

手遊びの実際と課題 —保育実習後のアンケート調査から—

永津利衣*

キーワード：手遊び、保育、教育的意義

1. 研究の背景と目的

保育教材の1つに手遊び・指遊びがある。手遊び・指遊びは保育現場の日常の中で頻繁に行われており、保育実習などでもよく取り組まれる遊びである。手遊び・指遊び（以下、手遊びとする）とは、保育用語辞典第8版における解説（児嶋 2015, p.91）によると、「主に、歌に手や指の動きを伴った遊び」と定義され、「道具を用いずどこでも気軽に楽しめる（略）」活動である。また、同解説ではこの遊びがもつ意味について次のように記している（文中の丸数字は筆者による）。

子どもにとっては、①手を自由に操る楽しさ、②リズムに合わせて身体を動かす楽しさなどを味わえる表現活動であり、③保育者や友だちとのコミュニケーションの手段でもある。④旋律やリズムなど音楽の基礎的な能力にもつながっている。また、⑤自分の身体の部位に気づく機会でもある。（児嶋 2015, p.91）

つまり、手遊びとは短時間で完結できる楽しく気軽な活動でありながら、その遊びの中には多様な教育的要素が含まれているのである。ところが、その気軽さ容易さゆえに、待ち時間の「単に場つなぎの道具」（児嶋 2015, p.91）や、子どもを集中させるための導入（秦・梶間 2017, 吉用・奥田 2008, 他）として用いられていることが指摘されている。このような手遊びの利用は、子どもの育ちに寄り添いながら、ねらいをもって行われる保育活動とはかけ離れたものといえる。同辞典では、このような手遊びの実態に対して「保育者がレパートリーを多くもち、バリエーションを作るなど遊びとしての柔軟な対応をすることが必要になる」（児嶋 2015, p. 91）として、その解説を結んでいる。しかし、豊かなレパートリーと創意に満ちたバリエーションの前提には、手遊びの教育的意義が十分に理解されていること、つまり、単に子どもを楽しませるだけではなく、遊びを展開する保育の裏付けに教育的な観点が必要ではないだろうか。保育者養成においては、手遊びの歌と振り付けをいくつ覚えるかという量的学習にとどまらず、子どもの育ちを支える保育教材として、手遊びの教育的意義を学ぶことが重要といえる。

そこで、本論では、保育実習や幼稚園教育実習において行われた手遊びの実態と、保育現場で手遊びを学ぶ際の視点について、アンケート調査により明らかにし、その結果を基に手遊びの教育的意義を学ぶための課題を検討することにした。なお、ここではこの教育的意義を上記の児嶋（2015）による遊びがもつ意味を参照して、身体性、音楽性、社会性の3つの面にとらえる。

*：保育学科 連絡先：nagatsu@takushoku-hc.ac.jp

2. 方法

本学の保育学科 2 年生を対象に、夏季の保育実習、教育実習終了後の振り返りの授業（教育実習指導・保育実習指導 I）の中で、アンケート調査を行った。2 年生は、1 年次に観察実習を経験しており、責任実習と呼ばれる 2 年次の実習では、指導計画の立案、準備、実施、評価までを含め、1 日の保育全体を責任をもって担当（野本 2015, p. 192）することになっている。

次に、アンケートの質問項目を示した。

1. 手遊び（あやし歌、指遊びなどを含む）を行いましたか。

はい（行った）・いいえ（行わなかった）を○で囲む。（はいと回答した場合）手遊びを行った場面、実施した手遊びの題名を記入してください。

2. 担任の先生が手遊びを行う場面を見ましたか。

はい・いいえを○で囲む。（はいと回答した場合）その時の子どもの様子を教えてください。

3. 手遊びについて、現場の先生から学んだことを教えてください。

3. 結果と考察

アンケート調査の回答は、2 年生 37 名中 36 名から回答を得ることができた。「」は原文のまま学生の回答を記述したものである。

3-1. 実習における手遊びの実際

「手遊び歌を行いましたか」の質問に対して、「はい（行った）」と回答したのは 36 名で、回答者全員が実習中に手遊びを実施していた。このうち、実施した場面は 30 名から、実施した手遊びの題名は 34 名から回答が得られた。なお、一部の回答では、どの場面での手遊びを行ったかは不明であった。図 1 は、実習で手遊びを実施したと回答された場面の延べ件数である。

