

幼児期における感謝理解の発達と反事実的思考との関連

中道 圭人

千葉大学・教育学部

The relationship between gratitude understanding and counterfactual thinking in preschool children aged 4-6.

NAKAMICHI Keito¹⁾

¹⁾Faculty of Education, Chiba University, Japan

本研究は、就学前の幼児における感謝理解の発達と反事実的思考との関連について検討した。公立こども園に通う4～6歳児32名（男児16名、女児16名： $M_{age} = 67.94$ か月）が実験に参加した。実験では、個別面接で感謝理解課題と反事実課題を実施した。感謝理解課題では、主人公の子どもが他者（年上の子・同年の子）から行動的・物質的に助けられる物語を提示した後、その主人公の感情や互恵的行動を推測するよう参加児に求めた。反事実課題では、ある因果関係を含む物語を提示し、原因が変化した場合に結果がどうなるか（反事実質問）を参加児に尋ねた。その結果、主人公が同年の子から行動的な援助を受ける物語において、子どもたちは高度な感謝理解を示した。また、そのような高度な感謝理解は、反事実的思考と有意な正の関連を示した。これらの結果は、幼児期から感謝理解の萌芽が見られることを示唆している。

This study examined the relationship between gratitude understanding and counterfactual thinking in preschool children. Participants were thirty-two Japanese children aged 4- to 6-years (16 boys, 16 girls; $M_{age} = 67.94$ months). All participants were Japanese native speakers and came from middle-income families. Each participant was tested using the understanding of gratitude task and the counterfactual task. On the gratitude task, participants were read stories that a protagonist received behaviorally or materially helping from a benefactor and asked to infer the protagonist's emotions and reciprocity behaviors. On the counterfactual task, participants were presented with stories describing a specific causal relation and asked counterfactual questions about how the result changed if the cause was different. Results showed that 4- to 6-year-old children expressed an understanding of gratitude when a protagonist received behaviorally helping from a benefactor about his/her age. Additionally, gratitude understanding was positively related to counterfactual thinking. These results provide new evidence concerning the early emergence of children's understanding of gratitude.

キーワード：幼児 (young children), 感謝 (gratitude), 反事実 (counterfactual), 推論 (reasoning), 認知発達 (cognitive development)

問題・目的

「感謝すること」は、多くの文化において美德の一つであり、その文化で適応的に生活するために必要な要素となっている (McCullough, Kilpatrick, Emmons, & Larson, 2001)。成人を対象とした研究は、感謝することが、他者への向社会的な行動に繋がると共に、その本人にもポジティブな効果をもたらすことを示してきた。例えば、相手に感謝の気持ちを深く感じるほど、その相手だけでなく、見ず知らずの人を助けるために多くの努力と時間を費やす (Bartlett & Desteno, 2006)。また、日常生活で感謝した出来事を認識することは、身体的な健康や心理的な幸福度の向上をもたらす (Emmons & McCullough, 2003)。

成人と同様、感謝することは学齢期の子どもたちの心

理的な適応にも一定の効果を持つようである。例えば、小学4～6年生において、日常生活の中で他者への感謝を多く感じている児童ほど、ポジティブな感情が高く、友人関係が良好であると自己評価した (藤原・村上・西村・濱口・櫻井, 2014)。また、児童や青年を対象とした介入研究は、「特定の人に感謝を伝える手紙を書き、伝える」活動 (Froh, Kashdan, Ozimkowski, & Miller, 2009) や、「援助者の意図やコスト、そして自分が受けた利益について考える」活動 (Froh et al., 2014) を継続的に実施することによって、日常生活における感謝やポジティブ感情が増大することを示している。

しかしながら、このような感謝の効果は、7歳以下のより幼い子どもたちでは必ずしも有効ではないように見える。例えば、Owens & Patterson (2013) は5歳児を対象に、「その日の感謝した出来事を絵で描く」ことを一週間続ける介入群と、「その日に自分がしたことを絵で描く」ことを一週間続ける統制群に振分け、感謝の介

連絡先著者：中道圭人 nakamichi@chiba-u.jp

入効果を検討した。その結果、介入前後で両群のポジティブ感情や生活満足感に違いはなく、感謝することの介入効果は見られなかった。年少の子どもにおいて感謝の効果が見られないことの原因の一つは、年少の子どもたちが感謝についての十分な理解を持っていないことにあると考えられている (Bausert & Froh, 2016)。

もちろん、幼児でも「ありがとう」という言語的な感謝を自発的に示す (Becker & Smenner, 1986)。また、自分が望まないプレゼントを受け取ったとき、幼児でさえ「ありがとう」と言ったり、笑顔になることによって、見かけ上の感謝の気持ちを表す (Cole, 1986; Nakamichi, 2017)。しかし、このような見かけ上の感謝表現は慣習的な表示ルールにただ従っている場合も多く、感謝を理解することや本当に感謝を感じて表現することとは、必ずしも同一ではない。そのため、幼い子どもたちの感謝理解自体の発達を知ることが重要となる。

