

階名唱指導における課題

吉田直子

(京都教育大学教育研究科修士)

Addressing Issues in Teaching Solmization

Naoko YOSHIDA

2012年11月30日受理

抄録：ドレミを使用した階名唱とドレミを使用した音名唱で同一の旋律線を歌わせ、被験者の歌唱内容を分析した。その結果、視唱能力が十分でない被験者では、どちらの方法でも旋律線の音程把握が困難であった。音名唱課題でも、旋律の5度音程の跳躍部分をきっかけに今までと違う調に移動して、そこから移動先の調性の階名で歌う傾向がみられたことから、音名唱課題に対しても、被験者は階名の意識で歌っていると思われる。主音を記憶し、調性を維持できる音楽的基盤がなければ階名唱の確立は困難であると考えられる。

キーワード： 階名唱 音名唱 旋律把握 視唱指導 ドレミ

I. はじめに—研究の目的

旋律の把握のためには、音の記憶ができることが重要になる。人が音を聞いたとき心の中に描かれる表象は音の記憶と密接な関係にあるが、中でも音高の記憶に関しては運動的表象、視空間的表象、言語的表象の3つの表象が記憶と深い関連をもつことが知られている[三雲 2000:149]。例えば音に名称をつけることは、音高に対する言語的表象を加えることになり、音名や階名の使用は音高の記憶を安定させると考えられる。

城元[2009:50]は、音名や階名をドレミで視唱や復唱する習慣が無い国では、絶対音感やそれに近い固定音感を持つ人が稀であることから、音名、階名を問わず、ドレミを使用した読譜指導は、音符と名前と音高を一体化するための訓練となっているだろうと指摘する。しかし日本では五線譜上の音符の名称について、ドレミを使用した階名唱（移動ド唱法）に対して、ピアノ等のお稽古事の広がりと共に、ドレミを使用した音名唱（固定ド唱法）が普及するようになって以来、一般教育でどちらの唱法を用いて指導するのかについて多くの論争が重ねられてきた。

ドレミを使用した音名唱（固定ド唱法）は、シラブルが視唱しやすいこと[城元 2009:50]、調性が転調しても読み換え等の負担が無く簡便であること[三善 1979:36]、調を素早く判定したり、特に鍵盤楽器や弦楽器において楽器を演奏したりすることが容易であること[小川 2004:474]等の長所が挙げられている。反面、音の相対的な関係[小川 2004:474]や機能感の教育が手薄になること[別宮 1979:60]が短所として挙げられ、限られた特別な才能の人が持つ絶対音感や音程感覚¹による視唱をめざした唱法である[東川 1985:162-163]という意見もある。

一方、東川は、ドレミを使用した階名唱（移動ド唱法）は調性感覚（音階の中でどんな位置を占めるかに起因する音の効果）に基づく視唱力を伸ばすことを目的にしており、もっとも多くの人々が持ち合わせている能力であることを理由に、一般音楽教育での使用を推奨した（1985:162-164）。ただ、階名は音の相互関係が明確になり、移調楽器にも違和感なく対応できる利点もあるが（小川 2004:474）、転調や臨時記号が多用された楽譜には

階名の読み換えが必要となり初心者には難しいという指摘も多い〔三善 1979:36、荻谷 1970:104、呉暁 1970:106〕。

このようにドレミを使用した音名唱（固定ド唱法）、ドレミを使用した階名唱（移動ド唱法）ともにそれぞれに長所と短所が挙げられてきたが、学習指導要領では 1947 年以来歌唱の指導ではドレミを使用した階名唱（移動ド唱法）を原則とすることが定められた。小学校学習指導書（1989：98）には、その理由として、「固定ド唱法は絶対音感を身に付けさせるなどの利点をもっているが、無理なく一人でも多くの児童に視唱力を身に付けさせ、音の相対的な感覚や調性感を養うためには移動ド唱法をとることが適切である」と説明されている。つまり、この説明からは、移動ド唱法は、一般の児童に視唱力を養うためには固定ド唱法より平易であると解釈することができる。さらに平成 20 年度版学習指導要領では、長調の主音をド、短調の主音をラとする移動ドによる階名唱により、「相対的な音程感覚を育てる」という指導目的が明記され、一般教育では一貫して移動ド唱法が適切であるという立場である。

