

武蔵野音楽大学大学院  
平成 25 年度学位（博士）論文

論文題目

「日本におけるオルフ・アプローチの適用と展開に関する研究  
——バイ・ミュージカリティーを培うオルフ・シュールヴェルクの  
2つの系統の提案に向けて——」

A research study on the application and development of Orff approach in Japan  
——To a Proposal for two systems of Orff-Schulwerk to cultivate a bi-musicality——

研究領域 音楽教育  
研究指導教員 丸山忠璋先生  
博士論文指導教員 清野美佐緒先生

学籍番号 118－501

氏名 さとうめぐみ 佐藤恩実

附属資料 有（別冊資料）

①別冊資料 1 （WEB 公開部分）

②別冊資料 2 （WEB 非公開部分）

武蔵野音楽大学大学院  
学 位（博士）論 文 要 旨

学籍番号 1 1 8 - 5 0 1

研究領域 音楽教育

氏名 佐藤 恩実

研究指導教員 丸山 忠璋 先生

博士論文指導教員 清野 美佐緒 先生

論文題目（日本語）「日本におけるオルフ・アプローチの適用と展開に関する研究  
——バイ・ミュージカリティーを培うオルフ・シュールヴェルクの  
2つの系統の提案に向けて——」

論文題目（外国語）A research study on the application and development of Orff approach in Japan  
——To a Proposal for two systems of Orff-Schulwerk to cultivate a bi-musicality——

要 旨

オルフ・アプローチは、ドイツの作曲家カール・オルフ Carl Orff (1895 - 1982)によって創始された音楽教育の理念と方法であり、世界各地に普及し、実践されている。今日、わが国においても、オルフ・アプローチの特徴とする概念や方法論が音楽科授業に浸透し、教師は実践的に授業に取り入れていく必要性に迫られている。

しかしながら一方で、1990年代以降、「オルフ・アプローチの衰退」の文字が多く文献に見られるようになり、次世代への普及が停滞しているという見方もできる。

筆者は日本においてオルフ・アプローチの適用と展開をさらに発展させるために、以下の3つの疑問点を解決することが急務であると考えた。

①先行研究では、オルフの教育理念は「曖昧」であるとか「わかりにくい」と言われてきたが、オルフの教育理念の理解を促進するような思想は存在しないのだろうか。

②日本におけるオルフ研究者・実践者はどのようにオルフの理念を理解し、実践しているのだろうか。文献上には示されない、日本の研究者・実践者特有のオルフ観や思考に基づく指導実践の功績や問題点が存在しているのではないだろうか。

③我々日本人のオルフ実践者は、「その国の言語や伝統音楽文化から音楽教育を出発する」というC. オルフの教育理念に基づく「日本適用型」のシュールヴェルクの系統と、オリジナルのシュールヴェルクの系統をどのように選択して実践を展開すればよいのだろうか。

以上の問題意識に基づき、序章では、研究の動機について述べ、先行研究を検討した上で、研究の目的および方法と内容を示した。第1部では、文献研究を通して、研究の前提となるオルフ・アプローチの理論的枠組みと日本における受容史について概観した。第2部では、それを踏まえて、文献に明文化されていない実践者や研究者の思想や思考から、問題点の要因を読み取る必要があると考え、オルフ研究者・実践者を対象に、日本のオルフ・アプローチ適用の実態調査・分析と考察を行った。第3部では、日本におけるオルフ・アプローチ受容の問題点を浮き彫りにし、その解決に向けての方策を示した。

以上の研究から得られた結論を踏まえて、本博士論文は、以下の点については、日本におけるオルフ・アプローチの適用と展開に関して貢献することができたと言えるだろう。

①先行研究では、オルフの教育理念は「曖昧」であるとか「わかりにくい」と言われてきたが、ゲーテの思想に基づいて見れば、明確で誤解の余地を挟まない音楽教育理念であることが明らかになった。

オルフの音楽教育にはゲーテの自然観・教育観の大きな影響が見られた。ゲーテの思想に基づけば、オルフ・シュールヴェルクにおいて従来個別に捉えられていた、「創造性の伸長」、「自発性」、「自然素材の使用」、「過去への回帰」、「子どもに内在する音楽の発展」というキーワードが関連づけられ、根拠をもって理解できる。

②文献上には示されない、日本人オルフ研究者・実践者のオルフ観や思考をM-G-T-Aの手法によって詳細に分析し、明解に整理することができた。

予備調査の結果では、オルフ・アプローチへの実感と音楽的な思考の関連が見られた。

本調査の結果を総合的に分析したところ、対象者らは「音楽系」、「教育系」、「心理系」のオルフ研究者・実践者グループに大別することができ、それぞれの特徴的な思考が見られた。オルフ研究所への留学経験をもつ対象者らには、留学時期が1980年代以前か以降かによって、シュールヴェルクに対する考え方に大きな違いがあった。さらに、ユングマイヤー博士へのインタビューから、ドイツにおける1968年以降の社会運動や新しい芸術運動が、オルフ研究所の活動に大きく影響していたことが明らかになった。

③日本におけるオルフ実践の最大の問題点であった「適用型のシュールヴェルク」の系統を、オリジナルのシュールヴェルクの芸術性と日本伝統音楽の研究動向とを踏まえて再考し、新たな構想を示唆することができた。

インタビュー調査によって浮き彫りにされた日本におけるシュールヴェルク実践上の問題は、ゲーテの思想を踏まえて再考することにより解決可能であることが明らかになったが、「適用型」のシュールヴェルクの系統に関しては、再検討が必要であった。

本博士論文は、新しいシュールヴェルク実践においては、ドイツ語から出発するオリジナルの系統と、日本語から出発して、日本伝統音楽の様式を踏まえた適用型の系統を2系統つくり、それらを並行して実践するのが望ましいという結論に至った。

本博士論文は、「オルフの理念は曖昧である。シュールヴェルクは誰もが参加できる易しい音楽である。」という先行研究の見解を覆し、「オルフの理念は明解である。シュールヴェルクは確かなテクニックに支えられるべき芸術性の高い音楽である。」という見解に至った点にプライオリティーがあるといえる。

# 目次

序章 本論の課題と研究の方法 .....	1
第1節 問題の所在 .....	2
第2節 先行研究の検討 .....	5
2-1. オルフ・アプローチに関する博士論文の動向 .....	5
2-2. オルフ・アプローチに関する先行研究（博士論文）の検討 .....	6
2-2-1. オルフ・アプローチに関するアメリカの博士論文の検討 .....	6
2-2-1-1. 北アメリカにおけるオルフ・アプローチ適用に関する研究 （オスタービー論文の検討） .....	7
2-2-1-2. オルフ教師の歌唱に対する信念に関する研究 （スコット論文の検討） .....	7
2-2-1-3. アジア地域での適用に関する研究 （シャムロック論文の検討） .....	8
2-2-2. オルフ・アプローチに関するドイツ語圏の博士論文 「オルフ研究所の教育法についての研究」（ヴィドマー論文）の検討 .....	11
2-3. 本博士論文に関する先行研究の検討（日本国内の先行研究、博士論文以外） .....	14
第3節 本博士論文の目的と対象および研究方法 .....	17
第1部 オルフ・アプローチの理論的枠組みと日本における受容に関する基礎的研究 .....	19
第1章 C.オルフの音楽教育理念と中心概念としての エレメンターレ・ムジークについて .....	20
第1節 オルフの音楽教育理念に見るゲーテの思想の影響 .....	20
1-1. オルフ・シュールヴェルクに見るゲーテの「神即自然」の思想 ——形成意志と創造性—— .....	21
1-2. オルフ・シュールヴェルクにおける 「過去への回帰」と「大地に対する畏敬の念」 .....	25
1-3. ゲーテの思想を踏まえたシュールヴェルクの音楽的特徴の再考 .....	28
第2節 オルフの音楽教育理念とゲーテ、ホイジンガ、ユンガーの遊戯論 .....	31
第3節 中心概念エレメンターレ・ムジークにおける「エレメンタールなもの」 .....	37
3-1. 「エレメンタール」の語源 .....	37
3-2. W・クラフキの理論とオルフ・アプローチ .....	38
3-2-1. ユングマイヤー論文が指摘するW・クラフキとオルフの関連 .....	38
3-2-2. W・クラフキの理論の概要 .....	39
3-2-3. クラフキ論文におけるオルフ・シュールヴェルクの評価 .....	42

3-2-4. ユングマイヤー論文における W・クラフキの理論に基づいた シュールヴェルクの解釈.....	42
3-2-5. エレメンタールなものとは.....	43
第4節 エレメンタール・ムジークにみる系統発達と個体発達の特徴.....	43
第5節 オルフの音楽教育に関する否定的見解とそれに対するケラーの反論 .....	46
第6節 C.オルフの音楽教育理念に関する本論の見解と問題点の提示.....	54
第2章 日本におけるオルフ・アプローチの受容.....	59
第1節 導入期（1953～1968） .....	59
第2節 展開期（1969～1987） .....	60
第3節 拡張期（1988～） .....	62
第4節 『オルフ子どものための音楽通信』掲載の実践事例の分析.....	63
第5節 日本のオルフ・アプローチ受容における問題点.....	73
第2部 日本におけるオルフ・アプローチ適用の実態調査・分析と考察 .....	76
第3章 調査の手続きと予備調査の実施 .....	77
第1節 調査の目的.....	77
第2節 調査方法と面接調査の手続き .....	79
第3節 オルフ・アプローチを学んでいる学生を対象とした予備調査の実施 .....	82
3-1. 予備面接調査の実施と分析 .....	82
3-1-1. 対象者の選定 .....	82
3-1-2. 面接の実施とデータ収集の方法 .....	82
3-1-3. 調査内容および質問項目 .....	83
3-1-4. 分析ワークシート .....	89
3-1-5. 分析ワークシートの精緻化 .....	90
3-1-6. 概念のカテゴリーへの統合と関連図の作成 .....	92
3-2. 考察.....	98
第4節 質問項目の修正.....	113
第4章 オルフ研究者・実践者を対象とした調査の実施（本調査） .....	114
第1節 面接調査の実施と分析 .....	114
1-1. 対象者の選定 .....	114
1-2. 面接の実施とデータ収集の方法 .....	115
1-3. 質問内容および項目 .....	116
1-4. 分析ワークシート .....	120
1-5. 分析ワークシートの整合性の検討.....	120
1-6. 概念のカテゴリー化と関連図の作成 .....	120

第2節 対象者①～⑩についての考察	120
第3節 総合的な分析と考察	121
〈Ⅰ. 対象者の音楽的背景〉についての考察	166
〈Ⅱ. 対象者のオルフ研究〉に関する考察	170
〈Ⅲ. 対象者のオルフ観〉についての考察	178
〈Ⅳ. 対象者の指導実践〉についての考察	192
〈Ⅴ. 後進へのアドバイス〉についての考察	207
〈最終的なまとめ〉	209
第4節 ウルリケ・ユングマイヤー博士との質疑応答	214
第5節 ユングマイヤーのオルフ観と日本人オルフ研究者・実践者への影響	218
<b>第3部 日本におけるオルフ・シュールヴェルク適用の問題点とその解決に向けて</b>	<b>225</b>
第5章 日本におけるオルフ・シュールヴェルク適用の成果と問題点	226
第1節 日本におけるオルフ・シュールヴェルク適用の成果	226
第2節 カール・オルフの音楽教育理念に対する共通理解の不足による発展の停滞	227
第3節 オルフ・アプローチにおける日本伝統音楽の扱いに関する問題	231
第4節 その他の実践上の課題	234
第5節 日本におけるオルフ・アプローチ適用の問題点のまとめ	238
第6章 オルフ・シュールヴェルクの日本への適用における課題と展望	
——バイ・ミュージカリティー育成の視点からの提案に向けて——	241
第1節 バイ・ミュージカリティーとは	242
第2節 シャムロック論文におけるバイ・ミュージカリティー育成への示唆	242
2－1. 西洋音楽とその国固有の伝統音楽との関係について	243
2－2. 非西欧地域におけるシュールヴェルク導入の問題について	245
2－3. 適用の妨げになるその他の要因について	246
2－4. シャムロック論文が提案するシュールヴェルクの構成要素の適用方法	247
第3節 適用の前提となるシュールヴェルクの系統と音楽的な特徴について	254
3－1. オリジナルのシュールヴェルクの系統と音楽的な特徴	255
3－2. エレメンターレ・ムジークの視点からみる日本伝統音楽（伝統文化）の特徴	274
第4節 バイ・ミュージカリティーを培うエレメンターレ・ムジークの二つの系統の提案	276
終章 研究の総括と今後の課題	280
第1節 研究の総括	281
第2節 今後の課題	291

