

中学校 学級経営

「暴力」「いじめ」を予防する支援の在り方についての研究  
—アンガーマネジメント・プログラムの実践を通して—

教育相談課 研究員 中村 光博

要 旨

中学校において、「暴力」「いじめ」に特化したアンガーマネジメント・プログラムの予防・啓発的プログラムを開発・実施することが有効と考え、その効果を検証した。その結果、怒りに対する非建設的な反応のうち外向型攻撃性の行動が抑制されることが確かめられた。

キーワード：学級経営 中学校 アンガーマネジメント 怒りのコントロール

I 主題設定の理由

主題設定の理由としては、3つ挙げることができる。

まず、一つ目は『減らない学校内での暴力行為』である。平成19年11月に報道発表された文部科学省のデータによると、中学校における対教師暴力や生徒間暴力などの暴力行為の発生件数は、27,540件であった。

そのうち、生徒間暴力が最も多く15,188件となっており、「器物損壊」「対教師暴力」が続く。中学校における暴力行為については、前年度から比べると4,425件の増加となっている（図1）。平成18年度の調査から中等教育学校が調査対象となっているが、それを加味しても明らかに増加傾向に転じている。また、青森県では、国公私立小・中・高等学校における生徒間暴力が282件、対教師暴力が123件、対人暴力が19件、器物損壊が199件で、合計すると623件であり、1,000人あたりの発生件数は3.6件となっている（図2）。これは、北海道・東北地区では最も多い数字であり、際立っている。暴力行為が校内で発生するようになると、生徒と教師間、また生徒間において不信感や敵対心などネガティブな思いが増大し、殺伐とした雰囲気がまん延してしまう。

そうといった状況を改善するためには大きな労力と多くの時間を必要とする。そこで、積極的な生徒指導という観点から有効なアプローチはないかと模索していた。

2つ目の理由としては、『膨大ないじめの認知件数』が挙げられる。平成18年度は、いじめ問題が世界的にクローズアップされ、いじめに端を発した自殺等の悲しい報道が画面や紙面に取り上げられることも多かった。前述の文部科学省の発表によると、平成18年度のいじめの認知件数は小学校で60,897件、中学校で51,310件、高等学校で12,307件であった（図

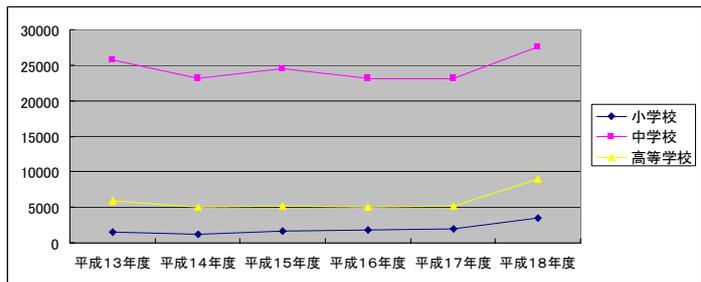


図1 学校内における暴力行為発生件数の推移

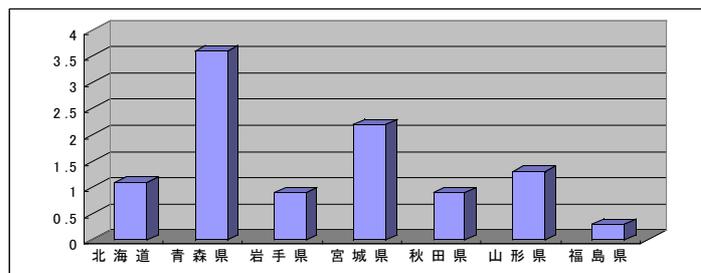


図2 1,000人あたりの暴力行為発生件数（平成18年度 北海道・東北）

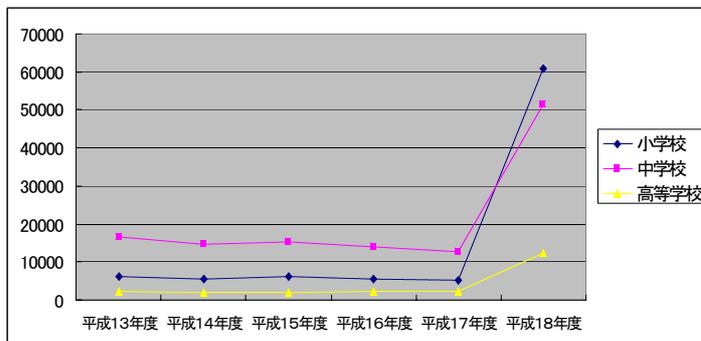


図3 いじめの発生・認知件数（平成15～18年度）

3, 4)。年度によって調査方法や対象に変遷があるため、一概には比較できないが、全国の国公立小・中・高等・特殊教育諸学校のうちの55%の学校でいじめが発生しており、1校あたりの認知件数は3.1件となっている。この数字はいじめが学校に慢性的に内在し、多くの児童生徒がいじめの加害者および被害者となり、あるいは、もしかしたらいじめられるかもしれないといった恐れを抱いているといえるような数字に思えた。いじめの定義や、いじめはどんな状況であっても許されないことなどを、予防教育の段階で生徒たちの理解を深め、規範意識を根付かせたいと考えた。

