

日本におけるゲートキーピング実践の検討

—カウンセラー教育者の役割と責任、そして倫理—

田所 撰寿
(作新学院大学)

小川 裕美子
(New Jersey City University)

1. はじめに

(1) ゲートキーピングの必要性

「援助の専門家として最も行ってはならないことは、その対象者を傷つけ、辱め、貶めることである」。この見解について異議を唱える専門家はおそらくいないであろう。これは援助者にとってその専門職に対する哲学であり、ポリシーである。カウンセラーにとってもクライアントに対するそれは同様であり、これらは倫理の問題、特にカウンセラー教育者におけるゲートキーパーとしての役割の問題として扱われかつ研究されてきた(e.g., Gaubatz & Vera, 2002; Smith, Mike-Robinson & Young, 2007; Erbes, McAuliffe, & Polychronopoulos, 2015; McCaughan & Hill, 2015; American Counseling Association, 2014)。

カウンセラー教育者は、専門職に対するゲートキーパーとしての役割がある。すなわち、クライアントを傷つける可能性のある学生に対して確固たる評価を行なわなければならない。そして、専門家としての行動・価値観・倫理観・カウンセリング能力において、その学習者が不十分または欠損していると判断されるときは、その者たちを専門家とさせない役割がある(田所, 2017)。これは、カウンセラーとしての専門能力に問題があるカウンセラーが、実際にクライアントを傷つけてしまうケースが少なくないからである。そのため、各資格認定団体は、守秘義務、多重関係の回避、専門能力の研鑽といった専門家として遵守すべき倫理綱領を定めている(日本臨床心理士会, 2009; 日本カウンセリング学会, 1997; 臨床発達心理士認定運営機構, 2011)。

クライアントを傷つける事がないよう教育する役割がカウンセラー教育者には求められているが、実際にカウンセラーになろうとする学生の中で専門能力に問題のある学生は決して少なくないと見積もられている(Gaubatz & Vera, 2002; Glance, Fanning, Schoepke, Soto, & Williams, 2012)。Gaubatz & Vera(2006)の調査によると、教員が専門家としての能力に問題があると判断した学生は、全体として 8.9%であった。一方で学生自身がクラスメイトの専門能力の問題に気づいていた割合は 21.5%であり、教員が把握するよりも多くの学生が問題を抱えていると推定される。

日本において専門能力に問題のある学生がどの程度在籍しているのかについて、実態調査は現時点では行われていない。アメリカでは入学試験において成績や個別面接のみでなく、推薦書、経験、集団面接などを行い、アカデミックな要因に加えてノンアカデミックの要因を評価していこうとする試みが行われてきている(Swank & Smith-Adcock, 2014)。アメリカにおいてはゲートキーピングの概念が1970年代から議論されてきており(Ziomek-Daigle & Christensen, 2010)、ゲートキーピングの必要性は教員のみならず当の学生すらも認めるところとなっている(Erbes et al., 2015; Parker, Chang, Corthell, Walsh, Brack, & Grubbs, 2014)。しかしながら、日本においてはゲートキーピングに関する研究はほとんど見当たらないことが指摘されている(田所, 2017)。こうした現状からもアメリカにおける 10%程度の専門能力に問題のある学生の割合と比しても、相当数の割合が想定され、実際調査に加えてゲートキーピングの取り組みが求められている(田所, 2017)。

(2) ゲートキーピングの対象となる者の定義

ゲートキーピングの対象となる学生の特徴として、Lamb, Presser, Pfost, Baum, Jacson, & Jarvis(1987)は、①他の専門家の基準と同レベルになるために、専門家として振舞うための知識や技術を習得することができない、または習得しようという意思がない、②専門的レベルに達したスキルを獲得することができない、③個人的ストレス、心理学的機能障害、そして/または専門家としての

機能に影響するような過度の感情や行動をうまくコントロールすることができない、という特徴を挙げている。また Lumadue & Duffey(1999)は、退学処分になった学生の例から、カウンセラーとしての不適性として、①自分自身の感覚や他者の感覚を言葉に表現することができない、②注意深い行動ができない、③クライアントや仲間との交流において聴く技術が低く、暖かくもなく、正直でもなく、尊重もせず、共感もしないといった行動特徴を挙げている。これらの専門性に問題のある行動を表す言葉として長らく“impairment”という用語が使われてきた(e.g., Olkin & Gaughen, 1991; Forrest, Elman, Gizara, & Vacha-Haase, 1999)。しかしながら“impairment”「障害」という用語の使用には、障害を持つアメリカ人法の観点から法的リスクがあることが指摘され(Brown-Rice, 2012)、近年では使用されなくなっている。カウンセラー教育におけるゲートキーピングの手續きにおいて、こうした用語の使用は各団体から理解が得られるものを使用することが望ましい(Brown-Rice, 2012)。これらの問題行動について Brown-Rice(2012)は、①不十分な学業的または臨床的スキル(inadequate academic or clinical skill)、②パーソナリティおよび/または心理的不適合性(personality and/or psychological unsuitability)、③不適切な道徳的特徴(inappropriate moral character)の3つを挙げた。これらを踏まえて現在では「専門的能力における問題」、「専門家としての能力に問題がある」という用語や(Glance et al., 2012)、「専門的能力の問題」(Problems Professional Competency: PPC)という用語が使用されるようになった(Brown-Rice & Furr, 2015)。そこで本論文においても「専門的能力の問題」(Problems Professional Competency: PPC)という用語を採用し、Brown-Rice(2012)を参考に、①専門的なカウンセラーとしての行動を獲得する、または専門的行動基準を統合する能力が欠けている、または阻害すること、②十分な専門的スキルに到達する能力が欠けていること、③専門的活動に影響を与えるような、人間関係のストレス、心理的機能不全、情緒的問題をマネジメントする能力の欠如、④非倫理的行動への関与、と定義する。