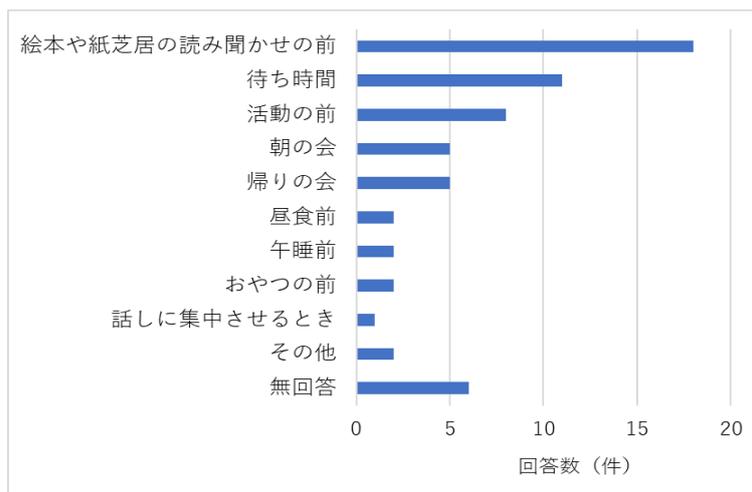


図 1 手遊びを行った場面

「帰りの会の前の絵本の読み聞かせの前」という記述からわかるように、絵本や紙芝居の読み聞かせは、朝の会や午睡の前などさまざまな時間帯で行われていた。絵本等を読む

前には子どもを集中させるために手遊びを行う、という認識が予想されたため、読み聞かせ前の手遊びについては、朝昼帰りといった一日の流れによる分類より、読み聞かせそのもので場面を分類した。

回答件数の多い順に、絵本や紙芝居の読み聞かせの前 18 件 (50%)、待ち時間 11 件 (約 30%)、活動の前 8 件 (約 22%)、朝の会 5 件 (14%)、帰りの会 5 件 (14%) であった。その他、少数の回答には、昼食前 (給食やお弁当) 2 件、午睡前 2 件、おやつの前 2 件、話に集中させるとき 1 件、その他 2 件であった。

以下は、場面の詳細な説明と、その時に行った手遊びの題名をまとめた。

(1) 絵本や紙芝居の読み聞かせの前

読み聞かせを行う時間帯は、朝の会の中、帰りの会の前、降園前、午睡の前が挙げられた。実施された手遊びは、次のものが挙げられた。「とんとんとんとんひげじいさん」のように最後に手を膝に置くように誘導するもの、「おはなしおはなし」のように歌で物語が始まることを告げ、静かにするように促すもの、手指を動かしながら 5 匹の家族の登場など数が増えていく「キャベツのなかから」「一ぴきののねずみ」「一丁目のどらねこ」「かなづちトントン」「大きくなったら何になるろう」、手指で身近なものを表す「パン屋さんにおかいもの」「さかながはねて」、顔に触れる「ミックスジュース」、リズムカルな節の「いわしのひらき」、言葉遊びの含まれる「八百屋のお店」、即時反応のゲーム要素のある「おちたおちた」、身体の動きのある「バスごっこ」、ストーリーのある「山小屋いっけん」、食べ物が出てくる「カレーライス」が挙げられていた。中には、午睡前の読み聞かせの前に「わにのかぞく」、朝の会の素話の前に「パンダうさぎコアラ」という報告もみられた。

