

## 心理学における感謝教育に関するレビュー

|       |  |
|-------|--|
| メタデータ | 言語: Japanese<br>出版者: 武蔵野大学教養教育リサーチセンター<br>公開日: 2024-07-03<br>キーワード (Ja):<br>キーワード (En):<br>作成者: ☒☒野, 優香<br>メールアドレス:<br>所属: |
| URL   | <a href="https://mu.repo.nii.ac.jp/records/2000331">https://mu.repo.nii.ac.jp/records/2000331</a>                          |

# 心理学における感謝教育に関するレビュー

吉野 優香

## 1. はじめに

社会的に望ましい感情やふるまいの1つとして、感謝が挙げられる。感謝は、小学校や中学校の道徳教育における内容項目に含まれており（学習指導要領：文部科学省，2017a,b）、学校教育の教科としても生活指導の一部としても、子どもたちの学習対象の1つであることがわかる。感謝に関する教育的な行動は家庭教育のなかにおいてもみられ、感謝は道徳的に学ぶべき対象として広くとらえられているようである。

心理学領域では、感謝に関する様々な研究がすすめられ、感謝が良いとされる理由や感謝の機能などについて科学的に知見が創出されている。感謝研究の知見はこれまでに、感謝を獲得すべき理由として、単に道徳的な感情であるからとするだけではなく、感謝が対人関係の形成・維持・発展に寄与する感情（Algoe, 2012）であることや、感謝が個人のウェルビーイングを促進する感情（Emmons & McCullough, 2003; Lyubomirsky, Sousa, & Dickerhoof, 2006; Watkins et al., 2003）であることなどの科学的な背景を示しつつある。感謝は経験的にも科学的な知見においても獲得が望まれる感情であるといえる。

近年では、子どもたちの非認知能力の獲得が求められている（学習指導要領：文部科学省，2017a）。このような背景から、道徳教育を通し感謝が道徳的に重要な感情であることを知ることに加え、心理教育を通して感謝の効果を知り活用するすべを知ることが、子供たちの生きる力の獲得につながると考える。本レビュー論文では、心理学領域における感謝教育に関するレビューを3つの観点から行い、今後の展望について総括する。第一に、教育心理学的観点からソーシャルスキルやソーシャルエモーショナルラーニングにおける感謝教育に関する知見について、第二に、ポジティブ心理学的観点から感謝教育に関する知見について、第三に、感謝研究の観点から感謝感情の教育の可能性と課題について示す。今後の展望では、感謝によって個人に生じる影響を踏まえた新しい感謝トレーニングの可能性について述べる。

## 2. 教育心理学的観点の感謝教育

### 2.1. 心理教育

教育心理学は、心理教育という分野を通して心や感情の働き、他者とのかかわり方を学ぶ知見や場を提供している。心理教育には諸定義が存在するが（國分，1998；岡林，1997）、要約をすると次の2点にまとめられるとされている。第一に、心理学やカウンセリングの知識・技法を活用した、児童・生徒の心理・社会面での問題の予防や成長促進が目的である。第二に治療的なかかわりではなく、プログラムを中心とした教育的なかかわりを重視するも

のである（会沢，2020）。子どもたちは、発達過程で対人葛藤への直面や対処が求められる状況を経験したり、社会的、情緒的資源となる友人関係の形成を経験したりする。心理教育は、そのような子どもたちに向けて教育相談や生徒指導などを行うことにより、子どもたちが直面する対人的な危機への対処法や予防法の学習およびよりよい対人的な環境の獲得法の学習を促す。

## 2.2. ソーシャルスキル

心理教育で扱われる方法の1つがソーシャルスキルである。ソーシャルスキルとは、「適切性」と「効果性」が兼ね備えられている「ほかの人に対する振る舞い方やものの言い方」（相川，2009）である。ソーシャルスキルは、コミュニケーションに用いられる対人反応を、状況や社会ルールにおいて適切であり、対人目標を達成するために効果的である技術として整理をしている。コミュニケーションを技術論でとらえることにより、コミュニケーションにおける望ましい振る舞いや特徴は、抽象的な表現から具体的な行動へと換言できるようになる。その具体的な振る舞いを技術として学び獲得することで、人はコミュニケーションに関する望ましい行動を実行できるようになる。

ソーシャルスキルの選択や実行は、対人間の相互作用時における個人内過程をモデル化した、ソーシャルスキル生起過程モデル v.2（相川，2009）によって説明される。ソーシャルスキル生起過程モデル v.2 は、円環モデルの中心に社会的スキーマ（Fiske & Taylor, 1984）を置き、社会的スキーマが、円環モデルの各段階である「相手の反応の解釈」や「対人目標と対人反応の決定」、「感情の統制」、「対人反応の実行」に影響を与え、各段階も相互に影響しあうことを仮定し、ソーシャルスキルの選択、実行を説明する。ソーシャルスキル生起過程モデル v.2 によってソーシャルスキルを説明することは、ソーシャルスキルの学習や、ソーシャルスキルの概念が対人行動だけではなく対人行動にかかわる認知過程も含むとする解釈の拡大も可能にする（相川，2009）。

### 2.2.1. ソーシャルスキルトレーニング

体系的なトレーニングを通してソーシャルスキルの獲得を目指すものがソーシャルスキルトレーニングである。その背景には、学習理論に基づく認知的側面へのアプローチや行動変容の諸技法がある（相川，2009）。

ソーシャルスキルトレーニングの基本構成は以下の通りである。トレーニング対象のスキルについて、「導入」、「教示」、「モデリング」、「リハーサル」、「フィードバック」、「般化」を行う。なお、基本構成の各ステップは、教示からフィードバックまでのステップを循環し繰り返すことで、対象のスキルの般化を目指すように進む。この基本的な構成のプログラムは、参加者と直接対面して実施する対面トレーニングや、参加者自身がスキルの実行を長期的に記録させ般化を目指す自己監視法（相川，2009）、複数人でトレーニングを実施し、参加者が他の参加者から社会的な相互作用を学ぶ仲間媒介法（佐藤，1996；佐藤・佐藤・高山，1998）などの形態によって実施される。

### 2.2.2. 感謝スキル・感謝表出スキルに関する知見

感謝の行動もまた、ソーシャルスキルの1つとして捉えることができる。酒井・相川(2017; 2020)によれば、個人が抱いた感謝感情を、他者に対して言語的かつ非言語的に表出する行動である感謝表出行動(Yoshimura & Berzins, 2017)の実行は、社会的状況に一定の適切性がある行動が望ましく、適切であった場合に孤独感の低減などの効果を発揮する可能性がある。感謝表出行動は適切性と効果性が求められる行動であることから、ソーシャルスキルの1つである「感謝表出スキル」とみなされる。