(3) 本論考における目的

日本におけるゲートキーピングの研究は、ほとんど行われていない。心理職として初めての国家資格である「公認心理師法」が施行され、2018年9月には第1回目の資格認定試験が行われようとしている。今後さらに社会的に認知され、国家資格を持つ心理職としての責任と役割は大きくなっていくことが予想される。それに伴って日本においても、ゲートキーピングの役割が求められるのは必至である。繰り返しになるが、ゲートキーパーであるカウンセラー教育者は、クライアントを傷つける可能性のあるカウンセラー候補生に対して確固たる評価を行わなければならない。そして、専門家としての行動・価値観・倫理観・カウンセリング能力が不十分または欠損しているとき、その者たちを専門家とさせない役割があることを明確に認識し、これを遂行していかなければならない。

そこで本論考の目的は、次の4つを明らかにすることとした。①アメリカカウンセリング学会(American Counseling Association: ACA)の倫理綱領を基に、ゲートキーパーとしてのカウンセラー教育者の役割と責任を定義する、②カウンセラーとしての資質(disposition)についての研究を概観し、ゲートキーピングにおける評価方法(入学時および入学後)、についての具体的な取り組みを概観する、③アメリカにおけるゲートキーピングの実際として、New Jersey City Universityにおける入学試験の取り組みを紹介する、④上記の知見を踏まえて、日本におけるゲートキーピングの取り組みを提案する。

2. ゲートキーパーとしてのカウンセラー教育者の役割と責任

ACAの倫理綱領は、1961年に初めてアメリカカウンセリング学会会員向けに出版された。その後カウンセリング領域、クライアントの問題、ニーズ、そしてアメリカ社会の発展と変化を倫理綱領にも反映させるために、平均して7年の間隔で改訂版が出版されている。現在使われている2014年の改訂版は、前の2005年版と二つの点で大きく異なっている。一つは、インターネットやSNS(Social Networking Service)といった、テクノロジーとソーシャルメディアのカウンセリングへの倫理的適用

の項目が加わったこと。そしてもう一つは、カウンセリングの専門家として支持すべき価値観をより明確に表明していることである(Meyer, 2014)。後者が加えられて大きな要因としては、2つの訴訟が関係している。これは、カウンセラー養成プログラムに在籍中の学生が、実際にカウンセラーとして兼ね備えるべきまたは育むべき価値観を否定したため、クライアントを傷つける可能性があるとして大学側が判断し、学生を退学処分にしたために引き起こされた裁判である。こうした訴訟の影響は、カウンセラーとしての価値観を倫理綱領の中で明文化することを助長したのである(Hutchens, Block, & Young, 2013)。

カウンセラーの倫理の根底にある“do no harm (to clients)”は、カウンセラー教育者が、プログラムの中で学生への様々な評価を行いながら、カウンセラーとしての価値観を培い、それに基づいて専門的判断をし、専門家としての行動がとれるようになるかを常に判断していく責任を担っていることを示している。

「ゲートキーピング」という言葉がACA倫理綱領の項目の中で初めて使われたのは、最新版の2014年版である。ACAの倫理綱領の中の「Section F. スーパービジョン、トレーニング、授業」では、ゲートキーパーとしてのカウンセラー教育者の役割について言及しており、その中でもいくつか具体的な責任が挙げられている。まずは、カウンセリングの専門家として支持すべき価値観、習得すべきスキル、知識、そして倫理原則など、カウンセリングプログラムが学生に求めることとその評価法を、入学志願者に対して入学オリエンテーションの時点から常に明確に伝える必要性である(ACA code of ethics, F.8.a.)。また、プログラムの様々な過程において、学生への評価を定期的に行う必要性も強調している(F.6.b, F.9.a)。Ziomek-Daigle & Christensen (2010)の行ったカウンセラー教育者へのインタビュー調査の結果でも、入試、そして入試後に、学生のアカデミックとノンアカデミックの要因(例えばクライアント、教員、スーパーバイザー、クラスメイトなどの対人交流上の問題)を定期的に評価しスクリーニングすることは、ゲートキーピングの責任の一つとして認識していることが報告されている。更にそのような評価によって、専門的能力の問題が浮上した場合、改善プランを作成し、学生と共有し、その改善プランへの学生の取り組みとその効果を測定していくことも、カウンセラー教育者の責任であることが明記されている(F.9.a.,b.,c.)。改善プランは授業の再履修、スーパービジョンの強化、スーパーバイザーやアドバイザーの変更、個人カウンセリングを勧める、休学、そして退学など様々である(Ziomek-Daigle & Christensen 2010)。効果的な改善プランを作成するには、学生がカウンセラーとしての専門的能力を身につけていく上で妨げとなる個人的問題や葛藤を、カウンセラー教育者と共有できるような信頼関係が築けていること、そのような関係性を形成し、学生のことよく理解するために、学生たちとの交流を授業外でも持つこと、そして大学内、または地域にある学生のための援助資源に精通していることが必要不可欠となってくる。

ACA倫理綱領「Section F. スーパービジョン、トレーニング、授業」の最後には、カウンセラー教育者の多文化・多様性への適性についての言及がある(F.11.a., b., c.)。これは、様々な文化的背景をもった学生を受け入れることを奨励しているとともに、学生の専門的能力の問題が文化に基づいているものである場合、その個人的背景を理解し配慮したゲートキーピングを行う必要があるからでもある。

「ゲートキーピング」と聞くと、カウンセラーとしての専門的能力が不十分または欠損していると判断された学生が、カウンセラーという専門職の世界に入っていくことをブロックするというイメージが強いかもしれない。しかし、カウンセラー教育者のゲートキーパーとしての役割と責任は、評価基準や手順を大学というシステムに導入し、紹介し、遂行することである。そのことによって学生への理解を深め、学生を多角的に知り、学生一人ひとりに見合った改善プランを作成し、学生の適性についての判断を下すなど非常に幅広い領域にわたる。カウンセラー教育者がこれらの責任を果たすためには、学科、学部、そして大学のサポートが必要不可欠となってくるのである。