しかしその一方で、学校現場で子ども達に指導する教師を対象としたアンケート結果からは、固定ド唱法指導よりも移動ド唱法指導の方が難しいという多くの声が報告されている〔杉江 2007:21〕。小川〔2005:51〕の調査においても、小中学校において、移動ド唱法より固定ド唱法が多く指導されている実態があきらかになっている。杉江は、調査結果について、教師にとって「読譜」は「楽譜を見て階名で歌う力」よりも「楽譜を見て楽器で演奏する力」のほうが重視されており、「個々の音符を楽器等の個々の音（ポジション）に置き換える手段として」考えた場合、（ドレミを使用した）音名の方が便利であり、（ドレミを使用した）階名は難しいのだろうと推論している〔2009:14〕。また、指導にあたる音楽教師自身の多くが（ドレミを使用した）音名唱で教育を受けているために（ドレミを使用した）階名唱に対する意識が低く、有益性や必然性をあまり感じていないのではないかと言う意見もある。〔松井 2009：55〕さらに、「音名、階名を問わず、ドレミを伴う読譜指導は、音符と名前と音高を一体化するための訓練となっているだろう」という先述の城元の指摘にもかかわらず、今の子ども達は固定ド、移動ドの選択の問題以前に「ドレミで歌う」経験自体が極めて乏しいという中学の現職教師の調査報告もある〔斉藤 2009：53〕。斉藤によれば、担当する 70 名ほどの中学生の 8 割が小学校で歌唱曲は最初から歌詞で歌い、「ドレミ」で歌ったことが無かったという。ドレミを巡る長期の論争を背景に、指導現場ではドレミを使用した読譜指導自体が敬遠される状況が次第に広がりつつあるのではないだろうか。

そこで本研究では、指導要領では音楽的で平易であると言われる階名唱が、現場では難しいと敬遠される状況を理解するために、被験者に実際に両方の唱法で同一の旋律線を歌わせて、ドレミを使用した音名唱（以下、音名唱）とドレミを使用した階名唱（以下、階名唱）の音程認識の相違点に注目して比較検討をおこなった。尚、筆者は大学院在学時に効果的な視唱指導法を研究するために、教員を志望する学生を対象にして実際に音高イメージを階名に関連づける方法で視唱指導をおこない、結果の分析と検討を 2009 年に修士論文にまとめた。本研究は、階名や音名を用いた読譜と音高イメージの把握能力との関係に着目し、効果的な視唱指導法を開発するための基礎研究として継続しているものであり、今回も研究の視点は旋律の音高イメージの把握の面に絞って考えたい。

Ⅱ. 調査の方法

調査は同一の被験者グループを対象に、階名唱の課題として課した旋律線と同一の旋律を音名唱の課題として課し、両調査での歌唱内容を比較した。階名唱課題と音名唱課題は同一の旋律線であるため、先に行った調査で旋律の音高イメージが記憶されてしまうことを考慮して、両調査の時期は 2010 年 11 月と 2012 年 7 月の 2 回に

分け、十分な間隔をあけた。このことにより、先に行った階名唱課題による調査で旋律の音高イメージが記憶された可能性はないと考えた。被験者グループは階名唱課題を実施した 2010 年時 1 回生であったが、音名唱課題を実施した際は 3 回生となっており、厳密には 2 年近くの間で大学の授業等で多少の音楽経験が積まれているが、音楽を専門的に勉強している学生ではないため、1 年 8 カ月でそれほど大きな音楽的能力の進捗は無いと考えた。調査の概略は次のとおりである。

1. 階名唱課題による調査

調査対象: K 教育大学幼児教育専攻 1 回生 17 名

調査日時: 2010 年 11 月 4 日, 11 月 25 日

実施方法:

調査は大学の教室内で実施した。被験者は予告時刻に 4 階待機室から 1 人ずつ 3 階の調査室に降りてくるように準備と手配をおこなった。課題の実施にあたって、ドは下のド、下線の無いドは上のドを表していることを被験者が理解できるまで説明し、階名唱の課題が書かれた紙面を納得がいくまで予見させた。開始音は規定せず、準備ができれば任意の開始音から音高をつけて歌うように指示した。課題は 1 題歌い終わるごとに「はい。では次」と指示して区切り、5 題それぞれを別個の課題として与えた。

