

自己指導能力を育成する生徒指導のあり方

ーセルフコントロールに着目してー

高知大学大学院総合人間自然科学研究科教職実践高度化専攻 指導教官 岡田 倫代

南国市立香南中学校 教諭 竹村 理志

【研究の概要】

目的：本研究では中学生の自己指導能力を高めるため、セルフコントロールに焦点化したプログラムを開発し、その有効性について検討した。

方法：研究第Ⅰ期（X年度）は公立中学校1校の全学年103名、第Ⅱ期（X+1年度）はX年度の卒業生を除いた66名を対象に、セルフコントロール尺度（BSCS-J得点：5件法）を用いて検証した。第Ⅰ期はモラルジレンマ道徳授業、第Ⅱ期は6項目のプログラムが実施された。第Ⅱ期では、学年別に調査対象生徒の介入前のBSCS-J得点を上位群、中位群、及び下位群に分類し、介入前後の各群の特徴を分析した。プログラムの効果に対する評価は5件法と自由記述で求め、自由記述は多重対応分析を実施した。

結果：第Ⅰ期では、介入効果が認められなかった。第Ⅱ期では、プログラム全体の介入前後比較において有意傾向が認められた。また各群での介入前後比較では、中位群及び下位群にプログラムの効果が認められた。多重対応分析では、各群に特徴的な語の配置が見られた。

考察：第Ⅰ期では授業介入の方法及び実施回数が少なかったため効果が見られなかったと考えられる。第Ⅱ期では、中位群で自分自身の行動変容、下位群ではストレス低減及び他者との関係性の意識の向上、上位群ではメタ認知の促進に寄与し得ることが示唆された。

【キーワード】 自己指導能力 セルフコントロール 中学生 プログラム開発

はじめに

学校教育において、自己指導能力は、過去より「自己をありのままに認め（自己受容）、自己に対する洞察を深めること（自己理解）、これらを基盤に自らの追求しつつある目標を確立し、また明確化していくこと。そしてこの目標の達成のため、自発的・自律的に自らの行動を決断し、実行する能力」¹⁾と定義され、生徒指導提要²⁾や学習指導要領³⁾に引き継がれている。また、高知県では「日常生活の中で、社会や自分の身の周りにある現状を認識するとともに、課題に気づき、その現状や課題を改善するために、それぞれの場面で、自分には何ができるかを考え、判断、選択し、実行していく力」⁴⁾、「他の人のためにもなり、自分のためにもなる行動をする力」⁵⁾と、まとめられている。つまり、育成すべき力が広義な表現となっている。そのため、自己指導能力の具体的な指標の一つとして、児童生徒のセルフコントロールに着目し、焦点化した自己指導能力の育成をしたいと考えた。

セルフコントロールとは「複数の目標が互いの達成を阻害するような葛藤状態にある時、長期的・抽象的・社会的な価値において比較的に望ましい目標を追求し、比較的に望ましくない目標追求を抑制すること」⁶⁾と定義されている。最も重要な研究の一つとされる満足遅延実験（マッシュマロ・テスト）によって測られた4歳時点のセルフコントロール能力が、青年期の問題解決能

力、克己心、学業成績などに予測力を持つことが明らかにされており、その他、心身の健康状態や学歴、スポーツの競技成績など様々な分野との正の相関を持つと結論付けられている^{7) 8)}。このことから、自己指導能力の構成要素としてセルフコントロールは重要な働きを担っている可能性が高いと考えた。また、中学生のセルフコントロールについては性別・学年間には有意差がなく一定のセルフコントロール力を平均的に所持していることが示唆されているが、個人差だけでなく状況要因によっても左右されることや発達段階の時期的特徴である「自己意識の過敏」や「反抗期」、「低い自尊感情」や「過度な自己卑下」など様々な要素がバイアスとして作用している可能性も示唆されている⁹⁾。

本研究の目的は、そのような中学生のセルフコントロール能力を高めるプログラムを開発し、その有効性を検討することである。そのため、第Ⅰ期及び第Ⅱ期にわたって「衝動性」、「他律性」、及び「誘惑に対する心情」⁹⁾に対処できるプログラムを開発及び実施し、その効果を検討した。

