



Title	公認心理師・臨床心理士養成課程における社会正義を実現するためのコンピテンシー養成を目指した授業実践
Author(s)	井出, 智博; 蔵岡, 智子; 笠井, 萌乃; 鍋田, 彩菜; 西原, 大樹; 大平, 明人
Citation	臨床心理発達相談室紀要, 6, 107-125
Issue Date	2024-03-19
DOI	10.14943/RSHSK.6.107
Doc URL	http://hdl.handle.net/2115/92159
Type	bulletin (article)
File Information	05_2434-7639_6_107-125.pdf



[Instructions for use](#)

公認心理師・臨床心理士養成課程における社会正義を実現するための コンピテンシー養成を目指した授業実践

井出 智博*・蔵岡 智子**
笠井 萌乃***・鍋田 彩菜***・西原 大樹***・大平 明人***

Practical Implementation of Courses Aimed at Fostering Competencies to Achieve
Social Justice in Training Programs for Certified Public Psychologists and Clinical
Psychologists

Tomohiro IDE, Tomoko KURAOKA
Moeno KASAI, Ayana NABETA, Taiki NISHIHARA, Akito OOHIRA

要 旨

従来、心理支援は個人の内面に焦点化する傾向が強く、社会的文脈を考慮し、さらにはそれに対して働きかけていこうとする意識や取り組みが欠けていた。海外では社会的文脈を考慮し、社会正義を実現するための心理支援者のコンピテンシーが重視されるようになってきている中で日本でもそうした取り組みが求められるようになってきている。こうした中で本稿では、心理支援者の養成課程において社会正義を実現するためのコンピテンシーに関わる教育・訓練がどのように行われ得るのかについての議論を整理するとともに、公認心理師・臨床心理士の養成課程における授業実践を基にしてその効果や課題を検討した。その結果、授業実践を通して、よりマクロな視点の取り組みの必要性は高まる一方で、そうした取り組みを実行することができるというコンピテンシーは十分に高まらないことが示唆され、検討の余地が残された。

キーワード：心理支援者の養成、コンピテンシー、社会正義、アドボカシー

Key words : Training of Certified Public Psychologists and Clinical Psychologists, Competencies, Social Justice, Advocacy

* 北海道大学大学院教育学研究院准教授

** 東海大学文理融合学部講師

*** 北海道大学大学院臨床心理学講座修士課程

I 問題と目的

1. 心理臨床と社会正義

近年、心理支援の実践において社会正義を志向し、社会的に不利な立場になりやすいクライアントのアドボカシー（代弁・権利擁護）に注意を払い、人権を重視した取り組みが注目されている（蔵岡ら、2023）。社会正義とは、「人種、性別、能力、性的指向、身体的特徴、宗教的信条に関係なく、すべての人に公平で公正な利益の配分を行うこと」（Toporek et al, 2006）であり、Goodman et al, (2004) は、社会正義を重視した心理支援としての社会正義カウンセリングの定義について「社会の価値、構造、政策、実践を変えようとする学術的・専門的活動であり、それによって、不利な立場ある対象層が自己決定の手段により多くアクセスできるようにする活動」としている。これまでの個人の変容に注力してきた心理支援のあり方に加え、社会に対して専門家として働きかけを行おうという特徴を持ち、社会的に周縁化された人、何らかのマイノリティの属性を持つ人など不利な立場にある人が自己決定できることを目指して、専門家としてそのアクセスを促進しようとする活動が包含される。ハラスメントなどの権利侵害を例に考えてみると、ハラスメントの被害者との面談において被害者の内的変容を促すことに注力し、ストレスフルな環境へ適応させようとすることは、ハラスメントを引き起こす状況を放置するばかりか、ハラスメントという不公正を強化することになりかねない。クライアントを取り巻く環境に働きかけ、組織・コミュニティに変化を促すことも必要となる場合がある。

日本公認心理師養成機関連盟（2023）は、公認心理師養成開始から一定期間が経過した中で、コンピテンシー・モデルに基づいたカリキュラムの提言を行っている。ここでいうコンピテンシーとは公認心理師に求められる専門性、あるいは職業的能力であるが、日本公認心理師養成機関連盟が示したこのコンピテンシー・モデルには、社会正義を実現するために専門家が取る行動であり、社会正義と関連の深いアドボカシーがコンピテンシーのひとつとして含まれている。

米国心理学会（American Psychological Association；以下、APA）が示した『心理学者の倫理原則と行動規範』（APA, 2016）では、一般原則のひとつに「正義（Justice）」が据えられており、「公正と正義によって心理学による利益をすべての人が得ることができる」と示されている。また、米国カウンセリング学会（American Counseling Association；以下、ACA）の『ACA 2014 倫理規定』（ACA, 2014）においても、その前文で「社会正義を促進する」ことが掲げられ、さらには『Advocacy Competencies』（ACA, 2018）では、ミクロレベル（個人）・メゾレベル（組織）・マクロレベル（社会）に分けて心理支援者が取り組むべきアドボカシーについて具体的に述べられているように、米国では社会正義を実現するための専門家の行動であるアドボカシーが心理支援者のコンピテンシーのひとつに位置づけられているのである。

このように、米国ではすでに心理支援者が社会正義という命題に取り組むことやそれを実現するためのコンピテンシーを獲得することが重要な課題と位置付けられ、取り組みが重ねられているといえるだろう。日本ではようやくそうした議論が始まったところであり、今後、格差や差別など社会構造に根差した課題の増加に対処するためにも、社会正義を心理支援者の教育・訓練に含めることで、これまで面接室の中だけでは届かなかった社会的に周縁化された人々へ支援を展開することができるようになるだろう。そこで本報告では、心理支援者の養成課程

において社会正義を実現するためのコンピテンシーに関わる教育・訓練がどのように行われ得るのかを考えてみたい。

2. 社会正義に関する心理支援者の教育・訓練

(1) 海外における実践

蔵岡ら (2023) は、心理支援に関連する社会正義とアドボカシーに関する近年の文献をレビューすることを通して、海外における社会正義を実現するためのコンピテンシー獲得に関する教育・訓練が批判的省察、グループ活動、サービスマーケティングという3つの方策を中心として構成されていることを紹介している。

批判的省察とは、自身の立場に気づき、経験を振り返ることにより自己認識を深めることを指しており、ただでさえ職業的ジレンマを生じやすい社会正義の視点を養成課程で実践していくためには、批判的省察によって自分の社会的立場が特権的であることを認識するなど、自分の体験を意味づけることが必要であるという指摘 (Goodman et al., 2018; Toporek & Worthington, 2014) に基づいている。また、社会正義やアドボカシーに関する実践は疲弊や燃え尽きを生じさせやすいため、信念や課題を共有することができる仲間との関係を保つことにより、社会正義やアドボカシーに関する行動を促進できることから、グループ活動を取り入れた養成プログラムも多い (Keum & Miller, 2019; Nadal, 2017)。さらに、実際に地域の公共機関やボランティア団体の活動に参加することを通じたサービスマーケティングの体験が理論と実践を結びつけることに有効であるという報告もある (Wyatt, 2009; Toporek & Worthington, 2014; Stewart-Sicking et al., 2013)。こうした中、Cohen et al. (2021) は、多文化・社会正義に関する教育訓練と、基礎的なカウンセリング能力に関する教育訓練とが対立するリスクに言及し、その問題を解消するために、学生のみならず教員も継続して体験学習に参加するなどして積極的に自分自身の自己認識に焦点を当て、自分自身の前提や価値観を吟味することを提案した。また、Toporek et al. (2009) は、教育・訓練においてアドボカシーを付加的な活動ではなく、カウンセリングやセラピーの不可欠な部分として概念化することで、現在のカウンセリング構造の中に、エンパワメント、アドボカシー計画、セルフアドボカシーのスキル構築のためのスペースを確保することができるとしている。

