

小学3年生を対象とした抑うつ予防プログラムの効果  
—ポジティブな自己陳述の表出促進に焦点をあてて—

曾賀 愛未・境 泉洋・戸ヶ崎 泰子

小学 3 年生を対象とした抑うつ予防プログラムの効果  
— ポジティブな自己陳述の表出促進に焦点をあてて —

曾賀愛未<sup>1)</sup> 境 泉洋<sup>2)</sup> 戸ヶ崎泰子<sup>3)</sup>

Effects and efficacy of depression prevention program focused on promoting expression  
of positive self-statement in elementary school third graders

Aimi SOGA<sup>1)</sup>, Motohiro SAKAI<sup>2)</sup>, Yasuko TOGASAKI<sup>3)</sup>

**Abstract**

The purpose of this study was to investigate effects and efficacy of classroom-based depression prevention program focused on promoting expression of positive self-statement. The participants in this study were elementary school third graders. A waiting list control design was used, in which the children were assigned either to intervention group ( $n=32$ ) or waiting list control group ( $n=65$ ). As result, no significant effect was seen between two groups. On the other hand, as a result of examination in depressed high group and low group, it was suggested that the program developed in this study may be effective for children exhibiting a high depression tendency. Finally, future tasks in earlier depression-preventive intervention for children were discussed.

Keywords ; depressive symptoms, prevention, elementary school children,

---

1) 徳島大学大学院総合科学教育部

Faculty of Integrated Arts and Sciences, Tokushima University

2) 徳島大学大学院社会産業理工学研究部

Graduate School of Technology, Industrial and Social Sciences, Tokushima University

3) 宮崎大学教育学部

Faculty of Education, University of Miyazaki

## 【問題と目的】

近年、児童期の子どもの多くが、抑うつに関する問題を抱えていることが明らかにされている。傳田他（2004）は、小学1年生から中学3年生を対象とした抑うつ状態に関する実態調査で、高い抑うつ傾向を示す児童生徒の割合は学年が上がるにつれて増加する傾向にあり、小学1年生で4.3%、2年生で5.6%、3年生で6.6%、4年生で7.0%、5年生で9.3%、6年生で14.2%と報告している。すなわち、比較的少人数ではあるものの、小学1年生という幼い段階においても、高い抑うつ傾向を示す児童がいると言える。村田（1993）は、児童生徒が抑うつ状態に陥ると、悲哀感、不安感といった感情面の問題に加え、学業成績の低下やひきこもりなどの行動面の問題が引き起こされる場合も少なくないことを明らかにしている。これらのことをふまえると、できるだけ早期の治療的対応や予防的介入が必要であると考えられる。

これまでに有効性が報告されているユニバーサルタイプの抑うつ予防プログラムは多くある。例えば、佐藤他（2009）は、小学5、6年生を対象に社会的スキル訓練と認知再構成法からなるプログラムを実施しており、その結果、有意な抑うつ低減効果が得られたことを明らかにしている。認知的アプローチとしては、小関他（2007）が小学5年生を対象に実施した認知的心理教育があり、その結果、ネガティブな自動思考の変容と抑うつ症状の低減が得られたことが示されている。さらに、小関他（2014）は、小学4年生にも小関他（2007）のプログラムを実施しており、その結果、同様に抑うつ低減効果があったことを報告している。このように、これまでに有効性が報告されている抑うつ予防プログラムは多くあるものの、大半が小学4年生以上を対象としたものである。

低学年を対象としたユニバーサルタイプの抑うつ予防プログラムとしては、石川他（2010）が小学3年生を対象に実施した集団社会的スキル訓練がある。その結果、介入後に社会的スキルの有意な向上および抑うつ症状の有意な低減が示されているなど、行動的アプローチに関してはすでに小学3年生を対象としたものがある。しかし、認知的アプローチに関しては、小学4年生以上の児童を対象としたものがほとんどであり、それより幼

い児童を対象としたものはごくわずかである。日本の児童の抑うつの研究においても、抑うつとネガティブな認知との関連が示されており（佐藤，2008）、佐藤他（2013）によると、それは日々繰り返すうちに強固になるとされている。学校生活には失敗して落ち込んだりする場面もあるからこそ、物事の上手な捉え方を促す認知的アプローチは、将来起こる可能性のある抑うつや、それによって生じる感情面や学習面の問題を予防するだけでなく、子どもの適応的な学校生活や心身の成長にもつながると期待される。したがって、できるだけ早い発達段階でも取り組むことができる認知的アプローチについて検討する必要があると言える。

ところで、できるだけ早い発達段階で取り組むことができる認知的アプローチの検討が必要ではあるものの、その際には児童の認知発達の側面の特徴を考慮する必要がある（嶋田，1998）。認知行動療法では、自分や物事を客観的に捉える力が必要となるが、それは具体的操作期程度に達している児童であれば実施可能であるとされている。また、文部科学省（2009）によると、自分のことを客観的に捉えたり、ある程度物事を対象化して認識できたりするようになる時期は小学3年生以降であるとされている。以上の点を考慮すると、小学3年生への認知的アプローチの適用も可能であると期待されるが、そのことについて検討している研究はごくわずかである。したがって、小学3年生への認知的アプローチについて検討する必要があると言える。

