

態度の3側面を取り入れた学習相談プロセスモデルの生成¹⁾

筑波大学大学院人間総合科学研究科 児玉 裕巳²⁾

筑波大学人間系 外山 美樹

Process model of study counseling reflecting on cognitive, emotional, and behavioral aspects of attitudes for middle and high school students

Hiromi Kodama (*Graduate School of Comprehensive Human Science, University of Tsukuba, Tsukuba 305-8572, Japan*)

Miki Toyama (*Faculty of Human Science, University of Tsukuba, Tsukuba 305-8572, Japan*)

In this paper, we investigate the process of study counseling reflecting on cognitive, emotional, and behavioral aspects of attitudes for middle and high school students ($N=10$), and analyze the text data of the reflection on the entire counseling in the final round of the counseling. As a result, in Analysis 1, 11 concepts in cognitive aspect, 12 concepts in emotional aspect, 6 concepts in behavioral aspect, and 2 concepts as specific support content are extracted, and their significance in the counseling is considered. In Analysis 2, a sense of security to the counseling created by receiving professional support for students' problems become an emotional support, and it lead to the following stages of confrontation, coping, and development. Using this process model, it is easier for counselors to support solutions of students' problem about study such as learning strategy, emotional trouble, and school maladjustment.

Key words: Attitudes for learning, cognition, emotion, behavior, study counseling, process model

問題と目的

本邦における様々な個別の学習支援³⁾に関する文献を検討すると、支援者はそれぞれの学習支援が目指す目的(学習方略の習得や情緒面の安定等)の達成を試みる中で、児童・生徒(以下、生徒らと略す)の様々な心理的要因に着目していることがわかる。例えば有効な認知の方略を指導しながら自立した学

習者の育成を目指す認知カウンセリング(市川, 1993)の実践に際して中村・岡(2018)は、「子どもがやる気のある方の教科に取り組んで、『すごいね』、『得意なんだね』と意識的に賞賛を与え、自己肯定感や有能感を刺激する。その後、苦手な教科をやってみて、『わからない』、『できない』、『困った』状況に相談担当者が共感」することの重要性を述べている。また特別支援教育領域における生徒らの認知(情報処理)能力の特性(以下、認知特性と略す)を踏まえた学習方略を教える「自分に合った学び方」の指導(例えば、藤田・青山・熊谷(1998)の「長所活用型指導」や高橋(2007)の「好みの感覚様式」に合わせた指導)について浜崎(2012)は、「学習面の悩みに寄り添いながら、具体的な学習方法を考えていくことは、生徒の学習意欲を上げ、学力を上げるための方策としてだけではなく、心理的なサポート

1) 本研究は、日本教育心理学会第61回総会で発表されたものの一部である。

2) 現所属：神奈川県スクールカウンセラー。

3) 学習支援と同義の用語に学習援助・学習相談があり、例えば同じ認知カウンセリングを扱った研究でも3通りの名称が使われている。本研究においては学習支援に統一して用いることとする。

連絡先：✉ mtoyama@human.tsukuba.ac.jp (外山美樹)

としても有効ではないか」と述べている。さらに情緒面の安定を重視する学習支援（例えば、三浦, 1999；大河原, 2015）の実践に際して大塚（2006）は、クライアントであった小学生のLD児は「抵抗感や嫌悪感の根本には、『分からないのではないか』、『できないのではないか』という学習への不安がある。失敗経験の多いLD児を支えるのは、まず基本的な安心感である」と述べている。

このように学習支援に際して生徒らには、自己肯定感、有能感、「わからない、できない」等の困り感、学習意欲、抵抗感、嫌悪感、不安、安心感等の様々な心理的要因が随伴していることがわかる。加えて支援者はこれらに対して賞賛、共感、寄り添い等の心理的なサポートを行っており、それによってそれぞれの学習支援が目指す目的が達成しやすくなると考えられる。このようにこれらの心理的要因の重要性が指摘できる一方で、これらについて整理・分析した研究は見当たらず、その理由としてあくまでも付随的な要因であることが挙げられると考えられる。

学習にまつわる心理的要因と態度の3側面

そこで本研究では学習支援の際に生徒らに随伴する心理的要因を検討することを試みる。このことによって、学習支援の進行に伴ってどのような要因が見られ、どのように変化するのか、あるいは支援者のどのような働きかけが有効なのか等の知見が得られ、今後の学習支援の際の一助になると考えられる。さらに特にネガティブな心理的要因（不安や無気力等）は学習障害等の困難度が高い生徒らには生じやすく（例えば、本田, 2005；高橋, 2012）、不登校や怠学等の学校不適応につながる（例えば、牧・関口・山田・根建, 2003；中村, 2004）が指摘されるため、学習支援の中で生徒らのこれらの心理的要因に積極的に対応する必要があると考えられる。

本研究では検討の視点として態度の認知・情緒・行動の3側面を取り入れる。一般的に「経験を通じて体制化された心理的あるいは神経生理的な準備状態であって、生活体がかかわりをもつ全ての対象や状況に対する生活体自体の行動を方向づけたり変化させたりするもの」(Allport, 1935)と定義される態度は3側面を持つとされる (Rosenberg & Hovland, 1960)。この3側面は、論理療法におけるABC理論 (Ellis & Harper, 1975 北見監訳 1981) や消費行動に関するAIDAモデルやAIDMAモデル (レビューとして、石垣・木村, 2009) 等に応用され、また心理臨床において認知行動療法のように心理的介入の際の視点とされるものであり、汎用性の高い理論的

枠組みであると考えられる。このような3側面を取り入れることで、学習支援の際の心理的要因が整理しやすく、また活用されやすくなるのではないかと考えられる。

本研究の目的

以上の議論を踏まえて本研究では、学習方略、認知特性に合った学び方、情緒面等の困難を持つ生徒らに対して、先行研究の理論と方法を用いた学習支援、事後のふり返り、生徒らに見られた態度の認知・情緒・行動の3側面のフィードバックを行い、これら一連の活動を「学習相談」と定義し、継続的な個別の相談を実施する。その上で3側面の視点から、(a) 相談の中の概念を幅広く抽出する(分析1)、(b) 学習相談プロセスモデル(仮説)を探索的に生成する(分析2)ことを目的とした。なお本研究では、言葉のやりとりが中心となる相談や調査は小学生には難しいと判断し、中学・高校生を対象とした。

方 法

個別の学習相談の実施

カウンセラーの立場 公立・私立の小学・中学・高等学校のスクールカウンセラー（以下、SCと略す）である第一著者がカウンセラーとなった。教育現場で認知カウンセリングや特別支援教育領域の指導を含む学習支援の長年の経験があり、また知能検査の実施実績も多い。

調査協力者 第一著者が勤務する学校や知人を介して、調査について明記した文書を個別に配布し調査協力者（以下、協力者と略す）を募集した（倫理的配慮については後述する）。協力者は中学生4名・高校生6名であり、属性と主な相談内容はTable 1にまとめた。少数の協力者ではあるが、相談内容の分類より、本研究が学習相談で取り上げたい学習方略、認知特性、3側面の内容が全体的に網羅されていると判断した。また協力者のうちBさん以外は第一著者のカウンセリングを受けた経験があり、既にラポールが形成されていたと考えられた⁴⁾。

調査期間 2016年11月から2018年3月であった。相談の期間と頻度は相談開始時に話し合いで決め

4) ラポールが形成されていたとは協力者が第一著者に対して信頼をもって語りやすかったという意味であり、実際に相談と調査に対して抵抗感は見られなかった。ただし通常のカウンセリングではなく調査を含んでいたため、調査の目的、方法、倫理的配慮、調査協力の破棄等について研究の実施計画書の通りに説明した。

