筑波大学大学院　人間総合科学研究科　心理学専攻

博士論文

態度の３側面を取り入れた学習相談プロセスの検討

―指導と支援の統合を目指して―

筑波大学大学院　人間総合科学研究科　心理学専攻（満期退学）

学籍番号　201430364

兒玉　裕巳

目次

第Ⅰ部　理論的検討　1

第１章　研究動機　3

1.1　学習指導とカウンセリングの実践（社会人大学院に入学するまで）　3
1.2　研究と実践の両立の難しさ（社会人大学院での学び）　3
1.3　指導と支援の両立の難しさ（学校現場で SC として働きながら）　5
1.4　研究の関心　6
1.5　第１章のまとめ　6

第２章　学校心理学における支援の理論　9

2.1　学校心理学の理論の特徴　9
2.2　学校心理学の理論の支援への応用　13
2.3　まとめ　14

第３章　心理専門職による学習支援に関する実証的研究　17

3.1　学習の悩みの実態　17
3.2　日本の学校心理学における学習支援　19
3.3　アメリカの心理専門職による学習支援　21
3.4　第３章のまとめ　26

第４章　個別の学習支援に関する実証的研究　29

4.1　学習方略の支援　29
4.2　知的能力に着目した支援　36
4.3　学習支援と心理面の支援　39
4.4　第４章のまとめ　43

第５章　態度に関する実証的研究 49

5.1　態度の概念と理論 49
5.2　学習の態度に関する研究 50
5.3　学習支援における態度の重要性 52
5.4　第５章のまとめ 54

第６章　本論文の目的 56

6.1　問題の整理 56
6.2　本論文の目的 56
6.3　学校心理学の理論の活用 61
6.4　基本的用語の定義 63
6.5　本論文の構成 63

第Ⅱ部　実証的検討 65

第７章　学習の態度尺度の作成 68

7.1　学習の態度尺度（３側面別）の作成【研究 1a】 68
7.2　学習の態度因子の特徴の検討【研究 1b】 84
7.3　学習の態度から見た学習の実態の検討【研究 1c】 92
7.4　第７章のまとめ 96

第８章　学習相談プロセスの検討 100

8.1　本論文の質的研究の分析の枠組み 100
8.2　教育現場における学習支援の特徴と課題の検討【研究 2】 101
8.3　学習相談における個別のストーリーラインの作成【研究 3a】 113
8.4　学習相談プロセスモデル（仮説）の生成【研究 3b】 153
8.5　第８章のまとめ 174

第９章　実践への応用の検討 177

9.1　学習相談プロセスシートの作成，および妥当性の検証【研究 4】 177
9.2　学習の態度の個人プロフィールの活用可能性の検討【研究 5】 193
9.3　第 9 章のまとめ 214

第Ⅲ部　総括 219

第 10 章　総合的考察 221

10.1　実証的検討で得られた知見の整理 221
10.2　本論文の学術的・臨床的意義 227
10.3　本論文の研究の関心を踏まえた意義 238
10.4　本論文の限界と今後の展望 240

引用文献 245

Appendix

本論文を構成する研究の発表状況

【査読付き論文】

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.【研究 1a, 1c】

兒玉 裕巳・石隈 利紀・外山 美樹 (2017). 中学・高校生における学習の態度の認知・情緒・行動間の関連および学校段階間の差異 筑波大学心理学研究 , *53*, 33-40.【研究 1b】

兒玉 裕巳・外山 美樹 (2021). 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 筑波大学心理学研究 , *59*, 9-24.【研究 3a，3b】

児玉 裕巳（投稿中）. 態度の 3 側面を取り入れた学習相談プロセスモデルの実践への応用――プロセスシートの作成および妥当性の検討―― 【研究 4】

【論文】

児玉 裕巳（2018）. 成熟した学習者をめざして（4）「学習に対する態度」の実態とその支援 指導と評価，8 月号（通巻 764 号），54-55.【研究 1b】

【国際学会ポスター発表】

Kodama, H., & Ishikuma, T. (2018). Relations between cognitive, emotional, and behavioral aspects of attitudes toward learning: A multiple population analysis for junior-high and senior-high school students 40th Annual Conference of the International, Tokyo, Japan, August.【研究 1b】

【国内学会ポスター発表】

兒玉 裕巳・石隈 利紀（2014）. 中学・高校生の学習に対する態度プロフィールの検討 日本学校心理学会第 16 回大会プログラム＆発表抄録集，D3.【研究 1c】

児玉 裕巳・石隈 利紀（2014）. 中学・高校生の学習に対する態度の差異：認知・行動・情緒の 3 側面からの検討 日本教育心理学会第 56 回総会発表論文集，799.【研究 1c】

児玉 裕巳・石隈 利紀（2015）. 学習の態度プロフィールと学年との関連および学校間差の検討 日本学校心理学会第 17 回大会プログラム＆発表抄録集，Ⅱ -21.【研究 1c】

児玉 裕巳・石隈 利紀（2015）. 中学・高校生の学習の態度プロフィールと学習の悩みの連関――プロフィールの個人間差・個人内差に着目して―― 日本教育心理学会第 57 回総会発表論文集，284.【研究 5】

児玉 裕巳（2016）. 学習の態度の認知・情緒・行動間の関連――多母集団同時分析を用いた高校生の結果―― 日本学校心理学会第 18 回大会プログラム＆発表抄録集，L-8.【研究 1b】

児玉 裕巳（2016）. 学習の態度の認知・情緒・行動間の関連――多母集団同時分析を用いた中学

生の結果――　日本教育心理学会第 58 回総会発表論文集，260.【研究 1b】
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.【研究 2】
児玉 裕巳・外山 美樹（2019）．態度の視点を取り入れた学習相談プロセスモデルの生成　日本教育心理学会第 61 回総会発表論文集，557.【研究 3a，3b】
児玉 裕巳・外山 美樹（2019）．学習方略と知的能力の特性および態度の視点を取り入れた学習相談プロセスシートの作成　日本学校心理学会第 21 回大会プログラム＆発表論文集，F-03.【研究 4】

本論文の構成

第Ⅰ部　理論的検討

第１章　研究動機
第２章　学校心理学における支援の理論
第３章　心理専門職による学習支援に関する実証的研究
第４章　個別の学習支援に関する実証的研究
第５章　態度に関する実証的研究
第６章　本論文の目的

▼

第Ⅱ部　実証的検討

第７章　学習の態度尺度の作成
　7.1　学習の態度尺度（３側面別）の作成　【研究 1a】
　7.2　学習の態度因子の特徴の検討　【研究 1b】
　7.3　学習の態度から見た学習の実態の検討　【研究 1c】

第８章　学習相談プロセスの検討
　8.1　本論文の質的研究の分析の枠組み
　8.2　教育現場における学習支援の特徴と課題の検討　【研究　2】
　8.3　学習相談における個別のストーリーラインの作成　【研究 3a】
　8.4　学習相談プロセスモデル（仮説）の生成　【研究 3b】

第９章　実践への応用の検討
　9.1　学習相談プロセスシートの作成，および妥当性の検証　【研究　4】
　9.2　学習の態度の個人プロフィールの活用可能性の検討　【研究　5】

▼

第Ⅲ部　総括

第 10 章　総合的考察

第Ⅰ部　理論的検討

本論文では，教育現場における個別の学習支援を取り上げる（類似の用語に「学習援助」，「学習相談」，「学習カウンセリング」などがあるが，明確な使い分けはされていないため，第Ⅰ部と第Ⅲ部では「学習支援」に統一して用いる）。

筆者は約 30 年に渡る民間機関での学習支援の実践，その後の心理系の社会人大学院での学び，および学校現場でのスクールカウンセラー（以下，SC と略す）としての経験から，児童・生徒（以下，生徒らと略す）の学習行動を変容させる難しさ，研究と実践の両立の難しさ，および指導と支援の両立の難しさを感じてきた。具体的には，生徒らに単に教科内容を指導したり学習を促したりするだけでは成果が上がらないことが多いこと，研究に基づく知見・理論は生徒らの問題をよほど絞らなければ適用しにくいこと，および生徒らの行動変容のための指導的な促しと共感・支持などの心理面の支援を 1 人の SC がバランスよく実践することは難しいことなどを経験してきた。

以上のような経緯を背景として，筆者は，（1）指導と支援はどのように両立できるのか，（2）研究の方法として個別性をどう検討できるのか，（3）個別の学習支援の特徴と課題は何か，（4）心理専門職の学習支援の特徴と課題は何か，という 4 つの研究の関心を持ち，本論文に取り組んできた。その上で，第Ⅰ部「理論的検討」では，以下の検討を行った。

第 1 章では，研究者および実践家としての筆者の研究動機および研究の関心について論じる。その後で，研究の関心に基づき理論的検討を行う。

第 2 章では，学校における支援の理論体系である学校心理学の理論について検討する。

第 3 章では，まず調査報告からわかる生徒らの学習の悩みの特徴について論じる。次に，日本における心理専門職による学習支援の特徴を検討するために，学校心理学における学習支援の理論を取り上げる。続いて，アメリカにおける SC やスクールサイコロジスト（学校心理士。以下，SP と略す）による学習支援の特徴を検討しながら，日本における学習支援の理論や方法に関する課題について論じる。

第 4 章では，日本における個別の学習支援として，学習方略の支援および知的能力の特性に着目した支援の特徴について検討する。その後に，学習支援に随伴する様々な心理的要因への対応について検討する。

第 5 章では，以上の問題を踏まえた上で「態度」を取り上げ，生徒らの学習の悩み・実態や心理面の支援を含む学習支援の在り方を検討する際に，態度の認知・情緒・行動の 3 側面を取り上げる重要性について論じる。

以上の議論を踏まえて，第 6 章では，本論文の目的と構成について論じる。

第 1 章　研究動機

本章では，研究者および実践家として筆者が本論文に取り組もうと考えた研究動機および研究の関心について，長年に渡る学習指導とカウンセリングの経験，および教育現場（小学校から高等学校）で SC として様々な心理面の支援を行ってきた経験を基にして論じる。

1.1　学習指導とカウンセリングの実践（社会人大学院に入学するまで）

筆者は本学の社会人大学院（筑波大学大学院人間総合科学研究科博士前期課程生涯発達専攻カウンセリングコース）に入学するまでの約 30 年間，民間の学習教室や教育相談所において，幼稚園児から高校生までの学習指導，および学習や教育にまつわる悩みや問題についてのカウンセリングを行ってきた。学習指導では，学校の補習や受験の指導の他，知能検査の実施を含む学習上の特別なニーズのある生徒らへの指導を行ってきた。また，教育心理学やカウンセリングの理論と技法を取り入れ，学習指導が単なる教科内容の指導に終わらない工夫をしてきた。具体的には，学習方略の指導，学習法講座の開催，構成的グループエンカウンター（SGE：Structured Group Encounter）を用いて仲間同士のリレーションをつけ学習意欲を高める実践，SGE エクササイズの「時間半分トーク」を用いたふり返り（児玉，2009）などを行ってきた。

このような実践を行ってきた背景に，生徒らの「学習の悩み」を長年見てきたことがある。学習の悩みには，「わからない」，「できない」，「イヤだ」と訴えるものから，例えば，「あんなに一生懸命やったのにテストが終わったら全部忘れてしまう（また一からやり直さないといけないのがイヤ）」，「頭がいい人は何か特別な方法をしているはずだ（それを知らないから私は勉強ができない）」，「テストの最中に何点くらい取れそうか計算してしまう（だからテストの時間が足りなくなる）」のような生徒らの苦労や心配といった心境を如実に語っていると考えられる印象的な訴えもあった。それらの悩みに対して，単に教科内容を指導したり，励ましたり，学習を促したりするだけでは成果が上がらないことが多かったため，教育心理学やカウンセリングの理論と技法を取り入れるようになった。このような実践の結果，学習の悩みを乗り越えて適応的に学習を進められるようになった生徒らもいれば，学習の不適応がなかなか改善されない生徒らもいた。このような試行錯誤を繰り返すうちに，学習にまつわる心理について深く学び直してみたいと考え，本学の社会人大学院に入学した。

1.2　研究と実践の両立の難しさ（社会人大学院での学び）

社会人大学院は既に社会の一線で働く実践家が研究という方法を学ぶ場であり，このような者が取る態度についての考えに「科学者（Scientist）－実践家（Practitioner）モデル」がある。筆者

が在籍した専攻は，医療，福祉，教育，企業などの場で心理的な支援を仕事とする者が集っていたが，いずれの領域においてもこのモデルが重要視されていた（例えば，福島，2018；原田，2017；飯田，2013a；國分，2006；下山，2010）。また，筆者はこの言葉を以前から知っており，そのことを意識して社会人大学院に入学した経緯もあった。しかしながら，このモデルに倣うこと，このモデルを研究と実践の両方の場において成立させることは大変難しいものであると感じていた。

例えば，社会人大学院で研究法を学んだり実際に研究（修士論文や授業の中の調査など）を行ったりする中で，実践の場で経験的に身につけてきた知識や方法と研究で得られた結果や知見に齟齬があるように感じることがあった。この経験はほぼ全ての同期の仲間が感じていたように思える。あるいは，社会人大学院生と教員が，実践から得られた知識とエビデンス・ベイストな知見を議論する場もあった（それは社会人大学院の醍醐味でもあった）。中には，研究の意義を感じられずに，とりあえず修士論文を書き上げ修了したものの，研究に距離を置く者もいた。

「科学者—実践家モデル」はどうして重要視されるのであろうか。飯田（2013a）は学校心理学の立場から，このモデルは“実践家は実践家であると同時に科学者であるという実践家に求められる態度”を表すとして，その理由として，（1）“自分の実践を良くするため”，（2）“アカウンタビリティ（説明責任）を果たすため”，（3）“子どもの援助サービスを支える学問体系を発展させることにより，子どもの援助サービスを全体としてより良いものにしていくため”の３つを挙げている（飯田，2013a，p.32）。（1）については，よりよい実践のために「計画→実行→評価→改善」というPDCAサイクルの中の評価の段階に“心理学の研究方法（たとえば，KJ法，グラウンデッド・セオリー・アプローチなど）が参考”になり，（2）については，実践の効果（実際に効果があるのか，他の方法より効果が高いのか，時間と労力（費用）をかける値があるのか）について“自分の実践を検討するには，科学者であるという姿勢が必要”であり，（3）については，自分の実践が“他の人も共有できる形で記述されていないことや，効果が十分検証されていないために，積み上げられていないという課題”を解決するために，“科学者であるという姿勢で良い実践を形に残していくこと”が求められると指摘している（飯田，2013a，p.32）。

また，このモデルについて，福島（2018）は国家資格である公認心理師に関連して，“心理師は実践家であるだけでなく，科学者でもあることが重要だという考え方を示す”とした上で，“公認心理師は直接人と会って，専門的な対人援助をする実務家としての側面と，対象となるクライエントやその状況を専門知識に照らし合わせて，最適なサービスを検討する理論家（科学者）としての側面を持つ”ことを指摘している（福島，2018，p.8）。さらに，援助の際に“すでに十分に実証されたエビデンスに縛られるのではなく，エビデンスを十分に参照しながら，目の前のクライエントに最適なサービスを選択することが，科学者としての実践家のあるべき態度である”とし，“クライエントのナラティブを丹念に聞いて，それを尊重しながら，科学的なエビデンスを適用する”こと，およびナラティブとエビデンスという“非常に高度なバランスを備え，難しい職業として期待されるのが公認心理師である”（福島，2018，p.8）と指摘している。

筆者も以上のような「科学者－実践家モデル」を目指しながらもそのバランスの取り方に苦労を重ね，生徒らの問題をよほど絞らなければ科学の知見は適用しにくく，また 1 つの知見だけでは問題を解決することはできないことを実感してきた。このように理論（エビデンス・ベイストな科学の知見）と個別性（生徒らのナラティブ）の問題は筆者にとって長年の懸案であった。

1.3　指導と支援の両立の難しさ（学校現場で SC として働きながら）

社会人大学院博士前期課程を修了した後に学校心理士と公認心理師などの資格を取得し，筆者は現在公立および私立の小学校・中学校・高等学校で SC として勤めており，不登校，発達障害，対人関係（友人，教師，親など），感情コントロール，トラウマなどのあらゆる心理面の支援を行っている。同時に，学習支援についての研究者として，学習の相談にも積極的に乗っている。

そもそも SC は「心の専門家」として 1995 年に当時の文部省（現, 文部科学省）による「スクールカウンセラー活用調査研究委託事業」として学校に導入された。その後 2001 年に「スクールカウンセラーなど活用事業補助」が始まって制度化されて以来，公立の設置校数は増え続け，例えば，小学校・中学校・高等学校の合計数で 1995 年度は 154 校，2005 年度は 9547 校，2015 年度は 22177 校であり（内閣府，2016），また配置率（定期配置と不定期配置の計）の全国平均は，2019 年度で小学校 84.7％，中学校 97.7％，高等学校 91.3％であった（文部科学省，2020a）。さらに，最近では毎年のように全公立小学校・中学校への配置・派遣を目標とした概算要求が文部科学省からされている（文部科学省, 2020b）。また, 学校現場の相談支援体制に関して, 2008 年に「スクールソーシャルワーカー（以下，SSW と略す）活用事業」が始まり，その後 2015 年に中央教育審議会が「チームとしての学校」の必要性を提案した（中央教育審議会，2015）。これらの進展の背景に生徒らや学校･社会が抱える問題の複雑化や多様化があり，具体的には，いじめ，不登校，暴力行為の増加，発達や感情コントロールの課題，生徒指導の難しさ，特別支援教育という課題，貧困や虐待の問題，家族形態の変容，価値観やライフスタイルの変化などがあると考えられる。

以上のような学校現場の状況に対応するための SC の主な職務には，“ 児童生徒への相談･助言 ”, “ 教職員へのコンサルテーション（助言･協議･相談）”, “ 教育相談や児童生徒理解に関する研修 ”, “ 相談者への心理的見立て（アセスメント）と対応 ”, “ 保護者や関係機関との連携, コミュニティワーク ”, “ ストレスマネジメントなどの予防的対応 ”, “ 学校危機対応における心のケア ” があるとされる（石川，2015，p.6）。

これらの SC の職務を見ると，精神科の病院での治療的な心理療法に比べ，SC は集団を対象にしたり，予防・開発的な視点や方法を取り入れたりした対応になっており，SC の職務内容は多様化していると考えられる。さらに，生徒らが学校生活に適応できるように教育的な働きかけが求められる仕事であると指摘される（例えば，神奈川県教育委員会，2020；瀬戸・下山，2003）。よって，不登校や発達障害をはじめ様々な困難を抱える生徒らに対して，共感・受容・支持などの心理面の支援だけでなく，行動変容ができるように教員と同じような指導的な促しをすることも多い。

実際に教育現場では，不登校の生徒らは早く学校や学級に復帰することが求められ，発達障害から問題行動を起こす生徒らはそのような行動をしなくなることが求められることが多い。しかしながら，筆者はこのような指導（行動化の促し）と心理面の支援という対極的な働きかけを実践することは大変難しいと感じてきた。なぜなら，SC によるこの２つの働きかけによって，生徒らが戸惑い，相談することに抵抗を示すこともあったからである。筆者の場合，学習支援においても同様の難しさを感じてきた。このように SC には，前述した理論と個別性の問題と同様に，指導と支援の両立の難しさという，教育現場で働く上での特殊性があると考えられた。

1.4　研究の関心

以上のような経験から，SC であり研究者および実践家である筆者は，学習にまつわる心理を学びながら，学習支援における理論と個別性，および指導と支援のバランスの取り方について問題意識があり，これが本論文に取り組む研究動機となった。その上で，以下のような具体的な研究の関心を持った。

（1）指導と支援はどのように両立できるのか。
（2）研究の方法として個別性をどう検討できるのか。
（3）個別の学習支援の特徴と課題は何か。
（4）心理専門職の学習支援の特徴と課題は何か。

これらを踏まえて，第２章以降の理論的検討を進めていく。具体的には以下の通りである。

研究の関心（1）に基づいて，「第２章学校心理学における支援の理論」，「第５章態度に関する実証的研究」について検討を行う。

研究の関心（3）に基づいて，「第２章学校心理学における支援の理論」，「第４章個別の学習支援に関する実証的研究」について検討を行う。

研究の関心（4）に基づいて，「第３章心理専門職による学習支援に関する実証的研究」について検討を行う。

なお，研究の関心（2）については，第Ⅱ部実証的研究の第７章の「7.1　本論文の質的研究の分析の枠組み」で取り上げる。

1.5　第１章のまとめ

本章では，研究者および実践家として筆者が本論文に取り組もうと考えた研究動機および研究の関心について論じた。

長年学習支援に取り組んできた筆者は，歳を取り経験も重ねてから心理系の社会人大学院に入

学した。その後，心理に関する資格をいくつか取得し，問題が多様化する学校現場で SC としての勤務を始めた。そのような経緯を経て，筆者は，学習にまつわる心理を学びながら，理論と個別性のバランス，指導と支援のバランスについての問題意識を持ち，その上で，「指導と支援はどのように両立できるのか」，「研究の方法として個別性をどう検討できるのか」，「個別の学習支援の特徴と課題は何か」，「心理専門職の学習支援の特徴と課題は何か」という 4 つの研究の関心を持った。このような問題意識や研究の関心は，研究者・実践家である者が抱く自然な結果のように考えられた。

本章で述べた研究の関心が，これまでどのように研究され，どのような知見が得られたのかについて，この後理論的検討を行う。その検討を通して，これまでの学習支援の研究の成果と課題を踏まえ，「研究者—実践家モデル」に倣おうとする社会人大学院生らしい博士論文の目的・方法を創出したいと考えている。

なお，本章「研究動機」で取り上げた主な文献を Table 1-1 にまとめた。

Table 1-1　第 1 章「研究動機」で取り上げた主な文献

引用元	出典	主な内容
福島（2018）	公認心理師としての職責の自覚　公認心理師必携テキスト　学研メディカル秀潤社	心理職としての国家資格である公認心理師の職務として，「実践家であるだけでなく，科学者でもあることが必要だ」と指摘した。その上で，公認心理師は，専門的な対人援助の側面と，「最適なサービスを検討する理論家」としての側面を持つと指摘した。
飯田（2013）	「サイエンティスト・プラクティショナー」モデル　水野治久・石隈利紀・田村節子・田村修一・飯田順子（編著）　よくわかる学校心理学（p.32）　ミネルヴァ書房	学校心理学における SP の在り方のモデルとして，「実践家—研究者モデル」を紹介した。このモデルの重要性として，(1) 自分の実践をよくするため，(2) アカウンタビリティ（説明責任）を果たすため，(3) 学問体系を発展させるため，の 3 つを挙げている。
國分（2006）	プラクティショナー・サイエンティストを目指して　教育カウンセリング研究, *1*, 1-5.	学校現場で活躍する教育カウンセラーが目指す方向性として，「プラクティショナー・サイエンティスト」モデルを示した。これは，「研究にもなじみのある実践家」という意味であるとしている。
石川（2015）	スクールカウンセラーの役割と活動の在り方　中央教育審議会チーム学校作業部会（第 4 回）資料　文部科学省	東京都の SC の活動の実際を紹介しながら，SC の役割をまとめた。役割とは，「児童生徒への相談・助言」，「教職員へのコンサルテーション（助言・協議・相談）」，「教育相談や児童生徒理解に関する研修」，「相談者への心理的見立て（アセスメント）と対応」，「保護者や関係機関との連携，コミュニティワーク」，「ストレスマネジメントなどの予防的対応」，「学校危機対応における心のケア」であった。
瀬戸・下山（2003）	日本におけるスクールカウンセリングの現状分析—文献レビューによる活動モデル構築への展望—　東京大学大学院教育学研究科紀要 , *43*, 133-145.	学校心理学や学校臨床心理学をはじめとしたスクールカウンセリングに関する文献レビューから，学校現場における実践モデルを検討した。その中で，心理臨床的な支援と教育的指導が実践されている現状を紹介した。

注）本文での掲載順にまとめた。

第２章　学校心理学における支援の理論

本章では，学校における支援の理論体系である学校心理学（石隈，1999）について検討し，その理論を整理する。本論文が取り上げる個別の学習支援は，学校，教育センター，適応指導教室，小学生・中学生・高校生を対象とした大学の心理教育相談室，学習塾・予備校・療育機関といった民間の教育施設などの教育機関で行われるものである。そのような教育機関における支援，特に心理面への介入を含む専門的な支援を検討する際に，学校心理学の理論は役立つと考えられる。具体的には，「2.1 学校心理学の理論の特徴」，「2.2 学校心理学の理論の支援への応用」について検討する。これらの検討を通して，研究の関心（1）「指導と支援はどのように両立できるのか」，（3）「個別の学習支援の特徴と課題は何か」についての示唆が得られると考えられる。なお，学校心理学では主に「援助」という用語を用いているが，本論文では「学習支援」という用語にならって「支援」という用語を用いる。

2.1　学校心理学の理論の特徴

2.1.1　支援の４領域，支援の３段階，４種類のヘルパー，４種類のサポートなど

学校心理学では，支援を「心理教育的援助サービス」と呼び，学問として体系化された当初から学校心理学の理論には以下のような特徴がある（石隈，1999）。

支援の４領域　心理教育的援助サービスを「学習面」，「心理・社会面」，「進路面」，「健康面」の 4 領域に分けてとらえ，それぞれの領域の様々な問題解決に焦点を当てるとしている（石隈，1999）。学習面では，学習意欲の促進，学習状況の理解，学習スキルの獲得などがある。心理・社会面では，情緒的な苦悩の軽減や自己理解の促進，友人・学級・学校への適応の促進などがある。進路面では，進学・就職の決定のみならず，それらの基盤となる生き方や生きる方向の選択の援助がある。健康面では，子どもの心身の健康の状況についての理解の促進や健康問題の解決の援助がある（石隈，1999）。この 4 領域理論の背景には，学校心理学が子どもを上記の 4 つの側面からなるトータルな存在として捉える考えがある（石隈，1999）。なお，チームとして支援にあたる場合に活用される『援助チームシート』（石隈・田村，2003）では，これらの領域に加えて「言語面・運動面」を加えた 5 領域が活用されている。

支援の３段階　心理教育的援助サービスには「一次的援助サービス」，「二次的援助サービス」，「三次的援助サービス」の 3 段階があるとしている（石隈，1999）。一次的援助サービスは，すべての子どもを対象に行う発達促進的あるいは予防的な援助である。具体的には，入学時の適応，学習スキルや対人関係スキルの獲得を援助するなどがある。二次的援助サービスは，登校しぶりや学習意欲の低下などで苦戦している「一部の生徒」を対象として，問題が大きくなる前の予防的サービスである。三次的援助サービスは，不登校，いじめ，発達障害，非行などの問題によって特別な

援助ニーズを持つ「特定の子ども」を対象として，問題に対処しながら学校生活を送れるようにする援助サービスである（石隈，1999）。その際に，問題のアセスメントを行い，指導の計画を立て，援助チームや学校のコーディネーション機能を活用して援助に当たるとしている（石隈，1999）。

4種類のヘルパー　心理教育的援助サービスの担い手として，「専門的ヘルパー」，「複合的ヘルパー」，「役割的ヘルパー」，「ボランティアヘルパー」の 4 種類があるとしている（石隈，1999）。専門的ヘルパーは，支援の専門家である SC や SP が該当し，専門的な知識と技法を体系的に持つ必要がある。複合的ヘルパーは，職業上の複数の役割を担う教師が該当し，授業，学級，委員会，行事などの様々な場面で指導や支援などの学校教育サービスを総合的に行う者である。役割的ヘルパーは，子どもを養育し支援することが社会的に期待されている保護者が該当し，子どもと関わる中で支援する意識や能力が鍵を握るとされる。ボランティア的ヘルパーは，学校の中で自主的に援助を行う者が該当し，具体的には，地域の人々の他，構造化されたボランティアヘルパーとして「メンタルフレンド」，「メンタルサポーター」，「いのちの電話」などがある（石隈，1999）。4 種類のヘルパーは学校において心理教育的援助サービスを行うが，その対象は子どもだけに限らず，教師や保護者が対象となることもある。また，4 種類のヘルパーは子どもとの関係において異なるものの，連携しながら心理教育的援助サービスを行う必要もあるとされている（石隈，1999）。

さらに，専門的ヘルパーについては最近以下のような新しい側面が加わってきたと言える。まず，「チームとしての学校」（中央教育審議会，2015）の重要性が指摘されてから，学校現場には，SC，SP，SSW の他に，「特別支援学校の地域コーディネーター」，「教育相談コーディネーター」，「特別支援教育コーディネーター」，「生徒指導・教育相談等の業務を行っている者」としての教諭も専門的ヘルパーに該当すると考えられている（石隈，2017）。次に，2015 年に心理職の国家資格を定める「公認心理師法」が成立・交付され，2017 年に施行されてから誕生した公認心理師が学校現場に入ってきたことがある。そもそも公認心理師は学校･教育に特化した心理専門職ではないが，これからの学校の専門的ヘルパーには，「公認心理師という『学校教育に強い心理職』」と「教諭という『心理教育的援助サービスに強い教育職』」という分類ができるという指摘（石隈, 2017）や，SC や SP やコーディネーターのようなこれまでの専門的ヘルパーが “ 公認心理師資格を取得して，公認心理師と教諭の架け橋になる機会になる ” という指摘（石隈，2017，p.15）もある。以上のように，近年においては，様々な資格・免許・立場の専門的ヘルパーが学校現場に混在することになり，チームとしての学校においてこれらの者の連携・協働のあり方が課題になると考えられる。

4種類のサポート　サポート（支援）の種類として，「情緒的サポート」，「情報的サポート」，「評価的サポート」，「道具的サポート」の 4 種類があるとしている（石隈, 1999）。情緒的サポートとは，支援者が生徒らに情緒的な働きかけ（関心，信頼，傾聴，支持など）を提供することである。そのことによって生徒らは安心し勇気づけられるとされる。情報的サポートとは，生徒らの取り組みや問題解決に役立つ情報，示唆，アドバイス，指示などを提供することである。例えば，授業を休んだときの進み具合の連絡，勉強の計画の立て方のアドバイス，対人関係（友人，教師，親など）の

問題があるときの解決方法，進路についての情報などがあり，一人の支援者がすべての情報を持っている訳ではないため，他の支援者に尋ねたリファーしたりする必要があるとされる。評価的サポートとは，支援者が生徒らの取り組みに対して評価（肯定，意見，基準との比較など）をフィードバックすることである。その評価によって，生徒らは自分の行動を確認，修正，発展させるようになるとされる。道具的サポートとは，生徒らに対する具体的で実際的なサポートであり，例えば，生徒らに，物品，金銭，労力，時間，環境調整による助力などを提供することがあるとされる（石隈，1999）。

コンサルテーションとチーム　「コンサルテーション」とは，「異なった専門性や役割を持つ者同士が子どもの問題状況について検討し，今後の援助のあり方について話し合うプロセス（作戦会議）」であり，管理職，教師，SC，SP などが問題と状況によって相互にコンサルタントとコンサルティになりながら行うものである（石隈，1999）。「チーム」とは，特に援助ニーズが大きい子どものために，保護者，教師，SC，SP などが協同して援助サービスを行う形態のことである（石隈，1999）。学校心理学では，子どものための援助者のチームを「援助チーム」とよび，保護者も「わが子の専門家」として援助チームの一員になるところに特徴がある。コンサルテーションとチームの理論は，学校の支援体制における重要な概念とされ，「チームとしての学校」の必要性が指摘されている（中央教育審議会，2015）。

個人と環境の適合　学校心理学では，学校における心理教育的援助サービスは生態学的モデル（Reilly，1974）における援助であり，個人と環境の適合が目指されるとしている（石隈，1999）。これは，子どもの問題状況とは子どもの課題への取り組みが困難な状況であり，その原因に子どもと環境の不適合が存在すると考えることである。例えば，学習が苦手な生徒らに対して，学級の雰囲気や授業・宿題のあり方ややりやすい学習の機会がないなどの環境の要因があると考え，“ 学習意欲を低下させている学級の雰囲気を改善する ”，“ 授業を工夫して，授業内容の理解が進むようにする ”，“ 宿題を工夫して，家庭での学習を援助できるようにする ”，“ 放課後，個別の学習指導を行う ” などの働きかけがあるとされる（石隈，1999，p.101-102）。このように，学校心理学では，問題状況にある生徒らに対して「個人としての子ども」と「環境の中の子ども」を同時に見る視点を重視している。

指導サービスと援助サービス　学校心理学では学校における心理教育的援助サービスを「指導サービス」と「援助サービス」の 2 側面に分けて検討している（石隈，1999）。指導サービスとは，“ 子どもが成長するうえで必要な知識や能力を獲得できるよう指導する教育活動 ” であり，援助サービスとは “ 子どもが学校生活を通して，発達する人間として，そして児童生徒として課題に取り組む過程で出会う問題状況の解決を促進することを目的とした教育活動 ” であるとしている（石隈，1999，p.17-18）。例えば，指導サービスには，複合的ヘルパーである教師が授業，部活動，行事の中で，その知識や能力を生徒らに「教える」，「ティーチングする」，「ガイダンスする」ことがあり，援助サービスには，学校で支援に関わる全てのヘルパー（専門的ヘルパー，複合的ヘルパー，役割

的ヘルパー，ボランティア的ヘルパー）が，全ての援助領域（学習面，心理・社会面，進路面，健康面）での生徒らの問題解決が支援することがある。その上で，この２つのサービスの関係について，“ 援助サービスは指導サービスの基盤である ”，“ 援助サービスと指導サービスは相補的にはたらく ” ことを指摘している（石隈，1999，p.22）。

2.1.2　その他の特徴

前項で論じた学校心理学の主な理論の他に，学校心理学の研究が進むにつれて，以下のような理論の重要性が指摘されるようになった（石隈，2012a，2012b）。

欲求とニーズ　「欲求（wants）」とは，子どもが「～がほしい」，「～がしたい」という，今ないものを求めることであり，それに対して，「ニーズ（needs）」とは，子どもの発達や成長のために必要であろうと判断できるものであり（石隈，1999），次のような例が挙げられている。“ 子どもが跳び箱に九回挑戦したが成功せず「もうやめたい」と言ったとすると，これは子どもの欲求であると考えられる。それに対して，教師が「この子はもう限界だ。十分頑張った」と判断すれば，その子どもの欲求である「やめることを受け入れる」ことが子どもの援助ニーズへの対応となる。しかし，教師が「もう一回チャレンジする力はありそうだ」，「成功すればこの子の自信になる」と判断すれば，再チャレンジをすすめることが援助ニーズへの対応となると考えられる ”（石隈，2013，p.12）。つまり，支援者は生徒らの表面的な言動（欲求）にのみ注目するのではなく，欲求の背景にあるニーズにまで注目する必要があり，このように子どもの「欲求とニーズ」の違いを考慮することが支援であると考えられた。

自助資源・援助資源，レジリエンス　「自助資源」とは，子ども自身の力や強さで，課題への取り組みや問題解決に役立つものである（石隈，2012a）。具体的には，体力，学習意欲，悩みの解決能力，ストレスの対処能力，趣味，将来の夢などがあり，子どものエネルギー源になるものでもある。「援助資源」とは，子どもの問題解決に援助的な機能を持つ人的資源や物的資源のことである。具体的には，教師，友人，保護者，祖父母，カウンセラー，地域の人々などが該当する。生徒らの問題をアセスメントするときに，生徒らが持つ自助資源と援助資源を調べ活用するように促すことの重要性が指摘されている（相樂・石隈，2011a，2011b）。

「レジリエンス」とは，一般的に “ 困難な出来事を経験しても個人を精神的健康へと導く心理的特性 ”（石毛・無藤，2005，p.356）と定義される。そのレジリエンスについて，石隈（2012a）は，2011 年 3 月 11 日に起きた東日本大震災における学校心理士会の被災地支援での経験を学習障害や発達障害という困難を抱える子どもへの支援と関連づけて，レジリエンスの重要性を指摘している。つまり，レジリエンス（回復力）とは，自分の持つ自助資源と環境の援助資源であり，加えて，レジリエンスは自助・援助資源の認知と活用（Furlong，2009；井隼・中村，2008）から捉えることができるという。また，大震災や発達の障害という困難を抱えた子どもたちが，自助資源を獲得し，援助資源を活用しながら，レジリエンスの力を高めていくことの重要性が指摘されている（石

隈，2012a）。

2.2　学校心理学の理論の支援への応用

本節では，本論文の研究の関心と関連があると考えられる学校心理学の理論を取り上げて，その理論の支援への応用について検討する。なお，「学習」の支援に直接関わる学校心理学の理論については，第３章の「3.2 日本の学校心理学における学習支援」で取り上げる。

指導と援助，欲求とニーズ　学校心理学には，心理教育的援助サービスを，指導的な教育活動（指導サービス）と生徒らの問題解決を促進することを目的とした教育活動（援助サービス）の２側面からとらえていた。その上で，援助サービスが指導サービスの基盤であり，また２つのサービスは相補的に働くとしていた。この考え方を研究の関心（1）「指導と支援はどのように両立できるのか」に即して検討すると，指導と支援では，まず支援に意図的に着目する必要があると考えられる。石隈（1999）が例を挙げているとおり，指導サービスが目に見えている地上の樹木に焦点を当てるのに対して，援助サービスは土壌に隠れている見えにくい根の部分に焦点を当てる。見えにくい部分とは，学習面では学習意欲の促進や学習状況の理解など，心理・社会面では情緒的な苦悩の軽減や自己理解の促進など，進路面では生き方や生きる方向の選択の援助など，健康面では生徒らの健康についての理解の促進などがあるとされる（石隈，1999）。さらに，以上の考え方は，見えやすいか見えにくいかという意味において，学校心理学が重視する「欲求とニーズ」の考え方に持つながるものであると考えられた。

その一方で，指導サービスと援助サービスは焦点の当て方や方向性は異なるものの，同時に進むものであり，また複合的ヘルパーである教師は２つのサービスを同時に行うことがあり，SC などの心理専門職は援助サービスの専門家であるとしている（石隈，1999）。この指摘は，学校における指導と支援の実態や，教師や SC らが取るべき望ましい形ではあるものの，指導と支援のバランスを取る難しさには細かく言及しておらず，また両立のためのヒントも提供されていないと考えられた。

以上のように，研究の関心であった指導と支援について，学校心理学において言及されているとおり重要な視点であることが示された。一方で，より具体的な指導と支援の両立のための新しい理論や方法の構築が，研究面と実践面の両方において必要であると考えられた。

個人と環境の適合，レジリエンス　これらについて，石隈（2012a）は東日本大震災での被災地支援と学習や発達の障害を抱えている子どもへの支援を関連づけながら論じている。震災においても，学習に困難を抱える生徒らにおいても，自助資源と援助資源を活用してレジリエンスを高めることは重要であり，また困難度が大きい発達障害のある生徒らの学習支援には，個人と環境の適合から支援を考える必要があると考えられた。また，学習面における個人の要因には，学びやすい学習スタイル，学習スキル，友だちや先生との学び方という社会的な側面，学習に対する考え方で

ある学習観があるとし，環境の要因には，「わかりやすい授業」と「自分を発揮できる学級・学校」があるとし，このように「生徒と教師のマッチング」（近藤，1994）の重要性を指摘している（石隈，2012a，2012b）。

これらのことを研究の関心（3）「個別の学習支援の特徴と課題は何か」に即して検討すると，学習支援に際して，まず学習の問題を抱えている生徒らに対して，うまくできていない問題・困難の部分だけに着目したりそれを改善しようとしたりするだけでなく，生徒らのよい部分・強みにも着目する必要があると考えられた。これらが自助資源となり，またよき理解者よき援助者という援助資源を活用しながら，学習面においても生徒らのレジリエンスを高めることができると考えられた。また，個人と環境の適合の考え方は，学習支援におけるいわゆる「環境調整」の視点の重要性と同じであると考えられた。環境調整は，具体的には，石隈（2012a）も論じているように，生徒らにあった学び方（知的能力に合った学習方略）の支援，授業や学級のあり方の工夫の他，適切な学習内容や量の調整，適切な学習の場所や機会の設定などがあると考えられた。

2.3 まとめ

本章では，学校における支援の理論体系である学校心理学（石隈，1999）について，その理論を整理した。具体的には，「2.1 学校心理学の理論の特徴」，「2.2 学校心理学の理論の支援への応用」について検討した。

学校における支援の理論大系である学校心理学の基本的な理論には，支援の 4 領域（学習面，心理・社会面，進路面，健康面），支援の 3 段階（一次的援助サービス，二次的援助サービス，三次的援助サービス），4 種類のヘルパー（専門的ヘルパー，複合的ヘルパー，役割的ヘルパー，ボランティア的ヘルパー），4 種類のサポート（情緒的サポート，情報的サポート，評価的サポート，道具的サポート）があった。これらの理論は，アメリカにおける学校心理学の他，コミュニティ心理学やカウンセリング心理学を参考にして理論化されている。また，理論の体系化が行われたのは，SC が学校に導入された 1995 年のすぐ後の 1999 年（石隈利紀による『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―』が発刊された年）である。つまり，SC による心理面の支援が具体化した当初から，学校における支援の理論と方法がまとめられたことになる。ここで体系化された基本的な理論は，その後，学校における心理臨床の理論体系である学校臨床心理学や文部科学省による新しい政策にも取り入れられていた。さらに，学校心理学の研究が進むにつれ，「欲求とニーズ」，「レジリエンス」のような新しい理論も取り入れられるようになった。

このように，学校心理学の理論は，学校における様々な欲求とニーズに応えるために広範に及び，本論文が取り上げる学習支援の研究や新しい理論構築を行う際に，学校心理学の理論が活用できると考えられた。

なお，本章で取り上げた主な文献は Table 2-1 にまとめた。

Table 2-1　第２章「学校心理学」に関する主な文献

引用元	出典	主な内容
石隈（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	学校心理学は心理教育的援助サービスとしての理論体系であり，サービスを「学習面」,「進路・社会面」,「進路面」,「健康面」に分けてとらえ，4 種類のヘルパー，3 段階の援助サービス，自助資源・援助資源，チームとコンサルテーションなどの理論がある。
石隈・田村（2003）	石隈・田村式援助シートによるチーム援助入門　学校心理学・実践編　図書文化	学習に苦戦する小学生を対象にし，援助シートを活用したチーム援助の実践方法を提案している。学習に苦戦する小学生への援助のポイントとして，「子どもの状況についての適切な理解を，保護者や担任が共有する」,「検査結果を生かして援助を行う」などを挙げている。
石隈（2012a）	発達障害のある子どもの「心の危機」と「学習」の支援－大震災における子ども・学校支援を進めながら－　LD 研究，*21*，2-8.	東日本大震災への支援と学習障害・発達障害という困難を持つ子どもへの支援を関連づけて，レジリエンス（自助資源・援助資源の認知と活用），個人と環境の適合を考慮した学習支援の観点から，「学習スタイル」,「人と学ぶ」,「学習観」の重要性を指摘している。
石隈（2012b）	みんなの力を合わせるチーム援助－一人の援助とみんなの援助－　月刊実践障害児教育，*465*，44-47.	子どもの「欲求（wants）とニーズ（needs）」の違いを考慮しながら援助することの重要性を指摘している。
相樂・石隈（2011a）	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.	中学生と高校生が問題に取り組むプロセスにおいて自助資源および援助資源（レジリエンス）をどのように活用しているかを M-GTA（修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ）を用いて分析した。その結果，中学生は，「コミュニケーション能力やスキルが十分に育っていない」ために，「身近な相手を活用し，スモールステップを踏みながら，問題解決に向けた取り組みを進めていくとが重要である」ことを，高校生は，「周囲とのかかわり（援助資源の活用）を通して，生徒の内面的な強さ，能力，スキルなど（自助資源）を引き出すこと，意識化させることが，問題解決を促進することにつながる」ことを明らかにした。
相樂・石隈（2011b）	高校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　日本教育心理学会第 53 回総会発表論文集 , 482.	

注）本文での掲載順にまとめた。

第３章　心理専門職による学習支援に関する実証的研究

本章では，本論文の研究の関心（4）「心理専門職の学習支援の実際と課題は何か」に基づき，心理専門職の支援の対象である生徒らの悩みを取り上げた後，日本とアメリカの心理専門職による学習支援の特徴と課題について検討する。具体的には，「3.1 学習の悩みの実態」，「3.2 日本の学校心理学における学習支援」，「3.3 アメリカの心理専門職による学習支援」について検討する。

3.1　学習の悩みの実態

3.1.1　悩みについての実態調査

小学生・中学生・高校生を対象にした悩みに関する調査のうち，厚生労働省（2016）の調査では，「勉強や進路」（小学５・６年生 23.1％，中学生 50.0％，高校生 52.8％。以下同順）についての悩みが一番多く，続いて多い「性格や癖（16.9％，18.2％，24.6％）」，「顔や体型（10.8％，18.7％，23.9％）」，「友達（11.5％，10.4％，13.1％）」，「学校生活（6.9％，10.7％，11.8％）」，「健康（8.5％，8.7％，11.1％）」よりも非常に多いことが示されている（Figure 4-1）。同様の傾向は，厚生労働省の以前の調査でも見られ（厚生労働省, 2001, 2006, 2011），例えば，厚生労働省（2011）の調査では，「勉強や進路」（小学５・６年生 27.7％，中学生 55.6％，高校生 64.1％。以下同順）についての悩みが一番多く，続いて多い「性格や癖（20.9％, 22.4％, 32.5％）」，「顔や体型（16.9％，27.4％，31.6％）」，「学校生活（13.2％，17.5％，18.2％）」，「友達（13.9％，16.1％，14.8％）」，「いじめ（9.5％，10.2％，6.0％）」よりも非常に多いことが示されている。

また，中学生・高校生を対象にした悩みに関する調査のうち，厚生労働省（2017）の調査では，「成績」（中学生 62.0％，高校生 56.5％。以下同順）と「将来の進路」（57.6％，63.7％）の悩みが一番多く，続いて多い「身体（34.7％，40.5％）」，「友達との関係（25.8％，21.4％）」よりも非常に多いことが示されている。同様の傾向は，他の調査でも以前から見られ（内閣府，1996，2001；NHK，2012），例えば，NHK（2012）の調査では，「成績・受験（中学生 50.9％，高校生

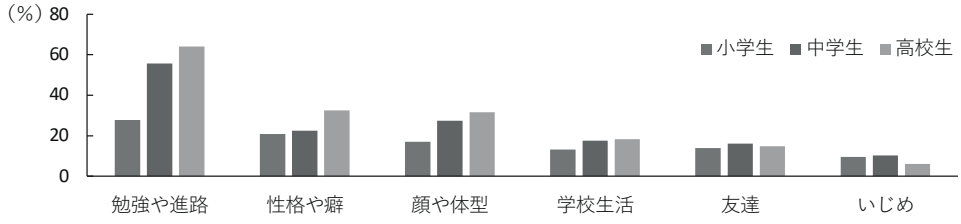

Figure 4-1　小学生・中学生・高校生の不安や悩み（厚生労働省，2016）

54.4％。以下同順)」,「将来のこと（36.7％, 60.9％)」についての悩みが一番多く, 続いて多い「友達との関係（14.9％，16.2％)」,「先輩，後輩との関係（10.9％，7.5％)」よりも非常に多いことがわかる。このように生徒らの学習の悩みは大きく，全体的な傾向として長年に渡ってなかなか減らない現状がある。

3.1.2　学習の悩みの内容

小学生・中学生・高校生を対象にしたベネッセ教育総合研究所（2016）の調査によると，生徒らの学習の悩みは認知・情緒・行動面に分類できると考えられる。例えば,「何のために勉強しているのかわからない」,「世の中に出てから，もっと役に立ちそうな勉強がしたい」などは認知面に,「どうしても好きになれない科目がある」,「テストで間違えると悔しい」などは情緒面に,「上手な勉強のしかたがわからない」,「こつこつと努力できないで困る」などは行動面に関連していると考えられる。また，学習の悩みの種類は小学生よりも中学・高校生の方が多いことがあり，小学生が挙げた学習の悩みが 8 項目であったのに対し，中学・高校生では 16 項目であった。具体的には,小学生が挙げた悩みは,「どうしても好きになれない科目がある」,「上手な勉強のしかたがわからない」,「覚えなければいけないことが多すぎる」,「(前の学年までに）もっと勉強しておけばよかった」,「わかりやすい授業にしてほしい」,「親の期待が大きすぎる」,「何のために勉強しているのかわからない」,「テストで間違えると悔しいと思う」の８つであり，小学生になく中学・高校生のみで見られた項目には,「努力しても成績が思うように上がらない」,「こつこつと努力できないで困る」,「自分は生まれつき頭が悪いのではないかと思う」,「世の中に出てから，もっと役立ちそうな勉強がしたい」,「もっと科目の数を減らしてほしい」,「勉強する科目を自分でもっと選択できるといい」,「よい参考書や問題集が見つからない」,「先生は成績にこだわりすぎる」の８つがあった。以上のような傾向は以前の調査でも見られる（ベネッセ教育研究所，1997a，1997b，1997c；Benesse 教育研究センター，2007)。

3.1.3　学習の悩みの相談件数

内閣府（2016）の調査によると，2015 年度の全国の生徒らが SC や相談員へした相談ののべ人数（合計数 2,981,313 人）が多かった内容は，その他 40.5％，不登校 18.7％，友人関係 13.7％，家庭の問題 7.4％，学業・進路 7.3％，発達障害など 4.6％，心身の健康・保健 4.1％，いじめ問題 1.2％，教職員との関係 1.0％などの順であった。また，神奈川県教育委員会（2017）の調査によると, 県立学校（高等学校, 中等教育学校）での 2016 年度の生徒の SC への相談件数（合計数 5,832 件。ただし，SC を配置している拠点校のみ（派遣校を除く））が多かった内容は，友人・異性関係 19.6％，自己性格 14.8％，家庭環境 13.5％，長期欠席・不登校 12.5％，学習進路 12.3％，発達障害 6.4％, 身体健康 6.2％, 精神疾患 5.5％, その他 4.7％, 自傷行為･過量服薬 2.3％, いじめ 1.4％などの順であった。両調査は対象者や内容区分の違いはあるものの，学業・学習・進路の相談は他

に比べて決して少なくないと考えられた。さらに，不登校や発達障害の問題に学習の困難が付随しており，学習支援が欠かせないという指摘（例えば，神奈川県立総合教育センター，2012；高信・下田・石津, 2013）を考慮すると，上記の割合以上に学習にまつわる相談ニーズは多いと考えられる。

3.2　日本の学校心理学における学習支援

3.2.1　学習支援の重要性の指摘

学校における支援の理論体系である学校心理学（石隈，1999）においても，前節の学習の悩みについての報告がある。石隈・小野瀬（1997）は，日本学校心理学会研究会が 2872 名の中学生・高校生を対象とした悩みごとおよび SC へのニーズについての調査結果を報告している。それによると，調査の因子分析の結果，中学生の悩みは「学習・進路面」と「心理・社会面」に分かれ，高校生の悩みは「学習・進路面」，「心理・社会面」，「明確化されない強い不安・不満」に分かれた。それぞれの質問項目（悩みの種類）のうち「悩んだ経験」を調べると，中学生では，「学習・進路面」の全 17 項目のうち 9 項目において半数以上の人が悩んだことがあると答えている（「心理・社会面」で半数以上が悩んだことがあると答えた質問項目数は全 11 項目のうち 1 項目に留まった）。高校生では，半数以上の人が悩んだことがあると答えている質問項目は，「学習・進路面」では全 18 項目のうち 9 項目であった（「心理・社会面」では全 10 項目のうち 4 項目に留まった）。この結果から，中学生と高校生ともに学習面における悩みや不安が大きいこと，高校生になると学習面に加え心理・社会面での悩みが増えてくることが明らかになったと報告している（石隈・小野瀬，1997）。

この調査結果に加え，学習面における支援が見逃されやすいこと，学習が学校生活の主な場面であるという指摘（石隈, 1999）もあって，学校心理学では学問として体系化された当初から，“ 子どもの学習面での援助サービスに重点を置いている ”（石隈，1999，p.84）とされてきた。一方で，それまでの学校教育相談では学習面の問題と適応面の問題を分けて考え，学習面の問題を軽視する傾向があったことから，学習面に焦点を当てることに “ 心理教育的援助サービスにおいて学校心理学が果たす意義がある ” としている（石隈，1999，p.84）。

同様に，臨床心理士が SC として採用された当初から学校における心理臨床の理論と実践についての体系である学校臨床心理学においても，“ 子どもたちの学校生活を支援する場合に，学習や進路の問題は無視できない問題である ” として学習面を重要な問題と捉えている（伊藤, 2007, p.13）。

3.2.2　学習支援を支える理論や技法

学校心理学における学習支援の理論や技法には，「子どもの学習スタイル（認知面）」，「意欲や達成感や自己効力感（情緒面）」，「学習の習慣やスキル（行動面）」，「学習方略（認知カウンセリング）」，「発達の視点（知的能力の特性への支援）」，「授業や学級への支援」，「構成的グループエンカ

ウンターの技法」などがあり（石隈，1999；小野瀬，2013；大友・吉岡，2009），発達心理学，教授・学習心理学，認知心理学，臨床心理学などの多くの学問を基盤としていることがわかる（石隈，1999；小野瀬，2013）。

例えば，小野瀬（2013）によると，学習スタイルとは，“学びの主体である子どもが好んで利用する刺激の種類や程度”（小野瀬，2013，p.113）によって決まる学び方であり，具体的には，外部からの情報・刺激が感覚器官（知覚）を通したときにどのような表象（イメージ）が作られやすいかという観点から視覚型・聴覚型・運動型・混合型に分類できる表象型，また，思考の形式による演繹型と機能型などがあるとされる。さらに，適性処遇交互作用（ATI: Aptitude Treatment Interaction）（Salomon，1972）の観点から，生徒らの学習スタイルと教師の教授スタイルのマッチングの重要性が指摘され，マッチングの形式として，“学習者の得意なスタイルを生かす（特恵モデル）”，“学習者の不得意な能力を他の何かで補う（補償モデル）”，“学習者の能力の足りない部分を治療する（治療モデル）”があるという（小野瀬，2013，p.113）。

学習意欲について，小野瀬（2013）は，学習意欲が高まるメカニズムとして，他者受容感，有能感，自己決定感から内発的学習意欲が現れるという「学習意欲の構造」（桜井，1997）や，様々な学習意欲（自己目標実現のための学習意欲，内発的学習意欲，規範意識による学習意欲，賞罰による学習意欲）は発達段階によってその現れ方の強さが変化するという「学習意欲の相対的強さの変化の発達モデル」（新井，1995）を紹介している。また，学習意欲を高める工夫として，興味・関心の幅を広げることを意図した授業の保障や，職業意識など将来に目を向ける機会を持つことの重要性を指摘している（小野瀬，2013）。

学習スキルについて，小野瀬（2013）は，“学び方に関する行動面の特徴を表す概念である学習スキル”と，“頭の働き方に関する認知面の特徴を表す学習方略”（小野瀬，2013，p.116）とを区別した上で，学習方略について，認知的方略，メタ認知的方略，自己制御学習方略の重要性を指摘している。

なお，学習スキルに関して学校心理学では系統だった研究がある。飯田・石隈（2002）は，学校生活スキルを“①学習される，②学習面，社会面，進路面，健康面の領域で，児童生徒が出会う発達課題・教育課題の解決を促進する，③学校適応において個人の目標達成に有効である，④学校という場面で受容される，⑤学校で教育できる行動”と定義した上で，中学生の学校生活スキル尺度を作成した（飯田・石隈，2002，p.99）。同様のスキル尺度が，小学生の学校生活スキル尺度（山口・飯田・石隈，2005），高校生の学校生活スキル尺度（山口・飯田・石隈，2004）として開発されている。これらのスキルには，「自己学習スキル」，「集団活動スキル」，「コミュニケーションスキル」，「進路決定スキル」，「健康維持スキル」の種類があり，学習にまつわるスキルも見出されている。さらに，自己学習スキルを習得するプログラムとして，「プラス 15 分学習」にもとづく学習計画の作成と実行がある（飯田・石隈，2002）。この研究では，プログラムを行う実験群と統制群を比較した結果，「自己学習スキル 4 項目」と「自己学習スキル合計得点」において交互作用が見られた。

一方で，実際の成績との関連は見られず，またトレーニングの内容が簡単だったために，トレーニング以外の要因の影響が大きかったと考察している。

さらに，これら一連の研究には，“ 一般的な行動の問題としてとらえやすいスキルに焦点を当て，行動としてとらえにくい心理・情緒的な領域は除外する ”（飯田・石隈，2002，p.98）という方針があり，学習スキルのトレーニングは行動面に特化した学習支援であると考えられた。

学校心理学と同様に，学校臨床心理学においても，学習面を支援する際に活用できる方法や概念として，「学習法の指導」，「主体的な学習」，「学習観」，「深化・発展学習」，「有意味学習や体制化方略」，「メタ認知や自己分析」などがあり（藤澤，2007），臨床心理学とは趣が異なる認知心理学や教授・学習心理学の理論が学校の心理臨床に取り入れられていると考えられた。

3.2.3　心理専門職による学習支援の難しさ

これまで述べてきたように，生徒らの学習の悩みに対して SC ら心理専門職への需要が高いと考えられる中，学校心理学や学校臨床心理学において学習支援の重要性が指摘されていた。一方で，日本では，後述するようにアメリカの心理専門職のように職務として学習面の支援の方法や役割が具体的に確立している訳ではなく，また心理専門職の養成に欠かせない心理面接の実習のような学習面の支援の教育プログラムも見当たらない。さらに，学校心理学や学校臨床心理学において様々な学習に関する理論が応用されていることは，見方によっては心理専門職による学習支援の理論や方法が体系化されていないことを表すと考えられた。このことは，例えば，学校心理学や学校臨床心理学の参考書の中で学習支援に関する記述の内容は，その時に担当する著者によって異なっていることに表れていると考えられた。よって，個々の SC らは，種々の理論と方法を自ら学び自ら実践していかなければならない現状があると考えられた。また，4.3「学習支援と心理面の支援」で論じるように，心理専門職が学習支援に関わった事例研究は少ない現状があり，その理由の 1 つに今論じた学習面の支援の方法が確立されていないことがあると考えられた。

3.3　アメリカの心理専門職による学習支援

3.3.1　３種類の心理専門職

アメリカの SC や SP らの心理専門職について，主に石隈（1999），高原（2006），飯田（2013b）のレビューを基に検討する。

アメリカには学校に関わる 3 種類の心理専門職がいる。まず，学校に常駐し教員と協力しながら日常的に生徒らの支援にあたる SC がいる。その実際の役割は州・地域・学校の事情によって多少異なるものの，アメリカスクールカウンセラー協会（ASCA）によって全国基準（National Standard）が定められており，(a) 学業支援，(b) 進路選択支援，(c) 個人的および社会的発達支援，という 3 領域が柱となっている。次に，校区から学校に派遣され，主に特別教育（知的能力のハン

ディがある子どもと特別な才能があると認められた子どもを対象）に関する支援を行うとされるSP がいる。具体的には，保護者，管理職，SC，特別教育の教員などから構成されるチーム会議を開き，生徒らに合ったプログラムの検討や個別の指導計画（IEP）の作成・評価に関わる。最後に，主にクリニックに常駐して精神医療的なケアを行うクリニカルカウンセラー（臨床心理士）がいる。SC や SP は担当する学校に該当の生徒らがいれば，クリニックに生徒らを送ることになる。

日本にも同様の３種類の心理専門職が学校現場に関わっているが，実際の役割や勤務形態はアメリカとは大きく異なっている。これに関して高原（2006）は次のような点を挙げている。

（1）日本の SC は多くの場合非常勤であり，地域の教育委員会から学校へ派遣される。

（2）学校の教師がまず問題を持つ生徒らを連れてくることによってカウンセリングが始まる。つまり，スクールカウンセリングは能動的・積極的な仕事になっていない。

（3）学校のすべての生徒らが SC による支援を受ける権利があるが，現実には一部の生徒らが支援の対象になっている。

（4）治療や問題の解決に主眼が置かれている。

（5）日常的な生徒指導，進路指導，学業の支援に時間をさけない。

（6）学校の職員として教育相談に当たるのではなく，教育相談の助言者･協力者として機能する。

（7）必ずしも「学校専門」のカウンセラーではない。

（8）職員会議に出席しないなど，学校の経営や組織運営に直接関わることが少ない。

以上のうち，（1），（5），（6），（8）は雇用形態や勤務形態に関わることであり，制度的にアメリカと最も違う点であり，日本においてこれまで改善が図られているとは言えないと考えられた。（4）については，学校心理学や学校臨床心理学において，「予防的・開発的カウンセリング」の採用，グループを対象としたカウンセリングや SGE の実施，仲間による支援活動であるピア・カウンセリングの実施などが行われるようになっている（伊藤，2007；武蔵・河村，2009；小野瀬，2013）。（2），（3）については，相談が入っていない空き時間に SC は教室を見て回ったり，その場で生徒らに声をかけたりするなどの仕事が推奨される（神奈川県教育委員会, 2020）ことがあり，生徒らと SC の距離を縮めようとする働きも見られると考えられた。

3.3.2　SC と SP による学習支援の特徴

アメリカの SC と SP は役割や勤務形態が日本とは大きく異なるが，では SC と SP は学校においてどのような学習支援を行っているのであろうか。石隈（1999）や高原（2006）や飯田（2013b）によると，SC は学校に常駐しながら，生徒らに対して，個別の時間割の作成，学力検査の実施，成績の管理, 他の教員の補助などの形で学習支援を行っている。SP は必要があれば学校に派遣され，前述したチーム会議への参加，IEP の作成，心理検査の実施・評価，生徒らや保護者や学校に対する介入や提言という形で学習支援を行っている。また，SC は日常的に個別の学習相談を行うことがあるが，そこでの話題は，学習方法の指導，進度の確認，履修科目の決定，進路指導，受験技術

の指導，目標・計画の作成，時間管理，学習意欲の育成などである。さらに，自立，個人，責任を尊重するアメリカの学校では，カウンセリングの際に生徒らに行動変容を求める素早い対応が重視され，行動主義的な手法（行動療法や認知行動療法など）が用いられることが多いという（高原，2006）。このことは，前述したアメリカの SC による学習相談の話題が，学習方法，目標・計画の作成，時間の管理などの具体的な行動上の内容になっていることを表していると考えられた。

行動主義的な手法は，学習支援に限らず，いじめ，登校の問題，友人関係，感情コントロールなど他の問題においても適用されるという（高原，2006）。例えば，いじめや感情コントロールに対しては，アサーション（自己主張）やアンガーマネージメントの能力を高めるプログラムが実施されたり，理由の明確でない欠席や遅刻などの登校の問題に対しては，不安症や恐怖症の問題ととらえ，「授業に参加する」，「生活の自己管理をする」といった行動が推奨されたり，友人間のトラブルに対しては「友人関係を良くするための技術を身につける」などの行動を強化する支援が行われたりしているという（高原，2006）。このように，日本との文化的歴史的な違いもあり，アメリカでは学校での支援として行動主義的な手法が重視されていることが示されている。

また，行動主義的手法や認知行動療法を発展させた形の「現実療法（選択理論）」と呼ばれる手法がとられることがある（高原，2006）。これは，「クオリティ・スクール（Quality School）」という教育プログラムの中で行われ，このプログラムは，教師の指導が中心であった学校教育を，生徒らの主体性に根ざす方法に転換するところに特徴がある。教師が主導するのではなく，“ 子どもが何をしたいか，どのようになりたいか，という目標を子ども自身が設定できるように援助しながら，本来子どもに備わっている，成長したい，という意欲を引き出していくという考えを根底に ” 置くとされ，同時に社会生活上の基本的規則は遵守されるので，アメリカの “ 伝統的な教育観にも沿う工夫がされている ” ものであるとされる（高原，2006，p.91）。さらに，このプログラムは SC のみが実施するのではなく，むしろ学校の組織全体を対象とした理論的な枠組みであるという（高原，2006）。このように，アメリカの歴史的文化的な背景を基に行動主義的な手法が支援に使われながらも，より子どもの主体性を重視した新しい理論やプログラムが用いられていることが示された。

3.3.3　教育改革を背景とした学習支援

ところで，学習支援に関するアメリカでの重要なトピックに，学力向上を国家の教育目標として挙げるなどの全国的な教育改革を行ってきたことがある。教育改革は世界的にも行われているが，中島（2002）によると，アメリカでは，教育改革の背景に，大学進学のための適性テストの点数が 1960 年代前半をピークとして 1970 年代後半まで下降し続けていったことや，それまで商業・工業・科学・技術面において世界トップの座を守り続けていたのが，日本やドイツをはじめ他国に追い越されてしまったという危機感などがあるという。これをきっかけに，教育改革として，例えば，「高等学校卒業要件の強化」，「大学入学試験要件の強化」，「学習時間の延長」，「教員資質の向

上」,「教育関係機関の指導性と財政負担」などの改革案が提案されたという（中島，2002）。本論文が取り上げる心理専門職による学習支援に関しては，SC が学校の中で生徒らの進路・科目選択，学校生活の指示・相談・援助を日常的に行うという方針が決められたり（山谷，2002），SP が特別教育の担い手として，学習に困難がある生徒らのアセスメントとしての心理検査や個別の指導計画（IEP）の作成に関わることが決められたりしたことがある（飯田，2013b）。

また，教育改革や学力向上の政策の中で，SP を中心とした特別教育の充実がある。山谷（2002）によると，アメリカの特別教育には，“ 特別な才能があると認められた子どもたちへの教育 ” と “ 通常のクラスの授業について行けない子どもたちのための教育 ” の２つがあるという（山谷，2002，p.32）。前者では，優秀な生徒らは学区以外の学校の様々な英才児教育プログラムに参加することができ，そのような生徒らへの支援は SP，管理職，保護者，特別教育の教師などで構成されたチーム（Student Support Team）が行う。後者は，日本における養護学校や特別支援学校に該当する教育システムであり，障害の種類や程度に応じて，レベル別の教育が行われている。その際に活用される IEP は主に教員が作成するが，IEP の適性については約一年ごとに SP が中心となって見直しが行われるという（山谷，2002）。

さらに，通常のクラスの授業についていけない生徒らに対して，その生徒らが持っている「才能のある部分」に着目してそれを積極的に伸ばしていこうとする学習支援がある。野添（2007）によると，そのような教育支援は「2E（Twice-Exceptional: 二重に特別な）教育」と呼ばれ，才能も障害もある生徒らを対象にしていることを意味している。才能も障害もあるとは，具体的には，WISC- Ⅲや WISC- Ⅳの知能検査で調べられる「言語性知能」と「動作性知能」,「言語理解」と「知覚推理」と「ワーキングメモリー」と「処理速度」などの指標間や，認知機能の検査である K-ABC を用いて調べられる「継次処理」と「同時処理」の指標間に大きな有意差があることを表している。また，知能や認知特性だけでなく，AD/HD や自閉症スペクトラム症（ADS）のように，行動面や注意面や対人関係に困難があるが知的には高い水準である場合などを表している。このような生徒らに対して，知的能力や行動面・注意面に困難がある生徒らへの学習面や生活面の蓄積された支援方法をフルに活用して，支援に当たっているという（野添，2007）。

2E 教育の具体的なプログラムの内容について，野添（2007）は，実際にアメリカの２つの学校（小学校と高等学校）を見学した上で，以下のような特徴を報告している。

対象児の選定は，知能検査の結果だけに頼らず教師の観察など複数の評価方法を組み合わせて行う場合や，知能検査の結果を利用するものの指標間に有意差があることを重視し全体的な知能のレベル（全検査 IQ）は考慮しない場合がある。教育の場所は，同じ学区の 2E プログラムを実施している学校に自分の時間割に沿って通う場合や，2E の生徒らだけを集めた学校の場合がある。時間割は，基本的には生徒ら一人一人に応じたものが作成され，その生徒らの特性，教育目標，計画に沿っている。評価も生徒らの特性を尊重して，形式的な一律の方法では行わず，例えばポートフォリオを作成するにも，その生徒らが作業しやすいように，ポートフォリオのファイルが間違いなく

収納できるように色ごとに分類されたり，大きな文字で表示されたりしている。また，生徒らの達成度を測る指標としてルーブリック（評価基準）が広く用いられ，生徒らが成績に関する事前の情報を得ることで，それに沿った努力がしやすくなるという（野添，2007）。以上のような積極的な学習支援は学習到達度の向上にも役立っており，野添（2007）が見学した高等学校では，SAT（大学入試で使用される全国統一学力テスト）の平均点が全国平均を上回るまでになったという。

以上見てきたような 2 種類の特別教育や 2E 教育は，先述した全国的な教育改革の流れの中で発生してきたと考えられ，同様の改革には，大学における教職員や大学カウンセラーによる学生支援（履修や学習についての支援・相談を含む）があり，これは日本の大学での学生支援にも影響を与えている（小貫，2014）。このように，アメリカでは全国的な教育改革の流れの中で，小学校から大学まで，全体的な学力向上から障害児教育や英才教育まで，学習に関する積極的な支援が行われていることが示された。

3.3.4　SC による包括的スクールガイダンス・カウンセリングプログラム

学習支援と類似した SC による支援の 1 つに，「包括的スクールガイダンス・カウンセリングプログラム（Comprehensive School Guidance and Counseling Program: CSGCP）」（以下，CSGCP と略す）がある。松本（2006）によると，これは，学校における進路指導（キャリアガイダンス）のための理論・方法の体系であり，SC を中核として全教職員が関わるべきものであるとされる。具体的な支援の活動・サービスは，「提供システム」として「ガイダンスカリキュラム」，「子どもの個別の計画づくり」，「即応的サービス」，「システム・サポート」から構成されている（松本，2006）。この中で，例えばガイダンスカリキュラムは，“ 葛藤解決，達成のための動機づけ，意志決定・目標設定・計画・問題解決，進学機会についての気づき，キャリア機会に関する知識，キャリア・技術訓練に関する知識などの獲得を支援する ” こととされ，また個別の計画づくりでは，“ キャリアへの気づきと探索，職業訓練に関する知識，仕事に対する積極的な習慣を促進すること ” とされている（松本，2006，p.48）。以上のような支援は，個別に行うこともあれば，クラスの中で授業として行うこともあり，またこれらの支援のために，SC は “ 授業でのガイダンスカリキュラムの実施，コンサルテーション，評価・検査の実施，助言，個別・小集団カウンセリング ” などの様々な方法を用いるという（松本，2006，p.48）。

このように，CSGCP の中核的な担い手である SC は，キャリアガイダンスの知識やスキルを専門家として身につけている必要があり，同時に SC はガイダンスプログラムを中心にクラスで授業を行うため「教育の専門家」である必要もあると考えられた。このことは，教員免許のない SC は資格認定のために「ガイダンスカウンセラー（Guidance Counselor）」の試験に合格することが必須である（松本，2006）ことに表れていると考えられた。

3.4　第３章のまとめ

本章では，本論文の研究の関心（4）「心理専門職の学習支援の実際と課題は何か」に基づき，心理専門職の支援の対象である生徒らの悩みを取り上げた後，日本とアメリカの心理専門職による学習支援の特徴と課題について検討した。具体的には，「3.1 学習の悩みの実態」，「3.2 日本の学校心理学における学習支援」，「3.3 アメリカの心理専門職による学習支援」について検討した。

以下，項目ごとに特徴と課題について論じる。

学習の悩み　生徒らの悩みに関する種々の調査から，生徒らの学習の悩みは他の悩み（自分の性格，友だち関係，学校生活など）より非常に大きく，小学生より中学・高校生の方が悩んでいる者の割合が大きかった。また，学習の悩みは認知・情緒・行動の３側面に渡っており，認知面では「何のために勉強しているのかわからない」など学習の価値に関するもの，情緒面では「どうしても好きになれない」などの好き／嫌いに関するもの，行動面では「上手な勉強の仕方がわからない」など学習方法に関するものなどがあった。さらに，学習の悩みの種類は小学生より中学・高校生の方が多かったため，学習の内容が高度化する中学・高校生への対応が必要であると考えられた。一方で，調査は項目の列挙に留まっており，学習の悩みを構成概念から検討する心理学的研究が望まれ，その上でどのように学習の悩みに介入し支援できるかを検討することは意義があると考えられた。

日本とアメリカの心理専門職による学習支援　日本における心理専門職による学習支援の特徴と課題を明らかにするために，学校心理学における学習支援の理論や方法，および先行研究について検討した。その結果，学校心理学が学問として体系化された当初から，学校における学習面の支援の重要性が指摘されており，また学習支援を支える理論には，発達心理学，教授・学習心理学，認知心理学，臨床心理学など多様な学問があった。以上のことは，学校における心理臨床の理論と実践についての体系である学校臨床心理学においても同様であった。

しかしながら，アメリカでは心理専門職の学習支援は職務として確立している一方で，日本では体系化された理論や方法はなかったため，日本の心理専門職は学習支援に関して自らが率先して学ぶ必要があると考えられた。このことから，日本において心理専門職が学習支援を行う上での理論上かつ実践上の困難があると考えられた。

ところで，アメリカには，SC と SP による学習支援が日常的な業務として確立されていた。また，アメリカには全国的な教育改革の政策を背景とした学習支援が積極的に行われていた。具体的には，2 種類の「特別教育」や，通常のクラスについていけないものの特別な才能を持っている生徒らへの特別プログラム（2E 教育）があった。さらに，キャリアガイダンスについて包括的なプログラム（CSGCP）があり，SC がその中核的な存在として学校での支援を積極的に行っていた。

ところで，アメリカにおけるカウンセリングは伝統的に行動主義的な手法が使われることが多く，行動面の促しという働きかけが中心であるという指摘（高原，2006）があった。この点は，学校心理学における自己学習スキルの支援も行動面を中心としたものと似ていると考えられた。この点に関して，第 4 章の「4.3 学習支援と心理面の支援」で論じるように，学習には不安や無力感

などの様々な情緒面の要因がありながら，その支援は難しいことを合わせて考えると，行動面だけでなく，学習の悩みのうち認知面や情緒面の要因にも積極的に介入する学習支援が求められていると考えられた。

なお，取り上げた主な文献は Table 3-1 にまとめた。

Table 3-1　第３章「心理専門職による学習支援」に関する主な文献

引用元	出典	主な内容
厚生労働省(2016)	平成 26 年度全国家庭児童調査の概要	小学生から高校生を対象に，悩みに関する調査を行った。その結果,「勉強や進路」の悩みが,「性格や癖」,「顔や体型」,「学校生活」などの悩みよりも悩んでいる者の割合が最も多かった。
ベネッセ教育研究所 (2016)	第 5 回学習基本調査報告書 2015 年版　ベネッセ教育総合研究所	小学生から高校生を対象に, 悩みに関する調査を行い, その中で「学習の悩み」の内容をまとめている。学習の悩みには,「何のために勉強しているのかわからない」,「どうしても好きになれない科目がある」,「上手な勉強の仕方がわからない」など多岐に渡っていた。また，学習の悩みの種類は，小学生より中学・高校生の方が多かった。
石隈（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	学校心理学が参照した学問体系にアメリカの学校心理学があり，アメリカにおける学校心理学の歴史，SP の活動や養成や資格などを紹介し，またアメリカの学校心理学から学べることを考察している。
伊藤（2007）	学校臨床心理学―学校という場を生かした支援―　北樹出版	学校における心理臨床の理論の体系である学校臨床心理学について,「実践の基本知識」,「実践のツール」,「校内支援の実践例」をまとめている。その中で,「学習や進路は無視できない問題である」として，学習支援に関する重要な理論を紹介している。
小野瀬（2013）	学習面での援助　水野治久・石隈利紀・田村節子・田村修一・飯田順子（編著）　よくわかる学校心理学（pp.112-117）　ミネルヴァ書房	学校心理学が重視する学習面での援助について，理論と技法をまとめた。主なテーマは,「学習スタイル」,「学習意欲」,「授業づくり」,「学習スキル」,「学習方略」などであった。
飯田･石隈（2002）	中学生の学校生活スキルに関する研究―学校生活スキル尺度（中学生版）の開発―　教育心理学研究，*50*, 225-236.	学校生活スキルを「①学習される，②学習面，社会面，進路面，健康面の領域で，児童生徒が出会う発達課題･教育課題の解決を促進する，③学校適応において個人の目標達成に有効である，④学校という場面で受容される，⑤学校で教育できる行動」と定義した上で，中学生の学校生活スキル尺度を作成した。
高原（2006）	アメリカのスクールカウンセリング―1 人の子どものニーズに応えるシステム―　ほんの森出版	アメリカの小学校から高等学校で SC として勤務した経験を基に，アメリカの SC の実際を紹介している。実際の SC の仕事，扱う問題領域，よく使われる技法などに触れながら，歴史と文化が大きく異なる日本とアメリカのスクールカウンセリングの違いにも言及している。
野添 (2007)	アメリカにおける才能のある学習困難な子どもへの学校教育の取り組み－ 2E 教育の可能性を探る－　BERD, No.11, 42-47.	通常のクラスの授業についていけないが，何か秀でた能力を持っている生徒らを対象に行うアメリカの 2E（Twice Exceptional）教育について，紹介している。生徒ら個人の時間割が作成され，同じ学区の 2E プログラムを実施している学校に通ったり，2E プログラム対象の生徒らだけを集めたりした学校もある。

注）本文での掲載順にまとめた。

第 4 章　個別の学習支援に関する実証的研究

本章では，本論文の研究の関心（3）「個別の学習支援の特徴と課題は何か」に基づき，国立情報研究所の文献検索データベース CiNii を用いて「学習，支援／援助／カウンセリング，中学生／高校生」で検索した結果（2020 年 11 月 8 日）のうち，個別の学習支援に該当するもの（研究数 184）の中から，研究数の多かった学習方略の支援（研究数 40），知的能力（知能や情報処理能力）の特性に着目した学習方略の支援（研究数 69），および心理面の支援を含む研究（研究数 17）の特徴と課題について検討する。また，以上の学習方略と知的能力に関して，その研究の歴史や需要の高まりについて概観する。

4.1　学習方略の支援

4.1.1　心理学研究における学習方略の重要性

認知心理学における人間の情報処理システムの理論やモデルの研究の発展を背景に，心理学研究において学習方略は重要なトピックの 1 つであり，そのことの教授・学習心理学の専門家からの指摘は多い（例えば，出口，2003；藤澤，2002；藤田，2007；市川，1993，2010；辰野，1997）。また，学校における支援や心理臨床の理論体系である学校心理学や学校臨床心理学においても，第 3 章の「3.2 日本の学校心理学における学習支援」で論じたように，学習方略を取り上げる重要性が指摘されている（藤澤，2007；石隈，1999；小野瀬，2013）。このように重要性が指摘される学習方略研究について，まず概観する。

認知心理学における学習方略，および自己調整学習方略　学習方略とは「学習の効果を高めることを目指して意図的に行う心的操作あるいは活動」（辰野，1997）であり，一般的に学習方法と呼ばれるものである。また，認知心理学における基本的な学習方略として，辰野（1997）のレビューによれば，Weinstein & Mayer（1986）は，(1) リハーサル方略，(2) 精緻化方略，(3) 体制化方略，(4) 理解モニタリング方略，(5) 情緒・動機づけ方略，を挙げている。いずれの方略も情報処理システムとしての認知の働きを利用した方略であると考えられる。

その後，1980 年代から欧米を中心に自己調整学習に関する研究が盛んに行われた。伊藤（2007）のレビューによると，自己調整学習における学習方略は，Zimmerman & Martinez（1986）がそれまでの自己調整学習方略の研究を受けて，初めて自己調整学習インタビュー目録（Self Regulated Learning Interview Schedule）を作成し，生徒らが日常どのような方略を使用しているかを検討した。その後，Zimmerman（1989）や Zimmerman & Martinez（1990）の研究を経て，「自己評価」，「目標設定とプランニング」，「記録をとることとモニタリング」，「社会的支援の要請」などの方略が「自己調整学習方略（self-regulated learning strategy）」としてまとめられた。自己調整学習方略は，

Zimmerman（1989）が「自己効力感」,「目標への関与」とともに自己調整学習の重要な３要素としてあげたものの１つであり，一連の研究から，学習に対して自己効力感を持つことが学習方略の使用を促し，学年が上がると同時に自己効力感は上昇し，さらに高い学力を持つ生徒らの方がより高い自己効力感を持ち学習方略の使用も認められることが示唆されている（Zimmerman, 1989；Zimmerman et al., 1990）。

日本における研究　日本では，伊藤（1996）が，Pintrich & De Groot（1990）の自己調整学習と動機づけの尺度を日本語訳し，中学生を対象に質問紙調査を行い，因子分析の結果，学習方略に関して,「一般的な認知（理解・想起）方略」,「復習・まとめ方略」,「リハーサル方略」,「注意集中方略」,「関係づけ方略」の因子を見出した。その上で，学習方略の各因子と自己効力感や原因帰属との関連について検討したところ，全体的に学習方略の高低が自己効力感の大きさを決めていること，一般的認知方略（理解・想起）は失敗を努力または他の要因に帰属するかどうかによって自己効力感の大きさが違ったことなどを明らかにした。以後，学習方略を分類する研究が続き，認知心理学における学習方略から自己調整学習方略の研究を受けて，学習方略は,「認知的方略」,「メタ認知的方略」,「外的リソース方略」の３つのタイプに大別して考えられることが多い（藤田, 2007；佐藤，1998；植阪，2010a）。

学習方略の利用段階，有効性の認知，コスト感　学習方略の利用に関する重要な要因として，学習方略の「利用段階」,「有効性の認知」,「コスト感」の認知がある。

学習方略の利用段階のうち，まず媒介欠如とは，そもそも効果的な方略を知らない段階である。Reese（1962）が幼児の記銘方略（絵や言葉を覚えるための方略）の研究の中で，方略を知らない段階があることを見出した。産出欠如とは，方略を知っているがそれを使わない段階である。Molely, Olson, Halwes, & Flavell（1969）が幼児の記銘方略の研究の中で，幼児は自発的には言語的ラベリング（絵に言葉をつけて覚えること）を使用しないが，使うように促すと言語的ラベリングを行ったことから，産出欠如の段階があることを見出した。この段階を指摘した研究には，他にBrown（1978）の健常児と遅滞児の記銘方略を比較した研究がある。利用欠如とは，効果的な方略を使う意思はあるのだが，実際に利用するのは容易なことではなく，うまく使いこなせない段階であり,Miller（1994）が幼児を中心とした選択的注意の発達過程についての研究の中で見出した。いずれの利用段階も記銘方略研究の中で見出されたが，様々な学習方略においてもこの段階があること，また方略が適切に利用されるにはその方略が手続き知識として熟達する必要があることが指摘されている（藤田，2007）。

次に，学習方略の利用に対する有効性の認知とは，ある方略が実際に役に立つかどうかについての認知であり，これが十分にないと，その方略を知っていても使わないことになる（産出欠如の段階）。コスト感とは，ある方略を用いる際に感じられる負担感の認知のことであり，その方略を使おうと思っても実際には利用しないことになる（利用欠如の段階）。よって，生徒らに有効な学習方略の利用を促すには，その学習方略の存在や有効性を知らせると同時に，生徒らのコスト感を

いかに低減させるかということが重要になってくることが指摘されている（佐藤，1998）。これらの有効性の認知やコスト感と学習方略の利用との関連について検討した研究は多い（例えば，村山，2003；佐藤，1998；吉田・村山，2013）。

学習方略の規定要因としての「動機づけ要因」および「認知的要因」　学習方略の使用を規定する（影響を与える）要因として，「動機づけ要因」と「認知的要因」がよく指摘されている（金子・大芦，2010；村山，2010；押尾，；2017）。動機づけ要因とは，達成動機や内発的動機づけなどに関連した欲求・意欲のことであり，認知的要因とは，原因帰属，達成目標理論，学習観などに関連した信念・考え方のことである。

動機づけ要因のうち，達成動機は達成欲求とも言われ，「何か意味のあることを成し遂げたい」という動機・欲求のことである。達成動機研究は，Murray（1938）の「欲求理論（need theory）」から始まり，McClelland, Atkinson, Clark, & Lowell（1953）が研究を展開した。達成動機は主に経営心理学において研究されたものであり，同じ経営心理学の中で似た概念として「親和動機」がある。これは，労働条件や物理的な環境条件だけでなく，「同じ職場の人と良好な人間関係があるか」という要因も動機・意欲として職場における生産性の向上に関係しているというものである。

内発的動機づけは，外発的動機づけとともに心理学において重視された伝統的な概念である。内発的動機づけは，もともと人間には生理的欲求（食欲など）があるように，生理的活動以外の行動（仕事や学習などの課題に取り組むなど）を起こす動機・意欲も人間の内部にあると考えるものである。外発的動機づけは，人間の行動が，外的な報酬や罰によって動機づけられると考えるものであり，行動主義の理論から現れたものである。

なお，最近の動機づけに関する研究に，制御焦点理論に基づく一連の研究（例えば，三和・外山・長峯・湯・相川，2017；長峯・外山・湯・三和・肖・相川，2019；外山・長峯・湯・肖・三和・相川，2020；外山・湯・長峯・黒住・三和・相川，2018；外山・湯・長峯・三和・相川，2017）がある。これらの研究により，動機づけの個人間差を制御焦点理論から明らかにしたと考えられ，生徒ら個人の動機づけ特性に合わせた学習支援のあり方を示唆するものであると考えられた。

内発的動機づけに関する一連の研究の中で重視されてきた理論に自己決定理論がある。これは，Deci & Ryan（1985）と Ryan & Deci（2000）がそれまでの内発的動機づけに関する研究を統合して唱えた理論であり，人間は，「有能さ（competence）」，「関係性（relatedness）」，「自律性（autonomy）」という３つの欲求を持っていると考えられている。中でも自律性を重要視しており，動機づけを自律性の程度によって，「非動機づけ」，「外的調整」，「取り入れ」，「同一化」，「統合」，「内発的動機づけ」と分類した。これらは，長らく続いた「内発的－外発的」という２分法の枠組みを変更し，自律性の程度によって外発から内発までの連続性のある動機づけとして定義した点が新しいと考えられる。自己決定理論にもとづく動機づけ尺度は日本においても作成が試みられ（例えば，安藤・布施・小平，2008；速水・田畑・吉田，1996；西村・河村・櫻井，2011），加えて他の要因との関連についても様々な知見（例えば，成績や学習方略の使用との関連）が蓄積されている。

認知的要因のうち，原因帰属理論（Weiner，1972）とは，自分の失敗・成功の原因を「安定性の次元（その原因が時間によって変わりやすいものかどうか）」と「統制の位置の次元（その原因が自分の内にあるか（内的），外にあるか（外的）」のどこに帰属させるかに着目した理論である。この理論によると，原因を安定的なもの（自分の能力など）よりも変化可能なもの（自分の努力など）に帰属させた方が，また原因を外的なもの（運など）よりも内的なもの（自分の能力など）に帰属させた方が，次の学習行動につながるとされた。さらに，原因帰属理論は，この後に「統制可能性の次元（統制可能か不可能か）」が加わり，３次元８つの帰属パターンに改訂された（Weiner，1979）。

学習性無力感理論（Abramson, Seligman & Teasdale，1978；Seligman & Maier，1967）は，結果が伴わない行動の経験（非随伴性経験）の結果として無力感を学習するようになるという理論である。言い換えると，この理論では，無気力の状態にある人は元来無気力であった訳ではなく，非随伴性経験のために「無気力を学習した」と考える。また，同じような状況に置かれても無気力になる人もいればならない人もいることから，自分に起きた出来事をどのように説明するかという「説明スタイル」の違いによって無力感を捉えようとする理論も生まれた（Seligman, Abramson, Semmel, & Braeyer (1979) の改訂学習性無力感理論）。この説明スタイルには前述のWeiner（1979）の原因帰属理論が参考にされているが，Seligman et al. (1979) では原因についての説明（原因の帰属のさせ方）の習慣に重きを置いている。よって，原因についての説明スタイルは様々な状況に適用され，普遍性があると考えられている。

自己効力感理論（Bandura, 1977）は, ある行動を自分は実行することができるという期待（認知）を表す理論である。Bandura（1977）は，人が行動を起こす仕組み（動機づけ）について，結果を期待することができるという「結果期待」と，そのための行動を起こせる自信があるという「効力期待」に分けて考えており，このうち「効力期待」が自己効力感である。自己効力感は，学習に限らず様々な領域の研究で活用されており，自己調整学習にも取り入れられていた。さらに，自己効力感と，学習方略，有効性の認知，コスト感，達成欲求，達成目標など様々な要因との関連についての研究も多い。

達成目標理論（Diener & Dweck，1978）は，人が物事を達成させる場面で持つ「目標」が動機づけとなり，その人の行動に影響があるとする理論である。Diener et al.（1978）は，「自分の能力を伸ばす目標（マスタリー目標）」と「他人よりもいい結果をとる目標（パフォーマンス目標）」を設定し，また達成目標を規定する要因の１つに知能観を想定した。知能観には，知能は安定して変わらないという固定理論，および努力やスキルによって知能は成長するという増大理論の２つがあるとされる。さらに，達成目標理論はその後，「接近と回避」，「個人内と相対」の２次元の組み合わせによる４つの目標（「マスタリー接近目標」，「マスタリー回避目標」，「パフォーマンス接近目標」，「パフォーマンス回避目標」）が提唱された（Elliot, & Church, 1997）。

学習観（例えば，市川，1998；Purdie & Douglas，1996）は，一般的に「学習はどのようにし

て成立するのか」という学習の仕組みに関する考え方（市川，1998）であると定義される。また，植阪（2010a）のレビューによると，学習観は広義の学習観と狭義の学習観に分類され，広義の学習観は「学習の仕組みや働き方に対する考え方」であり，狭義の学習観は「効果的な学習方法に関する信念」であるとされる。狭義の学習観の定義からわかるように，学習観は学習方略の規定要因として数多くの研究において検討されている。

なお，生徒らの学習に関する要因として，社会文化的な視点の重要性が指摘されることがある。例えば，秋田（2010）は，認知心理学における学習・教育の実践についてのレビューの中で，自ら学ぶ生徒らを育てるために「（学習）方略とメタ認知の指導」が必要であるとしながら，「社会文化的なコミュニティへの参加による学びあう過程」，「教室談話」，「共同学習を促す道具の機能と環境のデザイン」などの重要性を指摘している。さらに，伝統的な教室の実践形式である「教授（指導）主義」ではなく，認知科学の知見から「知識を深く学ぶ」ことの重要性を指摘し，そのために生徒らが持つ学習観とならんで教師が持つ指導観の重要性を指摘している。

4.1.2　認知カウンセリング

以上見てきたように，学習方略は心理学における重要なトピックであり，生徒らが十分なパフォーマンスを発揮できるかどうかに大きく関わる要因である。さらに，動機づけ的要因や認知的要因との関連が指摘され，多くの研究がなされていた。

このような学習方略を指導する本邦の学習支援に「認知カウンセリング」がある。検索された研究数 40 のうち 36 が認知カウンセリングに関するものであった。認知カウンセリングとは，認知心理学の知見に基づき，「何かがわからなくて困っているという学習者に対する，面接・相談・指導を通じて」行う個別の学習支援である（市川，1993）。認知カウンセリングが取り上げる学習方略には，深い理解を重視した「深い認知的方略」，思考過程を客観視する「メタ認知的方略」，図表や他者を活用する「外的リソース方略」がある（植阪，2010a）。これらは，認知心理学において理解，記憶，思考，問題解決などにおいて重要とされてきた学習方略である。さらに，これらの学習方略を生徒らに習得させるために，指導者（認知カウンセラー）の具体的技法として，「自己診断」，「診断的質問」，「比喩的説明」，「図式的説明」，「仮想的教示」，「教訓帰納」（市川，1993；植阪，2010a）の６つが挙げられている。

植阪（2010a）によると，自己診断とは，“ どこがわかっていないか，なぜわからないのかを言わせてみる ” ことであり，問題点をはっきりさせるというメタ認知を促すことになるという。診断的質問とは，“ どこまでわかっているかをためにための質問をしてみる ” ことであり，支援者は質問のレパートリーを増やすとよいとされる。比喩的説明とは，“ 概念の本質を比喩（アナロジー）で説明する ” ことである。ただし，比喩を用いたことによって生徒らが誤解することに注意が必要であるとされる。図式的説明とは，“ 概念間の関係を整理して図式化する ” ことであり，図を用いた説明を生徒らにも実際にさせるとよいとされる。仮想的教示とは，“ ある概念や方法を，「それ

を知らない人に教示するつもりで」説明させる”ことであり，これは自己診断と表現力を促すことになるという。教訓帰納とは，“解いた後に，「なぜ，はじめは解けなかったのか」を問う”こと，“ミスなどを教訓として抽出する”ことなどであり，これは生徒らに正答したかよりも教訓を引き出せたどうかの方が学習の成果があると考えられるようにすることであるとしている（植阪，2010a，p.191）。

また，集団を対象にして，精緻化，体制化，図表の活用などの方略を直接指導する「学習法講座」がある（例えば，市川，2003；床，2009；植阪，2007）。学習法講座では，伝統的な学習方略である精緻化，体制化，リハーサル方略の他に，認知カウンセリングで重視されている「図表の活用」，「用語の定義」などの様々な学習方略を生徒らに指導し，利用を促すものである。その際に，学習講座では，単に方略の解説をするだけでなく，それがなぜ大事か（有効性の認知）に気づかせるために，簡単な心理学実験を交えながら生徒らにわかりやすく指導する点，および学習方略だけでなく学習動機や学習観についてのアンケートをとることによって生徒らの認知面やメタ認知面に働きかける点において，特徴がある。さらに，学習法講座は，認知カウンセラーや心理学者だけでなく，学校現場の先生による講座が開かれることがある。

前述した学習観について，認知カウンセリングでは有効な学習方略に直結している／していないによって，認知主義的学習観と非認知主義的学習観に分類している（植阪，2010a；植阪・瀬尾・市川，2006）。認知主義的学習観とは，「思考過程重視志向」，「意味理解志向」，「方略活用志向」，「失敗活用志向」の４つであり，深い認知的方略やメタ認知的方略などの有効な学習方略と相関があるとされる。非認知主義的学習観とは，「結果重視志向」，「丸暗記志向」，「勉強量重視志向」，「環境重視志向」の４つであり，深い認知的方略やメタ認知的方略などの有効な学習方略と相関がないとされる（植阪，2010a）。

一方で，認知カウンセリングは必ずしも常に効果が表れるとは言い切れず，この点を指摘した研究やレビューがある。まず，認知カウンセリングを開発・提唱した市川（1993，1998）自身がこの点を指摘している。市川（1993，1998）の報告によると，認知カウンセリングは，長年実践を行ってきた経験者が指導しても効果が現れにくいケースがあり，その原因として生徒らが持つ学習動機や学習観を挙げている。つまり，生徒らの動機づけが少なかったり，あるいは「有効な学習方略を学ぶよりも，とにかく結果が出ればいい」という学習観を生徒らが持っていたりすると，学習方略の指導も行う認知カウンセリングの効果が表れにくいことを指摘している。さらに，認知カウンセリングの研究において学習動機や学習観の変容についても長年検討されている一方で，学習動機や学習観に介入し変容させる難しさが指摘されている（例えば，伊藤，1998；松下，1998；植木，2002，2004；植阪，2010b）。これらの中で，植木（2004）は，高校生に対して英語長文読解の指導をする実践研究の中で，有効な学習観を持つことを促すだけでなく，メタ認知的な学習方略の使用を促すことが有効であることを明らかにしている。また，植阪（2010b）は，中学生を対象に「教訓帰納」という方略を指導した結果，望ましいと考えられる認知主義的な学習観を生徒

が持つようになった事例を報告しており，学習観の変容を直接目的とするのではなく，学習方略などの使用を促すことの重要性を指摘している。

以上より，認知カウンセリングでは，有能感，動機づけ，自己効力感，学習観などの心理的要因に着目して実践を行い成果がある一方で，生徒らの様々な困難が大きい場合には，学習観をはじめ心理的要因への介入や変容は容易ではないと考えられた。

4.1.3　学習方略を支援する個別の実践研究

国立情報研究所の文献検索データベース CiNii を用いて検索された 40 の研究のうち，小学生から高校生を対象にした個別の実践研究の主なものについて検討する。また，発表年の順に掲載した。

山田・岡・木舩（2009）は，一次方程式ができないという主訴を持つ中学 3 年女子を対象に，5 ヶ月間 15 回に渡って認知カウンセリングを行った。アセスメントとして，数学テスト，情動面（自己効力感，学習意欲など）のチェック，問題の特定のための聞き取りを行い，目標として「文章題から一次方程式を立式し正確に解くプロセスを身につける」，「自己調整学習を身につける」などを定めた。支援は「ワーキングメモリ容量」，「脱文脈化」，「自己調整学習」の枠組みに基づいて行われ，支援の結果，基本的な文章題の解法が定着したことを報告している。

植阪（2010b）は，一生懸命解いているのに成績に結びつかないという主訴を持つ中学 2 年女子を対象に，「教訓帰納（間違いや失敗から教訓を引き出す）」という方略の定着を目標に，認知カウンセリングを行った。生徒は「一種の学習性無力感に近い状態」であったと考えられた。支援の結果，指導科目の数学において教訓帰納が獲得され，理科においても「方略の転移」が見られ，学習成果が出たことによって「学習意欲の増加」，「学習量志向から認知主義的学習観（方略志向など）への変容」が見られたことを報告している。

中村・岡・外山（2011）は，漢字に苦手意識を持つ小学 3 年男児を対象に，認知カウンセリングを用いた指導を行った。アセスメント面談と書字テストから，男児のパフォーマンスを具体的に称賛し有能感を高めること，筆順や払いおよび線の長さを意識することに目標をしぼって，指導を行った。支援の結果，漢字テストの成績や学習習慣においては課題が見られるものの，漢字に対する苦手意識が軽減され，うまく書けるようになったことによる有能感の促進が見られたことを報告している。

小澤・岡・湯澤（2016）は，数学に苦手意識があり，割合や単位換算に困難が見られた中学 1 年女子を対象に，これらの単元の改善と自己効力感が低下することを防ぐことなどを目的として，2 ヶ月間 12 回に渡って，認知カウンセリングを行った。外的リソースとしての図表を積極的に活用した支援の結果，割合の問題の正解率が上昇したこと，途中式をしっかり書きながら問題を解くようになったこと，自己効力感がやや高くなったことなどが見られたことを報告している。

田中・岡・福島・宮谷（2019）は，文字式の理解が不十分で数学に苦手意識を持つ中学 2 年女子を対象に，再活性化説（反復学習で刺激が再提示されるまでの間隔による思い出されやすさにつ

いての説）に基づく反復学習と成功体験が得られることを目標に，認知カウンセリングを 5 ヶ月間計 13 回に渡って行った。支援の結果，文字式や方程式の計算力，および文章題を文字式で表す力の向上が見られ，自己効力感や学習観に大きな変化はなかったものの，数学に対する自信がやや上昇したことが見られたことを報告している。

4.2　知的能力に着目した支援

4.2.1　特別支援教育への需要の高まり

最近の学校現場において発達障害や学習障害への対応としての特別支援教育への需要は，以下の報告のように，高まっていると考えられる。

文部科学省（2012a,2012b）によると，2002 年に実施された「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」の結果，通常級にいる，「学習面か行動面で著しい困難を示す」者の割合は 6.3%，「学習面で著しい困難を示す」者の割合は 4.5%，「行動面で著しい困難を示す」者の割合は 2.9%，「学習面と行動面ともに著しい困難を示す」者の割合は 1.2%であり，また 2012 年に実施された同様の調査では，「学習面か行動面で著しい困難を示す」者の割合は 6.5%，「学習面で著しい困難を示す」者の割合は 4.5%，「行動面で著しい困難を示す」者の割合は 3.6%，「学習面と行動面ともに著しい困難を示す」者の割合は 1.6%であり，前回 2002 年と比較して同等かわずかに増えていた。2002 年の調査の結果を受けて，国による特別支援教育体制づくりが始まったとされている（文部科学省，2012a）。

さらに，特別支援学級に通う生徒らの人数の変遷を見ると，2002 年が小学校 55,963 人，中学校 25,864 人（以下，同順），2012 年が 113,961 人，50467 人，2017 年が 167,260 人，68,218 人であり（文部科学省，2018），確実に増加していることが示されている。また，通級による指導を受けている発達障害の生徒らは，例えば自閉症は，2006 年が 3,562 人，350 人，2012 年が 9,744 人，1,530 人，2017 年が 16,737 人，2,830 人であり，学習障害は，2006 年が小学校 1,195 人，中学校 156 人（以下，同順），2012 年が 7,714 人，1,636 人，2017 年が 13,351 人，3,194 人であり，注意欠陥多動性障害が 2006 年が 1,471 人，160 人，2012 年が 7,596 人，921 人，2017 年が 15,420 人，2,715 人であり（文部科学省，2018），これらも確実に増加していることがわかる。

以上の報告より，特別支援教育への需要の高まりがあると考えられた。さらに，これらの障害がある生徒らは，知的能力の特性の問題・困難があると考えられ，学習面をはじめ生活上のスキルの指導においても，生徒らの知的能力の特性を踏まえた支援が必要であると考えられる。

4.2.2　知的能力の特性に着目した学習支援の研究

生徒らの知的能力の特性に着目した学習支援の研究は，学習障害などの特別支援教育研究の中で行われてきた。ここでの知的能力とは，いわゆる知能（知的能力）や情報処理能力（言語情報や

視覚情報の処理能力）のことであり，人によって強い・弱いがあり，得意とする情報の種類や処理の仕方が違うとするものである。

検査法　知的能力の検査法としては，『KABC- Ⅱ』，『DN-CAS』，『WISC- Ⅳ』がある。『KABC- Ⅱ心理教育アセスメントバッテリー』（藤田・石隈・青山・服部・熊谷・小野，2011；熊谷，2012）では，「同時処理」，「継次処理」，「プランニング」，「学習」の 4 尺度からなる「認知尺度」，および「語彙尺度」，「読み尺度」，「書き尺度」，「算数尺度」の 4 尺度からなる「習得尺度」がある。各 4 尺度の標準得点から「プロフィール分析表」を作成することができ，さらに各尺度，「認知尺度」，「習得尺度」の標準得点やディスクレパンシー（得点差），有意な強さ（S）／弱さ（W）を検討することができる。『KABC- Ⅱ』は，子どもがどのように学ぶことができるかの洞察を助けることができるという特徴があり，例えば，WISC- Ⅳで「言語理解」や「知覚推理」の強さ／弱さの程度がわかった後に，さらに KABC- Ⅱで情報処理の仕方の「継次的」，「同時的」の強さ／弱さの程度を測ることで，実際の具体的指導をどのように工夫したらよいかの示唆を得ることができる。

『DN-CAS 認知評価システム』（Naglieri，1999　前川・中山・岡崎訳　2010）は，知能の PASS 理論に基づき情報処理特性とプロセスなどを評価するアセスメントである。4 つの PASS 尺度（プランニング，同時処理，注意，継次処理）と全検査の「標準得点」を算出しプロフィールを作成することにより，個人間差にもとづく個人の情報処理の仕方（プランニング，同時処理，注意，継次処理）の強さ／弱さなどの特徴を知ることができる。なお，PASS 理論では，情報の入力・統合・出力のいずれにも「継次的」および「同時的」要素を想定し，情報の統合全体を「注意」が制御し，処理過程をスムーズに行うために「プランニング」が関与している考え，さらに以上の処理の前提として，それまでの学習や経験を「背景的知識」として想定している。

『WISC- Ⅳ知能検査』（上野他，2010）は，DN-CAS や KABC- Ⅱの認知検査と違って，知能指数を算出することが可能である。なお，ここでの知能指数は「偏差知能指数」であり，同年齢集団での位置を標準得点で表したものである（平均 100，標準偏差 15）。この偏差知能指数（FSIQ）の他，４つの指標（「言語理解 VCI」，「知覚推理 PRI」，「ワーキングメモリ WMI」，「処理速度 PSI」）の各合成得点（年齢平均 100，標準偏差 15）を求めることができ，また「下位検査の評価点プロフィール」と「合成得点プロフィール」を作成することができる。これらは個人間差にもとづく評価であり，以上の結果から，生徒らの知的能力の特性を評価することができる。

さらに，指標レベルや下位検査レベルにおける「ディスクレパンシー比較」，基本検査の下位検査ごとの「強い能力と弱い能力の判定（S と W の判定）」を行うことが可能である。これらは個人内差にもとづく評価である。加えて，「プロセス分析」として，７つの「プロセス得点」（「積木模様の時間割増なしとあり」，「数唱の順唱と逆唱」，「順唱の最長スパンと逆唱の最長スパン」，「絵の抹消の不規則配置と規則配置」）を比較することにより，ディスクレパンシー比較や標準出現頻度を求めることが可能である。

『WISC- Ⅳ』は，学習障害などの学習支援の際にしばしば利用されており，さらに詳しい知的能

力の特性を知るために，『KABC- Ⅳ』や『DN-CAS』がテストバッテリーとして使われている。

授業のユニバーサルデザイン　知的能力の特性に着目した援助に関連のある教育実践として，「授業のユニバーサルデザイン」がある。これは，通常学級においても生徒らの知的能力の特性を考慮した指導を取り入れた授業設計のことである。知的能力の特性を考慮した指導は，知的能力に困難がある生徒らのみならず，すべての生徒らに効果があることが実証されたことにより，知的能力に困難があるかどうかにかかわらずに行われるようになった経緯がある。授業のユニバーサルデザインにおいては，生徒らの「知的能力（学習スタイル）」と授業者の「授業スタイル」や「指導スタイル」とのマッチングの重要性が指摘されており（例えば，独立行政法人国立特殊教育総合研究所，2005；高橋，2007），これは，第 2 章の「2.1 学校心理学の理論の特徴」で取り上げた「個人と環境の適合」，第 3 章の「3.2 日本の学校心理学における学習支援」で取り上げた「生徒らの学習スタイルと教師の教授スタイルのマッチング」などの重要性の指摘といっちするものであると考えられた。

4.2.3　知的能力の特性に着目した個別の実践研究

国立情報研究所の文献検索データベース CiNii を用いて検索された 69 の研究のうち，小学生から高校生を対象にした個別の実践研究の主なものについて検討する。また，発表年の順に掲載した。

水内・小林・森田（2008）は，読みに困難のある学習障害児である中学 2 年女子を対象に，アセスメントとして WISC- Ⅲを実施した上で，「マルチメデイア DAISY」を用いた個別指導を行った。支援の結果，通常の教科書を用いた学習より DAISY 教材を用いた学習の方が内容理解の問題の正解率が高く，今読んでいる箇所をハイライトで強調し音声でも再生してくれる DAISY 教材は効果的であったことを報告している。

遠藤（2010）は，境界領域の知能を有し年齢不相応の学力であった中学 3 年男子を対象に，算数文章題の課題解決の力を付けるための個別指導を行った。アセスメントとして，WISC- Ⅲによる知的能力，およびつまずいている解決過程の分析を行い，指導方略として，具体物操作条件とキーワード提示条件を用いた。支援の結果，計算におけるケアレスミスが残るものの，具体物操作条件にて対象生徒の課題への動機づけが促され，キーワード提示条件において立式過程でのつまずきが解消し，効果的に課題解決がなされたことを報告している。

中村・眞田（2012）は，読み書きや計算に遅れが見られた小学 5 年男児を対象に，基本的な加減算の指導，および算数の文章題においてキーワードに注目し理解し解答できるようになるための指導を行った。アセスメントとして WISC- Ⅲ，読み書きのスクリーニング検査，算数の学習習熟度テストを行った。また，指導の工夫として，概念を理解させるために半具体物（ブロック）を用いること，および図や絵を活用することを行った。支援の結果，算数に対する学習の抵抗感が軽減し，キーワードを見つけ，自発的に見直し作業をするようになったことを報告している。

村上（2018）は，読み書き障害のある小学 4 年生を対象に，WISC- Ⅲの結果（視覚的な弱さあり）

を踏まえて，アルファベットの読み書き，英語の音韻認識，基本的な単語の読み書きの支援を行った。支援の際には，視覚的な弱さを補うために，「段ボールで文字なぞり」，「キネスティックサンドで文字を作成」，「文字のイメージをホワイトボードに描く」など触覚・作業・イメージなどを活用した。支援の結果，アルファベットの書字，簡単な構造を持つ単語の読み書きができるようになったことなどを報告している。

佐藤・古賀（2020）は，漢字書字に困難のある２名の小学生（男児と女児）を対象に，アセスメントとして視知覚検査を行った上で，男児には再認能力（見てわかる能力）の高さを生かした指導（例えば，漢字の間違い探し）を，女児には図形弁別（形を分解して理解する能力）の弱さを補う指導（例えば，漢字をパーツに分けて覚える）を行った。支援の結果，男児は非字・形態の割合が大幅に低下し，女児は書字成績が大幅に上昇したことなどを報告している。

4.3　学習支援と心理面の支援

4.3.1　心理面の支援の重要性の指摘

「認知カウンセリング」が学習方略を中心に学習動機や学習観などの認知的・メタ認知的側面を重視するのに対して，「心理カウンセリング」は学習に困難や不安を感じ不適応を起こしている生徒らに対して，受容や共感を中心とする心理的なサポートを行うと定義されることがある（植阪，2010a）。加えて，後者のような支援は，学習不適応の生徒らにとって心理的な下支えとして必要であるといういくつかの指摘がある。

三浦（1999）は，相談室や教育相談機関で SC や相談員が学習支援に関わった例を参考に，集団になじめなかったり学習がわからないと訴えたりする生徒らに対して，その背景の原因や状況を理解し共感・受容することの重要性，および SC らを交えた「学びあう楽しさ」，「人間関係」の大切さを指摘している。このような心理面の支援は，不適応に陥った生徒らにとって情緒的な下支えとして有効であると指摘している。

大河原（2015）は，学業のアンダーアチーバーが生じる理由の１つに「解離様式による適応」を指摘している。これは“学習にまつわる不快な体験がトラウマ（マイナートラウマ）となり，それ以後，学習中の不快が引き金になり，解離状態に導かれてしまう”状態であり，不快感情を抑圧・否定してしまうので，授業やテスト中に頭が真っ白な状態になることがあるという（大河原，2015, p.91-92）。このような心理面の症状を改善するために SC の関わりの重要性を指摘している。

本田（2005）は，学習の遅れが生じるメカニズムの中で「教員側の要因」，「子ども側の要因」，「教室の要因」を取り上げ，子ども側の要因として基本的学習能力，学習意欲，学習スタイルを挙げている。その上で，子ども側の要因の中で視覚・聴覚などの特性，教員側の要因，および教室の要因が合わないことがあることを指摘し，このような問題に対して，“遅れの３つの要因を見立てる，個別支援プランの立案，遅れのある子どもの理解と対応のための研修”を行うことが心理専門職と

しての支援であるとしている（本田，2005，p.17）。

高橋（2012）は，学校で教師が行う教育相談は学業・適応・進路の領域で展開されており，学校不適応の予防や今後の進路指導のためにも，学習を扱う相談が重要であるとしている。その上で，特に「自分に合った学び方」を指導することの大切さを指摘し，具体的には，一般的な学習方略を指導する認知カウンセリング，自分の知的特性に合った学習方略に関する長所活用型の指導や授業，心理検査から導き出された指導仮説に沿った特別支援領域の支援などを紹介している。さらに，これらの支援を行う際に，“ 情緒的に支え，意欲を喚起しつつ，学習の場を与えることで，学力を伸ばしていく取り組みは，学業に関する確かな支援といえる ” と強調している（高橋，2012，p.18）。

さらに，学習おける情緒的・心理的な問題として，無気力や統制感のなさなどがあり，これらの要因についても，以前から多くの研究がなされている。例えば，佐藤（1998）は，中学生は小学生より学習上のコンピテンスや統制感が低くなることを示唆している。また，牧・関口・山田・根建（2003）は，現代社会が目標を見いだしにくい環境であり，そのことが統制感の減少にともなって子どもたちの無気力感を助長し，不登校をはじめとした学校不適応に影響を与えている点を指摘している。統制感と無気力に関して，その後の一連の研究の中で，牧（2011）は，無気力感と随伴性経験，非随伴性経験，それに関連する要因（コーピングエフィカシー，思考の偏りなど）について，「教師と友人関係と自己への偏った思考」が「勉強における偏った思考」に収斂し無気力感につながっていることを明らかにしている。さらに，西村・河村（2010）は，テスト期間におけるコーピングモデルを作成した上で，自律的学習群には認知スキルの提供が，他律的学習群には個人に合った学習スキルの提供と肯定的思考の促進が，低動機学習群には反復・集中スキルの提供が，援助の方法として有効であることを明らかにしている。

以上見てきたように，学習支援において，学びあう楽しさ，人間関係，トラウマ，解離状態，学習意欲，学校不適応，情緒的な支え，無力感，統制感のなさ，非随伴性経験のなさのような問題に対する心理面の支援の重要性から，心理専門職が学習支援に関わる必要性が指摘できると考えられた。

4.3.2　心理面の支援を取り入れた個別の実践研究

国立情報研究所の文献検索データベース CiNii を用いて検索された心理面の支援を取り入れた 17 の研究のうち，小学生から高校生を対象にした個別の実践研究の主なものについて検討する。実際に SC や相談員がカウンセリングや相談の中で学習の問題に関与したケースであり，本論文の関心と大きく関わる項目であるため，やや長めに取り上げる。また，発表年の順に掲載した。

伊藤（1993）は，極度の学習不振と家庭上の問題を抱えた小学男児に対して，心理的援助として心理療法的アプローチを行いながら，教育的アプローチとして学習指導を積極的に行った。男児は知的水準は正常であったが，学業成績は最下位であり，その原因の 1 つに家庭上の問題があったことから，両アプローチを用いたと報告している。支援の結果，学習において態度と自主性が改善

され，家庭内の緊張も低減した。さらに，教育的および心理療法的という正反対の方向を持つアプローチのバランスをとることの重要性や長所・短所を考察している。その中で，通常の教育指導的方法（学習指導）と，本事例で教育的および心理療法的アプローチを踏まえた「学習援助」との相違について考察している。

中村（2004）は，自身が SC として不登校の中学 2 年男子を対象に学習支援を中心とした事例を報告している。SC として家庭訪問をくり返しながら，生徒が相談室登校から個別指導教室登校へと発展する援助を行った。その際に，生徒は「足し算の繰り上がりができない」，「時計がよめない」などの学習面が顕著に遅れていたために，学習支援を行った。支援の結果，相談室に週 2 日登校することから個別指導教室へ毎日登校することが定着し，3 年生に進級後も登校は安定し，無事卒業し進学した。さらに，学習支援が学力の獲得に留まらず，学習意欲の喚起，勤勉性の獲得，相談室の他の生徒との共通の目的・作業を通しての関係づくりなど，多岐に渡る効果があったと報告している。

坂田（2007）は，心の教室相談員が中学 2 年女子の不登校生徒を対象に支援した事例を報告している。友人関係の問題から不登校となった生徒は，しばらく相談室登校を続けるが，その中で教室復帰につなげるための方法として「別室学習」を行った。教科担当の教師から課題が出され，生徒は自分のペースで取り組みながら，時々担当教師が別室で指導を行った。その後，クラスメイトが相談室を訪ねるようになり，やがて教室復帰を果たしたという。坂田（2007）は，考察の中で，「心理面接と別室学習の指導とを同じ担当者が行ったこと」を最大の問題点とし，「カウンセリングを行う治療者と，学校適応を直接的に支える相談員は，その関わり方が全く異なるため，筆者（相談員）の立場を一定できないことは治療の上でも大きな問題であった」としている。同時に，「学校内での教室復帰リハビリテーションとしての，別室学習とその効果的プログラム」の重要性を指摘している。

大塚（2006）は，AD/HD，書字読字障害の混合性 LD，チック障害と診断された小学 4 年男児を対象に，書字・読字指導を中心とした学習面の支援と困難感を支えるカウンセリングを行った。支援は「学習への抵抗をなくし関係を築いた時期」，「男児に合った学習方略の模索と意欲を引き出す関わりを行った時期」，「学校での悩みとその支援を行った時期」，「新たな学習のツールを見つけ，計画性や見通しを持てるような支援をした時期」と経過していった。これらからわかるように，男児の知的能力の特性に合った学習方略の指導，計画性や見通しといった学習に必要なスキルや能力の指導の他，困難感，抵抗，意欲，悩みといった心理面の課題を取り上げており，さらにカウンセリングにおいて重要であるカウンセラーとクライアントの関係性（リレーション）を重視した支援を行っていた。このような実践を踏まえて，“ 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 ” ことを指摘している（大塚，2006，p.80）。

東山・近藤・木下・宮崎（2012）は，発達障害と不登校の状態を合わせて呈する小学 3 年女児，

中学２年男子，中学３年男子を対象に，学習支援とセラピューチック（療法的）な関わりを行い，その効果について検討した。３名の生徒らに対して WISC- Ⅲを実施し，その結果を詳細に分析した上で学習支援の計画を立てた。セラピューチックな関わりとしては，興味・関心あるもの（クイズ，ゲームなど）を話題や教材に取り入れる，個別の会話の時間を取り思いを聞き取る，本人のペースを大切にする，学習の進度に無理がないように配慮する，などであった。また，生徒らへの支援の他に保護者に対するカウンセリングも行い，保護者の心情に対する共感や受容を心がけた。支援の結果，一定程度の学習の成果が見られ（漢字が書けるようになる，学習や登校の習慣がつく，高校に合格するなど），セラピューチックな関わりの結果として支援者との関係形成，周囲の人との人間関係の樹立，，未来への希望（高校生活への期待）などが見られたことを報告している。

4.3.3　学習方略の支援と心理面の支援

これまで，学習支援の際に心理面を支援する重要性を指摘してきた。具体的には，学びあう楽しさ，人間関係，トラウマ，解離状態，学習意欲，学校不適応，情緒的な支え，無力感，統制感のなさ，非随伴性経験のなさ，極度の学習不振，自主性，勤勉性，困難感，抵抗，失敗経験の多さのような心理面の困難・問題があった。ところで，本章の「4.1 学習方略の支援」の中で検討した学習方略の支援（認知カウンセリングや知的能力の特性に着目した支援）においても，有効な学習方略や生徒らの知的能力に合った学習方略を指導しながら，様々な心理面の要因にも着目していることが報告されている。

例えば，認知カウンセリングに関して，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』と意識的に称賛を与え，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指摘している。知的能力の特性に着目した学習方略の指導に関して，例えば，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，心理的なサポートとしても有効ではないか」と指摘している。このように学習方略の指導に際しても生徒らには，自己肯定感，有能感，「わからない，できない」などの困り感，学習意欲，抵抗感，嫌悪感，不安，安心感など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，称賛，共感，寄り添いなどの心理的なサポートを行なっており，それによってそれぞれの学習支援が目指す目的（学習方略の習得など）が達成しやすくなるのではないかと考えられた。

4.3.4　心理面を支援する難しさ

以上のように，学習支援における心理面の支援の重要性が指摘できる一方で，現実的な意味合いが強い学習指導と治療的な意味合いがある心理臨床（心理面の支援）という質的に異なる２つの側面のバランスの取り方の問題が指摘されることがあった（伊藤，1993；坂田，2007）。

この点について，伊藤（1993）は，学習指導と心理臨床の対比的な特徴として，「治療者（指導者）主導」と「クライエント主導」，「外的現実的目標」と「内的目標」，「課題中心の評価」と「事例全体を評価」，「技術の習熟」と「知的発見の喜び」，「短期目標の作業」と「長期目標の作業」，「学習的方向」と「遊び的方向」などを挙げている。「治療者（指導者）指導」と「クライエント主導」は，“ 課題を治療場面に取り入れる際に治療者がイニシアチブを取るか，クライエントの自発的提案を待つか ” という違いであり，「外的現実的目標」と「内的目標」は，“ とりあえず試験の成績が上がるなど，目に見える成果を上げるか，知的好奇心が育って発揮されていくのを促すか ” という違いであり，「課題中心の評価」と「事例全体を評価」は，“ 課題の遂行に必要なことを考える姿勢か，事例の心理的問題や可能性などを把握し，適切な援助を提供する姿勢か ” という違いであり，「技術の習熟」と「知的発見の喜び」は，“ 計算技術，漢字書き取りなど習熟を要する作業か，実験・具体的作業などで『ああそうか！』と思える体験か ” の違いであり，「短期目標の作業」と「長期目標の作業」は，“ 宿題・試験など，とりあえずできて安心する必要のある課題か，深く納得して将来の土台にとなるべき課題か ” という違いであると説明しており，また，「学習的方向」と「遊び的方向」は，“ 1つの課題あるいは全体の時間の中に遊びと学習の両方の要素 ” があり，“ そのバランスに治療者は自覚的である必要があろう ” と指摘している（伊藤，1993，p.161）。

学習の悩みを強く持つ生徒らはそもそも学習指導の特徴に沿えない現実があり，支援者としてバランスの取り方が難しくなるものと考えられる。この問題は筆者の研究動機の１つであった「指導と支援」のバランスの問題と一致しており，その解決には，両極的である２つの特徴を捉え直す新たな視点も必要であると考えられた。

4.4　第４章のまとめ

本章では，本論文の研究の関心（3）「個別の学習支援の特徴と課題は何か」に基づき，個別の学習支援に関するものとして，学習方略の研究の概観および学習方略の支援，特別支援教育への需要の高まりおよび知的能力（知能や情報処理能力）の特性に着目した支援，心理面の支援を含む学習支援の研究について検討した。

以下，項目ごとに特徴と課題について論じる。

学習方略の支援　学習方略には認知やメタ認知の概念が幅広く応用されていた。具体的には，Weinstein et al.（1986）のリハーサル方略，精緻化方略，体制化方略などに始まり，1990 年代からの自己調整学習方略の研究を経て，重要な学習方略として，認知的方略とメタ認知的方略にまとめられていた。また，学習方略に直接関連する有効性の認知やコスト感，あるいは学習方略の規定要因である「動機づけ要因」（達成動機，内発的動機づけなど）や「認知的要因」（原因帰属，自己効力感，達成目標，学習観など）と学習方略やその他の要因との関連が数多く研究されていた。

学習方略を中心とした学習支援である認知カウンセリングに関する実践研究が多くあり，本邦

の学習支援において認知カウンセリングの重要性が指摘できると考えられた。認知カウンセリングの特徴として，まず実践の場は大学に設置されている「教育相談室」が多かった。これは，認知カウンセリングが学習場面における臨床研究の一面を持っていることの表れであると考えられ，学習研究の実践への応用が研究機関において熱心に進めていることが示された。次に，指導科目は「算数・数学と国語（文字の読み書きや記述)」がほとんどであった。その理由としては，算数・数学や国語は主要科目である点，算数や理科は「計算の手続き」,「概念の理解」,「問題解決」などの習得内容が多い点があると考えられた。さらに，中村他（2011）が小学生の「有能感」に着目して認知カウンセリングを行った研究例に見られるように，学習にまつわる重要な心理的要因を取り上げ，認知カウンセリングを検討する研究は多かった。このことは，学習方略の規定要因は様々あり，それらと学習方略との関連に対する関心の大きさを背景としていると考えられた。これらの研究では，認知カウンセリングを「心理教育的援助」と呼ぶことがあり，学習方略だけでない心理面の幅広い支援の必要性を表していると考えられた。

知的能力の特性に着目した支援　文部科学省による「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」より，通常級に一定数以上の特別な支援を必要とする生徒らがおり，また，特別支援教育が制度として始まって以来，特別支援学級や通級による指導を受ける自閉症，学習障害，注意欠陥多動性障害などの発達障害の生徒らは年々確実に増加していることが示された。以上のデータより，特別支援教育や知的能力の特性への支援の需要が高いことが示唆された。

生徒らの知的能力をアセスメントした上で個別指導を行う実践研究において，アセスメントとして WISC- Ⅲや WISC- Ⅳがほとんどの研究で活用され，指導目標と指導方略の決定に生かされていた。また,「キーワードに注目させる」,「具体物を用いる」,「絵や図表を活用する」などの具体的かつ効果的な方略，またはマルチメデイアの ICT を活用することで，生徒らの苦手とする情報処理能力を補う指導が積極的に実践されていた。以上のことから，知的能力の特性に着目した支援において，効果的な方法や理論が体系化されていると考えられた。ただし，問題点としては，効果を出すために指導内容が限られてしまう点，目標が達成されながらも他の課題が明らかになる点，アセスメントのツールとして WISC 以外の DN-CAS や KABC のテストバッテリーの活用が必ずしも多くない点などが挙げられると考えられた。また，授業のユニバーサルデザインについて，知的能力に大きな困難がある生徒らに対しても知的能力の特性を考慮した支援の方法が有効であり，これは通常級における定型発達の生徒らへの効果的な学習指導や支援のヒントになると考えられた。

学習支援と心理面の支援　学習上の問題・困難や不安に対して，わからないところの直接的な指導，学習方略の定着を目指した指導，および学習動機や学習観の変容を目指す介入のみならず，生徒らに対して受容・共感などを行う心理面の支援は重要であることが指摘されていた。また，本論文で取り上げた実践研究は，SC や相談員が，不登校や心理的問題を抱えている生徒らに対して，直接学習支援を行った珍しいケースであると考えられた。学習指導と心理面の支援の両立の難しさ

はあるものの，伊藤（1993）が指摘した教育的および心理療法的アプローチを踏まえた学習支援のあり方の示唆は参考になると考えられた。一方で，学習指導と心理臨床（心理面の支援）のバランス（例えば，外的現実的目標と内的目標）の取り方の難しさの指摘があり，両極的である２つの特徴を捉え直す新たな視点も必要であると考えられた。

なお，本章で取り上げた主な文献は Table 4-1 にまとめた。

Table 4-1　第４章「個別の学習支援」に関する主な文献

引用元	出典	主な内容
Zimmerman & Martinez-Pons (1986)	Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of educational Psychology*, *82*, 51-59.	それまでの学習方略研究を自己調整学習方略（Self-regulated learning strategy）として,「自己評価」,「目標設定とプランニング」,「記録をとることとモニタリング」,「社会的支援の要請」にまとめた。
伊藤（1996）	学業達成場面における自己効力感，原因帰属，学習方略の関係　教育心理学研究，*44*，340-349.	Pintrich & De Groot (1990) の自己調整学習と動機づけの尺度を日本語訳し，学習方略に関して「一般的な認知（理解・想起）方略」,「復習・まとめ方略」,「リハーサル方略」,「注意集中方略」,「関係づけ方略」の因子を見出した。
村山（2010）	認知と動機づけ　市川伸一（編）　現代の認知心理学５発達と学習　北大路書房	動機づけの先行研究をレビューし，動機づけ理論には「動機論（ある人間行動を始発させるためのエンジンであり活力の源と考える）」と「認知論（人間の主観的認知が動機づけ過程を規定すると考える）」の大きく２つの流れがある点を指摘している。
Deci & Ryan（1985）	*Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.	自己決定理論（有能さ，関係性，自律性の３つの要素を重視）に基づき,動機づけを自律性の程度によって,「非動機づけ」,「外的調整」,「取り入れ」,「同一化」,「統合」,「内発的動機づけ」と分類した。
Seligman, Abramson, Semmel, & Braeyer (1979)	Depressive attributional style. *Journal of Abnormal Psychology*，*88*，242-247.	改訂学習生無力感理論を唱えた。この理論は,Seligman & Maier（1967）の学習性無力感理論に,Weiner（1972）の原因帰属理論を参考に，出来事に対する説明スタイルの違いを取り入れた。
西村・河村・櫻井 (2011)	自律的な学習動機づけとメタ認知的方略が学業成績を予測するプロセス―内発的な学習動機づけは学業成績を予測することができるのか？―　教育心理学研究 , *59*,77-87.	自己決定理論に基づき,シンプレックス構造を持つ「内的調整」,「同一化的調整」,「取り入れ的調整」,「外的調整」の４つの因子から成り立つ学習動機尺度を作成した。
市川（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－　ブレーン出版	認知カウンセリングとは,「何かがわからなくて困っている」という学習者に対する，面接・相談・指導を通じて行う個別の学習相談であり,学習方略の指導や,学習動機や学習観などの認知に介入することがある。認知カウンセリングは学習場面における臨床研究であり，心理カウンセリングと対比して説明されることがある。
山田・岡・木舩（2009）	認知カウンセリングによる一次方程式の文章題解決へ向けての個別学習援助　広島大学心理学研究，*9*，283-299.	大学に設置された「学校心理教育援助室」にて，一次方程式ができないという主訴を持つ中学３年女子を対象に認知カウンセリングに基づく個別の学習支援を行った。指導においては「ワーキングメモリ容量」,「脱文脈化」,「自己調整学習」の枠組みにもとづいて支援を行い，その結果，基本的な文章題の解法が定着した。

植阪 (2010b)	学習方略は教科間でいかに転移するか－「教訓帰納」の自発的な利用を促す事例研究から－　教育心理学研究 , *58*, 80-94.	一種の学習性無力感に近い状態だった中学２年女子を対象に，数学を指導しながら「教訓帰納」という方略の定着を目標とした認知カウンセリングを行った。支援の結果，理科においても教訓帰納の自発的な利用が見られた。
中村・岡・外山（2011）	漢字に苦手意識を持つ小学生に対する認知カウンセリング－有能感の促進に着目して－　広島大学学校教育実践学研究，*17*，1-7.	漢字に苦手意識を持つ小学生３年男児に対して，認知カウンセリングを用いた指導を行った。男児のパフォーマンスを具体的に称賛し有能感を高めることなどにしぼって，指導を行った。支援の結果，苦手意識の軽減と有能感の促進が見られた。
遠藤（2010）	境界領域の知能を有する発達障害生徒に対する算数文章題解決のための学習支援－認知特性とつまずいている解決過程の分析から－　教育心理学研究，*58*，224-235.	年齢不相応の学力であった中学３年男子に対して，算数文章題の課題解決指導について支援した。指導方略として，具体物操作条件とキーワード提示条件を用いた。支援の結果，具体物操作条件にて対象生徒の課題への動機づけが促され，キーワード提示条件において立式過程でのつまずきが解消し，効果的に課題解決がなされたことを報告している。
中村･眞田（2012）	学習に困難を示す児童に対する個別指導の実践的研究－算数におけることばの理解に焦点を当てて－　佐賀大学教育実践研究，*28*，21-25.	読み書きや計算に遅れが見られた小学５年男児を対象に，基本的な加減算の指導と，算数の文章題においてキーワードに注目し理解し解答できるようになるための指導を行った。支援の結果，算数に対する学習の抵抗感が軽減し，キーワードを見つけ，自発的に見直す作業をするようになったことを報告している。
大河原 (2015)	子どもの感情コントロールと心理臨床　日本評論社	いわゆる「キレる」などの感情コントロールができない子どもについて，その心理状態を説明する中で，学習場面における不快感情（不快な体験，トラウマ，解離状態）への支援の重要性を指摘した。
牧・関口・山田・根建（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.	中学生を対象に「主観的随伴経験尺度（PECS)」の標準化を試みた。その結果，「随伴経験」，「非随伴経験」からなる２因子が見出された。さらに，中学生の無気力感は非随伴経験の多さよりも随伴経験の少なさに起因する可能性があることを示唆している。
伊藤（1993）	学習援助を心理療法に統合する試み－学習不振事例へのアプローチをとおして－　心理臨床学研究，*11*，152-163.	極度の学習不振と家庭上の問題を抱えた小学男児に対して，心理的援助として心理療法的アプローチを行いながら，教育的アプローチとして学習指導を積極的に行った。教育的および心理療法的という正反対の方向を持つアプローチのバランスをとることの重要性と長所・短所について考察している。
中村（2004）	スクールカウンセラーによる学習援助を中心に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.	研究者自身が SC として不登校の中学２年男子を対象に学習を中心とした支援を行った。支援の結果，学力の獲得に留まらず，学習意欲の喚起，勤勉性の獲得，相談室の他の生徒との共通の目的・作業を通しての関係づくりなど，多岐に渡る効果があったと報告している。

大塚（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.	LD と診断された小学 4 年男児を対象に，書字・読字指導を中心とした学習支援を行った。その中で，「学習への抵抗」，「男児に合った学習方略の模索と意欲を引き出す」，「学校での悩みとその支援」などの，学習に付随した情緒や課題を取り上げることで心理面の改善を図る重要性を指摘した。

注）本文での掲載順にまとめた。

第５章　態度に関する実証的研究

本章では，本論文の研究の関心（1）「指導と支援はどのように両立できるのか」に関して「態度」を取り上げる。態度の概念，理論，先行研究の知見についての検討を通して，学習支援において態度や認知・情緒・行動の３側面の視点を取り入れる重要性について論じる。具体的には，「5.1 態度の概念と理論」，「5.2 学習の態度に関する研究」，「5.3 学習支援における態度の重要性」について検討する。

5.1　態度の概念と理論

5.1.1　態度の定義と特徴

心理学において態度は一般的に「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，生活体が関わりを持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）であると定義される（レビューとして，竹村，2009）。また，態度は認知・情緒・行動の３側面を持つこと（Rosenberg & Hovland，1960；斉藤，1992），および「よい－悪い」，「好き－嫌い」，「ポジティブ－ネガティブ」などの両極的な評価の次元で捉えられる心理的傾向であること（Bohner & Dickel，2011；藤原，2001；斉藤，1992）が指摘される。これらを踏まえると，生徒らの学習の態度は，本人の学習歴，親，学校の影響を受けてつくられ，その態度が後の学習行動や方略の使用に影響を与えると考えられる。また，生徒らの学習の悩みが３側面に渡っていたこと，および「好き－嫌い」のような評価判断は生徒らに日常的かつ自然に見られることから，学習の態度における３側面や評価の観点は重要であると考えられる。

5.1.2　心理学における３側面の応用

態度の特徴の１つである認知・情緒・行動の３側面は，心理学において多くの応用が見られる。例えば，論理療法における ABC（Activating events, Beliefs, Consequences）理論（Ellis & Harper, 1975　北見監訳 1981），消費行動のモデルである AIDA（Attention, Interest, Desire, Action）モデルや AIDMA（Attention, Interest, Desire, Memory, Action）モデル（レビューとして，石垣・木村，2009），あるいは心理臨床の認知行動療法（例えば，清水，2010）における心理的介入の際の視点などに応用されている。

ABC 理論（Ellis et al.，1975　北見監訳 1981）とは，心理療法の１つである論理療法の中心的な概念であり，出来事 (Activating event) に対して，その人がどのような信念 (Belief) を持っているかによって，結果 (Consequence) の受け取り方が違うとする考え方である。人は同じような出来事に遭遇しても異なる感情や行動を持つことから，その調整的な作用として，その人が持つ信念を想定したものである。その上で，論理療法ではその人の信念に焦点を当て，信念を論理的に変化さ

せることを目的としている。消費行動モデルの AIDA モデルや AIDMA モデル（石垣他，2009）とは，人が広告を見てから商品やサービスを購入するまでのプロセスをモデル化したものである。プロセスの中で，Attention（注意），Interest（興味，関心），Desire（欲求），Action（行動），また Memory（記憶）という段階を想定しており，これらの要因は認知・情緒・行動に該当するものである。その上で，それぞれの段階に対してどのようなマーケティングの戦略を取るかを検討することになる。認知行動療法とは，うつ病や不安障害の治療に対して，従来の傾聴・受容・共感を中心とした支持的精神療法に対して，その有効性が実証されている精神療法の 1 つである（清水，2010）。情緒面の問題（うつ，不安など）と比較して，認知（考え）に焦点を当てながら積極的に行動の変容を目指す療法である。さらに，認知行動療法では 3 側面間に相互的な影響があることを想定することがある。

以上のように，認知・情緒・行動の 3 側面は，人の行動について研究する社会心理学，および精神的健康を目指す心理臨床において，汎用性の高い理論的枠組みであると考えられた。

5.2　学習の態度に関する研究

5.2.1　学習の態度研究の特徴

態度の定義（Allport, 1935）より，態度は人々の社会的行動や反応を予測し説明する重要な概念であり，社会心理学を中心に多く扱われてきた。また，学習の態度を扱った先行研究を検討すると，次のような 2 つの特徴があると考えられた。

第 1 に，態度に着目する理由として，生徒らの態度が達成や成功に関連があるだけでなく，教師の指導方針，教授方略，および学級の雰囲気の影響を受けることが指摘される点がある（Atwater, Wiggins, & Gardner, 1995；Fabunmi & Isaiah, 2007；Haladyna, Olsen, & Shaughnessy, 1982；Haladyna, Olsen, & Shaughnessy, 1983；Jessup & Kiley, 1971；大高，1980）。つまり，学習の態度研究の一面として生徒らの態度をポジティブにするために必要とされる教師の要因の検討があり，これは研究の教育実践的有用性を示すものであると考えられる。例えば，理科への態度を扱った研究の中で，Atwater et al.（1995）は，教科へのポジティブな態度を持っている生徒は教科の教師，カリキュラム，授業の雰囲気に対してもポジティブな態度を持っていることを明らかにした。また，Haladyna et al.（1983）は，態度に影響を与える要因として「教師からの称賛（praise）と強化（reinforce）」，「教師－生徒のリレーション（relationship）」，「学級環境の形式性（formality）」があることを明らかにした。

第 2 に，教科を特定しない全般的な学習の態度研究（Anghelache, 2013；Henry, Mashburn, & Konold, 2007）よりも，教科をしぼった研究が多い点がある。例えば，数学（大國・大谷，1990；Pierce, Stacey, & Barkatsas, 2005），理科（George, 2000；Kind, Jones, & Barmby, 2007；ナシル・河野・藤田，2003），外国語（Dehbozorgi, 2012；北條，1997；Oroujlou & Vahedi,

2011），家庭科（中井・石岡・松尾・高部，1995），体育（奥村・梅野・辻野，1988），総合学習（佐々木・住田，2008）などの研究がある。これは，教科担当者に対して具体的示唆を与える点において教育実践上有効であると考えられる。

以上より，態度に影響を与える要因が積極的に調べられており，このことは影響要因によって態度が変容することを表していると考えられ，態度は，変容が難しいとされる信念などよりも介入しやすいのではないかと考えられた。

5.2.2　態度研究の注意点

一方で，学習の態度研究には次のような３つの問題があると考えられた。

第１に，学習の態度の概念や定義が曖昧である点がある。例えば，態度にまつわる情緒的要因とされる感じ（feelings），動機づけ（motivation），喜び（enjoyment），情緒（affects），自己効力感（self-efficacy）などが態度の定義に含まれたり含まれなかったりすることがあるという指摘がある（Kind et al., 2007；Osborne, Simon, & Collins, 2003）。また，態度を心理学的概念ではなく，「ようす」，「ふるまい」のように外面化された動作や表情を表す意味（例えば，「ふまじめである」，「おしゃべりが多い」，「遅刻する」など）として扱われることもある。これらの原因として，Kind et al.（2007, p.872）は，“ 態度の測定が複雑な心理学的構成概念を把握する困難を考慮せずに，むしろ「実践的（pragmatic）」な意味を測定しようとしている ” ことと，“ 教育者はしばしば構成概念を検討するより別の目的で尺度を作成することがあり，妥当性は付随的なこととして扱われることが多い ” ことを挙げている。その上で，“ 測定しようとする構成概念を明確化する ”，“ 構成概念の内部一貫性（例えば，クロンバックのα係数の利用）や次元分解（例えば，因子分析の利用）の確認による尺度の信頼性を検討する ”，“ 心理統計的手法を含む１つ以上の妥当性を検討する ” ことを提案している（Kind et al., 2007, p.876）。

第２に，態度の認知・情緒・行動の３側面について一貫した扱いが見られない点がある。具体的には，１つの尺度を作成する際に，３側面に渡る項目が１つの尺度に混ざっている研究（例えば，奥村他（1988）の体育への態度，Seker（2011）の学校への態度），認知・情緒面のみを扱った研究（例えば，ナシル他（2007）の理科への態度，Yunus & Abdullah（2011）の英語学習への態度），認知面のみを扱った研究（例えば，Anghelache（2013）の学習に関する態度，佐々木・住田（2008）の総合学習に関する態度），および行動面を中心に扱った研究（例えば，畑野・溝上（2013）の主体的な授業態度，北條（1997）の英語学習や方略への態度）などがある。このような現状の背景には，前述した態度の概念や定義が曖昧であること，態度の操作的定義が研究者や研究の目的によって異なること（斉藤，1992），および３側面より “ 評価的判断（evaluative judgments）”（Ajzen, 2001, p.28）のようなより狭い観点から態度を捉えるべきであり，その理由として，認知や情緒という概念を区別することは困難であること（Kind et al., 2007））が指摘される。このように，３側面の重要性は一般的に認められているものの，その扱いについて様々な意見があることが示された。

第３に，質問紙を用いて操作的に測定された態度が，必ずしもその後の実際の行動を予測しない点がある（Abelson，1972；Cooke & Sheeran，2004）。その理由として，行動を予測するとされる態度の測定が言語によってなされること（Abelson，1972），行動の準備状態としての態度よりも状況要因の影響が大きいこと（Chainken & Trope, 1999），1 つの対象にポジティブとネガティブの両方の評価を同時に持つ場合があるという「態度の両価性」の問題があること（平島・土屋・元吉・吉田・五十嵐，2013；Thompson, Zanna, & Griffin，1995）などが指摘されている。

以上のような注意点を踏まえた上で，学習の態度研究を行う必要があると考えられる。

5.3　学習支援における態度の重要性

態度の定義（Allport，1935）の特徴には，以下の３つの特徴があった。

(a) 経験によって体制化され，行動を予測する構成概念である。
(b) 両極的な評価次元を持つ。
(c) 認知・情緒・行動の３側面を持つ。

これらの特徴から，「学習の悩み・実態を把握する点」，および「学習支援の実践の点」から，次のような研究上の意義があると考えられた。

5.3.1　学習の悩み・実態の把握の観点から

態度の定義（Allport，1935）の特徴のうち，(a) より，生徒らのこれまでの学習歴や親や学校によって形成された学習の悩み・実態を態度という構成概念から捉えられる可能性がある。このことは，これまでの学習の悩みに関する調査が項目の列挙に留まっていたという問題を解決することにつながると考えられた。

(b) より，生徒らの悩み・実態のポジティブ／ネガティブなどの程度を態度によって捉えられる可能性がある。つまり，学習の悩みの程度は，「価値がある－ない」，「好き－嫌い」，「できる－できない」などのような評価で捉えられる場合が多く，同様の評価次元がある態度が学習の悩みの実態を反映すると考えられた。

(c) より，３側面に渡っていた学習の悩み・実態の内容が整理しやすくなり，また３側面間の関連についての知見が得られる可能性があると考えられた。

以上の点を実証する研究上の意義があると考えられた。

5.3.2　学習支援の実践の観点から

態度の定義（Allport，1935）の特徴のうち，(a) より，学習方略や知的能力の特性に対する支援を行う際に随伴する心理面の要因を，態度という構成概念から整理できる可能性があると考えられた。また，態度をポジティブにするための要因の研究が多く，状況の影響も受けやすかったことから，態度は強固な信念よりも介入しやすい可能性がある。これは，LD などの困難度が高い生徒らの学校不適応を防ぐ 1 つの支援につながる可能性があると考えられた。さらに学習指導と心理面の支援という両極的な特徴を持つアプローチの仕方について，そのバランスを取るという発想を捉え直す新たな視点に態度がなり得る可能性がある。

(b) より，学習支援の中で随伴する心理面の要因の程度を生徒らも支援者もスケール化しやすく，把握しやすくなる可能性がある。

(c) より，随伴する心理面の要因が整理しやすくなる可能性がある。また，認知行動療法のように，３側面が生徒らの問題を捉え行動変容のきっかけの視点となる可能性がある。つまり，スクールカウンセラーや相談員が受容や共感といった情緒的な援助に留まらず，３側面から心理的介入をする際の視点を与える可能性があると考えられた。

以上の点を実証する研究上の意義があると考えられた。

なお，学習の態度の有用性は Table 5-1 にまとめた。

Table 5-1　観点ごとの態度の有用性（仮説）

観点	態度の定義の特徴	態度の有用性
学習の悩み・実態の把握の観点	(a) 経験によって体制化され，行動を予測する構成概念である	・生徒らの学習の悩み・実態を把握できる
	(b) 両極的な評価次元を持つ	・「価値がある―ない」,「好き―嫌い」,「できる―できない」の程度を測定できる
	(c) 認知・情緒・行動の3側面を持つ	・学習の悩み・実態を整理しやすくなる ・3側面の関連がわかる
学習支援の実践の観点	(a) 経験によって体制化され，行動を予測する構成概念である	・学習支援に随伴する心理面の要因を把握・整理できる ・学習指導と心理面の支援のバランスに代わる視点になり得る
	(b) 両極的な評価次元を持つ	・個人の心理面の要因をスケール化できる
	(c) 認知・情緒・行動の3側面を持つ	・問題把握や行動変容のきっかけの視点になる

5.4　第 5 章のまとめ

本章では，本論文の研究の関心（1）「指導と支援はどのように両立できるのか」に関して「態度」を取り上げた。具体的には，「5.1 態度の概念と理論」，「5.2 学習の態度に関する研究」，「5.3 学習支援における態度の重要性」について検討した。その上で，態度の概念，理論，先行研究の知見についての検討を通して，学習支援における態度や認知・情緒・行動の 3 側面の視点を取り入れる重要性について論じた。

態度とは，「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，生活体が関わりを持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」であり，学習においても，態度が生徒らの学習行動（パフォーマンス）に影響を与えていることになる。また，態度には，認知・情緒・行動の 3 側面を持つこと，「ポジティブ－ネガティブ」などの両極的な評価基準があることなどの特徴があり，さらに態度に影響を与える要因が積極的に調べられていることから，態度は信念などよりも介入しやすい可能性があると考えられた。一方で，態度の定義が研究者によって変わりやすいこと，3 側面の扱いが研究者によって違うこと，質問によって測定された態度が必ずしもその後の行動を予測しないこと，などの注意点があった。

ところで，本論文において態度を取り上げたのは，研究の関心（1）「指導と支援はどのように両立できるか」に基づくものであった。さらに，この関心は，筆者の学校における SC としての，指導（行動面の促し）と心理面を含む支援の両立の難しさの経験から生まれたものであった。さらに，理論的検討の中で，学校心理学において「指導サービスと援助サービス」という 2 つの側面の教育サービスの重要性が指摘されていたこと，SC らの心理専門職による学習支援の中で，学習指導と心理面の支援の両立の難しさが指摘されていたこと，その一方で，両立の難しさを解決する理論や方法は提案されていないことがあった。以上を踏まえて，本論文では，指導と支援のバランスを取るという方法に変わりうる視点として，認知・情緒・行動の 3 側面を持つ態度に着目した。その上で，構成概念としての態度の定義より，学習の悩み・実態の把握の観点，および学習支援の実践の観点から，態度を取り上げる研究上の意義について論じた。

なお，本章で取り上げた主な文献は Table 5-2 にまとめた。

Table 5-2　第５章「態度」に関する主な文献

引用元	出典	主な内容
Allport (1935)	Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of social psychology* (pp. 798-844). Worcester, MA : Clark University Press.	心理学における態度の概念，理論，重要性を指摘しながら，主に社会心理学における先行研究を整理している。態度を「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，生活体が関わりを持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」と定義している。
Rosenberg & Hovland (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.	心理学研究における態度研究の変遷をまとめた。その中で態度の概念や構造について触れ，態度に「認知・情緒・行動」の３側面があること，先行研究によって３側面の扱いに違いがあることを指摘した。
斉藤（1992）	態度変容過程における自己決定　愛知淑徳短期大学研究紀要 , *31*, 195-208.	態度の変容に関して，心理学における態度研究を概観した。その中で，態度の概念，態度変容に関わる要因，Deci による自己決定理論を整理しながら，態度変容のモデル「態度の格子経路モデル」を基に，態度の変容過程をまとめた。
Atwater, Wiggins, & Gardner (1995)	A study of urban middle school students with high and low attitudes toward science. *Journal of Research in Science Teaching*, *32*, 665-677.	理科に対する態度に関して，尺度を作成した上で，生徒らの態度に影響を与える要因を検討した。主な結果として，教科へのポジティブな態度を持っている生徒は，教科の教師，カリキュラム，授業の雰囲気にに対してもポジティブな態度を持っていることなどを明らかにした。
大國・大谷 (1990)	技術科と数学科に対する態度の比較（Ⅱ）―女子中学生を対象として―　島根大学教育学部紀要 , *24*, 45-54.	中学生を対象として，数学と技術科に対する態度尺度を作成し，科目による尺度の因子構成の違い，男女間の違いなどを検討した。結果として，例えば，数学に対しては相関が弱い４因子を持った構造となったが，家庭科に対しては相関が強い因子が見られ，その構造や程度は女子と男子とで違いがあった。
平島・土屋・元吉・吉田・五十嵐（2013）	態度の両価性が情報探索に及ぼす影響　名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要　心理発達科学，*60*, 27-37.	態度の特徴のうち「態度の両価性」に着目し，その影響を検討した。具体的には，子宮頸がんを受診することに対する態度に関して，態度の両価性が情報探索行動に影響を及ぼしていることを明らかにした。

注）本文での掲載順にまとめた。

第６章　本論文の目的

6.1　問題の整理

第２章から第５章の理論的検討の主な内容はTable 6-1にまとめた。また，本論文の研究の関心（1）～（4）を踏まえたまとめはTable 6-2にまとめた。

以上の検討を踏まえて，本論文では個別の学習支援における特徴と問題として，以下の４点を挙げる。

（1）日本において心理専門職による学習支援の理論や方法は体系化されていない。

（2）学習支援を検討する際の視点として，「学習方略」および「知的能力の特性」は重要である。

（3）学習支援において学習方略やスキルなどの行動面（外的現実的要因）への指導だけでなく，学習支援に随伴する様々な心理面の要因（内的要因）への支援も重要である。このことで，学習上の困難を抱える生徒らの学校不適応を防ぐ支援になる可能性がある。一方で，これらのバランスの取り方は難しい。

（4）態度の３つの特徴から，学習の悩み・実態を構成概念から把握する点，および学習支援の際の新たな視点となり得る点において，態度や認知・情緒・行動の３側面の視点を取り入れることの有用性があると考えられる。

これらのうち（1）に関して，学習支援の支援者は心理専門職に限らないが，本論文では（3）のように心理面の要因への支援を重視しており，さらに（4）のように態度や３側面からの心理的介入を想定しているため，この点について専門性が高いと考えられる心理専門職による学習支援について検討する。また，学習支援の際に（2）を重視し，学習方略と知的能力の特性の視点を取り入れる。さらに，（4）の態度の視点を取り入れることは，筆者の研究動機の１つであった教育現場における「指導と支援」のバランスの取り方という問題に対して，新たな視点が得られる可能性があると考えられた。

6.2　本論文の目的

以上の議論を踏まえ，以下の３つの目的を定めた。

〈目的 1〉学習の態度尺度を作成し，学習の悩みや実態を明らかにする。

〈目的 2〉学習方略，知的能力の特性，および様々な学習の悩みを持つ生徒を対象にした学習相談を実施した上で，態度の３側面を取り入れた学習相談プロセスを明らかにする。

Table 6-1　理論的検討（第２章～第５章）のまとめ

学校心理学について（第２章）	①学校における理論体系である学校心理学には，「支援の４領域」，「支援の３段階」，「４種類のヘルパー」，「４種類のサポート」という基本となる理論があった。 ②加えて，「コンサルテーションとチーム」，「個人と環境の適合」，「指導サービスと援助サービス」，「欲求とニース」，「自助資源・援助資源」，「レジリエンス」という支援を検討する際に役立つと考えられる理論や方法があった。 ③生徒らの学習の悩みに対して，「欲求」ととらえて直接援助するのみならず，「ニーズ」を判断した上で援助することが重要であるとされていた。 ④個人と環境の適合の重要性から，学習支援において，個人のレジリエンス（自助資源・援助資源の認知と活用）が重視されていた。
心理専門職による学習支援について（第３章）	①生徒らの学習の悩みは他の悩みより非常に大きく，小学生より中学・高校生の方が悩んでいる者の割合が大きかった。また，学習の悩みは３側面に渡っており，悩みの種類は小学生より中学・高校生の方が多かった。よって，学習の内容が高度化する中学・高校生への対応が必要であると考えられた。 ②悩みに関する調査は項目の列挙に留まっており，学習の悩みを構成概念から検討し，その上でどのように悩みに介入し支援できるかを検討することは意義があると考えられた。 ③学校心理学では，学問として体系化された当初から学習面の支援の重要性が指摘されていた。また，学習支援を支える理論には，発達心理学，教授・学習心理学，認知心理学など多様な学問から引用されていた。 ④アメリカでは心理専門職の学習支援は職務として確立している一方で，日本では体系化された理論や方法はなかったため，日本において心理専門職が学習支援を実践する上での困難があることがわかった。
個別の学習支援について（第４章）	①学習方略は認知心理学における情報処理システムの研究を基に進められており，また学習方略は「認知的方略」と「メタ認知的方略」としてまとめられることが多いことから，「認知」の働きが重視されていることがわかった。さらに，学習方略の利用について「媒介欠如」，「産出欠如」，「利用欠如」，および「有効性の認知」，「コスト感」という概念があり，生徒が方略を利用するようになるまでの段階的状態が理解できる。 ②学習方略の規定要因には大きく「動機づけ要因」と「認知的要因」があり，これらの１つまたは複数の要因と学習方略の利用やその他のパフォーマンス要因（全体的な学習行動，学業成績など）との関連が数多く研究されていた。 ③学習方略を中心とした支援である認知カウンセリングに関する実践研究が多くあった。その特徴として，実践の場はすべて大学の「教育相談室」が多かったこと，指導科目は算数・数学と国語（文字の読み書きや記述）がほとんどであったこと，学習にまつわる重要な心理的要因（有能感や学習観など）を取り上げていることなどがあった。

	④知的能力に着目した学習支援では，まず特別支援教育に対する需要の大きさがあった。アセスメントとしてWISC-ⅢやWISC-Ⅳが多く活用され，指導目標と指導方略の決定に生かされていた。また，生徒らの苦手とする情報処理能力を補う指導が積極的に実践されていた。問題点としては，指導内容が限られてしまう点，目標が達成されながらも他の課題が明らかになる点などがあった。さらに，授業のユニバーサルデザインには，通常級における定型発達の生徒らへの効果的な学習指導や支援のヒントがあると考えられた。 ⑤学習支援の際に，生徒らに対して受容・共感などを行う心理面の支援は重要であることが示された。一方で，学習指導と心理臨床（心理面の支援）のバランス（例えば，外的現実的目標と内的目標）の取り方の難しさの指摘があり，両極的である２つの特徴を捉え直す新たな視点も必要であると考えられた。
態度について （第５章）	①態度とは，「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，生活体が関わりを持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」（Aiiport, 1935）と定義された。 ②態度には，認知・情緒・行動の３側面を持つこと，「ポジティブーネガティブ」などの両極的な評価基準があること，態度は信念などよりも介入しやすい可能性があることなどの特徴があった。一方で，態度の定義が研究者によって変わりやすいこと，３側面の扱いが研究者によって違うこと，質問によって測定された態度が必ずしもその後の行動を予測しないこと，などの注意点があった。 ③研究の関心（1）「指導と支援はどのように両立できるか」に基づき，態度は，指導と支援のバランスを取るという方法に変わりうる可能性があると考えられた。 ④構成概念としての態度の定義の特徴（(a) 経験によって体制化され，行動を予測する構成概念である。(b) 両極的な評価次元を持つ。(c) 認知・情緒・行動の３側面を持つ）より，学習の悩み･実態の把握の観点，および学習支援の実践の観点から，態度を取り上げる研究上の意義があった。

Table 6-2　理論的検討（第２章～５章）の「研究の関心」ごとのまとめ

研究の関心	理論的検討で見出された知見
（1）指導と支援はどのように両立できるのか。	第２章「学校心理学における支援の理論」より ・生徒らの学習の悩みに対して,「欲求」ととらえて直接援助するのみならず,「ニーズ」を判断した上で援助することが重要である。 第４章「個別の学習支援について」より ・認知カウンセリングと知的能力の特性に配慮した学習支援の両方において，多くの心理面の要因に対応する重要性がある一方で，学習指導と心理臨床（心理面の支援）のバランス（例えば，外的現実的目標と内的目標）の取り方の難しさの指摘があった。 ・よって，上記の両極的である２つの特徴を捉え直す新たな視点が必要であると考えられた。 第５章「態度について」より ・態度の定義の特徴より，態度は，指導と支援のバランスを取るという方法に変わりうる可能性があると考えられた。
（2）研究の方法として個別性をどう検討できるのか。	（第８章の「8.1 本論文の質的研究の分析の枠組み」で論じる）
（3）個別の学習支援の特徴と課題は何か。	第２章「学校心理学における支援の理論」より ・個人と環境の適合の重要性から，学習支援において，個人のレジリエンス（自助資源・援助資源の認知と活用）が重視である。 第４章「個別の学習支援について」より ・心理学において重要なトピックであった学習方略を取り上げる重要性があった。 ・学習方略の規定要因である「動機づけ要因」,「認知的要因」などにも着目する必要がある。 ・学習方略に関する動機づけなどの個人内要因だけでなく，社会文化的な考え方から，個人間要因や環境要因にも着目する必要がある。 ・効果的な学習方略を指導する認知カウンセリングの実践研究が盛んに行われていた。その際に，学習方略の規定要因である学習観に介入することがあった。 ・知的能力に着目した学習支援では，アセスメントとして WISC- Ⅲや WISC- Ⅳが多く活用され，指導目標と指導方略の決定に生かされていた。最近の発達障害への対応の需要の高まりから，知的能力の特性に対応する学習支援が重要視されていた。 ・認知カウンセリングと知的能力の特性に配慮した学習支援の両方において，学習支援に随伴する多くの心理面の要因（自己肯定感，有能感，困り感，学習意欲，抵抗感，嫌悪感，不安，安心感など）にも着目していた。よって，生徒らのこれらの心理面に対して受容・共感をはじめとした支援は重要であると考えられた。 第５章「態度について」より ・態度の定義の特徴より，個人の学習の悩み・実態の把握の観点から，態度を取り上げる研究上の意義があった。

