

# マインドフルネス・プログラムによる 小学生に対する心理教育アプローチ

芦谷 道子・伊藤 靖・村田 吉美・中川 栄太

# マインドフルネス・プログラムによる 小学生に対する心理教育アプローチ

芦谷 道子<sup>1)</sup>・伊藤 靖<sup>2)</sup>・村田 吉美<sup>3)</sup>・中川 栄太<sup>1)</sup>

## Psychoeducational Approach of Mindfulness Program for Elementary School Children

Michiko Ashitani・Yasushi Ito・Yoshimi Murata・Eita Nakagawa

キーワード：マインドフルネス・心理教育アプローチ・予防教育・.bプログラム・小学生

### 要 旨：

近年、いじめや不登校といった子どもたちの問題に対する予防的な心理教育アプローチの必要性が高まっている。本研究では、世界で注目されているマインドフルネスを子どもに適用した「.bプログラム」を小学6年生に実施し、印象評価や観察記録、自己評価の意識との関連を解析することで、わが国への導入について検討した。約70%の対象がプログラムを肯定的に評価し、半数以上が集中やリラックスに役立つと回答しており、プログラムの基本的な目標が概ね達成可能であることが示された。また、より学校適応的で攻撃性の低い対象が、プログラムの効果を感じていることが分かった。今後の課題として、日本の教育実情や対象に合わせたプログラムの工夫、指導者の養成、更には親や教育者も含む学校教育におけるマインドフルネスの意義の評価が挙げられる。本プログラムをはじめ、学校教育におけるマインドフルネスに関するさらなる実践的効果研究の蓄積が望まれる。

### I 問題意識

近年、学校において、子どもたちの不登校やいじめ、自殺、うつといった心理的問題が深刻化するなかで、問題が起こってから的事後的対応にとどまらず、予防的な心理教育アプローチへのニーズが高まっている。予防的アプローチに関しては、すでに1960年代にアメリカにおいて研究が始まり、プログラムの普及の速さや多様性において他の国々のモデルになっている。例えば、特別支援における実践から広がった「スクールワイド型ポジティブ行動介入及び支援」(Sugai et al., 2000)、社会性だけでなく感情面の向上をベースに学業達成までを目指す「社会性と感情の学習 (社会・感情学習)」(Durlak et al., 2011) など、子どもたちの人

格形成に望ましい学校をとりまくすべての環境の健全化を視野に入れた枠組みをもつ介入なども開発されている。こういったアメリカの取り組みをモデルとして、カナダや欧州などでは、学校安全に関する立法やマニフェストによるバックアップを背景に、国家レベルでの取り組みが進んでいる。例えばノルウェーのゼロ・プログラム (Roland & Midthassel, 2012)、フィンランドのキヴァプログラム (Kärnä, 2012)、オーストリアのヴィスク・プログラム (Atria & Spiel, 2007) などは、国を挙げて取り組まれており、社会性の向上、攻撃性の減少などのエビデンスが集積されている。欧州におけるプログラムの多くは、学校や学級単位で行われる認知行動主義に基づくもので、集団としての社会性の醸成が問題を予防するとの考えを基本にしている。

一方、日本でも児童生徒の健康や適応を守る予防的な心理教育アプローチが開発されてきて

1) 滋賀大学教育学部  
2) 神戸徳洲会病院、MBSR研究会  
3) 甲賀市立伴谷東小学校

いる。中でもソーシャルスキル・トレーニング、構成的グループ・エンカウンター、ピア・サポート、トップ・セルフ、サクセスフル・セルフといったプログラムは継続して取り組みが行われており、日本の学校教育や学校文化になじむように工夫がなされている（安藤他、2013）。

近年世界で注目されている新たな心理教育アプローチの一つが、「マインドフルネス」の教育への応用である。マインドフルネスは、仏教にその起源をもつ注意の向け方のトレーニングである。マインドフルネスの宗教的な側面を除き、臨床に応用可能な形で体系化した8週間のプログラムがマインドフルネスストレス低減法（Mindfulness-based Stress Reduction: MBSR）である（Kabat-Zinn, 1990）。MBSRが端緒となり、近年、マインドフルネス・プログラムは、臨床や企業など幅広いフィールドで注目され実践されてきており、慢性疾患患者を対象とした心理的効果や（Bohlmeijer et al., 2010）、健常者のストレス低下効果が示され（Chiesa & Serretti, 2009）、ストレス マネジメント・プログラムの大きな潮流の一つとなっている。また、マインドフルネスは、うつ病の再発予防プログラムとしても注目を集めており、マインドフルネス 認知療法（Mindfulness-based Cognitive Therapy: MBCT）の効果が複数の先行研究において示されている（Segal et al., 2002）。マインドフルネスが脳機能に与える影響、脳の可塑性に関する研究も報告されるなど（Gotink et al., 2016）、脳科学の側面からも種々の検討がなされている。

一般にマインドフルネスは、「意図的に、今この瞬間に、価値判断することなく、注意を向けること（Kabat-Zinn, J, 1990）」あるいは、より簡単に「自分自身を労う心持で批判的にならず観察すること（Observation without criticism; being compassionate with yourself）」（Williams, 2011）と定義されている。注意を向ける対象は五感で感じられるもの、例えば、一粒のチョコレートであっても、あるいは自分自身の心であってもよいとされる。心を衝動の段階で観察したり、自動的な思考や感情、反応を観察することにより、これまでとは異なる認知、行動パターンへの選択に導かれる効果が期待

されている。一方、この練習を実践してみると、特定の対象（例えば呼吸）を観察し続けることは容易ではなく、意識はそれるものであるということに気づくこととなる。それた注意を忍耐強く元の対象に戻す練習を続けることにより、集中力を養うことにも役立つと考えられている。このようなマインドフルネスのトレーニングの基本を子どもたちが、興味をもって学び、易しく実践できるよう、現場の教師により創られたプログラムが.bプログラムである。

.bプログラムは、成人のMBSRやMBCTに基づき、11-18歳の生徒を対象にして、英国の慈善団体であるMindfulness in Schools Project (MiSP)により創られたマインドフルネス・プログラムである（Mindfulness in Schools Project）。「ドットビー」とは、マインドフルネスの基本的な練習である「今していることを止めて、呼吸を感じ、ただある」（“Stop, Breathe and Be”）という練習の呼称であり、これがプログラム自体の名称として用いられている。このような練習で、「既に起ったことや起こるかもしれないこと心配するのではなく、今の瞬間に起っていることに、その良し悪しに関わらず、上手に対応するやり方を学ぶことができる」（What is mindfulness?, 2014）とされている。.bプログラムは全10回（オリエンテーション及びまとめである最終回を含む）のレッスンよりなり、各レッスンは当該回のテーマにそった15-25枚のパワーポイントスライド、数分のビデオクリップ、実習及びグループ検討より構成されている。1回の時間は実施環境等により40-60分の範囲で設定され、また自宅での自習用のビデオも準備されている（<http://www.dotbe.org/>）。プログラムはマインドフルネスの基本である「注意を向けて遊ぶ」（第1回）に始まり、「心配事に気づく」（第3回）、「困ったことともなかよく」（第7回）といった日常生活での応用までを体験的に学べるよう作られている（表1）。対象は通常クラスの全員であり、基本的な目標として「全員が（all students）その知識を得、大多数が（most）楽しみ、多くが（many）時には使い、何人か（some）は毎日練習し、可能な限り多くが（as many as possible）記憶に留める」と要約され