3. カウンセラーとしての資質(disposition)とゲートキーピング

(1) カウンセラーに求められる行動特性およびパーソナリティ特性

カウンセリングにおいて専門的スキル、資質、行動特性はとても重要なものである。それゆえこれらについて、アセスメントしようとする試みが従来から行われてきた。Swank, Lambie, & Witta (2012)によると、上記の取り組みについて次のような歴史的概観が行われている。まずカウンセリングスキルに焦点が当てられ、1940年代には言語的な応答様式がアセスメントされた。次のトレンドとしては、1960年代、場面状況への柔軟性がアセスメントされた。1970年代になると、再び言語的の応答様式によりカウンセリング能力がアセスメントされ(ヘルピング・スキルなど)、ここ12年ほどカウンセリング能力は、応答様式、非言語的行動、そして場面状況への柔軟性が統合されアセスメントされるようになってきた。それゆえカウンセリングスキルのアセスメントは、包括的アセスメントへと発展してきている。さらにスキルを越えて専門家としての資質(disposition) (例えば、個人的特徴評価様式[Personal Characteristics Review Form]、専門的行動に対する考え方[Professional Performance Review Policy]など)を含むようになってきている。これまでこのような特性をアセスメントするツールはなく、こうした特性を的確にアセスメントするツールの開発が求められてきた。

従来までに取り上げられてきた、カウンセラーにとって望ましいまたは適性のあると考えられる特性は次のようなものである。Dameron(1980)はカウンセラーに求められる行動特徴として、①頑固ではなく、オープンマインドである、②「あいまいさ」に耐えることができる、③情緒的安定、心理的現実感、強さと自信、勇気をもって行動する力などを行動で表せる、④「未来志向な精神」を行動化できる、⑤高度な忍耐力を持つ(わずかな変化にも気づき、変化を待つことができる)、⑥ユーモアのセンスを持つ、⑦創造性を発揮できる、⑧自己受容ができる、⑨自己理解ができ、特に自分の情緒的限界を自覚している、⑩知的、論理的に問題の発見、考察、推論、解決ができる、⑪適切な寛容さを持つ(自分と異なった意見や価値観、信念などに対して客観的になれ、外部の評価をおそれないなど)、⑫個々の独自性を尊重し受け入れられる、⑬客観的でいられる(他者の問題や感情に溺れない、他者の評価を恐れない、他者と適切な距離をおける、他者の変化を認識できるなど)、⑭自己の限界を洞察し、他者の援助を求める謙虚さを持つ、⑮自己の長所や強さを認識できる、以上の15項目を挙げている。また、Maera, Schmid, & Day(1996)は、日々の臨床活動において援助専門職が努力すべきパーソナリティ特性として、①整合性、②判断力、③感情の受容、④セルフアウェアネス、⑤社会との相互作用性を挙げている。

カウンセラーとして望ましい特性として McCaughan & Hill(2015)が行ったカウンセラー教育者に対する調査では、①共感性、②受容性、③暖かさ、④誠実さ、⑤感受性といったパーソナリティ特性が挙げられた。さらにカウンセラー教育によって成長する特性については、①協働性、②有能感、③暖かさ、④忍耐力、⑤自己の限界の認識が挙げられていた。

(2) カウンセラーとしての資質

資質(disposition)という概念は、教師になる資質についての研究が21世紀初頭より行われていく中で注目されてきた(Spurgeon, Gibbons, & Cochran, 2012)。そこで挙げられた教師の資質は、「生徒、家族、同僚、そしてコミュニティに対し教師としてかわる時に、言語的・非言語的を通して示される専門的な態度、価値観、信念」である。これを受けて援助職の資質が検討されはじめ、全国学校心理学者協会(National Association of School Psychologist: NASP)では、①人間の多様性の尊重、②コミュニケーションスキル、③効果的な人間関係、④倫理的責任、⑤適応力、⑥イニシアチブ(率先性)、⑦信頼性(National Association of School Psychologist, 2009)、ソーシャルワーク教育協議会(Council on Social Work Education: CSWE)では、①奉仕、②社会正義、③人の尊厳と価値、④人間関係の重要性、⑤誠実さ、⑥能力、⑦人権、⑧科学的追及(Council on Social Work Education, 2008)等関連団体における専門家としての資質が定められるようになった。

Spurgeon et al.,(2012)は、カウンセラー教育者である大学教員を対象として、どのような資質がカウンセラーに適しているのかについての要因についての研究を行った。まず教員による話し合いによ

り①自己内省、②尊重、③多文化受容、④堅実な判断と思慮深い意思決定、⑤セルフケア、⑥建設的な相互作用、⑦他者との適切な距離感、⑧コミュニケーションに開かれている、⑨柔軟性、⑩曖昧さへの耐性、⑪自己と専門家への権利擁護、⑫責任感、⑬学び続ける姿勢、⑭他者のよい見本となる、⑮信頼性、⑯誠実さ、⑰正直さ、の17項目をリストアップした。さらにこれを協力関係にあるスーパーバイザー等に検討してもらい、①人との適切な距離感、②協力的な主張、③学ぶことに開かれていること、④自己責任感、⑤セルフアウェアネス、⑥フィードバックを互いにやり取りすることへの感謝、⑦治療関係の質の7項目にブラッシュアップし、最終的に①コミットメント、②開放性、③尊重、④誠実さ、⑤セルフアウェアネスの5項目に絞られた。

Garner, Freeman, & Lee(2016)は、援助職関連領域(カウンセリング、心理学、ソーシャルワーク、教育)における文献により、①良心性、②セルフアウェアネスと人間的深さ、③人間関係スキル、④専門職業意識、倫理、法的行動、政治感覚、⑤自己調整、⑥特性、誠実さ、学問に対する真摯性、⑦発展における批判的思考段階、⑧学ぶことに対する感謝、⑨精神性、⑩文章能力、⑪プレゼン能力、の11項目を抽出した。これらの項目をCACREP(Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs)の基準と照らし合わせ内容的妥当性を検討し、実際の学生に対する面接調査等の手続きを経て、最終的に、①良心、②情緒的安定性、③セルフアウェアネス、④人間関係スキル、⑤協調性、⑥ストレス対処とセルフケア、⑦誠実性、⑧開放性、⑨文化的感受性、⑩倫理的行動、の10項目を「専門的資質能力評価」(Professional Disposition Competence Assessment: PDCA)としてまとめている。

(3) カウンセラーとしての資質やパフォーマンスの評価方法

先に述べたような、カウンセラーとしての資質をどのように評価するのかについては、アセスメントツールを開発しかつ洗練させていくことの必要性が求められている(McCaughan & Hill, 2015)。これらの状況を受けて基本的なカウンセリング能力(カウンセリングスキル、資質、行動)を測定する尺度としてCCS(Counseling Competencies Scale)が開発された(Swank et al., 2012)。一方で、これらの能力や資質は量的な評価方法では測定することが難しく、特にゲートキーピングのプロセスにおいて簡便に測定することが困難であることが指摘されている(Erbes et al. 2015; Gibbons, Cochran, & Diambra, 2013)。

