

楽譜を見てすぐ歌える力「視唱力」育成の視点 ——幼児教育専攻学生を対象とした指導実践から——

吉田直子

(京都教育大学大学院修了)

Focus Points for Developing the Ability to Sing from Music —A Survey of Kindergarten Teacher Trainees— Naoko YOSHIDA

2011年11月30日受理

抄録: 視唱(音高の把握)するためには、音を音階に正しく関連づけることが重要だという仮説にもとづき、本学幼児教育専攻学生数人を対象に実際に指導をおこなった。その結果「個々の音名をほとんど判別できない」成人の初心者でも、「モデル・パターン」を利用して音を音階に関連づけた結果、ほぼ視唱することができた。正確な視唱のためにはさらに発声、和声感や「聴く耳」の養成など専門的で継続的な指導が求められる。

キーワード: 視唱指導法、音高把握、成人初心者、音階、モデル・パターン

I. はじめに—研究の経緯と目的

視唱指導法を考案するためには、視唱における問題点やその要因について、現状の正確な把握が不可欠である。そこで、2009年から2010年の秋にかけて幼児教育専攻学生を対象に、視唱内容と音楽基礎能力との関係をあきらかにするために調査¹をおこなった。その結果、視唱力は音階模倣唱力とも関連性が高い可能性が考えられた。

このことに関して、音楽的に訓練されていない大人の歌唱を調査したデヴィッドソン、L.は、かれらの歌唱の特徴として「音階の統合構造を用いずに…歌っている」[デヴィッドソン1998:149]と指摘している。

筆者がおこなった音階模倣唱と視唱力の調査でも、音階模倣唱課題の音列を模倣できることと視唱課題の旋律を調性に基づいて歌えることとの間には、高い相関がみられた。この状況から、調性に基づいて視唱できるかどうかの分岐点は、音を1つの調性に基づく音階に統合して知覚できるかどうかではないかと考えた。

一方、音楽基礎能力とピアノ等稽古事経験との関連についての調査では、音楽基礎能力の項目全般で長期のピアノ等稽古事経験者が優位であったが、音階模倣唱は、長期のピアノ等稽古事経験による優位性が他の項目に比べて若干弱かったⁱⁱ。このことから、音階模倣唱については幼少期からのピアノ等の経験にこだわらずに、成人初心者にも能力を育成できる可能性が考えられた。

これらの調査結果をふまえ、視唱が苦手な学生を対象に、音を音階に正しく関連づけるためのレッスンをおこなって、指導前後の視唱力の変化を検証したいと考えた。そして、そのことから、音を音階に正しく関連づけることと、視唱力(音高の把握)との関連を明らかにすることを本研究の目的とする。なお、具体的に音を音階に正しく関連づけるための方法としては、2007年に筆

者が考案し、京都教育大学学内で学生を対象に試行した「モデル・パターン」指導法を用いた。

Ⅱ. 調査の方法

レッスンの概略は、次のとおりである。

指導時期：2011年5月から6月

指導回数：1人あたり3回の個人指導（1回約30分）

指導対象：京都教育大学幼児教育専攻学生のレッスン受講希望者計8名

（2回生1名、3回生4名、4回生3名）

全員筆者の音楽基礎能力調査を受けている。

指導場所：京都教育大学学内教室

1. 被験者の問題点抽出調査

レッスン前に各被験者に、自分の視唱についての問題点を分析させた。その結果、音高の把握ができないことを問題点として挙げた者が8名中6名だった。そのうちの1名は旋律の音高の把握ができないために、視唱だけでなく弾き歌いも困難だと感じていた。さらに聴取なしにはまったく旋律の音高が把握できないと感じている者が2名、音高の把握に加え、リズムの把握、音符の楽譜上の位置で音がすぐわからないなど複数の問題点を挙げた者が1名、「視唱が出来そうな気がしない（音のイメージがつかめない）」「譜読みが遅い」など、視唱において現在困っている点を挙げた者が2名であった。その他に、2名は高い声が出ないなど、発声に問題を感じており、歌うこと自体に苦手意識が強かった【資料1】。

