

# 中学生における認知行動療法を生かした心理教育的な授業の効果

—抑うつスキーマおよび自動思考に与える影響について—

柞野 卓司\*・石津 憲一郎・下田 芳幸

## Effectiveness of Cognitive Behavioral Psycho-Education for Depressive Schema and Automatic Thoughts Among Junior High School Students

Takashi HOUSANO, Kenichiro ISHIZU and Yoshiyuki SHIMODA

キーワード：心理教育 認知行動療法 自動思考 抑うつスキーマ 不安

Keywords：Psycho-Education, Cognitive Behavioral Intervention, Automatic Thoughts, Depressive Schemata, Anxiety.

### I 問題と目的

子どもの学校適応と心身の健康の関連は深い。思春期の学校場面では、学業や友人関係に加え先輩や後輩といった縦の人間関係も大切になり、学校適応は児童期のそれとはやや質が異なる。それゆえ、思春期における学校適応はそれまでよりも困難さが増大している。実際に、平成19年度における年間30日以上欠席者数は小学校6年生と比べて中学校1年生は約3倍になることが明らかとなっている（文部科学省, 2008）。また、学校場面における苦戦だけではなく、子どもの精神疾患を含むメンタルヘルス上の問題に関しても、子どもから大人への過渡期である思春期に、その数は激増する。

今日、世界的に子どもの抑うつ問題は大きな関心を集めている（Weering & Brent, 2006；佐藤・今城・戸ヶ崎・石川・佐藤・佐藤, 2009）。これは、子どもの精神疾患の中でも、うつ病のリスクが非常に高いことも関連する。本邦においても、子どもの抑うつに関する疫学的な調査が行われ、小学生の7.8%～11.6%が抑うつのカットオフ得点を上回り（村田・清水・森・大島, 1996；佐藤・永作・上村・石川・本田・松田・石川・坂野・新井, 2006）、同様に中学生も20.1%～22.8%がカットオフ得点以上であった（佐藤ら, 2006；石津・安保, 2007）。

こうした子どもの抑うつに対する対策としては、抑うつリスクをある程度有している子どもに対するものと、全ての児童・生徒を対象としたものに大別でき、集団を対象としたプログラムは認知行動療法のエッセンスを取り入れたものが多い。例えば海外では思春期を対象としたRandomized Placebo-Controlled Trial（無作為割付介入研究）も行われ、13歳から15歳の322名を対象とした研究ではプラセボ群よりも実験群のほうが、抑うつ傾向が有意に減少することも明らかとなっている

（Merry, McDowell, Wild, Bir, & Cunliffe, 2004）。しかし、Spence, Sheffield, & Donovan（2003）のように、ハイリスクの対象者を除くと統制群と実験群に明確な差が見られないという研究もあり、ユニバーサルタイプの予防的介入はある程度の予防効果が見られているものの、一貫した結果は見られていない（石川・戸ヶ崎・佐藤・佐藤, 2006）。また、複数の予防的介入研究をメタ分析した研究によると、子どもの抑うつに対する効果はそれほど大きいものではなかったが、ハイリスクの子どもや女性、思春期後期、短い期間のホームワークを含む方法、専門家による介入が介入効果を高めることが示されている（Stice, Shaw, Bohoc, Martin, & Rohde, 2009）。

本邦においても、全ての児童・生徒を対象としたプログラムの実証研究が複数行われている。例えば、佐藤ら（2009）は小学5～6年生310名を対象とした実践を行い、統制群に比べ実験群において、抑うつ得点や、社会的スキル、ネガティブな認知、学校不適応感が有意に改善されたことを示している。その一方で上村・石川（2009）によれば、小学校5～6年生を対象とした抑うつ防止プログラムの効果が2時間の介入だけでは十分に見られないことを示している。中学生を対象としたプログラムの報告はあまり多くないが、小関・高橋・山口・丹野・石垣・角・佐々木・嶋田（2009）は、中学生に対しても認知的心理教育を行うことで抑うつ得点を減少させることのできる可能性を示している。また、戸ヶ崎・石川・尾形・佐藤・佐藤（2009）は、中学生120名を対象とした研究において、抑うつ予防プログラムが効果的に作用する可能性を示している。しかし、これら両研究は統制群を設けていないことから、統制群を設定した研究が蓄積されていく必要もある。

以上のように、認知行動療法を用いた抑うつ予防効果や低減効果、不安や学校適応に関する報告は、本邦に

\* 富山市立雄山中学校

においても少しずつ蓄積されているものの、中学生の集団を対象としたものは多くない。そこで本研究では、中学3年生における学級集団を対象とした認知行動療法のプログラムが、抑うつスキーマ得点や自動思考得点に好影響を与え、さらには状態不安に効果を及ぼす可能性について検討することを目的とする。

## II 方法

### (1) 調査協力者

北陸地方の公立中学校に在籍する3年生計294名のうち、抑うつスキーマ得点と自動思考得点（詳細は以下の通り）が比較的高かったIクラス37名を実験群に、その他の生徒を統制群とした。実験群には合計2時間の認知行動療法に基づく心理教育的アプローチをクラスで実施し、統制群ではそうした介入を行わなかった。

### (2) 調査および介入時期

アンケート調査時期：

平成21年6月3日（水）…1回（pre）

平成21年7月9日（木）…2回目(post)

授業実践:O中学校3年生 1クラス 37名

時期：平成21年6月18日（木）…1回目の介入

平成21年7月9日（木）…2回目の介入

### (3) 効果指標

#### ①抑うつスキーマ尺度 (DSS)

家接・小玉(1999)による抑うつスキーマ尺度を用いた。この尺度は高達成思考、他者依存、失敗不安の下位尺度から構成されている。抑うつスキーマは、自動思考に影響を与えうる、深層的な信念体系である。本尺度は、抑うつそのものを高める自動思考に影響しうる要因として、この尺度の21項目を4件法で尋ねた。

#### ②自動思考尺度 (ATQ - R)

小玉・片柳・嶋田・坂野(1994)による自動思考尺度を測定した。自動思考はストレスに遭遇した際の瞬間的に頭に浮かぶ志向であり、それが抑うつ傾向に大きく影響することが示されている。肯定的思考、自己非難、将来否定の3つの下位尺度から構成された21項目を4件法で回答を求めた。

