

文化創造の主体者としての子どもと保育者のかかわり

—音楽活動について—

三国和子*

(名古屋国立大学保健福祉学部社会保育学科)

キーワード：主体者としての子ども、保育者のかかわり、音楽活動

1. はじめに

筆者らはこれまでに、保育の中で子どもに育てる力について、子どもと社会とのかかわりという観点から「社会を形成する力」になるものと位置づけて整理し、社会保育学の試みを提起した（中島常安他 2018, pp. 37-43）。「社会を形成する力」は、子どもを社会に適応させる「社会化」を乗り越えるものである。「社会を形成する力」を育てていくことを考える際、筆者らが先駆的理論としたのは、城戸幡太郎の集団主義保育理論と、それを引き継ぎ乾孝が理論的主柱となった「伝えあい保育」である。しかしそれによらなくても、「社会を形成する力」は、既に独特な能力観ではない。たとえば、門脇は「ある社会に生まれたヒトの子がその社会の一人前の成員になっていく過程という意味で用い」、「既にある社会に個人として適応する側面に重きをおいた概念である」「社会化」に対し、「社会的動物ないし社会的存在たるに相応しい人間の資質能力を『社会力』と呼ぶことにし」、「社会を作り、作った社会を運営しつつ、その社会を絶えず作り変えていくために必要な資質や能力」（門脇 1999, pp. 61-64）であると説明している。門脇の言う「社会力」は、われわれが保育で育てる能力とする「社会を形成する力」と重なるものである。

しかし「社会を形成する力」は、まだ概念的なものであり、抽象的である。実際の保育場面にこれを適用するには、さまざまな分野から、さらに具体的なレベルで検討していかなければならないだろう。言うまでもなく保育は、日々繰り返されるさまざまな活動によって成立している。そうした活動に落とし込まなければ、「社会を形成する力」を成立させる具体像は見えてこない。

本稿では、前稿を基盤として、保育実践における各分野でどう考えるのか、音楽活動を例に整理していく。具体的には、「社会を形成する力」を音楽活動に適用し、そこで育てる能力として「音楽文化を創造する力」ととらえ、①子どもが文化の継承者としてのみならず文化を創造する主体者であることを論証し、②保育者は文化創造の主体者としての子どもとどうかかわるかを提言する。

2. 文化創造の主体者としての子ども

われわれが保育で育てる能力としてとらえてきた「社会を形成する力」は、音楽活動に即して考えると、「音楽文化を創造する力」ということになる。しかし音楽に限らず、一般によく言われることは、子どもが文化の継承者であることである。確かに保育における音楽活動においては、すでに成立している楽曲の「再表現」として行われることが多く、文化の継承という観点からは、ごく当たり前の活動である。もちろん保育は、これまで

* 責任著者

三国和子 kmikuni@nayoro.ac.jp

人類が創り上げてきた文化的所産を子どもたちに継承していくという教育的機能を持つ。しかしそれだけではなく、子どもも環境からの刺激を受け、つまり既に存在する文化の影響を受けながら、自分が所属する集団内で文化を創造する主体となり得るのではないだろうか。ここではそのことを論証していく。

一般的な意味での音楽は、言うまでもなく文化の一つである。文化は、辞書的には「人間の生活様式の全体。人類が自らの手で築き上げてきた有形・無形の成果の総体」(『大辞泉 第二版』 2012, p. 3238) である。したがって、音楽も様式として成立している。そしてその様式は、リズム、メロディー、ハーモニー、テクスチュア、調性、形式、ダイナミクス、音色といった音楽の構成要素によって形成される。

ストーリーは、「人間も」「情緒面での葛藤を解決するためにリズムとメロディーを用いる・・・一つの文化で合意が得られているリズムとメロディーのパターン、すなわち歌を唱和することで、ある共通する感情がもたらされ(以下略)」る(ストーリー 1994, p. 20) と述べている。この「一つの文化で合意が得られているリズムとメロディーのパターン」が音楽の様式の一例である。様式は、集団間で合意が得られている決めごとであると言える。音楽表現はこの決めごとに従って遂行され、受容する側に伝えられるのである。つまり、「音楽文化を創造する」ということは、音楽要素によって形成される集団間での決めごとを創出するということであると言える。

