

保育における「手遊び」の効果 —コダーイ・メソードとの関連から—

白 倉 朋 子

はじめに

保育現場では多くの「手遊び」と言われる活動が行われている。これは、歌いながら主に手を使った動きを伴う遊びの表現活動であり、近年では楽譜や動きを掲載した「手遊び」についての出版物も多く見られる。歌を歌いながら、その言葉と歌のリズムに合った動きで表現することは、乳幼児にとって様々な発達を助長するものであると考えられるが、何より保育者や友達と表現活動を共有することでお互いに「楽しい」と実感できるものである。子どもたちはこうした体験を繰り返し、表現する意欲や感性を育てていくと言える。

保育者養成校の学生も、現場に実習に行く前には「手遊び」を覚えようとしたり、実習を終えた折には保育で行われていたものを持ち帰り披露してくれたりする姿から、「手遊び」に興味関心を高めている様子が窺える。しかしながら、実習記録の記述や学生との面談からは、「手遊び」は主な活動に入る前の導入、または活動と活動のつなぎの役割をするものに過ぎず、保育者に意識を向けて注目させるために行うものと認識している傾向が見られる。

実際に現場の保育者も、お話をしたり、絵本の読み聞かせの前に導入として「手遊び」を行ったりすることが多く、そのやりとりがうまくいった折には子どもたちの関心が高まり、集中して次の活動に入ることができることから、「手遊び」を導入の手段と安易に捉えてしまっている可能性も否めない。明確なねらいのない活動は子どもの心身の育ちに有効なものとは成り難い。子どもの何を育てていくのかという視点を常に明確にし、何の「手遊び」をいつどのようにするのかを考える必要があるのではないだろうか。養成校の授業においても単なる「手遊び」の実践にとどまらず、子どもの発達を踏まえた学術的な視点からも学んでいけるよう導くことが求められていると考える。

保育において「手遊び」と言われる活動は、いつ頃から行われていたのだろうか。明治期から行われていた共同遊戯・唱歌遊戯、大正期の表情遊戯も唱歌の歌詞内容に適した動作を付けたものであるが、現代の「手遊び」と比較すると、もっと全身的な動きであり、「手遊び」は着席したままの姿勢で、主に手を使った動きで行うものが多い。言葉、歌、動き、遊びから共通するものとしてわらべうた遊びが挙げられる。無伴奏で歌いながら遊ぶ身体表現活動であり、子どもの発達や状況に応じて遊び方を変化させることができるなど、わらべうた遊

びには「手遊び」に共通することが多々あると考えられる。実際に「手遊び」を伴うわらべうたが多くあり、「ちょちょちあわわ」*譜例1や「おてらのおしょうさん」*譜例2なども、わらべうた遊びでありながら「手遊び」とも認識され親しまれている。

本稿では保育における「手遊び」の活動について今一度考えなおし、現状の問題点を明らかにした上で、その効果について考察する。わらべうたとの関連からコダーイ・メソードについて研究することで探っていききたい。

〈譜例1〉 ちょちょちあわわ



〈譜例2〉 おてらのおしょうさん



1. 保育現場における「手遊び」の活動

日々の保育の中で、「手遊び」をしない日はないといっても過言ではない。類似語である「歌遊び」はより広義なものであり、「手遊び」は「歌遊び」に含まれる主に手を使った動きを伴い、歌いながら表現するものとする。また「指遊び」という用語もあり、「手遊び」と「指遊び」を分類して掲載している実践書も見られるが、ここでは「指遊び」も大きく「手遊び」に含めて考えていきたい。

手を使った動きは着席したままの姿勢で活動できるものが多く、たいていは保育者と子どもたちが向き合ったかたちで行われる。また無伴奏で行うことが一般的である。そのため友達とも声を合わせて表現することがより可能になり、言葉、リズム、旋律を覚えやすいというメリットがある。何より皆で歌いながら動きを共有する体験は楽しいものである。心を合わせて歌と動きが一体となったやりとりがうまくいった時には、子どもだけでなく保育者も大いに達成感を味わうことができる活動と言える。

