

教員志望学生の解決志向アプローチに対する認識

金山 元春 (高知大学)

金山佐喜子 (高知大学)

Perceptions of university students in teacher training course regarding solution-focused approach

Motoharu Kanayama (Kochi University)

Sakiko Kanayama (Kochi University)

抄録：解決志向アプローチ (SFA) は、教員が行う学校カウンセリングにふさわしいアプローチであると評価されている。その期待の高さを考えれば、教員志望の学生に対してSFAに関する学習の機会を提供することには意義がある。しかし、従来の問題志向から解決志向への発想の転換には困難が伴うため、SFAの提案者には、その提案の仕方に工夫が求められる。そこで、本研究では、教員志望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、教員志望学生に対して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、いくつかの提言を行った。

キーワード：解決志向アプローチ、教員志望学生、認識

I 問題と目的

黒沢 (2001) は、教員、学校教育に役立つカウンセリングとは「修理／治療」モデルのそれではなく、「発達促進／成長援助」モデルのそれであると指摘している。ここで「修理／治療」モデルとは、問題を同定し、その原因あるいは病理を見つけ、それを取り除く、あるいは治すことを目指す一連のかかわりを指している (黒沢, 2001)。これに対し、学校という場、つまり教育の場は、問題発見、問題修理、問題治療の場ではなく、本来、子どもたちの発達を促進し、成長を援助する場であり、それにより問題を予防し、かつ子どもたちが自らの力を活かして、問題への解決能力を身に付けていく場である (黒沢, 2001)。したがって、教員が学ぶべきは「発達促進／成長援助」モデルのカウンセリングであるという黒沢 (2001) の指摘は妥当であるといえる。

こうした「発達促進／成長援助」モデルに適合するカウンセリング・アプローチの一つに解決志向アプローチ (Solution-Focused Approach、以下SFAと略称) がある。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、問題にではなく、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、人々のもつリソース (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「発達促進／成長援助」モデルによるアプローチであるといえ、教員が行う学校カウンセリングにふさわしいアプローチであると評価されている (市川, 2005; 栗原, 2010; 米田, 2007)。実際、教員によるSFAの有用性を示した実践事例は数多く報告されている (有門, 2004; 宮崎, 2004; 西田, 2002; 清水, 2004; 渡辺, 2009; 吉本, 2013)。

こうした学校におけるSFAの活用に対する期待の高さを考えれば、現職教員に加えて、さらに教

員志望の学生に対しても、SFAに関する学習の機会を提供することは意義あることである。この点に関しては、SFAには定式化されたマニュアルがあり、やり方がシンプルで明確なため、特別なトレーニングを受けていない教員であっても実践しやすく、一定の効果を期待できる、と学校現場の教員から評価されてきた実績がある（猪井・入谷, 2005; 栗原, 2004; 米田, 2007）。この「特別なトレーニングを受けていなくても実践しやすい」という点に関しては、学生であっても同様であると考えられる。

これについては、すでに金山（2015）が次のような研究結果を報告している。この研究では、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員志望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。ここでは、スケーリング・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。面接効果は、心理的ストレス反応尺度（鈴木ら, 1997）を指標として、統制群法によって分析された。その結果、「抑うつ・不安」と「不機嫌・怒り」の軽減に有意な効果が認められた。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。

このように、マニュアルや技法が整備されているのは、SFAを学ぶ上での利点ではある。その一方で、特定の技法を習得するにあたっては、その背景にある哲学を理解することが重要であると指摘される（長谷川, 2010）。とりわけ、SFAにおいては、技法よりもその背景にある援助者の姿勢（スタンス）が極めて重要とされる（森, 1998; 森・黒沢, 2002）。そうしたSFAの哲学や基本姿勢に関する記述の内容は、文献（Berg, 1994; 岩田, 2015; 久能, 2014; 黒沢, 2004, 2009, 2012; 森・黒沢, 2002; 白木, 1994; 八幡・黒沢, 2015; 米田, 2007）によって異なり、必ずしも統一されてはいない。ここでは、日本の教育現場にSFAを広く紹介した先駆者である森や黒沢による「発想の前提」（黒沢, 2004, 2009, 2012; 森・黒沢, 2002; 八幡・黒沢, 2015）について記す。

