

カウンセリングコンピテンシーの 評価ツールに関する文献レビュー

Literature Review on Counseling Competency Assessment Tools

田 所 撰 寿 (作新学院大学人間文化学部)

Tadokoro Katsuyoshi (Sakushin Gakuin University, Faculty of Human and Cultural Sciences)

要 約

本論文では、カウンセリングコンピテンシーに関する評価ツールについてその概要を取り上げ、評価のあり方やその活用方法について論じた。また、米国の大学院において、訓練中のカウンセラー (CIT) にどのように説明されているのかを明らかにするために、米国の大学院一つを例として取り上げ、「大学院案内」の内容を紹介した。特にゲートキーピングとの関係について、大学院プログラムの方針と CIT の権利について取り上げた。

評価ツールとしては、①カウンセリングスキル、②カウンセリング自己効力感、③カウンセラーとしての資質と態度、④客観的構造化臨床試験を取り上げ、具体例をそれぞれ紹介した。そして、カウンセリングコンピテンシーの評価ツールを、「評価の対象」と「評価の方法」という2つの視点からまとめた。結果として、新しい評価ツールも開発されてきているが、根本的かつ効果的に活用できる方法として、カウンセラー教育者やスーパーバイザーと CIT が十分な話し合いを持ちながら活用していくことの重要性が明らかとなった。

1. カウンセラーの評価ツールの歴史的変遷

教育において、評価は絶対に必要なものである。それは、評価によって学習者の達成度を測るとともに、教育者の教育手法を検討するためである。教育による学習成果は、学習者だけに依拠するものではない。教育者が、いかにわかりやすく体系的に教えることができたのかにも大きく左右する。したがって学習者にとっても教育者にとっても、教育成果を評価することはとても重要である。カウンセラー教育においても同様である。この場合、学習者は訓練中のカウンセラー (Counselor in Training : CIT) であり、教育者はカウンセラー教育者とスーパーバイザー (Counselor Educator & Supervisor : CE & S) となる。

従来、カウンセラーの評価は、CE & Sによる総合判断または全体的印象に大きく依存してきた。これには限界があると考えられていたため、CITのスキルやコンピテンシーをより詳細に評価するための尺度が開発されるようになった（Fowler, O’Gorman, & Lynch, 2021）。初期の評価ツールは、自己評価が中心であった。しかし、自己評価の主観性が個人の発達を制限しているとの意見もあり、クライアントの評価など外部評価が利用されるようになった。外部の評価者を利用することは、CITに押しつけがましくなく、カウンセリングの状況に対してより柔軟で、より客観的であると考えられている（Fowler et al., 2021）。Eriksen & McAuliffe (2003) は、カウンセラーのコンピテンシー測定に関する研究を分析した結果、カウンセリングのスキルを測定するために望ましい5つの基準を挙げた。①有効で信頼できるものであること。②実際のカウンセリングセッションにおける、スキルのパフォーマンスの観察に依拠すること。③アクセス可能であること、つまり、表面的妥当性（表面的妥当性 [face validity] とは、心理尺度によって測定したものが、測定を意図したものを実際に測定できているように見える程度のこと）を持ち、使いやすく、フィードバックの材料として学生や教員にとって適切であること。④学生・クライアント・仲間による評価ではなく、専門家による評価に依拠すること。⑤特定のスキル使用の文脈に適した定性的判断を必要とすること（スキルを使用した回数で判断するのではなく、その文脈に適しているかどうかを質的に判断すること）である。

Lambie, Mullen, Swank, & Blount (2018) は、カウンセリングコンピテンシーを評価する視点として次の4つをあげている。①特定のカウンセリングスキルや治療的促進条件に焦点を当てているもの（例えば、Counseling Skills Scale; Hill Counselor Verbal Response Category System-Revised; Motivational Interviewing Treatment Integrity Scale; Skilled Counseling Scale）。②知識に焦点を当てているもの（例えば、Counselor Preparation Comprehensive Examination; Center for Credentialing and Education）。③カウンセリングに関連する業務の遂行に対する快適性に焦点を当てているもの（例えば、Counselor Activity Self-Efficacy Scale; Ethical and Legal Issues in Counseling Self-Efficacy Scale）。④専門職としての心構えと行動に焦点を当てているもの（例えば、Personal Characteristics Evaluation Form; Professional Performance Review Policy）。くわえて、CE & Sは理論的・方法論的に確かな手段を用いて、学生のスキルを評価することが不可欠であると述べている。

CE & Sが適切にCITのコンピテンシーを評価することは、専門職としての能力に問題があるCITに対するゲートキーパーとしての倫理的責任を果たす（American Counseling Association : ACA, 2014; Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs : CACREP, 2016）。そして、クライアントに最善の実践とサービスを提供することが可能となるため、CITのカウンセリングスキルやパーソナリティ、そして行動を評価するツールの実用性が担保されるのである（Lambie et al., 2018）。

2. カウンセリングコンピテンシーとはなにか

カウンセリングを簡略的に定義するならば、クライアントが自分の問題を通して解決策を発見できるように、カウンセラーとクライアントが協力するプロセスとなる (Fowler et al., 2021)。そして、カウンセリングコンピテンシーとは、一つではなくより具体的な多くの能力から構成される。これらは、特定の文脈における複雑な要求に答えるために、知識、スキル、態度を駆使するための高次の能力であるとされる (Fowler et al., 2021)。

具体的なコンピテンシーとしては、アメリカ心理学会のワーキンググループ (Assessment of Competency Benchmarks Work Group : ACBWG) が、基盤コンピテンシーおよび機能コンピテンシーとして15のコアコンピテンシーを特定している (Fouad, Grus, Hatcher, Kaslow, Hutchings, Madson, Collins, & Crossman, 2009)。Sperry (2011) は、特に心理療法に関連するコンピテンシーを①人間関係 (効果的な人間関係を構築する)、②介入計画 (アセスメントの実施、ケースコンセプトの作成、介入の設計)、③介入実施 (エビデンスに基づく介入を実施する)、④介入評価 (治療の進捗を評価し、必要に応じて計画を修正する)、⑤倫理的・文化的感受性 (文化的多様性に配慮し、倫理的・法的基準や方針について知識を持つ) にまとめている。

代表的なコンピテンシーの定義として、Epstein & Hundert (2002) は、次のようにまとめている。「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、および個人や地域社会のために日々の実践に反映する習慣的かつ賢明な使用」(p.226)である。コンピテンシーはまた、許容可能なレベルでのパフォーマンスを意味し、複数のコンピテンシーの統合を前提としている。コンピテンシーは、コンピテンシーの要素またはコンポーネントとして概念化され、個別の知識、スキル、および態度で構成される。要約するならば、コンピテンシーとは「知識」・「スキル」・「資質と態度」で構成され、それぞれの教育成果を測定していくことがカウンセラー教育には必要である、となる。

3. 評価プロトコルの重要性

CE & S は従来、正式な手続きではない方法で専門家としての適切な行動を示し、明文化されないとこで不適切な行動を改善しようと試みてきた。改善プロトコルを構築するのをためらったのは、おそらく良い意味で CIT が過剰に反応することを恐れたことと、CIT 自身で改善するという希望のためであり、それゆえ直面化させる不快感を排除したのである。しかしながら、教育においても臨床活動においても専門職としてのカウンセラーの重要性を、そして専門家の行動をアセスメントしないという方針は、CE & S の考え方について CIT が信用しないまたは理解しない結果になる (Foster & Mcadams, 2009)。