酒井・相川(2020)の感謝表出スキル・トレーニングは、大学生を対象に対面トレーニングと自己監視法により実施された。対面トレーニングは、感謝の思いを表出する利点や感謝表出スキルの具体例の教示、多様な被援助や受益場面に関するスクリプトに基づくロールプレイングを用いたモデリングとリハーサル、宿題への取り組みの指示が行われた。自己監視法は、対面トレーニングで指示した宿題であり、いつ、どこで、誰に感謝表出スキルを実行したか記録させた。これらのトレーニングによって、感謝表出スキルの実行に関する自己報告が促進し、感謝表出スキルが孤独感の低減に寄与する可能性を示した。

藤枝(2021)では「相手を見て、笑顔で、はっきりした声で、相手に届く声の大きさで、ありがとうと言う」ことを感謝スキルと定義し、高学年の児童を対象にトレーニングを実施した。感謝スキルのトレーニングは、論文内ではソーシャルスキル教育と表記され、インストラクション、モデリング、リハーサル、フィードバック、感謝スキル教育の振り返りの手順に沿って進められた<sup>1)</sup>。般化を促す手続きは宿題として、家族に感謝を伝え、その経験をカードに記すものであり、記載したカードには家族からのコメントも記すよう指示された。その結果、感謝スキル教育実施前の感謝スキル低群において感謝スキル実行に関する自己報告の向上を示した。

藤枝(2021)と酒井・相川(2020)の共通点は、どちらも感謝の行動面をターゲットスキルとして具体的な被援助や受益に関する場面を例示し、モデリングやリハーサルによってトレーニングを進めている点である。藤枝(2021)と酒井・相川(2020)と異なる点は、学級内でのソーシャルスキル教育であるため児童個人が学ぶのではなく、児童同士でフィードバックを行うなど互いに学びあう状況が作られている点である。宿題についても、1人で感謝の記録をする(酒井・相川, 2020)のではなく、家族へ感謝を伝えることや感謝を伝えられた家族からのコメントを得る点で、学習している児童の相互作用が多い(藤枝, 2021)。

このほかにも感謝スキルのトレーニングではないが、ソーシャルスキルトレーニングの効果を確認するために従属変数として感謝のふるまいを検討している研究もある。従属変数として肯定的なふるまいの1つに感謝の言葉の表出を測定した研究では、感情のコントロールという認知的なアプローチが、肯定的な振る舞いを増加した(原田・渡辺, 2011)。

ソーシャルスキルの文脈における感謝教育の特徴は、2点ある。第1に、ターゲットとなるスキルを感謝表出スキルや感謝スキルとして具体的に定義している。第2に、感謝表出行動や感謝スキルが効果的に働く被援助や受益に関する状況に対して適切な具体的な行動、スキルを学習させている。モデリングとリハーサルにおいて具体的な状況の知識を得て、状況と対になる行動を獲得することにより、日常生活における類似状況においても感謝表出スキ

ルや感謝スキルが実行されやすくなっている。その一方で、感謝をターゲットとしたソーシャルスキルトレーニングの実践や効果検証は少ない。トレーニングの内容についても感謝の行動へのアプローチが中心であり、感情のメタ認知や言語化（原田・渡辺，2011）などの認知的なアプローチに関する手法は感謝表出スキルや感謝スキルにおいて、試みが少ないようである。

### 2.3. ソーシャルエモーショナルラーニング (SEL)

昨今注目されている心理教育の1つが社会性と情動の学習 (Social and Emotional Learning) である。社会性と情動の学習は、ソーシャルエモーショナルラーニングや SEL とも呼称される（以降、SEL と表記する）。SEL とは、小泉（2016）によると collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning（2012）を参照し「子どもや大人が、情動（感情）の理解と管理、積極的な目標設定と達成他者への思いやりをもちそれを示すこと、好ましい関係づくりと維持そして責任ある意思決定について、これらができるようになるための知識、態度、スキルを身に着けて効果的に利用できる過程」を含むとしている。簡潔に換言した場合には、自己の捉え方と他者とのかかわり方を基礎とした、社会性（対人関係）に関するスキル、態度、価値観を育てる学習（小泉，2011）と説明される。

SEL の学習プログラムは、SEL が情動に関して広く学び効果的に利用できることを想定しているように、幅広い学習プログラムが含まれる。その対象は、すべての児童生徒を対象に社会的能力を高めるユニバーサルなプログラム（小泉，2016）を前提としつつも、学習の効果を増すために対象の教育ニーズや年齢などによる区分を設けた形式も実施される。具体的な心理教育プログラムは、小泉（2011）が開発した SEL-8S（Social and Emotional Learning of 8Abilities at the School）がある。SEL-8S は、自己への気づき、他者への気づき、自己のコントロール、対人関係、責任ある意思決定の5つの基礎的な社会的能力と、生活上の問題防止のスキル、人生の重要事態に対処する能力、積極的・後見的な奉仕活動の4つの応用的な社会的能力の育成を狙いとしている（山田・小泉，2014）。

SEL の視点に基づけば、ソーシャルスキルと SEL の違いは次のように述べられる。ソーシャルスキルは、「社会性に関するスキルや態度（小泉，2011）」を育て獲得することに重点が置かれたものである。他方で SEL は、スキルや態度に加え、情動に対する理解を深め、情動を用い管理することの価値観を育てる点でソーシャルスキルよりも包括的な学習であるといえる<sup>2)</sup>。小泉（2016）においても、学級単位のソーシャルスキルトレーニングに関するプログラム等はほとんど SEL プログラムに該当すると考えられると指摘されている。

#### 2.3.1. SEL の学習プログラムによる感謝教育に関する知見

SEL の流れにおける感謝の情動に関するトレーニングはまだ少ない。学級単位のソーシャルスキルトレーニングが SEL プログラムに該当する（小泉，2016）ことから、先述した感謝表出スキル・トレーニング（酒井・相川，2020）や感謝スキルトレーニング（藤枝，2021）も広義では SEL プログラムに該当する。

SEL の文脈における感謝教育の特徴は、SEL の定義にあるように、情動的な感謝のスキル

や態度、価値観の醸成を目指した感謝教育であることが望まれるであろう。ただし、現時点では、感謝のSELに関する実践例の数が少なく、その多くがソーシャルスキルの実践例と重複するため、ソーシャルスキルトレーニングとの差分が不明瞭であると指摘できる。

