

教職課程で学ぶ進路指導、 キャリア教育とガイダンス、カウンセリング

■ 金山 元春（高知大学教育研究部人文社会科学系教育学部門）

キーワード 教職課程、進路指導、キャリア教育、ガイダンス・カウンセリング、解決志向型

1. 問題と目的

平成29年3月に告示された学習指導要領の総則には、キャリア教育の充実が明記されている。小学校においては、「児童が、学ぶことと自己の将来とのつながりを見通しながら、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことができるよう、特別活動を要としつつ各教科等の特質に応じて、キャリア教育の充実を図ること。」（文部科学省、2017a）と記されている。中学校においては、「生徒が、学ぶことと自己の将来とのつながりを見通しながら、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことができるよう、特別活動を要としつつ各教科等の特質に応じて、キャリア教育の充実を図ること。その中で、生徒が自らの生き方を考え主体的に進路を選択することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、組織的かつ計画的な進路指導を行うこと。」（文部科学省、2017b）と記されている。そして、平成30年3月に告示された高等学校学習指導要領においても、「生徒が、学ぶことと自己の将来とのつながりを見通しながら、社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を身に付けていくことが

できるよう、特別活動を要としつつ各教科・科目等の特質に応じて、キャリア教育の充実を図ること。その中で、生徒が自己の在り方生き方を考え主体的に進路を選択することができるよう、学校の教育活動全体を通じ、組織的かつ計画的な進路指導を行うこと。」（文部科学省、2018）としてキャリア教育の充実が強調されている。

また、平成29年11月に示された「教職課程コアカリキュラム」においては、「進路指導及びキャリア教育の理論及び方法」の全体目標として、「進路指導は、児童生徒が自ら、将来の進路を選択・計画し、その後の生活によりよく適応し、能力を伸長するように、教員が組織的・継続的に指導・援助する過程であり、長期的展望に立った人間形成を目指す教育活動である。それを包含するキャリア教育は、学校で学ぶことと社会との接続を意識し、一人一人の社会的・職業的自立に向けて必要な基盤となる資質・能力を育むことを目的としている。進路指導・キャリア教育の視点に立った授業改善や体験活動、評価改善の推進やガイダンスとカウンセリングの充実、それに向けた学校内外の組織的体制に必要な知識や素養を身に付ける。」（文部科学省、2017c）と明記されている。

これらの文書から読み取れるのは、進路指導及びキャリア教育は、児童生徒のキャリア形成のために必

要な様々な汎用的能力を育てていくものであり、学校の教育活動全体を通して行われるものである（長田，2017）ということである。つまり、キャリア教育の視点からのカリキュラム・マネジメント（教科等横断的な視点、PDCA サイクル、学校内外の組織的体制）が求められているのである（長田，2017）。そうしたキャリア教育の中核となる活動と考えられているのが、児童生徒が自らの学習状況やキャリア形成を見通したり、振り返ったりするための活動である（長田，2017）。そして、これを進めるための評価の視点としては、論述やレポートの作成、発表、グループでの話し合い、作品の制作等といった多様な活動に取り組みさせるパフォーマンス評価などを取り入れ、ペーパーテストの結果にとどまらない、多面的・多角的な評価を行ったり、日々の記録やポートフォリオなどを通じて、児童生徒が自らの成長を把握できるようにしたりしていくことが考えられている（長田，2017）。ただし、進路指導及びキャリア教育においては、ポートフォリオ的な教材に記録を残すことだけをもってよしとするのではなく、教員がそうした記録を児童生徒と共有し、それを基に対話することで、児童生徒のキャリア形成のために必要な資質・能力を育てていく取り組みが重要である。また、学校内外の資源を活かしたキャリア教育という視点からは、地域人材や保護者との対話も重要であろう。

以上のような背景から読み解けるように、教職課程においては、これまで以上に「ガイダンス」や「カウンセリング」に関する学習が求められると考えられる。しかしながら、一口に「ガイダンス」や「カウンセリング」と言っても、その意味は多様に捉えられており、「教員が行うガイダンス、カウンセリング」について、さらには「教職課程で学ぶガイダンス、カウンセリング」について整理することは重要な課題である。また、現場での実践を考えた場合には、その理念のみならず、実践に際して参照できる「実践モデル」を提示することが重要であろう。