【資料1】 レッスン前の問題点の自己分析

学生名	自己分析の内容
①ア	聞かないと音程が取れない。音を聞いて「ド」「ソ」等わからない。
②イ	知っている曲でも楽譜の音符の並びを見ただけではまったく何の曲かわからないので、歌えるようになりたい。
③ウ	楽譜を初見で読む方法、音程、リズム、楽譜の読み方がわからない。
④エ	楽譜を見て旋律がわからない。 楽譜を見て知らない曲でも弾き歌いできるようになりたい。
⑤オ	初見で視唱が出来そうな気がしない（音のイメージがつかめない）。
⑥カ	譜面を読むのが遅い。
⑦キ	読譜はできるが、視唱できない。発声ができない。
⑧ク	音程がとれない。発声に問題がある。息が続かず高い音が出ない。歌が苦手。

以上のように、視唱についての自己分析で挙げられた問題点は、複数の要因が絡み合っている可能性がある。そこで、レッスン内容は基本的には①発声②音高イメージ把握の為の練習③弾き

歌い④リズム把握の為の練習の4項目で構成し、被験者の個々の必要性に合わせて時間の融通をきかせた。さらに視唱における旋律の音高把握の現状から、被験者を次の2つのグループに分類した。

- α. 音高把握がまったくまたは、ほとんどできないためほとんど歌えない（被験者アイウ）
- β. 音高把握は少しまたは、ほぼできるが発声上の問題やその他の理由で正確に歌えない（被験者エオカキク）

次に、この「音高把握がまったくまたは、ほとんどできないためほとんど歌えない」αグループと「音高把握は少しまたは、ほぼできるが発声上の問題やその他の理由で正確に歌えない」βグループの2つのグループ別に、レッスン内容について詳しく述べたい。

2. αグループの被験者に対する指導実践調査

被験者の視唱についての自己分析では、多様な問題点が挙げられた。しかし、「楽譜から音高を把握できないこと」は、今回の受講希望学生8名中でも6名に挙げられ、過半数に共通した問題点であった。

そこで、音高把握がまったくまたはほとんどできないためほとんど歌えない被験者に、音高イメージを持たせるために、音を音階に関連づける具体的な方法として「モデル・パターン」による指導をおこなった。まずこの指導法の考え方について述べる。

(1) 階名と音階を関連づける「モデル・パターン」指導法

今日の日常生活では身近に多くの調性音楽に接している。特に音楽的な訓練を受けておらず視唱ができない人でも、日常生活の中で聞いている合図などの調性に基づく音程パターンを、無意識に記憶していることが多い。そこで、この無意識の「聴覚記憶」をとりあげ、階名と関連づけて意識化する。階名で音階に関連づけたこの「聴覚記憶」を「モデル・パターン」と名付けた。

旋律の認識には、音高、リズム、調性において、無意識に音楽的処理をする仕組みが関わっていることがわかっており、これらのしくみを音楽心理学では「スキーマ」と呼んでいる。デヴィッドソンは、視唱出来ないおとなは「音階の統合構造を用いずに」[デヴィッドソン 1998 : 149]歌っていると指摘しているが、かれらには音を音階に統合するための「音階スキーマ」の確立が不十分であると考えられる。そこで「モデル・パターン」を利用することで、階名を使って音階に基づく音程を表現できるようにする。

さらに、心理的な面からも、楽譜に対する拒否反応を取り除くことが重要であると思われる。視唱が苦手な人は、楽譜に対する拒否反応のために、音名や階名などの視覚情報と聴覚を結びつける機会を逸することが多い。聞いて歌うだけでなく、楽譜を見て歌うことも日常的に音楽活動の中にとりいれられることで、音名や階名などの視覚情報と聴覚を結びつける経験が自然に積み重ねられて、無意識に音階スキーマが育つと考えられる。まず楽譜を見て歌えるように手掛かりを持たせ、日常的に自然に視唱できるように導くことが、視唱力をつけるうえで効果的であると考えた。この意味で「モデル・パターン」は視唱が苦手なおとなが楽譜を見て歌うことに日常的に向き合えるようになるための導入の手段である。