そこで本研究では、小学3年生を対象に、認知的側面の介入を中心とした抑うつ予防プログラムを実施し、ポジティブな自己陳述の変容が、ポジティブな感情や自尊感情の向上、および抑うつの低減に及ぼす効果について検証する。

## 【方法】

### 1. 対象児童

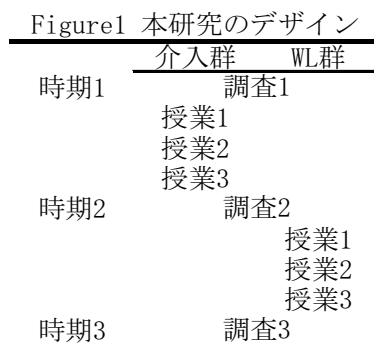
公立小学校に在籍する3年生3学級97名（男子50名、女子47名）を対象とした。対象児童は先にプログラムを実施する群（以下介入群；男子17名、女子15名）とウェイトリングリスト群（以下WL群；男子33名、女子32名）に割り付けられた。なお、3回の調査のいずれかで回答に不備があった対象児童、もしくは

は3回実施した授業のいずれかを欠席した児童を除く84名(男子41名,女子43名)を分析対象とした。

なお,本研究は,学校長,対象学級の担任教師に本研究の趣旨を説明し同意を得た上で行われた。

## 2. 実施期間と実施形態

20XX年10月上旬～12月上旬に3回の調査および1回45分,全3回のプログラムを学級単位で実施した。本研究全体のデザインをFigure1に示す。プログラムは,対象学級の担任教師が実施し,補助者として,筆者,大学教員1名,大学院生1名が参加した。



各授業前に約1時間,打ち合わせとして授業内容に関する説明や,授業で取り扱う場面について検討する時間を設けた。さらに,授業後には実施方法の検討等を行い,得られた意見を基にワークシートの修正等を行った。

調査は,介入群では,プログラムの実施直前と実施直後,実施1か月後に,WL群では,プログラムの実施1か月前と実施直前,実施直後に3回行った。以下それぞれの時期を「時期1」,「時期2」,「時期3」と示す。

## 3. 抑うつ予防プログラムの内容

本プログラムは,Table1に示すように,第1回に気持ちの種類や大きさを考える授業,第2回に抑うつとの関連が示されているネガティブな自己陳述とポジティブな自己陳述について考える授業,第3回にネガティブな自己陳述を意識的にポジティブな自己陳述に変える自己教示の授業の計3回から構成され,「いきいきタイム」と称して実施された。

## 4. 調査内容

### ① 子ども用抑うつ自己評定尺度: Depression Self-Rating Scale; DSRSC(Birleson, 1981;村田他, 1996)

この尺度は,児童の抑うつ症状に関する18項目から構成されている。最近1週間の状態について3件法(2=「いつもそうだ」～0=「そんなことはない」)で回答を求めた。得点可能範囲は0点～36点である。

### ② 東京版自尊感情尺度(伊藤他, 2010)

この尺度は,学校現場で求められる自尊感情を測るために作成された尺度であり,「自己評価・自己受容」,「関係の中での自己」,「自己主張と自己決定」の3下位尺度22項目から構成されている。

Table1 本プログラムの目標と内容

回	タイトル	目標	内容
第1回	気持ちのものさし	○本プログラムの概要と目的を知る。 ○気持ちの種類と大きさを知る。 ○気持ちの種類と大きさを考えることができる。 ○同じ出来事でも,考えが違ふことで,気持ちの種類や大きさが違ってくることを知る。	・気持ちの種類と大きさを考えたり,何が気持ちを決めているのかについて考える。
第2回	「ちくちくむし」と「ふわふわちゃん」	○考えには,ネガティブな感情を引き起こしたり,積極的な行動を妨げる「不適応な考え」とポジティブな感情や積極的な行動を引き出す「適応的な考え」があることを知り,それらを区別することができる。 ○色々な考え方ができるようになる。	・ネガティブな感情を引き起こしたり,積極的な行動を妨げる「不適応な考え」(ちくちくむし)とポジティブな感情を引き出したり,積極的な行動を促す「適応的な考え」(ふわふわちゃん)について考える。
第3回	「ちくちくむし」と「おたすけまん」	○「不適応的な考え」を小さくする考え(おたすけまん)があることを知る。 ○「不適応的な考え」を小さくする考え方ができるようになる。	・「不適応的な考え」を小さくする考えについて考える。

回答は4件法(4=「あてはまる」~1=「あてはまらない」)で求めた。なお、本研究では、Rosenbergの自尊感情尺度とも強い相関が確認されており、自尊感情の中核的な意味を持つことが示されている「自己評価・自己受容」の8項目を使用した。得点可能範囲は、8~32点である。

③ 児童用自己陳述尺度;CSSS (石川他, 2005)

この尺度は、児童の自己陳述を測定するために作成された尺度であり、「ポジティブな自己陳述」と「ネガティブな自己陳述」の2下位尺度40項目から構成されている。回答は4件法(3=「よく思う」~0=「ぜんぜんそう思わない」)で求めた。得点可能範囲は、「ポジティブな自己陳述」と「ネガティブな自己陳述」それぞれ0~60点である。

④ 日本語版児童用正負感情尺度;PANAS-C (Yamasaki et al., 2006)

