

## 生活場面における面接法の開発Ⅱ —アンビバレンスと中核的な価値への注目—

丸山広人\*

(2021年8月31日受理)

## Development of Intervention with Students in Life Space II Focus on Ambivalence and Core Value

Hiroto MARUYAMA\*

(Accepted August 31, 2021)

### はじめに

文部科学省が公表した教員勤務実態調査（確定値）（2016）によると，平成28年度の教員の勤務時間は，10年前の平成18年度（2006年度）と比べて，どの職種においても増加していることが明らかとなっている。平日においても土日においても数値は増加しており，勤務の多忙化は進んでいると言えよう。ここ数年をみても道徳教育の教科化，ICTの活用，新型コロナウイルスへの対応など，社会から求められることはますます増加し，業務が減ることはない。働き方改革が叫ばれるものの，教員の多忙化の改善ははまだ道半ばとなっている。

このような多忙化の中にあって，児童生徒（以後，生徒と略記）の暴力行為，いじめ問題，不登校の発生件数は増加し続けている（文部科学省，2020）。実態は悪化しているように見えるが，このような数値は，問題が発生した後にカウントされたものである。学校では，授業はもとより生徒指導や教育相談を通じて，問題の発生を予防し，発生したらそれ以上悪化させないように対応しており，数値にはあらわれてこないが，未然防止の件数も数多く見出せるはずである。

いわゆる第一次予防的介入としては，自分の意見を相手も自分も大切にしながら表現するアサーション・トレーニング（平木，2009）や怒りを制御するアンガーマネジメント教育（Potter-Efron & Potter-Efron，2006）など様々な心理教育が実践されている。第二次予防的介入としては，すぐにパニック状態になる児童に対する居場所づくりや，数日間休んだ生徒の家庭訪問，保健室への頻回来室者に関する支援など，いわゆる不適応的な生徒への対応もなされている。

しかしながら，これらの対応にも多忙化の影響は強く出ている。第一次予防的対応にあたる心理教育は，少なくとも複数回実施することによって効果を期待できるが，残念ながらそれを実施する

---

\*茨城大学教育学部学校心理学研究室（〒310-8512 水戸市文京2-1-1：Laboratory of School psychology, College of Education, Ibaraki University, Mito 310-8512 Japan）.

時間さえも削られているのが学校の日常である。第二次予防的介入の対象になる学校不適応の生徒も増加しており、対応の手は足りていない。新しい支援方法を学んだとしても、それを実践で試す時間がない中、第二次予防的介入を要する生徒も増加している現状から考えると、もはや対応の量を増やすことは難しく、むしろ質的な転換を図ることも考えないといけないのではないだろうか。つまり、支援の量を増やすのではなく、学校の日常生活の中で、ごく当たり前に行われている活動（授業や生活指導など）を支援という視座から取り上げて、その質を高めることによって、教師に負担がなく、普段使いのできる支援を模索することも必要になってきているのではないだろうか。

そのような視座から本研究では、学校での教師と生徒とが日常的に行っているコミュニケーション、特に会話に着目して、日常会話をよりサポートティブなものへと質的に転換する際の観点について検討したいと思う。この日常の会話に着目し、言葉のやり取りがより支援的で成長促進的な方向に向かうためには、どのような観点をもって日常の会話を工夫すればよいのだろうか。

### 生活場面における介入で目標になること

学校での教師と生徒とのやり取りを観察していると、日常のあいさつ、他愛もないおしゃべり、励まし、感謝、謝罪、助言、冗談、説明、命令、相談、説教、批判、慰めなどさまざまに分類できる会話を行っている。その場面は、たとえば授業に集中できない生徒の姿を見たとき、問題行動を起こした生徒と話すとき、子どもから相談を受けたとき、掃除を怠けている子どもに注意するとき、教室は嫌だと言って保健室に留まろうとする生徒に教室に戻るよう促すときなどである。このような場面は、学校での日常生活のよくある一コマである。このようなとき、教師はどのような対応をしているのであろうか。多くの教師は先輩教師や同僚のやり方を参照しながら、自分なりの面接スタイルを獲得していると思われる。

学校を中心とした生活場面における介入 (life space intervention) を研究したWood & Long (1991) は、問題行動を次の5つにタイプ分けして、それぞれに何が対応の目標になるのかを示している。

- 1) 自分もかかわった出来事に対して、他の生徒がするように素直に受け取れず、歪めてとらえ、自分に都合よく解釈しているような場面では、起こった現実を整理して再編成すること目標とする。
- 2) 他の人々が受け入れがたいような行動をしたにもかかわらず、それをした本人がその行動を認めようとしないうちに、穏やかな態度でそれに直面化させ、受け入れられることを目標とする。
- 3) 自己制御できる力を強めるために、価値を創造することを目標とする。
- 4) 新しいソーシャルスキルを教えることを目標とする。
- 5) たとえ自分のことをトラブルに巻き込む友だちであったとしても、その友だちは大切であると思っているようなとき、他の生徒は、自分にとって最も関心のあるものを優先することによって、そのようなトラブルに巻き込まれないように状況を操作している、ということに気づかせることを目標にする。

Long, Wood & Fecser (2001) は、この5つのほかに、さらにもう一つを付け加えている。

- 6) 問題となる出来事を起こした時に、その原因となるストレスがその場面の中にあるのでは

なく、その出来事の前に起こっていたような場合、そのストレスを特定することを目標とする。

以上のように、他人に迷惑をかけている生徒、自分の非を認めない生徒、自分を傷つけている生徒などに対応する場面では、対応する側（教師側）が目標と方向性をもって介入せねばならない。つまり、生徒の話に耳を傾け、その内容を受け止めなければならない場面もあるが、方向性をもってある程度指示的に対応しなければならないことも多いということである。それでは、そのように方向づけや指示が求められるような場面では、どのような面接が考えられるだろうか。

