

「弥生の土笛」による単元の開発

—— 音楽の授業における主体的探究のあり方について ——

桂 直 美

Development of a Learning Unit on the Clay Flute in the Yayoi Period

—— A Study on Inquiry in Music Learning ——

Naomi KATSURA

1. はじめに

音楽の授業の場合、探究ということは、これまでの音楽教育実践においても、授業内容の本質的な要素としてあまり重視されてこなかったのではないか。例えば、教師が子どもたちの合唱などを指揮して出場するコンクールに典型的に見られるように、音楽の授業や教師の力量は、出来上がった演奏の素晴らしさから評価されることが多い。練習の過程ではなく、最終の出来上がりで評価が決定されるのである。この場合、教師に求められる能力は、演奏家としての合唱団指揮者に求められる能力と類似のものとなる。時間をかけて子どもたちに考えさせるよりも、限られた時間の中で効果的に指示を出しながら、時にカリスマ的に、自己の想い描く音楽を、子どもたちの声を媒体にして作り上げるのである。また従来、演奏・表現活動を主体に行われてきた音楽は、技能教科と捉えられがちであるので、より高い技術を習得した教師が、経験のない子どもに効果的に技術を伝授し訓練させるというとらえ方がある。さらに、文化遺産を伝達することも重要な使命であり、専門知識を持ったものが持たないものに伝授すると考えられる。こういった場合、教師の役割は、文化的伝統を次世代に伝達するピアノ教師モデルによって考えることができる。

一方これらと対照的に、音楽は「音を楽しむ」活動なのであり、子どもが歌ったり聴いたりしながら楽しく過ごすことが第一であるとする考え方も、広く認められているものである。幼児音楽教室モデルとでも言うことができるであろうか。この場合、子どもに何かを探究させるとか、彼らの音楽表現の質を高めようとして教師が指導することは、むしろ「音楽」、「音が苦」に通じるものとされ、退けられるのである。音楽は子どもの情動を喚起する。どのような感情が喚起されたかという観点から、用いられる楽曲の教材としての価値が定まり、教師の授業も同様の点から評価される。

学びのプロセスを学ぶ、学ぶ意欲を育てるといふ、学校教育に共通の目的は、音楽の授業に関しては、子どもの活動として表層的に表れる事象に限定されてイメージされているかのようである。それは、子どもの中でとらえられた音の姿に関わってではなく、子どもが活発に活動しているとか、練習に自発的に取り組むといった言葉で表されることが多い。子どもの探究そのものは目的として位置づけられることはなく、目的に対して補助的、手段的なものと考えら

れる。授業を構成し、評価するための軸としては、情動・技能・知識、すなわちどれだけポジティブな感情・情動が起こったか、価値あるものと認められた客体としての音楽の伝統をどれだけ効果的に伝え訓練したか、ということが大切なものとされてきたと言ってよい。

こうした実践を支える芸術観として、音楽芸術という文化遺産が実体としてあるのだから、伝えていかななくてはならないという、社会的通念とも言える根強い考え方がある。他方で、子どもは生来の芸術家であり、自由に活動させることが何よりも大切であって、大人が教えたり方向づけることは、子どもが自然に表出する芸術の芽を摘むことになるという考え方がある。両者は、一見反対の性格を持つように見えるが、子どもを、音楽経験の質を深めていく主体として位置づけていないという点で共通している。

本稿は、こうした問題意識を持って、音楽教育において探究がどのようなものであり得るかを考察することを目的とする。子どもの主体的な探究を重視し、それを音楽の内容、方法の両側面から実現するための、実践的なプラン・教材を開発することを通して、探究を保障する教材と教師の役割、教材を開発する研究者の役割はどのようなものであるかを考察する。