森や黒沢による一連の文献（黒沢, 2004, 2009, 2012; 森・黒沢, 2002; 八幡・黒沢, 2015）では少しずつ表現が異なるものの、その発想の前提は次の3つにまとめることができる。①変化は絶えず起こっており、必然である。小さな変化は、大きな変化を生み出す。②「解決」について知るほうが、問題や原因を把握するより有用である。③人（子ども）は、自身の解決のためのリソース（資源・資質）を持っており、自身の解決の「専門家」である。

こうした発想は、問題の原因を特定して、それに対処する、という従来の問題志向の発想とはまったく異なるとされており、SFAの学習においては、「コペルニクス的転回」（黒沢, 2004）や「右利きを左利きに切り替えるようなもの」（De jong & Berg, 2013）と表現されるほどの発想の転換が求められる。この点で、SFAの提案者には、その提案の仕方に工夫が求められる。

そこで、本研究では、教員志望の大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する。この調査結果を通じて、教員志望学生に対して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提言を行うことを目的とする。

これに関連する研究が笠原（1996）によって報告されている。笠原（1996）は、保育者志望の学生80名に対して、「悩みの解決の仕方についての暗黙信念」と「性格についての素朴な信念」に関する質問紙調査を実施した。その後、同じ学生に、紙上で「5歳の長男のかんしゃくに悩んでいる母親」という仮想事例を提示し、登場人物（長男、母親、父親、姑、妹）の評価とともに、その母親から相談を受ける立場として、どのような質問をし（情報収集）、どのようなアドバイスをするのか、その理由も含めて、自由記述で回答するように求めた。そして、質問紙の回答結果から学生を分類し、学生の信念によって情報収集やアドバイスの仕方に差が生じるかどうかを分析した。学生の回

答をカテゴリー分類した結果では、信念による対応の差はほとんどなかった。学生は、総じて、情報収集も、アドバイスも、子どものかんしゃくの原因はその対応の仕方に問題があるという認識を前提に回答していた。つまり、仮想事例とはいえ、学生の発想と対応は問題志向で占められていたのである。

こうした先行研究も報告されてはいるが、現状では、教員志望学生の解決志向や問題志向に関する認識を知るための知見はまだ十分ではない。本研究では、さらなる知見を集積するために、次のような質問紙調査を行う。質問紙については、笠原（1996）が作成した項目と自作の項目を使用する。上述の通り、SFAの哲学や基本姿勢に関する記述の内容は、文献によって異なる。そのすべてを質問紙で網羅することはできない。そこで、本調査では、日本の教育現場にSFAを広く紹介した森や黒沢によって整理された「発想の前提」（黒沢，2004，2009，2012；森・黒沢，2002；八幡・黒沢，2015）のうち、笠原（1996）の質問項目には含まれていないと考えられた、「変化についての前提」と「リソースについての前提」に関する項目を自作し、実施することにした。

II 方法

1. 参加者と調査の手続き

参加者は国立大学の教職課程で学ぶ大学生であった。第一著者が担当する3つの授業において、同様の手続きで質問紙調査への協力を求めた。学生に対して、回答結果は、教育および研究のための資料として使用されることを説明した。あわせて、回答結果は統計的に処理され、誰がどんな回答をしたのか、個人が特定されることはないこと、回答結果が授業の成績に影響することはないこと、を伝えた。また、これらの点は質問紙にも明記していた。以上の説明の後に、調査への回答と調査用紙の提出をもってこの点に同意が得られたものとみなすことを伝えた。

2. 調査用紙の内容

質問紙においては、“(1)～(14)に書かれているような考え方は、心理的問題や人間関係の問題を解決するのに、役に立つと思いますか。「まったくそう思わない」が1、「たいへんそう思う」が8として、あなたの考えにあてはまる程度の数字に○をしてください。”と教示文を示して、表1に示す14項目を列記した。

森・黒沢（2002）を参考に、解決志向に関する項目として作成したのが、表1の項目(2)(11)（変化についての前提）と項目(8)（リソースについての前提）であった。その他は笠原（1996）が作成した項目であった。ただし、項目(6)の「外傷体験」に、本調査では（トラウマ）と付記した。これは、調査対象の大学生にとっては「外傷体験」という言葉は馴染みがなく、むしろ「トラウマ」が知られた言葉であろうと判断したからであった。笠原（1996）にしたがって、解決志向と分類したのは、表1の項目(3)(5)(7)(10)(13)であった。一方、問題志向と分類したのは、表1の項目(1)(4)(6)(9)(12)であった。

