

# 簡易版マッピング付箋法の作成と検証

喜 田 裕 子

富山大学人文学部紀要第 62 号抜刷

2015年2月

## 簡易版マッピング付箋法の作成と検証

喜 田 裕 子

### はじめに

マッピング付箋法（喜田・小林・早川，2012）は，教師を対象としたカウンセリング研修のために開発された構成的事例検討法である。従来の「なんでも自由に」という形で実施される非構成的な事例検討会では，「発表を聞くだけの受け身的な傾向…（中略）…かつ指導姿勢を問われたりすることもあり，苦々しい会になった」という現場教師の指摘（遠山，2007）があるように，参加者が成果を感じ難い会になることがしばしば指摘されてきた。非構成的な事例検討法では，参加者の自由な発言がその重要な構成要素となる。つまり，参加者一人ひとりのもつ，何をどう検討すべきかといった「観点」が問われ，それに会の成否が左右される側面があるといえる。教育相談では教育と心理臨床にわたる総合的な力量が求められる（飯長，1994）ため，学校における事例検討においてもカウンセリングや臨床心理学の「観点」が必要不可欠となる。非構成的事例検討法それ自体の意義を否定するものではないが，カウンセリングを専門としない集団にとって，それを実施することの難しさは十分理解できる。そこで，教師が心理学の知識を援用しつつ，「明日からの指導援助の具体化（相馬，1997）」を導くことができるような事例検討会となるように，あらかじめ事例を見立てるための「観点」を組み込んだ構成的事例検討法が有意義かつ必要であると考え，マッピング付箋法の開発に至ったのである。

マッピング付箋法は2段階で構成されており，カウンセラーの観点に立って見立てを行うマッピング法（table1）の段階と，教師の視点に戻って手立ての拡充をねらう付箋法の段階から成る。個人で実施することも可能であるが，グループで実施すると，事例に関する見方や手立ての案などが多角的に集まりやすい利点がある。くわえて，校内研修や支援会議など，チームで実施した場合には，連携の大切さの認識やチームワークの強化につながる事が指摘されている（喜田・小林・早川，2012）。

Table.1 マッピング法原版（喜田・小林・早川，2012より引用）

①クライアント（CI）になりきって，クライアントが困っている場面を想像する

CIが何に困っているのか，嫌だと感じているのか，またどのように乗り越えたいと思っているのかを，CIの立場になりきって想像します。

②マップを描き始める

CIが困っていること，課題が浮かぶたびに，もやもやの雲を青で画用紙に描きます。

- ③マップに描いたもやもやの雲の形（ターゲット）につける言葉を考え、記入する  
心配事が短い言葉で分かるようにキーワードを書きます。例えば「着替えが遅い」「忘れ物をする」「友だちを殴る」などです。
- ④マップのそれぞれの雲にSUDS（人生最悪を100点とする点数）を付ける  
それを参考にしながら、問題解決をしたい優先順位を丸数字で書きます。
- ⑤マップのターゲットとターゲットの間に線を引く  
関連する悩みを線で結び、そのつながりの強さは、線の太さで表します。
- ⑥それぞれのターゲットに、クライアントの「悪い考え=NC」をマーカーペンで書く  
自分を主語にした言葉で書きます。例えば「僕はだめだ」「私は馬鹿だ」「僕は役立たずだ」「私は愛されていない」などです。  
※ここからは作業はだんだん辛くなりますが、頑張りましょう！！
- ⑦それぞれのターゲットに伴う感情を赤で書く  
複数の感情の種類を探します。「嫌だ」「腹が立つ」「悲しい」「怖い」「悔しい」「寂しい」など、ひとつの悩みに多くの感情があることを確認し、一番強く感じる感情が定まるなら◎をつけましょう。
- ⑧ターゲット・感情の間の連結を考えてみる  
同じような感情が起きている場面に、関連がないか確認します。
- ⑨同じ感情に連なっている養分を与える記憶がないかを考えてみる  
時間的に古いもの、より強いものが、新しいもの、より弱いものに影響を与えますので、そこを→で示します。
- ⑩最初に取り組み始めるターゲットを選び、NCのように考え、クライアントの感情にできるだけ近づいて、身体感覚の変化をどこでどう感じるか探りながら味わう  
身体をスキャナーにかけるようにサーチして、違和感を感じます。そのクライアントが、悩んでいるときによくする姿勢や表情を真似して、感じながら探してください。
- ⑪別の用紙に、それぞれのターゲットについての「良い考え=PC」を書き出す  
⑥と正反対の「良い考え」を書いていきます。例えば「僕はだめだ」⇒「僕は僕でいい」、「私は馬鹿だ」⇒「私はかっこいい」、「僕は役立たずだ」⇒「僕は役に立っている」、「私は愛されていない」⇒「私は愛されている」などです。

注) 参加者がカウンセリングの専門家ではない場合、急激な違和感の誘発から参加者を守るために⑩については省略する。

さて、本法をさまざまな学校教育場で実施する中で、マッピング法の後半部分が難しいと  
いった声や、時間のないときにもう少し簡略化して短時間で実施できないか、といった声をき