Table 1
調査協力者の属性、相談期間・回数、相談内容およびその分類

協力者	学年	性別	相談期間	相談回数	主な相談内容	相談内容の分類		
						学習方略	認知特性	3側面
a	中学1-2年	女子	8	15	嫌いな科目や予習復習や数学の応用問題の解き方がわからない。失敗することや受験が心配。	○		○
b	中学2-3年	女子	9	12	苦手な技能4科・英単語・漢字・国文法の勉強の仕方や、勉強の価値がわからない。志望校決定の悩みがある。	○		○
c	中学2-3年	女子	8	13	英単語や国語や作文やちゃんと理解することが苦手。好きだった英語がわからなくなった。	○	○	
d	中学2年	女子	6	10	勉強は「めんどくさい」、「イヤだ」。授業をちゃんと聞いていないし、聞くだけではわからないことがある。		○	○
A	高校1年	女子	5	9	やろうと思ってもやれない。ちゃんと理解せずに暗記や学習量に頼る勉強法になっている。自信がない。	○	○	○
B	高校1年	女子	3	6	全体的に勉強が苦手。追い詰められていて、何をしたらいいかわからない科目が多い。	○		○
C	高校1年	女子	3	7	悩みがあって勉強が手につかなかった。カタカナ表記の用語を覚えるのが苦手。成績や完璧さが大事だという考えがある。		○	○
D	高校1年	男子	6	12	進路変更して、勉強と将来の進学的不安が大きいの。聞いて覚えるのが苦手。全体的にやり方がわからない。	○		○
E	高校2-3年	女子	9	8	大学の専攻は「将来の仕事」と「やりたいこと」のどちらを優先したらいいのか。			○
F	高校3年	男子	4	7	文字を読むのが苦手。作文をどうやって書いたらいいのかわからない。進路について悩んでいる。	○	○	○

注1) 相談期間の数字は月数を表す。

注2) 主な相談内容とは継続的な学習相談全体の中で協力者が相談してきた内容である。

た。

学習相談の進め方および調査内容 学習相談の全体的な流れをTable 2に示した。まずこれらのうち本研究が定義する学習相談に該当するのは④～⑦であり、これらを第1回と最終回を除いて実施した。次に本研究の調査に該当する部分は⑤, ⑥, ⑧であり、⑤と⑥では「感想を自由に話してください」と質問した⁵⁾。さらに⑤と⑥のやりとりは録音した。最後に最終回の⑧では各回の⑤と⑥の録音をもとに作成した「学習相談のまとめ」と「考え・気持ち・行動のまとめ」のプリントを協力者に提示して、「全体を

ふり返ってみて、何か感想はありますか」、「自分のどんな問題や大変さがありましたか」と質問をすることで全回分のふり返りを行い、そのやり取りを録音した。なお②と③の学習の態度アンケートは児玉・石隈(2015)の態度の3側面別の尺度⁶⁾を用いた。これは調査協力者に、学習に対する態度を3側面からとらえられることを意識させる目的で行った。

倫理的配慮 調査の目的・方法・結果の公表および同意の撤回についての説明は、学校長・教員と生

5) 学習相談の流れのうち⑥の3側面に該当すると考えられた発言例として、認知面では「成績がよくても『もっと上の人がいる』と考える」、「勉強の価値がわからない」、情緒面では「科目の好き嫌いが激しい」、「難しいと焦る」、行動面では「すぐに取りかかれたい」、「わからないところは質問できる」等があった。

6) 児玉・石隈(2015)の学習の態度尺度は、認知面は関与肯定・コスト受容・遂行目標の重視、情緒面は充実感・統制感・学習の不安、行動面は習慣的な積極行動・テスト課題対処・対処回避の各3つの下位尺度から成り立っている。また各自の結果はグラフ化してフィードバックし、また学習相談終了後にもpostアンケートとして同じ尺度を用いた。ただし、いずれも本研究の目的ではないので、考察は加えなかった。

Table 2
学習相談の流れ

	内容
第1回	①調査の説明, 調査への協力同意の確認, 相談内容の確認, 期間の設定。 ②学習の態度アンケートの実施。
第2回	③学習の態度アンケートの返却とふり返り (どんな感想を持ったか, 自分の普段の様子に合っているか等)。 ④その時の困りごと (相談内容) について話を聞き, カウンセラーが適宜アドバイスする。その際に認知カウンセリングや自分の認知特性に合った学び方の指導をすることがあった。 ⑤前項についてのふり返りを話し合うことで行った (録音した)。 ⑥ふり返りの際に協力者に見られた認知・情緒・行動の3側面に該当する発言を口頭や板書でフィードバックし, その感想を求めた (録音した)。 ⑦行動上の宿題 (例: 毎日の学習時間の記録。楽しかった/イヤだった経験の記録。学校の先生や親にも相談してみる) を出すことがあった。
第3回～	第2回の④～⑦をくり返した。
最終回	⑧相談全体の「学習相談のまとめ」と「考え・気持ち・行動のまとめ」のプリント (上記⑤と⑥をもとに作成した) を提示して, 相談全回分のふり返りを話し合うことで行った (録音した)。

徒に対しては文書と口頭で, 保護者に対しては文書で, 学校長・教員, 保護者, 生徒の順に行った (ただし学校長・教員は知人を通しての募集の場合を除く)。目的は「中学・高校生の学習の悩みに対して, 認知・行動・情緒の3側面にスポットを当てた継続的な学習カウンセリング (個別の学習相談) を行い, そのプロセスと効果を心理学的に明らかにすること」と記した。また各自から署名をもって同意を得た。なお本研究は著者らが所属する大学の研究倫理委員会の承認を得て行われた。

質的分析の方法

分析の枠組み 本研究では, 分析1における概念の抽出のために, まず SCAT (Steps for Coding and Theorization: 大谷, 2008) を用いてテーマを抽出した。SCATとは, 「言語データをセグメント化し, そのそれぞれに, 〈1〉データの中の着目すべき語句, 〈2〉それを言い換えるためのデータ外の語句, 〈3〉それを説明するための語句, 〈4〉そこから浮き上がるテーマ・構成概念の順にコードを考案して付していく4ステップのコーディングと, そのテーマや構成概念を紡いでストーリー・ラインと理論を記述する手続きとからなる分析手法」(大谷, 2008, p.27)である。またテーマをまとめることで概念を抽出するために, テーマ名をカード化し親近性に基づいてまとめる KJ 法 (川喜田, 1967) を援用した。

さらに質的分析のメタ分析法として構造構成的質的研究法 (SCQRM: 西條, 2008) を採用した。SCQRMとは調査項目や構造 (理論・モデル) 構築等は研究者の関心・目的と相關的に決まるとする理論的枠組みであり (西條, 2008), 研究法についても

「SCQRMを用いることによって, それぞれの研究法の特徴を活かしつつ, 関心相關的に妥当な修正を加えることが可能となる」(西條, 2008, p.61) としている。このことは以下の分析法の工夫や組み合わせの妥当性の一つの根拠になると考えられた。

分析の手順 分析1: 学習相談の最終回のふり返り (⑧) を録音し逐語録を作成し, そのテキストデータを SCAT を用いてテーマを抽出しストーリーラインを作成した⁷⁾。その際に, 学校現場で SC がどのように学習の相談に対応しているかについて検討した児玉・外山 (2017) の「問題→困難→支援→対処→展開」という流れを参考にして, 抽出したテーマがどこに相当するかを検討した。なお一人のみから抽出されたテーマも幅広い要素を探索するという本研究の目的に合わせて採用した。次に全員分のテーマを段階ごとに KJ 法を援用してまとめ, それを概念とした。その際に本研究の関心である態度の3側面に分類した。なおテーマ名は後述のような妥当性の検証を行い修正した。分析2: SCAT で得られたストーリーラインを参考にして, 得られた概念を用いて学習相談プロセスモデル (仮説) を生成し図式化した。