（4）心理専門職の学習支援の特徴は何か。	第３章「心理専門職による学習支援について」より ・生徒らの学習の悩みは他の悩みより非常に大きく，中学・高校生で悩んでいる者の割合が高く，また学習の悩みは認知・情緒・行動の多岐に渡っていた。悩みという心理的問題，認知・情緒・行動面への介入という点において，学習相談に心理専門職が関わる重要性がある。 ・学校心理学では，学問として体系化された当初から，学習支援の重要性が指摘されていた。 ・学校心理学や学校臨床心理学では，学習支援の理論や技法が，発達心理学，教授・学習心理学，認知心理学など多様な学問から引用されていた。 ・アメリカでは心理専門職の学習支援は職務として確立している一方で，日本では体系化された理論や方法はなかったため，日本において心理専門職が学習支援を実践する上での困難があった。 第５章「態度について」より ・態度の定義の特徴（(a) 経験によって体制化され，行動を予測する構成概念である。(b) 両極的な評価次元を持つ。(c) 認知・情緒・行動の３側面を持つ）より，心理専門職による学習支援の実践の点から，態度を取り上げる研究上の意義があった。

〈目的 3〉その上で，学習支援における態度や 3 側面の有用性を明らかにする。

〈目的 3〉の学習の態度や 3 側面の有用性は，〈目的 1〉と〈目的 2〉に沿った観点において，以下のような事柄を明らかにすることで実証できると考えられた。

〈目的 1〉「学習の態度尺度から学習の悩みや実態を明らかできる」という実態把握の観点

(a) 態度という構成概念から，生徒らの学習の悩み・実態を把握できる。

(b) 態度の両極的な評価次元から，「価値がある－ない」，「好き－嫌い」，「できる－できない」の程度を測定できる。

(c) 態度の 3 側面から，学習の悩みや実態を整理しやすくなる。また，学習の悩みや実態において 3 側面の関連がわかる。

〈目的 2〉「3 側面を取り入れた学習相談プロセスを明らかにできる」という学習支援の観点

(a) 態度という構成概念から，学習支援に随伴する心理面の要因を把握・整理できる。また，学習指導と心理面の支援のバランスに代わる視点になり得る。

(b) 個人の心理面の要因をスケール化できる。

(c) 問題把握や行動変容のきっかけの視点になる。

以上の本論文の目的と態度の有用性について，Table 6-3 にまとめた。

なお，本論文ではインタビューや相談の際の言語化の難しさがあるため，中学・高校生を対象にする。また，心理専門職による様々な心理面の要因に対するふり返りや話し合いを十分に含めた本論文が想定する支援については，以後は「学習相談」の用語を統一して用いる。

6.3　学校心理学の理論の活用

本論文において，研究の計画，分析，考察の際に学校心理学の理論を活用することによって，教育現場における新しい学習支援の理論や方法の構築に役立つと考えられた。具体的には，第Ⅱ部「実証的検討」の第 8 章「学習相談プロセスの検討」の中で，教育現場において心理専門職が学習支援の際にどのような支援を行っているかを検討する際に，4 種類のサポートの種類(情緒的サポート，情報的サポート，評価的サポート，道具的サポート）を用いて整理する。また，第Ⅲ部「総括」の第 10 章「総合的考察」の中で，本論文で検討されたモデル，概念，効果などの知見を整理する際に，支援の 4 領域（学習面，心理・社会面，進路面，健康面），支援の 3 段階（一次的援助サービス，二次的援助サービス，三次的援助サービス），4 種類のヘルパー（専門的ヘルパー，複合的ヘルパー，役割的ヘルパー，ボランティアヘルパー），4 種類のサポートの理論に当てはめて，ど

Table 6-3　態度の有用性（仮説）

目的	態度の定義の特徴	態度の有用性
〈目的1〉 学習の態度尺度を作成し，悩みや実態を明らかにする	(a) 経験によって体制化され，行動を予測する構成概念である	・生徒らの学習の悩み・実態を把握できる
	(b) 両極的な評価次元を持つ	・「価値がある–ない」,「好き–嫌い」,「できる–できない」の程度を測定できる
	(c) 認知・情緒・行動の3側面を持つ	・学習の悩み・実態を整理しやすくなる ・3側面の関連がわかる
〈目的2〉 態度の3側面を取り入れた学習相談プロセスを明らかにする	(a) 経験によって体制化され，行動を予測する構成概念である	・学習支援に随伴する心理面の要因を把握・整理できる ・学習指導と心理面の支援のバランスに代わる視点になり得る
	(b) 両極的な評価次元を持つ	・個人の心理面の要因をスケール化できる
	(c) 認知・情緒・行動の3側面を持つ	・問題把握や行動変容のきっかけの視点になる

のような臨床的な意義があったかを整理する。

なお，学校心理学の理論を以上のように活用するに当たり，以後は心理専門職の用語にかえて専門的ヘルパー（以下，専門的 Hlp. と略す）の用語を用いる。

6.4　基本的用語の定義

態度　「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」（Allport，1935）のこと。本論文では活用の可能性を考慮して，認知・情緒・行動の 3 側面を分けて検討する。

専門的 Hlp.　教育現場における心理専門職である SC，SP，相談員のこと。

「認知カウンセリング」，「認知的学習方略」，「認知主義的学習観」の認知　認知心理学における認知の概念であり，すなわち知識を得る働き出る知覚，記憶，推論，問題解決などの知的活動。

「認知特性」の認知　主に情報処理能力のこと。WISC- Ⅳの 4 つの指標のうち「ワーキングメモリー」と「処理速度」の合計点から算出される認知熟達度指標（CPI: Cognitive Proficiency Index）と同じ意味とする。

「態度の認知面」の認知　外界の情報に対する認識・思考・判断など。

知的能力　いわゆる「知能」のこと。WISC- Ⅳの「言語理解」と「知覚推理」の合計点から算出される一般知的能力指標（GAI: Gemeral Ability Index）と上記の認知熟達度指標（CPI）を合わせた能力を意味する。

ポジティブ―ネガティブ　何らかの学習行動を「促進する－抑制する」という意味。「ポジティブ－ネガティブ」という用語については態度の特徴の 1 つの表現として使われることがあり，一般的には「正の－負の」という両極的な意味や，その後の行動や状態を「強化する－弱化する」という文脈で使われることがある（例えば，オペラント条件付けにおける「正の強化子と負の強化子」，電子工学や生態学における「正のフィードバックと負のフィードバック」という使われ方など）。また，ポジティブ心理学では，ポジティブな認知や感情がその後の注意や記憶やコーピングなどにプラスの影響があること（Fredrickson，2009；山崎，2006）が示されている。以上のことを踏まえて，本論文では，ポジティブ－ネガティブを何らかの学習行動を「促進する－抑制する」という意味であると操作的に定義する。例えば，「勉強は大事だ」，「工夫して勉強している」，「勉強が楽しい」といった態度はその後のある学習行動を生起または持続させると考えられるので，ポジティブな態度であると見なすこととする。

6.5　本論文の構成

本論文で検討する内容を Figure 6-1 に示した。

「〈目的 1〉学習の態度尺度を作成し，悩みや実態を明らかにする」ために，【研究 1】「学習の態

度尺度の作成」，「学習の態度因子の特徴」，「学習の態度から見た学習の実態」，【研究 5】「学習の態度の個人プロフィールの活用可能性」の検討を行う。

「〈目的 2〉態度の 3 側面を取り入れた学習相談プロセスを明らかにする」ために，【研究 2】「教育現場における学習支援の特徴と課題」，【研究 3】「学習相談における個別のストーリーラインの作成」，「学習相談プロセスモデル（仮説）の生成」，【研究 4】「学習相談プロセスシートの作成，妥当性の検証」の検討を行う。

以上の検討を通して，最終的に，「〈目的 3〉学習相談における態度や 3 側面の有用性を明らかにする」。

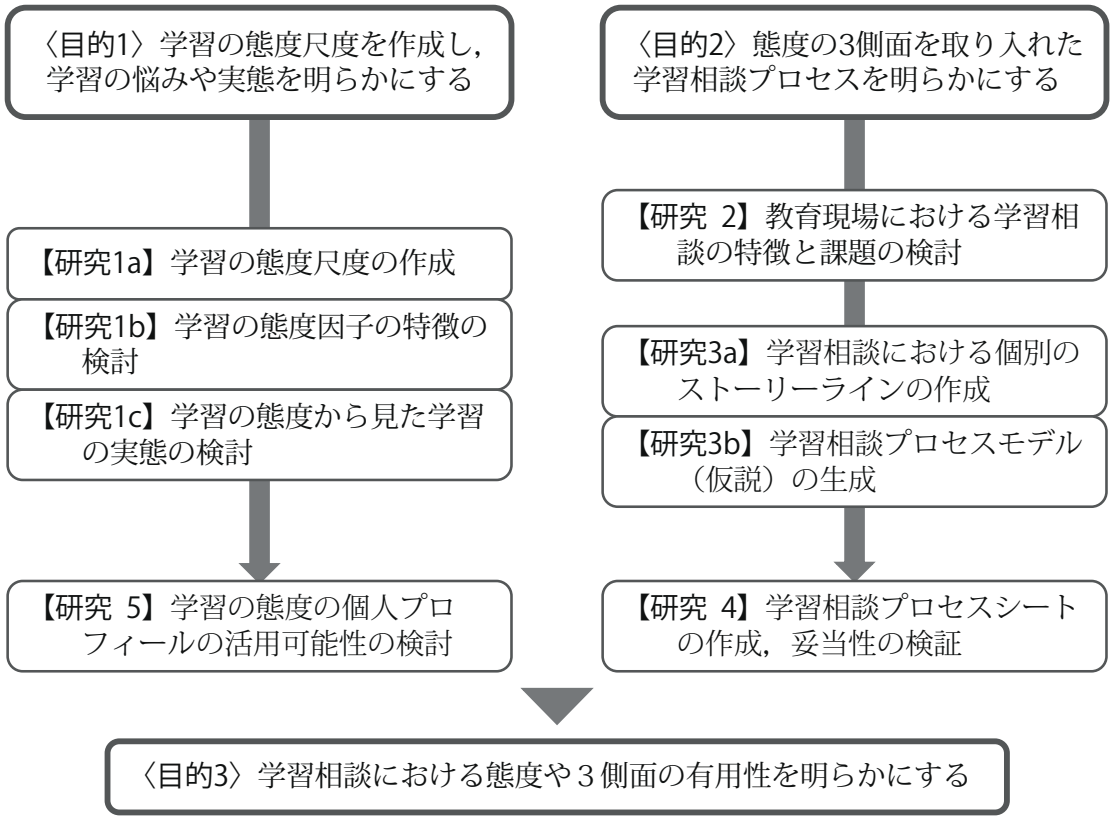

Figure 6-1　本論文で検討する内容（本論文の構成）

第Ⅱ部　実証的検討

第Ⅱ部「実証的検討」では，以下の検討を行った。

第７章では，生徒らの学習の悩みは多岐に渡ることがわかっているものの，これまでの調査は項目の列挙に留まっていたため，心理学研究として態度という構成概念から生徒らの悩みや実態を把握することを試みた。具体的には，「〈目的１〉学習の態度尺度を作成し，悩みや実態を明らかにする」に基づいて，【研究 1a】として「学習の態度尺度を認知・情緒・行動の３側面別に作成し，信頼性・妥当性を検証する」，【研究 1b】として「構成概念としての態度因子の特徴を明らかにする」，【研究 1c】として「学習の態度の学年間の差異を明らかにする」（分析１），「中学・高校生の態度プロフィールの特徴を明らかにする」（分析２）について検討した。その上で，「〈目的 3〉学習相談における態度や３側面の有用性」に基づいて，「学習の悩みや実態を明らかにできる」という態度の有用性を示した。

第８章では，本邦における学習支援の重要なトピックであった「学習方略」と「知的能力の特性」を踏まえた上で，学習支援に随伴する様々な心理的要因を態度の３側面から整理し，個別の学習相談プロセスを検討することを試みた。このように，プロセスの検討に当たって「学習方略」，「知的能力の特性」，「態度の３側面」という枠組みを予め設定するために，プロセスモデルを生成する質的研究の方法として，SCAT 分析（大谷，2008）と KJ 法（川喜田，1967）を組み合わせるという工夫を凝らした。さらに，プロセスを検討する質的研究において通常ストーリーラインは概念を用いて表されるが，調査協力者の「個別性」を検討するために，本論文では調査（個別の学習相談の実施）で見られた個々の「意味」もストーリーラインに入れることを試みた。以上を踏まえて，第８章では，「〈目的２〉態度の３側面を取り入れた学習相談プロセスを明らかにする」に基づいて，【研究２】として「教育現場で専門的 Hlp. が行っている学習支援の特徴と課題を明らかにする」，【研究 3a】として「個別の学習相談で見られたテーマと意味を用いてストーリーラインを作成する」（分析 1），「ストーリーラインから個人の学習の悩みやプロセスの特徴を明らかにし，理論記述を行う」（分析 2），「全員分の理論記述から学習相談プロセスの特徴を明らかにする」（分析 3），「学習の態度を生徒らにフィードバックする効果について，生徒の視点から明らかにする」（分析４），【研究 3b】として，研究 3a で得られた全員分のテーマと学習相談プロセスの特徴を基に「テーマをカテゴリー化し概念を抽出する」（分析 1），「概念を用いて学習相談プロセスモデル（仮説）を生成する」（分析 2），「学習相談プロセスモデル（仮説）の妥当性の検証として，協力者によるメンバーチェックを行う」（分析３）について検討した。

第９章では，第７章の「〈目的１〉学習の態度尺度を作成し，悩みや実態を明らかにする」に基づいて作成した学習の態度尺度と，第８章の「〈目的２〉態度の３側面を取り入れた学習相談プロセスを明らかにする」に基づいて生成した学習相談プロセスモデル（仮説）を実践に応用することを意図して，以下の３つの検討を行った。まず，【研究４】として，学習相談プロセスシートを作成し，その妥当性（信用性，転用可能性），および態度の活用可能性を検証した。次に，【研究５】

として，学習の態度尺度を用いた個人プロフィールを作成し，その活用可能性について検討した。以上の検討を通して，本論文が，心理専門職による学習相談プロセスモデル（仮説）の生成に終わるのではなく，心理専門職が実際に実践の中で活用しやすいツールの作成とその妥当性の検証まで試みた。

さらに，第８章と第９章の検討を通して，「〈目的 3〉学習相談における態度や３側面の有用性」に基づいて，「態度の３側面を取り入れた学習相談プロセスを明らかにできる」という態度の有用性を示した。

第７章　学習の態度尺度の作成

本章では，「〈目的１〉学習の態度尺度を作成し，悩みや実態を明らかにする」に基づいて，以下の３つの研究を行った。

【研究 1a】学習の態度尺度を認知・情緒・行動の３側面別に作成し，信頼性・妥当性を検証する。そのために，中学・高校生を対象とした質問紙調査（調査 A，調査 B）を行い，因子分析（最尤法，プロマックス法）と相関分析を行った。

【研究 1b】構成概念としての態度因子の特徴を明らかにする。そのために，研究 1a のデータ（調査 A，調査 B）を用いて，構造方程式モデリングによる多母集団同時分析を行った .。

【研究 1c】学習の態度の学年間の差異を明らかにする（分析１）。中学・高校生の態度プロフィールの特徴を明らかにする（分析２）。そのために，研究 1a のデータ（調査 A）を用いて，分散分析とクラスター分析を行った。

以上の結果を基にして，「学習相談における態度や３側面の有用性」〈目的 3〉について考察した。

7.1　学習の態度尺度（３側面別）の作成【研究 1a】

7.1.1　目的

本節の目的は，「学習の態度尺度を認知・情緒・行動の３側面別に作成し，信頼性・妥当性を検証する」ことであった。

尺度作成において，３側面を込みにした尺度ではなく側面別にする理由は，態度に３側面が想定されている点および学習の悩みが３側面に渡っていた点から，側面ごとに潜在変数を詳しく検討する重要性があると判断したためである。また，妥当性検証の１つとして自律的および統制的動機づけ（Shahar，Henrich，Blatt，Ryan，& Little，2003）との関連を検討する。これらは自律的動機づけの方がより適応的であると考えられており（Burton，Lydon，D'Alessandro，& Koestner，2006），ポジティブな態度は統制的動機づけより自律的動機づけとの強い関連が予想される。

7.1.2　方法

質問紙の作成

尺度項目の収集とカテゴリー化　学習の態度尺度の項目収集のために 2012 年３月に中学３年生６名（女子３名，男子３名。うち高校受験者３名，内部進学者３名。進学先が公立高校の者３名，私立高校の者３名），高校３年生８名（女子５名，男子３名。全員が大学進学者。うち一般入試受

験者 5 名，AO・推薦入試受験者のべ 4 名。国公立大学受験者のべ 4 名，私立大学受験者のべ 8 名）を対象に半構造化面接（ 1 人あたり 30 ～ 40 分）を行った。質問内容（Table 7-1）は，全体的な学習の態度をたずねる質問（例：「勉強について印象に残っていることはありますか」，「勉強について後輩にどのようにアドバイスしますか」），学習方略についてたずねる質問（例：「効果的な学習方法というのはありましたか」），学習上の困難や失敗についてたずねる質問（例：「勉強が『大変だなあ』と思った時はどのような場面でしたか」）であった。後者２つの質問は，方略や困難場面の背景にある態度を調べるために行った。なお，受験と卒業を終えた時期に行ったのは社会的望ましさを排除するためであり，また調査協力者（以下，協力者と略す）は筆者らと直接の面識はなく知人を通して紹介され，また在籍校や進学先の種別において均等になることに配慮した。なお，調査の目的と方法について口頭と書面にて協力者に説明し了解を得た。

分析の手続きとして，面接内容は全て録音し逐語録を作成した後，KJ 法を援用して認知・情緒・行動の側面別にカテゴリー化した。その際に，異なるカテゴリーになるかどうかを確認するために，カテゴリー化は中学・高校生別に行った。その結果，中学生は学習の態度に相当すると考えられる 173 項目が抽出され，カテゴリー化の結果，認知面は「学習の意義」，「学習のコスト」，「結果への楽観性」，行動面は「達成・遂行」，「問題対処」，情緒面は「意欲・統制感」，「基本的感情」の計 7 カテゴリーに分類された。高校生は 184 項目が抽出され，認知面において中学生に見られた「結果への楽観性」の代わりに「目標の活用」が見出された他は，中学生と同じであった。カテゴリーごとの要素と項目例は Table 7-2 にまとめた。

なお，逐語録の例は Appendix 7-1 と 7-2 に，カテゴリーと要素の詳しい説明は Appendix 7-3 にまとめた。

質問紙の作成　見出されたカテゴリーはほぼ同じであったため，中学・高校生で同じ質問紙を作成することとした（一方のみで見られたカテゴリーの項目も含めた）。その際に，筆者が中学・高校生を対象に行った実際の学習相談の面接記録から各カテゴリーに該当すると考えられた発言を質問項目として加えた（協力者は中学生３名（女子１名，男子２名），高校生４名（女子２名，男子２名）であり，時期は 2012 年 6 月～ 10 月であった。協力者と保護者に面接記録を調査に用いる目的と方法について口頭と書面にて説明し了解を得た）。また，項目は学校心理学の専門家 1 名とカウンセリングを専攻し教育現場での実践経験を持つ大学院生 4 名のチェックを受け，その意見を参考にして，項目がポジティブかネガティブかの判断を含む内容妥当性と表現のわかりやすさについて検討した。その上で，項目の修正を行い，77 項目（認知面 37 項目，行動面 25 項目，情緒面 15 項目）からなる学習の態度質問紙を作成した（Table 7-3）。

質問紙調査の実施

主に尺度の因子構造について検討する調査 A と，再検査信頼性および自律的・統制的動機づけを用いた妥当性を検証する調査 B を行った。

Table 7-1　項目収集の調査（半構造化面接）の質問内容

＊（中学校／高校時代の思い出を簡単にたずねる）

＊今日はあなたが＿＿学校時代に，勉強／学習について思っていたこと，感じていたことを，たずねます。

Q 1) 中学校／高校時代をふり返ってみて，何か勉強／学習にまつわる思い出，印象に残っていることはありますか。

Q 2）あなたの後輩に，勉強／学習について，何かアドバイスしてあげるとしたら，どのようにしますか？　その理由は？

Q 3）中学校／高校時代をふり返ってみて，勉強／学習が「大変だなあ」「イヤだなあ」とか，「どうやったらいいかわからない」「やる気が起こらない」などと思った時（学習困難場面）は，どのような時（場面）ですか？

Q 4）勉強／学習について，「効果的な方法」「どうしたら効果的に勉強が進むか」というのは何かありましたか。また，科目別や，「覚え方」「ノートのまとめ方」「問題の解き方」などで，具体的に「こういう方法はよかった」「効果的だった」と思えた方法は何かありますか？　自分が実際にそれをやったかどうかは置いておいて，答えてください。

Q 5）友達と一緒に勉強／学習をすることはありましたか？　勉強／学習場面で，あなたにとって友達とはどんな存在（ライバル，ともに学ぶ，関係ない etc）でしたか？

Q 6）中学校／高校時代をふり返ってみて，勉強／学習のことで何か失敗したこと，やってしまったことはありますか？　その時にはどんな気持ちで，また，どんな風に対処しましたか？

Q 7) その他，あなたが中学校／高校時代の勉強について何か今思い出したことがあったら，何でも教えて下さい。

Q 8) 勉強とは＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿なものだ。

勉強とは　＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿（すること）が大事だ。

勉強とは　＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿（すること）に役立つ。

ありがとうございました。

＊よろしければ，進学先を教えてください。

Table 7-2　項目収集の調査で見出された各カテゴリー，要素，項目例

側面	カテゴリー	要素	項目例
認知面	学習の意義	学習は重要である／ない	「勉強は大事だ」
		能動性や自律性は重要である／ない	「勉強は与えられてやるものだ（N)」
		自分の成長に役立つ／役立たない	「勉強を通して精神的に成長できる」
	学習のコスト	継続・積み重ねに対する受容／抵抗	「勉強はコツコツやるものだ」
		基礎基本的学習に対する受容／抵抗	「授業を大切にしているからできるようになる」
		困難場面に対する受容／抵抗	「わからないときも頑張ることが大事だ」
	結果への楽観性	成績や結果にとらわれている／いない	「平均点より上か下かは重要なことだ (N)」
	目標の活用	焦点化された目標を活用する／しない	「勉強は明確な目標や夢があると頑張れるものだ」
行側面	達成・遂行	目標を意識している／いない	「テストに向けてちゃんと勉強する」
		基本的学習法をしている／いない	「予習復習を実行している」
		習慣的学習行動をしている／いない	「自分で決めた時間は守って勉強する」
		認知的・気分的コントロールをしている／いない	「短期集中を心がけて勉強している」
	問題対処	受験やテストに対処できている／いない	「テスト中はそれまでになく頑張れる」
		無気力や苦手に対処できている／いない	「勉強はやりたくないときはやらない（N)」
		忙しさや疲れに対処できている／いない	「どんなに忙しくても計画性を持って勉強する」
情側面	意欲・統制感	意欲を感じている／いない	「勉強は繰り返すことでもっと勉強したくなる」
		統制感を感じている／いない	「苦手はものはやりきれないと思ってしまう (N)」
	基本的感情	好き／嫌い	「苦手なものは好きになれない（N)」
		安心／不安	「受験は不安だ（N)」
		楽しい／つらい	「勉強が楽しく思うことがある」

注１）「結果への楽観性」は中学生，「目標の活用」は高校生のみに見られたカテゴリーである。
注２）N：ネガティブ項目。

Table 7-3　学習の態度質問紙の質問項目（中学生と高校生）

1）	あなたは，ふだんの学習（勉強）のときに，次のように「考える」ことがありますか。以下の５つのうち，もっともあてはまるところに○印をつけてください。（○印はひとつ）
1	勉強はやるだけのことはあるものだ。
2	勉強することには意味がある。
3	勉強はおもしろくないものだ。
4	勉強よりも楽しいことをたくさんやりたい。
5	勉強は自分のためにやるものだ。
6	勉強は自分からすすんでやることが大事だ。
7	勉強はテストや受験があるからするものだ。
8	勉強ができるかできないかは自分次第（しだい）だ。
9	勉強は自分の可能性（かのうせい）をひろげるのにやくだつ。
10	勉強をとおして自分は成長できる。
11	勉強はむだなものだ。
12	勉強をする目的はいい学校にはいるためだ。
13	勉強は努力のつみかさねで力がついていくものだ。
14	勉強はいつかやろうではなく，少しずつつづけていくことが大事だ。
15	勉強はテスト前にすればいいものだ。
16	勉強ができるようになるために授業をしっかりうけようと思う。
17	勉強ができるようになるために予習・復習をしっかりやろうと思う。
18	勉強にはすぐに身につくうまいやりかたがあるはずだ。
19	にがてな勉強のときにもがんばってみようと思う。
20	いそがしいときでも勉強は時間がとれるものだ。
21	たいへんな勉強法でもいいと思えばやってみようと思う。
22	進路・進学（受験）はなるべく安全確実（あんぜんかくじつ）にきめたい。
23	勉強は目標や夢があるとがんばれるものだ。
24	いつでも小さい目標をきめてやると勉強はすすむものだ。
25	進路・進学（受験）のやる気をたかめるために，その学校のことをしらべることは大事だ。
26	テストでは「何点とりたい」「何番になりたい」など何か目標をきめて勉強することが大事だ。
27	（中学生）私はこの先，高校・大学・専門学校でやりたいことがはっきりしている。 （高校生）私は大学・専門学校に行ってやりたいことがはっきりしている。
28	（中学生）将来（しょうらい），大学・専門学校では何となく興味（きょうみ）があるものをまなぶのでよいと思う。 （高校生）大学・専門学校では何となく興味（きょうみ）があるものをまなぶのでよいと思う。
29	（中学生）進路・進学のことは中３になってから考えるのでよい。 （高校生）進路・進学のことは高３になってから考えるのでよい。
30	いい順位や偏差値（へんさち）をとらなければと思う。
31	成績で自分の価値（かち）がきまってしまうと思う。
32	勉強は結果がよければそれでいいと思う。
33	成績やテストの結果は気になるものだ。
34	悪い点数をとらないかと気になる。
35	平均点（へいきんてん）より上か下かは重要（じゅうよう）なことだ。
36	勉強はちゃんとやったら成果がでるものだ。
37	勉強は苦労（くろう）すれば結果はついてくるものだ。
2）	あなたは，ふだんの学習（勉強）のときに，次のように「している」ことがありますか。以下の５つのうち，もっともあてはまるところに○印をつけてください。（○印はひとつ）
38	テストや受験のことを意識（いしき）してふだん勉強している。
39	テスト勉強には早めにとりかかっている。
40	テストにでそうなものを中心に勉強している。
41	学校の授業の予習（よしゅう）・復習（ふくしゅう）をきちんとしている。
42	授業ノートやまとめノートをきちんととっている。
43	ふだんから授業以外にも積極的（せっきょくてき）に勉強をしている。
44	授業を聞いていないことがある。
45	自分でこれだけやるときめた時間はまもって勉強している。
46	毎日勉強する時間帯はだいたいきまっている。

47　勉強はテスト前にまとめてしている。
48　わからないものよりわかることに時間をかけている。
49　短期集中（たんきしゅうちゅう）を心がけて勉強している。
50　「自分はできる」といいきかせて勉強している。
51　自分がやりやすいように，その日の勉強の予定（よてい）を考えている。
52　テスト（受験）中はそれまでになくがんばっている。
53　テスト（受験）にでる科目には力をいれて勉強ができている。
54　テスト（受験）勉強が大変だと感じると，なげだすことがある。
55　志望校への合格（ごうかく）可能性（かのうせい）をあげるために，何としてもがんばっている。
56　勉強はやりたくないときでも，時間をつくるようにしている。
57　わからない科目は適当（てきとう）にやってしまうことがある。
58　わからないところをなくすように勉強している。
59　気分がのらないと勉強がはかどらないことがある。
60　いそがしくても計画性（けいかくせい）をもって勉強している。
61　部活や行事と勉強の気持ちをきりかえて勉強している。
62　いそがしかったりつかれていたりすると，そのままねたりする。

3)　あなたは，ふだんの学習（勉強）のときに，次のように「感じる」ことがありますか。以下の５つのうち，もっともあてはまるところに○印をつけてください。（○印はひとつ）

63　勉強にやる気を感じる。
64　もっと勉強をしたい気持ちになる。
65　勉強をやっていてあせりを感じる。
66　勉強は自分でうまくやりきれていると感じる。
67　自分は勉強にしっかりとりくめていると感じる。
68　勉強をしているときに「ま，いいか」という気持ちになる。
69　勉強がうまくはかどっていると感じる。
70　勉強をイヤに感じる。
71　勉強をおもしろいと感じる。
72　勉強に興味（きょうみ）・関心（かんしん）を感じる。
73　科目によっては勉強が心配（しんぱい）になる。
74　勉強がうまくいかないのではと不安（ふあん）に感じる。
75　勉強を楽しいと感じる。
76　勉強をつらいと感じる。
77　勉強がわかってうれしいと感じる。

調査 A

協力者　東京都・埼玉県・神奈川県の中学生 715 名（公立 1 校，私立 2 校。女子 363 名，男子 349 名，不明 3 名。1 年生 227 名，2 年生 234 名，3 年生 254 名），高校生 890 名（国立 2 校，私立 2 校。女子 442 名，男子 446 名，不明 2 名。1 年生 294 名，2 年生 270 名，3 年生 326 名）であった。学校別の協力者の人数は Table 7-4，7-5 に示した。これらの学校のうち a 中学校と A 高校は併設型，b 中学校と B 高校は一貫型の学校であった。

調査時期　2012 年 10 月から 12 月。

調査内容　予備調査で作成した学習の態度質問紙を用いた。教示は「あなたは，ふだんの勉強のときに，次のように『考える』（または『している』，『感じる』）ことがありますか」であり，5 件法により回答を求めた。フェイスシートでは性別･学年の他，「学校以外での毎日の勉強時間」，「好きな科目がある（3 件法）」をたずねた（Table 7-6）。

手続き　クラスごとの一斉方式で実施した。調査にあたって，プライバシーの保護と倫理的配慮に関して，質問票の表紙および実施担当者からの口頭で，調査への参加は自由意志により途中でアンケートをやめてもよいこと，その場合に何ら不利益になることはないこと，誰が答えたのかが特定されることはないこと，回答の内容が学校の先生に知られたり学校の成績に影響することは一切ないことを説明した。回答終了後は各自で封筒に厳封したあと回収された。

有効回答者数（率）　得られた回答のうち，質問に対して 1 項目以上欠損があるもの，全体の 80％以上に同じ回答をしたもの，1 → 2 → 3 → 4 → 5 → 4 → 3 → 2 → 1 → 2 → ・・のように 5 つの数字の昇順と降順を 2 往復以上繰り返した回答は除外した。その結果，有効回答数は中学生 598 名（83.6％），高校生 763 名（85.7％）であった。学年と性別による内訳は Table 7-7 のとおりであった。

なお，実際の質問紙（説明を記した表紙を含む）は Appendix 7-4，7-5 に示した。

また，本調査は本学の倫理委員会の承認を受けて実施された。

調査 B

協力者　神奈川県の公立中学，県立高校それぞれ 1 校の，中学 2 年生 97 名（女子 50 名，男子 47 名），高校 2 年生 103 名（女子 43 名，60 名）。このうち再検査協力者は，中学生 33 名（女子 18 名，男子 15 名），高校生 34 名（女子 25 名，男子 9 名）であった。学校別の協力者の人数は Table 7-8 に示した。

調査時期　2012 年 12 月から 2013 年 1 月。再検査は長期休暇を挟んで約 3 週間の期間を空けた。

調査内容　調査 A で用いた学習の態度質問紙と「自律的動機づけ尺度」（西村他, 2011）を用いた。学習の態度質問紙の教示と回答法は調査 A と同様であった。自律的動機づけ尺度は著者の許可を得て使用し，教示と回答法（4 件法）は西村他（2011）に従った。

手続き　調査 A と同様であった。また再検査を行う協力者には回答を照合するために「自分を，

Table 7-4　調査 A の協力者の人数（中学校）

	a 中学校			b 中学校			c 中学校			３校あわせて			計
	１年	２年	３年	１年	２年	３年	１年	２年	３年	１年	２年	３年	
女子	32	38	30	31	33	45	49	53	52	112	124	127	363
男子	14	16	18	46	45	48	55	46	61	115	107	127	349
その他	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	3	-	3
計	46	54	48	77	78	93	104	102	113	227	234	254	715

注）a 中学校と b 中学校は私立，c 中学校は公立であった。

Table 7-5　調査 A の協力者の人数（高校）

	A 高校			B 高校			D 高校			E 高校	4 校あわせて			計
	１年	２年	３年	１年	２年	３年	１年	２年	３年	３年	１年	２年	３年	
女子	25	30	20	41	30	22	86	94	83	11	152	154	136	442
男子	17	9	0	51	43	56	74	62	65	69	142	114	190	446
その他	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	2	-	2
計	42	39	20	92	75	78	160	156	148	80	294	270	326	890

注）A 高校と B 高校は私立，D 高校と E 高校は国立であった。

Table 7-6　フェイスシートの質問項目（中学生と高校生）

はじめに）	あなた自身のことについて，おたずねします。1〜9はあてはまる番号に○印をつけてください（○印はひとつ）。10は数字をかいてください。
1	あなたの性別（せいべつ）をおしえてください。
2	あなたの学年（がくねん）をおしえてください。
3	今，興味（きょうみ）や好奇心（こうきしん）をもってとりくんでいることが何かありますか（勉強でも，部活でも，何でも）。
4	夜はぐっすりねむれていますか。
5	最近（さいきん），大笑（おおわら）いしたことがありましたか。
6	最近（さいきん），とてもうれしかったことが何かありましたか。
7	好きな科目（かもく）はありますか。
8	この先勉強をやっていく中で，何かいいことはありそうですか。
9	自分の性格（せいかく）や将来（しょうらい）について考えることはありますか。
10	学校以外（いがい）での毎日の勉強時間はどれだけですか。 _____時間_____分くらい

注）3 〜 6 は2件法，7 〜 9 は3件法であった。

Table 7-7　調査 A の学習の態度質問紙の有効回答数（中学校と高校）

	中学校				高校			
	１年	２年	３年	計	１年	２年	３年	計
女子	98	96	114	308	138	135	116	389
男子	95	82	110	287	114	94	166	374
その他	-	3	-	3	-	-	-	0
計	193	181	224	598	252	229	282	763

Table 7-8　調査 B の協力者の人数（中学校と高校）

	d 中学校		F 高校	
	2 年	うち再検査協力者	2 年	うち再検査協力者
女子	50	18	43	25
男子	47	15	60	9
計	97	33	103	34

注）d 中学校は公立，F 高校は県立であった。

Table 7-9　調査 B の有効回答数（中学校と高校）

	d 中学校		F 高校	
	2 年	再検査	2 年	再検査
女子	42	15	41	20
男子	40	15	53	7
計	82	30	94	27

表すニックネームまたはパスワード」の記入を求めた。

有効回答者数（率）　調査 A と同様の基準で回答を絞り，有効回答数は中学生 82 名（84.5％），高校生 94 名（91.3％）であった。また，再検査においては中学生 30 名（90.9％），高校生 27 名（79.4％）であった。学年と性別による内訳は Table 7-9 のとおりであった。

なお，実際の質問紙（説明を記した表紙を含む）は Appendix 7-6，7-7，7-8 に示した。

また，本調査は本学の倫理委員会の承認を受けて実施された。

7.1.3　結果

まず, 全ての質問 77 項目（認知面 37 項目, 情緒面 15 項目, 行動面 25 項目）に対して, 平均値, 平均値の 95％信頼区間, 標準偏差の記述統計量を算出した。また, 項目の偏向状況を確認した結果, 評定値（５件法）の前半（1，2）および後半（3，4）のどちらかに 80％以上の有効回答者が回答した項目は認知面に７つあったが，学習の態度のなるべく幅広い要素を抽出することを重視して因子分析に際して除外は行わなかった（偏向状況が見られた項目のうち実際に因子を構成したものには，認知面の関与肯定因子の 13「勉強は努力のつみかさねで力がついていくものだ」と 23「勉強は目標や夢があるとがんばれるものだ」の２つであった）。なお，高校受験のない中学生に当てはまらない１つの質問項目（認知面の「進路・進学は中３になってから考えるのでよい」）は除外した。その上で，調査 A で得られた中学・高校生の有効回答を合わせて（$N = 1361$），３側面ごとに探索的因子分析（最尤法）を行った。

認知面の因子構造

因子分析の結果，初期解の固有値の推移は，5.03，2.26，1.38，1.01，0.92，…であり，「固有値 1 以上，因子解釈可能性，下位尺度 3 項目以上」の条件から 3 因子が妥当であると判断し，Promax 回転を行った。因子負荷量 .35 以下の項目，2 つ以上の因子にほぼ同等な負荷量を示した項目を除外し，同様の因子分析を繰り返した。最終的に 3 因子で計 19 項目を採用し，回転前の全分散説明率は 35.6％であった（Table 7-10）。

第 1 因子（8 項目）は，「勉強は自分の可能性をひろげるのにやくだつ」などが高い負荷を示し，学習することの意義や努力を認め学習に関わることを肯定していることから，「関与肯定」因子と命名した。第 2 因子（6 項目）は，「いそがしいときでも勉強は時間がとれるものだ」などが高い負荷を示し，学習する上での大変さを受け入れようとしていることから，「コスト受容」因子と命名した。第 3 因子（5 項目）は，「いい順位や偏差値をとらなければと思う」などが高い負荷を示し，Diener et al.（1978）の達成目標理論のうちの「遂行目標（他人よりもいい結果や成績をとるなどの目標）」を重視していることから，「遂行目標の重視」因子と命名した。

情緒面の因子構造

因子分析の結果，初期解の固有値の推移は，4.39，2.25，1.29，0.63，…であり，以後認知面と同様の基準で因子分析を繰り返し，最終的に 3 因子で計 11 項目を採用し，回転前の全分散説明率は 62.0％であった（Table 7-11）。

第 1 因子（5 項目）は，「勉強をおもしろいと感じる」などが高い負荷を示し，学習することの楽しさややる気を感じていることから，「充実感」因子と命名した。第 2 因子（3 項目）は，「自分は勉強にしっかりとりくめていると感じる」などが高い負荷を示し，学習への取り組み方がうまくいっていると感じていることから，「統制感」因子と命名した。第 3 因子（3 項目）は，「勉強がうまくいかないのではと不安に感じる」などが高い負荷を示し，学習や成績への心配や気がかりが表れていることから，「学習の不安」因子と命名した。

行動面の因子構造

因子分析の結果，初期解の固有値の推移は，5.05，1.86，1.34，0.80，…であり，以後認知面と同様の基準で因子分析を繰り返し，最終的に 3 因子で計 15 項目を採用し，回転前の全分散説明率は 44.5％であった（Table 7-12）。

第 1 因子（7 項目）は，「勉強はやりたくないときでも時間をとるようにしている」などが高い負荷を示し，学習に日常的に熱心に取り組んでいることから，「習慣的な積極行動」因子と命名した。第 2 因子（4 項目）は，「テスト（受験）にでる科目には力をいれて勉強ができている」などが高い負荷を示し，テストや受験などの課題に意識的に取り組んでいることから，「テスト課題対処」因子と命名した。第 3 因子（4 項目）は，「わからない科目は適当にやってしまうことがある」などが高い負荷を示し，困難に対して対処を避ける傾向が見られることから，「対処回避」因子と命名した。

Table 7-10　認知面の因子分析結果（最尤法・Promax 回転後）

質問項目		*F1*	*F2*	*F3*	h^2	*I-R*
F1 関与肯定　（*M*=4.06，*SD*=0.65，α =.81）						
9　（意義）　勉強は自分の可能性をひろげるのにやくだつ		.75	-.04	-.06	.52	.64
8　（意義）　勉強ができるかできないかは自分次第だ		.67	-.22	.03	.31	.46
13（コスト）勉強は努力のつみかさねで力がついていくものだ		.63	-.02	.02	.39	.56
10　（意義）　勉強をとおして自分は成長できる		.55	.15	.02	.43	.56
6　（意義）　勉強は自分からすすんでやることが大事だ		.54	.06	.00	.34	.51
23（目標活用）勉強は目標や夢があるとがんばれるものだ		.51	.04	-.06	.29	.48
36（成績楽観）勉強はちゃんとやったら成果がでるものだ		.51	.03	-.03	.28	.48
1　（意義）　勉強はやるだけのことはあるものだ		.51	.17	-.02	.39	.54
F2 コスト受容　（*M*=3.06，*SD*=0.75，α =.74）						
20（コスト）いそがしいときでも勉強は時間がとれるものだ		-.06	.65	.04	.37	.52
21（コスト）たいへんな勉強法でもいいと思えばやってみようと思う		.00	.63	.06	.41	.54
19（コスト）にがてな勉強のときにもがんばってみようと思う		.09	.60	.08	.45	.55
3　（意義）　勉強はおもしろくないものだ (R)		.11	-.51	.17	.23	.37
17（コスト）勉強ができるようになるために予習・復習をしっかりしようと思う		.21	.48	.13	.44	.51
15（コスト）勉強はテスト前にすればいいものだ (R)		-.07	-.45	.18	.28	.40
F3 遂行目標の重視　（*M*=3.21，*SD*=0.83，α =.66）						
31（成績楽観）成績で自分の価値がきまってしまうと思う		-.18	.07	.63	.39	.49
30（成績楽観）いい順位や偏差値をとらなければと思う		.11	.14	.58	.41	.46
32（成績楽観）勉強は結果がよければそれでいいと思う		.01	-.27	.57	.38	.43
12　（意義）　勉強をする目的はいい学校にはいるためだ		.04	-.14	.53	.30	.39
35（成績楽観）平均点より上か下かは重要なことだ		.01	.11	.40	.17	.31
相関係数	*F1*	-	.56	.07		
	F2	.67	-	-.03		
	F3	.15	.02	-		

注 1）数字は質問番号。括弧内は項目収集調査で見出されたカテゴリー名。

注 2）R：逆転項目。

注 3）相関係数は，左下：因子間相関，右上：下位尺度間相関。

Table 7-11　情緒面の因子分析結果（最尤法・Promax 回転後）

質問項目		*F1*	*F2*	*F3*	h^2	*I-R*
F1 充実感　（*M*=2.55，*SD*=0.90，α =.88）						
71（基本感情）勉強をおもしろいと感じる		.94	-.06	.00	.83	.82
75（基本感情）勉強を楽しいと感じる		.88	-.01	-.01	.76	.81
72（基本感情）勉強に興味・関心を感じる		.84	-.01	.10	.71	.76
64（意欲統制）もっと勉強をしたい気持ちになる		.62	.17	.10	.55	.70
70（基本感情）勉強をイヤに感じる (R)		-.55	-.01	.26	.36	.52
F2 統制感　（*M*=2.38，*SD*=0.86，α =.84）						
67（意欲統制）自分は勉強にしっかりとりくめていると感じる		.04	.83	.03	.72	.73
66（意欲統制）勉強は自分でうまくやりきれていると感じる		-.03	.78	-.05	.59	.68
69（意欲統制）勉強がうまくはかどっていると感じる		.03	.75	.00	.59	.68
F3 学習の不安　（*M*=3.69，*SD*=0.92，α =.78）						
74（基本感情）勉強がうまくいかないのではと不安に感じる		-.05	.01	.86	.74	.69
73（基本感情）科目によっては勉強が心配になる		.02	-.07	.76	.60	.64
65（意欲統制）勉強をやっていてあせりを感じる		.02	.05	.61	.37	.54
相関係数	*F1*	-	.51	.04		
	F2	.56	-	-.08		
	F3	.07	-.09	-		

注 1）数字は質問番号。括弧内は項目収集調査で見出されたカテゴリー名。

注 2）R：逆転項目。

注 3）相関係数は，左下：因子間相関，右上：下位尺度間相関。

Table 7-12　行動面の因子分析結果（最尤法・Promax 回転後）

質問項目		*F1*	*F2*	*F3*	h^2	*I-R*
F1 習慣的な積極行動　（*M*=2.62，*SD*=0.83，α =.86）						
56　（対処）	勉強はやりたくないときでも，時間をつくるようにしている	.76	-.03	-.01	.57	.68
43（達成遂行）	ふだんから授業以外にも積極的に勉強をしている	.75	-.01	.03	.53	.67
46（達成遂行）	毎日勉強する時間帯はだいたいきまっている	.69	-.03	.07	.41	.59
60　（対処）	いそがしくても計画性をもって勉強している	.67	.02	-.05	.49	.63
41（達成遂行）	学校の授業の予習・復習をきちんとしている	.66	.00	-.03	.45	.61
45（達成遂行）	自分でこれだけやるときめた時間はまもって勉強している	.62	.06	-.06	.46	.63
38（達成遂行）	テストや受験のことを意識してふだん勉強している	.51	.21	.03	.39	.54
F2 テスト課題への対処　（*M*=3.52，*SD*=0.83，α =.73）						
53　（対処）	テスト（受験）にでる科目には力をいれて勉強ができている	.02	.86	.02	.75	.68
52　（対処）	テスト（受験）中はそれまでになくがんばっている	-.06	.84	.07	.64	.61
40（達成遂行）	テストにでそうなものを中心に勉強している	.14	.37	.07	.19	.39
58　（対処）	わからないところをなくすように勉強している	.26	.35	-.17	.38	.45
F3 対処回避　（*M*=3.50，*SD*=0.78，α =.65）						
57　（対処）	わからない科目は適当にやってしまうことがある	.13	-.16	.72	.51	.47
54　（対処）	テスト（受験）勉強が大変だと感じると，なげだすことがある	.04	.01	.67	.42	.47
59　（対処）	気分がのらないと勉強がはかどらないことがある	-.10	.21	.48	.26	.41
62　（対処）	いそがしかったりつかれていたりすると，そのままねたりする	-.18	.12	.37	.20	.36
相関係数	*F1*	-	.51	-.35		
	F2	.49	-	-.15		
	F3	-.46	-.23	-		

注 1）数字は質問番号。括弧内は項目収集調査で見出されたカテゴリー名。

注 2）相関係数は，左下：因子間相関，右上：下位尺度間相関。

以上の抽出された各因子は，関与肯定を除いて質問項目の収集のために行われた調査で見られたカテゴリーの１つ～２つと対応していた。また，高校生のみに見られた認知面の目標の活用カテゴリーは因子としてまとまらなかった。

下位尺度得点と適合度

逆転項目を反転させた上で下位尺度得点（平均値）を算出した（Table7-10 ～ 7-12 に記した）。その上で，下位尺度（態度）間に差が見られるかを検討するために被験者内計画による 1 要因分散分析を行ったところ，態度の主効果が有意であった（F（4.84，6578.81）＝ 810.19，p ＜ .001，η^2 ＝ .37）（Mauchly の球面性検定が有意（p ＜ .001）であったため，Greenhouse-Geisser の検定結果を用いた）。さらに，平均値間の差の検定（LSD 法）の結果，テスト課題対処と対処回避との間以外の全ての態度間で有意差が見られ（習慣的な積極行動と充実感の間は p ＜ .01，それ以外はすべて p ＜ .001），関与肯定＞学習の不安＞テスト課題対処・対処回避＞遂行目標の重視＞コスト受容＞習慣的な積極行動＞充実感＞統制感であった。

また，今後中学生・高校生に分けて分析することがあるため，中学生（N ＝ 598）と高校生（N ＝ 763）別に確認的因子分析を行った。その結果，許容範囲内の適合度が得られたと判断した。適合度指標は，中学生は，認知面では χ^2 ＝ 496.19(149)，GFI ＝ .92, AGFI ＝ .90，RMSEA ＝ .06，情緒面では χ^2 ＝ 153.00(41)，GFI ＝ .96，AGFI ＝ .93，RMSEA ＝ .07，行動面では χ^2 ＝ 295.73(87)，GFI ＝ .94，AGFI ＝ .91，RMSEA ＝ .06 であった。高校生では，認知面では χ^2 ＝ 726.43(149), GFI ＝ .90, AGFI ＝ .88, RMSEA ＝ .07, 情緒面では χ^2 ＝ 313.70(41), GFI ＝ .93, AGFI ＝ .89，RMSEA ＝ .09，行動面では χ^2 ＝ 498.31(87)，GFI ＝ .92，AGFI ＝ .89，RMSEA ＝ .08 であった。χ^2 値は全て p ＜ .001 で有意であったが，標本数と他の適合度指標との関係を考慮して基準として用いなかった。

信頼性の検討

各下位尺度の α 係数は認知面では .66 ～ .81, 情緒面では .78 ～ .88, 行動面では .65 ～ .86 であった。また, 各下位尺度の *I–R* 相関は認知面では .31 ～ .64, 情緒面では .52 ～ .82, 行動面では .36 ～ .68 であった（Table 7-10 ～ 7-12 に記した）。次に，調査 B で得られた再検査の有効回答（N ＝ 57）を用いて算出した各下位尺度得点の再検査信頼性係数（Table 7-13）は .57 ～ .89 であった。

妥当性の検討

各下位尺度と学習時間, および「好きな科目がある」との相関係数（N ＝ 1323）を算出した（Table 7-14）。その結果，まず学習時間は，コスト受容，習慣的な積極行動，テスト課題対処，充実感，統制感と有意な正の相関が見られた。特に，普段の学習行動と関連があると考えられる習慣的な積極行動とは中程度の相関が見られた。また，「好きな科目がある」は，関与肯定，コスト受容，習慣的な積極行動，テスト課題対処，充実感，統制感と有意な正の相関が見られた。

次に，調査 B で得られた有効回答を用いて各下位尺度と自律的および統制的動機づけとの相関係数（N ＝ 173）を求めた（Table 7-15）。なお，自律的および統制的動機づけの得点化は Shahar

Table 7-13　学習の態度の下位尺度の再検査信頼性係数（$N = 58$）

	関与肯定	コスト受容	遂行目標の重視	充実感	統制感	学習の不安	習慣的な積極行動	テスト課題対処	対処回避
係数	.89 ***	.75 ***	.71 ***	.84 ***	.71 ***	.57 ***	.77 ***	.61 ***	.62 ***

***$p < .001$

Table 7-14　学習の態度の下位尺度と学習時間・「好きな科目」との相関係数（$N = 1323$）

	関与肯定	コスト受容	遂行目標の重視	充実感	統制感	学習の不安	習慣的な積極行動	テスト課題対処	対処回避
学習時間	.17***	.32***	.08**	.32***	.25***	.16***	.51***	.24***	-.14***
好きな科目	.27***	.27***	-.01	.36***	.27***	.03	.27***	.24***	-.16***

**$p < .01$，　***$p < .001$

Table 7-15　学習の態度の下位尺度と自律的・統制的動機づけとの相関係数（$N = 173$）

	関与肯定	コスト受容	遂行目標の重視	充実感	統制感	学習の不安	習慣的な積極行動	テスト課題対処	対処回避
平均（*M*）	4.15	3.11	3.27	2.63	2.29	3.82	2.61	3.46	3.65
標準偏差（*SD*）	0.66	0.71	0.81	0.84	0.80	0.93	0.80	0.82	0.74
自律的動機づけ	.66 ***	.64 ***	.16 *	.72 ***	.46 ***	.38 ***	.53 ***	.55 ***	-.09
統制的動機づけ	.32 ***	.26 **	.46 ***	.14	.15 *	.44 ***	.24 **	.32 ***	.14

注 1）　*$p < .05$，　**$p < .01$，　***$p < .001$

注 2）自律的動機づけは $M = 2.61$，$SD = 0.58$，統制的動機づけは $M = 2.35$，$SD = 0.56$ であった。

et al.（2003）に従った（内的調整と同一化調整の合計点を自律的動機づけ，取り入れ的調整と外的調整の合計点を統制的動機づけの得点とした）。その結果，関与肯定，コスト受容，習慣的な積極行動，テスト課題対処，充実感，統制感は自律的動機づけと中程度以上の正の相関が，また統制的動機づけより自律的動機づけとの強い相関が見られた。また，遂行目標の重視は自律的動機づけより統制的動機づけとの強い相関が見られ，一方学習の不安は両動機づけと同程度の相関が見られた。

学習の態度間相関

作成された尺度を用いて，中学生（$N = 598$）と高校生（$N = 763$）を別にして学習の態度（下位尺度）間の相関係数を算出（Table 7-16）した。その結果，中学・高校生ともに，関与肯定，コスト受容，習慣的な積極行動，テスト課題対処，充実感，統制感間において全て有意な正の相関が見られた。次に，中学•高校生の差異を検討するために相関係数の相等性の検定を行った（ただし，相等性が有意差であっても係数の絶対値が小さい場合には考察を行わなかった）。その結果，まず中学・高校生において，対処回避はコスト受容，習慣的な積極行動，テスト課題対処，充実感，統制感と，さらに高校生は関与肯定とも有意な負の関連があり，中学生が高校生よりも有意に関連が強かった（関与肯定は $z = 2.80$，$p < .01$；コスト受容は $z = 2.72$，$p < .01$；習慣的な積極行動は $z = 3.15$，$p < .01$；テスト課題対処は $z = 3.75$，$p < .001$；充実感は $z = 3.66$，$p < .001$；統制感は $z = 3.74$，$p < .001$）。また，遂行目標の重視は高校生がテスト課題対処と有意な正の相関があり，高校生が中学生よりも有意に関連が強かった（$z = 3.58$，$p < .001$）。また，学習の不安は高校生が関与肯定，テスト課題対処と有意な正の相関があり，高校生が中学生よりも有意に関連が強かった（関与肯定は $z = 3.13$，$p < .01$；テスト課題対処は $z = 3.91$，$p < .001$）。

7.1.4　考察

3 側面の因子の特徴

認知・情緒・行動の３側面ともに３因子が見出された。認知面では，質問項目の内容から関与肯定とコスト受容はポジティブであるのに対し，遂行目標の重視は他の２つと無相関であり，必ずしもネガティブとは言えないと推察された。情緒面では，質問項目の内容から充実感と達成感はポジティブであるのに対し，学習の不安は他の２つと無相関であり，必ずしもネガティブとは言えないと推察された。行動面では，因子間相関から習慣的な積極行動とテスト課題対処はポジティブであり，対処回避はネガティブであると推察された。以上の結果から，何らかの学習行動を「促進する－抑制する」の観点からポジティブまたはネガティブと判断される態度がある一方で，遂行目標の重視と学習の不安は断定できず，これらの態度は両価性の問題を含んでいると考えられた。

下位尺度得点の特徴

下位尺度得点を用いた学習の態度の被験者内分散分析の結果から，関与肯定（$M = 4.06$）や学習の不安（$M = 3.69$）は高く，充実感（$M = 2.55$）や統制感（$M = 2.38$）は低かった。中学・高

Table 7-16　中学生（*N*=598）と高校生（*N*=763）の学習の態度の下位尺度間の相関係数

		関与肯定	コスト受容	遂行目標の重視	充実感	統制感	学習の不安	習慣的な積極行動	テスト課題対処	対処回避
中	平均（*M*）	4.05	3.09	3.29	2.47	2.48	3.63	2.70	3.64	3.42
学	標準偏差（*SD*）	0.68	0.80	0.81	0.90	0.88	0.93	0.81	0.81	0.81
高	平均（*M*）	4.06	3.04	3.15	2.62	2.30	3.74	2.56	3.42	3.56
校	標準偏差（*SD*）	0.62	0.70	0.84	0.90	0.84	0.91	0.84	0.84	0.75
	関与肯定		.50***	.16***	.37***	.27***	.33***	.31***	.42***	-.06
	コスト受容	.62***		.01	.60***	.35***	.18***	.58***	.37***	-.29***
	遂行目標の重視	-.04	-.08		-.10**	.13***	.28***	.10**	.26***	.18***
	充実感	.46***	.63***	-.07		.48***	.11**	.56***	.38***	-.47***
	統制感	.32***	.37***	-.01	.58***		-.01	.52***	.45***	-.43***
	学習の不安	.17***	.04	.21***	-.05	-.15***		.09*	.15***	.30***
	習慣的な積極行動	.47***	.62***	-.01	.53***	.57***	.19***		.49***	-.28***
	テスト課題対処	.44***	.40***	.07	.30***	.42***	.35***	.53***		-.05
	対処回避	-.21***	-.42***	.11**	-.30***	-.25***	.27***	-.43***	-.25***	

注 1）　*$p < .05$，　**$p < .01$，　***$p < .001$。　注 2）左下：中学生，右上：高校生。

校生は学習に関与することを肯定的に認知すると同時に，学習の不安は高く学習に対するポジティブ感情は低いことがわかった。以上の結果から，本邦の中学・高校生の学習における情緒面の弱さが示唆された。

信頼性と妥当性

α 係数，*I–R* 相関係数，および再検査信頼性係数の結果は，概ね許容できる範囲と判断し，一定程度の信頼性および時間的安定性が確認された。ただし，再検査信頼性において，テスト課題対処，対処回避，学習の不安は中程度の相関に留まり，これらは，テスト前や失敗体験などの状況の影響を受けることが推察された。このことは，態度研究の注意点である「状況要因の影響の受けやすさ」（Chainken et al., 1999）が表れたと考えられた。

下位尺度のうち，これまでの検討からポジティブと推察された学習の態度と，学習時間と「好きな科目がある」，および自律的・統制的動機づけとの相関係数の結果より，一定程度の尺度の妥当性が確認された。この中で，関与肯定は被験者内計画による 1 要因分散分析より平均値が他の態度より高く，学習に関与することを肯定的に認知していると学習時間が増えると考えられたが，そのような関連は見られなかった。また，ポジティブと推察された態度は統制的より自律的動機づけとの強い相関が見られ，これらの態度は学業適応と関連があることが示唆された。さらに，学習の不安は両方の動機づけと同程度の相関が見られ，これまでの分析と同様に必ずしもネガティブと

は言いきれないと考えられた。

学習の態度間相関

中学・高校生を別にした学習の態度（下位尺度）間の相関分析において，ポジティブと考えられた態度どうしは全て有意な正の相関が見られ，これまでの推察どおりポジティブであると見なしてよいと判断した。次に，中学・高校生の差異として，まず対処回避について，中学生は高校生に比べ対処回避とポジティブな態度の負の関連がより強いことが明らかとなり，中学生が困難への対処を回避しないためにポジティブな態度を持っていることの重要性が示唆された。また，遂行目標の重視について，高校生は中学生に比べ遂行目標の重視とテスト課題対処の正の関連がより強いことが明らかとなり，テストや受験を意識して課題に取り組む上で中学生と高校生では遂行目標の重視の機能が違うことが示唆された。さらに，学習の不安について，高校生は中学生に比べ学習の不安はポジティブな関与肯定とテスト課題対処との関連がより強いことが明らかとなり，関与肯定とテスト課題対処はポジティブであることから，この場合の学習の不安は心配よりは「気がかりに思う」という関わり行動から生まれる感情であると考えられた。

7.1.5　本節のまとめ

本節では，中学・高校生を対象にして，学習の態度尺度を認知・情緒・行動の３側面別に作成し，一定程度の信頼性・妥当性を確認した。主な結果として，尺度は，認知面では，関与肯定，コスト受容，遂行目標の重視の３つの下位尺度から，情緒面では，充実感，統制感，学習の不安の３つの下位尺度から，行動面では，習慣的な積極行動，テスト課題対処，対処回避の３つの下位尺度から，それぞれ成り立っていた。また，因子間相関の分析から，ポジティブ／ネガティブな因子と判断されるものがあった一方で，「態度の両価性」が表れたと考えられた因子（遂行目標の重視，学習の不安）があった。さらに，下位尺度得点の分散分析から，関与肯定と学習不安は高く，充実感と統制感は低かったことから，中学・高校生の情緒面における弱さが示唆された。

7.2　学習の態度因子の特徴の検討【研究 1b】

7.2.1　目的

本節の目的は，「構成概念としての態度因子の特徴を明らかにする」ことであった。

通常行われる下位尺度得点を用いた相関分析では，尺度の信頼性の低さによる相関係数の希薄化やモデルの適合度が吟味できない（狩野，2002）などの問題がある。それを踏まえて構造方程式モデリングを用いた多母集団同時分析を行った。

7.2.2　方法

分析対象

調査 A と同じデータ（中学生 $N = 598$，高校生 $N = 763$）を用いた。

多母集団同時分析の手順

構造方程式モデリングを用いた多母集団同時分析の方法は川端（2007）に従った。すなわち，手順 1 ：モデルの構成，手順 2 ：母集団ごとの分析，手順 3 ：配置不変性の検討，手順 4 ：等値制約であった。なお，母数の推定には最尤法を用いた。また，分析には IBM SPSS Amos 23 を用いた。

モデルの採用

分析に際して「認知→情緒→行動」モデルを採用した。第 5 章の「5.1 態度の概念と理論」で論じたように，これまでの心理学研究において，論理療法における ABC 理論（Ellis et al., 1975　北見監訳 1981）や，消費行動のモデルである AIDA モデルや AIDMA モデル（レビューとして，石垣他，2009），あるいはポジティブ感情の形成－拡張理論（Fredrickson, 2009）などに表れているように，認知が情緒や行動に，情緒が行動に影響を与えるとした考えはよく用いられてきた。一方で，例えば消費行動においてこのモデル以外の影響の方向を持つモデルが唱えられたり（Solomon（2013 松井監訳 2014）の低関与階層モデルや経験階層モデル），認知行動療法において 3 側面は身体や環境も含めた相互作用があること（塚野，2015）や 3 側面を概念的に区別することは困難であること（Kind et al, 2007）が指摘されたりすることがある。このように 3 側面の扱いは慎重になるべきであり，この点は学習の態度についても当てはまる。しかしながら，本論文では，生徒らの「学習の悩み・実態を把握する観点」および「学習支援の実践の観点」から，心理学研究において態度に着目する有用性を指摘した。それに基づいて，「認知→情緒→行動」というわかりやすいモデルを採用することによって，中学・高校生の学習の実態が理解しやすくなると考えられた。さらに，それに基づいて，「どのように支援し介入すればよいのか」のヒントが得られるというメリットがあると考えられた。このような理由より，「認知→情緒→行動」モデルを採用することとした。

7.2.3　結果

多母集団同時分析の結果

モデルの構成　認知・情緒・行動の側面別の学習の態度尺度の因子（構成概念）を潜在変数，各尺度を構成する質問項目を観測変数とし，認知面から情緒面・行動面への，情緒面から行動面へのパスを設定した。また，研究 1a の側面別の因子間の相関分析より，関与肯定とコスト受容（$r = .67$）の間に中程度の相関が見られたため，これらの潜在変数間に相関を設定した。さらに，習慣的な積極行動とテスト課題対処（$r = .49$），習慣的な積極行動と対処回避（$r = -.46$），テスト課題対処と対処回避（$r = -.23$），充実感と統制感（$r = .56$）の間に弱い～中程度の相関が見られ，またこれらはそれぞれ影響を受けると想定された態度以外からも何らかの影響を受けると考えられた（例えば，情緒面と行動面の態度は，テストや受験が近い，あるいは結果がよかった／悪かったという状況要因，学級風土や教師の指導スタイルという環境要因などからの影響も受けると考えられた）。よって，これらの誤差変数間に共分散を設定した。なお，研究 1a より，遂行目標の重視

と学習不安は，他の７つの態度と異なりポジティブかネガティブか判断できなかったため，同じ側面の他の態度と相関や誤差変数間の共分散を設定しなかった。

母集団ごとの分析　データを中学生と高校生に分けた上で，構造方程式モデリングを用いた分析を行った。両集団ともに有意とならなかったパスや誤差共分散を削除しつつモデルの修正を行った。最終的なモデルの適合度指標は，中学生において$\chi^2(921) = 2400.44$，$p = .00$，CMIN/DF = 2.61，GFI = .84，AGFI = .83，CFI = .86，RMSEA = .05 であり，高校生において$\chi^2(921) = 3018.76$，$p = .00$，CMIN/DF = 3.28，GFI = .84，AGFI = .82，CFI = .85，RMSEA = .05 であった。χ^2 値が有意であったのはサンプルサイズが大きかったため（豊田, 2007）であると考えられ，またサンプルサイズを調整した指標である CMIN/DF は小さいことから，データへの適合度は低くないと考えられた。同様に GFI，AGFI，CFI がいずれも .90 を下回っていたのは観測変数である質問項目の数が 30 を大きく越えたため（豊田，2002）であると考えられ，また 1 自由度あたりの指標である RMSEA は習慣的基準である .05 程度であり，データへの適合度は低くないと考えられた。以上より，中学•高校生の各集団においてこのモデルは一定の適合性を持つと判断した。なお，以後の分析においても適合度指標の検討には同様の基準を用いた。

配置不変性の検討　次に，配置不変性を検討したところ，適合度指標は$\chi^2(1842) = 5419.22$，$p = .00$，CMIN/DF = 2.94，GFI = .84，AGFI = .82，CFI = .85，RMSEA=.04 であった。よって，このモデルは中学・高校生の両集団に共通して一定の適合性を持つと判断した。

等値制約　母数の推定値の等値制約について狩野・三浦（2002）の方法にならい，制約を厳しくしていく次の５つのモデルを想定して適合度の比較検討を行った。

モデル 0：全ての母数が集団間で異なるとする仮定。
モデル 1：潜在変数間のパス係数のみが集団間で等価とする仮定。
モデル 2：パス係数と潜在変数の分散共分散が等価とする仮定。
モデル 3：パス係数と誤差変数の分散共分散が等価とする仮定。
モデル 4：全ての母数が集団間で等価とする仮定。

各モデルの適合度指標を Table 7-17 に示す。χ^2 値は全てのモデルで有意であったが，サンプルサイズを調整した指標である CMIN/DF はモデル 0 が最小であった。GFI，AGFI，CFI は全てのモデルで許容範囲の適合度であると考えられたが，モデル 0 が最大であった。1 自由度あたりの指標である RMSEA は全てのモデルが .04 であり習慣的基準である .05 を下回っていた。AIC はモデル 0 が最小であった。以上の結果より，全ての母数の推定値において制約なしと仮定したモデル 0 が相対的に高い適合度を示し，最終的なモデルとして採用した。なお，以後の分析結果はモデル 0 に基づいたものである。

以上の構造方程式モデリングを用いた多母集団同時分析の結果，最終的に中学生と高校生は

Figure 7-1 の結果を得た。なお，図では観測変数，誤差変数，相関，共分散の表記は省略したが，関与肯定とコスト受容に相関が，充実感と統制感，習慣的な積極行動とテスト課題対処，テスト課題対処と対処回避の各誤差変数間に共分散が設定された。

Table 7-17　各モデルの適合度

	χ^2 値	自由度	p 値	CMIN/DF	GFI	AGFI	CFI	RMSEA	AIC
モデル 0	5419.22	0	0.00	2.94	.84	.82	.85	.04	5875.22
モデル 1	5591.45	0	0.00	2.95	.84	.82	.85	.04	5935.45
モデル 2	5613.68	0	0.00	2.95	.84	.82	.85	.04	5949.68
モデル 3	5612.18	0	0.00	2.94	.84	.82	.85	.04	5938.18
モデル 4	5634.75	0	0.00	2.95	.84	.82	.85	.04	5952.75

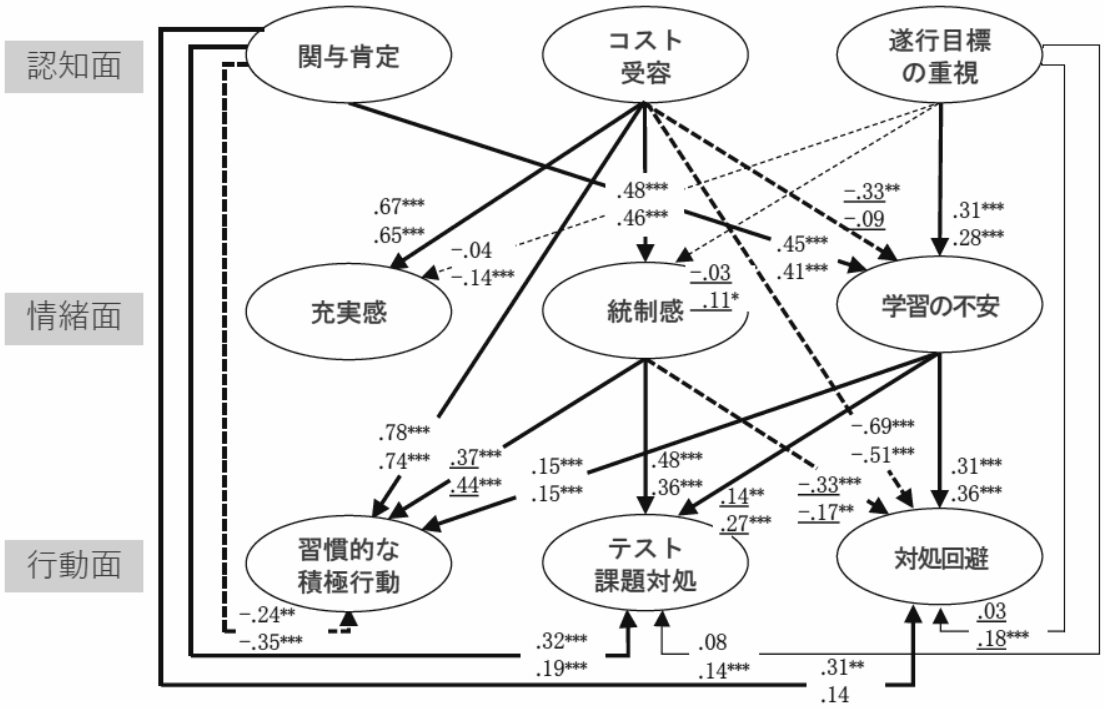

Figure 7-1　中学生（N = 598）と高校生（N = 763）の学習の態度の認知・情緒・行動間の関連

χ^2 (1842) = 5419.22, p = .00, CMIN/DF = 2.94, GFI = .84, AGFI = .82, CFI = .85, RMSEA = .04, AIC = 5875.22。
注）潜在変数は，上段:認知面，中段:情緒面，下段:行動面である。パスに付されている β 値は，上段:中学生，下段：高校生である。β 値の下線は中学・高校生で差異があったものを表す。パスの実線はプラスの影響（促進），破線はマイナスの影響（抑制），太線は有意な影響を表す。決定係数は，中学・高校生の順に，充実感：R^2 = .45，R^2 = .45，統制感：R^2 = .23，R^2 = .22，学習の不安：R^2 = .17，R^2 = .21，習慣的な積極行動：R^2 = .73，R^2 = .76，テスト課題対処：R^2 = .50，R^2 = .40，対処回避：R^2 = .60，R^2 = .42 であった。
*p < .05，**p < .01，***p < .001。

確認的因子分析

本モデルが他のデータにどれほど当てはまるかを検討するために，調査 B（中学生 $N = 80$，高校生 $N = 88$）のデータを用いて，中学・高校生を合わせて確認的因子分析を行った。その結果，$\chi^2 (922) = 1624.60, p = .00$, CMIN/DF = 1.76, GFI = .71, AGFI = .68, CFI = .79, RMSEA = .07, AIC = 1850.60 であった。サンプルサイズが小さいこと，観測変数である質問項目の数が 30 を大きく越えているなどの条件の悪さ，および CMIN/DF は小さいこと，RMSEA は悪い適合と習慣的に見なされる 0.1 を越えていないなどの適合度が悪くないことの条件は満たしているものの，全体的には調査 B のデータへの当てはまりのよさは実証できなかったと考えられた。よって，調査 A をデータとした場合には一定の適合度はあると判断したものの，今後はモデルの改善が求められると考えられた。

中学・高校生の態度間の関連

中学生は，認知面では，コスト受容が，充実感（$\beta = .67$）と統制感（$\beta = .48$）と習慣的な積極行動（$\beta = .78$）を促進し，学習の不安（$\beta = -.33$）と対処回避（$\beta = -.69$）を抑制していた。関与肯定は，テスト課題対処（$\beta = .32$）を促進していたが習慣的な積極行動（$\beta = -.24$）は抑制し，また学習の不安（$\beta = .45$）と対処回避（$\beta = .31$）を促進していた。遂行目標の重視は，学習の不安（$\beta = .31$）だけを促進していた。情緒面では，統制感が，習慣的な積極行動（$\beta = .37$）とテスト課題対処（$\beta = .48$）を促進し，対処回避（$\beta = -.33$）を抑制していた。充実感は，行動面のいずれの態度にも有意な影響を与えていなかった。学習の不安は，行動面のいずれの態度（習慣的な積極行動は $\beta = .15$，テスト課題対処は $\beta = .14$，対処回避は $\beta = .31$）も促進していた。

高校生は，認知面では，コスト受容が，充実感（$\beta = .65$）と統制感（$\beta = .46$）と習慣的な積極行動（$\beta = .74$）を促進し，対処回避（$\beta = -.51$）を抑制していた。関与肯定は，テスト課題対処（$\beta = .19$）を促進していたが習慣的な積極行動（$\beta = -.35$）は抑制し，また学習の不安（$\beta = .41$）を促進していた。遂行目標の重視は，統制感（$\beta = .11$）と学習の不安（$\beta = .28$）とテスト課題対処（$\beta = .14$）と対処回避（$\beta = .18$）を促進し，充実感（$\beta = -.14$）を抑制していた。情緒面では，統制感が，習慣的な積極行動（$\beta = .44$）とテスト課題対処（$\beta = .36$）を促進し，対処回避（$\beta = -.17$）を抑制していた。充実感は，行動面のいずれの態度にも有意な影響を与えていなかった。学習の不安は行動面のいずれの態度（習慣的な積極行動は $\beta = .15$，テスト課題対処は $\beta = .27$，対処回避は $\beta = .36$）も促進していた。

中学・高校生間の差異

先にモデルの配置不変性が確認されたことを受けて，各母数の推定値に関する中学・高校生間の差異を 5％水準で検討した。その結果，コスト受容から学習の不安（$z = 2.05$），遂行目標の重視から統制感（$z = 2.03$），遂行目標の重視から対処回避（$z = 1.97$），統制感から習慣的な積極行

動（$z = 2.34$），統制感から対処回避（$z = 2.17$），学習の不安からテスト課題対処（$z = 2.90$）の間に有意な z 値が得られ，これら 6 つの部分に関して中学生と高校生では差異があると考えられた。

7.2.4　考察

多母集団同時分析の結果

研究 3b で構造方程式モデリングを用いた多母集団同時分析を行い得られたモデルは，配置不変性が確認され，中学・高校生の両集団に共通して一定の適合性を持つと判断された。よって，この後に述べる学習の態度間の関連および中学・高校生間の差異の特徴は，中学・高校生の学習の実態を一定程度表していると考えられた。

中学・高校生の態度間の関連

認知面からの影響　まず，コスト受容は，中学・高校生ともにポジティブな多くの態度を促進しネガティブな対処回避を抑制しており，加えてこれらの影響は比較的大きかった（$.46 \leqq |\beta| \leqq .78$）。これより，情緒面・行動面のポジティブな態度を促進する上で，学習に付きものである大変さを受け入れようとするコスト受容の態度を持つことの重要性が示唆された。また，コスト受容は中学生においては学習の不安も抑制しており，さらにこの影響は一定程度の大きさ（$\beta = -.33$）があり，また中学・高校生間で差異が見られた。この点については，後の学習の不安のところで考察する。ただし，コスト受容は研究 1a の調査では平均値が 3.06（5 件法）と理論的中間値程度であり，必ずしも高いとは言えなかった。

次に，関与肯定は，中学・高校生ともにポジティブな習慣的な積極行動を抑制し学習の不安を促進し，中学生においてはネガティブな対処回避も促進していた。このうち，習慣的な積極行動を抑制していたことは，研究 1a の調査で関与肯定が学習時間と相関が高くなかったという結果（$r = .17$，$p < .001$。中学・高校生を込みにした $N = 1323$）と一致する。また，関与肯定は，研究 1a の調査では平均値が 4.06（5 件法）と最も高かったものである。これらより，本邦の中学・高校生は学習に真面目に関わることを高く肯定している一方で，このような態度はテストや受験を意識して対処する態度（テスト課題対処）は促進するものの，毎日の学習を努力してコツコツ進める態度（習慣的な積極行動）は逆に抑制していた（ただしこれらの影響は必ずしも大きいとは言えず，$.19 \leqq |\beta| \leqq .35$ であった）。さらに，情緒面のポジティブな充実感・統制感に対しては，コスト受容と異なり中学・高校生ともに関連が見られなかった。以上のことより，研究 1a の調査でポジティブな態度と考えられていた関与肯定の効果は限定的であることが示唆された。

次に，遂行目標の重視は，中学生は学習の不安のみを促進し，高校生は加えてポジティブな統制感とテスト課題対処およびネガティブな対処回避を促進し，ポジティブな充実感を抑制していた。ただし，高校生の学習の不安以外への影響は小さかった（$.11 \leqq |\beta| \leqq .18$）。これらより，他人よりもいい結果や成績をとることを狙いとする遂行目標の重視の態度は，中学生においては利点が

見出されず，高校生においてもポジティブな態度への影響はわずかであり，大きな利点は見出されなかったと考えられた。さらに，高校生において遂行目標の重視がネガティブな対処回避を促進（β ＝ .18）し，ポジティブな充実感を抑制（β ＝－ .14）していたことから，その影響は小さいものの，高校生が遂行目標の重視の態度を持つことの注意点が示唆された。

情緒面からの影響　まず，統制感は，中学・高校生ともに行動面のポジティブな習慣的な積極行動とテスト課題対処を促進し，ネガティブな対処回避を抑制しており，これらの影響は高校生の対処回避の抑制（β ＝－ .17）を除いて一定程度の大きさがあった（.33 ≦ | β | ≦ .48）。これより，行動面のポジティブな態度を促進する上で，学習をやりくりできているという統制感の態度を持つことの重要性が示唆された。ただし，統制感は研究 1a の調査では平均値が 2.38（５件法）と最も低く，この態度を持つことの難しさがあると考えられた。

次に，充実感は，中学・高校生ともにいずれの行動面の態度にも影響を与えておらず，重要性がよく指摘される充実感はそれ自体が学習の目標になっていると考えられた。ところで，充実感の質問項目は，「勉強をおもしろいと感じる」，「勉強を楽しいと感じる」などから成り立っており，これらは自律的動機づけにおける内的調整（内発的動機づけ）と似ていると考えられた（例えば，西村他（2011）における内的調整の質問項目は，「問題を解くことがおもしろいから」，「むずかしいことに挑戦することが楽しいから」，「勉強すること自体がおもしろいから」，「新しい解き方や，やり方をみつけることがおもしろいから」，「自分が勉強したいと思うから」であった）。また，動機づけの区別の１つの基準である「手段性―目的性」（レビューとして，鹿毛，1994）に基づくと，内的調整は自己目的性によって概念化されるものである。よって，研究 3b の充実感自体が学習の目標になっているという示唆は，内的調整が自己目的性によって説明されることと一致すると考えられた。

次に，学習の不安は，行動面のポジティブな習慣的な積極行動とテスト課題対処およびネガティブな対処回避のいずれの態度も促進していた（ただし，これらの影響は必ずしも大きいとは言えず，.14 ≦ β ≦ .36 であった）。これより，学習の不安は複雑な働きをすることが示唆され，またこの結果は，研究 1a の調査で学習の不安が「態度の両価性の問題を含んでいる」，「必ずしもネガティブとは言い切れない」と指摘された点が再現されたと考えられた。ところで，学習の不安は必ずしもネガティブとは言い切れないにせよ，何らかの負担感やストレスを生むだろうと考えられる。この点を踏まえると，先述した認知面のコスト受容が中学生の場合は学習の不安を抑制しており，さらにその影響は中学・高校生で差異があったことから，中学生が負担感やストレスを少なくして学習するために，学習に付きものである大変さを受け入れようとするコスト受容の態度を持っていることの重要性が示唆された。

行動面が受ける影響　行動面の３つの態度の決定係数は一定以上の大きさ（.40 ≦ R^2 ≦ .76）があると考えられた。よって，これらの態度は研究 1a の調査で得られた認知面・情緒面の６つの態度から一定程度の説明ができると考えられた。

中学・高校生間の差異

中学・高校生の学習の態度間の関連の差異について，研究 1a の相関分析の結果と研究 1b で得られた結果を比較しながら述べる。まず，対処回避について，研究 1a では中学生は高校生に比べポジティブな態度との負の関連がより強いことがあった。しかしながら，研究 1b では，中学生は高校生に比べ統制感からの抑制の影響のみがより強い（$z = 2.17$）ことがわかった（有意な関連が見られた他のポジティブな態度との関連の差異は，関与肯定は $z = 1.46$，コスト受容は $z = 1.83$ であった）。これらより，対処回避への負の関連について，中学・高校生間で差異があるポジティブな態度は統制感だけであることがわかり，中学生は高校生に比べ，課題や困難への対処を避けないために学習をやりくりできているという統制感の態度を持っていることの重要性が示唆された。また，研究 1a では見られなかったが，対処回避について研究 1b では，高校生は中学生に比べ遂行目標の重視からの促進の影響がより強い（$z = 1.97$）ことがわかった。これより，すでに考察したように大きな利点が見られなかった遂行目標の重視について，高校生は中学生に比べ対処回避をしやすくなるという注意点が示唆された。

次に，遂行目標の重視について，研究 1a では高校生は中学生に比べポジティブなテスト課題対処との正の関連がより強いことがあった。しかしながら，研究 1b では，テスト課題対処への促進の影響に差異は見られず（$z = 1.52$），一方で高校生は中学生に比べポジティブな統制感（$z = 2.03$）とネガティブな対処回避（$z = 1.97$）への促進の影響がより強いことがわかった。これらより，遂行目標の重視が影響を与える態度は研究 1a の相関分析の結果とは異なり，統制感と対処回避であることがわかった。しかしながら，高校生のこれらの影響自体は小さく（$.11 \leqq |\beta| \leqq .18$），先に考察したように，高校生にとって遂行目標の重視の大きな利点はないと考えられる。

次に，学習の不安について，研究 1a では高校生は中学生に比べポジティブな関与肯定・テスト課題対処との関連がより強いことがあった。しかしながら，研究 1b では，高校生は中学生に比べテスト課題への促進の影響のみがより強い（$z = 2.90$）ことがわかった（関与肯定との関連の差異は $z = -0.57$ であった）。これらより，高校生は中学生に比べ，学習の不安を感じることでテストや受験を意識して課題に取り組むようになることがわかった。さらに，学習の不安について，研究 1b ではコスト受容からの影響は中学生が高校生に比べ抑制の影響がより強く（$z = 2.05$），それは一定程度の強さ（$\beta = -.33$）を持っていることがわかった。この点については，すでに先の「情緒面からの影響」の学習の不安のところで考察した。

一方で，研究 1a で見られなかった結果として，研究 1b では高校生が中学生に比べ統制感から習慣的な積極行動への促進の影響がより強い（$z = 2.34$）ことがわかった。ところで，習慣的な積極行動は，研究 1a の調査では 9 つの態度の中で平均値が 2.62（5 件法）と 3 番目に低くく，本邦の中学・高校生の苦手な行動であると考えられる。この点において，学習をやりくりできているという統制感を持つことで，高校生は中学生よりも毎日の学習を努力してコツコツ進めるようになる

ことが示唆された。

7.2.5　本節のまとめ

本節では，構成概念としての態度因子の特徴を明らかにした。研究 1a の調査 A のデータを構造方程式モデリングを用いて再分析した結果，研究 1a の相関分析よりも詳しく態度間の関連や中学・高校生間の差異について検討することができたと考えられた。主な結果として，認知面のコスト受容と情緒面の統制感は，他の多くのポジティブな態度を促進しており，この 2 つの態度を持つ重要性が示唆された。次に，認知面の関与肯定は，ポジティブな態度（習慣的な積極行動）を抑制する一方，ネガティブな態度（対処回避）を促進しており，また学習の不安を促進していた。よって，関与肯定の効果は限定的であると考えられた。また，研究 1a で「態度の両価性」の問題があることがわかった認知面の遂行目標の重視と情緒面の学習の不安は，本節（研究 1b）の分析でも同様の結果が示された。さらに，情緒面の充実感は，研究 1a ではポジティブな態度であると判断された一方で，本節（研究 1b）の分析では行動面のどの態度にも影響を与えておらず，充実感は内発的動機づけと同様に「自己目的性」を持っていると考えられた。以上の結果から，生徒らがどのような学習の態度を持っているかによって，その生徒らの学習の実態を一定程度説明できることが示唆された。

7.3　学習の態度から見た学習の実態の検討【研究 1c】

7.3.1　目的

本節の目的は，学習の態度の下位尺度得点を用いて，「学習の態度の学年間の差異を明らかにする（分析 1)」，「中学・高校生の態度プロフィールの特徴を明らかにする（分析 2)」ことであった。

7.3.2　方法

分析対象　調査 A のデータ（中学生 $N = 598$，高校生 $N = 763$）を用いた。

分析方法

分析 1：学習の態度の学年間の差の検討　学年（6 水準）を独立変数，学習の態度の下位尺度を従属変数とする 1 要因分散分析を行った。

分析 2：学習の態度プロフィールの特徴の検討　学習の態度プロフィールを作成するために，中学・高校生別に非階層的クラスタ分析（z 得点を用いた）を行った。

7.3.3　結果

分析 1：学習の態度の学年間の差の検討

学年（6 水準）を独立変数，学習の態度を従属変数とする 1 要因分散分析を行った。その結果

関与肯定以外の態度で学年の主効果が有意であったために，多重比較（LSD 法，5％水準）を行った（Table 7-18）。

認知面では，関与肯定は６年間ずっと高いままであり，コスト受容は中１から中２にかけて下がった後は同じ程度であり，また遂行目標の重視は高２・高３になると低くなることが示された。情緒面では，充実感は高校移行期に一番低まった後は再び高くなり，統制感は高２まで下がり続けて高３になって再び高くなる一方で，学習の不安は学校移行期あたりが最も高く中１と高３が最も低いことが示された。行動面では，概ね学年が進むにつれて，習慣的な積極行動とテスト課題対処は低くなり，対処回避は高くなり，また高３になって習慣的な積極行動が上がり対処回避が下がることが示された。

分析２：学習の態度プロフィールの特徴の検討

学習の態度プロフィールを作成するために，中学・高校生別に非階層的クラスタ分析（z 得点を用いた）を行った。その結果，解釈可能性から 4 クラスタを抽出するのが妥当であると判断した（Figure 7-2，7-3）。まず，ポジティブな態度が全て高いか低いかの群が見られ，「ポジティブ群（以下「P 群」と略す）」および「ネガティブ群（以下「N 群」と略す）」と解釈した。次に，ポジティブな態度は平均程度であるがそれ以外の３つの態度がともに高いか低いかの群が見られ，「平均的 - ３態度高群（以下「M-3H 群」と略す）」および「平均的 - ３態度低群（以下「M-3L 群」と略す）と解釈した。

次に，これらのプロフィールと学年との連関を調べるために χ^2 検定を行った（Table 7-19）。その結果，中学生では，ポジティブな P 群は中学１年が有意に高く，中学３年が有意に低かった。N 群は中学２年が有意に高かった。M-3H 群は中学１年が有意に低く，中学３年が有意に高かった。また，高校生では，M-3H 群は高校１年が有意に高く，高校３年が有意に低かった。M-3L 群は高校１年が有意に低く，高校３年が有意に高かった。この他は有意差が見られなかった。

7.3.4　考察

分析１：学習の態度の学年間の差の検討

学習の態度の学年間の差について，認知面では，中学・高校生は６年間通して関与肯定とコスト受容というポジティブな態度をほぼ同じ水準で持ち続けていることがわかった。また，遂行目標の重視は高２・高３になると低くなり，この時期は受験を控えた影響から結果や成績を気にするようになると考えられるが，それと逆の結果が示されたことになる。その理由として，「どのように勉強するか」といった学習の中味や工夫に関心が移り，遂行目標とは逆の熟達目標の意識が高まることが考えられた。このことは，後述するように，高２・高３はポジティブな充実感が上がることからも推察される。加えて，部活動や趣味にも関心を強く持つようになることや学習における自分の能力や学力の現実がわかるようになることなどから，結果や成績だけを重視する訳ではないこと

Table 7-18　学年ごとの学習の態度の下位尺度得点と分散分析結果（N = 1361）

		中 1	中 2	中 3	高 1	高 2	高 3	主効果		多重比較	η^2
	N	193	181	224	252	229	282	F			
関与肯定	M	4.06	3.95	4.13	4.06	4.05	4.06	1.64	*n.s.*		
	SD	0.70	0.73	0.60	0.62	0.61	0.64				
コスト受容	M	3.21	3.05	3.01	2.99	3.04	3.08	2.37	*	中 2,3, 高 1 ,2,3 ＜中 1	.01
	SD	0.82	0.79	0.79	0.74	0.69	0.68				
遂行目標	M	3.30	3.28	3.30	3.31	3.12	3.02	5.46	***	高 2 ＜中 1 ,3, 高 1	.02
の重視	SD	0.76	0.84	0.81	0.83	0.80	0.85			高 3 ＜中 1,2,3, 高 1	
充実感	M	2.61	2.48	2.35	2.38	2.58	2.85	11.07	***	中 1 ,2,3, 高 1,2 ＜高 3	.04
	SD	0.94	0.91	0.83	0.84	0.92	0.89			中 3 ＜中 1 , 高 2　高 1 ＜中 1 , 高 2	
統制感	M	2.59	2.51	2.35	2.22	2.19	2.45	7.56	***	中 3 ＜中 1　高 1 ＜中 1 ,2, 高 3	.03
	SD	0.91	0.93	0.80	0.82	0.77	0.90			高 2 ＜中 1 ,2, 高 3	
学習の不安	M	3.41	3.64	3.81	3.88	3.71	3.63	7.12	***	中 1,2, 高 2,3 ＜高 1	.03
	SD	0.90	0.96	0.90	0.89	0.91	0.91			中 1 ＜中 2,3, 高 1,2,3　高 3 ＜中 3 , 高 1	
習慣的な	M	2.78	2.64	2.69	2.49	2.44	2.71	6.04	***	高 1 ＜中 1,3, 高 3	.02
積極行動	SD	0.80	0.82	0.80	0.84	0.81	0.84			高 2 ＜中 1,2,3, 高 3	
テスト課題	M	3.75	3.56	3.61	3.48	3.37	3.41	6.40	***	中 2, 高 1,2,3 ＜中 1　高 2 ＜中 1,2,3	.02
対処	SD	0.78	0.86	0.79	0.84	0.85	0.83			高 3 ＜中 1,2,3	
対処回避	M	3.26	3.45	3.53	3.61	3.63	3.45	6.62	***	中 1,2, 高 3 ＜高 1　中 1,2, 高 3 ＜高 2	.02
	SD	0.82	0.82	0.77	0.79	0.73	0.73			中 1 ＜中 2,3, 高 1 ,2,3	

注 1）　*p ＜ .05,　***p ＜ .001。　注 2)すべて, df =(5, 1355)。注 3）「関与肯定」は p = .15 であった。

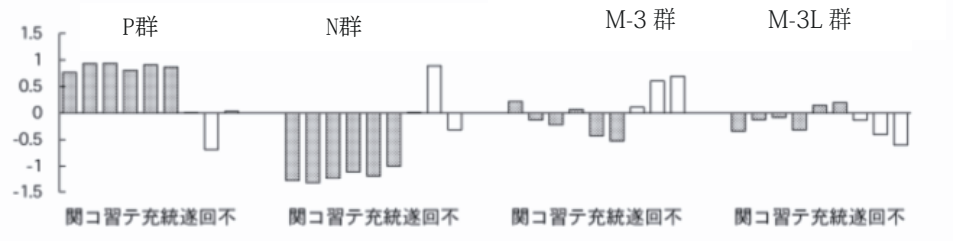

Figure 7-2　中学生のクラスタ 4 群の Z 得点の分布

注）グラフの横軸の項目は以下のことを表している。関：関与肯定，コ：コスト受容，習：習慣的な積極行動，テ：テスト課題対処，充：充実感，統：統制感，遂：遂行目標の重視，回：対処回避，不：学習の不安。

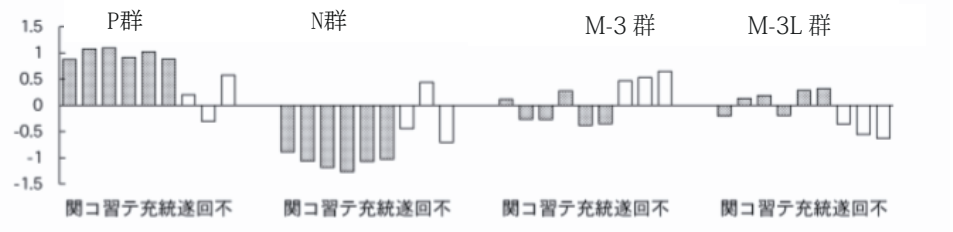

Figure 7-3　高校生のクラスタ 4 群の Z 得点の分布

注）グラフの横軸の項目は以下のことを表している。関：関与肯定，コ：コスト受容，習：習慣的な積極行動，テ：テスト課題対処，充：充実感，統：統制感，遂：遂行目標の重視，回：対処回避，不：学習の不安。

Table 7-19　クラスタ 4 群の出現率についての χ^2 検定の結果

		中 1	中 2	中 3	中学計	高 1	高 2	高 3	高校計	全体計
P 群	*N*	73	48	51	172	53	41	58	152	324
	%	37.81	26.52	22.83	28.84	20.65	17.86	20.57	19.88	
	Adj	3.45 **	-0.76	-2.47 *		0.38	-0.89	0.40		
N 群	*N*	22	35	32	89	40	44	42	126	215
	%	11.39	19.30	14.31	14.92	15.93	19.24	14.85	16.46	
	Adj	-1.71	2.02 *	-0.33		-0.34	1.25	-0.86		
3M-H 群	*N*	41	44	89	174	103	72	64	239	413
	%	21.17	24.28	39.69	29.10	41.01	31.42	22.73	31.44	
	Adj	-2.87 **	-1.68	4.39 **		4.00 **	0.01	-4.02 **		
3M-L 群	*N*	57	54	52	163	56	72	118	246	409
	%	29.45	29.76	23.17	27.28	22.29	31.40	41.81	32.32	
	Adj	0.93	0.94	-1.65		-4.06 **	-0.27	4.28 **		
計	*N*	193	181	224	598	252	229	282	763	1361

注 1）*$p < .05$，　**$p < .01$。　注 2）%は学年における人数の割合。　注 3）*Adj*：調整済み残差。

があると考えられた。

情緒面では，他の態度に比べ平均値が低かった充実感と統制感は学校移行期から高 2 あたりでさらに低くなり，学習に対するポジティブ感情が少なくかつ不安の高い不安定な時期であると推察された。加えて，この時期は高校受験がある生徒もおり，また学習内容はさらに高度化するために，慎重な支援が必要であると推察された。また，高 3 になると充実感・統制感ともに高くなるのは受験を控えた影響があり，このポジティブ感情の高さが相対的に学習の不安を低めたと考えられた。

行動面では，概ね学年が進むにつれて，習慣的な積極行動とテスト課題対処は低くなり，対処回避は高くなっていた。その理由として，テストや成績への「惰性的な慣れ」が生じることや部活動や趣味などの学習以外のものに関心が移ることがあると考えられた。また，高 3 になって習慣的な積極行動が上がり対処回避が下がるのは，受験を控え学習により取り組むようになることの表れであると考えられた。

分析 2：学習の態度プロフィールの特徴の検討

クラスタ分析の結果見出された 4 群の特徴として，まず P 群と N 群について，中学生は高校生に比べ対処回避が顕著に P 群では高く N 群では低く，これは相関分析での結果と一致する。また，高校生は中学生に比べ遂行目標の重視と学習の不安が P 群は高く N 群は低かった。次に，M-3H 群と M-3L 群について，M-3H 群は遂行目標が大事と思いながらも対処回避を行っていることから，この群の学習の不安は心配や焦りというネガティブ感情を表していると推察された。一方，M-3L

群は，遂行目標を重視していないが対処回避する訳でもなく学習の不安も低い。このことは，学習に平均程度の真面目な関与や行動を持ちつつ，学習より他に強い興味・関心を持っている状態を表しているのではないかと推察された。なお，中学生では遂行目標の重視は 4 群間に有意差が見られなかった（$F(3, 594) = 1.67$，$p = .17$）。

次に，プロフィールと学年との連関について，まず中学生ではポジティブな P 群は進級とともに減り続ける一方で，ネガティブ感情を持つと推察された M-3H 群は増え続けることが明らかとなった。これは，学習の内容の高度化やそれに対処しきれない状況の影響があると考えられた。また，高校生では P 群と N 群の割合は高校 3 年間ずっと変わらない一方で，中学生と異なり，M-3H 群は下がり続け M-3L 群は増え続けることが明らかとなった。このうち後者は，分散分析において遂行目標の重視が高 2・高 3 は低く対処回避と学習の不安が高 3 は低いという結果と一致する。これらから，高校終盤になると進路選択を控え，学習にネガティブ感情を持つ者（M-3H 群）は減少し，学習以外のことに関心を持ち成績だけを重視する訳ではなく学習の不安も低い者（M-3L 群）は増加することが示された。

以上の 4 群は中学・高校生別に抽出したものであるが，各群の中 3 と高 1 の出現率はほぼ一致していることから，各群は中学・高校生の両方において同類のものと考えられる。よって，中学・高校生に共通するプロフィールを抽出しつつ，各群における中学・高校生の差異についても検討することができた。

7.3.5　本節のまとめ

本節では，学習の態度の下位尺度得点を用いて，「学習の態度の学年間の差異を明らかにする（分析 1)」，「中学・高校生の態度プロフィールの特徴を明らかにする（分析 2)」ことについて検討した。分析方法として，分析 1 では分散分析を，分析 2 ではクラスター分析を用いた。主な結果として，分析 1 では，認知面の関与肯定とコスト受容は，中学・高校の 6 年間を通してほぼ同じ水準であったこと，情緒面の充実感と統制感は学校移行期から高校 2 年生辺りで低くなること，行動面の習慣的な積極行動とテスト課題対処は，学年の進行ともに低くなり，一方で対処回避は高くなることなどが明らかとなった。分析 2 では，中学・高校生に共通した 4 群（P 群，N 群，M-3H 群，M-3L 群）が見出され，その上で中学生の間にポジティブな群が下がりきってしまうこと，高校生になると学習のネガティブ感情を持つ群は減ると同時に学習以外に関心を持つと考えられる群が増えることなどが明らかとなった。以上の結果から，学習の態度から，本邦の中学・高校生の学習の実態の一部が説明できることが示唆されたと考えられた。

7.4　第 7 章のまとめ

本章では，「〈目的 1 〉学習の態度尺度を作成し，悩みや実態を明らかにする」に基づいて，以

下の３つの研究を行った。

【研究 1a】: 学習の態度尺度を認知・情緒・行動の３側面別に作成し，信頼性・妥当性を検証する。そのために，因子分析（最尤法，プロマックス法）と相関分析を行った。

【研究 1b】: 構成概念としての態度因子の特徴を明らかにする。そのために，構造方程式モデリングによる多母集団同時分析を行った。

【研究 1c】:学習の態度の学年間の差異を明らかにする（分析１）。中学・高校生の態度プロフィールの特徴を明らかにする（分析２）。そのために，分散分析とクラスター分析を行った。

以上の研究について，主な結果は既に各節でまとめた。その上で，本章の結果を Table 7-20 にまとめた。

7.4.1　本章から実証された学習の態度の有用性

本章の研究の結果から, 本論文の〈目的３〉「学習相談における態度や 3 側面の有用性」について，考察する。

本論文では，態度の定義の３つの特徴（「(a) 経験によって体制化され，行動を予測する構成概念である」,「(b) 両極的な評価次元を持つ」,「(c) 認知・情緒・行動の 3 側面を持つ」）から，次の 2 つの目的に沿った観点において，態度の有用性があると仮定した。

〈目的 1〉「学習の態度尺度から学習の悩みや実態を明らかできる」という実態把握の観点

(a) 態度という構成概念から，生徒らの学習の悩み・実態を把握できる。

(b) 態度の両極的な評価次元から,「価値がある－ない」,「好き－嫌い」,「できる－できない」の程度を測定できる。

(c) 態度の 3 側面から，学習の悩み・実態を整理しやすくなる。また，学習の悩み・実態において 3 側面の関連がわかる。

〈目的 2〉「３側面を取り入れた学習相談プロセスを明らかにできる」という学習支援の観点

(a) 態度という構成概念から，学習支援に随伴する心理面の要因を把握・整理できる。また，学習指導と心理面の支援のバランスに代わる視点になり得る。

(b) 個人の心理面の要因をスケール化できる。

(c) 問題把握や行動変容のきっかけの視点になる。

本章では，上記の有用性のうち目的 1 の実態把握の観点から，以下の結果において態度の有用性が実証できたと考えられた（Table 7-21）。

実態把握の観点では，まず，(a) について，学習の態度尺度を 3 側面別に作成した上で，因子間

Table 7-20　第７章の目的と学習の態度尺度の作成のまとめ

本論文の目的	研究・調査	まとめ
〈目的 1〉学習の態度尺度を作成し，学習の悩みや実態を明らかにする。	【研究 1a】調査 A, B	○認知・情緒・行動の３側面別の学習の態度尺度を作成し，各３因子が抽出された。 ・認知面：関与肯定，コスト受容，遂行目標の重視。 ・情緒面：充実感，統制感，学習の不安。 ・行動面：習慣的な積極行動，テスト課題対処，対処回避。 ○信頼性（α 係数, *I-R* 相関係数, 再検査信頼係数）と妥当性（「学習時間」,「好きな科目のあるなし」,「自律的・他律的動機づけ」との相関）が確認された。 ○因子間相関より， ・遂行目標の重視と学習の不安は他の因子と独立の関係であった。 ・対処回避は他の因子と負の相関であった，など。
	【研究 1b】調査 A	○構造方程式モデリングによる多母集団同時分析を行い，構成概念としての態度因子の特徴が明らかになった。 ・コスト受容と統制感の重要性（他の多くのポジティブな態度を促進）。 ・遂行目標の重視，学習の不安は態度の両価性を持つ。 ・関与肯定は複雑な働き（ポジティブ／ネガティブな態度を抑制／促進）。 ・充実感は自己目的性を持つ，など。
	【研究 1c】調査 A	○学習の態度因子から中学・高校生の学習の実態の一部を明らかにした。 ○分散分析より， ・遂行目標の重視は高校終盤で下がる。 ・習慣的な積極行動とテスト課題対処は概ね低く，対処回避は高くなっていく。 ・学校移行期辺りは充実感と統制感は低く，学習の不安は高い，など。 ○非階層的クラスター分析より， ・中学生の間にポジティブ群は減少，不安が高い群は増加する。 ・高校生では，ポジティブ群とネガティブ群の割合は変わらない。 ・高校生では，不安が高い群は減少，学習以外に関心を持つ群は増加する，など。

Table 7-21　第７章における態度の有用性についての検討

目的	態度の定義の特徴	態度の有用性	７章の結果
〈目的１〉学習の態度尺度を作成し，学習の悩みや実態を明らかにする	(a) 経験によって体制化され，行動を予測する構成概念である	• 生徒らの学習の悩み・実態を把握できる	• 認知・情緒・行動の３側面別の学習の態度尺度を作成した。 • ３側面別の因子（構成概念）の特徴や関連を明らかにした。 • 分散分析とクラスター分析により，尺度得点やプロフィールから，学習の実態を説明できた。 • その上で，生徒らへの心理教育的支援を提案できた。
	(b) 両極的な評価次元を持つ	•「価値がある－ない」,「好き－嫌い」,「できる－できない」の程度を測定できる	
	(c) 認知・情緒・行動の３側面を持つ	• 学習の悩み・実態を整理しやすくなる • ３側面の関連がわかる	
〈目的２〉態度の３側面を取り入れた学習相談プロセスを明らかにする	(a) 経験によって体制化され，行動を予測する構成概念である	• 学習支援に随伴する心理面の要因を把握・整理できる • 学習指導と心理面の支援のバランスに代わる視点になり得る	—
	(b) 両極的な評価次元を持つ	• 個人の心理面の要因をスケール化できる	
	(c) 認知・情緒・行動の３側面を持つ	• 問題把握や行動変容のきっかけの視点になる	

相関や下位尺度間相関から，各因子がポジティブかネガティブかの判断が一定程度できた。また，構造方程式モデリングを用いた多母集団同時分析の結果から，構成概念としての各態度（因子）の特徴を詳しく分析することができた。加えて，分散分析やクラスター分析より，態度の学年間の差異や，プロフィールの特徴を分析できた。その結果を用いて，生徒らへ学習に関する心理教育的支援の内容を検討することができた。これらから，「生徒らの学習の悩み・実態を把握できる」という態度の有用性が実証できたと考えられた。

次に，(b) について，5 件法を用いた学習の態度尺度から上記 (a) のような量的分析をすることができ，「『好き－嫌い』，『できる－できない』の程度を測定できる」という態度の有用性を活用した分析ができたと考えられた。

最後に，(c) について，3 側面別の学習の態度尺度から上記 (a) のような量的分析をすることができ，認知・情緒・行動の 3 側面間の関連や，3 側面別の生徒らの学習の実態の特徴がわかったことで，「学習の悩み・実態を整理しやすくなる。3 側面の関連がわかる」という態度の有用性が実証できたと考えられた。

以上より，本章の結果から，「学習の悩みや実態を明らかできる」という態度の有用性が一定程度実証できたと考えられた。

第８章　学習相談プロセスの検討

本章では,「〈目的２〉態度の３側面を取り入れた学習相談プロセスを明らかにする」に基づいて，質的研究を行った。また，質的研究を行うにあたって，研究の関心に基づいて本論文の質的分析の枠組みをはじめに示した。その上で，以下の３つの研究を行った。

【研究 2】：教育現場で専門的 Hlp. が行っている学習支援の特徴と課題を明らかにする。そのために，専門的 Hlp. へのインタビュー調査（調査 C）を行い，得られたテキストデータをもとに検討した。

【研究 3a】：個別の学習相談で見られたテーマと意味を用いてストーリーラインを作成する（分析 1)。ストーリーラインから個人の学習の悩みやプロセスの特徴を明らかにし，理論記述を行う（分析 2)。全員分の理論記述から学習相談プロセスの特徴を明らかにする（分析 3)。学習の態度を生徒らにフィードバックする効果について，生徒の視点から明らかにする（分析４)。そのために，中学・高校生を対象とした個別の学習相談（調査 D）を実施し，得られたテキストデータをもとに検討した。

【研究 3b】：研究 3a で得られた全員分のテーマと学習相談プロセスの特徴を基に，テーマをカテゴリー化し概念を抽出する（分析 1)。概念を用いて学習相談プロセスモデル（仮説）を生成する（分析 2)。学習相談プロセスモデル（仮説）の妥当性の検証として，協力者によるメンバーチェックを行う（分析３)。なお，学習相談プロセスモデルは，研究２の結果を踏まえて，教育現場（学校）における学習相談プロセスモデルも生成した。

以上の結果を基にして,「〈目的 3〉学習相談における態度や３側面の有用性」について考察した。

8.1　本論文の質的研究の分析の枠組み

本章では，「8.3 学習相談における個別のストーリーラインの作成【研究 3a】」と「8.4 学習相談プロセスモデル（仮説）の生成【研究 3b】」において，中学・高校生に継続的な個別の学習相談を実施した上で,「個別のストーリーラインの作成」と「学習相談プロセスモデル（仮説）の生成」を行った。その際に，以下の２つの研究上の工夫を行った。

まず，通常ストーリーラインは概念を用いて表されるが，本論文では研究の関心（2)「研究の方法として個別性をどう検討できるのか」を踏まえて，個別のストーリーラインに学習相談で見られた個々の「意味」も記述することを目指した。ここで言う意味とは，専門的 Hlp. としてクライアントの個別性を重視する筆者が，抽象化の手続きを踏まずに，協力者の発言や様子から直接かつ主観的に捉えた協力者の特徴のことである。ストーリーラインに意味を付け加えることは，本論文

において，ストーリーラインから理論記述を導き出すだけでなく，ストーリーラインを用いて構築主義に基づく事例研究を行うためである。構築主義とは，普遍的で絶対的な真実を知ることはできないと考えた上で，“ 一人ひとりの人間がどのようにして主観的現実を作り出し，様々な出来事に意味を見出し，独自の主観的意味の世界を作っていくのか ” を探究しようとする学問的立場である（岩壁，2010，p.25）。この考え方に基づいて行う研究法の 1 つが事例研究であると考えられる。

次に，分析の際には，本論文が学習支援を行う際に重視する学習方略，知的能力，および態度の 3 側面の 5 つの視点を用い，さらに専門的 Hlp. が後にプロセスモデルを活用しやすいように，「問題・困難→支援・対処→展開」という一般的な問題解決の流れを想定した。

具体的な分析法として，SCAT（Steps for Coding and Theorization：大谷，2008）と KJ 法（川喜田，1967）を援用した。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）であり，“ 初学者が比較的容易に着手しうる質的データ分析 ”（大谷，2008，p.27）であるとされる。また，1 人のストーリーラインを，“ 別の部分の小さなストーリーラインと比較したり接続したりしながら，できるだけ大きなストーリーラインへとつなぎ合わせる方法 ”（大谷，2008，p.32）であるとされる。ただし，SCAT では意味を加えることは述べられていない。また，ストーリーラインの統合の方法は述べられていない。KJ 法は，項目・概念などをカード化し親近性に基づいてまとめる方法である（川喜田，1967）。SCAT により得られた全員分のテーマをカテゴリー化し概念を抽出するために用いた。なお，1 人のテキストデータから抽出されたコードは「テーマ」と呼び，その後の KJ 法でまとめられたカテゴリーは「概念」と呼ぶこととし，抽象度はテーマより概念が高いとした。

ところで，調査項目や構造（理論やモデルなど）構築などは研究者の関心・目的と相関的に決まるとする理論的枠組みである構造構成的質的研究法（SCQRM：西條，2008）においては，研究法についても，“ それぞれの研究法の特徴を活かしつつ，関心相関的に妥当な修正を加えることが可能となる ”（西條，2008，p.61）とされている。このことは，本論文における上記のような分析法の工夫や組み合わせの妥当性の 1 つの根拠になると考えられた。

なお，質的研究では結果と考察を分けて記述することは困難とされるため（木下，2003），結果と考察を合わせて論じた。

8.2　教育現場における学習支援の特徴と課題の検討【研究 2】

8.2.1　目的

本節の目的は，「教育現場で専門的 Hlp. が行っている学習支援の特徴と課題を明らかにする」こ

とであった。また，本節で得られた結果は，この後の「8.4 学習相談プロセスモデル（仮説）の生成【研究 3b】」で生成される学習相談プロセスモデル（仮説）と統合することによって，学校全体におけるモデルを生成する。

8.2.2　方法

調査 C：専門的 Hlp. への半構造化面接

調査協力者　教育現場で相談業務に当たる専門的 Hlp.9 名（Table 8-1）。

調査時期　2016 年 2 月～ 9 月。

質問内容　特に支援が効果的であったケースを挙げてもらった上で，相談内容，支援内容，支援の結果についてたずねた（Table 8-2）。効果的なケースを取り上げたのは，協力者の答えやすさを重視したからであった。

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，文書と口頭で行った。目的は，「カウンセラー・相談員，教育相談に当たる先生が，実際の相談現場で生徒の学習の悩みにどのように対応しているのか，また解決までのプロセスはどのようであるのかについて，心理学的に明らかにすること」と記した。また，各自から署名を持って同意を得た。

協力者に提示した「調査へのご協力のお願い」，「調査計画書」は Appendix 8-1，8-2 に示した。

なお，本調査は本学の倫理委員会の承認を受けて実施された。

分析方法

分析の手順は以下のとおりであった。

（a）協力者から得られた効果的な 21 ケースについて逐語録を作成した。

（b）マトリックス表を用いて協力者ごとに分析の観点に該当するテキストデータをラベリングした（協力者 A のケース A1 の例を Table 8-3 に示した。全協力者の全ケースは Appendix 8-3 に示した）。分析の観点とは，主訴（相談内容），成果（支援の結果），アセスメントの内容，サポート（支援内容）の種類（情緒的，情報的，評価的，道具的），着目している態度の側面，および専門的 Hlp. の支援の特徴であった。

（c）抽出された全ラベルを分析の観点別に表に整理した（Table 8-4）。

（d）さらに，分析の観点別に KJ 法を援用してカテゴリー化し，表にまとめた（Table 8-5，8-6，8-7）。

8.2.3　結果と考察

分析の観点ごとに重要な点について論じる。

主訴（相談内容）　Table 8-5 にまとめた。教育現場で専門的 Hlp. は学習についての相談自体を受けることは少なく，不登校，知的能力の特性，進路相談の中で，付随的に学習にまつわる相談を受けていた。具体的には，不登校生徒や登校しぶりの生徒に対しては，相談室，別室，保健室，教

Table 8-1　調査 C の協力者（$N = 9$）

氏名	性別	役職	資格	カウンセラー歴	学習にまつわる主な支援例
A	女性	SC（小・中）	SP，GC，EC	約 20 年	相談室での不登校生徒
B	女性	SC（小・中）・養教	SP，GC，EC	3 年・28 年	保健室・別室での不登校生徒
C	女性	SC（高），巡回相談員	SP，GC，EC	5 ～ 6 年	相談室に来室した生徒
D	女性	SC（小・中）	SP，CC，SENS	約 20 年	相談室での不登校生徒
E	女性	相談員（高）	GC，EC，認 C	約 20 年	相談室に来室した生徒
F	女性	SC（中）	CC	約 10 年	相談室での不登校生徒
G	女性	教育相談員･SC（小･中）	SP，GC	約 13 年	適応指導教室での学習指導
H	女性	SC（小・中・高）	CC	約 10 年	相談室に来室した生徒
I	男性	教育相談（中・高）	GC，EC	約 10 年	学校での進路・教育相談の中での相談

注）資格の表記は次を表す。SP：学校心理士，GC：ガイダンスカウンセラー，CC：臨床心理士，EC：教育カウンセラー，SENS：特別支援教育士，認 C：認定カウンセラー。

Table 8-2　専門的 Hlp. への質問内容

これまでみなさんが相談活動の中で受けてきた生徒さんの悩み，特に「学習の悩み」についておうかがいします。

1）生徒さんから聞く「悩み」の中で多いものにはどんなものがありますか？（例：友達関係・不登校・いじめ・学習・成績など）

2）生徒さんからの「学習の悩み」は，相談全体の中でどのくらいの割合ですか？

3）生徒さんの「学習の悩み」は具体的にはどのようなものでしたか？

4）それらに対して，どのような対応・アドバイスをされましたか？

5）「学習の悩み」を抱えていた生徒さんの中で，その悩みがうまく解決したというケースはありましたか？　それはどのように解決しましたか？　どのようにアドバイスし，生徒さんはどのように変化し，また「解決」とはどのような状態でしたか？

6）生徒さんの「学習の悩み」の特徴は，相談に関わるみなさんから見て，どのようなものですか？

7）その他，以上の質問に答えてみて，何か感想・意見があれば，何でも教えてください。

Table 8-3　協力者 A さんのケース A1 に対する分析の観点別のラベリングの例

番号	発話者	テクスト	アセスメントの内容	サポートの種類				専門的 Hlp.が着目する学習の態度			支援の特徴
				情緒的	情報的	評価的	道具的	認知面	情緒面	行動面	
	主訴	ケース A1　中学生女子　不登校(別室登校) ・発達・学習の遅れ									
	成果	「ま、いいか」　得意な科目の対処を続ける									
1	LA42	そうですよね。では、学習にまつわるいろいろなケースで上手く行った例、先ほどの小さなプリントでもいいんですけれど、上手く行った例をいくつか教えてください。									［生］対処対象を焦点化する。困難度が大きい場合の安全運転。支援の継続的な評価。よい変化があっても今後の展望は慎重に見極める。 ［生環］困難度が大きいほど環境調整を重視・優先する。不登校に対して居場所づくりが安全基地となる。援助資源（保護者・学校）との共通の理解・サポ―ティブな対応・一致した見守りを重視する。援助資源（保護者・学校）の調整役になる。 ［保］母子ともに自立・自律をめざす。
2	A42	先ほどのお子さんは、かなりこう、診断もついているので、もともと教室には絶対に行かない、で相談室登校だけだったんですけど。校長先生につないだり、先生に一人ずつ来てもらった。IQ は低い子ではなかったので、勉強はやっていこうよね、みたいな感じのところから、数学の先生と相性がよく、その先生がフリーハンドで書いた字がとてもわかりやすい字なんですよ。で、問題を書いていただいて解いてもらったり。それで、よかったよね、満足度どのくらいって聞いたり色を塗ってもらったり。それでずっと継続して高校も推薦で入れたっていう子でした。	［生］発達障害　先生との相性　不登校状態 ［学］先生との相性	［生］別室で先生との勉強で満足感	［生］学習方法の調整（プリントの工夫）		［生］相談室登校　先生との勉強の機会				
3	LA43	どのくらい学習室に通っていたんですか。1年、2年とか。									
4	A43	毎週来てましたから、まる2年来ていました。2年生、3年生と。		［生］継続した支援							
5	LA44	その子にとってよかったのは数学だけですか。それとも他の教科も？									
6	A44	数学と、あと英語に徐々にシフトしていって。でも数学がメインでしたね。どちらかというと。やはり健康ではなくてちょっと治療もしていた子なんで。	［生］健康面		［生］学習内容の調整						
7	LA45	それは療育ってことですか。									

注）［　］はそれぞれ次のことを表す。［生］：生徒，［保］：保護者，［学］：学校の教員，［生環］：生徒の環境調整。

番号	発話者	テクスト	アセスメントの内容	サポートの種類				専門的 Hlp.が着目する学習の態度			支援の特徴
				情緒的	情報的	評価的	道具的	認知面	情緒面	行動面	
8	A45	療育もそうだし、うつっぽくなったり。いろいろと家庭的な背景もあった子なんで、母子関係で。お母さんが過干渉だったり、評価をすぐお子さんに言ったり。だからお子さんだけの問題ではなかったケースなので・・。	［生］精神症状 ［保］保護者の特性（行動・信念） 親子関係　家庭環境							［保］過干渉子どもに評価的	
9	LA46	保護者の方は先生とお話を・・。									
10	A46	はい、していましたね。相当お母さんとお子さんの距離をとってもらうように働きかけたりしましたけど。			［保］子どもへの接し方（距離を取る）						
11	LA47	そうすると学校の中で、プリントの工夫。満足度を測る工夫。先生との、数学の先生とのマッチング。保護者へのサポートがうまく子どもへ届いたと思うんですけど。学習に対しては、その子の意識とかやる気とか自信とかっていうのは、そういう援助をもらいながら、どういう風に変わってきましたか。									
12	A47	最初は小さい紙に1題だったのが5題になり、あと何枚って枚数も上がりって、そういうわかりやすい、解ける問題の数が増えていったってことと、それにより得点も上がる訳だから達成感ですよね。				［生］目に見える行動面の変化（枚数が増える） 目に見える成果（点数）			［生］達成感		
13	LA48	得点っていうのは実際のテストとか。									
14	A48	そうですね。その辺が大きかったんだろうなとは思いますけど。									
15	LA49	本人は何か言ってましたか。									

番号	発話者	テクスト	アセスメントの内容	サポートの種類				専門的 Hlp.が着目する学習の態度			支援の特徴
				情緒的	情報的	評価的	道具的	認知面	情緒面	行動面	
16	A49	すごくこう、もっとやりたいっていうか。本人の意志を聞いて枚数を上げていくわけなんで。直に教えている先生が聞くと刺激が強すぎるので、こちらがやはり同席したり、それを伝えたり。その辺のワンクッションを上げながら到達度をあげていったって、そういう感じですかね。	［生］行動の実現可能性		［生］学習の進度の調整				［生］到達度		
17	LA50	そうですか。お母さんも変わられたと思うんですけど、本人の学習に対する変化で、お母さんがこうなったから変わったって何かありますか。									
18	A50	お母さんもすごく喜んでましたからね。だから一緒に行こうって。枚数が多くなったときも、例えば3枚出されて2枚しかできてなくても、行こう行こうって言って連れてきたり。で、その辺不完全なものであっても、教師はすごくサポーテイブな対応だったので、そういうことによって頓挫することはなかったです。それは大きいと思うんです。		［保］親子関係のよい変化のフィードバック						［保］ポジティブ感情（お母さんも喜ぶ）	
19	LA51	その子はやはりできるできないとか、そういうところに対する反応が大きい子ですか。									
20	A51	そうですね。過敏なお子さんだったんで、出されたものはやって行かなきゃとか、できなかったから行くのいやだなとか、そういうことには割となりやすい子だったとは思います。	［生］性格（神経質）								
21	LA52	そういうことに対してお母様も、「まあいいじゃない行ってみようよ」みたいなこともできるようになったってことですよね。									
22	A52	そうですね、そういうこともできるようになりました。で、数学だけはっていう・・。他の教科もできなくはない子だったんですが、とりあえず数学だけはやり通そうねっていうそういう形で。			［生］得意科目	［生］自助資源（得意科目）					

Table 8-4　教育現場における専門的 Hlp. の学習支援

対象		アセスメントの内容	サポートの種類				専門的Hlp.が着目する学習の態度			支援の特徴
			情緒的サポート	情報的サポート	評価的サポート	道具的サポート	認知面	情緒面	行動面	
生徒	個人支援	●本人の多様な特性（知的能力・認知特性・発達・身体機能・性格等）　●情緒面（不安・自身のなさ等のネガティブ感情）　●生活面　●健康面　●精神症状（うつ・不安障害・自傷行為等）　●自己認知（問題意識のあるなし等）　●強み（自助資源と援助資源）　●困難の内容と程度　●行動の実現可能性　●学習方法　●wantsとneeds　ⓚ在籍校と本人の特性とのマッチング　●成功経験	●支持・共感・受容　●本人の意志・自主性・選択の尊重　●決断を支え続ける　●ネガティブ感情の受容・共感　●一緒に走り続ける、考え続ける　●安心感を持たせる　●親への不満のはけ口になる　●好きなことでつながる　●モチベーションを支える	●知能検査の結果のフィードバックと大事な点の意識付け（ただし十分に理解するとは限らない　●適切な学習内容　●得意科目　●健康の大切さ　●リファー先　●目標の明確化の必要性　●親との接し方をコーチングする　●将来を見据える大切さを強調　●将来（進学先）の生活を具体的に想定させる　●自己理解の大切さを強調　●心理教育	●強み（自助資源・援助資源）のフィードバック　●目に見える行動面のプラスの変化／成果のフィードバック　●頑張っていることのフィードバック　●自己調整力のある／なしのフィードバック	●継続したカウンセリング　●知的能力の特性に合わせた学習方法のコーチング　●リファー先の確保　●Co.が一緒に勉強する、調べる	●視野の広さ狭さ　●問題・原因帰属（自己・他者）　●学校観　●成功／失敗経験からくる自己認知（自信・不安）　●自主性　●未来志向　●学習観　●目標	●不適応感　●ネガティブ感情（自信のなさ、苦手意識、全然ダメ、劣等感、恐怖心、絶望感、自尊感情の低さ、傷つき、不安感、抵抗感、自己効力感の低さ、負担感）　●ポジティブ感情（満足感、達成感、前向き）　●モチベーション（意欲・やる気）　●現実と理想のギャップ　●評価懸念　●目に見えやすい成果によるポジティブ感情　●希望・期待（先生が待っている、教室に戻れそう）　●集中力	●認知特性と通常の学習方略のミスマッチ　●悪い特性の強化　●逃避行動　●自己決定的な行動　●到達度　●プラスの行動面　●学習方法　●自己調整力	●多彩なアセスメントを慎重に行う　●自立性・自律性の尊重　●本人の意志の尊重　●支援の継続的な評価　●将来の適応を考える　●方針の明確化と意識付け　●強み（自助資源）の活用　●困難度を過小評価しない　●可能性を過大評価しない　●気になる特性は早め・重点的に対応する　●とりあえずの解決を目指すこともある　●困難が大きい場合の安全運転　●よい変化があっても今後の展望は慎重に見極める　●Co.の経験と知識によることがある　●健康面にも着目する　ⓚ高校での支援は生徒中心　●生活面の安定（生活リズム、楽しさ）を図る　●生徒の好きなものを会話の糸口にする　●実践しながらアセスメントの精度を上げる　●Co.は自分の見立てと本人の現状とのギャップに驚きながらも受け入れる　●対処対象を焦点化する　●生活全体が楽しめるように　●生徒の得意な科目をアセスメントの糸口にする　●視点を広げるような心理教育（情緒的かつ情報的サポート）　●得意な科目の指導を通したアセスメント　●Co.の経験に基づいたアセスメントの内容
	環境調整	●親子関係　●先生とのマッチング　●友達関係　●家庭環境	ⓒ（別室で）先生と勉強することで満足感が得られる　●先生・Co.とリレーションをつける　●先生・Co.と信頼関係をつくる　●安全基地　●温かく見守る　●環境（保護者・先生）からの一致したサポートを受けるための調整	ⓒ（別室での）先生と生徒の学習の内容・方法・進度の調整　●全校生徒との面談での心理教育や情報提供		●学習しやすい居場所づくり　●先生との勉強の機会（保健室・別室・復習）　●保護者との勉強　●全校生徒との面談　●様々な活動や交流の機会　●問題の発見者としての養教・教員を生かす　●親との関係の相談役・調整役になる　●家庭教師を派遣する　ⓒ合理的配慮の検討　ⓒ特別支援学校や学級の検討				●困難度（知的能力・認知特性や不登校状態）が大きいほど環境調整を重視・優先する　●強み（援助資源）の活用　●環境（進学）が変わることで状況が好転する　●保護者・学校との共通の理解・サポーティブな対応・一致した見守りを重視する　●援助資源（保護者・学校）の調整役となる
相談の内容		不登校　登校しぶり　発達の課題　学習の遅れ　学業不振　成績不振　学習方法　学習の機会　授業恐怖　受験不安　勉強嫌い　進路選択　健康面　生活の工夫　友達・親子関係　家庭環境								
成果		教室復帰　授業参加　登校回数の増加　みんなに追いつく　やる気が出る　安心感　気持ちが楽になる　前向きな心境　自分で勉強するようになる　得意な科目の対処を続ける　自主性や意志が育つ　自分の問題を認識する　目標を持つ　視野が広がる　先生・友達とつながる　学習の機会・場所の確保　機器を用いた認知特性の補い　生活が楽しくなる　とりあえずの卒業　自分の能力に合った学校を選ぶ　アセスメントの継続　志望校に合格　希望通りの進学　支援を継続させる　次の支援先につながる　「ま、いいか」と思える　何とかやりとげる　飛ばし飛ばし学習を進める　親子関係のよい変化								

●：中学・高校生に共通して見られたもの　ⓒ：中学生のみに見られたもの　ⓚ：高校生のみに見られたもの

Table 8-5　教育現場における専門的 Hlp. の学習支援（1）　相談の内容と成果

分析の観点	カテゴリー	ラベル
相談の内容	―	不登校　登校しぶり　発達の課題　学習の遅れ　学業不振　成績不振　学習方法　学習の機会　授業恐怖　受験不安　勉強嫌い　進路選択　健康面　生活の工夫　友達・親子関係　家庭環境
成果	外面的	教室復帰　授業参加　登校回数の増加　みんなに追いつく　自分で勉強するようになる　得意な科目の対処を続ける　目標を持つ　先生・友達とつながる　学習の機会・場所の確保　機器を用いた認知特性の補い　生活が楽しくなる　とりあえずの卒業　自分の能力に合った学校を選ぶ　アセスメントの継続　志望校に合格　希望通りの進学　支援を継続させる　次の支援先につながる　何とかやりとげる　飛ばし飛ばし学習を進める　親子関係のよい変化
	内面的	やる気が出る　安心感　気持ちが楽になる　前向きな心境　自主性や意志が育つ　自分の問題を認識する　視野が広がる　「ま，いいか」と思える

育センター内の適応指導教室などで，不登校のきっかけとなった悩み（友達関係，家族関係，勉強の遅れ，自己性格など）や再登校についての相談（作戦会議）をする中で，学習についての相談（授業を受けられないこと，もともと勉強が苦手だったことなど）をするようになることが見られた。また，適応指導教室や別室で教員や相談員が学習指導を行っているところに専門的 Hlp. が加わり，専門的 Hlp. 自身が勉強を教えながら勉強の仕方や自分の能力・特性に合ったやり方について相談を受けることがあった。

知的能力の特性の困難を抱える生徒に対しては，学習障害，知的障害，発達障害の相談を受ける中で，具体的な支援の在り方（特別支援教室や特別支援学校など居場所について，ふさわしい課題の内容や量について，学校で受けるべき配慮についてなど），あるいは知的能力の特性に合ったやり方についての相談を受けることがあった。また，この知的能力の特性の相談は専門的 Hlp. の専門性の 1 つであることから，比較的多くのケースが見られた。さらに，不登校，自己性格，進路などの他の相談を受ける中で，知的能力の特性の問題が見出され，それについての相談に移行するケースも見られた。

進路相談に訪れていた生徒に対しては，本人の能力や興味・関心と進学先のマッチング，進路選択における自主性や自己決定の問題などについて相談を続けながら，具体的な進学先に合った受験勉強の仕方（参考書や予備校の選択，計画の立て方，毎日の生活の過ごし方，目標の持ち方など）について相談に乗る学習相談が見られた。また，以上のいずれの相談であっても，ネガティブな様々な感情（不安，恐怖など）への対応を行っていた。

成果　Table 8-5 にまとめた。外面的と内面的の 2 つのカテゴリーに分かれ，ラベル数は外面的

が 21, 内面的が 8 であり, 外面的要素が多かった。具体的な内容としては,「みんなに追いつく」,「自分で勉強するようになる」,「得意な科目の対処を続ける」などの目に見える成果があり，主訴が解決した形であると考えられた。一方で,「とりあえずの卒業」,「『ま，いいか』と思える」などの何となくの解決や,「学習の機会・場所の確保」,「自分の能力に合った学校を選ぶ」などのように環境調整を重視した成果が見られた。

アセスメント　Table 8-6 にまとめた。アセスメントは専門的 Hlp. の専門性を表す 1 つであり，多彩なアセスメントが見られた。また,「個人」あるいは「環境」を対象とした内容に分類できた。具体的には，個人を対象としたものには，本人の多様な特性（知的能力，発達，身体，性格など），情緒面（不安，自信のなさなどのネガティブ感情），生活面，健康面，精神症状（うつ，不安障害，自傷行為など），自己認知（自分の問題に対する意識），強み（自助資源と援助資源），困難の内容と程度，行動の実現可能性などがあった。環境を対象としたものには，親子関係，家庭環境，友人関係などがあった。また，支援の結果である展開に対してもアセスメントを行い，専門的 Hlp. 自身の支援の評価を行ったり，次の支援に役立てたりすることなどが見られた。このように多方面に渡る観点からアセスメントを行っていることが明らかとなった。

サポートの種類　Table 8-6 にまとめた。アセスメントと同様に「個人」あるいは「環境」を対象とした内容に分類できた。環境を対象にしたサポートとは，生徒らの周りにある環境要因としての教員，保護者，学校（組織）に対する専門的 Hlp. からの働きかけのことであり，それらを通して間接的に生徒らへの支援につながるものである。具体的には,「先生やカウンセラーとリレーションをつける」,「環境からの一致したサポート」,「先生と生徒への学習の内容・方法・進度の調整」,「学習しやすい居場所づくり」,「先生との勉強の機会」,「親との関係の調整」などがあった。また，不登校対応として,「別室での仲間との交流」,「別室での先生とのリレーションづくり, 交流の機会」,「別室での先生への信頼」などを，知的能力の問題への対応として,「保護者への知能検査の結果のフィードバック」,「合理的配慮の検討」,「特別支援学校・学級の在籍の検討」などを環境調整の支援として行っていた。さらに，不登校や知的能力の問題・困難が大きい場合には，居場所づくりや知的能力に合った合理的配慮を検討することが，学習支援を行う前提となることが見られ，不登校や知的能力の問題に対して環境調整の必要性が大きいことが示唆された。

また，生徒ら自身である個人へのサポートでは，情緒的，情報的，道具的サポートは多いが，評価的サポートは少ないことが見られた。具体的には，評価的サポートには,「強み（自助資源と援助資源）のフィードバック」,「行動面のプラスの変化／成果のフィードバック」,「頑張っていることのフィードバック」,「自己調整力のある／なしのフィードバック」の 4 つのみが見られた。これらのうち,「行動面のプラスの変化／成果」,「頑張っていること」のフィードバックは，目に見えて気づきやすいためフィードバックしやすいものであると考えられた。次に，情緒的サポートには,「ネガティブ感情の受容・共感」,「モチベーションを支える」,「安心感を持たせる」,「一緒に走り続ける，考え続ける」などが見られたが，これらは学習相談に限らずあらゆる相談に見られる

Table 8-6　教育現場における専門的 Hlp. の学習支援（2）　アセスメントとサポート

分析の観点		対象	ラベル例
アセスメントの内容		個人	●本人の多様な特性（知的能力・認知特性・発達・身体機能・性格など）　●情緒面(不安･自身のなさなどのネガティブ感情)　●生活面　●健康面　●精神症状（うつ・不安障害・自傷行為など）　●自己認知　(11)
		環境	●親子関係　●先生とのマッチング　●友達関係　●家庭環境　(4)
サポートの種類	情緒的サポート	個人	●支持・共感・受容　●本人の意志・自主性・選択の尊重　●決断を支え続ける　●ネガティブ感情の受容・共感　●一緒に走り続ける，考え続ける　●安心感を持たせる　●親への不満のはけ口になる　(9)
		環境	ⓒ (別室で) 先生と勉強することで満足感が得られる　●先生･Co. とリレーションをつける　●先生・Co. と信頼関係をつくる　●安全基地　●温かく見守る　●環境（保護者・先生）からの一致したサポートを受けるための調整　(6)
	情報的サポート	個人	●知能検査の結果のフィードバックと大事な点の意識付け（ただし十分に理解するとは限らない　●適切な学習内容　●得意科目　●健康の大切さ　●リファー先　●目標の明確化の必要性　●親との接し方をコーチングする　(11)
		環境	ⓒ（別室での）先生と生徒の学習の内容・方法・進度の調整　●全校生徒との面談での心理教育や情報提供　(2)
	評価的サポート	個人	●強み（自助資源・援助資源）のフィードバック　●目に見える行動面のプラスの変化／成果のフィードバック　●頑張っていることのフィードバック　●自己調整力のある／なしのフィードバック　(4)
		環境	（なし）
	道具的サポート	個人	●継続したカウンセリング　●知的能力の特性に合わせた学習方法のコーチング　●リファー先の確保　● Co. が一緒に勉強する，調べる　(4)
		環境	●学習しやすい居場所づくり　●先生との勉強の機会(保健室･別室・復習)　●保護者との勉強　●全校生徒との面談　●様々な活動や交流の機会　●問題の発見者としての養教・教員を生かす　●家庭教師を派遣する　(8)

注 1)●:中学･高校生に共通して見られたもの。ⓒ:中学生のみに見られたもの。ⓚ:高校生のみに見られたもの。
注 2）括弧内の数字は見出されたラベル数。

サポートであると考えられた。また，情報的サポートには，「生徒への知能検査の結果のフィードバックと大事な点の意識づけ」，「目標の明確化の必要性」，「健康の大切さ」，「将来を見据える大切さ」，「将来（進学先）の生活を具体的に想定させる」，「自己理解の大切さを強調」，「親との接し方をコーチング」などが見られ，これらは多方面に渡る心理教育であると考えられた。さらに，道具的サポートには，「知的能力に合わせた学習方法のコーチング」，「リファー先の確保」，「カウンセラーが一緒に勉強する，調べる」などがあったが，数は少なかった。

以上より，個人と環境への支援の両方において評価的サポートが少なかったことは，専門的 Hlp. が学習支援を行う際の課題の 1 つであると考えられた。

態度への着目　Table 8-7 にまとめた。専門的 Hlp. が生徒への支援をする中で，態度の 3 側面のうち，情緒面への着目は多いが，認知面・行動面への着目は少ないことが見られた。具体的には，着目する情緒面には，「不適応感」，「ネガティブ感情（自信のなさ，自尊感情の低さ，自己効力感の低さなど）」，「ポジティブ感情（満足感，達成感など）」，「モチベーション（意欲，やる気）」，「現実と理想のギャップ」，「評価懸念」，「目に見えやすい成果によるポジティブ感情」，「希望，期待」，「集中力」などの 22 個があった。認知面には，「視野の広さ狭さ」，「問題・原因帰属」，「学校観」，「成功／失敗体験からくる自己認知（自信や不安などの自覚）」，「自主性」，「未来志向」，「学習観」，「目標」の 8 つがあり，行動面には，「認知特性と通常の学習方略のミスマッチ」，「悪い特性の強化」，「逃避行動」，「自己決定的な行動」，「到達度」，「プラスの行動面」，「学習方法」，「自己調整力」の 8 つがあった。以上のように，態度の 3 側面のうち情緒面への着目が多いことは専門的 Hlp. の特徴である一方で，認知面・行動面への着目が少ないことは，専門的 Hlp. が学習支援を行う際の課題の 1 つであると考えられた。

支援の特徴　Table 8-7 にまとめた。専門的 Hlp. が教育現場で学習にまつわる相談を受ける際に見られた支援の特徴を検討したところ，「慎重さ」，「解決志向」，「柔軟性」，「自主性の尊重」の 4 つのカテゴリーが見出された。専門的 Hlp. は，まず困難に直面している生徒らに対応する際に，「困難度を過小評価しない」，「安全運転」などの慎重さと，不登校や知的能力の困難が大きい場合には，居場所づくりや知的能力に合った合理的配慮などをまず行うことが見られ，「環境調整の優先」が個別的な学習支援の前提であると考えられた。また，「多彩なアセスメント」，「生徒の好きな話題を糸口にする」などの柔軟性を持つ一方で，「方針の明確化と意識づけ」，「生活面の安定を図る」，「アセスメントに基づいた支援の決定」，「成果についてもアセスメントする」などの積極的な解決志向の方針を持つことがわかった。さらに，「自立性・自律性」，「本人の意志」などの自主性の尊重は，教育現場における専門的 Hlp. の基本的な姿勢であると考えられた。

8.2.4　本節のまとめ

本節では，教育現場での専門的 Hlp. の学習支援の特徴と課題について検討した。主な結果として，専門的 Hlp. は不登校や知的能力にまつわる相談を受ける中で付随的に学習に関する相談を受

Table 8-7　教育現場における専門的 Hlp. の学習支援（3）　着目する態度と支援の特徴

分析の観点		カテゴリー	ラベル例
着目する態度	認知面	－	●視野の広さ狭さ　●問題・原因帰属（自己・他者）　●学校観　●成功／失敗経験からくる自己認知（自信・不安）　●自主性　●学習観　（8）
	情緒面	－	●不適応感　●ネガティブ感情（自信のなさ，苦手意識，全然ダメ，劣等感，恐怖心，絶望感，自尊感情の低さ，傷つき，不安感，抵抗感，自己効力感の低さ，負担感）　●ポジティブ感情（満足感，達成感，前向き）　●モチベーション（意欲・やる気）　●現実と理想のギャップ　●評価懸念　（22）
	行動面	－	●認知特性と通常の学習方略のミスマッチ　●悪い特性の強化　●逃避行動　●自己決定的な行動　●到達度　●プラスの行動面　●学習方法　（8）
支援の特徴		慎重さ	●アセスメントを慎重に行う　●支援の継続的な評価　●困難度を過小評価しない　●可能性を過大評価しない　●気になる特性は早め・重点的に対応する　●困難が大きい場合は環境調整を優先する　（10）
		解決志向	●方針の明確化と意識づけ　●将来の適応を考える　●強み（自助資源・援助資源）の活用　●健康面にも着目する　●生活面の安定（生活リズム，楽しさ）を図る　●対処対象を焦点化する　●生活全体が楽しめるように　●心理教育　（8）
		柔軟性	●多彩なアセスメントを行う　●とりあえずの解決を目指すこともある　● Co. の経験と知識によることがある　●生徒の好きなものを会話の糸口にする　● Co. の見立てと本人の現状とのギャップに驚きながらも受け入れる　（5）
		自主性の尊重	●自立性・自律性の尊重　●本人の意志の尊重　ⓚ高校での支援は生徒中心　●生徒の得意な科目をアセスメントの糸口にする　（4）

注 1）●：中学・高校生に共通して見られたもの。ⓒ：中学生のみに見られたもの。ⓚ：高校生のみに見られたもの。
注 2）括弧内の数字は見出されたラベル数。

けていること，成果には内面的な要素よりも外面的な要素が多いこと，専門的 Hlp. の専門性の 1 つであるアセスメントでは多彩なアセスメントの内容が見られたこと，生徒ら個人へのサポートの種類では，情緒的，情報的，道具的サポートは多い一方で評価的サポートが少なかったこと，態度への着目では，情緒面への着目は多い一方で認知面・行動面への着目は少なかったこと，専門的 Hlp. による支援の特徴として，「慎重さ」，「解決志向」，「柔軟性」，「自主性の尊重」が見られたこと，などがあった。

このうち，評価的サポートが少なかったことと態度の認知面・行動面への着目が少なかったことは，専門的 Hlp. が学習支援に当たる際の課題であると考えられ，その解決のための示唆を得ることが，本論文のこの後の検討のテーマとなると考えられた。

8.3　学習相談における個別のストーリーラインの作成【研究 3a】

8.3.1　目的

本節の目的は，「個別の学習相談で見られたテーマと意味を用いてストーリーラインを作成する（分析 1 ）」，「ストーリーラインから個人の学習の悩みやプロセスの特徴を明らかにし，理論記述を行う（分析 2）」，「全員分の理論記述から学習相談プロセスの特徴を明らかにする（分析 3 ）」，「学習の態度を生徒らにフィードバックする効果について，生徒の視点から明らかにする（分析 4 ）」ことであった。

具体的には，実践研究として，学習方略や知的能力の特性の他，様々な学習の悩み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した。

8.3.2　方法

調査 D：個別の学習相談の実施

調査協力者　筆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協力者を募集した。協力者は中学生 4 名と高校生 6 名であり，属性，相談期間，相談内容などは Table 8-8 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，本論文が学習相談で取り上げたい学習方略，知的能力，学習の態度の 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 さん以外は筆者のカウンセリングを受けた経験から既にラポールが形成されており，相談に対する動機づけは高いと考えられた（ラポールが形成されていたとは，協力者は筆者に対して信頼を持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，調査協力の破棄などについて，研究の実施計画書通りに説明した）。

Table 8-8　調査 D の協力者（中学生 $N = 4$，高校生 $N = 6$），および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	知的能力	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「めんどうくさい」，「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，勉強と将来の進学の不安が大きい。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。

協力者に提示した「面接相談調査へのご協力のお願い」,「学習の悩みについての面接相談調査の説明」は Appendix 8-4，8-5 に示した。

調査期間　2016 年 11 月から 2018 年 3 月であった。各相談期間と頻度は相談開始時に話し合いで決定した。

学習相談の進め方　学習相談の全体的な流れを Table 8-9 に示した。まず，これらのうち本論文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，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」,「自分の考え・気持ち・行動について，何か気づきがありましたか」などと質問した。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（Figure 8-1，8-2。全員分のものは Appendix 8-6 〜 8-25 に示した）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や変化がありましたか」と質問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。

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・教員と生徒に対しては文書と口頭で，保護者に対しては文書で行った。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，本調査は本学の倫理審査委員会の承認を得て行われた。

Table 8-9　調査 D の学習相談の流れ

	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）。

学習相談のまとめ

20××年×月×日

a　さん

クライアントの発言	アドバイス
第 1 回　20××年×月×日	
●勉強に対する考え：勉強は大事だ。勉強を活かしたい。 ●気持ち：勉強は難しい。入試が心配だ。不合格が気になる。先生たちに申し訳ない。先輩・友達・姉に比べて「ヤバイ」「自分だけ恥ずかしい」 ●行動：好きな科目はできるけど，嫌いな科目は取り組めない。「やったー」という取り組みができない。 ●このままだと不合格になるかも。	
第 2 回　20××年×月×日	
●冬休みをふり返って。 ●考え：1 年学年末の成績は内申に入るから，冬休みの苦手教科数学の宿題を先にやろう。 ●気持ち：たまにあせる。夜寝る前に「今日もやらなかったなあ」。「明日はやろう」と強く思う。 ●行動：あんまりできていない。数学の冬の宿題は 1／3。社会の宿題はやれていない。「明日はやろう」と思うのに実際はやれていない。「ちゃんとやらなきゃ」って思っているのに，全然できないのは変だなって思った。 ●対策として，計画を書き出して，目に見えるところにはる。行動ができてなかったから毎日の勉強の「記録」をつける。	◎H.W.：勉強の記録をつける。 ○[redacted]に学習アンケートの結果を返却。
第 3 回　20××年×月×日	
●前回の H.W.について。記録してみてやらなかったときはそれを実感できたから，その次の日にはできた。記録しなかったらやらなかった	

Figure 8-1　中学女子 a さんの「学習相談のまとめ」の一部

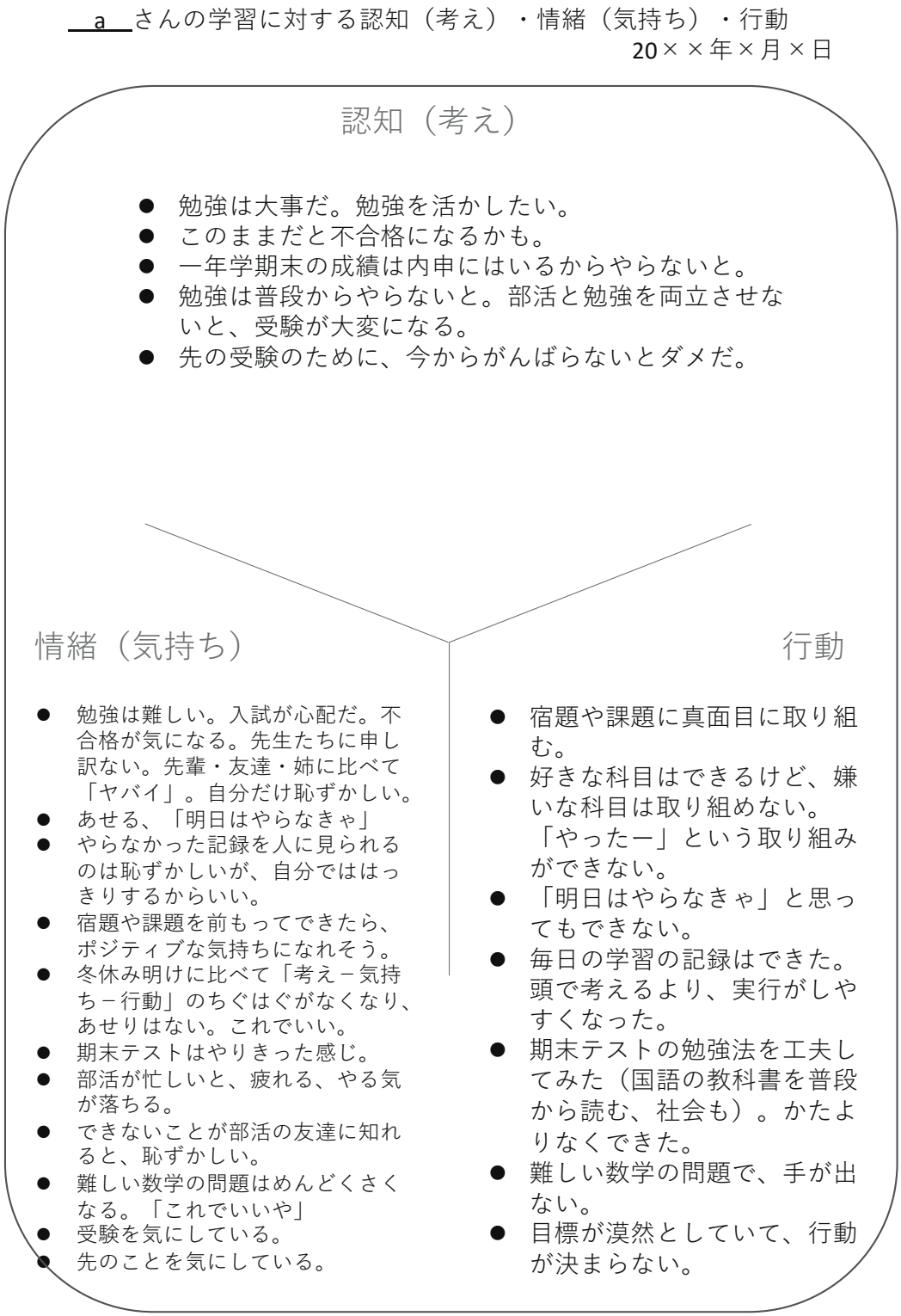

Figure 8-2　中学女子 a さんの「考え・気持ち・行動のまとめ」

分析の方法（分析１～３）

分析の枠組み　テーマの抽出とストーリーラインの作成のために SCAT（大谷，2008）を採用した。また，8.1「本論文の質的研究の分析の枠組み」で述べたように，ストーリーラインには筆者が主観的に捉えた協力者の特徴である「意味」を加えた。

分析の手順　以下のとおりであった。

(a) 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 を用いて個人ごとにテーマを抽出した。その際に「問題・困難→支援・対処→展開」という問題解決の一般的な流れを想定して，抽出したテーマがどの段階に相当するかを検討した。なお，テーマ名は後述するように妥当性の検証としてチェックを受け修正した。

(b) 学習相談の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」のプリントから，相談における協力者の特徴である意味を抽出した。

(c) 以上のテーマと意味を用いて個人ごとのストーリーラインを作成した。

(d) ストーリーラインを用いて学習相談における個人の悩みやプロセスの特徴に関して考察し，理論記述を行った。また，協力者と筆者（カウンセラー）とのやり取りの特徴を記した。

(e) 最後に，全員分の理論記述を統合して，態度の３側面を取り入れた学習相談の特徴について考察した。

妥当性の検証　以上の分析について，以下の質的研究の評価基準を用いて妥当性を検証した。まず，依拠可能性について，筆者と協力者の関係（ほとんどが調査以前に筆者と関わりがあり，筆者とのやりとりに慣れていたこと），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）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相談段階のどこ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，本論文では手続きが明示されている SCAT（大谷，2008）を用いたこと，および前述の信用性の検証の際に SCAT の分析過程をチェックしてもらったことで示した。

なお，分析の最終結果である学習相談プロセスモデルについて協力者の意見を求めるメンバーチェックについては「8.4 学習相談プロセスモデル（仮説）の生成」で取り上げる。

分析の方法（分析４）

フィードバックの方法　学習相談の際に協力者の態度についてのフィードバックは，以下のように行った。

(a) 個人の学習の態度アンケートの結果をプロフィールにして提示した。その際に，プロフィールの見方（標準得点の意味，個人の平均値，個人内の強い／弱いの説明など）と各態度因子の特徴

を説明した。

(b) 学習相談の各回で相見られた協力者の考え（認知），気持ち（情緒），行動について板書にまとめて提示した（Figure 8-3）。

分析の手順　以下の通りに行った。

(a) 個人の学習の態度アンケートの結果のプロフィールを示したときに，感想を求めた。

(b) 学習相談の各回で見られた協力者の考え（認知），気持ち（情緒），行動について板書にまとめて提示した後に，感想を求めた。

(c) 以上のテキストデータの中から重要と思われる発言をラベリングし，その後カテゴリーにまとめた。

8.3.3　結果と考察

分析 1・分析 2：ストーリーラインと理論記述を基にした学習の悩みとプロセスの特徴

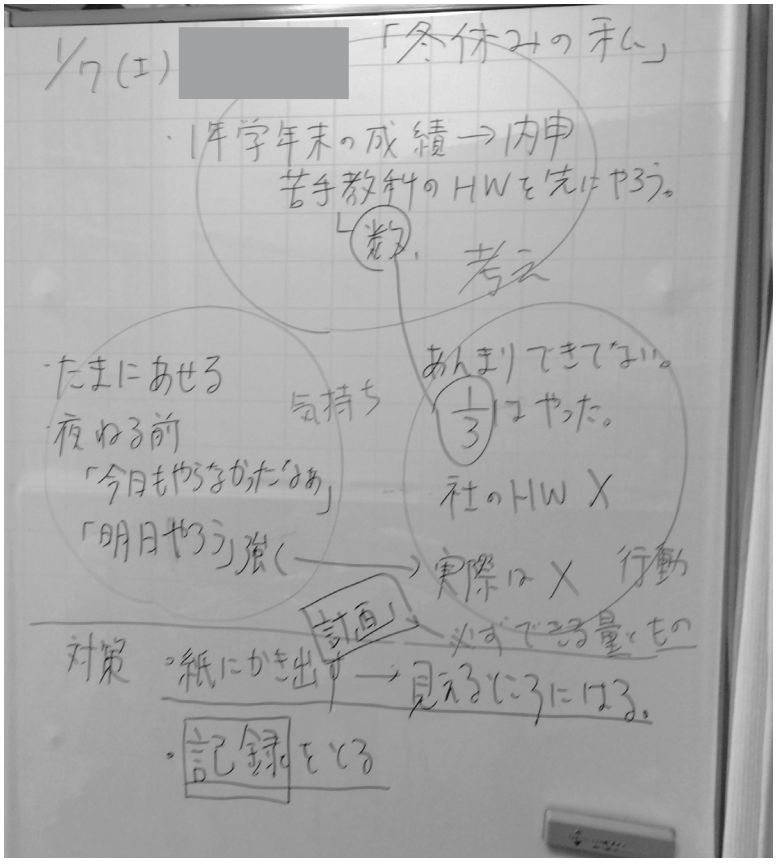

Figure 8-3　協力者に白板を使ってフィードバックした「考え・気持ち・行動」の例

SCAT 分析の例として，中学生の a さんの分析の一部を Table 8-10 に示した（全員分の SCAT 分析のマトリックス表は Appendix 8-26 ～ 8-35 に示した）。また，テーマと意味を用いた全員分の個別のストーリーラインと理論記述は，Table 8-11 ～ 8-20 に示した。これらを基に，協力者ごとに学習の悩みとプロセスの特徴を検討する。なお，ストーリーラインの中のテーマは下線（＿＿）で，意味は二重下線（＿＿）で表した。

中学女子 a さん（中学 1 ～ 2 年）

ストーリーラインと理論記述を Table 8-11 に示した。相談内容は「うまく取り組めない。失敗することが恥ずかしく，今から受験が心配」であった。a さんのテーマ数は段階別に，問題・困難が 7，支援・対処が 15，展開が 14 であり，意味は 9 つ見出された。

a さんのストーリーラインの特徴　ストーリーラインから a さんの学習の悩みとプロセスついて，以下のような特徴が見られた。

a さんは，相談の中で悩みを深刻に捉えることが見られ，それが多岐に渡る「問題・困難」に表れていると考えられた。具体的には，学習方略の対処方略のなさ，理解を伴わない方略，認知面の非認知主義的学習観（結果志向），情緒面の未知への不安，つきまとう不安，行動面の満足できない取り組み，態度の不一致などがあった。このような深刻な悩みがありながらも，a さんの特徴に援助資源の活用があり，例えば，支援への感謝や援助者からの後押しが相談や改善を促進したと考えられた。また，持ち前の粘り強さと相談への積極さが見られ，多くの「対処」を実行した。学習方略では管理方略，認知面では観察による客観的な分析，問題への気づき，自己の客観化，自己分析へのポジティブ評価など，情緒面では問題解決の困難さ，ネガティブ感情の気づき，自分の気持ちの尊重，期待感の生まれなど，行動面ではモデリング（他者活用）があり，特に認知面と情緒面に多かったことが特徴であると考えられた。一方で，a さんの学習相談への取り組み方はふり返りに不慣れであり，うまく表現できずに沈黙することが多かった。そのような様子からカウンセラーは「学習相談が負担なのではないか」と危惧することもあったが，それは前述した持ち前の粘り強さと相談への積極さの a さんなりの表れであると考えられ，実際に a さんは新しい発見を動機づけにしながら相談に取り組んだ。その結果として，認知面・情緒面の「展開」の多さがあると考えられ，認知面では，結果志向の学習観からの解放，ポジティブな学習態度，認知面の折り合い（肯定的に捉える），態度の一致などがあり，情緒面では，情緒面の折り合い（焦りながらも前を向く，ネガティブ感情にとらわれすぎない），情緒面のうっすらとした好転，成長への気づき）などが見られた。行動面では，行動面の不全感を感じつつも学習方略についての意識がなかった a さんであったが，学習相談の結果として，深い認知的方略（意味理解），外的リソース方略，有効な方略の定着などの学習方略の「展開」が見られた。

理論記述　これらの a さんの特徴から，以下の 6 つの理論を記述した。

(a) 相談の成果や支援者への感謝や援助者からの後押しが相談が進む上での情緒的な下支えとな

Table 8-10　中学女子 a さんの SCAT 分析のマトリックス表の例（1）

aさん　中学1-2年　女子　うまく取り組めない（嫌いな科目，テスト勉強，予習復習，数学の応用問題）。失敗することが恥ずかしく今から受験が心配。

番号	発話者	テクスト	〈1〉テクスト中の注目すべき語句	〈2〉テクスト中の語句の言いかえ	〈3〉左を説明するテクスト外の概念	〈4〉テーマ・構成概念
		1回目のふり返り				
		「学習相談のまとめ」をふり返って				
1	Int.	どう，ふり返ってみて，何か感想ある？　約4か月くらいだったけど。				
2	a	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，気持ちはあるのに行動が全然そうじゃないとかあったけど，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て，ちゃんと変わってるのが多かった。	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，気持ちはあるのに行動が全然そうじゃないとかあった。 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て，ちゃんと変わってる。	考えと気持ちと行動が噛み合っていなかった。 それが噛み合ってきた。	認知・情緒・行動の不一致。 認知・情緒・行動の一致。	態度の不一致。 態度変容の認知（一致）。
3	Int.	少しまとまってきたって感じね。どうしてそういう風に変わってきたんだろう。				
4	a	相談とかして話とかして，自分の中で固定されている考えとかが，ちょっと変わってきた。	固定されている考えとかが，ちょっと変わってきた。	今まで頑なに思っていたことが，別の考えに変わってきた。	考えの変化。	態度変容の認知（思考の軟化）。
5	Int.	具体的に何かある？　こんな相談をしてこう変わってきたとか。（ふり返りの用紙を）見てもいいよ。				