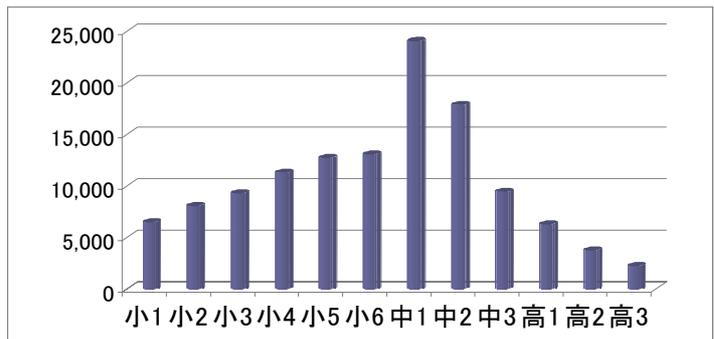


図4 平成18年度いじめ認知件数 (学年別)

3つ目は、『アンガーマネジメント・プログラムの一連の流れが、発達段階としての中学生に適切である』と感じたことである。以前からキレやすい生徒はコミュニケーション能力がそれほど高くないと漠然と感じている部分があった。自分が考えていることや感じていることを周囲に上手に伝えることができず、もやもやした気持ちをためてしまい、そしてついには爆発させてしまうのとらえていた。このことを改善するために、自分なりに考えて学級活動に心理教育的手法を取り入れたり、意見発表させる際には、ワークシートを工夫して自分の意見をまとめやすくするなど手立てを講じてきたが、何か足りないという思いが常にあった。それが「アンガーマネジメント・プログラム」では、お互いの感情、特に怒りや不安などのネガティブな感情の理解から始まって自己肯定感を高め、共感性を育て、コミュニケーション能力を育成していくという流れになる。経験上、思春期という揺れる発達時期に当たる中学生には、プログラムに沿って必要性を理解した上でコミュニケーションスキルの習得に着手した方が抵抗感が少ないと思われた。

以上の内容を踏まえて本研究では、アンガーマネジメント・プログラムの啓発教育の手法を用いて「暴力」と「いじめ」の予防に特化したプログラムの構築を目指して、研究主題を『「暴力」「いじめ」を予防する支援の在り方についての研究』と設定した。

## II 研究の目標

学級集団づくりにおいて、「暴力」「いじめ」を予防するために、アンガーマネジメントの啓発教育プログラムを開発・実施することが有効であることを実践を通して明らかにする。

## III 研究の仮説と研究構想 (図5)

学級集団づくりにおいて、アンガーマネジメント・プログラムの啓発教育プログラムを行えば、自己および相互理解の深化や自己肯定感の高まりが促進され、「暴力」「いじめ」のない望ましい学級をつくることができるであろう。

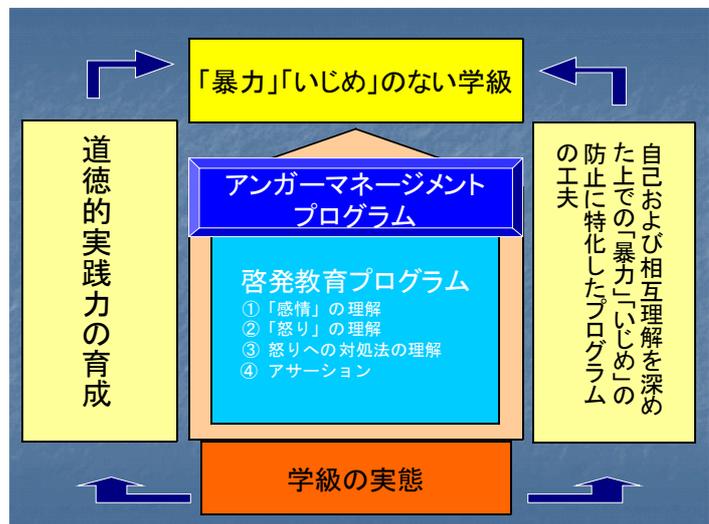


図5 研究構想図

## IV 研究の実際とその考察

### 1 研究における基本的な考え方

#### (1) アンガーマネジメント・プログラムについて

マッキー (McKay, et al., 1997) は、キレやすい子どもには、①物事の考え方、やり方に固執しやすい ②孤独感が強い ③直面化を避ける ④他者に対して批判的 ⑤完ぺき主義 ⑥被害者意識が強い ⑦不満が多い ⑧不安が強い などといった特徴が見られると述べている。また、『アンガーマネジメント』を提唱したナバコ (Navaco, 1975) は、怒りが状況の把握の仕方、感じ方、及び行動に影響を及ぼすため、認知面、感情・心理面、行動面の3つのレベルに対応するプログラムを組む必要があると述べている。つ

