

## 小学3年生を対象とした認知的心理教育の授業効果

—抑うつ症状と自動思考に及ぼす影響—

小関 俊祐\*・高橋 史\*\*・嶋田 洋徳\*\*\*・佐々木和義\*\*\*・藤田 継道\*\*\*\*

本研究の目的は、小学3年生を対象とした認知的心理教育が、抑うつ症状および自動思考に及ぼす効果について明らかにすることであった。小学3年生37名を対象として、認知的心理教育を実施したところ、小学5年生で効果が確認された手続きである、ワークシートを用いるなどの視覚的に理解しやすい形式で情報を提示するという工夫をしたにもかかわらず、抑うつ症状の低減および自動思考の変容は認められなかった。本研究は、これまで経験的に困難であると考えられてきた児童に対する認知的アプローチの効果に関して実証的に検討したという点で意義がある。今後の課題として、小学3年生と小学5年生の質的な差異を明確に記述し、認知的アプローチのもつ効果の限界について、明らかにするとともに、認知的アプローチが有効であると見立てる際には、どのような変数を用いてアセスメントを行うことが有効であるかについて検討することが求められる。

キーワード：認知的心理教育、抑うつ、自動思考、児童

### 1. 問題と目的

近年になって、児童・生徒の抑うつ症状に関する記述的研究がいくつか行われている。たとえば、佐藤・新井（2004）は、小学4年生から6年生3,324名を対象にDSRS（Depression Self-Rating Scale for children；子ども用抑うつ自己評価尺度；村田・清水・森・大島、1996）を実施した。その結果、DSRSのcut-off scoreである16点を超える児童は男子では10.0%、女子では13.5%、全体では11.6%に及ぶことを報告している。同様に、傳田（2005）によると、小学校1年生から中学校3年生3,331人を対象とした調査から、DSRSでcut-off scoreを越える児童・生徒は学年が上がるに連れて増加傾向にあり、小学生では7.8%の児童がcut-off scoreを越えていたのに対し、中学生では22.8%にも上ることが報告されている。子どもの抑うつ状態に陥った場合の症状として、村田（1993）は、悲哀感、不幸福感といった感情面の障害に加え、学業成績の低下や引きこもりなどの行動面の変化

を起し始める場合も少なくないと指摘していることから、児童・生徒に対する抑うつへの早期対応、および予防的介入が必要であると考えられる。

児童の抑うつ症状に対する心理療法の効果については、Task Force on Promotion and Dissemination of Psychological Procedures（1995）において、認知行動療法が、現時点において唯一の児童の抑うつ症状に対して有効な心理療法であると報告されている。同様にAsarnow, Jaycox, & Tompson（2001）は、児童の抑うつ症状に対して対照群を設定した治療研究を行い、抑うつ症状の低減に有効であった心理教育は認知行動療法のみであったと報告している。児童の抑うつ症状を改善するアプローチとしては、Stark（1990）の認知行動療法に基づくプログラムによる抑うつ低減効果や、Barrett & Shortt（2003）およびBarrett, Webster, & Turner（2000）の抑うつ予防プログラムが開発され、効果が報告されている。

一方、本邦においても、認知行動療法を用いた抑うつ症状の予防効果、あるいは抑うつ症状の低減効果を示した報告がいくつか行われ始めている。倉掛・山崎（2006）は、認知傾向の改善、感情コントロールスキルの獲得、および社会的スキルの獲得の3つの要素を含んだ全5セッションの認知改善教育

\*兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究所

\*\*早稲田大学大学院人間科学研究科

\*\*\*早稲田大学人間科学学術院

\*\*\*\*兵庫教育大学臨床・健康教育学系

を、小学校の学級単位で実施している。その結果、認知傾向の改善には至らなかったものの、感情コントロールスキルと社会的スキルが獲得されたことによって抑うつが低減したことを示唆している。また、小関・嶋田・佐々木（2007）は認知傾向の改善に焦点をあてたEllisのABC理論に基づいた認知的心理教育を小学校の学級単位で行うことによって、ネガティブな自動思考が変容し、抑うつが低減したことを報告している。

