

中学校 学級経営

怒りをコントロールする力を育てるプログラムの研究
—中学校の短学活で行えるプログラムの開発—

教育相談課 研究員 松倉 知秀

要 旨

中学校において、アンガーマネジメント理論を基に啓発教育を実施すれば、怒りをコントロールして適切に表現することが可能になり、暴力の予防につながると考えた。そこで適切な表現のスキルとしてアサーションを取り入れ、より多くの学級で取り組めるように短学活で行うプログラムを開発して実施したところ、取り組んだスキルの定着には効果の可能性が見られたが、長学活等と組み合わせたプログラムを構成する必要性が示唆された。

キーワード：中学校 短学活 アンガーマネジメント アサーション

I 主題設定の理由

文部科学省から出された「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」のデータによると、全国の公立小・中・高等学校の学校内外を合わせた暴力行為（対教師暴力・生徒間暴力・対人暴力・器物損壊）の発生件数は、平成17年度34,018件、平成18年度39,946件である。これは平成9年度からの10年間において、平成12年度の40,374件に次ぐ高い数値である。

青森県の学校内外の暴力行為の発生件数は、平成17年度が公立小・中・高等学校を調査対象として508件、平成18年度が国公立小・中・高等学校を調査対象として623件である。調査対象が異なるので単純な比較はできないが増加傾向にあると考えられる。また児童生徒千人当たりの暴力行為の発生件数も全国平均を上回っており、これらの結果から青森県の児童生徒に対する暴力予防教育の必要性は高いと思われる。

本田は『キレやすい子の理解と対応』（2002）の中で、「キレにくい子を育てるためには、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大切」で「健全な『怒りの表現方法』も教えていく必要」があると述べ、暴力やいじめの予防・対応に関し、学校でアンガーマネジメント・プログラムを実施することの有効性を紹介している。

そこでアンガーマネジメント理論をもとに、教育相談的な手法を用いて啓発教育を実施すれば、怒りをコントロールして適切に表現することが可能になり、暴力の予防につながると考えた。ただ学校現場は多忙であり、アンガーマネジメント・プログラムを実施するために1時間(50分)を数回確保することは難しいと思われる。また、先生方にとっても1時間を使ったプログラムに取り組むためには、準備を含め相応の負担がかかることになる。そのため本研究では、短学活を利用するプログラムを開発することとした。短学活で行うプログラムであれば、授業時間を圧迫することもなく、準備等の負担も減り、学級の事情にも合わせて取り組むことができる。より多くの学級で、日常的かつ継続的に取り組めることを目指して、短学活を利用して行う「怒りをコントロールする力を育成するプログラム」を開発し、その有効性について検証していきたい。

II 研究目標

これまでの研究により、怒りをコントロールするスキルを育成する方法として有効性が確認されているアンガーマネジメント・プログラムを基に、特に中学校の短学活で行うのに適したプログラムを開発し、その有効性を実践と調査を通して明らかにする。

III 研究仮説

これまでの研究により、怒りをコントロールするスキルを育成する方法として有効性が確認されているアンガーマネジメント・プログラムを基に、短学活で活用できるプログラムを開発して実践すれば、短い時間でも怒りをコントロールする力を育成することができるであろう。

IV 研究の実際と考察

1 アンガーマネジメントについて

本田(2002)によれば、アンガーマネジメントを初めて提唱したナバコ (Navaco, 1975) は、怒りが状況把握の仕方、感じ方、行動に影響を及ぼすので、認知面と感情・心理面、行動面の三つのレベルに対応するプログラムを組む必要があることを述べている。

また、学校でアンガーマネジメント・プログラムを行う場合、「怒りが個人レベル、学級レベル、学校全体のどの段階に達しているかによって対応が異なる」ため、「包括的な計画が必要」であると述べ、アンガーマネジメント一連の流れを①啓発教育、②危機介入、③個別対応プログラムの3段階に分け、次のように説明している。