それにもかかわらず、現時点では、幼児期の感謝理解はほとんど明らかになっていない。これは、感謝の感情が道徳的感情の一つで、7歳から10歳頃に生起し始める (Emmons & Shelton, 2002; Froh & Bono, 2014; McCullough et al., 2001) と考えられてきたためである。たしかに、日常で感謝した事柄やその理由について尋ねられた際、4-8歳の子どもたちは、9-12歳の子どもたちと比べて、他者やその行為に対する感謝を表明しないようである (Gordon, Musher-Eizenman, Holub, & Dalrymple, 2004)。しかしその一方で、7歳以下の子どもたちの感謝理解を検討した Nelson, Freitas, O'Brien, Calkins, Leerkes, & Marcovitch (2013) や Poelker & Kuebli (2014) は、幼児期から感謝理解の萌芽が見られることを示している。

例えば、Nelson et al. (2013) は、5歳児の感謝理解とそれに関わる認知的要因 (3-4歳時点での感情理解、心の理論) について検討した。感謝理解の課題では、主人公に感謝感情が生じるような物語 (例: 主人公の飼い猫がいなくなったとき、おばさんがケーキ作りを中断して一緒に猫を探す。その後、猫は見つかるが、おばさんはもう一度ケーキを作ることになる) を読み聞かせ、その状況での主人公自身の感情や相手に対する感情、互恵的行動 (返報) の有無などを尋ねた。その結果、2割程度の5歳児が「主人公が助けられたこと」と「相手へのポジティブな感情や互恵的行動の必要性」を結び付けて考え、このような5歳時点での感謝理解は3-4歳時点での感情理解や心の理論の能力によって予測された。また、Poelker & Kuebli (2014) は6-7歳児と9-10歳児を対象に、「主人公が望んでいないプレゼントをもらう」等の物語を読み聞かせ、その状況での主人公の感情、プレゼントした人への好意度やその努力への評価を尋ねた。その結果、6-7歳児でも、「望んでないプレゼントであっても、主人公はプレゼントをくれた相手に感謝して好意を持ち、その相手はプレゼントを選ぶために努力した」と推測した。

この Nelson et al. (2013) や Poelker & Kuebli (2014) は、7歳以下の子どもたちの感謝理解の萌芽に関するエビデンスを提供している点で、先駆的な研究である。しかし、子どもたちの感謝理解の発達を知るうえでは、いくつか

の問題点も残されている。第一に、感謝理解の発達は文化によって異なる可能性がある。前述の研究 (Gordon et al., 2004; Nelson et al., 2013; Poelker & Kuebli, 2014) は、いずれも米国の子どもたちを対象に実施された。「Western, Educated, Industrialized, Rich, and Democratic (WEIRD)」に関する問題は、感謝を扱う研究でも指摘されている (Merçon-Vargas, Poelker, & Tudge, 2018)。そのため、日本の子どもたちの発達に関する独自の研究知見の蓄積が求められる。第二に、方法的な問題である。Nelson et al. (2013) は「行動的な援助を受ける (例: 猫と一緒に探す)」物語と「物的な援助を受ける (例: セーターを借りる)」物語を、Poelker & Kuebli (2014) は「物的なプレゼントを貰う (例: アイスcreamを貰う)」物語を使用していた。また、その相手 (大人, 同年代の子ども) は、物語により異なっていた。7歳以下の子どもたちでは、相手やその行動内容によって感謝理解は異なる可能性がある (Gordon et al., 2004)。そのため、物語内容を統制したうえで、感謝理解について検討する必要がある。第三に、幼児期の感謝理解を支える認知能力をさらに明らかにすることの必要性である。Nelson et al. (2013) は、感情理解に基本的な感情理解や心の理論が関連することを示した。しかし、感謝が複雑な道徳的感情の一つであるとすれば、より幅広い認知能力が必要であることが予想される。

上記の点を踏まえ、本研究では幼児期における感謝理解の発達やその理解に関わる要因について検討した。まず対象を就学前の4-6歳児 (年中児・年長児) とし、Nelson et al. (2013) や Poelker & Kuebli (2014) を参考に、主人公に援助する相手 (年上の子, 同年の子) とその援助内容 (行動的な援助, 物的な援助) を統制した物語を作成・使用することとした。また本研究では、感謝理解に関わる要因として、反事実的思考を取り上げた。反事実的思考は「過去に生じた事象や行為に対して別の可能性を考えること」で、成人の道徳的判断にも関わり (Byrne, 2016)、子どもたちの安堵・後悔といった感情理解にも必要となる (Beck & Crilly, 2009; Guttentag & Ferrell, 2004)。そして、この反事実的思考のコンピテンスは5-6歳頃までには獲得されることが示されている (中道, 2015, 2017, 2020; Nakamichi, 2019; Nyhout & Ganea, 2019; Nyhout, Henke, & Ganea, 2019)。児童・青年や成人の先行研究 (Emmons & McCullough, 2003; Froh et al., 2009, 2014) では、過去の感謝について振り返り、認識することが感謝感情の増大に繋がっていた。これを踏まえると、「もし手助けがなかったら…」等の別の可能性を考える能力は、感謝理解と正の関連を示すであろう。