また、上記のそれぞれの尺度は中学生にも理解できると思われたが、より理解を容易にするために、1項目ずつ表現を一部変えて実施した。

#### ③子ども版状態不安尺度 (STAIC-S)<sup>1</sup>

曾我(1983)による子ども版状態不安尺度20項目(3件法)を実施した。本尺度は合計得点をそのまま不安得点として使用した。

#### ④自由記述による調査

実験群においては、それぞれの授業終了後に、自由記述による感想を求めた。

### (4) プログラム

授業の内容は、1時間目が、認知のしくみを知り、自分の考え方のくせ(自動思考)を見出すことをねらいとするプログラムを行った。2時間目は、ネガティブな考え方から柔軟な考え方に変えること、バランスのよい考え方をすることをねらいとした。授業の流れは、Appendix1に、授業で用いたワークシートについては、Appendix2に示す。

### (5) 手続き

2回のアンケート調査は、8クラスの各担任が、「帰りの会」時に約15分程度時間を確保し、アンケート用紙を配布し、その場で回答を求めた。また、2回の心理教育プログラムは、第一筆者が担当し、共に6時限目に実施した。

## III 結果

### 抑うつスキーマ得点の変化

実験群に認知行動療法を取り入れた授業を学級活動として2時間行い、抑うつスキーマ尺度得点の変化を調べた。その際、もともと抑うつスキーマ尺度得点の高い生徒と低い生徒の結果に差があるかどうかを明らかにするために、1回目のアンケート調査の各下位尺度の平均値からそれぞれ高群、低群に分けた。つまり、抑うつスキーマの3つの下位尺度はそれぞれ高達成思考、他者依存、失敗不安であり、それぞれの平均点よりも高い被験者を高群、低い被験者を低群とした。そして、それぞれの群が授業前と後でどのような差異があるかを3要因(2介入)×2(高低)×2(pre/post)の分散分析を下位尺度ごとに行った。平均値、標準偏差及び分散分析結果をまとめたものをTable1とFigure1～3に示す。

まず、「高達成思考」において、高低×前後の交互作用に有意差が見られ( $F(1,242)=7.89, p<.01$ )、高群では、授業前より授業後の方が低くなったが、実験群と統制群との間の差異は見られなかった。

「他者依存」において、高低×前後の交互作用に有意差が見られた( $F(1,242)=12.27, p<.01$ )。高群では、授業前より授業後の方が低くなり、低群では、授業前より授業後の方が高くなった。しかし、実験群と統制群における差異は見られなかった。

1 状態不安尺度の測定に関しては、実験群の7月9日(2回目)の授業の前後のみで測定し、また統制群では実施しなかった。これはリラクゼーションを含む授業の効果を不安の側面から検討するためであった。したがって、統制群を含まない不安得点のpre/postの変動の解釈は注意が必要であると思われる。

Table 1 抑うつスキーマ尺度得点の下位尺度得点の平均値、標準偏差および分散分析結果

	実験群				統制群				F 値	
	高群		低群		高群		低群			
	授業前	授業後	授業前	授業後	授業前	授業後	授業前	授業後		
高達成思考	14.5	13.21	8.41	8.82	14.28	13.6	8.65	9.39	介入の主効果	0.34 n. s.
	(2.26)	(2.48)	(2.22)	(2.62)	(2.23)	(3.12)	(2.05)	(2.77)	高低の主効果	152.90 **
	N=14	N=14	N=17	N=17	N=98	N=98	N=117	N=117	前後の主効果	0.52 n. s.
									介入×高低	0.15 n. s.
									高低×前後	7.89 **
									介入×前後	0.72 n. s.
他者依存	15.06	13.94	8.93	10.07	14.27	13.39	8.43	9.28	介入×高低×前後	0.06 n. s.
	(2.49)	(3.51)	(1.65)	(2.77)	(2.13)	(3.58)	(2.40)	(3.55)	介入の主効果	1.76 n. s.
	N=16	N=16	N=15	N=15	N=104	N=104	N=111	N=111	高低の主効果	100.67 **
									前後の主効果	0.00 n. s.
									介入×高低	0.00 n. s.
									高低×前後	12.27 **
失敗不安	11.11	11.67	5.77	6.62	10.1	9.47	4.71	5.72	介入×前後	0.00 n. s.
	(2.77)	(3.65)	(1.53)	(3.65)	(2.18)	(3.05)	(2.10)	(2.70)	介入×高低×前後	0.21 n. s.
	N=18	N=18	N=13	N=13	N=103	N=103	N=112	N=112	介入の主効果	8.64 **
									高低の主効果	123.48 **
									前後の主効果	2.91 +
									介入×高低	0.52 n. s.
								高低×前後	3.43 +	
								介入×前後	0.96 n. s.	
								介入×高低×前後	1.67 n. s.	

