

カウンセラー教育の起点：カウンセリングコンピテンシーの実装

The Starting Point of Counselor Education: Implementation of Counseling Competencies

田所 摂寿 (人間文化学部)

1. はじめに

「プロフェッショナルな職業」を考えるときに、われわれは何を思い浮かべるだろうか。例えばプロ野球の選手やJリーグのサッカー選手などを考えたとき、一般人は真似することができないような特別な能力を持っているとイメージしないだろうか。そのテクニックや技を目の当たりにして、「やっぱりプロは違うな」との感想を持つ。まさにこの感覚がわれわれカウンセラーにも求められている専門性である。「やっぱりプロは違うな」との感覚を一般人（非専門家）に持たせることが目的なのではない。プロフェッショナルな仕事の結果として、非専門家がおもわず抱いてしまうことが重要なのである。このような専門職になるためには、相当の学習と訓練が必要となる。こうしたトレーニングの結果として、知識やスキル（テクニック）を獲得することはイメージすることができる。が、それだけで十分だといえるのだろうか？それだけでプロフェッショナルといえるだろうか？おそらく不十分である。では、くわえて何が必要なのか？それが本論文のテーマである「コンピテンシー」である。

プロフェッショナルなカウンセラーとなるべく、われわれはカウンセラー教育を受けはじめる。最初は座学として知識の習得を目指す。そして演習としてカウンセリングの練習を始める。知識については理論や専門用語の習得など、自分でも積みあげられてきていることが実感できる。しかし演習はどうか。ロールプレイなどで繰り返し模擬カウンセリングを練習してみると、うまくできたと感じる時もあるし、今回は失敗したと反省するときもある。総じて自分がどのくらいカウンセリングがうまくなっているのか、カウンセラーとして成長しているのか、なかなか実感することができない。研修生はこのような思いをしながら繰り返し学習していくことが大切だとしても、カウンセラーを育てる側であるカウンセラー教育者としては、研修生の成長の指標が必要である。それぞれの研修生がどのような段階にいて、これからどのような課題が求められているのかを理解する必要がある。

カウンセラー教育において、初学者に対して行われてきたトレーニングは次のようなものであり、それぞれ段階をふみながら学ぶこととなる。①理論を学ぶ、②カウンセリングのデモンストレーションを見る、③非言語的な基本スキルを学ぶ(Rabinowitz, 1997), または、①講義、②事例検討、③デモンストレーションの3つの段階にまとめられる(Dollarhide, Smith, & Lemberger, 2007)。いずれもが理論的な学習にくわえて、カウンセリングの基本スキルの練習などを行うという手順で学んでいく。このカウンセリングの基本スキルとしてあげら

れるのが、カウンセリングスキルの基礎訓練モデルである(田所, 2018)。これらは、さまざまなアプローチに共通とされる基本的なスキルを統合したものとしてモデル化されている。そして、面接のプロセスをいくつかの段階に区分し、必要とされるスキルの理論的説明が行われている。例えば、「マイクロカウンセリング」(Micro-Counseling)では、「かかわり行動」, 「クライアント観察技能」, 「基本的かかわり技能」(開かれた質問, 閉ざされた質問, はげまし, 言い換え, 要約, 感情の反映, 意味の反映), 「焦点の当て方」, 「積極的技能」(指示, 論理的帰結, 自己開示, フィードバック, 解釈, 助言, 情報提供, 説明, 教示, カウンセラーの発言の要約)などのスキルが階層的にモデル化されている(福原・アイヴィ・アイヴィ, 2004)。学習していく際には、これらのカウンセリングスキルをロールプレイなどの中でいかに活用できているかについて評価され、スキルの獲得が学びの指標とされてきた。しかしながら、カウンセリングスキルやテクニックのみを獲得すればカウンセリングが上達し、クライアントが満足するカウンセリング効果が得られるわけではない。カウンセリングの上達に必要なものには、知識やスキルにくわえて、態度・姿勢などの能力(コンピテンシー)が求められることとなる(田所, 2017a)。

