

事例研究 ―階名唱の指導・小4 女兒を対象にして―

藤田 桂子

Case Study ―Teaching 4th Year Elementary School Girl “Movable DO”―

Keiko FUJITA

1. はじめに

平成20年3月に告示された「小学校学習指導要領音楽科」における内容の取扱いの部分には、(3)―アとして、「相対的な音程感覚を育てるために、適宜、移動ド唱法を用いること」との記述がある。これは歌唱指導においてしごく妥当な方法論であり、音程の機能、すなわち音同志の関係を理解し相対的な音程感覚を持つための指導は、表現豊かな歌唱を行うために非常に有意義な指導法であるといえる。

しかしながら、学校教育の現場においては、移動ド唱法の指導があいまいなまま行われてきているように思われる。原因として、指導者である教師側が音楽の専門教育を移動ドではなく固定ドで受けてきた場合が多いこと、また、コダーイ・メソードのように非常に完成度の高いソルミゼーションによる音楽教育は、ハンガリーでは国家規模的な教育として成立しているが、日本では現状から考えて現実的ではなく、学校教育の現場で積極的に取り組むことは難しいことなどが考えられる。

では、本来歌唱に適している移動ド唱法(階名唱)を義務教育のなかで適宜用いることが現実的になるためには、どのような指導を行えばよいのだろうか。小学校教育は当然ながら集団で行われ、個々の児童の音楽経験や音楽に対する興味はそれぞれである。しかし、集団による指導の方法を考える上では、個人についての指導の研究を積み重ねることが重要であり、さらに言えば事例研究の繰り返しのみが集団指導の在り方を模索する方法である、と言えるのではないだろうか。本研究では、この部分に焦点をあて、移動ド唱法の個別指導による事例研究を行い、指導の過程と結果について報告するとともに、移動ド唱法指導の際の問題点、移動ド唱法指導の向かうべき方向性について考察する。

2. 指導目標

小学校4年生の女兒に対し個人指導による階名唱の指導を1回15分程度、10回に渡り行った。指導の間隔はほぼ1週間に1度である。指導の目標は以下のように設定した。

- (1) すでに知っているハ長調の歌を階名唱で歌唱する。

- (2) 知らない歌を歌詞を用いて練習したのち、階名唱で歌唱する。
- (3) 知らない歌を楽譜を見ながら、階名唱で歌唱する。
- (4) 声域からはずれない範囲で移調し、階名唱で歌唱する。

3. 学習者について

今回の指導は、小学4年生の女兒H子（以下H子と記す）への個人指導で行った。H子は、5歳より現在までピアノを個人レッスンによって継続して学習しており、ソルフェージュも同様に主要三和音の転回、ハ長調の平易な旋律の聴音までは学習している、という音楽歴を持っている。読譜については固定ドでおおよそつかえずに読むことができる。同じく歌唱も、固定ドによる音名唱で、知っている歌をおおよそ歌唱することができる状態である。絶対音感については完全に獲得しているとは言えないが、ややつきかけている印象を持つ。つまり、絶対音感を持っているとまでは言えないが、ピアノを学習してきたため固定ドによる音高の把握が身についている、という現状と言える。また、階名唱については小学校での授業、個人レッスン共に全く未経験である。

4. 指導の手続き

教材は、学習指導要領で示されている歌唱共通教材のうち10曲を用いた。小学校の音楽の授業において歌唱の教材に含めるよう記されており、ハ長調の曲を中心としてはいるが、調号のある曲も使用されている。ただし、階名唱による西洋的な音階の構造への理解を目標としている今回の指導では、歌唱共通教材のうち、日本古謡、わらべうたなど、日本古来の音階を持つ曲は除くこととした。

指導の手続きとしては、まず、知っている歌から学習し、例外はあるものの徐々に知らない歌へ進めること、楽譜は指導の最終段階でのみ使用することにした。ピアノ伴奏については、歌唱のしやすさに大きく影響することから、前半の4回目までは常に伴奏つきで歌うこととし、

表1 学習内容

	曲名	原調の調性	既習	楽譜	移調	アカペラ
1回目	かたつむり・うみ	C: G:	○	なし	うみ C: D:	なし
2回目	かたつむり・うみ	C: G:	○	なし	うみ C: F: G:	なし
3回目	日のまる	F:	×	なし	C: D: E:	なし
4回目	春がきた	C:	○	なし	D: H: B:	なし
5回目	虫のこえ	C:	○	なし	D: E: F:	あり
6回目	とんび	C:	×	なし	D: B:	あり
7回目	まきばの朝	C:	○	なし	D: B:	あり
8回目	もみじ	F:	×	あり	C:	あり
9回目	こいのぼり	F:	×	あり	D: E:	あり
10回目	ふるさと	F:	×	あり	C: D:	あり