第Ⅰ期 方法

1. 調査時期及び調査対象：X年6月から11月までを実施時期とし、筆者の実習先として高知県教育委員会によって指定された県内の各学年1クラスずつの公立中学校1校の生徒1年生から3年生103名（男子45名、女子58名）である。回答に記入漏れや記入ミスがなかった生徒98名（男子45名、女子53名）が分析の対象となった（有効データ率95.15%）。

2. 調査内容：調査は、セルフコントロール尺度短縮版の邦訳（Japanese version of Brief Self-Control Scale ; BSCS-J : 表1）⁶⁾を用いた。この尺度は1因子構造とされており、「あてはまる ややあてはまる どちらでもない あまりあてはまらない あてはまらない」の5件法での回答が求められている。

表1 セルフコントロール尺度短縮版の構造

1 悪いクセをやめられない(r)
2 だらけてしまう(r)
3 場にそぐわないことを言う(r)
4 自分にとってよくないことでも、楽しければやってしまう(r)
5 自分にとってよくない誘いは、断る
6 もっと自制心があればよいのと思う(r)
7 誘惑に負けない
8 自分に厳しい人だと言われる
9 集中力がない(r)
10 先のことを考えて、計画的に行動する
11 よくないことと知りつつ、やめられない時がある(r)
12 他にどうする方法があるか、よく考えずに行動してしまう(r)
13 趣味や娯楽のせいで、やるべきことがそっこのけになることがある(r)

(r)は逆転項目

3. プログラムの内容と実施方法について

「モラルジレンマ」^{10) 11)}教材を参考に、2つの道徳的価値が対立し認知的不均衡の中で葛藤が生じる「モラルジレンマ」と、相反する欲求が対立する中でセルフコントロールを行うという構図が似ていることに重点を置いた。葛藤状態を一定期間持続させることで「誘惑」及び「衝動性」に対するアプローチを中心に、授業内容は「強豪テニス部所属の僕が、やる気の見られない1人の部員を排除しようとする主将や他の部員に対し、それを止めるか見過ごすかで葛藤する」を作成した。授業内容の前半と後半に分けて計2回（X年10月、隔週、1回50分）、学級担任3名と筆者により共同実施された。

4. **解析方法**：解析については、SPSS Ver. 26（日本アイ・ビー・エム株式会社）を用いた。BSCS-J 得点は 2 要因の分散分析を実施し、介入前後及び学年間の差を求めた。

5. **倫理的配慮**：倫理的配慮に関しては、当然当該の機関・施設における倫理委員会の承認を得て調査・研究を開始するべきであるが、実習校には倫理委員会が存在していない。そこで倫理委員会に代わるものとして、当該中学校の学校長を含む教職員会議において、筆者が本研究の目的と方法及びプライバシー保護に関する説明をして承認を得た。その後、全調査対象の保護者宛てに、本研究の目的と方法、及びプライバシー保護に関する説明文書を送付し保護者の理解を得た。その上で質問紙調査票配布者である学級担任 3 名が生徒に本調査の主旨を説明し、質問紙調査を拒否してもよいこと、協力できない場合や一部回答ができない場合でも回答者が不利益を被らないこと、調査結果はすべて統計的に処理し全ての調査結果は本研究の目的以外には使用されないことを口頭にて説明し、了承を得た上で調査を実施した。そして提出をもって同意が得られたものとみなした。さらに、実施年度については生徒のプライバシー保護の観点から、論文中では明記しないこととした。

結果

分散分析の結果、学年間に有意な差は見られなかったため、2 年生をプログラム実施する介入群とし、1 年生及び 3 年生を統制群とした。介入プログラム前（5 月）及び後（10 月）に、質問紙調査（表 1）を実施し効果を分析した。その結果、学年間に有意差は見られなかった（表 2）。