### 方向づけが求められる場に適合した面接法

学校という場は、朝の登校から授業、給食、掃除そして下校に至るまでの流れがあり、その時々によってすべきことが決められ、方向づけられている時空間である（Barker & Gump, 1964）。学校には課題があり、ルールがあり、順位がつけられ、最終的には進路を決めて卒業せねばならない。学年初めには新しい学級に変わり、新しいクラスメイトや学級担任とのかかわりが始まる。気の合う人もいれば気の合わない人もいる中での生活が始まり、さらに学ぶべき学習容量は増えて難しくなる。これらを難なくこなせる生徒もいるであろうが、逆にそれがストレスとなり、問題行動という形で表現する生徒もいる。

問題行動に対して、たとえば、学習に取り組まない生徒に対しては取り組むように、離席する生徒に対しては着席するように、悪口を言う生徒に対しては言わないように、という方向での対応が求められるのが学校である。学校では、短時間で方向性をもった指示的なかかわりにならざるを得ないことも少なくない（相田・丸山, 2011）。常に今の時間は何をすべきかを示し、そちらに向けて指示的に対応しつつ、指示通りにできないときには注意を促す。教師によるそのような働きかけがないと学級の秩序は崩壊しかねない。そして生徒たちは、自らの安心や安全、そして場の秩序を保つためにも、そのような教師の指示的な対応を求めている。

それでは、ある程度の方向性をもってクライアントを導くような面接はどのようなものになるだろうか。本研究では動機づけ面接（motivational interviewing）に注目する。動機づけ面接は、アルコール依存や薬物依存などの依存症、強迫性障害、生活習慣病などの治療過程で生まれてきた面接法である（原井, 2012；Miller & Rollnick, 2013）。これらの病に共通する特徴は、飲酒はいけないと分かっているけど飲んでしまう、汚くないと分かっているけど避けてしまうといったように、本当はこうすべきだけれどそれができない、という葛藤を抱えている人を対象にしている点にある。このような場面の中での面接は、不健康な行動は減らして、健康的な行動を増やしていかなければならないという方向性がある。そして、その方向性に沿って動機づけを高めていくという特徴をもつ。

動機づけ面接は、いろいろな側面から定義づけがなされている。この面接法の開発者である Miller & Rollnick（2013）による定義をいささか長くなるが引用すると次のようになる。それは、「協働的なスタイルの会話によって、その人自身が変わるための動機づけとコミットメントを強める方法」（Miller & Rollnick, 2013, 訳書p.17）であり、パーソン・センタード・カウンセリング・スタイルを用いて、変化に関する両価性から生じる一般的な問題を扱う（Miller & Rollnick, 2013,

訳書p.31)。また、「協働的かつ目的志向的なコミュニケーションのスタイルであり、変化に関する言語に対して特に注目」（Miller & Rollnick, 2013, 訳書p.42）し、それは、「受容と深い共感をもたらず環境の中で、個人が持つ変わる理由を引き出し探ることによって、その人の動機づけと特定された目標に向かってコミットメントを強めるようにデザインされている」（Miller & Rollnick, 2013, 訳書p.43）。パーソン・センタードを掲げているが、特定された目標に向かってコミットメントを強める、という方向に向かって面接を進めていくとされている。この面接法は、現在では矯正施設（青木・中村, 2017）や学校（Rollnick, Kaplan & Rutschman, 2016; North, 2017）、ソーシャルワーク（Hohman, 2012）などの領域に拡大され利用されている。以下、動機づけ面接の考え方に沿って、教師に負担がなく、普段使いのできる支援を生徒との会話という観点から検討していく。

### 動機づけ面接と方向づけのスタイル

方向づけのある学校という場においては、変化へのコミットメントを高める目的志向的な対話によって、解決策を模索することが求められている。できるだけ生徒に寄り添いつつ、ある方向（目標）に向かって話題を導いていくわけだが、そのとき、支援する側（教師）とされる側（生徒）との関係性はどのようなものになるのであろうか。動機づけ面接では、面接のスタイルを指示スタイル（directing style）、ガイドスタイル（guiding style）、追従スタイル（following style）の三つに分類し、その中のガイドスタイルで面接を進めていくとしている（Miller & Rollnick, 2013）。本研究で追究している、生徒を中心にしつつも目的志向的な面接スタイルもガイドスタイルを中軸に置く。このガイドスタイルを説明する前に、まずは方向づけるという意味で似ている、指示スタイルの特徴を見ておこう。

方向づけのある学校の中において、困難を抱える児童生徒への支援として、指示スタイルでかわわるならば、それは教師主導になることが予想される。教師が子どもの話や気持ちを聞き出し、助言し、解決策を提案する。時に指示を出したり、どのように判断し行動すべきかを指図したりして、問題解決に向かおうとする。この場合、生徒は教師の指図に従うことが求められる。このようなかわり方を動機づけ面接では、指示スタイルとよぶが、このような指示のスタイルは避けるべきものと考えられている（Miller & Rollnick, 2013）。一般的に言うならば、指示スタイルが悪いわけではない。例えば医師が患者に対して薬の適切な服用方法を説明する場面や、保護観察官が受刑者に対して、裁判所から課せられている遵守事項を説明したりする場面などでは、指示スタイルが求められることもあるだろう。しかし、動機づけ面接では、指示スタイルがはらむ問題について、次のように指摘している。

