

保育園へのセカンドステップ導入にむけて

— 試行レッスンからとらえた今後の課題 —

吉川 昌子 田中 浩子

Introducing the “Second Step”, a Violence Prevention Curriculum, into Nursery Schools : an Experimental Trial and the Remaining Problems.

Shoko Yoshikawa Hiroko Tanaka

(2005年11月29日受理)

I はじめに

近年、教育現場では、子どもの衝動的・攻撃的言動によるいじめや校内暴力、学級崩壊等の問題が低年齢化し、深刻さを増している。小学生の暴力行為が広がっていることは、文部科学省の2004年度問題行動調査からもその実態が明らかにされており、教育関係者からは、「ささいなことで荒れる突発型が目につく。低年齢化もうかがわれ、幼児教育からの見直しが必要」といった意見も聞かれる（西日本新聞、2005年9月23日付け）。また福岡県による4、5歳児をもつ父親・母親の養育態度・意識の実態調査（2001）によると、「子どもの成長面で最も不安に思ったり困ったりしていること」として、「集団生活」、ついで「性格・情緒」の回答数が多かった。さらにその具体的な内容を知るために、その調査に含まれていた自由記述をみると、心配なこととして「いじめ」「こどもの切れやすさ」「少年犯罪」をあげているものが多かった（吉川、未発表）。そのような親の心配や不安の背景には、やはり、少年犯罪の低年齢化が進み、いじめや衝動的な暴力行為により、命に関わる事件が多発しているという、今日の子どもをとりまく社会状況の問題が考えられる。

このような衝動性や攻撃性には、その背景に何らかの怒りや否定的な心情を伴っている場合が多い。本来、怒りの感情は、喜怒哀楽というように、人間に湧き起こる自然な感情のひとつであり、それ自体が否定されるものではない。しかしながら、その感

情のコントロールがうまくいかない場合、ただでさえ不安定な思春期や青年期には、非行や犯罪という形で最も行動化されやすい。しかしそのような反社会的行動の素地は、思春期に突然発現されるものではないであろう。おそらくは、様々な社会生活上の体験や人との関わりが複雑に影響する人格形成の途上で、そこに至るまでに積み重ねた不適切な怒りの処理方法が、エスカレートした形で問題行動に発展していったものと思われる。そうであるならば、それらを未然に防ぐには、乳幼児期から人と関わる力を育てる上で、怒りの処理をどのようにとり扱うかを視野に入れた教育が求められるべきであろう。とりわけ子どもの暴力行為が、家庭や学校という子どもの育ちを直接支える場でめだつことから、その対策の中心的存在として位置づけられる親や教師の果たすべき役割は大きい。しかし、その一方で、核家族や共働きによる家庭内の親子交流の希薄さや、子どものしつけに自信をもてないという親の存在（吉川、2003）もあり、家庭での教育力の低下が懸念されている。そこで、一日のかなりの時間を過ごす幼稚園や保育園においても、家庭との連携を図りつつ、子どもの安定した情緒、社会性を身につけるための積極的な取り組みが求められている。

新幼稚園教育要領（1998）の作成のために、平成8年に発足された「時代の変化に対応した今後の幼稚園教育の在り方に関する調査研究協力者会議」による報告書（1997）には、「人のかかわりの中で自己を表出し、自我の形成を図っていくことが十分

でない」といった幼児の発達の現状を踏まえて、教育内容の改善にあたっては、その重点のひとつとして「自我が芽生え、自己を抑制しようとする気持ちが生まれる幼児期の発達の特徴に応じたきめ細かな対応を図ること」が挙げられている。また、小学校以降の学習の基盤が、幼児期の発達に必要なことがらを経験することにより育成されるものだとし、幼児期の終わりまでに身につくことが大切とされるもののなかで、人とのかかわりに関しては、「仲の良い友だちができて、いざこざにも建設的に対処できるようになる」ということが挙げられている。

ところで原田・渡辺(2003)によれば、日本よりも早くから子どもの衝動性や攻撃性の問題に取り組んできたアメリカで、「対人関係を円滑にはぐくむことができず、集団や学級内に負の影響を及ぼしている子どもたち」に関する調査が行われ、彼らには『感情や他者への共感能力が乏しい』『葛藤や衝動が起きた時、自己をコントロールする力が乏しい』『怒りをストレートに行動に移し、怒りの感情にうまく対処できない』といった大きくいうと四つの傾向があるとされ、それぞれの社会的スキルを高める必要性が認識されている。そこで米国ワシントン州のシアトル市にあるNPO法人Committee for Children(CFC・1979)により、「セカンドステップ」という暴力防止教育プログラムが開発され、そのプログラムは、2001年に米国教育省より、全米百数十の暴力防止教育プログラムの中で「最も効果的なプログラムである」として表彰されている。そのプログラムは、現在、アメリカで15,000校以上の学校で導入され、北米やヨーロッパでも導入する国々が、近年増加しているということである(日本子どものための委員会, 2003)。またそのプログラムの4歳から8歳向けの教材は、「子どもの衝動的・攻撃的言動を和らげ、社会への適応力を高める」ことを目的として作られており、その学習内容は、家庭への通信でも紹介され、子どもたちの社会的言動を促進するために学校と家庭が連携し、周囲の大人たちが力をあわせて展開させていくことをめざしている。

したがって、わが国でも上記のような子どもをとりまく実情を考えるならば、発達段階の早期から、セカンドステップのような教育プログラムを取り入れて、健全な社会性の育ちを促すことが肝要と思われる。その必要性を強く感じた渡辺がセカンドステップを1996年に初めて日本に紹介した(原田・渡辺, 2003)。その後その普及のために、2001年にはNPO法人「日本子どものための委員会」が設立され、日本の実情に合わせて翻訳された日本語版教材が作成された。それ以来、保育園(福島, 2002, 半田,

2002, 渡辺, 2004)、幼稚園(河村, 2001, 渡辺, 2004)、小学校(関口, 2002)、中学校(岡山県教育センター, 2003)、児童養護施設(木村・助川・高木・高山・渡辺, 2003)等で、次第にこのプログラムが日本においても取り入れられるようになってきた。しかし、社会全体で早急に取り組むべき子どもの暴力の問題に役立てるには、けっして十分な件数とは言えず、今後のさらなる普及が待たれるところである。そのため、このプログラムを実践できる指導者の養成と、効果的なプログラムの実践を積み重ね、その実績を広く教育の場に示していくことが必要であろう。