このように海外では心理支援における社会正義を実現するためのコンピテンシーに関する議論が重ねられ、多くの文献が公刊されているが、その中でもToporek et al. (2006) は教育・訓練について、学部、修士課程、博士課程に分けて述べており、学部段階ではサービスマーケティングの効果が高いとし、このサービスマーケティングを用いた教育が社会学、教育学、社会福祉といった多くの学問分野においても取り入れられていることを紹介している。修士課程における教育については、社会正義や人権の概念をコースワーク全体に組み込み、公共政策、公衆衛生、政治学、社会学、人類学、教育学を含む学際的な教育・訓練に重点を置いたGeorge Mason (ジョージ・メイソン) 大学大学院の教育プログラムを紹介している。このプログラムでは、学生自身が自分の世界観について考え、発展させること目指す、初年次教育に位置付けられる「カウンセリングの基礎」という科目が紹介されており、カウンセラー自身がもつ世界観を批判的に見つめ直すことが修士課程において社会正義を学ぶ上でのベースとなっていることが強調されている。

ここに紹介した文献は、当然のことながら米国における人種差別や宗教的抑圧といった社会的課題をベースとしている。社会正義アプローチでは人種差別、性差別、性的マイノリティへの抑圧、階級差別、障害者差別、老人差別、宗教的な抑圧、異文化差別など様々な抑圧が扱われるが、歴史的に人種差別に関する議論を中核として議論が発展してきた米国と日本の状況は異なっている。社会正義を実現するためのコンピテンシーについての議論を深めるためには、日本独自の視点から捉え直すことも必要だろう。

(2) 日本における実践

日本の状況に目を向けてみると、ジェンダー・ギャップ125位 (World Economic Forum, 2023) とされる性差別の問題や、貧困問題をはじめとする階級差別など抑圧と偏見、差別が色濃く残る領域は多い。このような中で、性的マイノリティへの抑圧や障害者差別については、近年法整備が整えられつつあり専門家の中でも認識が高まっている領域である。性的マイノリティへの抑圧についてみてみると、2013年にはDSM-5 (精神疾患の分類と診断の手引き第5版) によって性同一性障害から性別違和へと病名が変更され疾患概念に変化があった。2019年にICD-11 (国際疾病分類) が承認された際には、性同一性障害は精神障害の分類から除外され、性別不合として「性の健康に関する状態」と位置付けられるようになった。文部科学省は2016年に性的マイノリティに関する手引きを発行するなど対策を進めている。自治体においても同姓カップルを家族に相応する関係と認める証明書の発行などが始まっている (吉川, 2016)。以上のような動きに先駆けて葛西・岡橋 (2011) は、性的マイノリティに焦点を当てたカウンセラー養成プログラムを開発し、実践を報告している。プログラムは、異性愛者であることの特権やそれがLGBの人に与える影響などへの気づき、性的志向やLGBに関する正しい知識、カウンセリング実践に関するスキル、といった内容で構成されている。心理支援者の研修に社会正義の視点を盛り込み実践した例であるといえよう。現在では、スクールカウンセラーが性的マイノリティの生徒と面談した際には、具体的な要望を聞き取りつつ、着用する制服や使用する氏名について学校や教育委員会に確認を求めることや、制度的な改善を働きかけたりすることも心理支援の業務として想定されるようになってきている。しかし、鈴木 (2011) はコミュニティ心理学の立場から臨床心理士養成に関わるシラバスを分析した結果、社会的・文化的側面に関する講義は乏しい現状を報告しており、社会正義に関わる教育・訓練は立ち遅れているといえるだろう。

(3) 心理支援者の自己認識

後述するように本稿は、社会正義を実現するための心理支援者のコンピテンシーに関する大学院修士課程における教育・訓練の在り方について検討することを目的とするが、先に示した通り、修士課程における教育・訓練においては自身もつ世界観を批判的に見つめ直すことなど、カウンセラーの自己認識に焦点を当てた取り組みが重要であると考えられる。そこで、ここでは特にカウンセラーの自己認識に焦点を当てて、教育・訓練の在り方に関する議論をレビューしてみたい。

飯田 (2020) は、ある特定の集団に対してカウンセラーが抱くステレオタイプ的な見方が影響することによって生じる臨床的判断や態度の歪みであるクリニカルバイアス (Wisch & Mahalik, 1999) について紹介し、多文化カウンセリングに関する心理支援者の教育・訓練においては、心理支援者が自分の経験や知識、記憶や思考に基づく解釈を適切に制御することが

求められるとしている。また、性的マイノリティを支援するカウンセラー養成に関する実践を紹介した葛西・岡橋（2011）は、心理支援者が自らの特権に気づくことをグループワークで話し合い、考えを深める取り組みを行っている。

このように日本でも特定の社会的文脈に置かれたクライアントに対する心理支援について議論する際に、心理支援者自身の価値観や感情の動きに目を向けることの必要性を重視した取り組みが見られはするものの、そうした取り組みは十分に行われているとは言い難い。例えば、Person-Centered Approachや体験過程療法の心理支援者養成においては、支援者の自己理解が重視されるが、それは例えば心理支援者自身の体験過程に目を向けるというように、必ずしも社会的文脈を考慮した自己認識への注意ではない。社会正義を実現するための心理支援者のコンピテンシーに関する教育・訓練においては、より社会的文脈に目を向けた取り組みが必要となってくる。

ところで、社会正義を実現するための心理支援者のコンピテンシーとしてはToporek & Daniels (2018) の6領域モデルが知られているが、このモデルがマイクロレベルからマクロレベルまで、心理支援者に求められる実践を示すものであるのに対して、より発展的な多文化・社会正義カウンセリングコンピテンシー (Multicultural and Social Justice Counseling Competencies : 以下、MSJCC ; Ratts et al., 2016) ではカウンセラーとクライアントの相互作用やカウンセラーの自己認識を含む、より心理支援者の内省や自己理解を重視したモデルへと発展していることがわかる。MSJCCでは、特権的であるか周縁化されたアイデンティティを持っているかを意識したうえで、コンピテンシーを発達させていくベースとして「カウンセラーの自己認識」を据えている。「カウンセラーの自己認識」とは、自分の価値観や信念、偏見、自分の持つ地位について振り返り、それが自分の世界観や人生経験にどのような影響を与えているかについて自覚的であることを指す。先の批判的省察と重なるところであると考えられる。Rio et al. (2021) は、MSJCCを理論的ガイドとして用いて、矯正施設のカウンセラーの実践を質的に分析し、自分自身のアイデンティティを認識し、それが治療関係にどのような影響を与えるのか認識するといった「カウンセラーの自己認識」に関わるテーマを見出している。このような「カウンセラーの自己認識」に焦点を当てた、教育・訓練においていずれも心理支援者の教育訓練に特化したものではないが、Adams et al. (2022) 『Teaching for Diversity and Social Justice』と、Goodman (2011) 『Promoting Diversity and Social Justice』が参考可能な資料として挙げられる。

