

研究論文

精神的健康の向上に向けた小学校における心理教育の取り組み —マインドフルネスを取り入れた実践—

吉原 すみれ

Psychological Education in Elementary Schools to Improve Mental Health : Practices that incorporate mindfulness

Sumire YOSHIHARA

【要約】学校現場での課題において、問題行動等や不登校の増加に対し、児童の精神的健康に関わる指導は必要である。本研究では、精神的健康に関わる指導として、マインドフルネスを用いたセルフケアを実践し、児童の精神的健康の向上に向けての効果を検証した。その結果、マインドフルネスが学校適応感やメンタルヘルスに有意な正の影響があることや、マインドフルネス実施後に正感情が増加することが分かった。マインドフルネスが児童の精神的健康の向上に良い影響を与える可能性が示唆されたが、児童のマインドフルネス状態を測る項目の改善や、マインドフルネスの理解を深めるための実践の検討が必要であるという課題が見えた。

【キーワード】マインドフルネス、セルフケア、精神的健康、心理教育、小学校

1 問題と目的

1.1 精神的健康に関する課題

現代の学校現場において、いじめや不登校などの児童の精神面と深く関わった課題が多様化し、深刻な課題になっている。文部科学省（2023）が令和5年10月に示した「令和4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」によると、調査結果より、児童・生徒のいじめや暴力行為等問題行動、不登校、自殺の増加が示されている。

結果を踏まえ、文部科学省（2023）は、新型コロナウイルス感染症によって学校や家庭における生活や環境が大きく変化し、子供たちの行動等にも大きな影響を与えている等の見解を示している。不安や悩みを相談できない子供たちがいる可能性があること、子供たちの不安や悩みが従来とは異なる形で現れたり、一人で抱え込んだりする可能性があることを考慮する必要があるとあり、引き続き周囲の大人が子供たちのSOSを受け止め、組織的対応を行い、外部の関係機関等に繋げて対処していくことが重要であると述べている。具体的な対策としては、個々の児童生徒の状況に応じた必要な支援や、関係機関との連携による教育相談体制の充実の推進、SOSの出し方に関する教育を含めた自殺予防教育や教員に対する普及啓発等の実施の推進が挙げられた。

文部科学省の見解にもあるように、近年の児童を取り巻く環境の変化に対応するためには、個々の児童に合わせた対応や支援を考えていくことが重要であり、児童の心の健康に働きかける取り組みが求められている。

1.2 学校における精神的健康に関わる指導

令和4年の12月に改訂された生徒指導提要（文部科学省，2022）によると，生徒指導において「発達を支える」とは，「児童生徒の心理面（自信・自己肯定感等）の発達のみならず，学習面（興味・関心・学習意欲等），社会面（人間関係・集団適応等），進路面（進路意識・将来展望等），健康面（生活習慣・メンタルヘルス等）の発達を含む包括的なもの」と述べている（文部科学省，2022）。また，改定された生徒指導提要では，発達支持的生徒指導の取組として，「子供に伝えたい自殺予防（学校における自殺予防教育導入の手引）」（文部科学省，2014）に示された自殺予防教育の土台として下地づくりの授業の展開を挙げている。自殺予防教育の目標は「早期の問題認識（心の危機に気付く力）」と「援助希求的態度の促進（相談する力）」の2点である。心の危機についての正しい知識と理解を持ち，困ったときに相談できる援助希求的な態度がとれるようになれば，自分の危機の克服と友人の危機への支援が可能となり，自殺予防に限らず，生涯にわたる心の健康（メンタルヘルス）の保持につながると考えられている（文部科学省，2022）。

「子供に伝えたい自殺予防」（文部科学省，2014）では，自殺予防教育の構造として，「核となる授業」「下地づくりの授業」「安心安全な学校環境」に分け，安全・安心な学校環境を整えた上で，小学校から「下地づくりの授業」を積み上げ，基本的には中学・高校において「核となる授業」を展開するという構造になっている。小学校で行う「下地づくりの授業」では，現在取り組まれている，「生命尊重に関する教育」や「心身の健康の保持増進に関する教育」，「温かい人間関係を築く教育」等が当たるとされている。

生徒指導の目標や自殺予防教育の内容から，学校における児童の精神的健康に関わる指導が重要であり，下地づくりの授業を行っていくことで，対象の児童だけでなく，全ての児童の心の健康を保持するための支援につながると考えられる。

1.3 精神的健康の向上に向けたセルフケアの重要性

前述の文部科学省調査（文部科学省，2022）や生徒指導提要の内容より，児童の精神的健康に関わる指導の必要性を見出した。研究テーマである「精神的健康」という言葉について，厚生労働省が提示する「こころの健康」の考え方をもとに整理する。

厚生労働省の「休養・こころの健康」（厚生労働省，2000）では「こころの健康」とは「いきいきと自分らしく生きるための重要な条件である」とされている。具体的には，自分の感情に気づいて表現できること（情緒的健康），状況に応じて適切に考え，現実的な問題解決ができること（知的健康），他人や社会と建設的でよい関係を築けること（社会的健康），人生の目的や意義を見出し，主体的に人生を選択すること（人間的健康）の4つの健康に分けられている。本研究では，厚生労働省の「こころの健康」の情緒的健康に着目する。また，厚生労働省の「こころの健康」や生徒指導提要の「メンタルヘルス」等と区別をするために，本研究の言葉として「精神的健康」を使用し，「精神的健康」を「いきいきと自分らしく生きるために自分の感情に気づいて表現できること」と定義する。

厚生労働省は「こころの健康」を保つための基本方針として，行動科学に基づいたセルフケアの推進を挙げており，特に，ストレスに対する個人の能力を高めることを，自己管理目標のひとつと位置づけて取り組むことが重要とされている。そのため，本研究では，基本方針であるストレス対策を行うためのセルフケアに焦点を当て，研究を行っていく。

まず，西田（1992）は，セルフケアの概念として「保健・医療・福祉等様々な場面で，セルフケアという言葉が用いられ，ねらいによって違いはあるものの，共通している部分として『一般の人々自

身が自分たちの健康問題に主体的に対処していく積極的役割』を強調していること」と述べている。西田（1992）はセルフケアについて、専門家の援助がセルフケアの不足部分を補うためにある考え方である述べており、Oremの定義を引用し「セルフケアは『自分のために』と『自分で行う』という二重の意味を持つとしている。そして、セルフケアとは、個人が生命、健康および安寧を維持するうえで自分自身のために、積極的に行う諸活動の実践である」と捉えられる。

また、セルフケアを健康維持・病気予防としての自己管理、自己コントロールであるとも捉えることができる。自己コントロールは「自己の本来性に立ち戻ることにより、自分が属している家庭や社会との調和を失わないようにして、各人に特徴的な心身一如のまとまりに達しようとする努力」だとし、「自己への気づき（self awareness）」に注目したリラクゼーション・テクニック、生体フィードバック、自律訓練法、瞑想法などの実践を通して、ストレスマネジメントの研究にも用いられている。この「気づき」は、セルフケア行動への動機づけに影響を及ぼすものとして保健行動の概念の中にも含まれている。また、学校教育の中で、セルフケアに関わった部分としては、生徒指導提要の自殺予防につながる発達支持的生徒指導が考えられる。自殺予防のためには「困ったとき苦しい時に進んで援助を求めることができる」「自己肯定感を高め、自己を受け入れることができる」「怒りをコントロールすることができる」「偏った認知を柔軟にすることができる」といった態度や能力を身につけるよう、日常の教育活動を通じて働きかけるが必要だとされている。

以上の西田（1992）や生徒指導提要の内容を参考にし、本研究ではセルフケアを「①自分のために自分自身で取り組む行動」として自分でストレスマネジメントのワークなどに取り組むこと、「②自己への気づきをもとに自己コントロールのできる行動」としてアンガーマネジメント等の自分の感情に気づきそれに合わせた行動をとることができること、「③自分を受け入れ不安なく安定した精神状態を維持することができる行動」として自分自身の感情と向き合いながら生活を送るうえで「落ち着く」等の感情が基盤となり生活することであると定義する。

セルフケアを行う方法として、土屋（2013）は「セルフケア技法は、研究の発展により新しい方法が提案されてきており、単にストレス症状低減などのネガティブな側面への対処だけでなく、労働者の生産性や仕事の活力の向上などポジティブな側面への影響も期待されている」と述べている。また、「新しい方法は、新世代または第三世代の認知行動療法ともよばれ、様々なものがある。とくに職場で活用できそうな方法のひとつとして、マインドフルネスという要素を重視した方法が挙げられる。」とも述べている。土屋（2013）によると、マインドフルネスは様々な国で実践されていることや、企業での取り入れやすさなどが挙げられている。そのため、本研究はセルフケアとしてマインドフルネスを用いて実践していく（図1）。

1.4 マインドフルネスの研究と効果

セルフケアとしてマインドフルネスを活用していくにあたり、マインドフルネスの定義や効果について先行研究をもとに整理する。マインドフルネスは、うつ病などに対する治療法の行動療法の第一世代、認知療法の第二世代に続き、第三の心理療法として注目されている（宇佐美・田上，2012）。マインドフルネスの考え方は、仏教の禅による瞑想の考え方であったが、カバットジン（J.Kabat-Zinn）が提唱した「マインドフルネス低減法」により心理療法としてマインドフルネスが広まった（カバットジン，2007）。マインドフルネスの考え方について、カバットジン（2007）では「私は、この“注意を集中する”ということを“マインドフルネス”と呼んでいます」と述べられており、杉浦（2008）は「今ここでの経験に、評価や判断を加えることなく能動的な注意を向けること」と整理している。加えて、

