

## 資料 小学生を対象とした感謝経験の筆記による ポジティブ・ネガティブ感情の変化 (2) : 筆記内 容に焦点を当てて

著者	藤原 健志, 村上 達也, 相川 充
雑誌名	教育相談研究
巻	56
ページ	41-47
発行年	2019-10-31
URL	<a href="http://hdl.handle.net/2241/00159228">http://hdl.handle.net/2241/00159228</a>

## 小学生を対象とした感謝経験の筆記によるポジティブ・ネガティブ感情の変化（２）：筆記内容に焦点を当てて

埼玉学園大学 藤原健志  
高知工科大学共通教育教室 村上達也  
筑波大学人間系 相川 充

Changes in positive and negative emotions through writings of gratitude experiences for pupils II : Focusing on the contents of writings.

Takeshi Fujiwara (Department of Psychology, Saitama Gakuen University, Kawaguchi city, Saitama, 333-0831)

Tatsuya Murakami (Department of Core Studies, Kochi University of Technology, Kami city, Kochi, 782-8502)

Atsushi Aikawa (Faculty of Human Sciences, University of Tsukuba, Tsukuba city, Ibaraki, 305-8572)

There have been positive psychological intervention studies through writing experience about feelings on gratitude. However, the effectiveness of gratitude writing has not been evaluated adequately in Japan. The purpose of this study is to examine the effect of writing about gratitude experiences for pupils and to explore the effectiveness of writing from contents of writings. Fifth and sixth graders (N=163) wrote gratitude experience freely and answered a questionnaire about positive and negative emotions (PANAS) before and after writing. Writings were sorted mainly by two categories of evoking gratitude feeling: receiving emotional or instrumental help. The results of hierarchical regression analysis showed that the number of writings of instrumental gratitude was negatively associated with negative emotion after writing, after controlling the emotions before writing. This limited result was discussed from the perspectives of developmental psychology of reciprocity and helping behavior.

**Keywords:** gratitude, pupils, intervention, positive emotion, negative emotion

### 問題と目的

2000年代に入り、感謝感情に注目した介入研究が行われるようになり、様々な有効性と限界が明らかにされてきた（レビューとして、藤原・村上・相川（2017）参照）。

そのような背景の下、2020年度より全面实施される学習指導要領の改訂では、道徳が“特別の教科”として位置づけられ、感謝に着目した教育実践が強調されている（文部科学省、2015）。この改訂により、例えば、指導内

容が「日ごろ世話になっている人々に感謝すること」から「家族など日頃世話になっている人々に感謝すること」へと感謝の対象が具体化されるとともに（小学校第1学年及び第2学年）、感謝の念を深められるようにするために、「人々の支え合いへの感謝」から「家族や過去からの多くの人々の支え合いへの感謝」へと（同第5学年及び第6学年）、変更が加えられた。

また、今回の改訂では、指導の要点として、感謝の対象や具体的な内容を、教師が適切に示す必要性や（第1

Table 1 新旧学習指導要領における感謝の取り扱い

	内容		指導の要点 (改訂版・要点のみ抜粋)
	旧	新	
第1学年 及び 第2学年	日ごろ世話になっている人々に感謝する。	家族など日頃世話になっている人々に感謝すること。	感謝の対象や具体的な内容を教師が適切に示す必要がある。世話をしてくれる人々の善意に気づき、 <u>感謝する気持ちを具体的な言葉に表し、行動に表す指導が求められる。</u>
第3学年 及び 第4学年	生活を支えている人々や高齢者に、尊敬と感謝の気持ちをもって接する。	家族など生活を支えてくれる人々や現在の生活を築いてくれた高齢者に、尊敬と感謝の気持ちを持って接すること。	<u>自分の生活を支えてくれる人の思いを考え、その人たちの存在意義に対する理解を深め、</u> 尊敬と感謝の念をもって接することができるようにすることが大切である。
第5学年 及び 第6学年	日々の生活が人々の支え合いや助け合いで成り立っていることに感謝し、それにこたえる。	日々の生活が家族や過去からの多くの人々の支え合いや助け合いで成り立っていることに感謝し、それに応えること。	<u>支え合い助け合いとおとする人々の善意に気づき感謝する心情や態度を育て、自他を尊重する温かな人間関係を築くことのできる資質・能力を育てることが求められる。</u> 温かなつながりの中に自分の生活があることに感謝し、人々の善意に応じて自分は何をすべきかを自覚し、進んで実践できるようにするところまで指導する必要がある。