感謝のSELに関する実践例の数が少ないことは、感謝に関する基礎知見の不足や波及の不足が原因の1つにあると考えられる。SELの学習プログラムにおいて、情動の価値観を説明する際には、感謝が何のためにあるのか、感謝を経験することで個人や集団にどのような変化が生じるのかなどが教育内容の背景になるが、感謝研究によって提供できる情報の確度や知見の量はまだ少ない。感謝研究は、知見は増えつつあるが他の情動（怒りや悲しみなど）に比べ知見数は少なく、知識として社会に波及している程度も低い。

### 3. ポジティブ心理学的観点の感謝教育

#### 3.1. 利益の評価を利用した感謝トレーニング

心理学における感謝の研究は、ポジティブ心理学の隆盛とともに知見数を増やしてきたテーマの1つである（Fredrickson, 2004）。そのため、感謝に関する心理学的研究は、ポジティブ心理学の研究領域において感謝介入が及ぼすウェルビーイングへの影響などの知見が蓄積されている。その一方で、感謝の情動やふるまいを児童生徒へ獲得させるプログラムは、あまり多くの検討がされていない。以下では、代表的なトレーニングプログラムである Froh et al. (2014) について紹介する。なお、これ以降、感謝の情動的側面は感謝感情と呼称し、他者のおかげで望ましい状況の獲得もしくは悪い状況の回避がなされたことと認知することで生じる、肯定的な感情とする定義を用いる（吉野・相川, 2018a）。

#### 3.2. Froh et al. (2014) プログラムの背景

Froh et al. (2014) による利益の評価を利用した感謝トレーニングは、感謝感情の学習へのアプローチに感謝感情経験時における認知を活用している。感謝感情の規定因である認知要素について知識を得ることは、学習者に身の回りの事象に対して感謝感情を経験する認知をさせやすくする。Froh et al. (2014) は、認知へのアプローチは、自動思考を変える認知療法のアプローチ（Beck, 1976）と一致する考え方であると述べている。

感謝感情の規定因は、受益者の認知的評価の統合である「利益の評価（Wood, Maltby, Stewart, Linley, & Joseph, 2008）」であるとされる。利益の評価として統合される3点の認知的評価は、価値、コスト、誠実性についての評価である。「価値」は、利益供与者の行動がどれほど価値あるものであったかに関する評価であり、「コスト」は、利益供与者が受益者の利益のために払ったコストの見積りに関する評価であり、「誠実性」は、利益供与者の動機に利己的なものが含まれていないと思う程度に関する評価である（Wood et al., 2008；吉野・相川, 2018a）。以上をまとめると、人は被援助場面や受益場面において、価値、コスト、誠実性の3点に対する主観的評価が高いとき、それらの認知的評価が統合した利益の評価も高まった結果、感謝感情を強く経験する。つまり、感謝感情の規定因を利用した認知的なアプローチとは、利益の評価を構成する、価値、コスト、誠実性とは何かを学び、学習者の日常

場面における具体例を探し、実際に経験することで、認知を強化することである。

このプログラムでは、感謝感情の学習と感謝感情の経験によるウェルビーイングへの効果の2点を実現することができる (Froh et al., 2014)。感謝感情の経験の発達が不十分な青年期の学習者は、感謝感情の経験を規定する認知の強化によって、日々の感謝感情を強めることができる。そして、感謝感情を強く経験することができるようになることで、感謝感情の経験がもたらすウェルビーイングへの効果もあわせて獲得することができるからである。

Froh et al. (2014) は、上記のようにプログラムの背景を仮定し、5日間にわたる感謝プログラムを作成した。本論文でレビューするプログラムの内容は、Froh et al. (2014) の記載に加え Froh のホームページに公開されていた gratitude lesson plans Final\_10.26.10 の PDF ファイル (現在は書籍の出版などに伴い未公開である。) を参照したものである。

### 3.3. Froh et al. (2014) プログラムの概要

Froh et al. (2014) では2点の介入研究を行いプログラムの効果を検証している。研究1では、8~10歳の小学生122名 (平均年齢9.03歳、 $SD=0.33$ 歳) を対象とし、研究2では、8~11歳の小学生82名 (平均年齢9.50歳、 $SD = 0.63$ 歳) を対象とした。研究1と研究2の違いは、プログラムを毎日実施し、プログラム期間を5日間とするか、週に1度実施し、プログラム期間を5週間とするかの違いであった。検証の結果、プログラムは連続した日数で行うよりも、週ごとに実施したほうが効果的であることが示された。

プログラムは5つのセッションによって構成された。第1セッションは導入(introduction)、第2セッションは意図<sup>3)</sup> (intention)、第3セッションはコスト (cost)、第4セッションは利益 (benefit)、第5セッションはまとめ (review) と題され、セッションごとに各テーマの学習がクラス内で行われた。

#### 3.3.1. 第1セッション：導入 (introduction)

導入にあたる第1セッションでは、2点の目標が定められている。第1に感謝という言葉の理解を深めること、第2にプログラムの受講ルールと学習者とファシリテーター間において信頼関係を築くことである。具体的には、感謝を定義すること、学習者たちに感謝感情を経験した体験を挙げさせること、グループのルールについて話し合うことの3点を行う。

プログラムの受講ルールを共有したのちに、「thankful」や「gratitude」の言葉の定義を学ぶ。はじめに「感謝 (thankful)」という言葉の印象について話し合いをしながら、thankful や gratitude の定義には「他者によって自己に何らかの良いことがもたせている」ことが含まれていることを学ぶ。「感謝 (thankful)」とは何か、という発問に対して学習者の回答が抽象的 (happy や excited) である場合には、なぜそのように感じるのかについて問いを重ね、学習者が経験する嬉しさや幸せの原因は、他者によって学習者にとって良いことが生じたからであり、このとき学習者は grateful や thankfulness を経験している、と気づきを促す。

これに加えて、感謝した出来事を書き出すワークを実施し、感謝を思い出しありがたみを感じることでどのような気持ちになったかを振り返ったり、感謝のイメージ映像に関するビ

デオクリップの視聴をしたりする。

セッションの最後には、初回セッション内容についてまとめ、次回セッションまでの宿題を提示する。宿題は、実施したセッション内容に関連するものを設定する。第1セッションの宿題は、感謝を数える課題（Gratitude counts！）である。

### 3.3.2. 第2セッション：意図 (intention)

意図性について学ぶ第2セッションでは、他者が意図的に助けてくれたことを認知したときに感謝感情を経験するという理解を確立することが目標である。具体的には、意図的な行動について定義をし、学習者に感謝感情と関連する意図的な行動について個々の経験を振り返らせることを行う。

