

# 通常の学級における

## 特別な教育的ニーズのある児童生徒に対する支援の在り方

アンガーマネジメント・プログラムを通したよりよい対人関係を築くための取組

特別支援教育研究会議

河野 全宏<sup>1</sup>

岡 信行<sup>2</sup>

芹澤 伸司<sup>3</sup>

中村 一博<sup>4</sup>

### 要 約

人が人とかかわり学び合う場である学級には、互いの個性を尊重し高め合っていくことが求められる。そのためには学校生活や授業において、児童生徒一人一人が学級の中で認められ、互いに支え合う関係を築くことが大切である。

通常の学級の中で特別な教育的ニーズのある児童生徒は、その特性から人とかかわりにおいて適切な行動をとることが難しく、周囲から理解されにくい場面が見られる。一方、学級担任は児童生徒一人一人に応じた指導を行う中で、その支援の手立てを考えつつも、日々の対応に苦慮している。

本研究では学級集団内において、児童生徒が自己の感情と向き合い、その感情をどのように表現すればよいかを意図的に学習する必要があると考え、「アンガーマネジメント・プログラム」を作成し、中学校において授業実践を行った。生徒は自分を受け止めてくれるという安心感の中で、自己の感情に対する理解を深め、学級集団内で自分の存在を肯定的にとらえることができた。さらに、他者への関心を高め、その場に応じた表現で伝える方法を知り、日常生活において活用していく姿が見られ、学級集団内の対人関係が良好になってきていることが検証された。その実践を通して学級担任には、個々の生徒のニーズに応じた理解の仕方を考え、個に応じたかかわり方を変える必要性があることを実感した。

キーワード：アンガーマネジメント・プログラム、自己の感情の理解、感情の表現、対人関係

### 目 次

主題設定の理由	178	(9) 研究の仮説検証の方法	181
研究の内容	179	3 研究の実際	182
1 研究の仮説	179	(1) 実態把握	182
2 研究の方法	179	(2) 指導仮説	183
(1) 研究の構想図	179	(3) プログラムの作成	183
(2) 対象学級及び対象生徒	180	(4) 対象学級及び対象生徒の授業時の様子	184
(3) 実態把握の方法	180	(5) 仮説検証の結果	187
(4) 指導仮説	180	研究のまとめ	191
(5) 「アンガーマネジメント・プログラム」の作成	180	1 研究を通して見えてきたこと	191
(6) プログラム実施前後の調査	181	2 今後の課題	192
(7) プログラムの実施	181	参考文献	192
(8) 行動観察と「振り返りシート」	181	指導助言者	192

<sup>1</sup> 川崎市立東橋中学校（長期研修員）

<sup>2</sup> 川崎市立西生田小学校（研修員）

<sup>3</sup> 川崎市立南生田小学校（研修員）

<sup>4</sup> 川崎市立南大師中学校（研修員）

## 主題設定の理由

川崎市総合教育センターでは、2004年度からの3年間で、川崎市内全小学校・中学校の支援体制の推進に向けた特別支援教育体制充実事業を行っている。市内の小学校・中学校では、上記事業を踏まえ特別な教育的ニーズのある児童生徒について、個別の指導計画の作成や校内委員会において支援の在り方が検討される等の取組が行われつつある。またその中で、個に応じた支援の強化・連携が必要であるという意識が高まってきている。

このような情勢のもと、学級担任は児童生徒一人一人に応じた指導を行う中で、学習面や行動面、対人関係面のつまずきに気づき、支援の手立てを考えつつも、その対応に苦慮している。学級担任は、一人のために特別なことをしなくてはならないという意識から、個に応じた支援を負担と感じたり、また発想していくこと自体に難しさを感じたりすることもある。一方、児童生徒の側にも「友達から学ぶ」「友達と一緒にやりたい」という意識があり、また学齢が上がるにつれ「一人だけ特別」という周囲の視線を気にするような傾向が強まることから、個別的な指導を望まない事実も多く見られる。このような学校の現状や児童生徒の実態から、教師は個別的な指導に限定しないで特別支援教育を進めていく必要があると考えられる。そこで、本研究では特別な教育的ニーズのある児童生徒に対する支援は、その児童生徒だけの支援にとどまらず、学級内の児童生徒にとっても有益な場合が多いと考え、教師が集団全体に働きかけながら、対象となる児童生徒の教育的ニーズにも応じ、学級内の児童生徒と学級集団の成長につながる集団へのアプローチについて考案し、検証していくこととした。

では、学級集団全体へのアプローチとしてはどのようなものが有効であろうか。現在、多くの学級で、担任は学習の問題もさることながら、児童生徒の対人関係のもつれからくるトラブルやそのあつれきに悩む児童生徒への対応に苦慮している。前述のように通常の学級には学習面や行動面・社会性の発達に困難を有する児童生徒があり、そのもともと有していた一次的な困難がたとえ学習面や行動面のみであったとしても、二次的に社会性は伸びにくくなりがちである。なぜならば、学習に困難がある場合、多くは「見ること」「聞くこと」「記憶すること」等に偏りや弱さがあるために、場の雰囲気を読み取れなかったり、状況に合わせた適切な判断ができなかったりすることがある。また行動面に困難がある場合も、衝動性ゆえに不適切な行動を起こしやすかったり、抑制する力が弱いために興奮しやすかったりする。また、その場で反省したとしても、同じことを繰り返すために周囲に誤解されやすいこともある。そのため、年齢に応じた状況の判断力や行動を選択する力、また自己と他者の違いを自覚することや失敗をしたときに対処する力などの社会性が獲得されにくく、それが教師や周囲の児童生徒の誤解を生むことにもつながり、非難され続けることになる。その結果、本人は、意欲を失ったり反抗的になったりしやすく、周囲に対しても不信や不安を募らせたり、否定的な自己像をつくったりし、不適切な行動を繰り返すことで周りの人たちとの関係を悪化させ、そのため周囲には本来の困難が見えにくくなるという悪循環が生じる。

では、対人関係を良好にするためのアプローチには、どのような内容が求められるだろうか。対人関係上のトラブルは、多くの場合、思い通りにならない場面で自分の感情を適切に表現できないことから生じやすい。相手が自分の意に沿わない場合に相手を非難・攻撃したり、あるいは、その場は気持ちを抑えても、後にうっ積した不満を爆発させたりしてしまうのである。つまり、自分の感情を適切に表現できないために、攻撃的な言葉や暴力的な行動に発展してしまうことが多いと考えられる。

大河原美以<sup>1)</sup>(2004)は、感情の発達について、「ネガティブな感情を、自分も持っている大丈夫だと大人から承認される」ことの重要性を指摘している。また「ことばによって自分の身体の中で起きていることを他者と共有することができるようになること」を「感情の社会化」と定義し、他者とのコミュニケーション、感情の交流が重要な役割を果たすと述べている。

本研究では、児童生徒一人一人が、自分の感情と向き合い、その感情を相手にどのように表現すればよいかを意図的に学習する必要があると考えた。そこで児童生徒の感情表現に着目し、他者との感情の交流を重視した集団への働きかけを考えることとした。その際、感情の中でも最もネガティブで扱いにくいとされる怒りの感情を表現すること、そして怒りをコントロールできるようになることに焦点化した「アンガーマネージメント・プログラム」を作成し、実践していく。そこで、次の目的で研究を行うこととした。