では次に、今回の被験者アとの実際のやりとりをとりあげて具体的に指導経過を述べる。

(2) 「モデル・パターン」指導法による指導経過と被験者アの言動

【資料2】は、初回レッスンの一部の様子を指導者の働きかけと被験者の言動に分け、示したものである。

【資料2】被験者アのレッスン内容より① 2011. 6. 9

場面	指導者の働きかけ	被験者の言動
1	モデル・パターンの設定をする。 デパートの呼び出し音を思い出してイメージして歌ってみるように指示する。	イメージはあるのだが、調に基づく音程で歌うことができない。
2	「デパートの呼び出し音」のモデル・パターンを指導者が歌い、模倣させる。 開始音、声域は被験者に合わせる。	ほぼ歌えるようになる。
3	ピアノで< c ¹ > ⁱⁱⁱ を聞かせて開始音を限定し、モデル・パターンを歌うように指示する。	下降型の音程が「ミ」から下がってしまう。 
4	ピアノと指導者と共に歌う。	「ミ」が不安定だがほぼ歌える。
5	開始音を< a >に変更する。	「ミ」が半音下がる。 
6	一緒に歌って「ミ」の音の響きが濁ることを指摘する。 	「へえー？」と意外そうな返事。 2人の音程が< c ¹ >と< cis ¹ >でぶつかり、濁っていることに気づいていない。

【資料2】の場面1で、最初、被験者は「デパートの呼び出し音」について、イメージは持っているにもかかわらず、調性に基づく音程で歌えなかった。そこで場面2や場面4のように、模倣させて、漠然と輪郭として記憶されていたモデル・パターンの音高イメージをはっきり音階に基づく音程に整理させている。

場面6においては、< c¹ >と< cis¹ >がぶつかり、響きが濁ることを指摘されても、被験者は意外そうな反応を示し、響きが濁っていることに気付いていなかった。このことから、自分で歌っている際に自分の声をよく聴いていないことがわかった。

モデル・パターンの聴覚記憶がほぼ明確になってきた頃、次の段階として、モデル・パターンを階名で歌う練習を始めた【資料3】。音に名称を付けて歌うことについては、梅本堯夫が心理学でいうラベリング効果に関するものとして「単純な音名の記憶によって、音楽に用いられる90あまりの音が整理され、音階という単純な体型に統合されて、把握される」[梅本 1970: 30-31]と指摘している。このことから、旋律の音高に音名や階名などの名称を付けることは、音をオクターブごとに回帰する段階的な音高として音階に関連づけるために、促進的効果をもつと思われ

る。

【資料3】被験者アのレッスン内容より② 2011. 6. 9

場面	指導者の働きかけ	被験者の言動
7	このモデル・パターンが階名「ド-ミ-ソ-ド 下-ソ-ミ-ド」 ^{iv} であることを教える。	驚くと同時に興味を示す。 階名でモデル・パターンを歌っても依然として下降型の「ミ」「ド」の音程が低い。
8	発声を指導する。 歌声で歌うのを聞かせ、地声との違いを認識させる。	歌声で歌うのを聞いて「宝塚みたい！」と驚く。
9	高い声域から音階下降型を歌わせる。	正しい音程で音階が歌える。
10	「歌声のほうがきれいな声と思わない？」と尋ねる。	「いや、わからん。こんな作った声は出さないから」と答える。
11	モデル・パターンを今度は歌声を使うように促して階名で歌わせる。	正しい音程でモデル・パターンが歌える。

場面7でモデル・パターンの音が「ド-ミ-ソ-下 下-ソ-ミ-ド」という階名である事を教えるのと、聞き知った合図の音楽が階名で歌えることに被験者は驚き、非常に興味を示した。

場面8では、歌声で歌って聞かせると「宝塚みたい！」と驚き、場面10では「こんな作った声は出さない」と答えるなど、歌声で歌うより地声で歌うことの方がむしろ自然に感じていることがわかった。しかし、場面11で音程が改善したことからわかるように、音程が下がってしまうのは、地声で歌う発声にも原因があると考えられた。

場面11でようやく「モデル・パターン」が階名を使って正しい音程で歌えるようになったので、次に応用課題の練習に入った。すでにこの時点で、被験者アは階名「ド」「ミ」「ソ」と3つの音程が結びついて楽譜から歌うことができ始め、読譜に非常に意欲的になってきた【資料4】。

