

小学校における予防的心理教育としての アンガーマネージメント D プログラムの理論的枠組み

大 森 良 平・本 田 恵 子

I. 問題と目的

文部科学省(2018)の調査によると、平成29年度の学校の管理下における暴力行為の発生件数は60,197件、いじめの発生(認知)件数は414,378件と報告されている。それぞれの発生件数は、前年度に比べて増加しており、特に小学校においてその傾向が顕著であった。近年、学校での対人関係や情動調整の未熟さに起因する学校不適応感を見せる子どもの問題に対して、世界的に予防的な心理教育が行われており、アメリカでは、SEL(Social and Emotional Learning)がカリキュラムとして実践されている州や校内で暴力行為を行った児童生徒に対して市が定めた「行動規範」に基づき「アンガーマネージメント」を実施することが規定されている自治体もある(本田・植山, 2006)。本邦でも児童生徒による反社会的・非社会的行動の要因として、以前より社会的スキルの欠如や不適切さが挙げられており(佐藤・佐藤・高山, 1993; 佐藤・立元, 1999)、カリキュラム化すべきものという認識に至っている(山崎・戸田・渡辺, 2013)。

本稿では、日本の教育現場における心理教育の変遷やアンガーマネージメントに関する先行研究を解説し、次に現在学級単位での予防的心理教育の一つとして実践され、その効果が期待

されている予防用アンガーマネージメント D プログラム(以下、予防用 D プログラムと表記)の目的や課程、ワークなどについて、その背景となる理論的枠組みを基に紹介し、その周知を図ることを目的とする。

II. 先行研究

日本における心理教育の変遷

日本におけるソーシャルスキルトレーニング(以下 SST)は、1980年代に医療分野において精神障がい者に導入されたライフスキルと呼ばれる日常生活のスキル(身辺自立、あいさつ、指示理解等)から始まり、学校では、社会的スキルが未熟な児童生徒に対して教室場面から離れて個別に SST が行われていたが、訓練効果の般化・維持の問題が指摘されており(佐藤ら, 1993)、学級単位での SST が実践されるようになった(藤枝・相川, 2001; 多賀谷・佐々木, 2008)。本田(2004)は、個別 SST の効果を教室内にも汎化するために、発達障害のある小学校の児童 13 名に対し、低学年高学年に分けて校内で各々 8 回のグループ SST を実施した結果、所属学級及び専科(音楽、美術)において共同作業、友だちの維持、状況理解、および問題解決能力の得点上昇が見られた。

本田・橋本(2004)は SST の効果を家庭生活にも般化するために、学外の相談機関におい

て親子 SST (親子での感覚統合, 屋内での課題別グループ活動 (親子別), 屋外の公園での自然遊び, 及び, おやつタイムを活かした談話力トレーニング) を低学年, 高学年グループで3年間にわたって計 30 組 (1 グループ 6~8 名, 前期と後期) に実施した。その結果, コナーズ行動評価において衝動性が高かった児童の衝動性や攻撃性が軽減し, 不安が高かった児童はその軽減が見られ, 共通して友人・家族関係の向上が報告された。本田 (2007a) は, これらの実践研究を基に小学校高学年児童に対する予防的グループソーシャルスキルプログラムを開発しクラスでの実践を行ったが, 個別に対応が必要な要支援の児童には, 予防的 SST と併行して行う情動制御に重点を置いた基盤プログラムが必要であると指摘し, 情動の制御, 道徳性の育成, 向社会的スキルを含めた包括的なアンガーマネージメントプログラムの開発が行われることとなった。

他の実践者からも従来の SST には情動の理解や気づきといった情動に関する視点が欠けていたことが指摘され始め, 児童生徒の対人関係能力を育成するためには SST による行動のトレーニングだけでなく前提条件として感情理解が重要であることが指摘されている (岡田・高野・塚原, 2015)。また, Mayer & Salovey (1997) によって定義された「情動知能 (Emotional Intelligence)」(「(1) 情動を正確に知覚・評価・表現する能力, (2) 思考を促進するために情動を利用したり生み出す能力, (3) 情動や情動的知識を理解する能力, (4) 情動的, 知的な成長を促進するために情動を調整する能力」を含む) に関する研究においても, 情動知能は, 信頼できるサポーター

な社会的ネットワークを形成する能力, 対人関係における感受性や向社会性などとの関連性があると報告されている (Lopes, Salovey, Côté, & Beers, 2005; Salovey, Bedell, Detweiler, & Mayer, 1999)。