2. 「弥生の土笛」単元の開発

子どもの探究を実現する音楽の授業のために、「現職教育を念頭においたカリキュラム・教材開発の試み」と題して、原始楽器による単元を開発した¹⁾。その一部である、「弥生の土笛」による単元を例に取り上げて、考察する。ここで取り上げるものは、カリキュラムの基礎的、一般的レベルと考えられるもので、この段階では対象学年を特定していない。学年によってこの基礎プランの具体化の様相は異なり、特に比重を置く部分が違ったり、配分時間や活動の選択が異なる。実際に授業を行う教師と、単元開発に携わった研究者とは、共働してカリキュラムを作る者という位置づけであるが、授業実践にあたっては個々の教師が、自分の担当する生徒の、これまでの活動や現在の興味の持ちかたなど、種々の条件を考慮し、個別的カリキュラムとして実際化するプロセスが重要であると考えからである。

(1) 弥生の土笛による単元の開発にあたって

弥生の土笛とは、弥生前期の遺跡から出土した、弥生陶埴（けん）とよばれる、あひるの卵大の中空の土器の総称である。これまでに全国で約50例出土していると言われるが²⁾、これが初めて発見されたのは1966年、山口県下関市の綾羅木郷（あやらぎごう）遺跡からであった³⁾。小高いなだらかな丘陵からは、響灘（ひびきなだ）とよばれる海が遠望できる、気候の穏やかな土地である。この地方はまた、筆者の故郷でもある。

土笛の発見について、また上部の吹口と側面の6つの孔を持つことから、中国商代の埴が伝来したものであらうと考えられることは、柴田南雄氏によって広く紹介されている⁴⁾。陶埴の特徴を最もよく示しているこの綾羅木1号の土器は、下関の美術家松岡敏行氏によって数年かけて復元され、弥生の土笛として広く知られるようになったものである⁵⁾。綾羅木郷出土の土笛は、現在下関市考古館におさめられており、筆者はこの単元のための写真・ビデオ教材を作成した。手の中にすっぽりとおさまる小さなものだが、思ったよりも重い。底の方の土が厚いためだが、上部はかなり薄くなっている。吹口にかかる上部の4分の1から3分の1程が欠けているが、丸い吹口の孔の縁が少し残っているところから、およその孔の大きさが推測できる。赤茶色と黒の色むらのある焼き上がりで、表面に砂粒が浮き出ている。快いきれいな卵型は、

見飽きることのない形である。

教材作成の過程で、下関市教育委員会の水島稔夫氏の説明を受ける中で、最も印象に残ったのは、こうした出土品が、この笛に限らず、考古学の専門家の間でなかなか楽器として認定されにくいという話であった。この笛の場合、国分直一氏によって埴と認定される前に、蛸壺ではないかといわれていたエピソードがあるが、それを別にしても、例えば音が出にくいということ、すなわち吹口が大きくなかなか音が出ないし、出ても微小な音で、とても楽器としての役割は果たさないだろうとか、胎土も砂粒のまじった何の変哲もない土で、楽器としての音色が追究されたものとは考えられない、クルト・ザックスのいうボイスマスクとして考えるのが適当ではないか等の意見がある。意気込んで取材する身には、落胆意気消沈するような話ではある。しかしここで問題にしなくてはならないのは、むしろ楽器と認定し難いとされるこうした特徴の方である。専門家であれ、素人であれ、20世紀に生きている私たちは20世紀の我々の持つ「楽器」なり「音楽」の概念にどうしても影響されるといえる。むしろこうした現在の私たちの持つ概念からはみだすもの、認定されにくい特徴にこそ目を向けるべきではないかと考えたのである。

今日の「音楽」という言葉もない頃に、いったいどのような形で（音楽）は存在したのか。弥生時代の人々は、この土笛の音をどう聞いたのか。この音は特別な意味を持つ音だったのだろうか。現在とは異なる音環境の中で、人々の聴覚や音への感性は私たちとどう違っていったのか。教師自身も正確に知ることの叶わないこうした問いを、子どもたちに投げかけ、子どもたちの感じ方を知りたい。子どもたちと共に教室を、授業を、ラボラトリーに変えることができる。これがこの単元開発の狙いである。

