

明治学院大学大学院心理学研究科

日本の心理臨床家に向けた
多文化間カウンセリングコンピテンス教育の検討

-日本における多文化間カウンセリング研究の考察, 心理臨床家の多文化間カウンセリング
コンピテンスを測定する指標の作成, 教育プログラムの開発とその効果測定を通じて-

**Examination of Multicultural Counseling Competence Training for
Japanese Mental Health Professionals**

-Through the Review of Multicultural Counseling Studies,
the Attempt of Multicultural Counseling Competence Measurement of
Japanese Mental Health Professionals, the Development of Educational
Program, and the Measurement of its Effect-

15PSD001 湯浅 紋

YUASA, Aya

2019/11/26

目次

第 I 部	心理臨床領域における多文化研究の展望と現状の課題	4
第 1 章	日本の心理臨床領域における多文化コンピテンス教育の現状と課題	5
第 1 節	コンピテンス研究と多文化コンピテンス	5
第 2 節	多文化間カウンセリングコンピテンス	9
第 3 節	日本の心理臨床領域における多文化間カウンセリングコンピテンス	14
第 4 節	心理臨床家に多文化間カウンセリングコンピテンス教育が必要な理由	22
第 2 章	多文化研究にまつわる用語の定義と理論	35
第 1 節	多文化研究にまつわる用語の定義	35
第 2 節	多文化間カウンセリングの理論	45
第 II 部	多文化間カウンセリングコンピテンスを測定する日本語版指標 の作成	58
第 3 章	日本語版 MULTICULTURAL COUNSELING INVENTORY 作成の試み	59
第 1 節	多文化間カウンセリングコンピテンスを測定する指標	59
第 2 節	調査 1“日本語版 MCI の因子分析とその信頼性”	61
第 3 節	日本語版 MCI 知識尺度	68
第 4 節	調査 2“日本語版 MCI における再検査信頼性の検証”	69
第 5 節	調査 3“日本語版 MCI における再検査信頼性の再検証”	70
第 4 章	第 II 部考察	73
第 III 部	心理臨床家の多文化間カウンセリングコンピテンス教育プログラムの開発とその効果検証	77
第 5 章	心理臨床家の MCC 教育プログラムの開発と効果検証	78
第 1 節	既存 MCC 教育プログラムのレビュー	78
第 2 節	MCC 教育プログラムの開発	81
第 3 節	MCC 教育プログラム開発の考察	98
第 4 節	MCC 教育プログラムの効果検証	101
第 6 章	総合考察	109
引用文献	115
図表	140
資料	161

要約

本研究は日本の心理臨床領域における多文化間カウンセリングコンピテンス(MCC)研究を展望し,その現状と課題を明らかにするとともに,MCC教育プログラムの開発とその効果を検証することを目的とした。その社会貢献的意義は,心理臨床家の重要な職能であるMCCの獲得の一助となり,多様化する社会の中で十分に機能することのできる心理臨床家の育成の一助となることである。また,未だマイナー領域に留まる本邦の多文化研究領域において,先行研究の展望や北米の同研究領域との比較分析,心理臨床家を対象としたMCC測定尺度日本語版作成,本邦の文化に適したMCC教育プログラムの開発と示唆,そしてその教育プログラムの効果検証などを行い,学問的および実践的な新しい視点と知見を提供することを意義とする。

第I部では,なぜ本研究が多文化間カウンセリングコンピテンス教育を重要かつ必要であるかと捉える理由を述べるとともに,日本の心理臨床領域でのMCC教育の在り方について考察した。まず第1章では,コンピテンス研究の歴史を述べ,MCCについて紹介した。また,本研究がなぜ心理臨床家の多文化間カウンセリングコンピテンス(MCC)の獲得が重要と考えるかの根拠を述べた。第2章では,多文化主義の定義や論理モデル,構造モデルなどを紹介した。

第II部では,MCCを測定する指標について考察し,日本語版指標の作成を試みた。第3章では,既存のMCCを測定する指標について考察し,日本語版 Multicultural Counseling Inventory(MCI)の作成を試みた。第4章では,第II部の考察として,MCC測定指標の考察,日本語版MCI作成の試みから得られた知見を考察した。

第III部では,日本の心理臨床領域のMCC教育プログラムを作成し,その効果検証を実施した。第5章では,既存のMCC教育プログラムを考察し,第I部の考察で得られた知見をもとに,日本の心理臨床領域に適した教育プログラムを作成し,第II部で作成した日本語版MCIを用いてその効果を測定した。第6章では,第I部から第III部を通して得られた知見を総合的に考察した。

キーワード : 多文化間カウンセリング,コンピテンス,カウンセラー教育, Multicultural Counseling Inventory(MCI),多文化教育

Abstract

This study aims at reviewing Multicultural Counseling Competence (MCC) in the mental health professional field in Japan, clarifying the current situation and problems of the field, and developing MCC education/training program, and verifying its effect on our subjects.

In the Part I, we clarified the reason why our research considered the needs and necessity of multicultural counseling training for Japanese mental professionals. In Chapter 1, we tried to specify the reason why we consider that it is better for mental health professionals in Japan to acquire MCC. In Chapter 2, we introduced the definition of multiculturalism, its theoretical and structural models, and other related terms.

In Part II, we examined current measurements of MCC and attempted to create Japanese version of Multicultural Counseling Inventory (MCI). In chapter 3, we analyzed and discussed existing MCC measurements. We also attempted to create MCI Japanese version. In Chapter 4, as a consideration of Part II, we examined the findings obtained from the consideration of the MCC measurements and the attempt to create the MCI Japanese version.

In Part III, we created an MCC training program for mental health professional filed in Japan and examined its effectiveness. In Chapter 5, we examined the existing MCC education programs, and based upon the findings obtained from the discussion of Part I, we created an educational program suitable for Japanese mental health professionals. We used MCI Japanese version we attempted to create in Part II, as the measurement in the study. In Chapter 6, we comprehensively discussed and concluded the findings obtained through all the part in the study.

Key words: Multicultural counseling, Competence, Mental health professional training, Multicultural Counseling Inventory (MCI), Multicultural training

第I部 心理臨床領域における多文化研究の展望と現状の課題

本研究の目的は、日本の心理臨床領域における多文化主義、多文化間カウンセリングコンピテンス (MCC) を展望し、その現状と課題を明らかにするとともに、MCC 教育プログラムの開発とその効果を検証することである。多様化する社会の中で、心理臨床の専門家が多文化的な背景を持つクライアントに対して臨床を実施する機会は増加傾向にある。そのような背景の中、クライアントの多文化的背景に対する知識や、それをカウンセリングの中で取り扱うスキルといった、心理臨床家の多文化間カウンセリングコンピテンス (MCC) の獲得が必要であると考察する。本研究を通じ、日本の心理臨床領域における MCC 獲得のための教育の必要性を述べ、また日本の心理臨床領域に適した MCC 教育プログラムの開発と、その効果を検証することは、日本の心理臨床領域における MCC 教育の普及の一助となり、多様性のある社会の中での心理臨床家のさらなる活躍に通じ、結果的にクライアントの利益になるという社会貢献的意義がある。また、未だ発展途上であり、その歴史は浅いとされる日本の心理臨床領域の多文化研究に、新たな視点を投じる学術的意義があると考ええる。

第 I 部では心理臨床領域における多文化主義および多文化間カウンセリング研究を展望し、現状の課題を明らかにするとともに、日本の心理臨床領域の MCC に必要な要素を考察する。まず第 1 章では、MCC について、コンピテンス研究、多文化コンピテンス研究を論じる。さらに、日本の多様性を論じ、心理臨床領域における MCC 教育に必要な概念を考察する。それらを通じ、本研究がなぜ本邦の心理臨床領域において MCC 教育が重要と考えるかの根拠を述べる。第 2 章では、多文化研究領域の代表的な定義と理論モデルについて論じる。

第1章 日本の心理臨床領域における多文化コンピテンス教育の現状と課題

第1章では、なぜ本研究が今日の日本の心理臨床領域において、多文化間カウンセリングコンピテンス(MCC)の教育が必要であると考えられるかを述べる。

まず第1節では、コンピテンス研究と多文化コンピテンス(MC)研究の流れを踏襲し、多文化間カウンセリングコンピテンス(MCC)がどのように派生し、発展してきたかについて論じる。コンピテンスの概念の成り立ちや研究史に触れ、心理臨床領域におけるカウンセリングコンピテンスやMCの発展への流れを説明する。第2節では第1節の流れを受け、MCCの定義や概念について説明する。第3節では、心理臨床領域でのMCCの役割と現状を論じ、本研究の意義と目的を述べる。第4節では本研究がなぜ心理臨床家のMCC向上が必要と考えるかの根拠として、MCCの様々な影響を述べるとともに、本研究の意義と目的について述べる。

第1節 コンピテンス研究と多文化コンピテンス

本研究の主旨の一つでもある多文化間カウンセリングコンピテンスを説明するにあたり、まずコンピテンスおよび“Multicultural Competence(多文化コンピテンス): MC”という概念がどのように生まれ、発展してきたかについて述べる。White(1959)が環境と効果的に相互に影響し合う能力について“Competence(コンピテンス)”と定義したことにより、MCという概念が展開された(Sodowsky, Taffe, Gutkin, & Wise, 1994; Sue, Arredondo, & McDavis., 1992)。以後、さまざまな研究者がMCについて定義し、議論がなされてきたが、その折衷的な理解として本研究では、MCとは“自分とは異なる見方や考え方、すなわち自分とは異なる文化を尊重し、物事をいくつかの異なる視点から捉え、相対的に把握することのできる能力である”という定義を採用する。

第1項 コンピテンス

White(1959)は“Motivation Reconsidered: The Concept of Competence(動機の再考: コンピテンスの概念)”の中で、コンピテンスの概念を説明するにあたり、さまざまな分野の心理学研究を参考にその文脈を展開した。まず、実験心理学や動物心理学を通じて、動物の行動の中で最も明らかな特徴であり本質的な本能として、環境を探索する能力に着目した。新しい環境に興味を持ち、探索をし、テリトリーを広げていく行動は動物の本能のひとつであると理解されて

おり、多くの研究者がその行動について研究してきた。それらの研究の中で、新しい環境への興味や関心は、時に人間の心や体に強い影響を与えるという論説が展開された。

しかし、Rapaport(1951; 1954)やColby(1956)などがけん引した自我心理学の研究が支持したような、新しい環境に対する強い興味が、本来の目的を見失わせるほどの変化をもたらす作用を持つとする論説に対し、Whiteは疑問を抱いた。これらの論説は、動物心理学が示した基本的な本能の論理に矛盾すると考えたためである。また、精神分析の研究において、不安削減が自我発達の中心的な動機であることを説明したり、または新しい習熟という本能を仮説したりなど、本能的なエネルギーの帰化という概念のみにさまざまな現象の説明を依拠していることに疑問を抱いた。また一方で、動物心理学の研究が、一次的欲求のプロセスの説明に、二次的強化と不安削減という二つのシステムのみに依拠していることを疑問視した。Whiteはこれら既存の論理は、人の環境に対する動機づけの完全なる説明ではなく、その一部を説明するものであると考えた。また、既存の理論の矛盾を解消するためには、新しい概念が必要であると考えた。

White(1959)は新しい概念を考察するにあたり、まず多くの一次的欲求の先行研究が、近年の実験研究を参考にしていないことに着目した。そして、最新の実験研究をもとに考えると、新しい環境と遭遇し刺激を受けた際に、“求められた”、“受け入れられた”と感ずること、すなわち新しい環境に対処をし適応することが、動機づけの源であるという仮説が有力であると考えた。後に、Woodworth(1958)は、環境に対処することは動機づけの最も基本的な要素であると説明した。White(1959)は、視覚的探索、掌握、はいはいや歩行、注意や認知、言語や思考、目新しい物体や場所の探索、周囲を操作し、環境に効果的な変化を起こそうとする行動などの全てが、一つの共通した生物学的特徴に基づいていることを指摘した。それは動物や赤ん坊が環境を効果的に、相互的に作用するプロセスの一部であり、Whiteはその概念をコンピテンスと呼ぶことが適当であると考えた（‘competence’の邦訳において‘コンピタンス’などの表記もみられるが本研究ではコンピテンスで統一する）。

White(1959)によると、コンピテンスは欲求に刺激された行動のみに基づいているわけではない。それは環境に対する、楽しさや探究心のような気持ち、そして同時に方向付けや選択、固執といった環境に対する相互作用が十分な貢献をしなくてはならない。そういった条件が揃って初めてコンピテンスは個人の権

利として動機づけられると考えた。動物や人間の子供を観察しているとわかるように、学びは決して性欲や食欲、恐怖などに強制されて行われるものではない。それは楽しみと大いなる好奇心、探索欲に動機づけられていることをWhite(1959)は強調し、環境との相互作用無くしては人間の脳は危機的状況に陥る可能性があることを示唆した。

White(1959)の研究の後も、コンピテンスの概念は新しい心理学の一分野として発展を遂げた。有機体(人)のもつ5つのコンピテンスの相互作用を究明する学問領域であるコンピテンス心理学が発展した(コンピタンス心理学センター, 2008; 勝俣, 2005)。コンピテンス心理学では、コンピテンスの5つの因子を①認知, ②身体, ③社会, ④生活, ⑤総合的自己評価であると考えた。この説明は、現代物理学が“自然界に存在する4つの力(核力, ベータ崩壊, 重力, 電磁気力)の相互作用を究明する学問領域である”とする定義に対応したものである(コンピタンス心理学センター, 2008)。勝俣(2005)はまた、コンピタンス心理学的視点からカウンセリングについて、コンピタンスの機能不全を、心理学的技法を用いて有効に機能できるように支援することができると考察している。コンピテンス研究は、動機づけやポジティブ心理学などの分野と密接な関係があり(Elliot & Dweck, 2013), 近年盛んに研究がされている。コンピテンスの5因子について図 I -1に示す。

第2項 カウンセリングコンピテンス

近年の心理臨床領域においても、臨床家が身につけるべき資質や職能としてコンピテンスについて論じられている。田所(2017)は、Wampoldの実証研究を参考に岩壁(2015)が分析した効果的なカウンセラーの特徴を元に、気質から経験、姿勢、哲学、訓練といったものを複合的にまとめたカウンセリングコンピテンスを有していることが、効果的なカウンセラーの必須条件であると述べた。また田所(2017)は、心理臨床家に必要なコンピテンスには、①知識, ②素質と経験, ③人間観(哲学)と態度, ④スキル, ⑤臨床実践量があり、これらの5つの要因がそれぞれ関わり合いながらカウンセリングの質が高まっていくと考えた。

アメリカのカウンセリングおよび関連教育プログラム認定委員会(The Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs; CACREP)(CACREP, 2009)とAmerican Counseling Association(ACA)倫理綱領(ACA, 2014)は、倫理的で効果的なサービスの提供におけるカウンセ

ラーの職業的性質と行動の重要性について言及を続けてきた。しかし、専門家の特定のカウンセリングスキルと、不可欠な専門的性質および行動を特定して測定するのは困難であるとの指摘も多くなされ (Bernard & Goodyear, 2009; McAdams & Foster, 2007)、カウンセリング能力の測定方法を検討する必要性が生じた (Swank, Lambie, & Witta, 2012)。

歴史的に、心理臨床領域はカウンセリングの技術を測定するために、さまざまな分類システムに着目してきた (Swank et al., 2012)。1940年代には、Porter (1943) がカウンセラーの言語反応の採点によってコンピテンスを測定することを試みた。その後、Truax & Carkhuff (1967) は、補足条件の査定を行うことによってコンピテンスを測る “Truax-Carkhuff Relationship Questionnaire (関係性尺度)” を開発した。1960年代からは再び言語反応の測定に着目がなされ、Helping Skills Verbal Response System (Danish, D’Augelli, & Brock, 1976) や Hill Counselor Verbal Response Category System-Revised (Hill, 1978) の開発がなされた。近年においては、カウンセリングにおける言語反応、非言語的行動、および促進条件の測定を統合した Counseling Competencies Scale (CCS; Eriksen & McAuliffe, 2003) や Skilled Counseling Scale (SCS; Urbani et al., 2002)、カウンセラーの共感を測定する Therapist Empathy Scale (TES; Decker, Nich, Carroll, & Martino, 2014) などが開発された。また、それらの指標を用いた研究も進んでおり、専門家育成プログラムの査定 (Homrich, DeLorenzi, Bloom, & Godbee, 2014; Swank & Lambie, 2012) や、スーパービジョン時の学生の能力 (Blount & Mullen, 2015; Lambie, Mullen, Swank, & Blount, 2018) を測定する指標として用いられている。

心理臨床家になろうとする学生の中で、カウンセリングコンピテンスに問題のある学生は決して少なくないと指摘されており (Gaubatz & Vera, 2002)、資質のない学生や問題を抱える学生のゲートキーピングを行うことは専門家教育の重要な役割であることが指摘された (Homrich, 2009; Lumadue & Duffey, 1999)。Swank & Smith-Adcock (2014) は、カウンセリング修士課程の中でカウンセラーに必要な資質に欠けている学生が約10%いる現状を報告している。そのような背景の中、アメリカの大学院では MMPI (Minnesota Multiphasic Personality Inventor) などのパーソナリティ検査を用いて学生のカウンセリングコンピテンスを測定しようと考えたが、MMPI 本来の検査目的とは異なるた

め、倫理違反に相当するとし、叶わなかった(Garner, Freeman, & Lee, 2016)。そのため新たな測定方法の一つとしてルーブリック評価に注目がなされた。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2014年, p.2)」ものとして、さまざまな教育プログラムの評価のため用いられている(糸賀・元田・西岡, 2017; 牧野, 2017; 小松・石原・松田, 2017)。心理臨床領域においても、専門家として必要な資質を明確に定義するルーブリックを確立することが求められている(McCaughan & Hill, 2015)。

また、学生に対し専門家育成過程の中でコンピテンス教育を行う必要性が指摘された。田所(2017)は、専門家としての質が担保された心理臨床家養成は重要な課題であり、カウンセリングコンピテンスという概念を中心に、理論構築と教育プログラム作成の必要性を述べた。

コンピテンス研究は教育学、経営学などさまざまな研究領域に影響を与えているが、多文化研究領域もその例外ではない。特に移民や他民族の混合社会である北米や欧州では、異なる文化との共存や共生が長きに渡る課題であった。しかし、Amio et al. (2010)や稲垣(2011)が指摘するように、多文化社会では移民がホスト社会に適応すること以上に、受け入れる社会の側が多様性への対応や支援をすることが重要である。そのような文脈の中、心理臨床家や対人援助の専門家の職能として“多文化間カウンセリングコンピテンス”の必要性が認められるようになった。

第2節 多文化間カウンセリングコンピテンス

多文化主義やMCについて、欧米の精神保健領域では、1970年代からすでに盛んに議論が交わされてきた(Reynolds, 2011)が、多文化間カウンセリングコンピテンス(Multicultural Counseling Competence: MCC)に注目が集まったのは1980年ごろからであった。多くの研究者が、精神保健領域の専門家のMCC獲得や発展の必要性を強調した(Sue et al., 1992; Sue et al., 1982)。

1980年代以降の心理学と教育学における多文化の運動は“ポストモダン期”と称され、今までの異なる信条体系や多くの異なる研究知見を包括した、独自の哲学を生み出す動きであった(Gonzalez, 1997)。多くの研究者たちは、上記のような多文化研究のポストモダン期の動向は、哲学的な多文化主義の基盤を構

築したと考えた (Gonzales, 1997; Highlen, 1996; Sue, 1996)。Pedersen(2013)は、多文化主義を称して、精神力学的心理学, 行動主義的心理学, 人間心理学に続く第4の勢力であると述べた。

1981年に、アメリカの心理学者である Derald Wing Sue と Stanley Sue が、“Counseling the Culturally Diverse: Theory and Practice” (現在は 7th Edition; Sue & Sue, 2012) を出版した。同書は、アメリカの多文化心理学の歴史の中で、具体的な多文化間カウンセリングの理論と実践モデルを提唱した初の出版物であった (Highlen, 1996; Sue, 1996)。Sue et al. (1982) は、1980年代初めまで、心理臨床領域においてマイノリティの存在は不可視なものとして扱われるか、またはマイノリティに対して十分に機能的でない西洋的なアプローチを用いて取り扱われるかのどちらかであったと指摘している。それは一部の研究者が多文化間カウンセリングを提唱し、マイノリティの問題について提起はしているが、その他多くの心理臨床家に多文化問題を扱う能力が備わっていないということに対する批判であった。この頃、カウンセラーに対する自民族中心主義や単一文化主義などの偏った信念や態度、また多文化的なクライアントに対する知識や能力の不足に対する指摘は後を絶たず (Atkinson, Morten, & Sue, 1979; D’Andrea, Daniels, & Heck, 1991), 心理臨床領域のなかで多文化主義の哲学を広め、有用し、さまざまな文化的問題を解決していくためには、より具体的な理論が不可欠であると考えられた (Gonzales, 1997; Highlen, 1996; Sue, 1996)。

その取り組みの一つとして、1982年に Sue et al. (1982) が多文化間カウンセリングの中で効果的に機能するカウンセラーに必要な能力である “多文化間カウンセリングコンピテンス (Multicultural Counseling Competence: MCC)” を考案した (Sue et al., 1982; Sue & Sue, 2012)。その後、精神保健の専門家の職業的責任としての MCC について、ACA から論文が発表された (Sue et al., 1992)。1992年には、APA の倫理基準に MCC の獲得がカウンセラーの職能の一部であることが示され、これ以降 MCC はカウンセラーの中核的能力の一つとして APA および ACA で承認されるに至った (竹山, 2009)。

その後、多文化の定義の拡充がなされた。多くの比較文化研究の専門家は “全てのカウンセリングでの出会い” は多文化的であると指摘し、MC はもはや外国人や他民族に対する “エキゾチックな” 領域ではなく、カウンセリングの第4世代として、全てのカウンセリング手法や技術に取り入れられるべき存在である

とした (Fukuyama, 1990; Pedersen, 1991a; 1991b)。多くの多文化の専門家が、多文化主義を狭義で捉え、その概念には宗教や、性的嗜好/志向、社会経済的要因、年齢、性別、身体的障がいの有無、文化移行や同化のレベルなどの可視的でわかりやすい文化差を含まなくてはならないと考えていることについて、Sue et al. (1998)をはじめとする研究者たちが疑問を呈したのもこの頃であった (Atkinson, Morten, & Sue, 1973; Margolis & Runtga, 1986; Sue, Ivey, & Pedersen, 1996)。

特に北米において、心理臨床家の職能としてのMCCの重要性が強調された。1986年にAmerican Psychological Association (APA) が、文化的多様性を心理領域の専門家が学ぶべき重要な概念の一つとして認め、1990年には心理領域の専門家のための倫理、言語、文化的な多様性のためのガイドラインを発行し (APA, 1990)、1992年の改訂版では“心理領域の専門家は文化、個人、そして年齢、性別、人種、民族、国家などに準ずる異なった役割について知識が深くあるべきである”と提言している (APA, 1992)。

APAは心理領域の認定カリキュラムの中に多文化、多様性についての教育を取り入れることを義務づけており、10年以上前のAPAの調査で89%以上の (Hills, 1992)、2011年では93%以上のカウンセリング心理学の大学院が多文化主義に特化した科目を提供している (Reynolds, 2011)。Sue (1991)はさらにその科目の中で多文化主義の知識ではなく実践的な技術のトレーニング不足を指摘し、APAと共にさらなるカウンセラー養成課程の多文化概念の向上に働きかけている (田中, 2008)。

Sue & Sue (2012)はMCCの領域としてAwareness (気づき)、Knowledge (知識)、そしてSkill (技術)の3つを挙げている。気づきとは、カウンセラー自身の文化や、文化的な価値観やバイアスの違いに対する、カウンセラー自身とクライアントを含む他者への理解や態度であり、情動的な領域である (Sodowsky et al., 1994; Sue & Sue, 2008)。知識とは、文化的多様性を理解するための多文化間カウンセリング (MC)の理論や研究知見、クロスパラダイムの理論について知っていることを含めた、認知的領域である (Sodowsky et al., 1994)。技術とは、多文化的なコミュニケーションやMCの役割を理解し、実施する際の技量であり、一般的なカウンセリング技術に加えて必要なスキルのことを指す (LaFromboise, Colemand, & Hernandez, 1991; Ponterotto, Sanchez, & Magids, 1991; Sodowsky & Taffe, 1991; Sue et al., 1982)。

さらに, Sue et al. (1998)は, 上記の3領域に対応させながら, MCCにおいての多文化的なカウンセラーの特徴を次のように説明している。一つ目に, カウンセラー自身とクライアントを文化的な存在として理解, 感謝をし, 自分の文化的背景がカウンセリングのプロセスに影響を与えるということに対する気づきがあることを求めた。続けて, その文化的背景や文化的抑圧が, カウンセリングのプロセスにおけるメンタルヘルスの定義や, カウンセラーの私的/職業的な認知に影響を及ぼしていることに気づきがあることを求めた。また, 多文化的なカウンセラーは, マイノリティのクライアントに対するステレオタイプやその他の否定的な態度が, カウンセリングの関係性, プロセスや結果に影響を与えることに対する気づきがあることを求めた。これらを要約すると, 多文化的なカウンセラーは, 自身の文化が, カウンセリングにおける重要なプロセスに影響があることに対して気づきがあるということである。

二つ目に, 知識の領域として, 多文化的なカウンセラーはクライアントが所属するコミュニティ特有の価値(宗教的価値観, ヒーリングなどの援助, 言語の好み)に対する知識があり, それらを尊重している必要があると述べた。また, クライアントの文化的な背景, 社会政策的な影響(文化移行のストレスや貧困, 人種差別など), クライアントが援助要請行動をどう認識しているかや, アイデンティティの構築プロセス, 文化的に適切な問題解決アプローチの知識があることを求めた。さらに, クライアントが所属する文化固有の情報資源や, 文化によっては情報の制限があるという現状, アセスメントや状況理解の中にバイアスが生じていることなどの, マイノリティのカウンセリングで起こりうる特徴や壁を理解している必要があると述べた。これらを要約すると, 多文化的なカウンセラーは, クライアントの所属する文化特有の価値観や世界観, 歴史的背景や社会政策的影響, さらに心理学的援助における好みなどの知識を有し, 適切なアセスメントや援助ができるということである。

最後に, Sue et al. (1998)は, 技術の領域として, 多文化的なカウンセラーが自分自身の職業的な力量を正しく理解し, さらなる知識や技術の獲得に対して積極的に学びを得ることを求めた。また, マイノリティの人々に特有のメンタルヘルスの理解を深めるような, 私的/職業的経験や研究経験を得る積極性が必要であると述べた。また, 心理学的援助において, 言語的および非言語的な応答を, クライアントの文化によって使い分けることができる技術の必要性を述べた。さらに, 自らのアセスメントや援助スキルの限界を知っており, クライエ

ントの文化に詳しいカウンセラーや専門家(時にはヒーラーなど)などのコンサルテーションを受け、クライアントの人生をより良くするための社会的正義のもと努力をすることを求めた。すなわち、具体的な技術の獲得を求めるよりも、カウンセラーの職業的経験や学びへの積極性と、自らの技量を正しく知っていることを重視した。これらを要約すると、多文化的なカウンセラーは、自身の専門家としての力量と限界を正しく理解し、多文化的な知識と援助スキルの獲得に努力するべきであり、そしてその限界を超えた際は適切なリファーができるということである。

しかし、これらの3領域は完全に独立し存在するわけではない。Sodowsky et al. (1994)は、これらの3つの領域について、完全に切り離して説明することはできないと述べた。なぜならば、気づきは経験をもとに獲得され、同時に知識や技術に影響を与えることがある。技術は気づきや知識を基盤として身につく領域であるともいえる。人間の多くの能力の下位因子がそうであるように、MCCの3領域もまた互いに重なり合う部分や影響を与え合う部分が多く、完全に独立した能力として理解することはできない。それが故に、MCにおいては、多文化的なカウンセラーがこれら3領域を平均的に獲得する努力が必要であるといえる。

また、Sue(1998)は、カウンセリングにおける文化的なコンピテンスの特徴として①科学的な視点を持ち続けること、②ダイナミックサイジングの技術、③ある文化に特化すること、の3点を挙げている。科学的な視点に関して、応用心理学領域の理論モデルがそうであるように、科学者-実践者モデルがその背景となっていることは説明するまでもない。それに加えて、Sue(1998)は、常に文化的に異なる視点からの仮説を立てながら日々の臨床活動を観察する視点の重要性を強調した。また、カウンセラーが目の前の事象を理解する際に、一般化したり個別化したりするべきタイミングを柔軟に使い分ける能力のことを、コンピュータの容量を示す用語を用いてダイナミックサイジングと称し、MCCの特徴の一つと捉えた。また、全ての文化を網羅することはできないが、少なくとも特定の文化について専門的な知識を持つべきであると主張した。

MCCはSue et al. (1982)が考案した当初は、態度と信念(のちの知識)、気づき、技術の3要素があると説明されたが、その後さまざまな能力が提案された。Arredondo et al. (1996)はそれらの能力に119の説明を加え、MCCの実用化に具体的な指標を示した。それを受け、カウンセラーのMCC獲得プログラムやカリキュラムが開発され、心理臨床領域の教育機関に導入されるようになった。これま

で、カウンセリング場面を想定したマイノリティの特色を述べた民俗学的特色の強い研究や、多文化主義という哲学的思考を説明しようとする特色が強かった心理臨床領域の多文化研究が、MCCの考案に伴い、心理臨床領域での具体的なカウンセラー-クライアント間の関係性や、臨床的技法の構築へと繋がっていった。

1990年代後半において、北米のカウンセリング心理学教育課程にMCC教育の導入が進められたが、その教育プログラムの内容や方法についてさまざまな取り組みがなされた(Ridley, Mendoza, & Kanitz, 1992)。そういった取り組みの一つとして、Ridley, Mendoza, & Kanitz(1994)は、MCC教育プログラムの再検討、運営、統合のためのモデルを考案した。このモデルの中で、今までのMCC教育に用いられていたプログラムは、①西洋人の専門家やクライアントを対象とする伝統的プログラム、②ワークショップ形式のプログラム、③クライアントを文化的背景によって分類したプログラム、④クライアントの多文化的背景が複数分野にまたがるものをまとめたプログラム、⑤対人援助職の準専門分野を広く学習者対象としたプログラム、⑥統合的プログラムの6種類に分類された。その後、⑥統合プログラムが、カウンセラー教育のカリキュラムに多文化的な視点や哲学が行き渡った構成とされ(Abreu, Chung, & Atkinson, 2000)、推奨されるようになった(D'Andrea et al., 1991)。しかし、プログラムの特性や内容に関する基準について専門家の合意がなれないまま導入がされているとの指摘を受け、2001年に、The Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs(カウンセリングおよび関連教育プログラム認定評議; CACREP)が、多文化問題を扱うカウンセラー教育プログラムに関する基準を設定した(CACREP, 2001)。その後、“心理士のための多文化教育、トレーニング、実践、組織的変革のガイドライン”(APA, 2003)がAPAにおいて承認された。この指針の中には、“自身と他者についての文化的気づきと知識に対する責任”、“教育”、“研究”、“臨床”、“組織および政策的改編の概念”に基づいて6つの具体的なガイドラインが記されている。この承認を受け、MCCは心理学分野全般において重要な概念として捉えられるようになった(竹山, 2009)。

第3節 日本心理臨床領域における多文化間カウンセリングコンピテンス

第1項では、現代の日本における多様性を取り上げ、どのような多文化的配慮

が必要であるかを論じる。そして第 2 項では、日本文化の特徴や日本人の行動特性を踏まえ、既存の MCC 教育に欠ける日本における MCC 教育での配慮や留意点について考察する。

第1項 日本の多様性

本節では、日本にどのような文化の多様性が存在するのかについて述べる。一般的に日本には単一民族神話 (Lee & Olsen, 2015) があるといわれながらも、アイヌ民族や琉球民族などの土着の民族が存在する。さらに在日韓国人、在日中国人などの外国人移民やその子孫、世界各国からの長期在住者や国際結婚、技能実習生や留学生、混血などの存在を鑑みると、日本が決して単一民族国家でないことは明白である。

また、マイノリティという言葉はそもそも少数派という意味であり、一般的に民族的マイノリティ以外にも、女性や性的マイノリティという意味を含んでいる。物理的な意味で女性は少数派ではないものの、歴史的な男性優位社会の中での女性の権利や男女の同権の主張などは、多文化主義に通じる考え方である。さらに同性愛者、性的違和などの性的マイノリティも、日本の人口のなかで少なくないパーセンテージを占めている。社会的な不平等を受けてきた立場として、女性や性的マイノリティは日本に存在する文化的マイノリティといえる。

さらに、人種・民族のおよび生物学的な多様性のみが日本の多様性であるわけではない。心理臨床・精神衛生学においてクライアントの包括的理解や心理学的援助の基礎となる Bio-Psycho-Social (Spiritual) モデル (Anderson, 1998; Engel, 1977; Kaplan, 1990; Matarazzo, 1980; Schwartz, 1982; Schwartz & Weiss, 1978) に基づくと、日本における心理的、社会的 (宗教・信仰的) な多様性も見過ごすことができない。たとえば古くから日本固有の人種差別として存在する同和問題などの部落差別 (李・廣橋, 2010) は、同じ人種・民族間で発生しており、かつ性別を問わない。

1995年に始まった“人権教育のための国連10年”の流れのなかで、2002年に“人権教育・啓発に関する基本計画”という政府文書が策定された (志水・高田・堀家・山本, 2014)。そこでは、差別解消の取り組みを進めるべき対象として、女性、子ども、高齢者、障がい者、同和問題、アイヌの人々、外国人、HIV 感染者・ハンセン病患者、刑を終えて出所した人、犯罪被害者、インターネットによる人権侵害、北朝鮮当局による拉致問題という12の文化的グループやトピック

が挙げられている(志水他, 2014)。心理臨床分野の中で身近な例を挙げれば、男性のカウンセラーが女性のクライアントに接することや、30歳のカウンセラーが80歳のクライアントに接することも、文化差が生じて当然のケースである。第二次世界大戦時の自文化中心主義的な考え方の名残や、日本の一般社会において深く根付く日本は単一民族国家であるという観念(小熊, 1995; Wilson, 2013)の所以か、日本では歴史的にその多様性になかなか焦点が当てられていなかった。または、マイノリティを“異なるもの”として議論の対象から除外していた(Qi, 2011)。

このように、留学生や在留外国人との接触が著しく増加した1980年代のはるか以前から、日本における多様性は存在していた。しかし、歴史的に異文化との交流が少ない背景や、その結果としての日本人の異文化に対する受容性の低さ(近藤, 1981)は、それらの多様性を否認する一つの原因であったと考えられる。

また多文化研究の歴史が先駆的である北米の動向を参考にすると、多文化研究が民族的差別に対する社会正義の視点がある源流であり、徐々にそのマイノリティの定義が拡充され、それを受け入れる社会や支援者の問題へと派生していった過去がある。その中では、多文化の狭義に対し批判がなされたり、カウンセラーの文化的配慮への視点の欠落に対し指摘がなされたりしてきた。そういった流れを一部踏襲していると考えれば、日本の心理臨床領域における多文化研究はまだ十分に機能する段階に到達しておらず、社会的な意識も変化が起こりつつあるものの、未だそのプロセスの途中であるとも考えられる。したがって本研究では、本邦における広義の多文化を定義し、その定義を教育プログラムに含め、心理臨床家の多文化研究の理解を促進することが重要であると考えた。

第2項 日本の心理臨床領域における MCC 教育

本項では、これまでの考察をもとに、MCC 教育を日本の心理臨床領域に取り入れるにあたり、どのような留意点や改善点が必要となるかを考察した。

1. 自己の文化的アイデンティティへの気づき

多文化間カウンセリング(MC)の中では、カウンセラーが自己の文化的背景への気づきがあることが重要であるとされる(Sue et al., 1982)。カウンセラーが自分自身のアイデンティティを理解しなくては、クライアントのそれと比較

して考えることができないからである。自分自身の民族的アイデンティティは何か、そしてそれはこの日本社会でどういう特権があり、どういう社会的立場にいるということを指すのかについて、カウンセラーはあらかじめ理解しておくなくてはならない。

しかし、日本の教育課程の中では、個人のアイデンティティについて考える時間を持つことが少ない。特に自身の人種・民族的アイデンティティを問われる機会は稀である。さまざまな人種・民族が混在するアメリカ社会の中で、例えば自己紹介の時に出身や人種、民族を紹介することは自然なことであろう。何故ならばそれは他者とは異なる自分の個性であり、自分を支える文化的アイデンティティの一つであるからである。

藤川(2005)や松尾(2005; 2012)が指摘する“日本人性(Japaneseness)”のように、日本語を話し、日本で生まれ育ち、日本人の両親を持つことが普通であるような認識がある日本では、自分の人種・民族的アイデンティティを考える機会が少ない。多くの場面において、両親の出自を説明することなく自己紹介をすることが可能であることは、人種・民族的ルーツが日本人であることを多くの人が当たり前であると認識していることを示す一例であろう。しかし、両親のどちらか、または両方が外国人であった場合、それをアイデンティティの一つとして考える機会は多い。Wirth(1945)が指摘したように、マイノリティは差別やマイクロアグレッションなどに晒される機会が多く、自己の持つ特徴や文化的背景について気づきを得る機会が多いからである。一方、圧倒的マジョリティの日本人は、自分たちが日本人であるということに気づく機会がないため、自身の民族的アイデンティティに対して鈍感であるといえる。

しかし、第1項で述べたように、日本社会にも多様性は存在し、急速に国際化し、難民や長期滞在する外国人の増加、さらに技能実習生や留学生の増加に伴う人種・民族の多様化が進む日本社会の中で、心理臨床家が自分と異なる人種・民族グループのクライアントと対峙する機会は増加することが予測される。日本人の民族的アイデンティティに対する鈍感さは、クライアントの人種・民族的アイデンティティを査定する際の弊害にもなり得るうえ、マイクロアグレッションなどの消極的差別の要因ともなる。

以上のことから、本研究では、その教育プログラムの中で、心理臨床家の人種・民族的アイデンティティへの気づきを促すことが日本の心理臨床領域におけるMCC教育の基礎的知識であると考えられる。また、これらの知識や気づきは日本の

MCC 教育において最も強調されるべきである概念の一つとして考え、多文化主義の概念や理論を紹介する前に、学習者がその基礎的知識や気づきを十分に得ることができるようその構成に留意しなくてはならないと考える。

2. 多民族・多文化社会への気づき

前項でも述べたが、日本人は単一民族思考を持つ傾向があり、自分と異なる文化を持つものを“異なるもの”と片付けてしまう傾向がある (Lee & Olsen, 2015)。しかしながら前節で論じたように、日本社会にはたくさんの文化が存在し、共存している。積極的な差別主義者でなくとも、自分とは関係のない“異なるもの”としてこの多文化社会を認識することは危険であり、ともすると消極的な差別主義者 (Tatum, 2017) となる恐れがある。心理臨床家もその例外ではなく、カウンセリングルームの中で起こる文化の違い、クライアントの持つ世界観を意識し、有効な方法で援助を行っていかなくてはならない。

前項で述べた様に、日本の多様性や多様化について、広義の多文化の視点で捉える研究は少ない。したがって、心理臨床家がそういった視点や研究知見を得る機会も少ないといえる。例えば、カウンセラーが異性のクライアントを支援することは、心理臨床領域で頻繁に起こる。また、健常者のカウンセラーが障がい者のクライアントを支援する機会も少なくない。このような支援の中で、クライアントが持っている文化や世界観は、カウンセラーが持っている文化や世界観と同じではない。現状において、カウンセラーは経験則的に文化差を学んでいくか、または文化差に気づかず、十分な支援を行うことができない。このような状況を改善するため、広義の多文化や多文化社会の知識を得る教育的機会が必要であるといえる。

これらのことから、指標の邦訳プロセスの中で、日本の教育課程の中で多文化教育がされる機会の少なさを考慮し、文言や表現に留意することが必要であると考えられる。具体的には、多文化を民族的背景のみで捉える表現を避け、文化的背景のさまざまな例を提示する。また、日常生活における文化的接触の例を挙げ、受講者の臨床活動の中にも多文化接触の機会があることに気づきを促すなど、本研究の指標および MCC 教育プログラムが指す多文化が受講者に広義で捉えられるように留意することも必要であろう。

3. 心理臨床家のバイアスへの気づき

日本人は、自己の文化的背景や、自己をとりまく多文化社会への気づきが少ないことはすでに述べたが、そういった気づきの欠如から、日本人は自己の持っているバイアスへの気づきが低いことが考えられる。

自文化中心主義や集団主義のような日本人特有とされる行動特性については諸説あるが、これら自文化の特性や傾向に対する気づきが少ないことは、結果としてそれらが自己の世界観に与える影響への不理解に繋がるともいえる。バイアスや傾向はそれ単体では意識しづらい。人間は、自己の特性を他者のそれと比較することによって、自己の傾向を理解するからである。すなわち自己理解がないと他者理解はできないし、双方の理解なくしては片方の傾向が理解できない。カウンセラーは個人的な、およびカウンセリングにおける自己の行動特性や考えの傾向を理解していなくてはならない。また、それらの行動特性が必ずしもクライアントにあてはまるわけではないこと、多文化的なクライアントの世界観を自分がどのようなバイアスを持って理解しているのかということを知っておかなくてはならない。そのためには自分という軸となる指標に対する理解を深め、その上で、それらがクライアント理解に影響を与えているかを知っておかなくてはならない。

以上のことから、本研究では、開発する教育プログラムの中に、自己および自文化のバイアスを理解するためのワークを自己理解のプロセスの一環としてとして実施することが必要であると考えられる。心理臨床家として、また一個人として持つバイアスに気づきを得るため、まず自文化とは何か、どのように表現できるかを受講者に問い、受講者同士の意見が交換できる場となるよう留意する。

4. カウンセリングにおける好みの違い

多文化的なカウンセラーは文化の違うクライアントのコミュニケーション方法やカウンセリングスキルの好みに対して理解があり、またその好みによって自文化の主流ではない技法などの取り入れを検討する必要がある。これらの好みには文化的な差異があり、またその理解なくしては相互に誤解を与える危険がある。

例えば、文化が異なると、コミュニケーション方法の好みの違いがある。効果的なカウンセリングの中ではカウンセラーとクライアントが双方に言語的および非言語的なメッセージを十分かつ適切に送り、受け取っている (Sue & Sue,

2012)とされるが、1回のカウンセリングの中でも数え切れないほどのコミュニケーションが発生し、それを効果的に受け取り、また適切な方法で伝えることは心理臨床家の役割である。一般的なカウンセリングや心理療法のほとんどすべてが、カウンセラーとクライアントの間の言語的や非言語的なコミュニケーションによって成り立っている。しかし、文化によって、その望まれる方法やマナーは異なり、カウンセラー-クライアント間に文化差があると、そのコミュニケーションに注意が必要となる。

例えば、言語的コミュニケーションでは、カウンセラーとクライアントの双方が同じ言語をある程度話し、理解することが必要になる。必ずしも双方がある言語のネイティブである必要はないが、その言語に対してのある程度の理解が必要である。ネイティブスピーカーである場合も、そうでない場合はより慎重に、相手が言うことを理解しているか、相手に自分の言いたいことが理解されているかを確認する必要がある。その努力を怠れば、ネイティブスピーカー同士のコミュニケーションであっても誤解が生じたり、意思の疎通が図れないことがある。

また、日本語を第二外国語として話すクライアントへのカウンセラーの経験不足の問題がある。加藤(2010)は、第二外国語でカウンセリングを受けるクライアントに対して、その語彙の少なさやイントネーションによって、カウンセラーがそのクライアントの意図を測りかねるなどの危険があることを指摘した。例え流暢な日本語を話すクライアントであっても、カウンセラーはそれらの危険性を認識し、母語話者同士でのコミュニケーション以上の配慮がなくてはならない。

非言語コミュニケーションの場合も同様で、ある程度双方の文化の理解が必要である。例えば、ある文化圏では肯定の意味を示すジェスチャーが、違う文化圏では否定の意味を示す場合がある。そういった場合、相手に誤解を与えないように自分のジェスチャーを変える必要があるかもしれないし、またそのジェスチャーを相手が正しく受け取ったかを確認する必要がある。また、より無意識的な、態度や姿勢などの非言語コミュニケーションにおいては、専門家として常に自分自身をモニタリングし、どのようなメッセージを与える可能性があるのかを認識しておく必要がある。

人間のコミュニケーションの30%から40%程度は言語コミュニケーションと言われるが(Ramsey & Birk, 1983; Singelis, 1994)、その他の多くの割合を

占めるジェスチャーや、声のトーンや、姿勢や、アイコンタクトの角度、沈黙やパーソナルスペースの取り方などで、我々は多くのメッセージを相手に伝えている(Sue & Sue, 1990)。そういった言語的および非言語的な媒体をすべて含んだコミュニケーションスタイルは、対面式の出会いにおいて計り知れない心理的インパクトがある(Geva & Wiener, 2014)。

単純に白人とアジア系アメリカ人のコミュニケーションスタイルを比較してみても、白人は“大きな声で早く話し”、“話を聞いているときにはアイコンタクトを多く行い”、“主観的でタスク指向”であるのに対し、アジア系アメリカ人は“柔らかく話し”、“目上の人と話すときはアイコンタクトを避け”、“間接的”であると表現されている(Sue & Sue, 2012)。また英語が言語学上ローコンテクスト(LC)であるのに対し、日本語はハイコンテクスト(HC)な言語である。ハイ/ローコンテクストとは人類学者の Hall(1989)が紹介した概念で、LC なコミュニケーションやメッセージは状況などの物理的なコンテクストに依拠せず、外在化されたものであり、HC はその逆を表す(Sue & Sue, 2012)。これらはすべて相対的な概念であるので、一概に日本語が HC であると言い切ることはできない。しかし、日本語はその HC な性質ゆえ、状況や相手にその判断を依拠し、すべてを外在化しない。例えば、日本語では主語が頻繁に省略されるが、英語ではそれはほとんど起こらない。日本語の中での主語は、状況から読み取れるものであり、相手の判断に委ねることが多いからである。言語は思考に大きな影響を与えるため、このような HC 傾向は日本人の思考にも影響を与えている。徐(2012)は日本の文化を“察し”の文化であると指摘し、日本文化は言わないこと、言わずとも意味を察することに価値をおいており HC 文化の典型であることを指摘している。このようなコミュニケーションスタイルの違いや好みは文化によって異なり、カウンセラーはクライアントと自身のスタイルの違いを知り、クライアントの好みを理解しなくてはならない。

また、日本で一般的に教育されるカウンセリング技法や心理療法がクライアントの好みに合わないこともある。カウンセリング技法や心理療法の多くは西洋文化的背景の中で発展してきたことは第 2 節で述べたが、そういった世界観がクライアントの好みや文化に沿わない場合、カウンセラーはそのことを理解し、柔軟にその技法を変えなくてはならない。またそれが可能でないときは、専門家を紹介するなどの対応を取らなくてはならない。

しかしながら、前述した通り、日本の心理臨床教育の中でこのようなコミュニ

ケーションやカウンセリング技法の好みの違いについて学ぶ機会は少ない。カウンセラーが個人的および職業的に経験則を得ることは可能であるが、それは個人的な能力や機会に依拠しており、結果としてカウンセラーの能力差を生み出しやすい。すべての文化のコミュニケーションスタイルや好みを教育することは難しいが、心理臨床家が比較的触れ合う機会の多い文化圏で好まれるコミュニケーションや、そのスタイルと自身のスタイルの違いを、教育を通じて学ぶことは十分可能である。以上のことから、本研究では、開発する教育プログラムの中に、これらの知識を取り入れ、気づきと技術の向上を得る機会を提供する。

第4節 心理臨床家に多文化間カウンセリングコンピテンス教育が必要な理由

心理臨床領域が MCC に着目した経緯は第 2 節で述べたが、本節では、心理臨床家の職能として MCC が重要である実質的な理由を挙げ、本研究が心理臨床家に MCC 教育が必要であると考えた根拠を述べる。また、その根拠を元に、本研究の意義と目的を明示する。

第1項 カウンセリングプロセスへの影響

心理臨床領域での MCC の重要性のひとつとして、カウンセリングのプロセスの中で文化差が与える影響が挙げられる。カウンセリングのプロセスの代表的なものとして、信頼関係(ラポール)形成、アセスメント、心理学的援助を挙げることができるが(河合, 1998; 前田, 1986), それらすべてのプロセスにおいて、文化差による影響があり、文化差を扱う能力である MCC は、効果的なカウンセリングにおいて欠かせないものである。

カウンセラー-クライアント間の信頼関係の重要性は多くの研究が指摘する(Lambert & Barley, 2001)ところであるが、大橋(2008)は、カウンセリングが十分に成立するために、カウンセラー-クライアント間にはあたたかい感情の交流があり、両者ともに打ち解けて自由にふるまえるという安心感があることが必須であり、留学生をはじめとする多文化間カウンセリングにおいても、欠かせない要素であることを指摘した。しかし、カウンセラーがクライアントの文化的な要素に対して誤解や偏見を持ってカウンセリングに臨むと、結果としてクライアントを失望させ、信頼関係を築くことに失敗する危険性がある。文化的な文脈でのクライアント理解の欠如がクライアントの不利益につながるという指

摘(D' Andrea & Daniels, 2001a; Sue & Sue, 1990; Sue et al., 1982)や、自己の文化が理解されないと感じたクライアントがカウンセリングそのものに対し悪い印象を抱いてしまうことに対する指摘(田中, 2008)など、MCCがラポール形成において重要な役割を果たしていることを示す研究は多い。

アセスメントの段階においても、カウンセラー-クライアント間の文化差は影響する。Orr(2017)はカウンセラーとクライアントの世界観の違いが、適切なアセスメントを阻害し、結果として適切な心理学的援助を阻害することを指摘した。斎藤(2011)は、スクールカウンセリングの現場において、学校の掃除に協力しようとしないう外国人の子供の例を挙げ、母国では、子どもが学校で掃除をする習慣がないため、掃除に参加することに抵抗を感じていたことが背景にあった例を報告した。このような文化的価値観の差を読み取る姿勢や能力なしには、クライアントの困りごとの本質が見えず、十分な査定ができない。井上(2001)は、異文化間カウンセリングにおいて心理アセスメントをする際の重要な視点として、①文化差の問題、②言語による意志疎通の困難の問題、③発達の視点の問題の3つを考慮すべきであることを強調した。これらはすべて広義の意味での文化差が起因する問題ととらえることができ、それらに配慮するためには、カウンセラーが十分なMCCを備えていることが必要であるといえる。

心理学的援助においても、MCCは重要な役割を果たしている。Sue et al.(1998)は、カウンセラーがクライアントの文化によって技法の使い分けができることや、コンサルテーションなどを通じてクライアントの文化についての知識や技術を獲得することが、効果的な心理学的援助に欠かせないと述べた。文化背景によって、カウンセリングにおける援助方法の好みの違い生じることに対しての指摘(星野・渡辺, 1985; 中川, 2011)や、カウンセリングに対する抵抗感の違いへの指摘(姜・浅川・唐, 2010)は多くなされており、カウンセラーが自己の世界観や、自文化のみに頼って心理学的援助の方法を選択することは、クライアントにとって不利益となり得る。例えば、内省的で自己開示を苦手とする文化背景で育ったクライアントに、グループセラピーでの自己開示などの援助方法は適さない。特定の援助スキルを得意とするカウンセラーであっても、クライアントの文化的背景や好みを尊重し、手法の柔軟な使い分けが必要であるといえる。

Dillon, Odera, Fons-Scheyd, Sheu, Ebersole, & Spanierman (2016)は、24人のカウンセラーと133人のクライアントを対象に、全4回にわたるカウンセリ

ングプロセスを調査し、カウンセラーのMCCレベルとクライアントの幸福度の関連について指摘した。調査では、カウンセラーのMCCを高く評価したクライアントは、そのカウンセラーとのセッションにおいて、他のカウンセラーとのセッションよりもより多くの幸福度を得る傾向が示唆された。また、Wang & Kim (2010)は、アジア系アメリカ人のメンタルヘルス治療からの脱落率の高さに着目し、113人のアジア系アメリカ人大学生を対象とし、カウンセラーのMCCと、カウンセリングプロセスに影響を与える可能性のあるクライアントの文化的態度の関連を調査した。対象者のセッションに対する評価を分析した結果、MCCを用いた内容のセッションが、そうでないセッションよりも高い評価を受けたことが示された。これらの結果が示すように、クライアントの文化によって、カウンセリングのスキルや方法の好みは異なり、その好みはカウンセリングの結果にも大きく影響を与える。クライアントの文化を理解、尊重し、クライアントの好みに合わせた援助方法の選択は、効果的なカウンセリングにおいて欠かせないといえる。

第2項 クライアントへの影響

次に、カウンセラーのMCCの欠如や不足によって、カウンセリング内でクライアントに傷つきやトラウマ体験を与える危険性が挙げられる。MCCの欠如・不足から起こる心理臨床における問題は多くの研究で示唆されており、文化的差異に起因するトラブル、例えば環境や人間関係への非適応は大きな心理的ストレスであり、その心理的ストレスは精神疾患や心理的な不適応を誘発する(Chen, Benet - Martínez, & Harris Bond, 2008)。

無意識的な人種差別は、カウンセリングの中で起こり得るネガティブな影響の一つである。Gushue(2004)は、架空のインタビュー資料を用い、白人の心理臨床領域の大学院生158人を対象に調査を行なった。学生に渡されたインタビュー資料の内容は同じものであったが、半数の学生は資料のクライアントは白人であると知らされ、もう半数の学生は資料のクライアントは黒人であると知らされた。その結果、人種差別意識の高い学生ほど黒人のクライアントがより精神的に不健康であると認識する傾向があることが示された。このような専門家の無意識的な差別はクライアントに不快感を与えたり、傷つきの原因となり得る。

カウンセリングの中で起こる性的バイアスについても多くの指摘がなされている。Diaz-Martinez, Interian, & Waters(2010)は、女性のクライアントと

接する際に、この社会システムそのものが、すでに性差別を抱合していることをカウンセラーが気づかなくてはならないと指摘した。女性のポジティブな特性として、従順で感情的であり、関係性志向が高いことなどが挙げられるが (Atkinson & Hackett, 1988), それらのステレオタイプがカウンセラー-クライアント間に生じた場合、クライアントにストレスが生じる。APA(2007)は、性的バイアスは診断の上でも生じており、特に人種/民族的マイノリティの女性の診断に対し著しく偏りがあることを指摘した。女性は数の上では少数派(マイノリティ)ではないが、社会システムが理由となり、不利益を被っている存在であり、女性のクライアントに接する際には文化的配慮が欠かせない (Sue & Sue, 2012)。

心理学的援助においてカウンセラーとクライアントに共有や共感、理解ができない文化的差異が生じた場合、それがクライアントの新たな心理的ストレスとなる (田中, 2008)。それは時として傷つきや不適応、トラウマといった深刻な不利益をもたらし得る。このような観点からも、心理臨床におけるカウンセラーのMCCの向上は重要であると考えられる。

第3項 カウンセリングにおける MCC の効果

第1項および第2項では主に心理臨床家のMCCの欠如・不足がもたらすネガティブな影響について述べたが、MCCを十分に備えた心理臨床家がもたらすポジティブな影響についても検討しなければならない。

Pedersen(2002)は、カウンセラーが、MCCを獲得することの前向きな側面を認識する必要があることを指摘し、12の具体的な利点を挙げた。多文化的な視点を獲得することは、①すべての行動が文化的文脈で学習されることを認識することにつながり、正確な評価、理解、および適切な文化的文脈を用いた心理学的介入が可能になること、②意見の相違をも包括したカウンセラー-クライアント間の“共通の基盤”を共有することが可能になること、③クライアントの文化の中の友人、敵、親、ヒーロー・ヒロイン像などの多くの“文化的手本”を認識することができ、クライアントのアイデンティティのソースを理解することができる、と述べた。また、④差別のない健全な社会における心理的健康に寄与することができ、⑤自分自身の文化的多様性を保護することが可能になり、⑥多様化した世界で生き残るのに役立つ適応機能スキルを提供し、⑦限られた支配的な文化グループが基準を保持することを防ぐ、社会正義と道徳的發展に寄与するこ

とができる」と述べた。そして、⑧文化的な類似点と相違点の両方を同時に見ることにより、絶対主義的な狭い視野になることを防ぎ、⑩自分自身の理解を補完し、⑪絶対主義と無秩序な政治と、それらの影響を認識することができ、⑫複雑で動的な現実をより適切に反映する力を得ることができると述べた。

また、ACAの倫理綱領(ACA, 2014)によると、MCCはカウンセラーの利益であり、MCCのレンズを通じて知識や感受性、専門家としての資質や気づきの向上をもたらすことができると強調した。これらのことから、MCCは心理臨床家の職責であるとともに、効果的な専門家であるための強力な道しるべであるといえる。