そこで本論文では、教職課程で学ぶガイダンス、カウンセリングの実践モデルとして、「解決志向型」の教

育実践について取り上げ、教職課程における解決志向型のガイダンスとカウンセリングの学習について考察することを目的とする。

2. ガイダンス、カウンセリングとは

学術的には、ガイダンスとカウンセリングの関係は、次のように捉えられている。國分（2011a）や海藤（2013）は、ガイダンスのねらいは、人生に立ち向かう能力や態度の育成にあり、次の5つの教育方法があると整理している。それは、①カウンセリング（相談）、②アクション（コーディネーションなど）、③アドバイス（助言）、④情報提供（進路・健康・職業）、⑤ティーチング（ソーシャルスキル）の5つである。また、木村（2014）は、キャリアガイダンスのプロセスのなかで行われるカウンセリングがキャリアカウンセリングであると説明している。よって、学術的には、キャリアカウンセリングはキャリアガイダンスの一部であると理解できる。しかし、現在では、ガイダンスの全領域にカウンセリングの発想と方法が浸透し、ガイダンスとカウンセリングが融合した「ガイダンスカウンセリング」というコンセプトが生まれている（國分，2011a；海藤，2013）。

ガイダンスカウンセリングは「治療・心理療法」ではなく、「成長・発達」というコンセプトを有する（國分，2013）。ガイダンスカウンセリングの実践を支える学問は、カウンセリング心理学と学校心理学である（國分，2011a）。

カウンセリング心理学とはカウンセリングを支える知識体系である（國分，2011a）。ここで國分（2011b）の解説を参考に、カウンセリングの特徴について、一般に同じものととらえられがちなサイコセラピー（心理療法）と識別しながら、以下に整理する。

①発達課題を扱う。サイコセラピーのような精神疾患の治療ではなく、人生で誰もが取り組む課題（発達課題）を解決していくのを援助する営みである。治療というよりも、予防、教育、開発を重視している。

②大衆性がある。すべての人を対象とした援助活動であり、サイコセラピーよりも、大衆性のある方法を

用いる。能動的で、プログラム志向であり、グループアプローチを活用する。

③日常性がある。臨床場面（治療のために用意された特別な時間と場所）で行われるサイコセラピーよりも、生活場面で使える方法をもっている。個室での個人面接だけにこだわらない、アウトドア志向である。

これを踏まえて、カウンセリング心理学の特徴について、國分（2008）の解説を参考に以下に整理する。

①予防・開発志向である。カウンセリング心理学のリーサーのねらいは、治すにはどうすればよいかという研究ではなく、人間成長を促進するにはどうすればよいかという研究に特徴がある。ここでいう人間成長とは、発達課題を解決していくプロセスのことである。すなわち、予防・開発が主軸である。

②個体間志向である。カウンセリング心理学は、個体内の問題よりは、個体間の問題に関心がある。それゆえ、人間関係のあるところには、カウンセリング心理学の研究課題が秘められていると考えられる。

③グループ志向である。カウンセリング心理学は、発達課題が主たる研究対象になる。発達課題はある年齢集団、ある領域集団に共通しているため、グループ対象に調査することが多い。カウンセリングの実践に関しても、個別面接だけでなく、グループが目目される。それゆえ、カウンセリング心理学もグループを研究対象にすることが多い。

④カウンセリング心理学には多様なユーザーがいる。カウンセリング心理学は、カウンセリング心理学者専用の学問ではない。カウンセリング心理学者ではない人（教師、医師、看護師、福祉士、警官、経営者など）もこの学問のユーザーである。

一方、学校心理学とは「学校教育において一人ひとりの子どもが学習面、心理・社会面、進路面、健康面などの課題に取り組む過程で出会う問題状況の解決を援助し、子どもが成長することを促進する心理教育的援助サービスの理論と実践を支える学問体系である。」（石隈，1999）と定義される。