(2) 単元の概要

① 粘土から土笛をつくる

この段階の目標は、提示された綾羅木1号陶埴のレプリカや、ビデオ教材を見て、また教師の簡単な説明を聞いて、弥生の土笛について、その音について、それを吹く人について想像すること。第2に、音が出ること。すなわち自分で粘土をこね、つくってとにかく音が出るまで試行錯誤することである。松岡敏行氏は、弥生の笛の作り方については、各地の様々な土笛や陶埴を観察した結果、よくわからない、と言う。引き上げ方式かと思われるものや、回転台を使ったのかも知れないものもあると言う⁶⁾。ここでは、成形した後、2つに切って中をくり抜いた後張り合わせる方法を、生徒に勧めることにする。この方法だと、吹き口の成形がしやすく、音が出るかどうかの実験に、短時間のうちに進むことができる。またアザラシなどを型どった縄文の土笛などのように、児童・生徒が自由に造形したいと思ったときにも対応できる。

すぐに音が出るようになる者と、なかなか出ない者との個人差は大きいはずである。教師の役割は、こつを教えることよりも、クラス内の個人の試行錯誤の結果の交流を活性化することに重点を置くこととする。但し次の段階に進むまでには、全員が音が出せるようになるまで援助することが重要である。音が出ない原因が、吹き口の成形にあるのか、吹き方にあるのかを確認させるのもその一つである。そのためにも、音が鳴りやすく吹き口をつくってあるレプリカを、吹奏、観察のために準備しておくことが必要である。時間は、2時間続き（50分×2）の授業で40人以下のクラスで1回か2回をかける。

② 土笛の野焼き

弥生の土笛は600度から800度という低い温度で焼かれたと考えられている。今日のような窯はなく、平地で野焼きされたものであろうとされる。この段階も先と同じく、教師から教えられることはあまりなく、実験・体験の色彩が濃い活動を目指す。社会科の授業などでこれまで報告されている土器の野焼きの実践では、河原等の広い場所で、半日から一日という時間をかけて行われることが多いが、陶芸家の行う野焼きが原型となっていると思われる。この単元では、今日でもアジア・アフリカで行われる野焼きを参考にし⁷⁾、一つの土笛の大きさが小さいこともあって、火を燃やす時間は、一回の授業時間でも可能な60分を目標にする。自分でつくった笛を自分で焼いて完成する体験をすることと、割れないで600度以上の温度で焼きあげることが、ここでの目標である。粘土は、土の中の水分の蒸発する100度前後と、粘土の成分である層間水がなくなって成分自体が変性する600度前後の2回が、その性質の変化と関わって最も割れやすいところであるといえる。教師は、ゆっくりと土器をあぶりながら温度を上げること等を指示する、温度を知る手がかりとなる土の色の変化について情報を与えるなど、なるべく割れないで焼くための助言をする。既に音は出るようになっている土笛であるが、焼くことで何がかわるのか。野焼きの前に各自の笛をよく吹いて音を確かめておく活動が重要である。

③ 土笛を吹く

焼き上がった自分の笛を吹いて、音を確かめる。さらに良く鳴るように何度も試しつつ吹くうちに、それぞれに自分の笛の音の出し方を体得してゆく。笛の形や吹き口の成形や指孔の位置の違いのため、一つ一つの笛は、よく鳴らすための息の吹き込み方、口の当て方、角度の作り方が微妙に違う。したがって、教師が正しい音の出し方を教えることはできない。試行錯誤を促し、クラス内の交流を活発にすること、どんな音その笛の最も良い音であるか、自分で判断するよう促すこと等が教師の主な役割である。音は笛毎に異なるが、同じ笛でも、友だちや教師に吹いてもらうと、人によって音が違うことがわかる。個性的な笛と、個性的な吹き方があり、自分の笛と自分の吹き方がセットで、自分の音をつくるというわけである。友だちの音を聞き合い、音色の違いに耳を傾け、再び自分の音づくりにかえていく。