表 1 各回の目的及び実習内容  
 .b Program Teachers' note, .b Student Workbook (version 9) Lesson 9より引用 (一部改変)

| テーマ   | 目的   | 実習   |
|---|--|--|
|  <p>レッスン1<br/>注意を向けて遊ぶ<br/>心の筋肉トシ</p>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>● 注意向ける能力の紹介</li> <li>● 注意を向ける能力の体験</li> <li>● 心は仔犬のように落ち着かないことへの理解</li> <li>● 注意力を訓練するための簡単な方法と心構え（優しさ、忍耐、繰り返し）の紹介</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● ミニボディスキャン</li> <li>● 呼吸に注意を向ける（2分間）</li> <li>● 指呼吸</li> </ul>   |
|  <p>レッスン2<br/>動物のような心をかいたら<br/>好奇心とやさしさを育てる</p>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>● 心の一人歩きとコントロールできないことの探求</li> <li>● 心を上手に扱うための心構え（好奇心、優しさ、受容、オープンさ）を養う</li> <li>● 注意を下半身に繋ぎ止めることで心が落ち着くこと</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● 足を床に腰をイスに (FOBOC)</li> </ul>                                    |
|  <p>レッスン3<br/>心配ごとに気づく<br/>心が「だまどうとする」ことに気づく</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>● 心が出来事を解釈し筋書きを作ることへの理解</li> <li>● 反芻や破局化思考で行詰ることがあることへの理解</li> <li>● 反芻はストレスとなるだけでなく身体や行動（睡眠、スポーツ、勉強）まで影響を与えることへの理解</li> <li>● “思考モード” から “感覚モード” への切替え練習</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>● 7-11</li> <li>● ベディテーション</li> </ul>                             |
|  <p>レッスン4<br/>今ここにいる<br/>反応するから対応するへ</p>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>● “操縦状態” では今ココの体験をはっきりとはわからないことへの紹介</li> <li>● 嬉しいことに感謝し味わうことを学ぶ</li> <li>● 不愉快なことに反応せず対応することを学ぶ</li> <li>● .bで注意を今とココに戻し、反応せず対応する</li> </ul>                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>● .b (ドットビー)</li> <li>● マインドフルに一口</li> <li>● 銅像のようにすわる</li> </ul> |
|  <p>レッスン5<br/>マインドフルに動く<br/>頭は頭のうしろにせたままで</p>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>● マインドフルネスは、じっとしているだけではないこと、日常の活動も自動操縦状態ではがちなことへの理解</li> <li>● マインドフルであることが、スポーツ、音楽演奏などの究極のパフォーマンスに役立つことを学ぶ</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● マインドフルに歩く</li> <li>● マインドフルに活動（歯みがき・食事など）</li> </ul>            |
|  <p>レッスン6<br/>一歩後ろにさがる<br/>思いの車の流れをながめる</p>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>● 思いや考えから、一歩後ろに下がる能力への理解</li> <li>● 思いや考えを心の中を走るバスと見ることが役立つこと</li> <li>● 自分の心の中を走る“思いのバス”を見つける</li> <li>● 困難な思いのバスには乗らなくてもよいことへの理解</li> </ul>                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>● 思いのバスをながめる</li> <li>● バスに乗らずいる練習</li> </ul>                     |
|  <p>レッスン7<br/>困ったことともほかによく<br/>おれどつは気持ちのつかり方</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>● ストレスの由来、必要性、働き、有害となる可能性への理解</li> <li>● ストレスを感じる身体部分の探求</li> <li>● 困難な感情に向い合い反応せず対応することを学ぶ</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>● ストレスと一緒に呼吸する・共にいる</li> </ul>                                    |
|  <p>レッスン8<br/>よいことを感じとる<br/>おれどつは気持ちのつかり方</p>    | <ul style="list-style-type: none"> <li>● 積極的によいことを感じとる</li> <li>● あたりまえと思うことでも注意を向けることで、“良いこと”であることを体験できることへの紹介</li> <li>● 極限状況でもこれを実践した人の助言を学ぶ</li> <li>● よいことを感じとることの練習</li> </ul>                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>● よいことを感じとる：感謝の練習</li> </ul>                                      |

ているように、マインドフルネスの体得をめざすより、将来の資源を提供することを志向するプログラムである (Teachers' notes, 2016)。本プログラムを用いた大規模なパイロット試験で、うつ症状、ストレス、健康感の改善などが示されており (Kuyken et al., 2013)、現在これらを検証する目的で、12-14歳の生徒5700例を対象とした介入試験が英国で進行中である (Kuyken et al., 2017)。

以上のように海外において .bプログラムの実践が拡がり、試みられているが、我が国においてははまだ実践的な報告が見られない。本研究の目的は、小学生に対して .bプログラムを実施し、参加した児童の印象評価や感想、観察記録を解析することで、わが国への導入について検討することである。また .bプログラムに対する意識と児童の自己評価的意識との関連についても分析し、どのような対象に対して特に本プログラムが有効であるのかについても調べたい。

## II 方法

### 1. 対象

滋賀県内のA小学校6年生2学級の児童 (11-12歳、男子34人、女子34人)。

### 2. 手続き

クラス別に、2016年10月にオリエンテーションを実施し、学童の受け入れを確認した後で2017年1月から3月にかけて、毎週1回、40分のプログラムを実施した。標準プログラムは全10回であるが、学校行事等を考慮し、レッスン7及び最終のまとめのレッスンを割愛してオリエンテーションも含め計8回のプログラムとした (表1)。実習としては、呼吸や身体感覚に注意を向ける練習[ミニボディスキャン、呼吸に注意を向ける、指呼吸、足を床に腰を椅子に (FOBOC: 床の上の足の裏の感覚とイスに支えられる部分を感じる)、7/11 (セブンイレブン: 息を7まで数えながら吸い、11まで数えながら吐く)、ボディテーション (眠れない時に実施するボディスキャン)、ドットビー、銅像のように座る]、動作にともなう身体感覚を感じと