### 研究の目的

通常の学級においてアンガーマネージメント・プログラムを実践し、学級及び児童生徒の変容を検討する。

## 研究の内容

### 1 研究の仮説

川崎市内の中学校で「アンガーマネージメント・プログラム」を作成し実践する。本研究会議では仮説を立てるに当たり、生徒が集団の中で自分の存在を肯定的にとらえ、周囲の言動に左右されず安心していられる状態を「安定感」と呼ぶこととした。そして、「アンガーマネージメント・プログラム」を学級の中で実施することにより、生徒が自己を見つめ自分の感情を適切に表現する方法を知ること、学級内において生徒の「安定感」が高まるのではないかと考えた。

また「アンガーマネージメント・プログラム」に学級全体で取り組むことにより、生徒が自分の感情を他者に適切な表現で伝える方法を学び、他者への関心を高め、学んだスキルを日常の生活場面で活用していくことで、学級内の対人関係が良好になっていくのではないかと考えた。

このようなことから、仮説を次のように設定した。

仮説1 アンガーマネージメント・プログラムの実践により、個々の生徒の安定感が高まる。  
 仮説2 アンガーマネージメント・プログラムの実践により、学級集団内の対人関係が良好になっていく。

### 2 研究の方法

#### (1) 研究の構想図

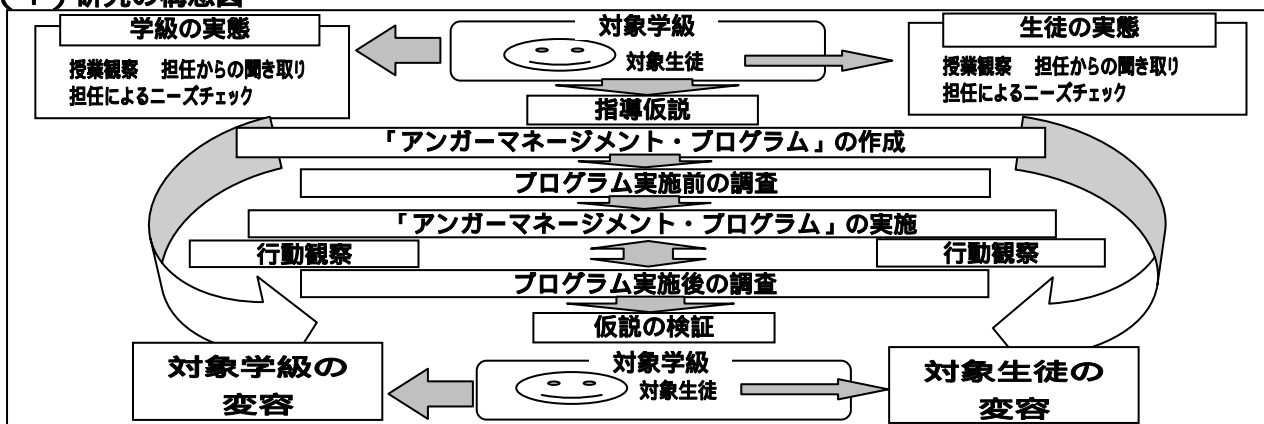


図1 研究の構想図

<sup>1)</sup>大河原美以『怒りをコントロールできない子の理解と援助』金子書房2004年p.7

## (2) 対象学級及び対象生徒

対象学級 川崎市立中学校、第1学年の通常の学級の1学級(生徒数39名)

対象生徒 上記学級に在籍の1年生で、学級担任が特別な教育的ニーズがあると思われるAさん(男子生徒)及びBさん(女子生徒)

## (3) 実態把握の方法

対象学級に対する授業観察

筆者が、授業内における生徒間の言葉のやり取りの様子や教師の指導に対する生徒の反応、また生徒の言動に対する教師の反応や生徒の表情の変化を観察する。

担任からの聞き取り

ア 対象学級 視点：学級全体の雰囲気、生徒の友人関係、生徒と担任とのかかわり等

イ 対象生徒 視点：学習面、行動面、その他学校生活での活動の状況、小学校の行動の様子等担任によるニーズチェック

ア 対象学級

担任が「ニーズチェック座席表<sup>2)</sup>」(図2)を用いて、生徒の「学習面」「行動面」「対人関係面」について、学校生活で見られる行動を観点に基づいてチェックし、次の種類で色分けする。なおニーズの大きさは色の濃淡で表す。

学習面のニーズがある場合	：桃色
行動面のニーズがある場合	：水色
対人関係面のニーズがある場合	：黄色

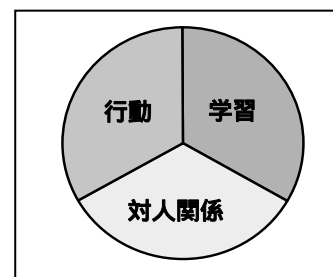


図2「ニーズチェック座席表」の一部

イ 対象生徒

担任が文部科学省「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」にあるチェックリスト<sup>3)</sup>を用いて、対象生徒の実態を把握する。

対象生徒の行動観察

筆者が各授業及び休み時間の活動状況、指導に対する反応、周囲の生徒とのかかわり、学習活動の取組状況、言語・非言語によるコミュニケーションの様子等について対象生徒を観察する。

## (4) 指導仮説

実態把握から指導案を作成する際の資料とするために、対象学級及び対象生徒の特性やニーズの見立てを行い、指導仮説を立てる。

## (5)「アンガーマネジメント・プログラム」の作成

本研究会議で協議し、対象学級の実態と対象生徒の特性やニーズに即した「アンガーマネジメント・プログラム」を作成する。なお本研究の授業は、文部科学省中学校学習指導要領特別活動編にある学級活動(2)「個人及び社会の一員としての在り方、健康や安全に関すること。」に位置づけ、年間計画の7時間(授業としては6単位時間)を計上する。

「アンガーマネジメント」の「アンガー」とは「怒り」であり、また「マネージメント」とは「取り扱うこと」、「管理すること」である。「アンガーマネジメント・プログラム」は、1980年代後半にアメリカの高校においてドロップアウトを予防するために選択カリキュラムの一環として取り入れられ、以後小学校・中学校・成人向けに展開されているプログラムである。

学校において導入する「アンガーマネジメント・プログラム」の内容として本田恵子<sup>4)</sup>(2002)は、「怒りの理解」「感情の発達」「自己理解」「アサーション」「対立解消」を挙げ、学級活動や各教科において行うプログラムとして立案している。

岡山県教育センター研究紀要<sup>5)</sup>(2003)では、「アンガーマネジメント・プログラム」を「人間にとって自然な感情である『怒り』と上手につき合い、自己コントロールできるようにすることをめざした教育方法である」とし、教育相談の視点から中学校において実践している。

2) 高橋あつ子『LD, ADHDなどの子どものアセスメントからサポートプランへ』ほんの森出版2006年刊行予定

3) 文部科学省「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒に関する全国実態調査」2003年

4) 本田恵子『キレイ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2002年p.35

5) 岡山県教育センター研究紀要第246号「中学校におけるアンガーマネジメントの試み」2003年

## (6) プログラム実施前後の調査

プログラム実施前と実施後の対象学級の生徒の変容を検討し、本研究の仮説検証の資料とするために、次の調査を実施する。

### 実施前後の調査

#### ア 「小児/AN-EGOGRAM(中学校期適用版)<sup>6)</sup>」による調査

「EGOGRAM(エゴグラム)」とは、人間の自我の働きを5つの観点でとらえ、性格特性と行動パターンをみるものである。上記の質問紙は、赤坂徹・根津進が子どもにも理解できるように作成したものである。質問項目は50項目、4段階の尺度である。この調査により、自己の性格特性や行動パターンを数値化し、集計する。