子どもにそのようなことが可能なのだろうか。ここではまず、わらべ歌を例に考えてみよう。わらべ歌は、「子供が遊びを成り立たせるのに必要な歌としてうたうものを指す」が、「中には、その歌の言葉をうたうことを楽しんでいるものもある」。「子供が遊びに使う歌を手に入れるためには、二つの方法が」あり、ひとつは「既成の歌を借りる〈替歌〉」、今ひとつは「子供の集団創作によるもの」である(赤羽 1984, pp. 1073-1074)。まず先に、「子供の集団創作によるもの」について見てみる。

北海道内でわらべ歌を収集した佐藤は、「うたうように唱えと、原始的な形の二音歌になり」、「複雑な形に発展すると、『わらべうた』に」なるとして、「子どもたちは別に意識せずに友達に呼びかけたり、時にはひやかしたり、はやし立てたりしていますが、それらは即、『わらべうた』を歌っていることに」なると説明



楽譜 1



楽譜 2

している(佐藤 1996, p. 178)。このことは、少なくともある年代以上のおとなであれば誰しもが、経験していることであろう。筆者自身の子どもの頃の経験を言えば、現在のように玄関チャイムが普及しておらず、友達を遊びに誘う際は、玄関先で「○○ちゃんあそぼう」という言葉に2音の節を付けて唱えていた。また、子ども同士で喧嘩した相手には、平気で「おまえの母ちゃんでべそ」などとやはり節を付けてはやし立てていた。これらは、その時代、その地域の子どもの「集団間で合意が得られている」決めごとであったと言える。つまり、このように野卑と言えるものではあっても、確かに子どもが創造した文化なのである。

次に「〈替歌〉」(以下、「替え歌」と表記する)について見てみる。佐藤はこれについても聞き取り調査により具体的に示している(同上 p. 180-181)。ここでは一例のみ挙げ

るが、子どもから収集した「つぶやつぶや」(楽譜1)は、間違いなく古老から聞き取った「つぼんこ」(楽譜2)の類歌であるという¹。佐藤は「つぼんこ」が「つぶやつぶや」の「元歌であるかどうかは不明」としているが、もし元歌であるならば、「つぼんこ」が「つぶやつぶや」にたどり着く間に、何曲もの替え歌が存在していたはずである。それらのひとつひとつが、それを共有する子ども集団の文化として存在していたことになる。多くの替え歌は、同じメロディーで歌詞のみ変化させているが、「つぶやつぶや」の場合、「つぼんこ」から言葉だけではなく音高とリズムも変化している。つまり、何曲もの替え歌を経る過程で、言葉が変化することにより、言葉のイントネーションに合わせてメロディーも変化しているのである。替え歌は、歌詞だけではなくメロディーも変化させるものを含むということである。

ここで、わらべ歌が生成される際の重要な手法でもある替え歌について少し触れておく。替え歌は、今はまだサブ・カルチャーとして扱われてはいるが、それ自体が子どもたちによって創造されてきた文化でもある。鳥越信は、替え歌を「子ども自身が生み出した子どもの文化」「子どもが作った子どもの文化」(鳥越 1998, pp. 14-15)であるとして、100曲以上の替え歌を採集している。それらを見ると、子どもならではの視点もありながら、その替え歌が生まれた時代の社会の様子をよく反映していることがわかる。たとえば、「子どもの替え歌に、その時の最大のアイドル、とりわけ子どもの世界で人気絶大の実在人物やキャラクターなどが登場するパターンはかなりの数にのぼる」(同上, P. 79)。また、「戦後生まれの替え歌の大きな特色として、元歌の各行あるいは各語句の末尾に食べ物の名を並べる」(同上, p. 160)ものが多い。鳥越の採集した替え歌が、今後どれだけ歌い継がれて行くかはわからないが、現在子どもたちが歌い継いでいるわらべ歌も、生まれた当時の社会の様子を反映していたことは容易に想像がつく。

