

マインドフルネス・トレーニングが 中学生の自尊感情に及ぼす影響

上地 朝子[†]

Effects of Mindfulness - Training on Self-Esteem of Junior High School Students

Asako Uechi

1. はじめに

本研究では、マインドフルネス・トレーニング（以下、MT）と自尊感情との関係に着目する。自尊感情は、self-esteemの日本語訳であるが、類似の概念として「自尊心」「自負心」「自己評価」「自己肯定感」「自己有用感」「自己効力感」「自己価値」「自己尊重」など、さまざまなものがある。また、研究者によってself-esteemの定義や関連する概念も多様に提示されている。たとえば、Rosenberg (1965) は、self-esteemを「自己に対する肯定的または否定的な態度」と定義したうえで、他者との比較における「とてもよい (very good)」ではなく、自己の価値基準に照らした自己評価、すなわち、「これでよい (good enough)」と感じる程度が大切だとしている。また、Deci & Ryan (1995) は、自己決定理論に関連して、内発的動機づけの満足に伴い、比較的安定した「真の自尊感情 (true self-esteem)」と他者との比較によりその高低が決まる「随伴的自尊感情 (contingent self-esteem)」という2つの概念を提唱し、前者こそが良好な結果をもたらす、後者は負の結果をもたらすとした。さらに、山崎ら (2017) は、内発的動機づけ、自己信頼心、他者信頼心がそろう踏みした複合性格としての自律性という観点から、「自律的自尊感情」と「他律的自尊感情」という概念を提唱し、自尊感情概念の再構築を試みている。このように、自尊感情の定義は研究者によって異なる面があるとはいえ、概して言えば、自己を尊重し、かけがえのない存在としての自分の価値を認めることを意味していると言ってよいだろう。

こうした意味での自尊感情が低くなると、さまざまな心身症状が現れたり、不登校やひきこもりが生じたり、あるいは、他者に対して暴力的になったりする可能性があるとも言われている (慶應義塾大学, 2011)。

また、日本の若者の自尊感情は国際的にも低いとされ (内閣府, 2018)、さらに、東京都教職員研修センターが行

った調査では、小・中・高等学校の児童・生徒の自尊感情は、学年が上がるにつれて低下し、特に小学校高学年から中学校1年の低下率が大きく、多くの児童・生徒が自分を肯定的に捉えていないという現状が明らかにされている (東京都教職員研修センター, 2011)。

このような知見に関連して、近年、マインドフルネスのスキルを身につけることが自尊感情を高めるのではないかという研究が散見されるようになった。たとえば、Brian et al. (2008) は、マインドフルネスと自尊感情との間に正の相関があることを示し、本末・久保 (2010) は、マインドフルネスにおける「アウェアネス」が自尊感情に正の影響を与え、また、「注意の集中・受容」は直接的に受容感を介して自尊感情に正の影響を与えることを示した。また、橋本・嶋田 (2021) においても、マインドフルネスと自尊感情との間に中程度の正の相関がみられ、マインドフルネスの程度の高まりが自尊感情の向上につながる可能性があることが示されている。

マインドフルネスとは、「あるがままの状況に対して意図的に、今この瞬間に、評価せずに、注意を向けることで得られる気づき」(Kabat-Zinn, 1990/2007)、あるいは、「今、この瞬間の体験に意図的に意識を向け、評価をせずに、とらわれない状態で、ただ観る (見る、聞く、嗅ぐ、味わう、触れる、さらにそれらによって生じる心の働きをも観る) こと」(日本マインドフルネス学会) などと定義されている。これらの定義に示されているように、「気づき」「受容」「脱中心化」がマインドフルネスの主要素である。こうしたマインドフルネスのスキルが身につくことによって、自己受容・自己肯定がより進んで、結果的に自尊感情が高まるかもしれない。

上記の先行研究の対象は、主に大学生以降の成人であって、それより若い世代を対象とした研究は見いだせなかった。しかし、小中学校の授業の中にマインドフルネスを導入することはイギリスやオランダをはじめ世界中で増えて

[†]2022年度修了 (臨床心理学プログラム)

おり (MiSP, 2009), 日本においても, 小学生に対するマインドフルネス・プログラムの導入に関する研究や (芦谷ら, 2017), 小学校向け「マインドフルネス・プログラム」(藤原・高橋監修) の開発・無償提供が行われるなどしている (MELON, 2021)。このような知見を踏まえると, 小中学生に対するMTが子どもたちの自尊感情を高める可能性もあるのではないかとと思われる。

ところで, MTで用いられる瞑想には, 集中瞑想, 洞察瞑想, 慈悲瞑想などさまざまな種類があり, それぞれの効果やそれらを組み合わせたときの効果などが議論されている。たとえば, 瞑想の種類によって得られる効用が異なるのではないかと (田中・杉浦, 2015; Britton et al., 2017; 藤野ら, 2019) とか, マインドフルネスにおける受容的な態度やありのままに気づく態度は, 集中瞑想と洞察瞑想を組み合わせただけでは育まねば, 慈悲瞑想のスキルも訓練される必要があるのではないかと (Hildebrandt, McCall, & Singer, 2017) とか, 慈悲瞑想によって育まれると考えられている思いやりの感情は, 集中瞑想と洞察瞑想を組み合わせ実践しただけでも育まれるのではないかと, あるいは3つの瞑想技法をすべて組み合わせ訓練しないと育まれないのではないかとといった指摘がなされている (井上, 2005; Hildebrandt et al., 2017)。さらに, それらの瞑想の種類による自尊感情に対する影響の差異について, とりわけ, 思春期の子どもを対象として調べた研究は見当たらなかった。