【資料4】被験者アのレッスン内容より③ 2011. 6. 9

場面	指導者の働きかけ	被験者の言動
12	「ミ」の音が違っていることを指摘 できていないが、一旦保留。	課題の最後の「ド-ミ-ド」を、「ド-ミ-ド」と正しく楽譜を読みながら< c ¹ - d ¹ - c ¹ >を歌う。ミス指摘されても「自分ではわからない」と発言。 
13	主和音< c ¹ e ¹ g ¹ >を聞かせながら、「よくはもるように『ミ』を歌って」と指示する。	「はもる」の意味がわからない。
14	和音に「よくはもる」音と「はもらない」音を歌って聞かせる。	「えーっ違いがわからない」「あー」「ふんふんふん」「なんとなく」「まあ…うん、言われたら…わかる」と発言が変化。

15	場面 12 での課題を、もう一度ピアノで主和音の $\langle c^1 e^1 g^1 \rangle$ をならし続けた状態で歌わせる。	場面 12 と同じミスをする点では変化なし。
16	やはり「ミ」の音が違っていることを指摘。	「うん、違うと思った！」とはっきり答える。

場面 13、14 では、和声的調和に注意を払って歌っていなかった様子がかがえる。指導を受けながら次第に聞き分けられるようになってきて、被験者の発言が場面 14 で次第に変化した。場面 15 では場面 12 で歌った課題を、依然として同じミスをして歌っているが、場面 16 で「ミ」の音のミスを指摘された際、耳ではミスを認識出来るようになっていた点で、場面 12 より進歩している。この課題は次の 1 週間後のレッスンでは、1 回で正しく歌えたことから、良く聴いて歌う習慣と、耳で違いを認識できることの重要性が確認された。

以上、被験者アの 1 回目のレッスンから、指導者の働きかけと被験者の言動を一部抜粋して詳しく述べた。レッスンの中で、被験者アはモデル・パターンを利用して、階名で音を音階に関連づけることができるようになり、初回レッスンから歌うことができるようになり始めた。さらに正しい音程で歌えるために、発声の改善や和声的な調和を良く聴くこともあわせて重要であることがあきらかになった。

3. β グループの被験者に対する指導実践調査

このグループの被験者は、まったく音高が把握できないわけではなかったが、正確に歌えない原因が自己分析で把握されていなかった。ただ、被験者キ、被験者クの 2 名には、声が出にくい、息が続かないなどの問題点をかかえていたため、発声練習が必要だと自覚があった。発声指導は被験者キが学校の集団授業で少しやったことがある以外には、ほとんどの被験者に経験が無く、一般的にはあまり指導を受ける機会が少ないことがわかった。

レッスンを始めてみると、被験者キは歌うときと話すときの息の準備がほとんど同じだった。歌う前にたくさん息を吸って準備をすることなく歌い始めていた。1 回目のレッスン時には C dur の《かたつむり》の楽譜を見て Ges dur で歌い、最高音は $\langle g b^1 \rangle$ 音で、それ以上高い声は出しにくい様子であった。比較的物静かな性格のため、話し声も低く落ち着いて静かであり、歌うときの息の量が不十分なために声が出ていないと感じた。

さらに、話し声の延長線上にある地声で歌うほうが、歌声よりも自然に感じられている様子で、このことは被験者アと共通していた。被験者エや被験者クも地声で歌っており、被験者エの地声は比較的高い音域まで出せたが、高い音域では無理があるために音程が非常に下がって不正確だった。被験者クは地声自体が低い声域のため、低い音域しか声が出ず、歌えていなかった。被験者クの 1 回目のレッスン時には C dur の《かすみかくもか》の楽譜を見て As dur で歌い、最高音は $\langle a s^1 \rangle$ 音であり、それ以上はかすれて声が出なかった。そこで、こうした個々の状況を考慮しながら、歌う時の姿勢、歌うための息の入れ方、地声と歌声の違いなど歌うための基本的な内容を、各被験者の必要にあわせて説明と実習による発声指導をおこなった。

被験者オ、被験者カに関しては、最初から発声トラブルもなく、音高も楽譜からほぼ把握できていた。しかし、実際の音階音程よりも歌う音程の幅がせまくなるため、長い旋律になるにつれ、

小さなずれが増幅され、旋律の音程が大きくずれていた。休符のリズム前後で、調性を一貫することができず、音程がとれなくなることがあり、旋律を安定して正確に歌えなかった。歌う時に自分の声を良く聴いていないこと、和声との調和をよく聴いていないことなどが問題点として考えられた。