方法

参加児

32名の4-6歳児 (男16名, 女16名; $M_{age} = 67.94$ か月, $SD = 6.44$, $R = 57-79$) が、日本の東海地区の都市部の公立こども園から参集され、テストされた。すべての参加児は第一言語として日本語を話し、中流階級に属していた。これらの子どもたちは、日本の教育システム

の区分に従って、4-5歳児を含む年中群16名（男8名、女8名； $M_{age} = 62.38$ か月、 $SD = 3.22$, $R = 57-67$ ）、5-6歳児を含む年長群14名（男7名、女7名； $M_{age} = 73.50$ か月、 $SD = 3.06$, $R = 68-79$ ）に分類された。いずれの年齢群でも、性による月齢の違いは有意でなかった。

材料

感謝理解課題では、Nelson et al. (2013) や Poelker & Kuebli (2014) を参考に、4つの物語を作成した（アイス物語、城物語、スコップ物語、色鉛筆物語）。いずれの物語も、導入場面の後、「A. 主人公が困る場面」「B. 主人公が援助を受ける場面」「C. 援助者が困る場面」が

続く構造を有していた。ただし、援助の質が異なり、アイス物語・城物語は「主人公が行動による援助を受ける（行動的援助）」場面で、スコップ物語・色鉛筆物語は「主人公が物を貸してもらう（物的援助）」場面であった。それぞれの物語において、各場面の内容を表した図版7枚を作成し、援助者が「主人公より年上の子（小学生）」（年上条件）あるいは「主人公と同年の子」（同年条件）である場合の2パターンの物語・図版を作成して使用した。同年条件での物語の凡例をTable 1に、使用した図版の凡例をFigure 1に示す。さらに、感情質問及び好意度質問で参加児の回答を促すために、それぞれ表情

Table 1 感謝理解課題で使用了物語の凡例（同年条件）

アイス物語【行動的援助：主人公は「ゆいちゃん（ひろき君）」】	
導入場面	図版①：これは、ゆいちゃん（ひろき君）です。これはりさちゃん（わたる君）です。りさちゃん（わたる君）は、同じ園に通っている、同じクラスのお友だちです。
A. 主人公が困る場面	図版②：2人はお家に帰って、ゆいちゃん（ひろき君）はケーキを、りさちゃん（わたる君）はアイスクリームを食べようとしていました。 図版③：食べる前に手を洗いに行きました。すると、ゆいちゃん（ひろき君）の足の泥が床にたくさんついていました。
B. 主人公が援助を受ける場面	図版④：それを見ていたりさちゃん（わたる君）は、「大丈夫。お掃除手伝うよ。」と言ってくれました。 図版⑤：ゆいちゃん（ひろき君）とりさちゃん（わたる君）は、一緒にお掃除をしました。 図版⑥：床はとてもきれいになりました。
C. 援助者が困る場面	図版⑦：2人が部屋に戻ると、りさちゃん（わたる君）のアイスクリームが溶けていました。でも、ゆいちゃん（ひろき君）のケーキは残っていました。
スコップ物語【物的援助：主人公は「みさきちゃん（ゆうや君）」】	
導入場面	図版①：これは、みさきちゃん（ゆうや君）です。これはかほちゃん（たくみ君）です。かほちゃん（たくみ君）は、同じ園に通っている、同じクラスのお友だちです。
A. 主人公が困る場面	図版②：みさきちゃん（ゆうや君）とかほちゃん（たくみ君）の2人は、お家で塗り絵をしていました。 図版③：みさきちゃん（ゆうや君）が赤いクレヨンを使おうとしました。でも、赤いクレヨンは小さくて、もう描けませんでした。
B. 主人公が援助を受ける場面	図版④：それを見ていたかほちゃん（たくみ君）は、「赤いクレヨン、もう一本あるから使っていいよ。」と言って、赤いクレヨンを貸してくれました。
C. 援助者が困る場面	図版⑤：次の日、みさきちゃん（ゆうや君）とかほちゃん（たくみ君）は、公園の砂場で遊んでいました。 図版⑥：かほちゃん（たくみ君）はスコップを持ってくるのを忘れてしまいました。 図版⑦：でも、みさきちゃん（ゆうや君）は、スコップを2つ持っています。