その一方で、児童に対する認知的介入は認知発達の側面の特徴を考慮すると、その効果を疑問視する見解も指摘されている（嶋田、1998）。しかしながら、成人に用いられる認知的技法を児童にそのままの形では用いることが難しくても、その介入の意図や目的を明確にし、児童にも理解が可能な材料や方法を工夫することによって、成人と同様の効果が期待できると考えられる。実際に、小関ら（2007）は、ロールプレイやワークシートを用いて、視覚的に理解しやすい形式で情報を提示することによって、小学5年生には認知的アプローチも有効であることを示唆している。

そこで本研究では、小学5年生には有効であったと報告されている認知的心理教育が、小学3年生の抑うつ症状および認知的変数である自動思考得点に及ぼす効果について明らかにすることを目的とする。

## 2. 方法

**対象者** A県B市立小学3年生1クラスの男児25名、女児12名、計37名を対象に、ABC理論に関する認知的心理教育を実施した。

**介入時期** 心理教育群に対して、X年2月に、45分の授業を週1回、計2回実施した。また、質問紙への回答は、介入の前後とX年5月（フォローアップ期Ⅰ）とX年9月（フォローアップ期Ⅱ）にクラスごとに実施した。全体的な流れをFig.1に示す。なお、X年4月には進級によるクラス替えが行われており、フォローアップ時のクラスは介入時とは異なっている。

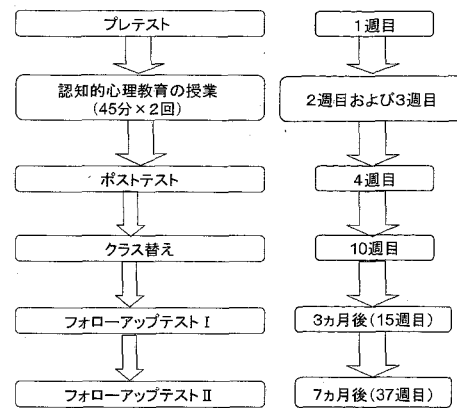


Fig.1 本研究における全体的な流れ

**調査材料** ①子ども用抑うつ自己評価尺度（Depression Self-Rating Scale for Children：以下DSRS、村田ら、1996）18項目：DSRSは、得点可能範囲が0点から36点で、得点が高いほど抑うつ傾向が高いことを表している。DSRSは村田ら（1996）によって高い信頼性と妥当性が確認されている。②児童用自動思考尺度（Automatic Thought Inventory for Children：以下ATIC、佐藤・嶋田、2006）16項目：ATICはネガティブ自動思考因子として「自己の否定」と「絶望的思考」、ポジティブ自動思考因子として「将来への期待」と「サポートへの期待」の4因子からなり、佐藤・嶋田（2006）によって高い信頼性が確認されている。各下位尺度は得点可能範囲が0点から16点で、「自己の否定」と「絶望的思考」は得点が高いほどネガティブな自動思考を持つ傾向が高いことを表し、「将来への期待」と「サポートへの期待」は得点が高いほどポジティブな自動思考を持つ傾向が高いことを表している。

以上、全ての尺度は、調査対象者の在籍する学級単位で授業時間などを用いて集団で実施された。授業手続き 授業の手続きは全て、小関ら（2007）に基づいて実施した。対象となった児童に対し、総合的学習の時間45分を1回とし、計2回それぞれの介入授業を実施した。授業者（Main Trainer；以下MT）は大学院生が担当し、また授業補助者（Sub Trainer；以下ST）として大学院生が3名参加した。

また、実施に先立ち、対象となる児童の保護者

にはアンケートの実施と授業の概要を説明するプリントを学年通信という形で配布し、了解を得た。

1回目の授業は「気持ちは出来事から考え方を経て生まれる」ことへの理解を目的として行われた。具体的には、STによるロールプレイを用いて、「消しゴムがない」という出来事と、「誰だ、消しゴムとったの!」というセリフと怒りの表情を提示した。その時の考え方を児童が各自ワークシートに記入しながら考え、「『消しゴムがない』という出来事の時に、直接『怒り』へと繋がる」のではなく、「『消しゴムがない』という出来事の時に、『誰かがとった』と考えることで『怒り』の感情が生起する」という一連の流れを導き出した。