ところでわらべ歌は、子ども集団の中で伝承されてきた文化である。しかし一方で、伝承が途絶えてきたものもあり、保育者を初めとしたおとなが、子どもたちに対し積極的な伝承を行っていく必要があるとの論調があるのも事実である²。では、わらべ歌の伝承が途絶えると、子どもたち自身による文化の創造も途絶えてしまうのだろうか。ここでわらべ歌からは一旦離れ、筆者自身の観察による事例から述べていく。

【事例1】

3歳のちさちゃんが母親と手をつないで歩きながら「こいのぼり」を歌っている。母親が合わせて歌うとちさちゃんは歌うのをやめ、歌詞の言葉を1つずつ交代で歌おうと母親に提案する。ちさちゃんが「や」、母親が「ね」のように歌うのである。リズムは不正確になりながらもとにかく1曲完成すると、ちさちゃんと母親は「やったー」と顔を見合わせて笑った。(白石 2088, p. 52)³

この事例は、音楽そのものの創出というよりも言わば演奏方法の発案に近い。しかし、実際にあるパートが1音のみ演奏する合唱曲や、ハンドベル、トーンチャイムなどのように、1人が1音ずつ演奏して曲を織りなす楽器も存在する。「ちさちゃん」の提案は、音楽のテクスチャの創出とも言えるのではないだろうか。この場面において、「歌詞のことばを1つずつ交代で」歌う事は母親と「ちさちゃん」二人の間の決めごととなっているが、この歌い方が「ちさちゃん」の友人など他の子どもたちに伝播していけば、その集団内で形成された文化と呼べるであろう。この事例では、たまたま母親とのやりとりであったが、子ども集団の中でこの遊びが共有され、言わば流行りの遊びとなっていく事も充分考えられる。

もう一つ別の事例を挙げる。

【事例2】

2歳のAくんが、母親に「くいしんぼうのゴリラ」を歌ってもらっている。この歌でゴリラにパクリと食べられる「バナナ」「みかん」、最後に何度も皮をむいてなくなってしまう「玉ねぎ」の部分を、Tくんは「り

んごにして」と要求し、母親はそれに応える。その後、歌に出てくるような野菜や果物だけではなく、「うどん」「カレーライス」「ハンバーグ」など別の食べ物に広がっていき、さらに「車」「電車」「(保育園の) ○○せんせい」と、物や人へと広げられた。

※「くいしんぼうのゴリラ」(作者不詳)の歌詞を示しておく。

くいしんぼうのゴリラがバナナをみつけた　かわむいてかわむいてパクリとたべちゃった
くいしんぼうのゴリラがみかんをみつけた　かわむいてかわむいてパクリとたべちゃった
くいしんぼうのゴリラがたまねぎをみつけた　かわむいてかわむいて　あれ？
かわむいてかわむいて　あれ？・・・(何度か続く)・・・エーンなくなっちゃった～

この歌では、1番と2番でゴリラがバナナとみかんを見つけた時は「かわむいてかわむいてパクリとたべちゃった」と歌われるが、3番で玉ねぎを見つけた時は「かわむいて」が何度も繰り返され、最後は「エーン」と泣いて「なくなっちゃった～」と、歌うのではなく台詞を言う。そこが子どもには面白く感じられ、他のものだとどうなるのか想像を膨らませる刺激となるのであろう。Aくんには自分なりの答えがあったのかもしれないし、母親が自分の出した「お題」に対し何と言ってくれるのか、やりとりをおもしろがっていたのかもしれない。まだ一人で歌うことが覚束ないAくんが、自分の代わりに母親に歌ってもらうことで、自らの表現を代弁してもらっているのだとも言える。保育者のみならず、子育てを経験した人など子どもと接したことのあるおとなは、少なからずこのような経験をしているのではないだろうか。いずれにしても、Aくんと母親二人のやりとりの中では替え歌が成立しており、今後集団間で共有される替え歌を創出する行為の萌芽とも言える。