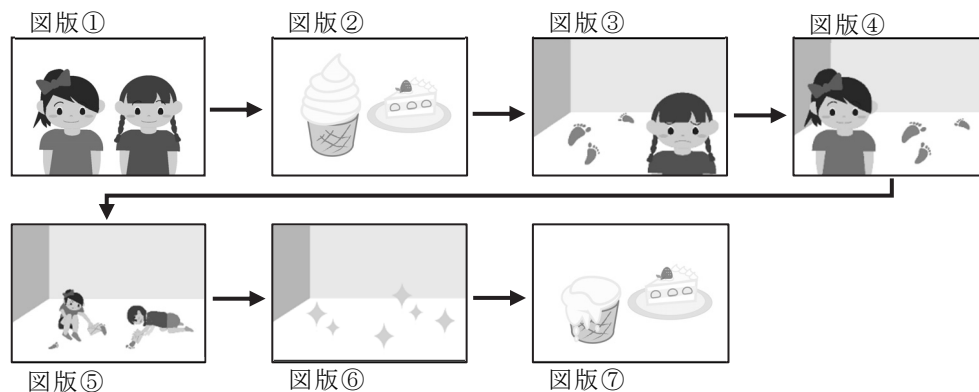


Figure 1 実験で使用了絵の凡例（同年条件のアイス物語）

図版を使用した。

反事実課題では、中道 (2014) に基づいて、3つの物語 (風吹き物語、ボール物語、塗り絵物語) を使用した。風吹き物語は「主人公が家で絵を描いている⇒強い風が吹く⇒絵が風で飛ばされ、樹上に移動する」、ボール物語は「ボール遊びの好きな主人公が外で遊ぶ⇒外は雨が降っている⇒主人公は部屋の中で積み木で遊ぶ」、塗り絵物語は「主人公は何も塗られていない状態の花の絵を持っている⇒主人公がクレヨンで花を塗る⇒黄色の花ができる」といった内容で、いずれも「初期状態⇒原因事象⇒結果状態」という因果的連鎖を含んでいた。また、各物語において、内容を表した図版3枚をそれぞれ使用した。

手続き

本研究の実施に際して、こども園の責任者に研究内容、個人情報の保護等を説明し、書面での同意を得た。保護者には研究内容・実施についてオプトアウトの手続きを用いて同意を得た。また、幼児自身から面接時に口頭で参加の同意を得た。

参加児は静かな部屋で個別に面接を受けた (面接時間 = 約20分)。面接では、最初に感謝理解課題4問を、続いて反事実課題3問を実施した。感謝理解課題4問のうち、2問は同年条件 (援助者が主人公の子と同年齢である) で、2問は年上条件 (援助者が主人公の子より年上の小学生である) であった。それぞれの条件で、行動的援助と物的援助の物語が1問ずつ含まれるように実施し (例: 同年条件でアイス物語・スコップ物語を実施した場合、年上条件で残りの城物語・色鉛筆物語を実施)、参加児間でカウンターバランスした。また、反事実課題での3つの物語の提示順はランダムにされた。

具体的に、感謝理解課題では Nelson et al. (2013) や Poelker & Kuebli (2014) に基づいて、参加児に紙芝居形式で物語を読み聞かせながら、4つの質問を尋ねた。まず、「B. 主人公が援助を受ける場面」の後、「Q1: 直後の感情質問 (主人公はどのような気持ちか)」、そして「Q2: 好意度質問 (主人公は援助者をどれくらい好きか)」を尋ねた。感情質問では、表情図版を示しながら「主人公

は嬉しい気持ちか、イヤな気持ちか」を尋ねた後、参加児が「嬉しい」と回答した場合は「すごく嬉しい気持ちか、少し嬉しい気持ちか」を、参加児が「悲しい」と回答した場合は「すごくイヤな気持ちか、少しイヤな気持ちか」を尋ねた。好意度質問でも、同様の手法で「主人公は援助者を好きか、嫌い」を尋ねた。2つの質問に参加児が回答した後、物語の続き (C. 援助者が困る場面) を読み聞かせ、「Q3: 困り後の感情質問 (援助者が困っているのを見たとき、主人公はどのような気持ちか)」を、「Q1: 直後の感情質問」と同様の手法で尋ねた。さらに、「Q4: 互恵的行動質問 (援助者を助けるか)」を「主人公は援助者を助けるか、助けないか」の2件法で尋ねた。この手順を4つの物語それぞれで行った。

反事実課題では、参加児に紙芝居形式で物語を読み聞かせた後、Now統制質問 (物語の最後の状況に関する質問)、Before統制質問 (物語の最初の状況に関する質問) をランダムな順で尋ねた。その後、反事実質問 (もし原因事象が異なっていたら、結果状態はどのようなになっているか?) を尋ねた。この手順が3つの物語それぞれで実施された。

参加児の反応はすべて記録用紙に記録された。また、すべての統計解析には IBM SPSS Statistics 23 を使用した。

結果

予備的な分析を行ったところ、男女による違いは見られなかった。そこで、以下の分析では性を込みにして分析を行った。

感謝理解課題における年齢群による反応の違い

感謝理解課題では、まず各物語の「Q1: 直後の感情質問」「Q2: 好意度質問」「Q3: 困り後の感情質問」に関して、「すごく嬉しい/好き」を4点、「少し嬉しい/好き」を3点、「少しイヤ/嫌い」を2点、「すごくイヤ/嫌い」を1点として得点化を行った (Max = 4)。年齢群別の各得点の平均を Table 2 に示す。なお、「Q4: 互恵的行動質問」ではすべての参加児が「助ける」と回答したため、以下の分析から除外した。

Table 2 感情理解課題での各質問の平均点 (括弧内はSD)

