

## 【特集1】

## ストレスを抱える思春期の青年をサポートするために

—中学校、高校でのソリューション・フォーカスト・ブリーフセラピーの活用—

伊藤 拓

## 1. はじめに

思春期の青年は、それ以前に比べて、自尊心が低下すること (Robins, Trzesniewski, Tracy, Gosling, & Potter, 2002)、ストレスフルな出来事、ネガティブな感情を経験しやすくなることが示されている (Larson & Ham, 1993)。そのため、ストレスを抱える思春期の青年を支え、青年がストレスを乗り越えられるようにサポートする仕組みが社会には必要になると考えられる。そして、そのような仕組みは、思春期の青年のほとんどが所属している学校にこそ必要だと考えられる。

日本の学校で思春期の青年のストレスをサポートするために行われていることとして、教員による生徒指導や教育相談が挙げられる (文部省, 1990)。それに加えて、平成7年度よりスクールカウンセラーが全国の公立学校に配置されるようになり、配置校は平成7年度の154校から、平成25年度では20,310校へ増加している (文部科学省, 2012)。

学校におけるカウンセリングの方法として近年、ソリューション・フォーカスト・ブリーフセラピー (solution-focused brief-therapy: 以下、SFBT とする) が注目されている (Davis & Osborn, 2000; 栗原, 2001; 森, 2000; Murphy, 1997; Sklare, 1997)。SFBT は、クライエント (以下、CI とする) の強み、できていること、未来に焦点を当てる心理療法である (Berg, 1994; De Jong & Berg, 2008)。また、SFBT では、問題に取り組む際に、CI の思考の枠組みを尊重し、CI 自身に解決のための方

法を考えてもらう (De Jong & Berg, 2008)。

学校で生徒を対象にした SFBT の介入研究を展望した Kim & Franklin (2009) では、SFBT が特にネガティブな感情の減少、行動的な問題のマネジメントに役立つことが示され、学校におけるハイ・リスク群の生徒に取り組む上で有効なアプローチになり得ることが示唆された。また、SFBT の考え方や方法は、生徒を対象とした個別のカウンセリングに留まらず、学級運営や学校全体の取り組みに活用されている (Kelly, Kim, & Franklin, 2008)。

以上を踏まえて、本稿では、SFBT の概要をまとめたうえで、中学校、高校において、SFBT および SFBT を活用した国内外の取り組みのうち、実験群と統制群を設定した研究により成果が示されているものを紹介したい。そして、ストレスを抱える思春期の青年への SFBT の有用性を考えてみたい。

## 2. SFBT とは

SFBT の最大の特徴は、CI の問題や過去に焦点を当てるのではなく、強み、できていること、未来に焦点を当てる点 (e.g., Berg, 1994; De Jong & Berg, 2008) であろう。通常の心理療法では、CI の問題をアセスメントし、その改善のために、問題の基となる部分を改善したり、新たなスキルを教えたりするのが一般的である。一方、SFBT では、問題を抱える CI ができている点を探索し、それをもっと行ってもらったり、CI が望む未来を尋ね、その実現のためにできることを行ってもらったりして、CI

自身が解決を構築できるよう援助する。そして、そのために特徴的な質問を用いる。

SFBT でよく用いられる質問として、ミラクル・クエスチョン、例外探しの質問、スケーリング・クエスチョン、コーピング・クエスチョンなどがある (Berg, 1994 ; De Jong & Berg, 2008)。ミラクル・クエスチョンとは、奇跡が生じて CI が抱える問題が解決したときに、解決前とのどのような違いに気付くかを尋ね、その解決時の状況、そこに近づくために CI ができることを詳しく尋ねていく質問である。

例外探しの質問とは、問題が起こりそうな状況で起こらなかったとき、あるいは問題が解決した状況に少しでも近いとき、すなわち「例外」を尋ね、例外が生じた条件、生じさせるために CI が果たした役割などを尋ねる質問である。例外を成功体験として CI が認識できるよう、「例外」を再び起こすための方法を CI が考えられるように質問していく。