さらに一つの「手遊び」にかかる時間は大変短く、子どもたちが集中して行えるものである。短時間で子どもたちを集中させる効果がある「手遊び」は、何かの活動に入る前の導入の役割を果たし、実際に多くの保育者が主な活動の前に「手遊び」をしている様子が窺える。「トントントントンひげじいさん」*譜例³、「はじまるよ」*譜例⁴の手遊びは最後に「手はおひざ」で終わり、「5ほんゆびのはくしゅ」*譜例⁵は5本の指から1本ずつ指を減らしていき、最後は1本になることで静かに終わる。同様に「りんごころころ」*譜例⁶「おやつをたべよう」*譜例⁷「ハンバーグ」*譜例⁸など「しー」という静かにする合図が最後に入るような「手遊び」がどんどん生まれていることから、これらの活動が静かに保育者のお話が聞ける環境づくりの役割を担っていると考えられる。

笠井・久原・坂田・横山（2015）が実施した「保育現場での手遊び歌についての調査」では、「手遊び歌はどんな時に使われますか？」という設問に対して「83%が保育の導入として使われている」（p.8）と報告している。またこの結果からは、「保育活動そのものとして」手遊び歌を使っている回答は6%に過ぎないことから「手遊び」の活動は何かの活動の前や少しの空き時間などに行われることがほとんどであることがわかる。

このような現状において、保育者は子どもの発達や各々の「手遊び」のねらいを押さえた上で、いつどのような「手遊び」をするのかを選択しているのだろうか。近年ではこれらの実践書が数多く普及していることも然ることながら YouTube といった動画サイトで容易に「手遊び」を知ることができる。多くの情報を簡単に得られることで安易に選択してしまっていることはないだろうか。秦・梶間（2017）は、「幼児教育における子どものうた遊びの研究と課題」において、「保育者個人の関心の高いうた遊びや出版物に掲載されている通りのうた遊びに留まってしまうなど、うた遊びが制限されてしまっているのではないだろうか」（p.81）と問題提起している。子どもの年齢や状況を見据えて保育者自身が良く知っていてやりやすいものを選んでしまった場合、それが子どもの興味関心をひくものでないという結果に終わることもある。さらに出版物に掲載されている動きや、動画サイトで見たままの動きに囚われすぎて自由な表現ができなくなっている可能性がある。幼稚園教育要領、領域「表現」においても、「自分なりに表現する」や、「自分のイメージを動きや言葉などで表現したり」という文言があるように「手遊び」を通した動きは決められたものではなく、子ども一人ひとりが自分のイメージを持って自分なりに表現できるものであるべきである。そして、一つひとつの「手遊び」を分析した上で子どもの発達を見据えたものを厳選することが望ましい。「手遊び」は無数に存在し、情報が多い昨今であるがゆえに保育者の正しい認識と判断力が要求されると考える。