Owens, Bodenhorn, & Bryant (2010)は、157人のスクールカウンセラーを対象に、専門家としての自己効力感とMCCとの関連を調査し、この二つに有意な関連があることを示した。また、専門家としての自己効力感は、専門的な経験がMCCレベルの予測因子となっていることを示唆した。専門家としての経験や自信はカウンセリングに大きな影響を与えるが、高いMCCを獲得することはセッションの中で“効果的な、役立つ”カウンセラーとしての自信に寄与すると考えられる。

また、MCCはカウンセリングにおける専門家の差別意識の低減にも影響を与える。MCCが狭義で捉えられていた時代において、MCCを備えたカウンセラーとは、有色人種に対する人種差別に積極的に取り組む、反人種差別者と同義であったという指摘がある(Sue et al., 1992)。このような文脈から、差別意識の高さとMCCの低さの関連を指摘する研究は多くなされており(Constantine, 2002; Sadowsky, Kuo-Jackson, Richardson, & Corey, 1998), MCC教育が差別意識の低下に貢献することが指摘された(Sadowsky et al., 1998)。

心理臨床領域における人種差別の研究は少なくないが、その多くが自己回答式の尺度を元に調査されてきた。その方法では暗黙的で無意識的な差別意識の測定は難しいとして、Castillo, Brossart, Conoley, & Phoummarath (2007)は、84人の学生を対象にMCIと人種差別意識の暗黙知を測定する指標(Race Implicit Association Test; RIAT)を用いた調査を行なった。その結果、MCC教育は学生の人種差別意識を有意に低下させ、自己の文化的な気づきを向上させる効果があることが示唆された。これらの研究から、MCCはカウンセラーの差別意識の低下に貢献し、有能な専門家の育成に寄与するといえる。

第4項 結果や効果への影響

北米ではMCCとカウンセリングの結果や効果についての研究が多くあり、そ

の関連性が多く示唆されている。カウンセリングの継続率はカウンセリングの結果や効果と関連が高く、そのため、継続率やセッション期間の長さがカウンセリングの効果を測る指標の一つとして重視されている (Orlinsky, Grawe, & Parks, 1994)。例えば, Sue (1977) の研究は, 白人のカウンセラーの元を訪れたマイノリティのクライアントのおよそ半数が, 初回のセッションでドロップアウトをしてしまうことを明らかにした。その後の研究において, Sue (1998) は, 対象者の社会的階級や年齢性別などをより統制した研究を行い, カウンセラーの民族的背景がクライアントと同じ場合, 文化的に不適応を起こしているアジア系アメリカ人のカウンセリングでのドロップアウト率が有意に低くなり, 結果的にカウンセリングの効果も高かったことを報告した。この他にも, カウンセラーとクライアントの文化的背景が同じであることがカウンセリングの継続や効果に影響を与えることを示す研究は多くある (Sue, Fujino, Hu, Takeuchi, & Zane, 1991)。これらの研究は, 文化的背景の相似が, カウンセラーにクライアントの文化理解に対する高いコンピテンスをもたらしている場合についての研究であるといえる。

しかし, カウンセラーとクライアントの文化的背景が全く同じであることは現実問題として難しい。Sue (1998) が指摘したように, 特定の文化について専門的な知識を持つことは重要であるが, 無数に存在するすべての文化を網羅することは実質上不可能である。カウンセラー-クライアント間に限定せずとも, 2人以上の個人間には必ず文化差が存在する。その差異に対応するコンピテンスの獲得として, MCC が大きな役割を果たしていることを示す研究も多い。Brooks, Inman, Klinger, Malouf, & Kaduvettoor (2010) は, バイセクシュアルのクライアントがカウンセラーに求める要件として, 性的マイノリティに関する深い知識と, カウンセラーの性的マイノリティに対するバイアスへの気づきが必須であると考えていることを明らかにした。クライアントと同じ性的指向/嗜好であることはカウンセラーにクライアントと相似した経験をもたらすが, クライアントは経験的な一致を求めておらず, むしろカウンセラーのバイアスへの気づきというコンピテンスを求めていることが示唆された。

Constantine (2002) は大学のカウンセリングサービスにおいて, カウンセラーの MCC の高さや民族的マイノリティのカウンセリングの満足度は有意に関連することを明らかにした。さらに, Langer (1999) はカウンセラーの MCC の高さが, クライアントのカウンセリングに対するコンプライアンスを高めると明示して

いる。他にも、ある民族に限定しサービスを行っているカウンセリング施設において、その対象となる文化的背景を持つクライアントのカウンセリングを調査した研究では、一般的なサービスと比較して、継続率や効果が有意に高いことが示された (Takeuchi, Sue, & Yeah, 1995; Yeah, Takeuchi, & Sue, 1994)。これらの研究はマイノリティクライアントのカウンセリングにおいて、カウンセラーの MCC が有効に働き、カウンセリングの結果や効果に好影響を与えたことを示唆している。

MCC の欠如や不足による危険性が指摘されているため、臨床における MCC の効果や、MCC の高い専門家とそうでない専門家を比較検証することには倫理的な問題が生じる。そのため、臨床における MCC の効果を直接測定するとは難しく、先行研究も少ない。しかし、Sehgal et al. (2011) は、多文化的な臨床経験がある心理臨床家とそうでない心理臨床家を比較し、独自の指標を用いて MCC の測定を試みた。その結果、両群の MCC に有意差があり、多文化的な経験がある群の MCC が有意に高かったこと明らかにした。さらに、多文化的な経験がある群の臨床において、多文化的に適切な戦略と、それらの実際の使用の可能性が示唆されたと述べた。Sehgal et al. (2011) は、これらの調査結果から、将来的な MCC 教育の必要性と、その教育に多文化的に適切な戦略を特定するだけでなく、治療でこれらの戦略を使用する能力のトレーニングを組み込む必要があることを考察した。

第5項 MCC 教育の重要性

カウンセラーが重要な職能の一つである MCC を獲得するには、カウンセラー個人の体験的学びと、トレーニングなどの教育的機会の2つの方法があると考えられる。しかし、前者は個々のばらつきが大きく、また個人の文化的な背景に大きく左右される不確定な要素であると言える。その点、MCC を専門家教育に取り入れることは、専門家の一定レベルの職能の獲得と担保に有効であると考えられる。

このような文脈の中、専門家や学生に対する MCC 教育の効果を調べる研究が数多くなされた。Smith & Trimble (2016) は、MCC 教育プログラム研究のメタ分析において、MCC 教育を受けた対象者が、元々の彼らの MC レベルと比較して、1 標準偏差 ($d = .95$) から 2 標準偏差 ($d = .67$) の MCC 向上が見られたことを受け、多文化的な教育は心理臨床家にとって効果があることを結論づけた。また、同様

の結果は多くの先行研究でも確認されている (Smith, Constantine, Dinehart, & Montoya, 2006)。MCC 教育と多文化的な経験の比較において、MCC 教育を受けた対象者の MCC が、多文化的な経験のみを受けた対象者の MCC と比較して有意に高く ($d=.41$)、MCC 教育の効果と重要性が強調された (Smith & Trimble, 2016)。

Smith et al. (2006) は、心理臨床の専門家を雇用する立場から、高い MCC を備えた心理臨床家の雇用が望まれることを仮定し、分析を行なった。その中で、心理臨床家の過去の MCC 教育の経験を問うた 45 の調査のレビューにおいて、MCC 教育を受けた専門家とそうでない専門家を比較し、前者の MCC が有意に高かった (Cohen's $d=.49$) ことが報告された。また、調査者が心理臨床家に MCC 教育を提供し、その教育前後の心理臨床家の MCC の査定を雇用主に依頼したところ、教育を受けた後の心理臨床家の MCC の大幅な向上が報告された (Cohen's $d=.92$)。北米の心理臨床専門家の大規模調査 (Smith & Trimble, 2016) では、これら調査の結果から、心理臨床家の MCC 向上に MCC 教育が貢献していると考察された。

文化背景の異なる人々とより良い関係を築き、維持していけるようになるためには、社会的・国家的なレベルで、より積極的に異文化接触に取り組む必要がある。気づき・知識・行為 (技術) という人間の行動全体を変えるには、教育が果たすべき役割が大きいことを金沢 (1992) は指摘している。非人道的な差別主義や、社会システムそのものが差別的であるような場合、その大きな価値観は我々にとってすでに教育の役割を果たしている。Tatum (2017) は、そのような差別的な社会システムに抗わないことが差別的であることを指摘している。教育はそのような社会システムに抗い、心理臨床家が専門家として反差別的であろうとするための有効な手立てのひとつであるといえる。

また、MCC 教育の効果は学習者の MCC 向上に寄与するのみに留まらない。Rivera, Phan, Maddux, Wilbur, & Arredondo, (2006) は、多数の大学院のコースシラバスの調査から、自己理解、自己への気づき、誠実さを学ぶことができるコース内容は倫理と MC のみであると報告した。学生の自己アイデンティティを強調し、アイデンティティ発達のモデルを提供する唯一のコースは多文化教育であるとの指摘も多い (Dinsmore & England, 1996; Dinsmore & Hess, 1999; Pope-Davis & Coleman, 1996 Rivera, Phan, & Garrett, 2000)。これらのことから、MCC 教育は、多文化的な視点を用いて、心理臨床家の他の職能の向上にも貢献するといえる。

第6項 日本における MCC 教育

日本において心理臨床家のMCC教育への取り組みやその研究は散見するに留まり、不十分であるという現状がある。その理由の一つとして、単一民族主義的な思想の中では、マイノリティ支援は一般的なカウンセリングと切り離されたマイナー領域として軽視されてしまう傾向が挙げられる。藤岡（2014）は、日本の心理学関連の学会でもっとも会員数が多く、大半の心理臨床家が在籍する日本心理臨床学会の機関誌である「心理臨床学研究」において、多民族的背景を持つ人を対象とした研究がわずか9本であることを指摘した。その内容は、米国やブラジルの日系人を対象とした研究（Ikeda, 1989; 角川 1994）やアジア系アメリカ人を対象とした研究（リース・滝, 1996）、帰国子女やその保護者を対象とした研究（本田, 1996; 金・金・野島, 2006）、日本人と非日本人の比較（クスマノ, 1997）、海外留学中の学生や日本人駐在員、青年海外協力隊員などの在外国日本人の研究（北澤・山下, 2006; 中釜・布柴, 1997; 曾, 2006）などであった。

MCがマイナー領域に留まる理由の一つとして、MCは、狭義のマイノリティである外国人のクライアントを支援する、例えばバイリンガルのカウンセラーなどに向けた限られた領域であると認識されている点も挙げられる。しかしながら、第3節で述べたとおり、多様化が進む今日の日本社会において、心理臨床家が異なる文化的バックグラウンドのクライアントと対峙する機会は自然増加傾向にある。そういった背景の中、MCCはさまざまな領域の心理臨床家にとって有益な職能であるといえる。

北米では、心理臨床家の重要な職能としてMCCが認められるようになり、MCC向上の教育プログラムの研究や、MCCを測定する指標の作成なども進められた。まずSue et al. (1982)やRidley et al. (1992;1994)によってMC教育プログラム開発のためのモデルが考案された。さらにRidley et al. (1994)はプログラムの再検討、運営、統合のためのモデルを示している。一方、日本の臨床心理の実践現場、教育課程では、未だ多文化の概念が盛んに議論されておらず、言語的なサポートを提供し、心理学的援助を実施する場所すら稀である。臨床家の教育現場においても、鈴木(2011)は臨床心理士養成課程の大学院案内とシラバスの分析で、調査対象160のプログラムの中、多文化、異文化を扱う科目は2008年度でわずか12(7.5%)であることを明らかにしている。また、指標の作成や邦訳の研究も少なく、本邦における専門家のMCCやMCC教育の効果を測定する日本語版の指標

は管見の限り見当たらない。

近隣領域の現状と比較してみても、心理臨床領域の MCC に対する研究は少ない。例えば、教育や福祉の現場では、徐々にその多文化的な対象に対する知識や理解のニーズが先行研究などで認められつつあり、田中(2015)はマイノリティの教育問題を論じる際、彼らの持っている文化、言語を尊重するか否かが、教育の効果があるか、ないかを決定するとした。また文化的、言語的、心理的そして社会的な不利益は、すべて密接に結びついていると指摘し、教育者の MCC の獲得の必要性を示唆した(Rex, 1995; 田中, 2008)。教育学の研究では、加賀美(2006)が異文化間コミュニケーションの授業を大学生がどのように受け止めるかについて調査しており、教育実践が、文化的背景が異なる学生たちの多文化間交流と、異文化間コミュニケーションスキルの向上に一定の効果を上げていることを示唆している。福祉分野においても、地域支援のネットワークの重要性や、そのために必要な能力について、支援対象の特性を理解し、共感的な態度や親和性を持つこと、すなわち多文化社会のメンバーを支援する者に求められる能力や知識について論じられ(野山, 2008)、日本が多文化共生社会の受け皿として機能するように、外国をバックグラウンドに持つ住民の生活や就労に対するソーシャルサポートを充実させる取り組みがなされたりしている(稲垣, 2011)。

心理臨床領域での数少ない研究の中で最もその歴史が長い対象の一つとして、帰国子女および留学生にまつわる研究が挙げられる。多くのマイノリティが共存する北米社会と比較して、日本における当該研究領域は、異文化接触を前提とした研究が多く、特に帰国子女(藤生, 2005; 箕浦, 1994)、国際児(鈴木, 2008)、中国帰国者(永井, 2006; 趙, 2007)、在日外国人(関口, 2003)を研究対象としたものが多いと指摘されている(Kuroha, 2013)。

文化的アイデンティティは一度形成されると生涯変わることがなく(箕浦, 1994)、静的な概念として捉えられてきた過去があると Kuroha(2013)は述べた。しかし、そういった概念の中では、帰国子女や留学生によく見られるような、文化的アイデンティティの揺らぎや、一般的に文化的アイデンティティを持たない状態を、不適応あるいは病的な現象とみなす傾向があることが指摘されている(Phinney, Cantu & Kutz, 1997)。多文化間カウンセリングにおいては、クライアントの多様性や発達課題、クライアントと社会との関係に注目し、個人の不適応を当事者の心理や文化的アイデンティティの問題にのみ還元しないこと、文化的アイデンティティが常に流動的でその形成は生涯続く過程であることが

強調されている(井上, 2004; 栗原, 2004; Murphy-Shigematsu, 2002)。このような状態の帰国子女や留学生のメンタルヘルスを正しく理解するためには、文化的アイデンティティを多元的な構造を持ったものとして捉えることが重要であると示唆されている(Kuroha, 2013)。その支援者である専門家の職能として、MCCは欠かすことができないと言える。

留学生のカウンセリングの利用率は一定して他の学生より低く、これは北米の研究でも数多く指摘されている(島田・鈴木, 2014)。米国ではアジア系アメリカ人のメンタルヘルスサービスを利用しない傾向を指摘する研究や(Sue, 1977; Sue & Sue, 1990; Yamamoto, 1978)、マイノリティは同じ文化的背景を持つ援助者からの支援(Tedeschi & Wills, 1993)や民族的治療(Padilla, Ruiz, & Alvarez, 1975)を好む傾向を示唆する研究など、被援助者嗜好について多くの調査が行われており、効果的で多文化的な支援の提供の一助となっている(水野・石隈, 1999)。一方、本邦における当該研究領域は、異文化へ不適応を起こした留学生や帰国子女を対象とし調査するものがほとんどで、効果的な支援の方法や学生の支援システムの検討に至らない。

心理臨床領域のMCCの研究は、先述したとおり、クライアント側に焦点が当てられたものが多く、臨床家などの支援者や専門家に焦点を当てた研究が少ない。阿部(2006)は、日本で共生を拒まれた移民・難民を例に挙げ、適応の困難がさまざまな精神医学的問題を誘発すると指摘した。田中・藤原(1992)は、留学生における研究で、外国人にとっての日本的ソーシャル・スキルのような、認知的行動的レベルにおけるスキルの欠損によって適応上の問題が生じることを指摘した。また、田中・高井・神山・藤原(1993)は、在日外国人の調査において、社会的スキルのトレーニングに関する構造化学習、認知再構築、および目標設定が有効であることを指摘し、基本的なリソースを提供した。このように、心理的な問題やその背景を論じた先行研究や、留学生の異文化不適応に関する研究、在日外国人に必要とされるソーシャル・スキルについて示唆する研究など、不適応を起こすマイノリティについての研究が多いという現状である。しかし稲垣(2011)が指摘するように、多文化社会ではマイノリティの適応以上に、受け入れる社会やその住民の側がその多様性への対応を求められている(Amio et al., 2010; 稲垣, 2011)。また、田中(2008)が指摘するように、マイノリティの増加に伴い、社会全体を見渡した、マクロレベルの対応が求められる。

心理臨床領域における支援者を対象としたプログラムの検証は、例えば竹山

(2009)の異なる文化的背景を持つ子どもへの支援を目指して開発した支援者のためのプログラム開発とその効果研究がある。プログラムでは多文化背景を持つ子供の現状を鑑みたワークショップが提案され、プレ-ポスト間の調査において文化的コンピテンスの有意な向上が示唆された。葛西・岡橋(2011)の性的マイノリティのクライアントに対する MCC 獲得のための教育プログラムの効果研究では、教育プログラムの効果として、教員や心理職の意識の変化と学校現場での適切な対応が見られたことが報告されている。しかしながら、これらの先行研究は人種・民族的や性的マイノリティといった狭義の文化差のみを対象としており、広義での多文化を扱い、子ども以外の対象者を支援する臨床家への教育を目的とした日本のプログラムは管見の限り見当たらない。これらのことから、本研究は日本の心理臨床家育成課程における MCC 教育普及の重要性を考察した。さらに、その普及を目指し、本邦においての MCC 教育の影響を明らかにすること、また心理臨床家という支援者を対象とした教育プログラムの開発とその効果測定の実用性があると考えた。

第7項 本研究の意義と目的

本節を通じて、本研究がなぜ日本の心理臨床家に MCC 教育が必要と考えるかの根拠を述べた。MCC の欠如・不足はカウンセラー-クライアント間の信頼関係(ラポール)形成、アセスメントなどのプロセスにネガティブな影響を与え、カウンセリングの成功の妨げとなることが示唆された。また、カウンセラーの MCC の欠如はカウンセリングの継続率を下げ、クライアントの満足度を低下させるなど、結果や効果にもネガティブな影響を与えることが示唆された。さらに、カウンセリングにおいて最も重要視されるべきクライアントに対し、カウンセラーの MCC の欠如・不足に起因する傷つきやトラウマを与え得る危険性や、カウンセリングがクライアントの新たなストレス要因となり得る危険性が示唆された。一方、MCC を十分に備えたカウンセラーが提供するカウンセリングが、クライアントに与え得る利益も示唆された。以上のことから、本研究は、MCC は APA や ACA が考える心理臨床家の重要な職能の一つである以上に、カウンセリングの成功や効果に欠くことのできない能力であると考察した。

MCC はカウンセラー個人が経験を通じて学ぶこともできるが、教育を通じて学ぶことがより効率的で、効果的であると示唆された。しかしながら、本邦において MCC 教育は充分になされておらず、その教育効果を測定する専門家対象の

指標も管見する限り見当たらない。そこで、本研究は①MCCを測定する専門家対象の日本語版尺度の作成を試み、②心理臨床家を対象としたMCC教育プログラムを作成し、その効果を測定することを目的とする。

心理臨床家がこの重要な職能を学び、より高い能力をもって効果的なカウンセリングを行うことが本研究の社会貢献的意義である。また、先行研究の乏しい本邦の当該領域において、心理臨床家を対象とした日本語版尺度作成を試みる点、またそれを用いた効果研究を行い、実質的なデータを提供するという点において学術貢献的意義があると考ええる。

第2章 多文化研究にまつわる用語の定義と理論

多文化研究領域にはさまざまな理論や哲学が考案されており、その中には多文化研究領域で頻用される用語がある。本章ではそれらの用語の代表的なものについて、その背景を説明するとともに、本研究におけるその定義を明確にする。また、多文化間カウンセリングで有用されている多文化研究の代表的な理論を紹介し、その概要を説明する。

第1節 多文化研究にまつわる用語の定義

本節では、多文化研究における基本的な用語を挙げ、本研究におけるそれらの定義を示す。多文化研究領域の中にはさまざまな用語があり、それらの定義はその歴史の中で同義語を生み出し、それらを交差させながら発展してきた。本節では多文化研究領域の基礎的用语である文化、多様性、多文化主義、マイノリティ/マジョリティについて、そして本研究の骨子である多文化間カウンセリングおよび心理療法について本研究で採用した定義を述べる。

第1項 文化

文化にまつわる研究の歴史は長く、その定義も数限りなく存在する。一般的には“思想、コミュニケーションや行為、習慣、価値、思考、そして人種民族的、等を含む人間の行動にまつわる統合的なパターン”という Cross, Bazron, Dennis, & Isaacs(1989, p. iv)が提唱した定義に類似したものが引用されることが多く、共通認識であるといえる(Sue et al., 1992)。しかし、社会学の観点からはこういった定義は不十分なところがあり、Sue et al.(1998)は、その定義は社会化のプロセスを通じて大きく影響を受けることを指摘している。その点において Linton(1945, pp. 49-45)の定義はより簡潔であり、本研究でも文化の定義として採用する：文化とは“ある社会において、その構成メンバーによって共有され、伝来されていく習得した行動や行動の結果の構成要素である”。

ある社会の中で共有された文化は空気のような存在であり、その文化を有する人々は自分を取りまく文化によって自分の思考や感情が左右されていることには気がつくことができない(金沢, 1992)。さらに、人々を取りまく文化は1種類とは限らず、一人の人間が複数の文化グループに属していることも多い。例えば、日本という大きな文化の中には“地域”や“世代”，職業や学校といった“属性”などの下位文化が存在する。また、アジア人といった人種などの、日本

よりも大きな文化の存在もある。人はそれら複数の文化に同時に影響を受けながら、また文化から文化へと移行を繰り返しながら、独自の価値観や認知を作り上げている。

Sue et al. (1998)は、“What Is Multiculturalism and Multicultural Counseling and Therapy?”のなかで、文化という言葉の定義づけるにあたり2つの重要な留意点を挙げている。まず、文化とは人種や民族といった言葉と同義ではないということである。同じ人種・民族のなかでも多様な文化グループは多数存在しており、例えば性差はその代表的な例である。次に、すべての文化には共有され受け継がれる文化が存在しており、“剥奪された文化”、“貧しい文化”、“文化的な不利益”といったような表現は、ある特定の文化を中心とし、それと比較してあるマイノリティが“正しい文化を持っていない”ことを隠喩することになるため注意が必要であるという点である。自身の文化を良いもので、馴染みのない文化を悪しきものと警戒することは一般的によくあるが、“文化”という言葉の冠してこれらの用語を用いることは、多文化主義において誤解を招く要因となる。

松尾(2011)は自身が編集したテキストブックの中で、文化とは“言葉、技術、社会関係、価値・態度など、学習を通してある集団の構成員によって共有される意味の体系である(松尾, 2011, p. 47)”と述べている。この定義の中にある“ある集団の構成員”といった言葉は、広義の文化グループを指す。このような定義に代表されるように、本研究では Linton(1945)の実質的で簡潔な定義をもとに、人種や民族といった狭義に縛られることのない広義の解釈を前提に、文化を定義し取り扱う。

文化としての意味形態には4つの機能があるとした説がある(D'Andrade, Shweder, & Le Vine, 1984)。それは、①その文化の構成員に、外界についてのイメージや、どういう場合にどう振る舞うべきかといったような行動の準則を供給する機能、②一枚の紙切れを貨幣という価値ある文化的実在物に換える働きのような意味構成機能、③成員に一定の行動をとるように動機づける機能、④特定事象や行動に特定の感情を想起させる機能、である。一つの文化の中で生きるということは、その文化特有の①および②で満たされたシンボル環境に身を置くことであり、個人はそこで成長するうちにそれらを摂取し、文化的に彩られた動機・感情体系を構築することから、箕浦(1994)は、この4機能は文化的意味体系が個人の心理に働きかけるポテンシャルに言及したものであるとした。

また、異文化間心理学者の Triandis (1972)は外面から観察および描写が可能な文化を“客観的文化(Objective Culture)”と呼び、個人の中に存在する“主観的文化(Subjective Culture)”と区別した。文化とは、環境のなかで人間が行うさまざまな行動が相互に学習、強化をされた結果であり、例えば認知、価値観、役割行動や社会的なルールとして個人の中に蓄積されるものであると説明した。このような心理的な意味での文化である主観的文化の中には、①個人主義対集団主義、②タイトな文化対緩んだ文化、③抽象文化対連想文化、④状況への依存対状況からの独立、⑤男性的対女性的、⑥感情のコントロール対感情の表出、という 6 つの分類があると説明された(Triandis, 1985, 1990; 金沢, 1992)。

第2項 多様性

多様性という言葉は元々、変化していく将来の労働者の性格や特性を表すためにつくられたものである(Packer & Johnston, 1987)。その定義はさまざまな場所や分野を通じて便宜的にそのかたちを変化させてきた。それは心理学においても例外でなく、1990年代までの心理学における多様性の定義は、もちろんその言葉が用いられる地域によって意味するものを変えながら、少しずつ定着していった。現在の心理学領域における多様性の定義とは“幅広く性質の異なる群が存在すること”や、“個人や集団間に存在するさまざまな違い”といった概念が一般的である。社会学の中では、ダイバーシティへの対応(マネジメント)研究は、従来は主に経営学的観点からアプローチされ、女性の雇用環境の改善、性別役割分業の解消といった点から議論されることが多かったが、今やその対象は人種、民族、LGBT、ライフスタイルなどにも拡がり、‘異なる、他なる’要素によって生み出される新しい主張や行動を組織の活力として積極的に捉え直そうとする企業の成長戦略の一環としても認識されている(関根, 2015, p. A08)”といった動きもある。本研究では、多様性の一般的な定義である、“個人や集団間に存在するさまざまな違い”を採用し、関根(2015)が述べたような広義の文化に準ずる、多様性の定義を用いることに留意する。Sue et al. (1998)はポストモダニズム以前の多文化主義が誤解を生み、性的マイノリティや身体障がい者が長きにわたり“culturally distinct(文化的に判然と)”異なると定義付けられてきたことについて、社会の中での人種や性的指向/嗜好、性別や年齢といった違いに対して、多様性という言葉を用いることを推奨している。

多様性と多文化領域の混同があることは先述した通りであるが、多様性と多文化的であることとは同義ではない。多様性のある生活環境で暮らし、多様性のある人々との日々交流のある個人が、単一文化主義であることは十分に可能であるし、多様性にただ“対応する”ことは多文化主義のなかでは十分とされていないことから、その相違が推論できる。多様性という概念自体はある特定の哲学や主義的な論理を表したものではない。外国人の労働者がいる職場や学校で生活をしていることや、さまざまな性的指向/嗜好を持つ人々が共存する社会は“多様”であるが、それらの文化差から起こりうる問題に対処し、多様な文化を持つ人々が心地よく共生する社会は多文化的といえる。

第3項 多文化主義

“多文化主義とは一つの社会の内部において複数の文化の共存を是とし、文化の共存がもたらすプラス面を積極的に評価しようとする主張ないし運動を指す”という梶田孝道氏の定義がある(梅棹, 2002)。日本アメリカ史研究(1996)では、“多文化主義が目指すものは、マイノリティ集団に属する個人が、各々の属性を保ちながら、差別を被ることなくそれぞれの才能や資質を十分に発達させることが可能で、かつ誰もが相互の差異を承認しつつ多様な生活様式を維持することが可能な社会”であるとしている。以上の定義を踏まえ、本研究では、多文化主義を“自分とは異なる見方や考え方を尊重し、物事をいくつかの異なる視点から捉え、相対的に把握することのできる態度や制度である。また、社会の構成員が、文化の共存がもたらすプラス面を積極的に評価しようとする主張ないし運動を目指し、各々の属性を保ちながら、差別を被ることなくそれぞれの才能や資質を十分に発達させることが可能で、かつ誰もが相互の差異を承認しつつ多様な生活様式を維持することが可能な社会を目指す態度や制度”と定義する。

英語の Multiculturalism は 1960 年代に白人主義の国々においてヨーロッパ系でない移民の人権や市民権を考えるにあたって使われ始めた (Modood, 2007)。その視点は社会正義的であるといえ、人権擁護や社会としての倫理の観点から、差別を受けやすいマイノリティの擁護や支援を意味していた。その定義は国によってさまざまであり、アメリカやヨーロッパがアフリカ系アメリカ人を奴隷や使用人としての観点から理解する保守的なものや、よりさまざまな人種や民族に等しく存在するとする観点から理解するリベラルなものがある

(McLaren, 2002)。また, Multiculturalism を“黒人中心主義”や民族, 女性, ゲイの権利を統合した, 人本主義や人権, 市民権の平等などの考えを表す新しい革新的な政略であるとする広義のとらえ方もある (Modood, 2007)。Smith & Vasquez (1985) は, 心理学における多文化主義は人間学や社会学の観点から人間の発達に焦点を当てた学問であると説明した。多文化心理学の領域では多文化主義を“地域や国家を定義づける社会政策的な特徴” (Rattansi, 2011) であると述べている。

Multiculturalism という言葉は, 日本語では“多文化主義,” 研究分野によっては“文化的多元主義”などと訳されている。一般的にそれは, ある地域に新しく入り込んだマイノリティが持つ“異文化”というイメージが強い。星野 (1994) や江淵 (1997) の研究などでは, 異文化を異国の文化や他言語との接触を前提に論じている。しかし, ヨンバルト (1997) は多文化という言葉の二種性について, 自国の文化に対して他国から入り込んだ色々な文化という意味に加え, 同じ国の中で生まれ, 共存し, 場合によっては対立する異なる文化もあることを強調している。

さらに American Psychological Association (APA) が発行した“Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists (心理士のための多文化教育, トレーニング, 実践, 組織的変革のガイドライン)” (APA, 2003) では, 人種や民族のみならず, 例えば性的マイノリティや女性について, さらに世代間や教育レベルの差から生じる文化的差異についてもカウンセリングで留意すべき多文化主義の概念に含まれるとしている (Sue et al., 1992)。北米の民族, 人種的多様性は日本のそれらと比較するべくもないが, 北米の臨床心理学における多文化主義は決してその多様な“人種的”や“民族的”な文化差のみに焦点を当てていない (Rex, 1995)。それらを踏まえ, 本研究では多文化主義を広義で捉え, 自分と異なる社会的グループの文化を尊重する姿勢であるとする。

文化という言葉そのものも, そもそも多義的であり, 広義である。しかし, さまざまな定義を考察すると, 文化とは決して民族や国家によって定まるものではなく, ある社会的なグループによって共有されるものであること, それは人種的, 言語的な差以外にも性別, 世代, 食習慣, 社会経済的ステータス, 障がいの有無などによっても作られる社会的グループであるということが明らかになってくる。Sakamoto (2001) は, (国家や民族, 文化などの意味合いを含む) “nation”

とは自然に生まれるものではなく、人々の脳の中で作り上げられなくてはならないし、維持されなくてはならないと、福沢諭吉が説いたことを強調した。

それらの要素を踏まえ、本研究では上記の定義に加え、“文化とは、態度など、学習を通してある集団の構成員によって共有される意味の体系である”（松尾、2011）を参考とし、多文化主義を捉える。また、松尾（2011）の①文化とは変容するものである、②文化とはハイブリッドである、③文化は同じ集団内にも多様性があるという視点を重視し、外国人や移民のみならず、日本という同集団の中の多様性にも着目する。

Sue et al. (1998)は、多文化主義には、以下の10の特徴があると説明した。まず、①多文化主義は、我々の国家は多様な文化溶け込む Melting Pot (人種のるつぼ)ではなく、多様な文化が隣り合う“モザイク”であることを教えているという点、そして、②多文化主義とは社会的な正義、文化的な民主主義や公平性のことであると言え、独立宣言の民主的な観念、アメリカの憲法、権利章典を恒常的に表している存在であるという点である (Sue et al., 1998)。多文化主義はマイノリティ支援という国家の重荷や課題ではなく、多様な世界観がお互いを補強しあう国家の資源であり宝であるという考え方が欠かせないと考えた。これら2つの特徴は、北米社会が移民で成り立っているという歴史的背景や、その中で生まれた人種差別などの問題に対応しようとする当時の政策や社会意識を反映している。

さらに、Sue et al. (1998)は③多文化主義は、我々すべてに対して、多元的で民主的な社会で効果的に機能する為に、多様なバックグラウンドを持つ人々と関わり共存する為に必要な、態度、知識、そして技術の獲得を助けてくれる存在であると述べた。第1章第1節でも述べたように、この文脈は後に、多文化的なカウンセリングに必要な能力である“多文化間カウンセリングコンピテンス (MCC)”の領域へと発展していくことになる。

また、Sue et al. (1998)は、④多文化主義は、文化を理解する際に、人種や性別や民族などの視点を持つだけでなく、宗教や、国家の原点、性的指向/嗜好、能力や障がいの有無、年齢、地理的原点などの広義の多様性を見る視点を持つ手助けをすると述べた。このことから、1980年代の多文化主義が人種や民族の違いに焦点を当てていたことに対し、1990年代の多文化主義はすでに文化を広義で捉えていたことがわかる。

また、Sue et al. (1998)は⑤歴史的な文脈においての、自らの文化や他者の

文化の貢献,そしてそれが現在の社会に与える影響を理解し,積極的な学びを得ることが重要であるとしたうえで,多文化主義がその学びに役立つとした。そして⑥多文化主義は分析的思考を基本とし,膨大で相反する情報の全体像を統合すること,またその方法を後世に伝えることであると述べた。多文化主義を理解することは歴史的事実を多面的に理解するに役立つため,それらの歴史的背景が我々や現在の社会への影響の中立的な認識に繋がる。すなわちこの特徴は多文化主義が多様な文化を学び,多様なものの見方を学んだうえで,健全な判断に到達するためのひとつの手法を与えてくれると説明している。

さらに,Sue et al.(1998)は⑦多文化主義は異なるものの見方や価値を尊重するが,中立には価値を見いださないことを述べた。つまり,多文化主義は“すべての人を同じように扱う”ことは平等なアクセスや機会を否定することであり,特別な,異なった扱いは必ずしも“優遇”ではないという考えであると説明した。まずは社会的な力や,特権,権利や責任とともに,社会資源の分配が個人やグループによって異なっていることを理解することが重要であり,多文化主義が平等なアクセスや機会(社会的な正義)を否定し,社会状況を変化させるような,積極的な方向性や言質を含んでいることを強調した。さらに,⑧多文化主義は個人レベルの,組織レベルの,そして社会レベルの“変化”を意味することとし,それは常に進行的で長期的なプロセスであると説明した。このことは心理臨床領域において,カウンセラー個人レベルではなく,社会レベルの変化が必要になることを示唆している。また,それらの変化やプロセスの中には⑨時として自らの,もしくは自分のグループや社会のつらい現実を背負う必要があると述べた。社会の中で主流とされていることに疑問を持ち,変化を起こすことには,緊張や,不快感を伴う。それらに対して正直に立ち向かい,働きかけをしていくには,意欲や覚悟がなくてはならない。この不快感や緊張については次節で詳しく述べるが,多文化的であるということはこれらの意欲や勇気なくしては成立しない。

最後に,Sue et al.(1998)は⑩多文化主義は,我々が個人的な,コミュニティとしての,そして社会的な結果を達成することであると述べた。なぜならそれは互いに共有したゴールに個人的に,職業的に,集団として働きかけていくプロセスであるからである。

以上のことからわかるように,多文化主義という用語は社会政策や社会正義的な人間の立場を示す文脈の中で定義され,発展してきた歴史がある。したが

って、心理臨床領域の中でそれを解釈するには工夫が必要であると考えられる。その後、当該領域の中で、多文化主義は多文化間カウンセリング(MC)および多文化間カウンセリングコンピテンス(MCC)へと派生していったが、その詳細は第1章を参照されたい。

第4項 マイノリティ/マジョリティ

マイノリティについて、Wirth(1945)は以下のように定義している。“マイノリティとはその身体的および文化的特徴や、異なった暮らし方によって、社会のなかで他者から拾いだされ、不平等に扱われており、その結果、自分たちが集団差別の対象である感じている人々のグループである”(White, 1945, p. 347)。この定義は決して新しいものではないが、マイノリティを指して“少数派”という、凡庸な定義を採用していない。本研究では以下に述べる理由を総合的に考察し、上記に記した Wirth(1945)の定義を採用する。

いくつかの定義はマイノリティグループの身体的な特徴や、外見でわかる特徴をその定義として挙げている、“VREG: visible racial, ethnic group(可視的な人種、民族グループ)”のような考え方を基盤としている(Cook & Helms, 1988)。しかし、このような概念は身体的特徴により、他者が個人のアイデンティティを押し付ける問題が生じたり、人種差別的な思想を生み出したりしやすいという指摘が多くなされている。本研究においても、そのような危険性を孕んだ定義は、そもそも多文化主義の哲学に相反すると考える。

日本において、マジョリティ/マイノリティは、多数派/少数派という相対的な数のパーセンテージを彷彿とさせる邦訳が用いられている。過去においてその用語は、その邦訳と同じ意味で捉えられていた。しかし、社会学や心理学の領域において、マジョリティ/マイノリティはもはやその絶対数や相対数を意味しない。例えば、社会階級において、貧困層の相対数は富裕層のそれよりも圧倒的に多いが、富裕層を指してマイノリティとは呼ばない。また、今日の北米において、アフリカ系アメリカ人やヒスパニック系アメリカ人をはじめとする有色人種の相対数は、白色人種のそれをもはや追い越す割合であるという説もある(人種の定義により諸説あり)。しかし、北米社会において白色人種はマイノリティと呼ばれることはない。なぜならば、社会学や心理学においてのマイノリティとは、ある社会の中での“力のなさ”を意味しており(出口, 2018), Wirth(1945)が定義したように、社会の中で差別の対象となる可能性が高い存在を意味している。

それは決して個人の力のなさや低い能力などに由来せず、生まれながらに社会の中でそういった差別にさらされる文化グループが存在するという事実を教示している。こういった定義を見直し、研鑽していくことによって、多文化社会の哲学が志す、すべての文化グループが、平等なアクセスや権利を得ることができるような社会を目指すことが可能になる。

一方、マジョリティの定義はマイノリティのそれと相対的に捉えることができる。しかし、Ponterotto & Pedersen(1993)が指摘するように、双方の定義の理解を深めるために、今一度マイノリティの定義を、その存在の確認をしながら理解する必要がある。Sue et al. (1998)は、マジョリティの定義について、以下の3つの要素を挙げている。まず経済的、社会的、政治的な力を持っていること、次に力や特権を得るための条件の管理をしていること、そしてどのグループが社会的利益や特権や機会に対してアクセスを得るのかを許容する立場であること、である。北米においてヨーロッパ系の白色人種のアメリカ人が優勢的で、主流なアングロサクソンの白人とされることは、多くの研究者たちから指摘がされている(Casas, 1991; Gordon, 1964; Katz, 1985; Sue et al., 1998)。北米社会では、このような人種的特徴を持つグループはマジョリティであり、その他のグループはマイノリティとされる。日本でも上記の力を持つ文化グループは“日本人”と呼ばれる日本生まれの大和民族であり、その他のグループはマイノリティと呼ばれる。

第5項 多文化間カウンセリング/心理療法

Sueをはじめとする多くの研究者は、ポストモダニズムを受け入れ、さらにそれ以前の定義を包括的に取り入れ、多文化間カウンセリングを以下の5つの要素に分けて定義している。Multicultural Counseling and Therapy: MCT(多文化間カウンセリングと心理療法)とは、①対人援助のすべてのモードや論理は、特定のある文化の文脈から発生していることに気づくことである。②またそれは異なった文化的背景をもつ二人以上の参加者の関係性に役立つものであり、③文化の定義を満たすカウンセリング手法を、どのような組み合わせでも取り入れ、④西洋的および西洋的でない、両方の対人援助アプローチを取り入れることに気づかせてくれる、対人援助の専門家の文化的に適切な気づき、知識、そして技術である、と特徴付けることができる(Sue, 1995; Sue et al., 1996)。北米においては“Cross-cultural Counseling/Therapy (異文化間カウンセリン

グ/心理療法)”という言葉が主流であったこともあるが、MCT という用語を使う頻度が急速に高くなり、今ではほとんど見られない(Sue et al., 1998)。

本研究においてはより簡略で通俗的な名称である Multicultural Counseling: MC(多文化間カウンセリング)という用語を用いる。しかし、その定義は Sue の流れを汲んだ多くの研究者が提唱する、上記の文脈を採用する。ここで留意すべき点として、本研究は Sue(1995)および Sue et al.(1996)が強調した特徴に呼応し、以下の2点をMCの特徴として述べる。

まず、MC とは他のカウンセリング/心理療法を否定するものではなく、折衷的に組み合わせることや、包括することを可能にし、また新たな視点や技術を与えてくれるという点である。心理臨床領域では長きにわたり精神分析的アプローチ、(認知)行動療法的アプローチ、人間性心理学的アプローチがその3本柱である。それらは全く異なる視点から開発されていると見ることもできるが、お互いを補完的に支える役割をも果たしている。それが故に、その基盤となる論理を組み合わせることは非常に難しい。また、それらのアプローチの最大の共通項であり、弱点となりうる特徴は、それらの論理がすべて西洋文化の視点を基盤に開発されていることである。優秀で経験豊かな心理臨床家は、クライアントのニーズに合わせ、それらの技術や手法を相互補完的に用いることを知っているかもしれない。MCは、クライアントのニーズや状況を知る一つの手法として、また心理臨床家が自らの手法を選び出す指針として役立つ。また、そこに西洋文化だけでなく、さまざまな文化の視点を加えることに役立つ。それは決して他のカウンセリング/心理療法の論理を阻害することではなく、心理臨床家が用いることのできる一つの選択肢となることができる。

次に、文化の定義で先述したが、文化を人種や民族と言った狭義で捉えず、広義で捉えるということである。多文化主義が強調するように、ある文化の中で不利益や不平等を被るグループは、人種や民族グループの限りでない。日本においてもそれは例外ではなく、女性や LGBT、高齢者や身体/精神障がい者などのマイノリティに対する社会的不平等の存在は、そして心理臨床家とクライアントとのそれらの文化の相違は、日々の心理臨床の中で頻繁に発生する。そのような中、文化を狭義で捉えることは、MC が与えてくれる文化的な気づきを阻害してしまう。従って本研究は MC を広義で捉えることに留意し、文化の文脈で日々の臨床活動を捉え直す一助となることを社会貢献的意義とする。

1982年に出版された Division 17 Society of Counseling Psychology (第

17 分科会カウンセリング心理学) (Sue et al., 1982)と、その後 Association of Multicultural Counseling and Development(Sue et al., 1992)によって行われた改訂の影響を受け、多くの臨床/カウンセリング心理学, カウンセリング教育および福祉系の大学院が、異文化間/多文化間カウンセリングコンピテンズの哲学を、その課程の一環として取り入れるようになった(Sue et al., 1998)。そのような文脈の中、MCCを査定する指標の開発のみならず、MCC向上のトレーニングの開発が急速になされ、拡充していった(Carney & Kahn, 1984; Pedersen, 2000; Rindley, Mendoza, Kanitz, Angermeier, & Zenk, 1994; Sue, 1991)。過去数十年のこのような動きがありながら、心理臨床家の否定的なバイアスについてや、人種/文化的観点を無視した援助プロセスが与える影響について指摘をする研究は後を絶たない。Pinderhughes(1989)は、カウンセラー-クライアント間に社会経済的格差がなくとも、クライアントの健康上の信条や健康に対する知識などを含めた専門家の文化的視点の欠落が、カウンセリングに悪影響を与えていることを指摘した。Solomon(1992)は、医学的診断においてマイノリティ患者に働くバイアスを指摘した。Ridley(1995)は、社会学の観点から人種差別、偏見、差別など性質や効果の理解を試み、援助関係におけるそれらの危険性を指摘した。多文化主義の哲学を実践的に臨床の現場で生かしていくことには、心理臨床家の知識や技術の向上のための効果的な教育モデルのさらなる研鑽とその教育がなされる機会が必要であると考察する。

第2節 多文化間カウンセリングの理論

MCの必要性が指摘されるようになり、今までさまざまな理論が紹介されてきた。ここでは、それらの理論や概念の中から代表的なものとして、異文化接触モデル、マイノリティ差別、そしてMCの主要モデルについて概要を説明する。本研究では、これらの理論モデルは本研究の教育プログラムの内容にも含まれ、MCCを理解するに欠かせない知識であると考えられる。

文化変容は異文化への接触の機会が多い移民、留学生、国際結婚などの要因や、また多様化する社会の動向の中で起こる。異文化接触を原因とした不適応はメンタルヘルスに関わりが深いため、多文化研究領域では欠かせないテーマのひとつである。本節ではこの主題の中からカルチャーショックおよびアカルチャーレーションモデルについて概要を説明する。さらに、多文化領域の源流となったテーマのひとつであるマイノリティ差別に着目し、この領域で必須の知識で

ある差別とマイクロアグレッションについて、そして近年注目を集めている特権についてその概要を説明する。最後に、MCの主要モデルであるSue & Sue(2012)モデル、Bio-Psycho-Social(Spiritual)モデル、RESPECTFULモデルとADDRESSINGモデル、そして交差性モデルを取り上げ、その概要を説明する。

第1項 カルチャーショック

生まれ育った文化から新しい文化へ移行するとき、人は必ずインパクトを受ける。一般的にはカルチャーショック(Oberg, 1960)という言葉に代表されるこのようなインパクトは、その人にとって良い影響を与える場合と悪い影響を与える場合、もしくはその両方を包括している場合がある。カルチャーショックとは、異文化との遭遇によって自らの文化的価値に強いインパクトを受け、精神的・身体的に動揺をきたす現象であると野田(1995)は説明している。一般的にこのショックが人に与える影響は大きいとされ、長きにわたり異文化適応に関する研究の焦点であった(竹山, 2009)。カルチャーショックは異文化接触モデルの一つの概念であるといえる。

異文化適応において適応状態の時間的経過の検討は研究関心の一つであり、Uカーブ説(Lysgaard, 1995)、Wカーブ説(Gullahorn & Gullahorn, 1963)、位相モデル(Adler, 1975)などが有名である。また、竹山(2009)は研究が進むにつれ、適応プロセスを複数の違うレベルや次元から構成されるものとしてとらえる統合的な見方に発展したことを指摘している。たとえば、Taft(1997)は個人が異文化へ心理的適応する際に、認知的側面と力動的側面が統合されて初めて行動的側面に自信をもって適応が完成されると説明している。さらにBerry, Kim, & Mok(1987)は異文化との接触を、新たな文化において必要なスキル学習の段階、自文化との葛藤による文化学習へのストレスが生じる段階、ストレスが心理的障がいを生む段階の3段階に分けて説明した。

また、Berry(1984, 2006)や Berry et al.(1987)の異文化適応の2次元概念モデルでは、①独自の文化的アイデンティティや特色を維持していくことの価値と、②他の文化のグループに属する人々との人間関係を調整することの2次元の価値を重要視した。Lee & Olsen(2015)はさらに、このBerryの2次元の考察は4つの基本的な異文化適応の構造：同化、分離、融合、周辺化を生み出すと説明した。これらのモデルは文化移行をした個人やグループが、そのホスト文化に適応していく過程を説明するモデルである。

一方、マイノリティがマジョリティに干渉しない限りマイノリティ文化を容認する寛容段階、人種、宗教、性別等の理由で個人を差別することを禁止するリベラリズム的要求の無差別化段階、無差別化のみではマイノリティの権利の実質的な実現は不十分であるとする積極的推進段階という三段階説があると説明したモデルもある (Joseph, 1994)。しかし、これらの段階はいずれも、マジョリティがマイノリティを受け入れるという構図で描かれている。こういった視点は多くみられ、マイノリティの文化に対し、マジョリティがどのようにそれを受け入れるかという、ホスト社会の視点で文化移行を捉えているといえる。

第2項 アカルチャレーション(文化変容)モデル

臨床領域においては、カルチャーショックや異文化不適應の問題から、アカルチャレーション(文化変容)モデルが提唱された。“Acculturation”という言葉は19世紀の終わり頃から社会科学領域で使われはじめた (Berry & Sam, 2016a)。年月を経てさまざまな定義が紹介されてきたが、初期の最も有用な定義として、“人種や民族のグループ同士においての直接的な接触と、双方のグループの意識的/無意識的な変化”であり、また“個人で構成されたグループが異なる文化に接触や継続的な接触をし、その後どちらかの文化および双方の文化に影響を与えること (Redfield, Linton, & Herskovits, 1936, p149)”といったものがある。アカルチャレーションモデルもまた、カルチャーショックと同様に、異文化接触モデルの一つといえる。

その後定義は発展し続け、次第にアカルチャレーションには複数の原因があり、それには共通の要素や、時間軸などの測定可能な要素が含まれることが語られるようになった。そういった文脈の中で、“アカルチャレーションとは2つ以上の自律的な文化構造の接続によって起こる文化の変化である。アカルチャレーションは直接的な文化の移行の結果として起こることもあるが、生態学的やデモグラフィックな改編といった文化との衝突から誘発される、直接文化移行ではない原因から起きることがある。個人にとって未知な要素やパターンを受け入れることによって起こる内的な変容、または人生の変容期へ反応性の順応と説明できる”と Social Science Research Council(社会科学研究評議会)の Barnett(1954, P. 974)は述べている。

やや近代の定義として Gans(1997)は、アカルチャレーションとは“新参者の”文化への順応であるとした。それはホスト社会への行動パターンや実践、価値、

ルール, 象徴への順応であった (Gans, 1997)。この定義は心理学的なアカルチャレーションという概念の理解に近似しており, 今まで具体的であると考えられてきたグループの文化を抽象的であると捉えている点において象徴的と言われている (Organista, Marin, & Chun, 2018)。

このようにさまざまな議論がなされてきたアカルチャレーションの概念であるが, 2000年代になり, 心理学者の間でより包括的な定義の必要性が高まった。心理学の中では, アカルチャレーションはさまざまな心理学的特性に影響が強くあり, 個人やグループに対し行動的影響をも与えていることが理解されたからである。2004年に, International Organization of Migration of the United States: IOM (米国の移民のための国際機関) は, アカルチャレーションを “与えられた文化に属する人々やグループ, 階級などによって築かれた, 異なる文化 (思想, 言葉, 価値, 常識, 行動, 組織など) の要素への積極的な順応” と定義した。しかし, Berry & Sam (2016b) は, 選択的な順応や文化への順応を拒否することも異文化接触の結果として可能性があることに言及し, この定義は文化的要素の積極的な順応のみに重きを置いているという限界を指摘した。そのような背景の中, Organista et al. (2018) はアカルチャレーションとは “判然とした文化が継続的な接触をした時に起こる力動的で多面的な変化や順応である” と定義した。Organista et al. (2018) はさらに, それは異なる複数の度合いや, 文化 (変化) への学びの実例に触れることや, 個人, グループ, 環境などの要素に対し偶発的に起こったことが維持される状態を含んでいる。アカルチャレーションは持続的で変動的であり, そして力動的である。さらに, それは数々の心理社会的機能の要素を含んでいるという点で多面的ともいえる。それがゆえに複数の順応の結果を生み出すことがある。さらに, アカルチャレーションは2つの文化や人種/民族の交流から起こるものに限らず, 複数の異なる文化を同時に巻き込むことがあると説明した。このような包括的な概念は, 北米をはじめさまざまな場所で, 多文化的な視点を提供するに役立っている。

第3項 差別とマイクロアグレッション

差別にはさまざまな種類が存在する。その定義は “特定の集団や属性に属する個人に対して特別な扱いをする行為” (Phelps, 1972) というようなものが使用されていることが一般的である。Racism (レイシズム/人種差別) という言葉を耳にすると多くの人々が露骨で明白な差別を想像するが (Capodilupo, 2012), 最

近の研究の多くはその“古い”考え方を否定しており、露骨で明白な人種差別は不当で政治的に間違っているという信条を反映し、多くの人種差別は微妙であいまいな形で行われていることを指摘している (Dovidio, Gaertner, Kawakami, & Hodson, 2002)。このような文脈の中では、人種差別は地下に潜り、より偽装的で隠蔽されやすい。同じようなプロセスは性差別にもあるとすることができる。その中には、Overt sexism(明白な性差別), Convert sexism(隠蔽された性差別),そして、Subtle sexism(微妙な性差別)の3つのタイプがある (Swim & Cohen, 1997)。明白な性差別とは、女性に対する露骨なやり方で行われた不当で不平等な扱いのこと、隠蔽された性差別とは、女性に対する隠されたやり方で行われた不当で不平等な扱いのことを指す (Swim & Cohen, 1997)。そして微妙な性差別とは、“多くの人にとって正常な行為に見えるため、異常だと感じたり差別であると気づかれたりすることがないような、女性に対する不当で不平等な扱い”のことを指す (Swim, Mallett, & Stangor, 2004, p. 117)。例えば、日本では男性は結婚によって苗字を変えずに済み、そしてそれに伴うさまざまな不都合を経験しなくて済む特権がある (出口, 2018)。明白な性差別および隠蔽された性差別は故意であるが、微妙な性差別は熟慮されたり意識されたりするものではない (Capodilupo, 2012)。

この微妙な性差別は、微妙であり故意ではない性差別である、Aversive racism(不快な性差別)と多くの面で共通した特徴がある (Dovidio & Gaertner, 2000)。不快な性差別は、平等主義者を名乗る個人が持つ、無意識的な反マイノリティ感情から生まれる (Capodilupo, 2012)。不快な性差別を行う個人は過去の不平等の被害者や人類平等の原則などに共感し、自分自身は何の差別意識もないと自覚しがちである (Capodilupo, 2012)。

このような“微妙で不快な”差別のなかに Microaggression(マイクロアグレッション)がある。マイクロアグレッションとは、大まかで当たり前の日常のなかに生じる、言語的かつ行動的な恥辱で、意識的と無意識的の両方があり得るが、敵対的や軽蔑的、および否定的な民族的蔑視、そして相手の個人やグループを傷つけたり心理的に不快な影響を与え得る侮辱であると定義されている (Sue, Bucceri, Lin, Nadal, & Torino, 2007)。Sue(2010)はマイクロアグレッションを称して“一見差別ではないように見える言動”と特徴づけられるとしている。マイクロアグレッションは個人のみからでなく、グループや政治などから発生することがある。その対象もまた個人に限定せず、人種/民族や性別などの

文化的グループを対象とし得る。

マイクロアグレッションの特徴は、①微妙なかたちで行われやすく、無意識的で間接的であり；②他の説明ができるような状況で起こりやすく；③無意識的で根深く偏った信条や態度に現れやすく；④違いに気づかないということを装っているときに起こりやすく、結果として人種、性別、性的指向/嗜好、宗教などは自分たちの行動に何の影響も与えていないと否定されやすい、というように説明されている(Sue et al., 2007)。出口(2018)は、日常で起こりうる例として、職場に貼られている水着姿の女性のポスターは環境的なマイクロアグレッションであると説明した。それは間接的で無意識的であり、“好きだから”などの他の説明が成り立ち、女性が体を晒す行為を職場で容認することが性差別的な行為であるという態度に現れ、またそれを貼った人物の性差別的思考とその行為の関連性は認識されづらいからである。

このような微妙な差別の根底にある無意識的な異文化への対する理解の一つとしてステレオタイプが指摘されている(出口, 2018)。ステレオタイプとは“ある人々やグループに対して信じられている/浸透している固定概念”と定義される(Cardwell, 2014)。すべての文化グループに対しステレオタイプは存在し、肯定的なものや否定的なもの、または中立的なものなどがある。しかし、たとえ肯定的や中立的なステレオタイプであっても、コミュニケーションの受け手に肯定的に受け取られるとは限らない。たとえば、“日本人は器用”というステレオタイプは肯定的な意味合いが強い。それを発する側は受け手に対し肯定的に捉えてもらうことを意図するかもしれない。しかし、もし受け手が自身の手先の不器用さにコンプレックスを抱いていたり、日本人としてひとくくりに見られることに不快感を抱いていたりする場合は、先ほどの発言を決して肯定的に受け取らない。

マイクロアグレッションのような、無意識的で間接的な差別は、残念ながら心理臨床の中でも発生する。改めて言うまでもない事実であるが、心理臨床家はある文化圏の中で育ち、ある世界観を持っており、文化的バイアスを持つ一個人である。文化的バイアスはすべての人間にすべからず存在し、俗に“バイアスを持って人を判断してはならない”というように、努力やトレーニングで取り除けるものではない。しかしながら、自分自身の文化的バイアスに意識的であることと、無意識的であることは大きな違いがある。MCの中では、“心理臨床家自身と、クライアントの世界観を知ること”を強調しているが、自分自身の世界観