表 2 BSCS-J 平均得点（post:第 2 回）学年間結果及び BSCS-J 平均得点（pre:第 1 回）からの平均値の差

	n	Mean (pre)	Mean (post)	±	SD	F 値	post-pre
1年	30	38.67	38.57	±	10.42	0.265 n.s.	-0.10
2年	35	35.54	36.80	±	9.31		1.26
3年	33	38.39	37.61	±	9.57		-0.78

考察

介入プログラムとして設定した計 2 回の道徳授業は、生徒のセルフコントロールに直接反映されていなかった。主な要因として、介入の方法及び実施回数の少なさがあげられた。

セルフコントロールとは、一般的に自分の言動を統制し操作していくものである一方で、常に環境との関係性の中で成立している¹²⁾とされている。これは個人内で一時的に葛藤が生まれ自制が作用したからそれによしとするのではなく、他者との関係性を構築していく中でその葛藤経験を重ねながら個々のパーソナリティに浸透し実感として身につけていくものではないかと考えた。このことから、短時間による教師主導型の授業形式による介入方法では効果が得られないと考えた。さらに、他者との関係性を構築していく経験を積むために必要な時間の確保という観点から考えても十分とはいえない回数であり、今後はより多くの実施回数を重ねる必要がある。

これを受けて、第Ⅱ期では生徒の発達段階を考慮した実施方法を再検討し、長期的かつ継続的に実施可能なプログラムの開発に取り組む必要があると考えた。学校現場において継続性を保つことが可能な時間は、朝の会や帰りの会といった教育課程外の時間であるため、これらの時間内で実施できる内容を精選し構成する必要がある。また、教師主導型に偏ることなく、生徒自らが選択し決定できる形式を取り入れ、自己存在感と共感的人間関係を育む⁵⁾仕組みを取り入れることが、自己指導能力及びセルフコントロール能力向上には不可欠であると考えた。

第Ⅱ期 方法

1. **調査時期及び調査対象**：X+1年5月中旬から7月末までを実施時期とし、昨年と同じ各学年1クラスずつの高知県内の公立中学校1校の2,3年生66名（男子34名、女子32名）を調査対象とした（有効データ率100%）。なお、年度が1年経過しているため、第Ⅰ期の1年生及び2年生が進級し、2年生及び3年生となっている。新年度入学生は、対象から除外した。

2. **調査内容と分析方法**：調査内容は第Ⅰ期で使用した質問紙調査（表1）である。さらに、発達段階に対しての効果を知るため、それぞれのBSCS-J得点（X+1年5月）を上位から降順に、人数が均等かつ得点が重ならないよう、上位群、中位群、及び下位群に分け、プログラム介入前後において、それぞれの群にどのような特徴が見られるかについて分析することとした。

3. **介入プログラムの内容と実施方法**：本介入プログラムを作成するにあたり、他者との関係性を意識できる要素を含めつつ、中学生の衝動性、誘惑、及び他律性を補強できる可能性がある内容を精選し作成した（表3）。

内容については、セルフコントロールによるメンタル消耗を示した「エゴ枯渴仮説」¹³⁾を考慮し、自己理解とストレス低減を組み合わせたりラクゼーションプログラムをトレーニングの間日に設置するなどして、第2次性徴の最中にある中学生への心理的負担を軽減し、短時間でできるプログラムを取り入れた。プログラム介入群には50分間のガイダンスを行い、プログラム（表3）の目的と内容を周知した後、筆者と学級担任3名による共同での実施とした。