カウンセリング理論に関する知識やカウンセリングスキルについては、試験や行動指標などによって客観的に評価することが可能である。しかしながら能力や資質は、客観的に観察することが難しく、コミュニケーションや各状況に対応したパフォーマンスなどによって評価していくことが必要である。この評価手法が主観的であったり非科学的であったりすることは、ゲートキーピングの正当性や学生への公平性を欠くことになってしまう。そもそもいくつかの大学においては入学試験において、カウンセラーに向き不向きなゲートキーピングの手続きで、MMPI(Minnesota Multiphasic Personality Inventor)や16PF(The sixteen Personality Factor questionnaire)、EPPS(Edwards Personal Preference Schedule)といったパーソナリティ検査で測定しようと試みている。しかしながら、これらのパーソナリティ検査の使用法は、本来の検査の目的に反しており、アメリカ障害法によって禁止されていることである(Garner et al., 2016)。そこで近年注目を集めているのが、ルーブリック評価による、資質やパフォーマンスの評価方法である。

(4) ルーブリック評価の活用

ルーブリックとは、「ある課題をいくつかの構成要素に分け、その要素ごとに評価基準を満たすレベルについて詳細に説明したもので、様々な課題の評価に使うことができる」(Stevens & Levi, 2013, 佐藤監訳, p.2)、「成功の度合いを示す数レベル程度の尺度、それぞれのレベルに対応するパフォーマンスの特徴を記した記述語から成る評価基準表」(糸賀・元田・西岡, 2017, p.22)とされている。このルーブリック評価を用いた教育法は、さまざまな教育領域で活用されており、例えば、看護学生への演習科目への指導(貝谷・菅原・三村・神島・藤井・工藤・柏倉・松村・小田・中村, 2017; 糸賀・元田・西岡, 2017)、教員志望学生の授業改善(牧野, 2017)、大学生を対象とした美術教育(小松・石原・松田, 2017)などでの研究成果が報告されている。

カウンセラー教育においても、専門的なカウンセラーになることに対して、必要な資質を明確に定義するルーブリックを確立することが求められている(McCaughan & Hill, 2015)。McCaughan & Hill(2015)によると、ルーブリックは量的化することが難しいものを質的にアセスメントすることに役立つとしている。そして、入学志願者や学生にとって期待される個人的、専門的、学力的、人間関係的能力についての明確なガイドラインが確立されるならば、有能なカウンセラーになるための教育を行うことに役立つ。このようなルーブリックプロトコルを利用することによって、本人が気づいていないカウンセラーとして必要な特徴に欠けている点に気づくことができ、またそのことによってトレーニング中に必要以上にダメージを受けなくて済むと説明されている。

具体例として、Garner et al.(2016)は、PDCA-R(Professional Disposition Competence Assessment-Revised)の10項目を評価するルーブリックを作成し、入学試験用(PDCA-RE)、大学院入学後における評価用(PDCA-R)、インシデント対応評価用(PDCA-RI)の3種類を用途に応じて使い分けている。PDCA-Rは、「期待に満たない」(1点)、「期待に副っている」(3点)、「期待を越えている」(5点)の3段階で評価される。ルーブリック評価の基準として、例えば『セルフアウェアネス』では、以下のようなルーブリック評価基準となる。

『セルフアウェアネス』

「期待に満たない」・・・以下の項目の一つまたはそれ以上の行動が見られる

- ・ 目標、動機、長所、短所を正確に報告する能力が乏しい
- ・ 専門的、学力的弱点に対して最小限の努力しか示さない
- ・ 自分の弱点となる癖を理解することが難しい
- ・ 他者やグループや組織に対する自分自身の行動の影響を予測する能力が乏しい

「期待に副っている」・・・以下のような行動を常に示すことができる

- ・ 目標、動機、長所、短所を正確に報告する能力
- ・ [もし必要であるならば]専門的または学力的弱点に対して、自ら努力すべき内容をまとめることができる
- ・ 自分の弱点となる癖を理解することができる
- ・ 他者やグループや組織に対する自分自身の行動の影響を予測することができる

「期待を越えている」・・・以下にあげる行動を常に示すことができる

- ・ 自身の行動についてのフィードバックを信頼できる資源から求める
- ・ 外部からの指摘なしに、必要な改善点にしっかりと対処できる
- ・ 外部から指摘なしに自己の失敗に気づいた時に、他者や組織、自分を正すことの影響を理解することができる

上記の評価基準に基づいて評価を行っていくことによって、資質や能力を客観的かつ公平に評価していこうというものである。これらの評価方法を用いることによってゲートキーピングのプロセスでは、学生に対して客観的かつ公平な説明を行うことができる。

4. New Jersey City University における入学試験の取り組みの紹介

カウンセラーとしての資質とパフォーマンスの評価方法については様々な研究や試みが行われてきている。しかしカウンセラーとして必要な資質を特定することは、非常に困難なことである。また様々な要素を含む資質について、アセスメントツールを使って客観的に評価することにも賛否両論がある。Swank & Smith-Adcock (2014)は、カウンセリング修士課程の中で、カウンセラーに必要な資質に欠けている学生が約10%いる現状を報告している。そのような中、各大学はカウンセラー教育者のゲートキーパーの役割を強化するために、志願者、学生への様々な評価法を試みている。ここではNew Jersey City University(NJCU)カウンセラー教育学科(大学院)の試みを紹介する。これはあくまでもゲートキーピングの試みの一例であり、また評価結果の検討、そして教員・学生からのフィードバックを基に、今後改善していく必要のあるものであることを前提に参考にしていただきたい。

