

# 音楽科学習指導要領における〔共通事項〕を考える

——音楽の知覚・認知の視点から——

高橋 範 行\*

## はじめに

平成20年3月告示の小学校音楽科学習指導要領（第8次）から〔共通事項〕が新設された。当該改訂の目玉のひとつとされた〔共通事項〕をめぐっては、さまざまな論考が提出されるとともに、〔共通事項〕を活かした授業実践の提案や報告も着実に蓄積され続けている。〔共通事項〕は平成29年7月告示の現行（第9次）の学習指導要領においても引き継がれており、今や〔共通事項〕は音楽科において着実に浸透したと言ってもよいであろう。

本稿では、小学校の音楽科学習指導要領（以下、学習指導要領）を中心に、音楽の構造学習から眺めた〔共通事項〕の在り方、教職を目指す学生が〔共通事項〕を学ぶうえで苦勞している点について、音楽の知覚・認知の視点から論じる。

## 学習指導要領における〔共通事項〕

第8次学習指導要領から新しく設定された〔共通事項〕は完全に新規の内容というわけではない。従前までの学習指導要領において各領域の中で個別に示されていた内容の一部を、全ての活動の支えとなる共通の指導内容と位置付けて示したものが〔共通事項〕である。その背景のひとつには、所謂「ゆとり教育」による学力低下の問題を受け、中教審答申等で「基礎・基本」の徹底が求められたことがあることは周知のとおりである。音楽科における学力の基盤となるものが〔共通事項〕によって明確化されたことの意義はきわめて大きい。

〔共通事項〕をめぐっては当初、「基礎」領域の新設により知識偏重に陥った第4次学習指導要領の再来を

危惧する声もきかれた（山本 2008；八木・川村 2010）。しかしながら、学習指導要領を含む多くの解説書において、〔共通事項〕は活動の中で扱うこと、〔共通事項〕に示す内容のみを扱う学習にならないことが強調されたことにより、〔共通事項〕は過去の失敗を回避したように思われる。総じて、藤井（2018）が指摘するように、この10年間で〔共通事項〕は概ね理想的な形で音楽の授業に浸透したと評価できよう。

〔共通事項〕は引き続き第9次の現行学習指導要領においても設定されている。基本的に「A 表現」「B 鑑賞」の「両領域に共通する」という位置づけは変わらないものの、その内容は第9次改訂における所謂「生きる力」を具体化した「三つの柱」との関連づけから示されている。すなわち、〔共通事項〕における「ア」の「音楽を形づくっている要素を聴き取り、それらの働きが生み出す良さや面白さ、美しさを感じ取りながら、聴き取ったことと感じ取ったこととの関わりについて考えること」が「思考力、判断力、表現力等」、「イ」の「音楽を形づくっている要素及びそれらに関わる音符、休符、記号や用語について、音楽における働きと関わらせて理解すること」については「知識」として示されることとなった。前者では「音楽を形づくっている要素」と自らの音楽的な感受の関わりについて考えたり表現することが、後者では音符や記号を単に活動を通して理解するだけでなく、それらの「音楽における働き」についても理解することが、それぞれ求められている。「音楽的な感受」との関わりにおいて実践で積み重ねられてきた〔共通事項〕の扱いが、さらに具体化されていると言えるであろう。

さらに「音楽を形づくっている要素」として掲げられる項目については、一部の表現が変更されるとともに、従前のような学年別ではなく一括して示される形となった。従前では扱うべき「音楽を形づくっている要素」が、学年による区分よりも、どちらかといえば教材の特徴や内容に左右される部分が大きかったことを考えれば、垣根を取り払う今般の改訂は概ね肯定的に評価されるべきものと言える。一方で、学年による区分が児童の発達等を踏まえた指導上のひとつの目安として機能していた部分があったことから、従前の区分も参考として併用すべきかもしれない。

現行と従前の学習指導要領における〔共通事項〕の一部の比較を表1に掲げる。

### 〔共通事項〕と音楽の構造

従前までの学習指導要領において一文で総括的に示されていた音楽科の教科目標は、このたびの改訂によって「三つの柱」に対応した三項目で示されることになった。その前文で示される「音楽的な見方・考え方」は音楽科の学力の核とも呼ぶべきもので、学習指導要領解説によれば「音楽に対する感性を働かせ、音や音楽を、音楽を形づくっている要素とその働きの視