〈譜例 3〉

トントントントんひげじいさん

とん とん とん とん ひ げ じ い さん とん とん とん とん こ ぶ じ い さん

とん とん とん とん て ん ぐ さ ん とん とん とん とん め が ね さ ん とん とん とん とん あ か お に さん

きら きら きら きら て は お ひ ざ

〈譜例 4〉

はじまるよ

は じ ま る よ っ た ら は じ ま る よ は じ ま る よ っ た ら は じ ま る よ い に さ よ こ

ち ん ち ん で で で に か ね た て ん に こ は じ ん の お だ だ ひ あ ひ よ げ し き

ドロン キン ニャオ ニョ

〈譜例 5〉

5ほんゆびのはくしゅ

5 ほん ゆ び の は く し ゅ 5 ほん ゆ び の は く し ゅ き か せ て く だ さ い ど ん な お と

4 ほん 4 ほん

3 ほん 3 ほん

2 ほん 2 ほん

1 ほん 1 ほん

× × × × × × × × × ×

〈譜例 6〉

りんごころころ

りん ご ころ ころ りん ご ころ ころ み かん かん イテ み かん かん イテ

パイ ナッ プル プル パイ ナッ プル プル ぶ ど う ウー ぶ ど う ウー

ビー マン ビー ビー ビー マン ビー ビー キヤベ ツが キヤー キヤベ ツが キヤー

とう も ろ こし こし とう も ろ こし こし しい たけ しい しい たけ しい

〈譜例 7〉

おやつをたべよう

お やつ を た べ よう た べ よう お やつ が だ い す き だ い す き い ち

ご ゴー ゴー み か ん ん ん ケー キ キッ キッ ヨー グル ト トオー

お やつ を た べ よう た べ よう お やつ が だ い す き だ い す き バイ ナッ

ブル ブル ブル ち く わ わっ わっ さくらん ぼ ぼっ ぼっ せん べい べー とう もろ こし ー

〈譜例 8〉

ハンバーグ

ハンバー グ ハンバー グ もぐもぐもぐもぐ ハンバー グ ビー マン ビー マン もぐもぐもぐもぐ ビー マン

ベー コン ベー コン もぐもぐもぐもぐ ベー コン パン の み み パン の み み もぐもぐもぐもぐ パン の み み

スー プ スー プ もぐもぐもぐもぐ スー プ しい た け しい た け もぐもぐもぐもぐ しい た け ー

2. コダーイ・メソード

「手遊び」が含まれるわらべうた遊びが数多く存在することは先に述べたが、笠井・久原・坂田・横山（2015）は、「手遊び歌は突然に歌われだしたわけではなく、そこには言葉があり、子どもの存在があり、生活があり、遊びがあり、音楽があり、と考えると、やはり「わらべうた」に発しているのではと考えられる。」（p.1）と記し、手遊び歌の起源をわらべうたと捉えていることが窺える。そこで、民謡やわらべうたを歌うことを主な教育内容としているコダーイ・メソードとの関連性を探りたい。

ハンガリーの作曲家であり、音楽教育家でもあったコダーイ・ゾルターン（1882-1967）は、バルトーク・ベーラ（1881-1945）の協力を得て、自国の民謡収集に努めた。1907年にはブダペストにある音楽アカデミーの教師になり、音楽理論や作曲の教授をしながら作曲活動も行

い、民族的旋律や新しい和声を使用することでハンガリーの民族性を感じさせる作品を数多く残している。

1940年代からは、本格的に音楽教育活動を始め、「音楽は万人のためのもの」というスローガンを掲げて、民謡に基づくソルフェージュ教育に力を入れた。この実践がコダーイ・システムとして体系化され、年少児の音楽教育から音楽の専門教育にまで至る段階的・系統的プログラムによってハンガリーの音楽教育は多大な成果をあげた。

中川（1980）がコダーイの思想を要約している中に以下のような引用がある（p.158）。

33. うたうことは子どもの本能的な言語であり、小さければ小さいほど、うたといっしょに動くことを要求する。

音程と肉体運動との有機的関連は、わらべうたによく表されている。特に野外では、このことは大昔から、子ども時代の基本的な喜びの1つであった。（1937年「わらべうた」）

この引用からコダーイは、うたうことが幼い子どもにとってどれだけ自然な行為であるか、そして歌に動きが伴うことがいかに大切なことと考えているかが窺える。また、吉富・三村・伊藤（2009）は、いくつかのコダーイ自身の言葉を引用し、彼の音楽教育理念について述べている（pp.57-59）。以下の引用からは、歌遊びやわらべうた遊びによって、歌の中の言葉は旋律に助けられ、子どもの言葉の発達につながるものであると考えられていたことがわかる。自民族の文化を伝承するわらべうたの言葉の抑揚やリズム、イントネーションが、動きを伴う遊びの中で定着するのである。