るマインドフルな歩行・動作の練習、マインドフルに食べる練習、思いや考えを眺める練習、感謝の練習などを実施した。

なお、プログラム実施に当たっては学校長及び各クラス担任の承認を得ており、また保護者に書面を通して本プログラムを周知した。プログラムは、.bプログラムの研修を英国で終了した指導資格をもつトレーナーが実施した。各学級担任及び臨床心理学を専門とする大学教員、大学院生がプログラムに参加して、子どもたちの様子を観察し、学級の実態に合わせてプログラム内容の微調整を行った。標準教材であるパワーポイントスライドは日本語翻訳版、ビデオクリップは日本語吹き替えあるいは字幕版、自習用ビデオは、日本語吹替版を作成して使用した。自習用ビデオは、通常は自宅でダウンロードして使用されるが、今回は児童の家庭環境を考慮し、原則週3回、学校での朝学習の10分間で上映・実習し自習の代替とした。

### 3. アンケート調査及び解析:

#### a. .bプログラムに対する評価

##### ① プログラムの印象評価

最終回終了後にアンケート調査を実施した。質問項目は、授業全体の印象を訪ねるもので、.bプログラムの「面白さ」「分かりやすさ」「役に立ちそうか否か」「今後使いそうか否か」について、それぞれ、「ぜんぜんそう思わない」から「とてもそう思う」の5件法で尋ねた。

##### ② .bプログラムが役立つと思われる状況

.bプログラムが役立つと思われる状況について、「集中力をつける」「テストのときに良い点数をとる」「まわりの人とうまくやってゆく」「ストレス・不安・心配のある時に」など13の項目を挙げ、当てはまるもの全てに○をつけさせた。

##### ③ 自由記述による各回の感想

毎回プログラム終了後に5分程度時間をとり、自由記述による質問紙調査を実施し、レッスンに対する感想を書かせた。

##### ④ .b自己評価的意識と .bプログラムに対する評価との関連

プログラム実施前の2016年11月に、自己



評価的意識に関する質問紙調査を実施した。質問紙は、① 学校生活態度尺度6項目：項目例、“友だちとけんかをしない”、② 衝動性尺度6項目：項目例、“楽しいことをしている時、ついきまりをやぶってしまう”、③ 社会性尺度9項目：項目例、“相手に文句を言ったりするより、落ち着いて自分の気持ちを伝える”、④ 自尊感情尺度22項目：項目例、“私は今の自分に満足している”の4つの尺度（4件法）で構成された。①～③については、予防的心理教育アプローチプログラムの効果測定に用いられている尺度（安藤, 2007）から抜粋した。また④は、東京都教職員研修センター（2010）の自尊感情測定尺度の自己評価項目を用いた。

個々の児童において各自己意識尺度の総得点を算出し、これらと .bプログラムの印象評価得点との相関を検討した。また、各自己意識尺度の平均点より、対象を上位群と下位群に分類し、.bが役立つと思われる状況との関連を調べた。

記述統計量の算出、*t* 検定、 $\chi^2$  乗検定、相関係数及びその有意差の算出にはエクセル 2010 を用いた。

### Ⅲ 結果

#### 1. .bプログラムに対する評価

##### ① プログラムの印象評価

.bの「面白さ」「分かりやすさ」「役立ち」「今後の使用」についての最終アンケート結果を集計した。「とても（5）～まあまあ（3）」を併せて「面白い」と答えた対象は66%（図1）、「分かりやすい」と答えた対象は70%（図2）、「役立つ」と答えた対象は66%（図3）、「今後使う」と答えた対象は46%（図4）であった。それぞれの項目についての得点（範囲：1-5）の平均±SDは、「面白さ」3.2±1.3、「分かりやすさ」3.2±1.4、「役立ち」3.1±1.3、「今後の使用」2.4±1.2であった。また*t* 検定によって男女差を調べたが、いずれも男女差は見られなかった。

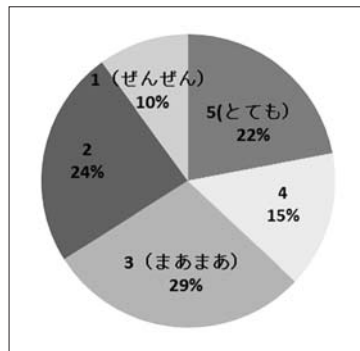


図1 「.bは面白いですか」

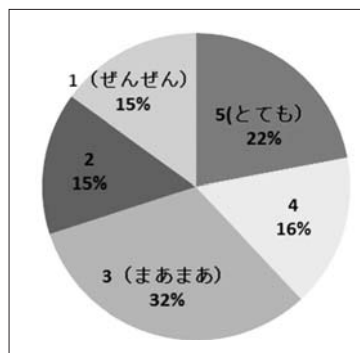


図2 「.bは分かりやすいですか」

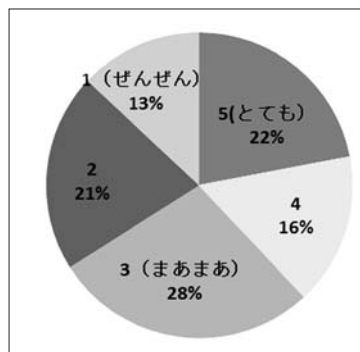


図3 「.bは役に立ちそうですか」

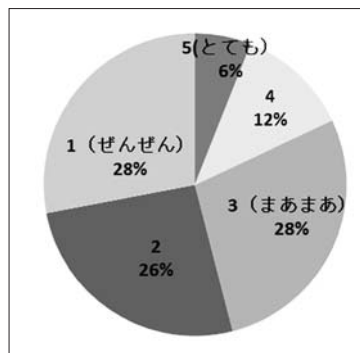


図4 「.bを今後使うと思いますか」

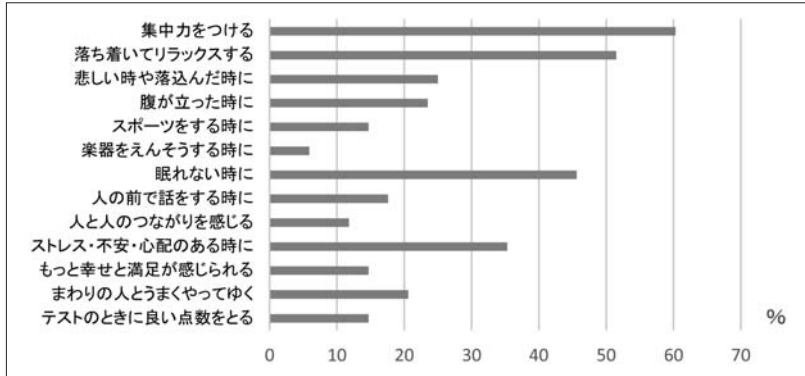


図5 「bはどんな時に役立ちそうですか」(複数回答可)

