

## 音楽科教育における創造性の育成

小笠原 勇 美\*

(1993年4月19日 受理)

### 1 はじめに

平成4年度から始まり、6年度において全面実施されている新教育課程の基準の改善の基本方針は、音楽科について「小学校、中学校、及び高等学校を通じて音楽に対する豊かな感性、を培うことに重点を置き、児童生徒の発達段階に則して個性的、創造的な学習経験が活発に行われるよう内容の改善を図る。」と規定している。

ホモリ＝ナギが「人間の生物的進化は、人間の全ての感覚・手・頭脳の発達と積極的な使用を通してのみ、また環境を制御する創造力と直感を通してのみ、つまりは人間の知覚力と概念的思考力と表現可能な感情生活を通してのみ、可能であった。ところが産業革命が定着するにつれて、この生物的機能は、過大評価されたさまざまな装置と設備に満ちた見かけ倒しの安易な生活の中で窒息した。」(利光功, 80)と述べているが、現代においては、その当時よりもさらに急速に科学技術が発達してきて、それとともに人間の精神はいよいよ片隅に追いやられるようになってきた。こうした社会の状況から、人間性を回復し、音楽を愛好する心情と感性を育て、豊かな情操を養い、個性的、創造的で児童・生徒が意欲的で主体的な学習態度の育成を、音楽科の大きな柱としたのだと考えるのである。

### 2 音楽における創造性

音楽学習における創造活動は、創作のみにかぎらず、歌唱や器楽の表現活動や、鑑賞活動においても同じような自己表現活動であるといえる。創作は第一義的に創造活動ではあるが、歌唱や器楽の演奏活動においても、他人によって創作された作品に対する共感を呼び起こし、美しいものを美しいと感じ取りながら、児童・生徒一人一人がその教材の中に包含されているさまざまな情景を想像し、曲想を工夫して表現するという創造活動である。鑑賞活動は、芸術作品としての音楽の美しさを理解して味わいながら享受することである。この音楽の味わい方には、各人が多様な味わい方をするので、本質的には個性的・主観的なものである。そして鑑賞は、聴く人の心の中に作品を再構成していく活動が存在するが、その再構成の活動においては、児童・生徒一人一人の音楽体験の蓄積の度合いによっても異なるし、個性の違いによっても異なってくるものである。鑑賞は、繰り返し聴かせることによって心の中に感動を呼び起こし、音楽性を伸ばしながら、音楽を愛好する心情と音楽に対する感性が育っていくようにさせる学習である。もともと、音楽学習においては、表現と鑑賞とは一体を成すものであって、表現

\* 岩手大学教育学部

能力が高まるにつれて鑑賞能力が高まっていくものである。したがって、可能なかぎり多くの芸術音楽を児童・生徒が主体的・意欲的に鑑賞することによって、思考力・想像力・直感力が蓄積されていくことになるが、そのことによって、またさらに、表現能力を高めることにつながっていくことになるのである。

今回の学習指導要領の改訂で、創作指導の内容が大きく変貌した。その内容は次の通りである。

小学校低学年	A(4)ア	簡単なリズムや旋律をつくって表現すること。
	A(4)イ	即興的に音を探して表現すること。
小学校中学年	A(4)ア	旋律や音の組み合わせを工夫して表現すること。
	A(4)イ	即興的に音を選んで表現すること。
小学校高学年	A(4)ア	音の重なりや曲の構成を工夫して表現すること。
	A(4)イ	自由な発想で即興的に表現すること。
中学校第1学年	A(1)ク	短い歌詞に節づけしたり、楽器のための簡単な旋律を作って、声や楽器で表現すること。
	A(1)ケ	自由な発想による即興的な表現や創作をすること。
中学校第2学年 及び第3学年	A(1)ク	歌詞にふさわしい旋律や楽器の特徴を生かした旋律を作り声や楽器で表現すること。
	A(1)ケ	自由な発想による即興的な表現や創作をすること。
高等学校第1学年	A(1)ウ	簡単な歌曲や器楽曲の創作とその演奏。
	A(1)エ	いろいろな音素材による即興的表現。
高等学校第2学年	A(1)イ	簡単な合唱曲や合奏曲の創作とその演奏。
	A(1)ウ	声や楽器の特性を生かした創作とその演奏。
	A(1)エ	いろいろな音素材による創作とその演奏。
高等学校第3学年	A(1)ア	合唱曲や合奏曲の創作及び編曲とその演奏。
	A(1)イ	即興的な演奏や自由な創造的表現。

