

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

田所 撰寿・田久保 暁理・高野 正美

1. 問題と目的

カウンセラー教育者は、将来のクライアントを守り、専門家集団としての信頼と専門性を維持するため、カウンセラー研修生に対してゲートキーパーとしての役割を果たす義務がある (Brear & Dorrian, 2010; Homrich, DeLorenzi, Bloom, & Godbee, 2014; Rust, Raskin, & Hill, 2013)。田所(2017)によると、ゲートキーピングとは、初学者である学生がカウンセリングの専門家になるための知識、スキル、資質について適しているかどうかを識別する過程であり、カウンセラー教育者は、カウンセラーを目指す学生のパーソナリティや臨床的技術をアセスメントする必要がある。そして、カウンセラーを養成する機関には、学問的な要素を評価するだけでなく、人間的な質や特性などを合わせて適切に評価し、クライアントにとって負荷を与える可能性のあるカウンセラー志望者に対しては、適正な手続きのうえでその評価を説明し、時にはカウンセラー養成コースをあきらめることを決断させる役割があるとしている。しかし、ゲートキーピングとは決して学生を排除するものではなく (Homrich et al., 2014)、教員と学生、そして学生同士がカウンセラーとして成長していくためのシステムであること (Homrich, 2018; 田所・小川, 2018) も強調しておきたい。

カウンセラーの教育課程において、知識やカウンセリングスキルといったものは測定可能であり、それゆえこれらについての評価は比較的容易である。しかしながらカウンセラーとして必要な資質についての評価は、その基準や評価者のバイアス、手続きの透明性などの要因から客観的評価が難しく、結果とし

てゲートキーピングを難しくさせている (Homrich et al., 2014)。

カウンセラー研修生の資質をアセスメントする一般化されたツールは、ほとんどみあたらない。そして数少ないこれらのアセスメントツールは不適切性を測定するように作られており、また信頼性や妥当性には限界がある (Garner et al., 2016)。そこで活用されるようになったのがルーブリックによる評価である。

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) とされ、看護師要請や教員養成などさまざまな領域での教育に活用されている (田所・小川, 2018)。カウンセラー教育においても、ルーブリックは定量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 (McCaughan & Hill, 2015) とされており、CCS (Counseling Competencies Scale: Swank, Lambie, & Witta, 2012) や PDCA-R (Professional Disposition Competence Assessment-Revised: Garner, Freeman, & Lee, 2016) などが開発されている。

本研究の目的は、ルーブリックを用いてカウンセラー研修生である大学院生を評価し、その効果を検討することである。そこで以下の2つのリサーチクエスションを立てた。

[リサーチクエスション 1]

大学院生はルーブリック評価を、どのように実際の大学院生活の中で応用するか。

[リサーチクエスション 2]

教員と大学院生の双方にとって、ルーブリック評価を使用することのメリットとデメリット

ットは何か。

2. 方法

(1)対象者：北関東にある大学の臨床心理学専攻修士課程の大学院生2名(第2筆者および第3筆者)男女各1名，年齢は20代および60代。スーパーバイザーである教員は，40代男性(第1筆者)である。

(2)対象期間：20XX年3月～20XX+1年3月。ルーブリックを用いた「アセスメント面接」を学期に1回行った。なお対象者の学年の違いにより，面接を上級生には3回，下級生には2回行った。各回の面接時間は1時間半～2時間であった。

(3)評価ツール（ルーブリック）：PDCA-R (Professional Disposition Competence Assessment-Revised：Garner et al., 2016)を，筆者らが日本語訳したものを使用した。PDCA-Rは，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，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領域におけるルーブリックである。各領域は「期待にみたない」(1点)，「期待にそっている」(3点)，「期待をこえている」(5点)の3段階で評価される。

(4)手続き

「アセスメント面接」を半期(6か月)ごとに行った。「アセスメント面接」の前に大学院生自らが，各領域のルーブリックについて自己評価し，面接に臨んだ。面接では各行動項目について自己評価とその理由，これからの改善点等が話し合われ，最終的に教員(スーパーバイザー)により評価が与えられた。大学

院生は面接後に「アセスメント面接」の感想等を記録しておいた。なお本評価は，単位取得や成績評価には全く影響しないことを，あらかじめ教員と大学院生の双方で確認しておいた。