#### イ 質問紙「私と私の学級」による調査

質問紙「私と私の学級」は、「学習面」「友人面」「自己有用感」「セルフエスティーム」「向社会的スキル」「学級」に関して、生徒の意識の度合いを調査するために本研究会議で検討し、作成した。質問項目は30項目、4段階の尺度とした。

### 実施後の調査

上記2つの調査とともに、各生徒のプログラム内容の理解の度合い及びその後の生活場面での活用状況を、「アンガーマネージメント・プログラム達成度」として調査する。

## (7) プログラムの実施

表1 プログラム実施前後の調査及び授業日程

授業者がプログラムの内容や指導方法を振り返り、次時の展開や全体の構成の見直しに反映させるために、チーム・ティーチングによる指導とし、筆者をT1、担任をT2として授業を行う。

実施前の調査	9月26日	第4回授業	11月14日
第1回授業	10月3日	第5回授業	11月28日
第2回授業	10月24日	第6回授業	12月5日
第3回授業	11月7日	実施後の調査	12月12日

## (8) 行動観察と「振り返りシート」

### 授業者及び研究協力者による行動観察

本研究の対象校で活動中のインターン学生4名が研究協力者となり、対象学級の生徒全般及び対象生徒について、授業及び休み時間に行動観察を行う。また行動観察の結果を授業後に検討し、対象学級の生徒全般及び対象生徒の変容を追う。

### 各授業実施後の「振り返りシート」の実施

各授業後に対象学級の生徒全員が、授業内容の理解度や達成度について「振り返りシート」を使って自己評価を行う。これらを授業者及び研究協力者による行動観察と併せて検討し、各授業における対象学級の生徒全般及び対象生徒の変容を追う。

## (9) 研究の仮説検証の方法

### 仮説1について

「小児/AN-EGOGRAM(中学校期適用版)」の結果を検討し、対象学級の生徒全般及び対象生徒が「自己肯定」に変わっていくこと、また質問紙「私と私の学級」の「自己有用感」「セルフエスティーム」に関する質問項目において自己評価の数値が増すこと、さらにそれらに対応する行動観察の裏づけをもって、個々の生徒の安定感の高まりを判断し、仮説1を検証する。

### 仮説2について

対象学級の生徒全般について、質問紙「私と私の学級」の「友人面」「向社会的スキル」に関する質問項目において自己評価の数値が増すこと、また質問紙「アンガーマネージメント・プログラム達成度」における自由記述の読み取り、さらにそれに対応する行動観察の裏づけをもって、学級集団内の対人関係が良好となったと判断し、仮説2を検証する。

<sup>6)</sup> 赤坂徹、根津進『AN-EGOGRAM 小児 AN エゴグラム解説』日本総合教育研究会 1989年 p.10

### 3 研究の実際

#### (1) 実態把握

対象学級について

##### ア 担任によるニーズチェック

対象学級には特別な教育的ニーズのあると思われる生徒が多く、教師が常に配慮していく必要があると考えられた。また、特に落ち着きがないと感じられる生徒が多いことから、注意を持続させる課題や集中可能な活動を設定することが大事であると考えた。

##### イ 授業観察（観察した授業は学級活動）

- ・内容に沿わない個人的な発言をする生徒や話し合いの主旨を理解していないまま参加している生徒が見られた。
- ・全く活動に参加できていない生徒や他者の意見を聞かず思ったままを言葉にしている生徒が見られた。

##### ウ 担任からの聞き取り

###### a 学級の現状について

- ・中学校の生活にも慣れ、気の緩みが出ている様子もあり、他者のことを考えない言動が多くある。
- ・「死ね」「帰れ」などの発言があり、教師が注意しても改善されない。
- ・集団になって一人を攻撃するようなことを見かけることはないが、特定の生徒に対して、攻撃的な言葉を使う生徒がいる。

###### b 今後の学級経営について

担任には「言葉で傷つく人もいることを、一人一人がわかって発言して欲しい」、「相手の気持ちができる人になって欲しい」という願いがあった。

対象生徒について

##### ア Aさん

###### a 担任からの聞き取り

- ・数学の計算問題は得意な様子で、朝の自習プリントに一生懸命に取り組む。
- ・部活動には、集中して練習に取り組んでいる。
- ・学級の生徒に対して、「死ね」「帰れ」の発言が見られる。
- ・以前に友達をからかったことで、友人関係が悪くなったことがある。
- ・小学校での様子：言葉遣いが良くなかった。友人関係でのトラブルも見られた。

###### b 担任によるニーズチェック

- ・「ニーズチェック座席表」では、特に行動面のニーズがあることが示された。
- ・文部科学省「全国実態調査」チェックリストの結果から、「多動性 - 衝動性」及び「対人関係やこだわり等」に関してニーズがあることが推測された。

###### c 行動観察

- ・授業開始前に着席し、教科書や学習用具の準備ができていた。
- ・文字の読み方がわからないときには、後ろの座席の女子に「何て読むの」と尋ねていた。
- ・授業中に斜め後方の座席の男子と、授業内容とは異なる話をしていた（6回）。
- ・腕まくらをして、机に横向きに伏せる姿勢で授業を受けていた。
- ・他の男子生徒が発言すると、「しらけるようなことをしゃべらないで」と小声で言った。
- ・清掃時には他の学級の生徒3名と廊下で話を続け、掃除をしていなかった。
- ・放課後に学級で合唱の練習があったが、廊下に出て教室で練習をしている生徒に「もっと声を出せ」と言うだけで、参加することはなかった。

##### イ Bさん

###### a 担任からの聞き取り

- ・ノートに書く文字は、平仮名が中心。漢字の読み書きが苦手である。
- ・集団活動のときに教師の言葉による指示だけでは、次の行動に移すことが難しい。
- ・本人が「嫌だ」と思っても言葉に出せない。
- ・学級内で友達に話しかけている姿を見たことはない。
- ・小学校での様子：学習面で個別の指導を受けていた。話すことが苦手であった。

## b 担任によるニーズチェック

- ・「ニーズチェック座席表」では、特に学習面のニーズがあり、対人関係面のニーズもあることが示された。
- ・文部科学省「全国実態調査」チェックリストの結果から、「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」に関して特にニーズがあり、また「不注意」に関してニーズがあることが推測された。

## c 行動観察

- ・板書を写していたが、板書されたことのすべてを書くことができていなかった。
- ・授業中は教師を注視していたが、言葉による指示にその場で反応することができず、活動するまでに時間がかかっていた。
- ・教師が授業中に個別に声かけをすると、表情を変えずにうなずく様子が見られた。
- ・学級内の生活場面では、他の生徒と言葉を交わす様子は見られなかった。
- ・休み時間は、隣の学級の女子（特定の1名）と会話をする様子が見られ、一緒に行動していた。

## (2) 指導仮説

これまでに行った実態把握から、対象学級及び対象生徒について、次のような指導仮説を立てた。

### 対象学級

担任が特別な教育的ニーズがあるととらえた生徒は多く、言葉での指示や説明の理解が苦手な生徒も見受けられる。また、学級内には不満や疑問を率直に言える雰囲気がある一方、それを相手や周囲がどのように受け止めるかについて生徒一人一人が考えていく雰囲気は少ないようである。その結果、多くの生徒の言動がそのままになり、個々の生徒が自分の言動を振り返り、相手がどのように受け取るかを感じる力が育ちにくい状況が見られる。さらに、生徒が学級全体に向けて発言することが多く相手が特定されにくいいため、自分の発した言葉が周囲に与える影響を把握しにくい状態が見られる。