Adams et al. (2022) は、社会正義教育の入門書といえるもので、参加者が自分自身の経験を振り返ることで、新たな気づきや批評、自己評価、そして行動について意識的な選択を育むことができるようデザインされている。特に、個々人が内面化した価値観や信念に目を向けるプログラムが重視されている。内面化された価値観や信念に疑問を抱くことは、特に現行の社会構造で恩恵を受けているマジョリティ側に抵抗が起きやすい。心理支援者はこのような抵抗を乗り越えて社会正義を実現するためのコンピテンシーを発揮するため自分について批判的に振り返る教育・訓練が必要となってくるのである。Goodman(2011)は、「カウンセラーの自己認識」の中でもマジョリティとしての特権性に焦点を当てたものである。無自覚に特権的な立場にいる人たちが感じやすい抵抗とその対処が紹介され、国内でこれまで差別的な社会構造やシステムを意識せずに個人の内面のみに注力してきた心理支援の在り方に示唆を与える

ものである。先に述べた『心理学者の倫理原則と行動規範』(APA, 2016)の一般原則である「正義」においても、「自らの潜在的な偏見、能力の限界、専門性の限界が、不公正な実践につながったり、それを容認したりすることがないように予防措置を講じる。」と説明が加えられており、社会正義の実践において「カウンセラーの自己認識」を深めることが重要視されていることがわかる。

3. 研究の目的

ここまで概観してきたように、社会正義を実現するための心理支援者のコンピテンシーに関する教育・訓練は現代の心理支援者養成において喫緊の課題のひとつに位置付けられているものの、日本ではその具体的な取り組みは皆無である。そこで本研究では、公認心理師、及び臨床心理士養成課程に在籍する大学院生を対象とした社会正義カウンセリングに関する授業実践を報告することで、教育・訓練の内容に関する議論の端緒を提供したい。

この時、社会正義カウンセリングに関するコンピテンシーは多岐にわたるために、そのすべてを網羅するような教育・訓練を実施するためには例えば現在の公認心理師養成を考えると、学部から大学院修士課程に至る6か年に及ぶカリキュラムの中にそれぞれのコンピテンシーを位置づける必要があるが、現状ではそうした十分に系統立てた取り組みは困難であるために、MSJCCの中で多文化・社会正義コンピテンシーの発達領域の最も基礎的な構成要素に位置付けられる「カウンセラーの自己認識」に焦点を当てた実践とすることにした。

II 方法

1. 授業実践の概要

本報告では筆頭著者が常勤、及び非常勤として関わる2つの大学院における授業実践を報告する。いずれも公認心理師、臨床心理士の養成課程で、それぞれの授業の一部として実施した。A大学院では修士課程1年4名、B大学院では修士課程1年8名が受講した。

2. 実践内容を省察する手がかり

それぞれの授業の冒頭に社会正義を実現するためのコンピテンシーに関する授業実践を行う目的や意義について説明し、授業の進行に合わせて考えたこと、感じたことを記入してもらう「気付きノート」やRatts & Ford (2010)によるAdvocacy Competencies Self-Assessment (以下、ACSA) Surveyを日本語で紹介した鈴木ら (2010)を基にした社会正義を実現するための心理支援者のコンピテンシーに関する必要性・実行可能性について、事前と事後に評価してもらった自己評価と自由記述による感想を任意で提出してもらうことを依頼した。本報告ではそうした資料を基に実践内容を省察する。

III 結果

1. 授業実践

授業実践の具体例としてA大学院での実践を紹介する。授業が行われたのは2022年度の授業内である。Person-Centered Approachを中心とする心理療法の基礎理論から体験過程理論といった個人の内面に焦点化したアプローチについての展開についての授業を行った後に3コマを社

会正義を実現するためのコンピテンシーに関する授業実践にあてた。ここではその内容を紹介する。

(1) Day1

1) ガイダンスとアンケート実施。

- ・今後の授業計画についての説明。
- ・調査協力の依頼。
- ・アンケートの実施。

2) 心理支援と生態学的システム論について。

- ・それぞれの事例において「あなたが支援者だったとしたら、どのように行動するか」を問いかけ、その議論を通してクライアントを取り巻く環境、社会的文脈の存在に気付く。

事例1

中学校のスクールカウンセラーAさんは、中学1年生「女子生徒」Bさんから性別違和についての相談を受けた。「男子生徒」として学校生活を送りたいが、先生たちはとてもそのことを認めてくれそうにないので、我慢しながら生きるしかないのかと思うと、学校に来るのが嫌になって、最近は、生きている意味さえ見いだせなくなってしまった…という相談を受けた。

事例2

公認心理師・臨床心理士として開業しているCさんは、ある成人「女性」のクライアントDさんから性別違和についての相談を受けた。「男性」として社会生活を送りたいが、周囲の人や社会はともそのことを認めてくれそうにないので、我慢しながら生きるしかないのかと思うと、最近は、生きている意味さえ見いだせなくなってしまった…という相談を受けた。

- ・Bronfenbrennerの生態学的システム理論、Fraserのマルチシステムの紹介。

3) 心理支援と社会正義について。

- ・心理療法の5つの波 (Ratts, 2009) とされる精神分析、学習理論、人間性心理学、多文化カウンセリング、社会正義カウンセリングの概要とそこに至る流れについての紹介。
- ・『The School Counselor and LGBTQ+ Youth』(American School Counselor Association, 2016) を用いたワーク。

『The School Counselor and LGBTQ+ Youth』の「The School Counselor's Role」にはLGBTQ+の児童生徒支援においてスクールカウンセラーに求められる役割が示している。

例えば…

- ・Counsel students with questions about their sexual orientation and gender identity as well as students' feelings about the identity of others in an accepting and nonjudgmental manner
- ・Advocate for equitable educational and extracurricular opportunities for all students regardless of sexual orientation, gender identity or gender expression (ASCA, 2016)

全15項目は上の例と同様にすべてが動詞で始まる文章であるため、その内容を詳細に理解するというよりは、冒頭の動詞に注目してどのような役割が求められているかを理解してみようということに取り組むワーク。

その内容はAddress (1)、Encourage (1)、Identify (1)、Know (1)、Provide (1)、Counsel (1)、Promote (2)、Support (3)、Advocate (4)となる()内は個数を示す)。そこでそれぞれの単語の意味を考えてみた時に、最も多く出現するAdvocateはどのような意味を含んでいるのか、自分たちがこれまで学んできた心理支援の学びの中にこうした内容が含まれていたのかを考え、話し合ってもらおう。

- ・心理支援における中立性とアドボカシーの関係について、中立性には技術的中立性と道徳的中立性(Herman, 2015)があることを示したうえで、社会的排除を経験したクライアントを支援する際には道徳的中立ということはありません、クライアントと同一の立場に立つという基本姿勢について説明する。
- 4) 身の回りにある社会不正義、心理臨床と関連すると思われる社会不正義について考えてみることを次回までの宿題とする。

