



実践的歌唱指導力に関する研究  
-児童指導場面における声楽家のメタファー使用-

メタデータ	言語: jpn 出版者: 宮崎大学教育学部 公開日: 2016-08-16 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 菅, 裕, 小八重, 沙希, Kobae, Saki メールアドレス: 所属:
URL	<a href="http://hdl.handle.net/10458/5913">http://hdl.handle.net/10458/5913</a>

# 実践的歌唱指導力に関する研究

## —児童指導場面における声楽家のメタファー使用—

菅 裕<sup>i)</sup>・小八重 沙希<sup>ii)</sup>

### Research in Practical Knowledge for Instruction of Vocal Music —Usage of Metaphors by a Professional Vocalist in Teaching Elementary Students—

Hiroshi SUGA & Saki KOBAE

#### 要旨

小学生に対する歌唱指導場面において声楽家が用いるメタファーの意図やねらいと、学習者との相互作用の中で声楽家がメタファーを生成・使用する際の思考過程を明らかにすることにより、音楽科教員養成において演奏指導力を高めていくための手がかりを得ることが本研究の目的である。観察の対象となる声楽家は、宮崎大学教育学部で声楽を担当している50代の大学教員である。授業観察とインタビューの分析から、声楽家はメタファー指導を通じて、演奏者の身体探求と能動的な音楽表現姿勢の促進を意図していることが明らかとなった。またこうしたメタファーによる指導力の原点として、演奏している時の自分自身や他者の実存的なあり方に対する豊かな想像力があると考えていることも明らかとなった。これら結果に基づき、歌唱指導におけるメタファーが持つ「語りかけ」的性格について考察を行った。

#### 1 はじめに

音楽の授業を含む演奏指導場面において、指導者は、直接的な指示や間接的・比喩的指示などの言語、あるいは範唱・範奏などのモデリング、顔の表情や指揮などの身振りを含む非言語的ストラテジーを、学習者の状態や指導環境に応じて展開する。中でも言語は、個人レッスン場面や合唱・合奏指導、あるいは音楽の授業において最も中心的な指導ツールである。特に、演奏技能に関する指導や音楽表現形成を目的とする指導の際に、比喩的な言語、いわゆるメタファーが重要な役割を果たしていることは多くの先行研究が同意するところである (Barten 1998, Tait 1992, Woody 2002, 中西 2002)。

音楽に限らず、スポーツや演劇などのフィジカルなパフォーマンス領域において、学習者の

<sup>i)</sup> 宮崎大学教育学研究科教授

<sup>ii)</sup> 宮崎大学教育学研究科教職実践開発専攻院生

身体知の獲得にメタファーを含む比喩的な指導言語が非常に重要な役割を果たしていることが知られている。

生田は、伝統芸能の世界において師匠が弟子を指導する際に用いる科学言語とは異質な、婉曲的、比喩的言語のことを「わざ言語」と呼んでいる。この比喩的なわざ言語は、学習者にとって、知るべき事柄と比喩との間に隠れている、あるいは埋もれている類似性を発掘し、注目する推論活動へと誘う相互作用的な機能を持っていると生田は述べている（生田 1987）。

また永山らは、体操選手に対するインタビュー調査に基づき、比喩による教示を受けた選手は、「その比喩と目的の動作を対応付けることで、その動作の本質と類似する自身に蓄積された動作感覚を包括的に想起し、複雑な動作を1つの動作イメージとして」（74頁）想起していることを明らかにしている（永山ほか 2005）。

小池・八木は、音楽教師が用いる比喩表現は、1回限りの授業において、子どもの声や音や身振りに対する教師自身の了解の表現として捉えるべきものであり、指導技術の道具のように捉えられてはならないと述べている（小池 & 八木 2004）。実際、経験豊富な指導者が使用する比喩的な指導言語を、経験の浅い指導者が借用するだけでは同様の指導効果をあげることはできない。このときに発せられる言葉は教師から子どもへ一方的に与えられる記号に過ぎず、目の前の子どもの声や音や身振りとの対話による教師自身の了解を伴っていないからである。従って、音楽科教員養成において比喩的な表現による演奏指導力を高めていくためには、実際の音楽指導場面における学習者との相互作用の中で指導者の中に比喩的な指導言語が生成される際の指導者の思考過程に着目し、その特徴を明らかにすることがまず必要となる。