文部科学省(2015)より作成

注)太字下線は新旧内容の主要な変更点を示す。

斜体下線は著者独自の強調点を示す。

学年及び第2学年)、感謝する心情や態度を育むことと温かな人間関係形成の関連(第5学年及び第6学年)が盛り込まれた(Table 1)。

児童の行動形成において、教師が模範となることの必要性は、ソーシャル・スキル教育の諸研究ならびに諸実践からも明らかとなっている(例として佐藤・相川編(2005)を参照)。加えて、児童において感謝感情は具体的な人物に向けられることが主であること(藤原・村上・西村・濱口・櫻井, 2013)、感謝感情が人間関係の形成・維持に関連すること(村上・藤原・西村, 2016)が実証されている。このように、学校現場における教育内容と教育実践、そして心理学の研究知見とその応用は、互いに影響を及ぼしながら展開されている。

こうした中で、児童を対象とした感謝感情の表明における有効性に関する実証的検討と実践への応用について、藤原他(2017)は以下のような研究を行っている。藤原他(2017)は、小学生を対象に、感謝を感じた経験を筆記させることを通じて、ポジティブ感情の向上とネガティブ感情の低減を目的とした介入を実施している。この研究では、介入群2群と統制群2群の計4群を設け、いずれの群においても、介入前後にポジティブ感情ならびにネガティブ感情に関する質問紙に回答を求め、その変化を検討している。介入群は、感謝を感じた場面を5つ記入させる群(以下、「感謝5項目筆記群」とする)と感謝を感じた場面を思い浮かぶ限り自由に記入させる群(以下、「感謝自由筆記群」とする)の2群である。一方、統制群は、最近身近で起こったよく覚えているできごとを記入させる群(以下、「日常生活筆記群」とする)と回

答日の時間割を記入させる群(以下、「時間割筆記群」)の2群であった。分散分析の結果、介入前後の主効果が有意であり、介入前よりも介入後の感謝感情が増加傾向であった。また、ポジティブ感情ならびにネガティブ感情の双方の得点が介入前よりも有意に低下していた。

藤原他(2017)の介入群において、感謝を感じた状況を筆記させた際、その筆記数が感謝5項目筆記群では3.69、感謝自由筆記群においては2.04と、自由に筆記させる群の方において記述数が少なかったにもかかわらず、正負感情の変化に大きな違いが認められなかった。筆記量に関連して、何度も感謝に関する事柄を想起させることは「感謝疲れ」(Emmons, 2013)を引き起こすと指摘されており、成人においては頻度を落とした介入の有効性が示されている研究も存在する(Lyubomirsky, King, & Diener, 2005)。このことから、筆記を過度に迫るのではなく、その質や記述に至るプロセスも介入効果を左右する重要な変数であると示唆されており(藤原他, 2017)、記述された感謝内容の観点から介入の有効性を探ることも、介入の成否を検討する上では重要な材料であると考えられる。また、これに関連して、学習指導要領(文部科学省, 2015)では、道徳科に関する評価として、数値による評価ではなく、記述式であることを前提としている。児童が行った筆記の質的側面に注目した分析は、児童における感謝を取り上げた介入研究の有効性を明らかにする上で重要であることに加え、国内の教育的ニーズにも合致した、実践的示唆を与えるものと考えられる。

#### 本研究の目的

以上より、本研究の目的は、児童を対象に実施され

る感謝感情を高める介入において児童が筆記した記述内容が、感謝感情の変容にどのような影響を与えているのかを明らかにすることである。具体的には、藤原他(2017)の手続きにより実施された感謝感情を生起させる介入法において、その場で記述された感謝場面の筆記を、内容に応じてカテゴリ分けを行い、各カテゴリの記述数が介入後のポジティブ感情ならびにネガティブ感情にどのように影響を及ぼすかについて検討する。特に、本研究では先行研究(Emmons, 2013; 藤原他, 2017; Lyubomirsky et al., 2005)の指摘に基づき、感謝に関する事柄の筆記数を強制せず、自由に記述を求めた群に注目し、その筆記内容がポジティブおよびネガティブ感情の変容に与える影響について分析する。