この教育プログラムが日本に取り入れられてまだ数年であるが、その間にそれらの実践者や実践している機関により、インターネット上のWebページ(かがの保育園)や、新聞(朝日新聞2000年8月25日/読売新聞2001年7月5日/神戸新聞2004年1月11日)、教育心理関係の雑誌(河村, 2001)、日本子どものための委員会のニュースレター等で、このプログラムの紹介や、レッスンを受けた子ども達の問題解決場面での適応的な言動に関する手ごたえが述べられている(河村, 2001, 関口, 2002, 渡辺, 2004)。たとえば自らが勤める幼稚園で実践している河村(2001)によれば、「子どもたちは、楽しくレッスンに参加し、『気持ち』ということばを日常的に使うようになった。もめごとがあると、周りから『落ち着いて』と声がかかる。問題解決をこなせるわけではないがそれなりに考えようとしている」ということである。

これらの記事や文献によりセカンドステップに着目した著者2人は、もともと乳幼児期からの人と関わる力をいかに育てるべきかという課題を重視していたため、すぐにその指導者養成のための研修会に参加した。その研修を通して、セカンドステップが良質の教育プログラムであるという感触を得た著者らは、その普及に努めるため、まずは身近な保育園での実施をめざすことにした。そこでこのプログラムを効果的に行うための前提条件として、まず指導者がその手順をきちんと身につけた上で、子どものためのプログラムに共通することではあるが、子どもの発想に即した柔軟な応答ができるように、あらかじめ起こりうる反応を予測できることが必要であると考えられた。それらの指導上の技術は、レッスンの実施回数を重ねて手順に慣れることと、レッスンの内容に即して、ひとりひとりの子どもの反応に向き合い、それに応じた必要な手立てを考えるとといった実践の中で身につけていくものと思われる。

しかしながら、具体的な実践記録、実証的な研究

について公表されたものは、木村ら（2003）の児童養護施設での心理教育・治療的アプローチの実践や、岡山県教育センター（2003）の「中学校におけるアンガーマネジメントの試み」の報告、さらに文献に基づいたセカンドステップの内容（佐藤，2002）と効果（鈴川，2002）に関する考察があるものの、保育現場での実践記録はほとんどみあたらない（セカンドステップ・暴力防止教育のキーワードでMAGAZINEPLUSを使って検索したところ，2001年1月～2005年10月の期間指定で0件）。

そこで，本研究では，正式な導入の前に，試行的にプログラムの一部を実践し，その記録をもとに，レッスン内容にそって，子どもにどのような反応がみられるのかを確認すること，また指導する上で，どのような配慮や準備が必要であるのかを実際のレッスンに参加している子ども達の反応と照らし合わせて検討することを目的とする。

II 方法

1. 実施場所と対象児

実施場所：F市内の住宅地にあるA保育園。事前の打ち合わせに赴き，レッスンの施行日程と時間帯を決める。年度の途中からの依頼であったので，年間の保育計画に最も差し障りの少ない昼食後の自由遊びの時間帯に行くこととする。

対象児：このプログラムのキーワードとなる「フェア（公平）という概念が理解できるようになる5・6歳児（日本子どものための委員会，2001）」，すなわち年長児を対象とした。レッスンに参加する子どもの適切な人数について，指導の手引きには特に記述はされていないが，めやすとなる所要時間の例に10人クラスの場合が出ていた。すなわち，ある程度の大きさの集団の中で実施することが想定されると考えられる。しかし本研究に協力していただいた保育園は開園したばかりという状況があり，試行レッスンには，A保育園の年長児クラス全員が参加しても，全体で5人という小さなグループであった。その男女比は男児3対女児2，平均年齢6歳1ヶ月（5才11ヶ月－6歳6ヶ月）であった。ただし，すべてグループレッスンで行ったものの，日によっては保育園を休んでいる子もおり，全員が揃わないこともあった。

2. レッスンの実施方法とその内容の概略

レッスンの内容は，「相互の理解」，「問題の解決」，「怒りの扱い」の3章からなり，さらにそれぞれの章は，表2のようなテーマで構成されている。プロ

グラム全体の行動目標は，以下の①，②，③である。

- ① こどもの共感・自己表現能力を高めるために
 - 他者の気持ちを感じとる
 - 他者の立場に立つ
 - 他者に対して，思いやりの態度を示す
 - 自分の気持ちを表現する
- ② こどもの衝撃的・攻撃的言動をやわらげるために
 - 問題解決スキルを日常の対人関係に応用する。
 - 社会的言動の練習経験を積む
- ③ こどもの怒りの言動をやわらげるために
 - 怒りの感情を自覚する
 - 怒りをやわらげる方法を身につける

セカンドステップの教材である33枚の「レッスンカード」の中から，表1の実施日に対応するレッスンカードが選択された。カードの表面は，こどものいろいろな表情をとらえた場面の「写真」になっている。裏面には，「各章のねらい，ポイント，行動目標，用意する物，留意点，導入の方法，お話とディスプレイの内容，ロールプレイの演習，または話し合いの後で」といったレッスンの進め方が記されている。本研究においても，それらの手順に従ってレッスンを実施した。導入の方法として，ゲームや歌，人形劇等が使われた。

3. 「セカンドステップ」の実施に必要な期間と実際の実施レッスン数

指導の手引き（日本子どものための委員会，2001）によれば，レッスンの実施回数は，週1，2回程度が理想的であると示されている。その場合，33レッスンを全て行うとすれば，週1回で28週間，週2回で14週間が必要である。本研究では，本試行の開始を平成17年8月に定め，その前年度にあたる平成17年1月にこの試行レッスンを開始した。そこで，園児が卒園する3月中旬までの2ヶ月間にレッスンの実施可能な日を検討したところ，週当たり2回で，表1のように18回を確保することができた。そのうち初回は，第1章のレッスン1と2を行ったが，残りはすべて，1日に1レッスンとし，合計19レッスンが実施された。表1の左端には，本研究でのレッスンの実施日を示しているが，実施日が空欄になっているのは，割愛したレッスンである。

4. 家庭への通信

こどもが「セカンドステップ」で学習したスキルを、日常生活に応用して使っていくことが大切である。そのため、指導の手引きには、家庭でもスキルを復習していけるように意図した「家庭への通信」として、「セカンドステップを紹介する通信」、「各章の概要を説明する通信」、「学習したスキルを連絡する通信」が例示されている。今回は、予備調査ということもあり、十分な準備時間が確保できなかったため、「セカンドステップを紹介する通信」1通、「各章の概要を説明する通信」3通の計4通を、担任を通じて各家庭に配布した。

III レッソンの実践記録

実施状況の記録は表2 (a, b, c) に示す通りである。なお、日本こどものための委員会では、セカン

ドステップの指導員養成のための研修会を受講した上で、研修実践を積んだ後に審査を経て正式に「指導員」を認定している。本研究でプログラムの指導にあたった著者らは、その研修実践の途上にあるため、正式な指導員とは区別して、表2では、「指導者」と表記することにした。