表3 Ⅱ期プログラムの内容（実施項目別）

実施日時	実施項目	目的	内容
毎週月曜 朝の会内5分、 帰りの会内3分	千里の道も一歩から	衝動性や誘惑を補強するため、生徒自らが目標に向けた行動を自然に行えるような状況を作り出す。	「今日必ず達成できること」を設定させる。それを書いた付箋を机の上に貼り、帰りの会でペアによるふりかえり活動を行う。
毎週火・木曜 帰りの会内3分	全集中・転の呼吸	トレーニングによる精神的な負荷やその他のストレスを軽減するため、生徒が自らのネガティブ感情をメタ認知し、具体的な対処行動をとるアプローチを身に付ける。	生徒に瞑想を促し、ここ数日発生した嫌なことや不安だったことを思い出させ、教師の指示で、呼吸とともにネガティブなイメージを吐き出させた。同じ動作を2セット行った。
毎週水曜 6時間目終了後 15分	ポーンとしていると…	他律性を補強するため、生徒一人あたりの責任感を分散し、自己効力感と当事者意識を育む。	4人組のグループワークで、メンバーは固定化させないよう常にくじ引きによって決定した。
毎週金曜 朝の会内5分	もしXならYする	衝動性や誘惑を補強するため、誘惑される場面を想定し、その対処行動を決めて実行することで、セルフコントロール能力を育む。	当日の学校生活を予想したうえで、自制心が失われるかもしれない場面をXと設定し、その際取る行動をYとする。ふりかえりの確認は、家庭学習日誌を利用して学級担任が行った。
毎日の家庭学習 日誌に合 わせて	リフレーミング日記	生徒が自らのネガティブ感情をメタ認知し、置換処理を行うことで、認知行動を変容させる。	家庭学習日誌の日記欄に「良かった出来事」、「悪かった出来事」、及びその時の感情を記入させた後、ネガティブな感情のみをリフレーミングして文章化させた。どんな内容でも学級担任はポジティブに解釈し返答するよう留意した。
毎授業前	授業前1分間瞑想	自動的に生じる反応を意識的に抑制し、新たな行動に置き換えることでセルフコントロール能力を育む。	中学校生活の日常で起こる自動的な反応として「チャイム」を選択した。唯一のルールとして「瞑想している人を邪魔しない」ことを設定した。事前のガイダンスにおいて、教師も一緒に瞑想すること、「1分前」は各生徒の判断に委ねること、生徒同士の強要や教師からの催促は一切行わないことを確認した。

4. **プログラム介入群へのプログラムにおける調査**：介入群に対して、プログラム（表3）の各実施項目別の評価について「とても効果があった 効果があった どちらでもない あまり効果がなかった 効果がなかった」の5件法で回答を求めた。また、「それぞれのプログラムについての感想を自由に書いてください」との指示による自由記述での感想を求めた。

5. **解析方法**：解析については、第Ⅰ期と同様に2要因の分散分析を実施し、BSCS-J得点のプロ

グラム介入前後及び学年間の差を求めた。また、3群（上位群、中位群、及び下位群）の介入前後比較に関しては交互作用を見る必要がないため、群ごとに対応のある t 検定を実施した。各プログラム（表 3）の実施項目別評価（5 件法）は Tukey-Kramer 法を用いた。すべて有意水準は 5% 未満とし、10% 未満を有意傾向とした。自由記述については、全体と群ごと（上位群、中位群、及び下位群）に分類して、KH Coder (Ver. 3.0)¹⁴⁾ を用いて文章を単純集計し、抽出語リストで出現回数の多い語を確認した。次に、KH Coder の対応分析のコマンドで、抽出語×外部変数（群）の多重対応分析を行った。特に中学生にとって多くの時間を共有する他者を「同じ学級や部活に所属する仲間」と定義し、対象生徒がプログラム（表 3）に取り組む中で発生した仲間に対する感情を想起させる語の中から頻出が上位であったものを分析対象とした。

6. 倫理的配慮：第 I 期同様、倫理委員会に代わるものとして、当該中学校の学校長を含む教職員会議において、筆者が本研究の目的と方法及びプライバシー保護に関する説明をして承認を得た。その後、全調査対象生徒の保護者宛てに、本研究の目的と方法、及びプライバシー保護に関する説明文書を送付し保護者の理解を得た。その上で質問紙調査票配布者及びプログラム実施者である学級担任 3 名及び筆者が生徒に対して、本調査の主旨を説明し、質問紙調査やプログラム参加を拒否してもよいこと、協力できない場合や一部回答ができない場合でも回答者が不利益を被らないこと、調査結果はすべて統計的に処理し全ての調査結果は本研究の目的以外には使用されないことを口頭にて説明し、了承を得た上で調査及びプログラムを実施した。そして調査票の提出とプログラムへの参加をもって同意が得られたものとみなした。さらに、実施年度については生徒のプライバシー保護の観点から、論文中では明記しないこととした。