	年上の子からの援助		同年の子からの援助		全体	
	行動的	物的	行動的	物的	行動的	物的
Q1: 直後の感情質問						
年中児 (n = 16)	2.69 (1.30)	3.38 (0.96)	2.69 (1.30)	3.50 (0.82)	2.69 (1.05)	3.44 (0.73)
年長児 (n = 16)	2.44 (1.31)	3.44 (0.96)	3.19 (1.17)	3.25 (1.13)	2.81 (0.95)	3.34 (0.79)
全体 (N = 32)	2.56 (1.29)	3.41 (0.95)	2.94 (1.24)	3.38 (0.98)	2.75 (0.98)	3.39 (0.75)
Q2: 好意度質問						
年中児 (n = 16)	3.56 (0.73)	3.88 (0.50)	3.94 (0.25)	3.75 (0.45)	3.75 (0.41)	3.81 (0.40)
年長児 (n = 16)	3.81 (0.40)	3.75 (0.45)	3.88 (0.34)	3.69 (0.60)	3.84 (0.30)	3.72 (0.41)
全体 (N = 32)	3.69 (0.59)	3.81 (0.47)	3.91 (0.30)	3.72 (0.52)	3.80 (0.36)	3.77 (0.40)
Q3: 困り後の感情感情						
年中児 (n = 16)	3.44 (1.03)	3.44 (0.96)	3.06 (1.29)	3.75 (0.58)	3.25 (0.88)	3.59 (0.52)
年長児 (n = 16)	2.75 (1.34)	3.44 (0.73)	2.38 (1.31)	3.13 (1.09)	2.56 (0.93)	3.28 (0.80)
全体 (N = 32)	3.09 (1.23)	3.44 (0.84)	2.72 (1.33)	3.44 (0.91)	2.91 (0.95)	3.44 (0.68)

Max = 4

年齢群による反応の違いを検討するため、各質問の得点を従属変数とした年齢群 (2: 年中, 年長) × 援助者 (2: 年上, 同年) × 援助内容 (2: 行動的, 物的) の分散分析を行った (参加児間 = 年齢群; 参加児内 = 援助者, 援助内容)。まず「Q1: 直後の感情質問」について、援助内容の主効果が有意で ($F(1, 30) = 21.03, p < .001, \eta_p^2 = .41$)、行動的援助より物的援助の物語で得点が高かった。その他の主効果や交互作用はすべて有意でなかった。

次に「Q2: 好意度質問」について、援助者 × 援助内容の交互作用が有意であった ($F(1, 30) = 5.92, p = .013, \eta_p^2 = .17$)。その他の主効果や交互作用はすべて有意でなかった。援助者 × 援助内容の交互作用について検討するため、単純主効果の検定を行った。まず援助者別に援助内容の比較を行ったところ、援助者が同年の子の場合、物的援助より行動的援助の物語において得点が高かった ($F(1, 30) = 6.92, p = .01, \eta_p^2 = .19$)。また援助内容別に援助者の比較を行ったところ、年上の子より同年の子による行動的援助の物語において得点が高かった ($F(1, 30) = 4.30, p = .047, \eta_p^2 = .13$)。

最後に「Q3: 困り後の感情質問」について、年齢群の主効果が有意で ($F(1, 30) = 5.97, p = .021, \eta_p^2 = .17$)、年中児より年長児で得点が低かった。また、援助内容の主効果が有意で ($F(1, 30) = 7.56, p = .010, \eta_p^2 = .20$)、物的援助より行動的援助の物語において得点が低かった。援助者の主効果や交互作用はすべて有意でなかった。

高度な感謝理解の年齢群による違い

感謝は“相手の援助によって生起し、その相手に対する関心によって動機づけられるような行動をもたらす”と考えられている (McCullough et al., 2001)。そこで本

研究では、「被援助後に主人公はポジティブ感情を持ち (「Q1: 直後の感情質問」で3点以上)、援助者への好意が生じる (「Q2: 好意度質問」で3点以上)。そして、援助者の困り状態を認識することによって、主人公はネガティブ感情を持ち (「Q3: 困り後の感情質問」で2点以下)、互恵的行動 (援助) を行う」に当てはまる場合に「高度な感謝理解をしている」とし、各参加児の反応を検討した。高度な感謝理解を示した参加児の人数を Table 3 に示す。

本研究のデータでは、援助者・援助内容が繰り返し要因であるため、 χ^2 検定による分析は実施できない。また、2値データであるため、分散分析の実施もあまり適切ではない。そのため、本研究では一般化推定方程式 (GEE) による分析を採用し、高度な感謝理解の有無を従属変数として、援助者別に年齢群 × 援助内容、援助内容別に年齢群 × 援助者の4つの分析を行った。その結果、援助者が同年の子の場合の GEE において、援助内容の主効果が有意であり ($p = .014$)、物的援助に比べて、行動的援助の物語 ($\beta = 2.20, SE = 1.24, Wald \chi^2(1) = 3.12, p = .077, OR = 9.00, 95\%CI = 0.24-4.64$) で、高度な感謝理解を示した参加児の人数が多かった。その他の GEE では、すべての主効果や交互作用は有意でなかった。