前述の場面に加え、「『友達が荷物を運ぶのを手伝ってくれた』という出来事の時に、『自分には手伝ってくれる優しい友達がいる』と考えることで『嬉しい』という感情が生起する」というロールプレイを提示した。

2回目の授業は「出来事は同じでも考え方が変わると気持ちも変わる」ことへの理解を目的として行われた。具体的には、1回目のロールプレイと同様だが、「消しゴムがない」という出来事に対して、「どこで落としたんだろう、困ったな」というセリフと悲しみの表情を提示した。その時の考え方として「『消しゴムがない』という出来事の時に、『どこかで落とした』と考えることで『悲しみ』の感情が生起する」という一連の流れを導き出した。

その後、1回目の授業での流れと比較し、「出来事は同じでも生まれてくる気持ちが違うのは、出来事と気持ちの間にある考え方が違うからである」ということに気づいたことを児童の挙手による発言から確認した。

前述の場面に加え、「『一緒に帰る約束をした友達が来ない』という出来事の時に、『嫌われちゃったのかな』と考えることで『悲しい』という感情が生起するが、『忘れちゃっただけだろう』と考えることで『まあいいか』という感情が生起する」というロールプレイを提示した。

児童がワークシートに記入する際にはSTが見て回り、記入に悩んでいる児童に対しては、「さっきなんて言っていたかな?」といった問いかけをすることで「考え方」の記入を促した。その後数名の児童が挙手により、どのような「考え方」をしてどのような「気持ち」に結びついたのかを答えた。

授業のまとめとしては「日常生活でも、嫌な気持ちになったりしたときに、他の考え方がないか、振り返ってみることもいいかもしれません。他の考え方が浮かぶことによって、嫌な気持ちも少し楽になるかも知れませんね。」という説明をMTが行った。また、授業の最後には、感想と理解度を確認するための振り返りシートを実施した。

### 3. 結果

分析対象 質問紙の記入もれや記入ミス、授業へ不参加だった児童を分析から除外した。尺度ごとの有効回答者数に違いがあったため、以下の分析ごとに有効回答者数を示す。

1) 授業の振り返りシート 2回の授業の両方に出席した児童35名に対して、各授業後に振り返りシートを実施した。Table1に示した結果から、認知的心理教育の授業に対する児童の印象として、「難しい」、もしくは「少し難しい」と感じる児童が50%以上存在したものの、内容に関しては80%程度の児童が「理解できた」と自己評価していることが明らかになった。また、1回目の授業よりも2回目の授業に対する難易度の振り返りにおいて、「少し難しい」と感じている児童が減少し、「簡単だった」と感じている児童が増えていた。加えて、2回目の授業における、Q4:「嫌な気持ちが強いときに、考え方を振り返ることができると思いますか?」という質問に対し、70%以上の児童が「そう思う」、または「少しそう思う」と答えていることから、考え方の変容に対して、少なからず効力感が高まっていることが明らかとなった。

2) 抑うつ得点の変化 2回の授業の両方に出席し、計4回の抑うつ尺度への回答に不備のなかつ

た児童23名を分析の対象とし、認知的心理教育の抑うつに及ぼす効果について検討した。分析の方法は介入前、介入後、フォロー期Ⅰ（3ヶ月後）、フォロー期Ⅱ（7ヶ月後）のDSRS得点に差異が認められるかという点について、時期の4水準を要因とした被検者内分散分析を行った（Table2；Fig.2）。

分析の結果、時期の主効果は有意ではなかった（ $F[3,66]=.35, n.s.$ ）。このことから、小学3年生を対象として認知的心理教育を実施した場合、直接的な抑うつの低減効果は認められないことが示された。