そこで対象学級では、特定された小さな集団で互いの意見を聞き合うことができる体験が有用であると考えられる。また、教師はできるだけ具体的な言葉で指示し、一つ一つの説明を短く伝えるよう留意し、さらに視覚に働きかける教材を多く用いて生徒の関心を高め、体験を通して授業内容を理解していけるように促していく。

### 対象生徒

#### ア Aさん

衝動的に発言し、その言葉に幼さがあるように感じられる。また使う言葉の数も限られ、これまでの生活の中で様々な言葉を選んだ表現方法が定着していないことが見受けられる。見たこと感じたことを直接表現してしまうことが、周囲にとっては攻撃的に響くため信頼を欠いたり、誤解を生んだりしていることが推測される。さらに、本人は自分の言動が他人にどう受け止められるかを振り返り、内省する力が弱いように見られる。

そこで、言語の弱さを補うために、周囲の状況をとらえやすくする視覚的な教材を用い、日常生活の出来事を想定した場面に、セリフを考え役割を演じるような活動を小集団で行うことが有効であると考えられる。そのような活動の中で、他者の言葉を聞きながら自分の表現方法を振り返る体験を通して、実際の生活で言葉を選んで使うことができるようになるのではないかと考える。さらに、本人が自己の感情と向き合い内省を深め、周りの状況に応じた適切な感情の表し方ができたときには、他者から認めてもらえるという経験を積み重ねることで、周囲に目を向けた表現ができるようになるだろうと考える。

#### イ Bさん

担任以外の教師も、早くから学習面でのつまずきに気づいている。また本人もそのつまずきを自覚し、学級内の他の生徒との差を感じ、周囲にそのことを知られたくないという思いがあると推察される。そのために学級内では、他者とのかわりをもたないように話をしなかったり、また目立たないようにしたりしながら自分の感情を内面に閉じ込めていることが推察される。

そこで、自分と同じような感情をもつ他者の存在に気づくことは、自分だけではないという安心感につながるだろうと考え、本人が取り組みやすい小集団で活動を行う。その中で他者の行動を見ながら、感情の表現は言葉だけではなく表情やしぐさによる表し方もあることを知ることで、感情を内面に閉じ込めることなく表現してもよいと感じられるようになるであろうと考える。

## (3) プログラムの作成

対象学級及び対象生徒の実態と指導仮説を踏まえ、指導計画を作成した。(表2)

表2「アンガーマネジメント・プログラム」指導計画

構成	題材名	目標
第1次(2時間) 様々な感情を知ろう	自分の感情がもたらすものとは何だろう	様々な感情があることを知り、感情がどのように表れるのかを知る。
第2次(2時間) 自分の怒りの感情を知ろう	自分の怒りの感情を知ろう	怒りとはどんな感情で、怒ると身体感覚がどのように変化していくのかを知る。

	自分の怒りの特徴を知ろう	自分の怒りの特徴（対象、程度、怒りが起きる状況、表出方法）に気づく。
第3次（3時間） 感情をコントロールする方法を知ろう 問題を解決するための話し方について知ろう	「アサーション権 <sup>7)</sup> 」とは何だろう	自他の権利を侵さない限り、自己表現をしてもよいことを理解する。
	自分も相手も大切に話す話し方を問題解決してみよう	相手を傷つけず、自分の気持ちを伝える話し方を理解する。
	問題解決に役立つ話し方を試してみよう	問題解決に役立つ話し方を知り、日常生活での活用の仕方を考える。

#### （4）対象学級及び対象生徒の授業時の様子

##### 第1回「自分の感情がもたらすものとは何だろう」（第1次）

学習内容	活動の様子（行動観察）	振り返りシートの自由記述
思春期の身体の変化について考える  中学生のこころと身体について考える	感情を表現することができていない 感想を書く時間も生徒間で会話をすることもなく、各自で授業の振り返りをしている 教師の声かけにも反応が少ない	改めて自分のことを見つめかえすことができました。確かに人の心を読むことはできないけれど、もっとその人のことを見てあげていたら、きっとその人の人生が変わったかもしれない。

**Aさん**  
振り返りシートの自由記述  
「どうしたら自分の気持ちをうまく相手に伝えられるのでしょうか。」  
活動の様子（行動観察より）  
・配布された資料は、授業前に紙飛行機にして飛ばしてしまったため、授業中は隣の席の生徒の資料を見ていた。  
・授業は私語もなく、教師に視線を向けて集中して受けていた。授業内容に退屈している様子は見られなかった。  
・振り返りにも自分の気持ちを書いていた。話を集中して聞く様子が見られた。

**Bさん**  
振り返りシートの自由記述  
無記入  
活動の様子（行動観察より）  
・教師の顔を注視して授業を受けていた。集中は途切れていないようであるが、プリントの説明をすると指示とは違う箇所を見ていた。  
・授業内に表情が変わることはなく、表情が動かない。  
・教師がそばに寄り添い個別に指示をすると、うなずいたり首を横に振ったりして意思表示ができていた。言葉で「わかりません」と言うことはできなかった。

#### 【考察】

生徒の多くは、自己の感情の理解が不十分であると考えられる。生徒の感想では、過去の友人関係や親子関係などのつまずきに悩み、葛藤している様子が見られた。このことから、多くの生徒はこれまであまり深く考えたことのない課題を投げかけられた授業によって、自分と向き合い内省し始めたと考える。

##### 第2回「自分の怒りの感情を知ろう」（第2次第1時）

学習内容	活動の様子（行動観察）	振り返りシートの自由記述
人にはどんな感情があるのだろう  怒りとはどんな感情なのか  怒りの感情と身体の変化を知ろう	書くことが苦手な生徒も授業内容について考えていないわけではなく、教師の声かけにうなずいたり表情に表したりしていた 生徒がワークシートに書いている内容を教師が見ようとすると、すぐに隠してしまう 生徒間でも自分でワークシートに書いた内容を見せ合うことはない	人の表情を読み取ることはとても難しいことだと思いました。表情をうまく読み取ることができる人が、人の気持ちをわかってあげられる素質をもっているのではと思いました。そういう人になりたいと思いました。改めて自分のことを見つめかえすことができました。

**Aさん**  
振り返りシートの自由記述  
「もう1回やりたいと思いました。」  
活動の様子（行動観察より）  
・他者の発言を聞いて、「それは違う。」「それはだ。」と自分が思いついたことをそのまま表出するような、断定した言い方が見られた。  
・座席周囲の生徒と一緒に私語を始めたり、外の様子を眺めたり、授業への注意が散漫な様子が見られた。  
・自分の意見が全体に通らないと、教師から視線をそらしていた。

**Bさん**  
振り返りシートの自由記述  
無記入  
活動の様子（行動観察より）  
・自分の気持ちを絵で描くことはできなかったが、表情カードから番号で選ぶことはできていた。  
・口頭や文章で表現したり、説明したりすることはなかった。  
・教師の声かけには、うなずいたり首を横に振ったりした。  
・教師の表情を当てる場面では、自分が正答したときには、にこやかな表情に変わった。

<sup>7)</sup>平木典子『アサーショントレーニング - さわやかな自己表現のために』金子書房 1993年 pp.57-76



【考察】

多くの生徒は自分の思いを言葉で書くことで、自分の感情を表現し始めていると考えられる。しかし、自分の感情を表現すると、他者から何か言われるのではないかという不安感が強いと考えられる。このことから小集団においても率直な意見交流ができる段階ではないと推測される。また、授業者には生徒一人一人に声かけをしながら、生徒の感情を引き出すことが求められると考える。

第3回「自分の怒りの特徴を知ろう」(第2次第2時)