以下では、カウンセリング心理学と学校心理学の枠組みから、ガイダンスカウンセリングの特徴について

整理する。

①すべての子どもを援助対象とする。教育現場では治療志向のサイコセラピーが対象とするような特別な援助を必要とする子どものみならず、すべての子どもに対する援助が求められる。ただし、すべての子どもが同様の援助を必要としているわけではない。学校心理学ではこれを次のような3段階の援助として整理しているので参考になる。一次的援助：すべての子どもが発達上、教育上の課題に取り組むうえで必要とする基礎的能力の開発を援助したり、多くの子どもが出会う課題（例：入学時の適応）遂行上の困難を予測して、課題への準備を援助したりするものである。二次的援助：課題遂行に苦戦している（例：登校しぶりや教科学習のつまずき）一部の子どもを対象として、その状況が重大な問題に発展するのを予防する援助である。三次的援助：不登校や発達障害など、特別な援助を必要とする特定の子どもの対象とする。

②心理・社会面のみならず、学習面、進路面、健康面も重視する。教育現場での課題を解決するためには、治療志向のサイコセラピーが対象としてきた個人の心理・社会面への援助のみでは十分でない場合が多い。学校心理学が援助の4領域として整理しているように、学習面、進路面、健康面も重視する必要がある。

③子どもの自助資源を活かす。教育現場とは、問題を発見し治療する場ではなく、子どもの力を引き出し、自ら課題を解決していけるように育てる場である。学校心理学ではこうした力を子どもの自助資源（内的リソース）とよぶ。治療の場ではなく、教育の場である学校ではこの自助資源を活かした援助が求められる。そのため、ガイダンスカウンセリングでは、問題解決的カウンセリングだけではなく、予防的カウンセリングや、自助資源の開発を目指す開発的カウンセリングが重視される。

④子どもが暮らす環境における援助資源を活かしてチームで援助する。教育現場で援助を行うにあたっては、個人の内面だけに偏らず、個人と環境との相互作用や両者の関係性にも焦点を当て、環境へも積極的に働きかけていく必要がある。学校心理学では学校にい

る職業的援助者（教師・スクールカウンセラー等）だけでなく、家族や友人も、さらには学校外の関係者・関係機関も、子どもにとっての援助資源（外的リソース）とみなしチームで子どもを支える「チーム援助」が強調される。そのため、チームでの作戦会議と称される「コンサルテーション」やチームをまとめ、調整するための「コーディネーション」が重視される。個室での個人面接を主とするサイコセラピストとは異なり、ガイダンスカウンセラーには特に組織人としての自覚とチーム援助の学習が求められる。

⑤個別の援助も、集団への援助も行う。教育現場では、個別の援助のみならず、集団への援助がとても重要である。特に学級を基本単位とする日本の学校では、学級集団を理解し、援助する力が求められる。さらに、ガイダンスカウンセラーには、学級を超えた学校組織への理解と援助も期待される。

以上に整理した学問的枠組みは、キャリア教育の理念を現場で実現するための実践的参照枠として機能すると考えられる。

一方、文部科学省（2017b）は、ガイダンスとカウンセリングについて、学習指導要領（中学校）の総則において、「主に集団の場面で必要な指導や援助を行うガイダンスと、個々の生徒の多様な実態を踏まえ、一人一人が抱える課題に個別に対応した指導を行うカウンセリングの双方により、生徒の発達を支援すること。」と説明している。また、キャリア教育の要とされる特別活動においては、「学校生活への適応や人間関係の形成、進路の選択などについては、主に集団の場面で必要な指導や援助を行うガイダンスと、個々の生徒の多様な実態を踏まえ、一人一人が抱える課題に個別に対応した指導を行うカウンセリング（教育相談を含む。）の双方の趣旨を踏まえて指導を行うこと。」と説明している。この説明から、文部科学省（2017b）は、集団指導による発達支援をガイダンス、個別相談による発達支援をカウンセリングと位置づけていることがわかる。確かに、現場での実践を考えた場合には、その理念に着目し、それぞれの概念を厳密に規定するよりも、その形態に着目して、集団指導＝ガイダンス、

個別相談＝カウンセリングと整理したほうが理解はしやすいだろう。

そこで、本研究では、理念としては、ガイダンスとカウンセリングは区別されるものではなく、いずれも児童生徒の発達課題の解決を援助するための人間関係の営みである（すなわちガイダンスカウンセリング）と理解しつつ、その理念に基づいた集団指導のことを狭義のガイダンス、個別相談のことを狭義のカウンセリングと呼ぶことにする。そして、これをキャリア教育に位置づけて実践するとき、それぞれをキャリアガイダンス、キャリアカウンセリングと呼ぶ。