IV 今後の課題

本研究の試行レッスンを通して、指導者が戸惑った点を整理してみると以下のような項目が挙げられた。

1. レッスンカードの進め方

(1) 実施規模について

プログラムに参加する集団の大きさについての適正規模はどうか。今回、プログラムに参加した

表1 各章の内容とレッスンの実施日

第1章 相互の気持ち	レッスン1	約束(ルール)づくり	1/18
	レッスン2	気持ちI	
	レッスン3	気持ちII	1/20
	レッスン4	同じ気持ち・違う気持ち	1/25
	レッスン5	気持ちが変わる	
	レッスン6	もし…したら	1/27
	レッスン7	今は…でもあとでなら	
	レッスン8	「うっかり」と「わざと」	2/1
	レッスン9	フェアとは	2/3
	レッスン10	自分の気持ちを伝える	2/8
	レッスン11	よく聞く	2/10
	レッスン12	友達を思いやる	
第2章 問題の解決	レッスン1	落ち着いてゆっくり考える	2/15
	レッスン2	どんなことが起きているか	2/17
	レッスン3	何ができるか	2/22
	レッスン4	どれをするか決める	2/24
	レッスン5	結果はどうだったか	3/1
	レッスン6	いっしょに使う	3/3
	レッスン7	順番にする	3/8
	レッスン8	交換する	
	レッスン9	集中する	
	レッスン10	行儀よく話しかける	
第3章 怒りの扱い	レッスン1	怒りを自覚する	3/10
	レッスン2	落ちつく	3/15
	レッスン3	ケガをしたとき	
	レッスン4	悪口を言われたとき	
	レッスン5	横取りをされたとき	3/17
	レッスン6	ほしいものがもらえないとき	

表2 実践記録

表2-a 第1章 相互の理解自分の気持ちを表現し、相手に気持ちに共感して、お互いに理解し合い思いやりのある関係をつくること。

レッスン	行動目標	実践記録	考察
1	話し合いの約束をこどもたちでつくること	初日ということで、こども達に、「セカンドステップのお勉強をしましょう」と紹介する。同時に「このお勉強をするときのお約束を考えましょう」と問いかけた。そこで「人の話は黙って聞く」「お話をするときにはハイと手を上げてから話す」「手はお膝の上に」という意見が出され、それらがこのレッスンでの「お約束」と決定された。こども達は、やや緊張した雰囲気の中で集中して聞いていた。	子ども達のやや緊張した雰囲気は、レッスンの指導者が、担任以外の大人であり、初対面でもあったことによると思われる。
2	顔の表情やからだの動き、ことばづかいから、相手の気持ちを感じ取り、「うれしい」「悲しい」「怒る」などのことばで表現する。	こどもの顔を大きく写した写真の3枚のレッスンカードを使い、それらを見て、どんな気持ちであるかを問うた。それぞれの写真を見た子ども達の発言により、「うれしい」「悲しい」「怒ってる」という気持ちを顔の表情から適切に汲み取っていることが確認された。こどもが最も敏感に反応したのは「怒る」であった。笑いながらも、写真と同じように自ら腕組みをしたり、口を硬く結ぶなどして、姿勢や表情による「怒り」の表現を試みている。	怒りのポーズをとること自体を楽しんでいた。腕組みが、怒っているときにするポーズであるという認知的な理解はあると思われたが、人が怒っているときの心情を思いやるという共感的理解には、至っていないと思われる。
3	顔の表情、からだの動きやことばづかい、さらにまわりの状況から相手の気持ちを感じ取り、「驚く（びっくりする）」「こわい」「イヤな」気持ちを理解すること。	「驚く（びっくりする）」「怖い」「イヤな」気持ちをレッスンカードの写真から読み取ることが課題であった。しかし、「怖い」という気持ちは、理解され難かった。台風が来て雨が降り、風が吹いて窓ががたがた揺れているという状況を説明してみても、「お出かけできずに残念だ」といった読み取りにとどまった。そこで、指導者の側から、写真のこどもの様子が怖い感じを表していることを告げた。それにより、「怖いのは幽霊だ」とか「ヘラクレス（ゲームに出てくる悪者か？）だ」などと、人に関係するものに言及し、続いて「やっつける」「戦う」という対応の仕方に関する話が多く出た。他の2つについては、状況を説明する発言もみられた。（「贈り物じゃなくて、プレゼントだよ」、「サンドウィッチが辛いんだよ」など）	自然に対して怖さを感じるような体験が少ないのではないかと思われた。「思いがけないプレゼントをもらって、びっくりした体験」や「苦手な味の食べ物を口にしたときのいやな感じ」は、実際に経験があるのか、状況説明がスムーズであった。
4	ふたりのこどもの様子や気持ちで似ている点と違う点を理解すること。同じ状況でも、相手と違う気持ちになることもある点を理解すること	導入の段階でゲーム「ごんべえさんは言いました」により、「同じ」と「違う」のことばの理解を確認する。指導者の動作と「同じことをする」「違うことをする」の理解は1回目からよくできていた。レッスンカードの写真による同じもの、違うもの探しでは、木登りをしているこども2人の様子を見比べよう促した。こどもたちは、最初、それぞれの姿勢や、洋服の色の違いなどに目がいき、ひとしきりそれらを述べた後、やっと顔の表情の違いに気づいた。レッスンの途中で、ひとりのこどもがふざけだし、それに他のこどもたちが引きずられて収集がつかない状態になってしまうことがあった。そこで一旦、トイレ休憩を取り、仕切り直	子どもたちには、かなり楽しい遊びであったらしく、全員が夢中でゲームに参加していた。この役割はどのこどもはりきって演じており、またそれをみる側のこどもたちも楽しみながら、ふたりの表情の違いに言及することができていた。