学習内容	活動の様子(行動観察)	振り返りシートの自由記述
怒りの出し方とそのときの気持ち コミュニケーションのタイプを知る 基本的なアサーション権について読む	教師への注目欲求が高い生徒は、視線や表情で訴えかけ、授業者がその生徒の名前を呼び指名するとうれしそうな表情に変わったワークシートの内容や感想を教師が見ようとしても、隠すような行動がなくなってきた教師が発言を促すと、手が挙がる生徒が増えた	人はそれぞれ違うことをいつも考えてるし、考え方や思っていることも違うのだから、いさかいのようなものが起こるのは当然のことだし、怒ってもいいのだけれど、その怒りのぶつけ方こそが重要なのだというのを改めて感じた。

Aさん

振り返りシートの自由記述  
「僕はサメさん&カメさんの間くらいだと思いました」  
活動の様子(行動観察より)  
・教師に視線は向いているが、話には飽きている様子が見られた。  
・教師が行った演技になると、机に身を乗り出し注目して見ている。  
・ワークシートに記入する作業になると、腕まくらをして机上に伏せていたが、自分のことを客観的に見つめている表記があった。

Bさん 本日は、欠席していた。

【考察】

「自分の話を受け止めてもらえる」「自分の感情を表現してもよい」という教師への安心感が、生徒の行動の変化につながっていると考えられる。

第4回「<アサーション権>とは何だろう」(第3次第1時)

学習内容	活動の様子(行動観察)	振り返りシートの自由記述
・コミュニケーションのタイプを知る。 イライラ言葉とフワフワ言葉 <sup>8)</sup> ふくろうタイプで問題を解決	教師が学級全体に意見を求める問いかけに対して、生徒は自分の言葉で発言し、また他者の発言を聞いて答えていた 生徒からは、自分の不快な感情を他者にどのように伝えればよいかについて質問が出ていた	「イライラ」はいつも言われたり、他の人が言ったりしているので、あまり悩まないで書けたけど、「フワフワ言葉」はみんな何言われたらうれしいのかわからないので、少し考えさせられました。「みんな結構イライラしている」とみんなの気持ちが少し見えました。

Aさん

振り返りシートの自由記述  
無記入  
活動の様子(行動観察より)  
・授業の開始前から、気持ちが高揚している表情が見られた。  
・教師の発問に対して、独り言のような反応があり、教師が一对一の対応をすると、さらに自分の考えを発言するようになった。  
・他者の意見に「おれも同じだ」と賛同し、相手の意見を聞いて認め合う様子が見られた。

Bさん 本日は、欠席していた。

【考察】

多くの生徒が自分の感情を言葉に表し、他者の意見を聞きながら自己に置き換えて考えられるようになってきていると推察される。また生徒が自他の感情の相違に気づき始めていると考える。

第5回「自分も相手も大切に話す話方で問題を解決してみよう」(第3次第2時)

学習内容	活動の様子(行動観察)	振り返りシートの自由記述
ふくろうタイプで問題解決<話し方> 自分の気持ち(残念な気持ちも含めて)は伝えてよい 相手の言い分を聞く 問題そのものを解決する提案をする	教師の話に注意深く聞き、集中している印象を受けた 課題に対してじっくり取り組み、よく考えてワークシートを記入していた これまで感情の表出が少なかった生徒も、問題を解決する提案について考えを深めているように思われた	問題解決への提案は、その状況や場合によって色々違ってくると思うので、状況をよく把握して物事を考えられるようになりたいと思いました。

<sup>8)</sup> 國分康孝『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』図書文化社1999年pp.174-175

**Aさん**

振り返りシートの自由記述  
 「先生たちの劇がとてもうまくてよかったと思いました。」  
 活動の様子（行動観察より）  
 ・一時間の授業を通して注意が散漫になる行動も見られず、また落ちついた様子で作業に取り組んでいた。  
 ・授業後に女子の発言に対して攻撃的な発言があったが、担任が「さんはどんな気持ちになったかな」と話しかけると、その場で「ごめん」と謝罪していた。

**【考察】**

多くの生徒が、他者の気持ちを受け止めつつ自分の気持ちも表現する方法を考えようとしていることが推測される。このことから、生徒は他者を意識しながら関係を築こうとしていると考えられる。

**第6回「問題解決に役立つ話し方を試してみよう」(第3次第3時)**

学習内容	活動の様子（行動観察）	振り返りシートの自由記述
ふくろうタイプで話をしてみよう <ねらい> グループの人の話をよく聞く 自分の話したいことを、はっきりと言う <グループワーク> 「友ちゃんのおつかい <sup>9)</sup> 」を行う	あるグループは、話し合いを進めている途中で意見が対立する場面が見られたが、相互で意見を出し合って解決しようとしていた 学級全体に対して自分から発言するという段階までには至っていないが、ワークシートの記述内容には、自分自身のことを振り返る内容が多くあった	話をさえぎって自分の意見を通すよりも、やはり人の話は最後まで聞いてから意見をされた方が話し合いも進みやすいと思いました。 ふくろうタイプになれたらと思います。 自分で意見を言うのも大切だけど、相手の意見を聞くのも大切だと思った。

**Aさん**

振り返りシートの自由記述  
 「今日はゲームとかいろいろできてとても楽しかったです。またアンガーマネジメントがしたいと思いました。」  
 活動の様子（行動観察より）  
 ・他者の発言を最後まで聞くことができていた。また自分の情報を一方的に話すのではなく、課題解決のために必要な情報は何かを考えながら話を進め、グループとしてもまとまった話し合いの活動になっていた。

**【考察】**

生徒の多くは、集団内で起きた問題に対して、これまでの授業で得たスキルを試みながら、自ら解決しようとしていることが推察される。また、「自分の意見を言ってもよい」という雰囲気のある小集団の中で、自分の感情を表し始めていると考えられる。

**対象学級について**

各授業後の振り返りシートの結果を見ると、9割を超える生徒が授業内容を「理解できた」と自己評価している。また生徒の感想には「授業が楽しかった」「わかりやすかった」「次回が楽しみ」という感想が多く見られる。これは生徒にとって興味や関心のある学習内容であったと考えられる。生徒は自分の感情と向き合い、その感情を他者に伝える表現方法について関心をもっていることが推察される。さらに教師が生徒の表情やしぐさ、発言の変化にできる限りその場で対応したことも、生徒が自分の感情を受け止めてもらえるという安心感につながったと考えられる。

対象学級には、周囲の視線や発言を気にするあまり自分の感情や考え方を発言することに抵抗をもつ生徒が多い反面、ワークシートや振り返りシートに書くことはできていた。生徒が「書くこと」も感情を表現する一つの手立てであると感じ、自分の感情を表現し始めていることが推察される。生徒には自分の感想を学級全体に対して表明することに抵抗がある様子が見られたが、教師が意見

**Bさん**

振り返りシートの自由記述  
 無記入  
 活動の様子（行動観察より）  
 ・言葉による表現は見られなかった。  
 ・欠席した授業内容がわからなかったので、前時に行った内容を、研究協力者が声かけをしながら進めた。  
 ・教師が近寄ることには嫌がらず、声かけにはうなずいたり首を横に振ったりすることで意思を伝えていた。  
 ・教師の話に対して、表情が緩み笑顔が見られるようになった。

**Bさん**

振り返りシートの自由記述  
 無記入  
 活動の様子（行動観察より）  
 ・自分のカードを読むことはできなかったが、グループの話を聞きながら、にこやかな顔になり表情が変わっていた。  
 ・自分のやり方で、グループ活動に参加することができていた。  
 ・言葉による表現はなかったが、グループのメンバーも発言しないことを責めるような表現もなく、一緒に活動していた。

