

# 児童養護施設における マインドフルネスの介入とその効果の検討

前野 凜・中山恵里・増田成美・岡田ほのか  
上岸光太・花岡麻衣・下本有紀保・上手由香

*A Study of Mindfulness Intervention and Effectiveness in a Children's Home*

Lynn Maeno, Eri Nakayama, Narumi Masuda, Honoka Okada,  
Kota Jogan, Mai Hanaoka, Yukiho Shimomoto and Yuka Kamite

Problematic child behavior in children's homes in Japan has become an issue. Since immature emotional control has been indicated as a cause of problem behavior, approaches to emotional control are needed for behavioral management. Since mindfulness helps improve emotion regulation, this study focused on mindfulness and implemented a mindfulness training intervention. The intervention took place eight times over one month in a children's home. The participants were nine resident children. Questionnaires were administered before and after the intervention to measure mindfulness, emotion regulation, and problem behaviors. T-test results revealed that before and after the intervention, peer relationship problems were significantly lower, and prosocial behaviors were substantially higher among the problem behaviors. It is thought that this is because the children acquired the ability to understand and express their own and others' feelings through the intervention, and their interpersonal relationships improved. In terms of emotion regulation, a child who could express one's emotions verbally showed improvement. Emotion Intelligence (EI) includes the skill of expressing feelings in words. Since it has been shown that there is a relationship between mindfulness and EI, it is suggested that mindfulness training may have increased not only mindfulness but also EI.

キーワード : mindfulness, emotion regulation, problem behavior, children's home

## 問 題

### 1. 児童養護施設とは

「児童養護施設は、保護者のない児童（乳児を除く。ただし、安定した生活環境の確保その他の理由により特に必要のある場合には、乳児を含む。）虐待されている児童その他環境上養護を要する児童を入所させて、これを養護し、あわせて退所した者に対する相談その他の自立のための援助を行うことを目的とする施設」（児童福祉法第 41 条）である。児童養護施設入所児童等調査の結果によると、2018 年 2 月 1 日現在、全国 603 か所の児童養護施設に、27,026 人の児童・生徒が入所しており、彼らの入所理由のうち「虐待」が 45.2%を占めている（厚生労働省,2020）。児童虐待には、身体的虐待、性的虐待、ネグレクト、心理的虐待が含まれており、児童相談所が令和 2 年度中に児童虐待に関する相談に対応した件数は 205,044 件と、過去最多であった（厚生労働省,2021）。児童虐待の問題は、現代の日本における深刻な社会問題であると言える。さらに、家庭から保護された子どもたちが入所する先である、児童養護施設は、さまざまな心の問題を抱えた子どもたちが共同で生活する場であり、生活の支援だけでなく、心理的課題へのアプローチも必要とされる。

### 2. 入所児童・生徒の心理的課題

児童養護施設の入所児童・生徒の心理的課題として、問題行動が指摘されている。小木曾（2010）は入所児童・生徒の現状と課題として、「子どもたちの言動には、職員に対する暴言や反抗が多くなってきている」ことを報告している。また、松原・上農・赤木（2018）は全国の児童養護施設職員に対し質問紙調査を行い、「施設の子も同士や同じ学校の児童、地域の大人や子どもとのトラブルが頻繁」であること、また「不適応行動や地域の中での問題行動等が頻繁に繰り返し生じる」との回答を得ている。

これらの対人関係における問題行動に関しては、感情制御との関連が指摘されている（Sheri Dijk, 2011 家継訳 2018, p.3）。感情制御とは、どの感情をどのような場面でどのように表現するか、あるいは経験するかをコントロールすることである（Gross, 1998）。文部科学省（2011）は「暴力行為の無い学校づくりについて」の報告書の中で、児童・生徒の問題行動のうち、特に暴力行為が増加していることに触れている。報告書内でその要因の 1 つとして「感情を抑えられず、考えや気持ちを言葉でうまく伝えたり人の話を聞いたりする能力が低下している」ことが挙げられている。また、猪刈（2009）は、子どもたちが「自分の感情に振り回され、適切にその感情を表現できないことに起因するトラブルを多く抱えている」と述べている。

これらのことから児童・生徒の問題行動や対人トラブルには、感情制御に対するアプローチが必要であると考えられる。そこで本研究では、感情制御の改善を促進するスキルとして、マインドフルネスに着目する。

### 3. マインドフルネスとは

マインドフルネスとは「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」

心理状態のことである (Kabat-Zinn, 1994)。さらに北川・武藤 (2013) は、マインドフルネスとは『今、ここ』に対して、未来のことや過去のことを考え続けることが抑えられており、注意や気づきといった認知機能が十分に働いている状態』であるとしている。

マインドフルネスの向上を目的とした介入技法はマインドフルネストレーニング (MT) と呼ばれ、呼吸瞑想、ボディスキャン、ヨガ瞑想法、歩行瞑想、レーズン瞑想などがある (野田・城月, 2017)。MT では、自身の呼吸などに能動的に注意を払い、その最中にネガティブな思考や無関連な思考が生じて、それらの思考を抑圧せずに、再び呼吸などの注意を払う対象に注意を戻す練習を積む (杉浦, 2008)。このような練習によって「今、ここ」に能動的な注意を向けることが可能になるとされる。

近年、マインドフルネスはさまざまな場面で活用され、その有効性が示されてきた。代表的なものに「マインドフルネスに基づくストレス低減プログラム」 (Mindfulness based stress reduction program; MBSR) がある。MBSR は Kabat-zinn により開発された健康教育訓練法で、マインドフルネス瞑想がその根幹をなしている (春木・石川・河野・松田, 2008)。痛み、不安障害やパニック障害などの神経症、うつ病、過食などの食行動問題、ストレスなど幅広い分野で適用され、その有効性が報告されている (春木他, 2008)。