4		しをしたところ、落ち着きを取り戻し、次のロールプレイに取り組むことができた。そこから同じことをしていても違う気持ちになることがあることを確認できた。その後のロールプレイでは、2人の子どもが前に出て、背中合わせになる。その状態で「ふたりは、これからピーマンを食べます」などの状況を想像してそのときの気持ちを表情で表すことを求められた。	
6	行動する前に、あらかじめ、自分や相手の行動を仮定して考え、その時相手がどう感じるかをおしはかること。	導入部分で「もし△△ちゃん（その場で指名された子どもの名前）が雨の中を歩いたらどうなると思いますか」といった短い文章により、仮定文の理解とその後の状況を推察することを促す。続いてレクソンカードにより他の子の遊んでいるおもちゃがほしい男の子の写真を見せながら、次の展開、即ち「もしその子がおもちゃを取り上げたら、相手の子はどんな気持ちになるか」等を想定して、互いの気持ちを推察することを促した。その結果、カードに沿った問いには、その場にふさわしい気持ちの推察ができていた。その後、さらに「もし、…したら」という言い方でいろいろな状況を想定し、それぞれの場面における子どもの気持ちを推測させた。その中でひとつ、指導者側が期待する回答とはかけ離れた反応があった。「もし誰かが、△△ちゃんのおもちゃをこわしたら、△△ちゃんはどうなるでしょう？」の問いに即座に「新しいのを買ってもらうからいい」と答え、指導者が様々な角度から、問い直しても、壊されることへの不快感や、怒り、悲しみなどに言及するには至らなかった。	子どもたちの中に大好きなおもちゃへの執着心や拘りがあまりないのか、また、新しいものを買うことにより、簡単にあきらめられる程度なのか、ものの豊かな時代にいるからかと思えた。
8	「うっかり…する」ということと「わざと…する」ということの違いを区別すること	導入に「ボタンはどこ？」というゲームを行った。リーダーがもっているボタン形のマグネットが、握りこぶしの手の左右どちらにあるか当てる遊びである。しかし子どもの中には、本来の遊び方よりもマグネットが、どこにくっつくかを試すことに気持ちがそれた。そのため導入のねらいとしては、わからないように隠したつもりでもうまくいかないこともあるという状況理解を促すことであったが、そこに至るまでにかなりの時間を費やした。行動目標である「うっかり」と「わざと」の区別はできていた。また、うっかり誰かに怪我をさせた場合、わざとじゃないといっても、相手が困っているから、痛いからという理由を述べて謝ることの大事さを理解していた。その後のロールプレイも順調に進めることができた。	思いがけず、子どもの気持ちがマグネット本来の特性にひきずられてしまった。こちらの意図を汲む力の弱い幼児が対象である場合は、ことさら教材の吟味が必要であると思われる。「うっかり」という言葉は日常の子供の会話にはあまり聞かれないように思われる。一方、「わざとじゃない」という表現は多くみられる。
9	お互いに平等の権利があると知ること。お互いによい方法を選んで、フェアな解決をすること。	導入部分では、あらかじめ用意した折り紙を「フェアに分ける」ことを試みたところ、当然のようにどの子も平等に同じ枚数で分けることができた。しかしなぜ同じ枚数にするのがよいのかという点については、ことばで十分説明することができなかった。みんなで使うブランコでどう遊ぶかという問いに、このレッスンのねらいとする「フェア」	レクソンカードには、「フェアにお菓子を分ける」とあったが、保育の中でお菓子を分けることに戸惑いがあり、代わりに折り紙を使用した。しかしお菓子を

9		<p>な使い方を話すことができていた。「フェア」なやり方という言葉は気に入ったようで、その後も自発的に使う場面もみられた。</p>	<p>較べると、折り紙には、それほど魅力がなく、「フェア」という感覚にこだわらなくて、慣習的に同じ枚数で分けられたかもしれない。また、豊かなものの時代による、ものへの執着心の薄さも影響しているのかもしれない。ブランコのフェアな使い方というのは、日常よく経験している内容なので理解しやすかったと思われる。</p>
10	<p>自分の気持ちを伝えるときに「わたしは／ほくは…」で表現すること。(相手を責めるのではない)</p>	<p>導入の段階でカセットテープに録音された「わたしの気持ち」(セカンドステップの教材より)という歌を歌詞カードとともに紹介し、全員で歌った。こどもは歌うことが大好きという気持ちを全面に出して、夢中で歌う姿がみられた。しかし、このレッスンの目標と示されている自分の気持ちを伝えるという話にはピンと来ない感じがあった。</p>	<p>歌詞カードをこどもたちがしっかり活用していたのは、ちょうどそれぞれ字が読めるようになっていたこと、字を読むことに興味強い時期であったことも関連があると思われる。気持ちについて話すことがうまくできなかったのは、写真をみても他の子に割り込まれて怒っているという状況が理解されにくかったためではないかと思われる。また、日常においても自分の気持ちを伝えるという経験が少ないのではないかと思われる。</p>
11	<p>よく聴く姿勢・態度をとること。話を聴いていない様子・態度を知っておくこと。</p>	<p>導入にレッスン1で使った「先生の声が聞こえたら…〇〇しましょう」を行った。レッスンカードを使っての展開ではこわい夢ということについての理解は、夢という体験が少ないのか、覚えていないのか理解されなかった。また、カードからは「よく聴いている」という様子についての指摘はできなかった。話をよく聴くことの大切さについてもあいまいではっきり説明できなかった。「わたしの気持ち」の歌についてはいつものように進められた。</p>	<p>よく聴く姿勢ができたとしてもその内容が理解されるのかどうかは難しいものであることが感じられた。聴こうとする態度と、同時に分かっていく気持ちとを育てる方法について考えさせられた。</p>