この尺度は、「正感情」と「負感情」の2下位尺度24項目からなる尺度であり、「ここ2週間にどんな気持ちを感じたかについて5件法(5=「とてもよく感じた」~1=「まったく感じなかった」)で回答を求めた。なお、本研究では、「正感情」に関する12項目を使用した。得点可能範囲は、12~60点である。

⑤ 社会的妥当性

本プログラムが児童にとって有益であったかを確認するために、プログラム実施後、対象学級の担任教師3名に事後調査を実施した。内容は、打ち合わせの時期や内容を問う4項目と本プログラムの妥当性や実施の是非を問う10項目、プログラムを受けた後の児童の様子を問う2項目であり、5件法(5=「とても思う」~1=「全くそう思わない」)で回答を求めた。授業後の児童の様子や教師自身の意識の変化、授業の改善点については、自由記述による回答を求めた。

また、児童には、各授業後にふりかえりとして授業で学んだことや感想の記入を求めた。

【結果】

1. 本プログラムの効果

データの分析には、統計パッケージSPSS (Version21.0)を用いた。分析にあたって、各下位尺度のデータに2個以

下の欠損がある児童に関しては、各下位尺度における最頻値を代入し、下位尺度得点を算出した。なお、各下位尺度のデータに3個以上の欠損がある児童と3回実施した授業のいずれかを欠席した児童は分析対象から外した。その結果、分析対象者は、介入群29名、WL群55名となった。

各下位尺度のプログラム効果を検証するために、各下位尺度得点について群×時期の2要因分散分析を行った(Table2)。その結果、いずれの下位尺度得点においても有意な時期の主効果や交互作用は見られなかった。自尊感情尺度得点と自己陳述尺度の「ネガティブ」得点においては、群の主効果が見られ、自尊感情尺度得点については介入群の方がWL群に比べて高い傾向にあり( $F[1.82]=3.44, p<.10$ )、自己陳述尺度の「ネガティブ」得点についてはWL群の方が介入群に比べて高いことが示された( $F[1.82]=4.22, p<.05$ )。

Table2 介入群とWL群の各下位尺度の平均値と標準偏差および分散分析の結果

		時期1	時期2	時期3	分散分析		
		平均点 (SD)	平均点 (SD)	平均点 (SD)	時期	群	交互作用
抑うつ	介入群 (n=29)	9.31 (5.72)	8.76 (6.65)	8.90 (6.42)	1.04	2.43	0.06
	WL群 (n=55)	11.42 (5.87)	10.51 (5.23)	10.80 (6.30)			
自尊感情	介入群 (n=29)	25.86 (5.28)	24.86 (6.21)	25.00 (5.79)	0.42	3.44†	1.36 介入群>WL群
	WL群 (n=55)	22.84 (5.64)	23.00 (5.34)	23.44 (5.42)			
自己陳述 ネガティブ	介入群 (n=29)	20.86 (14.17)	20.31 (14.96)	18.24 (14.59)	2.12	4.22*	0.20 介入群<WL群
	WL群 (n=55)	27.11 (13.92)	25.60 (13.59)	24.96 (14.28)			
ポジティブ	介入群 (n=29)	46.48 (11.76)	45.90 (12.76)	46.24 (11.12)	0.88	2.46	1.19
	WL群 (n=55)	40.76 (13.16)	41.87 (12.95)	43.31 (12.77)			
ポジティブな感情	介入群 (n=29)	44.35 (8.90)	46.07 (10.97)	43.52 (9.45)	0.38	2.32	1.73
	WL群 (n=55)	40.71 (12.78)	40.75 (11.53)	42.04 (10.68)			

†  $p<.10$ , \*  $p<.05$

注) 介入群: 時期1 (実施直前), 時期2 (実施直後), 時期3 (実施1ヶ月後)  
WL群: 時期1 (実施1ヶ月前), 時期2 (実施直前), 時期3 (実施直後)

## 2. 抑うつ高群, 低群別のプログラム効果

抑うつ高群, 低群それぞれのプログラム効果を検討するために, 時期1の抑うつ尺度の平均値を基準に, 対象児童を高群, 低群に分け, 各下位尺度得点について群×時期の2要因分散分析を行った (Table3)。

その結果, 自己陳述尺度の「ネガティブ」得点と「ポジティブ」得点においてのみ交互作用に有意傾向が認められた (「ネガティブ」 $F [1.82] = 3.24, p < .10$ ; 「ポジティブ」 $F [1.82] = 2.84, p < .10$ )。単純主効果検定の結果, 抑うつ高群では, 実施直前から実施直後にかけて「ポジティブ」得点が上昇する傾向にあることが明らかにされた ( $p < .10$ )。「ネガティブ」得点については, 有意差は見られなかった。また, 群の主効果については, すべての下位尺度において有意差が認められた (「抑うつ」 $F [1.82] = 47.78, p < .001$ ; 「自尊感情」 $F [1.82] = 15.01, p < .001$ ; 「ネガティブ」 $F [1.82] = 11.85, p < .01$ ; 「ポジティブ」 $F [1.82] = 21.61, p < .001$ ; 「ポジティブな感情」 $F [1.82] = 14.74, p < .001$ )。

## 3. 抑うつ高群における自己陳述の変容と抑うつ症状の関連

本プログラムへの参加による自己陳述の変容が抑うつ症状の変化と関連しているか検討するために, プログラム実施直前直後の変化得点同士の相関分析を行った。介入群においては, 時期1と時期2, WL群においては, 時期2と時期3の得点を元に両群の変化得点を算出した。変化量の算出にあたっては「直後得点-直前得点」という計算式を用いた。