Table 8-10　中学女子 a さんの SCAT 分析のマトリックス表の例（2）

aさん　中学1-2年　女子　うまく取り組めない（嫌いな科目，テスト勉強，予習復習，数学の応用問題）。失敗することが恥ずかしく今から受験が心配。

6	a	わからないことがあると周りの友達に知られるのがイヤだとかあったけど，周りも同じような人がいたってことで，何か自分も変えられるかもってわかって，何か結構安心して，焦りとかがなくなった。	わからないことがあると周りの友達に知られるのがイヤだとかあった。 （周りを見て）何か自分も変えられるかもってわかって，何か結構安心して，焦りとかがなくなった。	自分のできないことを隠したいという気持ちがあった。 みんなも同じなんだとわかって気持ちが変わった。	ネガティブな出来事から来る感情。 自己分析の方法。	つきまとう不安。 観察による客観的な分析。	
7	Int.	なるほど，そうだよね。自分だけだと思ったら，イヤだもんね。OK。他に何かありますか。					
8	a	（学習したことを）記録する前は，記録してなかったから，明日やんなきゃって考えていても，次の日まで覚えてなくてやんなかったというのが，何か習慣化というのがなかったけど，記録するようになって，やんなかったのが明白になって，習慣もだんだんできるようになって，期末テストも最後の学年末とかも，最初の方に比べてみたら，満足度も上がったし，そこは何か成長したとこかな。	（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。 記録するようになって，やんなかったのが明白になって，習慣もだんだんできるようになって。 満足度も上がったし，そこは何か成長したとこかな。	行動が続けられなかったけど続けられるようになった。 やることが明白になったから（習慣的な行動ができるようになった）。 行動が続くことでよかったと思えた。	習慣的な積極行動への転換。 問題への気づき。記録という対処方略。 成長感。	態度変容の認知（習慣的な積極行動）。 問題への気づき。 管理方略（記録）。 成長への気づき。	

Table 8-11　中学女子 a さんのストーリーラインと理論記述

ストーリーライン
中学女子の a さんは 1 年生から 2 年生にかけて，「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」という満足できない取り組みの悩みと「失敗することや受験が心配」という未知への不安を抱えていた。a さんは真面目な性格であり普段から学校の宿題や課題によく取り組んでいた一方で，行動面の不全感を感じており，それは対処方略のなさや理解を伴わない方略に表れていた。また自分の学習の悩みを深刻に捉えており，その悩みは情緒面のつきまとう不安に大きく表れていた。これらの悩みの背景に非認知主義的学習観（結果志向）や「考えや気持ちや行動が矛盾している」という態度の不一致の状態があった。さらに a さんは，おとなしい性格や言語表現の苦手さやふり返りの不慣れから，学習相談の中で最初は自分の悩みをうまく表現できずに沈黙することが多かった。しかしながら，学習相談の中で a さんは持ち前の粘り強さと相談への積極さを発揮して，自分の悩みと向き合い続け，取り組み方と学習の仕方の改善を地道に続けた。これらを通して，a さんは問題解決の困難さとネガティブ感情の気づきという大変さを感じつつも，観察による客観的な分析（同じ悩みを持つ友達）や問題への気づきや自己の客観化をしながら新しい視点が持てるようになった。そしてこのような自己分析へのポジティブ評価ができるようになり，それに伴い援助資源の活用としてモデリング（他者を参照）や他者の活用（合格した先輩）を行ったり，管理方略（記録）を自ら実践できるようになったり，自分の気持ちの尊重や期待感の生まれが見られるようになったりした。同時に最初は上手く答えられないことが多かったが，相談を続ける中で「新しい発見があった」（「ちゃんとやらなきゃ」って思っているのに，全然できないのは変だなって思った）と相談の成果を感じ，その新しい発見を相談の動機づけにするようになり，また（援助資源の活用）として援助資源（家族）に対して少し負担を感じつつも支援への感謝を感じ，また援助者からの後押しに応えたいと思うようになった。学習相談の結果，学習方略では自分にできる学習方略の改善（意味理解の重視やテスト準備の工夫）に地道に取り組んだことから，深い認知的方略（意味理解），外的リソース方略，有効な方略の定着が，認知面では結果志向の学習観からの解放，ポジティブな学習態度，認知面の折り合い（肯定的に捉える）や「考えや気持ちや行動がまとまってきた」などの態度の一致，思考の軟化が，情緒面では情緒面の折り合い（焦りながらも前を向く。ネガティブ感情にとらわれすぎない）が，行動面では習慣的な積極行動や満足できる取り組みが見られるようになった。またこれらのよい変化を a さんは，情緒面のうっすらとした好転や自分の成長への気づきとして感じた。
理論記述
(a) 相談の成果や支援者への感謝や援助者からの後押しが相談が進む上での情緒的な下支えとなるのではないか。
(b) 態度の不一致から態度の一致の状態になるために，態度に着目した学習相談の中で，態度についての新しい発見（「『ちゃんとやらなきゃ』って思っているのに，全然できないのは変だなって思った」など）があることが 1 つのきっかけとなる。
(c) つきまとう不安は，学習の悩みを深刻に捉えている実態を表すテーマである。
(d) 受験などの将来に対する不安の背景に，非認知主義的学習観（結果志向）が見られる。
(e) 特に学習方略や学習観への意識がない生徒でも，学習相談を受けることで，結果的に学習方略の好転（深い認知的方略（意味理解），外的リソース方略，有効な方略の定着）や学習観の好転（結果志向の学習観からの解放，ポジティブな学習態度）が見られる。
(f) 情緒面のうっすらとした好転を感じられることは，悩みを持つ者の好転の 1 つの表れであり，専門的 Hlp. はこのようなはっきりとはしない好転を逃さずフィードバックした方がよい。
(g) 話すことが苦手であっても，じっくりと学習相談に取り組み，自分の問題と向き合うことができる。

るのではないか。

(b) 態度の不一致から態度の一致の状態になるために，態度に着目した学習相談の中で，態度についての新しい発見（「『ちゃんとやらなきゃ』って思っているのに，全然できないのは変だなって思った」など）があることが 1 つのきっかけとなる。

(c) つきまとう不安は，学習の悩みを深刻に捉えている実態を表すテーマである。

(d) 受験などの将来に対する不安の背景に，非認知主義的学習観（結果志向）が見られる。

(e) 特に学習方略や学習観への意識がない生徒でも，学習相談を受けることで，結果的に学習方略の好転（深い認知的方略（意味理解), 外的リソース方略, 有効な方略の定着）や学習観の好転（結果志向の学習観からの解放，ポジティブな学習態度）が見られる。

(f) 情緒面のうっすらとした好転を感じられることは，悩みを持つ者の好転の 1 つの表れであり，専門的 Hlp. はこのようなはっきりとはしない好転を逃さずフィードバックした方がよい。

(g) 話すことが苦手であっても，じっくりと学習相談に取り組み，自分の問題と向き合うことができる。

協力者と筆者（カウンセラー）とのやり取りの特徴　ストーリーラインにある通り, a さんは「おとなしい性格や言語表現の苦手さやふり返りの不慣れから，学習相談の中で最初は自分の悩みをうまく表現できずに沈黙することが多かった。しかしながら，学習相談の中で a さんは持ち前の粘り強さと相談への積極さを発揮して，自分の悩みと向き合い続け，取り組み方と学習の仕方の改善を地道に続けた」ことがやり取りの特徴であると考えられた。例えば,「どういう気持ちだったの？」,「どうしてだろう？」,「次，どうする？」のような，思ったことをそのまま答えればよいと考えられるような質問に対しても, a さんは沈黙することが多かった。雰囲気としては重苦しいものであったため，筆者は「学習相談が負担なのではないか」と危惧することもあった。一方で，SC である筆者は普段から生徒らとの様々な主訴のカウンセリングの中で，同じような「沈黙」やクライアントがうまく答えられないことに慣れていたため，危惧はしたものの焦ることはなかった。よって，質問するところはしっかり質問した上で，a さんのうまく答えられない気持ちに十分に共感しながら，気長に待つことができた。そのことに，a さんの「持ち前の粘り強さと相談への積極さ」が加わり，学習相談が継続していったと考えられた。その上で，一見スムーズに進まない相談ではあったものの，最終的には，a さんが「相談を続ける中で『新しい発見があった』と相談の成果を感じ，その新しい発見を相談の動機づけにするようにな」ったことにつながったと考えられた。

中学女子 b さん（中学 2 ～ 3 年）

ストーリーラインと理論記述を Table 8-12 に示した。相談内容は「苦手な勉強の仕方（技能 4 科や英単語の覚え方など）や，勉強の価値がわからない。志望校をどう決定したらいいか」であった。b さんのテーマ数は段階別に，問題・困難が 13，支援・対処が 20，展開が 5 であり，意味は 6 つ見出された。

Table 8-12　中学女子 b さんのストーリーラインと理論記述

ストーリーライン

中学女子の b さんは 2 年生から 3 年生にかけて，「苦手な技能 4 科・英単語・漢字・国文法の勉強の仕方がわからない」，「勉強の価値がわからない」，「志望校をどう決定したらいいか」という悩みを抱えていた。勉強の価値の悩みは，好きな科目（英語や調べ学習）には積極的に取り組むが，「価値がわからないとしたくない」という偏った思考・行動様式になり，その背景に悲観的思考へのとらわれ，苦手意識へのしがみつきという認知面の問題と，無力感・諦め，「テストや成績のための勉強」への嫌悪感という情緒面の問題と，他者批判という行動面の問題が見られた。また高校受験のプレッシャーを感じながら志望校の悩みには自己決断力の不足という後悔が，日々の勉強やすごし方では自己統制の失敗という後悔が尽きず，自信のなさや受験へのつきまとう不安などの慢性化したネガティブ感情を感じていた。さらに悩みに対して問題認知の回避を続けていた。これらの背景には，受け身的な学習に終始した中学受験時代のトラウマ（押しつけの勉強，成績重視の環境）と，そのトラウマという潜在的な問題の見落としがあり，トラウマからくる心身の不調（頭で怒鳴り声，イライラ，ムズムズ，肩こり）を感じていた。学習相談の中では，まず苦手への対処（技能 4 科や英単語など）を試みながら，カウンセラーから心理教育（トラウマ，ストレスの身体化，ポジティビティ）や感情の社会化（トラウマの処理）と同時に質問・確認・直面化や感情の直面化をしてもらいながら，主訴の背景にある潜在意識，潜在的問題への気づき，自己矛盾への気づき，偏りへの気づき，問題への気づき，不満感の表出を進めた。これらは自分のネガティブ面の直面化と受容と言うべき作業であり，「自分の悩みや心情の大きさ（サイズ）や内容がわかって，泣きそうになった」と辛さの実感を語った。これらを進められた背景に b さんの「自分のやり方で解決したい」という目標の設定への思いの強さがあった。そうして少しずつ対処へのポジティブ評価や問題と原因の自己帰属という認知面の変化が見られるようになった。一方で学習方略の面では，リハーサル方略の教授などの認知カウンセリングを経て認知カウンセリングへの納得感を感じながら，理解方略の有効性を感じたりリハーサル方略の有効性や基本的な基本的方略（音読）や，また自分の特性に合った音と意味のマッチングのための発音練習という方略を実践したりできるようになった。学習相談の結果，「価値」という認知的な悩みを抱えていた b さんは認知面の折り合い（違う見方）ができるようになり，志望校選びについては高校進学後の勉強の仕方について自己決定志向性（友達や家族に左右されずに「もう自分で決めたい」）を見せた。また受験勉強の成果として英語長文読解の要約方略という深い認知的方略の定着や，自分の能力の特性に合った方略への納得感を感じられるようになった。

理論記述

(a) 学習へのトラウマは存在自体に気づきにくく，処理されないまま長期化すると，問題解決への期待感が薄れてしまう可能性がある。また，トラウマの処理は心理臨床の専門家である専門的 Hlp. の重要な役割である。

(b) クライアントに特有な態度（認知／情緒／行動面）の偏りがある場合には，何らかの原因や背景がある。

(c) 認知的作業の側面が強いと思われる学習には，実は不安などのネガティブ感情が付きもの（学習はネガティブ感情との対峙の連続）である。しかしながら，それらに気づいたり直面したりすることなしに，由来がよくわからないネガティブ感情の中で生徒は学習に向かっている。

(d) 以上のような複雑な心理面の要因を辛抱強く丁寧に解きほぐしていくのは，心理臨床の専門家としての専門的 Hlp. の重要な役割である。

b さんのストーリーラインの特徴　ストーリーラインから b さんの学習の悩みとプロセスついて，以下のような特徴が見られた。

b さんは，学習相談全般にわたって偏った思考・行動様式と慢性化したネガティブ感情が見られた。「問題・困難」として，認知面では悲観的思考へのとらわれ，問題認知の回避などが見られ，情緒面では無力感・諦め，つきまとう不安，後悔などが見られ，行動面では自己統制の失敗，受け身的な学習などが見られ，b さんの学習への認知面・情緒面の苦しさがよく表れていると考えられた。また，「勉強の価値の悩み」と偏った思考・行動様式の問題があった b さんは，認知面での「対処」が多かった。例えば，潜在的問題への気づき，自己矛盾への気づき，対処へのポジティブ評価，問題と原因の自己帰属などの対処を行っていた。同時に，慢性化したネガティブ感情があり，自分のネガティブ面の直面化と受容を行った b さんは，情緒面での感情の直面化，不満感の表出，辛さの実感などの「対処」も多かった。このような苦しさの背景に b さんのトラウマからくる心身の不調があり，それに対してカウンセラーから心理教育（トラウマなど）と感情の社会化という専門的アプローチを受け，それが自分のネガティブ面の直面化と受容に進む土台となった。このような学習相談は，「自分の悩みや心情の大きさ（サイズ）や内容がわかって，泣きそうになった」と辛さの実感を感じるものであったが，「自分のやり方で解決したい」という思いが強かった b さんは，結果的に自己決定志向性や能力の特性に合った方略への納得感を感じるという「展開」が見られた。以上のような認知面・情緒面での対応の他に，苦手な勉強の仕方（技能 4 科や英単語の覚え方など）の悩みがあった b さんは，学習方略の指導である認知カウンセリングを受けながら認知カウンセリングへの納得感を感じることができ，学習方略での「対処」も行っていた。具体的には，リハーサル方略，音読，理解方略の有効性などがあった。ところで，高校受験のプレッシャーのさなかにあっただけに，「問題・困難」と「対処」の要素の多さに対して，「展開」の要素は多くなかったと考えられた。

理論記述　これらの b さんの特徴から，以下の 4 つの理論を記述した。

(a) 学習へのトラウマは存在自体に気づきにくく，処理されないまま長期化すると，問題解決への期待感が薄れてしまう可能性がある。また，トラウマの処理は心理臨床の専門家である専門的 Hlp. の重要な役割である。

(b) クライアントに特有な態度（認知／情緒／行動面）の偏りがある場合には，何らかの原因や背景がある。

(c) 認知的作業の側面が強いと思われる学習には，実は不安などのネガティブ感情が付きもの（学習はネガティブ感情との対峙の連続）である。しかしながら，それらに気づいたり直面したりすることなしに，由来がよくわからないネガティブ感情の中で生徒は学習に向かっている。

(d) 以上のような複雑な心理面の要因を辛抱強く丁寧に解きほぐしていくのは，心理臨床の専門家としての専門的 Hlp. の重要な役割である。

協力者と筆者（カウンセラー）とのやり取りの特徴　ストーリーラインにある通り，b さんの学

習相談は「自分のネガティブ面の直面化と受容と言うべき作業であり，『自分の悩みや心情の大きさ（サイズ）や内容がわかって，泣きそうになった』と辛さの実感を語った」ことにやり取りの特徴があると考えられた。実際に b さんは涙ぐむものの大泣きすることはなかったが，その顔の表情や声の大きさなどから相当に興奮していることがよく伝わってきた。また，一度話し出すと興奮したまま話が止まらないことがあり，気持ちが収められない様子であった。筆者は，b さんの感情の吐露がトラウマ感情の発散であると考えていたため，その感情の社会化を行いながら，「相談という安全な枠組み」の中で時間をかけて b さんの気持ちが落ち着くのを待つことがあった。このようなやり取りをくり返しながら，学習相談を継続できた背景に，b さんの「『自分のやり方で解決したい』という目標の設定への思いの強さがあった」のと同時に，学習相談の中でトラウマやストレスの身体化などについての心理教育を行ったことが効を奏したと考えられた。

中学女子 c さん（中学 2 ～ 3 年）

ストーリーラインと理論記述を Table 8-13 に示した。相談内容は「国語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」であった。c さんのテーマ数は段階別に，問題・困難が 12，支援・対処が 10，展開が 16 であり，意味は 7 つ見出された。

c さんのストーリーラインの特徴　ストーリーラインから c さんの学習の悩みとプロセスついて，以下のような特徴が見られた。

これまで真面目な性格で親や学校に言われた通りのやり方で学習していた c さんがうまく行かなくなり焦り始めたことが，「問題・困難」での認知面の不十分な自己理解，自己効力感の低さ，問題認知の回避などと，情緒面でのつきまとう不安，意欲の喪失，未知への不安などの多さに表れていると考えられた。同様に，「展開」でも認知面のコスト受容の高まり，失敗活用の学習観，内発的動機づけなどと，情緒面の実践による安心感，達成感，学習へのポジティブ感情など多くの成果が見られ，このように認知面と情緒面の多くの「問題・困難」が，学習相談の結果ある程度の展開につながったと考えられた。一方で，数は少なかったものの，方略や行動面では，暗記方略の限界，意味や要点のていねいな確認，図表の活用，予行練習などの「対処」を実践していた。このことは，c さんのやりやすい方略からの実践やれることを自分なりに意識したことを表しており，また学習方略でも有効な方略の定着，意味理解方略の定着などの「展開」につながったことを表していると考えられた。また，c さんの特徴に，学習相談の中で感情表出が苦手であり，また気づかなかった能力の特性にも直面したことがあった。それでも少しずつ相談が進んだのは，認知カウンセリングへの納得感，自分に合った方略への納得感，相談の成果などの安心感が情緒的な下支えになったのではないかと考えられた。このように，認知・情緒面の「問題・困難」を抱えていた c さんは，少しずつ方略と行動面の対処を続けることで，認知・情緒面の「展開」が見られたことになった。

理論記述　これらの c さんの特徴から，以下の 4 つの理論を記述した。

(a) コスト受容は，ネガティブ感情や問題回避などと負の関連がある（これは，量的研究（研究 1）

Table 8-13　中学女子 c さんのストーリーラインと理論記述

ストーリーライン
中学女子の c さんは２年生から３年生にかけて，「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」という悩みを抱えていた。今まで真面目な性格で親や学校に言われた通りのやり方で「テストでいい成績をとらなければ」，「毎日の課題やテストを何とかしなければ」と考えていたが，学習が難しくなりうまく行かなくなり焦り始め，自分でもどうしてこうなったのかわからないという不十分な自己理解の状態で困っており，また得意だった英語まで不安になり，自己効力感の低さやつきまとう不安があり，意欲の喪失した状態であった。さらに学習相談の中で自分をふり返るうちに，自己統制の失敗（先延ばし）や問題認知の回避（忘れる）という行動面の問題があること，また感情表出が苦手なので少しずつだったが焦りや未知への不安という情緒面の問題があることに少しずつ気づき，さらにこれらの背景に非認知主義的学習観（結果志向）やコスト受容の低さという認知面の問題，またこれまで気づかなかった能力の特性として言語理解の弱さがあることに気づいていった。学習相談の中で，まずカウンセラーから専門的アプローチとして，学習方略面では認知カウンセリングとして「理解できないままやるだけ」という暗記方略（浅い学習方略）の指摘を受け，また能力の特性面では特性に合った方略の提案（英単語の意味と形のマッチングを重視）を受けた。そしてやりやすい方略から実践しながら，少しずつ浅い認知的方略の限界（暗記方略）を知ることになった。その中で，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を感じることができた。そして，テストの課題に対しては予行練習を，また苦手な言語理解に対しては意味や要点のていねいな確認や図表の活用を意識してできるようになった。学習相談の結果，学習方略面で有効な方略の定着や外的リソース方略や意味理解方略（深い認知的方略）の定着が見られるようなり，少しずつだが認知面ではこれまであまり見られなかったコスト受容の高まり，失敗活用の学習観，意味理解志向の学習観，結果期待，内発的動機づけが，情緒面では実践による安心感，情緒面の折り合い（ネガティブ感情のコントロール），達成感，学習へのポジティブ感情，成功体験による安心感や学習成果による学習意欲の促進が，行動面では不安への対処が見られるようになった。これらのよい変化に伴って c さんはポジティブな学習態度を持てるようになったが，これらは c さんが学習のやり方や考えについてやれることを自分なりに意識したからできたことであり，その背景にカウンセラーからの専門的アプローチとしての態度の意識化と c さん自身の相談の成果の実感があった。
理論記述
(a) コスト受容は，ネガティブ感情や問題回避などと負の関連がある（これは，量的研究（研究 1）の結果と一致している）。 (b) 学習方略の変化について，初期段階では，実践しやすい認知的方略を 1 つずつ試行するという慎重な対応だけで，クライアントの認知的方略への効果の実感が深まる（少しずつ学習方略の変化が進めばよい）。また，新たに知った認知的方略は驚きを持って受け入れられることがある。 (c) 学年の進行に伴う学習の高度化とともに得意科目が苦手になる背景には，非認知的方略の使用の影響がある（学習の高度化に方略がついて行けない）。 (d) 学習方略と行動面の対処をすることによっても，クライアントの認知面・情緒面の展開が見られる。

の結果と一致している)。

(b) 学習方略の変化について，初期段階では，実践しやすい認知的方略を 1 つずつ試行するという慎重な対応だけで，クライアントの認知的方略への効果の実感が深まる（少しずつ学習方略の変化が進めばよい)。また，新たに知った認知的方略は驚きを持って受け入れられることがある。

(c) 学年の進行に伴う学習の高度化とともに得意科目が苦手になる背景には，非認知的方略の使用の影響がある（学習の高度化に方略がついて行けない)。

(d) 学習方略と行動面の対処をすることによっても，クライアントの認知面・情緒面の展開が見られる。

協力者と筆者（カウンセラー）とのやり取りの特徴　ストーリーラインにある通り，c さんは「自分でもどうしてこうなったのかわからないという不十分な自己理解の状態で困っており」，「感情表出が苦手なので少しずつだったが焦りや未知への不安という情緒面の問題があることに気づ」いていったことにやり取りの特徴があると考えられた。実際には勉強のやり方で困っていたため，「やりやすい方略から実践しながら，少しずつ浅い認知的方略の限界（暗記方略）を知」っていき，その上で「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を感じることができた」という学習相談の進行の特徴があった。その中で，c さんが焦りや不安などのネガティブな感情を表出しにくいことに配慮しつつ，安心・安全なカウンセリングという枠組みの中で，学習相談の大事な作業であった自分の考え・気持ち・行動のふり返りを進めていった。さらに，c さんの発言について共感的・受容的な対応が c さんの情緒面の気づきを継続して促せたことにつながったと考えられた。

中学女子 d さん（中学 2 年）

ストーリーラインと理論記述を Table 8-14 に示した。相談内容は「勉強は『めんどうくさい』,『イヤだ』。授業をちゃんと聞いていない」などであった。d さんのテーマ数は段階別に，問題・困難が 9，支援・対処が 9，展開が 7 であり，意味は 7 つ見出された。

d さんのストーリーラインの特徴　ストーリーラインから d さんの学習の悩みとプロセスついて，以下のような特徴が見られた。

d さんは随伴性経験のなさや学習性無力感が顕著に見られたことが大きな特徴の 1 つであると考えられ，それは多岐に渡る「問題・困難」の多さに表れていると考えられた。具体的には，学習方略では対処方略のなさ，暗記方略など，知的能力では説明の困難，苦手意識からの逃避など，認知面では不十分な自己理解，自己効力感の低さなど，情緒面では無力感・諦め，嫌悪感など，行動面では対処の放置があった。特に，学習方略と情緒面・行動面に d さんの困難さが表れていると考えられた。また，b さんは「何とかする気はない」と考えており，それが「対処」の少なさに表れていると考えられた。具体的には，学習方略の授業を聞く，宿題に取り組む，理解方略の有効性，知的能力の苦手への対処のなさに気づくなどであった。一方で，本人なりの変化を感じたことが，

Table 8-14　中学女子 d さんのストーリーラインと理論記述

ストーリーライン

中学 2 年女子の d さんは「勉強は『めんどうくさい』,『イヤだ』」,「授業をちゃんと聞いていない」,「聞くだけではわからないことがある」という悩みを抱え,「勉強を楽しく, おもしろくなりたい」と思っていた。本人は何とかする気はなく，一方で本人の取り組み方に周囲の親や学校は危機感を持っていた。情緒面では，無力感・諦めと学習への嫌悪感が見られ，また際だった対処方略のなさと対処の放置（授業を聞かない，提出物を出さない，テスト準備をしない），テスト直前の暗記方略（浅い認知的方略），があり，それは随伴性経験のなさからくる学習性無力感の様態であった。またこれらの背景には認知特性の困難からくる説明の困難や苦手意識からの逃避があった。そのような d さんとの学習相談では，まず d さんの学習内容の質問（英語・数学など）に答えたが，その後のふり返りは乏しいふり返りであり，不十分な自己理解がうかがわれた。しかし，カウンセラーとともにふり返りを継続し質問・確認・直面化や態度の意識化を手伝ってもらうことで，苦手への対処のなさに気づきながら，少しずつであるが学習にまつわる感情表出の上達や自己分析の上達を感じられるようになってきた。また，学習相談を進める中でわからないところや学習方法を一対一でわかりやすく教えてもらうことで，少しずつ理解方略の有効性を感じながら，授業を聞く（基本的方略の実践），宿題に取り組む（基本的方略の実践）ができるようになった。学習相談の結果，方略面では自分の特性に合った方略のやりやすさや能力の特性に合った方略への納得感や，本人なりの実践による安心感や成功体験による安心感や安心感の芽生えを自ら感じ，またポジティブな学習態度を伴った学習を意識できるようになり，学習への関与肯定の態度が見られるようになった。このような本人なりの変化は見られたものの，自己効力感の低さは依然として見られ，周囲の評価も変わらなかった。

理論記述

(a) 自己理解や言語表現がうまくできない場合，本人なりのよい変化は積極的にフィードバックしなければ，自分自身で気づかない可能性がある。

(b) 学習性無力感や学習の態度の全体的なネガティブ状態が見られるときには，わずかな成果や成功体験（できた，わかった）を得ることが，対処継続の動機づけとなる。

(c) 学習へのネガティブ感情が大きかったり，学習性無力感が見られたりする場合には，基本的対処（やれることをやる）の結果，実際に目に見えやすい基本的成果（できた，わかった，ほめられた）を感じることが態度の変化につながる。

(d) 学習へのネガティブ感情が大きかったり，学習性無力感が見られたりする場合には，まず基本的対処（やれることをやる）ができるようになることを促し，基本的成果（できた，わかった，ほめられた）が感じられやすいようにするとよい。

ある程度の「展開」に表れていると考えられた。具体的には，知的能力での特性に合った方略のやりやすさ，特性に合った方略への納得感，認知面でのポジティブな学習態度，関与肯定，情緒面での実践による安心感，成功体験による安心感，安心感の芽生えであった。特に，情緒面の安心感が，学習性無力感に陥っていたと考えられた d さんの情緒面の変化の特徴を表していると考えられた。また，乏しいふり返りが，全体的に抽出されたテーマ数の少なさ（25）に表れていると考えられた。学習相談の結果，d さんには変わらない自己肯定感の低さがあるものの，本人なりの変化のうち安心感は，カウンセラーとともにふり返りを継続し質問・確認・直面化や態度の意識化を手伝ってもらうことで，感情表出の上達や自己分析の上達を感じられるようになってきたことが土台にあったと考えられた。

理論記述　これらの d さんの特徴から，以下の 4 つの理論を記述した。

(a) 自己理解や言語表現がうまくできない場合，本人なりのよい変化は積極的にフィードバックしなければ，自分自身で気づかない可能性がある。

(b) 学習性無力感や学習の態度の全体的なネガティブ状態が見られるときには，わずかな成果や成功体験（できた，わかった）を得ることが，対処継続の動機づけとなる。

(c) 学習へのネガティブ感情が大きかったり，学習性無力感が見られたりする場合には，基本的対処（やれることをやる）の結果，実際に目に見えやすい基本的成果（できた，わかった，ほめられた）を感じることが態度の変化につながる。

(d) 学習へのネガティブ感情が大きかったり，学習性無力感が見られたりする場合には，まず基本的対処（やれることをやる）ができるようになることを促し，基本的成果（できた，わかった，ほめられた）が感じられやすいようにするとよい。

協力者と筆者（カウンセラー）とのやり取りの特徴　ストーリーラインにある通り，d さんの「ふり返りは乏しいふり返りであり，不十分な自己理解がうかがわれた。しかし，カウンセラーとともにふり返りを継続し質問・確認・直面化や態度の意識化を手伝ってもら」ったことにやり取りの特徴があると考えられた。「乏しいふり返り」，「不十分な自己理解」とは，d さんに対して学習について「好きか嫌いか」，「どうしたいか」，「何に困っているか」など基本的な質問をしても，「わからない」，「別に」，「どうでもいい」のような答しか返ってこないことを指しており，学習相談を通してこのような態度はやや改善したものの，同学年の生徒らに比べると，依然不十分なままであったと考えられた。これに対して，筆者はカウンセラーとして「質問・確認・直面化」や「態度の意識化」を行う上で，あくまでも d さんのペースに合わせること（ペーシング）を心がけたつもりであった。そもそも，d さんからの質問（英語・数学など）に答える際にも，筆者が問題を読み，考え方解き方を Think Aloud しながら板書をし，d さんは最後に大事なところをメモする程度であり，d さんのやりやすさに合わせていた。通常の教科の「指導」とは異なるこのような「支援」としての関わり方を継続する中で，d さん自身が，「カウンセラーとともに」だったからこそ，勉強がわかったり自分の態度に気づけたりできたと感じられるようになったと考えられた。

高校女子 A さん（高校 1 年）

ストーリーラインと理論記述を Table 8-15 に示した。相談内容は「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」などであった。A さんのテーマ数は段階別に，問題・困難が 10，支援・対処が 10，展開が 2 であり，意味は 5 つ見出された。

A さんのストーリーラインの特徴　ストーリーラインから A さんの学習の悩みとプロセスついて，以下のような特徴が見られた。

A さんは「やろうと思ってもやれない」というチグハグな感じを持ち，「何かいい方法があるはずだ」，「勉強ができる人はもともと頭がいい」という高校生らしいあるある思い込みを持ち，苦手だけど「深い理解」の大切さと向き合っていた。そのような A さんの相談の特徴は，学習方略を中心に相談が進んだことに表れていると考えられた。具体的には，心理教育（深い理解）を受けながら，浅い認知的方略（学習量主義方略，手続き暗記方略）を用いていた段階から，暗記方略の限界，学習量主義方略の限界に気づくと同時に，理解方略の有効性，予習方略の有効性にも気づき，基本的方略（授業を聞く），有効な方略の定着が進んでいった。また，チグハグな感じと手立てのない困り感が，「問題・困難」の認知・情緒・行動面全てに表れていると考えられた。具体的には，認知面では成果の早期欲求，能力についての思い込み，情緒面では無力感，自信のなさ，つきまとう不安，行動面では対処の未熟さ，自己統制の失敗があった。さらに，A さんは，学習方略の問題の背景に特性による困難（言語理解の弱さ）がありながらも自分に合った方略の模索を続けられたのは，A さんの「何とかしたい」という意欲と苦手だけど「深い理解」の大切さと向き合っていったことがあったと考えられた。

理論記述　これらの A さんの特徴から，以下の 3 つの理論を記述した。

(a) ネガティブな感情（対処や成果に対する不安）や行動（対処継続の努力の未熟さ）は残りながらも，それでも自分に合った具体的対処が取れるようになることは 1 つの成果である。

(b) 自分の困り感を伝える間接的比喩的な表現（「えっみたいな」，「どうやってやるのみたいな」，「さーっみたいな」，「映像とかで見てみたい」）であっても，中学・高校生の表現に慣れた専門的 Hlp. であれば，内容や心情を理解しながら相談を進めたり深めたりすることができる。

(c)「やり方がわからない」という主訴の背景に知的能力の偏りの問題がある場合が多い。

協力者と筆者（カウンセラー）とのやり取りの特徴　ストーリーラインにある通り，A さんの「無力感や自信のなさやつきまとう不安を『えっみたいな』，『どうやってやるのみたいな』，『さーっみたいな』と手立てのない困り感を表現していた。このような状況の背景に A さんの成果の早期欲求や能力についての思い込み（「勉強ができる人はもともと頭がいい」）があり，これらの思いは高校生らしいあるある思い込みのようであった」ことにやり取りの特徴があると考えられた。学習の相談に限らず，一般的なカウンセリングの中でも，大人から見て信じがたく幼く見えるような生徒らの思考・認知や思いはあると考えられる。同時に，「えっみたいな」，「さーっみたいな」的を射

Table 8-15　高校女子 A さんのストーリーラインと理論記述

ストーリーライン

高校 1 年女子の A さんは学習全体に対して「やろうと思ってもやれない」というチグハグな感じを持っており，「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」，「勉強に全体的に自信がない」という悩みを抱えており，大学受験を見据えて「何かいい方法があるはずだ」と思っていた。具体的には，浅い認知的方略（学習量主義方略。手続き暗記方略）を多用した学習や対処の未熟さ（簡略化・なさ）や自己統制の失敗が見られた。またこれらから来る無力感や自信のなさやつきまとう不安を「えっみたいな」，「どうやってやるのみたいな」，「さーっみたいな」と手立てのない困り感を表現していた。このような状況の背景に A さんの成果の早期欲求や能力についての思い込み（「勉強ができる人はもともと頭がいい」）があり，これらの思いは高校生らしいあるある思い込みのようであった。また「（文の意味が理解しにくいので）映像とかで見てみたい」という表現に表れているような特性による困難（言語理解の弱さ）があった。学習相談の中で，学習全般に対する気がかりと向き合い具体的な学習方法（予習・復習・テスト準備など）の学びと心理教育（深い理解）を受けながら，暗記方略の限界や学習量主義方略の限界を感じていき，苦手だけど「深い理解」の大切さと向き合っていった。また自分の認知特性について苦手への対処のなさを感じながらも，暗記力はよいという潜在能力の発見をしていった。このような自分に合った方略の模索を続けてきた学習相談の結果，もともとの「何とかしたい」という意欲は保ちながら，リハーサル方略の有効性や予習方略の有効性の発見や基本的方略（授業を聞く）に取り組むことができ，その結果有効な方略の定着が身につき，また能力の特性に合った方略への納得感を実感できるようになった。

理論記述

(a) ネガティブな感情（対処や成果に対する不安）や行動（対処継続の努力の未熟さ）は残りながらも，それでも自分に合った具体的対処が取れるようになることは 1 つの成果である。

(b) 自分の困り感を伝える間接的比喩的な表現（「えっみたいな」，「どうやってやるのみたいな」，「さーっみたいな」，「映像とかで見てみたい」）であっても，中学・高校生の表現に慣れた専門的 Hlp. であれば，内容や心情を理解しながら相談を進めたり深めたりすることができる。

(c)「やり方がわからない」という主訴の背景に知的能力の偏りの問題がある場合が多い。

ないわかりにくい表現も生徒らによく見られると考えられる。幸い筆者は SC としてこれら生徒らの思考や思いや表現の仕方に慣れていたため，A さんの反応に戸惑ったり焦ったりすることなく，A さんの言いたいことや心情を理解しながら相談を進めたり深めたりすることができたと考えられた。加えて，A さんにとって自分らしい表現の仕方をすることがそのまま受け入れられ，さらに，それに対する筆者の反応によって自分の考え・気持ち・行動が明確になったことがあったと考えられ，これらのことが，学習相談が積極的に進んだ 1 つの要因になったと考えられた。

高校女子 B さん（高校 1 年）

ストーリーラインと理論記述を Table 8-16 に示した。相談内容は「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」であった。B さんのテーマ数は段階別に，問題・困難が 4，支援・対処が 7，展開が 4 であり，意味は 6 つ見出された。

B さんのストーリーラインの特徴　ストーリーラインから B さんの学習の悩みとプロセスついて，以下のような特徴が見られた。

学習に不全感を感じていた B さんは今回の学習相談が初めてのふり返りであり，これまでふり返りがなかったことが，「問題・困難」の少なさに表れていると考えられた。具体的には，学習方略では対処方略のなさ，情緒面ではつきまとう不安，追い込まれ感，行動面では対処の放置が見られたのみであった。そのような B さんは，主にテスト勉強の仕方を熱心に質問したことが，「対処」での学習方略の多さに表れていると考えられた。具体的には，浅い認知的方略の限界，基本的方略（音読），基本的方略の限定使用，理解方略の有効性，テスト課題対処，管理方略があった。また，学習相談でもコツコツと進むことを大切にし小さな成果を感じたことが，「展開」での達成感，安心感の芽生え，学習意欲の促進などの情緒面の変化に表れていると考えられた。学習相談の結果，漠然とした「勉強が苦手」，「何をしたらいいかわからない」という不全感を感じていた B さんは，学習方略の工夫という視点がはじめはなかったが，学習方略についてのアドバイス（認知カウンセリング）を受けることで，学習方略について多くの「対処」を行い，小さな成果だが情緒面の好転が見られたと考えられた。

理論記述　これらの B さんの特徴から，以下の 2 つの理論を記述した。

(a) 認知的方略にスポットを当てた学習相談である認知カウンセリングを行った場合，情緒面の変化も起こりうる。

(b)「相談」に慣れていない場合，気づきのレベルが深まらない可能性がある。つまり，問題の気づきが深まらずに，「展開」の要素が少なくなる可能性がある。

協力者と筆者（カウンセラー）とのやり取りの特徴　ストーリーラインにある通り，B さんの「友達から学習相談調査の募集があることを聞いて自ら応募してきた。これまで自分の学習についてふり返ったことはなく初めてのふり返りであった」や「学習相談の中で，まずはテスト勉強の仕方を熱心に質問」したことにやり取りの特徴があると考えられた。ふり返りの経験が全くなかったこと

Table 8-16　高校女子 B さんのストーリーラインと理論記述

ストーリーライン
高校 1 年女子の B さんは「全体的に勉強が苦手」,「追い詰められている」,「何をしたらいいかわからない科目が多い」という悩みを抱えていた。これまでコツコツと進むことを大切にして自分のできること（中学時代からの塾通いや宿題・テストへの取り組み）を続けていた。高校生になり学習内容の高度化に伴い，学習全体に不全感を感じていた B さんには，対処方略のなさが見られ，学習行動全体的には対処の放置をしてしまうことでつきまとう不安を感じるようになり，友達から学習相談調査の募集があることを聞いて自ら応募してきた。これまで自分の学習についてふり返ったことはなく初めてのふり返りであったが，学習相談の中で，まずはテスト勉強の仕方を熱心に質問することで，浅い認知的方略の限界を知り，そして基本的方略（音読）の実践や基本的方略の限定使用を通して，意味理解を重視する理解方略の有効性を少しずつ理解しながら，向かえた定期テストではテスト課題対処と管理方略を実行した。また，もともとあった追い込まれ感は残るものの，小さな成果を感じる（テストの点数が上がった）ことで達成感を感じると同時に苦手意識の低減も見られた。学習相談の結果，認知面の折り合い（関与肯定）や安心感の芽生えが見られ，また学習成果による学習意欲の促進も見られた。
理論記述
(a) 認知的方略にスポットを当てた学習相談である認知カウンセリングを行った場合，認知面・情緒面の変化も起こりうる。 (b)「相談」に慣れていない場合，気づきのレベルが深まらない可能性がある。つまり，問題の気づきが深まらずに，「展開」の要素が少なくなる可能性がある。

から，他の協力者と比べて，学習相談による気づきのレベルが深まらなかったという結果が見られた。一方で，カウンセリングの進行上の問題として指摘されることがある「疎通性の悪さ」（クライアントとカウンセラーの間の思い・気持ち・ラポールなどのつながり感の悪さ）を感じることはなく，それは B さんの「自ら応募」や「熱心に質問」という積極性によると考えられた。よって，中学生の a さん, d さんに見られたような相談の中の「沈黙」や「不十分な受け答え」は見られなかった。「学習方略」や「知的能力の特性」や「態度の 3 側面」という観点から B さんに学習相談の成果があったかは十分とは言えないと考えられるものの，初めての「相談」,「カウンセリング」としては次の機会につながるやり取りができたと考えられた。

高校女子 C さん（高校 1 年）

ストーリーラインと理論記述を Table 8-17 に示した。相談内容は「カタカタ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」などであった。C さんのテーマ数は段階別に，問題・困難が 6，支援・対処が 6，展開が 5 であり，意味は 6 つ見出された。

C さんのストーリーラインの特徴　ストーリーラインから C さんの学習の悩みとプロセスついて，以下のような特徴が見られた。

C さんは，パーフェクトな学習者を理想としたり，それができないことから自己理想とのギャップ, 追い込まれ感, 焦りを感じたりしていた背景に, 自分の偏った思考・行動様式, 偏った学習観（学習量志向）の影響を受けていたことに気づくことができた。それが偏りへの気づき，思い込みの由来に気づくことに表れていると考えられた。さらに，それができた要因として，自分に合った思い切った感情の吐き出しをできたことと，それをカウンセラーに粘り強く聞いてもらえ，話すことの満足感を感じたことがあったと考えられた。これらが，カウンセラーからの支持・共感・受容，相談の有効性を感じたことに表れていると考えられた。学習相談の結果，認知・情緒・行動面に「問題・困難」があった C さんは，認知面での好転（認知面の折り合い（パーフェクトな学習者に対する思い込みの緩和），新しい自分になる決意，学習の態度の関与肯定）が見られるようになった。同時に，偏った学習観（学習量志向）の影響を受けていたが，学習量主義方略の限界に気づきながら，有効な方略の定着，音読方略（深い認知的方略）が定着した。

理論記述　これらの C さんの特徴から，以下の 3 つの理論を記述した。

(a) 生徒のネガティブな態度が形成される背景に，大人（親や教師）からの影響（大人の偏った学習観など）がある。

(b) 認知カウンセリングでは望ましい学習観を促すことはするが，それの効果は少ないとされてきた。一方，専門的 Hlp. による態度の 3 側面を含めた十分なふり返りによって学習観が変化する可能性がある。

(c) 高校生らしい一見まとまりのない早口の話をしっかりと聞けるのも，教育現場の専門的 Hlp. の特徴である。

Table 8-17　高校女子 C さんのストーリーラインと理論記述

ストーリーライン

高校 1 年女子の C さんは「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」という悩みを抱えており，また「成績や完璧さが大事だ」という考えを持っていた。勉強が熱心な学校に通い真面目に毎日の学習に取り組んでいたものの，高校になって学習の高度化と，C さんの認知特性からくるカタカナ表記の言葉の覚えにくさもあり，認知面では「何でもすっぱりわかる」ことができるパーフェクトな学習者を理想とする一方で，そうはできないことから自己理想とのギャップが見られ，情緒面では学習に対して追い込まれ感や焦りを感じ,行動面ではとにかくやるしかないという（追い込まれ感に対する）無理な正面突破を行っていた。とくに認知・情緒面での偏った思考・行動様式が見られた。またこれらの背景に学校から偏った学習観（学習量志向）の影響を受けていた。初めて学習と自分についてふり返る学習相談の中で，C さんはたまった感情の吐き出し（やらされ感への嫌悪）を大変な早口で話をしていたが，カウンセラーに粘り強く聞いてもらうちに，カウンセラーからの支持・共感・受容を伴ったふり返りをすることができ，話すことの満足感を感じるようになった。そして相談の有効性を感じ偏りへの気づきや思い込みの由来に気づく，また方略面では学習量主義方略の限界に気づきながら，学習相談の結果，認知面の折り合い（パーフェクトな学習者に対する思い込みの緩和）ができるようになり，新しい自分になる決意や学習の態度の関与肯定が見られるようになり，方略面では有効な方略の定着や音読方略（深い認知的方略）が定着した。

理論記述

(a) 生徒のネガティブな態度が形成される背景に，大人（親や教師）からの影響（大人の偏った学習観など）がある。

(b) 認知カウンセリングでは望ましい学習観を促すことはするが，それの効果は少ないとされてきた。一方，専門的 Hlp. による態度の 3 側面を含めた十分なふり返りによって学習観が変化する可能性がある。

(c) 高校生らしい一見まとまりのない早口の話をしっかりと聞けるのも,教育現場の専門的 Hlp. の特徴である。

協力者と筆者（カウンセラー）とのやり取りの特徴　ストーリーラインにある通り，C さんの「初めて学習と自分についてふり返る学習相談の中で，C さんはたまった感情の吐き出し（やらされ感への嫌悪）を大変な早口で話をしていたが，カウンセラーに粘り強く聞いてもらうちに，カウンセラーからの支持・共感・受容を伴ったふり返りをすることができ，話すことの満足感を感じるようになった」ことにやり取りの特徴があると考えられた。C さんの語りはあまりにも早かったため，その内容を半分程度も聞き取れないこともあった。しかしながら，カウンセリングとしては「感情の吐き出し」を受け止めることが重要であると考えられたため，話の内容以上に C さんに共感し受容することを心がけた（もちろん重要な内容について必要な時には再質問し確認した）。このことが，結果的に，「カウンセラーに粘り強く聞いてもらった」，「支持・共感・受容をしてもらった」，「話すことに満足感を感じた」ことにつながったと考えられた。以上のことは専門的 Hlp. の特徴が表れたと考えられた。さらに，このことが「相談の有効性」を感じることを媒介して，「偏りへの気づきや思い込みの由来に気づく」という態度面の気づきにつながったと考えられた。

高校男子 D さん（高校 1 年）

ストーリーラインと理論記述は Table 8-18 を示した。相談内容は「進路変更して，勉強と将来の進学の不安が大きい。聞いて覚えるのが苦手」などであった。D さんのテーマ数は段階別に，問題・困難が 8，支援・対処が 22，展開が 6 であり，意味は 5 つ見出された。

D さんのストーリーラインの特徴　ストーリーラインから D さんの学習の悩みとプロセスついて，以下のような特徴が見られた。

D さんは，不本意な進路変更の後で，生活上の様々な悩みが多く，「何もかもひどかった」状態の中，学習に取り組んでいたが，その困難さが，多岐に渡る「問題・困難」に表れていると考えられ，特に認知面と情緒面に多かった。具体的には，認知面では悲観的思考へのとらわれ，結果期待のなさ，不十分な自己理解があり，情緒面では追い込まれ感，つきまとう不安があった。また，辛かった問題との対峙を必死に耐えたことが，多岐に渡る「対処」に表れていると考えられ，特に認知面と情緒面に多かった。具体的には，認知面では問題への気づき，自分の悪い面の反省，対処へのポジティブ評価，自己分析へのポジティブ評価，目標の設定があり，情緒面では辛さの実感，ネガティブ感情の受け入れ，感情表出の辛さ，嫌な自分からの脱却欲求，態度変化への欲求，動揺の収まりがあった。さらに，このような辛い対峙を経た後に，少しずつ前向きな態度（対処へのポジティブ評価，自己分析へのポジティブ評価，目標の設定，嫌な自分からの脱却欲求，態度変化への欲求，動揺の収まり）が見られた。この好転の背景に，考えや気持ちを変えたいという態度変化への欲求があったと考えられ，またカウンセラーの傾聴を受けることで，相談の有効性，自己分析の大切さ，相談への感慨深さを感じたことが情緒的な下支えになったと考えられた。以上のような経緯の後，「展開」においても，自分なりの目標と計画，認知面の折り合い（反芻的思考の抑制），自己肯定感の生まれという認知面の要素や，成長への気づき，学習意欲の促進という情緒面の要素が

Table 8-18　高校男子 D さんのストーリーラインと理論記述

ストーリーライン

高校 1 年男子の D さんは「学校生活上の悩みから進路変更し，勉強と将来の進学の不安が大きい」，「聞いて覚えるのが苦手」，「全体的にやり方がわからない」という悩みを抱えていた。塾に通い続け学校の課題はこなしていたものの，不本意な進路変更をしており，以前からずっと「何とかしなきゃ」と強い追い込まれ感を感じながら学習を続けていたが，悲観的思考へのとらわれや結果期待のなさ（いいことはない。いい方に行くかわからない）やつきまとう不安があったために，「勉強も全然やってなかった」という対処の放置が日常的に続き，また理解を伴わない方略の使用や認知特性からくる覚えにくさがあった。これらの問題の背景には不十分な自己理解があったと考えられ，よって勉強の質問や生活全般の悩みも相談し，「何もかもひどかった」状態の中学習に取り組む中で，毎日の学習をふり返る学習相談は辛さの実感を感じながらの自分の問題への気づきの連続であった。行動面では認知した努力不足や計画性のなさの反省を行い，情緒面ではネガティブ感情の受け入れや感情表出の辛さや嫌な自分からの脱却欲求と向き合い，認知面では自分の悪い面の内省という対峙を行い，また浅い学習から深い学習を目指す中で方略面では浅い認知的方略の限界を感じた。これらに対して D さんは「めっちゃ辛かった」と感想を述べ，辛かった問題との対峙を必死に行ってきたことがわかる。それでもカウンセラーとふり返りを進めることで，だんだんと対処へのポジティブ評価や自己分析へのポジティブ評価ができるようになり，その結果目標の設定をするようになり，基本的方略（宿題に取り組む）の実践ができ計画的対処を目指すようになった。また認知特性の困難に対しては自らメモによる対処を行った。学習相談の結果，依然手探り状態は見られるものの，D さんは，まず学習の取り組みをよくするために考えや気持ちを変えたいという態度変化への欲求を感じながら，認知面では自分なりの目標と計画や認知面の折り合い（反芻的思考の抑制）や自己肯定感の生まれを意識できるようになり，情緒面では成長への気づきや学習意欲の促進が見られ，行動面では体当たり的対処からの脱却が見られた。同時に，D さん自身が学習相談に対して，カウンセラーの傾聴を受けながら相談の有効性や動揺の収まりや自己分析の大切さを相談への感慨深さを伴って感じることができたことが，辛かった問題との対峙を続ける下支えになった。

理論記述

(a) 学習面だけでなく精神的不健康が見られるケースでも，学習相談を行いながらサポートすることで，全体的な心理的安定につながることがある。

(b) 辛い問題との対峙を継続させることは，専門的 Hlp. の専門性の 1 つである。そのために，相談への安心感という情緒的な下支えが重要である。

(c) 学習方略や知的能力の「問題・困難」が大きい場合には，態度の 3 側面（特に認知・情緒面）の困難が付随している。よって，これら態度への支援が必要がある。

多く見られるようになった。また，行動面では体当たり的対処からの脱却が見られた。さらに，「何もかもひどかった」状態から，反芻的思考の抑制や体当たり的対処からの脱却というこれまでになかった態度が見られた。

理論記述　これらの D さんの特徴から，以下の 3 つの理論を記述した。

(a) 学習面だけでなく精神的不健康が見られるケースでも，学習相談を行いながらサポートすることで，全体的な心理的安定につながることがある。

(b) 辛い問題との対峙を継続させることは，専門的 Hlp. の専門性の 1 つである。そのために，相談への安心感という情緒的な下支えが重要である。

(c) 学習方略や知的能力の「問題・困難」が大きい場合には，態度の 3 側面（特に認知・情緒面）の困難が付随している。よって，これら態度への支援が必要である。

協力者と筆者（カウンセラー）とのやり取りの特徴　ストーリーラインにある通り，D さんは「勉強の質問や生活全般の悩みも相談し，『何もかもひどかった』状態の中学習に取り組む中で，毎日の学習をふり返る学習相談は辛さの実感を感じながらの自分の問題への気づきの連続であった」，「D さんは『めっちゃ辛かった』と感想を述べ，辛かった問題との対峙を必死に行ってきた」ことにやり取りの特徴があると考えられた。D さんは「不本意な進路変更」という学校生活の大きな転換や挫折を経験しており，加えて，「悲観的思考へのとらわれ」，「つきまとう不安」という精神面の問題も抱えていた。このような状況の中，D さんに勉強を「何とかしなきゃ」という思いがあったため学習相談を行ったが，相談の中で学習とは関係の薄い自分自身の性格やこれまでの学校生活についてのふり返りや反省も行っており，言わば一般的なカウンセリングの内容が学習相談の中に組み込まれた状態であった。筆者はカウンセラーとして，学習の問題よりもまずは精神的な安定を図ることを心がけた。同時に，学習の問題（学習方略や態度など）を通して自分をふり返ることで得られた自分への「ポジティブ評価」が全体的な精神的安定にもつながったと考えられ，その結果 D さんの「学習相談に対して，カウンセラーの傾聴を受けながら相談の有効性や動揺の収まりや自己分析の大切さを相談への感慨深さを伴って感じることができたこと」につながったと考えられた。

高校女子 E さん（高校 2 ～ 3 年）

ストーリーラインと理論記述を Table 8-19 に示した。相談内容は「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」であった。E さんのテーマ数は段階別に，問題・困難が 5，支援・対処が 9，展開が 4 であり，意味は 6 つ見出された。

E さんのストーリーラインの特徴　ストーリーラインから E さんの学習の悩みとプロセスついて，以下のような特徴が見られた。

普段から学習に真面目に取り組み，それなりの成績を収めていた E さんには，学習方略の「問題・困難」や「対処」は見られなかった。つまり，受験期を前に，成績重視志向や学習への意識の特異性（遂行目標への意識）はあったものの，学習の取り組み方や学習方略に問題はなかったと考えられた。一方で，学習に対して失敗を恐れ楽しめないことが，得意科目へのしがみつき，「普通」

Table 8-19　高校女子 E さんのストーリーラインと理論記述

ストーリーライン
高校女子の E さんは 2 年生から 3 年生にかけて「大学は『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・・」という悩みを抱えていた。普段から学習に真面目に取り組み，それなりの成績を収めていた。悩みの背景には，成績重視志向（偏った学習観）を特徴とする高校生の学習への意識の特異性（遂行目標への意識）の中で自分に自信が持てずに，自分が「普通」とは違う負い目を感じ，「得意な英語だけは負けたくない」という得意科目へのしがみつきが見られ，結果的に失敗を恐れて楽しめなくなっていしまい，守備範囲の狭い行動を取っていた。また，受験について親から口出しをされ相手の立場に立った寄り添いを感じていなかった。普段あまり自分の感情や弱さを見せなかった E さんは，学習相談の中で「今まで勉強で楽しいと思ったことはない」と発言し，また不安感をなくしたいという自分らしさへの欲求が強かったため，思いの吐き出しの意義をこれまでになく感じながら，志望学科について困難の予測をしながら，またカウンセラーから質問・確認・直面化をしてもらいながら，自分に合った学科は何かという好き嫌いの自己分析の作業を続けていった。そして霧が晴れるように自己理解が進み，目標に向けた自分らしい取り組みができるようになり，自分らしさを貫きたいという自分の気持ちの尊重の発揮（自分の興味や選択を大事にする）ができるようになり，大学に向けて必要な英語学習に取り組んでいた。学習相談の結果，当初の志望とは違った学科に決断し，以前はなかった情緒面の折り合い（ネガティブ感情の解消感）や主訴解決の安堵感や自己への期待や裏づけされた自信を感じることができた。
理論記述
(a) 学習行動には，内的要因（E さんの「自分の興味に合った進学」という内発的動機づけ，習得目標，自律性，充実感）と外的要因（E さんの「周りとの比較」，「親からの口出し」という外発的動機づけ，遂行目標，競争・他者比較，評価）からの影響があり，その 2 つの要因の影響を日々受けながら，生徒らは学習している。 (b) 学習の外的要因によって発生した不安や自信のなさには，それを補償・解消したいという欲求が生まれる。 (c) 進路相談の場合，進学先の決定だけでなく，十分な自己分析，自己理解，自己受容に基づく自発的なキャリア意識を作るカウンセリングの手続きが必要である。このような進路相談（キャリアガイダンス）におけるカウンセリングの手法を用いた支援は，アメリカにおいては，SC による進路相談，SC を中核とした包括的なプログラム（CSGCP）として積極的に行われていたものである。

とは違う負い目，守備範囲の狭い行動に表れていると考えられた。また，自分らしさを貫きたいという思いが，「対処」での好き嫌いの自己分析，自分らしさへの欲求，自分の気持ちの尊重，目標に向けた自分らしい取り組みの「自分の尊重」に表れていると考えられた。さらに，情緒面の特徴としては，感情や弱さを見せない一方で，相手の立場に立った寄り添いを求めるところがあり，それが学習相談でカウンセラーから質問・確認・直面化をしてもらうことで，思いの吐き出しの意義を感じ，霧が晴れるように自己理解が進んだことにつながったと考えられた。以上の学習相談の結果として，「展開」では情緒面の折り合い（ネガティブ感情の解消感），主訴解決の安堵感，裏づけされた自信という情緒面の改善が見られた。加えて，失敗を恐れ楽しめない状態から，自己への期待を持てるようになった。学習相談全体をふり返ると，真面目に取り組み，それなりの成績を収めていた E さんは，内的要因（E さんの「自分の興味に合った進学をしたい」という内発的動機づけ）と外的要因（E さんの「周りとの比較」，「親からの口出し」という他者比較や評価）の２つの影響を受けながら，失敗を恐れ楽しめないという問題・困難を抱えていたのではないかと考えられた。

理論記述　これらの E さんの特徴から，以下の３つの理論を記述した。

(a) 学習行動には，内的要因（E さんの「自分の興味に合った進学」という内発的動機づけ，習得目標，自律性，充実感）と外的要因（E さんの「周りとの比較」，「親からの口出し」という外発的動機づけ，遂行目標，競争・他者比較，評価）からの影響があり，その２つの要因の影響を日々受けながら，生徒らは学習している。

(b) 学習の外的要因によって発生した不安や自信のなさには，それを補償・解消したいという欲求が生まれる。

(c) 進路相談の場合，進学先の決定だけでなく，十分な自己分析，自己理解，自己受容に基づく自発的なキャリア意識を作るカウンセリングの手続きが必要である。このような進路相談（キャリアガイダンス）におけるカウンセリングの手法を用いた支援は，アメリカにおいては，SC による進路相談，SC を中核とした包括的なプログラム（CSGCP）として積極的に行われていたものである。

協力者と筆者（カウンセラー）とのやり取りの特徴　ストーリーラインにある通り，E さんの「受験について親から口出しをされ相手の立場に立った寄り添いを感じていなかった。普段あまり自分の感情や弱さを見せなかった E さんは，学習相談の中で『今まで勉強で楽しいと思ったことはない』と発言し，また不安感をなくしたいという自分らしさへの欲求が強かったため，思いの吐き出しの意義をこれまでになく感じながら」学習相談を続けたことにやり取りの特徴があると考えられた。「普段から学習に真面目に取り組み，それなりの成績を収めていた」E さんが実は「勉強で楽しいと思ったことはない」と感じていたという事実は，教育関係者にとって重要かつ深刻な問題であると考えられた。行動上・表面上は問題がない生徒らが実はネガティブな考えや気持ちを内に秘めていた（抑圧していた）ということであり，そのことが安心・安全な枠組みの中で表出できるのがカウンセリングという場であったということになる。E さんは，「学習方略」，「知的能力の特性」，「態度の行動面」に大きな問題は見られなかった一方で，それまで表に表れることが少なかった E さ

んの「態度の認知面・情緒面」の課題が学習相談を通して明らかになり，「霧が晴れるように」自己理解が進んだと考えられた。このような展開を可能にしたのが，専門的 Hlp. による共感・受容・支持という心理面の支援であり，また，態度の認知面・情緒面にしっかり焦点を当てるという本論文の学習相談の枠組みであったと考えられた。

高校男子 F さん（高校 3 年）

ストーリーラインと理論記述を Table 8-20 に示した。相談内容は「文を読むのが苦手。進路を決めるのに葛藤がある」などであった。F さんのテーマ数は段階別に，問題・困難が 13，支援・対処が 16，展開が 7 であり，意味は 7 つ見出された。

F さんのストーリーラインの特徴　ストーリーラインから F さんの学習の悩みとプロセスついて，以下のような特徴が見られた。

F さんは，知的能力の大きな偏りを背景とした勉強への強い苦手意識が，学習方略，知的能力，態度の 3 側面全てに渡る多くの「問題・困難」に表れていると考えられた。特に情緒面（嫌悪感，諦めなど）が多く，続いて学習方略（暗記方略，学習量主義方略など）と行動面（意味のない取り組み，対処の放置など）が多かった。また，何とかしなければという強い思いがありながらも，実際には情緒面の問題・困難が多く，F さんの葛藤の大きさが表れていると考えられた。また，自分に合った方法を求める必死さが，対処の多さ（合わないやり方への抵抗感，自分に合った方略の模索など）に表れていると考えられた。さらに，勉強の大変さにもがきながらも，自分のよさである何とかしなければという強い思い，没頭したクラブチームでの自信（「クラブチームほどきついものはないと思っている。受験も耐えられる」），自分らしさの尊重（「大学は自分に合うもの，やりたいものをした方がいい。それ以外は意味がない」）を足がかりにして学習相談を続けた結果が，多くの展開（音読方略，特性に合った方略のやりやすさ，立ち向かえる自分，失敗活用志向の学習観など）に表れたと考えられ，特に認知面の展開が多かった。

理論記述　これらの F さんの特徴から，以下の 4 つの理論を記述した。

(a) 知的能力の偏りの大きさは情緒面の困難（嫌悪感，諦めなど）に表れやすいため，これに対する情緒的な支援（共感・受容・支持）が必要である。

(b) 知的能力の偏りが大きい場合，学習方略の問題・困難も大きいことがあるが，まず知的能力に合った方略の支援が重要である。同時に，全体的な行動面の問題を改善するための支援や対処が重要である。

(c) ネガティブな情緒面の要素に対して，支援者からの支持・共感・受容を受けることで自己肯定感を感じることができ，そうしながら問題と向き合うことが重要である。

(d) 特に認知面（学習観，自己認識，ネガティブ評価など）にスポットを当てた学習相談でなくても，結果的に認知面の展開が見られる場合がある。

協力者と筆者（カウンセラー）とのやり取りの特徴　ストーリーラインにある通り，F さんの「自

Table 8-20　高校男子 F さんのストーリーラインと理論記述

ストーリーライン
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」,「進路を決めるのに葛藤がある」という悩みを抱えていた。F さんは以前から文字情報の理解困難（認知特性による困難）という認知特性の大きな偏りがあったために，勉強への強い苦手意識がありながら，苦手意識からの逃避も多く，勉強の大変さにもがいていた。一方で，高校生活はクラブチーム一辺倒の生活であり，学習全体に対して情緒面では嫌悪感や諦めの気持ちが強く，行動面では暗記方略，学習量主義方略や意味のない取り組み（嫌いな科目はノートに写しているだけ）やその場しのぎや対処の放置が多かった。また特性に合った配慮（英語プリントの工夫）を先生にしてもらうことはあったが，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「このやり方でいいのかわからない」という不十分な自己理解も見られた。これらの自分の問題や困難に対して，大学受験を前にして何とかしなければという強い思いで学習相談に臨んだ。学習相談の中で F さんは，没頭したクラブチームでの自信を土台にした上で，まず自分の特性に合った方略の提案を受けながら特性に合った方略（図式化による理解。音読）を学ぶことを通して，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，自分に合った方法を求める必死さが見られた。また少しずつリハーサル方略の有効性や必要性による動機づけや目標の活用や目標に向けた前向きな取り組みや指導者の指示に従う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が強かった時に，志望学部の選定について不安による揺らぎ感（態度・判断）が起きた。しかし自分らしさの尊重をする F さんの「自分がやりたいことをやりたい」というかたくなな思いに対してカウンセラー／家族からの支持・共感・受容を受けることで支持による自己肯定感を感じながら，本音の明確化と不安の外在化をすることができた。学習相談の結果，音読方略（深い認知的方略）の定着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やコスト受容や立ち向かえる自分や失敗活用志向の学習観や結果期待などの変化が見られた。
理論記述
(a) 知的能力の偏りの大きさは情緒面の困難（嫌悪感，諦めなど）に表れやすいため，これに対する情緒的な支援（共感・受容・支持）が必要である。 (b) 知的能力の偏りが大きい場合，学習方略の問題・困難も大きいことがあるが，まず知的能力に合った方略の支援が重要である。同時に，全体的な行動面の問題を改善するための支援や対処が重要である。 (c) ネガティブな情緒面の要素に対して，支援者からの支持・共感・受容を受けることで自己肯定感を感じることができ，そうしながら問題と向き合うことが重要である。 (d) 特に認知面（学習観，自己認識，ネガティブ評価など）にスポットを当てた学習相談でなくても，結果的に認知面の展開が見られる場合がある。

分らしさの尊重をするFさんの『自分がやりたいことをやりたい』というかたくなな思いに対してカウンセラー／家族からの支持・共感・受容を受けることで支持による自己肯定感を感じながら，本音の明確化と不安の外在化をすることができた」ことにやり取りの特徴があると考えられた。Fさんの「かたくなな思い」（志望学部の選定にあたり学校の意見と異なるFさんの希望があったこと）の背景に，高校時代に没頭したクラブチームでの自信や，「認知特性の大きな偏り」という困難感があったと考えられた。よって，一見合理的でないと思われてしまう「かたくなな思い」に十分な理由や根拠があったため，カウンセラーとしての筆者は，積極的に支持・共感・受容することができた。幸い家族も同じ対応であった。その結果，Fさんは「支持による自己肯定感を感じながら，本音の明確化と不安の外在化をすることができ」，志望通りの進学を果たすことができたと考えられた。前述のEさんの進路に関する相談と同様に，進路･進学などキャリアに関する相談では，単に進路先・進学先を決定するだけでなく，そこに至るまでの十分な自己分析，自己理解，自己受容に基づく自発的なキャリア意識を作ることが重要であり，それを可能にするのがカウンセリングの手続きであると考えられた。

分析３：態度の３側面を取り入れた学習相談の特徴（理論記述のまとめ）

全員分の理論記述をまとめて内容を分類した結果，「専門的 Hlp. の支援の必要性」，「問題・困難に対する情緒的な下支えの重要性」，「辛いながらも自分の問題に向き合う必要性」，「態度に着目した学習相談のメリット」，「学習の悩み・様子の実態」，「学習相談における支援のポイント」の６つにまとめられた。なお，以下の「　」内の（　）のアルファベットはその理論記述が見出された協力者を表す。

「専門的 Hlp. の支援の必要性」は，心理専門職としての専門的 Hlp. ならではの支援が学習相談において重要であることを示したものであると考えられた。例えば，「複雑な心理面の要因（トラウマ，特有な態度の偏り，理由や実感がよくわからないネガティブ感情）を辛抱強く丁寧に解きほぐしていくのは，心理臨床の専門家としての専門的 Hlp. の重要な役割である (b)」，「（辛い問題との対峙を継続させることは，）専門的 Hlp. の専門性の 1 つである (D)」，「高校生らしい一見まとまりのない早口の話をしっかりと聞けるのも，教育現場の専門的 Hlp. の特徴である (C)」などの理論記述があった。このように，複雑な心理面の要因に対処することが学習相談にも必要であることが示された。このことは，学習への支援では外的現実的目標である学習の仕方や行動だけでなく，様々な心理面にも対応する必要があることを表していると考えられた。また，中学・高校生は自分の悩み，考え，気持ちをうまくまとめて表現できるとは限らないため，そのような生徒らの一見わかりにくい表現や独特な口調に対応できるのも専門的 Hlp. の専門性であると考えられた。

「問題・困難に対する情緒的な下支えの重要性」は，認知的な作業が多いと考えられる学習においても情緒的な支援の重要性が示されたと考えられた。例えば，「相談の成果や支援者への感謝や支援者からの後押しが相談が進む上での情緒的な下支えとなるのではないか (a)」，「辛い問題との

対峙を継続させる（中略）ために，相談への安心感という情緒的な下支えが重要である (D)」，「知的能力の偏りの大きさは情緒面の困難（嫌悪感，諦めなど）に表れやすいため，これに対する情緒的な支援（共感・受容・支持）が必要である (F)」などの理論記述があった。このように，問題・困難に対する情緒的な支援は専門的 Hlp. だけでなく，生徒らの保護者，きょうだい，教師など様々なヘルパー（役割的ヘルパー，複合的ヘルパー，ボランティア的ヘルパー）が担うものであり，その支援が情緒的な下支えになって生徒らは問題と向き合うことができることが示された。さらに，知的能力の問題・困難が大きい場合には情緒面の困難も大きくなるために，情緒的な下支えが非常に重要になることが示され，これは，いくつかの先行研究（例えば，伊藤，1993；坂田，2007；高橋, 2012）における学習場面での心理面の支援の重要性を指摘と同様のものであると考えられた。

「辛いながらも自分の問題に向き合う必要性」は，専門的 Hlp. によるふり返りを中心とした学習相談において，相談が進むために，生徒らが自分の問題と十分に向き合う必要性があることが示されたと考えられた。例えば，「話すことが苦手であっても，じっくりと学習相談に取り組み，自分の問題と向き合うことができる (a)」，「辛い問題との対峙を継続させる (D)」，「ネガティブな情緒面の要素に対して,（中略）そうしながら問題と向き合うことが重要である (F)」などの理論記述があった。このように，上記の専門的 Hlp. の専門性を生かしながら情緒的な下支えをされて初めて，生徒らは自分の問題（苦手，弱み，辛さなど）と向き合うことができることが示された。問題・困難がない者や当事者でない場合には，問題と向き合うことの辛さがわかりにくいことがあると考えられる一方で，その辛さを認識した上で，情緒的な支援をしながら向き合わせることが重要であると考えられた。さらに，a さんのように，ふり返りを中心とした学習相談で話すことが苦手であっても自分の問題と向き合うことができることが示され，それを可能にするのもこのような者への支援に慣れている専門的 Hlp. や他のヘルパーなどであると考えられた。

以上の「専門的 Hlp. の支援の必要性」，「問題・困難に対する情緒的な下支えの重要性」，「辛いながらも自分の問題に向き合う必要性」の３点は，学習相談に限らず，不登校，いじめ，対人関係（友達，教師，親など），自分の性格など様々な主訴に対する相談（カウンセリング）であっても見られる要因だと考えられるが，学習相談がそれらの心理面の相談と同様の要因を持っていることが示唆された。この点において，態度の３側面を取り入れた学習相談を専門的 Hlp. が担う必要性があると考えられた。さらに，これらの３点は，学習相談がどのように進むかというプロセスの中の重要な点を表していると考えられ，学習相談プロセスモデル（仮説）生成の理論的根拠になると考えられた。

「態度に着目した学習相談のメリット」は，学習方略，知的能力の特性，態度の認知・情緒・行動の３側面の相談の５つの視点を同時に扱うことによる利点が表れていると考えられた。例えば，「特に学習方略や学習観への意識がない生徒でも，学習相談を受けることで，結果的に学習方略や学習観の好転が見られる (a)」，「学習方略と行動面の対処をすることによっても，クライアントの認知面・情緒面の展開が見られる (c)」，「認知的方略にスポットを当てた学習相談である認知カウ

ンセリングを行った場合，認知面・情緒面の変化も起こりうる (B)」などの理論記述があり，５つの視点が同時並行的に関わり合いながら変容する可能性があることを示していると考えられた。先行研究より，学習方略や知的能力の特性に合った方略の支援においても様々な心理面の要因が随伴していることがあり，それと同様のことが研究 3a の学習相談の中でも示されたことになる。また，「態度の不一致から態度の一致の状態になるために，態度に着目した学習相談の中で，態度についての新しい発見があることが 1 つのきっかけとなる (a)」という理論記述が見られ，態度や 3 側面について直接ふり返る（介入する）ことによって，生徒らは態度そのものに直接関心を持つようになり，自分の態度についての気づきがきっかけとなり自分の態度を直接改めようとすることが示された。さらに，「学習面だけでなく精神的不健康が見られるケースでも，学習相談を行いながらサポートすることで，全体的な心理的安定につながることがある (D)」という理論記述が見られ，D さんは学習の問題・困難を中心に生活全般にわたった不全感が見られたが，一番の気がかりであった学習への支援を通して，全体的な心理的な安定につながったことが示された。この点について，学習における心理面の重要性に関して，生活上の様々な要因（教師，友人関係，自己への偏った思考）が「勉強における偏った思考」に収斂し無気力感につながるという知見（牧，2011）に即して考えると，学習面の支援を先に行うことで生活上の他の問題・困難のいくらかの改善につながる可能性が示唆されたと考えられた。ただし，この結果の一般化については，他の同様のケースについて検討するなど慎重さが必要であると考えられる。

「学習の悩み・様子の実態」は，態度の認知・情緒・行動の 3 側面から生徒らの学習の実態を説明できる可能性が示されたと考えられた。例えば，「受験などの将来に対する不安の背景に，非認知主義的学習観（結果志向）が見られる (a)」，「学年の進行に伴う学習の高度化とともに得意科目が苦手になる背景には，非認知的方略の使用の影響がある（学習の高度化に方略がついて行けない）(c)」，「コスト受容は，ネガティブ感情や問題回避などと負の関連がある (c)」，「『やり方がわからない』という主訴の背景に知的能力の偏りの問題がある場合が多い (A)」などの理論記述が見られ，学習方略，知的能力の特性，態度の 3 側面が絡み合いながら生徒らの学習を形成していることが表れていると考えられた。また，「つきまとう不安は，学習の悩みを深刻に捉えている実態を表すテーマである (a)」，「認知的作業の側面が強いと思われる学習には，実は不安などのネガティブ感情が付きもの（学習はネガティブ感情との対峙の連続）である (b)」などの理論記述が見られ，これらは生徒らの学習にネガティブな情緒面の要因が大きいことを表していると考えられた。さらに，「クライアントに特有な態度（認知／情緒／行動面）の偏りがある場合には，何らかの原因や背景がある (b)」，「（不安などのネガティブ感情に）気づいたり直面したりすることなしに，由来がよくわからないネガティブ感情の中で生徒は学習に向かっている (b)」，「生徒のネガティブな態度が形成される背景に，大人（親や教師）からの影響（大人の偏った学習観など）がある (C)」などの理論記述が見られ，これらから生徒らのネガティブな態度（認知・情緒・行動面）の背景に気づきにくい要因があることがわかり，学習相談においては，これらの要因に対しても丁寧に見ていく必要があ

ると考えられた。

「学習相談における支援のポイント」は，学習相談を進める上での必要となる支援の特徴が表れていると考えられた。例えば，「専門的 Hlp. はこのようなはっきりとはしない（情緒面のうっすらとした）好転を逃さずフィードバックした方がよい (a)」，「初期段階では，実践しやすい認知的方略を 1 つずつ試行するという慎重な対応だけで，クライアントの認知的方略への効果の実感が深まる (c)」，「学習性無力感が見られたりする場合には，まず基本的対処（やれることをやる）ができるようになることを促し，基本的成果（できた，わかった，ほめられた）が感じられやすいようにするとよい (d)」，「『相談』に慣れていない場合，気づきのレベルが深まらない可能性がある。つまり，問題の気づきが深まらずに，「展開」の要素が少なくなる可能性がある (B)」などの理論記述が見られ，小さなことでもポジティブな変化を積極的にフィードバックすること，有効な学習方略や相談に慣れていなかったり無力感があったりする場合には，慎重なゆっくりとした対応を心がけることの重要性が示されたと考えられた。以上の支援のポイントは，研究 2「学校現場における専門的 Hlp. の支援の特徴と課題」で見られた，「慎重さ」，「柔軟性」などの専門的 Hlp. の支援の特徴と一致するものであると考えられた。

以上の理論記述のまとめは Table 8-21 に表した。

分析 4 ：学習の態度のフィードバックによる生徒らへの効果

学習相談の中で，学習の態度プロフィールの結果や相談中に見られた協力者の認知・情緒・行動面の項目を板書にしてフィードバックすることから，生徒へのどのような効果があったか，協力者の感想をラベリングした結果，3 カテゴリーが見出された（Table 8-22）。

「気づきの材料」カテゴリーは，「過去を思い出す」，「新しい気づき」，「意外さの気づき」，「冷静に分析」のラベルからなっており，態度がフィードバックされることで，過去と現在の自分の学習の態度の違いを認識したり，「がんばらなきゃ」という気持ちとは逆に行動が伴わないでいることにあらためて気づいたりすることなどが見られた。「目標の指針」カテゴリーは，「見通しを立つ」，「行動を決める」のラベルからなっており，「自分はどうなりたいのか」，「その結果次はどうなりたいのか」などを学習の態度因子を用いて表現したり，行動面の反省から次への対策を考えたりするきっかけになることなどが見られた。「情緒面への着目」カテゴリーは，「ポジティブ感情の活用」，「気づきへの肯定感」のラベルからなっており，認知的作業の多い学習において自分の情緒面にあらためて気づいて，「ポジティブな気持ちを上げたい」，「楽しい取り組み方に変え（たい）」，「達成感を持てたら」などのように情緒面を意識したふり返りができることが見られた。

8.3.5　本節のまとめ

本節では，個別の学習相談で見られたテーマと意味を用いてストーリーラインを作成（分析 1 ）した上で，ストーリーラインから個人の学習の悩みやプロセスの特徴について検討し，理論記述を

Table 8-21　理論記述のまとめ

専門的 Hlp. の支援の必要性	• 複雑な心理面の要因（トラウマ, 特有な態度の偏り, 理由や実感がよくわからないネガティブ感情）を辛抱強く丁寧に解きほぐしていくのは，心理臨床の専門家としての専門的 Hlp. の重要な役割である (b)。 • トラウマの処理は心理臨床の専門家である専門的 Hlp. の重要な役割である (b)。 •（辛い問題との対峙を継続させることは,）専門的 Hlp. の専門性の 1 つである (D)。 • 自分の困り感を伝える間接的比喩的な表現（「えっみたいな」,「どうやってやるのみたいな」,「さーっみたいな」,「映像とかで見てみたい」）であっても，中学・高校生の表現に慣れた専門的 Hlp. であれば，内容や心情を理解しながら相談を進めたり深めたりすることができる (A)。 • 高校生らしい一見まとまりのない早口の話をしっかりと聞けるのも，教育現場の専門的 Hlp. の特徴である (C)。 • 知的能力の偏りが大きい場合，学習方略の問題･困難も大きいことがあるが，まず知的能力に合った方略の支援が重要である。同時に，全体的な行動面の問題を改善するための支援や対処が重要である (F)。
問題・困難に対する情緒的な下支えの重要性	• 相談の成果や支援者への感謝や援助者からの後押しが相談が進む上での情緒的な下支えとなるのではないか (a)。 • 辛い問題との対峙を継続させる（中略）ために，相談への安心感という情緒的な下支えが重要である (D)。 • 知的能力の偏りの大きさは情緒面の困難（嫌悪感，諦めなど）に表れやすいため，これに対する情緒的な支援（共感・受容・支持）が必要である (F)。 • ネガティブな情緒面の要素に対して，支援者からの支持・共感・受容を受けることで自己肯定感を感じることができる (F)。
辛いながらも自分の問題に向き合う必要性	• 話すことが苦手であっても，じっくりと学習相談に取り組み，自分の問題と向き合うことができる (a)。 • 辛い問題との対峙を継続させる（ことは，専門的 Hlp. の専門性の 1 つである）(D)。 • ネガティブな情緒面の要素に対して，（中略）そうしながら問題と向き合うことが重要である (F)。
態度に着目した学習相談のメリット	• 態度の不一致から態度の一致の状態になるために，態度に着目した学習相談の中で，態度についての新しい発見（「『ちゃんとやらなきゃ』って思っているのに, 全然できないのは変だなって思った」など）があることが 1 つのきっかけとなる (a)。 • 特に学習方略や学習観への意識がない生徒でも，学習相談を受けることで，結果的に学習方略の好転（深い認知的方略（意味理解），外的リソース方略，有効な方略の定着）や学習観の好転（結果志向の学習観からの解放，ポジティブな学習態度）が見られる (a)。 • 学習方略と行動面の対処をすることによっても，クライアントの認知面・情緒面の展開が見られる (c)。 • 認知的方略にスポットを当てた学習相談である認知カウンセリングを行った場合，認知面・情緒面の変化も起こりうる (B)。 • 専門的 Hlp. による態度の 3 側面を含めた十分なふり返りによって学習観が変化する可能性がある (C)。 • 学習面だけでなく精神的不健康が見られるケースでも，学習相談を行いながらサポートすることで，全体的な心理的安定につながることがある。学習を媒介とした学校生活全般の不安感に介入できる可能性がある (D)。 • 特に認知面（学習観，自己認識，ネガティブ評価など）にスポットを当てた学習相談でなくても，結果的に認知面の展開が見られる場合がある (F)。

学習の悩み・様子の実態	• 受験などの将来に対する不安の背景に，非認知主義的学習観（結果志向）が見られる (a)。 • つきまとう不安は，学習の悩みを深刻に捉えている実態を表すテーマである (a)。 • クライアントに特有な態度（認知／情緒／行動面）の偏りがある場合には，何らかの原因や背景がある (b)。 • 認知的作業の側面が強いと思われる学習には，実は不安などのネガティブ感情が付きもの（学習はネガティブ感情との対峙の連続）である。しかしながら，それらに気づいたり直面したりすることなしに，由来がよくわからないネガティブ感情の中で生徒は学習に向かっている (b)。 • 学習へのトラウマは存在自体に気づきにくく，処理されないまま長期化すると，問題解決への期待感が薄れてしまう可能性がある (b)。 • 学年の進行に伴う学習の高度化とともに得意科目が苦手になる背景には，非認知的方略の使用の影響がある（学習の高度化に方略がついて行けない）(c)。 • コスト受容は，ネガティブ感情や問題回避などと負の関連がある（これは，量的研究（研究 1）の結果と一致している）(c)。 •「やり方がわからない」という主訴の背景に知的能力の偏りの問題がある場合が多い (A)。 • 生徒のネガティブな態度が形成される背景に，大人（親や教師）からの影響（大人の偏った学習観など）がある (C)。 • 学習の外的要因によって発生した不安や自信のなさには，それを補償・解消したいという欲求が生まれる (E)。 • 学習行動には，内的要因（E さんの「自分の興味に合った進学」という内発的動機づけ，習得目標，自律性，充実感）と外的要因（E さんの「周りとの比較」，「親からの口出し」という外発的動機づけ，遂行目標，競争・他者比較，評価）からの影響があり，その２つの要因の影響を日々受けながら，生徒らは学習している (E)。
学習相談における支援のポイント	• 情緒面のうっすらとした好転を感じられることは，悩みを持つ者の好転の１つの表れであり，専門的 Hlp. はこのようなはっきりとはしない好転を逃さずフィードバックした方がよい (a)。 • 学習方略の変化について，初期段階では，実践しやすい認知的方略を１つずつ試行するという慎重な対応だけで，クライアントの認知的方略への効果の実感が深まる（少しずつ学習方略の変化が進めばよい）。また，新たに知った認知的方略は驚きを持って受け入れられることがある (c)。 • 自己理解や言語表現がうまくできない場合，本人なりのよい変化は積極的にフィードバックしなければ，自分自身で気づかない可能性がある (d)。 • 学習へのネガティブ感情が大きかったり，学習性無力感が見られたりする場合には，まず基本的対処（やれることをやる）ができるようになることを促し，基本的成果（できた，わかった，ほめられた）が感じられやすいようにするとよい (d)。 • 学習性無力感や学習の態度の全体的なネガティブ状態が見られるときには，わずかな成果や成功体験（できた，わかった）を得ることが，対処継続の動機づけとなる (d)。 • ネガティブな感情（対処や成果に対する不安）や行動（対処継続の努力の未熟さ）は残りながらも，それでも自分に合った具体的対処が取れるようになることは１つの成果である (A)。 •「相談」に慣れていない場合，気づきのレベルが深まらない可能性がある。つまり，問題の気づきが深まらずに，「展開」の要素が少なくなる可能性がある (B)。 • 学習方略や知的能力の「問題・困難」が大きい場合には，態度の３側面（特に認知・情緒面）の困難が付随している。よって，これら態度への支援が必要がある (D)。 • 進路相談の場合，進学先の決定だけでなく，十分な自己分析，自己理解，自己受容に基づく自発的なキャリア意識を作るカウンセリングの手続きが必要である。このような進路相談（キャリアガイダンス）におけるカウンセリングの手法を用いた支援は，アメリカにおいては，SC による進路相談，SC を中核とした包括的なプログラム（CSGCP）として積極的に行われていたものである (E)。

Table 8-22　学習の態度の協力者（$N = 10$）へのフィードバックの効果

カテゴリー	ラベル	テキスト
気づきの材料	過去を思い出す	中 1 の時はやる気がなかったが，中 2 は受験を意識するようになった (a)。　今でも宿題が多すぎると，「はあ」となる。（小学校の時の）イヤになるときの感じがよみがえる，抜け切れてない (b)。勉強がイヤになると，イライラしてくる，肌に触れるのも嫌な感じ，身体の奥から嫌な感じ，ムズムズ，肩がこる。これって小学校の時もあった (b)。　遂行目標が低いのは小学校の時からその通りだったって思う (C)。英語の苦手意識は，ちょっとはなくなった，中学の時は「イヤー」ってものすごくイヤな感じだった (C)。　去年の今頃のこと（進路変更のこと）は全然思い出す。大変だった気持ちは今も思い出す (D)。　（英語は）小学生の頃は「楽しい」と思っていたのに，今は違うと気づいた (E)。　中学受験の時は何もわからなくて，どんな風に（どんな態度で）取り組んでいたのか，覚えていない (F)。
	新しい気づき	冬休み明けは「考え－気持ち－行動」がちぐはぐなところがあったが，今はない。あせりもない (a)。　前よりは頭が真っ白にはならないようになったと思う (a)。　（苦手だった対処回避ついて）以前よりはよくなったと思う (b)。　（英単語をちゃんと）覚えられている実感を持てた (c)。　（授業にちゃんと）取り組まなかった理由は，わからなかったから，やる気がなかったから (d)。勉強は「面倒くさいなあ」って感じ，心が無な感じ，ずっと (d)。　世界史に対して，「きらい」「イヤだ」「やる意味ない」と思っている，結構それって強い (A)。　コスト受容が低いところ。中 2，3 くらいから，英語などがすらすら（楽に）できるといいのになあと思っていた (C)。　これ（勉強に対する考え方を変えること）は何年も思っているんですけど，どう変えるかと思っても，態度は態度だし，気づいたらのんびりしている (C)。　習慣的な積極行動はなかなかできずにいるが，頑張ってみます。「明日やれば」と思ってしまう (D)。　勉強に対するやる気は全然上がってきた。今までと全然違う。考え方も変わった (D)。　学習への態度は，全然変わったと思う（7，8 月くらいから）(D)。　学習アンケートの「習慣」では作文をコツコツやって来るのはできるようになった (F)。　人に負けないという「遂行目標」は，（同じ学部を狙っているのは）自分の他に二人いるけど，それ（自分の方がちゃんと準備できていること）を見て安心感があった (F)。
	意外さの気づき	わからなくなったら，適当になる，自信がないのに「これでいいや」と思ってしまう (a)。「がんばらなきゃ」と思っても勉強がうまく行かずにかえって心配になるときがあるって変だなって気づいた (a)。　今まで気づかなかったけど，いつもテストのことを考えて勉強していることがわかった (c)。前よりは意欲が出てきた。勉強は負担ではないって感じ，不思議だけど (d)。　時間がかかるが，意外と頑張れてる気がする (B)。「もっと上（の大学）がある」と思っちゃうと疲れちゃうんですかね (C)。　学習相談は，意外な気づきの連続だった，「こんなこと考えてたんだ」って (E)。前と変わったことは，（面接練習で）頭が真っ白になっても臨機応変に対応できるようになった。意外だったけど，よかった (F)。
	冷静な判断	「絶対受からなきゃ」と思うことは役に立たないと思う，プレッシャーになる (a)。　今回は内申も考えないといけないけど気持ちは重くない。それが自然にできている (a)。　今は自分のやり方でやっているから，（親からイライラすることを言われても）言われたことを真に受けないようにしている (b)。（小学校の時の勉強の）トラウマはなくなっていない。でも気は楽になった，大人になった，変われたって思える (b)。　（面接試験の前に）緊張しちゃうのは，待っているときに「どういう問題が出るか」「うまくやれるか」「うまく行ってほしいけどうまく行くかわからない」と考えていると気づいた (c)。　（私は）自己管理できないのに完璧主義という，めんどうくさい性格 (C)。　本当は私は世間体や他人が自分をどう見ているかを気にしている (E)。普段は「強いね」と言われるが，本番にパニックになったり焦ったりするのが心配。評価を気にするところはだいぶあるし，よく見られたいし，プライドも高い，元々から (E)。

目標の指針	見通しが立つ	「何とかなる」と考えればちょっと落ち着く (a)。 「失敗はダメ」という考えにこだわらなくなるといい (a)。 来年（受験）の今頃どうしているかはあまり想像できないけど，今と変わらないで行きたい，暗くならないようにしたい (a)。 「間違えることはいいこと→次につながる」と考えられるようになりたい (c)。 楽しくやれば将来に役立つ。もともと楽しいことが好きだから (d)。 学習アンケートについて，対処回避を下げて，統制感を上げたい。その結果充実感が上がると思う (A)。 対処回避が下がれば，充実感（楽しく）が上がると思う (B)。 習慣的な積極行動と統制感が上がっていけば学習の不安が抑えられると思う (C)。［統制感］を上げるには，自分に負けないで上手くやりくりすることと，［習慣］が上がっていけばいい (C)。私は（勉強以外に）大事にしなきゃいけないことは他にあると思うし，今詰めても高３で煮詰まるだろうなと思う (C)。 少しは「遂行目標の重視」を上げた方がいいと思う，受験なんで。ここぞというところで負けるかもしれないから (F)。（受験の心配は）考えないようにしている。マイナスの方に考えてしまって疲れちゃうから。やれることもできなくなってしまうから (F)。（受験勉強は）苦ではなかった。だから最後までやれると思った (F)。今まで勉強はは「やらなきゃいけないもの」，大学では専門を学びたい，やりたいことを学べるもの，と思う。そうすると，知識や経験がたくさんできる，将来やりたいことができる (F)。
	行動を決める	行動ができてなかったから毎日の勉強の「記録」をつける (a)。 前の日やっていないことが明白になると「今日やろうかな」と思える (a)。 高校受験は受験校を迷っていた時期もあったが，行きたい学校に行くために，高校で楽しむためにやろうと思う (b)。 次のテストでは）先のことを考えないで，焦らないで，問題をよく読んでやる。わからない問題があったらずっと考えないで飛ばす。いずれも，今までしてなかったこと (c)。 公民に馴染みは感じられない。だけど，いやいやではなく，「知りたい」と思って勉強している (c)。 これからは（授業中に）先生の話をちゃんと聞く。説明しているときはちゃんと聞いて (d)。 期末テストの目標は「OK で終わる」「やりきる」「もういいやで終わらない」。そうすれば，自信にもなる (A)。 風邪を引いて，いつもより寝る時間が増えたが，焦りはない。勉強する時間を決めたことで「大事なことだけやろう」と考えた (A)。 対処回避を避けるために，毎日記録はつけた。一日に２～３時間勉強できることもある (B)。行動面を上げたい。まず習慣的な積極行動とテスト課題対処を上げて，いい点数を取りたい (D)。 習慣的な積極行動を上げるために，宿題をやるようにしている (D)。 レストの取り方は教えてもらったから，そのように（勉強でも）している。気持ちの切り替えもできている (F)。
情緒面への着目	ポジティブ感情の活用	ポジティブな気持ちを上げたい (a)。 楽しくできる。興味がわく。自分からもっとやりたいと思える。そんな気持を大事にしたい (b)。 楽しい取り組み方に変えれば嫌いなこと（ノートまとめ）にも取り組める (b)。 自分が好きなことをすると，心が明るくなって，気が晴れる。そうするとやる気も出る (b)。 得意な教科を増やしたい。そうすれば，授業が楽しくなる，理解しようと思える，自分から明るい気持ちになれる (c)。 あんまり悪く悪く考えないように，どうしてもそうなっちゃうから，気持ちに気をつけたい (c)。 楽しい方が気分が上がって，やる気が出る (d)。 勉強に集中できたら達成感が味わえるし，それを大切にしたい。達成感を持てたら「ダメだ」と思い詰めないし，成長できて，余裕もできると思う (D)。 嬉しかった，今まで出来なかったことが出来るようになって。大学に入っても役立つと思う (F)。
	気づきへの肯定感	（学習相談でちゃんと教わるのは）イヤではない。一人ではできにくいから，安心して取り組める。いろいろ聞かれて気づくこともあるし (d)。 こうやって（勉強への態度を）いろいろ考えていくと，ダメなことが多くても自分のことがはっきりしてきて，少しは落ち着ける (C)。 自分の気持ちを話すだけで，落ち着くし，何とかしようと思える (D)。 （学習相談でいろいろなことに）気づいたことで，自分のことがわかったし，考えるのは大変だったけど，気持ちをちゃんと聞いてもらえたから，よかった (E)。

行い（分析２），また全員分の理論記述から態度の３側面を取り入れた学習相談の特徴について検討した（分析３）。さらに，学習の態度を協力者にフィードバックする効果について検討した（分析４）。

分析 1 では，SCAT 分析により見出されたテーマと，筆者の主観的な見方である「意味」を用いて，協力者全員のストーリーラインを作成した。その中で，質的分析の妥当性の検証として，依拠可能性，信用性，確認可能性を確認した。分析２で行った協力者ごとのストーリーラインの考察と理論記述を基にして，分析３では，態度の３側面を取り入れた学習相談の特徴として，「専門的 Hlp. の支援の必要性」，「問題・困難に対する情緒的な下支えの重要性」，「辛いながらも自分の問題に向き合う必要性」，「態度に着目した学習相談のメリット」，「学習の悩み・様子の実態」，「学習相談における支援のポイント」の６つが見出された。分析４では，学習の態度をフィードバックする効果として，４つのラベルからなる「気づきの材料」カテゴリー，２つのラベルからなる「目標の指針」カテゴリー，２つのラベルからなる「情緒面への着目」カテゴリーが見出された。

ところで，分析 1 において，通常ストーリーラインはテーマや概念などの抽象化された用語のみを用いて行われるが，本論文では，研究の関心（2）「研究の方法として個別性をどう検討できる」に基づいて，ストーリーラインに筆者の主観的な見方である意味を加え。協力者の学習の悩み・様子や相談の経緯の特徴を分析した。その結果，調査 D（個別の学習相談の実施）のカウンセラーであり研究 3a の分析者である筆者にとって，協力者の特徴をより豊かに記述できたと実感できたと考えられた。その上で，協力者の学習の悩みの大きさや個別性をより深く把握することができ，それは今後の学習相談を実施する上で筆者にとって重要な意義があったと考えられた。

8.4　学習相談プロセスモデル（仮説）の生成【研究 3b】

8.4.1　目的

本節の目的は，【研究 3a】で得られた全員分のテーマと学習相談プロセスの特徴をもとに，「テーマをカテゴリー化し概念を抽出する（分析 1)」，「概念を用いて学習相談プロセスモデル（仮説）を生成する（分析 2)」，「学習相談プロセスモデル（仮説）の信用性についてのメンバーチェックを行う（分析 3)」ことであった。

8.4.2　方法

分析の方法（分析１・２）

分析の対象　調査 D のデータ（中学生 $N = 4$，高校生 $N = 6$）を用いた。

分析の枠組み　【研究 3a】の SCAT 分析で得られた全員分のテーマをカテゴリー化し概念を抽出するために KJ 法（川喜田，1967）を援用した。

分析の手順

分析 1：想定した段階（問題・困難，支援・対処，展開）ごとに全員分のテーマを KJ 法を援用してカテゴリー化し，それを概念とした。その際に，５つの相談の視点（学習方略，知的能力，態度の３側面）のいずれに該当するかを検討した。

分析 2：【研究 3a】の理論記述の統合の結果得られた学習相談プロセスの特徴（「専門的支援の必要性」，「問題・困難に対する情緒的な下支えの重要性」，「辛いながらも自分の問題に向き合う必要性」）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。

分析の方法（分析３）

調査協力者　調査 D の協力者のうち，調査当時に中学生であった b さんと c さん，高校生であった A さんであった。

調査時期　2021 年２月～３月。

質問内容　学習相談プロセスモデルと協力者のストーリーラインを提示しながら，プロセスモデルに至るまでの分析方法とプロセスモデルの内容や特徴について説明をした。用語などへの質問があれば，受け付け，回答した。その上で，「自分のストーリーラインを見ての感想」，「プロセスモデルに対する感想や印象」，「学習相談のモデルとして適切か」についてたずねた。

分析の手順　インタビューの内容からプロセスモデルの信用性に関するテキストデータを抽出した。その上で，信用性について検討した。

8.4.3　結果と考察

分析 1：概念の生成

全員分のテーマをカテゴリー化した結果，想定した支援・対処の段階はさらに詳細な段階と見なせるカテゴリーにまとめられたため，それぞれのカテゴリーの特徴を踏まえて「支援」，「相談への安心感」，「問題との対峙」，「対処」と命名した。よって，カテゴリーは全部で６つに分けられ，学習相談プロセスは，「問題・困難」の段階から，「支援」を受けながら，「相談への安心感」，「問題との対峙」，「対処」，「展開」というプロセスを経ることが見出された。この後，各段階（カテゴリー）での概念とその要素である主なテーマの特徴について考察する（以下で取り上げた発言例（テキスト例）とテーマと概念の一覧は Table 8-23 に，テーマと概念の一覧は Table 8-24 に，全テキストを加えたテーマと概念の一覧は Appendix 8-36 に示した）。

なお，テーマは【　】で，概念は〈　〉で，段階は《　》で示した。また，「　」内の（　）のアルファベットは協力者を表す。

《問題・困難》の段階　学習方略では２概念（計６テーマからなる）が見出され，抽出数は計 12 であった。知的能力では１概念（５テーマからなる）が見出され，抽出数は８であった。態度の認知面では３概念（計 15 テーマからなる）が，情緒面では２概念（計 11 テーマからなる）が，行動面では２概念（計 12 テーマからなる）が見出された。態度面の抽出数は計 67 であった。

Table 8-23　抽出されたテーマ，概念，およびテキスト（発言）例

側面	概念	テーマ	テクスト例	*N*	中学	高校
《問題・困難》の段階						
学習方略	〈有効性の認識の混乱〉	【理解を伴わない方略】	読めばわかるのに，問題文をよく読まずに勝手に考えていたことがあった(a)。	2	○	○
		【暗記方略】	勉強はやらなきゃいけなくて，もうとりあえず覚えて勉強すればいいかなと思ってた(c)。	3	○	○
		【学習量主義方略】	後は問題を解く，とにかくたくさん解く（A)。	2		○
		【手続き暗記方略】	だいたいやり方っていうか，覚えたらいいじゃないですか(A)。	1		○
	〈限定的な対処方略〉	【対処方略のなさ】	（私のよくなかったところは）何したらいいかわからなかったし(B)。	2	○	○
		【その場しのぎ】	英語も補習にひっかからなければいいやみたいな勉強の仕方だったから。試験の時だけ覚えていればいいやみたいな感じになってるから・・(F)。	3	○	○
知的能力	〈特性による困難〉	【言語理解の弱さ】	実際に読むとなると読むのが苦痛でしかないから(A)。	2	○	○
		【苦手意識からの逃避】	漢字は・・勉強してもどっちにしろ書けないし。漢字も一番はやっぱり勉強してなかったから(F)。	2	○	○
		【説明の困難】	前からちゃんと説明するというのをやってなくて，（中略）でも説明がもともと苦手だった，というのがわかりました(d)。	1	○	
		【覚えにくさ】	やっぱり，英単語の読みが苦手なのと，あと世界史の（カタカナの）言葉，（中略）カタカナが覚えにくいというのが，苦手(C)。	2		○
		【文字情報の理解困難】	（本を読んでいると）目がまわる，目がまわるっていうか，読んでいる所がわからなくなるっていうのもあるし（F)。	13		○
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，まぁ大丈夫だろうと思っていた(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き】	「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〉	【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き】	重いっ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		○
情緒面	〈ネガティブ感情による混乱〉	【つきまとう不安】	ありますね，（私にとって勉強は）希望ないし大変だな，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		○
		【「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って，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ね(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てたかな(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	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		○
		【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	【認知カウンセリングへの納得	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	○	

	への納得感〉	【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)。	1	○	
		【自己分析の上達】	（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	○	
		【感情表出の上達】	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	○	
		【自己分析の大切さ】	（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		○
	〈援助者からの支持〉	【援助者からの後押し】	（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	○	
		【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）と相談を続けてこられたからかな(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〉	【相談の成果】	自分のできないこととか，これから直したほうがいいこととかが見つかって，そこから改善したりでき	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なと思う(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もはっきりしたから，うまくまとまった(E)。	1		○
《問題との対峙》の段階						
学習方略	〈浅い学習〉	【暗記方略の限界】	それ（とりあえず覚えて勉強する）じゃこれからは無理なので(c)。	2	○	○
		【浅い認知的方略の限界】	（勉強の仕方が）あれもこれもダメだったなあって思うのは辛かったけど，それはしょうがないし，自分がやってなかったんだから(D)。	2	○	○
		【学習量主義方略の限界】	（英単語を覚えるのに）今までは書いてばかりで，それじゃあダメって，よくわかりました，はい(C)。	2		○
		【基本的方略の限定使用】	（古文・漢文の音読は）う〜ん，やろうと思ったけど，いやそんなに（十分に）時間をかけてやることができなかったから(B)。	1		○
知的能力	〈特性と方略のミスマッチ〉	【苦手への対処のなさ】	漢字は大変だけど，やりようがないからあまり考えていられない(A)。	2	○	○
		【合わないやり方への抵抗感】	（自分に勉強の仕方が）合わないのは大変でした(F)。	1		○
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		○
		【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いで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に（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】	たぶん「わかる！」というくらい（今の勉強は）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だって(C)。	1		○
		【認知した努力不足】	勉強まだまだだな（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（追い込まれないと）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		○
		【手探り状態】	（勉強に対してどんな考えを持てばいいか）あまりよくわからないです(D)。	1		○
《対処》の段階						
学習方略	〈有効な方略への意識〉	【理解方略の有効性】	理解をしながら教科書読んだりするのはよかったかなと思います(B)。	3	○	○
		【リハーサル方略の有効性】	ちょっと（時間を）おいてからもう一回やるとか(b)。	3	○	○
		【予習方略の有効性】	（予習は）ただ読めばいいっていう（生わかり状態でいいという）のがわかった(A)。	1		○
	〈基本的方略の実践〉	【基本的方略】（授業を聞く。音読。宿題に取り組む）	学校の授業はちゃんと聞こうと思っている(A)。	6	○	○
		【管理方略】	（記録をつけることで）昨日これだけやったから今日も同じくらいがんばろうとか思えるようになった(B)。	2	○	○

		【テスト課題対処】	今回（の期末試験）は本当にちょっとずつやっていけることができたから，そこはよかったかと(B)。	1		○
		【計画的対処】	いやもう，計画性をもって進めたいですかね(D)。	1		○
知的能力	〈特性と方略のミスマッチ〉	【特性に合った方略】	（どうしても意味を理解するのが苦手だったから）ちゃんと図に書くとか，表を活用するとか（した）(c)。	5	○	○
		【潜在能力の発見】	（私は覚える力は）悪くなかったですか。ああ〜，悪くなかったんだ(A)。	1		○
		【自分に合った方略の模索】	自分の一番いい勉強法みたいなのがないから，早くそれを見つけて，見つけたい(A)。	2		○
		【対処方略の是非の判断】	先生が（大事なところを）まとめてくれて，こういう風に覚えるんだよって言われたんで，それ（自分に合ったやり方）はやっていました，覚えれたし，やろうという気持ちにはなった(F)。	1		○
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】	でも英語とか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ために）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】	全部に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	○	
		【モデリング】	みんなで話し合っていると，なんか，思って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って言われて（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						
学習方略	〈深い学習の定着〉	【意味理解方略】（深い認知的方略）	（公式の意味を）理解しながら応用問題も基本問題もちゃんと解けて・・，同じようにやったら(c)。	2	○	
		【要約方略】（深い認知的方略）	英語長文の読解の力（段落ごとに要約をする）はついた(b)。	1	○	
		【音読方略】（深い認知的方略）	英語の長文もしっかり音読する，そうしたらちゃんとわかる(C)。	2		○
		【有効な方略の定着】	（学習の仕方について）前より，何をやればいいのかっていうのがわかった(A)。	4	○	○
		【外的リソース方略】	わからないところは先生に聞いたり，友達にも聞いたりして仕組みを理解して，そうしたら解けたのでよかったと思います(c)。	2	○	
知的能力	〈特性と方略のフィット感〉	【特性に合った方略への納得感】	ちゃんと（先生の板書を）見ながら聞いていればわかるって言われて，・・そしたらわかりやすかった。（中略）私はちゃんと見ながら聞けばいいんだって，わかりました(d)。	3	○	○
		【特性に合った方略のやりやすさ】	（苦手な作文でも）自分が思うように書いて直してもらってを繰り返していたんで，それはやりやすかったし、そこ（辛さ）は今回は全然思わなかったなかったです(F)。	2	○	○
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）価値にとらわれるのではなくて，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いみたいな，プレッシャーみたいになる考えが，そんな強くなくなった(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なっていう・・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，自分の考えがあっ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って，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】	最近はちゃんと考えとか気持ちとか行動とかがまとまってて，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】	自分でもできたらいいと思うから、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ろうと）思えるようになりました(D)。	1		○
	〈内発性の発揮〉	【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かなって思います(F)。	1		○
情緒面	〈感情の折り合い〉	【情緒面の折り合い】	（受験の話は）イヤな感じで過去は思ってたけど，今はだいぶなくなったし。ストレスがなくなった(E)。	4	○	○
		【主訴解決の安堵感】	（もともとの悩みだった）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		○
	〈前向きな気持ち〉	【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ーって思う(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	○	○
		【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		○
	〈成果の実感〉	【達成感】	（苦手教科の点数が上がったから）やったか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	○	
		【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	○	
行動面	〈新しい行動の習得〉	【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】	（苦手な技能4科の勉強やケアレスミスについて）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，そういうのができていた(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	○	
		【体当たり的対処からの脱却】	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		○

Table 8-24　学習相談プロセスで見出されたテーマと概念の一覧

相談の視点		《問題・困難》	《個人支援》	《相談への安心感》	《問題との対峙》	《対処》	《展開》
学習方略		〈有効性の認識の混乱〉 【理解を伴わない方略】【暗記方略】【学習量主義方略】【手続き暗記方略】 〈限定的な対処方略〉 【対処方略のなさ】【その場しのぎ】	〈専門的アプローチ（心理面）〉 【心理教育】【質問・確認・直面化】【感情の社会化（トラウマの処理）】【態度の意識化】 〈専門的アプローチ（方略面）〉 【認知カウンセリング】【能力の特性に合った方略の提案】 〈心理的支持〉 【カウンセラー／家族からの支持・共感・受容】【カウンセラーの傾聴】		〈浅い学習の限界〉 【暗記方略の限界】【浅い認知的方略の限界】【学習量主義方略の限界】【基本的方略の限定使用】	〈有効な方略への意識〉 【記録方略の有効性】【理解方略の有効性】【リハーサル方略の有効性】【予習方略の有効性】 〈基本的方略の実践〉 【基本的方略】【管理方略】【テスト課題対処】【計画的対処】	〈深い学習の定着〉 【意味理解方略】【要約方略】【音読方略】【有効な方略の定着】【外的リソース方略】
認知特性		〈特性による困難〉 【言語理解の弱さ】【苦手からの逃避】【説明の困難】【覚えにくさ】【文字情報の理解困難】			〈特性と方略のミスマッチ〉 【苦手への対処のなさ】【合わないやり方への抵抗感】	〈特性に合った方略の実践〉 【特性に合った方略】【潜在能力の発見】【自分に合った方略の模索】【対処方略の是非の判断】	〈特性と方略のフィット感〉 【能力の特性に合った方略への納得感】【特性に合った方略のやりやすさ】
態度	認知面	〈偏った学習観〉 【非認知主義的学習観】【コスト受容の低さ】【成果の早期欲求】【パーフェクトな学習者】【学習への意識の特異性】 〈偏った自己認識〉 【潜在的な問題の見落とし】【問題認知の回避】【不十分な自己理解】【能力についての思い込み】【自己理想とのギャップ】【得意科目へのしがみつき】 〈ネガティブ評価〉 【悲観的思考へのとらわれ】【苦手意識へのしがみつき】【自己効力感の低さ】【結果期待のなさ】			〈問題の明確化〉 【問題への気づき】【潜在的問題への気づき】【偏りへの気づき】【自分の悪い面の内省】【好き嫌いの自己分析】【困難の予測】【本音の明確化】 〈視点の転換〉 【観察による客観的な分析】【新しい視点】【自己の客観化】【主訴の背景にある潜在意識】【自己矛盾への気づき】【問題と原因の自己帰属】【思い込みの由来に気づく】	〈対処ポジティブ評価〉 【対処へのポジティブ評価】【自己分析へのポジティブ評価】 〈目標の意識化〉 【目標の設定】【必要性による動機づけ】【目標の活用】	〈思考の折り合い〉 【認知面の折り合い】【結果志向の学習観からの解放】【自己肯定感の生まれ】【立ち向かえる自分】 〈認知主義的学習観〉 【失敗活用志向の学習観】【意味理解志向の学習観】【コスト受容】 〈態度変容の認知〉 【態度の一致】【思考の軟化】【習慣的な積極行動】【ポジティブな学習態度】【関与肯定】 〈内発性の発揮〉 【自己決定志向性】【結果期待】【内発的動機づけ】【新しい自分になる決意】【自分なりの目標と計画】【自己への期待】【対処継続の必要性】
	情緒面	〈ネガティブ感情による混乱〉 【つきまとう不安】【未知への不安】【嫌悪感】【自信のなさ】【後悔】【焦り】【追い込まれ感】【「普通」とは違う負い目】【不安による揺らぎ感】 〈学習性無力感〉 【無力感／諦め】【意欲の喪失】		〈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】【自己分析の上達】【感情表出の上達】【自己分析の大切さ】 〈援助者からの支持〉 【援助者からの後押し】【支援への感謝】【カウンセラーとともに】【相手の立場に立った寄り添い】【支持による自己肯定感】 〈相談への肯定感〉 【相談の成果】【相談の有効性】【相談への肯定感】【相談への感慨深さ】【思いの吐き出しの意義】【霧が晴れるように】	〈ネガティブ感情と向き合う〉 【ネガティブ感情の気づき】【問題解決の困難さ】【不満感の表出】【気がかり】【ネガティブ感情の受け入れ】【かたくなな思い】 〈自己対峙の辛さ〉 【辛さの実感】【感情の直面化】【感情表出の辛さ】	〈解決への欲求〉 【期待感の生まれ】【自分の気持ちの尊重】【自分らしさへの欲求】【態度変化への欲求】【嫌な自分からの脱却】 〈ネガティブ感情の外在化〉 【苦手意識の低減】【動揺の収まり】【不安の外在化】	〈感情の折り合い〉 【情緒面の折り合い】【主訴解決の安堵感】 〈前向きな気持ち〉 【学習へのポジティブ感情】【安心感の芽生え】【学習意欲の促進】【裏づけされた自信】 〈成果の実感〉 【達成感】【成長への気づき】【情緒面のうっすらとした好転】【実践による安心感】【成功体験による安心感】
	行動面	〈対処の混乱〉 【満足できない取り組み】【態度の不一致】【他者批判】【受け身的な学習】【自己決断力の不足】【対処の未熟さ】【無理な正面突破】【守備範囲の狭い行動】【意味のない取り組み】【受験生の安全志向】 〈対処の回避〉 【自己統制の失敗】【対処の放置】			〈統制力のなさ〉 【学習の高度化】【認知した努力不足】【計画性のなさ】【手探り状態】	〈目標に向けた実践〉 【予行練習】【目標に向けた自分らしい取り組み】【目標に向けた前向きな取り組み】 〈援助資源の活用〉 【他者の活用】【モデリング】【指導者の指示に従う】【特性に合った配慮】	〈新しい行動の習得〉 【満足できる取り組み】【苦手への対処】【不安への対処】【体当たり的対処からの脱却】

【　】：テーマ，〈　〉：概念，《　》：相談の段階をあらわす。

学習方略で見出された概念のうち，まず〈有効性の認識の混乱〉には，【理解を伴わない方略】，【暗記方略】，【学習量主義方略】などのテーマがあり，発言例として，「読めばわかるのに，問題文をよく読まずに勝手に考えていたことがあった (a)」，「もうとりあえず覚えて勉強すればいいかなと思っていた (c)」，「後は問題を解く，とにかくたくさん解く (A)」などがあった。これらは，自分なりに「どうしたらいいか」と考えているものの，学習方略の有効性についての認識が偏っている状態であると考えられた。次に，〈限定的な対処方略〉には，【対処方略のなさ】，【その場しのぎ】などのテーマがあり，発言例として，「何したらいいかわからなかったし (B)」，「補習にひっかからなければいいやみたいな勉強の仕方だった (F)」などがあった。これらは，「どうしたらいいか」と有効性について考える以前の状態であり，その背景に方略を知らないことや追い込まれ感などの情緒面の問題があるのではないかと考えられた。

知的能力で見出された〈特性による混乱〉には，【言語理解の弱さ】，【苦手意識からの逃避】，【説明の困難】，【覚えにくさ】のように知的能力の困難を表すテーマがあり，これが基となって，【苦手からの逃避】という問題が起こると考えられた。発言例として，「読むのが苦痛でしかないから (A)」，「漢字はどっちにしろ書けないし。勉強してなかった (F)」，「前からちゃんと説明するというのをやってなくて，（中略）でも説明がもともと苦手だった (d)」，「カタカナが覚えにくいというのが，苦手 (C)」などがあった。努力では補えない知的能力の困難を持つ生徒らの困り感がよく伝わってくる発言であると考えられた。

態度の認知面で見出された概念のうち，まず〈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（研究 3b）では【非認知主義学習観】や【成果の早期欲求】などが見出された。発言例として，「なんか，すごい点数にとらわれすぎていて (a)」，「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)」などが見られた。次に，〈偏った自己認識〉と〈ネガティブ評価〉には，【不十分な自己理解】，【能力についての思い込み】，【苦手意識へのしがみつき】，【自己効力感の低さ】などのテーマがあり，問題・困難の段階でよく見られる要因であると考えられた。発言例として，「今まで全然自分で向き合ってなかったっていうか (D)」，「（勉強ができる人は）もともと能力があるなーって思ってた (A)」，「重いっ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)」，「またできなくなっちゃうんじゃないかと思います (c)」などがあった。以上の３つの概念について，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，生徒らの学習観，自己認識，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。

情緒面で見出された概念のうち，まず〈ネガティブ感情による混乱〉には，【つきまとう不安】，【焦り】，【追い込まれ感】などのテーマがあり，発言例として，「（私にとって勉強は）希望ないし大変だな，しんどいなあみたいな (A)」，「早くやらないと終わらない，じゃあ困るっていう焦りがあった (c)」などがあった。不安などのネガティブ感情は「態度の両価性」（Thompson et al., 1995）の側面（行

動の促進につながることもあるという側面）があるため一概に「悪いもの」とは言い切れない。しかしながら，研究 3b で見出された【つきまとう不安】や【追い込まれ感】はネガティブの程度が大きく，行動制止や混乱につながる感情であると考えられた。次に，〈学習性無力感〉には，【無力感／諦め】,【意欲の喪失】などのテーマがあり，発言例として，「そこの部分はもう捨てたに近い (F)」，「これ以上やってももう理解できないかなって (c)」などがあった。これらの発言には，学習性無力感の原因の 1 つであると言われる随伴性経験のなさ（牧他，2003）が表れていると考えられた。

行動面で見出された〈対処の混乱〉と〈対処の回避〉には，【意味のない取り組み】,【自己統制の失敗】,【満足できない取り組み】,【無理な正面突破】などのテーマがあり，これまで考察してきた学習方略，知的能力，態度の認知面・情緒面の要因が影響を与えていると考えられた。例えば，「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いる (F)」は学習方略の不適切さが，「（読むのが苦痛だから）話が気になるけれども 10 分の 1 くらいで（読書が）ストップしちゃってる (A)」は知的能力の困難が，「最初は嫌いな科目は全然できなくて (a)」，「（追い込まれ感に対して）うまく行こうっていうより，パーンって（まっすぐに）行くタイプ。戦っていくみたいな (C)」は嫌いや追い込まれ感という感情が，行動面に影響を与えていると考えられた。さらに，「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，気持ちはあるのに行動が全然そうじゃないとかがあった (a)」のような【態度の不一致】というテーマがあった。自分の行動面の問題・困難についてふり返っていく中で，態度そのものの矛盾に気づくことが見られた。

ところで，態度の 3 側面の抽出数は 67 であり，学習相談の中で学習方略や知的能力だけでなく，態度そのものをふり返ることで，問題・困難について 3 側面からたくさんの気づきができることが示されたと考えられた。また，知的能力による困難度が高い場合は，これまで見てきた態度の問題・困難がより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】につながると考えられた。発言例として，「そこ（単語）の部分はもう捨てたに近い (F)」，「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人とも知的能力についての相談があった協力者であった。

《支援》　これは支援者による具体的な支援に該当する内容であり，2 概念（計 8 テーマからなる）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】,【質問・確認・直面化】などと，【認知カウンセリング】,【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任者に適宜リファ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》の段階　この段階は情緒面のみに該当する内容であり，３概念（計 15 テー

マからなる）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】，【自己分析の大切さ】など，学習方略に対応する【認知カウンセリングへの納得感】，【自分に合った方略への納得感】などが見出された。，発言例として，「だんだん（自分の気持ちは）こうなのかなって言えるようになった (d)」，「（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，それがでかいですかね (D)」，「（学習方略を）教えてもらったのは初めてのことだし，そうなのかって思えた (c)」，「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)」などがあった。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】，【支持による自己肯定感】などのテーマが見出された。発言例として，「（お姉ちゃんから）何かそれを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)」，「先生（カウンセラー）とかお母さんとかが自分らしいっていわれたし，そこで自信を持てたのかな (F)」などがあった。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持つ〈相談への肯定感〉が見出され，【相談の有効性】，【相談への感慨深さ】などを実感することが示された。発言例として，「自分のできないこととか，これから直したほうがいいこととかが見つかって，そこから改善したりできました (c)」，「（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ーみたいな感じになっていただろうなと思う (C)」があった。以上のポジティブな受け止めは，相談の中でラポールが形成された上で，支援者の専門性を生徒らが納得して受け止めたことから見られたものであると考えられた。

《問題との対峙》の段階　学習方略では 1 概念（4 テーマからなる）が見出され，抽出数は 7 であった。知的能力では 1 概念（2 テーマからなる）が見出され，抽出数は計 3 であった。態度の認知面では 2 概念（計 14 テーマからなる）が，情緒面では 2 概念（計 9 テーマからなる）が，行動面では 1 概念（4 テーマからなる）が見出された。態度面の抽出数は計 31 であった。

学習方略の〈浅い学習の限界〉には，【浅い認知的方略の限界】，【基本的方略の限定使用】などのテーマがあり，学習相談で有効な学習方略を教わる中で，それまでの自分の学習方略の欠点に気づくことが見られた。発言例として，「（とりあえず覚えて勉強するでは）これからは無理なので (c)」，「（音読は）やろうと思ったけど，そんなに時間をかけてやることができなかった (B)」などがあった。〈浅い学習の限界〉に対峙することは，有効な学習方略を使用するようになる上で重要であるものの，学習相談の中で，それまでの大変さを十分に労うことが必要であると考えられた。

知的能力の〈特性と方略のミスマッチ〉には，【苦手への対処のなさ】，【合わないやり方への抵抗感】などのテーマがあり，発言例として，「（漢字は）やりようがないからあまり考えられていない (A)」，「（勉強の仕方が）合わないのは大変でした (F)」があった。ミスマッチに対峙することは，前述の〈浅い学習の限界〉と同様に辛さを伴うものであり，その辛さは共感的に受容される必要があると考えられた。

態度の認知面で見出された概念のうち，まず〈問題の明確化〉は，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〉は，【自己の客観化】，【思い込みの由来に気づく】，【観察による客観的な分析】，【問題と原因の自己帰属】などのテーマのように，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。発言例として，「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いで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。

情緒面で見出された概念について，前述の認知面では，〈問題の明確化〉と〈視点の転換〉を通してポジティブな発言が見られたのに対して，情緒面では，【ネガティブ感情の気づき】，【ネガティブ感情の受け入れ】などのテーマからなる〈ネガティブ感情と向き合う〉と，【辛さの実感】，【感情の直面化】などのテーマからなる〈自己対峙の辛さ〉という厳しい一面が示された。発言例としては，「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)」などがあり，自分についてふ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，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。

行動面の〈統制力のなさ〉には，【認知した努力不足】，【計画性のなさ】などのテーマがあり，発言例として，「勉強はまだまだだな（足りないな）と思っていた。勉強できていなかった (D)」，「そういう風にならないと（追い込まれないと）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)」などがあった。また，これらの問題・困難の背景に，「『わかる！』というくらい簡単なことはもうなくなってる (C)」のような，学年の進行に伴って向き合うことになる【学習の高度化】があると考えられた。

《対処》の段階　学習方略では２概念（計７テーマからなる）が見出され，抽出数は計 17 であった。知的能力では１概念（４テーマからなる）が見出され，抽出数は９であった。態度の認知面では２概念（計５テーマからなる）が，情緒面では２概念（計８テーマからなる）が，行動面では２概念（計７テーマからなる）が見出された。態度面の抽出数は計 24 であった。

学習方略で見出された概念のうち，まず〈有効な方略への意識〉には，【理解方略の有効性】，【予習方略の有効性】などのテーマがあり，発言例として，「理解をしながら教科書読んだりするのは

よかったかなと思います (B)」,「（予習は）ただ読めばいいっていう（生わかり状態でいいという）のがわかった」などがあった。この有効性への気づきが深い認知的方略の使用を促進すると考えられた。次に,〈基本的方略の実践〉には,【基本的方略】,【計画的対処】などのテーマがあり，具体的な基本的方略に「授業を聞く」,「テスト準備をする」,「記録をつける」などがあった。発言例として,「授業はちゃんと聞こうと思っている (A)」,「今回（の期末試験）は本当にちょっとずつやっていけることができたから，そこはよかった (B)」,「（記録をつけることで）今日もがんばろうとか思える (B)」があった。このことから,《対処》の段階で,〈有効な方略への意識〉の生まれと並行して,基本的な方略の着実な実践が見られることが示された。

知的能力の〈特性に合った方略の実践〉には,【特性に合った方略】,【自分に合った方略の模索】などのテーマがあり, 発言例として,「それ（自分に合ったやり方）はやっていました, 覚えれたし, やろうという気持ちにはなった (F)」,「早くそれ（自分の一番いい勉強法）を見つけて，見つけたい (A)」などがあった。自分に合った方略は生徒らは自分では気づきにくいことがあり，学習相談の中で，専門的な《支援》として自分の【特性に合った方略の提案】を受けることで，具体的な対処を実践できることが示された。

態度の認知面で見出された概念のうち, まず〈対処へのポジティブ評価〉には,【対処へのポジティブ評価】,【自己分析へのポジティブ評価】などのテーマがあり，発言例として,「（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 (b)」,「ちょっと不安に思ってても自覚していれば，そんなに悪くはないかなと思う (a)」があった。このようなポジティブ評価ができるようになることで，この後に見ていく具体的な行動面の対処につながると考えられた。次に,〈目標の意識化〉には,【必要性による動機づけ】,【目標の活用】などのテーマがあり，具体的な目標には,「これ（英語）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 (F)」,「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)」などがあった。行動変容を目指すカウンセリングにおいて重要な目標について, 研究 3b では, 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。

情緒面で見出された概念のうち，まず〈解決への欲求〉には,【自分の気持ちの尊重】,【自分らしさへの欲求】などのテーマが見られ，発言例として,「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 (a)」,「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ので (E)」などがあった。これらから，態度をふり返る学習相談を続けるうちに，それまで気づかなかった自分の気持ちや自分らしさを大切にする思いが芽生えると考えられた。次に,〈ネガティブ感情の外在化〉には,【苦手意識の低減】,【不安の外在化】などのテーマがあり，発言例として,「苦手だったけど，何とかなるのかなあって思えた (B)」,「不安だったけど大変ではなかったから (F)」などがあった。これらから，学習において不安などのネガティブ感情はなくなる訳ではなく，生徒らがとらわれすぎなくなることでよいと考えられた。

行動面で見出された概念のうち，まず〈目標に向けた実践〉には,【目標に向けた自分らしい取

り組み】,【目標に向けた前向きな取り組み】などのテーマが見られ，発言例として，「英語の語彙を増やしたり言い回しを覚えたり，（中略）自分もそうしたいから (E)」,「目標があったし，やりたくないという気持ちにはならなかったし,そこはがんばれたと思う (F)」などがあった。このように，認知面での〈目標の意識化〉と同様に，行動面においても「目標」に関する概念が見出されたことになる。次に，〈援助資源の活用〉には，【他者の活用】,【指導者の指示に従う】などのテーマがあり，発言例として，「その先輩が受かった（合格した）ときに，なんかその（受からないとという）気持ちがそんなに強くないかなと思いました (a)」,「先生には絶対に音読とかはしておいてって言われて（やるようにした）(F)」などがあった。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 1 つであり（相樂・石隈，2011b），それが学習相談においても見られたことになる。

《展開》の段階　学習方略では 1 概念（ 5 テーマからなる）が見出され，抽出数は 11 であった。知的能力では 1 概念（ 2 テーマからなる）が見出され，抽出数は 5 であった。態度の認知面では 4 概念（計 19 テーマからなる）が，情緒面では 3 概念（計 11 テーマからなる）が，行動面では 1 概念（ 4 テーマからなる）が見出された。態度面の抽出数は計 54 であった。

学習方略の〈深い学習の定着〉には,【意味理解方略】,【有効な方略の定着】,【外的リソース方略】などがあり,発言例として,「(公式の意味を)理解しながら応用問題も基本問題もちゃんと解けて‥,同じようにやったら (c)」,「(学習の仕方について）前より,何をやればいいのかっていうのがわかった (A)」,「先生に聞いたり，友達にも聞いたりして仕組みを理解して，そうしたら解けたのでよかったと思います (c)」などがあった。これらは，方略そのものの変化，方略の利用や効果に関するメタ認知の力の習得，外的リソースの活用を表しており，認知心理学が有効と考える 3 つの方略が見られた。

知的能力の〈特性と方略のフィット感〉には,【特性に合った方略への納得感】,【特性に合った方略のやりやすさ】のテーマがあり，発言例として，「(先生の板書を）見ながら聞いていればわかるって言われて,・・そうしたらわかりやすかった (d)」,「(苦手な作文でも）自分が思うように書いて直してもらってを繰り返していたんで，それはやりやすかったし，そこ（辛さ）は今回は全然思わなかったです (F)」などがあった。自分の特性に合った方略を用いることで，これまで感じていた苦手意識や抵抗感などの辛さが低減されることが示された。

態度の認知面で見出された概念のうち，まず〈思考の折り合い〉には,【認知面の折り合い】,【自己肯定感の生まれ】などのテーマがあり，発言例として，「(勉強の価値はまだ感じられないが）価値にとらわれるのではなくて，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)」,「何て言うか，勉強のことで考えすぎないで，生きてい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なっていう・・思い (D)」などがあった。また,〈認知主義的学習観〉には,【失敗活用志向の学習観】,【意味理解志向の学習観】などのテーマがあり，発言例として，「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 (c)」,「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)」などがあった。以上の〈思考の折り合い〉と〈認知主義的学習観〉は，《問題・困難》で見られた〈偏った学習観〉や〈偏った自己認識〉が学習相談を経てポジティブに変化した結果であると考えられた。次に，〈態度変容の認知〉には，【態度の一致】，【ポジティブな学習態度】などのテーマがあり，発言例として，「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て，ちゃんと変わっている (a)」，「（自分の認知・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)」などがあった。これは，態度の３側面に直接介入する学習相談を通して，態度そのものに着目した成果が見られたことを表していると考えられた。さらに，〈内発性の発揮〉には，【内発的動機づけ】，【自己への期待】などのテーマがあり，発言例として，「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訳ではないので，楽しく勉強ができる (c)」，「自分で自分の力量というか限界を超えられるか，っていうのを試してみたい (E)」があった。これらは，《対処》の段階の情緒面で見られた【自分らしさへの欲求】や【自分の気持ちの尊重】が土台となって，《展開》の段階で見られたと考えられた。

情緒面で見出された概念のうち，まず〈感情の折り合い〉には，【情緒面の折り合い】，【主訴解決の安堵感】のテーマがあり，発言例として，「テストとかのことでも，（中略）いろんな物事に対してあまり気持ちを重たく持たなくなったかなと思います (a)」，「（もともとの悩みだった）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)」などがあった。次に，〈前向きな気持ち〉には，【学習へのポジティブ感情】，【学習意欲の促進】などのテーマが見られ，発言例として，「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ーって思う (c)」，「もっとがんばるって（いう気持ちがする）(c)」などがあった。以上の〈感情の折り合い〉，〈前向きな気持ち〉は，以前にはなかったポジティブな感情であり，《問題・困難》の段階に見られた情緒面の〈ネガティブ感情による混乱〉，〈学習性無力感〉が解決した１つの形であると考えられた。このような情緒面の成果を総合したものとして〈成果の実感〉があると考えられ，【達成感】，【成長への気づき】などのテーマが見られた。発言例として，「理解してわからないところがわかったときに，できて達成感がある (c)」，「今までやってきたことの全部が結構そこで変わったっていうか，成長したんですかね (D)」などがあった。

行動面の〈新しい行動の習得〉には，【満足できる取り組み】，【苦手への対処】などのテーマがあり，発言例として，「満足できる行動が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いる (a)」，「（苦手な勉強やケアレスミスについて）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，そういうのができていた (b)」などがあった。このように，学習相談の成果として，これまで実行できずにいた行動が新たに習得されることが示された。

分析２：学習相談プロセスモデル（仮説）の生成

分析 1 の結果をふ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 8-4）。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，まず《支援》を受けて《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《個人支援》とは，心理面の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って，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る。また《個人支援》は《問題との対峙》，《対処》にも働く。

さらに，研究 2 で見られた専門的 Hlp. の学習支援の特徴を加えて，教育現場における学習相談プロセスモデルを生成した（Figure 8-5）。学習支援の特徴とは，①《支援》は問題・困難のみに対してではなく，相談の全ての段階，最終的な成果である《展開》，さらに専門的 Hlp. 自身の支援の内容に対しても行われていること，②学習支援の前提として，不登校や知的能力の困難が大きい場合には，居場所づくり，学習の内容や量の配慮などの環境調整が必要であること，③専門的 Hlp. の専門性の 1 つであるアセスメントは多彩で慎重であること，であった。

分析 3：学習相談プロセスモデルの信用性の検証

質問内容であった「自分のストーリーラインを見ての感想」，「プロセスモデルに対する感想や印象」，「学習相談のモデルとして適切か」について，次のような主な意見が見られた。

自分のストーリーラインを見ての感想　b さん，c さん，A さんともに，「あ，こんなことを相談したんだ（b さん）」という感じであった。それは，調査時のそれぞれの困難（後述するように，b さんのトラウマやネガティブ感情，c さんのうまく主張できないこと，A さんの勉強の仕方）が，その後一定程度解決したため，調査当時の記憶が薄れたためと考えられた。しかしながら，改めてふり返ってみることで，調査後の自分の変化を引き合いに出しながら，自分の困難感がどうだったのか，どう変わっていったのかを思い出していた。その中で，研究 3a で実施した学習相談が自分の困難を解決する 1 つのきっかけになったことが以下の分析から示されたと考えられた。

プロセスモデルに対する感想や印象　b さんは，真っ先に相談への安心感を取り上げ，「私にはこれしかなかったから」と発言した。調査当時の b さん（中学生）は，学習の意義や成績重視の学習に違和感を覚え，また小学校時代の受け身的な学習というトラウマを持っており，深刻な不安感を持っていた。それが，学習相談の中で，「いろいろ勝手にしゃべったと思うんですけど，・・・まあ，愚痴というか，私もいろいろ苦しかったんで。だから，ちゃんと相談して，わかってもらって，安心できるというのが，大きかったかな」，「いろいろ悩んでて，でもちゃんと聞いてもらえて，自分でも整理できたから，それはよかったって，そういう感じは覚えている」と発言した。相談への安心感は，様々な情緒面の要因を含んでいる学習に対して，心理的な関わりをすることの重要さを

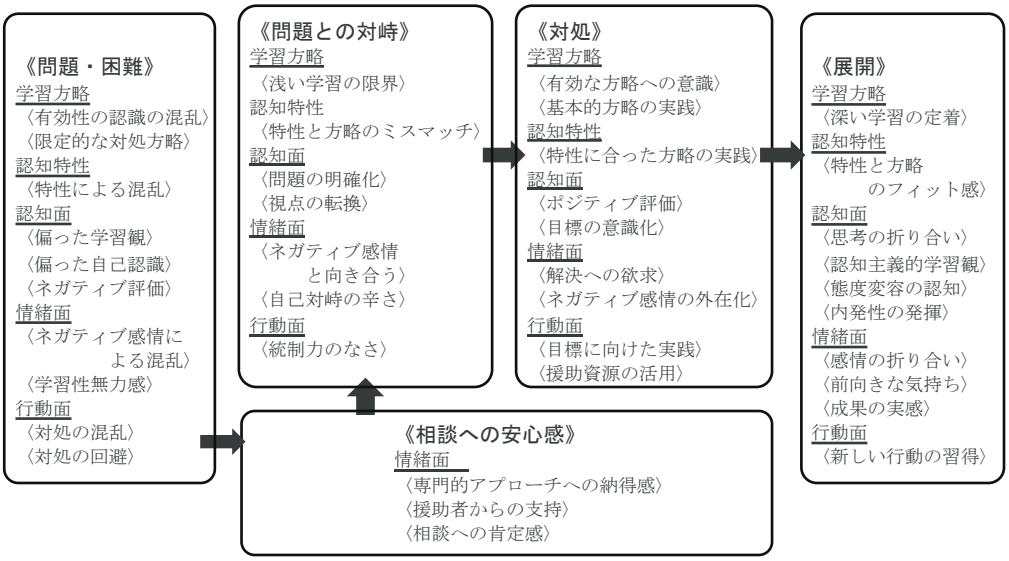

Figure 8-4　学習相談プロセスモデル（仮説）

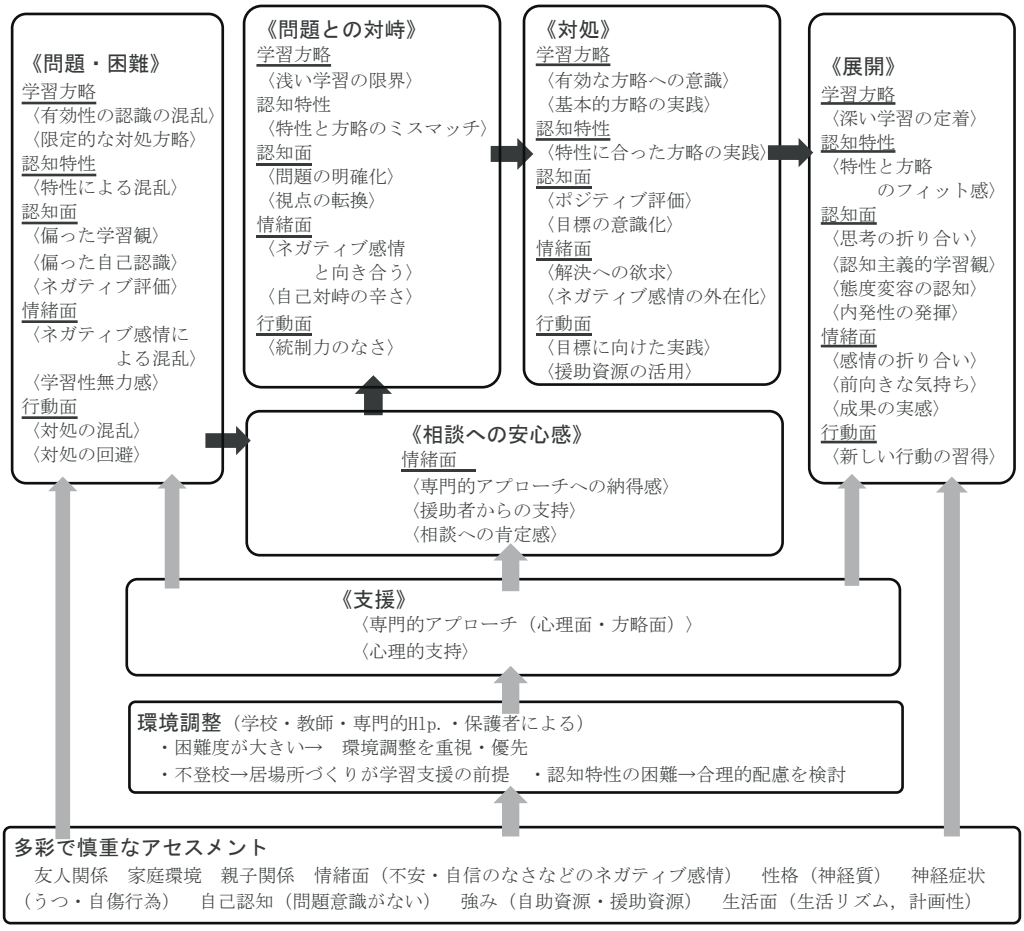

Figure 8-5　教育現場における学習相談プロセスモデル（仮説）

表したものであったが，学習相談のプロセスに相談への安心感があることの妥当性について b さんが述べていると考えられた。また，b さんは，知的能力の視点について，「なんで（できないん）だろうと思っていて，英単語が・・・，いつもやりたくなくて。それで，（たくさん）書かなくてもたくさん発音すれば，（音と意味が）覚えられるんだよって教わって。今まで私は何でだろうと思っていただけだったから，自分にそんなクセがあって，こうすればいいんだよってわかったのはよかった」と発言した。このことから，知的能力の特性の問題は自分では気づきにくいため，学習相談の中でアセスメントと支援の 1 つとして準備していくことが重要であり，学習相談プロセスモデルが知的能力の視点を持っている妥当性について述べていると考えられた。

c さんは，「自分がこんな風に進んでいたんだって，全然気づかないでいた。そうだったんだって」と発言した。そこで，このモデルが 10 名の協力者の進行をまとめたものであると改めて説明したところ，「こんな風になるんだって，まとまるところが，すごい」と驚いた様子であった。その上で，「今もちょっとそうだけど，いろいろ（質問されて）答えるところが，これでいいのかなあって思って，あんまりしゃべれなかったのを，覚えています」，「でも，（学習相談の）最後の方は，自分でも考えて，こうなんだってしゃべれるようになったと思う」と相談の中での自分の成長について語った。そのようになった理由を尋ねると，「ちゃんと聞いてくれて，私が言ったことをまとめてくれて，また質問してくれたから」と答えた。研究 3a で実施した学習相談は，ふり返りを多くするものであったために，話すことが苦手な生徒らにとっては負担があることが推察されたが，一方で受容・共感をされながら，傾聴・質問・明確化などのような専門的アプローチをしてもらうことで，一定程度の成長が見られることがわかった。さらに，b さんは，「気持ちもたくさん聞かれたけど，難しかった。けど，ちゃんと話すことはその後（の学校生活や受験に）も役立ったし，自分でも話せるようにって思ってたから，よかった」と発言し，本論文の学習相談が情緒面を含めたふり返りを取り入れた妥当性について c さんが述べていると考えられた。

A さんは，プロセスモデルに対して，「こういう風にまとまるところが，研究という感じがする」と発言し，現在大学で学んでいる専攻と関連させて，分析方法に関心を示した。その上で，プロセスモデルの相談の視点，段階，概念については，異論は述べられなかった。また，「今大学で勉強していて，ただ物理の公式を覚えるだけって人がいるんですよ。それって意味あんのかなあ，大丈夫なのかなあって思うんですよ」と発言し，かつて自分もそうだったこと，学習相談を通して高校生の時に自分に合った勉強の仕方を身につけられたこと，さらに大学という目標があったから，「あの時はイケイケだったって。朝早くから学校に行って，自習してって，すごい行動していた」ことなどを語った。加えて，研究 3a の調査は A さんが高校 1 年の時であり，「一番苦しいっていうか，どうしたらいいかわからなかったし，『はあ』みたいな，それはすごく覚えている」，「ここ（学習相談）で，教科書は読むだけでいいとか，そんなに書かなくてもいいとか，教わって」，「それでちゃんと結果が出れば，それでいいんだなって思えるけど。それで，ちゃんとできるようになったから，それが（自分の学習方法を変える）きっかけだったと思う」と語り，研究 3a の学習相談が学習方略

が変わるきっかけになったことについてAさんが述べていると考えられた。さらに，認知面と情緒面を取り上げている点について，「それがないとダメでしょって思う。（勉強の仕方は自分でできるけど）その，大変っていうか，どうしようっていうのは，自分でもどうしようもなかったし，『どうしよう』みたいな」，「きっといい勉強の仕方があるって考えてたから，自分に合った勉強法とか，効率がいい方法とか，考えようとしてなかった。だから，いろんな考え（学習観）があるって教わったのは，なるほどと思った。勉強の仕方に直結するし」などと発言した。このことから，学習における認知面や情緒面の要因は自分だけでは気づきにくい上に対処もしにくいことがあると考えられ，学習相談にこれらの側面を取り入れることの妥当性についてAさんが述べていると考えられた。

学習相談のモデルとして適切か　既に述べたように，bさん，cさん，Aさんともに，学習相談プロセスモデル（相談の視点，段階，概念など）に対する異議は見られなかった。その上で，bさんは，「やっぱり，これ（情緒面を取り入れた学習相談）じゃないと意味はないと思う。勉強は勉強すればいいし，いくら（学習の悩みを）考えてもしないことにはダメだし。でも，私だけかも知れないけど，勉強の気持ちは大事だから，それに引きづられている人もいると思う」，「根本というか，（プロセスモデルにあるように）こういう風に気持ちが変わるって，言われたらそうなのかも知れないけど，ちゃんと変わるっていうのがないとダメだと思う」と発言した。cさんは，「他の人（大人や教師）に（このような学習相談を）やってもらったことがないからわからないけど，私は（ちゃんと主張できるように）変われたし，よかったと思う」と発言した。Aさんは，「（学習相談をやるなら）こういう（学習相談プロセスモデルのような）ちゃんとした，教科書というか，こういうのがないとやってもダメでしょ。こういうのにちゃんと沿ってやってもらいたい」と発言した。これらから，本論文が生成した学習相談プロセスモデルに対して，協力者は，心理学のモデルに対しての専門的な知識や意見はないものの，自分なりの観点や経験や考えからこのモデルに対する納得感をAさんが述べていると考えられた。

8.4.4　本節のまとめ

本節では，研究 3a で得られた全員分のテーマと学習相談プロセスの特徴を基に，「テーマをカテゴリー化し概念を抽出する（分析１）」，「概念を用いて学習相談プロセスモデル（仮説）を生成する（分析 2）」，「学習相談プロセスモデル（仮説）の信用性を検証する（分析３）」ことについて検討した。主な結果として，学習方略，知的能力，様々な学習の悩みに対する学習支援を行う際に生徒らに随伴する心理面の要因（概念）について，認知・情緒・行動の３側面から数多くの概念を抽出することができた。このことは，研究２で見出された，教育現場で専門的 Hlp. が学習支援を行う際に評価的サポートや態度の認知面・行動面への着目が少なかったという課題の解決になったと考えられた。また，学習相談プロセスの特徴として，専門性の高い《支援》を受けながら，《問題・困難》，《相談への安心感》，《問題との対峙》，《対処》，《展開》と段階が進むことが見出され，加えて情緒的な下支えである《相談への安心感》，しっかりと問題と向き合い対処へと進むための

《問題との対峙》の段階の重要性が示唆された。以上の特徴を持つ学習相談プロセスに，研究２で見られた専門的 Hlp. の学習支援の特徴を統合して，教育現場（学校）における学習相談プロセスモデル（仮説）を生成した。さらに，学習相談プロセスモデル（仮説）の信用性について，３名の協力者によるメンバーチェックにより，一定程度の信用性が確認できたと考えられた。

8.5　第８章のまとめ

本章では,「〈目的２〉態度の３側面を取り入れた学習相談プロセスを明らかにする」に基づいて，５つの研究を行った。

【研究 2】：教育現場で専門的 Hlp. が行っている学習支援の実際と課題を明らかにする。そのために，調査 C として専門的 Hlp. へのインタビュー調査を行い，得られたテキストデータをもとに検討した。

【研究 3a】：個別の学習相談で見られたテーマと意味を用いてストーリーラインを作成する（分析 1)。ストーリーラインから個人の学習の悩みやプロセスの特徴を明らかにし，理論記述を行う（分析 2)。全員分の理論記述から学習相談プロセスの特徴を明らかにする（分析 3)。学習の態度を生徒らにフィードバックする効果について,生徒の視点から明らかにする(分析４)。そのために，調査 D として中学・高校生を対象とした個別の学習相談を実施し，得られたテキストデータをもとに検討した。

【研究 3b】：研究 3a で得られた全員分のテーマと学習相談プロセスの特徴を基に，テーマをカテゴリー化し概念を抽出する（分析 1)。概念を用いて学習相談プロセスモデルを生成する（分析 2)。学習相談プロセスモデル（仮説）の信用性についてのメンバーチェックを行う（分析 3)。なお，学習相談プロセスモデルは，研究２の結果を踏まえて，教育現場（学校）における学習相談プロセスモデルも生成した。

以上の研究について，主な結果は Table 8-25 にまとめた。

8.5.1　本章から実証された学習の態度の有用性

本章の研究の結果からわかる学習の態度の有用性については，次の第９章の結果と合わせて考察する。本章と第９章は，同じ調査 D を基にしている学習相談プロセスモデル（仮説）と学習相談プロセスシートについて検討しているが，この２つは，学習の態度の有用性を検討する際に関連が強いと考えられるためである。

Table 8-25　第８章の学習相談プロセスの検討のまとめ

本論文の目的	研究・調査	まとめ
〈目的２〉態度の３側面を取り入れた学習相談プロセスを明らかにする。	【研究 2】 調査 C	○教育現場で働く専門的 Hlp.（$N = 9$）へのインタビュー調査から，学習支援の特徴と課題が明らかになった。 ・問題・困難について，不登校，知的能力の特性，進路相談の中で付随的に受ける学習相談がほとんどだった。 ・展開（支援の成果）について，主訴の解決の他に，「何となくの解決」，「問題と展開へのアセスメントを繰り返しながら対処を止めない」などの特徴があった。 ・アセスメントについて，多彩で慎重なアセスメントを行っていた。例：多様な特性，生活面，健康面，精神症状，自己認知，強み，困難の内容と程度，行動の実現可能性，友人関係，家庭環境，親子関係，など。 ・支援について，環境調整と個人支援に大別された。環境調整では，不登校のケースでは居場所づくりが，知的能力の特性のケースでは合理的配慮の検討が，学習支援の前提になると考えられた。個人支援では，専門的 Hlp. の特徴として「情緒的サポートは多い」，「態度の情緒面への着目は多い」があり，今後の検討課題として「評価的サポートは少ない」，「態度の認知・行動面への着目は少ない」ことがあった。 ・他の課題として，「学習相談特有の情緒面の要素はあるのか」，「個人支援・対処の詳細なプロセスはどのようであるか」があった。
	【研究 3a】 調査 D	○継続的な個別の学習相談を実施した中学・高校生（$N = 10$）のテキストデータ（学習相談全体のふり返り）を SCAT 分析することで，相談の中で見られたテーマを抽出した。さらに，協力者の学習の悩み・実態の特徴を主観的に捉えた「意味」も抽出した。そのテーマと意味を用いて，協力者ごとのストーリーラインを作成した（分析１）。 ○ストーリーラインからわかる個人の悩みやプロセスの特徴を明らかにし，協力者ごとに理論記述を行った（分析２）。 ○全員分の理論記述を統合して，態度の３側面を取り入れた学習相談の特徴をまとめた（分析３）。このうち，学習相談のプロセスの特徴として，(a) 専門的支援の必要性，(b) 問題・困難に対する情緒的な下支えの重要性，(c) 辛いながらも自分の問題に向き合う必要性があり，学習相談プロセスモデル（仮説）を生成する際の理論的根拠になると考えられた。 ○SCAT 分析の妥当性として，依拠可能性，信用性，確認可能性が確かめられた。 ○学習の態度の視点に関して，学習相談中に個人の学習の態度をフィードバック（学習の態度プロフィールや板書を用いて）することで，生徒に以下の効果があることが明らかになった（分析 4）。 ・《気づきの材料》：「過去を思い出す」，「確認の材料」，「意外さの気づき」，「冷静な分析」などのラベル。 ・《目標の指針》：「見通しを立てる」，「行動を決める」，「目標を持つ」などのラベル。 ・《情緒面への着目》：「ポジティブ感情」，「感情の活用」，「相談の安心感」などのラベル。

【研究 3b】 調査 D	○【研究 3a】で得られた全員分のテーマと学習相談プロセスの特徴を基に，学習方略，知的能力，態度の認知・情緒・行動面の５つの相談の視点からなる学習相談プロセスモデル（仮説）を生成した（分析２）。 ・データから学習相談で見られた概念が幅広く抽出された（分析１）。 ・態度の認知・情緒・行動面で概念数 29，テーマ数 134 が見出された。よって【研究 2】の課題（評価的サポートや態度の認知・行動面への着目が少ないこと。学習相談特有の情緒面の要素。支援や対処の詳細なプロセス）が一定程度解決されたと考えられた。 ・プロセスの特徴として，「自分の《問題・困難》と向き合った生徒は，まず《支援》を受けて《相談への安心感》を得ることで《問題との対峙》，《対処》，《展開》と進むことができる」，「《相談への安心感》は情緒的な下支えとして働く」，「《問題との対峙》があって有効な《対処》へと進むことができる」などがあった。 ・個人に対する《支援》は，専門的 Hlp.，認知カウンセリング，知的能力の特性についての〈専門的アプローチ（心理面と方略面）〉，および専門的 Hlp. や家族による〈心理的支持〉の２つから成り立っていた。 ○協力者によるメンバーチェックによって，学習相談プロセスモデル（仮説）の妥当性（確認可能性）が一定程度確かめられた（分析３）。

第 9 章　実践への応用の検討

本章では，「〈目的 1 〉学習の態度尺度を作成し，悩みや実態を明らかにする」に基づいて作成した学習の態度尺度と，「〈目的 2 〉態度の 3 側面を取り入れた学習相談プロセスを明らかにする」に基づいて生成した学習相談プロセスモデル（仮説）を実践に応用することを意図して，以下の 3 つの研究を行った。

【研究 4 】：学習相談プロセスシートを作成し，その妥当性（信用性，転用可能性），および態度の活用可能性を検証する。そのために，研究 3a で生成された学習相談プロセスモデルを基に学習相談プロセスシートを作成した上で，調査 E として，専門的 Hlp. へのインタビュー調査を行い，得られた意見を基にして検討した。

【研究 5 】：学習の態度の個人プロフィールを作成し，その活用可能性について検討する。そのために，研究 1a で作成された学習の態度尺度を，個別の学習相談の実施（研究 3）の中で協力者に回答してもらい，その結果のプロフィールと調査者の学習の悩みや様子および学習相談の経緯の特徴との連関を検討した。

以上の結果を基にして，「学習相談における態度や 3 側面の有用性」〈目的 3〉について考察した。

9.1　学習相談プロセスシートの作成，および妥当性の検証【研究 4】

9.1.1　目的

本節の目的は，学習相談プロセスシートを作成した上で，妥当性の検証として，プロセスシートの「信用性の検証（分析 1 ）」，「転用可能性の検証（分析 2 ）」，および「専門的 Hlp. から見た態度の活用可能性の検証（分析 3 ）」であった。研究 3b で生成した学習相談プロセスモデル（仮説）について，実際に専門的 Hlp. が活用しやすくなるための工夫や，そのプロセスシートが実際に専門的 Hlp. に役立つのかなどについて，専門的 Hlp. の意見を基にして検討した。

9.1.2　方法

学習相談プロセスシートの作成

学習相談ツールの構成　まず，研究 3b で生成した学習相談プロセスモデルを転記する形でプロセスシートを作成した（Figure 9-1，9-2）。また，「学習の態度アンケート」，「学習の態度因子の特徴表」と合わせて「学習相談ツール」とした（Figure 9-3，9-4）。「学習の態度因子の特徴表」とは，第 7 章（学習の態度尺度の作成【研究 1a 〜 1c】），第 9 章の「9.2 学習の態度の個人プロフィー

学習相談プロセスシート

- この学習相談プロセスシートは，中学・高校生を対象にして個別の学習相談（ふだんの学習についてカウンセラーとふり返る）を複数回継続して行う場合に，相談がどのように進むのかを想定して作成されています。相談の基本的な進め方は，通常のカウンセリングの「主訴の確認」「アセスメント」「聞き取り」「共感・受容」「フィードバックやアドバイス」などを想定しています。このシートの特徴として，相談のプロセスを「学習方法」「能力の特性」「態度（認知・情緒・行動面）」の3つの観点から見ることがあります。よって，これらの観点を毎回の相談に取り入れることを想定しています。

- 学習相談の進め方として，まずSTEP 1をチェックします。この段階で，「適応指導教室や別室など居場所作り」や「特別支援学校・学級・取り出し指導など」の必要性が認められる場合は，学習相談の実施よりもそちらの対応を優先します。その上で，この学習相談プロセスシートを適用します。

- STEP 2では，主訴を十分に聞き取りします。その中で，「チェックシート1と2」を使いながら，STEP 3のアセスメントも行います。ただし，「深い／浅い学習方法」や「能力の特性」について十分な査定ができないと感じる場合には，しかるべき人にリファーするかアドバイスを得ます。

- STEP 4の「チェックシート1と2」を使いながら行います。ただし，ガイダンスの実施が難しいと感じる場合には，しかるべき人にリファーするか，アドバイスを得てから実施します。また，「態度」については，「人の行動には考えや気持ちが影響を及ぼしている」「自分の考えや気持ちをふり返ることが大事」といった一般的な説明が考えられます。また，学習の態度アンケートに答えてもらいその結果をフィードバックすることもできます（『学習の態度アンケート』を参照）。

- これ以降STEP 5〜8は，学習相談を継続しながら，各項目をチェックし，クライアントが現在どの段階にあるかの目安にするためにこのシートを活用します。STEP 8に向かってチェックが多くなってくれば相談の終結が近いと考えられます。具体的な終結は，通常のカウンセリングと同様にクライアントと打ち合わせながら決める方法でかまいません。