反事実課題における年齢群による反応の違い

反事実課題では、参加児が2つの統制質問に正答し、反事実質問に正答した場合に1点を与え、3問の合計 (反事実得点) を算出した (Max = 3)。反事実得点を用いて t 検定を行ったところ、年中児 ($M = 1.75, SD = 1.06$) と年長児 ($M = 2.00, SD = 0.89$) の得点に有意な違いはなかった ($t(30) = -0.72, p = .48$)。

Table 3 年齢群別の高度な感謝理解を示した参加児の人数

	年上の子からの援助		同年の子からの援助	
	行動的	物的	行動的	物的
年中児($n = 16$)	1 (6.3%)	2 (12.5%)	4 (25.0%)	1 (6.3%)
年長児($n = 16$)	4 (25.0%)	0 (0.0%)	6 (37.5%)	1 (6.3%)
全体($N = 32$)	5 (15.6%)	2 (6.3%)	10 (31.3%)	2 (6.3%)

括弧内は各群の人数で除した割合

Table 4 年齢群別の感謝理解の反事実得点の関連

	Q1: 直後の感情	Q2: 好意度	Q3: 困り後の感情	高度な感謝理解
年中児				
年上の 行動的援助	.35	-.33	-.15	.06
子ども 物的援助	.33	-.32	-.01	.28
同年の 行動的援助	.41	-.06	.06	.13
子ども 物的援助	.12	-.42	-.26	.06
年長児				
年上の 行動的援助	.76 **	.02	-.06	.33
子ども 物的援助	.40	-.17	.41	-
同年の 行動的援助	.20	.57 *	-.56 *	.63 **
子ども 物的援助	.63 **	.31	.77 **	-.03

* $p < .05$ ** $p < .01$

注: 年長児では、年上条件・物的援助の物語において高度な感謝理解を示した人数が0名であった。そのため、分析から除外された。

感謝理解と反事実的思考の関連

感謝理解課題と反事実課題の遂行の関連を検討するため、年齢群別にSpearmanの順位相関係数を算出した。その結果 (Table 4)、まず年中児では有意な相関は見られなかった。年長児では、年上の子から行動的援助を受けた場合に、反事実得点は「Q1: 直後の感情」と正の関連を示した。また、同年の子から行動的援助を受けた場合に、反事実得点は「Q2: 好感度」や「高度な感謝理解」と正の、「Q3: 困り後の感情質問」と負の関連を示した。さらに、同年の子から物的援助を受けた場合に、反事実得点は「Q1: 直後の感情」や「Q3: 困り後の感情」と正の関連を示した。

討 論

本研究の目的は、就学前の4-6歳児における感謝理解の発達や反事実的思考との関連を検討することであった。本研究の結果、4-6歳児は行動的援助より物的援助を受けた直後に「主人公がポジティブな感情になる」と推測し、物的援助より行動的援助を行った相手が困っている場合に「主人公はポジティブでない感情を持つ」と推測した。また、4-6歳児は同年の子から行動的援助を受けた主人公が「その相手により高い好意を持つ」と推測し、4-6歳児の3割強が高度な感謝理解を示した。さらに、反事実的思考は年中児の感謝理解と関連しなかったが、年長児の感謝理解と関連し、主人公が同年の子から行動的援助を受けた場合の高度な感謝理解と正の関連を示した。

これらの結果は、以下の3点に関して、感謝理解の発達についての先行研究を拡張した。第一に、本研究は、欧米の7歳以下の子どもたち (Gordon et al., 2004; Nelson et al., 2013; Poelker & Kuebli, 2014) と同様、日本の4-6歳児が感謝についての一定の理解を有することを示した。「ありがとう」などの感謝に関連した行動は、幼児期から見られる (Becker & Smenner, 1986; Cole, 1986; Nakamichi, 2017)。それにも関わらず、感謝感情は7-10歳頃に生起すると想定されていたため (Emmons & Shelton, 2002; Froh & Bono, 2014; McCullough et al., 2001)、7歳以下の子どもにおける感謝理解の発達はあまり明らかでなかった。本研究の結果は「幼児期から感謝理解の萌芽が見られる」という主張を強めるとともに、非西洋圏の子どもたちの感謝理解の発達に関する新たなエビデンスを提供した。

第二に、本研究では先行研究 (Nelson et al., 2013; Poelker & Kuebli, 2014) での物語内容を精査し、主人公を援助者や援助内容を統制した課題を実施することにより、幼児にとって感謝理解を示しやすい状況を明らかにした。具体的に、年上の子ではなく同年の子から、物的ではなく行動的な援助を受けた場合に、「主人公はその援助者により好意を持ち、その援助者が困るとネガティブな感情を喚起される」と4-6歳児は推測し、高度な感謝理解を示すことが多かった。Gordon et al. (2004) は、9-12歳児に比べ、4-8歳児が他者やその行為への感謝をあまり表明しないことを示していた。Gordon et al. (2004) と本研究の結果を踏まえると、幼児は他者へ

