

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 Fingerplay as an introduction lets preschoolers focused on subsequent activity

目久田純一¹⁾ 越中康治²⁾
MEKUTA Jun-ichi ETCHU Koji

【要旨】

幼稚園や保育所において頻繁に用いられる導入としての手遊びにはどのような効果が期待されるのだろうか。本研究は、25名の幼稚園児が林檎の絵の描画課題に取り組んでいる10分間の様子を記録し、2群間で余所見の回数と時間とを比較した。一方の群（5歳児クラスに在籍する男児6名と女児6名）には林檎に関連した手遊びを課題に先駆けて提供し、もう一方の群（5歳児クラスに在籍する男児7名と女児6名）には林檎とは無関係の手遊びを提供した。課題中の余所見の回数と時間の各々を従属変数とする2（条件：課題関連手遊び群、課題無関連手遊び群）×4（時間区分：0:00-2:30, 2:31-5:00, 5:01-7:30, 7:31-10:00）の分散分析の結果、余所見の回数と時間の両方において交互作用が有意だった。単純主効果の検定の結果、0:00-2:30においてのみ課題関連手遊び群の余所見の回数と時間は課題無関連手遊び群よりも少なかった。幼稚園で実施される導入としての手遊びは、その後の活動に関連する手遊びに限って、活動の開始直後の子どもたちの集中力を促進すると推測される。

【Abstract】

What effect on preschoolers is expected to fingerplay as introduction to activity in kindergarten? In this study we recorded 25 preschoolers drawing pictures of the apples in 10 minutes, and compared the numbers and the time of looking away between two groups: One group (6 boys and 6 girls in 5yrs class) played an apple-related fingerplay and the other group (7 boys and 6 girls in 5yrs class) played a fingerplay unrelated to apple prior to drawing pictures. Two-way mixed ANOVAs tested for the effect of fingerplay (task related or unrelated fingerplay) and time intervals (0:00-2:30, 2:31-5:00, 5:01-7:30, 7:31-10:00) showed that the task related fingerplay group was more concentrative to the task than the other group during 0:00 to 2:50 in the activity. In kindergarten fingerplay as introduction might get preschoolers focused on immediately after beginning of the sequent activity, when the fingerplay's theme matches the theme of the activity.

【Key words】

手遊び, 課題関連手遊び, 幼児, 保育活動に対する集中力の促進

Fingerplay, task-related fingerplay, preschoolers, getting preschoolers focused on the subsequent activity

¹⁾ 梅花女子大学心理こども学部こども学科, ²⁾ 宮城教育大学教育学部

¹⁾ Faculty of Psychology and Children's Studies, Baika Women's University, ²⁾ Faculty of Education, Miyagi University of Education

問題と目的

幼稚園や保育所ではさまざまな場面で手遊びが子どもたちに提供されている。自由遊びの片づけがそろそろ終わろうとしている時間に、保育者は既に片づけを終えて絵本の読み読みの場所で座って待っている子どもたちに対して手遊びを始める。また、帰りの会の開始時に子どもたちがまだざわついている様子を見た保育者は、「静かにしましょう」と口頭で指示する代わりに、当該クラスの子どもたちに人気のある手遊びを始める。いずれの場面においても個人差はあるものの、多くの子どもたちは友だちとの会話を止めて保育者の歌と動きにあわせて楽しそうに手遊びに興じる。