これらの研究は、身体知を基礎とするパフォーマンス領域におけるメタファーによる指導について、発話言語の種類や指示対象のみならず、指導者と学習者との間のメタファーによる相互作用について考察する必要があることを示唆している。

また歌唱指導には、他のパフォーマンス領域と比較するとき指導者にとって次のような困難な課題が存在している。

- (1) 日常の大半の発声行動は無意識で習慣的なものであり、意識的なプロセスに載せにくく、さらに感情にたやすく影響される。
- (2) 発声器官を物理的に観察することができず、筋感覚と聴覚的なフィードバックに頼らざるを得ない。
- (3) 高度に音楽的な演奏では一貫した音楽的動作が必要となる。日常会話を特徴づける瞬間ごとの変化は障害となる。
- (4) 言語と音楽はそれぞれ演奏者にとって別の困難な課題を持つ。標準的な話し言葉のアーティキュレーションは、しばしば音楽が発声器官に求める要求と矛盾する。
- (5) 音色の変化は、音楽構造上の境界線を示すために用いられる。したがって異なる声域間の音色上の違いが除去されなければならない（Welch & Sundberg 2002）。

つまり日常的な言語活動の中で用いられる発声技能を、音楽が要求する独特の状況に適合した方法で、しかも直接的な観察が不可能なために内的な筋感覚を手がかりとしながら調節するという困難な課題を歌唱学習者は抱えている。このとき指導者が用いるメタファーは、学習者にとって課題達成の上でのもっとも重要な手がかりとなると考えられる。

以上の点から、学習者が直面している課題状況に応じて適切なタイミングで適切なメタファーを案出して学習者の動作を改善する能力は、実践的な指導力を構成する最も重要な要因であるといえる。しかしながら実践的指導力という視点から演奏指導者のメタファー使用について分析を行った研究はほとんど見られない。

## 2 研究の目的

そこで本研究では、次の2つの課題に基づき、音楽科教員養成において演奏指導力を高めていくための手がかりを得ることを目的としている。

- (1) 小学生に対する歌唱指導場面において大学声楽家教員（以下声楽家）が用いるメタファーの意図やねらい。
- (2) 学習者との相互作用の中で声楽家がメタファーを生成・使用する際の思考過程。

## 3 研究の方法

観察の対象となる声楽家は、宮崎大学教育学部で声楽を担当している50代の大学教員である。声楽家による一連の小学生指導は、宮崎大学教職大学院修了生のフォローアップ事業として下記の3日間に実施された（表1）。

表1 観察授業日程

実施日	主な内容
平成27年11月9日	3クラス合同授業における指導
平成27年11月13日	クラスごとの授業におけるゲスト指導
平成27年12月3日	3クラス合同による成果発表

観察された授業の中で声楽家がメタファーを用いて指導をしている場面についてフィールドノーツを作成するとともに、後日、VTRによってこれらの場면을声楽家自身に振り返らせ、その場面での思考内容等についてインタビューを行った。

## 4 結果

### 4.1 メタファー指導の機能

#### 4.1.1 演奏者の身体探求の促進

「ふるさと」の指導場面において、11小節目B♭からDの跳躍進行の際、児童は「高い音が出しにくい」という悩みを声楽家に訴えた。これに対し、声楽家は身振りともデモととも、次のような指導を行った。

声楽家：「高い音に上がるにつれて、首がぐーとつかえている気がする。天井に音がつっかえている気がするのね。ん～どうしようかなあ。じゃあ、みなさんおへそありますよね？いつもおへそを意識してもらって、おへそからぴよーんと音の糸を伸ばすイメージでやってみよう。（おへそを起点に右手で？マークを描く動作をつけながら）」