そこで、音と音階との関連づけをより正確におこなうために、音階を和声の響きの中で感じさせて、音程の微調整をさせたいと考えた。このためには「弾き歌い」が最適と考え、使用する和声を限定して、和声をよく聴きながら歌うことを厳密に注意しながら指導した。今回は、3回の限定されたレッスンであったので和声はI度とV度のみ使用した。

Ⅲ. 調査結果

最後にレッスン後の被験者の視唱をレッスン前と比較して、指導効果について検証したい。レッスン前の分類に基づき2つのグループ別に指導結果について述べる。

1. 音高把握がまったくまたは、ほとんどできないためほとんど歌えないαグループ

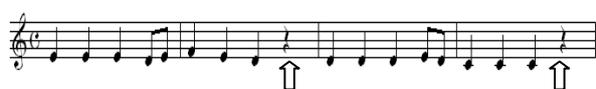
被験者ア、被験者イは、音符の楽譜上の位置から音名を把握することやリズムの把握には困難を感じていなかったが、楽譜からまったく音高を把握できず、歌えなかった。レッスン後、譜例3に示す視唱課題について聴取せずにはほぼ正しく視唱して《きらきらぼし》《勝利の歌》と曲の題名を答えることができた【譜例3、譜例4、譜例5】。被験者ア、被験者イの視唱を採譜したものを譜例4、5に示す。

被験者ウは、指導前は音符の楽譜上の位置から音名を把握すること、リズムの把握、音高の把握のすべてが不安定だった。指導前に【譜例3】の《勝利の歌》の旋律を歌わせてみたものの、正しく歌うことができず、聞いたことが無い歌だと発言していた。レッスン後は付点リズムの把握を少し助けてもらっただけで、聴取せずに音高を把握できて、曲名《勝利の歌》を正しく答えることもできた【譜例6】。

αグループの被験者は、歌う際に音高を把握するための手掛かりが無い状態であったので、モデル・パターン指導が奏功して音を音階に関連づけられるようになると、意欲的に取り組み、短期間ではっきりと視唱力の改善がみられた。

<p>【譜例3】視唱課題</p>  <p>《きらきらぼし》</p> 	<p>《勝利の歌》</p>  
--	---

【譜例4】 被験者アのレッスン最終時の視唱



矢印部分で間があいたが、その他は正しく歌えた。



たどたどしいが正しく歌えた。
最後2小節で「勝利の歌」と気づく。

あ、これ
あれや!

【譜例5】 被験者イのレッスン最終時の視唱



「きらきらぼし」は音程もリズムも正しく歌えた。

「勝利の歌」は途中の「ファ」の音がかめず

苦労したが、矢印部分で「hd¹g¹」の和音を聞かせたら歌うことができた。



【譜例6】 被験者ウのレッスン最終時の視唱



最初の出だしで何度も歌い直したが、その後は
ほとんどスムーズに歌うことができた。



付点リズムの取り方を助けた



2. 音高把握は少しまたは、ほぼできるが発声上の問題やその他の理由で正確に歌えないβグループ

被験者キ、被験者クは、視唱の際、特に高い音域の音程がかなり下がって不安定だったが、簡単な発声指導により2人とも高い音域でも正しく歌えることがわかった。

被験者キは1回目のレッスン時にはC durの「かたつむり」の楽譜を見て、Ges durで歌い、最高音は「g^{b1}」音で歌ったが、3回目のレッスンでは最高音が「c²」音の「おもちゃのチャチャ」と、最高音が「d²」音の「アイアイ」を楽譜通りのほぼ正確な音程で弾き歌いすることができた。3回目のレッスンの際、「今までおなかを使って歌うということがわからなかったけれども、息をたくさん吸って腹筋を使っている感じがわかった」という発言があった。被験者クも1回目のレッスン時にはC durの「かすみかくもか」をAs durで歌い、最高音は「as¹」音で歌ったが、3回目のレッスンでは最高音が「d²」音の「おつかいありさん」を楽譜通りD

dur で弾き歌いすることができた。

【譜例 7】被験者キ レッスン前



全体に楽譜より 4 度程度低い。

本来<c²>音の部分（□部分）を<ges¹>で歌った。

レッスン後



楽譜どおりの音高で歌えている。

それぞれ最高音は<c²>と<d²>（□の部分）



【譜例 8】被験者ク

レッスン前



レッスン後



本来<c²>音（□部分）を<as¹>で歌っている。全体に楽譜より 3 度程度低い。



楽譜どおりの音高で歌えている。最高音は<d²>

声質について、今回の被験者の多くが、話し声の延長線上にある地声で歌うほうが自然に感じている様子であったが、発声に特別な問題意識がなかった被験者アとエでも、地声から歌声に変えるように意識させて音程が安定する場面があったことから【資料 3 の場面 11】、発声方法も音程に影響を与えていると考えられる。発声技術の未熟さから、本来の声域より低く狭い声域にせまめられていたり、歌う音程が不安定になったりしていたことから、視唱指導における発声指導の重要性が再確認された。