その結果, 抑うつ得点と自己陳述の「ポジティブ」得点の相関係数は $r = -.637$ であり, 両者の間に比較的強い負の相関関係が見られた ( $p < .01$ )。なお, 自己陳述の「ネガティブ」得点においては有意な相関は見られなかった (*n. s.*)。

## 4. 社会的妥当性

社会的妥当性の検討のために, 担任教師3名に実施した事後調査の各項目の平均点を算出した (Table4)。その結果, 本プログラムの内容に関する1項目あたりの平均は4.67点であり, 「児童にとって, 色々な考え方をするという活動は, 普段の生活で生かすのに役立つと思った」という項目の平均も4.67点と高かった。以上のことから, 本プログラムの内容は児童にとって有益であったと言える。また, 各授業前に実施した打ち合わせの時期や内容に関する質問については, 「プログラム実施前の打ち合わせは重要であった」という項目の平均は5.00点, 「打ち合わせを実施することで, 本プログラムに対する理解が深まった」という項目の平均は4.67点と高かった。このことから, 打ち合わせをすることは, プログラムを実施する上でも, プログラムへの理解を深めるためにも重要であると言える。

学習後の変化については, 1項目あたりの平均は4.00点であり (Table5-1), 自由記述については, 「児童が自分で自分の気持ちが見つめられるようになっていた」, 「児童が気持ちの大きさに気づいていた」といった気持ちに関する内容と「トラブルに直面した児童がいた時, 他の児童がその児童に「おたすけまんだせよ」などと言う場面が見られた」, 「前向きに物事に対処する術を身につけつつあるように思える」といった考えに関する内容に分類でき, このことから児童に肯定的な変化が生じていることが確認された (Table5-2)。

Table3 抑うつ高群・抑うつ低群の各下位尺度の平均値と標準偏差および分散分析の結果

		実施直前		実施直後		時期	F値	
		平均点 (SD)	平均点 (SD)	平均点 (SD)	平均点 (SD)		群	交互作用
抑うつ	抑うつ高群 (n=38)	13.95 (4.74)	13.58 (6.18)	0.00	47.78***	高<低	0.48	
	抑うつ低群 (n=46)	6.91 (3.53)	7.22 (5.17)					
自尊感情	抑うつ高群 (n=38)	21.45 (5.64)	22.00 (5.27)	0.00	15.01***	高<低	1.55	
	抑うつ低群 (n=46)	26.09 (4.35)	25.52 (5.62)					
自己陳述 ネガティブ	抑うつ高群 (n=38)	30.18 (13.79)	27.50 (14.71)	0.52	11.85**	高<低	3.02†	
	抑うつ低群 (n=46)	18.83 (11.84)	19.93 (13.73)					直前: 高>低*** 直後: 高>低*
ポジティブ	抑うつ高群 (n=38)	36.63 (14.12)	39.03 (13.42)	0.97	21.61***	高<低	2.84†	
	抑うつ低群 (n=46)	49.11 (7.76)	48.48 (10.52)					直前: 高<低*** 直後: 高<低** 高: 直前<直後†
ポジティブな感情	抑うつ高群 (n=38)	37.13 (11.78)	39.66 (11.01)	2.47	14.74***	高<低	1.03	
	抑うつ低群 (n=46)	46.00 (7.99)	46.54 (10.67)					

\*\*\* $p < .001$  \*\* $p < .01$  \* $p < .05$  † $p < .10$

プログラム実施後の教師自身の変化や気づきに関する自由記述については、「指導のしやすさに関する内容」と「積極的な働きかけに関する内容」に分類でき、プログラム実施によって「気持ちの種類や大きさを具体的に問いかけ、児童の気持ちを確認しやすくなった」、「気持ちの切り替えができるようにアドバイスできるようになった」などといった児童への指導のしやすさが増した点、また「おたすけまんになるような声かけをするようになった」といったより積極的な働きかけができるようになった点が挙げられており、このことから、プログラム実施によって教師自身も肯定的な変化を感じていることが確認された(Table6)。

各授業後の児童のふりかえりについては KJ 法を用いて分析した (Table7-1~Table7-3)。その結果、「授業内容に関する理解」、「般化や授業への意欲」、「授業に関する感想」という3つのカテゴリーに分類された。各カテゴリーをさらに分類した結果、気持ちに関する内容を扱った第1回では、「気持ちについての理解」が、気持ちと考えの関係に関する内容を扱った第2回では「気持ちと考えの関係についての理解」が、自己陳述の変容に関する内容を扱った第3回では「自己教示の仕組みについての理解」に関する記述が多く、いずれの授業回でも「授業内容に関する理解」の記述が半数以上を占めていることが確認された。また、「気持ちについての理解」や「考えについての理解」の内容には、人によって気持ちや考え方がそれぞれ異なるという自他の違いについての気づきに関するものがあった。「意識の変化」の内容には、「人の気持ちを考えて行動したい」、「人の気持ちを考えることは大切だなと思った」といった気持ちへの関心の高まりがうかがえる記述が見られた。