今回の改訂によって、表現領域における創作活動の立場から見れば、旋律創作（高等学校においては合唱・合奏曲創作）と、今回新たに追加された自由な発想による即興的表現や創作の2つの項目が、示されている。

自由な発想による即興的表現については、『指導計画の作成と学習指導』の中で、「これまで様々な経験を経て培ってきた感性を基盤として、児童が周囲の状況とかかわりながら、なにかを表現したいという意欲をもち、豊かなイメージを形成して創造的な活動に取り組むようになる過程を重視している。豊かなイメージを形成する源となるのは、聴覚、視覚、言語感覚、運動感覚などのすべてを包含した児童一人一人の感性であり、これこそが創造的な自己表現活動の原動力となる。」（文部省1, 111）と述べていて、児童・生徒の様々な体験によって培ってきた感性と感覚的なイメージと融合しながら、無限の創造の可能性を示唆している。また、『指導計画の作成と学習指導の工夫』の中で、「声楽の感受性を、音による表現に直接結び付けようとするところから、従来のような知識や技能を必ずしも必要としない。すなわち、リズムや旋律、楽曲の形式など既成の音楽の構成要素、すなわち音楽概念にとらわれることなく、楽器で音色や奏法を工夫して自由な表現を行ったり、生活の中のさまざまな音を組み合わせる表現したりするなど、音による新しい試みが行われる。」（文部省2, 47）と述べているように、

楽器、あるいは、児童・生徒の身の回りにあるさまざまな音素材を利用しながら即興的表現していく学習であるというのである。

### 3 模倣と創造性

小学校や中学校、そして場合によっては高等学校における音楽学習においては、まず、教師、または、CDによる範唱を聴かせ、その範唱に児童・生徒が模唱しながら学習を進めていくことが一般に行われている学習形態である。

ところで、学校の音楽教育における創造活動は、児童・生徒にとっても芸術創造であるはずである。リードは、「創造的活動によって子供のパーソナリティを開花させることは教育にとって欠くべからざるものだ。」(リード, 134)と述べているが、リードの言及に基づくならば、児童・生徒の音楽学習における創造学習においても、芸術家の創造活動と同じような個性的な精神の活動を行っているのだと考えられるのである。つまり、表現活動や鑑賞活動における想像しながら工夫して「つくって表現する」即興表現活動も、やはり、芸術家の創造活動と同じ行動なのである。

ところで、芸術にとって重要な独創性と模倣は、対立する概念として考えられてきた。小池藤雄は、「人間社会生活の根本は模倣であり、人は古人や現代人の模倣によって、すべてのこの考えや行動が規定されている。生きるための人間の行動は、すべて模倣から始まらないものはない。」(小池藤雄, 126)と述べているように、模倣を繰り返しながらその繰り返しの過程のうちに、新たなものを創造していくものであって、模倣は人間生活の発展の過程において欠かすことのできない要素である。芸術作品そのものが、模倣的契機が芸術創造の過程における一つの構成要素であることには異論のないところである。

しかし、単なる物まねは、身振りをまねることであり、ある事物を似せてつくることである。テレビなどの電波に乗せられて一般家庭の茶の間に届けられる、のど自慢大会での歌手のように、ある流行歌手の歌いまわしの単なる物まねをする歌からは、ほとんど創造性を感じ取ることができないのである。

人間社会においては、社会的・歴史的伝統から遊離することはあり得ない。先人の作り出したある事物を模倣しながら、その模倣を何度も繰り返し行われる過程において、自己を見つめ、そこから新しい独創的な創造が生まれてくるものである。この模倣の活動は、ピアノやヴァイオリンなどの技能習得の学習過程に顕著に表されている。師匠の指導を受けて演奏技能を学び取りながら、教則本を繰り返し練習することによってその演奏作業に慣れ、練習や熟練によって学習者の内部にその演奏技能を蓄えられていきながら、自己の表現能力を蓄積させていくものである。こうした模倣は、ピアノやヴァイオリンの演奏技能の習熟にかぎったものではなく、作曲の創作過程にも見受けられるものである。たとえば、ベートーヴェンが先輩の作品をノートに書き込み、それを何度も何度も書き換えていきながら、そこから新しい作品を創造し、先輩の作品とはまったく異なった精神によって書き換えられていった事実からも、模倣的な反復習熟していきながらそれを改良し、そこから新しい創造をしていくということが、非常に重要な一つの要素であるということが理解できるのである。