や差別意識、バイアスなどのフィルターを知ることなくしては、そのフィルターを通して認識する世界観を理解することはできない。

カウンセリングや心理療法のプロセスの中で、マイクロアグレッションは頻繁に起こっており、それはもはや数えることができないほどのレベルであると報告する文献もある (Capodilupo, 2012)。セラピーの関係性はマイクロアグレッションによって危ぶまれるが、カウンセラーとクライアントがもしその経験について効果的に語り合うことができるならば、その同盟は再生されるだろう (Capodilupo, 2012)。自身のバイアスから目をそらさず、専門家としての自分を振り返り、クライアントの世界観を受け入れることが重要である。

第4項 Privilege (特権)

特権とは、“組織的な文化的差別の結果、ある文化グループが持つ権力や地位”のことを意味する (D’ Andrea & Daniels, 2001a; Edwards, 2017; Sue & Sue, 2012)。この概念はウェルズリー大学の女性研究センターのディレクターであった Peggy McIntosh が、著書 “White Privilege (McIntosh, 1998)” を通じて広めた概念である。日本ではあまり聞きなじみのない用語であるが、2011 年から 2015 年の間に多様性や多文化領域の研究の中で “白人特権” および “特権” という用語を用いた英語の文献は 267 あると報告されており、組織的人種差別のそれが 121 であることから、注目を集めている領域であることがわかる (Edwards, 2017)。Edwards (2017) は北米における特権について、男性、白人、中流階級、ヘトロセクシャルなどの文化グループが特権を持っていると述べた。例えば、北米の社会の中で男性は女性よりも高い収入を得やすく、高い社会的地位を得やすく、またレイプの被害者になりにくい。特権とは男性という文化グループが、女性やその他の性と比較して、生まれながらに “苦も無く” 得た権力社会的地位のことを指す。

法律の専門家であり、批判的人種理論の専門家である Levin (2008) は自書 “The Wajin’ s Whiteness: Law and Race Privilege in Japan” の中で, Suzuki, & Oiwa (1996) におけるキム・シジョンの発言を抜粋し、以下のように記している。

在日であることは私の存在の基盤です。その言葉を最も広義に “日本にいること” と文字通りとるなら、日本人だって “在日” です。しかし、日本人は日本にすむことを当然だと考えています。だから、

“在日”というのは彼らには意味のない言葉なのです。そのことが日本人であるということなのです。……自分が日本で暮らしているという事実を意識しなければならない私たちのような人間と、日本に暮らす事を当たり前だと思っている人たちとの間には、大きな隔たりがあります(p. 80)。

多くの研究者が、アメリカにおける Whiteness(白人性)と同じような、“Japaneseness(日本人性)”と称される特権が日本のさまざまな領域において存在する事を指摘している(藤川, 2005; 松尾, 2005; 2012)。日本の社会システムの中で、“日本人である”ということはいうまでもなく特権であり,その特権を持つ人間は“苦もなく”望むものを手に入れている。例えば,日本人は就職の際に,日本語能力をテストによって示すことを求められることはない。日本人は日本の中で自分が何人であることを説明することはない。こういった特権という概念を意識する機会が少ない。なぜならば,特権を持つ人間は特権に対し不自由で不平等な,不快な感情を抱く機会がほとんどないからである。

McIntosh(1998)に倣い,心理臨床領域でみられる日本人であることの特権を洗い出すと,日本の心理臨床家や心理臨床専門機関および心理臨床家育成過程は日本語を基礎に運営されていること,カウンセリングの場において出身国や両親の出自などを確認されることがないこと,などが挙げられる。

一方で,特権を持たない人々は,特権に対して意識をする機会が多い。例えば,日本に住む外国人が“在日”と呼称されることに疑問や不快感を抱く,同性愛者であることで,結婚などの社会システムやそれに伴う利益を得ることができないことに気づかされる,などの機会である。もしカウンセリングや心理療法のプロセスの中で,カウンセラーがある面において特権を持ち,またそれに無自覚であったならば,無意識のうちにクライアントに不快感を与える危険性が生じる。日本という社会の中でも,男性であること,年長者であること,また援助されるクライアントに対し“援助者である”カウンセラーであることは,特権である。多文化的なカウンセラーはまずそのことを自覚し,さらに自身の言動に特権を通して得たバイアスや固定観念がないか,反芻することが大切である。

また,積極的に差別をしないことで,差別主義ではないと考える方法は

間違いであるという指摘がある(Tatum, 2017)。特権などを孕んだ社会システムそのものが差別的である場合、その流れの中で積極的な反差別的行動をとらないことは、すなわち自動的に差別的な方向に身を任せているという考えである。差別的な社会システムに疑問を持たない、または疑問を持っても積極的な関わりを避けることは、個人を自動的に差別に押しやる。出口(2018)は、特権を持つ人々が特権について働きかけることが重要である事を強調し、アウシュビッツの生存者である Wlie Wiesel の“我々は必ず、どちらの側につくのかを選ばなくてはならない。中立的な立場は支配者(加害者)支援するが、決して被害者を支援することはない。沈黙は加害者を勇気付けるが、被害者を勇気づけることはない”という言葉を紹介した。現状から目を背け、沈黙を守ることはすなわち、この社会で特権を傍受しているグループを消極的にも支持することになる。この事実から目を逸らさず、心理臨床家が積極的な反差別的行動を起こすことは、対人援助の専門家として求められる職業倫理的義務である。

第5項 Sue & Sue モデル

Sue et al. (1982) および Sue & Sue (1990)が提唱する MCC モデルは、発表されて以降、長年にわたり北米を始め世界中の多文化間カウンセリングの最も中心的なモデルの一つである。Sue et al. (1982)は、多文化的なカウンセラーの3要素として①カウンセラーの、自身の文化やバイアスに対する気づき、②カウンセラーの、クライアントの世界観への気づき、そして③文化的に適切な心理学的援助ストラテジー(戦略)が重要であると述べている。そしてそれらは“カウンセラーの態度や信条、知識、技術における3要素”であるとし、各々の要素に態度や信条、知識、技術において留意すべきことを述べている。

まず、①カウンセラーの、自身の文化やバイアスに対する気づきという要素において、多文化的なカウンセラーは、自身とクライアントを文化的な存在として理解し、その違いについて感謝をすること、また自身のバックグラウンドがカウンセリングのプロセスに影響を与えることを理解することができることを説明している。また、多文化的なカウンセラーは、自身のバックグラウンドが自身のメンタルヘルスの定義に影響を与えていること、どのように文化的な抑圧が自身に私的に/職業的に影響しているかということが知識として備わっていることが必須であると説明した。そして、それらの知識がクライアントへ与えるインパ

クトを理解していることが重要だと述べた。また、多文化的なカウンセラーは、自身の多文化間カウンセリングの力量の限界を知っており、常に技術や知識を増やすための勉強や経験を求める存在であると説明した。

②カウンセラーのクライアントの世界観への気づきの要素において、多文化的なカウンセラーは、マイノリティのクライアントに対するステレオタイプやその他の否定的な態度がカウンセリングの関係性、プロセスや結果に影響を与えることを知っている存在であると述べた。さらに、文化的なバックグラウンド、社会政策的な影響(文化移行のストレスや貧困、人種差別など)、援助要請行動の違い、アイデンティティの構築プロセスや文化的に適切な問題解決アプローチなどの知識があることを述べた。また、マイノリティの人々に特有のメンタルヘルスの理解を深めるような私的/職業的経験があることの重要性を述べた。

さらに、③文化的に適切な心理学的援助ストラテジー(戦略)の要素において、多文化的なカウンセラーは、コミュニティ特有の価値(宗教的価値観、ヒーリングなどの心理学的援助、言語の好み)を尊重し、それらを積極的にカウンセリングの中に融合する存在であるとした。さらに、文化固有の情報資源や、文化によっては情報の制限があること、査定や理解の中にバイアスが生じていることなどの、マイノリティのカウンセリングで起こりうる特徴や壁を理解している存在であると説明した。また、言語的および非言語的な応答を、クライアントの文化によって使い分けることができ、自分自身の査定や心理学的援助の限界を知っており、クライアントの文化に詳しいカウンセラー、専門家(時にはヒーラーなど)などのコンサルテーションを受け、クライアントの人生をよりよくするための社会的正義のもと努力をする存在であるべきであると述べた。

これらのモデルが示した3要素は、多くの多文化領域の研究者が議論をし、他の要素が加えられ、下位要素が提唱されるなどの試みがなされた。しかし、その後MCCの下位因子の概念へと繋がり、現在もMCおよびMCCの中核要素として認められている。

第6項 Bio-Psycho-Social(Spiritual)モデル

Bio-Psycho-Social(Spiritual)モデル(Anderson, 1998; Engel, 1977; Kaplan, 1990; Matarazzo, 1980; Schwartz, 1982; Schwartz & Weiss, 1978)とは、“生物学的-心理的-社会的(思想的)”モデルと邦訳することができ、その

名の通り、4つの視点を通して人間の文化性を認識するために役立つモデルである。このモデルの視点は生物学的、心理的、そして社会的なプロセスは統合的かつ相互的に身体的健康に関連しているとする考え方から生まれた(Suls & Rothman, 2004)。そのような考えはやがて心理学的、精神医学的な領域にも影響を及ぼし、そこにさらに宗教的および思想的(Spiritual)な概念が加わった。

Bio-Psycho-Social(Spiritual)モデルの中での生物学的特性とは、人種、民族、肌や目の色、身長、体重、体型、障がいの有無などの身体的に分類され得る個人の特性のことを指す。心理学的特性とは、性格的な特性や志向の特徴などの心理的に分類されうる個人の特性のことを指す。社会的特性とは社会経済的階層、国籍や民族などの社会に分類され得る個人の特性のことを指す。そして、思想(宗的)的特性とは、宗教、思想、風習、慣習、倫理観などの思想(宗教)的に分類され得る個人の特性のことを指す。これらの特性の中には、先天的に持って生まれたものもあれば、後天的に身についたものもある。

多文化領域でこのモデルを用いる際は、主にクライアント自身やクライアントが抱える問題をアセスメントする時である(Suls & Rothman, 2004)。例えば似通った生物学的特性、すなわち人種・民族や年齢、性別、身体的特徴などを持つ二人のクライアントがいたとしても、その心理的特性、すなわちポジティブ/ネガティブ思考や意思決定のプロセスなどは全く異なる場合がある。また、似通った心理的特性を持つカウンセラーとクライアントがいたとしても、その社会的特性、職業や社会的地位、学歴などは全く異なる場合もある。Bio-Psycho-Social(Spiritual)モデルを通じたアセスメントでは、ともすると見落としがちな自分自身およびクライアントの文化的特徴を、さまざまな角度から認識する事を助ける。また、クライアントに、自身の文化的特徴を理解してもらう場面で役立つ。Bio-Psycho-Social(Spiritual)モデルは第7項で説明する RESPECTFUL モデルおよび第8項で説明するインターセクショナルモデル同様、クライアントを多面的に理解し、アセスメントをする際に役立つモデルである。Bio-Psycho-Social(Spiritual)モデルの概念を図 I-2 に示す。

第7項 RESPECTFUL モデル, ADDRESSING モデル

RESPECTFUL モデルは、Andrea と Daniels によって開発された、心理臨床領域においてクライアントを多面的に理解し、関わるためのモデルである(D' Andrea & Daniels, 2001b)。そのモデルの名前は、クライアントを査定す

る際に必要な多面的な視点の頭文字の総称で、Rは宗教的・霊的アイデンティティを、E1は経済階層的背景を、Sは性的アイデンティティを、Pは心理的成熟度を、E2は民族的・人種的背景を、Cは年齢・発達的特徴を、Tは健康や幸福を脅かす状況を、Fは家族史とその仕組みを、Uは身体的特徴を、Lは居住地と言語をそれぞれ意味する。RESPECTFULモデルの概念を表I-1に示す。

どのようなクライアントであっても、アセスメントする際に多面的な視点を持つことが欠かせないが、Bio-Psycho-Social(Spiritual)モデルと同様、RESPECTFULモデルも、心理臨床家に多面的な視点を与える一助である。

また、同じような視点で作られた ADDRESSING というモデルがある。Hays (1996, 2008)が開発したモデルで、同じように多面的な視点を補助する役割を担う。その頭文字のAは生活年齢などの年齢に関連した因子を、D1は先天的な身体/精神障がいの有無を、D2は後天的な身体/精神障がいの有無を、Rは宗教と思想、Eは人種、民族、文化的背景を、S1は社会経済的階層を、S2は性的指向/嗜好を、Iは先住民族の伝統や歴史を、Nは国籍や移民などの歴史的背景を、Gはジェンダーや生物学的性別をそれぞれ指す(Hays, 1996; Hays, 2008)。ADDRESSINGモデルの概念を表I-2に示す。

これらのモデルは視点を共有し、同じような概念をその中に用いていることで共通しているが、RESPECTFULモデルは家族史や心理的成熟度をその視点の中に取り入れており、一方ADDRESSINGモデルは身体/精神障がいの有無を先天的、後天的で分割したり、性的アイデンティティを生物学的と心理的に分割したりしている。しかしながら、いずれのモデルも心理臨床家にとって注意すべき文化的視点の全てを示しているわけではなく、代表的で必須な事項を列挙している。これらのモデルはアセスメントする際に心理臨床家に枠組みを与え、その作業を円滑に滞りなく実行するための一助であるといえる。

第8項 インターセクショナル(交差性)

近年注目を集めている概念の中に交差性というものがある。交差性とは、さまざまな文化グループは単独で存在せず、お互いに相互に交差しているという考え方が基盤となっている(Cooper, 2015)。出口(2018)は、多文化主義や多文化間カウンセリングを考えると、この交差性の重要性を強調した。文化グループの代表的なものとして、人種、民族、性別、性的指向/嗜好や社会経済的階層が挙げられることは先述したが、しかし、このカテゴリー分けそのものが、人間

の特性や背景のカテゴリーは、一つ一つが独立し、交わらない“非交差性”のイメージを与える原因にもなっている。

例えば、交差性のない人の認識の例として、Greenwood(2008)は“貧困女性が経験する性差別は、中流階級の女性が経験する性差別と同様の形をとる”という思い込みを挙げている。当然のことながら、人はさまざまな文化的背景を持ち、それは複雑に、相互的に関連している。Greenwood(2008)が指摘したように、同じ性別を持っていたとしても、社会経済的階層が異なれば、個人の経験は異なっておりやすかったり、受け止められやすかったり、また表現されやすかったりする。この交差性を無視してしまうと、多文化主義および多文化間カウンセリングの哲学は、誤解を持って受け止められやすくなる。

交差性の認識なくしては、多文化主義の哲学を誤解する恐れも生じる。例えば、Sue & Sue(2008)の“Counseling Culturally diverse: Theory and Practice”に代表されるような、北米の大学院で用いられるテキストの中には、性差や性的指向/嗜好などの文化的グループとともに、“アフリカ系アメリカ人”や“ヒスパニック系アメリカ人”について、その特徴などを説明する章があり(Hays & Erford, 2017)、その分量は他の文化グループを説明する箇所よりも多い傾向にある。このような状態を交差性の概念なく認識すると、多文化主義やMCの中では人種や民族、性別などが最も“重要”な概念であると結論づけてしまいやすくなる。しかし交差性モデルは、そのような誤解に、より現実的な視点を与えてくれるに役立つ。非交差性モデルと交差性モデルの概念比較を図I-3に示す。

第II部 多文化間カウンセリングコンピテンスを測定する日本語版指標 の 作成

第II部では、日本の心理臨床家の多文化コンピテンスを測定する指標としていくつかの既存の尺度を考察、選定し、その日本語版作成と信頼性および妥当性の検証を実施した。

まず第3章では、多文化間カウンセリングコンピテンスを測定する指標として、既存の指標を取り上げ考察した。また、本研究が用いる尺度を選択し、その尺度を用いる根拠を述べた。また、心理臨床家を対象にした調査データをもとに日本語版 Multicultural Counseling Inventory (MCI) の因子構造を明らかにし、その信頼性係数を検証した。さらに、日本語版 MCI および日本語版 MCI 知識尺度の再検査信頼性を再度検証した。第4章では、得られた知見を総合し、日本語版 MCI 作成の試みについて考察した。

第3章 日本語版 **Multicultural Counseling Inventory** 作成の試み

本章では、128名の臨床家を対象にした調査データをもとに MCI 日本語版の因子構造を明らかにし、その信頼性係数を検証した。さらに、2つの多文化間コンピテンス尺度を用いて、日本語版 MCI の構成概念妥当性を検証した。

まず第1節では多文化間カウンセリングコンピテンスを測定する指標のレビューを行い、本研究で用いる指標の選定を行った。第2節では、調査1として、日本語版 MCI の因子分析とその信頼性を検証した。第3節では第2節の文脈から推察した日本語版 MCI 知識尺度について述べた。第4節では調査2として、日本語版 MCI および日本語版 MCI 知識尺度の再検査信頼性を検証した。第5節では調査3として、日本語版 MCI および日本語版 MCI 知識尺度の再検査信頼性を再度検証した。

第1節 多文化間カウンセリングコンピテンスを測定する指標

本節では多文化間カウンセリングコンピテンス (MCC) を測定する指標をレビュー、比較し、本研究における指標の選定とその根拠を述べる。

さまざまな分野において多文化の概念に注目が集まり、多文化教育が発展する中、そのコンピテンスを測定する指標である尺度開発も進められてきた。その代表的な尺度として、D' Andrea, Daniels, & Heck (1990) の MAKSS-CE (the Multicultural Awareness Knowledge, and Skill Survey Counselor Edition), LaFromboise et al. (1991) の CCCI-R (the Cross-Cultural Counseling Inventory-Revised), Ponterotto et al. (1991) の MCAS:B (the Multicultural Counseling Awareness Scale Form B), Sadowsky et al. (1994) の Multicultural Counseling Inventory (MCI) などが挙げられる。これらは Sue らの MCC モデルを元に開発された代表的な測度であり、多文化コンピテンスを測定する尺度として広く用いられている (D' Andrea et al., 1990; 竹山, 2009)。

Sue et al. (1982) のモデルでは、技術因子において“多文化的なコミュニケーションや MC の役割におけるの技量であり、行動的な領域を包括する”と説明している。一般的なカウンセリングに必要とされる能動的な傾聴などの技術はもちろんのこと、MC の中ではさらに多文化的な技術が一般要素に加えて重要であることは多くの研究者の意見が一致する (LaFromboise et al., 1991; Ponterotto et al., 1991; Sadowsky & Taffe, 1991; Sue et al., 1982; Sue et al., 1992)。さらに気づき因子において“セラピストの自分自身の文化に対

する態度や、文化的な価値やバイアスに対する態度を含んだ感情的な領域を包括する”と説明している。知識因子においては、“多様性を理解するために、MCの論理や研究知見、クロスパラダイム的なアプローチに精通するような認知的な領域を包括する”と説明している。

MAKSS-CEは1991年にMCCの理論を反映させて開発され、企業や福祉領域において広く用いられている。その後さらなる妥当性と信頼性の検討を経る中で、気づき、知識、技術の3因子を包括する33項目4件法の自己回答式尺度として改訂版(MAKSS-CE-R)が作成された。しかしながら、MAKSS-CE-Rは多文化の専門家を対象にした多文化コンピテンスを測定する尺度であるとされているものの(D' Andrea et al., 1990; 竹山, 2009), 項目として精神医学・心理臨床分野の臨床的知識や技術について問う内容がない。例えば、質問は“もしあなたがさまざまな国の人と一緒に仕事をするとしたら、どのような考えが重要だと思いますか”と始められており、この“仕事”がカウンセリングや心理支援であることに限定されていない。このことから、精神医学・心理臨床の専門家を含めた対人援助の専門家を広く対象にしていると理解できる。

CCCI-Rは、多文化間カウンセリングにおいて、多文化的な気づきと信条/態度、知識と柔軟性という4つの概念を用いてカウンセリングの効果を測定するために開発された20項目6件法の自己回答式尺度である(LaFromboise et al., 1991)。Ponterotto, Rieger, Barrett, & Sparks(1994)によるとCCCI-RはMCCを測定するために開発された初めての尺度である。CCCI-RはSue et al.のモデルを基盤としているものの、その開発の中でCCCI-Rオリジナルの3因子構造を確認し、“異文化カウンセリング技術”、“社会政策的気づき”、“文化への繊細さ”と名付け、新たなMCCの概念として包括している。しかしCCCI-Rの原著者はその因子構造の不確定さを指摘しており、1因子構造の可能性をも完全に否定していない。

MCAS:BはMCCの気づき、知識、技術の3因子についてカウンセラーに問う45項目7件法の自己採点式尺度である(Ponterotto et al., 1991)。MCAS:Bはその信頼性、妥当性ともに十分な値が得られている。しかしその開発段階で大学生と、修士課程と博士課程に所属する大学院生という異なったレベルの学生のデータ、地理的に距離のある2つ箇所で調査されたデータをおのおの等質な対象として扱っている点が指摘されている(Ponterotto et al., 1994)。

Sodowsky et al.(1994)のMulticultural Counseling Inventory(MCI)は、心

理臨床家を対象に多文化コンピテンスを測定するために開発された 40 項目 4 件法の自己採点式尺度である。MCI は Sue et al. のモデルが提唱した技術、知識、気づきの 3 つの下位因子に加え、カウンセラー-クライアント間に必須の関係性因子を包括しており、臨床の現場や心理臨床の教育場面で広く用いられている。実際の質問項目を精査しても、“マイノリティのクライアントと接する際にマジョリティのクライアントに接するときには感じない過剰補償、過剰な誘惑、罪の意識を感じる”や、“いろいろなカウンセリング技法や技術を用いている”などの、心理臨床家を対象とした記述や表現があり、MCI が心理臨床家に特化した MCC 指標であることがわかる。

Dunn, Smith, & Montoya (2006) の MCC の尺度が用いられた研究レビューは、MCI が MCC を測定する 1990 年から 2003 年の研究のなかでもっともよく用いられた尺度(全体の 41%)であることを報告している(Dunn et al., 2006)。MCC を測定する代表的な尺度を調査した Pope-Davis & Dings(1994)の報告によると、MCI は 4 つの代表的な尺度、MCI, MACKAS の原版である MCAS, CCCI-R, MAKASS-CE の中で唯一“回りくどくなく率直な解釈が可能な”因子で成り立つ尺度であると報告されている。Ponterotto et al. (1994)の尺度レビューにおいても、MCI はその他の尺度と比較して唯一複数のサンプルを用いてその因子構造の確認がなされている点、さらに他の尺度にはない関係性因子の指標を包括している点において強みがあると述べている。以上のことから、本研究は心理臨床家の MCC を測定する尺度として MCI がもっとも適切であると判断し、その日本語版の作成を試みた。

第2節 調査 1 “日本語版 MCI の因子分析とその信頼性”

目的に沿って、多文化のバックグラウンドを持つクライアントに心理的援助する専門家を対象にし、多文化カウンセリングコンピテンスに関する質問紙調査を実施した。本研究では“多文化のバックグラウンドを持つクライアント”を人種や民族、言語の違い、多様な性や性的指向/嗜好などを含む文化の違いを持つクライアントと広く定義した。以下、調査 1 における調査対象者、調査の実施方法、質問紙の構成を説明する。なお、本研究は学部内の倫理委員会の承認を受けて実施された(承認番号:2017004)。

第1項 調査対象者

調査対象者は多文化のバックグラウンドを持つクライアントに心理的援助を行う専門家 128 名とした。原版の MCI が作成された北米では、ほとんどの臨床家が文化的に異なるバックグラウンドを持つクライアントのケースを扱った経験があるため、MCI はその開発においてアメリカのカウンセリング協会に登録する臨床家や、臨床経験のある学生などを広く対象とした。しかし、北米と比較し、日本で多文化のバックグラウンドを持つクライアントに対応できる臨床家は限られているため、本研究では限定的な方法で対象を選定した。

まず縁故法を用いた。著者の所属する学会、クリニックなどに関連する多文化のバックグラウンドを持つクライアントを対象とする心理臨床家に協力を仰いだ。さらに多文化間精神医学会、IMHPJ(International Mental Health Professionals Japan)の登録会員から選定した。多文化間精神医学会は多くの文化の間に生じる精神医学的問題を扱う精神科医、臨床心理士、精神保健専門家、教育関係の人々の学会である。そのウェブサイトには多文化にまつわる相談を受けつける臨床家がリストで公開されており、対象者はそのリストから選定した(2017年11月13日取得)。また、IMHPJは日本を拠点に活動する、外国語や多文化のバックグラウンドを持つクライアントを対象とする臨床家が登録するネットワークである。多文化を扱う臨床家が情報交換やトレーニングを実施する機会を提供し、クライアントが希望の言語や条件を満たす臨床家を検索することができるウェブサイトを運営管理する団体として1997年に設立された。本研究では、調査にあたりIMHPJ代表者に連絡し、登録者に質問紙を送付する許可を得た。

302の質問紙が配布され、回収されたデータは128(42.0%)であり、うち男性が45名(35.2%)、女性が77名(60.1%)、不明が6名(4.7%)であった。平均年齢は48.2歳(26歳～77歳,SD=12.25)、平均臨床歴は15.32年(1年～40年,SD=11.32)であった。

第2項 方法

MCIの原著者であるGargi Roysircar-Sodowskyに、日本語版MCI作成を試みることにについて了承を得(personal communication, July 19, 2015)、指標となるMCIの邦訳、バックトランスレーション(逆翻訳)を行った。邦訳手続きとして著者が原版を翻訳し、その邦訳に対し英文校正業者に逆翻訳を依頼した。逆

翻訳の英文が原版の項目と内容的に等価になるよう、アメリカに長期の居住経験のある研究者と、バイリンガルの心理臨床の専門家とともに検討した。

さらに、MCI の日本での内容的妥当性を検証するため、若干名の多文化精神医学・心理学領域の専門家に助言を求め、質問項目が日本の文化や風土に適したものになるよう調整をした日本語版を作成した。その日本語版について、バイリンガルであり、多文化領域および心理学の専門家である 2 名に確認を依頼したところ、“原版と逆翻訳、および日本語訳は内容的に等価である”という評価を得た。

その日本語版 MCI を用い、対象者に質問紙を送付し、回答を得た。まず、AMOS を用いて確認的因子分析を行い、データの適合度を確認した。次に、探索的因子分析を用いてそのデータの因子構造を確認した。また、作成された尺度の信頼性はクロンバックの α 係数を確認した。

次に、作成した日本語版の MCI の基準関連妥当性を調査するため、企業や社会福祉分野で用いられる多文化間コンピテンス尺度である日本語版 MAKSS-CE-R(竹山, 2009), および多文化間コンピテンス尺度(稲垣, 2013)を用いた。この 2 つの尺度を用いた理由は、これらの尺度が対象を心理臨床家に限定しないものの、多文化コンピテンスを測定する尺度であるからであった。日本語版 MAKSS-CE-R はその内容において MCI と最も類似しているが、妥当性の検証が十分ではない(竹山, 2009)。よって、信頼性と妥当性が確認されている多文化間コンピテンス尺度を合わせて用いた。

調査の配布方法は郵送にて依頼文、同意文、日本語版 MCI, 日本語版 MAKSS-CE-R, 多文化間コンピテンス尺度, 返信用封筒を送付した。質問紙の回答は任意であり、無記名で回答、返送が可能であった。回答に要する時間は 20 分程度であった。返送までの期間は 6 週間とした。調査期間は 2017 年 11 月から 2018 年 3 月であった。

第3項 使用尺度

- MCI, 40 項目 (“very inaccurate” から “very accurate” の 4 件法)

日本語版作成にあたり、メールで著者の許可を取得した。*対象者には邦訳した MCI 40 項目 (“全くあてはまらない” から “とてもよくあてはまる” の 4 件法) が配布された。

- 日本語版 MAKSS-CE-R, 27 項目 (“全くあてはまらない” から “最もあてはま

る”の5件法)

研究計画と実施にあたり、メールで著者に使用許可を取得した。竹山(2009)によって、信頼性が確認されている。

- 多文化間コンピテンス尺度, 27項目(“全くあてはまらない”から“最もあてはまる”の5件法)

研究計画と実施にあたり、メールで著者に使用許可を取得した。稲垣(2013)によって、信頼性・妥当性が確認されている。

第4項 分析

データの適合度を確認するため確認的因子分析を行なった。また、因子構造を確認するため探索的因子分析を実施した。さらに、日本語版 MCI と、日本語版 MAKSS-CE-R, 多文化間コンピテンス尺度との相関を確認した。統計ソフトは IBM SPSS Statistics ver. 22 および R ver. 3.5.1 を使用した。

第5項 結果

調査1において MCI の邦訳, バックトランスレーションを行い、内容を検討したところ、いくつかの項目において日本の文化や風土に適さないものがあつた。結果6つの項目に編集を加えた。そのうち項目8, 9が直訳表現の難解さから意識を要した項目, 25, 27, 31, 32が文化差から編集を要した項目であつた。例えば“ある種の文化(アフリカ系アメリカ人, ネイティブアメリカ人, ヒスパニック, アジア系アメリカ人, 新第三世界系移民, 留学生などを含む)について実際に理解を深めている”を日本の歴史的背景により則するよう“ある種の文化(在日韓国人, 在日中国人, アイヌ民族, 留学生などを含む)について実際に理解を深めている”と編集をした。

302の質問紙が配布され、回収されたデータは128(42.0%)であり、男性45名(35.2%), 女性77名(60.1%), 不明6名(4.7%)であつた。回答者の職業は臨床心理士がもっとも多く(51.6%), ついで医師が多かつた(2.1%)。年代は40歳代がもっとも多く(25.8%), 臨床経験年数は1~10年がもっとも多く(42.9%)。臨床に用いる日本語以外の言語は英語がもっとも多く(60.2%), ついで中国語が多かつた(10.9%)。対象者のデモグラフィックデータについては図II-1に示す。

次にそのデータをもとに確認的因子分析を行なった。AMOSを用いてデータの適合度を確認したところ有意であつた($\chi^2 = 1156.867$, $df = 734$,

$p < .01$)。次に探索的因子分析を実施した。まず最尤法を用いて因子分析を実施したところ、データの適合度は有意であった ($\chi^2 = 392.55$, $df = 273$, $p < .01$)。ヒストグラムを確認したところ、天井効果、床効果がある項目はなかった。さらに最小固有値、スクリープロット、因子寄与の結果から因子数を3から5と仮定した。さらにプロマックス回転を行い因子負荷が.35に満たない項目や多重負荷のある項目を複数削除した結果、3因子(27項目)が抽出された。全体の信頼性は $\alpha = .89$, $\omega = .92$ であった。

第1因子(11項目)は9項目がMCIの“気づき”因子に属する項目であること、文化差に接触する機会の多さや、文化差に対する気づきを問う内容が多いこと、また残りの2項目も気づきに関連した経験則的知識に関連する項目であったことから“気づき因子”と命名した($\alpha = .89$)。第2因子(10項目)は8項目がMCIの“技術”因子に属する項目であること、臨床技術を問う内容が多いこと、文化の異なるクライアントに対して効果的な臨床技術に関する内容が多いこと、また残りの2因子も技術的な経験則的知識に関連する項目であったことから“技術因子”と命名した($\alpha = .86$)。また第3因子(6項目)は全ての項目がMCIの“関係性”に属する項目であったこと、またカウンセラー-クライアント間の関係を問う内容が多いことからそのまま“関係性因子”と命名した($\alpha = .70$)。因子間の相関は中程度であった。因子負荷、因子相関行列を表II-1に示す。なお、MCIの1因子である“知識”はその7項目が削除され、4項目が他因子に吸収された。

基準関連妥当性について、日本語版MCIと日本語版MAKSS-CE-Rとの間に高い相関($r = .61$)が、多文化間コンピテンス尺度との間に中程度の相関($r = .52$)が示された。

最終版である日本語版MCIおよび分析結果を原著者であるSadowskyに送付し、確認を依頼したところ、“日本語版MCI”として認められた(personal communication, November 13, 2018)。

第6項 考察

本節では、MCIの日本語版作成を試み、その信頼性と妥当性について検証を実施した。分析の結果、原版と異なる因子構造が抽出された。妥当性について、項目の文言などについて専門家に助言を求め、質問項目が日本の文化や風土に適したものになるよう改編を加えることにより、内容的妥当性に留意した。また、

日本語版 MCI と各質問紙との間に中-高程度の相関が示され、基準関連妥当性はおおむね担保された。信頼性について、クロンバックの α 係数および ω 係数において一定の水準が示された。

まず、因子構造について、本研究では原版の 4 因子構造が確認されず、3 因子構造が妥当であると判断された。原版 MCI の構成要素である知識因子が日本での調査では確認されず、ほとんどの知識項目は除外された。このことについては 2 つの要因が考えられる。まず、対象者の少なさがこの因子分析の結果に影響している点である。次に、対象者の教育環境が原版作成時とは異なっているという点がある。第 I 部を通して考察した通り、日本の心理臨床分野では多文化間カウンセリングについての知識を学ぶ教育的機会がアメリカと比較して少なく、臨床家の経験則として学ばれているため、知識の構成要素として単独では抽出されなかったと推察する。除外されなかった 4 つの知識項目はそれぞれ 2 項目が気づき因子、2 項目が技術因子に収束された。これらの項目は日本において知識として学ばれるよりも、臨床経験の中での気づきや技術を通じて学ばれる概念であると推察する。

また、臨床的な能力の中には各因子が相互に影響を与えているような概念も多く存在する。“知識”があるから“気づき”が生まれるようなケースや、“関係性”に“気づき”が生まれるようなケースである。MCI の各々の項目が問う内容の中にも、例えば“技術”かつ“知識”や“気づき”かつ“関係性”が混在していることが多数存在した。例えば、項目 27 の“留学生や移民などに接するとき、ビザ、パスポートや帰化にまつわる法的義務の重要性がわかる”という項目は、原版 MCI、日本語版 MCI いずれにおいても気づき因子として抽出された。しかし、この内容は同時に法的義務についての知識があることが基盤となっている質問であるため、知識因子的な要素も含まれている。臨床的な能力は単純な一要素のみで成り立つものではなく、さまざまな概念が同時に関係しあっているため、MCI の因子構造はそもそも複雑であり、再現も容易ではないと推察する。

削除された項目の中には、原版が作成されたアメリカの文化的背景が色濃く投影されているような内容が多かった。例えば項目 8 の“人は多民族であり、さまざまな心をもつという見解に尽きると思う”という質問は、明らかに“Multiculturalism”（多文化主義）や“Multiethnicity”（多民族）の“Multi-”を連想させ、歴史的に移民で成り立ってきた多民族国家の文化ならではの質問

である。第 I 部で考察した通り、アメリカ社会において“Multiculturalism”という単語は一定の認知度を得ており、一般教育の中でも用いられる単語である。しかし、日本において“多文化”は未だ専門用語であり、先述したように、臨床分野において教育を受ける機会も少ない。そういった内容の質問項目は、日本の文化の中でアメリカとは異なった因子として抽出されるのではないかと推察する。

しかし、原版 MCI の因子である“気づき”、“技術”、“関係性”は日本語版でも同じく抽出された。このことから、日本においても MCC は多文化の臨床家が持つ重要なコンピテンスであり、下位因子もアメリカと同様に存在することが示唆された。今後の課題として、原版の 4 因子構造が再現されなかった理由について、また本研究で抽出された 3 つの因子の妥当性について、さらに“知識”因子の質問紙の作成や統合など、さらなる分析と理論的検討が必要である。

信頼性について、内的整合性の指標である信頼性係数(α)は 3 因子において概ね高い水準を示した。この結果から信頼性はおおよそ担保されたと考える。しかし、十分なサンプルを確保し再度調査する、再検査信頼性を検証するなど、今後さらなる検討が必要である。

妥当性について、日本語版 MCI は、日本語版 MAKSS-CE-R および多文化間コンピテンス尺度と中-高程度の相関が得られた。各尺度は多文化コンピテンスを測定する尺度として広く用いられており、それらの尺度と一定の水準で相関が得られたことは、日本語版 MCI の基準関連妥当性がおおむね示されたと考察する。しかしながら、日本語版 MAKSS-CE-R は多文化の専門家を対象にした多文化コンピテンスを測定する尺度であるとされているものの、前述した通り、心理臨床分野の臨床的知識や技術について問う内容ではなく、対人援助の専門家を広く対象にしていると考ええる。さらに、多文化間コンピテンス尺度は臨床家を対象としていない。しかし臨床家を対象とした多文化コンピテンスの日本語版は管見の限りなく、妥当性検証に用いた各尺度の対象の違いは、本研究の限界である。このことについては原版においても指摘がされている。北米においても、多文化コンピテンスの理論モデルは長きにわたり Sue et al. (1982; 1992) のモデルが主流であり、異なるモデルを元としたトレーニングや尺度の開発の必要性が求められている(Worthington, Soth-McNett, & Moreno, 2007)。今後の課題として、MCI が心理臨床の専門家を対象とした多文化間コンピテンス尺度として妥当性を得るために、さらなる検討が必要であると考えられる。

原版 MCI はアメリカにおいて 604 人のデータをもとに作成されているのに対し、本研究のサンプル数は原版 MCI のそれに及ばない。理由は、日本において多文化を対象にする臨床家はアメリカと比較し少なく、対象者の確保が困難だったためである。本研究において、このサンプル数の違いが分析に影響を与えていることは否定できず、今後さらなる研究が必要である。

第3節 日本語版 MCI 知識尺度

前節では原版の MCI から日本語版 MCI の作成を試みたが、MCI の 1 因子である“知識”はその 7 項目が削除され、4 項目が他因子に吸収された(削除された知識因子 7 項目を含めた全ての削除項目と、他の因子に吸収された知識因子 4 項目については表 II-2 を参照)しかしながら、Sue & Sue(1990)を代表とする多くの MCC モデルは気づき、知識、技術の 3 要素を強調しており、本研究では知識因子は教育プログラムの効果検証に欠かせないと考察した。そこで、前節と同様の対象および方法を用いて、除外された“知識”7 項目に対し探索的に因子分析を実施したところ、1 因子 5 項目($\alpha = .67$)が抽出された。この 5 項目はすべて原版で“知識”因子に分類されていた項目である。因子分析結果を表 II-3 に示す。

このことから、本研究は”知識”単独因子の抽出を推察した。知識という概念はすべての技能、すなわち MCI では気づき、技術、関係性の 3 因子の前提となる基礎的概念であり、他の因子との関連性も高い。原版 MCI においてもその相関は各々中程度認められており、完全に他因子として分離することのできない概念である。本節の調査においても知識因子と、気づき因子と技術因子との関連は相当にあり、他の 3 因子とともに分析を実施すると、知識の単独因子としては分離されなかったと考察した。知識と他因子の因子間相関を表 II-4 示す。日本語版 MCI の因子分析では背景的な因子となり、他の因子に阻害されてしまった項目が、1 因子として分析を実施すると、ある程度の信頼性を得たと推察した。

本研究ではさらに知識単独因子のモデルを確認的因子分析で検証した。AMOS を用いてデータの適合度を確認したところ、モデルの適合度が示された($\chi^2 = 2.641$, $df = 9$, $p < .05$)。このことから、知識単独因子の存在の 1 つのエビデンスが示されたと考察した。

本研究ではこの因子を日本語版 MCI 知識尺度とし、効果研究の尺度の一つとして用いる。理由は、効果研究では MCC のすべての下位因子の向上を目的とし

たワークショップを実施するため、知識因子の変化を測定する便宜があるからである。しかしながら、本研究において日本語版 MCI 知識尺度は補助的な役割を担うものであり、その解釈においては十分な注意をすべきであると考ええる。

第4節 調査 2 “日本語版 MCI における再検査信頼性の検証”

目的に沿って、多文化のバックグラウンドを持つクライアントを対象として心理的な援助を行う専門家を対象に、多文化カウンセリングコンピテンスに関する質問紙追調査を実施した。以下、調査 2 における調査対象者、調査の実施方法、質問紙の構成を説明する。なお、本研究は学部内の倫理委員会の承認を受けて実施された(承認番号: 2017005)。

第1項 調査対象者

調査対象者は研究 1 の回答の際に追調査の同意を示した臨床家 88 名であった。88 の質問紙が配布され、回収されたデータは 62 (70.5%) であり、うち男性が 24 名 (38.7%)、女性が 35 名 (56.5%)、不明が 3 名 (4.8%) であった。平均年齢は 42.3 歳 (26 歳～67 歳, SD=11.98)、平均臨床歴は 14.2 年 (0 年～40 年, SD=11.30) であった。

第2項 方法

調査の配布方法は郵送にて依頼文、同意文、日本語版 MCI、返信用封筒を送付した。質問紙の回答は任意であり、無記名で回答、返送が可能であった。回答に要する時間は 20 分程度であった。返送時期は研究 1 の回答が得られてから約 2 ヶ月であり、回答および返送までの期間は 2 週間とした。また、回答者には謝礼 (1000 円) を送付した。調査期間は 2017 年 11 月から 2018 年 3 月であった。

第3項 使用尺度

■ 日本語版 MCI, 27 項目

第4項 分析

調査 2 データの信頼性係数を算出した。また、調査 1 の日本語版 MCI 得点データと調査 2 の日本語版 MCI 得点データの相関を確認した。統計ソフトは IBM SPSS Statistics ver.22 および R ver.3.5.1 を使用した。

第5項 結果

2つのデータの相関は $r = .06$ であった。調査2で得られたデータの信頼性係数は $\alpha = .85$ および $\omega = .83$ であった。

第6項 考察

本調査で日本語版 MCI の再検査信頼性は確認されなかった。第一の理由として、まず対象者の人数が限定されていたことが考えられる。日本において多文化のバックグラウンドを持つクライアントを支援し、日本語での質問紙に回答することができる対象者は少なく、調査1に同意し回答をした対象者は128名のうち、再検査に同意し回答した対象者は62名であった。このサンプル数の少なさが分析に影響したことが挙げられる。また第二の理由として、返送までの期間が2ヶ月と長かったことが挙げられる。再検査の適切な時期には諸説あるが、元版では約1ヶ月後に実施されている。本研究では調査1の回答回収に時間がかかったこと、また調査2の回答回収にさらなる時間を要したことから、再検査の時期が1回目の調査の2ヶ月後となった。MCI が測定する因子の中には、関係性など日々の心理臨床経験に影響を受ける概念が存在する。調査1でも考察したように、MCI の因子構造は複雑であり、再現が容易ではないことから、再検査施行の遅延が結果に影響したことが挙げられる。

しかし、再検査は信頼性検証の一つの指標に過ぎず、日本語版 MCI は調査1において十分な値の信頼性指数を得ている ($\alpha = .89$)。また、追調査の ω 係数を算出したところ、十分な値が得られた ($\omega = .83$)。これらのことから、本研究では日本語版 MCI の信頼性はある程度担保されたと推察する。しかし、再検査の要因は本研究の限界であり、再検査の時期や方法について今後さらなる検討が必要といえる。

第5節 調査3 “日本語版 MCI における再検査信頼性の再検証”

目的に沿って、心理的援助する専門家を対象にして、多文化カウンセリングコンピテンスに関する質問紙追調査を実施した。以下、調査3における調査対象者、調査の実施方法、質問紙の構成を説明する。なお、本研究は学部内の倫理委員会の承認を受けて実施された(承認番号: 2017005)。

第1項 調査対象者

調査対象者は東京都で心理臨床を行う臨床家 34 名であった。対象者は一般社団法人日本臨床心理士会が公開するウェブサイト (<http://www.jsccp.jp/near/rinsho/indexsch>) から検索され、無作為に抽出された。112 の質問紙が配布され、回収されたデータは 34 (30.4%) であり、うち男性が 12 名 (35.3%)、女性が 22 名 (64.7%) であった。平均年齢は 45.0 歳 (23 歳～70 歳, SD=15.53) であり、平均臨床歴は 15.5 年 (1 年～50 年, SD=15.53) であった。対象者の職業は心理臨床家が 28 名 (82.4%)、臨床心理学専攻の大学院生が 6 名 (17.6%) であった。

第2項 方法

調査の配布方法は郵送にて依頼文、同意文、日本語版 MCI、返信用封筒を送付した。質問紙の回答は任意であった。回答に要する時間は 20 分程度であった。調査は 2 回に分かれ、第 1 回目の調査の回答及び返送までの期間は 1 週間とした。また、第 1 回目の質問紙返送後、約 7 日後に第 2 回目の質問紙を送付し、質問紙受け取り後すぐの回答及び返送を依頼した。また、回答者には謝礼 (500 円分図書カード) を送付した。調査期間は 2019 年 4 月から 2019 年 7 月であった。

第3項 使用尺度

- 日本語版 MCI, 27 項目

第4項 分析

調査 3 の日本語版 MCI 得点および MCI 知識尺度得点データの相関を確認した。統計ソフトは IBM SPSS Statistics ver.22 を使用した。

第5項 結果

2 つの MCI 得点データの相関は $r = .91$ (1%水準で有意) であり、信頼性係数は $\alpha = .95$ であった。また、2 つの MCI 知識尺度得点データの相関は $r = .77$ (1%水準で有意) であり、信頼性係数は $\alpha = .87$ であった。第 1 回目の質問紙回答から第 2 回目の質問紙回答に要した期間は平均 11.27 日間 (SD=6.80) であった。

第6項 考察

調査2における問題点を考慮し、調査3では調査対象者の属性をより拡充し、さらに追調査までの期間を短縮した。その結果、本調査では、日本語版 MCI および日本語版 MCI 知識尺度の再検査信頼性は確認されたと考える。

これらのことから、本研究では日本語版 MCI および日本語版 MCI 知識尺度の信頼性はある程度担保されたと推察する。しかし、調査2と調査3の結果のばらつきは本研究の限界であり、再検査の時期や方法について今後さらなる検討が必要であるといえる。

第4章 第Ⅱ部考察

第Ⅱ部では日本の心理臨床家の多文化コンピテンス(MC)を測定する日本語版指標として Multicultural Counseling Inventory (MCI)を選定し,その日本語版作成の試みから,探索的因子分析と信頼性,妥当性の検証を実施した。その過程からは,原版が作成された北米と日本という新たな文化に向けて,MC の概念を翻訳するという作業や,現在の日本の心理臨床教育の特色が反映されるデータなどを包括する結果が得られた。

まず,日本の心理臨床家のMCを測定する日本語版指標として,本研究ではMCIを選定した。しかし,多文化研究の歴史が浅い日本では,適切な尺度が見当たらなかった。第Ⅰ部においてすでに日本の多文化研究やMC教育の不足と必要性を述べたが,本章においてもその点を再確認する結果となった。一方,北米では長きにわたりMC教育の必要性に注目が集まり,その質の向上や効果の測定を目指してさまざまな尺度が開発されてきた。その多くは教育分野で発展し,教員や教育指導の専門家のMC向上の一助となった。それらと比較し,心理臨床領域のMC指標は数が限られているが,その代表的な指標としてD' Andrea et al. (1990)のMAKSS-CE, LaFromboise et al. (1991)のCCCI-R, Ponterotto et al. (1991)のMCAS:B, Sadowsky et al. (1994)のMCIを列挙し,その内容を考察した。その結果,数多ある指標の中でもMCIは精神医学・心理臨床領域の専門家を対象としたMCを問う内容として広く用いられ,その信頼性や妥当性も長きにわたり検証されていることなどから,本研究のMC指標として最も適切であると判断した。

この点において,日本語版MCIは心理臨床領域における専門家のMC測定指標として十分な独自性を保持していると考ええる。高本・服部(2015)は,新しい構成概念を測定するための心理尺度の作成において,類似あるいは酷似した構成概念が複数存在するという問題が生じていると指摘した。そのため,新しい心理尺度の作成には,構成概念の性質や用法に対する無関心は概念的混乱を生み出す危険性があるため,十分な注意が必要であり,またその尺度が測定する概念の定義と,その独自性を明確に説明することが重要である(仲嶺・上條, 2019)。MCおよびMCIは本邦において比較的新しい概念であり,本研究においてもその定義の明確化には十分な配慮がなされた(第2章参照)。その定義を基盤として,本研究はMCIが心理臨床領域の専門家のMC測定指標として最も適切であると判断し,また日本の文化差に十分な配慮をもって邦訳されたその日本語版尺度

は、本邦の当該領域において本研究の目的に叶う独自性を保持していると考え
る。

第Ⅱ部ではさらに、MCI の邦訳を用いて、日本の臨床家を対象に調査したデー
タを元に、日本語版 MCI の因子構造を明らかにし、その信頼性係数を検証した。
まず邦訳をした MCI をバックトランスレーションした。さらに、質問項目が日
本の文化や風土に適したものになるよう 6 項目に編集を加えることにより、内
容的妥当性に留意した。これらの項目は原版 MCI の“英語に”という文言を、日
本語版 MCI においては“日本語に”と換えるような、比較的単純な編集から、原
版 MCI の“ある種の文化(アフリカ系アメリカ人, ネイティブアメリカ人, ヒス
パニック, アジア系アメリカ人, 新第三世界系移民, 留学生などを含む)”という
文言を、日本語版 MCI においては“ある種の文化(在日韓国人, 在日中国人, アイ
ヌ民族, 留学生などを含む)”に換える比較的難解な編集を含んだ。それらの作
業ではバイリンガルである著者に加え、多文化間精神医学 1 名および多文化間
カウンセリングの専門家 2 名が推敲を重ねた。

この邦訳プロセスにおいて、本研究は基本的な尺度邦訳の手続き(稲田,
2015)を踏襲しており、そのプロセスと邦訳において原版の開発者の承認を得
ていることから、日本語版 MCI は本邦で用いる MCI の邦訳版として一定の基準
を満たしていると考えた。原版に用いられている文言の中には、原版が作成
された時代背景が影響するものや、単純な邦訳では説明できない意味を含むも
のが多数あった。これらの文言の邦訳においては、複数の当該領域の専門家の
コンセンサスを得、一定の内容的妥当性を担保したと考察した。

その後、128 名の臨床家を対象に調査した。調査データの分析の結果、原版と
異なる 3 因子構造が抽出された。本研究ではその因子に各々気づき、技術、関係
性と名付けた。原版 MCI の構成要素である知識因子が本研究においては確認さ
れず、ほとんどの知識因子項目は除外されたことについて、日本の心理臨床分野
では多文化間カウンセリングについての知識を学ぶ教育的機会が北米と比較し
て少なく、臨床家の経験則として学ばれているため、知識因子の構成要素として
単独では抽出されなかったと推察した。原版 MCI40 項目から 13 項目が除外さ
れた結果について、北米では“Multiculturalism”という単語は一定の認知度を
得ているが、日本において“多文化”は未だ専門用語であり、心理臨床分野に
おいて教育を受ける機会も少ないため、そういった内容の質問項目は、原版とは
異なった因子として抽出されるのではないかと推察した。MCC は元来複雑な概

念であり、異なる文化の対象データを用いて、その因子構造を再現することは困難であることも推察した。

日本語版 MCI と 2 つの MCC 尺度との間に中-高程度の相関が示され、基準関連妥当性はおおむね担保されたと考察した。また、信頼性について、調査 2 において、再検査信頼性は十分な値を得られなかったが、クロンバックの α 係数および ω 係数においては一定の水準が示され、信頼性は一部担保されたと考察した。

調査 2 の再検査信頼性の値が不十分であったことの要因として、返送期間の問題や、限られた対象者において調査が行われたこと、また選抜効果などが考察された。調査 2 において返送期間にばらつきが生じたり、返送が遅延したりして、再検査の適切な期間でなかったことは先述したが、調査 3 ではよりこれらの課題を克服し、より適切な期間を守ってデータを収集できるよう配慮した。また、MCC の測定は本来全ての心理臨床家が対象であるにも関わらず、調査 2 における再検査の対象者は、調査の便宜上因子分析のための調査対象者と同じであったため、結果的に限定された専門家を対象としたという問題が生じていた。このような対象の限定は選抜効果を生じさせやすいという問題もあった。それらの問題を考慮して、再検査信頼性を調査するに適切な返送期間に短縮し、対象者の属性を拡充した調査 3 を行ったところ、再検査信頼性は十分な値を得た。これらの配慮と結果は、本研究が調査 3 の結果をより妥当なものとして採用する根拠であると考えられる。

しかしながら、本邦の心理臨床領域において MCI を測定する尺度や当該研究が少ないことから、日本語版 MCI の改訂、検討に必要な比較対象が少ないという問題がある。多文化のバックグラウンドを持つクライアントを対象とする専門家という対象の少なさ、妥当性検証に用いられる対象尺度の少なさなどは、今後検討を重ね、さらなる検証が必要であろう。

また、知識因子が除外されたこと、そして 13 の項目が除外されたことについて、本研究では原版が作成された北米と日本における心理臨床領域の MCC 教育の差を要因として考察した。しかし、今後日本において MCC 教育が発展した場合、MCC の知識を学ぶ心理臨床家が増加することが予想される。そういった背景の中、本研究で除外された知識因子は MCC の測定において重要化することも考えられる。このことは、日本語版 MCI において重要な課題であり、さらなる改訂が望まれる点である。

また、妥当性および信頼性は一定のレベルで担保されたと考えられるが、対象

者の変化や返送期間などの変化により,その結果が大きく変化したことは本研究に残された課題であるといえる。今後,妥当性および信頼性の確認を重ね,その精度を増していくことが求められる。

第III部 心理臨床家の多文化間カウンセリングコンピテンス教育プログラムの開発とその効果検証

第III部では、本邦における心理臨床家の MCC 向上を目指した教育プログラムの開発を行い、さらに心理臨床家と臨床心理学の大学院生を対象にその効果を検証し、第I部と第II部で得られた知見と共に総合的な考察を実施した。

第5章では、心理臨床家を対象とした MCC 向上のための教育プログラムの開発を実施した。まず、既存の MCC 教育プログラムをレビューし、比較、分析を行った。そこから得られた知見を元に、プログラム開発の手續に則り、開発および評価の手續きを行った。関口(2009)のプログラム開発の手續きに則り、①人材育成計画立案、②教育計画立案、③科目設計、④教材作成・調達、⑤実施、⑥評価の6つの工程に沿って MCC 教育プログラムの開発と評価を試みた。効果検証では、目的に沿って、心理的援助する専門家および臨床家を志し臨床心理学を専攻する大学院生を対象とし、多文化カウンセリングコンピテンス(MCC)に関するワークショップの実施と質問紙調査を実施した。効果検証では、現役の心理臨床家と、心理臨床家を目指してトレーニングを受ける大学院生を対象とし、プログラム前後の多文化間カウンセリングコンピテンスを、第3章で開発した日本語版 MCI および日本語版 MCI 知識尺度を用いて測定した。さらに、それらの結果をもとに考察を述べた。第6章では第I部から第III部で得られた知見を総合的に考察し、本研究の目的である、日本の心理臨床領域における多文化主義、多文化間カウンセリングコンピテンス(MCC)を展望し、その現状と課題を明らかにするとともに、MCC 教育プログラムの開発とその効果を検証することに対する、本研究の位置づけと意義を論じた。

第5章 心理臨床家の MCC 教育プログラムの開発と効果検証

本章では心理臨床家を対象とした MCC 向上のための教育プログラムの開発を実施した。第 1 節では、既存の MCC 教育プログラムをレビューし、比較、分析を行った。そこから得られた知見を元に、第 2 節では、プログラム開発の手續に則り、開発および評価の手續きを行った。関口(2009)のプログラム開発の手續きに則り、①人材育成計画立案、②教育計画立案、③科目設計、④教材作成・調達、⑤実施、⑥評価の 6 つの工程に沿って MCC 教育プログラムの開発と評価を試みた。第 3 節では、プログラム開発に対する考察を行った。第 4 節の効果検証では、目的に沿って、心理的援助を行う専門家および臨床家を志し、臨床心理学を専攻する大学院生を対象とし、多文化カウンセリングコンピテンス(MCC)に関するワークショップの実施と質問紙調査を実施した。

第1節 既存 MCC 教育プログラムのレビュー

MCC教育プログラム開発にあたり、まず既存のプログラムのレビューと分析を行った。1990年代から2000年代にかけて、MCC教育の重要さに注目が集まり、さまざまなMCC教育プログラムの開発が試みられた。Smith & Trimble(2016)は、Sue et al. (1982)の“MCCの3要素モデル(知識、気づき、技術)”が心理臨床領域のMCC教育の設計図であることを指摘した。その後、Ponterotto(1997, 1998; Ponterotto & Austin, 2005)が模範的な実践モデルを提案し、効果的な多文化的な指導者やメンターの特徴、そして多文化的なトレーニングに必要な環境の条件を明らかにした(Smith & Trimble, 2016)。その中では、教示的なトレーニングと経験的なトレーニングを組み合わせることや、トレーニングが行われる場所の文化的特徴を考慮することなど、学習者に合わせた内容を取り入れることが示唆された。また、指導者として十分なMCCを備えることと同時に、指導者が常に学習者の視点を保ち続けること、学習者のレベルに合わせた適切な内容を判断し、トレーニングを行うことなどが示唆された。また、Pedersen(2001)が開発した関連概念と“異文化の3構造訓練モデル”を元に、Pedersen(2002)は、MCC訓練アクティビティとそのリソースを記したリストを発表した。その中では、まずトレーニー個人の気づき、知識、技術の現状を把握し、必要なトレーニング内容を知ることの重要性とともに、その10のチェックリストが紹介された。さらに、効果的なアセスメントに役立つ視点として、トレーニーが留意すべき10の視点、例えば、文化の歴史的背景や教育や金銭に対する価値観などの視点が紹