(5)倫理的配慮

本研究は，作新学院大学研究倫理審査委員会の承認を得ている。

3. 結果

(1) 学生の立場から(上級生)

カウンセラーを目指し大学院へ入学した当初，重きを置いていたことは知識や技能(スキル・能力)の獲得であった。多くの書籍を読み，面接の進め方や技法，心理学に関する理論を暗記し，いつでも学内実習に参加できるよう準備を整えていた。

カウンセラーを志す者なら誰もが一度は考えたことがあると思う。果たして“良いカウンセラー”とはどんな者であろうか。ルーブリック評価はカウンセラーを目指していく上で大きな指針となった。10項目からなるこのルーブリックは，どれもよく目にする用語が並んでいる。しかし，自己評価を始めると，その内容に悩まされることとなった。知識の豊富さや理論の理解度の評価などはなく，自身の“人間性”の評価であった。

ルーブリック評価を活用するに当たり，一番有意義であったことは，指導教員からの具体的な評価を受けられる点であった。面接を通して，大学院の生活における課題を具体的に行動レベルで取り扱うことで，自身の考え(なぜ，そうするのか)を指導教員に主張したり，その時の気持ち(そうすることで，どう感じるのか)に気づいたりすることができた。またその面接は決して一方的なやりとりにはならず，相互的なやりとりで自身の課題を明確にすることができた。この相互的な面接は，面接を受ける者にとって安心感を与え，

同時に冷静に自分を見つめられる機会であったと考える。

1年間を通して「アセスメント面接」で挙げた自身の課題は、大きく4つの領域であった。③セルフアウェアネス、⑤協調性、⑧開放性、そして後半の課題としては、⑥ストレス対処とセルフケアが中心となった。課題が明確となった後、それを達成するために自身でプランニングを行った。この作業は、大変重要であった。自分なりの自分に合った方法を考え、行動し、修正し直し、また行動する。この流れを繰り返していく中で徐々に、自身を“コントロールしている感覚”をもった。そして、この感覚はその後の生活の“生きやすさ”に繋がり、自身の成長を体験した。

一方、ルーブリック評価を用いた面接がカウンセラー教育の臨床の場においてどのような影響があったのかについて、具体的な体験を基にいくつか述べていく。

まずは、自身の大きな課題となっていた③セルフアウェアネスである。この領域の中でも特に、「自分の弱点となる癖を理解しきれていない」項目と「自分の行動が周りにどう影響するのか予測することが難しい」項目が大きな課題となった。前者は、面接を行ったことで自身の弱みや癖について理解しきれていない自分を知ることが出来たが、後者の課題は大学院生活全体で強く意識し取り組むこととなった。

取り組みを始めると、今まで見えていなかった自身の癖や問題が多く見えてきた。自分の言動や姿勢が、学内（外）実習やディスカッション形式の講義などの場において影響を与え問題が生じていることに気づき、またその問題が自身に大きなストレスを与え、生きづらさに繋がっていた。

また、学内実習においてCIと面接を行う際に、毎回同じような感触をもつ時期があった。その感触が何であるかを探るべく、何度もモニターをみたり、スーパービジョンを仰いだ

りし振り返りを行った。そうすることで、自身特有の言動の癖や考え方の癖に気づくことが出来た。結果的に、その癖はその場のCIへ影響を与えていたことが分かった。そのメカニズムに気づきすぐに修正を行っていくことで、CI自身だけでなく自身にも変化を感じられた。カウンセリングは、一方的に行うものではなく、相互的に行うものであることを実感しながら体験することが出来た。

自分が他者に与える影響を最大限に予測できる能力は、カウンセラーにとって大変重要な能力である。そして、このセルフアウェアネスは、他の領域にも大きな影響を与えていると考えられる。自身の課題となった他の領域でもベースとなり、この能力があることで多くの課題を達成しやすくなり、大変役立つ能力である。

学内実習において面接後の振り返りは大変重要であり不可欠なものである。しかし、単にルーティン的に振り返ることには意味をなさないだろう。大切なのは“何をどのように振り返るのか”という、質の部分ではないかと考える。③セルフアウェアネスは、自身を客観的に観察することができる能力であり、この能力は振り返りの時だけでなくCIと対峙しているその瞬間にも必要不可欠な能力である。