「啓発教育」はキレにくい子を育てるためのプログラムで、暴力や暴言などの誤った怒りの表現方法を予防するために行い、授業や休み時間、学活など日常の学校生活を用いて展開し、自己理解から他者理解、相互理解へと内容を進めていく。その際、苦手な部分を生徒が相互に補えるのでグループ体験学習が特に効果的である。「危機介入」は、予防教育をしてもキレてしまう生徒に対する教員の対応である。生徒の怒りは、「落ち着きがなくなる段階」「好戦的になる段階」「怒りの産物(暴力・暴言)が生じる段階」の3段階に分けられ、それぞれの段階に応じた対応が必要となる。何度も暴力を繰り返す生徒の場合は、行動変容のための「個別対応プログラム」へと進むことになる。個別対応プログラムは、「気づき」「知的理解」「感情的受容」「新しい行動パターンの習得」「新しい行動パターンの練習」「怒りの正しい表現の定着」の六つの段階で構成されており、継続的に集中して行われ、内容は生徒のニーズと学校の状況によって決められる。

さて、収集した先行研究のアンガーマネジメント・プログラムは、本田の啓発教育に関する内容を基にして作られている。全体の計画は少ないもので6時間、多いもので12時間と幅があるが、多くは6時間から8時間程度で構成されており、1回のプログラムには1時間(50分)が当てられている。内容は生徒に付けたい力によって異なるが、「生徒同士の人間関係を結ぶもの」「コミュニケーションの方法を学ぶもの」「ストレスを軽減する方法を学ぶもの」などが組み合わされて作成されている。

2 尺度について

(1) 「思春期版怒り反応尺度」について

本研究の尺度を特定するに当たり、怒りに関する尺度の収集を行ったが、そのうち中学生を対象とするものは数が少なく、そのほとんどは内容の上では敵意、攻撃性を測る尺度であった。本研究では「怒り」を感じた際に、どのように感情をコントロールし表現するかをプログラムの内容としているので、敵意や攻撃性を測定することはプログラムの内容と一致せず、効果を測る尺度として適切でないと考えた。

その中で桜井(2002)の「思春期版怒り反応尺度」は、中学生対象と明記されている尺度であり、取り上げられている八つの場面は、中学生の日常生活に十分起こりうる設定で、生徒に想起させやすい。また、質問項目は、怒りを感じたときにどうするかを問うもので、本研究のプログラムによって生徒に付けたい力である「怒りをコントロールするスキル」に関わる内容であった。そこでプログラムを実施した際の効果を測定するのに適切であると考え、事前と事後のアンケート調査に「思春期版怒り反応尺度」を用いることとした。

「思春期版怒り反応尺度」は、桜井がアメリカで様々開発されている怒りの反応を測定する尺度のうち、中学生を対象とするTangney(1996)のAnger Response Inventory-Adolescent(ARI-A)が「中学生の怒り反応・コーピングについて非建設的反応から建設的反応まで包括的な測定が可能だ」と考え、これを日本語に訳し、日本人中学生に適用することを試みたものである。ARI-Aは20のエピソードを提示し、「もし自分が経験したらどの程度怒りを感じるか」、「その状態に対してどのように反応しようとするか」、「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もしくはコーピング」、「選択した反応がその後の自分、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」の四つの質問で構成されている。桜井は20の場面から対人葛藤のエピソードに焦点を当て、KJ法で分類し、対友人3場面、対親2場面、対教師1場面、対見知らぬ人2場面の8場面を選択した。「怒りへの実際の反応」を問

質問項目は各場面に21項目使用し、5件法で回答を求めた。「思春期版怒り反応尺度」の信頼性、妥当性は「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）で検証されている。