評価ツールがあったとしても、これをいかに使用して教育に活かすことができるのかが重要な課題となる。適切な手順で適切なツールを活用することによってはじめて、CIT やクライアントのためのゲートキーピングが可能となる。Brown-Rice (2012) によれば、CE & S はゲートキーピングにおいて特別なプロトコルを採用するべきであるとしている。①不明確で不公平な評価から、CIT を守る役割があるということを認識するべきである。② CIT 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、この文書はその CIT がこれら障害のためにどのような治療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基準を定義するべきである。それゆえ、ゲートキーピングにおいて利用される用語は、CIT の福祉に配慮し、CE & S と CIT の双方に理解可能であるべきとしている。また McCaughan & Hill (2015) は、CIT 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時、有能なカウンセラーの要因について専門的レベルでのコンセンサスに達する可能性があるとする。このような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が欠けている点に気づくことができる。そして、それゆえ、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している。

ゲートキーピングにおいて重要な課題となるのは、評価ツールの結果を用いて CE & S および CIT の双方が納得できる話し合いを持つことである。このプロトコルでの CE & S の決定は、実質的な根拠によって裏付けられること、決定に対して異議を申し立てることができ、是正措置を完了するための現実的な時間が確保されていなければならない (Rapp, Moody, & Stewart, 2018)。

以上のような議論を踏まえ、ゲートキーピングのプロトコルについて教育プログラムごとの検討が行われるようになってきている。そのプロトコルの一部に、カウンセリングコンピテンシーの評価が組み込まれている。Oklin and Gaughen (1991) は、ゲートキーピングプロトコルにおいて3つのステップが必要であるとした。① CIT に望まれる行動についての明確で正確な定義を構築すること、②入学前にこれらのポリシーや手続きについて文書として CIT に提供されること、そして③学問的な指標とそれ以外の指標について、日常的に CIT に説明を行うこと、このような手続きにのっとって行っていくことが重要だとした。Forrest, Elman, Gizara, & Vacha-Haase (1999) は、①最初にプログラムに落第する基準について明記しておく、②教員による書面と口頭による定期的な評価を行うこと、③心理療法について期待される行動変容やスケジュール表を明細に記した処方箋を提供し、治療が失敗したときはプログラムから落第することを伝えること、④落第の通知に関する手続きを取り決めておくこと、⑤落第の決定に関する抗議を行うことを認める手続きを取り決めておくこと、という5つのステップを挙げた。また、Southwestern 大学の取り組みによる SWT モデルでは、① CIT に期待される特性と行動を同定すること、② CIT に期待する適正とパフォーマンスが教員間で一致していること、③特性と行動に関する評価項目

を考案すること、④これらの評価項目を使い、学部の評価手順を標準化すること、⑤どのクラスにおけるどの CIT たちにもこれらの期待される事柄が浸透すること、⑥カウンセラープログラム入学志願者に対する入学案内に、これらの期待されることを掲載すること、という手続きを示している (Lumadue & Duffey, 1999)。

ここで、具体例としてネバダ大学リノ校 (University of Nevada, Reno.: UNR) の大学院案内を取り上げたい。UNR は、ゲートキーピング研究として多数の研究を発表している Dr. Brenda Freeman の所属大学である。筆者も彼女らがまとめた Professional Dispositions Competency Assessment-Revised (PDCA-R: Freeman & Garner, 2017) を使用しながら、大学院生のゲートキーピングを行っている。この大学院案内には一般的な大学院紹介に加えて、ゲートキーピングのプロトコルが実に詳細に説明されている。「プログラムの目標、重要な業績評価指標、学生の資質、および学生 / プログラムの評価プロセス (Program Objectives, Key Performance Indicators, Student Dispositions, and Student/Program Assessment Processes)」の章では、次のように明記されている。まず CIT の評価について、5つの時期の段階 (第1段階: 入学時、第2段階: 実習前、第3段階: 実習の修了時、第4段階: 前期インターンシップ修了時、第5段階: プログラム修了時) で Key Performance Indicator (KPI: KPI は、1つまたは複数の CACREP 基準に直接関連しており、通常、知識 [何を知っているか] または技能 [何ができるか] を示す指標として示される。学生は UNR プログラムを卒業するために、すべての KPI に合格しなければならない) により測定される。コンピテンシー評価の指標としては、11の資質が示されている (Table 1)。

また、学生へ期待される行動として、服装や授業への出席、提出物の期限についての取り扱い、学会参加の推奨まで実に細かい内容までが記述されている (Table 2)。

以上の点を踏まえて「留年、補習、退学に関する方針」では次のように明記されている。「*『米国カウンセリング学会の倫理指針や州のカウンセリング法に基づき、カウンセラー教育担当教員は、学生の能力不足やパーソナリティ的な問題を示す学生から専門職を選別することが倫理的に義務付けられています。場合によっては、学生はこれらの問題を改善するよう促されますが、改善が見込めないと教員が判断した場合、学生は学業、パーソナリティ、または実習の問題を理由に停学または退学になることがあります。このような場合、学生は正当な手続きを取ることができます。『カウンセリング学生ハンドブック』の『不服申し立て』の項を参照』* (p.12)。学生の行動や資質に対する評価の結果として、場合によっては「停学」や「退学」になることが明記されている。そしてこれらの評価に対して、不服がある場合の手続き方法についても詳細に記述されている。一部を取り上げてみると、成績異議申し立ての手続きには4つのプロセスがある。①学生は、成績異議申し立てを行う前に、指導教員と相談する、②学業サポートサービスを利用して異議申し立てを行う、③学生が学科長、または学科長と教員の両方と面談する、④学科長が成績異議申し立て審査委員会の開催を指示する。さらに各段階で行われるべき内容が、詳細に説明されている。例

Table 1. UNR において CIT の獲得することが望ましい11の資質

- ① **良心** (計画し、熟考し、忍耐強く、自己鍛錬の根拠となる能力、強い責任感、および計画性を好むこと)
- ② **セルフアウェアネス** (自己理解の深さによって証明される、自分自身の特徴、パーソナリティ、動機のパターン、感情、および行動に関する意識的な知識)
- ③ **コーピングとセルフケア** (適切なレベルのセルフケアに取り組む。個人的なストレス、燃え尽き症候群、状況的な障害、損失、トラウマ、医療問題、危機を特定し、適切に対応することができる。前向きな対処とストレス管理のメカニズムを使用する)
- ④ **対人関係能力** (外界との関わり、他者と効果的に交流する能力、対人関係におけるエネルギー、そして温かさ。外向性を発揮する能力。対立に対し適切に対処する能力)
- ⑤ **法・倫理・専門性** (プロフェッショナルリズムと倫理基準を日々の行動に統合すること。行動の善し悪しを判断し、その判断に基づいて行動する能力があることを示す。稀な状況を除き、規則、方針、法律を守る)
- ⑥ **情緒の安定性** (ネガティブな感情[怒りや不安など]をコントロールし、一般的にポジティブな視点を採用する能力。職業上の機能を妨げる可能性のある心理的機能障害や、過剰な感情反応を効果的に管理する能力)
- ⑦ **誠実性** (学問的な誠実さ、他者との取引における信頼性と真実性、社会的な信用を生むこと)
- ⑧ **批評的思考** (他者に対して公正な行動をとること。問題解決における柔軟性、および非生産的な戦略を放棄する意思を持つこと。分析と統合の能力を備えていること)
- ⑨ **開放性** (あいまいさに対する寛容さ、他者の文化やライフスタイルの違いに対する寛容さ、想像力、好奇心、新しい経験に対する開放性、知的な興味と取り組み)
- ⑩ **文化的感受性** (他人の文化やライフスタイルの違いに対する寛容さ、個人のアイデンティティを構成する複数の要素に対する文化的感受性、自分自身が受け継いだものと他人への影響に対する認識などを示唆する行動)
- ⑪ **協調性** (権力者とうまくやっていく、不適切な競争や権力闘争を避ける、スーパーバイザーや他の専門家からの影響を受け入れる、役に立つ行動を全般的に示す、協力的であるなど、協力を示唆する行動)