そこで, 本研究では, 「児童期や青年期中期以降と比べても自尊感情の変動が大きく, 自己批判的な傾向が目立つ」(Alsaker & Olweus, 1992) とされる思春期の子ども, 具体的には中学1年生に対して, 短期間ではあるが種々のMTを行い, それが自尊感情を高めるかどうか, また, その影響は瞑想法の違いによって異なるか否かを検討してみたい。

2. 方法

2.1 研究対象者

A県内の公立中学校に通う, 中学1年生5クラスの生徒156名 (男子71名, 女子85名) であった。

2.2 実施時期及び倫理的配慮

本研究は, 中学校校長, 担任, 生徒本人及び保護者の同意を得た上で2022年9月上旬から同年10月上旬にかけて行われた。なお, 本研究は, 放送大学研究倫理委員会の審査・承認を得た後に実施した (審査承認通知番号2022-31)。

2.3 実施方法

研究対象者を集中瞑想, 洞察瞑想, 慈悲瞑想を行う3グループに割り当て, それぞれの瞑想法によるMTを行った。各グループの人数は, 集中瞑想群62名 (男子29名, 女子33名), 洞察瞑想群63名 (男子28名, 女子35名), 慈悲瞑想群31名 (男子14名, 女子17名) であった。

MTに先立ち, プリセッション (50分) を行った。な

お, 参加しない生徒は, 別室に移動してもらった。このセッションでは, まず, 研究責任者がオンラインでマインドフルネスについて, 松村 (2015) を参考に「マインドフルネスって何?」「なぜ, マインドフルであることが大切なの?」「ありのままを観察するとは?」という3つのテーマで説明を行い, 引き続き, レーズンエクササイズを行った。これは, 一粒のレーズンを手に取り, 色や形, 香りなどをゆっくり時間をかけて観察し, それから口に入れてゆっくり味わうというエクササイズで, マインドフルネスの導入技法 (Kabat-Zinn, 1990/2007) とか, 一連のトレーニングの初回に行う技法 (Segal et al., 2002) などと位置づけられ, 入門的で比較的取り組みやすい技法と考えられている。なお, 本研究では, 生徒の嗜好を尊重し, ナッツや乾燥梅干しなども用意して生徒が自由に選べるようにした。続けて行った瞑想法の説明では, 音声ガイドに従えばよいことや瞑想をする際の姿勢, 受け入れることやとらわれないこと等, 瞑想に取り組むにあたって重要な7つの態度 (Kabat-Zinn, 1990/2007) について説明を行った。また, MTの一部でもある振り返りシートへの感想等の記入について, ありのままに正直に記入すればよいことを強調して伝えた。その後, 各クラスの担任の協力を得て, MT実施前のマインドフルネス・スキルと自尊感情の質問紙調査を行った。

プリセッション以後のMTは, 各グループにおいて, 連続する4週間, 各週の月曜日から金曜日まで, 毎朝5分間, 各教室で実施した (全18回)。参加しない生徒は, 自席にて自習してもらった。なお, MTは研究責任者が作成した音声ガイドを担当に再生していただき, 研究責任者は適宜, 各教室を回って, その様子を観察した。

集中瞑想群には, 自然に生じている呼吸に意図的に注意を集中する「集中力を育むエクササイズ」, 洞察瞑想群には, 今この瞬間に生じている感覚・思考・感情に注意を集中させ, それぞれが次々と変化していくことに気づく「気づきのエクササイズ」, 慈悲瞑想群には, 自分自身や他者が苦しみから解放されて幸せになることを心の中で繰り返し願う「慈悲・慈しみのエクササイズ」を行ってもらった。なお, 瞑想の教示については, 藤野ら (2019) が開発した心理学実験のための集中・洞察・慈悲瞑想の各インスタクション及び研究責任者が体験した家接哲次によるマインドフルネス認知療法の8週間プログラムを参考にし, 研究責任者が考案して実施した。

また, 生徒たちには, 毎回, 瞑想実施後に「振り返りシート」に感想等を記入してもらい, その都度回収した。

4週間のMT終了後, プリセッションと同様にマインドフルネス・スキルと自尊感情を調べるポストセッション (30分) を実施した。参加しない生徒は, 自席にて自習してもらった。

また, MTの場においていただいた各クラスの担任に対して, MT実施期間における生徒たちの瞑想への取り組みの様子等について, 15分程度のインタビューを行って尋ねた。

2.4 使用した尺度等

2.4.1 マインドフルネス・スキル尺度 日本語版

この尺度は、Greco, Baer, & Smith (2011) が開発した Child and Adolescent Mindfulness Measure (以下、CAMM) を山下ら (2015) が原著者の許可を得て邦訳したものであり、バックトランスレーションの手続きを用いて、原版との等質性が担保されている。なお、原版については、10~17歳の児童・生徒を対象としており、高い信頼性と妥当性が確かめられている (平松・谷, 2022)。CAMMは、児童生徒における、内的な体験の観察、気づきをもった行動、価値判断しない内的体験の受け入れの程度などを総合的に評価するもので、「今この瞬間との接触の欠如と、思考や感情に対して判断的で非受容的な反応」の1因子10項目の質問に対して、「0:まったくあてはまらない」「1:めったにあてはまらない」「2:たまにあてはまる」「3:よくあてはまる」「4:いつもあてはまる」の5件法で回答するものである。「いつもあてはまる」とした項目の得点を4点、「まったくあてはまらない」とした項目の得点を0点とした。項目は全て反転項目のため、逆転処理を行って合計得点を算出した。得点範囲は0~40となり、得点が高いほどマインドフルネス・スキルの獲得がなされていることを示す。