ゲートキーピングの試みを紹介する前にこの大学について、二つの点について言及しておく必要がある。一つはこの大学のカウンセリング教育修士課程はCACREP に認定されているという点である。CACREPはカウンセリング修士、博士課程の認定協会であり、CACREPが定めるカウンセリング養成課程基準を満たすことで認定校となる。また認定後もCACREPがそれぞれの大学に課す数年ごとの認定更新を行う必要がある。そして、更新時に一つひとつの基準を満たしているか検討した報告書(自己評価)を提出してなくてはならない。この基準だが、キャリアカウンセリング、クリニカルメンタルヘルスカンセリング、スクールカンセリニグなど8つに分かれた専門領域プログラムそれぞれに対しての基準があるほか、教員の資格などを含めた学習環境についての基準、そして課程、学生、そしてスーパーバイザーと教員をどのように評価するかに対する基準も設けられている(CACREP, 2016)。特に大学院の入学試験の時点で、志願者に求められる資質として①カウンセリング領域に見合ったキャリア目標、②大学院レベルの学力、③クライアントと効果的な関係性を築ける力、そして④異文化を尊重する姿勢の4つが挙げられている(CACREP, 2016)。また、学生の学習成果、専門家としての資質の評価は入学試験時だけでなく、体系的かつ継続的に行い、そして評価結果を検討し、課程の向上に応用することなども基準として設けられている。

もう一つは、学生の特徴である。NJCU はジャージーシティという都市部に位置している。人口約265,000人、ヒスパニック系の人口が一番多く、次にアジア人、白人、そして黒人が多く居住している地域であり、文化色の豊かな地域である(Data USA, n/a)。この多文化性は大学院学生の民族構成にも反映されている。2015年のデータによると、カウンセリング教育修士課程213人の学生数の中72人が黒人、57人がヒスパニック、白人が51人そしてアジア人が13人であった。そして学生自身、または学生の両親が移民であるケースも少なくない。また「ファーストカレッジジェネレーション」という、家族の中で学位を持っている人が誰もいない家庭で育ち、自分が家族の中で初めて大学・大学院で勉強しているという学生も少なくない。このような背景を持った学生が多いため、社会経済的地位が低い家庭で育ってきている学生、差別や社会的圧制を受けてきている学生、トラウマ体験のある学生も少なくない。マイノリティという立場そして家族の収入や学歴が、学生の大学での、そしてその後のキャリアを積んでいく上での成功に大きく影響するという報告は多くなされている(Ojeda, Flores, & Navarro, 2011; Engle & Tinto, 2008; Owens, Lacey, Rawls, & Holbert-Quince, 2010; Tate, Fouad, Marks, Young, Guzman, & Williams, 2015)。また、そのような苦境にあっても、個人のレジリエンスやソーシャルサポート、カウンセリングなどを適用して、立派な援助者として活躍できるようになる学生も少なくない。現在アメリカの人口は白人よりもマイノリティの方が多く、そのようなカウンセラーの需要は大変高い。よって、カウンセラー教育者には、このような所謂逆境にある学生たちがカウンセラーとなるためのレディネスとニーズを査定していく責任がある。ここでは入学試験時点で志願者の学力とカウンセラーとしての資質をどのようにアセスメントし、カウンセラー教育者がゲートキーピングの役割を果たそうと試みているかを紹介したい。

【学力】：学力は主に提出される書類からアセスメントしている。必要提出書類は①学部の成績証明書、②大学時代の教員からの推薦状2部、③「私のカウンセリング信条」というタイトルの論文、④レジュメである。これらに対してルーブリック評価を使って総括的に採点し、20点中10点以下の書類はこの時点で不合格にする。11点以上の書類は第二次のグループ面接に回す。しかし、本学は社会人向け夜間大学院であり、大学を20年以上前に卒業したという志願者も少なくない。そのような志願者の正確な学力測定は難しく、10点以下の評価点が現在の学力を反映していない可能性もある。そのようなことが懸念される場合は、志願者をグループ面接に進めるが、面接後合格の場合は「仮入学対処」とすることになる。この対処については後ほど説明する。

【カウンセラーとしての資質】：カウンセラーとしての資質のアセスメントにおいては、上記の②大学時代の教員からの推薦状、③論文、④レジュメも参考にするが、グループ面接が重要な機会となっている。Swank & Smith-Adcock (2014)の調査結果によると、調査に回答した79人のカウンセラー教育者の中86%がカウンセリング教育修士課程の入学試験では面接(個人、グループ、又は両方)を行っているという回答している。面接は主に志願者のノンアカデミック要因、専門家としての資質のアセスメ

ントを行う機会となっている。面接では、問題解決課題、ロールプレイ、与えられたトピックについてのグループディスカッションなど様々である。

NJCUでは、問題解決課題をグループ面接で行っている。面接は二人の教員によって行われ、最少で3人、最大で8人の志願者が一つのグループとなる。最初に志願者に、自己紹介と入学志望動機をそれぞれ述べてもらう。次に問題解決課題を説明する。これはグループで話し合い、協力しあって、グループとして一つの決断を下してもらうことを要求する課題であり、およそ50分間かけて作業に取り組んでもらう。作業後、この課題に取り組む体験がどのようなものだったかを志願者一人ずつにコメントしてもらう。この作業中、二人の教員はルーブリック評価を使って参加者一人ひとりを観察する。ルーブリックには観察対象として①傾聴のスキル、②セルフアウェアネス、③多文化についても感受性と配慮、④開放性、⑤協調性、⑥創造性、⑦自尊心、⑧専門家気質(professionalism)の8つの項目があり、それぞれ1(不十分)から5(十分)段階で得点化していく。グループ面接後、二人の教員のルーブリック評価の平均を算出し、またそれぞれの志願者について話しあい、合計45点中(8項目プラス志望動機)35点以上の者を合格者とする。しかし、35点以下となった志願者の中でも、グループ面接を行った教員がアセスメントが十分にできなかったと思われる者は、仮入学対応にする場合もある。問題解決課題のもう一つの利点は、グループ面接を通して、志願者同士がある程度の一体感を形成することである。全く見知らぬ人だった人と面接後にはある繋がりを感じるの、エンカウンターグループのプロセスと似ている。また、そのような面接時での繋がりが、修士課程を乗り切っていく上でのピアサポートに変化していくことも稀ではない。