その後5回目からは曲の開始音を与え、移動ド、固定ドの歌唱共にアカペラで歌唱する学習をおこなった(表1)。

5. 指導の記録

(1) 1回目

「かたつむり」の曲は知っており、歌詞で歌うことができる。ピアノで旋律を弾き、はじめの音は何?、と問いかけると「ソ」と答える。じゃあソの音からドレミで歌ってみて、と呼びかけ、ピアノの伴奏を付けて歌唱した。前半に出てくる3度までの跳躍音程は止まらずに階名唱できるが、後半に4度の跳躍が出てくると階名を探りながら歌唱した。

次に同じく第1学年に学習することになっているト長調の「うみ」を学習した。まず、ピアノで旋律を弾き、はじめの音は何?、と問いかけると「シ」と答えることができる。ピアノで旋律を弾きながら歌い始めるが、やや音を探り、止まりながら歌っていた。そこでハ長調への移調を試み、ピアノ伴奏つきで歌唱すると、スムーズに階名唱することができた。しかしその後、ニ長調に移調して歌唱してみると歌いづらそうにしている。調性が近いため、2度上の音を同じ読み方で歌うことに違和感を覚えているようである。現状として、原調がハ長調以外であっても、ハ長調への移調であればある程度階名唱ができるが、他の調に移調してそのまま同じ階名で歌うことは受け入れにくいようである。「ドがお引越すする」のよ、という説明をしたが、いまひとつ理解できていない。

(2) 2回目

1回目と同じ曲を学習した。「かたつむり」を原調のハ長調から始めてニ長調、ホ長調と移調し階名唱してみるとすべて歌唱できた。始まりがハ長調で音名と階名が同じところからスタートすれば移調しても大丈夫そうだった。

「うみ」は前回原調のト長調がうまくいかなかったため、ハ長調に移調したところから始めてみると、うまく階名唱することができた。その後、ヘ長調、ト長調と移調していくと、どれも階名、音程ともほぼ正しく歌唱できた。「ドがお引越すする」とこうなるよ、という呼びかけに理解を示し、少しわかった、と言っていた。

(3) 3回目

初めて知らない曲を学習した。「日のまる」は第1学年で学習する曲だが、学校では習っていないようである。まず聴唱により歌詞で音取りをし、そののち固定ド唱をするとだいたい歌えた。しかし階名唱を試すと全然できない。そこでハ長調に移調し、ドドレミミレ、と歌ってからニ長調、ホ長調と順に階名唱していくと正しく歌うことができる。この学習を経て最終的にはもとのヘ長調でも階名で歌うことができた。今のところ移動ドの感覚が身についたというよりも、ドレミを歌詞のように記憶して、どの高さでもその通りに歌っている、という感じである。

(4) 4回目

「春がきた」は2年生の時に学校で習っている。まず、ピアノに合わせて音名唱した。やや

音名を探して止まるが、ハ長調であるためおおそ歌うことができる。その後、ニ長調、ロ長調、変ロ長調に移調して階名唱すると、すべてすらすら歌える。ハ長調を基準にすれば調性が変化しても階名で歌うことができるようになっている。「ドがお引越しする」ことについても「少しわかった」と言っており、やや移動ドの感覚が身についてきているように感じる。

(5) 5回目

「虫のこえ」は知っている曲でハ長調であったので、最初にアカペラで階名唱させると、読み、音程ともほぼ正しく歌うことができた。次にニ長調、ホ長調、ヘ長調と移調していくが問題なく階名で歌唱できた。H子は「ドがお引越しする」ことについて「わかってるよ」と言い、移動ドの感覚が身についてきていることが窺えた。

(6) 6回目

「とんび」は第4学年で学習予定の教材だが、今のところ習っていない。ハ長調なので歌詞は使わず階名で譜読みしたところ、すぐにできるようになった。次に移調してニ長調、変ロ長調と階名で歌唱するとだいたいできている。始めがハ長調であれば、知らない曲であってもそのまま移調して階名で歌唱することができる。その後歌詞で歌ってみると、音取りが階名できているので正確に歌唱することができた。