スケーリング・クエスチョンとは、CI の状況、予測、自信など様々な事柄の程度を 0 点から 10 点の尺度に置き換えて尋ねる質問である。例えば、CI が抱える問題状況の程度について、今までで最悪のときを 0 点、解決したときを 10 点とし、現在が何点かを尋ねる。それに対して、CI が 5 点と答えたとしたら、「0 点と 5 点では何が違うのか?」、「0 点から 5 点に得点上がるうえで、CI が行ってきたことは何か?」を尋ね、CI による効果的な取り組みを整理する。さらに、「1 点上がったときの状況や 1 点上げるために CI ができることは何か?」を尋ね、解決構築のために CI ができることを考えてもらう。

コーピング・クエスチョンとは、危機的な状況、深刻な状況に対して CI が立ち向かったときやその方法を尋ねる質問である。この質問によって、CI が危機的な状況に圧倒されているだけでなく、対処していることが明らかになる

と、CI は勇気づけられ、さらにその対処を意図的に行うことで、状況の改善が可能になると考えられている。なお、これらの質問の用い方の詳細は Berg (1994), De Jong & Berg (2008), 伊藤 (2012) などを参照されたい。

また、SFBT で必ず行われるのが、コンプリメントである。De Jong & Berg (2008) によると、コンプリメントとは、CI の過去の成功や資質などをほめることである。困難に直面したときの回復力、ユーモアのセンス、勤勉さ、他者への思いやり、他者の立場を理解する能力、傾聴の意欲、生き方を学ぼうとする気持ちなど、様々なことがコンプリメントの対象となる。

直接的コンプリメントは、言語で肯定的評価を伝えること、および非言語で肯定的反応を行うことである。例として、怒ることを我慢できた生徒に、「よく我慢できたねえ」と伝えたり、「へー、すごいねえ」などと言うときに驚きの表情をすることが挙げられる。間接的コンプリメントは、CI が述べた望ましいことをさらに話してもらうために用いられる。例として、怒るのを我慢できた生徒に、「どうやって我慢したの?」「それは初めてやったの?」「難しかったと思うんだけど、何か工夫をしたの?」などと尋ねることが挙げられる。間接的コンプリメントが奏功すると、望ましいことを CI が引き起こした方法が明らかになり、解決構築の材料が得られる。

SFBT の 1 回のセッションの流れはおおよそ以下ようになる (De Jong & Berg, 2008)。第 1 段階では、問題の把握が行われる。ここでは、抱える問題を CI に語ってもらい、問題に対する CI の捉え方を理解する。続いてどのようなことを相談したいのか、相談によって何を得たいのかを尋ねる。さらに、問題に対して CI が今まで取り組んできたことを尋ねる。

第 2 段階では、ウェルフォームド・ゴール作りが行われる。この段階ではまず、ミラクル・

クエスチョンなどによって、CIが望む未来を尋ね、続いて、その望む未来に近づくためのウェルフォームド・ゴール作りを行う。ウェルフォームド・ゴールとは、CIが解決へと向けて、取り組む目標であり、(1)CIにとって重要であること、(2)状況を限定すること、(3)問題がないことでなく、望ましい行動があること、(4)最終結果でなく、何かの始まりであること、(5)具体的で行動的で測定できることなど、いくつかの条件がある。この条件に当てはまる目標をCIが考え出せるように、Thは質問を行う。

第3段階では、例外探しが行われる。ここでは、CIが望む未来に少しでも近い「例外」があるかを尋ね、あった場合には、それを再び起こすための方法を検討する。

第4段階では、面接の終わりのフィードバックが行われる。ウェルフォームド・ゴールが見つかった場合には、それを行うことを勧める。見つからなかった場合には、CIをコンプリメントして終わる。なお、2回目以降のセッションで主に行われることはEARSと呼ばれる。E (eliciting) は例外を引き出すこと、A (amplifying) は例外を増幅すること、R (reinforcing) は例外に関する成功と強みを強めること、S (start again) は、EからRを繰り返すことを表す。

### 3. 中学校、高校でのソリューション・フォーカスト・ブリーフセラピーの活用

#### 学校に適合する SFBT

SFBTが学校で機能する理由として、(1)学校で対応が求められる複雑で困難で、自発的でない事例への対応が可能である点、(2)学校で求められている短期的な治療を指向している点、(3)CIの強みを利用して問題解決を行う点が挙げられる (Franklin, Kim, & Brigman,