指示スタイルの「こうしなければならない」という態度の裏には、何をすべきかに関する正解を指図する側（教師）がもっている、ということが示されている（Miller & Rollnick, 2013）。この関係は、指図を受ける側（生徒側）がそれに服従し、遵守し、応諾することによって成り立つものである。こういった指示スタイルが問題になるのは、生徒側に納得感が伴わないことが多い、あるいはその納得感が考えられてないからである。納得感がないと動機づけは高まらず、ただやらされているだけになってしまう。動機づけ面接は、目的志向的で指示的なアプローチを目指しているわけだが、この指示スタイルは避けるべきものとしている。それでは、指示スタイルではないが、指示的なア

アプローチとされているガイドスタイルとはどのようなものだろうか。

### 方向づけながらのクライアント中心アプローチ

動機づけ面接では、生徒の自律性を大切に、生徒が納得感をもって変化に向けた行動にコミットできるような、内発的動機づけを高めることを目指す。そして、それを達成するためのスタイルとしてガイドスタイルが提案されている。上述した指示スタイルでは、解決策や正解を指示する側（教師側）がもっており、それを受け入れる側（生徒側）が納得感をもつかどうかについての配慮はほとんどなされていなかった。しかしガイドスタイルは、児童生徒が解決策や正解を自らが生み出し、納得感をもって行動するまでのプロセスを、丁寧に作り出していくためのアプローチである。クライアントの納得感を高めるためには、パーソン・センタード（生徒中心）でなければならない。生徒中心で生徒の気持ちに沿い、生徒の目標とすることや目指すものを第一に優先するものの、そこに至るまでのプロセスは教師主導で、かつ方向づけるようなアプローチということになる。それがガイドスタイルである（Miller & Rollnick, 2013）。

外国旅行のガイドや登山のガイドで考えてみよう。外国旅行では、どこに行きたいか、何をしたいか、どのようなものを食べたいか、といったことを決めるのはガイドの仕事ではない。それはガイドを雇う雇い主が決めることである。腕の良いガイドは、雇い主の希望を上手に聞き出したり、その希望に沿った最適ルートを考えて提案したり、雇い主が気に入りそうな現地の穴場や良い店の情報を教えたりして、雇い主が納得しながら旅を続けられるようにする。もし雇い主の希望が危険なものであれば、それには忠告し断念させることもあるだろう。ガイドの仕事は、適切な方向づけや提案をしながら、雇い主が納得感をもって目的地にたどり着き、最終的には旅を安全に終わらせるように手助けすることである。そのプロセスを作り出していくのがガイドの仕事となる。

ガイドはその土地に関する豊富な知識を有しているが、だからといってそれを押し付けたり指図したりするのではなく、雇い主と協働して、雇い主の納得を得ながら先導することが求められる。この例を学校に当てはめると、ガイドが教師であり雇い主が生徒となる。教師が生徒の自律性を尊重し、その求めるものに応じて納得感を確認しながら、方向づけや指示を行う。このようなガイドスタイルが、学校に適合した面接スタイルになると考えられる。

ちなみに3つ目の追従スタイルは、聴き手側が相手の言わんとすることに興味をもちつつ、自分の言葉をさしはさむことは極力控えて、いわゆる傾聴や受容に徹するスタイルである。この態度の隠された意味は、私はあなた自身の知恵を信じているので、あなたがあなた自身のやり方で物事を解決させるまであなたとともにいます、というものになるだろう（Miller & Rollnick, 2013）。人生の悩みや個人的な問題で困難な決断をするとき（Miller & Rollnick, 2002）、あらゆる手を尽くしても治らなかった終末期の患者、感情が高ぶったまま面接に臨もうとするクライアントを相手にするときなどに、効果が期待できるスタイルである（Miller & Rollnick, 2013）。生徒にとって、このような構えで話を聞いてもらうことは、安心感や安全感を高めることにつながる一方、ただ話を聞いてもらっただけで、これからどうすればいいのかが分からなかった、何のために面接をしたのだろう、という経験に終わってしまう危険性もある。ある程度の目標やゴール、そこに至るまでの計画というところまで話を進めなければ、生徒の納得感を生み出すまでにはいたらない。この追従スタ

イルと前述した指示スタイルの中間に位置づくのがガイドスタイルであり、動機づけ面接はガイドスタイルを中軸においてコミュニケーションをとっていく。

動機づけ面接は、クライアントの要望や希望を叶えることを念頭において、クライアントが納得して行動を変えていくようにガイドするのだが、ここで一つ疑問が生じる。それは、クライアントの要請や希望が、社会的に受け入れられない場合や、学校の場の力に反している場合もあるのではないだろうか、ということである。クラスは自分に合わないので教室に行きたくない、勉強はやりたくないのでやらない、トラブルを起こしたことは認めるが謝りたくない、リストカットは気持ちが収まるからやめられない、などが要望として出された場合である。そもそも学校などの生活場面では、多くの場合、生徒の要望と場面が要求することとが齟齬をきたすからこそ、その面接はクライアント中心や児童生徒中心ではなくなり、結果的に、教師中心かつ教師主導の指示的アプローチになってしまうのではなかっただろうか。このような受け入れがたい要望や希望がクライアントにあった場合、ガイドスタイルでは、何をどのようにガイドするのだろうか。