くことがあった。特に、「感情間の連結」及び「養分記憶の探索」が困難であるとのことであった。これは、マッピング法がもともと子どもを対象としたEMDRプロトコル（Settle, 2008）から着想されたものであることと関連していると思われる。EMDRはトラウマ処理を主眼とした心理療法であるため、トラウマ体験に該当する各ターゲットが個人に影響を及ぼす様相をより綿密かつ全体的に把握しておくことは、介入計画を立てる上で必要不可欠である。一方、教師の支援は、「できなかったことをできるように」、あるいは「実際に体験する機会を提供する」といった、教育目標や望ましい生徒像が前提にあって、その達成を援助するものである（喜田, 2000）。したがって、教師が行う事例検討で用いる場合、マッピング法の後半部分すなわち問題の成り立ちそれ自体の詳細な理解手続きを省略し、短時間で教育的介入の指針が得られるように簡易版を作成してもよいのではないかと考えた。

そこで本稿の目的は、簡略化したマッピング付箋法について、研修事例を通して検証を行い、実施上の留意点を記述し、それをふまえて簡易版マッピング付箋法を完成することとする。

## 方法

まず、マッピング付箋法を簡略化したものを用いた研修を、筆者がファシリテーターとなって2事例実施した。実施期間は、平成26年7月から8月の間であった。2事例のうち、ひとつは教育センター主催の研修会（受講者15名）、もうひとつは教員免許更新講習会（受講者28名）であった。いずれも全校種の教師を対象としており、幼・保から高等学校、特別支援学校といったさまざまな校種の教諭および養護教諭が参加した。

簡易版マッピング付箋法における運用上の留意点を明らかにするために、上記2事例の過程を記述した。どちらも5～6名程度の小グループに分けた上で、同じ資料を用いて同じ手順で実施したので、各小グループにおいて認められた出来事を、事例を区別せずまとめて記述することとした。その際、プライバシー保護の観点から、参加者の属性や取り上げられた児童生徒に関する記述は控え、本法の運用や実施上の留意点に関連した参加者の行動を中心に記述した。その後、研修会参加者から得られた自由記述による感想文を、KJ法（川喜田, 1967）により分析した。

## 結果

### 1. 事例

#### 簡易版マッピング付箋法（原案）の作成

研修に先立ち、マッピング法原版からいくつかの手続きを省略した簡易版を作成した。省略した手続きは、⑤「マップのターゲットとターゲットの間に線を引く」、⑧「ターゲット・感情の間の連結を考えてみる」、⑨「同じ感情に連なっている養分を与える記憶がないかを考え

てみる」であった。そのうえで、⑦「それぞれのターゲットに伴う感情を赤で書く」の作業の前に、⑩「最初に取り組み始めるターゲットを選び、NCのように考え、クライアントの感情にできるだけ近づいて、身体の変化をどこでどう感じるか探りながら味わう」を置き、⑩の段階ですべての感情を書いてもらうことにした。ただし、原法でも注意書きがあるとおり、⑩は急激な違和感が誘発される危険があるため、より生理的次元にある「身体の変化」の探索を削除し、感情のみの追体験とした。そして、共感的理解を促進するために、「自分のこととして考える」作業であるという説明を強調した。この作業は、すべての否定的自己認知について実施するのではなく、1つもしくはいくつかの否定的自己認知を選んで1回のみ実施することとした。

### 簡易版マッピング付箋法実施の過程

受講者を5～6名程度の小グループに分けた。初対面やそれに近いグループでは、最初に数分の自己紹介の時間を設けた。アイスブレイキングへの配慮から、自己紹介の内容として、所属、氏名、および好きなおにぎりの具、などを例示した。

事例提供者には、あらかじめ、A4用紙1/2～1枚程度の簡潔な事例概要（様式自由）を用意してもらった。読みやすさと負担軽減を考慮して、対象生徒の様子や経過、支援を中心に、1頁を超えないようポイントを絞ってまとめてほしいと教示していた。それを印刷し、グループメンバーに配布した。各自黙読ののち、対象生徒をイメージするために、10分程度の自由な質問の時間をとった。その際、受講者が今まで経験した、似たようなタイプの子どもを頭に思い浮かべてイメージの補助にしてよいが、時間配分の関係で、今回の事例以外の話（経験談）をしないよう、教示した。

その後、書き手を決め、簡略化したマッピング付箋法を開始した。書き手がグループの隅に着席していたグループでは、書き手から遠い参加者の参加度が活発ではないように見受けられることがあったので、書き手はなるべくグループの中心に座るよう教示した。また、事例提供者自身が書き手を担当した場合、他の発言が自身の子ども理解と少しでも異なる時に、それをひとつひとつ否定したり訂正したりする説明に時間を割きすぎて手が止まっている姿が見受けられた。参加者の、自由で幅広い仮説から見立てへと展開するために、書き手は事例提供者とは別の者が担当したほうがよいと思われた。

マップを描く段階では、指示を出さない場合、大半のグループは画用紙を横置きにしていたが、なかには縦置きで描きはじめるグループも見受けられた。様子を見ていたが、配置に安定感がなく描きにくそうなバランスになっていったので、画用紙を交換し、横置きで描くよう指定した。また、描かれた雲の大きさがグループによってまちまちであった。とても小さな雲（7×7の付箋紙内に収まる大きさ）を描いた班は、太マジックではキーワードが書けないため、