結果

分散分析の結果、学年間に有意な差は見られなかったため、昨年度から引き続き 3 年生を介入群とし、2 年生を統制群として、プログラム（表 3）の効果を検討した。

1. BSCS-J の結果

いずれの学年の介入前後にも有意差は認められなかったが、介入後の学年間で有意傾向が見られた（図 1）。また、群ごとの分析結果では、中位群及び下位群に有意差が見られた（図 2）。統制群である 2 年生も同様の手続きで分析したが、どの群にも有意差は見られなかった。

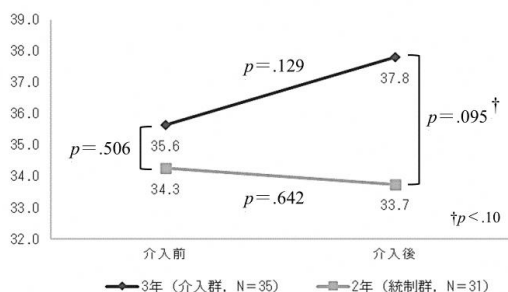


図1 BSCS-Jにおける平均値の介入前後及び学年間の結果

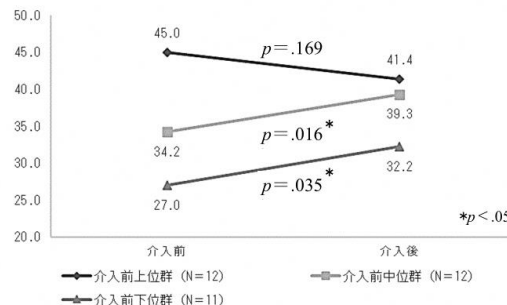


図2 BSCS-Jにおける群ごとの結果

プログラムの各実施項目別の評価結果では、「リフレーミング日記」と「授業前 1 分間瞑想」には有意差が見られた【 $t(34) = -3.38, p = .027$ 】（表 4）。また、分散分析の結果、各実施項目別の評価（表 3）における群ごとの有意差は見られなかった。

表 4 プログラムの効果の生徒による評価 (N=35)

プログラム	Mean	±	SD
千里の道も一歩から	4.51	±	0.70
全集中・転の呼吸	4.29	±	0.89
ポーっとしていると…	4.40	±	0.77
もしXならYする	4.54	±	0.66
リフレーミング日記	4.11	±	0.87
授業前1分間瞑想	4.66	±	0.80

* $p \leq .05$

2. 自由記述の結果

プログラムについての感想を自由記述で求め、得られた 210 件の自由記述データを分析対象とした。前処理を実行し、文章の単純集計を行った結果、233 の文が確認された。また、総抽出語数は 3,319、何種類の語が含まれていたかを示す異なり語数は 1,305 であった。さらに、助詞や助動詞など、どのような文章にでも現れる一般的な語が除外され、分析に使用される語として 554 語 (異なり語数 421) が抽出された。これらの頻出語の内の上位 49 語 (最小出現回数 4 回以上) を表 5 に示す。また、頻出語の内の上位 49 語×外部変数 (群) の多重対応分析を行った結果を図 3 に示す。

多重対応分析では、分析した内容が近いもの同士が近くに、遠いものが離れて配置される。また、より特徴のある内容を含んでいる語が原点 (0 点) から離れて配置されている。そして図中には、外部変数 (群) は、四角 (□) で表現され、バブルプロットの円の面積は、語の出現回数と比例する¹⁵⁾とされている。上位群の特徴のある語として「切りかえる」「勉強」「分からない」、周辺には「効果」「忘れる」「次」「休み時間」などの語が見られた。中位群の特徴のある語として「力」「出る」「立てる」「努力」、周辺には「決める」「達成」が見られた。下位群の特徴のある語として「心」「取り組める」「協力」「スッキリ」「深まる」、周辺には「リラックス」「友達」が見られた。