## ② .bが役立つと思われる状況

次に、.bが役立ちそうな状況について、複数回答してもらったところ、68人中57人(83.8%)が何らかの項目に○をつけた(図5)。最も多かったのが「集中力をつける(41人:60.3%)」であり、「落ち着いてリラックスする(35名:51.5%)」、「眠れないときに(31人:45.6%)」、「ストレス、不安、心配のある時に(25人:36.8%)」「悲しいときや落ち込んだ時に(17人:25.0%)」と続いた。

## ③ 自由記述による各回の感想

各レッスンについての特徴的な感想を表2(次頁)に示した。

## 2. 自己意識尺度との関連

### ① .bプログラムに対する印象評価と自己意識尺度との関連

.bに対する意識(「面白さ」、「分かりやすさ」、「役立ち」、「今後の使用」と、「学校生活態度尺度」「衝動性尺度」「社会性尺度」「自尊感情尺度」の4つの自己意識尺度との関連について、相関係数を用いて調べた(表3)。まず、「学校生活態度尺度」については、「面白さ」、「役立ち」と5%水準で、「分かりやすさ」、

「今後の使用」と1%水準で有意な正の相関がみられた。「衝動性尺度」については、「面白さ」、「分かりやすさ」と5%水準で、「役立ち」、「今後の使用」と1%水準で有意な負の相関がみられた。「社会性尺度」については、「今後の使用」と5%水準で「面白さ」、「分かりやすさ」、「役立ち」と1%水準で有意な正の相関がみられた。「自尊感情尺度」とプログラムに対する意識との間には、有意な関連は見られなかった。以上より、学校生活態度が良好で、衝動性が低く、社会性が高い対象ほど、.bを面白く、分かりやすく、役立ち今後使用してみたいと肯定的に評価していることが示唆された。特に.bに対する意識と最も関連が深いのは、社会性であった。

### ② .bプログラムが役立ちそうな状況と自己意識尺度との関連

次に、.bプログラムが役立ちそうな状況と、自己意識尺度得点との関連について調べた。全対象の自己意識尺度得点の平均値を算出し、平均以上の群と平均未満の群の2群に分け、それぞれの群で役立つ可能性があると考えられた項目の人数を $\chi^2$ 検定により比較した。

その結果、学校生活態度が良好な対象の方

表3 .bに対する印象評価と自己意識尺度との相関係数

|        | 面白さ    | 分かりやすさ | 役立ち     | 今後の使用   |
|--------|--------|--------|---------|---------|
| 学校生活態度 | 0.29*  | 0.34** | 0.30*   | 0.35**  |
| 衝動性    | -0.27* | -0.30* | -0.36** | -0.32** |
| 社会性    | 0.35** | 0.38** | 0.41**  | 0.31*   |
| 自尊感情   | 0.08   | 0.24   | 0.23    | 0.25    |

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

表2 各レッスンの主な感想

| レッスン<br>【テーマ】              | 内容に関して   | 実習に関して  |
|----------------------------|--|---|
| オリエンテーション<br>【マインドフルネスとは?】 | <ul style="list-style-type: none"> <li>● マインドフルネスについてわかった</li> <li>● ドットビーというやがわかった</li> <li>● 集中力があげられそう!</li> <li>● 自分のためにできることが増えた</li> </ul>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>● 体と心を感じ取れた</li> <li>● ドットビーを実際にやってみて、とてもおちつけた</li> <li>● 手をたたいてゾーンときたのが、「へー」と思った</li> </ul>           |
| レッスン1<br>【注意を向けて遊ぶ】        | <ul style="list-style-type: none"> <li>● 落ちついている。宿題の前にしようと思います。</li> <li>● 集中力がつけられそう、しかもおもしろい</li> <li>● すぐきになって目を開けてしまう</li> </ul>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>● 小ゆびはかんじたけどその他かんじませんでした</li> <li>● 2分のやつが一番ねむたくなった</li> <li>● 指呼吸は気持ちよかった</li> </ul>                  |
| レッスン2<br>【動物のような心をかいならす】   | <ul style="list-style-type: none"> <li>● よくわかった。自分の気持をやさしくみつめることが大切だと思う。</li> <li>● 動物のような心のかいならし方の説明がとても分かりやすかった</li> </ul>                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>● なにかあったら、“足がゆかに、こしがイスに”をやりたいと思いました。</li> <li>● ねむい。けど、集中力はついたきがする。でもやっぱり違うことを考えてしまう。</li> </ul>       |
| レッスン3<br>【心配ごと気づく】         | <ul style="list-style-type: none"> <li>● 心配ごとがあるときすぐ役立つそう思った</li> <li>● 今日のレッスンは集中できたし心配事に気づけたのでよかったし、今日はねむたくなかった</li> </ul>                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>● セブンイレブンは少し覚えやすかった</li> <li>● ベディテーションがけっこう楽しかったです。まあまあかんじれた。</li> <li>● 今日はいつもの倍ぐらい眠たくなった</li> </ul> |
| レッスン4<br>【今ここにいる】          | <ul style="list-style-type: none"> <li>● 自動そうじゅうの意味が分からない</li> <li>● のりを良いことと思うと1枚(1つのこと)を味わうことは大切だと思った</li> <li>● たいおうをえらぶ自由があることがよく分かった</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>● しっかりと心を落ちつかせて食べ物を味わうことでのりの味が舌にあただけで分かりました。とても役立つそうです!!</li> <li>● のり何枚も食べたかった</li> </ul>             |
| レッスン5<br>【マインドフルに動く】       | <ul style="list-style-type: none"> <li>● バスケットでゾーンに入りたいなと思いました</li> <li>● 自分の空間を感じるのに役立つそうだと思います</li> <li>● いつもよりクソしょもなかった</li> </ul>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>● サムライウォーキングがとっても楽しかったです。</li> <li>● しっかりと足のうらのかんかくがかんじれてよかったです</li> </ul>                             |
| レッスン6<br>【一歩後ろにさがる】        | <ul style="list-style-type: none"> <li>● バスや車が行ったり来たりすることがとても分かりやすかった。</li> <li>● 逆に心配事のようなものを増やしているものだと思った</li> </ul>                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>● 「またあのバスだ」と思うことで、気がラクになりそうでした</li> <li>● とてもわかりやすかったけど、練習するとき一番なやんでいることは、頭からはなれなかった</li> </ul>        |
| レッスン8<br>【良いことを感じる】        | <ul style="list-style-type: none"> <li>● チョコレートを味わうようにありがたみを味わいたい。</li> <li>● 一つ一つの事のありがたみをすごく考えられた</li> </ul>                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>● かんしゃの気持をたくさん思い出して心の中でありがとうを言えた</li> <li>● ありがとうがもっといいようになった</li> </ul>                               |