まり、周囲の言動などの刺激に対して、キレやすい子どもは、偏ったとらえ方（認知）をしてしまいやすいので、ネガティブな感情がわき上がってしまう。そして、その不快な感情に対して適応することができずに、暴力や暴言、いじめなどの社会的に許容されない方法で表出してしまうのである。アンガーマネジメントとは、感情について理解を深め、感情が個人の問題ではなく、全ての人間にとって自然なことであることを学び（感情・心理）、その表出のしかたについて、自分なりにコントロールできるようにスキルを身に付ける（行動）ことなどが盛り込まれたプログラムである。ネガティブな感情をコントロールできない子どもは、教員や仲間と頻繁にぶつかり、トラブルメーカーとして周囲に認知されていると思われるが、実は、様々な感情が渦巻いているため、本人も何に対していら立っているのか分からずいたり、家族や友だちを傷付けたり、そのためにその人たちが自分から離れてしまうことを恐れているかもしれない。自分が人からどう思われているか過敏に気にしている生徒もいる。つまり、キレル生徒本人も苦しんでいるケースが多いのである。本人も、そして周囲も不快な思いにになってしまうようなこのネガティブな感情のスパイラル状態を改善するため、怒りについての理解、感情の分化、そしてコミュニケーションスキルの習得を促進し、学級集団の自己有用感を向上させて教室が居心地のよい空間になるようにしたい。

アンガーマネジメント・プログラムは、生徒への対応の時期や状態に応じて、①啓発教育、②危機介入、③個別対応プログラムという3つの流れに分類されている（本田恵子，2002）。①は、「怒りの理解」、「感情の発達」、「コミュニケーションスキルの習得」を目的としたプログラムである。②では、キレた子どもやいじめの現場での教員の対応の在り方。③は、暴力やいじめを繰り返す子どもへの個別プログラムについて説明している。本研究では、学級集団づくりという観点から、予防教育の在り方について研究を進めるため、①に焦点をあててプログラムを構築していく。

また、キレにくい子どもを育てるために、本田は怒りのメカニズムを児童・生徒に伝え、「暴力」「暴言」「いじめ」などの誤った怒りの表現方法を予防することが重要で、教科や道徳・特別活動、総合的な学習の時間、HRなどを通じて展開することができると述べている。通常このようなプログラムは、学級集団づくりとして学級活動や短学活の時間に行われることが多く、先行研究のほとんども同様である。本研究では、「暴力」「いじめ」に特化したプログラムの構築を目指すため、そういった道徳的な価値の内面的な自覚を意識して、道徳を取り入れて立案した。

時間数については、先行研究の多くは10時間程度のプログラムで展開されている。少ないものでも岡山県教育センター（2003）におけるプログラムで全6時間である。各方面で言われるように、教育現場は多忙である。多忙であるが、問題行動は高い数値で推移している。そこで、本研究では、効率よく実施でき、かつ教育現場で着手することに抵抗感の少ない時間数に着眼してプログラムを構築する。加えて、コミュニケーションスキルの習得についても、数多く身に付けることができれば、より効果的となるだろうが、現実問題として難しい面がある。教員が事前にスキルについて研修を積むとなるとなお更である。そこで、本研究では、コミュニケーションスキルについては、アサーションに絞って取り入れることとした。

## (2) 思春期版怒り反応コーピング尺度について

桜井は、日本の中学生を対象とした怒り反応およびコーピングを測定する質問紙の開発を目的として Tangney (1996) の Anger Response Inventory-Adolescent (以下ARI-A) を日本語に訳し、日本人中学生への適用を試みた（桜井美加，2002）。この思春期版怒り反応コーピング尺度は、ARI-Aの使用している20場面から対人葛藤のエピソードのみをKJ法で分類し、対友人3場面、対親2場面、対教員1場面、対見知らぬ人2場面の計8場面を桜井が選択した。それぞれの場面について質問が21項目あり、「怒りへの実際の反応」と「コーピング」を問う形式になっている。思春期版怒り反応コーピング尺度の妥当性については、『中学生の怒りのコントロールに対する心理教育的介入の試みー思春期版怒り反応コーピング尺度の作成および怒りのコントロールプログラム開発と中学生への適用ー』（桜井2002）において検証されている。本研究では、生徒の事前と事後の変容を検証するためにこの尺度を用いた。なお、今回は8場面のうち、教室における実際の対友人の葛藤を想起させる場面2を扱った。