#### アンビバレンス状態への注目

クライアントからなされた要望や希望が社会的に容認されないようなものであった場合、ガイドスタイルでは、何をどのようにガイドするのであろうか。そのような場合、動機づけ面接では、その要望や希望が通らないことを、クライアント自身も心のどこかでよく分かっているはずだと想定する（Miller & Rollnick, 2013）。自分はアルコール依存症ではないから飲酒を続けたいし、もう放っておいてほしいと主張するアルコール依存症の患者は、そう強く望みつつも、心の中ではそのような要望が通らないことをよく分かっているはずである。勉強よりもゲームをしたいといって宿題をしようとしなない少年は、その要望が通らないことをよく分かっているはずなのである。さらに言えば、勉強することのメリットも十分によく分かっているのだけれども、そちらの方向に向かって自分の行動を動機づけられないのである。そのようなアンビバレンス（ambivalence）な状態にあるのがこの種のクライアントなので、そのアンビバレンスを十分に丁寧に展開することを通して、その人の本当に希望することがどのようなことなのかを、クライアントと協働して考えていく。

動機づけ面接は、クライアントの心の奥にある希望に焦点を当てて、そちらに向けて方向づけるところが目的志向的であるが、言動の奥底にある本当の希望に向かって進むところが、来談者中心と位置づけることができる。クライアントは、相反する力が心の中で綱引きをしているアンビバレンスな状態にあるので、そのアンビバレンスを見出し、丁寧に検討する中で、本当の希望や目標を探求し、変化に向けた行動へと、納得感をもってコミットできるように働きかけていく。

学校は、いつ、どこで、何を、どうするのかということがあらかじめ決められた場面の連続であり、その場面が要求するものは、必ずしも生徒がやりたいことと合致しているわけではない。すると生徒の中には、この場ではこうすることは受け入れられないだろう、ということは分かっているけれども、それができない、それをやりたくない、できれば今のままでいたいという葛藤を抱え、それが問題行動として表に出ているとも考えられる。問題行動の背後にはアンビバレンスな葛藤がある、と考えるのが動機づけ面接におけるクライアント像である。宿題をしなければならないのは分かっているけどやりたくない、教室に行かなければならないのは分かっているけどこのまま保健

室にいたい、謝らなければならないのは分かっているけど謝りたくない。この葛藤はアルコール依存症の人が、飲んではいけないと分かっているけれども、そうできないという葛藤と構図は同じである。ここから脱出する方向を指し示しながら、あくまでもガイダンススタイルを保持しつつアプローチする。

### アンビバレンスを掘り起こして育む

動機づけ面接の観点から学校での問題行動にアプローチする際には、問題となる言動の背景にはアンビバレンスな気持ちがあると想定して、どのようなアンビバレンスがあるのか、それらが葛藤を引き起こすのはなぜなのか、といったことを探求していく。そこに葛藤がある以上、現状を善しとしていないのではないかと。本当はこうなりたいという理想や目標、ねがいを抱いているのではないかと。今問題となっている言動とは違う行動に向けて、新たに歩み始めたい気持ちもあるのではないだろうか。そうはいっても、それができない理由もあるのだけれど、それはどのようなものか。このような方向へと話を掘り下げていくことを通して、現状と本当の希望との間にある食い違い（discrepancy）を拡大させて、アンビバレンスを十分に育む。そして、それが十分に育ってきた後に、解消するためにはどうするか、どのような目標を立てて、どのように実行していくかという話に進んでいく。

動機づけ面接は、アンビバレンスの解消を目指して進むアプローチであるが、すぐに解消のために手をつけるわけではない。ここですぐに解消に向かって進むと、「あなたも現状が良くないと思っているのですよね」、「どうすればいいのかも分かっているのですよね」、「それが分かっているのであれば、こうすべきではないですか」という指示スタイルになりかねない。動機づけ面接において推奨されているのは、ガイドスタイルであった。

ガイドスタイルでは、まずアンビバレンスがあるということを丁寧に探り出すこと、そして慌ててそのアンビバレンスを解消するのではなく、むしろ時間をかけて拡大していくことに時間をかける。すぐにアンビバレンスに向かっての話が出てくるわけではないが、会話を続けていくと、その人のもつ理想や歩みたい人生、その人の信じてきた信念や大切にしてきた価値観、できていることとできていないこと、といった話題になることも少なくない。アンビバレンスの解消をすぐに目指すのではなく、むしろアンビバレンスを生み出している奥に潜む理想や信念、価値観に目を向けていき、そのレベルの葛藤を育んでいく。納得感のある内発的動機づけを高めるためには、ガイドスタイルでアンビバレンスを育む必要がある。

さて、変化に向けての動機づけを高めるためには、アンビバレンスに注目することが重要であることは理解できたが、それでは、そこに納得感が伴うためには何が必要であろうか。

### チェンジトークを強める

生徒の納得感を高めながら面接を行い、変化への動機づけを高める一つの観点は、アンビバレンスに注目し、掘り起こし、育むというであった。それでは次に、クライアントの納得感を高めるためには、どのようなことが必要なのだろうか。動機づけ面接では、変化する理由や変化する必要

性、変化したい気持ちをクライアント自身が自ら発言することを何よりも重視する。そして、このような発言をチェンジトーク（change talk）と呼んで注目する。

チェンジトークは、動機づけ面接の開発初期においては、自己動機づけ発言（self-motivational statements）と呼ばれていた（Miller & Rollnick, 1991）。これは自分で自分を動機づけるような発言のことであり、この発言を引き出して強めることが、すなわち動機づけを高めることになると考えられている。動機づけ面接は、人は自分の言うとおりに従って行動する（Rosengren, 2009）、人は自ら話したことに動機づけられる（North, 2017）という自己知覚理論にもとづいている。人は、他人から言われることよりも、自分の言うことを聞く方が納得しやすいものであるため（Miller & Rollnick, 2002）、納得感を高めながら面接をするということは、つまり丁寧にチェンジトークを増やしていくということになる。