(2) Day2

- 1) 宿題として出しておいた身の回りにある社会不正義、心理臨床と関連すると思われる社会不正義について考えたことを全体でシェアする。
- 2) American Counseling Association : ACA (2018) による『Advocacy Competencies』の概要を紹介する。
- 3) より理解が難しいと思われるマクロレベルの実践として社会的養護経験者による調査とそれに基づく政策提言の取り組み(IFCAプロジェクトC, 2020)を紹介し、その内容についてディスカッションする。

(3) Day3

- 1) 社会正義を実現するための心理支援者のコンピテンシーを育むために必要な教育、訓練への導入としてMulticultural and Social Justice Counseling Competencies (Ratts et al., 2016)を紹介し、「特権と排除」というカウンセラー、クライアントの立場の相違という視点を提示する。
- 2) 特権と排除の交わりを探るワーク(Clark, 2019 : 46-48)に取り組む。このワークは特権と排除に関する理解を深め、様々な特権や排除に関連するアイデンティティを理解し、自身が持つ特権、あるいは排除に関連するアイデンティティについて気づくことを目的とするワークである。具体的にはReligion/Spirituality (宗教/信条)、Economic Class Background (経済的地位)、Sexual Identity (性的アイデンティティ)、Psychological Development (心理発達)、Ethnic/Racial Identity (人種・民族的アイデンティティ)、Chronological/Lifespan Challenges (年代・年齢に関すること)、Trauma (トラウマ)、Family Background (家族背景)、Unique Physical Characteristics (身体的特徴)、Location & Language (地域や言語)、Gender (性別、性役割)の頭文字をとったRESPECTFUL Gというワークシートを用い、それぞれの領域についての特権的なアイデンティティ、排除的なアイデンティティを考えてみたり、そうしたことが心理支援にどのように影響するか、あるいは自分は特権的な立場にあるのか、排除的な立場にあるのかについての内省を深めたりすることに取り組む。
- 3) 全体の振り返りとして、『気づきノート』も使いながらこれまでの授業での体験を振り返り、考えたこと、感じたことを全体でシェアする。

2. 授業実践内容の検討

(1) 自由記述をもとにした検討

『気付きノート』には授業の進行に合わせて考えたこと、感じたことを記入してもらった。ここでは先に紹介した授業内容に合わせてA大学院、B大学院、双方の受講者が『気付きノート』に書き残した内容を抜粋して紹介する。

1) アンケートに回答して、あるいはこのテーマでこれから学ぶことについて考えたこと、気づいたこと。

- ・(アンケートの項目を読んで) 心理臨床の場でどこまで扱うのがよいだろうと思った。多くの内容が必要なものだとは思っていたが、すべてを実践することは非常に大変で、難しいと思った。
- ・社会と折り合いをつけることや適応への援助だけでなく、社会を変えるということはあまり意識したことがなかった。
- ・社会的な変革の指すことが広すぎてよくわからなかった。
- ・心理職がシステムを変革するための計画立案をする姿が想像できなかった。表現の問題かもしれないけれど、「社会変革」と「心理職」がつかない。
- ・しなければならないこと、求められていることはたくさんあるが、実際にできるかどうかを考えていくと、できないと感ずることが多かった。

2) 「心理支援と生態学的システム論」の講義を受けて考えたこと、気づいたこと。

- ・社会のシステムがマジョリティを基準にできていることに気づかされた。
- ・心理と考えると「心」を中心に考えてしまいがちだが、その人の周りの環境、取り巻く状況を把握し、物理的な問題を解決できる場合についても考えることが必要であると感ずじた。

3) 「心理支援と社会正義」の講義を受けて考えたこと、気づいたこと。

- ・多文化カウンセリング、社会正義カウンセリングについてはあまり具体的なイメージが持っていない。
- ・Justiceの訳について、正義か公正か。正義と言うと気を抜くと暴走を引き起こしたり、勝ち負けの話になりそうな怖さがある。
- ・社会を変える力と心理臨床家としての専門性、力のイメージが結びつかず、変革の大きさによるが、それぞれの力が別物なのではないかと思ってしまった。
- ・いち個人として大きな社会の枠組みを変えることは難しいと思うが、「変える必要がある」という考えを持ちながら何かの行動を起こすことがとても重要なのだと感ずじた。

4) 「The School Counselor and LGBTQ+ Youthのワーク」に取り組んで考えたこと、気づいたこと。

- ・「擁護する」ということは中立的な立場から離れることになる？事を大きくするリスクを気に掛ける必要がありそう。アドボカシーの主張先が社会の時に、どこに訴えればいいのかわからない。これまで心理臨床を学んできた中で、アドボカシーだけでなく、そも

そも権利について考えてきたこともなかったように思う。

- ・アメリカではおそらくadvocateという言葉は親しみのあるものだと思うが、日本では（私は）全くなじみのないものでどうしてだろうと思った。主張するというのは周りが聞く耳を持っていないければ難しいことであるかもしれないと感じた。一方的に頑張っても空振りしてしまいそうな気がする。
- ・アドボカシーがひとつの意味として訳せないため、実際、何をすることがわかりにくいと感じる。

5) 身の回りのSocial Injustice、心理臨床に関連するInjusticeについて考えたこと、気づいたこと。

- ・女性は社会的に不利な立場に置かれがち（給料、出世、キャリア…）で、臨床場面でもDVや貧困のことなどで来談されることもあると思う。“同じ女性として”話を聞ける一方で、“同じ女性なのに”境遇が違い理解が一筋縄ではいかないというような共通点と相違点が同時に存在してくることも多々あると思う。
- ・誰から見て公正なのか、大多数がそう思えば公正／不公正なのかがよくわからなくなった。心理支援者も変な思い込みをしていたら社会的に不公正な考えを押し付けてしまうこともあるのではないかなどと考えてしまった。
- ・自分が目を向けようと意識しなければ目に留まりにくい人もいることに気付いた。

6) 『Advocacy Competencies』を教材とした講義を受けて考えたこと、気づいたこと。

- ・ミクロな視点ばかりに注目し、マクロな視点が欠けていたことに気付いた。実行に移すためにはセラピストのスキルアップの他に、社会がそれを理解してくれることも必要かもしれない。
- ・個人・コミュニティに対する者は想像できる、しやすいが、政治や社会に働きかけることは想像し辛く、さらに実現するには行動力もそれができるだけの知識がとても重要であると考えた。
- ・advocacyに関する能力や専門性を持つことが心理臨床家には求められるという事が最初はうまく理解することができなかった。しかし、講義を受講する中でクライアントが必ず変わる必要があるのか？クライアントに全ての原因があると言いきれるのか？という問いに気付き、社会のような大きな対象へのアプローチが必要なものであると考えた。

7) 「社会正義を実現するための心理支援者のコンピテンシーを育むために必要な教育・訓練」の講義を受けて考えたこと、気づいたこと。

- ・当事者に話を聞く機会はほとんどないからもっと機会を増やすべき。それが当事者の理解につながる。
- ・特権と排除の知識というか考えがセラピストにあるかどうか、クライアントはすぐに気づくだろうなと思った。
- ・クライアントの問題を個人の原因だけで考えるのではなく、社会全体のような大きな場に対してもその要因を考え、そちらへのアプローチを考えて必要があるという事を心理師の養成課程でも取り入れて行くべきだと感じた。