引用文献・参考文献 .....	292
-----------------	-----

## 図表一覧

### 図目次

図 1-1 : 高橋によるゲーテの自然観の図示 .....	25
図 1-2 : ユンガーの遊戯論の構造 (筆者作成) .....	34
図 1-3 : クラフキの「二面的開示」の理論モデル .....	39
図 1-4 : C. オルフに影響を与えた思想の関連図 .....	54
図 2-1 : 『オルフ子どものための音楽通信』における実践事例のそれぞれの実践型の割合 ..	72
図 3-1 : 予備調査のカテゴリーの関連図 .....	96
図 4-1 ~ 4-19 .....	別冊資料②
図 4-20 : 〈I. 対象者の音楽的背景〉の関連図 .....	165
図 4-21 : 〈対象者のオルフ研究〉の関連図 .....	169
図 4-22 : 〈対象者のオルフ観〉の関連図 .....	176-177
図 4-23 : 〈対象者の指導実践〉の関連図 .....	188-191
図 4-24 : 〈後進へのアドヴァイス〉の関連図 .....	206
図 4-25 : 系統選択に着目した対象者のグループ分け .....	209
図 4-26 : 人間関係に着目した対象者の相関図 .....	212
図 4-27 : 理念理解の流れの関連図 .....	221

### 表目次

表 1 : オルフ・アプローチに関する博士論文のテーマの分類 .....	6
表 2 : ヴィドマー論文の面接対象者 (Widmer 2011 : 156) .....	11
表 1-1 : オルフ・アプローチにおける系統発達と個体発達の互発達性 .....	44
表 2-1 : 『オルフ子どものための音楽通信』における実践事例の分析 .....	68
表 3-1 : 予備調査の対象者一覧 .....	82
表 3-2 : 予備調査分析ワークシートのサンプル .....	89
表 3-3 : 5回の暫定的な概念化で生成された概念一覧 .....	90
表 3-4 : 概念のカテゴリー・カテゴリーグループへの統合 .....	92
表 4-1 : 本調査の対象者 (2012年3月8日~2013年7月4日実施分) .....	114
表 4-2 : 概念/小カテゴリー/大カテゴリー/カテゴリー・グループのまとめ .....	124



## 凡例

本論中の各種記号、略号等の使用法は以下の通りである。

「 」・・・強調、発話、文献（論文）名

『 』・・・書名、「 」内における強調および発話

《 》・・・音楽作品名

( )・・・補足的な説明

JS・・・Japanese Schulwerk（日本適用型のシュールヴェルク）の略号

OS・・・Original Schulwerk（オリジナルのシュールヴェルク）の略号

EX・・・Extension（拡張型）の略号

NS・・・Not Schulwerk（非シュールヴェルク型）の略号

GTA・・・Grounded Theory Approach の略号

M-GTA・・・Modified Grounded Theory Approach の略号

Pre・・・Pretest（予備調査）の略号：Pre①で第1 予備調査対象者を表す

# 序章

## 本論の課題と研究の方法

## 第1節 問題の所在

オルフ・アプローチ<sup>1</sup>は、カール・オルフ Carl Orff (1895 - 1982) によって創始された音楽教育の理念と方法であり、世界各地に普及し、実践されている。オルフ・アプローチの中心概念である「エレメンターレ・ムジーク」の理念の特徴は、「高度な芸術性」と「技術的抵抗の軽減」の同時実現によって、子どもたちの創造性の伸長を第一の目標とする点にある。

日本には 1953 年に福井直弘（武蔵野音楽大学第2代学長）によって初めて紹介され、60 年にわたってさまざまな研究と実践が蓄積されてきた。今日では、「ペントニック」、「オスティナート」、「動き・ことば・音が一つになった活動」、「即興」など、オルフ・アプローチの概念や方法論が音楽科授業に浸透し、小学校学習指導要領にもこのようなキーワードが見られるようになった。また、平成 23 年度からの新指導要領実施に伴い、「共通事項（音色、リズム、速度、旋律、強弱、フレーズ、反復など）」が重視されるようになり、教師は、こうしたキーワードを含むオルフの音楽教育理念を理解して、実践的に授業に取り入れていく必要性に迫られている。こうした現状を踏まえ、研究者たちは多くの実践者を啓発していく必要があるので、今後とも研究がいつそう盛んに行われ、発展・進歩して然るべきであろう。

しかしながら一方で、1990 年代以降、「オルフ・アプローチの衰退」の文字が多く文献に見られるようになった（藤井 1995: 13）。実際には、1960 年代の熱狂的なオルフ・ブームが去り、本質的な実践を模索する中で、さまざまな研究の方向性が生まれ、かつてほど「オルフ」という語を前面に押し出さなくなったことが考えられる。また、多くの文献が実践事例の紹介のみにとどまっていたという現実もあり、次世代への普及が停滞しているという見方もできる。

「オルフ・アプローチの衰退」の一因として、教育実践者のオルフ理念に対する理解不足が指摘されて久しいが、教育現場においては未だ改善のめどが立っていない。C. オルフが説明しているように、オルフの音楽教育はカリキュラムやマニュアルにできない「野

---

<sup>1</sup>本研究において「オルフの音楽教育」とは、カール・オルフの理念に基づく音楽教育（実践、方法）のことをいう。本研究において、「オルフ・アプローチ」という語を用いる場合には、中心概念エレメンターレ・ムジークの解釈が拡張された活動（前衛的な活動）を含むオルフの音楽教育（実践・研究も含む）のことを示している。

生の植物」のような特徴をもち、根づいた国や地域の言語や音楽文化から、それぞれの音楽教育が展開されていく、という理念をもっている。したがって、教育実践者は、彼の理念を理解して、それに基づいて、自身の国や地域における言語、文化などを出発点とする音楽活動を展開する必要がある。

しかし、これは多忙を極める教育現場の実践者にとってはなかなか困難な現実を抱えている。その結果、多くの実践者は、オルフ・アプローチをテーマにしたセミナーなどに参加し、そこで行われている活動を、そのまま自身の授業に取り入れるという、表面的な受け止めに終始しがちである。

「オルフの理論は曖昧」で「わかりにくいもの」であるという見解を示す研究者もおり（酒井 1992: 75）、実践者の間でも、オルフの理念に対してさまざまな受け止め方がなされているのは確かである。例えば、星野圭朗（1979: まえがき）は、「工業廃材を材料とした手作り楽器活動はやめるべきである」と、オルフ本人から指摘されたと述べているが、その理由について 40 年近く過ぎた今でも、研究者・実践者の間では、「単に音がよければいい」というような誤解に近い受け止め方がなされている。

また、若い教育者たちがオルフ・アプローチに取り組もうとする時に最も不安に感じることは、「どのように（長期的・体系的に）授業にオルフ・アプローチを取り入れたらいいのかわからない」、「自分のオルフ・アプローチの実践が、オルフの理念と一致しているか確信がもてない」ということであるだろう。オルフ・アプローチの概念はさまざまに解釈されているが、研究者・実践者の間で共通の理念が共有されているわけではない。したがって、オルフ・アプローチの今後の発展のためには、「研究者・実践者間の共通理解を示し、中心概念を共有すること」がまず必要なのではないだろうか。

さらに、音楽教育者が直面する課題として、オルフ・アプローチを日本に適用する際の「日本伝統音楽の扱い」が挙げられる。

オルフの理念としては、「各文化の言語から生まれた伝統的音楽様式を、音楽学習の出発点として重視する」ということが示されているが、日本の場合は、この理念の実践が非常に難しいのである。なぜならば、日本語や日本伝統音楽とオリジナルのシュールヴェル

ク<sup>2</sup>の系統が、全く異なる特徴をもっているからである。オルフの理念を実現するには、オリジナルのシュールヴェルクとは別の日本語のリズムから出発する系統を用いなければならない。この点は、オルフ自身が「日本の子どもは、先ず日本の楽器で教育されなければならない」（星野 1979：まえがき）と指摘している通りである。

このオルフの指摘を踏まえて、「日本語から出発し、西洋音楽に至る系統」や和楽器を用いたオルフ・アプローチが一部の研究者らによって提唱され、実践されてきた。しかし、わらべ歌の音階から日本の旋法を経て教会旋法に移行する系統や、ボルドゥーン伴奏に編曲した童謡などには検討の余地があるかもしれない。こうした実践では、オリジナルのシュールヴェルクと同等の「高い芸術性」が保証されているとはいいがたいのではないか。

また、西洋音楽を専門に勉強してきた若い教育者たちが、日本伝統音楽を扱うことに不安を覚えるのは当然である。ただしこの点は、学習指導要領においても「国際社会に生きる日本人としての自覚の育成が求められる中、我が国の郷土や伝統音楽に対する理解を基盤として、我が国の音楽文化に愛着をもつとともに他の国の音楽文化を尊重する態度等を養う観点から、学校や学年の段階に応じ、我が国や郷土の伝統音楽の指導が一層充実して行われるようにする」と示されているように、音楽教育者に求められている重要な役割なのである。言い換えるならば、オルフ・アプローチが、この「日本への適用」の問題を乗り越えたとき、普通教育の音楽教育における音楽文化と、日本伝統音楽文化との間に広がる乖離を解消することに貢献できるようになるのではないだろうか。

以上に述べた問題点をまとめるならば、日本においてオルフ・アプローチの適用をさらに発展させるために、以下の3つの疑問点を解決することが急務であると考ええる。

①先行研究では、オルフの教育理念は「曖昧」であるとか「わかりにくい」と言われてきたが、オルフの教育理念の理解を促進するような思想は存在しないのだろうか。従来個別に考察されてきたオルフ教育のさまざまな特徴を、一つにまとめるような思想・概念は存在するのだろうか。

---

<sup>2</sup> 本研究において、「オリジナルのシュールヴェルク」はカール・オルフが存命中に行っていた教育実践（と同様の系統）の意で用いている。これは主に南ドイツの子どもたちにとってのエレメンターレ・ムジークを顧慮したものである。

②日本におけるオルフ研究者・実践者はどのようにオルフの理念を理解し、実践しているのだろうか。文章化されていない、日本の研究者・実践者特有のオルフ観や思考に基づく指導実践の功績や問題点が存在しているのではないだろうか。

③我々日本人のオルフ実践者は、「その国の言語や伝統音楽文化から音楽教育を出発する」というC. オルフの教育理念に基づく「日本適用型」のシュールヴェルクの系統と、オリジナルのシュールヴェルクの系統をどのように選択して実践を展開すればよいのだろうか。

以上のような問題意識に基づき、以下に論を進めることにする。

## 第2節 先行研究の検討

### 2-1. オルフ・アプローチに関する博士論文の動向

ここでは、世界的なオルフ・アプローチに関する博士論文の動向を把握したい。

日本におけるオルフ・アプローチをテーマにした博士論文は、2013年現在執筆されていない。

国外でのオルフ・アプローチに関連する博士論文は、2013年1月現在、『RILM Abstracts of Music Literature』、『Eric (Educational resources information center)』、『Orff Research Webliography (AOSA)』によれば48本を確認することができる。

オルフ・アプローチに関する博士論文は、その大多数(43本)がアメリカの大学に提出されている。その他では、ドイツ語圏(3本)、エストニア(1本)、アルゼンチン(1本)の大学のものが見られる。これらの研究の対象地域としては、ミクロネシア、台湾、日本、韓国なども含まれており、国際的な研究の発展を見ることができる。