以上見てきたように、子どもは言葉にリズムと異なる音高を付けて唱えることで、わらべ歌を成立させてきた。また、それ自体が文化である替え歌という手法によって、わらべ歌を発展させ歌い継いできた。替え歌について言えば、【事例2】のAくんのように低い年齢の頃から、おとなに表現を代弁してもらうことでそれを成立させている子どもも多い。そして、【事例1】のちさちゃんのように演奏方法を発案する子どももいる。繰り返しになるが、わらべうたは、その時代、その地域の子どもの「集団間で合意が得られている」決めごとであった。替え歌も同様である。また、Aくんの事例は替え歌創出の萌芽であり、ちさちゃんの事例も子ども集団で共有される文化となり得るものである。これらのことから、子どもは文化創造の主体者であるということが確認できよう。

3. 保育者は文化創造の主体者としての子どもとどうかわるか

前項では、子どもが文化の継承者であるだけでなく、文化を創造する主体であることについて、わらべ歌や替え歌の例をあげ、また、観察による事例も挙げて論証してきた。ここではこれを踏まえ、保育者が文化創造の主体者としての子どもとどうかわるかを検討し、提言していきたい。

まず、子どもと一緒に歌を作ったという、愛知県名古屋市の保育士である坂本の実践を紹介する。以下、引用文献の内容を要約しながら紹介する。

初めて一人で年長クラスを担当した坂本は、「やりたいと思った保育はどんなことでも」やることを応援してもらえる「恵まれた環境で」保育を行っていた。「クラス全体の成長をいっしょに喜びあえるといいな」という願いから、卒園式でクラスだけのオリジナルの歌を作って歌うことを考えた。どのように作ろうかと悩んだが、子どもたちと保護者からアンケートをとってその言葉から歌詞を作り、子どもたちの言葉による1番は子どもたち、保護者の言葉による2番は保護者に歌ってもらうことにした。子どもたちからは、「話しあいのような形で」、入園した頃の記憶や気持ち、近づくつつある卒園式について丹念に質問を重ねている。入

子どもたちの言葉を並べるだけでも、彼らの成長するたくましさを感じることができるが、このような大がかりな歌の創作は、どの保育者にもできる実践ではない。坂本はピアノを特技としており、それを活かした実践である。しかしそうは言っても、この実践からは、保育者の姿勢として大切なことが見て取れる。それは、子どもと丁寧なやりとりをし、子どもの思いを受け止め、受け止めたことを示すために歌という形にしたこと、つまり子どもの表現の手助けをしたことである。氏は、さらにそれを保護者も含めて共有した。この実践は、子どもたちとその保護者、保育者が共有する音楽文化を創造するものであったと言える。



しかしこのようなシンプルな歌でも、子どもの言葉にメロディーをつけるのは難しいと感じる保育者も多いであろう。そのように感じる保育者でもできることのひとつは、わらべ歌の節を付けることである。言葉のイントネーションに応じて2音の節を付ければ、わらべ歌になるのである。たとえば、子どもの名前を呼ぶ時に、「○○ちゃ〜ん♪」と2音でリズムをつけて唱えてみれば、簡単にわらべ歌になる。同じように、子どもが発した言葉をわらべ歌にすることは、どの保育者にも可能なことであろう。こうしたわらべ歌は、「さあ歌いましょう」と構えて歌うのではなく、日常生活の中で鼻歌のように歌うという性質のものである。生

まれては消え、生まれては消えて、集団の中に定着しない歌かもしれない。しかし、こうした歌を日常的に作って遊ぶこと自体が、文化となり得るのである。

保育者が文化創造の主体者としての子どもとどうかかわるかという点について、ここまでで言えることは、子どもの言葉・思いを受け止めて、その表現の代弁者として子どもと共有していくということである。