妥当性の検証 質的研究の評価基準のうち, まず

7) SCAT 分析の際に中学生の a さん・b さん・c さんは, 一連の学習相談の中間回りと最終回の2回に分けて, それまでの相談のふり返り (Table 2の⑧) を行った。これは相談の回数が一定程度増えたためであった。2回分のテキストデータは一つのマトリックス表にまとめた上で SCAT 分析を行い, 一つのストーリーラインを作成した。

Table 3
ストーリーラインの例

Fさん 高校3年男子 主な相談内容：文字を読むのが苦手。作文が苦手。進路について悩んでいる。
 高校3年男子のFさんは「文字を読むのが苦手」、「作文をどうやって書いたらいいかわからない」、「進路について悩んでいる」という悩みを抱えていた。Fさんは以前から認知特性による困難（文字情報の理解困難）が強く、苦手からの逃避も多かった。これらの困難な状況が長く続いたこともあり、学習全体に対して情緒面では嫌悪感（問）や諦め（問）の気持ちが強く、行動面では浅い認知的方略（暗記方略）や学習量主義方略や意味のない取り組み（問）（嫌いな科目はノートに写しているだけ）や限定的な対処方略（その場しのぎ）や対処の放置（問）が多かった。また認知特性に合った配慮（英語プリントの工夫）を先生にしてもらったりすることはあったが、自分の認知特性に合わないやり方への抵抗感が強く、また自分の成果を十分に認知できないという不十分な自己理解（問）も見られた。学習相談の中でFさんは自分の特性に合った方略の提案（支）を受けながら、認知特性に合った方略（図式化による理解。音読）を学び、自分に合った方略の模索と対処方略の是非の判断を懸命に続け、少しずつ深い認知的方略の有効性（リハーサル方略）の実践や必要性による動機づけ（対）や目標の活用（対）や目標に向けた前向きな取り組み（対）や指導者の指示に従う（対）などの進歩が見られた。ただ「早く結果を出したい」という受験生の安全志向（問）が強かった時に、志望学部を選定について不安による揺らぎ感（態度・判断）（問）が起きた。しかし「自分がやりたいことをやりたい」というかたくなな思い（対）に対してカウンセラー／家族からの支持・共感・受容（支）を受けることで支持による自己肯定感（対）を感じながら、本音の明確化（対）と不安の外在化（対）をすることができた。学習相談の結果、深い認知的方略の定着（音読による理解）や自分の特性に合った方略のやりやすさを足がかりに、認知面では対処継続の必要性（展）やコスト受容（展）や立ち向かえる自分（展）や認知主義的な学習観（失敗活用）（展）や結果期待（展）などの変化が見られた。

注1）アンダーラインの語句はSCAT分析で抽出されたテーマを表す。

注2）括弧文字は次の段階を表す。（問）：問題・困難、（支）：支援、（対）：対処、（展）：展開。

依頼可能性について、第一著者と協力者の関係（ほとんどの協力者とリレーションが形成されていたと考えられたこと）、および学習相談が一定以上の「長い時間の関わり」を経ているという「フィールドとの関係」（能智，2005，p.159）を既に示した。次に信用性（Lincoln & Guba, 1985）について、全協力者のSCAT分析の結果を教育心理学の専門家である第二著者と教育心理学を専攻する博士課程の大学院生7名に分担して、テーマ名の妥当性およびそれがどこの段階に該当するかについてチェックを受け、テーマ名を修正した。最後に分析の手続きが監査できるかという確認可能性（久保田，1997）について、本研究では手続きが明示されているSCAT（大谷，2008）を用いたことと分析過程を上記のように専門家らにチェックしてもらったことで示した。

結果と考察

SCAT分析の結果であるストーリーラインについて、学習方略、認知特性、3側面に渡る相談内容があったFさんの例をTable 3に示した。また全員分のストーリーラインから、問題・困難の段階における協力者・学校段階ごとのテーマ数をTable 4にまとめた。これを見ると、中学生と高校生で3側面に分類された各テーマ数は同様の数・割合であることがわかった。よって本研究のサンプルは少人数であることや性別の偏りはあるものの、3側面の問題・

Table 4
問題・困難の段階で抽出されたテーマ数

協力者	態度		
	認知面	情緒面	行動面
a	1	2	2
b	4	6	3
c	5	4	1
d	2	2	1
中学計	12	14	7
A	2	3	2
B		2	1
C	2	2	1
D	3	2	1
E	3	1	1
F	1	4	3
高校計	11	14	9
合計	23	28	16

困難について中学生と高校生で量的な偏りはないと判断し、両方のデータを合わせて以下の分析を行った。

分析1：概念の抽出

まず対処の段階においてKJ法の結果、情緒面のみからなる1カテゴリー（相談への安心感）と、3側面からなる2カテゴリー（問題との対峙、対処）に分類されたので、相談の中の詳細な段階と見なし

た。以下に段階ごとに全概念と主なテーマの特徴について考察する。なおテーマは【 】で、概念は〈 〉で、段階は《 》で表した。また「 」内の斜体で示された内容は協力者の発言例であり、アルファベットは協力者を表す。なお全概念と全テーマおよびテキスト例は Table 5 に示した。

《問題・困難》 認知面では15テーマからなる3概念が、情緒面では11テーマからなる2概念が、行動面では12テーマからなる2概念が見出された。抽出数は計67であった。

まず認知面の〈偏った学習観〉は効果的ではない非認知主義的学習方略と関連があると考えられており(市川, 1993), 本研究では【非認知主義的学習観(成績重視志向)】や【成果の早期欲求】等が見出された。また〈偏った自己認識〉と〈ネガティブ評価〉は問題・困難の段階でよく見られる要因であると同時に、生徒らはその状態に気づきにくい可能性があるため、そのことを生徒らにフィードバックしたり、生徒らの自己認識やネガティブ評価の内容を相談の中でアセスメントしたりすることが重要であると考えられた。このような認知面の要因に加えて、情緒面の〈ネガティブ感情による混乱〉が起ること、行動面の〈対処の混乱〉や〈対処の回避〉が起りやすくなると考えられた。また以上のような3側面のネガティブな要因は、認知特性による困難度が高い場合にはさらに大きくなると考えられ、それが情緒面の〈学習性無力感〉の【無力感/諦め】や【意欲の喪失】に表れていると考えられた。具体的には「そこ(単語)の部分はもう捨てたに近い(F)」や「どうしても、むずかしくてわからなくて、もうやりたくない(c)」の発言があり、2人とも認知特性についての相談があった協力者であった。

《支援》 この段階は支援者による具体的な支援に該当する内容であり、8テーマからなる2概念が見出された。抽出数は計15であった。

まず〈専門的アプローチ〉は心理面と方略面に分かれ、それぞれ【心理教育】や【質問・確認・直面化】等と、【認知カウンセリング】や【特性に合った方略の提案】があった。後者は学習支援を行う者が身につけたい重要なスキルである一方で、それが難しい場合には適宜リファラーする必要があると考えられた。次に〈心理的支持〉について、【カウンセラー/家族からの支持・共感・受容】と【カウンセラーの傾聴】があった。前述の心理面の〈専門的アプローチ〉と合わせてこのような情緒的な支えは、認知的作業が多い学習においても重要であると考えられ、それは後述する《相談への安心感》の内容からもわかる。

《相談への安心感》 この段階は情緒面のみに該当する内容であり、15テーマからなる3概念が見出された。抽出数は計18であった。

まず〈専門的アプローチへの納得感〉について、先の《支援》の段階の〈専門的アプローチ〉の心理面に対応する【感情表出の上達】や【自己分析の大切さ】等、方略面に対応する【認知カウンセリングへの納得感】や【自分に合った方略への納得感】が見出された。また情緒的な支えを受けた結果として〈援助者からの支持〉があり、【援助者からの後押し】や【支持による自己肯定感】等が見出された。さらに心理面・方略面のサポートや情緒的な支えによって、学習相談自体に肯定的な感情をもつ〈相談への肯定感〉が見出され、【相談の有効性】や【相談への感慨深さ】等を実感することが示された。