仮入学対応は、Swank & Smith-Adcock (2014)の調査でも報告されており、アメリカのカウンセラー教育修士課程ではゲートキーピングの試みとしてよく実施されている。仮入学対応となった学生は一定の期間内に、プログラム(または大学)が設けた基準を満たすことが求められる。NJCUでは対象者に対し最初の学期に履修する2つの授業を指定し、その授業でB+以上の成績が得られなかった場合は最初の学期後、退学処分になる規則となっている。志願者の学力が問題であるかもしれない場合は、講義中心の授業を履修してもらい、また資質上に問題がありえる場合は、グループカウンセリングやカウンセリングスキルなど、人間関係スキルやセルフアウェアネスが必要となる授業を履修するように指定する。合格者そして仮入学者には、専任の教員の中の一人がアドバイザーとして担当する。仮入学者は学期が始まって間もなくアドバイザーと面接を行い、仮合格から合格へと移行できるようにどのようなサポートが必要で、どのようなことに取り組むべきか検討していく。今後の課題としては、面接で不合格となった者、仮入学後、退学となった学生の入学試験時のルーブリック評価によるアーカイブデータを検討することが求められる。そしてカウンセラー教育の対象として不適当な者の要因をさらに検討していき、あやふやになりがちなゲートキーパーとしての役割と責任を明確に示すための努力を絶えず続けていかなければならない。

以上、NJCUの試みについて例を挙げて論じてきたが、いずれの手段においても適確なアセスメントを行うことを目的としている。カウンセラーを目指す学生はもちろん大切にしたい。一方で、クライアントを傷つけない専門家を養成するために、カウンセラー教育者としての責任を果たさねばならない。そのための仕組みを試行錯誤しながら取り組んでいるのが各大学の現状であろう。

5. 日本におけるゲートキーピング実践への提案

(1) 実態把握と啓蒙

先述の通り日本において、ゲートキーピングの概念はまだ浸透していない状況にある。しかしカウンセラー教育者であるならば、「果たしてこの学生が専門職に就いた時に、クライアントの役に立てるのだろうか」と感じた経験は少なくないと推測する。そうした教育者は、独自の方法や手続きによってゲートキーピングを行っている可能性がある。また、公刊されたものはないが各大学院が独自の取り組みを行っているかもしれない。必要なのはこうしたカウンセラー教育者たちの知見を互いに共有し、専門職としての基準を作り上げていくことである。

ゲートキーピングの実態調査を行う上では、Gaubatz & Vera の研究が参考にできる(Gaubatz & Vera, 2002; 2006)。彼らは、①教員からは、どの程度の学生が専門職として問題があると見積もられているのか、その内どのくらいが改善処分または退学処分になっているのか。②ゲートキーピングに対して CACREP 認定プログラムは効果的であるのか。③プログラムの特徴(例えば、学生の人数、教員の常勤・非常勤の割合等)はゲートキーピングにどのように関係しているのか。④学生をスクリーニングすること、授業評価、専門的能力に問題のある学生が改善処分や退学処分に対する訴訟を起こしたことに、教員は大学組織からプレッシャーをどの程度感じているのか。⑤確立されたゲートキーピング手続きを使用することによって、問題がある学生がすり抜ける割合(ゲートスリッピング)が減っているのか、以上のリサーチクエスチョンを明らかにするための調査を行っている(Gaubatz & Vera, 2002)。

ゲートキーピングの概念が浸透していない日本においては、まずこの概念についての啓蒙を行う必要がある。先に述べたようにカウンセラー教育者同士がこうした概念を共有し、その方法に対する議論を持つことが必要である。そのために啓蒙活動と同時に実態調査を行うことが有用である。調査の前段階として、それぞれの概念に対する定義を明確にしておくことが必要となる。定義が必要な概念とは、「ゲートキーピング」、「ゲートキーピングとなる対象となるもの」、「カウンセラー教育において求められる資質・能力」等である。本論考ではこの前段階となる概念の定義について試みてきた。本論考において定義された概念において、次の段階として啓蒙と実態調査を行うことが求められるだろう。

(2) ゲートキーピングの手続きの作成

ゲートキーピングを実践するにあたって、その意義と効果について明確な方針を示す必要がある。Brown-Rice(2012)は、①不明確で不公平な評価から学生を守る役割があるということを認識しているべきである、②そのカウンセラー候補生がプログラムを修了するためにどのような問題が生じているのかについて、明確で厳密な文書を提供するべきである。特にその文書は、彼らがこれらの問題のためにどのような改善が必要であるのかについて、わかりやすくそして明確な改善内容を記載するべきである。それゆえ、ゲートキーピングにおいて使用される用語は、学生の福祉に配慮し、教育者と学生双方に理解可能であるべきであると、ゲートキーピングを実践する際の方針について説明している。

ゲートキーピングの手続きとして Brown-Rice(2012)は、①学生に必要な支援を受けられるように支援する、②専門的なコンサルテーションを求め、退学させるのか適切な支援を紹介するのかを決定する、③学生に対して、退学または改善プランを受けることに対して反証する権利を保証しなければならないとしている。また、改善プランについて、①どのように改善されることが期待されるのかについて明確に説明され、②改善へのトレーニング方法が明確に定義されるべきであり、③教育者と学生の双方に期待される役割は、明確に説明される必要があるとしている(Brown-Rice, 2012)。

田所(2017)は、アメリカのゲートキーピングの歴史や概念を概観し、日本における取り組みとプロセスとして、①ゲートキーピングの考え方をスタッフ間で共有する、②ゲートキーピングの手続き(ステップ)を構築する、③カウンセリングコンピテンスに関する評価尺度を作成する、④入学選抜試験のあり方についてできるところから改革していく、と提案している。いずれにしてもこれらの手続きで重要となるのは、カウンセラーとはどのような役割や責任があるか等アイデンティティのあり方である。カウンセラー教育者や学会、資格認定団体はカウンセラー志願者に対して、カウンセラーの役割と責任を明確に示していくことが求められている(田所, 2018)。

(3) 入学時におけるゲートキーピング

大学院への入学試験は、最初にして最大のゲートキーピングの機会である(田所, 2017)。それは入学後に改善プランや退学処分といった介入を行う機会を減らすことができるし、また入学後の介入は入学時にそれ比較して、非常に困難であることが多いためである(McCaughan & Hill, 2015)。アメリカで行われている入学時におけるゲートキーピングとしての取り組みは、アカデミックな能力については、大学の成績、大学院の試験などが用いられている。ノンアカデミックな能力については、推薦書や志望動機などによって評価されている。また、人間関係能力を評価する、個別またはグループ面接