これらのことから, 社会的スキルを適切に使うためには, まず前提として情動を取り扱ったプログラムの実施が重要であると考えられる。本邦において情動を取り扱った心理教育プログラムとしては, 例えば Second Step (Frey, Hirschstein, & Guzzo, 2000) や TOP SELF (山崎・佐々木・内田・勝間・松本, 2011) などが存在している。こうしたプログラムで扱われる情動の中でも, 特に怒りは否定的に歪められた情動であり, 嫌な出来事の原因として知覚された人やものに対する喚起された敵対的な状態として主観的に経験され (Novaco, 2016), 容易に破壊的な攻撃性へと変化するため, 自己制御が必要になることが指摘されている (Novaco, 2007)。

アンガーマネージメントプログラム

怒りの調整に焦点を当てた認知行動療法として Novaco (1975) によって「アンガーマネージメント」が提唱されている。Novaco (2007) によると, アンガーマネージメントは元々個人的なセラピーとして適用されていたが, 現在ではグループ形式でもしばしば適用され, 心理教育として学校単位でのプログラムがしばしば実践され, 教育現場においても一般的な用語になりつつある。アンガーマネージメントプログラムは一般的に, 状況による (怒りの) トリガーを紛らわすこと, 思考や信念が怒りにどのように影響するか, 自己観察, リラクゼー

ション法、問題解決、葛藤解決方略などを扱い、またストレス免疫へのアプローチを採用し (Novaco, 1977), Meichenbaum (1985) のストレス免疫訓練の影響を受けて発展したとされる (Novaco, 2007)。現在ではアンガーマネジメントに関する多くのワークブックが作成されているが、それらの多くは Novaco (1975) のアンガーマネジメントに基づいていると考えられる。

アンガーマネジメントの必要性が提唱されると様々なプログラムが開発され、その効果についての検証として Jahnke (1998) は、学校内外での 11 のアンガーマネジメントプログラムを比較し獲得できるスキルを整理した。また Beck & Fernandez (1998) はアンガーマネジメントの 50 の実践研究 (被験者 1640 名) のメタ分析を行い、平均的な被験者は統制群の 76% よりも怒りの低下に関して効果があったことを明らかにしている。プログラムと受講者の適合性の研究も行われ、Hogan (2003) は、認知行動療法を基盤にしたプログラムとして、幼児用、思春期の児童生徒用、高校生用、成人用の 4 つに分類した上で、幼児用では、情動に中心が置かれ、情動に支配されて行動が暴走しないようにするための様々なスキル学習が中心にあること、思春期用では、ABC モデル (ひきがね、行動、結果) に焦点を当てて望ましい結果 (自分の欲求の成就) を得るために行っていた誤った行動を適切な行動に変容するためのロールプレイが多く組み込まれていること、高校生以上のプログラムでは、状況の捉え方に焦点をあて認知変容を中心にしたプログラムが多いこと、また、成人向けのプログラムでは、他者理解や相互理解が強調され、社会で適応する

のみならず、葛藤場面を相互に納得のいく方法で解決する話し合いのスキル演習に重点が置かれていることを報告した。

近年では、Candelaria, Fedewa, & Ahn (2012) が学校で行われたアンガーマネジメントのメタアナリシスを行い、プログラム受講者とネガティブ情動や行動 (怒り、攻撃、行動制御の困難) の減少の間に弱くはあるが、相関があることが報告されている。また、Wiseman (2017) は、高校におけるアンガーマネジメント教育が学業の安定にも影響があることを、Gündogdu (2018) は、統制群と比較した結果、アンガーマネジメントプログラム実施群は実施後にアンガーマネジメントをため込む、表出する程度が有意に減少していることを報告している。

日本でアンガーマネジメントプログラムが導入されたのは、法務省保護監察局の暴力防止プログラムであり、5 年間の実践の結果、保護観察対象の暴力犯の再犯防止に効果が報告され、その後刑事施設へ導入されている (本田, 2008; 本田, 2016)。しかし、学校現場におけるアンガーマネジメントに関する研究は十分とは言えず、特に小学校での実践研究はほとんど見られない。これは、小学生の認知発達が発達段階や児童間で大きく異なり、それによって情動調整や自他の理解、ソーシャルスキルの獲得度も児童間で差があるために、学級単位での実践が困難であることが一つの要因であると考えられる。

Piaget (1970) の認知発達理論によれば、小学校には、他者視点に立って物事を思考することができない自己中心性という特徴を持つ「前操作期 (2~7 歳頃)」、他者視点に立って思考することはできる (脱中心化) が、具体的に体

験したものに限られる「具体的操作期 (7, 8 歳頃～11, 12 歳頃)」, そして実際には体験していないような体験であっても他者視点に立って相手の状況を理解することができる「形式的操作期 (11, 12 歳頃～14, 15 歳頃)」の3つの認知発達段階にある児童が混在している。特に中学年以降 (3～6 年生) は複数の認知発達段階をまたぐ時期であることから, それぞれの認知発達段階に適したプログラムを実施する必要性が生じると考えられる。しかしながら, 児童の認知発達を明確に考慮していると考えられる体系的なアンガーマネジメントプログラムは現在では少ないと言える。