2.4.2 自尊感情測定尺度 (東京都版)

この質問紙は、自尊感情の定義を「自分のできることできないことなどすべての要素を包括した意味での『自分』を他者とのかわり合いを通してかけがえのない存在としてとらえる気持ち」と捉え、Rosenberg (1965) やPopeら (1988) による自尊感情測定尺度をもとに、東京都教職員研修センターが慶応義塾大学と連携して作成したものである (東京都教職員研修センター, 2011., 慶応義塾大学, 2011)。概念及び尺度としての内的妥当性を有するのみならず、学校適応の予測という点で有用であることが示唆され、学校で求められる自尊感情を測定する尺度として妥当であることが確認されている (伊藤・若本, 2010)。この尺度は、「自己評価・自己受容」(8項目)、「関係の中での自己」(7項目)、「自己主張・自己決定」(7項目)の3因子(22項目)の質問に対し、「4:あてはまる」「3:どちらかというにあてはまる」「2:どちらかというにあてはまらない」「1:あてはまらない」の4件法で回答するものである。なお、項目7, 13, 19は反転項目のため、逆転処理を行って合計得点を算出し、項目数で割った平均値を自尊感情得点とした。得点範囲は1~4となり、得点が高いほど自尊感情が高いことを示す。

ただし、いずれの尺度についても、形式的な部分を微修正して用いた。

今回の調査においては、MTが生徒のマインドフルネス・スキル及び自尊感情に影響を与えるかどうかをみるため、それぞれの尺度への回答を、MTの実施前と実施後に求めた。その際、研究責任者から、倫理的観点に鑑み、①回答は強制ではないこと、②個人情報に厳重に保護される

こと、③学業成績の評価とは一切関係ないこと等について丁寧に説明を行った。なお、MT実施前後のデータを比較検討する必要があったため、質問紙において氏名の記載を求めたが、結果の記述においては、個人の氏名等の個人情報を含めていない。とくに、性別については、ジェンダーへの配慮から、記載は任意である旨十分な説明を行った。

2.4.3 振り返りシート

このシートには、生徒たちがセッション中に感じた体の感覚、気分や感情、考えたことや気づいたこと、瞑想をやっていて困ったことやわからないこと、MTについての感想等を記入してもらった。また、瞑想を行ってみて、自分自身について気がついたこと、感じたこと、考えたこと等についても自由に記述してもらった。これは、MTの一部であるとともに、直接生徒自身に感想等を尋ねることによって、瞑想が生徒にどのように受け止められ、どのような効果があったのかを検討するためである。なお、振り返りシートの記入に際しても、気持ちの変化等、経過を把握する必要があったため、氏名の記載を求めたが、質問紙調査と同様、倫理的観点から説明を十分に行い、結果の記述においても、個人の氏名等の個人情報は含めていない。

2.4.4 担任へのインタビュー

各クラスの担任に対して、MT実施期間における生徒の瞑想への取り組みの様子や、MTの影響としてクラスの雰囲気や生徒の様子に変化があったと思われるかどうか等について、インタビューを行った。これは、普段から生徒との関わりのある担任の視点を通してクラスを見ることによって、MTの影響をより多角的に検討するためである。

3. 結果

統計処理にあたり、MTを1回でも欠席した者及び前後どちらかの質問紙調査を欠席した者は除外し、合計116名(男子60名、女子56名)を分析の対象とした。各瞑想法の内訳は、集中瞑想群44名(男子22名、女子22名)、洞察瞑想群48名(男子25名、女子23名)、慈悲瞑想群24名(男子13名、女子11名)であった。

3.1 マインドフルネス・スキル得点の変化

MTによる全体のマインドフルネス・スキル得点の差を検討するため、MT実施前(Pre)と実施後(Post)の平均値について、対応のあるt検定を実施した(表1)。その結果、MT実施後(Post)は、実施前(Pre)より有意に得点が高くなっていった($p<.01$)。

表1 全体のマインドフルネス・スキル得点の変化 (n=116)

Pre		Post		t値
平均	SD	平均	SD	
27.36	7.04	29.75	7.11	5.20 **

**p<.01

3.2 自尊感情得点の変化

MTによる全体の自尊感情得点の差を検討するため、

MT実施前 (Pre) と実施後 (Post) の平均値について、対応のあるt検定を実施した (表2)。その結果、MT実施後 (Post) は、実施前 (Pre) より有意に得点が高くなっていった ($p < .01$)。

表2 全体の自尊感情得点の変化 (n = 116)

	Pre		Post		t 値
	平均	SD	平均	SD	
	2.92	0.53	3.08	0.51	6.53 **

**p < .01

3.3 自尊感情因子別得点の変化

全体の自尊感情得点について、因子別に得点の差を検討するため、それぞれMT実施前 (Pre) と実施後 (Post) の平均値について、対応のあるt検定を実施した (表3)。その結果、MT実施後 (Post) の「自己評価・自己受容」因子、「関係の中での自己」因子、「自己主張・自己決定」因子の得点は、いずれも実施前 (Pre) より有意に高くなっていった ($p < .01$)。