ボールペンの小さな字でキーワードを書いており、読みにくい上に、画用紙の空白が目立って目に見える成果を感じ取りにくいと思われたので、画用紙を交換して適度な大きさの雲を書き直してもらった。一方、画用紙の1/4～1/6程度を占める大きな雲から描きはじめたグループは、交換せずに雲をサイズダウンする助言のみで様子を見ていたところ、SUDsや否定的自己認知、感情等を書き込む余白もないほどびっしりと隙間なく雲が配置され、やや見にくいものとなった。当初、画用紙の配置や雲の大きさは書き手の自由でよいと考えていたが、事例検討の可視化が本法の特徴であることを踏まえると、あらかじめ安定感と見栄えの良い出来上りを想定した書き方を教示するのが適切ではないかと思われた。

キーワードについては、困り感を書く際に、本人の立場になってネガティブな現状を記述してもらおうこと（例、学校に行けない、友達がいない）が想定されているのであるが、そうではなく願いや希望といったポジティブな形式（例、学校に行きたい、友達がほしい）で書かれる場合が見受けられた。その場合、次の否定的自己認知のステップが困難になると思われたので「学校に行きたいけれど現実は何？」などと助言しネガティブな現状をありのまま反映した書き方のキーワードを書き足してもらった。

SUDsでは、厳密に点数化しようとしてグループで意見が分かれ、作業が止まることがあった。たとえば、「友達が悪口を言う」というキーワードに対して、「言われたらきっと辛いだろう」と80や90といった高めのSUDsを主張するメンバーに対し、「そんなものは気にすることではない、言わせておけばよい」とより低い得点を主張するメンバーがいた。それに対してファシリテーターは、「先生ご自身がどう受けとめるかということではなく、また、本来はどの程度に受けとめるのが望ましいかということでもなく、子どもの立場に立ったときの点数を検討していただきたい」ことを教示したところ、「たしかに子どもだったらまともに受けとめて傷つくだろう」と、高めの得点に決まる場面があった。

否定的自己認知では、あらかじめ用意した資料を用いて丁寧に解説したうえで着手してもらったので、比較的スムーズに取り組んでいるようであった。解説には約5分を要した。ただし、否定的な言葉を考えること自体が、当該生徒を貶めているかのように感じる参加者もいたようで、「自分はあまりよい子ではないかも」などのやや曖昧な表現も見受けられた。そこで、ファシリテーターはややプレイフルな雰囲気中で、「この段階では慣れないことをしていただくので、思いきって性格が悪くなったつもりで子どもの考えるありのままを想像し、取り組んでください」と教示すると、少しほっとしたような雰囲気になり、作業の進展が見受けられた。

そこから感情を同定する段階で静まり返った雰囲気になり、肯定的自己認知を書きだすところで一気に救われたような雰囲気になるのは、原法と同様であった。付箋法の段階では、ピンク色の付箋紙を選んだところ、参加者から「マッピングで辛い気持ちになった後、画用紙がピンクで埋まっていくのを見て、あたたかく癒されるような気持ちになった」という指摘があっ

た。これは、別の機会に異なる色で付箋法をしたときにはなかったことであった。

## 2. 参加者の感想文（自由記述）の分析

参加者の自由記述による感想文を対象に、KJ法を実施した。川喜田（1967）に従い、名刺大のカードを用意し、自由記述のなかのまとまりある意味内容を1枚に1件書き出していった。最終的に得られたカードの数は148枚であった。その後、すべてのカードを机の上にランダムに並べ、内容的に近いものを集めてグループ化した。結果をtable2（1）、（2）に示す。

Table2（1）より、「子どもへの共感」の記述が最も多かった。今回の自由記述では、子どもへの共感を、以下の4つへと分類することができた。すなわち、①「共感を実感した」、②「一番困っているのは本人」、③「共感的理解が深まった」、④「自分自身の寄りそい方へのふりかえり」である。①は実感された共感の感情体験それ自体に重点が置かれた記述であり、③はその結果得られた子ども理解に重点が置かれた記述であるといえる。また、②は③の中でもひとつの典型的な理解のありかたであるといえよう。そして④はそこから発展して普段の自身の寄りそい方を反省したものとなっていた。

マッピングの段階で、「子どもへの共感」の次に多かった指摘は、「寄りそうからこそ手立てが見える」という、共感的理解が見立てや手立ての明確化に与える効果について言及したものであった（table2（1））。それ以外では、SUDsに言及したものがあり、その効果と難しさが記述された。また、「否定的認知」については、「ひっくり返す展開がよい」といった感情体験の記述のほかに、「見立ての観点を学んだ」という指摘も認められた。