自分だけのオリジナルな音づくりが、この段階での第一の目標である。各自の探究活動を進展させるために、尺八のむら息などが効果的に聞かれる音楽テープを聞き、日本の伝統音楽の中にある音への感じ方について考える、各自の音色や吹き方を生かして、鳥の鳴き声や、風などの自然音、汽笛等の人工音をイメージさせる短いフレーズを工夫し、連想ゲーム風にクラスで音色や表現の交流をする、等の活動を挿入する。

第二の目標は即興演奏をすることと、さらにその過程で、今日の「音楽」とは異なる(弥生の)音楽世界を想像することである。そのために、五線譜の黒板やピアノのある音楽室を離れ、できるだけ緑や鳥や虫のいる環境を求めて散策し、おもいおもいに吹く。音楽の時間割からはなれて、野外教育の活動に組み込んで行うことができればなお良い。即興演奏を喚起するためには教師の介入はある程度必要である。教師自身の即興的フレーズと生徒のフレーズが応答する形を採ったり、教師にシャーマンの役割を与えるなど、劇のような設定を援用したり、さきに行ったイメージ化の活動からテーマを取って発展させたり、様々な方法が考えられる。7音音階は使わず、むしろ音階を感じさせない、拍節のな

いメロディーが主になるであろう。合奏ではヘテロフォニックなテクスチャ等考えられる。但し、今日の「音楽」の概念に捉われず、未分化な音楽世界をイメージすることが今回の単元の狙いとしてあることから、「非拍節のメロディーをつくろう」等の課題を設定しての創作の授業を行うことは避けたい。

(3) 単元の試行

「単元の概要」で示した、カリキュラムの一般的・基礎的レベルでの案を、教員養成課程の大学生や現職教師への授業で試行した。小・中・高生対象の授業での試行も必要であり、その意味で試行は未完成であるとは言えるが、この単元開発では、教師自身が開発された教材から学びつつ、音楽観の変容をみずから体験し、子どもたちとそれを共有することが、目標の一つでもあるので、学校での試行に先立って、まず教師との試行が必要であると考えられるのである。以下、単元の概要に沿って、受講生の感想を引用しながら、得られた結果を大まかにまとめてみる。

① 粘土から土笛をつくる：「音を出してみたい。」

初めの段階では、こんなものが楽器なのだろうか、いったいどんな音がするのだろうか、という意外性と驚き、疑問があり、これが作業をすすめる原動力になっていた。なかなか音が出るようには作れなかった人からは、周囲のあちこちから音が上がりはじめて、自分がまだ音が出ない焦りや、くやしさを、家へ持ち帰り音が出る笛を作ろうと勇んで帰った、等の体験がレポートされ、やっとのことで音が出た、という嬉しさを報告したものが多かった。

② 土笛の野焼き：「思いを深める」

筆者をはじめ、野焼きは経験がないために最も不安なステップである。それだけに、いったいどうなるかという期待感は大いである。火がうまく燃えない苦労、土笛を早く暖め、温度を上げたいが割れたらどうしようという緊張感、煙に涙し、突然一つの土器のはげら音に皆が驚く。こうした体験を経てようやく手にした笛は、自分だけの貴重な楽器になる。平地での野焼きによる土器作りを体験することは、古代の音へ思いを寄せる事の一部であったとも考えられる。

③ 土笛を吹く：「音楽の楽しみには色々ある」

音色は一つ一つの笛によってはっきりと違っている。また沢山指孔があいていて色々なメロディーを吹けるものがある一方、「たった一音ホ～と鳴るだけだが、しっかり満足している」と言う者もある。この際、「教師が上手な人に『あなたのはすごいね。』とか『上手にできてますね。』とかあまり言わずに、できない人になんとか音が出るよう働きかけた」ことがよかったという指摘も出された。また教師である受講生の感想にはこのようなものがあつた。「音楽の楽しみ方にはいろいろな方法があることに気づきました。そして自分はあまりにも音階や技能にこだわりすぎたと思いました。自分なりに二つの事を学んだとおもっています。ひとつはリズムだけでも充分楽しめるということです。(中略)音階がなくても自由に演奏することは立派な音楽表現につながるんだと思いました。」