被験者オ、被験者カに対しては弾き歌いを通じて和音伴奏をよく聴いて歌うことにより、和声に調和する感覚をつかませるように指導した。歌う際に自分の声を良く聴いていないことは今回の被験者に共通した問題点であり、「和声の調和を良く聴く」ように全員に指導したが、3 回目レッスン時に被験者クから「私は聴いているつもりだったけど本当はよく聴いていなかった」という発言があった。被験者アにも和声的調和をよく聴くように注意して、音程が改善した場面があり、視唱において和声を良く聴くことの重要性も確認された【資料 4 の場面 16】。

IV. まとめ及び今後の課題

今回の実践で「個々の音名をほとんど判別できない」成人の初心者でも、音を音階に関連づけることにより旋律の音高を把握させ、視唱できるように指導することができた。音を音階に関連づけるための具体的方法としてはモデル・パターンを用い、階名を通じて音階に関連づけた。今後、他のモデル・パターンでの実践の他、さらに多くの実践と検証が必要である。

当初、「音高把握は少しまたは、ほぼできるが発声上の問題やその他の理由で正確に歌えないβグループ」の被験者の方が、「音高把握がまったくまたは、ほとんどできないためほとんど歌えないαグループ」よりも指導が容易いように思われた。しかし、βグループの指導は、より多くの要因が少しずつ絡み合っているため、多面的な専門性が求められた。指導を通じて、音高を把握して歌えるためには、音が音階に関連づけられるだけでなく、発声指導、調性に基づく和声感など総合的な音楽能力が必要なこと、そのため問題点の正確な自己認識が難しいことがあらためてあきらかになった。今回は、発声、和声感、よく聴いて歌うことなどから問題点が見出され、要因は絡み合っていた。特に和声に調和して歌うことは、自分で微妙なずれに気づくことはなかなか難しいようで、指摘しても、被験者が納得しないことが多かった。【資料2の場面6、資料4の場面12】。これらの改善の為には、実態を的確に把握した専門的な指導を、継続的に受けられることが求められる。このことは、被験者自身が教育現場で、子ども達の実態を正確に把握して適切に指導できることにつながっていくだろう。

-
- i 調査の内容は、単音の音名判別力、音群の音名判別力、音階模倣唱の3つの音楽基礎能力と、読譜力、階名唱力、視唱力、ピアノ稽古事等音楽経歴との関連についての個別調査である。詳細については「ピアノ稽古事と読譜力との関連についての考察」『公益法人ピアノ教育連盟紀要』第26号、pp.61-67、または「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を参照のこと。
 - ii 詳細については「ピアノ稽古事と読譜力との関連についての考察」『公益法人ピアノ教育連盟紀要』第26号、pp.61-67を参照のこと。
 - iii 本論文では音名はドイツ音名を使い、音高表示と合わせて<c¹>、<d¹>、<e¹>のように表記する。階名はカタカナで「ド」「レ」「ミ」の様に表記する。
 - iv 階名におけるオクターブ音高の違いについて、階名の上に¹を付記して区別している。また、つながりのあるフレーズは<c-e-g>、<ド-ミ-ソ>のようにハイフンでつないで表記する。

【引用・参考文献】

- 梅本堯夫（1970）「唱法についての心理学的考察」『音楽教育研究』50巻、pp.30-37
- デヴィッドソン、L. 三雲真理子訳（1998）「子どもとおとなの歌唱—音楽への発達的アプローチ」『音楽の認知心理学』リタ・アイエロ編、大串健吾監訳、誠信書房、pp.113-153
- ハーグリーブス、DJ. 小林芳郎訳（1993）『音楽の発達心理学』田研出版株式会社
- 吉田直子（2008）「教員養成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