( ) 内は標準偏差、\*\*  $P < .01$  +  $P < .10$

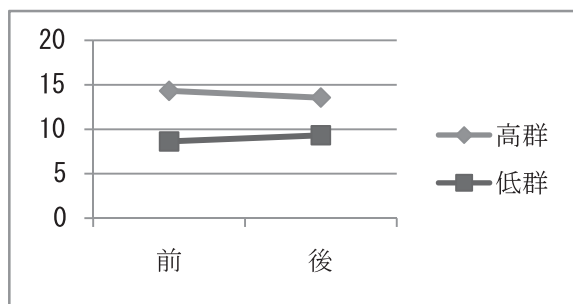


Figure 1 「高達成思考」の前後変化

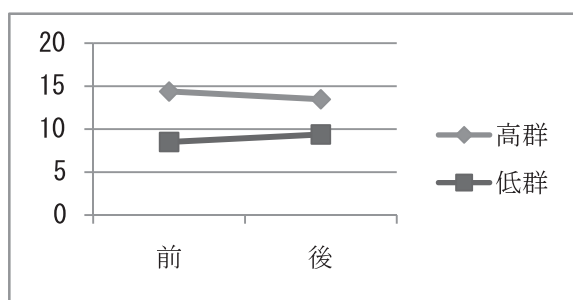


Figure 2 「他者依存」の前後変化

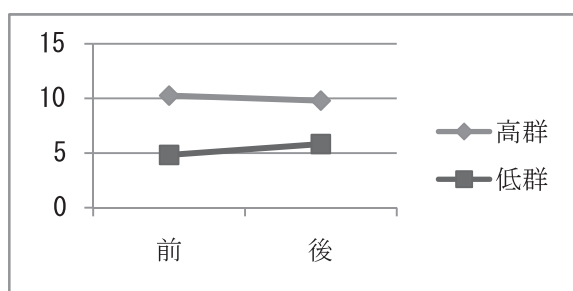


Figure 3 「失敗不安」の前後変化

「失敗不安」において、高低×前後の交互作用に有意傾向が見られ( $F(1,242)=3.43, p < .10$ )、低群では、授業前より授業後の方が高くなったが、実験群と統制群の差は見られなかった。

#### 自動思考得点の変化

自動思考尺度得点の変化を調べるために、上記の抑うつスキーマ尺度同様、児童志向尺度の3つの下位尺度(肯定的思考、自己非難、将来否定)を高群、低群に分けた3要因分散分析を行った。平均値、標準偏差及び分散分析結果をまとめたものをTable2とFigure4～7に示す。なお、自動思考尺度の性質上、肯定的思考だけは、得点が高い方が良好であることを示し、他の2つの下位尺度得点とは、反対になっている。

「肯定的思考」において、高低×前後の交互作用に有意差が見られ( $F(1,242)=13.66, p < .01$ )、低群では、授業前より授業後の方が高くなった。また、介入×前後の交互作用には、有意傾向が見られ( $F(1,242)=3.78, p < .10$ )、実験群では、授業前より授業後の方が高くなることが示された。

「自己非難」において、介入×高低×前後の交互作用に有意差が見られた( $F(1,242)=15.43, p < .01$ )。実験群において、高群では、授業前より授業後の方が低くなり、低群では、授業後の方が高くなった。また、統制群において、高群では、授業前より授業後の方が低くなった。さらに、授業後の高群では、実験群より統制群の方が高く、低群では、逆に実験群より統制群の方が低かった。

Table 2 自動思考尺度得点の下位尺度得点の平均値、標準偏差および分散分析結果

	実験群				統制群				F 値	
	高群		低群		高群		低群			
	授業前	授業後	授業前	授業後	授業前	授業後	授業前	授業後		
肯定的思考	12.67	12.4	7.44	9.88	13.3	12.55	7.7	8.42	介入の主効果	0.05 n. s.
	(1.66)	(3.16)	(2.42)	(1.80)	(2.11)	(3.14)	(2.16)	(3.30)	高低の主効果	100.10 **
	N=15	N=15	N=16	N=16	N=117	N=117	N=97	N=97	前後の主効果	3.63 +
									介入×高低	1.26 n. s.
									高低×前後	13.66 **
自己非難	16.25	11.75	8.47	10.67	15.07	13.84	8.28	8.9	介入×前後	3.78 +
	(3.23)	(3.58)	(2.06)	(3.28)	(2.31)	(3.63)	(2.26)	(3.11)	介入×高低×前後	1.21 n. s.
	N=16	N=16	N=15	N=15	N=108	N=108	N=107	N=107	介入の主効果	0.29 n. s.
									高低の主効果	118.51 **
									前後の主効果	5.55 *
将来否定	14.33	11.27	7.13	11	13.15	12.06	6.66	7.31	介入×高低	2.29 n. s.
	(3.99)	(3.38)	(1.58)	(2.96)	(2.67)	(3.71)	(2.06)	(3.20)	高低×前後	48.19 **
	N=15	N=15	N=16	N=16	N=93	N=93	N=122	N=122	介入×前後	1.89 n. s.
									介入×高低×前後	15.43 **
									介入の主効果	5.75 *
								高低の主効果	98.02 **	
								前後の主効果	0.08 n. s.	
								介入×高低	3.97 *	
								高低×前後	44.62 **	
								介入×前後	0.92 n. s.	
								介入×高低×前後	16.08 **	