また, 多くのアンガーマネジメントプログラムが「怒り」に焦点を当てているのに対して, 本田 (2007b) はアンガーマネジメントを「単なる「怒り」ではなく, 悲しみや悔しさや苛立ち, 焦燥感, 嫉妬など, いろいろな気持ちを含んでいる」としており, アンガーマネジメントを「この行き場のないエネルギーが衝動的に暴走しないように, 行動を自らの意思でコントロールすること」と定義している。そして本田 (2002, 2010) は Novaco (1975) のアンガーマネジメントに認知発達理論, 行動形成段階理論, SST など複数の理論や技法を組み込んだアンガーマネジメントプログラムを説明している。プログラムでは, 情動, 認知, 行動変容の目的をスムーズに達成するために, 5つの課程が設定された上で, 対象別のプログラムが作成された (Table 1)。B プログラムは矯正教育用に情動表現の特性に焦点を当てて行動変容を行うもの, C プログラムは中・高校生用に問題行動別 (暴力, いじめ, ひきこもり, 自傷) に情動, 認知, 行動変容を行うもの, D プログラ

ムは児童生徒用に, 行動形成段階に基づいて自分と周囲の欲求の折り合いをつける「なっとくのりくつ」を中心に適切な行動変容を行うものである。そして P プログラムは虐待をしがちな保護者向けに, 愛着の表現パターン別に親子関係の情動のマネジメントと行動変容を行うものであり, 矯正施設, 学校等で実践されている (本田, 2016; 井芝, 2019; 一志, 2016; 小西, 2010; 関根, 2017; 高野・本田, 2013)。

これらの個別, 小グループ用プログラムとは別に, 学級単位で行われる予防用 C, D プログラムの開発・実践が行われ, ストレスマネジメント力, 状況認知力, 他者理解力, 自己肯定感の向上等を含めた学校環境適応感の向上に効果があることが示唆されている (中野, 2019; 大森, 2018a; 大森, 2018b; 田邊, 2018; 吉満, 2018)。しかしながら, これらのプログラムは複数の理論を基に, 目的, 課程, ワークが構成されており, 実践に際してそれらの理論を十分に理解していることが必要であるため, 十分な研修を受けた者のみが教材を使って実践できる仕組みになっている。また, 信頼性の高い効果測定を行うためには, プログラムに特化した尺度が必要であるが, 現段階では本田 (2007a) が矯正教育施設内での使用目的で開発した VRiCS (Violence Risk Check Sheet) があるのみで, 予防プログラムの効果測定は, 複数の尺度を組み合わせて使用している。そのため, 認知発達が複雑である小学生を対象とした予防用 D プログラムの理論的枠組みを明確にすることは, 今後の予防用 D プログラムの実践研究における信頼性・妥当性のある効果測定のために, そして現在の教育現場における予防的心理教育としてのアンガーマネジメントを実践・

Table 1 アンガーマネジメントの5課程（本田，2008を元に作成）

課程	テーマ	内 容
第1課程	気づき	行動パターンに気づき，キレそうなときの応急対応「ストレスマネジメント」を学ぶ。
第2課程	知的理解	行動を選んでいる「考え方」と「メリットとデメリット」を理解し，「考え方」を変える。
第3課程	感情的な受容	自分の考え方や感じ方の特性を理解し，ありのままの自分を受容する。
第4課程	新しい行動パターンの習得	適切な気持ちや欲求の表現方法「ソーシャルスキル」を学ぶ。
第5課程	新しい行動パターンの定着	日常生活場面で適切に気持ちや欲求を表現する練習をする。

普及していく上で重要であると考えられる。

Ⅲ. 予防用Dプログラム

個別プログラムと予防用Dプログラムの比較

個別Dプロと予防Dプロの違いをTable 2に、プログラムの実践例をTable 3に簡潔にまとめた。個別Dプログラムでは、主に日常生活でトラブルが増えている，あるいは多動性や社会性の不足が気になる個別の児童・生徒が主な対象であったが，予防用Dプログラムでの主な対象は，認知発達に大きな変化が現れる中学年から高学年（3～6年生）である。なぜなら上述のように，これらの時期の児童は，Piaget（1970）の認知発達理論において複数の認知発達段階にまたがっている時期であり，前操作期から具体的操作期にある彼らがそれぞれの上位の認知発達段階へスムーズに移行をするためには，予防用Dプログラムが段階的に設定している課程において，ストレスマネジメントスキル，自他の欲求の理解，自己受容，アサーションスキル，問題解決スキルを含むソーシャルスキルなどを学ぶ必要があると考えられるためである。ただし，ソーシャルスキルの高い群はSSTの効果が見られないリスクが指摘され