表3 全体の自尊感情因子別得点の変化 (n = 116)

因子	Pre		Post		t 値
	平均	SD	平均	SD	
自己評価・自己受容	2.74	0.67	2.91	0.69	5.30 **
関係の中での自己	3.14	0.53	3.26	0.45	3.30 **
自己主張・自己決定	2.92	0.62	3.11	0.57	4.92 **

**p < .01

3.4 マインドフルネス・スキルと自尊感情の関連

マインドフルネス・スキルと自尊感情の関連を検討するため、全体のマインドフルネス・スキル得点と自尊感情得点について、MT実施前と実施後の差 (変化量) を算出し、マインドフルネス・スキル得点の変化量と自尊感情得点の変化量に相関があるかどうかをPearsonの積率相関係数を用いて調べた。その結果、中程度の有意な正の相関が認められた ($r = .58$, $p < .001$)。

3.5 瞑想法の違いが自尊感情に及ぼす影響

MT実施前後での自尊感情得点の変化量について、瞑想法の違いによる平均値の差を検討するため、一要因分散分析を実施した (表4)。その結果、瞑想法によって自尊感情得点の変化量が異なる有意な傾向が見出された ($F(2,113) = 3.006$, $p = .053$)。また、各瞑想法の間の関係をTukey法による多重比較で検討したところ、集中瞑想と慈悲瞑想 ($p = .059$) 及び洞察瞑想と慈悲瞑想 ($p = .082$) との差にそれぞれ有意な傾向が認められた。

表4 瞑想群ごとの自尊感情得点の変化

瞑想法	n	平均	SD	F値	P	Tukey法による多重比較
集中瞑想	44	0.20	0.32	3.006	.053 †	集中瞑想 > 洞察瞑想 $p = .975$
洞察瞑想	48	0.19	0.19			洞察瞑想 > 慈悲瞑想 $p = .082 †$
慈悲瞑想	24	0.05	0.26			集中瞑想 > 慈悲瞑想 $p = .059 †$

† $p < .10$

3.6 振り返りシート

生徒たちが記載した振り返りシートの合計は2580枚であった。得られた自由記述について、KJ法 (川喜田, 1986)

を援用して分類した。その結果、以下のカテゴリーに分類することができた。大カテゴリーは〈〉, 小カテゴリーは「」で示す。

- 〈瞑想の実践〉・・・「方法」「達成」
- 〈体の感覚〉・・・「眠気」「リラックス」「重さ・軽さ」「温かさ・冷たさ」「痛み」「その他」
- 〈気分・感情〉・・・「落ち着き」「リフレッシュ」「快・不快」「安心感」「緊張感」「その他」
- 〈考えたこと・気づいたこと〉・・・「呼吸」「体の各部位」「におい」「音」「時間」「瞑想全般」「自分の変化」「活用」

ほぼ全員が毎回振り返りシートを記入して提出しており、〈瞑想の実践〉, 瞑想後の〈体の感覚〉〈気分・感情〉〈考えたこと・気づいたこと〉のいずれにおいても、ほぼ全員が何らかの感想を記していた。また、イラストや絵を添えていた生徒もあり、全体に自由な雰囲気では表現されていたようだ。記述量については、第1週目の記述量が他の週より多かった (文章数の平均: 1週目 197.4 2週目 171.6 3週目 171.2 4週目 163.6)。

次に、それぞれの項目について述べる。〈瞑想の実践〉のうち、「方法」については、第1週目に「やり方がわからない」「難しい」といったネガティブな記述がみられたが、以後は減少した (1週目 2.4% 2週目 0.2% 3週目 0.1% 4週目 0.1%)。代わって、「だんだん慣れてきて、集中できるようになった」「最初の頃は難しかったけど、やっていくうちに慣れてきて、普段気づかなかったものに気づけるようになった」といった記述もみられるようになった。

〈体の感覚〉では、「体がすっきりした」「緊張がほぐれた」など、リラックス効果に関する記述が4週間を通してみられ (1週目 7.8% 2週目 6.4% 3週目 9.9% 4週目 8.2%)、とくに慈悲瞑想を行ったグループで多くみられた (慈悲瞑想群 49.3%, 他は 19.7% 以下)。

〈気分・感情〉については、「落ち着く」「安心できた」「穏やかな気持ちになった」「心が軽くなった」等の気分の改善効果に関する記述が多くみられた (1週目 27.8% 2週目 24.0% 3週目 23.8% 4週目 23.7%)。

〈考えたこと・気づいたこと〉については、多岐にわたる記述があり、中には瞑想の「活用」について言及するものまでであった。瞑想について、「効果が感じられない」「やる意味が感じられない」といったネガティブな記述はわずか (6.0%)、「すごくいい」「普段感じられないことも感じられておもしろい」「瞑想をずっと継続していけば、新しい自分に出会えそう」「眠気がなくなったから、すごい。魔法みたいだなあと思った」「いい経験になる」「毎日やりたい」など肯定的な記述が多くみられた (31.0%)。

3.7 担任へのインタビュー

担任へのインタビューの要約は、以下のとおりである。生徒たちの瞑想への取り組みの様子については、どのク

ラスでも「全体的に静かな雰囲気でき取り組むことができた」とのことであったが、「回数を重ねるにつれて、(集中の程度に)個人差がみられた(2人)」という陳述もあった。