## 2 アンガーマネジメント・プログラムの実施時期および対象

(1) 実施時期：平成19年6月～平成19年7月（断続5回 計5時間）

(2) 対象学級：1年生3クラス80名

(3) 指導者：研究員 中村光博

(4) プレテストの分析より

ア Q-U（楽しい学校生活を送るためのアンケート）

学校生活意欲尺度（図6）をみると、この学年の特徴として、友人関係得点が高い。それ以外の項目では概ね均衡型と言えるが、自分の学級との関係が全国の平均値に比べて低い学級がある。学級の様子としては、小グループが幾つか形成されているが、グループ間の交流はまだそれほど行われていない。これらの点から、数人の仲間に対しては良好な関係を築くことができているが、それ以外の生徒とは関係を築くことができていない状態ととらえた。つまり、学級集団としては、幾つかの小学校から集まってきた生徒たちが小グループから学級としての集団に移行できる時期と考えた。学級満足度尺度（図7）からみると、プロットの分布が縦に伸びており、個々の承認得点の差に開きがあることが分かる。さらに、集団から離れた位置にプロットしている生徒も数名いるので、プログラムの実施に当たっては、配慮が必要と思われる。

以上のプレテストの結果から、感情について他人の感情の理解を多く取り上げることや相互の交流場面を増やすこと、集団から外れた位置にプロットしている生徒に対しては、実際にいじめられた場면을想起させることのないように気を付けたり、グループづくりの際には目配りすることなどに留意しながらプログラムを実施することにした。

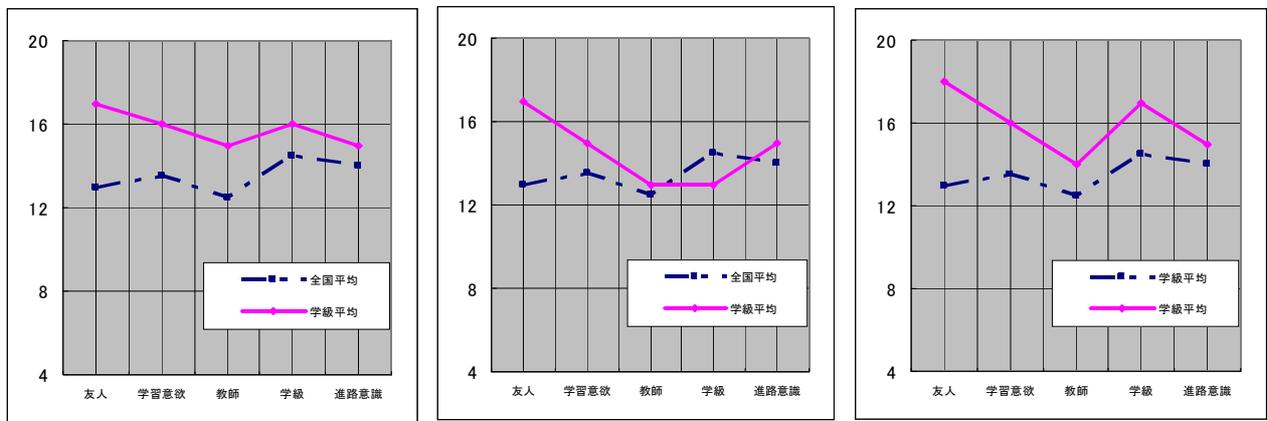


図6 学級ごとの学校生活意欲プロフィール

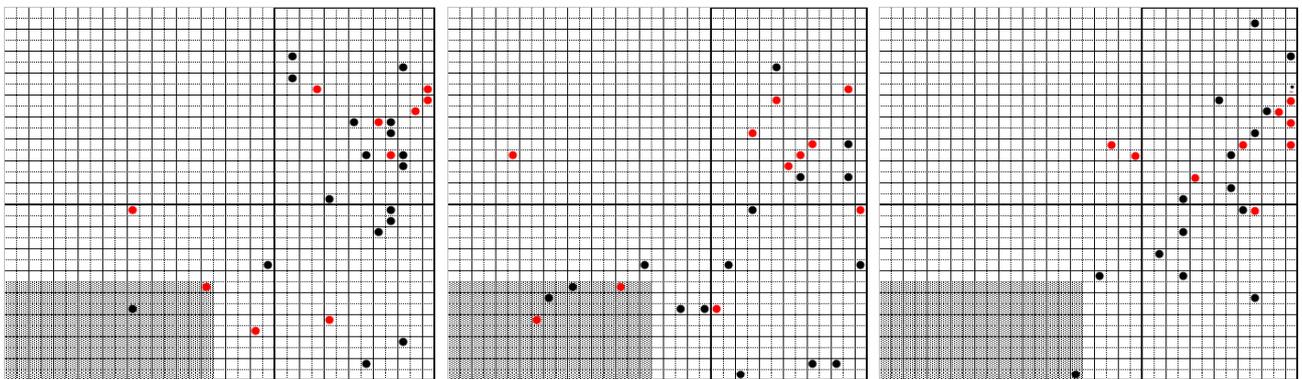


図7 学級ごとの学級生活満足度尺度のプロット図

イ 思春期版怒り反応コーピング尺度

怒りを認知した後に、どのように反応しようと心の中で考えるかという意図を問う質問には、仕返ししようとする悪意やじっと我慢しようとする抑圧よりも、自分なりに適応機制してスッキリさせようとする発散回避が最も多く、次に前向きに対処して改善を目指す建設的な意図が多かった。これは、スッキリさせたいと考えていても、どのような方法を選択すればいいかわからなかったり、これ以上傷つかなないように直面化を避けたり、または、その場から回避したりという傾向が強いのではないかと考える。