次に、⑤協調性についてである。この領域は当初、自他評価共に最も低い点数となった領域であり自身の大きな課題となっていた。入学以前のカウンセラーに対してのイメージは、“実力主義”や“独立独歩”などの言葉が当てはまるような、一人で進めて行く職業の印象が強かった。そのため、カウンセラーになるために必要な資質として数多くの要素がある中で、この要素があることに違和感が生じた。しかし、実際に学内（外）実習や講義などに取り組んでいくと、一人でCIを支援していくことなど到底無理な話で思い違いであったことを知った。

CIとの面接の場で1対1になることがあったとしても、そこまで至る経緯にはこの機関を紹介した、学校のスクールカウンセラーや医師などの関係機関から始まり、電話で受け付けを行う事務員の方、面接後のスーパービジョンやカンファレンスなど、多くの関係者が関わっていることが分かる。このような、多くの人との関わりの中で、新たな知見を得た後、支援の方針が決まっていく。さらには、自身の中で生じた感情などを同期や先輩、後輩に聞いてもらうことも時には大変重要なことでもある。

一人のCIの面接を通して、これだけ多くの人が関わりあって面接が成り立っていることを学び、協調性の必要性を実感した。そしてこの能力は、社会に出て働く上でも大変重要な能力であると実感している。

従って、カウンセラーとして働く上では、周りの人と適切に協調しなければならない。決して、一人でCIを支援していくことはない。それはCIの利益にも繋がることである。CIの利益は最大限に守られなければならない。一緒に仕事を行っていく関係者を尊重し、互いの意見がぶつかった際には、折り合いをつけながら妥協点を見つけ、CIにとって1番にベストな選択をしていくことが何より大切であることを学んだ。

最後に、ルーブリック評価を用いた面接を行うに当たり、面接を受ける者の姿勢として大切なことを2点挙げる。1点目は、「自分自身と偽りなく向き合えること」、そして2点目は、「自分をありのままに語っていく姿勢をもつこと」であると考え。そうでないと、ただ自身で点数を高くつけ、評価をもらいたいだけの空っぽな面接となってしまうことになり、注意が必要である。もし、偽っている自分がいた時にはそういう自分を認めて、“偽ろうとする自分がいること”を主張してみると良いのではないかと考える。そう考える自分が“なぜいるのか”を知ることが何より大

切なのではないか。

大学院生活は短い。その期間に、“何を学ぶのか”、“自分はどうか成長したいのか”を深く考えることは大変重要である。カウンセラーは人と出会い、関わり合いながら行う職業であるからこそ、専門的な知識だけではなく、その人の“人間性”(人となり)が大きく問われる職業ではないかと考える。この大切な節目の時期に、“どのような臨床家になりたいと望むのか”を真剣に考え、自身と向き合い、取り組んでいくことが重要であると考え。

(2)学生の立場から(下級生)

①ルーブリック評価は自分が教育を受ける上でどのような影響があったか？

初めに、ルーブリック評価に対しては、各項目に対し、「期待にみたくない(1点)」「期待にそっている(3点)」「期待以上(5点)」というカウンセラーについて評価基準があること、そして、自身のレベルがどのくらいか挑戦したい、という“何かちょっと傲慢さの有る新鮮味”を覚えた。「良心」、「情緒的安定性」と順に評価項目の内容を確認し5点は無理として3点枠なら行けるかな、と一つずつ当てはめてみていった。すると、“棚上げ状態だった自身”は途端に引きずり降ろされ、専門家としての期待に満たないレベルを這っている自身を余儀なく知ることになった。教員から評価の整合をしてもらう段階では、明確な自身の能力を理解したいと思うようになっていて、言わば“こころの鎧”を脱いだ状態になっていた。単にスキルのレベル評価を受けるのではなく、自身の評価とのマッチングの行程があったので、結果は、衝撃だったにせよ、素直に、そして継続的に身体に浸み込むように入った。カウンセリングの教育を受けているときは、机上による知識学習と共に、自身への資質の向上との関連性について考えるようになった。教員から資質の不足部分を具体的に教示されたこと、また自身にも評価レベ