MTの影響として、クラスの雰囲気や生徒たちの様子にみられた変化については、「落ち着いた雰囲気になった」といった陳述が多かった(4人)が、「あまり大きな変化はみられない(1人)」「瞑想をすることで何かを感じることができて、それを自分なりに深めている様子もみられた(1人)」「物事に対する考え方や人との接し方が少し変わったような気がする(1人)」などもあった。

今回のMTに関する感想としては、5人の担任すべてが「どの生徒も、1日の始まりに心を落ち着かせることができた点は良かったと思う」といった肯定的な印象を述べたが、「リラックスし過ぎてしまう(1人)」「中学生には少し難しかったのではないかと(1人)」「感想を記入する時間も入れると、10分間では足りない気がする(1人)」といったコメントもあった。さらに、毎朝5分間の瞑想を継続して行っていくことについては、「思ったほどの負担感はなかった(1人)」と言う担任もいたが、「毎朝10分の時間を生み出すことはなかなか厳しかった(1人)」「毎朝となると難しいかもしれないが、授業の始まる前ならできそう(1人)」という声も聞かれた。

また、全体を振り返っての感想として、「生徒たちも初めての体験だったと思うので、良い機会になったのではないかと。将来に活かしてくれると良いと思う(1人)」「時間があれば、瞑想を継続して、生徒たちの変化をみていきたい(1人)」といった発言も聞かれた。

4. 考察

4.1 MTの受けとめ方及び取り組みの様子

振り返りシートの記述をみると、瞑想について、「すごくいい」「いい経験になる」「毎日やりたい」など概ね肯定的に受けとめられていたようである。また、「次は、目を閉じてやってみたい」「背筋を伸ばすのと伸ばさないのでは感じ方が違った」など、自ら工夫して取り組んでいる生徒もみられ、「全体的に静かな雰囲気でき取り組むことができた」という担任の陳述からも、取り組み状況については概ね良好だったといえる。

さらに、今回のMT終了後の実践についても、「これからは気持ちが落ち着かないときは、瞑想をして気持ちを落ち着かせたい」「長く続けることで意味があるとよく聞くので、これからはやっていきたい」「これからは習慣的にやっていきたい」といった記述が多数みられた。

4.2 マインドフルネス・スキルの変化について

マインドフルネス・スキル得点は、全体としてMT実施後に有意に上昇していた。振り返りシートの自由記述からも「呼吸の1つ1つに注意を向けると、呼吸がすごくゆっくり丁寧になる」「いつもはただ耳に入ってくる音だけ、

集中して聞いてみると、音が大きく聞こえた」「セミの鳴き声が聞こえなくなっていて、秋になったことに気づいた」「今日は晴れではないけど、晴れの日にはない良さもあった」「瞑想をすることで、『今日は寝不足だな』とか『生活リズムが整っていないな』と感ずることができるとわかった」「今を意識するのが大事と気づいた」「呼吸に集中していると、生きているんだと改めて感じた」など、いろいろな気づきを得られている様子が認められた。Kabat-Zinn (1990/2007) は、「たとえ1日に5分間しか時間がとれなかったとしても、トレーニングを毎日続けることが重要である」と述べているが、本研究のように限られた時間・期間でも、「今まで何気なくやっていたことに意識を向けることができるようになってきた」「ただひたすら呼吸に注意を向けるだけで、物事を見る視点などが変わった」「普段でも呼吸の仕方を意識するようになった」「午後の授業でも集中できるようになった」「自分の気持ちに向き合うことができるようになった」「前よりイライラすることが減った」「瞑想をするようになって、学校が嫌という気持ちもなくなった」等の変化が少なくとも一部の子どもには生じていることがわかる。また、「緊張しているときにやってみたら、落ち着くことができた」「夜も瞑想をやってみた。ぐっすり眠れた感じがした」といった実際に日常生活の場面でも実践している生徒もいた。また、担任へのインタビューでも、「物事に対する考え方や人との接し方が少し変わったような気がする」という陳述が得られた。したがって、個人差はあるものの、短時間・短期間のMTであっても、生徒たちが「マインドフルな状態である(being での)時間」がより多くなった可能性はあり、そうした体験を積み重ねることの意義は決して小さくはないと考えられる。

4.3 自尊感情の変化について

自尊感情についても、MT実施後に全体に有意な得点上昇が認められた。以下、各因子について検討する。

「自己評価・自己受容」因子は自分への評価を表し、「今の自分に満足している」「自分という存在を大切に思える」等、自分の良さを実感し、自分を肯定的に認めているかどうかといった、自分に対する評価項目が主である。東京都教職員研修センター(2021)の「自尊感情や自己肯定感に関する意識調査」では、小5から高3の児童生徒について、いずれの学年もこの因子が他の因子に比して最も低い値となっており、また、とくに、小学6年生から中学2年生にかけて低下していく傾向があった。2011年に行われた同様の調査においてもこの因子得点は他の因子得点よりも低く、この因子に着目した改善策を促すことが自尊感情全体の改善につながるという見解が示されていた。本研究でも東京都での調査と同様、MT実施前後いずれにおいても、この因子が他の因子に比べて最も低い値であったが、本研究では、MT実施後にこの因子の得点が有意に上昇しており、MTがこうした改善策の一つとして有効である可能性