この手遊びの後には、読み聞かせの主活動が続くのだが、「とんとんとんとんひげじいさん」のように話を聞くように促す手遊びに限らず、「キャベツのなかから」「いわしのひらき」「おちたおちた」など、手指を動作やゲーム要素のあるさまざまな手遊びが用いられていた。絵本と手遊びとの内容的なつながりは、3-3. 保育者からの学びの回答の中で出てきたのみで、考慮されているとはいいがたい。また、午睡前のように休息をとる前に行う読み聞かせのさらに前や、朝の会で話された素話の前に、本当に手遊びが必要だったのだろうか。そこに保育活動として有意味な流れを見出すことはできず、したがって、読み聞かせの前には子どもの集中を促すために手遊びをするものだ、というパッケージ的な認識があることが考えられる。

(2) 待ち時間

待ち時間は 2 番目に多く、先生が会議で待機中、先生がけんかの仲裁をしているとき (その他の子どもに対して)、昼食の配膳中、トイレを待つ間、プールを待つ時間が挙げられた。実施された手遊びは、「蛙の夜回り」「茶つぼ」「くいしんぼうのゴリラ」「キャベツの中から」「おちたおちた」「ミッキーマウス」「ピカチュウ」「あたまかたひざポン」「とんとんとんアンパンマン」「とんとんとんとんひげじいさん」「八百屋のお店」「手はどこ」であった。これらの手遊びを概観すると、やや難易度が高い手の動きのあるもの、ゲーム要素のあるもの、キャラクターが出てくるものがあり、待っている間、子どもがややアクティブに楽しめるようであった。中には「とんとんとんとんひげじいさん」のように最後に手を膝に置くものもあったが、静かにさせて次へ移動したり、アレンジがなされたりしたことも考えられる。

先述したように、待ち時間の場つなぎとして、子どもの手持ち無沙汰を手遊びで解消していたことがわかるが、それ以外にねらいがあったのか、学生にたずねる必要もあった。しかし、小学校入学の近づいた子どもであるなら、少しの時間を静かに待つことや、小さな声で会話をしながら待つことも学ぶ必要があるのではないだろうか。

(3) 活動の前

他の主活動の前に手遊びが行われていた。主活動として具体的に挙げられたのは、設定保育や全日実習が3件、外遊びが1件であった。ここで実施された手遊びは、「握手でこんにちは」「山小屋いっけん」「いわしのひらき」「のぼるよコアラ」「ピカチュウ」「ディズニー手遊び」であった。主活動の内容が不明のため、内容的なつながりを検討することはできない。これらの手遊びを概観すると、握手の触れ合いや、猟師に追われたうさぎがおじいさんに助けられて安堵する「山小屋いっけん」のように、リラックスした雰囲気や、リズムカルな曲調や子どもの好むキャラクターの出る手遊びにより、活気ある雰囲気を作ろうとしたのではないだろうか。また、手遊びを楽しく行うことで実習生に注目させ、関係性を高めようと考えたことも推測された。

(4) 朝の会、帰りの会

朝の会では、2件が会の始まる前に行ったと述べられた。実施された手遊びは、「ピクニック」「げんこつやまのたぬきさん」「たこ焼き好きやねん」「アンパンマン」「ウルトラマン」「三びきのこぶた」「大きくなったら何になる」「パン屋さんにおかいもの」「いわしのひらき」「チョキチョキダンス」「こぶたのさんぽ」「ミックスジュース」「やきいもグーサーパー」「ディズニー手遊び」が挙げられた。

帰りの会では、2件が会の始まる前に、2件が会の終わりに行ったと述べられた。実施された手遊びは、「大きな栗の木の下で」「おちたおちた」「りんごコロコロ」「蛙の夜回り」「パン屋さんにおかいもの」「棒が一本」「かみなりどん」「とんとんとんとんドラえもん」「アンパン食パン」「ミッキーマウス」「ウルトラマン」「トントントントンアンパンマン」「ピカチュウ」が挙げられた。