なお、カリキュラム・マネジメントとして、教育課程に位置づけられたガイダンスプログラムのことをガイダンスカリキュラムと呼称する。その特徴は、すべての子どもを対象に、その成長や社会的な適応という積極的な側面に注目し、なおかつ、発達段階を考慮して、個人生活や社会生活で必要となる知識・スキル・態度などの生きる力の育成を目指す系統的・計画的・継続的な教育プログラムにある（八並，2013）。学校教育全体でキャリア教育を進めていくためのプログラムと位置づけることもできる。

3. 解決志向型の教育実践とは

ここでは、ガイダンスやカウンセリングに活用できる広義のカウンセリングモデルとして、解決志向型モデルについて取り上げる。ここで「解決志向型」とは「望んでいる未来について話し、すでにできていることに着目し、個人や環境にある資源や強みを評価して利用し、うまくいっていることをさらに続けることを重視して、より良い状態を協働して作りあげていく、安全性・目標志向性の高いアプローチ」（黒沢，2016）のことである。

このモデルの背景には、「解決志向アプローチ」（Solution-Focused Approach、以下 SFA と略称）がある（注1）。SFA とは、Steve de Shazer、Insoo Kim Berg とその仲間たちによって記述され、発展してきたアプローチである（Berg, 1994）。これは、人の病理や問題点に目を向け、それを治療したり、変化させよ

うとしたりする従来の方法とは異なり、問題にはなく、可能性のあるところ、少しでも変わりうるところに焦点を当て、人々のもつりソース（資源）や強みを見出し、本人が望んでいる未来について話し合い、本人が内外にもっているものを利用して、その未来を実現できるように支援するアプローチである（黒沢, 2012）。まさにキャリア教育にふさわしいアプローチであるといえる。

実際、SFA はガイダンスカウンセリングの専門家から、教員が行うキャリア教育の実践モデルとして提案されており（会沢, 2014）、現職教員による実践例も報告されている（定金, 1996, 2016；田嶋, 2014）。また、栗田（2007）は、SFA による面接は、従来の基本的傾聴による面接に比べて、進路選択に対する結果期待を高め、職業選択課題の認知を変化させ、進路探索行動を促すことを実験的研究によって明らかにし、キャリアカウンセリングにおける SFA の有効性を実証している。

黒沢（2016）は、児童生徒の健やかな発達や成長を支える安心安全で誰もが通いたくなる学校の実現のために「解決志向型」を狭義にとらえず、従来の SFA では言及されていないことも含めた包括的モデルを志向することを提案している。この提案は、生活指導上の困難や不登校・いじめ等の問題が生じていたクラスが生徒と教員によって安心安全で誰もが通いたくなるクラスへと変容していったプロセスを質的に検討し、その成功要因を抽出した結果から導かれたものである。

最近の学校現場では、そうした広義の解決志向型と理解できる取り組みが見られるようになってきた。たとえば、黒沢・渡辺（2017）の「解決志向のクラスづくり」は、SFA を背景とする「Working on What Works」（以下 WOWW と略称）アプローチ（Berg & Shilts, 2004）をもとにしながらも、日本の学校に合った方略として開発されたものである。これは、学級の観察者（スクールカウンセラー、支援員、養護教諭、管理職等）から、児童生徒の「できていること」を簡潔に伝えてもらうことを契機に、自分たちで「誰もが通いたくなる素敵なクラス」の実現に取り組む風土を

作り出し、より良き未来のためにアクションを起こすことができる児童生徒の育成をはかるものである。

また、「Positive Behavioral Interventions and Supports」（以下 PBIS と略称）あるいは「Positive Behavior Support」（以下 PBS と略称）は、叱責や制裁的指導によって問題行動を減らそうとするのではなく、児童生徒のできているところに着目し認めていくことで望ましい行動を増やそうとする取り組みである（石黒・三田地, 2015；栗原, 2018）。これは応用行動分析を背景にしているが、その姿勢から広義の解決志向型の取り組みと理解できる。これはガイダンスカリキュラムの実際としても報告されている（清水・水上・石黒・吉田, 2014）。