本研究の一環として、これら48本の博士論文の要旨を用いて、テーマ別の分類を試みた。オルフ・アプローチに関する博士論文のテーマは表1のように整理することができる。

表 1：オルフ・アプローチに関する博士論文のテーマの分類

博士論文のテーマ	本数		
音楽科授業への適用	11	リズムと動き	2
他のメソッドとの比較	7	リズム	1
教科学習への効果	5	演劇	1
歴史	5	器楽技能	1
教師教育	3	宗教音楽学習	1
他のメソッドとの組み合わせ	3	障害児	1
即興	2	打楽器合奏	1
信念	2	アジアでの適用	1
		哲学的研究	1

(※複数のテーマに分類されている論文あり)

博士論文のテーマで、11本と最も本数が多かったのは、オルフ・アプローチの「音楽科授業への適用」をテーマにしたものであった。

ついで7本と多かったのは、オルフと「他のメソッドとの比較」を行った論文であった。また「他のメソッドとの組合せ」をテーマにしたものも3本見られたが、この「他のメソッド」のほとんどはコダーイであった。これらの結果から、アメリカでは、教員養成課程などでも、オルフとコダーイが組み合わされて学習されているという傾向を読み取ることができる。

全体的な傾向をまとめると、「歴史」などをテーマにしても、文献研究よりは、実践者への面接などをメインにしてまとめたものが多く、実際の指導場面に即して理論構築がなされていることがうかがわれる。

## 2-2. オルフ・アプローチに関する先行研究（博士論文）の検討

筆者はオルフ・アプローチに関する博士論文のうち、特に重要と思われるアメリカの博士論文を15本、ドイツ語圏の博士論文を3本入手し詳細に検討した。以下にそれらの概要を示して考察したい。

### 2-2-1. オルフ・アプローチに関するアメリカの博士論文の検討

前述のように、最も多くのオルフ・アプローチに関する博士論文が提出された国はアメ

リカである。しかし、日本の先行研究において、アメリカの博士論文に立脚したものは見られなかった。そこで、検討した 15 本のアメリカの博士論文の中でも筆者の博士論文執筆にとって重要な資料となりうるものを、以下の 3 項目に分類し、その概要を論じる。

#### 2-2-1-1. 北アメリカにおけるオルフ・アプローチ適用に関する研究（オスタービー論文の検討）

オルフ・アプローチをテーマにしたアメリカの博士論文の中で、まず参照したいのは、オスタービー論文「北アメリカにおけるオルフ・シュールヴェルク」(Osterby, Patricia M. 1988. *Orff Schulwerk in North America, 1955-1969*. M.Ed.D., University of Illinois, Urbana-Champaign.) である。

オスタービー論文は、北アメリカにおけるオルフ・シュールヴェルク導入期の 1955 年から、AOSA (American Orff-Schulwerk Association) が設立されて、1969 年のカリキュラム (Curriculum in Music Education) 改訂によりオルフ・シュールヴェルクが後退するまでの発展史<sup>3</sup> を、AOSA 主要メンバーへの面接から得られた情報を整理することで、詳細かつ分かりやすく示すことに成功している。この論文によって、我々はアメリカやカナダにおける、オルフ・シュールヴェルク導入期の経緯を把握することができる。口述歴の資料のまとめ方も、筆者の論文に対して示唆に富むものである。

しかしながら、オスタービーは、「オリジナル版では、オルフの原始的なスタイルで、ドミナントとサブドミナントの扱いが終始一貫して不足していた (Osterby 1988: 258)」と指摘しており、『シュールヴェルク』の構造についての理解が十分でない点も見て取れる。

#### 2-2-1-2. オルフ教師の歌唱に対する信念に関する研究（スコット論文の検討）

ついで、スコット論文「オルフ・シュールヴェルク教師・教育者の歌唱に関する信念」(Scott, Julia Kay. 2010. *Orff Schulwerk teacher educators' beliefs about singing*. Ph.D., University of Rochester.) を検討したい。

このスコット論文の目的は、子どもと社会人学生の両方を教えている、指導経験の豊かな 8 人のオルフ・シュールヴェルク教師を対象に、彼らの歌唱に対する教育信念を調査す

---

<sup>3</sup> 1968 年以降 (1998 年まで) の AOSA の活動については、ワイザート=ピートウの博士論文 (Weisert-Peatow 2002) のテーマになっているが、この論文は協会の運営や、首脳陣の指導性に主眼を置いて調査されているため、北アメリカにおけるオルフ受容史については、今後、別の文献から把握する必要がある。



ることであった。スコットは膨大なトランスクリプトからデータを収集し、詳細な分析を行い、「面接者と被面接者の対話によって、新しい事実が創造される」という、社会学から起こった質的な調査方法を適切に実践している。

スコットは、8人の教師への面接調査から、「この研究の対象とした教師は、歌唱がオルフ・シュールヴェルクの媒体の一つであり、意図的に指導に加えられるものであると信じている」、と結論づけている (Scott 2010: 89)。

指導者の信念は、授業に大きな影響を与えるものであるが、文章化されないことが多いので、面接によって明らかにしたスコット論文は、大いに評価されるべき研究であると思われる。日本のオルフ・アプローチでは、「面接」による調査研究は未だ行われていないが、示唆に富むものになるだろうと推察される。

### 2-2-1-3. アジア地域での適用に関する研究 (シャムロック論文の検討)

次に、シャムロック論文「日本、台湾、タイにおけるオルフ・シュールヴェルクの適用と適応」(Shamrock, Mary Elizabeth. 1988. *Applications and adaptations of Orff-Schulwerk in Japan, Taiwan and Thailand*. M.Ed.D., University of California, Los Angeles. ) を取り上げたい。

シャムロックは、オルフ・シュールヴェルクの世界的な広がりを受けて、比較文化的な視点が必要となってきたことを指摘している。特に、アジア地域では、インド、スリランカ、インドネシア、韓国、フィリピン、中国などを含む多くの国に紹介され、大きなインパクトを与えた。シャムロックはアジア地域から、日本、台湾、タイを選択して、その実態を調査し、分析、評価した。

シャムロックは、日本におけるオルフ・アプローチの適用について、「日本は非西洋国家ではじめてシュールヴェルクに精通し、自分たち自身での適用を始めた国である」と説明している (Shamrock 1988: 70)。シャムロックは、特に武蔵野音楽大学におけるオルフ・アプローチの実態について「武蔵野音楽大学の音楽教育学科の卒業生たちは、シュールヴェルク教育を日本の音楽教育に結びつけるのに必要な準備が与えられている。…20年以上、武蔵野音楽大学は1週間のサマー・ワークショップを開講している。柳沼講師と宮崎教授、その他の教授陣は、この講座の指導者として活動されている。」と詳述し、「武蔵野音楽大学におけるシュールヴェルクの適用は、世界のどこよりも理想的なものである。教授陣は

優秀で、授業の規模も必要性に応じて適用されている（Shamrock 1988: 141）」と高く評価している。

1980年代後半の時点で、日本におけるオルフ・アプローチ（特に武蔵野音楽大学での実践）が「理想的である」とされていた点は、日本国内の文献には見られない点であった。

シャムロックは台湾でのオルフ・シュールヴェルク実践について、台湾に教育者として永住しているベルギー人の司祭（牧師）によって導入されてから、1988年当時で18年になると説明しており、子どもに専門的な早期音楽教育を受けさせたいと希望する「中流階級の両親」のニーズに応じて、「私立学校で次第に開講されつつある」と説明している（Shamrock 1988: 143-145）。当時の台湾での実態として、教育熱心な生徒の両親の様子が詳しく調査されており、オルフがヤマハ・メソードと比較されて、読譜指導に時間を割かれ、本来的な創造活動がほとんどされていなかったと説明されている（Shamrock 1988: 200）。この点については、今後日本でも大いに留意すべき問題点ではないだろうか。

また、シャムロックは、タイにおけるオルフ・シュールヴェルクについて、「概ね18年間の歴史を持っている」点や、あまり大きな発展は見られないものの、「何人かの個人や研究機関が発展と適用に大変献身的に尽力し続けている」点について詳述している（Shamrock 1988: 205）。

シャムロックは日本、台湾、タイなどのアジア地域における長年の西洋音楽の影響によって、欧米を規範とした展開が主流となっていることを繰り返し指摘し、日本において試みられているように、それぞれの文化の言語的、音楽的特徴を踏まえ、それらに適したリズム、旋法、楽器、動きなどを模索する必要があると結論をまとめている（Shamrock 1988: 247-254）。

一方で、シャムロックは日本の伝統音楽を踏まえたオルフ・アプローチの適用を示唆しつつも、以下のような警鐘を鳴らしている。

固有の様式での即興は、通常許されていない。それはその様式の伝統的指導者を敵に回すことになるかもしれない。また、その伝統の中でどのように音楽が作られて

きたかということについて、全く間違った印象を残すかもしれない（Shamrock 1988 : 277）。

ここから、シャムロックが、アジア地域での伝統を尊重した上で提言していることが見て取れる。その上で、以下のように最終的な結論を導き出している。

制限はあるが、与えられた文化の中で、音楽が作られている原則を破らないで行える即興が、いくつかの伝統様式にあれば、それがシュールヴェルク教育法に最適であろう。シュールヴェルク教育法を適用することの最も良い可能性は、それぞれが必要な長所を保つことができるような、シュールヴェルクと固有の伝統音楽の両方を自由に選択できる点にある。この点で、さまざまな文化圏におけるシュールヴェルクの実践に詳しい人は、そのような修正に非公式に気づいているが、徹底した研究は始められていない（Shamrock 1988: 277-278）。

シャムロックによって、日本の伝統を尊重しつつ適切にオルフ・アプローチに適用させる方法を模索するという、重要な方向づけがなされたといえる。この「徹底した研究」に貢献することを筆者の今後の研究目的としたい。

また、筆者は、シャムロックが「音階の発展」について以下のように説明している点に着目した。

重要な点は、シュールヴェルク・モデルを適用しているそれぞれの文化圏が、音階の到達点や順序を、音階の構成音の特徴に従って、決定するということである。そこには複合的な音楽の到達点（bi-musical goals）が存在することだろう。その到達点は、西洋音楽の発展が、固有の伝統音楽の発展と同程度になっている。多くの時間と努力をつぎ込んで、それぞれの場面で、個人個人が、このことに専念する必要があるだろう（Shamrock 1988 : 272）。

この「bi-musical goals」こそが、日本のオルフ・アプローチが目指すべき新しい方向性に思えてならない。これはつまり、西洋音楽と日本伝統音楽が両立する音楽教育の構想である。そこで筆者は、このシャムロックの用語を援用し、「バイ・ミュージカリティー

(bi-musicality)」という用語を、博士論文のキーワードの一つとして用いることにする。

## 2－2－2．オルフ・アプローチに関するドイツ語圏の博士論文

### 「オルフ研究所の教育法についての研究」(ヴィドマー論文)の検討

マヌエラ・ヴィドマー論文「ザルツブルグにおけるオルフ研究所の教育法」(Widmer, Manuela. 2011. *Die Pädagogik des Orff-Instituts in Salzburg*. Ph.D, Education; Universität Salzburg. ) は、オルフ・アプローチをテーマとした、ドイツ語圏における博士論文である。ヴィドマーは、ケラーの娘として 1952 年に生まれ、幼少期にはオルフ研究所附属音楽教室において、カール・オルフから直接オルフ・アプローチの指導を受けた経験をもち、20 年間におよびる研究の集大成として、この博士論文を完成させた。

ヴィドマー論文は、ザルツブルグにおけるオルフ研究所の設立から、現在に至るまでの歴史を詳細にまとめている。内部の研究者ならではの視点で、発展の状況と問題点が浮き彫りにされており、オルフ研究所の全体像を把握するための重要な資料である。