さて、もうひとつの保育者にもできることは、子どもと一緒に替え歌を考えることである。ここでは筆者の授業での事例を紹介したい。筆者が担当する「音楽Ⅰ」は、幼稚園教諭養成課程及び成課程保育士養成課程に位置づけられている科目である。この科目の中で、学生が知っている歌遊びの歌詞と手振り・身振りを変化させるというグループワークを行っている。ここで言う歌遊びとは、歌を伴って手指や体全体または一部を動かす遊びをさす。授業では、まず替え歌を数曲挙げてそれらの特徴を紹介し、わらべ歌や他の歌遊びにおいてもその時代や地域、集団によって作り替えられていることを伝えてから、グループごとに作業を行う。この授業の目的は、子どもが仲間と替え歌を作る過程を疑似体験することにより、そのおもしろさを学生自身の感覚として身体に呼び起こすことである。できた替え歌は、全員の前で実演する。以下にそこで創られた歌遊びの例を挙げてみる⁵。

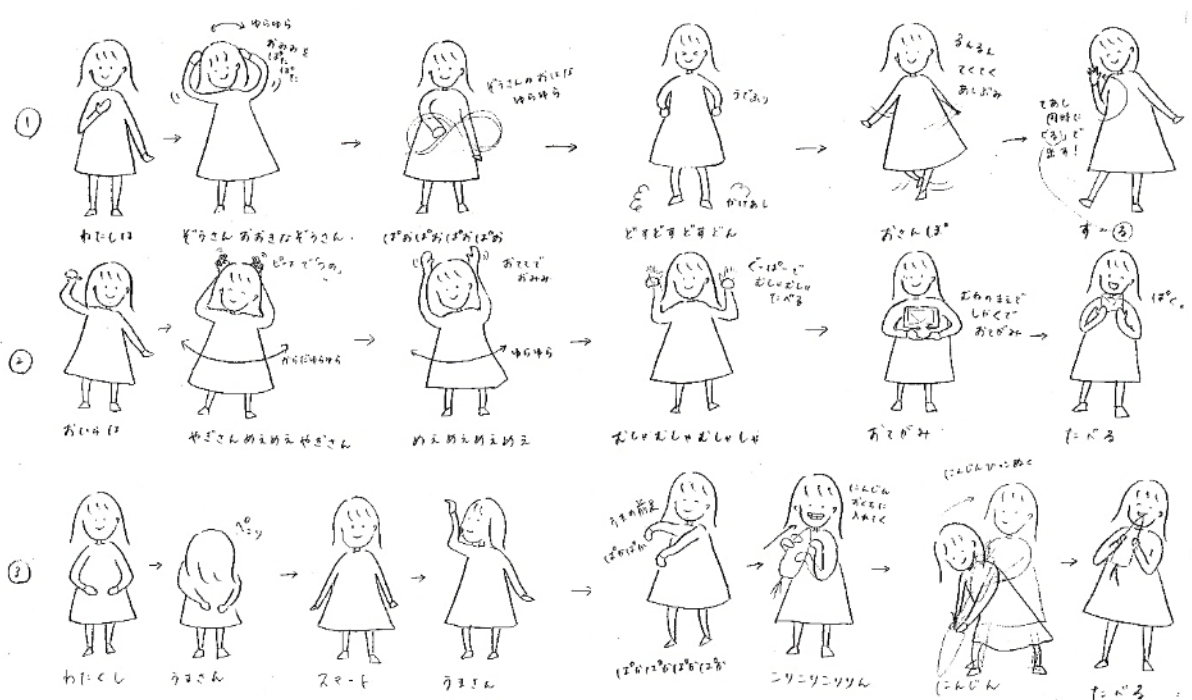


図1

図1は、受講生Aらによる「おはなしゆびさん」(詞 香山美子、曲 湯山昭)の替え歌に身振りをつけたものである。「このゆびパパ ふとっちょパパ〜♪」と歌われる歌詞を「①わたしはぞうさん おおきなぞうさん ばおばおばおばお どのどのどのどん おさんぼする ②おいらはやぎさん めえめめやぎさん めえめめめえ むしゃむしゃむしゃしゃ おてがみ たべる ③わたくしうまん スマートうまん ばかばかばかばか こりこりこりりん にんじん たべる」という言葉に替えている。子どもたちの好きな動物を題材にしながら、言葉をよくメロディーにマッチさせている。また、動物のとらえ方が、子ども向けの歌にはありがちな、ステレオタイプなとらえ方であるが、幼児期には通過すべき認識の仕方であると考えられる。