児童：〈声楽家の動作を笑いながら真似する〉

声楽家：「そうそう。おへそからぴよーんと。ごめんね。想像の世界だから。ついてきて」

児童：〈演奏する〉

声楽家：「じゃあ、それプラス、この間『机を引っ張ってね～』といった指導が分かりにくかったかもしれないので、足の裏をちょっと意識してください。自分たちが一本一本の木だと思っていただいて。木は下から水を吸い上げます。それと同じように、歌うときも、エネルギーを下からぐーともらってきます。そして、プラスおへそね」

ここでは、「おへそから音の糸を伸ばすイメージ」と「木の幹になりエネルギーを下からもらってくるイメージ」の2つのメタファーが使用されている。これらのメタファーについて、事後インタビューの中で、声楽家は、以下のように述べている。

「とにかく歌が繋がっていないんですよね。喉だけで歌っているのをどうにか解消したかったんだと思いますね。ここ（おへそ）からぴよーんと糸を引っ張ってごらんっていうと、こう緊張して支えがうまれます。（中略）どうしても声帯、喉で最初はみなさん、歌おうとする。音符をみていると音が上下に動くじゃないですが、すると、その通りに声帯の位置も動いてしまうんですよ」

声楽家は、児童の声帯の位置が上に上がり、のどを締め付けた状態になっていることを見取り、それを「天井に音がつっかえている」と言い換えて児童に伝えている。しかしそのあとの指導では、のどに注意を向けさせるのではなく、おへそに意識を向けさせることで間接的にこれに対応しようとしていることがわかる。これ以外にも身体に関するメタファーはおへそや足腰などの下半身に意識を向けさせるものが全体的に多い。のどや胸など、上半身に向きがちな意識を逸らすことにより、歌っているときの身体全体の感じ方を変化させようとしていることがわかる。

#### 4.1.2 演奏者の能動的な音楽表現の喚起

メタファーを受け取る側の姿勢について、自分の授業の中でレッスンを受けている最近の大学生に苦言を呈する形で、声楽家は以下のように述べている。

「最近の学生さんは、自分の声が明らかに変わっていても、自分では変わっているかどうか分からない。『変わったよ』って言っても、『ああ、そうですか』で終わる。そこから『なぜ変わったのだろう。何が違っていたのだろう』ってしっかり練習するというか、振り返る学生がいなくなった」

メタファーによる指導は、受け取る側の積極的な学習姿勢がなければ十分に機能しないと言うことを言おうとしている。言い換えると、メタファーによる指導は、指導者側からの一方的な制御を意図するものではなく、いわゆる「わざ言語」と同じように演奏者側の能動的な表現探求があって初めて成立する指導行為であると考えていることがわかる。

#### 4.2 メタファーの即興的性格

声楽家の指導は、必ずしも常に声楽家が予想していた展開になるわけではない。ときには、児童の反応が予想を裏切り、方針を転換しなければならなくなることもある。例えば前述した指導場面の中で、「ん～どうしようかなあ」という発言がある。このとき指導者は、それまで与えていた「重いものを引っ張るように歌う」というメタファーがうまく伝わっていないことに気づき、「おへそから音の糸を伸ばす」というメタファーに切り替えている。

このことから、声楽家は、特定の症状に対して準備していた定型的なメタファーを使用しているのではなく、子どもの声や音や身振りの持つ一回性、つまり一般化の不可能性（小池 & 八木 2004）に基づいて使用するメタファーをその場で即興的に生成していると言うことがわかる。

こうしたメタファーの即興的性格について、声楽家は次のように述べている。

「もうずっと今まで28年間、特に（教員になって）最初のころというのはほとんどそうでした。とりあえずやってみようと思っていろいろ言ってみる。理屈で声帯がこうなっているからこうしてって言ったってわからないから。とりあえず言ってみようと思って言い始めたことの繰り返しです」

このことから声楽家の生成するメタファーは、確信を持って学習者の状態を制御しようとするというよりも、ある意味では実験的に学習者の反応を待ちながら投げかけられているものであるということがわかる。