他に、「集団にかかわることや個人的な葛藤などの生活上の諸問題を、支持的で受容的な雰囲気の中で、民主的な手続きを経て解決する話し合い活動」（赤坂, 2014a）である「クラス会議」も大きな注目を集めている。クラス会議については、赤坂（2014b）や諸富・森重（2010）など、多様な方法が考案されているが、最もシンプルといえるのは諸富・森重（2010）の方法である。その方法は、10分間で、①輪になる、②ありがとうみつけをする、③議題の話し合いをする、というものである。クラス会議はアドラー心理学を背景に発展してきた（赤坂, 2014b；諸富・森重, 2010；Nelsen, Lott, & Glenn, 1997）が、もう一つの背景は SFA である（会沢, 2011）。原因探しや犯人探しにとらわれず、互いを認め合って、解決のためのアイデアを出し合い、より良き未来のためにアクションを起こそうというクラス会議の姿勢には、確かに SFA との共通性を見出すことができる。その姿勢から、これも広義の解決志向型の取り組みと理解できる。

加えて、安心安全で誰もが通いたくなるクラスの成功要因として見出された手法の一部は、従来から学校現場で活用されてきた構成的グループ・エンカウンター（Structured Group Encounter, 以下 SGE と略称）（國分, 2000）やソーシャルスキルトレーニング（Social Skills Training, 以下 SST と略称）（佐藤・佐藤, 2006）で扱われてきたものである（黒沢, 2016）との指摘も

ある。SGE や SST 等も、児童生徒が自ら課題を解決する力を積極的に開発することを目指す教育プログラムという意味で、広義の解決志向型の教育実践と理解できるだろう。SGE や SST もすでにガイダンスカリキュラムの実際として報告されている(清水ら, 2014)。

さらに、文部科学省(2012)が示す「生徒指導・進路指導総合推進事業の参考事例」においては、「安全で安心な学級風土づくりと教師の協働を促進する『子どもの社会的スキル横浜プログラム』」や「学校の課題解決に生かすガイダンスカリキュラムの実施・熊谷市における実践－ガイダンスカウンセラーの支援による『社会性を育てるスキル教育』の小中連携実践－」などが紹介されている。ここで活用されているのが SST である。キャリア教育が重視される中で、ソーシャルスキルは人間関係形成・社会形成能力として、その涵養が求められている(鈴木・星, 2014)。なお、ここで実践されているのは、従来の SST よりも、開発的視点が重視された「ソーシャルスキル教育」である。これは学級に所属するすべての子どもにソーシャルスキルの学習機会を意図的・計画的に提供することによって、発達途上で出会う対人関係上の課題に対処しうるスキルを開発・育成し、子どもが将来に向けてより適応的な社会生活を送れるようになることを目指すものである。その実践が報告され始めた2000年代初頭には、学級単位の集団 SST やクラスワイド SST などと呼ばれていたが、その意図が教育(予防・開発)にあることから、現在ではソーシャルスキル教育と称されることが増えている。ソーシャルスキル教育では、子どもの人間関係において基本的かつ重要なもの、また将来を見通して基礎となるスキルであり、学齢期において習得しておくことが望ましいもの、さらに教室をベースに集団で教えることができるという条件も考慮に入れた「基本ソーシャルスキル」(國分・小林・相川, 1999)が提案されている。これには、あいさつ等の基本的かわりに関するスキル、温かい言葉かけ等の仲間関係を発展させるスキル、やさしい頼み方等の主張スキルが含まれる。また、相手の反応の解釈、対人目標と対人反応についての意思決定といった認知過程や感情の

統制に関するスキル、さらにはそうした過程を制御するための問題解決スキルが取り上げられることもある。

それぞれの実践の背景にある理論は異なるため、安易な折衷は慎むべきであるが、「解決志向型」の名のもとにすでにある取り組みの利点を活かした包括的モデルの構築をはかることは、実践的観点からすれば意義あることである。そもそも学校現場で求められていることは、教員を SFA や行動分析学あるいはアドラー心理学等の専門家に仕立て上げ、学校でサイコセラピーや狭義のカウンセリングを実践させることなく、あくまでも日々の教育実践にそれらの知見を活用することである。今後は、それぞれの取り組み(解決志向のクラスづくり、WOWW、PBIS・PBS、クラス会議、SGE、SST 等)に関する研究を進めるとともに、それらの成果を活かしながら学校の教員が参照しやすい包括的モデルを構築するための研究も期待される。