ルの把握ができたため、カウンセラーの資質について考えるようになったのだと思う。カウンセリングは、クライアントが相談に来訪することによってはじめて成立する。カウンセリングの出来の良し悪しはカウンセラーが決めるのではなく、クライアントが評価する。クライアントは、知識学習では測れない人間性を厳しい眼で評価している。ルーブリック評価は、カウンセラーに対するクライアントの評価の眼を表しているようにも感じられた。

②ルーブリック評価について日々の学習や臨床活動に影響はあったか？

ルーブリック評価は、まず自己採点が低く、評定も同様の点数で低い場合、自己の解釈だけでなく、教員から見直しが必要な箇所がどこか具体的に指示をうける。そして同時に、解決策も具体的に提示され、今後の修正への糸口を見いだす方向へと導く。それにより、受けた側（自身）は、学習場面などで今後の方針を具現化しやすいようになる（例：「良心」－仕事ぎりぎりの時間で行う－【指導】スケジュール管理・優先順位を考える・「興味に移りやすい」という自覚を持ち自己管理を行う）。また、臨床活動では、ルーブリック評価の評定内容からの具体的な修正課題が、自身の“こころの深部”に浸み込み、クライアントへの逐次の行動に向上的な経過を伴うように努めるようになる（例：「セルフアウェアネス」－他者やグループや組織に対する自身の行動の影響を予測する能力が乏しい－【指導】“今の自分に焦り”“てんぱっている自分”を俯瞰する・臨床時、影響している自分を感じ取る・客観的な把握・知的好奇心を食欲に保つ）。評定の面談を受けると、臨床時に自身の目標と相談の事実結果とを比較する意識を持つようになる。そして、比較結果をもとに、細部への判断から、成されなかった箇所が有ったことを感じ取れるようになり、修正と次回への方針立てを行うようになる。

自己採点に対し、評定の点数が高かった場合は、教員に認められているという肯定感が表れる。そして日々の学習や臨床に対し、より細やかに対処していこうという気持ちが生じる（例：「解放性」－曖昧さへの耐性－「曖昧」とは“はっきりしなければ、それはそれでいいんだ”ということであり、自身への場合、“白黒つけたがる自分に注意していく”ということである）。ここでの評定は、自身への修正というより、良いところをさらに進展させる助言として生きてくる。評価ツールによる教員と自身との面談は、学習では、こころの評価に対するフィードバックが掛けられるようになり、臨床の場面では、PDCA（計画－実行－評価－改善）が掛けられ、常に自己採点を施すようになる。最後に、ルーブリック評価の指針の行き届いた環境は、安心と信頼を感じ、学習意欲に繋ると感じた。

③心理臨床教育を受けるにあたってどのような教育内容、教育方法が望ましいか？

心理臨床の教育は、①知識向上を目指す机上教育と、②“性格の気づきと向上”や、“こころの教育”の2つの教育場面が考えられる。臨床（カウンセリング）は、カウンセラーと、クライアントとの双方の立場の所在により成立し、関係性の構築は、お互いの人間性のふれあいが深く影響する。これは医療場面でも医師－患者の関係と同様に見受けられるが、医師の生理的身体の治療に対し、カウンセラーは、心について治療し、さらにクライアントが自ら治す方向性を見出すという大差がある。ここに、クライアント自らが治療に至る信頼関係の構築の重要性が見られる。カウンセリングは、クライアントが語られることに対し対処する場合と、語られないノンバーバルな世界から、解決への道を見出していこうとする2つの場面がある。このノンバーバルな世界は9割以上を占めていると言われており、カウンセラーは、相手の細かい動き、呼

吸からこころを読むことになる。以上のカウンセリングの状況から鑑み、心理臨床の教育は、②のこのころに関する教育の重要性が判ってくる。

臨床という双方の立場から、カウンセラー自身およびクライアントへ寄せるべきころの教育が必要であり、まさにルーブリック評価の良心、情緒的安定性など各項目が双方の課題となる。評価の項目は、10項目あり、教員から採点という形で自己の不足部分を知り、また指導内容から自身への教育指針を理解することが出来る。(例：「情緒的安定性」－注意の転導性、また、「セルフアウェアネス」－影響している自分を感じ取る)。大学院生は日頃から自身への俯瞰を行うことが日々の勉強となる。その際、一連の出来事に対し、「認知」、「気分・感情」、「身体反応」、「行動」という項目で紙に書き出し、セルフモニタリングの外在化という手段も有効であろう。