カウンセラー教育を行ううえで、その教育の指標(ベンチマーク)となるものとして、1980年代以降コンピテンシーに焦点があてられてきた(Cawston, Callahan, & Wrape, 2015; Markert, Monke, 1990; Price, Callahan, & Cox, 2017)。これらの指標を用いることにより、心理サービスを求める人々に対して、その質を担保し改善するための重要な視点となってきた。

コンピテンシーに教育成果の指標をおくことで、例えば実習におけるコンピテンシーを評価ツールによって測定し、教育の効果を評定したり(Eryilmaz, & Mutlu, 2017; Hatcher, Wise, & Grus, 2014)、また学生の成績の評価にコンピテンシーベースのモデルを使用することで、起こりうる法的な問題を避けたりすることが可能となった(Brown-Rice, & Furr, 2015)。

2. カウンセリングコンピテンシーとは

“コンピテンス(competence)”とは、英語辞書によると「(…に必要な)能力, 力量, 適性。必要だが特殊能力というほどではない」とされている(小学館, 2003)。カウンセリング辞典では、「ある課題の遂行に対する潜在的な能力を意味する」と説明されている(山田, 1990)。すなわち、特別なものではないが、ある課題を達成するときに必要な能力とまとめることができる。これに対して“カウンセリングコンピテンシー”については、「日常生活におけるコミュニケーション, 知識, 技術的スキル, 臨床的推論, 感情, 価値観, および内省の習慣的かつ賢明な使用である」(Bethune, & Johnson, 2013), 「カウンセリングを効果的に, またはよりよく進めるための能力, 力量, 適正」(田所, 2017a)などといった定義が散見できる。まとめると、カウンセリングを前提にして、カウンセラーが専門的役割をはたすために求められる能力や資質となる。

さらに細かくコンピテンシーの定義に言及したものでは、Horich & Henderson (2018)によ

る説明がある。彼らは、カウンセリングを学ぶうえで必要なコンピテンシーを3つにまとめている。①必須の知識の獲得。主として学問の学び、臨床場面に適用される臨床経験を通して得られるもの。②実証的根拠に基づく臨床スキルの獲得。これはクライアントの状況や状態に適切であり、効果的にそして倫理的に適用できる心理療法におけるスキルである。③職業実践における臨床家として期待される、人間的行動とプロフェッショナルな行為を開発し維持する能力。すなわち臨床訓練で求められるコンピテンシーとは、「学問的知識」、「治療的スキル」、「人間的およびプロフェッショナルな行動」の3本柱でなりたっている。

同様な定義として、Marriage and Family Therapy (MFT) のコアコンピテンシーでは、「実践家が安全で効果的なケアを提供するために身に着けておくべき、基本的で最小限のスキルの集まり」とされている(D'Aniello & Hertlein, 2017)。メンタルヘルスサービスの訓練においてコンピテンシーは、知識、スキル、能力、人間的特徴により構成されている。コアコンピテンシーは、5つの特別なスキルのまとまりである下位領域に分けられる。①概念的スキル(モデルや概念の知識、システミックな考え方やセラピストとしての気づき)、②知覚的スキル(クライアントの中で起こっているシステムの解釈)、③管理的スキル(MFTのスキル、行動、行為、介入)、④評価スキル(MFTの効果の評価する)、⑤専門職としてのスキル(セラピストとしての態度、専門職としての発達、専門職としてのアイデンティティ)である。セラピストになるためには、これらのコアコンピテンシーの獲得が求められている。

いずれにおいても、コンピテンシーというベンチマークを中心としたカウンセラー教育を行っていくという流れが主流となってきた。これはコンピテンシーを基盤とした教育(Competencies Based Education: CBE)とよばれ、医学や歯学を含む多くの職業の教育に大きな影響を与えている(Hatcher, Fouad, Campbell, McCutcheon, Grus, & Leahy, 2013)。このCBEの最大の目標は、有能な専門家、すなわち専門家としてのスキルと効果的なパフォーマンスに必要なあらゆる知識、スキル、態度、行動を保有する専門家を養成することにある。