が行われている。その他にも、短いロールプレイ、ディスカッションなどが用いられているが、何より面接が重視されている(Ziomek-Daigle & Christensen, 2010)。この他にも前もって課題を出したり、いくつかのプログラムでは職業経験を推奨しており、仕事の経験や働いた経験の長所を述べることを求める場合もある(McCaughan & Hill, 2015)。Swank & Smith-Adcock (2014)は入学時における面接が重要なゲートキーピングの機会であるとして、入学時の面接の質問内容について詳細にまとめている。

日本において大学院入学試験は、学力的な能力を査定する機会となっている場合がほとんどである。面接場面においても研究能力がより重視され、人間関係能力やカウンセリング能力についてアセスメントする場としてはほとんど活用されていないと推測される。またそのような機会として利用されている場合も明確な評価基準が確立していない。New Jersey City University の集団面接など非常に参考になることであり、これらの知見を基に各大学において実現可能なステップを確実に踏んでいくことが求められている。

(4) 入学後のゲートキーピング

入学後についてゲートキーピングを行うことは非常に難しいとされているが、何より重要なのは継続的な評価を行うことであるとされている(Ziomek-Daigle & Christensen, 2010)。これについては Garner et al.(2016)において提案されている、資質・能力についてのルーブリック評価が適していると考えられる。特に臨床実習などについて、一貫したルーブリック評価を継続的に行っていくことが望ましい。また、Barrio-Minton, Gibson, & Wachter-Morris(2016)は、CACREP-2016-Sanderds に基づいたルーブリックを作成しており、学生の学習成果(Student Learning Outcomes: SLO)を評価するための指標として提案している。

カウンセラー教育において重要なのは、評価者である教員や臨床指導者が、共通の基準で評価できるような手続きを踏むことである。そして主観的評価や感覚による評価とならないような仕組みが必要である。

(5) 日本固有のゲートキーパー、カウンセラーの資質、ゲートキーピングの実践方法

ゲートキーピングという概念の啓蒙と共有を行なっていく上で、「ゲートキーピング」、「カウンセラー教育において求められる資質・能力」等の概念の定義が大切になってくることは前述した。しかし、海外での先行研究でもこれらの概念の定義には多様性があり一貫性に欠けるため比較研究などの支障となっている。今後実態調査を行っていく中で、海外での先行研究を参考にしながらも、異文化・多文化の視点を取り入れていき、日本文化、日本における臨床に見合った、日本独特の「ゲートキーパー」、「カウンセラー教育において求められる資質・能力」要因、またはゲートキーピングの方法はないかを探索していくことも大切である。

6. おわりに

今回ゲートキーピングについて、日本での実践に向けてかなり具体的な内容にまで踏み込んで論じることができたのではないかと考えている。ゲートキーピングは、必ず必要となるものである。しかしながら多くのカウンセラー教育者は、また臨床実践家でもあり、学生の成長を大いに期待しているところであろう。そういった育てている学生を冷静かつ客観的に評価し、未来に活躍するカウンセラーを育てていくことが求められている。

“Do no harm (to clients)!”

我々カウンセラー教育者は、クライアントを傷つけるようなカウンセラーを決して世の中に送り出してはならないということをもう一度肝に銘じたい。

引用文献

American Counseling Association. (2014). *ACA code of ethics*. (<https://www.counseling.org/resources/aca-code-of-ethics.pdf>. 2/1/2017.取得)

- Barrio-Minton, C. A., Gibson, D. M., & Wachter-Morris, C.A. (2016). *Evaluationg student learning outcomes in counselor education*. American Counseling Association.
- Brown-Rice, K. (2012). Examining counselor educator' use of impairment in gatekeeping terminology. *VIATAS* 2012, **1** (https://www.counseling.org/resources/library/vistas/vistas12/Article_21.pdf. 2/2/2018.取得)
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (2016). 2016 CACFREP standards. Retrieved from <http://www.cacrep.org/for-programs/2016-cacrep-standards/>
- Council on Social Work Education. (2008). *Competencies and practice behaviors for social workers*. (<https://www.warnerpacific.edu/wp-content/uploads/2017/02/CSWE-WPC-SWK-Competencies-.pdf>. 2/2/18. 取得)
- Dameron, J. (1980). *Professional Counselor: Competencies, Performance Guidelines and Assessment*. American Personnel and Guidance Association.
- Data USA (n/a). Jersey City, NJ. (Retrieved from <https://datausa.io/profile/geo/jersey-city-nj/#demographics>)
- Erbes, C. A., McAuliffe, G. & Polychronopoulos, G. (2015). A qualitative study of experiences of gatekeeping among counselor educators. *VISTAS*, Article 81. (https://www.counseling.org/resources/library/vistas/vistas15/Article_81.pdf. 1/30/2018.取得)
- Engle, J., & Tinto, V. (2008). *Moving beyond access: College success for low-income, first generation students*. Washington, DC: The Pell Institute for the Study of Opportunity in Higher Education.
- Forrest, L., Elman, N., Gizara, S. & Vacha-Haase. (1999). Trainee impairment: A review of identification, remediation, and legal issues. *The counseling psychologist*, **27**, 627-686.
- Garner, C. M., Freeman, B. J. & Lee, L. (2016). Assessment of student dispositions: The development and psychometric properties of the professional disposition competence assessment (PDCA). *VIATAS* 2016, Article 52. (https://www.counseling.org/docs/default-source/vistas/article_5235f227f16116603abcacff0000bee5e7.pdf 2/3/2018.取得)
- Gaubatz, M. D. & Vera, E. M. (2002). Do formalized gatekeeping procedures increase programs' follow-up with deficient trainees. *Counselor Education & Supervision*, **41**, 294-305.
- Gaubatz, M. D. & Vera, E. M. (2006). Trainees competence in master's-level counseling programs: A comparison of counselor educator' and students' views. *Counselor Education & Supervision*, **46**, 32-43.
- Gibbons, M. M., Cochran, S. S. & Diambra, J. F. (2013). The human factor: Student reactions to the integration of personal dispositions into a counseling program. *Journal of Humanistic Counseling*, **52**, 5-22.
- Glance, D., Fanning, G., Schoepke, A., Soto, W. and Williams, M. A. (2012). Gatekeeping in Counselor Education. *VISTAS*, Article 81. (http://www.counseling.org/library/Resources/Library/VISTAS/vistas12/Article_11.pdf. 1/28/2017 取得)
- Hutchens, N., Block, J., & Young, M. (2013). Counselor educators' gatekeeping responsibilities and students' first amendment rights. *Counselor Education and Supervision*, **52**, 82-95.
- 糸賀暢子・元田貴子・西岡加名恵. (2017). 看護教育のためのパフォーマンス評価. 医学書院.
- 貝谷敏子・菅原美樹・川村三希子・神島滋子・藤井瑞恵・工藤京子・柏倉大作・村松真澄・小田和美・中村恵子 (2017). 看護演習科目へのルーブリック導入の効果・ルーブリック評価の信頼性と妥当性の検討. 札幌市立大学研究論文集, **11**, 3-11.
- 小松太志・石原正道・松田理香. (2017). 美術教育におけるルーブリック評価導入の妥当性の検討 郡山女子大学紀要, **53**, 345-352.
- Lamb, D., Presser, N. R., Pfof, K. S., Baum, M. C., Jacson, V. R. & Jarvis, P. (1987). Confronting professional impairment during internship: Identification, due process, and remediation. *Professional Psychology: Research and Practice*, **18**, 597-603.
- Lumadue, C. A. & Duffey, T. H. (1999). The Role of Graduate Programs as Gatekeepers: A Model for Evaluating Student Counselor Competence. *Counselor Education & Supervision*, **39**, 101-109.
- 牧野治敏. (2017). ルーブリック評価を導入した授業改善の試み: 模擬授業を評価するルーブリックを学生自身が作成する実践. 大分大学高等教育開発センター紀要, **9**, 77-84.
- McCaughan, A. M. & Hill, N. R. (2015). The gatekeeping imperative on counselor education admission protocols: The criticality of personal qualities. *International Journal for the Advancement of Counselling*, **37**, 28-40.
- Meyer, L. (2014). A living document of ethical guidance. *Counseling Today*. (<http://ct.counseling.org/2014/05/a-living-document-of-ethical-guidance/>. 2/5/2018.閲覧)
- National Association of School Psychologist. (2009). Standards for training and field placement programs in school psychology. (http://www.nasponline.org/standards-and-certification/nasp-standards-revision/2_Credentialing_Standards.pdf. 2/2/2018.取得)