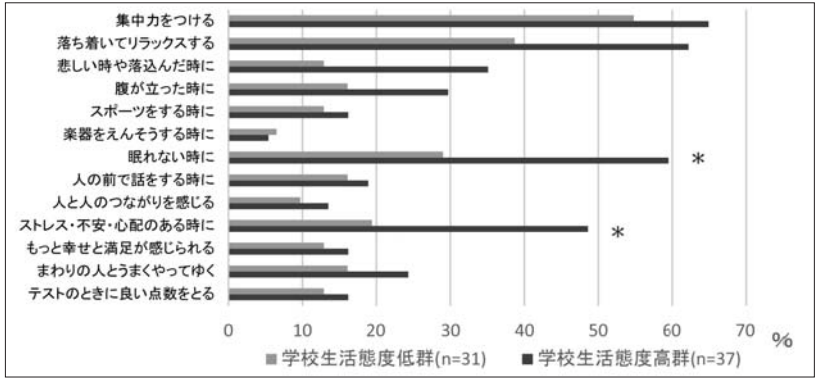


図6 「.bはどんな時に役立ちそうですか」  
—学校生活態度による比較— (複数回答可) \* p < .05

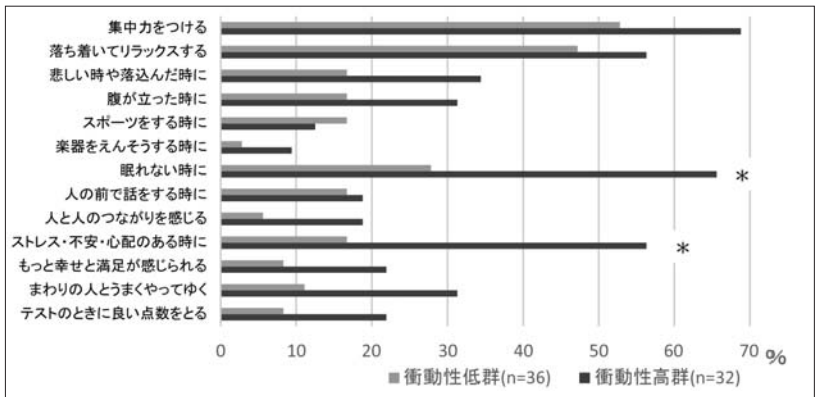


図7 「.bはどんな時に役立ちそうですか」  
—衝動性による比較— (複数回答可) \* p < .05

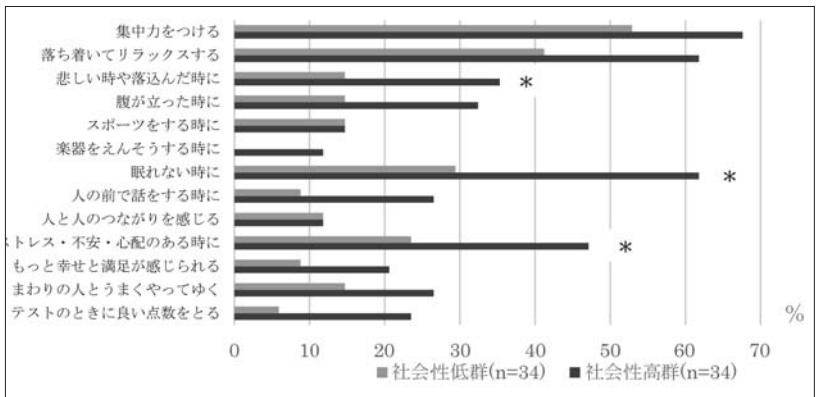


図8 「.bはどんな時に役立ちそうですか」  
—社会性による比較— (複数回答可) \* p < .05

が、不良な対象より、また衝動性が低い対象の方が高い対象より、「ストレス・心配・不安のある時に」「眠れない時に」.bを役立ちそうだと評価していることが分かった (図6、図7)。また、社会性が高い対象の方が低い

対象より、「ストレス・心配・不安のある時に」「眠れない時に」「悲しいときや落ち込んだ時に」.bを役立ちそうだと評価していることが分かった (図8)。自尊感情については関連が見られなかった。

### 3. レッスンにおける対象の観察記述

#### ① 10月のオリエンテーション

対象クラスはいずれも活動的な児童が多く、普段の学習においてざわめきや私語が多い傾向にあったが、オリエンテーションでは普段とは異なり、落ち着いて集中してレッスンを受けていた。今までに経験したことのない、新しい体験に対する興味や関心をもつことができていた様子が観察された。

#### ② レッスン（第1回～第7回）

肯定的なコメントにも否定的なコメントにも同様に温かな関心とフィードバックを向けるトレーナーのあり方に触れ、子どもたちが回を重ねるに連れて、より安心して伸びのびと自己表現をしていく様子が観察された。レッスンの合間に感想を聞くと、子どもたちは「正しい答えがあるわけじゃないし、この授業は楽しみ」「リラックスできる」などと笑顔で答え、評価や緊張から自由になってそれぞれが自身の体験と向き合っている様子であった。

全体を通してレッスンの初めに流れるアニメーションや映像を非常に集中して見ていた。動作がシンプルで分かりやすいレッスン1と2の内容に対しては、理解して取り組みやすい様子が観察された。しかし、レッスン4の「じっくりと味わう体験」、レッスン5の「サムライウォーキン」グなど普段の生活と異なる行動や、「自分のゾーンに入る」など、児童にとって理解が難しい内容では、集中して取り組めない対象もいた。

普段学習にまじめに取り組み、落ち着いて行動できている対象は、レッスンにもまじめに取り組み、レッスンの中で多くのことを学び、これからも続けてみたいと感じている様子が観察された。一方で、普段学習に集中できず、私語が多い対象ほど、レッスンにも集中できない傾向がみられた。中には、目を閉じて静かにじっとしているということ自体が難しい対象も存在した。また、友だちの様子を見まわしたり、笑ってふざけたりしてしまう対象もあり、全体の雰囲気に影響することもあった。

#### ③ 朝学習の自習

初めのアニメーションは非常に静かに注目していた。しかし、毎日の継続は集中が難しく、隔日実施やレッスンの短縮などの工夫が必要であった。教室の狭いスペースより「ベディテーション」や「サムライウォーキング」など、十分に取り組むことが困難な課題もあった。