《問題との対峙》 認知面では14テーマからなる2概念が、情緒面では9テーマからなる2概念が、行動面では4テーマからなる1概念が見出された。抽出数は計31であった。

まず認知面の〈問題の明確化〉について、態度の3側面を意識化させるふり返りを行ったことで、多岐に渡るテーマが見出された。具体的には、【偏りへの気づき】の「受験ってなると、どうしても考えが何か変(ネガティブ)になる(b)」は認知面の、【好き嫌いの自己分析】の「(B学科は)あまり興味がわかないし(E)」は情緒面の、【問題への気づき】の「記録するようになって、やんなかったのが明白になって(a)」は行動面の気づきであり、他には【困難の予測】の「(元の志望学科に)入れたら…たぶん行き詰まってたんじゃないかな(E)」のように将来への気づきも見られた。次に〈視点の転換〉について、【自己の客観化】、【思い込みの由来に気づく】、【観察による客観的分析】、【問題と原因の自己帰属】のように、ネガティブな内容への見方が変わることでポジティブな感想を持つことが見られた。具体的には「失敗のことを意識しているのを自分で自覚できるようにもなった(a)」や「ぜんぶできなきゃというのは、たぶん教師の刷り込みなんですよ(C)」はネガティブな内容への気づきであり、それらが視点の転換の結果、「何か自分も変えられるかもってわかって、結構安心して、焦りとかがなくなった(a)」や「もっと周りに流されなくて自分らしく好きなように対応してもいいのかな(b)」のようなポジティブな感想が見られるようになった。

一方で情緒面では、【ネガティブ感情の気づき】や【ネガティブ感情の受け入れ】等からなる〈ネガティブ感情と向き合う〉と、【辛さの実感】や【感情の直面化】等からなる〈自己対峙の辛さ〉という厳しい

Table 5
抽出されたテーマと概念の一覧

側面	概念	テーマ	テキスト例	N	中	高
					学	校
《問題・困難》の段階						
認知面	〈偏った学習観〉	【非認知主義的学習観】	自分でよくできたと思ってても、なんか、すごい点数にとらわれすぎていて (a)。	3	○	○
		【コスト受容の低さ】	直しとかが面倒くさくなるし、少し避けてたことがある (c)。	1	○	
		【成果の早期欲求】	早く結果を出さなきゃっていうか、出せたらいいなみたいな、早く (A)。	1		○
		【パーフェクトな学習者】	(勉強は)「すっぱりわかる」ってものだって思ってたんですよ (C)。	1		○
		【学習への意識の特異性】	同年代において学習面の話をすると、どうしてもいがみ合いになりがちというか、上手い方向には行かないことが多いから、なるべく争いごとは避けたいというのはあるし (E)。	1		○
		〈偏った自己認識〉	【潜在的な問題の見落とし】	トラウマだなーって感じではなかったですけど (b)。	1	○
	【問題認知の回避】	そういう勉強ができなかったのは、自分に甘えがあったから、まあ大丈夫だろうと思ってた (b)。	2	○		
	【不十分な自己理解】	今まで全然自分に向き合ってなかったっていうか (D)。	4	○	○	
	【能力についての思い込み】	(勉強ができる人は) もともとの能力があるなーって思ってた (A)。	1		○	
	【自己理想とのギャップ】	自分的には怠けてて、私はそこ (がんばっている人の部類) に入らないって思ってるんですけど (C)。	1		○	
	【得意科目へのしがみつki】	「自分はもともと英語が得意」というのがあったから (英語への思いは) 今と変わらなかった (E)。	1		○	
《ネガティブ評価》						
情緒面	〈ネガティブ感情による混乱〉	【悲観的思考へのとらわれ】	当時の記憶のネガティブ感を思い出します (D)。	2	○	○
		【苦手意識へのしがみつki】	重いつていうか自分にとって勉強はイコール嫌なものっていうか。根付いちゃってる (b)。	1	○	
		【自己効力感の低さ】	(難しくなると) またできなくなっちゃうじゃないかと思います、ちゃんと理解をしていないと (c)。	2	○	
		【結果期待のなさ】	(コツコツやったら) すごい自信がつくと思うんですけど、それがいい方に行くかはわからない (D)。	1		○
	【つきまとう不安】	ありますね、(私にとって勉強は) 希望なし大変だな、しんどいなあみたいな (思いは) (A)。	6	○	○	
	【未知への不安】	大きい試験がどういう感じなのかあまりわからないから、すごい心配 (c)。	2	○		
	【嫌悪感】	勉強に対する抵抗感、イヤだみたいなのはあった (d)。	3	○	○	
	【自信のなさ】	頭のいい人がやっていること (勉強法) を紹介されても、自分でやってもできない (A)。	2	○	○	
	【後悔】	受験勉強の後悔 (が具体的に) ある (b)。	1	○		
	【焦り】	早くやらないと範囲が (全部) 終わらない、じゃあ困るっていう焦りがあった (c)。	2	○	○	
	【追い込まれ感】	(やりきれたのは) もう追い込まれたからじゃないですかね (D)。	3		○	

側面	概念	テーマ	テキスト例	N	中 学	高 校
		【「普通」とは違う負い目】	一般(入試)で受ける友達にばれないように、みんながそんな話をしている時はだんまり(E)。	1		○
		【不安による揺らぎ感】	なんか不安なときは周りに流されるけど(F)。	2		○
	〈学習性無力感〉	【無力感／諦め】	そこ(単語を書けるようにする)の部分はもう捨てたに近い、捨てた感じで(F)。	4	○	○
		【意欲の喪失】	どうしても、むずかしくてわからなくて、もうやりたくないみたいな、これ以上やっても(c)。	1	○	
行動面	〈対処の混乱〉	【満足できない取り組み】	最初は嫌いな科目は全然できなくて、何か満足できなかったけど(a)。	1	○	
		【態度の不一致】	最初の方は、考えとか気持ちとか行動とか何か矛盾してて(a)。	1	○	
		【他者批判】	(勉強の価値のことより)周りのことについてすごい言っているんですよ(b)。	1	○	
		【受け身的な学習】	中学受験の時は言われるがままに勉強していた(b)。	1	○	
		【自己決断力の不足】	(志望校を)どうやって選んだらいいか、相談をふり返って悩んでいたことがわかった(b)。	1	○	
		【対処の未熟さ】(簡略化)	最初っからまとまってるやつをやったほうが簡単だし早いかな、みたいな(A)。	1		○
		【無理な正面突破】	(追い込まれ感に対して)うまく行こうって言うより、パーンって(まっすぐに)行くタイプ(C)。	1		○
		【守備範囲の狭い行動】	今まで自分が出来る範囲でどうにかしようということしかやってこなかったから・・・(E)。	1		○
		【意味のない取り組み】	物理とかは解説をノートに写しているだけで、作業みたいになってる感じがします(F)。	1		○
		【受験生の安全志向】	(受験に)受かりたいから確実性のあるもの取ろうとしたかな(F)。	1		○
	〈対処の回避〉	【自己統制の失敗】	(読むのが苦痛だから)話が気になるけれども10分の1ぐらいでストップしちゃってる(A)。	3	○	○
		【対処の放置】	結局テストでできなくて、やんなきゃとは思ってたけど、ま、いいや、って、放置(d)。	4	○	○
《支援》の段階						
-	〈専門的アプローチ(心理面・方略面)〉	【心理教育】	できる人たちは、結構めんどくさいことをちゃんと理解しようっていうのが身についている(A)。	2	○	○
		【質問・確認・直面化】	気持ちが言えるようになってきたよね。やったとかよかったとか安心したとか(d)。	3	○	○
		【感情の社会化】	トラウマをなくすには、少しずつしゃべらなきゃいけないんだよね(b)。	1	○	
		【態度の意識化】	こういう気持ち考え行動があると次の困難にも立ち向かえるみたいなのって何かある?(c)。	2	○	
		【認知カウンセリング】	ちょっと(時間を)おいてからもう一回やる(というリハーサル方略を教える)(b)。	2	○	
		【特性に合った方略の提案】	発音と意味をマッチングさせるためにも、何回も何回も発音をして意味を覚える(といいよ)(c)。	2	○	○
	〈心理的支持〉	【カウンセラー／家族からの支持・共感・受容】	ちゃんと話を聞いてもらいながら考える時期が今なんだなってことがわかったというか(C)。	2		○