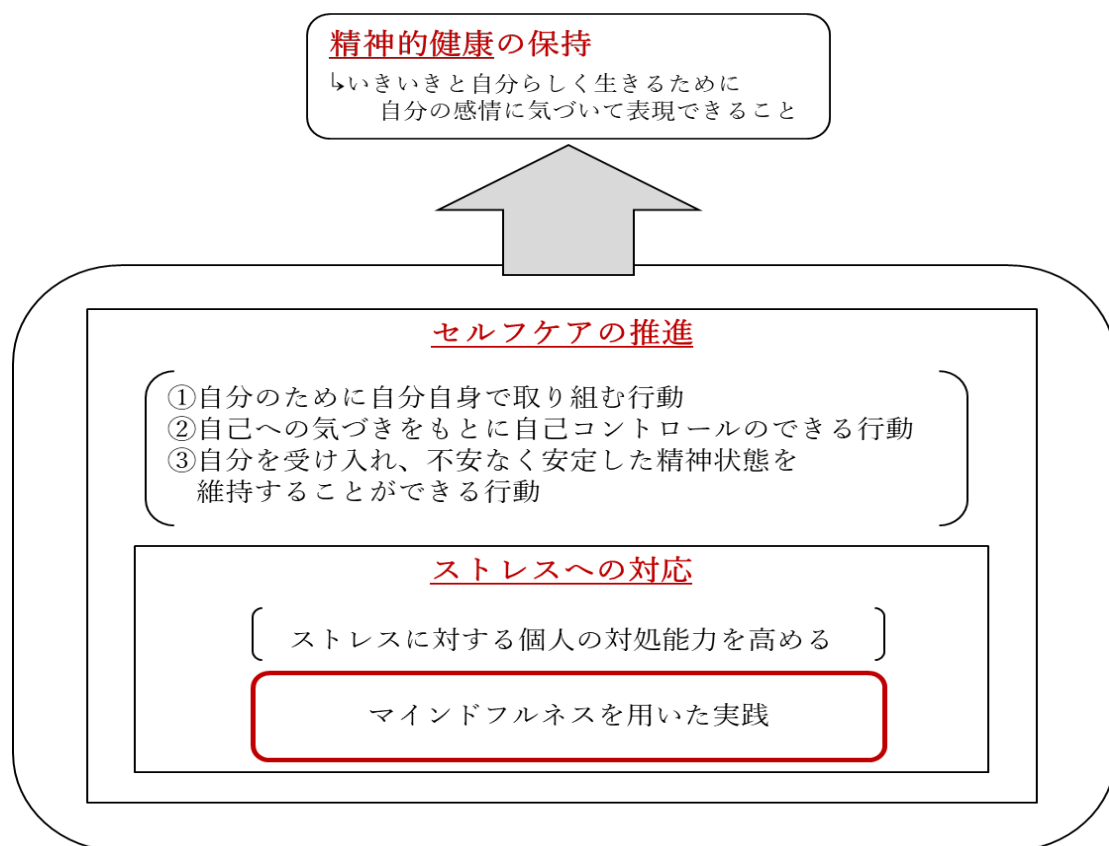


図 1 研究の概念図

カバットジン (2013) は、「マインドフルネスとは、たんなる気づきだといえます。今という瞬間の中で、意図的に、そして評価も判断もすることなく、手順に沿って、注意を向けていくことから生じる気づきです」と述べている。

以上の定義から、マインドフルネスとは、今この瞬間の気づきに対して、評価や判断せずに、能動的に集中して注意を向けることであると整理される。

マインドフルネスは自己の認知や感情のコントロールと関わりがある。そのため多くの先行研究において、マインドフルネスを取り入れたワークが心理療法や研修などで用いられており、様々な研究で介入・実践が行われている。マインドフルネスを取り入れたプログラムとしては、カバットジン (2007) が提唱しているマインドフルネスストレス低減法 (Mindfulness-based stress reduction:以下MBSR) がある。MBSRはマインドフルネス瞑想を根底としていくつかの技法を含めた8週間のプログラムであり、多くの国で実践され、ストレスや慢性疼痛、他にも多くの慢性疾患への対処に効果が高いことが示されている (カバットジン, 2013)。

春木ら (2008) は、マインドフルネスを健康心理学に対する適用の可能性という視点から整理しており、MBSRが疾病のみならず生活習慣や心身が障害を持たない健常者に対しても適用が可能であり、情動的苦痛や不安特性が低下することが示されている。

宇佐美・田上 (2012) は、マインドフルネスが抑うつに及ぼす効果にどのように自己制御過程が関わるのか、エフォートフル・コントロール (実行注意に関する自己制御能力) に着目し影響を検証した。結果としては、行動抑制の制御がマインドフルネスの抑うつへの効果に関連していることが示唆された。また、自己に能動的な注意を向けることで気づきと注意が一致し、エフォートフル・コントロールに反映され、欲求のままに行動しないこと、衝動的な行動や思考を抑制できることで抑うつの

軽減や予防につながることを期待できると考察している。

マインドフルネスの活用は広がっており、医療の分野以外での実践も多くなっている。山田・佐渡（2023）は、職域でのマインドフルネスの実践研究をまとめている。実践例としては、マインドフルネス認知療法（Mindfulness-based cognitive therapy: MBCT）を簡単にした簡易版MBCTの健常労働者に対する効果を検証する研究と、新人研修プログラムとしてマインドフルネスを行ったプログラム開発の研究がある。簡易型MBCTや新人研修プログラムでのマインドフルネスの活用では、実施ハードルを下げ、マインドフルネスの認知度に関わらずに実施できるよう、内容や時間を工夫して行われている。結果としてはマインドフルネスに関する内容や自分自身に関わる参加者からのコメントが増えており、職域でマインドフルネスを実施することが可能であることが示されている。

以上の先行研究より、マインドフルネスは治療としての効果も挙げられていることに加え、職域での実施など様々な場面で活用され始めており、より幅広い対象での実践が可能であると考えられる。

1.5 小学校におけるマインドフルネスの実践と課題

様々な分野でマインドフルネスが活用されている中で、学校現場での実践も増えており、児童や生徒、学生に対しての介入研究も行われている。学校現場での実践について、先行研究から児童や生徒、学生を対象にした実践を整理する。土屋・小関（2016）では、学校における集団に対するマインドフルネスの有効性と効果指標を明らかにすることを目的にMBSRを用いた研究をまとめている。マインドフルネスの介入を行った研究について対象を児童、生徒、学生に絞り、MBSRを用いたストレスマネジメントを行った文献を選択したところ、8本の論文が抽出された。大学生を対象の論文が5本、中高生を対象にしたものが1本、小学生を対象にしたものが2本であった。研究の効果については、抑うつや心配、体調不良、友人関係、心理的ストレス反応、怒り、ADHD傾向など、適用範囲が広いことが示された。

小学生を対象にした研究では、名嘉ら（2012）は、小学生を対象に呼吸法を中心とした簡単な瞑想を実施し、その効果を評価している。対象は小学3年生であり、1か月間行った後、学習、友人関係に関するアンケートを用いて評価している。結果としては、他者重視傾向が弱まり（独立心の向上）、協働傾向が低くなり、本当の気持ちを話す傾向が高まり、持続・集中力が高まる傾向が示された。

また、芦谷ら（2017）では、子供向けに適用されたマインドフルネスのプログラムを、小学6年生を対象に実施し、観察記録や自己評価的意識との関連を分析している。結果としては、対象の約70%がプログラムについて肯定的であり、半数以上が集中やリラックスに役立つと回答していた。

これらの先行研究より、成人対象だけでなく小学生に対しての実践も可能であることや、実際に集中力や不注意や多動性などにも効果が示されていた。したがって、早い段階でマインドフルネスを学ぶことで、早い時期から精神的健康の向上に役立てることができると考えられる。

児童に対してのマインドフルネスの効果が高い一方で、学校現場の中でマインドフルネスを取り入れた研究を行う上での課題も多く示されている。まず、効果を測定するための指標の難しさが挙げられる。土屋・小関（2016）は、マインドフルネスの効果を測定している指標について、明確な測度が確立していないことを指摘している。土屋・小関（2016）が調査したマインドフルネスを用いた実践では、従属変数として、抑うつ、心配、体調不良、友人関係、怒り、多幸感など多岐に渡っているため、介入の効果を十分に測定しきれていないと考察している。マインドフルネス状態を測るための指標としては、Brown & Ryan（2003）のMAAS（Mindful Attention Awareness Scale）やBear et al.（2006）のFFMQ（Five Facet Mindfulness Questionnaire）が挙げられる。これらの日本語版として、藤野ら（2015）

や井上（2014）が翻訳されている。しかしながら、児童向けに日本語で作成されている尺度を用いられている研究論文が、現段階では見つけることができなかった。

また、児童を対象としたマインドフルネスの実践が少ないことも課題であると考えられる。国外では、児童を対象にしたマインドフルネスの研究は多く行われており、Jin et al. (2022) が行った、マインドフルネスと感情との関係に関する研究や、Jalón et al. (2020) が行った、マインドフルネスのトレーニングプログラムを実施し、メンタルヘルスに与える影響についての研究がある。しかしながら、日本では、児童を対象にした研究は多くないと感じられる。土屋・小関（2016）の調査にもあったように、児童が対象のマインドフルネスとして実践を行った論文は2本であった。学校現場でマインドフルネスが実践されるようになってきているものの、対象が高校生や大学生が多く、児童に対するマインドフルネスの効果が検証されていくことが重要であると考えられる。

以上の2つの課題から、今後のマインドフルネスの研究では、日本における児童向けのマインドフルネスを測る尺度の作成と、児童対象の実践の効果を増やすことが必要であると捉えられる。

1.6 本研究の目的

学校現場での課題において、問題行動等や不登校の増加に対し、生徒指導提要の「発達支持的生徒指導」「課題予防的生徒指導」の視点を持った精神的健康に関わる指導は必要である。そのため、本研究では、精神的健康に関わった指導として、マインドフルネスを用いる。マインドフルネスは学校現場での実践も増えてきており、抑うつや集中力の向上等、様々な効果を得ることができていることが示されている。一方で、日本において児童を対象とした実践が少ないことや、児童向けのマインドフルネス状態を測る尺度がないことが課題と挙げられる。そのため、本研究では、これらのマインドフルネスの課題に対応することと、精神的健康に関わる指導の必要性を重視し、教育実践として児童を対象にしたマインドフルネスを実施し、その効果を測っていく。

本研究の目的としては、マインドフルネスを用いたセルフケアを実践し、児童の精神的健康の向上に向けての効果を検証していくことである。具体的には実践の中でマインドフルネスのワークを行い、児童のストレス対策や自己の感情の気づきを促す。目指す児童の姿としては、マインドフルネスを理解して実践することができる児童や、自己の感情に意識を向けることができる児童を想定する。

これらの目的を達成するために、マインドフルネスの実践を行う。マインドフルネスを用いた授業と呼吸法の実践を行うことと、事前と事後のアンケートを実施する。事前と事後のアンケートの比較や児童の記述等からマインドフルネスの効果と精神的健康の関わりについて考察する。

2 マインドフルネスを用いた授業と呼吸法の実践

2.1 研究方法

2.1.1 対象

公立 A 小学校の第 5 学年の児童、実践クラス 26 名（当日欠席した児童 1 名除く）を対象にマインドフルネスを用いた授業及び呼吸法を実施した。また、効果を比較するために、同じ学年の他クラス 23 名（当日欠席した児童 4 名除く）を比較クラスとし、実践の効果を測るために事前と事後にアンケートを行った。

2.1.2 時期

時期について、授業実践については、X 年 9 月上旬から中旬にかけて、計 4 時間行った。授業実践

の時間については、後述する観点から、体育の時間帯に実施した。呼吸法の実践については、授業実践と同様の時期に6回行った。呼吸法の時間帯については、別途実施した当該校教職員を対象としたアンケート結果を踏まえ、昼休み終了後、5時間目の開始前に5分程度行った。

事前アンケートについては、同年8月30日～9月6日の間で回答を依頼した。事後アンケートについては、授業実践と呼吸法の実践を終えた後の、同年9月19日～9月26日の間で回答を依頼した。

2.1.3 アンケート内容

事前と事後に児童の精神的健康状態を測るアンケートを行った。アンケートは「生活についてのアンケート」として、Microsoft forms を用いて作成した。アンケートの内容を口頭で説明した後、児童用 QR コードを載せた紙を配布し、各自のタブレット PC でアンケートに回答を依頼した。外国籍の児童が1人在籍しており、その児童に対しては、簡単な日本語での説明と、当該児の母国語で作成したアンケートを配布し、回答を依頼した。