ヴィドマー論文は、質的研究として、「複数の資料からある事実の信頼性を保証する」トライアングュレーション構造をもっており、複数の観点からオルフ研究所の発展の歴史を捉えている点で、信ぴょう性の高い資料となっている。ヴィドマーは、オルフ研究所に関係する専門家にインタビューを行い、そのトランスクリプトをグラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下 GTA）の手法で分析・考察している。ここでは GTA のうち、グレイザーとローデルの分析手法が用いられている。面接対象者は以下の表 2 の通りである。

表 2：ヴィドマー論文の面接対象者 (Widmer 2011 : 156)

研究所の所属年代	男性対象者の人数	女性対象者の人数	合計人数
1961－1969	2 名	5 名	計 7 名
1970－1988	4 名	13 名	計 17 名
1989－1999	4 名	12 名	計 16 名
2000－2007	0 名	8 名	計 8 名

以上の合計 48 名の対象者に半構造化面接を行っている。

ヴィドマーは調査結果としてオルフ研究所の歴史を時系列でまとめている。ここで、ヴ

ヴィドマーは、創設の年代（「パイオニアの段階」1961－1969）、発展の年代（「革新の段階」1970－1988）、新たな組み換えの年代（「危機に満ちた段階」1989－1999）、アンビバレントな（両価的）年代（「新しい方向の段階」2000－2008）という4つの年代に分けて考察している。

ヴィドマーによるそれぞれの年代における詳細な「出来事年表」は、オルフ研究所の発展の歴史を概観するのに重要な資料であるが、紙面の都合により別冊資料に譲ることとする。筆者は、この年表と日本の研究者の留学時期を照らし合わせることで、今後の調査研究の分析に活用したいと考えている。

ヴィドマーの時代区分のうち、1989年から1999年にあたる第3段階「変革の年代——危機に満ちた段階」（Widmer 2011:343-344）に関する記述は注目に値する。この「危機」について、ヴィドマーは、1980年代におけるEUの教育改革の影響によるものであることを強調している。特に、ヴィドマーは「教師・助手・学生の三者が同数代表制で参加する学科会議」の運営について、「草の根民主主義」と繰り返し強く批判し、「時が過ぎるとともに、論争の発端になった」と述べている。そして、この「三者同数会議」の影響により、小グループが多数形成され、グループ間での見解の衝突が見られ、その中で戸惑いを隠せない学生がいたという事実が明らかにされている。

以上の「危機に満ちた段階」でヴィドマーが述べたことは、日本においてあまり知られていない。オーストリアはEUにおける「ボローニャ宣言」<sup>4</sup>に先行して、先進的な教育改革を行った国として知られているが、こうした改革が、オルフ研究所においては、逆効果であったということがここから読み取れた。

また、オルフ研究所への留学経験をもつ日本人研究者の中で、この時期に留学した研究者たちは、当時のことについて詳しく語りたがらない傾向があるように思われる。筆者がインタビューの依頼をした際にも、「私が留学した時は、研究所の中で大きな対立があって、落ち着かない学生生活だった。単位取得に迫られ、前衛的なダンスの表現活動ばかりで、期待したような音楽教育の勉強ができなかったから、インタビューに回答できない」とい

---

<sup>4</sup> ボローニャ宣言とは、「1999年に欧州地域の28カ国の教育大臣ならびに代表、そしてベルギーの2つの行政区域代表が2010年までに実施するボローニャ・プロセス（欧州高等教育改革）を謳った」宣言を発表したものである（堀田 2010: 306）。欧州全体の高等教育を一つのものとするため、単位の互換性や学位の取得制度の整備などの抜本的な改革を行うものであった。

う内容の回答が複数の研究者から寄せられた。このような日本人研究者の抱える葛藤も、ヴィドマー論文によって、具体的に理解することができた。

さらに、ヴィドマーは 2000 年から 2008 年を「二つの相反する価値を含んだ時代——新しい方向づけの段階」と称している（Widmer 2011 : 390-391）。この段階についての考察から、研究所の状況に関する最新情報を得ることができる。ヴィドマーは、2000 年代初頭の新カリキュラム制定会議について、「残念ながら話し合いは終結せずに、欲求不満、侮辱、期待外れ、個人の離脱を招いた」と振り返り、「私は、『現在、われわれはお互いについて、こんなにも分かり合っていないのか』と痛感した」と述懐している。さらに、新カリキュラムの完成に従事する学生委員会の下部委員会に対して、「教師たちは、疎外感を感じるようになり、それによって反対運動が再び激化してしまった」と分析している。

ヴィドマーはオルフ研究所における教授陣の人事に関する訴訟などにも触れ、「教師たちも学生たちも、2000 年から相反する感情によってたびたび不安になり、確かな方向性が見いだせないと感じていた」と振り返る。

以上のヴィドマーの言説から、内容的な問題ではなく、カリキュラムの構成や、組織運営、人事などで派閥間の争いが激化し、研究所の運営が困難になったことが読み取れた。この第 4 段階の「アンビバレント」とは、40 周年の祝典や、個人レベルでの共同研究などでは成果を上げていた一方で、派閥争いが絶えない現状を指しているものと読み取れる。

このヴィドマー論文から推察するに、現在のオルフ研究所は、「前衛的な動きの表現」を、表現者として追及する者にとっては、学位の取得なども補償されるなど、環境が整っているのだと思われるが、カール・オルフの教育理念とその実践を志す者の期待には添えないというのが現状なのであろう。カール・オルフ研究所は、前衛的な音と動きの表現、特別支援教育、音楽療法など、多くの分野に拡張したことで、EU の教育改革のはざまで、もはや身動きの取れない状況になり、カール・オルフの理念に基づく音楽教育研究を追求する場ではなくなっているのではないだろうか。

以上のような点を今後考察していく資料として、ヴィドマー論文は示唆に富むものであると思われる。

またヴィドマー論文は、日本人の研究者がしばしば強調する、コミュニケーション能力の伸長や指導者と受講者の支援的関係の重要性を説く一方で、「教師の示す芸術的な手本」

が必要であることにも言及している点が興味深い。日本のオルフ・アプローチにおいては、教師の受容性がことさらに強調されがちであるが、教師の芸術性も重要な要素であることを再考する必要があるだろう。

### 2-3. 本博士論文に関する先行研究の検討（日本国内の先行研究、博士論文以外）

これまでに、本博士論文に関する先行研究として、アメリカとドイツ語圏の博士論文を検討してきた。ここでは、特に本研究と関連が深い博士論文以外の国内の先行研究を検討することにする。

まず、日本におけるオルフの音楽教育に関する受容史をまとめた先行研究として、藤井康之論文（1995『日本におけるオルフの音楽教育受容の歴史的変遷とその展望』武蔵野音楽大学平成6年度修士論文）が挙げられる。藤井論文は、膨大な資料を緻密に読み込んだうえで、オルフ・アプローチの受容の時代区分を学習指導要領の改訂に沿って考察している。藤井の時代区分は「第二次改訂学習指導要領（昭和30年代）」、「第三次改訂学習指導要領（昭和40年代）」、「第四次改訂学習指導要領（昭和50年代）」、「第五次改訂学習指導要領（平成元年から平成6年当時まで）」となっている。藤井は1960年代のオルフ・ブームに比して、1990年代当時の日本におけるオルフ・アプローチの受容の段階が、衰退傾向にあり、「惑う時代」とであると位置づけている。

この藤井の研究は、日本におけるオルフ・アプローチの受容史を概観するうえで非常に重要な資料である。しかし、藤井の時代区分は学習指導要領を基準にしているため、オルフ・アプローチそのものの受容の状況で区分されておらず、この4段階の区分が妥当であるという根拠が示されていない。

さらに、藤井は「オルフの音楽教育の衰退」という語を繰り返し用いており、その原因として日本のオルフ研究者における「オルフ理念の理解不足」を指摘している。しかし、柳生（1974）の研究など、深いオルフ理念理解を示したものも散見されるため、必ずしも理念理解が不足していたとは言い切れず、「理念理解不足」のみに「衰退」の原因を求めることはいささか早計ではないだろうか。

藤井論文は1995年当時までのオルフ受容史をまとめているが、それ以降の研究動向をまとめた論文として田中美帆論文（2009『日本におけるオルフ音楽教育研究の動向——1993年～2009年の先行研究の分析を通して——』武蔵野音楽大学平成21年度修士論文）が挙げられる。田中論文は、1993年から2009年に刊行されたオルフ・アプローチに関す

る文献をていねいに読み込んでいるが、論文の内容が先行研究の紹介のみにとどまり、今後の日本におけるオルフの音楽教育実践に関する展望は示されていない。

また、オルフ・アプローチの受容史に関する研究としては、中地雅之論文（2000（a）「オルフ・アプローチの受容と実践的展開における問題と可能性」東京：音楽之友社『音楽教育学研究』1：307-321）が特に重要である。中地はオルフ・アプローチの中心概念であるエレメンターレ・ムジークについて5つの視点から整理している。エレメンターレ・ムジークの特徴については、カール・オルフの発言などを引用している文献が多いが、中地論文のように明確に整理されたものは見られない。

以下に、中地のエレメンターレ・ムジークの5要素による分析的解釈を示す（2000a: 309）。

＜オリジナルのシュールヴェルクにおけるエレメンターレ・ムジークの解釈＞

表現形態〔E・M①〕：音楽単独でなく言語や舞踊と結合した、未分化な、また総合的な全人的表現形態を持つ。

音楽構成要素〔E・M②〕：音楽・言語・舞踏に共通するリズムの統一的な力が重視される。

また他の諸要素である、形式・旋律・重なりにも単純な原始性が求められる。

表現媒体〔E・M③〕：複雑な構造を持たない、動きが表現に直結する身体楽器・打楽器・音板楽器・声・リコーダー・手作り楽器等を基本的に用いる。

活動方法〔E・M④〕：個人またはグループによる即興表現、楽譜に依存しない生産的活動を学習の過程で重視する。

音楽様式〔E・M⑤〕：各文化の言語から生まれた伝統的音楽様式を、音楽学習の出発点として重視する。

この中地の分析的解釈は特徴的な要素が過不足なく整理されており、大変分かりやすいものである。そして、中地は、オルフ没後に起こった新しい解釈を以下のようにまとめている（2000a: 313）。

表現形態〔E・M①′〕：音楽・舞踏・言語から視覚・造形への創造性の拡張。

構成要素〔E・M②′〕：リズムから音自体や音の属性までの要素の細分化。

表現媒体〔E・M③′〕：手作り楽器、邦楽器、民族楽器の導入。



活動方法〔E・M④′〕：読譜活動、音楽聴取活動への展開。

音楽様式〔E・M⑤′〕：母国語様式から多様な音楽様式への展開。

中地は日本におけるオルフ・アプローチの受容の時代区分を「導入期」、「展開期」、「拡張期」と3段階で示している。この時代区分については後述するが、藤井の時代区分と異なり、オルフ・アプローチの中心概念エレメンターレ・ムジークの解釈の変遷に即したものである点が評価できる。

中地は1980年代のオルフ研究所におけるエレメンターレ・ムジークの解釈の拡張が、日本の指導実践にも大きく影響していることを踏まえて、1989年以降の日本の受容段階を「拡張期」と位置づけており、「今後、〈メソッド〉〈音楽教育〉〈わらべうた〉という視点からの開放によって、オルフ・アプローチの可能性は多様な領域へ拡張されていくであろう」という展望を示している。このように、中地は「拡張」という語に「多様化」の意味も含めて肯定的に捉えているのである。しかしながら、中地論文が発表された2000年には、すでに「オルフ・アプローチ普及の停滞」が指摘されていたにもかかわらず、「拡張期」の問題点については言及されていない。