<sup>9)</sup> 日本学校 GWT 研究会『学校グループワーク・トレーニング3』遊戯社 2003年 pp.47-51

を読み上げることで、生徒間の意見の交流が増えた。このことから、他者の考え方を知り、自分を振り返ることができる生徒も多くなってきたと考えられる。

Aさんについて

ア 授業以外の行動の変化

- ・帰りの学級活動の際に一度いらいらしている様子で教室に入り、攻撃的な発言があった。ある生徒がその様子を見て「ふくろうタイプにならなくちゃ」と言うと、表情が変わり落ちついて座席に戻った。
- ・学級活動で話し合いを行っているときも机に伏せてしまうことはあるが、周りの意見を聞いた後に自分の思いや考えを発言する様子が見られた。

イ 考察

行動観察及び振り返りシートの考察から、6回の授業を通して他者とのかかわりの中で、自己表現の方法を理解し、周囲に目を向けることができるようになってきていると考える。

Aさんは、集団の活動において他者の意見を聞きながらその場に応じて適切な言葉で表すようになり、実際の生活で使う言葉の数も増えたと考える。また周囲の生徒も、本人の表現を受け止め互いに認め合う体験ができたと考える。さらに振り返りの記述からも、視覚化された教材を用いたことで授業に対する関心の高まりが見られた。しかし、Aさんには衝動性があると見立てをしたが、本授業ではほとんど見受けられなかった。このことは、Aさんにとって授業が関心のある内容であれば衝動性が抑えられるととらえてよいのか、次の仮説を導く際の検討課題と考える。

Bさんについて

ア 授業以外の行動の変化

- ・筆者や学級担任の行動や話を聞きながら、表情を変える場面が多くなった。
- ・Bさんに寄り添い個別に声かけをすると、言葉での返答はないが、うなずいたり首を横に振ったりすることで表現していた。
- ・教室内で学級の生徒との会話は少ないが、周りにいる生徒の会話を聞きながらにこやかな表情になる様子が見られた。

イ 考察

自分の感情について関心を持ち、感情の変化について考えようとしていると推察される。また、授業内では言葉での表現は少ないが、周囲の会話や教師の行動を見てにこやかな表情が見られるようになったことから、徐々にではあるが自分の感情を表現してもよいと感じられるようになってきていると考える。さらに、周囲の生徒がBさんの表情を見て、何を感じているのかを受け止めようとする行動が見られた。このことから、Bさんは一対一で表情を受け止めようとしながら話しかけられることで、自己の感情を表情に出すことができるようになったと考える。

以上のことから、言葉による表現は見られなかったが、表情やしぐさで自分の感情を表し始めていると推察され、これまでの考察からも、Bさんに対する指導仮説が有効だったと考える。

(5) 仮説検証の結果

仮説1について

**アンガーマネジメント・プログラムの実践により、個々の生徒の安定感が高まる。**

ア 「小児 / AN - EGOGRAM (中学校期適用版)」の結果と考察

以下の図3と図4は、対象生徒(Aさん及びBさん)の各観点の得点を示したものである。

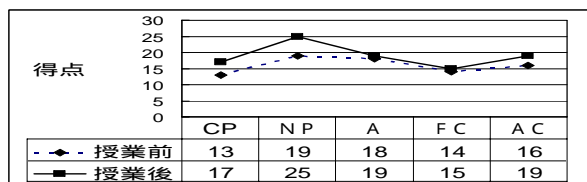


図3 対象生徒(Aさん)のエゴグラムの変容

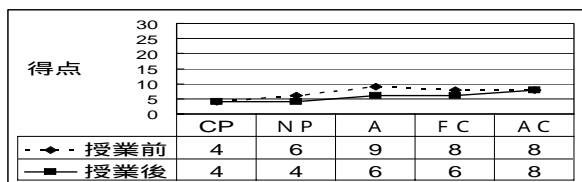


図4 対象生徒(Bさん)のエゴグラムの変容

「NP」は、周囲に対する思いやりの気持ちや何かを守ろうとする態度を表す。「FC」は、自然なありのままの感情を表現する態度や自由な発想で新しいものを創造する力を表す。いずれの観点も対人関係において自他肯定の構えを示すものである。

Aさんの「NP」の変化については、授業中に他者の意見に賛同し、互いに認め合う様子が見られたことや自分の発言を振り返り、相手の気持ちを考え発言する様子等の行動の変化が見られたことから、相手の言動に合わせた表現の仕方考えるようになってきたことの表れと考える。

Bさんの「NP」の変化については、プログラムを実施している期間に断続的な欠席があり、授業の内容についての理解が不十分となり、また授業内容を補うことができなかったことが数値として表れたと考える。

#### イ 質問紙「私と私の学級」による意識調査の結果と考察

プログラムの実施の前後で欠席または転出した生徒を除き、有効なデータは38名(男子21名、女子17名)であった。

図5、6は、「自己有用感」(設問項目数5)及び「セルフエスティーム」(設問項目数4)に関する質問について、授業前と授業後の変化を示したものである。

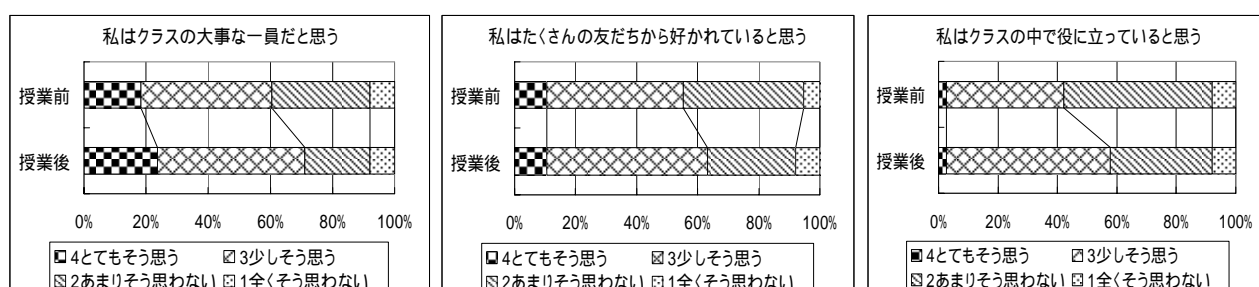


図5 「自己有用感」の質問項目ごとの変化

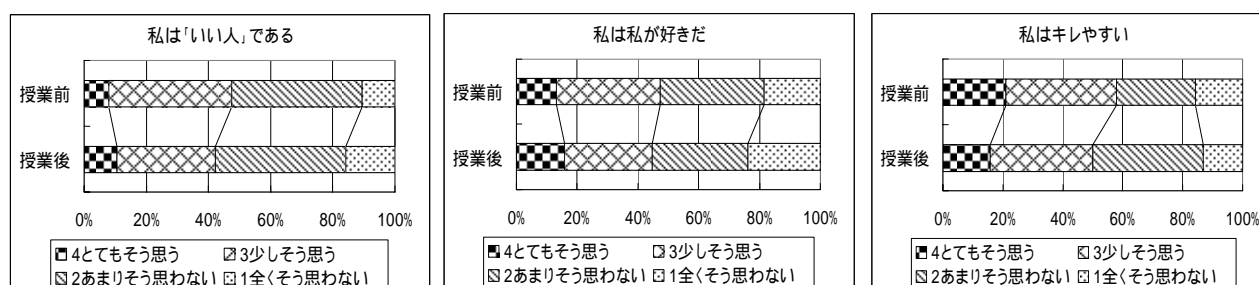


図6 「セルフエスティーム」の質問項目ごとの変化

「自己有用感」に関する設問の集計結果から、各質問について数値の上昇が示された。これは各生徒が学級内で、自分は周囲に受け入れられていると感じ、集団の中で自分の存在を肯定的にとらえていることを示していると考えられる。