( ) 内は標準偏差、\*\* P<.01 \* P<.05 + P<.10

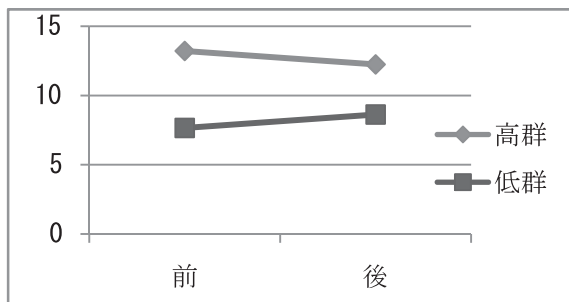


Figure 4 「肯定的思考」高低群の変化

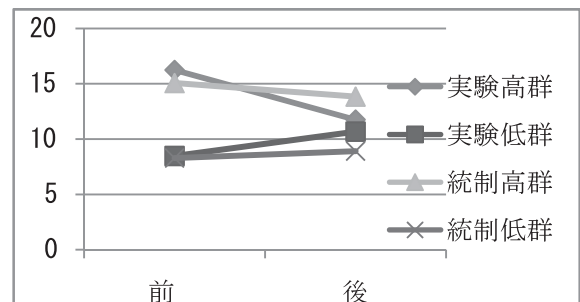


Figure 6 「自己避難」各群の変化

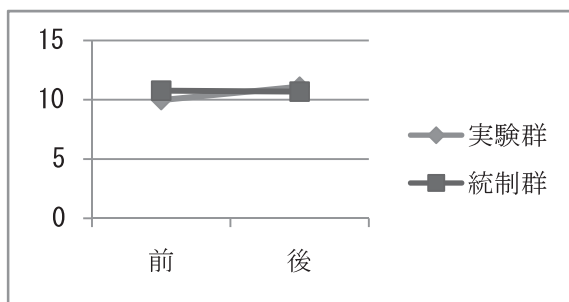


Figure 5 「肯定的思考」実験/統制群の変化

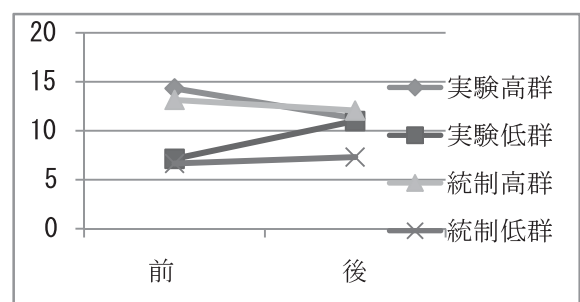


Figure 7 「将来否定」各群の変化

Table 3 状態不安尺度の分散分析結果

	高群		低群		F 値	
	授業前	授業後	授業前	授業後		
状態不安	22.53	13.29	8.78	6.83	高低の主効果	47.71**
	(5.84)	(6.38)	(3.64)	(5.08)	前後の主効果	24.37**
	N=15	N=15	N=16	N=16	高低×前後	10.36**

( ) 内は標準偏差、\*\* P<.01



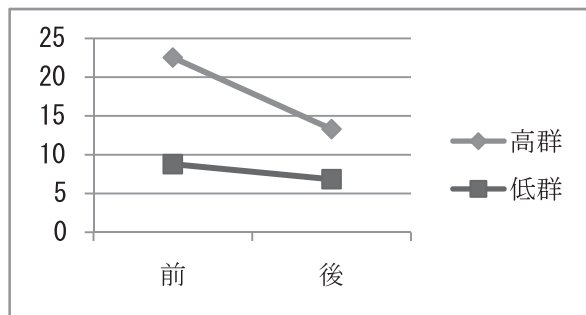


Figure 8 「状態不安」の前後変化

「将来否定」において、介入×高低×前後の交互作用に有意差が見られた( $F(1,242)=16.08, p<.01$ )。実験群の高群では、授業前より授業後の方が低くなり、低群では、授業後の方が高くなった。また、統制群の高群では、授業前より授業後の方が低くなった。さらに、授業後の低群では、実験群より統制群の方が低くなった。

#### 不安得点の変化

不安得点に関して、認知行動療法を取り入れた2時間目(2回目)の授業の前後で、状態不安尺度の得点の変化を調べた。授業前の状態不安得点の平均値を算出し、平均点より高い被験者を高群、低い被験者を低群とし、2群間の授業前後の差異を2(高低)×2(前後)の分散分析を行って調べた。欠席者を除く35名のデータを分析の対象とした。平均値、標準偏差及び分散分析結果をまとめたものをTable3, Figure8に示す。分析の結果、時期と高低の有意な交互作用が見られ( $F(1,33)=10.36, p<.01$ )、高群では、授業前より授業後の方が、得点が低くなった。低群では、有意な差は見られなかった。

#### 自由記述の分析

自由記述によるアンケート結果を分析するため、実験群36名(うち2名は1時間目か2時間目のどちらかのみ参加)のデータ(自由記述による感想)を分析の対象とした。1時間目の授業の感想と、2時間目の授業の感想をそれぞれKJ法を参考にして、分類・分析した結果をTable4, 5に示す。

1時間目は「自分の考え方を知ろう」という内容での学習であったが、その感想として出来事に対する受け止め方(考え方や感情)が人それぞれに違いがあることを挙げている生徒が18名と一番多かった。次に、感情と思考との関係や自動思考などについて興味もった生徒が12名いた。出来事に対する自分自身の受け止め方(考え方や感情)に気づいたり、気持ちに素直に向き合えたりした生徒が11名いた。学習したことに対して、前向きな感想や捉え方をしている生徒が多かった反面、授業内容を理解できなかったと書いている生徒が4名いたことは気がかりであった。

2時間目は「バランスのよい考え方をしよう」という

内容の授業であったが、その感想には出来事に対してポジティブに受け止める考え方(思考)を取り入れたいと考える生徒が18名いた。また、ポジティブ思考がしやすいように取り入れたリラクゼーション法に興味・関心を示した生徒が17名いた。また、実際に気持ち楽になったり、前向きな気持ちになったと書いた生徒も数名いることが示された。

## IV 考察

### 結果の外観と全体的考察

本研究の結果から、認知行動療法を取り入れた授業を行った実験群には、自動思考尺度得点に影響が見られた。下位尺度の一つである「肯定的思考」得点は、実験群において高くなる傾向を示したことから多少なりとも授業効果があったと考えられる。これは、自分の考え方(自動思考)が気分や感情に影響することを学習したことや、出来事を必要以上にネガティブに捉えることを変化させる練習をしたことで、物事を柔軟に捉えようとする気持ちが出現したことによるのではないかと考えられる。

また、「自己非難」と「将来否定」の得点は、実験群の高群が有意に低くなったことから、自己非難や将来否定を強く感じている高群の生徒には、授業の効果があったのではないかと考えられる。しかし、もともと自己非難や将来否定の意識があまりない低群の生徒においては、得点を上げる結果となってしまった。一つは、それらの得点が最初から低い子どもに関しては、逆効果になってしまう可能性が考えられる。または、こうした自動思考の得点に関して最適帯域があるとすれば、低すぎることもまた自己愛的な問題を内包しうるかもしれない。今後は、こうした側面に関しても検討が必要と推察される。

一方、3つの抑うつスキーマの下位尺度は、高群、低群それぞれにおいて、それぞれ上がり下がりは見られたものの実験群と統制群の有意な差異は見られなかった。これは、『抑うつスキーマ』が、心の深層にあって潜在的で、安定しており、変化しにくい認知構造であること(Beck, Rush, Shaw & Emery, 1979)と関連していると思われる。その結果、自動思考の有意な変化の一方で、スキーマの変化までは促せなかったのだと思われる。スキーマの変化まで到達するためにはもう少し授業時間が必要であると思われるし、また必要に応じては個人的なセッションの必要もあるかもしれない。