2012)。以上に加えて、学校でSFBTを行う利点として、(1)CIが望む変化に焦点を当てるため、行う介入がCIにとって望ましく、効果的なものになりやすいこと、(2)SFBTの技法やアイデアが学校の様々な場面で適用可能なこと、(3)SFBTの技法が認知行動療法などの他の治療技法に組み入れやすいことなどが挙げられている (Kelly et al., 2008)。

さらに、SFBTの基本姿勢は、日本の学校教育相談の基本姿勢と一致している。すなわち教員が生徒を肯定的にみること、教員が一方的に生徒を指導したり、自分の考えを教えたりするのではなく、生徒と一緒に考えることなどの教育相談の基本 (文部省, 1990) は、SFBTの基本と一致している。以上のことから、SFBTは学校に適したアプローチだと考えられる。

#### 中学校・高校における SFBT の介入研究

ここでは、中学校・高校において実験群と統制群を設定して、SFBTの効果を検討した研究を紹介する。

Newsome (2004) は、勉強面で落ちこぼれの危険があるか、もしくは欠席が多い、ハイ・リスク群の中学生を対象に、SFBTの効果を検討した。SFBTのプログラムを受けるハイ・リスク群からなる実験群26名と、実験群と同じ中学校に所属しハイ・リスク群でありながら、プログラムを受けない統制群26名が設定された。実験群は、1週間に1セッション35分、全8セッションからなるSFBTに基づくグループ・プログラムに参加した。セッションでは、ミラクル・クエスチョン、スケーリング・クエスチョンによる目標設定、ホームワークの課題設定、振り返りなどが行われた。プログラム後に、出席数は両群に差が見られなかったが、統制群に比べて、実験群の成績の平均評定値は有意に上昇することが示された。

Froeschle, Smith, & Ricard (2007) は、女

子中学生を対象に、薬物使用と行動面の問題を減らすために、SFBTとメンターシップなどからなるグループカウンセリング・プログラムを行った。無作為抽出により、実験群と統制群に40名ずつの生徒が割り当てられた。7、8名の生徒からなるグループセッションが、1週間に1回1時間、16週間にわたって行われた。加えて、プログラム開始時と終了時に両親面接が行われた。各セッションは、グループでのSFBTセッション、グループでのレッスンからなる。レッスンのトピックは、目標設定、キャリア探索、薬物の情報、ピア・プレッシャーへの抵抗、意志決定、人間関係などであった。SFBTのセッションはスクールカウンセラーによって行われ、レッスンは、スクールカウンセラーに加えて、メンターである地域住民や高校生によっても行われた。メンターはカウンセラーによってカウンセリングの技法などの研修を受けた。その結果、自尊心や問題行動は両群で差が見られなかったが、プログラム終了後には、統制群に比べて実験群の方が、薬物使用が減少し、薬物使用に対する好意的な態度が減少し、家庭及び学校での社交的行動が増加していた。

Rakauskiene & Dumciene (2013) は、SFBTのカウンセリングを行うことで、自己効力感が向上するかどうかを検討した。無作為抽出された5つの学校で、カウンセリングを勧められたか、自らカウンセリングを希望して、SFBTによるカウンセリングを受けた15歳から19歳の中学・高校生253名を実験群とし、カウンセリングを受けていない15歳から19歳の中学・高校生300名を統制群とした。セッションはスクール・サイコロジストによって個別に行われた。50分から60分のセッションが1～6セッション行われた。カウンセリングのテーマは生徒が望むものであり、人間関係におけるコミュニケーションの問題、情緒面の問題、学習面の問題などが多かった。実験群と統制群の自己効

力感の得点はカウンセリング前には差が見られず、実験群でのみ、カウンセリング前より、カウンセリング後の得点が高かった。また、実験群で、カウンセリング前よりカウンセリング後の方が、抱えていた問題に対する生徒の主観的な切迫度が低くなっていた。