付箋法の段階については、table2（2）より、「みんなの手立てを知る・学びあえる」「手立てが具体的に考えられる」といった手立てについて述べたものが多かった。それ以外では、「元気・やる気がでる」「自信につながった」「時間制限がよい」「付箋の色はピンクがよい」など気分の向上に関連した記述も認められた。全体を通しては、「チームワーク」に関するものと「意義」に関するものに分けることができた。1枚のみでグループ化が難しかった記述についても表中に記載した。

table 2（1）自由記述の分析：マッピング法の段階

大分類	中分類	小分類と記述例	カード枚数
マッピングの段階	子どもへの共感	<b>共感を実感した</b>	16
		・子どものおもいを自分のことのように感じた	
		・子どもの苦しさがとても感じられた	
		・本人の辛さが実感できた	
		・雲を描くとき子どもの気持ちになれたことが驚くほどよかった	
		・生徒の気持ちに深く寄りそえた	
		・子どもの気持ちに近づいた	
		・教師目線ではなく生徒目線になれた気がする	



簡易版マッピング付箋法の作成と検証

大分類	中分類	小分類と記述例	カード枚数
マッピングの段階	子どもへの共感	<b>一番困っているのは本人</b>	6
		・一番困っているのは子どもだと気づいた	
		・「困った子」とは、実は自身が困って絶望し自暴自棄になっているのだと気づかされた	
		・本人が一番悩んでいることがわかった	
		・本当に困っているのは教師ではなく子ども自身だと突き付けられた	
		<b>共感的理解が深まった</b>	13
		・改めて生徒の苦しみを確認するおもいだった	
		・子どもの内面をリアルに考えることができた	
		・子どもの困り感がすっきり見えた	
		・子どもの内面におもいを馳せた	
		・考えていた以上に子どもの困り感が見えてきた	
		・バラバラといくつもある問題行動の根っこにある子どもの気持ちは同じとわかった	
		・生徒のつらさ苦しみをここまで掘り下げて考えたことはなかった	
	<b>自分自身の寄りそい方へのふりかえり</b>	11	
	・生徒に寄りそうのは簡単ではないと気付いた		
	・子どもの気持ちに気づけていなかったと反省した		
	・「生徒の立場に立って」・・・こんな大切なことを忘れていた自分を反省した		
	・子どもがどんな気持ちでいるか考えることは今まであまりなかった		
	・自分が困っていたのは、子どもに寄りそうのでなく、子どもを動かそうとしていたからだと感じた		
	・子どもをもっと理解したいと思った		
	・生徒の立場に立てていなかったと反省した		
	・このあとの子どもへのかかわりが違ってくると思う		
	SUDs	<b>SUDsの効果</b>	3
・SUDsではメンバーの共通の課題を考える雰囲気になった			
・SUDsでどこから手をつけたらよいか考えられた			
SUDs	<b>SUDsの難しさ</b>	2	
	・SUDsはチームでも意見が分かれた		
・SUDsで自分と違う意見が出されるとそれ以上異議を言えなかった			
否定的自己認知	<b>見立ての観点を学んだ</b>	3	
	・普遍的認知という考え方が勉強になった		
	・否定的自己認知では事例の検討の仕方がわかった		
	・否定的自己認知はつらかったがそこまで考えないとどうすべきかも見えてこないと思った		
	<b>ひっくり返す展開がよい</b>	5	
・否定的自己認知をひっくり返して救われた気持ちになった			
・ひっくり返すことで方針が明確になった			
・否定的自己認知をひっくり返し明るい光が見えた			
共感から手立てへ	<b>寄りそうからこそ手立てが見える</b>	11	
	・普段解決が見えないのはすぐに解決策だけ書き出そうとしていたからかもしれない		
	・寄りそうと問題が明確になることを体感できた		
	・手立てだけならよく考えるが、子どもの気持ちの理解からはじめられるのがよい		
	・生徒指導委員会では対策ばかり検討していたがこれからは生徒に寄りそってまず見立てていきたい		
	・対応の前に理解を深める大切さを感じた		
	・子どもの気持ちに共感すると子どもも大変なんだと考えて手立てを考えることができた		
	・共感してから方策を考える大切さを実感した		
・より子どもに寄りそった手立てが考えられる			
・マッピングするときさまざまな手立てが出てくるのが不思議			
その他	・一見難しそうだが1度やれば2度目からはすんなりできる	1	
	・雲を描くと子どもの良いところもどンドン見えてきた	1	
	・点数化（SUDs）と否定的認知が難しい	1	
	・問題行動に注目するのは慣れているが、困り感に注目しなければならないところが少し難しかった	1	