ところで、エレメンターレ・ムジークの「各文化の言語から生まれた伝統的音楽様式を、音楽学習の出発点として重視する」という理念に基づく実践を提唱した先行研究としては、星野圭朗（1979 『オルフ・シュールベルク理論とその実際』）と花井清（1978 『オルフによる音楽教育1；音楽・言葉の指導』、1987 『即興表現の指導』）が挙げられる。星野や花井の研究については後述するが、「シュールヴェルクの翻訳移入」の段階から、わらべ歌や日本語のリズム、和楽器などを用いた独自の「適用」を試みた点にプライオリティーがあった。

ただし、両者の研究はわらべ歌を日本におけるエレメンターレ・ムジークと捉えたもので、最終的な到達点を西洋音楽の学習に設定している点に検討の余地があるだろう。

以上の先行研究を踏まえて、以下に本博士論文の論を進めることにする。

### 第3節 本博士論文の目的と対象および研究方法

以上に述べた問題意識と先行研究に示されている課題に基づき、筆者の博士論文の目的は、日本におけるオルフ・アプローチ適用の実態を把握し、その問題点を明らかにするとともに、その解決を図るために、『バイ・ミュージカリティーを培うエレメンターレ・ムジークの2つの系統の提案』という新しい展望を示すこととする。

バイ・ミュージカリティーについては後述するが、シャムロック論文における *bi-musical goals* という概念を援用したもので、言語におけるバイリンガルのように、西洋音楽の系統と、固有の伝統音楽（日本の場合は、日本伝統音楽や日本の民俗音楽）の系統を、並行して学習し、2つの音楽感覚をもつ人（状態）のことを指している。そもそも、バイ・ミュージカリティーという概念は、アメリカの音楽学者マントル・フッドが提唱した概念で、世界各地の異なる音楽を同時に身につけることを意味していた（Hood 1960: 56）。フッドはこの概念に基づいてカリフォルニア大学に民族音楽研究所を創設し、多くの研究者を育成した。日本の民族音楽学者小泉文夫は、フッドの弟子のロバート・ブラウンとインド留学中に親交を深め、ウェスリアン大学に客員准教授として招かれることになり、ここで参加したガムランの講座に大きな影響を受けたと言われている。

バイ・ミュージカリティーの概念は、音楽学のみならずアメリカにおいて音楽教育学の分野で特に注目された。日本においては、「西洋音楽と日本伝統音楽の両方を習得すること」という意味に解釈されることが多い（木村 1995: 16）。

このバイ・ミュージカリティーという概念は、筆者の博士論文においてプライオリティーのある重要な概念である。シャムロック論文においては、日本人のオルフ実践者たちがあえて西洋音楽のみを指導している点が指摘されており、カール・オルフの「その国の言語や伝統音楽文化から音楽教育を出発する」という理念を踏まえたオルフ・アプローチ実践の必要性が示唆されていた（Schamrock 1988: 108）。一方で、シャムロックは「日本伝統音楽」に対して創造的なアプローチをすることの難しさや問題点についても一定の理解を示したうえで、日本人自身がそれぞれの学習到達点を設定する必要性を説いている。筆者はこのシャムロック論文を踏まえ、学習到達点を2つに設定するのであれば、それぞれの系統を定めておく必要があると考えている。

従来のオルフ・アプローチにおいては、「オリジナルの系統（西洋音楽のみの系統）」、「日本適用型のシュールヴェルクの系統（日本語・日本伝統音楽から西洋音楽へと発展させる系統）」、「前衛的な活動（系統のない活動）」の3つの方法が行われてきたが、前述のよう

に、それぞれに問題が指摘されてきた。それらの解決策として、「西洋音楽と日本伝統音楽の2系統を並行して行う」活動を提案したい。

なお、本博士論文の対象とする研究範囲は、オルフ・アプローチ（オルフの理念に基づく音楽教育活動）とし、オルフ・ムジークセラピー等の音楽療法、療法的音楽活動はその範囲としない。また、国際的な動向における日本の位置を把握するため、必要に応じて海外の先行研究を参考とするが、実践事例は国内で行われ、記録が出版されているものを対象とする。

## 研究方法

本研究は、文献研究および研究者・受講者への面接の分析的考察によって進められる。面接の分析方法としては、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（Modified Grounded Theory Approach、以下 M-GTA と略記）を用いる。分析方法の詳細については後述する。

## 本研究における専門用語の扱いについて

本研究における専門用語の扱いは以下の通りである。（すでに脚注において示したものも含める。）

- オルフの音楽教育＝カール・オルフの理念に基づく音楽教育（実践、方法）。
- オルフ・アプローチ＝中心概念エレメンターレ・ムジークの解釈が拡張された活動（前衛的な活動）を含むオルフの音楽教育（実践・研究も含む）。
- 『（オルフ・）シュールヴェルク』＝カール・オルフが出版した5巻の楽譜集。
- オルフ・シュールヴェルク＝『シュールヴェルク』による（その系統を用いた）教育実践
- （面接対象者の語りの中での）オルフ＝カール・オルフの人名以外で用いられる場合は、オルフ・アプローチ、オルフの音楽教育の意味で語られている。
- オリジナルのシュールヴェルク＝カール・オルフが存命中に行っていた教育実践（と同様の系統）。これは主に南ドイツの子どもたちにとってのエレメンターレ・ムジークを顧慮したものである。

## 第 1 部

# オルフ・アプローチの理論的枠組み と日本における受容に関する 基礎的研究

## 第1章 C.オルフの音楽教育理念と中心概念としての エレメンターレ・ムジークについて

### 第1節 オルフの音楽教育理念に見るゲーテの思想の影響

多くのオルフ研究者が参照する文献の一つに、カール・オルフと共にオルフ研究所の発展に貢献した音楽教育学者・作曲家のヴィルヘルム・ケラーによる『“子どものための音楽”解説』（Keller, Wilhelm. 1963. *Einführung in “Musik für Kinder”* Mainz: Schott.）が挙げられる。日本では橋本清司（1971）の翻訳を引用している研究が多く見られる。

このケラーの解説書の中に、フリッツ・ロイシュの論文「オルフ・シュールヴェルクの原理と目標」（Reusch 1963: 47-55）が収められている。ロイシュ論文は、カール・オルフ本人の言説よりも明解にオルフの音楽教育理念を説明しており、理念理解を深めるために必要不可欠な論文であるといえる。

ロイシュ論文も多くの研究者によって引用されてきたが、本博士論文では、オルフの教育理念に対する理解の深化を目的として、その一部を検討したい。（筆者訳によるロイシュ論文全文は別冊資料を参照のこと。）

このロイシュ論文について検討した先行研究としては、小山郁之進論文（1964）、丸山忠璋（1992）、三輪宣彦論文（2001）などが挙げられる。これらの先行研究は、ミューズの的な教育の概念やホイジンガの「ホモ・ルーデンス」の視点から検討を行っている。これらにより、我々はオルフの包括的な人間観や「遊び」の重要性を把握することができる。

しかしながら、これらの先行研究の視点だけでは、ロイシュ論文が説く、オルフの音楽教育理念の本質を理解するのに十分であるとは言えないだろう。ロイシュは繰り返し「自然」というキーワードを強調しているが、なぜ音楽教育において「自然」を重視しなければならないのであろうか。

ロイシュは、この「自然」を重視するオルフ理念が、ゲーテの思想に基づくものであることを断片的ではあるが何度も示唆している。つまり、オルフの理念を紐解くためには、その母体となっているゲーテの思想を理解していることが前提となるのである。しかし、この点に言及している先行研究は見当たらない。

以上の問題意識を踏まえて、本研究では、ロイシュ論文をその思想の母体となっているゲーテの自然科学論および教育論を踏まえて検討する。

## 1-1. オルフ・シュールヴェルクに見るゲーテの「神即自然」の思想

### ——形成意志と創造性——

ゲーテはドイツの詩人・文豪として有名であるが、自然科学研究の分野でも大きな足跡を残し、その後の科学者たちに影響を与えたということは、音楽教育者たちの間ではあまり知られていない。

ゲーテの自然科学論は、ニュートンをはじめとする近代科学論とは異なるものであった。近代科学が、「力学的自然観」をもって、「自然を支配し征服することに努めている」のに対し、ゲーテの自然観は、自然と自己とを同一視する特質をもっていた。こうしたゲーテの科学論は、ある科学者たちからは「アニミズム的、文学的」と一笑に付されたが、近代科学の発展の副産物として、公害、軍需産業に利用される爆薬・化学兵器などが人々を危機的状况に陥れたことを背景に、フランクフルト学派をはじめとする研究者たちによって再び見直され、支持されるようになった（高橋 1988: 8）。

このようなゲーテの自然観の影響が、ロイシュ論文の以下の箇所にも見られる。

しばしば、子どもが生活体験の中で、「現代的なもの」（車、飛行機、技術的成果など）を求めているという言説を耳にするが、思い違いをしてはいけない。技術がめまぐるしく変化する今日の世界が、子どもたちの経験を強化したり、陶冶を効果的に行ったりすることなどはあり得ない。子どもの本来的な精神のふるさととは、自然や、動植物、あるいは人間の命の中に存在する根源的（深淵）なものであり、不変的なものなのである。これは、子どもの言語経験についても言えることで、大人がどんなに「教化」しようとしても、子どもたちはやはり童話の中にある真実や現実、すなわち、太陽、月、星、あるいは、夜や明け方の安らかさ、勸善懲悪の思想を、自然から学び続けるであろう。それゆえ、子どもの精神は、この童話をやさしく包んでいる産毛のような優しさに包み込まれて、護られることを求めている。自然はこのことを人間よりもよく「心得ている」からだ。技術革新の時代、大人になって深刻な精神神経的な障害に陥らないためには、子どもの意識下の深いところでこの原世界（Urbezirke）が保持され、息づいた状況になっていなくてはならない。カール・オルフはかつてこのことを、「我々は人間であることを超えることはできない」と、つとめて美しい言葉で述べた（筆者訳）（Reusch 1963: 50）。

以上のように、ロイシュは、「子どもの精神のふるさと」が自然であり、どんなに時代が変遷しようとも、人間は自然から学ぶ存在である、ということを主張している。

また、以下の箇所では、前述したような、近代科学発展の弊害に対する危機感を募らせ、自然に対する畏敬の念をもって生活していた過去の人々に思いを馳せている。

今日は、自然や宇宙の中でいつの間にか増殖している不合理で得体の知れぬものによって、我々の心が支配されかねない感覚をもつ時代だ。だからこそ、五感を意識して正しく働かせ、精神的に適切な対応をしなくては、これらの影響によって、我々の教育と生活が合理的に維持できなくなる危険にさらされている。

昔は、今よりももっと「物の内面を見つめ、聴き取る」ことによって、それを自然の内面性やものの見方に照らし、生活の中に生かすことができていた。ゲーテも『三つの畏敬』の中の、その第二「我々の足もと（unter uns）」において、大地に対する畏敬の念と教育にとっての重要性を説いている（筆者訳）（同上: 51－52）。

以上のように、ロイシュは、公害・戦争などの近代科学発展の弊害を、「増殖している不合理で得体のしれないもの」と表現している。

なお、ゲーテの「大地に対する畏敬の念」は、ゲーテの教育観の重要な概念であるため、次項において詳しくふれたい。

以上のような、近代科学の偏った発展と誤った利用に対する危機感と、自然を尊重する態度への回帰を前提として、ロイシュ論文において、ゲーテの自然観における「神即自然」の概念が、シュールヴェルクの理念の根幹をなしていると読み取れる箇所が見られた。

ところで、該当箇所を引用する前に、キリスト教と切り離して語ることはできない「創造」の意味について、触れておきたい。

神に象ってつくられた人間の本質を貫き、勇気をもって創造に挑戦する以上に、今日の教育者に突きつけられた、切実かつ重大な課題があるだろうか！

しかもそれは、教育者が神の像としての創造の精神を有することを前提とする（筆

者訳）（同上：53）。

ロイシュも主張するように、ヨーロッパの人々にとって「創造」という行為は、「創造主」である神の似姿としての人間でいるために欠くことのできない使命なのである。

ここに、オルフ教育が創造性の伸長を第一の目標とする根拠がある。

一方で、日本の音楽教育者は、「コミュニケーション能力の伸長のために表現活動を行うことが望ましい」、「創作活動によって音楽に対する理解が深まり、愛好の心情が増大する」という視点で創作活動を指導することが一般的であろう。これらの視点に異論はないが、我々がオルフの音楽教育の理念を根本的に把握しようとするならば、オルフらが主唱する「創造」に対する使命感を理解しておく必要がある。

