

# 日本の心理専門職養成大学院における ゲートキーピングの現状と課題

## Current Status and Challenges of Gatekeeping practice at Graduate Schools for Professional Psychologists in Japan

田 所 撰 寿（作新学院大学）

Tadokoro Katsuyoshi (Sakushin Gakuin University)

### 要 約

心理専門職の養成については、その学生の持つ資質や態度などカウンセリングコンピテンシーに注目が集まっている。このカウンセリングコンピテンシーを、カウンセラー教育者やスーパーバイザーが評価し、適切に対応する役割としてゲートキーピング機能がある。本研究では、公認心理師を養成している大学院の教員を対象として、大学院入試の具体的な内容について調査を行った。加えて、入学後に実習を行うことが難しいと判断された学生に対して、どのような対応を取っているのか明らかにした。調査の結果、大学院入試では面接試験よりも筆記試験に、より多くの比重が置かれていた。そして、面接試験では自己理解についての質問は多くなされているが、具体的なカウンセリングコンピテンシーを問うような内容はそれほど多く見られなかった。さらに、入学後に実習参加に困難のある学生は3割程度の大学院にみられ、これらの学生に対して教員が苦慮している実態が明らかになった。調査の結果から、今後のゲートキーピングの課題について検討された。

**キーワード：**ゲートキーピング、大学院入試、専門能力の問題、改善計画

**Keywords:** gatekeeping practice, graduate school admissions, problems professional competency, remediation

## 1. 問題と目的

公認心理師の国家資格化により、心理専門職を目指す学生の数は一層増加する傾向にある。しかしながら、多くの専門職（例えば医師、看護師、教師）を養成する機関の教員が抱える葛藤として、全ての学生が必ずしも専門職が求める資質や適性を持っているわけではないということが挙げられる（橋本・桜井・堀・中川・尾島・佐藤・高垣・牛場、

1993; 池田・近藤・田中, 1999; 黒田, 2022)。そこで、心理専門職の入り口において、その学生の持つ資質や態度について判断する役割を担っているのがゲートキーピング (gatekeeping, 以下 GK) 機能である (田所, 2018; 田所・小川, 2018; 2023)。GK 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る (Brown-Rice & Furr, 2015)。カウンセラー教育者とスーパーバイザー (Counselor Educator & Supervisor, 以下 CE & S) は、心理専門職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 (Lumadue & Duffey, 1999)。そして、CE & S や心理専門職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適切に評価し、その評価を説明することが求められる (American Counseling Association, 以下 ACA, 2014)。ときには、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、養成プログラムをあきらめることを決断させる役割がある (Glance, Fanning, Schoepke, Soto, & Williams, 2012)。

心理専門職において GK の対象となるのが、カウンセリングコンピテンシーの獲得が不十分な学生である。カウンセリングコンピテンシーとは、効果的な臨床実践に必要な一連の資質、行動、スキルを特定したものであり、心理専門職養成過程の基礎を示すものである (Lambie & Haugen, 2022)。このカウンセリングコンピテンシーが不十分であったり欠けている場合は、「専門職としてのコンピテンシーの問題」 (Problems Professional Competency, 以下 PPC) として研究が行われてきた。この PPC のある学生の割合について調査した研究によると、米国では8.9%~10.4%と見積もられており (Gaubatz & Vera, 2002; 2006)、日本では13.2%であった (田所・小川, 2023)。このように、PPC の学生の割合は決して少なくなく、GK 機能を充実させることが求められている。

Hutchens, Block, & Young (2013) は、GK の手続きを考えるとときに重要な点が4つあると指摘している。①カウンセラー教育プログラムは、学生をサポートする責任がある。② CE & S は学生本人の特性について、理解し評価することが必要である。③ CE & S は将来のクライアントのことを考えて、学生の臨床や学習をどのように評価するのかを考えなければならない。④学生に対する評価に対して、学生に反論や主張する機会を与えることが効果的な GK のプロセスとなる。すなわち GK とは、学生を排除するためのシステムや行為ではなく、学生への理解を深めつつ多角的に評価するものである。そして、学生一人ひとりに見合った改善計画を作成することにより、心理専門職を養成するためのシステムである (田所・小川, 2018)。

GK は一般的に入学試験にはじまり、各学期末、実習前、実習後、卒業時等各段階において行われる (Bryant, Druyos, & Strabavy, 2013)。Homrich (2009) は、GK のプロセスにおいて入学時がより重要であるとしている。それは、入学試験で GK を実施することにより、最近増加している入学後の GK による退学処分のリスクを回避するためである。これ