例えば①の段階では、「学生がコースの最終成績に不服がある場合、その学生は教員と成績の根拠を協議しなければならない。この要件により、事務的／管理的な成績の誤りを発見した場合、教員が成績変更フォームを使用して修正することができ、異議申し立てを行う必要はない。相談後も成績に問題がある場合、学生はオンライン・学業サポート・サービスを利用して成績異議申し立てを行うことができる。ただし、担当教員が不在の場合、または10営業日以内に回答がない場合に限り、相談手続きを省略することができる (この方針において、営業日とは、教員の学務契約日数を指す)」(p.21) との説明がなされている。

以上のようにゲートキーピングのプロトコルについて、入学前の入学案内ハンドブックに詳細に明記することによって、教員や大学院の方針を CIT に示している点は日本のそれとは明らかに異なる点である。しかしこのようなプロトコルを入学前に示すことによって、ゲートキーピングをスムーズに行う条件を整えることができる。

日本におけるゲートキーピングシステムの確立に向けて田所 (2017) は、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

Table 2. UNR において学生へ期待される行動

1. 学生は、入学から卒業まで、ACA の倫理綱領、その他の関連するカウンセリング専門組織の倫理綱領、ネバダ州の法律に従うことが期待される。
2. 学生は、プログラム在籍中に、個人的および専門的な成長と発達のために、自ら計画したプログラムを受けることが期待されている。これには、セミナー、ワークショップ、または個人的・職業的な成長に寄与するその他の活動への参加も含まれる。教員は公式または非公式に提案することができるが、学生は自分自身の個人的および職業的な成長に専念することが期待される。
3. 学生は、文化の違いを尊重することが期待されている。学生には憲法修正第一条の権利があり、自分の意見を述べたり、有意義な対話をすることが奨励されるが、他の学生や教員のライフスタイルや文化の違いを尊重した形で行うことが期待される。
4. すべての授業が出席制ではないが、学生は授業や実習に定期的に出席することが期待されている。
5. 学生は、トラブルが起こった場合、教員と直接コミュニケーションをとることが奨励される。カウンセリングを受ける学生は、他の学生を自分の問題に巻き込まないようにすることが期待されている。同様に、他の学生とのトラブルが起こった場合にも、プロとしての振る舞いが期待される。
6. 学生は、「カウンセリング学生ハンドブック」の方針と手続き、ネバダ大学リノ校の方針と手続き、「大学院カタログ」を熟知し、それに従うことが期待される。
7. 学生は、臨床現場での活動に従事する際、プロフェッショナルな服装をすることが期待されている。
8. 学生は、締め切りを守り、UNR のすべてのフォームを完了し、アドバイスの支援が必要な場合は、アドバイスの予約を取る責任がある。指導教員は、学生が期限を過ぎてしまった場合、責任を負わない。
9. 学生は、プログラム在籍中、プロのカウンセリング団体の活動に参加することが期待されている。

築する、③カウンセリングコンピテンシー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、以上の4項目をあげている。くわえて大学院生への指導を担当する一教員として筆者が実感するのは、あらかじめゲートキーピングプロトコルを、入学試験の段階から説明しておくことの大切さである。CIT に向けて CE & S は、知識だけの視点だけでなく資質の点からも常に評価を行っている点、その評価内容によっては改善計画が立てられ、再履修やカウンセリングなどの条件が課される場合がある点、また場合によって進路変更を勧められる可能性もあるという点、以上の点について入学時において、CE & S と CIT が共通理解しておくことが、ゲートキーピングを行うためには不可欠であろう。さらにゲートキーピングは、大学院の学生時代だけに限られるわけではない。ACA の倫理綱領にも明記されているように、卒業後のスーパービジョンにおいてもスーパーバイザーはゲートキーパーとしての役割を担っているのである(ACA, 2014)。

4. カウンセリングスキルに対する評価ツール

CIT の評価として最初に取り入れられたのが、カウンセリングスキルに対する評価である。最も代表的なものが、Urbani, Smith, Maddux, Smaby, Torres-Rivera, & Crews (2002) の Skilled Counseling Scale (SCS) である。これはマイクロスキルにあげられているカウンセリングスキルを評価していこうというものである (Table 3)。SCS は、スキルについて5段階 (「全くない」、「ほとんどない」、「多少ある」、「とてもある」、「いつもある」) で評価し、カウンセリングの初学者の評価にとってはわかりやすく、利用しやすいものとなっている。この評価尺度の使用場面としては、初回面接が想定されている。したがって場合によっては使用されないスキルもあり、評価をすることが難しい状況も想定される。必ずしも評価項目に取りあげられているスキルを使用すればいいというわけではなく、カウンセリングセッションの内容によっては使用が難しい場合もある。

Eriksen & McAuliffe (2003) は、同様にカウンセリングコンピテンシーにおけるカウンセリングスキルについて、Counseling Skills Scale (CSS) を作成している (Table 4)。そして「この尺度は、カウンセリングセッションの際に、あなたのカウンセリングスキルのパフォーマンスを評価するために使用されるべきものです。この尺度は、19の特定の『マイクロスキル』を6つのグループに分けています。まず、以下のスケールに従って、マイクロスキルを -2、-1、0、+1、+2として評価してください。次に、各グループのマイクロスキルのスコアを合計し、平均することによって、各グループのスキルをまとめます。その平均値をグループ分けの見出しに続く空欄に記入してください。注：実施されていないが、必要ないと思われる技能は、『NN』とし、実施された技能のみを平均してグループ化した得点とします。もし、あるスキルが実行されなかったが、実行されるべきだった場合は、-2または-1のスコアを与え、その大見出しの下で実行された残りのスキルの平均とします。」(p.2) という手続きを取ることによって評価する。この評価は -2～+2までの5段階 +NN で評価され、各段階は「高度に発達している：役に立ち、タイミングがよく、一貫してよく実行される」(+2)、「よく発達している：実行されたときに役に立ち、タイミングも良いが、一貫してスムーズではない」(+1)、「発展途上：多少は役に立つが、機会を逃すことが多い」(0)、「練習を続ける必要がある：役に立つか、タイミングが悪いが、あるいは、あるべきときにスキルが存在しない」(-1)、「大きな調整が必要：全く役に立っていない、またはタイミングが悪い」(-2) の5段階である。またそのセッションではこれらのスキルが使われなかった場合は「実施していないが、必要ない。このグループの目標を効果的に達成するために、このグループ内の他のスキルを使用した」(NN) という評価をつけることになっている。SCS ではなかった「NN」という基準が加わるのがこの質問紙の特徴である。具体的なセッションが終わったときに、各項目に対して自己評価を

Table 3. Skilled Counseling Scale (SCS) (Urbani et al., 2002)