## 考察

本稿の目的は、簡略化したマッピング付箋法について研修事例を通じた検証を行い、実施上の留意点を記述し、それをふまえて簡易版マッピング付箋法を作成することであった。原版では、「理解・アセスメント」「支援策」「連携・チームワーク」「自分自身の実践」「研修方法について」等の効果が言及されていた（喜田・小林・早川, 2012）。それとの比較において、簡易版を体験した参加者からは、原版とほぼ同様の効果が指摘されたといえる。小林（2011b）は、マッピング法の特徴として以下の4点を挙げている。すなわち、①目の前の事例について、さまざまな課題をダイナミックに関連づけて、その中でアプローチをしていく必要のある「重要な場面を特定できる」こと、②目の前の事例が「全体として、どれほど苦しんでいるのかを、ひしひしと実感する」こと、③かかわるときに「その課題に応じた受け答えの台詞を得る」こと、④教師ならではの「かかわりのための大方針を見出す」ことである。自由記述の分析結果によれば、簡易版マッピング付箋法は、以上の特徴をおおむね備えているといえる。特に②はtable2の中分類における「共感」、③は「手立て」、④は「共感から手立てへ」において確認することができた。ただし、困り感を表す雲同士の関連を詳しく検討する段階を省略したため、①における、さまざまな課題をダイナミックに関連づけるという点では十分ではない点があったかもしれない。しかしながら、table2（1）より「バラバラといくつもある問題行動の根っこにある子どもの気持ちは同じとわかった」のような気づきが得られたことや、table2（2）より「情報が目に見えて整理された」という指摘があったことなどから、さまざまな課題を全体像として統合的に理解するための助けにはなったことがうかがえる。以上から、教員研修として用いる場合、簡易版は原版の特徴を損なわずに実施可能であることが検証されたといえる。

table 2（2）自由記述の分析：付箋法の段階及び全体

大分類	中分類	小分類と記述例	カード枚数
付箋法の段階	手立て	<b>みんなの手立てを知る・学びあえる</b>	5
		・ 普段では考えつかないような幅広い有益な示唆を共有できた	
		・ 他の先生の手立てを知ることができる	
	て	・ 付箋法では意見をみんなが言えるのでよい	4
		<b>手立てが具体的に考えられる</b>	
		・ 具体的に手立てを考えることができた	
	気分の向上	・ すぐに実行できそうな手立てが見えた	6
		・ 対応の仕方が見えてきた	
		<b>元気・やる気がでる</b>	
		・ 事例提供者はプレゼントをもらった気分で終わることができる	
		・ 最後にみんなが暖かい気持ちで終わることができる方法	
		・ 手立てが書かれた付箋はとてもありがたいものに思えた	
		・ 普段の事例検討は針のむしろだがこれは違った	
		・ 最初は打つ手なしと感じたが最後には子どものことでもう少しできることがあるかもしれないという気持ちになった	

簡易版マッピング付箋法の作成と検証

大分類	中分類	小分類と記述例	カード枚数
付箋法の段階	気分の向上	<b>自信につながった</b>	3
		・自分の実践していることが他の人の付箋に書かれていると自信が持てた	
		・自分の取り組みが付箋で肯定されたと感じた	
		<b>時間制限がよい</b>	2
		・限られた時間だと「今まさにやる」という感じになってよい	
	・時間制限があるのでかえって書けた		
	<b>付箋の色はピンクがよい</b>	2	
	・とても重く辛い作業だからこそ最後に視界がピンクで広がっていくことに価値がある		
	他	・ケース会議で担任以外にかかわってほしいとき付箋を使うとお願いしやすい	1
		・学校現場では気を使うので付箋をこんなに自由に書けないと思う	1
全体	チームワーク	<b>チーム意識の促進</b>	5
		・チームのいろんな立場の支援が大切だと思った	
		・自分と違う立場の人の支援を考えることは普段なかった	
		・チーム支援を推進するのによい方法だと思った	
		・他の立場の先生に頼ってもいいと思った	
	<b>「仲間」を感じられる</b>	8	
	・一人ではないと感じた		
	・担任が孤独にならない方法だと思う		
	・孤独感が少なく暖かい気持ちになれる		
	<b>チームの力</b>	5	
	・力を合わせると大きな力になると感じた		
	・一人で考えるよりアイデアがでてきた		
	・チーム支援を心強く思った		
	<b>共通理解</b>	3	
	・みんなで理解を深めることができる		
	・共通理解が深まった		
	意識	<b>可視化</b>	6
・情報が目に見えて整理された			
・とても見やすく多くの気づきにつながった			
<b>わかりやすい</b>		5	
・スモールステップで進められるのがよい			
・今までの事例検討ではレジュメを作る労力だけだったがこの方法なら方向が見えるので取り組みやすい			
<b>今後も使いたい</b>	13		
・勤務校でもぜひやってみたい			
<b>比較</b>	2		
・インシデントと比べてカウンセリング的共感の段階があるのがよい			
・インシデントよりも考えやすい			
その他	・もっと簡略化して行ってもよいだろうか	1	
	・書いたことが正しいかどうか気になった	1	
	・5人くらいのグループはちょうどよかった	1	

特に「子どもへの共感」といった理解の促進に関する記述が、今回も多く認められた。言及の数が多いだけでなく、「子どものおもいを自分のことのように感じた」「教師目線ではなく生徒目線になれた気がする」といった実感的な体験から「子どもの気持ちに気づけていなかったと反省した」「子どもをもっと理解したいと思った」といったふりかえりまで、共感に関する

記述は豊かで多岐にわたっていた。ときには「本当に困っているのは教師ではなく子ども自身だと突き付けられた」といった胸に迫るような共感体験についての記述も見受けられた。そして「インシデントと比べてカウンセリング的共感の段階があるのがよい」といった方法間の比較を参加者自らが言い指摘したのも興味深い。マッピング付箋法は、「見立てはカウンセラーの視点で行い、手立ては教師の視点で考えるよう」求める（喜田他, 2012）ものであり、その特徴を参加者を感じ取ったことがうかがえる。まさしくこのカウンセリング的共感という点にこそ、マッピング法の本質があり、簡易版でもその点は損なわれていないといえる。