## 方法<sup>1</sup>

### 調査対象者

首都圏近郊の小学校3校に通う小学5年生と6年生163名(男子83名, 女子80名)を対象とした。

### 調査時期

2015年7月であった。

### 調査方法

学級ごとに学級担任が以下の内容から構成された質問紙を配布・教示し、回答を求めた。

### 質問紙とその内容及び構成

**フェイスシート** 学校生活の事柄について尋ねる旨を示し、調査は学校の成績とは無関係であること、また教師や保護者が児童の回答を知ることはないことを記載し、性別や学年を記入する欄を設けた。

**ポジティブ感情・ネガティブ感情** Yamasaki, Katsuma, & Sakai (2006)の日本語版児童用PANAS(以下、児童用PANAS)を用いた。本研究においては、ポジティブ感情ならびにネガティブ感情各12項目について、「とてもよく感じている(5)」、「よく感じている(4)」、「そこそこ感じている(3)」、「少し感じている(2)」、「ほんの少ししか(または)まったく感じていない(1)」の5件法で尋ねた。

**感謝関連項目** 筆記に関する操作チェックのため、児童用PANASとともに、感謝および負債感に関連する項目(「ありがたい」と「申し訳ない」)を1項目ずつ用い、

児童用PANAS同様5件法で尋ねた。

**感謝関連状況の筆記** 感謝関連状況について、「最近1週間のうちで周りの人(おうちの人やお友達など)に感謝したことを、思いつくだけ、下の欄に書いてください」と教示し、「最近、感謝したこと(ありがたいと思ったこと)は…」に続いて筆記を求めた。

**質問紙の構成** 質問紙は、フェイスシート、児童用PANAS及び感謝関連項目(事前)、筆記介入、児童用PANAS及び感謝関連項目(事後)の順に構成された<sup>2</sup>。

## 結果

### 記述データのカテゴリ化と評定者間信頼性の検討

163名の児童から総計333の記述が得られた。一人当たりの記述数の平均は2.04, SDは1.65であった。記述内容を分類するため、藤原他(2013)において小学校高学年生が感謝感情を喚起する場面として主として挙げられていた、道具的な被援助に対する感謝(何か物をもたらったり貸してもらったことに対する感謝:以下、道具的感謝と略す)、情緒的な被援助に対する感謝(褒めてもらったり励まされたりすることに対する感謝:以下、情緒的感謝と略す)の2つの場面、およびいずれにも当てはまらない記述の3カテゴリを設け、各記述をこの3種類に分類した(各記述の具体的内容はTable 2参照)。また各参加者の記述から感謝を感じた明確な対象がいる場合には、想定される他者の数(想定他者数)をカウントした(それぞれの記述統計量はTable 3参照)。

これら記述の全てについて、第一著者と第二著者がそれぞれ独立にカテゴリ分けを行ったところ、両者の間でコーディングに不一致が生じた記述数は78個、全記述数に対する一致率は76.58%であった。一致率は概ね十分な値であり、一定の評定者間信頼性を有していると考えられる。不一致であった記述については、評定者間で協議を行い、上記3カテゴリのうちいずれかに改めて分類した。

### 記述統計量の算出と各指標の関連

ポジティブ感情・ネガティブ感情尺度と各カテゴリにおける筆記数の記述統計量を算出するとともに(Table 3)、児童用PANASの信頼性を検討するため、Cronbachの $\alpha$ を算出した。その結果、事前データのポジティブ感情( $\alpha=.91$ )とネガティブ感情( $\alpha=.90$ )、

1 本研究の調査内容は、藤原他(2017)と同一である。

2 この調査では、フェイスシートの後に、対人的感謝(藤原・村上・西村・濱口・櫻井, 2014)、児童用多次元共感性尺度(長谷川・堀内・鈴木・佐渡・坂元, 2009)の視点取得、小学生用攻撃性質問紙(坂井・山崎・曾我・大芦・島井・大竹, 2000)の敵意がこの順番で質問紙に含まれたが、本稿においては結果の報告を割愛する。