により、退学処分となる学生からの法的な訴訟リスクを軽減することができる (Bryant et al., 2013; McCaughan & Hill, 2015)。一般的な入学試験は、①標準化されたテスト、②GPA (Grade Point Average)、③推薦書、④面接、⑤業績書、⑥志望動機書、⑦職務経歴書であるが、最近の研究ではさらに網羅的な試験が必要であるとされている (Swank & Smith-Adcock, 2014)。アカデミックな評価基準としては、大学時代の成績である GPA と大学院成績テスト (GRE: Graduate Record Examination)・ミラーアナロジーテスト (MAT: Miller Analogies Test) が用いられるが、これらのアカデミックな成績によって将来有望な心理専門職になるかどうかを判断することは難しい (Bethune & Johnson, 2013; Glance et al., 2012; McCaughan & Hill, 2015)。そこで特に重要とされているのが、教員によるアセスメントと面接である (Swank & Smith-Adcock, 2014; Ziomek-Daigle, & Christensen, 2010)。面接試験によって、対人スキル、温かさ、情緒的安定性、セルフアウェアネス等、学生の資質や特性をアセスメントすることができる (McCaughan & Hill, 2015; Swank & Smith-Adcock, 2014)。Nagpal & Ritchie (2002) によると、入学試験では①目標の適切性、②動機の適切性、③専門的な準備、④学業的準備の4つの専門的な属性を面接の中で評価していることが明らかになった。面接形態としては個別面接を中心に行われているが (Garner, Freeman, Stewart, & Coll, 2020; Markert & Monke, 1990)、グループ面接もあわせて行われているところも多くみられる。グループ面接での特徴的な視点は、グループでの交流能力 (Leverett-Main, 2004)、人間関係における相互作用 (Ziomek-Daigle & Christensen, 2010)、対人能力やその他のノンアカデミックな特性 (Swank & Smith-Adcock, 2014) 等である。

入学後において PPC のある学生に対しては、改善計画を策定して対応していくこととなる。改善計画 (remediation) とは、学生が適切なレベルの専門的能力を構築または回復するのを支援するためのプロセスである (Freeman, Garner, Scherer, & Trachok, 2019)。具体的な改善計画としては、臨床スキルの繰り返し学習、スーパービジョンの強化、個別指導、特別な授業の履修、カウンセリング・心理療法、またはプログラムからの離脱等があげられる (Rust, Raskin, & Hill, 2013; Veilleux, January, VanderVeen, Reddy, & Klonoff, 2012)。改善計画を策定しそれを実行する際には、透明なプロセスで学生と協働して計画を作成し、CE & S と学生が共通の目標に向かって協力することが求められる (Vacha-Haase, Elman, Forrest, Kallaugher, Lease, Veilleux, & Kaslow, 2019)。重要なことは、CE & S と学生が改善計画の明確な目標を共有し、改善結果を双方が納得できるよう客観的かつ公正に評価することである (McAdams III & Foster, 2007; Rapp, Moody, & Stewart, 2018)。

日本の教育機関に対する、GK の実証的データを扱った研究はいまだみられない。そこで本研究では、GK における最大の機会となる入学試験を中心として、公認心理師養成の大学院に対して質問紙調査を行うこととした。そして、①現在の日本の大学院ではどのような入学試験が行われて、どのような選抜方法がとられているのか、②大学院組織として

入学後の PPC の学生に対して、どのような対応を行っているのかについて検討することを目的とした。

## 2. 方法

### (1) 調査の対象と手続き

公認心理師の養成に対応したカリキュラムを採用していると、大学ホームページに掲載されている大学院135校（2018年7月20日現在）を対象とした。調査は郵送調査（2018年10月～12月）で行われ、38校から回答を得た（回収率28.1%）。このうち公認心理師の指定校ではないと回答のあった2校および回答に不備のあった1校を除き、35校を分析の対象とした。回答者の属性は、研究科長や専攻主任等の代表者が22校（62.9%）、教授・准教授・専任講師等の教員12校（34.3%）、「全教員で確認」1校（2.9%）であった。

### (2) 調査の内容

- 1) 回答機関の属性：①回答者の役職。②臨床心理士の指定校か否か。④専任教員数。⑤1学年の定員数。⑥年度の入学試験回数。
- 2) 入学試験の内容：①出願書類について、「研究計画書」、「推薦書」、「大学の成績」、「志望動機書」、「職務経歴書」、「臨床経歴書」、「その他」の中で当てはまるもの全てを選択するよう求めた。②筆記試験の内容について、「一般教養」、「専門領域の知識」、「専門領域の論述」、「英語」、「その他の外国語」、「その他」の中で、当てはまるものを全て選択するよう求めた。③面接試験の形式について、「個別面接」、「集団面接」、「個別面接+集団面接」、「面接は行っていない」、「その他の形式」の中で、当てはまるものを全て選択するよう求めた。④個別面接を行っている場合は時間について、「15分未満」、「30分程度」、「1時間程度」、「その他」から一つを選択するよう求めた。⑤集団面接を行っている場合は時間について、「15分未満」、「30分程度」、「1時間程度」、「その他」から一つを選択するよう求めた。⑥面接試験の形式について、「その他の形式」と回答した場合は、面接の内容と時間を自由記述で記入するよう求めた。⑦個別面接で行う質問について、「志望動機」、「研究計画」、「卒後計画」、「影響を受けた人や出来事」、「興味のある事」、「成功体験」、「挫折体験」、「長所と短所」、「ストレス対処法」、「人間関係スキル」、「多文化経験」、「他者からの評価」、「その他」から当てはまるものを全て選択するよう求めた。集団面接を行っている場合は、自由記述で内容を記入するよう求めた。⑧面接試験で使用している共通の評価基準について、「研究能力」、「人間関係スキル」、「パーソナリティ」、「臨床家としての資質」、「その他」から当てはまるものを全て記入するよう求めた。⑨試験の評価比重について、合計100点として、「提出書類」・「筆記試験」・「面接試験」それぞれ何点であるのかを回答するよう