言葉のついている歌は、音楽だけで影響を与えているわけではありません。歌詞は、言葉を意識化する基礎作りのために著しい効果があります。歌のなかに生きている、多分野の言葉の宝を、若い年齢の時に植えつけ、そして、メロディに助けられて、これを定着させることは、言葉の乱れを防ぐための、最大の防御となります。

遊びのついたわらべうたは、民族音楽の太古を最も深く垣間見ることができます。動作や身振りを伴う歌は、ただの歌よりも、はるかに古いと同時に複雑です。子どもが自由に行っているナイーブで原始的な遊びの本能は、大人の音楽の世界では、もうほとんど失われています。子どもは、数種の単純な基本形に創造と工夫によって何千もの衣を着せ、生き生きとした人生を送ります。

自国のわらべうたを歌うことによる音楽教育こそがコダーイ・メソードの根幹であり、特に幼児期には、遊びのついたわらべうたが重要であるとされている。自国のわらべうたを繰

り返し歌うことで、自国語を獲得すると同時に、拍子感、リズム感、音程感などを自然に習得し、音楽の基礎を養うことができる。そしてコダーイは、「子どもは音楽をすることで、ただ、音楽を学ぶだけでなく、歌うことで解放され、緊張が解け、仕事への関心をもつようになり、規則正しさに慣れ、そして仲間意識が育まれます。」（吉富・三村・伊藤 2009）と述べているように、音楽教育が音楽を学ぶことにとどまらず、人間としての生き方を培うものとして捉えていると考える。

それでは、コダーイ・メソッドの教育内容とはどのようなものだろうか。特に重視されていることは、速いー遅い、大きいー小さい、高いー低い、音色の違いなどを聴く能力の育成、頭の中で音楽を鳴らしたり、歌ったりできる「内的聴感」の育成、音楽を記憶する能力の育成、そしてリズム能力の育成であり、主として動きを伴う唱え言葉やわらべうたを歌うことで行われる。幼い子どもには、膝の上で歌の拍節に合わせて揺さぶったり、手遊びをしたりしながら歌うことが多く、年齢が上がるにしたがって、身体全体を使った動作が増える。同じ歌で遊び方を様々に変えることで飽きることなく何度も歌い、自然に楽しみながら覚えることで音楽を記憶する能力が養われる。覚えた歌は、ハミングやリズム打ちで提示され、何の曲であるかを尋ねられる。

さらに、歌いながら基本拍で歩くことも重視されており、歌に合わせて基本拍や旋律のリズム打ちを経験することはリズム能力の育成につながる。旋律の高低は、腕の上げ下げで表され、手（ハンド）の形で音を示すハンドサインが用いられている。そして、提示されるテンポの変化や音の大小に合わせて歩いたり歌ったりすることで聴く能力を高めることができるのである。

よく行われる活動は、「旋律隠し」といわれるもので、合図により、歌の途中で声に出さずに心の中で歌ったり、再び声を出して歌ったりすることを繰り返す行いで「内的聴感」の発達を目指している。ハンガリーの音楽教育において、この「内的聴感」を発展させることは特に重きを置かれていた。具体的に言うと、楽器を使って実際に音楽を演奏する前に、心の中で楽譜を音に変え、その音楽を頭の中で歌えることなどであるが、これは声楽や器楽など音楽を学ぶ上で非常に大切な、必要とされる能力である。頭の中に音のイメージが持たれているかどうかを試すためによく行われるのが「サイレント・シンギング」といわれる「声を出さずに歌う」方法である。心の耳（内的聴感）が育ってはいじめて、演奏する時にその旋律の内的生命を表現できるようになると考えられ、コダーイ・メソッドの教育原理の基盤は、このような歌うことを中心とした音楽づくりであると言える。