はじめに前回の振り返りと宿題の確認をしたあとに、「ありがたみ (thankful)」について話し合う。話し合いでは、「意図的に (intentional)」とは何かに関する話題を中心とする。意図的とは、何かの物事が偶然ではなく、誰かが手間をかけて目的をもってなされていることを表す言葉である。学習者自身が「意図的に (intentional)」という言葉の説明できるように、具体例を問う発問や学習者自身が意図的にふるまった経験についての学習者同士の共有を行う。意図的に助けられることによって、助けられた他者がどのような気持ちになると思うかを想像し、共有することにより、感謝感情の経験において他者の存在や他者の意図への気づきを促す。

これに加えて、意図性が異なる被援助場面に関する2種類の文章を読み、文章の示す状況についてクイズや話し合いを行い、学習者が他者によって意図的に助けられた出来事について書き出すワークを行う。

セッションの最後には、授業のまとめを行い、宿題を提示する。意図についての第2セッションのまとめでは、意図的に (intentional) とは、何かをするために目的をもって手間をかけることである点と、意図的に助けられたり何かよいことをしてもらったりした時には感謝を感じることが多い点の2点に触れる。宿題は、意図性のテーマに合わせ、誰かが手間をかけて助けてくれたことによって経験した、感謝感情を探して記入することである。

### 3.3.3. 第3セッション：コスト (cost)

他者が払うコストについて学ぶ第3セッションでは、援助者は援助を行うために何かを諦めている、という内容の理解を目標とする。つまり援助を与えることには、時間や金銭、労力などコストがかかることの理解を目指す。具体的には、定義に関してコストには時間、金銭、労力の消費が含まれることと、感謝感情の経験と関連するコストを明らかにする。

これまでのセッションと同様に前セッションの振り返りなどを学習者同士で共有する。その後、コストについて学習者同士で話し合う。話し合いでは、コストの意味や定義の確認に加え、援助などの他者のための行動には何かを諦めることが付随することに触れる。

次に、おおきな木（原題 *The giving tree* : Silverstein, 1964）を題材とし学習者間で議論を行うことにより、コストが表す内容が必ずしも金銭の消費にとどまらないことを確認する。おおきな木 (Silverstein, 1964) は、リンゴの木と男の子の絵本であり、困っている男の子

に対してリンゴの木が果実や樹木の枝木を与えることで援助をする物語である。学習者は、男の子に自己犠牲的な援助を行うリンゴの木の立場や、そういった援助を受け取る男の子の立場のそれぞれからどのような気持ちを感じるか意見を共有し、最終的には、男の子がリンゴの木に感謝を伝えられているかどうかについて議論する。この議論の目的は、いずれかの立場の優劣を確認することではなく、男の子が感謝を感じているようであることと、その感謝には意図とコストが関連していることへの気づきを得ることである。

議論後には、男の子の立場になり、リンゴの木へのお返しを葉っぱのメモ帳に記すワークと、学習者自身が他者のコストをもって援助を受けた出来事について記すワークを行う。以上で第3セッションの内容を終了し、まとめと宿題を示す。まとめでは、被援助時に援助者は多様な犠牲を払っていること、被援助者は援助者の意図 (intentionality) やコストに気がつかないと感謝感情を表明することを忘れがちになること、お返しをすることで感謝感情を表すことができることの3点について述べる。宿題は、学習者が援助を受けた出来事と援助者が支払ったと予想できるコストについての記入である。

### 3.3.4. 第4セッション：利益 (benefit)

被援助者が受け取る利益について学ぶ第4セッションでは、援助とは、援助者によってもたらされた利益 (benefit) であるという理解を目標としている。具体的には、利益とは何かを定義し、被援助時に学習者が受け取った利益の内容を明確化する。

前セッションの振り返りと宿題の内容について学習者間で共有をしたのち、利益 (benefit) の内容に移る。利益という言葉の意味について、学習者間で話し合いをする。第4セッションまでの間に、感謝感情に関する話題に広く触れてきているため、過去のセッションで触れた感謝感情の経験などに基づき、感謝感情についての話題では、通常、何か良いものを受け取ったり、何らかの利益 (恩恵) を受け取ったりすることと関連があることを示す。

次に、学習者が受け取った利益をもたらした人や物について、学習者自身の経験から特定し記述するように求める。記述内容について学習者間で共有をしたのち、まとめと宿題を提示し第4セッションを終了する。まとめでは、被援助時には利益を受け取っていること、利益を受け取っているときには誰かの援助があることについて触れる。宿題は、他者に助けられたことを記述し、援助がどのような利益をもたらしたかについて記述することである。

### 3.3.5. 第5セッション・まとめ (review)

プログラム最後のセッションとして、第1セッションから第4セッションまでに学んだ、意図的なふるまい、コスト、利益といった感謝感情の規定因を構成する3要素の統合を目標とする。具体的には、感謝感情の構成要素が含まれた学習者なりの例を作ることと、感謝感情の構成要素を含んだ例をロールプレイすること、感謝感情を表現する方法を発見することの3点を行う。

前回のセッションを振り返る前に、感謝感情につながる3つの要素とは何かを、学習者に記述させる。学習者は、経験している感謝感情が、各セッションで個別に学んだ意図性、コスト、利益についての認知が同時に生じることで経験されていることを振り返る。

次に、被援助場面の例文を用い、登場人物の意図やコスト、学習者が受け取った利益を例文から抜き出させ理解を促す。学習者はプログラムによって、3つの構成要素が被援助場面において組み合わされていることを読み取れるようになっていることを確認する。

また、学習者に被援助場面において感謝感情を経験する様子のロールプレイの実施を求める。ロールプレイの内容は、学習者自身が作成し、学習者間で表舞台、舞台裏それぞれの役割を分担し協力して演じる。ロールプレイは、学習者同士で確認しあい、劇中の3つの構成要素について質問や意見交換を行う。

最後に、学習者が経験した被援助について3つの構成要素の観点から記述することと、学習者がその被援助に対してどのように感謝感情を伝えたのか報告することを求める。

5つのセッションで構成される Froh et al. (2014) のプログラムは以上の手続きを経て終了する。以上の手続きを経ることによって、プログラムに参加した児童は、利益の評価への認知や感謝感情の経験および行動が向上した。他方でプログラムの介入による感謝感情の人生満足度への効果は確認できなかった。