そこで、2002年にアメリカ心理学会(American Psychological Association: APA)を中心として、30のグループや心理学の組織から130名以上の心理学者が一同に会して、「コンピテンシー会議(Competencies Conference: Future Directions in Education and Credentialing)」が開催された(Fouad, Grus, Hatcher, Kaslow, Hutchings, Madson, Collins, & Crossman, 2009; Price et al., 2017)。この会議ではコンピテンシーの特定、評価、および教育/トレーニングについて議論された。この会議の最も影響力のある成果の一つは、コンピテンシーのキューブモデル(Rodolfa, Bent, Eisman, Nelson, Rehm, & Ritchie, 2005)の提案である。これは専門コンピテンシー開発の全ての段階を、7つの基盤コンピテンシーと6つの機能コンピテンシーの相互関連で説明したものである(Figure 1)。

3. コンピテンシーのキューブモデル

Rodolfa et al. (2005)によって提案されたコンピテンシーのキューブモデルは、「基盤コンピ

「コンピテンシー」, 「機能コンピテンシー」, 「職業的発達段階」の3つの要因が、それぞれ直交する立方体によって、コンピテンシーが形成されているモデルである。「基盤コンピテンシー」とは、①省察的実践/自己評価/セルフケア, ②科学的知識と方法, ③関係(個人, グループ, コミュニティ), ④倫理・法的基準と政策, ⑤個人および文化的多様性, ⑥多職種との協働である。「機能コンピテンシー」とは、①評価/診断/概念化, ②介入, ③コンサルテーション, ④研究/評価, ⑤スーパービジョン/教育, ⑥運営/管理である。そして「職業的発達段階」とは、①博士課程の教育, ②博士課程中のインターンシップ/研修, ③博士課程後のスーパービジョン, ④臨床実践開始前の研修期間, ⑤継続的なコンピテンシーの研修の5段階に分けられている。また, Fouad et al. (2009)はコンピテンシーキューブの各構成要素について行動レベルまでまとめている。例えば, 「基盤コンピテンシーの省察的実践」では, “実習前の準備”における必須要件として「基本的なマインドフルネスとセルフアウェアネス。専門的実践に関する基本的な省察(行為に対する反省)」としており, 具体的な行動指標としては, 「問題解決スキル。批判的思考。組織的な推論。知的好奇心と柔軟性」としている。次の“インターンシップへの準備”における必須条件として「セルフアウェアネスの拡大。セルフモニタリング。専門的実践に関する省察(行為に対する反省); 省察を高めるためのリソースの使用。行為中の省察の要素」としており, この時期の具体的な行動指標は, 「多様な他者に対する態度, 価値, 信念を明確にする。他者への自己の影響を認識する。複数の個別的, 文化的アイデンティティと自己を識別する。他の人がどのように経