「セルフエスティーム」に関する設問の集計結果から、各質問について数値の下降が示された。これは、生徒の多くがプログラムを通して自分の内面と向き合い、自己を過大あるいは過小に評価することなく冷静に判断できるようになってきていることを示していると考えられる。また、「私はキレやすい」の数値の下降は、生徒が自分の怒りの感情について考え、うっ積した感情を攻撃的な言葉や暴力的な行動によらない表現方法があることを理解してきたことを示していると考えられる。

#### ウ 授業以外の行動の変化

筆者が行った行動観察や学級担任の聞き取りから、授業以外でも次のような変化が見られた。

- ・学級内の話し合いの活動において、これまで発言が見られなかった生徒が、挙手をして自分の考えを発表することが多くなった。
- ・話し合いの活動の中で、私語が多く他者の意見を聞けない生徒もいるが、生徒の中から「話を聞こうよ」という発言があり、それを聞いて各自が話をやめて聞こうとする場面が見られるようになった。
- ・学級活動や休み時間にも、生徒の中から、「アンガーマネージメントの授業の中でやった『ふくろうタイプ』で考えようよ」という発言が見られ、生徒がその都度授業内容を振り返り、表現の仕方を考えようとしている様子が見られた。

このように、「小児 / AN - E G O G R A M ( 中 学 校 期 適 用 版 )」における数値の上昇から生徒の「自己肯定」への変化が見られた。また質問紙「私と私の学級」の「自己有用感」に関する自己評価の数値の上昇も見られた。さらに授業中及び授業以外での行動観察からも、数値の結果を裏づける行動が多く見られた。よって、個々の生徒の安定感が高まったと判断し、仮説1が検証されたと考える。

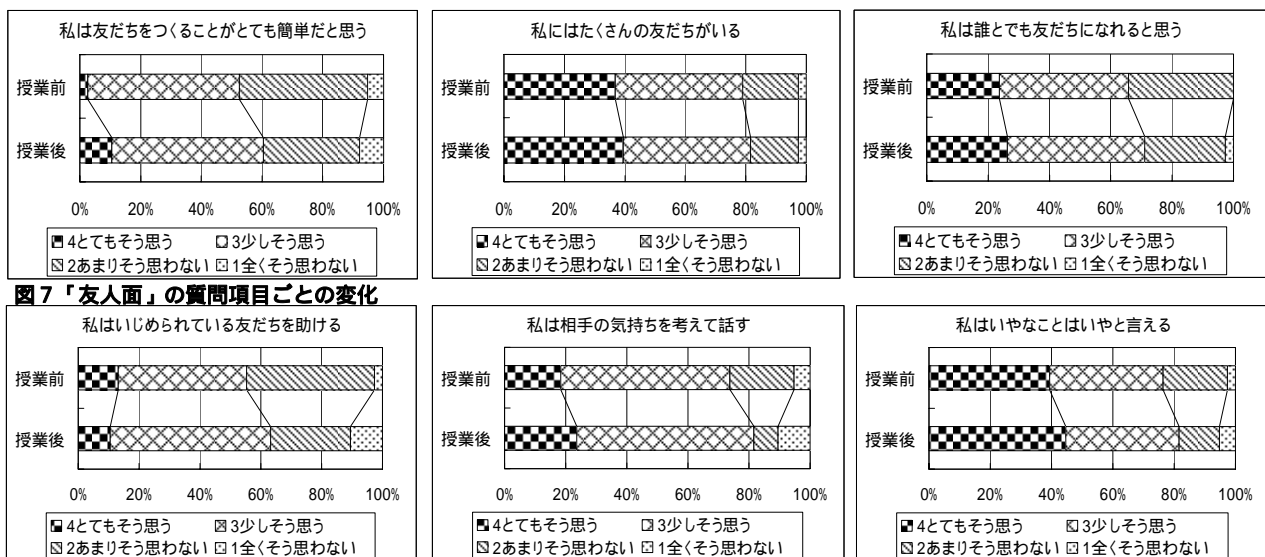
仮説2について

### アンガーマネージメント・プログラムの実践により、学級集団内の対人関係が良好になっていく。

ア 質問紙「私と私の学級」による意識調査の結果

プログラムの実施の前後で欠席または転出した生徒を除き、有効なデータは38名(男子21名、女子17名)であった。

図7、8は、「友人面」(設問項目数6)及び「向社会的スキル」(設問項目数5)に関する質問について、授業前と授業後の変化を示したものである。



「友人面」に関する設問の集計結果から、各質問について数値の上昇が示された。これは、プログラムを通して他者への関心が高まり、対人関係を築いていくことへの不安が減少してきていることを示していると考えられる。

「向社会的スキル」に関する設問の集計結果から、各質問について数値の上昇が示された。このことから、生徒が他者の気持ちを考えながら話をしようとしていることが推察され、対象学級において良好な対人関係が築かれてきていることを示していると考えられる。

イ 質問紙「アンガーマネージメント達成度」の結果と考察

質問紙は、「自己理解」「他者理解」「問題解決の工夫」の3つの観点を設定し、選択式と自由記述式の質問項目を作成した。

## a 「自己理解」について

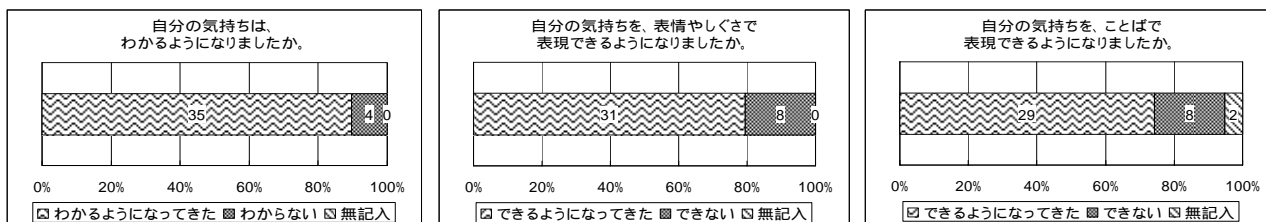


図9 自己理解についての質問紙の結果

自分の気持ちの理解については、9割の生徒が「わかるようになってきた」と答えている。また表現についても、日常生活場面で「表情やしぐさ」や「言葉」で伝えられるようになってきたと答えている。

生徒は、表情やしぐさで表現する方法として、

- ・励まされたときやほめられたときには笑顔になる。
- ・嫌なことをされたときには、ムツとした顔をしたり首を横に振ったりする。
- ・うれしいときに、素直に笑うようになった。

と答えており、不快の感情ばかりでなく、快いと感じるときにも自分の表し方で表現している様子が見える。

言葉での表現方法では、

- ・励まされたときや助けってもらったときに、ありがとうと言えた。
- ・悪いことをしたときに、すみませんと言えた。
- ・嫌なことをされたときに、やめてと言えた。

など、場面に応じて自分の感情を表現できるようになってきていると答えた生徒が多かった。また「相手が困っているときに『大丈夫』と言えた」など、他者の様子を察して声かけをしている生徒も多かった。

## b 「他者理解」について

相手の気持ちの理解については、8割の生徒が「わかるようになってきた」と答えている。また、他者との関係において、「自分の気持ちを上手に表現するために必要だと思うこと」についての質問に対しては、