また、仲間に対する感情を想起させる語として、上位頻出語 (表 5) から「協力」「部活」「深まる」「友達」を選出し図 3 を確認したところ、「協力」「深まる」は下位群の特徴のある語として配置され、「部活」は原点からやや下位群寄り、「友達」は下位群周辺に配置されていた。

表 5 テキストマイニングの結果 (上位頻出語)

上位の頻出語 (最小出現回数4回以上)									
抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数	抽出語	出現回数
思う 注1	30	気持ち	12	ポジティブ	8	スッキリ	5	頑張る	4
目標	30	決める	12	嫌なこと	8	案に	5	次	4
授業	27	落ち着 注2	12	協力	7	行動	5	出る	4
自分	26	意識	11	少し 注3	7	書く	5	深まる	4
集中	25	切りかえる	11	オール5	6	心	5	人	4
考える	20	良い	11	リフレーミング	6	勉強	5	努力	4
達成	17	効果	10	休み時間	6	立てる	5	分からない	4
上がる	16	楽しい	9	取り組める	6	ストレス	4	忘れる	4
前	14	力	9	増える	6	リラックス	4	友達	4
悪い	13	テスト	8	部活	6	感じる	4		

[注] 1: 「思う」は「思いつかなかった」、「思い出す」、「思い浮かべる」を除いたものである。

2: 「落ち着」は「落ち着く」、「落ち着き」、「落ち着ける」、「落ち着けた」、「落ち着いて」を総合したものである。

3: 「少し」は「少しずつ」を含む。

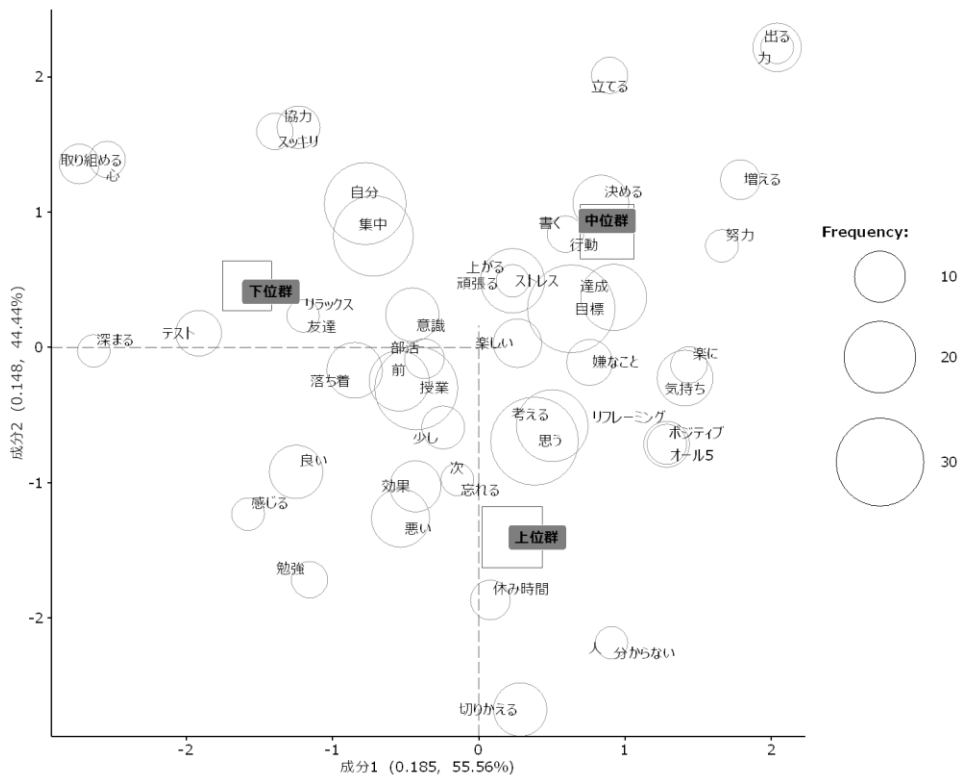


図 3 自由記述における上位抽出 49 語の多重対応分析（外部変数：群）

考察

質問紙調査で効果が認められた中位群については、多重対応分析（図 3）において特徴のある語として「力」「出る」「立てる」「努力」、周辺には「決める」「達成」が見られるなど、自分を見つめ自身の高まりを表現する語が他の群と比べて多いと考えられる。また同じく効果が認められた下位群では、「心」「取り組める」「協力」「スッキリ」「深まる」、周辺には「リラックス」「友達」が見られたことから、自分自身だけでなく友達にも目を向け、落ち着いてプログラムに取り組んでいたと推察できる。またストレス低減も促進されていると考えた。特に両群の間には「自分」「集中」が多く見られ、このことが質問紙調査で効果が認められた要因と考えられた。