ここでゲーテに議論を戻すことにしよう。ゲーテも当然キリスト教の影響下にあったわけであるが、その自然科学観が、従来のキリスト教的自然観（宇宙観）とは異なるため、独特の創造観が生まれたのである。キリスト教が「人間と自然をはるか頭上の神が支配している」という三者からなる宇宙観をもつものに対して、ゲーテは「自然はすなわち神であり、すなわち世界である。しかも人間は、このような自然（マクロコスモス＝無限宇宙）の縮図ともいうべきミクロコスモスにほかならない」という一元論的な自然観をもっていた（高橋 1988: 51）。

このような「神即自然」という自然観に基づき、ゲーテは神である自然には創造する力、すなわち「形成力（*Gestalt Kräfte*）」が内在していると考え、それを自身の科学研究の根底に据えていた。

そして、マクロコスモスが形成するのであるから、その縮図である人間も創造することが必然であると捉えていたのである。

そして、神である自然は、何かに支配されているのではなく自らの意志で、すべてのものを創造しているのであるから、そのことを「形成意志（*Gestalt Willen*）」と呼び、人間の創造性においても、誰かにやらされるのではなく、自発的に行うことが重要になってくるのである（高橋 1988: 80）。

以上のような、ゲーテの自然観を踏まえると、以下のようなロイシュ論文の言説も、「自ら積極的に表現する子どもを育成する」といった皮相的な教育目標にとどまらない、「創造」



というものの重要性を説いている、ということが理解できるのではないだろうか。

シュールヴェルクは、自由な遊びの中で、音楽に向かう力（für die Musik）と音楽による力（durch die Musik）を目覚めさせることが、最近になってわかってきた。それは、我々が幼いころにもっていたが、はるか以前に忘れてしまっている遊びの根源に対する勇氣、喜び、信頼を呼び覚まし、他の活動ではおそらく手に入れられない、健康で自然な、「形成する力」をもたらすものである。

シュールヴェルクは、まさに（1920年代）当時の<sup>ゲシュタルトヴィッセン</sup>形成意志から生まれたもので、子どもと大人が一体となって、創造に関わり、音楽活動に生氣をもたらすものであった。シュールヴェルクは、子どもから大人までの音楽体験を通して、民族音楽と芸術音楽の要素と形式を有機的に結び付けて、まったく新しい「統一体」を創り出した。それは、音楽教育者たちが長い間熱望しながらも、成し得なかったものである。この「統一体」は、音楽と教育とを結びつけ、我々が本来もっている能力を引き出して、創造的な人格へと築き上げる営みであって、単に教育上効果があるからというような代物ではない（筆者訳）（Reusch 1963: 49）。

言葉のリズム遊びは、動き（太鼓を打つ、馬に乗る、模倣の動作）と結びついて、口調をなめらかにし、手拍子・足拍子によって関節をゆるめてくれる。このことは、「意欲に重点を置く」音楽授業では、とうてい達成することができない。真の喜びと感激が、音楽の生命形成力から自然と湧いてきてこそ、陶冶要因として教育的に活用できるのである（筆者訳）（同上: 51）。

子どもは、生来の自然らしさによって、大人よりもずっと誤りのない反応をする（筆者訳）（同上: 53）

上に挙げたような内容を、従来のオルフ研究では、単なる「創造性の伸長」の喚起と受け止めていた。そして、「子どもに内在する音楽を引き出す」という教育方針を、性善説的な子ども観に基づく、動機づけのための方策と捉えがちであった。しかし、そうしたオルフの音楽教育における子どもへの絶対的な信頼感は、ミクロコスモスである人間のうち、

誤った近代科学の産物に毒されていない、最も自然的な、すなわち神に近い存在として、子どもを捉えているからなのである。

以上のように、ゲーテの自然科学観を踏まえることによって、オルフの音楽教育においては、「自然である」ということは、「神に近い」ことを意味していることが明らかになった。また、創造するという行為は、神である自然の行為の縮図として人間も行うものである。それゆえ、音楽活動においても「創造性の伸長」が重視されなければいけないのである。そして、その創造行為は、自らの形成意志によって、自発的に行われなければならない、ということが理解できるだろう。

### 1－2．オルフ・シュールヴェルクにおける「過去への回帰」と「大地に対する畏敬の念」

ゲーテは、古代を第2の自然と捉えていた。ゲーテは、1786年のイタリア旅行でヴェローナの博物館を訪れ、古代の墓標の遺跡を見学した（《アナクレオンの墓》の詩でよく知られている）。この時、古代ギリシア後期に作られた墓石の、単純で自然な姿から湧き出てくる生命力に感銘を受けたゲーテは、古代が「人間が自然と一つになって生きていた時代」であったと考えるようになった。「古代人たちは、自然を機械と見なすガリレイ、デカルト以来の近代的思想とは根本的に違った自然観を有していた」（高橋 1988: 94）ので、ゲーテは、古代芸術を第2の自然であると捉えるようになったのである。

高橋によれば、ゲーテの自然観は、神である自然という世界の中に、かつて自然と一体であった人々の創造した「古代」という第2の自然が含まれ、その中に自己が存在しているという3つの同心円を示すという（図1－1参照）（同上: 115）。

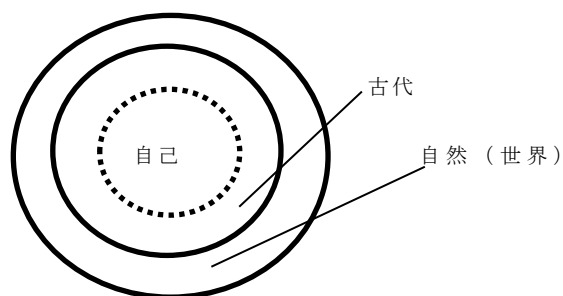


図1－1：高橋によるゲーテの自然観の図示

以上のゲーテの古代の捉え方を踏まえると、以下のロイシュの言説を理解することができる。

この「シュールヴェルクの原理と目標」は、何らかの方法を論じて得たとか、何らかの教育の結果として得られたというような、枯渇した「泉」を想起させるものではなく、澄みきった、とめどなく湧き出ずる力の源泉を思わせる「泉」であり、それを溜めておく貯水槽のようなものなのである。それこそまさに、我々が何世紀にもわたって、民族の歌や遊びや含蓄に富んだ言葉から吸い上げ、蓄積してきた、精神と形式の力に他ならない。たとえ今、その「泉」が誤った生活や教育によって枯渇したかのように見えるとしても、きっとそれは再び湧き出して、新しい効果をもたらすにちがいない。我々はこれまで、この民族的な伝統遺産を教育に活かしてこられなかっただけなのだ。けれども経験的には、こうした童話、言い伝え、童謡・民謡に含まれる不滅の価値に気づいているし、活用するための健全さを持ち合わせている。ここに今日的な音楽教育の方向転換のチャンスがあるのであり、そのため、シュールヴェルクが大いに貢献するということに疑問の余地はない。(筆者訳) (Reusch 1963: 49)。

シュールヴェルクの音楽形成力は、「響き」に内在するエレメンタールなものによって命を与えられている。それゆえ、シュールヴェルクの音楽は、決して蔑んだ意味での「プリミティブ」なものでも、響きや感情表現に乏しいものでもなく、きわめて単純な、素朴な、構造の整った、有機的で理に適ったものであり、それゆえ、人間的に率直、純粹、善良なのだということができる。

これについては、もっと述べなければならないが、メロディーと多声性における、いわゆる「過去の形式」への外見上の「回帰」も、この「音響倫理 (クリング・エトス: 音楽が我々の感情作用にもたらす倫理的な力)」に基づいている。(筆者訳) (同上: 51)。

昔は、今よりももっと「物の内面を見つめ、聞き取る」ことによって、それを自然の内面性やものの見方に照らし、生活の中に生かすことができていた。ゲーテも『3つの畏敬』の中の、その第二「我々の足もと (unter uns)」において、大地に対

する畏敬の念と教育にとっての重要性を説いている。(筆者訳)(同上: 52)

シュールヴェルクに見られる、「過去の遺産としてのことば」、「昔の楽器」、「古い音楽形式」という要素は、前述したゲーテの自然観を踏まえれば、第2の自然と捉えるべきものであり、自然から学ぶ存在である子ども(人間)にとって不可欠な要素であることが読み取れる。このように見れば、シュールヴェルクの音楽の方向性が、決してナンセンスな懐古趣味を目指すものでも、進歩からの逃避でもないことが理解できる。

ところで、最後に引用した「畏敬の念」については、特筆しなければならない点がある。これはゲーテの教育観から援用された概念である。

ゲーテの教育観は、教養小説『ヴィルヘルム・マイスターの修業時代』や『ヴィルヘルム・マイスターの遍歴時代』などに展開される自己形成や教育の理想として現されている。この教育観は、前述のようなゲーテの自然観と関連して、「生命の営みとしての形成現象」という陶冶の側面を開示したという、教育学的な意義をもっている(土橋 1996: 17)。

このゲーテの教育観の中でも、「畏敬の念」という概念は重要な位置を占めている。「畏敬の念」は『ヴィルヘルム・マイスターの遍歴時代』における、ヴィルヘルムが息子のフェーリックスの教育を託す学園である、「教育州」についての叙述に示されている。

この「教育州」では、「畏敬を陶冶理想として組織的に教え授ける」、という方針がとられている。畏敬は恐怖と異なり、生まれながらに備わっているものではなく、教化によって生じる。畏敬の最終目的は「自己自身に対する畏敬」であるが、ここに到達するために、「上なるものへの畏敬、下なるものへの畏敬、同等のものへの畏敬」の3つの畏敬の教化が必要になる。「教育州」は、この3つの畏敬を身につけるため、生徒に「挨拶の身振り」をさせるという教育法をとる。この第2番目の畏敬である「下なるものへの畏敬」が、ロイシュ論文で示された部分に相当する。

「下なるものへの畏敬」を育てる挨拶の身振りは、「腕を背にして微笑みつつ視線を地に落とす」というものである。これは大地の生み出すものに対して、崇敬を忘れぬ愛情を教えているという(同上: 336)。さらにボルノーは「幼子のか弱さ」に対する畏敬も含まれると解釈している(ボルノー 2011: 67)。

以上のようなゲーテの教育観における「下なるものへの畏敬」の念を踏まえると、ロイシュの主張が、我々の存在を包括している自然(=世界、神)に対する畏敬の念をもち、

自然から学ぶことともに、かつてそうした自然に対する畏敬にあふれた生活ができていた過去の人々の遺産からも学ぶべきであるというものであると読み取れる。

さらに、ゲーテの畏敬の教えは、音楽によっても教育されるという。この教えが「歌によって活気づけられ、印象が深められる」。畏敬の教育の、身振りから歌（音楽）へという展開も、シュールヴェルクの特徴との関連が見られ興味深い（土橋 1988：337）。

以上のことから、オルフ・シュールヴェルクでは、ゲーテの教育観における「大地に対する畏敬の念」に基づいて、自然そのもの、あるいは自然を崇敬していた過去の人々の遺産が、陶冶のための素材として重視されることが明らかになった。

### 1－3．ゲーテの思想を踏まえたシュールヴェルクの音楽的特徴の再考

本研究で検討したゲーテの自然観および教育観を踏まえてロイシュ論文を再考した時、我々は従来なされてきた解釈とは異なる、オルフ・シュールヴェルクの切迫した使命感を読み取ることができる。