このような実態を考慮し、本研究では、対処方法も含めて「怒り」についての理解を深めさせるとともに、その表現方法について心理教育的な手法を用いることによって、自己肯定感を高め、また、周囲との相互理解を深めて非建設的な意図をより減少させ、建設的な行動を上昇させることを目指した。

## (5) 授業の実際

1 自分や他人の感情を知ろう
【ねらい】 ①表情から相手の感情を推し量ることができる。 ②感情から場面を想起し、人によって感じ方が違うことや誰にでも起こることを理解することができる。
【内容および所感】 「表情ポスター」を読み取り、感情や配慮すべきことについて考えさせた。イラストを用いたポスターなので、抵抗なく表情を読み取っていたが、自分がしてあげられることについては、イメージするのが困難なようであった。感情や背景にあるものについてグループで話し合う時間をもう少し増やせばよかったかもしれない。その後、ワークシート「怒りとは？」を行い、自分や周囲の怒りの場面を想起させた。記入後に生徒の意見を集約し、相互理解と学級の特徴の理解を図った。
2 自分や他人の怒りの感情を知ろう
【ねらい】 ①怒りとはどんな感情で、起こると身体感覚がどのように変化していくかを理解することができる。 ②怒りのきっかけやキレた後の気持ち（怒りの副産物）を理解することができる。
【内容および所感】 ワークシート「怒りの火山」を行い、怒りのプロセスを視覚的にとらえることを通じて、きっかけや怒りを不適切に表現した時の事後の気持ちに焦点をあて、自分なりに怒りをコントロールする必要性を理解させようと考えた。グループや学級の仲間の怒りについて意見交換でき、生徒や家族の言動に対して思わずキレてしまうことについて共感し合う場面がみられた。
3 自分の怒りの特徴を知ろう
【ねらい】 ①自分の怒りの特徴を客観的にとらえ、爆発しないようにコントロールすることができる。 ②自分のストレスの解消法について考えることができる。
【内容および所感】 ワークシート「怒りのパターン」を行い、自分の怒りの特徴、特に怒りのきっかけとどのくらいまでなら気にならないかというレベルに着目させた。記入後は、怒りを沈静化させる「5つのスキル」について学び、自分に適したものを選んで練習させた。呼吸法やカウントダウンなどの比較的簡易な手法に取り組み、効果を見出している生徒が意外と多かった。
4 アサーション
【ねらい】 ①自分や友だちのいいところに気づき、伝えあうことで自己肯定感を高めることができる。 ②実際に怒りを不適切な形で表現してしまったことを思い出し、自分なりに望ましい表現方法について考えることができる。
【内容および所感】 アサーションの意義について学んだ後、「3つの話し方」を通じて、自分も相手も大切にしたい表現についてロールプレイングを通じて体験させた。その後ワークシートに実生活の中におけるトラブルを想起させ、どのように発言すればよかったかを考えさせる取組で、スキルの習得を図った。
5 道徳「わたしのいもうと」
【目標】 ①からかい半分のつもりでも集団でいじめることにより心を閉ざしてしまった妹とその家族の心情を読み取ることによりいじめのダイナミクスと被害者の心情について考えさせる。 ②いろいろな見方や考え方があることを理解し、それぞれの個性や立場を尊重して集団の一員として周囲と共生しようとする心を育てる。
【内容および所感】 導入でいじめの定義について確認した。その後「妹」「家族」「加害者側」という順序で心情に焦点をあてて考えさせた。生徒たちは、おもしろ半分のからかいが、本人はもとより、被害者の家族まで巻き込んで大きな悲しみと絶望を与えてしまうことを感じ取っていたようだった。いじめが存在する状況では効果は期待できないかもしれないが、予防教育の段階では生徒の心に響くのではないかと感じた。

## 3 検証授業の結果と考察

### (1) 思春期版怒り反応コーピング尺度の結果から

#### 【結果】

授業の前後において、生徒の変容を検証するために、思春期版怒り反応コーピング尺度をプレテスト・ポストテストとして行った。「友達があなたの悪口を言いふらしているのをあなたは気付いたところですか。」というエピソードに対して、「自分が経験したらどの程度怒りを感じるか（認知）」、「その状態に対してどのように反応しようと心の中で考えるか（意図）」、「実際に採用するであろうと思われる怒りの感情に対する認知行動的反応若しくはコーピング（行動）」、「選択した行動がその後の自分、相手、あるいは相手