なお、日本の学校では、中学生の問題行動に対して教員がSFBTに基づく教育相談を行った複数事例の報告(市川・大藪, 2001)、不登校の中学生にスクールカウンセラーがSFBTに基づくカウンセリングを行った複数事例の報告(宇田, 1999)、視線恐怖のある高校生にカウンセラーがSFBTに基づくカウンセリングを行った単一事例の報告(中西・野口・天岩・川島・守・小松・高橋, 2000)などがある。しかし、中学校・高校で実験群と統制群を設定して、SFBTの効果を検証した研究は見られなかった。

### SFBTの学級運営への活用：WOWW

SFBTの学級運営への活用としてWorking on What Works(以下、WOWW)プログラムがある(Berg & Shilts, 2005; Kelly, Liscio, Bluestone-Miller, & Shilts, 2012)。WOWWプログラムでは、SFBTの実践家(コーチと呼ばれる)が、教員とその学級に対して、コンサルテーション的な役割でコーチングを行う。このプログラムでは、プログラム名にあるように、生徒と教員、そして学級で「上手くいっていること」にコーチが着目し、それを増やすことに取り組む。

Kelly & Bluestone-Miller (2009) では、米国ミドル・スクールの7年生の学級でのWOWWプログラムが紹介されている。各セッションでは、(1)授業中の学級の様子をコーチが観察し、(2)授業終了後に、クラスと教員の良い行動、強みについて、コーチがフィードバックし、コンプリメントする。全6セッションは、



以下の3段階に分けられる。

最初は、3セッションからなるコンプリメントの段階である。コーチが学級に入り自己紹介をした後、「この学級がする良いこと、役立つことの全てを観察するために、この教室に来ました。私が見たことを後でみなさんにフィードバックします」と伝える。各セッションでは、コーチによって、授業観察が約40分間行われ、その後、ポジティブなフィードバックが15分間行われる。焦点を当てる行動として主に選ばれるのは、(1)教員や他の生徒が話しているときに静かにしていること、(2)ごめんなさい、ありがとうと言うこと、(3)他の人に援助を提供することであった。学級全体の得点を生徒に、1点(「劣った」)から10点(「素晴らしい」)の間でつけてもらったところ、6点であった。

次は、3セッションからなる評価の段階である。まず、第1段階と同様に、コーチによって約40分間の授業観察が行われ、15分間ポジティブなフィードバックとディスカッションが行われた。次に、コーチは学級に対して、目標に到達するために、どうやって行動を改善させたかを尋ねたり、学級全体の得点をどうやったら1点上げられるかを尋ねたりした。

最後は、1セッションからなる目標設定の段階であり、これでプログラムは終了となる。これまでのセッションで行われてきた観察とポジティブなフィードバックに加えて、改善すべき行動と目標を決める。

Kelly et al. (2012)では米国の中・高校生の6～8年生を対象としたパイロット研究が紹介されている。WOWWプログラムを受けた生徒105人を実験群とし、101人を統制群とした。実験群の教員は志願者から選び、統制群の教員は無作為に割り当てられた。プログラム前には実験群の教員に研修が行われた。コーチは各学級で週に1回、1時間の授業を観察し、ポジティブなフィードバックを行った。その後、

教師と生徒はクラスで達成したい目標を考えるように求められた。学級での観察を3～5週間行った後、教員と生徒は自分達の目標を話し合い、目標設定の準備をした。さらに、1年間を通して、コーチが教員にコンサルテーションを行った。また、コーチが教室にいないときの問題について、教員がコーチにメールで相談することが勧められた。

プログラム終了後、実験群は統制群に比べて、1年間での申告済み欠席数、無断欠席数と遅刻数が有意に少なかった。一方、成績評価、停学者数などは両群で差が見られなかった。

なお、日本では、小学校の学級運営を対象としたWOWWの実践報告(浅原, 2012)、大学生を対象とした講義でのWOWWの実践報告(相模, 2009)があるが、中学校、高校で実験群、統制群を設定したWOWWの効果研究は行われていない。また、学級運営に加えて、WOWWの発想を家庭訪問、三者面談、学校評価アンケートなどの様々な学校教育場面に活用した実践報告が行われている(久能・内藤・谷越, 2012)。