点で捉え、自己のイメージや感情、生活や文化などと関連付けること」とされている(文部科学省 2018)。つまり、「音楽的な見方・考え方」を働かせるうえでは、「音楽を形づくっている要素」、すなわち〔共通事項〕から音楽を捉えることが必須となる。

また、三項目の最初では「曲想と音楽の構造などの関わりについて理解する」ことが明記された。これについては、同解説において、「音楽から喚起される自己のイメージや感情」と「音楽を形づくっている要素の表れ方や、音楽を特徴付けている要素と音楽の仕組みとの関わり合い」などとの関係を捉え、理解すること」とされている(文部科学省 2018)。ここでの音楽の構造に該当する「音楽を形づくっている要素」「音楽を特徴付けている要素」「音楽の仕組み」とは、まさに〔共通事項〕の内容に他ならない。音楽を聴取した際に我々の中にかかる様々なイメージや感情の源は、当然ながら音楽の構造そのものにある。今般の改訂では、この当たり前の関係性が明文化されたと言える。〔共通事項〕が音楽科における学力の基盤を成すものとして位置づけられるのも納得のいくところであろう。

表1 従前と現行の学習指導要領における〔共通事項〕の比較

	第8次(従前)	第9次(現行)
	ア 音楽を形づくっている要素のうち次の(ア)及び(イ)を聴き取り、それらの働きが生み出すよさや面白さ、美しさを感じ取ること。 イ 音符、休符、記号や音楽にかかわる用語について、音楽活動を通して理解すること。	ア 音楽を形づくっている要素を聴き取り、それらの働きが生み出す良さや面白さ、美しさを感じ取りながら、聴き取ったことと感じ取ったこととの関わりについて考えること。(思考力、判断力、表現力等) イ 音楽を形づくっている要素及びそれらに関わる音符、休符、記号や用語について、音楽における働きを関わらせて理解すること。(知識)
音楽を形づくっている要素	(ア) 音楽を特徴付けている要素 低学年：音色、リズム、速度、旋律、強弱、拍の流れやフレーズ 中学年：低学年で示したものに加え、音の重なり、音階や調 高学年：中学年までに示したものに加え、和声の響き (イ) 音楽の仕組み 低学年：反復、問いと答え 中学年：低学年で示したものに加え、変化 高学年：中学年までに示したものに加え、音楽の縦と横の関係	ア 音楽を特徴付けている要素 音色、リズム、速度、旋律、強弱、音の重なり、和音の響き、音階、調、拍、フレーズなど イ 音楽の仕組み 反復、呼びかけとこたえ、変化、音楽の縦と横の関係など
音符、休符、記号や用語	※現行でテンポ表示が「速度記号」として示されるようになった以外は同一であるため、省略。	

## 音楽の構造と音楽心理学

ところで、音楽の構造とは何であろうか。一般的には、音が組み合わされて音楽になっているさまや、その関係性を指していると考えられる。時には音楽理論に近いような認識が持たれることもあるかもしれない。

音楽心理学の視点から考えてみると、音楽の構造は少々厄介な存在である。基本的に音楽心理学では、音楽そのものは個々の人間の心に生じるという立場をとる（谷口 2000）。外界に存在するものは媒質の振動という何ら意味を持たない単なる物理現象であり、それが感覚器を通して受容され、心的に形成された表象、それを音楽と考えるのである。このプロセスにおいて、入力された信号は知覚的制約や認知的処理など様々な影響を受ける。特に認知的処理には個々の人間の学習や経験が大きく関わっており、結果として同じ刺激に対して、生み出される表象は人によって大きく異なってくる。この点で、画一的なイメージを押し付ける類の鑑賞指導は、音楽心理学的には全くナンセンスであると言えよう。同じ音響刺激を提示しても、受ける印象や生じるイメージは個々人で異なって当然なのである。イメージの絶対的な内容ではなく、それぞれに生じたイメージと音楽の構造との関係を考察させることをねらった現行の学習指導要領は、この問題を巧みにクリアしていると考えられる。