## IV 考察

### 1. .bプログラムの効果について

先述したように、.bプログラムの基本的な目標として「全員が(all students)その知識を得、大多数が(most)楽しみ、多くが(many)時には使い、何人かは(some)毎日練習し、可能な限り多くが(as many as possible)記憶に留める」とされている。最終のアンケート調査より、7割ほどの対象が、最終的に.bプログラムをどちらかと言うと「面白い」、「分かりやすい」、「役に立つ」と捉えていたとの結果より、子どもたちが、本プログラムをおおむね肯定的に評価し、効果を感じていたことが伺える。本プログラムを非常に肯定的に捉え、「とても」面白く、分かりやすく、役に立つと答えた対象が30人(22.1%)いた。また実際に毎日の練習に熱心に取り組んで、効果を実感した子どもたちも存在し、「自宅でベディテーションをやってみた」と話す対象や、「嫌なことがあったときに、『またあのバスだ』と思うようにしたい」と日記に表現する対象もいた。このことは、「何人かは(some)毎日練習」との目標をある程度満たしたのではないかと考えられる。実際に.bが役立つような状況を尋ねると、83.8%の対象が何らかの役立つような状況を想定しており、プログラムの目標である、「可能な限り多くの“as many as possible”対象」が記憶に留め、将来の資源としてくれる可能性をある程度示唆した結果が得られたと考える。

今回、レッスンを実際に体験し、普段意識しないで過ごしてきたことに目を向けることは、自立し大人へと成長していく思春期の始まりにある児童にとって、非常に有意義な体験であったと考える。これから経験するであろう多くの

悩みや葛藤、ストレスに対して、自分はどうか対処すべきか、その方法をレッスンの中で多く学ぶことができた様子が観察された。

しかし一方で、「ぜんぜん面白くない」「ぜんぜん分からない」「ぜんぜん役に立たない」と答えた対象もそれぞれ10%以上おり、本プログラムが全員を対象としたユニバーサルなプログラムであることを目的にしていること考えると、やや問題が感じられた。また、英国での非ランダム化試験において、.bプログラムを楽しみ、興味をもったか問う質問では、平均が6.6点(0-10点で評価、今回のプログラムでのスケールに換算すると3.8)、将来学んだことを使いそうかという質問では平均点が5.9点(0-10点で評価、今回のプログラムでのスケールに換算すると3.4)(5)、と今回のプログラムでの点数(それぞれ3.2、2.4)と比較して、より高値であった。日本人が欧米人に比較してより中央値によった選択をしがちなこと(Harzing, 2006)、また後者の質問については、日本語では、「これから(直ちに)使いそうか」という異なるニュアンスの質問であった点が影響したことも考えられるが、実施した対象年齢も要因の一つとしてあげられよう。本プログラムは、11歳から適用可能なプログラムであり、本研究では11歳-12歳と最年少の子どもたちに実施した。内容的に「難しい」「わからない」と訴える自由記述が毎回いくつも見られ、知的な理解が困難で興味を失ってしまったとみられる対象も存在した。本来、.bプログラムは中高校生を対象としているため、今回の実施にあたっては、使用可能なスライドの中で、理解が容易と考えられたものを選択し使用したが、この年代は成長の幅が大きく、年齢に応じて分かりやすい教材や言葉遣いを工夫する必要があるのではないだろうか。また本研究で用いられた視覚教材は、海外で作成されたものをそのまま翻訳して用いており、文化の相違より例が伝わりにくいと感じられる場面もあった。教室のスペースより実施が難しい課題もあり、日本の教育の実情や文化に応じた更なる改変と工夫が求められる。

プログラム実施中に、興味を失った一部の対象に、全体が影響される場面も観察された。本

研究の対象者の年齢は思春期の始まりの時期に当たり、自分とは異なる価値観をもつ他者の存在に気づき、大人に与えられた価値観を相対化し、仲間に通ずる自分たちの価値観を模索し始める時期である。仲間からの評価が大きな意味をもつため、周りの空気に影響される子どもも多く、落ち着いてプログラムに取り組める教室全体の空気をいかに醸成していくかが、効果的プログラムとなるための鍵であると考えられる。

## 2. 自己意識的特性による効果の相違

どのような対象がbプログラムの有用性を感じるのかを、自己意識的特性との関連性より考察したい。本研究において、本プログラムを面白く分かりやすいと感じ、効果を感じてまた使用してみたいと望む対象は、一般に、学校適応性や社会性が高く、衝動が低いと自己評価している子ども達であることが示唆された。こういう子どもたちは、不適応的で衝動性の高い子どもたちよりも、.bが役立ちそうな状況として、「眠れない時」「ストレス・不安・心配のある時」「悲しい時・落ち込んだ時」をより多く選択していた。すなわち、適応的で衝動性の低い子どもたちは、不眠やストレス、不安、心配、悲しみ、落ち込みを抱える状況に対処できる何らかの方法を求めているともいえるのではないだろうか。このような子ども達は、恐らく感受性も高く、社会や学校に適応するために自分自身の気持ちを抑圧しがちで、広い意味でのストレスに曝されており、.bは特にそういう子どもたちに有効性が高く、その対処法となる可能性が今回の調査により示唆されたと考えられる。

逆に、本プログラムは、学校不適応的で社会性が低く、衝動性が高い子どもに対する有効性が低いことが伺える。小林ら(2017)は、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効果について調べ、ソーシャルスキル低群ではSSTによる効果が見られなかったと報告している。また渡辺ら(2003)も、社会的スキルが低い生徒には、ソーシャルスキル・トレーニングによる攻撃性や引っ込み思案のスキル改善が見られなかったとし、後藤ら(2001)も、攻撃性が高い子どもには集団SSTの効果波及しにくいことを示している。一方、

海外では、注意欠如・多動性障害 (ADHD)/ 反抗挑発症・行為障害 (oppositional-defiant and/or conduct disorder) 等に対するマインドフルネス介入の効果も報告されている (Bögels et al., 2008)。学校、社会適応性が低く、衝動性や攻撃性が高い子どもたちは、より将来の問題行動や心理的問題へのリスクが高いと考えられ、こういった子どもたちへの有用性をどのように高めることができるかを考える必要があるであろう。

ただ、今回のデータで、有用性と特性の間の相関係数は0.4程度とあまり高くなく、特性との関連はそれほど高いものではなかった。また、自尊感情との関連はなく、自尊感情が高い対象にも低い対象にも、プログラムが有効に作用する可能性が示唆される。

### 3. 自由記述による各回の感想について

レッスン1は「注意を向けて遊ぶ」ことがテーマで、サーチライトの照らし方を例に様々な注意の向け方があることを学んだ。最終アンケートで約6割の子供たちが「集中力をつける」ことを役立ちそうな状況としてあげたことから、多くの子ども達が、マインドフルネスの基本である注意を向けることの意味を理解したことが示唆された。また「すぐく気になって目をあけてしまう」という感想は、意識がそれるものであることの本質をついた感想であった。