アンケートについては、Jin et al. (2022) の質問項目を参考にアンケートの内容を作成した。アンケートの内容はクラスと出席番号の2項目と、正感情について3項目、負感情について3項目、マインドフルネス状態について（観察・描写・意識した行動・判断しないこと・反応しないこと）10項目、メンタルヘルスについて3項目、学校適応感について3項目の24項目で作成した。回答は「まったくない（まったくできない）」「ほんの少しある（ほんの少しできる）」「わりとある（わりとできる）」「とてもよくある（とてもよくできる）」の4件法で行った。メンタルヘルスと学校適応感の項目については、マインドフルネスによる派生効果として測定した。小学校の成長段階を踏まえ、項目数及び漢字の表記を考慮して作成した。また答えやすいように、全ての質問の語尾に「～と感じますか」や「～ありますか」、「～できますか」等をつけて作成した。

事後アンケートには、実践クラスのみ、「呼吸法は役に立ちそうか」等の呼吸法に関する5項目を追加し、呼吸法の実践についての振り返りも行った。

2.1.4 倫理的配慮

実践を行う前に、校長及び担任教諭、比較クラスの教諭に研究についての説明を行い、実践の了解を得て実施した。アンケートについては、実習担当者や担任教諭と実施方法や項目、時期について確認を行い、児童の負担にならないように配慮を行った。児童からの項目についての質問については、回答を準備しておき、児童が回答しやすいように留意した。また、項目の中では学校適応等の、児童の捉え方次第では不安になる可能性のある項目が考えられるため、回答が成績や評価に関わらないものであることを伝え、回答は任意とした。

授業実践については、教育の機会を保障するために、比較クラスに対して後日にマインドフルネスの授業を実施した。

2.2 授業実践

2.2.1 マインドフルネスのワークについて

マインドフルネスのワークを行う上で、注意の向け方といったマインドフルネスの要素を4回の授業を通して一通り扱うことが必要であることや、マインドフルネスの効果を高めるために、児童が興味を持って取り組むことができるような内容であることが重要と思われた。また、実践クラスの事前の観察等により、児童が自分の感情を伝えることが難しい場面や、昂った感情を落ち着かせることが

苦手な場面が観察された。そのため、今回授業で取り扱うマインドフルネスのワークでは、感情の表出、意識を向けること、児童の興味に関わる内容に着目しワークを選定した。

今回の授業実践で取り組むマインドフルネスのワークは、『ちず先生と動画で一緒にマインドフルネス！子どもたちの心が穏やかになり、自己肯定感が高まる』（太田，2023）で紹介されているワークから選定した。ワークの中より、授業で取り扱うワークとして、「呼吸法」「マインドフルネスジャー」「マインドフルネスに座る（すてきな姿勢）」「ボディスキャン」「マインドフルネスウォーク」「気持ちの波を見るマインドフルネス」の6種類のアクティビティを選定した。

呼吸法

イラストに合わせて呼吸法を行った。イラストは「星の呼吸法」「5本指の呼吸法」の2種類あり、イラストを指でなぞることに合わせて呼吸を行うものを使用した。

マインドフルネスジャー

マインドフルネスジャーというスノードームに類似の道具を使って、穏やかに待つワークを行った。マインドフルネスジャーの中にある、ラメが沈むのを見ながら落ち着くことや、気持ちの変化に注目していくように授業で取り扱った。一人一つずつ授業時間に配布し、休み時間等の好きな時に自由に行うことができるよう、教室の後方に置いた。

マインドフルネスに座る（すてきな姿勢）

マインドフルネスのワークに取り組む前の必要な練習として、児童の姿勢を整えるワークを行った。椅子の座り方として、背筋を伸ばすこと、足をつくことなどを指示して落ち着く姿勢の学習を行った。授業で取り組む際は、分かりやすさや声のかけやすさを検討し「すてきな姿勢」というワークの名前で実施した。

ボディスキャン

自分の身体に注意を向けるための基本的なワークを行った。「今、頭はどんな感じがしますか？」等の声掛けに合わせて、体の部位を頭、胸、お腹等に分けて注意を向けて感じ方を確かめていく内容を取り扱った。

マインドフルネスウォーク

自分の周りに意識を向けるためのワークを行った。ゆっくり歩いたり、聞こえてくる音や足の感覚を確かめたりしながら、五感を使って自分の周りに意識を向ける内容を取り扱った。今回の授業実践では、体育館を利用し、特に聴覚と足の感覚に注意を向ける練習を行った。

気持ちの波を見るマインドフルネス

自分の感情に注意を向けるワークを行った。1日の中での出来事に対して、自分がどのように感じるのかを考え、感情の波を自分で書き、自分自身の感情の変化に気づく練習を行った。

2.2.2 マインドフルネスを用いた授業の単元構想

以上の6種類のマインドフルネスのワークを中心に授業を構成した。授業について、「1.1 精神的健

康に関する課題」でも述べたように、生徒指導提要（文部科学省，2022）によると、自殺予防教育の下地づくりの授業のなかに心身の健康教育が含まれている。また『核となる授業』を実施するに当たっては、各教科等の特質を踏まえた上で、自殺予防教育の目標や内容との関連から効果的に実施できる教科等を決定し、学校の実情、児童生徒の実態に合わせて、組織的、計画的に取組を進めることが望まれます。例えば、『心の危機理解』については、高等学校保健体育科の『精神疾患の予防と回復』や中学校保健体育科『欲求やストレスへの対処と心の健康』、小学校体育科保健領域の『心の健康』、あるいは『総合的な学習（探究）の時間』等において実施することが考えられます。（『生徒指導提要』文部科学省，2022）」と示されている。そのため、今回の授業では小学校体育科保健領域の「心の健康」の学習として単元を組んだ。

『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説体育編』（2018）では心の健康について、特に保健領域の内容と関連した部分について、心の発達や心と体との密接な関係及び悩みへの対処の仕方について理解できるようにすることを目指し、心の健康における不安や悩みの対処に関わる技能を身に付けることを意図している。また、心の発達や心と体との密接な関係及び悩みへの対処の仕方について理解したうえで、自己の経験と結び付けたりしながら課題を見つけ解決に向けた支援を行うことや、健康や安全の大切さに気付くことにより、心身の健康の保持増進等に主体的に学習に取り組む態度を養うことを意図しているとも述べられている。

また、『小学校学習指導要領（平成29年告示）解説体育編』（2018）の第5学年及び6学年における心の健康教育では、心の発達とともに悩みや不安が出てくることを知るだけでなく、それに合わせ対処法についても学習していくことが必要であることが述べられている。そのため、今回の単元では、「1.6本研究の目的」で述べた目指す児童の姿部分を単元の目標として設定し、保健領域の目標に照らし合わせながら各授業の目標を設定した。単元は実践クラスの担任教諭と相談をしながら、4時間単元で行うことに決定した。また、単元名は児童の興味や分かりやすさを考慮し「気持ちのぼうけん」と設定した（表1）。

表1 授業の実践内容

時間	使用するマインドフルネスのワーク	取り扱う内容	実施場所
1時間目	<ul style="list-style-type: none"> 呼吸法 マインドフルネスジャー 	<ul style="list-style-type: none"> マインドフルネスについて ストレスについて ストレスの対処法について 呼吸法について マインドフルネスジャーについて 	教室
2時間目	<ul style="list-style-type: none"> マインドフルな姿勢（すてきな姿勢） ボディスキャン マインドフルネスジャー 	<ul style="list-style-type: none"> 姿勢を整えることについて 体の感覚に意識を向ける練習 マインドフルネスジャーを見て落ち着く 	教室
3時間目	<ul style="list-style-type: none"> マインドフルネスウォーク マインドフルネスジャー 	<ul style="list-style-type: none"> 意識を向けることについて 感覚に意識を向ける練習 マインドフルネスジャーを見て落ち着く 	体育館
4時間目	<ul style="list-style-type: none"> 気持ちの波を見るマインドフルネス マインドフルネスジャー 	<ul style="list-style-type: none"> 気持ちの波について 感情の種類について 対処法としてのマインドフルネスの活用について マインドフルネスジャーを見て落ち着く 	教室

2.3 呼吸法の実践

2.3.1 呼吸法について

マインドフルネスを継続して行うためには、授業だけでなく日常での取り組みも必要になると考え、5 時間目の前の時間帯において呼吸法の実践を行った。

呼吸法の方法については、授業の内容と同様に「2.2.1 マインドフルネスのワークについて」で取り上げた、『ちず先生と動画で一緒にマインドフルネス！子どもたちの心が穏やかになり、自己肯定感が高まる』（太田，2023）のワークの中にある「星の呼吸法・5 本指の呼吸法」の呼吸法を行った。太田（2023）では「星の呼吸法・5 本指の呼吸法」についてイラストカードを準備してある。実践クラスでは、口頭の指示では伝わりにくい児童や、外国籍の児童もいることから、視覚的にワークを理解できる工夫が必要であると考えられる。そのため、今回の実践では、イラストカードのある「星の呼吸法・5 本指の呼吸法」を用いて呼吸法に取り組んだ。また、呼吸法については、実践を行う前に呼吸の仕方や、イラストカードの使用についての説明が必要であると考えたため、授業の1 時間目に呼吸法の説明を行った上で、呼吸法の実践を行った。

2.3.2 呼吸法の実施計画

呼吸法は1 週間のうちに3 回行い、2 週間続けて実践し、合計6 回の実践を行った（表2）。また、児童に対して効果があるのかを検証するために、呼吸法の3 回目と6 回目の後に、振り返りシートを用いて呼吸法の実践について振り返りを行う時間を設けた。呼吸法は、「星の呼吸法」「5 本指の呼吸法」それぞれを交互に実践した。1 回の実践の中で、休憩を取りながら2 回の呼吸法を行い、児童の実態に合わせて、1 回の呼吸法の時間配分を調節しながら行った。

3 結果と考察

主に2 つ分析の結果をもとに考察を進めていく。1 つ目が量的分析であり、事前・事後アンケートの結果について、HAD17（清水，2016）を用いて統計分析を行った。2 つ目が質的分析であり、児童の振り返りシートの内容を中心に分析を行った。2 つの分析により、実践の効果や児童の変化についてみていく。

3.1 量的分析の結果と考察

事前アンケートには、実践クラス26 名（27 名中1 名欠席）、比較クラス23 名（27 名中4 名欠席）の児童から回答を得た。事後アンケートでは、実践クラス26 名（27 名中1 名欠席）、比較クラス23 名（27 名中4 名欠席）の児童から回答を得た。そのうち、事前アンケートまたは事後アンケートのどちらかに回答がないものを除き、実践クラス26 名（27 名中1 名除く）、比較クラス20 名（27 名中7 名除く）の、合計46 名の児童の回答を分析した。

表2 呼吸法の実践内容

時間	1 週目 内容	時間	2 週目 内容
1 回目	・「星の呼吸法」×2 回	4 回目	・「5 本指の呼吸法」×2 回
2 回目	・「5 本指の呼吸法」×2 回	5 回目	・「星の呼吸法」×2 回
3 回目	・「星の呼吸法」×2 回 ・振り返り 1 回目	6 回目	・「5 本指の呼吸法」×2 回 ・振り返り 2 回目