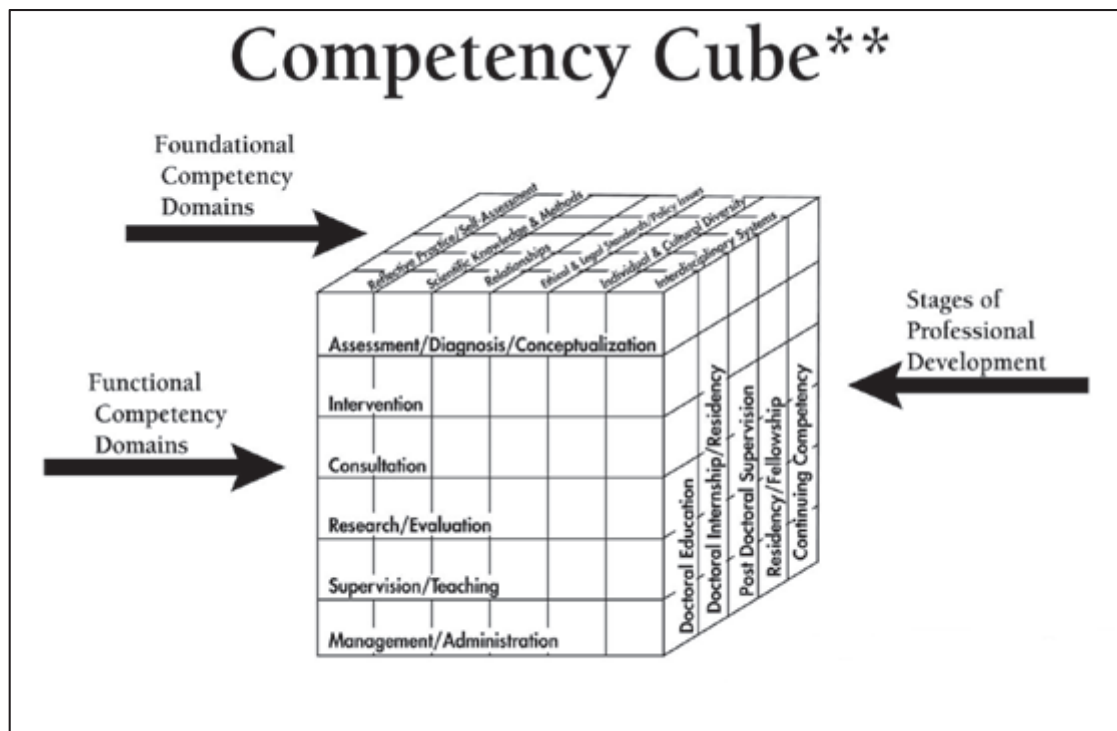


Figure 1. コンピテンシーのキューブモデル(Rodolfa et al., 2005)

験するかを説明し、グループ内ではたす可能性のある役割を特定する。応答性を高めるために、スーパービジョンを適切に活用する。スーパーバイザーとのビデオテープまたはその他の技術を介して、体系的かつ効果的に専門職としてのパフォーマンスを振り返る。状況に応じて行動中の専門職のパフォーマンスを監視および調整する」となっている。さらに“臨床実践開始への準備”における必須要件は、「専門的実践の状況における省察(行為中の省察)、行為の反省、治療ツールとしての自己の使用」としており、この時期の具体的な行動指標は「自分と他者の評価が頻繁に一致することを示し、不一致を解決しようとする。セルフケアモデル。他者に対する態度、価値、信念を監視および評価する。状況に応じて、行動中の専門職のパフォーマンスを体系的かつ効果的に監視および調整する。自身の問題を継続的に認識して対処し、有能な専門職の機能への干渉を最小限に抑える」としている。

コンピテンシーという抽象的かつ概念的なものを、具体的な行動レベルまで示すことによって、実践的に評価することが可能となる。この教育手法は「ルーブリック評価」として発展してきた。ルーブリックによる教育成果の評価は、近年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)や、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)などでのさまざまな実習教育の領域で活用されており、その研究成果が報告されている。

4. カウンセラー教育者としてのジレンマ

カウンセラー教育者としては、将来的にクライアントの役に立つカウンセラーを育てたいと願う。そのために日々の臨床実践における教育を行い、研修生の評価を行っている。最初から教育者が納得できるような実践ができるわけではなく、実践と指導・教育の積み重ねによって研修生は心理臨床実践を学んでいくことになる。指導を行っていく過程で臨床スキルを教えるのはそれほど難しくはないが、それ以外の臨床家としてのセンスや感覚を習得してもらうのは存外難しいものである。「できていない」と伝えることはできても、どうすればできるようになるのか、言葉や行動で説明しても不十分であると感じる。実際に効果的なカウンセラーであるか否かは、その相談依頼者であるクライアントに判断してもらうのが一番わかりやすい。しかし、クライアントを傷つけないという心理臨床家としての最低限の倫理により、実践に送り出してよいものかと迷ってしまった経験はカウンセラー教育者ならば誰もが持っているものであろう。心理臨床家を育てることは、決まりきった方法が定まっているわけでもなく、また自分と全く同じ専門家を作ればよいというわけでもない。その個人個人の独自性を生かしつつ、その人にしかできない心理臨床実践ができるように育てていくことが必要である。