スマホゲームをやめられない子には、ゲームをやめろと命令したり、ゲームがなぜダメなのかを説明して説き伏せたりするのではなく、子ども自らが「スマホはやめた方がいいと思う」、「運動の時間ももっと増やそうと思う」などと口にする方向に向けてガイドすることが理想となる。もし、このような発言が出たならば、それはゴールに近づいていることを示すわけだが、そこに至るまでには、それなりの丁寧なプロセスが必要となる。

チェンジトークは、本人が口にするということでも効果はあるが、もう一つはチェンジトークに向けてのセラピストの問いかけをクライアントが肯定することでも効果があるとされている。たとえば、将来のことが不安であるというクライアント（生徒）の話を受けて、セラピスト（教師）が「将来のことを真剣に考えたい時期に来ている？」と聞き返し、それに対して肯定するならば、それもチェンジトークの効果をもつとされる。

アンビバレンスな状態というのは、こうしたい・こうすべきという方向の力と、そうしたくない・今のままでいたいという方向の力が拮抗していて、相反する動機が同時に存在しているということである。このような状態の時、その会話の中身は、ある瞬間には変化に向けてのチェンジトークになるであろうが、つぎの瞬間には、「でも」「やっぱり」と言いながら、現状維持の方がよい理由を述べたり、変化の難しさを並べ立てたりするような会話に戻っていくことになる。このような変化は難しいし現状維持を続けたいという方向の会話を、チェンジトークに対して維持トーク（sustain talk）と呼ぶ。アンビバレンスな状態にある人との会話は、一つの会話の中にもチェンジトークと維持トークが入り混じることになる。そのため、相手の発言がチェンジトークであるか、維持トークであるか、というトークの中身を区別することに注意を向けなければならない。

人が変化するというときには、拮抗する両面的な力が働いている。しかし、自分が本当に目標としたいことや必要とすること、歩みたい人生、大切にしたい価値観などが明確になってくると、その変化に向けて自分を動機づけるような発言が増えてくる。これは、納得しながら変化に向かっていくということである。納得感を醸成しながら方向づける二つ目のポイントは、この自己動機づけ発言（チェンジトーク）を引き出し、強め、維持トークを減らしていくところにある。

### 価値観を特定することの効果

変わることに抵抗して、維持トークばかりを口にしてしているときには、不満や不安で頭と心が一杯



になっている。そのため、その背後に潜んでいる本当の願望やニーズには気が向いていないものである。不満を並び立てている時点では、自分の行動を変えたり、新しい考えに切り替えていったりという準備は整っていない。この状態は、変化への動機づけが乏しい状態といえるが、もしその会話の中に、本人が感じている願望やニーズをとらえて、そこを丁寧に聴きとり膨らませていくことができたならば、変化への準備作業をしていることになる。次に、変化への行動を起こすための準備作業について考える。

動機づけ面接では、変化に向けての準備として、クライアントのもつ価値観を探ることに目を向けていく。クライアントの言動の背後には、より中核的な価値観(core value)を見出せるはずであり、その価値観や理想を掘り起こす。そして、その価値観や理想と現状との間にある距離や食い違いを取り上げて、その溝や距離を十分に拡大してから、解消のためにできることを計画していく。

例えば、面接の初期には、「教室に行かなければならないのは分かっているが、担任が嫌なので教室に行きたくない」というアンビバレンス状態の生徒がいるとしよう。彼女と面接をするうちに「今年受験生なのに心配」という内容が話されたのであれば、セラピストはこの発言から、彼女の中に「将来をしっかりと考えたい」という自立心(中核的な価値)が芽生えている可能性に気づくかもしれない。仮にその価値観を把握したならば、丁寧にそれを確認することができるだろう。現在考えている受験校、その受験校にした理由、進路先で望む生活、保護者の考え、第二志望、将来就きたいと思っている職業の話などを聞き出せるかもしれない。その中から、また自立に向けた具体的な動きを探り出していく。そして、自分の将来にむけて真剣に考えているのに、担任が良いとか嫌だとかいうレベルの気持ちに将来が影響されてよいのだろうか、と現状に引き戻しながら話を展開していく。話の中でチェンジトークや維持トークが出るであろうが、面接終了時には「だれが担任であろうとも、まずは自分がどうしたいのかを考えたい」、「将来のためには、今こういうことをしておくに役に立つ」といった目標を、生徒自身が発見できるようにガイドするのが理想の形となるだろう。生徒にとっても、日常生活の中で何を目標にすればいいのか、ということを実体的に得られることによって、利益を得られるはずである。

表面的な言動の奥に潜んでいる、自分でも気づいていない中核的な価値の姿を明らかにして、その中核的な価値と現状とのズレを膨らませることが、アンビバレンスを大きくし、結果的にそれを解消する方向に向けての動機づけを高める。そのようにアンビバレンスを育み、クライアントのチェンジトークを増やし、維持トークを減らしていくことが、動機づけ面接の戦略である。

この中核的な価値を特定することは、学校場面を想定した介入戦略である生活場面面接(Life Space Interview, Redl, 1966)や生活場面介入(Life Space Intervention, Wood & Long, 1991)、生活場面危機介入(Life Space Crisis Intervention, Long, Wood & Fecser, 2001)においても重要なプロセスであると指摘されている。ただし、これらの面接法や介入法は、価値の特定に関して動機づけ面接とはやや違った効果を見出している。その効果とは、大人との会話の中で自分の問題となる言動の奥底に潜んでいる価値観のようなものに気づくこと、あるいは気づかせてもらうことは、問題への当事者意識を高めること、そして大人への愛着や信頼感をも高めるということである。

Redl(1966)は、生活場面面接を論じる中で、喧嘩を繰り返す非行少年に対して、彼が常に1対1で戦っていることを、公平さを有しているとして認めることによって、その少年との関係が改善されて、結果として問題行動を解消した例を挙げている。問題行動自体を認めることはないが、