事後データのポジティブ感情 ( $\alpha=.93$ ) とネガティブ感情 ( $\alpha=.92$ ) のいずれも、十分な値が得られた。

次に、各指標間の相関係数を算出した (Table 4)。その結果、道具的感謝の記述数と介入前 ( $r=.20, p<.05$ ) ならびに介入後 ( $r=.16, p<.05$ ) のポジティブ感情の間に有意な正の関連が、同様に情緒的感謝の記述数と介入前 ( $r=.21, p<.01$ ) ならびに介入後 ( $r=.20, p<.05$ ) のポジティブ感情の間に有意な正の関連が、それぞれ認められた。また情緒的感謝の記述数においては、介入前 ( $r=.14, p<.10$ ) と介入後 ( $r=.16, p<.05$ ) のいずれも、ネガティブ感情と弱いながらも正の関連が認められた。

児童用 PANAS の介入前後ならびに下位尺度間の関連においては、介入前後のポジティブ感情 ( $r=.96, p<.01$ )、ならびにネガティブ感情 ( $r=.94, p<.01$ ) とともに、非常に強い有意な正の相関が認められたほか、介入前の正負感情の間 ( $r=.40, p<.01$ )、介入後の正負感情の間 ( $r=.42, p<.01$ ) にも、中程度の有意な正の関連が認められた。

#### 筆記介入前後の正負感情得点の比較

介入前後の正負感情の変化を検討するため、対応のある  $t$  検定を行った。その結果、ポジティブ感情について有意差は認められなかった ( $t(158)=1.47, ns$ )。一方

ネガティブ感情について有意傾向が認められ ( $t(157)=1.71, p<.10$ )、介入前の得点よりも介入後の得点の方が低下する傾向がみられた。

#### 筆記内容が正負感情に与える影響

筆記内容が介入後のポジティブ感情ならびにネガティブ感情に与える影響を検討するため、階層的重回帰分析を行った。従属変数として、介入後のポジティブ感情またはネガティブ感情が投入された。一方、独立変数として、第 1 水準には学年と性別を、第 2 水準には介入前の独立変数を、そして第 3 水準には想定された他者の人数、道具的感謝と情緒的感謝の筆記数ならびにその他の筆記数が投入された。

その結果、筆記後のポジティブ感情を従属変数とする重回帰分析については、第 2 水準までを投入した重回帰式は有意になったものの ( $R^2=.92, p<.01$ )、第 3 水準を投入した重回帰式においては  $R^2$  の増加量が有意とはならず ( $\Delta R^2=.00, ns$ )、筆記内容の影響は認められなかった。結果を Table 5 に示した。

一方、筆記後のネガティブ感情を従属変数とする重回帰分析については、第 3 水準までを投入した重回帰式 ( $R^2=.90, p<.01$ ) において、第 2 水準までを投入した重

Table 2 記述の分類とその内容例

①道具的な被援助に対する感謝
勉強を教えてくれたこと
自分のほしいものを買ってくれたこと
習いごとの送りむかえをしてくれたこと
②情緒的な被援助に対する感謝
心配してくれた時
悩みを聞いてくれた事
ころんだときに、だいじょうぶっていつてもらえたこと
③いずれにも当てはまらない記述
友だちと遊ぶこと
友達になってくれたこと
やさしくしてくれたこと

Table 3 各変数の記述統計量

	度数	最小値	最大値	Mean (SD)
自由記述数	163	0.00	5.00	2.01 (1.65)
想定他者数	163	0.00	5.00	0.79 (1.28)
道具的感謝数	163	0.00	5.00	1.37 (1.31)
情緒的感謝数	163	0.00	4.00	0.26 (0.59)
その他筆記	163	0.00	5.00	0.37 (0.79)
介入前				
ポジティブ感情	163	1.00	5.00	3.24 (1.02)
ネガティブ感情	162	1.00	5.00	2.37 (0.97)
介入後				
ポジティブ感情	159	1.00	5.00	3.20 (1.09)
ネガティブ感情	158	1.00	5.00	2.32 (1.03)