「般化や授業への意欲」の下位カテゴリーである「般化への意欲」については、第1回では「気持ちの種類をこれから使っていきたい」、第2回では「これから自分やみんなのふわふわちゃんを増やしていきたいと思った」、第3回では「おたすけまんをこれから使っていきたい」といった記述が見られた。「授業への意欲」については、第1回では「もっと学びたい」、第2回では「次も楽しみ」といった記述が見られた。

各回の記述内容の割合を見ると、「授業内容に関する理解」に関する記述が第1回では65%、第2回では71%、第3回では59%を占めており、「般化や授業への意欲」に関する記述は、第1回では4%、第2回では9%、第3回では22%と、授業を重ねるごとに増加していることが確認された。「授業に関する感想」に関しては、第1回では31%、第2回では20%、第3回では19%であった。

Table4 本プログラムの事後調査結果

	平均点
1 プログラム実施前の打ち合わせは重要であった。	5.00
2 打ち合わせの時期は適切であった。	4.67
3 打ち合わせの内容は適切であった。	4.67
4 打ち合わせを実施することで、本プログラムに対する理解が深まった。	4.67
5 今の教育体制の中で無理なく取り組むことができる学習であった。	3.33
6 教材の準備などを教師で行うことは負担が大きい。	4.67
7 児童にとって、受け入れやすい学習内容であった。	5.00
8 教師にとって、受け入れやすい学習内容であった。	4.67
9 「人の失敗を笑わない、ふざけない、はずかしがらない」という約束を伝えることは重要である。	5.00
10 児童にとって、気持ちの種類や大きさ(気持ちのものさし)を考えるという授業はわかりやすかった。	5.00
11 児童にとって、適応的な考え(ふわふわちゃん)と不適応的な考え(ちくちくむし)について考える授業はわかりやすかった。	5.00
12 児童にとって、適応的な考えに変える方法(おたすけまん)の授業はわかりやすかった。	4.67
13 児童にとって、色々な考え方をするという活動は、普段の生活で生かすのに役立つと思った。	4.67
14 児童にとって、全体やグループでの発表は、いろいろな考えがあるということに気づくのに役立つと思った。	4.67

Table5-1 学習後の児童の生活や意識の変化

	平均点
1 本プログラムの授業を受けてから、児童は日常生活でも適応的に考えることができるようになった。	4.00
2 本プログラムを受けてから、児童は自分自身の気持ちに気づけるようになった。	4.00

Table5-2 学習後の児童の生活や意識の変化に関する自由記述

カテゴリー	記述内容
気持ちに関する内容	自分で自分の気持ちが見つめられるようになっていた。 気持ちの大きさに気づけていた。
考えに関する内容	トラブルに直面した児童がいた時、自分たちで「おたすけまんだせよ」などという場面が見られた。 前向きに物事に対処する術を身につけつつあるように思える。

Table6 本プログラム実施後の教師自身の変化や気づきに関する自由記述

カテゴリー	記述内容
指導のしやすさに関する内容	気持ちに種類があって大きさを表すことができることから、子どもの気持ちを聞き出す時にきっかけを与えやすくなった。 気持ちの種類や大きさを具体的に問いかけ、児童の気持ちを確認しやすくなった。 児童に気持ちの切りかえができるようにアドバイスできるようになった。 考えが気持ちを決めることが共通認識できたので、全体指導の際に伝えやすくなった。
積極的な働きかけに関する内容	「おたすけまん」になるような声かけをするようになった。



Table7-1 第1回 「気持ちのものさし」での児童のふりかえりの分析結果

カテゴリー	下位カテゴリー	記述内容	記述数	割合 (%)	カテゴリー別の割合 (%)
授業内容に関する理解	気持ちと考えの関係についての理解	考えがちがうことで、気持ちのしゅるいや大きさがちがってくる ことがわかった。	18	15	65
		気持ちには種類や大きさがあることがわかった。	20		
	気持ちついで理解	人によって気持ちがちがうということがわかった。	20	40	
		気持ちにはいろいろな種類があることがわかった。	8		
		気持ちのものさしを使うと、人の気持ちがよくわかることがわかった。	2		
	考えついで理解	人によって考え方がちがうということがわかった。	12	10	
授業内容の難しさ	少しむずかしかった。	1	1		
般化や授業への意欲	般化への意欲	落ち込んでいる人の気持ちを知って、いい気持ちにしてあげたい と思った。	1		4
		ぼくはあまり走るのが速くないので、かあくんみたいに思って 走りたいと思った。	1	2	
		気持ちの種類をこれから使っていきたい。	1		
	授業への意欲	もっと学びたいと思った。	1	2	
		いきいきタイムでの勉強を通して、自分が困った時にどうすれば いいかを考えられるといいと思った。	1		
授業に関する感想	肯定的な授業評価	今日の授業が楽しかった。	9		31
		今日の授業内容を学べてよかった。	6		
		気持ちを考えるのが楽しかった。	2		
		気持ちのものさしはすごいと思った。	1	18	
		人の気持ちになって考えるといろいろなことがわかってすごいと 思った。	1		
		この勉強をすると、なんでも気持ちを考えられるので、すっきりした。	1		
		みんなの気持ちを聞いたりできるので、いきいきタイムはいいなと 思った。	1		
		気持ちがいっぱいあって楽しかった。	1		
	否定的な授業評価	人の考えがわからないといけないかな	1	1	
	授業への感想	みんなの気持ちがわかってよかった。	2		
		気持ちのものさしの使い方がわかってよかった。	1		
		気持ちのしゅるいがたくさんあってびっくりした。	4		
		給食の出来事について考えていると、おなかがへりました。	2		
		ひいくんはかわいそうだったけど、かあくんは楽しそうそうだった。	1		
恥ずかしかったけれど、自分の気持ちの発表ができてよかった。		1	12		
みんなたくさん気持ちを発表できていてすごいと思った。		1			
どうしてひいくんとかあくんの走りたさにはこんなに差がつくの だろう。		1			
人の気持ちにすききらいがあっても、いっしょにいられる人がいて ほんとうによかったと思った。	1				
授業ががんばれました。	1				