授業観についても考察がみられ、この授業の特徴を他の音楽授業へも「形をかえて活用する」ことが意識された。打楽器一つにしても、「常に与えられた楽譜にしたがって演奏させてきた」ことが意識され、音や奏法も、生徒が自分で選び好きなリズムで合奏するな

ど、探究の主体として生徒を見ることのできる様々な授業の形をイメージし始めたことが報告された。「音楽科で自主的にという自分で進んで練習することだととらえてきたように思います。またうまくできたかどうかで判断してしまいがちです。でも音楽科だって他の教科のように自分でみつけることができるのです。今まで笛というを与えられた曲をふいて満足するようなどころがありました。しかし笛という楽器だけでも自分の感覚で曲をつくることのできるし、(中略)自由に演奏できるものなのです。」

(4) 単元開発と試行をとおして

人間の音楽の痕跡を辿れば、旧石器時代にまで遡ることができる。ウクライナのメジン遺跡からは、マンモスの骨に模様がつけられ決まった点を打った蹟のある骨が多数見つかっており、打楽器と考えられている⁸⁾。2万5千年前という年月は想像するだけで圧倒される思いがするが、しかしこれは資料を基に想像するにとどまり、強力なインパクトは感じるものの、それより先に具体的な像を結ばない。これに対し弥生の土笛は、はるかに力強く語りかけてくる。何よりも出土した土笛を目のあたりにすることができ、自分の目で、耳で、手で確かめ実験することで、その世界に引き込まれて行くようである。複製品を自分の手で造形し、焼き、音を出し、追体験する。単元作成で体験したことを振り返ってみると、筆者自身が、まさか自分が思っていた土器づくりの実験へと邁進してしまった観がある。時間的には楽器作りの作業がかなりの比重を占めることになったが、いわゆる手作り楽器で音楽をという実践と異なるのは、単元開発の出発点(あるいは授業者としての授業の出発点)が弥生の遺跡に触発された古代の音世界への興味と想像であったということ、その興味がその後の活動を引かず、最後まで持続したことである。

弥生時代は米作りの技術と、その技術を持つことによって変化を受けた社会制度が、セットでもたらされた時代である。綾羅木郷遺跡の土笛も、農事関係のものが多く出土したピットから見つかっており、この時代の音への思いを探ろうとすると、教師も生徒も、米作りの文化について想像をふくらませることが必要になる。この時代の米作りは、それまで狩猟採集によっていた人々が、初めて自然を相手に回して、計画して自分たちの手で食物を作り出す、という大事業である。その時、食物を育てる雨の音や、命のかてを吹き倒す暴風の音を、当時の人々はどれほどの思いで聞いていたのであろうか。それは耳を傾けるという活動などではなく体全体で感じるものであったろう。音は徴候や信号といった記号ではなく、それらは、生命にかかわる意味や感情を内包したものであったらうと思われる。また、微かな音の変化に定位することで、微細な音の変化に限りなく大きな意味を読む事ができたであろうと考えると、20世紀の今日、我々が、楽器音から騒音、電子音まで、洪水のような音の中で暮らしているのと比べても、どちらがより多様に豊かな音を聞いているのか、一概に決められないともいえる。

土笛の音、音楽は、呪術と切り離すことのできない形で存在したと想像される。発見された弥生陶埴は、すべて弥生前期のものであり、中期以降の例がない。なぜ絶えてしまったのかは謎であるが、このようにふつりと途絶えてしまったということからも、この笛が娯楽として人々の間にひろまったというような性質のものではなく、特権階級、シャーマンなど限られた人だけが持つことのできるもので、重要な意味を持つものではなかったかと想像できる。このような「音楽」は、例えば今日私たちがBGMとして過剰に消費している「音楽」とは全く異なる性格のものである。一つには、呪術や祭祀から音楽の概念が分化しておらず、また作曲者