また、近年では福祉の分野などにも導入されつつある (越川, 2014)。山口・尾崎・山口 (2019) は、少年院に入院する少年を対象に、感情統制力の向上を目的としてマインドフルネスの介入を行い、マインドフルネスが向上した少年において攻撃性が低減したという結果を得ている。

海外の先行研究においては、孤児院に入所している児童・生徒のマインドフルネスと心理的要因との関連が研究されている。Shambhu, Rajesh, & Subramanya (2018) はインドの孤児院に入所している 11 歳から 15 歳の児童・生徒に対して、マインドフルネスの因子と抑うつやネガティブ感情、ポジティブ感情などの心理的要因との関連についての調査を行った。その結果、マインドフルネスと抑うつの間には有意な相関関係がみられ、ネガティブ感情とポジティブ感情には有意な関係が見られたことを報告している。このことから、孤児院などの施設で生活を送る児童・生徒に対しても、マインドフルネスを向上させることで抑うつの低減などに効果があることが予測される。

また、マインドフルネスは感情制御に対処する治療としての側面も注目されている。マインドフルネスは、感情の制御に困難を抱える患者のために開発、発展した治療法である弁証法的行動療法 (DBT: Dialectical Behavior Therapy) に組み込まれており、その DBT の中核をなすスキルである (Sheri Dijk, 2011 家継訳 2018, p.4)。このことから、感情の制御の改善において、マインドフルネスを習得することは有効であると考えられる。

#### 4. 本研究の目的

以上のように、児童養護施設の入所児童・生徒のマインドフルネスを向上させ、感情制御を高めることによって、問題行動が改善される可能性が考えられる。しかし、Shambhu et al. (2018) が孤児院を対象としたマインドフルネスと抑うつとの関連を調査する研究はこれまで実施されていなかったと述べているように、海外においても孤児院などの施設においてマインドフルネスに関する研究

は極めて報告が少なく、今後の発展が望まれる領域といえる。日本においても同様に、児童養護施設におけるマインドフルネスに関する研究はほとんどなされていない。そこで本研究は、児童養護施設に入所している児童・生徒を対象としてマインドフルネス諸技法とマインドフルネスと気持ちに関する心理教育で構成された介入を行い、介入が感情制御と問題行動に及ぼす効果について検討する。

## 方 法

**参加者** X施設に入所している児童・生徒9名(男子5名,女子4名)が介入に参加した。平均年齢は13.33歳( $SD=1.41$ )であった。募集にあたって、介入概要をまとめたポスターを施設内で掲示し、参加を希望する児童・生徒を募り、参加を希望した児童・生徒に対して介入を行った。参加者のプロフィールはTable 1に示した通りである。

**測定尺度** 感情制御の測定尺度として、Namatame (2020) の Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents (ERQ-CA) 10項目を用いた。代表的な質問項目として「もっと幸せな気持ちになりたいとき、何かちがうことを考える」が挙げられる。「1. ぜんぜんあてはまらない」—「5. すごくあてはまる」までの5件法で回答を求めた。

マインドフルネスの測定尺度として、前川・越川 (2015) の6因子マインドフルネス尺度 (Six Factors Mindfulness Scale; SFMS) 31項目を用いた。代表的な質問項目として「自分と他者を、同程度に思いやることができる」が挙げられる。「1. まったくあてはまらない」—「5. とてもよくあてはまる」までの5件法で回答を求めた。

問題行動の測定尺度として、Goodman (1997) の Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) 日本語版を用いた。SDQは、困難さに関する下位尺度である「情緒の問題」、「行為の問題」、「多動/不注意の問題」、「仲間関係の問題」の4下位尺度20項目と、強みに関する下位尺度である、「向社会的な行動」の1下位尺度5項目から構成されている。代表的な質問項目として「カッとなったり、かんしゃくをおこしたりする事がよくある」が挙げられる。「0. あてはまらない」—「2. あてはまる」までの3件法で回答を求めた。

**実施ワーク** 実施するワークを検討する際、戸塚 (2020) を参考にした。戸塚 (2020) には、子どもを対象にしたマインドフルネスのワークが掲載されている。事前に施設に対して行ったヒアリングの結果、参加児童・生徒の特性から身体を使ったワークが取り組みやすい可能性が予測されたため、掲載されているワークの中から、身体感覚に訴えかけるワークを選択した。各回に行ったワークとその内容および準備・使用したもの、目的はTable 2とTable 3にそれぞれ示した通りである。またワークの検討にあたっては、臨床心理士及び公認心理師の資格を有する教員1名と大学院生1名、臨床心理学を専攻する大学院生4名、学部生1名と協議のうえで決定した。介入開始後は、毎回のワークの実施後に参加児童・生徒の反応を振り返り、参加児童・生徒の発達特性や知的能力に適したものとなるよう、各回の内容を協議した。

**手続き** 介入は、2021年10月から11月にかけて4週間にわたり、週に2回、計8回実施され

た。児童・生徒の部活動などを考慮し、19時から19時30分の時間帯に行われた。実施頻度に関して、先行研究を参照すると、吉村(2016)や山口他(2019)、高山(2020)では、介入の他、参加者各自のホームワークを行っている。本研究において、施設の職員を対象とした事前ヒアリングの結果、施設のスタッフの指導無しに児童・生徒がホームワークを行うのは困難であること、スタッフに対して、児童・生徒のホームワークの指導を依頼することは負担が大きいこと、その場合週1回の介入では期待する効果が得られない可能性があることが明らかになった。本研究では以上の理由を鑑みて、ホームワークを用いない代わりに、1週間における介入の頻度を増やすこととし、週2回の介入を行うこととした。第1回直前と第8回終了後には、児童・生徒と施設の職員に対し質問紙への回答を求めた。児童用の質問紙はSFMSとERQ-CAで、職員用の質問紙はSDQで構成された。また各回の最後には感想用紙への記入を求めた。感想用紙は、介入参加前後の気持ちについてと各回で行ったワークについての感想を尋ねる内容であった。児童・生徒の言動は、児童・生徒と施設長の許可を取りビデオカメラで撮影し記録した。