求めた。なお、それぞれの質問項目で「その他」と回答した場合は、その内容について自由記述を求めた。

- 3) 入学後の評価について：①学外実習の際に、実習に出す公的な基準について、「特定の授業の履修」、「担当教員の判断」、「基準はない」、「その他」から当てはまるものを全て選択するよう求めた。②実際に、専門家としての資質などの理由から実習に参加させないと判断された学生の有無について、「いる」、「いない」のどちらかを選択するよう求めた。③実習に参加させない学生への対応について、「改善計画を立てる」、「担当教員の個別指導」、「その他」から当てはまるものを全て選択するよう求めた。なお、それぞれの質問項目で「その他」と回答した場合は、その内容について自由記述を求めた。

### (3) 倫理的配慮

質問紙のフェイスシートに、回答の任意性と撤回の自由、情報の保護、データの保存方法とその期間について明記し、同意を得た上で調査を行った。

## 3. 結果

### (1) 各大学院の属性

専任教員数は平均10.7人 ( $SD=8.0$ )、1学年の学生定員数は平均15.1人 ( $SD=12.2$ )、年度の入学試験の回数は平均2.4回 ( $SD=0.9$ ) であった。「臨床心理士指定校」については、35校全て (100%) が指定校であると回答された。

### (2) 入学試験の内容

出願にあたって必要な書類としては、「研究計画書」31校 (88.6%)、「推薦書」5校 (14.3%)、「大学の成績」30校 (85.7%)、「志望動機書」21校 (60.0%)、「職務経歴書」11校 (31.4%)、「臨床経歴書」2校 (5.7%)、「その他」9校 (25.7%) であった (Figure 1)。「その他」の具体的な内容としては、「健康診断書」、「卒業 (見込) 証明書」、「卒業論文」、「履歴書」、「心理臨床実践レポート」、「事前レポート」、「資格取得希望調査書」等であった。

筆記試験の内容について尋ねたところ、「一般教養」0校、「専門領域の知識」34校 (97.1%)、「専門領域の論述」28校 (80.0%)、「英語」33校 (94.3%)、「その他の外国語」1校 (2.9%)、「その他」は1校 (2.9%) で、小論文があげられていた (Figure 2)。

面接試験について尋ねたところ、「個別面接」33校 (94.3%)、「集団面接」4校 (11.4%)、「個別面接+集団面接」・「面接は行っていない」・「その他」は0校であった。面接時間について、個別面接に要する時間を尋ねたところ、「15分程度」16校 (45.7%)、「30分程度」14校 (40.0%)、「1時間程度」0校であった。「その他」としては5校 (14.3%) であった。「その他」の内容としては「15分~20分」(3校) 等があげられた。集団面接については「15

分程度」・「1時間程度」0校、「30分程度」2校（5.7%）、「その他」2校（5.7%）であった。「その他」の内容としては、「20分」（2校）があげられていた。その他の面接形式は、回答が見られなかった。個別面接の内容について尋ねたところ、「志望動機」32校（91.4%）、「研究計画」30校（85.7%）、「卒後計画」32校（91.4%）、「影響を受けた人や出来事」8校（22.9%）、「興味のある事」13校（37.1%）、「成功体験」3校（8.6%）、「挫折体験」4校（11.4%）、「長所と短所」16校（45.7%）、「ストレス対処法」11校（31.4%）、「人間関係スキル」8校（22.9%）、「多文化経験」0校（0%）、「他者からの評価」4校（11.4%）、「その他」11校（31.4%）であった（Figure 3）。「その他」の具体的な内容としては「心理学の知識」、「読書量」、「本学の教育方針への理解」、「卒業論文」、「これまでの臨床・研究経験」、「アルバイト・ボランティア経験」、「自己理解・他者理解」、「相談面接場面での想定質問」等の他に、「面接での実際の受け答えを行動的に評価」、「受験者が話す内容から把握でき