と作品、演奏家と聴衆、音楽の生産者と消費者といった分化もない。未分化であるとはどのようなことか。ただ今日のものとは比べて、洗練されていないというマイナスの視線だけでは捉えられるものではない。言葉を獲得し始めた幼児の場合の未分化なことは、指し示しよりも表出の色彩の濃いものである。例えばバスにも電車にも「バブ」という幼児語を叫ぶ1才児は、この語を、かつて初めて乗り物に乗るという体験をしたときの驚きと興奮の感情を、またおそらく親と一緒に非常に楽しい驚きを経験したときの感情をこめて、発しているであろう。それゆえに大人には不可解なほどに、飽かず繰り返す言葉であるのだ。それはより分化した、大人のいう公共の乗り物を指す名詞とは、比較にならないほど情動的な負荷の大きな言葉であるといえる。こういった意味での「未分化な」音楽を、この単元ではイメージしてきた。

粘土をこねる段階で、粘土は土である、と改めて思い、人は土から米をつくると同時に楽器をつくったという思いを強くした。但し、この単元では、音楽の起源論に焦点をあて発生論的に検討しようとするものでもなく、弥生時代の音や祭祀そのものを教えようとするものでもない。むしろ教師として子どもたちとともに、楽しむ経験を追究して行きたい。「弥生の」という設定を必要としたのは、音楽の原体験というものを想定し、「今、ここ」にいる私が、音楽を生む主体となる経験をしたい、ということに狙いがあったからである。この単元開発の過程は、自分の「音楽」の概念を広げようとする試みでもあった。

3. まとめと課題

この単元の課題は、音楽の理解を、人間にとっての音楽とは何か、と主体的に問うことを通して深めるということにあった。「探究」は、その内容と、子どもが主体的に自己の音楽の理解を深めることを援助する授業方法との、両側面に係わるキー概念であったといえる。なぜ原始音楽を題材に選んだのかという理由も、内容と方法の両面から切り離すことはできない。第一に、人間文化としての音楽を、大きく捉えるために、出発点になる単元として必要であると考へたこと。第二に、伝統音楽が持つような、美しい音、正しい奏法といったような規範を一切持たないことから、教師や子どもが自由な意識を持って探究を行いやすいということである。

人間文化としての音楽を捉えるとは、先にも述べたように、弥生時代の音楽、縄文時代の楽器、というように歴史や起源を知ることではなく、音楽は人間にとって、従って私にとって、いかなるもので有り得るのか、といった見方を持つようになることであり、言い方をかえれば、今自分が既に持っている「音楽」についての理解を揺るがせ、組替える営みである。このような意味での探究は、主体の変容が帰結する過程でもあり、すなわち、主体と文化との相互作用の営みであると言える。

このような内容を教材化する過程は、やはり、新しい知識を取り込むといった営みではありえない。単元開発にあたって、文化の古層に想像的に身を置くことによって研究者が経験したことを、実践者と共有することで、授業者と研究者がともに主体的探究者であることを目指す営みであるといえる。このような、実践者としての教師と、単元の素案を作る研究者との関係は、子どもと教師の関係と平行したものであるといえる。

探究を行う子どもと教師の関係について考えてみたい。単元の試行の項ですで見えてきたように、子どもたちがそれぞれに試行錯誤し、工夫することを重視する立場から、教師の役割は、技術・知識を教えるのではなく、子どもたちが実験しやすくなるように材料・環境を整えることに比重がおかれる。また、クラス集団内の個々の発見や工夫が、クラス内で共有されるよ