との人間関係へ与えるであろう影響の予測（結果予測）」について質問するもので、5件法を用いている。以下のグラフはプレテストとポストテストにおける怒りに対する反応（行動）の変容を内容に応じてグループ化したものである（桜井2002の分類による）。なお、非建設的な反応のうち、相手に直接的に身体攻撃するなどの外に表出される攻撃性を外向型攻撃性、自己非難などの怒りが自己に対して向けられる反応を内向型攻撃性とした。次に、話し合いを行ったり、相手の事情などについて考えるような行動を建設的反応・再認知評価とし、問題の直面化を避けるような「立ち去る」や「何もしない」などの行動を発散・回避的反応とした。

プログラム施行前後の効果測定の結果の一部をみると、非建設的反応のうち外向的攻撃性がポストテストにおいてプレテストよりも有意に得点が低かった（ $t(78)=2.83, p<0.1$ ）。中でも、「直接的脅し攻撃」（ $t(78)=2.24, p<.05$ ）と「間接的攻撃悪口」（ $t(78)=2.37, p<.05$ ）、「置き換え物攻撃」（ $t(78)=2.83, p<.01$ ）の4つの項目でポストテストの方がプレテストよりも有意に得点が低かった。「間接的攻撃無視」（ $t(78)=1.75, .05<p<.10$ ）については、有意に得点が下降した傾向がみられた（図8～11）。

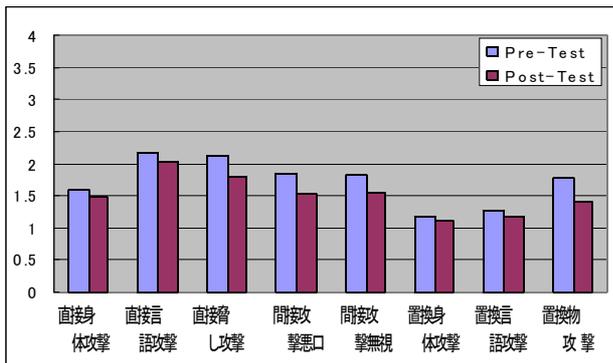


図8 非建設的反応（外向的攻撃性）

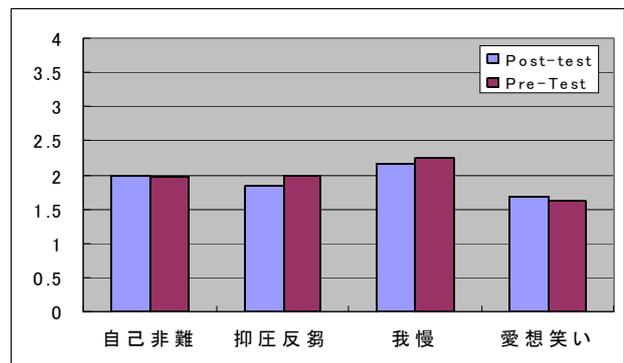


図9 非建設的反応（内向的攻撃性）

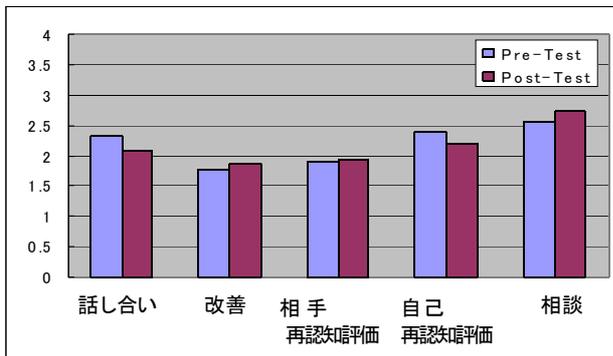


図10 建設的反応・再認知評価

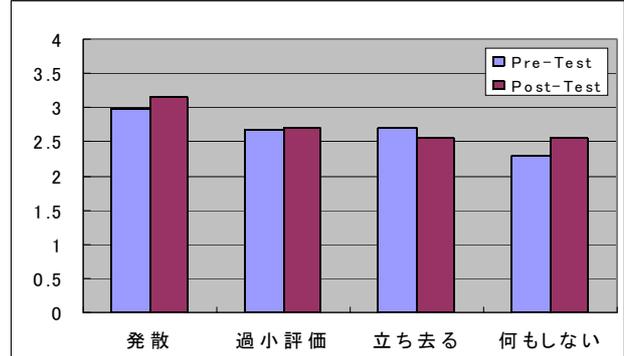


図11 発散・回避的反応

【考察】

今回の検証授業の結果から、直接その友人に攻撃を加えたり、その友人が不利になるように周囲に働きかけたり、他の人や物に八つ当たりするという外向的攻撃性が有意に得点が低くなった。これは、「暴力」に加えて「いじめ」の防止に特化してプログラムを作成し、首尾一貫して生徒に訴えてきたことが奏効したといえるのではないだろうか。