その背後で彼を支えている価値観（公平さ）を掘り起こし、その価値観を認めることによって、問題を解消させたとしている。この少年は、Red1と話をする前は、喧嘩をとがめられるのだろうと身構えていた。もちろんこのとき、自分が公平さということの中核的な価値として大切にしている、などという意識は全くなく、話がそのようなところに向かっていくとも思っていなかった。しかし、Red1との会話の中でこのことに気づかされ、その価値観にもとづいて自分の現状を考えることで、より適応的な方向に向かっていったようである。このように、生徒が自分では気づいていないが、ある価値観にもとづいて行動していることを、大人との会話によって発見することは、同時に、その大人のもつ権威への見方を肯定的なものへと変化させる（Long, 2001）。もし、大人との会話が、自らがよって立つ価値観や自分の今の心情にぴったりの価値観を見出す結果につながったならば、そしてそれを大切なものであると肯定してもらえらば、その大人を頼りやすくなる（依存しやすくなる）ということである。そうすると、その大人の助言は、自分のことを本当に大切に思っとなされているのだという理解にも近づく。このような関係性ができあがれば、生徒はその大人のアドバイスに耳を傾け、その言葉を頼りにして変化への行動を生み出しやすくなる。生活場面介入では、生徒の問題行動が解決に向かうかどうかを決めるその本質には、彼らが本当に価値づけていることを見出すことができるかどうかにかかっているとしている（Wood & Long, 1991）。

#### wantからneedそしてvalueへ

以上のように考えると、クライアントの行動を動機づけているものには、心の表面から奥底に向かってwantレベル、needレベル、valueレベルの3層を考えられるかもしれない（図1）。たとえば、オンラインゲームばかりしていて、約束した時間を守れず、その結果勉強時間がなくなり、いつも親と喧嘩をしている少年がいるとしよう。彼はゲームをしたくて仕方がないのだが、そこには理由がありそうである。彼の話を耳を傾けていてわかるのは、ゲームの中のリアルな映像や音、刺激に対して上手に反応できた時の喜び、得られる得点、一緒にプレイしている仲間からの賞賛やなぐさめなど、日常生活では体験できないような交流や一体感を味わっているということである。ゲームをする理由について本人も、楽しいからおもしろいからやめられないと思っているレベルである。頭の片隅では勉強のことも気にしているが、親がゲームを止めるというのは、口やかましい妨害でしかなく、wantレベルの欲求を満たすことが優先されている。

このwantレベルを十分に共有しつつ、日常生活とゲームの時間それぞれの中で、彼がどのような思いをもって過ごしているかということ聴きながら、さらに話を掘り下げていくと、その奥にあるのは、日常生活での充実感のなさや手ごたえのなさ、気の合う友人と気兼ねなく過ごせる時間の不足というneedが明らかになるかもしれない。そのニーズの中には、ゲームはしたいが勉強もしなければならぬ、約束を破りたくない、親の期待にこたえたいといった複数のニーズがあり、なおかつそれらのニーズが拮抗していて、アンバランス状態になっていることを見出すことができる

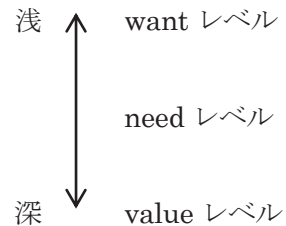


図1 動機づけの原動力の3レベル

だろう。普段、日常生活を送っているとき、われわれは自分がどのようなニーズをもっているのか、ということを実感していることはあまりない。これは一人で悩んだり考えたりしていても気づくことが難しく、大人側が、needレベルにまで話を進めていくことによって、より明確な形で気づけるレベルである。

needを掘り下げてアンビバレンスを見出していくのは、動機づけ面接にとって必要なことであるが、このアンビバレンスをさらに拡大する手掛かりとなるのは、valueに向けての対話である。ゲームの中での彼のプレイスタイルのようなものに話を進めていくと、彼のゲームの中での立ち位置や一緒にプレイしている仲間への思い、力を合わせて敵を倒している様子などが語られたとしよう。謙虚さがなく独りよがりなプレイする人への批判的な気持ちなども語られるかもしれない。そのような会話を続けつつ、その子の価値観めいたものを見出すことは可能であろう。たとえば、他者を信頼すること、協力して達成すること、自己犠牲と他者への貢献、謙虚さなど大切にしている価値観を見出せるかもしれない。どのような価値観を大切にしているのかについては、本人との会話の中で構築されていくものであろうが、価値観に向けて話を進めていくのはセラピスト（教師）側である。

このように価値観を見出す会話において、大切にしていることは友情である、ということでもとまるかもしれない。友情を大切にしているからこそ、ゲームの誘いを断れないし、ゲームを始めると楽しくて仕方がないのであろう。その一方で、それが親との約束を破ってしまったり、勉強をおろそかにしてしまったり、他者を優先しすぎてしまっているという現状にもつながっている面もあるだろう。そのようなレベルの会話の中で、本人が求める真の友情は、自分を押し殺して相手に合わせるようなものなのか、それは本当の友情なのだろうか、どのような友情が理想的なのだろうか、というところに話が展開することもあるだろう。あるいは、友情を大切にしつつ自分の生活も大切にするためには、どういうことができそうかというように展開するかもしれない。どういうことができそうか、どういう友情があなたの理想か、ということを実感する本人の口から言わせる自己動機づけ発言、チェンジトークを増やすようにガイドする。そして、本人の理想や願いが明確になってきたら、その実現のための具体的な手段の話ができるようになる。