Table7-2 第2回 「ちくちくむしとふわふわちゃん」での児童のふりかえりの分析結果

カテゴリー	下位カテゴリー	記述内容	記述数	割合(%)	カテゴリー別の割合(%)				
授業内容に関する理解	気持ちと考えの関係についての理解	ちくちくむしはいやな気持ちに、ふわふわちゃんはいい気持ちにすることがわかった。	38	41	71				
		ふわふわちゃんはいい気持ちにすることがわかった。	2						
		ちくちくむしはいやな気持ちにすることがわかった。	1						
		ふわふわちゃんは心の中をすっきりしてくれる正義の味方だということがわかった。	1						
		ふわふわちゃんは人をいい気持ちにしてくれるのですごいと思った。	2						
		かあくんがちくちくむしで、むうちゃんはふわふわちゃんということがわかった。	1						
		ふわふわちゃんがいればちくちくむしをたおせるということがわかった。	3						
		ちくちくむしとふわふわちゃんの気持ちを考えることができてすっきりした。	1						
		ちくちくむしとふわふわちゃんの時、それぞれ色々な気持ちがあるんだなと思った。	2						
		いい気持ちにしてくれるふわふわちゃんはやさしいと思った。	3						
		いやな気持ちにするちくちくむしはきらいだ。	1						
		ちくちくむしは心の敵で、ふわふわちゃんは心の味方(ヒーロー) だと思った。	4						
		考えについての理解	考えについての理解			考えには、ちくちくむしとふわふわちゃんがあるということがわかった。	13	13	
						ちくちくむしとふわふわちゃんの区別がつけられるようになった。	1		
ちくちくむしとふわふわちゃんを考えることができてうれしかった。	3								
気持ちについての理解	気持ちについての理解	人によって、ちくちくむしやふわふわちゃんはちがうことがわかった。	2	8					
		気持ちはいやな気持ちといい気持ちにわかれることがわかった。	3						
授業内容の難しさ	授業内容の難しさ	人には色々な気持ちがあるということがわかった。	9	1					
		人の気持ちを考えることが少し難しかった。	1						
意識の変化	意識の変化	ちくちくむしとふわふわちゃんを考えると少し難しかった。	1	8					
		ちくちくむしとふわふわちゃんは使い分けの方がいいなと思った。	1						
		人の気持ちを考えることは大切だなと思った。	1						
		これから人の気持ちを考えて行動したいと思った。	8						
般化や授業への意欲	般化への意欲	だれがどんな気持ちを持っているのかさらに知りたいと思った。	1	4	9				
		これから自分やみんなのふわふわちゃんを増やしていきたいと思った。	6						
		また勉強したい。	4						
肯定的な授業評価	肯定的な授業評価	次の勉強も楽しみ。	3	4					
		今日の授業が楽しかった。	5						
		今日学んだことは、覚えておきたいと思った。	1						
授業に関する感想	キャラクターへの感想	ふわふわちゃんがかわいかった。	3	4	20				
		ちくちくむしとふわふわちゃんに会いたいと思った。	1						
		ちくちくむしの顔がおもしろいと思った。	2						
	授業への感想	授業への感想	いい気持ちやいやな気持ちわかってよかった。	1		9			
			友だちの考えたふわふわちゃんやちくちくむしがいいと思った。	4					
			ただいやな気持ちになるだけでなく、その後から誰かが助けてくれることもあるんだなと思った。	1					
			やっぱりいい気持ちになることはいいと思った。	1					
			出来事について考えていると、おかし作りがしたくなった。	1					
			遠足の出来事に出てきた友だちがやさしいと思った。	1					
			ぼくの心の中にふわふわちゃんはいるのかなと思った。	1					
			どうして人にはちくちくむしとふわふわちゃんができるのだろうかと思った。	1					
ふわふわちゃんは、心を元気にしてくれるので、私にもいてほしいと思いました。	1								
その他	その他	ちくちくむしやふわふわちゃんのことを教えてくれてありがとうございました。	1	2					
		たくさんコメントを書いてくれてありがとうございました。	1						
無記入	無記入		2	2					