#### 4.3 メタファー使用の源泉としての演劇的知

次に示すのは、響きのある声を引き出すことをねらってサイレンの音を模倣させる指導場面での声楽家の発言である。

〈体育館で全クラスの児童が輪になって声楽家を取り囲んでいる〉

声楽家：「工場のサイレンがあるでしょ。『ウィーイ』〈サイレンのようにボルタメントで上行・下降する。このとき左手の人差し指を立て、くるくると回転させながら音程に合わせて上に持ち上げ、頭上でくるくるとしばらく保持したあと下降さ

せている)。そのまねをしてみようか。上でこうやって伸ばす〈右手人差し指を先ほどと同じように頭上でくるくると回す〉」

このメタファーによる指導について声楽家は次のように述べている。

「工場のサイレンはよく使うんですけども、サイレンが響いているというか。あれ(身振り)は、自分がサイレンになっているつもりですね」

このほかにも「絵筆を使う」「鉄の扉を開ける」などのメタファーを使用する際には、声楽家は大げさな身振りを伴って演技しており、「本気でやっている」と述べている。この「自分がサイレンになっているつもり」という発言からわかることは、メタファーを伴う指導自体が、1つのアーティスト的な表現行為とみなされていることである。つまり身振りを伴うサイレンのメタファーは、明示的に情報を伝達し、それによって学習者を厳格に制御しようとするものではなく、それ自体が1つの芸術的な刺激として学習者に想像と解釈を誘うものになっているということである。

こうした豊かなメタファーを伴う指導能力の源泉として声楽家は次のような発言をしている。

「私が小さいころの話になりますが、私は一人っ子で、家の中でよく一人遊びをしていました。鏡見ながらなりきって演技をしてみたり、架空の人間をつくってお話してみたり。たぶんそれは大きく影響していると思います」

ここで声楽家が、子どもの頃に鏡を見ながら演技をしていた経験を取り上げて語っていることは非常に興味深い。なぜなら声楽家が指導の際にメタファーの源泉になっているものは、声楽家自身の言葉によれば「今までの自分の体験の体の感覚」、すなわち自分自身の実存的な生のイメージであり、まさに自己との対話の中で生成される演劇的知(中村 1990)であると考えられるからである。

## 5 考察

授業観察とインタビューの分析から、声楽家はメタファー指導を通じて、演奏者の身体探求と能動的な音楽表現姿勢の促進を意図していることが明らかとなった。またこうしたメタファーによる指導力の原点として、演奏している時の自分自身や他者の身体感覚、つまり自身をも含みこむ匿名的な他者の実存的なあり方に対する豊かな想像力があると考えていることも明らかとなった。

前述したように生田は、伝統芸能の世界で師匠が弟子に対して用いる比喩的な指導言語のことを「わざ言語」と呼んでいる。一般的に行われる直接的な指示は、指導者が一方的に学習者のあり方を制御しようとするものであり、学習者の探求姿勢を換気する力が弱い(図1)。一方「わざ言語」が持つ間接性は、学習者に一時的な当惑を生じさせ、それが動因となって身体の内側からの可能的世界の探索活動へと誘うと生田は述べる(生田 1987)(図2)。