保育現場では頻繁に実施され、当然のように手遊びと呼ばれる活動であっても、それらを厳密に定義することは困難であり、さまざまに定義が試みられている。たとえば、手遊びに対して、児嶋（2013）は“主に、歌に手や指の動きを伴った遊びを指す”（p. 91）という定義を与えており、Baker（1989）は“指または手の動作によって劇化される、音韻のともなう短い詩、詩句、または物語である”（p. 22）という定義を与えている。また、玄田（1997）は“音楽あそびの一部分であり、…歌いながら手や指を動かして遊ぶ遊びで、…空間移動や全身運動の動的な遊びにアレンジしたり、劇的な遊びにしたりしながら、楽しさを共有し合うこともある”（p. 300）と定義している。これらの定義に共通することは「歌（音韻）」と「手や指の動き」であるが、「大きな栗の木の下で」や「頭・肩・膝・ぽん」のように手や指に限らず腕や膝をはじめとする全身の動きを伴う音楽遊びについても、保育者から手遊びとして認識される傾向にある（笠井・久原・坂田・横山，2015）。さらに、玄田（1997）も定義の中で指摘しているように、子どもたちの興味関心などを汲み取って保育者が手遊びの詩や動きにアレンジを加えて提供することも多々ある。その結果として、元々は手と指に限定されていた動作が腕や全身にまで拡張されることもある。このような手遊びの定義の困難さを指摘した上で、児嶋（2009）は手遊び歌に“手や指や全身の動作を伴う遊びの要素をもった歌”（p. 82）という定義を与えている。彼女による定義は、保育現場における手遊びの現状や保育者たちの認識もよく包含していることから、本研究においても児嶋（2009）の手遊び歌の定義に倣い、手遊びを「歌に合わせて手や指や全身を動かす、遊びの要素をもった活動」と定義する。

手遊びには、子どもたちの発達、および保育の円滑な展開にとってさまざまな効果が期待されている。Baker（1989）によれば、手遊びには、感情の鎮静、学習に対する動機づけ、数字の学習、言語の獲得などを促進する効果が期待されている。発達の側面への効果については、実際に言語・知的な発達の障害のある4名の幼稚園児に対して模倣能力の向上を目的とした継続的な手遊び活動を提供することにより、動作模倣と音声模倣の能力が向上したことが報告されている（加藤他，1987）。また、児嶋（2012）は、本邦における手遊び歌にはさまざまな地域の外国曲も多分に取り入れられている点を指摘し、保育所や幼稚園において手遊びが日々くり返されることにより、将来的に多種多様な音楽を親しむための基盤も培われると述べている。保育の円滑な展開については、斉藤・大木（2010）は、保育者養成系短期大学における自身の授業実践を分析し、手遊びが“即座に子どもの心を引き付け、遊びの世界に誘い込み、さらに子どもが自分たちの遊びの世界を広げていくきっかけを与えている”（pp. 462-463）と結論づけている。

手遊びについてはこのようにさまざまな効果が期待されているが、保育現場においては保育活動における子どもたちの集中力を高める効果が特に期待されている。幼稚園や保育所における手遊び歌の指導の実態を明らかに

すべく実施された調査(笠井他, 2015)によれば, 83%の保育者が保育活動の導入として手遊びを実施しており, 手遊びを保育に取り入れるねらいとして「導入として, 活動をスムーズに」や「集中力をつけさせる」といった回答が特徴的な回答だったとして報告されている。また, 吉用・奥田(2008)は68名の保育者を対象に「手遊びをどのように捉えているか」を尋ね, 「子どもたちが楽しめる」に次いで「子どもたちをひきつけ集中させる」「活動前の導入に必要」といった回答が多かったことを報告している。総じて, 保育者たちは, 主として保育活動に対する子どもたちの集中力を高める手段として, 保育活動の導入にて手遊びを用いている。

保育者たちが手遊びに対して子どもたちの集中力を高める効果を期待している一方で, 実際に保育活動の導入として行われる手遊びにそのような効果があることを示す実証的証拠は不十分である。目久田・坂田・高木(2013)は, 導入としての手遊びが制作活動中の子どもたちの集中力に及ぼす影響について検討している。彼らが設定した制作課題は, クレヨンを用いて林檎の絵を描き, それをはさみで切り, 予め画用紙で作られた木にそれを糊で貼りつけることだった。2名の参加児には林檎に関連した手遊びと言葉かけを提供し, 別の2名の参加児には林檎とは無関係な手遊びを提供し, 課題中に観測された余所見の回数と時間が2群間で比較された。その結果, 事前に林檎に関連した手遊びを提供された参加児では, 課題の開始直後における余所見の時間が期待値よりも有意に少なく, 林檎とは無関係な手遊びを提供された参加児では余所見の時間は期待値よりも有意に多かった。しかし, 活動時間が経過するほどにそのような差異はなくなり, 手遊びによる集中力の促進効果は課題の開始直後に限定的であることが示唆された。彼らの試みは幼児の集中力と手遊びの関連性を実証的に検討する萌芽的な研究としては評価できるが, わずか4名の幼児を対象としている点で実証的証拠とはなりえない。