ているように（江村・岡安，2003；小林・渡辺，2017），すでにスキルを十分に獲得しており，学校適応感も高い児童には，よりレベルの高いスキルの獲得を促すなどプログラム中での配慮が必要である。また，ソーシャルスキルの低い群もSSTの効果が少ないと指摘されており（小林・渡辺，2017；渡辺・山本，2003），これらのスキルが不十分な児童，あるいは情緒の問題や発達の特性のために特別な配慮を要する児童に対しては，プログラム中やプログラム後も個別介入と支援が必要であると考えられる。

次項では予防用Dプログラムのそれぞれの課程とワークについて，理論的背景を基に説明していく。

オリエンテーション

予防用Dプログラムでは，課程に入る前に児童にアンガーマネジメントの目的や高学年になると変化する日常生活や友人関係の説明を行い，プログラムへの動機づけを図る。また，オリエンテーションを含めて，全ての回の最初と最後に児童が「振り返りシート」の「気持ちのモニター表」に記入する時間を設け，その時の気持ちとその理由を考えてもらう。岩本・大

Table 2 個別Dプログラムと予防用Dプログラムの違い

	個 別	予 防 用
状況と目的	トラブルが生じているため、トラブルが起こりやすい場面や相手に対して適切な行動を学ぶ。	トラブルは生じていないため、これから自他に起りうる行動の予測を行い、対応策を学ぶ。自分が獲得できている場合は、他者の支援方法を学ぶ。
対 象	トラブルが生じやすい児童生徒をタイプ別に、スキルを選んで学習する。 ①「多動で刺激に反応しやすいタイプ」 ②「こだわりが強いタイプ」 ③「理解や行動に移すのに時間がかかるタイプ」	クラス全体に、同様のプログラム内容についての理解を促進しスキルを学習する。
実 施 者	①個別支援担当者②養護教諭③スクールカウンセラー等が個別に実施。	主に担任教員がTTと複数で実施。
実施回数	オリエンテーションを含めて9回。 1回15分、週2～3回	オリエンテーションを含めて7回。 1回50分、週1回ずつ
ストレスマネジメント (感情)	感情も欲求も未分化のため、まずは興奮・不安、快・不快を安定させるために、ストレスマネジメントでは、①刺激の排除②体の緊張をほぐす、を中心に学習し、毎回練習する。	状況に合わせて感情を調整してはいるが、自分の本当の気持ちは理解できていないため、気持ちのモニターを行い、ストレスマネジメントでは③気分転換を中心に学んで、適切な気持ちの表現方法を練習する。
なっとくのりくつ (認知)	規範意識が未発達で、自己中心的または、他者依存的な状況から、欲求の0段階からの「なっとくのりくつ」を学ぶ。	規範意識は育っているため、自分と異なる考え方や行動パターンの人との欲求の折り合いをつける第3、第4段階の「なっとくのりくつ」を学ぶ。
ソーシャルスキル (行動)	社会性も未発達なため、基本的なソーシャルスキルから学び、仲間と一緒に作業することができるようになってから、高次のソーシャルスキルの「仲間入り」、「仲間の維持」、と段階を追って学習する。「対立解消」は、第三者が支援する。	基本的なソーシャルスキル、及び高次のソーシャルスキルの「仲間入り」は学習できているため、「仲間の維持」の自己表現(私メッセージ)、他者理解(受動的な聞き方)、話し合いを中心に練習する。

野・坂野(1997)がセルフモニタリングによって自分の行動や態度、感情、思考過程などに対して具体的で客観的な気づきをもたらされると指摘しているように、自身の感情を毎回のワークの前後でセルフモニタリングすることで、それまで意識されていなかった自身の感情やその強さ、感情の変化についての気づきを促し、またモニター表に記載された表情の絵と自分の感情を結びつけることで、感情の分化を促すことを目的としている。

第1課程：気づき

アンガーマネジメントは認知行動療法を土

台としているため、問題行動や不安、怒りなどの情動反応は、Belief(認知、信念、思考スタイル)を通過して生じると考え、そのBeliefを理解することが重要であると考えられる。しかし、認知発達が十分でない児童にとって、予防的心理教育という形式で自身のBeliefを正確に理解させることは困難であると考えられる。また脳機能の観点からも、実行機能の成熟は幼児期に始まってから青年期後期や成人期前期まで続くとされており(Powell & Voeller, 2004)、行動制御や情動制御を司る前頭葉は、成熟するまで他のほとんどの脳部位よりも時間がかかり(Krasnegor, Lyon, & Goldman-Rakic, 1997)、低