教育、なかんずく過去数世紀の音楽教育が、人間のエネルギーの源を枯渇させ、健全な力を削ぎ、誤った経路へと導いてしまった、ということに疑念の余地はない。シュールヴェルクの「教育」は、まさにこの問題に真正面から取り組もうとしている。この時代、自由の名のもとに、「不自由を強要されている」大人たちと同様に、無抵抗な子どもたちは、脅威にさらされている。しかし子どもたちは、そうした状況にもかかわらず、健康な生活自体に魅力を強く感じているので、そこに陶冶の余地がある。神に象ってつくられた人間の本質を貫き、勇気をもって創造に挑戦する以外に、今日の教育者に突きつけられた、切実かつ重大な課題があるだろうか！（筆者訳）（Reusch 1963: 53）

先にも述べたように、ゲーテの自然観を踏まえることによって、シュールヴェルクのもつ、「近代科学に毒された文化と教育への危機感」と、そこから人間の本質を取り戻すために不可欠な「創造という行為への切迫した欲求」の2点が深く関連していることが理解できる。

このような自然観にかなった人間形成を行うには、子どもたちに畏敬の念を身につけさせる教育が必要となる。自然やそこから派生する文化に対して畏敬の念をもち、自分たち

自身にも畏敬をもてる人間に陶冶するためには、音楽教育において芸術性が損なわれるようなことがあってはならないのである。畏敬するにふさわしい芸術性を保つには、「確かなテクニック」も必要とされることが以下に述べられている。

教育が、どのように、若者の内面の「流儀と構え」を形成し、民族の過去と未来の文化価値、つまり真性の伝統に対する畏敬の念を抱かせるかは、今日でも教育の中心にある課題である。なぜならば、いわゆる生活様式や精神の基本姿勢は、そうした生命にあふれた伝統との結びつきからのみ、構築されるからである。

ここでも、シュールヴェルクは、「子どもの内なる創造力」を、確かなテクニックへと導くことで役に立っている。子どもたちの明確な成果に至る能力を（取り込み能力や判断能力はもちろんだが）、決して低く見積もってはいけない。青年にいたっては、より自立し、知的に成長し、生物学的な成熟を遂げている。彼らの精神的欲求もいっそう高いので、それにふさわしい課題が設定される必要がある。……教育も音楽教育も、青年のこの知的欲求や可能性に対する信念をしっかりと受け止め、変容させる方向にもって行かなくてはならない。だから教育は、子どもたちをテクニックとの戦いに追い込むのではなく、求めるべき「適切な価値（entsprechender Werte）」に対峙させる中で、子どもたちの気分や感情を目覚めさせ、価値観を形成していかなければならない。（筆者訳）（同上: 54）

確かに、ロイシュも述べる通り、「テクニックとの戦い」に陥ってはいけないが、これは決してシュールヴェルクが「テクニック不要」ということを意味するのではない。子どもの成長過程に応じて、知的・精神的欲求に適した教育によって、よりよい変容をもたらすためには、技術的な側面も追求されねばならないのである。日本におけるオルフ音楽教育は、「技術的な困難を軽減する」という側面が強調されるあまり、シュールヴェルクが技術的に低レベルで、芸術性の乏しい音楽であるという誤解を与えかねない状況に陥っていることは遺憾である。

以上のことを理解したうえで、以下のロイシュの言説を見ると、シュールヴェルクの音楽が低レベルなものに甘んじていてはならないということを再認識できる。

シュールヴェルクの音楽形成力は、「響き」に内在するエレメンタールなものによ

って命を与えられている。それゆえ、シュールヴェルクの音楽は、決して馬鹿にした意味での「プリミティブ」なものでも、響きや感情表現に乏しいものでもなく、きわめて単純な、素朴な、構造の整った、有機的で理に適ったものであり、それゆえ、人間的に率直、純粹、善良なのだということができる（筆者訳）（同上: 51）。

オルフ・シュールヴェルクの音楽は、単なる楽曲ではなく、神である自然の中に内在する、人間という存在の根底から湧き出してくる、創造行為そのものである。畏敬するにふさわしい芸術性を持ち合わせていなければならない。したがって、我々がシュールヴェルクを実践する際は、「テクニックの戦い」に陥るような、演奏技能向上の訓練のみに拘泥してはいけないが、「技術的な困難の軽減」を追求するあまり、芸術性が損なわれるようなことは許されないのである。子どもの発達段階に即応しつつも、その中で可能な限り、最も美しい音色・表現を求めることが、オルフの理念に適うことであると言える。

以上のように、ゲーテの自然観・教育観の視点からシュールヴェルクを見ることで、従来個別に理解されてきた「創造性の伸長」、「自発性」、「自然素材の使用」、「過去への回帰」、「子どもに内在する音楽の発展」というキーワードが関連づけられ、根拠をもって理解することができた。

そして「畏敬」という概念によって、シュールヴェルクにおける芸術性の保持が不可欠であることも明らかになった。

ところで、本研究の成果を踏まえると、例えば、序論で述べた、「工業廃材による手作り楽器活動はなぜいけないのか」という疑問に、根拠をもって答えることができるだろう。筆者も、当初は「金属製の鉄琴や、グラスハーモニカは推奨されて、なぜペットボトルはいけないのか」という疑問をもっていた。しかし、ゲーテの視点、とりわけ過去を第2の自然と捉える思想を理解したことで、この疑問が解決された。ガラスは近代科学の発展のはるか以前から用いられていたし、鉄琴もガムランなどの伝統文化を踏まえたものである。第2の自然の産物と考えることができるからである。したがって、われわれはオルフの理念に基づく手作り楽器活動を行う際は、「自然素材」もしくは第2の自然である「長い歴史を持つ素材」を用いることが適切であると明らかになった。

## 第2節 オルフの音楽教育理念とゲーテ、ホイジンガ、ユンガーの遊戯論

本節では、「遊戯論」の部分に着目して、引き続きロイシュ論文の検討を行いたい。

オルフの音楽教育理念における「遊び」の概念も、ゲーテの自然観・教育観の影響を受けている。

ゲーテは、前述したような「神即自然」の自然観において、創造の原動力となるものを「デモーニッシュなもの」という概念で表している。「デモーニッシュなもの」は次の4通りの意味をもつ。

- ①外から働きかける見えざる力、測り難い導きの手
- ②無意識の詩作に働く創造の原動力
- ③恋愛の不可解な力
- ④神に反逆した天使ルチファーの後裔である人間の、神の秩序への背反的的自我拡張、個我徹底

ゲーテは、このデモーニッシュなものを音楽家に認め、「理性や悟性では解き明かせない」と述べている（土橋 1996: 73）。

また、ゲーテは『ファウスト』の天上の序曲において、「創造の戯れ」を描いている。ここに登場する悪魔メフィストフェレスは、天上の神の従僕であり、退屈時の遊び仲間として描かれ、謹厳実直な天使と異なる「いたずら者」の性格で、神から寵愛を受けている。メフィストフェレスが、人間を悪魔の道に墮落させる賭けを持ちかけると、神はそれを放任する。その理由は、人間は善人も悪人も弛みがちで怠惰に陥りやすいので、悪魔の悪戯が、良い刺激になるということだという。神は悪魔の働きかけに迷う人間の姿を見て、楽しむ。そうした「遊び」を主催する存在として悪魔が描かれている（同上: 146-147）。

要するに、ゲーテの言うデモーニッシュなものとは、人間や自然に備わっている、形成と破壊、変化と不変の本質への固執という両極の緊張関係の中で、創造の原動力となる根源的な働きとまとめることができるだろう。オルフが感銘を受け、ギュンター・シューレの教育の参考にしたヴィクマンの「魔女の踊り」は、この「デモーニッシュなもの」を具



現化したものとみることができ、ここでもゲーテの思想の影響を見て取れる。

次に、ロイシュ論文の示唆するホイジンガの『ホモ・ルーデンス』とオルフ・シュールヴェルクの関連について考察したい。『ホモ・ルーデンス』とオルフとの関連は、前述したように、小山論文（1964）、丸山（1992）、三輪論文（2001）にも見られるので、ここでは特に重要と思われる部分を示すのみに留めておくことにする。

『ホモ・ルーデンス』の中で、とりわけオルフ・シュールヴェルクと関連が深い点は、以下の点であると思われる。

- 遊びは、「規定された時間と空間のなかで決められた規則に従い秩序正しく進行する」(ホイジンガ 1973: 42)。
- 遊びの機能には、「闘争」と「表現」がある（同上: 73）。
- 音楽と遊びの共通点として、「繰り返すことができる、秩序がある、リズムをもつ、規則正しい変化をする」点が挙げられる（同上: 103-104）。
- ギリシアの音楽観においては、模倣が重要視されていた（同上: 333）。
- 舞踊とは、完璧な遊びの形式である（同上: 338）。
- 18世紀以降、芸術が高度な文化として発展したことにより、遊びの要素が喪失された（同上: 407-408）。

以上のホイジンガの言説を踏まえると、以下のロイシュの主張が容易に理解できる。

シュールヴェルクは、子どもの表現の世界とかかわって、いわゆるエレメンタレ・ムジーク教育を通して、早期教育、あるいは知に偏った教育に、警鐘を鳴らしている。繰り返すならば、即興と表現における「遊び」を強調してはばからないのである。

生活や教育の本質をなす遊びの意義については、たくさんの書物がある（シラー、クライスト、フレーベルら）。ミューズの教育にはすべてこの原則が、最初から包含されていた。ホイジンガ（J.Huizinga）は、我々の時代におけるこの原則の重要な証人であるが、自著『ホモ・ルーデンス』の中で、遊びを本来的な生活の範疇の一つと称し、「遊びは秩序を創り出す、いや遊びは秩序である」と述べている（筆

者訳）（Reush 1963: 50）。

このロイシュの言説から、オルフ・シュールヴェルクにおいて強調される「遊び」の要素では、「秩序」、すなわち規則的なリズムや、明確な形式、再現可能な即興などが重要であると見て取れるだろう。

さらに、ロイシュは以下のように続けている。

そして、F.G.ユンガーは、彼の新しい著書『遊び』の中で、子どもの模倣し合う遊びにおける「アームング（Ahmung）」という、教育のために重要な概念を、はじめてつくっている。「アームング」は、動きと形を把握することである。それゆえ、それは子どもの精神の中で起こる想像的な経験である。

子どもについて、ユンガーは次のように述べている。

「子どもはイメージをもちたがる。そして子どもは、この欲求に飽きることがない。…教育は、決して子どもの受動性を目指すことはできないし、教育者の能動性を目指すこともできない。すべての教育は、子どもの自発的な動きを支援しなければならない。この自発的な動きを、他人の動きに置き換えることはできない。…」

「アームング」とは、それぞれの子どもの中に、教育では触れられない、あるいは到達されない、何か自発的で教育できないものが存在する、というように理解することができる。このような子どもの自発性を損ねかねないという点で、教育には限界がある。

シュールヴェルクの「基礎と目標」に関する教育的なコメントとして、これ以上に勝る認識はないだろう。なぜならば、シュールヴェルクの「基礎と目標」は、その歌や響きの世界を模すことを通して子どもの能動性を高め、「アームング」や遊びによって、子ども本来の姿を取り戻させる以外にはないからだ。これは教え込もうとする教育では身に付かないことである。子どもの自発性を損なわないということは、シュールヴェルクの限界どころか、むしろ強みである（筆者訳）（Reush 1963: 50）。

ここで我々は「アームング」という概念について理解する必要があるが出てくる。この「アーム

ムング」という概念の提唱者であるユンガーは、遊戯論を哲学的、人類学的に考察しており、ホイジンガの『ホモ・ルーデンス』と、それを発展させたカイヨワ Roger Caillois (1913-1978)の遊戯論を踏まえて、『Die Spiel』という著書にまとめている。ユンガーの遊戯論では、「運のみや競争の遊び」よりも「表現・創造の遊び」に重きを置くことで、他者を思いやる心や、社会性の発達に役立つということを強調している。