図1 直接的指導

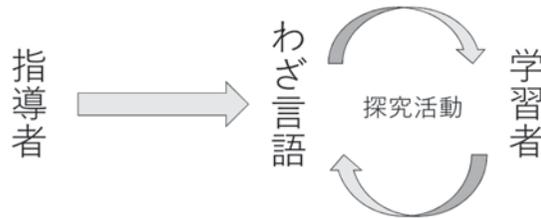


図2 わざ言語による指導

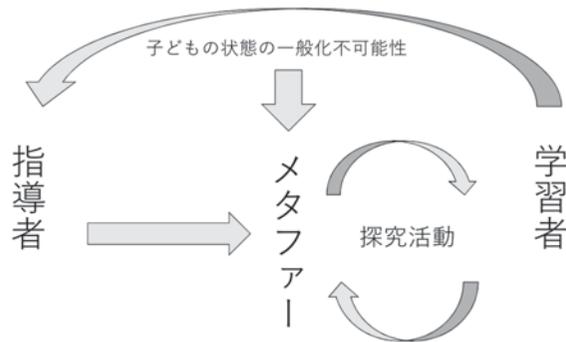


図3 子どもの状態の一般化不可能性

これに対し小池・八木は、生田の説明では、「わざ言語」の持つ間接性は、単なる「遠回しの表現」と言っているに過ぎないことになり、さらに比喩的な言語のほうが、指導者の意図が学習者に伝わりやすいという実際の学習状況とも矛盾していると批判している。小池・八木は、子どもの声や音や身振りの持つ1回性、つまり一般化の不可能性やそれを認識している教師の事実に認識が比喩的な言語使用を必然的に要求すると述べている。つまり教師は子どもたちの歌っている姿を外から眺めると同時に、「自らそれを生きること」によって子どもの身体を了解するというのである（小池・八木 2004）（図3）。

しかしながら教師は、単に子どもの身体を了解するのみならず、それを一定の方向に変容させようとする意図を持っている。本研究が焦点を当てているのは、子どもの身体メタフォリカルな了解ではなく、この了解に基づいて子どもの歌声を良い方向へと導いていくときに用いられる比喩的な指導の一連のプロセスである。このことについて小池・八木は、「教師の意図は、子どもの身体、子どもの経験に伝達されなければ目指すものに至ることができないゆえに、教

師の表現の操作は、子どもの身体を了解する教師の身体に基づいている」(184頁)と述べているのみである。

今回の授業観察の中で、声楽家は、同じ楽曲の一見同様の内容を指導する場面でも、クラスごとに多様なメタファーを提示して子どもの歌声を変容させようとしている。そして一つのやり方が上手く行かなければ、直ちにその場で新たなメタファーを創出し、子どもに新たな視点を提供している。声楽家が実践しているこうした豊かなメタファー創出のプロセスについて理解する上で、小池・八木の説明は不十分である。

子どもの状態をメタフォリカルに了解した指導者は、適切な指導を与えるために、それが改善された望ましい歌唱のあり方を目標として心に思い描かなければならない。このときに手がかりとなるのは、声楽家自身も述べている通り「自分の体験の体の感覚」である。例えばそれが、小池・八木が例にあげている「口が大きく開いていない」のように、子どもの問題が明らかであり、修正すべき部位が限定されていて目標状態の対象化が容易であれば、「卵を縦にして食べてみましょう」のように子どもが自然にその動作を獲得できるような制御的で定型化されたメタファーを適用すればよい。しかしながら多くの場合、子どもが抱える課題は、「高い声が響かない」「表現をつけたいけれど強弱がつかない」のように、身体全体の状態と音楽的な要求との包括的で統合的な認識に基づかなければ解決困難なものである。しかもこれらの課題は、クラスごとに異なる状況で現出するため、制御的で定型化された指導言語ではアプローチできない。さらにこれらが解決できている目標状態も、包括的・統合的な行為であるために指導者自身にとっても、それ自体を客観的・理論的に説明することが不可能であり、したがって「自然にその動作を獲得できるような」指導言語を案出することは本来極めて困難である。

このとき指導者は、客観的・理論的な判断を一旦中止し、音楽的要求を感じながら身体をコントロールしつつ流れ動いていく演奏中の自分自身のあり方を主題として現象学的に反省し、対象化しようとすると考えられる。例えば声楽家は、工場のサイレンのメタファーを用いるときに頭上で回す右手の指について、「サイレンが街中に響いているイメージ」であると述べている。つまりこの右手の指の回転は、それ自体が子どもに対して何かを伝達する機能を持っているのではない。響きのある声で歌っているときの自分のあり方が街中に鳴り響くサイレンのイメージと隠喩的に結びつけられてまず自分自身に開示され、さらに工場のサイレンで隠喩化されている声楽家自身のあり方そのものが子どもに対して提示されていると考えられる。このときメタファーは、声楽家自身の現象学的自己省察のツールとして機能している。

このように考えると現象学的な自己省察を通して生成されたメタファー言語は、指導者が相手の歌声を変容させようとする意図を持っているかどうかにかかわらず、非制御的であり、学習者側の能動的な関与によって補完されるまで未完の状態となる相互依拠的な性質を持つものであるといえる。