調査内容:

階名唱課題は、楽譜ではなく文字で表わされた階名を見て、正しく音程をとることができるかを調べた。紙面に書かれた階名は 5 題で「①ソラソ②ソミレド③ドレミソラド④ファミレド⑤ソラシド」²のようにカタカナで示した<資料 1>。

これらの階名唱課題は含まれる音程にねらいを持たせて選定した。それぞれのねらいは次のとおりである。

- ①ソラソ・・・長 2 度音程の上下行でありもっとも初歩的な音程
- ②ソミレド・・・短 3 度の下降音程。
- ③ドレミソラド・・・短 3 度の上行音程。オクターブにわたるペンタトニック音階（半音を含まない 5 音音階）
- ④ファミレド・・・半音を含む 4 音の長音階順次進行下降形。
- ⑤ソラシド・・・半音を含む 4 音の長音階順次進行上行形。

<資料 1>

- | |
|------------------|
| ①ソラソ |
| ②ソミレ <u>ド</u> |
| ③ <u>ド</u> レミソラド |
| ④ファミレ <u>ド</u> |
| ⑤ソラシド |

2. 音名唱課題による調査

調査対象: K 教育大学幼児教育専攻 3 回生 13 名。

2010 年 11 月に調査 1 を受けた被験者のうち 13 名を対象に調査を実施した。

調査日時: 2012 年 7 月 5 日

実施方法:

調査は大学の教室内で実施した。被験者は前回と同じように予告時刻に待機室から1人ずつ調査室にくるように準備と手配をおこなった。視唱課題は調査室内で、被験者が納得するまであらかじめ楽譜<譜例1>を見せた後、開始音 g_1 音を聞かせてから音名で歌うように指示した。

調査内容:

課題2の音名唱課題は、2010年に実施した調査1の階名唱課題の5つの問題、①ソラソ②ソミレド③ドレミソラド④ファミレド⑤ソラシドと同じ音高線に4分音符と2分音符主体の簡単なリズムをつけ、4分の4拍子の簡単なハ長調の旋律にしたものを楽譜に記したものである(譜例1)。この程度のリズム水準は全員問題なく把握でき調査目的を妨害しないと予想した³。では調査の結果について次に詳しく述べる。

(譜例1) 音名唱課題



Ⅲ. 調査結果

階名唱課題と音名唱課題の調査の結果を次の2点に視点を絞って詳しく述べたい。

1. 音名唱課題における調性の維持

被験者全体を階名唱課題と音名唱課題での調性に注目して3つのグループに分類することができた。階名唱課題も音名唱課題も曲全体の調性が一貫して歌っている被験者グループ i と、音名唱課題では曲全体の調性が一貫しているが、階名唱課題では課題ごとに調性が移動して歌っている被験者グループ ii、音名唱課題の調性が曲の途中で移動し、階名唱課題でも課題ごとに調性が移動して歌っているグループ iii である。譜例2にはグループ i の被験者それぞれの音名唱課題と、同じ被験者の階名唱課題を載せた。表の中には旋律が所属すると思われる調性を大文字で記した。






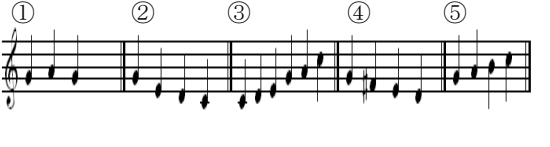

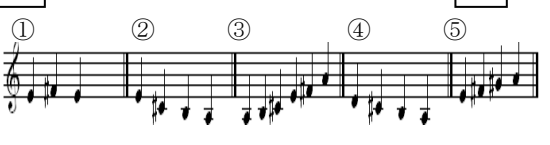
譜例2を見てわかるように“ア”“イ”の2名の被験者は音名唱課題において正確に視唱できた。“ウ”は開始音から半音低いがそれ以外は正確に歌えている。“エ”については、音名唱課題は音程のミスがあるが、曲全体の調性は保たれているため、課題とかけ離れた視唱内容であるという印象は受けない。