3) 自動思考得点の変化 2回の授業の両方に出席し、計4回の自動思考尺度への回答に不備のなかった児童22名を分析の対象とし、認知的心理教育の自動思考に及ぼす効果について検討するために、1要因4水準被検者内分散分析を行った。

ネガティブ自動思考因子である「自己の否定」に関する分析の結果（Table2、Fig.3）、時期の主効果は有意ではなかった（ $F[3,63]=.15, n.s.$ ）。このことから、小学3年生を対象として認知的心理教育を実施した場合、「自己の否定」に及ぼす影響は低いことが示された。

ネガティブ自動思考因子である「絶望的思考」に関する分析の結果（Table2、Fig.4）、時期の主効果は有意ではなかった（ $F[3,63]=1.05, n.s.$ ）。このことから、小学3年生を対象として認知的心理教育を実施した場合、「絶望的思考」に及ぼす影響は低いことが示された。

ポジティブ自動思考因子である「将来への期待」

に関する分析の結果（Table2、Fig.5）、時期の主効果は有意ではなかった（ $F[3,63]=1.39, n.s.$ ）。このことから、小学3年生を対象として認知的心理教育を実施した場合、「将来への期待」に及ぼす影響は低いことが示された。

ポジティブ自動思考因子である「サポートへの期待」に関する分析の結果（Table2、Fig.6）、時期の主効果は有意ではなかった（ $F[3,63]=.26, n.s.$ ）。このことから、小学3年生を対象として認知的心理教育を実施した場合、「サポートへの期待」に及ぼす影響は低いことが示された。

Table1 認知的心理教育後の振り返りシート結果

「気持ちの仕組み①」の授業の振り返り「気持ちの仕組み②」の授業の振り返り

Q1 今日の授業は楽しかったですか？		Q1 今日の授業は楽しかったですか？	
たのしくなかった	1	たのしくなかった	1
あまりたのしくなかった	1	あまりたのしくなかった	4
たのしかった	13	たのしかった	12
すごくたのしかった	20	すごくたのしかった	17
Q2 今日の授業は難しかったですか？		Q2 今日の授業は難しかったですか？	
むずかしかった	1	むずかしかった	1
すこしむずかしかった	13	すこしむずかしかった	7
すこしかんたんだった	9	すこしかんたんだった	7
かんたんだった	11	かんたんだった	19
Q3 「出来事」と気持ちの間に「考え方」があることがわかりましたか？		Q3 「考え方」がわかることで気持ちも変わるということがわかりましたか？	
わからなかった	3	わからなかった	1
あまりわからなかった	4	あまりわからなかった	2
すこしわかった	6	すこしわかった	3
わかった	22	わかった	28
Q4 「気持ち」は考え方から生まれることがわかりましたか？		Q4 嫌な気持ち強いときに「考え方」を振り返ることができる？	
わからなかった	3	そうおもわない	2
あまりわからなかった	1	あまりそうおもわない	7
すこしわかった	8	すこしそうおも	14
わかった	23	そうおも	11
Q5 また、この授業を受けてみたいと思いますか？		Q5 また、この授業を受けてみたいと思いますか？	
そうおもわない	1	そうおもわない	3
あまりそうおもわない	2	あまりそうおもわない	2
すこしそうおも	7	すこしそうおも	7
そうおも	25	そうおも	22

Table2 各下位尺度における分散分析の結果

	PRE	POST	FOLLOW-UP I	FOLLOW-UP II	時期の主効果 <i>F</i>
抑うつ得点 (DSRS) a	8.22 (4.59)	8.30 (4.83)	9.48 (6.21)	8.61 (4.89)	.35 <i>n.s.</i>
自動思考得点 (ATIC) b					
自己の否定	1.68 (1.29)	1.68 (1.84)	1.55 (1.56)	1.86 (1.63)	.15 <i>n.s.</i>
絶望的思考	0.91 (1.65)	1.55 (2.08)	0.82 (1.27)	0.91 (1.35)	1.05 <i>n.s.</i>
将来への期待	5.50 (2.19)	5.14 (2.26)	6.18 (1.99)	6.00 (1.68)	1.39 <i>n.s.</i>
サポートへの期待	6.23 (1.31)	6.36 (1.67)	6.55 (1.47)	6.50 (1.53)	.26 <i>n.s.</i>

