

小学校におけるアンガーマネジメントについて

－自分の怒りを肯定的に受け止め、適切に表現するための授業に関する考察－

土佐市立新居小学校 教諭 濱田実智雄

小学校において、怒りを適切に表出できず、その時の興奮状態をコントロールすることが難しい児童に出会う。また、人や物への攻撃的行動も増えつつある。そうした課題を解決するために、本研究では、小学校第5・6学年を対象に、アンガーマネジメントの手法を用いた取組を試みた。内容としては、①自他の感情への気付きとその受容を促す、②出来事の認知に関する考え方を改善する、③怒りの適切な表出法や行動を伝えることについて、全8時間の検証授業の設定をした。そして、授業実践を通して、怒りを感じるような場面での認知面や、ストレス対処行動の改善を目指した。

キーワード：アンガーマネジメント 小学生 感情の認知 怒り ストレス対処行動

1 はじめに

近年、小学校においても感情のコントロールが難しく、些細なことで怒りを暴発させ、暴言や暴力に訴える児童が増えている。文部科学省（2008）の「平成19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」によると、小学校内の暴力行為の発生件数は、平成16年度1,890件、平成17年度2,018件、平成18年度3,494件、平成19年度4,807件と増加傾向にある。高知県においても、平成16年度27件、平成17年度22件、平成18年度55件、平成19年度89件と、最近の増加率が著しい⁽¹⁾。中学校・高等学校での発生件数が減少・横ばい傾向であるのに比して、小学校での対策が急務であると考えられる。

そこで、怒りをコントロールし、暴言や暴力を減少させるため、松岡（2006）や本田（2002）が提唱するように、感情に対する耐性を高め、リラクセーション法や問題解決法によって、怒りの感情を適切な方法で表出できるような児童の育成が必要である⁽²⁾⁽³⁾。以上のことから、本研究のテーマを設定し、アンガーマネジメントの取組を行った。

2 研究目的

小学校第5・6学年の児童に対して、アンガーマネジメントの手法を用いた授業を計画し、実践する。授業の効果については、振り返りシート、担任からの聞き取り、アンケート調査をもとに考察する。

3 研究内容

(1) アンガーマネジメントについて

市村（2004）は、Peter Schwenkmezgerらの、怒りは、不適切に処理されると健康に有害であり、攻撃的行動を引き起こす可能性がある、扱いの難しい感情であるとの指摘を紹介している。⁽⁴⁾しかし、湯川（2008）は、怒りをその原因となっている人に適切に伝えることができると、対人的に否定的な結果を招くのではなく、より良い人間関係を取り結ぶことが可能であるという。⁽⁵⁾

怒りが引き起こす問題のうち、深刻なものが暴力である。藤川（2007）は、子どもの暴力の背景を3つに類型化している。⁽⁶⁾1つ目は「社会・文化的要因によるもの」で、虐待やDVなどの暴力の連鎖によるもの。2つ目は、「心理的要因によるもの」で、ネグレクト被害やいじめ被害によるトラウマが情緒不安定を引き起こすというもの。3つ目が、「生物・医学的要因によるもの」で、脳波異常や発達障害が背景にあるというタイプである。こうした3要因が複合的に絡み合いながら、子どもの暴力の問題が発生している。

川畑（2007）は、暴力を振るう子どもは、「自分の感情を受け止めてもらうという体験が薄い

に表現力が身に付かず、そのために感情のコントロールも困難になったのではないかと推測している。⁽⁶⁾

また、本田(2002)は、『『キレやすい子』は、発達過程で十分な刺激を受けず、感情が未分化なまま』であり、「直感的思考」「自己中心的思考」を問題点として挙げている。⁽³⁾ そういった感情が未分化で、言葉と結び付いていない傾向は、怒りを不適切に表出してしまう子どもだけではなく、内面に閉じ込めてしまい、苦しんでいる子どもも同様ではないかと考えられる。

そこで、本研究では、怒りをコントロールできにくい子どもを、「怒りなどの不快感情に情動を乱され、適切に表出できずに混乱している状態にある子ども」ととらえることにした。

本田(2006)は、アンガーマネジメントを「自分の感情から生じる衝動的な行動を自らの意思でコントロールすること」と述べている。⁽²⁾ そして、第1段階の啓発教育、第2段階の危機介入、第3段階の個別対応の流れがあるとしている。また、山崎(2000)は、⁽⁷⁾ これまでの問題が起きてからの対処療法的な取組を批判し、予防的啓発的な教育プログラムを提唱している。