小林（2011a）は、事例検討会で「本当の解決策に結びつくように理解する方法」として共感的な理解を挙げている。そして、共感的理解はとてつもなく大変なことであるとして、その大変さを伝えるために、「徹底的に寄り添う」という言葉が用いられている（小林, 2011a）。マッピング法でこのような深い共感的理解が可能となるのは、否定的自己認知を軸にして生徒の感情をわが身のここのように考える段階があるからだと考える。否定的自己認知については、「勉強になった」という指摘がある一方で、「点数化と否定的認知が難しい」という指摘も認められた。そして簡易版を「もっと簡略化して行ってもよいだろうか」という意見もあった。これは、簡易版を実施するうえでもっとも時間をかけるところが否定的自己認知の段階であることを踏まえると、否定的自己認知の手続きの簡略化を指しているのではないかと推測できる。ファシリテーターとしても、否定的自己認知の解説には、資料と時間を割いて最も苦勞するところではある。

実際、中村（2013）では、ケース会議のプログラムの第一段階として、マッピング法を「改良」したというものを紹介している。それによれば、雲を描き、点数をつけたあと、「感情を特定する」手続きとなっている。つまり否定的自己認知の段階を省略しているのである。そして「すべての雲のネガティブな感情について、ポジティブな感情や考えに書き換える」、すなわちひっくり返すのは否定的認知ではなく主として感情であり、その後のステップである目標設定は、「日常的で、できることを増やす」、「安心してすごせる居場所作り」といったマッピングから直接導かれる結論とは異なるものとなっている。たしかに、生活体験を「認知」と「感情」に区別して捉えることはあまり一般的ではなく（喜田, 2011）、この点を省略するような簡略化の方向性もあるだろう。しかしそれでは、子どもの人生観の根底を支える否定的な自己認知の枠組みを共感的に理解し、そこから見立てを得るといったマッピング法の本質から離れる面もあるのではなからうか。マッピング法を紹介した小林（2011b）では、「否定的な自己認知の特定が山場」とし、それを「子どもの中の自己否定的な語り」と位置づけている。今回の自由記述でも、「否定的自己認知はつらかったがそこまで考えないとどうすべきかも見えてこないと思った」との記述があった。もちろん、方法は目的に応じて選択されたり改訂されたりしてよいと思われるが、マッピング法本来の趣旨を重視する場合は、否定的認知の段階は必要不可

欠ではないかと思われた。しかも、「一見難しそうだが、1度やれば2度目からはすんなりできる」という感想があったように、いったん習得すれば以後はそれほど時間をかけずに実施が可能であると考え。具体的には、1回目の所要時間は、解説を含めて最低1時間、通常のペースであれば1時間半（マッピングに1時間前後、付箋法に20分前後、まとめに10分前後）程度であるが、2回目以降は40分前後で実施可能であることが経験されている。ちなみに付箋法は、実施自体は短時間で可能だが、付箋紙を貼る段階でメンバーの自由で活発な討論が生まれる可能性が高く、そのための時間的余裕を考慮するとよいと思われる。

本法の事例検討法としての限界は、臨床過程をふりかえる際に本来は不可欠である、対象者と支援者との相互作用の分析や支援者自身の体験過程に関する内省的検討が、構造的に難しい点であろう。対象となる児童生徒の内面的理解へと徹底的に焦点を絞るのが主旨だからである。このことを踏まえたうえで、目的に応じて活用されるならば、短時間で有意義な効果が得られる方法のひとつであることを指摘したい。以下に、事例を通して得られた実施上の留意点を含めて、簡易版マッピング付箋法の手続きをまとめて記述する。

---

## 簡易版マッピング付箋法

### 【準備物】

- ・事例をA4用紙半分程度に簡略にまとめたもの（校内検討会など、当該児童生徒の概要を参加者全員がある程度知っている場合は、資料は不要）。対象生徒の様子や経過、支援を中心に、1頁を超えないようポイントを絞って書く。
- ・四つ切画用紙（班に2枚。1枚はマッピング法、もう1枚は付箋法の台紙として用いる）
- ・青と赤のクレヨン（班に各1本）太マジックでも代用可能だが、クレヨンで雲を描く感触、赤で感情を書くインパクトは、マジックでは得がたいものである。
- ・黒と茶の太マジック（茶はなければ黒で代用可・班に各1本）
- ・ネームペン（ひとり1本）
- ・付箋紙（7×7程度、ひとりあたり50枚程度、残ってもよいので多めに用意する。付箋紙の色は好みでよいが推奨は淡いピンク）
- ・A4の無地用紙（班に1枚）