( )内は標準偏差。  
a 解析人数：n=23。  
b 解析人数：n=22。

4) フォローアップ期Ⅱにおける授業の振り返りシート

認知的心理教育の2回の授業に出席した児童28名を対象として、フォローアップ期Ⅱに振り返りシートを実施した。その結果をTable3に示す。この結果から、認知的心理教育を受けた児童のうち、「気持ちの仕組み」の授業の内容を50%強の児童が覚えていたことが明らかになった。また、「嫌な気持ちの時、どんな考え方をしたか振り返ることができる」と答えた児童は64%に上った。

このことから、認知的心理教育を受けた約半数

Table3 フォローアップ期Ⅱにおける振り返りシートの結果

Q1 去年の3学期に大学生の授業を受けたか？		Q4 考え方が変わると気持ちも変わることを知っている？	
心理教育を受けた	15	知っている	19
SSTを受けた	1	聞いたことがあるが忘れた	4
両方受けた	11	知らない	5
受けていない	0		
覚えていない	1		
Q2 出来事と気持ちの間に考え方があることを知っている？		Q5 嫌な気持ちの時、どんな考え方をしたか振り返られる？	
知っている	17	できる	16
聞いたことがあるが忘れた	6	できない	3
知らない	5	よくわからない	9
Q3 気持ちは考え方から生まれることを知っている？			
知っている	15		
聞いたことがあるが忘れた	7		
知らない	6		

の児童が「気持ちの仕組み」の授業の内容を覚えており、さらに過半数の児童が、授業の7ヶ月後においても、「嫌な気持ちの時、どんな考え方をしたか振り返ることができる」と感じていることが明らかになった。

4. 考察

本研究の目的は、小学3年生を対象とした認知的心理教育が、抑うつ症状および自動思考に及ぼす効果について明らかにすることであった。本研究では、5年生で効果が確認された手続きである、ワークシートを用いるなどの視覚的に理解しやすい形式で情報を提示するという工夫をしたにもかかわらず、小学3年生を対象とした場合には、抑うつ症状の低減および自動思考の変容はみられなかった。