このような問題点を踏まえて, 本研究の目的は, 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について実証的に検討することだった。先行研究結果と比較するために, 目久田他(2013)に倣った課題および手続きにてデータの収集を行ったが, 次の2点については異なっていた。一点目は課題時間である。先行研究では, 参加児が終了を告げるまで課題が続けられたが, 参加児たちの自由遊びを極力妨げないという配慮から課題の時間を10分間に設定した。二点目は課題の内容である。先行研究の課題は複数の手続き(主に, 描く, 切る, 貼る)を要求するものだったが, 本研究では描くのみを課題を設定した。10分間という短い課題遂行時間の中で参加児の集中力の推移を測定せねばならないという制約を考慮して, 5歳児クラスの参加児にとって単純かつ容易な課題を設定することにより, 「飽きる」(集中力が切れた状態)と「より工夫を試みる」(集中力が持続している状態)という違いが際立つと考えられた。

方 法

参加児

甲信越地方にあるA私立幼稚園の5歳児クラスに在籍する26名の幼児(男児13名, 女児13名)が実験に参加した。9名の幼児(男児5名, 女児4名)は2013年10月に実験に参加し, 17名の幼児(男児8名, 女児9名)は2014年8月と10月のいずれかに実験に参加した。

データの分析に先駆けて, 実験中に部屋の外にいる者と会話する, といった行動が観察された1名を分析から除外した。最終的な分析対象者は, 課題関連手遊び群が12名(男児6名, 女児6名), 課題無関連手遊び群が

13名（男児7名、女児6名）だった。

課題と条件の操作

参加児の課題は、あらかじめ木が描かれた A3 型の画用紙に 12 色のクレヨンを使用して、10 分間林檎の絵を描くことだった。参加児はカーテンが閉め切られ、誰もいない幼稚園の一室にて一人で課題に取り組んだ。なお、参加児が課題に取り組む様子は、参加児の正面に設定された保育教材置き場の中に設置されたビデオカメラで撮影された。ビデオカメラは椅子に座った状態の参加児の全身を正面から撮影することができた。

参加児は、描画課題に取り組む前に異なる手遊びを実験者から提供されることにより、条件を操作された。すなわち、課題関連手遊び群は林檎に関連する手遊びを提供され、課題無関連手遊び群は林檎とは関連のない手遊びを提供された。

実験の手続き

実験者（短期大学で保育を専攻する女子学生 1 名）に連れられて実験室に入室した参加児は、椅子に座った後に、実験者から「落ちた落ちた、何が落ちた？」の手遊びを連続して 3 回提供された。「何が落ちた？」の後に、実験者が「林檎」と言った場合には、参加児はすぐさま（木から落ちた林檎を両手で受け止めるように）掌を上にして両手を自分自身の正面に差し出す動作をした。実験者が「雷」と言った場合には、すぐさま参加児は両手で自分自身のお腹を隠し、実験者が「拳骨」と言った場合には、両手で自分自身の頭を押さえる動作をした。なお、手遊びに先駆けて「落ちた落ちたの手遊び、知っている？」と参加児に尋ねたところ、全参加児が「知っている」と答え、実際に 3 回の手遊びをスムーズに遂行した。