### 高校での中退予防へのSFBTの活用

Franklin, Streeter, Kim, & Tripodi (2007)では、ソリューション・フォーカスト・オルタナティブ・スクール(以下、SFAS)が紹介されている。SFASとは、特性上のリスクと高校中退のリスクのある生徒をサポートするために、SFBTの考えと技法を学校全体に導入した公立高校のオルタナティブ・スクールである。生徒の強みに焦点を当て、強みを創り上げる学校であるための特徴として、次の(1)～(8)が挙げられている。(1)生徒の強みを形成することを重視する。(2)生徒の人間関係と成長に注意を向ける。(3)生徒による選択と個人的な義務感を重視する。(4)努力の成果と勤勉さに強い関心を持つ。(5)生徒の評価を信頼する。(6)

生徒の過去の問題でなく未来の成功に焦点を当てる。(7)成功への小さな一歩を賞賛する。(8)目標設定のための活動を頼りにする。SFASは、他の伝統的なオルタナティブ・スクールに比べて学級運営と教授法に特徴がある。教師の役割は授業をするだけでなく、生徒が自分たちの教育に対して責任感のある積極的な学習者となるように、生徒のモチベーションを高めることである。教師は、生徒の目標設定のコーチングを行い、個々の生徒が積極的な学習経験が持てるように関わり、各生徒の進歩を話し合う。

SFASの効果を検討するために、SFASの生徒46名を実験群とし、公立高校の生徒39名を統制群とした。実験群、すなわちSFASでは、生徒の認知の再構築を手助けし、解決を達成するための強みやリソースを活用するために、ミラクル・クエスチョン、スケーリング・クエスチョン、例外探しの質問などが教師らによって行われた。教師、管理職、サポートスタッフ、用務員は専門家からSFBTの研修を受け、SFBTのコーチが教師の学級運営を援助した。

2年間4セメスターの両群の習得単位数、出席数、卒業率を実験群と統制群で比較した。その結果、両群ともに取得単位数が増加し、実験群の方が統制群よりも増加率が高かった。また、両群ともに出席率が増加したが、統制群の方が実験群よりも増加率が高かった。なお、実験群のカリキュラムでは、科目の内容を十分に理解できた生徒は、セメスター終了前に単位が取得できるため、単位を早く習得できた生徒はその後、授業に出席しなくても良くなる。そこで、出席率は効果指標として適切でないと考察されている。また、2004年春の卒業率を比較したところ、統制群では30人中27人(90%)が卒業したのに対し、実験群では37人中23人(63%)が卒業した。実験群の未卒業者14人のうち9人はそのまま高校に留まり、そのうちの7人が次の年に卒業した。

#### 4. 総括：ストレスを抱える思春期の青年へのSFBTの有用性

以上で見てきたように、海外では、実験群と統制群を設定した研究によって、中学校、高校でのSFBTおよびSFBTを活用した取り組みの有効性が示されている。一方、日本では、思春期の生徒を対象に、中学校あるいは高校で、実験群、統制群を設定して、SFBTあるいはSFBTを活用した取り組みの効果を検証した研究はまだ見られない。

日本の学校では、教育相談の考え方や方法を、教育活動全体に活かすことが求められている(文部省、1990)。生徒の強みを見つけ、ほめること、生徒が自己決定できるよう援助することなどの教育相談の方法を、学級・ホームルーム運営、各教科・特別活動での指導といった教育活動全体を通して活用することが求められているのである。しかし、文部省(1990)による教育相談の考え方や方法は体系化されておらず、効果の検討もされていない。そこで、教育相談の考え方や方法を日本の学校教育全体に取り入れるとしたら、体系化され、効果が示された方法を基にするのが良いのではないだろうか。このように考えると、前述したような、SFAS(Franklin et al., 2007)のような学校が、日本の学校でも求められていると言えることができる。