介された。Landis, Bennett, & Bennett(2003)は、心理臨床家が簡便に用いることのできる異文化トレーニングを提案し、ハンドブックを発表した。その中では、具体的な教授法やテキストとして本(印刷物)による学びやコンピュータを通じたアクティブラーニングの長所と短所が説明されたり、近年におけるトレーニングの手法としてビデオやコンピュータによる事例やシミュレーションの方法が紹介されている。Rindley, Mendoza, & Kanitz(1994)は、多文化のコースワークを開発するガイドラインを含めた多文化プログラムを発表した。それは、5層のピラミッド型フレームワークで構成されたプログラムで、プログラム開発者が独自のMCC教育プログラムを策定するためのガイドとして機能することを目的とした。ピラミッドは、トレーニングの明確な理論や哲学の構築から始まり、トレーニング目標の特定、指導ストラテジーの選択、プログラム設計の選択、およびプログラムの評価の段階を経て、MCC教育プログラムの重要な選択ポイントを段階的に援助する内容であった。

MCC向上のために、Ridley, Mollen, & Kelly(2011)は、文化の概念を包括した全般的なカウンセラーコンピテンスのモデルを提唱した。その中では、従来提唱されていたMCCに加え、カウンセリングの結果を把握すること、結果の促進、結果の評価、および結果の持続に対する4つのコンピテンスが提唱された。

Smith & Trimble(2016)は、専門的なトレーニングを評価することで、その有効性を検証することができると考え、数多あるMCC教育プログラムを比較したメタ分析を行った。その中で、MCC教育プログラムの効果を測定した47の先行研究のうち23の先行研究を比較して、MCCの理論モデルを基盤に作られた教育プログラムは、その他の教育モデルと比較して3倍のMCC教育効果があること、また、そのほとんどの教育プログラムはSue et al. (1982)を基盤に開発されていたことを報告した。Sue et al. (1982)モデルを含め、MCC理論モデルを基盤とした教育プログラムの効果については他の研究でも強調されており、心理臨床家の技術向上とクライアントの変容のためにそれらのモデルを使用した教育プログラムが最も適していると結論付けられた(Rogers-Sirin, 2008)。

MCC教育プログラムの内容、形式、期間、深度、教育方法はプログラムによって大きく異なることが指摘されている(Ponterotto & Austin, 2005)。また、心理臨床家に向けた教育の重要性が強調されているにも関わらず、文献として発表されているほとんどの教育プログラムは、大学や大学院教育に向けて開発されていることが指摘されている(Rogers-Sirin, 2008)。また、インターンや心理

臨床家に向けたワークショップやセミナーは特定のトピックに焦点を当てる傾向があるのに対し、学期単位の大学院の授業では、広範囲のトピックを様々な方法や技術を用いながら網羅する傾向があることが指摘された (Smith & Trimble, 2016)。北米の大学院のシラバスをレビューした研究 (Pieterse, Evans, Risner-Butner, Collins, & Mason, 2009; Priester et al., 2008) では、人種、文化、性、性的指向/嗜好、世代、身体的や認知的な能力に至る広範囲のトピックが扱われたことが報告された。

しかし、ほとんどの教育者が、MCが心理臨床教育の基本であると考えている (Reynolds, 2011) にも関わらず、MCC教育がその多文化的な知識と気づきのみを強調し、技術の向上に寄与していないことが指摘された (Pieterse et al., 2009; Smith & Trimble, 2016)。169人の心理臨床領域の教育者を対象にした調査によると、93%の対象者がMCC教育プログラムは多文化的な気づきと感受性を、82%の対象者が知識を強調したと回答したとと比較し、わずか49%の対象者が技術の向上について触れたと回答した (Reynolds, 2011)。また、シラバスの調査においても、MCC教育の授業において課される課題は多文化的な知識と気づきの習得や向上を促すような、例えば日記 (56%)、自身の文化的気づきにまつわるレポート (42%)、アート作品や文学、文化的な催しへの参加 (34%)、文化の異なる人へのインタビュー (31%) などが報告されている (Priester et al., 2008)。しかし、文化的に配慮された心理学的援助、多文化的な臨床場面のビデオ鑑賞、ロールプレイ、ケース報告などの技術獲得やその評価につながる課題や取り組みは稀であった (Smith & Trimble, 2016)。

また、MCC教育プログラムの問題点として、①さまざまな領域において教育プログラムの普及率が低いこと、②短い時間の教育で高い成果が求められがちであること、③教育プログラムや教育者のレベルが一定でないこと、④名称や定義にばらつきがあること、⑤MCC教育プログラムそのものが用いられる環境に応じて多文化的に対応しなくてはならないこと、専門家個人の教育も重要であるが組織的な改革なくしては専門家の教育は成功しないこと、⑥差別や特権などのトピックを扱うことは時として参加者に不快感を与え得ること、⑦政治的な方針や組織の特色が強く影響することが挙げられた (Gudykunst, Guzley, & Hammer, 1996)。

プログラム開発に際し、②から⑥の問題は開発段階で留意し、慎重に取り扱わなくてはならない問題であると本研究では考察した。特に⑤に関して、MCCの要

素のいくつかは一般的とみなすことができ、基礎的な要素として教育しても良いが、その他の要素は教育の行われる組織の文化、目的、多文化環境に適応する緊急度や個々の学習者のニーズに応える必要があると強調されている (Sue, 1991)。本プログラムは本邦において大学院生および心理臨床の専門家のMCC向上を目的として開発するため、その環境や目的について十分な配慮が重要である。

以上のことから、本プログラムでは、MCC理論の基本であるSue et al. (1982) およびSue & Sue (1990) モデルを教育プログラムの骨子に据え、その目的として3要素の全ての獲得を目指す必要があると考察した。また、広義で多文化の概念を捉え、人種や民族のみならず、さまざまなクライアントの多文化環境を想定でき、対応できる教育内容である必要があると考えた。また、その内容は対象者や、対象者を取り巻く文化的小および職業的環境に対応することが重要であると考察した。

第2節 MCC 教育プログラムの開発

プログラム開発にあたり、本研究は吉田他 (2009) や、関口 (2009) の“教育プログラム開発デザインガイド,” および文部科学省 (2019) の“専門職大学等の設置構想のポイント”を元にプログラム開発および評価の手続きを行った。

関口 (2009) のデザインガイドは、ソフトウェア開発の領域における限定的なデザイン方法であるが、大学院における人材育成の過程を前提に、教育プログラムのデザインガイドを簡潔かつ的確に解説しており、一定のプログラム開発基準を満たしていると本研究では考え、プログラム開発手続きの手引きの一つとして採用した。関口 (2009) によると、“教育プログラム開発プロセスには、①人材育成計画立案、②教育計画立案、③科目設計、④教材作成・調達、⑤実施、⑥評価の6つの工程が必要である” (pp. 254-255)。本節ではこれら6つの工程に沿ってMCC教育プログラムの開発と評価を試みた。

第1項 プログラム開発の手続き ①人材育成計画立案

関口 (2009) によると、教育プログラム開発の工程の一つである人材育成計画の立案とは、“組織が必要とする人材像と、現時点の人材の状況を把握・分析し明確で適切な人材育成計画を立案すること”と定義されている (p. 254)。

多文化的な心理臨床家の人材育成計画として、本研究は2003年にAPAが発行

した“心理士のための多文化教育, トレーニング, 実践, 組織的変革のガイドライン”(APA, 2003)からその目標となる人材を計画した。この指針の中には, 自身と他者についての文化的気づきと知識に対する責任, 教育, 研究, 臨床, 組織および政策的改編の概念に基づいて6つの具体的なガイドラインが記されている。

ガイドライン1, 2は, 多文化的な心理臨床家は, 自身と他者についての文化的気づきと知識に対する責任に基づき, 文化的に異なる背景を持つ人々と対峙するときに, (文化的な存在として)自分の態度や心情が, 自らの認知や相互関係に有害な影響を与えることに気づかなくてはならない。そして, 文化的に異なる人々についての反応, 感受性, 知識や理解の重要性について気付かなくてはならないと述べている。

ガイドライン3は教育に基づき, 多文化的な心理臨床家は, 教育者として, 心理教育の中での多文化や多様性についての概念を採用しなくてはならないと記されている。ガイドライン4は研究に基づき, 文化的に感受性の高い心理学研究者として, マイノリティの背景を持つ人々にまつわる, 文化中心的で倫理的な研究の重要性について知っておかなくてはならないと述べている。ガイドライン5は臨床に基づき, 多文化的な心理臨床家は, 臨床的およびその他の応用心理学的実践において, 文化的に適切な技術を用いなくてはならないと述べている。ガイドライン6は組織および政策的改編に基づき, 多文化的な心理臨床家は, 文化的に配慮された組織的(政策的)発展や活動を支持するため, 組織変革に尽力しなくてはならないと述べている。

これらのガイドラインを踏まえ, 本プログラムが育成を計画する心理臨床家は, 「文化の異なる人々と対峙するときに, 文化的な存在としての自分の態度や心情が, 自らの認知やクライアントとの関係に影響を与えていることに“気づき”がある。また, 文化の異なる人々と対峙するときに, 相手への反応, 感受性, “知識”や理解の重要性について“気づき”がある。さらに, 心理教育の中での多文化や多様性についての概念を理解し, 文化中心的で倫理的な研究の重要性について理解し, 臨床において文化的に適切な“技術”を用いることができる。そして, 文化的に配慮された組織的(政策的)発展や活動を支持し, その発展に寄与する」人材であるとする。

この計画が育成する人材像には Sue et al. (1982)の提唱する気づき, 知識, 技術の3領域が含まれている。このことから, このガイドラインに沿った人材が, 本プログラムが目指す人材像として適切であると考察する。

第2項 プログラム開発の手続き ②教育計画立案

関口(2009)によると、教育プログラム開発の工程の一つである教育計画立案とは、“人材育成計画を実現するために必要となる教育プログラム体系の検討を行い、教育計画としてまとめること”と定義されている(p. 254)。

Pedersen(2000)の“A handbook for developing multicultural awareness(多文化への気づきを獲得するための手引き)”を参考に全体の計画を立案した。同書は、1988年にACAから発行されており、心理学領域およびカウンセラー教育課程のなかで広く用いられている、CACREP承認の手引きである。北米の大学院のカウンセラー教育課程では、MCC教育プログラムや体験学習がMCCの獲得に有効であること、また全般的なカウンセラーの能力の向上に有効であることが指摘されている(Kim & Lyons, 2003; Roysircar, Gard, & Ortega, 2005)。しかし、現在の日本においてMCC教育プログラムは存在せず、先行研究では北米のプログラムを参考に構成したり(葛西・岡橋, 2011)、複数のプログラムを組み合わせていた(竹山, 2009)。本研究では同書を構成の参考にし、複数の既存プログラムの内容を取り入れた。

Pedersen(2000)は、多文化理解を促進するプログラムには、気づき、知識、技術の3つの側面が含まれていることが必要であることを強調した。これはSue et al. (1982)が提唱したMCCの3領域と同じであり、本プログラムが育成する人材像の骨子に当てはまる。このことから、本プログラムは、すべての過程においてこれら3領域のいずれかの獲得を目標とした。

第3項 プログラム開発の手続き ③科目設計

関口(2009)によると、教育プログラム開発の工程の一つである科目設計とは、“科目で実施される教育項目の明確化と、関連するスキルや知識等の習得を効果的に実現できるように科目設計を行うこと”と定義されている(p. 254)。

教育計画に基づき、科目名、対象、時間数、使用する教材、学習の到達目標、テーマごとに行われる大まかな内容についてのシラバスを作成した。文部科学省(2019)によると、大学および大学院におけるシラバスとは、教育の質を確保するための重要なツールであり(p. 37)、授業名、教員名、講義目的、各回の授業内容、成績評価方法・基準、準備学習などについての具体的な指示、教科書、参考文献、

履修条件等が記されている各授業科目の詳細な授業計画であると明示されている。

本研究では授業名を“多文化間カウンセリングワークショップ”と定め、対象を、実際に臨床活動を行っている心理臨床家および臨床心理学などの専門課程で学ぶ大学院生と定めた。本プログラムの目的は心理臨床家の MCC 獲得と向上であり、実際の臨床活動を行う専門家および臨床トレーニングを受けながら専門領域を学習する大学院生が対象として適切であると考えた。時間数は多くの大学院で実施されている講義の時間単位を参考に、90 分を 1 編とした 3 編構成と定めた。内容は、基礎知識編(90 分)、多文化間カウンセリング入門編(90 分)、実践と技術編(90 分)であった。学習の到達目的は“心理臨床家の MCC 獲得と向上”とし、その具体的な 5 項目を記載した。各テーマの概要を含めたシラバスを表 III-1 に示す。

1. 既存テキストからの選定

本プログラムを通じて学習する内容を選定するにあたり、本研究は Hays & Erford(2017)の“Developing Multicultural Counseling Competence, A System Approach”を参考にした。同書は、カウンセリングにおける多文化的コンピテンスを獲得するための、エビデンスに基づいた、包括的で革新的なアプローチと評されており(Pearson, 2018)、アメリカの臨床心理学系大学院の多文化教育において頻繁に用いられている(Mississippi State University College of Education, 2014; Rosemont College, 2018)。

同書は“MC の基礎”、“社会的アドボカシー”、“多文化的な人々をカウンセリングすること”を主題とした 3 部構成になっており、第 1 部の“MC の基礎”では、多文化的なカウンセラーであるために必須の基礎知識や概念の紹介がされている。文化とは何かという基本的な定義や理解に始まり、広義の文化の定義が包括する人種、民族、世代、性別や性的指向/嗜好の有無や宗教や信仰、社会経済的ステイタスなどの概念が紹介され、またそれらをなぜ文化として捉えるのかについて言及している。また、“社会的アドボカシー”の部では、社会正義についてや、特権および偏見や差別の危険性について、MC を学ぶ際に必須の知識ととらえ、その概要を説明している。さらに、移民と文化移行のプロセスについて、いくつかの異文化接触モデルを紹介しながら説明している。これらの概念は“A handbook for developing multicultural awareness”(Pedersen, 2000)

の中でも取り上げられていることから、MCC の基礎知識として必須であると考察し、本研究のプログラムにおいてもその定義や概念について紹介した。

選定した主題を各編のテーマと目的によって振り分けた。基礎知識編では、日本の心理臨床領域では馴染みのない“文化”および“多文化”の概念を紹介し、参加者の日常や日々の臨床の中に存在する“文化差”に気づきを得ることを主な目的とした。具体的には本プログラムの目的である、①自己をとりまく多文化社会への気づきを得ること、および②自己の文化について気づきを得ること、に該当する。この編を通じて、文化差が引き起こし得る心理臨床領域における問題を学習し、参加者にとって多文化間カウンセリングが決して外国人を対象とした臨床や日常の自身の臨床とは関係のない概念ではなく、日々の心理臨床の中で活かすことのできる一つの臨床的理論であることを強調した。

多文化間カウンセリング入門編では、参加者が MCC の基礎的な知識やモデルを学び、その重要性を理解することを主な目的とした。具体的には本プログラムの目的である、③MCC の基礎知識を得ること、④MCC の必要性と有用性の理解を指す。まず、参加者に Sue & Sue モデルの 3 要素を含めた MCC の概要を説明した。第 2 章で述べた主要なモデルを含めた MC のさまざまなモデルを紹介した。またマイノリティの定義やその社会的弊害についてワークを交えて説明し、理解を促した。具体的には、自分自身が持つ文化を書き出し、ワークショップ内で参加者に共有を促すワークの後、書き出した自文化の中でマイノリティ項目に該当すると思われるものに丸をつけるなどのワークを通じて、専門職としての自分自身の文化やバイアスに気づきを得ることができるよう努めた。また、差別やマイクロアグレッションなどの概要を学んだ上で、多文化のバックグラウンドを持つクライアントの例を挙げ、どのような行為や態度が差別や偏見につながるのかのシミュレーションを行ってもらうことにより、専門職としての自分自身の言動への振り返りができるよう配慮した。

実践と技術編では、参加者が MCC の臨床的技法を学習することを主な目的とした。具体的には本プログラムの目的である、⑤MCC の技術を習得すること、に該当する。本編では、実際の臨床で役に立つと思われるコミュニケーションの使い分けや意思確認の方法、アセスメントや心理学的援助の文化による違いと好みを、ラポール形成やアセスメント、心理学的援助などの段階に分けて、参加者が具体的に臨床に取り入れることができる技術として学ぶことができるよう留意した。また、ケーススタディやグループワークを多数用いて、参加者がその

技術をその場でシミュレーションしたり、観察することができる場になることに配慮した。

また、本プログラムは心理臨床に携わる専門家を対象としているため、その項目の専門性に留意し選定を行った。心理臨床家は、援助者および非援助者は異なる文化を背負い、その差異が臨床の現場においてどういった問題を引き起こすのかを自覚しなくてはならない。また、心理臨床家は差別をしないという受動的な立場ではなく、積極的に差別問題に立ち向かい、社会制度に働きかけていく存在であるという職業倫理について学習できるよう努めた。

2. 日本の心理臨床領域における MCC 教育の考察から取り入れた内容

第 1 章において、日本の心理臨床領域における MCC 教育に必要な内容として①人種・民族的アイデンティティへの気づき、②多民族・多文化社会への気づき、③心理臨床家のバイアスへの気づき、そして④カウンセリングにおける好みの違いを考察した。本研究の教育プログラムでは、この 4 つの考察を、日本の心理臨床家 MCC 教育プログラムの中で、既存のプログラムに加えて強化し、取り入れるべき内容であると考察した。以下に、本研究の教育プログラムに取り入れたワークや内容を紹介する。ワークは、MC の向上に役立つ 113 のワークが紹介された Korn(2015) 著の “Multicultural Counseling Workbook: Exercises, Worksheets & Games to Build Rapport with Diverse Clients” を参考にした。同書について、ケンブリッジ大学の Priscilla Sanville Ph., D. は、臨床家が個人の文化的アイデンティティと社会化について振り返り、他の文化的コミュニティにおける権力、特権、文化、民族性、人種の複雑さの役割をより深く理解することを奨励することを可能にするワークブックであると評している (Korn, 2015)。しかしながら、これらのワークは全て北米での使用が前提で作成されているものであり、本研究ではその邦訳と、本邦での使用に向けて文化的な配慮を持った編集が行われた。ワークやグループワークの内容および手順の詳細については付録のパワーポイント資料およびワークブックを参照されたい。

まず、人種・民族的アイデンティティへの気づきを促すため、自分自身のアイデンティティを思い起こし、列挙し、参加者とともに共有するワークを取り入れた(基礎知識編：ワーク 1, 2)。また、“日本人” や “日本人らしさ” について話し合い、定義について議論をする機会を設けた(基礎知識編：ワーク 4)。また世界的なデモグラフィックデータを紹介することで、自分たちが列挙したアイデ

ンティティが、他の文化ではどのような意味を持つかを考える機会とした(基礎知識編：ワーク 3)。これらのワークを教育プログラムの冒頭で紹介し、多文化主義を身近なものとして捉え、自分自身の人種・民族的なアイデンティティを考えるきっかけとなるよう配慮した。

さらに、日本の中の多様性に気づくワークを多く取り入れ、多民族・多文化社会への気づきを得る機会となるよう努めた(基礎知識編：ワーク 1, グループワーク 1, 多文化間カウンセリング入門編：ワーク 6, 7, 8)。先述した世界的なデモグラフィックデータの紹介や、身の回りに存在し、通常文化として意識されない概念の紹介を通じ、多様性とは何かについて改めて考える機会を提供した。また、第2章で挙げたさまざまなモデルを紹介、実際に参加者自身に当てはめてアセスメントを実践するワークを通じ、社会の中の多様性および個人の中の多様性の気づきを促した。また、マイノリティ・マジョリティの定義を紹介し、複数の事例を通じて心理臨床の現場で起こり得る多様性および文化差を紹介した(多文化間カウンセリング入門編：カウンセリングにおける文化差の例 1~4)。

また、心理臨床家として自分自身にステレオタイプやバイアスがあること、またそのバイアスがどのようなものであるかに気づくため、さまざまな文化グループを定義し、その定義を共有するワークを取り入れた(基礎知識編：ワーク 5)。プログラム参加者同士の定義の違いを感じ、またさらに自身の定義を振り返ることで、その中のバイアスや、バイアスから生じやすいマイクロアグレッションなどの危険性を示唆する内容であることに留意した。

また、コミュニケーションスタイルについて、さまざまなコミュニケーションスタイルの種類や、文化によって好まれるスタイルの違いについて説明を実施したのち、複数の事例を通じて、同じバーバルコミュニケーションであってもノンバーバルコミュニケーションが異なることで、アセスメントが異なる事例があることを紹介した(実践と技術編：CASE STUDY1~6)。また、複数の事例をグループで検討し、異なるコミュニケーションスタイルがアセスメントや心理学的援助に与える影響について学んだ(実践と技術編：CASE STUDY7~9)。

3. プログラムの教育形態 “ワークショップ”

本プログラムでは、参加者の多文化間カウンセリングコンピテンス理解の促進と向上を助ける教育形態として、ワークショップを採用した。ワークショップとは、講義などの一方向的な知識伝達のスタイルではなく、参加者が自ら参加・

体験して共同で何かを学びあったり創り出したりする学びと創造のスタイルであると定義されている(中野, 2001)。

本研究がプログラムの形態としてワークショップを採用した根拠は以下の 2 つがある。まず, MCC 向上を目指す際, 講義形式と体験型ワークを包括したプログラムが効果的であると考えられる点である。Gudykunst et al. (1996) は, MCC 教育の手法はトレーニングのアプローチと, トレーニングの内容 2 つに大別することができるかと述べた。アプローチには教示的なもの(講義など)と体験的なもの(ロールプレイやシミュレーションなど)の 2 種類があり, Bhawuk (1990) や中野 (2011) が指摘するように, MCC の下位因子によって, その教育方法にはより適したものがあると考えられる。一般的に, 知識の蓄積には講義型の学習方法が適していると指摘されている(西山, 2010)。しかし, MCC 教育プログラムの分析において, 技術因子と関係性因子には, より経験的なトレーニング手法が推奨されている(Sodowsky, 1996)。このことから, 本プログラムでは, 知識の向上を促進するため講義形式を取り入れた, 相互作用的で体験型であるワークショップが適していると考え, 心理臨床家が自身の臨床現場をディスカッションやシミュレーションしながら学習できるようなワークを取り入れた。

次に, ワークショップが本邦における心理臨床家教育に取り入れる MCC 教育のパイロット的研究の位置づけとなり得ると考えられる点が挙げられる。本研究の意義の一つとして, 心理臨床家の MCC 向上に寄与することが挙げられるが, 本邦の心理臨床家教育は現状として大学院の授業を通じて行われることが主流である。しかし, 大学院教育に MCC 教育が採用されるためには, MCC 教育の効果がある程度示されてなくてはならない。金沢 (1994) の研究においても, ワークショップのような短期間の訓練が MCC の知識や気づきに影響を与えることを指摘しており, その結果をどのようにカリキュラム化していくかが本邦の心理臨床領域の MCC 教育における課題であると指摘されている。効果が不明な教育を半年間という長い期間行うことは大きなリスクを伴うため, 本研究ではより短期間での効果を示すことにより, MCC 教育の導入の指標としてその一定レベルの効果を示す必要があると考えた。また, 本研究において長期間の教育プログラム実施は時間的および物理的な制約のため困難であったため, 本プログラムでは短期間のプログラムでの効果検証を目指した。

4. 手法

ライゲルース & カー=シェルマン(2016)によると、インストラクショナルデザインには主要な5つのアプローチ(直接教授法/ディスカッション/経験/問題/シミュレーション)がある。また、Bhaeuk(1990)は、専門家による異文化間トレーニングの方法として①大学方式(講義形式)、②体験学習方式、③カルチャー・アシミレーター、④自文化への気づきを高める、⑤ロールプレイの5つの方法を挙げている。本プログラムの中には直接教授法である①、そしてディスカッションとシミュレーションを用いて④、⑤の方法を取り入れた。しかし、体験学習とカルチャー・アシミレーターの方法は、時間的制約や物理的な制限があったため取り入れることが叶わなかった。そのため、本プログラムでは、実際に外国などで生活する上での困りごとや気づきなど事例に取り入れ参加者が外国での生活をシミュレーションする時間を設けたり、グループの中で異なる見方や意見を共有できるディスカッションの時間を設けた。

また、金沢(1992)は、気づき、知識、技術の向上のためには、それぞれに適した方法があることを指摘した。まず、気づきを高めるためにロールプレイ、役割交換法、シミュレーション、見学の方法を挙げ、知識の向上のためには講義や講演を聞いたり、本を読んだりすることなどの情報収集の方法を挙げ、技術の向上のためには手本から学び、模倣し、フィードバックから学び、練習を繰り返す一連の流れを挙げた。また、シミュレーションを含めたワークやグループワーク、ストーリーテリングや事例紹介などの教示的アプローチを多数採用し、参加者が日々の臨床経験を想像し、気づきや技術を習得しやすいよう努めた。実際には、基礎知識編に5の、入門編に8の、実践と技術編に10のワークを採用した(グループワークを含む)。

本研究が採用した手法として、ディスカッション、事例やロールプレイを含めたシミュレーション、セルフ/グループクエスチョンの定義と内容を以下に説明する。

(1) ディスカッション

ディスカッションとは、グループで何らかの決められたテーマについて複数人で話し合いや議論をするような活動を指しており(岡田, 2014)、効果的な能動的学習法として一般に広く取り入れられている。Bonwell & Eison(1991)は、一方向的な知識伝達型講義を聴くという(受動的)学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のことをアクティブラーニングと定義しているが、大島・

坂之上・築地(2013)は、教室内でのグループ・ディスカッションはアクティブラーニングの一種であると指摘している。MCC教育においては、学習者の気づきを促進させることが重要であるが、本研究ではディスカッションの能動的な学習法としての側面が、気づきを得るために有効であると考えた。

ディスカッションのテーマは多岐にわたるが、本プログラムでは一つの重要なテーマとして、共通の文章を読み、その内容について自由に感想や意見を述べるというワークを取り入れた。Gudykunst et al. (1996)では、MCC学習者が特定の文化や人についての物語や文章を読むことがMCCの向上に有効であるとし、具体的にいくつかの物語を推奨例として挙げている。また、International Association for Cross-Cultural Psychology(IACCP)では、文化と心理の関係に気づきを得るために研究者や教育者が文章や物語を読むことを推奨しており、さまざまな例を提供している(IACCP, 2011)。本プログラムでは、物語の難易度や文字数、本プログラムの対象者への文化的配慮を考慮し、基礎知識編において、ダグラス・ラミス著、池田香代子再話の「世界がもし100人の村だったら」を採用した。この文章は90分のワークショップに取り入れるのに適切な文字数であり、また日本語で理解が可能である。また、日本人にとって理解しやすく異文化の理解を促すことができるとして、さまざまなグローバル化対応や教育的ワークショップなどで用いられている(岩坂, 2011; 梶木, 2012)。

(2) シミュレーション (事例とロールプレイ)

体験学習と異なり、ワークショップのような教育形態では、学習者がいかに体験的に学びをするかが効果的な学習を左右する。シミュレーション学習は、学習者に疑似体験を与え、限られた学習の場面でより多くの体験的気づきを習得できる技法である。シミュレーション学習はさまざまな領域でその効果が認められており(谷口・柳吉・我部山, 2012)、臨床のような体験的学びが重視される領域においても積極的に取り入れられている(平野, 2001; 菊川・西城, 2013)。

シミュレーション学習の方法の一つとして事例が挙げられる。事例は、実際や架空のケースを通じてアセスメントすることにより、振り返りやフィードバックなどを含めた学びを実際のケースと近い形で体験できる方法として推奨されており、黒江(2013)は“心理臨床家にとって事例研究法は極めて実用的”で有効なアプローチであるとしている。MCC教育の中でも事例は効果的なシミュレーション学習の一つとして多数用いられており、高い効果が報告されている

(Banks, 1996; Nieto, 1992)。本プログラムの中では、基礎知識編では3の、入門編では7の、実践と技術編では10の事例を紹介した。

もう一つのシミュレーション学習の方法としてロールプレイが挙げられる。心理臨床領域におけるロールプレイ学習とは、カウンセリングやサイコドラマ(心理劇)のように、自分と相手の役割を決めて一定時間役を演じるやり方であると定義されている(金沢, 1992, p. 165)。ロールプレイは、模擬的な場面を演じることで実践的な課題や問題の想定が可能になるとして、臨床領域をはじめとするさまざまな領域で取り入れられている(喜田・内沢, 2006; 宮地・藤崎・小川・目黒, 1997)。Gudykunst et al. (1996)は、MCC教育の中で有効的な方法として事例やロールプレイを用いて参加者をシミュレーションに導くことが重要であると述べている。ロールプレイもまた MCC教育に欠かせない技法として、さまざまな先行研究で用いられている(Pedersen, 1988; Pusch, 1979)。本プログラムでは2つのロールプレイ(ワーク9, 10)を用い、またグループで役割を交換して行うことで役割交換法の要素も取り入れ、体験的なシミュレーション学習を提供した。

(3) セルフ/グループクエスチョン

Roysircar (2004a)は、MCC教育の3本柱の一つである多文化的な気づきに焦点を当て、教育現場で有用性のある、自己理解のためのグループアクティビティを紹介した。その中には学習者が数週間の時間をかけてリサーチをするものや、実際の臨床の現場でスーパーバイザーに問いかけるものなども含まれているが、本研究ではワークショップの形式や時間に相当だと思われるアクティビティとしてセルフ/グループクエスチョンをいくつか採用した。

先行研究が推奨するセルフ/グループクエスチョンの中には、学習者が自らの世界観やバイアスについての自己理解を深めることを目的とし、学習者の自らの文化的バックグラウンドを定義、説明することを求める質問が挙げられた(DeFrino, 2003; Roysircar, 2004b; Sweet & Estey, 2003)。中でも、Roysircar (2004a)では、“あなたの文化的バックグラウンドは何ですか?” や、“あなたの持っている/持っていない特権は何ですか?” などの具体的な質問を挙げた(P. 666)。これらの質問を元に、本プログラムでは、文化に対する気づきを促す質問(ワーク1, 2)、自らの文化的背景に対する質問(ワーク4, 7, 8)、カルチャーショック体験に対する気づきを促す質問(グループワーク1)、自らのステレオタ

イブに対する気づきを促す質問(ワーク 5)を取り入れた。

第4項 プログラム開発の手続き ④教材作成・調達

関口(2009)によると、教育プログラム開発の工程の一つである教材作成・調達とは、“科目に設定された教育目標を実現するために、適切なテキスト等の各種教材の作成と調達を実施する”ことと定義されている(p. 254)。

本プログラムは教育形態としてワークショップを採用した。使用する教材は、本プログラムのためにオリジナルで作成したパワーポイントスライドと、スライドの内容を基盤とし、書き込みが可能なワークブックを準備した。スライドについては資料Ⅲ-8を、ワークブックについては資料Ⅲ-9を参照されたい。

第5項 プログラム開発の手続き ⑤実施

関口(2009)によると、教育プログラム開発の工程の一つである実施とは、“科目に設定された教育目標を実現するために、必要となる教室等の環境や教材、備品等の準備を行うこと、また、当日の円滑な運用を実現するために各種支援業務を実施することと定義されている”(p. 255)。プログラム実施の対象者および方法の詳細は第4節第1項および第2項に譲る。

プログラムの実施にあたり、Smith & Trimble(2016)は、プログラムのインストラクターに対し、以下の9項目を推奨した。まず①MCCについて明確な定義を示すこと、②多文化的と一般的なカウンセリングコンピテンスの重複を示すこと、③MCCの理論モデルを教示すること、④カリキュラム内における多文化的な問題を取り上げ、個々の学習者のニーズを明らかにし、対応すること、⑤実践における熟達された技術を紹介すること、⑥学習者の技術を定期的に評価すること、⑦MCC教育を評価すること、⑧効果的な学習環境を提供すること、⑨先行研究のガイドラインを紹介すること、である(Smith & Trimble, 2016, p. 42)。

上記の9項目のうち①と②についてはワークショップの基礎知識編に、③については多文化間カウンセリング入門編に明確な形で定義や理論を説明した。④については対象者の臨床環境における問題を取り上げ、例として紹介するワークを取り入れた。⑤については技術と実践編で明確な紹介を行った。⑥については、対象者のMCCを教育前後とその3週間後に指標を用いて測定した。⑦については事項に譲る。⑧については、効果的な学習が叶うよう、体験的なワークを取り入れたり、質疑応答やディスカッションの時間を持つことで対象者の

振り返りが叶うようしたり務めた。⑨について、多文化間カウンセリング入門編において多くの先行研究や推奨書籍を紹介した。

第6項 プログラム開発の手続き ⑥評価

関口(2009)によると、教育プログラム開発の工程の一つである評価とは、“教育プログラムの実施結果を収集し、収集した実施結果を分析し、問題点等の抽出等を実施、その問題点に対する改善方法をフィードバックすること”と定義されている(p. 255)。そして、最終的な実施の評価のみならず、開発プロセスの6つの工程の全てに対し評価が必要であると指摘されている。まず、“大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準”(日本学術会議 心理学・教育委員会, 2014)および教育の内部質保証に関するガイドライン(大学改革支援・学位授与機構, 2018)を参考に、①人材育成計画立案, ②教育計画立案の評価を行なった。次に、既存のMCCモデル・ガイドラインを参考に、開発プロセスの③科目設計, ④教材作成・調達, の評価を行った。そして、第3章で作成を試みた日本語版MCIおよび日本語版MCI知識尺度を用いて、⑤実施, ⑥評価の評価を行なった。

1. ①人材育成計画立案と②教育計画立案の評価

開発プロセスの①人材育成計画立案, ②教育計画立案について、シラバスを心理学分野の参照基準検討科会が発表した“大学教育の分野別質保証のための教育課程編成上の参照基準”(日本学術会議 心理学・教育委員会, 2014)および教育の内部質保証に関するガイドライン(大学改革支援・学位授与機構, 2018)に照らし合わせ、その内容を確認するためのリストを作成した。現状における日本の心理臨床家の教育は大学・大学院などの教育機関の心理学部および関連学部で実施されることが多く、そのような機関での教育プログラム採用を想定したためである。同基準は、心理学の学修方法の基本的な考え方として、①心理学の潮流と心の科学への取組みの基礎的理解を目的とする講義, ②心を研究する学問知とフィールド知の双方向性を理解する演習・セミナー, ③研究手法の技術修得を目標とする実習科目としての実験・実習, ④学習の成果を、自らが行う研究活動として結実させる卒業研究・卒業論文, の4つに分類できると説明した。本研究における教育プログラムは上記の①および②の教育形態に即しており、基礎的理解を目的とする講義形式と、実践的な技術を学習する演習形式の

双方の要素があると評価した。

小池(2000)によると、異文化・多文化トレーニングの種類は多様であるが、①目的、②内容、③方法の3側面から分類することができる。さらに、各項目において下位分類が可能で、①においては認知レベル、情動レベル、行動レベルの3分類、②においては文化特定および文化全般、③教授的学習および経験的学習に分類される(加藤, 2009; 森山, 2010)。本プログラムは①においては認知(知識)、情動(気づき)、行動(技術)のすべてのレベルを包括する。また②においては、クライアントの文化について限定はしないが、専門家が心理臨床を実施する環境は日本であることを想定した。また、③については、講義における教授的学習とシミュレーションやワークを通じた経験的学習の側面があると評価した。

次に、教育の内部質保証に関するガイドライン(大学改革支援・学位授与機構, 2018)を参考に、教育プログラムの目的を、“心理臨床家のMCC獲得と向上”と定めた。具体的には、①自己をとりまく多文化社会への気づきを得ること、②自己の文化について気づきを得ること、③MCCの基礎知識を得ること、④MCCの必要性と有用性の理解、そして⑤MCCの技術を習得することの5つである。Pedersen(2000)やSue & Sue(1990)およびSue et al.(1982)の提唱するMCCの3要素と照らし合わせると、①および②が気づき、③および④が知識、そして⑤が技術に該当した。プログラムの内容と、学習目的の対照リストを表III-2に示す。

2. ③科目設計と④教材作成・調達の評価

③科目設計、④教材作成・調達において、本研究において適切な開発プロセスが行われたかを評価した。評価にあたりまず、本研究における多文化の定義が正しく反映されていること、Sue et al.(1982)のモデルが提唱したMCCの3要素、本研究が第I部で考察した日本の心理臨床家のMCC向上に必要な要素が十分かつバランスよく包括されていることを確認するためリストを作成し、そのリストと対照することで確認を行った。さらにAPAのガイドライン(APA, 2002)を参考に、ガイドラインが推奨する内容が含まれているか、そしてガイドラインのレベルを満たす内容であるかの確認を行った。

第一に、本研究の中での多文化およびMCの定義の確認を行った。第1章で述べたとおり、日本の多文化研究領域は歴史が浅く、定義の混同や、MCを外国人支援という狭義で捉える問題があった。しかし、多文化やMCは本来広義で捉えられ、一般的な心理臨床家が身につけるべき職能である。そのため、本プログラム

ではそれらの定義が狭義で捉えられることがないように、十分な留意をした。

具体的には、文化および多文化についての気づき得られるようなワークを取り入れた(ワーク 1, 2, 3, 4)。さらに MC の定義を明確に教示することが行われた(多文化間カウンセリングワークショップ入門編)。加えて、全体を通じて、例示やケースワークに、人種・民族的な文化差のみではなく、性差、世代差などを取り扱うよう留意した。

第二に、本研究が第 1 章で考察した日本の心理臨床家に必要な MCC 教育の内容として①自己の文化的アイデンティティへの気づき、②多民族、多文化社会への気づき、③心理臨床家のバイアスへの気づき、④カウンセリングにおける好みの違いの 4 点が包括されているかを確認した。

①においては、文化というものの定義や概念を明確にするワーク(ワーク 1)や自己文化の書き出し(ワーク 2)を通じて外在化され、明確化する試みを取り入れた。さらに、さまざまなバックグラウンドを持つ人の状況や世界観を知ることにより、自己文化との比較が行えるような事例を多く紹介した。②においては、自己文化の書き出し(ワーク 2)や文化の多面性や文化が変容する側面(松尾, 2011)などの概念を紹介し、自身や他人の文化の多様性への気づきを促した。③においては、バイアスの例として偏見やステレオタイプ、差別などの概念を紹介し(基礎知識編)、自身のバイアスを書き出すワークを取り入れた(ワーク 5)。さらに心理臨床家が持ち得るバイアスの例を紹介した。④においては、実践と技術編を通じてバーバル/ノンバーバルコミュニケーションの種類やその違い、文化的な好みなどを紹介したり、アセスメントの際に用いることのできる技術として、共感力や知識の役割、心理検査における文化差の影響やリファァの重要性などを紹介した。具体的な内容やワークについては資料Ⅲ-8 およびⅢ-9 を参照されたい。

さらに本研究は、Sue et al. (1982) のモデルを用いた “Counseling The Culturally Diverse 7th Edition” の概念を参考にした。Sue & Sue (Sue et al.) モデルは長年にわたり北米を始め世界中の多文化間カウンセリングの指針の基礎となっており、時代の流れに即し何度も改訂がなされている。このことから、本研究は Sue & Sue モデルが MCC の根幹であり、本プログラムがその背景を正確に反映することに留意し評価した。

Sue & Sue モデルの詳細については第 2 章第 2 節で詳細を記したのでここでは割愛するが、同書の中で Sue et al. (1982) は、多文化的なカウンセラーの 3 要

素として、カウンセラー自身の文化やバイアスに対する気づき、クライアントの世界観への気づき、文化的に適切な心理学的援助ストラテジー(戦略)について、それぞれ態度や信条、知識、技術の側面から、重要な能力を説明している。本プログラムでは、それらのすべての能力の重要性を考慮し、プログラムの内容に、これらの3要素および3側面がすべて反映されているかを確認した。

まず、心理臨床家の態度や心情が与える影響について知識を与えるレクチャーを行い、さらにその気づきを得るためのワークを取り入れた。例えば、心理臨床家の偏見やバイアスがクライアントに与える悪影響について学ぶため、自身のステレオタイプを書き出すワーク(ワーク5)を導入した。また、ケーススタディを通じて、カウンセリングにおいてのクライアントと心理臨床家のパワーバランスを可視化できるようにした。

また、専門家教育の一環として、心理臨床家の多文化や多様性についての知識や気づきを促し、技術の向上に働きかける内容とした。プログラムは、その全体を通じて、参加者が自身の専門家としての知識や技術の向上を期待できる内容とした。文化的に異なるクライアントと対峙する際に、研究知見を熟知することの重要性を説くのに終始せず、実際に研究知見に基づくデータや論証を紹介した。さらに、多文化間カウンセリングで実際に用いられるカウンセリング技術やコミュニケーション技術を紹介し、参加者が将来的な臨床においてそれらの技術を取り入れられるように促した。現状における組織的または政策的活動の積極的および消極的な差別、偏見を指摘し、参加者に非差別的で友好的な専門家活動の実際的な知識と技術を紹介し、個々の臨床家が組織の変革に与え得る影響について説いた。以上のことから、本プログラムの内容は気づき、知識、技術の3要素に十分かつバランスよく触れ、そのコンピテンスの向上を目指したと評価した。

また、ワークショップの内容が、日本語版MCIの質問項目が問うすべての知識や概念を学習できる内容であることを確認した。MCIはSodowsky et al. (1994)がMCCの3因子に関係性因子を包括し開発した尺度であることから、それらの項目が問う内容は、MCCの基礎知識や概念と同義であるためである。また、MCIはカウンセラーなどの心理臨床専門家を対象に開発された質問紙であるため、その内容を取り入れることは、本プログラムの対象が心理臨床家限定であることと整合性があると評価した。

プログラムの内容と、学習目的、APAのガイドライン、Sue & Sueモデル、およ

び日本語版 MCI の内容の対照を表Ⅲ-2 に示す。

3. ⑤実施と⑥効果の評価

教育プログラムの効果における測定レベルの指標として有名なものに Kirkpatrick らによる 4 段階のレベル評価 (Kirkpatrick, 1959) がある (関口, 2009)。その 4 段階とは、参加者の満足度を示す①リアクション (レベル 1)、参加者の理解度を示す②ラーニング (レベル 2)、参加者の行動変容を示す③ビヘイビア (レベル 3)、そして参加者の業務実績を示す④リザルト (レベル 4) である。

(1) アンケートを用いてのリアクションレベルの評価

まず、①リアクション (レベル 1) とは参加者の満足度を示し、教材や講師、教育の方法や内容などにどのような印象を持ったのかを評価するものである (Kirkpatrick, 1959; 関口, 2009)。本研究では質問紙において 1. ワークショップの内容 (全体) について、2. ワークショップの内容 (基礎知識編) について、3. ワークショップの内容 (多文化間カウンセリング入門編) について、4. ワークショップの内容 (実践と技術編) について、5. ファシリテーターについて、6. ワークショップの難易度について、1 (全然よくなかった) から 5 (すごくよかった) の 5 件法を用いて評価を依頼した。また、7. ワークショップで学んだ知識などは実際の臨床に役に立ちそうですか、8. 今後のワークショップに取り入れてほしい内容があったら教えてください、9. その他、自由にご意見やご感想を教えてください、の項目について自由記述式で評価を依頼した。

(2) 日本語版 MCI を用いたラーニングレベルの評価

②ラーニング (レベル 2) とは、技術に関する知識やスキルが教育プログラムの参加者にどの程度身についたのかを評価するものである (Kirkpatrick & Craig, 1967; 関口, 2009)。このレベルの評価は第 3 章で作成した日本語版 MCI を用い、参加者に評価を依頼した。

第 3 章で考察した通り、MCI は心理臨床の専門家を対象に、MCC を測定する指標であり、本研究では日本の心理臨床家の MCC を測定するためその邦訳を試みた。日本語版 MCI では気づき、技術、関係性の 3 因子が抽出されているが、本研究では補足的に知識単独因子で構成された日本語版 MCI 知識尺度 (第 3 章第 3 節参照) を用いた。理由は、本プログラムが基盤とした Sue et al. (1982) モデ

ルや Pedersen(2000)をはじめとする多くの MC モデルが気づき,知識,技術の 3 要素を強調しており,本研究においても知識因子の測定は欠かすことのできないと考えたためである。

次に,本プログラムの教育手法を用いては関係性因子の著しい向上は難しいという点が挙げられる。Sodowsky(1996)は,MCI を用いて大学院生の MCC を測定した調査において,他の 3 因子のプレ-ポスト間のスコアは有意に向上したが,関係性因子は向上しなかったことについて,大学院の授業を通じての MCI 教育は関係性因子の向上に寄与するために作成されていないことを指摘した。気づき,知識,技術の 3 因子はトレーニングによって向上しやすいことは指摘されており,その他の MC は実際の経験や臨床を通じて学ぶ手法が示唆されている(Sodowsky, 1996; Sue & Sue, 1990)。以上の理由から,本プログラムの測定方法には日本語版 MCI を用いるが,補足的に日本語版 MCI 知識尺度を用いることが望ましいと考える。日本語版 MCI およびアンケートの結果は第 4 節に譲る。

第3節 MCC 教育プログラム開発の考察

プログラムは現状の日本における心理臨床領域の専門家教育に取り入れやすい形式に則って作成され,その内容は日本の専門家に必要であると考察された気づきや知識,技術を包括した。既存のプログラムの内容は,北米や欧米での使用が前提とされており,日本での使用には違和感があるものも少なくなかった。本研究のプログラムは既存プログラムの邦訳のみならず,内容的にも日本文化の背景を鑑みた内容であることが十分に留意された。またその効果を測定する日本語版の指標の作成も試みられた。このことから,現状の教育システムに則り,日本の心理臨床の専門家に必要とされる職能を教育する一つの形を提案したことは,心理臨床家教育の発展に寄与したと考える。

また,本プログラムは狭義の意味で捉えられがちであった多文化教育を広義で捉え,広義の意味での多文化社会に働きかけることのできる能力である MCC の獲得に焦点をあてたという独自性が挙げられる。狭義の意味での多文化は外国人支援というマイナー領域にまとめられがちであるが,多文化を本来の意味でとらえることにより,MCC を心理臨床家の重要な職能の一つとしてとらえることが可能となった。この視点は,今後の心理臨床家の職能や倫理への意識に一石を投じたと考える。

プログラムの実施には,心理臨床家の MCC 獲得と向上の一助となる社会貢献

的意義があった。第 1 章で考察したように、心理臨床家の MCC 獲得および向上は多様化する社会で活躍する心理臨床家の育成に貢献し、ひいては多様化する社会の構成員であるクライアントのメンタルヘルスに貢献する一助になると考察した。

しかしながら、本プログラムの構成には時間、対象者の人数、方法等の限定があった点は本研究の課題の一つとして挙げられる。本研究の目的と、日本の心理臨床家養成課程のほとんどが大学および大学院で実施されていることを鑑みると、60 分または 90 分を 1 枠とし、12 週間前後の 1 学期を想定した学習期間を設けることが最も適していた。また、対象者も地域を限定せず、より多くの対象者で比較研究することが望ましい。しかし、本研究においては研究の期間、予算などの制約があり、実現することができなかった。異なった時間設定での学習や、より長い期間をかけ、一つ一つの学習枠の間に実際の臨床などの経験を交えることなど、学習期間設定や対象者の設定については今後の課題である。

また、プログラムの項目の選定にあたり、効果検証に用いた指標の概念を多く用いていることは本研究に残された課題である。MCC にはさまざまな下位概念が存在し、それらは複雑に影響を合っている。本研究では MCI を効果検証の尺度として用い、その尺度が測定する概念をプログラムに包括することに留意をした。それらは MCC 研究における概念の主流であるが、すべてではない。

例えば、MCC の 3 要素の中の知識と気づきのみの内容が偏りやすいという限界があった。先行研究においても、定義の説明やモデルの紹介などの知識の習得や、シミュレーションや事例紹介などを用いた気づきを促す方法は紹介されているが、技術的な要素に関しては具体的な記述がなされていない。技術を習得するには実践的な経験が適しているが、それを講義やワークショップなどの教育プログラムで実施することが困難であるためと推察した。本プログラムにおいても、技術の習得の基盤となる知識の学習やより実践的な状況を想像しやすいシミュレーションの方法を実施したが、実習を通じての学びで得られる技術の習得などの方法については、今後の研究の課題としたい。

直接的な手法を用いて関係性因子の向上を目指した教育が行われていないという問題もある。Pope-Davis & Dings(1994)は、他の指標にはない関係性因子の包括は MCI の一つの強みであると指摘している。また、本研究の第 3 章において日本語版 MCI が作成された際も、知識因子は除外されたが、気づき因子、関係性因子、技術因子は抽出された。しかし、Sue et al. (1982)モデルを代表とす

るほとんどの MCI の理論モデル, APA(2003)のガイドライン, 気づき, 知識, 技術の 3 因子が強調され, 論じられている。また, 関係性因子の向上について, トレーニングでの習得は難しく, 実際の経験や臨床を通じて学ぶ手法が示唆されている (Sodowsky, 1996; Sue & Sue, 1990) ため, 本プログラムでは関係性因子向上を直接の目的とした手法は用いられていない。MCC の因子は相互に影響しあっているため, 多因子の向上が関係性因子の向上の一助となることは考えられるが, 関係性因子向上のさらなる手法の強化が望まれる。

また MCC の向上を目指す方法として, いくつかの方法が推奨されているが, 本研究ではそれら全てを取り入れることはできなかった。体験学習や見学は, 実際に外国などの異文化環境を体験・観察することは, 経験則的な気づきや技術を養うことができる学習方法であるが, 本研究では時間的制約および物理的制限のため取り入れることが叶わなかった。カルチャー・アシミレーターとはその文化の人たちと同じ因果関係の判断ができるようにすることを目的とした多文化学習のためのプログラム化された教材であるが, 日本人を対象としたアシミレーターはごく限られていることが指摘されている (金沢, 1992)。本研究では適切な教材を探すことができなかったため取り入れなかったが, 本邦で有効なアシミレーターの開発が望まれ, 本研究の今後の課題であるといえる。また, 金沢 (1992) は, 気づき, 知識, 技術の向上のために, 情報収集, 手本の模倣, フィードバックからの学び, 練習という一連の流れを繰り返すことを推奨しているが, 本研究では時間的な制約のため叶わなかった。これらの問題点を考慮した上で, プログラムにおける効果的な方法・手法の研鑽と採用は, 本研究が今後改善すべき点であるといえる。

プログラムの評価段階において, 参加者の行動変容を示す③ビヘイビア, そして参加者の業務実績を示す④リザルトに関して, 本研究では評価が叶わなかったという問題もある。理由は, 両レベルの評価とも, 上司や部下, 同僚などの他者の評価を得る必要があり (関口, 2009, p. 257), 本研究の実施期間や経済的制限から実現が困難であったからである。この点については本研究の限界であり, 期間や方法を改変したさらなる調査が必要であると考えられる。

また, ワークショップのファシリテーターはプログラム開発者と同者であり, また, プログラムの評価者や効果の測定を実施した調査者と同者であったため, 実験者効果や多重関係が生じている可能性があった可能性が挙げられる。実験者効果については諸説あるが, Rosenthal, Greenfield, & Carota (1966) が指摘

するように公正な評価の妨げになる側面が強い。また、多重関係も出来る限り除外すべき問題である。同プログラムがファシリテーターの力量に関わらず安定した効果があることを検証することや、第三者のプログラム評価を受けること、より匿名性が高い方法による効果の測定を実施することなど、実験者効果の低減に努めることは本研究の今後の課題である。

第4節 MCC 教育プログラムの効果検証

本節では、目的に沿って、心理的援助する専門家および臨床家を志し、臨床心理学を専攻する大学院生を対象とし、多文化カウンセリングコンピテンス(MCC)に関するワークショップの実施と質問紙調査を実施した。以下、調査対象者、調査の実施方法、質問紙の構成を説明する。なお、本研究は学部内の倫理委員会の承認を受けて実施された(承認番号:2018005)。

第1項 研究対象者

研究対象者は心理臨床家 23 名、臨床心理学を専攻する大学院生 25 名の計 48 名であった。調査対象者の臨床心理士は縁故法を用い、大学院生は都内にある私立大学 A に在籍する大学院生および縁故法を用いて募集された。調査対象者の内訳は男性 13 名(27.1%)、女性 35 名(72.9%)で、平均年齢は 29 歳(22 歳～61 歳、SD=8)であった。

第2項 方法

各々の対象者(計 48 名)を、ワークショップを受講する対象群(24 名)と受講しない統制群(24 名)に無作為に分けた。対象群の内訳は、心理臨床家 13 名(54.2%)、大学院生 11 名(45.8%)で、男性が 6 名(25.0%)、女性が 18 名(75.0%)、平均年齢は 28 歳(22 歳～40 歳、SD=5.68)であった。対象群の心理臨床経験年数の平均は 3.2 年(0.5～14 年、SD=3.8)であった。統制群の内訳は心理臨床家 10 名(41.7%)、大学院生 14 名(58.3%)で、男性が 7 名(29.2%)、女性が 17 名(70.8%)、平均年齢は 30 歳(22 歳～61 歳、SD=9.25)であった。統制群の心理臨床経験年数の平均は 2.9 年(0.5～25 年、SD=5.7)であった。

対象群に対し MCC 向上を促すワークショップを実施、教育前後の MCC にポジティブな変化があるかを調査した。統制群にはワークショップを実施せず、質問紙にのみ回答を依頼した。評価は対象群のワークショップ前後のプレ-ポス

トテストの結果, さらに3週間後のポストテストⅡの結果, および統制群の結果を統合的に分析した。調査のスケジュールは図Ⅲ-1に示す。

対象群には, ワークショップ実施時に同意文書, 同意撤回文書, 研究の内容についての説明および任意のアンケートが文書で配布され, 著者により口頭で説明がなされた。ワークショップの実施前にプレテスト, 実施後にポストテストⅠの質問紙への回答を依頼し, ポストテストⅡに用いる質問紙を返信用封筒とともに渡し, 3週間後の返答を依頼した。統制群には同意文書, 同意撤回文書, 研究の説明文書, プレテストに用いる質問紙を送付し, その3週間後に再度ポストテストに用いる質問紙を送付し, 回答を依頼した。調査期間は2018年8月から2018年10月であった。

第3項 使用尺度

- 日本語版 MCI, 27 項目 (本章では以下 MCI と略す)
- 日本語版 MCI 知識尺度, 5 項目 (本章では以下 MCI 知識と略す)
- アンケート, 10 項目
 1. ワークショップの内容 (全体) について
 2. ワークショップの内容 (基礎知識編) について
 3. ワークショップの内容 (多文化間カウンセリング入門編) について
 4. ワークショップの内容 (実践と技術編) について
 5. ファシリテーターについて
 6. ワークショップの難易度について
 7. ワークショップで学んだ知識などは実際の臨床に役に立ちそうですか
 8. 今後のワークショップに取り入れてほしい内容があったら教えてください
 9. その他, 自由にご意見やご感想を教えてください
(項目 1~5 は 1 '全然よくなかった' から 5 'すごくよかった' の 5 件法, 項目 6 は 1 'すごく難しかった' から 5 'すごくかんたんだった' の 5 件法, 項目 7~9 は自由回答式であった)

第4項 分析

まず, ワークショップ前の対象群と統制群に MCC の差を測るため, 対応のない

t 検定により、対象群のプレテストの結果と統制群のプレテストの結果を分析した。次に、ワークショップの効果を測るため、反復測定分散分析により、対象群のプレテスト、ポストテストⅠ、ポストテストⅡの結果を分析した。また、対応のある t 検定により、対象群のポストテストⅡと統制群のポストテストの結果を分析した。さらに、ワークショップを実施しない場合における経年変化を測るため、統制群のプレテストとポストテストの結果を分析した。また、ワークショップを受講した対象群と受講しなかった統制群の MCC の差異を測るため、対象群の MCI 知識尺度ポストテストⅡの結果と統制群の MCI 知識尺度ポストテストの結果を分析した。統計ソフトは IBM SPSS Statistics ver.22 を使用した。

第5項 結果

対象群の MCI プレテストの結果と統制群の MCI プレテストの結果を分析したところ、有意な差は認められなかった ($t(40)=1.09$, $n. s.$)。また、対象群の MCI 知識尺度プレテストの結果と統制群の MCI 知識尺度プレテストの結果を分析したところ、5%水準で有意な差は認められなかった ($t(43)=1.52$, $n. s.$)。 t 検定の結果を表Ⅲ-3 に示す。