| |
|---|
| <p>I. かかわり</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. アイコンタクト：直接視線を送るが、時折途切れることがある。 2. ボディランゲージ：開放的でリラックスした姿勢。話すときは前傾姿勢で、クライアントがカウンセラーに話しかけるときは後傾姿勢を取る。頭をなでたり、身振りを交えて話す。 3. 言語的追跡：重要な感情や内容の言葉を繰り返す。クライアントが主要なトピックに集中できるようにする。 <p>II. 質問と振り返り</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. 質問：クライアントが話し続けられるようなオープンな質問をする。 5. パラフレーズ：クライアントが表現したことを、簡潔、正確、明瞭に言い換えることができる。 6. 要約：あるトピックについて、クライアントが表現したことを全体的に反映させた文章に要約する。 <p>理解段階</p> <p>III. 交換可能な共感</p> <ol style="list-style-type: none"> 7. フィーリングと内容：クライアントが直面している問題の感じ方と内容を簡潔に述べる。 8. 自己開示：クライアントが直面している問題に関連する、以前に解決した問題を自己開示する。「私が他の人の〇〇の問題を手伝ったとき、彼らは〇〇に態度や行動を変え、その結果問題を解決することができました。この可能性のある解決策について、あなたはどのように思いますか？」 9. 具体性・明確性：具体的・明確な表現を求める。「〇〇に直面したとき、あなたはどのように感じ、どのように行動するか、もっと教えてください」 <p>IV. 付加的共感</p> <ol style="list-style-type: none"> 10. 即時性：問題を議論しているときに、クライアントとカウンセラーの間に表れている即時的な感情（言語的/非言語的）を認識する。「私たちが〇〇の問題について話しているとき、あなたが私について〇〇と感じているのを感じます。その一方で、私は、あなたが今問題をどのように見ているかについて〇〇と感じています」 11. 状況、行動、感情：一般的な問題状況、問題に直面したときにとった行動、行動をとった後の自分についての感情を明らかにする。「〇〇という状況において、あなたは〇〇を行い〇〇と感ずる」 12. 思いやりをもって向き合う：問題に直面したときの自己期待と、実際に示された態度・行動の不一致と、それらがどのように個人的に判断されるかを、丁寧に向き合う。「あなたは、〇〇の問題に直面したとき、〇〇をすることを期待しているのに、〇〇をしてしまいました。このとき、あなたは自分自身について〇〇と感じてしまいます」 <p>行動段階</p> <p>V. 意思決定</p> <ol style="list-style-type: none"> 13. 決定する：変えるか変えないかという観点で、決定を定義する。「あなたは、変わるか変わらなないかを選ぶことができます。あなたはどのようにしたいですか？」 14. 選択する：新しい行動をとるときに、好ましい選択と即時の感情や暗示を認識する。「あなたは〇〇すると決めた。つまり、〇〇すると〇〇を感じるということです」 15. 結果：長期的な目標達成と、それに伴う自分への利益を明確にする。「〇〇することを選択することで、あなたは〇〇という目標を達成し、自分自身について〇〇を感じることができます」 <p>VI. 契約</p> <ol style="list-style-type: none"> 16. 合意：取るべき行動と、それに対する責任について合意に達すること。「〇〇すると決めることで、あなたは〇〇をし、〇〇するので、物事はそれに応じて変わらるでしょう」 17. 締め切り：決定事項に対する責任を果たすために、行動を完了するためのスケジュールを指定する。「あなたは〇〇までに、〇〇を達成します」 18. 目標と行動を見直し、結果を決定する：クライアントに、望ましい結果を達成するために具体的な行動をとることを要求する。問題解決の目標を思い出させる。「〇〇を達成するために、あなたは次のような〇〇、〇〇のステップを踏み、その結果、〇〇を得ることができます。この結果について、あなたはどのように感じますか？」 |
|---|

Table 4. Counseling Skills Scale (CSS) (Eriksen & McAuliffe, 2003)

I. 関心と感謝を示す

1. ボディランゲージと外見：開放的でありリラックスした、自信に満ちた姿勢を保ち、適切なアイコンタクトをとる。話すときは前かがみになり、反対に話を聞くときは後傾姿勢をとる。クライアントの話を促すために、身振りを交えて話す。プロフェッショナルな服装を維持する。
2. 最小限の励まし：重要な単語やフレーズを繰り返す。プロンプトを使用する。(うん、はい、そう、ええ)を使って、クライアントに意見を聞いていることを知らせる。沈黙を有効に使う。
3. 声色：セッションの感覚とセッションの目標に合った声色を使用する。声色は、クライアントへの思いやりとつながりを伝える。
4. クライアントの強みを引き出し、強調する：資質や能力に関連した質問や考察を含み、クライアントの経験を肯定的にとらえ直す。

II. 探索を促す

5. 質問：クライアントに話を続けさせ、情報を提供するように開かれた質問をする。必要なときに、理論的に矛盾がない場合に使用する。閉じられた質問を注意深く使用する。質問を使い過ぎない。
6. 具体的に明確な例を要求する：クライアントが漠然とした一般論を述べたときに、具体的に明確な例を求める。「あなたが〇〇に直面したとき、どのように感じ、どのように行動するか、例を挙げてください」
7. パラフレーズ(内容の反映)：クライアントが表現したことを、簡潔、正確、かつ明確に言い換える。
8. 要約する：セッションの重要な瞬間に、クライアントが表現したことの全体的な感覚をとらえるような発言をする。

III. セッションを深める

9. 感情を反映する：クライアントが直面している問題の感情と内容を簡潔に述べる。「〇〇のとき、〇〇を感じますね」
10. 即時性の使用：クライアントやカウンセラーの口頭または非言語で表現された、今ここにある感情を認識する。カウンセラーとクライアントの関係に関連づけることができる。「私たちが〇〇の問題について話しているとき、あなたは私について〇〇を感じているようですね。逆に私は、あなたが今問題をどのように見ているかについて〇〇を感じています」
11. テーマとパターンの観察：問題のある状況での行動、思考、または動作のより包括的なパターンを特定する。「〇〇の状況では、あなたはいつも〇〇をする(または〇〇を考える、〇〇を感じる)」
12. 矛盾に挑戦する/指摘する：不一致の観察を表現する。「あなたは〇〇の問題に直面したとき〇〇をすることを期待しますが、代わりに〇〇をします。これが起こるとき、あなたは自分自身について〇〇を感じます」
13. 意味と価値の反映：クライアントが言っている言葉の背後にある、表現されていない意味や信念/価値体系を反映させる。「あなたは〇〇信念に基づいて選択することを強く感じています」

IV. 変化を促す

14. 目標および望ましい結果の決定：カウンセリング・プロセスが目指す結果を共同で決定する。クライアントが目標を設定するのを助ける。
15. 変化を生み出す戦略の使用：治療目標に向かってクライアントを前進させるために、理論的に一貫した意図的な介入戦略を使用する(強化システムの設定、誘導イメージの使用、ミラクルクエスト、指示、自己開示、解釈、助言、意見、情報提供など)。
16. 代替案とその結果を考える：クライアントに可能な解決策と、長期的な視点でのそれぞれの価値を検討させる。「1つの選択肢は〇〇で、それは〇〇を意味します。もう一つの選択肢は〇〇です」
17. 行動を計画し、起こりうる障害を予測する：セッションの間に行うべき行動、その責任者、いつまでに行うかについて、合意を得る。妨害になりそうなものを挙げて、それをどう扱うかを決めるのを助ける。「それでは、あなたは〇月〇日までに〇〇をすることになります。あなたの計画を達成するのを妨げるものは何ですか?」

V. 治療的な関係を築く

18. クライアントと常に思いやりのある態度で接し、特に、誠実さと信頼性、暖かさや受容、尊敬と好意、共感などの中核的な条件を示すことによって、クライアントと関わる事ができる。

VI. セッションを管理する

19. セッションをスムーズに開始し、クライアントに温かく挨拶する。カウンセリングの問題にタイムリーに取り組み始める。セッションを構成し、オープニング、探索、より深い理解、変化の創造、クロージングを通して、クライアントを自然に導く。スムーズかつ温かく、タイムリーにセッションを終了し、今後のセッションや終了の計画を立てる。

行う。これらについて、CE & S からの他者評価を入れるほうがより正確なスキル評価ができると考えられる。また評価についてもセッション終了後に CE & S と CIT が一緒になって振り返りを行うことで、効果的な振り返りができ、CIT の課題が明確になると考えられる。CCS についてはその後改良され、Lambie et al. (2018) によって Counseling Competencies Scale - Revised (CCS-R) が作成されている。CCS-R の内容は、カウンセリング文献のレビュー、専門家の意見、心理測定評価を通じて開発された。探索的因子分析の結果、「カウンセリングの技能と治療条件 (12項目)」および「カウンセリングの態度と行動 (11項目)」の2つの因子を持つ23項目の尺度が得られている。

5. カウンセリング自己効力感に対する評価ツール

Lent, Hill, & Hoffman (2003) によると、カウンセリング自己効力感とは、カウンセラーがカウンセリングに関連した行動をとる能力や、特定の臨床状況に対応できると信じていることを指す。このような信念は、2つのレベルで重要であると考えられる。第一に、カウンセリングを行う際の認知的、感情的、行動的反応の性質などが、CIT の臨床機能に影響を与えると想定される。第二に、カウンセリングのパフォーマンスとは別に、CIT の職業生活における中心的な活動として、カウンセリングへの関心や目標といったキャリア発達のある側面を説明するのに役立つと考えられる。