参加児に対する操作は、この「落ちた落ちた、何が落ちた？」に付随させる単語を違わせることによって行われた。連続して 3 回提供された手遊びの 1 回目と 2 回目では、全参加児に共通して「雷」と「拳骨」のどちらかの単語が実験者により無作為に言われたが、3 回目に実験者は課題関連手遊び群に対して「林檎」と言い、課題無関連手遊び群に対しては「雷」もしくは「拳骨」と言った。

手遊び後、実験者は、課題関連手遊び群に対して感情を込めて「今〇〇ちゃんの手に落ちた林檎、とても美味しそうだね」と伝えた上で、「今から〇〇ちゃんに、このクレヨンを使って（画用紙を参照しながら）この木に林檎の絵を好きに描いてもらいたいんだけど、良い？」と尋ねた。参加児が「良いよ」と言う、もしくは頷いたことを確認し、実験者は次の教示を参加児に伝えた。すなわち、「お姉さん先生は、先生のお部屋でお仕事してくるね。時計の長い針が△（数字）になったら戻ってくるから、それまで林檎の絵を描いてもらえるかな？」（参加児が「良いよ」と言う、もしくは頷いたことを確認し）「先生が戻って来る前に他の遊びがしたくなったら、先生のお部屋に来てね」と伝えて実験者は退室した。課題無関連手遊び群に対しては「今〇〇ちゃんの手に落ちた林檎、とても美味しそうだね」とは伝えずに、それ以外は課題関連手遊び群と同様の教示を伝えた。

教示後、参加児がクレヨンを手にとって、机の上に置かれた画用紙に目を落とした瞬間を課題の開始と捉え、それから 10 分間の参加児の様子を分析の対象とした。約 12 分後、戻ることを参加児と約束した時間が来ると実験者が部屋に入室し、参加児の描いた林檎の絵に基づいて参加児と 5 分から 10 分程度の会話をした。その際に、実験者は絵に対して込められた参加児の思いを受容的に聞き、参加児に絵を描いてくれたことの感謝を伝えた。

余所見の定義と測定

本研究は、参加児が画用紙もしくはクレヨンから顔を逸らした場合を余所見とみなし、その回数と時間を測定した。録画された一人ひとりの参加児の様子について、研究者1名と2名の女子短期大学生とで余所見の回数と時間を測定した。余所見の回数については、録画されたこどもたちの様子を見ながら3名で協議しながら測定した。一つひとつの余所見について、同3名がストップウォッチを用いて時間を測定し、3名の平均値を余所見時間とした。

結 果

余所見の回数の推移に及ぼす手遊びの効果

余所見の回数に及ぼす手遊びの効果を検討すべく、余所見の回数を従属変数とする2（手遊び：課題関連手遊び群、課題無関連手遊び群）×4（時間区分：0:00-2:30, 2:31-5:00, 5:01-7:30, 7:31-10:00）の2要因分散分析を行った（第一要因は参加者間要因、第二要因は参加者内要因）。なお、平均値と標準偏差、および分散分析の結果をTable 1に示し、時間経過にともなう平均値の推移を表したグラフをFigure 1に示した。

分散分析の結果、時間区分の主効果が $F_{(3, 69)} = 5.32, p < .01, \eta^2 = .13$ で有意だった。多重比較の結果（以下、すべての下位検定はRyan法を用いて行われ、有意水準は5%に設定された）、7:31-10:00の余所見の回数は、2:31-5:00および5:01-7:30の余所見の回数よりも有意に多かった（順に、 $t_{(69)} = 3.56, p < .01; t_{(69)} = 3.24, p < .01$ ）。