wantからneedを見出しvalueへと意識を向けながら、目標を設定したり、価値観と現状の矛盾を広げていったりして変化への動機づけを高めていく。しかし、その進み方は一直線ではなく、チェンジトークが出たかと思えば、維持トークに戻っていくということを繰り返していくものであった。また、口ばかり達者で豊富なチェンジトークを並べ立てるが、実行性に問題がありそうな上滑りしたチェンジトークになってしまうこともある。動機づけ面接では、それを不協和と呼んで、しっかりとかわりができてない姿と判断する（Miller & Rollnick, 2013）。アンビバレンスな気持ちを育むことなく、信頼関係もできてないうちから、解決に向けた話に進むと起こりがちな会話である。様々なアンビバレンスを掘り起こして育み、チェンジトークと維持トークを聞き分けて、チェンジトークを喚起し、チェンジトークに反応し、維持トークには弱めに反応したりして、生徒の中核的価値観にそった計画を立てていくことが求められる。最後に、チェンジトークを喚起するためには、どのようなかわり方があるかについて検討する。

## 変化に向けての準備

チェンジトークと維持トークを見分けるには、変化に向けて動機づけられるときによく用いられる要素を理解しておくことが役に立つ。その要素は願望 (desire), 能力 (ability), 理由 (reason), ニーズ (need) の4つである。それぞれの頭文字をとってDARNとまとめられる (Miller & Rollnick, 2013)。この4要素は、変化に向けての準備状態が生み出されていたり、それを意識したりしていることを示す指標ではあるが、これらを口にするからといって、変化のための行動がすぐに生み出されるとは限らない。あくまでも変化に向けての準備状態が高まっている指標である。

Desireは、会話の中に「～したい」「～を望む」「～を好む」「～になってほしい」といった動詞を含む発言のことを言う。もっと勉強ができるようになりたい、うまくできるようになりたい、新しい友だちがほしい、などといった「こうしたい」「こうになりたい」といった内容を含む発言である。

Abilityは、決心さえつければいつでもできる、仮にしようと思えばできるといった発言である。我慢しようと思ったらできる、1時間だけだったら教室に行けるという内容を含み、楽観主義的にそれをできるという発言を含む。

Reasonは、変化したい理由、変化させたい理由を口にすることであり、たとえば変化すればこういう良いことがある、利点がある、利益があるという便益を含む発言である。教室に行けば勉強は遅れないで済む、親が安心する、将来が開けるといった例を挙げることができる。

Needは、現状維持のままであることが問題であるという内容を含む発言である。このままではまずい、良いことだとはとは思っていない、教室に行くべきだと思っているといった発言があげられる。

以上のような4つの要素は、同じく維持トークとしても出てくる。教室に行きたくない (願望)、教室に行くのはムリ (ability)、教室に行かなければ気分は落ち着いている (reason)、教室にいけないのはまずいから学校を休みます (need) といった発言を例示することができるだろう。DARNを基準としてチェンジトークと維持トークを見分け、チェンジトークを喚起するために、DARNを意識して質問をして、チェンジトークを増加させていく。DARNは、変化の準備状態にある面接初期によく用いられることから、準備チェンジトークと呼ばれる。

面接がさらに進むと、準備チェンジトークに対して、より具体的なチェンジトークが出現するとされており、これを実行チェンジトークという。実行チェンジトークには、コミットメント (commitment), 活性化 (activation), 段階を踏む (taking steps) の三つがあり、同じく頭文字をとってCATsとまとめられる (Miller & Rollnick, 2013)。CATsは、アンビバレンス解消のためにいよいよ行動を起そうという動機が高まっている段階にあるとき、あるいはすでに部分的には変化に向けての行動を開始しているというときの発言と考えられている。

Commitmentは、「それをもうやります」「それをします」という具体的な行動を実行することを含んでいる。実行性のある具体的な計画を立てるという段階にまで来ていて、その計画を明確にしていくことが実行につながると判断できる段階である。

Activationは、コミットメントまでには至らないが、実行に傾いている内容であり、「それをしようと思います」「それをする用意があります」「こういう準備をするつもりです」というものである。

いつするのか、どのような用意をしているのかということを探ることによって、コミットメントに近づけていくことができるとされている。

Taking stepsは、変化に向けてすでに動き始めている、変化に向けての歩みをすでに進めていることを示す内容となる。「すでにこのようなことをしている」、「すでにこのような準備を終えている」という言葉を例示することができるだろう。

以上のように、変化に向けての準備状態がどの程度にあるかということは、常に考えておかなければならない。チェンジトークが出てきたら、それを強めることが必要になるものの、あまりセラピストが前のめりになってしまったり、クライアント以上に歩みを進めてしまうと、途端にもう一方に気持ちが傾き、維持トークが出やすくなる。変化への抵抗が高まりやすくなるので、先走らないようにした方がよい（Miller & Rollnick, 2013）。維持トークばかりのクライアントもいれば、変化に対してあからさまに嫌悪をあらわすクライアントもいるだろう。また、変わる気がないのにチェンジトークを連発して、チェンジトークが上滑りし続けることもある。このような場合は、クライアントの抵抗と考えるよりも、セラピストとの間にある不協和ととらえて、クライアントの現状や想いを傾聴し、受け入れ、クライアントとの関係作りやneed, valueの丁寧な掘り起こしというかわりに戻ることが求められるだろう。

## まとめ

本研究は、学校の生活場面に即した面接法の開発を目指して、動機づけ面接と生活場面介入の観点から検討してきた。学校は、その時々で何をすべきかの方向づけがなされている時空間であり、教師は、その方向づけに即しつつ生徒の気持ちに寄り添っていくという面接を目指している。具体的には共感的理解を目指して傾聴し、生徒の思いそのものを受容するといった来談者中心療法的な面接である。しかし、治療構造という枠がない学校では、その時々求められる方向に向かって、やや強引に働きかけざるを得ない時もあり、結果として自らの実践に不全感を抱いてしまう人もいる。方向づけのある学校の生活場面に即しつつ、しかも来談者中心の構えをもって対応できる心理療法はないのだろうか。