統計分析では、学級全体に対する実践の効果を見るための2要因分散分析と、個別に対する実践の効果を見るための回帰分析の2つの分析を行った。2要因分散分析では、因子を含めた10項目の事前アンケート合計得点で高低群を作成した。事前アンケート合計得点について、50%を基準に2群に分け、上位50%を高群、下位50%を低群とした。上位、下位に含まれなかった中間に位置する値については、人数のバランスを考慮し、どちらかの群に振り分けた。また、事後アンケートの合計得点から、事前アンケートの合計得点を引いて差得点を作成し、分析に用いた。なお、実践条件では、実践の有無で分けており、実践を行ったクラスを実践クラス、実践を行っていないクラスを比較クラスと表現している。

【事前得点の高低群を用いた2要因分散分析について】

実践を行う前後によってマインドフルネスや、学校適応感、メンタルヘルス、正感情、負感情の項目に差があるのかをはかり、実践の効果を検討するために、高低群と実践条件を独立変数、差得点を従属変数とする、2要因分散分析を行った。以下、結果を表3から表12に示す。

分析を行った結果、[描写合計] (表5)における[差得点・負感情合計] ($F(1, 42) = 4.23, p < .05$)、[意識した行動合計] (表6)における[差得点・学校適応感合計] ($F(1, 42) = 5.34, p < .05$)、[メンタルヘルス合計] (表12)における[差得点・正感情合計] ($F(1, 42) = 7.07, p < .05$)の項目で、高低群と実践条件の交互作用効果が有意である結果を得ることができた。

なお、事前事後の得点の変化に関して、[描写]の項目で低群だった児童について、[負感情]の項目が高くなっている児童が多いことが示された。これは、負感情を選択する児童が少なくなっているということであり、実践を行うことが、自分の気持ちや考えを上手く表現するきっかけになり、気持ちを表現することへの抵抗がなくなってきたため、負感情が改善されてきたのではないかと考えられる。

交互作用の効果をはかる中で、実践前と比較し、得点が低くなっている児童が多い結果も見られた。[意識した行動合計]では、低群において、[学校適応感]の項目が低くなっていた。今回の実践では学校適応感を直接低下させるような内容は含んでいないため、この得点の変化は他の要因による可能性が考えられるが、今後慎重に検討していく必要があるだろう。

2要因分散分析では、交互作用において有意である結果が少なかったことや、実践クラスだけでなく比較クラスにおいても得点に変化しており、全体的な分析ではマインドフルネスの実践の効果は示されていなかった。精神的健康の向上に向けて、今回の実践の中で様々な改善点の余地があると考え、マインドフルネスを測る項目の言葉の難しさや、実践の期間、授業での取り組み等が考えられる。まず、項目については、後述するように、自由記述の感想分析から、児童らはマインドフルネスによる効果を実感していたことがうかがわれる。マインドフルネスの項目は明確な変数の確立が行われていないこと(土屋・小関, 2016)から、小学生に適した項目がない中で、今回使用した尺度項目が適切でなく、効果が測れなかった可能性がある。また、実践期間については、MBSR(カバットジン, 2007)では、成人を対象とした場合は週に1回の実践とホームワークを含んで8週間実施していることから、質問紙で効果を見いだすことのできる程度の変化が得られるには、より長い期間が必要だった可能性が考えられる。そして、授業での取り組みについては、マインドフルネスを行うだけではなく、マインドフルネスを行うことで得られた効果を、学校生活や児童の日常において波及させるような取り組みが必要であったと考えられる。

表 3 マインドフルネス合計得点を用いた 2 要因分散分析結果

実践条件および高低群（上位50%・下位50%）の2要因分散分析

	高群 (n = 26)		低群 (n = 20)		主効果		交互作用	
	実践クラス (n = 18)	比較クラス (n = 8)	実践クラス (n = 8)	比較クラス (n = 12)	高低群	実践条件	高低群×実践条件	
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F 値	F 値	F 値	
マ イ ン ド フ ル ネ ス 合 計	差得点・マインドフルネス合計	-2.22 (3.66)	-1.50 (2.78)	3.75 (3.41)	2.92 (2.43)	27.27**	0.00	0.61
	差得点・観察合計	-0.44 (1.25)	0.25 (2.19)	1.63 (2.39)	0.42 (1.17)	4.71*	0.25	3.41 [†]
	差得点・描写合計	0.00 (1.19)	0.00 (1.31)	0.88 (1.46)	0.58 (1.17)	3.49 [†]	0.14	0.14
	差得点・意識した行動合計	-1.00 (1.46)	-0.25 (1.67)	0.13 (1.73)	0.00 (1.13)	2.26	0.47	0.92
	差得点・判断しないこと合計	-0.33 (1.75)	-0.75 (1.28)	0.00 (1.85)	0.33 (1.16)	2.12	0.01	0.60
	差得点・反応しないこと合計	-0.44 (1.76)	-0.75 (0.89)	1.13 (2.17)	1.58 (1.78)	13.08**	0.02	0.50
	差得点・正感情合計	-0.33 (1.61)	-0.25 (1.75)	-1.00 (2.88)	-0.50 (1.93)	0.55	0.22	0.11
	差得点・負感情合計	-1.22 (2.58)	0.25 (1.98)	0.63 (2.33)	0.00 (1.91)	1.26	0.36	2.17
	差得点・学校適応感合計	-0.33 (1.28)	-0.38 (0.92)	-0.75 (1.49)	-0.50 (1.17)	0.49	0.07	0.14
	差得点・メンタルヘルス合計	-0.22 (1.96)	0.38 (1.19)	-0.25 (1.39)	-0.08 (1.08)	0.25	0.62	0.20

** $p < .01$, * $p < .05$, [†] $p < .10$

表 4 観察合計得点を用いた 2 要因分散分析結果

実践条件および高低群（上位50%・下位50%）の2要因分散分析

	高群 (n = 22)		低群 (n = 24)		主効果		交互作用	
	実践クラス (n = 13)	比較クラス (n = 9)	実践クラス (n = 13)	比較クラス (n = 11)	高低群	実践条件	高低群×実践条件	
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F 値	F 値	F 値	
観 察 合 計	差得点・マインドフルネス合計	-3.00 (3.46)	-0.11 (3.37)	2.23 (3.92)	2.18 (3.09)	12.98**	1.85	1.98
	差得点・観察合計	-1.00 (1.00)	-0.56 (1.42)	1.39 (1.85)	1.09 (1.38)	21.74**	0.03	0.73
	差得点・描写合計	-0.08 (0.95)	0.44 (1.24)	0.62 (1.56)	0.27 (1.27)	0.47	0.06	1.29
	差得点・意識した行動合計	-1.00 (1.58)	0.11 (1.27)	-0.31 (1.60)	-0.27 (1.42)	0.12	1.65	1.46
	差得点・判断しないこと合計	-0.39 (1.94)	-0.33 (0.87)	-0.08 (1.61)	0.09 (1.58)	0.59	0.05	0.02
	差得点・反応しないこと合計	-0.54 (1.61)	0.22 (1.48)	0.62 (2.22)	1.00 (2.15)	2.86 [†]	1.01	0.11
	差得点・正感情合計	-0.31 (1.80)	-0.33 (1.23)	-0.77 (2.32)	-0.46 (2.25)	0.24	0.06	0.08
	差得点・負感情合計	-1.31 (3.07)	-0.44 (2.07)	0.00 (1.96)	0.55 (1.70)	2.81	1.06	0.05
	差得点・学校適応感合計	-0.46 (1.45)	-0.44 (1.13)	-0.46 (1.27)	-0.46 (1.04)	0.00	0.00	0.00
	差得点・メンタルヘルス合計	-0.23 (2.28)	0.00 (1.41)	-0.23 (1.17)	0.18 (0.87)	0.04	0.48	0.04

** $p < .01$, * $p < .05$, [†] $p < .10$

表5 描写合計得点を用いた2要因分散分析結果

実践条件および高低群（上位50%・下位50%）の2要因分散分析

	高群 (n = 27)		低群 (n = 19)		主効果		交互作用	単純主効果
	実践クラス (n = 18)	比較クラス (n = 9)	実践クラス (n = 8)	比較クラス (n = 11)	高低群	実践条件	高低群×実践条件	
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F値	F値	F値	
描写合計	差得点・マインドフルネス合計	-1.33 (4.47)	0.00 (2.96)	1.75 (4.03)	2.09 (3.48)	4.56*	0.48	0.17
	差得点・観察合計	-0.28 (1.41)	0.67 (1.32)	1.25 (2.49)	0.09 (1.81)	0.8	0.04	3.92 [†]
	差得点・描写合計	0.06 (1.35)	-0.33 (1.00)	0.75 (1.17)	0.91 (1.14)	6.71*	0.09	0.54
	差得点・意識した行動合計	-0.83 (1.51)	0.11 (1.62)	-0.25 (1.83)	-0.27 (1.10)	0.05	0.98	1.08
	差得点・判断しないこと合計	-0.33 (1.75)	-0.44 (1.33)	0.00 (1.85)	0.18 (1.25)	0.96	0.01	0.09
	差得点・反応しないこと合計	0.06 (1.77)	0.00 (2.12)	0.00 (2.56)	1.18 (1.54)	0.88	0.88	1.06
	差得点・正感情合計	-0.28 (1.74)	-0.56 (1.74)	-1.13 (2.64)	-0.27 (1.95)	0.22	0.22	0.86
	差得点・負感情合計	-1.33 (2.61)	0.44 (1.74)	0.88 (1.96)	-0.18 (2.04)	1.32	0.27	4.23*
	差得点・学校適応感合計	-0.17 (1.25)	-0.67 (1.00)	-1.13 (1.36)	-0.27 (1.10)	0.59	0.23	3.37 [†]
	差得点・メンタルヘルス合計	0.11 (1.75)	0.00 (0.50)	-1.00 (1.69)	0.18 (1.47)	0.99	1.32	1.92

高群の実践条件間
p = .057[†]
実践クラスの高低群間
p = .025*

**p < .01, *p < .05, [†]p < .10

表6 意識した行動合計得点を用いた2要因分散分析結果

実践条件および高低群（上位50%・下位50%）の2要因分散分析

	高群 (n = 28)		低群 (n = 18)		主効果		交互作用	単純主効果
	実践クラス (n = 18)	比較クラス (n = 10)	実践クラス (n = 8)	比較クラス (n = 10)	高低群	実践条件	高低群×実践条件	
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F値	F値	F値	
意識した行動合計	差得点・マインドフルネス合計	-1.17 (4.68)	0.10 (3.04)	1.38 (3.74)	2.20 (3.46)	3.60 [†]	0.73	0.03
	差得点・観察合計	0.22 (1.48)	0.30 (1.95)	0.13 (2.75)	0.40 (1.27)	0.00	0.10	0.03
	差得点・描写合計	0.33 (1.28)	0.30 (1.25)	0.13 (1.46)	0.40 (1.27)	0.02	0.09	0.15
	差得点・意識した行動合計	-1.06 (1.39)	-0.60 (1.35)	0.25 (1.75)	0.40 (1.17)	7.05*	0.49	0.12
	差得点・判断しないこと合計	-0.61 (1.50)	-0.30 (1.34)	0.63 (2.07)	0.10 (1.29)	2.98 [†]	0.05	0.78
	差得点・反応しないこと合計	-0.06 (2.01)	0.40 (1.96)	0.25 (2.05)	0.90 (1.85)	0.44	0.82	0.03
	差得点・正感情合計	-0.06 (1.92)	-0.40 (2.27)	-1.63 (2.00)	-0.40 (1.35)	1.77	0.56	1.77
	差得点・負感情合計	-0.44 (1.58)	0.30 (1.89)	-1.13 (4.22)	-0.10 (1.97)	0.55	1.48	0.04
	差得点・学校適応感合計	0.00 (1.14)	-0.50 (0.97)	-1.50 (1.20)	-0.40 (1.17)	4.09*	0.75	5.34*
	差得点・メンタルヘルス合計	0.06 (1.89)	0.50 (1.27)	-0.88 (1.36)	-0.30 (0.82)	3.50 [†]	1.22	0.02