プログラムの中で、怒りというネガティブな感情に焦点をあてたときに、仕返しなどの相手への攻撃について、全ての学級に否定的な傾向がみられた。最初、当事者間だけの問題であり、周囲には迷惑をかけていないという意見が多かったが、実は学級の中でいざこざが生じることを多くの生徒が迷惑に感じているということを集約した意見によって確認できたとき、生徒の間にちょっとした気づきがみられた。

また、怒りが起こるプロセスを扱った際、過去において実際に怒りを表出させたときのことを想起させ、表出後の脱力感であるとか、後悔であるとか、相手との気まずい関係などの「怒りの副産物」に焦点をあてたことが効果的だったと感じている。

ただし、ネガティブな感情への対処方法の中で扱った「建設的反応・再認知評価」において有効な効果を上げることができなかったことについては課題が残ったと言わざるをえない。怒りのコントロールについて個々のスキルの習得について偏重した展開になり、「話し合い」や「助言をもらう」といった改善のための手立てについての扱いが少なかったと思われる。加えて、自分や周囲をより肯定的にとらえられる

ような心理教育的手法のエクササイズを増やして、周囲に対して寛容になれるような配慮も必要と思われる。また、状況を改善するための防衛機制についても、より詳しい説明が必要であると考えている。

## (2) Q-Uの結果から

### 【結果】

Q-Uについては、有意な差が認められなかった。

### 【考察】

Q-Uについては、いじめ被害に遭っていると思われる生徒の特定と、学級のいごちのよさがいじめのない学級と正の相関があるのではないかという予測のもとに、変容を検証するための尺度として活用しようと考えた。しかしながら、有効な検証結果を得られなかったことで、今後の課題としたい。

改善の見通しとしては、プログラムの中に学級と個人の結びつきを確認できるエクササイズを盛り込んでみたい。また、感情について学習する際に、ネガティブな感情の表現方法の難易度が高いと生徒に受け入れられなかったり、望ましい表現方法を学ぶことによって周囲への要求レベルが高まり、被侵害得点が高くなる傾向がみられる可能性も考えられる。このことから、ネガティブな感情の表現方法については、そのスキルの習得に多くの時間を割く必要があると思われる。

## V 研究のまとめ

学級集団づくりにおいて、自己および相互理解を深めた上での「暴力」「いじめ」の防止に特化したアンガーマネジメント・プログラムを行えば、怒りに対する客観的な理解力や相手の立場に立って考える力が育ち、相手への攻撃性がコントロールされることが確かめられた。

## VI 本研究における課題

### (1) 心理教育的手法の効果的・効率的な活用

心理教育的手法は数多く存在するが、そのねらいの一つとして共通しているものに「自己肯定感を高める」という点がある。自己肯定感については、「自己が肯定的でなければ広く他者を受け入れることはできない。」と述べられている(品田笑子, 2006)。また、湯川は、「自己存在感の希薄さは、敵意や怒りといった非表出性の(内的な、潜在的な)攻撃性とは正の相関がある」と提唱している(湯川進太郎, 2005)。本研究では、自分や他人の怒りのプロセスについて学ぶことを通じて、自己理解と他者理解を深め、さらに感情をコントロールする経験をすることで自己肯定感を高めることが可能であると考えられる。そのために、構成的グループエンカウンターやソーシャルスキルトレーニングなどを効果的かつ効率的にプログラミングできれば、さらに自己肯定感が高まり、Q-Uについてもよい変容が表れたのではないかと推察される。

### (2) より横断的なプログラムの工夫

学級集団づくりの手法として心理教育的な手法は、前述の通り数多くあり、その有効性も検証されている。今回も導入したいものはあったが、教育現場における使い勝手を考慮してコンパクトなプログラムを構成した。ただし、より生徒の理解を深め、スキルの習得を促進するためには、特定の教科に依存せず、横断的なプログラムを編成する必要があると考える。保健体育では、感情や欲求の理解について学ぶ單元もあり、総合的な学習の時間を活用するなど改善の余地は多いと感じている。

### (3) 客観的判断材料を生かした学級経営

今回の検証授業を通して、生徒の状態に対するQ-Uの感度の高いレスポンスに改めて驚かされた。確かにQ-Uは標準化されており、その信頼度は高いものがあるのは広く認知されているが、その効果を目の当たりにすると活用しない手はないと思ってしまう。ただし、留意すべきことは、「大事なことは、Q-Uを実施することではなく、その結果をどう活用するか」である(河村茂雄, 2004)。客観的な判断材料をふまえ、集団をより望ましい状態に育てるために適切な手法を選択して取り組んでいくべきである。そうでなければ、学級に対するただのラベリングに終わってしまい、学級担任も及び腰となる。