側面	概念	テーマ	テキスト例	N	中 学	高 校
		【カウンセラーの傾聴】	ちゃんと先生（カウンセラー）にも聞いても らって、気づけたっていうんで（D）。	1		○
《相談への安心感》の段階						
情緒面	〈専門的アプローチへの納得感〉	【認知カウンセリングへの納得感】	へえ、そんな方法（リハーサル方略）があるの かって、わかって、やりやすくなった（b）。	2	○	
		【自分に合った方略への納得感】	やっぱり、理解していなかった、っていうのが 大きかったかな、昔から苦手だったし（c）。 （学習相談を）やってなかったら、変わって なかって思う、・・・（自分を）ふり返ってみる とか（d）。	1	○	
		【自己分析の上達】	前まであまり考えられなかったけど、だんだ ん（気持ち）はこうなのかなって言えるよう になった（d）。	1	○	
		【感情表出の上達】	（自分の人間性が変わったのは）やっぱり自 分で考える時間が増えたんで、それがでかい です（D）。	1		○
		【自己分析の大切さ】	（お姉ちゃんから）しっかり教えてもらって いるから、もっと受験で使わなきゃなって思 う（a）。	1	○	
	〈援助者からの支持〉	【支援への感謝】	（勉強を教えてもらって）ありがたい（a）。	1	○	
【カウンセラーとともに】		先生（カウンセラー）と相談を続けてこれた からかな（d）。	1	○		
【相手の立場に立った寄り添い】		「私のことだから、別にあなたがどうこう言 う訳じゃないでしょ」みたいな。「私が一番 気にしてるのに、今そこを突かないで」みた いな、感じでしたね（E）。	1		○	
【支持による自己肯定感】		先生（カウンセラー）とかお母さんとかが自 分らしいって言われたし、そこで自信を持て たかな（F）。	1		○	
《相談への肯定感》の段階						
	〈相談への肯定感〉	【相談の成果】	自分のできないこととか、直したほうがいい こととかが見つかって、改善したりできまし た（c）。	2	○	
		【相談の有効性】	（学習相談をしなかったら）「もう無理なん じゃん」みたいな、いわゆるその私の限界 は一みたいな感じになっていただろうと思 う（C）。	2		○
		【相談への感慨深さ】	（相談で話すことを）すごいやったなって いう、こんなこと話したっけな（D）。	1		○
		【思いの吐き出しの意義】	（学習相談は）そういう意味でストレス発散 と言うか何と言うか、結構吐き出したかな って思う（E）。	1		○
		【霧が晴れるように】	A 学科の中でも具体的に専攻したいもの ははっきりしたから、うまくまとまった（E）。	1		○
《問題との対峙》の段階						
認知面	〈問題の明確化〉	【問題への気づき】	記録するようになって、やんなかったのが明 白になって（a）。	3	○	○
		【潜在的問題への気づき】	やっぱりあの時（の受験を引きずってるんだ） なって思っては、はーってなる（b）。	1		○
		【偏りへの気づき】	受験ってなると、どうしても考えが何か変 （ネガティブ）になるっていうか、自分でも 変というか変に（どうしてそうなんだろう って）思っていたので、何とかしたいです。（b）。	2	○	○
		【自分の悪い面の内省】	とりあえず自分ではそのこと（よくないこと と向き合うこと）に気づいて、反省したって いうか（D）。	1		○
		【好き嫌いの自己分析】	A 学科の方が私は惹かれたかなあって。（B学 科）あまり興味がわかないし（E）。	1		○

側面	概念	テーマ	テキスト例	N	中 学	高 校
		【困難の予測】	(B学科に) 入れたら喜んだと思いますけど、たぶん息詰まってたんじゃないかな (E)。	1		○
		【本音の明確化】	それでそれは本当に自分が思っていることなのか、本当にC学科やりたいのかって言われたときにやりたくないって思ったし (F)。	1		○
	〈視点の転換〉	【観察による客観的な分析】	(周りを見て) 何か自分も変えられるかもってわかって、結構安心して、焦りとかがなくなった (a)。	1	○	
		【新しい視点】	結果がどうでも自分の中で受験がいい経験になったなって思えるようにしたいです (a)。	1	○	
		【自己の客観化】	失敗のことを意識しているのを自分で自覚できるようにもなったし (a)。	1	○	
		【主訴の背景にある潜在意識】	(友達が) 受験のためじゃんって言うのを小学校の時から思っちゃってたから、やんなったのかなって (今の悩みの背景がわかった) (b)。	1	○	
		【自己矛盾への気づき】	充実感が高いのにこういう (ネガティブな) 気持ちになるって矛盾しているって自分でも思います (b)。	1	○	
		【問題と原因の自己帰属】	(私って) めっちゃ反抗期じゃないですかこれ、だから、もっと周りに流されなくて自分らしく好きなように対応してもいいのかなって (b)。	1	○	
		【思い込みの由来に気づく】	全部できなきゃというのは、たぶん教師の刷り込みなんですよ。そういうことに気づきました (C)。	1		○
情緒面	〈ネガティブ感情と向き合う〉	【ネガティブ感情の気づき】	勉強になるとこんな (ネガティブに) 変わっちゃうのは、ほんと意外 (a)。	1	○	
		【問題解決の困難さ】	普段はずっと考えてる訳じゃないけど、やっぱり受験のこととか気にしてる自分かなって (a)。	1	○	
		【不満感の表出】	(家族は) 私の勉強や受験について言う事は言うけど、でも最後の決断はしてくれない、責任は取らないことに文句があった (b)。	1	○	
		【気がかり】	今気にしているのはこっち (生物・化学)。他にも心配あるけどまずこっちなんだって、思ってる (A)。	1		○
		【ネガティブ感情の受け入れ】	(ネガティブ感情は) 逆に消さなくてもいいのかなって思っちゃいますね。ちゃんと受け止めようって、今は思います (D)。	1	○	
		【かたくなな思い】	自分の意思をつき通そうとしたところが頑固だねって言われました (F)。	1		○
	〈自己対峙の辛さ〉	【辛さの実感】	自分の心情の大きさや悩みのサイズがわかって、自分が今悩んでるのはこういう事なんだとわかって、それで泣きそうになったこともあった (b)。	2	○	○
		【感情の直面化】	(質問されたことを) 言葉にすると、自分の心情がはっきりとした (b)。	1	○	
		【感情表出の辛さ】	難しいですね、自分の感情を言葉に出すっていうのは (D)。	1		○
行動面	〈統制力のなさ〉	【学習の高度化】	「わかる！」というくらい簡単なことはもうなくなってる。このままじゃ勉強がわからないまま (C)。	1		○
		【認知した努力不足】	勉強まだまだだ (足りないな) と思っていた。勉強できていなかったな (D)。	1		○
		【計画性のなさ】	そういう風にならないと (追いつまれないと) やれないっていうのも何か、いやだなって、思うようになりました (D)。	1		○