(2) 「思春期版怒り反応尺度」の下位尺度と分類について

「思春期版怒り反応尺度」の八つのエピソードにおける各質問項目の下位尺度及び分類は全て共通である。分類は桜井(2002)によるものである。

	下位尺度	分類
Q 1	怒りの認知	…怒りの認知度
Q 2	1 悪意	…意図
	2 建設的意図	…意図
	3 発散回避的意図	…意図
	4 抑圧的意図	…意図
Q 3	1 直接的身体攻撃	…外向型攻撃性
	2 直接的言語攻撃	…外向型攻撃性
	3 直接的脅し攻撃	…外向型攻撃性
	4 間接的攻撃悪口	…外向型攻撃性
	5 間接的攻撃無視	…外向型攻撃性
	6 置き換え身体攻撃	…外向型攻撃性
	7 置き換え言語攻撃	…外向型攻撃性
	8 置き換え物攻撃	…外向型攻撃性
	9 自己非難	…内向型攻撃性
	10 抑圧反芻	…内向型攻撃性
	19 我慢	…内向型攻撃性
	21 愛想笑い	…内向型攻撃性
	11 話し合い	…建設的反応・再認知評価
	12 状況改善のための行動	…建設的反応・再認知評価
	17 相手再認知評価	…建設的反応・再認知評価
	18 自己再認知評価	…建設的反応・再認知評価
20 相談	…建設的反応・再認知評価	
13 発散	…発散・回避的反応	
14 過小評価	…発散・回避的反応	
15 立ち去る	…発散・回避的反応	
16 何もしない	…発散・回避的反応	
Q 4	1 自分結果予測	…結果予測
	2 相手結果予測	…結果予測
	3 人間関係結果予測	…結果予測

※エピソード7ではQ 4-3（人間関係結果予測）を除く。

3 プログラムについて

中学校でアンガーマネジメント・プログラムが広く実施されるためには「短時間でできる」と「誰にでもできる」ことの二つを実現することが有効であると考えられる。先行研究のプログラムをみると、実施には少なくとも6時間程度の時間が必要となるが、これは年間計画の内容を見直したり、一部削除したりしなければ確保できない時間数であると思う。年間計画の見直しなどが必要となると、プログラムの実施に対する学校現場の抵抗感が強くなることが予想される。よって、「短時間でできる」というのは、多忙な中学校が抵抗感なく実施するためには必要なことであると考えられる。また、「短時間でできる」ことは「誰にでもできる」ことの実現に貢献する。実際、他人が作成した指導案を実施するには、指導のねらいや内容を十分理解し、学級の実態にあった内容に修正し、資料を作成するなど、準備に相応の時間と労力が必要となる。さらに50分の指導を6時間分行うとなると、指導者は相当の負担を感じるようになるであろう。しかし、プログラムの実施時間が短ければその分負担が減り、「誰にでもできる」プログラムにつながると考える。

また、指導者のプログラムに対する理解と実際の指導を助けるために、各回でワークシートを十分に活用

したいと考える。活動のねらいや内容の理解を助けるワークシートを作成すれば、指導案と合わせて読むことで、その時間に行う指導の全体像が把握でき、「誰にでもできる」プログラムに近づけると考える。

以上のことから、本研究では短学活を利用して実施するプログラムを作成することとする。中学校で行われる短学活は一般的に朝と帰りにそれぞれ15分程度であり、このうち帰りの会を用いた10分程度のプログラムを作成する。帰りの会を用いたプログラムなので、他の年間計画を圧迫することもなく、学級単位での柔軟な実施が可能になると考える。ただ時間の制約があるので、各回のプログラムはねらいを十分に絞り、内容が広範囲におよばないように気をつける。

アンガーマネジメント・プログラムに関する先行研究では、感情の言語化にアサーションを取り入れ、怒りのコントロールに効果の可能性があることを示したものが多い。小林（2005）は、「自己表現ができないほど『よくキレル』を選択する傾向」にあり「家庭や学校教育の中で、自分の気持ちを言葉できちんと表現できる能力を確実に身に付けさせることが求められる」と述べている（「キレル」に関する中高生の生活状況調査からの検討、2008.6.30）。