図2は、受講生Bらによる「にんげんっていいな」(詞 山口あかり、曲 小林亜星)の替え歌で、「1H

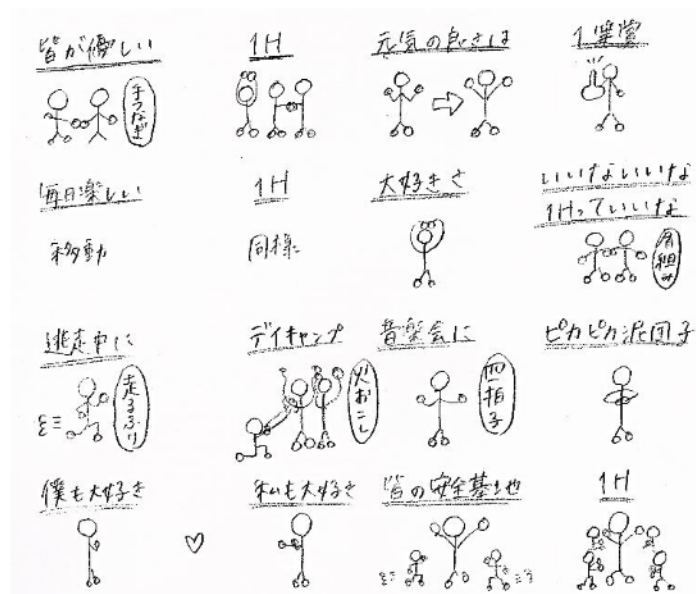


図2

っていいな」である。「1H」は、自分たちの所属する学年・学科を表す略称である。

「皆が優しい1H 元気の良さは1等賞 毎日楽しい1H 大好きさ いいないいな 1Hっていいな 逃走中にデイキャンプ 音楽会にピカピカ泥団子 僕も大好き私も大好き みんなの安全基地 1H」という言葉があげられている。歌われているのは、1年次に学科専門科目の授業で経験した内容の一部である。自分の帰属する集団を肯定的に見ることで、自分を肯定することにもつながることになると考えられる。この替え歌の身振りは、複数で遊ぶことにより成立する。

図3は、受講生Cらによる「でんでんむし兄弟」と題した「かたつむり」(文部省唱歌)

歌)の替え歌で、「①でんでんむしむしかたつむり さばくにあこがれ旅に出る 水なしひからびしんじやった ②でんでんむしさんおとうとは 1人はさびしいとなきだした あめふりにいさんいきかえる」と歌われる。「しんじやった」というのは穏やかではない歌詞であるが、じつは子どもの作った替え歌にはよく出てくる言葉である。たとえば、「浦島太郎」(文部省唱歌)の替え歌には、「昔々浦島は 助けた亀に連れられて 竜宮城へ行く途中 息ができずに死んじゃった」(前掲, p. 75)と歌われるものがある。鳥越は、「民話のような空想的世界を、わざと素朴な科学主義・合理主義で見ようとする子どもが増えてきた時期の投影」(同上, p. 76)としている。受講生Cらの発想は、こうしたことを踏まえたものであり、この「浦島太郎」の替え歌とよく似ている。ただ、大学生である受講生は、かたつむりを「しんじやった」ままにしておくのは忍びないと考えたらしく、2番では生き返るという救いがある。