なお、項目(14)については、笠原（1996）が暗黙の性格信念をとらえるために作成した項目であるが、本調査では、「性格」という概念を仮定することが、「変化」に対してどのような認識を生じさせるのか、について知るための項目と位置づけて実施した。

III 結果

回答が得られた412名のうちの有効回答者389名（1年男子19名・女子89名、2年男子104名・女子141名、3年男子8名・女子19名、4年男子6名・女子3名）を分析対象とした（平均年齢19.1歳、 $SD=1.0$ ）。

表1には、解決志向に関する項目、問題志向に関する項目、性格に関する項目に整理して、評定の平均値が大きい順に記載した。理論的中間値(4.5)に対する1サンプルのt検定の結果、14項目のうち13項目に有意な差が確認された。t検定の結果は表1に記した。

表1 評定に関する平均値、標準偏差と検定値4.5に対する1サンプルのt検定の結果(N=389)

番号	項目内容	M	SD	t値
解決志向に関する項目				
(11)	大きな問題を解決するためには、劇的な変化が必ずしも必要なわけではなく、小さな変化から解決に至ることもある。	6.50	1.39	28.41***
(2)	問題の解決につながるような変化は、日常生活の中で絶えず生じている。	5.83	1.60	16.40***
(8)	人は誰でも自分でうまくやるための力をもっている。	5.03	2.06	5.07***
(13)	原因を解決しなくても、悩みや不満についての見方や感じ方、また行動が変われば解決されたといえる。	4.59	1.77	1.02
(5)	悩みや不満のもとになった問題や原因をさぐれば、かえって悩みや不満をこじらせることになる。	3.94	1.57	-7.01***
(7)	悩みや不満は常に起こっているわけではないので、それらが起こっていない時に、解決のヒントがある。	3.82	1.66	-8.09***
(10)	根本の問題が解決されなくても、悩みや不満が解消されればよい。	2.79	1.56	-21.67***
(3)	悩みや不満のもとになった問題や原因をつきとめることと、それをどうやって解決するかは関係がない。	2.34	1.57	-27.14***
問題志向に関する項目				
(1)	幼少期に何か心に残るようなつらい体験をすると、後になって何らかの適応上の問題が生じる。	5.97	1.67	17.37***
(9)	根本の問題が未解決であれば、たとえ悩みや不満が消失してもまた別の問題になって現れる。	5.95	1.52	18.73***
(6)	性格、外傷体験(トラウマ)、成育・養育体験が問題の原因となりやすい。	5.75	1.54	15.99***
(12)	悩みや不満のもとになった原因をつきとめて、それらを解消・解決しなければならぬ。	5.38	1.61	10.75***
(4)	悩みや不満とは、表に現れた一部であり、真の問題や原因は本人の気づかないところに隠れている。	5.10	1.74	6.84***
性格に関する項目				
(14)	人は自分の性格を簡単には変えることはできない。	5.93	1.85	15.19***

*** $p < .001$

IV 考察

まず、問題志向に関しては、5項目すべてで、理論的中間値と比べて有意に強く「そう思う」という回答があった。すでに引用したように、問題志向から解決志向への転換は、「コペルニクス的転回」(黒沢, 2004)や「右利きを左利きに切り替えるようなもの」(De jong & Berg, 2013)などと表現される。そのように表現されるほどに、問題志向は、われわれの日常に根付いた発想であるといえる。こうした現状を踏まえてであろう、SFAの提案者は、解決志向(解決構築)の対立概念として問題志向(問題解決)を位置づけ、後者の限界について語ることもある(岩田, 2015; 久能, 2014; 黒沢, 2012; 森・黒沢, 2002; 米田, 2007)。本調査の項目でいえば、項目(3)(5)(7)(10)(13)の記述内容がそれに当たるだろう。