児童・生徒が、範唱を聴いてそれに模唱しながら学習を進めていくことは、こうした模倣を繰り返していきながら音楽体験を蓄積し、そして、その歌唱教材に含まれている情景を想像さ

せ、曲想を工夫して表現させながら、そこから個性的な新たな創造を生み出させようとするところにあるのである。

このように、児童・生徒一人一人が情景を創像しながら工夫していくためには、豊富な音楽体験によって、多様な音楽表現様式が豊かに蓄積されていきながら、そして、自己表現していく力がなくては、想像し、工夫していくことはできないのも事実である。そのためには、表現活動や鑑賞活動を通して、多くの美しい音楽が児童・生徒の心の中に豊富に蓄積していなければならない。

創造性の定義についてはいまだに統一した見解はないが、一般に、ある目的を達成するための、新しいアイデアを生み出す能力を意味しているといわれている。また、山本文茂は、音楽教育の創造性を次のように構造的・分析的に捉えている（山本文茂，186）。

- ① すでにあるものをまねる（環境模倣）
- ② 離れているものをつなぐ（異曲連関）
- ③ 足りない部分を埋める（空白補填）
- ④ すでにあるものに何かを加える（付加創造）
- ⑤ まったく新しいものをつくる（純粹創造）

この山本氏モデルによれば、たとえば、即興的表現による創造学習において、[春の様子をつくって表現する] 活動では、春の小鳥たちのさえずりがある楽器（この場合楽器とは、一般概念上の楽器に限ったものではなく、身近にある道具を楽器とすることも可能である。）でまねする [すでにあるものをまねる]。春の小川のせせらぎがある楽器でまねる [すでにあるものをまねる]。小鳥たちのさえずりと、小川のせせらぎをつなぎ合わせる、または重ねる合わせる [離れているものをつなぐ]。次に、春の風の情景を加える [足りない部分を埋める]。そうしたそれぞれの情景なり部分を、つなぎ合わせたり重ね合わせたりしながら、[春の様子] についての各部分や全体の情景を想像し、工夫して表現する [すでにあるものに何かを加える]。といったことになるだろう。

山本氏の創造性のモデルは、即興表現としての自由な発想による [つくって表現する] 活動そのものだけに当てはまるものだけではなく、歌唱や器楽の表現領域、そして、創作活動や鑑賞活動においても構想され得るものと考えられるのである。

#### 4 視唱力の学習

ところで、創造性を養うためには自己表現力が必要となる。音楽における自己表現力を十分発揮できるようにするためには、児童・生徒一人一人が表現しようとする積極的な意欲、主体的な学習が大切である。そして、興味・関心を持ちながら、何を、どのように表現するかといった思考、構想、判断する能力が培われてくるが必要となってくるし、自己表現力を育成する上では、当然、表現技能の習熟が大きな課題となってくるもので、そして、その表現技能の習熟には、視唱力が一つの大きな要素となる。

私が高等学校の教員をしていたころ、つまり、今から30年ほど前に、生徒の視唱力を育成する教材として、コール・ユーブンゲンを取り上げることが全国的に流行していた時期があった。私自身も視唱力を高める学習の教材として1年間使用した経験がある。ただ、その教材がまことに無味乾燥なもので、音楽的情操の育成にはほど遠い教材であり、生徒の音楽性の伸長とは

逆の作用、つまり、生徒を音楽嫌いにさせることとなった。それで1年間だけの使用でやめてしまった。教材研究もせず、主体性もなく、ただ全国的に流行しているからといって、視唱教材にコールユーブンゲンを採用したことが非常に恥ずかしく、当時の生徒たちに対して申し訳なく後悔しているのである。