さて、この授業では、「学生が知っている歌遊びの歌詞と手振り・身振りを变化させる」ことを課題としていたが、中にはそこから「逸脱」していく学生もいる。受講生Dらは、作業の途中で「身振りをつけるのではなく、絵描き歌にしてもよいか」という質問を発した。質問を発した時点で、既にそれを作っていたのだろうと推察できるが、提出されたのは「10人のインディアン」(詞 高田三九三、アメリカ民謡)を元歌とする絵描き歌である。「りんごが1コ ハムが2枚 パナナをまん中に置きまして ゴマを2つ並べて置いたらぞうさんになりました」と歌いながら図4のように絵を描いていく。このような、「手振り・身振りを变化させる」という言わば決めごとを逸脱し、自



図3

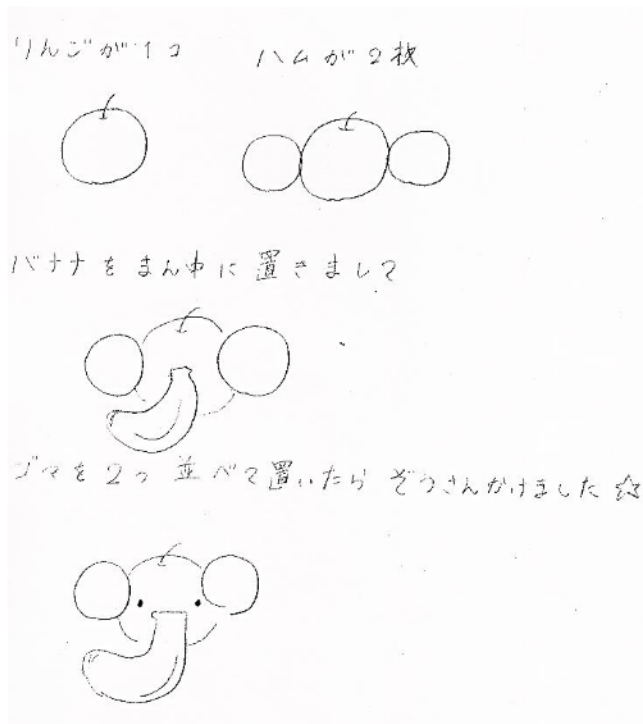


図4

分の認識の中から「絵を描く」という新しい決めごとを設定して遊びを作っていくことは、まさに新しい文化を創造していくということにつながっていく。子ども同士の遊びの中では、授業における教員のような、決めごとをコントロールするおとながない。誰の許可を得ることもなく、ある決めごとを逸脱してはまた新たな決めごとを設定していくということが、頻繁に行われるであろう。

以上授業での事例を紹介してきたが、言うまでもなく、通常替え歌は、授業のように課題を与えられて創作するものではない。何かの拍子にひらめくなど、替えてみたい衝動から歌を作り替えることが多いと考えられる。そして、替え歌を思いついた子どもは周囲の子どもに聞いてもらい、その集団で面白さを共有しながらその作品を洗練させていくという過程を経るであろう。替え歌を創ること自体が遊びになっているのである。したがって、授業の課題として取り組むことは、遊び

としての面白さを半減させているかもしれない。また、こなさなければならない課題であるため、難しさを感じる学生が存在するのも事実である。しかし、多くの学生は、「はじめは考えるのが難しかったが、みんなと一緒に考えるのが楽しかった」など替え歌を創る過程の楽しさを述べていた⁶。学生にとって歌あそびの替え歌を作る作業は、そういうことを難しいと感じることなく自由に遊んでいた、子ども時代の感覚を取り戻す作業でもある。このような感覚を備えていることこそ、保育者にとって必要な資質である。鬼ごっこなど他の遊びでは、子どもの状況に応じてルールなどを自由に変えて遊ぶことはよくあり、当たり前のことでもあるだろう。それと同じように、保育者が子どもと同じ感覚を持ちながら、子どもと一緒に替え歌を作っていくことは重要なのである。替え歌を作っている場面で、子どもはまさに創造の主体者であるからだ。