この4人に特徴的なのは階名唱課題で、5題をそれぞれ別個の課題として区切って歌うように指示したにもかかわらず、「①ソラソ」ではじめた開始音の所属する調性を、途中で変更しても「⑤ソラシド」では戻している点である。階名唱課題では個々の課題は別になっており、①ソラソ②ソミレド③ドレミソラド④ファミレド⑤ソラシドの5題をそれぞれ別の調性で歌ってもまちがいはない。しかし、階名唱課題を正しく歌えた被験者“イ”と“エ”は5題の階名唱課題を通じて同一調性を維持していた。被験者“ア”と“ウ”は③のドレミソラドから④のファミレドを歌う時には階名の所属調を変えて歌ったが、⑤のソラシドではまた元の調性に戻している。このことから、⑤のソラシドを歌う際に、①ソラソを歌い始めた際の元の調性を無意識に記憶していて戻ったと考えられる。このように階名唱課題と音名唱課題を正しく歌えた被験者ではどちらの課題も調性を維持していたことが特徴的であった。(譜例2、調性は□→□で示す)

階名唱課題は楽譜ではなく、階名の文字を紙に列記しただけであるから視覚的に音高の記憶を助ける表象があ

るわけではない。また、それぞれ別個の課題として提示したにもかかわらず、被験者自ら始めた音高を記憶し、5題の課題を通して調性を持続していたと考えられることから、被験者の内面に音高の記憶を助けるしくみとして音階が確立していることが考えられる。これらの被験者は、絶対音感やそれに近い固定音感の有無にかかわらず、階名を正しく使って相対的な感覚で簡単な旋律の音程を把握することができると考えられる。

譜例2 グループ i の被験者

被験者	音名唱課題と調性	階名唱課題と調性
ア	<p>C:</p> 	<p>H: → C: → H:</p> <p>① ② ③ ④ ⑤</p> 
イ	<p>C:</p> 	<p>C: → C:</p> <p>① ② ③ ④ ⑤</p> 
ウ	<p>全体に半音低いが旋律の音程は正しい。</p> <p>H:</p> 	<p>C: → D: → C:</p> <p>① ② ③ ④ ⑤</p> 
エ	<p>一部音程が違うがほぼ正しい (√部分)。</p> <p>C:</p> 	<p>A: → A:</p> <p>① ② ③ ④ ⑤</p> 

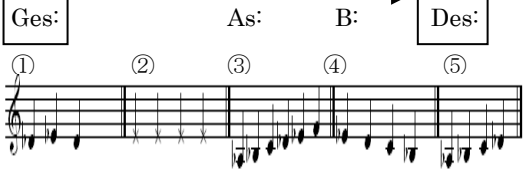

次に、グループ ii の被験者について考える。譜例3はグループ ii の被験者の音名唱課題と階名唱課題の様子を記したものである。このグループの被験者の音名唱課題には音程にミスがあり、完全に正しく歌えたわけではない。しかし、曲の調性は保たれており、課題曲からひどくかけ離れて違って歌っている印象は受けない。

グループ i と様子が異なるのは階名唱課題の結果である。グループ i では階名唱課題でも曲の調性はほぼ一貫していたが、このグループ ii では個々の階名唱課題の所属調は③ドレミソラド④ファミレド⑤ソラシドの課題毎に移動して、⑤ソラシドは①ソラソを歌い始めた際の調性と違う調性で歌っている。階名を同じ調性で一貫して感じている場合は、③のドレミソラドの最後のドから④のファミレドを歌う時と、④のファミレドの最後のドから⑤のソラシドを歌う時にそれぞれ5度音程を跳躍するはずである。

しかし、被験者“オ”と“カ”は5度という比較的広い音程を把握する代わりに、階名の所属調自体をその都度移動して歌っている。これは被験者”ア””イ””ウ””エ”の階名唱課題の内容と大きく異なっている点で

ある。ただ今回の階名唱課題は、1問ずつ課題を分離して提示しているのので、課題ごとに所属調が移動したとしても間違いではない。音名唱課題では5度の跳躍音程もきちんと把握され、調性も一貫できていたので問題は無い。ところが音名唱課題の楽譜を見て、5度の跳躍音程等をきっかけに所属調を移動し、そこから移動先の調の階名のように歌ったのがグループiiiの被験者である。次にグループiiiの被験者について詳しく検討したい。