側面	概念	テーマ	テキスト例	N	中 学	高 校
		【手探り状態】	(勉強に対してどんな考えを持ってばいいか)あまりよくわからないです (D)。	1		○
《対処》の段階						
認知面	〈ポジティブ評価〉	【対処へのポジティブ評価】	そういうこと(ケアレスミスを気をつけること)ができていたのはすごいよかったかなと思います。私頑張ったな、みたいな (b)。	2	○	○
		【自己分析へのポジティブ評価】	(自覚できていることのメリットとして)ちょっと不安に思っても自覚してれば、そんなに悪くはないかなと思う (a)。	2	○	○
	〈目標の意識化〉	【目標の設定】	トラウマについて治したいなというのが正直あります。こうやって相談してきて、やっぱり重いなあって気づいたから、一つの目標にして (b)。	2	○	○
	【必要性による動機づけ】	でも英語と今は授業ちゃんと聞くようにして、これは大学でも必要になると思っているから、英語は(今も)やっているけど (F)。	1		○	
	【目標の活用】	うん、目標を持てば大変じゃないし、やりたくないとは思わない (F)。	1		○	
情緒面	〈解決への欲求〉	【期待感の生まれ】	なんかその、すごい明るくて、いい先輩だったから、受からないというよりも、その先輩と同じ高校に行ってみたいなという気持ちの方が大きくなって (a)。	1	○	
		【自分の気持ちの尊重】	(高校受験に対して)プレッシャーというよりは、なんか自分の気持ちがちゃんと出てきて。不安とかよりも、なんか、受かるかはわからないけど、楽しみとか、増えてきたかなって思います (a)。	2	○	○
		【自分らしさへの欲求】	不安を抱えて過ごすよりは、(志望校選びは無理をしない方が)自分には合っていると思う (E)。	1		○
		【態度変化への欲求】	(よりよく勉強できるように)なんか、考え方を変えたいですね。そこが変われば、行動も変わるんじゃないかと (D)。	1		○
		【嫌な自分からの脱却欲求】	今頑張ればあとでどうにかなるだろうってそういう風に変えたいですけど。今まではそんな風に思えなくて、イヤだったから (D)。	1		○
	〈ネガティブ感情の外在化〉	【苦手意識の低減】	苦手だと思っていた教科も今回少し点数が上がったりして、少しホッとした。苦手だったけど、何とかなるのかなあって思えた (B)。	1		○
		【動揺の収まり】	全部かどうかはわからないですけど、ある程度(自分の悪い面に)気づいて、反省ができて、少しは落ち着いた (D)。	1		○
【不安の外在化】		不安だったけど大変ではなかったから (F)。	1		○	
行動面	〈目標に向けた実践〉	【予行練習】	過去問とか模試とかを、そういう試験・問題をたくさん解いて、そういう試験とかに慣れるために、あらかじめ練習する (c)。	1	○	
		【目標に向けた自分らしい取り組み】	(大学に入ったら)英語で説明することが絶対に増えていくと思ったから、英語の語彙を増やしたり言い回しを覚えたり、(中略)(英語に)触れといた方がいいと思ったし自分もそうしたいから (E)。	1		○
		【目標に向けた前向きな取り組み】	(大学に入りたいという)目標があったし、やりたくないとかいう気持ちにはならなかったし、そこは頑張れたと思う (F)。	1		○
	〈援助資源の活用〉	【他者の活用】	なんか受からないという気持ちが、その先輩が受かった(合格した)ときに、なんかその(受からないという)気持ちがそんなに強くないかなと思いました (a)。	1	○	

側面	概念	テーマ	テキスト例	N	中 学	高 校
		【モデリング】	みんなで話し合っていると、なんか、思っていることが同じだったり、なんかちょっと違ったりして、友だちのことがわかって、参考になった、一人で考えるより (a)。	1	○	
		【指導者の指示に従う】	先生には絶対に音読とかはしておいて言われて (やるようにした) (F)。	1		○
		【特性に合った配慮】	(英語のノートやプリントは先生に) 結構見やすく作るようにしてもらってたかな (F)。	1		○
《展開》の段階						
認知面	〈思考の折り合い〉	【認知面の折り合い】	(勉強の価値はまだ感じられないが) 価値にとられるのではなくて、やることに楽しさを見出すと、それも1つの別の意味で価値になるのではないかな (b)。	5	○	○
		【結果志向の学習観からの解放】	絶対受からないといけなみたいな、プレッシャーみたいになる考えが、そんな強くなかった (a)。	1	○	
		【自己肯定感の生まれ】	何て言うか、勉強のことで考えすぎないで、生きていいんだっていうのもそうだし、普通に生活をしていていいんだっていう・・・思い (D)。	1		○
		【立ち向かえる自分】	自分に不安が解けたときとか相談に乗ってもらったりしたときには、自分の考えがあつてそれを何を言われても言い返せるみたいな (F)。	1		○
	〈認知主義的学習観〉	【失敗活用志向の学習観】	失敗することはいいことだという風に思えるようになりたい。失敗することで自分がわかってない問題を理解できる (c)。	2	○	○
		【意味理解志向の学習観】	ちゃんと意味を理解することを大事にできそうで、これからの勉強にも役立つと思います (c)。	1	○	
		【コスト受容】	やった方が、やんなきゃっていうのがあつて、だから避けないようにはしているかな (c)。	2	○	○
	〈態度変容の認知〉	【態度の一致】	最近はずっと考えとか気持ちとか行動とかがまとまって、ちゃんと変わってる (a)。	1	○	
		【思考の軟化】	固定されている考えとかが、ちょっと変わってきた (a)。	1	○	
		【習慣的な積極行動】	(何か習慣化というのがなかったけど・・・) 習慣もだんだんできるようになって (a)。	1	○	
		【ポジティブな学習態度】	(認知・情緒・行動をふり返って) 最初よりは最近の方がいい方向になっているのがよかった (d)。	3	○	
		【関与肯定】	自分でもできたらしいと思うから、そのためにはやるかあと思う (d)。	2	○	○
	〈内発性の発揮〉	【自己決定志向性】	もう自分で決めたいと思っている (b)。	1	○	
		【結果期待】	(理解してわからないところがわかったときに) 次ももっと理解できるように頑張れるってやる気が (感じられる) (c)。	2	○	○
		【内発的動機づけ】	知りたいと思って勉強するっていうのはイヤイヤしているわけではないので、楽しく勉強できる (c)。	1	○	
		【新しい自分になる決意】	おそらく親は特に母親は思っていて、それ(学習観)は自然に植つけられてそれが当たり前だと思っていたけれど、これからはそうじゃないことでもいい (って思う) (C)。	1		○
		【自分なりの目標と計画】	それ(勉強しない日を作らない。そのために記録をつける)はそう(そのようにできるようになる)と思うようになりました (D)。	1		○