3. コダーイ・メソッドの指導例「くまさんくまさん」と手遊び「あんぱんしょくぱん」

「くまさんくまさん」^{* 譜例⁹}は、吉富・三村・伊藤（2009）がコダーイ・メソッドの具体的な指導法の1つとして例示しているものである。

〈譜例 9〉

くまさんくまさん



遊び方

- ・2重円になって向き合います。
- ・「くまさんくまさん」：4分音符4拍分を、自分で手拍子します。
- ・「まわれみぎ」：拍に合わせて4回足踏みしながら、時計回りに1回転します。
- ・「くまさんくまさん」：4拍分を、自分で手拍子します。
- ・「りょうてをついて」：向き合った相手と、4拍分手合わせします。
- ・「くまさんくまさん」：4拍分を自分で手拍子します。
- ・「かたあしあげて」：その場で4拍分片足跳びします。
- ・「くまさんくまさん」：4拍分を自分で手拍子します。
- ・「さようなら」：向き合った相手とお辞儀をし、時計と反対回りに1歩進んで次の人と向き合います。

この遊びを何度も行い、歌を覚えたら、学習の段階に入ります。

〈リズム学習〉

- ・全員で4分音符（基本拍）を両手で膝打ちしながら、歌を歌います。
- ・全員でリズムを手拍子しながら、歌を歌います。
- ・全員で歌いながら、子どもの基本拍の膝打ちに合わせて、先生はリズムを手拍子します。
- ・全員で歌いながら、先生の基本拍の膝打ちに合わせて、子どもがリズムを手拍子します。
- ・先生だけが歌いながら、子どもは歌なしでリズムを手拍子します。
- ・歌なしで、先生の基本拍の膝打ちに合わせて、子どもがリズムを手拍子します。
- ・全員で、2小節ごとに、先生→子ども→先生→子どもと交互唱します。
- ・全員でリズムを手拍子しながら、2小節ごとに、先生→子ども→先生→子どもと交互唱をします。
- ・歌わずに、2小節ごとに、先生→子ども→先生→子どもと交互にリズム打ちします。

※応用：先生→子どもを、子ども→子どもと変えたり、曲の途中で先生の合図によってチェンジさせたりすることもできます。

〈旋律の記憶練習〉

- ・全員で、歌詞で歌います。
 - ・2小節ごとに、先生→子ども→先生→子どもと歌詞で交互唱します。
 - ・2小節ごとに、先生（歌詞）→子ども（ラララ）と交互唱します。逆も練習しましょう。
 - ・2小節ごとに、先生→子どもと、ラララで交互唱します。
-
- ・先生と子どもで2小節ごとの交互唱（歌詞）をしますが、先生は途中の2小節をときどき黙ります。子どもは続きを歌います。
 - ・子ども全員で歌詞で歌いますが、先生の合図があったら、黙って頭の中で歌います（サイレント・シンキング〔原文ノママ〕）。再度先生の合図があったら、頭の中で歌った続きを声に出して歌います。

以上の指導法からは、基本拍や旋律のリズムを手拍子したり、拍に合わせて足踏みや片足跳びなど身体を動かしたりすることでリズム能力を育成し、何度も遊びながら繰り返し行い、旋律、歌詞、リズムを記憶させ、サイレント・シンキングを取り入れて「内的聴感」を養うというコダーイ・メソードの教育理念がよくわかる。

初等芸術教育学科の授業の中で、学生に「手遊び」の実践を要求することが多い。「あんぱんしょくばん」*譜例10は、数年前の受講生が実習先で覚えてきた手遊びである。

〈譜例 10〉

あんぱんしょくばん



なじみのある旋律は、「ぐーちょきぱーでなにつくろう」*譜例11の手遊びと同じである。そして偶然にも前述の「りんごころころ」とも同じ旋律であることがわかった。このように同じ旋律で異なる手遊びが存在することはよくあることであり、手遊びに用いられる歌は民謡