譜例3 グループiiの被験者

被験者	音名唱課題と調性	階名唱課題と調性 ①ソラソ②ソミレド③ドレミソラド④ファミレド⑤ソラシド
オ	※一部音程が違うがほぼ正しい(√部分)。 C: 	歌い始めた調性から移動している。 Ges: → As: → B: → Des: ① ② ③ ④ ⑤ 
カ	一部音程が違うがほぼ正しい(√部分)。 C: 	歌い始めた調性から移動している。 A: → B: → Es: ① ② ③ ④ ⑤ 

2. 音名唱課題における調性の移動と旋律の音程

グループiiiの被験者の階名唱課題では、階名の所属調がさらに頻繁に移動している。しかも、音名唱課題では本来1つの調性で一貫しなければならないはずの6小節の旋律の中で、被験者“コ”以外は全員1つの調性に留まっていなかったように思われる(譜例4)。階名唱課題では、5題が個別に別個の課題として区切られていたが、音名唱課題の楽譜を見て歌う際も旋律の何らかのきっかけから調性を移動しているようである。

そこでその調性移動のきっかけとして旋律の音程に着目したい。譜例4では音名唱課題において3つの音程に注目して該当個所に★マークを入れた。注目したのは、 a_1-c_2 の短3度上行音程(4小節目)、 c_2-f_1 の完全5度下降音程(4・5小節目)、 c_1-g_1 の上行5度音程(5・6小節目)である。譜例4の★を見ると、★1の部分の $a_1-c_2-f_1$ (4・5小節目)が被験者に様々に歌われていることがわかる。 a_1-c_2 の短3度音程、 c_2-f_1 の下降5度音程のどちらか、あるいは両方で音程が正しく歌われていなかった。被験者“コ”や“サ”では本来山型となるはずの旋律線すら正しくなかった。そしてこの部分でグループiiiの3人の被験者が調性を移動していた。

次に★2の c_1-g_1 の部分(5・6小節目)では、グループiiiの被験者6人中5人が調性を移動していることがわかる。完全5度上行の跳躍音程の把握が調性音楽の基盤が確立していない人にとって難しく、より狭い音程しか把握することができないため、その部分をきっかけに調を移動してしまうことが原因として考えられる。階名唱課題では、★2に相当する部分で6人全員が④ファミレドから⑤ソラシドの5度音程を上行しないかわりに、④ファミレドの調性を維持せず別の調性に移動して⑤のソラシドを歌っていた。興味深いのは被験者“キ”“ケ”“シ”の3人は音名唱課題の6小節目の音程は、無意識な移調先の調性の階名ソラシドとして正しい音程で歌えている。このことから、このグループの被験者では、音名で記された楽譜でも相対的な感覚で音名を階名のようにとらえ

て歌っていることがわかった。

(譜例4) グループiiiの被験者

	音名唱課題と調性	階名唱課題と調性①ソラソ②ソミレド③ドレミソラド④ファミレド⑤ソラシド
キ	<p>B: → H: ? → Fis:</p> <p>★ 1 ★ 2</p>	<p>D: Es: Fis: C:</p> <p>① ② ③ ④ ⑤</p>
ク	<p>Ces: → As: ?</p> <p>★ 1 ★ 2</p>	<p>Des: Es: F: B:</p> <p>① ② ③ ④ ⑤</p>
ケ	<p>G: → Des:</p> <p>★ 1 ★ 2</p>	<p>Ges: G: A: Ges: H:</p> <p>① ② ③ ④ ⑤</p>
コ	<p>Ces: → Ces:</p> <p>★ 1 ★ 2</p>	<p>E: ? ? ? A: Fis:</p> <p>① ② ③ ④ ⑤</p>
サ	<p>Ges: ? → As: ? → Des: ?</p> <p>★ 1 ★ 2</p>	<p>F: As: ? E:</p> <p>① ② ③ ④ ⑤</p>
シ	<p>C: → Ces: → B:</p> <p>★ 1 ★ 2</p>	<p>B: ? ? ? ?</p> <p>① ② ③ ④ ⑤</p>