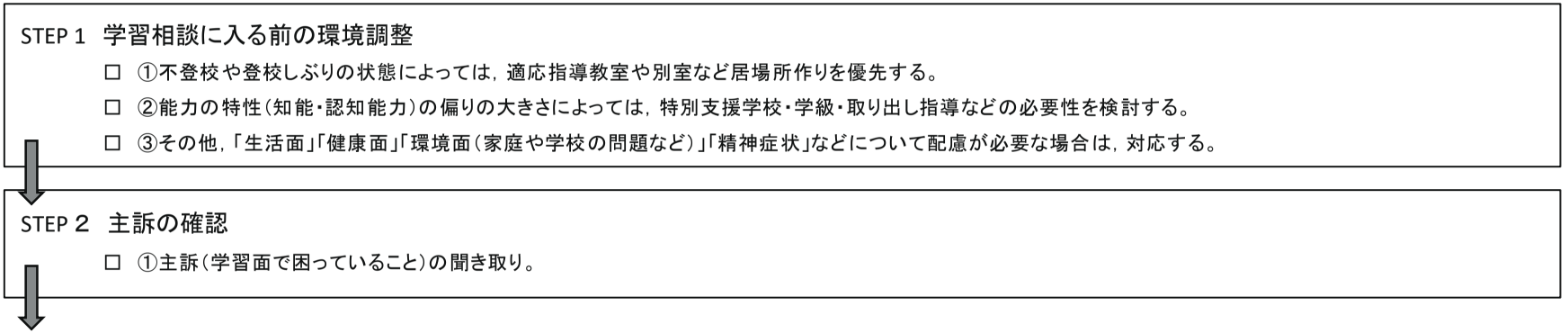

Figure 9-1 学習相談プロセスシート（1）

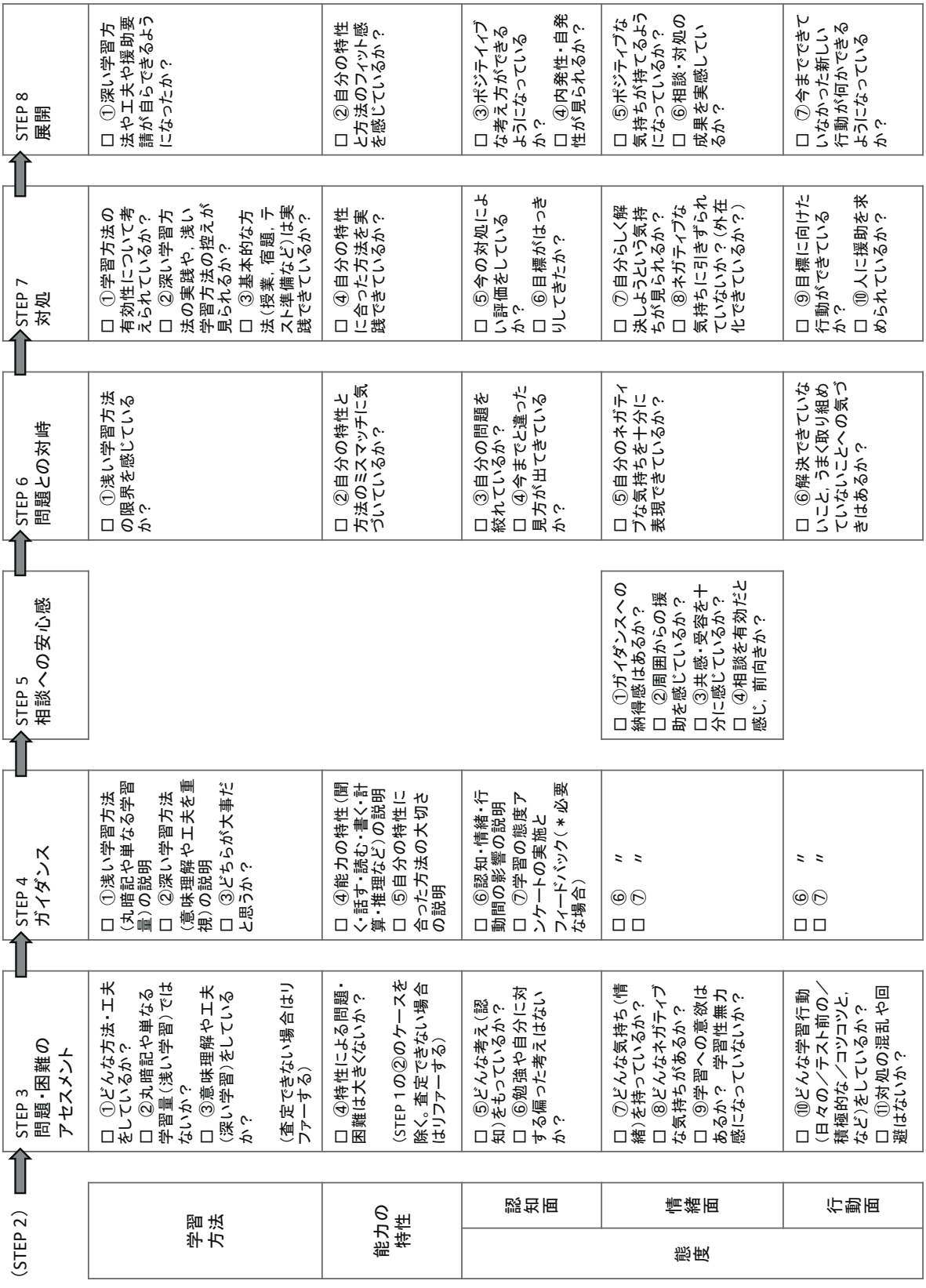

Figure 9-1 学習相談プロセスシート（2）

チェックシート 1

	STEP 3　問題・困難のアセスメント	STEP 4　ガイダンス
学習方法	① □ 覚えるときに，何か工夫をしていますか？ （　　） □ まとめるとき（普段の復習やテスト前）に，何か工夫をしていますか？ （　　） □ 自分が「どこがなぜわからないか」，説明できますか？ はい　どちらでもない　いいえ　（一つに○） ② □ 覚えるときに，とにかく丸暗記しようとしていませんか？ している　していない　どちらでもない　（一つに○） □ とにかくたくさん勉強することが大だと思っていませんか？ 思っている　思っていない　どちらでもない　（一つに○） ③ □ ちゃんと理解しようとしながら，勉強していますか？ している　していない　どちらでもない　（一つに○） □ よい覚え方・まとめ方・解き方の工夫を，普段から考えていますか？ 考えている　考えていない　どちらでもない　（一つに○）	□ 左の記入を見ながら，何か気づいたこと・感じたことなどはありませんか？ ① □ 浅い学習方法（丸暗記や単なる学習量）の説明 （例）「意味をあまり理解せずに丸暗記しようとしたり，理解しないままとにかくたくさんやったりする方法のことを『浅い学習』とよぶことがあります」「その場では覚えたり解けたりしても，『すぐに忘れてしまう』『問題が難しくなると対応できない』などの特徴があります」 ② □ 深い学習方法（意味理解や工夫を重視）の説明 （例）「しっかり理解することやそのために工夫するような方法を『深い学習』とよぶことがあります」「例えば，『公式を自分で導きだせるようにする』『新しく学んだことを以前の知識と結びつけながら覚える』『図や表にまとめながら覚える，考える』などがあります」「また，深い学習ができるようになるために，次のような練習をすることがあります」 • わかっていること，わからないことを自分で説明してみる • どこまでわかっているか，自分で自分にテスト・質問してみる • ある知識や考え方を，図や表で表してみる • ある知識や考え方を，「それを知らない人に教えるつもりで」説明してみる • うまく行かなかったときに，「なぜできなかったか」「どうすればいいか」，ふり返ってみる ③ □ 普段どちらの方法で学習しているかを確認する。
能力の特性	④ □ 次のうち，苦手刃物はありませんか？ 読む　書く　聞く　話す　計算する　推理する 言葉を理解する　図形を見たり描いたりする 言われたことをその場で覚えておく　見たものを速く正確に写す □ 特に自分が苦手な強化や課題や作業はありませんか？ （　　）	□ 左の記入を見ながら，何か気づいたこと・感じたことなどはありませんか？ ④ □ 能力の特性（左の項目など）の説明 （例）「例えば，左のさまざまな『能力』のうち，『一つだけ』あるいは『いくつか』が『得意／不得意』ということがあります」「自分の特徴を理解しておくと，自分に合った方法で学べます」 ⑤ □ 自分の特性に合った方法の大切さの説明 （例）「例えば『漢字を覚える』ときに，『何回か書いて覚えられる人／覚えられない人』がいます。また『板書を写すのが速い人／遅い人』がいます。これらが苦手なときにどうしても努力だけで補えない場合もあります」「自分の特徴にあった覚え方・勉強の仕方があるので，それに詳しい先生に教えてもらいましょう」

Figure 9-2 学習相談チェックシート（1）

チェックシート２

態度

	STEP 3　問題・困難のアセスメント	STEP 4　ガイダンス
認知面	⑤ □ 自分にとって「勉強」は，どんなものだと思いますか？ （　　） □ 「勉強」するうえで大切なもの・考えは，どれ？（いくつにでも○） 結果・成績　自分の成長　平均点より上をとる　将来に役立つ とにかくやるしかない　自分のためになる　完璧にやれること 知識が身につくこと　義務だからやるべきこと　自らやること ⑥ □ 「勉強」について，自分に当てはまる考えは？（いくつにでも○） ネガティブに考えてしまう　自分はどうせできない　不安なもの できればしたくない　周りと比べてしまう　うまくいくと思えない	□ 左の記入を見ながら，何か気づいたこと・感じたことなどはありませんか？ ⑥ □ 認知・情緒・行動間の影響の説明 （例）「人の行動には，その人の考えや気持ちが無意識に影響を及ぼしていることがあります」「ですから，自分の勉強に対する考えや気持ちをふり返ることで，自分の行動の原因がわかることがあります」「また，自分の行動を変えたいときに，『どのような考えや気持ちを持てばその行動ができるか』を考えてみることも大切になってきます」
情緒面	⑦ □ 「勉強」に対して，どんな気持ちを持っていますか？ （　　） ⑧ □ 「勉強」に対しての気持ちは？（いくつにでも○） 嫌いだ　つまらない　不安だ　あせり　ヤバイ　苦しい こわい　追い詰められている　ドキドキする　混乱している ⑨ □ 「勉強」に対してのやる気は，どのくらい？ ある　ない　ない状態がずっと続いている　わからない	⑦ 学習の態度アンケートの実施とフィードバック（＊必要な場合） □ 学習の態度アンケートの結果をふり返ってみましょう。
行動面	⑩ □ 日々の「勉強」の様子は？（いくつにでも○） 毎日している　あまりしていない　全くしていない 普段から積極的にしている　普段からコツコツしている テスト勉強はしっかりやっている　テスト前もあまりやれていない 勉強はやりくりできていると思う ⑪ □ 「勉強」をやりたくないのは，どんなとき？ （　　）	□ 結果を見て，何か感想や気づきはありますか？ □ どの「態度」を上げたい／下げたいですか？

Figure 9-2 学習相談チェックシート（2）

学習の態度アンケート質問用紙

以下の質問では，みなさんのふだんの学習のようすについて，たずねます。

1）	あなたは，ふだんの学習（勉強）のときに，次のように「考える」ことがありますか。以下の５つのうち，もっともあてはまるところに○印をつけてください。（○印はひとつ）

	そうは考えない	あまりそうは考えない	どちらともいえない	少しはそう考える	そう考える
1 勉強はやるだけのことはあるものだ。	1	2	3	4	5
2 勉強は自分からすすんでやることが大事だ。	1	2	3	4	5
3 勉強ができるかできないかは自分次第（しだい）だ。	1	2	3	4	5
4 勉強は自分の可能性（かのうせい）をひろげるのにやくだつ。	1	2	3	4	5
5 勉強をとおして自分は成長できる。	1	2	3	4	5
6 勉強は努力のつみかさねで力がついていくものだ。	1	2	3	4	5
7 勉強は目標や夢があるとがんばれるものだ。	1	2	3	4	5
8 勉強はちゃんとやったら成果がでるものだ。	1	2	3	4	5
9 勉強はおもしろくないものだ。	1	2	3	4	5
10 勉強はテスト前にすればいいものだ。	1	2	3	4	5
11 勉強ができるようになるために予習・復習をしっかりしようと思う。	1	2	3	4	5
12 にがてな勉強のときにもがんばってみようと思う。	1	2	3	4	5
13 いそがしいときでも勉強は時間がとれるものだ。	1	2	3	4	5
14 たいへんな勉強法でもいいと思えばやってみようと思う。	1	2	3	4	5
15 勉強をする目的はいい学校にはいるためだ。	1	2	3	4	5
16 いい順位や偏差値（へんさち）をとらなければと思う。	1	2	3	4	5
17 成績で自分の価値（かち）がきまってしまうと思う。	1	2	3	4	5
18 勉強は結果がよければそれでいいと思う。	1	2	3	4	5
19 平均点（へいきんてん）より上か下かは重要（じゅうよう）なことだ。	1	2	3	4	5

Figure 9-3 学習の態度アンケート（1）

2) あなたは，ふだんの学習（勉強）のときに，次のように「している」ことがありますか。以下の５つのうち，もっともあてはまるところに○印をつけてください。（○印はひとつ）

		まったくない	ほとんどない	時々ある	よくある	いつもある
20	テストや受験のことを意識(いしき)してふだん勉強している。	1	2	3	4	5
21	学校の授業の予習(よしゅう)・復習(ふくしゅう)をきちんとしている。	1	2	3	4	5
22	ふだんから授業以外にも積極的(せっきょくてき)に勉強をしている。	1	2	3	4	5
23	自分でこれだけやるときめた時間はまもって勉強している。	1	2	3	4	5
24	毎日勉強する時間帯はだいたいきまっている。	1	2	3	4	5
25	勉強はやりたくないときでも，時間をつくるようにしている。	1	2	3	4	5
26	いそがしくても計画性(けいかくせい)をもって勉強している。	1	2	3	4	5
27	テストにでそうなものを中心に勉強している。	1	2	3	4	5
28	テスト（受験）中はそれまでになくがんばっている。	1	2	3	4	5
29	テスト（受験）にでる科目には力をいれて勉強ができている。	1	2	3	4	5
30	わからないところをなくすように勉強している。	1	2	3	4	5
31	テスト（受験）勉強が大変だと感じると，なげだすことがある。	1	2	3	4	5
32	わからない科目は適当(てきとう)にやってしまうことがある。	1	2	3	4	5
33	気分がのらないと勉強がはかどらないことがある。	1	2	3	4	5
34	いそがしかったりつかれていたりすると，そのままねたりする。	1	2	3	4	5

Figure 9-3 学習の態度アンケート（2）

3) あなたは，ふだんの学習（勉強）のときに，次のように「感じる」ことがありますか。以下の５つのうち，もっともあてはまるところに○印をつけてください。（○印はひとつ）

	まったくない	ほとんどない	時々ある	よくある	いつもある
35 もっと勉強をしたい気持ちになる。	1	2	3	4	5
36 勉強をイヤに感じる。	1	2	3	4	5
37 勉強をおもしろいと感じる。	1	2	3	4	5
38 勉強に興味（きょうみ）・関心（かんしん）を感じる。	1	2	3	4	5
39 勉強を楽しいと感じる。	1	2	3	4	5
40 勉強は自分でうまくやりきれていると感じる。	1	2	3	4	5
41 自分は勉強にしっかりとりくめていると感じる。	1	2	3	4	5
42 勉強がうまくはかどっていると感じる。	1	2	3	4	5
43 勉強をやっていてあせりを感じる。	1	2	3	4	5
44 科目によっては勉強が心配（しんぱい）になる。	1	2	3	4	5
45 勉強がうまくいかないのではと不安（ふあん）に感じる。	1	2	3	4	5

Figure 9-3 学習の態度アンケート（3）

認知（考え）面	**関与肯定：学習することや努力することに意味があり大事だと思う考え。**		
	$M=4.06$	特徴	効果は限定的である（テスト課題対処は促進，習慣的な積極行動は抑制，充実感・統制感とは関連なし）。
			強いと，学習方法の有効感を納得することでその方法を継続しやすい。 弱いと，行動面・情緒面がポジティブな場合は，学習の価値や意味に疑問を感じている。
	コスト受容：学習する上での大変さを受け入れようとする考え。		
	$M=3.06$	特徴	情緒面・行動面のポジティブな態度を促進する上で重要。中学生は高校生よりも学習の不安を抑制する。中学生は高校生よりも対処回避を抑制する。
			強いと，慣れない新しい学習方法にも大変ながら取り組み続ける。 弱いと，行動面・情緒面がポジティブな場合は，やらされ感が強い。
行動面	**習慣的な積極行動：学習に日常的に熱心に取り組んでいる。**		
	$M=2.62$	特徴	学習時間と中程度の相関がある。高校生は中学生よりも，統制感からの促進の影響が強い。
			強いと，試行中の学習方法の改善が継続しやすい。
	テスト課題対処：テストや受験などの課題に意識してい取り組んでいる。		
	$M=3.52$	特徴	高校生は中学生よりも，学習の不安からの促進の影響が強い。
			強いと，試行中の学習方法の改善が継続しやすい。 弱いと，暗記志向・学習量志向の学習観がある場合は効力感が低い。
	対処回避：困難に対して対処を避けている。		
	$M=3.50$	特徴	高校生は，遂行目標の重視からの促進の影響が強い。
			強いと，ネガティブな不安があっても対処しようとする。 弱いと，苦手意識の強さがある。自分の対処への評価が厳しい（一時的であればよい傾向）。環境からの支援が少ない状況がある。
情緒（気持ち）面	**充実感：学習することの楽しさややる気を感じている。**		
	$M=2.55$	特徴	行動面に関連がない。内的調整と同じく自己目的性が強い。高校生は，遂行目標の重視からの抑制の影響がある。
			強いと，自己目的性が強い。好き嫌いによる科目・課題への取り組み方の差がある。よいと思える学習方法は継続しやすい。 弱いと，全体的にポジティブ傾向の場合は，全般的な自信のなさ，学習方略が合っていない（not-right）可能性がある。
	統制感：学習への取り組みがうまくいっていると感じている。		
	$M=2.38$	特徴	行動面のポジティブな態度を促進する上で重要。高校生は中学生よりも習慣的な積極行動を促進。
			強いと，結果への心配や焦りやプレッシャーに負けない。 弱いと，苦手意識の強さがある。全体的にポジティブ傾向の場合は全般的な自信のなさがある。
認知面	**遂行目標の重視：人よりもいい結果や成績を取ることを大事だと思う考え。**		
	$M=3.21$	特徴	利点は少ない。高校生は，対処回避を促進（$\beta=.18$），充実感を抑制（$\beta=-.14$）。高校生は中学生よりも対処回避を促進する。
			弱いと，問題や原因の自己帰属をしている。
情緒面	**学習の不安：学習や成績への心配や気がかりを感じている。**		
	$M=3.69$	特徴	態度の両価性の問題がある（行動面のポジティブ・ネガティブ両方の態度を促進）。高校生は中学生よりもテスト課題対処を促進。
			強いと，全体的にポジティブ傾向の場合は不安のポジティブ面（気がかり）が高い。全体的にネガティブ傾向（学習性無力感）の場合は不安のネガティブ面（心配）が高い。 弱いと，全体的にポジティブ傾向の場合は不安のネガティブ面（心配）が低い。全体的にネガティブ傾向が強い（学習性無力感）場合は不安のポジティブ面（気がかり）が低い。

●M: 中高生の平均値。

●上の段は量的研究から，下の段は質的研究からわかった特徴。

Figure 9-4 学習の態度因子の特徴表

ル【研究５】」から得られた，学習の態度尺度の因子の，構成概念としての特徴，生徒らの学習の悩みや様子および相談の経緯との連関に関する特徴をまとめたものである。それを専門的 Hlp. が参照することで，学習の態度尺度や個人プロフィールを実際の学習支援で活用する際の資料になると考えられた。

学習相談プロセスシートの内容　プロセスシートは STEP1 ～ 8 から成り立っており，STEP1 は，不登校や知的能力の問題が大きい場合の「環境調整」の必要性のチェックであった。具体的には，研究 2 で明らかになったように，①不登校や登校渋りへの対応として，適応指導教室などの居場所づくりの調整，②知的能力の偏りの大きさへの対応として，特別支援学級や取り出し授業などの調整，③その他の生活面，環境面，精神症状などへの配慮や調整，であった。

STEP2 は主訴の確認，学習面で困っていることの聞き取りであった。

STEP3 は問題や困難のアセスメントであった。研究 2 より，専門的 Hlp. は多彩なアセスメントをすることに特徴があった一方で，学習の問題においての評価的サポートや態度の認知・行動面への着目が少なかったために，プロセスシートには，「学習方法」，「能力の特性（知的能力と認知能力の特性）」，態度の「認知面・情緒面・行動面」での具体的なアセスメントの内容を記した。また，「学習方法」と「能力の特性」の中で「査定できない場合はリファーする」とあるのは，プロセスシートに記したアセスメントを実施する十分な知識やスキルがない場合には，そのことに詳しい適任者にアセスメントを依頼するか，その人のアドバイスを得ながらアセスメントを行うという意味である。

STEP4 は本論文が取り上げている学習方略，知的能力，態度の 3 側面についてのガイダンスであり，学習相談において「どのような学習方法が有効なのか」，「知的能力に困難がある場合には，どのような問題が起こり，どう対処したらいいのか」，「態度の 3 側面はどのようにつながっているのか」などについて，生徒らに説明する段階とした。

STEP5 ～ 8 は，研究 3b で生成された学習相談プロセスモデルの中の《相談への安心感》，《問題との対峙》，《対処》，《展開》の項目を確認する段階とした。各段階で見出された概念を生徒らや専門的 Hlp. がわかりやすいような表現に改めた上で記述した。

分析 1 ～ 3：プロセスシートの信用性，転用可能性，および態度の活用可能性の検証

調査 E：専門的 Hlp. へのインタビュー調査の実施

調査協力者　教育現場で相談業務に当たる専門的 Hlp. 7 名（Table 9-1）。協力者のうち，B, C, D, E，F，H さんは，「8.2 教育現場における学習支援の特徴と課題の検討【研究２】」で行った調査 C の協力者でもあった（2 つの調査の同じ協力者は同じアルファベットで表した）。

調査時期　2019 年 2 月～ 3 月。

質問内容　学習相談ツールを提示して解説した後に「これまで実際に担当した学習相談内容や特徴」，「学習相談プロセスシートや態度の活用に対する感想や意見」，「自分の経験から学習相談と

Table 9-1　調査協力者（$N = 7$）の内訳

氏名	性別	役職	資格	カウンセラー歴
B	女性	SC（小・中）	SP，GC，EC	5 年
C	女性	SC（高），巡回相談員	SP，GC，EC	約 10 年
D	女性	SC（小・中・高）	SP，CC，SENS	約 25 年
E	女性	相談員（高）	GC，EC，認 C	約 20 年
F	女性	SC（中）	CC	約 15 年
H	女性	SC（小・中・高）	CC	約 15 年
J	女性	SC（小・中・高）	SP	2 年

注）資格の表記は次を表す。SP：学校心理士，GC：ガイダンスカウンセラー，CC：臨床心理士，EC：教育カウンセラー，SENS：特別支援教育士，認 C：認定カウンセラー。

して妥当かどうか，ケースに転用できるか」などについてたずねた。

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，文書と口頭で行った。目的は，「教育現場でカウンセラーや相談員や教員がどのように学習相談を進めていったらいいかについてまとめた『中学・高校生の学習相談プロセスシート』に対する意見を募り，シートの妥当性を検討すること」と記した。また，各自から署名を持って同意を得た。

協力者に提示した「調査へのご協力のお願い」，「調査計画書」は Appendix 9-1，9-2 に示した。

分析の方法

分析の手順

（a）インタビューの内容のうちプロセスシートおよび態度の活用に関するテキストデータをラベリングした。

（b）抽出された全ラベルを KJ 法を援用してカテゴリー化して，表にまとめた。

（c）以上の結果から，信用性，転用可能性，態度の活用可能性を検証した。

（d）プロセスシートに対する感想や意見から重要と考えられる内容をまとめた。

なお，分析 1 ～ 3 ごとの協力者の全発言は Appendix 9-3 に示した。

また，本調査は本学の倫理委員会の承認を受けて実施された。

9.1.3　結果と考察

以下の説明のうち，「　」内の（　）のアルファベットは協力者を表す。

分析 1：プロセスシートの信用性の検証

学習相談プロセスシート（学習の態度アンケートを含む）の信用性について協力者の意見をまとめたところ，「専門職としての確信」，「カウンセラーの専門性」のラベルからなる「専門性に基づく信用性」カテゴリーと，「相談の意義」，「相談のやりやすさ」，「ふり返りの重要性」，「自己理解・自己分析の重要性」，「プロセスの重要性」，「新しい知見」のラベルからなる「相談としての信用性」カテゴリーが見出された（Table 9-2）。

なお，以下の説明のうち，「　」内の（　）のアルファベットは調査協力者を表す。

Table 9-2　学習相談プロセスシートの信用性ついての協力者（$N = 7$）の意見

カテゴリー	ラベル	テキスト例
専門性に基づく信用性	専門職としての確信	すごく理解できる。確かにと思う (C)。（プロセス自体は）このようになるだろうなと思う。アセスメントとガイダンスをやって，ここ（相談の安心感）があればこう（問題との対峙）なるだろうなと思いますし，それに対して対処，取り組みができるので，私の中ではスーッと入りました (E)。
	カウンセラーの専門性	（認知・情緒・行動の）３側面を使うのはカウンセラーならではかなって思いますよ (B)。（個人の心理的な）深いところまで見ていく，トータルでアセスメントしていくところはカウンセラーしかできないことですし (D)。
相談としての信用性	相談の意義	なんかねえ，（学習の相談は）本当にここ（プロセスシートで示されているステップ）までやらないと意味がないと思っている，細かく。（学校の）先生につなげるところで終わっちゃっている。（中略）実際は，アセスメントの前で終わってる (D)。（将来のためのような）目標があっても動機が付いてこない。カウンセリングはそういうところ（３側面のような自分の内面）も考えさせることが大事だと思って (J)。
	相談のやりやすさ	（学習の話になった時に）これ（プロセスシート）があると（問題を）整理するのに自分にも生徒にも役立つと思う (B)。　今まで何かイメージを持って学習相談をやってきた訳ではないので，こういうプロセスがあるとやりやすいと思う (E)。
	ふり返りの重要性	でも確かにそれ（学習のふり返り）をやった方が，うまく行ったことを再認識できるから。そうでないと「ああ，よかったねえ」で終わっちゃうので (C)。
	自己理解・自己分析の重要性	これ（学習の態度アンケート）だけでも，結構自己理解が進むと思うんですよ (D)。チェックシートは，メタ認知というか，自分を知る上で大切なので，必要だと思う (E)。
	プロセスの重要性	不登校や発達の問題が多い子の，最初の環境調整は大事だと思う (F)。 確かにここ（相談への安心感と問題との対峙）なしには（目標は）明確化しないなって，今お話を聞いて納得しました (J)。
	新しい知見	学習が，学習方略と能力の特性と学習の態度がうまく噛み合ったときに，３つがうまくいかないとダメだよ，というのが新しい発見だと思う (F)。 私自身そういう視点（学習の態度面にも着目する）がなかったので，勉強は勉強（をするだけ）って思ってたので，このシートで気づいたというか (J)。

「専門性に基づく信用性」カテゴリーのうち「専門職としての確信」では，プロセスシートの流れについて，「すごく理解できる。確かにと思う (C)」，「アセスメントとガイダンスをやって，ここ（相談への安心感）があればこう（問題との対峙）なるだろうなと思いますし，それに対して対処，取り組みができる (E)」などの意見があり，専門的 Hlp. としての実践経験に基づいたプロセス（５つの段階とその流れ）の妥当性への確信が示されたと考えられた。また，「カウンセラーの専門性」では，プロセスシートに示された内容について，「（認知・情緒・行動の）３側面を使うのはカウンセラーならではかなって思いますよ (B)」，「（３側面のように個人の心理的な）深いところまで見ていく，トータルでアセスメントしていくところはカウンセラーしかできないことですし (D)」などの意見があり，プロセスシートに基づいた相談を実践することで，専門的 Hlp. の態度や３側面についての専門性が発揮できるというプロセスシートの特徴が示されたと考えられた。

「相談としての信用性」カテゴリーのうち「相談の意義」では，「本当はここ（プロセスシートで示されているステップ）までやらないと意味がないと思っている，細かく。（学校の）先生につなげるところで終わっちゃっている (D)」，「（将来のためのような）目標があっても動機が付いてこない。カウンセリングはそういうところ（３側面のような自分の内面）も考えさせることが大事だと思って (J)」などの意見があり，専門的 Hlp. から見て，態度の３側面をはじめプロセスシートに示された内容を相談に取り入れる意義が示されたと考えられた。また，「相談のやりやすさ」では，「（学習の話になった時に）これ（プロセスシート）があると（問題を）整理するのに自分にも生徒にも役立つと思う (B)」，「今まで何かイメージを持って学習相談をやってきた訳ではないので，こういうプロセスがあるとやりやすいと思う (E)」などの意見があり，プロセスシートを用いることで，気づきや進行の点で専門的 Hlp. も生徒も相談がやりやすくなるという利点が示されたと考えられた。次に，「ふり返りの重要性」や「自己理解・自己分析の重要性」では，「（ふり返りをやらないと）『ああ，よかったねえ』で終わっちゃうので (C)」，「チェックシートは，メタ認知というか，自分を知る上で大切なので，必要だと思う (E)」などの発言があり，専門的 Hlp. が普段から重視していると考えられるふり返りや自己理解・自己分析の観点がプロセスシートに組み込まれていることの重要性が示されたと考えられた。さらに，「プロセスの重要性」では，「不登校や発達の問題が多い子の，最初の環境調整は大事だと思う (F)」，「確かにここ（相談への安心感と問題との対峙）なしには目標は明確化しないなって（中略）納得しました (J)」などの発言があり，プロセスシートに示された環境調整や目標などの具体的な手立てや内容をどこで取り上げるかというプロセスの重要性が示されたと考えられた。最後に，「新しい知見」では，「学習が，学習方略と能力の特性と学習の態度がうまく噛み合ったときに，３つがうまくいかないとダメだよ，というのが新しい発見だと思う (F)」，「私自身そういう視点（学習の態度面にも着目する）がなかったので，勉強は勉強（をするだけ）って思ってたので，このシートで気づいたというか (J)」などの発言があり，プロセスシートが専門的 Hlp. に対して学習相談の際の新しい視点を複数提示できたことが示されたと考えられた。

分析 2：プロセスシートの転用可能性の検証

学習相談プロセスシート（学習の態度アンケートを含む）の転用可能性について協力者の意見をまとめたところ，自分のケースについての転用可能性と並行して，転用の難しさを表す一般化限定性が示された（Table 9-3）。転用可能性について，例えば，知的能力の特性の強い生徒に対して，学習が苦手なことはダメなことではないと伝えてきた中学生を想定して，「学習面で困っているんだから，学習面で自分で努力をしていけるように（学習方法，能力の特性，認知・情緒・行動の 5 つの視点に）目を向けさせるのは重要だしやってみたいなと思いましたね。ちゃんとカウンセリングになる (B)」とう意見があった。これより，知的能力の困難へのアセスメントや対処をしながら，情緒的な支持（ダメでないことを伝える）だけではなく，プロセスシートが取り入れた 5 つの視点から幅広く学習について話し合うことによって，生徒が自分の問題に向き合い，整理し，対処し，少しずつ進んでいくというカウンセリング本来の進展が期待できる可能性が示されたと考えられた。また，学習の態度アンケートについて，今相談に来ている高校生を想定して，「ぜひやってみたいですね。前と後でやってみたら本人に自信になったかも。これやって見せたら，『こんなに変わったんだよ』って教えてあげたらいいかも (C)」という意見があった。これより，何らかの心理的問題を抱えている生徒に対して，性格検査と同様に学習の態度アンケートが自分のよさや困難に気づくきっかけになり，また相談の結果としての自分の変化や成長がわかるツールとして使える可能性が示されたと考えられた。さらに，能力の特性の困難と不登校の問題を抱え，ようやく相談室という居場所で学習を始めた中学生を想定して，「どうやって勉強していこうかなと考えている。（中略）今ここ（学習方法）が特にできてないので，今までどうだったのかというチェックは使える。読み取りが苦手なので，（中略）特性に合う方法を見つけるチェックもいい（使える）と思う (F)」という意見があった。これより，不登校と知的能力の困難という両方の問題がある生徒に対して，有効な学習方略を教えるという認知カウンセリングを実践したい場合に，プロセスシートが着目点や進め方の参考になる可能性が示されたと考えられた。

一方で，一般化限定性について，適用が難しい生徒がいること，専門的 Hlp. が活用しにくいことへの指摘があった。前者では，「認知・情緒・行動に分けていろいろ聞いていくんですよね。特性の強い子って結構いるんですけど，オープンな質問に対して答えにくいと思うんですけど (B)」，「気持ち自体がわからない子もいるから，難しい (B)」，「精神的に病んでいる子は通用しないと思いますけど，なかなか (C)」，「（やる気がないとか）情緒面とか（の問題がある生徒）だと難しいですよね。大体家庭環境とか，不安定さだとか，そういうところで，家に帰って勉強するどころじゃないよねって子も多いですからねえ (C)」，「プロセスシートが使えるのは，（知的能力が）やっぱりある程度標準以上の子になるかなって思いましたけどね (D)」などの意見があった。後者では，「カウンセラーは学習の相談だけ受けている訳ではないので，まとまった時間は取りにくい (C)」，「継続してくる子の場合，（カウンセリングは）もっとたくさん回数やるので，それをずっとこの学習

Table 9-3　学習相談プロセスシートの転用可能性ついての協力者（$N = 7$）の意見

項目	テキスト例
転用可能性	（認知特性の強い中学生の学習相談で）やはりカウンセラーなので，頑張っていることとか，本人のエンパワメントとか（中略）伝えるようにしているだけだったが，学習面で困っているんだから，学習面で自分で努力をしていけるように，（学習方略，知的能力，認知・情緒・行動の 5 つの視点）目を向けさせるのは重要かなと思いましたね (B)。　ぜひやってみたいですね。前と後でやってみたら本人に自信になったかも。これやって見せたら，『こんなに変わったんだよ』って教えてあげたらいいかも (C)。　（精神的な問題がなければこのアセスメントのシートは）いいと思います，乗ってくると思います。みんなだってできるようになりたいんです (C)。　（高校生は）具体的に切羽詰まっているから，（中略）ま，態度面で変わるのが難しくても，そこ（学習方略の指導）と並行してやれば結構乗るかも (E)。　今ここ（学習方法）が特にできてないので，今までどうだったのかというチェックは使える。読み取りが苦手なので，（中略）特性に合う方法を見つけるチェックもいい（使える）と思う (F)。
一般化限定性	特性の強い子って結構いるんですけど，オープンな質問に対して答えにくいと思うんですけど。（中略）「どんな気持ち？」とたずねてもうまく答えられないとかあるので (B)。　気持ち自体がわからない子もいるから，難しい (B)。　（やる気がないとか）情緒面とか（の問題がある生徒）だと難しいですよね。大体家庭環境とか，不安定さだとか，そういうところで，家に帰って勉強するどころじゃないよねって子も多いですからねえ (C)。　カウンセラーは学習の相談だけ受けている訳ではないので，まとまった時間は取りにくい (C)。　プロセスシートが使えるのは，（知的能力が）やっぱりある程度標準以上の子になるかなって思いましたけどね (D)。　継続してくる子の場合，（カウンセリングは）もっとたくさん回数やるので，それをずっとこの学習のシートでというのは，やりにくいと思う (E)。

のシートでというのは，やりにくいと思う (E)」などの意見があった。これらより，生徒らの様々な特性や状況（知的能力の特性，発達特性，精神症状，家庭環境など），また教育現場での専門的 Hlp. への需要や勤務実態に即した学習相談の実施が求められていると考えられた。

分析 3 ：専門的 Hlp. から見た態度の活用可能性の検証

学習相談に態度の 3 側面の視点を活用することの可能性について協力者の意見をまとめたところ，アンケートから作成できる「学習の態度プロフィール」と「態度の視点」について，それぞれ「専門的 Hlp. の利点」と「生徒の利点」の観点にまとめられる可能性が示された（Table 9-4）。「学習の態度プロフィール」の活用のうち「専門的 Hlp. の利点」では，「（WISC のプロフィールのように）学習の態度プロフィールのようなグラフは私達は慣れている (B)」，「子どもたちが（自分の学習の態度は）『バラバラだなあ』，『やっぱりそうなんだ』って気づいて，私達も気づくのは，ふり返る点で大事だと思う (F)」のように，専門的 Hlp. が学習の態度プロフィールに馴染みがあるだけでなく，プロフィールというツールを通して支援する／される立場にある者同士が認識や思いを共有できるという可能性が示されたと考えられた。また，「生徒の利点」では，「（学習の態度アンケートを）実際にやってもらって，こうだったよねって（目に見えて）結果がわかるというのは，すごく大事なことのような気がして。ただ話を聞いているだけだと飽きちゃうから (C)」，「学習が問題になった時点で既に態度に問題があるので，それでプロフィールは（自分の態度の）どこが悪いのかどうか，わかるのに役立つと思う (F)」のように，専門的 Hlp. が重視している態度の視点がプロ

Table 9-4　学習の態度の活用の有用性についての協力者（$N = 7$）の意見

項目	観点	テキスト例
学習の態度プロフィール	専門的 Hlp. の利点	学習の態度プロフィールのようなグラフは私たちは慣れている (B)。　子どもたちが「バラバラなんだなあ」,「やっぱりそうなんだなあ」って，私たちも気づくのは，ふり返る点で大事だと思う (F)。
	生徒の利点	これ（プロフィールの強み・弱み），とてもいいと思います。（普段気づきにくい自分の）強いところに気づいていもらえる（C)。（プロフィールを用いて）子どもたちが自分の学習に向き合うのは大切だと思った (F)。
態度の視点	専門的 Hlp. の利点	私の場合認知行動療法をやるので，そうやって（認知・情緒・行動を）図に描いてというのはやりますしね (D)。（3 側面について）子供に聞いても 3 つに分けて出てこないと思うけど，こちら（カウンセラー）が持っておく視点としてはいいのかなあと思う (H)。
	生徒の利点	このシートも認知・情緒・行動に分けて考えると，新しい見方ができるということが（生徒たちに）わかることがいいと思う (B)。（認知・情緒・行動に分けて考えてみることは）整理しやすいし，自分のふり返り，気づきになりますし (D)。（自分の態度をふり返ることは）勉強以外の適応（の問題）であっても関係してくると思いますし，（中略）長い目で見たときに健康的な考え（態度）で学習に取り組めていることはすごく大事だなって思ってます (H)。

フィールの形で目に見えて示せることで生徒にも役立つという有用性が示されたと考えられた。

「態度の視点」の活用のうち「専門的 Hlp. の利点」では，「私の場合認知行動療法をやるので，そうやって（ふり返った 3 側面を）図に描いてというのはやりますし，それが学習に使えるのはやりやすいと思います (D)」,「（3 側面について）子どもに聞いても 3 つに分けては出てこないと思うけど，こちら（カウンセラー）が持っておく視点としては，他の相談でも使っているし，いいのかなあと思う (H)」のように，専門的 Hlp. が普段から活用している 3 側面が学習相談にも使えるという汎用性の高さが示されたと考えられた。また「生徒の利点」では，「学習面で生徒にふり返りをさせるときに（認知・情緒・行動，学習方略，能力の特性の）観点がちゃんと用意されているのは便利だと思う (B)」,「（自分の態度をふり返ることは）勉強以外の適応（の問題）であっても関係してくると思いますし，（中略）長い目で見たときに健康的な考え（態度）で学習に取り組めていることはすごく大事だなって思ってます (H)」のように，学習の問題を整理して考える際の 5 つの視点の利便性や，カウンセリングが目指す生徒の精神的健康に対する態度の視点が活用できる可能性が示されたと考えられた。

9.1.4　本節のまとめ

本節では，学習相談プロセスシートを作成した上で，妥当性の検証として，プロセスシートの「信

用性の検証（分析 1）」,「転用可能性の検証（分析 2）」, および「専門的 Hlp. から見た態度の活用可能性の検証（分析 3）」を行った。その結果，専門的 Hlp.7 名へのインタビュー調査から，一定程度の信用性，転用可能性，態度の活用可能性が確認されたと考えられた。また，信用性では,「専門職としての確信」,「カウンセラーの専門性」のラベルからなる「専門性に基づく信用性」カテゴリーが,「相談の意義」,「新しい知見」,「プロセスの重要性」などのラベルからなる「意義への着目」カテゴリーが見出された。転用可能性では，自分のケースにおいて転用できるという意見があった一方で，自分の考えや気持ちを答えにくい生徒らがいること，学習の相談だけに時間は取りにくいことなどの一般化限定性も示された。態度の活用可能性では,「学習の態度プロフィール」と「態度の視点」の活用について，いずれも「専門的 Hlp. の利点」と「生徒の利点」からの活用可能性が示された。

9.2　学習の態度の個人プロフィールの活用可能性の検討【研究 5】

9.2.1　目的

本節の目的は，学習の態度尺度から個人プロフィールを作成した上で,「学習の態度の個人プロフィールの特徴と学習の悩み・様子，および相談の経緯との連関を明らかにする」ことであった。研究 1a で作成した学習の態度尺度に個別の学習相談の実施（研究 3a）の中で協力者に回答してもらい，その結果をもとに検討した。また，個人プロフィールの pre と post の変化についても相談の経緯との連関について検討した。

9.2.2　方法

分析対象　調査 D のデータ（中学生 $N = 4$，高校生 $N = 6$）を用いた。

プロフィール作成のための手順　Table 9-5 のとおりであった。

プロフィール分析の視点　Table 9-6 のとおりであった。個人プロフィールを解釈する際の客観性を確保するために，このような視点を設定した。

9.2.3　結果と考察

学習の態度プロフィールの特徴と学習の悩み・様子，および相談の経緯との連関

全員分の学習の態度の個人プロフィールは Figure 9-5 ～ 9-14 に示した。また，協力者の学習の悩み･様子は, 研究 3a の SCAT 分析の結果であるテーマと意味によるストーリーラインを活用した。

なお，中学生の a さん，b さん，c さんは，学習相談を実施する調査期間中に 2 回のふり返り（それまでの学習相談の全体的なふり返り）を行ったために，個人プロフィールは，pre，middle，post の 3 つがある。また, 以下の記述のうち, ストーリーラインで見られたテーマは下線（<u>　　</u>）で，意味は二重下線（<u><u>　　</u></u>）で表した。

Table 9-5　学習の態度の個人プロフィールを作成する手順

(a) 各協力者の下位尺度得点を，調査 A（中学生 $N = 598$，高校生 $N = 763$）のデータを元に標準得点化した。なお，対処回避（行動面）は得点を反転させた。
(b) 標準得点を用いてプロフィールを作成した。その際に，他の態度因子と独立の関係であった遂行目標の重視（認知面）と学習の不安（情緒面）はグラフの右端に配置した。
(c) 遂行目標の重視と学習の不安を除いて，各協力者の標準得点の平均値を算出した。
(d) 個人内差（個人における強い・弱い。15％水準）を算出するに当たって，以下の式を用いた。

$$判定値 = 1.44\sqrt{(SEm_t)^2/K^2 + [(K-2)/K](SEm_i)^2}$$

Table 9-6　学習の態度の個人プロフィールを分析する観点

(a) 全体的なプロフィールの形とばらつき（偏り）
(b) 個人間差としての高い／低い
(c) 個人内論しての強い／弱い
(d) 他の態度因子に影響が大きかったコスト受容と統制感の得点
(e) 他の態度因子と独立であった遂行目標の重視と学習の不安は，最後に評価した

中学女子 a さん（中学 1 ～ 2 年）

態度プロフィールは Figure 9-5 に示した。相談内容は「うまく取り組めない。失敗することが恥ずかしく，今から受験が心配」であった。平均は pre が 0.63，middle が 0.75，post が 1.07 であった。強み（S）と弱み（W）は，pre，midle，post ともに見られなかった。a さんの学習の悩み・様子を表したテーマと意味によるストーリーラインは Table 8-11 に示してある。

プロフィールと学習の悩み・様子の連関　以下のことが推察された。

(a) プロフィールは全体的にポジティブで，平均も高い。関与肯定とテスト課題対処が高い。このことは，a さんの真面目な性格，持ち前の粘り強さを生かして，普段から学習に取り組んでいることを表していると考えられた。

(b) 対処回避がやや低い。このことは，嫌いな科目に取り組めないといった最初の頃の満足できない取り組み，対処方略のなさ，理解を伴わない方略を表していると考えられた。

(c) 遂行目標の重視がとても低い。このことは，a さんは「失敗するのがイヤ」だが，「勉強ができる人を気にしない」という発言があり，相談への積極さも生かして自分の問題に集中しており，このことを合わせると，a さんには他人と比較するという意識はなく，このことが遂行目標の重視の低さにつながったのではないかと考えられた。

プロフィールの変化と相談の経緯の連関（pre → middle）　以下のことが推察された。

(a) 行動面の習慣的な積極行動と対処回避，および情緒面の統制感が上がった。このことは，ストーリーラインでの行動面の変化である習慣的な積極行動，満足できる取り組みなどの習得を表してい

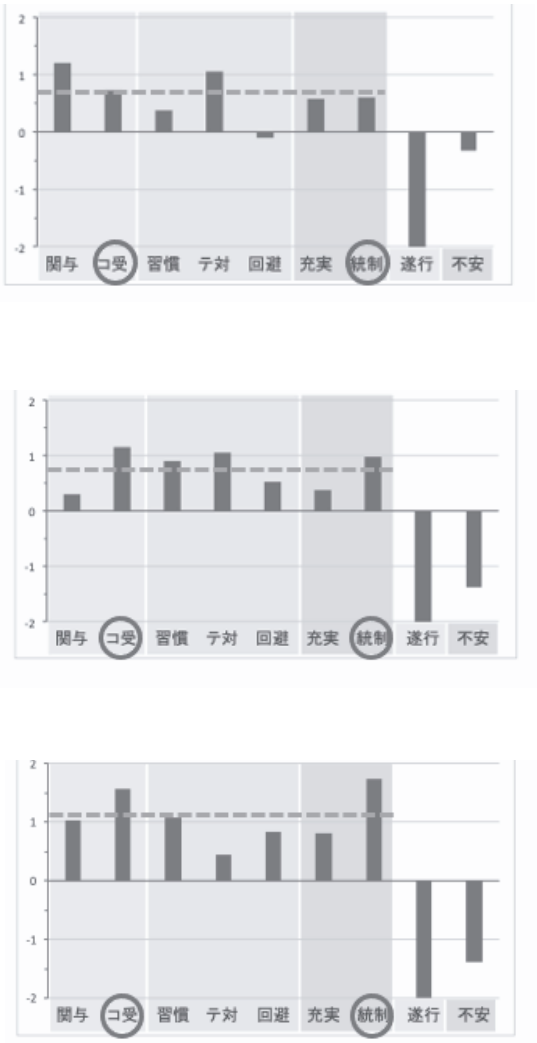

Figure 9-5　中学女子 a さん（中学 1 ～ 2 年）の学習の態度の個人プロフィール
（上：pre，中：middle，下：post）

注）グラフの横軸の項目は以下を表す。関与：関与肯定，コ受：コスト受容，習慣：習慣的な積極行動，テ対：テスト課題対処，回避：対処回避，充実：充実感，遂行：遂行目標の重視，不安：学習の不安。

ると考えられた。

(b) コスト受容が上がった。このことは，嫌いな科目に取り組めないという満足できない取り組みの状態から，持ち前の粘り強さを生かしたふり返り（観察による客観的な分析など）を通して，態度がポジティブに変容した（態度の一致，思考の軟化など ）結果を表していると考えられた。

(c) 学習の不安が下がった。このことは，援助資源の活用を通した支援への感謝，援助者からの後押しを感じながら，つきまとう不安のある程度の解消を表していると考えられた。

プロフィールの変化と相談の経緯の連関（middle → post）　以下のことが推察された。

(a) 上がったものが多く，平均も 1/2SD ほど上がった。このことは，学習相談に粘り強く取り組んだ結果，新しい発見を動機づけにしながら，学習方略の改善（結果志向の学習観からの解放，深い認知的方略（意味理解）など）や，よい変化（ポジティブな学習態度，情緒面のうっすらとした好転など）を自覚できるようになったことを表していると考えられた。

(b) 統制感が上がった。このことは，学習方略の改善（深い認知的方略（意味理解），外的リソース方略，有効な方略の定着）に地道に取り組んだ結果，普段の学習が満足できる取り組みに変わったことを表していると考えられた。

中学女子 b さん（中学 2 〜 3 年）

態度プロフィールは Figure 9-6 に示した。相談内容は「苦手（技能 4 科や英単語の覚え方など）な勉強の仕方や，勉強の価値がわからない。志望校をどう決定したらいいか」であった。平均は pre が− 0.33，middle が 0.52，post が− 0.18 であった。pre では，強み（S）は充実感，弱み（W）は統制感であり，middle では強み（W）は見られず，弱み（W）は対処回避であり，post では，強み（S）はテスト課題対処，弱み（W）は対処回避であった。b さんの学習の悩み・様子を表したテーマと意味によるストーリーラインは Table 8-12 に示してある。

プロフィールと学習の悩み・様子の連関　以下のことが推察された。

(a) 充実感のみがとても高い（強い）。これは，最初の頃は偏った思考・行動様式，悲観的思考へのとらわれ，無力感・諦め，嫌悪感などがありながらも，「自分のやり方で解決したい」という思いが強かったため，自分の価値や目的に合っている学習にはしっかり取り組み，そのことによるポジティブ感情の高まりを表していると考えられた。

(b) 対処回避は低く，統制感は弱い。これは，偏った思考・行動様式，「自分のやり方で解決したい」という思いを背景とした「勉強の価値がわからないとしたくない」という行動と，情緒面の無力感・諦めを表していると考えられた。

(c) 遂行目標の重視はとても低い。これは，「点数や成績のための勉強」への嫌悪感や，成績を重視する人への他者批判を背景にした b さんの認知面の特徴を表していると考えられた。

プロフィールの変化と相談の経緯の連関（pre → middle）　以下のことが推察された。

(a) 対処回避と充実感を除いてポジティブに変化し，平均点が上がった。

Figure 9-6　中学女子 b さん（中学 2 ～ 3 年）の学習の態度の個人プロフィール
（上：pre，中：middle，下：post）

注）グラフの横軸の項目は以下を表す。関与：関与肯定，コ受：コスト受容，習慣：習慣的な積極行動，テ対：テスト課題対処，回避：対処回避，充実：充実感，遂行：遂行目標の重視，不安：学習の不安。

(b) 認知面がやや上がった。これは，自分のネガティブ面の直面化と受容という作業を通して，認知面の整理（潜在的問題への気づき，偏りへの気づきなど ）や，認知面の折り合いという展開があったことを表していると考えられた。

(c) 行動面と統制感が上がった。これは，認知カウンセリングや，苦手だった英単語の覚え方について自分の特性に合った音と意味のマッチングなどを通して，学習方略の改善（深い認知的方略の有効性，能力の特性に合った方略への納得感）があったことを表していると考えられた。

(d) 対処回避が弱みになった。依然として，苦手への回避（苦手意識へのしがみつき，自己統制の失敗，問題認知の回避など）が残っていることを表していると考えられた。

(e) 遂行目標の重視と学習の不安が上がった。pre ではこの 2 つは極端に低かったが，それが極端でなくなった。これは，全体的な態度の偏りが取れたことと全体的に平均が上がったことを象徴していると考えられた。

プロフィールの変化と相談の経緯の連関（middle → post）　以下のことが推察された。

(a) 平均点が下がり，学習の不安が高くなった。これは，高校受験のプレッシャーを感じながら，情緒面の辛さ（不満感の表出，辛さの実感など）を表していると考えられた。

(b) 習慣的な積極行動と統制感が低くなった。これは，高校受験を直前に控え，ネガティブ面の直面化と受容をしながら，厳しく自己評価をしていることを表していると考えられた。

(c) テスト課題対処が強くなった。これは，受験勉強の成果としての英語長文読解の要約方略という深い認知的方略の定着や，特性に合った方略への納得感が背景にあると考えられた。

中学女子 c さん（中学 2 〜 3 年）

態度プロフィールは Figure 9-7 に示した。相談内容は「国語と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」であった。平均は pre が 0.18，middle が 0.47，post が 0.81 であった。pre では，強み（S）は対処回避しないこと，弱み（W）は関与肯定であり，middle では，強み（S）と弱み（W）ともに見られず，post では，強み（S）はテスト課題対処であり，弱み（W）は見られなかった。c さんの学習の悩み・様子を表したテーマと意味によるストーリーラインは Table 8-13 に示してある。

プロフィールと学習の悩み・様子の連関　以下のことが推察された。

(a) 全体的に中学生の平均並みであった。

(b) 対処回避しないことがとても強い。このことは，真面目な性格であり，親や学校に言われたとおりのやり方でやってきたことを背景に，「テストでよい成績をとらなければ」，「何とかしなければ」と考えていたこと（非認知主義的学習観（結果志向））を表していると考えられた。

(c) それ以外のプロフィールは高くなかった。このことは，自分では気づいていなかった自己統制の失敗（先延ばし），問題認知の回避（忘れる），焦り，未知への不安があることを表していると考えられた。

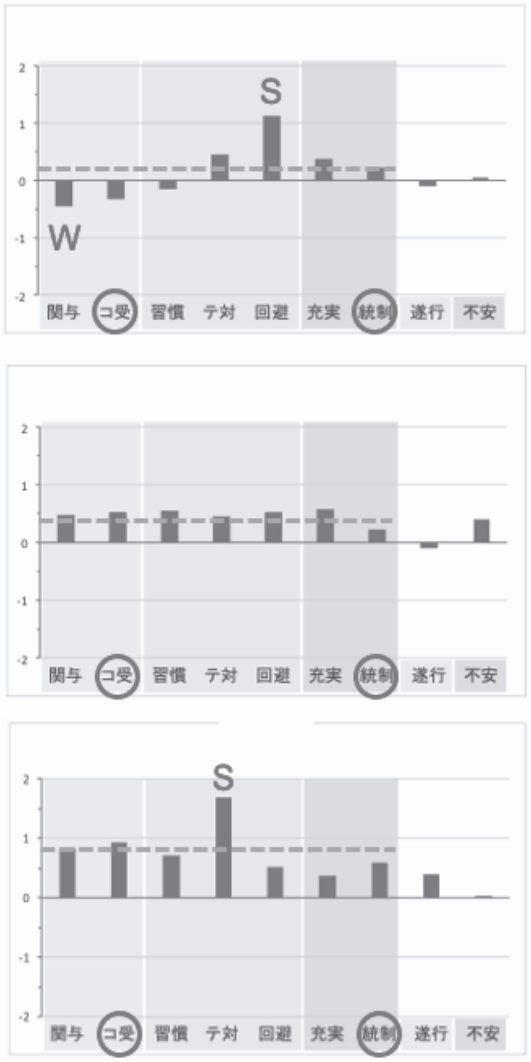

Figure 9-7　中学女子 c さん（中学 2 ～ 3 年）の学習の態度の個人プロフィール
（上：pre，中：middle，下：post）

注）グラフの横軸の項目は以下を表す。関与：関与肯定，コ受：コスト受容，習慣：習慣的な積極行動，テ対：テスト課題対処，回避：対処回避，充実：充実感，遂行：遂行目標の重視，不安：学習の不安。

(d) 関与肯定が弱い。これは，悩みの背景にあった認知面の偏った学習観（結果志向），コスト受容の低さへの不十分な自己理解，うまく行かなくなり焦り始めていることを表していると考えられた。

プロフィールの変化と相談の経緯の連関（pre → middle）　以下のことが推察された。

(a) 認知面と習慣的な積極行動が高くなった。これは，気づかなかった能力の特性への気づきや，やりやすい方略から実践したことなどを通して，学習方略の見直し（認知カウンセリングへの納得感など）と改善の実感（有効な方略の定着など），および苦手な言語理解への対処（意味や要点のていねいな確認など）の結果として，c さんの態度がポジティブに変化したことを表していると考えられた。

(b) 関与肯定が弱みではなくなった。これは，上記のよい変化と情緒面の好転（情緒面の折り合いなど）の結果として，関与肯定がポジティブに変化したことを表していると考えられた。

(c) 対処回避をしなくなった。これは，テストで「いい成績をとらなければ」と強く考えていたこと（非認知主義的学習観（結果志向））が少なくなった結果ではないかと考えられた。

プロフィールの変化と相談の経緯の連関（middle → post）

(a) 学習相談の結果として，全体的に平均点が上昇した。

(b) 認知面が上がった。これは，学習方略の見直しや改善（認知カウンセリング，特性に合った方略の提案，深い認知的方略の定着（意味理解）など），およびカウンセラーから専門的アプローチとしての態度の意識化を自分なりに実践した結果として，ポジティブな学習態度を獲得し，認知主義的な学習観（意味理解志向），結果期待，コスト受容などが上がったことを表していると考えられた。

(c) 行動面が上がった。これは，やれることを自分なりに意識したことを背景に，学習方略の見直し（浅い認知的方略の限界（暗記方略），特性に合った方略の提案など）や対処（深い認知的方略の定着（意味理解）など）を通して，全体的に行動面が改善したことを表していると考えられた。

(d) ストーリーラインでは相談の成果の実感（成功体験による安心感，学習意欲の促進，達成感など）が見られたが，それはプロフィールの情緒面の変化には表れなかった。

中学女子 d さん（中学 2 年）

態度プロフィールは Figure 9-8 に示した。相談内容は「勉強は『めんどうくさい』，『イヤだ』。授業をちゃんと聞いていない」などであった。平均は pre が－ 0.75，post が－ 0.35 であった。pre では，強み（S）は関与肯定，コスト受容，充実感，弱み（W）は習慣的な積極行動，テスト課題対処，統制感であり，post では，強み（S）は充実感，弱み（W）はテスト課題対処であった。d さんの学習の悩み・様子を表したテーマと意味によるストーリーラインは Table 8-14 に示してある。

プロフィールと学習の悩み・様子の連関　以下のことが推察された。

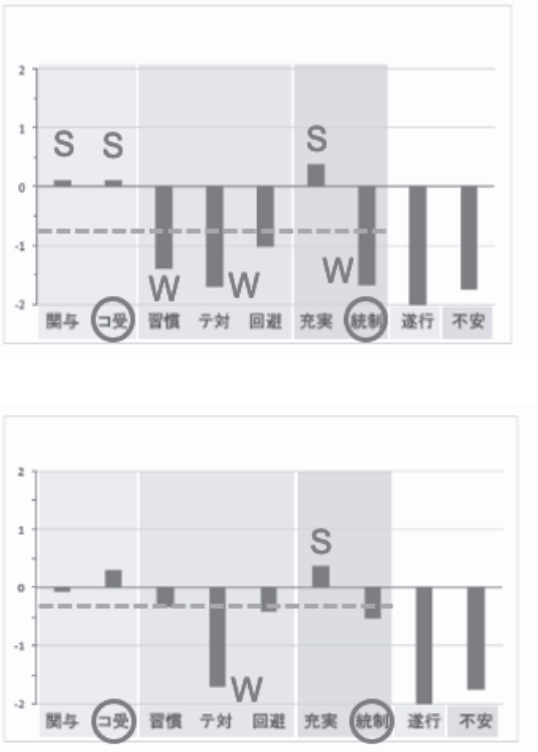

Figure 9-8　中学女子 d さん（中学 2 年）の学習の態度の個人プロフィール
（上：pre，下：post）

注）グラフの横軸の項目は以下を表す。関与：関与肯定，コ受：コスト受容，習慣：習慣的な積極行動，テ対：テスト課題対処，回避：対処回避，充実：充実感，遂行：遂行目標の重視，不安：学習の不安。

(a) プロフィールの際立った低さ・弱さがあり，平均点も低い。これらは，情緒面の無力感・諦め，学習への嫌悪感，行動面の際だった対処方略のなさ，対処の放置，および d さんの何とかする気はないことを表しており，随伴性経験のなさから来る学習性無力感に陥っているのではないかと考えられた。

(b) 関与肯定，コスト受容，充実感は強い。これは，d さんは「何とかする気はない」と思っていた一方で，「自分なりにはやっているつもり」であることを表していると考えられた。一方で，このような強みは，d さんの学習に危機感を抱いていた周囲（親や学校）には見えにくいのではないかと推察された。

(c) 強いものと弱いものの差が大きい。このことは，自己効力感の低さを表しており，その結果として苦手意識からの逃避，不十分な自己理解があり，さらにその背景に知的能力の説明の困難があったことを表していると考えられた。

プロフィールの変化と相談の経緯の連関　以下のことが推察された。

(a) 平均点が上がり，極端に低かった習慣的な積極行動，対処回避，統制感が上がった。これは，カウンセラーからわかりやすく教えてもらうことで，学習方略の改善（基本的方略の実践など），情緒面の安心感の芽生え，ポジティブな学習態度などの本人なりの変化を表していると考えられた。

(b) テスト課題対処はとても低く，弱いままであった。これは，学習相談を経た後も，学校の課題に対する取り組み方に変化がなかったことを表していると考えられた。また，d さんの学習に対して，親や学校は危機感を持っており，テスト課題対処はとても低いままであるため，周囲の d さんへの低い評価は変わらなかったと考えられた。

(c) 認知面は変わらず，充実感は強いままであった。これは，本人なりの努力（カウンセラーとともにふり返りに取り組む）を自分のためにできたと d さんは感じていることを表していると考えられた。

高校女子 A さん（高校 1 年）

態度プロフィールは Figure 9-9 に示した。相談内容は「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」などであった。平均は pre が 0.14，post が 0.16 であった。pre では，強み（S）はコスト受容，習慣的な積極行動であり，弱み（W）は見られなかった。post では，強み（S）は見られず，弱み（W）は充実感であった。A さんの学習の悩み・様子を表したテーマと意味によるストーリーラインは Table 8-15 に示してある。

プロフィールと学習の悩み・様子の連関　以下のことが推察された。

(a) 平均は高校生並みであった。

(b) コスト受容と習慣的な積極行動が強い。これは，毎日図書館に通い学習にも時間をかけていたという努力を表していると考えられた。その背景に，A さんの「何とかしたい」という意欲があると考えられた。

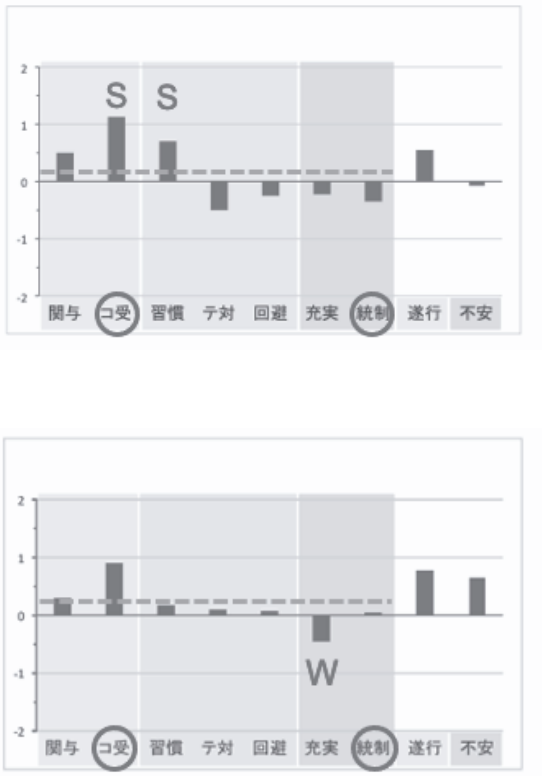

Figure 9-9　高校女子 A さん（高校 1 年）の学習の態度の個人プロフィール
（上：pre，下：post）

注）グラフの横軸の項目は以下を表す。関与：関与肯定，コ受：コスト受容，習慣：習慣的な積極行動，テ対：テスト課題対処，回避：対処回避，充実：充実感，遂行：遂行目標の重視，不安：学習の不安。

(c) 行動面や情緒面が低い。これは，対処の未熟さ（簡略化・なさ），自己統制の失敗，無力感，つきまとう不安などの学習に対するチグハグな感じを表していると考えられた。

(d) 統制感がやや低い。これは，浅い認知的方略の弊害と手立てのない困り感が表れていると考えられた。

プロフィールの変化と相談の経緯の連関　以下のことが推察された。

(a) 平均点は変わらず，コスト受容は高いままであった。これは，もともとの「何とかしたい」という意欲を保ちながら学習を続けていること，苦手だけど「深い理解」の大切さと向き合いながらアドバイスの通りに深い認知的方略の有効性や有効な方略の定着ができたことを表していると考えられた。

(b) 充実感が弱くなり，コスト受容と習慣的な積極行動は強みでなくなった。これは，上記のように学習方略の改善はいくらか見られたものの，学習相談の中で自分に合った方略の模索を続けると同時に自分の気がかりとも向き合ったという負担感の表れではないかと考えられた。

(c) 学習の不安が高くなり，遂行目標の重視はやや高いままであった。これは，高校 1 年生でありながら既に大学受験への不安があるという当初のつきまとう不安やチグハグな感じがまだ残っていることを表していると考えられた。

高校女子 B さん（高校 1 年）

態度プロフィールは Figure 9-10 に示した。相談内容は「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」であった。平均は pre が－ 0.09，post が 0.09 であった。pre では，強み（S）は関与肯定であり，弱み（W）は見られなかった。post では，強み（S）は関与肯定，コスト受容であり，弱み（W）は対処回避してしまうことと充実感であった。B さんの学習の悩み・様子を表したテーマと意味によるストーリーラインは Table 8-16 に示している。

プロフィールと学習の悩み・様子の連関　以下のことが推察された。

(a) 全体的に平均的だが，関与肯定だけが強い。これは，学習相談に自ら応募してきたこと，学習相談の中で熱心に質問していたこと，自分のできることをやりながらコツコツと進むことなどを表していると考えられた。

(b) 対処回避，充実感，統制感がやや低い。これは，対処方略のなさ，対処の放置，また「追い詰められている」というつきまとう不安，不全感などを表していると考えられた。

プロフィールの変化と相談の経緯の連関　以下のことが推察された。

(a) 関与肯定は強いままで，コスト受容が強くなった。これは，学習方略について熱心に質問した結果，小さな成果を感じることを通して，学習方略（基本的方略の実践（音読），基本的方略の限定使用，深い認知的方略の有効性（理解），テスト課題対処，管理方略）の改善につながったこと，およびその熱心さが表れていると考えられた。

(b) 対処回避は弱くなった。これは，自分の学習についての初めてのふり返り（学習相談）を経

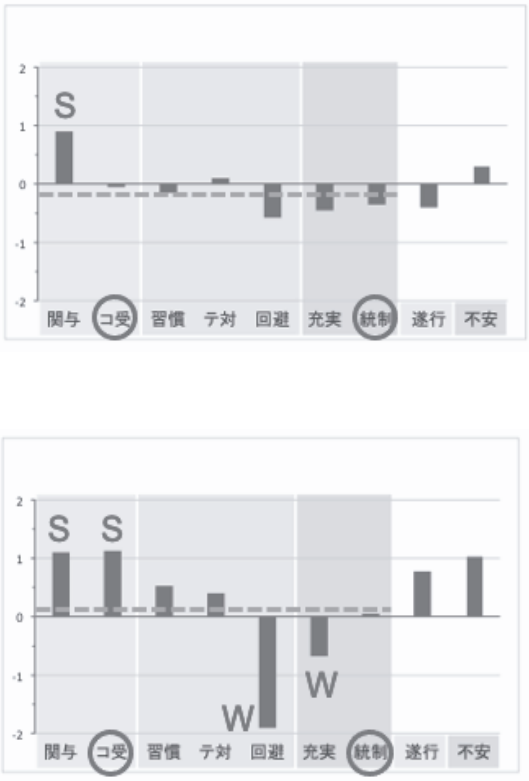

Figure 9-10　高校女子 B さん（高校 1 年）の学習の態度の個人プロフィール
（上：pre，下：post）

注）グラフの横軸の項目は以下を表す。関与：関与肯定，コ受：コスト受容，習慣：習慣的な積極行動，テ対：テスト課題対処，回避：対処回避，充実：充実感，遂行：遂行目標の重視，不安：学習の不安。

験して，自己評価の基準が高くなったためではないかと考えられた。

(c) 充実感が弱く学習の不安が高い。これは，依然ある追い込まれ感や不全感を表しているのではないかと考えられた。

高校女子 C さん（高校 1 年）

態度プロフィールは Figure 9-11 に示した。相談内容は「カタカタ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」などであった。平均は pre が 0.39，post が 0.33 であった。pre では，強み（S）は見られず，弱み（W）は関与肯定であった。post では，強み（S）はテスト課題対処であり，弱み（W）は対処回避をしてしまうこと，統制感であった。C さんの学習の悩み・様子を表したテーマと意味によるストーリーラインは Table 8-17 に示してある。

プロフィールと学習の悩み・様子の連関　以下のことが推察された。

(a) 関与肯定が弱い。これは，勉強が熱心な学校，偏った学習観（学習量志向）の影響を受けて，偏った思考・行動様式が見られたことから，学習のやらされ感への嫌悪から来る認知を表していると考えられた。

(b) 行動面がやや高く，ポジティブな認知が低い。これは，勉強が熱心な学校に通い真面目に毎日の学習に取り組んでいる一方で，パーフェクトな学習者，自己理想とのギャップ，追い込まれ感，焦り，無理な正面突破といったぎくしゃくした感じを表していると考えられた。

(c) 充実感はやや高く，遂行目標の重視はとても低い。これは，感情の吐き出しに対してカウンセラーに粘り強く聞いてもらうちに話すことの満足感を得たことに表れているように，自分のことに集中して，学習相談に自ら熱心に取り組んだこと，その姿勢が学習にも表れていることを表していると考えられた。

プロフィールの変化と相談の経緯の連関　以下のことが推察された。

(a) 全体的にばらつきが大きくなった。これは，態度の行動面は高いもののポジティブな認知・情緒面が弱い（パーフェクトな学習者，自己理想とのギャップ，追い込まれ感，焦りなど）という当初の問題・困難に対して，学習相談を通して感情の吐き出しを続けた結果，C さんの態度への大きな揺さぶりがあったことの表れではないかと考えられた。

(b) 対処回避しないことと統制感が弱くなった。これは，学習相談で話すことの満足感や方略の改善はあったものの，不得意な学習に対する苦手や焦りが残っているのではないかと考えられた。

(c) テスト課題対処が強くなった。これは，学習相談の結果，学習方略のポジティブな変化（有効な方略の定着，音読による理解方略）があったことを表していると考えられた。

(d)C さんの課題であった認知面では，関与肯定が高くなった。これは，偏った学習観（学習量志向）の影響を受けていた状態から，いくらかの認知面の折り合い，態度変容の認知というポジティブな変化を表していると考えられた。

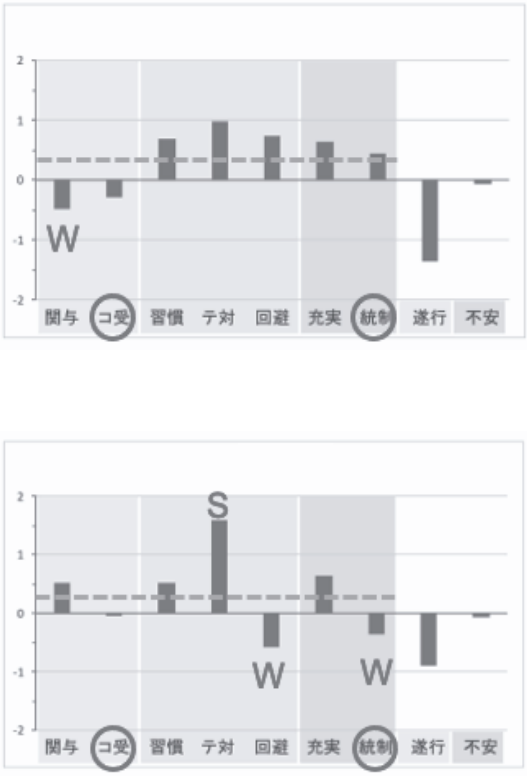

Figure 9-11　高校女子 C さん（高校 1 年）の学習の態度の個人プロフィール
（上：pre，下：post）

注）グラフの横軸の項目は以下を表す。関与：関与肯定，コ受：コスト受容，習慣：習慣的な積極行動，テ対：テスト課題対処，回避：対処回避，充実：充実感，遂行：遂行目標の重視，不安：学習の不安。

高校男子 D さん（高校 1 年）

態度プロフィールは Figure 9-12 に示した。相談内容は「進路変更して，勉強と将来の進学の不安が大きい。聞いて覚えるのが苦手」などであった。平均は pre が－ 0.45，post が 0.19 であった。pre では，強み（S）はコスト受容，充実感であり，弱み（W）はテスト課題対処，統制感であった。post では，強み（S）はコスト受容，充実感であり，弱み（W）は対処回避してしまうこと，統制感であった。D さんの学習の悩み・様子を表したテーマと意味によるストーリーラインは Table 8-18 に示してある。

プロフィールと学習の悩み・様子の連関　以下のことが推察された。

(a) プロフィールのばらつきが大きい。これは，不本意な進路変更をせざるを得なかった D さんの精神的な追い込まれ感，つきまとう不安，「何もかもひどかった」状態の中，学習に取り組んでいたことを表していると考えられた。

(b) 行動面と統制感がとても低く，弱い。これは，「勉強も全然やってなかった」という対処の放置が続いたこと，認知した努力不足などの行動面の問題の大きさを表していると考えられた。

(c) コスト受容が強い。これは，学習の辛さの実感をしながらも，塾に通い続け，学校の課題をこなしていたこと，D さんの辛かった問題との対峙を必死に行うという強みを表していると考えられた。

(d) 充実感は強く，遂行目標の重視はとても低い。これは，自分を周囲との比較する意識はないことや，「自分のために何とかしたい！」，「自分の考えや気持ちを変えたい！」という思いの強さや態度変化への欲求の強さを表していると考えられた。

プロフィールの変化と相談の経緯の連関　以下のことが推察された。

(a) 平均点が上がった。これは，自分の考えや気持ちを変えたいという思いの結果として生まれた，自己肯定感の生まれ，成長への気づきを表していると考えられた。

(b) コスト受容と充実感の強さはそのままであった。これは，辛かった問題との対峙，自己対峙の辛さ，ネガティブ感情の受け入れを学習相談の間ずっと続けられたことを表していると考えられた。

(c) テスト課題対処が上がった。これは，浅い認知的方略の限界を感じながら，基本的方略や計画的対処という深い学習を目指す中で，塾に通い続けられていることや学校の課題をこなせ続けられていることを表していると考えられた。

(d) 学習の不安が下がった。これは，「勉強と将来の不安が大きい」，「やり方がわからない」といった主訴がある程度解決したことを表していると考えられた。それに伴って，自己肯定感の生まれ，成長への気づき，学習意欲の促進などが見られるようになったと考えられた。

(e) プロフィールのばらつきの大きさは変わらなかった。これは，学習相談の結果，よい変化があるものの，本人なりの辛さ（悲観的思考へのとらわれ，追い込まれ感など）は残っていることが表れていると考えられた。

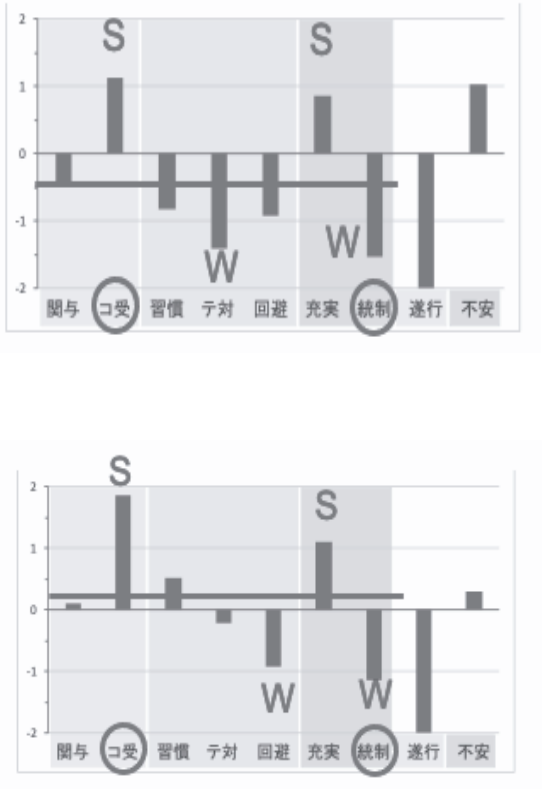

Figure 9-12　高校男子 D さん（高校 1 年）の学習の態度の個人プロフィール
（上：pre，下：post）

注）グラフの横軸の項目は以下を表す。関与：関与肯定，コ受：コスト受容，習慣：習慣的な積極行動，テ対：テスト課題対処，回避：対処回避，充実：充実感，遂行：遂行目標の重視，不安：学習の不安。

(f) 対処回避と統制感は低い／弱いままであった。これは，行動に対する評価の低さが残っており，学習や生活に対する手探り状態が依然続いていることを表していると考えられた。

高校女子 E さん（高校 2 ～ 3 年）

態度プロフィールは Figure 9-13 に示した。相談内容は「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」であった。平均は pre が 0.89, post が 0.84 であった。pre では，強み（S）・弱み（W）ともに見られなかった。post では，強み（S）は習慣的な積極行動であり，弱み（W）は対処回避をしてしまうことであった。E さんの学習の悩み・様子を表したテーマと意味によるストーリーラインは Table 8-19 に示している。

プロフィールと学習の悩み・様子の連関　以下のことが推察された。

(a) 全体的に平均値が高くポジティブである。これは，普段から学習に真面目に取り組み，それなりの成績を収めていたことを表していると考えられた。

(b) テスト課題対処と充実感がやや弱く，遂行目標の重視は高くない。これは，自分自身は遂行目標の意識は高くないものの，高校 3 年生の学習への意識の特異性（遂行目標への意識）の影響を実は受けていること，学習を「楽しいと思ったことはない」と思っていること，「普通」とは違う負い目，得意科目へのしがみつき，守備範囲の狭い行動などの萎縮した情緒や行動があること，および失敗を恐れて楽しめなくなっていることなどを表していると考えられた。

プロフィールの変化と相談の経緯の連関　以下のことが推察された。

(a) 習慣的な積極行動が強く，対処回避が弱くなった。これは，大学に向けて必要な英語学習に日常的に取り組んでいたことを表している一方で，受験期を過ぎて，それ以外の科目の学習には取り組めていないことを表しているのではないかと考えられた。

(b) コスト受容が下がった。これは，この調査の時点では受験期が終わっており，その影響のため学習に対して全体的に気が抜けた状態を表していると考えられた。

(c) 遂行目標の重視が上がった。これは，受験期にあたって，成績や合格という具体的な目標への意識が高まったことを表していると考えられた。

(d) 以上のように，プロフィールの変化と D さんのストーリーラインでのテーマや意味との連関は少なかったと考えられた。ところで，D さんの学習相談は，他の協力者と異なり，学習方略や取り組み方（態度）についての相談というよりも，自分らしさ（自分らしさへの欲求，自分の気持ちの尊重など）を話題としており，それに関して学習相談を通して様々な気づき（思いの吐き出しの意義，霧が晴れるようになど）があったことが特徴であったと考えられた。

高校男子 F さん（高校 3 年）

態度プロフィールは Figure 9-14 に示した。相談内容は「文を読むのが苦手。進路を決めるのに葛藤がある」などであった。平均は pre が− 0.21，post が 0.04 であった。pre では，強み（S）

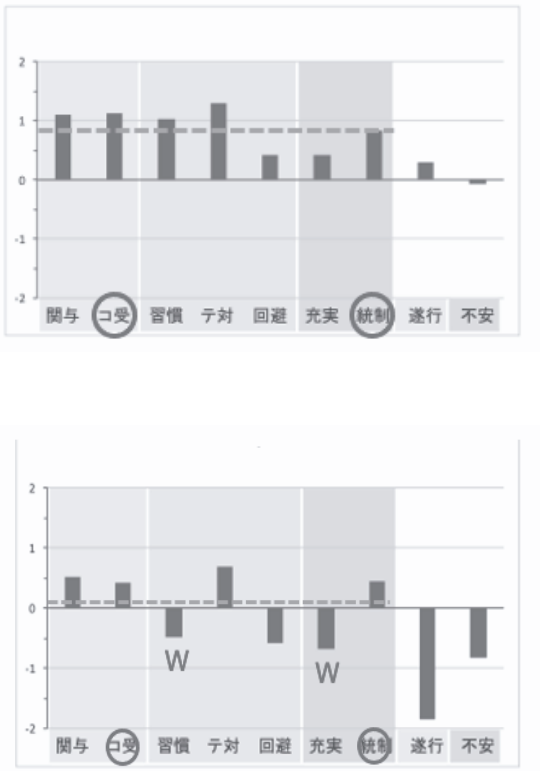

Figure 9-13　高校女子 E さん（高校２～３年）の学習の態度の個人プロフィール
（上：pre，下：post）

注）グラフの横軸の項目は以下を表す。関与：関与肯定，コ受：コスト受容，習慣：習慣的な積極行動，テ対：テスト課題対処，回避：対処回避，充実：充実感，遂行：遂行目標の重視，不安：学習の不安。

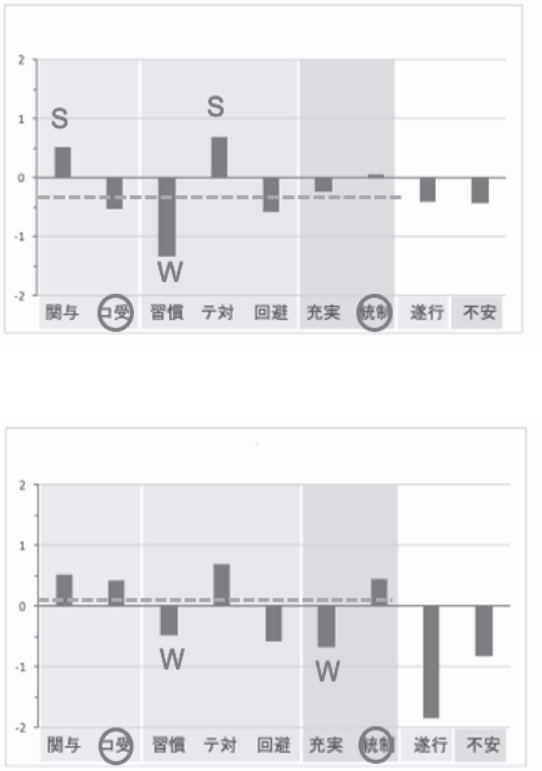

Figure 9-14　高校男子 F さん（高校 3 年）の学習の態度の個人プロフィール
（上：pre，下：post）

注）グラフの横軸の項目は以下を表す。関与：関与肯定，コ受：コスト受容，習慣：習慣的な積極行動，テ対：テスト課題対処，回避：対処回避，充実：充実感，遂行：遂行目標の重視，不安：学習の不安。

は関与肯定，テスト課題対処であり，弱み（W）は習慣的な積極行動であった。post では，強み（S）は見られず，弱み（W）は習慣的な積極行動，充実感であった。F さんの学習の悩み・様子を表したテーマと意味によるストーリーラインは Table 8-20 に示している。

プロフィールと学習の悩み・様子の連関　以下のことが推察された。

(a) 習慣的な積極行動はとても低く弱い。これは，F さんの認知特性の大きな偏りのために勉強への強い苦手意識があり，それから長く続いている苦手からの逃避，対処の放置を表していると考えられた。

(b) 関与肯定とテスト課題対処がやや高く強い一方で，コスト受容と対処回避がやや弱い。これらは，勉強への強い苦手意識と習慣的な積極行動の低さから，「何とかしなければという強い思い」を持っているが，それがちぐはぐな対処（暗記方略，学習量主義方略，その場しのぎ，意味のない取り組みなど）に終わっていることを表していると考えられた。

(c) 充実感と統制感は高校生の平均程度ある。一方で，実際にはチグハグな対処に伴う嫌悪感，諦めなどのネガティブ感情も強い。よって，充実感などのポジティブ感情と嫌悪感などのネガティブ感情をあわせ持っている情緒面のアンバランスさがあり，これが不安による揺らぎ感につながったと考えられた。

(d) 関与肯定が強い。これは，自分の困難の改善を望む強い思い（何とかしなければという強い思い，自分に合った方法を求める必死さ）を表していると考えられた。また，このような強い思いや必死さを持つようになった背景に，高校時代に没頭したクラブチームでの自信があると考えられた。

プロフィールの変化と相談の経緯の連関　以下のことが推察された。

(a) 平均点が上がり，ばらつきが少なくなった。これらは，混乱状態から，学習相談を経て，認知面の多くのポジティブな変化（立ち向かえる自分，失敗活用の学習観，結果期待など）が見られたことが表れていると考えられた。

(b) 習慣的な積極行動がわずかに上がった。これは，勉強の大変さにもがきながらも，目標に向けた前向きな取り組みや指導者の指示に従う対処をしながら，F さんが対処継続の必要性を認知した結果であると考えられた。

(c) 遂行目標の重視が大きく下がった。これは，認知特性の大きな偏りへの対処（合わないやり方への抵抗感，自分に合った方略の模索など）をしなければならず，自分の問題に集中して取り組み続けてきた（他者のパフォーマンスに関心が向かなかった）ことを表していると考えられた。

(d) 学習の不安が下がった。これは，以上見てきた好転の結果であると考えられた。

9.2.4　本節のまとめ

本節では，学習の態度尺度から個人プロフィールを作成した上で，「学習の態度の個人プロフィールの特徴と学習の悩み・様子，および相談の経緯との連関」を明らかにした。具体的には，個別の

学習相談（研究 3a）の協力者 10 名全員分の個人プロフィールについて検討した。その結果，学習の態度の個人プロフィールから個人の学習の実態を一定程度説明できることが明らかになった。その上で，学習の態度の個人プロフィールを活用するに際して，以下のような可能性や特徴が見られた。

まず，生徒の自己分析・自己理解を促す可能性，周囲との比較（標準得点）を示されることで，個人プロフィールから生徒が自分の得意・不得意を把握しやすくなる可能性があること，周囲との比較（標準得点）に大きな抵抗感は見られなかったこと，自分の低い／弱い態度に着目しやすく，高い／強い態度には着目しにくいことなどの特徴と課題があったと考えられた。最後の点に関して，支援者は生徒らの強みを積極的にフィードバックする必要性があると考えられた。さらに，pre と post でよい変化が少なかった協力者がおり，相談の中で自分への評価基準が高まったり，受験などの時期の影響を受けることがあると考えられた。

なお，本節で見られた態度因子の特徴は，「学習の態度因子の特徴表」に既にまとめた（Figure 9-4）。

9.3　第９章のまとめ

本章では，「〈目的１〉学習の態度尺度を作成し，悩みや実態を明らかにする」に基づいて作成した学習の態度尺度と，「〈目的２〉態度の３側面を取り入れた学習相談プロセスを明らかにする」に基づいて，生成した学習相談プロセスモデル（仮説）を実践に応用することを意図して，以下の３つの研究を行った。

【研究４】学習相談プロセスシートを作成し，その妥当性（信用性，転用可能性），および態度の活用可能性を検証する。そのために，研究 3a で生成された学習相談プロセスモデルを基に学習相談プロセスシートを作成した上で，調査 E として，専門的 Hlp. へのインタビュー調査を行い，得られた意見を基に検討した。

【研究５】学習の態度の個人プロフィールを作成し，その活用可能性について検討する。そのために，研究 1a で作成された学習の態度尺度を，個別の学習相談の調査（研究 3a）の際に協力者に適用し，個人プロフィールと協力者の学習の悩み・様子，および学習相談の経緯の特徴との連関を検討した。

以上の研究について，主な結果は Table 9-7 にまとめた。

9.3.1　本章から実証された学習の態度の有用性

本章および第８章（学習相談プロセスモデル（仮説）の生成など）の研究の結果から，本論文の〈目

Table 9-7　第９章の実践への応用の検討のまとめ

博論の目的	研究・調査	知見のまとめ
〈目的２〉態度の３側面を取り入れた学習相談プロセスを明らかにする。	【研究４】調査 E	○【研究 3a】で作成された学習相談プロセスモデルを転記して学習相談プロセスシートを作成し，学習の態度アンケート（「学習の態度因子の特徴表」を含む）とチェックシートとあわせて「学習相談ツール」を構成した。 ○教育現場で働く専門的 Hlp.（$N = 7$）へのインタビュー調査から，学習相談プロセスシートの転用可能性が確認された。転用可能性を示す内容には以下の２つのカテゴリーが見られた。 ・《経験による確信》:「信用性に基づく可能性」,「生徒への活用」などのラベル。 ・《意義への着目》:「相談の意義」,「新しい知見」などのラベル。 ○「学習相談にまとまった時間は取りにくい」,「ある程度言語能力がある生徒でないと難しいのではないか」などの学習相談プロセスシートの一般化限定性を示す発言があった。 ○チェックシートは専門的 Hlp. からの以下の提案を受けて作成した。 ・STEP3「アセスメント」と STEP4「ガイダンス」で使えるチェック表が欲しい。 ・深い／浅い学習の具体的な内容や方法を知りたい。 ・生活面, 計画性, 健康状態, 精神状態などのチェックも必要ではないか, など。
〈目的 1〉学習の態度尺度を作成し，悩みや実態を明らかにする。	【研究５】調査 D	○学習の態度尺度から作成された個人の学習の態度プロフィールを用いて，プロフィールの特徴と学習の悩み・実態との連関，pre と post の変化と相談の経緯との連関について検討した。個人の学習の悩み・実態は，【研究 3a】の SCAT 分析の結果であるストーリーラインのテーマと意味を用いた。また，以下の特徴が見られた。 ・生徒の自己分析や自己理解を促す可能性がある。 ・周囲との比較（標準得点）を示されることで，生徒が自分の得意・不得意を把握しやすくなる可能性がある。 ・周囲との比較（標準得点）に大きな抵抗感は見られなかった。 ・自分の低い／弱い態度に着目しやすく，高い／強い態度に着目しにくいことが見られた。よって，支援者は強みを積極的にフィードバックする必要性がある。 ・pre と post でよい変化が少ないことがあり，相談の中で自分への評価基準が高まったり，受験などの時期の影響を受けたりすることが見られた。

的３〉「学習相談における態度や３側面の有用性」について，考察する。

本論文では，態度の定義の３つの特徴（「(a) 経験によって体制化され，行動を予測する構成概念である」，「(b) 両極的な評価次元を持つ」，「(c) 認知・情緒・行動の３側面を持つ」）から，次の２つの観点において態度の有用性があると仮定した。

実態把握の観点（学習の悩みや実態を明らかできるという有用性）

(a) 態度という構成概念から，生徒らの学習の悩み・実態を把握できる。

(b) 態度の両極的な評価次元から，「価値がある－ない」，「好き－嫌い」，「できる－できない」の程度を測定できる。

(c) 態度の３側面から，学習の悩み・実態を整理しやすくなる。また，学習の悩み・実態において３側面の関連がわかる。

学習支援の観点（学習相談プロセスを明らかにできるという有用性）

(a) 態度という構成概念から，学習支援に随伴する心理面の要因を把握・整理できる。また，学習指導と心理面の支援のバランスに代わる視点になり得る。

(b) 個人の心理面の要因をスケール化できる。

(c) 問題把握や行動変容のきっかけの視点になる。

本章では，以下の結果において上記の有用性が実証できたと考えられた（Table 9-8）。

実態把握の観点では，学習の態度尺度から作成される個人プロフィールが，専門的 Hlp. にとっても生徒らにとっても，その生徒の学習の様子を知ることができることが示された。このことは，専門的 Hlp. にとってはアセスメントとして個人プロフィールが使えることを意味し，生徒らにとっては自分への「気づきの材料」になったり，「目標の指針」となったりすることが見られた。

学習支援の観点では，まず，態度の３側面を取り入れた学習相談プロセスモデル（仮説）を生成し，その中で多くの概念を抽出し，学習方略，知的能力，態度の３側面に整理できたことで，学習相談（支援）に随伴する心理面の要因を，幅広く把握・整理することに成功したと考えられた。また，学習相談（支援）の中で，学習指導と心理面の支援のバランスを取るということにかわって，生徒らの態度や３側面に焦点を当てて直接介入できる可能性を示したと考えられた。また，態度や３側面そのものをフィードバックすることで，学習の態度の個人プロフィールと同様に，生徒らに「気づきの材料」，「目標の指針」，普段気づきにくい「情緒面への着目」という効果が見られ，態度や３側面が生徒らの問題把握や行動変容のきっかけの視点になり得ると考えられた。さらに，このことは，専門的 Hlp. に，どのようなフィードバック・介入をすればいいかという，学習支援の新しい視点や方法を提供できたと考えられた。

以上より，本章と第８章の結果から，「学習の悩みや実態を明らかにできる」，「態度の３側面を

取り入れた学習相談プロセスを明らかにできる」という態度の有用性が一定程度実証できたと考えられた。

Table 9-8　第８，９章における態度の有用性についての検討

目的	態度の定義の特徴	態度の有用性	第８，９章の結果
〈目的１〉 学習の態度尺度を作成し，悩みや実態を明らかにする	(a) 経験によって体制化され，行動を予測する構成概念である	• 生徒らの学習の悩み・実態を把握できる	• 協力者（専門的 Hlp.，学習相談のクライアントである生徒ら）の意見から，専門的 Hlp. と生徒らにとっての学習の態度の個人プロフィールの有用性を実証できた。
	(b) 両極的な評価次元を持つ	• 「価値がある－ない」，「好き－嫌い」，「できる－できない」の程度を測定できる	
	(c) 認知・情緒・行動の３側面を持つ	• 学習の悩み・実態を整理しやすくなる • ３側面の関連がわかる	
〈目的２〉 態度の３側面を取り入れた学習相談プロセスを明らかにする	(a) 経験によって体制化され，行動を予測する構成概念である	• 学習支援に随伴する心理面の要因を把握・整理できる • 学習指導と心理面の支援のバランスに代わる視点になり得る	• 態度の３側面を取り入れた学習相談プロセスモデルを生成した。 • 学習相談の中の多くの概念を抽出し，学習方略，知的能力の特性，態度の３側面別に整理できた。 • 協力者（専門的 Hlp.，学習相談のクライアントである生徒ら）の意見から，専門的 Hlp. と生徒らにとっての態度の視点の有用性を実証できた。
	(b) 両極的な評価次元を持つ	• 個人の心理面の要因をスケール化できる	
	(c) 認知・情緒・行動の３側面を持つ	• 問題把握や行動変容のきっかけの視点になる	

第Ⅲ部　総括

第Ⅲ部「総括」では，第Ⅱ部「実証的検討」で得られた知見を基に，「知見の整理」，「本論文の学術的・臨床的意義」，「本論文の研究の関心を踏まえた意義」，「本論文の限界と今後の展望」について論じた。

この中で，「本論文の学術的・臨床的意義」については，「学校心理学の理論から見た臨床的意義」を付け加えた。本論文は，教育現場における学習支援を取り上げ，様々な心理的要因に対応できることを意図して心理専門職による学習相談について検討した。その結果得られた知見に対して，学校における支援の理論体系である学校心理学の理論から検討することは，本論文の知見の有効性，新しさ，課題・限界についての示唆が得られると考えられた。実際には，学校心理学の基本的な理論である「支援の４領域」，「支援の３段階」，「４種類のヘルパー」，「４種類のサポート」のいずれにおいても，これまでの学習支援・学習相談の理論や方法になかった新しい知見が創出できたと考えられた。

また，「本論文の研究の関心を踏まえた意義」について論じたことは，研究者（社会人大学院生）および実践者（学習支援者，SC）として「科学者（Scientist）－実践家（Practitioner）モデル」に倣おうとして本論文に取り組んできた筆者にとって，必要不可欠な総括であると考えられた。そこで論じたことは個人的な内容でありながらも，「科学者－実践家モデル」に倣うことで研究者として実践者として得られるものの特徴がいくらかは示せたのではないかと考えられた。同時に，教育にかかわらず，医療，福祉，企業などの様々な支援の場で実践し研究にいそしむ多くの者の共感や同意も得られるのではないかと考えられた。

以上のような工夫を凝らした総括を行いつつ，最後に「本論文の限界と今後の展望」において，本論文で作成・生成した「学習の態度尺度」，「学習相談プロセスモデル（仮説）」，「学習相談プロセスシート」などの改良，精緻化，活用可能性の拡大について論じた。

第 10 章　総合的考察

本章では，10.1「実証的検討で得られた知見の整理」で第 7 章から第 9 章について章ごとに知見を整理した後，10.2「本論文の学術的・臨床的意義」と 10.4「本論文の限界と今後の展望」では，〈目的 1〉「学習の態度尺度を作成し，悩みや実態を明らかにする」，〈目的 2〉「３側面を取り入れた学習相談プロセスを明らかにする」の２つの目的に沿って論じる。また，10.2.3 では「学校心理学の理論から見た臨床的意義」について，10.3 では「本論文の研究の関心を踏まえた意義」について論じる。

10.1　実証的検討で得られた知見の整理

10.1.1　第７章　学習の態度尺度の作成

【研究 1a】では，調査 A の中学生（$N = 598$）と高校生（$N = 763$）のデータを基にして，学習の態度尺度を認知・情緒・行動の３側面別に作成し，一定程度の信頼性と妥当性を確認した。主な結果として，尺度は，認知面では，関与肯定，コスト受容，遂行目標の重視の３つの下位尺度から，情緒面では，充実感，統制感，学習の不安の３つの下位尺度から，行動面では，習慣的な積極行動，テスト課題対処，対処回避の３つの下位尺度から，それぞれ成り立っていた。また，因子間相関の分析から，ポジティブ／ネガティブな因子と判断されるものがあった一方で，「態度の両価性」が表れたと考えられた因子（遂行目標の重視，学習の不安）があった。さらに，下位尺度得点の分散分析から，関与肯定と学習不安は高く，充実感と統制感は低かったことから，中学・高校生の情緒面における弱さなどが示唆された。

【研究 1b】では，構成概念としての態度因子の特徴を明らかにした。研究 1a の調査 A のデータを構造方程式モデリングを用いて再分析した結果，研究 1a の相関分析よりも詳しく態度間の関連，および中学・高校生間の差異について検討することができたと考えられた。主な結果として，認知面のコスト受容と情緒面の統制感は，他の多くのポジティブな態度を促進しており，この２つの態度を持つ重要性が示唆された。次に，認知面の関与肯定は，ポジティブな態度（習慣的な積極行動）を抑制する一方，ネガティブな態度（対処回避）を促進しており，また学習の不安を促進していた。よって，関与肯定の効果は限定的であると考えられた。また，研究 1a で「態度の両価性」の問題を持つことが示された認知面の遂行目標の重視と情緒面の学習の不安は，研究 1b の分析でも同様の結果が見られた。さらに，情緒面の充実感は，研究 1a ではポジティブな態度であると判断された一方で，研究 1b の分析では行動面のどの態度にも影響を与えておらず，充実感は内発的動機づけと同様に「自己目的性」を持っていると考えられた。以上の結果から，生徒らの学習の実態を，その生徒らが持っている学習の態度によって，一定程度説明できることが示唆されたと考えられた。

【研究 1c】では，学習の態度の下位尺度得点を用いて，「学習の態度の学年間の差異を明らかにする（分析 1)」,「中学・高校生の態度プロフィールの特徴を明らかにする（分析 2)」ことについて検討した。分析方法として，分析 1 では分散分析を，分析 2 ではクラスター分析を用いた。主な結果として，分析 1 では，認知面の関与肯定とコスト受容は，中学・高校の 6 年間を通してほぼ同じ水準であったこと，情緒面の充実感と統制感は学校移行期から高校 2 年辺りで低くなること，行動面の習慣的な積極行動とテスト課題対処は学年の進行とともに低くなり，一方で対処回避は高くなることなどが明らかになった。分析 2 では，中学生の間にポジティブな群は下がりきってしまうこと，高校生になると学習のネガティブ感情を持つ群は減ると同時に，学習以外に関心を持つと考えられる群が増えることなどが明らかとなった。以上の結果から，学習の態度から，本邦の中学・高校生の学習の実態の一部を説明できることが示唆されたと考えられた。

第 7 章の主な結果と今後の課題は Table 10-1 にまとめた。

10.1.2　第 8 章　学習相談プロセスの検討

【研究 2】では，教育現場での専門的 Hlp. の学習支援の特徴と課題について検討した。主な結果として，専門的 Hlp. は不登校や知的能力にまつわる相談を受ける中で付随的に学習に関する相談を受けていること，成果には内面的な要素よりも外面的な要素が多かったこと，専門的 Hlp. の専門性の 1 つであるアセスメントでは多彩なアセスメントの内容が見られたこと，生徒ら個人へのサポートの種類では，情緒的・情報的・道具的サポートは多い一方で評価的サポートは少ないこと，態度への着目では，情緒面への着目は多い一方で認知面・行動面への着目は少ないこと，専門的 Hlp. による支援の特徴として,「慎重さ」,「解決志向」,「柔軟性」,「自主性の尊重」が見られたこと，などがあった。

このうち，評価的サポートが少なかったこと，および態度の認知面・行動面への着目が少なかったことは，専門的 Hlp. が学習支援に当たる際の課題であると考えられ，その解決のための示唆を得ることが，本論文の研究 2 以降の検討のテーマであった。

【研究 3a】では，個別の学習相談で見られたテーマと意味を用いてストーリーラインを作成（分析 1 ）した上で，ストーリーラインから個人の学習の悩みやプロセスの特徴について検討し，理論記述を行った（分析 2)。加えて，協力者と筆者（カウンセラー）とのやり取りの特徴について検討した。また，全員分の理論記述から態度の 3 側面を取り入れた学習相談プロセスの特徴について検討し(分析 3), さらに学習の態度を協力者にフィードバックする効果について検討した(分析 4)。

分析 1 では，SCAT 分析により見出されたテーマと，筆者の主観的な見方である「意味」を用いて，協力者全員のストーリーラインを作成した。その中で，質的分析の妥当性の検証として，依拠可能性，信用性，確認可能性を確認した。分析 2 で行った協力者ごとのストーリーラインの考察と理論記述を基にして，分析 3 では，態度の 3 側面を取り入れた学習相談プロセスの特徴として,「専門的 Hlp. の支援の必要性」,「問題・困難に対する情緒的な下支えの重要性」,「辛いながらも自分

Table 10-1　第 7 章の学習の態度尺度の作成のまとめ，および今後の課題

博論の目的	研究・調査	まとめ
〈目的 1〉学習の態度尺度を作成し，悩みや実態を明らかにする。	【研究 1a】調査 A, B	○認知・情緒・行動の 3 側面別の学習の態度尺度を作成し，各 3 因子が抽出された。 ・認知面：関与肯定，コスト受容，遂行目標の重視。 ・情緒面：充実感，統制感，学習の不安。 ・行動面：習慣的な積極行動，テスト課題対処，対処回避。 ○信頼性（α 係数，*I-R* 相関係数，再検査信頼係数）と妥当性（「学習時間」，「好きな科目のあるなし」，「自律的・他律的動機づけ」との相関）が確認された。 ○因子間相関より， ・遂行目標の重視と学習の不安は他の因子と独立の関係であった。 ・対処回避は他の因子と負の相関であった，など。
	【研究 1b】調査 A	○構造方程式モデリングによる多母集団同時分析を行い，構成概念としての態度因子の特徴が明らかになった。 ・コスト受容と統制感の重要性（他の多くのポジティブな態度を促進）。 ・遂行目標の重視，学習の不安は態度の両価性を持つ。 ・関与肯定は複雑な働き（ポジティブ／ネガティブな態度を抑制／促進）。 ・充実感は自己目的性を持つ，など。
	【研究 1c】調査 A	○学習の態度因子から中学・高校生の学習の実態の一部を明らかにした。 ○分散分析より， ・遂行目標の重視は高校終盤で下がる。 ・習慣的な積極行動とテスト課題対処は概ね低く，対処回避は高くなっていく。 ・学校移行期辺りは充実感と統制感は低く，学習の不安は高い，など。 ○非階層的クラスター分析より， ・中学生の間にポジティブ群は減少，不安が高い群は増加する。 ・高校生では，ポジティブ群とネガティブ群の割合は変わらない。 ・高校生では，不安が高い群は減少，学習以外に関心を持つ群は増加する，など。
	◎今後の課題として以下の点があった。 ・α 係数の低い因子（遂行目標の重視，対処回避），態度の両価性を持つ因子（遂行目標の重視，学習の不安）があり，各尺度の構成の再検討が必要である。 ・態度の両価性を持つ態度（遂行目標の重視，学習の不安）の働きを明らかにする。 ・複雑な働きをする関与肯定の働きを明らかにする。 ・行動面に影響がなかった充実感の働きを明らかにする。	

の問題に向き合う必要性」,「態度に着目した学習相談のメリット」,「学習の悩み・様子の実態」,「学習相談における支援のポイント」の６つが見出された。分析４では，学習の態度をフィードバックする効果として，４つのラベルからなる「気づきの材料」カテゴリー，２つのラベルからなる「目標の指針」カテゴリー，２つのラベルからなる「情緒面への着目」カテゴリーが見出された。

ところで，分析１において，通常ストーリーラインはテーマや概念などの抽象化された用語のみを用いて行われるが,本論文では,研究の関心（2)「研究の方法として個別性をどう検討できるか」に基づいて，ストーリーラインに筆者の主観的な見方である意味を加え，協力者の学習の悩み・様子や相談の経緯の特徴を分析した。その結果，調査Ｄ（個別の学習相談の実施）のカウンセラーであり研究 3a の分析者である筆者にとって，協力者の特徴をより豊かに記述できたと実感できたことが考えられた。その上で,協力者の学習の悩みの大きさや個別性をより深く把握することができ,それは今後の学習相談を実施する上で筆者にとって重要な意義があったと考えられた。

【研究 3b】では，研究 3a で得られた全員分のテーマと学習相談プロセスの特徴を基に，テーマをカテゴリー化し概念を抽出する（分析１），概念を用いて学習相談プロセスモデル（仮説）を生成する（分析 2），学習相談プロセスモデル（仮説）の信用性を検証する（分析３）ことを行った。主な結果として，学習方略，知的能力の特性，様々な心理面の問題・困難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側面から数多くの概念を抽出することができた。このことは，研究２で見出された，教育現場で専門的 Hlp. が学習支援を行う際に評価的サポートや態度の認知面・行動面への着目が少なかったという課題の解決になったと考えられた。また，学習相談プロセスの特徴として，専門性の高い《支援》を受けながら,《問題・困難》,《相談への安心感》,《問題との対峙》,《対処》,《展開》と段階が進むことが見出され,加えて情緒的な下支えである《相談への安心感》，しっかりと問題と向き合い対処へと進むための《問題との対峙》の段階の重要性が示唆された。以上の特徴を持つ学習相談プロセスに，研究２で見られた専門的 Hlp. の学習支援の特徴を統合して，教育現場（学校）における学習相談プロセスモデル（仮説）を生成した。さらに，学習相談プロセスモデル（仮説）の信用性について，３名の協力者によるメンバーチェックにより，一定程度の信用性が確認できたと考えられた。

第８章の主な結果と今後の課題は Table 10-2 にまとめた。

10.1.3　第９章　実践への応用の検討

【研究 4】では，学習相談プロセスシートを作成した上で，妥当性の検証として，プロセスシートの「信用性の検証（分析１）」,「転用可能性の検証（分析２）」，および「専門的 Hlp. から見た態度の活用可能性の検証（分析３）」を行った。主な結果として，専門的 Hlp.7 名へのインタビュー調査から，一定程度の信用性，転用可能性，態度の活用可能性が確認された。また，信用性では,「専門職としての確信」,「カウンセラーの専門性」のラベルからなる「専門性に基づく信用性」カテゴリーが,「相談の意義」,「新しい知見」,「プロセスの重要性」などのラベルからなる「意義への着目」

Table 10-2　第８章の学習相談プロセスの検討のまとめ，および今後の課題

博論の目的	研究・調査	まとめ
〈目的２〉態度の３側面を取り入れた学習相談プロセスを明らかにする。	【研究 2】 調査 C	○教育現場で働く専門的 Hlp.（$N = 9$）へのインタビュー調査から，学習支援の特徴と課題が明らかになった。 ・問題・困難について，不登校，知的能力の特性，進路相談の中で付随的に受ける学習相談がほとんどだった。 ・展開（支援の成果）について，主訴の解決の他に，「何となくの解決」，「問題と展開へのアセスメントを繰り返しながら対処を止めない」などの特徴があった。 ・アセスメントについて，多彩で慎重なアセスメントを行っていた。例：多様な特性，生活面，健康面，精神症状，自己認知，強み，困難の内容と程度，行動の実現可能性，友人関係，家庭環境，親子関係，など。 ・支援について，環境調整と個人支援に大別された。環境調整では，不登校のケースでは居場所づくりが，知的能力の特性のケースでは合理的配慮の検討が，学習支援の前提になると考えられた。個人支援では，専門的 Hlp. の特徴として「情緒的サポートは多い」，「態度の情緒面への着目は多い」があり，今後の検討課題として「評価的サポートは少ない」，「態度の認知・行動面への着目は少ない」ことがあった。 ・他の課題として，「学習相談特有の情緒面の要素はあるのか」，「個人支援・対処の詳細なプロセスはどのようであるか」があった。
	【研究 3a】 調査 D	○継続的な個別の学習相談を実施した中学・高校生（$N = 10$）のテキストデータ（学習相談全体のふり返り）を SCAT 分析することで，相談の中で見られたテーマを抽出した。さらに，協力者の学習の悩み・実態の特徴を主観的に捉えた「意味」も抽出した。そのテーマと意味を用いて，協力者ごとのストーリーラインを作成した（分析１）。 ○ストーリーラインからわかる個人の悩みやプロセスの特徴を明らかにし，協力者ごとに理論記述を行った（分析２）。 ○全員分の理論記述を統合して，態度の３側面を取り入れた学習相談の特徴をまとめた（分析３）。このうち，学習相談のプロセスの特徴として，(a) 専門的支援の必要性，(b) 問題・困難に対する情緒的な下支えの重要性，(c) 辛いながらも自分の問題に向き合う必要性があり，学習相談プロセスモデル（仮説）を生成する際の理論的根拠になると考えられた。 ○SCAT 分析の妥当性として，依拠可能性，信用性，確認可能性が確かめられた。 ○学習の態度の視点に関して，学習相談中に個人の学習の態度をフィードバック（学習の態度プロフィールや板書を用いて）することで，生徒に以下の効果があることが明らかになった（分析 4）。 ・《気づきの材料》：「過去を思い出す」，「確認の材料」，「意外さの気づき」，「冷静な分析」などのラベル。 ・《目標の指針》：「見通しを立てる」，「行動を決める」，「目標を持つ」などのラベル。 ・《情緒面への着目》：「ポジティブ感情」，「感情の活用」，「相談の安心感」などのラベル。

【研究 3b】 調査 D	○【研究 3a】で得られた全員分のテーマと学習相談プロセスの特徴を基に，学習方略，知的能力，態度の認知・情緒・行動面の５つの相談の視点からなる学習相談プロセスモデル（仮説）を生成した（分析２）。 ・データから学習相談で見られた概念が幅広く抽出された（分析１）。 ・態度の認知・情緒・行動面で概念数 29，テーマ数 134 が見出された。よって【研究 2】の課題（評価的サポートや態度の認知・行動面への着目が少ないこと。学習相談特有の情緒面の要素。支援や対処の詳細なプロセス）が一定程度解決されたと考えられた。 ・プロセスの特徴として，「自分の《問題・困難》と向き合った生徒は，まず《支援》を受けて《相談への安心感》を得ることで《問題との対峙》，《対処》，《展開》と進むことができる」，「《相談への安心感》は情緒的な下支えとして働く」，「《問題との対峙》があって有効な《対処》へと進むことができる」などがあった。 ・個人に対する《支援》は，専門的 Hlp.，認知カウンセリング，知的能力の特性についての〈専門的アプローチ（心理面と方略面）〉，および専門的 Hlp. や家族による〈心理的支持〉の２つから成り立っていた。 ○協力者によるメンバーチェックによって，学習相談プロセスモデル（仮説）の妥当性（確認可能性）が一定程度確かめられた（分析３）。
◎今後の課題として，以下の点が考えられた。 ・モデルの精緻化のために他の種々のケースに当てはまるかの再検討が必要である。例えば，「不登校のため別室や適応指導教室に通っている者」，「知的能力の特性や発達の特性の困難が大きい者」，「学習性無力感や不安などの情緒面の困難が大きい者」，「相談自体に馴染みがない者」など。 ・専門的 Hlp. がより使いやすくなるための方法の再検討が必要である。例えば，専門的 Hlp. が必ずしも得意ではない領域（学習方略や個人プロフィールの見方など）についてのスーパーバイズの仕方，限られた条件（時間や回数や場所など）の中での相談の進行の工夫など。 ・新しい理論的枠組み（M-GTA など）による学習相談プロセスの再検討も考えられる。	

カテゴリーが見出された。転用可能性では，自分のケースにおいて転用できるという意見があった一方で，自分の考えや気持ちを答えにくい生徒らがいること，学習の相談だけに時間は取りにくいことなどの一般化限定性も示された。態度の活用可能性では，「学習の態度プロフィール」と「態度の視点」の活用について，いずれも「専門的 Hlp. の利点」と「生徒の利点」からの活用可能性が示された。

【研究 5】では，学習の態度尺度から個人プロフィールを作成した上で，「学習の態度の個人プロフィールの特徴と学習の悩み・様子，および相談の経緯との連関」を明らかにした。具体的には，協力者 10 名全員分の個人プロフィールについて分析した。その上で，学習の態度の個人プロフィールを活用するに際して，以下のような可能性や特徴が見られた。

まず，生徒の自己分析や自己理解を促す可能性，周囲との比較（標準得点）を示されることで，生徒が自分の得意・不得意を把握しやすくなる可能性があると考えられた。次に，周囲との比較（標準得点）に大きな抵抗感は見られなかったことがあった。また，自分の低い／弱い態度に着目しやすく，高い／強い態度に着目しにくいことが見られた。よって，支援者は強みを積極的にフィードバックする必要性があると考えられた。さらに，pre と post でよい変化が少なかった協力者がおり，相談の中で自分への評価基準が高まったり，受験などの時期や状況の影響を受けることがあると考えられた。

第 9 章の主な結果と今後の課題は Table 10-3 にまとめた。

10.2　本論文の学術的・臨床的意義

前節の実証的検討で得られた知見の整理を踏まえ，本節では，本論文における学術的・臨床的意義について，「〈目的 1〉学習の態度尺度を作成し，悩みや実態を明らかにする」，「〈目的 2〉３側面を取り入れた学習相談プロセスを明らかにする」の２つの目的に沿って論じる。

10.2.1 「〈目的１〉学習の態度尺度の作成」について

学術的意義として，以下の２点を挙げる。

第１に，３側面別の学習の態度尺度を心理学研究上初めて作成し，構成概念としての態度の特徴や態度間の関連を明らかにした点があった。具体的には，学習の態度尺度は認知・情緒・行動の３側面別に各３因子，計９因子が抽出され，ポジティブ／ネガティブな態度であると判断できるものがある一方で，態度の両価性の問題が表れたと考えられた態度（遂行目標の重視，学習の不安）があった。また，学習の態度尺度を用いて構造方程式モデリングを用いた分析を行うことで，構成概念としての態度の特徴について検討し，例えば，行動面の態度にポジティブな影響を与える点でコスト受容や統制感の２つの態度を持つ重要性があること，遂行目標の重視は学校段階の差が見られたこと，ポジティブと考えられた関与肯定は関連する態度の違いから複雑な働き（ポジティブな

Table 10-3　第９章の実践への応用の検討のまとめ，および今後の課題

博論の目的	研究・調査	まとめ
〈目的２〉態度の３側面を取り入れた学習相談プロセスを明らかにする。	【研究４】 調査 E	○【研究 3a】で作成された学習相談プロセスモデルを転記して学習相談プロセスシートを作成し，学習の態度アンケート（「学習の態度因子の特徴表」を含む）とチェックシートとあわせて「学習相談ツール」を構成した。 ○教育現場で働く専門的 Hlp.（$N = 7$）へのインタビュー調査から，学習相談プロセスシートの転用可能性が確認された。転用可能性を示す内容には以下の２つのカテゴリーが見られた。 ・《経験による確信》:「信用性に基づく可能性」,「生徒への活用」などのラベル。 ・《意義への着目》:「相談の意義」,「新しい知見」などのラベル。 ○「学習相談にまとまった時間は取りにくい」,「ある程度言語能力がある生徒でないと難しいのではないか」などの学習相談プロセスシートの一般化限定性を示す発言があった。 ○チェックシートは専門的 Hlp. からの以下の提案を受けて作成した。 ・STEP3「アセスメント」と STEP4「ガイダンス」で使えるチェック表が欲しい。 ・深い／浅い学習の具体的な内容や方法を知りたい。 ・生活面, 計画性, 健康状態, 精神状態などのチェックも必要ではないか, など。
		◎今後の課題として，以下の点がある。 ・知的能力の特性や発達の課題が大きい生徒らに対して，環境調整（合理的配慮など）の他に，プロセスシートを用いた学習相談を行う際の工夫について再検討する。そのために，より多くのケースについて再検討する。
〈目的 1〉学習の態度尺度を作成し，悩みや実態を明らかにする。	【研究５】 調査 D	○学習の態度尺度から作成された個人の学習の態度プロフィールを用いて，プロフィールの特徴と学習の悩み・実態との連関，pre と post の変化と相談の経緯との連関について検討した。個人の学習の悩み・実態は，【研究 3a】の SCAT 分析の結果であるストーリーラインのテーマと意味を用いた。また，以下の特徴が見られた。 ・生徒の自己分析や自己理解を促す可能性がある。 ・周囲との比較（標準得点）を示されることで，生徒が自分の得意・不得意を把握しやすくなる可能性がある。 ・周囲との比較（標準得点）に大きな抵抗感は見られなかった。 ・自分の低い／弱い態度に着目しやすく，高い／強い態度に着目しにくいことが見られた。よって，支援者は強みを積極的にフィードバックする必要性がある。 ・pre と post でよい変化が少ないことがあり，相談の中で自分への評価基準が高まったり，受験などの時期の影響を受けたりすることが見られた。
		◎今後の課題として，以下の点がある。 ・学習の態度の個人プロフィールによい変化が見られなかったケースについて詳細を再検討する。

態度を抑制したり，学習の不安を高めたりするなど）をすることなどが明らかになった。このような知見が得られた学習の態度尺度は，態度研究の注意点であった「尺度の妥当性が確認されていない研究が多いこと」，「３側面の扱いが研究によって様々であること」に対して，３側面に分けた上で同時に扱うことの必要性を指摘した上で，その有用性を実証できたと考えられた。また，態度研究のもう１つの注意点であった「態度の両価性の問題」に対して，本論文で作成した学習の態度尺度から，態度の両価性を持つと考えられる態度（遂行目標の重視，学習の不安。また，関与肯定も両価性の問題を持つことが示唆された）を見出した上で，それぞれの学習の態度の働きの特徴を明らかにすることができたと考えられた。

第２に，学習の悩み・実態を態度という構成概念から一定程度説明できた点があった。具体的には，遂行目標の重視は高校終盤で下がること，習慣的な積極行動とテスト課題対処は学年の進行とともに概ね低くなること，学校移行期辺りは充実感と統制感は低く学習の不安は高いこと，中学生の間に学習の態度のポジティブ群は減少し不安群は増加すること，高校生ではポジティブ群とネガティブ群の割合はずっと変わらないことなどが明らかになった。これらの知見は，生徒らの学習の悩みが認知・情緒・行動の３側面に渡っていたという問題に対して，３側面に分けることで学習の悩み・実態を独自の視点から説明できたと考えられた。また，学習の悩みに関するこれまでの調査が項目の列挙に留まっていたという問題に対して，態度という構成概念から新たに説明できたと考えられた。さらに，これらの学術的意義は，以下の第１の臨床的意義につながるものであると考えられた。

臨床的意義として，以下の３点を挙げる。

第１に，態度からわかった学習の悩み・実態から生徒らへの心理教育的な支援が検討できる点があった。具体的には，「生徒らは学習に関与することを重視する一方で，学習のポジティブ感情は低い」，「学校移行期辺りは充実感と統制感は低く，学習の不安は高い」という実態に対して，「教科指導において学習に真面目に関わることを重視するだけでなく，楽しさや達成感やうまく取り組めているというポジティブ感情に配慮する」，「学習の高度化が進み発達段階的にも変化が激しい学校移行期辺りの生徒らへの不安定さに配慮する」などの対応を積極的に取ることが考えられた。また，高校生になると，「学習以外のことに関心を持つと考えられる群が増加する」ことに対して，生徒らの特性，興味，強みを考慮した上で，学年の進行に合わせて早い段階から進路・進学についてのガイダンスや相談が必要になると考えられた。その際に，ガイダンスや相談の中で，学習をはじめ学校での活動や将来の志望に対して，生徒らの認知・情緒・行動の３側面にスポットを当てることも，新たな気づきを得られる意味で１つの動機づけになると考えられた。以上のような心理教育的な支援は，生徒らの学習の悩みは他の悩みより大きく，悩みの内容が認知・情緒・行動の３側面に渡っていた現状に対して，学習の態度から悩みや実態を明らかにした上で，新たな視点から具体的な支援のアイデアを創出できた点で，重要な意義であると考えられた。また，学校における支援は行動化の促しや外的現実的目標が取り上げられることが多いと感じられた現状（第１章の「1.3

指導と支援の両立の難しさ」や第 4 章の「4.3 学習支援と心理面の支援」の検討から）があった点においても，行動面だけでなく認知面・情緒面からの生徒らの学習の悩みや実態を明らかにした上で，心理教育的な支援が検討できた意義は大きいと考えられた。

第 2 に，学習の態度尺度を用いた個人プロフィールを学習相談に活用できることがあった。具体的には，個別の学習相談の実践研究（研究 3）の協力者 10 名全員分の個人プロフィールと個人の学習の悩みや様子，相談の経緯の連関について説明を試みた。その際に，学習の態度尺度の検討から得られた知見を踏まえて，「他の態度に影響が大きかったコスト受容と統制感の得点に着目する」，「態度の両価性の問題を持つ遂行目標の重視と学習の不安は，最後に評価する」などの工夫を行った。専門的 Hlp. に対する学習支援の理論と方法は，学校心理学や学校臨床心理学において様々な学問領域からの理論と方法が取り上げられていた一方で，心理・社会面の支援や心理臨床的な支援に比べて，理論や方法が体系化されていない問題があった。この問題に対して，学習の態度の個人プロフィールの活用は，学校において専門的 Hlp. が学習相談に活用できるツールを提供したことになると考えられた。また，学習の態度の個人プロフィールの中で，行動面だけでなく認知面・情緒面の生徒らの特徴をはっきりと示したことは，行動化の促しや外的現実的目標が取り上げられることが多い学校において，内的な心理面への支援を行える視点を提供したとも考えられた。

第 3 に，学習の態度の個人プロフィールの活用（生徒ら自身の学習のふり返りを含む）を専門的 Hlp. が肯定的に評価している点があった。具体的には，学習の態度の個人プロフィールが専門的 Hlp. に与える利点として，「子どもたちが（自分の学習の態度は）『バラバラだなあ』，『やっぱりそうなんだ』って気づいて，私達も気づくのは，ふり返る点で大事だと思う（協力者 E さんの発言）」のように，個人プロフィールというツールを通して支援する／される者同士が相談の中で認識や思いを共有できる利点が示された。また，生徒の利点として，「（学習の態度アンケートを）実際にやってもらって，こうだったよねって（目に見えて）結果がわかるというのは，すごく大事なことのような気がして。ただ話を聞いているだけだと（生徒は）飽きちゃうから（協力者 B さんの発言）」のように，態度への気づきが生徒らにとっても相談を進める上で重要であること，およびプロフィールが可視化されたものであることの利点が示された。このような利点は，専門的 Hlp. 自身が認知・情緒・行動の 3 側面に普段から意識があり重視していること，および WISC- Ⅳなどの知能検査や発達検査が同じようなプロフィールで表されており，普段のカウンセリングで日常的にそれを活用していることから，専門的 Hlp. はプロフィールの見方に慣れていることが背景にあると考えられた。

以上のように，本論文の学術的意義として，学習の悩み・実態の把握の観点から，「3 側面別に学習の態度尺度を作成し，構成概念としての態度の特徴や態度間の関連を明らかにしたこと」，「学習の悩み・実態を態度という構成概念から一定程度説明できた点があったこと」，また臨床的意義として，「態度からわかった学習の悩み・実態から生徒らへの心理教育的な支援が検討できること」，「学習の態度の個人プロフィールを学習相談に活用できること」，「学習の態度の個人プロフィール

の活用を専門的 Hlp. が肯定的に評価していること」を挙げた。

ところで，本論文は理論的検討の第５章の「5.3 学習支援における態度の重要性」において，態度の定義の特徴に基づき，学習の悩み・実態の把握の観点から，「生徒らの学習の悩み・実態を態度という構成概念から捉えられる可能性があること」，「悩み・実態のポジティブ／ネガティブの程度を態度によって捉えられる可能性があること」，「学習の悩み・実態の内容が整理しやすくなり，また３側面間の関連についての知見が得られる可能性があること」という学習の態度の有用性を指摘した。よって，見出された学術的・臨床的意義はこれらの有用性が実証できたことを示していると考えられた。

10.2.2 「〈目的２〉３側面を取り入れた学習相談プロセス」について

学術的意義として，以下の２点を挙げる。

第１に，中学・高校生を対象として学習支援の上で重要な支援の内容である学習方略，知的能力の特性，態度の３側面の５つの視点を取り入れた学習相談プロセスを心理学研究上初めて明らかにできた点があった。具体的には，学習相談プロセスは，「問題・困難」，「支援」，「相談への安心感」，「問題との対峙」，「対処」，「展開」の段階から成り立っており，この中で問題・困難，問題との対峙，対処，展開の段階において，学習方略，知的能力の特性，態度の３側面の変容を概念で示すことができた。支援は専門的 Hlp. が行う個人への支援の内容であり，心理面と方略面の専門的アプローチ，および心理的支持から成り立っており，相談への安心感は専門的アプローチへの納得感や相談への肯定感という情緒面の要因であった。また，そのプロセスモデル（仮説）の中で，学習方略や知的能力の特性，および態度の３側面との並行的な進展が示された（協力者 F さんのストーリーラインの分析から）。本論文では理論的検討の第 4 章「個別の学習支援に関する実証的研究」で，学習方略，知的能力の特性，および心理面の支援を行った学習支援について検討した。その中で，学習方略を指導する認知カウンセリングでは，学習方略と関連がある有効性の認知，学習観，自己効力感，さらに不安や達成感などの様々な心理面の要因にも学習支援の中で着目していたことが示されていた。同様に，知的能力の特性の問題に対しても，不安，抵抗，恐怖といった情緒面を中心とした多くの心理面の要因に着目していた。このように，個別の学習支援において学習方略と知的能力の特性の問題を取り上げる重要性がある一方で，個別の学習支援に随伴する様々な心理面の要因にも着目する必要性を第 4 章で指摘した。その上で，本論文において，学習方略と知的能力の特性に加え，様々な心理面の要因を態度の３側面から整理して学習相談プロセスを明らかにできた意義は大きいと考えられた。今後の学習支援の実践の中で，学習方略や知的能力の特性の問題に対処する際に，態度の３側面や学習の態度の個人プロフィールを用いた支援を併用することが重要であると考えられた。

第２に，プロセスモデルの中で多くの概念が抽出できた点があった。具体的には，問題・困難の段階では 10 概念（学習方略は 2 概念，知的能力は 1 概念，態度の認知面は 3 概念，情緒面は 2

概念，行動面は 2 概念），支援では 3 概念，相談への安心感では情緒面の 3 概念，問題との対峙の段階では 7 概念（学習方略は 1 概念，知的能力は 1 概念，態度の認知面は 2 概念，情緒面は 2 概念，行動面は 1 概念），対処の段階では 9 概念（学習方略は 2 概念，知的能力は 1 概念，態度の認知面は 2 概念，情緒面は 2 概念，行動面は 2 概念），展開の段階では 10 概念（学習方略は 1 概念，知的能力は 1 概念，態度の認知面は 4 概念，情緒面は 3 概念，行動面は 1 概念）であった。相談の視点別では，学習方略は 6 概念，知的能力は 4 概念，態度の認知面は 9 概念，情緒面は 12 概念，行動面は 6 概念であった。このように，個別の学習支援において重視されていた学習方略と知的能力の特性の問題に加え，様々な心理面の要因を態度の 3 側面から整理して概念化できたことは，学習方略と知的能力への学習支援において多くの心理面の要因が随伴していたという問題に対して，それらの要因を概念を用いて整理できたこと，学習指導と心理面の支援の両立の問題に対して学習の態度が新しい視点となり得ることを示したこと，行動面の促しや外的現実的目標だけでなく内的な心理面への支援の際に着目点となる態度の認知・情緒面の要因を明らかにしたことにおいて，学術的な意義があったと考えられた。さらに，本論文の実証的研究の第 8 章の「8.2 教育現場における学習支援の実際と課題の検討」において，専門的 Hlp. が学習支援に当たる際の課題であった「認知面・行動面への着目の少なさ」，「評価的サポートの少なさ」という問題に対して多くの概念を明らかにできた点でも，学術的な意義があったと考えられた。

臨床的意義として，以下の 3 点を挙げる。

第 1 に，態度の 3 側面を取り入れた学習相談プロセスシートの信用性と転用可能性が確認された点があった。具体的には，信用性について，専門性に基づく信用性として，「（プロセス自体は）このようになるだろうなと思う。アセスメントとガイダンスをやって，ここ（相談への安心感）があればこう（問題との対峙）なるだろうなと思いますし（協力者 E さんの発言）」のような専門職としての確信，意義への着目として，「（学習相談は）ほんとうはここ（プロセスシートで示されているステップ）までやらないと意味がないと思っている，細かく。（中略）実際は，アセスメントの前で終わってる（協力者 D さんの発言）」のような「相談の意義」，「確かにそれ（学習のふり返り）をやった方が，うまく行ったことを再認識できるから。そうでないと『ああ，よかったねえ』で終わっちゃうので（協力者 C さんの発言）」のような「ふり返りの重要性」などが示された。転用可能性については，学習方略，知的能力，態度の 3 側面に生徒らの目を向けさせることの重要性を指摘した上で，学習プロセスシートが使えることを指摘した意見，具体的なプロセスが示されている点で生徒らが相談に乗りやすいことを指摘した意見などがあった。以上のように，専門的 Hlp. を想定して生成された学習相談プロセスモデル（仮説）に基づく学習相談プロセスシートが，専門的 Hlp. 自らによって信用性と転用可能性が確認されたことに臨床的な意義があると考えられた。一方で，転用の難しさを表す一般化限定性について，「特性の強い子って結構いるんですけど，オープンな質問に対して答えにくいと思うんですけど。（中略）『どんな気持ち？』とたずねてもうまく答えられないとかあるので（協力者 B さんの発言）」のように，学習相談プロセスシートで示され

ている介入やふり返りの内容にうまく答えられない心配があることも示された。この点については，今後の検討課題であると考えられた。

第２に，態度の視点を学習相談に取り入れる有用性が確認できた点があった。具体的には，生徒らに学習の態度についてフィードバックする効果について，「過去を思い出す」，「新しい気づき」，「意外さの気づき」，「冷静な判断」というラベルからなる「気づきの材料」カテゴリー，「見通しが立つ」，「行動を決める」というラベルからなる「目標の指針」カテゴリー，および「ポジティブ感情の活用」，「気づきへの肯定感」というラベルからなる「情緒面への着目」カテゴリーが見出された。発言例として，「『がんばらなきゃ』と思っても勉強がうまく行かずにかえって心配になるときがあるって変だなって気づいた（協力者 a さんの発言）」（意外さの気づき），「学習アンケートについて，対処回避を下げて，統制感を上げたい，その結果充実感が上がると思う（協力者 A さんの発言）」（行動を決める），「楽しい取り組み方に変えれば嫌いなこと（ノートまとめ）にも取り組める（協力者 b さんの発言）」（ポジティブ感情の活用）などがあった。また，専門的 Hlp. が考える態度の視点の有用性には，「私の場合認知行動療法をやるので，そうやって（認知・情緒・行動を）図に描いてというのはやります（協力者 D さんの発言）」のような専門的 Hlp. にとっての利点や，「このシートも認知・情緒・行動に分けて考えると，新しい見方ができるということが（生徒達に）わかることがいいと思う（協力者 B さんの発言）」のような生徒らにとっての利点が示された。これらは，専門的 Hlp. には体系化された学習相談の理論や方法がなかったという問題に対して，専門的 Hlp. が態度の視点を足がかりに心理的介入ができるという新しい方法を示したこと，および両極的な意味合いが強い学習指導と心理面の支援のバランスを取るという問題に対して，新しく態度という視点から学習の悩みに介入できることを示したことにおいて，臨床的意義があったと考えられた。さらに，学習の態度尺度を作成できたという学術的意義を踏まえ，学習の態度の特徴や態度間の関連について得られた知見を，専門的 Hlp. が学習相談に活用できるという意義もあると考えられた。なお，学習の態度の特徴は専門的 Hlp. が活用しやすいように，学習相談ツールの 1 つとして「学習の態度の特徴表」にまとめた。

第３に，以上の結果として，学習の態度や３側面に着目して学習相談を進められる可能性を示した点があった。特に，個別の学習支援の研究において指摘されていたように，学習障害や発達障害を抱える生徒らが，学習の困難をきっかけに，不登校や怠学などの学校不適応を起こす可能性があった。その際に，学習性無力感や統制感のなさといった情緒面の困難を引き起すという問題に対して，本論文では，学習相談における情緒面の支援の重要性を指摘した。具体的には，相談への安心感が問題・困難から問題への対峙とつながる情緒的な下支えになること，学習相談プロセスのはじめの段階では，「ネガティブ感情による混乱」，「学習性無力感」という情緒面の問題が，相談が進むことによって，「ネガティブ感情と向き合う」，「自己対峙の辛さ」，「解決への欲求」，「ネガティブ感情の外在化」を通して，「感情の折り合い」，「前向きな気持ち」，「成果の実感」という展開に向かうことを明らかにした。加えて，情緒面の背景にある認知面の変容についても，「偏った学習観」，

「偏った自己認識」,「ネガティブ評価」という問題・困難の段階から,「問題の明確化」,「視点の転換」,「ポジティブ評価」,「目標の意識化」を通して,「思考の折り合い」,「認知主義的学習観」,「態度変容の認知」,「内発性の発揮」という展開に向かうことを明らかにした。さらに，学習方略，知的能力の特性，態度の３側面のあらゆる点で困難度の高かった高校生のＦさんが，態度の３側面からのふり返りを行い，情緒的な支援を受けることで，長かった学習相談を乗り切り，成果を感じたことなどが見られた。Ｆさんの特徴を表す意味（個別性。＿＿で表す）には,「認知特性の大きな偏り」,「勉強への強い苦手意識」,「勉強の大変さにもがく」,「何とかしなければという強い思い」,「没頭したクラブチームでの自信」,「自分に合った方法を求める必死さ」,「自分らしさの尊重」があった。知的能力の特性を背景とするＦさんの困難さと必死さがよく表れており，情緒面の困難さの大きさが表れていると考えられた。また，Ｆさんの成果には，ストーリーラインより「『自分がやりたいことをやりたい』というかたくなな思いに対してカウンセラー／家族からの支持・共感・受容を受けることで支持による自己肯定感を感じながら，本音の明確化，不安の外在化をすることができた。学習相談の結果，音読方略（深い認知的方略）の定着，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，コスト受容，立ち向かえる自分，失敗活用志向の学習観，結果期待などの変化が見られた」（＿＿はテーマを表す）ことがあった。このように，本論文で示された学習相談が，知的能力の特性などの困難度が高い生徒へ適用できる可能性が示されたと考えられた。

以上のように，本論文の学術的意義として，学習支援の実践の観点から,「学習支援の重要な視点である学習方略，知的能力の特性，および態度の３側面の５つの視点を取り入れた学習相談プロセスを明らかにできたこと」,「プロセスモデルの中で多くの概念を抽出できたこと」，また臨床的意義として,「学習相談プロセスシートの信用性と転用可能性が確認されたこと」,「態度の視点や個人プロフィールの有用性が確認できたこと」,「学習の態度や３側面に着目して学習相談を進められる可能性を示したこと」を挙げた。

ところで，本論文は理論的検討の第５章の「5.3 学習支援における態度の重要性」において，態度の定義の特徴に基づき，学習支援の実践の観点から,「学習支援に随伴する心理面の要因を態度から整理できる可能性があること」,「態度は信念よりも介入しやすい可能性があること」,「困難度が高い生徒らの学校不適応を防ぐ方法となる可能性があること」,「学習指導と心理面の支援のバランスを取るという発想を捉え直す新たな視点に態度がなり得る可能性があること」,「学習支援に随伴する心理面の要因をスケール化でき把握しやすくなる可能性があること」,「随伴する心理面の要因が整理しやすくなる可能性があること」,「３側面が生徒らの問題を捉えたり行動変容のきっかけの視点となる可能性があること」という学習の態度の有用性を指摘した。よって，見出された学術的・臨床的意義はこれらの有用性が実証できたことを示していると考えられた。

以上の〈目的 1〉「学習の態度尺度を作成し，悩みや実態を明らかにする」,〈目的 2〉「３側面を

取り入れた学習相談プロセスを明らかにする」の２つの目的に沿った検討から明らかになった学習の態度の有用性は，Table 10-4 にまとめた。

10.2.3　学校心理学の理論から見た臨床的意義

本論文の実証的検討で得られた結果を踏まえて，学校心理学の理論から見た本論文の臨床的意義について論じる。以下の 4 点があったと考えられた。

第 1 に，本論文が想定した学習相談は学習面の支援に加えて，態度の３側面を取り入れたことから，心理・社会面の支援になっていると考えられた。学校心理学では，心理教育的援助サービス（支援）の対象を，学習面，心理・社会面，進路面，健康面の 4 領域に分類している。いずれも生徒らの成長や発達を専門的 Hlp. として支援する際の重要な領域である。加えて，学校心理学では学問として体系化された当初から，特に学習面への支援を重視していた。その理由として，学校心理学会研究会が行った中学・高校生への調査（石隈・小野瀬，1997）で，学習・進路面で悩む生徒の割合が多かったこと，学習が学校生活の主な場面であること，さらに教育相談では学習面の問題と学校生活への適応面（不登校，いじめ，対人関係など）の問題を分けて考え，学習面の問題を軽視する傾向があることが指摘されたいた（石隈，1999）。このような点から，学習面の支援は学校心理学にとって重要なトピックであり，同様の指摘は学校臨床心理学においても見られた（伊藤，2007）。一方で，学校心理学における学習支援の理論と方法には様々な学問領域から援用されていながら，生徒らの成長や発達，および学校不適応への支援に比べて，理論と方法は体系化されていないという問題があり，専門的 Hlp. が行う学習支援も専門的 Hlp. 自身の都合（学習相談への関心，学習方略をはじめとした学習に関する知識，具体的な支援の方法など）により大きく変わると考えられた。以上のような問題に対して，本論文が生成した学習相談プロセスモデル（仮説），ならびに学習相談プロセスシートは，学校心理学における学習支援の 1 つの理論と方法になると考えられた。特に，本論文では専門的 Hlp. による学習相談を想定しており，学校心理士は学校における教育と支援の専門家として，学習相談プロセスモデル（仮説）や学習相談プロセスシートに則った学習支援を行う十分な担い手であると考えられた。さらに，学習の問題に対して，態度の認知･情緒･行動の３側面を取り入れたことで，学校心理学の心理教育的援助サービスの領域のうち「心理・社会面」も取り込んだ学習支援になっていると考えられた。

第２に，本論文では専門的 Hlp. を学習相談の担い手として想定した一方で，態度の概念，介入，および心理面の支援に関する一定程度の知識やスキルがあれば，複合的 Hlp. である教員も担い手になる可能性があると考えられた。本論文において，学習相談の担い手として学校心理士などの専門的 Hlp. を想定した理由は，学習支援に随伴する様々な心理面の要因にもしっかりと介入する必要性があったからであった。このような心理面の要因には，不安，無力感，統制感のなさなどネガティブなものが多く，それらへの共感・受容・支持を中心とした心理的支えが生徒らの学校不適応を防ぎ，そのような介入の担い手として専門的 Hlp. の専門性を重視した。一方で，学校心理士には，

Table 10-4　本論文で実証された態度の有用性

目的	態度の定義の特徴	態度の有用性	本論文の結果
〈目的１〉 学習の態度尺度を作成し，悩みや実態を明らかにする	(a) 経験によって体制化され，行動を予測する構成概念である	• 生徒らの学習の悩み・実態を把握できる	第７章 • 認知・情緒・行動の３側面別の学習の態度尺度を作成した。 • ３側面別の因子（構成概念）の特徴や関連を明らかにした。 • 分散分析とクラスター分析により，尺度得点やプロフィールから，学習の実態を説明できた。 • その上で，生徒らへの心理教育的支援を提案できた。
	(b) 両極的な評価次元を持つ	• 「価値がある－ない」，「好き－嫌い」，「できる－できない」の程度を測定できる	
	(c) 認知・情緒・行動の３側面を持つ	• 学習の悩み・実態を整理しやすくなる • ３側面の関連がわかる	第９章 • 協力者（専門的 Hlp.，学習相談のクライアントである生徒ら）の意見から，専門的 Hlp. と生徒らにとっての学習の態度の個人プロフィールの有用性を実証できた。
〈目的２〉 態度の３側面を取り入れた学習相談プロセスを明らかにする	(a) 経験によって体制化され，行動を予測する構成概念である	• 学習支援に随伴する心理面の要因を把握・整理できる • 学習指導と心理面の支援のバランスに代わる視点になり得る	第８章 • 態度の３側面を取り入れた学習相談プロセスモデルを生成した。 • 学習相談の中の多くの概念を抽出し，学習方略，認知特性，態度の３側面別に整理できた。 • 協力者（専門的 Hlp.，学習相談のクライアントである生徒ら）の意見から，専門的 Hlp. と生徒らにとっての態度の視点の有用性を実証できた。
	(b) 両極的な評価次元を持つ	• 個人の心理面の要因をスケール化できる	
	(c) 認知・情緒・行動の３側面を持つ	• 問題把握や行動変容のきっかけの視点になる	

教育現場で働く教員の資格を持つ者も多く，教科や生活の指導に加えて心理的な専門知識とスキルを学びながら，心理教育的援助サービスを学校で実践している。このように，心理面の支援に関する知識やスキルがあることで，本論文が作成した学習相談プロセスシートに則った学習相談を学校心理士の資格を持つ教員が実践できる可能性があると考えられた。加えて，教員が学習相談を行う際に，本論文の理論的検討で度々指摘したように，指導と支援の両立やバランスの取り方に教員も当然悩むことが多くあると考えられる。そのような場合に，学習の態度から生徒らの学習の悩みや実態に介入するという視点や方法を意識することで，教員も学習相談が行いやすくなる可能性があると考えられた。

第３に，学習の態度の個人プロフィールや学習相談プロセスシートにおけるチェック項目を全ての生徒ら，あるいは困難を感じ始めている生徒らに用いることで，一次的ならびに二次的援助サービスとなり，さらに学習障害などの困難を持つ生徒らに用いれば三次的援助サービスとなると考えられた。本論文で行った個別の学習相談の実践研究（【研究３】）では，何らかの学習の悩みを持つ協力者を対象としたため，その意味では本論文の学習相談は二次的援助サービスに該当すると考えられた。加えて，中学２年生のｄさんのように学習性無力感に陥っていると考えられた協力者，高校３年生のＦさんのように学習方略や知的能力の特性にも大きな困難を抱えた協力者がいたことを考えると，本論文の学習相談は三次的援助サービスに該当するとも考えられた。さらに，本論文が作成した学習の態度の個人プロフィールや学習相談プロセスシートにおけるチェック項目を積極的に行うことで，一次的援助サービスに該当する支援を行うことができるとも考えられた。学習の態度の個人プロフィールは大人数の生徒らを対象に実施することが可能であり，個人プロフィールで表される学習の態度の説明を認知・情緒・行動の３側面別に記すことで，生徒らの自分の態度への気づきとなり，さらに学習の態度の個人プロフィールについて個別にフィードバックを行うことで，理解がさらに深まると考えられる。このように，本論文が想定する学習相談および学習の態度の個人プロフィールやチェックシートは，学校心理学における支援のいずれの段階にも適用できると考えられた。

第４に，本論文が想定した学習相談は，情緒的，情報的，評価的，道具的サポートのいずれにもなり得ると考えられた。情緒的サポートでは，専門的 Hlp. が日常的に行う共感・受容・支持だけでなく，態度の情緒面において多くの概念を抽出し，学習相談プロセスモデル（仮説）と学習相談プロセスシートに応用したことで，学習相談において多様で慎重な情緒面の支援ができると考えられた。このことによって，学習支援に随伴する様々な心理面の要因のうち情緒面への支援が確実に行えると考えられた。情報的サポートでは，まず学習の態度の個人プロフィールを用いて結果をフィードバックすることが該当する。その際には，学習の態度の特徴（コスト受容や統制感の重要性，遂行目標の重視や学習の不安の両価性など）を参考にできること，同じ学校段階の生徒らの中での自分の位置づけがわかること，自分の中の強み／弱みがわかることなど，多くの視点から自分の態度をふり返る有用性があると考えられた。さらに，情報的サポートには，学習相談プロセスシー

トのチェック項目がある。これを用いることで，学習方略，知的能力の特性，態度の３側面の５つの視点からふり返ることができ，生徒らへの貴重な情報になると考えられた。評価的サポートでは，学習相談プロセスモデル（仮説）で多くの概念を抽出したことから，その概念から生徒らの学習の実態を個別に評価できることになる。【研究 2】で示されたように，専門的 Hlp. の学習支援では評価的サポートが少ないという現状があったが，その問題が学習相談プロセスにおいて多くの概念を抽出できたことで解決でき，学校心理学における評価的サポートの観点を提供できたと考えられた。道具的サポートには，情報的サポートのところで指摘したように，学習の態度の個人プロフィール，学習相談プロセスシート，およびチェックシートがある。これらの道具は，専門的 Hlp. と教員の両方が活用可能であり，また一次的援助サービスとして多くの生徒らに実施することも可能であり，臨床的意義として大きいと考えられた。

以上のように，学校心理学の理論から見た本論文の臨床的意義について，「本論文が想定した学習相談は，学習面に加えて，態度の３側面を取り入れたことで，心理・社会面の支援になっていること」，「本論文が想定した学習相談は，態度の概念や介入および心理面の支援に関する一定程度の知識やスキルがある学校心理士の資格を持つ複合的 Hlp. である教員も担い手になる可能性があること」，「学習の態度の個人プロフィールや学習相談プロセスシートにおけるチェック項目を活用することで，一次的から三次的援助サービスのいずれにも応用できること」，「本論文が想定した学習相談は，情緒的，情報的，評価的，道具的サポートのいずれにもなり得ること」を挙げた。

10.3　本論文の研究の関心を踏まえた意義

本節では，本論文を終えるに当たって，第 1 章の「1.4 研究の関心」で挙げた 4 つの関心のうち，「研究者―実践家モデル」に倣うことを心がけた社会人大学院生として特に重要であると考えられた２つの関心について総括する。２つの関心とは，研究の関心（1）「指導と支援はどのように両立できるのか」，研究の関心（2）「研究の方法として個別性をどう検討できるのか」であった。

研究の関心（1）「指導と支援の両立」について，本論文では，学習相談として新しく態度という視点から学習の困難に対応・介入できることを明らかにした。具体的には，実証的検討の中で，生徒らにも態度の視点から自分の困難をふり返る有用性（カテゴリーとして，気づきの材料，目標の指針，情緒面への着目）があったと同時に，専門的 Hlp. にも有用性（学習の態度の個人プロフィールと態度の視点の両方に対する，専門的 Hlp. および生徒にとっての利点）を認識していた。加えて，筆者自身にとっても，態度の視点を取り入れる有用性があったと考えられた。筆者は学校で SC として小学 1 年生から高校 3 年生までの様々な相談に乗っている。相談の内容としては，学習に関わるものの他に，不登校，友達関係，親子関係，教師との関係，自分の性格や特性，うつや不安障害などの精神疾患など様々である。その際に，学校で行うカウンセリングであるために，生徒らの学校適応を積極的に促進する支援を行うことがある。具体的には，登校や教室に入ることを勧める，

友達，保護者，教師との関係を改善するために自分の行動や考えをふり返り変えてみることを勧める，精神的な症状に対して医師にリファーすると同時に，リラックス法を積極的に行うことを勧めるなどである。つまり，生徒らの問題行動に対して外的現実的な評価をし，行動化の促しを行うことがある。その際に，生徒らの心理的な改善が進まない段階では，相談が行き詰まることも数多く経験してきた。そこで，「指導と支援の両立」という問題を考えながら本論文の研究を進めるうちに，筆者の SC としての仕事の中で，生徒らの態度を見つめそれを積極的にフィードバックする習慣がついたと考えられた。特に，外的現実的な問題（行動の改善が求められる）の要因が大きいと考えられる学習，不登校，対人関係の問題に対して，生徒らの態度を認知・情緒・行動の３側面に分けて積極的に取り上げるようになった。このことによって，相談自体が継続しやすくなったこと，筆者自身が行動の改善にとらわれなくなり気持ちが楽になったこと，生徒らも十分に自分の悩みを受け入れてもらったという実感を持ち気持ちを楽にして相談に取り組めるようになったと考えられた。恐らく，本論文の研究を進める際に，「指導と支援の両立」という関心を持たずにいたら，筆者自身の SC としての仕事における態度に変化は起きなかったのではないかと感じている。

研究の関心（2）「研究における個別性の検討」について，本論文では，実施した学習相談の実践研究（【研究 3】）の中で，抽象的な「テーマ」と筆者の主観による「意味」を用いて個別のストーリーラインを作成することを試み，協力者 10 名全員分の学習の悩みやプロセスについて検討した。通常ストーリーラインはテーマや概念のみを用いて作成されるが（大谷，2008），そこに個別性を表す意味を加えたのは，ストーリーラインから理論記述を行うためだけでなく，ストーリーラインを用いて一種の事例研究を行うことを試みたかったからである。その際に，普遍的な真実を追究するよりも“一人ひとりの人間がどのようにして主観的現実を作り出し，様々な出来事に意味を見出し，独自の主観的意味の世界を作っていくのか”という構築主義（岩壁，2010，p.25）に則った。本論文で実施した個別の学習相談は，10 名の中学・高校生に対して６～ 15 回の学習相談を実施した（平均 9.9 回）。その中の全てのテキストデータを分析に用いることは実質的に無理であったために，学習相談の最終回に行った全体的なふり返りを分析（SCAT 分析）の対象とした。その際に，それまでの学習相談の内容がふり返りに反映されるように，全回分の「学習相談のまとめ」，それまでに見られた協力者の認知・情緒・行動の３側面の要素をまとめた「考え・気持ち・行動のまとめ」を作成した。加えて，全回分の学習相談の中で，筆者がカウンセラーとして感じ続けてきた協力者一人一人の相談への取り組み方という個別性を「意味」という形で記述するという方法をとった。このテーマと意味を用いてストーリーラインを作成するという作業を通して，本論文における協力者についての記述が豊かになり，また SC として働く際に，理論（科学の知見）と個別性（生徒らのナラティブ）を意識して並行的に検討する態度が身についたと考えられた。先述したように，筆者は SC として様々な相談に乗っているが，例えば同じ不登校の問題であっても，一人一人の有り様に同じものは１つもないと感じている。もちろん，不登校の型，家庭・学校の状況，精神的な症状を類型化し検討することはあるものの，一人の生徒らと向き合っているときには，その一人一

人の主観的な思いに寄り添おうとしている。このような作業をSCとして行うときに，本論文の研究の際に「研究における個別性」について考え続けてきたことが，筆者のSCとしての仕事を行うときに生徒らの個別性や意味を深く見つめ考える態度が身についたと感じている。

本論文には,「研究者—実践家モデル」に倣うことを心がけた社会人大学院生であった筆者にとって，以上のような意義があったと考えられた。

10.4　本論文の限界と今後の展望

本論文の限界と今後の展望について,「〈目的１〉学習の態度尺度の作成」と「〈目的２〉３側面を取り入れた学習相談プロセス」に分けて論じる。

10.4.1 「〈目的１〉学習の態度尺度の作成」について

本論文の限界と今後の展望として，以下4点を挙げた。

第1に，学習の態度尺度において，α係数の低い因子（遂行目標の重視，対処回避），態度の両価性を持つ因子（遂行目標の重視，学習の不安）があり，各尺度の構成の再検討が必要である。本論文では，態度研究の注意点であった「尺度の妥当性の問題」に対して，学習の態度尺度を独自に作成する際に，中学・高校生を対象にした質問項目の収集を行った上で，内的妥当性を検討するために項目に見られる要素とカテゴリーを検討し，また質問紙作成の際に学校心理学の専門家と教育現場での実践経験を持つ大学院生のチェックを受けた。その上で，中学生715名，高校生890名という十分と考えられる数の協力者を対象に質問紙調査を実施した（有効回答数は,中学生598名，高校生763名であった）ものの，その結果２つの因子においてα係数が低かった（遂行目標の重視は$\alpha = .66$，対処回避は$\alpha = .65$）ことがあった。また，遂行目標の重視と学習の不安は相関分析により他の因子と独立の関係があり，ポジティブかネガティブかの判断ができなかった（同様の傾向は構造方程式モデリングを用いた多母集団同時分析でも示された)。態度の両価性の問題を持つこと自体は，そのことを踏まえて，その後の分析（学習の悩みや実態の検討，学習の態度間の関連の検討，学習の態度の個人プロフィールの質的検討）の結果を考察すればよいと考えられた一方で，この問題を解決するには，今後，学習の態度と他の要因との関連を調査する必要があると考えられた。具体的には，認知的学習方略やメタ認知的学習方略の他，学習方略の規定要因であった学習動機づけ，学習観，自己効力感，統制感などがあると考えられた。学習の態度尺度の構成を改善するために，学習の態度と他の要因との関連を検討することが1つの方法であると考えられた。

第２に，学習の態度因子のうち働きがはっきりしないもの（関与肯定，充実感，遂行目標の重視，学習の不安）があったため，今後はそれらの働きについての検討が必要である。これらの態度のうち，遂行目標の重視と学習の不安は態度の両価性の問題があると考えられ，関与肯定は，ポジティブな態度を抑制したりネガティブな態度を促進したりしていた。以上の遂行目標の重視，学習の不安，関与肯定は，学習相談の中で生徒らの学習の態度の個人プロフィールを検討する際に，そのよ

うな特徴があることに注意しながら活用する必要があると考えられた。一方で，充実感は，一般的にその重要性が指摘されながらも，行動面のどの態度にも影響を及ぼしていなかった。このことから充実感は内発的動機づけと同様に「自己目的性」を持つと考えられたが，重要性が指摘されながら，充実感の働きが解明できなかったことは，今後の課題であると考えられた。今後は，学習方略の規定要因である学習の動機づけが，教科，学校段階，場面（クラス，授業，テスト前後）などに分けて検討されたり，他の要因（学習観，自己効力感，無力感，統制感など）との関連が積極的に検討されたりしていたように，場面分けや他の要因との関連を調べる中で，充実感の働きを検討できると考えられた。さらに，学習相談の実践研究の中で，充実感にスポットを当てた質的分析も有効であると考えられた。本論文の学習の態度の個人プロフィールの検討（【研究５】）では，充実感の高い／強い協力者は，遂行目標の重視や学習の不安（いずれも態度の両価性の問題を持つと判断された因子）が低い／弱いという特徴を示すことがあり（協力者のｂさん，ｄさん，F さん），加えてこれらの協力者は学習に対するトラウマがあったり（b さん），学習性無力感であると推測されたり（d さん），学習方略や知的能力の特性の問題が大きく情緒的な困難度が高かったり（F さん）したことから，このような情緒的な不安定さに対して学習における充実感を持つことで精神的なバランスを保っていることが推測される。このような質的検討を今後行うことで，充実感の働きについてより正確に明らかにする必要があると考えられた。

第３に，学習の態度の個人プロフィールと学習の悩み・様子との連関，また個人プロフィールの pre-post の変化と相談の経緯の特徴との連関についての詳細な分析のために，より多くのデータを集める必要がある。本論文の個別の学習相談の実践研究（【研究３】）の協力者は，中学生４名，高校生６名であり，また女子が多いという性別の偏りがあった。にもかかわらず，協力者の主訴の内容を分析したところ，全体的に，学習方略，知的能力の特性，態度の認知・情緒・行動の３側面に渡った内容が見られたため，扱っている相談の視点の内容に偏りはないと判断して，分析を行った。一方で，作成された学習相談プロセスシートに対して，専門的 Hlp. から，例えば発達特性の強い生徒を想定して，「オープンな質問に対して答えにくいと思うんですけど。（中略）『どんな気持ち？』とたずねてもうまく答えられないとかあるので（協力者 B さんの発言）」という発言があったように，発達特性の困難から学習の態度の個人プロフィールにもその影響が表れることが推測される。よって，今後の検討課題として，発達特性の困難があると考えられる生徒らを対象にした学習の態度の個人プロフィールの分析が必要であると考えられた。

第４に，学習の態度の個人プロフィールの詳しい見方について，専門的 Hlp. へのスーパーバイズの方法について検討する必要がある。本論文では，学習相談ツールとして「学習の態度の特徴表」を作成し，専門的 Hlp. が活用しやすいように工夫を行った。さらに，調査（【研究４】）から，専門的 Hlp. はプロフィールの見方に慣れていることから，学習の態度の個人プロフィールはアセスメントとして活用しやすいツールであることが明らかになった。一方で，個人プロフィールは統計学的な処理をして作成されていることから，専門的 Hlp. は必ずしも正確に個人プロフィールを解

釈できるとは限らないと考えられた。具体的には，標準化された得点を用いていること，高い／低いという個人間差と，強い／弱いという個人内差の両方を用いていることなどがある。これらについての知識と解釈の仕方を含めたスーパーバイズの方法の検討が今後の課題であると考えられた。なお，専門的 Hlp. が扱いに慣れている知能検査の WISC- Ⅲや WISC- Ⅳも，学習の態度の個人プロフィールと同様の統計学的な処理をしており，専門性の高い統計学的な知識を学習した上で知能検査を実施したり結果を活用したりしている専門的 Hlp. も多い。よって，学習の態度の個人プロフィールについても，スーパーバイスやレクチャーを通して，専門的 Hlp. が活用されやすくなる可能性も高いと考えられた。

以上のように，本論文の限界と今後の展望について，学習の態度尺度の観点から，「学習の態度の尺度の構成の再検討」，「学習の態度因子のうち働きがはっきりしない態度の働きについての検討」，「学習の態度の個人プロフィールと学習の悩み・様子，相談の経緯との連関について，より多くのデータを集めた上での検討」，「学習の態度の個人プロフィールの見方について，専門的 Hlp. へのスーパーバイズの方法についての検討」を挙げた。

10.4.2 「〈目的２〉３側面を取り入れた学習相談プロセス」について

本論文の限界と今後の展望として，以下３点を挙げた。

第 1 に，学習相談プロセスモデルの精緻化のために他の種々のケースにこのモデルが当てはまるかの検討が必要である。本論文では様々な困難や特性を持つ協力者も対象として研究を行ってきたが，プロセスモデルの精緻化のために次のような者を対象にする必要があると考えられた。例えば，「不登校のため別室や適応指導教室に通っている者」，「知的能力の特性や発達の特性の困難が大きい者」，「学習性無力感や不安などの情緒面の困難が大きい者」，「相談自体に馴染みがない者」などである。学習の問題・困難と，不登校や怠学などの学校不適応，情緒面の困難は強く関連していることが，SC や相談員による学習支援の実践研究などから指摘されていた（例えば，伊藤，1993；牧他，2007；坂田，2007）。よって，不登校のため相談室や別室，あるいは教育センターの適応指導教室に通っている生徒ら，通常通り登校しているものの学習障害や発達障害のために学習上の何らかの不適応を呈している者，あるいは知的能力の特性や発達上の問題がないにもかかわらず，これまでの学習歴から学習性無力感に陥っていると考えられる者や不安障害などの症状を見せる者などを対象にして，本論文が生成した学習相談プロセスモデル（仮説）や学習相談プロセスシートが適用可能かどうかの検討が今後の課題であると考えられた。その際に，学校（教育現場）での全体的な学習相談プロセスモデル（仮説）の中で示したように，これらの生徒に対して学習相談を実施する前に，不登校の生徒らに対する居場所の確保，学習障害や発達障害の生徒らに対する学習の内容や量の適切さへの配慮を，まず十分に行うことが必要である。加えて，これらの生徒らは情緒的な困難も大きいと考えられるため，学習相談を実施できる心理状態であるかどうかのアセスメントも重要であると考えられる。さらに，本論文の学習相談の実践研究の協力者は，筆者のカ

ウンセリングを受けた経験がある者がほとんどであり，相談に対して積極性をもともと持っている協力者であると考えられた。この点を踏まえると，実際には相談やカウンセリングに馴染みのない者もいるため，そのような生徒らを対象とした検討も必要であると考えられた。

第２に，専門的 Hlp. がより使いやすくなるための方法の検討が必要である。例えば，専門的 Hlp. が必ずしも得意ではない学習方略や個人プロフィールの見方などについてのスーパーバイズの仕方や，限られた条件（時間，回数，場所など）の中での相談の進行の工夫などの検討が必要であると考えられる。理論的検討の中の第３章の「3.2 学校心理学における学習支援」の検討で明らかになったように，専門的 Hlp. は学習支援の理論と方法について必ずしも体系的に学んでいるとは限らず，個々の専門的 Hlp. が主体的に学んでいく必要があった。加えて，アメリカのように学習支援が日常的な業務として確立していない現状があった。さらに，本論文の学習相談プロセスシートの適用可能性の検討（【研究４】）のところで，専門的 Hlp. から「カウンセラーは学習の相談だけ受けている訳ではないので，まとまった時間は取りにくい（協力者 C さんの発言）」という意見があったように，SC ら専門的 Hlp. の実際の勤務の中で，学習相談にどのくらいの時間を当てられるかという問題は大きいと考えられた。このような現状の中で，心理専門職として専門的 Hlp. が学習支援に関わる重要性がある一方で，実際的な活用の方法として，専門的 Hlp.，教員，管理職，生徒ら自身，あるいは保護者の意見も交えながら，学校心理学や関連の領域において，幅広い議論が必要であると考えられた。

第３に，新しい理論的枠組みによる学習相談プロセスの検討がある。本論文では，心理専門職である専門的 Hlp. が学習支援に関わる重要性，学習支援における学習方略と知的能力の特性の視点，および学習支援に随伴する様々な心理面の要因を整理するために態度の認知・情緒・行動の３側面を活用し，このような理論的枠組みを持って，学習相談プロセスを生成した。具体的には，学習相談の実践研究から得られた中学・高校生の協力者のテキストデータから，SCAT 分析を用いてテーマを抽出した後，KJ 法を援用して概念を生成し，プロセスモデルを生成した。その際に，学習方略，知的能力の特性，態度の３側面という５つの視点を予め設定して分析（カテゴリー化やプロセスの構築）を行った。このような方法の他に，協力者のテキストデータを何ら枠組みを定めずに，ボトムアップ式に，テーマや概念の抽出，プロセスの構築を行う方法も考えられる。そのための分析方法として，グランデッドセオリーアプローチ（例えば，木下，2003。以下，M-GTA と略す）がある。M-GTA は，データに根ざした理論（グランデッドセオリー）を構築することを目的に，ある体験のプロセスを明らかにする方法であり，特徴的な理論や技法として，「研究テーマ」，「分析テーマ」，「分析焦点者」，「ワークシート (概念生成)」，「カテゴリー生成」，「理論的メモノート」，「結果図とストーリーライン」，「継続的比較分析」，「理論的サンプリング」，「理論的メモ」，「理論的センシティビティ」，「理論的飽和化」などがある（木下，2003）。この M-GTA を用いることで，本論文が採用した学習方略，知的能力の特性，態度の３側面という枠組みを超えた，全く新しい概念からなるプロセスモデルが生成できる可能性があり，それを行う学術的・臨床的意義もあると考

えられた。本論文では，研究の関心を重視して枠組みを設定した上で学習相談プロセスモデル（仮説）を生成したが，M-GTA を用いた分析による知見も加えることで，専門的 Hlp. による学習支援のあり方がさらに展開されると考えられた。

以上のように，本論文の限界と今後の展望について，学習相談プロセスの観点から，「他の種々のケースにこのモデルが当てはまるかの検討」，「専門的 Hlp. がより使いやすくなるための方法の検討」，「新しい理論的枠組み（M-GTA など）による学習相談プロセスの検討」を挙げた。

以上の課題を解決しながら，学習の態度尺度の改良，学習相談プロセスモデル（仮説）と学習相談プロセスシートの精緻化および活用可能性の拡大が求められると考えられた。

引用文献

Abelson, R. P. (1972). Are attitudes necessary? In B. King, & E. McGinnies (Eds.), *Attitudes, conflicts and social change* (pp. 19-32). New York: Academic Press.