そこで本研究は、アンガーマネジメントプログラムの中の啓発(予防)教育について取り組むことにした。

(2) 児童の実態調査

A小学校第5学年10名、第6学年15名、計25名を対象に、「楽しい学校生活を送るためのアンケートQ-U」の結果分析、学級観察、学級担任からの聞き取りを行った。

第5学年は、おとなしく授業態度も良好である。しかし、突然暴言が飛び出すこともあり、そのような状態を避けるために、お互いが牽制し合っており、自分の思いを十分表現できていないような様子も見られる。一方、第6学年は活発な学年で、児童間のトラブルも見られることはあるが、休み時間に男女が混じって一緒に遊ぶなど、良好な友達関係を取り結べている状態も見られる。しかし、仲が良いことが行き過ぎて遠慮なく相手をからかうような雰囲気が見られることもある。

(3) アンガーマネジメントの授業づくり

ア 授業計画の作成

本田(2006)は、「自分が『何を感じているのか』『それは誰に向かっているのか』『どの程度のものなのか』についての確に理解したうえで、その感情をどのように処理をするかについて自分の意思で行動を決め、開始し、終結すること」がアンガーマネジメントであると述べている。そのうえで、感情は自然であり、表現してよいこと、適切な感情表現の方法を学ばせることと、暴力やいじめの明確な定義付けとそれをしてはいけないと伝えることが「啓発教育」に含まれると位置付けている。⁽²⁾

また、大河原(2007)は、「怒りは否定された時に、暴走する怒りになる」が、「怒りは正当な感情として承認されることによって、安全なものとなる」と述べている。⁽⁶⁾

本研究では、①感情の分化を促しつつ、自己の感情を客観視できるように感情と言葉をつなぐ学習を行い、それを共有することにより他者の感情に気付く(自他の感情理解)、②怒りを感じやすい考え方について学ぶ(認知的な特徴)、③落ち着いて怒りに対処する方法や怒りを発散させる方法について学ぶ(適切な表現法・行動面の学習)という授業を計画した。(表1)

表1 検証授業テーマ

検証授業ねらい	内容	時間
感情の分化・受容	「感情について考えよう」	第1時
	「たれの感情かな?」	第2時
	「大切な気持ち(感情)」	第3時
怒りの感情・対処法	「怒りを感じる時」	第4時
	「怒りをコントロールしよう」	第5時
	「考え方次第」	第6時
リラックス法等行動面	「魔法のゴミ箱」	第7時
	「リラックス法、発散法」	第8時

イ 視聴覚教材の作成

(ア) 感情の読み取りスライド

感情を読み取りやすい写真から、読み取りにくいものまで、雑誌、広告などを用いて、学習用スライドを作成した。これをもとに、「写真の人はどんな気持ちか感じたことを発表し合おう」というクイズを行い、感情を読み取るエクササイズとした。

(イ) 感情を表すノート

森田ら(2008)の「粗暴少年に対する保護的措置」をもとに、自分の感情を客観視しつつ、他者の感情についても学習できる教材を作成した。⁽⁸⁾内容は、自分がどのような時にどんな気持ちになるのかを記述するようにした。そして、クイズ形式で誰のノートであるか当てるクイズを行った。

(ウ) 感情分類シート

感情を表すノートをもとに、特徴的な感情をピックアップし、それを学習班で分類できるようにするためのプリントを作成した。それを用いて、どの感情が「感じてよい(ゆるされる)感情」で、どの感情が「感じてはいけない(ゆるされない)感情」なのか分類するクイズを行った。そして、どんな感情も大切な感情で、「感じてよいもの」であるという肯定的受容を促すように支援した。

(エ) 「双子の兄弟」紙芝居

怒りの認知に関する問題について考える教材の紙芝居を作成した。出来事に対するとらえ方により、怒りを感じるような場面でも、喜びを感じられるようになることを学ぶことができるような教材を目指した。

4 考察

(1) 分析方法

効果の検証については、授業前・授業後・1か月後に実施する「自分の気持ちを振り返ってみよう」アンケート、「児童用意図帰属尺度」アンケート、授業後の振り返りシート、学級担任からの聞き取りをもとに検討する。