音名唱課題で5度音程の跳躍部分等で所属調を移動し、移動先の調性に基づく階名で旋律を把握していたことは、被験者には音名、階名の境界が曖昧であることを示している。読譜できることが目的ではなく、読譜できることによって、音楽の世界を主体的に広げることができるようになることが目的だとすると、方法は個人の状況にあった慣れ親しみやすい方法で読譜してよいはずであり、問題は、音名・階名のどちらの方法で歌うかではなくどちらの方法で歌っても読譜できない状況だろう。

音名唱課題で、旋律線に5度音程の跳躍が有る部分などをきっかけに曲の所属する調性が無意識に移動していたことは、6小節の簡単な旋律を歌っている間も主音を記憶維持できなかったことを表わす。このため絶対音感や固定音感を持っていない人でも読譜できる手段であるはずの階名も、所属する調性の中で主音から相対的に音程を把握するしくみのため機能せず、旋律の音程は所属調と主音の無意識の移動によりまったく異なって把握されていた。

これらの結果から、階名で正しく旋律を把握するためには、旋律の動きに関係して無意識に所属調が移動しないように、主音の記憶や所属の調性を維持できる内面的な能力が必要であることがわかる。

IV. まとめと今後の課題

楽譜上の音を見て、個々の音名と絶対音高が一致してイメージできる場合は、音高を間違えて把握する可能性は少ない。同様に、楽譜上の音をその曲の所属する調の階名で一貫して把握できれば、やはり旋律は正しく把握できるはずである。現状では、音名で旋律を把握する際に求められる基礎能力、階名で旋律を把握する際に求められる基礎能力のどちらも習熟が中途半端であるために、音名、階名の両方ともに十分に機能していないことが、正しく読譜できない原因だろう。

被験者自身が階名唱課題と音名唱課題のどちらを難しいと感じたかについては、特に両調査で歌唱内容に差が生じた被験者を対象に、調査後に感想を尋ねたが、いずれも音名唱課題の方が階名唱課題よりも易しいと返答した。音名唱課題の方が、階名唱課題よりも易しいと感じた理由としては、「音符を見た方が歌いやすい。楽譜の方がだいたいぶやりやすい」「目で見て高さがわかるから」「音符が有るから、どれくらい下がっているとか想像しやすい」等が挙げられた。

本来、調性感が確立し、音階の把握も安定している場合には、階名で音程を把握するにあたって視覚的なイメージは必要が無い。しかし視覚的イメージが有益であるというこれらの被験者の返答からは、階名で読譜するには音楽的な基礎力が十分でないうえに、楽譜上の音名に対応する絶対音高もイメージできない現状がよく表れている。楽譜を見て音名で歌っているつもりでも、旋律の把握は個々の音の絶対音感に基づくのではなく、また調性にもとづく相対音感に基づくのではなく、不安定な相対的感覚で把握していると思われる。楽譜上の音符の位置による視覚的な旋律の音高イメージは、音名、階名ともに音程を把握するにあたり不足している音楽的能力を補っていると考えられる。

階名唱で旋律線を把握するためには、音楽的基盤として、安定した音階音程の把握と、所属調性を記憶維持できるだけの能力を求められる。音階音程の把握と調性を維持できる能力は調性音楽の基幹部分に関わり、それだけに習熟が求められる部分でもある。豊富な音楽体験や適切な学習の継続抜きでそれらの能力が養われるとは思われない。階名唱を指導するためには、まずこれらの音楽的基盤の育成が必須であり、そのためには良い指導者と適切な指導カリキュラムや教材が十分検討される必要が有る。今後の課題としては音楽的に基盤となる能力を

いかに育成するかについて具体的に考えていきたい。

【注】

- 1 「音程に固有な特殊効果の記憶、いってみれば音程記憶」と東川は説明している。(1985:162)
- 2 本論文では、階名はドレミファソラシド、音名はドイツ音名でc₁d₁e₁f₁g₁a₁h₁c₂と表わしている。
- 3 被験者の学生は、すでに1年在学時「音楽基礎」の授業内で子どもの歌を音名で歌うこと、簡単な旋律を歌いながら並行してリズムを打つこと、3～4拍分の旋律の音名唱を模倣して歌い返すこと、C、G、Fの3種類の和音を中心に子どもの歌の旋律に対するコード伴奏付け、童話にふさわしい簡単な歌の創作などのソルフェージュや、「器楽I」でピアノの個人レッスンを実習しており、全員ある程度の基礎力は訓練されている。