Table 3 アンガーマネジメントDプログラムの内容（実践例）

課 程	回	主なワーク	各回の具体的な内容と狙い
	各回 共通	振り返りシート	各回実施の前後に自分の気持ちをモニターし、それを表情リストから選び、その気持ちになった理由を文章化することで、自身の気持ちやその変化の気づきを促す。また、各回のプログラムの理解度や学んだ内容を使ってみたいという動機づけ度、感想などを記入してもらい、児童の状態の把握やプログラムの修正を適宜行う。
	第0回	オリエンテーション	アンガーマネジメントの概要（内容、効果、実施理由など）を説明し、プログラムへの動機づけを高める。振り返りシートおよび ASSESS、小児 AN エゴグラムの実施も行う。
1. 気づき	第1回	ストレス マネージメント	自分がどういった感覚刺激や出来事で、反射的・衝動的に生じる行動や感情を理解する。また衝動的な行動を一旦止めるためのストレスマネージメントを「刺激を排除する」「からだの緊張をほぐす」「気分転換をする」の3つの側面から学び、ロールプレイを通して自分に合った方法を練習する。
2. 知的理解	第2回	なっとくのりくつ	自分がこれまで繰り返していたパターン行動に気づき、それを繰り返すとどうなるか見通しを立てる。また、内的欲求と外的欲求の折り合いをつけて、気持ちや行動を切りかえる方法として、自分の身体や気持ちにかけることは「なっとくのりくつ」を考え、ロールプレイを通して練習する。
3. 感情的な受容	第3回	①小児 AN エゴグラム ②カチッとファイブ	①小児 AN エゴグラムの結果から、自我のバランスが自分の中でどのようになっているかを理解し、自分の特徴をありのままに受け止める。 ②カチッとファイブでは、自分が「大切にしているもの、ひと、モットーなど」を5つ挙げ、それらについて対話形式のロールプレイを通して、自分や他人がどのような価値観や欲求を持っているかを理解し、受容する。
4. 新しい行動の獲得	第4回	①受動的に聴く ②私メッセージ	①相手の気持ちを受け止めたうえで、うなづきやあいづち、話を促す質問などを用いて相手が気持ちや考えを話しやすくなる受動的な聴き方を学ぶ。 ②気持ちや考えを伝えたいけど上手く伝えられない場面を想定し、「自分の気持ち」と「そうなった理由」を相手が分かるように上手に伝える方法として、私メッセージを学ぶ。
5. 新しい行動の定着	第5回	話し合い	葛藤が生じる問題について、自分と相手の気持ちや考えを、「私メッセージ」や「受動的に聴く」を用いながら共有し、話し合う。
	第6回	ブレイン ストーミング	葛藤が生じる問題について、「相手も自分も OK」の解決策を出し合い、問題解決の様々な視点を「私メッセージ」や「受動的に聴く」を用いながら学んでいく。

年齢の児童はしばしば感覚刺激や出来事に対して行動や情動の制御が効かず、反射的に行動を引き起こしてしまう。

そのため、第1課程では感覚刺激や出来事と自分の行動や情動反応との関係性に気づくことに重点が置かれており、またロールプレイを通

してストレスマネージメントを学び、反射的に生じた行動や情動をストップするための応急処置方法を身につけることを目標とする。なお、ロールプレイ用のワークシートは、児童の反応タイプ（発散タイプと追従タイプ）に応じて2種類を用意している。

Table 4 行動形成段階による欲求の折り合いの付け方 (本田, 2014 を元に作成)

行動形成の段階		欲求の状態	
段 階	欲求の発信者	欲求の成熟度と調整力	内的欲求と外的欲求のバランス
0 段階 (0)	自分の欲求のみ	生理的欲求 ランダム発信	行動パターンにルールがなく、刺激に対して反射的な行動をしている状態
第1段階 A (1-A)	自分の欲求のみ	未成熟 わがまま 調整力が未発達	自分のルールにのみ従うパターンができている状態。内的欲求は未成熟で、「なぜやりたいのか」が不明瞭。また、道徳心も未成熟なため、欲求が叶うまで、わがままを通す。
第1段階 B (1-B)	相手の欲求のみ	未成熟 依存 相手の指示通りに調整	外的欲求に行動パターンができている状態。他者依存的なので葛藤は少ないが、やったことに対して自分で責任をとらない。
第2段階 A (2-A)	自分と相手の欲 求の折り合いを	他者の欲求を理解中 待つ がまんする	内的欲求はあるが、他者の欲求に視点が移せる状態。
第2段階 B (2-B)	つける (自分と調整)	自分の欲求を形成中 あきらめる 追従	内的欲求はあるが、抑圧している状態。
第3段階 (3)	形成中 妥協	形成中 妥協	内的欲求と外的欲求の量や質を調整している状態。
第4段階 (4)	成熟 対立解消	成熟 対立解消	内的欲求も外的欲求もかなっている状態。