Table7-3 第3回 「ちくちくむしとおたすけまん」での児童のふりかえりの分析結果

カテゴリー	下位カテゴリー	記述内容	記述数	割合(%)	カテゴリー別の割合(%)	
授業内容に関する理解	自己教示の仕組みについての理解	おたすけまんできちくちくむしを小さくできることがわかった。	8	52	59	
		おたすけまんは、ちくちくむしを小さくして、いやな気持ちを小さくできることがわかった。	13			
		自分の力でちくちくむしを小さくできるということがわかった。	13			
		自分の力でちくちくむしを小さくできてうれしかった。	7			
		おたすけまんできちくちくむしの役割がわかった。	1			
	授業内容に関する理解	おたすけまんはいやな気持ちから助けてくれるヒーローだと思った。	2			
		いやな気持ちを小さくしてくれるおたすけまんはすごいと思った。	8			
		おたすけまんは、ちくちくむしが現れた時に、助けてくれたり、励ましてくれることがわかった。	1			
		気持ちと考えの関係についての理解	ちくちくむしとおたすけまんがいる時の気持ちを考えることができた。			3
			おたすけまんを考えた後のみんなの気持ちがいい気持ちになっていた。			1
先生にほめてもらって、それが前時のふわふわちゃんにつながるのかなと思った。	1					
授業内容の難しさ	おたすけまんを考えることが少し難しかった。	1	2			
	おたすけまんの仕組みがすこし難しかった。	1				
意識の変化	自分の心の中におたすけまんがいることがわかった。	1	1			
一般化や授業への意欲	一般化への意欲	おたすけまんをこれから自分で使っていきたい。	16	22	22	
		私もみんなのおたすけまんになれるように、人にやさしくしたい。	2			
		これから、いやな気持ちの時も、おたすけまんできり越えていきたい。	2			
		ちくちくむしを小さくする方法がわかったので、これからは苦じゃない。	1			
		ちくちくむしはあまり使わないようにして、ふわふわちゃんをよく使いたい。	1			
授業に関する感想	肯定的な授業評価	もっとこの勉強をしたかった。	1	11		
		この勉強ができてよかった。	1			
		おたすけまんはとても頼りになるなと思った。	4			
		ちくちくむしを小さくしてくれるおたすけまんは大切だなと思った。	3			
		今日勉強したことは、役に立ちそうだなと思った	1			
	キャラクターへの感想	いきいきタイムのおかげで楽しく暮らせることができるようになった。	1	19		
		キャラクターへの感想	おたすけまんの顔が面白かった。		1	1
			みんなそれぞれのおたすけまんができてすごいと思った。		2	
		授業への感想	まさかおたすけまんまで出てくるとは思わなかった。		2	5
			おたすけまんは心を元気にしてくれるので、私にもいてほしいと思った。		1	
無記入		2	2			

### 【考 察】

本研究では、より早期の抑うつ予防という観点から、小学3年生を対象にポジティブな自己陳述の表出促進を目指した抑うつ予防プログラムを実施し、ポジティブな自己陳述の変容が、ポジティブな感情と自尊感情の向上、および抑うつの低減に及ぼす効果について検証することを目的とした。

本研究の結果、本研究で立案したプログラムは、抑うつ高群の自己陳述を改善する可能性があることが示唆された。これは、本研究の対象児童のネガティブな自己陳述得点が先行研究と比べて高く、ポジティブな自己陳述得点が低かったことが一因であると考えられる。本研究の抑うつ高群の実施前の自己陳述の得点を石川他（2005）のと比較すると、ネガティブな自己陳述得点は、 $30.18 \pm 13.79$ 点と石川他（2005）の小学4年生の平均点（ $26.31$ ）を上回り、ポジティブな自己陳述は、 $36.63 \pm 14.12$ 点と石川他（2005）の平均点（ $44.46$ ）を下回っていた。さらにそれぞれの得点の実施後の平均点には至らないものの、それに近い値まで改善した。一方、抑うつ低群の実施前時点のそれぞれの得点は、ネガティブな自己陳述得点が  $18.83 \pm 11.84$ 点と石川他（2005）の平均点を下回り、ポジティブな自己陳述得点は石川他（2005）の平均点を上回っていた。そして、実施直後の得点も石川他（2005）の結果よりも良い状態であった。加えて、変化得点同士の相関分析の結果から、本プログラム実施によるポジティブな自己陳述の増加と抑うつ得点の推移がある程度連動していることも確認された。このことから、本研究で立案したプログラムは、特に高い抑うつを示す児童に効果的である可能性が考えられる。

教師に対する事後調査の結果からは、児童が自身の気持ちに気づけるようになったり、日常生活においても適応的な考え方ができるようになったりする等、児童によりよい変化が生じていることが確認された。さらに、児童による各授業後の「ふりかえり」の記述では、「授業内容の難しさ」に関するものが1、2件ずつ見られたものの、「授業内容に関する理解」に分類された記述の割合を見ると、いずれの授業回においても授業で主に取

り扱った内容に関する記述が半数以上を占めていた。授業中に使用したワークシートへの書き込みも、授業を重ねるごとに新たに自分で気持ちの種類を考えられていたり、例示していたネガティブな自己陳述以外にも自分で新たに自己陳述を考えられていたりする児童が見られた。また、多くの児童がネガティブな自己陳述とポジティブな自己陳述を区別して記述し、ネガティブな自己陳述の時にはいやな気持ちの種類を、ポジティブな自己陳述の時にはいい気持ちの種類を考えることができていた。第3回の自己教示文を考える場面では、「またたくさん勉強して、次ががんばればいい」、「大丈夫さ。勉強いっぱいしたから、えらいのさ」、「絶対私ならできるよ」、「大丈夫、こういう時だってある。次ががんばろう」などといった記述が見られ、すべての児童が自分の自己教示文を考えることができていた。以上のことをふまえると、個人差はあるものの、多くの児童が授業内容を概ね理解できており、授業を重ねるごとにその理解度も深まっていることがうかがえる。そして、「般化や授業への意欲」の割合の増加からも、児童の般化や授業に対する意欲の高まりがうかがえる。こうした変化には、例えば、第3回の自己教示文を考える題材として、プログラム実施時期に児童が取り組んでいる最中であった「走り高跳び」を扱うなど、多くの児童が共感できるような場面を教師と検討したことが大きく関与していると考えられる。これらのことをふまえると、本プログラムは、多くの児童にとって有益なものであったと言える。