この教育プロセスに何か指標のようなものがあるとするならば、教育者・研修生の双方にとって利益となるだろう。カウンセラー教育の先進国であるアメリカでは、カウンセラー養

成プログラムの認定団体である CACREP (Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs)の教育プログラムの中核領域を基準として、コンピテンシー評価するという試みが行われている(Parsons & Zhang, 2014)。CACREP はそもそもカウンセラーとして身に着けておくべき知識とスキルを提示しているプログラムであり、これをコンピテンシー評価の指標として用いることは意味がある。内容としては、カウンセラーという専門職としてのアイデンティティや専門性、グループワーク、研究と調査など、“科学者－実践家”モデルに基づく専門職を目指したさまざまな領域が含まれている。

研修生を指導していくうえで基盤となるのは、研修生と教育者の関係性である。信頼関係の構築といってもよいが、互いに情報をやりとりする関係性がとても大切になる。例えば、研修生がスーパーバイザーのカウンセリングセッションに、陪席した際の振り返りを取りあげてみる。セッションに参加することによって研修生は、さまざまなことを感じ同時に考える。スーパーバイザーとのやりとりでは、まさにセッション中に何を研修生が考えていたのかの振り返りが重要になる。それは臨床スキルについての疑問かもしれないし、もっと根本的なカウンセリングや人間発達の理論の疑問かもしれない。またその時に感じていたであろう、陪席者としての気持ちや感情もある。これらのアカデミックな内容に加えてノンアカデミックな内容（態度、感情、願望）も振り返りの中では重要な材料となる。カウンセラー教育者としては、陪席者として感じてもらいたいものがあるし、疑問に思ってもらいたいことがある。「なぜこのようなことをクライアントに問いかけたのか」などの質問は、実際にそのセッションの場に同席し、その場の雰囲気や話の流れを共有したからこそできるものであるし、それらが実際の臨床家になるうえでの貴重な体験となる。アカデミックな内容についての振り返りは、その知識やスキルがあるかないか、ないならばその知識やスキルを得るような行動を促す。ここで実際にその研修生が促された学習をするかどうかは、その個人の資質に関係してくる。同様にノンアカデミックな内容として、臨床家として感じてもらいたいこと、疑問に思ってもらいたいこと、考えてもらいたいことについて、その後研修生が実際に考えるようになるかについても資質の問題に関係してくる。コンピテンシーとは簡単に定義することはできないが、能力だけでなく、能力に加えて資質が含まれてくるものである。したがってコンピテンシーの評価には、資質の評価も含まれてくる。ノンアカデミックに限定するならば、そのほとんどが研修生の資質を評価することである。

5. 研修生の資質評価とゲートキーピング

カウンセラーとして必要になる資質についてまとめたものが Freeman, Garner, Scherer, & Trachok, (2019)による、改訂版専門家としての資質・コンピテンシー評価指標である (Professional Disposition Competence Assessment-Revised: PDCA-R)。これは、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）における文献より抽出された項目を、CACREP 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

Table 1. 改訂版 PDCA における資質とその説明(Freeman et al., 2019)