状態不安尺度の変化については、実験群のみの検討であり、その点に限界があるが、リラクゼーショントレーニングを含めた授業の前後で大きくその得点に変化することが示され、意識的に子どもの生活の中にこうしたトレーニングを取り入れることで、子どもが自分の不安とうまくつきあえるようになる可能性が示唆された。

1時間目の学級活動は、認知行動療法の基礎理論と

Table4 1時間目の授業（自分の考え方を知ろう）後の感想の分類

分類1	度数	分類2	度数	分類2の具体例
I 他者への気づき	18	1 さまざまな考え方	9	「人それぞれいろいろな考え方がある。」 「人それぞれ出来事に対して、決まった考えが浮かぶんだなあ。」 「たった一つのことでもひとりひとり違う考え方をしてるんだなあ。」など
		2 さまざまな感情	3	「同じ状況でも、人それぞれ感情が違う。」など
		3 さまざまな考え方と感情	3	「考え方と感じ方は、人それぞれ違う。」など
		4 他者の理解	3	「人の意見を聞き、こんな考え方もあるんだとびっくりした。」 「いろいろな場面で、みんながどう思うか分かった気がした。」など
II 認知構造の興味	12	1 感情と思考	7	「ひとつの出来事に対して、いろいろな感情がまざっている。」 「自分がどう考えるかで、気持ちが変わるなんておもしろい。」 「感情が生まれるときは、自然に考えが浮かんでいることがわかった。」など
		2 自動思考	3	「自動思考は、人によって決まっていることが不思議だ。」 「自動思考というものを知り、ためになった。」など
		3 コントロール	2	「自分の思考パターンを理解して、コントロールしてみたい。」など
III 自分への気づき	11	1 自分の思考と感情	8	「普通の生活の中で、自分がどんなことを考えていたのかなど、あまり意識しないことをわかることができた。」 「自分の考え方がわかってきたような気がする。」 「一瞬間にたくさんの感情が出てくることに驚いた。」など
		2 自分に向き合う	3	「『むかつく』『腹立つ』など面と向かって言えないことが、素直に表現できたので楽しかった。」など
IV 授業への感想	8	1 理解度	4	「少し、難しかった。」 「わけがわからなかった。」など
		2 興味	2	「面白かった。」など
		3 その他	2	「自分の意見が言えて良かった。」など

Table5 2時間目の授業（バランスのよい考え方をしよう）後の感想の分類

分類1	度数	分類2	度数	分類2の具体例
I 思考（考え方）	18	1 ポジティブに考えたい	11	「ネガティブに考えるのでなく、小さなことでもポジティブに考えることはよいことだと思う。失敗してもポジティブに考え、やる気を出していきたい。」 「ポジティブに考えて、明るく過ごそう。」 「いやな気持ちでも、良い方向に考えれば、行動もよくなっていくのだと思った。」 「ポジティブな考え方をすれば、またちょっと違う気持ちになれると思った。」など
		2 ポジティブ思考は大切	5	「ネガティブな考えをポジティブに変えるだけで気持ちは大きく変わると思う。」 「ポジティブに考えることが大切だ。」など
		3 いつもネガティブ	2	「わたしは、ずっとネガティブ思考。どうすればいいんでしょうかねえ。」 「ポジティブな考えを日常生活ではしないので、今回いい授業だった。」
II リラクゼーション法	17	1 活用	9	「リラクゼーション法を部活にも取り入れたい。」 「リラクゼーション法を毎日やってみようかな。」 「今日ならった呼吸法をつらいときに使ってみたい。」 「リラクゼーション法を活用したい。」など
		2 実感	2	「今日リラクゼーション法をやって、とてもリラックスした気持ちになった。」など
		3 学習	2	「リラクゼーション法を教えてもらい、とても勉強になった。」など
III 授業への感想	7	1 満足	5	「とてもためになることを学べて、よかった。」 「この授業が受けられて良かった。」など 「またこの授業をやってみたい。」
		2 興味	2	「初めてわかったことがいろいろあり、おもしろかった。」など
IV 授業での実感	5	1 リラックスの実感	4	「授業で力が抜けて、リラックスできた。」 「授業前よりリラックスできた。」など
		2 前向きな気持ち	1	「授業の前まで、テストのことでとても不安な気持ちだったが、いろいろと学び、今は、とても前向きな気持ちです。」
V 発見	2	1 考え方	1	「他の班の考え方を見ると自分と違い、新たな考えができてよかった。」
		2 気持ち	1	「自分の気持ちはいろいろな感情があるんだなあと思った。」
		1 疲労	1	「感情とか分かって疲れた。」

なっている認知のしくみについて学習し、出来事に対して無意識のうちにも同じような考え方(思考)をしている自分について、他者の考え方にも触れることで、自分の考え方(思考)における癖に気づくことが目標であった。他者の考え方の多様性や自分への気づきについて、記述している生徒が多かったこと、また、認知構造や認知のしくみについて興味を示し、“自動思考”をきちんと理解していると思われる生徒も3分の1程度いたことは、学習内容が生徒に正しく理解されたことを示していると思われる。

2時間目は、認知行動療法の認知的アプローチの中心ともなる推論の誤りからくる自動思考を、より柔軟な考え方に変えてみるという学習活動であった。生徒の感想の中には、「ポジティブに考えて、明るく過ごそう。」や「ポジティブに考えることが大切だ。」などと捉えている生徒が半数近くいたが、必ずしも浸透しているとは言い難い。表面的にはポジティブ思考は大切だと分かっていても、実際に自分に起こった出来事に対してその場面でどう捉えることができるかが本来は重要である。今回の学習では、例題を用いた考え方の練習にとどまったので、今後は自分に起こった出来事(ネガティブなライフイベント)に対してどのような考え方ができるかを練習する方法が必要と思われる。

一方で、授業の終わりの方で取り入れた2つのリラクゼーション法については学習効果を実感する声や今後もやってみたいという感想が半数近くの生徒から得られたことから有効であったと考えられる。生徒がリラックスした気持ちを実感することで、より落ち着いて、前向きな考え方ができるように対処することが望まれる。自分の気持ちや感情に気づいたり、今後の生活に好影響をもたらされた生徒も数名おり、授業そのものの何らかの効果はあったものと考えられる。