1990年代初頭に開発されたカウンセリングの自己効力感として Larson, Suzuki, Gillespie, Potenza, Bechtel, & Toulouse (1992) による Counseling Self-Estimate Inventory (COSE) がある。この尺度に対して Lent et al. (2003) は、カウンセリング自己効力感の尺度については、①ほとんどの初学者の CIT を超えるようなカウンセリングタスクの知識レベルを前提としている。②自己効力感以外の構成要素 (例えば、価値観) を測定している可能性を示す内容や形式である。③より高度で複雑なカウンセリングスキルや役割要件 (例えば、深刻なうつ病患者へのカウンセリング能力) に関する自己効力感を適切にサンプルできない場合があるという課題をあげている。そこで Lent et al. (2003) は、Counselor Activity Self-Efficacy Scales (CASES) を開発し、①基本的な援助スキルの遂行、②セッションのタスク管理、③困難なカウンセリング状況や提示問題の交渉、の3つの幅広い自己認識能力領域を含むものとして概念化された (Table 5-1,5-2)。この CASES については日本語版も作成されている (葛西, 2005)。

自己効力感をもってカウンセリングセッションに臨んでいくことは、そのセッションの結果にも影響を及ぼすことが考えられる。一方で自己評価に関しては、客観的な視点という点での課題が残る。最終的な目標を効果的なカウンセリングの実践に置くとするならば、自己評価だけで課題を達成したと判断するのは早計であろう。CE & S と CIT の双方が振り返りを行い話し合いを持ちながら評価し、次への課題を検討していくことも望まれる。

Table 5-1. Counselor Activity Self-Efficacy Scales (CASES) (Lent et al., 2003)

【ヘルピングスキルの項目】

1. インサイトスキル

- ▷即時性（クライアント、治療関係、またはクライアントとの関係における自分自身について抱いている即時的な感情を開示すること）
- ▷解釈（クライアントがあからさまに述べたことを超えて、クライアントに自分の行動、思考、感情の新しい見方を与える発言をすること）
- ▷洞察のための自己開示（個人的な洞察を得た過去の経験を開示する）
- ▷課題（クライアントが気づいていない、あるいは変えたくない、変えられない不一致、矛盾、防衛、不合理な信念を指摘する）
- ▷探求のための自己開示（自分の過去の経験、資格、感情などの個人的な情報を明らかにする）
- ▷意図的な沈黙（クライアントが自分の考えや感情に触れることができるように沈黙を使う）

2. 探索のスキル

- ▷オープンクエスチョン（クライアントが自分の考えや感情を明確にしたり、探求したりするのに役立つ質問をする）
- ▷傾聴（クライアントが伝えるメッセージをとらえ、理解する）
- ▷感情の反映（クライアントの感情を強調しながら、クライアントの発言を繰り返す、または言い換える）
- ▷再表明（クライアントが言ったことを、簡潔、具体的、かつ明確に、繰り返したり言い換えたりする）
- ▷アテンディング（クライアントの方に物理的に向く）

3. アクションスキル

- ▷情報提供（クライアントにデータ、意見、事実、リソース、質問に対する答えを教えたり、提供したりすること）
- ▷ロールプレイと行動のリハーサル（クライアントがセッションで行動のロールプレイやリハーサルをするのを支援する）
- ▷直接指導（クライアントが取るべき行動を暗示する提案、指示、助言をクライアントに与える）
- ▷宿題（セッションの間にクライアントが試せるような治療課題を作成し、課す）

【セッションマネジメント自己効力感の項目】

- ▷クライアントが自分の思考、感情、行動を理解できるように支援する
- ▷クライアントが話した後、次に何をするか、何を言うかを知ることができる
- ▷クライアントが深いレベルで自分の関心事を話すのを手助けする
- ▷クライアントとそのカウンセリングの問題について、明確な概念化をすることができる
- ▷クライアントが自分の考え、感情、行動を探求するのを助ける
- ▷クライアントがそのとき必要としていることに応じて、最適な援助スキルで対応する
- ▷クライアントが現実的なカウンセリングの目標を設定できるように援助する
- ▷セッションを軌道に乗せ、集中させる
- ▷セッション中、自分の意図（すなわち、自分の介入の目的）を常に意識する
- ▷クライアントが、自分の問題に関してどのような行動を取るべきかを決めるのを助ける

Table 5-2. CASES (つづき)

| |
|---|
| <p>【カウンセリング課題自己効力感の項目】</p> <p>1. 人間関係の葛藤</p> <ul style="list-style-type: none"> ▷あなたが否定的な反応を示したこと（例：退屈、イライラ） ▷治療に行き詰まりを感じている ▷あなたが与えようとする以上のものを求めている（例：連絡頻度や問題解決のための処方箋などにおいて） ▷あなたが個人的に処理するのが困難だと思う問題に対処している ▷セッションで操作的な振る舞いをする ▷心理的な配慮や内省がない ▷あなたに性的な魅力を感じている ▷あなたが性的な魅力を感じる ▷自分と大きく異なる点（例えば、人種、民族、性別、年齢、社会階級） ▷自分と相反する中核的な価値観や信念を持っている（例：宗教、性別の役割について） <p>2. クライエントの苦悩</p> <ul style="list-style-type: none"> ▷最近、トラウマとなるようなライフイベント（例：身体的または心理的な傷害や虐待）を経験したことがある ▷性的虐待を受けたことがある ▷臨床的に抑うつ状態である ▷自殺願望がある ▷極度に不安である ▷深刻な思考障害の徴候がある |
|---|

6. 資質・態度・行動に対する評価ツール

カウンセリングコンピテンシーには、知識やスキルに加えて資質や態度が含まれてくる。従来までの評価ツールの多くがスキルについての評価を行っていた。多くの場合がカウンセラーのスキル、特に言語的な反応や、カウンセリングを促進するための要因（関係性）を評価することに力点が置かれていた（Swank, Lambie, & Witta, 2012）。したがってカウンセリングコンピテンシー（知識、スキル、資質・態度）を包括的に評価するツールの研究がほとんどみられず、これらの評価ツールの必要性が求められていた。その大きな要因の一つとしてあげられるのが、CE & Sはカウンセリングの専門職の評価者に加えて、ゲートキーパーとしての役割が求められているからである（Swank et al., 2012）。ゲートキーパーとしての役割を果たすためには、知識やスキルを評価しているだけでは不十分である。CITを全人的に評価し、クライアントにとって効果的かつ倫理的なカウンセラーであるかを判断することが求められている。また一方で、カウンセリングスキルを習得したとしても、そのスキルが実際のカウンセリングセッションではほとんど発揮されていないという主張もある（Schaeffle, Smaby, Maddux, & Cates, 2005）。これはスキルに焦点を当てた訓練は、さまざまな要因が絡み合う複雑な現実のカウンセリングセッションでは、単純に応用でき

るわけではないことを示している。換言するならば、スキルに基づく訓練を行っても、それが効果的なカウンセラーの訓練と直接的に結びつくとはいえないかもしれない。逆に効果的なカウンセラーになるためのさまざまな訓練を行っていくことで、カウンセリングスキルは身についていくという、主従が逆転しているのではないかと考えられる。この点については今後のさらなる研究が期待される。繰り返しになるがカウンセリングコンピテンシーとは、知識、スキル、資質・態度が含まれている。スキルだけでなく包括的に訓練を行っていくことが、上記の問題を解決していくための一つの手段になりうると考えられる。