「良心」

責任, 忍耐, 信頼性, 計画能力, および自己規律の受け入れに関連する行動。

「セルフアウェアネス」

自分の特性, 感情, 行動, および他人に対する行動の影響に関する自覚的な知識。

「ストレス対処とセルフケア」

個人的なストレス, バーンアウト, 状況的障害を適切に特定して対応すること。この時, 積極的な対処メカニズムを使用すること。

「人間関係スキル」

適切な暖かさ, 対人関係におけるエネルギー, および他者と効果的に対話する能力を示すこと。

「倫理的行動」

プロフェッショナリズムと倫理基準を, 日々の行動へ統合すること。

「情緒的安定性」

怒りや不安などの否定的な感情をコントロールし, 一般的に肯定的な見地に立つ能力。専門職としての機能を妨げる可能性のある行動を効果的に管理すること。

「道徳的思考」

アカデミックな誠実さを反映した行動。他者とのやり取りにおいて信頼でき, 正直であること。公に対する信頼を生み出すこと。

「開放性」

他者の曖昧さおよびライフスタイルに対する耐性。想像力豊かで, 好奇心が強く, 新しい学習体験に開かれていること。

「文化的感受性」

文化やライフスタイルの違いに対する耐性を示す行動。個人のアイデンティティを構成する, 複数の要因に対する文化的感受性。自分自身の先祖からの由来, 文化的信念が他者に及ぼす潜在的な影響を認識していること。

「協働性」

他者からの援助や賛同に対する適切な態度, 権威者とうまく働く能力, 不適切な競争や権力闘争の回避, および防衛的ではないことを示す行動。スーパーバイザーからの影響を受け入れる。

手続きを経て, 最終的に 10 項目にまとめられたものである(Table 1 を参照)。

筆者らは実際にこの指標を利用しながら研修生の指導を行った効果についてまとめたが, これらの指標を用いることのメリットは大きい。田所・田久保・高野 (2019)の試みによると, 研修生側のメリットとしては, 自己を振り返るまたは見つめ直す機会というものが多くなる傾向がみられた。さらに教育者から臨床実践のみならず, 大学院生活について具体的なアドバイスを得られることが有意義であり, 学習環境としての安心感につながっているとの感想があげられていた。資質で示しているルーブリックは, カウンセリング場面のみならず, カウンセラーになるべく学んでいく態度・姿勢全体を評価しているものである。普段教員とのコミュニケーションの場は, スーパービジョンであったり論文指導の場であったり

する。指導の対象となるのはケースや論文そのものであり、研修生という個人を対象としたものではない。一方で Table 1 のような資質を用いた指導においては、研修生個人を全体的に捉え、カウンセリングを学んでいく態度を指導できる。その点では、教育の指針が明確に示され研修生にとってはわかりやすく、安心感につながったのではないかと考えられる。

一方、カウンセラー教育者側のメリットとして大きかったのは、研修生の態度や姿勢を直接的に評価し、それを伝え、改善点について話し合う場がきちんと設定されることである。これにより、研修生の態度一つひとつに感情的にかき乱されるのではなく、冷静に客観的に評価することができるという、いってみれば“肩肘の張らない楽しさ”がある。教育者として普段から研修生と接し、学習面から実習に対する態度までさまざまな点を見ることになる。「あれを直した方がいい」、「これを勉強するように伝えなければ」、「このような態度では心理臨床家として困る」などさまざまな評価や感情、教えなければならないことが頭を駆け巡る。しかし、具体的にカウンセラーとしての資質について評価し話し合う場を設定することで、これらの点がすべてまとめて伝えることができ、これは両者の信頼関係にも大きく影響することである。