そこで本研究のプログラムは、本田（2002）の啓発教育の理論に基づき、構成的グループエンカウンターとアサーションを取り入れて作成することとする。構成的グループエンカウンターは、よりよい人間関係を形成しプログラムへの抵抗感を軽減することがねらいである。本田の啓発教育の理論に基づいて、怒り感情の自己理解と他者理解を進めて相互理解につなげ、アサーションによって怒りを適切に表現するスキルを身に付けさせたいと考える。アサーションについては、1回のプログラムが短学活の10分前後であることから、取り組むスキルはポイントが絞り込まれたものがより効果的であると見え、「わたし」を主語にして素直に自分の気持ちを述べる「アイメッセージ」と、「もしよかったら」のように本題に入る前につけてスムーズな自己表現を可能にする「クッション言葉」の二つに取り組むこととする。

4 プログラムの実際

(1) 検証授業の実施時期・対象

- ア 実施時期：平成20年9月、10月（計20回）
- イ 対象：協力中学校2年生 1学級 29名（男子15名、女子14名）
- ウ 指導者：学級担任、研究員 松倉知秀
- エ 実施場所：学級
- オ 指導時間：短学活（帰りの会）

(2) 授業の実際

No.	プログラム	ねらい
1	「プログラムの目的の説明」 「先生とビンゴ」	プログラムの目的を説明し、生徒に理解させる。 ゲーム的な活動でプログラムに対する抵抗感を軽減する。
2	「あいこジャンケン」	友達と気持ちを合わせて活動することの楽しさを体験させる。
3	「目で伝えよう」	口を隠して伝言ゲームをすることにより、言葉を用いないコミュニケーションを体験させる。
4	「怒りとは」 「怒りについて」	自己の怒りの感情について再確認させる。 怒りについての認識を修正させる。
5	「怒りの温度計」	怒り感情の自己理解。どういう場面でどれぐらい怒りを感じるかを理解させる。
6	「怒りの火山」	怒り感情の自己理解。怒りを感じた際の自分の心身がどのように変化していくか理解させる。
7	「落ち着くための方法」	怒りの爆発を防ぐ具体的な方法をいくつか提示し練習させる。
8	「大会後の自分へ」	自分の気持ちや考えを文章に書き表させ、細かな感情の変化を言語化して表現させる。
9	「大会前の自分へ」	往復書簡の形で文章を書くことで細かな感情を言語化させ、自分の気持ちを見つめ直す機会とさせる。
10	「ふわふわ言葉とちくちく言葉」	言葉と感情の結び付きを理解させ、普段の言葉遣いへの関心を持たせる。

11	「三つの話し方を知ろう」	「さわやかさん」「いばりやさん」「おどおどさん」それぞれの言い方と与える印象の違いを理解させる。
12	「三つの話し方を試そう」	三つの話し方をロールプレイで体験させることで、言う側と受け止める側の気持ちの違いを理解させる。
13	「アイメッセージを理解しよう」	「わたし」を主語にして気持ちを伝えるさわやかな自己表現の方法「アイメッセージ」を理解させる。
14	「さわやかさんで伝えよう『断る』」	「アイメッセージ」を用いて断る言い方を理解させる。
15	「合唱コンクール舞台下の自分へ」	自分の気持ちや考えを文章に書き表させ、細かな感情の変化を言語化して表現させる。
16	「さわやかさんで伝えよう『頼む』」	「アイメッセージ」と「クッション言葉」を用いて頼む言い方を理解させる。
17	「合唱コンクール舞台下の自分から」	往復書簡の形で文章を書くことで細かな感情を言語化させ、自分の気持ちを見つめ直す機会とさせる。
18	「さわやかさんで伝えよう『断る練習』」	「アイメッセージ」を用いて断る言い方を考えさせ、ロールプレイで練習させる。
19	「さわやかさんで伝えよう『頼む練習』」	「アイメッセージ」と「クッション言葉」を用いて頼む言い方を考えさせ、ロールプレイで練習させる。
20	「さわやかさんで伝えよう『総合練習』」	「アイメッセージ」と「クッション言葉」を用いてトラブルを防ぐ言い方を考えさせ、ロールプレイで練習させる。