ここでも(3)活動の前と同様に、朝の始まりの活気や実習生への注目、1日の最後の集中や良い締めくくりがめざされたのではないだろうか。

(5) その他

昼食前（給食やお弁当）では、「カレーライス」「おべんとうばこのうた」が挙げられ、食事と関係する内容であった。午睡前では「アイスクリーム」の他に題名の回答が得られなかった。おやつの前では、題名が記されていなかった。話に集中させるときでは、「ワニの家族」「トントントントンアンパンマン」「ディズニー手遊び」といった子どもの好むキャラクターが出てくるものであった。他に、自由遊びでは「キャベツの中から」、降園前では「三匹のこぶた」「キャベツの中から」「パン屋さんのおかいもの」「おちたおちた」が挙げられた。

ここでは、手遊びによる昼食やおやつの前楽しい雰囲気作り、話に集中させるねらい、降園時の小さな触れ合いが推測された。午睡前の手遊びに何がねらわれているのか、回答から読み取ることができなかったが、(1)で述べたように、子守唄ではなく、手遊びが本当に必要なのか、という根本から考えたい。また、手遊びを行うのであれば、眠りを誘う時間にふさわしい選曲や活動のテンポが考慮されることも大切である。

以上の回答全体を通して、実習生が行う手遊びは、読み聞かせの導入、活動の導入、待ち時間、食事の前、帰りの会や降園時のエンディングの場面で実施されていた。実習であるため、短時間に手軽に実施されたとも考えられるが、手遊びは遊びの創造によってさまざまに展開できる可能性をもっているながら、主活動として全く行われていなかった。そのような中で、自由遊びで「キャベツの中から」を行ったという報告が1件あった。これはさまざまな場面で頻出した人気のある手遊びである。おもしろいから遊びが始まる、ということが遊びの本来の姿である。

3-2. 手遊びをする子どもの様子

「担任の先生が手遊びを行う場面を見ましたか」の質問に対し、36名中32名が「見た」と回答し、その32名全員から子どもの様子について記述の回答が得られた。回答された内容は次のように分類することができた。なお、件数は延べ数である。楽しそうな様子20件、保育者のまねをする様子9件、集中する様子7件、慣れている様子4件、手遊びをしながら歌を歌う3件、その他13件であった。

楽しそうな様子の記述には、「リズムをとるのや、言葉を考えるのが、楽しそうだった」「難しいと言いながら楽しんでいた」というように、拍やリズムに動きを合わせたり、言葉を思考したりする子どもの楽しそうな様子が観察されていた。多少の難しさがあっても、歌や遊びの要素によって楽しく取り組むことができると感じ取られていた。一方、手遊びで「子どもたちを楽しませていた」という記述からは、単に楽しませるもの、楽しませることが大事ととらえている視点が推測された。

保育者のまねをする様子の記述には、「わからない手遊びでも保育者のまねをしながらやる」「初めて聞いた手遊びは、まねしながら歌わずに行っていた」とあるように、知らない手遊びでは、子どもは保育者を見てまねることに集中していた。また、「先生の手元をよく見て、まねをしていた」というような観察から、手遊びが保育者への注目を集める手段として認識されていくのであろう。「先生をじっと見ながら一緒に手遊びを行う。大きい子は自からやり始める」というように、年齢と表現の違いを述べる回答もあった。「自分なりの行動をしたり、保育者のまねをしていた」という回答では、模倣する姿と、表現を模倣し創造していく姿が想像できる。

一方、「いつもやっているのか、子ども達は慣れたように楽しく行っていた」という慣れた様子を述べる回答では、保育者を見つめたり模倣したりする様子は述べられていなかった。「とても楽しみながら参加して、大きな声と一緒に歌っていた」というように、動きを伴いながら大声で歌う様子には、遊びの様式が身体に染み込むまで遊び込んだ姿が想像できるであろう。

集中の記述には、「それまで話に夢中で賑やかすぎた子どもたちが、一気に集中して遊びに集中し始めた」とあり、手遊びが子どもの関心を一気に集めていることが示されていた。保育現場でこのような様子を観察することで、手遊びのもつ力が実感されたと思われる。