#### 3.4. Froh et al. (2014) プログラムの特徴

Froh et al. (2014) の特徴は、次の2点である。1点目は、Froh et al. (2014) が感謝感情の生起に関する知見 (Wood et al., 2008) を利用することで、感謝感情の教育プログラムを開発したことである。次のセクションにおいて言及するように、感謝研究は感謝をした経験を数える介入によるウェルビーイングへの影響の検討 (Emmons & McCullough, 2003 ; Seligman, Steen, Park, & Peterson, 2005) をきっかけに研究数が増えた。そのため、感謝介入がウェルビーイングに及ぼす影響を示す研究や (Emmons & McCullough, 2003 ; Froh, Kashdan, Ozimkowski, & Miller, 2009 ; Lyubomirsky et al., 2006 ; Seligman et al., 2005)、その影響の背景を明らかにしようとする研究 (Algoe, 2012 ; Algoe, Haidt, & Gable, 2008 ; Bartlett & DeSteno, 2008 ; Gordon, Arnette, & Smith, 2011) が多い。このような応用から基礎へと移る感謝研究の流れの中で、感謝研究の先行研究によって得られた感謝感情に関する基礎知見から教育プログラムを開発した点は、知見の応用の点から意義があるアプローチであるといえる。

2点目は、Froh et al. (2014) のプログラムでは感謝感情の経験の学習を中心に置き、感謝感情がもたらすウェルビーイングへの影響を副次的に得ようとした点である。感謝介入は、感謝を数えたり (Emmons & McCullough, 2003 ; Seligman et al., 2005) 手紙を書いたり (Froh et al., 2009) など、感謝感情を経験できることを前提とした介入手法が大部分であるが、感謝の経験や知識が不十分な児童では、それらの介入手法を介入者の想定通りに実施することが難しい。Froh et al. (2014) では人生満足度への影響を示すことができなかったが、感謝感情の経験について学ぶプログラムは、感謝感情を本質的に理解したうえで感謝介入の効果が得られる点で有益である。

その一方で、プログラムの理論的背景が明確であるがゆえに、日本において実施する際には根拠となる知見が日本においても支持されるのか、感謝に関する文化差など考慮すべき点があるのかなどについて、基礎知見の充実が求められることは課題である。

## 4. 感謝研究が示す感謝教育の意義と課題

### 4.1. 感謝感情とウェルビーイング

感謝のソーシャルスキルトレーニングや Froh et al. (2014) に見られるように、感謝教育は、感謝を経験できるようになるだけでなく、経験できるようになった感謝によって、感謝感情がもたらすウェルビーイングへの効果も得られると期待できる。

そもそも感謝とウェルビーイングの関連は、感謝研究が注目されるきっかけとなった Emmons & McCullough (2003) や Seligman et al. (2005) をはじめとして多くの知見が創出されるテーマである。代表的な counting blessings の知見では、感謝をした経験を数える介入によって、人生に対する肯定的な評価やポジティブ感情の経験の強さ、体調不良の少なさなどの主観的ウェルビーイングに関連する指標が統制群や煩雑群よりも良い得点を示した (Emmons & McCullough, 2003)。この知見以降、ウェルビーイングを向上させる感謝の介入手法がさまざま検討された。感謝をしている相手に向けて手紙を書く介入である感謝の手紙 (Froh et al., 2009) や、感謝をしている相手に向けて感謝を伝える介入である感謝の訪問 (Seligman et al., 2005) のほか、counting blessings とほぼ同じ介入であるが、感謝をした出来事を記録する感謝の日記 (journaling) (Emmons & McCullough, 2003; Martínez-Martí Avia, & Hernández-Lloreda, 2010) と呼ばれる介入などである。Emmons & Mishra (2011 吉野訳 2021) によると、多くの感謝介入研究は統制群との比較によって、幸福感、抑うつ、物質主義などへの影響を含めた、心理的ウェルビーイングに及ぼすポジティブな影響を検討してきた (Bono, Emmons, & McCullough, 2004; Lyubomirsky, Sheldon, & Schkade, 2005; McCullough et al., 2004; Seligman et al., 2005; Watkins, 2000) と指摘している。

感謝介入がウェルビーイングを向上させる背景にアプローチした研究もおこなわれている。感謝感情が利益供与者に加え第三者へも向社会的行動の実行を促すこと (Bartlett & DeSteno, 2008)、感謝感情が関係形成や維持のための対人行動の意思を高め実行を促すこと (Algoe et al., 2008; Gordon et al., 2011) などが示されている。これらの先行研究から感謝感情がウェルビーイングを向上させる背景についていくつかの説明が主張されている。例えば、感謝感情をポジティブ感情として解釈し、拡張・形成理論に基づくことによって感謝感情の経験が個人のウェルビーイングの向上につながるとする主張や (Fredrickson, 2004)、感謝感情が良好な対人関係においても関係性の形成、維持、発展の側面から有益な感情であるとする Find, Remind and Bind Theory (Algoe, 2012) の提唱による説明である。

これらの感謝研究が創出する知見は、感謝感情の理解や適切なふるまいが人間のウェルビーイングな生活に重要な要素の1つであることを強く支持し、感謝感情の学習の場を設ける重要性の根拠となりうる。感謝教育は、子どもたちが社会で生きていくうえで道徳的に求められる感謝の経験や感謝の表明を可能にすることに加え、感謝感情を経験することでウェルビーイングな生活の実現を促すこともできる可能性を有しているといえる。しかし日本では、先述した通り、感謝を対象とした心理教育の広まりが不十分な現状がある。

## 4.2. 日本における感謝研究の課題

日本において感謝を対象とした心理教育が十分な広まりを見せない理由の1つには、感謝研究が示す知見のインパクトと、日本における感謝研究の成果が不十分であることの乖離があると考えられる。日本においても感謝のウェルビーイングへの影響を検討するために、Emmons & McCullough (2003) が追試された。しかし先行研究と同様の結果は得られず、感謝介入の効果は明らかにならなかった(相川・矢田・吉野, 2013)。このほかにも日本で感謝介入の検討がいくつか行われているが、いずれも先行研究と完全に一致するような感謝介入の効果を示すには至っていない(相川, 2015; 牧田, 2015; 山本・大竹, 2019)。ポジティブ心理学の知見が主張する感謝感情がもたらすウェルビーイングへの効果について、日本では明確な知見を示せていない状況にある。

### 4.2.1. 負債感情の影響

感謝介入の効果が確認できない有力な理由として挙げられるものが、感謝経験時とともに経験されたり表明されたりする「すまない」や「申し訳ない」である(相川, 2015, 吉野・相川, 2018a)。これ以降、このような「すまない」や「申し訳ない」を負債感情と呼称し、他者のおかげで望ましい状況の獲得もしくは悪い状況の回避がなされたと認知することで生じる、返済の義務に関わる感情とする定義を用いる(吉野・相川, 2018a)。