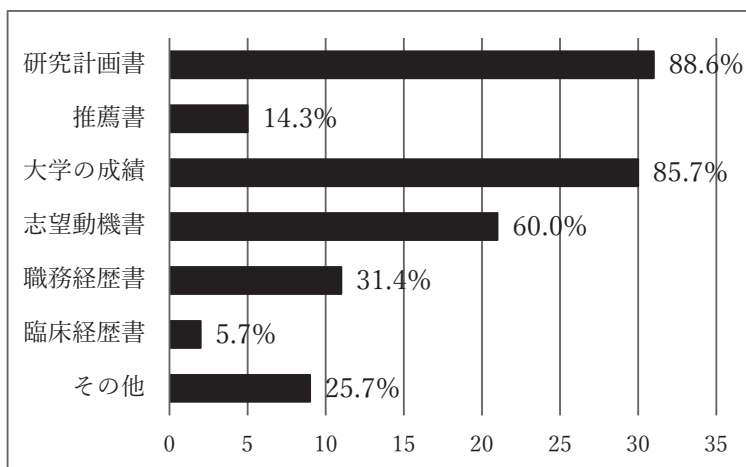


Figure 1 出願書類の内訳

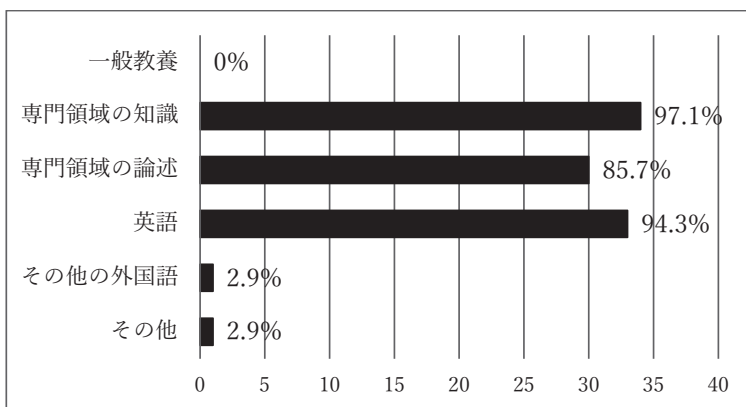


Figure 2 筆記試験の内容

るような面接を心がけている」、「面接者により異なる」といった回答がみられた。集団面接の内容について自由記述により尋ねたところ、「フリーディスカッション」、「個別面接で聞くことと同じ内容」であった。面接試験で使用している共通の評価基準について尋ねたところ、「研究能力」26校（74.3%）、「人間関係スキル」24校（68.6%）、「パーソナリティ」17校（48.6%）、「臨床家としての資質」30校（85.7%）、「その他」7校（20.0%）であった（Figure 4）。「その他」にあげられた内容としては、「修論作成能力」、「志望動機・目的意義」、「意欲・常識性・社会性」、「自己理解・他者理解の能力」、「臨床実践経験と言語化能力」