さて、このような音楽心理学的な立場に則れば、音楽の構造もまた、個々人の知覚・認知的処理に依存すると言わねばならない。構造そのものは外的な物理刺激の中には存在しない。構造はあくまで刺激の受容側における知覚・認知的処理の結果としての産物であり、個々人の音楽の捉え方が反映されたものということになる。したがって、音楽の構造は人によって異なり得る。しばしば見られる「外的な音楽の中に普遍的な構造が存在している」という認識は、少なくとも音楽心理学的な意味では多少の問題を孕んでいる。イメージや印象のみならず、音楽を捉えるうえで必須となる音楽の構造すらも個々によって異なり得る、このことを指導者はよく認識しておくべきであろう。

他方、音楽の構造に普遍性が全く見られないというわけではない。物理刺激が聴覚から入力され表象形成に至るまでになされる処理には、聴覚や知覚といった、いわば共通した特性に依存する部分がある。たとえば、我々の音高（ピッチ）感覚にみられる「トーンクロマ」、別名「音楽的ピッチ」として知られる感覚

（オクターヴ周期中での循環的な音高感覚）は、音の基本周波数が4,000Hzを超えると希薄になることが知られている。音楽的な言い回しに変換すれば、高い音では「ド」「レ」といった音高の区別が付き難くなるということである。これは、4,000Hzを超えるような音域では音楽的な旋律を認知することが難しくなることを意味する。このトーンクロマの消失には、入力された音の周波数に対応した神経発火の同期（位相固定）が高い周波数では不正確になってくるという聴覚メカニズムの特性が関わっている（大串 2016）。このことから、旋律を奏でることができる音域、言い換えれば、我々が旋律として認知できる音の高さには、我々に共通と言える聴覚特性に依存した制約があることになる。

また、聴覚や知覚の特性の範疇を超え、認知的なレベルの制約が関わっていると思われるような構造的特徴も見られる。たとえば、世界中の多くの民族音楽の音階のピッチクラス（構成音）の数は5～7音程度の範疇に収まっていると言われる。これを単なる偶然として片付けられるであろうか。むしろ、我々の認知的な特性、たとえば記憶しやすい情報の数の範疇（Miller, 1956; Cowan, 2001）+ $\alpha$ 程度にピッチクラスが収められていると考える方が自然ではないだろうか。そもそも「音階」という概念、つまり連続的な感覚である音高を複数のクラスに区切るという発想にも、我々の離散的な量に対する認知処理上の優位性が反映されていると言えるであろう。すなわち音楽の構造には、少なからず我々の知覚や認知的な特性が反映されている面があると考えられる。

伝統的に支持されてきた「音楽の構造」は、多くの人が音楽を捉えるうえでの合理性を認めてきたものである。そこには合意と納得のもとで作り上げられてきたという「重み」がある。我々は日常的に学習と経験を積み重ねる中で、特定の音楽に関わる知識や知覚的な枠組みを自然と獲得している。それらが色濃く反映された音楽の構造というものは、やはり尊重されるべきものであろう。音楽の構造は個々人によって異なり得るものであることに留意しつつも、広く膾炙した、そして伝統的に受け継がれてきた音楽の構造についても大切にしたい。

## 「要素」という言い方

ところで、学習指導要領では、〔共通事項〕として掲げられている各項目を音楽の「要素」と呼んでい

る。「音楽の三要素(メロディ・リズム・ハーモニー)」という言葉が存在するように、音楽における「要素」という言い方は、学習指導要領に特有のものというわけではなく、比較的広く受け入れられているようにも思える。要素還元的思考が科学の基本であるとするれば、とりわけ科学の発展とともに歩んできた西洋芸術音楽にとって「要素」は然るべき音楽の認識方法とも言えるであろう。

しかし、筆者は音楽の構造における「要素」という言い方について、それほど適切なものではないと考えている。なぜなら、「要素」という言葉は「それ以上に分割できない、別個のもの」という意味を含むためである。「要素」がもつ「それ以上に分割できない」「分割できないところまで分割した」という意味からは、「要素」の中に別個の「要素」が存在するという状態は想像し難い。しかし、音楽では往々にしてそのような場合が見られる。

例として、〔共通事項〕の「音楽を特徴付けている要素」のひとつである「旋律」を挙げてみよう。旋律とは「音の連続的な高低変化が、リズムと組み合わせられ、あるまとまった音楽表現を生みだしているもの」(新編音楽中辞典 2002)である。したがって、基本的には音高とリズムの組み合わせが「旋律」であると言える。しかし、〔共通事項〕では「旋律」とは別個の要素として「リズム」が掲げられている。このことは、「旋律」という一要素の中に、「リズム」という別の要素が含まれていることを意味している。このような例は、他にも多く見つけることができるであろう。