レッスン2のテーマは、「動物のような心をかいたらす」であり、心のさまざまな様相を、サル、象などの動物に例え、それらを遠ざけようとするのではなく、好奇心を持って、やさしく受け入れるという心構えについて学んだ。「よくわかった。自分の気持ちをやさしくみつめることが大切だと思う」といった感想が得られた。

レッスン3のテーマは、「心配事に気づく」であり、「心配事」が出来事とその解釈の両方から成り立っていることを解説し、思いの反芻 (牛の舌のスライドで例示) や、悪い方に思考が向かう破局化 (雪玉の巨大化のスライドで例示) では、行き詰まってしまうことを学んだ。「心配事があるとき、すぐく役立ちそうと思った」といった感想からは、内容が理解されたこ

とが伺われた。また「心配事で眠れない時に役に立つ練習」として、ベディテーション (床に寝転び身体感覚を感じ取るボディスキャン) を実習した。最終アンケートで役立ちそうな状況として、4割を超える子ども達が「眠れないときに」をあげており、実習が現実生活に活かされる可能性が示唆された。さらにこのレッスンでは、思考、感情・身体感覚・衝動の相互の関連を、4つに区切られたパン (HOT CROSS BUN) に関連付けて紹介する MBCT の中核的な概念の学びが含まれていたが、今回は対象年齢を考慮して使用しなかった。

レッスン4のテーマは、「今ここにいる」であった。これは、無意識のままに日常を過ごすあり方 (「自動操縦状態」と比喩的に呼ばれるあり方) から、今体験していることに注意を向け観察するというあり方へ転換を図ることで、それまで気に留めることがなかったものの意義を発見できるという、マインドフルネスの核となるテーマである。この回では「味のり一枚」を数分かけて味わってもらったが、「一枚を味わうことは大切だと思った」といったテーマと繋がる感想が得られた。またこのレッスンでは愉快なことのみならず、「不愉快なことにも反射的に反応しない」ことも主要なテーマの一つとして学んだ。刺激と反応の間にはスペースがあり、そのスペースから選択が生まれることが紹介され、小学生には理解が困難な部分かと思われたが、「たいおうをえらぶ自由があることがよく分かった」との感想は成人のプログラムでも得がたい印象に残る感想であった。

レッスン5のテーマは「マインドフルに動く」ことであった。この回では、映画「ラストサムライ」のビデオクリップなどもあり本来は楽しむことのできるレッスンと思われるが、技術的な問題で音声途絶えたためか、「自分の空間を感じるのに役立ちそうだと思います」といった感想にまじり「いつもよりクソしょーもなかった」といった感想もあった。子ども達の受け止め多様性が伺われると共に、否定的な感想も安心して素直に表現できる場が、レッスンを通して醸成されていることが感じられた。

レッスン6は、「一步後ろに下がる」ことがテーマであった。心配事を「バス」に見立て、



「バスには乗らなくともよい」という表現で思いや考えに囚われない方法を学んだ。「またあのバスだと思ふことで、気が楽になりそうでした」という感想からはその点がよく理解されたことが伺えた。一方、「逆に心配事のようなものを増やしているようなものだと思った」との感想は、的確な指摘である。マインドフルネスは不愉快なもの、困難な事に目を背けることなく観察しつつ囚われない態度を練習するが、その眼目は抑圧されたものを掘り起こすことではないことを、子どもにも分かりやすく説明することが必要であると考えられた。

レッスン7は実施できなかったが、このテーマは「困ったことと仲良く」でありストレスの成り立ちとその対応を学ぶ。

最終であるレッスン8のテーマは「よいことを感じとる」であった。「かんしゃの気持ちをたくさん思い出して心の中でありがとうを言えた」、「ありがとうがもっといいくなった」といった感想は、子ども達の将来に明るい光を投げかけるものと思われた。

全体を通し、それぞれのレッスンの本質をよく捉えた感想が見られたことは注目に値する。回を重ねるごとに感想が深まり、単純にポジティブな面にとどまらず、集中できない自分への気づきや興味を感じることができない自分の率直な感想を書くことも増えていった。肯定的な面も否定的な面も含めて、自分のあらゆる側面に気づき、優しく受け止めるマインドフルネスのレッスンを通し、子どもたちが自身の内面に評価なく開かれていったのではないかと考える。

## V 今後に向けて

今回の試みの主要な目的は、.bプログラムのわが国への導入について検討することであったが、本プログラムを我が国の小学6年生を対象に実施し、基本的な目標が概ね達成可能であることが示されたと思われる。しかし、小学6年生は小学生を対象としたPaws bプログラムと中高生を対象とした.bプログラムの境界にあり、いずれを選択するにしても、実施する対象児童の状況を考慮したプログラムの微調整が必要と考えられた。

今日の学校教育が抱える課題は多岐にわたる。いじめ、衝動的行動といった外在化の問題、一方不登校、うつ、自殺といった内在化の問題に対処するためには、そういったリスクを有する学童・生徒に対する、問題に特異的なアプローチに加え、個の対処能力（レジリエンス）の開育といった、リスクが顕在化していない学童・生徒も含む包括的なアプローチの両方が必要と考えられる。Kuykenら（2017）は、学級全体を対象として実施する理論的根拠として、マインドフルネスのトレーニングが、目標や課題を遂行するためのトップダウンの実行制御（executive control）を増強する一方、様々な陰性思考・感情や衝動などのボトムアップの回路の増幅を抑制し、うつや不安などの内在化の問題のリスクを低減させる可能性及び反社会的・破壊的行動などの外在化の問題のリスクも同時に低減させる可能性、更にはこれらのリスクが低い対象に対しても、健康・幸福感の増進にも役立つ可能性など、広い対象に対して人生のスキルとして普遍的に有用である可能性をあげている。従って、今後については、海外同様、わが国においてもこれらに関する多様な指標を用いた有効性の評価が必要であろう。

今回適応的で衝動性の低い子どもたちが、不眠やストレス、不安、心配、悲しみ、落ち込みを抱える状況に対処できる何らかの方法を求めていることが示唆されたが、成人のマインドフルネス・プログラムの参加者では、ストレス等の陰性感情の程度が高い一方、友好性の程度も高いこと、またプログラム実施後の改善の程度は、実施前の陰性感情の程度が高い程、高いことが示唆されており（笹森ら、2016）、参加する子どもたちのストレスの程度や質と、プログラムの有効性の関連を調べてみることにより、何らかの興味深い示唆が得られるかもしれない。統制群を設定した効果研究を重ねることも、重要であろう。