Table 4 自由記述内容と尺度得点の相関係数行列

	道具的 感謝数	情緒的 感謝数	その他 筆記数	介入前 正感情	介入前 負感情	介入後 正感情	介入後 負感情
想定他者数	.38 **	.21 **	.25 **	.11	.07	.08	.01
道具的感謝数		.06	-.05	.20 *	.02	.16 *	-.04
情緒的感謝数			.06	.21 **	.14 †	.20 *	.16 *
その他筆記数				.16 *	.06	.16 †	.02
事前正感情					.40 **	.96 **	.37 **
事前負感情						.39 **	.94 **
事後正感情							.42 **

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

回帰式 ( $R^2=.89, p<.01$ ) からの  $R^2$  の増加量に有意傾向が認められた ( $\Delta R^2=.01, p<.10$ )。筆記前のネガティブ感情を統制しても ( $\beta=.94, p<.01$ )、筆記内容のうち、道具的感謝の筆記数が筆記後のネガティブ感情に有意な負の影響を与えていることが明らかとなった ( $\beta=-.07, p<.05$ )。結果を Table 6 に示した。

## 考 察

本研究の目的は、児童のポジティブ感情の向上およびネガティブ感情の低減を目的とした感謝生起状況の筆記を用いた介入において、筆記された内容による感情変化を検討することであった。

階層的重回帰分析の結果、介入後のポジティブ感情に影響を与える筆記内容については、介入前の同感情を統

制したところ、その影響は認められなかった。ネガティブ感情についても同じ手続きで分析を行った結果、 $R^2$  の増加量は有意傾向にとどまった。全体的な傾向として影響がみられなかったことについては、介入に費やした時間が非常に短く、回答時点の状態感情に大きな変化が認められなかったことが原因と考えられる。また、得られた相関係数から、ポジティブ感情とネガティブ感情の間に中程度の正の関連が認められている。少なくとも小学校高学年段階では、自身の感情のモニタリングやラベリングを正確に行うことが発達上難しく、質問紙法を用いて細かい感情を弁別することに一定の限界があったとも考えられる。特に質問紙法で測定される感謝感情は、ポジティブ感情とネガティブ感情の双方と正の関連を有することが明らかとなっており（藤原他, 2014）、感情の

Table 5 筆記後のポジティブ感情に及ぼす筆記内容の影響の検討（重回帰分析）

	平均	SD	<i>r</i>	$\beta$	$\beta$	$\beta$
筆記後のポジティブ感情	3.20	(1.09)				
学年	5.60	(0.49)	.07	.07	.01	.01
性別	1.50	(0.50)	.02	.03	.01	.02
筆記前のポジティブ感情	3.23	(1.03)	.96 **		.96 **	.97 **
筆記内容						
想定他者数	0.78	(1.25)	.08			.00
道具的感謝の数	1.35	(1.32)	.15 *			-.05 †
情緒的感謝の数	0.22	(0.49)	.17 *			-.02
その他筆記の数	0.35	(0.75)	.13 †			.00
			$R^2$	.01	.92 **	.92 **
			Adj. $R^2$	-.01	.92	.92
			$\Delta R^2$		.92 **	.00

*n*=159

\*\**p*<.01, \**p*<.05, †*p*<.10

Table 6 筆記後のネガティブ感情に及ぼす筆記内容の影響の検討（重回帰分析）

	平均	SD	<i>r</i>	$\beta$	$\beta$	$\beta$
筆記後のネガティブ感情	2.32	(1.03)				
学年	5.60	(0.49)	.15 *	.14 †	.02	.03
性別	1.50	(0.50)	-.12 †	-.11	.01	.02
筆記前のネガティブ感情	2.36	(0.96)	.94 **		.94 **	.94 **
筆記内容						
想定他者数	0.78	(1.25)	.01			-.01
道具的感謝の数	1.36	(1.32)	-.05			-.07 *
情緒的感謝の数	0.22	(0.49)	.17 *			.04
その他筆記の数	0.35	(0.76)	.03			-.02
			$R^2$	.03 †	.89 **	.90 **
			Adj. $R^2$	.02	.90	.89
			$\Delta R^2$		.86 **	.01 †

*n*=158

\*\**p*<.01, \**p*<.05, †*p*<.10

測定における研究方法の課題が示唆される。

一方で、本研究の結果を積極的に解釈すれば、非常に短期間の介入であるにもかかわらず、介入前のネガティブ感情を統制した上でも、道具的感謝の筆記がその後のネガティブ感情の低下に影響を与える傾向にあることが明らかになったといえる。何か物をももらったり、忘れ物の貸し借りをしたり、あるいは一緒に何かをやってもらったというような道具的な被援助状況を想起することが、ネガティブ感情の低減に一定程度寄与するものと考えられる。