側面	概念	テーマ	テキスト例	N	中 学	高 校
情緒面	〈感情の折り合い〉	【自己への期待】	自分で自分の力量というか限界を超えられるか、もしくは限界のゲージ（規格）を広げられる？高められる？か、っていうのを試してみたいですね（E）。	1		○
		【対処継続の必要性】	（興味がある本を）大変だろうけど見つけて、一日に数ページでもいいから読んでいくというのをちゃんと続けるのが大事ななって思います（F）。	1		○
	〈前向きな気持ち〉	【情緒面の折り合い】	（受験は）イヤな感じで過去は思ってたけど、今はだいたいなくなったし。ストレスがなくなった（E）。	4	○	○
		【主訴解決の安堵感】	自分の中の志望はちゃんと決められたから、よかったかなって思います。はい、ほっとしました（E）。	1		○
		【学習へのポジティブ感情】	そうすると解いていて楽しいというか、そんなにイヤでもないからもっとやりたいなって思う（c）。	1	○	
		【安心感の芽生え】	前よりちょっとだけでも勉強に対する安心が上がった。少しは、・感じる（d）。	2	○	○
	〈成果の実感〉	【学習意欲の促進】	（テストの結果が）2年生になったらまた今回よりちょっとでも上がるようにやっていきたい（B）。	3	○	○
		【裏づけされた自信】	あのとき自分でここまでできたから大丈夫だみたいな、今までになかった自信はつくんじゃないか（E）。	1		○
		【達成感】	（苦手教科の点数が上がったから）やったかいいがあったかなと思う（B）。	2	○	○
		【成長への気づき】	結構気持ちとか考えとか変わってる部分が多くて、結構びっくりしました（a）。	2	○	○
【情緒面のうっすらとした好転】		気持ちの面は、いい方向に変わってるような気がして、自分で実感は無いけど（a）。	1	○		
【実践による安心感】		ここ（学習相談）で勉強していてよかったと思った（d）。	2	○		
行動面	〈新しい行動の習得〉	【成功体験による安心感】	（点数が）今回は半分とれたんで少しよかったかなと思います（c）。	2	○	
		【満足できる取り組み】	満足できる行動が自分の中で何かできるようになって、少しずつ変わってきている感じがしてる（a）。	1	○	
		【苦手への対処】	（苦手なもの）はできるだけ気をつけるようにするとか、実際に気をつけられたりとか、できてる（b）。	1	○	
		【不安への対処】	結果は考えないで、その時やれることをきちんとやる（c）。	1	○	
		【体当たりの対処からの脱却】	根性とかそういう感じではなくて、とりあえず頑張るとかじゃなくて（D）。	1		○

注1）N：テーマの抽出数。

注2）中学・高校の○印はそのテーマが抽出された学校段階を表す。

一面が示された。具体的には「勉強になるとこんなに（ネガティブに）変わっちゃうのは、意外（a）」、「自分の心情的の大きさや悩みのサイズがわかって泣きそうになった（b）」等の発言があり、自分について振り返る際にはこのような感情への気づきは避けて通れない一方で、しっかりと対峙することが相談を促進する前提になると考えられた。

また行動面では、【認知した努力不足】や【計画性

のなさ】等からなる〈統制力のなさ〉が見出された。加えてこれらの背景に【学習の高度化】があり、生徒らは学年の進行に伴って、「『わかる！』というくらい簡単なことはもうなくなってる（C）」のように、〈統制力のなさ〉の一因である現実と対峙すると考えられた。

《対処》 認知面では5テーマからなる2概念が、情緒面では8テーマからなる2概念が、行動面では

7テーマからなる2概念が見出された。抽出数は計24であった。

《対処》の段階はこれまでの《相談への安心感》と《問題との対峙》を経て《展開》へとつなげるために、具体的な対応を実践する段階である。このような段階では、まず相談の中でこれまで行ってきた活動に対する認知面の〈ポジティブ評価〉や情緒面の〈解決への欲求〉が必要であることが示された。〈ポジティブ評価〉には【対処へのポジティブ評価】と【自己分析へのポジティブ評価】等が、また〈解決への欲求〉には【自分の気持ちの尊重】や【態度変化への欲求】等が見出された。

次に《対処》の段階において、認知面の【目標の設定】や【必要性による動機づけ】等からなる〈目標の意識化〉と、行動面の【目標に向けた自分らしい取り組み】や【目標に向けた前向きな取り組み】等からなる〈目標に向けた実践〉が必要であることが示された。【目標の設定】では「トラウマについて治したいというのが正直あります (b)」の発言があり、学習面以外の問題・困難の改善という目標も見られた。このように目標は相談の早い段階で活用するのではなく、自分の問題を把握し対峙した後で活用するものであることが示された。

次に情緒面では、【苦手意識の低減】や【動揺の収まり】のように、ネガティブ感情にとらわれすぎないでいられる〈ネガティブ感情の外在化〉が見出された。さらに行動面では、【他者の活用】や【指導者の指示に従う】のような〈援助資源の活用〉が見出された。中学・高校生にとって援助資源の活用は問題解決の上で重要な方法の一つであり(相楽・石隈, 2011)、それが学習相談においても見られたことになる。

《展開》 認知面では19テーマからなる4概念が、情緒面では11テーマからなる3概念が、行動面では4テーマからなる1概念が見出された。抽出数は計54であった。

この段階の特徴として、まず《問題・困難》の段階で見られた〈偏った自己認識〉や〈ネガティブ感情による混乱〉の状態から、学習相談を経て、偏りや混乱が緩和した形であると考えられる認知面の【認知面の折り合い】や【結果志向の学習観からの解放】等からなる〈思考の折り合い〉や、情緒面の【情緒面の折り合い】や【主訴解決の安堵感】からなる〈感情の折り合い〉が見られた。同じように【失敗活用志向の学習観】等からなる認知面の〈認知主義的学習観〉は、《問題・困難》の段階の〈偏った学習観〉が好転したものであり、その結果有効な方略を活用する深い学習の定着が見られると考えられた。

次に学習相談による情緒面の【達成感】や【情緒面のうっすらとした好転】等からなる〈成果の実感〉に伴って、〈前向きな気持ち〉と認知面の〈内発性の発揮〉が生起すると考えられた。前者には【安心感の芽生え】や【裏づけされた自信】等が、後者には【新しい自分になる決意】や【自己決定志向性】等が見出された。具体的には、「ここまでできたから大丈夫だみたいな、今までになかった自信はつく (E)」や「もう自分で決めたいと思っている (b)」のように、相談の成果としての効力感や自分らしさを強く実感したと考えられる発言が見られた。

次に学習相談に態度の3側面のフィードバックを取り入れたことで、認知面では態度そのものに着目する〈態度変容の認知〉が見られ、【態度の一致】や【ポジティブな学習態度】等が見出された。具体的には「最近はちゃんと考えとか気持ちとか行動とかがまとまって (a)」や「(認知・情緒・行動をふり返って) 最初よりは最近の方がいい方向になっているのがよかった (d)」等の発言があり、これらから生徒らが自分のよい変化を知る上で3側面が一つの切り口になることが示された。

最後に、以上の多くの好転の結果として、行動面の〈新しい行動の習得〉があると考えられ、【満足できる取り組み】、【苦手への対処】、【体当たりの対処からの脱却】等が見出された。例えば「満足できる行動ができるようになって (a)」や「根性とかそういう感じではなくて、とりあえず頑張るとかじゃなくて (D)」等の発言があり、《問題・困難》の段階では見られなかった自分なりの上手な対処ができるようになったことがうかがわれた。

分析2：学習相談プロセスモデル(仮説)の生成

分析1の結果を踏まえ学習相談プロセスモデル(仮説)を生成し図式化した(Figure 1)。プロセスについて次の特徴が見られた。

学習相談の最初に自分の《問題・困難》と向き合った生徒らは《支援》を受けながら、《相談への安心感》を得ることで《問題との対峙》に進むことができる。ここで《支援》とは心理的支援を含む専門性の高いアプローチであり、それがあって初めて自分のネガティブな問題をふり返る作業に対して《相談への安心感》を持つようになり、それが情緒的な下支えになり辛さを伴う《問題との対峙》ができるようになる。さらにしっかり対峙したからこそ具体的な《対処》へと進み、一応の成果である《展開》につながる。以上のように相談の早い段階で《相談への安心感》が得られ《問題との対峙》ができることが重要であり、また《支援》は《問題との対峙》《対