**倫理的配慮** 本研究は、広島大学倫理委員会の倫理審査の承認を得て実施した。介入の実施にあたって、児童・生徒のなかには被虐待児も含まれるため、次のようなトラウマに配慮した関わりを行った。身体接触により、被虐待経験のある児童・生徒がトラウマ記憶を想起する可能性もあるため、介入者は、身体接触を極力行わなかった。また「目を閉じる」等の行動はフラッシュバックを引き起こす恐れがある。そのため介入者がワーク中に「目を閉じる」等の指示を行ったとしても、従うことに抵抗がある場合は従わないで良いことを、児童・生徒に対して口頭で伝えた。

Table 1  
参加児童・生徒のプロフィール

児童・生徒名	IQ	虐待経験	備考
児童 A	WISC-IV : 69 (2021.7)	ネグレクト	ADHDの診断
生徒 B	WISC-IV : 73 (2016.10)	養育困難	
生徒 C	WISC-IV : 61 (2015.11)	養育困難	
生徒 D	鈴木ビネー : 109 (2018.4)	ネグレクト・身体的虐待・心理的虐待	
生徒 E	WISC-IV : 87 (2015.12)	身体的虐待	
児童 F	WISC-IV : 80 (2019.12)	身体的虐待	
生徒 G	田中ビネー : 96 (2015.5)	養育困難	
生徒 H	WISC-IV : 101 (2020.1)	養育困難・身体的虐待の恐れ	
生徒 I	鈴木ビネー : 82 (2017.5)	心理的虐待・不登校	ASDの疑い

Table 2

## 各回の概要

第1回	質問紙 マインドフルネス心理教育 音に集中するワーク
第2回	音に集中するワーク 感情に関する心理教育
第3回	音に集中するワーク レーズンワーク
第4回	音に集中するワーク 指先に集中するワーク
第5回	音に集中するワーク 呼吸瞑想
第6回	呼吸瞑想 香りに集中するワーク
第7回	呼吸瞑想 グリッターを見つめるワーク
第8回	呼吸瞑想 質問紙

Table 3

## 各ワークの概要

ワーク名	目的	使用したもの	内容	アンケートで尋ねた内容
音のワーク	無意識に使っている耳を意識的にすまし、注意力・集中力・自己認識力の向上を目指す。	音叉	実験者が音叉を鳴らし、参加者は音に耳をすました。音叉の音が聞こえなくなったあと、1分間周囲の音や自分の呼吸の音に耳をすました。音に集中させるため、終了の合図は実験者から出すこと、時間は気にしないことを教示した。	ワーク中に聞こえた音、ワーク中の呼吸、身体感覚についての自由記述。
レーズンワーク	五感をすべて使い食べることで、無意識を意識化すること、注意力・集中力・自己認識力の向上を目指す。	レーズン するめ みかん ナッツ類	スクリプトを教示しながら行った。	レーズンワークの感想、普段の食事との違いについて自由記述。
指先のワーク	無意識に使っている指先を意識的にすまし、注意力・集中力の向上を目指す。	小豆 白米 ナッツ類	準備として白米と小豆を同じ容量ずつ皿に入れた。皿の中には見ずに指先の感覚のみで小豆を別皿に移すように指示した。2回目はナッツ類を追加し、1回目と同様に小豆を別皿に移すよう指示した。	ワークの感想について自由記述。
呼吸瞑想	呼吸だけに集中し、注意力をあげることを目指す。		スクリプトを教示しながら行った。	呼吸瞑想について、瞑想中の思考、呼吸、身体感覚について自由記述。
香りのワーク	無意識に使っている鼻を意識的にすまし、注意力・集中力・自己認識力の向上を目指す。	コーヒー お茶の葉 みかん果汁 炊いた白米	中身が見えない容器を4つ用意し、その中によく嗅げばかすかに香りを感じる程度に材料を入れた。ただし4つのうち2つには同じ香りを入れた。参加者は順番に香りを嗅ぎ、何番目と何番目の香りが同じかを当てる。時間は制限しなかった。材料を変え、2回目も行った。	ワークの感想について自由記述。
グリッターを見つめるワーク	グリッターを眺めることで感情が落ち着くことを体験させ、また自身の落ち着いた感情に意識を向けることを目的とする。	ラム (大小) 水のり 水彩絵の具 お湯	水のりと水彩絵の具をお湯に溶かし、そこにラムを入れ、グリッターボトルを作った。参加者はゆっくりと落ちるラムを3分間見つめた。	ワークの感想について自由記述。

## 結果

量的データの分析<sup>1</sup>

**平均得点の T1・T2 間の差** 回答に不備があったデータを除き、SFMS は 6 名、ERQ-CA は 5 名、SDQ は 9 名のデータを分析対象とした。

<sup>1</sup> 本研究の分析は、HAD (清水, 2016) を用いて行った。

介入前と介入後の SFNS の平均得点に対して、対応のある  $t$  検定を行った結果、介入前の平均得点 ( $M = 3.57, SD = 0.73$ ) と介入後の平均得点 ( $M = 3.72, SD = 0.69$ ) には有意な差が見られなかった ( $t(5) = 1.63, d = 0.21, p = .17$ )。

同様に介入前と介入後の ERQ-CA の平均得点に対して、対応のある  $t$  検定を行った結果、介入前の平均得点 ( $M = 3.54, SD = 0.75$ ) と介入後の平均得点 ( $M = 3.56, SD = 0.82$ ) には有意な差が見られなかった ( $t(4) = 0.09, d = 0.03, p = .94$ )。