Abramson, L.Y., Seligman, M.E.P., & Teasdale, J.D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, *87*, 49-74.

Ajzen, I. (2001). Nature and Operation of Attitudes. *Annual Review of Psychology*, *52*, 27-58.

秋田 喜代美 (2010). 認知心理学は学習・教育の実践と研究に何をもたらしたか 市川 伸一（編） 現代の認知心理学 5 発達と学習 (pp. 2-27) 北大路書房

Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of social psychology* (pp. 798-844). Worcester, MA: Clark University Press.

安藤 史高・布施 光代・小平 英志 (2008). 授業に対する動機づけが児童の積極的参加行動に及ぼす影響 ── 自己決定理論に基づいて ── 教育心理学研究 , *56*, 160-171.

Anghelache, V. (2013). Determinant factors of students' attitudes toward learning. *Social and Behavioral Sciences*, *93*, 478-482.

新井 邦二郎 (1995).「やる気」はどこから生まれるか ── 学習意欲の心理 ── 児童心理 , 2 月号臨時増刊 , 3-11.

Atwater, M. M., Wiggins, J., & Gardner, C. M. (1995). A study of urban middle school students with high and low attitudes toward science. *Journal of Research in Science Teaching*, *32*, 665-677.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *34*, 191-215.

ベネッセ教育研究所 (1997a). 第 2 回学習基本調査報告書小学生版 ベネッセ教育研究所

ベネッセ教育研究所 (1997b). 第 2 回学習基本調査報告書中学生版 ベネッセ教育研究所

ベネッセ教育研究所 (1997c). 第 2 回学習基本調査報告書高校生版 ベネッセ教育研究所

Benesse 教育研究開発センター (2007). 第 4 回学習基本調査報告書 Benesse 教育研究開発センター

ベネッセ教育総合研究所 (2016). 第 5 回学習基本調査報告書 2015 年版 ベネッセ教育総合研究所

Bohner, G., & Dikel, N. (2011). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, *62*, 391-417.

Brown, A. L. (1978). Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In R.Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology*. Vol. 1. Hillsdale, Nj: Erlbaum Association.（ブラウン , A. L. 湯川 良三・石田 裕久（訳）(1984). メタ認知 ── 認知についての知識 ── サイエンス社）

Burton, K. D., Lydon, J. E., D'Alessandro, D. U., & Koestner, R. (2006). The Differential effects of intrinsic and identified motivation of well-being and performance: Prospective, experimental, and

implicit approaches to self-determination to theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, *91*, 750-762.

Chaiken, S., & Trope, Y. (Eds.). (1999). *Dual-process theories in social psychology*. New York: Guiford Press.

中央教育審議会 (2015). チームとしての学校の在り方と今後の改善方策について（答申） 中央教育審議会

Cooke, R., & Sheeran, P. (2004). Moderation of cognition-intention and cognition-behaviour relations: A meta-analysis of properties of variables from the theory of planned behaviour. *British Journal of Social Psychology*, *43*, 159-183

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

出口 毅 (2003). 最近の研究動向 ── 教授・学習 ── 日本教育心理学会（編） 教育心理学ハンドブック（pp. 102-106） 有斐閣

Dehbozorgi, E. (2012). Effects of attitude toward language learning and risk-taking on EFL student's proficiency. *International Journal of English Linguistics*, *2*, 41-48.

Diener, C. I., & Dweck, C. S. (1978). An analysis of learned helplessness: Continuous changes in performance, strategy, and achievement cognitions following failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, *36*, 451-462.

独立行政法人国立特殊教育総合研究所 (2005). LD・ADHD・高機能自閉症の子どもの指導ガイド 東洋館出版社

Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *72*, 218-232.

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）

遠藤 愛 (2010). 境界領域の知能を有する発達障害生徒に対する算数文章題解決のための学習支援 ── 認知特性とつまずいている解決過程の分析から ── 教育心理学研究 , *58*, 224-235.

Fabunmi, M., Brai-Abu, P., & Isaiah, A.A. (2007). Class factors as determinants of secondary school student's academic performance in Oyo State, Nigeria. *Journal of Social Science*, *14*, 243-247.

Fredrickson, B. L. (2009). *Positivity: Top-notch research reveals the 3-to-1 ratio that will change your life*. New York: Random House, Inc.

藤澤 伸介 (2002). ごまかし勉強（上）学力低下を助長するシステム 新躍社

藤澤 伸介 (2007). 学習に関する問題と対応 伊藤亜矢子（編著） 学校臨床心理学 ── 学校という場を生かした支援 ──（pp. 52-62） 北樹出版

藤田 和弘・石隈 利紀・青山 真二・服部 環・熊谷 恵子・小野 純平 (2011). 日本版 KABC- Ⅱの理

論的背景と尺度の構成　KABC アセスメント研究 , *13*, 89-99.
藤田 哲也 (2007). 絶対役立つ教育心理学　ミネルヴァ書房
藤原 武弘 (2001). 社会的態度の理論・測定・応用　関西学院大学出版会
福島 哲夫 (2018). 公認心理師としての職責の自覚　福島 哲夫（編集責任） 尾久 裕紀・山蔦 圭輔・本田 周二・望月 聡（編） 公認心理師必携テキスト（pp. 2-8） 学研メディカル秀潤社
Furlong, M. J., Ritchey, M. R., & O'Brennan, L. M. (2010). Developing norms for the California resilience youth development module: Internal assets and school resources sub scales. *California School Psychologist*, *14*, 35-46.
George, R. (2000). Measuring change in students' attitudes toward science over time: An Application of latent variable growth modeling. *Journal of Science Education and Technology*, *9*, 213-225.
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.
Haladyna, T., Olsen, R., & Shaughnessy, J. (1982). Attitudes toward science: A Quantitative synthesis. *Science Education*, *66*, 547-563.
Haladyna, T., Olsen, R., & Shaughnessy, J. (1983). Correlates of class attitude toward science. *Journal of Research in Science Teaching*, *20*, 311-324.
原田 隆之 (2017). 心理職のためのエビデンス・ベイスト・プラクティス入門 ── エビデンスを「まなぶ」「つくる」「つかう」 ──　金剛出版
畑野 快・溝上 慎一 (2013). 大学生の主体的な授業態度と学習時間に基づく学生タイプの検討　日本教育工学雑誌 , 37, 13-21.
速水 敏彦・田畑 治・吉田 俊和 (1996). 総合人間科の実践による学習動機づけの変化　名古屋大学教育学部紀要 (教育心理学科), *43*, 23-35.
Henry, G.T., Mashburn, A.J., & Konold, T. (2007). Developing and Evaluating a Measure of Young Children's Attitudes Toward School and Learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *25*, 271-284.
東山 弘子・近藤 真人・木下 幸典・宮崎 薫 (2012). 発達障害と不登校状態を重複して呈する児童に対する臨床心理学的支援の探索的研究　佛教大学教育学部学会紀要 , *11*, 21-30.
平島 太郎・土屋 耕治・元吉 忠寛・吉田 俊和・五十嵐 祐 (2013). 態度の両価性が情報探索に及ぼす影響　名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要　心理発達科学 , *60*, 27-37.
北條 礼子 (1997). 日本人 EFL 学習者の英語学習方略に関する研究（2）　上越教育大学研究紀要 , *16*, 583-596.
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 ──　ブ

レーン出版
市川 伸一（編著）(1998). 認知カウンセリングから見た学習の相談と指導　ブレーン出版
市川 伸一 (2003). 学習相談と学習法講座 ── 東京大学附属中等教育学校（第 3 部学力向上に向けての取り組み） ──　学校臨床研究 , *2*, 78-81.
市川 伸一 (2008).「教えて考えさせる授業」を創る ── 基礎基本の定着・深化・活用を促す「習得型」授業設計 ──　図書文化
市川 伸一（編著）(2010). 現代の認知心理学 5 発達と学習　北大路書房
井隼 経子・中村 知靖 (2008). 資源の認知と活用を考慮した Resilience の 4 側面を測定する 4 つの尺度　パーソナリティ研究 , *17*, 39-49.
飯田 順子 (2013a).「サイエンティスト・プラクティショナー」モデル　水野 治久・石隈 利紀・田村 節子・田村 修一・飯田 順子（編著） よくわかる学校心理学（p.32） ミネルヴァ書房
飯田 順子 (2013b). アメリカの学校心理学　水野 治久・石隈 利紀・田村 節子・田村 修一・飯田 順子（編著） よくわかる学校心理学（pp.8-9） ミネルヴァ書房
飯田 順子・石隈 利紀 (2002). 中学生の学校生活スキルに関する研究 ── 学校生活スキル尺度（中学生版）の開発 ──　教育心理学研究 , *50*, 225-236.
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.
石毛 みどり・無藤 隆 (2005). 中学生における精神的健康とレジリエンスおよびソーシャル・サポートとの関連 ── 受験期の学業場面に着目して ──　教育心理学研究 , *53*, 356-367.
石川 悦子 (2015). スクールカウンセラーの役割と活動の在り方　中央教育審議会チーム学校作業部会（第 4 回）資料　文部科学省
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
石隈 利紀 (2012a). 発達障害のある子どもの「心の危機」と「学習」の支援 ── 大震災における子ども・学校支援を進めながら ──　LD 研究 , *21*, 2-8.
石隈 利紀 (2012b). みんなの力を合わせるチーム援助 ── 一人の援助とみんなの援助 ──　月刊実践障害児教育 , *465*, 44-47.
石隈 利紀 (2013). 子どもの欲求（wants）とニーズ（needs） 水野 治久・石隈 利紀・田村 節子・田村 修一・飯田 順子（編著） よくわかる学校心理学（p.12） ミネルヴァ書房
石隈 利紀 (2017). 日本における学校教育および心理学の動向と学校心理学・学校心理士の展望　日本学校心理士会年報 , *10*, 4-16.
石隈 利紀・小野瀬 雅人（代表）(1997). スクールカウンセラーに求められる役割に関する学校心理学的研究 ── 子ども・教師・保護者を対象としたニーズ調査より ──　文部省科学研究費補助金（基盤研究〈c〉〈2〉）研究成果報告書（課題番号 06610095）

石隈 利紀・田村 節子 (2003). 石隈・田村式援助シートによるチーム援助入門　学校心理学・実践編　図書文化
伊藤 亜矢子 (2007). 学校臨床心理学 ── 学校という場を生かした支援 ──　北樹出版
伊藤 研一 (1993). 学習援助を心理療法に統合する試み ── 学習不振事例へのアプローチをとおして ──　心理臨床学研究 , *11*, 152-163.
伊藤 崇達 (1996). 学業達成場面における自己効力感, 原因帰属, 学習方略の関係　教育心理学研究 , *44*, 340-349.
伊藤 崇達 (2007). 自ら学ぶ方略を育てる ── 自己調整学習の理論に基づいて ──　中谷 素之（編著） 学ぶ意欲を育てる人間関係づくり ── 動機づけの教育心理学 ── (pp. 13-33)　金子書房
伊藤 毅志 (1998). 認知カウンセリングと基礎研究，そして将来への展望　市川 伸一（編著） 認知カウンセリングから見た学習の相談と指導 (pp. 116-131)　ブレーン出版
岩壁 茂 (2010). はじめて学ぶ臨床心理学の質的研究　岩崎学術出版社
Jessup, M.H., & Kiley, M.A. (1971). *Discipline: Positive attitudes for learning*. New Jersey: Prentice, Inc.
鹿毛 雅治 (1994). 内発的動機づけ研究の展望　教育心理学研究 , *42*, 345-359.
神奈川県教育委員会 (2017). 平成 29 年度第 1 回県立学校スクールカウンセラー連絡協議会資料　神奈川県教育委員会
神奈川県教育委員会 (2020). スクールカウンセラー業務ガイドライン　神奈川県教育委員会
神奈川県立総合教育センター (2012). 学校ができる，教員ができる，不登校の未然防止　神奈川県立総合教育センター
金子 功一・大芦 治 (2010). 学習方略に関する研究についての近年の動向　千葉大学教育学部研究紀要 , *58*, 79-87.
狩野 裕 (2002). 構造方程式モデリングは，因子分析，分散分析，パス解析のすべてにとって代わるのか？　行動計量学 , *29*, 138-159.
狩野 裕・三浦 麻子 (2002). グラフィカル多変量解析 ── 目で見る共分散構造分析 ──　現代数学社
川端 一光 (2007). 多母集団分析　豊田 秀樹（編著） 共分散構造分析（Amos 編）(pp. 73-87)　東京図書
川喜田 二郎 (1967). 発想法 ── 創造性開発のために ──　中央公論社
Kind, P., Jones, K., & Barmby, P. (2007). Developing attitudes toward science measures. *International Journal of Science Education*, *29*, 871-893.
木下 康仁 (2003). グランデッドセオリーアプローチの実践 ── 質的研究への誘い ──　弘文堂
児玉 裕巳 (2009). ふり返りが学習動機と方略に及ぼす影響　日本教育カウンセリング学会第 7 回研究発表大会発表論文集 , 62-63.

國分 康孝 (2006). プラクティショナー・サイエンティストを目指して　教育カウンセリング研究 , *1*, 1-5.

近藤 邦夫 (1994). 教師と子どもの関係作り ── 学校の臨床心理学 ──　東京大学出版会

小貫 有紀子 (2014). 米国学生支援における学習者中心主義への転換要因とアセスメントのインパクトについて　名古屋高等教育研究 , *14*, 97-116.

厚生労働省 (2001). 平成 11 年度全国家庭児童調査の概要　Retrieved from https://www.mhlw.go.jp/content/11920000/2kekkagaiyou.pdf (2021 年 5 月 13 日)

厚生労働省 (2006). 平成 16 年度全国家庭児童調査の概要　Retrieved from https://www.mhlw.go.jp/houdou/2006/06/dl/h0630-6b.pdf (2019 年 4 月 11 日)

厚生労働省 (2011). 平成 21 年度全国家庭児童調査の概要　Retrieved from https://www.mhlw.go.jp/stf/houdou/2r9852000001yivt-att/2r9852000001yjc6.pdf (2019 年 4 月 11 日)

厚生労働省 (2016). 平成 26 年度全国家庭児童調査の概要　Retrieved from https://www.mhlw.go.jp/content/11920000/2kekkagaiyou.pdf (2021 年 5 月 13 日)

厚生労働省 (2017). 中学・高校生を対象にした思春期アンケート調査【Adolescence】 ── わからないことがここにある ──　Retrieved from http://sukoyaka21.jp/puberty_survey_2017/puberty_survey_2017_02 (2019 年 4 月 11 日)

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.

熊谷 恵子 (2012). アセスメント演習「日本版 KABC- Ⅱ」授業レジュメ　2012 年 6 月 30 日

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.

牧 郁子 (2011). 中学生における無力感の予防・対処要因 ── 時間的・性別要因を入れた検討 ── カウンセリング研究 , *44*, 136-147.

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.

松本 浩司 (2006). アメリカミシガン州における包括的スクールガイダンス・カウンセリングプログラムの展開 ── スクールカウンセラーの役割およびその養成との関連に注目して ──　生涯学習・キャリア教育研究 , *2*, 45-53.

松下 佳代 (1998). 認知カウンセリングと基礎研究，そして将来への展望　市川 伸一・堀野 緑・久保 信子（編） 認知カウンセリングから見た学習の相談と指導　ブレーン出版

McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). *The Achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Miller, P. H. (1994). Individual difference in children's strategic behavior: Utilization deficiencies. *Learning and Individual Differences*, *6*, 285-307.

三浦 香苗 (1999). 勉強ぎらいの理解と教育　新躍社

三浦 正江 (1996). 中学生における心理的ストレスの継時的変化　教育心理学研究 , *44*, 368-378.
三和 秀平・外山 美樹・長峯 聖人・湯 立・相川 充 (2017). 制御焦点の違いが上方比較後の動機づけおよびパフォーマンスに与える影響　教育心理学研究 , *65*, 489-500.
水内 豊和・小林 真・森田 信一 (2008). マルチメディア DAISY を用いた LD 児の学習支援 ── 文章理解に困難のある中学生の事例検討 ──　教育実践研究　富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要 , *2*, 23-27.
Molely, B. E., Olson, F. A., Halwes, T., & Flavell, J. (1969). Production deficiencies. *Learning and Individual Differences*, *6*, 285-307.
文部科学省 (2012a). 平成 22 年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」について　文部科学省初等中等教育局児童生徒課
文部科学省 (2012b). 通常の学級に在籍する発達障害の可能性のある特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する調査結果について　文部科学省初等中等教育局特別支援教育課
文部科学省 (2018). 特別支援教育資料（平成 29 年度） 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課
文部科学省 (2020a). 相談員・スクールカウンセラーの配置状況　学校保健統計調査　文部科学省総合教育政策局調査企画課
文部科学省 (2020b). 令和 2 年度概算要求主要事項　教育課程部会資料 1（2019 年 9 月 4 日） 文部科学省初等中等教育局
村上 加代子 (2018). 読み書き困難のある小学生へのアルファベット・音韻認識・単語読み指導　神戸山手短期大学紀要 , *61*, 39-53.
村山 航 (2003). 学習方略の使用と短期的・長期的な有効性の認知との関係　教育心理学研究 , *51*, 130-140.
村山 航 (2010). 認知と動機づけ　市川 伸一（編） 現代の認知心理学 5 発達と学習 (pp. 104-128) 北大路書房
Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
武蔵 由佳・河村 茂雄 (2009). グループアプローチを活用した学級集団の育成　石隈 利紀（監修） 水野 治久（編） 学校での効果的な援助をめざして ── 学校心理学の最前線 ──（pp.33-42） ナカニシヤ出版
長峯 聖人・外山 美樹・湯 立・三和 秀平・肖 雨知・相川 充 (2019). 制御焦点とライバル関係との関連 ── ライバルによる理想自己の顕在化と動機づけの生起を考慮して ──　教育心理学研究 , *67*, 162-174.
Naglieri, J. A. (1999). *Essentials of CAS assessment*. Canada: John Wiley & Sons, Inc. （ナグリエリ , J. A.　前川 久夫・中山 健・岡崎 慎治（訳）(2010). エッセンシャルズ　DN-CAS による心理アセスメント　日本文化科学社）

内閣府 (1996). 第 1 回青少年の生活と意識に関する基本調査報告書　内閣府
内閣府 (2001). 第 2 回青少年の生活と意識に関する基本調査報告書　内閣府
内閣府 (2016). 教育の支援について　子供の貧困対策に関する有識者会議第 2 回資料　内閣府
中井 昌子・石岡 富貴子・松尾 修子・高部 和子 (1995). 家庭科の授業改善のための評価法の研究 ── 小学生の授業に対する態度尺度の作成を通して ──　日本家庭科教育学会誌 , *40*, 15-21.
中島 章夫 (2002).「学力向上」を国家教育目標として ── 理科・数学で世界のトップを ──　CS（学校経営）研レポート , *46*, 2-13.
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に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.
中村 涼・岡 直樹・外山 智絵 (2011). 漢字に苦手意識を持つ小学生に対する認知カウンセリング ── 有能感の促進に着目して ──　広島大学学校教育実践学研究 , *17*, 1-7.
中村 理美・眞田 英進 (2012). 学習に困難を示す児童に対する個別指導の実践的研究 ── 算数におけることばの理解に焦点を当てて ──　佐賀大学教育実践研究 , *28*, 21-25.
ナシル , M. N.・河野 義章・藤田 留三丸 (2003). 小学生の理科学習態度尺度の開発　日本教育工学雑誌 , *27*, 53-56.
NHK (2012). 中学生・高校生の生活と意識調査 2012　NHK　Retrieved from https://www.nhk.or.jp/bunken/summary/yoron/social/pdf/121228.pdf (2019 年 4 月 11 日)
上野 一彦・藤田 和宏・前川 久男・石隈 利紀・大六 一志・松田 修 (2010). 日本版 WISC- Ⅳ実施・採点マニュアル　日本版 WISC- Ⅳ刊行委員会　日本文化科学社
西村 多久磨・河村 茂雄 (2010). 動機づけタイプによる学習スキルの無気力への効果 ── 中学生のテスト期間におけるコーピングモデルの作成 ──　カウンセリング研究 , *43*, 12-21.
西村 多久磨・河村 茂雄・櫻井 茂男 (2011). 自律的な学習動機づけとメタ認知的方略が学業成績を予測するプロセス ── 内発的な学習動機づけは学業成績を予測することができるのか？ ──　教育心理学研究 , *59*, 77-87.
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
野添 絹子 (2007). アメリカにおける才能のある学習困難な子どもへの学校教育の取り組み ── 2E 教育の可能性を探る ──　BERD, No.11, 42-47.
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
奥村 基治・梅野 圭史・辻野 昭 (1988). 体育科の授業に対する態度尺度作成の試み ── 小学校中学年児童を対象にして ──　体育学研究 , *33*, 309-319.
大國 博昭・大谷 忠宏 (1990). 技術科と数学科に対する態度の比較（Ⅱ） ── 女子中学生を対象と

して ―― 島根大学教育学部紀要 , *24*, 45-54.

小野瀬 雅人 (2013). 学習面での援助 水野 治久・石隈 利紀・田村 節子・田村 修一・飯田 順子（編著） よくわかる学校心理学 (pp. 112-117) ミネルヴァ書房

Oroujlou, N., & Vahedi, M. (2011). Motivation, attitude, and language learning. *Social and Behavioral Sciences*, *29*, 994-1000.

Osborne, J., Simon, S., & Collins, S. (2003). Attitudes towards science: A review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, *25*, 1049-1079.

押尾 恵吾 (2017). 高等学校の教科における学習方略の横断的検討 教育心理学研究 , *65*, 225-238.

大高 美代子 (1980). 自主的学習態度を育てる学級経営 児童心理 , 34, 96-101.

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.

大友 秀人・吉岡 良治 (2009). 学校心理学による授業実践の可能性 石隈 利紀（監修） 水野 治久（編） 学校での効果的な援助をめざして ―― 学校心理学の最前線 ―― (pp. 43-50) ナカニシヤ出版

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.

小澤 郁美・岡 直樹・湯澤 正通 (2016). 割合の文章題に困難がある生徒への認知カウンセリングを用いた支援 学校教育実践学研究 , *22*, 45-54.

Pierce, R., Stacey, K., & Barkatsas, A. (2005). A scale for monitoring students' attitudes to learning mathematics with technology. *Computers & Education*, *48*, 285-300.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, *82*, 33-40.

Purdie, N., Hattie, J., & Douglas, G. (1996). Student conceptions of learning and their use of self-regulated learning strategies: A cross-cultual comparison. *Journal of Educational Psychology*, *88*, 87-100.

Reese, H. W. (1962). Verbal mediation as a function of age level. *Psychological Bulletin*, *59*, 502-509.

Reilly, D. H. (1974). Conceptual model for school psychology. *Psychology in the Schools*, *9*, 1-12.

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.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intristic and extrinsic motivations: Classic definitions and new

directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*, 54-67.
相樂 直子・石隈 利紀 (2011a). 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.
相樂 直子・石隈 利紀 (2011b). 高校生は問題へ取り組む際どのように資源を活用しているのだろうか　日本教育心理学会第 53 回総会発表論文集 , 482.
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
斉藤 和志 (1992). 態度変容過程における自己決定　愛知淑徳短期大学研究紀要 , *31*, 195-208.
坂田 真穂 (2007). 心の教室相談員による不登校支援の一事例 ── 適応指導および教師との協働を通して ──　和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要 , *17*, 1-7.
桜井 茂男 (1997). 学習意欲の心理学 ── 自ら学ぶ子どもを育てる ──　誠信書房
Salomon, G. (1972). Heuristic models for the generation of aptitude-treatment interaction hypotheses. *Review of Educational Research*, *42*, 327-343.
佐々木 貴子・住田 和子 (2008).「総合学習」に関する態度測定尺度の開発　北海道教育大学紀要 , *58*, 109-116.
佐藤 純 (1998). 学習方略の有効性の認知・コストの認知・好みが学習方略の使用に及ぼす影響　教育心理学研究 , *46*, 367-376.
佐藤 直弘・古賀 精治 (2020). 漢字書字に困難のある児童への正しい形態の習得を目指した指導の効果　大分大学教育学部研究紀要 , *42*, 61-71.
Seker, H. (2011). Developing a questionnaire on attitude towards school. *Learning Environments Research*, *14*, 241-261.
Seligman, M.E.P., Abramson, L.Y., Semmel, A., & von Braeyer, C. (1979). Depressive attributional style. *Journal of Abnormal Psychology*, *88*, 242-247.
Seligman, M.E.P., & Maier, S.F. (1967). Failure to escape traumatic shock. *Journal of Experimental Psychology*, *74*, 1-9.
瀬戸 瑠夏・下山 晴彦 (2003). 日本におけるスクールカウンセリングの現状分析 ── 文献レビューによる活動モデル構築への展望 ──　東京大学大学院教育学研究科紀要 , *43*, 133-145.
Shahar, G., Henrich, C. C., Blatt, S. J., Ryan, R. M., & Little, T. D. (2003). Interpersonal relatedness, self-definition, and motivational orientation during adolescence: A theoretical and empirical investigation. *Developmental Psychology*, *39*, 470-483.
清水 栄司 (2010). 自分でできる認知行動療法 ── うつと不安の克服法 ──　星和書店
下山 晴彦 (2010). 臨床心理学を学ぶ①これからの臨床心理学　東京大学出版会
Solomon, M. R. (2013). *Consumer behavior: Buying, having, and being* (10th ed.). London: Pearson Education, Inc.（ソロモン , M. R.　松井 剛（監訳）(2014). ソロモン消費者行動論（中）　丸善出版）

高原 晋一 (2006). アメリカのスクールカウンセリング ── 1 人の子どものニーズに応えるシステム ──　ほんの森出版

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.

高信 智加子・下田 芳幸・石津 憲一郎 (2013). 中学校教員の不登校支援に関する実態調査　富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要　教育実践研究 , No.7, 21-26.

竹村 和久 (2009). 態度　日本社会心理学会（編）　社会心理学事典 (pp. 82-83)　丸善出版

田中 紗枝子・岡 直樹・福島 久美子・宮谷 真人 (2019). 連立方程式の解法の習得に向けた認知カウンセリング ── 再活性化説にもとづいた反復学習による支援 ──　学校心理学研究 , *19*, 27-39.

辰野 千壽 (1997). 学習方略の心理学 ── 賢い学習者の育て方 ──　図書文化

Thompson, M.M., Zanna, M.P., & Griffin, D.W. (1995). Let's not indifferent about (attitudinal) ambivalence. In R. E. Petty, & J. A. Krosnick (Eds.), *Attitude strength: Antecedents and consequences*. Vol.4 (pp. 361-386). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

床 勝信 (2009). 認知心理学を授業に生かす　より良い学習観の育成を目指した取組 ── 日々の授業における学習法の指導 ──（全体シンポジウム）　第 2 回教育交流研究会予稿集 , 11.

外山 美樹・長峯 聖人・湯 立・肖 雨知・三和 秀平・相川 充 (2020). 防止焦点は本当に創造性を低下させるのか　心理学研究 , *91*, 155-164.

外山 美樹・湯 立・長峯 聖人・黒住 嶺・三和 秀平・相川 充 (2018). 制御焦点がパフォーマンスに及ぼす影響 ── 学習性無力感パラダイムを用いた実験的検討 ──　教育心理学研究 , *66*, 287-299.

外山 美樹・湯 立・長峯 聖人・三和 秀平・相川 充 (2017). プロセスフィードバックが動機づけに与える影響 ── 制御焦点を調整変数として ──　教育心理学研究 , *65*, 321-332.

豊田 秀樹 (2002).「討論：共分散構造分析」の特集にあたって　行動計量学 , *29*, 135-157.

豊田 秀樹 (2007). 付録 A 適合度指標　豊田 秀樹（編著）　共分散構造分析（Amos 編）(pp. 235-245)　東京図書

塚野 弘明 (2015). 認知行動療法の理論と基本モデル　岩手大学教育学部付属教育実践総合センター研究紀要 , *14*, 451-459.

植木 理恵 (2002). 高校生の学習観の構造　教育心理学研究 , *50*, 301-310.

植木 理恵 (2004). 自己モニタリング方略の定着にはどのような指導が必要か ── 学習観と方略知識に着目して ──　教育心理学研究 , *52*, 277-286.

植阪 友理 (2007). 学習法講座による学習者の自発的な図表利用の促進 ── 高校の総合的な学習の時間を利用した実践から ──　日本教育心理学会第 50 回総会発表論文集 , 579.

植阪 友里 (2010a). メタ認知・学習観・学習方略　市川 伸一（編）　現代の認知心理学 5 発達と学習 (pp. 172-200)　北大路書房

植阪 友理 (2010b). 学習方略は教科間でいかに転移するか ── 「教訓帰納」の自発的な利用を促す事例研究から ──　教育心理学研究 , *58*, 80-94.

植阪 友理・瀬尾 美紀子・市川 伸一 (2006). 認知主義的・非認知主義的学習観尺度の作成　日本心理学会第 70 回大会発表論文集 , 890.

Weiner, B. (1972). *Theories of motivation: From Mechanism to cognition*. Chicago: Rand McNally & Company.

Weiner, B. (1979). A theory of motivation for some clasroom experienes. *Journal of Educational Psychology*, *71*, 3-25.

Weinstein, C. E., & Mayer, R. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock(Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315-327). New York: Macmillan.

山田 恭子・岡 直樹・木舩 憲幸 (2009). 認知カウンセリングによる一次方程式の文章題解決へ向けての個別学習援助　広島大学心理学研究 , *9*, 283-299.

山口 豊一・飯田 順子・石隈 利紀 (2004). 学校生活スキルに関する研究③学校生活スキル尺度（高校生版）の開発　日本教育心理学会第 46 回総会発表論文集 , 540.

山口 豊一・飯田 順子・石隈 利紀 (2005). 小学生の学校生活スキルに関する研究 ── 学校生活スキル尺度（小学生版）の開発 ──　学校心理学研究 , *5*, 49-58.

山谷 敬三郎 (2002). アメリカにおけるスクールカウンセラーの現状と課題　北海道浅井学園大学生涯学習システム学部研究紀要 , No.2, 31-47.

山崎 勝之 (2006). ポジティブ感情の役割 ── その現象と機序 ──　パーソナリティ研究 , *14*, 305-321.

吉田 寿夫・村山 航 (2013). なぜ学習者は専門家が有効だと考えている方略を必ずしも使用しないのか ── 各学習者内での方略観変動に着目した検討 ──　教育心理学研究 , *61*, 32-43.

Yunus, M.M., & Abdullah, N.R.K.R.Bt. (2011). Motivation and attitudes for learning English among year six students in primary rural school. *Social and Behavioral Sciences*, *15*, 2631-2636.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, *81*, 329-339.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, *73*, 614-628.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, *82*, 51-59.

Appendix

Appendix 7-1　学習の態度尺度の項目収集のためのインタビュー調査の逐語録（中学生）

	2012年3月●日（●）　aさん（中3）					
RK	Q1	q1	今日はaさんの中学校の時のお勉強のことについてたずねたいんだけど、中学校の3年間をふり返ってみて、勉強についての思い出というのが、何かありますか。	RK	q1	
RK	Q1	a1	受験の時にみんながすごい気合い入れてがんばってて、クラスでもみんながんばっていたので、その、みんなのその姿勢がすごいなって思いました。	RK	a1	
RK	Q1	q2	例えば、みんな、どんな姿勢というか、どんな気合いだったんですか。	RK	q2	
RK	Q1	a2	授業中とか休み時間とかみんなずっと勉強してて、学校を休んでまでがんばってたんで、すごいなあって。	RK	a2	受験中は休み時間もずっと勉強をする。（行動）
RK	Q1	q3	aさんはどうだったんですか。	RK	q3	
RK	Q1	a3	私は周りに対してはあまりやってないなという感じだったんですけど、でも、3年間の中で一番勉強した時期だったんで・・・。	RK	a3	
RK	Q1	q4	一番勉強した時期だったんで・・・？	RK	q4	
RK	Q1	a4	はい、・・・なんて言うか、・・・その時はすごい自分はがんばってたって思うて言われたと思う。	RK	a4	受験中はそれまでになくがんばれる。（行動）
RK	Q1	q5	受験はもちろん、初めて？	RK	q5	
RK	Q1	a5	はい。	RK	a5	
RK	Q1	q6	何か心配だったこととか、大変だったこととか、ありましたか。	RK	q6	
RK	Q1	a6	うち、[redacted]人きょうだいなんですけど、もし私立とか行ったらお金のこととか気になるんで、そしたら弟とかにもかけるし、家計とかに負担かけるのはいけないんで、落ちないようにとか、プレッシャーがありました。	RK	a6	受験は落ちちゃ行けないとプレッシャーを感じる。（情緒）
RK	Q1	q7	じゃあ、ごきょうだい[redacted]人の中で一番上とか？	RK	q7	
RK	Q1	a7	いや、真ん中です。	RK	a7	
RK	Q1	q8	そういうのがあったんだね。じゃあ、・・・受験のことを意識したというか、受験だからがんばんないとなあとか、受験のことを意識したのは、何年生くらいからとか、何月くらいからとか、ありますか。	RK	q8	
RK	Q1	a8.1	・・・結構なんか、ぼんやりしてるんで、・・・8月くらいになっても結構遊んでたりしてたんで、・・・ふわふわしてて・・・冬休み終わってからちょっとやばいかなあって思い始めた。	RK	a8.1	中3になってもまだ受験の意識が持てないでいることがある。（行動）
RK	Q1	a8.2	・・・結構なんか、ぼんやりしてるんで、・・・8月くらいになっても結構遊んでたりしてたんで、・・・ふわふわしてて・・・冬休み終わってからちょっとやばいかなあって思い始めた。	RK	a8.2	中3になってもまだ受験の意識が持てない。（情緒）
RK	Q1	q9	受験はいろいろ大変だったと思うんだけど、じゃあ他に、中学校時代をふり返ってみて、勉強についての思い出とかありますか。	RK	q9	
RK	Q1	a9	・・・・・そんなにないです。	RK	a9	

RK	Q2	q10	じゃあ、次の質問行きます。今受験の話が出たけど、もし自分の後輩に中学校の時の勉強についてもし何かアドバイスするとしたら、どんなことをアドバイスしてみたいとか、ありますか。	RK	q10	
RK	Q2	a10	自分の苦手なことはほっとかない方がいいよって、言っときたいです。	RK	a10	苦手なものを放っておいてはいけない。(認知)
RK	Q2	q11	苦手なことはほっとかないでね。えっと、それはどうしてですか。	RK	q11	
RK	Q2	a11.1	自分も何となくわかんないところとかイヤなところとか避けてしまうクセがあったんですけど、それをすると、ギリギリになった時に、できなくてどうしようってなって、すごく焦るんで、・・・。習ったことは一個ずつちゃんと理解して、苦手なことはちゃんと聞いておかないと、あとで結構苦しむんで、・・・。	RK	a11.1	わからないものを放っておくと後で困るものだ。(認知)
RK	Q2	a11.2	自分も何となくわかんないところとかイヤなところとか避けてしまうクセがあったんですけど、それをすると、ギリギリになった時に、できなくてどうしようってなって、すごく焦るんで、・・・。習ったことは一個ずつちゃんと理解して、苦手なことはちゃんと聞いておかないと、あとで結構苦しむんで、・・・。	RK	a11.2	習ったことは一つずつ理解していくことが大事だ。(認知)
RK	Q2	a11.3	自分も何となくわかんないところとかイヤなところとか避けてしまうクセがあったんですけど、それをすると、ギリギリになった時に、できなくてどうしようってなって、すごく焦るんで、・・・。習ったことは一個ずつちゃんと理解して、苦手なことはちゃんと聞いておかないと、あとで結構苦しむんで、・・・。	RK	a11.3	習ったことは一つずつ理解していく。(行動)
RK	Q2	q12	じゃあ、他に勉強について、後輩にアドバイスしたいことはありますか。	RK	q12	
RK	Q2	a12	・・・・・そんなに。	RK	a12	
RK	Q2	q13	じゃあ、aさんもわからないことをほっといて、困ったとか、いつぐらいにどんなことでというのが、ありますか。	RK	q13	
RK	Q2	a13	夏くらいに天体のことをやったんですけど、それがなんか曖昧に覚えちゃって、それを、入試前くらいになると模試が多くなるんですけど、そこで結構つまずいちゃって、できなくって、すごい焦ったんですけど。	RK	a13	苦手を放っておいて焦ってしまう。(情緒)
RK	Q2	q14	じゃあ、そうやってふり返ってみて、こういう風にやっとけば良かったとか、具体的に何かありますか。	RK	q14	
RK	Q2	a14.1	なんか一個一個、たくさん習うことは多いんですけど、それを一個ずつ確実に理解していくことが大事だと思います。	RK	a14.1	習うことがたくさんあっても一個ずつ確実にしていく。(行動)
RK	Q2	a14.2	なんか一個一個、たくさん習うことは多いんですけど、それを一個ずつ確実に理解していくことが大事だと思います。	RK	a14.2	習うことがたくさんあっても一個ずつ確実にしていくことが大事だ。(認知)
RK	Q2	q15	一個ずつ確実に理解していくために大事な方法とかありますか。	RK	q15	

RK	Q2	a15	わからないことは早めに先生に聞いておくことが大事だと思います。	RK	a15	わからないものは早めに先生にたずねる。(行動)
RK	Q3	q16	そうだね、わからないことをそのままにしておかないということだね。じゃあ、今受験の話とか出たんだけど、中学校3年間ふり返ってみて、一番大変だったこと、・・・やる気が起こらないとか、イヤだなあとか、やり方がわからないとか、・・・さっき受験の話が出たけど、勉強で困った場面、それは何かありましたか。	RK	q16	
RK	Q3	a16	中3のはじめくらいに、なんか、・・・5月に定期テストがあるんですけど、その時に、なんかやる気が起こらなくて、・・・	RK	a16	中3になってもやる気が起こらないことがある。(情緒)
RK	Q3	q17	やる気が起こらなかったのね。それは何か理由があるのかしら。	RK	q17	
RK	Q3	a17	なんか、意味あるのかなあみたいなことを思い出しちゃって、・・・。	RK	a17	
RK	Q3	q18	意味あるのかなあ、というのは、もう少し言うと。	RK	q18	
RK	Q3	a18	なんか、・・・　その時はちょっと志望校が違ったんですよ。なんか、絵を描くような仕事が良かったんですけど、勉強をするよりはもっと別なことをする方がいいんじゃないかって思って、・・。	RK	a18	
RK	Q3	q19	じゃあ、自分の進路について、悩んでたってことなんだね。	RK	q19	
RK	Q3	a19	はい。	RK	a19	
RK	Q3	q20	じゃあ、・・その時には絵の方向の高校とかに行きたかったってこと。	RK	q20	
RK	Q3	a20	単位制でそういうところがあるんで、行きたかったんですけど。	RK	a20	
RK	Q3	q21	単位制であるよね、絵を描くところとか。・・そういうことを考えていて、定期テストの準備とかね、何か意味あるのかなあって考えたってことなのかな。	RK	q21	
RK	Q3	a21	はい。	RK	a21	
RK	Q3	q22	じゃあ進路の話になっちゃうけど、そういう絵の単位制の高校に行きたいと思っていて、それは変わったんですか。	RK	q22	
RK	Q3	a22	親に言ったら反対されて、論破されて、あきらめました。	RK	a22	
RK	Q3	q23	そう、論破されたの。でも、自分の希望だったから、一応言ってみてのか。じゃあ、それは中3のはじめの頃？	RK	q23	
RK	Q3	a23	はい。	RK	a23	
RK	Q3	q24	お父さんに言ったんですか、お母さんに言ったんですか。	RK	q24	
RK	Q3	a24	[redacted]て。	RK	a24	
RK	Q3	q25	なんて論破されたの？　どういう風に論破されたの？	RK	q25	

RK	Q3	a25.1	なんか、高校から別に始めなくてもいいし、その道が合ってなかった時に、もとの成績に戻すのは難しいだろうから、まずは高校でいろんなことをして、それで、大学で決めなさいみたいなことを言われました。	RK	a25.1	
RK	Q3	a25.2	なんか、高校から別に始めなくてもいいし、その道が合ってなかった時に、もとの成績に戻すのは難しいだろうから、まずは高校でいろんなことをして、それで、大学で決めなさいみたいなことを言われました。	RK	a25.2	
RK	Q3	q26	それはそれで論破されたから、仕方ないかって思ったのね。しかし、心残りとか、あるの？	RK	q26	
RK	Q3	a26	結構あります。	RK	a26	
RK	Q3	q27	結構あるのね。そうるすとじゃあ、これからまた3年たったら大学とかなるけど、その時にはまた絵の方向とか・・・。	RK	q27	
RK	Q3	a27	今のところは美術系がいいと思ってるんですけど、高校3年間で気変わりするかもしれないんで、ちょっとまだわかんないです。	RK	a27	
RK	Q3	q28	絵はどこかで習ってたんですか。	RK	q28	
RK	Q3	a28	いや、全然習ってないですけど。	RK	a28	
RK	Q3	q29	じゃあ、普段自分で描いたりするのは、好き？	RK	q29	
RK	Q3	a29	はい。	RK	a29	
RK	Q3	q30	中3の最初のやる気が起こらないというのは、割と続いたの？	RK	q30	
RK	Q3	a30	結構受験前まで、が一って引きづりました。	RK	a30	やる気が起こらないのが続くこともある。(情緒)
RK	Q3	q31	そうね。・・・他にもありますか。ちょっと大変だなあ、困ったなあというのは。	RK	q31	
RK	Q3	a31	特に。	RK	a31	
RK	Q4	q32	じゃあ、いいですか、次の質問。・・・じゃあ次は、勉強の具体的なやり方で、こういう方法はよかったとか、効果があったとか、とてもためになったとかね、何かそういう具体的な方法はありますか。自分が実際にそれをちゃんとやったかどうかは置いておいても、何かいいなあと思った方法があれば、教えてください。	RK	q32	
RK	Q4	a32.1	えっと、友達がやってたんですけど、常に要点をまとめた小さい冊子とかを持ってて、それを友達に問題を出し合ったりするのは、受験前にすごくいいなあって思いました。	RK	a32.1	要点チェック問題を常に持ち歩く。(行動)
RK	Q4	a32.2	えっと、友達がやってたんですけど、常に要点をまとめた小さい冊子とかを持ってて、それを友達に問題を出し合ったりするのは、受験前にすごくいいなあって思いました。	RK	a32.2	友達と問題を出し合う。(行動)友達
RK	Q4	q33	それは、要点をまとめたノート？	RK	q33	
RK	Q4	a33	いや、もともとそういう本が売ってるんですけど。	RK	a33	
RK	Q4	q34	それがよかったのね。それを友達と出し合うのもよかったのね。・・・他にありますか。	RK	q34	

(後略)

Appendix 7-2　学習の態度尺度の項目収集のためのインタビュー調査の逐語録（高校生）

	2012年3月●日（●）　Aくん（高3）					
TK	Q0	q0	（卒業式は？　高校3年間の思い出は？）	TK	q0	
TK	Q0	a0	[redacted]部、行事、ハードだった、高3の夏の大会、9月の体育祭）	TK	a0	
TK	Q1	q1	高校3年間をふり返ってみて、勉強について何か思い出がありますか。	TK	q1	
TK	Q1	a1.1	そうですね。勉強については自分は、高校1年は緊張感から授業を聞いてたんですけど、だんだん緊張感がなくなって、寝るようになってしまった時とか、そんなときでも家に帰ってからは復習をやるようにして、ということで結構計画的に勉強はやってたと思います。	TK	a1.1	部活が忙しくても家に帰ってから復習はやった方がいいと思う。
TK	Q1	a1.2	そうですね。勉強については自分は、高校1年は緊張感から授業を聞いてたんですけど、だんだん緊張感がなくなって、寝るようになってしまった時とか、そんなときでも家に帰ってからは復習をやるようにして、ということで結構計画的に勉強はやってたと思います。	TK	a1.2	計画的に勉強を続けることは大事だと思う。
TK	Q1	q2	計画的にね。部活もされてということですが、野球部ですね。部活と勉強の両立はいかがでしたか。	TK	q2	
TK	Q1	a2	比較的できた方だと思います。いつも最終下校時刻の7時半までずっと部活があって、それで自転車で家に帰るとだいたい帰りが8時半とか9時とかになるんですけど、その中でも、一日2時間とかは勉強するようにしていました。	TK	a2	どんなに疲れていても何時間は勉強をやると決めて実行する。（行動）
TK	Q1	q3	他に思い出はありますか。	TK	q3	
TK	Q1	a3	あまりないですね、・・ただ学校のテストでも比較的いい順位をとり続けていたので、あまり自分の勉強生活に何がなかったなとか、ありません。	TK	a3	
TK	Q1	q4	計画的に、毎日部活があってもコツコツ、波を作らずがんばったということですね。	TK	q4	
TK	Q2	q5	次の質問ですが、自分の後輩に何か勉強についてアドバイスするとしたら、どんなアドバイスしたいと思いますか。	TK	q5	
TK	Q2	a4	まあ、忙しい中でも暇な時間というのは少しでもあると思うので、そういう隙間の時間を見つけて、是非いろいろがんばって欲しいと思います。	TK	a4	どんなに忙しくても暇な時間はあるので、隙間の時間を見つけることが大事だ。
TK	Q2	a5	あとは、学校の授業を大切にするというのが大事だと思います。	TK	a5	学校の授業は大事である。
TK	Q2	q6	他にありますか。	TK	q6	
TK	Q2	a6.1	あとは、規則正しい生活をするということですかね。・・やっぱり夜遅くまで勉強とか徹夜とかしてて、次の朝とか部活にも響いてくるし、どんどんそれでリズムとか崩れていってしまうので。自分でも結構そういうことがあって、受験期にも夜がんばりすぎて、朝、次の日眠くて勉強できなくなってというのがあったので、ちゃんと睡眠時間を取るというのは、気をつけた方がいいと思います。	TK	a6.1	勉強のために規則正しい生活を心がけている。（行動）

TK	Q2	a6.2	あとは、規則正しい生活をするということですかね。・・やっぱり夜遅くまで勉強とか徹夜とかしてて、次の朝とか部活にも響いてくるし、どんどんそれでリズムとか崩れていってしまうので。自分でも結構そういうことがあって、受験期にも夜がんばりすぎて、朝、次の日眠くて勉強できなくなってというのがあったので、ちゃんと睡眠時間を取るというのは、気をつけた方がいいと思います。	TK	a6.2	勉強のために睡眠時間に気を配る。(行動)
TK	Q2	q7	受験の時に生活のリズムを崩してというのは、もうちょっと具体的に言うと・・？　いつ頃、どんな風にというのがありますか？	TK	q7	
TK	Q2	a7	部活止めて後、体力的に肉体的に疲れがなくなってしまったので、結構眠りのサイクルがずれたというのか、それでいつも9時10時に起きるようになってしまって、夜遅くまで勉強やっていて、結構ダラダラ過ごしてしまったというのはあります。	TK	a7	
TK	Q2	q8	部活の時と生活リズムが変わって、影響があってということですね。・・今、後輩の人たちに、忙しい中にも計画的にというのと、授業はちゃんと聞くというのと、規則正しく過ごすというのを言っていましたが、・・・どうしてそれが大事なのか、具体的にありますか？	TK	q8	
TK	Q2	a8.1	やっぱり、いろいろまあ、学業で言うと、いきなり一朝一夕で学力ははね上がらないというか、一日一日の積み重ねで実力は付いていくものだと思うので、それで、いつかやろうではなくて、少しずつ継続してやっていくのがいいと思います。	TK	a8.1	一朝一夕で学力は上がらないと思う。
TK	Q2	a8.2	やっぱり、いろいろまあ、学業で言うと、いきなり一朝一夕で学力ははね上がらないというか、一日一日の積み重ねで実力は付いていくものだと思うので、それで、いつかやろうではなくて、少しずつ継続してやっていくのがいいと思います。	TK	a8.2	勉強は一日一日の積み重ねで実力が付いていくと思う。(認知)
TK	Q2	a8.3	やっぱり、いろいろまあ、学業で言うと、いきなり一朝一夕で学力ははね上がらないというか、一日一日の積み重ねで実力は付いていくものだと思うので、それで、いつかやろうではなくて、少しずつ継続してやっていくのがいいと思います。	TK	a8.3	(勉強は)いつかやろうではなく少しずつ継続していくとが大事だ。(認知)
TK	Q2	q9	そういう風に思うようになったのは、高校の時ですか、もっと前ですか？	TK	q9	
TK	Q2	a9	やっぱり中学校の時ですかね。	TK	a9	
TK	Q2	q10	それは何かきっかけがありましたか。	TK	q10	
TK	Q2	a10.1	自分は結構小さい時からいろいろ真面目に勉強してきて、ここまで来て、高校受験の時にも、普通にいい成績を収められたんで、やっぱ積み重ねで来てるんだなと思いましたね。高3の3月に受験が終わりましたけど、いい結果が出たのも、高校生の特に高3の受験の時だけにがんばったのではなく、人生の中で全部積み重ねでここまで来たんじゃないかと思っています。	TK	a10.1	勉強は積み重ねである。

TK	Q2	a10.2	自分は結構小さい時からいろいろ真面目に勉強してきて、ここまで来て、高校受験の時にも、普通にいい成績を収められたんで、やっぱ積み重ねで来てるんだなと思いましたね。高3の3月に受験が終わりましたけど、いい結果が出たのも、高校生の特に高3の受験の時だけにがんばったのではなく、人生の中で全部積み重ねでここまで来たんじゃないかと思っています。	TK	a10.2	勉強だけでなく人生は全部積み重ねである。
TK	Q2	a10.3	自分は結構小さい時からいろいろ真面目に勉強してきて、ここまで来て、高校受験の時にも、普通にいい成績を収められたんで、やっぱ積み重ねで来てるんだなと思いましたね。高3の3月に受験が終わりましたけど、いい結果が出たのも、高校生の特に高3の受験の時だけにがんばったのではなく、人生の中で全部積み重ねでここまで来たんじゃないかと思っています。	TK	a10.3	高3の受験期だけがんばってもうまくいかない。(認知)
TK	Q2	q11	そういう積み重ねの大事さを意識したのは、小学校、中学校の時なのか、ありますか？	TK	q11	
TK	Q2	a11	やっぱり、中学校ですかね。	TK	a11	
TK	Q2	q12	中学校の、どんな時？	TK	q12	
TK	Q2	a12	1年生、2年生あたり、・・定期テストとか始まるじゃないですか。そうすると人の点数とかみて、やっぱ自分は結構点数が高い方だなと思って、それで何でかなあと思って、やっぱり今まで勉強してきた量が違うんじゃないかなと思ってました。	TK	a12	勉強には努力が大事だと思う。(認知)
TK	Q3	q13	次の質問ですが、高校3年間ふり返ってみて、勉強が「大変だなあ」とか「イヤだなあ」「やる気が起こらない」などと困難に思ったことはありませんでしたか。	TK	q13	
TK	Q3	a13	少しはありましたね、自分は結構独学で行くタイプだったんですけど、そん中でわからないものが出てきたりとか、自分が解いていたのが間違えていたりするのが結構起きてしまうと、モチベーションが下がってしまって、やりたくないなとか、他の科目に変えてしまってというのはありましたね。それで、模試の結果も悪かったりした時は、普通に落ち込んだりして、勉強を止めてしまうというのもありましたね。	TK	a13	
TK	Q3	q14	勉強を止めるとか、他の科目に変えるというのは、毎日の勉強の中でということですか。	TK	q14	
TK	Q3	a14	はい、そうです。	TK	a14	
TK	Q3	q15	今独学っておっしゃったけど、どういう意味ですか。	TK	q15	
TK	Q3	a15	僕は数学が得意だったんで、[redacted]の授業は3Cが、数学全部が終わるのは高3の11月くらいなんですけど、自分で数学の問題集を解いたりしていると、すんなりできるなあと思っていて、それだったら授業のスピードに合わせなくても自分でどんどんやっていければいいなあと思って、自分で参考書とか問題集を解いていってる感じでしたね。	TK	a15	自分でできるものは学校の授業より先に進めている。(行動)

TK	Q3	q16	全く新しいものを一人で進めていくのは大変だと思いますが、工夫はありましたか。それともそんなに困らなかったとかありますか。	TK	q16	
TK	Q3	a16	もともと数学はかなり興味はあって、新しいことを勉強するにしてもおもしろいなと思えたので、苦労なく取り込んでいったという感じですね。	TK	a16	興味があって面白いと思える勉強は進むものだと思う。
TK	Q3	a17	ただ、３Cに入って、難しい微分積分あたりになってくると、結構反復して計算練習しないとかなり難しいと思ったので、そこで一回挫折してしまいましたね。	TK	a17	難しいものは何回も反復することが大事だと思う。(認知)
TK	Q3	q17	それは、のりこえたんですか。どうやって？	TK	q17	
TK	Q3	a18	1年の終わりくらいに一回取り組んで、まあそこで難しいと思ったので、一回ブランクをあけて、また2年の夏休みくらいから切り替えて、もう一回やろうと。そしたら3、4回目でどんどん反復していって、身につくようになりましたね。	TK	a18	できなかったものも何回か反復すると身につくものだ。
TK	Q4	q18	次ですが、高校3年間をふり返ってみて、勉強が効果的に進むための工夫とか、考えとか、何かありましたか。	TK	q18	
TK	Q4	a19.1	うん、まあ、・・僕はあんまり、さっき規則正しいをと言ったんですけど、勉強を何を何時にやるとか何時間何をやるとか計画を立てるのはあまり好きじゃなくてですね、気が向いた科目を好きなだけやるというタイプの考えを持っていてで、それで数学なら数学を2時間3時間やって、飽きたら他の科目をやるという感じでやってましたね。	TK	a19.1	気の向いた科目をどんどん好きなだけやるとモチベーションが維持されると思う。(認知)
TK	Q4	a19.2	うん、まあ、・・僕はあんまり、さっき規則正しいをと言ったんですけど、勉強を何を何時にやるとか何時間何をやるとか計画を立てるのはあまり好きじゃなくてですね、気が向いた科目を好きなだけやるというタイプの考えを持っていてで、それで数学なら数学を2時間3時間やって、飽きたら他の科目をやるという感じでやってましたね。	TK	a19.2	勉強は好きな科目をやって飽きたら他の科目というやり方でもいいと思う。(認知)
TK	Q4	a19.3	うん、まあ、・・僕はあんまり、さっき規則正しいをと言ったんですけど、勉強を何を何時にやるとか何時間何をやるとか計画を立てるのはあまり好きじゃなくてですね、気が向いた科目を好きなだけやるというタイプの考えを持っていてで、それで数学なら数学を2時間3時間やって、飽きたら他の科目をやるという感じでやってましたね。	TK	a19.3	計画的に勉強するのは好きではない。(情緒)
TK	Q4	q19	それはよかった・・？	TK	q19	
TK	Q4	a20	自分にとってはよかったと思います。	TK	a20	
TK	Q4	q20	どういう面でよかった・・？	TK	q20	
TK	Q4	a21.1	モチベーションが高かったり、面白い、やりたいなという科目をどんどんやっていくことによって、高いモチベーションを保てましたし、その方が勉強の質も上がったんだなと思いましたね。	TK	a21.1	面白くやりたい科目をどんどんやることでモチベーションが保てると思う。(情緒)

(後略)

側面	カテゴリー	要素	予備調査で得られた項目例		尺度に用いる項目例	
			中学生	高校生	中学生	高校生
＊認知的側面	学習の意義（説明）学習の意義についての認知	「学習」は重要である／重要でない	「勉強は大事だ」「勉強はやればやるだけ成果が見えるものだ」「勉強はしっかり頭に入れてやるものだ（中）」「勉強は面白くないものだ」「勉強よりも楽しいことを優先したい」「勉強はどうでもいいものだ（中）」	「勉強は大事だ」「勉強はやればやるだけ成果が見えるものだ」「勉強はあまり意義が感じられない（辛いものだ）（高）」	勉強はやるだけのことはあるものだ。／勉強することには意味がある。／勉強はおもしろくないものだR。／勉強よりも楽しいことをかくさんやりたいR。	
		「能動性や自律性」は重要である／重要でない	「勉強は自分のためにやるものだ（中）」「勉強は自分でやることが大事だ（中）」「勉強は与えられてやるものだ（中）」「勉強はやらなきゃいけないものだ（中）」	（見出されず）	勉強は自分のためにやるものだ。／勉強は自分からすすんでやることが大事だ。／勉強はテストや受験があるからするものだR。／勉強ができるかできないかは自分次第（しだい）だ。	
		「自分の成長」に役立つ／役立たない	「勉強は夢を叶えるのに役立つ」「勉強は将来に役立つ」「勉強を通して精神的に成長できる」「無駄な勉強はしたくない（中）」「いい学校に入るために勉強するものだ（中）」	「勉強は夢を叶えるのに役立つ」「勉強は将来に役立つ」「勉強は自分の可能性を広げることに役立つ（高）」「勉強を通して精神的に成長できる」	勉強は自分の可能性（かのうせい）をひろげるのにやくだつ。／勉強をとおして自分は成長できる。／勉強はむだなものだR。／勉強をする目的はいい学校に入るためだR。	
＊認知的側面	学習のコスト（説明）学習にかかるコストについての認知	「継続・積み重ね」に対する受容／抵抗	「勉強とはコツコツやるものだ」「［勉強は努力することが大事だ」「勉強は一日一日の積む重ねで実力がついていくと思う」「計画的に勉強することが大事だ」「勉強はとりあえず終わればいい（中）」「勉強はテスト前にすればいい（中）」「勉強は嫌いだと思うと時間がかけらないものだ」「勉強は手っ取り早く終わらせていいものだ（中）」	「勉強とはコツコツやるものだ」「［勉強は努力することが大事だ」「勉強は一日一日の積む重ねで実力がついていくと思う」「計画的に勉強することが大事だ」「勉強は嫌いだと思うと時間がかけらないものだ」「大学受験は高3になってから始めても間に合うと思う（高）」	勉強は努力のつみかさねで力がついていくものだ。／勉強はいつかやろうではなく、少しずつつづけていくことが大事だ。／勉強はテスト前にすればいいものだR。	

側面	カテゴリー	要素	予備調査で得られた項目例		尺度に用いる項目例	
			中学生	高校生	中学生	高校生
		「基礎基本的学習」に対する受容／抵抗	「授業を大切にしているからできるのだと思う（中）」「勉強は集中してやることが大事だ（中）」「点数が上がる勉強法がいい方法だ（中）」「勉強にはうまくいく特別な方法がある（中）」	「高校3年は受験に必要な科目だけやればいいと思う（高）」「テストは終わればいいと思う（高）」	勉強ができるようになるために授業をしっかりうけようと思う。／勉強ができるようになるために予習・復習をしっかりやろうと思う。／勉強にはすぐに身につくうまいやり方があるはずだR。	
		「困難場面」に対する受容／抵抗	「わからないときも頑張ることが大事だ（中）」「勉強は面倒くさいものだ（中）」「勉強は辛いものだ」「勉強は苦しいものだ（中）」「大変な勉強法はできない（中）」「勉強は思っているほど真剣にはできないものだ（中）」「勉強に慣れないうちは好きになれないものだ（中）」「テストは負担なものだ（中）」	「勉強はあきらめないことが大事だ（高）」「忙しくても意外と勉強の時間は取れる（高）」勉強は辛いものだ」「受験はなるべく確実に決まればいい（高）」「勉強が苦手だと推薦入試やAO入試を受けるしかないと思う（高）」「入りたい大学の指定校推薦が取れることがベストだ（高）」	にがてな勉強のときにもがんばってみようと思う。／いそがしいときでも勉強は時間がとれるものだ。／たいへんな勉強法でもいいと思えばやってみようと思う。／進路・進学（受験）はなるべく安全確実（あんぜんかくじつ）に決めたいR。	

側面	カテゴリー	要素	予備調査で得られた項目例		尺度に用いる項目例	
			中学生	高校生	中学生	高校生
＊認知的側面	目標の活用（高校生）（説明）学習の「目標」についての認知	焦点化された「目標」を活用する／活用しない	（見出されず）	「勉強は明確な目標や夢があると頑張れるものだ」「小さい目標を決めてやると勉強は効果的に進むと思う」「大学はとりあえず行ければいい」「ちょっと興味があればその学部を志望していいと思う」		勉強は目標や夢があるとがんばれるものだ。／いつでも小さい目標をきめてやると勉強はすすむものだ。／進路・進学（受験）のやる気をたかめるために、その学校のことをしらべることは大事だ。／テストでは「何点とりたい」「何番になりたい」など何か目標を決めて勉強することが大事だ。／私は大学・専門学校に行ってやりたいことがはっきりしている（中学生：私はこの先、高校・大学・専門学校でやりたいことがはっきりしている）。／大学・専門学校では何となく興味（きょうみ）があるものをまなぶのでよいR。（中学生：将来（しょうらい）、大学・専門学校では何となく興味（きょうみ）があるものをまなぶのでよい。）／進路・進学のことは高3（中3）になってから考えるのでよいR。
	成績・結果への楽観性（中学生）（説明）学習の「成績や結果」についての認知	楽観的（とらわれていない）／悲観的（とらわれている）	「勉強はやったら成果が出るものだ」「勉強は苦労すれば結果は出るものだ」「成績で自分が決まってしまうと思う」「平均点より上か下かは重要なことだ」「いい学校に入ることがよいことだ」	（見出されず）	いい順位や偏差値（へんさち）をとらなければと思うR。／成績で自分の価値（かち）が決まってしまうと思うR。／勉強は結果がよければそれでいいと思うR。／成績やテストの結果は気になるものだR。／悪い点数をとらないかと気になるR。／平均点（へいきんてん）より上か下かは重要（じゅうよう）なことだR。／勉強はちゃんとやったら成果が出るものだ。／勉強は苦労（くろう）すれば結果はついてくるものだ。	

側面	カテゴリー	要素	予備調査で得られた項目例		尺度に用いる項目例	
			中学生	高校生	中学生	高校生
＊行動的側面	達成・遂行（説明）学習における目標達成的行動と課題遂行的行動	「目標」を意識している／していない	「テストに向けてちゃんと勉強する（中）」「テストに出るものをまとめておく（中）」「テストに出るものを勉強する」「勉強する意義がわからないと進まない（中）」「テストでヤマを描けることがある（中）」「中3になってもまだ受験の意識が持てないことがある（中）」「要点チェックを持ち歩いている（中）」	「1年の頃から受験を意識して勉強する（高）」「勉強のことは普段考えずに過ごしている（高）」「テストに出るものを勉強する」「高2くらいから自分の行きたい大学について調べる（高）」「成績が上がるように勉強を頑張れる（高）」「テスト勉強は2、３週間くらい前から準備する（高）」「勉強は自分で考えて自分から行動している（高）」	テストや受験のことを意識してふだん勉強している。／テスト勉強には早めにとりかかっている。／テストにでそうなものを中心に勉強しているR。	
		「基本的学習法（授業・予習復習・ノートをとる）」をしている／していない	「学校の授業を大事にしている」「予習復習を実行している」「テストのためにノートをちゃんと取る」「自分の間違いやすいところを確認する（中）」「本当はできる方法をやっていないことがある（中）」「授業を全然聞かないことがある（中）」「習うことがあっても一個ずつ確実にしていく（中）」「頭に入れるために「先生の解説が教科書に書いてあることなら聞かない（中）」	「学校の授業を大事にしている」「予習復習を実行している」「テストのためにノートをちゃんと取る」「授業以外にも積極的に勉強する（高）」	学校の授業の予習（よしゅう）・復習（ふくしゅう）をきちんとしている。／授業ノートやまとめノートをきちんととっている。／ふだんから授業以外にも積極的に勉強をしている。／授業を聞いていないことがあるR。	
		「習慣的学習行動」をしている／していない	「自分で決めた時間は守って勉強する（中）」「受験中は休み時間もずっと勉強する（中）」「勉強はテスト前にやればいい」	「勉強の習慣が自然に身についている（高）」「勉強のために規則正しい生活を送る（高）」「勉強はテスト前にやればいい」	自分でこれだけやるときめた時間をまもって勉強している。／毎日勉強する時間帯はだいたいきまっている。／勉強はテスト前にまとめてしているR。	

側面	カテゴリー	要素	予備調査で得られた項目例 中学生	予備調査で得られた項目例 高校生	尺度に用いる項目例 中学生	尺度に用いる項目例 高校生
		「行動を促進するための認知的気分的コントロール」をしている／していない	（見出されず）	「気の向いた科目をどんどん好きなだけやる（高）」「わからないことに時間をかけるよりわかることに時間をかける（高）」「自分でできるものは学校の授業より先に進めている（高）」「短期集中を心がけて勉強している（高）」「細かい間違いを気にするよりはどんどん進める（高）」「勉強は自分の世界に浸ってする（高）」		わからないものよりわかることに時間をかけている。／短期集中を心がけて勉強している。／「自分はできる」といいきかせて勉強している。／自分がやりやすいようにその日の勉強の予定を考えている。
＊行動的側面	問題対処（説明）学習における問題対処的行動	「受験やテスト」の困難に対処（コーピング）ができている／できていない	「受験（テスト）中はそれまでになくがんばれる」「授業で当てられる科目の予習は絶対にする（中）」「苦手なものでもテストで困るからとりあえず何かやる（中）」	「受験（テスト）中はそれまでになくがんばれる」「文系でも理系でも必ず大事な科目（英語）は勉強できる（高）」「3年になると大学（高校）のことを考えることでがんばれる」「可能性がないと感じると目標を下げることがある（高）」「高3になったら予備校に行く（高）」	テスト（受験）中はそれまでになくがんばっている。／テスト（受験）にでる科目には力をいれて勉強ができている。／テスト（受験）勉強が大変だと感じるとなげだすことがあるR。／志望校への合格可能性をあげるために何としてもがんばっている。	

側面	カテゴリー	要素	予備調査で得られた項目例		尺度に用いる項目例	
			中学生	高校生	中学生	高校生
		「無気力や苦手」などの困難に対処（コーピング）ができている／できていない	「わからないときも頑張れる」「家では遊んでしまうので放課後に友達と勉強する（中）」「家の物音を断ち切るために音楽を聴きながら勉強する」「勉強はやる気があるときに一気にする（中）」「勉強はリラックスしてやる」「つまらない勉強は進められない」「勉強は嫌いだと思うと時間がかけられない」「勉強より楽しいことを優先する」「課題の量が増えるとできない（中）」「勉強はやりたくないときはやらない」	「わからないときも頑張れる」「家の物音を断ち切るために音楽を聴きながら勉強する」「勉強はリラックスしてやる」「勉強した後には好きなことをするなどの褒美を決めてやっている（高）」「やりたくないときでも時間はつくるようにしている（高）」「だらけた分はどこかで取り戻すように頑張る（高）」「苦手なものは早めに頑張らないとと思って頑張れる（高）」「できない中でもできることは少しでもやってみようとする（高）」「勉強は追い込まれてすることがある（高）」「強制でも機会を与えられて勉強することがある（高）」「つまらない勉強は進められない」「勉強は嫌いだと思うと時間がかけられない」「勉強より楽しいことを優先する」「勉強はやりたくないときはやらない」「わからないときには適当にやってしまうことがある（高）」「苦手なものはとにかく問題を解いていくしかない（高）」「注意しない先生がいるとついしゃべってしまう（高）」	勉強はやりたくないときでも時間をつくるようにしている。／わからない科目は適当にやってしまうことがあるR。／わからないところをなくすように勉強している。／気分がのらないと勉強がはかどらないことがあるR。	
		「忙しさや疲れ」などの困難に対処（コーピング）ができている／できていない	「どんなに疲れていても何時間は勉強をやると決めて実行する」「どんなに忙しくても計画性を持って勉強する」「部活や行事と勉強の気持ちの切りかえをする」「忙しいときは家での勉強がはかどらないことがある」	「どんなに疲れていても何時間は勉強をやると決めて実行する」「どんなに忙しくても計画性を持って勉強する」「部活や行事と勉強の気持ちの切りかえをする」「忙しいときは家での勉強がはかどらないことがある」	いそがしくても計画性をもって勉強している。／部活や行事と勉強の気持ちをきりかえて勉強している。／いそがしかったりつかれていたりすると、そのままねたりすることが多いR。	

側面	カテゴリー	要素	予備調査で得られた項目例		尺度に用いる項目例	
			中学生	高校生	中学生	高校生
＊情緒的側面	意欲・統制感（説明）学習に対する意欲や統制感についての感情	「意欲」を感じている／感じていない	「勉強はリラックスしてやるとはかどる」「嫌いな勉強はやる気が起こらない」「課題の量が増えるとやりたくない」「やる気が起こらないことが続くこともある」「ちょっとわからないとやる気がなくなる（中）」	「長くやるより短期集中の方が楽にできる（高）」「勉強はリラックスしてやるとはかどる」「授業は時間が決まっているので勉強しやすい（高）」「勉強はくり返すことでもっと勉強がしたくなる（高）」「勉強は成果が出るとやる気が出てくる（高）」「勉強は楽しさに気づくと進むものだと思う（高）」「「嫌いな勉強はやる気が起こらない」「課題の量が増えるとやりたくない」「やる気が起こらないことが続くこともある」「勉強はその時の気分で進みが左右される（高）」「親や先生に勉強や受験のことを言われても『関係ない』と思うことがある（高）」	勉強にやる気を感じる。／もっと勉強をしたい気持ちになる。／勉強をやっていてあせりを感じるR。	
		「統制感」を感じている／感じていない	「勉強は自分でコントロールできていると感じる（中）」「わからないものでも対処できていると感じている（中）」「自分で問題を作ると覚えやすい（中）」「勉強をコントロールする力が欠けている気がする（中）」「勉強がうまくいかないとき『ま、いいか』と思ってしまう（中）」「人に見られているとちゃんとやらないとと思う（中）」「受験に必要とわかっても苦手なものはやりきれないと思ってしまう」「誘惑があると勉強しにくいと感じることがある」「これだけやればいいと言われるとやりやすい」	「時間がなくてしかも量が多いとどうしようもないと感じる（高）」「受験に必要とわかっても苦手なものはやりきれないと思ってしまう」「苦手な科目は成績が悪くても仕方ないと思う（高）」「誘惑があると勉強しにくいと感じることがある」「これだけやればいいと言われるとやりやすい」	勉強は自分でうまくやりきれていると感じる。／自分は勉強にしっかりとりくめていると感じる。／勉強をしているときに「ま、いいか」という気持ちになる。勉強がうまくはかどっていると感じる。	

側面	カテゴリー	要素	予備調査で得られた項目例		尺度に用いる項目例	
			中学生	高校生	中学生	高校生
＊情緒的側面	基本的感情（説明）学習に対する基本的感情	好き／嫌い	「勉強はやっていくうちにイヤでなくなってくる（中）」「勉強は嫌いだ」「勉強で自由な時間がないのはイヤに思う」「勉強は面白くない」「苦手なものは好きになれない」	「勉強は嫌いだ」「勉強で自由な時間がないのはイヤに思う」「勉強は面白くない」「苦手なものは好きになれない」	勉強をイヤに感じるR。／勉強をおもしろいと感じる。／勉強に興味・関心を感じる。	
		安心／不安	「自信のある科目はテスト前日に勉強しなくてすむので楽だ（中）」「成績が気になる」「点数がいいと安心する（中）」「今のままだとちゃんとした学校には入れないと思ってイヤになる」「みんなの平均点が低いと安心する（中）」「受験は不安だ」	「今のままだとちゃんとした学校には入れないと思ってイヤになる」「受験は不安だ」「滑り止めの○○大学に行かれないとなると心配になる（高）」「自分は一般受験では大学に行けないと心配だ（高）」「勉強に不安はつきものだ」「人気の大学に入るのは大変だ（高）」「大学に行かれないことはやばいと感じる（高）」	科目によっては勉強が心配になるR。／勉強がうまくいかないのではと不安に感じるR。	
		楽しい／つらい	「勉強が楽しく思うことがある」「勉強はわかるとうれしい」「長かった受験はやり終えた感じがする（中）」「受験は辛いだけでなくメンタル面で得られるものがあってよかった」「自分が成長していくことがわかるのはうれしい」「勉強を続けていくと自分が成長していくことがわかってよかった」「勉強を通して物事がプラスに考えら得るようになったと思う」「やった分だけ成績は上がるので辛くはない」	「勉強が楽しく思うことがある」「勉強はわかるとうれしい」「受験は辛いだけでなくメンタル面で得られるものがあってよかった」「自分が成長していくことがわかるのはうれしい」「勉強を続けていくと自分が成長していくことがわかってよかった」「勉強を通して物事がプラスに考えら得るようになったと思う」「やった分だけ成績は上がるので辛くはない」	勉強を楽しいと感じる。／勉強をつらいと感じるR。／勉強がわかってうれしいと感じる。	

学習についての調査のお願い（中学生）

○○中学校のみなさん、こんにちは。

このたびは、「学習についての調査」へのご協力をありがとうございます。

私は、中学生と高校生を対象にして、みなさんがふだんどのように学習にとりくんでいるかの調査研究をおこなっています。

中学生と高校生の「学習の悩み」は、今もむかしもあまりかわらない現状があります。そのような中、みなさんの学習の悩みにたいして、どのような援助をしてあげればいいかを考えるために、今回の調査をおこなうことにしました。

今回、この調査票にこたえていただく「みなさんの声」を大事にしながら、調査研究をすすめていきたいと考えています。

なお、はじめる前に、以下のことを確認してください。

（1）アンケート調査の時間は、約15分です。クラス一斉におこない、担当の先生が質問を読みあげますので、それにあわせて回答してください。

（2）回答がおわったら、調査票全部（この表紙以外、計7ページ。ホチキスどめしてあるもの全部）を封筒にご自分で入れ、封をしてください。

（3）この調査への参加はみなさんご自身の自由意志によります。回答したくない質問があれば、無理に回答する必要はありません。また、このアンケートをと中でやめたくなったら、やめてもかまいません。もし、と中でやめたとしても、みなさんに何か不利益になることはいっさいありません。

（4）こたえていただいたデータは、ほかのたくさんの人の回答とあわせて分析しますので、誰が答えたのかが特定されることはありません。

（5）こたえていただいたデータは、鍵がかかる倉庫で厳重に保管し、調査がおわったらすべてのデータは処分します。

（6）こたえていただいたデータが、学校の先生方にしられることはいっさいなく、学校の成績などへの影響もまったくありません。

（7）アンケートがおわったあとに、この調査について何かご意見や感想がある場合には、担当の先生に相談してください。

ご回答をもって、以上のことにご了承（りょうしょう）くださったものとさせていただきます。

以上、よろしくおねがいいたします。

＊この表紙は、お持ち帰りください。

調査に関するお問い合わせ先

実施分担者　筑波大学大学院人間総合科学研究科　生涯発達専攻2年　兒玉（こだま）　裕巳（ひろみ）

連絡先　E-mail：s1140012@u.tsukuba.ac.jp　　Tel：0467-23-1874

学習についての調査（中学生）

はじめに）

あなた自身のことについて、おたずねします。１～９はあてはまる番号に○印をつけてください（○印はひとつ）。１０は数字をかいてください。

1 あなたの性別（せいべつ）をおしえてください。（○印はひとつ）

1. 女子　　2. 男子

2 あなたの学年（がくねん）をおしえてください。（○印はひとつ）

1. 中学1年　　2. 中学2年　　3. 中学3年

4. 高校1年　　5. 高校2年　　6. 高校3年

3 今、興味（きょうみ）や好奇心（こうきしん）をもってとりくんでいることが何かありますか（勉強でも、部活でも、何でも）。（○印はひとつ）

1. はい　　2. いいえ

4 夜はぐっすりねむれていますか。（○印はひとつ）

1. はい　　2. いいえ

5 最近（さいきん）、大笑（おおわら）いしたことがありましたか。（○印はひとつ）

1. はい　　2. いいえ

6 最近（さいきん）、とてもうれしかったことが何かありましたか。（○印はひとつ）

1. はい　　2. いいえ

7 好きな科目（かもく）はありますか。（○印はひとつ）

1. ある　　2. どちらともいえない　　3. ない

8 この先勉強をやっていく中で、何かいいことはありそうですか。（○印はひとつ）

1. ありそう　　2. どちらともいえない　　3. なさそう

9 自分の性格（せいかく）や将来（しょうらい）について考えることはありますか。（○印はひとつ）

1. ある　　2. どちらともいえない　　3. ない

10 学校以外（いがい）での毎日の勉強時間はどれだけですか。（数字をかいてください）

＿＿＿＿＿＿時間　＿＿＿＿＿＿分くらい

＊回答（かいとう）がおわったら、この調査票全部（計7ページ。ホチキス止めしてあるもの全部）を封筒（ふうとう）にご自分でいれ、封（ふう）をします。

次ページの質問にすすんでください。質問は【第1部】と【第2部】があります。　→

【第１部】中学生向け質問

以下の質問では、<u>みなさんのふだんの学習のようす</u>について、たずねます。

１）　あなたは、ふだんの学習（勉強）のときに、**<u>次のように「考える」ことがありますか</u>**。以下の７つのうち、もっともあてはまるところに○印をつけてください。（○印はひとつ）

	そうは考えない	あまりそうは考えない	どちらともいえない	少しはそう考える	そう考える
1 勉強はやるだけのことはあるものだ。	1	2	3	4	5
2 勉強することには意味がある。	1	2	3	4	5
3 勉強はおもしろくないものだ。	1	2	3	4	5
4 勉強よりも楽しいことをたくさんやりたい。	1	2	3	4	5
5 勉強は自分のためにやるものだ。	1	2	3	4	5
6 勉強は自分からすすんでやることが大事だ。	1	2	3	4	5
7 勉強はテストや受験があるからするものだ。	1	2	3	4	5
8 勉強ができるかできないかは自分次第（しだい）だ。	1	2	3	4	5
9 勉強は自分の可能性（かのうせい）をひろげるのにやくだつ。	1	2	3	4	5
10 勉強をとおして自分は成長できる。	1	2	3	4	5
11 勉強はむだなものだ。	1	2	3	4	5
12 勉強をする目的はいい学校にはいるためだ。	1	2	3	4	5
13 勉強は努力のつみかさねで力がついていくものだ。	1	2	3	4	5
14 勉強はいつかやろうではなく、少しずつつづけていくことが大事だ。	1	2	3	4	5
15 勉強はテスト前にすればいいものだ。	1	2	3	4	5
16 勉強ができるようになるために授業をしっかりうけようと思う。	1	2	3	4	5
17 勉強ができるようになるために予習・復習をしっかりやろうと思う。	1	2	3	4	5
18 勉強にはすぐに身につくうまいやりかたがあるはずだ。	1	2	3	4	5
19 にがてな勉強のときにもがんばってみようと思う。	1	2	3	4	5
20 いそがしいときでも勉強は時間がとれるものだ。	1	2	3	4	5
21 たいへんな勉強法でもいいと思えばやってみようと思う。	1	2	3	4	5

		そうは考えない	あまりそうは考えない	どちらともいえない	少しはそう考える	そう考える
22	進路・進学（受験）はなるべく安全確実（あんぜんかくじつ）にきめたい。	1	2	3	4	5
23	勉強は目標や夢があるとがんばれるものだ。	1	2	3	4	5
24	いつでも小さい目標をきめてやると勉強はすすむものだ。	1	2	3	4	5
25	進路・進学（受験）のやる気をたかめるために、その学校のことをしらべることは大事だ。	1	2	3	4	5
26	テストでは「何点とりたい」「何番になりたい」など何か目標をきめて勉強することが大事だ。	1	2	3	4	5
27	私はこの先、高校・大学・専門学校でやりたいことがはっきりしている。	1	2	3	4	5
28	将来（しょうらい）、大学・専門学校では何となく興味（きょうみ）があるものをまなぶのでよいと思う。	1	2	3	4	5
29	進路・進学のことは中3になってから考えるのでよい。	1	2	3	4	5
30	いい順位や偏差値（へんさち）をとらなければと思う。	1	2	3	4	5
31	成績で自分の価値（かち）がきまってしまうと思う。	1	2	3	4	5
32	勉強は結果がよければそれでいいと思う。	1	2	3	4	5
33	成績やテストの結果は気になるものだ。	1	2	3	4	5
34	悪い点数をとらないかと気になる。	1	2	3	4	5
35	平均点（へいきんてん）より上か下かは重要（じゅうよう）なことだ。	1	2	3	4	5
36	勉強はちゃんとやったら成果がでるものだ。	1	2	3	4	5
37	勉強は苦労（くろう）すれば結果はついてくるものだ。	1	2	3	4	5

2) あなたは、ふだんの学習（勉強）のときに、**次のように「している」ことがありますか。**以下の５つのうち、もっともあてはまるところに○印をつけてください。（○印はひとつ）

		まったくない	ほとんどない	時々ある	よくある	いつもある
38	テストや受験のことを意識（いしき）してふだん勉強している。	1	2	3	4	5
39	テスト勉強には早めにとりかかっている。	1	2	3	4	5
40	テストにでそうなものを中心に勉強している。	1	2	3	4	5
41	学校の授業の予習（よしゅう）・復習（ふくしゅう）をきちんとしている。	1	2	3	4	5

学習について の調査(中学生)

	まったくない	ほとんどない	時々ある	よくある	いつもある
42 授業ノートやまとめノートをきちんととっている。	1	2	3	4	5
43 ふだんから授業以外にも積極的（せっきょくてき）に勉強をしている。	1	2	3	4	5
44 授業を聞いていないことがある。	1	2	3	4	5
45 自分でこれだけやるときめた時間はまもって勉強している。	1	2	3	4	5
46 毎日勉強する時間帯はだいたいきまっている。	1	2	3	4	5
47 勉強はテスト前にまとめてしている。	1	2	3	4	5
48 わからないものよりわかることに時間をかけている。	1	2	3	4	5
49 短期集中（たんきしゅうちゅう）を心がけて勉強している。	1	2	3	4	5
50 「自分はできる」といいきかせて勉強している。	1	2	3	4	5
51 自分がやりやすいように、その日の勉強の予定（よてい）を考えている。	1	2	3	4	5
52 テスト（受験）中はそれまでになくがんばっている。	1	2	3	4	5
53 テスト（受験）にでる科目には力をいれて勉強ができている。	1	2	3	4	5
54 テスト（受験）勉強が大変だと感じると、なげだすことがある。	1	2	3	4	5
55 志望校への合格（ごうかく）可能性（かのうせい）をあげるために、何としてもがんばっている。	1	2	3	4	5
56 勉強はやりたくないときでも、時間をつくるようにしている。	1	2	3	4	5
57 わからない科目は適当（てきとう）にやってしまうことがある。	1	2	3	4	5
58 わからないところをなくすように勉強している。	1	2	3	4	5
59 気分がのらないと勉強がはかどらないことがある。	1	2	3	4	5
60 いそがしくても計画性（けいかくせい）をもって勉強している。	1	2	3	4	5
61 部活や行事と勉強の気持ちをきりかえて勉強している。	1	2	3	4	5
62 いそがしかったりつかれていたりすると、そのままねたりする。	1	2	3	4	5

3) あなたは、ふだんの学習（勉強）のときに、**次のように「感じる」ことがありますか。**以下の５つのうち、もっともあてはまるところに○印をつけてください。（○印はひとつ）

	まったくない	ほとんどない	時々ある	よくある	いつもある
63 勉強にやる気を感じる。	1	2	3	4	5
64 もっと勉強をしたい気持ちになる。	1	2	3	4	5
65 勉強をやっていてあせりを感じる。	1	2	3	4	5
66 勉強は自分でうまくやりきれていると感じる。	1	2	3	4	5
67 自分は勉強にしっかりとりくめていると感じる。	1	2	3	4	5
68 勉強をしているときに「ま、いいか」という気持ちになる。	1	2	3	4	5
69 勉強がうまくはかどっていると感じる。	1	2	3	4	5
70 勉強をイヤに感じる。	1	2	3	4	5
71 勉強をおもしろいと感じる。	1	2	3	4	5
72 勉強に興味（きょうみ）・関心（かんしん）を感じる。	1	2	3	4	5
73 科目によっては勉強が心配（しんぱい）になる。	1	2	3	4	5
74 勉強がうまくいかないのではと不安（ふあん）に感じる。	1	2	3	4	5
75 勉強を楽しいと感じる。	1	2	3	4	5
76 勉強をつらいと感じる。	1	2	3	4	5
77 勉強がわかってうれしいと感じる。	1	2	3	4	5

次のページを開いて、【第2部】にうつってください。

学習についての調査のお願い（高校生）

○○高等学校のみなさん、こんにちは。

このたびは、「学習についての調査」へのご協力をありがとうございます。

私は、中学生と高校生を対象にして、みなさんがふだんどのように学習にとりくんでいるかの調査研究をおこなっています。

中学生と高校生の「学習の悩み」は、今もむかしもあまりかわらない現状があります。そのような中、みなさんの学習の悩みにたいして、どのような援助をしてあげればいいかを考えるために、今回の調査をおこなうことにしました。

今回、この調査票にこたえていただく「みなさんの声」を大事にしながら、調査研究をすすめていきたいと考えています。

なお、はじめる前に、以下のことを確認してください。

（1）アンケート調査の時間は、約15分です。クラス一斉におこない、担当の先生が質問を読みあげますので、それにあわせて回答してください。

（2）回答がおわったら、調査票全部（この表紙以外、計7ページ。ホチキスどめしてあるもの全部）を封筒にご自分で入れ、封をしてください。

（3）この調査への参加はみなさんご自身の自由意志によります。回答したくない質問があれば、無理に回答する必要はありません。また、このアンケートをと中でやめたくなったら、やめてもかまいません。もし、と中でやめたとしても、みなさんに何か不利益になることはいっさいありません。

（4）こたえていただいたデータは、ほかのたくさんの人の回答とあわせて分析しますので、誰が答えたのかが特定されることはありません。

（5）こたえていただいたデータは、鍵がかかる倉庫で厳重に保管し、調査がおわったらすべてのデータは処分します。

（6）こたえていただいたデータが、学校の先生方にしられることはいっさいなく、学校の成績などへの影響もまったくありません。

（7）アンケートがおわったあとに、この調査について何かご意見や感想がある場合には、担当の先生に相談してください。

ご回答をもって、以上のことにご了承（りょうしょう）くださったものとさせていただきます。

以上、よろしくおねがいいたします。

＊この表紙は、お持ち帰りください。

調査に関するお問い合わせ先

実施分担者　筑波大学大学院人間総合科学研究科　生涯発達専攻2年　兒玉（こだま）　裕巳（ひろみ）

連絡先　E-mail：s1140012@u.tsukuba.ac.jp　　Tel：0467-23-1874

学習についての調査（高校生）

はじめに）

あなた自身のことについて、おたずねします。１～９はあてはまる番号に○印をつけてください（○印はひとつ）。１０は数字をかいてください。

1 あなたの性別（せいべつ）をおしえてください。（○印はひとつ）

1. 女子　　2. 男子

2 あなたの学年（がくねん）をおしえてください。（○印はひとつ）

1. 中学1年　　2. 中学2年　　3. 中学3年

4. 高校1年　　5. 高校2年　　6. 高校3年

3 今、興味（きょうみ）や好奇心（こうきしん）をもってとりくんでいることが何かありますか（勉強でも、部活でも、何でも）。（○印はひとつ）

1. はい　　2. いいえ

4 夜はぐっすりねむれていますか。（○印はひとつ）

1. はい　　2. いいえ

5 最近（さいきん）、大笑（おおわら）いしたことがありましたか。（○印はひとつ）

1. はい　　2. いいえ

6 最近（さいきん）、とてもうれしかったことが何かありましたか。（○印はひとつ）

1. はい　　2. いいえ

7 好きな科目（かもく）はありますか。（○印はひとつ）

1. ある　　2. どちらともいえない　　3. ない

8 この先勉強をやっていく中で、何かいいことはありそうですか。（○印はひとつ）

1. ありそう　　2. どちらともいえない　　3. なさそう

9 自分の性格（せいかく）や将来（しょうらい）について考えることはありますか。（○印はひとつ）

1. ある　　2. どちらともいえない　　3. ない

10 学校以外（いがい）での毎日の勉強時間はどれだけですか。（数字をかいてください）

＿＿＿＿＿＿時間　＿＿＿＿＿＿分くらい

＊回答（かいとう）がおわったら、この調査票全部（計7ページ。ホチキス止めしてあるもの全部）を封筒（ふうとう）にご自分でいれ、封（ふう）をします。

次ページの質問にすすんでください。質問は【第1部】と【第2部】があります。　→

【第１部】高校生向け質問

以下の質問では、みなさんのふだんの学習のようすについて、たずねます。

１）　あなたは、ふだんの学習（勉強）のときに、**次のように「考える」ことがありますか。**以下の５つのうち、もっともあてはまるところに○印をつけてください。（○印はひとつ）

	そうは考えない	あまりそうは考えない	どちらともいえない	少しはそう考える	そう考える
1 勉強はやるだけのことはあるものだ。	1	2	3	4	5
2 勉強することには意味がある。	1	2	3	4	5
3 勉強はおもしろくないものだ。	1	2	3	4	5
4 勉強よりも楽しいことをたくさんやりたい。	1	2	3	4	5
5 勉強は自分のためにやるものだ。	1	2	3	4	5
6 勉強は自分からすすんでやることが大事だ。	1	2	3	4	5
7 勉強はテストや受験があるからするものだ。	1	2	3	4	5
8 勉強ができるかできないかは自分次第（しだい）だ。	1	2	3	4	5
9 勉強は自分の可能性（かのうせい）をひろげるのにやくだつ。	1	2	3	4	5
10 勉強をとおして自分は成長できる。	1	2	3	4	5
11 勉強はむだなものだ。	1	2	3	4	5
12 勉強をする目的はいい学校にはいるためだ。	1	2	3	4	5
13 勉強は努力のつみかさねで力がついていくものだ。	1	2	3	4	5
14 勉強はいつかやろうではなく、少しずつつづけていくことが大事だ。	1	2	3	4	5
15 勉強はテスト前にすればいいものだ。	1	2	3	4	5
16 勉強ができるようになるために授業をしっかりうけようと思う。	1	2	3	4	5
17 勉強ができるようになるために予習・復習をしっかりしようと思う。	1	2	3	4	5
18 勉強にはすぐに身につくうまいやりかたがあるはずだ。	1	2	3	4	5
19 にがてな勉強のときにもがんばってみようと思う。	1	2	3	4	5
20 いそがしいときでも勉強は時間がとれるものだ。	1	2	3	4	5
21 たいへんな勉強法でもいいと思えばやってみようと思う。	1	2	3	4	5

学習についての調査（高校生）

		そうは考えない	あまりそうは考えない	どちらともいえない	少しはそう考える	そう考える
22	進路・進学（受験）はなるべく安全確実（あんぜんかくじつ）にきめたい。	1	2	3	4	5
23	勉強は目標や夢があるとがんばれるものだ。	1	2	3	4	5
24	いつでも小さい目標をきめてやると勉強はすすむものだ。	1	2	3	4	5
25	進路・進学（受験）のやる気をたかめるために、その学校のことをしらべることは大事だ。	1	2	3	4	5
26	テストでは「何点とりたい」「何番になりたい」など何か目標をきめて勉強することが大事だ。	1	2	3	4	5
27	私は大学・専門学校に行ってやりたいことがはっきりしている。	1	2	3	4	5
28	大学・専門学校では何となく興味（きょうみ）があるものをまなぶのでよい。	1	2	3	4	5
29	進路・進学のことは高3になってから考えるのでよい。	1	2	3	4	5
30	いい順位や偏差値（へんさち）をとらなければと思う。	1	2	3	4	5
31	成績で自分の価値（かち）がきまってしまうと思う。	1	2	3	4	5
32	勉強は結果がよければそれでいいと思う。	1	2	3	4	5
33	成績やテストの結果は気になるものだ。	1	2	3	4	5
34	悪い点数をとらないかと気になる。	1	2	3	4	5
35	平均点（へいきんてん）より上か下かは重要（じゅうよう）なことだ。	1	2	3	4	5
36	勉強はちゃんとやったら成果がでるものだ。	1	2	3	4	5
37	勉強は苦労（くろう）すれば結果はついてくるものだ。	1	2	3	4	5

2) あなたは、ふだんの学習（勉強）のときに、**次のように「している」ことがありますか**。以下の５つのうち、もっともあてはまるところに○印をつけてください。（○印はひとつ）

		まったくない	ほとんどない	時々ある	よくある	いつもある
38	テストや受験のことを意識（いしき）してふだん勉強している。	1	2	3	4	5
39	テスト勉強には早めにとりかかっている。	1	2	3	4	5
40	テストにでそうなものを中心に勉強している。	1	2	3	4	5
41	学校の授業の予習（よしゅう）・復習（ふくしゅう）をきちんとしている。	1	2	3	4	5

学習についての調査（高校生）

	まったくない	ほとんどない	時々ある	よくある	いつもある
42 授業ノートやまとめノートをきちんととっている。	1	2	3	4	5
43 ふだんから授業以外にも積極的（せっきょくてき）に勉強をしている。	1	2	3	4	5
44 授業を聞いていないことがある。	1	2	3	4	5
45 自分でこれだけやるときめた時間はまもって勉強している。	1	2	3	4	5
46 毎日勉強する時間帯はだいたいきまっている。	1	2	3	4	5
47 勉強はテスト前にまとめてしている。	1	2	3	4	5
48 わからないものよりわかることに時間をかけている。	1	2	3	4	5
49 短期集中（たんきしゅうちゅう）を心がけて勉強している。	1	2	3	4	5
50 「自分はできる」といいきかせて勉強している。	1	2	3	4	5
51 自分がやりやすいように、その日の勉強の予定（よてい）を考えている。	1	2	3	4	5
52 テスト（受験）中はそれまでになくがんばっている。	1	2	3	4	5
53 テスト（受験）にでる科目には力をいれて勉強ができている。	1	2	3	4	5
54 テスト（受験）勉強が大変だと感じると、なげだすことがある。	1	2	3	4	5
55 志望校への合格（ごうかく）可能性（かのうせい）をあげるために、何としてもがんばっている。	1	2	3	4	5
56 勉強はやりたくないときでも、時間をつくるようにしている。	1	2	3	4	5
57 わからない科目は適当（てきとう）にやってしまうことがある。	1	2	3	4	5
58 わからないところをなくすように勉強している。	1	2	3	4	5
59 気分がのらないと勉強がはかどらないことがある。	1	2	3	4	5
60 いそがしくても計画性（けいかくせい）をもって勉強している。	1	2	3	4	5
61 部活や行事と勉強の気持ちをきりかえて勉強している。	1	2	3	4	5
62 いそがしかったりつかれていたりすると、そのままねたりする。	1	2	3	4	5

3) あなたは、ふだんの学習（勉強）のときに、**次のように「感じる」ことがありますか。**以下の５つのうち、もっともあてはまるところに○印をつけてください。（○印はひとつ）

	まったくない	ほとんどない	時々ある	よくある	いつもある
63 勉強にやる気を感じる。	1	2	3	4	5
64 もっと勉強をしたい気持ちになる。	1	2	3	4	5
65 勉強をやっていてあせりを感じる。	1	2	3	4	5
66 勉強は自分でうまくやりきれていると感じる。	1	2	3	4	5
67 自分は勉強にしっかりとりくめていると感じる。	1	2	3	4	5
68 勉強をしているときに「ま、いいか」という気持ちになる。	1	2	3	4	5
69 勉強がうまくはかどっていると感じる。	1	2	3	4	5
70 勉強をイヤに感じる。	1	2	3	4	5
71 勉強をおもしろいと感じる。	1	2	3	4	5
72 勉強に興味（きょうみ）・関心（かんしん）を感じる。	1	2	3	4	5
73 科目によっては勉強が心配（しんぱい）になる。	1	2	3	4	5
74 勉強がうまくいかないのではと不安（ふあん）に感じる。	1	2	3	4	5
75 勉強を楽しいと感じる。	1	2	3	4	5
76 勉強をつらいと感じる。	1	2	3	4	5
77 勉強がわかってうれしいと感じる。	1	2	3	4	5

次のページを開いて、【第2部】にうつってください。

学習についての調査のお願い

○○学校のみなさん、こんにちは。

このたびは、「学習についての調査」へのご協力をありがとうございます。

私は、中学生と高校生を対象にして、みなさんがふだんどのように学習にとりくんでいるかの調査研究をおこなっています。

中学生と高校生の「学習の悩み」は、今もむかしもあまりかわらない現状があります。そのような中、みなさんの学習の悩みにたいして、どのような援助ができるかを考えるために、今回の調査をおこなうことにしました。

今回、この調査票にこたえていただく「みなさんの声」を大事にしながら、調査研究をすすめていきたいと考えています。

なお、はじめる前に、以下のことを確認してください。

（1）アンケートは質問の文を自分でよく読んで答えてください。あまり深く考えずに第一印象で答えてください。

（2）回答がおわったら、調査票全部（この表紙以外、計6ページ。ホチキスどめしてあるもの全部）を封筒にご自分で入れ、封をしてください。

（3）この調査への参加はみなさんご自身の自由意志によります。回答したくない質問があれば、無理に回答する必要はありません。また、このアンケートをと中でやめたくなったら、やめてもかまいません。もし、と中でやめたとしても、みなさんに何か不利益になることはいっさいありません。

（4）こたえていただいたデータは、ほかのたくさんの人の回答とあわせて分析しますので、誰が答えたのかが特定されることはありません。

（5）こたえていただいたデータは、鍵がかかる倉庫で厳重に保管し、調査がおわったらすべてのデータは処分します。

（6）こたえていただいたデータが、学校の先生方にしられることはいっさいなく、学校の成績などへの影響もまったくありません。

（7）アンケートがおわったあとに、この調査について何かご意見や感想がある場合には、担当の先生に相談してください。

ご回答をもって、以上のことにご了承（りょうしょう）くださったものとさせていただきます。

以上、よろしくおねがいいたします。

＊この表紙は、お持ち帰りください。

調査に関するお問い合わせ先

実施分担者　筑波大学大学院人間総合科学研究科　生涯発達専攻2年　兒玉（こだま）　裕巳（ひろみ）

連絡先　Tel：0467-23-1874　　E-mail：s1140012@u.tsukuba.ac.jp

実施責任者：筑波大学人間系 教授 石隈 利紀

連絡先　E-mail ishikuma@human.tsukuba.ac.jp

倫理的な問題についてのお問い合わせ先

筑波大学社会人大学院等支援室・研究支援担当

連絡先　Tel: 03-3942-6919　　E-mail: hitorinri@un.tsukuba.ac.jp

学習についての調査

はじめに）

あなた自身のことについて、おたずねします。１～９はあてはまる番号に○印をつけてください（○印はひとつ）。１０は数字をかいてください。

1 あなたの性別（せいべつ）をおしえてください。（○印はひとつ）

1. 女子　　2. 男子

2 あなたの学年（がくねん）をおしえてください。（○印はひとつ）

1. 中学1年　　2. 中学2年　　3. 中学3年

4. 高校1年　　5. 高校2年　　6. 高校3年

3 今、興味（きょうみ）や好奇心（こうきしん）をもってとりくんでいることが何かありますか（勉強でも、部活でも、何でも）。（○印はひとつ）

1. はい　　2. いいえ

4 夜はぐっすりねむれていますか。（○印はひとつ）

1. はい　　2. いいえ

5 最近（さいきん）、大笑（おおわら）いしたことがありましたか。（○印はひとつ）

1. はい　　2. いいえ

6 最近（さいきん）、とてもうれしかったことが何かありましたか。（○印はひとつ）

1. はい　　2. いいえ

7 好きな科目（かもく）はありますか。（○印はひとつ）

1. ある　　2. どちらともいえない　　3. ない

8 この先勉強をやっていく中で、何かいいことはありそうですか。（○印はひとつ）

1. ありそう　　2. どちらともいえない　　3. なさそう

9 自分の性格（せいかく）や将来（しょうらい）について考えることはありますか。（○印はひとつ）

1. ある　　2. どちらともいえない　　3. ない

10 学校以外（いがい）での毎日の勉強時間はどれだけですか。（数字をかいてください）

＿＿＿＿＿＿時間　＿＿＿＿＿＿分くらい

次ページの質問にすすんでください。質問は【第1部】と【第2部】があります。　→

学習についての調査

【第１部】

以下の質問では、みなさんのふだんの学習のようすについて、たずねます。

１）　あなたは、ふだんの学習（勉強）のときに、**次のように「考える」ことがありますか**。以下の５つのうち、もっともあてはまるところに○印をつけてください。（○印はひとつ）

	そうは考えない	あまりそうは考えない	どちらともいえない	少しはそう考える	そう考える
1 勉強はやるだけのことはあるものだ。	1	2	3	4	5
2 勉強することには意味がある。	1	2	3	4	5
3 勉強はおもしろくないものだ。	1	2	3	4	5
4 勉強よりも楽しいことをたくさんやりたい。	1	2	3	4	5
5 勉強は自分のためにやるものだ。	1	2	3	4	5
6 勉強は自分からすすんでやることが大事だ。	1	2	3	4	5
7 勉強はテストや受験があるからするものだ。	1	2	3	4	5
8 勉強ができるかできないかは自分次第（しだい）だ。	1	2	3	4	5
9 勉強は自分の可能性（かのうせい）をひろげるのにやくだつ。	1	2	3	4	5
10 勉強をとおして自分は成長できる。	1	2	3	4	5
11 勉強はむだなものだ。	1	2	3	4	5
12 勉強をする目的はいい学校にはいるためだ。	1	2	3	4	5
13 勉強は努力のつみかさねで力がついていくものだ。	1	2	3	4	5
14 勉強はいつかやろうではなく、少しずつつづけていくことが大事だ。	1	2	3	4	5
15 勉強はテスト前にすればいいものだ。	1	2	3	4	5
16 勉強ができるようになるために授業をしっかりうけようと思う。	1	2	3	4	5
17 勉強ができるようになるために予習・復習をしっかりしようと思う。	1	2	3	4	5
18 勉強にはすぐに身につくうまいやりかたがあるはずだ。	1	2	3	4	5
19 にがてな勉強のときにもがんばってみようと思う。	1	2	3	4	5
20 いそがしいときでも勉強は時間がとれるものだ。	1	2	3	4	5
21 たいへんな勉強法でもいいと思えばやってみようと思う。	1	2	3	4	5

学習についての調査

		そうは考えない	あまりそうは考えない	どちらともいえない	少しはそう考える	そう考える
22	進路・進学（受験）はなるべく安全確実（あんぜんかくじつ）にきめたい。	1	2	3	4	5
23	勉強は目標や夢があるとがんばれるものだ。	1	2	3	4	5
24	いつでも小さい目標をきめてやると勉強はすすむものだ。	1	2	3	4	5
25	進路・進学（受験）のやる気をたかめるために、その学校のことをしらべることは大事だ。	1	2	3	4	5
26	テストでは「何点とりたい」「何番になりたい」など何か目標をきめて勉強することが大事だ。	1	2	3	4	5
27	私は大学・専門学校に行ってやりたいことがはっきりしている。	1	2	3	4	5
28	大学・専門学校では何となく興味（きょうみ）があるものをまなぶのでよい。	1	2	3	4	5
29	進路・進学のことは高3になってから考えるのでよい。	1	2	3	4	5
30	いい順位や偏差値（へんさち）をとらなければと思う。	1	2	3	4	5
31	成績で自分の価値（かち）がきまってしまうと思う。	1	2	3	4	5
32	勉強は結果がよければそれでいいと思う。	1	2	3	4	5
33	成績やテストの結果は気になるものだ。	1	2	3	4	5
34	悪い点数をとらないかと気になる。	1	2	3	4	5
35	平均点（へいきんてん）より上か下かは重要（じゅうよう）なことだ。	1	2	3	4	5
36	勉強はちゃんとやったら成果がでるものだ。	1	2	3	4	5
37	勉強は苦労（くろう）すれば結果はついてくるものだ。	1	2	3	4	5

2) あなたは、ふだんの学習（勉強）のときに、**次のように「している」ことがありますか。**以下の５つのうち、もっともあてはまるところに○印をつけてください。（○印はひとつ）

		まったくない	ほとんどない	時々ある	よくある	いつもある
38	テストや受験のことを意識（いしき）してふだん勉強している。	1	2	3	4	5
39	テスト勉強には早めにとりかかっている。	1	2	3	4	5
40	テストにでそうなものを中心に勉強している。	1	2	3	4	5
41	学校の授業の予習（よしゅう）・復習（ふくしゅう）をきちんとしている。	1	2	3	4	5

学習についての調査

		まったくない	ほとんどない	時々ある	よくある	いつもある
42	授業ノートやまとめノートをきちんととっている。	1	2	3	4	5
43	ふだんから授業以外にも積極的（せっきょくてき）に勉強をしている。	1	2	3	4	5
44	授業を聞いていないことがある。	1	2	3	4	5
45	自分でこれだけやるときめた時間はまもって勉強している。	1	2	3	4	5
46	毎日勉強する時間帯はだいたいきまっている。	1	2	3	4	5
47	勉強はテスト前にまとめてしている。	1	2	3	4	5
48	わからないものよりわかることに時間をかけている。	1	2	3	4	5
49	短期集中（たんきしゅうちゅう）を心がけて勉強している。	1	2	3	4	5
50	「自分はできる」といいきかせて勉強している。	1	2	3	4	5
51	自分がやりやすいように、その日の勉強の予定（よてい）を考えている。	1	2	3	4	5
52	テスト（受験）中はそれまでになくがんばっている。	1	2	3	4	5
53	テスト（受験）にでる科目には力をいれて勉強ができている。	1	2	3	4	5
54	テスト（受験）勉強が大変だと感じると、なげだすことがある。	1	2	3	4	5
55	志望校への合格（ごうかく）可能性（かのうせい）をあげるために、何としてもがんばっている。	1	2	3	4	5
56	勉強はやりたくないときでも、時間をつくるようにしている。	1	2	3	4	5
57	わからない科目は適当（てきとう）にやってしまうことがある。	1	2	3	4	5
58	わからないところをなくすように勉強している。	1	2	3	4	5
59	気分がのらないと勉強がはかどらないことがある。	1	2	3	4	5
60	いそがしくても計画性（けいかくせい）をもって勉強している。	1	2	3	4	5
61	部活や行事と勉強の気持ちをきりかえて勉強している。	1	2	3	4	5
62	いそがしかったりつかれていたりすると、そのままねたりする。	1	2	3	4	5

3) あなたは、ふだんの学習（勉強）のときに、**次のように「感じる」ことがありますか。**以下の５つのうち、もっともあてはまるところに○印をつけてください。（○印はひとつ）

	まったくない	ほとんどない	時々ある	よくある	いつもある
63 勉強にやる気を感じる。	1	2	3	4	5
64 もっと勉強をしたい気持ちになる。	1	2	3	4	5
65 勉強をやっていてあせりを感じる。	1	2	3	4	5
66 勉強は自分でうまくやりきれていると感じる。	1	2	3	4	5
67 自分は勉強にしっかりとりくめていると感じる。	1	2	3	4	5
68 勉強をしているときに「ま、いいか」という気持ちになる。	1	2	3	4	5
69 勉強がうまくはかどっていると感じる。	1	2	3	4	5
70 勉強をイヤに感じる。	1	2	3	4	5
71 勉強をおもしろいと感じる。	1	2	3	4	5
72 勉強に興味（きょうみ）・関心（かんしん）を感じる。	1	2	3	4	5
73 科目によっては勉強が心配（しんぱい）になる。	1	2	3	4	5
74 勉強がうまくいかないのではと不安（ふあん）に感じる。	1	2	3	4	5
75 勉強を楽しいと感じる。	1	2	3	4	5
76 勉強をつらいと感じる。	1	2	3	4	5
77 勉強がわかってうれしいと感じる。	1	2	3	4	5

次のページを開いて、【第2部】にうつってください。

学習についての調査

【第２部】

以下の質問では、みなさんが学習（勉強）する理由について、たずねます。

１） 以下の項目は、**あなたが学習（勉強）する理由に、どのくらいあてはまりますか。**以下の４つのうち、もっとも当てはまるところに○印をつけてください。（○印はひとつ）

	まったくあてはまらない	あまりあてはまらない	少しあてはまる	とてもあてはまる
1 問題を解（と）くことがおもしろから。	1	2	3	4
2 むずかしいことに挑戦（ちょうせん）することが楽（たの）しいから。	1	2	3	4
3 勉強すること自体（じたい）がおもしろいから。	1	2	3	4
4 新しい解き方（ときかた）や、やり方をみつけることがおもしろいから。	1	2	3	4
5 自分が勉強したいと思（おも）うから。	1	2	3	4
6 将来（しょうらい）の成功（せいこう）につながるから。	1	2	3	4
7 自分の夢（ゆめ）を実現（じつげん）したいから。	1	2	3	4
8 自分の希望（きぼう）する高校や大学にすすみたいから。	1	2	3	4
9 自分のためになると思（おも）うから。	1	2	3	4
10 勉強するということは大切（たいせつ）なことだから。	1	2	3	4
11 勉強で友達に負（ま）けたくないから。	1	2	3	4
12 友達よりよい成績（せいせき）をとりたいから。	1	2	3	4
13 まわりの人に、かしこいと思（おも）われたいから。	1	2	3	4
14 友だちにバカにされたくないから。	1	2	3	4
15 勉強ができないと、みじめな気持（きも）ちになるから。	1	2	3	4
16 やらないと、まわりの人がうるさいから。	1	2	3	4
17 まわりの人から、やりなさいといわれるから。	1	2	3	4
18 成績（せいせき）がさがると、おこられるから。	1	2	3	4
19 勉強するということは、規則（きそく）のようなものだから。	1	2	3	4
20 みんながあたりまえのように勉強しているから。	1	2	3	4

質問項目数の合計は９７問です。

質問はこれですべてです。　ご協力ありがとうございました。

＊回答（かいとう）がおわったら、この調査票全部（計6ページ。ホチキス止めしてあるもの全部）を封筒（ふうとう）にご自分でいれ、封（ふう）をしてください。

学習についての調査のお願い（再検査あり用）

○○学校のみなさん、こんにちは。

このたびは、「学習についての調査」へのご協力をありがとうございます。

私は、中学生と高校生を対象にして、みなさんがふだんどのように学習にとりくんでいるかの調査研究をおこなっています。

中学生と高校生の「学習の悩み」は、今もむかしもあまりかわらない現状があります。そのような中、みなさんの学習の悩みにたいして、どのような援助ができるかを考えるために、今回の調査をおこなうことにしました。

今回、この調査票にこたえていただく「みなさんの声」を大事にしながら、調査研究をすすめていきたいと考えています。

そして、みなさんには、今回の調査をより正確なものにするために、後日もう一度「学習アンケート」にこたえていただく予定です。お手数をおかけしますが、ご協力くださると、うれしく思います。

なお、はじめる前に、以下のことを確認してください。

（1）アンケートは質問の文を自分でよく読んで答えてください。あまり深く考えずに第一印象で答えてください。

（2）回答がおわったら、調査票全部（この表紙以外、計6ページ。ホチキスどめしてあるもの全部）を封筒にご自分で入れ、封をしてください。

（3）この調査への参加はみなさんご自身の自由意志によります。回答したくない質問があれば、無理に回答する必要はありません。また、このアンケートをと中でやめたくなったら、やめてもかまいません。もし、と中でやめたとしても、みなさんに何か不利益になることはいっさいありません。

（4）こたえていただいたデータは、ほかのたくさんの人の回答とあわせて分析しますので、誰が答えたのかが特定されることはありません。

（5）こたえていただいたデータは、鍵がかかる倉庫で厳重に保管し、調査がおわったらすべてのデータは処分します。

（6）こたえていただいたデータが、学校の先生方にしられることはいっさいなく、学校の成績などへの影響もまったくありません。

（7）アンケートがおわったあとに、この調査について何かご意見や感想がある場合には、担当の先生に相談してください。

次ページの説明にすすんでください。　→

（8）後日もう一度行う「学習についてのアンケート」ですが、そのときに今回の調査と書いた人を合わせるために、**この調査のためだけの自分を表すニックネームまたはパスワード（ひらがな・カタカナ・数字を自由にならべた4文字以内）**を、自分で自由に決めて、質問紙の中に書いていただこうと思っています。

そのニックネームやパスワードは、この表紙にメモをしておいて、次の２回目のアンケートのときに、それをふたたび書きます。

ただし、この調査に参加することがみなさんの自由意志によるのと同じように、ニックネームやパスワードを書くかどうかも、みなさんがだれにも相談せずに、自分で自由に決めることができます。ニックネームやパスワードを書きたくない場合には、書かなくてもぜんぜんかまいません。だれが書かなかったかということは、学校の先生にもわかりませんし、調査をする私にもわかりません。書きたくない場合には、ニックネームやパスワードの記入らんのところを、空白のままにしておいてください。

ご回答をもって、以上のことにご了承（りょうしょう）くださったものとさせていただきます。

以上、よろしくおねがいいたします。

＊この表紙は、アンケート終了後に、三つ折りにして所定の封筒に入れ、2回目のアンケートまでその封筒は担当の先生にあずけておいてください。

●ニックネームやパスワードのメモを書くのにここをつかってください。

調査に関するお問い合わせ先

実施分担者　筑波大学大学院人間総合科学研究科　生涯発達専攻2年　兒玉（こだま）　裕巳（ひろみ）

連絡先　Tel：0467-23-1874　　E-mail：s1140012@u.tsukuba.ac.jp

実施責任者：筑波大学人間系 教授 石隈 利紀

連絡先　E-mail ishikuma@human.tsukuba.ac.jp

倫理的な問題についてのお問い合わせ先

筑波大学社会人大学院等支援室・研究支援担当

連絡先　Tel: 03-3942-6919　　E-mail: hitorinri@un.tsukuba.ac.jp

学習についての調査（再検査あり用）

はじめに）

あなた自身のことについて、おたずねします。１～９はあてはまる番号に○印をつけてください（○印はひとつ）。１０は数字をかいてください。１１はこの調査のためだけの自分を表すニックネームまたはパスワード（ひらがな・カタカナ・数字を自由にならべた４文字以内）をかいてください。ただし、１１は、書きたくない場合には、空白にしたままでもかまいません。

1 あなたの性別（せいべつ）をおしえてください。（○印はひとつ）

1. 女子　　2. 男子

2 あなたの学年（がくねん）をおしえてください。（○印はひとつ）

1. 中学1年　　2. 中学2年　　3. 中学3年

4. 高校1年　　5. 高校2年　　6. 高校3年

3 今、興味（きょうみ）や好奇心（こうきしん）をもってとりくんでいることが何かありますか（勉強でも、部活でも、何でも）。（○印はひとつ）

1. はい　　2. いいえ

4 夜はぐっすりねむれていますか。（○印はひとつ）

1. はい　　2. いいえ

5 最近（さいきん）、大笑（おおわら）いしたことがありましたか。（○印はひとつ）

1. はい　　2. いいえ

6 最近（さいきん）、とてもうれしかったことが何かありましたか。（○印はひとつ）

1. はい　　2. いいえ

7 好きな科目（かもく）はありますか。（○印はひとつ）

1. ある　　2. どちらともいえない　　3. ない

8 この先勉強をやっていく中で、何かいいことはありそうですか。（○印はひとつ）

1. ありそう　　2. どちらともいえない　　3. なさそう

9 自分の性格（せいかく）や将来（しょうらい）について考えることはありますか。（○印はひとつ）

1. ある　　2. どちらともいえない　　3. ない

10 学校以外（いがい）での毎日の勉強時間はどれだけですか。（数字をかいてください）

＿＿＿＿＿＿時間　＿＿＿＿＿＿分くらい

＊以下のニックネームまたはパスワードは、どこかにメモなどをして、次の２回目のアンケートまで、おぼえていてください。

11 この調査のためだけの自分を表すニックネームまたはパスワード（ひらがな・カタカナ・数字を自由に並べた４文字以内）を書いてください。

ニックネーム（＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿）　または　パスワード □□□□

次ページの質問にすすんでください。質問は【第1部】と【第2部】があります。　→

「再検査あり用」の質問紙本票（第１部と第２部）は、「再検査なし用」の本票と同じであったので、以下略した。

Appendix 7-8　調査Bで用いた質問用紙（再検査用）

学習についての調査（再検査用）

はじめに）

このたびは２回目の調査のご協力をありがとうございます。あなた自身のことについて、おたずねします。１～２はあてはまる番号に○印をつけてください（○印はひとつ）。３はこの調査のためだけの自分を表すニックネームまたはパスワード（ひらがな・カタカナ・数字を自由にならべた４文字以内）をかきますが、前回と同じニックネームまたはパスワードを書きます。ただし、３は、書きたくない場合には、空白にしたままでもかまいません。

1 あなたの性別（せいべつ）をおしえてください。（○印はひとつ）

1.　女子　　2.　男子

2 あなたの学年（がくねん）をおしえてください。（○印はひとつ）

1.　中学1年　　2.　中学2年　　3.　中学3年

4.　高校1年　　5.　高校2年　　6.　高校3年

3 この調査のためだけの自分を表すニックネームまたはパスワード（ひらがな・カタカナ・数字を自由に並べた４文字以内）を書きますが、前回と同じニックネームまたはパスワードを書きます。

ニックネーム（　　）　または　パスワード □□□□

次ページの質問にすすんでください。今回の質問は【第1部】だけです。　→

「再検査用」の質問紙本票（第1部のみ）は、「再検査なし・あり用」の本票第1部と同じであったので、以下略した。

Appendix 8-1　調査協力者に提示した調査Cの「調査へのご協力のお願い」

平成27年○月○日

○○立○○中学校（高等学校）
校長　○○先生

【研究実施責任者】筑波大学人間系　准教授　外山　美樹
【研究実施分担者】筑波大学大学院人間総合科学研究科　心理学専攻　兒玉　裕巳

調査へのご協力のお願い

拝啓　○○の折、貴校ますます御健勝のこととお喜び申し上げます。

私どもは、筑波大学大学院人間総合科学研究科にて「中学・高校生に対する学習相談プロセス」について教育心理学の観点から研究を行っています。

種々の調査から中学・高校生の「学習の悩み」は他の悩みより大きく、また悩みは考え（認知）・情緒・行動のあらゆる面に渡っていることがわかっています。さらに学習の悩みの内容は小学校から中学・高校と上がるにつれて広くなり、「家で全然勉強しない」生徒も急激に増えてきます。このような現状にあって、心理学では主に「学習方略」の改善や定着を目指した研究・実践が行われてきており、教育実践上の意義がありました。ただし、学習方略の指導には一定程度の専門的な知識・技法が必要であり、学校現場で生徒の相談に当たるカウンセラー・相談員、教育相談に当たる先生が必ずしも実践できるとは言えません。そして、実際にはカウンセラーの先生方の対応は、受容や共感による心理的サポート、教科の担当教員への橋渡し、学習量や努力を求める励ましなどに留まっていると考えられます。

そこで、私どもは、カウンセラーの先生方が学習の悩みにこれまで以上の心理学的対応ができるための知見を見出したく、今回の調査で、カウンセラーの先生方が、実際に生徒の学習の悩みにどのように対応しているのか、また解決までのプロセスはどのようであるのかについて、心理学的に明らかにすることを目的としました。そのために、カウンセラーの先生方へのインタビューを実施したいと考えています。

つきましては、インタビューに答えていただける貴校在籍のカウンセラー・相談員、教育相談に当たる先生方へ本調査の周知と協力者の募集にご協力頂ければ幸いです。詳細を別紙の調査計画書に記載いたしましたので、ご検討頂けますよう、お願い申し上げます。

敬具

この研究は筑波大学人間系研究倫理委員会の承認を得て、調査回答者のみなさまに不利益がないよう万全の注意を払って行われています。調査への回答について、いったん同意した後であっても、いつでも調査回答者となることを不利益を受けず撤回することができます。

研究の内容に関してご意見ご質問などございましたら、気軽に研究実施分担者または研究実施責任者にお尋ね下さい。

【研究実施分担者】　筑波大学大学院人間総合科学研究科　心理学専攻　兒玉　裕巳（こだま　ひろみ）
e-mail：s1430364@u.tsukuba.ac.jp
【研究実施責任者】　筑波大学人間系　准教授　外山　美樹（とやま　みき）
TEL：０２９−８５３−４６１４　　e-mail：mtoyama@human.tsukuba.ac.jp

また、本研究に関して倫理的問題等ございましたら、筑波大学人間系研究倫理委員会までご相談下さい。

【人間エリア支援室　研究支援】
TEL：０２９−８５３−５６０５　　e-mail：hitorinri@un.tsukuba.ac.jp

Appendix 8-2　調査協力者に提示した調査Cの「調査計画書」

【研究実施責任者】筑波大学人間系　准教授　外山　美樹
【研究実施分担者】筑波大学大学院人間総合科学研究科　心理学専攻　兒玉　裕巳

調査計画書

1　目的

カウンセラー・相談員、教育相談に当たる先生が、実際の相談現場で生徒の学習の悩みにどのように対応しているのか、また解決までのプロセスはどのようであるのかについて、心理学的に明らかにすることを目的とします。

2　実施時期

平成27年5月～平成28年3月の間で1回の調査を予定しています。具体的な日程や時間は、校長先生や調査回答者の先生とご相談の上、決定させて頂ければと考えております。

3　調査対象

貴校のカウンセラー・相談員、教育相談に当たっておられる先生方の中で、協力を申し出て下さった方数名。

4　調査形式・内容

1対1の対面式の面接を行います。面接の内容は、「生徒の学習の悩みの内容、それへの対応、うまく解決したケース」などについて尋ねます。

5　実施場所・時間

45分以内を予定しています。場所は、学校内の相談室など面接の内容が第三者に聞かれることのない場所を設定し、調査回答者の了承を得ます。

6　面接の記録方法

面接の内容は、調査回答者の了承を得た上で、全ての会話をICレコーダーに録音し、同時に記録用紙にメモを取ります。

7　面接中および事後についての配慮

面接の質問によって「答えたくない」あるいは「答えにくい」ような様子の場合には、そのようにしてよいこと、または面談そのものを中止してもよいことを、その度に説明します。

また、面接の内容は、学習の悩みが解決した、つまり学習相談がよい結果に結びついた事例を中心に質問するために、調査回答者の心理的負担は少ないと考えられます。ただし、万が一何らかの心理的不安や動揺を生じた場合には、その心理的ケアを行います。具体的には、調査に協力してくださった先生方に対して、学校教育の内情に詳しい学校心理士または臨床心理士の資格を有する者を紹介いたします。

8　調査回答者の調査協力への同意の確認について

調査回答者が本研究への調査協力に同意したことは、同意書に署名（自著）して頂くことによって確認いたします。

9　研究結果のフィードバックを求める希望の確認について

調査回答者が本研究の結果のフィードバックを求める場合には、希望書にメールアドレスをご記入して頂きます。また、ご記入頂いたメールアドレスは、研究結果のフィードバッ

ク以外の目的には使用せず、フィードバック終了後に速やかに削除・破棄します。

１０　調査結果の利用、面接の記録用紙と録音した電子媒体について

本研究は、あくまで学術的な研究に限定されたものであり、得られた情報を厳守することをお約束いたします。録音された会話をもとに逐語録を作成しますが、その中に個人や学校が特定されるような情報が含まれることはありません。さらに、その後質的分析の処理を行いますので、個人や学校が特定できる形式で調査内容を公表することは決してありません。面接の記録用紙と電子媒体は、研究実施分担者が研究室内でカギをかけた状態で保管します。また、面接から一定期間経過後に、記録用紙は粉砕処理をし、電子媒体はデータを消去します。

この研究は筑波大学人間系研究倫理委員会の承認を得て、調査回答者のみなさまに不利益がないよう万全の注意を払って行われています。調査への回答について、いったん同意した後であっても、いつでも調査回答者となることを不利益を受けず撤回することができます。

研究の内容に関してご意見ご質問などございましたら、気軽に研究実施分担者または研究実施責任者にお尋ね下さい。

【研究実施分担者】　筑波大学大学院人間総合科学研究科　心理学専攻　兒玉　裕巳（こだま　ひろみ）
e-mail：s1430364@u.tsukuba.ac.jp

【研究実施責任者】　筑波大学人間系　准教授　外山　美樹（とやま　みき）
TEL：０２９−８５３−４６１４　　e-mail：mtoyama@human.tsukuba.ac.jp

また、本研究に関して倫理的問題等ございましたら、筑波大学人間系研究倫理委員会までご相談下さい。

【人間エリア支援室　研究支援】
TEL：０２９−８５３−５６０５　　e-mail：hitorinri@un.tsukuba.ac.jp

Appendix 8-3　全調査協力者の全ケースに対する分析の観点別のラベリング

番号	発話者	テクスト	アセスメントの内容	サポートの種類				専門的Hlp.が着目する学習の態度			支援の特徴
				情緒的	情報的	評価的	道具的	認知面	情緒面	行動面	
	主訴	ケースA1　中学生女子　不登校(別室登校)・発達・学習の遅れ									
	成果	「ま、いいか」　得意な科目の対処を続ける									
1	IA42	そうですよね。では、学習にまつわるいろいろなケースで上手く行った例、先ほどの小さなプリントでもいいんですけれど、上手く行った例をいくつか教えてください。									［生］対処対象を焦点化する。困難度が大きい場合の安全運転。支援の継続的な評価　よい変化があっても今後の展望は慎重に見極める ［生環］困難度が大きいほど環境調整を重視・優先する。不登校に対して居場所づくりが安全基地となる。援助資源（保護者・学校）との共通の理解・サポーティブな対応・一致した見守りを重視する。援助資源（保護者・学校）の調整役になる。 ［保］母子ともに自立・自律をめざす。
2	A42	先ほどのお子さんは、かなりこう、診断もついているので、もともと教室には絶対に行かない、で相談室登校だけだったんですけど。校長先生につないだり、先生に一人ずつ来てもらった。IQは低い子ではなかったので、勉強はやっていこうよね、みたいな感じのところから、数学の先生と相性がよく、その先生がフリーハンドで書いた字がとてもわかりやすい字なんですよ。で、問題を書いていただいて解いてもらったり。それで、よかったよね、満足度どのくらいって聞いたり色を塗ってもらったり。それでずっと継続して高校も推薦で入れたっていう子でした。	［生］発達障害　先生との相性 不登校状態 ［学］先生との相性	［生］別室で先生との勉強で満足感	［生］学習方法の調整（プリントの工夫）		［生］相談室登校　先生との勉強の機会				
3	IA43	どのくらい学習室に通っていたんですか。1年、2年とか。									
4	A43	毎週来てましたから、まる2年来ていました。2年生、3年生と。		［生］継続した支援							
5	IA44	その子にとってよかったのは数学だけですか。それとも他の教科も？									
6	A44	数学と、あと英語に徐々にシフトしていって。でも数学がメインでしたね。どちらかというと。やはり健康ではなくてちょっと治療もしていた子なんで。	［生］健康面		［生］学習内容の調整						
7	IA45	それは療育ってことですか。									
8	A45	療育もそうだし、うつっぽくなったり。いろいろと家庭的な背景もあった子なんで、[redacted]関係で、[redacted]が過干渉だったり、評価をすぐお子さんに言ったり。だからお子さんだけの問題ではなかったケースなので・・。	［生］精神症状 ［保］保護者の特性（行動・信念）　親子関係　家庭環境							［保］過干渉　子どもに評価的	
9	IA46	保護者の方は先生とお話を・・。									
10	A46	はい、していましたね。相当[redacted]とお子さんの距離をとってもらうように働きかけたりしましたけど。			［保］子どもへの接し方（距離を取る）						
11	IA47	そうすると学校の中で、プリントの工夫。満足度を測る工夫。先生との、数学の先生とのマッチング。保護者へのサポートがうまく子どもへ届いたと思うんですけど。学習に対しては、その子の意識とかやる気とか自信とかっていうのは、そういう援助をもらいながら、どういう風に変わってきましたか。									
12	A47	最初は小さい紙に1題だったのが5題になり、あと何枚って枚数も上がりって、そういうわかりやすい、解ける問題の数が増えていったってことと、それにより得点も上がる訳だから達成感ですよね。				［生］目に見える行動面の変化（枚数が増える）　目に見える成果（点数）			［生］達成感		
13	IA48	得点っていうのは実際のテストとか。									
14	A48	そうですね。その辺が大きかったんだろうなとは思いますけど。									
15	IA49	本人は何か言ってましたか。									

16	A49	すごくこう、もっとやりたいっていうか。本人の意志を聞いて枚数を上げていくわけなんで。直に教えている先生が聞くと刺激が強すぎるので、こちらがやはり同席したり、それを伝えたり、その辺のワンクッションを上げながら到達度をあげていったって、そういう感じですかね。	［生］行動の実現可能性		［生］学習の進度の調整				［生］到達度			
17	LA50	そうですか、[redacted]も変わられたと思うんですけど、本人の学習に対する変化で[redacted]んがこうなったから変わったって何かありますか。										
18	A50	[redacted]もすごく喜んでましたからね。だから一緒に行こうって。枚数が多くなったときも、例えば3枚出されて2枚しかできてなくても、行こう行こうって言って連れてきたり。で、その辺不完全なものであっても、教師はすごくサポーティブな対応だったので、そういうことによって頓挫することはなかったです。それは大きいと思うんです。		［保］親子関係のよい変化のフィードバック						［保］ポジティブ感情（お母さんも喜ぶ）		
19	LA51	その子はやはりできるできないとか、そういうところに対する反応が大きい子ですか。										
20	A51	そうですね。過敏なお子さんだったんで、出されたものはやって行かなきゃとか、できなかったから行くのいやだなとか、そういうことには割となりやすい子だったとは思います。	［生］性格（神経質）									
21	LA52	そういうことに対して[redacted]も、「まあいいじゃない行ってみようよ」みたいなこともできるようになったってことですよね。										
22	A52	そうですね、そういうこともできるようになりました。で、数学だけはっていう・・。他の教科もできなくはない子だったんですが、とりあえず数学だけはやり通そうねっていうそういう形で。			［生］得意科目	［生］自助資源（得意科目）						
	主訴	**ケースA2　中学生女子　不登校（別室登校）・発達・学習の遅れ**										
	成果	**お客さんでも教室にいる　教科書や黒板を写すだけ　教室復帰　みんなに追いつきたい　わかるようになりたい　意志をきちんと持てる　自分の問題を認識する**										
23	LA53	そうですね。ほかにも何かうまくいったケースとか何かありますか。										［生］問題を過小評価しない。可能性を過大評価しない。強み（自助資源）の活用。対処対象の焦点化する ［生環］困難度が大きいほど環境調整を重視・優先・優先する。強み（援助資源）の活用。援助資源保護者・学校）の調整。保護者・学校との共通理解を重視する ［保］控えめにアドバイスする。相互コンサルテーションの立場を取る。
24	A53	そうですね、やはり不登校の子になってしまうんですけれども、この子は今教室にも入って勉強やっているんですが。もともとちょっと低かったんですよね、一応活動とかができていたので、ここまでできないとは思っていなかった感じなんですが。学習がついていけないということで、教室に入れなくなったり。不登校で学校に行かない時間が長かったので、できなくても仕方ないと割り切って、いわゆるお客さんでも教室にいる。それから教科書や黒板を写すことだけに集中する、そんなことで教室に入りました。	［生］知的能力　不登校状態									
25	LA54	それは先生がアドバイスされたんですね。										
26	A54	そうですね。そこは保護者と担任と共通に理解をして、本人ももちろんそういう気持ちになって。環境が共通理解して底上げしたっていうか。で、学習室で勉強するにしてももう追いつかないので、この子はもう家庭教師でしたね。家庭教師も相当戻ったところから教えてくれる人を探して、それで今かなり意欲的にやっていますね。			［保］情報交換 ［学］情報交換		［生］家庭教師					
27	LA55	教室にはもう復帰したんですか。										
28	A55	教室にはもう復帰したんです。別室登校から教室で、もうずっと登校はしていますね。										
29	LA56	別室登校していた期間はどのぐらいだったんですか。										
30	A56	この子の場合半年ぐらいだったんですよ。										
31	LA57	短くはないですよね。										

32	A57	そうですね。全然来ていないのがやっぱり半年ぐらいありましたね。								
33	LA58	結構大変でしたね。								
34	A58	大変でしたね。								
35	LA59	すごい復帰でしたね。								
36	A59	そうなんですよ。それで保護者面接で。クリニックにもかかって、皮膚が過敏に反応して湿疹になって。もともとアトピーがあって、こんな類じゃ行かれないと自傷行為みたいになったりして。	［生］身体症状							
37	LA60	男の子さん？								
38	A60	女の子です。								
39	LA61	先ほどのは男の子？								
40	A61	いえ、両方女の子です。男の子もいるんですけど、今の話は両方女の子です。								
41	LA62	そうすると最初は勉強についていかれなくて教室に入れないで、約1年いろいろあって解決しましたけど、その子の勉強に対する心理的特性、意欲とか自信とか、それが一年間で変わったとか何かありますか。								
42	A62	そうですね。できるようになりたいとか、こうなりたいとかいう気持ちはすごくある子だったんですが、実際の休んでいた遅れとか、もともと持っている能力というのが普通よりも低そうなお子さんで。	［生］情緒面（意欲）						［生］モチベーション（意欲）	
43	LA63	検査は受けてないですか。								
44	A63	検査とかは希望しないんですよね、本人も。文字を丁寧に書いたり、ものすごく時間がかかるですよ。完成したものを見ると普通か、それ以上かなっていうものなんですが、実際速度が遅かったり、飲み込みに時間がかかるので、もともとそういう子にもかかわらず休んでいたわけだから、かなり負担が大きい。で、担任の先生が教えたりしても非常に難しい。だから、定期試験も受けるんだけど当然点数も厳しいわけですよね。それで、検査はしないものの遅れがあってついていくのが難しいというわけで家庭教師をつけた、という経緯があるお子さんです。	［生］認知特性　困難度							
45	LA64	家庭教師はお母様が自分で見つけたんですか。								
46	A64	本人も、お試しみたいのがあるみたいで。ベテランの人でとか、女性でとか、条件を出して、たまたま波長が合っているんで。今はまだ小学生ぐらいのレベルで、加減乗除っていうか、英語と数学だけ今はやっている。			［生］適切な学習の内容					［保］家庭教師を探すという道具的サポートができる
47	LA65	でも教室に復帰して、それだけ力が回復してきたっていうことですよね。								
48	A65	そうですね。あと体育が割と得意な子だったんですね。そういうのが効を奏したんだと思います。球技大会とかそういうのにも参加できたし。座学的なものがいまいち。	［生］自助資源（得意科目）		［生］得意科目					
49	LA66	部活なんかは？								
50	A66	部活で傷ついたんで、部活はもうだめですね。								
51	LA67	友人関係はやっぱり困ってたけれども・・。								
52	A67	そうですね、やっぱり発達的なものも持っている子だったんで、友達に対しては非常に慎重にしていると思いますね。今は遅れていた勉強を取り戻そうということに集中して、相談室に来ています。			［生］目標の明確化					
53	LA68	その子に何か目標があるんですかね、高校はどこに入りたいとか。								
54	A68	まだ今は頑張ってみんなに追いつきたいというところですね。授業でやっている内容がわかるようになりたいって。			［生］目標の明確化					

55	LA69	それはどうしてですか。								
56	A69	やっぱり置いてきぼりになってるとか、時間的にも50分授業でちんぷんかんぷんなところに、ずっと座って板書だけとか、教科書だけを写しているっていうことに違和感を感じているんだと思うんですね。							［生］不適応感	
57	LA70	自分に対して？								
58	A70	そうですね。自分はみんなよりもできないんだというところに対して、自信を失ったり、傷つきが結構深いので。不登校をしていた原因があるので仕方ないんですけど、本人自身がそういうふうに思っていて。とにかく優先順位の一位は勉強を頑張って遅れを取り戻すところだ、そういう取り組み方ですね。			［生］目標の明確化				［生］劣等感　自信のなさ　傷つき	
59	LA71	そういう意志をきちんと自分で持てるようになったということですね。						［生］自主性		
60	A71	そうですね、それはすごいですね、この子の場合。								
61	LA72	1年間もブランクがあって、それができるようになってきたのは、いろいろと環境を整えたというのもあるでしょうけど、これが一番功を奏したとかありますか。								
62	A72	やっぱりあれだと思いますね。自信を失っていて、私なんてってなりやすいので、そこの中で、毎回相談室に来れてるよねとか、その子のできている行動を伝えたり。あと保護者のサポートですね。		［環］保護者からのサポート		［生］目に見える行動面のプラスの変化				［生］プラスの行動面
63	LA73	どんなサポートですか。								
64	A73	お母さんはやはり、要領が悪いとか直接子どもに言うわけですよね。だから二人一緒に来てもらうと、お母さんの顔色を見ながら答えることが多かったのが、そこらへんをちょっとお母さんに咥えていただいて、お子さん中心でっていうことで。	［生］親子関係 ［保］親子関係　保護者の特性（心理・行動）		［保］子どもへの接し方　親のよい変化が子どもによい影響があることを伝える					
65	LA74	そうすると、お母様が評価の仕方を変えると、その子はもっとのびのびやるとか？								
66	A74	そうですね。自分なんだということがだいぶわかるようになってきた。				［保］支援の成果（子どものよい変化）のフィードバック		［生］問題の自己帰属		
67	LA75	お母さんに気をつかう自分ではなくて、お母さんから言われなくなることで自分がやる、みたいな。								
68	A75	そうですね。親御さんも自分の高校、中学時代は終わったんで、この子のいわゆる学習で、自分の中学時代と今とは全然違うんで、余計なことを言うよりは道具的サポートっていうか、家庭教師を提供したりとか、そういうことで。この子のでき栄えについてとか、イライラしても直接は言わない。それをお母さんとの面談ではカウンセラーに。お母さんが全部溜めておくとストレスだから、全部こちらに言ってくださいね、そのサポートの構造が割とうまくいって。		［保］ネガティブな感情を聴く苦労を労う	［保］子どもの自主を促す	［保］親子関係のよい変化のフィードバック	［生］家庭教師			
69	LA76	そういう形を決めるのは大事ですし、学校の先生たちもこういう風にカウンセラーがやってくれて、お母さんもこういうふうに変われば、先生たちも自分のやることに専念できますしね。		［学］支援の成果（子どもと保護者のよい変化）のフィードバック						
70	A76	そうですね。								

	主訴	ケースB1　中学生（複数ケース）　不登校（保健室・別室登校）　学習の遅れ										
	成果	生徒と先生がつながる　保健室登校の生徒と先生がつながる　その結果として生徒のやる気が上がる　教室に戻る　安心感　萎縮した感情が柔らかくなる　別室での学習が学										
71	I.B30	全校生徒との面談でのアセスメントの中など、勉強自体の相談はたぶん少なくて、あっても不登校の背景の訴え程度とか、そういう感じだと思うんですけど。何か勉強の悩みの話を聞いて、アドバイスしたことで、その子の勉強の悩みが改善したとか、うまくいったとか、そういう経験ってありますか。			［生環］全校生徒との面談での心理教育やアセスメント		［生環］全校生徒との面談				［生環］一時的な居場所である保健室・別室・相談室の活用　別室での学習以外の効果（安心感、先生・仲間との交流）を生かす　別室での学習の限界（復習に限られる）がある	
72	B30	あの、スクールカウンセラーになってからですよね。養護教諭時代だったら。										
73	I.B31	養護教諭も相談受けるという立場ですから、それでもいいです。小学校？　中学校？										
74	B31	中学校。										
75	I.B32	はい、それでいいです。										
76	B32	養護教諭時代は、保健室登校っていたんですよ。そういう子たちが保健室で勉強しているので、自ずと関わらざるを得ない。先生たちから課題をもらってきて、先生が来てくれる時もあるし、先生が来ない時なんかは、わかんないとか言ってると、どれどれって言ってちょっとヒントを出したりしてやったことはありますけど。					［生環］発見者としての養教　Co.が一緒に勉強する					
77	I.B33	そうやって来てる生徒さんは多かったんですか、数的には。										
78	B33	多かったですね。										
79	I.B34	そうやってやり取りしてる中で、勉強のやる気が出ないとか、もうわかんないとか、そんな話になったことがありますか。										
80	B34	よくありました。										
81	I.B35	よくありましたか。どんな話なんですか。										
82	B35	さっき言ったのとつながるんだけど、その時に、先生が自分のことよく見てくれないとか、学力的に低い子なんかはわからないままに放って置かれるので。何て言うのかしら、やっぱり、自分がダメダメなんだなという思いを背負っているんですね。	［生］ネガティブ感情						［生］全然ダメ			
83	I.B36	解決されないまま。										
84	B36	そう、勉強がわからないまま、教室にいる状態が続いていて。それだけではないですけれども、いろいろ教室に行けなくなった背景は、友達関係がへたくそとかいろいろあるんですけどでも。学習面でもわかんなかったって、お客さんみたいになってたので、もういたくなくなっていて、保健室になってしまったという子もいますね。	［生］学力（学業不振）　友達関係　不登校状態						［生］苦手意識			
85	I.B37	そうですね、今の質問は、そういう養護時代に保健室に来る子たちと話ながらうまくいった例、こう、勉強の悩みとか、先生とのマッチングとか、学力面でもいいですけど、うまくいったケースってあるんですか。										
86	B37	う～～～ん。養護教諭時代のときは、たくさんいろんな子がいすぎて、何だったっけな。学習面でうまくいった例？										
87	I.B38	何をうまくいくかっていうのはいろいろあると思うんですけど。勉強のやり方がわかって、少しやるようになったとか。さっきの大野さんだと、授業に出ること自体が実はイヤだったけど、自分の得意不得意をカウンセラーに言われて、あるいは、授業に出やすいように教科の先生に対応してもらって出やすくなったとか。で、自分の得意不得意が分かって、得意なところを伸ばそうと思ったとか、いろんな解決があるんですけど。										

88	B38	こっちから、教科担任の先生に話をして、もうちょっとサポートしてもらうようにっていって、近づいたっていう、成功例かどうかわからないですけど。					［生環］別室での生徒と先生のリレーションづくり			
89		具体的にどういう先生からのアプローチだったんですか。								
90	B39	先生からの、その子に対してですか。あ～～、その子は、そもそももう保健室登校になっていたので、教室には行かない状態だったんで、（先生に）保健室に顔出してもらって、ちょっと見てねとか、そういう対応でしたけど。あ、思い出しました。うまくいった例っていうのは、保健室登校の子があまりに増えたので、その子たちに私が直接教えたりするのではなく、主任の先生に話をして、空きの先生に来てもらって学習を教えてもらうような時間割を組んでもらって。空きの先生が入ってくれた時は、非常に子どもたちもやる気を出して、効率学習ですよね。社会の先生来たり、数学の先生来たりしてやっていたときは、学習はやってたのかなと思います。					［学校］空きの先生の活用（管理は学校） 別室の提案		［生］やる気	
91	I.B40	何人ぐらいたんですか。								
92	B40	その時は、5、6人いたかなぁ。5人ぐらいかな。ただ、コンスタントに来てるわけじゃないんですよ、子どもが、来たり来なかったりだったんで。で、場所も保健室ではなくて他に移して、私が行くような、たまに話しかけに行くって感じにしたときですね、それは。そして、学年の先生に面倒みてもらって。					［生環］学習しやすい居場所づくり ［学］先生の替わりに生徒の相手委をする（話し相手）			
93	I.B41	ということは、保健室とは別に教室を用意して、そこに先生たちが来るようになった。結構大変ですよね、先生たち、このやりくりが。					［生環］学習しやすい居場所づくり			
94	B41	やりくりが大変。空きの先生をチェックして。								
95	I.B42	そのチェックしたのはどなたですか。								
96	B42	主任ですね、学年主任。					［学校］空きの先生の活用（管理は学校）			
97	I.B43	学年主任ですね。それをやるようになったのはどうしてなんですか？								
98	B43	私が言ったからです。					［学校］別室の提案			
99	I.B44	そうですよね。それはどうしてお願いしようと思ったんですか。								
100	B44	やっぱり保健室にいる子どもたちも、学級の子どもなんだから、学びたい気持ちはある。自分たちでちゃんと一応本とか開く子が多かったんで。あともう一つは、私自身が養護教諭の仕事を、すごくたくさんいっぱい抱えていたので、ほとんど片手間にしか、勉強なんかは片手間だったんで。ちゃんと教えてほしいっていうことを、何とかならないかという相談をしたら、じゃあ、考えてみましょうということで、主任の先生ができる方だったんですね。			［学］相互コンサルテーション（支援の方法・方針） 共通理解 協働　役割分担				［生］意欲	
101	I.B45	できるっていうのはそういうマネージメントとか？								

102	B45	マネジメントが。私がやろうとしたことをすごくわかってくれて、大事なことだと思ってくれたので、学年の先生方に話をして、大変だけどということで来てもらった。					［学校］空きの先生の活用（管理は学校）				
103	I.B46	それは1年だけですか。何年か続いたんですか。									
104	B46	2年ぐらいは続いたかな。その先生が持ち上がりだったかな。そういう形式は。あの、別室登校っていろんな学年の子が一緒に入っているんですよ。一番多い学年の主任の先生に頼んだんだけど、1年から3年までバラバラなので学年またがっていました。それで、いろんな学年の先生方が入ってくれたので、その先生が学年が上がって3年になって大変になったとしても、次の学年団の先生の中から、そういうのやってるからってことで、続いていった感じですね。									［学］学校の組織的な動き
105	I.B47	それで何らかの効果ってありましたか。									
106	B47	はい、やはり教室に戻るきっかけとしては、担任ではなくとも、教師と生徒が近づいていく、信頼関係ができてくれば、教室に近づいていくということなので。急には戻れなかったけれども、最終的にそこから教室に戻っていった子もいますね。		［生環］先生とリレーション・信頼関係をつける　別室での先生とのリレーション・信頼関係							
107	I.B48	それはやっぱり先生たちとのつながりができたことによって、どういう気持ちの変化があったんですかね、生徒たちに。									
108	B48	やっぱり自分のために教えに来てくれるっていう、見捨てられてるわけじゃないんだっていう感情は持ったと思いますね。		［生環］安心感							
109	I.B49	そこでやってたのは、もちろん勉強を教わるっていうのがメインですけど、それ以外におしゃべりしたりとか、もちろんそういうのもあった？									
110	B49	ありましたね。やっぱりそこそこね、もう耐えられなかった子どもたちだから、冗談言ったり、私は自分のもってる子で、[redacted]で情動のコントロールを教えたり、学習ではないけど、感情面を教えたりしましたけどね。私も一時間もったみたいな感じで。授業じゃないけど、心理教育みたいな面では持って。		［生環］別室での仲間との交流	［生］別室での心理教育（常道コントロール）						
111	I.B50	先生たちへのリレーションがついて、見捨てられてるんじゃないな、みたいな。他にどういう心理的な変化があったってありますかね。									
112	B50	子どもたちですか？									
113	I.B51	特にちゃんとそれで学級に行けるようになった子たちですよね。									
114	B51	先生たちだけのことではなくて、その小集団で学んだことですね。お友達ができたってことはあったかな。		［生環］別室での仲間との交流							
115	I.B52	それは同じ学年でも違う学年でも。									
116	B52	うん、違う学年でも交流があって、自分だけではないってことで、ほんとに仲間っていうか、自分だけが大変なんじゃないんだってことが若干わかってきて、ちょっと安心感が出たかな。あと、そこで学習という形態はとっているけれども、自分を出してもいいという、やはり安心感かな。そういうのが出てきたので、少し今まで萎縮していたような感情がちょっとやわらかくなってきたかなと。		［生環］別室での仲間との交流			［生環］別室で教室復帰の準備				

117	I.B53	そうですよね。たぶん、勉強が不得意な子たちが多かったですよね。そういうとこに来るっていうのは。そうでもなかったんですか。								
118	B53	不得意な子が多いですね。偏りもありましたね。	［生］特性（学力・認知特性）							
119	I.B54	それは発達的に、知的にも。								
120	B54	うん、ちょっと発達障害の圏内の子もいましたし。あとは、すごく共感性が高すぎるっていうんですかね。ちょっとしたことでも怖がったりとか、びくびくしてるような子は結構いましたね。	［生］特性（情緒面）							
121	I.B55	そうですね。そういう発達的な偏りが多少あっても、勉強が不得意な子がそういう別室のところで、勉強を教わる、先生たちに。最初は抵抗があったんじゃないかっていう気もしますけど、どうでしたか。								
122	B55	そうですね。私、何年かまたがってるんですよね。保健室だから安心していられる子もいました。保健室ではべらべらしゃべっているのに、先生が入って来たとたんに、どっとシャッターがおりたように固まるというような子がいましたけど。その子たちの学年は、もっとも最初だったので、先生たちは保健室にちょっと来て、プリント渡すぐらいで終わっちゃって、卒業してっちゃった子たちだった。その下の学年からはきちっと入ってもらったので、その子たちは結構初めから、こっちのみんなで勉強するお部屋だと言っていて、先生が来るよって言っていたので、特に違和感も構えもなく。先生方が気を遣ってましたね。		［生環］安全基地			［生環］学習しやすい居場所づくり　先生との勉強の機会　別室で教室復帰の準備			
123	I.B56	そうすると、受け入れの体制が、生徒の方である程度できていて、それで勉強を教えてもらっても、それが成り立ったみたいな感じですよね。そういう子たちは、勉強面については何か変化あったんですかね。ちゃんとわかるようになったとか、みんなと同じ進度で進めるようになったから安心したとか。								
124	B56	ああ、そこまでは行ってないです、残念ながら。								
125	I.B57	まあ、違いますよね、やはり。クラスでやってることとは。								
126	B57	やっていること自体に意味があるだけで、学力的には上がったかと言ったら、私はわかりません、全く。								
127	I.B58	じゃあ、やってることにはどういう意味があったんですか。								
128	B58	先生との交流の仕方とか。先生が来てくれるとはいえ、授業と同じことをやるわけではないですよね。すごく遅れてるので、前の学年のに戻ったりしてるので、復習的な面では今まで抜けてたことができたという点では、よかったかなと思いますけど。		［生環］別室での先生との交流			［生環］別室での先生との交流の機会　先生との勉強の機会（復習）			
129	I.B59	前の学年に戻って復習をして、それができるようになったのはよかったってことですよね。それを先生に教えてもらって。そうすると、前のことがわかって、どういう心理的なよさがあったんですかね。その子たちね。								
130	B59	聞いてないんでね、直接。想像でしかないんですけど。								
131	I.B60	想像でいいですよ。								

132	B60	教えてもらった子たちは、自分たちも学級の一員だって気持ちは持ったんじゃないかと思います。		［生環］教室への帰属意識							
133	LB61	学級と同じ一員っていうのは、もうちょっと言うとどういうことですかね。									
134	B61	不登校って、特別室登校、一応来てるけど、自分はもうだめなんだ、学級に行けないんだっていうような思いを持ってる子が結構いて、人をあまり信じてないんですよ、大人を。だから、そういうときに別のクラスの先生だとしても、自分たちのために来てくれたってことで、ちょっと人を信じて、やってみようかなって気持ちになったかもしれないですよね、変化としては。で、学習面で、その場ではだめだって思ってるけど、全く行きたくないわけじゃないじゃないですか。		［生環］別室での先生への信頼					［生］やる気		
135	LB62	できれば行きたいですよね。									
136	B62	行きたいって思ってると思うから、そのためには、勉強わかんなきゃだめなんだっていうのは知っていると思うんですよ。									
137	LB63	えっと、どういうことですか。									
138	B63	要するに、勉強が遅れてて教室に行きづらくなっているという側面もあるわけですよ。	［生］学力（学業不振）　不登校状態								
139	LB64	そうですね。勉強面だけじゃないにしても、さあ入ろうと思ったときに、授業ついていけるかなとか、わかんないかもな、とかね。									
140	B64	それは大きいですよね。だから、ちょっとでも教えてくれることで、その不安が払拭されるんじゃないかな、って感じはしたんじゃないかなって思います。							［生］希望・期待（教室に戻れそう）		
141	LB65	でも、やってることは復習ですよね。									
142	B65	そうです。復習。でも復習だけじゃないですよ。いろんなことやって、先生方も忙しいので、計画的にっていうんじゃなくて、プリント持ってきたり、授業のほんの一部をやったり。長く続きませんからね、勉強。									
143	LB66	時間がってことですよね。									
144	B66	時間や、子どもたちの集中も。すぐいやがる子もいるし、中には発達障害の子もいるし、ウサウサしてる子もいるし。真剣にやってる子もいるんだけど。じゃ、半分やったら半分話みたいなのもありますので、きっちりやるわけではないんですね。だから、子どもたちは、全然やらないよりは復習でも多少満足してたかなと思うし、やってるプリントが難しいとしても、先生が教えてくれるからそれで満足したんじゃないかな、その時点ではね。							［生］集中力　満足感		
	主訴	ケースB2　中学生女子　不登校（別室登校）　学習の機会・友達関係・親子関係									
	成果	母親のよい変化（言い過ぎない）　母親のよい変化（情緒面の支持）　親への不満が少なくなる　自分で勉強するようになる　自学ができる									
145	LB83	そうですね。じゃあ、特に不登校、不登校気味のお父さんお母さんの学習面の見栄について、でもそこが変わって、いいふうに進んだ例ってないですか。									［生］本人の意志・自立性・自律性の尊重 ［保］親子間の関係や感情の相互作用・同時並行的な変化の特徴を知っている
146	B83	ずっと親面談とかをしてきて、結局お母さんが、ああ言わないようにしようって変わって、その子が高校に入り、その子ってすごく本当は能力の高い子だったんですよ。ただ対人関係で。	［生環］親子関係　友達関係 ［保］親子関係		［保］子どもの自主性の重要性						
147	LB84	不登校？									