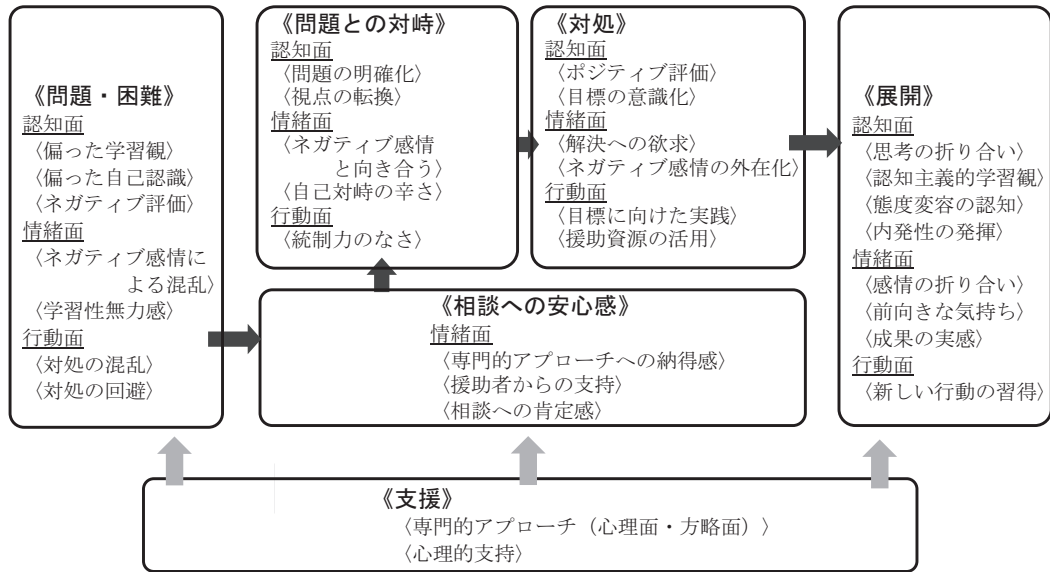


Figure 1. 学習相談プロセスモデル（仮説）
 注）黒い矢印は相談の進行を、灰色の矢印は影響の方向を表す。

処》にも働くと考えられた。

まとめと今後の課題

本研究では、学習方略、認知特性、情緒面の困難等に対する学習支援を行う際に生徒らに随伴する心理的要因（概念）について、認知・情緒・行動の3側面から分析・整理し、さらに問題・困難から展開までの学習相談プロセスモデル（仮説）を生成した。得られた結果を今後の学習支援に活用することで、学習方略や認知特性に合った学び方を習得するという目的が達成しやすくなったり、認知特性からくる学習障害等の困難度が高い生徒らの学校不適応を防ぐことが可能になったりすると考えられた。後者について、幅広い相談内容があったFさんのストーリーラインを検討すると、3側面の好転に並行して、学習方略では「浅い認知方略（の使用）」、「深い認知方略の有効性（に気づく）」、「深い認知方略の定着」のような、認知特性では「苦手からの逃避」、「合わないやり方への抵抗感（と対峙する）」、「自分に合った方略の模索」、「特性に合った方略のやりやすさ」のようなポジティブな進行が見られた。このように3側面と学習方略や認知特性との並行的な進展が見られることが示され、同様の困難を持つ生徒らへの学習支援の際のヒントになると考えられた。

一方で本研究の限界として、第一に協力者はもともと相談自体になじみがあった点がある。今後は自

分の問題を語ることに抵抗を示す生徒らへの本モデルの適応可能性について検討する必要がある。第二に質的研究の妥当性として転用可能性（能智, 2005）を検証できなかった点がある。今後は本モデルの転用可能性についてSCや学習支援者に聞き取り調査をする必要がある。以上の課題を解決して、学習の悩みを抱える生徒らに対して効果的に実施できる学習相談プロセスモデルを精緻化することが望まれると考えられる。

引用文献

- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of social psychology* (pp. 798-844). Worcester, MA: Clark University Press.
- Ellis, A., & Harper, R. A. (1975). *A new guide to rational living*. New Jersey: Prentice Hall, Inc. (エリス, A., ハーパー, R. A. 北見芳雄 (監訳) (1981). 論理療法 川島書店)
- 藤田和弘・青山真二・熊谷恵子 (編) (1998). 日本版 K-ABC 著者 (監修) 長所活用型指導で子どもが変わる——認知処理様式を生かす国語・算数・作業学習の指導方略—— 図書文化
- 浜崎美保 (2012). 学習相談——自分に合った学び方を探すという支援—— 月刊学校教育相談, 26 (3), 24-27.
- 本田恵子 (2005). 学習の遅れとスクールカウンセリ

- ング 月刊学校教育相談, 19(17), 16-20.
- 市川伸一 (1993). 学習を支える認知カウンセリング——心理学と教育のあらたな接点—— プレエン出版
- 石垣 司・木村陽一 (2009). 消費者行動モデル研究の変遷と大規模データの利活用へ向けて 第9回人工知能学会データマイニングと統計数理研究会, 58-64.
- 川喜田二郎 (1967). 発想法——創造性開発のために—— 中央公論社
- 児玉裕巳・石隈利紀 (2015). 中学・高校生の学習に対する態度についての研究——認知・行動・情緒の3側面からの検討—— 教育心理学研究, 63, 199-216.
- 児玉裕巳・外山美樹 (2017). 専門的ヘルパーはどのような学習支援を行っているのか 日本教育心理学会第59回総会発表論文集, 256.
- 久保田賢一 (1997). 質的研究の評価基準に関する一考察——パラダイム論からみた研究評価の視点—— 日本教育工学雑誌, 21, 163-173.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.
- 牧 郁子・関口由香・山田幸恵・根建金男 (2003). 主観的随伴経験が中学生の無気力感に及ぼす影響——尺度の標準化と随伴性認知のメカニズムの検討—— 教育心理学研究, 51, 298-307.
- 三浦香苗 (1999). 勉強ぎらいの理解と教育 新躍社
- 中村恵子 (2004). スクールカウンセラーによる学習援助を中心とした引きこもり生徒への登校援助カウンセリング研究, 37, 336-344.
- 中村 涼・岡 直樹 (2018). にこにこ広島ルームにおける学習相談の実際——認知カウンセリングの今日的課題—— 学校教育実践学研究, 24, 39-46.
- 能智正博 (2005). 質的研究の質 伊藤哲司・能智正博・田中京子 (編) 働きながら識る, 関わりながら考える——心理学における質的研究の実践—— (pp.155-168) ナカニシヤ出版
- 大河原美以 (2015). 子どもの感情コントロールと心理臨床 日本評論社
- 大谷 尚 (2008). 4ステップコーディングによる質的データ分析手法 SCAT の提案——着手しやすく小規模データにも適用可能な理論化の手続き—— 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 (教育科学), 54, 27-44.
- 大塚直美 (2006). 学習障害 (LD = Learning Disabilities) を抱えた児童の困難感に着目した個別支援に関する一研究 山梨英和大学心理臨床センター紀要, 2, 68-82.
- Rosenberg, M. J., & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. In M. J. Rosenberg, C. I. Hovland, W. J. McGuire, R. P. Abelson, & J. W. Brehm (Eds.), *Attitudes organization and change* (pp. 1-14). New Haven, CT: Yale University Press.
- 相樂直子・石隈利紀 (2011). 中学生は問題に取り組む際どのような資源を活用しているのだろうか 日本学校心理学会第13回大会プログラム&発表抄録集, B4.
- 西條剛央 (2008). ライブ講義質的研究とは何か SCQRM アドバンス編——研究発表から論文執筆, 評価, 新次元の研究法まで—— 新曜社
- 高橋あつ子 (2007). LD, ADHD などの子どもへの場面別サポートガイド——通常の学級の先生のための特別支援教育—— ほんの森出版
- 高橋あつ子 (2012). 学習相談の可能性を探る 月刊学校教育相談, 26(3), 18-23.

(受稿 9月30日: 受理11月30日)