しかし、抑うつ高群においては自己陳述の改善の可能性が示唆されたものの、抑うつ得点やその他の自尊感情、ポジティブな感情においては有意差が確認できるほどの変容には至っていなかった。このように抑うつ得点の低減が介入直後に確認されないという結果は、これまでに実施されてきた認知的アプローチ、あるいは行動的アプローチと併用した抑うつ予防プログラムとの結果と一致する（小関他、2007；佐藤他、2009）。つまり、自己陳述の変容が抑うつの低減、あるいは自尊感情やポジティブな感情の向上という結果に結びつくには、時間的経過を待つ必要があると言える。したがって、今後は更なる実践を重ね、プログラム効

果を維持するための検討と、十分なサンプル数を確保した上での追跡調査が必要であると言える。

ところで、教師に対する事後調査からは、本プログラムによって、児童に対して指導のしやすさが増したことやより積極的な働きかけができるようになったといった教師自身の変化も確認された。すなわち、本プログラムは、児童にとって有益であるばかりではなく、教師にとっても有益であったと考えられる。

しかし、教師から、「学校全体で取り組めるようにできればいいと思う」、「全学年繰り返し実施して、定着できるようになるといいと思う」といった学校現場でのプログラム実施に対する前向きな意見が得られた一方で、「教材の準備を行うことは負担が大きい」という項目の平均は4.67点と高く、「今の教育体制の中で無理なく取り組むことができる学習であった」という項目の平均は3.33点と低かった。児童のよりよい変化が確認されたことには、教師の児童に対するより積極的な働きかけが増したことが関与していると言える。すなわち、教師がプログラム実施者となることで、児童がプログラムを通じて学んだことを教師が日常的に強化することができるため、プログラム効果の持続が期待される（佐藤他，2009）という、教師がプログラムを実施するからこそその効果を考えると、今後は学校現場での取り組みやすさを高めるために、既存の教材の簡略化や定型化を図ったり、指導案と併せて映像等の媒体で授業の流れが確認できるようにしたりするなど実施方法のマニュアルや資料を充実させるといったプログラムの改良や工夫が求められる。また、児童に対するより早期の抑うつ予防的介入について考える際には、認知的アプローチの効果やその般化を高めるための検討を重ねるとともに、小学3年生への効果がすでに確認されている行動的アプローチ（石川他，2010）との併用を検討することも必要であると考えられる。

#### 【引用文献】

Birleson, P. (1981) The validity of depressive disorder in childhood and the development of a self-rating scale: A research report. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22,73-88.

- 傳田健三・賀古勇輝・佐々木幸哉・伊藤耕一・北川信樹・小川 司 (2004) 小・中学生の抑うつ状態に関する調査—Birleson 自己記入式抑うつ尺度 (DSRS-C) を用いて—. *児童青年精神医学とその近接領域*, 45, 424-436.
- 石川信一・坂野雄二 (2005) 児童における自己陳述と不安症状の関連. *行動療法研究*, 31, 45-57.
- 石川信一・岩永三智子・山下文大・佐藤寛・佐藤正二 (2010) 社会的スキル訓練による児童の抑うつ症状への長期的効果. *教育心理学研究*, 58, 372-387.
- 伊藤美奈子・若本純子 (2010) 学校現場で求められる自尊感情を測る尺度作成の試み. *日本教育心理学会第 52 回総会論文集*, 639.
- 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低減効果の検討. *行動療法研究*, 33, 45-57.
- 小関俊祐・小関真実 (2014) 児童に対する認知的心理教育と SST の抑うつ低減効果の比較. *ストレス科学研究*, 29, 34-42.
- 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・森陽二郎・大島祥子 (1996) 学校における子どものうつ病—Birleson 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.
- 文部科学省 (2009) 子どもの徳育の充実に向けた在り方について (報告), 3. 子どもの発達段階ごとの特徴と重視すべき課題.
- 佐藤正二・佐藤容子・石川信一・佐藤寛・戸ヶ崎泰子・尾形明子 (2013) 学校でできる認知行動療法子どもの抑うつ予防プログラム [小学校編]. 日本評論社, 東京.
- 佐藤 寛 (2008) 児童における抑うつの認知モデルの検討. *行動療法研究*, 34, 255-272.
- 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.
- 嶋田洋徳 (1998) 小中学生の心理的ストレスと学校不適用に関する研究. 風間書房.

竹島克典・松見淳子（2013）抑うつ症状を示す児童の仲間との社会的相互作用：行動観察に基づくアセスメント研究. 教育心理学研究, 61, 158-168.

Yamasaki, K., Katsuma, R. & Sakai, A. (2006) Development of a Japanese version of the Positive and Negative Affect Schedule for Children (PANA-C). Psychological Reports, 99, 535-546.