「自分の気持ちを振り返ってみよう」アンケートは、4を「よく思う」、1を「ほとんど思わない」とした4件法で行った。また、「児童用意図帰属尺度」アンケートについては、8を「相手の故意・悪意につよい原因がある」として、1を「相手の故意・悪意に全く原因が無い」とし、8件法で行った。そして、統計処理として、質問項目ごとに相関を調べた。さらに、授業前と授業後、授業前と1ヶ月後に対してそれぞれSPSS 12.0J for Windowsを用いてt検定を行った。

授業の振り返りシートは、4を強い肯定的評価(3は弱い肯定的評価)とし、1を強い否定的評価(2は弱い否定的評価)として4件法で行った。

(2) 授業後の振り返りから

第1時は、授業に満足している児童がほとんどであった。導入にゲーム的な要素を取り入れながら、少し体を動かして緊張をほぐすような活動を行ったことが効果的だったと考えられる。児童の感想(自由記述欄)にも「ゲームみたいで楽しかった」といった感想があった。また、「人と仲良くするには感情をよく知らねばならない」「人が悲しんでいる時は助けたい」といった感想もあった。

第2時の「感情を表す言葉ノート」は、「自分の気持ちを振り返って書くことは難しかった」「思っていることが頭に出ない」と書かれていたように、自分の感情を客観視することが難しい児童の様子が見られた。シートを使ったクイズでは、「クイズがおもしろかった」「友達の感情をわかることができ楽しかった」のように、楽しみながら学習できている様子がうかがえる記述が目立ち、更に、「人の嫌な気持ちがわかったのでこれからは考える」「友達がいやな思いをしないようにしたい」など発展的に学習できていた児童もいた。

第3時の「大切な気持ち(感情)」では、「怒りや悲しみも大切な感情であると理解できたか」と

いう項目の平均点が 3.9 点であり、自己評価の得点が高かった。しかし、クイズ形式を取りながら友達の気持ちについて考えさせた前時の取組と異なり、思考判断の項目の平均点が低下していた。(第2時 3.8 点、第3時 3.7 点) このことから活動しながら学んでいくスタイル(参加体験型)が児童期には高い学習効果を生むと感じた。(表 2)

第4時の「怒りを感じる時」の授業についてわかりやすかったかどうかの項目が全授業を通して最も低い平均点になっていた。授業の構成上、伝えるべき内容がはっきりしなかったことが、そのような結果になったと思われる。ただ、ストーリー性のある長めのロールプレイは初めてであり、児童に戸惑いや恥ずかしさがあったことも要因の1つであろう。その後のロールプレイでの学習につなげるうえでは良い練習になった。(表現・技能に関する項目、4校時 3.5 点、6校時 3.6 点、7校時 3.7 点)

第5時の「考え方次第」は、授業が分かりやすかったかという点においては、4.0 点と高い平均点になったが、授業の意図(「ものの見方や考え方が怒りと密接に関係がある」ということの意味)が伝わったかどうかは疑問である。それは、自由記述欄の「考え方次第で感情が変わる」「考え方は大事」という感想とともに、「性格は変わらない」「感情は変わるときもあれば変わらないときもある」という記述があることから、教材の主題がはっきり伝わってなかったのではないかと考えられた。そのため、次の時間(6時間目)に、「前回の授業でみんなに伝えたかったことは、考え方次第で腹の立つことも楽しいことになったりするということだ」と授業の「振り返り通信」を紹介する形で伝え直した。授業内容としては、紙芝居のその後のストーリーを付け加えるなど、教材の問題点を補うことを考えて訂正する必要がある。

第6時は、検証授業の根幹を成す、「怒りをコントロール」するための手法について学ぶ時間である。理解についての自己評価の平均点は 4.0 点で満足できるものであった。自由記述欄にも、「何かを解決する時は絶対安全でないといけない」「ムカついた時は深呼吸して落ち着いた方がいい」と伝えた内容を把握できている感想が多かった。しかし、中には、「怒りは体でわかる」「顕微鏡を見ているときにとられた(順番抜きをされた)のに冷静なのがすごかった」など、授業で伝えたかったことを部分的にしか把握できていないと思われる記述もあった。授業のまとめなどで、「今日一番伝えたい大事なことは〇〇です」と、授業の焦点を再確認することや、それが伝わったかどうか質問しながら定着を図ることなども必要だったと思われる。