しかし、本調査の結果からすれば、このような語りは、それほど機能的ではないのかもしれない。

表1を見るとわかるように、教員志望学生は、こうした発想に対して、理論的中間値と比べて有意に強く「そう思わない」と答えているのである（ただし、項目(13)を除く）。この点を踏まえると、本調査で用いた13項目は、あらためて次のように分類できるのではないかと考えられる。まずは、「問題志向」である。これには項目(1)(4)(6)(9)(12)が含まれる。これは当初の分類と一致する。一方、解決志向と分類した項目には、「解決志向」と呼べるものと「問題志向への疑問」と呼べるものがあるのではないかと考えられる。前者には項目(2)(8)(11)が含まれる。そして、後者には項目(3)(5)(7)(10)(13)が含まれる。集団の平均値を理論的中間値と比較した結果ではあるが、学生は、「問題志向への疑問」に関しては、「そう思わない」（疑問には思わない）と答えている。一方、「解決志向」と呼べる項目(2)(8)(11)には、理論的中間値と比べて有意に強く「そう思う」という回答が得られている。つまり、学生は、ここでいう「解決志向」と「問題志向への疑問」に対して異なる評価をしているのである。

SFAの提案者は、従来からよく知られた問題志向に疑問を呈し、それをもって解決志向の革新性を示そうとしてきた。それゆえに、SFAの哲学や基本姿勢を語る記述（Berg, 1994；岩田, 2015；久能, 2014；黒沢, 2009, 2012；森・黒沢, 2002；白木, 1994；八幡・黒沢, 2015；米田, 2007）には、本論文でいうところの「解決志向」と「問題志向への疑問」が混在している。しかしながら、本調査結果を踏まえるならば、解決志向の革新性を伝えたいがゆえに、問題志向を過度に強く否定することは、かえって学生の疑問や反発を生じさせることにもなり、結果としてSFAの学習に抵抗を生じさせかねないといえる。

森・黒沢（2002）は、「なぜ、どのように問題が起こってきたか、原因を解明するサービスA」と「解決に向けて歩み出すサービスB」は異なるサービスではあるが、サービスAに意味がないわけではない、と述べている。その例として、森・黒沢（2002）は、「特に予防対策を考えるときには、サービスAをきちっとやって、ある程度構造を明らかにしておかないといけない」と語り、サービスの機能は文脈から判断されることを示唆している。SFAの提案者は、その提案において、問題志向と解決志向に本質的な優劣があるかのような語りには注意する必要があるだろう。

「解決志向」と分類された3項目には理論的中間値と比べて有意に強く「そう思う」との回答があった。このうち、項目(8)の「人は誰でも自分でうまくやるための力をもっている。」という発想は、「リソースについての前提」（黒沢, 2012；八幡・黒沢, 2015）と呼ばれる。SFAを含むブリーフセラピーにおいて、リソースとは、「ないものや障害・病理を問題にするのではなく、そこにあるもの（潜在していてまだ十分に使われていないものも含まれる）、備わっている力、内外の個人的・社会的資源に着目すること」（黒沢, 2009）を指しており、端的には「クライアントに備わった力やスキルの総称」（津川, 2014）とされる。SFAは「リソース中心主義のアプローチ」（黒沢, 2012）というほどに、この前提を重視している。本調査の結果からすると、この発想は教員志望学生に受け入れられやすいと考えられる。このことを踏まえても、SFAの提案者は、技法の紹介の前に、まず「リソース」に関する理解を学生と共有するための作業を丁寧に行うことが重要であろう。

項目(2)「問題の解決につながるような変化は、日常生活の中で絶えず生じている。」と項目(11)「大きな問題を解決するためには、劇的な変化が必ずしも必要なわけではなく、小さな変化から解決に至ることもある。」にも、理論的中間値と比べて有意に強く「そう思う」との回答があった。これらは、「変化についての前提」（黒沢, 2012；八幡・黒沢, 2015）と呼ばれる。一方、同じように変化について言及した項目であっても、項目(7)「悩みや不満は常に起こっているわけではないので、それらが起こっていない時に、解決のヒントがある。」には、理論的中間値と比べて有意に強く「そう思わない」との回答があった。

両者の違いは、「例外」の観点から説明できるのではないかと考えられる。SFAでは例外という

切り口でリソースに焦点を当てる(津川, 2014)。SFAの提唱者であるBerg (1994) は、例外を「予想された問題が起こっていない時のこと」「問題が起きそうで起きなかった時のこと」と記している。このように、かつては例外をとらえる時にはそこに問題や不満が訴えられていることが前提とされていたが、その後の発展の過程では、問題の有無にかかわらず、生活のなかにある解決を例外ととらえるようになった(津川, 2014)。今や例外は「すでに起こっている解決の一部」(黒沢, 2012)、「解決の一部が現れている状態」(八幡・黒沢, 2015)とも定義される。