第2 課程：知的理解

低年齢の児童の行動は、前頭葉の実行機能が未熟なため、将来の目標設定や計画性、見通し、誤りの修正などが乏しいとされている(坂爪, 2015)。そこで、第2 課程では感覚刺激や出来事に対して、自身の交感神経系の働きや感情が強くなっていくプロセスを知り、これまでの行動パターンを振り返り、それを繰り返すと自分や周りがどうなるかの見通しを立てる力を育成することを目標とする。また、本田(2014)は欲求の成熟度、内的欲求((自分が)「～したい」という欲求)と、外的欲求((他者が)「～してほしい」という欲求、「～しなければならない」というルール)の調整力、およびそれらのバランスから行動形成の段階を設定している(Table 4)。この行動形成段階理論では、欲求が未成熟であったり、欲求の調整力が未発達で

ある児童には反射に近いパターン化された問題行動が生じやすいとされる(本田, 2010)。

そこで、内的欲求と外的欲求がぶつかった際に、それらの欲求の折り合いをつける方法としてストレスマネジメントやなっとくのりくつを学び、内的欲求をどのように充足させるかの見通しを立てる力を育成することを目標とする。なお、なっとくのりくつは5つのレベルで構成されており(Table 5)、それぞれの児童の行動形成の段階に応じてロールプレイで練習するレベルを決定する。

第3 課程：感情的な受容

第3 課程は「自己受容」に焦点を当てている。高い共感能力や対人スキルの背景には、高い自己受容感が存在し、他者に対して自己の情報を上手く伝達し、適切なコミュニケーションを成

Table 5 なっとくのりくつの種類

段階	なっとくのりくつの種類	なっとくのりくつの例
1	身体や気持ちにかける言葉	大丈夫だよ，落ち着こう，一人じゃないよ，できることをやればいいんだよ，～はなくなるよ
2	周囲のルールを受け入れる言葉	タイムアップ，今は～する時間，ここは～です
3	自分の責任や権利を理解する言葉	これは自分の仕事，これは自分がやったこと，自分で決めていいんだよ，できることをしよう
4	相手の責任や権利を尊重（大切にす）言葉	これは～さんのもの，それは～さんが決めること，人の気持ちを大切にしよう，表現方法は人それぞれ
5	意見が違う相手とよりよい解決策を見つけるための言葉	話し合おう，分かりやすく伝えよう，共通点は必ずあるよ，しっかり聞くと相手の言いたいことが分かるよ，みんなが納得する方法を見つけよう

立させる条件として、自己を正しく理解し、受け入れていることが不可欠であるとされている（高野・坂本・丹野，2012）。そのためこの課程では児童たちが自身の「自分らしさ」を見つけ、それを受容し、大切にしていくなめにはどうしていけばいいかを考えさせることが重要となる。ここでいう「自分らしさ」とは、「ありのままの自分」の気持ちや考えを素直に伝える、行動するということである。ただし、内的欲求のみを充足させる行動（行動形成段階の1-A）は、自己中心的でわがままな行動であり、周囲からの反対や拒絶を引き起こしてしまい、「ありのままの自分」でいられなくなる。また、外的欲求のみを充足させる行動（行動形成段階の1-B）は、他者依存的で「ありのままの自分」ではいられない。

そこで、この課程では内的欲求と外的欲求の折り合いをつけて納得して行動する必要があることを学ぶため、自分や他人の価値観や欲求などを明確化する「カチッとファイブ」を行い、自己特性の理解のために補助的に「小児AN/エゴグラム」（赤坂・根津，2013）などを実施する。

第4課程：新しい行動パターンの習得

私たちはしばしば他の人と話している時に、彼らを傷つけないために、あるいは自分が求めるように彼らを操作しようとして、自分たちの言いたいことを修正しているとされる（Rees & Graham, 1991）。第3課程で学んだ内的欲求と外的欲求の折り合いをつけて納得して行動するためには、Rees & Graham（1991）が定義するアサーティブ（「自分自身や他者を尊重し、自分自身のことを明確に、直接的に、適切に表現できたり、考えたり感じたことを評価できて、自尊心を持てること」）であることが重要になる。

そこで第4課程では、これまでに学んだ生理的反応への対応（ストレスマネジメント）や認知反応への対応（なっとくのりくつ）を復習しつつ、自分の欲求を向社会的に表現するためのアサーションスキルやソーシャルスキルを学ぶ。学習する具体的なスキルとして、ロールプレイを通して、自分と他者の欲求の折り合いの付け方を学び、自分の気持ちを相手が分かるように伝える「私メッセージ」、他者の気持ちや考えを理解し受け止める「受動的に聴く」を習