この「要素の中に要素が含まれる」という事態は、学生が楽曲分析を行う際の混乱のひとつの原因になっているように思われる。教材研究として楽曲分析を行う場合、〔共通事項〕で掲げられている各要素は分析の視点として有用なツールとなる。しかし、筆者が授業で学生に楽曲分析を行わせると、学生は指導上のポイントとなる構造上の特徴を見出しても、それが〔共通事項〕におけるどの「要素」に該当するのか判断できずにいる場面を目にする。たとえば、旋律に含まれる特徴的なリズムが曲想に強く関連している場合、ポイントとなる「音楽を特徴付けている要素」が「旋律」であるのか「リズム」であるのか、学生は判断できずに困惑しているのである。

楽曲分析はひとつの正解があるものではない。分析の最終的な判断は、あくまで指導者や演奏者に委ねられる。このことは、オーケストラ作品が指揮者によっ

て全く異なる演奏となることを考えれば明白であろう。したがって、上記の例において、構造上の特徴を「リズム」として考えるか「旋律」として考えるか、あるいは「両者」として考えるか、これは最終的には学生(指導者)が判断すれば良い問題と言える。しかし、学生は〔共通事項〕で掲げられる「要素」と楽曲の構造について、納得した形で結び付けることができないように見える。もちろん、学生の多くが音楽理論をはじめとする音楽の構造面に関わる知識に明るくないということがこの問題の直接的な原因であろう。しかし、音楽の構造を「要素」と呼ぶ〔共通事項〕の言い方も、この種の混乱に間接的に関わっているように思えるのである。

前節で述べたように、〔共通事項〕で掲げられている音楽の構造とは、音楽の「要素」というよりも「捉え方・見方」であり、音楽を認知する方法である。旋律ひとつをとってみても、音高から眺める、リズムから眺める、強弱から眺める、さらにそれらの関係性に注目するなど、さまざまな角度から分析する方法が存在するのである。したがって、「要素」に代わる別の表現を検討してみる余地があるように思われる。

#### 学生が苦手とする「和声の響き」

さて、「要素」という言い方の問題はさておき、〔共通事項〕の中で、学生が特に困難を感じる要素は何であろうか。筆者は大学で、所謂「教科に関する専門的事項」の科目として、〔共通事項〕および関連する基礎楽典と音楽理論を解説する授業を担当している。この授業では授業改善を目的としたアンケートを定期的実施しており、その中に〔共通事項〕の中で理解が難しかった要素を挙げるように求める設問がある。その回答において、他と大差をつけてトップとして挙げられる要素は「和声の響き」である。続いて、「調」や「音階」あたりがほぼ同数で並ぶことが多い。

学生がこれらの要素を苦手とする理由のひとつは、これらが楽譜の読み書き(楽典)に関わる知識だけではなく、音楽の構造(理論)に関わる知識をも要求するためであろう。音楽を苦手とする学生のみならず、ピアノをはじめ器楽に堪能な学生であっても、これらの要素の理解に苦勞している場合はめずらしくない。このことは、これまでに学生が音楽の構造面について学ぶ機会がほぼなかったことを意味している。ここには、読譜と楽器を操る技能を重視し、音楽の構造面の教授に注意を割いてこなかった従来の音楽教育の問題

点が反映されているとみることもできよう。

また、系統的な学びの積み上げが求められることも、これらの要素の理解を困難にしている要因であろう。少なくとも、西洋芸術音楽の範疇において広く膾炙している説明としては、まずダイアトニックスケール（音階）があり、それによる音同士の関係性によって主音や調性が定まり（調）、さらにダイアトニックスケールを重ねることでダイアトニックコードが生成され、その各和音の協和度と声部の進行に応じて解決という動きが生じることになる（和声の響き）。つまり、「音階」の理解が「調」の理解の前提であり、「音階」と「調」の理解が「和声の響き」の前提となっている。そのため、「和声の響き」については、たとえば基本的な内容であっても、理論に関わる総合的な理解が要求されるような面がある。