表2-b 第2章 困難な状況に前向きに取り組み、問題を柔軟に解決する力を養って、円滑な関係を作ること

レッスン	行動目標	実践記録	考察
1	状況をみて「ここで起こっていることは何か」わかるようになること。「困ったこと」の例を対人関係の中に見つけること。	導入の段階で、セカンドステップの手引きに従って、シナリオ1の人形劇を行った。ぬいぐるみの登場に、こどもたちの驚きに近い興奮は大変なものであった。しばらくは、シナリオ通りの展開で進められないほどであった。人形劇には、「あわてん坊ワンちゃん（以下、犬と略す）」と「ゆっくりカタツムリさん（以下、カタツムリと略す）」という2つのキャラクターが登場する。フワフワした犬の方には、こどもたちが飛びつき、抱き締めたり、取り合ったりと大人気であった。それに較べるとカタツムリは人気がなかった。その後の話し合いを経て、「問題カード」（セカンドステップの教材）に移ったが、そのときにもぬいぐるみが気になり、課題そのものは、何とか終わることができたという程度であった。	ぬいぐるみそのものへの関心があまりに高まったために、レッスンの内容は思ったように進められなかった。そのため、「落ち着いてゆっくり考えよう」というカタツムリからのメッセージが、どの程度こどもたちに理解されたか疑問が残った。しかし、うまく活用できれば、指導者の話だけではなく、ぬいぐるみを使用して進める方が、子どもたちの興味をひきつけ、集中できることも実感した。
2	自分たちの目と耳を使って、どんなことが起きているかわかること。（何が問題なのかを理解することが困難な状況を解決していくための第一歩となる課題）	導入として人形劇を行った。犬とカタツムリの登場により、じっと話を聴くことが再び難しくなったが、前回に較べれば、何とか「落ち着いて、ゆっくり、考えよう」を伝えることができた。写真のレッスンカードを使っての「お話とディスカッション」では、付近の状況がない写真2-Aで、そこに移っている子がどんな気持ちかを汲み取ることが難しかった。しかし、その次に提示される写真2-Bでは、周囲の状況に関する情報が多く、どんなことが起きているかの把握が促進されていた。ロールプレイで、「落とし物をして探している」などの状況を演じてもらい、それをみて他のこどもたちに「なぜ困っているのか」を考えることを促した。	
3	困った問題に対して「解決策」（考え）を出すこと。結果によっては次の「解決策」を考えること。	導入の人形劇では、ぬいぐるみが出てくると、子どもたちはまだまだ落ち着かない様子であった。手引きに従い、このレッスンではブレインストーミング方法を用いた。しかし問題解決のステップを使ってのディスカッションでは、リーダー側が期待するような解決策はなかなか提案されなかった。例えば、砂遊びをしているこどもたちの仲間に加えてもらうための方法として、「葉っぱをもってきて焚き火をする」、「小さい子のふりをする」といった的外れな案が出されていた。そこでリーダーの方から「髪の毛をひっぱるといのはどう？」と出してみると、それについては「そんなのダメ」という反応がすぐにかえり、その後、「仲間に入れてって言う」という案がひとりのこどもから出された。「小さい子のふりをする」という理由を聞いてみた。小さな子どもには貸してやらなければならないものであった。レッスンが終わってから、しばらくぬいぐるみと遊ぶ時間をとった。	レッスンカードの写真の状況が、すぐには理解できていなかったかもしれない。指導者の側から、安全でないやり方をあえて出すことによって、好ましいあり方を思いついたように思われる。

4	他のこどもがしていることについて、質問したり感想を言えること。他のこどもに「いっしょに遊んでもいい？」と言えること。(問題解決のために「どれをするか決める」という内容)	導入の人形劇は、カタツムリを遊びに誘うために騒がしく吠えていた犬が、おとなしく吠えることができるようになりご褒美のビスケットをもらうというストーリーであった。ビスケットではなく頭をなでてほめるにして進めた。レッスンカードを使っての「お話とディスカッション」では、困ったときにどうすればいいのかを話し合った。誰かと遊びたいときに大事なこととして、「『何をしているの?』と聞いてみる」、「自分が感じたことを伝えてみる」、「『いっしょに遊んでもいい?』と聞いてみる」というポイントをゆっくり確認しながら話し合った。お休みが多く参加者は2人であった。	問題解決のステップは、なかなか理解されにくいと感じられた。ロールプレイは、日常よく経験する内容からか、問題なく進められた。いつもは消極的な子が、この日はゆっくりぬいぐるみと関わることができ、落ちついて参加していた。しかしいつもより多く役割があたったロールプレイでは戸惑っていた。
5	実行した解決策を振り返ることうまくいかなかった場合、他の解決策に「変える」こと。	導入ではセカンドステップの歌「できた」を歌った。模造紙に書かれた歌詞をリーダーの指し棒にそって歌った。レッスンカードを見ての「お話とディスカッション」では、「仲間入り」のためにやった話し方がうまくいかないこともあるとして、他に何ができるかを聞くと、「他からシャベルを持ってくればよい」との解決策が返ってきた。	物が豊富にある時代のためか。ロールプレイでもおもちゃが無くなるという場面を設定したが、「他のおもちゃを持ってくればよい」といった代用品を使う案に集中し、よく探すといった答えは聞かれなかった。問題解決のステップを使ってはみたものの、それが理解されたかどうか不明であった。机に向かい合って座ったからか集中もできなかった。
6	こどもが、何かをいっしょに使うこと。	導入に「鏡ごっこ」(二人組みで一方がもう一方の動作を真似する)を行ったが、十分な模倣には至らなかった。レッスンカードを使っての展開では、問題解決法として「いっしょに使う」という回答がすぐに素直に出てきた。	興味の個人差が大きくなってきたこと、人の話に耳を傾けることができな者がでてきたことなど、集中させることが課題になってきた。また、物の取り扱いが乱暴で気になった。ロールプレイは難しい様子であった。
7	順番にするために待つこと。	導入に「できた」の歌を歌った。楽しそうに元気に歌っていた。レッスンカードを使っての展開では、状況については理解できたが、解決法については順番に使うという言葉は出てこないで、違うものを持ってくる、違う遊びをするといった解決法がでた。ロールプレイはスムーズに進んだ。	順番に使うことは「10数える」という方法で理解されている様子であった。また1人しか使えないものを2人で使いたいという機会が少ないのか、理解されたかどうか疑問であった。順番という言葉は良く使われると思われるが意味の理解は難しいのかもしれない。問題解決のステップは繰り返すことが大事と思われた。

表2-C 第3章 怒りの感情を自覚し、自分でコントロールする力を養い、建設的に解決する関係を作ること

レッスン	行動目標	実践記録	考察
1	からだにあらわれる怒りを自覚し、怒りをコントロールする理由を理解すること。	導入に「怒りのカード」4枚を使って、怒りの度合いが増す順に並べるといった課題を設定した。ほとんどの子どもが正確に並べることができた。レッスンカードをみてどんな気持ちかを聞いたときも、全員「怒っている」と感じることができた。その気持ちがどこに表われているかについては、手の形、目、眉毛の形などに言及でき、口についてはことばではなく、歯を食いしばっている様子を「口が」と言ってまねて見せることができた。さらに自分が怒ったときの様子は、自分の口を固く結んでみたり、腕組みのポーズなどで戸惑うことなく示すことができた。しかし、怒っているときに身体が硬くなっているということには気がつけなかった。怒るとやっつけたいようなこと（わめく、たたくなど）や、なぜそうしてはいけないのかということについて話し合う。その後で、怒ると、からだがどのような感じになるのかを「からだのアウトライン」が描かれた用紙に色を塗ることで示すよう促した。しかし、どの子どももいわゆるぬりえのように色を塗るだけで、「怒っているんだよ」と説明しても、からだの熱くなる感じを色で示したり、怒った顔を描く子は見当たらなかった。	怒った表情を理解できても絵として表現すること、怒った際に身体がどうなるのかまで意識した経験が少ないと思われた。
2	怒りをやわらげるために、深呼吸すること、数をかぞえること、自分にいいきかせること。	導入に人形劇の犬とカタツムリを使って、「落ちついて、ゆっくり、深呼吸をしよう」「数をかぞえろと落ちつきますね。5まで数をかぞえてみましょう」「落ちついてと自分に言い聞かせましょう」と落ちつくための方法を話し合った。レッスンカードを使って、話し合いの後で落ちつくための練習をした。	落ちつくステップとして3回深呼吸する。5までゆっくりかぞえる。「落ちついて」と自分にいいきかせる。これらの方法は分かりやすく動きも伴っているためか、理解しやすい様子であった。また、具体的対処法は子どもたちの日常化に期待したい内容と思われた。
5	横取りする人に対して、暴力によらない解決方法を考えること。	導入でセカンドステップの歌「おちついて」を歌った。歌の中に何回も繰り返し「落ち着くステップ」が出てくるが、歌っている子どもたちの様子から、それらを覚えていることが分かった。レッスンカードに沿って、落ちつくためにどうすればいいかは「落ち着くステップ」を使うことができた。横取りをされたときになんと云えばよいかについても理解されていた。誰かに横取りをされたときに大事なこととして、「落ちつくこと」、「ぼくはおこっているよ」「やめて」などを伝えること、さらに「いっしょに使おう」「順番に使おう」といった解決策を提案することが確認された。その後のロールプレイも落ちついて進められた。	解決策を提案することが確認されたが、日常への展開が期待される内容だと思われる。子どもたちも納得していることが感じられた。子どもたちは、この日レッスンに集中していたが、それは最終日であったこと、保育者と一緒に進められたことが大きく関係していたと思われる。