感謝研究において負債感情や心理的負債は、感謝感情と類似する場面において経験が報告される(蔵永・樋口, 2011a, 2011b; Tsang, 2006; Watkins, Scheer, Ovnicek, & Kolts, 2006; 吉野・相川, 2018a)。西欧圏の実験研究では、同じ被援助場面であっても、援助者の意図性の有無により感謝感情と負債感情の経験が分かれることが示されている(Tsang, 2006; Watkins et al., 2006)。援助者が利他的な理由で援助をした場合には被援助者は感謝感情を経験し、援助者が利己的な理由で援助をした場合には被援助者は負債感情を経験する。これは、援助の意図に利己的な理由を推測することによって、負債を返してしまいたいと負債感情を抱く結果、感謝感情が経験されなくなると換言できる。このような先行研究を受け、負債感情は実験での感情喚起の様子や(Tsang, 2006; Watkins et al., 2006)、縦断調査の結果から感謝感情の生起を阻害する要因(Solom, Watkins, McCurrach, & Sheive., 2016)である可能性も指摘される。

また、西欧圏では、感謝感情と負債感情は相反して生じると仮定され、どちらか一方の影響について検討されてきた。例えば感謝感情または負債感情を経験した後の向社会的行動の生起は、両感情のどちらを経験するかによって異なる。感謝感情を経験した場合には、援助者および援助と無関係な第三者に向けて向社会的行動が生起するが、負債感情を経験した場合には、援助者にのみ向社会的行動が生起した(Tsang, 2006; Watkins et al., 2006)。これらの先行研究から、感謝感情が生起すれば返報性を超えた利他性を確認できるが、負債感情の生起では返報性しか確認ができないとして、感謝感情の効果を強調する論が展開される。

このように、負債感情はネガティブ感情に分類されるであろうことや、感謝感情の生起を阻害するのではないかとする予想、向社会的行動への影響が限定的であることなどから、感

謝介入において負債感情の経験が何らかの影響を及ぼす可能性が指摘される (Watkins, 2014)。

#### 4.2.2. 感謝感情に伴う負債感情の経験

他方で日本における負債感情は、感謝感情と負債感情の間に正の関係があることから (吉野・相川, 2018a)、西欧圏の知見と異なる課題を示す。

日本人の感謝の表明時に「すみません、ありがとうございます」という表現がみられるように (熊取谷, 1991; 住田, 1990)、ありがたい感謝感情とお返しをしたい申し訳ない負債感情は、ともに経験される可能性がある (吉野・相川, 2018a)。被援助時に経験した肯定的感情 (感謝、喜びなど) と否定的感情 (すまない、恥ずかしいなど) は、アメリカと日本において被援助時にどちらも報告されるが、アメリカでは両感情が比較的独立し、日本では両感情に正の相関関係がみられた (一言・新谷・松見, 2008)。実験室実験における感情喚起を伴う実験条件では、ありがたかった被援助経験の想起と申し訳なかった被援助経験の想起のそれぞれの操作によって、感情喚起を伴わない統制条件よりも感謝感情が強く負債感情が弱い条件と、感謝感情も負債感情も共に強い条件が作られた (吉野・相川, 2018b)。

感謝感情も負債感情の生起に関する規定因についても、ともに利益の評価 (Wood et al., 2008) との関連が示された (吉野・相川, 2018a)。これらのことから、日本における感謝感情と負債感情の経験は同一の受益や被援助の場面で共に経験されるため、感謝介入を行う際に感謝感情と負債感情の双方の影響が生じる可能性が指摘できる。

負債感情の生起を踏まえた感謝介入研究では、非肯定的感情が感謝介入の効果を害すると示唆した (相川, 2015)。負債感情は被援助場面において感謝感情と共に報告されるため (蔵永・樋口, 2011a, 2011b; 吉野・相川, 2018a)、感謝介入の効果を非肯定的な感情である負債感情の効果が相殺すると解釈できる。感謝感情に伴う負債感情への対応は、感謝介入研究においても感謝研究全体においても検討が求められる課題である。

### 5. 新しい感謝教育に向けた展望

本論文では、感謝教育に関して、教育心理学の知見から心理教育におけるソーシャルスキルトレーニングと SEL、ポジティブ心理学の知見から Froh et al. (2014) のプログラムについて感謝教育に用いられる手続きについて概観し、感謝研究の観点から感謝教育が日本において広まることの意義と課題を示した。

感謝教育に用いられる各手続きの間には、次の共通点が見出せる。ソーシャルスキルトレーニングと SEL は、社会において適切で効果的なふるまいを実行するために認知や行動へアプローチする点において共通し、アプローチの際に重視する点や理論的背景において相違がある。ソーシャルスキルトレーニングと Froh et al. (2014) のプログラムでは、児童を対象とした感謝教育では感謝感情を児童が経験することの難しさがある点に着目し、その難しさを解決することで感謝感情によって得られるウェルビーイングへの効果を検証しようとしている。SEL と Froh et al. (2014) のプログラムは、感謝経験やスキルの獲得のために感謝経験

に関する認知へのアプローチを含めたトレーニングである点で共通している。ソーシャルスキルトレーニングが具体的な感謝場面の例示を用いていることに対して、Froh et al. (2014) は、認知要素ごとの理解を通して、日常の状況が感謝場面に対応するかどうかを判断させようとしていた。このように、感謝教育の現状は、心理教育におけるソーシャルスキルトレーニングを中心に多様なアプローチから感謝のトレーニングが検討されつつある。

その一方で日本での感謝教育は、SELが重視する感情の機能や価値に関する教育や Froh et al. (2014) のプログラムにおける感謝感情の経験に求められる認知的な教育の範囲には及んでおらず、感謝を対象とした心理教育の広まりは不十分である。感謝教育は感謝感情がウェルビーイングと深い関連があることから、社会的に感謝を経験できるようになる目的だけではなく、感謝感情の経験からウェルビーイングへの効果を得る目的のためにも意義がある。感謝教育の開発へ向けた研究活動が一層求められる。

日本における感謝教育の開発に向けたには、感謝感情とともに経験される負債感情を挙げた。日本においては感謝感情と負債感情が同一の被援助や受益場面において経験される。感謝介入によって両感情を経験することは感情の効果を相殺していると考えられている。

本レビューに基づく、新しい感謝教育へのアプローチの要所は2点あると指摘できる。第1に、負債感情への対処を含めることである。第2に、感謝感情と負債感情の両感情に関する機能面や経験のための認知要素などの感情の知識の獲得も含めることである。