次に、MCI 全ての因子において分散分析を実施したところ、Mauchly の球面性検定において有意な値を示さなかった ($\eta^2=0.78$, 有意確率=0.14) ため、反復測定分散分析を用いて全体の平均を確認したところ、有意な差を示した ($F=493.11$, $p < .01$)。次に Bonferroni を用いて対象群の各テスト間の平均をそれぞれ確認したところ、MCI プレテストと MCI ポストテストⅠの間 ($b=0.22$) と MCI プレテストと MCI ポストテストⅡの間 ($b=0.00$) に有意な差が認められた。ポストテストⅠとポストテストⅡの間 ($b=0.11$) に有意差は認められなかった。

因子別の分析において、気づき、技術、関係性因子の MCI プレテスト、MCI ポストテストⅠ、MCI ポストテストⅡの結果を分析したところ、いずれのテスト間にも有意な差は見られなかった。全ての因子および因子別の分析結果を図Ⅲ-2 および表Ⅲ-4、表Ⅲ-5 に示す。

また、対象群の MCI 知識尺度において分散分析を実施したところ、Mauchly の球面性検定において有意な値を示さなかった ($\eta^2=0.92$, 有意確率=0.44) ため、反復測定分散分析を用いて全体の平均を確認したところ、有意な差を示した ($F=872.23$, $p < .01$)。次に Bonferroni を用いて対象群の各テスト間の平均

をそれぞれ確認したところ、プレテストとポストテストⅠの間 ($b=0.02$) に有意な差が認められた。プレテストとポストテストⅡの間 ($b=0.07$) およびポストテストⅠとポストテストⅡの間 ($b=1.00$) に有意差は認められなかった。反復測定分散分析の結果を図Ⅲ-2 および表Ⅲ-4, 表Ⅲ-5 に示す。

統制群のプレテストとポストテストの結果を分析したところ、有意な差は認められなかった ($t(21)=0.158, n. s.$)。統制群の MCI 知識尺度プレテストと MCI 知識尺度ポストテストの結果を分析したところ、有意な差は認められなかった ($t(23)=0.242, n. s.$)。 t 検定の結果を表Ⅲ-6 に示す。

対象群の MCI ポストテストⅡの結果と統制群の MCI ポストテストの結果を分析したところ、有意な値を示した ($t(42)=3.30, p < .01$)。また、対象群の MCI 知識尺度ポストテストⅡの結果と統制群の MCI 知識尺度ポストテストの結果を分析したところ、有意な値を示した ($t(44)=3.20, p < .01$)。

また、本調査ではワークショップの対象者に対し、質問紙の末尾に任意のアンケートを添付した。結果、24 人すべての対象者からほぼすべての項目に対し回答を得た。アンケートの 1 から 6 の結果を表Ⅲ-7 に示す。

アンケートでは、ワークショップの感想や評価について自由記述式で問うた。その結果、24 人の対象者のうち 7. に対し 12 人が“新たな視点を得た・勉強になった”と回答し、10 人が“役に立つ”と回答した。また、8. に対しては“研究事例などのさらなる紹介”を求める回答が 5 人、“他のワークショップや大学院の必修科目としての学びの機会”を求める回答が 2 人あった。9. に対し、“勉強になった・学びの機会を得た”という内容の回答が 10 人、“追加内容の希望”という内容が 2 名あった。また、その内容のほとんどはワークショップの内容に満足することを示すものであった。表Ⅲ-8 にワークショップの感想を、個人情報に配慮するため一部抜粋し、掲載した。

第6項 考察

本節では、心理臨床家の MC 向上を目指した教育プログラム実施の影響を、MCI を用いて測定した。まず、対象群の MCI プレテストの結果と統制群の MCI プレテストの結果に有意差がなかったことから、ワークショップ前の対象群と統制群の MCC における等質性は担保されたと考えた。

対象群のワークショップ前後の結果から、MCI は教育プログラム実施直後に有意に向上した。また、ワークショップ実施前とその 3 週間後を比較しても MCI

は有意に向上した。これらのことから、本教育プログラムには MCC 向上を促進する効果があり、特に実施直後に顕著な MC 向上の効果があり、3 週間という時間を経てもその効果が減少することはないと考察した。さらに、プログラム実施直後のポストテスト I とその 3 週間後のポストテスト II に有意差が見られず、有意傾向に留まったことから、教育プログラムはその直後に最も効果を発揮し、3 週間を経てもその効果は持続し、その後の臨床経験を経て緩やかな上昇傾向を見せると考察した。

これらの結果は多くの MCC 教育プログラムの効果検証と矛盾するものではない。Byington, Fischer, Walker, & Freedman(1997)は、リハビリテーションカウンセラーを対象に、MCC の倫理的な側面を強化した MCC 教育プログラムの効果検証を行い、プレ-ポストテスト間で一貫した MCC の向上を報告した。この結果から、短い期間のプログラムありながらも、心理臨床家の MCC に測定可能な効果をもたらす可能性があることを示唆した。また、金沢(1994)は、本邦において実施された異文化間カウンセリングワークショップの参加者を対象に、文化的発達段階を調査し、プレ-ポスト間で有意な上昇があったことを報告した。しかし、対象群と統制群の両方を用いて、プログラムのプレ-ポスト間比較、さらにフォローアップとの比較を行う研究は少なく、本研究の知見は関連領域に一石を投じるものであるといえる。

MCI 因子別の分析において、本研究ではいずれのテスト間にも有意差を確認しなかった。このことは、本プログラムを受講することで、心理臨床家の平均的な MCC の向上は期待できるが、MC の気づき、技術および関係性の突出した変化は認められない程度に向上することを意味していると考えた。Sodowsky(1996)は、MCC の 3 要素や MCI の 4 因子においては異なるトレーニング手法が向上に役立つと指摘している。特に技術と関係性においては経験的なトレーニング手法が推奨されており(Sodowsky, 1996; Sue & Sue, 1990)、本プログラムの手法ではこれらの顕著な向上は期待できないと考察した。

MCI 知識尺度の測定結果から、プログラム実施直後に MC 知識因子は有意に向上し、実施 3 週間後は実施前と比較して MC 知識因子は有意差を示さなかった。このことから、本プログラムには MCC 知識の向上を促進する効果があると考察した。他の因子の結果と比較しても、MCC の知識因子は本プログラムを用いて教育をすることで一定の効果が得られることを考察した。また、ワークショップ直後に顕著な向上を示した MCC 知識は、3 週間という時間を経た後は特に有意な

向上を示さなかった。この点について、本研究は、対象群はワークショップで MCC に関する知識を得る機会を得たが、その後 3 週間という時間の中では MCC の知識を得る機会がなかったのではないかと考えた。また、本研究のプログラムの方法は MCC の知識の向上には貢献しやすいのではないかと考えた。しかし、MCC の知識因子はあくまで補助的な尺度を用いて測定がされており、その解釈においては十分な注意が必要である。

統制群における MCI のプレ-ポストテストの結果に有意差がないこと、また、対象群のポストテスト II と統制群のポストテストの結果に有意差があったことは、対象群の MC 向上が、単純な経年変化ではないことの論拠であると本研究は考察した。このことは、心理臨床家にとって、本プログラムのような学びの機会が、MCC を日々の経験則として学ぶよりも効果があることを示唆している。

効果検証においては、本プログラムの有効性が示され、本プログラムの構成や内容が、心理臨床家の MCC 教育の一つの形として示唆された。これまで日本の心理臨床領域において専門家を対象とした、プレ-ポスト間の MCC を測定した効果研究は存在しなかった。本研究の効果検証は、プログラムの有効性の測定の方法として、また今後の研究の指針として、学術的な一助を与えたと考える。

ワークショップ後のアンケートの結果から、ワークショップの内容はいずれの編においても概ね高い評価を得ており、難易度は 5 件法の中央値 ($med = 3$) である“ふつう”に近い、適切な難易度であったと考察した。また、5. の評価が高いという結果から、ファシリテーターの技量が本プログラムの満足度に関連している可能性が示唆された。

アンケートの回答内容から、ワークショップの内容は心理臨床家や大学院生が高い評価を示し、多文化カウンセリングコンピテンスの学びの機会になったと感じていることが示唆された。アンケート 8. の結果から、プログラムのさらなる研鑽による教育機会の普及に対するニーズがあることを推察した。さらに 9. の結果から、心理臨床家および大学院生のワークショップでの学びの経験が示唆されたが、同時にプログラム内容の随時改訂の必要性を再確認させる結果であるといえる。教育プログラムや実習の満足度とその教育効果の関連は多くの先行研究でも示唆されており (Carini, Kuh, & Klein, 2006; 大坪・酒見, 2011), 本プログラムにおいてもその教育効果との関連が予測される。

また、ワークショップの感想のほとんどがワークショップの内容に満足することを示すものであったことから、プログラムの内容がある程度の基準に達し

ており、心理臨床家のニーズに応じていたことを推察した。また、その中には“勉強になった,” “役立った”などの知識の獲得を示唆する内容が多く含まれていた。これらの感想は、ワークショップの内容が、心理臨床家が実際の臨床経験の中で今まで不足していた、または今後役立てたいと感じる知識の学習機会であったことを示唆しているといえる。また、“無知や無自覚の怖さ”や“もっと早く知りたかった”など、今までの自分自身の MCC の不備や不足に言及するものがあった。これらの感想は、MCC の不備や不足の危険性、または MCC の教育の不足を示唆しているといえる。

これらのことは、専門家としての自身の能力の気づきに一役買っている考える。Tomlinson-Clarke(2000)は MC チェックリストを用いて、プログラム終了後の質問紙と終了4か月後のインタビュー調査を実施することによって、MCC 教育プログラムの評価を試みた。その結果、MCC 教育プログラムの短期的および長期的な影響として、参加者が自身に多文化コンピテンスが不足しており、既存の教育プログラムを、MCC 教育を含んだ手法に拡張する必要があると感じたことを示唆した。また、対象者が、専門的および個人的な文化的自己認識と、自己知識を発達させる追加のトレーニングの必要を感じたことが示唆された。この先行研究と同じように、本研究における対象者のプログラムに対する感想は、本プログラムの専門家としての職能の不足を認識させる働きがあり、トレーニングへの意欲に貢献すると考える。

しかしながら、本研究におけるプログラムの開発とその効果検証には、今後研鑽すべきさまざまな課題点があった。本邦において基準となる MCC 教育プログラムは存在せず、北米の既存のプログラムを参考に開発することが一般的である。本研究もそれらの先行研究と同じように複数のプログラムを参考にした。先行研究が試みなかった日本で活動する心理臨床家を対象にすること、現状の日本における多文化的問題点の考察を取り入れたことは、本研究の独自性であるといえる。しかしながら、本研究では、その独自のプログラムの有効性が、他プログラムの有効性と比較し検証されておらず、本プログラムが MCC 教育において優秀であるとの論拠にはならない。今後の研究の課題として、他プログラムを通じて MCC を学習した統制群を用いた比較研究の必要性があると考えられる。また、今後、これらプログラムの開発が充実するにつれ、そのプログラムの精度を測定し、基準を設けていくことが必要になると考える。

北米の心理臨床領域では MCC 教育の効果研究では、先行研究と同じプログラ

ムと指標を用い、異なる対象や条件下での学習効果の研究が繰り返されている。しかし、本邦において同領域のプログラム開発や効果を検証した先行研究は管見の限り存在しなかったため、本研究の結果には比較の対象がない。したがって、分析データが有意差を示したことが本プログラムの有効性の高さを示しているとはいえ、プログラムの内容や効果測定の方法は今後も改訂を重ねていくことが望まれる。

効果研究における対象者の選定は東京都近郊という限られた地域から、縁故法を用いて実施された。文化の多様性は地域の特質に深く関わるため、東京近郊在住者のみを対象にすることは対象者にバイアスがあるといえる。この点は本研究が抱える限界の一つであり、今後、ランダムサンプリングを用いたより広い地域や対象での研究が望まれる。

因子ごとの分析において、本研究ではいずれのテスト間にも有意差を確認しなかったが、質問紙を因子ごとに分割すると、点数が相対的に低くなるため、MCIすべての結果と比較して有意差が確認しづらいという、研究方法が影響していることが原因の一つとして考えられる。しかし、先行研究では全ての因子においての有意差が確認されており、本研究の結果との矛盾が生じている。例えば、Keim, Warring, & Rau(2001)は、大学院生の多文化教育の効果を調査し、そのプレテスト、中間テスト、およびポストテストの分析結果から、気づき、知識、およびスキルの大幅な増加を示唆した。この研究は本研究とは異なるプログラムや測定指標を用いているため、単純な比較検討はできない。しかしながら、これら研究方法とその効果の限界は、本研究の今後の課題であるといえる。

対象群のポストテストⅡと統制群のポストテストの結果に有意差があったことは認められたが、しかし、本研究は3週間という限られた期間での調査であり、臨床家の職能の向上を測定するに十分な期間であるとはいえない。今後の課題として、さらなる臨床期間を経た後のMCCを調査すること、長期間のMCC教育やトレーニングを受けた対象者の縦断研究など、研究方法の検討が必要であると考える。

アンケートの結果から、参加者の一定レベルの満足度を確認することができたが、今後プログラムの普及を考えるにあたり、プログラムそれ自体の精度を向上し、ファシリテーターの技量や経験が対象者の満足度や理解を左右しないようにプログラムを改良していくことや、その精度の分析などは、本研究に続く課題としてここに挙げておきたい。

第6章 総合考察

本研究の目的は、日本の心理臨床領域における多文化間カウンセリングコンピテンス(MCC)を展望し、その現状と課題を明らかにするとともに、日本でのMCC測定指標の開発を試み、MCC教育プログラムの開発とその効果を検証することであった。その目的に沿って、第I部を通じ、日本の心理臨床領域における多文化研究、多文化間カウンセリングコンピテンス(MCC)を展望し、その現状と課題を明らかにするとともに、第II部を通じ、そのMCCを測定する日本語版の尺度の開発を試み、第III部を通じて日本に心理臨床家を対象としたMCC教育プログラムの開発とその効果検証を実施した。

第I部では、コンピテンス研究と多文化コンピテンス研究の歴史を展望し、本研究の重要な概念である多文化間カウンセリングコンピテンス(MCC)について、Sue & Sue(2008)が提唱するMCCの3つの因子としてAwareness(気づき)、Knowledge(知識)、そしてSkill(技術)を通して考察した。その中で、MCCが、北米では心理臨床家が身につけるべきコンピテンスの一つとして取り扱われ、すでに多くの大学院がその教育プログラムを取り入れていること、さらに日本ではその教育プログラムが積極的に取り入れられていない現状などを考察した。最後に、心理臨床家のMCCの低さが引き起こす臨床的問題、および多様性のある日本社会で発生し得る文化差などを考察し、日本の心理臨床家が身につけるべきMCC教育の留意する点、強調する点について確認し、第III部での教育プログラム開発に有効な考察とした。

また、本研究がなぜ日本の心理臨床家にMCC教育が必要と考えるかの根拠を述べた。専門家のMCCの欠如によるネガティブな影響や、職能としてのMCCの効果、さらにMCC教育プログラムが専門家のMCC向上に与える影響などから、本研究は、MCCは心理臨床家に必須の能力であると考察した。

また、心理臨床家がこの重要な職能を学ぶ一助となることが、本研究の社会的意義であり、先行研究の乏しい本邦の当該領域において、心理臨床家を対象とした日本語版尺度作成を試みる点、またそれを用いた効果研究を行い、実質的なデータを提供するという点において学術的意義があると考察した。

さらに、多文化主義およびMCC研究領域の先駆者である北米と日本における、多文化主義の歴史とその問題点を展望した。また、それらの歴史の中で構築された、定義や構造・理論モデルについて触れ、多文化主義領域のさらなる理解を得た。それらの理解の中には、文化とは人種や民族といった言葉と同義ではな

ということ、多様である環境が多文化的であることを作り出すことと同義ではないことなどを通じ、広義の多文化の定義とその役割を確認した。

さらに、日本の心理臨床領域における MCC 教育に必要な内容として①人種・民族的アイデンティティへの気づき、②多民族・多文化社会への気づき、③心理臨床家のバイアスへの気づき、そして④カウンセリングにおける好みの違いを考察した。北米と比較すると、本邦における多文化領域研究は乏しく、自文化や多文化社会への気づきを得る教育的機会も少ない。また、日本人的心理的特性が原因となる、異文化への抵抗感や関心の低さがある。このような背景から、本邦における MCC 教育では、自文化や多文化社会、そして自身が持つバイアスの影響への気づきを促すことを強化する必要があると考察した。また、エティックなアプローチを用いた心理療法やカウンセリング技法が一般的である現状において、文化によってカウンセリングの好み異なることに対する気づきを促すことが必要であると考察した。

第Ⅱ部を通じ、本研究では既存の MCC を測定する指標について列挙および比較し、分析した。その分析を通じて、本研究では Multicultural Counseling Inventory (MCI) を、心理臨床家の MCI 測定に最も適切であると判断し、日本語版の作成を試みた。邦訳、バックトランスレーション、信頼性と妥当性の検証などのプロセスを経て、本研究では 3 因子 27 項目の日本語版 MCI を作成し、MCI の原作者にその内容を承認された (personal communication, November 13, 2018)。原版で確認された“知識”因子が抽出されなかったことに対し、本研究では日本の対象者を用いての調査では、対象者のこれまでの MCC 教育の経験が少ないため、知識因子単独の抽出がなされず、背景因子となったことを考察した。また、第Ⅲ部での効果研究に用いる便宜上、その除外された知識因子を分析し、知識単独因子 5 項目の日本語版 MCI 知識尺度を作成した。しかし、この尺度は補助的な解釈のために作成され、その使用や結果の解釈には慎重なる必要であることも考察した。

第Ⅲ部を通じて、本研究では日本の心理臨床家の MCC 向上に有効な教育プログラムの作成とその効果の検証を実施した。既存の教育理念とプログラムに、第Ⅰ部での考察を基盤とした、日本の心理臨床家に必要で、さらに強化をする項目について、どのような方法が適しているかを考察した。それらの考察の結果、本研究の教育プログラムは“基礎知識編”、“多文化間カウンセリング入門編”および“実践と技術編”の 3 編構成からなるワークショップ形式が適切であり、

その中には体験型のワーク、グループワーク、ディスカッションや事例などの教育手法を取り入れることが効果的であると判断した。

教育プログラムの開発を終え、本研究では心理臨床家 23 名、臨床心理学を学ぶ大学院生 25 名の計 48 名を対象者に、第Ⅱ部で開発した日本語版 MCI および日本語版 MCI 知識尺度を用いて、その効果を検証した。その結果、ワークショップは対象者の MCC の向上に効果があり、補助的な尺度を用いての結果ではあるが、MCI 知識因子の向上に効果があることを明らかになった。これらの結果から、本研究は開発した教育プログラムが本邦の心理臨床家の MCC 獲得と向上に一定の効果があり、その効果は日々の臨床から得られる経験則を通じての学びよりも顕著であること、またその効果は、経年変化が由来したものではないことを考察した。

本研究の臨床心理学的意義として、第一に、本邦における心理臨床領域の支援の対象として、多文化的な背景を持つ人々に焦点をあてた点が挙げられる。現在の日本において、外国人や性的マイノリティなどの異なる文化を背景を持つクライアントの支援を行う専門家は少ないことはすでに指摘したとおりである。マイノリティとしての彼らの適応の問題に対してはさまざまな領域で研究され、課題が克服されてきたにも関わらず、彼らの心の問題に対しては十分な支援が行われていない。心理臨床領域の中で“異なるもの”として片づけられがちだったマイノリティに対し焦点をあてたことは、急速に多様化する社会の中での心理臨床領域の問題点に一石を投じたといえる。

第二に、日本における心理臨床領域における多文化の定義を広義で捉え、MC の支援対象を拡充し、MCC を一般的な心理臨床家の職能として指摘した点が挙げられる。北米の心理臨床領域における MC は人種・民族的に限定しないさまざまなマイノリティを支援対象とした臨床理論として認識されているが、本邦における MC はまだその認知度が低く、また人種・民族的な多文化のみを対象としているという誤解を受けやすいことはすでに指摘した通りである。本邦における広義の多文化を考察し、MC の支援対象を拡充したことは、多くの心理臨床家に対して MC の有用性や汎用性を示したといえる。これら 2 つの点は、本研究が本邦の心理臨床領域における MCC 研究の展望という目的に対し得られた知見であるといえよう。

第三に、日本の心理臨床家の MCC を測定する指標の作成を試みた点が挙げられる。先行研究では MCC を測定する際、一般的な多文化に対する対応能力や適

応能力を測定する指標が用いられてきた。しかし、心理臨床家の職能としての MCC は、臨床的知識や技法を包括して考えねばならず、それらの指標が心理臨床家の MCC を正しく反映しているとはいえないという問題があった。本研究における MCI の日本語版作成は、専門家の能力測定の精緻化に貢献したといえる。この点は、本研究の目的である日本語版 MCC 指標の作成に沿うものであった。

第四に、心理臨床家の MCC 獲得のための具体的な教育方法を提案した点である。本邦においても、心理臨床家の MCC の欠如や不足が引き起こす危険や、MCC の重要性が指摘されていることは先述した。しかし、実際に日本で用いられる教育プログラムは確立されておらず、北米の既存プログラムを参考に試行錯誤がなされている。本研究はその一環として、日本の心理臨床領域の考察を包括し、実際の教育課程に組み入れることを想定した教育プログラムの開発を行った点において独自性があるといえる。また、この点は、本研究の目的である日本の心理臨床領域の MCC 教育プログラムの開発とその効果検証に沿うものであったといえる。

しかしながら、本研究においてはさまざまな限界や問題点もあった。第 I 部で得られた考察の中には、多文化主義および MCC が抱える問題に対する批判や、その構造モデルが抱える問題点などが含まれていた。例えば本研究でも用いている Sue & Sue (1990)モデルは、多文化主義の中で圧倒的な主流であり、他の追随を許さない。それがゆえに、他のモデルの開発や、他のモデルを用いた尺度の必要性が指摘されているが、未だ叶えられていない。本研究ではさまざまな視点を考慮し、Sue & Sue モデルから MCC の 3 領域とプログラムの学習項目を選定したが、こういった批判が指摘するような新しいモデルの開発や、新モデルを基盤とした教育プログラムの開発、またそのプログラムと本プログラムの比較検討は、本研究の今後の課題であるといえる。

第 II 部において、日本語版 MCI および日本語版 MCI 知識尺度が作成されたが、MCC の 3 要素の一つである知識因子が削除された点について、また、日本語版 MCI は信頼性、妥当性ともに一定の水準を得たが、繰り返しの測定におけるさらなる確認が必要である点も今後の課題である。

第 III 部を通じて、本研究はワークショップという教育形態を採用し、Sue & Sue (1990)モデルおよび Pedersen(2000)のプログラムを参考にしながら、その教育内容や手法を選定した。また、APA のガイドラインと Sue & Sue モデルで提唱された概念をプログラムの内容と照らし合わせプロセス評価を行なった。

しかしながら、それらは数多ある教育形態やガイドライン、理論モデルの組み合わせの一つに過ぎず、効果研究でそれら複数のプログラムの学習効果の比較を実施したわけではない。すなわち、本研究が示唆するワークショップが他の教育方法と比較し優れた効果がある論拠にはならず、このことは本研究に残された重要な課題の一つである。

また、本研究のプログラムは開発、評価の段階では各下位因子の向上に有効な手法を用いての教育がデザインされたが、効果研究では下位因子ごとの有意差は確認されなかった。また、ワークショップという教育手法や、ロールモデルやシミュレーションなど各々の手法に対して効果を測定しておらず、教育形態そのものや手法ごとの細かい効果が不明のままである。今後、教育内容は同じであるが形式や手法を換えたプログラムの効果との比較を行い、より効果的な手法を用いてのプログラムの研鑽が必要であるといえる。

本研究を総括して、多文化研究領域に一石を投じる存在であると考察したが、本邦の当該領域は比較対象が乏しく、その知見は今後一層推敲、研鑽されなくてはならない。

本研究はその目的に沿って、日本の心理臨床家の MCC 獲得の重要性を示唆し、日本語版 MCC 指標の作成と教育プログラムの開発を通じ、その有効性を示唆した。しかしながら、全てのプロセスには今後改善すべき点が含まれており、それらは本研究の今後の課題であることを留意した上、考察を締めくくる。

謝辞：調査研究のデータ分析手法に関し、明治学院大学の川端一光先生にご助言、ご指導をいただきました。また、質問紙邦訳と文化差にまつわる項目表現において、ブリティッシュコロンビア大学の石山一舟先生、および上智大学の出口真紀子先生にご協力をいただきました。調査に際し、多文化間精神医学会および IMHPJ の会員の皆様にご協力いただきました。MCI 日本語版作成にあたり、原著者の Antioch 大学の Gargi Roysircar-Sodowsky 先生にご快諾と、日本の多文化領域の研究者への温かいお言葉を賜りました。また、明治学院大学の阿部裕教授、金沢吉展教授、渋谷恵教授、伊藤拓教授に細部にわたるまでご教授賜り、この論文を完成させることができました。この謝辞をもちまして皆様の多大なるご協力に感謝の意を申し上げます。

引用文献

- 阿部 裕 (2006). 共生を阻まれてきた人びとのこころの問題とその予防 (特集 多文化社会におけるこころとコミュニティ) こころと文化, 5(1), 16-22.
- Abreu, J. M., Chung, R. H. G., & Atkinson, D. R. (2000). Multicultural counseling training: Past, present, and future directions. *The Counseling Psychologist*, 28(5), 641-656.
- Adler, P. S. (1975). The transitional experience: An alternative view of culture shock. *Journal of humanistic psychology*.
- American Counseling Association. (2014). ACA code of ethics. Alexandria, VA: Author.
- American Psychological Association. (2003). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. *The American Psychologist*, 58(5), 377.
- American Psychological Association (1992). Ethical principles and code of conduct. *American Psychologist*, 48, 1597-1611.
- American Psychological Association. (2007). Guidelines for psychological practice with girls and women. *American Psychologist*, 62, 949-979.
- Arredondo, P., Toporek, R., Brown, S. P., Jones, J., Locke, D. C., Sanchez, J., & Stadler, H. (1996). Operationalization of the multicultural counseling competencies. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 24(1), 42-78.
- Atkinson, D. R., & Hackett, G. E. (1988). Counseling non-ethnic American minorities. Charles C Thomas, Publisher.
- Atkinson, D. R., Morten, G., & Sue, D. W. (1979). Counseling American minorities: A cross-cultural perspective. Brown & Benchmark.
- Banks, J. A. (1996). Multicultural Education, Transformative Knowledge and Action: Historical and Contemporary Perspectives. Multicultural Education Series.
- Barnett, H. G. (1954). Acculturation: an exploratory formulation the social science research council summer seminar on acculturation, 1953: comment. *American Anthropologist*, 56(6), 1000-1002.

- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2009). *Fundamentals of clinical supervision* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ : Pearson.
- Berry, J. W. (1984). Cultural relations in plural societies: Alternatives to segregation and their sociopsychological implications. In *Groups in contact*, 11-27.
- Berry, J.W. (2006). Contexts of Acculturation In Sam, D. L. & Berry, J. W. (ed.). *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge University Press.
- Berry, J. W. Kim, U. Minde, T., & Mok, D. (1987). Comparative studies of acculturative stress. *International migration review*, 491-511.
- Berry, J. W., & Sam, D. L. (2016a). Theoretical Perspectives. In Sam, D. L., & Berry, J.W. (Eds.). *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge University Press.
- Berry, J. W., & Sam, D. L. (2016b). Introduction. In Sam, D. L., & Berry, J.W. (Eds.). *The Cambridge handbook of acculturation psychology*. Cambridge University Press.
- Blount, A. J., & Mullen, P. R. (2015). Development of an integrative wellness model: Supervising counselors-in-training. *The Professional Counselor*, 5(1), 100.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. 1991 ASHE-ERIC Higher Education Reports. ERIC Clearinghouse on Higher Education, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183.
- Brooks, L. M., Inman, A. G., Klinger, R. S., Malouf, M. A., & Kaduvettoor, A. (2010). In her own words: Ethnic-minority bisexual women's self-reported counseling needs. *Journal of Bisexuality*, 10(3), 253-267.
- Byington, K., Fischer, J., Walker, L., & Freedman, E. (1997). Evaluating the effectiveness of a multicultural counseling ethics and assessment training. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 28(4), 15-19.
- Capodilupo, C. M. (2012). Microaggressions in Counseling and

- Psychotherapy In Sue, D. W. & Sue, D. (Eds.). *Counseling the Culturally Diverse: Theory and Practice* 7th edition. John Wiley & Sons.
- Cardwell, M. (2014). *Dictionary of psychology*. Routledge.
- Carini, R. M., Kuh, G. D., & Klein, S. P. (2006). Student engagement and student learning: Testing the linkages. *Research in higher education*, 47(1), 1-32.
- Carney, C. G., & Kahn, K. B. (1984). Building competencies for effective cross-cultural counseling: A developmental view. *The Counseling Psychologist*, 12(1), 111-119.
- Castillo, L. G., Brossart, D. F., Reyes, C. J., Conoley, C. W., & Phoummarath, M. J. (2007). The influence of multicultural training on perceived multicultural counseling competencies and implicit racial prejudice. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 35(4), 243-255.
- Chen, S. X., Benet - Martínez, V., & Harris Bond, M (2008). Bicultural Identity, bilingualism, and psychological adjustment in multicultural societies: immigration - based and globalization - based acculturation. *Journal of personality*, 76(4), 803-838.
- Colby, K. M. (1956). Energy and structure in psychoanalysis. *British Journal for the Philosophy of Science*, 7 (25), 110-113.
- コンピタンス心理学センター (2008). コンピタンス心理学って何？
<<http://www7b.biglobe.ne.jp/~cpc/intro.html>>(2018年12月30日)
- Constantine, M. G. (2002). Predictors of satisfaction with counseling: Racial and ethnic minority clients' attitudes toward counseling and ratings of their counselors' general and multicultural counseling competence. *Journal of Counseling Psychology*, 49(2), 255.
- Cook, D. A., & Helms, J. E. (1988). Visible racial/ethnic group supervisees' satisfaction with cross-cultural supervision as predicted by relationship characteristics. *Journal of Counseling Psychology*, 35(3), 268-274.

- Cooper, B. (2015). Intersectionality. In *The Oxford handbook of feminist theory*.
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Program (2001). *The 2001 standards*. Alexandria, VA: Author.
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs. (2009). *2009 standards*. Retrieved from <http://www.cacrep.org/2009standards.html>.
- Cross, T., Bazron, B. J., Dennis, K. W., & Isaacs, M. R. (1989). *Toward a culturally competent system of care*. Washington, DC: Georgetown University Child Development Center.
- ダグラス・ラミス.C. (2001). 『世界がもし100人の村だったら』 池田香代子再話. マガジンハウス.
- 大学改革支援・学位授与機構(2018). 教育の内部質保証に関するガイドライン. https://www.niad.ac.jp/n_shuppan/project/__icsFiles/afieldfile/2017/06/08/guideline.pdf (2018.7.1)
- D'Andrade, R. G., Shweder, R. A., & Le Vine, R. A. (1984). Cultural meaning systems. Adams, Robert McC, Ed.; *And Others Behavioral and Social Science Research: A National*, 197.
- D' Andrea, M., & Daniels, J. (2001a). Expanding our thinking about white racism. *Handbook of multicultural counseling*, 289-310.
- D' Andrea, M., & Daniels, J. (2001b). RESPECTFUL counseling: An integrative model for counselors. *The interface of class, culture and gender in counseling*, 417-466.
- D' Andrea, M., Daniels, J., & Heck, R. (1990). *The multicultural awareness-knowledge-skills Survey*. Honolulu: University of Hawaii-Manoa.
- D' Andrea, M., Daniels, J., & Heck, R. (1991). Evaluating the impact of multicultural counseling training. *Journal of Counseling & Development*, 70(1), 143-150.
- Danish, S. J., D'Augelli, A. R., & Brock, G. W. (1976). An evaluation of helping skills training: Effects on helpers' verbal responses.

- Journal of Counseling Psychology, 23, 259-266.
- Decker, S. E., Nich, C., Carroll, K. M., & Martino, S. (2014).
Development of the therapist empathy scale. *Behavioural and cognitive psychotherapy*, 42(3), 339-354.
- 出口 真紀子(2018). 多様性に関わる心理臨床・教育実践の課題:立場と特権の心理学の観点から 多様性に関わられた心理臨床・教育実践のために. 明治学院大学心理学部附属研究所 2018年度公開セミナー(2018年8月4日)
- DeFrino, B. (2003). Multicultural interactions with Jewish American adolescents. *Multicultural counseling competencies*, 121-130.
- Diaz-Martinez, A. M., Interian, A., & Waters, D. M. (2010). The integration of CBT, multicultural and feminist psychotherapies with Latinas. *Journal of Psychotherapy Integration*, 20(3), 312.
- Dillon, F. R., Odera, L., Fons-Scheyd, A., Sheu, H. B., Ebersole, R. C., & Spanierman, L. B. (2016). A dyadic study of multicultural counseling competence. *Journal of Counseling Psychology*, 63(1), 57.
- Dinsmore, J. A., & England, J. T. (1996). A study of multicultural counseling training at CACREP - accredited counselor education programs. *Counselor Education and Supervision*, 36(1), 58-76.
- Dinsmore, J. A., & Hess, R. S. (1999). Multicultural counseling competencies: What's really being taught in counselor education programs? Paper presented at the National Conference of the Association of Counselor Education and Supervision, New Orleans.
- Dovidio, J. F., & Gaertner, S. L. (2000). Aversive racism and selection decisions: 1989 and 1999. *Psychological science*, 11(4), 315-319.
- Dovidio, J. F., Gaertner, S. E., Kawakami, K., & Hodson, G. (2002). Why can't we just get along? Interpersonal biases and interracial distrust. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 8(2), 88.
- Dunn, T. W., Smith, T. B., & Montoya, J. A. (2006). Multicultural competency instrumentation: A review and analysis of reliability generalization. *Journal of Counseling & Development*, 84(4), 471-482.

- 江淵一公 (1997). 異文化への旅と人生--教育人類学・異文化間教育学の課題
(江淵一公教授退官記念) 九州大学比較教育文化研究施設紀要, 50, 1-38.
- Edwards, J. F. (2017). Color-Blind Racial Attitudes: Microaggressions in the Context of Racism and White Privilege. *Administrative Issues Journal: Connecting Education, Practice, and Research*, 7(1), 5.
- Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (Eds.). (2013). Handbook of competence and motivation. Guilford Publications.
- Engel, G. L. (1977). The need for a new medical model: a challenge for biomedicine. *Science*, 196(4286), 129-136.
- Eriksen, K., & McAuliffe, G. (2003). A measure of counselor competency. *Counselor Education and Supervision*, 43, 120-133.
- 藤川 隆男 (2005). 白人とは何か?: ホワイトネス・スタディーズ入門.
- 藤岡 勲 (2014). 『心理臨床学研究』における民族的マイノリティを対象とした研究活動. *心理臨床科学= Doshisha Clinical Psychology: therapy and research*, 4(1), 13-23.
- Fukuyama, M. A. (1990). Taking a universal approach to multicultural counseling. *Counselor Education and Supervision*, 30(1), 6-17.
- Gans, H. J. (1997). Toward a reconciliation of “assimilation” and “pluralism” : The interplay of acculturation and ethnic retention. *International migration review*, 31(4), 875-892.
- 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). *Ideas and Research You Can Use: VISTAS*, 52, 1-14.
- Gaubatz, M. D., & Vera, E. M. (2002). Do formalized gatekeeping procedures increase programs’ follow-up with deficient trainees?. *Counselor Education and Supervision*, 41(4), 294-305.
- Geva, E., & Wiener, J. (2014). Psychological assessment of culturally and linguistically diverse children and adolescents: A practitioner’s guide. Springer Publishing Company.
- González, R. C. (1997). Postmodern supervision: A multicultural perspective. In Pope-Davis, D. B., & Coleman, H. L.

- (Eds.), *Multicultural counseling competencies: Assessment, education and training, and supervision*. 7. 350-386. Sage Publications.
- Gordon, M. M. (1964). *Assimilation in American life*. Oxford University Press.
- Greenwood, R. M. (2008). Intersectional political consciousness: Appreciation for intragroup differences and solidarity in diverse groups. *Psychology of Women Quarterly*, 32(1), 36-47.
- Gudykunst, W.B., Guzley, R.N., & Hammer, M.R. (1996). Designing Intercultural Training. *Handbook of intercultural training*, 2, pp.61-80.
- Gullahorn, J. T. & Gullahorn, J. E. (1963). An extension of the U - curve hypothesis. *Journal of social issues*, 19(3), 33-47.
- Hall, E. T. (1989). *Beyond culture*. New York, NY: Anchor Press.
- Hays, D. G., & Erford, B. T. (2017). *Developing multicultural counseling competence*. Pearson.
- Hays, P. A. (1996). Addressing the complexities of culture and gender in counseling. *Journal of Counseling & Development*, 74(4), 332-338.
- Hays, P. A. (2008). *Addressing cultural complexities in practice: Assessment, diagnosis, and therapy*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Highlen, P. S. (1996). MCT theory and implications for organizations/systems. A theory of multicultural counseling and therapy, 65-85. In Sue, D. W., Ivey, A., & Pederson, P. (Eds.). *Multicultural counseling and therapy*. pp.65-85. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- 平野 直己. (2001). 岩見沢校における心理臨床実践と研修のシステム構築に向けた取り組み: 「子どもの教育と心理相談室」 平成 12 年の活動報告.
- Hill, C. E. (1978). Development of a counselor verbal response category system. *Journal of Counseling Psychology*, 25, 461-468.
- Hills, H. I. & Strozier, A. L. (1992). *Multicultural training in APA*

- approved counseling psychology programs: A survey. *Professional Psychology: Research and Practice*, 23(1), 43-51.
- Homrich, A. M. (2009). Gatekeeping for personal and professional competence in graduate counseling programs. *Counseling and Human Development*, 41(7), 1.
- Homrich, A. M., DeLorenzi, L. D., Bloom, Z. D., & Godbee, B. (2014). Making the case for standards of conduct in clinical training. *Counselor Education and Supervision*, 53(2), 126-144.
- 本田 恵子 (1996). 異文化体験が日本人高校生のセルフエスティームおよびセルフバリデーション (自己意識) に及ぼす影響について—帰国子女の適応カウンセリングへの提言—*心理臨床学研究*, 14, 343-352.
- 星野 命 (1994). 異文化の中で養うポジティブな心と自我アイデンティティ—現代のエスプリ—*異文化接触と日本人*, 5.
- 星野 命・渡辺 文夫 (1985). 展望 異文化間教育心理学研究. *教育心理学年報*. 24, 137-150.
- IACCP. (2011). Online Readings in Psychology and Culture. (最終閲覧: 2019/09/21) <https://scholarworks.gvsu.edu/orpc/>
- Ikeda, K. K. (1989). Acculturation process of the Japanese Issei and Nisei in America: Its conflicts and strengths. *心理臨床学研究*, 7, 93-100.
- 稲田 尚子 (2015). 尺度翻訳に関する基本指針 (<特集>「行動療法研究」)における研究報告に関するガイドライン. *行動療法研究*, 41(2), 117-125.
- 稲垣 亮子 (2011). 多文化が共存する社会の進行: ホスト社会におけるこころの対応への検討—名古屋市立大学大学院人間文化研究科人間文化研究, 16, 103-117.
- 稲垣 亮子 (2013). 多文化共生社会における “こころ” の問題へのアプローチ: ホスト市民を対象とした “多文化間コンピテンス尺度” 作成と顕在測度を用いた妥当性の検証 *言語文化*, 21, 18-32.
- 井上 孝代 (2001). 留学生の異文化間心理学: 文化受容と援助の視点から—玉川大学出版部.
- 井上 孝代. (2004). 特定課題研究—これからの社会に求められる異文化間カウンセリング—「マクロ・カウンセリング」の視点から (特集 異文化間

- カウンセリングの今日的課題). 異文化間教育, (20), 40-55.
- 糸賀暢子・元田貴子・西岡加名恵. (2017). 看護教育のためのパフォーマンス評価. 医学書院.
- 岩壁 茂 (2015). カウンセリングテクニックの「前提」. 臨床心理学増刊第, (7), 20-27.
- 岩坂 二規 (2011). 持続可能な開発のための教育とグローバル教育. 教育学論究, (3), 17-24.
- 徐 璐. (2012). 異文化コミュニケーション能力の育成: 日本語教育を中心に. 文明 21(28), 65-73.
- 角川 雅樹 (1994). メキシコにおける日系人の心理—現地調査の結果から— . 心理臨床学研究, 12, 166-172.
- 加賀美 常美代 (2006). 大学における異文化間コミュニケーション教育と多文化間交流 日本研究 (高麗大学校日本学センター), 6, 107-135.
- 梶木 尚美. (2012). ESD における“わたしたちにできること” の実践例— 高校生による中学生のためのワークショップ 『世界がもし 100 人の子ども村だったら』 —. 研究紀要, 45, 7-15.
- 加藤 友美 (2010). 多文化間カウンセリングにおける留意点 東京福祉大学・大学院紀要, 1(1), 63-73.
- 加藤 優子. (2009) 異文化間能力を育む異文化トレーニングの研究: 高等教育における異文化トレーニング実践の問題と改善に関する一考察 仁愛大学研究紀要 人間学部篇, 8, 13-21.
- 姜 鳳麗・浅川 潔司・唐 玲 (2010). 大学生の心理相談抵抗感に関する中日比較研究 発達心理臨床研究, 16, 129-136.
- Kaplan, R. (1990). Behavior as a central outcome in healthcare. *American Psychologist*, 45, 1211-1220.
- 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.
- 勝俣 暎史 (2005). コンピタンス心理学. 培風館 東尿, 208-209.
- Katz, J. H. (1985). The sociopolitical nature of counseling. *The counseling psychologist*, 13(4), 615-624.
- 金沢 吉展 (1992). 異文化とつき合うための心理学. 誠信書房.
- 金沢 吉展 (1994). 異文化間カウンセリングワークショップの意義と効果 日

- 本カウンセリング学会. 27, 160-161.
- 河合 隼雄 (1998). 河合隼雄のカウンセリング入門: 実枝指導をとおして. 創元社.
- Keim, J., Warring, D. F., & Rau, R. (2001). Impact of multicultural training on school psychology and education students. *Journal of Instructional psychology*, 28(4), 249.
- 金 鉉喜・金 奎卓・野島 一彦 (2006). 母国語 (韓国語) による保育園児・小学生・中学生の「保護者の集い」の試み—エンカウンター・グループ方式による心理支援—. *心理臨床学研究*, 24, 65-75.
- 喜田 裕子・内沢 沙紀子 (2006). 心理臨床におけるロールプレイ実習の基礎的研究: 初学者は, どのように行き詰まるのか.
- 北澤 弘二・山下 一夫 (2006). 青年海外協力隊員のリエントリーショック. *心理臨床学研究*, 24, 487-493.
- 菊川 誠・西城 卓也 (2013). 医学教育における効果的な教授法と意義ある学習方法 (2). *医学教育*, 44(4), 243-252.
- Kim, B. S., & Lyons, H. Z. (2003). Experiential activities and multicultural counseling competence training. *Journal of Counseling & Development*, 81(4), 400-408.
- Kirkpatrick, D. (1959). Four-level training evaluation model. *US Training and Development Journal*.
- Kirkpatrick, D. L., & Craig, R. L. (1967). Evaluation of training. *Evaluation of Short-Term training in Rehabilitation. Monograph*, (3), 35-56.
- 小池 浩子 (2000). 異文化間コミュニケーションの実践・応用 西田ひろ子編 異文化間コミュニケーション入門. 310-334.
- 小松 太志・石原 正道・松田 理香 (2017). 美術教育におけるルーブリック評価導入の妥当性の検討 郡山女子大学紀要, 53, 345-352.
- 近藤 裕 (1981). カルチュア・ショックの心理 異文化とつきあうために. 創元社.
- Korn, L. (2015). *Multicultural Counseling Workbook: Exercises, Worksheets & Games to Build Rapport with Diverse Clients*. PESI Publishing & Media.

- 黒江 ゆり子 (2013). 時間的経緯を踏まえた看護学における事例研究法の意義に関する論考 看護研究, 46(2), 126-134.
- 栗原 真弓. (2004). 特定課題研究 異文化間カウンセリングを实践するうえでの留意点--帰国児童生徒への臨床を通して (特集 異文化間カウンセリングの今日的課題). 異文化間教育, (20), 11-19.
- Kuroha, K. (2013). 帰国子女は文化的アイデンティティをどう体験しているのか. 神戸大学大学院人間発達環境学研究科 研究紀要 7.1.15-24.
- クスマノ, J. (1997). FIRO-B と MBTI のスコアが示す日本人と非日本人の文化差. 心理臨床学研究, 15, 304-308.
- LaFromboise, T. D., Coleman, H. L., & Hernandez, A. (1991). Development and factor structure of the Cross-Cultural Counseling Inventory-Revised. *Professional psychology: Research and practice*, 22(5), 380.
- Lambert, M. J., & Barley, D. E. (2001). Research summary on the therapeutic relationship and psychotherapy outcome. *Psychotherapy: Theory, research, practice, training*, 38(4), 357.
- 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), pp.1-15.
- Landis, D., Bennett, J., & Bennett, M. (2003). *Handbook of intercultural training*. Sage Publications.
- Langer, N. (1999). Culturally competent professionals in therapeutic alliances enhance patient compliance. *Journal of health care for the poor and underserved*, 10(1), 19-26.
- 李 相済・廣橋 容子 (2010). 差別語問題の諸相 国際研究論叢: 大阪国際大学紀要. 23(2), 107-118.
- Lee, E. J., & Olsen, J. E. (2015). Multiculturalism in Japan: An Analysis and Critique 国際学研究, 4(1), 9-22.
- リース・滝 幸子 (1996). アジア系アメリカ人のHIV 感染者のために試みた短期グループ心理療法について. 心理臨床学研究, 13, 403-414.
- Levin, M. (2008). The Wajin's Whiteness: Law and Race Privilege in Japan (批判的人種理論と日本法—和人の人種的特権について). (2008年2

- 月1日). *Hōritsu Jihō* (法律時報), 80, No.2, 80-91. Available at SSRN:
<https://ssrn.com/abstract=1551462>
- Linton, R. (1945). *The science of man in the world crisis*. New York: Columbia University Press.
- Lumadue, C. A., & Duffey, T. H. (1999). The role of graduate programs as gatekeepers: A model for evaluating student counselor competence. *Counselor Education and Supervision*, 39(2), 101-109.
- Lysgaard, S. (1955). *Adjustment in a foreign society: Norwegian Fulbright grantees visiting the United States*. *International Social Science Bulletin*.
- 前田 重治 (1986). *カウンセリング入門: カウンセラーへの道*. 有斐閣選書.
- 牧野 治敏 (2017). ルーブリック評価を導入した授業改善の試み: 模擬授業を評価するルーブリックを学生自身が作成する実践. *大分大学高等教育開発センター紀要*, 9, 77-84.
- Margolis, R. L., & Rungta, S. A. (1986). Training counselors for work with special populations: A second look. *Journal of Counseling & Development*, 64(10), 642-644.
- Matarazzo, J. D. (1980). Behavioral health and behavioral medicine: Frontiers for a new health psychology. *American psychologist*, 35(9), pp. 807.
- 松尾 知明. (2005). 特定課題研究「ホワイトネス研究」と「日本人性」-異文化間教育研究への新しい視座 (特集= 異文化間教育研究と「日本人性」). *異文化間教育*, (22), 15-26.
- 松尾 知明 (2011). *多文化共生のためのテキストブック*. 明石書店.
- 松尾 知明. (2012). 日本における多文化教育の構築. *社会科教育研究*, 2012(116), 45-56.
- 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.
- 水野 治久・石隈 利紀 (1999). 被援助志向性, 被援助行動に関する研究の

- 動向. 教育心理学研究, 47(4), 530-539.
- McAdams, C. R., III, & Foster, V. A. (2007). A guide to just and fair remediation of counseling students with professional performance deficiencies. *Counselor Education and Supervision*, 47, 2-14.
- McLaren, P. (2002). White terror and oppositional agency: Towards a critical multiculturalism. In *Critical Pedagogy and Predatory Culture* (pp. 131-158). Routledge.
- McIntosh, P. (1998). White privilege. *Race, class and gender: An anthology*, 94-105.
- 箕浦 康子 (1994). 異文化で育つ子どもたちの文化的アイデンティティ 教育学研究. 61(3), 213-221.
- Mississippi State University College of Education (2014). DEPARTMENT OF COUNSELING AND EDUCATIONAL PSYCHOLOGY COURSE SYLLABUS. In <https://www.educ.msstate.edu/sites/www.educ.msstate.edu/files/COE9053.pdf> (2018年10月18日閲覧)
- 宮地 尚子・藤崎 和彦・小川 博・目黒 忠道 (1997). 模擬患者とロール・プレイを用いた産業保健実習. *医学教育*, 28(2), 85-89.
- 文部科学省(2019). 専門職大学等の設置構想のポイント. 37-44. (最終閲覧日 2019年9月4日). http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/01/11/1410450.001.pdf
- Modood, T. (2007). *Multiculturalism*. Cambridge: Polity.
- 森山 美雪 (2010). 異文化トレーニングにおける大学生の学び-シミュレーション「アルバトロス」の効果について. *異文化コミュニケーション*. 13, 105-119.
- Murphy-Shigematsu, S. (2002). *Multicultural encounters: Case narratives from a counseling practice (Vol. 1)*. Teachers College Press.
- 永井 智香子. (2006). 中国帰国者の子弟のアイデンティティ形成に関する追跡調査: 思春期に中国からやってきた子供たちの来日 10年目と 18年目のインタビューの記録. *長崎大学留学生センター紀要*, 14, 63-73.
- 藤生 始子. (2005). バイリンガル児童の文化的アイデンティティ: 親の文化的態度との関わり.
- 中釜 洋子・布柴 靖枝 (1997). 海外留学中の日本人学生に対する心理援助的

- アプローチ。—いじめ—いじめられる関係に陥ったルームメイトの事例より—。心理臨床学研究, 15, 349-360.
- 中川 典子 (2011). 日本人と韓国人ビジネスパーソンの自己開示に関する異文化比較調査. 流通科学大学論集 人間・社会・自然編, 23(2), 25-44.
- 仲嶺 真・上條 菜美子 (2019). 「心理学研究」の新心理尺度作成論文に記載された尺度作成の必要性. 心理学研究, 90(2), 147-155.
- 中野 民夫 (2011). ワークショップ-新しい学びと創造の場ワークショップ-新しい学びと創造の場, 2001. 人工知能学会誌, 26(5), 457-464.
- Nieto, S. (1992). Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education. Longman, 10 Bank Street, White Plains, NY 10606.
- 日本学術会議 心理学・教育委員会 心理学分野の参照基準検討科会. (2014). 心理学 大学教育の分野別質保証のための教育課程編成. <http://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-22-h140930-4.pdf>. (2018. 6. 12)
- 西山 茂(2010). 講義形式の授業と大学教育における学習への動機づけ. 九州国際大学経営経済論集, 16(2), 127-138.
- 野田 文隆 (1995). 異文化接触とメンタルヘルス 異文化接触の心理学, 169-178.
- 野山 広 (2008). 特定課題研究 連携におけるコーディネーターの役割と課題—地域における研修やワークショップを事例として (特集= 地域におけるニューカマー支援と連携—異文化間教育学の視座から). 異文化間教育, 28, 32-43.
- 日本アメリカ史研究会 (1996). 過分化主義とマイノリティ集団 趣旨 アメリカ史研究. 19.
- Oberg, K. (1960). Cultural shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical anthropology*, 7(4), 177-182.
- 小熊 英二 (1995). 単一民族神話の起源:”日本人”の自画像の系譜 新曜社, 1995(07).
- 岡田 亜矢子(2014). 日本語クラスにおけるディスカッションへの意識に関する一考察. 神戸大学留学生センター紀要, 20, 39-60.
- 大橋 敏子(2008). 外国人留学生のメンタルヘルスと危機介入 京都大学学術

- 出版会, 238-253.
- 大坪 芳美・酒見 隆信 (2011). 医学科 1 年早期体験実習における実習の
効果度と満足度の比較検討. *医学教育*, 42(1), 1-7.
- 大島 功・坂之上 茂・築地 まゆみ(2013). 中央教育審議会 『新たな未来
を築くための大学教育の質的転換に向けて (答申)』 に関する考察: 私学
高等教育研究所 「第 54 回公開研究会」 の参加報告. *高等教育フォーラ
ム*, 3, 93-95.
- Organista, P. B., Marin, G., & Chun, K. M. (2018). *Multicultural
psychology*. Rowman & Littlefield.
- Orlinsky, D. E., Grawe, K., & Parks,
B. K. (1994). Process and outcome in psychotherapy: noch einmal.
- Orr, J. J (2017). *Alternative approaches to counseling theories in Hays,
D. G., & Erford, B. T. (2017). Developing multicultural counseling
competence*. Pearson.
- Owens, D., Bodenhorn, N., & Bryant, R. M. (2010). Self-Efficacy and
Multicultural Competence of School Counselors. *Journal of School
Counseling*, 8(17), n17.
- Packer, A. H., & Johnston, W. B. (1987). *Workforce 2000: Work and
workers for the 21st century (Vol. 1)*. Government Printing Office.
- Padilla, A. M., Ruiz, R. A., & Alvarez, R. (1975). Community mental
health services for the Spanish-speaking/surnamed population.
American Psychologist, 30(9), 892.
- Pearson (2018). *Overview of Developing Multicultural Counseling
Competence, A System Approach, 3rd Ed.* In
[https://www.pearson.com/us/higher-education/program/Hays-
Developing-Multicultural-Counseling-Competence-A-Systems-
Approach-with-My-Lab-Counseling-with-Pearson-e-Text-Access-Card-
Package-3rd-Edition/PGM337246.html.tab=overview](https://www.pearson.com/us/higher-education/program/Hays-Developing-Multicultural-Counseling-Competence-A-Systems-Approach-with-My-Lab-Counseling-with-Pearson-e-Text-Access-Card-Package-3rd-Edition/PGM337246.html.tab=overview). (2018 年 10 月 18 日
閲覧)
- Pedersen, P. B. (1991a). Multiculturalism as a generic approach to
counseling. *Journal of Counseling & Development*, 70(1), 6-12.
- Pedersen, P. B. (1991b). Introduction to the special issue on
multiculturalism as a fourth force in counseling. *Journal of*

- Counseling & Development*, 70(1), 4.
- Pedersen, P. (1988). A handbook for developing multicultural awareness. American Association for Counseling.
- Pedersen, P.B. (2000). A handbook for developing multicultural awareness Third edition. *American Counseling Association*.
- Pedersen, P. B. (2001). Multiculturalism and the Paradigm Shift in Counselling: Controversies and Alternative Futures. *Canadian Journal of Counselling*, 35(1), 15-25.
- Pedersen, P. B. (2002). The making of a culturally competent counselor. *Online readings in psychology and culture*, 10(3), 4.
- Pedersen, P. (2013). *Multiculturalism as a fourth force*. Routledge.
- Phelps, E. S. (1972). The statistical theory of racism and sexism. *The American Economic Review*, 659-661.
- Phinney, J.S., Cantu, C.L. & Kutz, D.A. (1997). Ethic and American identity as predictors of self-esteem among African American, Latino, and white adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 165-185.
- Pieterse, A. L., Evans, S. A., Risner-Butner, A., Collins, N. M., & Mason, L. B. (2009). Multicultural competence and social justice training in counseling psychology and counselor education: A review and analysis of a sample of multicultural course syllabi. *The Counseling Psychologist*, 37(1), 93-115.
- Pinderhughes, E. (1989). *Understanding race, ethnicity, and power: The key to efficacy in clinical practice*. Simon and Schuster.
- Priester, P. E., Jones, J. E., Jackson - Bailey, C. M., Jana - Masri, A., Jordan, E. X., & Metz, A. J. (2008). An analysis of content and instructional strategies in multicultural counseling courses. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 36(1), 29-39.
- Ponterotto, J. G. (1998). Charting a course for research in multicultural counseling training. *The Counseling Psychologist*, 26(1), 43-68.
- Ponterotto, J. G., & Austin, R. (2005). Emerging approaches to training psychologists to be culturally competent. *Handbook of racial-*

- culturalpsychology and counseling: Training and practice, 2, 19-35.
- Ponterotto, J. G. (1997). Multicultural counseling training: A competency model and national survey.
- Ponterotto, J. G., & Pedersen, P. B. (1993). Preventing prejudice: A guide for counselors and educators. Sage Publications, Inc.
- Ponterotto, J. G., Rieger, B. P., Barrett, A., & Sparks, R. (1994). Assessing multicultural counseling competence: A review of instrumentation. *Journal of Counseling & Development*, 72(3), 316-322.
- Ponterotto, J. G., Sanchez, C. M., & Magids, D. M. (1991). Initial development and validation of the Multicultural Counseling Awareness Scale (MCAS). In annual meeting of the American Psychological Association, San Francisco, CA.
- Pope-Davis, D. B., & Coleman, H. L. (1996). Multicultural counseling competencies: Assessment, education and training, and supervision (Vol. 7). Sage Publications.
- Pope-Davis, D. B., & Dings, J. G. (1994). An empirical comparison of two self-report multicultural counseling competency inventories. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*.
- Porter, E. H. (1943). The development and evaluation of a measure of counseling interview procedures. Part I: The development. *Educational and Psychological Measurement*, 3, 105-126.
- Pusch, M. D. (1979). Multicultural Education: A Cross Cultural Training Approach. Intercultural Press, Inc., 70 W Hubbard St., Chicago, IL 60610.
- Qi, J. (2011). Diversity and multiculturalism in Japan: what is called into question?. *Educational Research for Policy and Practice*, 10(2), 105-114.
- ライゲルース, C. M. & カー=シェルマン, A. A. (2016). インストラクショナルデザイン理論とモデル: 共通知識基盤の構築に向けて. 北大路書房
- Ramsey, S., & Birk, J. (1983). Preparation of North Americans for interaction with Japanese: Consideration of language and

- communication style. In D. Landis & R.W. Brislin (Eds.), *Handbook of Intercultural Training Volume III*. 227-259. New York, NY: Pergamon Press.
- Rapaport, D. (1951). *Organization and pathology of thought: Selected sources*.
- Rapaport, D. (1950). On the psycho-analytic theory of thinking. In Knight, R. P., & Friedman, C. R. (1954). *Psychoanalytic psychiatry and psychology; clinical and theoretical papers*, Austen Riggs Center, Volume 1.
- Rattansi, A. (2011). *Multiculturalism: A very short introduction*. OUP Oxford.
- Redfield, R., Linton, R., & Herskovits, M. J. (1936). Memorandum for the study of acculturation. *American anthropologist*, 38(1), 149-152.
- Rex, J. (1995). Multiculturalism in Europe and America. *Nations and Nationalism*, 1(2), 243-259.
- Reynolds, A. L. (2011). Understanding the perceptions and experiences of faculty who teach multicultural counseling courses: An exploratory study. *Training and Education in Professional Psychology*, 5(3), 167.
- Ridley, C. R. (1995). *Multicultural aspects of counseling series, Vol. 5. Overcoming unintentional racism in counseling and therapy: A practitioner's guide to intentional intervention*. Thousand Oaks, CA, US.
- Ridley, C. R., Mendoza, D. W., & Kanitz, B. E. (1992). Program designs for multicultural training. *Journal of Psychology and Christianity*.
- Ridley, C. R., Mendoza, D. W., Kanitz, B. E., Angermeier, L., & Zenk, R. (1994). Cultural sensitivity in multicultural counseling: A perceptual schema model. *Journal of Counseling Psychology*, 41(2), 125-136.
- Ridley, C. R., Mollen, D., & Kelly, S. M. (2011). Beyond microskills: Toward a model of counseling competence. *The Counseling Psychologist*,

- 39(6), 825-864.
- Rivera, Phan, & Garrett(2000). Who is teaching multicultural counseling studies? *Journal of the Pennsylvania Counseling Association*, 3, 33-42.
- Rivera, E. T., Phan, L. T., Maddux, C. D., Wilbur, J. R., & Arredondo, P. (2006). Honesty in multicultural counseling: A pilot study of the counseling relationship. *Interamerican Journal of Psychology*, 40(1), 37-45.
- Rogers-Sirin, L. (2008). Approaches to multicultural training for professionals: A guide for choosing an appropriate program. *Professional Psychology: Research and Practice*, 39(3), 313.
- Rosemont College (2018). Multicultural Counseling. In <https://www.rosemont.edu/academics/graduate/counseling/course-pdfs/multicultural-counseling.pdf> (2018年10月18日閲覧)
- Rosenthal, R., Kohn, P., Greenfield, P. M., & Carota, N. (1966). Data desirability, experimenter expectancy, and the results of psychological research. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(1), 20.
- Roysircar, G. (2004a). Cultural self-awareness assessment: Practice examples from psychology training. *Professional Psychology: Research and Practice*, 35(6), 658.
- Roysircar, G. (2004b). Outcome of multicultural training: Multiple measurements of multicultural competence. Manuscript submitted for publication.
- Roysircar, G., Gard, G., Hubbell, R., & Ortega, M. (2005). Development of counseling trainees' multicultural awareness through mentoring English as a second language students. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 33(1), 17-36.
- 齋藤 ひろみ(編) (2011). 外国人児童生徒のための支援ガイドブック—子どもたちのライフコースによりそって—. にほんごの凡人社.
- Sakamoto, R. (2001). Dream of a Modern Subject: Maruyama Masao, Fukuzawa Yukichi, and 'Asia' as the Limit of Ideology Critique. *Japanese*

- Studies*, 21(2), pp.137-153.
- Schwartz, G. E. (1982). Testing the biopsychosocial model: The ultimate challenge facing behavioral medicine?. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50(6), 1040.
- Schwartz, G. E., & Weiss, S. M. (1978). Yale conference on behavioral medicine: A proposed definition and statement of goals. *Journal of Behavioral Medicine*, 1(1), 3-12.
- Sehgal, R., Saules, K., Young, A., Grey, M. J., Gillem, A. R., Nabors, N. A., & Jefferson, S. (2011). Practicing what we know: Multicultural Counseling competence among clinical psychology trainees and experienced multicultural psychologists. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 17(1), 1.
- 関口 正 (2009). 組込み人材の教育プログラム開発. *SEC journal*, 5(4), 252-257.
- 関口 知子. (2003). 在日日系ブラジル人の子どもたち: 異文化間に育つ子どものアイデンティティ形成. 明石書店.
- 関根 久雄. (2015). 多分野における応答性 日本文化人類学会研究大会発表要旨集 日本文化人類学会第 49 回研究大会 (A08). 日本文化人類学会.
- 島田 直子・鈴木 華子 (2014). 多文化メンタルウェルネス心理教育プログラムの開発と実践-大学キャンパスのグローバル化に向けて. 筑波大学留学生センター日本語教育論集, (29), 221-231.
- 志水 宏吉・高田 一宏・堀家 由妃代・山本 晃輔. (2014). マイノリティと教育 教育社会学研究, 95, 133-170.
- Smith, T. B., Constantine, M. G., Dunn, T. W., Dinehart, J. M., & Montoya, J. A. (2006). Multicultural education in the mental health professions: A meta-analytic review. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 132.
- Smith, T. B., & Trimble, J. E. (2016). Multicultural education/training and experience: A meta-analysis of surveys and outcome studies.
- Smith, E. J., & Vasquez, M. J. T. (1985). Introduction. *Counseling Psychologist*, 13, pp.531-536.