(3)教員の立場から

教員として大学院生を評価するのは、授業を通してのみに限られる。通常の講義であれば、討論への参加度やレポート、事前準備の質、テストによって評価される。一方実習に関しては、担当ケースを通してのスーパービジョンによって指導するのみであり、学生の資質や能力そのものを直接的に扱うことはほとんどない。まして学生の資質や能力について評価点をつける機会が、筆者の場合に限られるかもしれないが、なかなか直接的に扱うことが難しいという状況である。スーパービジョンを行う際には当然ケース指導を通してながら、スーパーバイザーの心理臨床家としての資質について取り扱い、話し合い、そして課題を検討していくことになる。しかしそれはケース指導ということが前提となる。カウンセラー研修生に焦点を当てた訓練手法としては、教育分析や教育カウンセリングといった方法がある。しかしこれらを大学院教育の

中に取り込むことは限界があり、むしろ個人的に外部でこれらの教育を受ける方が望ましいとも考えられる。

今回ルーブリックを用いて学生の資質や能力を直接的に扱い評価することによって、心理臨床実践に対する姿勢や考え方、そして態度について話し合うことができたことは大変有意義であった。普段から当該学生に対してスーパーバイザーである教員が抱いている、長所や短所、さらに伸ばしてもらいたい点や改善すべき点を、「アセスメント面接」という場を設けることによって直接扱う機会が与えられた。直接話し合う機会があることにより、教員として冷静に学生の行動や態度を観察し、一つひとつ客観的にアセスメントすることができるのは、教員としての役割を果たすうえでも大変メリットがあると考えられる。それは、一方的に教員から評価が下されるのではなく、ルーブリックを用いながら双方が客観的にその内容について話し合い、今後の改善点を見つけ出すことができるからである。

従来であるならば、スーパービジョンの中においてケース指導を通してながら、大学院生の資質や態度などの教育を行っている。今回の「アセスメント面接」という手法を用いるならば、大学院生自身の資質や態度への議論から、実際の担当ケースに対する態度や姿勢へとつなげていくことが可能となる。すなわち、スーパービジョンと「アセスメント面接」の双方から、心理臨床への教育を行うことが可能となり、結果としてクライアントおよび大学院生に建設的な効果をもたらすと考えられる。

4. 考察

カウンセラー教育は、十分な知識とスキルそして専門家としてアイデンティティを育て人間的に成長することを目的として行われている(Aladag, Yaka, & Koç, 2014; Donati & Watts, 2006)。専門家としてのアイデンティテ

ィの構築や人間的成長に向けた教育とは、まさに“言うは易く行うは難し”である。必要なことは十分すぎるほど理解できるが、どのように育てるのかとなると、その具体的方法は個々人の大学院生によって異なってくるであろう。教員がある一定の理想的なカウンセラー像に各大学院生を当てはめ、その理想像を目指して教育していくことは不可能であるし、この教育方法は意味を持たない。大学院生はそれぞれの資質や行動特性を踏まえたいうえで、自分自身が実践できる、または自分自身だからこそ実践できる心理臨床家像を造り上げ、それに向けた課題を設定し学び続けていくことが求められている。カウンセラー教育者は、各人が目指す専門家像を明確にしながらそれぞれの課題を達成できるように教育、訓練していくことが求められている。

今回は2人の大学院生に対してルーブリック評価を用いながら、各人の資質を中心とした教育を実践し、教育プロセスにおいてどのような体験であったのかについて、詳細な感想を得ることができた。そこで先に設定したリサーチクエストionsにそってまとめてみたい。

[リサーチクエストions 1]

大学院生はルーブリック評価を、どのように実際の大学院生活の中で応用するか。

「アセスメント面接」では大学院生自身の資質について焦点を当てているため、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見られた。「教員から具体的な評価を受けられる点が有意義であった」、「ルーブリック評価の指針の行き届いた環境は、安心と信頼を感じ、学習意欲に繋がると感じた」と振り返っている点は非常に興味深い。実習を含めた大学院生活について、教員と大学院生が定期的に資質の指標を用いながら具体的に話し合う場を持つということは、明確な教育方針を示すことができ、大学院生と教員に