あるいは、筆記数の影響が有意傾向にとどまったのは、道具的な被援助状況を想起した際に抱く負債感が原因であったかもしれない。DeCooke (1992) は、児童を対象とした研究から、小学3年生以降であれば、援助者に対して返報ができないときの不快感情が大きくなることを明らかにしている。また本邦においても、児童における返報の重要性は一貫して高い得点を示し(大島, 2016; 泉井, 2009), 返報できない時の不快感を規定する要因を小学2年生と4年生で比較した場合、特に小学4年生において返報重要性(返報すべきであるという意識)と返報可能性(返報できるかどうか)からの影響が有意であったことが示されている(大島, 2016)。つまり児童期においては、被援助状況を想起させることは他者から援助を受けたことによる感謝などのポジティブ感情を想起させる一方で、その被援助に対する返報を行ったかどうかなどの関連する記憶についても想起させることにつながり、結果としてポジティブ感情以外の認知や情報処理を促進させる可能性があることが考えられる。大島(2016)では、児童期における被援助後の援助者への対応として、感謝の気持ちを述べることと返報を区別して扱ったYouniss(1980)を引用しつつ、被援助状況における不快感情を検討する際に、感謝の気持ちと返報を区別する必要性を論じている。こうしたことから、感謝状況を生起させる介入を行い、その有効性を検証する場合には、発達の観点を踏まえつつ、被援助にまつわる他者への感謝感情や負債感、対人動機や行動等を多角的に捉えて研究を行うことが必要であろう。

感謝内容のコーディングにおいては、先行研究(藤原他, 2013)に基づき、道具的感謝と情緒的感謝に大別された。しかしながら、小学校高学年段階では、情緒的感謝の記述数が非常に少なく、また正負感情に対する影響は認められなかった。このことは、児童において、特

に実益となるような道具的な被援助の方が記憶あるいは想起されやすく、児童における感謝感情の中心に位置づけられることや、具体的操作期(Piaget, 1970 中垣訳, 2007)における具体物を用いた思考の表れであると考えられる。実際、お返しに何かを挙げたり何かをしたりする具体的感謝は、8歳頃(約51%)をピークとして、12歳~15歳頃(約6%)にかけて低下することが示されている(Baumgartner-Trauer, 1938)。しかしながら、「応援してもらった」や「相談ののってもらった」という情緒的な感謝については、そもそも受益者がネガティブな状況に置かれて初めて得られる被援助である。例えば中学生における悩みの経験は、「心理・社会的問題に関する悩み」、「学習・進路的問題に関する悩み」の双方とも、1年生から3年生にかけて上昇することが明らかとなっているほか(永井・新井, 2009), 中学生から大学生にかけて、母親に対する感謝の内容についても大きく変容し(池田, 2006), それに応じて行動も左右されることが明らかとなっている(池田, 2018)。従って、情緒的感謝については、青年期以降多く経験される感謝の様態である可能性もある。児童期以降の感謝の内容についても、より詳細に分類・分析を行う必要がある。

今回の実践では、感謝関連状況の筆記として、周囲の他者に対して感謝することを筆記させた。しかしながら、通常小学校における教育活動では、感謝に関する授業を行う際に、感謝状況を想定させる筆記活動にはとどまらないと考えられる。児童個人から挙がった筆記内容を、板書等を通じて学級内で共有し、これに基づいて児童個人では気づかなかった感謝が生起する状況に関する気づきを広げ、その中から特定の状況を選択して、何らかの形で感謝を表現するように促すような教育が行われうるかもしれない。学習指導要領(文部科学省, 2015)においては、「温かなつながりの中に自分の生活があることに感謝し、人々の善意に応じて自分は何をすべきかを自覚し、進んで実践できるようにするところまで指導する必要がある。」と明記されている。これに基づけば、実際の授業の中では、感謝が生起する状況を共有し、その状況における適切な行動を選択させ、実際に実行するまでの一連の過程を指導すべきであろう。そうした一連の過程を通じて高められる感謝感情と、そこから派生する精神的健康や適応感の向上についても、今後検討する余地が残されていると考えられる。