のは5人であったが、少人数であったがゆえに、一人ひとりの自己主張や、発達の個人差、理解の程度がレッスンの進行上、大きな影響を与えていたように思う。たとえば、こどもたちに意見を聞く場面や、ロールプレイでの役割をとる場面で、全員が同じようにその機会を与えられるように、配慮していても、個人差やそのときの状況により、それが十分にできないと、少人数ゆえにこどもの視点からは、不公平感が際立つようであった。特に風邪などで欠席者が出た場合、2、3人では、さらにやりづらいという印象であった。

(2) こどもと指導者との関係について

本研究でのプログラムの指導者は、著者の2人が担当したが、こどもたちにとっては、当初慣れない大人として、緊張感を伴っていた。しかし、慣れてくるとすぐに、指導者側が試されるような自己主張が目立つようになり、プログラムに集中できないこともあった。またこどもたちの日々の担当の保育士のいる場合と、そうでない場合とで、こどもたちの態度に違いがあると感じた。こども達にとって、このプログラムが親しみやすいものと感じられるように、できるだけ楽しい雰囲気でのレッスン場面をこころがけ、指導者側からは、こども達の様々な反応に、肯定的な態度で臨むことが多かった。しかし、ときには、歯止めがきかなくなって、騒然とした雰囲気になることもあったため、毅然とした態度で望むことも必要であった。そのバランスをうまくとれるようなセンスを養うことが指導者に求められると思われた。

(3) 名前の呼び方について

レッスンカードに登場するこどもたちの名前は、日本の幼児にとっては、あまりなじみがなく呼びづらいものもあった。また、それらはすべて男女を問わず「ちゃん」づけで示されていた。○保育園では、通常、男の子は「くん」づけで、女の子は「ちゃん」づけで呼ばれており、男児への「ちゃん」づけに、かなりの抵抗を感じるようでその都度、ざわついた。男女を両方とも同じ「ちゃん」付けで呼ぶのは、保育所保育指針の第1章1-(2)にある「子どもの性差や個人差に留意しつつ、性別による固定的な役割分業意識を植え付けることのないように配慮すること」に通じるものであると思われる。しかし、こども達の普段の呼び方とのずれに対する抵抗感を考慮すると、男女を区別する呼称と、区別しない呼称との使い分けが今後の検討課題のひとつとされた。この点について園側との共通理解や方針の確認が必

要であろう。

(4) レッスン時の隊形について

お互いにレッスンに集中するためにどんな隊形がよいのか。今回、円弧の形で椅子に座ることが多かったが、ロールプレイのために前に出たこどもの席に他のこどもが座ることがあり、こども同士で場所を取り合ってもめることがあった。そうなるとう指導者が一人の場合、ことばかけだけでは収まらず、レッスンを中断せざるを得なくなることもあった。

(5) こどもの意見を求める際の対応について

- ・ 自分の考えを要領よく伝えられずに、もじもじしているこどもに時間をかけて対応していると、その間に、他のこどもたちの集中力が拡散しがちであった。そのような場合、両者の間の関係をつなぎながら、課題に気持ちを向けることばかけが必要であった。毎回すぐに答えられる子と、手をあげてあてられても何も言えない子のはっきり分かれており、答えられない子の自尊感情を高められる場になることを期待しながら、思うように意見を引き出せなかったことが気になった。
- ・ プログラムの内容にほとんど関係ないと思われる内容の話でこどもが長く話す場合、指導の手引きどおりに「今話し合っている質問の内容を繰り返し、もう1度考えるように働きかけることが大切」と思われるが、こどもがあまりに熱心に自分の気持ちを語っている場合は、途中で打ち切るのが躊躇われた。
- ・ マニュアル通りに進めても、聞かれたことに応えるより、カードを見て思いつくままの感想や自己中心的な説明になってしまう場合があった。問われていることの内容がきちんと受け止められないまま、発言していた可能性があり、別の角度からも問い直すべきであった。
- ・ ぬいぐるみに対する興味が強く、ぬいぐるみに飛びついたり、独り占めしたがったり、收拾がつかない状態になることがあった。レッスンの時間外に満足のいくまで、ぬいぐるみに触れさせる時間が合った方がよかったのか。それとも、レッスン中に指導者のみが扱うように約束しておくべきだったのか。他の実践例を含めて検討すべきであろう。

(6) ロールプレイの実施について

- ・ 内容の定着にロールプレイは重要だと思われるが、例題がこどもたちの日常の感覚に合わなかったり、経験にないものもあり、状況に合わせてそ

の内容を調整する必要があった。

- ・ 「フェアとは」のレッスンの導入に「フェアにお菓子を分ける」と示されているが、保育中にお菓子を渡すことが気になり、折り紙で代用した。しかし、こどもたちにとっては、お菓みに較べると、折り紙の魅力は落ちると思われる。「フェアに分ける」体験には、魅力のあるものをわけてこそ、意味があるとするならば、この代用品でよかったのかどうかも気になった。