得することを目標とする。

第5課程：新しい行動パターンの練習

第5課程では、第1課程から第3課程で学んだスキルや考え方を基に、第4課程で学んだスキルを練習し、日常生活の場面においてもそれらを使えるようになることや、それらを応用して話し合いや問題解決が行えるようになることを目標とする。具体的には、実際に学級で生じやすい問題をテーマとして、グループでその問題への意見や感情を話し合い、ブレインストーミングを行うことで問題解決を図り、これまでの課程で学んだスキルを精緻化していくことを目標とする。

まとめと今後の展望

本稿では、本邦における心理教育およびアンガーマネージメントの先行研究について概観し、昨今その効果が注目されている予防用Dプログラムの理論的枠組みについて説明をした。今後さらに実践研究を積み重ね、プログラム効果の実証およびプログラムの普及に努めたい。

引用文献

- 赤坂 徹・根津 進 (2013). 小児 AN・エゴグラム 千葉テストセンター
- Beck, R., & Fernandez, E. (1998). Cognitive-behavioral therapy in the treatment of anger: A meta-analysis. *Cognitive Therapy and Research*, 22, 63-74.
- Candelaria, A. M., Fedewa, A. L., Ahn, S. (2012). The effects of anger management on children's social and emotional outcomes: A meta-analysis. *School Psychology International*, 33, 596-614.
- 江村理奈・岡安孝弘 (2003). 中学校における集団社会的スキル教育の実践的研究 教育心理学研究, 51, 339-350.

- 藤枝静暁・相川 充 (2001). 小学校における学級単位の社会的スキル訓練の効果に関する実験的検討 教育心理学研究, 49, 371-381.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., & Guzzo, B. A. (2000). Second Step : Preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, 102-112.
- Gündogdu, R. (2018). The influence of choice theory anger management program (CTAMP) on the ability of prospective psychological counselors for anger management. *International education studies*, 11, 43-53.
- Hogan, E. K. (2003). Anger Management 3: Structured Programs and Interventions. ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services Greensboro NC, 1-7.
- 本田恵子 (2002). キレやすい子の理解と対応—小学校でのアンガーマネージメントプログラム—ほんの森出版
- 本田恵子 (2004). 軽度発達障害児に対するソーシャルスキルトレーニンググループの実践—小学校におけるリソースルームの活用事例—日本心理臨床学会第24回大会論文集
- 本田恵子 (2007a). グループソーシャルスキルトレーニングプログラムの開発, 科学研究費補助金 (基盤研究 B) 研究成果報告書
- 本田恵子 (2007b). 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 (2008). アンガーマネージメントの考え方と進め方 刑政, 119, 46-57.
- 本田恵子 (2010). キレやすい子へのアンガーマネージメント—段階を追った個別指導のためのワークとタイプ別事例集—ほんの森出版.
- 本田恵子 (2014). アンガーマネージメントプログラム特別支援用—しろくまデザイン
- 本田恵子 (2016). 発達障がい児に対する課題解決スキルの分類プログラム開発—科学研究費補助金 (基研究 C) 研究成果報告書
- 本田恵子・橋本ゆき (2004). 軽度発達障害児に対する親子ソーシャルスキルグループの試み—日本心理臨床学会第24回大会論文集
- 本田恵子・植山起佐子 (2006). 学校カウンセリングと地域連携 NY. Boston 研修報告書