低群の実践条件間
p = .045*
実践クラスの高低群間
p = .003*

**p < .01, *p < .05, [†]p < .10

表 7 判断しないこと合計得点を用いた 2 要因分散分析結果

実践条件および高低群（上位50%・下位50%）の2要因分散分析

	高群 (n = 27)		低群 (n = 19)		主効果		交互作用	
	実践クラス (n = 18)	比較クラス (n = 9)	実践クラス (n = 8)	比較クラス (n = 11)	高低群	実践条件	高低群×実践条件	
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F値	F値	F値	
判断 しない こと 合計	差得点・マインドフルネス合計	0.11 (4.47)	1.44 (3.91)	-1.50 (4.66)	0.91 (2.98)	0.72	2.19	0.18
	差得点・観察合計	0.39 (2.00)	0.00 (1.73)	-0.25 (1.67)	0.64 (1.50)	0.00	0.20	1.33
	差得点・描写合計	0.39 (1.42)	0.44 (1.13)	0.00 (1.07)	0.27 (1.35)	0.49	0.17	0.07
	差得点・意識した行動合計	-0.611 (1.54)	0.11 (1.05)	-0.75 (1.83)	-0.27 (1.56)	0.31	1.63	0.07
	差得点・判断しないこと合計	-0.56 (1.69)	-0.33 (0.87)	0.50 (1.77)	0.09 (1.58)	2.37	0.04	0.43
	差得点・反応しないこと合計	0.50 (1.92)	1.22 (2.28)	-1.00 (1.85)	0.18 (1.40)	4.80*	2.70	0.16
	差得点・正感情合計	-0.78 (2.21)	-1.56 (1.59)	0.00 (1.60)	0.54 (1.44)	6.40*	0.04	1.35
	差得点・負感情合計	-0.50 (2.28)	-0.56 (1.94)	-1.00 (3.38)	0.64 (1.75)	0.23	1.20	1.37
	差得点・学校適応感合計	-0.28 (0.96)	-0.56 (1.01)	-0.88 (1.96)	-0.36 (1.12)	0.29	0.10	1.08
	差得点・メンタルヘルス合計	-0.33 (1.28)	0.22 (1.20)	0.00 (2.67)	0.00 (1.10)	0.01	0.33	0.33

** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$

表 8 反応しないこと合計得点を用いた 2 要因分散分析結果

実践条件および高低群（上位50%・下位50%）の2要因分散分析

	高群 (n = 26)		低群 (n = 20)		主効果		交互作用	
	実践クラス (n = 18)	比較クラス (n = 8)	実践クラス (n = 8)	比較クラス (n = 12)	高低群	実践条件	高低群×実践条件	
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F値	F値	F値	
反応 しない こと 合計	差得点・マインドフルネス合計	-1.67 (3.90)	-0.25 (2.44)	2.50 (4.66)	2.08 (3.63)	7.65**	0.18	0.61
	差得点・観察合計	0.00 (1.82)	0.63 (1.51)	0.63 (2.13)	0.17 (1.70)	0.02	0.02	0.94
	差得点・描写合計	0.22 (1.17)	0.13 (1.46)	0.38 (1.69)	0.50 (1.09)	0.43	0.00	0.08
	差得点・意識した行動合計	-0.83 (1.58)	0.25 (1.67)	-0.25 (1.67)	-0.33 (1.07)	0.00	1.15	1.56
	差得点・判断しないこと合計	-0.44 (1.85)	-0.88 (1.36)	0.25 (1.49)	0.42 (1.00)	4.36*	0.08	0.39
	差得点・反応しないこと合計	-0.61 (1.85)	-0.38 (1.19)	1.50 (1.51)	1.33 (1.97)	12.42**	0.00	0.14
	差得点・正感情合計	-0.67 (1.85)	-0.38 (1.77)	-0.25 (2.55)	-0.42 (1.93)	0.09	0.01	0.14
	差得点・負感情合計	-0.61 (2.81)	0.63 (2.45)	-0.75 (2.25)	-0.25 (1.42)	0.48	1.39	0.25
	差得点・学校適応感合計	-0.56 (1.34)	-0.50 (1.20)	-0.25 (1.39)	-0.42 (1.00)	0.25	0.02	0.08
	差得点・メンタルヘルス合計	-0.17 (2.04)	-0.13 (0.99)	-0.38 (1.06)	0.25 (1.22)	0.03	0.47	0.36

** $p < .01$, * $p < .05$, † $p < .10$

表 9 正感情合計得点を用いた 2 要因分散分析結果

実践条件および高低群（上位50%・下位50%）の2要因分散分析

	高群 (n = 25)		低群 (n = 21)		主効果		交互作用	
	実践クラス (n = 12)	比較クラス (n = 13)	実践クラス (n = 14)	比較クラス (n = 7)	高低群	実践条件	高低群×実践条件	
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F値	F値	F値	
正感情合計	差得点・マインドフルネス合計	-1.08 (4.17)	1.15 (3.21)	0.21 (4.84)	1.14 (3.85)	0.26	1.59	0.27
	差得点・観察合計	0.08 (1.38)	0.31 (1.25)	0.29 (2.30)	0.43 (2.23)	0.09	0.11	0.01
	差得点・描写合計	0.17 (0.94)	0.46 (1.33)	0.36 (1.60)	0.14 (1.07)	0.03	0.01	0.41
	差得点・意識した行動合計	-0.58 (1.68)	0.00 (1.29)	-0.71 (1.59)	-0.29 (1.50)	0.20	1.18	0.03
	差得点・判断しないこと合計	-0.50 (1.62)	-0.54 (1.20)	0.00 (1.88)	0.71 (1.11)	3.46 [†]	0.51	0.64
	差得点・反応しないこと合計	-0.25 (1.66)	0.92 (2.02)	0.29 (2.27)	0.14 (1.57)	0.04	0.74	1.21
	差得点・正感情合計	-0.75 (1.36)	-1.08 (1.85)	-0.36 (2.53)	0.86 (0.90)	4.07 [†]	0.59	1.79
	差得点・負感情合計	-0.75 (2.86)	-0.23 (1.92)	-0.57 (2.47)	0.71 (1.80)	0.61	1.57	0.28
	差得点・学校適応感合計	0.00 (1.41)	-0.23 (1.09)	-0.86 (1.17)	-0.86 (0.90)	4.19*	0.10	0.10
	差得点・メンタルヘルス合計	0.33 (1.88)	0.08 (0.64)	-0.71 (1.59)	0.14 (1.77)	1.13	0.43	1.46

**p < .01, *p < .05, †p < .10

表 10 負感情合計得点を用いた 2 要因分散分析結果

実践条件および高低群（上位50%・下位50%）の2要因分散分析

	高群 (n = 23)		低群 (n = 23)		主効果		交互作用	
	実践クラス (n = 13)	比較クラス (n = 10)	実践クラス (n = 13)	比較クラス (n = 10)	高低群	実践条件	高低群×実践条件	
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F値	F値	F値	
負感情合計	差得点・マインドフルネス合計	-0.92 (4.79)	0.70 (2.58)	0.15 (4.32)	1.60 (4.06)	0.66	1.58	0.01
	差得点・観察合計	-0.15 (2.12)	0.80 (1.14)	0.54 (1.66)	-0.10 (1.91)	0.04	0.09	2.29
	差得点・描写合計	0.46 (1.45)	0.70 (1.06)	0.08 (1.19)	0.00 (1.33)	2.05	0.05	0.17
	差得点・意識した行動合計	-0.62 (1.66)	-0.30 (1.42)	-0.69 (1.60)	0.10 (1.29)	0.13	1.50	0.28
	差得点・判断しないこと合計	-0.23 (1.88)	-0.40 (1.08)	-0.23 (1.69)	0.20 (1.48)	0.40	0.08	0.40
	差得点・反応しないこと合計	-0.39 (1.94)	-0.10 (1.45)	0.46 (2.03)	1.40 (2.01)	4.37*	1.19	0.34
	差得点・正感情合計	-0.31 (2.10)	-0.20 (1.75)	-0.77 (2.05)	-0.60 (1.96)	0.53	0.06	0.00
	差得点・負感情合計	-1.62 (3.25)	-0.10 (2.42)	0.31 (1.25)	0.30 (1.25)	3.01 [†]	1.27	1.29
	差得点・学校適応感合計	-0.54 (1.51)	-0.40 (0.84)	-0.39 (1.19)	-0.50 (1.27)	0.01	0.00	0.12
	差得点・メンタルヘルス合計	-0.15 (2.04)	-0.10 (0.99)	-0.31 (1.55)	0.30 (1.25)	0.07	0.51	0.36

**p < .01, *p < .05, †p < .10

表 11 学校適応感合計得点を用いた 2 要因分散分析結果

実践条件および高低群（上位50%・下位50%）の2要因分散分析

	高群 (n = 22)		低群 (n = 24)		主効果		交互作用	
	実践クラス (n = 10)	比較クラス (n = 12)	実践クラス (n = 16)	比較クラス (n = 8)	高低群	実践条件	高低群×実践条件	
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F 値	F 値	F 値	
学校 適 応 感 合 計	差得点・マインドフルネス合計	0.10 (5.57)	1.08 (2.84)	-0.69 (3.86)	1.25 (4.20)	0.06	1.35	0.14
	差得点・観察合計	0.20 (1.81)	0.75 (1.22)	0.19 (2.01)	-0.25 (1.98)	0.87	0.01	0.83
	差得点・描写合計	0.20 (1.40)	0.25 (1.06)	0.31 (1.30)	0.50 (1.51)	0.21	0.09	0.03
	差得点・意識した行動合計	-0.30 (1.49)	0.00 (1.21)	-0.88 (1.67)	-0.25 (1.58)	0.81	1.02	0.13
	差得点・判断しないこと合計	0.00 (1.94)	-0.17 (1.27)	-0.38 (1.67)	0.00 (1.41)	0.05	0.05	0.31
	差得点・反応しないこと合計	0.00 (1.76)	0.25 (2.09)	0.06 (2.18)	1.25 (1.39)	0.80	1.46	0.62
	差得点・正感情合計	0.50 (1.58)	-0.42 (2.07)	-1.19 (2.07)	-0.38 (1.51)	2.05	0.01	2.26
	差得点・負感情合計	-1.80 (2.86)	0.42 (2.28)	0.06 (2.24)	-0.38 (1.06)	0.61	1.68	3.74 [†]
	差得点・学校適応感合計	-0.60 (1.43)	-0.67 (1.16)	-0.38 (1.31)	-0.13 (0.84)	1.05	0.06	0.18
	差得点・メンタルヘルス合計	-0.10 (0.99)	-0.17 (0.84)	-0.31 (2.15)	0.50 (1.41)	0.23	0.63	0.88