具体的には、認知的心理教育を実施した場合に、

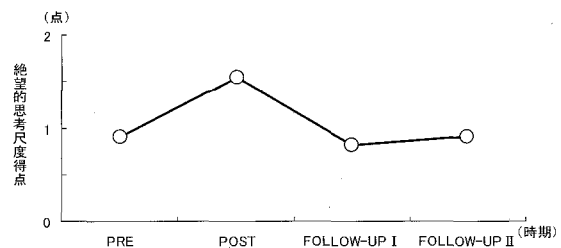


Fig.4 絶望的思考尺度得点の推移

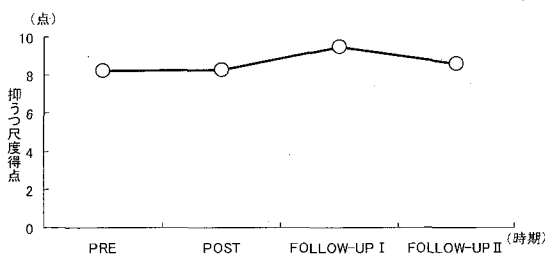


Fig.2 抑うつ尺度得点の推移

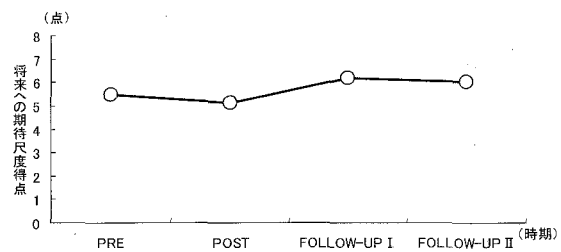


Fig.5 将来への期待尺度得点の推移

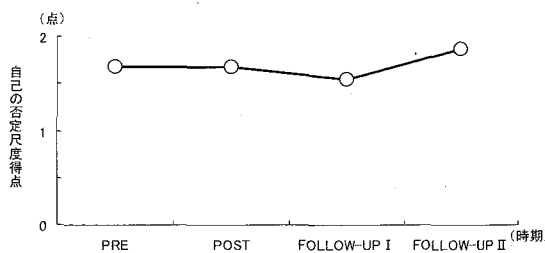


Fig.3 自己の否定尺度得点の推移

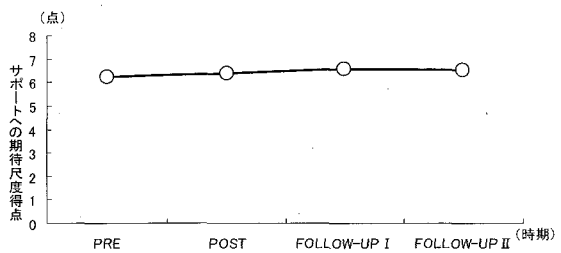


Fig.6 サポートの期待尺度得点の推移

ポジティブな自動思考である「将来への期待」や「サポートへの期待」得点が上昇傾向にある一方で、ネガティブな自動思考である「絶望的思考」が介入の直後に増加するなど、必ずしも肯定的な変容が起きたわけではないと考えられる。しかしながらその一方で、抑うつ得点の低減には至っておらず、介入前と比べてフォローアップ期Ⅰの抑うつ得点は2点以上増加していることから、授業の内容が理解できない可能性や、授業の内容はほぼ理解できていた一方で、認知再体制化には至らなかった可能性が示唆された。

このことは、小学3年生の発達段階においては、認知的心理教育の授業を受けることによって、自動思考に目を向けることは可能になったが、授業では日常生活において見受けられがちな、ネガティブな自動思考を想起しやすい場面を多く扱ったために、ポジティブな自動思考へと変容するには至らないまま、ネガティブな自動思考への気づきが促進された可能性がある。このような点が、小学5年生を対象とした小関ら(2007)との差異であると考えられ、同様の手続きを用いるだけでは、小学3年生の認知の変容は起きないことが示唆された。

しかしながら、手続き上の工夫が必ずしも十分では無かったことも、いまだ可能性として残されている。本研究における認知的心理教育の授業では、自動思考への気づきを促す手続きと、ネガティブな自動思考をポジティブな自動思考へと変容させる手続きに対してそれぞれ1時間ずつ費やしたが、自動思考を変容させる手続きを重点的に行うことによって、効果がみられる可能性もある。

また、認知再体制化に至らなかった一因として、「考え方を振り返る」ことは理解でき実践していても抑うつ低減につながる別の自動思考の案出ができていない可能性も考えられる。このことから、自動思考を変容させる手続きの一環として、1つの場面を提示した際に、多くの自動思考を案出する手続きが必要になると考えられる。さらに、「別の考え方もできる」ことは理解でき実践していても、積極的に抑うつ低減につながる考え方を

採用していない可能性もまた、考えられる。このことから、授業内容がほかの日常場面に般化するような工夫や、学年に適した教材の検討を行うことが求められる。今後の研究の中で、認知再体制化に至らなかった原因が、自動思考の案出困難によるものなのか、自動思考の選択困難によるものなのかについて、小学3年生と小学5年生の質的な差異からの検討が必要であると考えられる。

以上のことから、本研究では、小学3年生を対象とした場合には、認知的なアプローチの有効性は低い可能性が示唆された。その一方で、小学5年生には認知的アプローチも抑うつ低減に有効であると示されていることから(小関ら、2007)、小学3年生と小学5年生の質的な差異を明確に記述し、認知的アプローチのもつ効果の限界について、明らかにすることが求められる。