第7時のストレスコーピング(ストレス対処行動)の方法である「魔法のゴミ箱」は、第5学年の児童にとっては、「今日はあまり気持ちは変わらないけど、使ってみたい」「紙に書いても気持ちが変わらないこともある」と書かれたように、あまり感情の変化をもたらしていないと思われる。一方、第6学年の児童は、「気持ちが楽になった」「いやなことを書いて捨てたら気持ちがすっきりした」と肯定的な評価をしている児童が多かった。また、第5学年の中にも「いかなかったけど、気持ちが少し楽になった」と記述している児童もおり、いろんな活動を例示し、経験させつつ本人に選ばせるという手順がとても重要であることを再認識した。

第8時は、ストレス発散の方法を提示したが、第5学年の児童の感想には、「紙に書くのじゃち

表 2 授業の振り返り

	質問項目	平均点
第一時	①写真の人の気持ちについて考えたり、想像することができましたか?	3.4
	②ロールプレイでは、自分なりに気持ちをうまく表現できましたか?	3.0
	④今日の授業はどうでしたか?	3.9
第二時	①感情を表す言葉ノートに自分の気持ちを書こうとがんばりましたか?	3.7
	②クイズをやってみて友達の気持ちについて考えることができましたか?	3.8
	④今日の授業はどうでしたか?	4.0
第三時	①自分が感じることのある気持ちを思い出すことができましたか?	3.7
	②怒りや悲しみも大切な感情であると理解できましたか?	3.9
	④今日の授業はどうでしたか?	3.9
第四時	①自分の行動と友達の気持ちとの関係について考えられましたか?	3.8
	②自分の考えをうまく発表することができましたか?	3.5
	④今日の授業はどうでしたか?	3.9
第五時	①自分考えや、感じことを発表しようと思えましたか?	3.2
	④今日の授業はどうでしたか?	4.0
第六時	②自分の考えをうまく発表することが出来ましたか?	3.6
	④今日の授業はどうでしたか?	4.0
第七時	①ロールプレイに自分なりにうまく取組めましたか?	3.7
	④今日の授業はどうでしたか?	4.0
第八時	②ねんどの活動が積極的に取り組めましたか?	3.9
	④今日の授業はどうでしたか?	4.0

よっとなかなかすつきりになれなかったけど、ねんどならすつきりした」という記述があるように肯定的な評価が多く、ストレス発散の方法の有用性がうかがえた。また、第6学年の「人のストレスは出せるということがわかりました」「いろんな方法でストレス発散ができる」「嫌な気持ちをぶつける時は安全にやらないといけない」という記述から、実際に活動しながら怒りに対処する方法を学ぶことができているとわかった。

(3) 「自分の気持ちを振り返ってみよう」アンケートから

ア 感情の認知と身体攻撃

喜怒哀楽の感情の認知と「身体攻撃」(人・物に対する暴力)の関係を、相関分析によって見た。すると、表3・4に見られるように、授業前・授業後の両方で、怒りの感情認知と「身体攻撃」の間に正の相関が確認された。

このことから、怒りの感情をコントロールすることによって暴力が低減できるという研究仮説が、この取組の対象児童においても有効であると考えられる。

イ 感情の認知・受容について

自己の快感情、不快感情の認知受容については、「喜びの感情」の他のすべてで授業前に比べ、授業後数値が上昇していた。(図1)

授業前と授業後をt検定によって比較すると、第6学年の「怒りの認知」と「怒りの受容」に関する項目において、統計的に有意差が見られた。(「怒りの認知」： $t = -3.309$ $p < 0.05$ 「怒りの受容」： $t = -2.386$ $p < 0.05$) 授業後は授業前よりも怒りについて感じるが多くなり、それを肯定的に受け止めることができるようになったと言えるだろう。授業の意図するところの「感情の分化」、「否定的な感情の肯定的受容」を行うことが第6学年では有効であったと考えられる。第5学年では、「怒りの受容」や「悲しみの受容」において平均値が上昇をしていたが、有意差が見られなかった。

更に、事前とフォローアップ調査を比較してみると、感情の認知、受容における有意差は見られなかった。授業直後に第6学年に見られた「感情の分化」や「否定的な感情の肯定的受容」に対する影響は持続しておらず、感情面への働きかけは、継続的に様々な機会をとらえて行うことが必要であると思われる。