- ・相手にわかりやすくする。
- ・表情の豊かさ。
- ・表情や気持ちを込めて言ってあげる。
- ・相手の意見も聞きながら、自分の意見も言う。
- ・自分の気持ちだけでなく、相手の気持ちも考える。

と答え、相手を理解しようとする意識の高まりに変化があると推測される。

## c 「問題解決の工夫」について

「友達や家族と意見が違うときに、解決してみようと思った出来事がありましたか」との質問に、「はい」と答えた18名中、解決が「できた」が9名、「どちらともいえない」が8名、「できなかった」が1名であった。「できた」と答えた生徒が、解決するための工夫として、

- ・まず相手の意見を聞き、その後に自分の意見を相手に伝えて、お互いの言い分をわかり合う。
- ・相手の気持ちも考えて互いに意見を出し合い、納得させる。
- ・他の人を呼んで、意見を聞いてもらった。

と答えている。さらに、問題を解決するために「どうしたら解決できたと思いますか」という質問に対して、

- ・自分のことだけでなく、相手のことも考えればよかった。
- ・落ち着いて冷静になる。
- ・相手のことを聞き、自分の意見を言い、相手がしゃべり終わったら、自分のこと(意見)を言ったら、解決できたと思う。
- ・他の人にも相談する。

と答えている。

これらの結果から、生徒は授業で実施した対立解消の方法を用いて、実際の生活場面で活用していることが考えられる。また、生徒が自分の主張を通すばかりでなく、他者の気持ちを受け止めながら話す方法を工夫し、自ら問題解決を試みている様子がうかがえる。

このように、質問紙「私と私の学級」の「友人面」及び「向社会的スキル」に関する自己評価の数値の上昇が見られた。また、質問紙「アンガーマネージメント達成度」の考察及びそれを裏づける行動が多く見られたことから、学級集団内の対人関係が良好となってきたと判断し、仮説2が検証されたと考える。

## 研究のまとめ

### 1 研究を通して見えてきたこと

本研究の目的は、通常の学級においてアンガーマネージメント・プログラムを実践し、学級及び児童生徒の変容を検討することであった。

これまで対象学級においては、自分の発言が周囲にどのように受け止められたかについてあまり考えることがない様子が見られた。そこで、生徒の実態に合わせた授業内容や視覚的な教材を用いて、「アンガーマネージメント・プログラム」のねらいに則して段階を追い、指導を継続して実施した。その結果、多くの生徒が自分の感情と向き合い相手のことを考えた表現の方法に関心を持ち、授業に取り組むことができたと考える。また、生徒には授業中に自ら考え知識として獲得したスキルを、実際の生活場面で活用していこうとする姿勢が見られたことも成果である。

対象生徒については、その特性やニーズを見立て、指導仮説を立て指導案に支援の手立てを明記して授業を進めた。その結果、徐々にではあるが自己理解を深め、自分を表現する方法を見つけ、集団内で他者を認めながら関係を築こうとしている様子が見られた。Aさんに関しては、授業を通して自己と向き合い、他者を意識しながらその場に応じた適切な表現をする様子が見られるようになった。一方、Bさんに関しては、他者との一対一のかかわりをもつ様子が見られるようになり、また、本生徒にとって必要となる、教師の学習面での個別の支援を受け入れられる姿勢が育ったことは成果である。これらのことから、生徒の個々のニーズによっては、集団に働きかけるプログラムが有効であったと考える。

教師は、授業中に生徒の表情や発言に着目して感情の変化を見取りながら声かけをし、生徒の振り返りシートの一つ一つに感じたことやアドバイスを書いて返した。その結果、徐々にではあるが生徒が様々な感情を表現し始めている。また、生徒が教師の表記をじっくりと読み返している様子も見られた。生徒の感想には「授業がわかりやすかった」「またやってみたい」などの記述が多かった。このことは、感情という、身近でありながら日常生活において誰もが避けることができない内容を取り上げたことで、生徒の授業への動機づけが高まったと考える。

「アンガーマネージメント・プログラム」の実施は、それによって個々の生徒や学級集団が即座に変わり、攻撃的な言葉や暴力的な行動が激減するような即効性のあるものとは考えていない。しかし、プログラム終了後の生徒の感想には、「人はどんな小さなことでもそれらが積み重なると喜びや怒り、悲しみに変わるのだとわかった。これらの表現をできない人たちは必ずいる。それを誰もができるようになる授業であった」「人には色々な個人差があることがわかった。今度から人のいいところを見つけようと思った」等の内容が見られた。相手のことを考えながら理解しようとする生徒一人一人の変容によって、個人が集団内で認められ、支え合う学級へと変わっていくと考える。

学級担任には、授業前に提案した授業内容について検討しながら支援の手立てを考え、事前の教材準備や授業時間の確保などに協力してもらうことができた。毎回の授業を進める中で、学級担任が「今回は私が授業をやってみます」という話をしていたことは、教師の学級に対する意識の変化ととらえることができる。「生徒の様々な表現の仕方や考え方を知ることができた」と学級担任が実感したことは、生徒理解につながるとともに、今後の支援の在り方を考える上での一助となっていくと考える。

## 2 今後の課題

教師にとって、生徒が学習したことを日常生活の中で実践できているかを見守り、支援し続けていくことが重要となる。そのためには、個々の生徒の特性について教師が共通理解を深めていくとともに、その特性に応じた支援を継続していくことが求められる。生徒の実態に沿ったプログラムの内容や意図を学年の教職員と共有し合い、より生徒の実態に応じた内容を検討していくことが課題である。

また、指導内容の効果を持続し高めるためには、対象学級や対象生徒だけではなく、学校全体で系統的に実施していくことも重要であると考え。そのためには、個々の生徒の見立てを教育相談担当者や生徒指導担当者、スクールカウンセラー等の学校教職員で共有し、連携しながら学校全体の組織的対応の在り方を考えることも課題となる。

今後、中学校での特別支援教育の在り方を考えるとき、学級集団における支援が現実的な選択である。本研究で試みたように、個々のニーズを見立て生徒の実態に即した指導計画が作成されるならば、個に応じた支援が実現できるという展望が開けたと考える。また、この見立てをもとに特別な指導内容だけでなく、通常の授業や生徒指導をも含めた個別の指導計画の作成が課題と考える。

本研究では、中学校で授業実践及び検証を行った。小学校においても児童間のトラブルの仲裁で授業が中断されてしまったり、トラブルを起こしてしまう児童への指導に教師が困惑していたりする現状がある。そのような状況を考え、本プログラムは小学校高学年にも適応できるように作成した。今後、小学校でも活用され、学齢の段階に考慮した教材や内容になっていくことを願っている。

最後に研究を進めるに当たり、ご支援、ご助言をくださいました講師の先生方、また、校長先生を始め学校教職員の皆様に、心より感謝し厚くお礼申し上げます。

### 【参考文献】

- |  |       |
|--|-------|
| 赤坂徹、根津進『小児 / AN - E G O G R A M ( 中学校期適用版)』日本総合教育研究会 | 1989年 |
| 本田恵子『キレイ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       | 2002年 |
| 文部科学省「通常の学級に在籍する特別な教育的支援を必要とする児童生徒の全国実態調査」           | 2003年 |
| 岡山県教育センター研究紀要「中学校におけるアンガーマネジメントの試み」                  | 2003年 |

### 【指導助言者】

- |                    |       |
|--------------------|-------|
| 早稲田大学教育・総合科学学術院助教授 | 本田 恵子 |
| 目黒臨床心理オフィス臨床心理士    | 植山起佐子 |
| 川崎市総合教育センター指導主事    | 高橋あつ子 |
| 川崎市総合教育センター指導主事    | 佐藤 肇  |