交互作用もまた $F_{(3, 69)} = 2.64, p < .05, \eta^2 = .07$ で有意だった。単純主効果の検定の結果、0:00-2:30において手遊びの主効果が有意であり、課題無関連手遊び群の余所見の回数（ $M = 1.92$ ）は課題関連手遊び群の余所見の回数（ $M = 0.92$ ）よりも多かった（ $F_{(1, 92)} = 6.07, p < .05$ ）。さらに、課題関連手遊び群において、時間区分の主効果が $F_{(3, 69)} = 5.23, p < .01$ で有意だった。多重比較の結果、課題関連手遊び群においては7:31-10:00における余所見の回数は0:00-2:30, 2:31-5:00, そして5:01-7:30における余所見の回数よりも多かった（順に、 $t_{(69)} = 3.15, p < .01; t_{(69)} = 3.57, p < .01; t_{(69)} = 2.94, p < .01$ ）。

Table 1. Means (StDev) of the number of looking away during the task and the results of two-way ANOVAs

Fingerplay (groups) ^{F)}	Time intervals ^{T)}				F-values		Post hoc tests
	0:00-2:30	2:31-5:00	5:01-7:30	7:31-10:00	ME	IE	
Task-related fingerplay	0.92 (1.19)	0.75 (1.01)	1.00 (1.08)	2.17 (0.99)	F: 0.72		F ₁ > F ₂ (T ₁)
Task-unrelated fingerplay	1.92 (1.00)	1.08 (0.73)	1.00 (0.96)	1.62 (0.84)	T: 5.32 ***	2.80 *	T ₄ > T ₁ , T ₂ , T ₃ (F ₁)

Notes: F₁ and F₂ mean Task-related fingerplay group and Task-unrelated fingerplay group, respectively.

T₁, T₂, T₃, and T₄ mean the subcategories of Time intervals: 0:00-2:30, 2:31-5:00, 5:01-7:30, and 7:31-10:00, respectively.

* $p < .05$, *** $p < .005$.

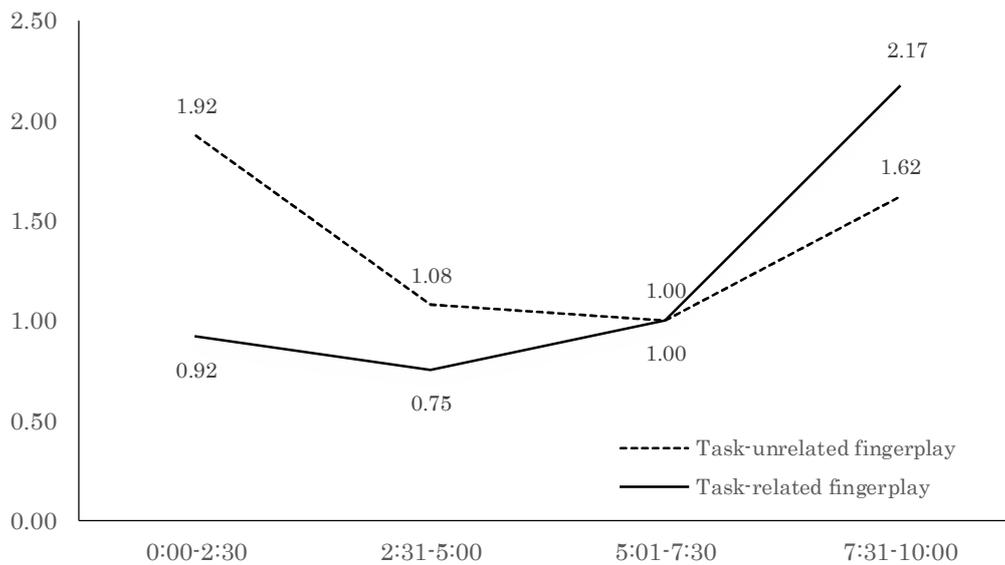


Figure 1. The mean number of looking away during the task

余所見の時間の推移に及ぼす手遊びの効果

余所見の時間に及ぼす手遊びの効果を検討すべく、余所見の時間を従属変数とする 2 (手遊び：課題関連手遊び群，課題無関連手遊び群) × 4 (時間区分：0:00-2:30, 2:31-5:00, 5:01-7:30, 7:31-10:00) の 2 要因分散分析を行った (第一要因は参加者間要因，第二要因は参加者内要因)。平均値と標準偏差，および分散分析の結果を Table 2 に示し，時間経過にともなう平均値の推移を表したグラフを Figure 2 に示した。