SDQ に関しては、困難さに関する 4 つの下位尺度の合計点を「総合的困難さ (TDS : total difficulties score)」としてプレ・ポスト別に得点化した。そして参加者の TDS の平均値を算出し、介入前と介入後の TDS の平均値に対して、対応のある  $t$  検定を行った結果、介入前の平均値 ( $M = 17.22, SD = 4.27$ ) と介入後の平均値 ( $M = 17.22, SD = 5.33$ ) には有意な差が見られなかった ( $t(8) = 0.00, d = 0.00, p = 1.00$ )。

**SDQ の下位尺度ごとに分析した T1・T2 の差** 上記のように TDS の平均値に対して行った  $t$  検定では介入前後で変化が見られなかった。そこで SDQ の下位尺度ごとに合計得点の平均値を算出し、介入前後の変化についてそれぞれ対応のある  $t$  検定を行った。その結果、「情緒の問題」は介入前の平均値 ( $M = 2.44, SD = 2.20$ ) と介入後の平均値 ( $M = 2.44, SD = 1.67$ ) には有意な差が見られなかった ( $t(8) = 0.00, d = 0.00, p = 1.00$ )。「行為の問題」は、介入前の平均値 ( $M = 2.00, SD = 1.23$ ) と介入後の平均値 ( $M = 1.78, SD = 1.56$ ) には有意な差が見られなかった ( $t(8) = 0.33, d = 0.16, p = .75$ )。「多動 / 不注意の問題」についても、介入前の平均値 ( $M = 5.33, SD = 3.12$ ) と介入後の平均得点 ( $M = 4.56, SD = 3.54$ ) には有意な差が見られなかった ( $t(8) = 1.67, d = 0.24, p = .13$ )。一方、「仲間関係の問題」については、介入後の平均値 ( $M = 1.11, SD = 1.97$ ) は、介入前の平均値 ( $M = 2.33, SD = 2.65$ ) よりも有意に低かった ( $t(8) = 2.82, d = 0.53, p = .02$ )。さらに、「向社会的な行動」は、介入後の平均値 ( $M = 7.33, SD = 1.12$ ) は、介入前の平均値 ( $M = 5.11, SD = 1.45$ ) よりも有意に高かった ( $t(8) = 3.73, d = 1.73, p = .01$ )。

以上の分析の結果、介入の前後の平均値で有意な差があったのは、仲間関係の問題と向社会的な行動の 2 つの下位尺度であった。

また、参加児童・生徒ごとの SDQ の得点 (Table 4) と、介入前後の得点の変化をまとめた (Table 5)。Table 5 に示したように、情緒の問題に関して最も得点が下がったのは、生徒 I であった。

### 質的データの分析

SDQ の下位尺度「情緒の問題」に含まれる項目は、感情の制御と関連すると予測される。そこで情緒の問題得点が最も下がった生徒 I に注目し、撮影したビデオ映像から介入中の様子を抽出した (Table 6)。同様に生徒 I の感想と、比較対象として生徒 C の感想についても抽出し、Table 7 と Table 8 に記した。

Table 4  
各参加児童・生徒のSDQ得点

	SDQの下位尺度									
	困難さ								強み	
	情緒の問題		行動の問題		多動/不注意の問題		仲間関係の問題		向社会的な行動	
	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post	pre	post
児童A	3	3	1	1	8	8	3	2	6	6
生徒B	1	2	2	3	8	10	1	0	3	6
生徒C	0	4	2	0	3	2	0	0	5	9
生徒D	3	5	1	5	8	7	5	1	7	8
生徒E	1	0	2	0	7	6	2	0	5	8
生徒F	1	3	1	1	4	3	0	0	7	7
生徒G	1	0	5	2	8	5	1	1	5	8
生徒H	5	3	2	2	0	0	1	0	3	8
生徒I	7	2	2	2	2	0	8	6	5	6

Table 5  
各参加児童・生徒の介入前後でのSDQ得点の増減

	情緒の問題	行動の問題	多動/不注意の問題	仲間関係の問題	向社会的な行動
児童A	0	0	0	-1	0
生徒B	1	1	2	-1	3
生徒C	4	-2	-1	0	4
生徒D	2	4	-1	-4	1
生徒E	-1	-2	-1	-2	3
児童F	2	0	-1	0	0
生徒G	-1	-3	-3	0	3
生徒H	-2	0	0	-1	5
生徒I	-5	0	-2	-2	1