(7) 7回目

「まきばの朝」は学校の音楽の授業で学習したばかりということだったので、アカペラで階名唱してみたが、はじめの4小節以降は音がうまく取れず、探っていた。そこでピアノ伴奏を入れて歌詞で復習したのち、再び階名で歌ってみると歌うことができた。移動ドは身につけてきたが、4年生用の曲で少し難易度があがっているため、音程を正確にとらえることができていないようである。しかしいったん音程が把握できれば移調しても階名唱をすることはできた。ニ長調に移調したところ、少し歌いづらそうで、「ド」を「レ」と言いたくなる?と聞くと「うん」と答えた。だが次に変ロ長調に移調すると慣れてきたようでスムーズに歌唱できていた。

(8) 8回目

「もみじ」も「まきばの朝」同様第4学年用の教材だが、まだ習っていないようである。知らない曲について楽譜を使用して階名唱をするにあたり、見てすぐに階名が言えるかどうかは読譜に関する問題であり、今回の学習には読譜は含まれないため、楽譜上の音符の上にH子自身が階名を書き入れて歌唱することにした。1回目は一緒に歌ったが問題なく階名唱することができ、次にひとりで歌ったところほとんど間違えずに歌えた。また、ハ長調への移調もスムーズにできた。音の読みさえわかれば知らない曲であっても移動ドで歌唱することができる。また、階名を自分で書き入れることによって「ドがお引越しする」ことが鮮明に理解できたと思われる。もうどこにでも「ド」を引越せるね、と言うと、「うん、できる」と言っていた。しかし、その後原調(ヘ長調)での固定ド唱を試みたところ、シbについては正しく音は取れているものの、途中で音を読み切れず止まってしまうところもあった。階名唱の後で固定ド唱をするのは初めての試みであったが、音が取れないというよりも読譜に苦心しているようであり、字として書かれている階名を見て歌唱した方がうまくいくという結果となった。

(9) 9回目

歌唱共通教材の「こいのぼり」は、現代の子どもにとってなじみが薄いのか、H子は「全然知らない」と言っていた。先回同様、自分で階名を楽譜に書き入れ、アカペラで歌唱した(図1)。初見であるためリズムは間違うが、音程はほぼ正しく歌える。次に伴奏つきで二長調、ホ長調へと移調していくが、問題なく階名唱できる。その後固定ドで歌ってみると、音符の読み方を少し間違うが、音程は取れている。固定ドで歌うことにも特に違和感はないようで、移動ド、固定ドの両方を同時に学習してもほとんど戸惑わずに歌唱できている。

The image shows a musical score for the song 'Koi no Bori' (こいのぼり). It consists of two staves: a vocal line and a piano accompaniment line. The vocal line is in 4/4 time and starts with a tempo marking of ♩=96 and a dynamic marking of *mf*. The lyrics are written in three lines below the notes. Above the notes, handwritten scale names in hiragana are written: 'ドレミファソファミファレファミ' and 'ドレミファミドレ'. The piano accompaniment is also in 4/4 time and starts with a dynamic marking of *mf*. The title '文部省唱歌' is written at the top right.

図1. H子が書き込んだ階名

(10) 10回目

第6学年で学習予定の「ふるさと」を、先回同様自分で階名を楽譜に書き入れ、アカペラで階名唱した。音程はほぼ正しくとれている。しかし、書いた音のカタカナを見て歌っているため、9小節目の「レドレソ」の部分で、ソを1オクターブ高く1点トの高さで歌ってしまう。その後ハ長調、二長調への移調もすぐにできた。もとの曲の主音をピアノで示し、何の音?、と聞くとファ、と答え、絶対音感を含む固定ド感覚も持ち合わせている。しかし、固定ドで歌唱しないと不自然、と訴えることはなく、指導に対し非常に柔軟に対応できている。

(11) 11回目

指導は10回で終了したが、1週間後、目標の達成検証のため、学校で習ったことのある「虫のこえ」を、指導は行わず、アカペラで歌唱した。始めに歌詞で復習し、次にハ長調(原調)、二長調、へ長調、ロ長調で階名唱したところ、4小節目の「ドドララ」と15小節目の「ドドシラ」の部分が少しあいまいになったが、他はほとんど間違えずに歌うことができた。設定した目標の定着が確認されたと言える。

6. 結果と分析

(1) 移調

H子は、1回目の指導では曲中の音を固定ドでのみ感じ取り、ト長調の歌を移動ドで歌唱することは不可能であった。しかし次にハ長調に移調して歌唱したところ、階名唱することができた。この時点でこれを移動ド唱法での歌唱と位置づけることはできない。しかしながら、知っている歌については、ハ長調への移調に関する限り歌いにくさを感じていない、という現状が