一方、質問紙調査で有意差が見られなかった上位群については、周辺に「効果」「忘れる」などの語が見られることから、上位群はプログラム（表 3）の効果を純粋に実感できていないことが表出されていると推察した。ただ、別の見方をすれば、提供されたプログラムに対して単に受容しない注意深さなど、批判的思考¹⁶⁾による結果とも考えられた。さらに「次」「勉強」「休み時間」「切りかえる」の配置から、多くの上位群生徒が次の学習場面に向かう際の気持ちの切り替えに有効であったことを示していると推察した。従って、上位群はプログラム（表 3）を通してメタ認知的技能の習得が促されたのではと考えられた。

続いて、仲間に対する感情を想起させる語として、上位頻出語から「協力」「深まる」「部活」「友達」を選出し、図 3 を分析した。「協力」「深まる」は下位群の特徴のある語として配置され、「部活」は原点からやや下位群寄り、「友達」は下位群周辺に配置されており、これらのことから下位群は、プログラム（表 3）に取り組む中でより「他者との関係性」を意識していることがうかがえた。従って、下位群のセルフコントロール能力を引き上げる活動として、「同じ学級や部活に所属する仲間との協力体験」が重要であることが示唆された。

プログラムの各実施項目別の評価の差（表 4）については、教師の外発的動機付けよりも、生徒が自発的かつ自律的に取り組むことができる仕組みに要因があると考えた。「リフレーミング日記」には毎日教師からのコメントが寄せられ、助言を含めた承認が返されるなど、外発的動機づけを促す仕組みがあった。一方「授業前 1 分間瞑想」は、自発的かつ自律的に動機づけられるような仕組みである。「オール 5（1 日の授業評価が全て 5 点満点だった日）」として教師から評価され可視化され、生徒個々の学校生活向上の実感につながったと考えられる。つまり、個々が自発的・自律的に取り組んだ結果が、所属集団が成長したという個々の実感をもたらすという構図が中学生のセルフコントロール能力向上には不可欠であることを示していると考えられた。

これらのことから、本プログラムは中位群には自分自身の行動変容、下位群にはストレス低減と所属集団の成長の実感について効果があり、上位群にはメタ認知が促されることが示唆された。

本研究の限界と今後の課題

本研究の限界は、本調査が同一校のみの結果であり、中学生全体に効果があるかどうかの検討には及んでいないこと、セルフコントロールは自己指導能力の部分概念であり、中学生の自己指導能力を十分に説明できているとは言い難いことがあげられた。また、本来介入群と統制群は同年齢とすべきであるが、指定された学校の編成が学年単一通常学級であったことも本研究の限界であるといえる。今後の課題として、中学生の心理的負担を増やすことなく、「仲間との協力体験」をより意識できるプログラムを追加作成し実施することで上位群及び中位群への効果を検討すること、実施項目「リフレーミング日記」について教示方法及びフィードバック方法を再検討する必要性があげられた。