分散分析の結果，手遊びの主効果も時間区分の主効果も有意ではなかったものの (順に， $F_{(1,69)} = 3.26, p < .10$; $F_{(3,69)} = 1.71, p = .17$)，交互作用は $F_{(3,69)} = 2.76, p < .05$ ， $\eta^2 = .06$ で有意だった。単純主効果の検定の結果，0:00-2:30 において手遊びの主効果が有意であり，課題無関連手遊び群の余所見の時間 ($M = 3.96$) は課題関連手遊び群の余所見の時間 ($M = 0.93$) よりも多かった ($F_{(1,92)} = 8.54, p < .05$)。また，2:31-5:00 において手遊びの主効果が $F_{(1,92)} = 3.20, p < .10$ で有意傾向だった。さらに，課題関連手遊び群において時間区分の主効果が $F_{(3,69)} = 2.82, p < .05$ で有意だったものの，多重比較の結果は時間区分間の有意な差異を示さなかった。

Table 2. Means (StDev) of the times of looking away during the task and the results of two-way ANOVAs

Fingerplay (groups) ^{P)}	Time intervals ^{T)}				F-values		Post hoc tests
	0:00-2:30	2:31-5:00	5:01-7:30	7:31-10:00	ME	IE	
Task-related fingerplay	0.93 (1.25)	1.13 (1.63)	2.16 (2.74)	3.37 (1.32)	F: 3.26 †	2.76 *	F ₁ > F ₂ (T ₁)
Task-unrelated fingerplay	3.96 (3.50)	2.99 (3.84)	1.92 (1.67)	3.34 (2.32)			

Notes: F₁ and F₂ mean Task-related fingerplay group and Task-unrelated fingerplay group, respectively.

T₁, T₂, T₃, and T₄ mean the subcategories of Time intervals: 0:00-2:30, 2:31-5:00, 5:01-7:30, and 7:31-10:00, respectively.

† $p < .10$, * $p < .05$.