- 曾 小瑩 (2006). 「異文化接触による職場ストレス」に関する面接調査—中国の日系企業における日・中スタッフを対象に—. *心理臨床学研究*, 24, 595-600.
- Sodowsky, G. R. (1996). 8. The Multicultural Counseling Inventory: Validity And Applications In Multicultural Training. *Multicultural Assessment in Counseling and Clinical Psychology*. 13.
- Sodowsky, G. R., Kuo-Jackson, P. Y., Richardson, M. F., & Corey, A. T. (1998). Correlates of self-reported multicultural competencies: Counselor multicultural social desirability, race, social inadequacy, locus of control racial ideology, and multicultural training. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 256-264.
- Sodowsky, G. R., & Taffe, R. C. (1991). Counselor trainees' analyses of Multicultural counseling videotapes. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 19(3), 115-129.
- Sodowsky, G. R., Taffe, R. C., Gutkin, T. B., & Wise, S. L. (1994). Development of the Multicultural Counseling Inventory: A self-report measure of multicultural competencies. *Journal of Counseling Psychology*, 41(2), 137.
- Solomon, A. (1992). Clinical diagnosis among diverse populations: A multicultural perspective. *Families in Society*, 73(6), 371-377.
- 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. (2012). The assessment of CACREP core curricular areas and student learning outcomes using the counseling competencies scale. *Counseling Outcome Research and Evaluation*, 3(2), 116-127.
- 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 and Supervision*, 51(3), 189-206.

- Swank, J. M., & Smith - Adcock, S. (2014). Gatekeeping during admissions: A survey of counselor education programs. *Counselor Education and Supervision*, 53(1), 47-61.
- Sweet, S., & Estey, M. (2003). A step toward multicultural competencies: Listening to individuals with multiple sclerosis and cerebral palsy. *Multicultural counseling competencies*, 103-120.
- Swim, J. K., & Cohen, L. L. (1997). Overt, covert, and subtle sexism: A comparison between the attitudes toward women and modern sexism scales. *Psychology of women quarterly*, 21(1), 103-118.
- Swim, J. K., Mallett, R., & Stangor, C. (2004). Understanding subtle sexism: Detection and use of sexist language. *Sex roles*, 51(3-4), 117-128.
- Sue, D. W. (1991). A model for cultural diversity training. *Journal of Counseling & Development*, 70(1), 99-105.
- Sue, D. W. (1995). Toward a Theory of Multicultural Counseling and Therapy. In Banks, J. A. & C.A.M. Banks (Eds.). *Handbook of research on multicultural education*. 647-659. New York: Macmillan.
- Sue, D. W. (1996). ACES endorsement of the multicultural counseling competencies: Do we have the courage. *Spectrum*, 57(1), 9-10.
- Sue, D. W. (2010). *Microaggressions in everyday life: Race, gender, and sexual orientation*. John Wiley & Sons.
- Sue, D. W., Arredondo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling and Development*, 70(4), 477-486.
- Sue, D. W., Bernier, J. E., Durran, A., Feinberg, L., Pedersen, P., Smith, E. J., & Vasquez-Nuttall, E. (1982). Position paper: Cross-cultural counseling competencies. *The counseling psychologist*, 10(2), 45-52.
- Sue, D. W., Bucceri, J., Lin, A. I., Nadal, K. L., & Torino, G. C. (2007). Racial microaggressions and the Asian American experience. *Cultural diversity and ethnic minority psychology*, 13(1), 72.
- Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder,

- A., Nadal, K. L., & Esquilin, M. (2007). Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice. *American psychologist*, 62(4), 271.
- Sue, D. W., Carter, R. T., Casas, J. M., Fouad, N. A., Ivey, A. E., Jensen, M., & Vazquez-Nuttall, E. (1998). *Multicultural counseling competencies: Individual and organizational development* (Vol. 11). Sage Publications.
- Sue, D. W., Ivey, A., & Pederson, P. (1996). *Multicultural counseling and therapy*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Sue, D. W., & Sue, D. (1990). *Counseling the culturally different: Theory and practice*. Oxford, England: John Wiley & Sons.
- Sue, D. W., & Sue, D. (2012). *Counseling the culturally diverse: Theory and practice* 7th edition. John Wiley & Sons.
- Sue, S. (1977). Community mental health services to minority groups: Some optimism, some pessimism. *American Psychologist*, 32(8), 616.
- Sue, S. (1998). In search of cultural competence in psychotherapy and counseling. *American psychologist*, 53(4), 440.
- Sue, S., Fujino, D. C., Hu, L. T., Takeuchi, D. T., & Zane, N. W. (1991). Community mental health services for ethnic minority groups: a test of the cultural responsiveness hypothesis. *Journal of consulting and clinical psychology*, 59(4), 533.
- Suls, J., & Rothman, A. (2004). Evolution of the biopsychosocial model: prospects and challenges for health psychology. *Health Psychology*, 23(2), 119.
- Suzuki, D. & Oiwa, K. (1996). *The Other Japan: Voice Beyond the Main Stream*. 179.
- 鈴木 一代 (2008). 海外フィールドワークによる日系国際児の文化的アイデンティティ形成. ブレーン出版.
- 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.
- 趙 衛国. (2007). 中国人高校生の異文化適応過程--文化的アイデンティティ

- 形成の要因に注目して. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 47, 337-346.
- 田所 撰寿(2017). カウンセリングの質を高めるカウンセラー教育プログラム
— “カウンセリングコンピテンス” の概念を考える—. 作大論集, (7),
67-82.
- Taft, R. (1977). Coping with unfamiliar cultures. *Studies in cross-cultural psychology*, 1, 121-153.
- 高本 真寛・服部 環 (2015). 国内の心理尺度作成論文における信頼性係数の利用動向 心理学評論, 58, 220-235.
- Tatum, B. D. (2017). *Why are all the Black kids sitting together in the cafeteria?: And other conversations about race*. Basic Books.
- 竹山 典子 (2009). 異なる文化的背景を持つ子どもへの臨床心理学的支援に関する研究 (Doctoral dissertation, 兵庫教育大学).
- 田中 圭治郎. (2015). 文化的多元主義の概念と実態: 多文化教育の視座から 佛教大学教育学部学会紀要, 14, 15-26.
- 田中 共子 (2008). 多文化社会に心理学はどう貢献できるか —日本の課題— 文化共生学研究, 8(1), 21-28.
- 田中 共子・藤原 武弘 (1992). 在日留学生の対人行動上の困難: 異文化適応を促進するための日本のソーシャル・スキルの検討 社会心理学研究, 7(2), 92-101.
- 田中 共子・高井 次郎・神山 貴弥・藤原 武弘 (1993). 在日留学生に必要なソーシャル・スキル 広島大学総合科学部紀要 IV 理系編, 19.
- 谷口 初美・柳吉 桂子・我部山 キヨ子 (2012). 状況判断力の向上のためのシミュレーション学習の試みとその学習モチベーション評価.
- Tedeschi, G. J., & Willis, F. N. (1993). Attitudes toward counseling among Asian international and native Caucasian students. *Journal of College Student Psychotherapy*, 7(4), 43-54.
- Tomlinson-Clarke, S. (2000). Assessing outcomes in a multicultural training course: A qualitative study. *Counselling Psychology Quarterly*, 13(2), 221-231.
- Triandis, H. C. (1972). The analysis of subjective culture.
- Triandis, H. C. (1985). Some major dimensions of cultural variation in client populations. In Pedersen, P. (Ed.). *Handbook of cross-*

- cultural counseling and therapy. West port, CT: Greenwood.
- Truax, C. B., & Carkhuff, R. R. (1967). *Toward effective counseling and psychotherapy: Training and practice*. Chicago, IL : Aldine.
- 梅棹 忠夫 (Ed.). (2002). *世界民族問題事典*. 平凡社.
- Urbani, S., Smith, M. R., Maddux, C. D., Smaby, M. H., Torres - Rivera, E., & Crews, J. (2002). Counselor preparation: Skill - based training and counseling self - efficacy. *Counselor Education and Supervision*, 42, 92-106.
- Wang, S., & Kim, B. S. (2010). Therapist multicultural competence, Asian American participants' cultural values, and counseling process. *Journal of Counseling Psychology*, 57(4), 394.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological review*, 66(5), pp.297.
- Wirth, L. (1945). The problem of minority groups. In Linton, R. (Ed.), *The science of man in the world crisis*. pp.347-372. New York: Columbia University Press.
- Wilson, S (ed.) (2013). *Nation and nationalism in Japan*. Routledge.
- Woodworth, R. S. (1958). *Dynamics of behavior*.
- Worthington, R. L., Soth-McNett, A. M., & Moreno, M. V. (2007). Multicultural counseling competencies research: A 20-year content analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 54(4), pp.351.
- Yamamoto, J. (1978). Research priorities in Asian-American mental health delivery. *The American journal of psychiatry*. Sue, S., & Sue, D. W. (1974). MMPI comparisons between Asian-American and non-Asian students utilizing a student health psychiatric clinic. *Journal of Counseling Psychology*, 21(5), 423.
- 吉田 利夫・松本 真英・清尾 克彦・茅野 眞一郎・杉野 栄二・澤本 潤・小泉 寿男(2009). *組込スキル標準 ETSS 教育プログラムデザインイド組込スキル標準 ETSS 教育プログラムデザインガイド*.
- ヨンバルト, ホセ (1997). *Multiculturalism and Legal Order: The Universalistic Approach* 法哲学年報. 1996, 69-84.

図表

図 I -1 コンピタンスの 5 因子 _____	141
図 I -2 Bio-Psycho-Social (Spritual) モデル _____	142
図 I -3 非交差性モデルと交差性モデルの概念比較 _____	143
図 II -1 対象者のデモグラフィックデータ _____	144
図 III -1 対象群と統制群の調査スケジュール _____	145
図 III -2 対象群の各テスト間平均値 _____	146
表 I -1 RESPECTFUL モデルの概念 _____	147
表 I -2 ADDRESSING モデルの概念 _____	148
表 II -1 日本語版 Multicultural Counseling Inventory の因子分析の結果 _____	149
表 II -2 削除された項目と日本語版で多因子に吸収された知識因子項目 _____	150
表 II -3 日本語版 MCI の除外知識項目の因子分析結果 _____	151
表 II -4 知識因子と各因子間の相関係数 _____	152
表 III -1 ワークショップ シラバス _____	153
表 III -2 本研究のワークショップの内容と, 学習目的, APA のガイドライン, Sue & Sue モデル の内容および日本語版 MCI の項目との対照表 _____	154
表 III -3 対象群と統制群の MCI および MIC 知識尺度の得点平均値 _____	155
表 III -4 対象群のプレ-ポストテストの MCI および MCI 知識尺度の得点評価 _____	156
表 III -5 対象群の各テスト間ごとの比較 _____	157
表 III -6 統制群における MCI および MCI 知識尺度のプレポスト間得点差の平均値 _____	158
表 III -7 アンケート調査の結果 _____	159
表 III -8 アンケート調査の回答例 _____	160

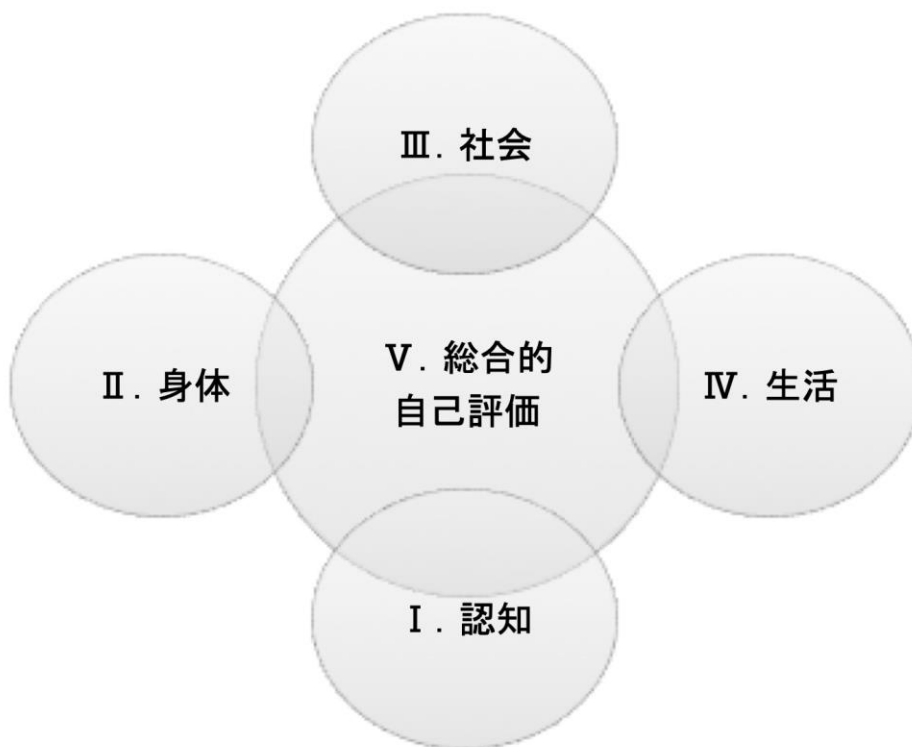


図 I -1 コンピタンスの5因子 (勝俣, 2005)

コンピタンス (コンピテンス) とは、肉体的、精神的、そして霊的に適切であるか十分に適格であるという”質”を意味する。勝俣 (2005) は、これら3つの人間の健康の側面は「幸福と幸福」によって表現している。これらの側面を人間の生活の中の能力を結びつけたのがこの図であり、5つの大きな側面的要素から成り立ち、同時に能力の5つの要素と呼んでいる。

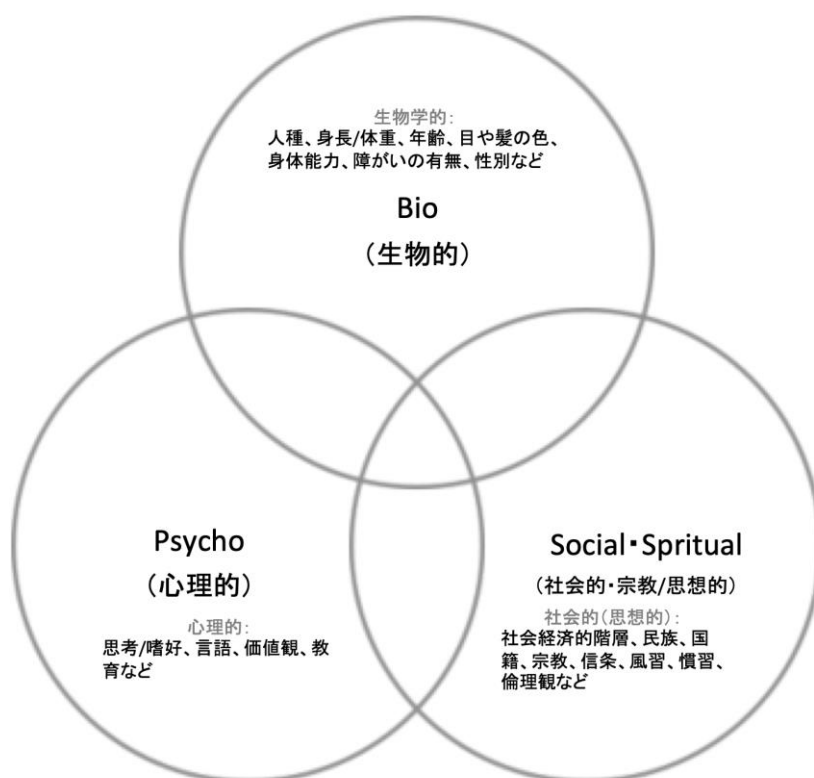


図 I -2 Bio-Psycho-Social(Spiritual)モデル

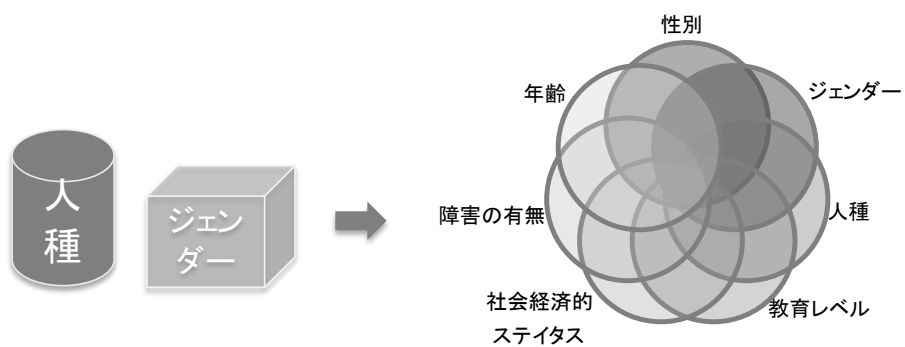


図 I-3 非交差性モデルと交差性モデルの概念比較 (出口, 2018)

図左側が交差性を考慮せず、文化グループを単独で認識した場合の概念モデルである。このような”非交差性”の概念では、一つのグループに混在したさまざまな人々の文化を見落としがちである。一方、図右側が交差性モデルである。さまざまな文化カテゴリーが複雑に交差し、個人の”文化”を形作っている。

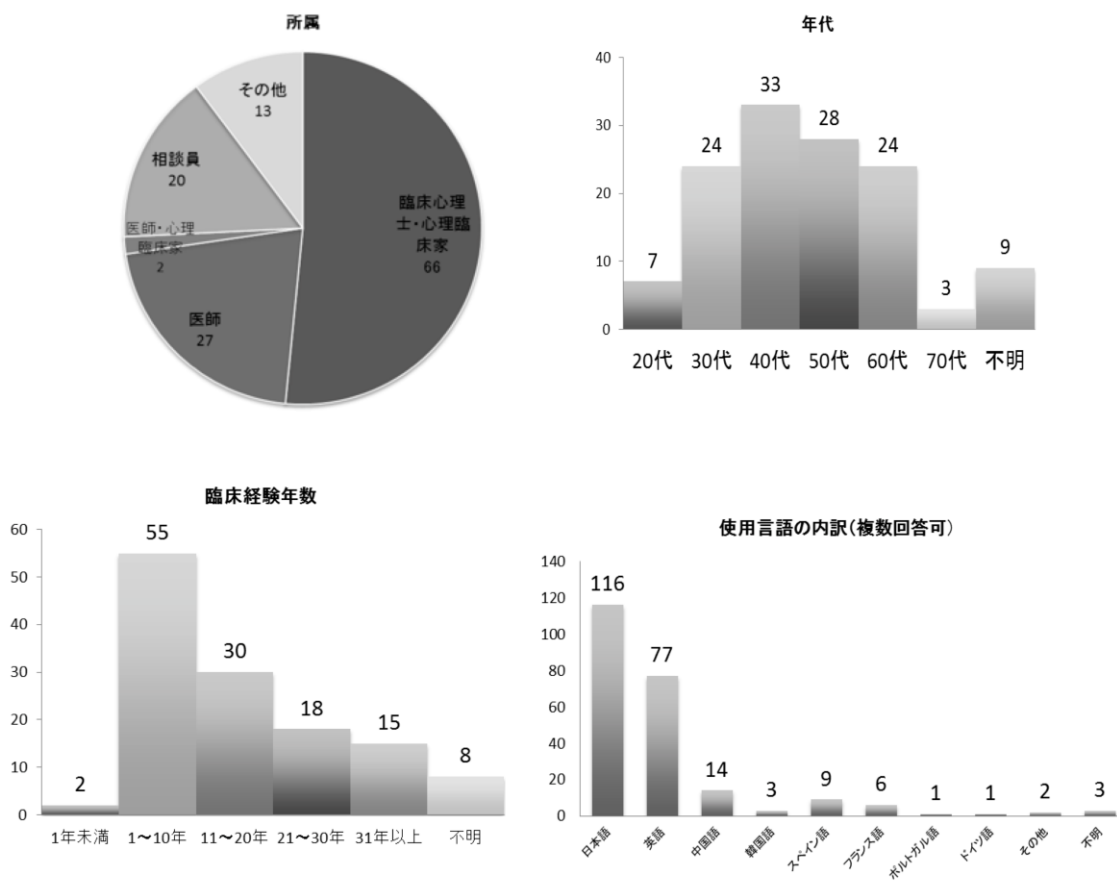


図 II-1 対象者のデモグラフィックデータ

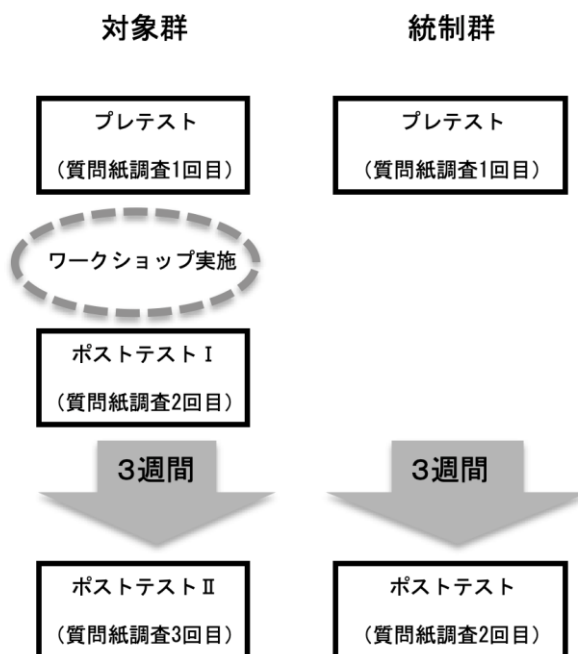


図 Ⅲ-1 対象群と統制群の調査スケジュール

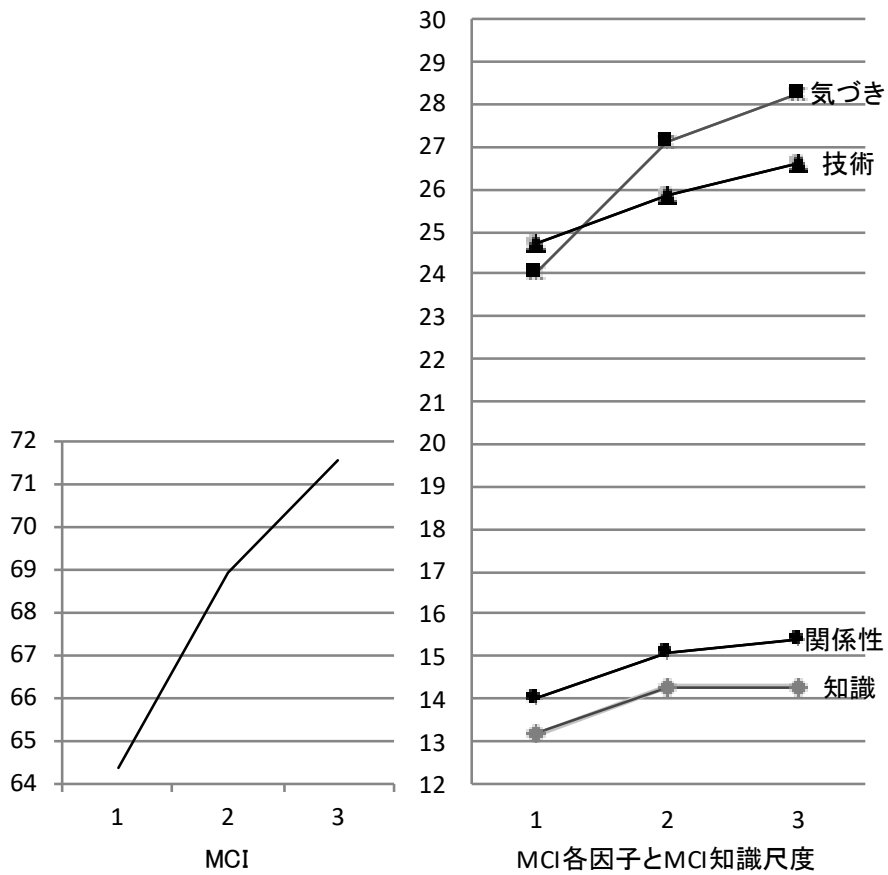


図 Ⅲ-2 対象群の各テスト間平均値

MCIおよびMCI各因子とMCI知識尺度のプレテスト、ポストテストⅠ、ポストテストⅡの平均値を表した図である。横軸の1はプレテスト、2はポストテストⅠ、3はポストテストⅡを示す。

表 I-1 RESPECTFULモデルの概念 (Cartwright & D' Andrea, 2004)

	概念 (英語)	概念 (日本語)
R	religious-spiritual identity	宗教的・霊的アイデンティティ
E1	economic class background	経済階層的背景
S	sexual identity	性的アイデンティティ
P	psychological maturity	心理的成熟度
E2	ethnic-cultural-racial background	民族的・人種的背景
C	chronological-developmental challenges	年齢・発達の特徴
T	threats to one's personal well-being	健康や幸福を脅かす状況
F	family history and dynamics	家族史と仕組み
U	unique physical characteristics	身体的特徴
L	location of residence	居住地域と言語

表 I-2 ADDRESSINGモデルの概念 (Hays, 1996; Hays, 2008)

	概念(英語)	概念(英語)
A	Age & Generation	生活年齢などの年齢に関連した因子
D1	Developmental Disability	先天的な身体/精神障がいの有無
D2	Disability (Acquired)	後天的な身体/精神障がいの有無
R	Religion	宗教と思想
E	Ethnicity & Race	人種、民族、文化的背景
S1	Socioeconomic Status	社会経済的階層
S2	Sexual Orientation	性的志向
I	Indigenous Populations	先住民族の伝統や歴史
N	National Origin & Language	国籍や移民などの歴史的背景
G	Gender	ジェンダーや生物学的性別

表 II-1 日本語版Multicultural Clunseling Inventory の因子分析の結果

I [気づき]	I	II	III	
28 同僚として、または職場を通じてのマイノリティの人との関わりは広範囲にわたっている	.871	-.024	-.003	
33 私の人生におけるマイノリティの人々との関わりは広範囲にわたっている(例:さまざまな民族が混在した環境、結婚、友人関係など)	.812	.011	.022	
34 マイノリティのクライアントに接することができるよう、私は多文化のエキスパートに頻繁にコンサルテーションを受け、多文化のワークショップや講習会に参加している	.697	-.021	-.079	
25 ある種の文化(在日韓国人、在日中国人、アイヌ民族、留学生などを含む)について実際に理解を深めている	.681	-.330	.076	
30 自分と同じ文化の人々との関わりと同じくらい、多文化の人々との関わりを楽しんでいる	.650	-.084	.080	
9 文化的な偏見がないか自問している	.588	.131	-.135	
29 この1年で、多文化的なクライアントの取り扱い件数は50%以上増加した	.586	-.018	-.137	
27 留学生や移民などに接するとき、ビザ、パスポートや帰化にまつわる法的義務の重要性がわかる	.519	-.095	.275	
31 精神保健分野の組織的な弊害に対してマイノリティの人々の擁護に携わっている(例:バイリンガルのカウンセラーの紹介など)	.514	.187	.011	
23 クライアントをより知るために、クライアントが新しい社会へ文化的に適応する際のさまざまな方法について学んでいる	.385	.202	.064	
32 標準的ではない日本語に慣れている(例:アクセント、方言など)	.341	.141	-.001	
II [技術]				
18 半数以上のクライアントに、インテークを除いたセッションで2度以上会うことに成功している	-.139	.824	-.184	
35 私は効果的に危機介入している(例:自殺企図、惨事、破綻した人間関係など)	.052	.711	-.115	
39 私はクライアントに問題が何かを明確にさせるのがうまい	-.021	.694	.182	
36 いろいろなカウンセリング技法や技術を用いている	.145	.691	-.064	
26 短期間の問題解決型で構造化したセラピーが必要なクライアントと、長期間のプロセス重視で非構造化のセラピーを必要としているクライアントを見分けることができる	-.061	.623	.201	
21 いくつかのアセスメント方法を用いることができる(自由回答式の質問、観察、さまざまな情報収集法などはこれに含まれるが、標準化テストは含まれない)	-.025	.583	.056	
12 現状において、人の習慣や見方、興味を変えることがどうということを知っている	.010	.477	.198	
17 クライアントをより深く理解するために、クライアントそれぞれのマイノリティグループを持つ社会政治的な歴史を考える	.242	.476	-.182	
38 私は性的な問題の探索に対して抵抗はない	.065	.464	-.013	
37 相手の言うことを繰り返したり、明確化したり、探りを入れるような場合は、要領よく簡潔にするようにしている	.036	.447	.169	
III [関係性]				
10 (R) マイノリティのクライアントの行動を、マジョリティのクライアントの行動と比べがちである	-.040	-.088	.747	
15 (R) 自分の個人的な限界を考えると、自分の自信は揺らいでしまう	-.099	.052	.642	
3 クライアントの問題を概念化する際に、ステレオタイプや価値観に偏った見方に左右されない自信がある	-.004	.220	.498	
4 (R) 自分の世界観とクライアントの世界観の違いがカウンセリングのプロセスの妨げになっていると思う	-.021	.152	.398	
2 (R) マジョリティのクライアントに接するときには感じない過剰補償、過剰な誘惑、罪の意識を感じる	-.211	-.230	.391	
5 (R) 自分と異なる認知、推論や意思決定のスタイルを持つクライアントとコミュニケーションを行うことは困難だと思う	.006	.040	.372	
	因子寄与(%)	6.966	2.192	1.604
	累積寄与率(%)	39.859		
	α係数	.886	.856	.699
因子相関行列	I	II	III	
	I	.464	.323	
	II		.327	

* (R) のついた項目は逆転項目を示している

* 最尤法(プロマックス回転)

表 II-2 削除された項目と日本語版で他因子に吸収された知識因子項目

[削除項目]		
項目	内容	原文の因子
1	自分自身の人種が、クライアントにとって自分のことを信用できない原因となっていると思う	関係性
6	異なるマイノリティの文化を理解する際、その中で、年齢や性別による役割、社会経済的地位の理解を心がけている	知識
7	革新的な発想や治療法を用いている	知識
8	人は多民族であり、さまざまな心をもつという見解に尽きると思う	知識
11	マイノリティのクライアントのカウンセリングにおける好みについて、研究知見を意識するようにしている	知識
13	マイノリティの人々の行動、価値観、個人差には幅があるものだという事について考慮している	知識
14	クライアントのマイノリティとしてのアイデンティティの発達に基づいて、クライアントを専門家に紹介したり、コンサルテーション先を探したりする	知識
16	常に自分の自衛反応（例：不安、拒否、怒り、恐怖、軽視、過剰な自信など）を観察し、正している	知識
19	クライアントの持つ自分と異なる外見、肌や髪の色、服装、社会経済的地位によって不快な思いを経験したことがある	関係性
20	文化的な間違いや誤解にすばやく気づき、修正することができる	技術
22	慣れない状況で問題を解決した経験がある	気づき
24	自分自身の哲学的な嗜好を理解している	技術
40	私は言語的応答と非言語的応答を一致させている	技術
[日本語版で他因子に吸収された知識因子項目]		
項目	内容	日本語版の因子
9	文化的な偏見がないか自問している	気づき
12	現状において、人の習慣や見方、興味を変えることがどういふことかを知っている	技術
17	クライアントをより深く理解するために、クライアントそれぞれのマイノリティグループが持つ社会政治的な歴史を考える	技術
23	クライアントをより知るために、クライアントが新しい社会へ文化的に適応する際のさまざまな方法について学んでいる	気づき

表 II-3 日本語版MCIの除外知識項目の因子分析結果

I [知識]	I
13 マイノリティの人々の行動、価値観、個人差には幅があるものだという ことについて考慮している。	.633
16 常に自分の自覚反応(例:不安、拒否、怒り、恐怖、軽視、過剰な自身など) を観察し、正している。	.609
6 異なるマイノリティの文化を理解する際、その中で、年齢や性別による役 割、社会的地位への理解を心がけている。	.598
14 クライアントのマイノリティとしてのアイデンティティの発達に基づいて、ク ライアントを専門家に紹介したり、コンサルテーション先を探したりする。	.482
11 異なるマイノリティの文化を理解する際、その中で、年齢や性別による役 割、社会経済的地位の理解を心がけている。	.378
因子寄与(%)	1.505
累積寄与率(%)	30.098
α 係数	.671

※最尤法(プロマックス回転)

表 II-4 知識因子と各因子間の相関係数

	気づき	技術	関係性
知識	0.57**	0.61**	0.11

** $p < .01$ * $p < .05$

表 Ⅲ-1 ワークショップシラバス

名称	多文化間カウンセリングワークショップ
対象	実際に臨床活動を行っている心理臨床家(15名程度), 臨床心理学などの専門課程で学ぶ大学院生(15名程度)
時間単位	90分×3枠(基礎知識編, 多文化間カウンセリング入門編, 実践と技術編)
使用教材	パワーポイントスライド, ワークブック
学習の目的	<p>“心理臨床家のMCC獲得と向上”</p> <p>①自己をとりまく多文化社会への気づきを得ること ②自己の文化について気づきを得ること ③MCCの基礎知識を得ること ④MCCの必要性和有用性の理解 ⑤MCCの技術を習得すること</p>

概要と時間割	内容	学習目標
説明と質問紙実施(30分)	研究内容と同意文書についての説明および質問紙の実施	
基礎知識 編 9:30 - 11:00 (90分)	まず、文化とはどのようなものが含まれるかについて学習した。参加者のまわりに存在する多文化についての話し合いを行い、自身にまつわる文化的背景の書き出すワークを行うことで、身近な文化に対する気づきを促した。また臨床における文化差の影響について学習した。	①②
多文化間カウンセリング入門 編 11:15 - 12:45 (90分)	多文化間カウンセリングや異文化適応のモデルを学習した。参加者自身の臨床活動に知識と気づきを生かせるよう、モデルを用いたワークなどを行った。	③④
休憩 (60分)		
実践と技術 編 13:45 - 15:15 (90分)	コミュニケーションの種類に基づいた使い分けや意思確認の重要性、など、実際の臨床で有用性のある技術について学習した。また、どのようなアセスメントや介入がより効果的か、ケーススタディを使って学習した。	⑤
質問紙実施・質疑応答 (15分)	質問紙および質疑応答を実施	評価

表Ⅲ-2 本研究のワークショップの内容と学習目的,APAのガイドライン, Sue & Sueモデルの内容および日本語版MCIの項目との対照表

基礎知識編						
ワークショップ		学習目的	APAガイドライン	Sue & Sue モデル		日本語版MCI
内容	学習方法			3要素	3側面	項目
文化とは何かを考える	(W1) 文化の種類を書き出し	①	1、2	A、B	a、b	21 16
	(W2) 自分の文化を書き出し 文化の定義について学習	② ①②	1 1、2	A A、B	a a、b	
	違う常識で生きる人々	①	1、2	A、B	a、b	
日本人とは何か	(W4) 日本人の定義の書き出し・反論	②	1、2	A、B	a、b	
文化差から起こりうる問題	異文化適応の概念を学習	①	4	B	b	2
	(GW1) カルチャーショック体験の共有	①	1、2	A、B	a	
	ステレオタイプの概念を学習	①②	4	A、B、C	b	
	(W5) ステレオタイプの書き出し・共有	①②	1、2	A	a	
	偏見と差別の概念を学習	②	4	A、B、C	b	
基礎知識編 総括	留意点のまとめを学習	①②	1、2、4、5	A、B、C	b	
多文化間カウンセリング入門編						
ワークショップ		学習目的	APAガイドライン	Sue & Sue モデル		MCI
内容	学習方法			3要素	3側面	項目
多文化間カウンセリングとは	MCCの定義について学習	③	5	A、B、C	b、c	
MCCモデルの紹介	Sue & Sueモデルの紹介	③	5	A、B、C	b、c	12
	Bio-Psycho-Social モデルの紹介	③	5	A、B、C	b、c	
	システムアプローチモデルの紹介	③	5	A、B、C	b、c	
	インターセクショナルモデルの紹介	③	5	A、B、C	b、c	
	RESPECTFULモデルの紹介	③	5	A、B、C	b、c	
	アカルチャレーションモデルの紹介	③	5	A、B、C	b、c	
	人種差別と特権	差別と特権の概念を学習	③	1、6	A、B、C	
差別の仕組みと制度的差別の学習		④	1、6	A、B、C	b	
マイクロアグレッション	マイクロアグレッションの概念を学習 マイクロアグレッションの例を紹介	③ ④	1、6 1、6	A、B、C A、B、C	b b	
マイノリティ	(W6) マイノリティ項目の選び出し	④	1、2、6	A、B	a、b	19 6、13
	(W7) マイノリティの社会的損益を学習	④	1、2、6	A、B	a、b	
	マイノリティの定義を学習	④	1、2、6	A、B、C	b	
カウンセリングにおける文化差の例	事例紹介	④	1、2、5	A、B、C	a、b	20
入門編総括	MCIにおける留意点を学習	③④	1、2、4、5、6	A、B、C	a、b、c	8、15、18、22
実践と技術編						
ワークショップ		学習目的	APAガイドライン	Sue & Sue モデル		MCI
内容	学習方法			3要素	3側面	項目
カウンセリングのコミュニケーション	コミュニケーションの種類を学習	③	5	C	b	4
	コミュニケーションの文化差を学習	⑤	5	C	b	
言葉以外から発信される情報	(CS1～6)対象を換えてケースを分析	⑤	5	C	c	
アセスメントでの文化差	アセスメント場面における文化差を学習	④	5	C	b	3 9、11
	(CS7～9)アセスメントの事例を紹介	⑤	5	C	b、c	
	(GW2～4)アセスメントをシミュレーション	⑤	5	C	c	
文化的なアセスメントに必要な技術	アセスメント場面で必要な技術を学習	⑤	5	C	b、c	14
介入での文化差	(W9)心理教育の代替法をシミュレーション	⑤	5	C	b、c	24
	(W10)心理検査の解釈をシミュレーション	⑤	5	C	b、c	
介入に必要な技術	介入場面で必要な技術を学習	⑤	5	C	b、c	7、10、17、23、 25、26、27

※ 教育プログラムの学習目的における数字はそれぞれ、①自己をとりまく多文化社会への気づきを得ること、②自己の文化について気づきを得ること、③MCCの基礎知識を得ること、④MCCの必要性と有用性の理解、そして⑤MCCの技術を習得すること、を指す。

※ 学習方法における (W) はワーク、(GW)はグループワーク、(CS)はケーススタディを指す。

※ APAガイドラインにおける数字はそれぞれ、1. 自身についての文化的気づきと知識、2. 他者についての文化的気づきと知識、3. 教育、4. 研究、5. 臨床、6. 組織および政策的な変更、の領域を指す。なお、3はプログラム全体の目的に該当するため、本対照表では該当項目から割愛した。

※ Sue & Sueモデルの記号はそれぞれA. 自身の文化やバイアスに対する気づき、B. クライアントの世界観への気づき、C. 文化的に適切な臨床介入ストラテジー、の3要素を指し、また、各要素のa. 態度や信念、b. 知識、c. 技術、の3側面を指す。

表 Ⅲ-3 対象群と統制群のMCIおよびMCI知識尺度の得点平均値

		<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i> 値 (<i>df</i>)
MCI	対象群	20	63.15	15.31	n.s.
	統制群	22	58.73	10.74	-40
MCI知識尺度	対象群	22	13.00	2.51	n.s.
	統制群	23	17.74	3.02	-43

** $p < .01$ * $p < .05$ n.s.=not significant

表 III-4 対象群のプレ-ポストテストのMCIおよびMCI知識尺度の評価得点

		プレテスト	ポストテスト I	ポストテスト II	F検定
MCI	<i>n</i>	18	18	18	$F = 16.74^{**}$ $df = (1,17)$
	<i>M</i>	64.33	68.94	71.56	
	<i>SD</i>	15.60	11.90	12.88	
気づき	<i>n</i>	21	22	21	$F = \text{n.s.}$ $df = (2,61)$
	<i>M</i>	24.05	27.14	28.24	
	<i>SD</i>	7.97	6.04	7.34	
技術	<i>n</i>	20	20	21	$F = \text{n.s.}$ $df = (2,58)$
	<i>M</i>	24.70	25.85	26.62	
	<i>SD</i>	6.87	5.84	5.64	
関係性	<i>n</i>	24	23	24	$F = \text{n.s.}$ $df = (2,68)$
	<i>M</i>	14.00	15.09	15.38	
	<i>SD</i>	3.21	2.04	2.14	
MCI知識尺度	<i>n</i>	21	21	21	$F = 6.16^*$ $df = (1,20)$
	<i>M</i>	13.19	14.29	14.29	
	<i>SD</i>	0.52	0.47	0.57	

** $p < .01$ * $p < .05$ n.s.=not significant

表 III-5 対象群の各テスト間ごとの比較

		プレーポスト I	プレーポスト II	ポスト Iーポスト II
MCI	平均値の差	4.61*	7.22*	2.66
	SE	1.52	1.77	1.14
	有意確率 ^b	0.02*	0.00*	0.11
気づき	平均値の差	3.12	3.94	0.82
	SE	2.33	2.27	2.3
	有意確率 ^b	0.58	0.27	1
技術	平均値の差	0.98	1.92	0.93
	SE	1.98	1.93	1.95
	有意確率 ^b	1.00	0.97	1.00
関係性	平均値の差	1.22	1.37	0.16
	SE	0.77	0.75	0.76
	有意確率 ^b	0.36	0.22	1.00
MCI知識尺度	平均値の差	-1.10*	-1.10	0.00
	SE	0.35	0.44	0.37
	有意確率 ^b	0.02*	0.67	1.00

** $p < .01$ * $p < .05$ b. 多重比較の調整: Bonferroni

表 Ⅲ-6 統制群におけるMCIおよびMCI知識尺度のプレ-ポスト間得点差の平均値

	<i>n</i>	平均	標準偏差	<i>t</i> 値	<i>df</i>
MCI	22	0.18	5.39	n.s.	21
MCI知識尺度	23	0.13	2.58	n.s.	22

** $p < .01$ * $p < .05$ n.s.=not significant

表 Ⅲ-7 アンケート調査の結果

	1	2	3	4	5	6
<i>M</i>	4.92	4.92	4.96	4.79	4.75	2.88
<i>SD</i>	0.28	0.28	0.20	0.41	0.20	0.78

n =24

アンケートは1.ワークショップの内容（全体）について、2.ワークショップの内容（基礎知識編）について、3.ワークショップの内容（多文化間カウンセリング入門編）について、4.ワークショップの内容（実践と技術編）について、5.ファシリテーターについて、6.ワークショップの難易度について、1（全然よくなかった）から5（すごくよかった）の5件法を用いて問うものだった（6に対しては1.‘すごく難しかった’から5.‘すごくかんたんだった’の5件法）。

表 Ⅲ-8 アンケート調査の回答例

7. ワークショップで学んだ知識などは実際の臨床に役に立ちそうですか
(大学院生) 自分でも気づかないで、当たり前なことだと思っていたことがひっくり返りました。反対に、今まで自分が気にも留めなかったことが多くて、今回参加して本当によかったです。自分はまだケースはないのですが、SVの時など、ケースを見るときに”文化”を意識したいと思います。
(心理臨床家 臨床歴2.5年) 自分が普段いかに無意識に、ステレオタイプを基にアセスメントをしていたかがよく分かった。自覚がないこと、知らないことの怖さを知った。色んな違いを楽しめるようになりたいと思った。
8. 今後のワークショップに取り入れてほしい内容があったら教えてください
(大学院生) 院生の授業として必修で組み込んでほしいと思いました。
(心理臨床家 臨床歴3年) 他職種(看護師・医師・教員など)との交流。これも多文化でしょうか…
9. その他、自由にご意見やご感想を教えてください
(大学院生) 多文化間＝外国人という思い込みがありましたが、私たちが今後行っていくであろうセッションでも使えそうということがわかり、すごく関心を持ってお話を聞いていました。お話も分かりやすく理解が深まりました。またこれを機に多文化のワークショップ今後も参加してみたいと思いました。
(大学院生) 平常授業の中で、もっと早く学んでいたかった内容だと思いました。Cさん独自の体験様式を知る、理解するという点はいかなる場合でも大切だと思います。文化とは少し違うかもしれませんが、例えばASDの方の世界観を理解するために、細かい具体的に且つ、失礼のない様、聞くための技術にもつながると感じました。
(心理臨床家 臨床歴11年) とても勉強になりました。ありがとうございました。事例がとてもわかりやすいので、模擬事例のケースカンファレンスなどがあると、とても面白そうだなと思いました。

資料

第Ⅱ部資料

資料 Ⅱ-1	質問紙調査依頼文書	162
資料 Ⅱ-2	質問紙調査同意文書	163
資料 Ⅱ-3	日本語版 MAKSS-CE-R	164
資料 Ⅱ-4	MCI 邦訳版	166
資料 Ⅱ-5	多文化コンピテンス尺度	170
資料 Ⅱ-6	任意アンケート	172

第Ⅲ部資料

資料 Ⅲ-1	調査依頼文書	173
資料 Ⅲ-2	研究対象者への説明文書	174
資料 Ⅲ-3	研究参加への同意文書	177
資料 Ⅲ-4	同意撤回文書	178
資料 Ⅲ-5	日本語版 MCI	179
資料 Ⅲ-6	日本語版 MCI 知識尺度	183
資料 Ⅲ-7	ワークショップ任意アンケート	184
資料 Ⅲ-8	ワークショップスライド資料	185
資料 Ⅲ-9	ワークブック	198

2017年〇月〇日

質問紙調査ご協力をお願い

拝啓、時下ますますご清栄のこととお慶び申し上げます。

現在、私は博士論文作成のために、心理臨床家の文化的差異を取り扱う能力について研究を進めています。今回送付させていただく質問紙は先生がこれまで関わってこられた外国人や、文化的背景の異なるクライアントに対しての考えや態度を伺うものです。

つきましては、ぜひ先生にお力添えを賜りたく、〇月〇日までにご回答いただければ幸いです。また、約2ヶ月後に同内容の40問程度の質問に再度ご回答いただける先生がいらっしゃいましたら、同意書にその旨をお印くださいますようお願い致します。2度目の調査にご協力くださいました先生には、ささやかではありますが謝礼（1000円分のQUOカード）を送付させていただきます。

ご回答にあたってなにかご不明な点がございましたら、下記の連絡先までご連絡ください。ご多忙の折、誠に恐縮ではございますが、ご理解とご協力のほど、よろしくお願い致します。

敬具

明治学院大学大学院 心理学部 心理学研究科
博士後期課程 湯浅紋
15PSD001@meijigakuin.ac.jp

指導教員：明治学院大学大学院心理学部
教授 阿部裕

【ご回答にあたって】

- ・この調査は任意の調査です。ご協力いただけない場合でも皆さまに不利益が生じることはございません。
- ・この調査は無記名でご回答いただき、結果は統計的に処理されるため、ご回答から個人が特定されることはございません。
- ・調査は本研究の目的以外では一切使用いたしません。
- ・調査用紙は一定期間保管し、責任を持って破棄させていただきます。
- ・調査へのご回答は、ページの順番にそってご回答ください。
- ・ご回答に正解や不正解はございませんので、あまり深く考えず率直にお答えください。
- ・途中で気分が悪くなった場合は、ご回答をお止めになっても構いません。また、回答しにくい質問にはご回答していただかなくても構いません。
- ・ご回答に際しまして気分が悪くなった場合には、下記の連絡先までご連絡くださいますようお願いいたします。必要に応じて、クリニックなどをご紹介いたします。
- ・上記をお読みいただき、本調査及び再調査へのご参加に同意される場合には、下記に同意の旨をお示しの上、次ページからの質問にご回答をお願いいたします。

- 上記内容を十分に理解し承知した上で、自ら本研究に参加することに同意します

同意年月日： 年 月 日
(同意の場合は 内に✓印を入れ、同意年月日を記入してください)

- 約2ヶ月後に40問程度の質問紙に再度回答します

- * 2度目の調査にご協力くださいます先生には、ささやかではありますが謝礼(1000円分のQUOカード)を送付させていただきます。再調査の質問紙と謝礼の送付先をご記入ください。

氏名： _____ 所属： _____

住所： _____

電話： _____ Email： _____

研究責任者：明治学院大学大学院心理学研究科 博士後期課程 湯浅 紋
指導教員：明治学院大学心理学部 教授 阿部 裕

ご不明な点などありましたら、下記までご連絡ください。

研究責任者：湯浅 紋

電話：080-4247-0911

Email：15PSD001@meijigakuin.ac.jp

質問は次のページからはじまります。よろしくお願ひ致します。

資料 II-3 日本語版 MAKSS-CE-R

年齢	歳
性別	男 ・ 女
職種	臨床心理士・心理カウンセラー・相談員・医師・学生 その他（ ）
臨床経験年数	年
臨床で用いる言語	日本語・英語・中国語・韓国語・スペイン語・フランス語 その他（ ）

質問 もしあなたが様々な国の人と一緒に仕事をするとしたら、どのような考えが重要だと思いますか。以下の項目を読み、あてはまる数字に○をつけてください。

- | | | | | |
|-----------|-------------|---------|-------|----------|
| 1. | 2. | 3. | 4. | 5. |
| 全くあてはまらない | それほどあてはまらない | どちらでもない | あてはまる | 非常にあてはまる |

1. 私は、文化や考え方が違うのは当然のことだと思う。	1	2	3	4	5
2. 私は、考えが違うことを楽しめる。	1	2	3	4	5
3. 私は、いろいろなものの見方から物事を捉えようとする。	1	2	3	4	5
4. 私は、他文化で生活するなら相手の価値観を尊重し合わせる方が良いと思う。	1	2	3	4	5
5. 私は、相手の文化や伝統に敬意を払う。	1	2	3	4	5
6. 私は、何が正しいか、自分の価値観や基準でものを見る。	1	2	3	4	5
7. 私は、自国の馴染み深い伝統や価値観が一番大事だと思う。	1	2	3	4	5
8. 私は、意見の違いがある時、賛成か反対かの判断を留保する。	1	2	3	4	5
9. 私は、与えられた状況で適切な行動をとることは大切だと思う。	1	2	3	4	5
10. 私は、「はい」「いいえ」とはっきり言わない相手でもつきあえる。	1	2	3	4	5
11. 私は、よくわからない状況におかれても何とかやっつけていける。	1	2	3	4	5