が示唆されたと言えよう。

また、「関係の中での自己」因子についても、MT実施前後の得点間に有意差が認められた。この因子には、「私はほかの人の気持ちになることができる」「私は人のために力を尽くしたい」「私には自分のことを理解してくれる人がある」といった項目が含まれており、MTがより安定した人間関係の形成に寄与したことがうかがわれる。振り返りシートでも、「友達とけんかして悩んでいたけど、瞑想をして、どう選択をすればいいのか考えることができた」「相手のことを考える力が身についてきた」「人への苦手意識が減った」「人が少し好きになってきた」等の記述がみられた。

また、「自己主張・自己決定」因子にもMT実施前後の得点に有意差が認められた。この因子には、「自分の長所も短所もよく分かっている」「自分の個性を大事にしたい」といった今の自分を受けとめ、自分の可能性について気づいているかどうか、といった項目が含まれている。振り返りシートの記述からも「自分が気づいていなかったということに気づいた」「自分が知らなかった自分に出会った」「自分のありのままの姿を感じられた」といった自分自身に対する気づきがみられ、MTがこの因子得点の上昇に影響を及ぼしたことが推測できる。

本研究により、思春期の子どもを対象にした短期間のMTによっても、自尊感情が高められる可能性があることが示唆されたと言えよう。

4.4 マインドフルネス・スキルと自尊感情の関連

MT実施前後の全体のマインドフルネス・スキル得点の変化量と自尊感情得点の変化量について関連を調べると、中程度の正の相関があった。これは、マインドフルネス・スキルと自尊感情との間に正の相関が示された先行研究(Brian et al. (2008), 橋本・嶋田 (2021))とも整合する結果であり、マインドフルネス・スキルの向上が自尊感情の向上とパラレルに起こる可能性を示唆している。また、本末・久保 (2010) は、マインドフルネスにおける「アウェアネス」と「注意の集中・受容」が自尊感情に正の影響を与えているが、振り返りシートをみると、MTによって多様な気づき(アウェアネス)が生じていたことが認められる。また、「集中してできた」「集中力が上がった」といった注意の集中に関する記述もみられた。そして感想等をありのままに正直に振り返りシートへ記入することは、評価せずにありのままを受けとめる受容の態度を育むことにつながったと考えられる。したがって、これらのことが自尊感情に正の影響を与え、自尊感情の向上につながったのではないかと推察される。

4.5 瞑想法の違いが自尊感情に及ぼす影響

瞑想法の違いによって自尊感情向上の効果が異なるかどうかを調べた結果、集中瞑想と慈悲瞑想、洞察瞑想と慈悲瞑想との間で、それぞれの差に有意な傾向が認められた。

すなわち、集中瞑想と洞察瞑想による自尊感情の向上は、慈悲瞑想による向上よりも明瞭だった可能性がある。この理由には、以下のことが考えられる。

まず1つ目の理由として、3つの瞑想の内容や行いやすさの差異による影響である。Lutz et al. (2008) によると、集中瞑想とは、特定の対象を用いて、その対象に意図的に注意を集中するトレーニング方法で、特定の対象に向けられた注意が妨害刺激にとらわれたことに気づくたびに、注意を特定の対象に戻すということを繰り返す。このトレーニングによって、今この瞬間に生じている出来事や経験に注意を留めるための「集中力」が育まるとされている。

一方、洞察瞑想とは、次々と生じている今この瞬間の感覚・感情・思考などの経験を用いて、それが何であっても特定の対象として選びだしたりとらわれたりすることなく、それらの経験の流れに気づいているようにトレーニングする。このトレーニングによって、次々と生じている今この瞬間のありのままの経験に気づくことができるようになると「平静さ」が育まるとされる(Lutz et al., 2008)。集中瞑想との大きな違いは、洞察瞑想の実践では、注意を留めるための特定の対象を設定しないという点である。洞察瞑想では経験全てが分け隔てなく気づきの対象となり、その瞬間ごとに一番明瞭になっている経験にありのままに気づくことを繰り返す。したがって、集中瞑想も洞察瞑想も、自分に対する肯定的認識につながるアプローチだと言えるだろう。

一方、慈悲瞑想とは、自分自身や他者が苦しみから解放されて幸せになることを心の中で繰り返し願うトレーニング方法で、「思いやりの感情」(Keltner & Goetz, 2007) や他者に対する解釈を変化させる「認知的再評価の能力」、自分の視点だけでなく他者の視点から物事をみる「視点取得の能力」(Dahl et al., 2015) が育まると考えられている。したがって、慈悲瞑想は、集中瞑想や洞察瞑想よりも一般に次元の高い瞑想であると言えるだろう。

ちなみに、これら3つの瞑想の行いやすさについてであるが、洞察瞑想は、呼吸などの明確で固定された注意焦点化の対象をもたず、また思考や感覚から一定の心的距離を保ちながら観察するという、普段とは異なる態度を要求されることから、集中瞑想に比べて実践が難しい技法であると考えられている。ただし、本研究で用いた洞察瞑想の教示では、音やにおい、身体感覚といった注意焦点化の対象を順に教示している。そのため、生徒たちにとって比較的取り組み易かったかもしれない。

一方、慈悲瞑想については、慈悲を向ける対象によってはその幸せを願うことが難しいと感じたり、そもそも、自分や自分以外の対象に思いやりの気持ちを向けることに抵抗を感じたりする人もいる。

実際、反復性うつ病の再発防止のために開発された「マインドフルネス認知療法(Mindfulness-Based Cognitive Therapy, 以下、MBCT)」のプログラムにおいては、慈悲瞑想を実施しない。その理由の一つとして、家接