山田浅蔵は、「西欧の各国の音楽教育学者の多くが、音楽を学習していくために必要な基礎的能力の第一番目に視唱力をあげた。すなわち、音楽を書きしるす楽譜が読めなければ、文字が読めないままで文学の学習をはじめようとするのと同じで、音楽の学習など成立するはずがないというわけである。」(山田浅蔵, 196~197)と述べているが、たしかに、国語科教育では日常の会話を中心とした文章を読む学習から入っていきながら、個性的な創造性を育成する目的で作文教育が盛んに行われている。ところが、戦後の音楽教育は他教科に見られないほどに急速な進歩を成し遂げていった。しかし、国語科で一般的に行われている学習において、文章を読み取り、そして、自分の言葉で文章を組み立てながら作文していく学習活動の形態を音楽科に当てはめてみた場合、それは、楽譜を読み取りながら演奏し、自己の精神によって楽譜という伝達記号を用いながら創造していく活動である。しかし、音楽科教育が、戦後、目を見張るような進歩を成し遂げたといっても、楽譜を見て演奏するという視唱学習だけは遅々として進歩することがなかった。当然のことながら、楽譜を用いた創作学習においても、大きく立ち遅れる結果となったのである。しかし、生まれてからまもなく、日常のコミュニケーションとしての話し言葉を無意識のうちに学習していき、場合によっては小学校入学以前からひらがなを習い覚え、そして、普通の言語コミュニケーション伝達の道具として、日常の会話にとって不可欠なものを含めながら学習していく国語科の学習形態と比較して、それと音楽科の立場を同列に見ることに無理があるだろう。

## 5 視唱学習の段階

数少ない授業時間内での視唱力の学習は、たしかにやっかいな問題なのかも知れない。ややもすると、児童・生徒にとって楽しくない音楽の授業と受け止められがちになる。では、どうして今日まで視唱学習を難しくしているのかということについて、相原末治は、「児童の読譜能力の発達の順序性に関する科学的なデータが少ないうえに、何を、いつ、どのように指導したらよいのかという最も基本的な教材の選択・配列・指導法が曖昧にされてしまうのである。」(相原末治, 161)と述べているように、科学的データは数少ないことは確かなことであり、また、教師自身が、児童・生徒が視唱学習を進めることによって音楽嫌いになることを恐れて、視唱指導をためらってきたことも確かな事実である。

視唱学習を進めていく上では、次のことに留意していくことが大切である。

- (1) 児童・生徒一人一人が、自発的に音楽に対する興味・関心を高めながら意欲的な学習に取り組む態度を育成しておくことが、なによりも大切である。
- (2) 表現活動を活発にし、可能なかぎりの鑑賞活動をおこなうことによって音楽体験を積み重ねていきながら、美しい音楽、多様な表現様式が豊富に蓄積されていることが大切である。
- (3) 階名唱の実施時期について、学習指導要領では小学校3年生からとしているが、教科書では1年生の後半から白抜きの音符の階名唱するように掲載されている。第1学年に入学

早々には無理であろうが、1年生の後半から少しずつ取り上げていき、3年生から本格的に行うのが理想であるといえる。

- (4) 無味乾燥な機械的な教材ではなく、実際に則した歌唱教材の生きた音楽、つまり、音楽そのものを対象にしながら、階名翻訳し、階名とその音程感が反射的・無意識的・感覚的に反応させるようにすることによって階名唱に親しませる。この場合、仮名付けの助けを借りることも有効な手段である。
- (5) 階名唱は、実際に即した音楽そのものの生きた歌唱教材をもとにしながら、必ず歌詞唱と階名模唱を行い、そして、階名暗唱させながら音楽語彙を豊富にしていくことによって、旋律を無意識的に階名唱することが習慣化させていくようにする。
- (6) 音程感を確実なものとするためには隣接した音、つまり、順次進行から始め、そして、児童・生徒の実態に応じて次第に跳躍した音程の幅を拡大していくようにする。
- (7) 教材の楽譜を音化させるためには、その他にリズム感、旋律感、和声感があるが、視唱に必要な技能を教材の中に適切に抽出して配置しておき、児童・生徒の学習意欲を失わせないような指導の工夫が大切になってくる。
- (8) 視唱の指導に当っては、個々の音符や2音間だけではなく、一つのフレーズの流れをひとかたまりとして視唱させながら、フレーズの流れを捉えさせていき、音楽性を培っていくことが大切である。
- (9) 旋律を感覚的に覚える能力を身に付けさせるようにさせる。階名で歌唱する技能が高まり階名で歌うことが習慣化され、そして、旋律を覚える能力が身に付くようになると、その過程で自然に旋律を階名翻訳して聞く能力が備わってくる。