148	B84	不登校になっちゃった子で、別室登校を後半してたんですけど。能力高くて特技があって、そし[redacted]が上手だったんですよ。それで、[redacted]部がある高校に入るっていうので、すごくいいことだってことになって、お母さんが思っていた高校ではないんだけども、最終的にお母さんも応援してくれて、そこで頑張ればいいやって言ってくれて。	［生］不登校状態　特性（能力）　強み（自助資源（得意なもの））								
149	LB85	親の考えじゃなくて。子どもの好きなこととか強みを認めつつ、親も言わないようになって。で、その学校に入れた？									
150	B85	入れた。									
151	LB86	親がそれを言わなくなって、子どもにいい影響があったと思うんですけど、どういういい影響があったんですか。たとえば、安心したとか。余計な不安が少なくなったとか、何でも自分で決められるようになったとか。									
152	B86	一番なのは、親に対する不満がまずなくなってきたってことですね。親にだんだん当たるようになってて。そういう親御さんだから、子どもがだんだん反抗するようになってきてたのが、そういうのが減ってきたのと、親も悪くないなと思ってきたかもしれませんね。									
153	LB87	親が悪くないっていうのはどういうことですか。									
154	B87	親が悪いと思ってるから、その子が。親が悪いんだって自分が言っているから、学校来れなくなったのは。									
155	LB88	親のせいだって。									
156	B88	ううん、まあ、ちょっとしたことでガーっと言ってきて、学校来られなくなっちゃったみたいなところがあるので。そういう親に対して、すごく不満を持っていたんですよ。だけど、だんだん相談する中で、自分もそうされてきたから、わけわかんないから。で、いちいち相談するようになった、私に。こんな時、言った方がいいんだろうか、言わないほうがいいだろうか、っていうのを聞いてくるようになったんで。		［生］親への不満のはけ口になる			［生環］親との関係の相談役になる				
157	LB89	親との関係ですよね。									
158	B89	うん、私にね。だから、その時は我慢だとか、今言わないととかいうことを言ってきた中で、結構行動が変わったので、子どもも親に対する反抗は減ってきたし。			［生］親との接し方をコーチングする		［生環］親との関係の相談役になる				
159	LB90	そうすると、自分の高校進学に向けて、意欲ややんなきゃとか、準備しなきゃとか、そういうのが変わってきたんですか。									
160	B90	うん、自分で勉強するようになった、言わない方が。学校でも別室でも、担任が入ってくれたんで。担任がこうだよって教えてくれて、自分で自学、やっていましたよね。					［生環］先生との勉強の機会（別室）	［生］自主性			
	主訴	**ケースC1　高校生女子（通信制）　登校しぶり　授業恐怖・家庭環境**									
	成果	**授業を受けられるようになる　授業参加　授業参加が恐くない　卒業・進学・単位のために授業に参加できる　目標を持つ　とりあえず卒業**									
161	LC21	勉強自体の相談は少ないかもしれませんけど、学校来たくないことの背景にある、そういう話でも構わないので。例えば[redacted]んが今までに実際に受けた、そういう勉強についての悩み、どういうのがありましたかね。									［生］とりあえずの解決（卒業）を目指すこともある。高校生での支援は生徒中心。 ［生環］困難度が大きいほど環境調整を重視・優先す
162	C21	授業でもいいですか。									
163	LC22	いいですよ。授業、いいですね。									

164	C22	登校しぶりの女の子だったんですけど、その子は授業で指されるかもしれないっていうのがすごく怖かったみたいで、指された時に答えられないと嫌だ。で、その宿題を自分から先生に言うこともできずに、ついつい授業休んでしまうっていうケースがありました。	［生］ネガティブ感情 不登校状態						［生］恐怖心	［生］逃避行動（授業を休む）
165	LC23	それは実際に相談を受けた？								
166	C23	はい、私が実際に相談を受けたケースです。								
167	LC24	それはどういう風にアドバイスされたていうか、解決策はあったんですか。								
168	C24	それはその女の子とお話をして、先生の方に私から話をすることでオーケーをもらって。ただ行ってる高校が大学のように科目ごとに先生が違って、ホームルームはないですね。だから、担任の先生に言えば事足りるという高校ではないので、特に指される科目というのをあげてもらって、その科目の先生にお願いするという形を取りました。			［生］生徒の代役となって伝える ［学］生徒の代役となって伝える					
169	LC25	それは実際、その担当の科目の先生はそれをくみ取って、ちょっと配慮すとか、そういうことだったんですか。								
170	C25	うん、そういう先生もいましたし、そんなことは甘えになるよって言う先生もいましたし、先生によって違いました。	［学］教師の信念		［学］生徒への合理的配慮を依頼		［学］甘やかしを禁じる考え			
171	LC26	その子はまた続けて相談に来られたんですか。								
172	C26	いや、配慮してくださる先生が何人かいて、少し授業を受けられるようになったら、ちょっと自信がついたのと、地理の先生が、その話をしたらすごく目をかけてくださって、地図を写したりしてる時にそばに行って、この地図よく書けてるねとか、そういうのを言ってくださったらしいんですね。そうしたら、先生が自分に声をかけてくれたっていうのがすごく嬉しくて、その授業をきちんと出るようになり。そうしたら他の授業も少しずつ自信がついてきたのか、出られるようになりましたね。		［生環］先生が温かく見守る 特定の授業が安全基地となる						
173	LC27	その子はちょっと不登校気味？								
174	C27	そうですね。すぐ逃げちゃうタイプだったんです。								［生］逃避行動
175	LC28	その背景にいろいろあって、その一つに授業中に指されるっていうのがあって。そうすると、[redacted]さんのところに何回か相談に来た？								
176	C28	来ましたね。								
177	LC29	それは、じゃあ、授業に行く、学校に行くというのは解決したんですか。								
178	C29	そうですね。								
179	LC30	まぁ、どうにかですよね。そういった授業中に指されるのは嫌だという相談を受けながら、その子にどんな特徴があるというか。例えば指されたらできなければいけないとか、みんなの前で恥をかくのが嫌だとか。何かカウンセラーとしてみて、どういう心理的な特徴があるとか何かありましたか。								
180	C30	まず、1番は自分に自信がない。なので、自分が言うことが合ってるのか合っていないのか、言うことで周りからどう見られるのかが気になってたみたいです。だから、合っているってわかっていれば答えられると思うんですね。							［生］自信のなさ 評価懸念	
181	LC31	他にありますか、その子の特徴は。								

る。

182	C31	あとはまあ、家庭環境が複雑だったりというところもあって、自信が持てないというのが背景にあるのかな。あと、勉強に関しては、中学の時も相談室登校だったんで、授業受けてないんで、当然知っているはずの知識が入ってないというのはありましたね。だから、答えられないんじゃないかというのも本人は不安だったみたいです。	［生］家庭環境　前の学校段階での不登校状態							［生］不安感
183	I.C32	その自信のなさに家庭環境が影響しているというのはどういうことですか。								
184	C32	[redacted]がちょっと悪くて、その後、その相談のあとに[redacted]らしいですけど、[redacted]が悪いのは自分が悪い子だからだ、そんな感じを持っていて、自分の存在自体に自信が持ててなかった。	［生］家庭環境　ネガティブ感情　精神症状（慢性化した不安感・自信のなさ・自尊感情の低さ）							
185	I.C33	そういう広い意味での不安感、自信のなさがあって、それが授業とかそういうのにもあったってことですよね。中学の時もそういう相談室とか、不登校気味だったってことですね。								
186	C33	不登校気味でした。								
187	I.C34	そうすると、中学の時から勉強については、そうすると、何でしょうね。そういう子にとっての勉強、勉強についての考え方とか、何か特徴ありますか。								
188	C34	勉強に対する考え方、う～ん。勉強に対するはわからないですけど、とりあえず何事も嫌なことが起こらず授業が終わればいい、っていうのはよく言ってました。							［生］自信のなさ、恐怖心、劣等感	
189	I.C35	何事も起こらずっていうのは、指されずに。								
190	C35	何か嫌なことが。自分にとって嫌なことが起こらず授業が終わればいいって。								
191	I.C36	それは具体的に言うと。								
192	C36	例えば、指されるとか。例えば、グループで話し合いなさいとか。そういうことなのかな。								
193	I.C37	何が嫌なんですかね、グループで話し合うって。								
194	C37	やっぱり自分の言うことに自信がない。で、周りからどう思われるかすごく気になる。							［生］評価懸念	
195	I.C38	周りからどう思われると思うのですか。								
196	C38	これを言ったら、周りがどう反応するかとか。								
197	I.C39	それで多分、こう言われると嫌だな、みたいなのが当然あるじゃないですか。どうも思われると嫌なんですかね。自分の馬鹿さ加減がわかるとか。								
198	C39	何かこいつ馬鹿だなとか、能力ないなとか、何言ってんだろうとか、空気読めないというのか入るのかもわかんないですけど。何か見下されるのがいやみたいです。							［生］劣等感	
199	I.C40	それは具体的にこういう発言があったとか、何かありますか。								
200	C40	彼女からですか。授業に出てないから、わからなくて当然だよね、みたいな確認をしてきたことはありますかね。						［生］問題・原因帰属（他者）		
201	I.C41	それは[redacted]さんと話してる時に。								
202	C41	はい、話してる時に私に確認してきました。								
203	I.C42	ああ、その子が。自分は授業に出てないから、わからなかったり、指されても言えなかったり、グループで討議できないのも当然ですよねって。								

204	C42	っていうことですよね。その前にいろいろ話はしてたんだと思うんですけど。当然ですよねって言ってきたんで、知らないことは答えようがないもんねっていう話はしたと思うんですよね。でも、自分が知らないということを、正論づけるじゃないけど、授業に出てないからわからない、それは私の能力のせいじゃない、っていうように言ってきたように私には聞こえたので。						［生］問題・原因帰属（他者）			
205	LC43	ということは、どういうことですかね。									
206	C43	だから、自分は能力がもともと低くはないんだけれども、授業にうまく参加できなかったから、今自分は授業についていけてないんだってということを言いたいですよね、きっと。						［生］問題・原因帰属（他者）			
207	LC44	何かこう、自分にも蜘蛛の糸じゃないけど、なんか救いようがあるとか、何とかしたいとか、まるっきりダメじゃないと思いたいとか、何かあるんですかね。									
208	C44	能力がないとは思いたくないですけど、それを思われたくはないんですけど。でも、自分でここで勉強するっていうと、う～ん、それはいいかなって言うんで。						［生］自己効力感の低さ			
209	LC45	そこはちょっっと噛み合ってないですよね。									
210	C45	はい。噛み合ってないです、はい。									
211	LC46	その子、地理の先生が声をかけてくれて、それがきっかけでちょっと授業に出やすくなったってことですけど。出やすくなるに従って、自信がついたんですかね。彼女の中でどう変わったかってありますか。									
212	C46	どうですかね。ただ、授業に出るのが恐くなくなったって言ってました。で、基本的には授業に参加して、勉強ができるようになってどうなりたいというのではなくて、単位をとって卒業をして、何か[redacted]か進学を考えてるっていう。高校1年の時だったんで、相談が。というふうには言ってたんで。とりあえず、単位を取るためには授業に出なければいけない、で、授業に出るのが苦痛ではなくなったというので、まあよかったねという訳じゃないですけど、じゃ、頑張ってねっていうことで。				［生］目標の明確化			［生］恐怖心		
213	LC47	卒業したいという目標はもともとあったんですね。									
214	C47	はい。ありましたね。				［生］目標の明確化					
215	LC48	でも、授業に出れないと困りますよね。そういった意味では背景がいろいろあるにしても、なんとか授業に出なきゃというのがあって、[redacted]が先生たちに声をかけてくださって、ちょっとしたことだけれども、少し安心感につながったんですかね。									
216	C48	指されないと思うと、怖くなかったみたいで。できないことが周りにわかられないで済むっていう。									
217	LC49	その後も授業は何とか。									
218	C49	行ってるみたいです。									
219	LC50	じゃあ、自分の目標に向かって。									
220	C50	とりあえず卒業して、[redacted]関係の仕事に行きたいと言ってたので、[redacted]学校に多分進学すると思ったんですけど。									
	主訴	**ケースC2　高校生女子（通信制）　学業不振・学習方法**									
	成果	**自分の能力に合った学校を選ぶ**									
221	LC51	ありがとうございました。他にいますか、勉強の相談で。さっきの相談ではないですよね、今度一緒に勉強しようかっていう。									［生］将来の適応（就職先）を考える。方針の明確化

222	C51	今度の子はまた別です。								
223	I.C52	はい。じゃあ、その子ってどういう経緯から相談を受けられたんですか。								
224	C52	その子は、養護の先生から、すごくこだわりが強かったり、言ってることの理解が追いつかないから。					［生環］問題の発見者としての養教 ［学］問題の発見者としての養教との連携			
225	I.C53	その子が言ってることってことですか？								
226	C53	そうです。先生が言ってその子が理解するとか、その子が言ってることを先生が理解するとか、その辺のコミュニケーションの相互的な理解がなかなかうまくいかないので、ちょっとどんなものがあるのか、相談してもらえますかというのがきっかけで、彼女と会って。で、その子は本人の中では、最初に会ったころは、そこまで問題意識はないんですね。	［生］本人の特性（発達） 自己認知（問題意識のあるなし）							
227	I.C54	どんな問題意識？								
228	C54	うまく人とコミュニケーションが取れてないとか、そういう問題意識はなくて。でも、話を聞いてみたら、勉強とかどうって聞いてみたら、勉強ができない、ああそうなんだ。ということで、勉強のやり方とかどうしてるって言ったら、自分なりに工夫してるって、どんな工夫してるっていう風に聞いたら、何て言ったかな。覚える時にわかりやすいように書いて覚える、だったかな。書いて覚える。それから、ラインでマーカーを引いて覚えるという風に工夫しているということを、その時に言ったんですよね。で、それでうまくいったのって聞いたら、いや、全然うまくいかないと。中間のちょうど前だったので、中間試験も困るねって言ったら、今、だから気分がすごくブルーなんだって言って。じゃあ、今度一緒に勉強の仕方を考えてみようか。で、そのための資料というか、どういうやり方が得意でどういうやり方が苦手なのか、知る検査があるからやってみる？って言ったら、やってみるやってみるって言って、で、その後保護者にも了解をもらって、WAISをやったって感じですかね。で、WAISをやって、全体的なフルIQも平均より下だったので、まあ知的な部分では、学校生活で記憶にしろ思考にしろ、難しいだろうなっていうのはそこでわかったという状態ですね。	［生］学習方法 成功体験 知的能力検査 本人の特性（知的能力・認知特性、学力） ネガティブ感情				［生］Co.が一緒に勉強する 知的能力や認知特性にマッチした学習方法のコーチング		［生］不安感	［生］学習方法
229	I.C55	その子は何年生ですか。								
230	C55	その子は、うちの学校は単位を取るので、何年生がないんですけど。今18に。								
231	I.C56	何年目？								
232	C56	2年目ですね。あ、17ですね。今ね。17才何ヶ月でWAISをとったので。								
233	I.C57	例えば、WAISの結果はその子や親にフィードバックしましたか。								
234	C57	しました。								
235	I.C58	どんな風にしたんですか。								

と意識づけ。強み（自助資源）の活用。気になる特性（能力の低さと偏り）は早めに対処する。Co.は自分の見立てと本人の現状とのギャップに驚きながらも受け入れる。困難を過小評価しない。
［生環］保護者・学校との共通理解を重視する。
［保］知的発達的困難が大きい場合進学先について明確にアドバイスする。アセスメントによって保護者が問題を再認識できる。家庭の問題についてあえて聞かないことがある。知的能力検査の結果から親の納得感・安堵感が生まれる

236	C58	結果をまず保護者に最初にフィードバックして、こうこういう結果でした、と。そうすると、お母さんの方も、もう中学の時にすでに通常の普通校は難しいって言われてたみたいなんですね。なので、中学の時に本当は面倒見てくれるところって言われたんだけど、ご主人が反対されて。それで、じゃあ、自分で単位をとってなるべく楽に行けるところっていうので、うちの高校を探して来たっておっしゃってました。			［生］知能検査の結果のフィードバック ［保］知能検査の結果のフィードバック／裏付けとなる情報の収集		［生環］進路選択の調整			
237	I.C59	中学の時に面倒見てくれるっていうのは、例えばどういうところですか。									
238	C59	多分、特別支援の学校じゃないかなと思うんですけど。お母さんも特別支援っていう言葉は出さなかったので。					［生環］進路選択の調整（特別支援学校・学級）				
239	I.C60	それは特別支援学校の中学に行くってことですか。									
240	C60	高校ですね。									
241	I.C61	高校選ぶときに特別支援学校にしたらどうかっていう。					［生環］進路選択の調整（特別支援学校・学級）				
242	C61	ことだと思うんです。お母さんは面倒見のいい高校っていう表現をされたので。多分それを指してるんじゃないかなと思うんですよね。									
243	I.C62	お父様が反対された理由ってあるんですかね。									
244	C62	いや～、その辺はちょっと詳しくは聞いてないですけど。お父さんはとにかくそんな高校、そういう高校に行く子どもじゃないって言って、反対されたという風に聞いています。お父さんは[redacted]のお仕事されていて、子どもたちには自分のような仕事をさせたくない。まあ、女の子だから、その仕事にはならないですけど。そういう仕事は避けさせたいという思いがあるみたいです。	［保］保護者の特性（信念・価値観）								
245	I.C63	本人にはフィードバックしたんですか。									
246	C63	本人にもしました、その後で。									
247	I.C64	それはどんな風に。									
248	C64	それは、結果を見せて、結果を見せる時に本人は、点数悪かったって気にして。まず第一声がそれだったんで、この子今まで、点数がいいか悪いかっていうのはすごく気にして生きてきたんだなというのはわかったので、いや、これは点数じゃないんだよ。自分が得意か不得意かをみる検査だからねって言って、説明をしました。			［生］知能検査の結果—のフィードバック／大事な点の意識づけ			［生］学習観	［生］評価懸念		
249	I.C65	結果は数字も教えるんですか。									
250	C65	数字が書いてありますけど、特にその数字にこだわらずに、こういう力は得意だよね。だけど、こういうのはとても苦手だよねっていう言い方で、フィードバックしました。			［生］知能検査の結果—のフィードバック／大事な点の意識づけ						
251	I.C66	その子はどういう風に受け止めましたか。									
252	C66	得意なことに関しては、う～ん、そうかなっていう言い方をしてましたけど、苦手なことに関しては、う～ん、そうだと思うっていう感じでしたね。									
253	I.C67	得意なものについては。									
254	C67	そうかなっていう。									

255	I.C68	ということは、自分でも得意かなっていう認識がないっていうか。								
256	C68	うまくいった記憶があんまりないんですよね、今まで。だから、目で見て形を捉えて同じものを作ったり、同じものを書いたりするのは得意な子なので、その力はとても高いよねっていったら、そうかなーって。でもそれは、例えば、見て書くにしても、板書の写しがすごく遅いのは処理速度が遅いからなんですよね。だから本人の中で、見て同じものを作るのが早いと言われても、みんなよりも遅れるので、それが得意だとは思えてない。	［生］成功経験　自己認知（強み）			［生］強み（自助資源）のフィードバック				
257	I.C69	処理速度が遅いのであれば、多少時間かければできるかもしれませんよね。								
258	C69	そうなんです、できるんです。								
259	I.C70	当然そういうアドバイス、しますよね。								
260	C70	はい、しました。								
261	I.C71	自分で勉強するときに、写したりまとめたりする時、あわてずに、ゆっくりやればいいってことですよね。じゃあ、その結果を聞いて、全体的にはその子は何か気づきというか、変化というか、何かあったんですか。								
262	C71	何か子ども自体は、まだちょっとピンと来てなかったので、今度期末試験に向けて作戦を立てようっていうので、勉強一緒にやることにしたんですけど、お母様の方が、小学校中学校とずっと勉強を見てきて、すごく思い当たる節があったみたいで、いろいろおっしゃってました。	［保］家庭での学習支援		［生］知能検査の結果―のフィードバック／大事な点の意識づけ（ただし十分に理解するとは限らない）		［生］Co.が一緒に勉強する ［生環］保護者との勉強 ［保］保護者の代わりに生徒の相手をする（勉強を教える）			
263	I.C72	例えば。								
264	C72	例えば、時計が全く読めなかったとか。読めなかったっていうのは、数が見えなかっただけではなく、1分が60秒だっていうことを認めたくないですよね。そこを教えるのにものすごく大変だったこととか。あとは何おっしゃってたかな。短期記憶の容量の少なさって言うんですか、その辺も言ったことがすぐ忘れちゃうとか。いくつか勉強をみてきたエピソードと一緒に、お母さんが語られてましたね。あの時こうだったからこうなんですね、みたいな。	［保］本人の能力への理解　知能検査の結果の裏付けとなる情報の収集	［保］親としての「思い」を聞き取る	［保］知能検査の結果の裏付けとなる情報の説明					
265	I.C73	そうすると、お母様にとっては、検査が今までの自分のお子さんに対する見方の裏づけみたいになって、お母様自身は何か変化があったんですかね。例えば、やっぱりこの子こうなんだから、今後の学校の進路とか、今の学校[redacted]ですけど、授業出てくれればいい、卒業してくれればいいとか。主人はこう言ってるけど、やっぱりもうそこそこしかないな、とか。結果を受けて、お母様自身はその子の進路、勉強、学校生活、何か見方が変わったんですかね。			［保］知能検査の結果の裏付けとなる情報の説明					

266	C73	どうですかね。勉強に関してはお母さんなりに今まで工夫してきたことが間違いではなかったんだっていうのがわかって、すごく表情がにこやかになられたことと。それから、今後卒業に向けて勉強してくっていうのは、本人にとって大変なことですよねっていうのを再認識されたということと。進学先のことについては、お菓子を作るのがとても好きなので、そちらの方向にとは考えているけれども、っていうようなことをちらっとおっしゃってたのと。一度に複数のことができないんですね。あとは、お金の観念とかそういうこともちょっと希薄だったので、そこわかってもらうためにバイト始めたんですね。それも、お母さんがすごく心配されてたんですけど、家でお札の数え方をしましたとか、一緒にやりましたとか。で、今、週に2回行き始めました、6月から。		[保]問題を整理して安心感を与える 親としての「思い」を聞き取る	[保]進路についての現状と問題点の情報提供と親の希望の確認		[生環]保護者との勉強			
267	I.C74	どういうバイトですか。									
268	C74	[redacted]です。									
269	I.C75	うまくいってるですか。									
270	C75	本人は大変だって言ってますね。									
271	I.C76	ふふふ。ですよね。									
272	C76	もう、大変みたいです。									
273	I.C77	[redacted]っていうか、それはいいんですか。									
274	C77	大丈夫です。ニコニコ笑って印象はとてもいい子なんで。	[生]強み（自助資源）								
275	I.C78	でも、コミュニケーションがあれだし。									
276	C78	そうですね、コミュニケーションが。ニコニコ笑って、わかりましたとか、ありがとうございましたとか、そういうのはできるんですけど、難しいことを言ってきた時に、多分理解できないかなっていう。	[生]特性（知的能力）								
277	I.C79	ですよね。で、大変そう。何か言ってますか。何がどう大変とか、もうやめたいとか。									
278	C79	[redacted]を通すだけじゃなくて、結局、[redacted]の支払とか、そういう想定外の物がたくさん来ますよね。それへの対処がまず大変。それから、何枚が[redacted]が来たときに、1枚1枚じゃなくて、こう並べてポンポンポンポンて押していきますよね、まずそれができない。1枚ずつやっていくからすごく時間がかかってしまったり。お金を数えるのに、器用ではないので、ちょっと時間がかかるとか。	[生]特性（知的能力・認知特性）								
279	I.C80	で、お母様は続くかなあとか心配してるんですかね。									
280	C80	心配をしてましたね。で、お姉さんがその[redacted]でアルバイトをしてて、で、お姉さんが事故にあわれてケガをした間にその妹さんが入るって形でやり始めたんですね。なので、お姉さんも知ってる。お母さんもよく知っているってことで、周りの理解はある中でできてるかな。	[保]保護者のネガティブ感情								
281	I.C81	お店の方もある程度理解している。									
282	C81	ある程度わかっている。									
283	I.C82	ああ、よかったですね。お母様は熱心に何とか頑張ってほしいって。									
284	C82	そうですね。何とか少しは頑張ってほしいって。で、できなかったらできないで、この子の能力だからというのはあるみたいです。						[保]子どもの能力への理解			
285	I.C83	本人はどうですか。続けられそうですか。									
286	C83	う～ん。大変だと言ってますけど、まだ1ヶ月経つか経たないかなので、今のところまだやめたいとは言ってないですね。									

287	I.C84	そうですね、大変。そりゃ大変ですよね。								
288	C84	大変だと思います、ふふふ。								
289	I.C85	まあ、まあ、バイトの仕事を覚えるのも勉強。								
290	C85	社会勉強ですよね。								
291	I.C86	社会勉強ですから。続けられそうですかね。								
292	C86	いや～、何ともわからないですね。担任の先生ともWAISの結果で、ちょっとお話をして、すごく熱心な先生で、残り勉強みたいなものしてくださるんですね。そうすると、1年が何ヶ月かもわからないんですよ、で、そんな中で、彼女にとっては、作業は丁寧にやるので、そういう方面の就職を考えた方がいいんじゃないかって。			［学］相互コンサルテーション（生徒の特性） 知能検査の結果のフィードバック 相互コンサルテーション（生徒の進路先）					
293	I.C87	どこか。ボーダーよりは下？ でも、手帳とるまでは。								
294	C87	多分、ご家族の理解が得られないからなかなか難しいかな、とは思いますね。高校卒業できちゃえば。	［保］子どもの障害への理解							
295	I.C88	でも自分で探さなくちゃいけないですよね。								
296	C88	就職？								
297	I.C89	はい。								
298	C89	はい。だからもう高校の方に来てるどこか就職先か、お母様がおっしゃるように料理ですかね、パティシエとかそういう方にとか。								
299	I.C90	そうですね。今度その子と、勉強するんですよね。								
300	C90	はい。								
301	I.C91	本人はやる気でいるんですか。								
302	C91	います。数学を持ってくるって言ってました。ふふふ。								
303	I.C92	そうですか。								
304	C92	何をまずやる？って言ったら、とにかく数学が苦手だって言ってたので。		［生］自主性の尊重 選択の尊重						
305	I.C93	どうして数学やりたい、苦手だからですかね。								
306	C93	苦手だからって言ってましたね。								
307	I.C94	できるようになりたいですかね。								
308	C94	ちょっと問題を解きたい、みたいな。		［生］自主性の尊重 選択の尊重						
309	I.C95	ほ～、でも高校の数学ですよね。問題を解きたい。意欲はあるんですか。								
310	C95	意欲はあります。多分、長期記憶に定着しにくいだと思うんですよね。	［生］本人の特性（知的能力・認知特性）					［生］意欲		
311	I.C96	やったことが？								
312	C96	やったことが。								
313	I.C97	その場は何とか。								
314	C97	うん、そうなんだって。すぐに処理だったらまだ行けるんですけど、それが長期記憶に行かないので知識として定着しないかなって。なぜそう思ったかっていうと、[redacted]が大好きなんですけど、[redacted]が好きな他の子と話してる時に、漫画の何巻のあの好きなシーンって、普通好きな子はみんな覚えてますよね。わかんないんですよ、[redacted]があれだけ好きなのに。ということは、いっぱいありすぎてわからないという言い方を何回もしてたので、その辺の記憶のところに。	［生］本人の特性（知的能力・認知特性）							

315	LC98	問題が？								
316	C98	うん、彼女の弱さがあるかな。だとしたら、どういうふうに支援をしてあげたらいいかなというのが、考えがこれなんですけど。								
317	LC99	そうですね，これはでも特別支援の範疇になりますか。								
318	C99	どうですかねえ。特別支援の範疇になるかもしれないです，方略として何かあればいいのかなという気がしてます。	［生］在籍校と本人の特性とのマッチング				［生］認知特性に合わせた学習方法			
319	LC100	何かありますか、そういうの。彼女に使えそうな方略って。								
320	C100	そこがちょっとどうなのかなって、今度やってみてからかな、とは思っているんですけど。								
321	LC101	今までうまくいった経験は多分ない？								
322	C101	ないですね。口で言うのも試してみたみたいなんですけど、お母さんが試したみたいなんですけど。口で言わせて何回もっていうのも、やっぱりなかなかうまくいかなかったっていうので。	［生］学習方法							
323	LC102	そうですね。でも、意欲はある？								
324	C102	意欲はありますね。諦めてはいないところがすごいなぁって思う。								
325	LC103	でも、自信は？								
326	C103	自信はないですね。だからたぶん知能検査の時も、点数悪かったっていうのがまず第一声で、おどおどしながら聞いてきたので。							［生］自信のなさ 自己効力感の低さ	
327	LC104	そうですね。で、そこでさっきおっしゃってたみたいに、今まで結果を気にしてたんだなっていうのは、WAISの結果を知らされた時に、結果悪かったって聞いてきたっておっしゃってましたけど、他にやっぱりこの子って結果を気にしてるんだなあとか、自分ができないことを意識しているんだなあとか、ということってありましたか。								
328	C104	どうかな。結果をフィードバックする時に、お母さんのことは嫌いじゃない子なんですけど、お母さんと一緒のフィードバックは絶対に嫌だって言ってたので。	［生環］親子関係							
329	LC105	それはどうしてですか。								
330	C105	どうしてなんでしょうかねえ。どうしてって言ったら、いや、お母さんといっしょは嫌だって、特に理由は言わなかったですけど。								
331	LC106	結構お母さん熱心ですよね。昔からいろいろ教えたり。								
332	C106	はい、やってきましたね。								
333	LC107	で、[redacted]で、お金の数え方教えたりとか。何かプレッシャーがあるんですかね、その子にとって。								
334	C107	どうですかね。お母さん自身はそんなにプレッシャーじゃないみたいですけど、お父さんがとにかく嫌いだ、とは言ってますね。	［生環］親子関係							
335	LC108	どうして嫌いなんですか。								
336	C108	嫌なことを言ってくるとか、お母さんに強いことを言うとか、って言ってましたね。お父さんが帰ってくると家の空気が悪くなるとか。	［生環］家庭環境							
337	LC109	ははは。そうですか、なるほど。じゃあ、うまくいくといいですね、勉強が。								
338	C109	そうですね。								
339	LC110	せっかく意欲があるんだったら。ちょっとでも自分の得意不得意を生かして、ちょっとでもこうしたら覚えられる、みたいな方略が見つかるといいですね。					［生］認知特性に合わせた学習方法			

340	C110	はい。									
	主訴	ケースD1　中学生男子　不登校　学業不振・学習方法・抵抗感									
	成果										
341	LD14	そうですね，次に、生徒さんからの直接のご相談に絞ってお聞きしたいんですけれども、生徒さんからの学習の悩みで具体的にどういった相談、例えば発達、漢字、記憶、勉強、進路、集中ってありましたけど、もう少し具体的に教えてください。									[生] 実践しながらアセスメントの精度を上げる。Co.の経験と知識によることがある。Co.の経験に基づいたアセスメント
342	D14	つい昨日中1の男の子が訪ねてきて、学校に行きたくないという話になって、何でだろうねって。で、勉強が全然わからない。どういうところがわからないって聞くと、先生が説明するんだけれども頭にあんまり入らないんだって。板書をするんだけど、先生の板書のスピードに合わないんだよって。だから、例えば宿題をこうだよって言われても、ひとつぐらいは書けるけれど、あとは書けないんだよって。そういうふうに授業についていけないんだけど、どうしたらいいかなって。	[生] 不登校状態　本人の特性（知的能力・認知特性）　困難の内容と程度								
343	LD15	その男の子は自分で来たんですか。									
344	D15	そうなんです、そうなんです。先生に「行ったら？」みたいに言われたと思いますけど、でも来て。最初は学校行きたくないんだけどから始まって、根っこは何だろうって考えた時に、やっぱり勉強がわからないって話になって。特にそういう悩みっていうのはありますね。	[生] 特性（学力）								
345	LD16	その生徒さんはあとから学校の先生にフィードバックはされるんですか。									
346	D16	もちろん、もちろんです。									
347	LD17	それはその日のうちに？									
348	D17	ええ、昨日はその日のうちにしました。もう一つは、やはりそういうこと先生に言えないので、忘れたりすると先生にワーッと叱られてしまって、叱られるともう学校嫌なんだと思うってことなんで。やはり具体的にね、中1で何でもわかってるって思わないで、例えば簡単な図を書いてあげるとか個別の対応をしていただけるととても安心するかもしれません、なんてお伝えすると、やってみますってなって。で、来週はどうなるのかな、でも繰り返しフィードバックを続けていくっていう。	[生] ネガティブ感情				[学] 相互コンサルテーション（生徒の特性、支援の方法・方針）		[生] 自尊感情の低さ		
349	LD18	昨日の生徒さんはそういうふうに。									
350	D18	そうですね。									
351	LD19	その生徒さんに対する、[redacted]先生の見立てっていうのを先生にお伝えしてると思いますが、どんなふうなお話ですか。									
352	D19	たぶんこの子は、一回しか会っていないのできちんとしたことは言えないけれども、学習に対する抵抗がとてもあるお子さんだし、もしかすると理解するのがスピードがゆっくりでないとついていけないお子さんかもしれないし、それから、もしかすると記憶、ワーキングメモリーとかそういうところに少し苦手なところがあるので、そこのところを発達の問題も絡んでいるので、配慮して工夫して対応していただくとありがたいなっていう形でお伝えする。だから見立てとしては、学習遅滞まではいかないけれども、そういう面。あとは発達の絡みがあると思いますっていうような。	[生] 本人の特性（学力と背景にある知的能力・認知特性）				[学] 相互コンサルテーション（生徒の特性、支援の方法・方針）		[生] 抵抗感		
353	LD20	具体的には、個別対応をしたり声かけをしてもらったりとか。									

354	D20	そうです，あとは視覚的な情報も。中学校の先生はなかなかそれができないんだけれども、視覚的情報も入れて頂くとありがたいなって，本人に返す時も、字で書けなかったら持ち物を絵で描いたらって言ったら、そうだね絵だったら僕、得意だから、なんてことで帰れたんですけどね。	［生］本人の特性（学力と背景にある知的能力・認知特性）		［生］認知特性に合った学習方法のコーチング						
355	LD21	勉強に対する抵抗感がありそうっていうことでしたけれども、本人がゆっくりだったり、ワーキングメモリがあれだったりってありますけど、気持ちの面に対してカウンセラーとして何か返されることがありますか。									
356	D21	もちろんです。写せなかったらとっても不安になったりいやな気持ちになるよね、そうなんだよって。家に帰ってお母さんに言ってもわかってもらえない。何回も同じこと注意されて僕、自信がなくなっちゃうんだよね。そうかそうか、そんな辛い思いをしてきたよね。でも、そうやって言葉に出せるのはすごいよね、とか、プラスのフィードバックもしながら。		［生］ネガティブな感情の受容・共感		［生］頑張っていることをフィードバック					
357	LD22	気持ちの面でそういう下支えをしてあげるのは大事ですよね。									
358	D22	そうです、そうです。		［生］ネガティブな感情の受容・共感		［生］頑張っていることをフィードバック					
	主訴	**ケースD2　中学生（複数ケース）　学習方法・進路選択**									
	成果	**具体的な学習行動を自ら起こす**									
359	LD56	情報提供の他に、いよいよ決めなければいけないとか、でもいろいろ受験が心配とかあると思うんですけど、そういう話にはなるんですよね。									［生］視点を広げるような心理教育（情緒的かつ情報的サポート）　アセスメントを慎重に行う　環境（進学）が変わることで状況が好転することを知っている
360	D56	もちろんです。そもそもあなたにふさわしい学習の仕方であるとか、あなたが活躍できる高校っていうのはどういう高校なんだろうねっていう。で、子どもたちの頭の中には、[redacted]の普通の高校に行きたいっていうような、そういうカテゴリーしかないじゃないですか。じゃなくて、あなたが生きていく上でどういうところだったら力を発揮できるんだろうね、みたいな、そういう次につながる形にしないと、簡単には決められない。	［生］wantsとneeds		［生］将来（進学先）を見据える大切さを強調　将来（進学先）の生活を具体的に想定させる		［生］認知特性に合わせた学習方法のコーチング	［生］学校観			
361	LD57	そうすると、自分にふさわしい学習の仕方っていうのは、具体的にどういうことですか。									
362	D57	かちっかちっと普通の授業の時間割でやっていけるかな。あるいは、あなたのペースで学習を進めていける学校だったり、あなたが好きな分野で活躍できるところ。例えば、[redacted]の仕事だったら、あなたのペースだったらこういう学校はこういうことやってるよねとか。[redacted]が好きだったら、こういう専門学校も含めてあるよね、とか。何がいいんだろうね、っていうことを、いろいろな情報を入れてあげて決めていく。			［生］自分に合った進学先	［生］強み（自助資源（得意なこと））					
363	LD58	今何も手がない状況ですから、考えればいろいろあるよってことを。									
364	D58	そうです、そうです。									
365	LD59	そうすることによって、どういういいことがあるんですか。									

366	D59	これは去年行った子ですけど、[redacted]で。一切[redacted]で、女の子です。もちろん[redacted]高校に行きたいという希望だったんだけれども、[redacted]高校ではなく[redacted]校もいくつかあるよって。お母さんと見てごらんって言って、3校ぐらい見て、こんな[redacted]な自分でも、自分のことを見つけて待っていてくれる先生がいるっていう感触の高校を見つけて。自分で行って、で、何度も何度も彼女は通って、最終的にそこに。面接もしゃべれないぐらいだったんですけど、そこに行って、最近会ったら髪の毛ひゅっとなって、しゃべれるようになってて。よかったねって。			[生] 自分に合った進学先		[生環] 進路選択の調整	[生] 学校観	[生] 前向き 希望・期待（先生が待っている）		
367	LD60	自分の来年の進路の窓が開いたわけですよね。									
368	D60	そうです、そうです。									
369	LD61	先が見えたことによって今の状況が変わったってことですよね。						[生] 視野の広さ			
370	D61	そうです、そうです。前の自分はふり捨てるっていう決心も育ってきてたんだな、みたいな。						[生] 視野の狭さ 未来志向			
371	LD62	すごいことですね。自分の進路を決めて・・。									
372	D62	感動しますよね。そういう場面に遭遇すると本当に。						[生] 自主性			
373	LD63	前向きになったとか元気になったということの他に、その子が学校や勉強に対する見方に変化がありますか。たぶん自分には自信がついたでしょうけど。									
374	D63	体験に何回か行っているうちに、自分は英語も数学も全然勉強したくなかった。で、別室で一年生からのドリルをやらせてくれって言い出した。						[生] 自主性		[生] 自己決定的な行動	
375	LD64	別室っていうのは相談室とは違う？									
376	D64	保健室で、一応別室で個別で、そこに支援の先生が来てくださっていて。					[生環] 先生との勉強の機会（保健室・別室）				
377	LD65	つまり学習支援で。									
378	D65	学習支援で。退職された元校長先生が来てくださって、そこで中1の数学のドリルから始まって、英語の単語の練習とかも始まって。どんどんそれを進めるようにやって。もちろんベースはゆっくりなんだけれども。					[学] 問題の発見者としての教師との連携				
379	LD66	まあ、前に戻って。									
380	D66	そうです、そうです、復習自分でするって言って。ほー、みたいな。								[生] 自己決定的な行動	
381	LD67	自分から・・。									
382	D67	自分から。子どもたちの力ってすごいなって、感動したりして。									
383	LD68	すばらしい。									
384	D68	ちょっと泣けますね。									
	主訴	**ケースD3　中学生（複数ケース）　成績不振・進路選択**									
	成果										
385	LD69	話は戻りますが、先ほど普通の子で内申が足りない子がいましたが、その子にはカウンセラーとしてどうアドバイスされたんですか。									[生] アセスメントを慎重に行う 自律性の尊重　強

386	D69	今、[redacted]の場合は内申とか関係なくて、面接オンリーで入れる高校があったりするんですよ。本当に何の勉強をしたいのかって聞く訳です。で、自分は勉強全然だめだけど、1つの例を挙げれば、部活が[redacted]を一生懸命やってきたと。自分は高校へ行ったら高校[redacted]をしたいって。勉強はだめだけどそういうのがあったとしたら、じゃあ、あなたはそれが一番やりたいことで自信があることなんだから、それを持って、試験じゃない学校もあるけどどうする、みたいな感じで、担任の先生も巻き込んでやって。で、面接の内容も一緒に考えていって、自分は[redacted]を通して社会に貢献したいみたいな気持ちになって。	［生］wantsとneeds 強み（自助資源）		［生］自分に合った進学先 ［学］相互コンサルテーション（支援の方法・方針）	［生］強み（自助資源）のフィードバック					み（自助資源）の活用 将来の適応を考える ［学］教師を巻きこむ
387	LD70	いいですよね。									
388	D70	そうそう。本当に具体的に、あなたは高校で何がしたいのかっていうのを探っていく。	［生］wantsとneeds 強み（自助資源）			［生］将来を見据える大切さを強調					
389	LD71	目の前の内申っていうことだけでなく、その先も。									
390	D71	そうそう、その先も。じゃないと、もう行ってからだめじゃないですか、っていう形を結構とりますね。自分で本当にやりたいことを見つけようよっていう感じですかね。				［生］将来を見据える大切さを強調		［生］自主性			
391	LD72	それはやっぱり先生たちは言わないんですかね、そういうことを。									
392	D72	そこのところがね、やっぱり先生方、人数がたくさんいるので、一人一人そうやってかかる時間がないんですね。機械的におまえは内申点このくらいだから、このくらいの高校しかないよねって、2、3校ぽーんとやってしまう。						［学］点数主義			
393	LD73	で、任せて選ば せる.									
394	D73	選ば せる。で、しようがないけどこれか、みたいな感じで選んじゃう生徒ももちろんいる。									
395	LD74	人数が少なくても、先生がやっているような、やりたいこと、将来のこと、なかなか難しいですよね。									
396	D74	難しいです。先生方がとても優秀な方が多いので、決めるのはたぶんご自分で決められただろうし、一緒に考えて将来まで結びつけてって、30分や40分では決められないことなんでね。時間が足りないし。でも教育の方向が、あなたが自分で決めなさいってことなんで。						［学］自分で決められるはず			
397	LD75	それって、ぽんと言われた生徒を、一緒に走りながら・・。									
398	D75	来てくれればですよ、来てくれれば。		［生］一緒に走り続ける、考え続ける							
399	LD76	で、それを支えるのがカウンセラーの役割。									
400	D76	そうですね。学習支援も進路支援も少ないですけど。									
401	LD77	進路支援で先生が心がけていることは、先も見てってことだと思いますけど。									
402	D77	先を見ることと、成績にとらわれて進路を選ぶというよりも、自分を知ろうよ。自分がどういう人間でどういうことが好きで、どんなことやったら続けられるのかなっていう、そこのところに気づこうよ、っていうことですよね。先生とは違うところは。			［生］自己理解の大切さを強調 将来を見据える大切さを強調						
	主訴	ケースD4　中学生女子　不登校　進路選択									
	成果	志望校に合格　教室復帰　ぎりぎりの志望校決定　何とかやりとげる									

403	LD78	先ほどの勉強するようになった[redacted]の子もありますけど、学習とか進路の相談を受けながら、うまくいったケース。うまくいったというのはいろいろと考え方があると思いますけれど、他に何かありますか。									[生]視点を広げるような心理教育 生活面の安定（生活リズム、楽しさ）を図る [生環]チャンスを生かす [学]相談室は一時的な居場所
404	D78	3年の半ばまで、完全不登校の女の子ですが、進路が迫った時に自分から相談に来ました。	[生]不登校状態								
405	LD79	完全不登校ってことはずっと家に。									
406	D79	家にずっとこもっていて。	[生]不登校状態								
407	LD80	相談に来られた時は登校したんですか。									
408	D80	その前にちょっと家庭訪問を。たまたま小学校の前の家だったので、足を運んで、来ない？みたいな話になって、それで来るようになったんですね。で、学習は全然して来なかった訳なんですけれど、最終的にその子の場合は本が好きだということもあったりして、普通の高校は当然行けないんだけれども、[redacted]ならば行けるという感じで、[redacted]を選んで行った。[redacted]いやだなと言いながら。でも、あなたは朝起きるのどう？起きられない、みたいに言っていて。午後からだったら行けるかも、みたいな。やっぱり生活の見直しから含めて、[redacted]のここに行ったら何をしたいの。中学生時代に全然思い出を作れなかったから、高校生として思い出を作りたいみたいな話になって。で、[redacted]をえらんで。面接の練習も何回かしてそこに受かった。そしたらそこで今まで友達関係がなかった子が、いろいろな子と友達になって。報告に来てくれたら、今は代表委員になって、やってみたら違う私みたいになって。きっかけがあれば 活躍できる子もいるんだなみたいな。	[生]強み（自助資源） 生活面のチェック 特性（学力）			[生]生活面（できること／できないこと）の評価	[生]家庭訪問 面接練習				
409	LD81	その子はずっと完全不登校だったのが相談室に来るようになって、中学校の間はやはり教室には入れなかったんですか。									
410	D81	最後の頃は入れました。									
411	LD82	すごいですね。									
412	D82	子ども本当にすごいなって。いいタイミングでちょうどうまくマッチングするんですよね。									
413	LD83	そうすると、最初は[redacted]どうかなと思っていたのが、進学について意欲的になってきましたよね。それはその子のどんなところが変わった、どんな心理的変化があったんですか。									
414	D83	不思議ですよね。相談室に行きました。で、たまたま小学校時代に学校に行っていて、その時に友達だった子がたまたま昼休みに来ていた。あ、来てたんだみたいになって、友達と話が弾むようになって、女の子同士で。今、教室すごく楽しい。先生がすごく優しいよ、って。そこでちょっと会話をするようになって。で、先生も大丈夫大丈夫みたいな感じになって。で、教室に行ってみたら大丈夫かも。で、みんな勉強の話とか、試験の話をし始めた。私も、みたいな感じで。		[生]別室での仲間との交流	[生]別室で教室の様子を聞く		[生]別室でのチャンス（たまたまの出会い）を生かす 別室で教室復帰の準備				
415	LD84	それはプレッシャー にならなかったんですか。									
416	D84	ならなかったんですよね、時期が。なかなかそういうケースってないんですけどね。				[学]これまでの成功例の汎化や適応可能性の検討					

417	LD85	その頃は自分は定時って決めていたんですか。									
418	D85	そうです、ぎりぎり。									
419	LD86	それは自分で目標を持って、みんなもやっているんだったら自分は自分でって。									
420	D86	そうですね。1月ぐらいですけどね。ぎりぎり。紆余曲折の中で。									
421	LD87	そうやって大きく変わるものですね。									
422	D87	いやあ、でも、先生もそういうご 経験くさんあると思うんですけど。									
	主訴	**ケースD5　中学生男子　不登校　進路選択・友達関係**									
	成果										
423	LD88	いえいえ、ありがとうございました。他にうまくいった点、何かありますか。									［生］生徒の好きなものを会話の糸口にする　強み（自助資源）の活用
424	D88	男の子ですね。友達トラブルで、中3の10月ごろに、突然学校に行かれなくなったですね。突然でいうか、友達が変なこと言ったみたいで。行かれなくなった。その子は部活をすごくやっていて、それが自分の存在価値だったんだけれども、先生もさじを投げてしまったんだけれども、とりあえず相談室だけには来てくれて。勉強できないんだけども口が達者な子だったんで、それを活かせないかっていって、一緒に志望校を決めて。で、口が達者なところで面接も合格して、今は楽しく行っている。	［生］強み（自助資源） ［生環］友達関係				［生］進路相談	［学］早めの解決志向			
425	LD89	よく相談室はつながりましたね。教室は復帰しなかったですか。。									
426	D89	しなかったです。あいつがいるから絶対いやだって。割と男の子と話が合うんですよ。何の話をするかというと、勉強とか進路どうなのではなくて、その子の持っている・・、その子はスポーツの他に好きなゲームがあった。好きなゲームの話をするんですよ。ゲームの話をしながらついでに進路みたいな。そんな感じで。だから来るんです。		［生］好きなことでつながる　Co.とリレーションをつける							
427	LD90	先生、でもゲームやられる訳じゃないですよね。									
428	D90	しないですよ。しないけど、そのゲームはどうやったらできるのみたいな。									
429	LD91	それは、とうとうとしゃべりますよね。									
430	D91	おもしろいよね、いや、難しいよねとか、こうすればいいんだ・・。ついてはさあ、進路どうする、進路こうするよみたいな。3分の2はゲームの話で、3分の1が進路の話をするみたいな。来る、来る。		［生］好きなことでつながる							
431	LD92	来ますよね。ずっと進路の話だと煮詰まっちゃいますからね。									
432	D92	学校の先生は真面目なので、論文書けてないじゃないかみたいな。もう、行かない。									
433	LD93	ゲームならゲームの話をして、気分が開いてないと大事な話もしませんからね。		［生］安心感を持たせる							
434	D93	そうですよ。									
	主訴	**ケースE1　高校生女子（定時制）　進路選択**									
	成果	**（進路先がはっきり決まらない場合もある）**									
435	LE40	他には例えば 進路っておっしゃっていましたけど、高校生は進路に関わってくると思いますが、どんな相談がありますか。									［生］とりあえずの解決をめざすことがある
436	E40	まず、私はどんな大学に行けばいいんでしょう、っていうそこから。そんな相談もありましたね。	［生環］進路希望								
437	LE41	それは今いっている高校？									

438	E41	C高校です。C高校に行っている時に、[redacted]の子が、前期だったと思います。次の年の3月に卒業予定だったんですよね。それで、私はどんな勉強したらいいのかわからないって、どういう大学に行ったらいいんでしょうって感じでしたね。それで、たまたま相談室に適性検査みたいなものがあったんですよ。職業適性検査か、名前は忘れましたけどたくさんあって、やってみる？って言って、やって、あまりはっきりした反応がなかったんですけど。強いて言えばこういうことに興味があって、こういう仕事があるよね。そのためには大学、こんな学科はどうなのかなって私も調べながら、図書館に行ったり、一緒に調べた感じでしたね。	［生環］職業適性検査進路希望、将来の夢・職業との適性				［生］Co.と一緒に調べる				
439	LE42	何回かそういうやり取りがあったということですよね。									
440	E42	そうです。彼女の場合は4、5回あったと思います。最終的にこれにしますというのはなかったですね。彼女の選択は、卒業してから1年勉強をして受験をするという選択でした。何でなのかなあ。彼女は初め[redacted]高に行ってたんです、普通科。それで2年生の時だったかな、続かなくてC高校に転入という形なんですよね。	［生環］進路希望								
	主訴	**ケースP1　中学生（複数ケース）　不登校　発達・学習方法**									
	成果	**心理的負担が減る　特性のある生徒の学力の伸びには限界がある　基本的なことが最低限ははいっていく　登校回数の増加　気持ちが楽になる　自分に合った学習が行えると**									
441	F29	一応、少人数の空間でできるってことは、すごくはずかしい思いをしないでよかったりとか、一人だけおくれちゃってとか、早くしなさいとか言われないので、気持ちはすごい落ち着くのかなって思うんですよね。ただ、特別支援学級に配属される先生っていうのは、特別そういう免許を持っている先生ではないですね、ほとんど。なので、特別な教材を用意するとか、その子に合った支援ができるかというのは、すごく先生によって差があるので、その辺はまあ少し私たちも言えるところは言うんですけど、なかなかそんなに要求はできないところもあるので、先生のやり方でやってもらってしまっているところは少しあったんですけど、学習面がどういうふうに伸びていったかどうかはわからない、私、自分できちっとそこまで見ていなかったって思うんですけど、毎日学校に来れたりだとか、本人の負担が少なくなって、宿題の量とかも調整してもらいたいと思っても、すぐ動いてくださるので、じゃあ、この子減らしちゃいましょってなるので。ただそれがまあ30人40人の学級だったら、他の人に示しがつかないってすぐそういうのが却下されちゃうところが。やっぱりすぐしてほしいところがやってもらえるっていうのがありがたい。			［生環］安全基地		［生環］特別支援学級［学］先生と一緒に支援を積み上げる	［学］普通級では合理的配慮がしにくいという考え			［生］支援の継続的な評価　慎重なアセスメント（継続する）［学］控えめにアドバイスする　学習指導の主体は教師である　学習の成果はCo.には見えにくい
442	LF30	そのしてもらえるっていうのは、スクールカウンセラーから見てこういう支援はどうですかというところをやってもらえるってことですよね。									
443	F30	やっぱり、すぐ取り入れてもらいやすいかな。									
444	LF31	それは宿題を減らすとか、他にありますか。									
445	F31	宿題を減らすとか、あと、教材をこういうの使ってもらえますかとか、っていうのを言いやすいかな。			［学］合理的配慮・特別支援の具体的方法の提案						

446	LF32	そうですよね。で、それがその子に必要だからなんですけれども、どう必要かっていうのはありますか。								
447	F32	はいはい。あっ。								
448	LF33	アドバイスしますよね。こうしたらどうですかって。それは当然スクールカウンセラーとして狙いがあるわけじゃないですか。例えばどういう狙いでそういうアドバイスをするってありますか。								
449	F33	そうですね。ひたすら書かせるとか、書かせちゃう先生とか、まあ何かこう一般の学級だったら書かせて覚えさせるっていうのがいいって思ってるけど。検査結果とかあると、これやっても全然意味ないからとか、こういう書く能力とか覚えるっていうのは、だいたい何才レベル、小3レベルだよとか言うと、こっちのがいいんじゃないかという感じで、メリットを伝えながら。			［学］合理的配慮・特別支援の具体的方法の提案					［学］配慮が必要な生徒に一般論で対処する
450	LF34	その子に合う、その子のレベルのやり方に合う方法を伝えるってことですよね。								
451	F34	そうですね。はい。								
452	LF35	それはまあ、特別支援関係であればいろいろハウツー本がありますからね。それが、どうしてその子に必要かとか、どういう心理的な良さってありますかねえ。その生徒にとって、それをしてもらうことによって。								
453	F35	あ～、それ、私がして、支援をしてもうことによって、どういうメリットがあるのか。							［生］不安感	
454	LF36	スクールカウンセラーから見て、でいいです。								
455	F36	私から見て、メリットがある、まあ、心理的負担も減るし。もちろん、学習も伸びたら最高なんですけど。								
456	LF37	結果的に。								
457	F37	結果的に。それはもちろん。でも、限界はあると思うんですよね。ものすごく頭がよくなるってことではないっていうのは、何となく自分でもっていうか、やっぱり思うんですけど。ただ、基本的なことが最低限入っていく可能性があるかなって思いますし、たぶん、無駄なことすごいいっぱい教えられてる。その子にとっては、無駄と言っては何ですけど、能率が悪いことをいっぱやらされてるのが少なくなるってことは、やることがスマート化するっていうのは、本人がやっぱりつらくないのかなあっていうか。結局、勉強ができるっていうところもですけど。負担を減らす、なるべく。そして楽しいって思わないと、意欲なんてないので、あの子たち、できない子たち。							［生］負担感　意欲	
458	LF38	つまりその、意欲を上げていくうえで、その子に合ったレベル・内容・方法、何かそういうものをカウンセラーとしてしてあげるってことですよね、アドバイスは。					［生環］合理的配慮			［生］認知特性と通常の学習方略のミスマッチ
459	F38	そうですね、学習面で困って不登校になる子ってすっごい多いので。								［生］悪い特性の悪化
460	LF39	うん、まあそうですね。					［生環］学習しやすい居場所づくり			
461	F39	何かこう、大丈夫なんだよ、自分大丈夫っていうか、ここにいても大丈夫みたいな、居場所みたいな所も提供してあげられればなっていうのはあります。		［生］安心感を持たせる						

462	LF40	そうすると、それ以前は、自分に合わない方法だったり、違うレベルのものだったりだとか、それで心理的な負担が高かったわけですよねえ。それをちゃんと調整してあげると、その辺が低くなって、自分で、自分に合ってるとか楽しいとかっていうふうになって、意欲が上がっていくという、そういうことですよね。									
463	F40	そうですね，登校の回数とか全然変わりますし、全く来なかった子が、週に何回かでも来るっていう結果が見えてるとやっぱり、気持ちは楽なのかなっていう。									
464	LF41	そうですね。実際そうやって学習の仕方が変わると、登校が増えるってことですよね。									
465	F41	はい、はい、うん。									
	主訴	ケースF2　中学生（複数ケース）　発達・進路選択									
	成果	知的能力に無理のない進学先（高校）の選定									
466	LF62	あの、知的な問題とか発達上の問題とかがない子の学習の悩みみたいなのは、受けたことはありますか。WISCとってみたらもう平均ぐらいだったとか。									［生］将来の適応を考える ［保］知的発達的困難が大きい場合、進学先について明確にアドバイスする
467	F62	あー、あるはある。でもそういう子は割と親御さんの支援とかでも何かこう変わっていったりするので。もし取りかかれなかったり、あまりできなかったりていうんであれば、家庭の環境も調整してもらったりだとか、声かけしてもらったり勉強を見てもらったりだとか、それで結構、割と積極的にやってくださる方が多かったかなぁ。	［保］家庭環境		［保］心理教育（子どもの心理や接し方）		［生］保護者との勉強				
468	LF63	で、それでうまくいってるんですね。									
469	F63	何となく、それだけIQがあれば。									
470	LF64	つまり、そのぐらいIQがあれば通常の親ができる援助でも、何とかできるっていう。									
471	F64	そうですね、まあ、結局、メンタルも保つ、まぁまぁまぁできないぐらい。そうですね。なんとなく行っちゃいますね。まぁ、改善するケースもありますし、困り感があれば。微妙に、なんかこう特に変わってないかなと思うところも、何となく、まぁまあ下だけど、乗り切っていけちゃうみたいな家庭も。									
472	LF65	その乗り切るって具体的にどういうことですか。									
473	F65	私、あの、高校、進学とかって持っていった時に、まあ、変な話、すごくほんと低めのところとか、あとは[redacted]職、専門の課程、[redacted]科とか[redacted]科とか、ああいうところに行っちゃえば何とかなるていうか。なのでちょっと知的に低めの少し勉強ができないなっていう子は、進路のほうもすごく気をつけるようにしていて、進路の話もよくするんですけど、お母さんとか担任も含めて。で、少しずつ認められる方には、勉強とかは苦手だけど、手作業とかは得意だから、興味もあるし、ま、料理系の科がある学校とか、本人の得意、不得意の話にもってっちゃうとか。で、なんとか就職までとか。			［保］進路についての現状と問題点の情報提供 ［学］相互コンサルテーション（生徒の進路）		［生環］進路選択の調整				
474	LF66	それは具体的に言うと、支援学校に行くとか、ですか。									
475	F66	いや、支援学校は稀ですけど。									
476	LF67	今の話は、能力的、発達的に問題があるお子さんの話じゃなくて、ほどほどにできない子の話ですか。									

477	F67	そうですね、すごい低い子じゃなくて、まぁ、程々にできない子とか。いや、低い子も含めてですね。進学校とか、軽度の、軽度の知的障害の子の特別支援学校とか、あるじゃないですか。その子の設置に合わせて紹介するんですけど、。だめだということになれば、専門の科があるとか、そういうところを紹介して、メリットがあるとか、英語とか教科書をがんがん読むだけじゃなくて、とか。	［生］本人の特性（知的能力・認知特性）								
478	LF68	将来の、手に職をじゃないけど、自分に合うとか。									
479	F68	割とそれを納得してくださる親御さんは、多いかもしれないし。一応みんなと同じ高校に行きたいという気持ち、それはあるけど。科を選ぶのは割と自由なんで。						［保］学校観・学歴観			
480	LF69	普通校で、様々な科を選ぶ。									
481	F69	その辺でちょっと、一緒に考えていくというのは、できることかなと思って、やってますね。			［保］進路についての現状と問題点の情報提供および親の希望の確認						
	主訴	**ケースG1　中学生女子　適応指導教室　発達・学習の遅れ**									
	成果	**飛ばし飛ばし学習を進める**									
482	LG48	次に、教育センター、指導教室あるいはスクールカウンセラーとして、学習の相談でうまくいったケース、これはいろいろな意味でうまくいったなというような、そういうケースを具体的にいくつか教えていただきたいんですけれども。					［生］適応指導教室で勉強を教わる				［生］強み（自助資源）の活用　得意な科目の指導を通したアセスメント
483	G47	例えば、ある子は本が好きで読んでいたので、じゃあ読書から入っていこうかなって。で、読んでいって、ちょっと声出して読んでくれるっていうと、ちょっと読み方が違っていたりとかあったんで、その辺から漢字に入っていって、読解の問題っていう形で。で、コミュニケーションがついてきたんで、数学もきらいだって言うけどやってみようか、っていう形で。ずいぶん学習しようという気持ちが出てきて、結局もう、飛ばし飛ばしですけど。中学3年の最後には因数分解も分かり、高校に進学した子がいました。	［生］本人の特性（知的能力・認知特性）	［生環］Co.とリレーションをつける			［生］認知特性に合わせた学習方法のコーチング		［生］意欲		
	主訴	**ケースG2　中学生男子　適応指導教室　発達・学習方法**									
	成果	**機器を用いた認知特性の補い**									
484	LG49	他にはいかがですか。今のは教育センターの話ですよね。									［生］強み（自助資源）の活用　気

485	G48	教育センターなんですけど、また。僕は頭が悪いから、小学校1年生のときから先生の言っている意味がわからなかったという子がいて。そんなことないと思うよ、あるある大辞典とか、そういうのはテレビで見るとわかるからって。多分、目からの方が強い子だと思うんですけど。その子に、計算のやっているときに聞いたら、見ているだけで途中式を書かないので、何で書かないの？他の先生は、書かないとだめだって言ってるんですけど。聞いたら、僕はそういうやり方じゃできない、まず小学校1年生のときから、先生が１０の束にしているのが僕にはわからなかった。僕は、7+8だったら、5と5を足して残りで。そろばんと一緒ですよね。そうかーって。これはどうやるのって聞くと、僕は途中式は書けないのは、お金で計算してるからですって。どういうことって聞いたら、350円、352円を2人で分けろって言われたら、100円玉3個頭に浮かべて、100円玉1個と50円玉と。そういう形でやっているって言うので。そうかー、じゃあ、割る5だったらどうするのって聞いたら、そういう時はめんどくさいから計算機を使えばいいから。全然困らないって。まずそこのところが分かって、そうかこの子はこの子のやり方でやっている。で、熊谷先生の長所活用型の本を見たら、そういうやり方の子が継次・同時でいるっていうので。そうかこの子には、そういうやり方を探してフィットさせて説明していかないとダメなんだなと思って。やっていったら、黒板には書かないでくれ、書かれるといやなんだ、紙でやってくれるといいってことで、その子と、他の子も言ってましたので、紙に書いて。で、2x＋3yとか言うと、聞いているだけで嫌になっちゃうから、言わないでって言うから。赤でこれとこれって、赤はx、yは青のところって形で、これとこれと合体してこうという形で、数学ではない言葉で言うと入っていくんだなってことで。その子も、因数分解までできてましたね。だから、	［生］本人の特性（認知特性、学力）　強み（自助資源）　学習方法	［生］安心感を持たせる			［生］認知特性に合わせた学習方法のコーチング	［生］自己効力感の低さ	［生］苦手意識　全然ダメ　抵抗感	［生］認知特性と通常の学習方略のミスマッチ　学習方法 ［学］配慮が必要な生徒に一般論で対処する	になる特性は重点的に対処する　実践しながらアセスメントの精度をあげる　Co.の経験と知識によることがある　支援の継続的な評価
486	I.G50	その子はWISCはとってたんですか。										
487	G49	とっていなかったと思います。とっていたとしても最後の方だったと思います。だから、利用はできなかったですね。										
488	I.G51	その子は男の子？										
489	G50	男の子です。										
490	I.G52	その子は男の子。さっきお話してたのは女の子？										
491	G51	女の子です。										
	主訴	**ケースH1　高校生女子　進路選択・受験不安・健康面の問題**										
	成果	**支援を継続させる　進学先で自分に合った未知を見つけられる　生きたまま高校を卒業する　視野が広がる　様々な活動・交流を通して将来の職業に対する見方がひろがる**										
492	I.H29	自分の気づきを、どんな小さいことでも増やしながらということですよね。そういう選択の悩みとかで、何が解決かというのはいろいろありますので、志望大学に入るのか、でも自分で将来のビジョンを持って受験できたのか、まあいろいろありますけど。先生からご覧になっていて、何かこううまくいったケースってありますか。この15年間のケースの中で。										［生］健康面にも着目する ［保］高校生のカウンセリングは生徒主体で行う　保護者の協力・理解が得られない場合の教師とCo.の連携
493	H28	そうですね。うまくいくっていうよりは、結局大学を受験するまで、最後までサポートしたケースの方が多くて。結局大学に行ってうまくいく子はいっぱいいるんですけど、高校の間になかなか解決はしないなって。受験が終わらないことにはすごく解決しないなと日々思っています。	［生］精神症状	［生］一緒に走り続ける								

494	LH30	普段感じている不安、ストレス、体調不良ですよね。								
495	H29	で、まあ、高校生の間ずっと定期的にお話聞きながらサポートして、大学行ったらすごくこう不本意な入学の子もいて、大丈夫かなっていう子もいっぱいたんですけど。大学行ってまた時々報告に来たりするんですけど、またそこで、自分に合った道をうまく見つけられているというのが、まあうまくいったなっていう。とにかくこう生きたまま卒業させるっていうことが私たちの目標なので、ほんとにもう生きるか死ぬかみたいになっちゃう子が高校生だといるので。元気で、まあ心は元気じゃないかもしれないけど、生きた状態で卒業させて、何とか大学入ってやっていけたっていう子が、やっぱり一番よかったなと思うケースですかねぇ。						［生］自主性　未来志向		
496	LH31	具体的に大学入ってから、どんな気づきがあって将来これになるっていうのが決まったとか、何かありますか、具体的に。								
497	H30	そうですね、具体的に何年か前の子で、最初絶対に[redacted]大行くって言ってて、だんだん無理だってわかってきて、つらかったんだけど。結果、うち学校、K高校なんですけど、割と多くの子がK女子大に行けるんですね。で、結局そこしか受からなかった子がいたんですね。職業も最初は官僚にになるって言ってたんですけど、だんだんだんだん、その子、体にもハンデがあったので、いろいろこう賢い子だったんだけど、うまくいかなくてどんどん落としていって。でも何かこう大学行ったら、そういう学歴とかステイタスのある職業じゃなくてもいいのかなって思えたみたいで、とにかくいろいろな活動やって。	［生］本人の特性（身体）					［生］大学観　学歴観　視野の狭さ		
498	LH32	サークルとか？								
499	H31	はいはい、いろんなところで。高校ではできないような活動をする中で何かうまくいったって言って、体調もだいぶよくなって、就職活動も終わったから報告に行くねという電話をつい最近もらったんですけど。	［生］健康面にも着目する							
500	LH33	何学部に言ったんですか。								
501	H32	[redacted]っていったかな。								
502	LH34	[redacted]。うん、最初官僚ってことは、法学部とかだったんでしょうけど、まあ[redacted]行って、視野が広がったてことですよね。そうすると高校在学中に[redacted]大から下ろしてきますよね。下ろせたのはどうしてなんですか。								
503	H33	結局、模試の点数が出なかった時に、CとかDとかばっかりだった時に、時間とのせめぎ合いの中、すごく自分をさらにもっとむち打って勉強して上げなきゃみたいな。本当によく勉強はしてたんだけども、でもやっぱりまずは体だよねって。			［生］健康の大切さ				［生］現実と理想のギャップ	
504	LH35	あ～、じゃあもう体に来てたんですか。								
505	H34	もうすごい体もぼろぼろになりながら勉強してるのに。	［生］健康面にも着目する							
506	LH36	それ、おかしいですよね。								
507	H35	CとかD判定しか出ないっていうので、世の中的に有名な大学っていうのもいいけれども。それだけじゃなくてやっぱり元気にやっていけるとこがいいよねって、ちょっとずつですけどね。A大学になり、B大学になりみないな感じで、ちょっとずつ下げていったんだけれども。現実模試の成績って数字で出てくるので。			［生］健康の大切さ　自分に合った進学先　自己理解の大切さを強調					

508	IH37	はっきりですからね。								
509	H36	はい。そこですよね。で、割とやっぱり学校はぎりぎりまで頑張れっていう指導をするんですけど、私の方は、とにかくあなた今よく頑張ってるし、もう体壊しちゃうよって、勉強もこんだけやってるんだから、まあ、いろいろな大学行ったっていろいろなことできるよね、みたいなことをできるだけ伝えたいなと。まあ、本人がね、なかなか納得はしないのですけど、それはもう回数重ねていって、って感じですかね。		［生］継続したカウンセリング	［生］健康の大切さ	［生］頑張っていることをフィードバック		［学］大学受験についての学校の方針		
510	IH38	体はどんなふうに出てたのですか。								
511	H37	そうですね、アトピーがひどくなるとか、元々線の細い、体が弱い子なので、倒れるとか気持ち悪くなるとか、学校来れない、お休みしてしまう日があるとか、そんな感じで、別に不登校になるとかそういうのではないけど、もう具合が悪くて学校休んだり、保健室で寝たり、帰らなくちゃいけなかったり、という感じが続いてました。	［生］健康面にも着目する							
512	IH39	その子のご両親は、下げることに対してどうだったんですか。								
513	H38	すごくネガティブでした。それはもうもっと、何て言ってたかな。[redacted]大学以外は大学じゃないとか、[redacted]以外は認めないとか、いろいろなことを言ってたようなんですけど。それはお家の方の考え方、いろいろあると思うんですけど。高校生の場合は、保護者呼んで話すというよりは、本人とってする場合が多いので。その子の場合は、保護者と私が直接ではなく、担任と私と子どもと話して。担任がよくわかってくださったので、そこは、もうこの子にはこれ以上無理させられないよねっていうのは、こっちで共通理解した上で、できるだけ応援しなきゃいけない。でもその担任の先生は、自分は進学クラスの担任だから、みんなにはがんばれがんばれって言い続けなければいけない立場なのが辛いけど、一人で呼んだ時は、よくやってるよねとか言ってもらうようにして。できるだけ学校では表向きはやれやれって言ってるんだけど、今のままでよくやってるよっていうサポートはしていきたいなっていう。だからお家までは、その子のケースはなかなか手が回らなかったですよね。			［学］困っている生徒の心理や接し方の説明	［生］頑張っていることをフィードバック		［保］大学観　学歴観		［学］受験勉強を優先した指導・学級運営
514	IH40	じゃあ、最後まで両親との葛藤みたいなものはあったわけですよね。								
515	H39	はいはい、ありました。			［生］ネガティブ感情を受容・共感する					
516	IH41	でも、学校で、先生と担任の先生とかがサポートしてくれるから。不本意というか、不本意ですよね。								
517	H40	不本意だったと思います。全部落ちて、もう誰でも行けるって言ったらおかしいけども、学校に所属して普通にやっていれば行けるし、進学クラスの子が行く所ではなかったんですけども。そこに入って。でも最初はそこにすごく心配をしていたんだけど、そこで頑張れてるってことをすぐ報告に来るので、担任とか私たちに。だからそれはすごいよかったねって。		［生環］志望通りの進路決定にならなかったときの心理的配慮		［生］目に見える行動面の変化をフィードバック　頑張っていることをフィードバック		［生］視野の広さ		
518	IH42	そうすると、受験が終わった段階、卒業の段階ではやっぱ（気持ちが）落ちて。								
519	H41	うん、落ちてました。入るまでは。	［生］ネガティブ感情							

520	LH43	それはご心配でしたね。								
521	H42	はい、心配でした。本当に続くかなっていう心配をしたんですけど、割と社交的な子だったので、新しい友だち見つけたり、大学って学校の中だけの友だちでなく、学部を超えても、サークルとかいろいろな活動できるよ、なんて話をして、そこに、勉強もやってくれないと困るけど、それ以外のよさはあるよってところは伝えながらっていう感じでしたけど。	[生]強み（自助資源）		[生]将来（進学先）の生活を具体的に想定させる			[生]視野の広さ		
522	LH44	少しは支えになったんですかね。								
523	H43	どうですかね。でも本当に行って最初どうかなっていう心配はしましたし。で、大学にも今学生相談室があるじゃないですか。なので、まずそっちの紹介をしておいて、今までこっちに頻繁にき来てたので、次はそこに行くんだよっていう話もして。本人すぐそこにつながって、話もしたみたいなんですけど。			[生]リファー先		[生]リファー先の確保			
524	LH45	よかったですね。そうやってつながったんですね。その子が大学入ってからプラスに働いたのは、今おっしゃっていたように、本人が社交的だったからなのもありますけど、そういうよさが先生たちからも言われて、レベルだけじゃないし、いろいろね、そう言われて、それが社交的なところで広がっていったんですかね。								
525	H44	ねえ、何か本当に、お勉強もする子でしたけど、それ以外の部活動みたいなものや、生徒会的なものだったりにも興味をもって、クラスの活動とかもよくやる子だったので。そういう力を持ってたのは大きいなとは思うんですね。	[生]強み（自助資源）							
526	LH46	それが存分にできるのって大学になってからですものね。高校時代も、もうちょっとやってもよかったじゃないですかね。勉強のプレッシャー与えないでも、そんなに活躍できる。で、自分のよさを、そこに近ければもう少しこう。								
527	H45	そうなんですよ、もう少し楽しく過ごせたんじゃないかなと思うんですけど、なかなかね。ちょっとやっぱりそこが難しかった。とてもね、中学からいていい子だったんですけど、受験の時2年ぐらい、本当に大変でしたね。								
528	LH47	貴重な話ありがとございました。								
529	H46	いえいえ。								
		（中略）								
531	LH59	でも忍耐力がつくためだと思うためには、やはりやらされ感じゃなくて、自分で選択しながらですよね。先ほどの[redacted]大から落ちてって、その子は、最後は自分で決めてやってるとか、自分のためにやってるとか、そういう意識はでてきましたか。								
532	H58	そこに関しては、自分のためにやってる子だったんですね、そこは立派だなって、精神的にも自立した子で、やらされてるからやるんじゃなくて、自分がより上を目指したいから。まあ、いろいろ焚きつけられてる部分もあったけど、でもちゃんとそこに意思もあり、勉強に関しては誰が何も言わなくても、自分で必要なことをやる子だったから、そこはね、立派だったなって。						[生]自主性　目標	[生]意欲	[生]プラスの行動面
533	LH60	元々そういうとこがあったんですかね。								
534	H59	はい、力のある子でした。	[生]強み（自助資源）							

535		（中略）									
536	I.H71	そういう調整がね、中高生でできればいいですけど。さっきの東大から落ちていた子は、調整ができるようになったんですか。									
537	H70	それはもう、うるさく言ってもできなかった。もう寝なきゃもたないよ。あなた体弱いんだから寝なきゃもたないよって言うんだけど、やっぱり頑張りすぎちゃう。また倒れちゃったとか言うから、いやいや、倒れるのはアウトとか言って。			［生］健康の大切さ	［生］自己調整力					
	主訴	**ケースI1　中学生（複数ケース）　進路相談・学習方法**									
	成果	**生活全体が楽しく過ごせるようになる**									
538	I.I26	全校生徒との進路相談をされた後に、個別に相談に来られるそういう悩みを言う生徒さんに対しては、どうアドバイされるんですか。			［生環］全校生徒との進路相談での心理教育や情報提供						［生］生活全体が楽しめるように強み（自助資源（得意なもの））の活用
539	I26	勉強だと、まず得意なことを聞きます。体育とか図工とか音楽とか。国語は苦手だけど、社会もそれも特化して地理が得意だとか。それでどうしてそれが好きなの、次はそれを頑張ってごらん、いい点数をとってごらんって言って。その時に、君は勉強が不得意だから、全部の科目をやろうと思うと疲れるから、地理プラスもう一個、不得意なものを何か頑張ってごらんって言って。中学のときは、先生たちは、成績悪いと落第するぞって言うけど、そういうことはないって言って。モチベーション、本人のモチベーションが高くなるようなことは、話していたと思います。	［生］強み（自助資源（得意なもの））	［生］モチベーションを支える	［生］目標の明確化				［生］モチベーション		
540	I.I27	得意なものを伸ばすというアドバイスですけれども、通常は、苦手なもの頑張れとか、苦手なものもやればなんとかなるとか、そういうことを言うと思うんですけれども。それをあえておっしゃらないのは。									
541	I27	相手がね、勉強に対する恐怖心が強い、これまで失敗経験が多い、それで、相手もこれまで重々に言われている、だから私があえて言わなくてもって思って、そういう言い方をしています。						［生］成功／失敗経験から来る自己認知（自信／不安）	［生］恐怖心		
542	I.I28	それは経験的に、苦手な子達にそれを頑張れといっても、やる気のない子たちということが経験的に分かっていたということですか。						［生］成功／失敗経験から来る自己認知（自信／不安）	［生］やる気		
543	I28	そうですね。それは私のツールなので、やんないといけないことはやるんだよという枠の中で会うので、そういうときに生徒たちが、自分の苦手なこと言われたら、散々言われたことを言われた。関係を悪くしたくないということもあるので、相手が今まで言われていて嫌だった事は敢えて言わないという姿勢だったと思います。		［生］Co.とリレーションをつける安心感を持たせる							
544	I.I29	関係をうまくとるというのは、先生と生徒さんってことですね。									
545	I29	そうです、そうです。									
546	I.I30	関係をうまくとるという理由は、どういうことですか。									
547	I30	関係うまくとらないと、こっちの言うことが、相手にうまく入っていかない。		［生］Co.とリレーションをつける							
548	I.I31	はいはい。									
549	I31	それから、相手から、必要な情報を、僕が知りたい情報も、出してくれない。だから指導が成立しない。そう思うのですね。		［生］Co.と信頼関係をつくる							

550	I.I32	はい。そういう必要な情報というのは、先程の話をうかがっていると、夢に向かって、今がどうかっていうのがあって、そのために日々勉強どうするかとか、塾に行ってるとか、こういうふうにやってみなさいとか、そういう情報が大事なので、それで成績を上げたいので、関係を良くしたいということですね。									
551	I32	その、成績を上げるということが、本人にとって、一般的にはいいことですけれども、成績を上げるために、友達との関係を切って、というのもありますので。成績を上げるというのが、最終目標ではないので。毎日の生活を、学校の生活を、モチベーション持って、楽しくすごしていけるような、というのが背景だったと思いますけどね。									
552	I.I33	そういう意識でやってらっしゃるんですね。成績を上げるというのは、最終手段であって、その前に、関係を良くして、モチベーション上げて、いろんな情報を得て、それで何とかつなげていきたいってことですね。									
553	I33	そうです。									
	主訴	**ケースI2　高校生（複数ケース）　進路相談・学習方法**									
	成果	**大学受験の詳細が決まる**									
554	I.I34	今のは中学生の話だったんですけれども、高校生の特徴ってありますか。									（特になし）
555	I34	高校生になったら、もっと具体的な出口の話、大学だったら文系か理系か、それがそのまま現在の選択科目のことに話がつながるので、現実的な出口の話が多くなります。それから、この学校では、最近のことになりますが、一般受験する生徒が少なくて、学校と大学の関係で、指定校推薦を使って、受験することが多いので、その場合は、校内選考、指定校推薦が取れる成績を取っておかなければならないので、その校内の成績は、試験の成績と、一般の授業の普段の点数で決まるので、ある程度進路が見えてきたら、そこに至るまでの、具体的な道筋と、その成績をとるための具体的な方法、それを話し合うことになります。			［生］成績の確保の方法　志望する大学・学部の情報						
556	I.I35	具体的には、こういう相談の時に、こういうアドバイスしたとか、何かありますか。高校生に限って。									

557	I35	う～んと、具体的には、高校生たちは、指定校推薦とか、難しいところだと、校内成績は4.2、これがA評定になるんですけど、これをとらなければならないですね。4.2というのは全部の科目の成績ですので、4.2という点のことだけを考えれば、点をくれる教科というのがあるので、体育の授業で、芸術の授業、こういう授業は、本人がやれば点をくれるので。そういうことを考えて、教科平均を上げるには、どういう教科を取ったらいいのか、それが本人の満足にかなうのか、微妙なところですよね。そういうのを相談したりして。後は、過去のいろんなデータが蓄積されたされているので、具体的に彼らが知っている先輩の個別名を挙げて、この先輩はあの大学に入ったけど、高校1年のときはこうだったよというような具体的な情報をあげることがあります。それから、勉強方法にしても、具体的に、この先輩は、[redacted]塾のなんとかコースに行ってたけれども、あんまり良くなってかったよとか、じゃあ君ならば、塾に行くのか、通信指導であるのか、学校の授業だけであるのか。本人に合ったこちらが知っている情報提供をする、そういう学習をする方法、スタイルですけれども、本人にとってどんなのがいいか、そういう中情報提供する。そういうことになると思います、高校生は。それは中学生にはないと思います。	強み(援助資源)		[生高校生のみ]成績の確保の方法　予備校　先輩のケースなどの情報				[生]満足感		
558	I136	学習のスタイルというのは、具体的には、塾に行ったほうがいいのかとか、この問題集がひとりでできるのではとか、そういう具体的な方法ということですか。									
559	I36	ぼくは数学を教えていたので、参考書は何がいいか、という質問がありますよね。そうすると、数学の[redacted]は4種類あって、1番難しいの選んでると、これは本人に合っていないので、君はこっちをやったほうがいいよとか、[redacted]の何々コースをやってもいいよとか、そういう本人にあった学習方法の情報提供。あとラジオの何々コースは、30分で終わるからいいよとか、すぐ力がつくよとか、そういう教育方法についての情報提供ですね。	[生]本人の特性（学力）		[生高校生のみ]予備校・参考書などの情報	[生]援助資源	[生]作戦会議				
	主訴	**ケースI3　高校生（複数ケース）進路相談・学習方法・生活の工夫**									
	成果	**本人の希望通りの進学　進学先に納得する**									
560	I137	はい、ありがとうございました。では、次の質問なんですけれども、そういった中で、うまくいったケースというのは、何かありますか。相談にのりながらうまくいったとか、そういう具体的な例とか、あるいはそういうのをまとめてお話しいただくか、何かありますか。どんなのが、先生的にはうまくいった例なのか、お話しいただければと思います。									[生]生活面の安定（生活リズム）を図る [生環]援助資源の活用 [保]面談での参加者（生徒・保護者・教師）の考えや気持ちの仲介

561	I37	だいたい6割がくらいは、うまくいったというか、思いますが。何をうまくいったかというと、本人が希望した進路に、高校1年生の段階でね、本人が希望したとおりに卒業後うまくいった、ま、中身は置いといて。うから6割はうまくいった、そう思います。で、それの具体的な内容は、やっぱり高一のときに、そういう情報提供して、それが、本人の成績として、毎回成績会議ありますので、でてきている。出てこない場合には、教科担任と担任に話をして、あの子はこういう学校狙ってるんだけどね、何年前にはこういう先輩が行ってるんだけどね、あいつはどうかねという話をして、教科担任の方から、いやちょっと難しいとか、足らないとか、そういう話があって、そうしたら担任の方から、こういうドリルをやれとか、問題集、ま教育方法、そういうのを私だけではなくて、単に、教科担任、それからそれから部活で話がつくなら先輩ですね。先輩なんかに、もちろん先輩と本人の仲が良くて、先輩があらかじめ後輩の進路先を知っていると、先輩にかまをかけて、あいつどこ狙ってるか知ってる、とか聞いて、もし知っていれば、じゃああそこに行きたいなら何やればいいかなとか聞いて。その後は指示しないんだけど、先輩が何か言ってくれる、そういうのを期待することがあります。うちの学校は、卒業するときに卒業生の声っていう冊子があって、そういうなかで、僕は誰々先輩からこういう話を聞きました、あとからわかることがあるので、因果関係ははっきりしないんですけど、そういうことがあるのかなって思います。環境調整ですよね。情報の環境調整と、本人のモチベーションを上げるような生活上の工夫、そういうのを校内の担任、それから、そういうのを、言葉は悪いが、生徒のリソースも使って、そういうのしたいなぁと思って。そういういくつかの事は、あとから振り返りをして分かることがあって、高一のときに思っていた進路に進めた。					［生］先生・先輩の活用　生徒のリソースの活用		［生］モチベーション		（調整・代弁・折り合い）
562	I37	あと、親の説得っていうのはありますね。本人はこういうところ行きたいけど、親はそう思っていいない。そういうのありますね。具体的には高校3年生の時に、3者面談があって、おもに担任だ、親御さんに、本人の希望がこうだと確認をして、来られない人には、アンケートとか、あるいは電話をして確認して、やった時に、子どもは一般受験したい、親は指定校推薦をさせたい、そのためにこの学校に入れた、話がもめると、本人と親と担任と私と、4者面談になるんですけど、それで話をして、妥当なところに収める。本人が力がないのに、やむにやまれぬ、親への反抗かもしれないけれども、そういうときには、模擬試験とか受けてもらって、現実の点数を知ってもらって、それで親に見せて、親御さんどうしますかと聞いて、あるいは過去のデータを見せて、こういう感じですよ、難しいですよ。そこは親子間の調整と、希望の調整ですよね。それで、さっきの成功例ですけれども、福祉系に行きたい.それでそういうとこに行けば、卒業の時点で納得していれば、成功ととっているので、これも半分以下ですね、高一のときに言ってた進路に進める人は。で、それは、夢がでかい、だから決まる人は少ないです。でも、決まったところで本人は一応納得している。そういう形が、半分ちょっとぐらいかな。					［保］進路の四者面談保護者面談面談での参加者の考えや気持ちの仲介（整理・代弁・折り合い）				

563	I138	先ほど、あの、うまくいったケースの中で、まず、環境調整、情報の環境調整するというのと、生活の何か工夫をするとおっしゃっていたと思うんですけれども、それは具体的にどういうことですか。									
564	I38	えっと。部活をいつやめるか。学校生活ですよね？ あと、それから、勉強する時間をどうとるか。あと、だから、一日の生活グラフとかがあるとすると、聞きます。何時に帰ってきて、何をやって、どうして、何時に寝て、何をやって、学校のやるのはいつで。その中で、君が勉強できるのはいつというのを聞いて。テレビを見てるんだったら、こういう時に我慢してやろうねとか。そういう話ですね、生活の工夫は。			［生］生活面の工夫						
	主訴	ケースI4　高校生（複数ケース）　進路相談・生徒と保護者の調整									
	成果										
565	LI39	あと、保護者を交えた4者面談があると言うのは、生徒と保護者の希望が違うという場合ですね。									［保］面談での参加者（生徒・保護者・教師）の考えや気持ちの仲介（調整・代弁・折り合い）　本人の意思の尊重
566	I39	そうです。									
567	LI40	そのときに、どっちの方が高すぎるとかあるんですか。4者面談に至る、保護者と生徒の特徴というのは。									
568	I40	ひとつは、親のほうが子どもの実力を見ないで、実力という言葉はなんですが、子どもの、期待すぎる親。それが１つと。子どもが、いろいろトライアンドエラーをやってみたいんだけど、親のほうは、この学校はあんまり進路に強くないので、指定校ではわりと有名なところがあるので、親はそれを期待してやってきたと。子どもは、勉強してきて面白くなってきたと。指定校は面白くないと、チャレンジしてみたいといっていると。それはさっきと逆のケースですね。子どもがやってみたいと、親は、そんなに甘くないから、こんなところでも、とか。そういう調整ですね。						［保］子どもの実力の過大評価			
569	LI41	どうやって折り合ってくんですか、親子というのは。									
570	I41	こっちは、事実の情報を伝えたあと、ふたりが知っている個別の情報、例えば、この学校で2人がしている先輩がどこいったとか、で、実は、秘密なんだけど、高校の時はこのぐらいの成績だった、みたいな情報も出しますよね。そして、失敗してる、成功している。あとは考えてください。そういうことになりますね。そうしたら、親は、本人の希望が大事ですとおっしゃるので、形の上では、一応本人が希望する形でやってみる、ということになりますよね。折り合いということで言えば。それが、そうだと絶対こまる、そういうふうにおっしゃる親御さんはまずいません。そのことを子どもにおっしゃる親御さんがいません。		［保］先例の情報提供				［生］自主性			

Appendix 8-4　調査協力者に提示した調査Dの「面接相談調査へのご協力のお願い」

面接相談調査へのご協力のお願い

【研究実施責任者】筑波大学人間系　准教授　外山　美樹
【研究実施分担者】筑波大学大学院人間総合科学研究科　心理学専攻　兒玉　裕巳

私どもは現在、中学・高校生の学習の悩みに対してどのような心理的援助をすることが効果的であるかの調査研究を行っています。そのために何らかの学習の悩み（「やる気がしない」「やり方がわからない」など）を抱えている中学・高校生のみなさんに対して、実際に継続的な学習カウンセリング（面接相談）を行い、その経緯を調査する計画を立てました。つきましては、ご協力いただける中学・高校生を募っています。詳しくは以下のとおりです。何卒よろしくお願いいたします。

内　容　平成28年6月～平成29年3月の間で、学習の悩みについての継続的な1対1の学習カウンセリング（面接相談）を行います。1回の面接相談は45分以内を予定しています。具体的な日程や時間・場所・面接相談の終了時期は、相談のうえあらかじめ決めます。面接相談の内容は、みなさんの了承を得たうえで、全ての会話をICレコーダーに録音し、同時に記録用紙にメモを取ります。

倫理的な配慮　調査への協力を申し出てくださった方には詳しい調査の説明をします。その上で、実際に協力するかどうかを決めていただきます。また、いったん同意し面接相談が始まった後でも、何ら不利益をこうむることなくいつでも調査への協力の同意を撤回することができます。

募集時期　平成○○年○○月○○日まで

※ご興味をお持ちの方は、以下の欄にご記入のうえ担任の先生に提出してください。追ってご連絡いたします。なお、面接相談が始まった後は、その内容が学校の先生など他の人に知られることはありません。

※みなさんの連絡先などの情報は、第三者に知られることはないことをお約束いたします。また、この調査協力のお願い以外の目的に使用することもありません。

この研究は筑波大学人間系研究倫理委員会の承認を得て、調査協力者のみなさまに不利益がないよう万全の注意を払って行われています。参加同意書の提出にかかわらず、いつでも調査協力者となることを不利益を受けず撤回することができます。

研究の内容に関してご意見ご質問などございましたら、気軽に研究実施分担者または研究実施責任者にお尋ね下さい。

【研究実施分担者】　筑波大学大学院人間総合科学研究科　心理学専攻　兒玉　裕巳（こだま　ひろみ）
e-mail：s1430364@u.tsukuba.ac.jp
【研究実施責任者】　筑波大学人間系　准教授　外山　美樹（とやま　みき）
TEL：０２９−８５３−４６１４　　e-mail：mtoyama@human.tsukuba.ac.jp

また、本研究に関して倫理的問題等ございましたら、筑波大学人間系研究倫理委員会までご相談下さい。

【人間エリア支援室　研究支援】
TEL：０２９−８５３−５６０５　　e-mail：hitorinri@un.tsukuba.ac.jp

・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・切り取り・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・・

＊学習の悩みについての面接相談調査に協力します。

調査協力者　＿＿＿年＿＿＿組　　お名前＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

保護者署名＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿＿

Appendix 8-5　調査協力者に提示した調査Dの「学習の悩みについての面接相談調査の説明」

【研究実施責任者】筑波大学人間系　准教授　外山　美樹
【研究実施分担者】筑波大学大学院人間総合科学研究科　心理学専攻　兒玉　裕巳

学習の悩みについての面接相談調査の説明

この度は学習の悩みについての面接相談調査へのご協力をありがとうございます。以下の注意事項を読み、内容をご了承の上、「同意書」へのご署名をお願いいたします。

1.　調査の説明

この調査は、何らかの学習の悩みを抱えている中学・高校生のみなさんに対して継続的な学習カウンセリング（個別の面接相談）を行うものです。具体的な方法は以下の通りです。

① **実施時期**　平成28年6月～平成30年3月の間での調査を予定しています。具体的な日程や時間は、みなさんと相談のうえ決めます。また継続的な調査になりますので、その負担感を減らすために、面接相談の終了時期もあらかじめ決めたいと考えています。

② **面接相談の方法・場所・時間**　1対1の面接相談を行います。また面接相談初回と最終回に「学習の態度アンケート」に回答して頂きます。1回の面接相談は45分以内を予定しています。場所は、学校内の相談室など面接相談の内容が他の人に聞かれることのない場所をみなさんと相談のうえ決めます。また、面接相談の内容は、みなさんの了承を得たうえで、全ての会話をICレコーダーに録音し、同時に記録用紙にメモを取ります。

2.　倫理的な配慮

調査への協力はみなさんの自由意思によるものですので、この説明を聞いた後に協力を断ることができます。また、いったん同意し面接相談が始まった後でも、「答えたくない」あるいは「答えにくい」「相談自体をやめたい」ような時には、いつでも調査への協力の同意を撤回する（取り下げる）ことができます。このような場合でもみなさんが何ら不利益をこうむることはありません。

3.　心理的な負担への配慮

面接相談の内容は学習の悩みを扱うためみなさんに心理的負担が生じることが考えられます。万が一何らかの不安や動揺を感じた場合には、みなさんに対して心理的ケアを行います。具体的には、在籍校のカウンセラーの先生方にケアをお願いしたり、学校教育のことに詳しい学校心理士や臨床心理士を紹介したりします。

4.　調査のフィードバックについて

みなさんが本調査の結果のフィードバックを求める場合には、希望書にメールアドレスを記入してください。ご記入頂いたメールアドレスは、研究結果のフィードバック以外の目的には使用せず、フィードバック終了後に速やかに削除・破棄します。

5.　個人情報の保護について

本調査で得られたみなさんの情報を厳守することをお約束いたします。録音また記録された情報は調査のためだけに使用されます。情報は他の人から各個人を特定できない形で扱います。なお、この調査は学会や研究誌で発表される可能性がありますが、個人が特定さ

れる情報は一切含みません。

説明者所属・氏名　筑波大学大学院人間総合科学研究科　心理学専攻　兒玉　裕巳

この研究は筑波大学人間系研究倫理委員会の承認を得て、調査協力者のみなさまに不利益がないよう万全の注意を払って行われています。参加同意書の提出にかかわらず、いつでも調査協力者となることを不利益を受けず撤回することができます。

研究の内容に関してご意見ご質問などございましたら、気軽に研究実施分担者または研究実施責任者にお尋ね下さい。

【研究実施分担者】　筑波大学大学院人間総合科学研究科　心理学専攻　兒玉　裕巳（こだま　ひろみ）
e-mail：s1430364@u.tsukuba.ac.jp

【研究実施責任者】　筑波大学人間系　准教授　外山　美樹（とやま　みき）
TEL：０２９-８５３-４６１４　　e-mail：mtoyama@human.tsukuba.ac.jp

また、本研究に関して倫理的問題等ございましたら、筑波大学人間系研究倫理委員会までご相談下さい。

【人間エリア支援室　研究支援】
TEL：０２９-８５３-５６０５　　e-mail：hitorinri@un.tsukuba.ac.jp

Appendix 8-6　協力者 a さんの「学習相談のまとめ」（1 回目と 2 回目）

学習相談のまとめ

20××年×月×日

a　さん

クライアントの発言	アドバイス
第 1 回　20××年×月×日	
●勉強に対する考え：勉強は大事だ。勉強を活かしたい。 ●気持ち：勉強は難しい。入試が心配だ。不合格が気になる。先生たちに申し訳ない。先輩・友達・姉に比べて「ヤバイ」「自分だけ恥ずかしい」 ●行動：好きな科目はできるけど，嫌いな科目は取り組めない。「やったー」という取り組みができない。 ●このままだと不合格になるかも。	
第 2 回　20××年×月×日	
●冬休みをふり返って。 ●考え：1 年学年末の成績は内申に入るから，冬休みの苦手教科数学の宿題を先にやろう。 ●気持ち：たまにあせる。夜寝る前に「今日もやらなかったなあ」。「明日はやろう」と強く思う。 ●行動：あんまりできていない。数学の冬の宿題は 1／3。社会の宿題はやれていない。「明日はやろう」と思うのに実際はやれていない。「ちゃんとやらなきゃ」って思っているのに，全然できないのは変だなって思った。 ●対策として，計画を書き出して，目に見えるところにはる。行動ができてなかったから毎日の勉強の「記録」をつける。	◎H.W.：勉強の記録をつける。 ○[redacted]に学習アンケートの結果を返却。
第 3 回　20××年×月×日	
●前回の H.W.について。記録してみてやらなかったときはそれを実感できたから，その次の日にはできた。記録しなかったらやらなかったかも。頭だけで考えるより，書いたほうがはっきりする。記録は続けてみる。前より実行しやすくなる。やらなかった日が明らかになるのは，人に見られるのは恥ずかしいが，自分でははっきりするからいい。 ●学校の宿題や課題を前もってできたら，ポジティブな気持ち（余裕，あせらない）になると思う。	
第 4 回　20××年×月×日	
●期末テスト初日。 ●美術は対策プリントを読んでいたから，できた。国語は普段から教科書を読むようにして，出そうと思ってたのが出た。普段から読むことは，今までやっておらず，またいつもは理解が遅い（テスト本番で読む時間がもったいない）ので，やりながらよくわかるようになったから，よかった。社会も，教科書やプリントを読むようにした。 ●今日の相談：美術はプリントを読むだけでいいのか。みんなは教科書も読んでいる。	○プリントをメインにしていいが，それだけでわから

●H.W.の記録について。毎日やっている。科目だけ書いて，時間は書いていない。次何をやるか決まっていない日も，記録を書いていれば，次何をするかが決まる。5教科はやってるけど，専科はできていない。 ●冬休み明けは「考え－気持ち－行動」がちぐはぐなところがあったが，今はない。あせりもない。記録しているから，これでいいと思える。	なかったら教科書に戻るようにしては。 ◎今日のH.W.：記録を続ける。週の集計を科目ごとに取る（数学3回とか）。一日の勉強時間も記録する。
第5回　20××年×月×日	
●期末テストが終わった。 ●かたよりなくやれてよかった。満足度7／10（今までは5／10）。 ●記録をつける H.W.はテストが終わったらやらなかったこともあった。期末テストの取り組み方がよくなったのは，記録をつけたから。1,2学期は記録をつけていなかったから，何をやってたかわからなかった，かたよりがあった，同じ教科だけ何回もやったり（英語はやるけど，社会はやらない）。今回はかたよりがなかったので，点数が上がった。やりきった感じがある。 ●今日の相談：記録してやっていないものがあっても，やろうとしても時間が足りなくてできない。だから予定に書くのをやめて，後で時間をとってやろうとしたが，それでいいのか。 ●美術と国語の勉強法がわからない。国語はちょっとは変わった。前はやりやすい漢字だけ，今回は教科書の物語を読んだ。今までのテストで問題文（本文）がたくさんあったから，普段から「読まなきゃ」と思った。	○どうして悪いのか？　全然やらないよりも，十分じゃないかもしれないが，やってた方がいいのでは。 ○少しずつ変わってきている。 ◎今日のH.W.：自分で心がけたいことを実行する。・記録を続ける。・遅く帰っても勉強する。・先延ばししない（宿題はその日のうちに）。22時までに終わらせる。
第6回　20××年×月×日	
●前回のH.W.について。部活が夏時間になって，勉強するのがきつかった。疲れて，帰ってくるのが遅くなった。全くやらない日も2日間あった。やる気も起こらず，満足度は2／10。先延ばししないことと，22時までに終わらせることは，できた。 ●今日のH.W.は「習慣化を意識して続ける」。部活と勉強を両立させないと，2年後半から3年生になって困るから。集中してできなきゃと思う。 ●今日の数学の問題の解き方について。少しでもわからなかったら，問題を何回も読んでいる。前の問題もよく読んだ，ちゃんと時間をかけて。前の問題を真似てみた。合っているとは思わなかったけど，「合っているかも」みたいな。これで合ってて消したらもったいないと思う。	○「わからなかったらどうするか？」という方法がわかっていないかも。 ◎今日のH.W.：前回と同じ。
第7回　20××年×月×日	
●前回のH.W.について。学習時間の記録は続けた。大体毎日つけた。習慣化に役立ったと思う。 ●今日の相談：細かい短い休憩を取るのはいいのか？集中が続かないから。	○どちらでもいい。

●目標は，「テスト前に苦手もやる」とかくらいで，あんまりないかも。	○目標がないと行動が決まらないから，目標をきちんと決める人もいる（[redacted]の目標，2年生の目標）。学校の授業時間と同じく「40分50分はやろう」「明日は休まずにやろう」など。
●今日の数学の問題の解き方について。わからなくなったら，適当になる，自信がないのに「これでいいや」と思ってしまう。「本当に合ってんのか」までは気づくが。よくやっている問題やかんたんな問題はやり方で覚えている，小学校から。違う問題に当てはまらないことがあるから，よくないとは思う。考えるのが面倒くさくなる。	○目標が漠然としているかも。そうだと行動が決まらない。
●何個もわからないと，先生に怒られるというのはないけど，周りの友達に知られるのはいやだ（特にいつも一緒にいる部活の友達にわかると，恥ずかしいと思う）。トラウマはないけど，小学校のときから恥ずかしいという気持ちはあった。	○同じような先輩（同じ[redacted]）がいた。行動を変えてみた（同じような成績の友達に質問する，先生が回ってきたときに個別に質問する，など）。恥ずかしい気持ちを乗り越えるために行動してみることが大事。

学習相談のまとめ

20××年×月×日

a　さん

クライアントの発言	アドバイス
第8回　20××年×月×日	
●勉強の記録ノートを続けたのは，習慣になると思ったから。前の日やっていないことが明白になると「今日やろうかな」と思える。学校でも塾でも課題が多いから，数学と英語の勉強が多い。理社はテスト範囲がわかったときに学校の問題集を「やんなきゃ」と思う。課題が出れば普段もやるかも。でも自主的にやることはない。 ●予習復習のやり方がわからない。学校の先生からの指示もない。みんなは数学のプリントを復習したりしているが，それを毎日やっているのは1人。みんな塾で予習復習をやっていると思う。必要性を感じるけど，やった方いいとは思うけど，理社は覚えるのが大変でテスト前に頭に入らない。	◎学習アンケート実施
第9回　20××年×月×日	
●志望校は[redacted]。[redacted]部に入って県大会に出たい。だから「絶対に受からないと」と思う。 ●「がんばらなきゃ」と思っても勉強がうまく行かずにかえって心配になるときがあるって変だなって気づいた。 ●ポジティブな気持ちを上げたい。	◎学習アンケート返却 ○「絶対に受からないと！」と強く思いすぎると，かえって「もし受からなかったら？」と自動思考してしまい，勉強をしない行動になるので，最初の「絶対に受からないと！」という考えを変えてみることが大事。
第11回　20××年×月×日	
●中間テストは，「結構勉強できているな」「もっと取れてるな」と思っていたが，意外とよくなかった。何が悪かったかわからない。 ●丸暗記だけで覚えていなかったかも。携帯で友達とLINEを見ながら勉強していたことも。 ●高校受験のプレッシャーは今もある。テストが近くなると特にそう。 ●「絶対受からなきゃ」と思うことは役に立たないと思う，プレッシャーになる。「何とかなる」と考えればちょっと落ち着く。 ●部活でも一回焦るとよくわからないままプレーしちゃう。わからなくなると頭が真っ白になる。部活で失敗すると，「何とかしなきゃ」→「1人でやっているわけではないのに」→「自分のミスで負けるかも」→「他の人は頑張っているのに」（自分は他の人には思わない）→「申し訳ない，試合に負けたら悔しい」。 ●「失敗はダメ」という考えにこだわらなくなるといい。	○「点数」だけ見ても良かったか悪かったかはわからない（偏差値でわかる）。 ○数学の授業で，式がわからず焦ったことがあった。 ○「失敗はダメ」という考えが部活でも勉強でも強いのではないか。それに慣れるために，「わざと間違える」ことも大事。
第12回　20××年×月×日	
●テスト一週間前になって焦っている。周りが「テス	○心配な気持ちはため込まないようにすることが大

トモード」になっている。→周りがテストの話になっているときにまともに聞かない，別のことを考える。逆にみんながそんな話（別の話）をしていると，それを聞いている。 ●テスト準備は，前の教科が頭に残る。偏りなくやる，提出物を先に済ませる，均等にやる。 ●どうしようかと悩んでいたけど 3 つを意識してやる。	事。
第 13 回　20××年×月×日	
●問題文に書かれていることが，あと少しでわかるところが，ピンと来ない。前のページでやったのにまた間違う。文を何回も読んでない。 ●ある。学校の問題集でも似たことがある。 ●期末の結果は満足している。中間は勉強したつもりが間違っていたところも。期末は自信があった。中間は，5 教科はできたものとできなかったものと偏りがはっきりとあったが，期末は 9 教科だから時間配分に気をつけて偏りがないようにした。 ●中 1 の時はやる気がなかったが，中 2 は受験を意識するようになった。テストは何回もやっているし勉強のやり方は慣れた。社会の記述問題ができるように，説明ができるように，言葉の意味をわかるようにした。眠くなったら集中できないから夜よりは朝やるとか，学校の友達はケータイを見ながら勉強しているけど，見ないようにするとかした。 ●「わざと間違える」ことはしないが，前よりは頭が真っ白にはならないようになったと思う。焦らないようにしている，中間の頃はあせりがあったけど，期末は落ち着いて，よかった。	○数学の問題で行き詰まってしまった。 ○後で，「あ，そうだったのか」と合点がいくことはないのか？　まとめや説明が苦手，だから数学の応用が利かない。
第 14 回　20××年×月×日	
●数学の平行四辺形の問題は，問題集でできなくてもやり方を教われば使えると思った。同じ面積の三角形は，1 つ見つけたらそれを使って探すことも大事など思った。大問では，前の小問を使って次の小問を解くことが大事と思った。 ●社会は歴史が地理に変わった。中 2 になって，グループ学習になり，話し合いはよかった。わからないところが話したりしてわかるから（友達の言うことがヒントになる）。理科は，計算を使う文章題がある，公式でつまずいて大変（酸化・還元）。学校の問題集やプリントを今のうちにやりたい。人に説明してもらった方がわかりやすい。 ●定期テストの結果が内申に入るから前は内申のことが気になっていたけど，今回は内申も考えないといけないけど気持ちは重くない。それが自然にできている。（去年の最後くらいから）。 ●来年（受験）の今頃どうしているかはあまり想像できないけど，今と変わらないで行きたい，暗くならな	

いようにしたい。失敗のことも自然とそんなに考えなくなった。勉強も部活も少しずつ充実させたい。(最近は部活の悩み（[redacted]のこと）がある)。	

Appendix 8-7　協力者 a さんの「考え・気持ち・行動のまとめ」（1回目と2回目）

a さんの学習に対する認知（考え）・情緒（気持ち）・行動

20××年×月×日

認知（考え）

- 勉強は大事だ。勉強を活かしたい。
- このままだと不合格になるかも。
- 一年学期末の成績は内申にはいるからやらないと。
- 勉強は普段からやらないと。部活と勉強を両立させないと、受験が大変になる。
- 先の受験のために、今からがんばらないとダメだ。

情緒（気持ち）

- 勉強は難しい。入試が心配だ。不合格が気になる。先生たちに申し訳ない。先輩・友達・姉に比べて「ヤバイ」。自分だけ恥ずかしい。
- あせる、「明日はやらなきゃ」
- やらなかった記録を人に見られるのは恥ずかしいが、自分でははっきりするからいい。
- 宿題や課題を前もってできたら、ポジティブな気持ちになれそう。
- 冬休み明けに比べて「考え－気持ち－行動」のちぐはぐがなくなり、あせりはない。これでいい。
- 期末テストはやりきった感じ。
- 部活が忙しいと、疲れる、やる気が落ちる。
- できないことが部活の友達に知れると、恥ずかしい。
- 難しい数学の問題はめんどくさくなる。「これでいいや」
- 受験を気にしている。
- 先のことを気にしている。

行動

- 宿題や課題に真面目に取り組む。
- 好きな科目はできるけど、嫌いな科目は取り組めない。「やったー」という取り組みができない。
- 「明日はやらなきゃ」と思ってもできない。
- 毎日の学習の記録はできた。頭で考えるより、実行がしやすくなった。
- 期末テストの勉強法を工夫してみた（国語の教科書を普段から読む、社会も）。かたよりなくできた。
- 難しい数学の問題で、手が出ない。
- 目標が漠然としていて、行動が決まらない。

__a__さんの学習に対する認知（考え）・情緒（気持ち）・行動

20×年×月×日

認知（考え）

- テスト範囲がわかったり、課題が出れば、勉強する。
- 勉強の必要性を感じる。やった方がいい。
- 受験に自信がない「絶対受からない」。でも「絶対受からなきゃ」
- テストが終わって、「勉強できているな」「何が悪かったかわからない」
- 「何とかしなきゃ」「失敗はダメ」
- テスト準備の仕方を意識する（偏りなく、提出物を先に、均等に）
- 中2になって受験を意識。内申は気になる。でも焦らないように意識。
- 理科は計算を使うから大変。
- 考えが暗くならないようにしたい。失敗のことを自然とそんなに考えなくなった。

情緒（気持ち）

- 「がんばらなきゃ」、でも心配。
- 「やろうかな」という気持ちに。
- 高校受験のプレッシャーがある。
- 「何とかなる」と思えれば、ちょっと落ち着く。
- 一回焦るとそのまま。頭が真っ白。
- テスト結果に満足することも。自信を持てたことも。
- 中1をふり返ってやる気がなかった。
- 前よりは頭が真っ白にならないように、落ち着けるときも。
- 受験を考えても気持ちは重くない。
- 勉強も部活も充実させたい。

行動

- 勉強の記録ノートを続けた。数学と英語の勉強が多い。
- 課題に自主的に真面目に取り組む。
- 勉強がうまく行かないことがある。意外とよくなかった。
- 丸暗記しちゃう。LINE見ながら。
- 周囲のテストの話はまともに聞かない、別のことを考える。
- テスト準備は偏りなく、提出物を先に、均等に。これまでは偏りがあった。時間配分に気をつける。テスト勉強の仕方離れてきた。
- 問題の意味がピンとこないときがある。まとめや説明が苦手。
- 意味を理解するようになった。
- 集中するように朝やる。携帯は見ない。

Appendix 8-8　協力者ｂさんの「学習相談のまとめ」（１回目と２回目）

学習相談のまとめ

201××年×月×日

ｂ　さん

クライアントの発言	アドバイス
第１回　20×年×月×日	
●相談したいことは，①技能４科の勉強の仕方，②勉強の価値について。 ●①については，「普段からやっていない」「いつも直前になってしまう」「知識が覚えられない」「広く浅くがいいのか，狭く深くがいいのか」「体育は身体の動きならできるが，知識が身につかない」「技術は何に役に立つのかわからないことも（土の知識）」など。 ●②については，友人３人に聞いたら「受験のためじゃん」。行きたい高校に行くために勉強は大事だが，受験が目的だけでいいのか。役に立った勉強は，「社会の土地の特徴」「[redacted]と他の観光地」「数学の活用の問題」など。	○技能４科はそれなりに工夫しているのではないか。 ○勉強の意味について，割り切っている先輩もいる。「勉強の意味はないかもしれないけど，それでもくり返して覚えることに価値があると考える」「点を取るためにと割り切って丸暗記しちゃう」など。目標や価値を自分で決めることも大切。 ◎H.W.：価値・意味を感じた勉強，感じなかった勉強をメモしてくる。
第２回　20×年×月×日	
●前回の復習。 ●勉強の価値について，どう役立つのか価値がわかった方が意欲がわくと思う。 ●H.W.について：おもしろさを感じた勉強「理科の実験」。電気回路の仕組み。実験するとわかりやすい。今後どう役立つかはわからないけど。／「社会の関東と中国・四国の違い」。地図帳だけでいろいろな比べ方・見方をしていろいろな面から見るところが面白かった。	◎学習アンケート実施。
●おもしろさを感じなかった勉強「音楽のオペラ座の劇場のしくみ」。何の役に立つのか。知った知識を通して何かを勉強するならわかるが。知識だけなら「あ，そうですか」。／「英単語のプリント」。直前にすれば済むこと。直前にやれば済む小テストのやり方は，定期テストに役立たないから，つまらない。 ●そのように感じるようになったきっかけは，小学校の勉強（テストのために大量にやるだけ）から，中学に入って勉強／授業の仕方（活用型の勉強）が変わって，それや中学の先生に慣れた。 ●先生によっても違いを感じる。前の美術の先生「自由にやりなさい」とほったらかし。今の先生はちゃんとアドバイスしてくれるので，「それに沿ってやってみよう」と思える。自分の絵に自信が持てた。 ●私が思う理想の授業は，まず一斉授業で知識を習う，次に学習問題を与えられて個人やチームでまとめる，それを発表して，されにまとめ・ふり返りをする。	○知識やテストのやり方に反発があるようだ。
●受験を目的にしたくないのは，塾に行っている友達が「めんどくさい」とうるさい。私が「なんでやるの？」と聞いたら，「受験のために決まっているじゃん」。何か違うって感じる。	○単に覚えるだけの勉強を嫌に感じている。受験を目的にした勉強をしたくないと思っている。

●私は[redacted]がやれる高校に入りたいから，そのために勉強すると考えている。	◎H.W.：　「何で勉強をするのか？」をできる範囲で人に聞いてくる。
第3回　20×年×月×日	
●前回の復習。 ●塾に行っている友達の話にうんざりする。「塾で理科やりながら記憶がない。最近寝ていない」「塾の先生が手を挙げれば内申が上がると言うから，手を挙げる」。模試の問題（時計の角度），順位，偏差値，平均点の話をする。質がいい勉強なのか，中身があるか，ちゃんと身につくか，と感じる。量だけやるのではなく，身につくことが大事。偏差値とか言われても，かえってしなくなると思う。順位だけだと変になるし，偏差値によって勉強するしないというのはおかしいと思う。 ●H.W.について：　父「人生のやりがい，すごし方を見出す」。母「知的欲求を満たす。知らないことを知ると嬉しい」。姉「生きるため。ごはん←お金←かせぐ←働く←勉強」「中学生は夢が決まっていないから，勉強をして夢（＝やりたいこと）を見つける」「楽しいことがしたいことになる」。 ●父の話は「父はそうだろうな」と思った。母の話は「理解できた」。姉の話は「なるほど」「勉強はそういう風に役立つんだと思った」。知ることでもっと知りたいことが出てくるし，それが将来の夢のための過程（道）になるんだと思った。 ●相談：　東北のテスト勉強をどうしたらいいか？地図にまとめている。	○勉強の価値について，①やること自体が楽しいことがある，②将来（夢）につながる，ということに気づいた。これらは，勉強の主体性（自律・自立）に関係ある。 ○勉強の仕方は目的による場合がある。「いい点を取りたい」のか，「自分なりに整理したい」のか。
第4回　20×年×月×日	
●前回の復習。 ●前回相談の東北のテストは，穴埋めの問題（10分）。たぶん大丈夫。教科書の音読，細かいコラムを読む，グラフや写真を見る，太文字や重要なところを暗記ペンで覚えた。工夫したところは，音読したことで覚えられるとわかったこと。書くよりまず口で言うことが大事。母に問題を出してもらった。少し間を空けて復習した。くり返しやった。 ●相談：　次の学年末について先生は「内申に入るから大切だよ」。でも普段は「テストは点数だけでなくわかっているかが大事」と言う。矛盾しているのでは。 ●受験にいいイメージがない。受験のための勉強は嫌だ。トラウマがあり，今でも小学校の勉強を思い出すと，うんざり，疲れる。中学受験で不合格の時に，先生に「上の学校には入ってほしかったと言われた」「そ	○以前は漢字を覚えるとき，意味がわからないまま覚えていたが，工夫できるようになった。 ○覚え方でよかったこと：　「口と耳を使った」「間を空けて復習した」「覚えるために人（お母さん）に出題してもらった」「（教科書やプリントのそのことが書いてある）場所で覚えることがあるからシャッフルして覚えた」など。 ○内申や点数も，現実的には大事と考えてもいいのでは。

ういう風に見てたんだと思った」。クラスの雰囲気，先々を勉強すること，ストレスを感じた友達の的になった」。 ●学習の態度アンケートについて。結果はあっていると思う。「対処回避」しているのを変えたい（避けているつもりはないけど）。「統制感」を上げたい。楽しい取り組み方に変えれば嫌いなこと（ノートまとめ）にも取り組める。	○「コスト受容」と「統制感」が上がるとよい。集団の中ではなく，自分の中で上がるといいのでは。
第5回　20×年×月×日	
●期末テストの結果について。 ●実技4教科は上がった。漢字ができなかった，量が多くて確認までできなかった，普段からやらないと。ケアレスミスがあった（ドーナツ（化）現象。松尾巴焦），実力かな。コートとブレザーのボタンをかけ間違えてしまう。 ●今回の結果は内申に入るけど，内申を考えてもそんなにやる気が出る訳じゃない。 ●机に座るようにした。具体的な計画を立てた。（対処回避ついて）以前よりはよくなったと思う。 ●相談：　①苦手な英単語・漢字・国文法の勉強の仕方。②理科（電気の計算の応用問題）の勉強の仕方。 ●小学校のトラウマについて。今でも思い出しちゃう。今でも宿題が多すぎると，「はあ」となる。（小学校の時の）イヤになるときの感じがよみがえる，抜け切れてない。	○ケアレスミスはなくしにくい。「問題文を最初から注意して読むこと」「見直す力をつけること」 ○学習アンケートの「対処回避」をしない点は？ ○漢字と英単語は「形（スペル，偏や旁）と音と意味」のマッチング。例：refrigerator。英単語は特に「音と意味」がつながらないことが多いから，何度も発音する（書く必要はない）。スペルが特殊なもの（different, difficult, umbrella, restaurant など）は何度も書くのも大事。 ◎H.W.：　「はあ」となる時を記録してくる。
第6回　20×年×月×日	
●期末テストの結果のふり返り。 ●ケアレスミス。「（正）十角形」「ドーナツ（化）現象」「ひらがなを漢字で書いた」「過去形の(e)d」。 ●ケアレスミスは正直治るのかなあと思う。小さいときからずっと。 ●線を引く。2〜3回読む。もう一回読む。かんたんな問題でも読む。気を抜かずにちゃんと読む。一文字一文字読む。 ●やってるつもりだけど。 ●前回の英単語のマッチングの復習。 ●小学校の量だけの勉強はやる気を失わせる。「もっとやれ」と言われてもやる気が出ない。 ●小学校の後輩にアドバイスしたいこと：　一回勉強をやめていい。自分が好きなことをすると，心が明るくなって，気が晴れる。そうするとやる気も出る。無理をしない。楽しくできる。興味がわく。自分からもっとやりたいと思える。そんな気持を大事にしたい。 ●小学校では，「みんながしてるからしなきゃ」とみんながなっていた。先生達から「いい中学校がいい」というオーラが出ていた。口では言わないけど遠回しに言う。 ●大人に矛盾がある。生徒達を信用していない，「どうせできないだろう」と思っている（先生が「みんな，	○不注意は気づかない。完全には治らない。致命的にならないように。 ○「文章をちゃんと読む」上で意識すること？

わかった？」と聞いたあとに，もう一回質問して，できなそうな人に当てる)。小学校もそうだった。私たちを見下しているように思うことも。先生を信用できなくなるまではないが，「はあ」と思う。	◎H.W.：　①ケアレスミスの注意点を意識して勉強する。②英単語（準２級）の勉強。③トラウマのフラッシュバックを記録する。
第７回　20×年×月×日	
●学年末の成績について。1・2学期と変わらず［redacted]／45)。特に理由はないが，キリがいいから［redacted]点行きたかった。英語のパフォーマンスを休んだから［redacted]にならなかった。国語で「話す・きく」が［redacted]だった，先生が「他のAの人のを見ればわかるよ」と言ったが，わからなかった，具体的に教えてもらえなかった。 ●技能４科について。美術は［redacted]は無理，あがりそうにない。音楽はペーパーはよいが歌が苦手。技術・家庭は知識・関心・意欲は［redacted]だった，製作も正確にやるようにした。が，技能４科のペーパーに価値は感じない。 ●前回のH.W.ケアレスミスについて，気をつけて「線を引きながら」「もう一回読んでいる」。全部正解だったからよかった。 ●前回の H.W.英単語について，最近は意識してやっている。ただ勉強量が少ない。 ●前回のH.W.トラウマについて，時間が全くなく，勉強は放っぽっている，部活の嫌なことで，疲れている。勉強がイヤになると，イライラしてくる，肌に触れるのも嫌な感じ，身体の奥から嫌な感じ，ムズムズ，肩がこる。これって小学校の時もあった。頭で怒鳴り声が聞こえる，誰が何を言っているかわからないが，「こらっ」と。	◎［redacted]のレポート「［redacted]の観光と市民生活」の指導に際して，「根拠のある説明」が足りないのはと感じた。 ◎部活のストレスで勉強ができないのは仕方がない。 トラウマはどこかで言語化して 少しずつ解消する必要がある。

学習相談のまとめ

20××年×月×日

b さん

クライアントの発言	アドバイス
第1回　20××年×月×日	
●受験校について，第一志望[redacted]，第二志望A高。B高はない。C高の内申の合格ラインは[redacted] 文化祭を見てA高の方がぴんときた。 ●内申は目標[redacted] 最低でも[redacted]行きたい。そのための工夫として，理科・社会・数学を[redacted]にする。実技教科を頑張る，前回のテストはよかったので，同じように要点を全部確認したい。部活が終わって時間がある。 ●受験の心配は日々ある。友達は大手塾に毎日行っているけど，私は家でやる。頭でわかってもできないことがある。どうやってコントロールすればいいか。誘惑（漫画・携帯とか）してくるものを全部しまった。他にはテンションが上がる文具を使ったり，場所を変えたりしている。 ●高校行けるのかなあ，自分の行きたい高校に行けるのかな，と心配することがある（落ちる可能性もある，落ちた経験もある）。内申[redacted]取れたら，安心はしないけど，少し近づけてうれしいと思う。模試の判定が上がったら，「今これができていない」という恐怖心から遠ざかれるし，合格に近づける。 ●中学受験落ちて○中に来て，本当によかったと思っている。	○高校受験は中学受験とは違う新しい気持ちでやれるといいし，状態は違うと思う。 ○目標を目につくところに。どうやって自分を追い詰めるかは難しい。 ○合否は確証がない。万が一ということもある。合格の可能性が高まった後に，勉強の仕方が浅くなった人がいる。また「本当に失敗できないぞ」思って緊張した人も。内申があってもなくても，前向きに気の持ちようで深く勉強できる。 ○中学受験の時と高校受験は違うし，そう感じているはず。 ◎学習アンケートの実施
第2回　20××年×月×日	
●英作文は，ネタを持って書けた，今まではフィクションが書けずに考え込んでいたが，練習もしてきたしいろいろ学んだので，文が出てくるようになった，自分で書きやすいように書けるようになった。長文読解は，長い文を読む練習をしてきて，できるようになってきた。 ●期末テストのふり返り：全体的に勉強したけど，細かいところまではできなかった。実技教科は今後役に立たないとも思って，おろそかにしてしまった，テスト直前に頭に詰め込んだ。本当はもっとやりたかった。 ●5科目に時間をかけた。理社は苦手なので，知識を詰め込むようにワークをとにかくやっていた。英・国は単語・文法・漢字をしっかりしてきた。数学（テストは難しかった）は授業の復習をしっかりした。 ●今までの先生達の言うことを生かしてやって来た。細かいところで点数を落とさないように。 ●1つのことに手が抜けないので，時間が足りなくな	◎学習アンケートの返却。 ○やることを絞って取り組んだということ。 ○テストは大きな失点をしないように，小さな点の積み重ねのつもりで。

った。もっと効率を考えてやらなければと思った。実技教科は点数を落としたかな。5 教科も何となくできたところがあって，もったいないところもあって，満足はしていない。塾に行っている人は過去問をやっていた。 ●これまで塾に行っていない人も行くようになった。みんなどのくらい勉強をしているのか，わからないところが，心配。高校受験は受験校を迷っていた時期もあったが，行きたい学校に行くために，高校で楽しむためにやろうと思う。 ●A 高と B 高で迷っている（次の B 高の説明会次第）。遠さ近さ，[redacted]が強いかどうか，海外との交流，勉強中心か自由か。受験まで 100 日切った。勉強の仕方に自信がない。1 日終わった後に「よく勉強したなあ」と思えるようになりたい，量か質かはわからないけど。誘惑に負けないでいたい。 ●受験を前にして対処回避は上げないといけない。	○自分の目標に集中して頑張ろうということだね。 ○こういう風に勉強したいとか，ある？
第 3 回　20××年×月×日	
●受験まで 20 日あまり。合格できるか。第一志望校を不合格になったら友達からどう見られるか心配（うわさ），イヤだし，恥ずかしいし，心配が出てきた，前よりも出てきた。できるだけ考えないようにしている。 ●受験が終わったら遊べるのは楽しみ。予定はある。 ●[redacted]に心配はない。C 高（チャレンジ）より A 高（一番行きたい）が心配。 ●受験・勉強に対して，以前は，大丈夫だろうと楽観的だったが，だんだん感情の高低差が激しく，夜心配になることも。いい意味の緊張感と言えるか？ ●家で勉強やっていないこともあるけど，自分が楽観的になっているときに，お母さんから「私だったらテレビなんか見ていられない」と言われるとイライラする。「そういう言い方はイヤだ」と言った。前は自分でも「やっていないな」と思っていたけど，今は自分のやり方でやっているから，（親からイライラすることを言われても）言われたことを真に受けないようにしている。 ●中学受験の時とすごく違う。中学受験は周りの目が怖がって，周りから変に見られないために受験勉強をしていた。（小学校の時の勉強の）トラウマはなくなっていない。でも気は楽になった，大人になった，変われたって思える。 ●理科が心配（勉強方法が自分に合っているのか，勉強量が足りているのか）。自分では頑張っているつもりだけど，いいかどうかは自分ではなくて人が決めるものだと部活でずっと言われ続けて来て，気になっている。 ●家にいるといろいろ言われまくってイヤになる（お母さん）。本当にイヤになる。テレビを見てたらグチグ	○終わった後の楽しみを考えるのはよい。 ○自分が何に焦点化するかが大事。自分のやり方に焦点化しようとしている。

チ，「やりますよ」と言ったら「何怒ってるの？」と言うし，そしたら「もう寝なくていいの？」と言ってくるし，イヤになる。家で勉強するのがイヤ。自分のやり方で解決したい。	○もう高校受験だから，自分の受験だから，「私のことだから」とはっきり言ってもいい。

Appendix 8-9　協力者ｂさんの「考え・気持ち・行動のまとめ」（１回目と２回目）

__b__さんの学習に対する認知（考え）・情緒（気持ち）・行動

20××年×月×日

認知（考え）

- 勉強の価値がわからないことも（技能4科）
- 「受験のための勉強」はおかしい
- 価値がわかった方が意欲がわく
- 覚えるだけ、テストのためだけの勉強はおかしい
- 先生の教え方に好き嫌いがある（ふさわしい指導をしてほしい）
- 偏差値・平均点・順位は役に立たない

（新しく気づいたこと）

- 勉強は将来につながる。やること自体が楽しいという考えもある

情緒（気持ち）

- おもしろくない、つまらない
- 先生・友達に対して「おかしい！」「何か違う！」「矛盾！」「生徒を信用してほしい！」
- 小学校時代のトラウマ疲れる、うんざり、「はあ？」、頭で怒鳴り声、イライラ、ムズムズ、肩こり
- （学習アンケートでは）充実感が高い

行動

- どうやって勉強したらいいか迷っている（技能4科）
- 実験・いろいろな調べ物は好きでする
- 知識の活用の勉強は好きでする
- ケアレスミスが多い
- いろいろな工夫ができる
  - 英単語・漢字のマッチング
  - ケアレスミスへの対応
  - 覚え方の工夫
  - 対処回避しないように

b さんの学習に対する認知（考え）・情緒（気持ち）・行動

20×年×月×日

認知（考え）

- 大手塾に行っている人より、家で自分で勉強しなければならないのは難しい。
- 「やらなければ！」
- 中学受験（周りの目を気にしていた）と今では自分は変わった、大人になった。
- 実技教科は将来役に立たない。
- 1つのことに手が抜けない（抜いてはダメだ）。
- 行きたい高校に行きたい。高校は楽しむため。
- 1日の終わりに「よく勉強したなあ」と思いたい。
- 自分でいいと思っても、それ（評価）は人が決めるもの（部活の影響）。
- 志望校や勉強の仕方について「自分で決めたい！」

情緒（気持ち）

- 受験への心配（行きたい高校に行けるのかな、勉強の仕方、落ちたらどう思われるか、恥ずかしい）。できるだけ考えないように。感情の高低差がある。
- 受験（合格）への安心はなかなかもてない。模試の判定が上がったら恐怖心から遠ざかれる。
- 大手塾に行っている人への心配（気がかり）。どのくらい勉強しているのか。定期テストの過去問をしている。
- 何となくできても、満足しない。
- お母さんの言葉にイライラ。

行動

- 勉強や誘惑に対して、うまくコントロールできない。
- 誘惑を隠す。テンションが上がる文具を使う。
- 英作文と長文読解に取り組んだ。
- 技能教科はおろそかになる。
- テスト直前に詰め込む。一方で、やることを絞ってテスト対策をする。
- テスト準備の時間が足りなくなることがある。
- 家で勉強しにくい。

Appendix 8-10　協力者ｃさんの「学習相談のまとめ」（１回目と２回目）

学習相談のまとめ

20××年×月×日

ｃ　さん

クライアントの発言	アドバイス
第１回　20××年×月×日	
●相談したいこと：①英単語の覚え方，②ディベートの作文の書き方。 ●英語を勉強したいのは，外国でいつもと違う体験をしたいから。2週間の[redacted]研修は楽しかった。英語の勉強法は塾で教えてもらっている。 ●今日の授業：英検準２級の教材（第一問の穴埋め問題）。問題でわからない単語があった。自分が思っていた意味と違うのがあるから，それを覚える。	◎学習アンケートの実施 ◎今日のH.W.：今日やった単語を覚えてくる。
第２回　20××年×月×日	
●今日の授業：単語や漢字は「形－音－意味」のマッチング。 ●前回のH.W.：単語を発音しないで（発音がわからないままで），形だけ見て意味だけ覚えてきた＝単語の形を見て意味がわかればいい。テストでは発音しないから，発音がわからなくても，形と意味がわかればいいと思っていた。今まで，単語が書けるように覚えるときも，意味や発音を考えないで，何度も書いて覚えようとしていた。 ●そのようにしてきたのは，早くやらないと範囲が全部終わらない，焦りがあった。点数が悪いと英語のクラス分けで上に行けない（来年）。下のクラスは頭が悪いから，上にいた方がいいと思っている。 ●これからは，習った単語の覚え方を家でもやりたい。 ●いろいろ相談してみて，英単語の覚え方とか取り組み方ができていない。今まで気づかなかったけど，いつもテストのことを考えて勉強していることがわかった。自分の取り組み方をふり返ることができた。 ●関与肯定，習慣的な積極行動，充実感を上げたい。	○「英語で上のクラスに行きたい」「何とかできたい」（考え）と思っているのに，「変なやり方」（行動）をしているのは，矛盾しているのでは。 ◎学習アンケートの返却。対処回避はしてなかったけど，他のポジティブな態度が低かった。 ◎今日のH.W.：勉強の「記録」をとる。
第３回　20××年×月×日	
●今日の授業：数学の判別式，２次方程式の文章題。 ●授業の感想：判別式が何を表すかわかっていなかった。２次方程式は問題文を読んでどうすればいいかわからないままで終わっていた。図に書いていなかった。図に書いて整理することが大事だと思った。 ●前回教わった英単語の覚え方は，小テスト前に発音をして意味も理解して，単語を書くようにした。（英単語をちゃんと）覚えられている実感を持てた。 ●ディベートの作文はまだ授業でやっていない。 ●現代文は成績が気になる。試験が近づいてきてわか	

らないことがあるからこのままでいいのかなと心配になる。理科は難しいところがある。歴史は範囲が広いから覚えられるか，教科書とプリントで覚える，赤字を重点的に流れの中で覚えていく。中国の歴史やカタカナは覚えにくい（人，出来事，地名）。 ●今日の相談：英検の２次試験（面接）が来週ある。（面接試験の前に）緊張しちゃうのは，待っているときに「どういう問題が出るか」「うまくやれるか」「うまく行ってほしいけどうまく行くかわからない」と考えていると気づいた。 ●前回の H.W.の「記録」は，学校の「毎日の記録」がある（計画も）。書くのを忘れてしまうことも。今週はテスト勉強を重点的にやりたい。	○マーカーで色分けする方法。 ○緊張するのは，先の予測できない結果（特に悪い結果）を気にしている。気をそらす方法がある（他のことを考える，夕飯で何を食べたいか，好きな CD の曲名，好きな歌手の曲名，深呼吸，３ケター７）。試験官に自分から挨拶してみる。 ◎今日の H.W.：うまく行ったことを記録する。
第４回　20××年×月×日	
●英検の２次試験は待っているときに緊張した。復習をしていた。廊下で待っているときは（順番が）すぐだった。「どういう問題が出るか」と不安だった。ずっと緊張していて，もうちょっと話せたらよかった。 ●おどおど，合っているか心配→間違えない方がいい→ちゃんと理解できていないことになるから→同じことを何回も教えてもらうより早くわかった方がいい→その後の問題ができないことになる→勉強は次々とどんどん進むから→失敗は悪い，間違っちゃダメ。 ●「間違えることはいいこと→次につながる」と考えられるようになりたい。数学で間違ってもそこで理解して次に間違えないように気をつけたことがある。 ●期末テストに向けて，数学は大丈夫（相似も復習して理解できた）。現代文と日本史（明治時代の流れがつかめない）が心配。現代文は語彙の意味を理解する，大事な一文に線を引く。	○どうして？（ソクラテス的問答法） ○窮屈ではないか。「失敗は大事」「失敗は生かせばいい」と考えられるとよい（失敗学）。高校大学と勉強はもっと難しくなる。 ○明治時代の流れは，メインとなる出来事を先に覚える。 ◎今日の H.W.：①失敗活用（教訓帰納）と②うまく行った経験を記録してくる。
第５回　20××年×月×日	
●前回の H.W.：①失敗活用　英語で黒板に答えを書くのを間違えてちょっと恥ずかしかったけど，その場で理解して何回も練習した。以前友達が当てられて答えられなくて，他の友達が「えー」って言ったことがあった。②うまく行った経験　現代文で，先生の板書を自分なりに自分の言葉で文章でまとめられた。試験前に先生に聞きに行った。今まではなかった，「後でいいや」。今回聞きに行ったのは「理解しないといけない」と思ったから。 ●今日の授業：理科（天体の日周・年周運動。酸化還元。電気）。	○自分の言葉で説明：仮想教示。 ○先生に頼ることも大事（援助資源の活用）。

●今日の授業で大事だと思ったこと：図に書く。わかるところから書いていく。酸化還元は図表を活用する，図表にまとめること。「フレミングの法則」はどの指が何を指すのかわかっていなかった。 ●今日の相談：漢文の返り点の覚え方。 ●期末に向けて取り組み方の工夫：(次のテストでは)先のことを考えないで，焦らないで，問題をよく読んでやる。わからない問題があったらずっと考えないで飛ばす。いずれも，今までしてなかったこと。	○図表の活用も大事。 ○「フレミングの法則（磁界の中に電流)」「右ねじの法則（一本の導線)」「右手の法則（コイルの時)」の区別を整理しておく。 ○返り点のルールを覚えたら，慣れるためのドリルが大事。
第6回　20××年×月×日	
●前回の学習相談の期末の工夫について：焦らないで全部解けた，見直しもできた。結果を考えずにやるようにした。 ●期末の結果は，いつもよりはできなかった。現代文[redacted]点台（平均60点)，古文[redacted]点台（平均50点代後半)，理科[redacted]／50点台（平均30点代後半)。歴史は腹痛で体調が悪かった。 ●今までよりは悪かった。テストが終わったときは「できなかった」とは思わなかった。 ●現代文は初見の問題で記述が8問あって，自分なりには書いた。空欄は全部書けて普通と思っていたけど，悲しい，ショック。古文は初見の問題があった。頑張らないと。理科Aは問題をよく読んでいなくて，電圧を求めるのに違うものを求めていた。返されたときびっくりして，ちゃんと見直していればと思った。理科Bは酸化のグラフを違う風に見ていた（今はわかる)。 ●もうちょっと勉強法を相談したい。その日に復習するように。わからないことは普段から先生に聞く。	○そんなに悪くないのでは？
第7回　20××年×月×日	
●今日の授業：期末テストの現代文（記述）の直し ●今日の授業で大事だと思ったこと：今まで記述の直しをやってこなかった。自分でやってもできない。記述は自分の言葉で書くのが難しい。本文の内容を書くんじゃなくて内容を考えて書くのが難しい。初見の問題でやっていきたい。工夫したいことは「表に書き出して整理する」「語句の意味を調べる」「別の言葉に置き換える練習」。 ●期末テストの結果は古文・現代文・理科が下がった。理科は，ちゃんと見直していればよかった，問題をよく読んでいなかった。 ●成績（評点）は下がっていなかったからよかった。国語はできないから，数学だけでもできないと。数学は解けば理解できるから，本番でもわかる。 ●中3は難しくなって，なおさら覚えることが増える。（古文とかの）先生が「今の内容を理解しないと来年困るよ」と言う。今までよりもっと難しくなるから，心配。	○原因がはっきりしているのはいいこと。 ○先のこと，成績のことが気になるのでは？

●好きな教科，得意な教科を増やしたい。そうすれば，授業が楽しくなる，理解しようと思える，自分から明るい気持ちになれる。	○中３の夢や期待は？ ○今後は，現代文・古文の勉強の仕方と，家でのその日の復習の仕方を相談する。

学習相談のまとめ

20××年×月×日

c さん

クライアントの発言	アドバイス
第1回　20××年×月×日	
●定期テストについて：数学は一応理解していてよかった。国語（詩）は覚えるしかない。読解はきちんと理解できたらいい。古文・漢文は文法や言葉の意味をもっと理解しないといけない。物理は計算問題が難しい。 ●英語は，できていないところ，わかっていないところが見つかってよかった。やればわかるようになるから，やった方がいいと思う（分詞の言葉の順番が理解できた： a dancing girl;　a girl dancing with him)。今まで知らないで解いていたから，それでは基本が抜けているからダメだなあと思った。ちゃんと理解するようにがんばろうと思った。 ●今までは「わかっているつもり」「問題集の問題ができればいい」と，やってきた。勉強法を変えてみて，「覚える」から「理解しなきゃ」に変わってきた。 ●公民は進みが速くてついて行けない。なじみがない。	◎学習アンケート実施 ○これまでずっと「ちゃんと理解する」ことを目標にやって来た。
第2回　20××年×月×日	
●「ちゃんと理解する」ことを目標にやって来て，わからないところは先生に聞く，意味を理解しながらやって来た。公民でわからない単語を質問に2回行った（法適用，厚労省)。ただ公民に馴染みは感じられない。だけど，いやいやではなく，「知りたい」と思って勉強している。今までのように用語を暗記するだけでなく，意味や背景も考えながらやっている。試験でもちゃんと書ける気がする。 ●先生が変わって物理が難しくなった。授業だけでは理解は無理，何言っているかわからない。今まではちゃんとわかっているか確認しながらやって来たけど，今はどんどん進む。もっと進みが遅かったときは理解していた。みんなも同じように大変そう。 ●古文は助詞（格助詞，接続助詞など）の意味を考えながらやっている。 ●明日からのテストは，勉強したことはちゃんとできるようにしたい。友達は，勉強をやっている子もいるし，やっていない子もいる。自分は試験の前はやっている。	◎明日から中間テスト（2日間で6科目)。
第3回　20××年×月×日	
●単語の意味をちゃんと覚えなかった，日本語訳の復習をやっていなかった（日本語を英語に直すのは勉強したが，その逆をやっていなかった)。何となくわかっていても，細かい訳ができなかった。いつもそういう勉強をしている。	○中間テストの英語の直し。 ○おかしな勉強法だとは思わなかったのか。

●古典のテスト時間が足りなかった（時間を気にしていなかった)。ていねいに考えたつもりだが，飛ばした問題にできそうなものがあった。 ●まんべんなくテスト勉強はした。数学はちゃんとできた。古典はできなかった。現代文は記述問題も少しできた。公民はノート・教科書・プリントを照らし合わせてやったので，内容がつかめた。数学はわからないところがないようにした。 ●冬休みは１日３時間は勉強したい。宿題がない科目も復習する。	○この冬休みの最低限の勉強は？
第４回　20××年×月×日	
●冬休み明けの数学のテストは，宿題を何回も解いたので，できた。 ●冬休みは，英語の宿題は少し復習した。国語は宿題が出なかったので，あまりやらなかった。 ●今まではノートを見るだけ，英語は丸暗記してただけで，それはよくないとわかったので，中３の後期になって，英語や公民は理解するようにした。英語や公民を難しく感じて，驚いたり焦ったりした。 ●英語の勉強法を変えてみて，文法をきっちり理解するように，わからないところは聞くようにした。今まではガイド（本）に頼っていて理解していなかった。自分でもちゃんと訳せるようにしないとダメだが，面倒だった。何となくわかっていても，試験ではできなかった。英語は少し効果が出た気がする。覚えた単語が次わかった。文法は「何でこうなのか」が少しはわかって解きやすくなった。 ●高１になったら，理系か文系の選択がある（今のところ理系)。数学は頑張ってαクラスになりたい。英語は長文読解で点を落としているから，克服したい。そうしたら，今後つまずかないようになるし，英語は海外で使えるようになりたい。 ●あんまり悪く悪く考えないように，どうしてもそうなっちゃうから，気持ちに気をつけたい。	○中学３年間をふり返って，高校１年に向けて取り組みたい勉強法は？

Appendix 8-11　協力者ｃさんの「考え・気持ち・行動のまとめ」（１回目と２回目）

ｃ　さんの学習に対する認知（考え）・情緒（気持ち）・行動

20××年×月×日

認知（考え）

- 早くやらないと、範囲が終わらない。
- 点数が悪いと上のクラスにいけない。下のクラスより上のクラスの方がいい。
- 「どういう問題が出るか」「うまくやれるか」など先の予測できない結果を気にしている。
- ちゃんと理解できないとダメ。勉強は次々と進むもの。失敗は悪い。間違っちゃダメ。
- 国語が苦手だから、数学だけでもできないと。
- 「上の学年でもっと難しくなる」。

- 間違ってもその場で理解すればいい。何度も練習。
- 好きな科目、得意な科目を増やしたい。授業が楽しくなり、明るい気持ちになれる。

情緒（気持ち）

- 焦っている。
- 試験が近いとか、わからないことがあると、試験が大丈夫かと心配になる。
- 緊張する（英検の二次試験）。
- おどおど、合っているか心配。窮屈な感じ。
- 間違うと、恥ずかしい。
- テストでできたと思っていてそうでないと、ショック、悲しい。
- 先のことが心配。

行動

- 英単語を覚えるのに、形だけ見て意味だけ覚えてきた（発音はテストに出ないから）。書けるようになるときも、意味や発音を考えないで何度も書いて覚えていた。
- いつもテストのことを考えて勉強している。
- 公式（判別式）の意味を理解していなかった。

- 英単語はマッチングで覚えるようになった。
- 国語のやり方（語彙、大事な一文に線を引く）ができるようになった。
- 間違っても、何度も練習。
- 試験前に先生に質問にいった。
- 自分の言葉で記述する練習をした。
- 図に書く（数学、理科）。
- 先のことを考えないで焦らない。

__c__さんの学習に対する認知（考え）・情緒（気持ち）・行動

20××年×月×日

認知（考え）

- もっと理解しないといけない。
- （国語は）覚えるしかない。
- やればわかるようになるから、やった方がいい。
- ちゃんと理解するように頑張ろう。
- わかっているつもり。問題集ができればいい。
- 「覚えるしかない」→「理解しなきゃ」「知りたい」。
- 進みが遅いと理解できる。
- 英語の長文読解を克服したい。英語を海外で使えるようになりたい。

情緒（気持ち）

- （理解して、わからないところがわかって）よかった。
- 難しい。
- （基本が抜けると）ダメだなあ。
- なじみを感じる／感じない。
- いやいや。
- 試験でも書ける気がする。
- 授業だけでは無理（物理）。
- 何となくわかる。
- 難しいと、驚く、焦る（英語・公民）。
- 面倒だ。
- 解きやすくなった。

行動

- 進みが速いとついて行けない（公民・物理）。
- 先生に質問する。
- 意味を理解しながら勉強する。
- 知りたいと思って勉強する。
- 試験の前に勉強。
- 何となくの勉強（日本語→英語は覚えたが、逆はしていない）。
- 何となくの勉強。おかしな勉強法。
- まんべんなくテスト勉強する。
- ノート・教科書・プリントを照らし合わせながら勉強する。
- わからないところがないようにテスト勉強する（数学）。
- 宿題がないと勉強しない（冬休み）。

Appendix 8-12　協力者ｄさんの「学習相談のまとめ」

学習相談のまとめ

20××年×月×日

ｄ　さん

クライアントの発言	アドバイス
第１回　20××年×月×日	
●授業：数学小テストの直し（展開，分配法則，乗法公式）。「項」を意識する，□で囲む。 ●今日の授業で気づいたこと大切だと思ったこと：項に分ける（□で囲む）と見た目わかりやすい。 ●学習相談の目的：勉強を楽しく，おもしろくなりたい。今までは「めんどうくさい」「イヤ」「やる気がない」，５年生くらいから。楽しい方が気分が上がって，やる気が出る。楽しくやれば将来に役立つ。もともと楽しいことが好きだから。 ●今まで勉強をおもしろく思ったのは，最近はない。小学校のときは「図形の計算」。特にエピソードはない。	○気分が上がるとやるし，そうでないとやらないし，極端なのかもしれない。 ○タイムタイマーは家でも使ってみたら。
第２回　20××年×月×日	
●授業：数学小テストの直し（因数分解，因数分解の手順，乗法公式の確認，項に「下かぎ線」をつける）。 ●今日の授業で気づいたこと大切だと思ったこと：式を工夫してから因数分解するのが難しかった。工夫（同じものを□で囲む，色分けする）すると何だかわかりやすかった。最初はまったくわからなかったけど，できる気がする（7/10）。 ●数学の小テストのとき，教科書も見ていいから個人でやるのだが，友達としゃべっていた。先生は時々注意する。（授業にちゃんと）取り組まなかった理由は，わからなかったから，やる気がなかったから。 ●期末テストに向けて国語の勉強の仕方が全体的にわからない。授業は聞いている。語句の意味調べは時々している。音読は指名されたら読むが，つっかえる，漢字がわからないこと（読みや意味）がある。 ●アンケートの結果はヤバい。習慣とテスト対策と統制感を上げたいが，できるかな。	○自分がわかりやすい方法ですることが大事。 ○数学の小テストはぜんぜん手がつけられなかった感じ。テスト中なのに「勉強モード」になってなかった。 ○国語の勉強方法はいろいろある。基本は「すらすら音読できること」「漢字や語句の読みや意味がわかること（調べるのは大変だから家の人に聞いてもよい，手間に感じてやらないよりはいい）。 ◎学習アンケートの結果。
第３回　20××年×月×日	
●授業：理科２分野期末テストの直し（偏西風，日本海側に雪が多い理由，湿度の公式，露点など）。 ●今日の授業で気づいたこと大切だと思ったこと：湿度の公式を覚えておく。飽和水蒸気量と実際の水蒸気量をグラフで見比べる。暖流の水蒸気を含むから大雪が降ることがわかった。 ●期末テストや提出物について，担任が「よかったね」「後期の漢字テストはがんばったね」と言ってくれた（漢字直しは意味を書くことは結局しなかった）。提出物はお母さんがリマインダーで教えてくれて役に	○湿度の公式は分数で言葉が長いけど，語句の意味や湿度が割合であることを理解すると，覚えやすい。テストでは，適当にやっていた（水蒸気量と温度の 30 をごっちゃにしていた）。偏西風の「偏」の意味（かたよる）を覚えていると，偏西風が理解しやすい。このように，一つ一つの語句の意味，公式の意味（どうしてそのようになるのか）を理解すると覚えやすい。

立った。	
第4回　20××年×月×日	
●授業：国文法の問題集を解く（品詞分類表，連体・連用の意味，修飾するの意味，など）。 ●今日の授業で気づいたこと大切だと思ったこと：連用と連体の違いがわかった。「は」は格助詞ではなく副助詞である。「きれいな」を「きれいだ」（終止形・言い切りの形）に直して品詞を考える。尊敬語と謙譲語の違い。	○今日は大急ぎでやってしまったけど，理解がとてもよかった。
●よく理解できた。学校の授業はあいまい，聞いていない。「書いているのを見ながら聞いた方が，わかりやすい」。	○授業も聞くようにすればわかるはず。
●中3になったら，自分にあった勉強法でやりたい。歴史は教わったように，主な出来事や年代を中心にグラフや図にしてみる。漢字は意味を調べる。「理解するとやりやすい」という実感を感じている。	○用語の理解が大切。
第5回　20××年×月×日	
●授業：英語[redacted]3年現在完了（3種類の現在完了（予習として），その区別の仕方，否定文・疑問文の作り方）。 ●今日の授業で気づいたこと大切だと思ったこと：現在完了には3種類ある。alの発音は「オー」。過去形・過去分詞のedの3つの発音の区別の仕方。	
●3年生になったら，一日少しでも勉強をする，中間・期末に向けて習慣にする。今まではしていなかったから点数が悪かった。習慣にすると，テストでいい点数が取れる，授業中でも問題が解けるといういいことがある。	○「テストでいい点数が取れる，授業中でも問題が解ける」の前に何かあるのでは？
●その前のステップとして，毎日勉強すると，予習・復習になる，頭に残る。そうすると，安心する（ちゃんと覚えていた！）。今まではそういうことを考えてこなかった。覚えていなくても，そのまま，アハハハみたいな。勉強は「面倒くさいなあ」って感じ，心が無な感じ，ずっと。	○今までは勉強に無関心，心をシャットダウン，「どうせできないし」，窒息しそうな感じだったかも。
●学習相談に来て，授業でわかっていないことを，自分の解きやすいやりやすいやり方でちゃんと教えてもらったから，前よりは勉強に関心が向いてきた。	○学習性無力感について，自分にあったやり方でないと勉強した甲斐を感じずに，無力であることを学習してしまう。
第6回　20××年×月×日	
●今日やったことは授業でやったけど，忘れてた。 ●英単語の発音の仕方で新しく知ったことがあった（フォニックス）。普通に覚えられるものは普通に覚えて，後はローマ字読みで覚えた。 ●来週からのテストは，前よりは少しはやるようになった。今までは「ヤバい」。理科はお母さんが問題集を買ってきた。置き勉じゃなくて，家に持ち帰るようにした。前よりは意欲が出てきた。勉強は負担ではないって感じ，不思議だけど。	◎英語：現在完了の完了・経験・継続のまとめと英単語の覚え方の指導とふり返り。
第7回　20××年×月×日	
●名詞を後ろから説明しているというのはわかって	◎英語：前置詞句の指導とふり返り

いなかった。授業で言われたか覚えてない。「へえ」って思った。 ●英単語は今まで覚えられるのは覚えてたし，前回覚え方（フォニックス）を教えてもらってなるほどって思ったけど，上手く覚えられないときがあった。マッチングはそうだと思うし，今まで意識してなかった。適当だった。 ●授業をちゃんと聞いていないのもあるけど，（学習相談のように）一人で自分にわかるように教えてもらうのは，いい。自分に合っていると思う。 ●中3の目標は，テストで赤点を取らない。遅刻が多くて「遅刻もなあ」って思うから，なくしたい。	◎質問（英単語の覚え方）へのアドバイス（形：スペルと発音と意味のマッチング）とふり返り
第8回　20××年×月×日	
●（範囲の問題の解き方を暗記してたけど）グラフを書いて考えた方がわかりやすかった。やりやすさもかなり変わった。授業ではグラフがわからなかったから，暗記に頼った。 ●授業はみんなでおしゃべりしてやってるから，（学習相談のように）一人の方が集中できる。 ●これからは（授業中に）先生の話をちゃんと聞く。説明しているときはちゃんと聞いて，問題解くときはおしゃべりする。説明の時はみんな静かになるから。	◎数学：2次関数とふり返り ●授業を大切にできないか。理解できるのに聞かないのはもったいない，損する。
第9回　2017年7月22日	
●今日の勉強は一人でできなくはないかな。でも授業でやれと言われたらしょうがないなあと思ってやるけど，一人ならあまり考えないから（「前でいいっかあ，後ろでいいっかあ），ちゃんとやれない。終わればいいやって思う。 ●（学習相談でちゃんと教わるのは）イヤではない。一人ではできにくいから，安心して取り組める。いろいろ聞かれて気づくこともあるし。とにかく終わればいい。友達が一人でやってるから，一人でできればいいなあって思ったりする。	◎英語：分詞の指導とふり返り

Appendix 8-13　協力者 d さんの「考え・気持ち・行動のまとめ」

d さんの学習に対する認知（考え）・情緒（気持ち）・行動

20××年×月×日

認知（考え）

- 英単語の覚え方は今まで適当だった。（フォニックスやマッチングなどの）覚え方を意識してなかった。
- 中3の目標：赤点を取らない。遅刻をなくす。
- これからは授業中に先生の話は聞く（問題を解くときにおしゃべりする）。
- あまり深く考えない。終わればいいや。
- 一人でも勉強できるようになればいいが。

情緒（気持ち）

- テスト勉強は前は「やばい」。今は少しは意欲が出てきた。それは負担ではない。
- 新しいこと（単語の覚え方）を知って「へえ」。
- （学習相談で）一人でわかるように教えてもらうのは、いい。自分に合ってる。集中できる。
- （やり方を教えてもらって）やりやすい！
- （学習相談できちんと教わるのは）いやではない。

行動

- 新しいことを習った。
- テスト勉強は前よりやるようになった。置き勉でなく、家に持って帰るように。
- 授業で習ったかどうか覚えていない。
- 授業でよくわからないときは、暗記に頼る（数学の解き方）。
- 授業中みんなでおしゃべりする。
- 授業を活用できていない。

Appendix 8-14　協力者Aさんの「学習相談のまとめ」

学習相談のまとめ

20××年×月×日

A　さん

クライアントの発言	アドバイス
第1回　20××年×月×日	
●学習の悩みは特にない。あえて言うなら，帰ってから制服のまま寝ちゃう。宿題は何とかやっているから困っていない。学校で「帰ったらこれやろう」と思っても，結局やらないから，定期テストの時にたまって，結果に結びつかない。 ●指定校推薦を先生がうるさく行ってきて，今から成績を取らなきゃと思っている。でも入りたい大学（目標）はない。 ●毎回テスト前に，目標は○位くらい○点くらいと思うが，間に合わなくて，とりあえず「平均とれればいいかな」「次で頑張ればいいや」「赤点取らなきゃいいや」になってしまう。 ●成績は気になっている。小テストはうまく行っている，前日にやることが決まっているから。定期テストやることがたくさんあって，大変。	○何とかなっている（最低ライン，赤点取らなきゃいい）から，目標がない。目標の基準が曖昧で，自分で決められない。目標がはっきりしないと行動は決まらないもの。大変なことを避けたいという気持ちも強い（だから指定校推薦）。 ○H.W.：毎日小さな目標を立てる。 ◎学習アンケートの実施
第2回　20××年×月×日	
●（最近の勉強の様子）今までと違う，やばいくらいうまく行っている，一日の勉強時間が長い。 ●「危機を感じている（前回のテストが悪かった）」「毎回のようになりたくない」。 ●とにかく時間をかけるようにしている。[redacted]の図書館を21時まで利用。前はテスト4日前から図書館を使って引退。 ●前回のH.W.の「目標」はあまりできていない。「図書館に21時までいる」くらい。 ●世界史は適当でも最後まで終わらせることが何とかできた。英語の勉強法（ノートのまとめ方）を変えた。覚えるのにルーズリーフにきれいな字で書いてきたがヤバくなってきた＝進まないのがヤバい。汚い字でも我慢して進めるようにした。理解も伴っている。 ●学習アンケートについて。対処回避を下げて，統制感を上げたい。その結果充実感が上がると思う。	○記憶について（「覚える」と「思い出す」の違い）。「思い出す」練習も必要（リハーサル）。 ◎学習アンケートの結果について。
第3回　20××年×月×日	
●終わったばかりの定期テストの結果は，前回より上がったけど，1学期と同じ。前回もっと頑張ればよかった。勉強のやり方は，何回もやる，ちゃんとやる，など。 ●勉強のやり方を変えようと思うけれど，できない，やり方がわからない。	○意味理解の大切さ。 ○やり方（学習方法）を教わる。 ○そのために，自分の得意不得意を調べる知能検査をしてみる。
知能検査の実施　20××年×月×日	
第4回　20××年×月×日	
●冬休みの国語の宿題（評論・小説）が大変だった。	○国語の予習として，語句の意味調べは大事。どの教

記号でこたえるのは「これかな？」ってわかるけど，本文の内容の理解，語彙の理解も大変だった。だから記述はできない。 ●国語の授業の板書は，わからないまま書いている。プリントに書く欄がないと「書くの？」と思っちゃう（判断できない）。次の定期テストの目標は[redacted]番以内。	科も板書を写すより，聞いている方が大事（録音も有効）。 ○知能検査の悔過より，「言語理解」が低く，「処理速度」が高かった。「何度も書いて覚える」方法は自分にやりやすかったから。「言語理解」を補う学習方法をすることが大事。
第5回　20××年×月×日	
●漢字・英単語・英熟語・国語・英語の学習法について相談したい。 ●担任が英語の授業で，単語の品詞についてしつこく説明するので，しっかり理解できた（形容詞と副詞の違いが説明できた）。倫理の授業で，語句の詳しい例を言ってくれるので，わかりやすい。	◎漢字と英単語の覚え方（形と音と意味のマッチング）。 ◎国語や英語の教科書の音読の大切さ。国語の語句の意味を理解する大切さ。 ◎英熟語は，文の中で覚える，例文を音読する。音読は何回も繰り返すことが大事（そんなに大変ではない）。 ◎意味理解の大切さ。
第6回　20××年×月×日	
●国語・世界史の勉強法を知りたい。 ●世界史に対して，「きらい」「イヤだ」「やる意味ない」と思っている，結構それって強い。	◎現国の指導：①語句の意味，②段落ごとの要点（一文）を見つける，③それをつなげて全体を理解する。 ◎世界史のプリントを使った指導：①そもそも読めない漢字をなくす，②大まかな重要語（見出し）から理解する，③細かいところの重要語の数を覚える，④赤点をとらない方法を考える。 ○嫌いな勉強をやるのは，「我慢する力をつけるため」「それが将来の仕事に役立つ」と考えることも大事。
第7回　20××年×月×日	
●最近の勉強の仕方。世界史：漢字にふりがなをつけているが書く時間がない。覚えた後委一問一答をやっている。英語：文法の意味や大事なところを文で書いている（比較級の違い）。国語：意味調べはしているが，授業は追いついていけない。 ●文章で人に教える勉強法をやっている（『テストの花道』）。 ●漢文の勉強法がわからない。 ●期末テストの目標は「OKで終わる」「やりきる」「もういいやで終わらない」。そうすれば，自信にもなる。	◎漢文の指導：白文→書き下し文→現代語訳。書き下し文は古文と一緒，音読が大事。すらすらと現代語訳までできるように。 ○知能検査の結果からも，意味理解を大事に，何回も書くよりテスト形式で覚えているかを確かめる（リハーサル）。 ○期末テストの目標は，学習アンケートの対処回避↓　統制感↑　充実感↑　につながる。
第8回　20××年×月×日	
●苦手な科目は，誰かに聞かないと「どれが重要か」わからない。 ●化学の指導を受けて，「何が重要か」「覚えたらいいか」を理解することが大事。 ●読むだけで覚えられるようになった（音楽のショパンの出身地）。 ●風邪を引いて，いつもより寝る時間が増えたが，焦りはない。勉強する時間を決めたことで「大事なことだけやろう」と考えた。 ●期末テストは最後二日間が大変。これまでは順調。	◎化学の指導：酸化還元・中和滴定。 ◎倫理の指導：仮想的教示とリハーサルの大切さ。書く必要はないこと。