## 本研究の成果と今後の課題

本研究の結果から、認知行動療法のエッセンスを取り入れた活動が全ての子どもに有効に作用するとは断言できないが、もともと高い自動思考得点を持っていた子どもの方がはその改善が促される傾向が示された。これはSpence et al (2003)が指摘したように、ハイリスクの子どもに対しての方がこうした集団を対象とした介入は効果的であることを意味していると思われる。ただし、本研究は1つの学級集団のみを実験群としており、その点は本研究の限界であろう。また、すべての子どもたちに対する早急な効果とはいかないまでも、認知行動療法を取り入れた授業を学級集団に行うことは、子どもたちが将来的に、自らの悩みを状況(出来事)、気分(感情)、思考(考え)の観点から捉え、より適応的な思考をし、バランスのよい考え方を見出していくための第一歩となれるかもしれない。今後はより長期的な視点から見た研究も必要だと思われる。

## V 引用文献

- Beck, A. T., Rush, A. J., Shaw, B. F., & Emery, G. 1979 *Cognitive Therapy of Depression*. New York: Guilford Press. (ベック・ラッシュ・ショウ・エメリイ 坂野雄二(監訳) 1992 うつ病の認知療法 岩崎学術出版社)
- 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」(小中不登校) について
- 家接哲次・小玉正博 1999 新しい抑うつスキーマ尺度の作成の試み 健康心理学研究, 12, 37-45.
- 石川信一・戸ヶ崎泰子・佐藤正二・佐藤容子 2006 児童青年に対する抑うつプログラム —現状と課題— 教育心理学研究, 54, 5 72-584.
- 石津憲一郎・安保英勇 2007 中学生の抑うつ傾向と過剰適応 —学校適応に関する保護者評定と自己評定の観点を含めて— 東北大学大学院教育学研究科年報, 55, 271-288.
- 小玉昌久・片柳弘司・嶋田洋徳・坂野雄二 1994 大学生におけるストレスコーピングと自動思考、状態不安、および抑うつ症状との関連 ヒューマンサイエンス, 7, 14-26.
- 小関俊祐・高橋史・山口真実・丹野恵・石垣久美子・角沙織・佐々木和義・嶋田洋徳 2009 中学生を対象とした抑うつ低減プログラムの実践 日本教育心理学会総会発表論文集, 51, 185.
- Merry, S, McDowell, H., Wild, C. J., Bir, J., & Cunniff, R. A. 2004 Randomized Placebo-Controlled Trial of a School-Based Depression Prevention Program. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 43, 538-547.
- 村田豊久・清水亜紀・森陽二郎・大島祥子 1996 学校における子どものうつ病 —Birlerson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・今城知子・戸ヶ崎泰子・石川信一・佐藤容子・佐藤正二 2009 児童の抑うつ症状に対する学級規模の認知行動療法プログラムの有効性 教育心理学研究, 57, 111-123.
- 佐藤寛・永作稔・上村佳代・石川満佐育・本田真大・松田侑子・坂野雄二・新井邦二郎 2006 一般児童における抑うつ症状の実態調査 児童青年精神医学とその近接領域, 47, 49-57.
- 曾我祥子 1983 日本版STAYC標準化の研究 心理学研究, 54, 215-221.
- Spence, S. H., Sheffield, J. K., & Donovan, C. L. 2003 Preventing adolescent depression: An evaluation of the problem solving for life program. *Journal of consulting and clinical psychology*, 71, 3-13.
- Stice, E., Shaw, H., Bohon, C., Marti, C. N., & Rohde,



- P. 2009 A Meta-Analytic Review of Depression Prevention Programs for Children and Adolescents: Factors That Predict Magnitude of Intervention Effects. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77, 486-503.
- 戸ヶ崎泰子・石川信一・尾形明子・佐藤正二・佐藤容子 中学校における学級規模の抑うつ予防プログラムの効果（1）日本教育心理学学会総会発表論文集, 51, 598.
- 上村有香・石川信一 2009 児童に対する学級ベースの抑うつ防止プログラム —認知的再体制化を中心としたプログラムの試行— 宮崎大学教育文化学部附属教育実践総合センター研究紀要, 17, 83-97.
- Weersing, V. R., & Brent, D. A 2006 Cognitive behavioral therapy for depression in youth. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America*, 15, 939-957.
- (2010年8月31日受付)
- (2010年10月6日受理)

- 1 内容 自分の考え方(自動思考)を知ろう
- 2 本時のねらい
  - ・ 認知行動療法における認知のしくみや簡単な理論について知る。
  - ・ 例題を用いて、自分の自動思考を見いだすことができる。
- 3 本時の展開

学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
<ol style="list-style-type: none"> <li>1 できごとに対する、自分や他人の受け止め方(気持ち)の違いを理解する。               <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 「夜中の1時過ぎになっても、明日までの宿題が終わらない。」ときの気持ち、感情を考える。</li> <li>・ それぞれの気持ちを発表する。</li> </ul> </li> <li>2 認知のしくみや自動思考について知る。               <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 状況(出来事)に対して、感情(気分)が起こるのはそのときの考え方(思考)に影響を受けることを理解する。</li> <li>・ 例題(できごと)に対する考え方の違いで感情が変わることを発見する。。</li> <li>・ 認知や自動思考について、説明を聞く。</li> </ul> </li> <li>3 自分の自動思考について考える。               <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 例題に従って、その状況(出来事)に対する感情や自動思考を考える。</li> <li>・ ワークシートに記入する。</li> <li>・ グループ内で、他の人の感情や自動思考を確認しあう。</li> <li>・ 思考を変えることが、自分の感情や行動をコントロールすることにつながることを見いだす。</li> </ul> </li> <li>4 本時のまとめをする。               <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 状況に対する、自動思考や感情の関係について、今日の授業についてまとめを聞く。</li> <li>・ 本時の感想を書く。</li> </ul> </li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 生徒を指名し、何人かの意見を聞き、いろいろな感情があることを互いに知るようにする。</li> <li>・ <b>ワークシート1</b>について説明する。</li> <li>・ 板書により、認知のしくみを明確にする。</li> <li>・ <b>ワークシート2</b>を参照し、実際に例題を行うように促す。実施後、挙手による確認をする。</li> <li>・ <b>ワークシート3の例題1、2</b>の状況に対しては、複数の感情があってもよいことを伝える。</li> <li>・ 感情表現が思い浮かばない場合は、ワークシートの感情リストを参考にしてもよいことを示唆する。</li> <li>・ 人による違いを認め、互いに発表しあう。</li> <li>・ 感想は自由に書くように示唆する。</li> </ul>