Table 6  
生徒Iの介入中の様子

ワークの内容	生徒Iと介入者との関わり
第1回 音に集中するワーク	実験者「どんな音が聞こえましたか？」 生徒Gと生徒H「天井がミシミシしている音」に対し、生徒Iは同意する様子を見せる。
第2回 音に集中するワーク	介入者「どんな音が聞こえましたか？」 生徒I「きしむ音、天井からきしむ音、(車の)トランクしめる音」 介入者「呼吸の音は聞こえましたか？」 生徒I「心臓の音が聞こえた。一定のリズムだった。」 (介入者と心臓の音が聞こえるときについて会話している場面) 生徒I「今度英検の二次試験で面接があるんですよ。」
第2回 気持ちに関する心理教育	介入者「緊張する？」 生徒I「絶対緊張する。だって土曜日の学祭のときだってめっちゃ緊張しちゃって、ずっとこうやって(掌に)人書いとったもん。」 生徒I「誰かが歌い始めたら、あ歌ってるってなるけど。自分らの番が来たら、あ次自分らじゃ、やばいやばいみたいな、あ失敗しちゃったらどうしようとか。私超がつくほどのあがり症だから。(緊張しているとき、顔周りが)赤くなる。普段はそんな緊張しないのに、緊張しとるんか知らんけど、耳とか顔がちよっと熱こもって赤くなる。」
第3回 音に集中するワーク	介入者「今日は気持ちについてお話しようと思います。気持ちを表す言葉にはどんな言葉があるかな？」 生徒I「楽しいとか、怒ったとか、嬉しいとか悲しいとか」 介入者「例えばうれしいとき身体の状態はどんな感じ？」 生徒I「泣きそうになった。だって絶対不合格だって思ってたのに合格だったときまじで泣きそうになった。」
第3回 レーズンワーク	介入者「どんな音が聞こえた？」 生徒I「なんか風がびゅーと吹くような音が聞こえたような気がする。」 介入者「レーズンワークの感想を教えてください。」 生徒I「いつもよりそんな形とか色とか別にそんなに気にしないけど、なんかちょっと面白かった (1回目みかんを選択)」 生徒I「ゆっくり食べたらいつより硬かった (2回目ナッツを選択)」
第5回 音に集中するワーク	介入者「どんな音が聞こえた？」 生徒I「外の風の音が聞こえたのとか、エアコン、暖房付けてるからそれがなんかコンコンみたいな、そんな感じの音が聞こえた」
第5回 呼吸瞑想	介入者「呼吸中考えていたことはありますか？」 生徒I「考えはしなかったけど、ボーっとしてた。なんか呼吸に集中するっていうのが、集中はしてたけどそこまでって感じだったし、でも他の事は考えてなかったし、ボーっとしてた」 介入者「今どんな気持ちですか？」 生徒I「(宙を見上げて考える様子を見せる。)なんか落ち着いてるっていうか」
第6回 呼吸瞑想	介入者「呼吸に集中することはできましたか？」 生徒I「疲れたかしらんけど、すごく眠たくなっちゃった」 介入者「他のこと考えてたりしましたか？」 生徒I「ボーっとしてたら眠くなっちゃった」 介入者「呼吸のペースはどうでしたか？」 生徒I「一定のリズムで。落ち着いている感じ。普段と比べたらゆっくりだった。」
第7回 呼吸瞑想	介入者「呼吸瞑想中、考え事していましたか？」 生徒I「帰ったら何しようかなーって」 介入者「考え事が浮かんできたことを受け止め、再び呼吸に意識を戻せましたか？」 生徒I「(首を振る)ちよっと難しかった。」
グリッターを眺めるワーク	介入者「どうでしたか？リラックスできましたか？」 生徒I「(うなずく)」
第8回 呼吸瞑想	介入者「何か考え事してましたか？」 生徒I「ないです。」 介入者「どんな呼吸をしましたか？」 生徒I「ゆっくりだったり速かったり。(ゆっくりな呼吸と速い呼吸を)何回も同じ感じで(行き来した。)」

Table 7  
生徒Cと生徒Iの第1回～第4回感想比較

介入の内容	項目	参加児童・生徒の感想	
		生徒C	生徒I
第1回 マインドフルネス心理 教育・音に集中する ワーク	来る前とワーク後の気持ちの変化	(無回答)	どんな事をするのかよく知らなかったけど、日頃の事から、集中力をきわめていけると知っておもしろい
	音に集中するワークの途中、聞こえた音について	ジー(プロジェクターの音)と言うのが聞こえました。	エアコンの音、きしむ音、外の車やバイクの音、話し声や「コツ」という音
	音に集中するワークの途中の呼吸について	ふつうの呼吸	一定の呼吸
	音に集中するワークの途中の身体感覚について	ふつうでした。	いつもとあまりかわらない
	そのほかに思ったこと、感じたこと	(無回答)	マインドフルネスが某アニメ番組と少し似ていて、おもしろいと思った
第2回 気持ちに関する心理教育・音に集中するワーク	来る前とワーク後の気持ちの変化	前：うきうきした気持ち 後：同じ	前：何をするのが、ワクワクしていた 後：「気持ち」の事を知れて、勉強になった
	音に集中するワークの途中、聞こえた音について	自分のわらい声	車の走っている音・天井のきしむ音・扉が閉まる音・一定した呼吸音
	音に集中するワークの途中の呼吸について	スーハー	一定していてとてもおちついてた
	音に集中するワークの途中の身体感覚について	しずかだった。	いつもどおりに、おちついていて安定していた
	気持ちの心理教育でわかったこと	マインドフルネス「今に全集中」	「気持ち」は心と体につながっていて、体に現れること、イライラした気持ちに気付いて、離れることが大切ということが分かった。
第3回 音に集中するワーク・ レーズンワーク	来る前とワーク後の気持ちの変化	前：ふつう 後：ふつう	前：集中して食べるという事がよくわからなかった 後：食べるのに集中するとすごくおもしろかった
	音に集中するワークの途中、聞こえた音について	右がわに音、左がわに音、まんなか音、カンという音	外で風が「ビュー」とふいている音
	音に集中するワークの途中の呼吸について	あらかった。	いつもより少しゆっくりなりリズムだった
	音に集中するワークの途中の身体感覚について	しずか。	安定していていつもどおりだった
	レーズンワークの感想	ふつうに食べる時と違った。	いつもより、かたかったり、より甘く感じたり、臭いもより分かったし、さわった感じもいつもよりおもしろかった
第4回 音に集中するワーク・ 指先に集中するワーク	来る前とワーク後の気持ちの変化	前：ふつう 後：ふつう	(不参加のため、回答なし)
	音に集中するワークの途中、聞こえた音について	となりの人の声がした。	
	音に集中するワークの途中の呼吸について	スーハースーハー	
	音に集中するワークの途中の身体感覚について	しずかで集中	
	指先に集中するワークの感想	(無回答)	