(2020)は、自己評価がなかなか高まらずに苦しんできたうつ病患者が自分に対する思いやりの瞑想をしようとする、逆に自己評価を下げってしまう危険性があるからだという。

一方、「マインドフルネス・ストレス低減法 (Mindfulness-Based Stress Reduction, 以下、MBSR)」のプログラムにおいては、慈悲瞑想は8週間のプログラムの終盤、6週目と7週目の間に練習することになっている。

また、MBCTの応用として実施される「人生のためのマインドフルネス認知療法 (Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Life)」においては、集中瞑想や洞察瞑想の教示の中に、「自分に対して優しく親切であること」や「感謝の気持ちを持って眺めること」といった内容が多く含まれており、さらに慈悲瞑想の練習が行われるのは、MBSRと同様、プログラムの終盤である。

こうした諸プログラムを視野に入れると、中学1年生に慈悲瞑想を単独で行うことは、困難が大きすぎたようにも思われる。本研究では、慈悲瞑想の教示として、思いやりの感情を生じさせやすい順番で慈悲の対象を教示し、「うまくいかないときには無理をせず、どれほど難しいかをしっかりと味わうだけで十分」であると伝えてはいるものの、生徒によってはこの教示だけでは実践が難しいと感じ、ひいては、自尊感情得点の上昇につながりにくかった可能性も考えられる。実際、振り返りシートの記述をみても、嫌いな人の幸せを願うことについて「難しかった」「あまり良い気分がしなかった」「モヤモヤした」といった難しさに関する記述が一定数みられた (5.1%)。ただし、なかには、「誰かの幸せを願っているときは、とても素敵な心になった」「心が豊かになった気がする」「黒い感情がなくなっていった感じがする」「感情が整理されて、いろいろなことがうまくいきそうだなと思った」等、効果を予測させる記述も見られ、MTの回数を重ねるにつれて、「嫌いな人の幸せも願えるようになってきた」「嫌いな人への苦手意識を減らすことができた」などの記述もみられた。

2つ目の理由として、今回のMTは毎朝5分間、連続して4週間という短い期間しか実施しておらず、慈悲瞑想の効果を明確にできなかった可能性も考えられる。

したがって、慈悲瞑想については一定期間、集中瞑想や洞察瞑想のトレーニングを行った後に取り入れるか、集中瞑想または洞察瞑想の教示の中に「感情的にならずに自分に対して優しく親切であること」という慈悲瞑想の要素を組み込む等の工夫をした方がよいかもしれない。

5. 総合考察

本研究全体を通して、思春期の子どもを対象とした短時間・短期間のMTによっても、自尊感情が高められる可能性があることが示唆されたと言えよう。

ただし、「自尊感情」を高めることは一概に推奨すべきではないという見解もある。たとえば、中間 (2016)

は、自尊感情の高い人が自分の優越や優勢を証明したり維持したりするために、しばしば他人を害してしまうという事実を指摘している。

本研究ではこうした自尊感情の負の側面も一応視野に入れるために、自尊感情を構成する要素として「自己評価・自己受容」という従来から広く用いられている尺度項目のほかに、多様な人との関わりを通じて自分が周りの人の役に立っていることや周りの存在に気づく「関係性の中での自己」、さらに、今の自分を受けとめ、自分の可能性に気づく「自己主張・自己決定」という尺度項目を組み合わせ用い、検討を行ってきた。

その結果、中学1年生を対象にした、短時間・短期間のMTによって、マインドフルネスのスキルが高まり、肯定的な意味での自尊感情も高くなることが示唆された。また、集中瞑想や洞察瞑想が慈悲瞑想よりも有効である可能性も示唆された。ただし、本研究では厳密な条件統制は行えず、諸瞑想法による効果の違いや、マインドフルネス・スキルが向上することが自尊感情の向上に寄与したかどうかについての因果関係が実証されたとはまでは言えない。

今後の課題としては、統制群を設定したり、より多くの生徒に、より長期のMTを行ったり、瞑想法による効果の違いをより厳密に調べたりすることなどがあげられる。

MTによって自己への気づきが深まり、自己受容が促進され、健全な自尊感情とともに思いやりの感情も育まれるのであれば、こうしたアプローチは、今後、教育現場の心理教育などへの導入も含めて、一層考慮されて良いだろう。

謝辞

本研究の実施にあたり、ご協力いただいた中学校の校長先生、学年主任の先生、並びに担任の先生方や諸先生方、生徒及び保護者の皆さまに、心より御礼申し上げます。また、執筆にあたりご指導を賜った倉光修特任教授に、衷心より感謝の意を表します。

引用文献

- Alsaker, F.D. & Olweus, D.(1992). Stability of global self-evaluations in early adolescence: A cohort longitudinal study. *Journal of Research on adolescence*, 2, 123-145.
- 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, No.67, 109-122.
- Brian, L.T. & Jennifer, A.W.(2008). MINDFULNESS, SELF-ESTEEM, AND UNCONDITIONAL SELF-ACCEPTANCE. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 26, 119-126.
- Britton, W.B., Davis, J.H., ... Loucks, E.B., Peter-son, B., Cullen, B.H., Reuter, L., Lindahl, J.R.(2017). Dismantling Mindfulness-Based Cognitive Therapy: Creation and