簡易版マッピング法

マッピング法の段階（見立て）

実施手順	留意点等
<p><b>0. 書き手を決める</b>（事例提供者以外が望ましい）</p> <p><b>1. 生徒になりきって、生徒が困る・辛い・苦しい場面を想像する。</b>                      学校や家庭で、さまざまな場面で、生徒は何に困っているのか・嫌だと感じているのか、実際に見聞きした場面を思い出したり、生徒の立場に立って想像したりする。                      生徒を知らない場合は、似た事例を思い出しながら想像する。</p> <p><b>2. マップを描き始める。</b>                      1.についてそれぞれ思いつくまま自由に発言する。ひとつ出るたびに、もやもやの雲（ターゲット）を青クレヨンで画用紙に描き、雲の中身（生徒の困り感をキーワードにする）を黒マジックで記入する。</p> <p><b>3. マップのそれぞれの雲にSUDs（人生最悪を100とした場合の点数）を想定してつける。</b></p>	<p>画用紙は横置きにする。                      書き手はグループのなるべく中央に着席する。</p> <p>実際には困っているように見えなくても、普通このような状況だと困るのではないかと推定する。なぜなら、人は本当に困ると困ること自体を放棄し、困っているようには見えなくなるからである。</p> <p>雲の大きさは、ポケットティッシュより大きい程度。大きすぎるとスペースがなくなり、小さすぎると見にくい。                      雲は、必ずしも整然と左から右に並べる必要はなく、むしろ感覚的にランダムに配置するほうが描きやすい。                      キーワード（*注①）は、生徒を主語にして考える。原則ネガティブな内容になる。</p> <p>検討する優先順位を決めるためなので、深く考えすぎず直観でかまわない。ただしグループのメンバーが、自分の想定した得点よりも高い値を述べる場合は、それに耳を傾け、生徒の身になって検討し直す価値がある。</p>

<p>4.生徒の否定的自己認知（*注②）をそれぞれの雲の近くに茶色で書く。（時間があるときはすべてのターゲットに、時間がない時はSUDsの高い順に時間の許す範囲で）</p>	<p>難しいポイントなので*注②を参照のこと 慣れない作業なので、思いきり性格が悪くなったようなつもりで端的な短いネガティブな言葉を考える。</p>
<p>5. 否定的自己認知を選び、（嫌でなければ眼を閉じて）「自分のこと」だと思って、その言葉を心の中で唱えてみる ⇒1～2分程度、どんな気持ちになるか味わう。 ⇒ファシリテーターの合図とともに（眼を開けて）どんな気持ちになったか話し合う。できた感情を否定的自己認知の傍にどんどん赤で書きこみながら、話し合う。</p>	<p>ファシリテーターは、この辺りからやや辛い作業になることを告げるとよい。 否定的自己認知は、班で話し合っ、より端的で強烈なものをひとつもしくは選べない場合には複数選ぶとよい。</p>
<p>6. 否定的認知をひっくり返す言葉（肯定的自己認知）を考え、A4の用紙にネームペンで思いのまま書いていく。 否定的自己認知をひっくり返す例。（用紙には下線部を書いていく） 「自分は愛されない」⇒「<u>自分は愛されるに値する</u>」 「僕は無力だ」⇒「<u>僕は大丈夫</u>」, 「<u>僕は対応できる</u>」 「私はバカだ」, 「くずだ」⇒「<u>私はできる</u>」 ★これが<u>当面の中核的な支援方針</u>となります。つまり、学校教育のあらゆる場面で、「生徒が自分についてそのように肯定的に思えること」が支援目標となるのです。</p>	<p>肯定的自己認知は、否定形（例、僕は無能ではない）を避け、より積極的な言葉を考える。ただし、現実的に実現不可能な理想的認知（例、僕はすべての人から愛される）は避け、現実的に妥当なものとする。</p>





Fig 1 マッピング法のイメージ (喜田・小林・早川, 2012より引用)

\*注① キーワード：キーワードには、生徒の立場になって困っている状況をひとことで書く。

表1 キーワードの例

<p><b>よい例</b></p> <p>「学校に行きたくない」「行きたくない気持ちを誰も聞いてくれない」「友達にいやなことを言われた」「友達を殴って怒られる」「忘れ物をする」「自分ばかり先生に怒られる」「給食を残してしまう」「お母さんがとても落ち込んでいる」「勉強がわからない」「うまく話せない」「友達が相手にしてくれない」「朝眠くて起きられない」「家でもさびしい」等</p> <p><b>よくない例</b></p> <p>「学校に行けるようになりたい」「友達をつくりたい」「忘れ物をしない」等</p>
--

\*注② 否定的自己認知

表2 否定的自己認知生成の手順 (例)

<p>例. 雲の中に書かれたキーワード：「おまつりで先輩についていったらぼこぼこにされた」</p> <p>&lt;そんな時どんなことを思ったり考えたりする (思考) ? &gt;</p> <p>●→そうなることが予想できたのについて行かなければよかった：状況依存的認知</p> <p>&lt;予想できたのについて行った僕は、つまりどんな僕だといえる? &gt;</p> <p>→僕はバカだ。ぼくはクズだ。僕は最低だ。：普遍的認知 (これを書く, 以下同様)</p>
--