Freeman et al. (2019) によりまとめられている 10 の資質は、それぞれがとても重要な要因となっている。そもそもこの資質・コンピテンシー評価ルーブリックは、研修生のゲートキーピングのために作成されたものである。ゲートキーピングとは、研修生に対して行う専門職への登竜門であり、その研修生にとって専門家として足りない部分を教育したり、再教育を行う教育プロセスのことである (田所, 2017b; 田所・小川, 2018)。どの資質も重要であるが、大学院修士課程レベルでは、「セルフアウェアネス」(自分の特性、感情、行動、および他人に対する行動の影響に関する自覚的な知識) や「ストレス対処とセルフケア」(個人的なストレス、バーンアウト、状況的障害を適切に特定して対応すること。この時、積極的な対処メカニズムを使用すること)、「情緒的安定性」(怒りや不安などの否定的な感情をコントロールし、一般的に肯定的な見地に立つ能力。専門職としての機能を妨げる可能性のある行動を効果的に管理すること) が重要となる。カウンセリング初学者は、まず専門職を目指しているという自分と正面から向きあい、それを正確に受けとめ、自らの行動を変革させていくことが求められている。これは想像以上にきつい作業となる。この苦難を乗り越えることによって始めて専門職への道が拓けてくる。したがって、このような自分と向きあうストレスフルな生活に対して、その対処方法を計画し、その方略を打ち立てておくことが必要である。ストレスや困難な生活に対する構えや態度ができているかどうか、その方法をしっかりと学んでいるかどうかは、カウンセリング初学者にとってはとても重要なことである。さらに、大量の知識の吸収、課題の多さ、実際のカウンセリングセッションによる情緒的揺さぶりなど、研修生は不安定になりやすい。これをどのようにコントロールし肯定的に捉えることができるか否かが、また専門職への登竜門として必要な課題となる。ゲートキーピングとは、カウンセラー教育者が、カウンセリングの専門職になるべく苦難や葛藤を抱え

る研修生を、サポートし教え導くためのシステムであるともいえる。したがってこの両者の信頼関係は何より大事にされるし、この基盤のうえで困難な専門職への学びに取り組んでいくことができるのである。一方で、この教育プロセスにおいて、場合によっては、専門職への道をあきらめざるを得ない場合が出てくることも、覚悟しておかねばならないであろう。

6. おわりに

本論文のサブタイトルを、「カウンセリングコンピテンシーの実装」とした。実装とは、何らかの機能や仕様を実現するための装備を意味する。したがってあらかじめ備わっているものではなく、後から、または学びの過程で装備していくものと解釈できる。コンピテンシーについて、資質とあわせて概説を試みてきたが、カウンセラー教育者の一人である筆者としては、これは生まれつき備わっているものではなく、学習によって身につけ獲得していくことができるものという立場にたつ。

かといってがむしゃらに学習に取り組めばよいというものでもない。カウンセラー教育者やスーパーバイザーの指導に従って、地道な学習や体験を積みあげていくことが大切である。本論文で述べてきたように現在のカウンセラー教育は、カウンセリングコンピテンシーを中核として実践されてきている。この教育プロセスにおいて最も大きな課題となるのが、コンピテンシーの評価である。知識やスキルとは違って客観的に評価できるものではない。コンピテンシーは、PDCA-R で取り上げられているように“資質”を中心として評価していかなければならない。教育の基盤として教育者と研修生の信頼関係は最も重要であるが、教育者は評価者であり、研修生は評価される者という真逆の立場にたっている。この両者が納得できる評価基準を作り上げることは非常に困難なことではあるが、達成しなければならない課題でもある。現在のコンピテンシー評価の流れはルーブリックなど具体的な行動を基準とした、評価者—被評価者による話し合いのプロセスを用いた評価方法である。この評価手順にはさまざまな客観的指標に加えて、多くの人、多くの評価ツールによる妥当性の検証が必要となるだろう。

カウンセラー教育者は、「クライアントにとって効果的なカウンセラーを養成する」ために、このような課題に立ち向かい乗り越えていく責務があるのではないだろうか。

引用文献

- Bethune, M. & Johnson, B. D. (2013). Predicting Counselors' Academic and Internship Outcomes: Evidence for the Incremental Validity of the MMPI-2. *Training and Education in Professional Psychology*, 7, 257–266.
- Brown-Rice, K. & Furr, S. (2015). Gatekeeping ourselves: Counselor educators' knowledge of colleagues' problematic behaviors. *Counselor Education & Supervision*, 54, 179-188.
- Cawston, A., Callahan, J. L., & Wrape, E. R. (2015). Pre-practicum training to facilitates social inference competency. *Training and Education in Professional Psychology*, 9, 28-34.
- D'Aniello, C. & Hertlein, K. M. (2017). Integrating gatekeeping practices into core competencies in MFT training: Development of the core competencies-based assessment measure. *Contemporary Family Therapy*, 39, 220-229.