中田は、「非依拠的に事柄を記述したり述語化したり判断しているときの言語的行為」を「論述」と呼び、「事柄について論述することであると同時に、その事柄への私の関与を汝に委ねている時の言語的対話行為」を「語りかけ」と読んで区別している(中田 1997, 182-183頁)。この区別に基づくならば、指導者が自己省察を経て生成したメタファーによる指導言語は、語りかけとしての性格を持つものであるといえる。

さらに能動的探求の結果として学習者の演奏は、指導者からのフィードバック評価を受ける。声楽家は、子どもたちの声の変化した瞬間をとらえて「そうです」「すばらしい」などと強く肯

定している。探求結果として得られた学習者のいまだ混沌とした気づきに確かな輪郭を与えて現実化するのには、この指導者の明確なフィードバックである。その意味では、子どもの演奏もまた未完の状態では指導者に投げ返される「語りかけ」の性格を持っているといえる。

以上を整理すると次のようにまとめられる。メタファーによる指導は、声楽家自身の演奏中の身体感覚についての自己省察を通じて主題化されるとともに、「語りかけ」として学習者に投げかけられるものである。このときメタファーは、それに対する学習者の能動的な関与を待つ未完のものとなる。しかも子どもの反応は、常に声楽家の予想したものとは限らず、学習者の引き受け方によって異なる展開として「不意打ち的に」指導者に投げ返される。このとき指導者は再度、理想的なあり方を適切に理解するための探究活動を余儀なくされる。このように考えるとメタファーによる指導は、生田の「わざ言語」が言うように、あえて遠回りをさせて学習者に考えさせようとするものでも、小池・八木らが述べるように、子どもの状態に身を置いて理解し、それに基づく効果的な指導言語を編み出すことでもない。この両者は、いずれも直接的にせよ間接的にせよ指導者が学習者を一方的に制御しようとしている点是不変である。このとき指導者と学習者は、メタファーを挟んで直接対峙する存在となる。ところがメタファー的指導を学習者に対する「語りかけ」と捉えるならば、指導者と学習者は、理想の歌声を作る身体の状態に向かって並び立ち眼差しを共有する共同体となる（図4）。こうした学びの共同体の性格が、子どもの主体的探究心を掻き立て、未知の領域である新しい実存へと移行する子どもの成長を促進するものであると考える。

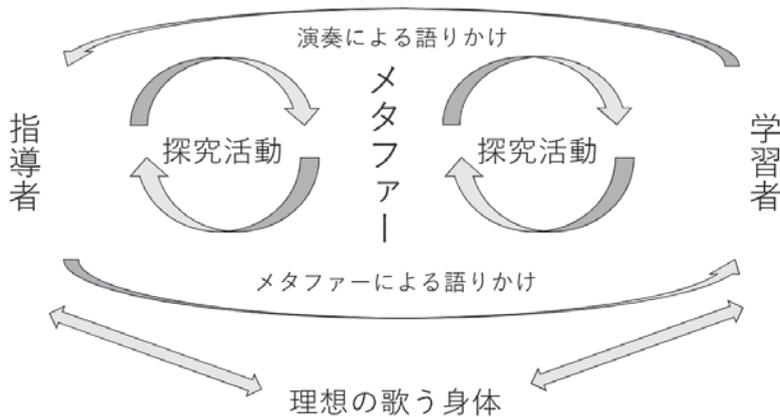


図4 語りかけによる学びの共同化

## 6 おわりに

本研究では、1人の声楽家の授業観察とインタビューを通じて、歌唱指導におけるメタファーが持つ「語りかけ」的性格について考察を行った。もとより1人の声楽家の実践だけで一般化されるものではないという点に本研究の限界がある。しかしながら器楽を含む演奏指導において、指導者は門外漢には理解不能な「禅問答」的言語を用い、しかもそれが非常に高い教育力を持っている場面をしばしば目撃する。こうした音楽科特有の指導言語が音楽科教員の実践的