確認できた。すなわち、H子は学習前から、他の調からハ長調への移調に対する違和感のなさを無意識のうちに感じていたと言える。これはH子のこれまでの音楽経験によるものであるのか、または、他の同年齢の小学生にも同じ認識があるのかははっきりしないが、階名唱での歌唱に向けてのひとつのプロセスと捉えることができるのではないかと考える。

移調については2回目以降も毎回行ったが、2種類の指導に分けられる。ひとつ目は、先述のような1回目の2曲目と、3回目のように、教材がハ長調ではなく、ト長調(1回目)、ヘ長調(3回目)である場合、いずれも階名唱を行うことは難しかったため、方略としてまずハ長調に移調し、その後に原調や他の調に移調する、という指導方法である。このようにするとハ長調以外にも移調して歌うことができた。ただしH子はハ長調の読み方を歌詞のように覚えてそのまま別の調で歌うということを行っているように見え、この時点では移動ド唱法が身につけているとは言えない。その後、階名を記憶して音高を変えて歌唱することを繰り返すことにより、徐々に移動ド感覚、すなわちドが移動する、という概念が植えつけられていったように感じた。

ふたつ目は、最初に原調で階名唱しその後移調していく、という指導である。これはハ長調の曲の場合では原調での歌唱を階名唱と位置付けることはできず、移調後の歌唱についてのみ階名唱を行ったことになるが、原調がハ長調以外の歌の場合、すなわち8・9・10回目の学習では、H子が自身で音符に階名を振る、という方法を取りつつ原調を階名唱し、その後、各調に移調していく指導を行った(図1)。これらの指導においてH子はドレミの読みが書いてあればほとんど音程を間違えずに階名で歌い、移調をしていっても楽譜に記入した階名を見ながら、すらすらと歌うことができていた。つまりこの時点では、ほぼ移動ドの概念が理解できており、調性にかかわらず、階名で歌唱することを自然なものと捉えているといえる。

(2) 読譜と唱法

新しい曲を演奏する時、演奏するための多様な情報を楽譜から受け取るために、読譜力は欠かすことができない。すなわち音高、リズム、アーティキュレーション等を楽譜から視覚情報として得たのち、実際に音を出す、という作業が演奏であると言える。そのため読譜力は演奏能力に大きくかわり、その力をつけることが重要であることは言うまでもない。一方階名唱においては、特にハ長調以外の曲について読譜をすることが特に初心者にとっては難しく、やっかいなものとなっている現実がある。階名による読譜に不便を感じず自由に読めるためには一定の訓練が必要であり、学校教育の場で深く取り入れることには困難が伴うであろう。階名唱の学習において読譜は、横断的に考えれば決して不必要とは言えず、読譜を伴った階名唱を行うことはその完成した形と考えるが、読譜と唱法とは別のものであり、移動ド唱法は読譜なしに行われてもその評価になんら影響を及ぼすものではない。このことから、本研究では、移動ドによる読譜に時間を割くことはせず、新しく学習する曲についてはH子自身に音符の上にドレミを記入する、という方法で階名を認識させた。これは、自分で「ド」を移動させていく作業を行った、という点において、H子が移動ドのしくみを理解する上でも役立ったと感じている。

(3) 視覚ファクターと聴覚

階名唱をする際、楽譜を使用しない場合(1-7回目)、すでに知っている歌はすぐに階名で歌唱するように指導し、知らない歌については、まず歌詞で主に聴唱による練習を行い、その後階名唱する、という手続きで学習をおこなった。この場合は楽譜を使用しないため音やり

ズムに関するすべての情報は耳からのみ吸収し、歌唱することとなり、学習を重ねるごとに移動ドに対しての違和感が薄れて、階名で歌うことに全く抵抗を持たないようになっていくことが確認できた。しかし、8回目以降、楽譜を用いるようになると、ハ長調以外の曲を歌う際に、音階の第1音を「ド」と発語し、頭の中ではその調の音階や調性感が肯定されているにも関わらず、視覚的情報として異なる音をとらえてしまう、という限定的な意味での齟齬が生じてくることが窺えた。H子は、たとえば「ミ」と発音しているのに譜面では「シ」に見える、といった音の読み替えによるずれを感じ、やや納得がいかないようであったが、学習を重ねると、むしろこのことが移動ドの定義に関してより理解を深める素因となっていった。すなわち、指導上では読譜について全く触れていないにも関わらず、ハ長調以外の曲に関しては、楽譜を読みかえることが階名で歌唱することである、との認識が学習の積み重ねによってH子の中で自然に理解されていったのである。このことは、繰り返し学習することで、読譜における視覚ファクターと聴覚の認識のずれは解消することが可能である、ことを示唆したと言えるのではないだろうか。