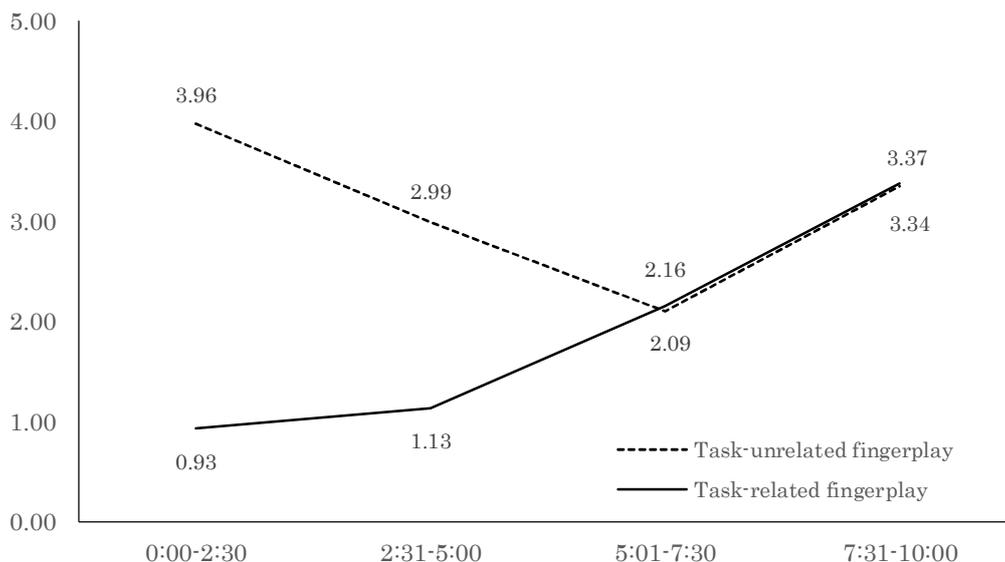


Figure 2. The mean times (seconds) of looking away during the task

考 察

本研究の目的は、導入として提供される手遊びが保育活動に対する幼児の集中力にどのような効果を及ぼすかを検討することだった。参加児を課題関連手遊び群（導入として林檎に関連する手遊びを提供される群）と課題無関連手遊び群（導入として林檎に関連しない手遊びを提供される群）とに分け、林檎の描画課題に取り組んでいる10分間の様子を記録し、余所見の回数と時間の平均値について群間比較を行った。混合要因計画の2要因分散分析の結果、描画活動の開始から2分30秒までの余所見の回数と時間の両方において、課題関連手遊び群のほうが課題無関連手遊び群よりも有意に少なかった。また、課題関連手遊び群において、活動の終盤（7分31秒から10分）の余所見の回数はそれ以前の時間区分よりも有意に多かった。

本研究の結果は、導入としての手遊びが保育活動中の幼児の集中力に対して有益な効果をもたらすことを示した。これは先行研究結果（目久田他, 2013）の結果を支持するものである。同様に、多くの保育者が抱いている手遊びの効果、すなわち手遊びには幼児の集中力を促進する効果があることから保育活動の導入として幼児に手遊びを提供するという信念（笠井他, 2015 ; 吉用・奥田, 2008）とも一致することから、本研究結果については妥当性があると考えられる。

本研究結果が示したもうひとつの重要な知見は、導入としての手遊びによる幼児の集中力の促進効果が限定的だったことである。すなわち、導入としての手遊びは、手遊びに続いて行われる保育活動のテーマと関連した内容であり、なおかつ活動の序盤においてのみ集中力を促進するということである。幼稚園教育要領における指導計画の作成上の留意事項には“指導計画については、…幼児の意識や興味の連続性のある活動が相互に関連して幼稚園生活の自然な流れの中に組み込まれるようにすること”（文部科学省, 2017, p. 8）と述べられている。これは、自由遊びなどで見られる幼児の興味関心を充分にくみ取った保育展開の重要性を説くものであるが、設定保育における導入と展開といった比較的に微視的な活動と活動の間においても、連続性に留意することの重要性が本研究結果から示唆された。それでも、活動のテーマとの連続性を考慮した手遊びによる有益な効果は活動の

開始序盤のみに限定されることから、こどもたちの集中力を活動の全般に渡って支えるためには、やはり活動を展開していく上での保育者の工夫や力量が不可欠である。

その一方で、課題関連手遊び群において活動の終盤（7分30秒から10分の間）にかけて余所見の回数が序盤と中盤よりも有意に多かった点は予想外の結果だった。ひとつの可能性として、(有意な差異は見いだされなかったが) 課題無関連手遊び群においても活動の終盤にかけて同様の傾向が認められたことも考慮すると、こどもたちが終了時間を意識した可能性が考えられる。実験に使用した保育室では、椅子に座った状態の参加児から見て正面上方の壁（設置されたビデオカメラのほぼ真上）に時計が掛けられていた。この時間帯の参加児たちの余所見の動作を観察すると、参加児25名中23名が少なくとも一度は時計の掛けられた方向に顔を向けていた。本研究で収集された映像データからはこどもたちが真に時計を見ていたかは判断できないために推論の域を出ないが、描画活動に先駆けて実験者から「時計の長い針が△(数字)になったら戻ってくる」という教示を受けていたことから、参加児たちが終了時間を意識した結果と推測される。