指導力を構成する非常に重要な要素であることは疑いない。

Georgii-Hemmingらは、授業の中で教える対象となっている音楽の知識について、教師と生徒、あるいは生徒同士の相互対話の中で創造的・対話的に立ち現われてくる実践的・応答的知識として捉えるべきであると述べている (Georgii-Hemming *et al.* 2013)。この知識観を採用したときに音楽教師にとって必要になるのは、どれだけ多くの音楽史的・音楽学的知識を持っているか、あるいはどれだけ豊富な指導方法を獲得しているかではなく、言語や非言語により生徒の芸術的な思考を触発し、音楽に対する生徒の発言や演奏表現を引き出し、さらにそれを発展させ、説得力のある意味を生徒とともに生成していく創造的・芸術的な能力であるということになる。

このように考えると本研究における声楽家が、自身の指導スタイルの根源を幼少時代の1人遊びにおける想像力と演技力と捉えていたことが重要な意味を持っているように思われる。声楽家の豊かなメタファー生成を支えていたのは、自分自身と学習者の実存に対する豊かな想像力と、さらに学習者側の想像力に訴えかける「本気」の演技力であった。つまり演奏指導における「語りかけ」的指導とは、それを受け止める学習者側の解釈による相互作用を前提とした、それ自体がひとつの芸術的表現行為であると見なすことができるのである。

メタファーを含む「語りかけ」的指導力を教員養成においてどのように培っていくかを検討することが今後の課題である。

## 注

- <sup>1)</sup>指導者から学習者に与えられたメタファーは、指導者のみならず学習者にとっても未完の状態となる。このことは、例えば声楽家が2種類の歌い方を子どもたちに提示し、「違いがわかりましたか」と質問した時に想定される子どもの反応と比較してみればわかる。この質問の場合、子どもの反応は「わかる」か「わからない」かしかない。いずれの場合も、子どもの中でこの対話の意味は完成する。ところがメタファーによる指導言語は、語りかけをきっかけにした子ども自身の能動的に探求を待っている。声楽家が、最近の学生の態度について「わかるまでやろうとしない」と嘆いているのは、声楽家の「語りかけ」を学生側が正誤の区別が存在する「事柄の記述」として受け取り、能動的探求へ進もうとしないことへのいらだちを指していると考えられる。

## 引用文献

- Barten, S. S. (1998). "Speaking of music: The use of motor-affective metaphors in music instruction." *Journal of Aesthetic Education*, pp. 89-97.
- Georgii-Hemming, E. (2013). "Music as Knowledge in an Educational Context." In. *Professional knowledge in music teacher education*. ed. E. Georgii-Hemming, P. Burnard, and S. Holgersen : Ashgate Publishing Ltd.
- Tait, M. J. (1992). "Taching Strategies and Styles." In *Handbook of Research on Music Teaching and Learning : a project of the Music Educators National Conference*. ed. Colwell R. : Schirmer Books, pp. 525-534.
- Welch, G. F., Sundberg, J. (2002). "Solo voice." *The science and psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning*: New York, Oxford University Press, 253-268.
- Woody, R. H. (2002). "Emotion, imagery and metaphor in the acquisition of musical performance skill." *Music Education Research* 4(2), pp. 213-224.

- 永山 貴洋・北村 勝朗・齊藤 茂 (2005) 「器械体操競技選手の学習方略に対して比喩的な指導言語が与える影響の定性的分析」『教育情報学研究』3, pp. 67-76.
- 小池 順子・八木 正一 (2004) 「音楽の技術指導において教師が用いる比喩表現：メルロー=ポンティの言語論を手がかりに」『埼玉大学教育学部附属教育実践総合センター紀要』3, pp. 179-189.
- 生田 久美子 (1987) 『「わざ」から知る (認知科学選書 14)』東京大学出版会.
- 中西 里果 (2002) 「音楽演奏指導における動きメタファーの教授的效果」『日本教育心理学会総会発表論文集』44, p. 352.
- 中田 基昭 (1997) 『現象学から授業の世界へ』東京大学出版会.
- 中村 雄二郎 (1990) 『魔女ランダ考』岩波書店.