Table 8  
生徒Cと生徒Iの第5回～第7回感想比較

介入の内容	項目	参加児童・生徒の感想	
		生徒C	生徒I
第5回 音に集中するワーク・	来る前とワーク後の気持ちの変化	前：おちついた感じ 後：おちついた感じ (児童A)がうるさかった	前：前回休んでいたの、ワクワクしてた 風の音、エアコンの音
	音に集中するワークの途中、聞こえた音について		
	音に集中するワークの途中の呼吸について	スーハースーハー	いつもより少し速くなっていた。
	音に集中するワークの途中の身体感覚について	おちついた感じ	いつもと同じだった。少し違っていった。
	呼吸瞑想の感想	おもしろかったです	普段の生活で、今まであまりしたことがなかったので、やってみたら、すぐリラックスできたし、疲れてたから少しぼーっとしていたけど、少しでも落ち着けることができたから、これから入試も近くなってくるので、緊張したときに落ち着けるためにやってみようと思いました。
第6回 呼吸瞑想・香りに集中するワーク	来る前とワーク後の気持ちの変化	前：ふつう 後：落ち着いた感じ	前：ワクワクしてた 後：おもしろかった
	呼吸瞑想中、考えたことについて	母さんとドライブしたこと	ぼーっとして眠くなった
	呼吸瞑想中の呼吸について	落ち着いた感じ	ゆっくりで、一定
	呼吸瞑想中の身体感覚について	おちついた	いつもと変わらない
	香りに集中するワークの感想	難しかった。僕の好きなおいはブラックコーヒーのおいです。	においの修行として、食べもののおいがこんなかんじなんだなど、はっきりではないけど、知ることができたから、すごくおもしろくて、答があつたらすごく嬉しくて、いろいろなにおいをかいで、すごく楽しかったし、私の周りには日頃からたくさんのおいがあるのだと思うと、ドキドキするし、これからはもう少し周りにおいにも、意識を向けてみて、たくさんのおいが見えたらいいなと思いました。
第7回 呼吸瞑想・グリッターを眺めるワーク	来る前とワーク後の気持ちの変化	前：ふつう(たのしみになっていた) 後：キラキラを見ている	前：ワクワクだった 後：楽しかった
	呼吸瞑想中、考えたことについて	だれかのおなかからコロコロキューという音が聞こえた。	勉強の事を考えてた
	呼吸瞑想中の呼吸について	スーハーww	一定のリズムで、ゆっくり
	呼吸瞑想中の身体感覚について	(だるいかんじ)ねてるかんじ	落ち着いていた。
	グリッターを眺めるワークの感想	きれいだな。気持ちがおちついた。	スノードームを作ることが初めてだったからすごく楽しかった。リラックス効果があると分かったので、勉強と休憩とで切り替えるときに見てみようと思いました。すごく楽しくて、いい勉強になりました。

## 考 察

本研究の目的は、児童養護施設においてマインドフルネスの介入を行い、感情制御と問題行動に対する効果を検討することであった。

**問題行動に関する考察** 施設スタッフによる他者評定で測定した問題行動については、介入前後で「仲間関係の問題」は減少、「向社会的な行動」は増加したという結果が得られた。この結果から、マインドフルネスの介入に参加した児童・生徒が、この間に施設内での対人関係が改善した可能性があると考えられる。

渡辺・藤野 (2016) は、自分と他者の感情を理解し、表現する能力を身に着けると、教師や友だちとの関係が円滑になるため、問題行動が低減すると述べている。本研究の介入では、マインドフルネスを高めるワークを行い、そのときの感情や身体感覚について感想を求めた。参加した児童・生徒は本介入により、身体感覚や感情に「今、ここで」注意を向け、言語で表現する経験をしたといえる。この経験により、自分と他者の感情を理解し、表現する能力が身につく、施設内の人間関係が円滑になった可能性がある。ただし、児童・生徒同士の人間関係は日々変化するため、この結果の解釈には慎重になるべきである。今回の介入により、施設内の人間関係が円滑になった可能性を指摘したが、それが一時的なものである可能性や、偶然による可能性も考えられる。今後、マインドフルネスの介入と仲間関係の問題、向社会的な行動の関係についてさらなる検討が必要である。

**感情制御に関する考察** 感情の制御に関しては、効果指標として用いた ERQ-CA では有意な差が見られなかったため、SDQ の下位尺度である「情緒の問題」得点が最も下がった生徒 I に着目し、個別に分析を行った。生徒 I の介入中の言動を分析した結果、生徒 I の「情緒の問題」の低減を促した要因としては以下のように考えられた。

今回の介入では、毎回介入に参加する前の気持ちと介入終了時の気持ちについて記述することを求めた。生徒 I は気持ちを表す単語に加え、具体性のある記述が見られ、また記述量も多かった (Table 6, Table 7)。これらから自分の気持ちを積極的に表現する姿勢が感じられる。日比野・湯川・小玉・吉田 (2005) は「自分の気持ちを言葉で表現できることは、自分の気持ちを客観的に受け止めることになり、その場の状況や自分自身の状態を、より正確に把握することにつながる」と考察している。さらに「冷静に出来事を振り返ることは怒りを面に出さない傾向を促すこと」、「怒り経験時に、自己状態や状況を冷静に、客観的に把握できることは、怒り制御において重要となる」とも報告している。日比野ら (2005) の研究では、怒りに注目しているが、本研究における感情制御においても、感情表現によって、自己状態を把握することが感情制御に重要な役割を果たした可能性が示唆される。

また、感情を表現できる力は情動知性 (Emotional Intelligence: EI) に含まれる。豊田・桜井 (2007) は、Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997) による定義をもとに、EI とは、4 つの次元に分類されたスキルの集合体であるとし、それぞれを次のように訳して紹介している。(1) 情緒を正確に評価したり、表現する能力、(2) 思考を促進するための感情に接近したり、その感情を生成する能力、(3) 情緒や情緒に関する知識を理解する能力、(4) 情緒的、知的な成長を促すために情緒を調整する能力である。また、これらの 4 つの次元の能力は互いに関連するとされる (豊田他, 2007)。

生徒 I のワークでの様子や感想の内容からは、「1) 情緒を正確に評価したり、表現する能力」が比較的高い様子が窺われた。4 つの次元は互いに関連することから、生徒 I が本来有していた表現する力がマインドフルネスの介入により、「4) 情緒的、知的な成長を促すために情緒を調整する能力」を高め、その結果、情緒の問題得点が下がった可能性が示唆される。この点については、情緒を評価したり、表現する能力により、マインドフルネスの効果に差が見られる可能性も考えられることから、それぞれの児童・生徒の能力に適した介入方法の開発が今後の課題であると言える。