その他に、「知っている手遊びでは、逆に子どもが教えようとしている場面が見られた」とあり、子どもが得意げに率先して表現しようとする様子がうかがえた。そのとき、保育者は子どもが主体となって表現することを見守ることになる。

以上の観察から、子どもが手遊びを覚えて遊んでいくことに、いくつかの段階があると感ぜることができる。模倣から始まり、遊び込み、子どもが主体となって遊びや表現を創

造していくプロセスでは、それぞれの段階で保育者が子どもの育ちを評価し、関わりや援助を工夫し変化させていくことが重要といえる。

3-3. 保育者からの学びと学生の視点

「手遊びについて、現場の先生から学んだことを教えてください」の質問に対し、36名中26名から回答が得られた。内容は以下のように4つに分類することができた。なお、回答件数はのべ数である。

1つ目は、保育技術に関する事項が16件述べられていた。保育者の表情や態度、見せ方などに関する事項（笑顔で、楽しそうに、堂々と、元気よく、大きな動き、言葉により身振りの大きさを変える）、声に関する事項（はっきりと明確に、大きな声で、声の大きさとトーンの関係—大きな声はやや低い声で、声の大きさの変化や小声による子どもの注意や集中の促進）、遊びの工夫（何度も繰り返す場合は、テンポを速くする）、その他に、ピアノの調、言葉使い、子どもの発達に合わせた速さが挙げられた。

2つ目に、手遊びの始め方に関する記述が7件みられた。「始めるよ」という言葉掛けをせずに自然に始められたケースや、ゲーム要素のある手遊びのルール確認が報告された。特に、初めて取り組む手遊びの始め方では5件の記述があり、学生にとって、子どもが初めて出会う手遊びをいかに教えるのか関心が高いと思われた。方法として、フレーズで区切って少しずつゆっくり教える、動きを説明し、子どもの理解を確認しながら何度か繰り返す、反対に、最初は教えず、楽しく行うことを優先するという方法が報告された。

3つ目に、保育の姿勢に関して3件が述べられていた。子どもが親しんでいる手遊びは子どもに主導させる、待ち時間に行う場合、クラスの子どもがそろってからみんなで行う、集中しづらい子どもに注目を当てる、というように、子どもが主体となる視点や、クラスみんなで一緒に、という考えがうかがえるものであった。

4つ目に、遊びの展開や手遊びの効果が6件挙げられた。歌や歌詞のアレンジ（子どもと歌詞を考える、動物や人気キャラクター）、新しい手遊びを多く取り入れていく考え、手遊びによる子どもの集中力の育成、問いかけのある手遊びを多く選曲し、子ども同士や保育者と子どものコミュニケーションを促す、絵本の内容にあった手遊びで導入をする、という報告があった。

ここでは、保育者からの学びをたずねることで、学生の視点を探ったところ、子どもを惹きつけ、遊びに誘う保育技術、保育の姿勢、遊びの展開方法などが見出された。これらを集約すると、手遊びをどのように遊ぶのか、ということに着目する傾向がうかがえた。つまり、子どもを惹きつけるテクニックや、楽しく展開させる方法に関心があるといえるであろう。また、わずか1件ずつではあるが、コミュニケーションの観点や、絵本の読み聞かせの内容とのつながりが述べられていた。一方で、「知っている手遊びは盛り上がる」「子どもの待ち時間に行うとよい」という記述もみられ、手遊びは単に子どもを楽しませ、時間を埋めるととらえている学生もみられた。

4. まとめと今後の課題

学生のアンケート調査の回答から、実習における手遊びのほとんどが、主活動の前の導入や待ち時間に行われ、注目や集中を促し、雰囲気作りがなされていたことがつかめた。また、遊びの展開のプロセスの中で、子どもの様子と保育者の援助方法が変化することを