ウ 怒りを感じた時のストレス対処法

授業前と授業後のアンケート調査の各項目をt検定により比較すると、「忘却(忘れようとする)」の項目に有意差があった。($t = -2.732$ $p < 0.05$) 第6学年のみで検定をかけてみると、「発散(気晴らしをする)」「忘却」「過小評価(気にしないと聞きかせる)」に有意差があった(「発散」： $t = -2.876$ $p < 0.05$ 、「忘却」： $t = -2.482$ $p < 0.05$ 、「過小評価」： $t = -2.797$ $p < 0.05$)。このことから、授業を受けて、A小学校第5・6学年の児童は、特に「忘却」という怒りのストレス対処行動を選択することが多くなり、更に、第6学年では、「発散」や「過小評

表3 感情の認知と暴力との相関関係(事前)

		感情認知				身体攻撃
		喜認知	怒認知	悲認知	楽認知	
感情認知	喜認知	1.000				
	怒認知	0.071	1.000			
	悲認知	-0.048	0.366	1.000		
	楽認知	0.406	0.059	0.002	1.000	
身体攻撃		-0.042	0.593 **	-0.059	-0.196	1.000

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

表4 感情の認知と暴力との相関関係(事後)

		感情認知				身体攻撃
		喜認知	怒認知	悲認知	楽認知	
感情認知	喜認知	1.000				
	怒認知	0.312	1.000			
	悲認知	0.091	0.454 *	1.000		
	楽認知	0.272	0.098	0.194	1.000	
身体攻撃		0.257	0.668 **	0.157	0.124	1.000

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

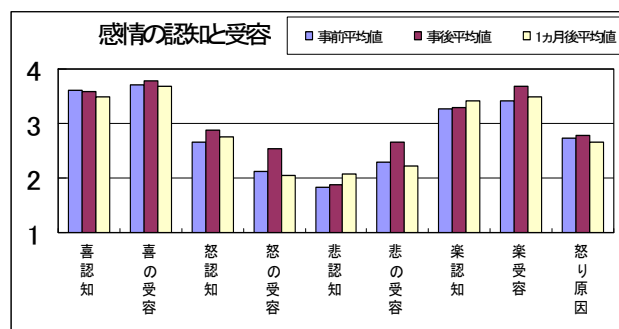


図1 感情の認知と受容

価」も選択することが多くなったといえる。

これは、第6時の「怒りのコントロールをしよう」の授業で提示された、「安全で」「気持ちがおっけーで」「フェアで」「解決できそう」な方法に「忘却」がふさわしいと考えた児童が多かったのだろう。第6学年で「発散」や「過小評価」を選択する児童が増えたのも、攻撃行動を回避させるといふ点においては肯定的に評価できる。

しかし、「間接攻撃（悪口や落書き）」は数値が下がっているものの、「身体攻撃」や「言語攻撃（人にむかってどなる）」は数値が上がっていることから、授業の効果により相手を攻撃することが回避されるようになったとは断定できない。「否定的な感情を感じることは、自然で受容されるべきことである」という第3時の学習の効果が、ストレス対処法を選択する際に影響して、攻撃行動の選択をも促したのではないか。また、第8時の「リラックス法、発散法」で行なった粘土をぶつけるストレス発散法が、怒りの対処法として選択された可能性も考えられる。（児童の意識の変容をより詳しく調べるためには質問紙の項目を再検討することも必要である。）