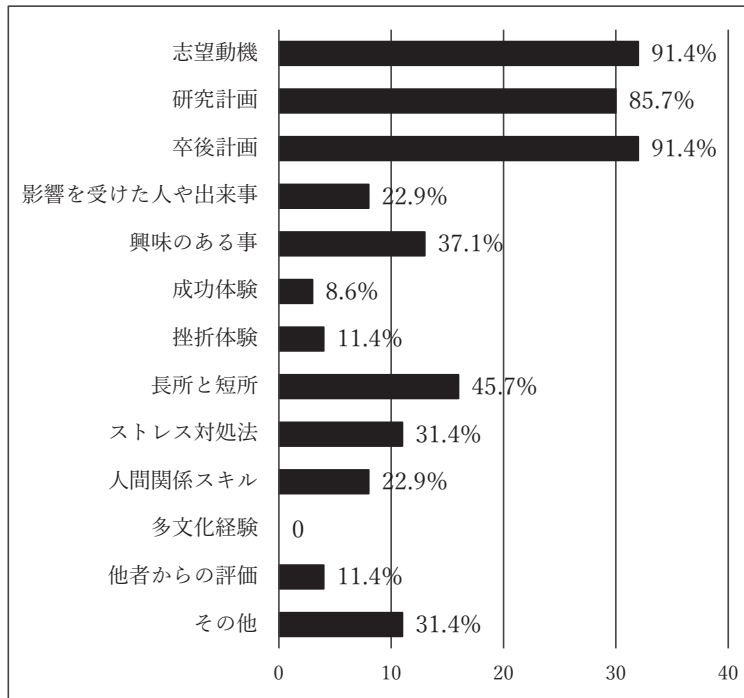


Figure 3 面接試験の質問内容

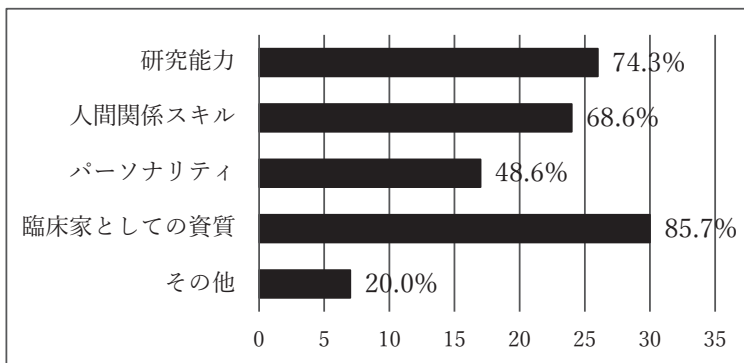


Figure 4 面接試験における評価基準の内容

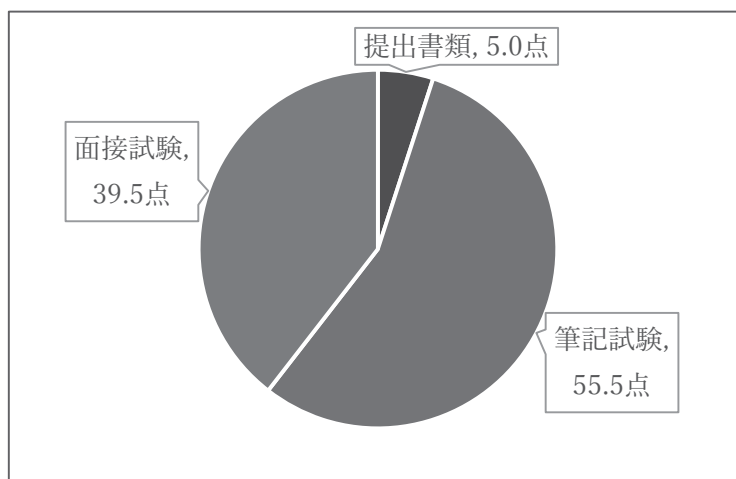


Figure 5 合計を100点とした各試験内容による比重

等であった。提出書類・筆記試験・面接試験の評価比重（合計100点）を尋ねたところ有効回答は21校（60.0%）であり、平均としては「提出書類」5.0点、「筆記試験」55.5点、「面接試験」39.5点であった（Figure 5）。その他の回答として、「二段階選抜とし、筆記試験合格者のみ面接試験を行う」、「3領域で明確な得点配分はしない」、「提出書類は面接で加味する」、「総合的に判断する」等があげられていた。

### (3) 入学後の実習への対応

学外実習に取り組ませる際の公的な基準について尋ねたところ、「特定の授業の履修」19校（54.3%）、「担当教員の判断」18校（51.4%）、「基準はない（無条件）」8校（22.9%）、「その他」12校（34.3%）であった。「その他」にあげられたものとしては、「1年次の科目が取得できていること」、「授業における態度、課題遂行状況」、「学内諸ルールの順守」、「学生の特性に合うように検討する」、「教員による会議によって決めている」、「公認心理師の受験資格希望者優先」等であった。実際に専門家としての資質などの理由から実習に参加させないと判断された学生の有無について尋ねたところ、「いる」11校（31.4%）、「いない」22校（62.9%）、「実習の途中にいる」1校（2.9%）、「無回答」1校（2.9%）であった。実習に参加させない学生への対応について尋ねたところ、「改善計画を立てる」5校（14.3%）、「担当教員の個別指導」13校（37.1%）、「その他」11校（31.4%）であった。「その他」としては、「当該学生が参加可能な実習を紹介する。当該学生が担当可能なケースの場合に紹介する」、「実習先と内容を検討し、担当教員が付き添って行った」、「外部実習に出さない代わりに内部実習に振り替える」、「学生の言い分もよく聞き、教員の考えも丁寧に伝える」、「説明は2名以上の教員で行う」、「進路などについての話し合い、面接を行う」等であった。その他に PPC のある学生への対応として、「参加させない学生は、そもそも資格取得に向かないことを入学後に気づくよう、十分な話し合いのもと進路を変更し



ている」、「今後公認心理師カリキュラムで実習（学外・学内）は必修化され、どんな学生でも全員行かせないといけないと考えている」等の意見があげられた。

## 4. 考察

### (1) 入学試験における取り組み

出願書類として割合が高かったのは、研究計画書（88.6%）、大学の成績（85.7%）、志望動機書（60.0%）であり、これらは面接試験時の資料とされることが多いようである。推薦書は14.3%が求めているが、米国では、ほぼ全て（96%）の教育プログラムで、受験生に提出を求めている（Swank & Smith-Adcock, 2014）。推薦書は信頼できる関係者（多くの場合が大学教員）がその受験生を評価した文書であり、他者評価として GK の資料として役立つであろう。今後出願書類に推薦書を含めていくことは有用であると考えられる。