また、今一つの課題として、指導者の養成について言及しなければならない。マインドフルネスプログラムの質は指導者の力量に大きく依存するとされ、その養成は極めて重要であるが、MiSPでは現場の教師がこの役割を果たすことを推奨している。.bの指導者トレーニングは、

まず成人のためのマインドフルネストレーニングである .b Foundations (Beshai et al., 2016), MBSR, MBCT (いずれも 8 週間) のいずれかを修了するところから始まる。その後 6ヶ月間の自己研鑽を継続し、最後に 4日間の .b teacher training を受講することが必要である (What is mindfulness, 2014)。マインドフルな教師がマインドフルな子どもを育てるという図式である。これらのうち MBSR については、既に日本においても受講可能であるが、.b teacher training については、現在のところ海外で実施されているプログラムへの参加が必要である。今後日本における資格取得の展開が期待される。

最後に上記の .b Foundations は、子どもを小中学校に通わせる親を含む学校関係者のためのマインドフルネス・プログラムであり、指導者を目指すか否かに関わらず、参加が可能である。今日の学校教育が抱える課題の解決には、子どもたちにとどまらず、親また教師の精神的健康や幸福も含む包括的アプローチが必要であることは論を待たない。本研究においても参加観察した教員が「学びと癒しになった」との感想を述べており、マインドフルネスの学びには、三者の Well-being を支える共通の基盤となる可能性があると思われる。子ども達のための .b プログラムの評価及び指導者の育成に加え、.b Foundations のようなプログラムの実施などで学校教育におけるマインドフルネスの役割の評価も並行して進めていくことが必要と考える。

#### 追記：

本プログラムにご参加、ご協力くださった児童の皆様、学校関係者の皆様に心より御礼申し上げます。なお、本研究は、滋賀大学教育実践総合センター、地域連携教育実践プロジェクトの助成を得て実施した。

#### 文献

- 安藤美華代 (2007). 児童生徒のいじめ・うつを予防する心理教育“サクセスフル・セルフ”第2版, 岡山大学出版会。
- 安藤美華代・渡辺弥生・葛西真紀子・戸田有一・山崎勝之 (2013). 独立した教育名をもつ日本の予

防的心理教育アプローチ. 山崎勝之・戸田有一・渡辺弥生編著, 世界の予防的心理教育アプローチ, 281-314.

- Atria, M., & Spiel, C. (2007). The Viennese Social Competence (ViSC) training for students: Program and evaluation, In J. E. Zins, M. J. Elias, & C. A. Maher (Eds.), *Bullying, Victimization and Peer Harassment; A Handbook of Prevention and intervention*, New York, The Haworth Press, 179-198.
- Beshai S, McAlpine L, Weare K, Kuyken W. (2016). A non-randomised feasibility trial assessing the efficacy of a mindfulness-based intervention for teachers to reduce stress and improve well-being, *Mindfulness*, 7(1), 198-208.
- Bögels S, Hoogstad B, van Dun L, de Schutter S, Restifo K. (2008). Mindfulness training for adolescents with externalizing disorders and their parents, *Behavioural and cognitive psychotherapy*, 36(2), 193-209.
- Bohlmeijer, E., Prenger, R., Taal, E. et al. (2010). The effects of mindfulness-based stress reduction therapy on mental health of adults with a chronic medical disease : a meta-analysis, *Journal of Psychosomatic Research*, 68(6), 539-44.
- Chiesa, A., Serretti. (2009). Mindfulness-based Stress Reduction for Stress management in Health People : A Review and Meta-Analysis, *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 15(5), 593-600.
- Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Weissberg, R. P., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.
- Gotink, R. A., Meijboom, R., Vernooij, M. W., Smits, M., & Hunink, M. M. (2016). 8-week mindfulness based stress reduction induces brain changes similar to traditional long-term meditation practice-a systematic review, *Brain and Cognition*, 108, 32-41.
- 後藤吉道・佐藤正二・高山巖 (2001). 児童に対する集団社会的スキル訓練の効果, *カウンセリング研究*, 34, 127-135.
- Harzing A-W. (2006). Response styles in cross-national survey research: A 26-country study, *International Journal of Cross Cultural Management*, 6(2), 243-66.



- Kabat-Zinn, J (1990) : Full catastrophe living : Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness. New York : Delacorte (カバットジン, J. 春木豊 (訳) (2007). マインドフルネスストレス低減法, 北大路書房).
- Kärnä, A. (2012). Effectiveness of the KiVa Antibullying Program (Doctoral dissertation). Uniprint Suomen Yliopistopaino Oy, Turku, Finland. <http://www.doria.fi/handle/10024/77077>
- 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.
- Kuyken W, Weare K, Ukoumunne OC, Vicary R, Motton N, Burnett R, et al. (2013). Effectiveness of the Mindfulness in Schools Programme: non-randomised controlled feasibility study, *Br J Psychiatry*, 203(2), 126-31.
- Kuyken W, Nuthall E, Byford S, Crane C, Dalgleish T, Ford T, et al. (2017). The effectiveness and cost-effectiveness of a mindfulness training programme in schools compared with normal school provision (MYRIAD): study protocol for a randomised controlled trial, *Trials*, 18(1), 194.
- Mindfulness in Schools Project (MiSP). <https://mindfulnessinschools.org/>.
- Roland, E. & Mithassel, U. V. (2012). The Zero program. *New directions for youth development*, 133, 29-39.
- 笹森泉・伊藤靖. (2016). 職場でのマインドフルネスプログラムの実施可能性及び有効性の探索的検討、日本産業ストレス学会メンタルヘルス対策好事例. [http://jajsr.umin.ac.jp/good\\_example/good\\_example4\(1\).pdf](http://jajsr.umin.ac.jp/good_example/good_example4(1).pdf)
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression*, New York: Guilford Press. (シーガル, Z. V., ウィリアムズ, J. M. G., & ティー スデール, J. D. 越川 房子 (監訳) (2007). マインドフルネス認知療法—うつを予防する新しいアプローチ 北大路書房)
- Sugai, G., Horner, R.H., Dunlap, G., Hieneman, M., Levis, T. J., Nelson. C. M., Wilcox, B. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in schools, *Journal of Positive Behavior Interventions*, 2, 131-143.
- Teachers' notes: How to Teach .b. Mindfulness In Schools Project 2016.
- 東京都教職員研修センター (2010). 東京都教職員研修センター紀要、10、3-28.
- 渡辺弥生・山本弘一 (2003). 中学生における社会的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.
- What is mindfulness? (2 page leaflet). Mindfulness in Schools Project. 2014. <https://www.mbsr-study-group.com/b>
- Williams M, Penman D. (2011). *Mindfulness: a practical guide to finding peace in a frantic world*, Hachette UK.