まず、負債感情への対処を感謝教育のプログラムに含めるためには、負債感情が本来の機能を果たすことを促すプログラムの作成が考えられる。負債感情は交換関係で生じる価値とコストの不均衡を解消させようと動機づけ (Greenberg, 1980)、良好な対人関係の維持等に有用な感情である。しかし、感謝介入では介入後の感情は高められたままの状態であり、負債感情の本来の機能が果たせていない。負債感情の価値は経験することにあるのではなく経験後、感情の低減に向けた行動の生起にある。負債感情の本来の機能に基づけば、向社会的行動などの不均衡を解消する行動によって負債感情の機能が果たされたとき負債感情は低減され、負債感情による感謝介入への障害が解消できる。

次に、感謝感情と負債感情の両感情に関する知識の獲得を感謝教育のプログラムに含めるためには、SELや Froh et al. (2014) のプログラムをベースとした感謝教育プログラムの作成が考えられる。各手続きの共通点を概観するに、SELと Froh et al. (2014) のプログラムによって感謝教育の手法の大部分に対応できると考える。感謝感情の規定因である利益の評価は、利益供与者が支払ったコストや利益供与者の誠実性について推測した評価によって構成されるが、他者のコストや誠実性の推測は心の理論の獲得状況によって精度や状況への感受性が左右されると予想できる。感謝スキルの実行場面の判別には、規定因の各要素の知識を獲得することが有効である。また、負債感情への対処においても感情に関する知識の獲得は有益である。負債感情が良好な対人関係の維持のために返報行動を促す感情であると知るとは、経験した負債感情の低減に向けた向社会的行動などを実行させやすくする。

感謝教育が実現し社会に行渡るとは、よりよい社会の実現に寄与する。しかし感謝教育の実現には、本論文で触れた現状や課題だけにとどまらず、本論文では触れなかった被援助研究の観点から感謝の経験に伴い自尊心が脅かされること (Kashdan, Mishra, Breen, &

Froh, 2009) など、解決が求められる課題が多い。感謝感情の経験を学び、社会に適応的にふるまうことや感謝感情が及ぼすウェルビーイングへの効果を得るためには、実践研究、基礎研究の知見が蓄積され、多様な観点からの感謝教育への工夫が求められる。

本研究に利益相反はない。

本研究は JSPS 科研費 22K13821 の助成を受けたものである。

## 註

- 1) 研究 2 における手続きを示した。研究 1 では感謝スキル教育の振り返りは含まれていなかった (藤枝, 2021)。
- 2) 本論文におけるソーシャルスキルと SEL の区別は一例である。ソーシャルスキルには、自他の思いを行動として表出することの重要性が根幹にあるため、スキルの行使だけでなく、スキルにかかわる感情の理解もトレーニングには含まれる。特にソーシャルスキルトレーニングには、学習者のトレーニングへのモチベーションを高め学習を成立させるために、学習対象であるソーシャルスキルの知識や獲得の重要性を学ぶ段階が含まれている。両学習は密接な関係にあり、双方の知見が心理教育を支えている。
- 3) Froh et al. (2014) のプログラムでは、intention と記されているが、論文を参照するとその内容は利益の評価における誠実性 (genuine helpfulness) に対応する内容であることが読み取れる。

## 引用文献

- 相川 充 (2009). セレクション社会心理学—20 新版 人づきあいの技術—ソーシャルスキルの心理学 — サイエンス社
- 相川 充 (2015). 感謝体験の非肯定的感情が感謝介入の効果を妨げる現象の検討 日本グループ・ダイナミクス学会第 62 回大会 (奈良大学) 発表論文集, 86-87.
- 相川 充・矢田さゆり・吉野優香 (2013). 感謝を数えることが主観的ウェルビーイングに及ぼす効果についての介入実験 東京学芸大学紀要 総合教育科学系 I, 64, 125-138.
- 会沢 信彦 (2020). 心理教育 武田明典 (編著) 教師と学生が知っておくべき教育心理学 (pp. 133-143) 北樹出版.
- Algoe, S. B. (2012). Find, remind, and bind: The functions of gratitude in everyday relationships. *Social and Personality Psychology Compass*, 6, 455-469. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2012.00439.x>
- Algoe, S. B., Haidt, J., & Gable, S. L. (2008). Beyond reciprocity: gratitude and relationships in everyday life. *Emotion*, 8, 425-429. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.8.3.425>
- Bartlett, M. Y., & DeSteno, D. (2006). Gratitude and prosocial behavior helping when it costs you. *Psychological Science*, 17, 319-325. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01705.x>
- Beck, M. E. (1976). Discordant paleomagnetic pole positions as evidence of regional shear in the western Cordillera of North America. *American Journal of Science*, 276, 694-712. <https://doi.org/10.2475/ajs.276.6.694>
- Bono, G., Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2004). Gratitude in practice and the practice of gratitude. In P. A. Linley & S. Joseph (Eds.), *Positive psychology in practice* (pp. 464-481).

- New York: Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470939338>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2012). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs, preschool and elementary school edition*. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 377-389. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.377>
- Emmons, R. A., & Mishra, A. (2011). Why gratitude enhances well-being: What we know, what we need to know. In Sheldon, K. M., Kashdan, T. B., Michael F. (Eds) *Designing positive psychology: Taking stock and moving forward* (pp. 248-262). Steger. (エモンズ, R. A. & ミシュラ, A. 吉野優香 (2020). なぜ感謝はウェル・ビーイングを促進するのか: 既存の知見と、これから何を知るべきか 堀毛一也・金子迪大 (監訳) ポジティブ心理学研究の転換点—ポジティブ心理学のこれまでとこれから—)
- Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (1984). *Social cognition*. Random House.
- Froh, J. J., Bono, G., Fan, J., Emmons, R. A., Henderson, K., Harris, C., Leggion, H., & Wood A. M. (2014). Nice thinking! An educational intervention that teaches children to think gratefully. *School Psychology Review*, 43, 132-152. <https://doi.org/10.1080/02796015.2014.12087440>  
gratitude lesson plans Final\_10.26.10.pdf (Froh ホームページ公開 現在は非公開)
- 藤枝静暁 (2021). 高学年児童の感謝スキルの獲得を目標としたソーシャルスキル教育の効果に関する検討 カウンセリング研究, 54, 47-59. [https://doi.org/10.11544/cou.54.2\\_47](https://doi.org/10.11544/cou.54.2_47).
- Gordon, C. L., Arnette, R. A., & Smith, R. E. (2011). Have you thanked your spouse today? : Felt and expressed gratitude among married couples. *Personality and Individual Differences*, 50, 339-343. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.10.012>
- Greenberg, M.S. (1980). A theory of indebtedness. In K. Gergen, M.S. Greenberg & R. Willis (Eds.), *Social exchange: Advances in theory and research*. New York e Plenum. <https://doi.org/10.1007/978-1-4613-3087-5>
- 原田恵理子・渡辺弥生 (2011). 高校生を対象とする感情の認知に焦点をあてたソーシャルスキルトレーニングの効果 カウンセリング研究, 44, 81-91. [https://doi.org/10.11544/cou.44.2\\_81](https://doi.org/10.11544/cou.44.2_81).
- 一言 英文・新谷 優・松見 淳子 (2008). 自己の利益と他者のコスト 感情心理学研究, 16, 3-24. <https://doi.org/10.4092/jsre.16.3>
- Kashdan, T. B., Mishra, A., Breen, W. E., & Froh, J. J. (2009). Gender differences in gratitude: Examining appraisals, narratives, the willingness to express emotions, and changes in psychological needs. *Journal of Personality*, 77, 691-730. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2009.00562.x>
- 小泉令三 (2011). 社会性と情動の学習 (SEL-8S) の導入と実践 ミネルヴァ書房.
- 小泉令三 (2016). 社会性と情動の学習 (SEL) の実施と持続に向けて—アンカーポイント植え込み法の適用— 教育心理学年報, 55, 203-217. <https://doi.org/10.5926/arepj.55.203>.
- 國分康孝 (1998). サイコエジュケーションとは何か 国分 康孝・片野 智治・岡田 弘・小山 望 (編) サイコエジュケーション:「心の教育」その方法 (pp.8-12) 図書文化.
- 熊取谷 哲夫 (1991). 日本語における「感謝」の談話構造と表現配列—「すみません」と「ありがとう」の場合— 広島大学日本語教育学科紀要, 1, 61-67.
- 蔵永 瞳・樋口 匡貴 (2011a). 感謝の構造—生起状況と感情体験の多様性を考慮して— 感情心理学研究, 18, 111-119. <https://doi.org/10.4092/jsre.18.111>