松倉が実施したのは1回目、4回目、11回目、16回目の4回で、それ以外は学級担任が実施した。11回目、20回目はロールプレイの例を示すためにTTの形態で指導した。生徒にロールプレイを行わせる際は、抵抗感を生まないようにやりやすい者同士をペアにすることと、実施後に感情のしこりを残さないように過激な台詞は取り扱わないことに配慮した。

生徒にはワークシートに毎回感想を記入させた。プログラムを開始した当初は「楽しかった。」「使ってみてみたい。」という感想が多く見られた。実施中の様子からもプログラムを肯定的に受け入れていたことが考えられる。プログラムの後半でアサーションを取り上げた際は、初め「実際にやるのは難しい。」という感想が多かったが、回を進めるにつれ「分かった。」「話し方を変えられればいいな。」と理解や意欲を示すものが増え、終盤では「身に付きました。」「うまく使えそうです。」という感想が多くなった。プログラムの最終回には「さわやかに伝えられそうです。」という内容の感想が多かった。

プログラム全20回を終えた後、学級担任に感想の聞き取りを行ったところ、生徒に関するもの、怒りのコントロールやアサーションに関するもの、プログラム全体に関するもの、の大きく三つの観点の感想が得られた。生徒に関しては「以前の、仲のいい人と二人だけで話をし、それ以外の人と話さないという状態がなくなった。」「人間関係を基にした座席で席替えを実施しなければならなかったが、現在は、席替えに配慮の必要がなくなった。」「班活動が活発になった。」という感想が出てきた。怒りのコントロールやアサーションに関しては、「アイメッセージを使って冷静にコミュニケーションしようとしている。」「クッション言葉を使っている。」「嫌だなという言葉が減り、注意してやめさせる回数が減った。」という感想が出た。プログラム全体に関しては「15分でやるから毎日でき、継続できる。」という感想が述べられている。

5 検証授業の結果と考察

(1) 結果

「思春期版怒り反応尺度」は八つあるエピソードの下位尺度と分類は全て共通なので、回答の平均値をとることで生徒の怒りに関する傾向とその変化をとらえることができると考え、プレテストとポストテストの結果を「t検定」を実施して比較し、プログラムの効果を測定することとした。

プログラムを実施しなかった統制群の3クラスでは、1クラスでQ3の「外向型攻撃性」に有意に高い傾向($t(27)=-1.99<.1$)が見られたので、各下位尺度について確かめたところ、有意差や有意傾向は見られなかった。そのクラスにおいて、何らかの要因により、全体的に攻撃性が高まったことが考えられる。統制群の他の2クラスでも、全ての下位尺度において有意差や有意傾向は見られなかった。

プログラムを実施した実験群で同じくt検定を実施したところ、Q1、Q2、Q4では有意差や有意傾

向は見られなかったが、Q3の分類ごとによる結果に有意差が見られた。(表1)

表1 実験群, Q3の分類ごとのt検定結果

分類	統計量平均値		対応サンプルの検定		自由度	有意確率 (両側)	判定
	プレ	ポスト	平均値	t値			
外向型攻撃性	1.40	1.59	-0.192	-3.71	21	.001	**
内向型攻撃性	1.69	1.57	0.122	1.15	16	.268	
建設的反応・再認知評価	2.02	2.18	-0.157	-1.56	17	.138	
発散・回避的反応	2.35	2.38	-0.027	-0.17	18	.869	

(判定「**」は $P < .01$ で有意である。)

「外向型攻撃性」($t(21) = -3.71 < .01$)が有意に高くなったが、それ以外には有意差が見られなかった。この結果だけではプログラムの効果を明らかにすることができなかつたので、各下位尺度について確認した。(表2)