## 付 記

本研究は、科学研究費補助金(基盤研究(C))「感謝が自己と対人関係に及ぼすポジティブ効果に関する拡張・形成2過程モデルの検証(課題番号:26380839)」の助成を受けた。また本研究の調査内容の一部は、日本教育心理学会第58回総会において発表された。

## 謝 辞

本研究の実施に当たってご協力を賜りました小学校の先生方ならびに児童の皆様にご挨拶申し上げます。

## 引用文献

- Baumgartner-Traumer, F. (1938). "Gratefulness" in children and young people. *The Journal of Genetic Psychology*, 53, 53-66.
- DeCooke P. A. (1992). Children's understanding of indebtedness as a feature of reciprocal help exchanges between peers. *Developmental Psychology*, 28, 948-954.
- Emmons, R. A. (2013). *Gratitude works: A 21-day program for creating emotional prosperity*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- 藤原健志・村上達也・相川 充 (2017). 小学生を対象とした感謝経験の筆記によるポジティブ・ネガティブ感情の変化 教育相談研究, 54, 15-23.
- 藤原健志・村上達也・西村多久磨・濱口佳和・櫻井茂男 (2013). 小学生における感謝生起状況とその表明についての探索的研究 筑波大学発達臨床心理学研究, 24, 19-26.
- 藤原健志・村上達也・西村多久磨・濱口佳和・櫻井茂男 (2014). 小学生における対人的感謝尺度の作成 教育心理学研究, 62, 187-196.
- 長谷川真里・堀内由樹子・鈴木佳苗・佐渡真紀子・坂元 章 (2009). 児童用多次元共感性尺度の信頼性・妥当性の検討 パーソナリティ研究, 17, 307-310.
- 池田幸恭 (2006). 青年期における母親に対する感謝の心理状態の分析 教育心理学研究, 54, 487-497.
- 池田幸恭 (2018). 母親との関わり方から見た青年期における母親に対する感謝の心理状態の特徴 教育心理学研究, 66, 225-240.
- Lyubomirsky, S., King, L. A., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect. *Psychological Bulletin*, 131, 805-855.
- 文部科学省 (2015). 小学校学習指導要領解説 特別の教科 道徳編 Retrieved from [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2016/08/10/1375633\\_6.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2016/08/10/1375633_6.pdf) (2018年7月24日)
- 村上達也・藤原健志・西村多久磨 (2016). 小学生における対人的感謝と学級適応との関連 カウンセリング研究, 49, 151-159.
- 永井 智・新井邦二郎 (2009). 中学生における友人に対する援助要請の統計的特徴—相談行動, 悩みの種類, 利益・コストにおける基礎的データの検討— 筑波大学発達臨床心理学研究, 20, 11-20.
- 大島みずき (2016). 児童期における未返報時の不快感情の発達の变化 感情心理学研究, 23, 87-94.
- Piaget, J. (1970). Piaget's theory. In P. H. Mussen (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology*, 3rd ed. : Vol. 1. New York: John Wiley & Sons.
- (ピアジェ, J. 中垣 啓 (訳) (2007). ピアジェに学ぶ認知発達の科学 北大路書房)
- 坂井明子・山崎勝之・曾我祥子・大芦 治・島井哲志・大竹恵子 (2000). 小学生用攻撃性質問紙の作成と信頼性, 妥当性の検討 学校保健研究, 42, 423-433.
- 佐藤正二・相川 充 (編) (2005). 実践! ソーシャルスキル教育小学校編—対人関係能力を育てる授業の最前線 図書文化
- 泉井みずき (2009). 幼児期からの被援助時の不快感情の発達—いつから助けられることに不快感情を感じるのか— 東京学芸大学学校教育学研究論集, 20, 1-15.
- Yamasaki, K., Katsuma, R., & Sakai, A. (2006). Development of a Japanese version of the positive and negative affect schedule for children. *Psychological Reports*, 99, 535-546.
- Youniss, J. (1980). *Parents and peers in school development: A Sullivan-Piaget perspective*. San Diego, CA: Academic Press.

(2018.12.28受理稿 2019.7.20受理)