例外という概念には「変化は必然」という発想が前提として含まれている。本調査の結果を例外概念の変遷の観点から整理してみると、項目(7)は「問題がない時」に着目しているのに対して、項目(2)や項目(11)は、「解決につながる変化」に着目している点で、両者は異なる。よって、教員志望学生にSFAを提案する際には、この点を考慮し、変化についての前提や例外に関しては、後者の観点から説明すると共通理解を得られやすいと考えられる。

さて、本調査では、「性格」という概念を仮定することが、「変化」に対してどのような認識を生じさせるのか、について知るために、項目(14)「人は自分の性格を簡単には変えることはできない。」という項目を設けた。これに対しては、理論的中間値と比べて有意に強く「そう思う」との回答があった。本調査の結果、教員志望学生は、「変化は必然であり、小さな変化が解決につながること」に関しては肯定するが、それが「人」の「性格」に帰属されてしまうと、「変化」は容易には起こらないという認識を生じさせ得ることが示唆された。

この点は、SFAを説明する概念(De jong & Berg, 2013)と位置づけられる「社会構成主義」から示唆を得るところでもある。社会構成主義では、現実というものが人と人との言語を媒介とした相互作用によって構成されたものである、とする(若島, 2004)。このような立場では、「問題」は個人の病理として実体として存在するのではなく、人と人との間で構成されている「現実」にすぎないとする(久能, 2014)。個人内の心的装置を仮定せず、個人間のコミュニケーションに焦点を当てること有効な援助につながると考えるのである(久能, 2014)。したがって、この立場からの変化とは、コミュニケーションによる相互作用の変化を指している。こうした哲学的理解は、変化に関する視野を広げてくれる。その結果、解決の可能性も広がると考えられる。

また、SFAの提案者は、このような哲学を学生と共有することで、問題志向も、解決志向も、一つの「ものの見方」であり、解決志向が「正しい」というわけではない、という姿勢を示しやすくなる。それによって、上述した「解決志向」と「問題志向への疑問」との混在から生じる陥穽を避けることもできるだろう。そもそも、SFAが提案する発想は、正しいか、間違っているかの議論の対象ではなく、そのように考えて援助を進めると、よりうまくいく(黒沢, 2012)と考えられているものである。よって、SFAを学ぶにあたっては、それが「真実」かどうかかわからないし証明のしようもないが、こう考えておくとうまくいくという「役に立つ前提」(遠山, 2001)として、その発想を理解する必要がある。

ただし、教員養成において求められていることは、サイコセラピストや心理カウンセラーを養成することでも、心理学者や社会学者を養成することでもなく、あくまでも教員としての力量の向上にそれらの知見を活かすことである。社会構成主義という言葉をもそのまま持ち出して解説すれば、学生に難解な印象を与え、SFAに対する学習意欲を低下させることにもなりかねない。したがって、教員を志望する学生に、そうした哲学的理解をどの程度まで求めるべきなのか、については、今後も丁寧な議論が必要である。

注記

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、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、ソリューションフォーカストブリーフセラピー、解決焦点化アプローチ、解決構築アプローチ、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。