うに交流を促すことも、教師の重要な役割となる。こういったことは、単に授業方法としてではなく、内容からも必然的に導かれることでもある。「教えようにも教えようのない」「規範のない」題材を選んだことから、教師は、実体化した文化の概念から自由になり、教えなくてはならないという呪縛から逃れることができる。また、子どもの自主性・自発性を重んじるという文脈でよく言われるように、10のうち10教えると子どもの工夫の余地がなくなる、ということではなく、10という発想がそもそもできない教材であるということである。教師は、むしろ、子どもとともに試行錯誤の結果を共有する存在となることができ、子どもとともに探究するものとなる。しかし子どもと同化するわけではない。教師は明確な意図を持ってこの単元を実施するのであり、例えば、弥生の土笛をある日教室に持ち込んで、子どもたちと出会わせる存在であり、また2つに切ってくり抜く方法を指示するなど、目的のために必要な部分では、知識・情報を与え方向づけをする存在である。「子ども中心」ということが言われる場合に、教師が課題を与えたり方向づけをすることを、大人からの押し付けになる恐れがあるとして忌避する傾向もまま見られる。しかしこの単元の場合、教師自身が探究する主体でもあるからこそ、子どもがどのように考え、感じるのかを知りたいという思いを抱きながら、子どもの主体的な関わりをそぐことのない形で知識・情報を提示することができ、子どもの発見や探究を、共感的に見取ることが可能になるのである。

この単元開発の問題提起の根底には、筆者がこれまで研究してきた「美的教育」カリキュラム、とりわけ、リーマーによる音楽教育カリキュラムへの不満があった。「美的教育」の理念は、デューイやランガーの理論に立脚し、子どもの能動的な探究、美的経験を深めていく子どもの学びを目指したものであった。すなわち、音楽をよりわかるようになることが、より深い感動の体験を生むことを重視し、鑑賞の活動であれ演奏の活動であれ、音楽を能動的に構成する主体として生徒を位置づけることを、少なくとも理論的レベルでは保障しようとしていた。しかしリーマーは、デューイの芸術哲学に依拠しながらも、デューイの「相互作用」の概念を捉えることができておらず⁹⁾、それゆえカリキュラムレベルでも、生徒の主体的探究を保障し、評価することができていない。リーマーの音楽教育カリキュラムの欠点は、人間文化としての音楽に係わる教材や単元にも顕著に表れているが、伝統的な西洋クラシック音楽を扱う単元についても同様の問題が指摘できる。「探究」、「相互作用」は、原始楽器の単元のみの問題ではなく、「美的教育」カリキュラムの全単元で検討されなくてはならない。この問題についての、デューイの哲学による基礎づけに関しては、稿を改めて論じたい。

注

- 1) 1992年度科学研究費補助金により行なった研究「包括的音楽教育カリキュラム——現職教育を念頭においたカリキュラム・教材開発の試み——」の一部である。
- 2) 『タテチョウ遺跡発掘調査報告書——Ⅲ——』島根県土木部河川課 島根県教育委員会 1990年 187頁
- 3) 国分直一「陶埴の発見」『日本民族と南方文化』金関丈夫博士古稀記念委員会編 平凡社、1968年 「弥生陶埴——下関市綾羅木郷及び出雲・丹後出土の陶埴をめぐって」『弥生の土笛』ぴりえす企画集団編著 赤間閣書房、1979年
- 4) 『音楽史と音楽論』旺文社、1980年他
- 5) この笛の演奏のCDには、上杉紅童によるものがある。岩波書店『講座日本の音楽・アジアの音楽』、

「弥生の土笛」による単元の開発

キングレコード「日本の民族音楽」等所収。山口県の作曲家田村洋による土笛のための作品もある。松岡氏による複製品は、国立歴史民俗博物館等でも入手できる。

- 6) 綾羅木1号については、継目のあとが見られないことや、上部にいくほど薄くなっていることから引き上げ方式ではないかと言われる。
- 7) 原始技術研究所の関根秀樹氏の助言を得た。他に森淳著『アフリカの陶土たち』中公新書、1992年、後藤和民著『縄文土器をつくる』中公新書、1980年を参照した。
- 8) S・N・ビビコフ著「マンモスの骨でつくった楽器 旧石器人の生活と芸術」新堀友行 金光不二夫 訳 築地書館、1985年
- 9) 拙稿「米国1970年代『美的教育』論におけるデューイ芸術論の影響」 日本デューイ学会紀要 第34号 1993年