**p < .01, *p < .05, †p < .10

表 12 メンタルヘルス合計を用いた 2 要因分散分析結果

実践条件および高低群（上位50%・下位50%）の2要因分散分析

	高群 (n = 27)		低群 (n = 19)		主効果		交互作用	単純主効果	
	実践クラス (n = 13)	比較クラス (n = 14)	実践クラス (n = 13)	比較クラス (n = 6)	高低群	実践条件	高低群×実践条件		
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F 値	F 値	F 値		
メン タ ル ヘ ル ス 合 計	差得点・マインドフルネス合計	1.92 (4.09)	1.50 (2.85)	-2.69 (3.73)	0.33 (4.50)	6.24*	1.26	2.22	
	差得点・観察合計	0.39 (2.14)	0.21 (1.05)	0.00 (1.68)	0.67 (2.58)	0.00	0.19	0.55	
	差得点・描写合計	0.69 (0.95)	0.43 (1.34)	-0.15 (1.52)	0.17 (0.98)	1.97	0.01	0.55	
	差得点・意識した行動合計	0.08 (1.26)	0.43 (1.02)	-1.39 (1.61)	-1.33 (1.21)	15.74**	0.25	0.14	
	差得点・判断しないこと合計	0.23 (1.92)	-0.21 (0.98)	-0.69 (1.49)	0.17 (1.94)	0.31	0.18	1.78	
	差得点・反応しないこと合計	0.54 (1.85)	0.64 (2.13)	-0.46 (2.07)	0.67 (1.21)	0.64	1.02	0.71	
	差得点・正感情合計	0.23 (2.32)	-0.86 (1.96)	-1.31 (1.44)	0.67 (0.82)	0.00	0.59	7.07*	低群の実践条件間 p = .035* 実践クラスの高低群間 p = .039* 比較クラスの高低群間 p = .097 [†]
	差得点・負感情合計	-0.85 (1.41)	-0.50 (1.70)	-0.46 (3.48)	1.50 (1.64)	2.77	2.60	1.27	
	差得点・学校適応感合計	-0.46 (1.20)	-0.29 (1.07)	-0.46 (1.51)	-0.83 (0.98)	0.50	0.06	0.50	
	差得点・メンタルヘルス合計	-0.62 (1.45)	0.07 (0.62)	0.15 (2.04)	0.17 (1.94)	0.81	0.53	0.49	

**p < .01, *p < .05, †p < .10

事後アンケートで実践クラスの児童のみに、呼吸法についての質問を行った。質問は、呼吸法①（分かりやすいかどうか）、呼吸法②（役に立つかどうか）、呼吸法③（よい効果を得たかどうか）の3つを行った。回帰分析では、10項目の差得点に対し、呼吸法についての項目、呼吸法①、呼吸法②、呼吸法③が影響を及ぼすか検討するために、10項目の差得点を目的変数、呼吸法①、呼吸法②、呼吸法③を説明変数とする重回帰分析を行った。分析を行った結果、[差得点・正感情]の項目に対して[呼吸法①] ($\beta = .54, p < .05, adj.R^2 = .23$)の項目が有意な正の影響を及ぼし、[差得点・反応しないこと]の項目に対して[呼吸法②] ($\beta = -.73, p < .05, adj.R^2 = .20$)の項目が有意な負の影響を及ぼしていた。

有意な正の影響については、呼吸法のやり方の分かりやすさが[正感情]の得点に影響しており、方法が分かりやすいと、[正感情]の項目が高くなることが示された。この結果より、呼吸法が分かりやすくと、マインドフルネスの効果を得やすくなると考えられる。また、方法を知るだけでも「落ち着く」等の感情が増えるのではないかと推測する。マインドフルネスの理解だけでなく、落ち着く方法を学習する際に、緊張した時等にすぐに自分で取り組むことができるような、方法の簡単さについても、呼吸法の分かりやすさに繋がるのではないかと思われる。

有意な負の影響については、呼吸法の役立ち度が[差得点・反応しないこと]の得点に影響しており、役立つと感じる児童ほど、[反応しないこと]の項目が低くなることが示された。この結果について、得点は低くなっているものの、マインドフルネス状態に向かう過程ではないかと考えられる。杉浦（2008）では、ネガティブ情動を悪いと捉えずに、なくすことを目標にしないことがマインドフルネスに基づく治療の特徴であると述べている。また井上（2014）では、マインドフルネスの認知療法を行うことで、ネガティブ思考が生じた場合には、ネガティブ思考や感情と適度な距離を置くことでつらい体験に巻き込まれずに対応できるようになるとまとめている。杉浦（2008）や井上（2014）を参考にすると、今回の結果について、マインドフルネス状態になるまでの、“気づき”に当たる部分であると捉えられる。ネガティブな感情や出来事に気づくことができる状態から、マインドフルネスを行うことで、気づきに対して反応しないことや客観的に捉えることができるようになっていくと考えられる。そのため、負の影響ではあったものの、今回の結果はマインドフルネスになるまでの過程にあると考えられる。

差得点と呼吸法の振り返りの回帰分析では、[呼吸法①]や[呼吸法②]において有意である結果が示されており、実践を行う上で、役に立つことや、分かりやすさについてが、マインドフルネスの効果をもつことに繋がるということが分かった。[呼吸法③]の項目については、差得点との関わりを見ることができなかった。

【事後アンケートの合計得点を用いた回帰分析について】

事後アンケートの項目で、[学校適応感][メンタルヘルス]の項目を対象を絞り、マインドフルネスが、[学校適応感][メンタルヘルス]の項目に対しての効果があるのかを検証するために分析を行った。分析では、[学校適応感][メンタルヘルス]の事後アンケートの合計得点に対し、マインドフルネスに関する6項目が影響を及ぼすか検討するために、[学校適応感][メンタルヘルス]の事後アンケートの合計得点を目的変数、マインドフルネスに関する6項目を説明変数とする単回帰分析を行った。

まず、[事後・学校適応感合計]と事後のマインドフルネスに関する6項目を用いて、単回帰分析を行った。分析を行った結果、[事後・マインドフルネス合計] ($\beta = .77, p < .01, adj.R^2 = .59$)、[事後・描写合計] ($\beta = .52, p < .01, adj.R^2 = .27$)、[事後・意識した行動合計] ($\beta = .60, p < .01, adj.R^2 = .36$)の

項目が有意な正の影響を及ぼしていた。この結果より、マインドフルネスな状態であることが児童の学校適応感に良い影響があることが明らかになった。特に、[事後・描写合計][事後・意識した行動合計]の項目が有意な正の影響であったことから、感情や考えを表現することや、行動を意識的に客観視することができるようになることが、児童の学校に対する意欲等につながると想定される。

次に、[事後・メンタルヘルス合計]と事後のマインドフルネスに関する6項目を用いて、単回帰分析を行った。分析を行った結果、[事後・マインドフルネス合計] ($\beta = .67, p < .01, adj.R^2 = .45$), [事後・意識した行動合計] ($\beta = .82, p < .01, adj.R^2 = .67$), [事後・判断しないこと合計] ($\beta = .40, p < .05, adj.R^2 = .16$)の項目が有意な正の影響を及ぼしていた。この結果より、学校適応感での結果と同様にマインドフルネスな状態であることが児童のメンタルヘルスに良い影響があることが明らかになった。特に、[事後・意識した行動合計][事後・判断しないこと合計]の項目が有意な正の影響であったことから、意識的に自分の行動を客観的に見ることができるようになることや、児童が自分の考えなど評価せずに受け止めることができるようになることが、児童の不機嫌状態や無力感状態というようなストレスが、感じにくくなることにつながる可能性が示唆された。

本研究では、学校適応感やメンタルヘルスの項目について、マインドフルネスの実践を行うことにより派生して高まるものであると仮定しており、今回の結果では、マインドフルネスにより高めることができる可能性を示すことができる結果であると推察する。結果より、マインドフルネスな状態である児童ほど、学校への意欲が高くなったり、ストレスを感じにくくなったりすると捉えることができると考察する。項目の中では[事後・描写合計][事後・意識した行動合計][事後・判断しないこと合計]の項目が有意な影響を及ぼしていることから、学校適応感やメンタルヘルスが高くなるためには、自分の感情や考えを言葉で表すことや、自分の行動を意識して客観的にみること、また、自分のことを受け止めること等が重要になってくるのではないかと考えられる。

3.2 質的分析の結果と考察

質的分析では、主に児童の記述について分析を行った。児童の記述については、実践クラス26名(27名中1名欠席)の児童に対し実践を行い、その中で得られた、授業の振り返りシート、事後アンケートの呼吸法についての振り返りの回答を分析した。

分析では、児童に対する実践の影響や児童の変化について見るために、記述の分類と質問項目の整理の2つの分析を行った。記述については、授業中での児童の気づきや授業の改善、児童の変化等、実践の効果を見るために、授業の振り返りシート及び事後アンケートの振り返りについて児童の記述を分類し、分析を行った。質問項目については、授業テーマの達成度、マインドフルネスの活用度、児童の感情について整理し、分析を行った。

【記述についての分析】

児童の振り返りシートの記述について分類を行った(表13)。分類ではKJ法を用いて行い、[①ポジティブな感想][②ネガティブな感想][③質問・疑問][④その他]の4つの大分類に記述内容を分類した。また、[①ポジティブな感想]については、[①-1 授業についての感想][①-2 知識の理解・習得][①-3 今後の意欲][①-4 マインドフルネスの効果(マインドフルネスで得られた反応)]の4つの小分類に記述内容を分類した。分類の中で、無記入及び「ない」の記述は分類から除外した。