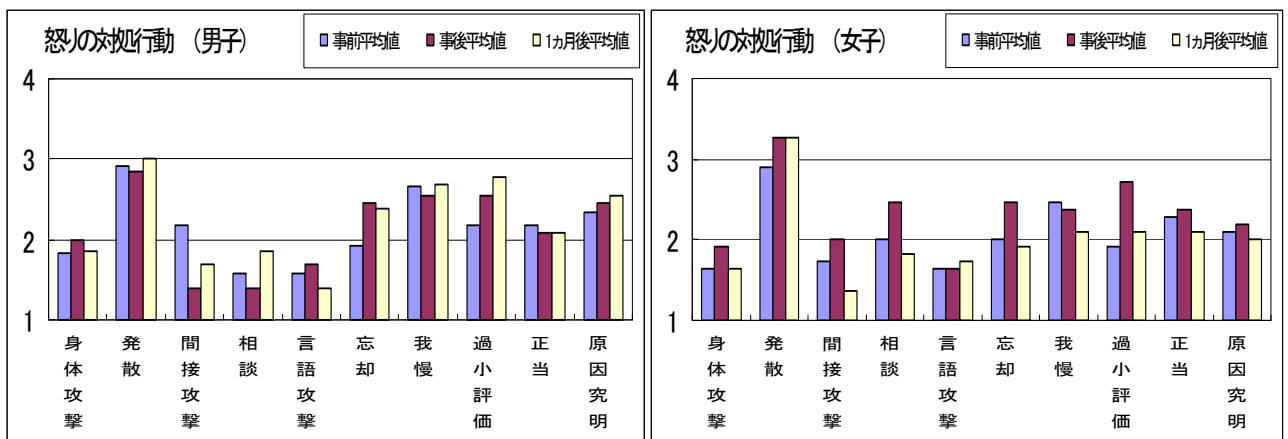


図2 男女別怒りの対処行動

更に、男子は授業前と授業後の t 検定による比較において、「間接攻撃」の項目に有意差があり、授業後に「間接攻撃」を選択する数値が下がっていた。（ $t = 2.283$ $p < 0.05$ ）男子は授業後、「間接攻撃」を「安全」「気持ち」「フェア」「解決」の4観点で評価した結果、怒りの対処法としては選択しないという傾向が生まれたと考えられる。（図2）

全体の事前とフォローアップ時の各項目を t 検定により比較してみると、「間接攻撃」と「過小評価」の項目で有意差が見られ（「間接攻撃」： $t = 2.598$ $p < 0.05$ 、「過小評価」： $t = -2.207$ $p < 0.05$ ）、怒りの対処行動として「間接攻撃」の選択が回避され、「過小評価」が積極的に選択されるようになってきているという傾向が見られた。また、統計的な有意差は無いが、「間接攻撃」の以外の攻撃行動としては、「身体攻撃」が若干増え、「言語攻撃」が若干減少している。肯定的な怒りの対処法としては、「我慢（ぐっところえる）」「正当（おだやかに話をする）」以外はすべて増加している。

このことから、授業後1か月経過すると、攻撃行動の一部が怒りの対処行動として選択されなくなり、肯定的な怒りの対処法が選択されるようになった傾向が持続していることがうかがえる。

(4) 「児童用意図帰属尺度」アンケートから

授業前と授業後とを t 検定した結果、第4場面（意図4）において有意差があった。（ $t = 4.061$ $p < 0.05$ ）遊びに誘った友達が「遊べない」といったのに、近くの公園で他の友達と遊んでいた原因について考える設定であるため、実際児童が出会う可能性を多く含んだ場面に即しており、「怒りを感じるような出来事でも、考え方を変えることによって、喜びを感じられるようになる」という学習が定着しやすかったのではないか。

いずれにしても、考え方を変えてみて怒りに支配されないようにするという第5時の学習（「考

え方次第) や第6時の学習(「怒りをコントロールしよう」)のロールプレイが影響を与えていると思われる。

この原因帰属における傾向は、フォローアップ時にも継続して見られた。授業前とフォローアップ時をt検定で比較してみると、意図1と意図4に有意差が見られた。(意図1: t 値=2.537 p < 0.05、意図4: t 値=2.823 p < 0.05) (図3)

この結果から、アンガーマネジメントの取組において継続して最も効果があったのは、対人関係場面における出来事の原因を他者の故意や敵意に帰属する傾向を減少させることにあるといえる。

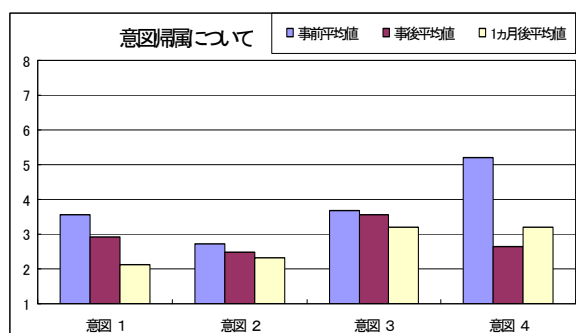


図3 全体意図帰属尺度

(5) 個別の児童の変容

学級担任の話によると、今回の取組後に行動面で落ち着きが見られるようになった児童がいたということであった。

そして、取組時の変化としては、事前調査の段階で、今回の取組に強い抵抗を示していた児童がいたが、授業が進むにつれて積極的に参加するというように、全8時間のうちに大きな変化が見られ、授業後の学校生活にも、大きな変化が見られた。