Appendix 8-15　協力者Aさんの「考え・気持ち・行動のまとめ」

A さんの学習に対する認知（考え）・情緒（気持ち）・行動

20××年×月×日

認知（考え）

- 指定校推薦のために、今からやらなきゃ。でも、入りたい大学はない。
- 定期テストの時に「目標は○番くらい、○点くらい」と考える。だけど、「平均でいいや」「次で頑張ればいいや」「赤点でならなきゃ」になってしまう。
- ノートをきれいに取りたい。
- 理解が大事だと思えるようになった。
- 期末テストの目標は「OKで終わる」「やりきる」「もういいやで終わらない」。
- 「何かいい方法があるはずだ」「勉強ができる人はもともと頭がいい」

情緒（気持ち）

- 悩みは特にない。
- 「大変！」と思うことが多い（特に国語）。
- やばいくらい上手くいっている。
- 嫌いな科目（世界史）に対して、「きらい」「イヤだ」「やる意味ない」と思っている。

行動

- 「やろう」と思っても家でやらないから、結局テスト前にたまって、結果に結びつかない。
- 小テストは上手くいっている。定期テストはやることがたくさんで、大変。
- やり方（学習法）がわからない（英単語・英熟語・国語・英語）。
- 図書館で時間をかけている。
- 今まではノートにきれいに書いていた。でも進まなくてやばい。汚い字でも我慢して進めている（理解が大事）。
- 人に教える勉強法をやっている。
- 何が重要かわからない。
- 読むだけで覚えられるようになった。

Appendix 8-16　協力者Bさんの「学習相談のまとめ」

学習相談のまとめ

20××年×月×日

B　さん

クライアントの発言	アドバイス
第1回　20××年×月×日	
●全体的に勉強が苦手（特に英語，世界史）。ちゃんと理解していない。追い詰められている感じがある。困っている。 ●暗記ができるようになりたい。授業に置いて行かれる。 ●[redacted]は，筋トレ・イメトレ・補助してもらうなどして練習が続けられる。	○勉強も，[redacted]と同じように「やり方（学習方法）」を教わりながらステップを踏んでやっていくことが大事（英単語ののマッチング，世界史の語彙，数学の公式の理由）。 ○授業について行くには簡単な予習（生わかりの応対）が大事。 ○計画より記録をつける大切さ。 ◎学習アンケートの実施
第2回　20××年×月×日	
●国語（現国，古文・漢文）は何をしたらいいかわからない。 ●対処回避が下がれば，充実感（楽しく）が上がると思う。	◎現国の語句の意味，段落ごとの要点（一文）を確認する。 ◎口語・文語の動詞活用表を使った覚え方（口語・文語を関連づけながら，活用の種類の数を先に覚える，「活用形」の意味，接続する言葉を覚えるなど）の指導。 ○「意味理解」を大切にする。 ○学習アンケートの結果。
第3回　20××年×月×日	
●前回の学習アンケートの対処回避について，勉強やろうと思ってもすぐにできない。 ●家ですぐに勉強に入れない。焦りがある。 ●大学の目標は[redacted]など。	○対処回避を避けるために　①記録する　②邪魔なものを隠す　③やりやすい場所（誰もいないところ）④成功体験がないトラウマを解消する　⑤明確な目標を持つ　⑥「～しなければだめ」のようなイラショナルビリーフ（不合理な考え）を改める ○やり方（学習方法）を変えることが大事 ○H.W.　シェーピング法
第4回　20××年×月×日	
●期末まで2週間。前よりはやっている。いつもよりいい点数取りたい。 ●対処回避を避けるために，毎日記録はつけた。一日に2～3時間勉強できることもある。 ●生物：どう勉強すればいいかわからない。テスト前にノートを見ても覚えられない。	◎生物の指導：教科書を一緒に読む（わからない単語・文の確認。2回読む。自分の言葉でまとめる。まず太字を理解する。教科書の図表を理解する。意味理解の大切さ。 ○化学も生物と同じようなやり方が基本。

●化学：どこをやっているか単元名も曖昧。 ●生物も化学も「二回読めばわかる！」と思った。	
第5回　20××年×月×日	
●テスト二日終わった。あと二日。苦手な教科（世界史・倫理・コミュニケーション英語・化学・国語総合）が残っている。 ●今まではとりあえず答えを覚えるだけのテスト勉強で時間もかけなかったが，理解を大事にするようにした。時間がかかるが，意外と頑張れてる気がする。 ●説明（仮想的教示）しながら覚えていこうと思う。大変だけと，理解が深まるしテストに役立つから。	○理解を大事にするようにしたのは大変だけど，よかった。 ○音読が大事な教科：英語・国語総合。 ○仮想的教示で意味理解を大事にする教科：世界史・倫理。 ○2年次で取らない教科（化学）は赤点取らない程度に。目標を明確に。 ◎倫理の指導：語句の意味・文の理解の確認。仮想的教示（自分なりの言葉で）。構成を考えたまとめ方。

Appendix 8-17　協力者Bさんの「考え・気持ち・行動のまとめ」

B さんの学習に対する認知（考え）・情緒（気持ち）・行動

20××年×月×日

認知（考え）

- 今までよりいい点が取れるようになりたい。
- 勉強は「やらなきゃ」「大事だ」と思ってはいる（行動や気持ちにはつながらない）。
- わからないと「この辺でいいや」と考える。

- 大変だけど、役立つならやりたい。

情緒（気持ち）

- 追い詰められている。困っている。
- 授業に置いていかれてる。
- 焦りがある。
- わからないと、あきらめる。

- 時間はかかるが、頑張れてる気もある。

行動

- 覚えられない。
- 何をしたらいいかわからない。
- やろうと思ってもできない。
- 単元名もわかっていない。
- 回避している。

- 理解を大事にするようにした。
- 説明（仮想的教示）しながら覚えるようにした。

Appendix 8-18　協力者Cさんの「学習相談のまとめ」

学習相談のまとめ

20××年×月×日

C　さん

クライアントの発言	アドバイス
第1回　20××年×月×日	
●授業の感想：読むだけでいいなら楽。発音と意味がつながれば覚えられる。今までは発音を大事にしなかった，書いてばっかりだった，苦手意識があった，「ま，いいか」，負担になるほど勉強していなかった（部活動の悩み。部活を変わって楽になって，成績も上がって，気が楽になった）。覚えた方法を使いたい，文法はできていたのに，単語で落としていたから。 ●世界史のカタカナ語も覚えられない，苦手がある（ムッソリーニ，マルタ，ヤルタ）。 ●物理が苦手。理解できない，「何，これ？」。何をすればいいかはわからない。授業中は一瞬だけ頭に入る，「そうなのかな？」。いい成績を出そうとも思っていない。10段階で3取れればいい（赤点でない）。テストに出やすいものもできない。苦手な子もできていることも，「何で私だけが？」。	○授業　英単語の覚え方（スペルと音と意味のマッチング） ○世界史の人名・地名などを色分けして覚える。 ○単位が取れる基準を学校に聞いてもいい。どうやって耐えていくのだろう。 ◎学習アンケートの実施
第2回　20××年×月×日	
●授業の感想：感嘆文のwhat（名詞を強調）とhow（形容詞を強調）の違いがわかった。英語になっていない作文の変なところがわかった。読むだけで英単語が覚えられるようになった。 ●アンケートの感想：こんな感じなのかなあ，そうだなあと思った。コスト受容が低いところ。中2，3くらいから，英語などがすらすら（楽に）できるといいのになあと思っていた。遂行目標が低いのは小学校の時からその通りだったって思う。今では平均点を少し気にするようになった。平均行けばいいやと思うけど，もっと高い点の人がいるとか，そういう人にもっと追いつきたいとか悔しいとか，思う。前は低く，人と比べるような点数もなかった。少し点数が上がってきて，周りと比べられるくらいになってきた。今まで勉強に気が向かなかった（部活のことで）。［関与肯定］もマイナスが上がるといいなと思う。［遂行目標の重視］もあまり気にしないように。［学習の不安］もせかせかしてしまって結局身につかないタイプだから（低くしたい）。［習慣的な積極行動］と［統制感］が上がっていけば［学習の不安］が抑えられると思う。［充実感］よりは，ちゃんとやってる（［習慣］や［統制感］）と思えた方がいい。［統制感］を上げるには，自分に負けないで上手くやりくりすることと，［習慣］が上がっていけばいい。	○授業　英単語の覚え方の練習。英文法の宿題の答え合わせ。 ○学習アンケートの結果：［遂行目標の重視］だけ低く，全体的に平均程度であり，また行動面が高い。
第3回　20××年×月×日	

●授業の感想：新しく気づいたことはなかった。最近まで発音を適当にしていた（同じカタカナだけど発音が違う），いい加減だった。何度も読むつっかかる所（単語が読みづらい，ぱっと見た目同じようなスペル）は同じだなあ，アクセントを覚えていない，気にしていない。音読のいいところは，慣れる，英文の切れ目や受け係りがわかる，落ち着いてくると黙ってもわかる，そうすると辞書を引かなくても訳がわかるようになる（今までは調べた単語の意味を並べていただけ）。五文型は，やっと「あー」，わかった。今まではたくさんさらっと言われて，S，Vがどうのこうのは言われるけど，わからなかった。学校の授業は初めは丁寧に言ってくれるが，そのうち「当然わかるよね」「自分でやって」となる。五文型について，今まで聞いたことはあるけど，つながっていなかった，書き換えも苦手だったけど，穴埋めの問題も「こんな感じ」かなで解いていた。 ●単語を覚えるのに，最近やっていなかったので，脳の反応が遅くなっていた。	○授業：英単語の覚え方。英文の音読。五文型。
第4回　20××年×月×日	
●[redacted]部を辞めてから，運動もやっていなくて体力落ちている。 ●夏休みの宿題が「全然終わっていないね」「難しいね」とか話したり，宿題の仕方を相談したりしている。高校生になると勉強や受験のことを気にするようになる，中学生の時はふにゃふにゃ，先生も脅す。意識が高い子（平均取れないと「もうダメだわ」とか，食事しながら勉強してるとか）はずっと高い，やらない子は全然やらない。「国文？　私文？」とか「社会とか理科とか，どれ取る？」「決まってない」「よくわかってない」とか一緒にいる子と話をする。意識が高い子は勉強してる自分が好きなのかな。私は（勉強以外に）大事にしなきゃいけないことは他にあると思うし（家族で食事をして話すとか），今詰めても高3で煮詰まるだろうなと思う。「自分は自分」という意識が高い学校だから，ちゃんと言い合えるし，そんなにピリピリしていないけど，小心者の学年，「気にしすぎだよ」と先生に言われる（特に意識が低い子がいると）。先生が脅すのは，進路選択や危機感を持てということ。進路は職業からさかのぼるとか，何をやりたいかを考えろとか，偏差値よりやりたいことを考えろとか，学問や職業を知るとか，いろんな大学を見ろとか。何もない子も，ある程度余裕がある一人暮らしができるのはこういう学部なのかなと，やりたいことがなくても将来の理想に近づくにはと考えている子はいますかね。今のテストをちゃんとやっておかないと，先生たちも無理だろとなってしまうので。今やっていることをちゃんとやっておくと高2，3で戻ってくるから，どうせやるなら今やっておこうという考え方。	○授業：英語

●授業の感想：今日の問題プリントは迷ったところもあったけど，定着するには量解いていくしかないとわかっているけど，どうにもなりません。英語の苦手意識は，ちょっとはなくなった，中学の時は「イヤー」ってものすごくイヤな感じだった。これはこういうことだと言えるようになってきた。 ●宿題に対して，「すみません（要りません）」。	
第５回　20××年×月×日	
●授業の感想：前よりも音読の読み間違いが少なくなった。９月になっても音読「がんばります」。 ●夏休みの宿題が終わっていないから，宿題は要らない。小論文「私の志」は何を書けばいいかわからない。作文との違いは？　私のやりたいことは？　小論文を書くまでの経験もない。志は何となくしかない，漠然。まず原稿用紙を買わないと。1600字も書いて出して点数とか何とかなるならやるけど，書き直しとか，ちゃんと見てくれないとかイヤ（「エー」）だし，提出点だけだったらとか，何か手が出ない，書き出せば早いと思うのだけれど。危機感があったらやるけど，でなければギリギリまでやらない。 ●目標は，定期テストで前回より下にはならないように，でもなかなか。前回のペースや量は落としたくない。夏でもみんなやっていそうだし，みんなきっとやっていると思うと，焦る。 ●今は３／１０くらい勉強している。親は中学生の時よりはやっていると言ってくれる。性格的に０か１０というタイプ。周りはやっているから，１０やっても追いつかないかも。成績が下過ぎたときは「もういいや」，ちょっと上が見えてきたら「もっと上があって」となっちゃう。周りがどれだけやってこれだけの成績なのかは気になっている。人のことを気にしないけど，自分の中で自分なりの目当てがはっきりとはないのかも。（大学が）上であればあれでいい時期だし，志望校があって今はこんなにできていなくてもいいとか，よくわからないんで。何とか行けるかもとか考えちゃって，でもそう考え始めたとたんやらなくなる。「もっと上（の大学）がある」と思っちゃうと疲れちゃうんですかね。 ●一度そこそこ点数が取れた後，プレッシャーじゃないけど「どうしよう，どうしよう」っていう感じでした，「下がったらどうしよう」，自己管理できないのに完璧主義という，めんどうくさい性格。理想を考える基準と普段の基準が合わない。それを近づけろと言われれば言われるほど，考えるほど焦っちゃって，理想が高くなって態度が悪くなっちゃう。 ●そうですよね。これ（勉強に対する考え方を変えること）は何年も思っているんですけど，どう変えるかと思っても，態度は態度だし，気づいたらのんびりし	○授業：英語 ○小論文は根拠を上げて，論立てて，考察を論じなければならない。 ○受験の意識はあるけど，ギリギリにならないとやらない。義務感でやるのもあるけど，何か目標を持ってやるのも大事。 ○目標というよりは願望？ ○目当て（これくらいやっていれば，私は大丈夫）を持って，段階的にやれば。 ○プレッシャーがあるのか？ ○理想と現実がマッチングしていない。マッチングしないとイヤな感じになる。

ている。	○考え方を変えた方がいいのでは。いろいろなことが複雑に絡まっている気がする。
第6回　20××年×月×日	
●役に立った。できて当たり前だろうと思われるようなことがちゃんとわかってできるようになった。 ●これからも頑張って英語の勉強をやってみようと思う。英単語は今まで覚えていなかったのが，思い出せるようになった。今までは時間がなくてただ見るだけだったけど，印象的だけだったかもで，書くだけだった。そもそもカタカナが覚えられなかった，どこにもない語を覚えていたことも。 ●今までがあまりにも0過ぎて，友に追いつけないだろうと勝手に思ってて，でも自分らしくコツコツやるしかないと思っていて，天才のようにぱっとはやるのに憧れていても，コツコツやるしかなかったので，勉強もそうだとすると，追いつきにくいかも。勉強も数こなしていないから追いつけないと思っていると，数やらなきゃと思ってしまう，理社の暗記科目はその時何とかなっても，英語数学の積み重ねが大事なものは難しい，量やらなきゃと思ってしまう。もう一回やればそれに越したことないと思っている。どのくらいやればどのくらい点数が取れるのか大体わかっている（特に好きな社会)。数学でも「わかる，わかる」と思える時は，十分に解いてきたという感じがある。ある程度量をやって，問題の形式を見ればわかるような時がある。100のうち基本90くらいでやったという感じがある，特に社会。英語はそこまでやったことがない。物理などわかってないというのがわかることもある。 ●こうやっていろいろ考えていくと，ダメなことが多くても自分のことがはっきりしてきて，少しは落ち着ける。 ●他人はどのくらいやっているだろうというのは，ない，特に社会。 ●全体的に勉強していない時期があった。 ●英語はこれまでそんな勉強していなかった。高校になって初めて平均取れた。「わかる」「問題の意味がわかった」という感じになって，よかった。 ●英語の目当て：単語の暗記に時間を割かなくていい。その分長文の音読に時間をかける。今まではそうでなくて，結果がよくなかった。英語がスラスラわかるようになりたい。そのために，今まで何もわかっていなかった。わかる部分があるようになった。定期テストには範囲をいっぱいやる。これからのためには，いろんな文章を読んで，初めて見る文章がわかるよう	○この夏休み全体の英語の指導の感想は？ ○前回の学習相談（理想と現実のギャップについて）のふり返り。 ○好きな社会には馴染みがあるが，英語にはなかった。だから英語にも馴染むようになればいいのでは。

になる。長文の宿題（読本）が出ても，最初からわからなくても，やってきた。単語の意味も文法もわからないという状態から，文法はわかるようになってきた。「宇宙語」からちょっと進んできた。	○これからも英語に馴染むようになるといい。

Appendix 8-19　協力者Cさんの「考え・気持ち・行動のまとめ」

C さんの学習に対する認知（考え）・情緒（気持ち）・行動

20××年×月×日

認知（考え）

- 食事をしながら勉強するより、家族で食事をして話すのが大事。
- 今詰めても高3で煮詰まる。
- 受験や成績や勉強について意識が高い学校や友達。
- 定着には量が大事である。
- 宿題に対して「大変さ」と「やっただけのこと」の両方を考えることがある（小論文）。
- 自己効力感が低い（成績が悪いと「もういいや」、よくなっても「もっと上がある」）。
- 自己管理できないのに完璧主義。理想と現実が合わない。何年も思っているのに変え方がわからない。
- 自分はコツコツやるしかないタイプ、天才のようにパッとできない。

情緒（気持ち）

- （英単語を）読むだけでいいなら、楽。
- 英語・単語・世界史・カタカナ語の苦手意識。
- 勉強以外に気を取られていた。
- 好き嫌いの激しさ（物理は「どうして私だけ？」。英語は「スラスラできるといいなあ」）。
- 英語は当たり前のことがわかるようになってきた。
- これからも英語を頑張ってみたい（「宇宙語」からちょっと進んだ）。
- 何となく落ち着かない（人のことは気にしないが、自分なりの目当てがないから、周りが気になる）。
- 相談でたくさんしゃべって，スッキリ。

行動

- 勉強以外に気を取られて勉強時間が少なかった　→　今では増えてきた。
- 英語は文法や用語の意味をしっかり理解しないままに勉強。
- 受験や成績や勉強について友達とよく話している。
- 定着には量が大事だができない。
- 宿題で危機感がないとギリギリまでやらないことも。
- 好きな社会は苦なく勉強。
- 相談で一気に話す。たまった感情を出す。

Appendix 8-20　協力者Dさんの「学習相談のまとめ」

学習相談のまとめ

20××年×月×日

D　さん

クライアントの発言	アドバイス
第1回　20××年×月×日	
●再受験は夏はしない。 ●9月に期末テストがある。勉強大丈夫かなと思う，「めちゃ心配」。範囲はわかっているから「広く浅く」やらなければならない。先生にどうすればいいか聞いてみる。結果は気にならない，やることをやるだけ。 ●勉強で楽しく思ったのは，数学で塾でうまくいったとき。国語でぴったり答があったとき。 ●心配なことは英語の助動詞が全然わからない。その日のうちに復習しないといけないのに，できていない。理社の覚え方が心配。	○学校の先生への質問の仕方を教える。 ○英語は音読が大事。教科書は，内容をまとめて言ってみる，太字の意味を覚える。覚えるだけでなく問題を解いてみる。単語は毎日5個だけとか確実に。言葉で説明してみる。やることを紙に書いて机に貼っておく。 ◎学習アンケートの実施
第2回　20××年×月×日	
●授業のふり返り：助動詞と完了形の組み合わせを覚える。理科は内容をまとめてみる。 ●学習アンケートの結果：習慣的な積極行動とテスト課題対処と対処回避と統制感が低かった。遂行目標が低いのは気にならない。行動面を上げたい。まず習慣的な積極行動とテスト課題対処を上げて，いい点数を取りたい。 ●不安は，勉強の不安より[redacted]の不安の方が大きい。まず勉強面の不安をなくしたいが，たぶん何とかなると思う。	◎授業：英語のプリント「助動詞」。理科の教科書「科学と人間生活」 ○習慣的な積極行動を上げることを心がけては。
第3回　20××年×月×日	
●授業のふり返り：(大事なところをふり返れた)。現社は単語の意味を調べて覚えるのが大事だと思った。英語は基礎から法則（文の要素と修飾語など）をしっかり覚えなければと思った。 ●勉強はやらなきゃと思っているけど，うまいやり方でないと思っている。習慣的な積極行動を上げるために，宿題をやるようにしている。 ●コスト受容は，勉強は大変だけど将来（職業）必要だから，大変さを受け入れているかも。テスト前では暗記もしっかりしているつもり。	◎授業：英語。現社の教科書。 ○普通は，コスト受容が高いと統制感も高くなるが，そうでないのはやり方に自信がないからかも。
第4回　20××年×月×日	
●授業のふり返り：英文は，前から訳していく，最初は直訳で，後で日本語らしくすればいい。単語は，意味と発音をまず覚えることが大事。何回も英文を音読させられて大変だなあと思ったけど，今まで音読をしていなかったので，発音を気にして読もうと思った。単語が覚えやすくなった。発音が難しくてもちゃんと読めば読めることがわかった。家で，やれるか？ ●英文をちゃんと読むのではなくすぐ問題を解く方に行っちゃう，そちらの方が早く終わるから楽。でも	◎授業：英単語の覚え方（形と発音と意味のマッチング），文の訳し方，文型。 ○勉強や音読の記録をカレンダーにでもつけてみる。 ○「勉強をしなければ」と強く思いすぎるとかえって勉強できないので，「何とかなる」「勉強したい」「今やったら後で気持ちいい」などに変える。

単語を調べながらの方が解けると思った。 ●習慣的な積極行動はなかなかできずにいるが，頑張ってみます。「明日やれば」と思ってしまう。	
第5回　20××年×月×日	
●授業のふり返り：意味を調べてから音読をするだけでわかりやすい，覚えやすい。 ●テストのために，漢文の現代語訳を暗記したい，返り点を覚えたい。効率よく勉強できたら。 ●勉強の悩みはないが，いろんな人に迷惑（[redacted]の失敗）をかけたから，真面目にやって，恩を返したい。落ちたのは精神的に弱かったと思う。特に[redacted]に申し訳なく思っているが，申し訳ないとは言えていない。 ●希望の[redacted]師になれたら周りの人に対して満足な気持ちになれると思う。 ●勉強に集中できたら達成感が味わえるし，それを大切にしたい。達成感を持てたら「ダメだ」と思い詰めないし，成長できて，余裕もできると思う。 ●テストの結果は気になる。	◎授業：古文・漢文 ○目の前の小さな目標をきめて，それに集中することも大事。
第6回　20××年×月×日	
●勉強がはかどらない。逃げてしまう。好きな教科（数学や世界史）に偏ってしまう。理社ができない。 ●定期テストが終わった。結果はちょっと満足。2年生になれると思うけど，これでいいのかなと思う。100点を目指して勉強してきたけど，こんなものかなあと思う。 ●これからの大学受験や来春の再受験は，心配ありまくり。[redacted]師になれるか。 ●来春の再受験は，どうするか，このままの勉強で大丈夫か，今の学校に慣れてきたから「このままでもいいかなあ」とも思う。 ●自分をほめる言葉を10個言うのは，無理。 ●[redacted]への心配も変わっていない。大学受験（[redacted]師）の心配と同じくらい。 ●2学期の目標は，[redacted]のことが気にならなくなる，勉強しない日を作らない，宿題やレポートがあればちゃんとやる。	○自分を評価してもいいのでは。自分のいいところを自分に言い聞かせるのも大事。
第7回　20××年×月×日	
●授業のふり返り：英語は文型を理解することが大事。数学はちゃんとグラフを描くとわかりやすい。 ●勉強ができないと，お金を払ってもらっている以上両親に悪いと思う。 ●[redacted]師にこだわっているけど，これから変わることも全然ある。 ●覚えられないことがある。人の話を聞けない，塾でもある，聞いているけど話が流れる，その場ではわかるけど，後で覚えていないことも。 ●定期テストはよかったと言われても，そう思えない。理科や国語がダメだった。学校は友達もできたし，	◎授業：英語受動態，数学2次関数（範囲，グラフ） ○定期テストはすごくよかったと思うけど，自分ではそう思いにくい。「自分はダメだ」という侵入思考があるかも。過去の不安が高いと，それが将来の不安の高さにつながることがある。 ○今の学校にはなじんできている。

なじんできたと思う。	
第8回　20××年×月×日	
●授業のふり返り：社会などは暗記すればいいけど，数学はちゃんと理解していないとダメだと思った。公式を覚えているだけだとダメだと思った。SINの覚え方は重要だと思った。 ●学校のレポートは，[redacted]を見ていない科目がある。英語は見ている。数学は見てもわからないことが多いので，困っている。 ●ちゃんと人に教えてもらうのがいい。自分のフィーリングのやり方だとダメ。 ●勉強に対するやる気は全然上がってきた。今までと全然違う。考え方も変わった，いろんな人に迷惑をかけて恩を返したいと思っていたのが，今はどうにかできること（勉強）ができた。	◎授業：数学三角比。 ○高校になって，学校を変えて，[redacted]にいける，テストを受けられる，友達ができた，学校の先生に質問する，などできることが増えた。勉強に対する取り組み方や考えも変わってきている。
第9回　20××年×月×日	
●授業のふり返り：むずかしくて，テストは頑張らないと。 ●数学は積極的にやらないと。好きだし，将来の職業は理系だし。定着させるためには，問題を解くのも大事だけど，しっかり理解することが大事だと思った。理解するとは，しくみ（SIN，COSの計算の仕方，座標の取り方，三角形の置き方など）をちゃんと理解すること。 ●これから数学が何とかなるかはわからない，塾でもやってるけど。 ●学習への態度は，全然変わったと思う（7，8月くらいから）。勉強は真面目にやらないと社会生活で困ると思う。 ●来春の受験について，今の学校は大学受験に対して大ざっぱなので，1人でやらないといけない。学校を変わるなら今のうちかと思う。	◎授業：数学三角比。
第10回　20××年×月×日	
●授業のふり返り：まだまだだと思う。すぐ忘れてしまうから，何事も。 ●忘れてしまうことは，言われれば思い出せる，でも応用問題ができないし忘れている。「教えてもらった」という感じはある。継続してやるしかない。 ●学習への態度がよくなったと思うけど，それはマイナスが0になったこと。将来の心配は，大学受験，働くこと，全部心配。一生に関わってくるから。大学の生活は心配ではないし，勉強も大丈夫そうだが，人間関係は心配。大学には入れるかも心配。 ●再受験について，今は「残ってもいいかな」という感情。母親は「好きに決めていい」と言っている。塾では，今の学校から指定校推薦で大学に入ると，入ってからが苦労すると言われている。再受験した方が勉強時間が増えると言われている。 ●「自分で決める」ことについて，自分のいいように	◎授業：英語 ○授業のわかりはよかった，自分で行っていたようなめちゃめちゃではなかった。 ○再受験のメリット・デメリットを書き出してみる。 ○決断は，やってみないと正しいか間違いかわからない。 ○自分で決めることが大事。

してしまう，楽な方に行きそう，苦労しなくていいのか，後で苦労するのは大変，などと考えてしまう。できれば失敗したくない。 ●何でも他人の評価を昔から気にしてしまう。	
第11回　20××年×月×日	
●定期テスト終わった。理社がよくなかった。どうしても自分は悪いところに目が行きやすい。できるところにも目を向けた方がいいのかもしれないが。 ●この一年は意外と楽しかった，学校もイヤじゃなくなった。友達もできたが，人にそこまで関わらなくてもよかった。 ●去年の今頃のこと（進路変更のこと）は全然思い出す。大変だった気持ちは今も思い出す。7～8月ごろは反省もあるけど，悪くはなかった。 ●勉強も最低限のことはやって，身についていると思う。よかったかどうかは，微妙，特に基準はないけど。 ●再受験はしないことに，このまま勉強してがんばろうと思う。 ●目標が変わった，「真面目に生きる」こと。 ●[redacted]のいいところは好きにできること，安全な感じがある。 ●自分の気持ちを話すだけで，落ち着くし，何とかしようと思える。	○この一年，学校生活も勉強も友達も，進歩したのではないか。

Appendix 8-21　協力者Dさんの「考え・気持ち・行動のまとめ」

D さんの学習に対する認知（考え）・情緒（気持ち）・行動

20××年×月×日

認知（考え）

- 習慣的な積極行動とテスト課題対処を上げて、いい点数を取りたい。
- 不安はあるけど、勉強の不安はたぶん何とかなる。
- 意味を理解することが大事だと思ってきた。
- 勉強は「やらなきゃ」、でも上手いやり方ではないと思っている。
- 勉強の大変さを受け入れている（コスト受容）かも。
- 英単語の覚え方がわかった。音読の大切さがわかった。
- 効率よく勉強できたらいい。
- いろんな人に迷惑をかけたらから、真面目にやって恩返しをしたい。高校受験がうまく行かなかったのは精神的に弱かったから。
- 集中することが大事。達成感が味わえる、思い詰めない、成長できる、余裕もできる。
- 態度がよくなったと言っても、0（平均）になったということ。
- 自分の言いように、楽なように、決めてしまいそう。
- 悪いことに目が行きやすい。

情緒（気持ち）

- 大丈夫かな、めちゃ心配。結果は気にならない、やることをやるだけ。（一方で）テストの結果が気になることも。
- 答えが合うと、楽しい。
- 勉強以外の不安も大きい（家族）。
- 精神的に弱い。
- テストの結果にちょっと満足。でも将来の進学・就職を考えると心配。（一方で、テストの結果がよかったと人に言われても）そう思えない。
- 勉強のやる気は全然上がってきた。
- （通信制で勉強できるのは）安全な感じがある。

行動

- 心配なことは学校の先生に聞く。
- 上手いやり方ではない。
- テスト前は暗記をしっかり。
- 英文をよく読まずにすぐ問題を解こうとする。
- 英語の音読をする。
- 習慣的な積極行動がなかなかできない。「明日やれば・・」
- はかどらない。逃げてしまう。
- 宿題やレポートをちゃんとやることが目標。
- （人が言ったことを）覚えられないことがある。
- 映像授業を持てもわからないことがある（数学）。
- 自分のフィーリングのやり方はダメ。
- どうにか勉強ができるようになった。
- すぐ忘れることが何事もある。
- 最低限のことはやって身についた。

Appendix 8-22　協力者Eさんの「学習相談のまとめ」

学習相談のまとめ

20××年×月×日

E　さん

クライアントの発言	アドバイス
第1回　20××年×月×日	
●試験の結果を見せたら母が「ヤバいから相談したら」と言われて学習相談しようと思った。 ●志望学科を含め，目標が悩み。好きな英語を中心に受験したいが，将来を考えるとどうしたらいいか。英語は好きだし得意だし，部活でもやって来た。学校の先生は「将来のプラン（仕事）が決まれば大学が決まる」と言っているが，従わないとダメなのか，と思う。 ●[redacted]と同じ学校なので[redacted]の影響がある（先生「あの[redacted]さんの妹さんかあ」）。自分の意見が言えない，周りのペースが速いし，思いつかないし，思いついても意味があるのかと思ってしまう。	○カウンセラーが受ける進路相談では，学校と違って，志望大学・学部が「自分に合っているか」「自分で決めたか」で考える。 ◎学習アンケートの実施 ◎H.W.：英語の学習で楽しい場面を記録してくる。
第2回　20××年×月×日	
◎H.W.について：英語の問題を解くのもいいけど，楽しいのは英語を話しているとき。英語の方が感情移入できるし，ストレス発散になるし，ひまつぶしにもなる。単純に好き。部長として頑張っている。 ●5月の定期テストで数学・英語が下がって，「やらかしたな」。授業のストレスはない，目標のストレスは少しある。 ●7月の定期テストの目標は，英語は能力別の上のクラスの授業をちゃんと解けるようにする，範囲をよく理解する。数学は前回怠けていたので，塾で質問する。 ●勉強の目標は学校でいい成績を取る，大学のためかな。 ●秋以降部活がなくなるとつらい。受験勉強は大変不安，メンタル持つかな，息抜きできるか。周りが頑張っていると焦る。今まで頑張っていない人が頑張り出すと焦る（姉も）。 ◎学習アンケートの結果について：結果は大分ポジティブだった。充実感を上げたい，今まで「楽しい」がなかったから。（英語は）小学生の頃は「楽しい」と思っていたのに，今は違うと気づいた。	◎学習アンケート返却 ◎H.W.：充実感を感じた場面を記録してくる。
第3回　20××年×月×日	
●9月の定期テストは，数学なくて安心だった，全体的に下がった，だいぶ落ち込んだ。[redacted]祭が終わって，みんな「受験だなあ」と言っている。 ●受験の経験がないから心配。周りは経験者で，中学入試のころの話を聞かされる（「太ってた」「一次落ちた」「頭がパニックになった」），すると漠然と不安になる。不安とは「勉強は面倒くさいな」「イヤだなあ」，自分に自信がない。 ●母親からのイヤな感じがある，「そろそろ受験	○成績の上がった下がったの基準（粗点と偏差値）について，正規分布の話。

が・・」。「うざいな」「私のことだから放っといて」と思う。でもそれは言わない。	
第4回　20××年×月×日	
●定期テストが終わった，文系科目はいつもより取れた感じ，理系科目は苦手分野はそれなりかな，総合的にはいつもと同じ。 ●友達から受験の話が出る，「部活終わったから，勉強しなきゃ」「学校以外の勉強を」「文型・理系・国立・私立などのクラスでの違い」。 ●今のところの志望は[redacted]大学の[redacted]推薦で行きたい。学部は迷っている。将来の仕事が決まってないから，とりあえずやりたいことで決めたい。留学はしたいし，歴史がらみの勉強をしたい。 ●受験は早く終わらせたい。本格的な長期間のプレッシャーに耐えられるかと思う。普段は「強いね」と言われるが，本番にパニックになったり焦ったりするのが心配。評価を気にするところはだいぶあるし，よく見られたいし，プライドも高い。 ●国語の作文・小論文は苦手，文章が出て来ないし，要約でも書けないし，内容が「漠然としている」といわれるし，めっちゃ書けたと思ったら的を外したことも。	○目標の持ち方（促進焦点と防御焦点）について。
第5回　20××年×月×日	
●学校での小論文は返却されて，質問に行ってもいいけど詳しいことが聞けない。接続詞をこうしたらというコメントはあるが，内容や展開についてのコメントはない。 ●友達の予備校の話を聞くと，自分は勉強量が少ないのでは，と焦る。3年生はもう学校に来ていない。一年後自分は推薦が決まっているのか，気になる。	○論旨を踏まえた小論文の練習。
第6回　20××年×月×日	
●普段の評論の試験では，選択肢は勘で，抜き出しは答が本文にあるから何とか書く。でも，自分で考えて書くのは苦手。何を書けばいいかわからない。 ●友達の高3の授業選択を見て，「[redacted]から[redacted]に変えたな」「ライバル増えたな」という話題がある。ライバルが頭のいい人達だと，自分も「ヤバい」と焦る。元々私は世間体や他人が自分をどう見ているかを気にしている。	○論旨を踏まえた小論文の練習。 ○視点の他者帰属ではなくて自己帰属で行くことの大切さ。
第7回　20××年×月×日	
●評定が出た。[redacted]推薦になれるかギリギリ。誰が同じ志望をしているか知らない。知りたいけど恐い，自分より頭のいい人だったら。自分の推薦のことも人に知られたくない。受験組の目もある，「あなた推薦だから」「推薦組とは違う」「楽して入るんでしょ」。負い目はないけど，気遣いはある。先生達は「いい大学に！」「努力を！」と言う。自分に受験の自信がない。 ●目標は[redacted]科で，留学もしたい。高校での部活で英語で演じることが楽しかった，普段より感情を出せ	

るし，違う自分になれたから（日本語だと恥ずかしい)。 ●学習相談は，意外な気づきの連続だった，「こんなこと考えてたんだ」って。 ●（学習相談でいろいろなことに）気づいたことで，自分のことがわかったし，考えるのは大変だったけど，気持をちゃんと聞いてもらえたから，よかった。	○大学に入ってから学問で達成感を感じるようになることも大切。

Appendix 8-23　協力者Eさんの「考え・気持ち・行動のまとめ」

E さんの学習に対する認知（考え）・情緒（気持ち）・行動

20××年×月×日

認知（考え）

- 志望（目標）をどうやって決めていけばいいか
- 自分には英語が合っている
- 自分に合っているかどうかを気にしている（科目、部活）
- 学校での成績は大学につながる
- 受験のストレスに耐えられるか（パニック、焦り）
- 自分はナルシストである
- 感情は開けっぴろげには出さない
- 受験は早く終わらせたい
- 周りからの評価が気になる

情緒（気持ち）

- 追い詰められている
- 焦り、焦り、焦り・・
- 英語が好き、楽しい
- 勉強自体の楽しいは少ない
- 周りが気になる（頭のいい人、予備校に行っている人・・）
- 学校の話に気後れ（大学の決め方、いい大学を、努力を）
- ストレス（授業よりは結果や目標）
- 演劇、感情移入が好き
- 部活がなくなるとつらい
- もともと負けず嫌い
- 結果によって落ち込む
- 受験への漠然とした不安、迷い
- 自信がない

行動

- 周りに目が行く（頭のいい人、予備校に行っている人）
- 自分の意見が持ちにくい、言わない
- 定期テストで「やらかした」
- 定期テスト準備をしっかりする。でも手一杯
- 自分の考えをわかりやすくまとめられない

Appendix 8-24　協力者Fさんの「学習相談のまとめ」

学習相談のまとめ

20××年×月×日

F　さん

クライアントの発言	質問・アドバイスなど
第1回　20××年×月×日	
●[redacted]をやって来た意味がない。一般のAO入試なら春で[redacted]やめて勉強すればよかった。不安がある，焦りがある。試合や練習に集中できるかどうか，ケガするのではないか，心配がある（不安な気持ちをグランドに持って行っていないが）。高校3年間クラブチームしかやっていないから，面接・作文が書けるか，心配。 ●受験校の[redacted]学部（何をやるのかわからない）ではなくて，[redacted]学部で行く。親とも話し合った。担任から[redacted]を勧められたが，自分に合わない。 ●受験は，[redacted]学部の[redacted]と[redacted]の併願で行く。担任に反対されても，「[redacted]だったら4年間無駄になる」とはっきり思う。今は悩んでいる。	○相談：スポーツ推薦ができなくなって，一般のAO入試を受けることになった。受験学部と専攻の決定。他大学の検討。
●できれば早く受験を決めたい。勉強に自信がない。[redacted]の[redacted]は頭に入る，何でこういう動きをするのか理由がわかるから覚えられる。言語の勉強は難しい。文字を見るだけで目が痛くなる。大学に入って[redacted]をやるかどうかはわからない。専門学校（トレーナー）より大学の方が有利，飯を食っていける，何となく。 ●学校もAO入試の自己申告書や面接の練習をしてくれる。 ●面接の質問の理解や答え方について，普段クラブチーム（先生や後輩）ではできている，裏を読むのは難しい，面接も2か月でちゃんとできるようになると思う。 ●【今日の感想】自己申告書の内容がまとめられるのか。自分のやりたいことを決めてから大学を決めることが大事だと思った。	○これまではスポーツ推薦だったら大学でも[redacted]をやらなければならなかったけど，それをこれから決められるのは，1つのチャンス。 ○自己申告書の計画（何をどうやって書くか。まずアイデアをあまり考えずに出してみる（連想ゲーム））。ネタ本ではなくて，自分の意見（オリジナリティー）で書く。 ◎学習アンケートの実施
第2回　20××年×月×日	
●[redacted]の受験を担任に強く反対された。それでも受験したいのは「中高スポーツをやっていてスポーツの仕事（支える人）に就きたいから」 「不安はあるが自分で決めたから」「将来の夢が自分は定まっているから」「お母さんや先生に相談して，可能性があるならチャレンジしたい」「大変だけど（浪人の可能性も，自分だけ決まらないかも），いいことがあると思う」「3年間クラブチームを続けて選抜に選ばれたり，大切な仲間や大きな存在もできた」。 ●自己申告書について「結構まとまったかも」「書いてみたら好きなスポーツのことだからたくさん書けた」	○自己申告書の作成。 ○自分ができないこと，わからないことを，ちゃんと

「ホッとした」。「書き出しや文章の切り替えの書き方がわかった」 ●普通の人よりやっていない（習慣的な積極行動），高校3年間ずっとやっていなかった。クラブチームがあるから学校に行ってた。部員も勉強していない，推薦に必要な3.0が取れるようにだけ。クラブチームに出られなくなる（補習）ような成績を取らなければいい（それができない生徒は結構多い）。他のクラブチームでちゃんとやっている人も，[redacted]部はやっていない。クラブチーム一番でずっと考えてきたけど，補習は引っかからないようにはやってきた。高校をふり返って，本を読んでおけばよかったと思う，語彙力がなく，漢字がわからない，言い回しが苦手だから。 ●少しは「遂行目標の重視」を上げた方がいいと思う，受験なんで。ここぞというところで負けるかもしれないから。「習慣」は絶対上げた方がいいと思う。	質問できるのは大事。 ○学習アンケートの結果。
第3回　20××年×月×日	
●やって来たクラブチームのことは書けたけど，大学での抱負が書けなかった。 ●うまく書けたところは，1400字くらいは意外と自分で書けた。志願書を書くために少しずつ毎日本を読めるようになった（『運動と健康』など），興味のあるものは読めると思った。 ●何とか終わりそうで，少しはホッとしている。最初は「間に合わないかも」と思っていた。合宿やクラブチームの合間にやって来た。 ●書き方（二重カギ『』や「～したり」など）を学んだ。思いつかないときは出てこないから，しょうがないと思った。やりようがない。 ●学習アンケートの「習慣」では作文をコツコツやって来るのはできるようになった。人に負けないという「遂行目標」は，自分の他に二人いるけど，最初に志願書に手をつけたのは自分だった。友達は手をつけたばかりだけど「間に合わねえんじゃない」と思う，自分が書いているのを見せてあげた，そいつを見て安心感があった。スポーツ推薦の子はまず受かるけど，先生が手伝っている。 ●あとは1次合格したら，面接（一問一答，15分）が心配。「どういう人間か」を知りたいから，どもるから，心配。	○自己申告書に作成。 ○
第4回　20××年×月×日	

●この 2 か月はクラブチームのことだけを考えていた。高校 3 年間をつぎ込んできた。受験よりもチームの方が大事だと思っていた。秋大会は完全燃焼した，悔いはない，今までの努力で足りないことを考えてやれることはやった。	○[redacted]の本を読む。
●準備が大切だと思った。相手のチームのビデオを見て作戦をみんなで考えた，励まし合った，などたくさんやった。チームみんなで目標を一緒にできて，やる気がずっとあった，相手より気持ちはあったと思う。	○受験もそのようになるといいね。
●クラブチームほどきついものはないと思っている（メンタル面も）。受験も耐えられると思う。ソーシャルワーカーと似て，友達・後輩からの相談に乗ってあげていた（メンタルがおかしくなった後輩に相談に乗り，アドバイスした）。たまたまクラブチームとソーシャルワーカーが結びついた。	○クラブチームの経験で受験に生かせることは？ ○やらないといけないことはやれる，最後までやる，は身についた。
	○親身になってあげている。
●チームはみんなでやって来た。受験は一人だからどんな精神状態になるかわからない。	○クラブチーム（チーム）と受験（一人）の違いは？
●（受験の心配は）考えないようにしている。マイナスの方に考えてしまって疲れちゃうから。やれることもできなくなってしまうから。レストの取り方は教えてもらったから，そのように（勉強でも）している。気持ちの切り替えもできている。	○クラブチームと受験の違いは？　心配は？ ○気持ちの切り替えをしているということ。
●文章の覚え方がわからない（[redacted]は理由づけでできるけど）。	○図式化するとよい。
第 5 回　20××年×月×日	
●今は不安はない。面接ですぐ言えるか，質問の意味を理解できるか，が心配。	○今度土曜日が面接日。
●昨日大学で面接練習のときに 30 分で自分でまとめられた，大学で何をしたいのかわかっているから。前と変わったことは，（面接練習で）頭が真っ白になっても臨機応変に対応できるようになった。意外だったけど，よかった。	○どうしてそれができるようになったのか？ 自分に合った勉強の仕方があったのか？
●申告書は最初は自分でも書いた，自分でもやれた，まとめも教えてもらってうまくまとめられた，と思う。	
●[redacted]やトレーナーのことは書きやすかった。[redacted]は本を読んできたから書けた。	
●やりたくないとは思わなかった。家でも空いた時間でやったし，[redacted]も興味がわいてきた，そうするとやりたいと思える。やりたくないことをやっても意味がないと思う。高校の勉強はやりたくなくてもやらないといけないかもしれないけど，大学での専門の勉強はやりたいことをやるべき。中学受験の時は何もわからなくて，どんな風に（どんな態度で）取り組んでいたのか，覚えていない。	○意欲が続いた理由は？
●ちゃんとやりたいと思うこと（[redacted]）の方向に乗れて，申告書や面接もできた。[redacted]だったらここまでできなかったかも。	

第6回　20××年×月×日	
●面接は何を聞かれてもいいように，大切なワードを覚えるようにした。実際は，言われたことを発展させて試験官にいい印象が残るようにした。書類は，字が汚いのでゆっくりと書いた。内容はクラブチームはすぐ書けたけど，勉強面や[redacted]の所は大変だった。そこの期間頑張れば受かる可能性が出てくるので，イヤにならなかった。 ●短期集中できたのは，クラブチームかなあ。練習とか，効率よく，ケガもするので。	○AO入試合格。努力したと思うことは？
●（受験勉強は）苦ではなかった。だから最後までやれると思った。最初（スポ薦落ちて）から焦ったけど，早く決めたいというのもあったけど，AO推薦も半分以上落ちているし，出遅れているし，でも最後は落ちてもしょうがないと覚悟ができた（次の大学まで受ける）。	○苦手（作文や面接）なのに工夫できた理由は？
●何を書いていいか，書く順番や内容（構成）を図に決めたのはやりやすかった。嬉しかった，今まで出来なかったことが出来るようになって。大学に入っても役立つと思う。	○「行けるかも？」と思えたきっかけは？
●[redacted]の知識を得たいから，今までは勉強は最後，クラブチーム優先だったから，好きなことを優先ではなくて，専門を勉強して，それとスポーツトレーナーの勉強もしたい。今まで勉強やっていないので不安はあるけど，一般で入ってくる人より勉強できないけど，やるしかない。今まではやろうとも思っていなかった。 ●中学は兄とゲームだけ，高校はゲームよりクラブチームだけ（「クラブチームやっているからいいや」という言い訳），テストの点数も取れていないから「ちゃんとやらなきゃ」と思うけど，やらなかった。クラブチームやっていなくても勉強をやったかどうかはわからない（周りもやっていない）。	○大学に入ったら，勉強に対してどういう期待があるか？
●今まで勉強はは「やらなきゃいけないもの」，大学では専門を学びたい，やりたいことを学べるもの，と思う。そうすると，知識や経験がたくさんできる，将来やりたいことができる（トレーナーや障害者スポーツ）。	○勉強への考え方で変わったことは？
●言葉で言われてもわかりにくいのが，図にしてくれたのはわかりやすかった。FAXの太字の訂正もわかりやすかった。	○作文の指導でよかったところは？
●「本を読め」。AO入試や推薦を狙っている後輩は，書類で6冊書くし，文章を書けるようになると思う。他には，「英語は大学でも大事だから，やっていた方がいい」「成績は大事。後で大変になる」「卒業までに8を取らないといけないので，テストでしっかり取るように」「理系は選ばないように」。 ●以上をまとめると，「自分が苦労したことは後輩にはしてほしくない」「自分の先輩は言ってくれなかっ	○高校での勉強や受験で，後輩にアドバイスしたいことは？

た，そんなに苦労していなかった」。（以上のアドバイスは）後輩のためになっていないかもしれない（「そうですかあ」くらいかも）が，アドバイスはした方がいいと思っている。勉強面で親身になってくれる先生はいなかった，「自分次第だぞ」。そういう親身な先生はいるのかなあと思う，自分の学校はそれが当たり前だった。そういう先生がいたら安心するかもしれないが，わからない。 ●[redacted]ではアドバイスが大事（強いチームにもう一度なってほしい）だが，勉強ではない。	○今回の受験でいい経験をしたから，後輩に何か伝えたいという思いになっているのではないか。

Appendix 8-25　協力者Fさんの「考え・気持ち・行動のまとめ」

F さんの学習に対する認知（考え）・情緒（気持ち）・行動

20××年×月×日

認知（考え）

- 高校３年間クラブチームだけだったので、勉強や受験（作文や面接）が苦手である。
- 大学の専門的な勉強は自分に合うもの、やりたいものをした方がいい。それ以外は意味がない、無駄になる。自分で決めること、可能性があることが大事だ。
- 受験の結果を早く出したい。
- 言語の勉強が苦手である。
- 専門学校より大学がよい、飯が食っていける。
- 補習に出ない程度に勉強ができればよい。
- 受験では人に負けない気持ち（遂行目標）も大事である。
- クラブほどきついものはないと思っている。受験も耐えられる。
- 受験勉強は一人だから精神状態がわからない。
- 受験勉強の心配なことは考えないようにしている。やれることもできなくなるから。
- 受験は最後は「落ちてもしょうがない」「最後までやる」。
- 大学では専門の勉強を頑張りたい。それが将来の仕事につながる。
- 勉強面で親身になってくれる先生はいない。
- 漢字や作文はやっても無理だから，しょうがない。

情緒（気持ち）

- クラブだけだったので勉強や受験は不安・心配、自信がない。
- AO受験勉強は最初は「間に合わないかも」と心配だった。
- 焦っていたけど自己申告書が書けて、ホッとした。うまくまとめられて嬉しかった。
- もっと本を読んでおけばよかったと後悔がある（語彙、漢字、言い回し）。
- 面接で答えが思いつかないものは「しょうがない」。
- AO受験の準備が遅い友達を見て、自分に安心感。
- 面接は最後は「不安はない」。
- 受験勉強はずっと嫌な気持ちにはならなかった。
- 大学での勉強は、今までやっていなかった分、心配はある。
- 作文も漢字もうまいやり方がわからなかった。先生なんだから教えてもらいたかった。

行動

- 昔から漢字が苦手。先生に言われて何度書いても覚えられない。
- 本を見ると字が曲がって見える
- だけど受験は自分でやらなきゃいけないから，何とかしたい。
- 自己申告書や面接の準備ができた。コツコツできた。好きなスポーツのことはよく書けた。
- 興味のある本を読めた。
- 作文の書き方がわかった。
- 普通の高校生より勉強をしてこなかった。クラブチームを優先していた。（クラブの最後の２か月はクラブのことだけを考えて行動）
- 作文は図式化（構成）すると覚えやすかった。まとめ方を教えてもらってまとめられた。
- 面接は頭が真っ白になっても臨機応変に対応できるようになった。面接官にいい印象が残るようにした。
- 短期集中できる。

aさん　中学1-2年　女子　うまく取り組めない（嫌いな科目，テスト勉強，予習復習，数学の応用問題）。失敗することが恥ずかしく今から受験が心配。

番号	発話者	テクスト	〈1〉テクスト中の注目すべき語句	〈2〉テクスト中の語句の言いかえ	〈3〉左を説明するテクスト外の概念	〈4〉テーマ・構成概念	〈5〉疑問・課題
		1回目のふり返り　20[redacted]年[redacted]月[redacted]日					
		「学習相談のまとめ」をふり返って					
1	Int.	どう，ふり返ってみて，何か感想ある？　約4か月くらいだったけど。					
2	a	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，気持ちはあるのに行動が全然そうじゃないとかあったけど，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て，ちゃんと変わってるのが多かった。	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，気持ちはあるのに行動が全然そうじゃないとかあった。 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て，ちゃんと変わってる。	考えと気持ちと行動が噛み合っていなかった。 それが噛み合ってきた。	認知・情緒・行動の不一致。 認知・情緒・行動の一致。	態度の不一致。 態度変容の認知（一致）。	←「態度の一致」から修正。
3	Int.	少しまとまってきたって感じね。どうしてそういう風に変わってきたんだろう。					
4	a	相談とかして話とかして，自分の中で固定されている考えとかが，ちょっと変わってきた。	固定されている考えとかが，ちょっと変わってきた。	今まで頑なに思っていたことが，別の考えに変わってきた。	考えの変化。	態度変容の認知（思考の軟化）。	←「態度の変容（柔軟な思考）」から協議修正。
5	Int.	具体的に何かある？　こんな相談をしてこう変わってきたとか。（ふり返りの用紙を）見てもいいよ。					

Appendix 8-26　協力者aさんのSCAT分析のマトリックス表

aさん　中学1-2年　女子　うまく取り組めない（嫌いな科目，テスト勉強，予習復習，数学の応用問題）。失敗することが恥ずかしく今から受験が心配。

6	a	わからないことがあると周りの友達に知られるのがイヤだとかあったけど，周りも同じような人がいたってことで，何か自分も変えられるかもってわかって，何か結構安心して，焦りとかがなくなった。	わからないことがあると周りの友達に知られるのがイヤだとかあった。 （周りを見て）何か自分も変えられるかもってわかって，何か結構安心して，焦りとかがなくなった。	自分のできないことを隠したいという気持ちがあった。 みんなも同じなんだとわかって気持ちが変わった。	ネガティブな出来事から来る感情。 自己分析の方法。	つきまとう不安。 観察による客観的な分析。	←「ネガティブ感情のとらわれ」から協議修正。←「ネガティブ感情の抑圧」から修正。
7	Int.	なるほど，そうだよね。自分だけだと思ったら，イヤだもんね。OK。他に何かありますか。					
8	a	（学習したことを）記録する前は，記録してなかったから，明日やんなきゃって考えていても，次の日まで覚えてなくてやんなかったというのが，何か習慣化というのがなかったけど，記録するようになって，やんなかったのが明白になって，習慣もだんだんできるようになって，期末テストも最後の学年末とかも，最初の方に比べてみたら，満足度も上がったし，そこは何か成長したとこかな。	（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。 記録するようになって，やんなかったのが明白になって，習慣もだんだんできるようになって。 満足度も上がったし，そこは何か成長したとこかな。	行動が続けられなかったけど続けられるようになった。 やることが明白になったから（習慣的な行動ができるようになった）。 行動が続くことでよかったと思えた。	習慣的な積極行動への転換。 問題への気づき。記録という対処方略。 成長感。	態度変容の認知（習慣的な積極行動）。 問題への気づき。 管理方略（記録）。 成長への気づき。	←「課題の明確化」から修正。 ←「有効な認知的方略」から修正。 ←「成長感」から修正。

aさん　中学1-2年　女子　うまく取り組めない（嫌いな科目，テスト勉強，予習復習，数学の応用問題）。失敗することが恥ずかしく今から受験が心配。

9	Int.	そうだね。何も記録がないと明日やろうと思っても，何やったらいいとかね，そういうことがわからないからね。そういうのがわかったのはよかったかもね。他にありますか。					
10	a	ないです。					
		「N・J・Kのまとめ」をふり返って					
11	Int.	部活のことが何回か出てたけど，部活は楽しいのに勉強や成績のことが気になって部活に打ち込めないというのがある？					←「学習重視による生活面への影響の大きさ」を取り消し。 ←「認知面の折り合い（勉強と部活のとらえ方）」「情緒面の折り合い（勉強と部活への気持ち）」を取り消し。
12	a	時々ある。					
13	Int.	勉強が気になって部活の足を引っ張るとか，イヤだよね。					
14	a	はい。					
15	Int.	じゃあ，部活を楽しみたいから勉強を頑張るとか，あるのかな？どっちが先，好きって，ある？　勉強と部活。					
16	a	部活。					
17	Int.	そうだよね。自然だよね。でも勉強が気になってるんだよね。でもこの兼ね合いをどうするかっていうのは，大事だよね。					
18	Int.	他に，いろいろ気持ちや行動がちぐはぐになってというのはあったけど，他に，感想はありますか？					
19	a	行動のところは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，記録し始めた頃から，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。	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。 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。	嫌いな科目を避けている。 嫌いな科目にも取り組めるように変わってきて，よかった。	困難からの回避。 対処の変化。	満足できない取り組み。 満足できる取り組み。	←「対処の放置」から協議修正。←「困難回避」から修正。 ←「満足できる行動」から協議修正。
20	Int.	うん，満足できる行動というのは具体的にどういうことなの？					
21	a	勉強を工夫したこと。教科書を前は読んでなかったけど読んだり，（記録の）ノート見て，偏りがあるところをちゃんとやったりする。					
22	Int.	そうだよね。そういう基本的なところはできるようになったよね。他にありますか？					

aさん　中学1-2年　女子　うまく取り組めない（嫌いな科目，テスト勉強，予習復習，数学の応用問題）。失敗することが恥ずかしく今から受験が心配。

23	a	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。	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。	学習面でいろいろ変われても，最初の心配（受験）は少し残っている。	主訴の解決。	問題解決の困難さ。	
24	Int.	どうして気になるの？					
25	a	きょうだい（実際には具体的な人物を挙げていた）が先にやってるから，教えてもらったりしてるけど，いく学校とか違うし，ちょっと不安なところがある。	（きょうだいから）何かそれを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。	援助を受けることに対して応えたいと思う。	支援への思い。	援助者からの後押し（を感じる）。	相談への安心感。←「支援への感謝」（相談への安心感）から協議修正。
26	Int.	きょうだいと比べるところがあるのかね？					
27	a	・・比べるところはないけど，時々テスト期間の時とか教えてもらってくれることがあるから，何かそれを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。					
28	Int.	きょうだいに悪いなあとか。					
29	a	うん。					
30	Int.	そういうところあるよね。何だろう，ね？　何だろう？					
31	a	・・。					
32	Int.	嬉しいの？　ありがたいの？	（勉強を教えてもらって）ありがたい。	助かっている。	支援への感謝。	支援への感謝。	
33	a	ありがたい。					
34	Int.	そう。・・申し訳ないみたいなのがあるの？					
35	a	ない。					
36	Int.	それはないか。でも，教えてもらったからちゃんとやらない取っていうのはあるんだよね？　何だろうね，それって。何かある？					
37	a	ない。					
38	Int.	あとは，ネガティブな気持ちが多いかなって，他の人もそうなんだけど，結構みんな。そう思わない？	（ネガティブな気持ちが多いかなって思うけど，自分で）わかってない。	勉強に対するイヤな気持ちはあるのに，気づけていなかった。	ネガティブ感情の抑圧。	つきまとう不安。	←「ネガティブ感情のとらわれ」から協議修正。←「ネガティブ感情の抑圧」
39	a	思う。					
40	Int.	何でネガティブなんだろうね？					

aさん　中学1-2年　女子　うまく取り組めない（嫌いな科目，テスト勉強，予習復習，数学の応用問題）。失敗することが恥ずかしく今から受験が心配。

41	a	・・					から修正。
42	Int.	こんなにネガティブって自分でわかってた？					
43	a	わかってない。					
44	Int.	どう，それに気づいて。					
45	a	部活とかはネガティブじゃないのに，勉強になるとこんなに（ネガティブに）変わっちゃうのは，ほんと意外。	部活とかはネガティブじゃないのに，勉強になるとこんなに（ネガティブに）変わっちゃうのは，ほんと意外。	勉強だけネガティブな気持ちが強いことに気づいた。	ネガティブ感情の気づき。	ネガティブ感情の気づき。	
46	Int.	そうだね。部活は好き？					
47	a	好き。					
48	Int.	勉強は？					
49	a	いや。					←「自分らしさへの欲求」を取り消し。
50	Int.	そうだよね。勉強も部活と同じようにやりたいんだよね。そういう風に変わるといいんだね。					
51	a	うん。					
52	Int.	（学習相談をやって）何か新しい発見があったかね？	何か新しい発見があった。	相談を続けて気づきが増えたことを実感する。	相談の成果。	相談の成果。	
53	a	ありました。					
54	Int.	ねえ，みんなそう言うんだよね。違う風な自分になりたいって思うと，それも大事なことだからね。ではこれで終わりにしましょう。					
55	a	ありがとうございました。					
56	Int.	ありがとうございました。					
		２回目のふり返り　20[redacted]年[redacted]月[redacted]日					
		「学習相談のまとめ」「N・J・Kのまとめ」をふり返って					
57	Int.	今学習相談のふり返りやったのね，去年の6月から，結構長かったね。2ヶ月か3か月，1ヵ月か２ヶ月に一回ずつ，やったのね。振り返って，何かありますか。ざっと，印象でいいんだけど。					

aさん　中学1-2年　女子　うまく取り組めない（嫌いな科目，テスト勉強，予習復習，数学の応用問題）。失敗することが恥ずかしく今から受験が心配。

58	a	行動面はよく分からないですけど，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。そこはよかったかなと，思います。	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。	心情のよい変化をうっすら感じる。	漠然とした好転。	情緒面のうっすらとした好転。	
59	Int.	よい方向というのは，どういう方向なの，具体的に。					
60	a	焦りとか，そんなマイナスの点から，焦りはあっても，プラスの考えとかも増えて，そこはよかったんじゃないかなと思います。	焦りはあっても，プラスの考えとかも増えて，そこはよかったんじゃないかなと思います。	行動を抑制するような気持ちは残っているけど，前向きな考えもあって，両方が保たれている。	焦燥感の受容。ポジティブ思考の増加。	情緒面の折り合い（焦りながらも前を向く）。	
61	Int.	そうだね。前は，焦って焦って，頭が真っ白みたいな。焦りはあるけど，それがプラスになるとかね。プラスの思いにつながってるとか，たぶんそんなことだと思うんだけど。他にありますか。（ふり返り用紙を）見てもいいよ。					
62	a	中間テストの，去年の10月の中間テストの。自分では勉強できたと思ってても，よくできなくて，何が悪かったかわからないって言ってるんですけど。今考えてみると，自分ではよくできたと思ってても，そんなによくなくても，次頑張れば，自分の中でけっこうできたと思ってたんだったら，そんな，そういう点とかあまり気にしないで，すぐに切り替えて，次にいけばいいのになって，今思います。	自分の中でけっこうできたと思ってたんだったら，そんな，そういう点とかあまり気にしないで，すぐに切り替えて，次にいけばいいのになって。	結果だけなく自分のよかった感覚も大事にして，前を向く。	結果の捉え方。	視点の転換。	←「ポジティブ面への着目」から修正。
63	Int.	うまく切り替えられなかったってこと？					
64	a	うん。					
65	Int.	なんでだろうね，なんでだったんだろうね。					
66	a	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。点数が，自分のなかでは，その，勉強してる割にはという点数だったかもしれないので，それであんまり切り替えられなかったかなって思います。	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。	「できた！」という自分の感触ではなく，点数や結果がすごく気になっていた。	成績主義・結果主義。	非認知主義的学習観（結果志向）。	

aさん　中学1-2年　女子　うまく取り組めない（嫌いな科目，テスト勉強，予習復習，数学の応用問題）。失敗することが恥ずかしく今から受験が心配。

67	Int.	点数は点数で気になるところだけど，えっと，点数自体は下がってても，平均点も下がってるかもしれないし。ということは，みんなの中では上がってるかもしれないし，ということもあるけど。でも，点数が良くても悪くても，自分がやった勉強の方法がよかったとか悪かったとか，よかったところは続ければいいし，悪かったところも反省すればいいし。なんかそういう勉強のやり方の中身までふり返るんじゃなくて，テストの点数に引きずられていたとか，なんかそういうことなのかな。					←「認知面の折り合い（結果にとらわれない）」を取り消し。
68	a	たぶん。					
69	Int.	そうだよね。でもやっぱり自分の行動を変えないと，点数につながらないから。残念は残念だけど。よかったやり方は続ければいいし，悪かったやり方は変えればいいし，そういうふうに考え方が少しは変わってきたということかな。					←「認知主義的な学習観（方略志向）」を取り消し。←「方略思考の学習観」から修正。
70	a	はい。					
71	Int.	そうかもね，それは感じるよね。					
72	Int.	では，今ふり返ってみて，自分のどんなところが問題だったのか，大変だったのか，どう思いますか。					
73	a	今言った自分の気持ちや行動とかじゃなくて，勉強のやり方が悪かったと思います。例えば，予習や復習のしかたがわからずにやらなかったり。最初の方は多かったと思う。	勉強のやり方が悪かったと思います。例えば，予習や復習のしかたがわからずにやらなかったり。	よいやり方があるというのを知らないで，勉強できないでいたことがあった。	方略の未知，不実行。	対処方略のなさ。	
74	Int.	そうでしたね。					
75	a	あと，ちゃんと読んでない。読めばわかるのに，問題文をよく読まずに勝手に考えていたことがあった。今はずいぶん気をつけるようになったけど。	ちゃんと読んでない。読めばわかるのに，問題文をよく読まずに勝手に考えていたことがあった。	ちゃんと説明や問題文を読んで理解することが大事なのに，そうしていなかった。	理解を伴わない方略。	理解を伴わない方略。	

aさん　中学1-2年　女子　うまく取り組めない（嫌いな科目，テスト勉強，予習復習，数学の応用問題）。失敗することが恥ずかしく今から受験が心配。

76	Int.	ちゃんと理解していなかったってことかな？　よくわからないまま，一生懸命問題解いて，でもできなくて困るとか。					
77	a	理解はちゃんと心がけられるようになったと思います。・・・前はできてなかった。	理解はちゃんと心がけられるようになったと思います。	認知的に有効な方略ができるようになった。	理解を伴う認知的方略。	深い認知的方略（意味理解）。	
78	Int.	他に，自分が変わったところ，よくなったと思うところはありますか。このプリントを見ていいよ。					
79	a	私はちゃんと人に教えてもらった方がわかりやすいと思いました。きょうだいとか，ここでとか。ここ（まとめのプリント）に書いてあったけど，学校でグループで話し合った方がよくわかったことがあったから，友達の意見を聞くのも，わかるのによかった。	私はちゃんと人に教えてもらった方がわかりやすいと思いました。(中略）友達の意見を聞くのも，わかるのによかった。	勉強がわかるようになるのに人を使うという方法が自分に合っていた。	援助資源の活用。	外的リソース方略。	
80	Int.	そうね，そこはずいぶん変わったかもね。ちゃんと教えてもらって，それで助かるとか，自信がつくとか，ね。					
81	a	ずいぶん変わったと思う。あと，何か工夫というか，数学もただ解くだけじゃなくて，前の小問を使うとか，問題がちゃんとつながってるっていうか，ヒントを探したり，問題文をちゃんと読んだりするようにはなったと思います。	あと，何か工夫というか，数学もただ解くだけじゃなくて，前の小問を使うとか，問題がちゃんとつながってるっていうか，ヒントを探したり，問題文をちゃんと読んだりするようにはなったと思います。	ただ漠然と数学の問題を解くのではなく，解き方に至るまでのヒントの探し方の工夫ができるようになった。	工夫を伴った認知的方略。	有効な方略の定着。	

aさん　中学1-2年　女子　うまく取り組めない（嫌いな科目，テスト勉強，予習復習，数学の応用問題）。失敗することが恥ずかしく今から受験が心配。

82	Int.	そうだね，ずいぶん進歩したよねえ。他に何かありますか。何でも，気づいたことがあれば。					
83	a	去年の夏のときに，志望校の話をしたときは，なんか自分の中で，受からないとという気持ちが強くて，なんか逆にそれがプレッシャーになって。なんかそれがうまく勉強につながらないってのが，あったと思うんですけど。でも，その，同じ高校に行った先輩がいて。	受からないとという気持ちが強くて，なんか逆にそれがプレッシャーになって。	結果を気にしすぎてかえってうまく行動できない。	成績主義・結果主義。	非認知主義的学習観（結果志向）。	
84	Int.	今年入ったの？					
85	a	はい。なんか，自分でもよくわからないんですけど，なんか受からないとという気持ちが，その先輩が受かったときに，なんかその気持ちが，そんなに強くないかなと思いました。	なんか受からないとという気持ちが，その先輩が受かった（合格した）ときに，なんかその（受からないとという）気持ちが，そんなに強くないかなと思いました。	身近な人の成功例を見て気持ちが楽になった。	他者の活用。	他者の活用。	
86	Int.	その気持ちというのは？					
87	a	その，絶対受からないといけないみたいな，プレッシャーみたいになる考えが，そんな強くなくなった。	絶対受からないといけないみたいな，プレッシャーみたいになる考えが，そんな強くなくなった。	失敗への心配が少なくなった。	学習観の変化。	結果志向の学習観からの解放。	
88	Int.	プレッシャーの気持ちがなくなったってこと？					
89	a	はい。					
90	Int.	自分の気持ちが変わったのね。それはどうしてなの？　先輩が受かったから，あんまり心配じゃなくなったってどういうことなの？					

aさん　中学1-2年　女子　うまく取り組めない（嫌いな科目，テスト勉強，予習復習，数学の応用問題）。失敗することが恥ずかしく今から受験が心配。

91	a	なんかその先輩は，勉強もすごくがんばってるの知ってるし，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。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，そこがとてもよかったなと思います。	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。 （高校受験に対して）プレッシャーと	先輩と同じようになりたいという期待が生まれた。 そう考えると受験が楽しみになり，自分がどうなりたいのかを大事にするようになった。	期待感の生まれ。 自分の気持ちの尊重。	期待感の生まれ。 自分の気持ちの尊重。	←「目標の意識化」から協議修正。 ←「内発的動機づけ」から修正。
92	Int.	自分の気持ちがでてきたというのは，どんな気持ちなの？　さっきも言ってるんだけど，もう一回。					
93	a	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。					
94	Int.	なんか，希望が見えたとか，楽しくやれそうとか，そういうことだよね。					
95	a	はい。					
96	Int.	他にある？　もういい？					
97	a	はい。					
98	Int.	楽しめたというのは，ポジティブな気持ちだと思うけど，あまりポジティブな気持ちって出てきてないなあと思ってて。最後の方は，頑張りたいとか，うまくいきたいとか，そういうのもあったけど。なんとかなるとか，その，合格しなきゃじゃなくて，合格したいとか。そういうのは，自分の気持ちって今言ってたけど，ポジティブな自分の気持ちって少なかった気がするんだよね。なんでだろうね。					
99	a	わかんないです。					

aさん　中学1-2年　女子　うまく取り組めない（嫌いな科目，テスト勉強，予習復習，数学の応用問題）。失敗することが恥ずかしく今から受験が心配。

100	Int.	じゃ，少しずつ，焦りとか，プレッシャーとか，頭真っ白とか，そういうのから，なんとなくね，前向きな，勉強の取り組みかたとか出てきたと思うんだけど。で，先輩が高校に受かってね，自分も受かりたいみたいな。なんかそういう気持ちがポジティブに変わった，きっかけみたいなのってあるの？　いつぐらいに，こういうことをきっかけにしてとか。こういうことを考えたからとか，こういうことしてみたからとか，どう？　確かに変わってきたよね。					←「行動面の折り合い（行動できる）」を取り消し。
101	a	最近の，学年末が始まるくらい前から，前よりは，最後のテストだけど，前よりはテスト感がないとか・・。	前よりはテスト感（結果を気にしてしまう）がないとか・・。	テストだと意識しすぎないようになってきた。	態度（認識）の変化。	認知面の折り合い（肯定的にとらえる）。	
102	Int.	テスト感？					

aさん　中学1-2年　女子　うまく取り組めない（嫌いな科目，テスト勉強，予習復習，数学の応用問題）。失敗することが恥ずかしく今から受験が心配。

103	a	内申（点）が入るのに，なんかそんなに重くもなくなったし，部活でも先生のことでみんなで話したりしてて，みんなで話し合っていると，なんか，思って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。なんかちょっと話し合ったり，先生に相談したりして，何か，自分で抱え込んだりしないで，なんとかなるんじゃないかって思い始めたりして。そういうところから，先生とかの問題は大変だったりするけど，なんかみんなと話し合ったり，話し合ったりすると，なんかあんまり重い問題って思わなくなったりして。そういう部活とかテストとかのことでも，そこらへんからいろんな物事に対してもあんまり気持ちを重たく持たなくなったかなと思います。	部活とかテストとかのことでも，そこらへんからいろんな物事に対してもあんまり気持ちを重たく持たなくなったかなと思います。 みんなで話し合っていると，なんか，思って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。	何事に対しても悪く思いすぎないようになった。 みんなと話し合うことでみんなと自分のことがわかるようになってきた。	感じ方の変化。 他者を参照。	情緒面の折り合い（ネガティブ感情にとらわれすぎない）。 モデリング（他者を参照）。	
104	Int.	部活で顧問のことについてみんなで話し合ったことが自分の気持ちを軽くするきっかけになって，同時に勉強に対しても，内申とか結果とかもってことだよね？					
105	a	はい。					
106	Int.	ってことは部活の話し合いが勉強にもいい影響与えたってこと？					
107	a	はい。					
108	Int.	勉強自体には何かきっかけがあったの？					
109	a	・・勉強自体はあんまりないかな。					

aさん　中学1-2年　女子　うまく取り組めない（嫌いな科目，テスト勉強，予習復習，数学の応用問題）。失敗することが恥ずかしく今から受験が心配。

110	Int.	いろいろやりかたを考えたり工夫したりしてるってのはあるけど，学習相談の中ではやっぱり実は失敗しちゃいけないって思ってるってことに気付いたことがあって。で，結局しなかったけれどわざと間違えてみるとか，なんだろう，間違いを変に意識するんじゃなくて，間違いにとらわれないように気をつけてきたっていうかね。間違ってもいいやって思っちゃうとかさ。もちろん悪い点数をとったら落ち込んだりとか怒られたりとかするんだけど。間違いに対する，なんと言うんだろう，神経質さ，過敏さというのはとれたような気がするんだけど，それってどう？					←「情緒面の折り合い（不安のネガティブな影響の抑制）」を取り消し。
111	a	まだ時々失敗することに対して，まだ不安なことも出てるかもって気もするんですけど，全然前よりはすごい意識するわけでもないし，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。	全然前よりはすごい意識するわけでもないし，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。	失敗に対する不安を持っている自分を自覚できるようになった。	失敗に対する自分の思いの客観的な捉え方。	自己の客観化。	
112	Int.	気にしていることを自覚っていうことね。前は本当は気にしているのに気にしていることの自覚もできなかったってことだよね。そうかもね。じゃあ自覚できるとどういういいことがあるの？	（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ても自覚してれば，そんなに悪くはないかなと思う。	（自覚することのメリットについて）不安を自覚できると気持ちが楽になる。	自己の客観化の効果。	自己分析へのポジティブ評価。	
113	a	逆に不安に思ってても自覚してるからそんなに重くはないし，自分の中でそんなにプレッシャーにもならないから，逆にちょっと不安に思ってても自覚してれば，そんなに悪くはないかなと思う。					
114	Int.	それは今までになかったこと？					
115	a	はい。					
116	Int.	そうだね。そのために学習相談をやってきて，いろいろ考えさせられたけど，うまく言えないこともあったけどね。まあそれはよかったかなと思うけどね。					

aさん　中学1-2年　女子　うまく取り組めない（嫌いな科目，テスト勉強，予習復習，数学の応用問題）。失敗することが恥ずかしく今から受験が心配。

117	Int.	最後に何か学習相談をやっての感想ってある？　結構長くやったけど。					
118	a	前に比べて気持ちとかもすごく変わったし，前の自分がなんでそう思ってたのかなあっていうのも理解できるし，前のマイナスな考えが多かった自分よりも，今の結構プラスな考え方ができる方が自分的にもそっちの方が好きだし，毎日楽しい気もするから。受験が近づいてきてもまたマイナスの方向に戻らないように，今までの学習相談でちゃんと自分と向き合ってきたことを意識して，前も言っていたように，暗くならないように自分の中でちゃんと考えて，これからも常にプラスに考えられるようにしたい。	前も言っていたように，暗くならないように自分の中でちゃんと考えて，これからも常にプラスに考えられるようにしたい。	意識してネガティブに考えないで，ポジティブに考えたい。	ポジティブな捉え方への変化。	態度変容の認知（ポジティブ思考）。	←「ポジティブ思考」から修正。
119	Int.	そうだよね。そうすると考えがプラスになって，勉強に対して好きだし楽しいしみたいな気持ちになったら，暗くならずに乗り越えられる，そんな感じになるってことだよね？					
120	a	うん。					
121	Int.	なんとかなりそう？　一年間。初めての受験。	（1年後の受験はどうなるか）わからないです。	1年先の自分の想像がつかない。	将来に対する不安。	未知への不安。	←「将来に対する不安」から修正。
122	a	・・・。					
123	Int.	わからないならわからないでもいいよ。					
124	a	わからないです。					

aさん　中学1-2年　女子　うまく取り組めない（嫌いな科目，テスト勉強，予習復習，数学の応用問題）。失敗することが恥ずかしく今から受験が心配。

125	Int.	相当ね，やっぱり大変だよ。今回の社会，試験範囲なし。それが全科目だからさ。ねえ。3年間だし。一発勝負で決まっちゃうし。私立は併願で必ずあれだけどね。相当プレッシャーになるしね。想像もつかないくらいのことがあるかもしれないけど，さっき言ったみたいに受験が近づいてもマイナスに戻らないようにね。ってことは，やっぱり受験や勉強に対して自分が不安だなとか，できてるできてないとか，こういう気持ちだな，行動だなとか，自分のことに気づけばそれだけで心配がなくなるっていうかね。そういう経験をしただろうから，まあこれからも学習相談はしないかもしれないけれど，自分のことをよくふり返りながらね，受験に向けて行くのは気をつけた方がいいと思うよ。					←「情緒面の折り合い（不安のネガティブな影響の抑制）」を取り消し。
126	Int.	こういう風に過ごしたいってありますか？　受験。					
127	a	・・。					
128	Int.	今頃どうなっていたい？　一年後。					
129	a	受かりたいけど，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。	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。	受験の結果よりも大切なもの（いい経験になる）があると考える。	目標設定の際の視点。	視点の転換。	
130	Int.	そのためにはもちろん結果を出したほうがベターだけどね。今日話してみて何か感想ある？　ふり返ってみて。					
131	a	一年もやってないけれど，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。	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。	自分が大きく変わっていることがわかって驚いている。	自分のよい変化の実感。	成長への気づき。	←「成長感」から修正。

aさん　中学1-2年　女子　うまく取り組めない（嫌いな科目，テスト勉強，予習復習，数学の応用問題）。失敗することが恥ずかしく今から受験が心配。

132	Int.	だよね。そうだよね。先生もそう思うけどね。苦手なときに，特に数学の難しい問題とかわかりにくい時に，あんまり引きずられなくなったよね。そんな感想持ってるけどね。特に確率とか，平行四辺形の証明のところとか，そんなに苦手じゃなかったでしょう。引っかかるかなと思ったけど。まあマイクも努力したし先生も工夫して教えたからだけど。でもなんかベースの中にね，気持ちが前向きになったから苦手なことでもあんまり引きずらなくなったのかなっていう感じは持つから。せっかくここまでかけてこれだけ変わったから1年間頑張らないとね。はい，ありがとございました。					←「情緒面の折り合い（不安のネガティブな影響の抑制）」を取り消し。
133	a	ありがとうございました。					

bさん　中学2-3年　女子　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。志望校をどう決定したらいいか。

番号	発話者	テクスト	〈1〉テクスト中の注目すべき語句	〈2〉テクスト中の語句の言いかえ	〈3〉左を説明するテクスト外の概念	〈4〉テーマ・構成概念	〈5〉疑問・課題
		1回目のふり返り　20[redacted]年[redacted]月[redacted]日					
		「学習相談のまとめ」をふり返って					
1	Int.	何か感想ある？全部振り返ってみて。去年１２月からだから約4ヶ月，今まで7回，今日8回目だけど。					
2	b	なんか，（自分の問題があきらかになって）はーって感じる点がめっちゃ多かったです。	（自分の問題があきらかになって）「はーって」って感じる点がめっちゃ多かった。	学習場面の自分の嫌な部分に気づいた。	ネガティブ面の直面化と受容。	問題への気づき（自分のネガティブ面の直面化と受容）。	←「問題との対峙」から修正。
3	Int.	はーって感じるのがね。					
4	b	どこだっけなー，何度かあったんですよ。宿題が多すぎてはーっと思うとか。ここにもあった気がするんですけど。それが多いなぁと思いました。					
5	Int.	多くてどうなの？					
6	b	ネガティブシンキングだなと思いました。	ネガティブシンキングだなと思いました。	悲観的な考えが多いと思いました。	悲観的思考	悲観的思考へのとらわれ。	←「悲観的思考」から修正。
7	Int.	ネガティブシンキング，なるほどね。他にある？					
8	b	他，他・・なんか，解決できてることがあったのがよかったなと思いました。	解決できていることがあったのがよかったなと思いました。	相談の結果よい面があることがわかった。	よい面への着目。	対処へのポジティブ評価。	
9	Int.	例えば？					

Appendix 8-27　協力者bさんのSCAT分析のマトリックス表

bさん　中学2-3年　女子　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。志望校をどう決定したらいいか。

10	b	技能４科についての勉強についてはよかったっていうのがあったし，ケアレスミスについても完全には治らないかもしれないけれど，でも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，そういう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。	（苦手な技能4科の勉強やケアレスミスについて）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，そういうのができていた。 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。	主訴である苦手な部分の対処が少しできた。 それができてうれしい。	主訴（苦手への対処）の解決。 対処の評価。	苦手への対処。 対処へのポジティブ評価。	←「顕在的問題の解決」（対峙）から協議修正。
11	Int.	しかも具体的だしね。他にありますか。					
12	b	後は小学校の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，やっぱ重いなあって気づいたから，一つの目標にして。	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，やっぱ重いなあって気づいたから，一つの目標にして。	長年引っかかっていることを治したい。	解決への欲求。	目標の設定。	←「根本的な解決欲求」から協議修正。
13	Int.	ということは結構重いということか。今までそのことを意識したことがある？					

bさん　中学2-3年　女子　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。志望校をどう決定したらいいか。

14	b	そこまで，これトラウマだなーっていう感じではなかったですけど。トラウマってちょっと・・	トラウマだなーっていう感じではなかったですけど。	そこまで問題だと感じなかった。	潜在的な問題の見落とし。	潜在的な問題の見落とし。	←「潜在的な問題の気づきにくさ」から協議修正。
15	Int.	深刻な？					
16	b	そう，そういう感じなのかなと思ってたんですけど。でも，何かなんだろう，重いっ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。小さい頃からなんで，根付いちゃってるので。だから根付いてるので正直抜きにくいのかなっていうのがあります。	重いっ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。 （ネガティブな考えは）正直抜きにくいのかなって。	積み重なった悪いお思いが自分に染みついている。 悪い思いは解決できるとはあまり思えない。	問題の長期化によるネガティブ感情。 対処へ効力感。	苦手意識へのしがみつき。 諦め。	←「悲観的思考のとらわれ」から協議修正。←「悲観的思考」から修正。 ←「問題解決の諦め」から修正。
17	Int.	自分にそういう，トラウマってさあ人によって違うから。例えば同じことであってもトラウマになる人とならない人と，程度も様々だから。自分で何か引きずってるなっていうのは普段から感じてたの？	自分で何か引きずってるなっていうのは普段から感じてたの？　自分で引きずってるなというのは薄々感じていたんだね。 （受験に対して何か引きずっているという感じは）まあ，あ	問題だと感じていたの？ 問題だと何となく感じていた。	トラウマに対する意識の確認。 潜在的な問題への何となくの気づき。	質問・確認・直面化。 潜在的問題への気づき。	個人支援。←「自己把握の補助」から修正。
18	b	まあ，ありました。やっぱりあの時なって思っては，はーってなる。					
19	Int.	みたいな。					
20	Int.	ってなるみたいなね，そうねえ。それは自分で引きずってるなというのは薄々感じていたんだね。それ，なんとかしたいと思ってたの？					
21	b	なんとかできるとは思ってなかったんですよ，正直。	なんとかできるとは思ってなかったんですよ，正直。	解決の方法がないと思っている。	対処への無力感。	諦め。	←「問題解決の諦め」から修正。

bさん　中学2-3年　女子　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。志望校をどう決定したらいいか。

22	Int.	こういうのってなおらないのかなーって。勉強に対するネガティブシンキングみたいな。こういうのって変わらないのかなみたいな？					
23	b	だからもう，押し切るしかないのかなと思ったんですけど。でもやっぱり押し切れないなみたいな感じで。それで悩んでいたというのはあると思います。	押し切るしかない。やっぱり押し切れないみたいな感じで。それで悩んでいた。	どうかしたくてもどうにもならない。それで困っていた。	解決できないときの苦しさ。	無力感。	
24	Int.	そういうのって感覚だからさ。bさんがが途中で言ってたけど，体の奥から何か嫌な感じがでてくるとか，肩こりとか，何か触るのも嫌とか。とりあえず今回の学習相談は今日で終わるけど，ちょっと続けてね。で，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。でもしゃべるのは結構きつかったりするから，本当に少しずつやるんだけどね。でもまあ，無理なくやれているので少しずつやれていくといいけどね。でもそういうトラウマって何とかなるんだなってわかったのはよかったかもしれないね。	（トラウマは）体の奥から何か嫌な感じがでてくるとか，肩こりとか，何か触るのも嫌とか（そういう症状が出る）。 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。でもしゃべるのは結構きつかったりするから，本当に少しずつやるんだけどね。 そういうトラウマって何とかなるんだ	トラウマは体の症状となって表れることを教える。 トラウマの原因（先生や友達への嫌悪）は少しずつ言語化して聞いてもらうことが大事。 それは大変な作業でもある。今までどうしようもないと思っていたのが何とかなると思えたのはよかった。	カウンセラーの専門性。 カウンセラーの専門性。 心理臨床的アプローチ。	心理教育（ストレスの身体化）。 心理教育（トラウマ）。 感情の社会化（トラウマの処理）。	←協議して追加。
25	b	それはよかったと思います。					
26	Int.	だって今までねえ，押し切るしかないみたいな，でもだめだし。どうしようもなかったんだし，それはよかったよね。でもどうしてトラウマの話になったかって言ったらさー，そうだね，受験や塾や偏差値やそういうものに対する，生徒や友達や先生への，ああいうのいや～みたいな話からなんかトラウマがみたいな，結局そこからだったんだよね。あの，勉強の価値についてっていう相談はどうなの？					

bさん　中学2-3年　女子　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。志望校をどう決定したらいいか。

27	b	う〜ん，まだいまいち感じられないっていうのは正直あるんですけれども。でもまあ，価値にとらわれるのではなくて，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っていうのが，ちょっと逆の意味で開き直れるようになったというのがあります。	（勉強の価値はまだ感じられないが）価値にとらわれるのではなくて，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っていうのが，ちょっと逆の意味で開き直れるようになったとい	主訴は未解決であるが，問題を別の角度から見ることも解決につながるかも知れないから，いろいろな見方ができるようになればいいのかな。	視点を切りかえてのネガティブ思考の改善。	認知面の折り合い（違う見方）。	
28	Int.	いろいろな価値の見方ができるになったというのはあるよね。					
29	b	楽しんじゃえばいいのかなっていうのはあります。					
30	Int.	でもbさんは充実感はあったんだよね。					
31	b	まあ，だって勉強したら楽しいっていうか，学んだっていうか。自分でやった〜っていう思いになるっていうのは正直あります。					
32	Int.	なるほどね。でも，こと受験とか成績とか平均点とか・・・					
33	b	そういうのがダメなんですよね，私。	（受験とか成績とか平均値とか）そういうのがダメ。	自分に合わないものはすごく嫌い。	（遂行目標・結果主義への）嫌悪感。	嫌悪感。	
34	Int.	でもそれがやっぱり小学校でのちょっとした嫌な思いっていうのがわかったからね。そこが整理されるともっと価値に対して色々な見方が出来るかもしれないし。自分の変化ってなんか感じる？					
35	b	自分の変化？					
36	Int.	うん，1回目から7回目までまでやってみて。					
37	b	1回目とか2回目ぐらいの時は，まだ勉強の価値とかそういうのもなんだけど，周りのことについてすごい言ってるんですよね。まわりはこう言っているだけどなとか。	（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ね。	周囲に対して批判している。	社会的比較。他者批判。	他者批判。	
38	Int.	友達は，とかそういうことだよね。					

bさん　中学2-3年　女子　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。志望校をどう決定したらいいか。

39	b	そうです。友達の話で，受験の話で塾に行っている友達がめんどくさいって言うのでなんで行くのって聞いたら，受験のために決まってるじゃんって言ってたりとか。勉強の価値は何なのって言ったら受験のためじゃんって。受験が目的だけでいいのかとかそういうことがすごく多かったんですけど。そういうことからだんだん思うようになってきたのは，結局は小学校でそういうのを，受験のためじゃんっていうのを小学校の時から思っちゃってたから，そういうのを見て来ちゃったからやんなったのかなっていうのが・・	（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）。	受験偏重の考えに反発して勉強したくなかった，そういうことが実はあったんだということがわかった。	主訴の背景要因への気づき。	主訴の背景にある潜在意識。	
40	Int.	今の中学の友達に対して感じていたことの原因や背景が小学校にあったってことがわかったってことだよね。そうだよね。そういう因果関係というか仕組みがわかると，トラウマが改善されるともっと変わるかもしれないしね。それはいいことかもしれないですね。					
	Int.	今ずっと勉強のトラウマとか価値観とか話してきたんだけど，勉強の仕方とかで，自分の問題だったり，それがこういう風に変わったりというのはありましたか。					

bさん　中学2-3年　女子　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。志望校をどう決定したらいいか。

	b	さっき（まとめのプリントに）書いてあったけど，地理を覚えるのに工夫ができました。ちゃんと教科書を読むとか，コラムも読む落ちか。何回も書くよりまず読むことで頭に入ったし，あと，何でしたっけ，ちょっと（時間を）おいてからもう一回やるとか。	地理を覚えるのに工夫ができました。 （地理を覚えるのに）ちゃんと教科書を読むとか，コラムも読む落ちか。何回も書くよりまず読むことで頭に入ったし。 ちょっと（時間を）おいてからもう一回やるとか。	有効な方法を考え実行してみた。 覚えるためにただ何回も書くのではなく，しっかり読むという基本の方略ができた。 覚えているかを確かめるのに，認知的な工夫をした。	深い認知的方略の実践。	理解方略の有効性。 基本的方略（音読）。 リハーサル方略の有効性。 認知カウンセリング。	
	Int.	「忘れかけた頃に復習する」ってことね。					
	b	それ。それをやったり。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，やりやすくなったりしました。	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，やりやすくなったりしました。	今まで知らなかった新しい方法を教えてもらって，やりやすさを感じた。	認知カウンセリング。	認知カウンセリングへの納得感。	相談への安心感。

bさん　中学2-3年　女子　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。志望校をどう決定したらいいか。

	b	あとは，私英単語を覚えるのが苦手だったので。これも何回も書かなくてもいいから，まずは何回も発音するとか，それの意味と音をくっつけるとか。そういうの（音と意味のマッチング）を意識してできるようになって，よかった思います。	私英単語を覚えるのが苦手だったので。これも何回も書かなくてもいいから，まずは何回も発音するとか，それの意味と音をくっつけるとか。 そういうの（音と意味のマッチング）を意識してできるようになって，よかった思います。	私はカタカタを覚えるのが苦手だから，英単語の発音をまず覚えるために何回も発音して覚えた。 自分に合った方法があるのがわかって安心した。	認知特性（カタカナの覚えにくさ）を踏まえた方略。 特性に合った方略。	音と意味のマッチング。 能力の特性に合った方略への納得感。	対処。
	Int.	（英単語を）覚えるのが苦手だったからね。					
		「N・J・Kのまとめ」をふり返って					
41	Int.	で，最後にですね，あともう一枚ですけど，ここが実は今回の学習相談のアレだったんだけど。学習アンケートって自分の考え，気持ち，行動に分けたじゃない，覚えてる？					
42	b	はい。					
43	Int.	じゃあ，bさんがこの7回の相談の中で話をした，勉強に対する考え，気持ち，行動をちょっとまとめてみたんだよね。例えば考えについては・・・（まとめを読む）					
44	Int.	これが７回を通して語られたことなんだけど，何か感想ある？					
45	b	う〜ん，感想・・だんだん具体的な自分のだめなところだとかあって，それは直すのにいいところなのかなっていうのが正直あるし。	具体的な自分のダメなところだとかあって，それは直すのにいいところなのか	行動面のダメなところがわかると，対応できる。	問題の明確化。	問題への気づき。	←「対処のための問題の明確化」から修正。
46	Int.	だめなところって例えばどういうところ？					

bさん　中学2-3年　女子　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。志望校をどう決定したらいいか。

47	b	やっぱりケアレスミスとか，ケアレスミスが大きなところなんですけど。そういやだめなところが見えたり。	なっていうのが正直あるし。				
48	b	あと私が思ったのは，私めっちゃ反抗期だなぁと思って。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いで自分らしく好きなように対応してもいいのかなって。	（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いで自分らしく好	人の批判が多いことから，自分ができることに関心を向けようと思った。	問題と原因の見方。	問題と原因の自己帰属。	
49	Int.	ひとじゃなくて自分ってこと？					
50	b	はい。					
51	Int.	あとは，やっぱりネガティブなのが多いよね。さっきもそうだったし。ネガティブシンキングね，勉強についてね。でもまその背景原因はわかったからねよかったけどね。	（ネガティブシンキングの背景原因が）わかってちょっとよかったかなと思いま	今まで気づけなかったことに気づけたのは役に立った。	主訴の背景の問題の明確化。	潜在的問題への気づき。	
52	b	それがわかったのがちょっとよかったかなと思います。					
53	Int.	ちょっとポジティブに変えたいの？					
54	b	変えたいです。だからもう，勉強楽しくしたいなーって，受験勉強ももう楽しんじゃおみたいな感じで。友達とも話してますけど，中学3年生を最高の学年にしたいから，受験勉強を楽しもうっていう話をしてたんですよ。だからそういうのはなんかいいのかなと思うんですけど。実際楽しくするって言ってもどうしていいかわからないし。うん，だからどうしたらいいかなというのはあります。	（勉強へのネガティブシンキングは）変えたいです。だからもう，勉強楽しくしたいなーって，受験勉強ももう楽しんじゃおみたいな感じで。	（勉強へのネガティブシンキングは）やめて，楽しくやるという自分らしいやり方でやりたい。	解決への欲求。	解決への欲求。	
55	Int.	楽しみながら受験をやりたいってことだよね？					
56	b	はい。					
57	Int.	小学校の時とは違っていってことだよね？					
58	b	うん。					
59	Int.	ネガティブって必ずしも悪いわけじゃなくてさ，ちょっとネガティブな事があるから頑張れるとか我慢ができるとか強くなれるとかいうこともあるから。100パーセント悪いわけじゃないんだよね。こういう研究があって，普段感じているネガティブなことポジティブなこと.ちょうど3対1位がいいんだって。	こういう研究があって，普段感じているネガティブなことポジティブなこと.ちょうど3対1位が	ポジティブ心理学について説明する。	カウンセラーの専門性。	心理教育（ポジティビティ）。	

bさん　中学2-3年　女子　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。志望校をどう決定したらいいか。

60	b	へ〜	いいんだって。				
61	Int.	そういう研究があるんだよね。					
62	b	３対１の法則。					
63	Int.	そうそうそう。フレドリクソンっていうアメリカの女性の心理学者が研究して。ちょうど３対１ぐらいがね。100パーセントポジティブな人ってさあ・・					
64	b	やばいやばい，それはヤバイ。何でもば〜って感じになっちゃう。脳天気な感じになっちゃう。					
65	Int.	そうそう。毛虫が来てもわー嬉しい，そういう感じだからさ。自分の子供が死にそうな大けがしても，いやなんとかなるっておかしいでしょ。トラウマがあるのに，私は平気って。だから3対1ぐらいがね。でもちょっと少なすぎるからポジティブなのがね。だからもうちょっとそういうの意識すればいいのかな。でもどうしたらポジティブになれるのかなあ。でもつい考えたり感じたりすることがネガティブになっちゃうから。今反抗期って言ってたけど。ヒトのことばかりだって言ってたけど，もうひとのことは人で置いといて自分の勉強のことに集中しようとかね。自分だけの目標を意識しようとか，そういうのが大事かもしれないね。ほかに何か感想ある？自分の。					
66	b	充実感が高いのにこういう気持ちになるって矛盾しているなーって，自分でも思います。	充実感が高いのにこういう気持ち(ネガティブシンキング)になるって矛盾しているなーって，自分でも思います。	自分の中のおかしな部分（矛盾）に気づいた。	自己認知（自己矛盾）。	自己矛盾への気づき。	←「対処のための自己矛盾への気づき」から修正。

bさん　中学2-3年　女子　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。志望校をどう決定したらいいか。

67	Int.	うん，だから偏っているんだよね。例えば調べものしたり，活用的な勉強は好きだけれど，こと受験に関してはネガティブになっちゃうから。受験のことだけどちょっと特化してるというか，感じがするからね。受験に対する見方とか取り組み方を変えればいいのかな，ちょっと考えていきましょう，それはね。					
68	b	はい。受験ってなると，どうしても考えが何か変になるっていうか，自分でも変というか変に思っていたので，何とかしたいです。	受験ってなると，どうしても考えが何か変になる（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。	受験に対する特別なネガティブな気持ちはおかしいと思うので，何とか変えたい。	気づきによる対処。	偏りへの気づき。	←「対処のための偏りの明確化」から修正。
69	Int.	そうですね。これはあげるので参考にしてください。お疲れ様でした。					
70	b	どうもありがとうございました。					
		2回目のふり返り　20[redacted]年[redacted]月[redacted]日					
		「学習相談のまとめ」「N・J・Kのまとめ」をふり返って					
71	b	学習相談をふり返ってみて「そんなことを考えてたんだ」と驚いた。前のこと（以前の学習相談で話したこと）は忘れていた。					←「精神的余裕のなさ」を取り消し。

bさん　中学2-3年　女子　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。志望校をどう決定したらいいか。

72	b	受験の心配はずっとあったけど，今の方が心配は強い。明日合格発表だし，誰かに見られるんじゃないかと思って嫌だなと思う。友達で「結果を考えると精神的にまいっちゃう」と言う友達がいた。（その子は）試験の結果も悪くて落ち込んでいた。同じ高校を嫌いな友達が受けているのでその子に会うことが気になっている。落ちたときに同情されるのも嫌だし正直会いたくもない。受かっても落ちていても会いたくないと思っている。	受験の心配はずっとあったけど，今の方が心配は強い。	受験は終わったけど，結果とか周りの目とか，気になることが多い。	様々な不安の増加。	つきまとう不安。	←「不安感の上昇」から修正。
73	b	受験勉強の後悔はもっと理科と社会は知識を詰め込んでおいた方がよかったと思っている。理科は全体的に苦手だしもっと浅く広く勉強しとけばよかった。その方が抜けがなくなったと思う。社会は大体覚えてたけど細かいところは覚えてなかったので駄目だった。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，それからまあ大丈夫だろうと思っていたからだと思う。	受験勉強の後悔（が具体的にある）。 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，それからまあ大丈夫だろうと思っていたからだと思う。	受験勉強についていくつかダメだったところに気づいている。 受験は，本当は反省点があるのに，漠然と何とかなると思ってしまった。	後悔。 問題の認識の間違い。	後悔。 問題認知の回避。	←「認知的不協和」から修正。
74	b	英語も国語も数学もそれぞれよかったところ悪かったところがある。					
75	b	英語長文の読解の力はついた。段落ごとに要約をするという練習は最初はきつかったが，慣れてきたし，それで問題が解けることがわかったからよかった。	英語長文の読解の力（段落ごとに要約をする）はついた。	英語長文の読解のコツ（要約）が身についた。	認知的方略の定着。	要約方略（深い認知的方略）。	
76	b	学習相談を通して3つの揺れがあった。1つ目は受験校選び（いろんな要素（学校が家から近い，やりたい部活がある，行事がある，勉強中心は大変）があった）。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。	（いろんな要素の中から志望校を）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。	志望校選びで，いろんな要素があったけど，どう選んだらいいのか，決めきらなかった。	選択・決断の悩み。	自己決断力の不足。	

bさん　中学2-3年　女子　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。志望校をどう決定したらいいか。

77	b	2つ目は自己コントロール（勉強と誘惑）。家で自分でやらないといけないことが多かったので，勉強しなきゃいけないのに，できなくて，サボっていたことがあった。	勉強しなきゃいけないのに，できなくて，サボっていたことがあった。	優先しなきゃいけない勉強をうまくこなせなかった。	実行力・統制力。	自己統制の失敗。	
78	b	3つ目は大手塾との比較（友達はどんな勉強をしているのか）。塾でやっている勉強（「こんな問題をやったよ」）や受験についての情報（「私立の付属校が難しくなるんだって」）を言われたり聞いたりすると，自分が知らないことだから，不安になった。	（友達から聞いた受験の情報は）自分が知らないことだから，不安になった。	友達が知っていることと自分との違いがわかり，心配になった。	周囲との比較による焦り。	つきまとう不安。	←「不安感の上昇」から修正。
79	b	中学受験の時は言われるがままに勉強していた。学校=塾みたいな感じだった。（通っていた）中学校は塾でないし，自分でやるしかなかった。それは自分に合っていたと思う。自分は勉強ができるわけではないと思っている。受験はその勉強を見られるので，自分の力を見られるので，それはきついなと思っていた。	中学受験の時は言われるがままに勉強していた。 受験はその勉強を見られるので，自分の力を見られるので，それはきついなと思っていた。	中学受験は受け身的な勉強だった。 受験であからさまになる自分の実力に自信がなくて，こわかった。	受け身的な学習。 自信のなさ。	受け身的な学習。 自信のなさ。	
80	b	友達はほとんど大手塾に行っていたけど，それは嫌だった。羨ましいなぁと思ったけど，行きたくないし，自分には合わないと思っていた。家庭でも母親が大手塾が嫌いだった。兄は大学受験の時大手塾（実際には具体名を挙げていた）に行っていて，大手塾が自分に合っていたと言っていたので，母親は（高校になったら）私が大手塾に行けばいいと言っているが，もう自分で決めたいと思っている。	もう自分で決めたいと思っている。	家族や友達に惑わされずに，自分に合うように決めたい。	自主性の尊重。	自己決定志向性。	

bさん　中学2-3年　女子　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。志望校をどう決定したらいいか。

81	b	家族の皆は優柔不断だと思う。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って思っていた。	（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。	勝手にとやかく言われることに対して不満がある。	周囲への不満。	不満感の表出。	
82	b	学習相談を受けて，いろいろ聞かれて大変だったし，考えさせられたけど，言葉にすると，自分の心情がはっきりとした。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。	学習相談を受けて，いろいろ聞かれて大変だったし，考えさせられた。 （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。 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。	学習相談でたくさん質問されて考えて大変だった。 学習相談の中で自分の気持ちにたくさん気づいた。 自分と向き合うことで辛くなることがあった。	質問による気づき。 自己対峙の辛さ。	質問・確認・直面化。 感情の直面化。 自己対峙の辛さ。	←「質問という介入」から修正。←「自己分析」（個人支援）から修正。

cさん　中学2-3年　女子　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。

		1回目のふり返り　20[redacted]年[redacted]月[redacted]日					
		「学習相談のまとめ」をふり返って					
1	Int.	こんな感じで全部で7回やってたんだけど，ふり返ってみて，何か感じたことある？　（ふり返りの紙の）前の方を見てもいいよ。					
2	c	自分が理解してないことを，先生に聞かないで，そのままにしてたことが多かった。	自分が理解してないことを，先生に聞かないで，そのままにしてたことが多かった。 （自分が理解してないことを先生に）いつかは聞こうと思っ	やった方がいいことをやらずにいたことが多かった。 やらなければいけないことをしっかり意識していられない。	行動面の回避。 認知面の回避。	自己統制の失敗（先延ばし）。 問題認知の回避（忘れる）。	←「対処回避」から修正。
3	Int.	いままでね。それはどうしてというのはあるのかな。本当は気になっているよね。それをそのままにしてたのは，どうしてかな？					
4	c	いつかは聞こうと思って，で，忘れちゃった。					
5	Int.	ちょっと先延ばししちゃうのかね。					
6	c	はい。					
7	Int.	先延ばししちゃう理由はあるの？　例えば，わからないのは結構負担だよね。何か恥ずかしいとか。好きなことって人ってやるけど，わからないことってね，人って大変だし。何か理由があるのかな，先延ばししちゃう。					
8	c	直しとかが面倒くさくなるし，少し避けてたことがある。	直しとかが面倒くさくなるし，少し避けてたことがある。	大変なことが増えるのがイヤ。	情緒面（負担感）の回避。	コスト受容の低さ。	
9	Int.	面倒くさいもんね。でも，だんだんそのままにするってのは，少なくなったのかな。自分でもそう思う？					←「具体的対処の実践（採用）」を取り消し。←「具体的対処の採用」から修
10	c	はい。					
11	Int.	テスト前とか聞きに行ってたしね。					
12	Int.	・・・他にありますか，感じたこととか，自分の変化とか。					
13	c	試験とか英検の2次試験で，先のこととかを考えているとかが多かった，と思った。	（試験で結果がうまく行くかとか）先のこととかを考えてい	うまく行くかどうか結果や成績が気になる。	結果主義。	非認知主義的学習観（結果志向）。	
14	Int.	先のことって言うのは？					

cさん　中学2-3年　女子　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。

15	c	結果。	るとかが多かった。				
16	Int.	結果だよね，上手くいくかなとか。今までも自分で気づいていたの。					
17	c	あまり気づいてなかった。	（先の結果のことを考えてしまう自分に）あまり気づいてなかった。	自分の勉強への考え方の特徴に気づかないままでいた。	自己認識。	不十分な自己理解。	←「自己認識の不足」から修正。
18	Int.	そうだよね，意識してないんだよね。気づいたことでよかったことや，変化はあるの？	結果は考えないで，その時やれることをきちんとやる。	結果自体を考えるのではなく，結果につながるような方法をしっかり実行するようにする。	不安への対処方略。	不安への対処。	
19	c	結果は考えないで，その時やれることをきちんとやる。					
20	Int.	やっぱり，テスト本番の時に先のことを考えているとよくないし，その時やることを意識しようと思うようになったってことかな。					
21	c	はい。					
22	Int.	それはよかったね。・・これからいよいよ高校生になって，勉強が難しくなったり，受験が始まったりすると，結果とかが気になるのかな？					
23	c	試験，そういう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。	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。	経験したことがない大きな試験は不安が大きい。	未知への不安感。	未知への不安。	←「未知への効力感のなさ」から修正。
24	Int.	今から少しずつ慣れていかないとね。					
25	c	うん。					
26	Int.	気になるのは仕方ないけど，今のことに集中できないから，ちょっと何とかしたいね。・・何とかなるかなあ，あるいはどうすればいいだろう。					
27	c	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。	過去問とか模試とかを，そういう試験・	本番の試験に慣れるための練習をたくさ	予行練習。	予行練習。	

cさん　中学2-3年　女子　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。

28	Int.	何に慣れるの？	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。	んする。			
29	c	試験会場で緊張しないで，普段の学校の試験のように慣れるように。					
30	Int.	そうだよね。ということは，たくさん模試とかやるのもいいけど，本番と同じようにやるとか，ちゃんとやるとか，いい点を取るとかじゃなくて，本番と同じようにやって緊張しないようにするとか，そういうことでしょ？					
31	c	はい。					
32	Int.	こういう人がいたよ。・・大学受験に慣れるためにすごくたくさん模試を受けたの。					
33	c	へえ。					
34	Int.	慣れるために。だけど上手く結果が出ないこともあって，模試だから，逆効果もあって。本人は慣れるつもりでいっぱい受けたけど，そうじゃない人もいた。大事なことは，「本番のように受ける」「緊張としても，何とかなるように意識する」，そっちが大事だもん。そういう風にやったらいいんじゃないかな。					
35	c	はい。					
36	Int.	他に何かありますか。					
37	c	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。	失敗することはいいことだという風に思えるようになりたい。	失敗してもそれで終わりでなく，その後に役立てることがある。	失敗活用。	認知主義的学習観（失敗活用）。	←「失敗活用の学習観」から修正。
38	Int.	うん。なれるとどういういいことがあるの？					
39	c	失敗することで自分がわかってない問題を理解できる。	失敗することで自分がわかってない問題を理解できる。	失敗することで自分をよくすることができる。	失敗活用。	認知主義的学習観（失敗活用）。	←「失敗活用の学習観」から修正。
40	Int.	そうするとどういう気持ちになるの。					
41	c	その問題を理解して，嬉しい。					

cさん　中学2-3年　女子　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。

42	Int.	そうだね。前は理解してないのをそのままにしてたから，失敗したら大変かもしれないけど，失敗したらチャンスだと思ってやれる，そしてちゃんと理解したら嬉しいと思えるようになりたい，ってことだよね。					
43	c	はい。					
	Int.	例えば，勉強の仕方，覚え方とか解き方とか，そういうでの自分にどういう問題があったのかとか，それがどういう風によくなったとか，（まとめのプリントをふり返ってみて）何かないですか。					
	c	・・・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。漢字の意味とか，判別式とか出てきた。・・国語の大事な一文に線を引くとか，意味を調べるとかした。	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。 漢字の意味とか，判別式とか出てきた（時にちゃんと意味を覚えた）。・・国語の大事な一文に線を引くとか，意味を調べるとかした。	昔からずっとちゃんと理解するというのができないで困っていた。 理解するために，工夫することを覚えた。	知的能力の特性の困難。 特性の困難を補う方略。	言語理解の弱さ。 意味や要点のていねいな確認。	
	Int.	そうね。どうしてもちゃんと理解する，自分の言葉で言ってみるとか，どうしても苦手だったね。					

cさん　中学2-3年　女子　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。

	c	はい。ここ（まとめのプリント）に書いてあったけど，ちゃんと図に書くとか，表を活用するとか。そういうのをすればわかりやすいのに，・・びっくりしたというか，そうなんだって思った。	（どうしても意味を理解するのが苦手だったから）ちゃんと図に書くとか，表を活用するとか（した）。 そういうの（苦手な意味理解を補うための方略）をすればわかりやすいのに，・・びっくりしたというか，そうなんだって思った。	苦手な意味理解を補うための方法を知って実践した。 苦手な意味理解を補う方法を知って驚いた。	認知特性を補う方略。 認知特性を補う方略への納得感。	図表の活用。 自分に合った方略への納得感。	
	Int.	はい。					
		「N・J・Kのまとめ」をふり返って					
44	Int.	これを見て気づいたこととか，感想がありますか。					

cさん　中学2-3年　女子　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。

45	c	行動のところは前よりも勉強が効率よくできるようになったり，・・テストでは先のことを考えないようにしたり，英単語の覚え方を変えることができたから，よかったと思う。	行動のところは前よりも勉強が効率よくできるようになったり。 テストでは先のことを考えないようにしたり。 （教えてもらって効果的な）英単語の覚え方を変えることができたから，よかった。	上手に勉強できるようになった。 テストの不安を抑える方法を知った。 英単語の覚え方の工夫ができた。	効率よい学習方法。 不安への対処方略。 認知的方略の教授。	有効な方略の定着。 不安への対処。 認知カウンセリングへの納得感。	←「認知的方略の定着」から修正。←「深い学習」から修正。←「効率のよい学習方法」から修正。 ←「認知的方略（英単語の覚え方）」から修正。
46	Int.	わりと行動をちゃんとしたんじゃないかな。それをやってみようと思った理由があるの。					
47	c	ずっと同じ勉強法をやってたらまちがってたことにも気づかないから。実際にやってみることで勉強法がよくなるから。	（教えてもらったやり方で）実際にやってみることで勉強法がよくなるから。	教えてもらった学習方法は実際にやってみることでよさがわかる。	認知的方略の実践。	有効な方略の定着。	←「認知的方略の定着」から修正。←「深い学習」から修正。←「効率のよい学習方法」から修正。
48	Int.	実際にやってみるって，試してみるということかな。					
49	c	うん。					
50	Int.	間違いに気づかないというのは，まちがった勉強法に気づかないってこと？					
51	c	はい。					
52	Int.	そうだよね。じゃあ，「そういう風にやればいいんだ」とか「そういう方法があるんだ」っていう，新鮮さみたいなのはあったの？	（新しい学習方法の新鮮さみたいなのは）ありました，結構たくさんあった。	教えてもらった効果的な方法を知って驚いたりよかったと思えたことは，たくさ	学習相談の成果。	認知カウンセリングへの納得感。	←「成果の実感」から修正。
53	c	ありました，結構たくさんあった。					

cさん　中学2-3年　女子　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。

54	Int.	よかったね。ためになったという気がするんだね。他にありますか。					
55	c	気持ちはもう少し焦るとか，試験が近くて心配するとか，そういうのがなくなるといいなと思う。	気持ちはもう少し焦るとか，試験が近くて心配するとか，そういうのがなくなるといいなと思う。	ネガティブな感情を少なくしたい。	ネガティブ感情のコントロール。	情緒面の折り合い（ネガティブ感情のコントロール）。	
56	Int.	そうだね。なくなるとどういいの。焦るとか心配するとかの他に，こういう気持ちになるといいとか，ある？					
57	c	ここはちゃんと復習したから心配ないみたいな，・・。	ここはちゃんと復習したから心配ないみたいな，・・（手応	やっただけの成果やよかったという実感を感じたい。	対処の結果。	成果の実感。	
58	Int.	手応えが欲しいんだよね。					
59	c	うん。					
60	Int.	手応えが感じられるのは，どうすればいいのかな？　どういう行動をすればいいのかな？					
61	c	今まで教えてもらってきた勉強法で，普段から勉強していく。	今まで教えてもらってきた（深い）勉強法で，普段から勉強していく。	工夫した学習方法を実践していく。	認知的方略の実践。	有効な方略の定着。	←「認知的方略の定着」から修正。←「深い学習」から修正。←「認知的方略の実践」から修正。
62	Int.	そうだね。やり方はいつも意識して，工夫して。さっきの単語の覚え方，発音は（テストに）出ないから（覚えなくて）いいやじゃなくて，・・それはおかしいし。やり方を工夫したらいいね。時間がなかったらしょうがないこともあるけど，やっぱり身につくやり方をちゃんと心がけた方がいいかもね。					
63	Int.	あと，みんななんだけど，ネガティブなことが多いんだよね。特に気持ちがネガティブなのが多かったよね。勉強つまんないのかなあ，とか。					←「ネガティブ感情のとらわれ」を取り消し。
64	c	はい。					
65	Int.	もっとポジティブな気持ちになるには，こう考えた方がいいとか，どう？　何かある？　勉強への考え方とか。	（先のことを気にして）早くやらないと範囲が（全部）終わらない，じゃあ困	とにかく全部なるべく早く終わらそうとする。	焦り。	焦り。	←「完璧主義」を取り消し。
66	c	・・先の予測を気にしないこと。					
67	Int.	今やることに集中しないとね。					←「学習観の変容」

cさん　中学2-3年　女子　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。

68	c	あとは，早くやらないと範囲が終わらない，じゃあ困るっていう焦りがあったから，それが変われば。	るっていう焦りがあった。				を取り消し。
69	Int.	そうだね。難しいかもしれないけど，これから勉強は難しくなるし，早くやらないとって思っちゃうけど，でも，ちゃんと変われると思うよ。普段からちゃんと落ち着いて理解を大事にしてやるとか，ちょっと我慢して今やることに集中するとか，意識してやるとか。					
70	c	はい。					
71	Int.	これで相談を一区切りしますが，ありがとうございました。					
72	c	ありがとうございました。					
		２回目のふり返り　20[redacted]年[redacted]月[redacted]日					
		「学習相談のまとめ」「N・J・Kのまとめ」をふり返って					
73	Int.	何か感想ある？　10月からの半年足らずふり返って。					
74	c	何でも理解するように，努力をするように心がけられたと思います。	何でも理解するように，努力をするように心がけられた。	ちゃんとわかることを意識して大事にしてきた。	意味理解の学習観。	認知主義的学習観（意味理解志向）。	←「意味理解志向の学習観」から修正。
75	Int.	冬休みにあまりやらなかったっていうのもおいておいても，理解をするという意味では自分でと努力したかなっていう感覚はあるの？					
76	c	はい。古典だと，自分で自由に出られる補習があって，あまり分かっていなかったのでそれに行ったり，理科も生物であって，そういう補習にはいつも行くようにしてます。	（自分で自由に出られる）そういう補習にはいつも行くようにしてます。	強制でない授業にも自ら出席する。	学習動機。	内発的動機づけ。	
77	Int.	そうだね。ちゃんと理解しようと思って補習に出るっていう行動になったわけだけど，そのきっかけになったのはどういうことだったんだろうね？					

cさん　中学2-3年　女子　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。

78	c	英語で急にできなくなって，やっぱり理解をしていなかったんだということに気づいたり。古典も暗記をしちゃうところがあるので，ちゃんと理解しようと思いました。	ちゃんと理解しようと思いました。	わかることを大事にする。	意味理解の学習観。	認知主義的学習観（意味理解志向）。	←「意味理解志向の学習観」から修正。
79	Int.	そうだよね。危機感を感じたよね。それはさっき驚きとか焦りとか言ってたけど，やっぱりちょっとそういう感じだったのかね。					
80	c	はい。・・すごくあったと思います。	（理解していないことで驚きや焦りを感じていたことは）すごくあったと思います。	理解していないことによるネガティブ感情がとてもあった。	意味理解がないことによる心情。	焦り。	
81	Int.	そうだね。他に今日ふり返りをやってみて感想ある？					
82	c	長文読解が前は3分の1ぐらいしか点数が取れなかったけど，今回は半分とれたんで少しよかったかなと思います。	（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。	結果が出てよかったと思っている。	成果の表れ。	成功体験による安心感。	
83	Int.	どうして半分も取れるようになったの？　同じような質問になっちゃうけど。					
84	c	単語の意味とかがわかったり，ちゃんと意味を理解しながら読めたから。	ちゃんと意味を理解しながら読めた。	理解を重視して勉強できた。	意味理解志向。	認知主義的学習観（意味理解志向）。	←「意味理解志向の学習観」から修正。
85	Int.	まあそうだね，そういうことだよね。このままちゃんと続けていけそうですか。					
86	c	・・でも高1になってもっと難しい長文とかが出たときに，またできなくなっちゃうじゃないかと思います。	（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読めない文章とかも出て	難しくなるとまたうまくできないかもしれない心配がある。	自信のなさ。	自己効力感の低さ。	
87	Int.	心配もあるのね。どうして心配なの？　高1になったら難しいの？　なんでそう思ってるの？					
88	c	難しい単語とか使った文章が出てくると思うし，ちゃんと理解をしていないと読めない文章とかも出てきて・・。					

cさん　中学2-3年　女子　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。

89	Int.	単語が苦手だね，やっぱり。単語についてはやったじゃない。まずどういうふうにしなきゃいけないんだったっけ？	単語っていうのはスペル・形と音・発音と意味のマッチングだから。 cさんが苦手なのはどこだったっけ？意味と形？　だから発音しながら意味	単語の覚え方にはコツがある。 cさんの弱い部分（意味と音のマッチング）に気をつけて覚えた方がよい。	対処方略の専門的視点。	認知カウンセリング。 認知特性に合った方略の提案。	←「認知特性との不一致」を取り消し。
90	c	読みながら書いて・・覚える。					
91	Int.	そうね。単語っていうのはスペル・形と音・発音と意味のマッチングだから。cさんが苦手なのはどこだったっけ？					
92	c	バラバラに覚えてるところ。					
93	Int.	どこのマッチング？　形，スペル，音，発音・・。					
94	c	意味と形？					
95	Int.	音だね，たぶん。だから発音をしながら意味。					
96	c	あ〜					
97	Int.	思い出した？　忘れてたかな。さっき，これUDトーク（音声を文字化するアプリ）使ってやったんだけど，やっぱりちょっと音だけだと残らないことがあるでしょう。あるかもしれないから，だから書かなくてもいいから，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。そこちょっと気をつけたほうがいいと思うけどね。そこの基本やらないといくらテスト前にまとめて単語を変えようと思ってもうまくいかないからね。そこちょっと気をつければいいんじゃない。高校1年生になったら英語単語も難しくなるし，長文読解も難しくなるから，ちょっと不安もあるの？	（cさんは）書かなくてもいいから，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）。	自分に合った覚え方で英単語は練習するといい。	認知特性を踏まえた対処方略。	認知特性に合った方略の提案。	個人支援。 ←「認知特性に合った方略（英単語のマッチング）」を取り消し。
98	c	あります。	（これから勉強が難しくなることは）けっこう心配・・。	（これから勉強が難しくなることは）けっこう心配・・。	不安感の表出。	つきまとう不安。	←「不安感の表出」から修正。
99	Int.	すごく大きいの？					
100	c	けっこう心配・・。					
101	Int.	そうだね。そのためにもちゃんと意味を理解したり，単語の覚え方を気をつけたりとか，それはやってみようという気があるの？	・・（学習方略を）教えてもらったのは初めてのことだし，そうなのかって思え	効果的な学習方略というのは初めて教えてもらって，大事だと思えた。	相談への納得感。	認知カウンセリングへの納得感。	相談への安心感。
102	c	あります。・・教えてもらったの（学習方略）は初めてのことだし，そうなのかって思えたから。					
103	Int.	そうだよね，それはちょっと頑張らないとね。他に感想がある？					

cさん　中学2-3年　女子　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。

104	c	う〜〜〜ん，理科が物理がこの間悪かったので，公式は全部暗記して，わからないところは先生に聞いたり，友達にも聞いたりして仕組みを理解して，そうしたら解けたのでよかったと思います。	わからないところは先生に聞いたり，友達にも聞いたりして仕組みを理解して，そうしたら解けたのでよかったと思います。	わからないことは人に頼るようにした。意味理解を大切にするようになった。	自主的な他者の活用。意味理解の重視。	援助資源の活用。	
105	Int.	そうね。公式を暗記するだけの勉強は今までやってたと思うんだけど，式にも意味があるし。なんでそういう公式になるとかね。それを先生やお友達に尋ねることでどういういいことがあったの？　公式の丸暗記だけでなくて式の意味まで理解したんだよね。結果的には解けてよかったんだけど，どういう効果があったんですかね。					
106	c	応用問題とかで何でこうなるのかが分かってれば解けるから。	（公式の意味を）理解しながら応用問題も基本問題もちゃんと解けて・・，同じようにやったら。	教えてもらったやり方を続けたら，いろんな問題がちゃんと解けた。	対処方略の定着。	意味理解方略（深い学習方略）。	←「深い学習」から修正。←「学習方略の定着」から修正。
107	Int.	応用問題が解けたってこと？					
108	c	（公式の意味を）理解しながら応用問題も基本問題もちゃんと解けて・・，同じようにやったら。					
109	Int.	解けて，さらに理解が深まるみたいなそういうことだよね。					
110	c	はいそうです。					
111	Int.	で，解けるとどういう気持ちがするの？					
112	c	もっとがんばるって。	（理解が深まって解けると）もっとがんばるって（いう気持ちがする）。	解けたことで頑張れる。	学習成果の効果。	（学習成果による）学習意欲の促進。	
113	Int.	そうだね。よかったね。					

cさん　中学2-3年　女子　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。

114	Int.	じゃあ次の質問なんだけど，ちょっとこれはまとめながら思ったことがあって。ここに書かれてある，自分の考え気持ち行動の中で，こういう考えやこういう気持ちやこういう行動すればまた次やる気が出てくるとか，ちょっと大変だけど苦手なことにも挑戦してみようとか，この中で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，そういうのってなんかある？	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，そういうのってなんかある？	難しい問題に取り組むためにはどのような態度を持つといいか？	学習を進める上での認知・行動・情緒への着目。	態度の意識化。	個人支援。
115	c	気持ちだと，理解してわからないところがわかったときに，できて達成感があるといい。次ももっと理解できるように頑張れるってやる気が。	理解してわからないところがわかったときに，できて達成感があるといい。 （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）。	ちゃんとわかってやったーという気持ちがあるといい。 次もうまく行くようにやろうという気持ちになる。	達成感。 結果期待。	達成感。 結果期待。	
116	Int.	何となく達成感を感じるってことね。しかもそれは理解をしてってことだよね。それを心がけていたものね。他にありますか？					
117	c	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，楽しく勉強ができるから，そういう気持ちはこれからもあったらいいなぁと思う。	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，楽しく勉強ができる。	自分から知りたいと思って勉強すれば楽しくできる。	動機づけ。	内発的動機づけ。	
118	Int.	そうだね，今まではどんな気持ちで勉強やっていたんだろう。知りたい楽しいじゃなくて，イヤイヤが大きかったんだよね？					

cさん　中学2-3年　女子　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。

119	c	はい。					
120	Int.	なんでイヤイヤが大きかったんだろう？	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。これ以上やってももう理解	いくらやっても難しかったりわからなかったりすると，イヤイヤな気持ちにある	意欲の喪失。	意欲の喪失。	
121	c	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。					
122	Int.	なんでやりたくなかったんだろう？					
123	c	これ以上やってももう理解できないかなっていう。					
124	Int.	もう1つぐらいある？　こういう考え気持ち行動があったら，また次困難に立ち向かえるみたいな。					
125	c	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ーって思う。	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ーって思う。	勉強が楽しくいい風に思える。	学習へのポジティブな心情。	学習へのポジティブ感情。	
126	Int.	ってことだよね。いいでしょう。最後の質問です。おととしからやっていたんだけど，学習相談をやってみて何か感想がある？結構いろいろなこと聞かれて考えたと思うんだけどね。					
127	c	自分のできないこととか，これから直したほうがいいこととかが見つかって，そこから改善したりできました。	自分のできないこととか，これから直したほうがいいこととかが見つかって，そこから改善したりできました。	自分のできないこととか，これから直したほうがいいこととかが見つかって，そこから改善したりできました。	相談による成果の認識。	相談の成果。	相談への安心感。
128	Int.	そうね，要するにたまにはこうやって学習相談をしてふり返らないと，どこを改善したらいいかわからないとか，どう次進んでいったらいいかわからないとか，そういうことかな？					
129	c	はい。					
130	Int.	そういう意味でふり返ることが大事かなみたいなね。そうだよね。他にもありますか？					

cさん　中学2-3年　女子　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。

131	c	勉強の仕方がだいぶ変わったと思います。	勉強の仕方がだいぶ変わったと思います。	学習の仕方がずいぶん変わった。	対処方略の変化。	有効な方略の採用。	←「認知的方略の定着」から修正。←「深い学習」から修正。←「学習方略の定着」から修正。
132	Int.	だいぶ変わってどんないいことがあったの？　ありそう？					
133	c	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。	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。	ちゃんとわかりながらやる方法はこれからも効果的だと思う。	対処方略の評価。	認知主義的学習観（意味理解志向）。	←「深い学習の有効性」から協議修正。←「学習方略の有効性の確認」から修正。
134	Int.	自分で勉強に対する態度っていうか向き合い方が変わった感じがするの？					
135	c	はい。					
136	Int.	どう変わったのか？					
137	c	う〜ん，勉強はやらなきゃいけなくて，もうとりあえず覚えて勉強すればいいかなと思ってたけど・・。	勉強はやらなきゃいけなくて，もうとりあえず覚えて勉強すればいいかなと思ってた。	学習はしなくてはならないもの，暗記で覚えるしかないものと思ってた。	対処方略。	暗記方略（浅い学習方略）。	←「非認知的方略」から修正。
138	Int.	だよね。とりあえずやっときゃいいかなみたいなね。	それ（とりあえず覚えて勉強する）じゃこれからは無理なの	とりあえずの暗記では限界がある。	対処方略の評価と変化。	浅い学習方略の限界（暗記方略）。	←「非認知的方略の限界」から修正。
139	c	けど，それじゃこれからは無理なので，ちゃんと意味を理解して勉強するようにしました。					

cさん　中学2-3年　女子　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。

140	Int.	ちょっとこう勉強が深くなったっていうかね。ちゃんと理解をするというのはそういうことだからね。例えば難しいと思ったときに，人ってやりたくなくなるよね。でも，難しいからちょっとやってみようとかそういうふうに思う人もいるんだけど。だから，必ずしも難しいなーっていう，あるいはイヤイヤって言う気持ちが必ずしも悪いわけではなくて，そこからバネになってやってみようっていうのもあるんだけど。そういう感覚っていうのはまだないの？					
141	c	難しい問題はあまりやる気が出ないけど，やった方が，やんなきゃっていうのがあって，だから避けないようにはしているかな。	やった方が，やんなきゃっていうのがあって，だから避けないようにはしているかな。	大変なことから逃げないで向き合うようにしている。	学習への向き合い方。	コスト受容。	
142	Int.	そうね。それが避けないようになったのはどうしてなんだろう？					
143	c	ちゃんと考えれば理解できる問題もあるから，やっぱやった方がいい，って考えるようになった。	ちゃんと考えれば理解できる問題もあるから，やっぱ（難しい問題も避けないで）やった方がいい，って考えるようになった。	難しい問題でも取り組むことができると思う。	困難への向き合い方。	態度変容の認知（ポジティブな学習態度）。	←「ポジティブな学習態度」から修正。
144	Int.	ちゃんと考えれば理解できることがあるということを学んだってことだね。はいここまでにしましょう。ありがとございました。					
145	c	ありがとうございました。					

dさん　中学2年　女子　勉強は「めんどうくさい」「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。

番号	発話者	テクスト	〈1〉テクスト中の注目すべき語句	〈2〉テクスト中の語句の言いかえ	〈3〉左を説明するテクスト外の概念	〈4〉テーマ・構成概念	〈5〉疑問・課題
		20[redacted]年[redacted]月[redacted]日					
1	Int.	どう，今ふり返ってみて何か感想がある？					
2	d	（「まとめ」を）見てもいいですか。					
3	Int.	うん，見てもいいよ。					
4	d	・・あの，国文法の問題を解いたときに，連体と連用の意味を覚えたことでこの間の文法の授業でその問題が出てきて解けたから，ここで勉強していてよかったなと思った。	ここ（学習相談）で勉強していてよかったなと思った。	教えてもらったことが役立ってよかった。	随伴性経験。	成果の実感。	
5	Int.	ね，でも勉強しただけじゃなくてそれがちゃんと定着していたっていうのは偉いよね。一回理解をすれば多分大丈夫だからそれはよかったよね。他にありますか？　こうやってふり返ってみて感想は？					←「深い学習」を取り消し。
6	d	・・・・えっと，この間のalreadyのやつで，先生にalreadyが出てるやつをきかれて，その時ちゃんと言えたからよかったです。	先生にalreadyが出てるやつをきかれて，その時ちゃんと言えたからよかったです。	習った問題に答えられてよかった。	成果に対する心情。	成功体験による安心感。	
7	Int.	ふふ，よかったね。そうやって授業でできたり。英語は誰先生？					
8	d	S先生。					
9	Int.	S先生ね。授業中にあてられたりしても答えたんだよね。できるとどういう気持ちになるの？					
10	d	よかったなとか嬉しいとか。	（問題ができると）よかったなとか嬉しいとか。	問題ができることで，ポジティブか気持ちがある。	成果に対する心情。	成功体験による安心感。	
11	Int.	そうだね。今までそういうことってあまり少なかったものね。そうでもない？	（うまくできてよかったなって思うこ	うまくできてよかったなって思うことを	成功体験。	成果の実感（反転項目）。	

dさん　中学2年　女子　勉強は「めんどうくさい」「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。

12	d	あまりなかった。	とは今まで）あまりなかった。	初めて体験した。			
13	Int.	ね，そうだよね。よかった嬉しい。よかった嬉しい。ほっとするの？安心するの？					
14	d	うん。					
15	Int.	そうだよね。それってたぶん，できなくてぐちゃぐちゃしている時よりは全然違うものね。なんかそういう感じが増えるといいけどね。そうだね。					←「混乱からの解放」を取り消し。
16	Int.	あとはこれ（学習相談を）5回やっているんだけど，1月から始まって2，3，4と3ヶ月ぐらいなんだけど，何か自分の変化ってある？あったかな？					
17	d	・・・。					
18	Int.	自分が変わったところ。					
19	d	ちょっとわからない。	（自分が変わったところは）ちょっとわからない。	自分の変化の実感がない。	自己認識・自己理解。	不十分な自己理解。	←「未発達な自己理解」から修正。
20	Int.	わからないか。まず先生の印象だと説明が下手だったよね，最初。					
21	d	ふふふ・・。					

dさん　中学2年　女子　勉強は「めんどうくさい」「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。

22	Int.	知らないというのもあったけどね。連体の体って何？って。連用の用って何？って。まあ知らないのもあったけど，そこは，でもかなり意識して理解しなきゃっていうのはしてるけど。今はその話ではなくてやっぱり説明自体下手だったよね。そうだよね。でも毎回テープをとらせてもらっていてちゃんと聞いているんだけど，上手になってきたよね。で，説明をするということが前は恥ずかしかったり面倒くさいのかな。なんかうまく説明できないといやとかいう気持ちもあるのかな。よくわからないけど，すごくおどおどしながら説明してたけど，そういう気持ちもなくなってきたし，説明自体が上手になってきた感じがするんだよね。そう感じない？自分で。	すごくおどおどしながら説明してたけど，そういう気持ちもなくなってきたし，説明自体が上手になってきた感じがするんだよね。	うまく話せなかったのがうまく話せるようになった。	自己分析・自己説明の上達を伝える。	質問・確認・直面化。	個人支援←「自己把握の補助」から修正。←「自己分析の上達」（相談への安心感）から修正。
23	d	わからない。	（説明がうまくなったかどうか）わからない。	自分の変化の実感がない。	自己認識・自己理解。	不十分な自己理解。	←「未発達な自己理解」から修正。
24	Int.	わからない？　そうか。いや，上手になってきているよ。それが一番あれだったよね。					

dさん　中学2年　女子　勉強は「めんどうくさい」「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。

25	Int.	あとは，何がよくなってきたかっていうと，気持ちが言えるようになってきたよね。前までは本当に勉強に無関心みたいな感じだったけど，S先生の時に当てられてできて嬉しかったみたいなね。やったとかよかったとか安心したとか，ちゃんと質問できたとか，ちゃんと授業を聞こうとか，そういう風に気もち行動や考えが変わってきているというのを自分でも勉強の中で感じられるようになってきてるみたいだから，すごくよかったかなと思ってるけどね。結構変わってきたと思うけどね。先生的にはね。	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。 やったとかよかったとか安心したとか，ちゃんと質問できたとか，ちゃんと授業を聞こうとか，そういう風に気もち行動や考えが変わってきているというのを自分でも勉強の中で感じられるようになってきてる。	基本的な感情が言えるようになった。 勉強の中でポジティブな態度が出てきた。	感情表出の上達を伝える。 学習に対するポジティブな態度。	質問・確認・自画化。 態度の意識化。	個人支援←「自己把握の補助」から修正。←「自己分析の上達」（相談への安心感）から修正。 個人支援←「態度の変容（気持ち）」から修正。←「ポジティブな学習態度」から修正。
26	d	はい。先生と相談を続けたからかな。気持ちは前まであまり考えられなかったけど，だんだんこうなのかなって言えるようになったかな。	先生（カウンセラー）と相談を続けたからかな。 気持ちは前まであまり考えられなかったけど，だんだん（自分の気持ちは）こうなのかなって言えるようになったかな。	ずっと話し合いをしてきたから変わってこられた。 自分の感情が少しずつ言えるようになった。	学習相談の効果。 感情表出の上達。	カウンセラーとともに。 感情表出の上達。	相談への安心感。 相談への安心感。

dさん　中学2年　女子　勉強は「めんどうくさい」「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。

27	Int.	（「認知・情緒・行動のまとめをふり返って）どう？　自分でふり返ってみて。何か気がついたこととか感じたこととかありますか？					
28	d	・・・・・えっと，これって上の方が最初の方ですか？					
29	Int.	えっと，うん，そうかな。					
30	d	（行動面の変化を見て）最初よりは最近のほうがいい方向になっているのがよかった。	（自分の認知・情緒・行動をふり返って）最初よりは最近のほうがいい方向になっているのがよかった。	以前よりもよい学習の傾向になっていることを実感し認めている。	態度の変化（行動）。	態度変容の認知（行動）。	←「態度の変化」（対処）から協議修正。←「ポジティブな学習態度の実感」（対処）から修正。
31	Int.	よかったよね。そうだよね。他にある？					
32	d	・・・・（行動面の変化について）最近はこれでまあテストも一応ちゃんと受けるようになった。	最近はこれでまあテストも一応ちゃんと受けるようになった。	行動面の変化（テストを受ける）に気づいている。	態度の変化（行動）。	態度変容の認知（行動）。	←「態度の変化」（対処）から協議修正。
33	Int.	そうだよね，そういう変化があるってことだよね。この学習相談って勉強やるだけでなく，いろんな風に自分のことをふり返るみたいなそういうことをやると，違った面からやる気が出たりするから，また少しずつ続けたいと思うんだけど。	（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。	学習相談を続けたことで自己分析ができるようになった。	自己分析の上達。	自己分析の上達。	相談への安心感。
34	d	（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。					
35	Int.	前はずいぶん「面倒くさい」というのがあったけど，「どうせやっても」とか。それは最近はどうなのかなあ，変わったのかなあ，変わってないのかなあって思っているのですが，自分ではどうですか？　そういうネガティブな気持ち。	前はずいぶん「面倒くさい」というのがあったけど，「どうせやっても」とか。	勉強に関わりたくない。勉強に意味を感じない。	ネガティブ感情のとらわれ。	無力感・諦め	
36	d	ネガティブな気持ち？					

dさん　中学2年　女子　勉強は「めんどうくさい」「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。

37	Int.	面倒くさい。やりたくない。どうせやっても，みたいな。今でもありますか？					
38	d	前よりは少なくなった。自分でもできたらいいと思うから，そのためにはやるかあと思う。そういう風にはなった。	自分でもできたらいいと思うから，そのためにはやるかあと思う。	勉強に関わろうとする。勉強する価値を感じる。	学習への関与肯定。	関与肯定。	
39	Int.	自分でもできたらいいって，うまくいくとか，点数が取れるとか，ちゃんと解けるとか，そういう風に自分で思えるようなったってこと？					
40	d	はい。					
41	Int.	前はなかったよね？					
42	d	前はなかった。					
43	Int.	私は「知らんわ」みたいな。					
44	d	うん，そう。					
45	Int.	そうだよね。それが，少しはできるようなったらいいて思うようになったってことだよね。					
46	d	うん。					
47	Int.	じゃあ，勉強に対する抵抗感みたいなの，「もういやあ」とか，それは少しは少なくなったのかな？	勉強に対する抵抗感，イヤだみたいなのはあった。少しは	とにかくイヤという感じは少なくなった。	学習への嫌悪感。	嫌悪感。	
48	d	少しは。					
49	Int.	お母さんや先生に，「ちゃんとやるようになったよな」とか言われる？					
50	d	そこまでは言われない。					
51	Int.	うん，あまり言われないのか。					
52	Int.	じゃあ，勉強やってて，よかったなとか，またやりたいなとか，そんなポジティブな気持ちになったことは，何かありますか。					

dさん　中学2年　女子　勉強は「めんどうくさい」「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。

53	d	問題が，数学で，最近結構，最近結構問題がスラスラ解けてて。それで先生がほめてくれて，ああよかったなあ，できてよかったなあ，って思った。	最近結構問題がスラスラ解けて。先生がほめてくれて，ああよかったなあ，できてよかったなあ。	できるようになったこと，認められたことが，嬉しかった。	基本的成果。取り入れ的動機づけ。	意欲・安心感の芽生え（できた，ほめられた）	
54	Int.	そうだね。実際にほめてくれるの？					
55	d	うん。					
56	Int.	どうしてスラスラ解けるようになったの？					
57	d	単元が得意なのかな？	（スラスラ解けたのはたまたま）単元が得意なのかな？	たまたま得意な単元だからできた。	原因帰属（安定した外的統制）	自己効力感の低さ。	
58	Int.	今，何の単元？					
59	d	まだ2次関数かな。					
60	Int.	数学は何かできる感じがしてきたのね。よかったね。他にはありますか？　ポジティブな気持ちになったの。					
61	d	漢字テストで，いい点が取れてるから，うん。それで，何か，先生にいろいろ言われるから。	いい点が取れてるから。先生にいろいろ言われるから。	結果が出たこと，ほめられたことが，嬉しかった。	基本的成果。	意欲・安心感の芽生え（できた，ほめられた）	
62	Int.	ほめられるの？					
63	d	うん。					
64	Int.	前は苦労してたものね。努力してるのか？					
65	d	勉強しないときはいつも悪い点数で，何か，やって，ま，いい点数を取って。（前の）先生の時もプリント返されるときに「次も頑張ってねえ」とか書かれてて。で，（今の）先生も，言い点数の時もまちがってるのはバツ直しがあるから，それで，何か，バツ直して呼ばれたときに，「頑張ったね」って言われるのが，嬉しい。ちゃんと授業聞いたり，宿題やったり，そうすればちゃんとやれる。	ちゃんと授業聞いたり。宿題やったり，そうすればちゃんとやれる。	やれることをやる対処。その結果が出て嬉しい。	基本的対処。	授業を聞く（基本的方略の実践）。宿題に取り組む（基本的方略の実践）。	

dさん　中学2年　女子　勉強は「めんどうくさい」「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。

66	Int.	それはよかったね。じゃあ，これ（ふり返りのプリント）を見直してみて，自分の勉強の仕方や方法で，何かこれがよくなかったとか，でもこういう風によくなったとか，何か気づいたことはありますか。					
67	d	・・・因数分解のところで，最初は（授業でやり方を聞いただけでは私に合わなくて）どうしたらいいのかわからなかったけど，あの色分けするとか□でで囲むとかは，パッと見てよかったっていうか，わかりやすかった。自分に合った方法だって，よかったなあって。	因数分解のところで，最初は（授業でやり方を聞いただけでは私に合わなくて）どうしたらいいのかわからなかった。 （因数分解の項を）あの色分けするとか□でで囲むとかは，パッと見てよかったっていうか，わかりやすかった。自分に合った方法だって，よかったなあって。	自分に合わないやり方ではどうしても無理があってできない。 因数分解のやり方を聞いただけではわからなかったけど，自分の得意な「見る」ことを使ったやり方はわかりやすくて，よかった。	特性による困難に対する対処のなさ。 自分の特性に合った方略。	苦手への対処のなさ。 特性に合った方略のやりやすさ。	
68	Int.	あれはうまく行ったよね。よかったです。で，他にはありますか。					

dさん　中学2年　女子　勉強は「めんどうくさい」「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。

69	d	やっぱり漢字のところで，何回も何回も書くのが苦手だったけど，パッと見れば覚えられたけど，（漢字の）意味とか読みを覚えなかったから。・・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。	（漢字は）何回も何回も書くのが苦手だったけど，パッと見れば覚えられたけど，（漢字の）意味とか読みを覚えなかった。 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。	自分に合うやり方がわからなくて，漢字の練習をしなかったし，大事な意味や読みもサボっていた。 やらなければならないことをそのままにしていることが多かった。	特性からくる困難。 対処の放置。	苦手意識からの逃避。 対処の放置。	
70	Int.	ねえ，意味も読みもわからなくて漢字（の形）だけ覚えていたのはびっくりしたけど。					

dさん　中学2年　女子　勉強は「めんどうくさい」「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。

71	d	へへ。とにかく「覚えちゃえ」というのは，テスト直前は，全部そうだった。あと，この相談でいろいろ聞かれたけど，勉強のことで，でも，全然説明できなかった。前からちゃんと説明するというのをやってなくて，っていうか，自分ではわかってるつもりだったし，でも説明がもともと苦手だった，というのがわかりました。	とにかく「覚えちゃえ」というのは，テスト直前は，全部そうだった。 前からちゃんと説明するというのをやってなくて，っていうか，自分ではわかってるつもりだったし，でも説明がもともと苦手だった，というのがわかりました。	理解も準備もしなくて，テスト前はただ覚えるだけだった。 自分では今まで意識してなかったけど，説明することがもともと苦手だったことに気づいた。	暗記方略。 認知特性からくる困難。	暗記方略（浅い認知的方略）。 説明の困難。	
72	Int.	あと，どうですか。					
73	d	授業のところで，おしゃべりするだけで聞いてなかったのは悪かったけど，ちゃんと（先生の板書を）見ながら聞いていればわかるって言われて，・・そしたらわかりやすかった。何か聞くのはめんどうくさかったけど，私はちゃんと見ながら聞けばいいんだって，わかりました。はい。	ちゃんと（先生の板書を）見ながら聞いていればわかるって言われて，・・そしたらわかりやすかった。（中略）私はちゃんと見ながら聞けばいいんだって，わかりました。	自分に合ったやり方だとやりやすいし，それをよかったと思える。	特性に合った方略。	能力の特性に合った方略への納得感。	
74	Int.	最後に，学習相談をやって役立ったことがありますか？					

dさん　中学2年　女子　勉強は「めんどうくさい」「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。

75	d	自分のやりやすい方法が見つかったのはよかった。あと，授業ないで理解できなかったところを（学習相談の中で復習して）理解できたのはよかった。あと，一対一だから，自分のやりたいところをできるのがやりやすかった。	自分のやりやすい方法が見つかったのはよかった。理解できてなかったところを理解できたのはよかった。一対一だから，・・やりやすかった。	自分に合った方略。わからないところの解消。	マッチした方略。基本的成果。	理解方略の有効性。成果の実感（わかった）。	
76	Int.	いろいろ質問したり，聞いたり，ネガティブな気持ちとか聞いてきたけど，聞かれることで，「あ，私って勉強にこういう風に取り組んでるんだな」とか，何か改めて気づいたこと，勉強の取り組み方とか気持ちとか，ありましたか？					
77	d	・・うん，・・前よりはちょっとだけでも勉強に対する意欲が上がったとか，少しは，・・それは感じる。	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。	わずかだけど何とかなる，ホッとしたという気持ちが出てきたのがわかる。	安心感の芽生え。	安心感の芽生え。	
78	Int.	少しはね。頑張ってよく続けてきたよね。前も言ったけど，いいことも悪いことも，ずいぶん話せるようになったよね。ふり返りができるようになったと思います。たくさん勉強するだけよりも，ふり返ったりするのは大事だから。					
79	Int.	では，これで学習相談を終わりにします。ありがとうございました。					
80	d	ありがとうございました。					

Aさん　高校1年　女子　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。特別な方法があるはずだ。

番号	発話者	テクスト	〈1〉テクスト中の注目すべき語句	〈2〉テクスト中の語句の言いかえ	〈3〉左を説明するテクスト外の概念	〈4〉テーマ・構成概念	〈5〉疑問・課題
		20[redacted]年[redacted]月[redacted]日					
		「学習相談のまとめ」「N・J・Kのまとめ」をふり返って					
1	Int.	どう？　ふりかえってみて。					
2	A	前より，何をやればいいのかっていうのがわかった。で，今回そのやり方を初めてやって，いろいろと問題点というか，浅いとか。国語の，読んだりしたけど，それが実際テストとなると答えられなくなるから，テスト形式でやるとか，というのもわかったから。次のテストで今回のことを活かして，どんどん上に上がったらいいなと思う。それに意味を理解するのが苦手だったから，そこは気をつけて，覚えているかどうかを確認するとか，リハーサルをするとか，そういうのはよかった。	（学習の仕方について）前より，何をやればいいのかっていうのがわかった。 実際テストとなると答えられなくなるから，テスト形式でやる（とちゃんと理解できる）とか，というのもわかったから。 次のテストで今回のことを活かして，どんどん上に上がったらいいなと思う。 意味を理解するのが苦手だったから，そこは気をつけて，覚えているかどうかを確認するとか，リハーサルをするとか，そういうのはよかった	具体的な対処を知ることができた。 覚えているかを確認することが大事で，そうするとテストで解けるとわかった。 学習相談で教わった大事なことを活かしてすぐにでも成績を上げたい。 自分の得意不得意に合わせたやり方をやれば，うまく行くことがわかった。	対処方略。 有効な対処方略の認識（リハーサル）。 学習や対処の目的。 能力の特性に合った方略。	有効な方略の定着。 リハーサル方略の有効性。 成果の早期欲求。 能力の特性に合った方略への納得感。	←「具体的対処の実践」から修正。←「具体的対処の発見」から修正。 ←「有効な認知的方略」から修正。

Appendix 8-30　協力者Aさんの SCAT 分析のマトリックス表

Aさん　高校1年　女子　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。特別な方法があるはずだ。

3	Int.	そうだよね。テストに向けての準備の仕方は，だんだんわかってきた。でもその前に普段大事なことがあるよね。テストの前だけやればいいってことじゃないから。普段の予習復習みたいな。予習については生わかり状態っていうの教えたと思うんだけど。覚えてる？	（予習は）ただ読めばいいっていう（生わかり状態でいいという）のがわかっ	予習は何となくの理解でよいとわかった。	有効な対処法の認識（予習）。	予習方略の有効性。	←「具体的対処の実践（継続）」を取り消し。←「具体的対処の継続」から修正。
4	A	ただ読めばいいっていうのがわかった。					
5	Int.	わからないところに線を引くだけでもいいしね。復習についてはその日のうちに復習するとわりと覚えてることもあるから，次のとか2日後にするとか。ちょっとずらすとかね。そうすると，忘れかけた頃に復習すると記憶に残りやすいっていうのがあるから。復習っていっても，大変だったらまずちょこっとノートを見るだけでもいいからね。ちょこっとやるだけでもチガウからね。他にありますか，全体を振り返ってみて。					
6	A	化学でも，言われなければ覚えるところがわからないっていうのも，気づくことができなかった。前までは，覚えるものだと思っていたから。	言われなければ覚えるところがわからないっていうのも，気づくことができなかった。 前までは，覚えるものだと思っていたから。	どこを覚えればいいか自分でわからなかった。 覚えこむ以外に勉強の方法を知らなかった。	対処方略のなさ。 暗記主義。	対処の未熟さ（なさ）。 暗記方略の限界（浅い学習方略の限界））。	←「自立した学習者（反転項目）」（成果）から修正。 ←「非認知的方略の限界」から修正。
7	Int.	あ〜，進歩だよね。					
8	A	だから，えっみたいな。これは覚えたらよいのか，みたいな。	（学習内容に対して）えっみたいな。これは覚えたらよいのか，みたいな。	課題にどう対処したらいいかわからない。	暗記主義の弊害。	暗記方略の限界（浅い学習方略の限界）。	←「非認知的方略の限界」から修正。

Aさん　高校1年　女子　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。特別な方法があるはずだ。

9	Int.	どうやって覚えるの？　理解できないのに。丸暗記みたいな。暗記主義っていうんだよね，そういうの。					
10	A	どうやってやるのみたいな。でもどの問題でも，これは確定だから覚えるんだよっていわれたときに，さーっみたいな。	どうやってやるのみたいな。でもどの問題でも，これは確定だから覚えるんだよっていわれたときに，さーっみたいな。	覚える以外に対処がわからずに，とまどっている。手の施しようがない。	暗記主義の弊害。 対処への無力感。	暗記方略の限界（浅い学習方略の限界）。 無力感。	←「非認知的方略の限界」から修正。
11	Int.	それはでもつらかったよね。					
12	A	覚えたりするだけじゃ大変でしたね。	覚えたりするだけじゃ（やりようがなくて）大変でしたね。	対処がなくてどうしようもなかった。	暗記主義の限界。対処方略がない。	暗記方略の限界（浅い学習方略の限界）。	←「非認知的方略の限界・諦め感」から修正。
13	Int.	それで書くのに走ったの。					
14	A	後は問題を解く，とにかくたくさん解く。解いたら，大体ちょっとつかめるじゃないですか。こういう問題はこういう風に解く，みたいな。	後は問題を解く，とにかくたくさん解く。 解いたら，大体ちょっとつかめるじゃないですか。こういう問題はこういう風に解く，みたいな。	ひたすら問題を解いていくだけ。 とにかく解いていけば，何となく解き方がわかる。	物量主義。 手続き暗記主義。	浅い学習方略（学習量主義方略）。 浅い学習方略（手続き暗記方略）。	←「非認知的方略」から修正。 ←「非認知的方略」から修正。
15	Int.	やり方を覚えるっていうやり方なんだよね。					←「非認知的方略（手続き暗記）」を
16	A	そう。					

Aさん　高校1年　女子　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。特別な方法があるはずだ。

17	Int.	意味理解じゃなくてね。なんでそうとくのかとか，そういうのじゃなくてね。でも，それってもう無駄だってよくわかったじゃない。読むだけでもいいってのもわかったしね。なんで今までそうだったの？					
18	A	時間がなかったんじゃないですか。例えば，問題集を解くだったら，やり方を理解すればいいじゃないですか。だけど，教科書とかを読んで一からの理解で自分の力で問題を解く。そういうことをやっている時間がなかったから，教科書の語句とかを細かく覚えることよりも，問題集みたいな，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。	やり方を理解すればいいじゃないですか。 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。	意味理解ではなく解き方を覚える。 簡単に早く学びたい。	手続きの暗記。 対処方略（簡略化）。	浅い学習方略（手続き暗記方略）。 対処の未熟さ（簡略化）。	←「非認知的方略」から修正。 ←「対処の簡略化」から修正。
19	Int.	それってさ，なんとか早く結果を出さないといけないみたいなそういう思いがあるってことかな？					
20	A	う〜ん					
21	Int.	どう？そういう風に聞こえるんだけど。なんとか早く結果を出さなきゃとか。					

Aさん　高校1年　女子　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。特別な方法があるはずだ。

22	A	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。今まで，中学校からも頭のいい人って自分の勉強法って，教科によってうまくいっているやつってあるじゃないですか。だけどそれを見つけられないから，一回一回のテストでやり方を変えたりしてもまだ自分の一番いい勉強法みたいなのがないから，早くそれを見つけて，見つけたい。	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。 だけどそれ（自分の勉強法）を見つけられないから，一回一回のテストでやり方を変えたりして（いる）。 自分の一番いい勉強法みたいなのがないから，早くそれを見つけて，見つけたい。	結果や成果は早く出したいと思っている。 その時その時で勉強方法が違う。 自分の一番いい勉強法が見つからないと成績は上がらないから，早く見つけたい。	学習や対処の目的。 対処方略。 対処方略の模索。	成果の早期欲求。 苦手への対処のなさ。 自分に合った方略の模索。	
23	Int.	と，今思ったんだよね。そうだよね。そのためにはまず漢字ってところをどうおぎなうかってところがあるよね。ってことは，勉強ができる人なんかをちらちら見ていて，自分できないかなっていう自信のなさみたいなものがあったってこと？	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。	できる人と比較して劣等感を感じていた。	他者比較。 劣等感。	自信のなさ。	←「劣等感」から修正。 ←「他者比較による自己把握」を取り消し。
24	A	うん。頭のいい人がやっていることを紹介されても，自分でやってもできない。					
25	Int.	例えばどういうやり方なの？					
26	A	単語とか。					
27	Int.	どんなやり方？					
28	A	何回もやるって言ってたんですよ。					
29	Int.	その人本当は無理だと思うけど。					

Aさん　高校1年　女子　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。特別な方法があるはずだ。

30	A	だから，もともとの能力があるなーって思ってた。例えば，短期記憶がいい人とかいるじゃないですか。	（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。例えば，短期記憶がいい人とかいるじゃないですか。	勉強ができる人はもともと能力があるものだ。 自分に能力があるのをわかっていなかっ	誤認識（能力について）。	能力についての思い込み。 潜在能力の発見。	
31	Int.	（Aさんは）悪くないよ。					
32	A	悪くなかったですか。					
33	Int.	（Aさんは）悪くないよ，（その能力は）悪くない。だから小テストなんとかなるじゃない。					
34	A	ああ〜，悪くはなかったんだ。それはずっと覚えておく力があるかってこと。					
35	Int.	そこは意味理解だよね。まあ，頭がいいか悪いかというのも一概には言えないけど，できる人たちはやっぱり深い理解をしているよね。結構めんどくさいことを我慢しながらちゃんと理解しよう理解しようっていうのが身についている。でもそうやってちょっと自分に自信がないっていうのがあったのか。でもそれに気づいたのはよかったね。でも勉強って大変だなあとか，そういう思いは強くないの？	できる人たちはやっぱり深い理解をしているよね。結構めんどくさいことを我慢しながらちゃんと理解しよう理解しようっていうのが身についている。	勉強ができる人は深い理解がふだんからできている。 勉強には希望のなさや辛さがついて回っている。	深い理解・学習の説明。 不安感。	心理教育（深い理解）。 つきまとう不安。	個人支援。 ←「対処の未熟さ（継続）」を取り消し。←「対処継続の未熟さ」から修正。
36	A	ありますね，希望ないし大変だな，しんどいなあみたいな。					
37	Int.	それはどこの部分で？					
38	A	え〜？					
39	Int.	科目でいうととか，この勉強がとか。					
40	A	副教科は，だいたいやり方っていうか，覚えたらいいじゃないですか。そんなに難しい問われ方とかしないから。だから，もうそれは覚えたらいいんですけど。化学とか生物とか，理系だから，今でもそんなに取れてないし，基礎も取れてないから，２年生になってどうなるんだろうって。	だいたいやり方っていうか，覚えたらいいじゃないですか。	副教科はやり方を覚えれば何とかなる。	手続きの暗記。	浅い学習方略（手続き暗記方略）。	←「非認知的方略」から修正。
41	Int.	それは理系に進むから生物，化学ってあるよね。それと，国語，漢字というのはどっちが大変とかあるの？	今気にしているのはこっち（生物・化	生物・化学の方が心配。	気がかり。	気がかり。	