資質を評価しているものの多くが、行動指標を基準としたルーブリック評価を採用している。これは、資質や態度は明確に行動などを定義することが難しく、行動指標を用いることによって、概略的に評価を試みるアプローチを取っているからである。例えば資質は、ある行動が見られたのか見られなかったのかで評価することはできない。評価の対象を概念的に捉え、その具体例として行動を示すことになるが、必ずしもその行動だけを取っていればよいというものでもない。それぞれの行動指標が示す本質的なものを、CITが獲得できているか否かということである。

例えば Texas State University (2021) により作成されたプロフェッショナル・カウンセリング・パフォーマンス評価 (Professional Counseling Performance Evaluation: PCPE) フォームは、プログラムにおける学生のスキルと資質を客観的に評価するために、同プログラムの教員によって作成された (Table 6)。これらは教員によって「N」: 該当なし/観察する機会がない、「0」: このスキルを発揮していない、「1」: このスキルを最低限発揮している、「2」: このスキルをある程度発揮している、「3」: このスキルを一貫して発揮している、の5段階で評価される。同様なものが、Table 1で取り上げた University of Nevada, Reno. による CIT が獲得することが望ましい資質である。これらの評価指標を材料として CIT との面談が設定される場合もあるし、多数の教員が特定の学生を評価し指導への参考とする場合もある。

Clinical Mental Health Counseling (CMHC) の領域における CIT に焦点化したコンピテンシーを評定するものとして開発されたのが、Assessment of Clinical Mental Health Counseling Competencies (ACMHCC) である (Lambie, & Haugen, 2022)。ACMHCC は、特に実習やインターンシップにおける CIT の評価をサポートすることを目的としている。これらの中において取り上げられているコンピテンシーは、① CMHC 治療スキル (5項目)、②臨床診断とアセスメント (9項目)、③臨床治療と介入 (9項目)、④専門家としての心構えと行動 (11項目) の4領域から構成されている。CMHC 治療スキルの領域は、カウンセリングのスキル、非言語的スキル (例: ボディポジション、トーン)、治療同盟の反映など、CIT の基本的な治療スキルや行動に関する能力を含んでいる。臨床診断・評価領域では、生物心理社会的履歴、精神状態評価、治療計画、心理アセスメントの活用など、診断、評価、臨床評価に関するコンピテンシーを含んでいる (Table 7を参照)。

Table 6. PCPEの一部 (Texas State University., 2021)

| |
|--|
| <p>専門職としてのスキルと資質</p> <ul style="list-style-type: none"> ▷ 「多文化コンピテンシー」 文化的な違い（民族性、スピリチュアリティ、性的指向、SES など）を認識し、理解し、尊重することができる。適切な場合は、ブローチングに参加する。 ▷ 「出席と参加」 すべてのクラスミーティングとスーパービジョンに、完全な形で出席し、迅速に、そして学習プロセスに参加する。 ▷ 「外見と身だしなみ」 プロフェSSIONALな服装と身だしなみを整え、授業やセッションに参加する。 ▷ 「職業倫理」 ACA、ASCA、AAMFT の倫理指針を遵守する。一貫した倫理的行動と判断を示す。 ▷ 「個人と職業上の境界線」 スーパーバイザー、同僚、クライアントとの適切な境界線を維持する。 ▷ 「情緒的安定性」 スーパーバイザー、同僚、クライアントとの関係において、情緒の安定と自制を示す。 ▷ 「自信」 適切なレベルの自己肯定感を持ち、自分の能力を信頼できる。 ▷ 「記録保持と授業課題」 必要な記録（セッションノート、Tx プランなど）、クライアントへの文書提出、および課題を適時かつ包括的に完了する。 ▷ 「サイトポリシーの遵守」 教室、診療所、施設の方針と手続きを遵守する。 ▷ 「適応性と柔軟性」 状況の変化、予期せぬ出来事、新しい状況に適応することができる。 ▷ 「コンサルテーションと専門的能力の開発」 個人的な学習ニーズを満たし、カウンセリングのスキルを向上させるために、コンサルテーション、スーパービジョン、外部リソース、専門的な開発の機会を率先して求める。 ▷ 「フィードバックへの寛容さ」 スーパーバイザーからのフィードバックに対して、防衛なく反応し、行動を変えることができる。 ▷ 「やる気（モチベーション）」 専門的かつ個人的な成長と発達に対する熱意を示す。 |
|--|

7. 総合的なコンピテンシーを評価するための客観的構造化臨床試験（OSCE）

最後に取り上げておきたいのが、医療領域ではすでに取り入れられている客観的構造化臨床試験（Objective Structured Clinical Examination：OSCE）である。OSCE とは、1975年に Harden, R. らによってイギリスにおいて提唱されたものであり、医療領域において臨床スキルや態度を客観的に評価する目的で開発された試験である（磯貝・杉原・内橋，2022）。日本では医学・歯科医学教育で2002年よりトライアルが行われ、2005年より正式に実施されるようになった新しい評価手法である。「OSCEでは、技能と態度を評価するための複数の試験室（ステーション）が用意されている。（中略）ステーションには、模擬

Table 7. ACMHCC のルーブリックの一部 (Lambie, & Haugen, 2022)

| | | | | | | |
|-----------------------------|---|--|--|---|---|--|
| ブライマリー・コンピテンシスとドメイン | 特定のコンピテンシー記述子 | 期待以上である／能力を発揮している (4) | 期待に依っている／能力を発揮している (3) | 期待に近い／能力に向けて発達中 (2) | 期待以下・許容できない (1) | 観察されない・有害 (0) |
| 治療同盟共感と思いやり (領域1) | 的確な共感と配慮を表現する。カウンセラーは、クライアントに対して「現在」であり、オープンである | 共感する能力を一貫して示し、適切な対応をする (80%以上の割合) | 共感する能力を発揮し、適切な対応ができる (カウンセリングセッションの大部分、70%程度) | 共感する能力、適切な応答が十分にできない (50%程度) | 共感する能力が限定的であること、および/または、適切な応答ができることを示す | カウンセラーのクライアントに対する的確な共感表現は、現時点では観察されない |
| インタビュー・面接 (領域2) | アセスメントや診断に必要な情報を得るために、会話形式で面接を行う | 治療のためのアセスメントや診断に必要な適切な情報を得るために、会話形式で面接を行うことができる。クライアントの背景や現状を理解するために、フォローアップの質問をする | 治療のためのアセスメントや診断に必要な適切な情報を得るために、会話形式で面接を行うことができる。必要な質問をすることができる。フォローアップの質問をする | 質問と回答の形式で面接を行う。クライアントの背景や現在の問題をより深く理解するためのフォローアップの質問を逃す | 質問と回答の形式で面接を行う。フォローアップの質問をする機会を逃したり、クライアントに話をさせたりして、必要な情報を得ようとしていない | 観察されない |
| 臨床評価において社会的文化的要因に配慮する (領域3) | 文化的な配慮をしたアセスメントを行い、クライアントが好む代名詞を用い、アセスメント結果を解釈する際に文化的要素を考慮する | 文化的に配慮したアセスメント、クライアントの好む代名詞を一貫して採用し、アセスメント結果を解釈する際に文化的要素を考慮している (80%以上の割合) | 文化的に配慮したアセスメント、クライアントが好む代名詞を採用し、アセスメント結果を解釈する際に文化的要素を考慮している (約70%程度) | 文化的に配慮したアセスメント、クライアントが好む代名詞の使用、アセスメント結果の解釈における文化的要因の考慮が一貫していない (約50%程度) | 文化的に配慮したアセスメント、クライアントが好む代名詞を採用し、アセスメント結果を解釈する際に文化的要素を考慮する能力が限定的である (時間の50%未満) | 観察されない |
| プロフェッショナルとしての行動 (領域4) | スーパーバイザー、同僚、クライアントに対してプロフェッショナルな態度で接することができる (例: 感情のコントロールなど)。同僚の文化に敬意を払い、感謝し、他者と効果的に協働することができる | すべてのプロフェッショナルな相互作用の中で、一貫した高度な敬意と思慮深さ、および適切さを示している | 職業上のやりとりの大部分において、一貫した敬意と思慮深さ、適切さを示すことができる | プロフェッショナルな相互作用の中で、一貫性のない敬意と思慮深さ、適切さを示している | 限られた敬意と思慮深さを示し、一部の専門的なやり取りにおいて不適切な行動をとる | 他人を何度も見下すなど、専門家としてあるまじき振る舞いをして、カウンセリングの場やコースの専門的な雰囲気阻害している |