4. 教職課程における学習について

以上の整理を経て、また「教職課程コアカリキュラム」(文部科学省, 2017c)を踏まえ、教職課程における進路指導及びキャリア教育の理論及び方法に関する学びについてまとめる。教職課程で学ぶ学生が、進路指導・キャリア教育の視点に立った授業改善や体験活動、評価改善の推進やガイダンスとカウンセリングの充実、それに向けた学校内外の組織的体制に必要な知識や素養を身に付けるためには、まず進路指導・キャリア教育の意義や原理を理解する必要がある。その上で、全ての児童生徒を対象とした進路指導・キャリア教育の考え方と指導の在り方を理解し、かつ、児童生徒が抱える個別の進路指導・キャリア教育上の課題に向き合う指導の考え方と在り方を理解する必要がある。その具体的方法がガイダンスとカウンセリングである。

その際、現場で実績をあげている実践モデルがあれば、それを参照することで、進路指導及びキャリア教育に関する理論と方法について学びを深めることができるだろう。教職課程の学生が上述の多様な実践モデルを学ぶための研修プログラムについては、すでに一

定の研究知見が蓄積されている。

たとえば、金山 (2015) は、SFA に関する概論的知識とマニュアル、技法については教示されていたが、カウンセリングに関する特別なトレーニングを受けていたわけではなかった教職課程の大学生が面接を行っても、面接対象者のメンタルヘルスが増進されるかどうかを検討している。この研究では、SFA のスケールリング・クエスチョン (Berg, 1994) を用いたワークシートとマニュアルによって構造化された面接が大学生を対象として2回にわたって実施された。統制群法による分析の結果、心理的ストレス反応である「抑うつ・不安」と「不機嫌・怒り」の軽減に有意な面接効果が認められた。この結果から、SFA に関する構造化されたマニュアルがあれば学生の力量でも一定の面接効果が得られることがわかった。

また、金山・金山 (2017) は、教職課程の学生が解決志向的発想と問題志向的発想に対して抱く認識を知るための質問紙調査を実施した。この調査結果を通じて、教職課程の学生に対して SFA の学習を提案するにあたっては、どのような点に留意すべきかについて、具体的提言を行った。

さらに、金山・片岡・金山 (2017) は、SFA の研修の充実をはかって、自らの「リソース」が喚起される体験を通じて SFA において生じるプロセスを実感する体験学習の機会を提供するためのツール (リソースカード) とプログラム (リソース探し) を開発した。教職課程の学生を対象とした実験的研究を通じて、その研修効果を明らかにした。

金山・中島 (2018) は、学校支援ボランティアに従事する教職課程の学生が互いのリソースを共有し、同時に SFA や SST、行動分析学に関する知見を学ぶワークショップを開発・実践し、その効果を検討した。統制群法による分析の結果、ワークショップに参加した学生は、参加しなかった学生と比べて、子どもを理解し親密な関係を形成するための自己効力感や子どもの問題行動への対応に関する自己効力感が向上した。また、ワークショップ後から3週間のボランティア活動を経て、その水準はさらに高まることが示された。

金山・藤川・野村・金山 (印刷中) は、小学校や中学校で活用されているクラス会議を大学においてコース単位で実施した。クラス会議を実施したコースの学生は、実施しなかったコースの学生と比較して、共同体感覚と所属コースに対する集団凝集性が向上した。また、教職課程の学生にとっては、クラス会議に参加することがいずれ教員となったときに児童生徒にクラス会議を実践するための体験学習の機会として機能することが示唆された。

金山・金山 (2015) は、教職課程の学生を対象に、SST (ソーシャルスキル教育) の実践力を向上させるための研修プログラムを開発し、実施した。統制群法による分析の結果、研修に参加した学生は、参加しなかった学生と比較して、ソーシャルスキル教育に関する自己効力感と学生自身のソーシャルスキルが向上した。