8) 「特権と抑圧の交わりを探るワーク」に取り組んで考えたこと、気づいたこと。

- ・特権、排除を考える時、どの程度の視野で区切っていくか、幅を考えるか難しかった。ひとつひとつの項目を見ていくと、特権に当てはまることが多くて恵まれていると思った。ただ可視化しなければ気づけないほど、自分の中で当たり前になってしまっていることにも驚いた。排除の立場、マイノリティの人は堂々としている人たち（特権の人たち）に向かって、時に声をあげることがどれだけ勇気のいることなのか、マジョリティの人は気づき、聞かねばならないと思った。
- ・ワークに取り組んで、自分がどのような人間で、他者にどのような影響を与えるのかという事をじっくりと考えることができた。
- ・ワークを通じて、自分が経験してきた背景や自分が人から聞いた、知っていることによって特権、排除に関する価値観や考えが異なることが実感できた。内省することは大切であると感じる反面、とてもエネルギーが必要であることを実感した。

9) 全体を通して考えたこと、気づいたこと。

- ・不公正を正すということで、支援者の方が先走っているいろいろなことに取り組んでしまうと結果的にクライアントの意見を無視することになってしまう場合もあると思うので、バランスがとても大切だと思った。まずはクライアントのために支援者は知識を増やし、そのうえでしっかりとクライアントの話を聞いて、クライアントが意見を言いやすい関係、環境を作る力を身に着ける必要があると思った。
- ・いろいろなワークを通じて実際の問題を思い浮かべながら考えることができた。
- ・これまでも社会の仕組みを変えなければ問題の本質は変わらないと感じる機会は多々あったが、実際にどのようにいち個人として自分が行動すべきかよく理解できていなかった。この授業を通じて社会的に不利な状況に置かれたクライアントがいた場合にはどうしていけばよいかを考える糸口になった。
- ・心理支援者として自分の立場や考え方を理解して、自分の影響力についての思考を深めておきたいと思った。

(2) アンケート内容をもとにした検討

ACSA Survey (Ratts & Ford, 2010) は、「クライアントへのエンパワメント (Client/ Student Empowerment)」「組織との連携 (Community Collaboration)」「みんなで起こすアクション (社会運動) (Collective Action)」「クライアントのためのアドボカシー (Client/ Student Advocacy)」「システムへのアドボカシー (System Advocacy)」「社会・政治的アドボカシー (Social/ Political Advocacy)」というACA (2018) によるマイクロからマクロまでの6領域に及ぶAdvocacy Competencyを測定する尺度である。日本には鈴木ら (2010) が紹介しているものの日本向けに標準化された尺度ではない。本研究では鈴木らのものを参考に一部わかりにくい表現を修正し、受講者にそれぞれの項目について心理支援者のコンピテンシーとして必要と思うかどうか (必要性) と、今の自分に実行できるかどうか (実行可能性) という2つの観点から、本授業実践の冒頭と最後に評価してもらったが、海外の研究 (Dean, 2009) では因子分析の結果、6因子構造が確認されず、クライアントのアドボカシーとシステムのアド

ボカシーが同一の因子として抽出されるなど信頼性に関しては疑問が残るところであることに加え、日本でも標準化された尺度ではないことに留意する必要があるが、ここではA大学院、B大学院、双方の受講者の回答を用いて、6つの因子を想定して下位尺度得点を算出した。

1) 必要性のpre-post比較 (表1)

授業実践の前後に、心理支援者のコンピテンシーとして必要だと思うかどうかについて受講者に評価してもらった。個々の項目を見ていくと授業の前後で差が大きかったもの(効果量が大きかったもの)は、「24 職場・学校などのシステムを変革することに関わるときに感じる自分自身の抵抗を認識し対処すること」($d=-0.96$)、「28 社会変革のために活動している団体やその活動への支持を示すこと」($d=-0.93$)、「23 職場・学校などのシステムを変えるための計画を立案すること」($d=-0.85$)、「18 クライアント自身やクライアントが属する集団の幸福を妨げている社会的要因を見極め、それを取り除くための行動を起こすこと」($d=-0.80$)、「11 クライアントの妨げとなる環境要因について、説明できるように資料を作成すること」($d=-0.73$)、「30 社会をよりよく変えていく活動について、議員や担当行政官に働きかける(陳情すること)」($d=-0.73$)といった項目であった。一方、Advocacy Competencyの6つの領域に目を向けると「システムへのアドボカシー」($d=-1.25$)、「社会・政治的アドボカシー」($d=-0.93$)で効果量が大きかった。こうした項目、領域に目を向けてみると、pre時点での評価がさほど高くなく、受講者からは心理支援者のコンピテンシーとみなされにくかったものが授業実施後に他の項目と同様の水準にまで高まっていることがわかる。特に領域についてはコミュニティや社会を対象とするようなマクロレベルの取り組みの中でも(クライアントと共にではなく)支援者が主体的に社会正義のために行動するような領域において変化が大きかったことがわかる。

2) 実行可能性のpre-post比較 (表1)

同様に授業の実施前後で受講者自身が心理支援者としてそうした行動をとることができるかという観点から評価してもらった内容について目を向けてみると、個々の項目では「23 職場・学校などのシステムを変えるための計画を立案すること」($d=-1.03$)、「2 クライアントに影響を及ぼしている社会的・政治的・経済的条件にはどのようなものがあるかを見極めること」($d=-1.01$)、「18 クライアント自身やクライアントが属する集団の幸福を妨げている社会的要因を見極め、それを取り除くための行動を起こすこと」($d=-0.90$)、「10 社会の中のシステムを変革するために、様々な異なる集団と連携すること」($d=-0.89$)、「8 社会の中のシステムの変革という目的のために、自分が関わる人達がどのような長所や資源を持っているかを理解すること」($d=-0.77$)、「27 特定のクライアント集団が経験している社会的抑圧(不利や排除)を取り除くための活動を行うために必要な人たちと連携すること」($d=-0.77$)といった項目で効果量が大きく、受講者にとっては「できる」という感覚が増したことがわかる。一方で、領域に目を向けると「クライアントへのエンパワメント」($d=0.94$)、「組織との連携」($d=-0.93$)といった領域で効果量が大きく、必要性に関する変化とは異なり、クライアント個人を対象とするようなミクロなAdvocacy Competencyに対する効果が大きいことが示された。

表1 Advocacy Competencyの「必要性」「実行可能性」の自己評価の授業前後の変化

項目		必要性				実行可能性				
		M	SD	<i>t</i>	<i>d</i>	M	SD	<i>t</i>	<i>d</i>	
クライアントへの エンパワメント	pre	23.73	1.42	-0.90	0.22	12.70	3.59	-3.25	*	-0.94
	post	24.00	1.79			16.20	4.21			
組織との連携	pre	21.73	2.41	-2.47	*	14.18	4.83	-3.33	**	-0.93
	post	23.73	2.53			17.73	3.74			
みんなでおこすアクション (社会運動)	pre	21.64	2.54	-2.37	*	14.91	4.89	-2.13		-0.59
	post	23.00	2.45			17.55	4.72			
クライアントのための アドボカシー	pre	22.00	2.49	-2.08	-0.58	13.70	5.27	-2.54	*	-0.73
	post	23.18	2.56			16.30	4.47			
システムへの アドボカシー	pre	20.91	2.63	-4.49	**	14.09	5.19	-1.99		-0.56
	post	23.18	1.78			16.91	4.93			
社会・政治的 アドボカシー	pre	19.82	4.07	-3.34	**	13.91	3.56	-2.63	*	-0.73
	post	23.00	2.49			16.55	4.03			