Aさん　高校1年　女子　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。特別な方法があるはずだ。

42	A	今気にしているのはこっち。他にも心配はあるけど，今はまずこっちなんだって，思ってる。漢字は大変だけど，やりようがないからあまり考えていられない。それに（漢字は）書くしかないけど，書いても書いてもたぶんできないから。	学）。他にも心配はあるけど，今はまずこっちなんだって，思ってる。	苦手な漢字はやりようがないから，できていない。	対処のなさ。 書く方略の限界。	苦手への対処のなさ。 学習量主義方略の限界（浅い学習方略の限界）。	←「非認知的方略の限界」から修正。
43	Int.	化学や生物は何か方法を考えているの？　通信でやろうかな，予備校に行こうかな，学校の先生に聞こうかなとか。					
44	A	考えていない。だけど，学校の授業はちゃんと聞こうと思っている。	学校の授業はちゃんと聞こうと思っている。	気がかりな科目も基本的なこと（授業を聞く）はやろうと思っている。	対処の検討。	基本的方略（授業を聞く）。	←「基本的対処の実行（授業を聞く）」から修正。
45	Int.	そうだよね。それが基本だから。授業がちゃんとできていないのに何をやってもダメだからさ。授業をどう受けたらいいかっていうのは今回教えたと思うから，まあちょっとやってみるといいと思うけどね。漢字はちょっと学習相談に来たほうがいいような気がするけどね。					
46	A	漢字を覚えろって言われるから本とかを買うんですよ。自分の好きなアーティストの本とかがあって，買うときは早くよみたいなと思うんですけど，実際読むとなると読むのが苦痛でしかないから，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今。	実際読むとなると読むのが苦痛でしかないから。（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（読書が）ストップしちゃってる今。	漢字が苦手で好きな本も読み続けられない。	認知特性による困難。 自己統制の失敗。	認知特性による困難（言語理解の弱さ）。 自己統制の失敗。	
47	Int.	もう明らかに語彙だよね。意味が入ってこないと面白くないものね。					

Aさん　高校1年　女子　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。特別な方法があるはずだ。

48	A	映像とかで見たい。	（文の意味が理解しにくいので）映像とかで見たい。	文書をパッと見てすぐわかるようになりたい。	言語理解の弱さから来る苦手意識。	認知特性による困難（言語理解の弱さ）。	←「苦手意識」（対峙）から協議修正。
49	Int.	そこがちょっと次の課題だよね。いいですかね。他になにかある？					
50	A	大丈夫です。					
51	Int.	よくがんばってくれました。とりあえずここまでにします。長い間ありがとうございました。					
52	A	ありがとうございました。					

Bさん　高校1年　女子　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。

番号	発話者	テクスト	〈1〉テクスト中の注目すべき語句	〈2〉テクスト中の語句の言いかえ	〈3〉左を説明するテクスト外の概念	〈4〉テーマ・構成概念	〈5〉疑問・課題
		20[redacted]年[redacted]月[redacted]日					
		「学習相談のまとめ」「N・J・Kのまとめ」をふり返って					
1	Int.	ふり返って何か感想がありますか？　学習相談の全体の感想を。					
2	B	何か，最初の時とくらべるとちょっとはやる気も出たし，前向きに勉強やろうと思えるようになった，かなと思う。	何か，最初の時とくらべるとちょっとはやる気も出たし，前向きに勉強やろうと思えるようになった，かなと思う。	だんだんと意欲も出てきたし，自ら取り組もうと思えるようになった。	情緒面と認知面の好転。	学習意欲の向上。 認知面の折り合い（関与肯定）。	
3	Int.	かなじゃなくてさ。そこは別に人と比べるわけじゃないから，自分でそう思えばそれが大事だからさ。少しはやる気を感じたりしたってことだよね。他に何かある？					
4	B	なんか，いつも本当に勉強全然やらなかったり，やばいなとか思ってたりしたけど，今回（の期末試験）は本当にちょっとずつやっていけることができたから，そこはよかったかと。	いつも本当に勉強全然やらなかったり，やばいなとか思ってたりしたけど。 今回（の期末試験）は本当にちょっとずつやっていけることができたから，そこはよかったかと。	今までは全くやらないこともあって，まずいとは思っていた。 それに比べて，少しずつだけどやることができたのはよかった。	対処の放棄とネガティブ感情。 行動面と情緒面の好転。	対処の放置。 つきまとう不安。 テスト課題対処。 安心感の芽生え。	←「ネガティブ感情のとらわれ」から協議修正。
5	Int.	そうね，そうやって自分を褒めたほうがいいよ。「私がんばった」みたいなね。「がんばったところもあった」ってちゃんと認めるのが大事だよね。もう一つぐらいある？					

Appendix 8-31　協力者Bさんの SCAT 分析のマトリックス表

Bさん　高校1年　女子　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。

6	B	う〜んなんだろう，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。やったかいがあったかなと思う。	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。（苦手教科の点数が上がったから）やったかいがあったかなと思う。	苦手な科目も頑張れて，やりがいを感じた。	苦手意識の変化。達成感。	苦手意識の低減。達成感。	
7	Int.	そうね。苦手だった教科っていうと具体的に何なの？					
8	B	英語表現とか。					
9	Int.	そうだね。こういうやり方が自分に合ってたたとか，こういうやり方はためになったとか，これはちょっとなかなかできなかったとか，そういうのがありますか？					
10	B	なんか，理解をしながら教科書読んだりするのはよかったかなと思います。問題集で解いてる時も，あっ，教科書でこうやったからとか思ったから，それでよかったかなと思います。	理解をしながら教科書読んだりするのはよかったかなと思います。	意味理解の大切さを実感した。	深い学習の効果。	理解方略の有効性。	
11	Int.	もう1個ぐらいない？　これはうまくいかなかったでもいいけど。					
12	B	音読とかをするだけで英語とかの本文の流れがつかめたから，そのままテストで書けた。並び替えとかで。	音読とかをするだけで英語とかの本文の流れがつかめた。	基本的で簡単な方法でも有効であった。	基本的方略の効果。	基本的方略（音読）。	←「基本的方略の有効性」から修正。
13	Int.	古文・漢文はどうだったかね，音読。					

Bさん　高校1年　女子　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。

14	B	う〜ん，いやそんなに（十分には）時間をかけてやることができなかった。	（古文・漢文の音読は）う〜ん，いやそんなに（十分に）時間をかけてやることができなかった。	簡単な方法でも実践できなかった科目があった。	対処の限界。	基本的方略の限定使用。	対峙。
15	Int.	古文・漢文は基本的にはそう（まず音読する）だから，現文でもいいと思うけど，ぜひ今度やるといいと思うけど。ちょっとこれはできなかったっていうのはなかったの？					
16	B	説明をしながらやったりするときに，結構難しくて，そこが難しかった。	（どの科目でも）説明をしながらやったりするときに，結構難しくて。	説明をしてみるのが難しく苦手だった。	説明方略の苦手意識。	追い込まれ感。	←「苦手意識」（対峙）から協議修正。←「説明方略の苦手意識」（対峙）から修正。
17	Int.	そうね，多分こういう学習相談って初めてだったと思うんだけど，やったことないよね。自分の勉強の取り組みに，こういうところは役に立ったかなみたいなところがある？					
18	B	（毎日の勉強の）記録とかを取るようになったから，それで昨日これだけやったから今日も同じくらいがんばろうとか思えるようになった。	（記録をつけることで）昨日これだけやったから今日も同じくらいがんばろうとか思えるようになった。	記録することで勉強が管理しやすくなった。	有効な対処方略（記録）。	管理方略。	←「有効な認知的方略（記録）」から協議修正。
	Int.	では，さっきふり返りプリントでふり返ってみて，何か自分の問題とか，それがどう変わってどんな風によくなったとか，何かありますか。					

Bさん　高校1年　女子　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。

	B	この（ふり返り）プリントに書いてあったけど，私のよくなかったところは，何でもちゃんと理解していないし，何したらいいかわからなかったし，とりあえず答を覚えるだけのテスト勉強だった。あまりそのことを意識していなかったけど，この学習相談で，いろいろ勉強方法を教わるうちに，これじゃダメだってわかった。	私のよくなかったところは，何でもちゃんと理解していないし，何したらいいかわからなかったし，とりあえず答を覚えるだけのテスト勉強だった。 この学習相談で，いろいろ勉強方法を教わるうちに，これじゃ（浅い学習の仕方では）ダメだってわかった。	以前は対処の方法がわからなかった。 理解を重視しない浅い学習方略では勉強の力は付かないと気づいた。	浅い認知的学習方略。 浅い認知的方略の限界。	対処方略のなさ。 浅い認知的方略の限界。	
	Int.	そうだね。					
	B	うん。だから，ちゃんとできるようになったかはまだわからないけど，理解を大事にしたり，説明できることを大事にしたり，そういうことが大事だって言うのは，わかったと思う。あの，音読，その2回読めばわかるっていうのも，やってみて，ああわかるってこういうことかって，少しはわかったと思う。	その2回読めばわかるっていうのも，やってみて，ああわかるってこういうことかって，少しはわかったと思う。	説明や問題文を2回しっかり読むだけで，意味理解がすすむことに気づいた。	深い認知的方略の有効性に気づく。	理解方略の有効性。	
19	Int.	そうね，わかりました。何か最後に全体的な感想がありますか？					
20	B	前回よりは今回上がってるから，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。	（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。	少しでもさらに前進したい。	意欲・やる気。	（学習成果による）学習意欲の促進。	←「自分なりの目標設定」から協議修正。

Bさん　高校1年　女子　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。

21	Int.	そうね。テスト前だけじゃなくて普段から。					
22	B	普段から。					
23	Int.	続けられるかね，普段から・・。					
24	B	ふふ・・。					
25	Int.	そうだよね。ちょっとやるといいと思うけどね，わかりました。これで最後に学習アンケートをとってもらって終わりにしたいと思います。ありがとうございました。					
26	B	ありがとうございました。					

Cさん　高校1年　女子　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。

番号	発話者	テクスト	〈1〉テクスト中の注目すべき語句	〈2〉テクスト中の語句の言いかえ	〈3〉左を説明するテクスト外の概念	〈4〉テーマ・構成概念	〈5〉疑問・課題
		20[redacted]年[redacted]月[redacted]日					
		「学習相談のまとめ」「N・J・Kのまとめ」をふり返って					
1	Int.	何か感想がある？　今日の話の最後は自分に何が合うか合わないかみたいなことで，それはそれでよかったと思うけど，ずっと協力をしてもらってふり返りをしてもらってこうやって見てみてさ，自分で勉強についていろいろふり返ったり相談してみたりして，何か感想がある？					
2	C	ある。多分これをやらなかったら漠然と，・・そんな成績も上がらなかったはずっていうか，なんだろう・・。	多分これ（学習相談）をやらなかったら漠然と，・・そんな成績も上がらなかったはずっていうか。	学習相談に何となく成果を感じている。	学習相談の成果。	相談の有効性。	←「学習相談に対する肯定感」から協議修正。相談への安心感。
3	Int.	えっ，もう一回言って。					
4	C	いろいろと喋って，だらだらと喋ってただけじゃなさそうなんですけど。	いろいろと喋って，だらだらと喋ってただけじゃなさそうなんですけど。	学習相談でたくさん聞いてもらった。	学習相談で聞いてもらうことの有効性（学習相談がなかったら）。	カウンセラーからの支持・共感・受容。 相談の有効性。	個人支援。 相談への安心感。
5	C	（学習相談を）しなかったら余計に，よくわからないけど，やる気が出なくて，よくわからないけど，えっ，よくわからないというか，だからやらなかったりとか。時間だけを消費していくみたいな感じで，成績が上がらないとかで，「もう無理なんじゃん」みたいな，いわゆるその私の限界はーみたいな感じになっていただろうなと思う。というか，そのもしかしたらいろいろと考え直さなければいけないというか。	（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ーみたいな感じになっていただろうなと思う。	学習相談をしなかったら意欲や行動がなくなり，諦めが生まれたかもしれない。	学習相談に対する肯定感。	相談への肯定感。	←「学習相談に対する肯定感」から修正。相談への安心感。

Cさん　高校1年　女子　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。

6	C	なんだろう，ちょっと思ったのは，親はいわゆる子どもが安全な方に行くようにアドバイスをするけど，どうのうこうのうって言ってるのを，小学校中学校の時はまあ遠い世界のって思ってたんですけど。今その立場になって，あーそういうことかじゃないですけど，私が勉強をして安定した職業につける学力というか経歴というかってのと。その上で私が勉強したいことができるような感じでって，おそらく大人（実際には具体的な人物を挙げていた）は特に学校の先生（実際には具体的な人物を挙げていた）は思っていて，それ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・・ってか，そこら辺をどうしたらって，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。	おそらく大人は特に学校の先生は思っていて，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）。 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。	大人の学習への思いに気づいたし，それを自分のものに変えたいと思う。 学習相談でしっかり聞いてもらって変わろうかなと思えた。	気づき（大人や先生と自分の学習観）。 学習相談の有効性（聞いてもらうこと）。	新しい自分になる決意。 カウンセラーからの支持・共感・受容。 相談の有効性。	←「新しい自分への期待」から協議修正。 個人支援。 相談への安心感。
7	Int.	それは自分に役にたったの？　役にたたなかったの？					
8	C	役にたちましたね。だから，うん，そうですね。ただまあ馬鹿にはなりたくないっていうか。	（学習相談は）役にたちましたね。	学習相談は有効だったと思う。	学習相談の有効性。	相談の有効性。	←「学習相談に対する肯定感」から修正。相談への安心感。
9	Int.	もちろんもちろん。					
10	C	ある程度の品位とか・・。					
11	Int.	もちろんもちろん。自分に（品位が）ないと思ってるの？					

Cさん　高校1年　女子　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。

12	C	欲しいというか，ある自分がいいというか。だから多分高校とか大学とかでちゃんと勉強した人になりたいなとも思うんですけど。	だから多分高校とか大学とかでちゃんと勉強した人になりたいなとも思うんですけど。	これからも前向きに勉強してきたいと思う。	学習への関与肯定。	関与肯定（学習の態度）。	←「学習への関与肯定」から修正。
13	Int.	もちろんもちろん。でもやっぱり自分に合う合わない，好き嫌い。特に激しいっていうか強いところが・・。					
14	C	好き嫌いから逃げてるだけ・・って，思ってたんですけど。	好き嫌いから逃げてるだけ・・って，思ってたんですけど。	好き嫌いで勉強をやったりやらなかったりしたらダメなのに，やれない。	勉強に対する思い込みからくる焦り。	焦り。	←「追い込まれ感」から協議修正。←「義務感」から修正。
15	Int.	いや，違うと思う。					
16	C	今からがんばらなきゃいけみたいな，漠然と思ってたんですけど・・。	（嫌いな勉強も逃げたりしないで）今からがんばらなきゃいけみたいな。	勉強は常にしっかり取り組むものである。	勉強に対する思い込みからくる焦り。	焦り。	←「追い込まれ感」から協議修正。←「義務感」から修正。
17	Int.	うまくやればいいと思う，適当に。適当にっていうのは程よくっていう意味だよ。悪い意味でなく。					
18	C	何でしょ。たぶん特に先生（実際は具体的な人物を挙げていた）は，全部やれじゃないですけど・・。	先生は，全部やれじゃないですけど・・。周りのやっている子とかの話を聞いて，（先生が）影響されてる感がものすごいんで。	先生は周りの影響を受けて勉強はやるべきだという思いが強くて。	先生の学習観。	先生の偏った学習観（学習量志向）。	＊生徒本人に該当しないので，概念として抽出しない。
19	Int.	お母さんね。					
20	C	だし，努力が足りないじゃないですけど。周りのやっている子とかの話を聞いて，（先生が）影響されてる感がものすごいんで。					
21	Int.	ははは・・。					

Cさん　高校1年　女子　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。

22	C	親からもちょっとお願いをされてしまって。だからやっている風な感じを（先生に）出さなきゃいけないって言われて。あなたはどうにかやるんだろうし，やっていないわけじゃないんだろうし。なんか間違っているわけではないんだろう・・，勉強見ているのは親なんです。成績とか解き方とか考え方とか・・。でも周りはわからないし。特に先生は影響されてる・・，不安，心配性っていうか，影響されやすいっていうか。	だからやっている風な感じを（先生に）出さなきゃいけないって（親に）言われて。	先生に気を遣って勉強をしっかりやっているように見せる。	先生の学習観からの影響。	追い込まれ感。	←「偏った学習観（学習量志向）」から協議修正。
23	Int.	それはそうだよ。だって一人娘だし。					
24	C	そう，もともとの性格とかもあるんでしょうけど。でもなんかその，できない今のこの感じ，理想としては全部わかるよみたいな，物理は除いて。何か本当にわからないものは除くにしても，わかりそうだけどわからないことはわかる自分がいいんですけど。でも，なんだろう，人間そうでもないんだろうな。	理想としては全部わかるよみたいな。わかりそうだけどわからないことはわかる自分がいいんですけど。	何でもわかる自分への理想がある。	学習に対する完璧な自己理想。	パーフェクトな学習者。	
25	Int.	そうそう。先生，こういう相談というか，いろんな学校にも行っているけど，こういう相談結構あってさ，高校生なんか。自分に何が合うだろうとか，それはすごく大事だし，合わないことは「それはもういいよ」ってアドバイスすることはいっぱいあるし。その背景には「こうでなきゃいけない」みたいなさ，「勉強は全部できなきゃいけない」みたいな考えの人もいるから，「いやいや，そんなことないよ，そんなことないよ」って言う・・・。					

Cさん　高校1年　女子　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。

26	C	自分がぐだぐだするタイプなのはわかってるんで，自分的にはたぶん無理してるんじゃなくて怠けていると思ってて。だから，「そんな無理しなくてもいいよ」って言われるのは，ちゃんと頑張っている人で，私はそこに入らないって思ってるんですけど。	自分的にはたぶん無理してるんじゃなくて怠けていると思ってて。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。	自分は怠け者で頑張っていない人間だ。	否定的な自己認知。	自己理想とのギャップ。	←「社会的比較による自己否定」から協議修正。←「自己への低評価」から修正。
27	Int.	そんなことないよ。そんな人は一人もいないと思う。よっぽど理想が高かったり，そう言われすぎていると，そうなる，自己効力感が低くなるけど。たいていは精一杯やっていると思うよ。自分なりに精一杯やっているというのが大事だから。					
28	C	たぶん「わかる！」というくらい簡単なことはもうなくなってるんだろうなって思う。このままじゃ勉強がわからないままだって。	たぶん「わかる！」というくらい（今の勉強は）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	勉強は難しくなってきて簡単には理解できなくなっている。	学習の高度化。	学習の高度化。	
29	Int.	そりゃそうだよ。高校になったら難しくなるもん。					
30	C	だけど，その，飲み込んだらわかるみたいなものを，・・感覚？・・だろうって信じちゃってできてないって思うところが大きいのかなって，思う。	飲み込んだらわかるみたいなものを，・・感覚？・・だろうって信じちゃってできてないって思うところが大きいのかなって。	難しくてもきっとわかるはずだって感覚で思ってる。	学習に対する完璧な自己理想。	パーフェクトな学習者。	
31	Int.	そうだね。そうだと思う。					

Cさん　高校1年　女子　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。

32	C	たぶん，そう，「わかるだろう」ってなりやすいじゃないですか。だから，成績が９で「やったあ！」と思ったら一番（人数が）多いのが９なんですよ，人数の分布表を見ると。だから，日本語だけでわからない古文とか，助動詞とか確かに覚えいていないけど，それ以上に（とても）難しいだろうなって。	たぶん，そう，「わかるだろう」ってなりやすいじゃないですか。	勉強は「わかるもの」「わかるはず」と考えやすいじゃないですか。	学習に対する完璧な自己理想。	パーフェクトな学習者。	
33	C	・・点数に結びついていないところはどうにかしないといけないですけど，よく，モヤってするけど点数を取るという状況になれるじゃないですけど，モヤってするけど点数は取れるというふうにするってことなのかなって，なんか，思いました。	よく，モヤってするけど点数を取るという状況になれるじゃないですけど，モヤってするけど点数は取れるというふうにするってことなのかなって，なんか，思いました。	感覚的な理解でもいいのかなって思いました。	思い込みの緩和。	認知面の折り合い（パーフェクトな学習者に対する思い込みの緩和）。	←「認知面の折り合い（学習に対する思い込みの緩和）」から協議修正。
34	Int.	そうだね。でも，結構その話って（学習相談の中で）出てきていて，「（勉強や成績の）目安ってあるの？」というのはいろいろあったんだよね。					
35	C	（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。	（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。	何でも早く完全に理解できるのが当然だと思っていた。	学習に対する完璧な自己理想。	パーフェクトな学習者。	
36	Int.	気づいてよかったね。いいんだよ，モヤモヤで。					
37	C	なんか，文章とか問題を読んで，「こんな感じかなあ」というんじゃなくて，「こう！」，・・わかってることがわかるくらいなもの。・・でも，そういう人もいるんですよね，たぶん。	でも，そういう人（「すっぱりわかる」人）もいるんですよね，たぶん。	でも，そういう人（「すっぱりわかる」人）もいるんですよね，たぶん。	自己理想とのギャップ。	自己理想とのギャップ。	←「社会的比較による自己否定」から協議修正。←「他者比較による自己否定」から修正。
38	Int.	いや，だって，人それぞれだもん。					

Cさん　高校1年　女子　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。

39	C	だから，そこを，受験でももやっとして点数が取れてもいいんですよね。	（完全な理解でなくて）もやっとして点数が取れてもいいんですよね。	感覚的でも点が取ればOKですよね。	思い込みの緩和。	認知面の折り合い（パーフェクトな学習者に対する思い込みの緩和）。	←「認知面の折り合い（学習に対する思い込みの緩和）」から協議修正。
40	Int.	うまくやればいいの。全部が全部同じようにやる必要はないし，得意不得意はあるんだから，それに合わせてやっていけばいいの。何，マネジメント？　やりくり？					
41	C	苦手なんですよね。					
42	Int.	正面突破？					
43	C	なんか，うまく行こうって言うより，バーンって（まっすぐに）行くタイプ。	うまく行こうって言うより，バーンって（まっすぐに）行くタイプ。戦っていくみたいな。	何でも正面突破しようとしてしまう。	対処の工夫のなさ。	（追い込まれ感に対する）無理な正面突破。	←「（困り感に対する）無理な正面突破」から協議修正。
44	Int.	つらいねえ。					
45	C	戦っていくみたいな。					
46	Int.	それはやっぱり，あれだよ，「やるものはやんなきゃいけない」「できるものはできなきゃいけない」「努力すれば誰だってできるはずだ」みたいな。・・イラショナルビリーフって言うんだけど，「合理的でない考え」という意味なんだけど，・・実際には当てはまらない考えなんだよ。					
47	C	なんか，よく考えてみたら，私は，大抵のものはそこそこできるけど，全部気になってっていうのもあって。	よく考えてみたら，私は，大抵のものはそこそこできるけど，全部気になってっていうのもあって。	自分でできているものもあるのに，完璧を気にしていた。	偏りへの気づき。	偏りへの気づき。	←「十分なふり返り」から修正。

Cさん　高校1年　女子　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。

48	C	そこそこで回っているって，たぶんそういう性格だとすると，全部できなきゃというのは，たぶん教師（実際には具体的な人物を挙げていた）の刷り込みなんですよ。そういうことに気づきました。	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。	教師の影響をたくさん受けて，完璧を気にしていた。学習相談で気づくことができた。	勉強への思い込みの由来の理解。	思い込みの由来に気づく。	←「自己への初めての気づき」から協議修正。
49	Int.	先生（実際には具体的な人物を挙げていた）に言えるといいけど。どうかな。					
	Int.	それで，少し話を変えて，学習のやり方で，何か私はこういうところがよくなかったとか問題だったとか，それがこういう風によくわかったとか，これはよくなったとか，何かありますか。さっきの（ふり返りの）プリントを見てもいいですよ。					

Cさん　高校1年　女子　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。

	C	はい，やっぱり，英単語の読みが苦手なのと，あと世界史の言葉，・・ここ（ふり返りプリントにある）ムッソリーニとか，マルタ，ヤルタとか，カタカナが覚えにくいというのが，苦手。今も苦手で苦労してますが。だから，まず英語の読みを覚えるのに，たくさん発音して覚えるというのは，役に立ったと思います。今までは書いてばかりで，それじゃあダメって，よくわかりました，はい。	やっぱり，英単語の読みが苦手なのと，あと世界史の（カタカナの）言葉，（中略）カタカナが覚えにくいというのが，苦手。今も苦手で苦労してますが。 英語の読みを覚えるのに，たくさん発音して覚えるというのは，役に立ったと思います。 （英単語を覚えるのに）今までは書いてばかりで，それじゃあダメって，よくわかりました，はい。	カタカナ表記の言葉は覚えにくいし，頭に残らない。ずっと苦手だった。 英単語を覚える効果的な方略が身についた。 英単語を覚えるのに，たくさん書くだけでは効果がないことがわかった。	認知特性からくる困難。 深い認知的方略。 浅い認知的能略の限界に気づく。	覚えにくさ。 有効な方略の定着。 学習量主義方略の限界。	
	Int.	英単語の覚え方は，しっかりやりましたね。自分に合った方法をしっかり覚えて欲しいと思います。					
	C	はい。それで，英語の長文もしっかり音読する，そうしたらちゃんとわかるっていうのが（ふり返りプリントに）書いてありました。それは身についたと思うし，役だった。	英語の長文もしっかり音読する，そうしたらちゃんとわかる。	今までどうやって読めばいいかわからなかった英語の長文の読解の有効なやり方がわかった。	深い認知的方略の定着。	音読方略。	
	Int.	そうですね。・・はい，時間になったのでこれで終わりにします。ありがとうございました。					

Dさん　高校1年　男子　進路変更して，勉強と将来の進学の不安が大きい。聞いて覚えるのが苦手。全体的にやり方がわからない。

番号	発話者	テキスト	〈1〉テクスト中の注目すべき語句	〈2〉テクスト中の語句の言いかえ	〈3〉左を説明するテクスト外の概念	〈4〉テーマ・構成概念	〈5〉疑問・課題
		20[redacted]年[redacted]月[redacted]日					
		「学習相談のまとめ」「N・J・Kのまとめ」をふり返って					
1	Int.	今10回分のまとめをやりましたけれども，何か感想ありますか。					
2	D	すごいやったなっていうこんなこと，話したっけなというのがありました。	（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。	（学習相談で）覚えていないこともあるくらい，こんなに話したんだ。	学習相談への感想・実感。	相談への感慨深さ。	
3	Int.	何かよく覚えていることとか，忘れていたこととかある？					
4	D	すごい，当時の記憶のネガティブ感を思い出します。	当時の記憶のネガティブ感を思い出します。	昔はよいところがないと思い込んでいた。	悲観的思考。	悲観的思考へのとらわれ。	
5	Int.	たとえば？					
6	D	勉強まだまだだなと思っていたこととか。勉強できていなかったなということとか。そこらへんすごい残ってます。	勉強まだまだだな（足りないな）と思っていた。勉強できていなかったな。	努力が足りなかった。能力が足りなかった。	努力不足。無力感。	努力不足を認める。	
7	Int.	つまりその時の大変だったネガティブな感情を覚えているってことね？					
8	D	はい。					
9	Int.	で，そのネガティブな感情は今もある？					
10	D	はい，全然あります。	（ネガティブ感は今も）全然あります。	今もよいところがない。	ネガティブ感情。	つきまとう不安。	←「ネガティブ感情のとらわれ」から協議修正。
11	Int.	全然あるのね？					

Appendix 8-33　協力者Dさんの SCAT 分析のマトリックス表

Dさん　高校1年　男子　進路変更して，勉強と将来の進学の不安が大きい。聞いて覚えるのが苦手。全体的にやり方がわからない。

12	D	そこらへんはもう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。	（ネガティブ感情は）もう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。	悲観的な面と向き合っていくしかないと思ってる。	ネガティブ面への対処。	ネガティブ感情の受け入れ。	
13	Int.	そうだよね。					
14	D	それはそれでいいのかなっていう。					
15	Int.	その勉強に対するネガティブな感じっていうのは，まとめていうと何に対する不安なの？　ネガティブな感じって。					
16	D	いや，結構すべてにおいてっていうのもあれですけど，勉強もそうだし，日常生活もそうだし，部活（実際には違う活動名を挙げていた）もそうだし。結構ずっとネガティブな感じがしますね。	勉強もそうだし，日常生活もそうだし，部活もそうだし。結構ずっとネガティブな感じがしますね。	生活全部が悲観的でネガティブだった。	日常的な不安感・ネガティブ感情。	つきまとう不安。	←「精神的不健康」から修正。
17	Int.	そうね，自信がもてない。でも，このふり返りの中でさあ，勉強に対するやる気は全然上がったとか，態度はもう全然変わったって言ってたじゃない。で，先生もそう思うんだけど。持ってきた質問を教えたときに，すごくわかりがいいからそう思うんだけどね。じゃ，よくなった自分の勉強の態度ややる気っていうのは，どういうところがよくなったと思うの？					←「態度の変化（意欲や取り組み方）」。を取り消し。

Dさん　高校1年　男子　進路変更して，勉強と将来の進学の不安が大きい。聞いて覚えるのが苦手。全体的にやり方がわからない。

18	D	う〜ん，塾の宿題をちゃんとやるようになったとか。少し自分の現状を理解するようになったというか，なんて言うんだろう，今まで結構ひどかったんだなっていうのは理解できたんで。	う〜ん，塾の宿題をちゃんとやるようになったとか。 少し自分の現状を理解するようになったというか。	課されたこと（宿題）ができるようになった。 自分の勉強への取り組み方を分析・評価してわかってきた。	対処方略。 自己分析。	基本的方略（宿題に取り組む）。 問題への気づき。	←「基本的対処の実行（宿題に取り組む）」から修正。
19	Int.	何がひどかったの？					
20	D	いやー，勉強に関しても日常生活に関しても，やってなくて結構ひどかったなってところが。	いやー，勉強に関しても日常生活に関しても，やってなくて結構ひどかったなってところが。いや，	勉強もやってなくて生活もひどくて目も当てられない感じだった。	対処の放置。	対処の放置。	
21	Int.	どうひどかったの？					
22	D	いや，もう全部が。勉強も全然やってなかったんだろうなっていう。全然身になっていなかったんだな。					
23	Int.	でも，塾の宿題はやるようになったのね。他には？					
24	D	他にはそうですね・・。					
25	Int.	よくなったところ。					
26	D	学校の課題（実際には具体的な名称を挙げていた）ができたっていうのはすごいなっていう，自分では。ぶっちゃけ（高校に）入る前は絶対できないなって思ったんですけど。1年間やりきったのはあらためてすごいなと思います，課題を。	学校の課題ができたっていうのはすごいなっていう，自分では。 1年間やりきったのはあらためてすごいなと思います，課題を。	できるとは思ってなかった取り組みができたのはよかった。 それを驚いているし，喜んでいる。	よかったことの自己分析。 成果への評価。	対処へのポジティブ評価。 成長への気づき。	←「よい点の自己分析」から修正。
27	Int.	やりきれたのは，何か理由や自分の工夫や努力があったのかな？					

Dさん　高校1年　男子　進路変更して，勉強と将来の進学の不安が大きい。聞いて覚えるのが苦手。全体的にやり方がわからない。

28	D	いや，もう追い込まれたからじゃないですかね。やらないと留年っていうのがもうわかってたっていうか。だからもういやでもやらないとなっていうのがあった。そういう風になら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。自分でできないのっていやだなっていうのもあるんですけど。	（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。 そういう風にならないと（追い込まれないと）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。	後がないからやるしかなかった。 追い込まれないとやらないというのは本当はダメだ。	切迫感。 行動面の反省。	追い込まれ感。 計画性のなさ。	←「切迫感」から修正。 ←「やりくり感のなさ」から協議修正。 ←「行動面の反省」から修正。
29	Int.	だから結構この1年，追い込まれていたんだよね。ちょっと進路変更（実際には違う理由）もしたし。これでだめだったらねえ，学校の課題（実際には具体的な名称を挙げていた）やらなければ全部終わりみたいな。ということは，結構追い込まれてたんだ。そういうのがあって，まあ，がんばってやったんだよね。					
30	Int.	じゃ，その追い込まれ感みたいなものは，さっき言ってた，追い込まれ感から勉強するみたいなのは変えたいの？					
31	D	めっちゃ変えたいですね。追い込まれないとできないっていうのは本当だなって。	（追い込まれないと勉強しないというのは）めっちゃ変えたいですね。	追い込まれなくても勉強できるように，自分を変えたい。	解決への欲求。	解決への欲求。	←「内発的動機づけ」から協議修正。 ←「変化への欲求」から修正。
32	Int.	うん，そうだよね。追い込まれなくても，どう変わればいいの？じゃあ・・。					

Dさん　高校1年　男子　進路変更して，勉強と将来の進学の不安が大きい。聞いて覚えるのが苦手。全体的にやり方がわからない。

33	D	だからまた前にもどっちゃうんですけど，習慣づけるっていうことですかね。それほんと，どうにかしないといけないですね，今でもやっぱりできてないんで。	習慣づけるっていうことですかね。それほんと，どうにかしないといけないですね，今でもやっぱりできてない。	勉強の習慣づけができていない反省はして焦りも感じているが，どうしても実行できない。	反省。対処の放置。	計画性のなさ。	←「やりくり感のなさ」から協議修正。←「対処放置の反省」から修正。
34	Int.	うん，そうね。そうすると，じゃあ習慣づけてもしコツコツやれたら，どんないいことがあるの？　自分に。					
35	D	（習慣化がついてもいいことは）わからないですね。	（習慣がついてもいいことは）わからないですね。	できないことができるようになれるという実感がない。	結果期待。	結果期待のなさ。	
36	Int.	どうして，どうして。					
37	D	いや・・・。					
38	Int.	少しは安心するかな？　自信がつくかな？					
39	D	（コツコツやれるようになったら自信が）全然つくと思います，それは。					
40	Int.	だよね。					
41	D	前できてなかったことをやれるっていうのは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です。	（コツコツやれるようになったら）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です。	コツコツやれるようになることはとてもいいことだとは思うが，それがその先につながるかわからない。	結果期待。	結果期待のなさ。	

Dさん　高校1年　男子　進路変更して，勉強と将来の進学の不安が大きい。聞いて覚えるのが苦手。全体的にやり方がわからない。

42	D	逆にそうやって自信がついて自分の中で勝手に納得しちゃって，それでだめになるっていう訳じゃないですけど。それで気が緩むということも，あるっちゃあるのかな。	逆にそうやって自信がついて自分の中で勝手に納得しちゃって，それでだめになるっていう訳じゃないですけど。	いい風に変わってもそれで安心してその先が悪くなるかもしれない。	悲観的思考。	悲観的思考へのとらわれ。	
43	Int.	ちょっと目処が見えないものね，そうだよね。					
44	D	はい。					
45	Int.	じゃあ，やっぱり先生もどこかでアドバイスしたけれど，最初は基準は低くていいんじゃないの？					
46	D	そうですね。					
47	Int.	一日15分，30分。あるいは途中で出てきたけれど，勉強もしない日を作らないとか。部活（実際には違う活動名を挙げていた）がない日は必ず少しでも勉強するとか，そこからだよね。で，そのためにはやっぱり記録も大事だから。そりゃやればいいんだけどね。でもちゃんと上がってきたじゃない。宿題もやるように，レポートやりきったし。	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ろうと）思えるようになりました。	自分なりのできる範囲の目標を立てることは大事だと思えるようになった。	目標設定と計画性。	自分なりの目標と計画。	←「自分なりの目標設定」から協議修正。
48	D	はい。それはそう思えるようになりました。					
49	Int.	何か自分で，学習の態度でよくなったと思うところはあるの？					
50	D	う〜ん，自分の現状を知るっていうか。何ていうか，自分の弱点を・・。今まで自分が得意だなって思ってたこととか，今まで気にしなかったことが弱点だったっていうか。今まで気にしなかったことが，マイナス面っていうか，何て言うのかな・・。それを気にできるようになったっていうのがよかったかなって。	（今までと違って）それ（今まで気にしてなかったマイナス面）を気にできるようになったっていうのがよかったかなって。	自分に気づく。特にネガティブな面を意識できるようになったのがよかった。	気づきの効果。	動揺の収まり。	←「対峙への納得感」から修正。
51	Int.	あなたの弱いところ，弱点ていうのは，自分のことを気にしてこなかったっていうこと？					

Dさん　高校1年　男子　進路変更して，勉強と将来の進学の不安が大きい。聞いて覚えるのが苦手。全体的にやり方がわからない。

52	D	そうですね。自分で今まで思ってたっていうこととか，今まで全然自分に向き合ってなかったっていうか。自分は全然勉強していなかったなっていうか。	今まで全然自分に向き合ってなかったっていうか。自分は全然勉強していなかったなっていうか。	今まで自分のことをふり返らずに過ごしてきた。勉強に全く向き合ってこなかったことに気づいた。	不十分な自己理解。 ネガティブ面の意識化。	不十分な自己理解。 問題への気づき。	
53	Int.	自分に向き合ってこなかったことが自分の弱点。で，それに対しては向き合ってきた？	はい，（向き合うことを）やったと思います。ちゃんと話を聞いてもらったし。	相談を通して問題と向き合ってきたことを実感している。話をしっかり聞いてもらいながら。	自己分析の実行。 相談への肯定感。	自己分析へのポジティブ評価。 相談の有効性。	
54	D	はい。					
55	Int.	ってことだよね。					
56	D	はい，やったと思います。ちゃんと話を聞いてもらったし。					
57	Int.	そうだよね。だって，こうやって（勉強や学習相談を）繰り返しているんだものね。					
58	D	はい。					
59	Int.	何かこの1年をふり返って，転機。転機っていうのは変わるきっかけ。何か時頃とか，なにかきっかけとかあったかね？					
60	D	8月ぐらいですかね，夏ですね。					
61	Int.	だよね。何があったんだ？					
62	D	何があったっていうか，全部っていうか。今までやってきたことの全部が結構そこで変わったっていうか，成長したんですかね。知識が少しずつついてきたっていうか。	今までやってきたことの全部が結構そこで変わったっていうか，成長したんですかね。	自分の中に大きな変化・成長があった。	変化の自己分析。	成長への気づき。	

Dさん　高校1年　男子　進路変更して，勉強と将来の進学の不安が大きい。聞いて覚えるのが苦手。全体的にやり方がわからない。

63	D	勉強以外のことに関しても，人間的なことに関してもどんどん知識がついてきて。自分があの時にやってたことがダメだったんだなとか，何とも思っていなかったんだけどなあというようなことがあります。	自分があの時にやってたことがダメだったんだなとか，何とも思っていなかったんだけどなあというようなことがあります。	それまでのネガティブな自分の問題点にとても気づいた。	問題への気づき。	問題への気づき。	
64	Int.	ということはさっき自分で言っていた弱点，自分のことをふり返らないとか，気づかないとかいう弱点を少しずつ変えてきたっていうことかな？					←「問題への気づき」を取り消し。
65	D	はい。					
66	Int.	ということは，自分に対する気づきが増えてきたということ？					
67	D	はい。					
68	Int.	じゃ，どんなことを気づいたかといったら，それはやっぱり自分のよくないところだよね。					
69	D	はい。					
70	Int.	勉強面についても，他の面についても。それって辛いことじゃなかったの？　よくないことに向き合うって。					
71	D	いやー，めっちゃ辛かったですね。でも，そうしないとダメだしなって。ダメだしっていうか，成長できないじゃないですか。だから成長するためにっていうか。	いやー，めっちゃ辛かったですね。でも，そう（よくないことと向き合うことを）しないとダメだしなって。	自分と向き合うことはとても大変だったけど，それをしないと変われないと思った。	辛さを伴った対峙。	自己対峙の辛さ。	

Dさん　高校1年　男子　進路変更して，勉強と将来の進学の不安が大きい。聞いて覚えるのが苦手。全体的にやり方がわからない。

72	D	前のことはもう前のことで，あとから何か言われたりとか，何かそういう感じのことが出てきたら，その時にしっかり反省するっていうか。すればいいかなっていう。とりあえず自分ではそのことに気づいて，反省したっていうか・・。	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・・。	自分の悪いところは気づいたときにしっかり反省することが大事だと気づいた。	自分の悪い面の内省。	自分の悪い面の内省。	←「ネガティブ面の受け入れ」から協議修正。
73	Int.	やってこなかったこと，逃げてたこと。理解しなかったこと，まあいろいろね。					
74	D	はい。全部にもう。全部にかどうかはわからないですけど，ある程度気づいて，反省ができて，少しは落ち着いた。できてはいないのかもしれませんけど，気づけた。ちゃんと先生にも聞いてもらって，気づけたっていうんで，それに関しては・・。	全部にかどうかはわからないですけど，ある程度（自分の悪いところに）気づいて，反省ができて，少しは落ち着いた。 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。	完璧でないものの自分のできなかったことにたくさん向き合って気づけて不安が少なくなった。 話をしっかり聞いてもらえたから，自分に向き合えた。	気づきの効果。 カウンセラーの専門的アプローチ。	動揺の収まり。 カウンセラーの傾聴。	←「対峙への納得感」から修正。
75	Int.	頑張ったよね，そうだよね。本当にあなたはあとがないと思ったんだ。					←「追い込まれ感」を取り消し。←「切迫感」から修正。
76	D	いやー，そうですねー。					
77	Int.	でもよく頑張ったよね。ま，今も不安が高いけどさ，これでもう（今後の学校生活の方針は）決めたし，これであと2年間やるし。先のことは受験のことは心配があるけど，希望の光が少し見えて来た，そんな感じはあるの？					←「希望の芽生え」を取り消し。
78	D	そうですね。					
79	Int.	それはどんな希望の光なの？　あるいはどうして見えてきたの？					

Dさん　高校1年　男子　進路変更して，勉強と将来の進学の不安が大きい。聞いて覚えるのが苦手。全体的にやり方がわからない。

80	D	今の高校に入って少しは自分の人間性が変わったっていうか。やっぱり自分で考える時間が増えたんで，それがでかいですかね。	少しは自分の人間性が変わったっていうか。 （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，それがでかいですかね。	自分は大きく変われた。 時間をかけてたくさんふり返ってきたから。	変化への気づき。 自己分析の大切さ。	成長への気づき。 自己分析の大切さ。	
81	Int.	どう変わったの？　人間性が。					
82	D	どう変わった・・。なんて言うんですかね。どう変わった，う〜ん・・。何かあまり難しいことを考えなくなったていうか。途方もないことを考えなくなりました。	何かあまり難しいことを考えなくなったていうか。	反芻的な思考にとらわれなくなった。	反芻的思考の抑制。	認知面の折り合い（反芻的思考の抑制）。	
83	Int.	考えても考えてもしょうがないことっていうか。それよりもやらなきゃみたいな。					
84	D	はい。					
85	Int.	そうだよね。そういうことで少しは自分の気持ちが安定してちょっと希望の光？　じゃあ，どういう希望なんだ？　自分は何かやれるかもとか。生きていっていいんだとか，大学に入るぞとか。					
86	D	はい，そういう感じですね。					
87	Int.	じゃあ，それを自分の言葉で言ってみたらどういう感じなの？					

Dさん　高校1年　男子　進路変更して，勉強と将来の進学の不安が大きい。聞いて覚えるのが苦手。全体的にやり方がわからない。

88	D	何て言うか，勉強のことで考えすぎないで，生きてい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なっていう・・思い。	何て言うか，勉強のことで考えすぎないで，生きてい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なっていう・・思い。	何て言うか，生きてい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なっていう・・思い。	自己肯定感。	自己肯定感の生まれ。	
89	Int.	じゃあ，そういう思いの中で，これからの進学に向けてなんとか形をつけなきゃっていう意欲はあるっていうことだよね。	それ（今後の進学はなんとか形をつけたいという意欲は）は	今後に向き合っていい結果を出したいという気持ちがある。	今後に対する前向きな気持ち。	学習意欲の促進。	←「希望の芽生え」から協議修正。
90	D	はい，それはめちゃあると思います。					
91	Int.	どうだった，こうやってふり返り。けっこういろいろ聞かれて，申し訳ないなと思うけど。					
92	D	結構大変ですね，自分で思い出すのとか。	結構大変ですね，自分で思い出すのとか。	思い出すことは結構辛かった。	ふり返りの辛さ。	自己対峙の辛さ。	
93	Int.	大変だったよね。					
94	D	でもいいかなと，それはそれで・・。	（大変だったけど）でもいいかなと，それはそれで。	（大変だったけど）思い出すことは意味のないことではなかった。	自己分析の意味。	自己分析の大切さ。	←「自己分析の意味」から修正。
95	Int.	言葉にね，しつこく聞かれたしね。					
96	D	はい，難しいですね，自分の感情を言葉に出すっていうのは。	難しいですね，自分の感情を言葉に出すっていうのは。	感情表出に慣れていなかった。	感情表出の辛さ。	感情表出の辛さ。	
97	Int.	でもね，言えるようになったと思うよ。					
98	D	はい。					

Dさん　高校1年　男子　進路変更して，勉強と将来の進学の不安が大きい。聞いて覚えるのが苦手。全体的にやり方がわからない。

99	Int.	今だって，今日だって，考えて考えて。でも自分の言葉ってね，言えるようになったと思うよね。何か役に立ったかね？	（自分の言葉で言えるように）結構変わりましたね。	自分について考え言えるように変わってきた。	変化への気づき。	成長への気づき。	
100	D	結構変わりましたね。					
101	Int.	それはどういう意味で変わってきたの？	（自分が変わったのは）いい意味です	自分の変化をポジティブに感じてい	成長への気づき。	成長への気づき。	
102	D	いい意味ですかね，いい意味ですね。					
103	Int.	だって自分に気づけたんだもんね。そういった意味でよかったってことね。最後になんだけど，これからあと2年，大学，まあ進路を決めるまでに，勉強に対して，いろいろ受験勉強が大変だと思うんだけど。こんな気持ちでやれるといいなとか，安心してやりたいとか，楽しく・・楽しいはどうかな・・，1つずつきちんと理解しながらやりたいとか。あるいは不安に押しつぶされないように前向きにやりたいとか，なんでもいいんだけど。この2年間，どういう風に勉強してみたいとかある？					
104	D	う〜ん，いやもう，計画性を持って進めたいですかね。自分で計画を立てて，やりたいですね。	いやもう，計画性を持って進めたいですかね。	自分なりの計画で勉強に取り組みたい。	対処の方法。	計画的対処。	
105	Int.	コツコツということ？					
106	D	そうですね。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，計画的に。	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。	何も考えずに，がむしゃらにではなく。	対処の方法。	体当たり的対処からの脱却。	
107	Int.	そういう風に行動ができるためには，勉強に対してどういう気持ちになればいい？	（勉強が）楽しく思えるようになりたい。	今までとは違うポジティブな気持ちになれば行動が変わると	対処のための情緒的な条件。	（対処のための）態度変化への欲求。	←「態度変化の重要性」（成果）から修正。
108	D	どんな気持ち・・う〜ん・・楽しく思えるようになりたい。					
109	Int.	他には？　勉強に対して・・。					
110	D	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。	（よりよく勉強できるために）なんか，考え方を変えたいで	今までとは違う考えがもてれば行動が変わると思う。	対処のための認知的な条件。	（対処のための）態度変化への欲求。	←「態度変化の重要性」（成果）から修正。
111	Int.	どう変えるの？　考え方を。					

Dさん　高校1年　男子　進路変更して，勉強と将来の進学の不安が大きい。聞いて覚えるのが苦手。全体的にやり方がわからない。

112	D	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。	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。	「今頑張ったことがその後につながる」と考えを変えてみたい。	嫌な自分からの脱却。	嫌な自分からの脱却。	←「希望の芽生え」から協議修正。
113	D	あまりよくわからないです。	（勉強に対してどんな考えを持てばいいか）あまりよくわからないです。	勉強に対してプラスの考えを持ちたいが，どんな考えがいいか実感がない。	自信や効力期待のなさ。	手探り状態。	
114	Int.	いや，いいんじゃない。ま，希望をもってっていうことだよね。今やっている苦労が必ず何か報われる，希望を持ってってことだよね。					←「希望の芽生え」を取り消し。
115	D	はい。					
116	Int.	だよね。いや，いいと思うよ。じゃあ，希望を持ちながら楽しく，そして実際コツコツやれるように頑張ってみてください。					
	Int.	はい，それで，最後に聞きたいんだけど，学習の仕方や自分に合った勉強方法で，以前の自分はこうだった，こういう問題があったとか，それがこういう風にいくらかは頑張った，よくなった，というのはありますか。さっきの（ふり返り）プリントを見てもいいですよ。					

Dさん　高校1年　男子　進路変更して，勉強と将来の進学の不安が大きい。聞いて覚えるのが苦手。全体的にやり方がわからない。

	D	いやあ，たくさん教えてもらったと思います。ここ（ふり返りプリント）に書いてあるのだけでも，英語の助動詞とか，理社の覚え方とか，ちゃんと言葉の意味を理解するとか，・・・そう，英文を前から読んでそのまま訳してみるとか，，音読とか，・・数学でも公式の覚え方とか。だから，理解するためにちゃんと勉強するというか，工夫するとか，本当にやってなかったなあ，って思います。	だから，理解するためにちゃんと勉強するというか，工夫するとか，本当にやってなかったなあ，って思います。			理解を伴わない方略（浅い認知的方略）。	
	Int.	勉強の仕方について，たくさん質問しましたもんね。長い学習相談の間に，本当にがんばったと思いますよ。					
	D	いや，まだこれで大丈夫とか，思っていないです。あと，ここ（ふり返りプリントに）「覚えられないことがある。聞いているけど話が流れる，その場ではわかるけど，後で覚えていない」というのは今でもそうですし，いやあ，苦労してますね。	「覚えられないことがある。聞いているけど話が流れる，その場ではわかるけど，後で覚えていない」というのは今でもそうですし，いやあ，苦労してますね。			覚えにくさ。	
	Int.	それは何か工夫してるの？					
	D	はい，メモするとか。じゃないとすぐ忘れるから。それで何とかなっているとは思いませんけど。	（覚えるのが苦手だから）メモするとか。じゃないとすぐ忘れるから。			メモによる対処。	
	Int.	そうねえ，でもメモが一番いいですよね，とりあえずそれしかないかな。さっき「本当に知らないことばかりだったなあ」っていってたけど，知ることができて，それはよかったのですか？					

Dさん　高校1年　男子　進路変更して，勉強と将来の進学の不安が大きい。聞いて覚えるのが苦手。全体的にやり方がわからない。

	D	はい。あれもこれもダメだったなあって思うのは辛かったけど，それはしょうがないし，自分がやってなかったんだから。ですかね。	（勉強の仕方が）あれもこれもダメだったなあって思うのは辛かったけど，それはしょうがないし，自分がやってなかったんだから。			浅い認知的方略の限界。	
	Int.	はい，では，ありがとうございました。長い学習相談でしたが，これで終わりにしたいと思います。ありがとうございました。					
117	D	ありがとうございました。					

Eさん　高校2・3年　女子　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。

		20[redacted]年[redacted]月[redacted]日					
		「学習相談のまとめ」「N・J・Kのまとめ」をふり返って					
1	Int.	何か感想ある？					
2	E	ちょいちょい学校の受験の話とか，親が「そろそろ受験で」とかでうざいとか，イヤな感じで過去は思ってたけど，今はだいぶなくなったし，一番出てきたのは親の話ですけど，その親も今は（受験について）私の希望の前提で行っているので，方向性があった話をしてくれているので，ストレスがなくなったというか。	イヤな感じで過去は思ってたけど，今はだいぶなくなったし。ストレスがなくなったというか。	前に感じていたネガティブな感じがなくなった。	ネガティブ感情の解消感。	情緒面の折り合い（ネガティブ感情の解消感）。	←「ネガティブ感情の解消感」から修正。
3	E	あと，志望について散々，割と長期間悩んでたけど，最後の2週間で（志望を）がっつり変えて，最終的にそれで決めちゃったので，まあまあ，あまり悩まなくてもよかったって感じですね。	割と長期間悩んでたけど，最後の2週間で（志望を）がっつり変えて，まあまあ，あまり悩まなくてもよかったって感じですね。	結果的にはそんなに悩むことではなかった。	悩み・相談のふり返り。	主訴解決の安堵感。	←「意外な問題解決」から協議修正。
4	Int.	その２つくらい？					
5	E	そうですね，あとはあまり変わらないというか。					
6	Int.	勉強のことをいわれるようになって，親のことが「ウザい」というのはどういうことだったの？					
7	E	「ウザい」というのは本当に今まで言われたことなかったから，そういう「ウザい」って言われてる友達の話は聞いてたんですけど，「うちはそういうのは言わないしなあ」で終わっていたので，・・慣れてなかった。	「ほっとけよ」みたいな。「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	自分の悩みに親でもとやかく言われたくない。	援助者に寄り添いを求める。	相手の立場に立った寄り添い（を感じていなかった）。	相談への安心感。
8	Int.	「ウザい」というのはもっと違う言葉で言うと，どんな感じなの？					
9	E	えっ？　「ほっとけよ」みたいな。					
10	Int.	それはどういう気持ちなの？					

Eさん　高校2・3年　女子　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。

11	E	いや，何だろう。「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。	いな，感じでしたね。				
12	Int.	親に言われる前に自分も気にしてるし，自分でやるしかないし，みたいな。					
13	E	何か，「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。					
14	Int.	そうだね。それから志望校は最後の2週間で変えたけど，そこのところは親にどう言って説得したの？					
15	E	う〜ん，でも，（受けられる）他の学部のラインアップとか見て，消去法で行くと全然関係のないやつしか残らないし，その中でカリキュラムとか見て，A学科とB学科で比べたときに，A学科の方が私は惹かれたかなあって。あとは他の学部も見て，いろいろあったけど，あまり興味がわかないし。消去法でカリキュラムで惹かれたって説得した。	A学科の方が私は惹かれたかなあって。（B学科は）あまり興味がわかないし。	自分に合っているか，好きかどうかを，吟味した。	好き嫌いの自己分析。	好き嫌いの自己分析。	
16	Int.	自分的には，A学科になって自分としてはどう思ってるの？					
17	E	変えたことについて？					
18	Int.	そう。					
19	E	あ〜，変えてよかったなあって思ってます。					
20	Int.	もうちょっと言うと？					
21	E	（最初に行きたかった学部学科は）やっぱり難しいし，その条件にあう（成績を取った）のは一人しかいないし，この子は頭いいから大丈夫だろうって子も落ちてて，やっぱりその，そもそものハードルというか敷居が高いから，ギリギリ引っかかって入ったとしてもやってけるのかという不安を抱えて過ごすよりは，過去に取ったもの（成績）で入って，入学までにちゃんと他のことを強化した方が自分のスタイルに合っていると思うので，よかったと思う。	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ので，よかったと思う。	不安を長続きさせたくない。自分がやりやすい方法がいい。	安心感。Eit感。	自分らしさへの欲求。	←「安心感・Eit感への希求」から修正。

Eさん　高校2・3年　女子　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。

22	Int.	じゃあ，これでA学科に合格したら，卒業してと言うか，入学までになんか勉強したいことあるの？					
23	E	うんと，（A学科では）ネイティブの授業もあって，（その言語の）単語がわからなかったときに日本語で説明することはないと思ってて，だったら英語で説明することが絶対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しなきゃって思ったし。あとまあ，少しでも（その言語に）触れといた方がいいと思ったし自分でもそうしたいから，それかなあって。	（大学に入ったら）英語で説明することが絶対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しなきゃって思ったし。あとまあ，少しでも（その言語に）触れといた方がいいと思ったし自分でもそうしたいから，それかなあって。	目標に向かって自分が安心して確実にできる有効なことをやりたい。	目標に向けた自分に合った対処法。	目標に向けた自分らしい取り組み。	←「自分らしい対処法」から修正。←「身の丈に合った対処法」から協議修正。
24	Int.	その方法はいろいろあるしね。じゃあ，最後の2週間で（志望が）がっつり変わったけど，それで満足してる？	もともと外国語を学びたいという気持ちが強かったから，A学科になってよかったかもね。 A学科の中でも具体的に専攻したいものもはっきりしたから，（相談をして）	もともとやりたかったことに気づいた。 やりたかったことをはっきりさせることができた。	本音の明確化。 納得感。	質問・確認・直面化。 霧が晴れるように。	個人支援。←「本音の明確化」から修正。 相談への安心感。
25	E	はい。					
26	Int.	学習相談をふり返ってみると，（元の志望学科に）絶対行きたいというよりは，もともと外国語を学びたいという気持ちが強かったから，A学科になってよかったかもね。					
27	E	はい，そう思います。					
28	Int.	それで，A学科の中でも具体的に専攻したいものもはっきりしたから，上手くまとまったというか，そんな風に思ってるけど。					
29	Int.	でも，やっぱり（元の志望学科の方が）よかったかな？					

Eさん　高校2・3年　女子　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。

30	E	う〜ん，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。	（元の志望学科に）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。	実力が伴わない難しい学部に進学しても，やっていけなかったと思う。	困難の予測。	困難の予測。	←協議追加。
31	Int.	そういう意味では，新しい言語のA学科が見つかってよかったかもね。					
32	Int.	あとは何か感想ある？					
33	E	学習面について自信がないというか，友達とあまり話ができない。自分は普通の入試じゃないし，一般で受ける友達にばれないようにって，みんながそんな話をしてる時はだんまり・・。	一般（入試）で受ける友達にばれないようにって，みんながそんな話をしてる時はだんまり・・。	多数の人とは違う入試に対して負い目があった。	普通とは違う負い目。	「普通」とは違う負い目。	
34	Int.	自信がないのは，全般的になの？					
35	E	学習面じゃないところでは意見を言う方だと思ってるんですけど，たぶんそれは，学習じゃないところで自信をもってるからで。これ，学習面は，できてないとそれが顕著に出るというか，やっぱり世間体を気にしてるだけなんですけど。う〜ん，何て言うんだ，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。	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。	学習はどうしても友達との争いの元になる。	高校生が持つ学習への意識。	学習への意識の特異性（遂行目標への意識）。	
36	Int.	勉強面についてコンプレックスあるの？　勉強面以外は自信があるし，別にそれでいいし，でも勉強って何か意識してるよね。評価とか，世間体とか。何かコンプレックスあるの？					

Eさん　高校2・3年　女子　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。

37	E	普段生活してるときは全然ないんですけど，何だろう，ここんところ答案返しが立て続いたんで，やっぱり，自分の点がだんだん平均点に近づいてきてて。	前の私みたいな（いい）点数を取ってる人が増えてきたなあ，・・自分は普通，またはそれ以下かなあって。・・イヤですね，結構。	人より上だと面白いが，その逆になると面白くない，イヤな気持ちを感じる。	成績重視の学習観。	偏った学習観（成績重視志向）。	
38	Int.	下がってきてるってこと？					
39	E	そうですね。周りのレベルが上がってきてて，平均自体が上がってて。いつも答案返しって楽しみにしてて，「自分は平均よりどんくらい上なんだろう」って思いながらいつも臨んでたんですけど，何か面白みに欠けるというか，前の私みたいな点数を取ってる人が増えてきたなあ，・・自分は普通，またはそれ以下かなあって。					
40	Int.	・・って思ってどうなの？					
41	E	・・イヤですね，結構。					
42	Int.	うん。どういうところがイヤなの？					
43	E	う〜ん，何回今まで「私よりできないでしょ」という人の成績がだんだん上がってきてて，・・尊敬もするんですけど，「自分はこの人より上でいたい」という気持ちもあるので，ちょっとプライドがとか・・。	自分はこの人より上でいたい」という気持ちもあるので，ちょっとプライドがとか・・。	学習では人より上の方がいい。	成績重視の学習観。	偏った学習観（成績重視志向）。	
44	Int.	世間体とか誰が上・下とか，これから大学に入って変わるかな？	「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（世間体とかの意識が強いままだった）。	得意科目だけは人より優位に立ちたいと思う。	得意科目への思い。	得意科目へのしがみつき。	
45	E	う〜ん，もし英語だったら「自分はもともと英語が得意」というのがあったから今と変わらなかった（世間体とかの意識が強いままだった）と思うんですけど，A学科は初心者も初心者なので，むしろ「皆さん教えてください」ってなると思うんですけど。プライドを捨てるとまでは行かないけど，低くなるんじゃないかな。					
46	Int.	あまりとらわれずにやれるってことかな。					
47	E	開き直って・・。					
48	Int.	そうだね。今日こうやってしゃべってみて，何か感想ある？					

Eさん　高校2・3年　女子　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。

49	E	えっと，過去の自分が結構志望に関して不安がっていたので，まあまだ（合格は）決まってないけど，（もともとの悩みだった）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。	（もともとの悩みだった）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。	最初の悩みが解決してよかった。	主訴解決の安堵感。	主訴解決の安堵感。	
50	Int.	そうだね。学習相談自体の感想はありますか？					
51	E	学習相談ですか？　結構あまり何だ，こういうのを親に話す訳でもなく，友達にも話しませんし，ここでしかしゃべってないので，・・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。	ここでしかしゃべってないので，・・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。	学習相談は普段話せないことを十分に話せる機会だった。	学習相談で話せることの意義。	思いの吐き出しの意義。	
52	Int.	そうだね。でも普段は（自分の意見を）吐き出さないんだよね。					
53	E	ふふ。だからいい経験になりました。					
54	Int.	そうだね。何か志望のことを漠然と話ながら，でも，何と言うか，自分のいろんなことがあぶり出しになって，それはポジティブなことネガティブなこと色々あったけど，それを受け止めつつ，最後は2週間でどんでん返しだったけど。でも，（推薦入試の）作文もちゃんと書けたし，自分のやりたいことも見つかったし，何か，いい時期に整理ができたのではと，先生は感想を持ったけどね。最後に，大学への抱負がありますか？					
55	E	わっ。（合格が）決まったとしたら，取りあえず塾とかもないから，どれだけ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。	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	志望が決まって（問題解決して），新しい自分の可能性に挑戦してみたい。	自分の可能性への期待。	自己への期待感。	
56	Int.	そうですね。それに不安はないの？					
57	E	ないですね，むしろ楽しみかも。					

Eさん　高校2・3年　女子　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。

58	Int.	そうだね。でも自分の限界を超えるのは大変だよね？　大変だけどやってみようと思うの？					
59	E	やっぱり自分の興味のあることだし，何だろう，それに特化したものになるので。う〜ん，大変だろうけど，自分が選んだことでそういうことをするんだったら，きっと楽しいものなんだろうな，って。	やっぱり自分の興味のあることだし。大変だろうけど自分が選んだことでそういう（専門的に学ぶ）ことをするんだったら，きっと楽しいものなんだろうな，って。	興味があって自分で決めたことは，大変であってもやってみたいし，楽しみ。	自分の気持ちの尊重。	自分の気持ちの尊重。	←「内発的動機づけの発揮」から修正。
60	Int.	そうだね。そういう勉強が大学でできたら，その先の自分に役立つの？					
61	E	今までは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・・。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と，仕事とか・・。	今までは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・・。 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と。	自信がないときは消極的な行動しかできなかった。 自分を乗り越えることが自信になると思う。	対処の方法。自身の獲得。	守備範囲の狭い行動。 裏づけされた自信。	
62	Int.	自分の可能性とか未来とか，広げたいってことだよね。					
63	E	はい。					
64	Int.	では，これで今日は終わりにします。					

Fさん　高校3年　男子　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。進路を決めるのに葛藤がある。

番号	発話者	テクスト	〈1〉テクスト中の注目すべき語句	〈2〉テクスト中の語句の言いかえ	〈3〉左を説明するテクスト外の概念	〈4〉テーマ・構成概念	〈5〉疑問・課題
		20[redacted]年[redacted]月[redacted]日					
		「学習相談のまとめ」「N・J・Kのまとめ」をふり返って					
1	Int.	今日で7回目。今6回分のふり返りをして，今回はいろいろあって急な入試変更ということになったんだけど，この相談を始める前はもう先生たちに言われた通りの受身的な受験だったと思ったけど。それが，どの学部にするのか，先生たちに多少反対されても自分のやりたいことをやるみたいにしてね。だからこの相談に来る前から気持ちは固まってみたみたいな気はするんだけど。					←「かたくなな思い」を取り消し。
2	Int.	やっていくうちに苦手だった作文，面接の仕方，とにかく言葉を使うやつだからね，まあ自分に合った勉強なら慣れてるからね。Fくんも信用してくれてやりやすかったかもしれないけど。特に短期集中でやる，最低限のことはよくやりながらね。結果までうまくいったんだと思うんだけど，今ふり返りをしてみて大事だったことは，やっぱりクラブチーム中心。だから勉強しなかったっていうのもあるんだけど，でも何かクラブチームを大事にしたいみたいな。練習，試合に集中したいとかね。そういうのは強く思ってたのかな。強いチームを取り戻すというそういうのが中心にあった高校生活だったのかなあっていうのを思うけど。	苦手だった作文，面接の仕方，とにかく言葉をつかうやつだからね，まあ自分に合った勉強なら慣れているからね。	言語を伴う学習が苦手だが，やりやすい方法ならやれる。	自分に合った対処方略。	特性に合った方略の提案。	個人支援
3	Int.	後はいろいろ作文，面接，自信がないっていうのもあるけど，自分に合わないことがイヤだみたいな気持ちが強い。例えばC学科みたいな行ったってしょうがないみたいな。だったらやはりA学科やB学科みたいなね。だから自分に合わないことはダメだみたいな気持ちが強いのかなっていう気がしたけどね。で，自分に合わない作文や面接の練習でもなんとか自分に合うようにやってもらえればね，短期集中で少しずつやれるようになったのかなっていう気がするけどね。どう自分でふり返ってみて何かあれば。					←「合わないやり方への抵抗感」を取り消し。←「苦手意識」から修正。

Fさん　高校3年　男子　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。進路を決めるのに葛藤がある。

4	F	クラブチーム中心だった3年間だったなっていうのと，勉強面のところもクラブチームと置き換えて考えてるなっていうのは思いました。	覚え方とか，文章の書き方も，（クラブチームのときと同じように）全部図式化したっていうか。	作文も自分が理解しやすいクラブチームと同じ方法（図式化）で対応した。	自分に合った対処法略。	特性に合った方略（図式化による理解）。	対処 ←「認知特性の理解」から修正。
5	Int.	例えばどういうところがあった？　クラブチームと置き換えるって。					
6	F	覚え方とか，文章の書き方も，全部図式化したっていうか。クラブチームも絵に書いてっていうか黒板に書いてやるスポーツなので。そういう覚え方なのでそれと繋がったんじゃないかなと思いました。					
7	Int.	わりと作文を書くときもちょっとね，「形」みたいな図じゃないけどちょっとまとめたもんね。そこがやっぱりFくんにとってキーだよね，鍵・・，言葉だけを言われても困るしどうやってわかりやすくそこを理解するかっていうのがキーだよね。苦手な英語の勉強でも，何かそういうあったの？　うまく図式化。見やすく，見やすくってことだよね。	（作文を書くときも）そこ（図式化）がやっぱりFくんにとってキーだよね，鍵・・，言葉だけを言われても困るしどうやってわかりやすくそこを理解するかっていうのがキーだよね。	作文も言葉を並べるだけでなく図にして書くことをまとめた方がやりやすい。	自分に合った対処方略。	特性に合った方略の提案。	個人支援
8	F	英語は教科書の流れのままでやっているとわかりにくいから，ノートとか，プリントとか先生が作ってくれたやつは一文一文で，一文英文書いて，その下に日本文を書くみたいな。だから結構見やすく作るようにしてもらってたかな。	（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。	自分がわかりやすいように先生から助けてもらった。	認知特性にあった配慮。	特性に合った配慮。	対処
9	Int.	それは学校の先生のプリントってこと？　やってくれたのね。					
10	F	はい。					

Fさん　高校3年　男子　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。進路を決めるのに葛藤がある。

11	Int.	他にはないの？　ちょっと教科書読むだけ，もらったプリントだけだと見にくい。どうも見にくいいっていうことは，本を読んだときも何て言ったっけ？　気持ちが悪くなるって言ったっけ。					
12	F	はい。本が曲がっているのもあるかもしれないですけど，そういうのは気持ち悪くなるな。目がまわる，目がまわるっていうか，読んでいる所がわからなくなるっていうのもあるし。うん。	（本を読んでいると）目がまわる，目がまわるっていうか，読んでいる所がわからなくなるっていうのもあるし。	読むことが苦手であり，気分や調子が悪くなり，うまくいかない。	認知特性による困難。	文字情報の理解困難（認知特性による困難）。	
13	Int.	で，困ったこと，すごく困ったことある？　この3年間で。これはちょっとこのままだと頭に入らないどころか，まず目にうまく入らない。それでこの高校3年間で困ったことってある？					
14	F	覚えられない，覚えられない・・・。					
15	Int.	まあ，それもそうだと思うけどね。					
16	F	・・・う〜ん，別になかったかな。					
17	Int.	やってなかったのかなあ，そんなに。					
18	F	うん。やってなかった，と思う。	（高校3年間勉強は）やってなかった，と思う。	高校の間ずっと勉強自体やっていなかった。	対処の放置。	対処の放置。	
19	Int.	ね。英語は○○先生とずっとやってたじゃん。大変だった？					
20	F	うん。週１だけだったけど，結構きつかった。なんか，う〜ん・・・。	（英語の勉強は）結構きつかった。	苦手な勉強はとても大変だった。	苦手意識。	文字情報の理解困難（認知特性による困難）。	
21	Int.	はは，どんな。そこらへんやっぱりちゃんと聞きたいんだよね。具体的に例えばこういうのだとか。あるいはもう何を質問されても答えられないぐらい。あるいは今聞かれてもちょっと何がどうだったとかわからないくらい馴染みがなかった，頭に入ってこなかったとかさ。					

Fさん　高校3年　男子　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。進路を決めるのに葛藤がある。

22	F	英語・・補習に引っかからないようにっていう勉強の仕方だったかもしれないから，自分は。だから英語も補習にひっかからなければいいやみたいな勉強の仕方だったから。試験の時だけ覚えていればいいやみたいな感じになってるから・・ずっと覚えてられないみたいなのがあるかもしれない。	だから英語も補習にひっかからなければいいやみたいな勉強の仕方だったから。試験の時だけ覚えていればいいやみたいな感じになってるから・・。	悪い点を取らなければいいというその場しのぎの勉強みたいになっていた。	対処方略。	その場しのぎ（限定的な対処方略）。	←「その場しのぎの対処方略」から修正。
23	Int.	う〜ん。まあ，補習にひっかからなければいいから，補習にひっかからない程度に勉強したんだよね。どんなふうに勉強したの？					
24	F	取れるところは取っとくみたいな。英語は，ここをそのまま出すよとか言われるんで，そこだけは絶対覚えて。自分なりにしっかり勉強して50点とかだから。まあ自分の中ではしっかりやって，補習に引っかからないみたいな感じだから。	取れるところは取っとくみたいな。英語は，ここをそのまま出すよとか言われるんで，そこだけは絶対覚えて。	赤点を取らないようにテストに出るところなど最低限のことだけやる。	対処方略。	その場しのぎ（限定的な対処方略）。	
25	Int.	どうやって覚えるの？　自分なりにはしっかり勉強しているんでしょう？　自分で勉強してるしっかりっていうのは英語ではどういうことだったの？					
26	F	単語は絶対覚えていたし。たくさん書いても覚えられないから読みながら。自分は英語を発音したら覚えやすいからちゃんと読みながら書いてたっていうのと，日本語を英語にするっていうのはもうできなくて，もう丸覚え。	自分は英語を発音したら覚えやすいからちゃんと読みながら書いてた。 日本語を英語にするっていうのはもうできなくて，もう丸覚え。	自分に合わない方法ではなく合った方法で単語を覚えた。 苦手なものは無理矢理何も考えずに覚える。	対処方略。	特性に合った方略（音読）。 暗記方略（浅い認知的方略）。	対処 ←「認知特性を補う対処方略（音読）」から修正。 ←「非認知的方略」から修正。

Fさん　高校3年　男子　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。進路を決めるのに葛藤がある。

27	Int.	まる覚えっていうのは，発音しながらその英語の文を読みながら頭に入れたってこと？					
28	F	入れるようにしたけどできなかったからもう・・高1とかでもやって，できなかったからそこの部分はもう捨てたに近い，捨てた感じで。英語から日本語は，単語は覚えるようにして，単語の上に日本語を書いて。で，日本語を作れるようにはした。	（単語を頭に）入れるようにしたけどできなかったから。 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。	覚えられないものはどうしようもなかった。 できないものは，諦めた。	対処の放置。 諦め。	対処の放置。 諦め。	
29	Int.	日本語で考えるのね。英語の文章を読んで日本語に直すというよりは，単語があるから何となく日本語にするみたいなね。それはやったのね，大変だったね。Fくんにしてみれば，そういう自分に合わない勉強の仕方って結構抵抗感が強いじゃない。言っている意味わかる？	（自分に勉強の仕方が）合わないのは大変でした。	自分に合わないやり方はどうしてもうまく行かないから，大変だった。	fitしない対処方略。	合わないやり方への抵抗感。	←「認知特性による困難（合わない方略への抵抗感）」から修正。
30	F	わかります。					
31	Int.	大変だったでしょ？					
32	F	大変でした。					
33	Int.	やれると思ったら今回の面接，作文みたいに，やれると思ったらこつこつやるんだけど，英語はもうどう転んでもわからないとか，ちょっともうどうしようもないって時って投げるんじゃないかと思うんだけど。もうやらないってことだけど。まあ,ほぼそれに近い状況だったのか3年間。					←「対処方略の早計の判断」「対処の放置」を取り消し。
34	F	はい。					
35	Int.	それでも何とかここは出るよとか，こうやって覚えろとか，何とか言われながらそれを必死にやってた感じ？					
36	F	うん。					
37	Int.	じゃあ辛かったね，やっぱり。					

Fさん　高校3年　男子　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。進路を決めるのに葛藤がある。

38	F	うん。勉強が好きじゃないからやっぱり，やっていても面白くないから，つまんないし，授業退屈だし。クラブチームがあるときはクラブチームに行ってたし。今はただ行ってるだけだし。友達に会いに行っている感じ。	勉強が好きじゃないからやっぱり。やっていても面白くないから。つまんないし，授業退屈だし。	イヤで嫌いな勉強は楽しく取り組めないしやりがいもない。	学習への価値判断。	（学習への）嫌悪感。	
39	F	勉強は・・う〜ん。でも英語とか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，英語はやっているけど。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。	でも英語とか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。 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。	この先必要な勉強は今やらなきゃと思う。 嫌いな科目はただこなしているだけになっている。	動機づけ。 対処の姿勢。	必要性による動機づけ。 意味のない取り組み。	
40	Int.	英語はちょっと意識してやってるのね，ちゃんと。					←「必要性による動機づけ」を取り消し。
41	F	友達と喋っちゃう時もあるけど，まあなるべくやらなきゃって意識しながらやってます。					
42	Int.	英語はね。それもやっぱり大学で必要になるから？					
43	F	なると思っているから。					
44	Int.	まあ，なるよね。結構英語の論文を読んだりとか。					
45	F	○大学は英語が結構・・それに入学してから英語のテストがあって，1年生の必須の授業のクラスわけがあるって聞きました。					
46	Int.	そうだね。国語の苦手意識ってあったの？					
47	F	漢字。漢字。					

Fさん　高校3年　男子　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。進路を決めるのに葛藤がある。

48	Int.	漢字は何が苦手なの？　読めない，書けない，意味がわからない。					
49	F	何で苦手なんだろうなあ。					
50	Int.	結構今回，面接の練習や小論文，自己申告書もそうだけど結構言葉を知ってるよね。少なくとも先生が言ったことに対する理解もあるし，「臨機応変」とか。たまにこういう熟語も知ってるんだみたいな。久しぶりにやったときには意外と語彙があるんじゃないかと思ったけど。そういうのないのかな？	（ちゃんと知識があるという）そういう自覚がないのかもしれないけど。	苦手なことはちゃんとやれていてもそのことに気づいていない。	自己理解。	不十分な自己理解。	
51	F	そういう自覚がないのかもしれないけど。					
52	Int.	でも，読むのは苦手だよね。					
53	F	はい。					
54	Int.	読むのと書くのだったら，どちらが苦手とかある？　読むっていうのは，本なら本を読む。それが曲がって見えて，それが嫌だっていうのもあるし。一回自分で読んだだけだと頭に入りにくいっていうのもあるし。					
55	F	漢字は・・勉強しなかったらどっちにしろ書けないし。漢字も一番はやっぱり勉強してなかったから。読むのとかはやっぱり読むほうが苦手意識があります。	漢字は・・勉強しなかったらどっちにしろ書けないし。漢字も一番はやっぱり勉強してなかったから。	漢字はそもそも勉強してなかったから苦手。	苦手な分野の対処の放置。	苦手意識からの逃避。	←「苦手からの逃避」を協議修正。
56	Int.	文章をね？					
57	F	はい。					
58	Int.	書くのと比べたらやっぱり読む方が？					
59	F	う〜ん，どうだろう，文章・・やっぱり書くのも・・どっちも，うん。					
60	Int.	でも今回はよくやったよね。					
61	F	はい。					

Fさん　高校3年　男子　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。進路を決めるのに葛藤がある。

62	Int.	辛かった？	（苦手な作文でも）自分が思うように書いて直してもらってを繰り返していたんで，それはやりやすかったし，そこ（辛	苦手な作文でも自分にやりやすいやり方で人に助けてもらうと楽だった。	自分に合った対処法略。	特性に合った方略のやりやすさ。	←「認知特性に合った対処方略への納得感」から修正。
63	F	いや，いきなり全部書くわけじゃなかったし。全部1人でやってるわけじゃなかったから。そんなに・・うん。自分が思うように書いて直してもらってを繰り返していたんで，それはやりやすかったし，そこ（辛さ）は今回は全然思わなかったなかったです。					
64	Int.	例えば入試だけだったら，小論文っていうのがあってその場でテーマを与えられていきなり書くっていうのがあるじゃない。大学に入ってもレポートみたいのがたくさんあるからさ。少しは書けるようになったかな？					
65	F	う〜ん，どうだろう，わからないな，やってみなきゃわからない。けど，初めていきなり書いたときは一応書けたから。それよりは言い回しとかもできるようになったんじゃないかなと思います。	それよりは（苦手な作文の）言い回しとかもできるようになったんじゃないかなと思います。だから，できるんじゃな	苦手だったこともやってみて，それなりにできるようになっていると感じている。	結果期待。	結果期待。	←「結果期待の薄さ」から協議修正。←「結果期待のなさ」から修正。
66	Int.	う〜ん。					
67	F	だから，できるんじゃないかなって。					
68	Int.	まあ，その練習に今回の受験勉強がなればいいと思うんだけど。もっと作文が書けるようになる，あるいは本を読んでももっと読みやすくなる，理解できるようになるためにはどんな勉強が必要だと思うかね。					
69	F	う〜ん，こつこつと何かをやらないといけないと思う。例えば本を読むとか。本も一日にたくさん読むのではなくて，興味があるものじゃないけど自分は読めないと思うので，興味があるような本を。見つけるのが大変だと思うけど。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かなって思います。	（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かなって思います。	大変さに負けないようにやっていくのが大事だと思う。	対処の姿勢。	対処継続の必要性。	

Fさん　高校3年　男子　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。進路を決めるのに葛藤がある。

70	Int.	そうだね。でも一番いいのは，書き方・読み方・理解の仕方を教えてくれる人がいるといいかもね。だって一番苦手な部分なんだからさ。					
71	F	うん。					
72	Int.	そうだよね。ちょっと英語の話に戻るけど，学校の英語でも○○先生との英語でもいいけど，このやり方はわかりやすかった，やりやすかったっていう方法はないの?					
73	F	う〜ん。英語・・英語・・やり方・・。					
74	Int.	こうやってまとめたから覚えやすかった。こうやってやったら覚えやすかったとかさ。					
75	F	あ〜，単語で，学校で，試験の1週間か2週間前に新出単語だけのまとめたプリント渡されて，それは覚えやすかったような気がします。今まではそのプリントは配られなかったんですけど。それまでは教科書の太字になってるところが出るよって言われてただけなんで。それで自分でやるのはめんどくさくてやらなくて。だけど先生がまとめてくれて，ここから出るよみたいに言われたんで，それはやっていました，覚えれたし，やろうという気持ちにはなった。あと小テストのやつも点数はとれないけど，こういう風に覚えるんだよって言われて。学校はとにかく書かせるみたいなやり方だったけど，そのときはそのときで提出してやったけど。ここではたくさん書かなくてよかったから。	それで（教科書の太字をまとめるのは）自分でやるのはめんどくさくてやらなくて。 だけど先生が（大事なところを）まとめてくれて，こういう風に覚えるんだよって言われたんで，それはやっていました，覚えれたし，やろうという気持ちにはなった。	苦手なものはめんどうになりやらなかった。 苦手な部分（まとめる）が補われている教材だとやったし，やる気もあった。	対処の放置。 自分に合った対処法略。	対処の放置。 対処方略の是非の判断。	
76	Int.	○○先生に言われたのね。					

Fさん　高校3年　男子　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。進路を決めるのに葛藤がある。

77	F	書くのは1，2回だったから，そこで覚えられて。試験前にもう一回単語を見たら覚えてたみたいのがあったから。たくさん書くんじゃなくて発音しながらやったらできるんだなって思いました。	たくさん書くんじゃなくて発音しながらやったらできるんだなって思いました。	教えてもらった方略を試して有効だと思えた。	有効な対処法略。	音読方略（深い認知的方略）。	←「認知的方略の定着」から修正。←「有効な対処方略の認知」から修正。
78	Int.	それは○○先生に言われたの？					
79	F	はい。					
80	Int.	だよね。発音しながらっていうのね。何も発音をしないでただ書く人っているものね。そういう時期あった？					
81	F	ありました，とにかく（英単語を）何も読まなくて，ただ書く，たくさん。でも，読めなくて，結局。英語はなんか手が覚えているっていうときもあるけど・・	とにかく（英単語を）何も読まなくて，ただ書く，たくさん。でも，読めなくて，結局。	単語の読みがわからずに，何も工夫せずにただ書いて覚えていたことがあった。	意味理解を伴わない対処方略。	暗記方略。学習量主義方略（浅い認知的方略）。	←「非認知的方略」から修正。
82	Int.	うんうん，あるある。					
83	F	あるけどやっぱり発音。日本語が書いてあって，あっ何々だって出たときに，頭の中でテストの時に読みながらすると結構書けたし。わからなくても最後の発音がこうだったらこの可能性があるみたいにすると，結構書けたから。それでマルだったりしたから，やっぱり発音をしながら書いたほうがいいなって。	頭の中でテストの時に読みながらすると結構書けたし。 やっぱり発音をしながら書いたほうがいいなって。	言語の勉強（英語）はやはり「音」を活用して勉強した方が効果がある。 そのことを実感した。	対処方略の効果。 対処方略の模索。	音読方略（深い認知的方略）。 自分に合った方略の模索。	←「認知的方略の定着」から修正。←「有効な対処方略の認知」から修正。 対処
84	Int.	そうね。それはよかったよね。○○先生とやるときは音読ってやらされてたの？					
85	F	音読ありました。					
86	Int.	そうだよね，やってたよね。音読で英語の発音に慣れてきたっていうか，英語の発音を覚えてきたっていうのはあるかね？					

Fさん　高校3年　男子　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。進路を決めるのに葛藤がある。

87	F	うん，音読は結構大事だし。テスト前とか，テスト1週間前でも，先生には絶対に音読とかはしておいてって言われて。教科書もスラスラ読めるようになったところはテストでも，ここだってすぐに出たりしてたから。発音とかわからない単語も前まではカタカナをふっていたけれど，今はもうふらないで，音読したからその時言われたときに覚えられるようになってきたし。	先生には絶対に音読とかはしておいてって言われて（やるようにした）。 教科書もスラスラ読めるようになったところはテストでも，ここだってすぐに出たりしてたから。 今はもう（単語に読み仮名を）ふらないで，音読したからその時言われたときに覚えられるようになってきたし。	先生に言われたことはちゃんとやるようにした。 英語でうまく音読できたところはテストでもうまく思い出せた。 音読した単語の読み方がしっかり覚えられるようになった。	指示に従う。 対処方略の効果。	指導者の指示に従う。 音読方略（深い認知的方略）。 音読方略（深い認知的方略）。	←協議追加。 ←「認知的方略の定着」から修正。←「有効な対処方略の認知」から修正。 ←「認知的方略の定着」から修正。←「有効な対処方略の定着」から修正。
88	Int.	そうだね。同じ言葉でも，耳から聴くのと書いてあるものを読むのだったら，理解をするという意味だったら聞くのと読むの，自分はどちらだったらやりやすいとかある？					
89	F	え，見ながら聞く。テストでリスニングとかあるじゃないですか。あれはもう謎だから。後はゆっくりのリスニングのテストだったらわかるんですけど，絵とかあるから，これだってわかるけど，英検とかになると早くて何を言ってるのか分からないときもあるし，その時はダメだけど。文章があって発音してもらうんだったら結構解りやすい。	（耳で聞くだけの英語のリスニングは）あれはもう謎だから。	リスニングだけはどうしてもうまくいかない。	苦手意識。	文字情報の理解困難（認知特性による困難）。	
90	Int.	聞くだけはダメってことね？					
91	F	うん。					

Fさん　高校3年　男子　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。進路を決めるのに葛藤がある。

92	Int.	じゃあ，書いてあるのを目で黙って読むのと，あるいは誰かに読んでもらう，自分で声を出して読むのはあまり変わりがないか。					
93	F	いや声を出したほうがいい，音読が大事だと思います，黙読より。家でもちゃんと声を出して読んで，わからなければ家の人に聞いたりできたんで。黙読だと飛ばしちゃう気がするんですよ。自分だと，読めないと思って適当に読んで飛ばして。でも変な読みだとお兄ちゃんがそれ変じゃないって言ってくれて，教えてくれるんでやっぱり音読が大事かなって。	いや声を出したほうがいい，音読が大事だと思います，黙読より。 黙読だと飛ばしちゃう気がするんですよ。	音読をした方がしないよりちゃんと読めるし，ずっと理解できる。 目だけだど飛ばし読みをしてしまう。	自分に合った対処方略。 認知特性による困難。	音読方略（深い認知的方略）。 文字情報の理解困難（認知特性による困難）。	←「認知的方略の定着」から修正。←「有効な対処方略の認知」から修正。
94	Int.	だよね。漢字の覚え方でうまくいった方法ってあるの？　新出漢字を覚えるでもいいし，いわゆる熟語を覚えるでもいいんだけど。					
95	F	テスト前に自分がやっているのは，テキストに20個30個書いてあってそこからしか出ないんですけど。そこでは下に答えが書いてあって，最初はそこ見ながら書いて，後は空いているスペースにぐちゃぐちゃに書くんですけど。その時に順番に書くのではなくてバラバラに書いて，その時に何回も書くのではなくて，適当にこれ書こうってやっていたら満点とかとれるようになったから。なんか決まったことをずっとやり続けるのではなくていろいろなことをぐしゃぐしゃにやれば，バラバラに問題を出されても答えられる，書けると思ってます。	いろいろなことをぐしゃぐしゃにやれば，バラバラに問題を出されても答えられる，書けると思ってます。	決まった順番ではなく，ランダムに書く練習をすれば，本番のテストでできる。	認知的方略。	リハーサル方略の有効性。	対処
96	Int.	例えば同じことを5回書くんだったら覚えてるからさ。ついやったばかりだしさ。					
97	F	上を見ながらやっているはずだから，ぐちゃぐちゃに書いていて，真っ黒になるぐらいまでやっているんで。					

Fさん　高校3年　男子　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。進路を決めるのに葛藤がある。

98	Int.	バラバラにやるっていうのは要するに覚えているか確かめながらやってるってことだよね。リハーサルって言ったりするけどね。そういう方法でやっていたんだね。そうか，やっぱりFさんね，言葉を見て聞いて覚えて理解をするって大変だったから。でもこうやって話を聞いてみると，やりやすい方法だってあるじゃん。今の漢字のやり方だって，単語も発音しながらってすごく大事だから。で，たぶん国語の長文などを読むのも見てるだけだとあれだから，コピーをして大きくしたりして見ながらやればね。大学に入ってからもたくさんレポート書けとか，本を読めとか言われるかもしれないけれど，ちょっとやりやすい方法見つけながらやるといいかもしれない。					←「自分に合った方略の模索」を取り消し。
99	Int.	最後になるんだけど，そうそう，これで6回やったけど，最初の方は勿論心配な気持ちとかは出てたんだけど，勉強に対する考え方は最初のほうは出てきてたけど，気持や行動って最初のほうはあんまりでてきてなかったんだよね。だからやっぱり今回入試でやらなきゃってなったときに，ちゃんとやらなきゃとかできるんだろうかみたいな，ちょっとしっかりしなきゃみたいな硬い考えが多かったような気がして。でもだんだんだんだんやっていくうちにポジティブな行動や気持ちも出てきたのかなと思うんだけど。どう？　それについては。					←「受験特有の緊張感」を取り消し。
100	F	う〜ん。					
101	Int.	あまり出てこない？					
102	F	なんか頑固なのかな。					
103	Int.	あ〜，いいね。					
104	F	あと，親にも言われて。だからそこで一番思ったのは，担任がC学科をやれ（志望しろ）って言うときに，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。	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。	自分の意見にこだわると言われる。	性格。	かたくなな思い。	対峙

Fさん　高校3年　男子　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。進路を決めるのに葛藤がある。

105	Int.	誰に？					
106	F	親に。					
107	Int.	それはどういう意味で？					
108	F	いや，なんか不安なときは周りに流されるけど，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，自分の考えがあってそれを何を言われても言い返せるみたいな，自分の中の何かがあるんじゃないかなって。	なんか不安なときは周りに流されるけど。 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，自分の考えがあってそれを何を言われても言い返せるみたいな。	不安な時は自分の意見を押し殺して周りに言われたとおりになる。 自分のことを支えてもらって不安が解けた時は，自分の意見を押し通せる。	動揺・自信のなさ。 自分のあり方。	不安による揺らぎ感（態度）。 立ち向かえる自分。	
109	Int.	相談に乗ってもらったり周りの人に分かってもらったり支えらたりすると，どういう変化があって，どう意味での頑固になるの？流されずになるの？					

Fさん　高校3年　男子　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。進路を決めるのに葛藤がある。

110	F	う〜ん，不安なときに相談に乗ってもらうと不安が解けたから今回は。不安っていうか，学校の先生にはC学科受けろって言われているんですけどみたいな。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。やっぱり○○の職業はやってみたいっていうのがあったから。そういうところで不安や迷いがなくなったのがあったのと。	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。 やっぱり○○の職業はやってみたいっていうのがあったから。	学校の先生から強く勧められた学科も本当はやりたくないと気づいた。 もともとから思っていた○○の職業への希望が強くあるのに気づいた。	本音の確認。	本音の明確化。	対峙 ←「譲れない本音の確認」から修正。
111	F	あと親とか先生（カウンセラー）がわかってくれていれば。自分だけでまわりの他の人がよくわからないままで先生に言っても，やっぱりそうなんだという考えになっちゃうけど・・。	あと親とか先生（カウンセラー）がわかってくれていれば。	自分の考えをわかって支えてくれる。	支持・共感・受容。	家族からの支持・共感・受容。 カウンセラーからの支持・共感・受容。	心理的支援
112	Int.	お前はリベラルだぞっていわれればそうなのかなって思っちゃうんだよね？					
113	F	思っちゃうけど，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のかな。そこで担任に何を言われても・・。	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のかな。	自分らしさを支持されて，自分の意志どおりでいいと思えた。	支持による自己肯定感。	支持による自己肯定感。	援助者からの支援
114	Int.	自分がこれでいいって思えたってことだよね。そうなる前の不安になってるときって何でも言うとおり聞いちゃうじゃん？					←「不安による揺らぎ感（態度）」を取り消し。
115	F	はい。					

Fさん　高校3年　男子　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。進路を決めるのに葛藤がある。

116	Int.	そもそも，最初の受験のことを言われた時も洗脳じゃないけど，（先生に言われたとおりしかないと）もう思い込んでたんだと思うけど。それが取れればそれに越したことはないけど。じゃあ不安になってる時や自信がないときに強く言えなかったり流されるのはそれはどうしてなの？　自分の本当の気持ちにその時気づいているの？　本当は無理だよなぁとか嫌だよなって気づいているのになんか不安だから流されるのか，それともいや自分のやりたい事は本当はこれだとか，そういうこともやっぱりわかっていないのか。どうなんだろう？					
117	F	う〜ん。					
118	Int.	急だったよねとにかく，今回。急に（予定していた受験が）ダメーみたいな。まじかよと思って。なんのためのと思って。					
119	F	う〜ん，C学科にになるのはしょうがないって言い聞かせてたかもしれない，自分に。う〜ん・・。	しょうがないって言い聞かせてたかもしれない，自分に。	自分に対してしょうがなく我慢を強いていた。	手立てのなさ。	諦め。	←「手立てがないことによる諦め」から修正。
120	Int.	本当は合わないっていうのは分かってた？					
121	F	わかってた，と思う。そのときは自分でも調べていなかったし。何をやるのかを調べてもよくわからなかったから。でも，やってみるしかないっていう，なんか言い聞かせてやろうとした・・のかな。自分のB学科をやりたいっていうのは・・うん，あった。C学科を言われる前にB学科がやりたいっていうのがあったし。だから・・。	（学校に勧められた学部が合っていないというのは）わかってた，と思う。でも，（その学部で）やってみるしかないっていう，なんか言い聞かせてやろうとしてた，・・のかな。	自分の意思ではないとわかっていたが，学校に言われるままに動くしかないと思い込んでいた。	流された対応。	不安による揺らぎ感（判断）。	
122	Int.	どうするんだ。受験の方法を変えるってわかった時も，最初もB学科って言ってたってことだよね。					

Fさん　高校3年　男子　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。進路を決めるのに葛藤がある。

123	F	うん，言ってたからその考えはあった。					
124	Int.	あったんだよね。イヤでも受からないとか何とか言われるとダメってこと。					
125	F	最初思ってた受験は確実性があるから，確実に受かるものだから安心するけど，安心してからいきなり（受験の方法を）変えろって言われて，落ちる可能性があるものを言われて，で，その時不安なことが出てきて，心配なことが出てきて。その時にB学科をやりたいと言っても，C学科の方が受かる，B学科は受からないぞと言われて。で，悪く言うと洗脳みたいな，やりたいことから受かることを前提とした考えにさせようとしてたから。	（学校から）落ちる可能性があるもの（受験の方法）を言われて，で，その時不安なことが出てきて，心配なことが出てきて。	突然確実性のないことを学校に言われて，とても不安を覚えた。	動揺・不安。	不安による揺らぎ感（態度）。	←「想定外の混乱」から修正。
126	Int.	でもその時はそういう意識はないでしょうか？　あったの？　少しは。					
127	F	何がですか？					
128	Int.	担任におまえはもうB学科しかないぞって言われたときに，本当は違うのに先生がこう言うってことは洗脳をしようとしてるんだとか。	（先生に強く言われると）うん，そうなんだ（と思ってしまう）。	先生に強く言われると本当は違うと思ってもそれが正しいと思ってしまう。	流された対応。	不安による揺らぎ感（判断）。	
129	F	いやそれはない，今だからはある。					
130	Int.	今からふり返ればね。でもその時はそう言われると・・。					
131	F	うん，そうなんだ。					
132	Int.	そうなんだ・・，と。					
133	F	うん，受からない。やっぱり受かりたいから。受かりたいから確実性のあるもの取ろうとしてたかな。	（受験に）受かりたいから確実性のあるもの取ろうとしてたかな。	早く合格することを優先していた。	受験生の心理。	受験生の安全志向。	

Fさん　高校3年　男子　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。進路を決めるのに葛藤がある。

134	Int.	なるほどね。やっぱり急に突然いろんな予想もしなかったことが起こると，本当は自分はこうしたいという気持ちがあっても，自分を隠したいというか殺しちゃったりするところがあるかもしれないね。よかったね，今回は。途中何カ月かは不安だったかもしれないけど。何か学んだことがあるかね，今回のこの入試。苦手なものの練習を通して。今後に活かせそうかね。					
135	F	いかせるのは初めてやった面接と，初めてやった文章，1600字の。					
136	Int.	こんなにたくさん書いたのは初めてだったの？					
137	F	あっ，初めてではないのか。小学校とかではやったけどあんなの日記みたいな感じだったし。書くのはめんどくさかったけど。それと比べたらやっぱり今回の入試の方が大変だったし。とりあえず1600って少ないと思ったし。クラブチームのことで400とか200とか書いちゃって。わりと少ないと思って。将来いかせるのは文章書くことと，絶対に就職の時に面接があるからそこでも初めての面接とは思わないと思うから。					
138	Int.	まあ一回やったしもう一度あんな感じでとかね。気持ちの面では何かあるの？　辛かった分乗り越えられるよかったとかさ。					
139	F	う〜ん。					
140	Int.	自信がついたとか。					
141	F	気持ちの面・・，不安だったけど大変ではなかったから。	不安だったけど大変ではなかったから。	心配はあったけど，何とかできた。	不安の外在化。	不安の外在化。	対処
142	Int.	あ〜，それは大事だよね。					

Fさん　高校3年　男子　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。進路を決めるのに葛藤がある。

143	F	うん，大変じゃなかったと思ってるし。（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。	大変じゃなかったと思ってるし。 （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。	受験勉強の大変さを受け入れることができたし。 目標に向けて後ろ向きな気持ちにもならなかった。	取り組む姿勢。	コスト受容。 目標に向けた前向きな取り組み。	
144	Int.	それはずっと言ってるものね。					
145	Int.	目標があったから？					
146	F	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。目標を持つのはクラブチームも一緒だ，と思う。ひとつの目標に向かって，日本一を目指してやる，3年間やる。でも1年目はくじけだけど。くじけたところでいろいろなことを学んだから，受験でも生かせたのかな。	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。 （クラブチームで）くじけたところでいろいろなこと（目標を持てばやりきれることなど）を学んだから，受験でも生かせたのかな。	目標を意識して行動することが大事だと思っていた。 失敗したことを次に生かせることができた。	目標の重要性。 失敗活用。	目標の活用。 失敗活用志向の学習観。	

Fさん　高校3年　男子　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。進路を決めるのに葛藤がある。

147	Int.	そうね，そういった面はね。それは随所で言ってたものね。精神面ではクラブチームほど大変なものはないって言ってたからそれはつまり目標を持って短期集中でやるっていうのがわかって，それがいいってことだよね。それと今回は作文にしても面接にしても自分にあったやり方でやれたからよかったよね。それも大きかったよね。多分クラブチームも同じじゃないかと思うんだけど，この形，やり方，この練習の仕方だったら，何か自分で納得できるやり方だったら，多少苦手なものでもやれるということなんじゃないかと思うけど。なかなかよい機会だったじゃないかと思いますが。長い間ありがとうございました。					
148	F	ありがとうございました。					

見出されたテーマと概念の一覧（《問題・困難》の段階）

相談の視点	概念	テーマ数	抽出数	テーマ	テクスト例	抽出数	中学生	高校生
学習方略	〈有効性の認識の混乱〉	4	8	【理解を伴わない方略】	読めばわかるのに，問題文をよく読まずに勝手に考えていたことがあった(a)。　理解するためにちゃんと勉強するというか，工夫するとか，本当に知らないことばかりだったなあ，って思います(D)。	2	○	○
				【暗記方略】	勉強はやらなきゃいけなくて，もうとりあえず覚えて勉強すればいいかなと思ってた(c)。　とにかく「覚えちゃえ」というのは，テスト直前は，全部そうだった(d)。　日本語を英語にするっていうのはもうできなくて，もう丸覚え(F)。	3	○	○
				【学習量主義方略】	後は問題を解く，とにかくたくさん解く（A)。　とにかく（英単語を）何も読まなくて，ただ書く，たくさん。でも，読めなくて，結局(F)。	2		○
				【手続き暗記方略】	だいたいやり方っていうか，覚えたらいいじゃないですか(A)。	1		○
	〈限定的な対処方略〉	2	4	【対処方略のなさ】	勉強のやり方が悪かったと思います。例えば，予習や復習のしかたがわからずにやらなかったり(a)。（英単語の覚え方は）やんなかったりローマ字読みで覚えたりしてたけど，これじゃ中途半端だって(d)。　（私のよくなかったところは）何したらいいかわからなかったし(B)。	3	○	○
				【その場しのぎ】	英語も補習にひっかからなければいいやみたいな勉強の仕方だったから。試験の時だけ覚えていればいいやみたいな感じになってるから・・(F)。	1		
認知特性	〈特性による困難〉	5	8	【言語理解の弱さ】	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)。　実際に読むとなると読むのが苦痛でしかないから(A)。	2	○	○
				【苦手意識からの逃避】	（漢字は）何回も何回も書くのが苦手だったけど，パッと見れば覚えられたけど，意味とか読みを覚えなかった(d)。　漢字は・・勉強してもどっちにしろ書けないし。漢字も一番はやっぱり勉強してなかったから(F)。	2	○	○
				【説明の困難】	前からちゃんと説明するというのをやってなくて，（中略）でも説明がもともと苦手だった，というのがわかりました(d)。	1	○	
				【覚えにくさ】	やっぱり，英単語の読みが苦手なのと，あと世界史の（カタカナの）言葉，（中略）カタカナが覚えにくいというのが，苦手(C)。　「覚えられないことがある。聞いているけど話が流れる，その場ではわかるけど，後で覚えていない」というのは（中略），苦労してますね(D)。	2		○
				【文字情報の理解困難】	（本を読んでいると）目がまわる，目がまわるっていうか，読んでいる所がわからなくなるっていうのもあるし（F)。	1		○
認知面	〈偏った学習観〉	5	7	【非認知主義的学習観】（結果志向。成績重視志向）	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)。　（試験で結果がうまく行くかとか）先のこととかを考えているとかが多かった(c)。　前の私みたいな（いい）点数を取ってる人が増えてきたなあ，・・自分は普通，またはそれ以下かなあって。・・イヤですね，結構(E)。	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】（遂行目標への意識）	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〉	6	10	【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，それからまぁ大丈夫だろうと思っていたからだと思う(b)。　（自分が理解してないことを先生に）いつかは聞こうと思って，で，忘れちゃった(c)。	2	○	
				【不十分な自己理解】	（先の結果のことを考えてしまう自分に）あまり気づいてなかった(c)。　（自分が変わったところは）ちょっとわからない(d)。　今まで全然自分で向き合ってなかったっていうか(D)。　（ちゃんと知識があるという）そういう自覚がないのかもしれないけど(F)。	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。例えば，短期記憶がいい人とかいるじゃないですか(A)。	1		○
				【自己理想とのギャップ】	自分的にはたぶん無理してるんじゃなくて怠けていると思ってて。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き】	「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（世間体とかの意識が強いままだった）(E)。	1		○
	〈ネガティブ評価〉	4	6	【悲観的思考へのとらわれ】	（自分は）ネガティブシンキングだなと思いました(b)。　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き】	重いっ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読めない文章とかも出てきて・・。(c)。　（スラスラ解けたのはたまたま）単元が得意なのかな？(d)。	2	○	
				【結果期待のなさ】	（コツコツやれるようになったら）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です(D)。	1		○
情緒面	〈ネガティブ感情による混乱〉	9	22	【つきまとう不安】	わからないことがあると周りの友達に知られるのがイヤだとかあった(a)。　受験の心配はずっとあったけど，今の方が心配は強い(b)。　（これから勉強が難しくなることは）けっこう心配・・(c)。　ありますね，（私にとって勉強は）希望ないし大変だな，しんどいなあみたいな（思いは）(A)。　いつも本当に勉強全然やらなかったり，やばいなとか思ってたりしたけど(B)。　（ネガティブ感は）今も全然あります(D)。	6	○	○
				【未知への不安】	（２年後の受験はどうなるか）わからないです(a)。　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】	(受験とか成績とか平均値とか)そういうのがダメ(b)。　勉強に対する抵抗感，イヤだみたいなのはあった(d)。　勉強が好きじゃないからやっぱり。やっていても面白くないから。つまんないし，授業退屈だし(F)。	3	○	○
				【自信のなさ】	受験はその勉強を見られるので，自分の力を見られるので，それはきついなと思っていた(b)。　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】	（先のことを気にして）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)。　（嫌いな勉強も逃げたりしないで）今からがんばらなきゃいけみたいな(C)。	2	○	○
				【追い込まれ感】	（どの科目でも）説明をしながらやったりするときに，結構難しくて(B)。　だからやっている風な感じを出さなきゃいけないって（親に）言われて。(C)。　（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		○
				【「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って，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】（態度。判断）	なんか不安なときは周りに流されるけど(F)。　（学校に勧められた学部が合っていないというのは）わかってた，と思う。でも，（その学部で）やってみるしかないっていう，なんか言い聞かせてやろうとしてた，・・のかな(F)。	2		○
	〈学習性無力感〉	2	5	【無力感／諦め】	押し切るしかない。やっぱり押し切れないみたいな感じで(b)。　前はずいぶん「面倒くさい」というのがあったけど，「どうせやっても」とか(d)。　でもどの問題でも，これは覚えるんだよって言われたときに，さーっみたいな(A)。　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。これ以上やってももう理解できないかなっていう(c)。	1	○	
行動面	〈対処の混乱〉	10	10	【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，気持ちはあるのに行動が全然そうじゃないとかあった（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ね(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】	（いろんな要素の中から志望校を）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，バーンって（まっすぐに）行くタイプ。戦っていくみたいな(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てたかな(F)。	1		○
	〈対処の回避〉	2	7	【自己統制の失敗】	勉強しなきゃいけないのに，できなくて，サボっていたことがあった(b)。　自分が理解してないことを，先生に聞かないで，そのままにしてたことが多かった(c)。　（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（読書が）ストップしちゃってる今(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)。　いつも本当に勉強全然やらなかったり(B)。　いやー，勉強に関しても日常生活に関しても，やってなくて結構ひどかったなってところが。いや，もう全部が(D)。　（高校3年間勉強は）やってなかった，と思う(F)。	4	○	○
			87		計		87	

見出されたテーマと概念の一覧（《個人支援》の段階）

概念	テーマ数	抽出数	テーマ	テクスト例	抽出数	中学生	高校生
〈専門的アプローチ（心理面）〉	4	8	【心理教育】（トラウマ・ストレスの身体化・ポジティビティについて。深い理解について）	そういうトラウマって何とかなるんだなってわかったのはよかったかもしれないね(b)。できる人たちはやっぱり深い理解をしているよね。結構めんどくさいことを我慢しながらちゃんと理解しよう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】	自分で何か引きずってるなっていうのは普段から感じてたの？　それは自分でひきずってるなというのは薄々感じていたんだね(b)。　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)。　もともと外国語を学びたいという気持ちが強かったから，A学科になってよかったかもね(E)。	3	○	○
				【感情の社会化（トラウマの処理）】	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。でもしゃべるのは結構きつかったりするから，本当に少しずつやるんだけどね(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，そういうのってなんかある？(c)。　やったとかよかったとか安心したとか，ちゃんと質問できたとか，ちゃんと授業を聞こうとか，そういう風に気持ち行動や考えが変わってきているというのを自分でも勉強の中で感じられるようになってきてる(d)。	2	○	
	〈専門的アプローチ（方略面）〉	2	4	【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わる）(b)。　単語っていうのはスペル・形と音・発音と意味のマッチングだから(c)。	2	○	
				【特性に合った方略の提案】	（cさんは）書かなくてもいいから，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)。　（作文を書くときも）そこ（図式化）がやっぱりFくんにとってキーだよね，鍵・・，言葉だけを言われても困るしどうやってわかりやすくそこを理解するかっていうのがキーだよね(F)。	2	○	○
	〈心理的支持〉	2	3	【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)。　あと親とか先生（カウンセラー）がわかってくれていれば(F)。	2		○
				【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		○
			15	計		15		

見出されたテーマと概念の一覧（《相談への安心感》の段階）

相談の視点	概念	テーマ数	抽出数	テーマ	テクスト例	抽出数	中学生	高校生
［情緒面］	〈専門的アプローチへの納得感〉	5	6	【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，やりやすくなったりしました(b)。（新しい学習方法の新鮮さみたいなのは）ありました，結構たくさんあった(c)。	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)。	1	○	
				【自己分析の上達】	（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	○	
				【感情表出の上達】	気持ちは前まであまり考えられなかったけど，だんだん（自分の気持ちは）こうなのかなって言えるようになったかな(d)。	1	○	
				【自己分析の大切さ】	（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，それがでかいですかね(D)。	1		○
	〈援助者からの支持〉	5	5	【援助者からの後押し】	（お姉ちゃんから）何かそれを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	○	
				【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）と相談を続けてこられたからかな(d)。	1	○	
				【相手の立場に立った寄り添い】	「ほっとけよ」みたいな。「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のかな(F)。	1		○

	〈相談への肯定感〉	5	7	【相談の成果】	何か新しい発見があった(a)。　自分のできないこととか，これから直したほうがいいこととかが見つかって，そこから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なと思う(C)。　はい，（向き合うことを）ちゃんとやってきたと思います。ちゃんと話を聞いてもらったし(D)。	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】	ここでしかしゃべってないので，・・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もはっきりしたから，（相談をして）うまくまとまった(E)。	1		○
			18		計	18		

見出されたテーマと概念の一覧（《問題との対峙》の段階）

相談の視点	概念	テーマ数	抽出数	テーマ	テクスト例	抽出数	中学生	高校生
学習方略	〈浅い学習の限界〉	4	7	【暗記方略の限界】	それ（とりあえず覚えて勉強する）じゃこれからは無理なので(c)。　覚えたりするだけじゃ（やりようがなくて）大変でしたね(A)。	2	○	○
				【浅い認知的方略の限界】	この学習相談で，いろいろ勉強方法を教わるうちに，これじゃ（浅い学習の仕方では）ダメだってわかった(B)。　（勉強の仕方が）あれもこれもダメだったなあって思うのは辛かったけど，それはしょうがないし，自分がやってなかったんだから(D)。	2	○	○
				【学習量主義方略の限界】	それに（漢字は）書くしかないけど，書いても書いてもたぶんできないから(A)。　（英単語を覚えるのに）今までは書いてばかりで，それじゃあダメって，よくわかりました，はい(C)。	2		○
				【基本的方略の限定使用】	（古文・漢文の音読は）う〜ん，やろうと思ったけど，いやそんなに（十分に）時間をかけてやることができなかったから(B)。	1		○
認知特性	〈特性と方略のミスマッチ〉	2	3	【苦手への対処のなさ】	因数分解のところで，最初は（授業でやり方を聞いただけでは私に合わなくて）どうしたらいいのかわからなかった(d)。　漢字は大変だけど，やりようがないからあまり考えていられない(A)。	2	○	○
				【合わないやり方への抵抗感】	（自分に勉強の仕方が）合わないのは大変でした(F)。	1		○
［認知面］	〈問題の明確化〉	7	10	【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)。　（自分の問題があきらかになって）「はーって」って感じる点がめっちゃ多かった(b)。　今まで全然自分に向き合ってなかったっていうか。自分は全然勉強していなかったなっていうか(D)。	3	○	○
				【潜在的問題への気づき】	（受験に対して何か引きずっているという感じは）まあ，ありました。やっぱりあの時なって思っては，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)。　よく考えてみたら，私は，大抵のものはそこそこできるけど，全部気になってっていうのもあって(C)。	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		○
				【困難の予測】	（元の志望学科に）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〉	7	7	【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，何か結構安心して，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】	全然前よりはすごい意識するわけでもないし，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気持ち(ネガティブシンキング)になるって矛盾しているなーって，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いで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】	全部できなきゃっというのは，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〉	6	6	【ネガティブ感情の気づき】	部活とかはネガティブじゃないのに，勉強になるとこんなに（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）。他にも心配はあるけど，今は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〉	3	4	【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)。　いやー，めっちゃ辛かったですね。でも，そう（よくないことと向き合うことを）しないとダメだしなって(D)。	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〉	4	4	【学習の高度化】	たぶん「わかる！」というくらい（今の勉強は）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だって(C)。	1		○
				【認知した努力不足】	勉強まだまだだな（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（追い込まれないと）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		○
				【手探り状態】	（勉強に対してどんな考えを持てばいいか）あまりよくわからないです(D)。	1		○
			41		計	41		

見出されたテーマと概念の一覧（《対処》の段階）

相談の視点	概念	テーマ数	抽出数	テーマ	テクスト例	抽出数	中学生	高校生
学習方略	〈有効な方略への意識〉	3	7	【理解方略の有効性】	地理を覚えるのに工夫ができました(b)。　自分のやりやすい，わかりやすい方法が見つかったのはよかった(d)。　理解をしながら教科書読んだりするのはよかったかなと思います(B)。	3	○	○

				【リハーサル方略の有効性】	ちょっと（時間を）おいてからもう一回やるとか(b)。　実際テストとなると答えられなくなるから，テスト形式でやる（とちゃんと理解できる）とか，というのもわかったから(A)。　いろいろなことをぐしゃぐしゃにやれば，バラバラに問題を出されても答えられる，書けると思ってます(F)。	3	○	○
				【予習方略の有効性】	（予習は）ただ読めばいいっていう（生わかり状態でいいという）のがわかった(A)。	1		○
	〈基本的方略の実践〉	4	10	【基本的方略】（授業を聞く。音読。宿題に取り組む）	（地理を覚えるのに）ちゃんと教科書を読むとか，コラムも読む落ちか。何回も書くよりまず読むことで頭に入ったし(b)。　ちゃんと授業聞いたり(d)。　宿題やったり，そうすればちゃんとやれる(d)。　学校の授業はちゃんと聞こうと思っている(A)。　音読とかをするだけで英語とかの本文の流れがつかめた(B)。　う～ん，塾の宿題をちゃんとやるようになったとか(D)。	6	○	○
				【管理方略】	記録するようになって，やんなかったのが明白になって，習慣もだんだんできるようになって(a)。（記録をつけることで）昨日これだけやったから今日も同じくらいがんばろうとか思えるようになった(B)。	2	○	○
				【テスト課題対処】	今回（の期末試験）は本当にちょっとずつやっていけることができたから，そこはよかったかと(B)。	1		○
				【計画的対処】	いやもう，計画性をもって進めたいですかね(D)。	1		○
認知特性	〈特性に合った方略の実践〉	4	9	【特性に合った方略】（音と意味のマッチング。意味や要点のていねいな確認。図表の活用。メモによる対処。図式化による理解。音読）	私英単語を覚えるのが苦手だったので。これも何回も書かなくてもいいから，まずは何回も発音するとか，それの意味と音をくっつけるとか(b)。　漢字の意味とか，判別式とか出てきた（時にちゃんと意味を覚えた）。・・国語の大事な一文に線を引くとか，意味を調べるとかした(c)。　（どうしても意味を理解するのが苦手だったから）ちゃんと図に書くとか，表を活用するとか（した）(c)。　（覚えるのが苦手だから）メモするとか。じゃないとすぐ忘れるから(D)。　覚え方とか，文章の書き方も，（部活のときと同じように）全部図式化したっていうか(F)。	5	○	○
				【潜在能力の発見】	（私は覚える力は）悪くなかったですか。ああ～，悪くなかったんだ(A)。	1		○
				【自分に合った方略の模索】	自分の一番いい勉強法みたいなのがないから，早くそれを見つけて，見つけたい(A)。　やっぱり発音をしながら書いたほうがいいなって(F)。	2		○
				【対処方略の是非の判断】	先生が（大事なところを）まとめてくれて，こういう風に覚えるんだよって言われたんで，それ（自分に合ったやり方）はやっていました，覚えれたし，やろうという気持ちにはなった(F)。	1		○
［認知面］	〈ポジティブ評価〉	2	4	【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)。　課題ができたっていうのはすごいなっていう，自分では(D)。	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ても自覚してれば，そんなに悪くはないかなと思う(a)。　はい，（向き合うことを）やったと思います(D)。	2	○	○
	〈目標の意識化〉	3	4	【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，やっぱ重いなあって気づいたから，一つの目標にして(b)。　（追い込まれないと勉強しないというのは）めっちゃ変えたいですね(D)。	2	○	○
				【必要性による動機づけ】	でも英語とか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〉	5	6	【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)。　やっぱり自分の興味のあることだし。大変だろうけど自分が選んだことでそういう（専門的に学ぶ）ことをするんだったら，きっと楽しいものなんだろうな，って(E)。	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ので，よかったと思う(E)。	1		○
				【態度変化への欲求】	（よりよく勉強できるために）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〉	3	3	【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】	全部に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〉	3	3	【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〉	4	4	【他者の活用】	なんか受からないとという気持ちが，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	○	
				【モデリング】	みんなで話し合っていると，なんか，思って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って言われて（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		○
			50		計	50		

見出されたテーマと概念の一覧（《展開》の段階）

相談の視点	概念	テーマ数	抽出数	テーマ	テクスト例	抽出数	中学生	高校生
学習方略	〈深い学習の定着〉	5	11	【意味理解方略】（深い認知的方略）	理解はちゃんと心がけられるようになったと思います(a)。　（公式の意味を）理解しながら応用問題も基本問題もちゃんと解けて・・，同じようにやったら(c)。	2	○	
				【要約方略】（深い認知的方略）	英語長文の読解の力（段落ごとに要約をする）はついた(b)。	1	○	
				【音読方略】（深い認知的方略）	英語の長文もしっかり音読する，そうしたらちゃんとわかる(C)。　今はもう（単語に読み仮名を）ふらないで，音読したからその時言われたときに覚えられるようになってきたし(F)。	2		○
				【有効な方略の定着】	あと，何か工夫というか，数学もただ解くだけじゃなくて，前の小問を使うとか，問題がちゃんとつながってるっていうか，ヒントを探したり，問題文をちゃんと読んだりするようにはなったと思います(a)。　勉強の仕方がだいぶ変わったと思います(c)。　（学習の仕方について）前より，何をやればいいのかっていうのがわかった(A)。　英語の読みを覚えるのに，たくさん発音して覚えるというのをやってみて，役に立ったと思います(C)。	4	○	○
				【外的リソース方略】	私はちゃんと人に教えてもらった方がわかりやすいと思いました。（中略）友達の意見を聞くのも，わかるのによかった(a)。　わからないところは先生に聞いたり，友達にも聞いたりして仕組みを理解して，そうしたら解けたのでよかったと思います(c)。	2	○	

認知特性	〈特性と方略のフィット感〉	2	5	【特性に合った方略への納得感】	そういうの（音と意味のマッチング）を意識してできるようになって，よかった思います(b)。　ちゃんと（先生の板書を）見ながら聞いていればわかるって言われて，・・そしたらわかりやすかった。（中略）私はちゃんと見ながら聞けばいいんだって，わかりました(d)。　意味を理解するのが苦手だったから，そこは気をつけて，覚えているかどうかを確認するとか，リハーサルをするとか，そういうのはよかった(A)。	3	○	○
				【特性に合った方略のやりやすさ】	（因数分解の項を）あの色分けするとか□ででで囲むとかは，パッと見てよかったっていうか，わかりやすかった。自分に合った方法だって，よかったなあって(d)。　（苦手な作文でも）自分が思うように書いて直してもらってを繰り返していたんで，それはやりやすかったし、そこ（辛さ）は今回は全然思わなかったなかったです(F)。	2	○	○
［認知面］	〈思考の折り合い〉	4	8	【認知面の折り合い】（肯定的にとらえる。違う見方。関与肯定。パーフェクトな学習者に対する思い込みの緩和。反芻的思考の抑制）	前よりはテスト感（結果を気にしてしまう）がないとか・・(a)。　（勉強の価値はまだ感じられないが）価値にとらわれるのではなくて，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っていうのが，ちょっと逆の意味で開き直れるようになったというのがあります(b)。何か，最初の時とくらべると（中略）前向きに勉強やろうと思えるようになった，かなと思う(B)。（完全な理解でなくて）もやっとして点数が取れてもいいんですよね(C)。　何かあまり難しいことを考えなくなったていうか(D)。	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いみたいな，プレッシャーみたいになる考えが，そんな強くなくなった(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なっていう・・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，自分の考えがあっ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〉	3	5	【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)。　（部活で）くじけたところでいろいろなこと（目標を持てばやりきれることなど）を学んだから，受験でも生かせたのかな(F)。	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って，だから避けないようにはしているかな(c)。　大変じゃなかったと思ってるし(F)。	2	○	○
	〈態度変容の認知〉	4	7	【態度の一致】	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	○	
				【ポジティブな学習態度】	前も言っていたように，暗くならないように自分の中でちゃんと考えて，これからも常にプラスに考えられるようにしたい(a)。　ちゃんと考えれば理解できる問題もあるから，やっぱやった方がいい，って考えるようになった(c)。　（自分の認知・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】	自分でもできたらいいと思うから、そのためにはやるかあと思う(d)。　だから多分高校とか大学とかでちゃんと勉強した人になりたいなとも思うんですけど(C)。	2	○	○
	〈内発性の発揮〉	7	8	【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)。　それよりは（苦手な作文の）言い回しとかもできるようになったんじゃないかなと思います。だから，できるんじゃないかなって(F)。	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，楽しく勉強ができる(c)。	1	○	

				【新しい自分になる決意】	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ろうと）思えるようになりました(D)。	1		○
				【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かなって思います(F)。	1		○
［情緒面］	〈感情の折り合い〉	2	5	【情緒面の折り合い】（焦りながらも前を向く。ネガティブ感情にとらわれすぎない。ネガティブ感情のコントロール。ネガティブ感情の解消感）	焦りはあっても，ソラスの考えとかも増えて，そこはよかったんじゃないかなと思います(a)。　部活とかテストとかのことでも，そこらへんからいろんな物事に対してもあんまり気持ちを重たく持たなくなったかなと思います(a)。　気持ちはもう少し焦るとか，試験が近くて心配するとか，そういうのがなくなるといいなと思う(c)。　（受験勉強の話とか）イヤな感じで過去は思ってたけど，今はだいぶなくなったし。ストレスがなくなったというか(E)。	4	○	○
				【主訴解決の安堵感】	（もともとの悩みだった）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		○
	〈前向きな気持ち〉	4	7	【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ーって思う(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)。　今回（の期末試験）は本当にちょっとずつやっていけることができたから，そこはよかったかと(B)。	2	○	○
				【学習意欲の促進】	（理解が深まって解けると）もっとがんばるって（いう気持ちがする）(c)。　（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)。　それ（今後の進学はなんとか形をつけたいという意欲は）はめちゃあると思います(D)。	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と(E)。	1		○
	〈成果の実感〉	5	9	【達成感】	理解してわからないところがわかったときに，できて達成感がある(c)。　（苦手教科の点数が上がったから）やったか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)。　今までやってきたことの全部が結構そこで変わったっていうか，成長したんですかね。(D)。	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】	ここはちゃんと復習したから心配ないみたいな，・・（手応えが欲しい）(c)。　ここ（学習相談）で勉強していてよかったと思った(d)。	2	○	
				【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)。　先生にalreadyが出てるやつをきかれて，その時ちゃんと言えたからよかったです(d)。	2	○	
［行動面］	〈新しい行動の習得〉	5	5	【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	○	
				【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	○	
				【苦手への対処】	（苦手な技能4科の勉強やケアレスミスについて）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，そういうのができていた(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	○	

【体当たり的対処からの脱却】	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	○
70	計	70	

Appendix 9-1　調査協力者に提示した調査Eの「調査へのご協力のお願い」

【研究実施責任者】筑波大学人間系　准教授　外山　美樹
【研究実施分担者】筑波大学大学院人間総合科学研究科　心理学専攻　兒玉　裕巳

調査へのご協力のお願い

拝啓　寒風の折，先生におかれましてはますます御健勝のこととお喜び申し上げます。

私どもは，筑波大学大学院人間総合科学研究科にて「中学・高校生の学習相談プロセス」について教育心理学の観点から研究を行っております。中学・高校生にとって学習の悩みが大きいことは長年にわたって種々の調査から明らかになっています。これに対して，教育心理学では，学習方略，学習スキル，能力の特性に合わせた学習指導などの観点から研究され，教育実践上の意義がありました。ところで，学校や教育センターなどで生徒の「悩み」を扱うカウンセラーや相談員の先生は，学習の悩みに対しては，受容や共感による心理的サポート，教科の担当教員へのリファー，学習量や努力を求める励まし等に留まっている場合が多いと考えられ，十分な対応ができているとは言い難い現状があります。このような問題を受けて，私どもは，カウンセラーや相談員の先生が実際に行っている学習相談の特徴を分析したり，実際に中学・高校生に有効と考えられる方法で学習相談を行ったりしてきました。そして，教育現場で学習相談を行う際には，「学習の悩みの背景に不登校や発達の問題があること」「有効な学習方略に注目する必要があること」「カウンセラーが悩みに取り組みやすい視点として認知・情緒・行動という『態度』があること」などが重要ではないかと考え，それにもとづいた「学習相談プロセスシート」を作成しました。そして，このシートが教育現場での学習相談の実態に合っているかどうか，また実際に活用できるかどうかについて，カウンセラー・相談員の先生方，また学校で生徒さんの相談を受けることがある先生方に面接調査を行い，シートの妥当性を検討しようと考えました。

つきましては，先生にこの面接調査にご協力いただければ幸いでございます。調査内容の詳細を別紙の『調査計画書』に記載いたしましたので，ご検討くださいますよう，よろしくお願い申し上げます。

敬具

この研究は筑波大学人間系研究倫理委員会の承認（課題番号　筑30-185号）を得て，調査回答者の皆様に不利益がないよう万全の注意を払って行われております。調査への回答について，いったん同意した後であっても，いつでも調査回答者となることを，不利益を受けず撤回することができます。研究の内容に関してご意見ご質問などございましたら，お気軽に研究実施分担者または研究実施責任者にお尋ね下さい。

【研究実施分担者】　筑波大学大学院人間総合科学研究科　心理学専攻　兒玉　裕巳（こだま　ひろみ）
e-mail：s1430364@u.tsukuba.ac.jp
【研究実施責任者】　筑波大学人間系　准教授　外山　美樹（とやま　みき）
TEL：０２９−８５３−４６１４　　e-mail：mtoyama@human.tsukuba.ac.jp

また，本研究に関して倫理的問題等ございましたら，筑波大学人間系研究倫理委員会までご相談下さい。

【人間エリア支援室　研究支援】　TEL：０２９−８５３−５６０５　e-mail:hitorinri@un.tsukuba.ac.jp

【研究実施責任者】筑波大学人間系　准教授　外山　美樹
【研究実施分担者】筑波大学大学院人間総合科学研究科　心理学専攻　兒玉　裕巳

調査計画書

1　目的

教育現場でカウンセラーや相談員や教員がどのように学習相談を進めていったらいいかについてまとめた「中学・高校生の学習相談プロセスシート」に対する意見を募り，シートの妥当性を検討すること。

2　実施時期

2019年1月～2019年6月の間で1回の面接調査を予定しています。具体的な日時・場所は，調査回答者の先生とご相談のうえ決めさせて頂きます。

3　調査対象

学校や教育センターなどの教育現場に勤務されるカウンセラー・相談員・教育相談担当の先生方の中で，『調査へのご協力のお願い』をお読みのうえ協力を申し出て下さった方。

4　調査形式・内容

1対1または1対複数名の対面式の面接を行います。面接は「実際に担当した学習相談の内容や課題」「学習相談プロセスシートに対する感想や意見」などについて尋ねます。

5　実施場所・時間

場所は，面接の内容が第三者に聞かれることのない個室を調査回答者の先生と相談のうえ決めます。時間は，45分～60分を予定しています。面接開始前に終了時間の目処を調査回答者の先生と確認します。また調査回答者の先生のペースに応じた回答で面接を進めます。

6　面接の記録方法

面接の内容は，調査回答者の先生の了承を得た上で，記録用紙にメモを取り，同時に全ての会話をICレコーダーに録音します。

7　面接中および事後についての配慮

面接の質問によって「答えたくない」あるいは「答えにくい」ような様子の場合には，そのようにしてよいことまた面談そのものを中止してもよいことを，その度に説明します。その場合に調査回答者の先生が何ら不利益を受けることがないことをお約束いたします。

さらに，面接を進めるに当たって万が一何らかの心理的不安や動揺が生じた場合には，その心理的ケアを行います。具体的には，調査回答者の先生方に対して，学校教育の内情に詳しい学校心理士または臨床心理士の資格を有する者を紹介いたします。

8　調査回答者の調査協力への同意の確認について

調査回答者の先生が本研究への調査協力に同意したことは，同意書に署名（自著）して頂くことによって確認いたします。

9　研究結果のフィードバックを求める希望の確認について

調査回答者の先生が本研究の結果のフィードバックを求める場合には，希望書にメールアドレスをご記入して頂きます。また，ご記入頂いたメールアドレスは，研究結果のフィードバック以外の目的には使用せず，フィードバック後に速やかに破棄・削除します。

１０　調査結果の利用，面接の記録用紙と録音した電子媒体について

本研究は，あくまで学術的な研究に限定されたものであり，得られた情報を厳守することをお約束いたします。記録用紙のメモとICレコーダーに録音された会話データをもとに逐語録を作成しますが，その中に個人や学校が特定されるような情報が含まれることはありません。さらに，その後質的分析の処理を行いますので，個人や学校が特定できる形式で調査内容を公表することは決してありません。面接の記録用紙とICレコーダーのデータは，研究実施分担者が研究室内で鍵をかけた状態で保管します。また，研究終了後一定期間経過後に，記録用紙はシュレッダーにて裁断・破棄をし，ICレコーダーのデータは削除します。

この研究は筑波大学人間系研究倫理委員会の承認（課題番号　筑30-185号）を得て，調査回答者の皆様に不利益がないよう万全の注意を払って行われております。調査への回答について，いったん同意した後であっても，いつでも調査回答者となることを，不利益を受けず撤回することができます。研究の内容に関してご意見ご質問などございましたら，お気軽に研究実施分担者または研究実施責任者にお尋ね下さい。

【研究実施分担者】　筑波大学大学院人間総合科学研究科　心理学専攻　兒玉　裕巳（こだま　ひろみ）
e-mail：s1430364@u.tsukuba.ac.jp
【研究実施責任者】　筑波大学人間系　准教授　外山　美樹（とやま　みき）
TEL：０２９−８５３−４６１４　　e-mail：mtoyama@human.tsukuba.ac.jp

また，本研究に関して倫理的問題等ございましたら，筑波大学人間系研究倫理委員会までご相談下さい。
【人間エリア支援室　研究支援】TEL：０２９−８５３−５６０５　e-mail :hitorinri@un.tsukuba.ac.jp

Appendix 9-3　学習相談プロセスシートについての協力者（N ＝ 7）の全発言（信用性）

学習相談プロセスシートについての協力者（*N*=7）の全発言（信用性）

カテゴリー	ラベル	テクスト
専門性に基づく信用性	専門職としての確信	（プロセスシートの）流れはすごく理解できる。確かにと思う(C)。　（プロセス自体は）このようになるだろうなと思う。アセスメントとガイダンスをやって，ここ（相談の安心感）があればこう（問題との対峙）なるだろうなと思いますし，それに対して対処，取り組みができるので，私の中ではスーッと入りました(E)。　使えそうです。５つの観点（学習法略，能力の特性，態度の３側面）はとてもいいと思う(F)。　最初のステップ１～３はこの通りですよね。みんな「対峙」しますかね(H)。　ステップを行き来するというのもその通りだと思う。わかりやすいと思う(H)。　（プロセスシートの流れは）特に疑問はなかった。大体はこの通りだろうなって。特に不自然は感じなかったです(J)。
	カウンセラーの専門性	学習相談は先生や進路指導の先生の仕事と思っていたけど，（認知・情緒・行動の）側面を使うのはカウンセラーならではかなって思いますよ(B)。　「（自分の気持ちがわからない子もいるが）でも，考えさせることも大事で，それを一緒になるのがカウンセラーの役割というか，できることだと思う(B)。　（個人の心理的な）深いところまで見ていく，トータルでアセスメントしていくところはカウンセラーしかできないことですし(D)。　相談への安心感は相談員としては必須です(E)。
相談としての信用性	相談の意義	（意欲とか家庭の問題とかが大きくても）どっちかと言えば学校で私たちがやっているのは，こっち（プロセスシートのような相談。態度面のよい変化のフィードバックなど）なんですよね(C)。　なんかねえ，（学習の相談は）本当にここ（プロセスシートで示されているステップ）までやらないと意味がないと思っている，細かく。（学校の）先生につなげるところで終わっちゃっている。（中略）実際は，アセスメントの前で終わってる(D)。　勉強ができない子だけでなく，勉強できるけど学校に不適応を起こしている人に，認知・情緒・行動のいろんな側面から考えるとか，将来的な社会貢献とか，生きる力とか，いろんな側面から考えるときに，役立つと思う(H)。　「将来のため」とかそういう説明はしているんですけど，（そういう）目標があっても動機が付いてこない。そういうところも考えさせるところが大事だと思って(J)。　勉強することが楽しいに至らなくても，勉強することで自信になるとか，やったから（やっただけのことが）自分に返ってくるとか，そこが（自分のカウンセリングには）弱かったと思うので，これ（プロセスシートの内容は）いいというか，役立つなってパって見て思って(J)。
	相談のやりやすさ	こういうシートがあると役立つ。勉強の相談でっていう子は少ないけど，いろいろ話を聞いていって学習の話になることはあるので，その時にこれ（プロセスシート）があると（問題を）整理するのに役立つと思う(B)。　（一緒にやる）チェックシートはあった方が，特性が強い子には，視覚支援にもなるからいい(B)。　「う～ん，学習相談を受けてカウンセラーとして困ったときには，この（プロセスシートの）やり方は使えると思う(B)。　「シート（によるふり返り）を繰り返しやれば，その子のクセがわかって（いいと思う）(B)。　ここ（プロセスシートのアセスメント）のチェックは生徒とやってみたいです。（中略）相談してても，何か，本人のことなんですけど本人のことじゃないように話す子も多くて。「あんたのことよ」って思うんですよ。（中略）でも，子どもとかこういうチェックシートとか好きですよね。うん。だからそれで一緒にこう（アセスメントとしてチェックを）やっていくものがあれば，自分の事という意識も出てくるような気がして(C)。　（WISCを）取るのに抵抗がある子でも，これ（学習の態度アンケート）でアセスメントできるので，やれば結構いいと思うんですよ，「どんな傾向があるかなあ」って(D)。　今まで何かイメージを持って学習相談をやってきたわけではないので，こういうプロセスがあるとやりやすいと思う(E)。　流れのイメージがあると，私の中でやりやすいとか，ある(E)。

ふり返りの重要性	でも確かにそれ（学習のふり返り）をやった方が，うまく行ったことを再認識できるから。そうでないと「ああ，よかったねえ」で終わっちゃうので，でもなぜこれはうまく行ったのかをきちんと確認作業をやってあげると，その後にまた本人が使えますよね(C)。　（プロセスシートにあるチェック項目を）ふり返りながら対処を考えて，またふり返って対処を考えてというのは，すごくいいような気がします(C)。　（認知・情緒・行動を）一回一回（の相談の中で）ふり返っていくのもいいかもしれませんね。自分のふり返り，気づきになりますし。（中略）私の場合認知行動療法をやるので，そうやって図に描いてというのはやりますしね(D)。　カウンセリングの中でガイダンスする時はありますし，SSTなんかでも「やってどうだった」というふり返り，フィードバックはありますから(E)。　うまく時間が取れないときに，それはどうしてかなって考える機会になると思う(F)。　あ，ふり返り足りてないなって思ったので，やっぱりふり返りをすることで次の意欲につながると思ったので，フィードバック足りなかったなあって。「よく頑張ったね」の一言すらかけてない，とりあえず終わって終わり，ん，おろそかになっていたというのに気づかされて，「あ，ふり返りしよう」」って(J)。
自己理解・自己分析の重要性	これ（学習の態度アンケート）だけでも，結構自己理解が進むと思うんですよ(D)。　チェックシートは，メタ認知というか，自分を知る上で大切なので，必要だと思う(E)。
プロセスの重要性	不登校や発達の問題が多い子の，最初の環境調整は大事だと思う(F)。　最初目標があっても，やっていくうちに，ああこうじゃなかった，こっちだ，みたいに変わっていくかもしれないので，後の方で目標を決めるのはいいと思う(F)。　てっきり（初めの方の）ガイダンスのところで目標って出すのかなって思ってて(J)。　確かにここ（相談への安心感と問題との対峙）なしには（目標は）明確化しないなって，今お話を聞いて納得しました(J)。　それ（このようなプロセスで）でよりたぶん自信とか自己肯定感とかにつなげられるんだなって，改めて思いました(J)。
新しい知見	学習相談は先生や進路指導の先生の仕事と思っていたけど，（認知・情緒・行動の）側面を使うのはカウンセラーならではかなって思いますよ(B)。　学習が，学習方略と能力の特性と学習の態度がうまく噛み合ったときに，3つがうまくいかないとダメだよ，というのが新しい発見だと思う(F)。　普段私は，学習の方法は尋ねなかった(F)。　てっきり（初めの方の）ガイダンスのところで目標って出すのかなって思ってて(J)。　これ（プロセスシート）を見て，自分の（学習の）カウンセリングに何が足りなかったって，ふり返りが足りなかったって。やりっぱなしということに，そう，これ（プロセスシート）を見て，気づかされて(J)。　意欲，次の意欲につなげるというのが，自分には欠けていたな，という所なんです。「できたね」とか「がんばったね」というそれはできても，次への安心感とか，そういうガイダンスができてなかったなって，すごく感じるので(J)。　「今日は○年生の勉強します」って言うけど，何でするのかって，（私が受け持っているC1の中で）腑に落ちてないよなあって。動機づけ，何のために今これをするのかとか。そこの学習への意味づけというところで弱かったなあって(J)。　私自身そういう視点（学習の態度面にも着目する）がなかったので，勉強は勉強（をするだけ）って思ってたので，このシートで気づいたというか(J)。

Appendix 9-3　学習相談プロセスシートについての協力者（N＝7）の全発言（転用可能性）

学習相談プロセスシートについての協力者（*N*=7）の全発言（転用可能性）

項目	テクスト
転用可能性	【自分のケース】　（認知）特性の強い中学生男子を見てくれという依頼があり，視覚機能や書く力を調べたりしたが，それを直そうとするのは無理なので，やはりカウンセラーなので，頑張っていることとか，本人のエンパワメントとか，（学習が）できないからと言って人としてダメなことではないとか，伝えるようにしているだけだったが，学習面で困っているんだから，学習面で自分で努力をしていけるように（学習方略・認知特性・認知・情緒・行動の５つの視点）目を向けさせるのは重要かなと思いましたね(B)。　（学習の態度アンケートは今相談に来ている高校生に）ぜひやってみたいですね。前と後でやってみたら本人に自信になったかも。これやって見せたら，「こんなに変わったんだよ」って教えてあげたらいいかも(C)。　学習の悩みの手がかりを知りたいから，中学校で（学習の態度アンケートを）やりたい子は二人いますね(D)。　（特性面の問題のあるなしに関わらず，認知・情緒・行動の態度面からふり返ることは）私が行ってる高校でも使えますね。（中略）（生徒や保護者が抵抗を示すことが多い）WISCは取らなくてもね，（学習の態度面・心理面を見るために）アンケートなら受けやすいと思う(D)。　倒れるまで勉強しようという生徒がいる。高等部で特別支援学校に一年いて進路変更してきた子がいる。教員になりたいから大学に行きたいので，やれるかどうかみんな心配したが，頑張ってる子がいる。ただいろんな問題があって，寝ないでテスト受けたり，緊張で倒れたりしている。それで先生から「大学は難しい」と言われた。勉強方法は暗記主義だった。カウンセラーとしてどうしようかなと思っていた。それでこういう（プロセスシートの）手順でやっていくことで，「希望通りにはいかないこともあるんだ」ということを本人が受け入れていくという認知面を変えていけばと思う。ネガティブな感情にひきづられないとかできるといい(E)。　やり方（学習方略）も「覚えればいい」と思っているが，単語を覚えるのに文の中で覚えるとか，つながりを考えるとか，出来るようになって欲しいと思う。学習方法を変えることがお得だったって，このプロセスシートを使った（相談をやることで）気づいて欲しいなあと思うのができると思う(E)。　能力の偏りがちょっとある中学生で，不登校になり，今関わっている子がいる。ようやく居場所ができて，相談室で個別の学習支援を受けている。どうやって勉強していこうかなと考えている。その子を想像して，今ここ（学習方法）が特にできてないので，今までどうだったのかというチェックは使える。読み取りが苦手なので，多分浅い学習をしてきている。好きな社会をやるときに深い学習が大事だよねという話ができる。WISCは取っていてバラツキがあるので，特性に合う方法を見つけるチェックもいい（使える）と思う(F)。　アンケートは（今受け持っている学習相談の生徒に）取ってみたいなって。（中略）（生徒の結果が）どうなんだろうって，使えると思う(J)。 【一般的なケース】　プロフィールは，態度面が目に見えるので，使えると思う。目に見えると（自分のことが）理解しやすい。自分のことが理解できると，自分に合った学習法が選べるとか，モチベーションも上がりますよね(B)。　（精神的な問題がなければ，アセスメントとしてのチェックシートは）いいと思います，乗ってくると思います。みんなだってできるようになりたいんです(C)。　（アセスメントとしてのチェックシートは）先生方に見せて，この子はこういう方法がやりやすいかもしれないとか，そういう話をするにも使いやすいかもしれないし(C)。子どもたちも，結構違うやりにくい（学習）方法でやってたんじゃないのとか話をすると，勉強の方法っていろいろあるって知らないですよね（だからチェックシートで見せてあげるのはよい）(C)。　特性が強くても，ある程度フルIQがある子（には適用できる）(D)。　これ（プロセスシートの内容）を割と早期にやった方がいいと思います。これ対象外になっているけど，不登校とかそういうことになる原因になっている，勉強が。（中略）小学校で積み残さないように，小学校高学年くらいから，（プロセスシートによる学習相談が）できるようになるとよい(E)。　（高校生は）具体的に切羽詰まっているから，こういう学習方略があるって，それが，ま，態度の面で変わるのが難しくても，そこ（学習方略の指導）と並行してやれば結構乗るかも(E)。　「勉強が難しくなった」と感じる高校２年生とかには，勉強の考え方を変えるのに，これ（学習相談）はいいと思う(E)。

一般化限定性	認知・情緒・行動に分けていろいろ聞いていくんですよね。特性の強い子って結構いるんですけど，オープンな質問に対して答えにくいと思うんですけど，具体的に聞いていくとそれは誘導的になるんじゃないかなと思います。（誘導的というのは）悪い意味だけではないですが，（聞き出すときに）こちらの力量が問われるというか。「どんな気持ち？」とたずねてもううまく答えられないとかあるので，（オープンクエスチョンは）難しい点がある(B)。　気持ち自体が分からない子もいるから，難しい(B)。　特性のある子で，不注意が多いがそこはあまり指摘せずに，おしゃべり（小説のテーマ）に来たがる子がいる。でも，これ（学習相談）には乗ってこないなあと思う。自分の関心・興味が強いので，そっちばかり話したがる(B)。　本人に（学習の）困り感がないと，対峙もしない(B)。　（高校生の）彼ら自自身の中でも，学習の目標＝点数が赤点じゃなければいいっていう，そういう子たちに，どう，深い理解が大事なんだよっていうのを示していくのか，なかなか難しいと思いました(C)。　（やる気がないとか）情緒面とか（の問題がある生徒）だと難しいですよね。大体家庭環境とか，不安定さだとか，そういうところで，家に帰って勉強するどころじゃないよねって子も多いですからねえ(C)。　精神的に病んでる子は通用しないと思いますけど，なかなか(C)。　（知的能力が）やっぱりある程度標準以上の子になるかなって思いましたけどね(D)。　ASD（自閉症スペクトラム）の傾向が強い子は変わるのは大変かな。ハマればパンと変わりますけどね(E)。

Appendix 9-3　学習相談プロセスシートについての協力者（N＝7）の全発言（態度の視点の活用）

学習相談プロセスシートについての協力者（*N*=7）の全発言（態度の視点の有用性）

項目	テクスト
学習の態度プロフィール	学習の態度プロフィールのようなグラフは私たちは慣れている(B)。（学習の態度アンケートは）使えますねえ。目に見えるものって，私はあった方がいいと思ってて。相談の時も，書きながら，見られていいように，図にしたりしながら見せたりするんですけど。（アンケートを）実際にやってもらって，こうだったよねって結果がわかるというのは，すごく大事なことのような気がして。ただ話を聞いているだけだと飽きちゃうから(C)。 目に見えた方がよくわかるから(C)。 これ（学習の態度プロフィールの強み・弱み），とてもいいと思います，（普段気づきにくい自分の）強いところに気づいてもらえる(C)。 （学習アンケートの質問項目は）やっぱり客観的質問項目だとこうなるんだろうな（大事な要素が入っている）と思いました(D)。 プロフィールは（生徒たちに）入りやすいので，見やすいので使えると思う(E)。 （学習の態度プロフィールは）客観的なデータとして自分を知る上でわかりやすいと思う(E)。 プロフィールが自分を知るのに役立つと思う，大事だと思う(F)。 学習が問題になった時点で既に態度に問題があるので，それでプロフィールはどこが悪いのかどうか，わかるのに役立つと思う(F)。学習相談に対してこういうアプローチ（学習の態度プロフィール）があるとは思っていなかったので，子どもたちが自分の学習に向き合うのに大切だと思った。子どもたちが「バラバラなんだな」「やっぱりそうなんだな」って，私たちも気づくのは，ふり返る点で大事だと思う。気づくことで変わってみようって思えると思う(F)。 具体的な行動面を気づかせるのにも，アンケートはいいと思う(F)。 その子にとって（学習の態度プロフィールの）変えやすいところをカウンセラーと相談しながら，その子が決めていくのがいいと思う(F)。 （プロフィールに標準得点を用いたことについて）自分自身をふり返るというのも大事だが，集団から見て自分はどこが偏っているのかとか，わかりやすいからいいのではないか(H)。
態度の視点	自由に喋ってもらって後でカウンセラーが認知・情緒・行動をフィードバックする方法は）学習相談に限らず，対人関係の問題でも，「こうだったよね」「相手の気持ちは」ってやるので，心理教育的なことでよくやるので，それ（そのやり方）はいいと思う(B)。 「このシートも認知・情緒・行動で分けて考えると，新しい見方ができるということが（生徒たちに）わかることがいいと思う(B)。 学習面で生徒にふり返りをさせるときに（認知・情緒・行動や学習方略の）観点がちゃんと用意されているのはあるのは便利だと思う(B)。 普段（の相談の中で）はむしろここ（認知・情緒・行動面への着目）をやっているので，情緒面と行動面。でも認知もかなり偏っている子多いので，じっくり話を聞いています(C)。 「（認知・情緒・行動を）一回一回（の相談の中で）ふり返っていくのもいいかもしれませんね。整理しやすいし，自分のふり返り，気づきになりますし。（中略）私の場合認知行動療法をやるので，そうやって図に描いてというのはやりますしね(D)。 能力の特性は大事なので聞いていた。それで認知面は「どんな考えを持っているか」というのはとても大切なので，学習相談でもちゃんと聞くのは大事だと思った。認知面はやりながらわかっていくので，それをチェックするのは大事だと思いました(F)。 認知面は自分と向き合うのでとてもいいと思う。例えば，「何のために勉強するのか」というのを知るのにアンケートをすれば，上がったもの（得点が高いもの）を見たときに（自分の認知の特徴が）わかると思う。認知の変容をどうする（どう評価する），のかというのは難しいが(F)。 （3つの側面について）子どもに聞いても3つに分けては出てこないと思うけど，こちら（カウンセラー）が持っておく視点としてはいいのかなあと思う(H)。 勉強に対してどう感じているのかとか，どう認識しているのかって，勉強以外の適応（の問題）であっても関係してくると思いますし，やっぱり私も相談を受けていても，「受験に合格さえすればいいんだ」とかで（気づきが）終わっている人は，受験が終わった後で不適応になっているので，長い目で見たときに健康的な考え（態度）で学習に取り組めていることはすごく大事だなって思ってます(H)。 （私が受け持っている学習相談の生徒の）意欲の問題って，家庭面で情緒面が解決してないからやる気につながらないというのもあるので，学習面を通して情緒面のフォローって考えたことがなかったので，本当面白いなって思ったんです，このシートを見て(J)。

Appendix 9-3　学習相談プロセスシートについての協力者（N＝7）の全発言（意見・提案）

学習相談プロセスシートについての協力者（*N*=7）のの全発言（意見・提案）

協力者	意見・提案
B	◎相談への安心感がここにあるのがどうしてか。最初の信頼関係を作るのと違うのか。ここにあるのが疑問。相談の安心感は（相談の最初の）前提になるって感じ（に思う）　→　相談が「対峙」「対処」と進むためにこの段階でのチェックが必要である。 ◎プロフィールを見せること自体はとてもいいと思う。中学生には説明（の言葉）がむずかしいのではないか。わかりやすい言葉でフィードバックしたほうがいい。（自分は）下か上かで見てしまうので，「そうじゃない」って説明するのも大事。自分の中の強みにも気づいて欲しい。　→　個人内差SとWが計算できるようにしてある。 ◎（SCと全生徒との顔合わせ面接の中で5領域のチェックシートを中学生に示すと）学習面をテーマにする子が多い。
C	◎実際に高校で使うとしたら，最初に聞き取って，私の方でアセスメントをして，手立てを考えて，ここのステップ3のところで，こういった項目を生徒と一緒にチェックしたりできるものがあればいいですよね。一緒にチェックできると私はやりやすい。ありがたい。（チェックシートは）子どもに見せるときは，（用語が）もっと具体的な方がいい。（チェックシートは）作ってもらえると嬉しい。
D	◎（学習のアンケートを集計する）換算表みたいなのがあるのかなあ。（WISCの）あれ（換算ソフト）は持ってるんですよね。ああいう感じのっていうことですよね。 ◎先生（研究者）が実際にやっているところを陪席させてもらうのが一番。先生（研究者）がやってるのをビデオで見るとか。 ◎（チェックシートが欲しいという意見に対して）そのように思います。 ◎WISCのプロフィールと学習の態度アンケートの関連はあるのか？ ◎FIQが90未満の子はふり返りはむずかしいのではないか。 ◎これ（プロセスシートの内容）を割と早期にやった方がいいと思います。これ対象外になっているけど，不登校とかそういうことになる原因になっている，勉強が。（中略）小学校で積み残さないように，小学校高学年くらいから，（プロセスシートによる学習相談が）できるようになるとよい(E)。
E	◎調査のカウンセリングの回数はむしろ少ないと思う。実際はもっと回数がかかる。 ◎心理面や友達関係の背景に，よく聞いていくと学習の問題はあるので，そのときにこういうの（プロセスシート）があると使いたいなと思う。 ◎学習のことはやはり学校の先生にやっていただきたいなと思っている。（学習の問題に対して）授業の形態で（支援を）やったほうがいいのか，個別でやったほうがいいのか，経験がないのでわからないが。　→　今回の調査はふり返りを中心に行った。 ◎学習の目的や在り方はちゃんと理解する，今後に生かしていける，汎化できる，そんな風に学習が生かされればいいと思う。 ◎チェックシートは必要だと思う。自分の確認用でも，生徒と一緒にやるのでもいいと思う。オープンクエスチョンは難しいので，例が合ったほうがいいと思う ◎やるのは学年が早い方がいいと思う。小学生でもやった方がいい。
F	◎「浅い学習」「深い学習」とあるが，そもそも学生たちはどんなつもりでやっているのか。　→　浅い／深い学習や認知的学習方略について協力者に説明した。 ◎学習をやりたいという動機が高い子は，内発でやるので，学習の相談は少ないのか（学習の悩みは少ないのか）？」　→　充実感の働きを説明した ◎時間の配分とかスケジュールとか，そういうチェックはしないのか。　→具体的(顕在的）な方法としては有効だと思う。 ◎「自らやろうとしている」「ネガティブな気持ちに引きづられていない」というのは，こちらから質問するのか，向こうが発言するのをチェックするのか。　→　ふり返りの中で自然と発言があるかもしれないし，そうしたらチェックまたフィードバックしたり，あるいは質問してもよい。 ◎（情緒面は本当はネガティブなのに実際に気づいていない，どのくらいか考えていないので，また昔どういうコトがあったからこういう気持ちがあるのかというのは）その子の根っこ，学習に対する大事な所なので，扱いが慎重にならなければいけないと思う。

H	◎学習に問題がある子は，タイムマネジメントに問題があると思っていて，例えば，時間の使い方とか，1日の使い方とか，スケジュールングとか，どうやって時間を捻出するとか，テスト前は暗記の時間をとっておかないととか，計画の立て方も含めて，そういうところに問題があると思うんです。自分が置かれた状況から，まず何に取り組んで，どうやって進めていくかとかは，（このプロセスの）どの辺に入っているんですか。勉強以前に時間の使い方が悪い子が多い。勉強ができる子はちゃんと計画を立てるけど，できない子はただやることに「勉強」としか書かない。　→　今回はあまり入っていないが，学習方略や特性面が中心。ただ行動面の中の最後で計画のことが出てくる。最初のアセスメントやガイダンスの中で計画性や時間のことは出てくる。プロセスを進めながら，だんだん時間の使い方や計画性ができるようになってくるということでもある。時間の使い方に際して「それって中学生らしい？」とか「どういう気持ち，考え？」とか認知・情緒・行動に当てはめて考えるようにしてくる。 ◎ガイダンスやアセスメントのところは，カウンセラーだけがやるのではなく，生徒と一緒にできるチェックシートがあるといい　→　他の協力者からも同じ意見を既にもらっている。 ◎アセスメントの中に具体的な項目があると質問しやすい。例えば，「塾に行っているのか」，「授業にどんな風に取り組んでいるのか」，「ちゃんと起きているのか」，「おうちは自分の部屋や机があるのか」，「いつどんな風にやっているのか」，「自分なりの勉強の仕方は」とか。そうすると相談の土台になる。　→　通常のカウンセリングも「家族構成」「病歴」とか土台がある。 ◎プランニングの際に，一緒に話をしながら，どこからスタートしたらいいのか，最初は何をするかのレベルまで一緒に考えて欲しいのか，そこは自分でできるのか，やりたいのか，その辺もお子さんによって違うのかなあって思うので，支援したらいいと思う。　→　準備段階の支援の整理が必要。 ◎今現在，先生や家族からどんなサポートを受けていて，この先どんなサポートをして欲しいのかとか，何をして貰えばうまくいきそうなのかとか，がチェックシートに入っていると，（生徒のニーズや困り感を）引き出しやすいと思った。 ◎子どもに書いてもらうものがあれば，次までに何を書いてきてもらうとか，何をやってどうだったのかとか，ふり返りが一緒にできるものを子どもに持ち帰らせて，次に一緒に見るとか，そういうプロセスがあってもいいのかなあみたいな。　→　実際にやったケースも。また認知・情緒・行動を黒板でフィードバックしたり，ノートに記録したり，宿題（認知行動的な）を出したりした。 ◎学習って，最終的に社会貢献とかそういう意識が伴わないとうまくやれないと思ってて。小学生でも「勉強だけできればいいでしょ」という子と戦うことがあっても，勉強はできるけど不適応になる，中学生になって困るという子もいて。塾では暗記でできるけど，学校でやる調べ学習とかアクティブラーニングとかできない子もいて，人とやるとかコミュニケーションとか「生きる力」も必要という話を保護者にすることがある。 ◎「何ができるようになりたい」とか，大きな目標，小さな目標とか，リストにそういうものがあると聞きやすいと思う。カウンセリングでも目標はちゃんと聞いて，それを意識することで，何をやったらいいかがわかるので，大事だと思う。　→　最初に聴く目標は漠然でいい，もっと後ろの方で明確に目標を決めるというプロセスになった。 ◎最初のステップ1～3はこの通りですよね。みんな「対峙」しますかね。　→　安心感を持って対峙させるのもカウンセラーの特徴。
I	◎流れを見て思ったのが，学習の目標の設定とかはしないのかなって単純に思ったのと。その，学習の目標や相談のゴールの設定の仕方とプロセスシートのリンクみたいなのをまず聞きたいんですけど。てっきりガイダンスのところで目標って出すのかなって思ってて。自分の(カウンセラーとしての）スタイルとして，目標を持って準備したいというか，自分の性格的な感覚的なところで。確かにここ（相談への安心感と問題との対峙）なしには明確化しないなって，今お話を聞いて納得しました。　→　「目標についてはここ（対処）で出てくるんです。十分にアセスメントや問題の対峙をやってから。おそらく初期の段階で出てくる目標は，成績を上げたいとか，覚えられるようになりたいとか，要するに主訴として出てくるものがそのままそれを解決したいとなると思うんですけど，もうちょっとここ(プロセスシート)では「目標の明確化」と書いてあるので，(中略)もうちょっとしてから明確化した方がいいかなってなっています。 ◎ステップ6とかで出てくる課題の明確化というのは，最初の学習のアンケートとの関連はないのかなって。ここ(最初)でせっかくアンケートを取るから，取ったことに対して変化というのを相談を受ける方が意識する必要があるのかなって。結果的に生かす(ポストがどうなるか）ことがあるんですね。 ◎特性って言葉が何回か出てくるじゃないですか。それって、考え方の特性とか，認知の特性だけ？　→　認知(情報処理)の特性だけ。 ◎このアセスメントというのは，どの程度のものなのか？　（チェックシートとかそういうのが欲しいという意見があって）そう，そう，そう思ってて。例えば養護学校では（後略）。その一覧というか，どの程度という，ある程度広いじゃないですか，アセスメントって。だから（チェックシートがあれば）参考というか，やりやすいとか思います。　→　（能力の特性面は）検査はいくつかあ。方略や態度面のチェックシートは作る予定である。 ◎（学習の態度アンケートに）中高生はどの程度正直につけるのかなあって。（中略）苦手な学習のことなので，躊躇するのかなって。　→　個別に注意。（そういうことがあっても）出てきた結果（プロフィールのグラフ）をどう思うのか，それに注目して話を進めることも。