【引用・参考文献】

- 小川昌文 (2004) 「唱法」『日本音楽教育辞典』日本音楽教育学会編、音楽之友社、pp. 474-479
- 小川容子 (2005) 「公教育における音名唱指導の実態——質問紙調査による移動ド・固定ド唱法の比較——」『地域学論集 (鳥取大学地域学部紀要)』第1巻第2号 pp. 41-53
- 呉暁 (1970) 「理論的理解の下での共存」『音楽教育研究6』50巻、音楽之友社、pp. 105-107
- コダーイ・ゾルダーン 中川弘一郎編訳 (1980) 『コダーイ・ゾルダーンの教育思想と実践』全音楽譜出版社
- 斉藤隆 (2009) 「唱法再考—今、学校教育現場ですべきことは何か—」『音楽教育学』第39-2号 (通巻78号)、日本音楽教育学会、pp. 53-54
- 城元智子 (2009) 「ヨーロッパ諸国における読譜指導とソルミゼーション」『音楽教育実践ジャーナル』vol. 7 no. 1 日本音楽教育学会、pp. 42-54
- 杉江淑子 (2007) 『教科「音楽」の授業内容と学力に関する調査』科学研究費補助金研究「音楽科における教育内容の縮減と学力低下の様相」(18330190 研究代表: 小川容子) 教師調査班調査報告書
- (2009) 「子どもや若者の『聴く力』と読譜の役割」『音楽教育実践ジャーナル』vol. 7 no. 1 日本音楽教育学会、pp. 6-15
- 波多野諄余夫 (1987) 『音楽と認知』東京大学出版会
- 荻谷納 (1970) 「専門教育につながる基礎教育を」『音楽教育研究6』50巻、音楽之友社、pp. 102-105
- 東川清一 (1985) 『移動ドのすすめ: 正しい読譜法と視唱指導』音楽之友社
- 別宮貞雄 (1979) 「併用したい音名唱法と階名唱法—三善、東川氏の論争に対して」『音楽芸術』第37巻第9号、pp. 60-63
- 松井孝夫 (2009) 「唱法再考—今、学校教育現場ですべきことは何か—」『音楽教育学』第39-2号 (通巻78号)、日本音楽教育学会、pp. 54-56
- 三雲真理子 (2000) 「音楽の記憶」谷口高志編著『音は心の中で音楽になる』北大路書房、pp. 131-152
- (1998) 「子どもとおとなの歌唱——音楽への発達のアプローチ」リタ・アイエロ編大串健吾監訳『音楽の認知心理学』pp. 113-153
- 三善晃 (1979) 「子どもの可能性を奪うもの—義務教育における音楽教育の諸問題」『音楽芸術』37(1) pp. 34-37
- 文部省 (1989) 『小学校学習指導要領』大蔵省印刷局
- 文部省 (1989) 『小学校学習指導書 (音楽編)』教育芸術社
- 文部省 (1999) 『小学校学習指導要領解説 (音楽編)』教育芸術社
- 文部省 (2008) 『小学校学習指導要領解説 (音楽編)』教育芸術社
- 吉田直子 (2009) 「教員養成系大学学生を対象とした『視唱』能力向上のための指導法—『モデル・パターン方式』の提案—」京都教育大学大学院修士論文
- (2010a) 「楽譜を見てすぐ歌う力『視唱力』についての意識—幼児教育科の学生を対象とした調査より—」『京都教育大学教育実践研究紀要』第10号、pp. 111-120
- (2010b) 「ピアノ稽古事と読譜力との関連についての考察」『公益財団法人日本ピアノ教育連盟紀要』第26号、pp. 61-67
- (2010c) 「読譜指導に求められる視点—幼児教育専攻学生の視唱の現状から—」『関西楽理研究』27号、pp. 71-84