* $p < .05$, ** $p < .01$
効果量 d は Hedges' g を示す

IV 考察

本報告では、MSJCCに示されているように、特権や排除という観点から心理支援者自身の自己認識に目を向けることに焦点を当て、大学院における心理支援者養成課程における社会正義を実現するための心理支援者のコンピテンシーに関する教育実践の在り方を検討した。ここでは、その実践について、受講者が受講過程で書き留めた『気付きノート』や受講前後に実施したAdvocacy Competencyに関する必要性・実行可能性に関する質問への回答を手掛かりにして、その効果や意義、課題について検討したい。

1. 効果と意義について

(1) 教育訓練の方法としての批判的省察

これまで社会正義を実現するためのコンピテンシー獲得に関する教育・訓練の方法としては、主に批判的省察、グループ活動、サービスマーケティングの3つの方策が選択されてきた(蔵岡ら, 2023)。今回の実践では、この中でも特に『気付きノート』やワークを通じた批判的省察による教育訓練をその方策として選択した。

『気付きノート』に書き残された内容から受講者の学びの過程を読み取ると、当初は心理支援者の養成課程に身を置く大学院生たちが「社会」と自分の心理支援実践とをどう結び付けるのかについての戸惑いが伺われたが、授業の過程が進むに連れて徐々に自分なりに社会と心理支援実践を結び付けようと試行錯誤したり、それまでに自分の中に築いてきた心理支援実践のイメージの中に社会正義という観点を新たに書き加えられるのかと自問自答したりする様子が表現されるようになっている。一方で、身の回りのSocial Injustice、心理臨床に関連するInjusticeについて想起することを通して自分の周りにある具体的な状況やそれに直面する人が

思い描かれたことによって、心理支援と社会正義の問題が近接していることへの気づきが生じている様子が垣間見える。さらに、そうした気づきの後には、心理支援者の養成課程にこうした教育訓練の機会を設ける必要性についての記載も見られるようになっていく。そしてそのうえで行われた「特権と抑圧の交わりを探るワーク」では自分の特権、あるいはそれと関連したこれまでの経験に目を向けつつ、排除を経験した人の経験を思い描くことを経験している。このように『気付きノート』の記載内容には受講者自身が学びのプロセスを振り返ったり、学んだことを積み重ねて統合した内容に加えて、それまでの他の授業での学びや自分自身の経験を振り返りながら、新たな内容や価値観を理解しようとする過程が見られたことから、『気付きノート』が批判的省察の機会として有効に機能したことが示唆されている。授業者は授業の中で時折、「あなたの個人的な信条は〇〇にどのように影響しているか?」「〇〇に関するあなたの知識はどこからきたのか?」といった省察的質問 (reflective questions; Glossoff & Durham, 2010) を織り交ぜながら進めたが、授業という集団性も意識してこうした質問を有効に活用することができれば、グループ活動の要素を加えながら、受講者の批判的省察の過程を一層、促進することができるかもしれない。

一方、『気付きノート』には「内省することは大切であると感じる反面、とてもエネルギーが必要であることを実感した」との記述も見られた。Goodman et al. (2018) が行った大学院における社会正義とアドボカシーに関する教育・訓練を経験した修了者へのインタビュー調査では、彼らは社会正義に関する意識が高まることで内的葛藤を抱えることが報告されており、心理支援者養成課程にある院生にとっては批判的内省が深まることは、同時に教育訓練上の大きな迷いや停滞を生じさせる可能性があることも示唆された。今回の受講者にとっては、本実践の内容がこれまで彼らが養成課程で経験してきたのとは異なったコンピテンシーであったために「とてもエネルギーが必要である」と感じられる経験となっていたのかもしれないが、「ラーニングエッジ」と呼ばれる葛藤や不快感、もやもやした感情こそが社会正義の学びには重要であるという指摘 (Adams et al., 2022) に沿えば、受講者の中に新たな学びの萌芽が見られたと捉えることもできるだろう。

(2) コンピテンシー獲得の観点から見た効果と意義

本実践では評価の対象となった参加者が少ないために、ACSA Surveyを用いた実施前後の Advocacy Competency の必要性や実行可能性に関する評価とその変化についての理解には慎重になる必要がある。しかし、それを踏まえたうえで結果に目を向けると、必要性に関しては、マクロレベルの取り組みについて実施後の方がより必要だと捉えるように変化しているのに対して、実行可能性に関しては、ミクロレベルの取り組みについて実施後によりできると評価するように変化していることわかる。すなわち、市民や社会全体に対する啓発やステイクホルダーに対する働きかけなどマクロレベルのコンピテンシーについては、本実践を通してより必要だと感じるようになるものの、それを実際に実行できるのかという、コンピテンシーの獲得という観点からは十分にその効果が表れているとは言いがたい状況にあることが示された。本実践が、3回分の授業で実施するという時間的制約に加え、Day3に「特権と排除の交わりを探るワーク」を実施したように心理支援者の自己理解に焦点を当てた内容で構成され、社会正義を実現するための心理支援者のコンピテンシーを包括的に獲得できる内容ではなかったために妥当な結果だとも言えるだろう。

社会正義を実現するための心理支援者のコンピテンシーの獲得過程については、自信をもって自律的にアドボカシー行動をとれるようになるのは専門性の発達の最終段階である (Brown & Trusty, 2004) という見解もあるように、まずは実践や今回のような教育訓練の機会を通じて必要性が認識され、心理支援者のコンピテンシーとして実際に獲得されるのはキャリアのもう少し先になるのは当然のことかもしれない。クライアントが直面している問題は、心理支援者にとって介入しやすく、またその効果が得られやすい問題もあれば、長い間存在し、大きなシステムに関わる問題もある。そして後者の場合には心理支援者として頑張っただけで関わろうとするほどに無力感に苛まれたり、燃え尽きを感じたりすることがあるかもしれない。その結果として、現状では「何もしない」という選択をする (せざるを得ない) 心理支援者も少なくないだろう。こうしたことを踏まえ Toporek et al. (2009) が、社会正義とアドボカシーの実践においては広い視野とサポートネットワークを持つことが不可欠であるとしているように、心理支援者個人のキャリア形成とともに、彼らが心理支援者としてのネットワークを獲得するに従って、『気付きノート』の中に見られた「すべてを実践することは非常に大変で、難しいと思った」という初學者の感覚が、徐々に自分にもできるかもしれないという感覚へと移行していくのかもしれないし、またそれを支えるような、現任者向けの教育訓練の機会が提供される必要も出てくるだろう。

2. 今後の課題について

(1) どの段階で、何を学ぶのか

公認心理師や臨床心理士養成課程の大学院生は実習や指定された授業科目の単位を取得するために、非常に多忙である。大学院ということで多くの場合は修士論文の執筆にも取り組まなければならない上に、就職活動や博士課程進学のための勉強もある。さらには2023年度からは大学院修了前に公認心理師試験も実施されるようになり、その多忙さは増している。こうした現状を考えると、大学院における心理支援者の養成は、大学院を離れ、いち心理支援者として社会に出ていく前に最低限必要なことを習得する機会だと位置づけざるを得ないだろう。