以上の諸点に留意しながら階名唱の指導を行い、児童・生徒一人一人が階名唱する能力が育成されていくことによって、いよいよ音楽に対する興味・関心・意欲が高まっていくだろうし、そのことによって新たな未知の楽曲へと意欲的に立ち向かって取り組む姿勢が生じさせることになる。そうした姿勢が、児童・生徒一人一人を生涯にわたって音楽を愛好していくことにつながっていくものと考えるのである。

また、視唱能力が備わっていれば、歌唱や器楽の表現活動だけでなく、小学校、あるいは、中学校における即興的表現としての「つくって表現する」学習活動において、児童・生徒が自由な発想によって想像して描く図形楽譜にも、大きな手助けになるものと確信している。

## 6 楽譜記譜上の学習指導の必要性

即興的表現において用いられる想像して描く図形楽譜は、児童・生徒にとって、無限の創造性を可能にするものであろうが、普遍的に広く伝達するために書かれたものはいい得ない。それは、児童・生徒一人一人の自由な発想によって描かれた図形楽譜は、極めて個人的で個人的なものであり、完全に自己目的的精神行動としての作品である。また、児童・生徒一人一人が描いた図形楽譜をもとにして音を再現する場合に、その再現された音像は、その都度大きく変形していく場合が大いにあり得ることである。つまり、一回性的な表現活動なのである。即興表現としての自由な発想による「つくって表現する」活動では、その時その場のイメージに基づいて、即興的に想像しながら表現していくことを目標としているのだから当然のことである。

たしかに、児童・生徒一人一人の自由な発想によって描かれた図形楽譜は、芸術に内在するところの個人的精神の芸術的体験に基づいて、作りたいから作るという自己目的の性質をもつもので、そうした観点から見れば、その図形楽譜は、外界から隔絶した個人的な体験のうちに創作された芸術家の創造活動と同じような、個性的な作品であり、児童・生徒一人一人の主体性を保証するといった視点が見て取れる。

ところで、音楽に限らず諸芸術は伝達されることによって、その価値が存在するものである。渡辺護が、「しかし芸術をその伝達性から観るならば、芸術は社会性を持つことができる。外界から断絶した個人的体験である芸術は、伝達によって現実界へ引きもどされる。人と人、人と集団、あるいは集団と集団との関連において芸術は成立することにある。それゆえ芸術は文化現象として公的な資格を持つものとなり、社会の中に組み入れられる。」(渡辺護, 37)と述べているように、音楽には伝達されて初めてその価値が存在することになるのである。

また、空間芸術である美術などの造形芸術の場合には、制作者の手で完成された作品を直接享受するという伝達経路を持つが、時間芸術である音楽の場合には、作者の手で書かれた作品は、媒介者(演奏者)によって再生産(実演)されて初めて芸術作品として成り立つものである。図形楽譜のように極めて個人的なものであっても、他の媒介者によって再現可能ではあるが、しかし、児童・生徒の精神的な制作過程、つまり、作品の表現意図は必ずしも伝達されるとは考えられない。作者の表現意図が伝達可能なものは、コミュニケーション伝達の道具として普遍的に用いられていて、一般に認められている記号としての楽譜である。したがって、本質的な創作活動は、楽譜を用いて行われることなのだと考えられるのである。

山田浅蔵は、「楽譜に書かなければ創作にならないというものではない。しかし、思いつきの・断片的な短いふしやリズムの即興表現だけで、発展を考えないものであれば音だけでよかろうが、生み出した旋律をねり直してよりよく修正したり、発展させて長く、まとまりのあるふしに作りあげたりしていくためには、楽譜として書きとどめることが絶対に必要である。」(山田浅蔵, 271)と述べている。

しかし、現実には譜面化する作業は非常に難しい問題を抱えていることも事実である。ただ、視唱力を高めていく学習の過程において、記譜していく学習をも加えながら進めるならば正しく記譜させることが可能となるだろう。