先述したように、本研究結果については一定の妥当性が認められるものの、より一層の検討もまた望まれる。本研究では操作として「落ちた落ちた、何が落ちた？」の手遊びを参加児に提供した。これは、課題関連手遊び群と課題無関連手遊び群とで、提供する手遊びの時間、必要とされる認知・動作、課題との関連性の有無を統制しやすい点で適切であると判断して採用したものである。しかしながら、手遊び自体が十分にこどもたちに林檎をイメージさせるものといえるかは疑問であり、本研究で得られた群間差が手遊びの提供直後の教示（今〇〇ちゃんの手に落ちた林檎、とても美味しそうだね）の有無による違いを反映している可能性も否定できない。本研究結果が純粋に手遊びによる効果を反映したものであることを示すためにも、課題および手遊びの内容の工夫とあわせて今後の検討が必要である。

最後に、徐々にではあるが、昨今では幼児を対象とした新しい挑戦的な教育プログラムに関する科学的な効果検証の関心が高まりつつあるように思われる（e.g., Patrick, Mantzicopoulos, & Samarapungavan, 2009）。しかし、保育の現場を対象として、保育実践方法や保育者の抱く信念がこどもたちの学びの意欲にどのような影響を及ぼすのか、といった疑問に答えようとする実証的研究は、初等教育や中等教育のそれと比べて依然として少ない（Pakarinen, Kiuru, Lerkkanen, Siekkinen, & Nurmi, 2010）。新しく大きな保育実践の枠組みだけに実証的な視線を向けるのではなく、導入としての手遊びのように、些細ではあるが伝統的な保育実践方法に対して実証的な観点からその効果を問う姿勢もまた、将来的な保育技術の進展に寄与するものと思われる。

引用文献

- Baker, B. R. (1989). Learning experiences through fingerplays. *Day care and early education*, 16 (3), 21-26.
- 玄田初榮 (1997). 手遊び指遊び 岡田正章・千羽喜代子・網野武博・上田礼子・大場幸夫・木戸美也子・小林美実・中村悦子・萩原元昭(編) 現代保育用語辞典 フレーベル館 p. 300.
- 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, 47, 1-11.
- 加藤善子・吉川美佐・三田美世子・大塚玲・野口幸弘・加藤惟一 (1987). 小集団場面での模倣の促進——手遊

- び・楽器遊び・ままごと遊びを通して—— 日本保育学会大会研究論文集, **40**, 488-489.
- 児嶋輝美 (2009). 保育教材としての手遊び歌の現状と課題——データベースの作成を通して—— 徳島文理大学研究紀要, **77**, 81-95.
- 児嶋輝美 (2012). 手遊び歌の種類と成り立ちについて 徳島文理大学研究紀要, **84**, 65-74.
- 児嶋輝美 (2013). 手あそび・指あそび 森上史朗・柏女霊峰 (編) 保育用語辞典——子どもと保育を見つめるキーワード—— 第7版 ミネルヴァ書房 p.91.
- 目久田純一・坂田一生・高木直斗 (2013). 制作活動における幼児の集中力に及ぼす導入としての手遊びの効果 日本教育心理学会第55回総会発表論文集, **55**, 33.
- 文部科学省 (2017). 幼稚園教育要領 (平成29年3月) 文部科学省 Retrieved from : http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/05/12/1384661_3_2.pdf (2017年11月27日)
- Pakarinen, E., Kiuru, N., Lerkkanen, M. -K., Siekkinen, M., & Nurmi, J. -E. (2010). Classroom organization and teacher stress predict learning motivation in kindergarten children. *European Journal of Psychology of Education*, **25**, 281-300.
- Patrick, H., Mantzicopoulos, P., & Samarapungavan, A. (2009). Motivation for learning science in kindergarten: Is there a gender gap and does integrated inquiry and literacy instruction make a difference. *Journal of Research in Science Teaching*, **46**, 166-191.
- 斉藤葉子・大木みどり (2010). イメージと即興表現を引き出すための手遊びの重要性 (1) 羽陽学園短期大学紀要, **8**, 453-464.
- 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**, 37-47.

付 記

本論文は、日本発達心理学会第29回大会において発表した内容（発表題目：幼児の集中力に及ぼす導入としての手遊びの促進効果）に加筆・修正を施したものである。