一方、公認心理師、臨床心理士養成課程におけるカリキュラムに目を向けると、クライアントが置かれた社会的文脈に焦点を当てた心理支援、あるいは社会正義カウンセリングについて体系的に学ぶ機会はほとんど意図されていない。大学院付属の相談室における1対1の心理面接を中核的な実習機会とする現在の養成課程では、1対1の関係性や個への支援というよりミクロな関係性に基づいた心理支援のコンピテンシーの獲得に比べて、集団や社会を視野に入れたマクロな心理支援のコンピテンシーの獲得は困難なものとなるだろう。

ここで先に紹介した日本公認心理師養成機関連盟 (2023) が提言しているコンピテンシー・モデルに基づいたカリキュラムを改めて参照してみたい。このモデルでは、コンピテンシーは心理支援者が行う業務内容の質を高めるために必要となる機能コンピテンシーと、それらの基盤となる基盤コンピテンシーという2つのコンピテンシーから構成されるものと位置付けられている。この2つのコンピテンシーは教育や医療、福祉といった公認心理師の5領域に共通する「どの分野においても共通な土台となるコンピテンシー」(p15) とされており、「生涯研修の中で達成されていくべき内容」(p16) だと位置づけられている。こうしたコンピテンシーをもとに、最初期の養成段階で目指すべきコンピテンシーが養成段階でのコアコンピテンシーとして示さ

れており、その内容は (a) プロフェッショナルリズム: 専門性、(b) 心理支援の基本的遂行能力 (心理的アセスメント/心理支援/コンサルテーション/心の健康教育・啓発)、(c) 反省的実践、(d) 関係性、(e) 科学的知識と方法、(f) 多様性と個別性、(g) 多職種協働/学際的な考え方、(h) 研究と評価という8つから構成されている。さらに日本公認心理師養成機関連盟はこのコアコンピテンシー獲得に至る学びを実現するために、学部段階で「心理学の社会的展開」という科目の新設を提案している。この科目は現在公認心理師養成において導入的な科目として位置づけられている「公認心理師の職責」の前段階に位置付けられる科目であり、「社会の中にある問題や課題に対して、心理学がどのように関連しているか、その中でどの心理専門職がどのような機能と役割を期待され、どのように貢献しているかについて紹介し検討する」(p22) 科目であるとされている。

筆者らは日本公認心理師養成機関連盟のこの提案は、1対1の関係性や個への支援というよりミクロな関係性に基ついた心理支援のコンピテンシーの獲得に優先度を置く現行の養成課程とは大きく異なるものであり、社会的文脈を考慮した心理支援者の養成、あるいは社会正義を実現するための心理支援者のコンピテンシーを持った心理支援者の養成という観点からは非常に重要、かつ歓迎すべき動きであると捉えている。すなわち、ここまで検討してきたような社会正義を実現するためのコンピテンシーの獲得には、本報告における授業実践の内容でもあるように、クライアントの主訴や状態を個だけではなく、彼らを取り巻く環境や文化、制度といったマクロな視点から捉えようとすることや心理支援者自身の特権やクライアントとの差異への気づきを含む心理支援者自身の自己理解が前提となるわけであるが、日本公認心理師養成機関連盟のこの提案はこうしたことを学部段階での学びの入り口に配置しようという提案であると理解できるし、社会正義を実現するためのコンピテンシーを重視した心理支援者養成が行われている海外での取り組みにも近づくような取り組みだと言える。

今回の実践では、これまで1対1の関係性や個への支援というよりミクロな関係性に基ついた心理支援のコンピテンシーの獲得を目指した養成を経験してきた大学院生が対象であった。公認心理師法施行から5年が経過し、今後、新たな養成のあり方が示されてくる中で、その中にもどのように社会正義を実現するための心理支援者のコンピテンシーを位置づけることができるのかについての議論が必要となってくるだろう。

(2) マクロレベルのAdvocacy Competencyの獲得を目指した教育訓練の在り方

現在、公衆衛生や医療の領域では健康格差を生じさせる社会的な不平等に注目し、そうした健康格差を生み出す要因を「健康の社会的決定要因 (social determinants of health)」と呼んでいる (堤, 2022)。問題と目的において整理したようにこれは心理支援においても同様で、支援の対象となる人々が抱える様々な困難や問題、悩みなどに対する理解や支援を行おうとする場合には個人への理解や支援のようにミクロな支援だけではなく、政治的、社会的、経済的要因などマクロな視点からの理解や支援が不可欠である。ところが先に述べたように、本実践は特に心理支援者の自己理解に焦点を当てた内容であったこと、また授業実践としての期間や回数の短さ、少なさもあり、マクロレベルのAdvocacy Competencyが獲得されるという成果を得ることはできなかった。海外では、例えば当事者団体を訪ねて当事者の話を聞いたり、当事者と一緒に街頭に立つ社会活動に参加したりすることや、議員に手紙を書いたりするなど、マクロレベルの行動を実際に経験するような教育訓練の機会が設けられているという報告も見られ

る (Decker, Manis, & Paylo, 2016)。本実践を通して、日本の心理支援者養成課程の大学院生はマクロレベルの心理支援者の行動がイメージしにくいことが明らかになったこともあり、今後の実践の中では受講者がマクロレベルの行動を理解しやすいように実際の取り組みを紹介したり、受講者自身が体験する機会を設けたりするような教育訓練の在り方を検討する必要がある。

引用文献

- Adams, M., Bell, L. A., Goodman, D. J., Shlasko, D., Briggs, R. R., & Pacheco, R. (2022). *Teaching for Diversity and Social Justice (4th ed.)*. New York: Routledge.
- American Counseling Association (2014). *ACA 2014 Code of Ethics* (<https://www.counseling.org/resources/aca-code-of-ethics.pdf> : 2023.11.1閲覧)
- American Counseling Association (2018). *Advocacy Competencies* (<https://www.counseling.org/docs/default-source/competencies/aca-advocacy-competencies-updated-may-2020.pdf> : 2023.9.8閲覧)
- American Psychological Association (2016). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct* (<https://www.apa.org/ethics/code> : 2023.11.1閲覧)
- American School Counselor Association (2016). *The School Counselor and LGBTQ+ Youth* (<https://www.schoolcounselor.org/Standards-Positions/Position-Statements/ASCA-Position-Statements/The-School-Counselor-and-LGBTQ-Youth> : 2023.9.8閲覧)
- Brown, D. & Trusty, J. (2004). Advocacy competencies and the advocacy process. In Brown, D. & Trusty, J. (Ed.), *Designing and leading comprehensive school counseling programs: Promoting student competence and meeting student needs* (pp. 365-387). Brooks/Cole.
- Clark, M. (2019). Exploring Intersections of Privilege and Oppression. In Pope, M., Gonzalez, M., Cameron, E. R. N., & Pangelinan, J. S. (Ed.), *Social justice and advocacy in counseling: Experiential activities for teaching* (pp.46-49). Taylor and Francis.
- Cohen, J. A., Kassan, A., Wada, K., Arthur, N., & Goopy, S. (2021). Enhancing multicultural and social justice competencies in Canadian counselling psychology training. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 63(3), 298-312.
- Dean, J. K. (2009). Quantifying social justice advocacy competency: Development of the social justice advocacy scale. (Doctoral dissertation, Georgia State University). *Dissertation Abstracts International Section A*, 69, 4638.
- Decker, K. M., Manis, A. A., & Paylo, M. J. (2016). Infusing Social Justice Advocacy into Counselor Education: Strategies and Recommendations. *The Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 8(3).
- Glossoff, H. L., & Durham, J. C. (2010). Using supervision to prepare social justice counseling advocates. *Counselor Education and Supervision*, 50, 116-129.
- Goodman, D. J. (2011). *Promoting Diversity and Social Justice 2nd edition*. Talor& Francis. 出口真紀子監訳 (2017). 真のダイバーシティをめざして——特権に無自覚なマジョリティのための社会的公正教育, 上智大学出版