が多い。この手遊び歌のもとになる曲もフランス民謡「フレール・ジャック」である。

動きについては、「あんぱん」は手をグーにして頬っぺたにつけ、「しょくぱん」で顔の下に両手で四角をつくる。「クリーム」の時にはグーの両手をぐるぐる回転させ、「パン」で手を打つ。「サンドイッチ」は頭の上で三角、「ドーナツ」でその手を前に持ってきて丸い円をつくる。「クロワッサン」は両手でねじる様子を表現するものである。そして、子どもにどのパンを食べるかを尋ね、食べたパンはなくなるので歌わずに動きのみ行う。一つずつなくなっていくので歌わない部分が増え、最後はすべて食べてしまうことですので歌わずに動きだけとなる。そのままでは悲しいので、最後はまた買ってきたということでまた歌いながら行うという流れである。一つずつなくなる順番は、子どもの反応により毎回異なり、食べてしまったパンの箇所は心の中で歌わなければならない。これはまさに「サイレント・シンギング」であり、「内的聴感」を培う要素が含まれると考えられる。

〈譜例 11〉

ぐーちょきぱーでなにつくろう



考察

コダーイ・メソードの指導例「くまさんくまさん」からは、3音という少ない数の音で作られたわらべうたが方法を変えて何度も繰り返し歌われることで旋律を自然に覚えることができると考えられる。身体の動きは歌詞に合っているため、歌詞も覚えやすく、身体を通して拍を感じやすい。基本拍の手拍子と旋律のリズム打ちを先生と子どもが同時に行い、また役割を交替して経験することで、リズムを記憶し、リズム感を養うことができる。先生の合図で声には出さずに頭の中で歌うという活動は「内的聴感」を育てるが、その前に度々行われている交互唱においても、それを行うためには、自分が歌わない小節は相手の歌を聞きながら頭の中で歌い、拍子を感じたりしなければならず、これらも「内的聴感」の育成に役立つ行為であると考えられる。

これらの指導から音楽的な基礎能力を育てていることは確かであるが、子どもは遊んでいる感覚で楽しみながら行えるものである。同じ歌い方をせずに、方法を変えて行うことで、子どもは飽きることなく繰り返し歌うことができ、その反復により音楽の基礎を習得すると

考えられる。

手遊び「あんぱんしょくぱん」では、子どもの好きなキャラクターの一つであるアンパンマンによって、「あんぱん」や「しょくぱん」という言葉が子どもにとって身近で関心のあるものになっている。日頃から食している「サンドイッチ」や「ドーナツ」も子どもの生活の中にあり、かたちも認識できるので表現しやすいと思われる。旋律は、フランス民謡「フレール・ジャック」であり、「ぐーちょきばーでなにつくろう」の手遊びなどで子どもたちにも馴染みのあるものである。前述の「りんごころころ」もやはり教職教養演習Ⅲの本年度の授業において学生によって披露されたものであるが、今回「あんぱんしょくぱん」の手遊びを採り上げて分析する過程で、同じ旋律であることがわかった。民謡の旋律が歌いやすく馴染みやすいが故に、一つの民謡から多くの手遊びが生まれていると思われる。

子どもにとっては、「食べる」という行為によって「消える」と認識し、その部分は「声に出して歌わない」ことを理解しやすいと考えられる。どのパンから食べる（歌わない）かを子どもに尋ねながら行うことで、毎回変化があり、飽きずに何度も繰り返すことができる。声に出して歌わない部分は頭の中で歌うことになり、この反復が遊びを楽しみながら「内的聴感」を養う訓練になると考えられるのである。したがって「あんぱんしょくぱん」の手遊びはその実践方法によっては、コダーイ・メソードに通じる効果を有していると言える。