(4) 絶対音感と移動ド

H子の指導前の絶対音感に関する状況は、完全ではないがおおよそ獲得していると思われる、というものであった。ピアノとソルフェージュを学習していることで、それまでは固定ドのみの指導を受けており、この音は何？、と聞くときだいたい答えることができていた。そこで本指導におけるひとつの不安材料として、階名唱、すなわち移動ド唱法の学習を続けて行うことにより、絶対音感についての意識が薄れ、相対的な音感のみが優先するようになるのではないかと、ということがあった。しかし、結論から言えばそのような兆候は全く見られず、折に触れてこの音は何の音かな？、であるとか、もともとの歌（原調）は何の音から始まっていたかな？、などという質問を投げかけてきたが、H子は常に正しく音名を答えることができていた。これは、個別指導であったことに要因がないとは言えないが、おそらく集団のクラス指導においても、階名唱の指導により絶対音感が損なわれるものではない、と考えることができる。

7. まとめ

H子への指導を振り返ってみると、今回の移動ド唱法の指導について次のようにまとめることができる。

ある歌をどの音高からでも階名で歌いだし、最後まで歌いきることができる、ということが移動ド唱法で歌唱できる、ということであり、繰り返し学習することにより理解を深めて、習得することは可能である。今回の指導で用いた「ドがお引越しする」というキーワードについて、H子は学習が進むにつれ理解を深め、最終的には「ドはどこにでもお引越しできるよ」という言葉により、移動ド唱法の概念を獲得していることが検証された。

また、移動ド唱法の学習を深めることで固定ドの感覚が失われることはなく、固定ド唱法と移動ド唱法とは共存することができる。加えて音程感覚については、今回の指導では、階名でスケールを歌わせることはせず、曲中に出現する順次進行、跳躍進行、終止形等を経験したのみであった。にもかかわらず、移調することで調性を問わないプリミティブな音階の仕組みが自然に理解されていたように感じた。同時に、移動ドの学習は、ドレミファソラシドと発語す

ることでおのずと調性感を得ることができることも、指導の端々で実感した。このことは、調性感を持つ歌唱とは調における音同志の関係をわざわざ意識することなく捉えることが重要であるという面からみると、非常に興味深い。ただ、読譜を伴う階名唱には克服すべき問題があり、H子にとっては音符の読み替えという作業を初見で行うことは難しかった。しかし、読譜には年齢による差も存在し、たとえば小4のH子には困難であっても中学生ならどうか、と考えると、移動ド唱法そのものの指導は読譜とは切り離して考えるべきであり、年齢によっては同時におこなうことは必ずしも効果的ではないと言える。

8. おわりに

本研究は、個別指導による階名唱の学習を通して、小学校学習指導要領の内容部分における「適宜、移動ド唱法を用いること」を学校教育の指導現場でどのように教えていくべきなのか、という疑問に対する答えの模索を目的とした一試案である。指導を繰り返すことで一定の成果が得られ、学習者は、知っている歌を階名で歌唱する、という指導目標を達成した。また同時に、従来よりほぼ身につけていた絶対音感も失われることはなかった。本指導のゴールを、コダーイ・システムの目指すところである、絶対的音感と相対的音感の双方を持ち合わせること、と考えた場合、一定の成果を示すことができたといえるであろう。しかしながら、果たしてこれが、一般的にこのような結果が得られると言い切れるものであるのか、それとも個別指導であった故であるのか、さらにH子という個人の個性によったのか、などを現時点で確定することはできない。すなわち、広く多くの児童に対して同じ指導をおこなうことで同じ成果が得られるのでなければ、学校教育のエチュードとして使用するところまで完成されたと言えない、という大きな問題が存在するのである。であるならば、いったいどのようにすれば移動ド唱法の指導を教育現場に浸透させることができるのであろうか。このことに関して、筆者は、今回のような事例研究を積み重ね、多くの事例を実践して分析していくことでしか方法論を確立するすべはないのではないかと感じている。移動ド唱法指導の際に、児童の頭の中にはどのような認識があるのか、「ド」に色々な音高があることの説明の難しさをどのように克服するのか、など解決していくべき問題は非常に多い。年齢や性別を変え、個別の事例研究を重ねることによって、その個が集団になった場合の指導にたどりつくことができるのではないだろうか。まずはこれを今後の課題としたい。