このような問題意識から心理療法を見るとき、言動の背後にあるアンビバレンスな葛藤に注目し、さらにその背後にある価値観を見出していきながら、その価値観と現状の食い違いを拡大し、変化への動機づけを高めていくという動機づけ面接の手法は、価値の形成を重要な教育課題とする学校において文化適合的な手法である。

また、児童期や青年期という発達段階は、まさに価値観の形成途上の時期にあり、生徒たちは自らの価値観にもとづいて生きていこうとする時期でもある。このような発達段階にある生徒たちにとって、自らの価値観を見出し、その価値観と自分の言動を比較しながら振り返り、よりよい行動を計画し、実行するということを目指す動機づけ面接は発達適合的な手法でもある。

生徒の価値観やアンビバレンスというのは、なにも面接の会話だけから見出せるわけではなく、教師が生徒の日常生活を観察して気づくことも多々あるだろうし、生徒より先に見つけ出す場合もあるだろう。普段からチェンジトークと維持トークを聞き分けることによって、会話の質が変わってくるかもしれない。このように、生徒と一緒に学校の日常を過ごす教師だからこそその観点を

入れ込める利点があり，普段使いできる実践適格的でもある。

動機づけ面接は，関わり，フォーカス，引き出す，計画する，の4段階で考えられているが，本稿では，関わりの部分を中心に扱ってきたため，チェンジトークをどのように引き出すか，そしてどのように計画を立てるかについては言及できなかった。また，動機づけ面接の主要な面接技術であるOARS（Open-ended question, Affirmation, Reflection, Summarize）にも言及することができなかった。今回，動機づけ面接が学校の文化適格的であり，児童生徒の発達適格的でもあり，教師にとって実践適格的でもあるということを見出したため，今後は，これらの技術的なことも含めて検討を進めていく必要がある。

### 謝辞

本研究の一部は，日本学術振興会学術研究助成基金助成金若手研究（B）（課題番号 20K13996，研究代表者：丸山広人）の助成を受けて行われた。

### 引用文献

- 相田清美・丸山広人(2011). 中学校教師は生徒の悩みをどのように聴くのか:生徒の対人関係上の問題を中心に. 茨城大学教育学部紀要（人文・社会科学，芸術），60，119-134.
- 青木 治・中村英司（2017）. 矯正職員のための動機づけ面接 公益財団法人矯正協会
- Barker, R. G. & Gump, P. V. (1964). *Big school, small school: high school size and student behavior*. Stanford: Stanford University Press. (バーカー, R. G. & ガンプ, P. V. 安藤延男 (監訳) (1982) 大きな学校, 小さな学校—学校規模の生態学的心理学 新曜社)
- 平木典子 (2009). 改訂版 アサーション・トレーニング—さわやかに自己表現>のために 金子書房
- 原井宏明 (2012). 方法としての動機づけ面接—面接によって人と関わる全ての人のために— 岩崎学術出版社
- Hohman, M. (2012). *Motivational interviewing in social work practice*. NY: The Guilford Press.
- Long, N. J., Wood, M. M., & Fecser, F. A. (2001). *Life Space Crisis Intervention*. Texas: PRO-ED, Inc.
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (1991). *Motivational Interviewing: preparing people to change addictive behavior*. NY: The Guilford Press.
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (2002). *Motivational Interviewing (2nd): preparing people for change (2nd ed.)*. NY: The Guilford Press. (ミラー, W. R. & ロルニック, S. 松島義博・後藤恵 (訳) (2007). 動機づけ面接法 第2版 基礎実践編, 応用編 星和書店)
- Miller, W. R., & Rollnick, S. (2013). *Motivational Interviewing: Helping people change (3rd ed.)*. NY: The Guilford Press. (ミラー, W. R. & ロルニック, S. 原井宏明 (監訳) (2019). 動機づけ面接 第3版上・下 星和書店)
- 文部科学省 (2016) 教員勤務実態調査 (確定値)  
[https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2018/09/27/1409224\\_002\\_4.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2018/09/27/1409224_002_4.pdf)
- 文部科学省 (2020) 令和元年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について  
[https://www.mext.go.jp/content/20201015-mext\\_jidou02-100002753\\_01.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20201015-mext_jidou02-100002753_01.pdf)
- North, R. A. (2017). *Motivational interviewing for school counselors*. Independently published.

- Potter-Efron, R. T. & Potter-Efron, P. S. (2006). *Letting go of anger: The eleven most common anger styles and what to do about them* (2nd ed). CA: New Harbinger Publications. (ポッターエフロン, R. T. & ポッターエフロン, P. S. 藤野京子 (訳) (2016). アンガーマネジメント 11 の方法－怒りを上手に解消しよう 金剛出版)
- Redl, F. (1966). *When we deal with children*. NY: The Free Press.
- Rollnick., Kaplan, S. G., & Rutschman, R. (2016), *Motivational interviewing in schools: Conversations to improve behavior and learning*. NY: The Guilford Press.
- Rosengren, D. B. (2009). *Building motivational interviewing skills: A practitioner workbook*. NY: The Guilford Press. (ローゼングレン, D. B. 原井宏明 (監訳) (2013). 動機づけ面接を身につける－一人でもできるエクササイズ集 星和書店)
- Wood, M. M., & Long, N. J. (1991). *Life space intervention: Talking with children and youth in crisis*. Texas: PRO-ED, Inc.