- 蔵永 瞳・樋口 匡貴 (2011b). 感謝生起状況における状況評価が感謝の感情体験に及ぼす影響 感情心理学研究, 19, 19-27. <https://doi.org/10.4092/jsre.19.19>
- Lyubomirsky, S., Sousa, L., & Dickerhoof, R. (2006). The costs and benefits of writing, talking, and thinking about life's triumphs and defeats. *Journal of personality and social psychology*, 90, 692-708. <https://doi.org/10.1002/9781118315927.ch21>Citations: 9
- 牧田晴香 (2015). 「感謝」を思い返すことが主観的ウェルビーイングに及ぼす効果についての介入実験 筑波大学人間学群卒業論文.
- Martínez-Martí, M. L., Avia, M. D., & Hernández-Lloreda, M. J. (2010). The effects of counting blessings on subjective well-being: A gratitude intervention in a Spanish sample. *The Spanish journal of psychology*, 13, 886-896. <https://doi.org/10.1017/S1138741600002535>
- 文部科学省 (2017a). 小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 総則編 東洋館出版社.
- 文部科学省 (2017b). 小学校学習指導要領 (平成 29 年告示) 解説 総則編 東山書房.
- 岡林春雄 (1997). 心理教育 金子書房.
- 酒井智弘・相川充 (2017). 感謝表出スキルに関する文脈的アプローチに基づいた半構造化面接による予備的検討 筑波大学心理学研究, 54, 29-38.
- 酒井智弘・相川充 (2020). 感謝表出スキルの実行が孤独感の低減に及ぼす効果 教育心理学研究, 68, 111-121. <https://doi.org/10.5926/jjep.68.111>.
- 佐藤 正二 (1996) 子どもの社会的スキル訓練 相川 充・津村 俊充 (編) 社会的スキルと子どもの対人行動 誠信書房 (pp.174-20).
- 佐藤 正二・佐藤容子・高山巖. (1998). 引っ込み思案児の社会的スキル訓練：長期維持効果の検討 行動療法研究, 24, 71-83. [https://doi.org/10.24468/jjbt.24.2\\_71](https://doi.org/10.24468/jjbt.24.2_71)
- Silverstein, S. (1964). *The giving tree*. New York: Harper & Row.
- Seligman, M. E., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 42, 874-884. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Solom, R., Watkins, P. C., McCurrach, D., & Scheibe, D. (2017). Thieves of thankfulness: Traits that inhibit gratitude. *The Journal of Positive Psychology*, 12, 120-129. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1163408>
- 住田 幾子 (1990). 感謝のあいさつことば—「ありがとう」と「すみません」について— 日本文学研究, 26, A1-A11.
- Tsang, J. A. (2006). The effects of helper intention on gratitude and indebtedness. *Motivation and Emotion*, 30, 198-204. <https://doi.org/10.1007/s11031-006-9031-z>
- Watkins, P., Scheer, J., Ovnicek, M., & Kolts, R. (2006). The debt of gratitude: Dissociating gratitude and indebtedness. *Cognition & Emotion*, 20, 217-241. <https://doi.org/10.1080/02699930500172291>
- Watkins, P. C. (2014). *Gratitude and the good life*. New York, NY: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-7253-3>.
- Watkins, P. C., Woodward, K., Stone, T., & Kolts, R. L. (2003). Gratitude and happiness: Development of a measure of gratitude, and relationships with subjective well-being. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 31, 431-451. <https://doi.org/10.2224/sbp.2003.31.5.431>
- Wood, A. M., Maltby, J., Stewart, N., Linley, P. A., & Joseph, S. (2008). A social-cognitive model of trait and state levels of gratitude. *Emotion*, 8, 281.

<https://doi.org/10.1037/1528-3542.8.2.281>

- 山田洋平・小泉令三 (2014). 幼児のための社会性と情動の学習プログラム (SEL-8N) の試案構成  
福岡教育大学紀要 第四分冊 教職科編, 63, 139-147.
- 山本舞香・大竹恵子 (2019). 感謝介入が睡眠問題と主観的幸福感に及ぼす影響 日本健康心理学会  
第32回記念大会プログラム (帝京科学大学), 73.
- Yoshimura, S. M., & Berzins, K. (2017). Grateful experiences and expressions: The role of gratitude  
expressions in the link between gratitude experiences and well-being. *Review of Communication*,  
17, 106-118. <https://doi.org/10.1080/15358593.2017.1293836>
- 吉野 優香・相川 充 (2018a). 被援助場面で経験される感謝感情と負債感情の生起過程モデルの検討  
心理学研究, 88, 535-545. <https://doi.org/10.4992/jjpsy.88.16044>
- 吉野 優香・相川 充 (2018b). 感謝感情と負債感情の共起が第三者への向社会的行動に及ぼす影響  
筑波大学心理学研究, 55, 39-48.