金山・吉竹 (印刷中) は、教職課程の学生を対象に、SGE の実践力を向上させるための研修プログラムを開発し、実施した。統制群法による分析の結果、研修に参加した学生は、参加しなかった学生と比較して、SGE の実践に関する自己効力感が向上した。

以上のように、教職課程において、SFA、SST、クラス会議、SGE 等の広義の解決志向型の教育実践について学ぶための研修プログラムはすでに開発されており、それぞれに一定の成果が認められている。今後は、それらの研究成果を活かしながら、教職課程で学ぶガイダンス、カウンセリングの実践モデルをさらに洗練させていくことが重要である。

注1 文献によって、解決志向アプローチ、ソリューションフォーカストアプローチ、解決志向ブリーフセラピーなど、多様な名称が用いられているが、本論文では、煩雑な記述を避けるために、解決志向アプローチ (SFA) に統一した。また、ある文献で、ブリーフセラピー、ブリーフカウンセリングと記述されている場合も、その文脈から解決志向アプローチを指していると理解できる場合や解決志向アプローチも含めた記述であると判断できる場合には、同様の理由から、解決志向アプローチに関する記述として引用した。

引用文献

- 会沢信彦 2011 学級づくり・授業づくりにカウンセリングをこう生かす 諸富祥彦(編集代表)・会沢信彦・赤坂真二(編) チャートでわかる カウンセリングテクニックで高める「教師力」第1巻 学級づくりと授業に生かすカウンセリング ぎょうせい pp.22-29.
- 会沢信彦 2014 明日からの面談に生かせる問いかけ技法 Career Guidance, 403, 21.
- 赤坂真二 2014a 学級改善におけるクラス会議の効果 日本教育心理学会第56回総会発表論文集, 145.
- 赤坂真二 2014b 赤坂版「クラス会議」完全マニュアル-人とつながって生きる子どもを育てる- 月刊学校教育相談, 28(2), 1-141.
- Berg, I. K. 1994 *Family-based services: A solution-focused approach*. New York: 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. 2004 *Classroom solutions, WOWW approach*. Milwaukee, WI: BFTC Press. (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!- ソリューションランド)
- 石黒康夫・三田地真実 2015 参画型マネジメントで生徒指導が変わる-「スクールワイドPBS」導入ガイド16のステップ- 図書文化社
- 石隈利紀 1999 学校心理学-教師・スクールカウンセラー・保護者のチームによる心理教育的援助サービス- 誠信書房
- 海藤美鈴 2013 キャリアガイダンス 日本教育カウンセラー協会(編) 新版教育カウンセラー標準テキスト初級編 図書文化社 pp.116-125.
- 金山元春 2015 教員志望学生が行う解決志向アプローチによる面接の効果 ブリーフセラピーネットワーク, 17, 5-13.
- 金山元春・藤川恭輔・野村光平・金山佐喜子 印刷中 大学生の共同体感覚と所属コースに対する集団凝集性を育むクラス会議の実践 学校カウンセリング研究
- 金山元春・金山佐喜子 2015 教員志望学生を対象としたソーシャルスキル教育に関する研修プログラムの開発と効果検証 教育カウンセリング研究, 6, 1-10.
- 金山元春・金山佐喜子 2017 教員志望学生の解決志向アプローチに対する認識 高知大学教育実践研究, 31, 193-200.
- 金山元春・片岡愛・金山佐喜子 2017 解決志向アプローチの研修で用いるツールとプログラムの開発-「リソースカード」と「リソース探し」の提案- ブリーフセラピーネットワーク, 18, 22-32.
- 金山元春・中島浩文 2018 学生ボランティアを対象とした特別の支援を必要とする子ども(苦戦状況にある子ども)とのかかわりを学ぶワークショップ 高知大学教育実践研究, 32, 17-24.
- 金山元春・吉竹由 印刷中 教員志望学生を対象とした構成的グループエンカウンター研修プログラムの開発と効果検証 教育カウンセリング研究
- 木村 周 2014 キャリアカウンセリング 日本教育カウンセラー協会(編) 新版教育カウンセラー標準テキスト中級編 図書文化社 pp.153-162.
- 國分康孝(編) 2000 続構成的グループ・エンカウンター 誠信書房
- 國分康孝 2008 序論1-カウンセリング心理学の本質 國分康孝(監修) カウンセリング心理学事典 誠信書房 pp. iii-vii.
- 國分康孝 2011a ガイダンスカウンセリングを支える学問 スクールカウンセリング推進協議会(編) ガイダンスカウンセラー入門 図書文化社 pp.45-60.
- 國分康孝 2011b カウンセリングって何ですか? 國分康孝・新井邦二郎(監修) カウンセリングのすべてがわかる 技術評論社 pp.20-29.
- 國分康孝 2013 教育カウンセリング概論 日本教育カウンセラー協会(編) 新版教育カウンセラー標準テキスト初級編 図書文化社 pp.8-17.
- 國分康孝(監修)・小林正幸・相川充(編) 1999 ソー