1 内容 バランスのよい考え方をしよう

2 本時のねらい

- ・ 状況(出来事)に対するネガティブな思考について、問題点を見つけることができる。
- ・ 状況(出来事)に対してポジティブな思考をしたり、友達の意見から新たなポジティブな思考を発見したりすることができる。

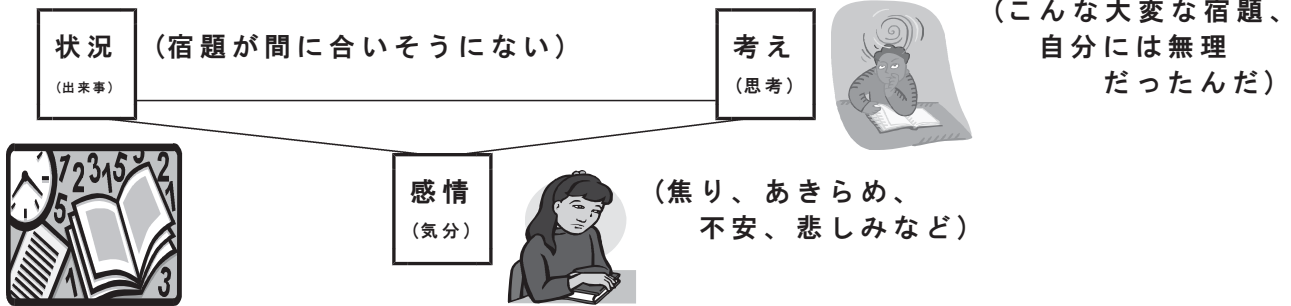
3 本時の展開

学 習 活 動	指 導 上 の 留 意 点
1 不安尺度によるアンケートを記入する。	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 授業前の自分の気持ちを素直に記入するように促す。</li> <li>・ 出来事、感情、自動思考の関係について、思い出すように板書をする。</li> <li>・ 前時の授業後の生徒の感想に答えるために、認知の歪みやスキーマについても触れるが、育ってきた環境を悲観しないようにするため、あまり深入りしない。</li> <li>・ ネガティブな考え方が、すべてだめではなく、それによって、奮起する力や意欲につながることは、よいことであることも伝える。</li> <li>・ 時間に余裕があれば、ワークシートの2(練習問題)をやる。</li> <li>・ ポジティブな考え方を身に付けることは自分の感情や行動をコントロールし、うまくいくこともあることを示唆する。</li> <li>・ 2つのリラクゼーション法について、教示をし、ふざけないように行うことを促す。</li> <li>・ 体験後、リラクゼーション法のプリントを配布し、受験勉強の合間や気持ちが落ち着かないときやってみることを促す。</li> <li>・ 授業前と同じアンケートを行う。</li> </ul>
2 前時の復習をする。(5分)	
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 思考(自動思考)について、振り返る。</li> </ul>	
3 ネガティブな思考(認知の歪み)について例題を用いて、考える。	
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ ～すべき。～しなければならない。～に違いない。などの考え方が認知の歪みであることを認識する。</li> </ul>	
4 例題の状況(出来事)に対して、感情や自動思考を考える。	
5 4の状況に対して、ポジティブな考え方をするとしたらどんなことがあるか、個人やグループで考える。	
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 検討して、いいものをグループの考えとして一つ選択する。</li> <li>・ その考えの場合どんな感情(気分)になり、今後どのような行動につながるかを考える。</li> <li>・ 代表者が発表する。</li> </ul>	
6 ポジティブな思考をすることの大切さを確認する。	
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ ネガティブな思考からポジティブな思考に変わること、感情や行動がどう変わるか。</li> </ul>	
7 リラクゼーション法を体験する。	
<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 10秒呼吸法</li> <li>・ 漸進筋弛緩法</li> </ul>	
8 不安尺度によるアンケートを記入する。	
9 抑うつスキーマ尺度、自動思考尺度によるアンケートを記入する。	

# 自分の考え方を知ろう

組 番

1 人は、なぜいろいろな感情(気分、気持ち)になるのだろうか。



このように、感情(気分)は、状況(出来事)に対して、どのように考えるかで決まってくる。  
 しかし、同じ状況(出来事)でも、その受け取り方によって、感情(気分)が違って来る。

2 考え方と感情の関係を見てみよう。



本屋で友達に会ったが、友はあいさつもしないし、視線を合わせようもしない。



※こんな場面を思い浮かべてください。

次の1～4のような考えが頭に浮かんだ場合、どのような感情(気分)になるか考えて○をつけてみよう。

- |   |                               |                                |
|---|-------------------------------|--------------------------------|
| 1 | 考え：「あの人を怒らせるような何かをしたんだろうか。」   |                                |
|   | 感情：                           | ア 怒り    イ 悲しみ    ウ 不安    エ 気遣い |
| 2 | 考え：「誰も自分のことなんか気にかけてくれないんだ。」   |                                |
|   | 感情：                           | ア 怒り    イ 悲しみ    ウ 不安    エ 気遣い |
| 3 | 考え：「あいさつくらいしてくれてもいいのに、ひどい人だ。」 |                                |
|   | 感情：                           | ア 怒り    イ 悲しみ    ウ 不安    エ 気遣い |
| 4 | 考え：「ずいぶん忙しそうだな、大丈夫かな。」        |                                |
|   | 感情：                           | ア 怒り    イ 悲しみ    ウ 不安    エ 気遣い |