試験の内容としては、専門領域の知識（97.1%）、専門領域の論述（80.0%）、英語（94.3%）が大多数の大学院で行われている。一般教養が0%であったことを考慮すると、試験はより専門分野に偏っていると考えられる。米国では GRE といった標準化されたテストを多くの大学院プログラム（70%）が求めている（Swank & Smith-Adcock, 2014）。一般的な知識や考え方を持つことが求められる心理専門職としては、この点について検討する必要があるだろう。

面接試験においては、志望動機（91.4%）、研究計画（85.7%）、卒後計画（91.4%）がほとんどの大学院で問われる内容であった。特にキャリア計画として大学院を終了した後に、どのような資格取得を目指し、どのような臨床現場で働くことを考えているか問うことは重要であろう。

カウンセリングコンピテンシーに関係する内容としては、長所と短所（45.7%）、興味のある事（37.1%）、他者からの評価（11.4%）、成功体験（8.6%）、挫折体験（11.4%）、その他にも自己理解や他者理解、ボランティア経験などがあげられ、どの程度自己理解が進んでいるのかを明らかにすることができると思われる。特に他者からの評価をどのように受け止め自分の中へ取り込むことができるのかは重要であるが、質問内容としては1割程度でありその割合は低かった。また、ストレス対処法（31.4%）、人間関係スキル（22.9%）、多文化経験（0%）と、いずれのコンピテンシーも0%～30%程度であり、質問される内容としてはそれほど多くなかった。面接試験の共通の評価基準としては、研究能力（74.3%）、人間関係スキル（68.6%）、パーソナリティ（48.6%）、臨床家としての資質（85.7%）、その他としては意欲・常識性・社会性などがあげられ、アカデミックな基準に加えて、ノンアカデミックな側面を評価する基準を確立することが求められる。米国のカウンセリングプログラム認定機関である「カウンセリングおよび関連する教育プログラム認定評議会」

(Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs、以下CACREP)では入学時の基準として、①キャリア目標の妥当性、②大学院レベルの研究への適正、③効果的なカウンセリング関係を形成できる可能性、④文化的差異の尊重の4点をあげている(CACREP, 2015)。今回の結果から、①と②については十分に面接において扱われていたと考えられるが、③と④については米国と比べると不十分であることが明らかとなった。Garner et al., (2020) は入学面接における資質評価のスクリーニングツールとして Professional Disposition Competence Assessment-Revised Admission (PDCA-RA) を開発しており、「人間関係スキル」や「文化的感受性」、「情緒的安定性」等9つの資質を評価している。その他にもセルフケア (Colman, Echon, Lemay, McDonald, Smith, Spencer, & Swift, 2016)、パーソナリティ (Bethune & Johnson, 2013)、精神的健康度 (Smith, Robinson, & Young, 2007) 等の重要性があげられている。

日本においても、カウンセリングコンピテンシーや資質を評価する体系的な質問項目が必要である。ただし、面接試験によってこれらの内容を全て評価しようとするならば、時間や面接形態などに工夫をする必要がある。今回の調査では、ほとんどの大学院が20分～30分程度の面接時間であり、個別面接が中心であった。この方式では、卒業後に有能な心理専門職に成長するのかどうかを識別することは難しいであろう。また、評価比重も筆記試験(55.5点)が一番大きな比重であり、最も重要であるとされる面接試験が4割弱(39.5点)であった。GKの視点から考えるならば、カウンセリングコンピテンシーや心理専門職としての資質を評価できる面接試験に、より多くの比重を持たせることが望まれる。入学試験において、面接試験を重要視すべきという知見は多く(例えば、Ziomiek-Daigle, & Christensen, 2010; Garner et al., 2020)、日本においてグループ面接も含め面接試験をどのように行うかは重要な課題である。

## (2) 入学後のPPCのある学生への対応

入学後に学生が実習に参加するための評価指標としては、特定の授業の履修(54.3%)または指導担当者の判断(51.4%)の割合が高かった。またその他に、教員全体の会議や普段の学生生活の態度などでも判断されている。実際に、約1/3の大学院が学外実習に参加させなかった事例があると回答している。学外実習の参加の可否は、大学院修了要件にも直接関わってくることである。したがって学外実習への参加が認められない場合は、対象の学生は少なくとも1年間修了時期が伸びることとなる。実習参加の可否の判断を、特定の授業の担当者や実習指導担当者といった個人が決めることの荷は重く、教員全体での会議で決定するという手続きが望ましい。このような決定のプロセスを透明にし、対象学生が納得できるよう説明できるプロトコルを作成しておくことが求められる。一方で、今回の調査では実習参加への基準はなく、無条件で参加させている大学院も2割強あることが示された。専門職としての倫理に鑑み、心理専門職の健全性を確保し将来のクライエン