表 13 実践全体の記述結果 記述内容

大分離	小分類	感想の内容（一部抜粋）
①ポジティブな感想	①-1 授業についての感想 (ワーク・テーマ)	<ul style="list-style-type: none"> ・マインドフルネスジャーがきれいだった ・今日呼吸法がわかりました ・楽しかった ・今日は気持ちマスターになれました
	①-2 知識の理解・習得	<ul style="list-style-type: none"> ・自分の気持ちがよく分かりました ・自分にあっているマインドフルネスをみつけた！ ・マインドフルネスジャーをじっくりみることが私にはあっていることが分かりました ・気持ちの波でとくいなことなどがわかるなと思った
	①-3 今後の意欲	<ul style="list-style-type: none"> ・いえでもしてみたい！ ・これからも気持ちが落ち着かないときや落ち込んだ時一人の時に使ってゆったりリラックスしてせいかつしたいです。 ・こきゅうほうをおぼえてしあいのときにおちつきたいときにつかえるかなあと思いました ・もっとこういうじゅぎょうがしたいのでやってほしいです
	①-4 マインドフルネスの効果 (マインドフルネスで得られた反応)	<ul style="list-style-type: none"> ・きもちがおちついた！ ・今日は呼吸法を習ってとても落ちつきました ・すごい集中したらおちついた ・すっきりした ・呼吸法をしたら体の力がぬけました ・感じたことは、つかれたけどまんぞくだった ・少しの間ちょっとネガティブなことを考えていてもそれが吹っ飛んでいきいきとしました。それが1番よかったと思います。
②ネガティブな感想	<ul style="list-style-type: none"> ・マインドフルネスウォークで、ゆっくり歩くのがむずかしかったです ・はだしで歩いてもそんなに気持ちを見つけられなかった ・難しかったことは、ゆっくり呼吸をするのが難しかったです。 	
③質問・疑問	<ul style="list-style-type: none"> ・しつもんしたいことは、ほかにも心をおちつかせる方法があるかです ・マインドフルネスジャーはどうやって作るのか ・しせいってひごろからすれば身につきますか？ 	
④その他	<ul style="list-style-type: none"> ・あしであるいた ・今日は気持ちの波を書きました 	

大分類について、実践に関する肯定的な記載と判断されたものを〔①ポジティブな感想〕、「難しかった」等の内容を〔②ネガティブな感想〕、実践に関する質問を〔③質問・疑問〕、実践の事実についての内容を〔④その他〕に分類した。小分類について、授業についての感想や「楽しかった」等の記述を〔①-1 授業についての感想〕、「わかった」や気づきについての記述を〔①-2 知識の理解・習得〕、今後に関する内容の記述を〔①-3 今後の意欲〕、「落ち着いた」や身体の変化、気持ちについての内容の記述を〔①-4 マインドフルネスの効果（マインドフルネスで得られた反応）〕と分類した。表 13 の記述の分類を基準に実践全体についての結果を見ていく。

記述内容を分類した結果、大分類では〔①ポジティブな感想〕が最も多く 134 個で全体の 89.9%であり、小分類では〔①-4 マインドフルネスの効果（マインドフルネスで得られた反応）〕が最も多く 77 個で小分類全体の 57.5%であった（表 14、表 15）。この結果より、児童がマインドフルネスのワークに対し、良い印象をもって取り組んでいたことが分かる。また、「もっとしたい」「家で行いたい」などの実践外でも行うことを示唆する記述もあり、マインドフルネスが児童の生活の一部として取り入れることができる可能性が高いことが分かった。実際に、「試合で使いたい」等の記述より、自分の生活で活用することができるかと捉えている児童もいることから、今回のマインドフルネスのワークにおいては、多くの児童の実態に沿った実践であったと思われる。

マインドフルネスを行うことで児童がどのような効果を得ているのかについて、〔①-4 マインドフルネスの効果（マインドフルネスで得られた反応）〕の記述内容の中に、マインドフルネスの実践を行うことで、主に「落ち着く」「すっきりする」「体の力が抜ける」等の効果があることが分かった。他にも「集中する」「満足」等の正感情や身体の変化に関する記述が見られた。このことより、今回の実践においてのマインドフルネスのワークでは、身体的な反応と気持ちの落ち着きが主に児童が得られる効果であると捉えられる。また、「ネガティブがなくなる」という記述については、井上（2014）で述べられていた、ネガティブな認知から距離を置くということに近いと考えられる。

以上の記述結果より、児童個人でのマインドフルネスの効果は高かったと考えられる。また、マインドフルネスの効果以外にも、「もっとこういう授業がしたい」という記述から、児童に対する心理教育の需要や必要性が見られた。記述の意味として、「マインドフルネスの授業をしたい」という内容であると推測するが、今回の実践のような、気持ちに向き合うことや、感情を表現すること、自分で落ち着く方法を知ること等の授業について、必要としている児童がいると想定される。

記述の中には、〔②ネガティブな感想〕も少数あり、実践の難しさを感じる児童もいたことが分かった。特に「呼吸法」「マインドフルネスウォーク」「すてきな姿勢」についての難しさについて記述があり、マインドフルネスのワークの実践の改善が必要であると考えられる。

表 14 実践全体の記述結果 大分類割合

分類項目	全授業記述数	%
記述あり	149	
①ポジティブな感想	134	89.93
②ネガティブな感想	5	3.36
③質問・疑問	5	3.36
④その他	5	3.36

表 15 実践全体の記述結果 小分類割合

分類項目	全授業記述数	%
①ポジティブな感想	134	
①-1授業についての感想	26	19.40
①-2知識の理解・習得	15	11.19
①-3今後の意欲	16	11.94
①-4マインドフルネスの効果 (マインドフルネスで得られた反応)	77	57.46

【授業に関する回答の整理】

質問項目について、授業テーマの達成度、マインドフルネスの活用度、児童の感情について整理し、分析を行った。

振り返りシートの授業テーマの達成度について、児童自身が授業の振り返りを行った結果、すべての授業においてほとんどの児童が授業テーマを達成できていたと感じていることが分かった(表16)。特に4時間目については、全ての児童が「少しあてはまる」「あてはまる」と回答しており、授業に対して児童が達成できたと感じている様子であった。授業を行う中で、ほとんどの授業で児童が真剣に取り組んでおり、マインドフルネスのワークを充実して取り組むことができたと感じる。

「どちらでもない」「あまり当てはまらない」と回答した児童については、授業の内容の理解が難しかったのではないかと考えられる。特に「呼吸法」「すてきな姿勢」「ボディスキャン」については、呼吸の仕方について戸惑う児童が多かった。また、普段行わないような姿勢についても取り組むことで、普段との違いがきつく感じる児童もいる様子であった。じっとしておくことが苦手な児童等は「呼吸法」「すてきな姿勢」「ボディスキャン」について、難しい様子であったので、マインドフルネスジャーを持たせたり、場所を変えて実施したりするなどの支援を行ったが、より児童の実態に沿ったマインドフルネスのワークの選択や、実施上の配慮について工夫する必要があると考えられる。

振り返りシートのマインドフルネスの活用度について、児童自身が授業の振り返りを行った結果、すべての授業においてほとんどの児童がマインドフルネスを活用したいと感じていることが分かった(表17)。特に4時間目については、全ての児童が「少しあてはまる」「あてはまる」と回答しており、マインドフルネスのワークを使っていきたいと感じている様子であった。授業を行う中でも、児童が興味を持ってワークに取り組んでいる様子が見られた。

授業のテーマの達成度と同様に、「どちらでもない」「あまり当てはまらない」と回答した児童については、マインドフルネスのワークの内容の理解が難しかったのではないかと考えられる。また、マインドフルネスのワークについて、4時間目の最後に「自分に合うワークを選んでください」という質問項目をワークシートに設定した。その結果、最も多かったワークが「マインドフルネスジャー」で23名、その次が「呼吸法」で15名、「気持ちの波」で12名、「マインドフルネスウォーク」で7名、「すてきな姿勢」で5名、「ボディスキャン」で2名という結果になった。テーマの達成度やワークの活用度で低かった項目は、児童の中でも「自分に合う」と選んだ児童が少なかった。一方で「マインドフルネスジャー」についてはほとんどの児童が選んでいた。授業中でも1番児童が興味を持って取り組んでおり、授業外でも休み時間や落ち着きたい時に用いている様子の児童がいた。以上の結果より、マインドフルネスのワークには児童個人の中で、合うものと合わないものがあるため、無理に行うのではなく、自分に合うと感じたワークを続けていくことが重要であると思われる。

表16 授業テーマの達成度についての結果

授業テーマの達成度	1当てはまらない	2あまりあてはまらない	3どちらでもない	4少しあてはまる	5当てはまる	合計
授業 1時間目	0	0	2	6	16	24
授業 2時間目	0	1	3	6	15	25
授業 3時間目	0	0	1	6	18	25
授業 4時間目	0	0	0	3	21	24

表17 マインドフルネスの活用度についての結果

マインドフルネスの活用度	1当てはまらない	2あまりあてはまらない	3どちらでもない	4少しあてはまる	5当てはまる	合計
授業 1時間目	0	1	0	9	14	24
授業 2時間目	0	1	3	6	15	25
授業 3時間目	0	0	3	7	15	25
授業 4時間目	0	0	0	3	21	24

振り返りシートの児童の感情について、児童自身が授業の振り返りを行った結果、ほとんどの授業において、「満足」「楽しい」「安心」「落ち着く」等の正感情を選ぶ児童が多かった。特に「落ち着く」と回答する児童が多く、記述の分類と同じように、マインドフルネスを行った後の感情として「落ち着く」という感情が多いことが分かった（表 18）。

各授業の中で「不安」「つかれた」を選ぶ児童も数名いた。この結果については、マインドフルネスが普段の生活で行わない活動であり、児童の中で慣れていないことがあったからであると考えられる。また、「つかれた」が最も多かった3時間目では、「マインドフルネスウォーク」で体育館をゆっくり歩く活動を行っており、身体的な疲れも想定される。

呼吸法の振り返りについて1回目と2回目を比較すると、どちらも「落ち着く」「すっきり」と回答する児童が多かった。また、1回目の振り返りの時に「つかれた」と回答していた児童が6名だったことにに対し、2回目の振り返りでは1名になっていた。「つかれた」の理由としては、授業と同様に、呼吸法に慣れていないことが考えられる。人数が変化していることについては、実践を6回継続して行ったことにより、呼吸法の方法に慣れることができ、普段の生活の一部として実践できるようになってきたのではないかと思われる。また2回目の振り返りでは正感情を選ぶ児童が増えている。正感情の中でも「楽しい」「いきいき」等の活動的なイメージの正感情を選択していることから、呼吸法を行うことで、落ち着くことだけでなく、これからの活動に向けての切り替えにもなっているのではないかと想定される。

児童の感情の振り返りを見ることで、マインドフルネスのワークが、児童の正感情と関わっていることがわかった。特に、「落ち着く」の項目が高いことから、マインドフルネスを行うことが児童にとって良い影響があったと考えられる。また、「つかれた」「不安」について、呼吸法の振り返りより、継続的な取り組みを行うことで、少なくなっていくことが示唆されていることから、長期的な実践を行うことで、よりマインドフルネスの効果を高めることができる可能性があるかと推測する。

3.3 本研究の成果のまとめ

研究の成果としては3つ挙げられる。

1つ目が、児童用のマインドフルネスの尺度を検討したことである。今回の研究では Takahashi ら (2022) を参考に、児童用に言葉を簡単にしたマインドフルネスについての尺度10項目を用いた。先行研究の課題として、児童用のマインドフルネス状態を測る尺度がないことを挙げており、今回10項目の尺度を用いたが変化を見出すには不十分だった可能性があることが分かった。今まで使用されていなかったことから、“不十分であった”という結果を見出したことが成果であると考えられが、今回用いた尺度についても適切かどうか、今後の検討が必要である。

表 18 児童の感情についての結果

感情について	1満足	2楽しい	3いきいき	4安心	5落ち着く	6すっきり	7不安	8つかれた	9いらいら	合計
授業 1時間目	6	8	0	6	15	3	1	6	0	35
授業 2時間目	7	3	2	3	17	7	0	8	0	32
授業 3時間目	7	7	1	3	10	7	0	9	0	28
授業 4時間目	8	12	1	1	16	8	0	2	0	38
呼吸法 1回目振り返り	4	4	0	3	19	12	0	6	0	30
呼吸法 2回目振り返り	6	9	2	1	15	13	0	1	0	33