1. 全くあてはまらない
 2. それほどあてはまらない
 3. どちらでもない
 4. あてはまる
 5. 非常にあてはまる

12. 私は、状況の変化に柔軟に合わせることが重要だと思う。	1	2	3	4	5
13. 私は、意見の違いがあるとき、自分と相手の考えの妥協点を調整する。	1	2	3	4	5
14. 私は、従来の考え方にとらわれずに新しい考えに挑戦する。	1	2	3	4	5
16. 私は、多様な考えを許容し自由な発想を大事にする。	1	2	3	4	5
17. 私は、目的に向かってみんなで協力する。	1	2	3	4	5
18. 私は、一緒に協力して課題を解決することを重視する。	1	2	3	4	5
19. 私は、相手が言おうとすることを積極的に聞こうとする。	1	2	3	4	5
20. 私は、反対の意見でも相手の意見を最後まで聞こうとする。	1	2	3	4	5
21. 私は、相手のものの見方感じ方で物事が考えられる。	1	2	3	4	5
22. 私は、相手の立場になって考える。	1	2	3	4	5
23. 私は、いろいろな言語や文化を学ぶことが重要だと思う。	1	2	3	4	5
24. 私は、言語力があることが大事だと思う。	1	2	3	4	5
25. 私は、年齢や上下関係にとらわれない。	1	2	3	4	5
26. 自分が正しいと思っていることを貫く。	1	2	3	4	5
27. 私は、意見の違いがあっても、自己主張を抑え我慢する。	1	2	3	4	5
28. 私は、誤解が生じ失敗しても笑うことができる。	1	2	3	4	5

資料 II-4 MCI 邦訳版

質問 各々の文章がどのくらい多文化環境で仕事をする臨床家（カウンセラー、心理学者、臨床トレーニングを行う学生）としての自分にあてはまるか示してください。そうでありたいと願うものよりも、最も現在の自分によくあてはまるものを選ぶようにしてください。

1（全然あてはまらない）から4（とてもよくあてはまる）のうち、以下の最もよくあてはまるものに○をつけてください。

1	2	3	4
全然あてはまらない	それほどあてはまらない	少しあてはまる	とてもよくあてはまる

マイノリティのクライアントと接するとき、

1. 自分自身の人種が、クライアントにとって自分のことを信用できない原因となっていると思う。	1	2	3	4
2. マジョリティのクライアントに接するときには感じない過剰補償、過剰な誘惑、罪の意識を感じる。	1	2	3	4
3. クライアントの問題を概念化する際に、ステレオタイプや価値観に偏った見方に左右されない自信がある。	1	2	3	4
4. 自分の世界観とクライアントの世界観の違いがカウンセリングのプロセスの妨げになっていると思う。	1	2	3	4
5. 自分と異なる認知、推論や意思決定のスタイルを持つクライアントとコミュニケーションを行うことは困難だと思う。	1	2	3	4
6. 異なるマイノリティの文化を理解する際、その中での、年齢や性別による役割、社会経済的地位の理解を心がけている。	1	2	3	4
7. 革新的な発想や治療法を用いている。	1	2	3	4
8. 人は多民族であり、さまざまな心をもつという見解に尽きると思う。	1	2	3	4
9. 文化的な偏見がないか自問している。	1	2	3	4
10. マイノリティのクライアントの行動を、マジョリティのクライアントの行動と比べがちである。	1	2	3	4

1	2	3	4
全然あてはまらない	それほどあてはまらない	少しあてはまる	とてもよくあてはまる

マイノリティのクライアントと接するとき、

11. マイノリティのクライアントのカウンセリングにおける好みについて、研究知見を意識するようにしている。	1	2	3	4
12. 現状において、人の習慣や見方、興味を変えることがどういふことかを知っている。	1	2	3	4
13. マイノリティの人々の行動、価値観、個人差には幅があるものだという事について考慮している。	1	2	3	4
14. クライアントのマイノリティとしてのアイデンティティの発達に基づいて、クライアントを専門家に紹介したり、コンサルテーション先を探したりする。	1	2	3	4
15. 自分の個人的な限界を考えると、自分の自信は揺らいでしまう。	1	2	3	4
16. 常に自分の自衛反応（例：不安、拒否、怒り、恐怖、軽視、過剰な自信など）を観察し、正している。	1	2	3	4
17. クライアントをより深く理解するために、クライアントそれぞれのマイノリティグループが持つ社会政治的な歴史を考える。	1	2	3	4
18. 半数以上のクライアントに、インテークを除いたセッションで2度以上会うことに成功している。	1	2	3	4
19. クライアントの持つ自分と異なる外見、肌や髪の色、服装、社会経済的地位によって不快な思いを経験したことがある。	1	2	3	4
20. 文化的な間違いや誤解にすばやく気づき、修正することができる。	1	2	3	4
21. いくつかのアセスメント方法を用いることができる（自由回答式の質問、観察、さまざまな情報収集法などはこれに含まれるが、標準化テストは含まれない）。	1	2	3	4
22. 慣れない状況で問題を解決した経験がある。	1	2	3	4

1 2 3 4
 全然あてはまらない
 それほどあてはまらない
 少しあてはまる
 とてもよくあてはまる

マイノリティのクライアントと接するとき、

23. クライアントをより知るために、クライアントが新しい社会へ文化的に 適応する際のさまざまな方法について学んでいる。	1	2	3	4
24. 自分自身の哲学的な嗜好を理解している。	1	2	3	4
25. ある種の文化（在日韓国人、在日中国人、アイヌ民族、留学生などを 含む）について実際に理解を深めている。	1	2	3	4
26. 短期間の問題解決型で構造化したセラピーが必要なクライアントと、長 期間のプロセス重視で非構造化のセラピーを必要としているクライアントを 見分けることができる。	1	2	3	4
27. 留学生や移民などに接するとき、ビザ、パスポートや帰化にまつわる法 的義務の重要性がわかる。	1	2	3	4

以下の多文化的記述が自身にあてはまるかどうかを評価してください。

28. 同僚として、または職場を通じてのマイノリティの人との関わりは広範囲 にわたっている。	1	2	3	4
29. この1年で、多文化的なクライアントの取り扱い件数は50%以上増加し た。	1	2	3	4
30. 自分と同じ文化の人々との関わりと同じくらい、多文化の人々との関わり を楽しんでいる。	1	2	3	4
31. 精神保健分野の組織的な弊害に対してマイノリティの人々の擁護に携わ っている（例：パイリンガルのカウンセラーの紹介など）。	1	2	3	4
32. 標準的ではない日本語に慣れている（例：アクセント、方言など）。	1	2	3	4

1	2	3	4
全然あてはまらない	それほどあてはまらない	少しあてはまる	とてもよくあてはまる

以下の多文化的記述が自身にあてはまるかどうかを評価してください。

33. 私の人生におけるマイノリティの人々との関わりは広範囲にわたっている（例：さまざまな民族が混在した環境、結婚、友人関係など）。	1	2	3	4
34. マイノリティのクライアントに接することができるよう、私は多文化のエキスパートに頻繁にコンサルテーションを受け、多文化のワークショップや講習会に参加している。	1	2	3	4

全てのクライアントと接するとき、

35. 私は効果的に危機介入している（例：自殺企図、惨事、破綻した人間関係など）。	1	2	3	4
36. いろいろなカウンセリング技法や技術を用いている。	1	2	3	4
37. 相手の言うことを繰り返したり、明確化したり、探りを入れるような場合は、要領よく簡潔にするようにしている。	1	2	3	4
38. 私は性的な問題の探索に対して抵抗はない。	1	2	3	4
39. 私はクライアントに問題が何かを明確にさせるのがうまい。	1	2	3	4
40. 私は言語的応答と非言語的応答を一致させている。	1	2	3	4

資料 II-5 多文化コンピテンス尺度

質問 もしあなたが日本で生活している外国人と接するとしたら、次のような行動をどれくらい行うことができるか、または外国人に対してどのように考えているか、以下の項目を読み、あてはまる数字に○をつけてください。

	1.	2.	3.	4.	5.
	全くあてはまらない	それほどあてはまらない	どちらでもない	あてはまる	非常にあてはまる
1. 外国人同士の仲間やグループに親しく話しかける。	1	2	3	4	5
2. 「謙遜」した方が好意的に受け入れられる場合があることをアドバイスする。	1	2	3	4	5
3. 日本の習慣として、言葉に出して言ったことと、心の中で思っていることが違う場合があることをアドバイスする。	1	2	3	4	5
4. かたことの言葉でも粘り強くコミュニケーションをする。	1	2	3	4	5
5. 日本の習慣として、周囲の人に從わないと浮いてしまうことがあることをアドバイスする。	1	2	3	4	5
6. 話のきっかけを見つける。	1	2	3	4	5
7. 自分の言いたいことを落ち着いて伝えることができる。	1	2	3	4	5
8. 断るときは相手を傷つけないように、はっきりと言わない方が良い場合があることを教える。	1	2	3	4	5
9. 話し合いをしない限り、お互いの誤解は深くなるばかりである。	1	2	3	4	5
10. 言いたいことを自然な話し方で伝える。	1	2	3	4	5
11. 外国人と接する機会をたくさんもつ。	1	2	3	4	5
12. 日本人のマナーとして、人との約束は守らなければならないことを教える。	1	2	3	4	5
13. 日本社会の習慣やマナーなど、日常的なことから日本の文化について話す。	1	2	3	4	5

資料 II-5 多文化コンピテンス尺度

	1. 全くあてはまらない	2. それほどあてはまらない	3. どちらでもない	4. あてはまる	5. 非常にあてはまる
14. 日本人が言葉ではっきり言わないときは、表情などをよく見て日本人の気持ちを判断することを教える。	1	2	3	4	5
15. 日本語の「断り方の表現」には、たくさんのバリエーションがあることを教える。	1	2	3	4	5
16. 自分のことを伝えたい気持ちを進んで話す。	1	2	3	4	5
17. 相手との信頼関係を作るため、時間をかけて根気よく付き合う。	1	2	3	4	5
18. 日本の生活に慣れていないようだったら、近所を案内したり買い物などに付き合ったりする。	1	2	3	4	5
19. 気軽に話す。	1	2	3	4	5
20. 言いたいことは丁寧に主張する。	1	2	3	4	5
21. 自分から心の壁を取り除いて話しかけたりする。	1	2	3	4	5
22. 日本の文化を再確認するために、相手の文化や習慣について積極的に知識を得ようとする。	1	2	3	4	5
23. 「遠慮」することは、相手への思いやりや配慮であることを教える。	1	2	3	4	5
24. 相手の国の文化や習慣、人間関係のマナーについての知識を積極的に得る。	1	2	3	4	5
25. 自己主張を控えた方が良い場合があることをアドバイスする。	1	2	3	4	5
26. 外国人が理解できるように普段の自分の話し方のスピードを変える。	1	2	3	4	5
27. 外国人と話すときは遠慮しないで応じる。	1	2	3	4	5

資料 II-6 任意アンケート

1. 文化の異なるクライアントを対象にカウンセリングを行うにあたって、気をつけていることがあれば教えてください。

2. 文化の異なるクライアントを対象にカウンセリングを行うにあたって、困っていることがあれば教えてください。

3. 文化の異なるクライアントを対象にカウンセリングを行うにあたって、必要だと思うサポートがあれば教えてください。

質問は以上になります。
どうもありがとうございました。

2018年〇月〇日

質問紙調査ご協力をお願い

拝啓

時下ますますご清栄のこととお慶び申し上げます。

現在、私は博士論文作成のために、心理臨床家の文化的差異を取り扱う能力について研究を進めています。この度、回答にご協力をお願いしたい質問紙は文化的背景の異なるクライアントに対する考えや態度を伺うものです。

つきましては、ぜひお力添えを賜りたく、〇月〇日までにご回答いただければ幸いです。また、約3週間後に同内容の質問に再度ご回答くださいますようお願い致します。調査にご協力くださいました方には、ささやかではありますが謝礼（500円分の図書カード）を送付させていただきます。

ご回答にあたってなにかご不明な点がございましたら、下記の連絡先までご連絡ください。ご多忙の折、誠に恐縮ではございますが、ご理解とご協力のほど、よろしくお願い致します。

敬具

明治学院大学大学院 心理学研究科 心理学専攻
博士後期課程 湯浅紋
15PSD001@meijigakuin.ac.jp

指導教員：明治学院大学大学院心理学部
教授 阿部裕

資料 III-2 研究対象者への説明文書

心理臨床家育成課程における多文化間カウンセリングコンピテンス教育の効果研究

説明文書

1. 研究の目的について

本研究の目的は、心理臨床の中で文化の異なるクライアントを支援する際に必要な知識や能力の向上を狙いとしたワークショップを行い、その効果を測定することです。

2. 研究の方法について

対象者の方はまず2グループに分けられます。グループ1の方には「多文化間カウンセリングワークショップ」に参加していただき、その前後に質問紙に答えていただきます。また、その3週間後に同じ質問紙に答えていただきます。グループ2の方にはワークショップに参加せず、質問紙に答えていただきます。また、その3週間後に同じ質問紙に答えていただきます。グループ2の方も、希望される方は後日同内容のワークショップにご参加いただけます。

本研究は明治学院大学心理学部倫理委員会の承認を得ており、2018年10月31日まで実施される予定です。ただし、対象者の方に参加していただくのはワークショップと質問紙回答の1日と、その3週間後の質問紙回答1日の合計2日間です。

3. 研究を実施する者

実施責任者：阿部 裕（明治学院大学心理学部・教授）

研究実施者：湯浅 紋（明治学院大学大学院心理学研究科心理学専攻・博士後期課程4年）

4. 研究への参加が任意であること

本研究への参加は任意です。あなたの自由な意思が尊重されます。研究に参加しないことによって、今後いかなる不利益な対応を受けることはありません。ご協力いただくアンケート等についても、答えたくない項目についてはご回答いただかなくて結構です。この場合でも、いかなる不利益な対応を受けることはありません。

いったん参加に同意した場合でも、2018年10月31日までいかなる不利益を受けることなく同意を撤回することができます。研究参加を取りやめたい場合は、一緒にお渡しいたします「同意撤回文書」に署名して、この説明文書の最終ページに記載されております問い合わせ先までお送りください。その場合、提供していただいたデータ等は破棄され、それ以降はそれらの情報が研究のために用いられることはありません。なお、2018年10月31日以降に同意撤回文書を提出された場合や既に研究成果が発表されている場合は、データ等の破棄はできませんのでご了承ください。

資料 III-2 研究対象者への説明文書

5. 本研究への参加をお願いする理由

本研究の対象者は心理臨床を行う専門家、および臨床心理士資格審査受験第一種指定校の大学院生です。ただし実施責任者と同じ研究室に所属する学生は除外します。

6. 本研究への参加に伴う危険性、不利益について

本研究への参加に伴い、健康被害等の危険や、痛み等の不快な状態、その他参加される方に不利益となることが生じる可能性はほとんどありませんが、個々の文化についての新たな気づきを促すワークや過去の経験についての振り返りなどを行うため、心理的に影響を与える可能性があります。万が一ワークショップ中に気分が悪くなった参加者にはいつでも退室が可能です。また、ワークショップ後に体調を崩した参加者には研究実施者が個別にメールや対面の相談に応じます。また、重大で継続的な心身の不調を訴える参加者には専門家の紹介をおこないます。

7. 研究結果の使われ方について

いただいたデータや個人情報は、本研究を遂行し、その後検証するために必要な範囲においてのみ使用いたします。将来別の研究にデータを用いる場合は、データを匿名化し、個人情報保護に十分に留意します。本研究のために研究従事者以外の者または明治学院大学心理学部以外の機関にデータを提供することはありません。

いただいたデータや個人情報が記載された資料は、鍵をかけて厳重に保管します。また、いただいたデータをコンピュータに入力し電子化する場合は、情報漏れのない対策を十分に施したコンピュータを使用して、外部記憶媒体に記録し、外部記録媒体は鍵をかけて厳重に保管し、紛失、盗難などのないように管理します。いただいた個人情報の取り扱いには十分配慮し、外部に漏れないよう厳重に管理します。

ご提出いただいた同意書は実施責任者の湯浅紋が責任を持って保管し、2023年10月まで保管した後に、記録されている外部記憶媒体の物理的破壊によって、完全に破棄します。

本研究で得られた成果は博士学位論文、専門の学会や学術雑誌などに掲載する予定ですが、発表する場合はご参加いただいた方のプライバシーに慎重に配慮しますので、個人を特定できる情報が公表されることはありません。

8. 本研究の意義について

この研究（ワークショップに参加される場合）に参加し、そこで学んだ知識や技術を今後の臨床で実践をしていただくことで、多文化間カウンセリング能力の向上がみられることが期待されます。ただし、本研究への参加はこれらの効果を保証するものではありません。

資料 III-2 研究対象者への説明文書

ん。また、今後の臨床心理学における多文化間カウンセリングに関する研究の発展に寄与すると考えられます。

9. 研究に関する資料の開示について

ご希望があれば、他の対象者の個人情報保護や本研究の独創性の確保に支障がない範囲で、本研究の研究計画および研究方法、研究により得られた成果についての資料を開示いたします。また、本研究に関するご質問がありましたらいつでもお尋ねください。

10. 研究の実施費用について

本研究にかかる費用は研究実施者の個人研究費から支出されます。

11. 研究の利益相反について

本研究の利益相反（企業・団体等からの収入）はありません。

12. 研究参加への謝礼

本研究の参加に際して、ワークショップに参加したうえで質問紙にご回答いただける対象者の方（グループ1の方）には2000円、質問紙のみにご回答をいただける対象者の方（グループ2の方）には500円を、現金及び図書カードでお支払いいたします。謝礼のお支払いはいずれの対象者の方も2回目の質問紙の提出後となり、ワークショップの参加のみ、または1回目の質問紙のみにご回答いただいた方にはお支払いがされませんので、その旨ご了承ください。支払いの方法は対象者がお選びいただけますが、謝礼を郵送ご希望の方には図書カードのみのお支払いとなります。

13. 知的財産権の帰属

本研究の成果により特許権等の知的財産権が生じる可能性がありますが、その権利は本研究の責任機関である明治学院大学に属し、対象者の方には属しません。

※問い合わせ先

担当者：湯浅 紋

所属：明治学院大学大学院心理学研究科心理学専攻 博士後期課程

住所：〒108-8636 東京都港区白金台 1-2-37

E-mail：15PSD001@meijigakuin.ac.jp

以上の内容をよくお読みいただき、ご理解いただいたうえで本研究に参加することに同意していただける場合は、別紙の「研究参加への同意文書」に署名し、日付を記入して担当者にお渡しください。

研究参加への同意文書

研究実施者：明治学院大学大学院心理学研究科心理学専攻 湯浅紋 殿

研究課題名：心理臨床家育成課程における多文化間カウンセリングコンピテンス教育の効果研究

私は、研究課題：「心理臨床家育成課程における多文化間カウンセリングコンピテンス教育の効果研究」に関する以下の事項について説明を受けました。理解した項目については自分で□の中にレ印を入れて示しました。

- 研究の目的について
- 研究の方法について
- 研究を実施する者
- 研究への参加が任意であること
- 本研究への参加をお願いする理由
- 本研究への参加に伴う危険性、不利益について
- 研究結果の使われ方について
- 本研究の意義について
- 研究に関する資料の開示について
- 研究の実施費用について
- 研究の利益相反について
- 研究参加への謝礼
- 知的財産権の帰属
- 問い合わせ先

これらの事項について確認したうえで、この研究に参加することに同意します。

.....年月日

参加者署名.....

本研究に関する説明を行い、自由意思による参加が得られたことを確認します。

説明担当者署名.....

同意撤回文書

研究実施者：明治学院大学大学院心理学研究科心理学専攻 湯浅 紋 殿

私は、「心理臨床家育成課程における多文化間カウンセリングコンピテンス教育の効果研究」に参加することを同意し、同意書に署名しましたが、その同意を撤回することを担当者

..... 氏

に伝え、ここに同意撤回書を提出します。

(参加者ご本人による同意書を提出された場合は以下に署名をお願いします)

.....年月日

参加者署名.....

(実施責任者・研究分担者)

本研究に関する同意撤回書を受領したことを証します。

受取者署名.....

【ご回答にあたって】

- この調査は任意の調査です。ご協力いただけない場合でも皆さまに不利益が生じることはございません。
- 調査は研究の目的以外では一切使用いたしません。本研究において、また将来別の研究においてデータを用いる際は匿名化し、個人情報が特定されないよう留意いたします。
- ご回答に正解や不正解はございませんので、あまり深く考えず率直にお答えください。
- 途中で気分が悪くなった場合は、ご回答をお止めになっても構いません。また、回答しにくい質問にはご回答していただかなくても構いません。
- 研究参加者へ説明文書をよくお読みいただき、本研究へのご参加に同意される場合には、同意文書に同意の旨をお示しの上、次ページからの質問にご回答をお願いいたします。

* 調査にご協力くださいます方には、ささやかではありますが謝礼（ワークショップ参加および質問紙の回答をされる方には2000円分、質問紙の回答のみの方は500円分の図書カード）を送付させていただきます。再調査の質問紙と謝礼の送付先をご記入ください。

氏名：

所属：

住所：（〒 - ）

電話：

Email：

実施責任者：明治学院大学大学院心理学研究科心理学専攻 博士後期課程 湯浅 紋
研究指導責任者：明治学院大学心理学部 教授 阿部 裕

ご不明な点などありましたら、下記までご連絡ください。

実施責任者：湯浅 紋

電話：080-4247-0911

Email：15PSD001@meijigakuin.ac.jp

質問は次のページからはじまります。よろしくお願い致します。

氏名		性別	男・女・その他（ ）
年齢	歳	臨床経験年数	年
職種	心理臨床家・学生・その他（ ）		

質問 各々の文章がどのくらい多文化環境で仕事をする臨床家（カウンセラー、心理学者、臨床トレーニングを行う学生）としての自分にあてはまるか示してください。そうでありたいと願うものよりも、**最も現在の自分によくあてはまるもの**を選ぶようにしてください。

※“マイノリティ”とは必ずしも外国人に限定されず、性的マイノリティなどの「異なる文化」を持つ方もすべて含みます。

1（全然あてはまらない）から4（とてもよくあてはまる）のうち、以下の最もよくあてはまるものに○をつけてください。

1	2	3	4
全然あてはまらない	それほどあてはまらない	少しあてはまる	とてもよくあてはまる

マイノリティのクライアントと接するとき、

1. マジョリティのクライアントに接するときには感じない過剰補償、過剰な誘惑、罪の意識を感じる。	1	2	3	4
2. クライアントの問題を概念化する際に、ステレオタイプや価値観に偏った見方に左右されない自信がある。	1	2	3	4
3. 自分の世界観とクライアントの世界観の違いがカウンセリングのプロセスの妨げになっていると思う。	1	2	3	4
4. 自分と異なる認知、推論や意思決定のスタイルを持つクライアントとコミュニケーションを行うことは困難だと思う。	1	2	3	4
5. 異なるマイノリティの文化を理解する際、その中で、年齢や性別による役割、社会経済的地位の理解を心がけている。	1	2	3	4
6. 文化的な偏見がないか自問している。	1	2	3	4
7. マイノリティのクライアントの行動を、マジョリティのクライアントの行動と比べがちである。	1	2	3	4
8. 自分の個人的な限界を考えると、自分の自信は揺らいでしまう。	1	2	3	4

1 全然あてはまらない
 2 それほどあてはまらない
 3 少しあてはまる
 4 とてもよくあてはまる

マイノリティのクライアントと接するとき、

9. クライアントをより深く理解するために、クライアントそれぞれのマイノリティグループが持つ社会政治的な歴史を考える。	1	2	3	4
10. 半数以上のクライアントに、インテークを除いたセッションで2度以上会うことに成功している。	1	2	3	4
11. いくつかのアセスメント方法を用いることができる(自由回答式の質問、観察、さまざまな情報収集法などはこれに含まれるが、標準化テストは含まれない)。	1	2	3	4
12. クライアントをより知るために、クライアントが新しい社会へ文化的に適応する際のさまざまな方法について学んでいる。	1	2	3	4
13. ある種の文化(在日韓国人、在日中国人、アイヌ民族、留学生などを含む)について実際に理解を深めている。	1	2	3	4
14. 短期間の問題解決型で構造化したセラピーが必要なクライアントと、長期間のプロセス重視で非構造化のセラピーを必要としているクライアントを見分けることができる。	1	2	3	4
15. 留学生や移民などに接するとき、ビザ、パスポートや帰化にまつわる法的義務の重要性がわかる。	1	2	3	4

以下の多文化的記述が自身にあてはまるかどうかを評価してください。

16. 同僚として、または職場を通じてのマイノリティの人との関わりは広範囲にわたっている。	1	2	3	4
17. この1年で、多文化的なクライアントの取り扱い件数は50%以上増加した。	1	2	3	4
18. 自分と同じ文化の人々との関わりと同じくらい、多文化の人々との関わりを楽しんでいる。	1	2	3	4

1	2	3	4
全然あてはまらない	それほどあてはまらない	少しあてはまる	とてもよくあてはまる

以下の多文化的記述が自身にあてはまるかどうかを評価してください。

19. 精神保健分野の組織的な弊害に対してマイノリティの人々の擁護に携わっている（例：バイリンガルのカウンセラーの紹介など）。	1	2	3	4
20. 標準的ではない日本語に慣れている（例：アクセント、方言など）。	1	2	3	4
21. 私の人生におけるマイノリティの人々との関わりは広範囲にわたっている（例：さまざまな民族が混在した環境、結婚、友人関係など）。	1	2	3	4
22. マイノリティのクライアントに接することができるよう、私は多文化のエキスパートに頻繁にコンサルテーションを受け、多文化のワークショップや講習会に参加している。	1	2	3	4
全てのクライアントと接するとき、				
23. 私は効果的に危機介入している（例：自殺企図、惨事、破綻した人間関係など）。	1	2	3	4
24. いろいろなカウンセリング技法や技術を用いている。	1	2	3	4
25. 相手の言うことを繰り返したり、明確化したり、探りを入れるような場合は、要領よく簡潔にするようにしている。	1	2	3	4
26. 私は性的な問題の探索に対して抵抗はない。	1	2	3	4
27. 私はクライアントに問題が何かを明確にさせるのがうまい。	1	2	3	4

資料 III-6 日本語版 MCI 知識尺度

質問 各々の文章がどのくらい多文化環境で仕事をする臨床家（カウンセラー、心理学者、臨床トレーニングを行う学生）としての自分にあてはまるか示してください。そうでありたいと願うものよりも、最も現在の自分によくあてはまるものを選ぶようにしてください。

※“マイノリティ”とは必ずしも外国人に限定されず、性的マイノリティなどの「異なる文化」を持つ方もすべて含みます。

1（全然あてはまらない）から4（とてもよくあてはまる）のうち、以下の最もよくあてはまるものに○をつけてください。

1	2	3	4
全然あてはまらない	それほどあてはまらない	少しあてはまる	とてもよくあてはまる

マイノリティのクライアントと接するとき、

	1	2	3	4
1. 文化的な偏見がないか自問している。	1	2	3	4
2. いくつかのアセスメント方法を用いることができる（自由回答式の質問、観察、さまざまな情報収集法などはこれに含まれるが、標準化テストは含まれない）。	1	2	3	4
3. ある種の文化（在日韓国人、在日中国人、アイヌ民族、留学生などを含む）について実際に理解を深めている。	1	2	3	4
4. 短期間の問題解決型で構造化したセラピーが必要なクライアントと、長期間のプロセス重視で非構造化のセラピーを必要としているクライアントを見分けることができる。	1	2	3	4

以下の多文化的記述が自身にあてはまるかどうかを評価してください。

5. 同僚として、または職場を通じてのマイノリティの人との関わりは広範囲にわたっている。	1	2	3	4
6. マイノリティのクライアントに接することができるよう、私は多文化のエキスパートに頻繁にコンサルテーションを受け、多文化のワークショップや講習会に参加している。	1	2	3	4

資料 III-7 ワークショップ任意アンケート

アンケート (任意)

1. ワークショップの内容 (全体) について

全然よくなかった	よくなかった	まあまあ	少しよかった	すごくよかった
1	2	3	4	5

2. ワークショップの内容 (基礎知識と気づき編) について

全然よくなかった	よくなかった	まあまあ	少しよかった	すごくよかった
1	2	3	4	5

3. ワークショップの内容 (多文化間カウンセリング入門編) について

全然よくなかった	よくなかった	まあまあ	少しよかった	すごくよかった
1	2	3	4	5

4. ワークショップの内容 (実践と技術編) について

全然よくなかった	よくなかった	まあまあ	少しよかった	すごくよかった
1	2	3	4	5

5. ファシリテーターについて

全然よくなかった	よくなかった	まあまあ	少しよかった	すごくよかった
1	2	3	4	5

6. ワークショップの難易度

すごく難しかった	難しかった	ふつう	簡単だった	すごく簡単だった
1	2	3	4	5

7. ワークショップで学んだ知識などは実際の臨床に役に立ちそうですか？

8. 今後のワークショップに取り入れてほしい内容があったら教えてください。

9. その他、自由にご意見やご感想を教えてください。

ワークショップ スライド資料

オープニング	186
基礎知識編	187
多文化間カウンセリング入門編	191
実践と技術編	199

2018年8月17日（金）
2018年9月23日（日）
9:00AM – 3:00PM



多文化間カウンセリング ワークショップ

明治学院大学大学院 心理学研究科 博士後期課程 湯浅 敏

・心理臨床家育成課程における多文化間カウンセリングコンピテンス教育の効果研究（博士学位論文“日本におけるMULTICULTURALISMと心理臨床分野でのその有用性”に該当）

www.tagxedo.com

本日の内容

- I. 研究説明と同意書、質問紙の実施（30分）
- II. [基礎知識編] 9：30-11：00（90分）
- III. [多文化間カウンセリング入門編] 11：15-12:45（90分）
 - ランチ休憩（60分）
- IV. [実践と技術編] 13:45-15:15（90分）
- V. 質疑応答 15:15-15:20（5分）
- VI. 質問紙実施 15:20-15:30（10分）
 - ※15：30解散予定

研究説明（20分）

- 研究対象者への説明を説明します。説明を聞き、説明文書をよくお読みになったうえで同意書に日付の記入とご署名をお願いします。
- 同意書は本日提出いただくなくても構いません。後日提出なさりたい方は、アンケートと一緒にご返送ください。

アンケート回答（10分）

- 1回目のアンケートにご回答をお願いします。

[基礎知識編]

9:30-11:00 (90分)

1

[基礎知識編]

「文化」とは何か 1

- 人の文化のあれこれ
人種・民族・言語・教育etc...

ワーク1：他に何があるか考えてみよう (3分)

文化は複雑に絡み合っている

日本人で女性で、大阪出身で、30代で、日本語と英語を話して、カウンセラーで、大学院生で...

ワーク2：どれも本当の自分。自分の文化を思いつく限り書き出してみよう (5分)



2

[基礎知識編]

「文化」とは何か 2

- 文化は一枚岩ではない
- 文化はその人を形つuoっている「アイデンティティ」
- 同じように見える人（女性・アメリカ人）の文化でも違って当然
- 文化は変容する（松尾, 2011）



松尾知明 (2011). 多文化共生のためのテキストブック. 明石書店.

3

[基礎知識編]

「文化」とは何か 3

- 文化が違くと常識が変わる
 - 女の子だから料理ができて当たり前
 - 男は泣かない
 - 人前で怒ることははしたない
- 文化が違くと「良い・悪い」も変わる？
 - はっきり自分の意見やものごとを言う
 - 主張する
 - 遠慮する
 - 謙遜する



4

[基礎知識編]

5

違う「常識」で生きる人々1 (2018年現在のケースを複数融合させた架空事例です)

インド系アメリカ人 女性 20代 アメリカ在住

- 結婚相手は親が親戚の中から決める
- 恋は「落ちる」ものではない
- 「恋愛」なんてなくても構わない



日本人 男性 20代 東京都在住

- 生まれてこれまで働いたことがない
- 3代続いて生活保護受給者、ギャンブル依存症
- 「働いては損だ」と教えられてきた
- 家で自炊をしたことがない
- いつもお金がなく生活が苦しい



[基礎知識編]

6

違う「常識」で生きる人々2

(2018年現在のケースを複数融合させた架空事例です)

日本人 女性 40代 ロサンジェルス在住

- 北欧系アメリカ人男性と結婚、1児をもうける
- 離婚後、自身がバイセクシュアルであることに気づき同性のパートナーと暮らすように
- パートナーはトランスジェンダーの元男性 (現戸籍は女性)
- パートナーと共に、実子 (ヘトロセクシュアル) と3人の養子 (ともにバイセクシュアル) を育てていた
- しかしまた男性に恋をし、パートナーとの同意の元、その男性と婚姻関係に。現在は男性、元パートナー、子ども達とみんなで一緒に暮らしている。



[基礎知識編]

7

違う「常識」で生きる人々3 自分の常識が他の人の常識とは限らない

ワーク3 (10分) : “世界がもし100人の村だったら”を読んでみる



※ 池田 晋代子(2001), 世界がもし100人の村だったら, マガジンハウス

[基礎知識編]

8

- 「日本人」、「日本人らしさ」とは何か

ワーク4 (10分) : 日本人とはどういう意味が考えてみよう、それに反論してみよう



[基礎知識編]

9

文化差から起こりうる問題1 異文化への適応/不適応

- ある文化から文化へ移行すると習慣や常識が変わることがある
(例) 旅行先のアメリカではサービスを受けるとチップを渡すことが普通
(例) 引越し先の県では勧められたお酒は「断ってはいけない」習慣



- 人の習慣・興味を変えることはストレス
 - 特に無理やり習慣を変えることはネガティブなストレス
(例) 女子大に入ったら急に「彼氏がいる」ことへの価値が上がり、恋愛に興味がないという異端視されてしまった

[基礎知識編]

10

文化差から起こりうる問題2 異文化への適応/不適応

異文化適応 (intercultural adaptation)

- 異文化の側からの要請に応じて、それに自己を適合させる能力と自分の要求をも満たせるように環境を変革していく能力の両者を調和し、その間に著しい葛藤や不安を抱かないでいることをいう。
- 人が新しい文化に接触すると最初は期待や好奇心から興奮状態であるが、次第に違和感や失望感から落ち込みが始まり、カルチャーショックを経験したりする。その後、慣れ、あるいは一種の諦めの中で一定の異文化生活が送れるようになる。しかし、**適応に失敗し精神障害を経験する例もある。**
- 異文化不適応は、帰国子女にも起こり得る。

[基礎知識編]

11

文化差から起こりうる問題3 カルチャーショック

(英: Culture shock)

異文化に見たり触れたりした際、習慣・考え方・異文化の実像について、母国文化の常識と大幅に掛け離れていたり、自身が学校教育などで習得したその異文化に関する知識・情報と乖離しているため、心理的にショックを受けたり戸惑うこと

グループワーク1：皆さんのカルチャーショック体験を教えてください。(10分)

[基礎知識編]

12

文化差から起こりうる問題4 ステレオタイプ

(英: Stereotype, 仏: Stéréotype)

多くの人に浸透している先入観、思い込み、認識、固定観念、レッテル、偏見、差別などの類型化された観念を指す用語

⇒口自分と異なる文化の人(未知の人)にはステレオタイプを抱きやすい

- 悪意のあるステレオタイプ
 - 『ニューヨーク・タイムズ』は、アメリカ合衆国における代表的なステレオタイプとして、「貪欲なユダヤ人」、「卑劣な中国人」、「馬鹿なアイルランド人」、「怠惰な黒人」を挙げている*

- 悪意のないステレオタイプ

= いいステレオタイプ?



* 「これについては種差別主義者だ。だげと、おえ、それがディズニーのさ (It's Racist, But Hey, It's Disney)」(『ニューヨーク・タイムズ』、1998年7月14日付記事) より

13

[基礎知識編]

文化差から起こりうる問題5 ステレオタイプ

- 言われて嫌なステレオタイプは人それぞれ
- 褒め言葉 = 人を傷つけるステレオタイプであるときも
- 人の根本を形づくる文化（人種、性別、言語、世代、宗教など）に関わるステレオタイプには特に慎重に
- 特に自分にあまりなじみのない文化のバックグラウンドを持つ人と関わる時は注意が必要
- 自分が持つステレオタイプと相手を持つステレオタイプが同じとは限らない（例：日本における女性の役割と外国における女性の役割は違う）

14

[基礎知識編]

文化差から起こりうる問題6 ステレオタイプ

- カウンセリング中での講演者の「ステレオタイプ」経験
 - 「恋人」=異性ではない
 - 恋には落ちない

ワーク5（5分）：
あなたの持つステレオタイプを教えてください

男の人は、-----
 女の人は、-----
 ゲイの人は、-----
 アジア人は、-----
 アメリカ人は、-----
 イスラム教徒は、-----
 仏教徒は、-----
 母とは、-----

15

[基礎知識編]

文化差から起こりうる問題7 偏見と差別

偏見 (prejudice) : かたよった見方・考え方。ある集団や個人に対して、客観的な根拠なしにいだかれる非好意的な先入観や判断。

認知的

差別 (discrimination) :

- 1 あるものと別のあるものとの間に認められる違い。また、それに従って区別すること。「両者の差別を明らかにする」
- 2 取り扱いに差をつけること。特に、他よりも不当に低く扱うこと。「性別によって差別しない」「人種差別」

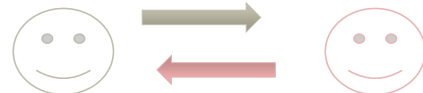
行動的

16

[基礎知識編]

文化差から起こりうる問題8 双方向のジャッジメント

カウンセラーの偏見、差別、ステレオタイプ



クライアントの偏見、差別、ステレオタイプ

[基礎知識編]

対人援助職として留意できること

- 自分の持っている文化と相手の持っている文化の差を知る
“「同じだろう」と考えない”
- 相手の文化に対するステレオタイプが自身の言動を左右していないか常に意識する
- 相手のステレオタイプが相手の行動の基盤となっている場合がある▶▶相手の文化を常に学ぶ（気づき、学ぶ姿勢が大切）

[多文化間カウンセリング 入門編]

11 : 15 -12 : 45 (90分)

1

[多文化間カウンセリング 入門編]

- 定義 ー多文化間カウンセリングとは
- 代表的な多文化間カウンセリングの論理 ーSue and Sue model
- 多文化を理解するためのさまざまなモデル
- 文化の差によって起こる弊害
- マイノリティとは
- カウンセリングでおこる文化差

2

3

[多文化間カウンセリング 入門編]

多文化間カウンセリングとは 1.

- 異なる人種、言語、信仰や宗教を持つ人々が混在する北米社会の中では、このような文化差を扱う能力について、早くから様々な分野において着目してきた
- 1960年代：Multiculturalism(多文化主義)という概念が生まれた
 - アングロフォンの国々においてヨーロッパ系でない移民の人権や市民権を考えるにあたって使われ始めた
- 臨床分野“Multicultural Counseling (多文化間カウンセリング)”という概念が使われ始めた

Jackson (1995)は

多文化間カウンセリング：異なる文化的背景を持つ個人の間で行われるカウンセリングと定義※

Jackson, M. L. (1995). Multicultural counseling: Historical perspectives.

[多文化間カウンセリング 入門編]

多文化間カウンセリングとは 2.

Sue et al. (1982)によると

「カウンセリングの場に文化的背景が異なるクライアントが現れた際、カウンセラーが適切にそのクライアントの文化にまつわる問題を扱うためには、文化、社会経済的階層、教育、価値観、世界観などの違いによる彼らの多様性に対し、柔軟に対応できる異文化への拓かれた感覚や態度が必要である」



Professor. Derald Sue

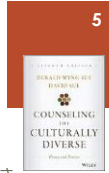
Sue, D. W., Bernier, J. E., Duron, A., Feinberg, L., Pedersen, P., Smith, E. J., & Vasquez-Nuttall, E. (1982). Position paper: Cross-cultural counseling competencies. *The counseling psychologist*, 30(2), 45-52.
Photo from <https://www.tc.columbia.edu/faculty/dsw200/>

[多文化間カウンセリング 入門編]

Sue and Sueのモデル (Sue et al., 1992)

多文化的なカウンセラーの3要素

1. カウンセラーの、自身の文化やバイアスに対する気づき
2. カウンセラーの、クライアントの世界観への気づき
3. 文化的に適切な臨床介入ストラテジー (戦略)



[多文化間カウンセリング 入門編]

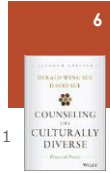
Sue and Sueのモデル (Sue et al., 1992)

「カウンセラーの態度や信条、知識、技術における3要素」1

1. カウンセラーの、自身の文化やバイアスに対する気づき

多文化的なカウンセラーは...

- ① 態度や信条：自身とクライアントを文化的な存在として理解し、その違いについて感謝をする。また自身のバックグラウンドがカウンセリングのプロセスに影響を与えることを理解している
- ② 知識：自身のバックグラウンドが自身のメンタルヘルスの定義に影響を与えていること、どのように文化的な抑圧が自身に私的に/職業的に影響しているかということを知っている。そしてそれらの知識がクライアントへ与えるインパクトを理解している
- ③ 技術：自身の多文化間カウンセリングの力量の限界を知っており、常に技術や知識を増やすための勉強や経験を求める



Sue, D. W., Arredondo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling & Development*, 70(4), 477-486.

Sue, D. W., Arredondo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling & Development*, 70(4), 477-486.

[多文化間カウンセリング 入門編]

Sue and Sueのモデル (Sue et al., 1992)

「カウンセラーの態度や信条、知識、技術における3要素」2

2. カウンセラーの、クライアントの世界観への気づき

多文化的なカウンセラーは...

- ① 態度や信条：マイノリティのクライアントに対するステレオタイプやその他の否定的な態度がカウンセリングの関係性、プロセスや結果に影響を与えることを知っている
- ② 知識：文化的なバックグラウンド、社会政策的な影響（文化移りのストレスや貧困、人種差別など）、援助要請行動の違い、アイデンティティの構築プロセスや文化的に適切な問題解決アプローチなどの知識がある
- ③ 技術：マイノリティの人々に特有のメンタルヘルスの理解を深めるような私的/職業的経験や研究がある



[多文化間カウンセリング 入門編]

Sue and Sueのモデル (Sue et al., 1992)

「カウンセラーの態度や信条、知識、技術における3要素」3

3. 文化的に適切な臨床介入ストラテジー (戦略)

多文化的なカウンセラーは...

- ① 態度や信条：コミュニティー特有の価値（宗教的価値観、ヒーリングなどの臨床介入、言語の好み）を尊重し、それらを積極的にカウンセリングの中に融合する
- ② 知識：文化固有の情報資源や、文化によっては情報の制限があること、査定や理解の中にバイアスが生じていることなどの、マイノリティのカウンセリングで起こりうる特徴や壁を理解している
- ③ 技術：介入において、言語的および非言語的な応答を、クライアントの文化によって使い分けすることができる。また自身の査定や介入の限界を知っており、クライアントの文化に詳しいカウンセラー、専門家（時にはヒーラーなど）などのコンサルテーションを受け、クライアントの人生によりよくなるための社会的正義のもとと努力をする



Sue, D. W., Arredondo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling & Development*, 70(4), 477-486.

Sue, D. W., Arredondo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling & Development*, 70(4), 477-486.

[多文化間カウンセリング 入門編]

さまざまなモデル Bio-Psycho-Social (Spiritual) モデル

生物学的：
人種、身長/体重、年齢
目や髪の色、身体能力、
障害の有無、性別など



心理的：
思考/嗜好、言語、
価値観、教育など

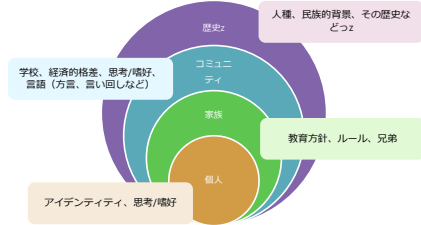
社会的（思想的）：
社会経済的階層、民族、国籍、宗教、信条、
風習、慣習、倫理観など

- 個々のもつ文化を3つの領域に分けて捉えようとするモデル

9

[多文化間カウンセリング 入門編]

さまざまなモデル システムアプローチ モデル

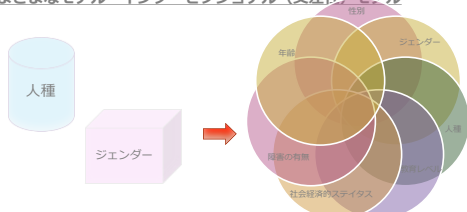


- 個人を取り囲む家族や社会をシステムの一つとして捉え、個々の文化を多重的に考えたモデル

10

[多文化間カウンセリング 入門編]

さまざまなモデル インターセクショナル（交差性）モデル



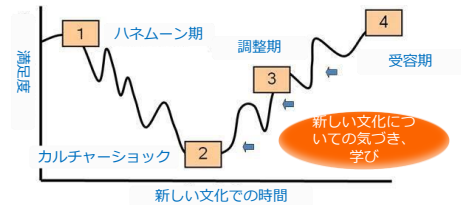
- より個々の違いに留意できるモデル
(例) 富裕層の女性や子供の役割と貧困層の女性や子どもの役割は違う

Kim Case Osaka Workshop May 13, 2018

11

[多文化間カウンセリング 入門編]

さまざまなモデル 文化を超える人々の「アカルチャーレーションプロセス」モデル



- クライアントのアイデンティティや移行のプロセスがどこにあるのかを見極め、適切な支援を行うために役立つモデル

Adapted from "Minorizing Study Abroad", University of Minnesota.

12

13

[多文化間カウンセリング 入門編]

さまざまなモデル RESPECTFULモデル1

概念 (英語)	概念 (日本語)
R religious-spiritual identity	宗教的・霊的アイデンティティ
E1 economic class background	経済階層的背景
S sexual identity	性的アイデンティティ
P psychological maturity	心理的成熟度
E2 ethnic-cultural-racial background	民族的・人種的背景
C chronological-developmental challenges	年齢・発達の特徴
T threats to one's personal well-being	健康や幸福を脅かす状況
F family history and dynamics	家族史と仕組み
U unique physical characteristics	身体的特徴
L location of residence	居住地域と言語

- 個々の文化をさまざまな側面から理解するのに役立つモデル

(Cartwright & D'Andrea, 2004)

14

[多文化間カウンセリング 入門編]

さまざまなモデル RESPECTFULモデル2

R
E1
S
P
E2
C
T
F
U
L

ワーク6：RESPECTFULモデルに沿って自分を分析してみよう
(5分)

- 自分の文化は意外と「多文化」だったのではないかな？
- 自分のクライアントと自分には文化の差があるのではないかな？
- 人と人の中には文化の差が必ずある

(Cartwright & D'Andrea, 2004)

15

[多文化間カウンセリング 入門編]

文化の差が生じると何が起るのか

利益 ⇒ 口違いを楽しむことができる

- 世界を広げることができる
- 楽しみの増加
- 互いに学び合い、尊重し、成長できる



弊害 ⇒ 口違いを楽しむことができる

- Racism (人種差別)と特権
- マイクロアグレッション

⇒ マイノリティの定義とは



16

[多文化間カウンセリング 入門編]

多文化間カウンセリングとは 2

Sue et al. (1982)によると

「カウンセリングの場に文化的背景が異なるクライアントが現れた際、カウンセラーが適切にそのクライアントの文化にまつわる問題を扱うためには、文化、社会経済的階層、教育、価値観、世界観などの違いによる彼らの多様性に対し、柔軟に対応できる異文化への拓かれた感覚や態度が必要である」

Sue, D. W., Bernier, J. E., Duran, A., Feinberg, L., Pedersen, P., Smith, E. J., & Yoozeq-Nuttall, E. (1982). Position paper: Cross-cultural counseling competencies. *The counseling psychologist, 10*(2), 45-52.

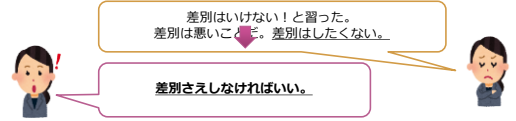
[多文化間カウンセリング 入門編]

Racism (人種差別)と特権 1

- (人種)差別
 - 個人的
 - グループ (学校、職場など)、システム (法律など)
 - 文化的 (「女性の幸せは結婚して子供を産むこと」など)
- グループや特定の文化に対しての差別もある
- 特権 (privilege)
 - ある社会集団に属していることで劣なく得ることのできる優位性 (権力も含まれる)
 - 特権を持っている人は自分の特権に気づきにくい (いやな思い/気づきかけが少ない)

[多文化間カウンセリング 入門編]

Racism (人種差別)と特権 2



- 差別があっても無視 (行動しない)
- 「差別しない人はいいい人」「差別をする人は悪い人」として、個人の問題にする
- システムや制度的な問題に目を向けない
- 「差別」しないように (差別していると思われないように) 「差別の対象」から自分を遠ざける。

出口真紀子 (2018) .多様性とかわる心理臨床・教育実践の課題.明治学院大学市民公開講座ワークショップ

[多文化間カウンセリング 入門編]

Racism (人種差別)と特権 3

- 「何もしなければ差別にならない」=いい人でいられる
- ⇒ 制度やシステムが差別的/抑圧的だと、何もしないと自動的に差別に流される
- ⇒ 制度やシステムに疑問を持ち、マイノリティのために動いて初めて「中立」

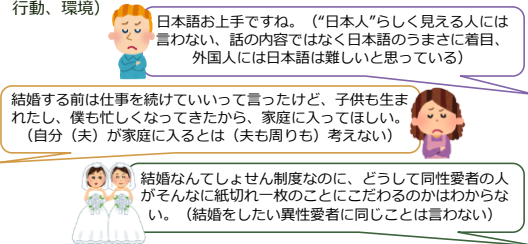


Tatum, B. D. (2017). Why are all the Black kids sitting together in the cafeteria?: And other conversations about race. Basic Books.

[多文化間カウンセリング 入門編]

マイクロアグレッション1 「差別じゃないからいい?」

: 一見差別じゃないように見える、尊厳を傷つけるような行為 (言葉、行動、環境)



Sue, D.W. (2010). Microaggressions in Everyday life: Race, Gender, and Sexual Orientation. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

21

[多文化間カウンセリング 入門編]

マイクロアグレッション2 「ハーフ」って言いますか？

- 「ハーフ」は日本語、英語では「mixed」

ハーフ＝「半人前」「どちらでもない」と言われているように感じる



22

[多文化間カウンセリング 入門編]

マイノリティの定義 1

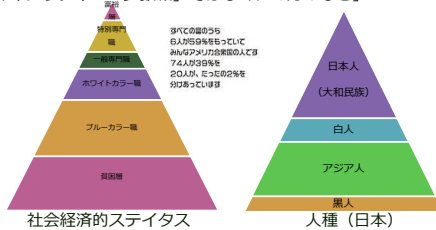
- マイノリティ＝少数派？
- 日本の中でマジョリティ＝日本人、マイノリティ＝？？
- アメリカのなかでマジョリティ＝白人？（50%をきりつつある）
- では女性の数が増えて50%を超えたら女性はマジョリティになるだろうか？

23

[多文化間カウンセリング 入門編]

マイノリティの定義 2

- マイノリティ＝「少数派」ではなく、「力のなさ」



池田 香代子(2001). 世界がもし100人の村だったら. マガジンハウス

24

[多文化間カウンセリング 入門編]

マイノリティの定義 3

ワーク7 (5分) :

ワーク2でリストアップした自分の文化の中で「マイノリティ」であると思う項目に丸を付けてください。

- 自分はこの社会でどのくらいマジョリティ/マイノリティなのか？

ワーク8 (5分) :

ワーク6で丸を付けた「マイノリティ」項目について、「マジョリティ」は得だなあとすることは何か教えてください。または「マイノリティ」は損だなあとすることは何か教えてください。

25

[多文化間カウンセリング 入門編]

マイノリティの定義 4

ワーク7を通じて：

- 自分はこの社会でどのくらいマジョリティ/マイノリティなのか？
- 自分のクライアントやプライベートの交友関係の中にマイノリティはどのくらいいるか？

ワーク8を通じて：

- マジョリティの特権 / マイノリティのデメリットを考えてみてください

26

[多文化間カウンセリング 入門編]

カウンセリングにおける文化差の例

1)

カウンセラー
(援助者)

- ・日本人
- ・男性
- ・異性愛者
- ・大学院卒
- ・専門職
- ・40代

クライアント
(被援助者)

- ・アフリカ人
- ・男性
- ・異性愛者
- ・高校卒
- ・ホワイトカラー職
- ・20代

27

[多文化間カウンセリング 入門編]

カウンセリングにおける文化差の例

2)

カウンセラー
(援助者)

- ・日本人
- ・男性
- ・異性愛者
- ・大学院卒
- ・専門職
- ・40代

クライアント
(被援助者)

- ・イギリス人
- ・女性
- ・同性愛者
- ・大学卒
- ・ホワイトカラー職
- ・30代

28

[多文化間カウンセリング 入門編]

カウンセリングにおける文化差の例

3)

カウンセラー
(援助者)

- ・日本人
- ・女性
- ・異性愛者
- ・大学院卒
- ・専門職
- ・20代

クライアント
(被援助者)

- ・日本人
- ・男性
- ・バイセクシャル
- ・中学卒
- ・ブルーカラー職
- ・50代

29

[多文化間カウンセリング 入門編]

カウンセリングにおける文化差の例

4)

カウンセラー (援助者)

- 「心理療法・援助関係」の文化を受け入れている
- 社会資源・サービスの提供に影響を与える
- 「健全/異常」の定義に関わる



- 援助者という「文化」
- 援助者は「権力がある」

30

[多文化間カウンセリング 入門編]

モデルを用いて“文化”を見る

- 自分/クライアントはどんな文化を持っているか
 - ➔ それはどの様に違い、どの様にセッションに影響するか
 - ステレオタイプや偏見はみんなある
 - ➔ 綺麗事では済まされない、自分がどんな「差別」をしているか考える
 - ➔ カウンセリングでは自分が「優位な」マジョリティであることを知る
- 臨床家としての自分は何ができ、どんな限界があるか？
- ➔ 「できる」と偽ることがクライアントを傷つけることもある
 - ➔ 「できない」なら専門家に紹介するなどの対応をする

31

[多文化間カウンセリング 入門編]

文化に考慮し、適切な技法を用いる

- アセスメントや介入に「文化差」は考慮されているか？
 - ➔ 結論や根拠に自身の文化による「思い込み」はないか
 - ➔ 過度に心身の負担になるアセスメントではないか？
- クライアントの文化に適した技法や技術は取り入れられているか？
- 多文化間カウンセリングって一体何をすればいいか？

⇒ □ それでは実践と技術編へ

1

[実践と技術 編]

13 : 45 -15 : 15 (90分)

2

[実践と技術 編]

カウンセリングで実際に用いる技術について

- コミュニケーションにおいて
 - バーバル（言語的）
 - ノンバーバル（非言語的）
- アセスメントと介入において
 - 確認！
 - 自分の常識を疑い、限界を知る
 - 共感力（empathy）
 - いつでも自問自答、いつでも学びの姿勢

3

[実践と技術 編]

カウンセリングのコミュニケーション 1

- バーバル（言語的）
- ノンバーバル（非言語的）
- バーバル（言語的）コミュニケーション
 - 言語の問題は非常に大きい
 - ➔口でも言語 = 語学力ではない
 - 同じ日本語でも。。。
 - 若者/高齢者 の使う言語
 - 男性/女性 の使う言語
 - 高社会的地位/低社会的地位 の使う言語
 - 視覚健常者/視覚障がい者 の使う言語



4

[実践と技術 編]

カウンセリングのコミュニケーション 2

- バーバル（言語的）コミュニケーション
 - 文化的にどのような「聞き方」「言いまわし」が確実か
 - 誤解を与えやすい言語表現（ダブルネガティブなど）
 - （例）"I don't disagree with it." (I certainly agree with it.)
 - それに反論はしない（すっかり同意します）
 - どのような「単語」は「誰」が言うとタブーか
 - （例）オカマ、ハーブ、ブラック など
 - 抑揚や表情（ノンバーバル）との組み合わせも
 - （例）怒った顔で「構いません」と言う など

5

[実践と技術 編]

- ノンバーバル（非言語的）コミュニケーション
 - アイコンタクト
 - 表情
 - サイレンス（沈黙）
 - ボディランゲージ（動き、姿勢）
 - パーソナルスペース
 - 態度

バーバルであり、ノンバーバルでもある態度の例

私は英語は話せるが、ネイティブではない。もしあなたが自分のカウンセラーに“ベラベラ”であって欲しいなら、私はあなたのカウンセラーとしてふさわしくない。でも、もしあなたが自分のカウンセラーに“文化的に繊細”であって欲しいなら、もしかしたら私は選択肢の一人です。（初回のひとこと）



6

[実践と技術 編]

文化によってノンバーバルコミュニケーションは異なる

- アメリカで「目を見る」ことは「話を聞いている」しるし
 - ⇒ 口同じこと日本人にするとどう言う印象を与えるか
- インドで首を横に振ることは「YES」のしるし
 - ⇒ 口会話とボディランゲージの齟齬が混乱を招く
- 愛想笑いや謙遜が怒りを招く？
 - ⇒ 口ヘラヘラと不真面目な印象や拒絶の意味に取られることも
- 日本人の「大丈夫」はわかりにくい など

7

[実践と技術 編]

言葉以外から発信される情報 1

(CASE STUDY 1)

Aさんは40代の会社経営者。いつもスーツをピシッと着て、仕事の合間に社用車でカウンセリングを受けにくる。しかし今日のAさんはカウンセリングルームに入ると、しばし無言、ほどなくして大粒の涙を流し、嗚咽を漏らし始めた。



(CASE STUDY 2)

Bさんは40代の主婦。いつも地味な服装で、色白で細く、頼りない印象。今日のBさんはカウンセリングルームに入ると、しばし無言、ほどなくして大粒の涙を流し、嗚咽を漏らし始めた。



どちらが「おおごと」な感じになりますか？

8

[実践と技術 編]

言葉以外から発信される情報 2

(CASE STUDY 3)

Cさんはアメリカ人女性。いつも快活ではっきり物事を言う性格。しかし今日のセッションでは肩を落とし、暗い表情。カウンセラーがどうしましたかと尋ねてもなかなか話し出さず、目に涙を浮かべながら「大丈夫です」と言うばかりだった。



(CASE STUDY 4)

Dさんは日本人女性。小さなことでよくよと悩みがちで、自分の意見をいうことできない。セッションでもいつも自分を責めて泣き出すことが多い。今日のセッションでもうつむきがちで、言葉少なな様子。カウンセラーが何度も尋ねたが、目を潤ませながら「大丈夫です」と言った。



どちらが「おおごと」な感じになりますか？

9

[実践と技術 編]

言葉以外から発信される情報 3
(CASE STUDY 5)

Eさんは70歳の女性。夫からいつも暴言を受けているが、それは「私が悪いから罵られても仕方ない」と思っている。離婚を考えたこともあるが、働いたことがないので、自立はできないと思った。



(CASE STUDY 6)

Dさんは30歳の女性。夫からいつも暴言を受けているが、それは「私が悪いから罵られても仕方ない」と思っている。離婚を考えたこともあるが、働いたことがないので、自立はできないと思った。



どちらが「おおごと」な感じになりますか？

10

[実践と技術 編]

アセスメントでの「文化差」1

大の男は人前で泣くもんじゃない



Aさんが泣くなんて相当辛いに違いない。
Aさんは恥ずかしいと思ったに違いない。
(Bさんの涙は大したことない?)