謝辞

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。

文献

- 有門秀記 2004 解決焦点化アプローチの考え方 市川千秋（監修）・宇田光・櫻井禎子・有門秀記（編）ブリーフ学校カウンセリングー解決焦点化アプローチー ナカニシヤ出版 pp.3-20.
- 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ーソリューション・フォーカスト・アプローチー 金剛出版)
- De jong, P. & Berg, I. K. 2013 *Interviewing for solutions, 4th ed.* California: Brooks/Cole. (桐田弘江・住谷祐子・玉真慎子 訳 2016 解決のための面接技法・第4版ーソリューション・フォーカストアプローチの手引きー 金剛出版)
- 長谷川明弘 2010 ブリーフセラピーの中の「哲学」ー石丸論文へのコメントー 愛媛大学心理教育相談室紀要・心理臨床事例研究, 6, 9-10.
- 市川千秋 2005 学校臨床におけるソリューション・フォーカスト・アプローチ 現代のエスプリ, 451, 78-86.
- 猪井淑子・入谷好樹 2005 学校ですぐに使えるカウンセリングー解決に焦点をあてたアプローチを骨格とした取り組みからー 鳴門生徒指導研究, 15, 3-15.
- 岩田将英 2015 ポジティブ学級に変える！解決志向アプローチ入門 明治図書
- 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.
- 笠原正洋 1996 保育志望学生のもつ素朴な信念が育児面接場面の理解に及ぼす影響ーかんしゃくの子どもをもつ母親の仮想事例ー 中村学園研究紀要, 28, 19-28.
- 久能弘道 2014 ブリーフカウンセリング 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上級編 図書文化社 pp.56-65.
- 栗原慎二 2004 ブリーフカウンセリング 日本教育カウンセラー協会（編）教育カウンセラー標準テキスト上級編 図書文化社 pp.70-79.
- 栗原慎二 2010 解決志向アプローチ 上地安昭（編）教師カウンセラー・実践ハンドブックー教育実践活動に役立つカウンセリングマインドとスキルー 金子書房 pp.94-95.
- 黒沢幸子 2001 なぜ教師にカウンセリングを学んでほしいのか 児童心理, 55 (9), 2-10.
- 黒沢幸子 2004 カウンセリングの方法ーEー ソリューション・フォーカスト・アプローチ（SFA）ー 福沢周亮・石隈利紀・小野瀬雅人（責任編集）・日本学校心理学会（編）学校心理学ハンドブックー「学校の力」の発見ー pp.104-105.
- 黒沢幸子 2009 ブリーフセラピーで学校問題に対応しよう 子どもの心と学校臨床, 1, 42-49.
- 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.
- 宮崎洋子 2004 英語の学習に悩みを持つ中学生に担任が試みる 市川千秋(監修)・宇田光・櫻井禎子・有門秀記(編) ブリーフ学校カウンセリング-解決焦点化アプローチ- ナカニシヤ出版 pp.37-45.
- 森俊夫 1998 ブリーフセラピーのものの見方・考え方 宮田敬一(編) 学校におけるブリーフセラピー 金剛出版 pp.27-54.
- 森俊夫・黒沢幸子 2002 森・黒沢のワークショップで学ぶ解決志向ブリーフセラピー ほんの森出版
- 西田容子 2002 多くの人が「解決モード」でかわる 月刊学校教育相談, 16(8), 34-37.
- 清水正明 2004 「授業がつまらない」と訴える生徒に働きかける 市川千秋(監修)・宇田光・櫻井禎子・有門秀記(編) ブリーフ学校カウンセリング-解決焦点化アプローチ- ナカニシヤ出版 pp.75-85.
- 白木孝二 1994 BFTC・ミルウォーキー・アプローチ 宮田敬一(編) ブリーフセラピー入門 pp.102-117.
- 鈴木伸一・嶋田洋徳・三浦正江・片柳弘司・石埜野力也・坂野雄二 1997 新しい心理的ストレス反応尺度(SRS-18)の開発と信頼性・妥当性の検討 行動医学研究, 4, 22-29.
- 遠山宜哉 2001 [研究講座] 身につけたいスクールカウンセリング技法の使い方 ブリーフ・セラピー 児童心理2001年6月号臨時増刊, 128-132.
- 津川秀夫 2014 ブリーフセラピーのものの見方-アセスメントと介入を支える視点- 津川秀夫・大野裕史(編) 認知行動療法とブリーフセラピーの接点 pp.23-37.
- 若島孔文 2004 ブリーフセラピーの理論 若島孔文(編) 脱学習のブリーフセラピー-構成主義に基づく心理療法の理論と実践- pp.13-22.
- 渡辺奈津 2009 登校しぶりのRちゃんへのブリーフセラピーあの手この手 月刊学校教育相談, 23(1), 24-27.
- 八幡睦実・黒沢幸子 2015 サポートグループ・アプローチ完全マニュアル-解決志向アプローチ+ピア・サポートでいじめ・不登校を解決!- 月刊学校教育相談, 29(9), 1-96.
- 米田薫 2007 厳選! 教員が使える5つのカウンセリング 月刊学校教育相談, 21(9), 5-159.
- 吉本アサ子 2013 ピンチを乗り越えたとき、大きな感動と喜びがある 月刊学校教育相談, 27(1), 28-31.