学生が「和声の響き」を最も苦手とする理由については、知覚・認知的な発達も関与していると考えられる。たとえば、先にも述べた「音楽の三要素」に関わる知覚・認知の発達においては、「リズム」が最も早く、続いて「旋律」、そして「和声」が最も遅くなる傾向にあることは古くから指摘されている（たとえば、Radocy and Boyle, 1979）。従前の学習指導要領において「和声の響き」が唯一高学年で指定されている（表1）ことも、このような発達の理由であると推測される。

「和声」の知覚・認知について包括的に説明できるモデルはまだ提出されていない。和声（和音）を構成する「音程」の協和と不協和の判断については、Plomp and Levelt (1965) による臨界帯域幅説のような聴覚構造に基づくモデルが存在する一方で、判断者が属する文化的文脈に依存する部分も大きいとされる（Hargreaves, 1986）。また、和声に対する反応には音楽に関わる概念的発達も影響しているという指摘もある（Zimmerman, 1971）。伊藤・梅本（1996）は和音の種類を決定づける和音構成音への認知に着目し、上声部よりも内声部の構成音が認知されにくいという経験的な知見について実証している。「旋律」と「和声」を含む多くの音楽の聴取において、最も着目される「旋律」が相対的に高い音域で奏でられることを考えれば、確かに内声部の認知は上声部よりも困難であることは想像される。実際の音楽文脈において和音の種類を弁別する場合、内声部の差異に注目しなければならないケースは少なくない。しかも和音は転回が可能であることから、転回によって生じる各和音を同一の

ものとして認識する必要がある。これらのことを踏まえると、総じて「和声」の知覚・認知は相対的にハードルが高いことも無理はない。

しかしながら〔共通事項〕において、単に「和声」ではなく、「和声の響き」としている点は明確に認識されるべきであるように思われる。ここには、和音を構成する個々の音よりも、総体としての「響き」に着目させるという意図がうかがえる。学習指導要領の「内容の取扱いと指導上の配慮事項」で「和音のもつ表情を感じ取ることができるようにする」（文部科学省 2018）としていることも、和音の総体的な響きの知覚に重点を置いていることの表れであろう。最初から和声を構造的に捉えるのではなく、まずはその色合いともいえるべき「ゲシュタルト」に注目し、その差異を知覚する機会を繰り返し設定していくことで、徐々に和声の響きに関わる知覚が分化していくはずである。

また、同上における「I、IV、V及びV<sub>7</sub>などの和音を中心に指導する」という文言からは、ケーデンス（カデンツ）のような和声の「パターン」が念頭に置かれていることがうかがえる。筆者の観察によれば、多くの学生は和声の「続く感じ」「終わった感じ」については、たとえそれがきわめて感覚的なものであっても、認識できているようである。少なくとも児童と比較して、学生は概念的な理解においてアドバンテージをもっている。したがって、V<sub>7</sub>→Iといったパターンに多く触れ、それらを調という音組織の中での緊張と解決という理論的な理解と概念的に結びつける学習を重ねれば、調性における和声の色合いの変化を次第に把握できるようになると思われる。

総じて、「和声」の理解には、感覚と理論の両面から、学習を繰り返し継続することが鍵を握ると考えられる。教師が自らの理解が不十分な内容を授業で扱うことを避けようとするのは、至極当然である。音楽の構造を踏まえた授業を展開するうえで、楽典のみならず、〔共通事項〕に関わる理論面の重要性もしっかりと意識したいものである。

### 構造を意識した学びに向けて

筆者は音楽の構造面に関わる理解を抜きにした音楽の学びはあり得ないと考えている。それは、内容の理解を伴わない語学学習のようなものである（高橋 2020）。残念ながら、ある外国語の文章を前にして、「意味はわからないけど、ひたすら美しく朗読し

ようとしている」ような部分が音楽教育にはある。

何をもって「構造の理解」を測るかは難しい。しかし、筆者は「創れる」ことがそのひとつの目安になり得ると考えている。なぜなら、構造を理解していなければ、創ることはほぼ不可能だからである。文法を理解してこそ、意味の伝わる文章を生み出すことができることを考えれば、「創る」ことと構造の理解との関係性がよく理解されよう。驚くべきことに、クラシック音楽の作品を達者に演奏できる者が、「創る」となると、手も足も出ないことは決して珍しいことではない。外国語のテキストを饒舌に朗読していた者が、リアルタイムの会話になると途端に苦勞し始めるようなものである。おそらくこのような者は、上で指摘したように、構造をあまり意識することなく作品を演奏してきたのであろう。構造の理解が伴わない学習を音楽の学びとすることには、どうしても違和感を払拭できない。