その記譜する学習は、次のような点に配慮しながら行う。

- (1) 記譜する学習は、児童・生徒一人一人が自発的な学習意欲がなければ成り立たないため、音楽が嫌いにならないよう配慮しながら、少しでもできたら称賛を与えるようにしていき、興味・関心を持たせながら意欲的に学習を進めていくことが何よりも大切である。
- (2) 記譜の学習を行う時期は、学習指導要領にあるように本格的に階名唱していく3年生から少しずつ行うのがよいだろう。そして、時間をあまり取り過ぎないように、せいぜい2～3分程度で、根気強く継続して行うようにする。
- (3) 記譜の学習は、実際に即した音楽そのものの生きた教材をもとにしながら、階名暗唱して覚えた旋律を五線上に記譜していく作業をさせる。
- (4) 記譜していく場合、はじめは隣接する音から、つまり、順次進行する音程から行うようにし、児童・生徒の実態に応じて音程を拡大しながら記譜していくようにする。
- (5) はじめは、リズムを特に念頭におかないようにして記譜する学習を行い、リズム学習の進度に合わせながらリズムを加えさせるようにする。

- (6) ある程度、記譜する技能が高まったら、2～3の音程ではなく、一つのフレーズを記譜していくようにし、フレーズの流れを捉えさせながら、音楽性を培いながら伸ばしていくようにすることが大切である。
- (7) 記譜する学習では、その教材を歌唱教材や器楽教材の中に適切に抽出して配置しておき、児童・生徒の学習意欲を失わせないような指導の工夫が大切である。また、表現教材だけでなく、鑑賞教材の中の主要な主題を聴き取りながら階名翻訳させ、それを楽譜として譜面化させるような学習は、旋律の多様な様式を学習する上で大きな学習効果が得られるものである。私自身、子供の頃にレコードを聴いて、それを写譜していく過程で音楽が好きになったのである。

ところで、『指導計画の作成と学習指導の工夫』の中で、「旋律創作の指導では、初めからまとまりを持った旋律や楽曲を作らせようとするのではなく、日常的な言葉や短い詩を[唱える]、[口ずさむ]などの活動を導入に用いるとよい。また、楽器のための旋律作りにおいても、2～3音程度の、少ない音による即興的な表現から始めるなど、生徒のもつ音楽的な心を素直に表現できるような方法をとることが大切である。」(文部省2, 46～47)とあるように簡単な旋律、つまり、わらべうたに見られるような言葉あそび的な活動から導入していき、児童・生徒の実態に応じて順次に拡大していくことが望ましい。

## 7 おわりに

音楽科における創造活動は、歌唱、器楽、創作の表現領域や鑑賞領域において学習されて行かなければならないだけでなく、それらの領域は必ず関連し合って学習されるべきものである。またさらに、他教科と関連させながら学習を構想させるべきものとも考えるのである。創造学習は[個]を生かしていく学習であるから、その学習の中で、児童・生徒一人一人の個性を伸ばさせながら、[個]を生かすようにしていかなければならない。また、児童・生徒一人一人が主体的で意欲的な創造的学習を活発に行わせるためには、教室全体に創造的な雰囲気がかもしだされていなければならない。特に、創作活動は児童・生徒一人一人の能力差が大きい。そのために、個人創作指導の他にグループ学習形態をとり入れて、児童・生徒が互いに教え合い、補足し合いながら学習を進めていくことも考えられ得る。このグループ学習では、記譜できる児童・生徒が、できない児童・生徒を教え合い、補足し合っていくようにする方法があるだろう。[つくって表現する]即興的表現活動ではグループ学習形態が効果的であろう。

創造学習において、教師は授業のねらいを明確化するとともに、学習の過程を重視していくような授業こそがとくにも大切なことである。

## 注

- 相原 末治 「読譜指導と歌唱」小学校音楽教育講座『音楽科基礎指導法』第6巻 音楽之友社 1985年。  
 小池 藤雄 『小学校音楽教育講座・第1巻』 音楽之友社 1982年11月。  
 利光 功 「現代社会における芸術の機能」 今道友信編 『講座・美学』第5巻 東京大学出版会 1985年5月。

- 文部省 1 『小学校音楽科指導資料』 教育芸術社 1991年5月。  
文部省 2 『中学校音楽指導資料』 1991年5月。  
山田 浅蔵 『実践音楽教育学』 音楽之友 1991年4月。  
山本 文茂 「音楽活動の課題と展望」 浜野政雄・山本文茂・西園信編 『子どもと音楽』 第1巻第5章 同朋舎 1987年。  
リード, H 『平和のための教育』 岩波書店 1952年。  
渡辺 護 『芸術学』 東京大学出版会 1975年3月。