自分だったら、1～4のどの考え方をするだろうか。  
 人によって、考え方は違いますよね。

このように自分の頭に自然と浮かんでくる考えを自動思考という。

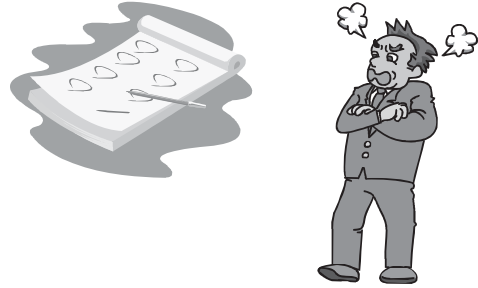
Appendix2-2

3 次の状況(出来事)に対して自分はどのような感情(気分、気持ち)になるだろうか。そして、そのときの自動思考はどんなものだろうか。

例1 次の状況を思い浮かべてみよう。

宿題を提出期限より、遅れて出したので先生に叱られ、受けとってもらえなかった。

この状況での自分の感情(気分、気持ち)は？



その感情になったのは、どんなことが頭に浮かんだからだろうか。自動思考を書いてみよう！



※ 他の人は、どんな感情で、どんな自動思考だったのだろうか。

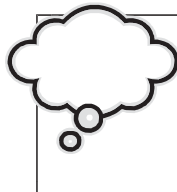
例2 次の状況を思い浮かべてみよう。

友だちにメールをしたが、返事がこなかった。



このときの自分の感情は？

このときの自動思考は？



私たちはいろいろな状況(出来事)に対して、いつも決まった自動思考が浮かんでくる。自分の思考パターンを理解することは、とても大事で、その思考をコントロールすることで、自分の感情(気分、気持ち)を変えることができるのだ。そうすれば今までとは違う行動にもつながる。

【参考】

感情表現の言葉リスト

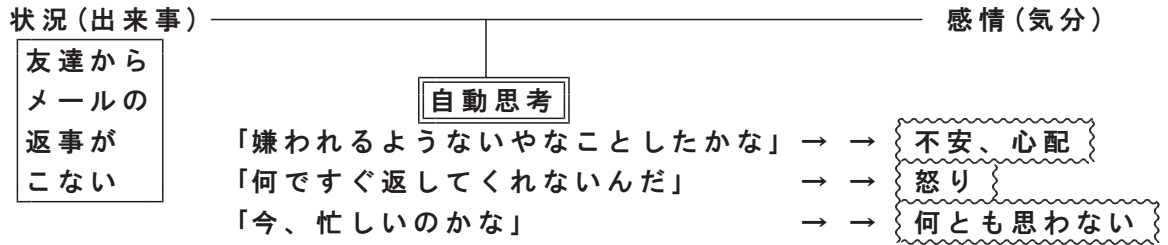
悔しい、つらい、不安、いやだ、悲しい、嫌い、罪悪感、うらめしい、無力感、不信感、とまどい、失望、自己嫌悪、迷い、軽蔑、後悔、失意、腹立たしい、不満もどかしい、切ない、面倒くさい、むかつく、さびしい、苦しい、ねたましい、残念、怒る、憎い、つまらない、情けない、怖い、憂鬱、戸惑い、恥、おびえ、いらだち、心配、パニック、侮辱された、神経質、つまらない、困った、失敗したなど



# バランスのよい考え方をしよう

組	番
---	---

## 1 前回の振り返り



なぜ、自動思考が起こるか。

「スキーマ」と呼ばれる、絶対的な価値観(過去の体験、育った環境による)が、私たちの頭の中にあるから。これが、『否定的な予測』や『~すべき』などの考えを引き起こす。

## 2 ネガティブな考え方から、ポジティブな考え方に変えてみよう。

次の例1の状況(出来事)を思い浮かべてみよう。

例1

いつもより、いっしょうけんめい勉強したつもりなのに返されたテストの点数が悪かった。



あなたの感情(気分、気持ち)は？

そのとき頭に浮かんだ自動思考は？

この考え(思考)をポジティブな考え(思考)に変えたとしたら、どうなるかな？

まず、自分だったらどう考えるか、グループ内で互いの考え方を出し合おう。

※全員の考え方を下の欄に記入しよう。(最低でも一人一つのアイデアを出すこと)

ポジティブな考え方

自分の  
考え

---

班で決めた考え

そのときの感情(気分)

Appendix2-4

こんな考え(思考)や感情(気分)が起こったら、どんな行動ができそうかな。

### 3 ポジティブ思考のための練習をしよう。

次の例2の状況(出来事)を思い浮かべてみよう。

例2



家で、メールやゲームばかりしていたら、「勉強をなさい。」と、親に叱られた。



この状況(出来事)に対して、1で、練習したようにポジティブな考え(思考)をしてみよう。すると、感情(気分)やその後の行動はどうなるかな？

ポジティブな考え

そのときの感情(気分)



その後の行動



いつも、ポジティブな考え(思考)ができないかもしれないが、これまで練習してきたことを少しでも意識して今後生活できたら、きっと良い結果につながると思いますよ。

「そんなことできるわけない！」と考えてしまうことも、あなたのネガティブな自動思考ですよ。

受験勉強などでイライラしたときや疲れたときにリラックスをすることで、気持ちが落ち着き、ネガティブな思考を回避できることがある。そこでリラックス法を最後にちょっとやってみよう。

### 4 リラクゼーション法を体感しよう。

(1) 呼吸法

(2) 漸進筋弛緩法(ぜんしんきんしかんほう)

※ やり方は、別紙

#### 【参考】

#### 感情表現の言葉リスト

悔しい、つらい、不安、いやだ、悲しい、嫌い、罪悪感、うらめしい、無力感、不信感、とまどい、失望、自己嫌悪、迷い、軽蔑、後悔、失意、腹立たしい、不満、もどかしい、切ない、面倒くさい、むかつく、さびしい、苦しい、ねたましい、残念、怒る、憎い、つまらない、情けない、怖い、憂鬱、戸惑い、恥、おびえ、いらだち、心配、パニック、侮辱された、神経質、つまらない、困った、失敗した