表2 実験群, 各下位尺度のt検定結果

番号	下位尺度	統計量平均値		対応サンプルの検定		自由度	有意確率 (両側)	判定
		プレ	ポスト	平均値	t値			
Q1	怒りの認知	3.52	3.44	0.079	0.82	23	.421	
Q2	1 悪意	1.95	1.90	0.049	0.41	22	.686	
	2 建設的意図	1.98	2.12	-0.135	-0.84	22	.41	
	3 発散回避的意図	2.59	2.79	-0.199	-1.01	21	.326	
	4 抑圧的意図	2.48	2.40	0.080	0.42	21	.676	
Q3	1 直接的身体攻撃	1.38	1.39	-0.011	-0.11	22	.915	
	2 直接的言語攻撃	1.78	1.72	0.058	0.49	21	.627	
	3 直接的脅し攻撃	2.05	2.07	-0.017	-0.21	21	.837	
	4 間接的攻撃悪口	1.63	1.89	-0.026	-2.88	21	.009	**
	5 間接的攻撃無視	2.06	1.92	0.150	1.41	21	.174	
	6 置き換え身体攻撃	1.07	1.07	0.000	0.00	22	.1	
	7 置き換え言語攻撃	1.04	1.07	-0.027	-0.88	22	.42	
	8 置き換え物攻撃	1.44	1.56	-0.110	-0.94	22	.359	
	9 自己非難	1.57	1.39	0.180	1.26	19	.223	
	10 抑圧反芻	1.50	1.39	0.110	1.12	21	.276	
	19 我慢	2.35	2.32	0.028	0.17	21	.868	
	21 愛想笑い	1.77	1.81	-0.043	-0.28	19	.738	
	11 話し合い	1.91	2.05	-0.140	-1.72	21	.1	†
	12 状況改善のための行動	1.92	2.01	-0.089	-0.77	20	.453	
	17 相手再認知評価	1.86	1.98	-0.120	-0.78	22	.443	
	18 自己再認知評価	1.92	2.01	-0.087	-0.84	22	.408	
	20 相談	2.48	2.88	-0.390	-1.81	18	.087	†
	13 発散	2.59	2.51	0.080	0.37	18	.713	
	14 過小評価	2.28	2.23	0.042	0.26	20	.794	
	15 立ち去る	2.17	2.61	-0.440	-2.01	21	.057	†
	16 何もしない	2.48	2.55	-0.071	-0.41	22	.684	
Q4	1 自分結果予測	3.14	3.00	0.143	1.29	22	.21	
	2 相手結果予測	2.86	3.01	-0.147	-1.30	21	.206	
	3 人間関係結果予測	2.81	3.00	-0.193	-1.47	22	.155	

(判定「**」は $P < .01$ で有意である。判定「†」は $0.05 < p < 0.1$ で有意傾向である。)

分類「外向型攻撃性」の有意差は、「間接的攻撃悪口」の結果が有意に高くなった ($t(21) = -2.88 < .01$) ことによるものと考えられた。「間接的攻撃悪口」とは周囲の誰かに怒りの対象の悪口を言う行為を指す。有意に得点が高い傾向が出たのは「建設的反応・再認知評価」のうち「話し合い」($t(21) = -2.05 < .1$)と「相談」($t(18) = -1.81 < .1$)、「発散・回避的反応」のうち「立ち去る」($t(21) = -2.01 < .1$)であった。「話し合い」は、怒りの対象と冷静に話し合ったり、相手に事情を聞いたり、自分の事情を説明したりする行