わらべうたは全国各地でその土地のものが歌い継がれており、同じ旋律を持ちながら歌詞が違ったり、反対に同じ歌詞でありながら旋律に違いが見られたりすることもある。それはわらべうたには作詞者・作曲者がなく、そのため楽譜で書き残されずに歌い継がれていることからその過程で生じる変化であると考えられる。同様のことが手遊び歌にも当てはまる。手遊び歌は、作られた時点で楽譜に書き残されているものは少なく、そのほとんどがいつ誰によって作られたものであるかはっきりしていない。手遊び歌はどのように発生するのだろうか。子どもの興味関心のある事象で言葉を作り、ふと口ずさんだ旋律や民謡・童謡にその言葉を付けて歌っていくのではないかと想像する。子どもの生活の中にあるものや興味関心があるものを知るには子どもをよく観察する必要があるが、時には子どもの呟きや遊びながら口ずさむ歌などから手遊び歌が発生するかもしれない。わらべうたが子どもの遊びから生まれ、現在も遊ぶ子どもたちによって変化を伴いながら歌い継がれ、遊び続けられているように、手遊び歌もまた子どもの遊びの中で作られ、様々なかたちで自分なりの表現を楽しむものになることが望まれる。

まとめ

保育現場では毎日の活動の中で「手遊び」をよく行っているものの、保育活動として行っている認識は少なく、主な活動の導入として採り入れられていることが多い。そのため、最後に手を膝に置く、静かな雰囲気になる等、保育者に注意を向け、次の活動にスムーズに入

りやすくなるような手遊びが多く存在している。

「手遊び」には様々な効果がある。保育者は、その活動の積み重ねにより、子どもの発達を助長するものであるという確信をもって行う必要がある。

「手遊び」をすることで、言葉の発達や数の理解を助け、音楽的な見解からも旋律を記憶する、拍子を感じる、リズムを記憶するといった経験ができると考えられる。これらは動きを伴う表現により子どもにとって確かなものとなり、楽しみながら習得できるのである。そして、コダーイ・メソッドにおいて特に重要視されている「内的聴感」を養う「手遊び」も存在することがわかった。

昨今では、YouTube 等の動画サイトから情報を得ることが多く、行う「手遊び」の意義を考える前に安易に選択してしまったり、見た動きに囚われ、表現が制限されたりすることがあるかもしれない。「手遊び」の表現は、決まったものではなく、自由に自分なりの表現を楽しめるものであるべきである。既成のものだけでなく、身近に存在する子どもたちの声から一緒に作る「手遊び」があってもいいのではないだろうか。

引用文献

1. 秦 昌子・梶間奈央 (2017)「幼児教育における子どものうた遊びの研究と課題」『島根県立大学短期大学部 人間と文化』第1号 pp.81-87
2. 笠井キミ子・久原広幸・坂田万代・横山浩平 (2015)「保育教育における手遊び歌についての一考察」『中村学園大学・中村学園大学短期大学部 研究紀要』第47号 pp.1-11
3. コダーイ・ゾルターン著 中川弘一郎 編・訳 (1980)『コダーイ・ゾルターンの教育思想と実践』全音楽譜出版社
4. 吉富功修・三村真弓 編著 (2009)『幼児の音楽教育法 美しい歌声をめざして』ふくろう出版 pp.57-62

参考文献

- フォライ・カタリン / セーニ・エルジェーベト 共著 羽仁協子・谷本一之・中川弘一郎 共訳 (1975)『コダーイ・システムとは何か ハンガリー音楽教育の理論と実践』全音楽譜出版社
- 伊藤嘉子 編著 (2004)『保育者のための手あそび歌あそび 60』音楽之友社
- 小林美実 編 (1975)『こどものうた 200』チャイルド本社
- 小林美実 編 (1984)『音楽リズム—幼児のうた楽譜集—』東京書籍
- 小林美実 編 (1996)『続こどものうた 200』チャイルド本社
- 山浦菊子・徳田泰伸 編 (1996)『保育におけるムーブメント』(株) みらい