ストレスを抱える思春期の青年をサポートする上で、SFBTが特にどのような点で有用だと考えられるのだろうか。まず、SFBTによって、青年の自己効力感、自尊心を向上できると考えられる点である。思春期に自尊心が低かった青年は、成人期になって心身の健康状態が悪く、犯罪行動が多くなることが縦断的研究により示されている(Trzesniewski, Donnellan, Moffitt, Robins, Poulton, & Caspi, 2006)ことから、思春期の青年の自尊心を向上するような取り組みが求められる。一方、自己

効力感が高いと将来の自尊心が高くなることが示されている (Lightsey, Owen, Burke, Ervin, Henderson, & Yee, 2006)。自己効力感の要因の一つは、行動の達成、すなわち成功体験であるため (Bandura, 1977), CI のできているところ、強みに焦点を当てる SFBT は、青年の自己効力感, 自尊心を向上できる (Rakauskiene & Dumciene, 2013) と考えられる。思春期の青年と関わる大人, そして学校全体に SFBT の発想が広がれば, 青年のできているところ, 強みに焦点が当てられ, 思春期の青年の自尊心, 自己効力感が向上すると考えられる。

次に, SFBT によって, ストレスを抱える思春期の青年自身が問題解決の方法を考えられるように援助できる点である。中学校, 高校の教育相談では, 前述のように, 生徒に自己決定の場をできるだけ多く与え, 生徒がより適切に自ら決断できるように援助することが求められている (文部省, 1990)。問題解決の方法を大人が教えてあげるだけでなく, 生徒自身でストレスを乗り越える方法を考えられるように援助することが望ましいだろう。思春期以降もストレスフルな出来事は継続する。思春期の時期に, ストレスフルな出来事への取り組み方, 解決の仕方を, 青年自身が考えられるような援助を行うことは意義があると考えられる。

中学校, 高校全体に SFBT を導入すること,あるいは中学校, 高校に関わる多くの大人が SFBT を活用することで, 思春期のストレスを抱える青年を支え, 青年自らがストレスを乗り越える力を高められるのではないだろうか。

## 引用文献

浅原雅恵 (2012). 学級経営における WOWW アプローチ 児童心理, 66 (3), 65-70.  
Bandura, A. (1977). Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

Berg, I. K. (1994). *Family based services : A solution-focused approach*. New York : W. W. Norton. (磯貝希久子 (監訳) (1997). 家族支援ハンドブック——ソリューション・フォーカスト・アプローチ 金剛出版)  
Berg, I. K., & Shilts, L. (2005). *Classroom Solutions : WOWW Approach*. BFTC Press. WWW. Brief Therapy. org. (ソリューション・ワーカーズ (訳) (2005). 教室での解決 : うまくいっていることを見つけよう!)  
Davis, T. W., & Osborn, D. J. (2000). *The solution-focused school counselor : Shaping professional practice*. Pennsylvania : Taylor & Francis. (市川千秋・宇田光 (監訳) (2001). 学校を変えるカウンセリング : 解決焦点化アプローチ 金剛出版)  
De Jong, P., & Berg, I. K. (2008). *Interviewing for solutions, 3<sup>rd</sup> ed.* California : Brooks/Cole. (桐田弘江・玉真慎子・住谷祐子 (訳) (2008). 解決のための面接技法——ソリューション・フォーカスト・アプローチの手引き—— 第3版 金剛出版)  
Franklin, C., Kim, J. S., & Brigman, K. S. (2012). Solution-focused brief therapy in school setting. In C. Franklin, T. S. Trepper, W. J. Gingerich, & E. E. Mccollum (Eds.), *Solution-focused brief therapy : A handbook of evidence-based practice*. New York : Oxford University Press. pp. 231-246.  
Franklin, C., Streeter, C. L., Kim, J. S., & Tripodi, S. J. (2007). The effectiveness of a solution-focused, public alternative school for dropout prevention and retrieval. *Children & Schools*, 29, 133-144.  
Froeschle, J. G., Smith, R. L., & Ricard, R. (2007). The efficacy of a systematic substance abuse program for adolescent females. *Professional School Counseling*,

10, 498-505.

市川千秋・大藪美保 (2001). 中学校における解決焦点化アプローチの活用に関する試み  
学校カウンセリング研究, 4, 27-36.