(7) 日常への展開

レッスンで学習したスキルは、日常生活で実際に応用することで、はじめて身につくものである。今回の試行レッスンにおいても、担任がレッスンに参加できた日は、その後の日常の保育場面において、そのスキルを応用することができたということである。今回は、保育計画の中に急遽、このプログラムを入れていただいたことにより、担任がプログラムに参加することができない日が多かった。日常への展開には、担任との連携が欠かせないので、次年度に予定しているレッスンにおいては、計画段階からその点に関する打ち合わせが特に重要と思われる。

2. プログラムの内容理解

(1) 第1章 相互の理解

比較的スムーズに進めることができた。ただし、「自分の気持ち」の内容の中で、怖い気持ちの理解は、説明してもできなかった。コンクリート製の頑丈な家屋と、車社会にあるこどもたちにとって、嵐に飛ばされたり、大雨に流されたりというイメージが経験的に持ちにくく、自然の驚異に対する怖いという感覚が、身についていないように思われた。現実の生活では、5ヶ月前位に大きな台風が2、3回来ているが、そのときにどのような体験をしたかは、こどもたちから語られることがなかった。それについては、実際に怖いという経験に至らなかったのか、あるいは、怖い思いをしても思い出せないだけなのかは不明である。

(2) 第2章 問題の解決

十分に理解できなかったようである。特に「いっしょに使う」、「順番に使う」の場面では、「違うものを持ってくればよい」といった解決法を応える者ばかりであった。物がたくさんある時代からか、また特に大切なものというものは、今の子に存在しないのかと懸念された。

(3) 第3章の怒りの扱い

今回プログラムに参加したこどもたちにとって、「落ち着くステップ」を用いることは、かなり困難な課題のようであった。また、怒りを自覚するレッスンの際、体に起こる変化について気づくことも難しかったのか、「体のアウトライン」に気持ちを表現するような色を塗ることができなかった（単なる塗り絵になってしまった）。日数の関係で省略したレッスンがあったため、正規のレッスン数よりも少なかったことから、こどもたちの理解を深めることができなかったのかもしれない。

3. フォローアップ研修会

本研究の試行レッスンを終えた3ヶ月後に、日本子どものための委員会が主催するフォローアップ研修会（2005年6月11日：東京）に出席した。その研修会は、セカンドステップの実践者が一同に会し、実施状況の報告や疑問点について相互に意見交換をする場であった。討議に参加した人数は、指導員の有資格者を含め24名であった。それらの参加者がセカンドステップを実施している場としては、保育園が大半を占めていたが、その他、幼稚園と児童養護施設、相談機関が含まれていた。午前10：00から午後17：30まで（昼休みを含む）の一日研修会であったが、全く時間が足りない程に、それぞれが実践上で戸惑った点やその解決法について、活発に意見が交わされた。話し合った内容のうち、主だったものを以下に列挙した。

- ・ ぬいぐるみを取り合うなど、落ち着かない子ども達を前にレッスンが滞ることがある。→ 教材以外のぬいぐるみも用意しておく。こどもたちと事前の約束ごとを再度確認する。
- ・ 参加意欲を示さない子どもへの対処？ → 聞いていないようで離れた場所から聞いている子もいる。日常の展開で行動に移せた場合に目に見える形にするといった工夫。（例：「○○ちゃんの木」と称して描かれたものに「ありがとうの花」（紙）を咲かせる）
- ・ 実施している園内での他の職員の理解が得にくく、日常の展開に結びつけにくい。→ 園全体での職員研修が望まれる。レッスンで行った内容を目に付くところに貼っておく。
まず学んだ自分が子どもの見方、対応を変えていくことで、次第に周囲の理解が得られることもある。
- ・ 使っている教材がアメリカで作られたものであり、写真の子どもの悲しい表情や驚いている表情のリアクションの大きさに共感できずに笑ってし

まう。→ 今のところ、明確な対処なし。

- ・ セカンドステップの効果を客観的に評価する方法を知りたい。→ 実践の積み重ねの中で工夫する。養護施設で行ったプログラム実施前後での問題行動の比較による効果測定を紹介。

V まとめ

1. 本研究の位置づけ：本研究のセカンドステップにおける取り組みは、本試行を前に急遽行ったものである。それゆえレッスンも一部省略し、実際のプログラムより少ない回数となっている。しかし実際に全てのレッスンを実施するためには、1回30分としても28セッションを必要とする。それだけの日数や保育時間を使うにあたっては、子ども達に確実にプラスの経験となるような事前の計画や配慮事項の確認が必要であろう。そこで、これまでの具体的な実践記録が見当たらない以上、部分的なレッスンを事前に行い、その試行錯誤の経験の中でとらえられる問題点を含めて考察し、次の本試行につなげるというステップは、このプログラムを保育現場に活かす上で重要な位置づけをもつと考えられる。また本研究での実践記録は、今後、研修の機会が少ない地方においても、指導員を育てていく上で重要な手がかりになると考えられる。
2. レッスンを実施する時間帯：今回は年度途中から保育園に協力を求めたため、実施時間帯は、保育計画に影響の少ない時間帯を優先し、昼休みに行った。実際のレッスン数より少ないことに加えて、午後からの実施ということも影響したのか、子どもたちが落ちついてレッスンに取り組めないときがあり、段階をおってじっくりとプログラムの内容理解を深めることができていなかったと思われる。本試行では、プログラムの全レッスンを実施することを大前提とし、その上で、担任の参加が可能であり、子どもたちが落ち着いて取り組める時間帯を、準備段階で十分打ち合わせることが必要であろう。特に実施時間帯については、幼児期の集中力を考えると、午前中に設定するのがよいと思われる。
3. 指導者間の役割分担：今回の参加者数は5人と少数であったが、それでも、発達の個人差に大きな幅があった。その中で子どもたち全体の集中力を持続しながら、さらに理解していない子どものペースを配慮することになり苦心した。やはり幼児の場合は、全体をひとりですすめていくよりも、前に立つ指導者に加えて、個々の子どもたち

をフォローするサポート的な役割（担任など）が入ることが望まれる。その場合、指導者とサポーターの間で、その連携のあり方（ロールプレイの役割など）については、事前に打ち合わせておく必要があるだろう。