●→やられっぱなしで抵抗できず情けない：状況依存的認知

<抵抗できず情けない僕は、つまりどんな僕だといえる？>

→僕は無力だ。僕はなにもできない。僕は無能だ。：普遍的認知

●→ぼこぼこにされるなんて人間として大事にされていない：状況依存的認知

<人間として大事にされない僕は、つまりどんな僕？>

→僕は愛されない。愛される資格がない。ここにはいけない。：普遍的認知

★否定的自己認知は1つのターゲットに何個あってもよい。

否定的自己認知とは、自分についての否定的な考えのことである。「僕は」「私は」「自分は」のように、生徒自身を主語とした短い文を考える。否定的自己認知は、それぞれの雲に即して考えていく。その際、状況を超えて普遍的な、究極の端的な言葉を考えることが最重要ポイントとなる。なぜなら、ある出来事は、ただ経験しただけではトラウマにはならないのであり、それがトラウマとなって人生に影響を与えるのは、そこから学んだことが生きる上での普遍的な参照枠となり、結果、特定の状況を超えて般化されているからだといえる。生徒が自分についても持っている普遍的な否定的自己認知を推定することが、見立てにつながり、手立てに展開するのである。

普遍的な否定的自己認知は、表2のような段階を踏んで得られることが多い。まず、雲の中に書かれたような状況に直面すると、自分についてどのように思うだろうかと考える。その時でてくる内容は、通常、状況依存的な認知内容、すなわち、雲に書かれた特定の状況にのみあてはまる個別の思考内容となりやすい。それが得られたら、次に、「そのような自分とはつまり、突き詰めるとどんな自分だといえるのか」を考える。

### 付箋法の段階（手立て）

1. マッピング法で得られた当面の支援方針を確認する。
2. 付箋紙をひとり20枚程度配る。
3. その生徒が自分のことをそのように（支援方針のように）思うことができるためには、学校のスタッフはそれぞれ何ができるか、具体的に考える。最初の「雲」の場面に捉われず、学校生活のあらゆる場面で、学校スタッフが一丸となって、どのような手立てが可能か考える。普段実践している手立てを書いてもよい。
4. 1つの手立てを1枚の付箋紙に、それぞれ書きだす（時間制限10分程度）。書き方の留意点として、①主語は学校のスタッフであること、②具体的な行動を書くことが挙げられる。

表3 付箋の書き方

「○○（主語）は○○（具体的行動）をする」
主語は担任，学年主任，学年，養護教諭，教科担当，生徒指導主事，部活顧問，校長，教頭，教務主任，SCなど学校のスタッフとする。
行動は，可能な限り具体的なものが望ましい。
×：担任はあたたかいかわりをする（抽象的）
○：担任は朝，表情を見て，それに合った声をかける。
×：養護教諭は自己肯定感がもてるようにする（抽象的）
○：養護教諭は手伝いを頼んですかさずほめる
×：教務主任は学力をつける（抽象的）
○：教務主任は朝学習を企画し生徒全体を巻き込んで毎朝10分プリントをさせる。
×：母親はどならない（主語が学校のスタッフ以外）
○：スクールカウンセラーは母親面接をして心の安定をはかる
×：クラスメートは声をかける（主語が学校のスタッフ以外）
○：担任は学級全体に話をして，本人に対する理解を深める

5. 貼りながら共有する。

時計回りにひとり1枚ずつ読み上げて貼る。その時，ほかのメンバーも，似たようなかわりを書いた付箋を読み上げながら貼られた付箋の近くに貼る。主語が異なってもかわりが似ていれば近くに貼る（似ているかわりの島をつくり，島のなかで主語別にする）。これを全員の付箋がなくなるまで繰り返す。

★貼りだされた付箋の1枚1枚が，教師の経験的知恵です。それを使うか使わないかは，当事者の自由ですが，手立ての引き出しが増えたことは事実です。手立てが正解かどうかは，生徒の個性とその時その時のタイミングによるので，やってみようと思うかわりを少しずつ試し反応を確かめながらすすめてください。

## 参考文献

- 飯長喜一郎 1994 教育相談 岸本弘他編 『教育心理学用語辞典』 学文社, 68.
- 川喜田次郎 1967 発想法 中央公論出版社
- 喜田裕子 2000 公立の教育相談室における心理面接の1事例 心理臨床学研究 17, 594-605.
- 喜田裕子 2011 「事例理解に役立つ方法」のまとめ 月刊学校教育相談 11(9), 50-53.
- 喜田裕子・小林正幸・早川恵子 2012 「マッピング付箋法」を用いた教師のためのカウンセリング研修事例 カウンセリング研究 45, 51-60.
- 小林正幸 2011a 子どもを深く理解するとは 月刊学校教育相談 11(4), 50-52.
- 小林正幸 2011b マッピング法 月刊学校教育相談 11(7), 50-53.
- 中村優理恵 2013 不登校児童生徒への共感的理解と効果的な支援について 福井県教育研究所研究紀要 118, 24-32.
- Settle, C. 2008 子どもへの忠実な EMDR プロトコルの適用 日本 EMDR 学会主催 継続研修ワークショップ資料
- 相馬誠一 1997 校内研修会を企画運営する児童心理 51(15) pp.92-97
- 遠山浩章 2007 児童・生徒を理解し支援し, 教師間の連携を深める事例研究法 月刊生徒指導 37(8) pp.30-33