構造を意識した音楽の学びを推進するには、音楽教育全般において、これまで以上に音楽づくりや創作など、創ることを主体とした学習への転換が求められるであろう。音楽の構造学習という面だけを考えれば、必ずしも「演奏」にこだわる必要も無いのかもしれない。フリーのDAWソフトが充実している昨今、演奏技術を要することなく、容易に音を音楽へと組み立てることを可能とする環境が整っている。歌うことが苦手な児童・生徒でも、たとえば、これらの技術を利用しながら、音楽の構造を学ぶことができれば、それは立派な音楽の学びと言えるのではあるまいか。非現実的な提案ではあるが、音楽の構造学習を核に、多様な学習方法を児童・生徒が選択できるような音楽の授業が実現できれば理想的かもしれない。

そして、何よりもまずは指導者側の意識の変革が不可欠である。国語や図画工作では児童が自ら文章や造形物を「創る」活動が当然であるのに対し、音楽ではそれが圧倒的に少ない。これは、質の高い既存「作品」が充実しており、その再生が音楽表現の主たる方法として広く認識されていることも理由であろうが、教師自身による音楽づくりや創作に対する自信の無さも一因であろう。楽譜による恩恵は計り知れないものがある。しかし、指導者（および指導者を志す者）は、楽譜を中心とした学びでは、構造面の学習がなごりとなる危険性があることを認識しなければならない。同時に、構造学習の重要性について、創ることを核としながらも、演奏する、鑑賞するといったあらゆる

音楽活動を通して、実体験的に理解しなければならない。音楽に対する構造的な理解によって、あらゆる音楽学習が有機的に結びつき、学びの質が向上すると考えられる。そのプロセスにおいて、〔共通事項〕が音楽の構造を捉えるための有益な視点として機能することは間違いないであろう。

## 注

\* 愛知県立大学教育福祉学部准教授

## 引用・参考文献

- Cowan, N. (2001). The magical number 4 in short-term memory: A reconsideration of mental storage capacity. *Behavioral and Brain Sciences*, 24(1), 87–114.
- Hargreaves, D. J. (1986). *The Developmental Psychology of Music*. Cambridge University Press.
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63, 81–97.
- Plomp, R., & Levelt, W. J. M. (1965). Tonal consonances and critical bandwidth. *Journal of the Acoustical Society of America*, 38, 548–560.
- Radocy, R. E., & Boyle, J. D. (1979). *Psychological Foundations of Musical Behavior*. Charles C Thomas Publisher.
- Zimmerman, M. P. (1971). *Musical Characteristics of Children*. Music Educators national Conference.
- 伊藤美紀・梅本堯夫 (1996) 和音とオクターブ類似性. 梅本堯夫 (編著), 音楽心理学の研究, pp. 103–149. ナカニシヤ出版.
- 大串健吾 (2016) 音のピッチ知覚. コロナ社.
- 新編音楽中辞典 (2002) 音楽之友社.
- 高橋範行 (2020) 次世代に向けた音楽教育の提案. 大串健吾, 桑野園子, 難波精一郎 (監修), 音楽知覚認知ハンドブック, pp. 136–137. 北大路書房.
- 谷口高士 (2020) 音は心の中で音楽になる: 音楽心理学への招待. 北大路書房.
- 藤井浩基 (2018) [共通事項] これまでの10年、これからの10年. 季刊音楽鑑賞教育, 34, 32–35.
- 藤沢章彦 (2018) [共通事項] の新しい位置付けとその指導. 季刊音楽鑑賞教育, 34, 10–11.
- 文部科学省 (2018) 小学校学習指導要領 (平成29年告示) 解説音楽編. 東洋館出版社.
- 八木正一・川村有美 (2010) 音楽科における授業後世の可能性—〔共通事項〕の検討を中心として—. 埼玉大学紀要教育学部, 59(1), 31–41.
- 山本文茂 (2008) 第八次学習指導要領・音楽 (案) の特質は何か. 音楽鑑賞教育, 2008年4月号, 4–11.