本研究では、アンガーマネジメント・プログラムとQ-Uの相関関係について確かめることはできなかったが、双方ともその有意性は先行研究などからも実証されている。今後は、一層丁寧かつ意識的に検証することで実践的なデータを収集したい。

### (4) より個に配慮したプログラムの実施

本研究を展開する上で実は最も重要と感じたことに、学級の生徒たち一人ひとりに対する的確なアセスメントがある。アセスメントとは、ここでは「生徒の実態の把握」ととらえていただきたい。

検証授業を進めるに当たっては、ワークシートに淡々と取り組ませるのではなく、感情について学びなが

ら生徒相互と生徒と教師間の感情の交流が必要であると感じた。知識として感情やコミュニケーションスキルを習得するだけではなく、日ごろの生活や学級経営上のエッセンスをちりばめながら一歩踏み込んだ展開を心がけることにより生徒たちは支えられている安心感に包まれたり、自己肯定感が高まり、学級におけるいごちのよさが向上するのではないかと考える。

加えて、プログラムを導入することによって高めたい個々のスキルや心情について切々と語り、時には適度な自己開示を織り交ぜながら、生徒たちと一緒に熱心に取り組む姿勢をもつことも欠かせないのではないかと思えた。本プログラムでは、感情について学んでいくことから、教員の人間性も大切な要素となりうると考える。

難しいことをいうつもりはないが、要するに、プログラムが一人歩きするのではなく、生徒と教員が交流を重ねながら今日の実生活では経験が不足しがちなコミュニケーションスキルの習得を推進しようという背景が根底にあれば、思春期という複雑な時期にある生徒たちにも心に響くプログラムの展開が可能になると感じている。

最後に、本研究で取り入れたアンガーマネジメント・プログラムを初めとする幾つかの心理教育的手法や尺度は、既に学校現場で導入され、その信頼性は高いものがある。しかしながら、学校現場では授業や学校行事、生徒指導、各分掌の役割、保護者への対応などたくさんの業務を抱えており、心理教育的手法について研修する時間をねん出するのも難しい状況である。にもかかわらず、昨今の問題行動やいじめ、学級崩壊といった憂慮される事案は後を絶たない。多忙ではあるが、対策を講じていかなければならない苦しさが現在の学校現場にはある。

そういう現状に、効率よく取り組めるプログラムがあればとの思いから始まった検証であったが、自分自身の至らなさから思うような成果を上げることができなかった。以上4つの課題をふまえて学校現場において再検証し、より効果的かつ効果的なプログラムの構築を模索していきたい。

#### <引用文献>

- 文部科学省 2007 平成18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」(平成19年11月15日)
- 本田恵子 2002 「キレやすい子の理解と対応 学校でのアンガーマネジメント・プログラム」, P. 10～11, 35, ほんの森出版
- 岡山県教育センター 2003 「中学校におけるアンガーマネジメントの試み」, 研究紀要第246号, P. 8
- 桜井美加 2002 「中学生の怒りのコントロールに対する心理教育的介入の試み ～思春期版怒り反応コーピング尺度の作成および怒りのコントロールプログラム開発と中学生への適用～」 研究助成論文集通巻第37号, P. 80～89, 財団法人安田生命社会事業団
- 総編集 國分康孝・國分久子 2004 「構成的グルーペンカウンター辞典」, P. 47, 図書文化
- 編集 河村茂雄・小野寺正己・粕谷貴志・武蔵由佳 2004 「Q-Uによる学級経営スーパーバイズ・ガイド」, 巻頭言, 図書文化
- 湯川進太郎 2005 「バイオレンス ～攻撃と怒りの臨床社会心理学～」, P. 98, 北大路書房

#### <参考文献>

- 大河原美以 2005 「怒りをコントロールできない子の理解と援助 ～教師と親のかかわり～」 金子書房
- 河村茂雄 2006 「学級づくりのためのQ-U入門」 図書文化
- 編集 河村茂雄・小野寺正己・粕谷貴志・武蔵由佳 2004 「Q-Uによる学級経営スーパーバイズ・ガイド」 図書文化
- 総編集 國分康孝・國分久子 2004 「構成的グルーペンカウンター辞典」 図書文化
- 園田雅代・中釜洋子・沢崎俊之 2002 「教師のためのアサーション」 金子書房
- 滝充 1996 「『いじめ』を育てる学級特性 ～学校がつくる子どものストレス～」 明治図書
- 本田恵子 2007 「キレやすい子へのソーシャルスキル教育 ～教室でできるワーク集と実践例～」 ほんの森出版
- 本田恵子 2002 「キレやすい子の理解と対応 ～学校でのアンガーマネジメント・プログラム～」 ほんの森出版
- 湯川進太郎 2005 「バイオレンス ～攻撃と怒りの臨床社会心理学～」 北大路書房