安心感を与える機会となり得る。これらは心理臨床活動に限らず、普段の講義やグループディスカッション、さらには他の大学院生との人間関係にも少なからず影響を及ぼしていたと推察される。すなわち大学院生活の全体が、心理臨床家への準備期間として大学院生自身が捉えることであり、職業人のスタートとして貴重な一歩であるといえる。

[リサーチクエストions 2]

教員と大学院生の双方にとって、ルーブリック評価を使用することのメリットとデメリットは何か。

計画的に期間を定め、大学院生について話し合う機会を持つこと自体が有意義であることは間違いない。この話し合いの機会を有意義なものとするために最も重要で必要最低限の条件となるのは、教員と大学院生との信頼関係であり、“よりよいカウンセラーになるために”という共通の目標の下で行われなければならない。この「アセスメント面接」の目標が共通理解されている場合、メリットは非常に大きい。反対にこれが一致していない場合、話し合いの場は、相手の欠点を指摘する場となり、教員に対する不信感を募らせる場となってしまう。

今回「アセスメント面接」を半年に1回というペースで行ったが、決してこれは個人カウンセリングでも、個人の欠点を指摘する場でもない。定期的な互いの立場を踏まえたいうえで、今後の改善点を検討していく話し合いとなる。したがって「アセスメント面接」による効果として、個人的成長や専門職としてのアイデンティティの確立に対しては限界もあるだろう。逆に大学院教育の中という限界がある中で、限定的な視点(今回は10の資質)について取り扱うことにより、教員と大学院生双方に専門職としての活動を考える機会となるのが、最大のメリットとも考えられる。すなわち「アセスメント面接」の場が重要な

のではなく、「アセスメント面接」に向けて双方がいろいろ感じ考え、そしてそれをどのように話し合うかを組み立てていくプロセスが最も重要なのではないだろうか。

「アセスメント面接」は、大学院2年間を想定している。期間は限られているし、決して教育にとって十分な時間が取れるわけではない。しかし心理臨床家としてスタート地点に立った大学院生に対して、心理臨床の専門家としてのその大学院生自身に焦点を当て話し合っていくことは、今後の職業生活に対しても影響は大きいだろう。

今後の課題について、いくつかの視点から挙げてみる。まずこのルーブリック評価が本当に有効な教育方法であるのか、外部指標による比較研究も含めて検討を行う必要がある。次にルーブリックの内容の検討である。今回は10の資質を扱ったが、「文化的感受性」や「倫理的行動」はなかなか実感しにくい資質であった。とても重要な内容であるが、評価に見合うだけの十分な教育、そして実践における視点が、教員自身にも不十分である点が考えられる。最後に、ルーブリック評価を用いた定期的な「アセスメント面接」を用いるという手法が、どのような指導者やスーパーバイザー・スーパーバイジー関係に適しているのかについての検討である。有効な教育手法はいくつもあると考えられるが、今回の手法がどのような環境で活用されることが、最も効果があるのかについて検討が必要であろう。

引用文献

- Aladag, M., Yaka, B. & Koç, I. (2014). Opinions of counselor candidates regarding counseling skills training. *Educational Sciences: Theory & Practice*, **14**, 879-886.
- Brear, P. & Dorrian, J. (2010). Gatekeeping or gate slippage? A national survey of counseling educators in Australian undergraduate and postgraduate academic

- training programs. *Training and Education in professional Psychology*, **4**, 264-273.
- Donati, M. & Watts, M. (2006). Personal development in counsellor training: towards a clarification of inter-related concepts. *British Journal of Guidance & Counselling*, **33**, 475-484.
- 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)
- Homrich, A. M., DeLorenzi, L. D., Bloom, Z. D. & Godbee, B. (2014). Making the case for standards of conduct in clinical training. *Counselor Education & Supervision*, **53**, 126-144.
- Homrich, A. M. (2018). Introduction to gatekeeping. Horich, A.M. & Henderson, K. L. *Gatekeeping in the mental health professions*. American Counseling Association.
- Rust, J. P., Raskin, J. D. & Hill, M. S. (2013). Problem of professional competence among counselor trainees: Programmatic issues and guidelines. *Counselor Education & Supervision*, **52**, 30-42.
- 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.
- 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・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 (作新学院大学), **6**, 81-92.

謝辞

本研究は JSPS 科研費:16K04374 の助成を受けたものです。