為を指す。「相談」は誰かに自分の怒っている気持ちを聞いてもらう行為を指す。「立ち去る」は怒りをぶちまけないようにその場から立ち去る行為を指す。

(2) 考察

先行研究をみると、アンガーマネジメント・プログラムにアサーションを取り入れることは、効果の可能性があると考えられる。しかし、スキルの定着には時間がかかり、DESC法（描写する、表現する、提案する、選択するを順番に述べる言い方）に取り組んだ岡山県教育センター(2003)は、「1時間程度では生徒の身に付かない」「まずは『I(アイ)メッセージ』ができるようになることを目指した方がよい」と述べている（中学校におけるアンガーマネジメントの試み, 2008.6.20）。本研究は、取組の時間が10分前後と短いので、取り上げるスキルは十分絞り込むように気をつけた。

まず注目したいのは、「建設的反応・再認知評価」で有意に得点が高い傾向が見られた「話し合い」である。構成的グループエンカウンターによって人間関係が形成され、「アイメッセージ」と「クッション言葉」を練習することによって、素直に自己表現することへの抵抗感が軽減されたことによるものと考えられる。振り返り用紙の感想には、言い出しやすさや受け止めやすさを実感し、使っていきたいという内容の記述が多数見られた。学級担任からは、生徒が日常会話に「アイメッセージ」や「クッション言葉」を使っている様子が報告されており、スキル定着の可能性を考えることができる。

二つ目は、同じく「建設的反応・再認知評価」において有意に得点が高い傾向が見られた「相談」である。生徒同士の人間関係が深まり、聞いてくれる友達に自分の感情を素直に言語化することで、怒りの解消を行うようになった可能性を考えることができる。

三つ目は、「発散・回避的反応」で有意に得点が高い傾向が見られた「立ち去る」である。これはプログラム第4回で怒りを感じた際、爆発する以外の行動として、「いったんそこから離れる」を提示した影響があると思われ、プログラムの効果の可能性を考えることができる。しかし、この行動は、その場でのトラブルを避けただけで、怒りの感情を解消することにはつながっていない。この行動を繰り返すと怒りがため込まれ、何かのきっかけで怒りの爆発、キレる行動につながる可能性がある。この行動を選択した場合は、「相談」などの方法で怒りを解消する必要があることを理解させ、ロールプレイで練習させるなどのプログラムを補足しなければならないと考える。

最後は、「外向型攻撃性」で有意に得点が高くなった「間接的攻撃悪口」である。これは攻撃性の高まりを示す結果である。しかし、怒りの感情を、時と場と相手を変えて言語化して解消しているにとらえることもでき、その場合はプログラムの効果の可能性を考えることができる。そこで、ポストテストの「相談」と「間接的攻撃悪口」の相関係数を出してみたところ0.688で中程度の正の相関がみられた($r=.68, p<.01$)。このことから、生徒が「相談」と「間接的攻撃悪口」を混乱して選択している可能性も考えることができる。これは中学生の発達段階を考えると不自然なことではなく、誰かに自分の怒っている気持ちを聞いてもらう行為と悪口・陰口との境目が曖昧な状態であると考えられる。ただし、放置すれば言葉によるいじめや、ネットへの悪口の書き込みなどに発展しかねない。怒りの解消に「間接的攻撃悪口」を選択した場合、どのような事態につながるかを考えさせて、誰かに自分の怒っている気持ちを聞いてもらう行為と悪口・陰口を区別させ、適切な表現方法に修正していくプログラムを補足する必要があると考える。

V 研究のまとめ

本研究は、中学生に対し怒りをコントロールする力を育成することを目的に、短学活で行うのに適したプログラムを開発し、その有効性について検証した。その結果、「建設的反応・再認知評価」のうち感情を言語化する「話し合い」「相談」の数値に、また「発散回避的反応」の「立ち去る」の数値に有意に高い傾向が見られた。これらの数値の変化には、プログラムに効果があった可能性を考えることができる。「外向型攻撃性」のうち「間接的攻撃悪口」の数値が有意に高くなったが、怒りを言語化して解消する行動にとらえることができ、「話し合い」「相談」と合わせてアサーションのスキルが定着しつつある可能性を考えることができた。