伊藤 拓 (2012). ソリューション・フォーカスト・アプローチの質問を用いる際の注意点——セラピストへの面接調査による検討——  
心理臨床学研究, 30, 679-691.

Kelly, M. S., & Bluestone-Miller, R. (2009). Working on what works (WOWW): Coaching teachers to do more of what's working. *Children and Schools*, 31, 35-38.

Kelly, M. S., Liscio, M., Bluestone-Miller, R., & Shilts, L. (2012). Making classrooms more solution-focused for teachers and students: The WOWW teacher coaching intervention. In C. Franklin, T. S. Trepper, W. J. Gingerich, & E. E. Mccollum (Eds.), *Solution-focused brief therapy: A handbook of evidence-based practice*. New York: Oxford University Press. pp. 354-370.

Kelly, M. S., Kim, J. S., & Franklin, C. (2008). *Solution-focused brief therapy in schools: A 360-degree view of research and practice*. New York: Oxford University Press.

Kim, J. S., & Franklin, C. (2009). Solution-focused brief therapy in schools: A review of the outcome literature. *Children and Youth Services Review*, 31, 464-470.

久能弘道・内藤晃宏・谷越秀樹 (2012). 学校教育実践に生かす解決構築アプローチの展開——WOWW (Working on What Works) のメッカ旭川での実践 学校臨床心理学研究, 10, 29-41.

栗原慎二 (2001). ブリーフセラピーを生かした学校カウンセリングの実際 ほんの森出版

Larson, R., & Ham, M. (1993). Stress and

“storm and stress” in early adolescence: The relationship of negative events with dysphoric affect. *Developmental Psychology*, 29, 130-140.

Lightsey, O. R. Jr., Burke, M., Ervin, A., Henderson, D., & Yee, C. (2006). Generalized self-Efficacy, self-esteem, and negative affect. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 38, 72-80.

文部科学省 (2012). スクールカウンセラー等配置箇所数, 予算額の推移 <[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/1328010.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1328010.htm)> (2015年2月20日)

文部省 (1990). 学校における教育相談の考え方・進め方 (中学校・高等学校編) <生徒指導資料集第21集・生徒指導研究資料第15集> 大蔵省印刷局

森 俊夫 (2000). 先生のためのやさしいブリーフセラピー: 読めば面接が楽しくなる ほんの森出版

Murphy, J. J. (1997). *Solution-focused counseling in middle and high schools*. Virginia: American Counseling Association. (市川千秋・宇田光 (監訳) (2002). 中学校・高校でのブリーフカウンセリング 二瓶社)

中西公一郎・野口宗雄・天岩静子・川島一夫・守 一雄・小松伸一・高橋知音 (2000). 視線恐怖を主訴とした高校生へのソリューション・フォーカスト・アプローチ 信州大学教育学部紀要, 100, 167-173.

Newsome, W. S. (2004). Solution-focused brief therapy groupwork with at-risk junior high school students: Enhancing the bottom line. *Research on Social Work Practice*, 14, 336-343.

Rakauskiene, V., & Dumciene, A. (2013). Alteration of adolescent self-efficacy when



applying brief counseling at school. *Social Behavior and Personality*, **41**, 893-900.

Robins, R. W., Trzesniewski, K., Tracy, J. L., Gosling, S., & Potter, J. (2002). Global self-esteem across the lifespan. *Psychology and Aging*, **17**, 423-434.

相模健人 (2009). 大学授業における WOWW アプローチ実践の試み——学生の感想をもとに—— 愛媛大学教育学部紀要, **56**, 73-84.

Sklare, G. B. (1997). *Brief counseling that work : A solution-focused approach for school counselors*. California : Corwin Press. (市川千秋・宇田 光 (編訳) (2000). ブリーフ学校カウンセリング 二瓶社)

Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., Moffitt, T. E., Robins, R. W., Poulton, R., & Caspi, A. (2006). Low self-esteem during adolescence predicts poor health, criminal behavior, and limited economic prospects during adulthood. *Developmental Psychology*, **42**, 381-390.

宇田 光 (1999). 不登校の中学生における「既に始まっている解決」——解決焦点化アプローチによる取り組み—— 学校カウンセリング研究, **2**, 5-11.