**EI とマインドフルネス** 先行研究において、EI とマインドフルネスの関連が示されている。Nicola

S. S. & John M. M. (2011) は、マインドフルネスが高いほど、EI が高いこと、またマインドフルネスに含まれる「注意」の要素が、EI の発達を促す可能性があること、さらにマインドフルネスのトレーニングは EI を高める実用的な手段であるとしている。

本研究において、マインドフルネスの効果指標として用いた SFMS では有意な効果が得られなかった。しかし先述の通り、生徒 I の「情緒の問題」得点が下がった背景として EI の高まりが示唆されることから、マインドフルな状態も高まっていた可能性が考えられる。また介入中、介入者は毎回のワーク時の「今、ここ」での気持ちや身体感覚について尋ねていた (Table 5)。このやり取りは、生徒 I の「今、ここ」に注意を向ける姿勢を促し、マインドフルネスを高めた可能性も考えられる。

本研究では、EI について測定していないことに加え、マインドフルネスの効果指標もうまく機能しなかった。介入によって EI とマインドフルネスが高まっているかどうかを検証するためには、研究デザインを改良し、検討していくことが必要である。

さらに生徒 I は、事前に施設に対して行ったヒアリングにて、自閉スペクトラム症 (以下 ASD) の傾向があることが伝えられていた。ASD の子どもは「感情調節が障害されやすく、様々な問題や疾患を抱え易い」(乳原・石川, 2016) とされており、感情調節に課題が見られることが多い。そのため、生徒 I は他の児童・生徒に比べ、これまでの日常生活で感情を制御することに困難があったことが予測される。本研究で行った介入により、ASD のある子どもたちに対しても、マインドフルネスが感情調節を高める効果をもたらす可能性を示唆することができたと考えられる。

**マインドフルネスと適切な効果指標** 本研究で使用した尺度は参加児童・生徒に対して難易度が高く、適切に測定できていなかったことが予測される。実際に、難しい項目に対して考えずに回答していると見受けられる児童・生徒がいた。今後は参加者の言語的な能力に適した効果指標についても検討が必要である。ただし、マインドフルネスの要素である「今、ここ」に能動的な注意を向けるという要素に関しては、介入者が集中を促す声かけをすると、それまで集中に欠け、騒いでいた児童たちが呼吸などの身体感覚に意識を戻すという場面も見られた。このような行動レベルの集中を取り出すための行動指標についても検討を行う必要があると考えられる。

**本研究の介入の意義と限界** 本研究冒頭でも述べたように、日本の児童養護施設入所児童・生徒を対象にマインドフルネスの介入を行った先行研究は見られなかった。そのため、本研究は、さまざまな心理的課題を抱える児童養護施設入所児童・生徒に対して、マインドフルネスの介入を実施したこと、介入によって新たな知見を得られたことに意義があると考えられる。また、マインドフルネスの介入は集団で行われることが多い (吉村, 2016; 山口他, 2019; 名嘉・郷堀・大下・得丸, 2012)。介入者 1 人あたりが対応できる人数に上限はあるが、集団にアプローチができるという点では、児童養護施設における心理的援助として、個別の心理療法だけでなく、集団を対象とした介入技法を用いることは、効率性の点からも現場のニーズに即した有効性があると考えられる。また児童養護施設では児童の問題行動増加という課題と、同時にスタッフの人手不足という問題にも直面している (谷口, 2011)。そのため集団生活の場である児童養護施設に適した心理的支援のアプローチを開発することが今後の課題であると考えられる。

一方、本研究では児童養護施設で介入を行う際の限界も明らかになった。それはホームワークを

行うことが困難なことである。ホームワークを導入することで、集団で介入を行う機会以外にマインドフルネスに取り組む頻度を増やすことができる。春木他 (2008) によると、マインドフルネスに基づくストレス低減プログラムを実施する際の注意事項として、毎日続けることを挙げている。また、高山 (2020) は週 1 回 1 時間のマインドフルネスの介入を 4 週間行い、ホームワークの従事度が高い参加者に介入後、有意に効果が表れたことを報告し、「マインドフルネスのワークを行う頻度を高くすることで、より効果が得られる」と述べている。これらの知見からホームワークに従事することは効果的な介入のために重要であると考えられる。しかし、集団生活を送る児童養護施設では、集中してワークに取り組むための落ち着いた環境の用意が困難であるため、介入でホームワークを導入すること現実的には様々な困難があると考えられる。したがって、ホームワーク以外でマインドフルネスのワークを行う機会を増やす方法を検討する必要性があると考えられる。

**今後の展望** 今後の展望としては次の三点が挙げられる。一点目として、様々な年代の子どもに適したマインドフルネスの実践法の確立が望まれる。本研究で実践したワークは小学校高学年から中学生を対象としたものであるため、小学校低学年の児童を対象とする場合には難易度が高い可能性がある。児童養護施設で暮らす子どもにより幅広く効果的な実践法を確立するためには、各発達段階を考慮する必要がある。

二点目として、発達障害を抱える子どもに対しても効果的なマインドフルネスの実践法の検討が挙げられる。児童養護施設の入所児童・生徒に発達障害またはその疑いがある子どもが増加しており、彼らに対する援助方法は十分に確立していない (山本, 2011)。本研究においても Table 1 にも示した通り、ASD の疑いの生徒と、ADHD の診断の児童が参加した。特に ADHD の診断の児童は、呼吸瞑想など自分の身体感覚に意識を向けるワークでは、苦戦する様子が見られた。発達障害を抱えた児童・生徒の入所が増加している現実を鑑みて、彼らの特性に適した実施法の検討が望まれる。