2つ目が、児童に対してマインドフルネスが、良い影響がある可能性を示すことができたことである。マインドフルネスの実践を行う中で、量的分析と質的分析を行い、回帰分析の中でマインドフルネスの項目が学校適応感やメンタルヘルスに有意な正の影響があることが分かった。また、質的分析の中では、記述の分類より〔①ポジティブな感想〕が最も多く、特にマインドフルネスの効果を感じることのできる児童の記述が多かった。派生した効果として高まると仮定した〔学校適応感〕〔メンタルヘルス〕の項目について、有意な影響があるという可能性を示すことができたことから、児童の個人間に対してマインドフルネスの良い効果があったと考察する。

3つ目が、マインドフルネスの実践と児童の感情の関わりを見出すことができたことである。質的分析の結果から、児童がマインドフルネスの実践を行った後に「落ち着いた」「すっきり」「満足」等の感情を持っていることが分かった。特に、呼吸法の実践の振り返りからは、実践を行う中で正感情の増加や、選択される感情の変化も見ることができた。また、マインドフルネスを行うことで、リラックスだけでなく、「いきいき」等の活動の切り替えになるような感情が出ている児童もいることが分かった。加えて、アンケート結果だけでなく、実践中の普段の児童との関わりからも感情を自分の言葉で表現することが増えた児童が増えたと感じた。「今日はいらいらする」「今日は嬉しい」等を伝えることができるようになっており、マインドフルネスの実践を通して、マインドフルネスの体験が、感情を表現するきっかけとなったのではないかと考察する。

本研究では「精神的健康」を「いきいきと自分らしく生きるために自分の感情に気づいて表現できること」と捉え、「セルフケア」を「①自分のために自分自身で取り組む行動、②自己への気づきをもとに自己コントロールのできる行動、③自分を受け入れ不安なく安定した精神状態を維持することができる行動」と定義した。また、これらを達成できた児童の姿として、マインドフルネスを理解して実践することができる児童や、自己の感情に意識を向けることができる児童を想定していた。以上に述べた成果と照らし合わせると、感情表現が増えていることや、「落ち着く」「すっきり」「満足」等の正感情がマインドフルネスと関わっていることを見出したことから、本研究での「精神的健康」の定義より、マインドフルネスで精神的健康を向上することができたと考えられる。また、セルフケア①及びセルフケア②については、マインドフルネスのワークが児童個人で行うことができるワークであったことから、研究の目的を達成することができたと考えられる。また、マインドフルネスが学校適応感やメンタルヘルスに良い影響がある可能性から、マインドフルネスを行うことで、「セルフケア③不安なく安定した精神状態の維持」も達成できると考えられる。

3.4 本研究の課題のまとめ

本研究の課題としては2つ挙げられる。

1つ目が、児童のマインドフルネス状態を測る項目の改善である。実践の成果として、Takahashiら(2022)を参考に、児童用に言葉を簡単にしたマインドフルネスについての尺度10項目を用いたことを挙げていたが、項目の内容については再検討が必要であると考えられる。分散分析での結果より有意である結果を得られなかった原因の一つとして、項目の難しさにより、児童のマインドフルネス状態を測ることに不十分であったことが考えられる。マインドフルネスの項目は明確な変数の確立が行われていないことや(土屋・小関, 2016)、大人でもマインドフルネスを表現することに難しさがあることから、児童用の尺度の作成が難しいと考えられる。今回の質問項目の言葉を簡単にする作業においても、本来の質問項目の意味からずれないように作成することが難しかった。マインドフルネスの実践を行う中で、児童の感覚に合わせた尺度に改善していくことが必要であると考えられる。

2つ目が、実践期間及び内容の検討である。今回の実践は2週間での実践であり、授業が4回、呼吸法の実践が6回の実践計画であった。今回の実践においてもマインドフルネスの良い効果を得られる可能性を見出すことができたが、継続して実践を行うことでよい効果を確実に得ることができると考えられる。6回の呼吸法の中で、感情の変化があったように、マインドフルネスのワークを継続して行うことで、児童の感情の変化や、マインドフルネスに対する理解も深めることができると考えられる。実施期間を延ばすことで、マインドフルネスの内容も検討する必要がある。今回のワークは授業で行うことができるものを選択したが、学校現場において毎回取り入れていくためには、朝の会や休み時間などで簡単に用いることのできるワークも行っていくことが必要である。今回では「マインドフルネスジャー」が実践外の時間でもよく用いられている様子であった。「マインドフルネスジャー」のように、児童が取り組みやすい実践内容の検討が今後必要になってくると考えられる。

本研究では、「精神的健康」を「いきいきと自分らしく生きるために自分の感情に気づいて表現できること」と捉え、「セルフケア」を「①自分のために自分自身で取り組む行動②自己への気づきをもとに自己コントロールのできる行動③自分を受け入れ不安なく安定した精神状態を維持することができる行動」と定義した。また、これらを達成できた児童の姿としてマインドフルネスを理解して実践することができる児童や、自己の感情に意識を向けることができる児童を想定していた。今回の実践では、想定する児童の「マインドフルネスを理解して実践することができる児童」において、児童がマインドフルネスを理解しているのかをはかることが難しいことや、理解するための期間が短かったことより、課題があると考えられる。そのため、項目の改善や実践期間及び内容の検討を行うことが必要である。

3.5 今後の展望

成果と課題を踏まえ、マインドフルネスが児童の精神的健康の向上に良い影響を与える可能性が示唆されたが、児童のマインドフルネス状態を測る項目の改善や、マインドフルネスの理解を深めるための実践の検討が必要であるという課題が見えた。学校現場において児童の精神的健康を高める指導は重要であり、今後も必要となってくると考えられる。今回の研究で得た結果や知見をもとに、マインドフルネスの実践を継続し、児童の精神的健康の向上に向けて尽力していきたい。

4 引用参考文献

- 芦谷道子・伊藤靖・村田吉美・中川栄太 (2017). 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 滋賀大学教育学部紀要, 67, 109-122.
- Bohlmeijer, E., Ten Klooster, P. M., Fledderus, M., Veehof, M., & Baer, R. (2011). Psychometric properties of the five facet mindfulness questionnaire in depressed adults and development of a short form. *Assessment*, 18, 308-320.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848.
- 藤野正寛・梶村昇吾・野村理朗 (2015). 日本語版 Mindful Attention Awareness Scale の開発および項目反応理論による検討 パーソナリティ研究, 24, 61-76.
- 春木豊・石川利江・河野梨香・松田与理子 (2008). 「マインドフルネスに基づくストレス低減プログラム」の健康心理学への応用 健康心理学研究, 21(2), 57-67.
- 井上裕美 (2014). マインドフルネスの測定——気分障害に対する第三世代の認知行動療法 同志社政

策科学研究, 15(2), 141-152.

- Jalón, C., Montero-Marin, J., Modrego-Alarcón, M., Gascón, S., Navarro-Gil, M., ...García-Campayo, J. (2020). Implementing a training program to promote mindful, empathic, and pro-environmental attitudes in the classroom: a controlled exploratory study with elementary school students. *Current Psychology*, 41, 4422–4430.
- Jin, R., Wen, X., Zhang, Q. et al. (2022). Mindfulness and emotional experience in daily life among elementary school students: The role of mind-wandering. *Current Psychology*, 42, 15052–15060.
- ジョン・カバットジン (春木豊 (編訳)) (2007). マインドフルネスストレス低減法 北大路書房
- ジョン・カバットジン (春木豊・菅村玄二(編訳)) (2013). 4枚組のCDで実践する マインドフルネス瞑想ガイド 北大路書房
- Kabat-Zinn, J. (2013). Some reflections on the origins of MBSR, skillful means, and the trouble with maps. In *Mindfulness* (pp. 281-306). Routledge.
- ケビン・ホーキンス (伊藤靖・芦谷道子(翻訳編集)) (2023). マインドフルな先生, マインドフルな学校 金剛出版
- 厚生労働省 (2000). 21世紀における国民健康づくり運動(健康日本21)について 報告書 Retrieved December 1, 2023, from https://www.mhlw.go.jp/www1/topics/kenko21_11/pdf/all.pdf
- 文部科学省 (2014). 子供に伝えたい自殺予防——学校における自殺予防教育導入の手引 Retrieved December 1, 2023, from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/063_5/gaiyou/1351873.htm
- 文部科学省 (2018). 小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 体育編 東洋館出版社
- 文部科学省 (2022). 生徒指導提要(改訂版) Retrieved December 1, 2023, from https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt_jidou01-000024699-201-1.pdf
- 文部科学省 (2023). 令和4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 Retrieved December 1, 2023, from https://www.mext.go.jp/content/20231004-mxt_jidou01-100002753_1.pdf
- 名嘉一幾・郷堀ヨゼフ・大下大圓・得丸定子 (2012). 学校における瞑想実践とその評価 上越教育大学研究紀要, 31, 253-264.
- 西田真寿美 (1992). セルフケアの概念をめぐる文献的考察 保健医療社会学論集, 3, 64-74.
- 太田千瑞 (2023). ちず先生と動画と一緒にマインドフルネス! ——子どもたちの心が穏やかになり, 自己肯定感が高まる ほんの森出版
- 清水裕士 (2016) フリーの統計分析ソフトHAD——機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践における利用方法の提案 メディア・情報・コミュニケーション研究, 1, 59-73.
- 杉浦義典 (2008). マインドフルネスに見る情動制御と心理的治療の研究の新しい方向性 感情心理学研究, 16, 167-177.
- Takahashi T, Saito J, Fujino M, Sato M, Kumano H. (2022). The Validity and Reliability of the Short Form of the Five Facet Mindfulness Questionnaire in Japan. *Front Psychology*, 14, 833381.
- 辰野浩美 (2015). 児童期における正負感情の経験と感情表出性が心身の健康に及ぼす影響 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科博士論文(未公刊)
- 土屋政雄 (2013). セルフケア技法の新しい展開——マインドフルネスによるストレスへの対応 産業精神保健, 21, 137-144.
- 土屋さとみ・小関俊祐 (2016). 学校における集団マインドフルネスの有効性と効果指標の検討 桜美

林大学心理学研究, 7, 55-66.

梅田亜友美, 高橋恵理子, 池田寛人, & 根建金男. (2020). マインドフルネス, 注意制御機能, マインドワンダリングおよび感情の関連 行動医学研究, 25, 14-22.

宇佐美麗・田上恭子 (2012). マインドフルネスと抑うつとの関連——自己制御の働きに着目して 弘前大学教育学部紀要, No.107, 131-138.

山田成志・佐渡充洋 (2023). マインドフルネスプログラムの職域における活用可能性 産業精神保健, 31, 121-126.

山口豊一・下村麻衣・高橋美久・奥田奈津子・松寄くみ子 (2016). 小学生版学校適応感尺度の作成 跡見学園女子大学文学部紀要, 51, 111-118.

(2024年1月31日 受理)