一方では、行動評価に対する不満を表現し、活動面で積極性が後退し、否定的な行動が見られた児童もいた。その後、声かけや肯定的な評価などの積極的な働きかけをした結果、授業中の否定的な行動は見られなくなったが、授業後も表情の硬さは見られた。

また、今回の取組が児童相互のよりよい人間関係づくりに寄与するまでには至っていない。児童の人間関係がより良いものにならないければ、アンガーマネジメントで怒りのコントロールができるようになったとしても、新たな課題が発生する可能性があり、今後は人間関係づくりも展開させていく必要があると感じられた。

5 成果と課題

(1) 成果

今回の取組で、怒りを感じたときの対処方法と、対人関係場面における出来事の原因帰属の認知傾向に統計的に有意差が見られた。怒りの感情がわきあがったときに、攻撃行動を避け、その気持ちを忘れよう・気にしないようにしようとする児童が増え、怒りを感じるような場面の原因を自分に対する敵意や故意と考えないような傾向が見られるようになった。

したがって、今回の取組は、①怒りに対する肯定的な対処法を促進し、②対人関係場面における原因帰属の認知傾向の改善をするために有効である。

(2) 課題

統計的に有意差が見られなかったが、授業後、怒りの対処法として「身体攻撃」や「言語攻撃」などの攻撃行動の項目も増加していた。授業の意図する肯定的な方向付けができなかったことが考えられる。(「間接攻撃」の項目は減少、フォローアップ時は「言語攻撃」も減少)

よりはっきりと、「適切に怒りを解決するためにはこうすべきだ」といったアサーションの手法などを活用しつつ、自分にあった怒りの解決法はどれか選択させるアプローチがふさわしかったのではないだろうか。

また、多様な場面を提示し、どう考え、どう行動したらよいかという学習を繰り返し行う中で、感情の分化・受容を促すことや、適切な怒りの問題解決法・リラックス法等を習得させることはできると考える。そういった意味では、今後アンガーマネジメントやソーシャルスキルトレーニング、

人間関係づくりを展開し、否定的な認知傾向や怒り対処行動を回避するための機会を多く設け、より良い人とのかかわり方、接し方に触れていくことが今後の課題であるとする。

さらには、保護者・教職員が共通理解を持ちながら、ことあるごとにあらゆる場面で、適切な怒りを感じる問題の解決法を児童に啓発していく必要がある。

6 おわりに

怒りを適切に表現できずに困っている児童は、表面的には困っているように見えないし、その不適切な表現を受けた相手は不条理極まりない新たな怒りを生み出し、悪循環が生じてしまう。

アンガーマネジメントの手法は、そうした困っている児童にとって現状を打開する突破口になると思う。質問紙の結果にはっきりと出たわけでも、児童の問題行動が全くなくなったわけでもない。しかし、やはり手ごたえはあった。「怒りは感じておかまわないよ」と話をした時の児童の反応。ストレス対処法に取り組んでいるときの児童の表情。少しずつ授業に入り込んでいった児童の目の輝き。アンガーマネジメントは不必要と感じられた児童にとっても、感情面での気づきや「使ってみよう」という怒りの対処行動についての学びが見られた。

まだまだ精選していかなくてはならない教材や教授法の問題があり、怒りだけに特化できない問題も多いが、やはり非常に扱いの難しい感情である怒りを中心としてその感情をマネジメントしていく取組は今後ますます必要になるであろう。今回の研究がそのステップになれば幸いである。

[引用文献]

- 〈1〉 文部科学省(2008)：平成19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
- 〈2〉 児童心理9月号(2006)，金子書房
- 〈3〉 本田恵子(2002)：キレやすい子への理解と対応，ほんの森出版
- 〈4〉 Peter Schwenkmezgerら(2004)：「Umgang mit Ärger」，市村操一訳(2004)『怒りのコントロール』，ブレーン出版
- 〈5〉 湯川進太郎(2008)：怒りの心理学，有斐閣
- 〈6〉 児童心理10月号臨時増刊(2007)，金子書房
- 〈7〉 山崎勝之(2000)：心の健康教育，星和書店
- 〈8〉 森田容子(2008)：粗暴少年に対する保護的措置，家裁調査官研究紀要第7号