文献

- 1) 生徒指導資料第 20 集. 文部省. 昭和 63 年 3 月.
- 2) 生徒指導提要. 文部科学省. 平成 22 年 3 月.
- 3) 中学校学習指導要領（平成 29 年度告示）解説 総則編. 文部科学省. 平成 29 年 7 月.
- 4) 生徒指導ハンドブック. 高知県教育委員会. 平成 26 年 3 月.
- 5) 開発的・予防的な生徒指導実践事例集. 高知県教育委員会. 平成 31 年 3 月.
- 6) 尾崎由佳, 後藤崇志, 小林麻衣, et al. セルフコントロール尺度短縮版の邦訳および信頼性・妥当性の検討. 日本心理学雑誌. 2016; 87(2):144-154.
- 7) Mischel, W. The marshmallow test: Understanding self-control and how to master it. London: Bantam Press, 2014. 柴田裕之訳. マシュマロ・テスト—成功する子・しない子—. 東京: 早川書房, 2015.
- 8) 池田新介. セルフコントロールの行動経済学. 行動経済学. 2019; 12: 62-74.
- 9) 竹村理志, 岡田倫代, 柴英里. 中学生の自己指導能力についての実態調査—セルフコントロールに着目して—. 高知大学学校教育研究. 2020; 2: 321-328.
- 10) 岡田倫代. 高校生の規範意識を高める取組—～定時制におけるモラルジレンマ（価値葛藤）授業の実践から～. 地域環境保健福祉研究. 2019; 22 (1): 41-49.
- 11) 荒木紀幸（監修）. モラルジレンマ教材とする白熱討論の道徳授業—中学校・高等学校編—. 東京: 明治図書, 2014.
- 12) 杉若弘子. できない, でも(少しは)できるようになりたい: セルフコントロールの臨床心理学. 心理臨床科学. 2011; 1 (1): 17-20.
- 13) Baumeister, R.F., E.Bratslavsky, M.Muraven, and D.M.Tice. Ego depletion: Is the active self a limited resource?. Journal of Personality and Social Psychology. 1998; 74: 1252-1265.
- 14) 樋口耕一. KH Coder: 計量テキスト分析・テキストマイニングのためのフリーソフトウェア. <http://kheoder.net/> (2020 年 9 月 7 日取得).
- 15) 樋口耕一. KHcoder3 リファレンス・マニュアル. Free Software Foundation Inc. 2016: 51-55.
- 16) 沖林洋平, 藤木大介, 楠見孝. 特集「批判的思考」の編集にあたって. 認知科学. 2012; 19 (1): 3-8.
- 17) 尾崎由佳. 毎日の習慣でセルフコントロールを簡単に身につける方法を専門家に聞いた. https://linkuptoyo.com/self_control, 2020 年 9 月 18 日最終アクセス.
- 18) 尾崎由佳. あなたの「やる気が起きない」を根本から覆す「4 つの技術」(2018 年 8 月 19 日). <https://gendai.ismedia.jp/articles/-/56696>, 2020 年 9 月 18 日最終アクセス.
- 19) 熊野宏昭. ストレスに負けない生活—心・身体・脳のセルフケア—. 東京: 筑摩書房, 2007.
- 20) 宮口幸治. ケーキの切れない非行少年たち. 東京: 新潮社, 2019.
- 21) 宮口幸治. 一日 5 分! 教室で使えるコグトレ—困っている子どもを支援する認知トレーニング 122—. 東京: 東洋館出版社, 2016.
- 22) Gollwitzer, P.M. Implementation intentions: strong effects of simple plans. American psychologist. 1999; 54(7): 493-503.
- 23) 香澤岳, 尾崎由佳. セルフコントロールのトレーニング法の開発とその効果検証. 実験社会心理学研究. 2019; DOI: 10.2130/jjesp.1709.
- 24) 辻麻由美, 吉田浩二. テキストマイニングを用いた日本の論文の事前指示に関する質問項目内容の可視化. 日本看護研究学会雑誌. 2020; 43 (2): 255-264.
- 25) 榎原育美, 福田博美, 藤井紀子, et al. 養護教諭と担任の連携に関する文献的研究—Text Mining (KH Coder) を使った分析—. 看護学研究. 2018; 10: 19-27.
- 26) 高橋雅治（編著）. セルフ・コントロールの心理学—自己制御の基礎と教育・医療・矯正への応用—. 京都: 北大路書房, 2017.