トを守るためには、GKの基準が求められる(ACA, 2014; CACREP, 2015)。

そこで、入学後の学生のGK機能として重要となるのが、評価のプロセスである。実習への参加が許可されない場合、当事者はその理由を知りたいと望むであろうし、その評価が正当であるのかを問題視するであろう。こうした学生を評価し、その評価を学生に説明し、その評価の結果どのような改善計画を立てるのがGKプロトコルとなる(Brown-Rice & Furr, 2015; Garner et al., 2020)。今回の調査ではPPCのある学生に対して、担当教員の個別指導(37.1%)など個別の対応を取ることが多く、体系的に改善計画を立てる(14.3%)などの対応は少なかった。またこうした学生に対して、それぞれ実習について個別の対応をとったり、丁寧な説明を心がけたり、卒後進路について話し合うなど苦慮しながら対応している様子が浮かび上がってきた。

PPCのある学生に対応するためにはGKのプロトコルを確立し、これを入学前から受験生に説明することが求められる。すなわち、心理専門職としてどのような資質を求めなのか、どのような手順でどのような評価がなされるのかを、あらかじめ提示しておく必要がある(ACA, 2014; CACREP, 2015)。

### (3) 日本におけるGK機能の充実に向けて

今後日本においてGK機能を充実させていくために必要なことを、三点あげてみたい。第一に、評価の手続きを入学前の時点から明示し、大学院が求める資質をあらかじめ受験生に知らせることである。そして入学後も繰り返し、これらの内容を学生に文書と口頭で伝えていくことが大切である(Brown-Rice & Furr, 2016)。第二に、評価方法を確立することである。コンピテンシーを評価する方法は、今までもその必要性が強く求められてきた(Lambie, Mullen, Swank, & Blount, 2018; Levine, Sung, & Strain, 2019)。近年これらの評価方法は量的に測定することから、ルーブリックにより評価する方法へと変化してきている(McCaughan & Hill, 2015; Garner et al., 2020)。これは、コンピテンシーや資質は量的に評価することが難しいため、心理専門職として期待されるパフォーマンスを示し質的に評価していく方法である。これらを透明性のある評価プロセスにより、教員と学生の相互で話し合いながら行っていくことで、双方が納得できる結果を得ることができる。第三に、体系的な改善計画の作成プロトコルの確立である。Vacha-Haase et al. (2019)は改善計画について、知識・臨床スキル・セルフアウェアネスなど細かなチェックリストとともにプロセスを提示している。基本的な改善プロトコルとしては、①具体的で明確な改善目標を立てる、②改善方法について具体的に示す(スーパービジョン、個人カウンセリング、授業の再履修など)、③改善結果を公正的かつ客観的に評価する、④これらの内容について教員間で評価方法や評価基準を一致させる、⑤改善計画の①～④までの内容を文書にまとめる、⑥改善結果について学生に丁寧にフィードバックし、今後の方針について話し合いを持つ、といった手続きが想定される。

#### (4) 本研究の限界と今後の課題

本研究の限界としては、第一に、回収率の低さである。今回の調査で回答を得られたのは、全対象の3割弱であった。各大学院の取り組みを明らかにしていくためには、更に多くの大学院からの回答が求められる。第二に、回答の対象を各大学院の教員にした点である。これには各大学院の方針や考え方など、有意義な意見を収集することができる。一方で、客観的に大学院受験生が得られる情報を明らかにし、分析していくことも求められる。例えば、大学院の学生ハンドブックや募集要項などで、各大学院が受験生に対してどのような心理専門職としての資質を求めているのか等、GKの実態や方向性を明らかにしていくことは有意義であると思われる。最後に、量的研究だけではなく、実際の指導担当者である教員に対して、GKや改善計画についてインタビュー調査を行うなど、質的研究が求められる。