患者、実技試験に必要な用具および機器等が配置されており、評価を受ける学生は順番にステーションに入り、一定時間内に要求される課題について技能を実施し、その技能の適切さおよび態度についての評価を受ける」(磯貝ら, 2022, pp.132-133)。これらの試験は、医師や歯科医師のみならず、看護師、薬剤師、作業療法士でも行われている。

Goodie, Bennion, Schvey, Riggs, Montgomery, & Dorsey (2022) は、臨床心理学にお

ける OSCE (CP-OSCE) を開発した。開発の動機としては、スーパーバイザーが行うコンピテンシー評価にはどうしても肯定的に偏ってしまうという証拠があるからである。このような個人の特性やハロー効果から開放されるためには、より客観的な構造における実技試験を行うことが求められた。OSCE は、他の総括的評価と比較しても信頼性や妥当性が高いとされている。Goodie et al. (2022) が開発した CP-OSCE では、演習を応用した 7 ステーションが用意されている (Table 8 を参照)。患者役 (俳優) には、詳細な指示とキャラクターの背景が与えられ、すべての患者役はトレーナーとのロールプレイを通じて訓練を行う。臨床技能として、患者役との臨床面接とケースの概念化 (診断、処方、初期治療計画) の口頭発表が評価された。参加者 (臨床心理学博士課程学生) は、患者役とのやりとりがリアルに感じられ、試験官からの詳細なフィードバックが非常に役に立ったと報告した。OSCE は他のタイプの評価よりも不安を与えるものであったが、参加者はその経験を貴重なものと感じていた。この試験は 2 日間に渡って実施された。2022 年時点での CP-OSCE は、学生が「合格」か「不合格」かの判定には用いられていない。このプログラムの目的は、博士課程 3 年次後期の学生のさまざまな臨床能力と、インターンシップに進むための「準備」を評価することであった。CP-OSCE の後、学生と教員は、学生の長所と短所について詳細なフィードバックを受けることができた。フィードバックには、患者役による評価、教員による各コンピテンシーの個別評価、患者役と教員による定性的な文書によるフィードバック、臨床指導者によるサマリーが含まれている。

8. 教育評価としての評価ツールの活用

カウンセリングコンピテンシーの評価ツールを概観することによって、これまでの評価ツールの変遷について 2 つの視点からまとめてみたい。第一の視点は「評価の対象」である。カウンセラー教育が行われるようになってまず注目されたのが、知識とスキルである。知識については筆記試験などによって評価することが可能であり、さまざまな専門資格で同様に行われている。現在行われている代表的な心理学に関する筆記試験としては、公認心理師試験や臨床心理士の一次試験などが挙げられる。これらはいずれもが心理学または臨床心理学の知識を、選択肢方式によって評価するものである。あわせて事例問題も含まれており、より実践家向きの問題となっている。現在までのところ知識を問う試験は、資格受験時にのみ行われるのが日本の現状であり、米国のように大学院修了時の試験などは課されていない。スキルに関しては、本論でも取り上げてきた内容での評価が行われてきた。主にマイクロスキルなど、ある特定の心理アプローチ独特のスキルというものではなく、どの心理学的アプローチにも共通してみられるようなスキルについての評価が行われてきた。しかし、スキルを学んでも実際の臨床ではそのスキルが効果的に使用されていないという研究もある (Schaeffe et al., 2005)。スキルはスキルであり、カウンセリング場面

Table 8. CP-OSCE の試験内容 (Goodie et al., 2022)

ステーション1：感情的な反応と倫理的なケース (30分)

患者「ミシェル」は中年の女性で、怒っていて苦痛を感じている様子である。対話の間、学生は患者が演習中に挿入するよう訓練された複数の倫理的課題に対処しなければならない。学生は、診療後すぐに、患者への対応策に関連した3つの質問に回答する。また、患者との対話の中で生じた倫理的懸念について簡単に説明する。

ステーション2：リスクアセスメントとマネジメントの事例 (30分)

患者「トレバー」は、現在米軍に勤務する若年成人男性である。現在進行中の法的調査と彼の弁護士の助言により、彼は苦悩に至った出来事について限られた情報しか提供できない。これは珍しい事例だが、意図的に選んだものである。開発チームは、学生がリスクの増減に寄与する要因を特定することに集中し、苦痛に満ちた状況を問題解決しようとしないうことを望んだ。「トレバー」は、うつ病や不安症状とともに自殺念慮を示している。学生は、患者のリスクレベル（なし、軽度、中等度、重度）を評価し、決定する。その後、学生は、患者のリスクレベルの評価、このリスクの要因、および推奨行動計画を観察している試験官に発表する。

ステーション3：機能的アセスメント事例 (45分)

▷学生は、中年女性の「スーザン」を対象とした機能アセスメントを行い、彼女の苦痛の原因となっている生物心理社会的な要因を特定する。ケース終了後、学生は、現在の問題に関連する生物心理社会的要因の機能分析に関連する2つの簡単な短答式回答を行い、今後のアポイントメントで提供する基本的な介入計画の概要を、観察している試験官に説明する。

ステーション4：治療事例 (30分)

学生は、再び「スーザン」に関わり、特定された問題を対象とし、前のステーションで行われた機能アセスメントを反映した、エビデンスに基づく簡潔な介入を選択し、協働して彼女を導く。

ステーション5：心理テストの解釈 (1.25時間)

学生は、一般的に使用されている3つの主要なパーソナリティ検査に基づく臨床プロフィール、検査の理由と背景に関する簡単な概要、および簡単な患者の病歴を受け取る。学生は、オープンブック形式で、一連の小論文の質問（例えば、臨床プロフィールの妥当性、診断の可能性、除外診断など）に回答する。また、具体的なスコアとその情報をどのように臨床判断に活用したかを挙げて、自分の回答を擁護するよう求められる。

ステーション6：ノートライティング (2.5時間)

▷学生は、患者と教員との初回臨床面接を撮影した50分のビデオを見る。問診をもとに、診断、ケースの概念化、治療計画など、患者の記録となる詳細なインタークレポートを作成するよう指示される。学生には、ノート作成のガイドとなるテンプレートが提供される。

ステーション7：多様性の課題

私たちは、各ステーションにおいて、患者の背景に複数の種類の多様性を取り入れるよう努めた。患者の属性や背景は、学歴、宗教、ライフスタイル、若年層から中年層、人種や民族、大切な人との関係性、英語が第二言語であるなど、さまざまな背景を持っている。さらに、ジェンダーアイデンティティの葛藤とそれに伴うストレスに悩む患者や、伝統的な家族から「軍隊や職業上の要求のために貧しい母親になっている」と繰り返し言われながらも、厳しい軍隊の職業に就く母親の事例など、多様性や文化に関連する問題が前面に押し出されている事例もあった。

でスキルを使おうと臨んだセッションは、どこか不自然であったり表面的であることは否めない。目的はスキルを使うことではなく、クライアントとの関係をつくること、クライアントをアセスメントすることなどの目的がまずあって、その目的を達成するためにスキルを利用するのである。したがってスキルだけに焦点を当てた評価を行うというのは、あまり効果的ではないように感じる。