本研究は、これまで経験的に困難であると考えられてきた児童に対する認知的アプローチの効果に関して実証的に検討したという点で意義がある。今後の課題として、認知的アプローチが有効であると見立てる際には、どのような変数を用いてアセスメントを行うことが有効であるかについて検討することが求められる。抑うつ症状の低減を目的としたときに、認知的アプローチの効果を追求する一方で、児童に対する有効性が確認されている(嶋田、1998)行動的なアプローチの適用も考慮し、本研究で用いたような認知的アプローチとの比較や、認知的アプローチと行動的アプローチを組み合わせた際の効果に関する検討も必要であると考えられる。

#### —参考文献—

- Asarnow, J. R., Jaycox, L. H., & Tompson, M. C. 2001 Depression in youth: Psychosocial interventions. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 33-47.
- Barrett, P. & Shortt, A. 2003 Parental involvement in the treatment of anxious children. In Kazdin, A. E., & Weisz, J. R. (Ed.), *Evidence-Based psychotherapies for children and adolescents*. New

- York: Guilford Press. pp. 101-119.
- Barrett, P., Webster, H., & Turner, C. 2000 *The FRIENDS Group Leader's Manual for Children 3rd ed.* Bowen Hills : Academic Press.
- 傳田健三 2005 子どものうつ病・中学生の抑うつ傾向に関する大規模調査— 治療、**87**、608-611.
- 小関俊祐・嶋田洋徳・佐々木和義 2007 小学5年生に対する認知行動的アプローチによる抑うつの低減効果の検討 行動療法研究、**33**、45-58.
- 倉掛正弘、山崎勝之 2006 小学校クラス集団を対象とするうつ病予防教育プログラムにおける教育効果 教育心理学研究、**54**、384-394.
- 村田豊久 1993 小児期のうつ病 臨床精神医学、**22**、557-563.
- 村田豊久・清水亜紀・森陽次郎・大島祥子 1996 学校における子どものうつ病：Birllesonの小児期うつ病スケールからの検討 最新精神医学、**1**、131-138.
- 佐藤 寛・新井邦二郎 2004 一般児童における抑うつ症状の実態調査 第1回日本うつ病学会抄録集、63.
- 佐藤 寛・嶋田洋徳 2006 児童のネガティブな自動思考とポジティブな自動思考が抑うつ症状と不安症状に及ぼす影響 行動療法研究、**32**、1-13.
- 嶋田洋徳 1998 小中学生の心理的ストレスと学校不適応に関する研究 風間書房
- Stark, K. D. 1990 *Childhood Depression: School-based intervention.* New-York: Guilford Press.
- Task Force on Promotion and Dissemination of Psychological Procedures. 1995 Training in and dissemination of empirically validated psychological treatments: Report and recommendations. *The Clinical Psychologist*, **48**, 3-23.

## Effects of class-wide cognitive psychological education in the 3rd grade children: Effects on depression level and automatic thoughts

Shunsuke KOSEKI\*, Fumito TAKAHASHI\*\*, Hironori SHIMADA\*\*\*,  
Kazuyoshi SASAKI\*\*\* & Tsugumichi FUJITA\*\*\*\*

\* Doctorial program student of the Joint Graduate School in Science of School Education, Hyogo  
University of Teacher Education

\*\*Doctorial program student of the Faculty of Human Sciences, Waseda University

\*\*\* Faculty of Human Sciences, Waseda University

\*\*\*\*. Clinical, Health and Special Support Education, Hyogo University of Teacher Education

The purpose of this study was to reveal the cognitive psychological education's effects on the depression and automatic thought in the third grade children. As a result, it didn't have the effects of a decrease in depression level and the change of automatic thoughts in the 3rd grade thirty-seven children, no matter what it had been recognized that the visual instruction such as using work sheet was useful in the fifth grade children. It is important that this study examine substantially whether cognitive approach is effective or not. It is necessary to reveal the qualitative differences between the third grades and the fifth grades and the limit of the application of cognitive approach. In addition, to suggest is important how should be the approach effective to make assessment if we select the cognitive approach.

Key Words : Cognitive Psychological Education, depression, automatic thought, children