明らかにした。また、保育者からの学びを分析することで、子どもを惹きつけるテクニックや、楽しく展開させる方法に学生の関心があることを読み取った。一方で、手遊びは単に楽しませるもの、楽しませることが大事だ、ということだけをとらえていることも問題視した。手遊びは副次的な活動として扱われ、そこに内在する身体性、音楽性、社会性といった教育的意義を活動のねらいに上げて実践されているものではなかった。ここでは、これまでの考察をまとめ、教育的意義を学ぶ必要性を確認したい。

4-1. 手遊びの教育的意義を学ぶ必要性

読み聞かせや主活動の前に手遊びを行う理由として、楽しく子どもの集中を促すことが挙げられる。実際、3-2. で手遊びが子どもを一気に集中させたことが報告されていた。なおかつ、3-1. (3) (4)では、朝の会、帰りの会を含めた主活動の前、あるいはエンディングに手遊びが行われることで、リラックスした雰囲気や活気ある雰囲気などが作られ、実習生への注目や関係性の促進がねらわれていたと推測した。この手遊びでは、主活動へスムーズに移行し、活動が充実することが主眼にあったと思われる。目久田・越中 (2018) は、導入として行われた手遊びが、その後の活動における子どもの集中力に及ぼす影響を検証したが、アンケート調査の回答では、手遊びが行われている間はうまく集中されていたが、手遊びと主活動の間に内容的なつながりはほぼみられず、主活動に及ぼす影響までもが考慮されていたとはいえない。

3-1. (1)では、読み聞かせ前は手遊びをする、とパッケージ的に認識されていることを推測し、その読み聞かせの前に本当に手遊びが必要なのか、という疑問を投げかけた。これに対し、手遊びに内在する身体性、音楽性、社会性について学ぶことで、子どもの育ちを支える保育教材として、その場面における手遊びの必要性を、保育者や実習生自身が考えることができるようになるのではないだろうか。

3-1. (2)では、これまで手遊びの道具的な使用が指摘されていたように、本学の学生の実習においても、手遊びが主活動の導入や待ち時間に行われていた現状が明らかになった。実習のため、手遊びが手軽にチャレンジされたとも考えられる。しかし、手遊びでは豊かな遊びの創造が可能であるのに、主活動として設定されることはなかった。おそらく、手遊びが主活動となり得るに足る展開方法や、保育教材としての根拠、つまり、手遊びの教育的意義が学生に十分理解されていないことが考えられる。3-1. (5)の最後に、自由遊びの中で手遊びが行われたことについて述べた。このように、設定された活動ではなく、手遊びが本来の遊びになるには、子どもがまたやってみたいと思う動機が必要である。これは単なる導入や待ち時間の埋め合わせのような活動、つまり、日々の常習的なルーティン活動や義務感からは、子どもが心から楽しいと感じ、また遊びたいと思う気持ちは生まれにくいのではないだろうか。

3-2. の子どもの様子の観察では、手遊びが遊ばれていくプロセスの中で、子どもの遊びの様子と保育者の援助が変化していたことを述べた。また、子どもの年齢によって遊びの提示方法を変える必要がある。したがって、手遊びの歌と振り付けを覚えるだけでなく、子どもの様子を見ながら、導入から展開までの遊びや援助の技術を習得することが求められる。また、子どもが模索しながら自己の手指と出会い、手でハサミやパンなど身近なものを表現したり、拍子やリズムに合わせて操作したり、唱えたり歌ったりする姿には、身体性、音楽性があり、友達や保育者と一緒に遊び、気持ちを共有する中に社会性がある。

このような観点をもって子どもが遊ぶ様子に目を向け、育ちを評価する力を養うことも重要である。このように保育者の力量が求められる。

4-2. 今後の課題

これまで、手遊びに内在する教育的意義に対する認識が薄いことを述べてきた。手遊びの教育的意義が学ばれることで、実習ではねらいをもって手遊びが行われ、やがて、遊びを展開する技術や、評価の力が付いていくであろう。

そこで、保育者養成において手遊びを学ぶ際の課題を検討したい。手遊びの教育的意義として身体性、音楽性、社会性を挙げたが、これらを1つずつ、あるいは相互に関連させて学んでいくことになる。