- Dollarhide, C. T., Smith, A. T., & Lemberger, M. E. (2007). Counseling made transparent: Pedagogy for a counseling theories course. *Counselor Education and Supervision, 46*, 242-253.
- Eryilmaz, A. & Mutlu, T. (2017). Developing the Four-Stage Supervision Model for Counselor Trainees. *Educational Sciences: Theory & Practice, 17*, 597-629.
- Freeman, B. J., Garner, C. M., Scherer, R., & Trachok, K. (2019). Discovering expert perspectives on dispositions and remediation: A qualitative study. *Counselor Education & Supervision, 58*, 209-224.
- Fouad, N. A., Grus, C. L., Hatcher, R. L., Kaslow, N. J., Hutchings, P. S., Madson, M. B., Collins, F. L., & Crossman, R. E. (2009). Competency benchmarks: A model for understanding and measuring competence in professional psychology across training levels. *Training and Education in Professional Psychology, S5-S26*.
- 福原真知子・アレン E. アイビイ・メアリ B. アイビイ.(2004). マイクロカウンセリングの理論と実践. 風間書房.
- Hatcher, R. L., Fouad, N. A., Campbell, L. F., McCutcheon, S. R., Grus, C. L., & Leahy, K. L. (2013). Competency-based education for professional psychology: Moving from concept to practice. *Training and Education in Professional Psychology, 7*, 225-234.
- Hatcher, R. L., Wise, E. H., & Grus, C. L. (2014). Preparation for practicum in professional psychology: A survey of training directors. *Training and Education in Professional Psychology, 9*, 5-12.
- Horich, A.M. & Henderson, K. L. (2018). *Gatekeeping in the mental health professions*. American Counseling Association.
- 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.
- 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.
- Markert, Louis F., Monke, Robert H. (1990). Changes in counselor education admissions criteria. *Counselor Education and Supervision, 30*, 48-57.
- Parsons, R. D. & Zhang, N. (2014). *Becoming a skilled counselor*: SAGE Publication Ltd.
- Price, S. D., Callahan, J. L., & Cox, R. J. (2017). Psychometric investigation of competency benchmarks. *Training and Education in Professional Psychology, 11*, 128-139.
- Rabinowitz, F. E. (1997). Teaching counseling through semester-long role play. *Counselor Education & Supervision, 36*, 216-223.
- Rodolfa, E., Bent, R., Eisman, E., Nelson, P., Rehm, L., & Ritchie, P. (2005). A cube model for competency development: Implications for psychology educators and regulators. *Professional Psychology: Research and Practice, 36*, 347-354.
- 小学館. プログレッシブ英和中辞典 第4版. 小学館.
- 田所撰寿.(2017a). カウンセリングの質を高めるカウンセラー教育プログラム―” カウンセリングコンピテンス” の概念を考える―. 作大論集, 7, 67-82.
- 田所撰寿.(2017b). 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). 初学者へのカウンセラー教育に関する研究の展望―日本における実証的研究に向けて―. カウンセリング研究 51, 51-62.
- 田所撰寿・小川裕美子.(2018). 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―. 教職実践センター研究紀要, 6, 81-92.
- 田所撰寿・田久保暁理・高野正美.(2019). 臨床心理学専攻の大学院生に対するルーブリック評価の試み. 作新学院大学大学院附属臨床心理センター研究紀要, 12, 17-24.
- 山田寛.(1990). 「コンピテンス」. (國分康孝(編). カウンセリング辞典. 誠信書房. p.197)

謝辞

本研究は、2019年度「作新学院大学教育研究開発改善経費」の助成を受けたものです。