11

[実践と技術 編]

アセスメントでの「文化差」2

- 「確認」に始まり「確認」で終わる **明確化 簡潔化 繰り返し**
 - ➡ □ 「こういう意味ですか？」 「〇〇でまちがいないですか？」 と何度も聞くことを恐れない、曖昧な理解で終わらせない
- 知ったかぶりをしない
 - ➡ □ 聞くは一時の恥、聞かぬは一生の恥
- 「自分の常識とは違うかも」と常に考える
 - ➡ □ つまり自分の「常識」を知っておく
- 文化や世界観の違いはアセスメントや介入の徹底的な妨げにはならない
 - ➡ 大事なのはクライアントの目線を想像し、共感すること



12

[実践と技術 編]

アセスメントでの「文化差」3

(CASE STUDY 7)

Gさんは22歳の学生。実家は大きな資産家で、一人っ子のGさんは家を継ぐ様にならされている。Gさんには幼い頃から親が決めた許嫁があり、Gさんはその許嫁がどうしても好きになれない。また、Gさんには大学に憧れの女性があり、その女性に対する気持ちは恋愛感情なのではないか、自分はこのまま結婚してもいいのかと悩んでいる。しかし親の言うことに逆らう気持ちはなく、自分は一生恋愛ができない、好きでない相手と家のために暮らしていくんだと絶望的になり、自傷行為を繰り返している。

グループワーク2 (10分)

- 臨床家として、Gさんのカウンセリングの主訴/ゴールは何だと考えるだろうか？

13

[実践と技術 編]

アセスメントでの「文化差」4
(CASE STUDY 8)

Gさんは22歳の学生。実家は大きな資産家で、一人っ子のGさんは家を継ぐ様に言われている。Gさんには幼い頃から親が決めた許嫁があり、Gさんはその許嫁がどうしても好きになれない。また、Gさんには大学に憧れの女性がおり、その女性に対する気持ちは恋愛感情なのではないか、自分はこのまま結婚してもいいのかと悩んでいる。しかし親の言うことに逆らう気持ちはなく、自分は一生恋愛ができない、好きでない相手と家のために暮らしていくんだと絶望的になり、自傷行為を繰り返している。

グループワーク3 (10分)

- もしGさんが〇〇だったら、臨床家として、Gさんのカウンセリングの主訴/ゴールは何だと考えるだろうか？

14

[実践と技術 編]

アセスメントでの「文化差」5
(CASE STUDY 9)

Hくん (16歳 男性) は帰国子女。4歳から親の転勤に伴いアメリカ、イギリス、シンガポールで暮らし、中学校卒業とともに帰国し、公立の高校に入学した。日本語学校と両親 (日本人) の影響で日本語を話すことはでき、日本語の編入試験にも合格した。本人は母語は英語だと話すが、家族との会話は英語70%、日本語30%で行っている。

2学期にさしかかるとHくんは学校に行きたがらなくなり、徐々に遅刻や欠席が増えた。本人に話を聞くと仲の良い友人はできないがいじめはないと言ふ。今まで勉強が得意だったが、高校に入学してから成績は中の下で、英語と国語、歴史、地理が苦手、特に漢字が不得手である。

グループワーク4 (10分)

- 臨床家としてHくんのアセスメントに有効なことはなんだと考えるか？

15

[実践と技術 編]

文化的なアセスメントに重要な技術1

- その文化の“言語”を理解すること (バーバル、ノンバーバル)
- 文化差を理解し、確認を怠らないこと、違いを感じたらそれを話してお互いに理解をしようとする **確認!**
- アクセントや方言を話すクライアントのアセスメントに必要なことは「特別な理解」や「配慮」ではなく、「**慣れ**」と「**聞く心**」
- 「sympathy」(同情)ではなく「**empathy**」(共感)すること
(例) 日本人のカウンセラーが韓国人のクライアントのことは理解できないのか
(例) 男性のカウンセラーが女性のクライアントのことは理解できないのか
- 一本槍ではなく、いくつかのアセスメント方法をクライアントによって使い分ける
(例) 構造化されたインテイク VS. 自由回答式やフリートーク式のインテイク
(例) 問題解決型 VS. プロセス重視

16

[実践と技術 編]

文化的なアセスメントに重要な技術2

- その文化の“歴史”や背景を学び、理解すること
 - クライアントの生まれ育った地域の戦争、略奪、侵略、発展や衰退の歴史、現在の経済状況や教育水準、近隣国との関係性は個人を理解する上で欠かせない
(例) 韓国における済州島の出身者やトルコにおける「悲劇の民」クルド人
(例) 日本における“在日”の人たちや部落出身者の人たちの就職状況
(例) 留学生や移民にとってのビザや国籍の意味すること
▶口全ての文化を知ることは難しいが、自分に馴染みがあり興味を持つ文化について学ぶことから始めよう
- クライアントが新しい文化へ適応する際のプロセスやモデルについて学び、発生する困りごとに対して適切なアセスメントや介入を心がける
 - アカルチャレーションプロセスモデルなど
 - バイリンガルカウンセラー、留学生、LGBTのコミュニティを紹介できる準備をしておく

17

[実践と技術 編]

文化的なアセスメントに重要な技術 3

- 「文化への不理解」を用いればたった数回のセッションでクライアントにトラウマを与えてしまう
⇒ロマイクロアグレッションやステレオタイプに十分に留意を
- 心理検査の文化差
(例) バイリンガルのクライアントのWAISやWISCの「言語」問題の解釈
(例) 描画法やロールシャッハの解釈(針葉樹や家族形態の理解など)
- クライアントの状態によってさまざまな心理検査、アセスメント方法を使い分けることが理想的
⇒口全部自分がやる必要はないが、存在を知っておく
⇒口できないのならできる人を知っておく **refer力**

18

[実践と技術 編]

介入での「文化差」1

“赤い風船のことを考えないでください”
という例があって。。。

ではHWとして、ご自身の
自動思考を3つこの紙
に書いてきてください

忘れない様に目につく場所に対
策を貼っておいてください

ワーク9：これらの文言を視覚障がい者のク
ライアントのために工夫してください(5分)



19

[多文化間カウンセリング 入門編]

介入での「文化差」2

言語性Q=79 動作性Q=119
全検査IQ=96

感情を日本語で語るのが苦手

いじめられてはいないけど、
学校が辛い。自分は「何
人」なのかわからない。

ワーク10：バイリンガルのHくんのWAIS-IIIの
解釈と対策(5分)



20

[多文化間カウンセリング 入門編]

介入での「文化差」3

自分のマイノリティに対する態度を知る

- 臨床家としての自分にはどんなステレオタイプや偏見がある？
⇒口臨床家として「できない」ことも当然あるだろう
限界はあって当たり前！！
⇒口性の話や差別の話、どこまで抵抗なく話せるだろう？
(例) 性嗜好の話？セックスの話？性的な快楽？レイプやフリーセックス？
- 「外国人」や「異/同性」に構えてしまう自分はいないだろうか？
(例) 言葉や文化の違いばかり意識してしまい、その人の本質的な困りごとを見失う(障害や環境、貧困etc...)
(例) 慣れない外国(日本)で困っている(はず)の外国人は「かわいそう」で、(必ず)言葉や文化の壁に悩まされているに「違いない」
(例) いつも上司から「女性」のクライアントを任せられる女性臨床家、女性のことだったら「わかるはず」・「わからないといけない」？
□常に自問自答し、**限界やバイアスを理解しようとする態度が大切**

[実践と技術 編]

- バイバル/ノンバイバルコミュニケーション
それぞれに文化の違いがある
 - アセスメントと介入
 - 常に一人一人のクライアントから学び続けると言う**姿勢・態度**
 - 多文化のワークショップやセミナーに参加する、研究知見などからマイノリティクライアントの好みや環境などについて**学び**を得る
 - 「**sympathy**」(**共感**)を正しく示す技術
 - 心理検査などのツールに**文化的解釈**を加える
 - クライアントの文化に適した介入・サービスを提供する
- ⇒□ できない場合はできる専門家を紹介 **refer力**
- (例) バイリンガルカウンセラー、LGBTの専門家、認知行動療法の専門家

ワークショップ ワークブック

多文化間カウンセリング ワークショップ



明治学院大学大学院 心理学研究科 博士後期課程

湯浅 紋

2018/08/17

I5PSD001@meijigakuin.ac.jp

多文化間カウンセリングとは

多文化間カウンセリングとは「異なる文化的背景を持つ個人の間で行われるカウンセリング」と定義されています。多様化が進む社会の中で、カウンセラーが自信と異なる文化を持つクライアントに出会う確率はどんどん増えています。本ワークショップでは、基礎的な多文化の概念やモデルとともに、カウンセラーとは違う文化を持つクライアントさんのカウンセリングを行う際に必要な知識や能力について学びます。



講師紹介

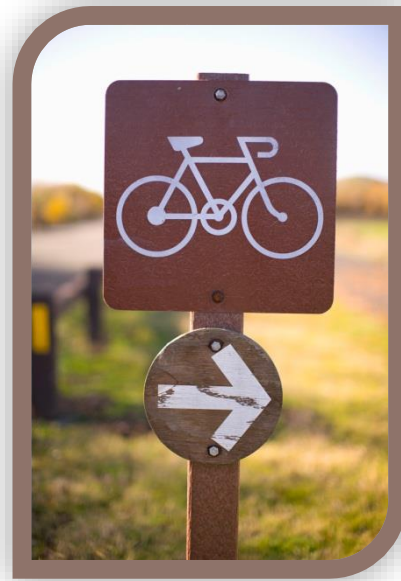
臨床心理士 湯浅 紋

2004年 京都工芸繊維大学 工芸学部卒業、その後11年間をアメリカで暮らす。2010年にNY州のBrooklyn Collegeにて心理学修士号、2013年にLong Island Universityでカウンセリング心理学修士号を取得後、精神障害者のデイケア施設であるMetro Club PROSにて勤務。2015年より明治学院大学大学院 心理学研究科 博士後期課程に在籍（専門は多文化間カウンセリング）。また、同年から四谷ゆいクリニックにおいて日本語/英語のカウンセリングおよび心理検査を行う心理士として勤務している。

目次

要旨.....	1
目次.....	2
基礎知識編.....	3
多文化間カウンセリング入門編.....	15
実践と技術編.....	32

[基礎知識編]



9 : 30-11 : 00 (90分)

[基礎知識編]

「文化」とは何か 1

- 人の文化のあれこれ
人種・民族・言語・教育etc...
他に何があるか考えてみよう（ワーク1 3分）
- 文化は複雑に絡み合っている

日本人で女性で、大阪出身で、30代で、日本語と英語を話して、カウンセラーで、大学院生で...



ワーク2：どれも本当の自分。自分の文化を思いつく限り書き出してみよう（5分）

ワーク 1

ワーク 2

3

[基礎知識編]

「文化」とは何か 2

- 文化は一枚岩ではない
- 文化はその人を形つuoっている「アイデンティティ」
- 同じように見える人（女性・アメリカ人）の文化でも違って当然
- 文化は変容する（松尾, 2011）



松尾知明 (2011). 多文化共生のためのテキストブック. 明石書店.

4

[基礎知識編]

「文化」とは何か 3

- 文化が違くと常識が変わる
 - 女の子だから料理ができて当たり前
 - 男は泣かない
 - 人前で怒ることははしたない
- 文化が違くと「良い・悪い」も変わる？
 - はっきり自分の意見やものごとを言う
 - 主張する
 - 遠慮する
 - 謙遜する



5

[基礎知識編]

違う「常識」で生きる人々1 (2018年現在の実話)

インド系アメリカ人 女性 20代 アメリカ在住

- 結婚相手は親が親戚の中から決める
- 恋は「落ちる」ものではない
- 「恋愛」なんてなくても構わない



日本人 男性 20代 東京都在住

- 生まれてこれまで働いたことがない
- 3代続いて生活保護受給者、ギャンブル依存症
- 「働いては損だ」と教えられてきた
- 家で自炊をしたことがない
- いつもお金がなく生活が苦しい



6

[基礎知識編]

違う「常識」で生きる人々2

日本人 女性 40代 ロサンジェルス在住

- 北欧系アメリカ人男性と結婚、1児をもうける
- 離婚後、自身がバイセクシュアルであることに気づき同性のパートナーと暮らすように
- パートナーはトランスセクシャルの元男性（現戸籍は女性）
- パートナーと共に、実子（ヘトロセクシャル）と3人の養子（ともにバイセクシャル）を育てていた
- しかしまた男性に恋をし、パートナーとの同意の元、その男性と婚姻関係に。現在は男性、元パートナー、子ども達とみんなと一緒に暮らしている。



[基礎知識編]

- 「日本人」、「日本人らしさ」とは何か

ワーク4 (10分) : 日本人とはどういう意味か考えてみよう、それに反論してみよう



ワーク 4

日本人とはあなたにとってどういう意味ですか？

[基礎知識編]

文化差から起こりうる問題1 異文化への適応/不適応

- ある文化から文化へ移行すると習慣や常識が変わることがある
(例) 旅行先のアメリカではサービスを受けるとチップを渡すことが普通
(例) 引越し先の県では勧められたお酒は「断ってはいけない」習慣



- 人の習慣・興味を変えることはストレス
 - 特に無理やり習慣を変えることはネガティブなストレス
(例) 女子大に入ったら急に「彼氏がいる」ことの価値が上がり、恋愛に興味がないという異端視されてしまった

[基礎知識編]

文化差から起こりうる問題2 異文化への適応/不適応

異文化適応 (intercultural adaptation)

- 異文化の側からの要請に応じて、それに自己を適合させる能力と自分の要求をも満たせるように環境を変革していく能力の両者を調和し、その間に著しい葛藤や不安を抱かないでいることをいう。
- 人が新しい文化に接触すると最初は期待や好奇心から興奮状態であるが、次第に違和感や失望感から落ち込みが始まり、カルチャーショックを経験したりする。その後、慣れ、あるいは一種の諦めの中で一定の異文化生活を送れるようになる。しかし、適応に失敗し精神障害を経験する例もある。
- 異文化不適応は、帰国子女にも起こり得る。

[基礎知識編]

文化差から起こりうる問題3 カルチャーショック

(英: Culture shock)

異文化に見たり触れたりした際、習慣・考え方・異文化の実像について、母国文化の常識と大幅に掛け離れていたり、自身が学校教育などで習得したその異文化に関する知識・情報と乖離しているため、心理的にショックを受けたり戸惑うこと

グループワーク1：皆さんのカルチャーショック体験を教えてください（10分）

グループワーク 1

[基礎知識編]

文化差から起こりうる問題4 ステレオタイプ

(英: Stereotype、仏: Stéréotype)

多くの人に浸透している先入観、思い込み、認識、固定観念、レッテル、偏見、差別などの類型化された観念を指す用語

➡自分と異なる文化の人（未知の人）にはステレオタイプを抱きやすい

- 悪意のあるステレオタイプ
 - 『ニューヨーク・タイムズ』は、アメリカ合衆国における代表的なステレオタイプとして、「貪欲なユダヤ人」、「卑劣な中国人」、「馬鹿なアイルランド人」、「怠惰な黒人」を挙げている※

- 悪意のないステレオタイプ
=いいステレオタイプ?



※『こいつは人種差別主義者だ、だけど、ねえ、それがディズニーなのさ (It's Racist, But Hey, It's Disney)』（『ニューヨーク・タイムズ紙』、1993年7月14日付記事）より

[基礎知識編]

文化差から起こりうる問題5 ステレオタイプ

- 言われて嫌なステレオタイプは人それぞれ
- 褒め言葉 = 人を傷つけるステレオタイプであるときも
- 人の根本を形づくる文化（人種、性別、言語、世代、宗教など）に関わるステレオタイプには特に慎重に
- 特に自分にあまりなじみのない文化のバックグラウンドを持つ人と関わる時は注意が必要
- 自分が持つステレオタイプと相手を持つステレオタイプが同じとは限らない（例：日本における女性の役割と外国における女性の役割は違う）

[基礎知識編]

文化差から起こりうる問題6 ステレオタイプ

- カウンセリングの中での講演者の「ステレオタイプ」経験
 - 「恋人」=異性ではない
 - 恋には落ちない

ワーク5 (5分) :
あなたの持つステレオタイプを教えてください

ワーク 5

男の人は

女の人は

ゲイの人は

アジア人は

アメリカ人は

イスラム教徒は

仏教徒は

母とは

15

[基礎知識編]

文化差から起こりうる問題 7 偏見と差別

偏見 (prejudice) : かたよった見方・考え方。ある集団や個人に対して、客観的な根拠なしにいだかれる非好意的な先入観や判断。

認知的

差別 (discrimination) :

1 あるものと別のあるものとの間に認められる違い。また、それに従って区別すること。「両者の差別を明らかにする」

2 取り扱いに差をつけること。特に、他よりも不当に低く取り扱うこと。「性別によって差別しない」「人種差別」

行動的

16

[基礎知識編]

文化差から起こりうる問題 8 双方向のジャッジメント

カウンセラーの偏見、差別、ステレオタイプ



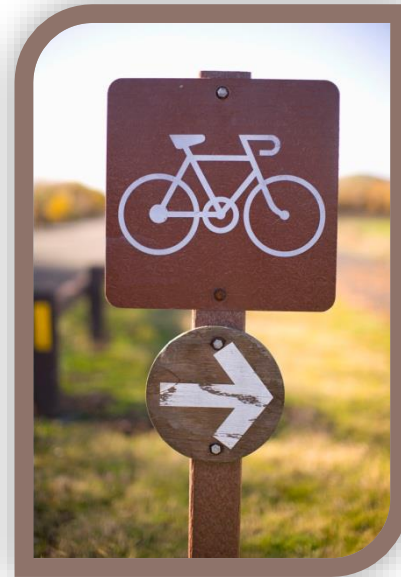
クライアントの偏見、差別、ステレオタイプ

[基礎知識編]

対人援助職として留意できること

- 自分の持っている文化と相手の持っている文化の差を知る “「同じだろう」と考えない”
- 相手の文化に対するステレオタイプが自身の言動を左右していないか常に意識する
- 相手のステレオタイプが相手の行動の基盤となっている場合がある⇒相手の文化を常に学ぶ（気づき、学ぶ姿勢が大切）

[多文化間カウンセリング入門編]



11 : 15-12 : 45 (90分)

2

[多文化間カウンセリング 入門編]

- 定義 ー多文化間カウンセリングとは
- 代表的な多文化間カウンセリングの論理 ーSue and Sue model
- 多文化を理解するためのさまざまなモデル
- 文化の差によって起こる弊害
- マイノリティとは
- カウンセリングでおこる文化差

3

[多文化間カウンセリング 入門編]

多文化間カウンセリングとは 1

- 異なる人種、言語、信仰や宗教を持つ人々が混在する北米社会の中では、このような文化差を扱う能力について、早くから様々な分野において着目してきた
- 1960年代：Multiculturalism(多文化主義)という概念が生まれた
 - アングロフォンの国々においてヨーロッパ系でない移民の人権や市民権を考えるにあたって使われ始めた
- 臨床分野“Multicultural Counseling (多文化間カウンセリング)”という概念が使われ始めた

Jackson (1995)は

多文化間カウンセリング：異なる文化的背景を持つ個人の間で行われるカウンセリング と定義*

Jackson, M. L. (1995). Multicultural counseling: Historical perspectives.

4

[多文化間カウンセリング 入門編]

多文化間カウンセリングとは 2

Sue et al. (1982)によると

「カウンセリングの場に文化的背景が異なるクライアントが現れた際、カウンセラーが適切にそのクライアントの文化にまつわる問題を扱うためには、文化、社会経済的階層、教育、価値観、世界観などの違いによる彼らの多様性に対し、柔軟に対応できる異文化への拓かれた感覚や態度が必要である」



Professor. Derald Sue

Sue, D. W., Bernier, J. E., Durran, A., Feinberg, L., Pedersen, P., Smith, E. J., & Vasquez-Nuttall, E. (1982). Position paper: Cross-cultural counseling competencies. *The counseling psychologist*, 10(2), 45-52.

Photo from: <https://www.tc.columbia.edu/faculty/dw2020/>

5

[多文化間カウンセリング 入門編]

Sue and Sueのモデル (Sue et al., 1992)

多文化的なカウンセラーの3要素

1. カウンセラーの、自身の文化やバイアスに対する気づき
2. カウンセラーの、クライアントの世界観への気づき
3. 文化的に適切な臨床介入ストラテジー（戦略）



Sue, D. W., Arredondo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling & Development*, 70(4), 477-486.

[多文化間カウンセリング 入門編]

Sue and Sueのモデル (Sue et al., 1992)

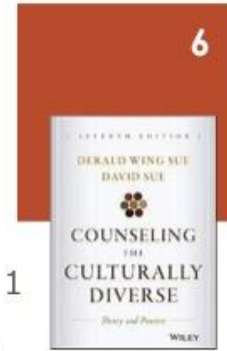
「カウンセラーの態度や信条、知識、技術における3要素」 1

1. カウンセラーの、自身の文化やバイアスに対する気づき

多文化的なカウンセラーは...

- ① 態度や信条：自身とクライアントを文化的な存在として理解し、その違いについて感謝をする。また自身のバックグラウンドがカウンセリングのプロセスに影響を与えることを理解している
- ② 知識：自身のバックグラウンドが自身のメンタルヘルスの定義に影響を与えていること、どのように文化的な抑圧が自身に私的に/職業的に影響しているかということを知っている。そしてそれらの知識がクライアントへ与えるインパクトを理解している
- ③ 技術：自身の多文化間カウンセリングの力量の限界を知っており、常に技術や知識を増やすための勉強や経験を求める

Sue, D. W., Arredondo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling & Development*, 70(4), 477-486.



[多文化間カウンセリング 入門編]

Sue and Sueのモデル (Sue et al., 1992)

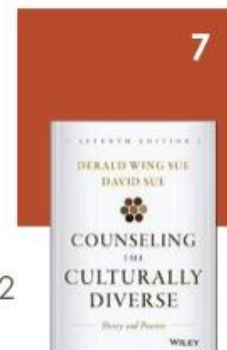
「カウンセラーの態度や信条、知識、技術における3要素」 2

2. カウンセラーの、クライアントの世界観への気づき

多文化的なカウンセラーは...

- ① 態度や信条：マイノリティのクライアントに対するステレオタイプやその他の否定的な態度がカウンセリングの関係性、プロセスや結果に影響を与えることを知っている
- ② 知識：文化的なバックグラウンド、社会政策的な影響（文化移りのストレスや貧困、人種差別など）、援助要請行動の違い、アイデンティティの構築プロセスや文化的に適切な問題解決アプローチなどの知識がある
- ③ 技術：マイノリティの人々に特有のメンタルヘルスの理解を深めるような私的/職業的経験や研究がある

Sue, D. W., Arredondo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling & Development*, 70(4), 477-486.



[多文化間カウンセリング 入門編]

Sue and Sueのモデル (Sue et al., 1992)

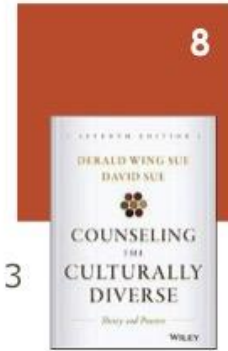
「カウンセラーの態度や信条、知識、技術における3要素」3

3. 文化的に適切な臨床介入ストラテジー (戦略)

多文化的なカウンセラーは...

- ① 態度や信条：コミュニティー特有の価値（宗教的価値観、ヒーリングなどの臨床介入、言語の好み）を尊重し、それらを積極的にカウンセリングの中に融合する
- ② 知識：文化固有の情報資源や、文化によっては情報の制限があること、査定や理解の中にバイアスが生じていることなどの、マイノリティのカウンセリングで起こりうる特徴や壁を理解している
- ③ 技術：介入において、言語的および非言語的な応答を、クライアントの文化によって使い分けることができる。また自身の査定や介入の限界を知っており、クライアントの文化に詳しいカウンセラー、専門家（時にはヒーラーなど）などのコンサルテーションを受け、クライアントの人生によりよくするための社会的正義のもと努力をする

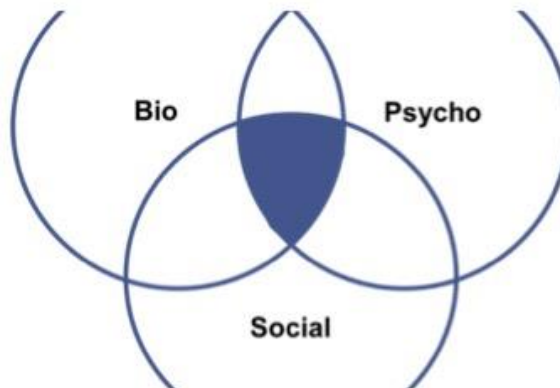
Sue, D. W., Arredondo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling & Development*, 70(4), 477-486.



[多文化間カウンセリング 入門編]

さまざまなモデル Bio-Psycho-Social (Spiritual) モデル

生物学的：
人種、身長/体重、年齢
目や髪の色、身体能力、
障害の有無、性別など



心理的：
思考/嗜好、言語、
価値観、教育など

社会的（思想的）：
社会経済的階層、民族、国籍、宗教、信条、
風習、慣習、倫理観など

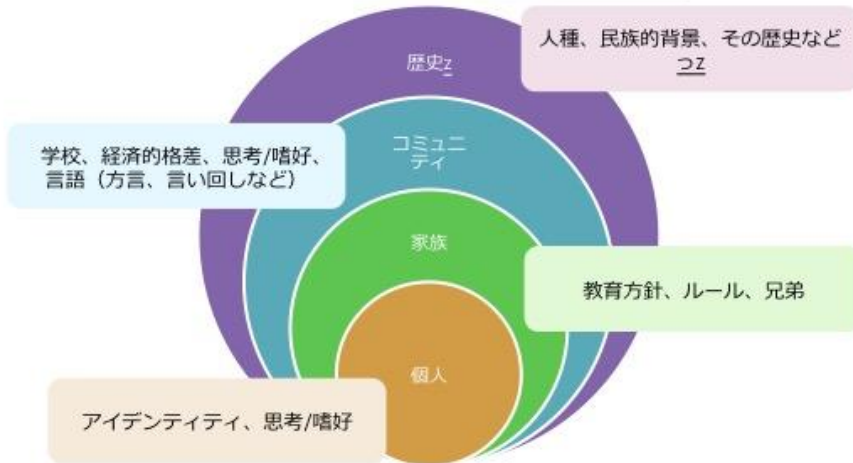
- 個々のもつ文化を3つの領域に分けて捉えようとするモデル





[多文化間カウンセリング 入門編]

さまざまなモデル システムアプローチ モデル

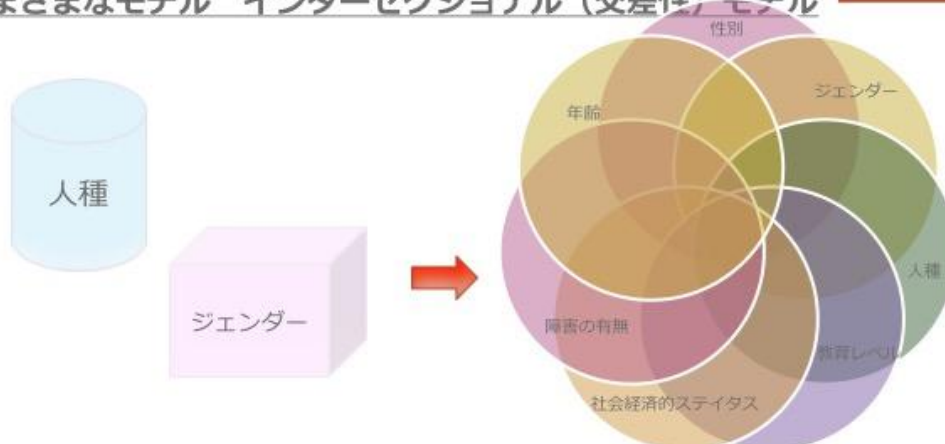


- 個人を取り囲む家族や社会をシステムの一つとして捉え、個々の文化を多重的に考えたモデル



[多文化間カウンセリング 入門編]

さまざまなモデル インターセクショナル（交差性）モデル

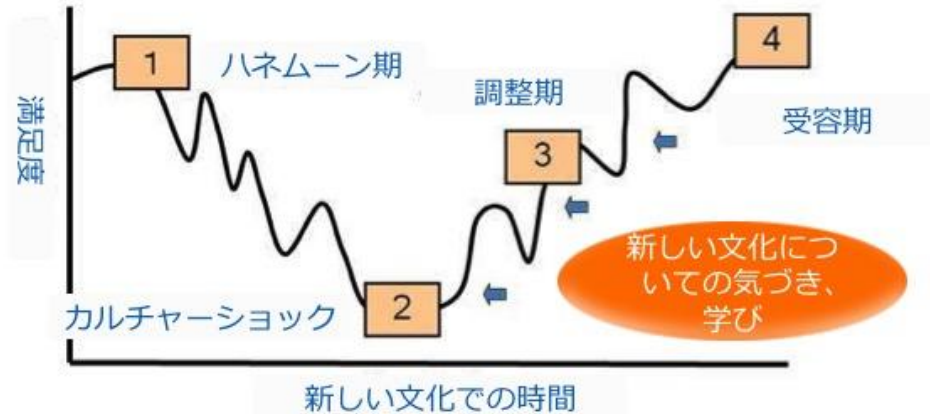


- より個々の違いに留意できるモデル
 (例) 富裕層の女性や子供の役割と貧困層の女性や子どもの役割は違う

12

[多文化間カウンセリング 入門編]

さまざまなモデル 文化を超える人々の「アカルチャーレーションプロセス」モデル



Adapted from "Maximizing Study Abroad", University of Minnesota.

- クライアントのアイデンティティや移行のプロセスがどこにあるのかを見極め、適切な支援を行うために役立つモデル

13

[多文化間カウンセリング 入門編]

さまざまなモデル RESPECTFUL モデル 1

概念 (英語)	概念 (日本語)
R religious-spiritual identity	宗教的・霊的アイデンティティ
E1 economic class background	経済階層的背景
S sexual identity	性的アイデンティティ
P psychological maturity	心理的成熟度
E2 ethnic-cultural-racial background	民族的・人種的背景
C chronological-developmental challenges	年齢・発達の特徴
T threats to one's personal well-being	健康や幸福を脅かす状況
F family history and dynamics	家族史と仕組み
U unique physical characteristics	身体的特徴
L location of residence	居住地域と言語

- 個々の文化をさまざまな側面から理解するのに役立つモデル

(Cartwright & D'Andrea, 2004)

14

[多文化間カウンセリング 入門編]

さまざまなモデル RESPECTFUL モデル 2

R
E1
S
P
E2
C
T
F
U
L

ワーク6 : RESPECTFULモデルに沿って自分を分析してみよう
(5分)

- 自分の文化は意外と「多文化」だったのではないか？
- 自分のクライアントと自分には文化の差があるのではないか？
- 人と人の中には文化の差が必ずある

(Cartwright & D'Andrea, 2004)

ワーク 6

R
E1
S
P
E2
C
T
F
U
L

15

[多文化間カウンセリング 入門編]

文化の差が生じると何が起こるか

利益 →違いを楽しむことができる

- 世界を広げることができる
- 楽しみの増加
- 互いに学び合い、尊重し、成長できる



弊害 →違いを楽しむことができる

- Racism (人種差別)と特権
- マイクロアグレッション

→マイノリティの定義とは



16

[多文化間カウンセリング 入門編]

多文化間カウンセリングとは 2

Sue et al. (1982)によると

「カウンセリングの場に文化的背景が異なるクライアントが現れた際、カウンセラーが適切にそのクライアントの文化にまつわる問題を扱うためには、文化、社会経済的階層、教育、価値観、世界観などの違いによる彼らの多様性に対し、柔軟に対応できる異文化への拓かれた感覚や態度が必要である」

17

[多文化間カウンセリング 入門編]

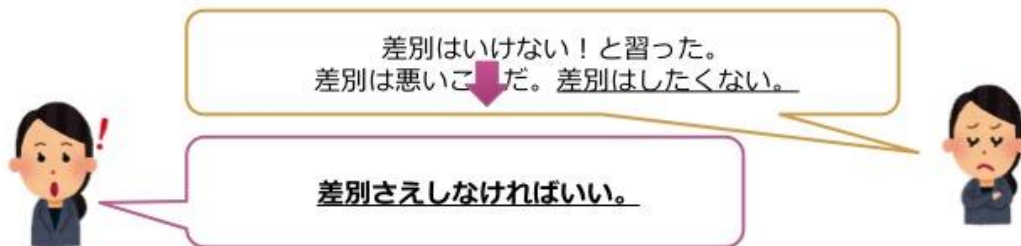
Racism (人種差別)と特権 1

- (人種)差別
 - 個人的
 - グループ（学校、職場など）、システム（法律など）
 - 文化的（「女性の幸せは結婚して子供を産むこと」など）
 グループや特定の文化に対しての差別もある
- 特権 (privilege)
 - ある社会集団に属していることで労なく得ることのできる優位性（権力も含まれる）
 - 特権を持っている人は自分の特権に気づきにくい（いやな思い/気づききっかけが少ない）

18

[多文化間カウンセリング 入門編]

Racism (人種差別)と特権 2



- 差別があっても無視（行動しない）
- 「差別しない人はいい人」「差別をする人は悪い人」として、個人の問題にする
- システムや制度的な問題に目を向けない
- 「差別」しないように（差別していると思われないように）「差別の対象」から自分を遠ざける。



[多文化間カウンセリング 入門編]

Racism (人種差別)と特権 3

■ 「何もしなければ差別にならない」 = いい人でいられる

- ➡ 制度やシステムが差別的/抑圧的だと、何もしないと自動的に差別に流される
- ➡ 制度やシステムに疑問を持ち、マイノリティのために動いて初めて「中立」



Tatum, B. D. (2017). Why are all the Black kids sitting together in the cafeteria?: And other conversations about race. Basic Books.



[多文化間カウンセリング 入門編]

マイクロアグレッション1 「差別じゃないからいい？」

：一見差別じゃないように見える、尊厳を傷つけるような行為（言葉、行動、環境）



日本語お上手ですね。（“日本人”らしく見える人には言わない、話の内容ではなく日本語のうまさに着目、外国人には日本語は難しいと思っている）

結婚する前は仕事を続けていいって言ったけど、子供も生まれたし、僕も忙しくなってきたから、家庭に入ってほしい。（自分（夫）が家庭に入るとは（夫も周りも）考えない）



結婚なんてしょせん制度なのに、どうして同性愛者の人がそんなに紙切れ一枚のことにこだわるのかはわからない。（結婚をしたい異性愛者に同じことは言わない）

Sue, D.W. (2010). Microaggressions in Everyday life: Race, Gender, and Sexual Orientation. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

21

[多文化間カウンセリング 入門編]

マイクロアグレッション2 「ハーフ」って言いますか？

- 「ハーフ」は日本語、英語では「mixed」

ハーフ＝「半人前」「どちらでもない」と言われているように感じる



22

[多文化間カウンセリング 入門編]

マイノリティの定義 1

- マイノリティ＝少数派？
- 日本の中でマジョリティ＝日本人、マイノリティ＝？？
- アメリカのなかでマジョリティ＝白人？（50%をきりつつある）
- では女性の数が増えて50%を超えたら女性はマジョリティになるだろうか？

P4



[多文化間カウンセリング 入門編]

マイノリティの定義 2

- マイノリティ = 「少数派」ではなく、「力のなさ」



池田 香代子(2001). 世界がもし 100人の村だったら. マガジンハウス



[多文化間カウンセリング 入門編]

マイノリティの定義 3

ワーク7 (5分) :

ワーク2でリストアップした自分の文化の中で「マイノリティ」であると思う項目に丸を付けてください。

- 自分はこの社会でどのくらいマジョリティ/マイノリティなのか？

ワーク8 (5分) :

ワーク6で丸を付けた「マイノリティ」項目について、「マジョリティ」は得だなあと思うことは何か教えてください。または「マイノリティ」は損だなあと思うことは何か教えてください。



ワーク 8

25

[多文化間カウンセリング 入門編]

マイノリティの定義 4

ワーク7を通じて：

- 自分はこの社会でどのくらいマジョリティ/マイノリティなのか？
- 自分のクライアントやプライベートの交友関係の中にマイノリティはどのくらいいるか？

ワーク8を通じて：

- マジョリティの特権 / マイノリティのデメリットを考えてみてください

26

[多文化間カウンセリング 入門編]

カウンセリングにおける文化差の例

1)

カウンセラー (援助者)

- 日本人
- 男性
- 異性愛者
- 大学院卒
- 専門職
- 40代



クライアント (被援助者)

- アフリカ人
- 男性
- 異性愛者
- 高校卒
- ホワイトカラー職
- 20代

27

[多文化間カウンセリング 入門編]

カウンセリングにおける文化差の例

2)

カウンセラー (援助者)

- 日本人
- 男性
- 異性愛者
- 大学院卒
- 専門職
- 40代



クライアント (被援助者)

- イギリス人
- 女性
- 同性愛者
- 大学卒
- ホワイトカラー職
- 30代

28

[多文化間カウンセリング 入門編]

カウンセリングにおける文化差の例

3)

カウンセラー (援助者)

- 日本人
- 女性
- 異性愛者
- 大学院卒
- 専門職
- 20代



クライアント (被援助者)

- 日本人
- 男性
- バイセクシャル
- 中学卒
- ブルーカラー職
- 50代

29

[多文化間カウンセリング 入門編]

カウンセリングにおける文化差の例

4)

カウンセラー (援助者)

- 「心理療法・援助関係」の文化を受け入れている
- 社会資源・サービスの提供に影響を与える
- 「健全/異常」の定義に関わる



- 援助者という「文化」
- 援助者は「権力がある」

30

[多文化間カウンセリング 入門編]

モデルを用いて“文化”を見る

- 自分/クライアントはどんな文化を持っているか
 - ➡ それはどの様に違い、どの様にセッションに影響するか
- ステレオタイプや偏見はみんなある
 - ➡ 綺麗事では済まされない、自分がどんな「差別」をしているか考える
 - ➡ カウンセリングでは自分が「優位な」マジョリティであることを知る

臨床家としての自分は何ができ、どんな限界があるか？

- ➡ 「できる」と偽ることがクライアントを傷つけることもある
- ➡ 「できない」なら専門家に紹介するなどの対応をする

31

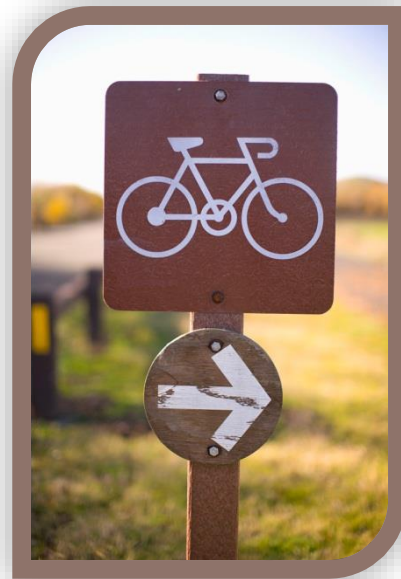
[多文化間カウンセリング 入門編]

文化に考慮し、適切な技法を用いる

- アセスメントや介入に「文化差」は考慮されているか？
 - ➡ 結論や根拠に自身の文化による「思い込み」はないか
 - ➡ 過度に心身の負担になるアセスメントではないか？
- クライアントの文化に適した技法や技術は取り入れられているか？
- 多文化間カウンセリングって一体何をすればいいか？

➡ それでは実践と技術編へ

[実践と技術 編]



(90分)



2

[実践と技術 編]

カウンセリングで実際に用いる技術について

- コミュニケーションにおいて
 - バーバル（言語的）
 - ノンバーバル（非言語的）
- アセスメントと介入において
 - 確認！
 - 自分の常識を疑い、限界を知る
 - 共感力（empathy）
 - いつでも自問自答、いつでも学びの姿勢

3

[実践と技術 編]

カウンセリングのコミュニケーション 1

- バーバル（言語的）
 - ノンバーバル（非言語的）
 - バーバル（言語的）コミュニケーション
 - 言語の問題は非常に大きい
 - ➔でも言語 = 語学力ではない
- 同じ日本語でも。。。
 若者/高齢者 の使う言語
 男性/女性 の使う言語
 高社会的地位/低社会的地位 の使う言語
 視覚健常者/視覚障がい者 の使う言語



4

[実践と技術 編]

カウンセリングのコミュニケーション 2

- バーバル（言語的）コミュニケーション
 - 文化的にどのような「聞き方」「言いまわし」が確実か
 - 誤解を与えやすい言語表現（ダブルネガティブなど）
 - （例）“I don't disagree with it.” (I certainly agree with it.)
 - それに反論はしない（すっかり同意します）
 - どのような「単語」は「誰」が言うとタブーか
 - （例）オカマ、ハーフ、ブラック など
 - 抑揚や表情（ノンバーバル）との組み合わせも
 - （例）怒った顔で「構いません」と言う など

5

[実践と技術 編]

- ノンバーバル（非言語的）コミュニケーション
 - アイコンタクト
 - 表情
 - サイレンス（沈黙）
 - ボディランゲージ（動き、姿勢）
 - パーソナルスペース
 - 態度

バーバルであり、ノンバーバルでもある態度の例

私は英語は話せるが、ネイティブではない。もしあなたが自分のカウンセラーに“ペラペラ”であって欲しいなら、私はあなたのカウンセラーとしてふさわしくない。でも、もしあなたが自分のカウンセラーに“文化的に繊細”であって欲しいなら、もしかしたら私は選択肢の一人です。（初回のひとこと）



6

[実践と技術 編]

文化によってノンバーバルコミュニケーションは異なる

- アメリカで「目を見る」ことは「話を聞いている」しるし
➡ 同じこと日本人にするとどう言う印象を与えるか
- インドで首を横に振ることは「YES」のしるし
➡ 会話とボディランゲージの齟齬が混乱を招く
- 愛想笑いや謙遜が怒りを招く？
➡ ヘラヘラと不真面目な印象や拒絶の意味に取られることも
- 日本人の「大丈夫」はわかりにくい など

7

[実践と技術 編]

言葉以外から発信される情報 1

(CASE STUDY 1)

Aさんは40代の会社経営者。いつもスーツをピシッと着て、仕事の合間に社用車でカウンセリングを受けにくる。しかし今日のAさんはカウンセリングルームに入ると、しばし無言、ほどなくして大粒の涙を流し、嗚咽を漏らし始めた。



(CASE STUDY 2)

Bさんは40代の主婦。いつも地味な服装で、色白で細く、頼りない印象。今日のBさんはカウンセリングルームに入ると、しばし無言、ほどなくして大粒の涙を流し、嗚咽を漏らし始めた。



どちらが「おおごと」な感じがしますか？

[実践と技術 編]

言葉以外から発信される情報 2

(CASE STUDY 3)

Cさんはアメリカ人女性。いつも快活ではっきり物事を言う性格。しかし今日のセッションでは肩を落とし、暗い表情。カウンセラーがどうしましたかと尋ねてもなかなか話し出さず、目に涙を浮かべながら「大丈夫です」と言うばかりだった。



(CASE STUDY 4)

Dさんは日本人女性。小さなことでもくよくよと悩みがちで、自分の意見をいうことができない。セッションでもいつも自分を責めて泣き出すことが多い。今日のセッションでもうつむきがちで、言葉少なな様子。カウンセラーが何度か尋ねたが、目を潤ませながら「大丈夫です」と言った。



どちらが「おおごと」な感じがしますか？

[実践と技術 編]

言葉以外から発信される情報 3

(CASE STUDY 5)

Eさんは70歳の女性。夫からいつも暴言を受けているが、それは「私が悪いから罵られても仕方ない」と思っている。離婚を考えたこともあるが、働いたことがないので、自立はできないと思った。



(CASE STUDY 6)

Dさんは30歳の女性。夫からいつも暴言を受けているが、それは「私が悪いから罵られても仕方ない」と思っている。離婚を考えたこともあるが、働いたことがないので、自立はできないと思った。



どちらが「おおごと」な感じがしますか？

10

[実践と技術 編]

アセスメントでの「文化差」1

大の男は人前で泣くもんじゃない



Aさんが泣くなんて相当辛いに違いない。
Aさんは恥ずかしいと思ったに違いない。
(Bさんの涙は大したことない?)



11

[実践と技術 編]

アセスメントでの「文化差」2

- 「確認」に始まり「確認」で終わる **明確化 簡潔化 繰り返し**
 - ➔ 「こういう意味ですか?」「〇〇でまちがいないですか?」と何度も聞くことを恐れない、曖昧な理解で終わらせない
- 知ったかぶりをしない
 - ➔ 聞くは一時の恥、聞かぬは一生の恥
- 「自分の常識とは違うかも」と常に考える
 - ➔ つまり自分の「常識」を知っておく
- 文化や世界観の違いはアセスメントや介入の徹底的な妨げにはならない
 - ➔ 大事なものはクライアントの目線を想像し、共感すること



12

[実践と技術 編]

アセスメントでの「文化差」3

(CASE STUDY 7)

Gさんは22歳の学生。実家は大きな資産家で、一人っ子のGさんは家を継ぐ様に言われている。Gさんには幼い頃から親が決めた許嫁がおり、Gさんはその許嫁がどうしても好きになれない。また、Gさんには大学に憧れの女性がおり、その女性に対する気持ちは恋愛感情なのではないか、自分はこのまま結婚してもいいのかと悩んでいる。しかし親の言うことに逆らう気持ちはなく、自分は一生恋愛ができない、好きでない相手と家のために暮らしていくんだと絶望的になり、自傷行為を繰り返している。

グループワーク2 (10分)

- 臨床家として、Gさんのカウンセリングの主訴/ゴールは何だと考えるだろうか？

グループワーク 2

13

[実践と技術 編]

アセスメントでの「文化差」4

(CASE STUDY 8)

Gさんは22歳の学生。実家は大きな資産家で、一人っ子のGさんは家を継ぐ様に言われている。Gさんには幼い頃から親が決めた許嫁がおり、Gさんはその許嫁がどうしても好きになれない。また、Gさんには大学に憧れの女性があり、その女性に対する気持ちは恋愛感情なのではないか、自分はこのまま結婚してもいいのかと悩んでいる。しかし親の言うことに逆らう気持ちはなく、自分は一生恋愛ができない、好きでない相手と家のために暮らしていくんだと絶望的になり、自傷行為を繰り返している。

グループワーク3 (10分)

- もしGさんが〇〇だったら、臨床家として、Gさんのカウンセリングの主訴/ゴールは何だと考えるだろうか？

グループワーク 3

[実践と技術 編]

アセスメントでの「文化差」5 (CASE STUDY 9)

Hくん（16歳 男性）は帰国子女。4歳から親の転勤に伴いアメリカ、イギリス、シンガポールで暮らし、中学校卒業とともに帰国し、公立の高校に入学した。日本語学校と両親（日本人）の影響で日本語を話すことはでき、日本語の編入試験にも合格した。本人は母語は英語だと話す、家族との会話は英語70%、日本語30%で行っている。

2学期にさしかかるとHくんは学校に行きたがらなくなり、徐々に遅刻や欠席が増えた。本人に話を聞くと仲の良い友人はできないがいじめはないと言う。今まで勉強が得意だったが、高校に入学してから成績は中の下で、英語と国語、歴史、地理が苦手、特に漢字が不得手である。

グループワーク4 (10分)

臨床家としてHくんのアセスメントに有効なことはなんだと考えるか？

グループワーク 4

15

[実践と技術 編]

文化的なアセスメントに重要な技術 1

- その文化の“言語”を理解すること（バーバル、ノンバーバル）
- 文化差を理解し、確認を怠らないこと、違いを感じたらそれを話してお互いに理解をしようとする **確認！**
- アクセントや方言を話すクライアントのアセスメントに必要なことは「特別な理解」や「配慮」ではなく「慣れ」と「聞く心」
- 「sympathy」（同情）ではなく「**empathy**」（共感）すること
 - （例）日本人のカウンセラーが韓国人のクライアントのことは理解できないのか
 - （例）男性のカウンセラーが女性のクライアントのことは理解できないのか
- 一本槍ではなく、いくつかのアセスメント方法をクライアントによって使い分ける
 - （例）構造化されたインタビュー VS. 自由回答式やフリートーク式のインタビュー
 - （例）問題解決型 VS. プロセス重視

16

[実践と技術 編]

文化的なアセスメントに重要な技術 2

- その文化の“歴史”や背景を学び、理解すること
 - クライアントの生まれ育った地域の戦争、略奪、侵略、発展や衰退の歴史、現在の経済状況や教育水準、近隣国との関係性は個人を理解する上で欠かせない
 - （例）韓国における済州島の出身者やトルコにおける「悲劇の民」クルド人
 - （例）日本における“在日”の人たちや部落出身者の人たちの就職状況
 - （例）留学生や移民にとってのビザや国籍の意味すること
 - ➡ 全ての文化を知ることが難しいが、自分に馴染みがあり興味を持つ文化について学ぶことから始めよう
- クライアントが新しい文化へ適応する際のプロセスやモデルについて学び、発生する困りごとに対して適切なアセスメントや介入を心がける
 - アカルチャーレーションプロセスモデルなど
 - バイリンガルカウンセラー、留学生、LGBTのコミュニティーを紹介できる準備をしておく

17

[実践と技術 編]

文化的なアセスメントに重要な技術 3

- 「文化への不理解」を用いればたった数回のセッションでクライアントにトラウマを与えてしまう
 - ➡ マイクロアグレッションやステレオタイプに十分に留意を
- **心理検査**の文化差
 - (例) バイリンガルのクライアントのWAISやWISCの「言語」問題の解釈
 - (例) 描画法やロールシャッハの解釈（針葉樹や家族形態の理解など）
- クライアントの状態によってさまざまな心理検査、アセスメント方法を使い分けることが理想的
 - ➡ 全部自分がやる必要はないが、存在を知っておく
 - ➡ できないのならできる人を知っておく **refer力**

18

[実践と技術 編]

介入での「文化差」1

“赤い風船のことを考えないでください”
という例があつて。。。

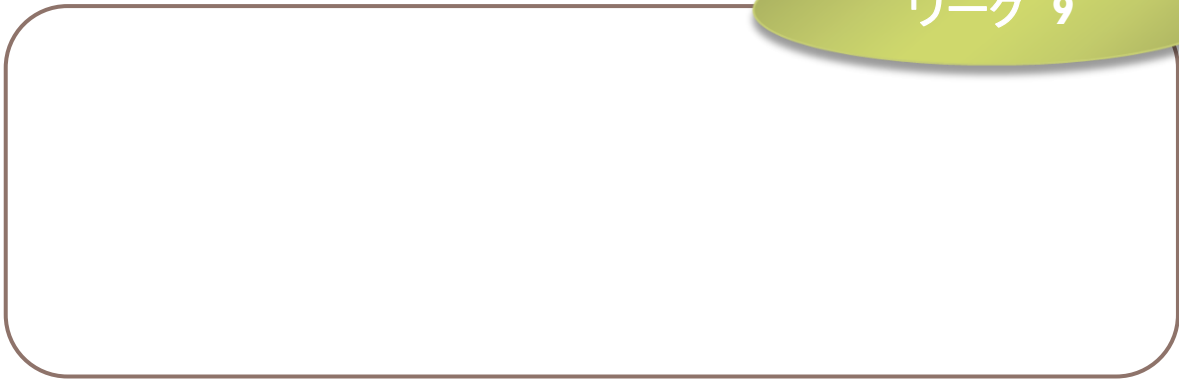
忘れない様に目につく場所に対
策を貼っておいてください

ではHWとして、ご自身の
自動思考を3つこの紙
に書いてきてください

ワーク9：これらの文言を視覚障がい者のク
ライアントのために工夫してください（5分）



ワーク 9



19

[多文化間カウンセリング 入門編]

介入での「文化差」2

言語性IQ = 79 動作性IQ = 119
全検査IQ = 96

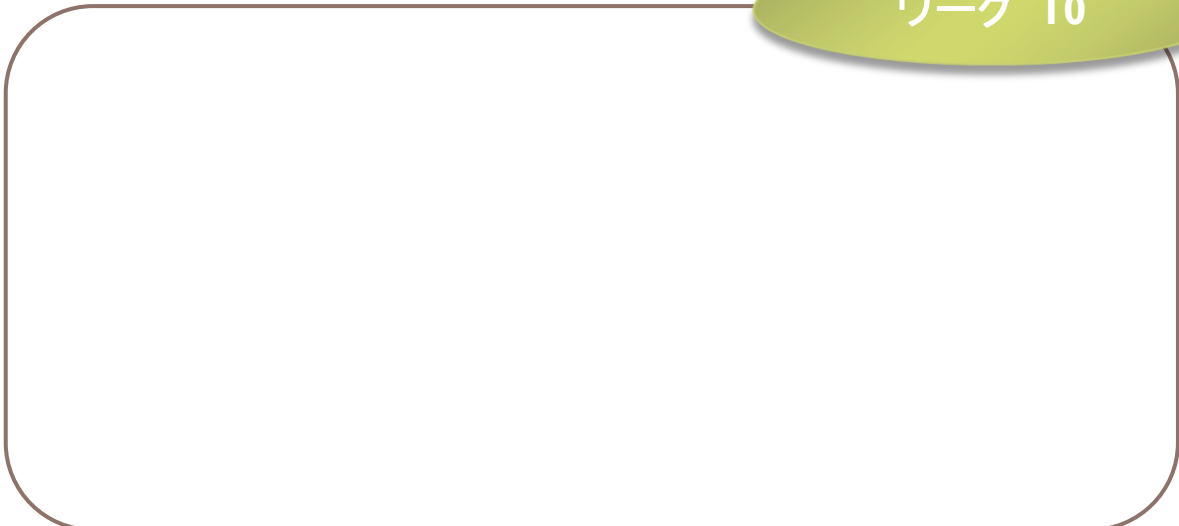
いじめられてはいないけど、
学校が辛い。自分は「何
人」なのかわからない。

感情を日本語で語るのが苦手

ワーク10 : バイリンガルのHくんのWAIS - IIIの
解釈と対策 (5分)



ワーク 10



[多文化間カウンセリング 入門編]

介入での「文化差」3

自分のマイノリティに対しての態度を知る

- 臨床家としての自分にはどんなステレオタイプや偏見がある？
 - ➡ 臨床家として「できない」ことも当然あるだろう
 - 限界はあって当たり前！！**
 - ➡ 性の話や差別の話、どこまで抵抗なく話せるだろう？
(例) 性嗜好の話？セックスの話？性的な快樂？レイプやフリーセックス？
- 「外国人」や「異/同性」に構えてしまう自分はいないだろうか？
(例) 言葉や文化の違いばかり意識してしまい、その人の本質的な困りごとを見失う（障害や環境、貧困etc...）
(例) 慣れない外国（日本）で困っている（はず）の外国人は「かわいそう」で、（必ず）言語や文化の壁に悩まされているに「違うない」
(例) いつも上司から「女性」のクライアントを任される女性臨床家、女性のことだったら「わかるはず」・「わからないといけない」？

常に自問自答し、限界やバイアスを理解しようとする態度が大切