の感謝の表出は少ないものの、年上の子からの援助や物的援助ではなく、同年の子からの行動的援助について最も感謝を理解できるようである。これは、7歳以下の子どもの感謝理解の発達をどう促すかを考えるうえで、有益な情報となる。

第三に、本研究は感謝理解の発達に関わる要因として、基本的な感情理解や心の理論 (Nelson et al., 2013)、共感性 (Poelker & Kuebli, 2014) ではなく、反事実的思考という認知能力が関与する可能性を新たに見出した。本研究の年長児において、反事実的思考は主人公が同年の子から行動的援助を受けた場合の高度な感謝理解と関連し、特に相手への好意度の推測や相手が困った際の主人公の感情の推測と関わっていた。反事実的思考が成人の道徳的判断に関わること (Byrne, 2016) を踏まえると、このような結果は驚くべきことではない。感謝感情の生起には、自分が得た利益だけでなく、その利益をもたらした相手への関心が必要となる (McCullough et al., 2001)。「もしその相手がいなかったら…」「もし助けてくれなかったら…」等の反事実的な可能性を思考できることが、その相手や援助行動に対するポジティブな感情や関心を増加させ、結果として、その相手の不利益な状態に対して敏感さをもたらしたと考えられる。

その一方、年中児では反事実的思考と感謝理解の間に関連は見られず、両者の関連は年齢群により異なっていた。先行研究では、5-6歳頃までに反事実的思考のコンピテンスを有することが示されており (中道, 2015, 2017, 2020; Nakamichi, 2019; Nyhout & Ganea, 2019; Nyhout et al., 2019)、本研究の反事実課題に関する分析でも、年中児と年長児の遂行に有意な違いはなかった。4-5歳の子どもたちは反事実的に思考できるが、必ずしもその能力を感謝理解のために発揮しないのかもしれない。

上記のように、本研究は、日本の4-6歳児における感謝理解の萌芽や反事実的思考との関連を示した。しかし、本研究にはいくつかの限界もある。一つは、本研究の結果は「4-6歳の子どもたちがより年長の子どもたちと同じように感謝を理解していること」を意味しない点である。本研究において、同年の子の行動的援助に高度な感謝理解を示した参加児が3割強いたのに対し、物的援助に高度な感謝理解を示した参加児は1割未満であった。幼児でも、特定の状況では感謝を理解できるように見える。だが、多様な状況や対象に対する感謝を理解するには、これまでの研究 (Emmons & Shelton, 2002; Froh & Bono, 2014; McCullough et al., 2001) が想定したように、7-10歳頃までの時間を要するのであろう。

別の限界は、子どもたちの感謝理解の際のプロセスを明確にできていない点である。例えば、本研究の年長児において、反事実的思考は同年の子から物的援助を受けた物語での「援助者がスコップ/色鉛筆が無いために困っている際の主人公の感情」と正相関を示した。本研究では、感謝を理解しているなら「援助者の困り状態を認識することによって、主人公はネガティブな感情を持つ」と想定した。しかし、物的援助の物語において、子どもたちは「主人公はスコップ/色鉛筆を持っていて、援助者に貸してあげられるから、『嬉しい (ポジティブな感

情)』』と考えていた可能性もある。このような可能性を踏まえたうえで、子どもの感謝理解のプロセスをさらに検討する必要がある。

これらの限界はあるものの、本研究の結果は「日本における幼児・児童の感謝理解の発達やそれに関わる要因をさらに検討する」という、今後の発達研究での新たな方向性の一つを示唆している。7歳以下の子どもの感謝理解の研究は途についたばかりであり、その研究知見はほとんど蓄積されていない。その一方、日常生活や学校教育では、「感謝すること」が重視されている。例えば、平成29年に告示された学習指導要領（文部科学省，2017）では、道徳の授業が教科化され、その内容の一つには「感謝」が含まれている。これを踏まえると、感謝理解の発達を明らかにすることは、社会的・教育的にも意義を持つ。また現時点で、感謝がもたらすポジティブな介入効果は児童や青年（Froh et al., 2009, 2014）では確認されているが、7歳以下の子どもではまだ不明確である（Owens & Patterson, 2013）。幼児期・児童期の感謝理解の発達やその関連要因を明らかにすることは、より年少の子どもたちへの効果的な介入を開発していくことにも繋がるであろう。

結論として、本研究のデータは、日本の幼児における感謝理解の発達やそれに関連する要因について新たなエビデンスを提供した。これは、幼児期から感謝理解の萌芽が見られることや、その感謝理解に反事実的思考といった認知能力が関わっていることを示唆している。日本における子どもたちの感謝理解の発達やその関連要因を明らかにするために、さらなる研究の進展が望まれる。

謝 辞

本研究にご協力いただいたことも園の園長先生や担任の先生方、そして参加してくれた子どもたちに深く感謝申し上げます。また、本研究の材料作成・データ収集を行った山下紗也賀さん（静岡大学教育学部・卒業生）にお礼申し上げます。なお、本論文の執筆にあたりJSPS科研費（課題番号：15K17269, 19K03223）の助成を受けました。記して感謝します。

文 献

Bartlett, M., & Desteno, D. (2006). Gratitude and prosocial behavior: Helping when it costs you. *Psychological Science*, 17, 319-325.