以上のことから、中学生に対して、暴力予防教育として生徒同士のリレーションづくりを行うことや、アサーションを通して相手に配慮して話をするスキルを理解させ、定着を図ることは必要であり、これらを短学活を活用した取組で行うことには、効果の可能性があると考えられる。

VI 本研究による課題

本研究の取組では、「思春期版怒り反応尺度」の怒りの対処に関する下位尺度21項目のうち4項目でしか有意差あるいは有意傾向を出すことができず、これを怒りをコントロールする力を育てるアンガーマネジメント・プログラムと呼ぶには不十分な結果であったと考える。

有意差・有意傾向が見られた4項目は構成的グループエンカウンターとアサーションに関連するもので、プログラムで取り上げた内容にかかわるものだけであった。これは本研究のプログラムが、短学活を利用した短い時間の取組で、ドリル学習方式になったことが影響したと考えられる。生徒は繰り返し練習した内容については理解できたものの、それを一つの技能としてとらえるにとどまり、関連付けたり応用したりして、アンガーマネジメント全体の視点でとらえるところまでは、到達できなかったと考える。

そして、本研究を怒りをコントロールする力を育てるアンガーマネジメント全体という考え方でとらえることにつなげていくためには、次の2点が必要であると考ええる。

一つは、生徒の実態に合わせて、身に付けさせたいスキルをプログラムに取り上げることである。短学活での取組がドリル学習方式になりがちであることを生かし、身に付けさせたいスキルを丁寧に取上げて、怒りの適切な表現方法、対処のスキルの種類を増やしていく必要があると考える。

もう一つは、長学活や道徳と組み合わせたプログラムを構成することである。今回は残念ながら、短学活での取組だけでは、生徒に深く考えさせ、応用力を養うところまではいけなかった。それらを養うためには、長学活などを動機付けやまとめの時間として組み入れる必要があると考える。じっくり考えたり取り組んだりすることで、短学活で定着を図ったスキルを統合することや、応用力を養うことが可能になり、アンガーマネジメントとしての効果を期待できるプログラムに近づけることができるのではないかと考える。

<引用文献>

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』, pp. 34-36, ほんの森出版

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」『研究助成論文集37』, pp. 80-89, 安田生命社会事業団

<引用URL>

文部科学省 「平成17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」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/18/12/07060501/001.pdf (2008. 4. 25)

文部科学省 「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』について」
http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/19/11/07110710/001/001.pdf (2008. 4. 25)

小林正子 2005 「『キレル』に関する中高生の生活状況調査からの検討」『保健医療科学 第54巻第2号』
<http://www.niph.go.jp/kosyu/2005/200554020004.pdf> (2008. 6. 30)

岡山県教育センター「中学校におけるアンガーマネジメントの試み」『研究紀要246号』
<http://www.edu-ctr.pref.okayama.jp/chousa/study/02kiyoPDF/02watanabe.PDF> (2008. 6. 20)

<参考文献>

大野太郎 高元伊智郎 山田富美雄 2002 『ストレスマネジメント・テキスト』東山書房

國分康孝 林伸一 飯野哲朗 築瀬のり子 八巻寛治 國分久子 1999 『エンカウンターで学級が変わる ショートエクササイズ集』図書文化

小柳しげ子 与語淑子 宮本恵 2008 『アサーティブトレーニングBOOK』新水社

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

園田雅代 中釜洋子 2003 『子どものためのアサーショングループワーク 自分も相手も大切にする学級づくり』金子書房

平木典子 2007 『自分の気持ちを〈きちんと〉伝える技術 人間関係がラクになる自己カウンセリングのすすめ』PHP研究所

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

本田恵子 2007 『キレやすい子へのソーシャルスキル教育 学級でできるワーク集と実践例』ほんの森出版

八巻香織 2006 『[7 days アサーティブネス] こじれない人間関係のレッスン』太郎次郎社エディタス