- validation of 8-Week focused attention and open monitoring interventions within a 3-armed randomized controlled trial. *Behaviour Research and Therapy*, **101**, 92-107.
- Dahl, C.J., Lutz, A., & Davidson, R.J.(2015). Reconstructing and deconstructing the self: Cognitive mechanisms in meditation practice. *Trends in Cognitive Sciences*, **19**, 515-523.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M.(1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In Kernis, M.H.(Ed.). *Efficacy, agency, and self-esteem*. New York: Plenum Press, pp.31-49.
- Greco, L.A., Baer, R.A., & Smith, G.T.(2011). Assessing mindfulness in children and adolescents: development and validation of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM). *Psychological Assessment*, **3**, 606-614.
- 橋本直美・嶋田総太郎 (2021). マインドフルネス瞑想オンラインMTの有効性の検証. 2021年度日本認知科学会第38回大会発表論文集, 195-198.
- Hildebrandt, L.K., McCall, C., & Singer, T.(2017). Differential effects of attention-, compassion-, and socio-cognitively based mental practices on self-reports of mindfulness and compassion. *Mindfulness*, **8**, 1488-1512.
- 平松祐佳・谷晋二 (2022). 日本語版Child and Adolescent Mindfulness Measureの作成および信頼性・妥当性の検討. 立命館人間科学研究, No.44,93-102.
- 藤野正寛・上田祥行・井上ウィマラ・イエットG.サンダーズ・ステーブン マーフィ 重松・野村理朗 (2019). 心理学実験のための集中・洞察・慈悲瞑想の短期介入インストラクションの開発. マインドフルネス研究, 4 (1).
- 家接哲次 (2020). 9心理療法5-マインドフルネス-. 倉光修 (編). 放送大学教育振興会, pp.141-156.
- 伊藤美奈子・若本純子 (2010). 学校現場で求められる自尊感情を測る尺度作成の試み (口頭セッション69 自己効力感・自尊感情). 日本教育心理学会第52回総会発表論文集, 639.
- 井上ウィマラ (2005). 呼吸による気づきの教えーパーリ原典「アーナーパーナサティ・スッタ」詳解. 俊成出版社.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full Catastrophe Living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. New York: Delacorte. 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.
- 川喜田二郎 (1986). KJ 法ー混沌をして語らしめる. 中央公論社.
- 慶應義塾大学 (2011). 「自尊感情や自己肯定感に関する研究」報告書. 慶應義塾大学.
- Keltner, D., & Goetz, J. L. (2007). Compassion. In R. F. Baumeister, & K.D. Vohs (Eds). *Encyclopedia of Social Psychology*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Lutz, A., Slagter, H.A., Dunne, J.D., & Davidson, R.J.(2008). Attention regulation and monitoring in meditation. *Trends in Cognitive Sciences* **12**,163-169.
- 松村憲 (2015). 日本一わかりやすいマインドフルネス瞑想 “今この瞬間” に心と身体をつなぐ. BABジャパン.
- MELON (2021). 小学校向け「マインドフルネス・プログラム」. <https://www.themelon.com/blog/press/2022/02/15/8262/#contact> (2022年11月30日取得)
- MiSP(2009). Mindfulness in Schools Project. <https://mindfulnessin schools.org> (2022年5月15日取得)
- 本末幸子・久保義郎 (2010). マインドフルネスが自尊感情に与える影響ーソシオメーター理論に注目した検討ー. 日本行動療法学会大会発表論文集, 36, 334-335.
- 内閣府 (編) (2018). 令和元年版 子供・若者白書 (概要版) 特集1日本の若者意識の現状ー国際比較からみえてくるものー. https://www.cao.go.jp/youth/whitepaper/r01gaiyou/s0_1.hrm (2022年11月24日取得)
- 中間玲子 (2016). 第14章「自尊感情」概念の相対化. 中間玲子 (編). 自尊感情の心理学ー理解を深める「取扱説明書」. 金子書房, pp.192-215.
- Pope, A.W., McHale, S.M., & Craighead, W.E. (1988). *Self-esteem enhancement with children and adolescent-s*. New York: Pergamon Press. 高山巖 (監訳) 佐藤正二・佐藤容子・前田健一 (訳) (1992). 自尊心の発達と認知行動療法. 岩崎学術出版.
- Rosenberg, M.(1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Segal, Z.V., Williams, J.M.G., & Teasdale, J.D.(2002). *Mindfulness-based Cognitive Therapy for Depression*. New York: Guilford Press. 越川房子 (監訳) (2007). マインドフルネス認知療法ーうつを予防する新しいアプローチ-. 北大路書房.
- 田中圭介・杉浦義典 (2015). 実行機能とマインドフルネス.心理学評論, **58**, 139-152.
- 東京都教職員研修センター (2011). 自尊感情や自己肯定感に関する研究 (第3年次). 東京都教職員研修センター紀要, No.10,3-28.
- 東京都教職員研修センター (2021). 自尊感情や自己肯定感に関する調査研究 (2年次)ー各校種における授業モデルの開発を目指してー. 東京都教職員研修センター紀要, No.21, 19-34.
- 山崎勝之・横嶋敬行・内田香奈子 (2017). 「セルフ・エスティーム」の概念と測定法の再構築ーセルフ・エスティーム研究刷新への黎明ー. 鳴門教育大学研究紀要, **32**, 1-19.
- 山下歩・蓑崎浩史・西川真生・森彩香・嶋田洋徳 (2015). 不注意及び多動・衝動的行動を示す児童に対するMTの効果.人間科学研究, **28**, 225-235.