まず、授業では、学生が何にフォーカスするのか、着目点を明確に示すことが必要である。例えば、身体性では、手遊びをする学生自身の指・手・腕の動きや、拍子に動きを同期させることにフォーカスする。音楽性では、音程、リズムの特徴に注意を向ける。繰り返しの音楽構造を活かし、強弱やテンポを変化させることで、活動の様相が変わることに気付くようにする。社会性では、「喜びや心地よさを共感・共有できる関係」(木村 2011, p. iv) が、共に遊び、歌う中でどのように生まれるのか、仲間との触れ合い、視線、会話、動きの同期に着目して観察する。共感できる感性を磨くことも保育者の素養を肥やす1つである。そのために、手遊びを通して沸き起こる感情面にも意識を向ける。このように着目点を明確に示した課題を設定して、学習を進めていきたい。加えて、学習方法の工夫も必要で、アイデアを出し合うバズ学習¹⁾を経て指導案を作成し、模擬保育や発表を通して学び合う。このような実践的な学習は、学生にとって楽しく手遊びの教育的意義を学んでいくことができるであろう。授業の終わりに、ミニツッペーパー²⁾を用いて学習課題を振り返ることも有効であると思われる。今回はこのような課題設定と学習方法により手遊びの学習を進めたい。そして、再度、実習後のアンケート調査により、学習課題の妥当性と、手遊びの教育的意義を学ぶことによる効果を検討したい。

2つ目の課題に、これらの教育的意義の科学的検証の必要性が挙げられる。本論を含め手遊びに関する研究の多くが、アンケート調査の結果を基にしている。このことは、手遊びに関する知見が保育現場で経験的に得られたものであることを意味している。例えば、遊びを行うことによってどの程度のコミュニケーション能力が高められるのか、手遊びがどの程度、「大脳を刺激し、心身共に健康な体を作る」(倉掛 2011, p. 35) ことに貢献するのか、音楽の感覚的な習得がその後の音楽技能にどの程度役立つのか、また、手遊びで得られた身体感覚や手指の巧緻性が日常生活や表現活動とどうつながるのか、というように、手遊びの教育的意義には多くの研究の余地があると考えられる。これらを検証していくことで、手遊びの教育的意義がより認識されるであろう。

注

¹⁾ 小グループ毎に議論させる技法。6人のグループで6分間の議論を行った後、全体としての結論にまとめていく。(略) 思考の交流や意見の集約に効果がある(中井 2015, p. 162)。

²⁾ 授業終了時に学生にコメントを書かせる技法。最後にアウトプットすべきものがある(略)

ことによって、授業中の集中力を維持することができる。また学生の理解度を測り、次の授業でフォローすべきポイントを明確にする（中井 2015, p. 166）。

引用文献

- 木村鈴代（2011）『新・たのしい子どものうたあそび—現場で活かせる保育実践』同文書院。
- 倉掛妙子（2011）「Column1 保育者を目指しているあなたへ」木村鈴代編著『新・たのしい子どものうたあそび—現場で活かせる保育実践』同文書院。
- 児嶋輝美（2015）「手遊び・指遊び」森上史朗・柏女霊峰編『保育用語辞典第8版』ミネルヴァ書房。
- 中井俊樹（2015）「第4部 アクティブラーニングのための資料」『アクティブラーニング』玉川大学出版部。
- 野本茂雄（2015）「責任実習」森上史朗・柏女霊峰編『保育用語辞典第8版』ミネルヴァ書房。
- 秦 昌子・梶間奈保（2017）「幼児教育における子どものうた遊びの研究と課題」『人間と文化』1号, pp. 81-87.
- 目久田 純一・越中 康（2018）「保育活動に対する幼児の集中力に及ぼす導入としての手遊びの効果」『梅花女子大学心理こども学部紀要』8号, pp. 1-9.
- 吉用愛子・奥田恵子（2008）「保育教材としての「手遊び」に関する一考察」『岐阜聖徳学園大学短期大学部紀要』40号, pp. 37-47.