三点目は施設にマインドフルネスが定着する方法を検討することである。マインドフルネスにおいて継続することは重要であるが、本研究の限界としても挙げたようにホームワークが実施困難であることから、介入者なしに施設の生活の中でマインドフルネスを継続して実施することは課題が多い。またワークの実施時間については児童・生徒が学校や部活動で参加不可能な時間帯を避けるため、夜間や休日に実施する必要がある。児童養護施設という生活の場でマインドフルネスを継続的に実施する枠組みを構築することが、今後の課題として挙げられる。

## 謝辞

本研究を実施するにあたり、X 施設の職員の皆様にはご多忙にも関わらず、参加児童・生徒の皆様の引率や施設内の設備の貸し出し等、多くのご協力を賜りました。深く感謝いたします。

そして 1 か月もの間、介入と調査にお時間をくださった参加児童・生徒の皆様のご存在なしに本研究は成立しませんでした。心から御礼を申し上げます。

## 引用文献

- 越川 房子 (2014). <特集論文：日本における“マインドフルネス”の展望>日本の心理臨床におけるマインドフルネス：これまでとこれから 人間福祉学研究, 7 (1), 47-62
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38 (5), 581-586.
- Gross, J. J. (1998). Antecedent-and response-focused emotion regulation divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of personality and Social Psychology*, 85, 348-362
- 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.
- 日比野 桂・湯川 進太郎・小玉 正博・吉田 富二雄 (2005). 中学生における怒り表出行動とその抑制要因——自己愛と規範の観点から—— 心理学研究, 76 (5), 417-425.
- 猪刈 恵美子 (2009). 感情表現トレーニングの実践 感情リテラシープログラム—対人関係を円滑にする 児童心理, 63 (7), 647-651.
- Kabat-Zinn, J. (1994). Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation in everyday life. New York: Hyperion
- 北川 嘉野・武藤 崇 (2013). マインドフルネスの促進困難への対応方法とは何か 心理臨床科学, 3 (1), 41-51.
- 厚生労働省 (2021). 令和 2 年度児童虐待相談対応件数, Retrieved from <https://www.mhlw.go.jp/content/000863297.pdf>, (February 26, 2022)
- 厚生労働省 (2020). 児童養護施設入所児童等調査の概要, Retrieved from [https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage\\_09231.html](https://www.mhlw.go.jp/stf/newpage_09231.html), (February 26, 2022)
- 高山 千絵 (2020). 青年期におけるマインドフルネストレーニングの感情コントロールへの効果の検討 広島大学教育科学研究科修士論文 (未公刊)
- 前川 真奈美・越川 房子 (2015). 6 因子マインドフルネス尺度 (SFMS) の開発 健康心理学研究, 28 (2), 55-64.
- 松原 由美・上農 正剛・赤木 保吉 (2018). 児童養護施設と学校の連携の現状と課題について QOL 研究機構社会福祉学研究所研究・活動報告 (2018 年度), 21-30.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.) *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, Basic Books, 3-31.
- 文部科学省 (2011). 暴力行為のない学校づくりについて (報告書) Retrieved from [https://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/shotou/079/houkou/1310369.htm](https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/079/houkou/1310369.htm), (February 26, 2022)
- 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.
- Namatame, H., Fujisato, H., Ito, M., & Sawamiya, Y. (2020). Development and Validation of a Japanese Version of the Emotion Regulation Questionnaire for Children and Adolescents. *Neuropsychiatric*

- Disease and Treatment*, 16, 209–219.
- Nicola S. Schutte & John M. Malouff (2011). Emotional Intelligence mediates the relationship between mindfulness and subjective well-being *Personality and Individual Differences*, 50 (7), 1116–1119.
- 野田 昇太・城月 健太郎 (2017). 社交不安症におけるマインドフルネスの作用機序と介入プログラム 武蔵野大学心理臨床センター紀要, 17, 37–44.
- 小木曾 宏 (2010). 児童養護施設・児童自立支援に入所する児童の現状と支援施策の課題 季刊・社会保障研究 45 (4), 396–406.
- Shambhu, Rajesh, & Subramanya (2018). Relation between Mindfulness and Depression among adolescent orphans. *Journal of Clinical and Diagnostic Research*, 12 (11), VC01–VC04.
- Sheri V. D. (2011). Don't Let Your Emotions Run Your Life for Teens: Dialectical Behavior Therapy Skills for Helping Teens Manage Mood Swings, Control Angry Outbursts.: Instant Help (シェリ, V. D. 家継 哲次 (監訳) (2019). ティーンのためのマインドフルネス・ワークブック 金剛出版)
- 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み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 (2), 167–177.
- 谷口 純世 (2011). 児童養護施設における子どもの自立支援 愛知淑徳大学論集 福祉貢献学部篇, 107–116.
- 戸塚 真理奈 (2020). 感情の知性 (EQ) を伸ばす 学校と家庭でマインドフルネス! 1 分からこころの幸せ・安心を育む 63 のワーク, 学事出版株式会社
- 豊田 弘司・桜井 裕子 (2007). 中学生情動知能尺度の開発 教育実践総合センター研究紀要, 16, 13–18.
- 乳原 彩香・石川 信一 (2016). 自閉スペクトラム症を抱える子どもの感情調節機能についての研究展望 心理臨床科学, 6 (1), 77–87.
- 山口 伊久子・尾崎 健児・山口 創 (2019). 少年院における感情統制力向上へのマインドフルネスの活用 日本健康心理学会大会発表論文集 p.80
- 山本 佳代子 (2011). 児童養護施設における実践研究に関する一考察 山口県立大学学術情報第 4 号社会福祉学部紀要, 37–49.
- 吉村 仁 (2016). 女子少年院におけるマインドフルネスプログラムの効果およびリスクについての質的研究 マインドフルネス研究 2016 年, 1(1), 28–40.
- 渡辺 弥生・藤野 沙織 (2016). 児童の感情リテラシーの発達 : 感情表現に焦点を当てて 法政大学文学部紀要, 73, 83–97.