- 日本カウンセリング学会. (1997). 日本カウンセリング学会認定カウンセラー倫理綱領. (<http://www.jacs1967.jp/nintei/about/rinri/>). 2/2/2018.閲覧)
- 日本臨床心理士会. (2009). 一般社団法人日本臨床心理士会倫理綱領. (http://www.jsccp.jp/about/pdf/sta_5_rinrikouryo20170515.pdf). 2/2/2018.取得)
- Ojeda, L., Flores, L. Y., & Navarro, R. L. (2011). Social cognitive predictors of Mexican American College students' academic and life satisfaction. *Journal of Counseling Psychology*, **58**, 61-71.
- Olkin, R. & Gaughen, S. (1991). Evaluation and dismissal of students in master's level clinical programs: Legal parameters and survey results. *Counselor Education and Supervision*, **30**, 276-288.
- Owens, D., Lacey, K., Rawls, G., & Holbert-Quince, J. (2010). First-generation African American male college students: Implications for career counselors. *Career Development Quarterly*, **58**, 291-300.
- Parker, L. K., Chang, C. Y., Corthell, K. K., Walsh, M. E., Brack, G. & Grubbs, N.K. (2014). A grounded theory of counseling students who report problematic peers. *Counselor Education & Supervision*, **53**, 111-125.
- 臨床発達心理士認定運営機構. (2011). 臨床発達心理士倫理綱領. (<https://www.jocdp.jp/wp-production/wp-content/uploads/2017/03/rinri-kouryou.pdf>). 2/2/2018.取得)
- Smith, E. H., Mike-Robinson, E. H., & Young, M. E. (2007). The Relationship among wellness, psychological distress, and social desirability of entering master's-Level counselor trainees. *Counselor Education & Supervision*, **47**, 96-109.
- Spurgeon, S. L., Gibbons, M. M. & Cohran, J. L. (2012). Creating personal disposition for a professional counseling program. *Counseling Education & Supervision*, **57**, 96-108.
- Stevens, D. D. & Levi, A. J. (2013). *Introduction to RUBRICS. An assessment tool to save grading time, convey effective feedback, and promote student learning.* (佐藤浩章監訳. 2014. 大学教員のためのルーブリック評価入門. 玉川大学出版部).
- Swank, J. M., Lambie, G. W. & Witta, E. L. (2012). An exploratory investigation of the counseling competencies scale: A measure of counseling skill, dispositions, and behaviors. *Counseling Education & Supervision*, **51**, 189-206.
- Swank, J.M. & Smith-Adcock, S. (2014). Gatekeeping during admissions: A survey of counselor education programs. *Counselor Education & Supervision*, **53**, 47-61.
- 田所撰寿. (2017). カウンセラー教育におけるゲートキーピングの意義 作新学院大学・作新学院大学女子短期大学部 教職実践センター研究紀要, **4**, 57-66.
- 田所撰寿 (2018). 専門職であるカウンセラーとしてのアイデンティティの構築—カウンセリングの歴史と定義の変遷— 作大論集, **8**, 49-63.
- Tate, K.A., Fouad, N. A., Marks, L. R., Young, G., Guzman, E., & Williams, E. G. (2015). Underrepresented first-generation, low-income college students' pursuit of a Graduate Education: Investigating the influence of self-efficacy, coping efficacy, and family influence. *Journal of Career Assessment*, **23**, 427-441.
- Ziomek-Daigle, J. & Christensen, T. M., (2010). An emergent theory of gatekeeping practices in counselor education. *Journal of Counseling & Development*, **88**, 407-415.

謝辞

本研究は JSPS 科研費:16K04374 の助成を受けたものです。