- シャルスキル教育で子どもが変わる 小学校－楽しく身につく学級生活の基礎・基本－ 図書文化社
- 栗原慎二 2018 ポジティブな行動が増え、問題行動が激減！PBIS 実践マニュアル & 実践集 月刊学校教育相談, 32(2), 1-95.
- 栗田智未 2007 大学生の進路相談場面における解決志向的面接技法の有効性 広島大学大学院教育学研究科紀要第三部教育人間科学関連領域, 56, 273-281.
- 黒沢幸子 2012 1時間で理解するブリーフセラピーの基礎・基本 黒沢幸子(編)ワークシートでブリーフセラピー－学校ですぐに使える解決志向&外在化の発想と技法－ ほんの森出版 pp.8-24.
- 黒沢幸子 2016 困難学級を成功に導く生徒と教員による教室づくりのプロセス－中学校教員への半構造化面接の質的検討から－ 目白大学心理学研究, 12, 1-13.
- 黒沢幸子・渡辺友香 2017 解決志向のクラスづくり 完全マニュアル－チーム学校、みんなで目指す最高のクラス！－ 月刊学校教育相談, 31(9), 1-96.
- 文部科学省 2012 生徒指導・進路指導総合推進事業の参考事例 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1325245.htm (2018年9月14日アクセス)
- 文部科学省 2017a 小学校学習指導要領 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm (2018年9月14日アクセス)
- 文部科学省 2017b 中学校学習指導要領 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm (2018年9月14日アクセス)
- 文部科学省 2017c 教職課程コアカリキュラム http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/126/houkoku/1398442.htm (2018年9月14日アクセス)
- 文部科学省 2018 高等学校学習指導要領 http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm (2018年9月14日アクセス)
- 諸富祥彦(監修)・森重裕二 2010 クラス会議で学級は変わる！ 明治図書
- Nelsen, J., Lott, L., & Glenn, H. S. 1997 *Positive discipline in the classroom*. CA: Prima Publishing. (会沢信彦訳・諸富祥彦解説 2000 クラス会議で子どもが変わる－アドラー心理学でポジティブ学級づくり－ コスモス・ライブラリー)
- 長田徹 2017 キャリア教育の方向性 しんりけんさ会報, 44, 6-22.
- 定金浩一 1996 進路カウンセリングとしてのブリーフ・カウンセリング－学習習慣が身に付いた事例－進路指導研究, 17, 1-8.
- 定金浩一 2016 高等学校における教育相談としての7分面談 大阪産業大学論集人文・社会科学編, 27, 17-33.
- 佐藤正二・佐藤容子(編) 2006 学校におけるSST実践ガイド－子どもの対人スキル指導－ 金剛出版
- 清水井一・水上和夫・石黒康夫・吉田隆江 2014 ガイダンスカリキュラムの実際 日本教育カウンセラー協会(編)新版教育カウンセラー標準テキスト中級編 図書文化社 pp.37-48.
- 鈴木和也・星雄一郎 2014 高校生のキャリア教育に必要とされるソーシャルスキルのニーズ調査 日本教育心理学会第56回総会発表論文集, 732.
- 田嶋真広 2014 勇気づけ、ブリーフセラピーを応用した問いかけセリフ例 Career Guidance, 403, 22-24.
- 八並光俊 2013 ガイダンスカリキュラムとは 日本教育カウンセラー協会(編)新版教育カウンセラー標準テキスト初級編 図書文化社 pp.48-56.

付記

本論文の作成にご協力いただきました方々に感謝申し上げます。

本研究はJSPS 科研費17K04870の助成を受けたものです。