Bausert, S., & Froh, J. J. (2016). Gratitude in youth: Past, present, and future applications. A. R. Howard (Ed.), *Psychology of gratitude: New research* (pp. 1-12). UK: Nova Science Publishing.

Beck, S. R., & Crilly, M. (2009). Is understanding regret dependent on developments in counterfactual thinking? *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 505-510.

Becker, J. A., & Smenner, P. C. (1986). The spontaneous use of thank you by preschoolers as a function of sex, socioeconomic status, and listener status.

Language in Society, 15, 537-545.

Byrne, R. M. J. (2016). Counterfactual thought. *Annual Review of Psychology*, 67, 135-157.

Cole, P. M. (1986). Children's spontaneous control of facial expression. *Child Development*, 57, 1309-1321.

Emmons, R. A., & McCullough, M. (2003). Counting blessings versus burdens: Experimental studies of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 377-389.

Emmons, R. A., & Shelton, C. M. (2002). Gratitude and the science of positive psychology. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 459-471). NY: Oxford University Press.

Froh, J. J., & Bono, G. (2014). *Making grateful kids: The science of building character*. West Conshohocken, PA: Templeton.

Froh, J. J., Bono, G., Fan, J., Emmons, R. A., Henderson, K., Harris, C., ... (2014). Nice thinking! An educational intervention that teaches children to think gratefully. *School Psychology Review*, 43, 132-152.

Froh, J. J., Kashdan, T. B., Ozimkowski, K. M., & Miller, N. (2009). Who benefits the most from a gratitude intervention in children and adolescents? Examining positive affect as a moderator. *The Journal of Positive Psychology*, 4, 408-422.

藤原健志・村上達也・西村多久磨・濱口佳和・櫻井茂雄 (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.

Gordon, A. K., Musher-Eizenman, D. R., Holub, S. C., & Dalrymple, J. (2004). What are children thankful for? An archival analysis of gratitude before and after the attacks of September 11. *Applied Developmental Psychology*, 25, 541-553.

Guttentag, R., & Ferrell, J. (2004). Reality compared with its alternatives: Age differences in judgments of regret and relief. *Developmental Psychology*, 40, 764-775.

McCullough, M. E., Kilpatrick, S. D., Emmons, R. A., & Larson, D. B. (2001). Is gratitude a moral affect? *Psychological Bulletin*, 127, 249-266.

Merçon-Vargas, E. A., Poelker, K. E., & Tudge, J. R. H. (2018). The development of the virtue of gratitude: Theoretical foundations and cross-cultural issues. *Cross-Cultural Research*, 52, 3-18.

文部科学省 (2017). 小学校学習指導要領 (平成29年告示)

中道圭人 (2014). 幼児における反事実的思考とふり能力の関連 静岡大学教育学部研究報告 (人文・社会・自然科学篇), 64, 101-111.

中道圭人 (2015). 感情の変化に関する子どもの反事実的思考—Nearest Possible World課題を用いての検討—静岡大学教育学部研究報告 (人文・社会・自然科学篇), 65, 89-100.

中道圭人 (2017). 心理領域における幼児の反事実的思考の発達—感情状態と知識状態に関する課題の比較—静岡大学教育学部研究報告 (人文・社会・自然科学篇),

- 67, 137-145.
- Nakamichi, K. (2017). Differences in young children's peer preference by inhibitory control and emotion regulation. *Psychological Reports*, 120, 805-823.
- Nakamichi, K. (2019). Young children's counterfactual thinking: Triggered by the negative emotions of others. *Journal of Experimental Child Psychology*, 187.
- 中道圭人 (2020). 幼児の反事実的思考に事象の可逆性及及ぼす影響 千葉大学教育学部研究紀要, 68, 9-14.
- Nelson, J. A., Freitas, L. B. L., O'Brien, M., Calkins, S. D., Leerkes, E. M., & Marcovitch, S. (2013). Preschool-aged children's understanding of gratitude: Relations with emotion and mental state knowledge. *British Journal of Developmental Psychology*, 31, 42-56.
- Nyhout, A., & Ganea, P. A. (2019). Mature counterfactual reasoning in 4- and 5-year-olds. *Cognition*, 183, 57-66.
- Nyhout, A., Henke, L., & Ganea, P. A. (2019). Children's counterfactual reasoning about causally overdetermined events. *Child Development*, 90, 610-622.
- Owens, R. L., & Patterson, M. M. (2013). Positive psychological interventions for children: A comparison of gratitude and best possible selves approaches. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 174, 403-428.
- Poelker, K. E., & Kuebli, J. E. (2014). Does the thought count? Gratitude understanding in elementary school students. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development*, 175, 431-448.