- 井芝 満喜子 (2019). 教師が変われば子供が変わる—アンガーマネジメントの取り組みを通して 月刊学校教育相談, 6, 8-12.
- 岩本隆茂・坂野雄二・大野 裕 (1997). 認知行動療法の理論と実際 培風館
- 一志 恵美子 (2016). アンガーマネジメントと出会い実践してみた 月刊学校教育相談, 7, 15-18.
- Jahnke, K. (1998). Anger management programs for children and teens: A review of eleven anger management programs. *Annual Meeting of the National Association of School Psychologist*. 14-18.
- 小林朋子・渡辺弥生 (2017). ソーシャルスキル・トレーニングが中学生のレジリエンスに与える影響について 教育心理学研究, 65, 295-304.
- 小西好彦 (2010). 「知的にボーダーにある者に対するファシリテーション」に関する研究会の開催—奈良少年刑務所におけるアンガーマネジメント導入の取組について 刑政, 121, 88-99.
- Krasnegor, N. A., Lyon, G. R., & Goldman-Rakic, P. S. (1997). *Development of the Prefrontal Cortex: Neurobiology, and Behavior*. MD: Paul H. Bookes.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Cote, S., & Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113-118.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. (pp3-31). NY: Basic Books.
- Meichenbaum, D. (1985). *Stress inoculation training*. NY: Pergamon Press.
- 文部科学省 (2018). 平成29年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について 文部科学省 Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/10/1410392.htm (2019年8月30日)
- 中野晃也 (2019). アンガーマネジメントプログラムが中学生男子に及ぼす影響—P-FスタディとASSESSを用いた効果検討—早稲田大学教育学研究科修士論文
- Novaco, R. W. (1975). *Anger control: The development and evaluation of an experimental treatment*. Lexington, MA: D.C.Health.
- Novaco, R. W. (1977). *Stress inoculation: A cognitive therapy for anger and its application to a case of depression*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 45, 600-608.
- Novaco, R. W. (2007). Anger Dysregulation. In T. A. Cavell & K. T. Malcom (Eds.), *Anger Aggression, and Interventions for interpersonal Violence*. (pp. 3-54). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Novaco, R. W. (2016). Anger. In F. George (ed.), *Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior*. (pp. 285-292). Burlington: Academic Press.
- 岡田佳子・高野光司・塚原 望 (2015). 感情の自己理解を深めるための心理教育プログラムの開発 対人関係に苦手意識を持つ中学生を対象とした小グループでの実践 学校メンタルヘルス, 18, 132-146.
- 大森良平 (2018a). 小学4年生を対象としたアンガーマネジメントプログラムの効果に関する検討 日本教育心理学会第60回総会発表論文集, 705.
- 大森良平 (2018b). アセスメントに基づくアンガーマネジメントプログラムの策定と介入 日本LD学会第27回大会発表論文集, 323-324.
- Piaget, J. (1970). Piaget's theory. In P. H. Mussen (Eds.), *Carmichael's manual of child psychology 3rd ed.* (pp. 703-732). NY: Jon Wiley & Sons.
- (中垣 啓 (監訳) (2007). *ピアジェに学ぶ認知発達科学* 北大路書房)
- Powell, K. B., & Voeller, K. K. S. (2004). Prefrontal executive function syndromes in children. *Journal of Child Neurology*, 19, 785-797.
- Rees, S., & Graham, R. S. (1991). *Assertion training: How to be who you really are*. NY: Routledge.
- 坂爪一幸 (2015). 知的障害・発達障害のある人への合理的配慮—自立のためのコミュニケーション支援 坂爪一幸・湯汲英史 (編) 第6章 神経心理学的評価と配慮に関する15の論点 (pp. 78-92). かもがわ出版
- Salovey, P., Beddell, B. T., Detweiler, J. B., & Mayer, J. D. (1999). Coping Intelligently: Emotional Intelligence and the Coping Process. In Snyder, R. C. (Ed.), *Coping: The psychology of what works* (pp. 141-164). NY: Oxford University Press.
- 佐藤容子・佐藤正二・高山 巖 (1993). 子どもの社会的スキル訓練—社会性を育てるプログラム 金剛出版

- 佐藤正二・立元 真 (1999). 児童生徒の対人関係と社会的適応・予防的介入. 教育心理学年報, 38, 51-63.
- 関根章代 (2017). アンガーマネジメントを取り入れた相談活動. 月刊学校教育相談 8, 27-29.
- 高野慶輔・坂本真士・丹野義彦 (2012). 機能的・非機能的自己理解と自己受容, 自己開示. パーソナリティ研究, 21, 12-22.
- 高野光司・本田恵子 (2013). 刑事施設におけるアンガーマネジメント—奈良少年刑務所における取組を中心に. 早稲田大学社会安全政策研究所紀要, 5, 21-37.
- 多賀谷 智子・佐々木 和義 (2008). 小学4年生の学級における機会利用型社会的スキル訓練. 教育心理学研究, 56, 426-439.
- 田邊大典 (2018). 中学1年生男子生徒を対象とした一次的援助サービスとしてのアンガーマネジメントの実践と効果の検討. 早稲田大学教育学研究科修士論文
- 渡辺弥生・山本弘一 (2003). 中学生におけるソーシャルスキルおよび自尊心に及ぼすソーシャルスキルトレーニングの効果—中学校および適応指導教室での実践. カウンセリング研究, 36, 195-205.
- Wiseman, M., & O'Gorman, S. (2017). First things first: Anger management group work in a mainstream high school setting. *Pastoral Care in Education*, 35, 124-136.
- 山崎勝之・佐々木 恵・内田 香奈子・勝間理沙・松本有貴 (2011). 予防教育科学におけるベース教育とオプション教育. 鳴門教育大学研究紀要, 26, 1-19.
- 山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生 (2013). 世界の学校予防教育—心身の健康と適応を守る各国の取り組み. 金子書房
- 吉満美加 (2018). 中学1年生女子生徒を対象とした一次的援助サービスとしてのアンガーマネジメントプログラムの実践と効果の検討. 早稲田大学教育学研究科修士論文