さて、本項の課題は、保育者が文化創造の主体者としての子どもとどうかかわるかを提言することであった。保育者の実践からは、子どもの言葉・思いを受け止めて、それを歌にして子どもと共有していくこと、筆者の授業事例からは、保育者は子どもと同じ感覚を持ちながら、子どもと一緒に替え歌を作っていくことの重要性を述べた。これまで、音楽活動において保育者の子どもとのかかわり方は、既成の歌を子どもに歌って聞かせる、あるいは子どもが歌う際にピアノで伴奏する、子どもが器楽合奏をする際に指揮をするといった、言わば「音楽を与える」行為に偏ってはいなかっただろうか。もちろん、それらの行為は、子どもの文化的環境として重要な意味を持つ。しかし、保育者が文化創造の主体者としての子どもとのかかわり方を考える時、これまでの発想を転換しなければならないことがわかる。つまり、自身が子どもの感覚を自分の中に呼び起こしながら、子どもの表現を代弁したり、子どもの表現を手助けしたりし、それらを子ども集団と一緒に共有することである。

4. おわりに

本稿では、①子どもが文化の継承者としてのみならず文化を創造する主体者であることを論証し、②保育者が文化創造の主体者としての子どもとどうかかわるかを提言した。子どもの能動的な音楽活動は、それこそ既成の楽曲を再表現するのではなく、自らの声や身の回りにある音を遊ぶところから始まる。しかし今回

は、検討する際の対象が歌に偏ってしまった。今後は、子どもが楽器や身の回りにあるものの音を鳴らして遊ぶ場面などを事例に検討を加えていく必要がある。また、とくに保育者のかかわりについては提言できる事例を増やしていきたいと考える。

先にも述べたが、これまでの音楽活動は、保育者から子どもに「与える」活動になっていたと言える。保育実践における音楽活動は、育つ主体である子どもが他者とのやり取りを通して音楽様式や音楽構成要素を認知していくものとなっていく必要があるのではないだろうか。

注

¹ 楽譜は1、2とも引用文献から転載している。

² 佐藤も、昔からのわらべ歌を次の世代に引き継いでいかなければならないという思いから、積極的に保育者や教育者を対象としたわらべ歌の講習会を行っていた。

³ 文献からの引用であるが、直接には筆者の観察による。

⁴ 本実践は、20年ほど前の保育問題協議会全国集会の「認識と表現～音楽」分科会において玉置浩二により報告されたものであるが、筆者は玉置本人からも直接話を聞き、譲り受けた直筆の楽譜を転載している。

⁵ 本稿に示した図は、すべて学生が実際に描いたものである。引用にあたっては、成績を振り出し済みの学生に対し、協力を断っても不利益を受けないこと、氏名は匿名とすることを申し添えた協力依頼を文書で行い、本人の承諾を得た。

⁶ 毎回授業後に提出されるリアクション・ペーパーによる。

引用文献・参考文献

中島常安・小尾晴美・傳馬淳一郎・中西さやか・三国和子・宮内俊一・山野良一（2018）保育で育てる力をとらえなおす，社会保育実践研究，第2巻， pp. 37-43

門脇厚司（1999）子どもの社会力，岩波新書。

松村明監修（2012）大辞泉 第二版，小学館

アンソニー・ストー（佐藤由紀・大沢忠雄・黒川孝文訳）（1994）音楽する精神 人はなぜ音楽を聴くのか？，白揚社

赤羽由規子（1984）わらべうた，邦楽百科辞典 雅楽から民謡まで，音楽之友社，pp. 1073-1074

佐藤志美子（1996）心育てのわらべうた 乳児から小学生まで 年齢別指導・教材集，ひとなる書房

鳥越信（1998）子どもの替え歌傑作集，平凡社

保育音楽研究プロジェクト編（2008）青いみかんと一緒に考える幼児の音楽表現，大学図書出版

坂本幸（2019）みんなで作った『ふたつのありがとう』，ちいさいなかま，No. 687，pp. 34-41