続いて焦点が当てられるようになったのが、資質と態度である。資質とは、本来もって生まれたものであり、大きな変容は望めないものである。しかしカウンセラー教育においては変容可能なものである部分を捉える必要があるだろう。もっとも、本来カウンセラーに求められるような高いレベルの資質を、教育を受ける以前に保有している CIT はいるだろう。しかし、それをそのままよしとしてカウンセラーの職につくのは危険である。もともと持っている資質を専門職としての資質に置き換えて（または作り換えて）、専門職としての道を歩み始めることが求められる。そのようにしないとプライベートと職業の区別を自身がつけることが困難になり、自らのアイデンティティと職業のアイデンティティが混乱してしまうからである。それゆえ、もともと持っているカウンセリング専門職としての資質の高さとカウンセラーのバーンアウトは関係が深いと考えられる。一方態度について、資質はなかなか客観的に評価することが難しい。それゆえ具体的な態度をあげることによって、その態度が示す資質という抽象的概念を捉えようとするのである。資質や態度は、カウンセリングの一場面を切り取って評価することは難しい。またとても重要な要因としては、この資質や態度について CE & S と CIT は十分な話し合いを持つことである。一方的な評価は、たとえそれが正しいとしても CIT に役立たないであろう。特に資質や態度は、CIT が評価を納得して取り入れることによってカウンセラーとしての成長に生かされるものとなる。

第二の視点は、「評価の方法」である。従来までの流れとしては以下のような評価の方法が使用されてきた。①アカデミックな筆記試験、②自己評価、③他者評価（クライアント・オブザーバー・指導者）、④ルーブリック評価、⑤客観的構造化臨床試験（OSCE）である。「知識」については①のアカデミックな筆記試験で評価できる。「スキル」については、②自己評価、③他者評価、④ルーブリック評価、⑤客観的構造化臨床試験（OSCE）が使用できるだろう。自己評価よりも他者評価の方がより効果的な影響をもたらすことができると考えられる。またスキルについては、単純な「実技試験」を利用することも可能であろう。しかし、果たしてそれが現実的な臨床場面に適応しているかどうかを吟味する必要がある。「資質や態度」についても、「スキル」と同様に②～⑤までが利用できる。ここで重要となるのは、先述の通り評価者と被評価者の話し合いである。両者の話し合いが十分かつ効果的に持たれない場合は、評価ツールは無用の長物になりかねない。絶えず教育目標を意識しながら使用していくことが求められる。

客観的構造化臨床試験（OSCE）についてははじまったばかりの取り組みであり、発展途上の評価方法である。一方で、普段のCITの評価としてはあまり適していないように思われる。どちらかという客観的構造化臨床試験（OSCE）は大学院修了時や資格試験時に行われる試験として使用されることが適しているだろう。この試験は大規模な人員と時間と労力を必要としており、卒業や資格のための「最終試験」といった象徴的な評価として行われるのが相応しい。今後のカウンセリング界でのOSCEの発展を注視したい。

付記

※本論文で使用している邦訳された尺度について、内容を検討するため筆者が意識したものであり、正式な手続きに基づき翻訳され、日本語版として作成されたものではない。

引用文献

- American Counseling Association. (2014). *ACA code of ethics*. (<https://www.counseling.org/resources/aca-code-of-thics.pdf>. 2017年2月1日取得)
- Brown-Rice, K. (2012). Examining counselor educator' use of impairment in gatekeeping terminology. *VIATAS 2012, Article 21*. (https://www.counseling.org/resources/library/vistas/vistas12/Article_21.pdf)
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs. (2016). *2016-Standards-CACREP*. (<http://www.cacrep.org/wp-content/uploads/2016/06/2016-Standards-with-Glossary-rev-2.2016.pdf>. 2016年11月26日取得)
- Epstein, R. M. & Hundert, E. M. (2002). Defining and assessing professional competence. *Journal of the American Medical Association*, 287, 226-235.
- Eriksen, K. & McAuliffe, G. (2003). A measure of counselor competency. *Counselor Education & Supervision*, 43(2), 120-133.
- Forrest, L., Elman, N., Gizara, S., & Vacha-Haase, T. (1999). Trainee impairment: A review of identification, remediation, and legal issues. *The counseling psychologist*, 27, 627-686.
- Foster, V. A. & Mcadams, C. R. (2009). A framework for creating a climate of transparency for professional performance assessment: Fostering student investment in gatekeeping. *Counselor Education & Supervision*, 48, 271-284.
- Fowler, J.L., O'Gorman, J. G., & Lynch, M. P. (2021). Counselling skills and competencies tool: Scale development and preliminary data. *Psychotherapy and Counselling Journal of Australia*, 9(2), <https://pacja.org.au/2021/11/counselling-skills-and-competencies-tool-scale-development-and-preliminary-data/>
- 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*, 3(4S), S5-S26.
- Freeman, B. J., & Garner, C. M. (2017). *Professional Dispositions Competency Assessment, Revised*. Unpublished instrument, University of Nevada, Reno. (https://lcu.edu/fileadmin/user_upload/4-1.pdf. 2022年10月26日取得)

- Goodie, J. L., Bennion, L. D., Schvey, N. A., Riggs, D. D., Montgomery, M., & Dorsey, R.M. (2022). Development and implementation of an objective structured clinical examination for evaluating clinical psychology graduate students. *Training and Education in Professional Psychology*, 16(3), 287-298.
- 磯貝友希・杉原佳奈・内橋賢二. (2022). 臨床実習前 OSCE および臨床実習参加における歯科衛生学生の意識. 人と教育: 目白大学高等教育研究所所報, 16, 131-139.
- 葛西真記子. (2005). 「カウンセリング自己効力感尺度 (Counselor Activity Self-Efficacy Scales)」日本語版作成の試み. 鳴門教育大学研究紀要, 20, 61-69.
- Lambie, G. W. & Haugen, J. S. (2022). Assessment of clinical mental health counseling competencies for preparation programs. *Counselor Education & Supervision*, 61(1), 15-24.
- Lambie, G. W., Mullen, P. R., Swank, J. M., & Blount, A. (2018). The counseling competencies scale: Validation and refinement. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 51(1), 1-15.
- Larson, L. M., Suzuki, L. A., Gillespie, K. N., Potenza, M. T., Bechtel, M. A., & Toulouse, A. (1992). Development and validation of the Counseling Self-Estimate Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 39, 105-120
- Lent, R.W., Hill, C. E., & Hoffman, M. A. (2003). Development and validation of the counselor activity self-efficacy scales. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 97-108.
- 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.
- 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.
- Olkin, R. Gaughen, S. (1991). Evaluation and dismissal of students in master's level clinical programs: Legal parameters and survey results. *Counselor Education & Supervision*, 30, 276-288.
- 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.
- Schaeffe, S., Smaby, M H., Maddux, C, D., & Cates, J. (2005). Counseling skills attainment, retention, and transfer as measured by the skilled counseling scale. *Counselor Education & Supervision*, 44(4), 280-292.
- Sperry, L. (2011). *Core Competencies in Counseling and Psychotherapy: Becoming a Highly Competent and Effective Therapist* (Core Competencies in Psychotherapy Series). Routledge.
- Swank, J. M., Lambie, G. W., & Witta, E. L. (2012). An exploratory investigation of the counseling competencies scale: A measure of counseling skills, dispositions, and behaviors. *Counselor 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.
- Texas State University. (2021). *Professional Counseling Performance Evaluation (PCPE)*. (<https://gato-docs.its.txst.edu/jcr:295ba874-7cbf-431b-8c10-a8ebe94aff15/PCPE%202021.pdf>. 2022年9月29日取得)
- University of Nevada, Reno. *Master's Degree in Counseling. PROGRAM DESCRIPTION AND HANDBOOK*. (<https://www.unr.edu/main/pdfs/verified-accessible/colleges-schools/education/college/program-manuals/>)

Masters-Degree-in-Counseling.pdf. 2022年10月19日取得)

Urbani, S., Smith, R. M., Maddux, C. D., Smaby, M. H., Torres-Rivera, E., & Crews, J. (2002) . Skills-based training and counseling self-efficacy. *Counselor Education & Supervision*, 42(2) , 92-106.