- Goodman, L. A., Liang, B., Helms, J. E., Latta, R. E., Sparks, E., & Weintraub, S. R. (2004). Training Counseling Psychologists as Social Justice Agents: Feminist and Multicultural Principles in Action, *The Counseling Psychologist*, 32(6), 793–836.
- Goodman, L. A., Wilson, J. M., Helms, J. E., Greenstein, N., & Medzhitova, J. (2018). Becoming an Advocate: Processes and Outcomes of a Relationship-Centered Advocacy Training Model, *The Counseling Psychologist*, 46(2), 122-153.
- Herman, J. (2015). *Trauma And Recovery: The Aftermath Of Violence- From Domestic Abuse To Political Terror*. 中井久夫訳 (1999). 心的外傷と回復, みすず書房
- IFCAプロジェクトC (2020). 新型コロナの感染拡大によるあなたの生活への影響についての緊急調査—過去に社会的養護を経験したことのあるみなさんへ—アンケート調査報告書第一報 (https://www.ifca-projectc.org/_files/ugd/8d98e0_68b6bc5b3fe0486cb29e48ea43ed919d.pdf : 2023.9.8閲覧)
- 飯田敏晴 (2020). 多文化社会におけるカウンセラー教育に関する一考察—日本型多文化カウンセリングコンピテンシー抽出の必要性—, *コミュニティ心理学研究*, 24, 41–52.
- 葛西真記子, 岡橋陽子 (2011). LGB Sensitiveカウンセラー養成プログラムの実践, *心理臨床学研究*, 29 (3), 257-268.
- Keum, B. T., & Miller, M. J. (2019). Social Justice Interdependence Among Students in Counseling Psychology Training Programs: Group Actor-Partner Interdependence Model of Social Justice Attitudes, Training Program Norms, Advocacy Intentions, and Peer Relationships, *Journal of Counseling Psychology*, 67(2), 141-155.
- 蔵岡智子, 井出智博, 草野智洋, 森川友子, 大賀一樹, 上野永子, 吉川麻衣子 (2023). 心理臨床領域における社会正義とアドボカシーの視点——養成プログラムへの統合を見据えて——, *東海大学文理融合学部紀要*, 1, 37-53.
- Nadal, K. L. (2017). “Let’s get in formation” : On becoming a psychologist-activist in the 21st century, *American Psychologist*, 72(9), 935-946.
- 日本公認心理師養成機関連盟(2023). コンピテンシー・モデルに基づく公認心理師養成カリキュラムの提言 (<https://kouyouren.jp/wp-content/uploads/2023/07/20230701.pdf> : 2023.11.1閲覧)
- Ratts, M. (2009). Social Justice Counseling: Toward the Development of a Fifth Force Among Counseling Paradigms. *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 48, 160-172.
- Ratts, M. J., & Ford, A. (2010). Advocacy Competencies Self-Assessment (ACSA) Survey©: A tool for measuring advocacy competence. In M. J. Ratts, M. J., Toporek, R. L., & Lewis, J. A. (Ed.), *ACA advocacy competencies: A social justice framework for counselors* (pp. 21-26). American Counseling Association.
- Ratts, M. J., Singh, A. A., Nassar-Mcmillan, S., Butler, S. K., & McCullough, J.R. (2016). Multicultural and Social Justice Counseling Competencies: Guidelines for the Counseling Profession, *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 44(1), 28-48.
- Rio, J. L., Laux, J. M., Clark, M. C., Walker, T., Goodlin-Fahnche., W., & Heckman, L. (2021). A model for professional counselors to integrate multiculturalism and social justice into

- correctional settings, *Journal of Addictions & Offender Counseling*, 43(1), 6-75.
- Stewart-Sicking, J. A., Snodgrass, J. L., Pereira, R., Mutai, W. W., & Crews, R. (2013). A grounded theory investigation into the process and effects of service learning in counselor education. *The International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 1, 47-60.
- 鈴木ゆみ (2011). スクールカウンセラーの多文化カウンセリングコンピテンスの獲得に向けて —臨床心理士養成課程の大学院案内とシラバスの分析—, 明治学院大学大学院心理学研究科心理学専攻紀要, 16, 31-47.
- 鈴木ゆみ, いたうたけひこ, 井上孝代 (2010). 日本におけるスクールカウンセラーのアドボカシーコンピテンスの応用可能性: 日本語版アドボカシーコンピテンス自己評価検査 (Advocacy Competencies Self-Assessment Survey) の紹介, マクロ・カウンセリング研究, 9, 30-47.
- Toporek, R. L., & Daniels, J. (2018). *American Counseling Association advocacy competencies: Updated*. (https://www.counseling.org/docs/default-source/competencies/aca-advocacy-competencies-updated-may-2020.pdf?sfvrsn=f410212c_6: 2023.12.18閲覧) .
- Toporek, R. L., Gerstein, L. H., Fouad, N. A., Roysircar, G., & Israel, T. (2006). *Handbook for Social Justice in Counseling Psychology: Leadership, Vision, and Action*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Toporek, R. L., Lewis, J. A., & Crethar, H. C. (2009). Promoting systemic change through the ACA advocacy competencies, *Journal of Counseling and Development*, 87(3), 260-268.
- Toporek, R. L., & Worthington, R. L. (2014). Integrating Service Learning and Difficult Dialogues Pedagogy to Advance Social Justice Training Difficult Dialogues Pedagogy, *The Counseling Psychologist*, 42(7), 919-945.
- Wisch, A. F., & Mahalik, J. R. (1999). Male therapists' clinical bias: Influence of client gender roles and therapist gender role conflict. *Journal of Counseling Psychology*, 46(1), 51-60.
- World Economic Forum (2023). Global Gender Gap Report (<https://jp.weforum.org/publications/global-gender-gap-report-2023/> :2023.11.1閲覧)
- 堤明純 (2022). 健康の社会的決定要因に対するアプローチ, 心身医学62 (6), 466-470.
- Wyatt, K. A. L. (2009). *The mandate for social justice advocacy in counselor education: Using service learning to train masters' students as social justice advocates (Unpublished doctoral dissertation)*. The College of William and Mary, Williamsburg, Virginia.
- 吉川麻衣子 (2016). 心理臨床領域における「性の多様性」に関する課題と展望— 2010 年以降の研究動向をもとに —, 沖縄大学人文学部紀要, 18, 25-40.