また、音楽の専門家ではない教師が現場で移動ド唱法を指導する場合、教師自身の唱法に関する認識や知識が不可欠であることを今回の研究で実感した。唱法の指導を正しい方向性に導くために、まずは教師に対するメソッドを作成することが必要であると思う。これも非常に困難な作業であるが、歌唱指導に移動ド唱法を用いることがしごく妥当であるからには、教える側のための丁寧でわかりやすい指導法を開発することも、当然ながら行われるべきである。

以上の2点を今後の課題とし、移動ド唱法を用いることにより歌唱が表現豊かなものになることを目指した指導について考えていきたい。

Abstract

In the latest Ministerial Ordinances for Curriculum Standards in Elementary Schools concerning the handling of the content for music education, issued by the Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology of Japan, it is said that “Using movable Do solmization appropriately, in order to develop the sense of relative pitch” is to be addressed when giving singing lessons. It is indeed recommendable to educate students for movable Do solmization since singing with the method facilitates the understanding of relation between pitches. However, there is no instituted methodology for teaching movable Do solmization in elementary schools in Japan, and hence, the degree of realization of the recommended curriculum is unclear at best. Starting from such reality in schools, in this study we analyze the result of individual lessons for solmization for girl in the 4th grade. We then discuss an effective teaching method for movable Do solmization and its challenges. We conclude that exercises by cumulative individual lessons could bring understanding of movable Do for students who become able to sing in various situations without losing auditory awareness of fixed Do.

参考文献

- 1) 文部科学省, (2008) 小学校学習指導要領解説音楽編
- 2) 初等科音楽教育研究会編, (2012) 初等科音楽教育法[改訂版], 音楽之友社
- 3) 小島律子監修, (2009) 小学校音楽科の学習指導—生成の原理によるデザイン—, 廣済堂あかつき
- 4) 小原光一, (2008) 新学習指導要領ガイドブック ポイントと事例, 教育芸術社
- 5) 宮野モモ子・本多佐保美編, (2011) 小学校音楽科教育法—創造性あふれる音楽学習のために—, 教育出版
- 6) 阪井 恵・有本真紀, (2012) 初等音楽科教育法 ハートフルメッセージ, 明星大学出版部
- 7) 吉富 功, (2010) 小学校音楽科教育法 学力の構築を目指して, ふくろう出版
- 8) 山本美紀・岡田美紀, [改訂新版]幼児教育・初等教育のための音楽基礎知識と表現 ―音楽でつむぐ学びの歳時記―, (2013) 株式会社ヨベル
- 9) 高須 一・金本正武, (2008) 研究授業シリーズ小学校音楽科の授業づくり低学年編, 明治図書
- 10) 高須 一・金本正武, (2006) 研究授業シリーズ小学校音楽科の授業づくり高学年編, 明治図書
- 11) Forrai Katalin・Szönyi Erzsébet, (2003) コダーイ・システムとは何か, 全音楽譜出版社
- 12) 東川清一, (2013) 音律論, 春秋社
- 13) 東川清一, (2005) 読譜力 伝統的な「移動下」教育システムに学ぶ, 春秋社
- 14) 東川清一・海老沢敏編著, (1996) よい音楽家とは: 読譜指導の理論と実践, 音楽之友社
- 15) 堀 曜子・宇田昌子, (1979) 音楽科の教育内容に関する一考察(Ⅰ) ―コダーイ・メソッドの分析を通して―, 日本教科教育学会誌1979.4: 第4巻第2号pp.51-59
- 16) 堀 曜子・宇田昌子, (1979) 音楽科の教育内容編成に関する一考察Ⅱ ―コダーイ・メソッドの分析を通して―, 日本教科教育学会誌1979.10: 第4巻第4号pp.51-57
- 17) 畑中浩美, (2009) 読譜指導は必要か—楽譜の良さに気付かせて学ぶ意欲につなげるために, 音楽教育実践ジャーナルvol.7 no.1 pp.33-41, 日本音楽教育学会
- 18) 尾見敦子, (2009) 「読譜教育」の4つの視点 ―ハンガリーの音楽教育に学ぶもの, 音楽教育実践ジャーナルvol.7 no.1 pp.76-86, 日本音楽教育学会
- 19) 吉田直子, (2013) 階名唱指導における課題, 京都教育大学実践研究紀要第13号pp.99-107