#### 引用文献

- American Counseling Association. (2014). *ACA code of ethics*. <[https://www.counseling.org/docs/default-source/ethics/2014-code-of-ethics.pdf?sfvrsn=2d58522c\\_4](https://www.counseling.org/docs/default-source/ethics/2014-code-of-ethics.pdf?sfvrsn=2d58522c_4)> (2023年4月3日再取得)
- Bethune, M., & Johnson, B. D. (2013). Predicting counselors' academic and internship outcomes: Evidence for the incremental validity of the MMPI-2. *Training & 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.
- Brown-Rice, K., & Furr, S. (2016). Counselor educators and students with problems of professional competence: A survey and discussion. *The Professional Counselor, 6*, 134-146.
- Bryant, J. K., Druyos, M., & Strabavy, D. (2013). Gatekeeping in counselor education programs: An examination of current trends. VIATAS 2012, Article\_51. <<https://www.counseling.org/docs/default-source/vistas/gatekeeping-in-counselor-education-programs.pdf>> (2023年4月3日再取得)
- Colman, D. E., Echon, R., Lemay, M. S., McDonald, J., Smith, K. R., Spencer, J., & Swift, J. K. (2016). The Efficacy of Self-Care for Graduate Students in Professional Psychology: A Meta-Analysis. *Training & Education in Professional Psychology, 10*, 188-197.
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs. (2015). *2016 Standards CACREP*. <<http://www.cacrep.org/wp-content/uploads/2018/05/2016-Standards-with-Glossary-5.3.2018.pdf>> (2023年4月3日再取得)
- 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.
- Garner, C., Freeman, B., Stewart, R., & Coll, K. (2020). Assessment of dispositions in program admissions: The professional disposition competence assessment—Revised Admission (PDCA-RA). *The Professional Counselor, 10*, 337-350.
- 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.
- Glace, D., Fanning, G., Schoepke, A., Soto, W., & Williams, M. A. (2012). Gatekeeping in counselor education. VISTAS 2012, Article\_11.< [https://www.counseling.org/resources/library/vistas/vistas12/Article\\_11.pdf](https://www.counseling.org/resources/library/vistas/vistas12/Article_11.pdf)> (2023年4月3日再取得)
- 橋本信也・桜井勇・堀原一・中川米造・尾島昭次・佐藤重房・高垣東一郎・牛場大蔵 (1993). 第9回入学選抜に関する討議会報告 医学教育, *24*, 284-290.
- Homrich, A. M. (2009). Gatekeeping for personal and professional competence in graduate counseling programs. *Counseling & Human Development*, *41*, 1-23.
- Hutchens, N., Block, J., & Young, M. (2013). Counselor educators' gatekeeping responsibilities and students' amendment rights. *Counselor Education & Supervision*, *52*, 82-95.
- 池田敏子・近藤勲・田中宏二 (1999). 看護学生の適性に関する尺度開発の試み—信頼性・妥当性の検証— 岡山大学医療技術短期大学部紀要, *9*, 65-74.
- 黒田宣代 (2022). 教職生にみる教師的資質 東亜大学紀要, *34*, 11-18.
- Lambie, G. W., & Haugen, J. S. (2022). Assessment of clinical mental health counseling competencies for preparation programs. *Counselor Education & Supervision*, *61*, 15-24.
- Lambie, G. W., Mullen, P. R., Swank, J. M., & Blount, A. (2018). The counseling competencies scale: Validation and refinement. *Measurement & Evaluation in Counseling and Development*, *51*, 1-15.
- Leverett-Main, S. (2004). Program directors' perceptions of admission screening measures and indicators of student success. *Counselor Education & Supervision*, *43*, 207-219.
- Levine, A., Sung, C., & Strain, A. (2019). Gatekeeping in master's level rehabilitation counseling programs: An exploratory study. *The Journal of Counselor Preparation & Supervision*, *12*. Article 8, <<https://digitalcommons.sacredheart.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1299&context=jcps>> (2023年4月12日再取得)
- 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.
- Markert, L. F., & Monke, R. H. (1990). Changes in counselor education admissions criteria. *Counselor Education & Supervision*, *30*, 48-57.
- McAdams III, C. R., & Foster, V. A. (2007). A guide to just and fair remediation of counseling students with professional performance deficiencies. *Counselor Education & Supervision*, *47*, 2-13.
- 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.
- Nagpal, S., & Ritchie, M. H. (2002). Selection interviews of students for master's programs in counseling: An exploratory study. *Counselor Education & Supervision*, *41*, 207-218.
- Rapp, M. C., Moody, S. J., & Stewart, L. A. (2018). Becoming a gatekeeper: Recommendations for preparing doctoral students in counselor education. *The Professional Counselor*, *8*, 190-199.
- 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.
- 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 (作新学院大学), **6**, 81-92.
- 田所撰寿・小川裕美子 (2023). 日本の心理専門職養成におけるゲートキーピングの現状と課題. 心理臨床学研究, **41** (4), 379-385.
- Smith, H. L., 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.
- Swank, J. M., & Smith-Adcock, S. (2014). Gatekeeping during admissions: A survey of counselor education programs. *Counselor Education & Supervision*, **53**, 47-61.
- Vacha-Haase, T., Elman, N. S., Forrest, L., Kallaughner, J., Lease, S. H., Veilleux, J. C., & Kaslow, N. J. (2019). Remediation plans for trainees with problems of professional competence. *Training & Education in Professional Psychology*, **13**, 239-246.
- Veilleux, J. C., January, A. M., VanderVeen, J. W., Reddy, L. F., & Klonoff, E. A. (2012). Differentiating amongst characteristics associated with problems of professional competence: Perceptions of graduate student peers. *Training & Education in Professional Psychology*, **6**, 113-121.
- 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 : JP16K04374, JP23K02942 の助成を受けたものです。