4. 実施上の工夫と他機関との情報交換：ぬいぐるみの取り扱いや、教材の代用品など、子どもたちの状態に合わせて、臨機応変に工夫する必要があると思われる。その場合、プログラムのねらいから外れないで、できるだけ効果的に行える方法を見出すため、実践上でよかったところ、逆にうまくいかなかったところは、このプログラムを他の機関で実施している指導者らと情報交換し共有すべきであろう。本研究の試行レッスンの後、著者らが参加したフォローアップ研修会では、他の保育園や幼稚園での取り組みの様子や困っている点とのその対策などについて話し合う機会を得た。一日という限られた時間であったため、すべての疑問が解決できたわけではないが、経験に裏付けられた発言という意味で説得力があり、本試行の取り組みに向けて大いに参考になった。今後も定期的にそのようなフォローアップ研修会が開催され、多くの実践者との意見交換の場が保証されることが期待される。
5. 本試行に向けて：本研究での主なねらいは、レッスン中に子どもたちと指導者の間で、どのような応答が展開されるのかを確認することであった。しかし、実際に子どもたちにこのプログラムの内容が定着するためには、レッスン内容について、担任の理解をともなう日常への展開と、家庭への通信による家での取り組みが鍵となるはずである。今回の試行では、担任の参加が常時可能というわけではなく、家庭との連携も、日本こどものための委員会（2001）の指導の手引きにある「家庭への通信」の配布のみに留まっていた。そのため、「日常の展開」や「家庭への通信」の充実に関する検討は、今後の課題として残されている。子どもたちが問題に対処する場面で、それを支援する大人が共通の方略をもつことができれば、園と家庭が一貫した働きかけ（教育）を行えることになる。次年度の本試行では、それらの取り組みを進展させられるように、園側との入念な打ち合わせを行った上で、実施計画を立てる予定である。
6. 特定の教育プログラムを保育の中に取り入れることについて

最後に、遊びが重視される保育の場に特定の教育プログラムを導入することの意義について論じてみたい。保育所保育指針の第1章1-(2)保育の

方法の中に「子どもが自発的、意欲的に関われるような環境の構成」と、そこにおける子どもの主体的な活動を大切に、乳幼児期にふさわしい体験が得られるような遊びを通して総合的に保育を行うこと」とある。このように保育の場で自発的に展開される遊びが重視される中で、特定の教育プログラムを取り入れるにあたっては、その必然性を慎重に検討すべきである。セカンドステップは特定の時間を使って、一定の決められた手続きを実施するわけであるから、その部分だけを取り出せば、自発的な活動や主体的な遊びにはあてはまらないであろう。しかし、幼児期からの心の教育についての答申として、平成9年に公表された「新しい時代を拓く心を育てるために——次世代を育てる心を失う危機——」（中央教育審議会「幼児期からの心の教育の在り方について」答申）の第4章に、「遊びの意義を取り違え、幼児が自由に遊ぶのに任せればよいとする考え方も一部に見られるが、それでは基本的な生活習慣を形成したり、道徳性の芽生えを培うことはできず、自立を助けることにならない」とあるように、心の教育には保育者側からの積極的かつ適切な働きかけが期待されているのである。その適切な働きかけとして、セカンドステップが導入されることにより、子どもたちが他者の気持ちに共感したり、自分の気持ちを適応的に主張する力を身につけることができれば、日常の遊びの中にもあちらこちらにみられるいざこざや問題解決場面を、自ら乗り切る力が育つと期待される。すなわち暴力防止教育プログラムセカンドステップの保育現場への導入は、人との関わりの中にある豊かな遊びの体験を支援するという保育の基本に一貫する取り組みであると言えよう。

引用文献

- 中央教育審議会 1998 「新しい時代を拓く心を育てるために」——次世代を育てる心を失う危機——中央教育審議会「幼児期からの心の教育の在り方について」(答申)
- 半田典子 2002 「キレイな子、育てたい」の記事を読んで NPO 法人日本子どものための委員会ニュースレター 第3号 (http://www.cfc-j.org/news_letter.html)
- 原田いづ美・渡辺紀久子 2003 他人の気持ちをおしはかる訓練教育の重要性——暴力防止プログラムを考える学力の土台——「期待」を引きだす教育改革 西村和雄(編) 勁草出版 pp. 77-135 .

- 福島智恵子 2002 セカンドステップとの出会い NPO 法人日本子どものための委員会ニュースレター 第2号 (http://www.cfc-j.org/news_letter.html)
- 井上豊久・吉川昌子・榎本淑子・下田和子・久原 寛 2001 4・5歳児をもつ父親・母親の養育態度・意識の実態調査 平成12年度家庭教育充実事業報告書 福岡県立社会教育総合センター 112-172.
- 時代の変化に対応した今後の幼稚園教育の在り方に関する調査研究協力者会議 1997 時代の変化に対応した今後の幼稚園教育のありかたについて——最終報告——文部省
- かがの保育園 Web ページ (<http://www2.gol.com/~users/kaganodn/left.html>)
- 河村真理子 2001 攻撃性をコントロールする力をどうつけるか——教育プログラム セカンドステップ——児童心理2001年12月号 特集 自己チューな子 金子書房
- 木村 秀・助川菜生・高木理恵・高山恵子・渡辺峰之 2003 児童養護施設におけるセカンドステップ実施による治療効果の検討 日本心理臨床学会第22回大会発表論文集, p. 195.
- 朽尾 勲 1999 保育所保育指針の解説 第1章総則 1 保育の原理(2) 保育の方法 日本保育協会(編) pp. 45-52.
- 文部省 1999 幼稚園教育要領解説 フレーベル館
- 野池雅人 2002 セカンドステップ実践者のネットワークの必要性 NPO 法人日本子どものための委員会ニュースレター 第2号 (http://www.cfc-j.org/news_letter.html)
- NPO 法人 日本子どものための委員会 2001 Second Step 暴力防止教育プログラム 普及版(4~8歳向け) 指導の手引き
- 岡山県教育センター 2003 中学校におけるアンガーマネジメントの試み 研究紀要 第246号 F9-01 (<http://www.edu-c.pref.okayama.jp/kenkyu/eisei/harenokuni/watanabe.PDF>)
- 佐藤仁美 2002 セカンドステップの実践内容に関する考察 国際学院埼玉短期大学/卒業研究・特別研究論文抄録集・平成13年度 (<http://www.kgef.ac.jp/ksjc/ronbun/011270y.htm>)
- 関口信子 2002 「セカンドステップ」報告 NPO 法人日本子どものための委員会ニュースレター 第3号 (http://www.cfc-j.org/news_letter.html)
- 鈴木祐子 2002 幼児教育プログラムとしてのセカンドステップの効果に関する考察 国際学院埼玉短期大学/卒業研究・特別研究論文抄録集・平成13年度 (<http://www.kgef.ac.jp/ksjc/ronbun/011280y.htm>)
- 吉川昌子 2003 幼児をもつ父親と母親の養育態度と育児不安との関連 中村学園大学・中村学園大学短期大学部研究紀要, 35, 47-53.
- 渡辺紀久子 2004 キレイな心を育てる「セカンドステップ」 みんなで家庭科を 家庭科資料35号 実教出版 (www.jikkyo.co.jp/contents_list.jsp?purpose=5&lstudy_id=8-102k-)