ユンガーは、「器用さとアームングはあらゆる遊戯に還元される」とし、「遊戯」の流儀 (Art) を次の3種類に分類している (Jünger 1959: 8)。

- ①勝負が幸運に左右される遊戯 (賭け事など)
- ②技能の遊び
- ③アームングの遊び

ユンガーはそれぞれの遊びについて哲学的考察を加えているが、簡単にまとめると、次ページの図1-2のようになる。

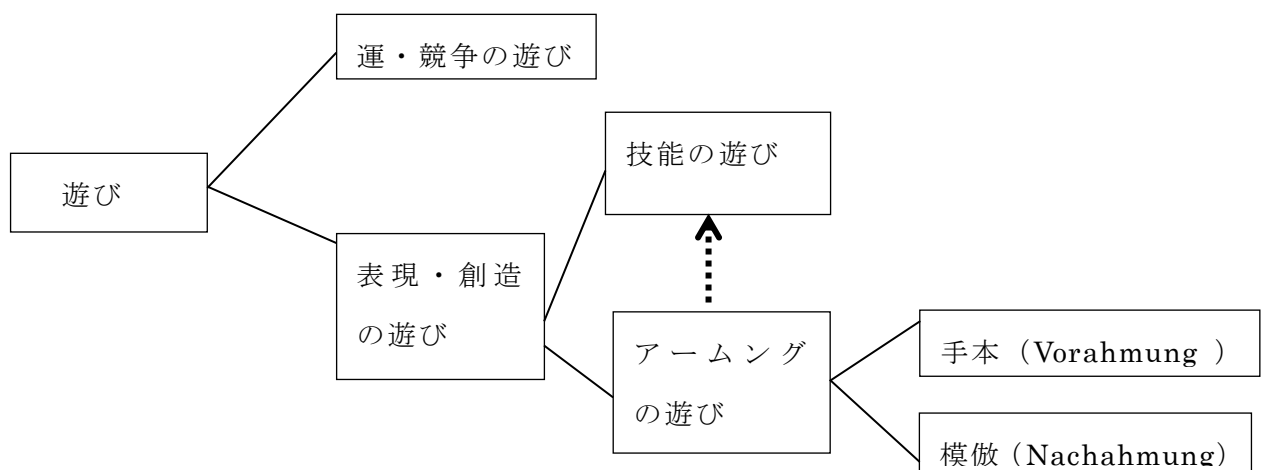


図 1-2: ユンガーの遊戯論の構造 (筆者作成)

ユンガーは、「アームングは、遊びと結び付けられる概念の中で、『運に左右される遊び』や『技能の遊び』に比して、最も幅広い概念である」と述べている。そして、『運に左右される遊び』はアームングではないが、『技能の遊び』はアームングなしには考えられない」と説明している (筆者訳) (Jünger 1959: 38-39)。アームングとは、要するに何らかの動きが手本として示され (Vorahmung)、それをよく観察し (Ahmung)、模倣して動くこと

(Nachahmung)という一連の働きを指しているとまとめることができよう。そして手本は、その場で提示されるものだけではなく、過去に提示されたものを記憶、想起すること、これから提示する自分の動きを予想することにも含まれているという。

ユンガーは、アームングのメカニズムの最もわかりやすい例として、「子どもの言語の習得」を挙げている。子どもは親などの発する言葉を、最初は音声として認識する、それがくり返されることで、次第に音節として認識され、単語がわかるようになり、最後には文章として理解できるようになる。このプロセスの中で、子どもは、親がどのくらいの時間と空間をどのように使って言葉を発しているか (Vorahmung)、観察し (Ahmung)、記憶していく。その記憶 (Vorahmung) に基づいて、模倣する (Nachahmung)。ユンガーは、この営み全体をアームングと定義しているのである。

ユンガーは、アームングにおける繰り返しの重要性を強調し、「アームングと遊びは繰り返しの中で一つになる」と主張している。また、前述のように繰り返しは、記憶として蓄積され、最終的には心に変化をもたらし、心を育てるという。

このユンガーの遊戯論を踏まえて、以下のロイシュの言説を見ると、オルフ・シュールヴェルクが遊びを「畏敬の念」の育成に有効なメカニズムとして活用していることが理解できる。

シュールヴェルクの目標設定にとって、きわめて重要なもう一つの概念に「流儀 Art」が挙げられる。教師と生徒のための「流儀 Art」(「構え」とも言われる)は、ユンガーによる「アームング」、つまり、姿かたちを模することから出発して、教育学においても基礎づけられている事柄である。

我々が流儀と称するものには、常に姿かたちの模倣がついて回る。流儀を重んじないということは、模倣を軽視することである。流儀 (Art) とギリシア語の arete (徳、学芸、技能) とは同根であり、流儀が ars、artis (術、芸術) に関連していることは言わずもがなである。…流儀はそれ自体の有様であり、同様に心のあり方でもある。ゆえに模倣するとは、そのものの存在・精神を自分に映すことにほかならない。

教育が、どのように、若者の内面の「流儀と構え」を形成し、民族の過去と未来

の文化価値、つまり真性の伝統に対する畏敬の念を抱かせるかは、今日でも教育の中心にある課題である。なぜならば、いわゆる生活様式や精神の基本姿勢は、そうした生命にあふれた伝統との結びつきからのみ、構築されるからである。

ここでも、シュールヴェルクは、「子どもの内なる創造力」を、確かなテクニックへと導くことで役に立っている。（筆者訳）（Reush 1963: 51）

以上のように、オルフ・シュールヴェルクにおける遊びによって培われる心は、「畏敬の念」というゲーテの教育思想に帰するのである。

まとめるならば、オルフ・シュールヴェルクにおける遊びとは、創造の原動力となるデモニッシュなものであり、秩序を逸脱しないものであり、アームングの繰り返しによって、畏敬の念を育成するものなのである。

ところで、ユンガーのアームングという概念は、日本においては「学ぶ」の語源である「まねぶ」に近い概念なのではないかと思われる。ここで、日本におけるシュールヴェルクの遊びの捉え方が問題になってくる。日本でも、教育学や心理学の分野では、「遊び」についての研究が盛んであり、これらの分野における重要性が認知されているが、一般的な感覚としては、「気晴らし、まじめにしない」という意味で受け取られることが多いのではないだろうか。さらに、ホイジンガも指摘するように、日本においては上品な言葉遣いとしての「遊ばせ言葉」のように、曖昧にすることによって丁寧なニュアンスを出すという意味でも、「遊び」が用いられる（ホイジンガ 1976: 85-86）。

我々は、このような曖昧さを含む日本の「遊び」の概念と、シュールヴェルクの遊びを区別して考えなければならないだろう。なぜなら、『ホモ・ルーデンス』に示されているように、「遊び」においては、一度参加すると決めたらルールに必ず従わねばならず、「遊び破り（スポイル・スポーツ）」は許されないからである。

以上のように、ゲーテ、ホイジンガ、ユンガーの遊戯論を踏まえて、オルフ・シュールヴェルクにおける遊びを捉えるならば、遊びにおける秩序を厳守する意味で、リズムや単純な形式が重視され、アームングのメカニズムに沿って、「模倣→問答→即興」の流れで活動が発展され、繰り返しの中で、音楽や文化に対する「畏敬の念」が育まれるように構築されていることが理解できるだろう。

### 第3節 中心概念エレメンターレ・ムジークにおける「エレメンタールなもの」

前節までは、ゲーテの自然観・教育観を中心とする思想を踏まえて、オルフの教育理念を再考してきた。本節では、オルフ・アプローチの中心概念であるエレメンターレ・ムジークにおける「エレメンタールなもの」という概念について考察する。これは、日本においてエレメンターレ・ムジークの特徴のみが繰り返し論じられ、「エレメンタールなもの」という概念そのものが検討されてこなかったという現状を踏まえている。このことが、オルフの教育理念の普及を妨げる一因となっていると筆者は考えているからである。

そこで本節では、「エレメンタールなもの」について論じられたユングマイヤーの『ダス・エレメンターレ』(Jungmair 1992) から、「概念としてのエレメンタール」と「W・クラフキのエレメンタール理論」(同上: 58-66)、「エレメンタールな教育の問題に関する総括」(同上: 133-136)の一部を取り上げ、「1. エレメンタールの語源」と、「2. W・クラフキの理論」の二つの視点から、エレメンターレ・ムジークについて考察したい。

#### 3-1. 「エレメンタール」の語源

ユングマイヤー論文において「エレメンタール (Elementar)」の語源について述べられている節の概要は以下の通りである。

現代のドイツ語において「Elementar」は多くの語意をもつ言葉であるが、概ね「①基礎・基本②単純な③自然の・野生の」という3つの意味に大別される。また教育学的には「学問知識のはじめの土台」「ある分野の基礎的な教授と授業の対象」すなわち「基礎・基本」という捉え方が一般的である。しかしながら、オルフの「エレメンターレ・ムジーク」における「Elementar」の概念は単純に「基礎・基本」と捉えられるものではない。そこでユングマイヤー論文においては、ひとつのアプローチとして「Elementar」の語源の検討がされている。

「Elementar」の語源「elementum」はギリシア語の「elan (創り出すもの)」に由来する。これはエムペドクレスの「四根」を指している。エムペドクレスの四根説は、自然界の元素が「地・水・火・風」の4つから成り、「愛」と「憎」がこれらの基本元素を混合・分離させているという考え方である(クレシェンツォ 1986: 180)。この四根が古代ローマ人によって「stoicheia (文字・基礎・元素)」と混同された意味で「elementa」と翻訳されてしまい、ドイツ語には「Element」として導入された。この過程において、「Elementar」のもつ

「大地から自発的に成長する根のイメージ」や「創造性」「促進的な本質」が失われてしまったのである。ただしペスタロッチやオルフは、その本来的な意味に回帰して「Elementar」という概念を使用している。

以上のことからユングマイヤーは、エレメンタールなものを「根源的に創造されたものとして、それ自体が中から働き、行われるものとして、それ自体組織され、再生し、それ自体に具わっている現象」と定義している。これはオルフの「エレメンタールなものは常に新しい始まりを意味し、人生の中でエレメンタールなものはあらゆる世界への理解を発見させ、エレメンタールなものは常に創造的なのだ」という発言および「(エレメンター・ムジークは) 野生の植物のようなもの」という発言に一致し、それに対する理解を深化することへの一助となるものであると思われる。

### 3-2. W・クラフキの理論とオルフ・アプローチ

#### 3-2-1. ユングマイヤー論文が指摘する W・クラフキとオルフの関連

ユングマイヤーは「エレメンタールな教育の問題に関する総括」の節で、以下の5つの教育学の思想を挙げ、これらの人間形成論がオルフの理論と関連深いことを示している。

- ① ペスタロッチの「エレメンタールな人間形成の思想」は教育論の転換をもたらした。
- ② フレーベルは「遊び」を「内面の自由な表現活動」として重視した。
- ③ モンテッソーリは「自発性」を教育の探求への手がかりとした。
- ④ ブーバーの「人生とは出会いである」という思想を、  
    ゴーガルテン、グリーゼバッハ、グワルディーニ、リットは教育学的に方向づけた。  
    ボルノーは覚醒作用（教育者の助けを通じた自発性）に関連させた。
- ⑤ クラフキは詳細な「エレメンタールなもの」への見解を「二面的開示」として示した。

とりわけ、クラフキのエレメンタールの概念が、シュールヴェルクと共通点が多いことを強調している。このユングマイヤー論文を解釈するには、まず、クラフキの理論を理解する必要があるだろう。周知のように、ドイツ語の形容詞は容易に名詞化されるため、「～的なもの」という語が多用される。ユングマイヤーが援用している「類型的なもの」「代表的なもの」「古典的なもの」などは、我々が日常に使用する意味とは別の現象を示す用語である。これらを正しく把握するために、クラフキの理論の概要を次項にまとめた。

### 3-2-2. W・クラフキの理論の概要

W・クラフキは、人間の教育を「陶冶（Bildung）」と呼んでいる。この陶冶が目指すべき人間像は「陶冶された一般人」とであるとされている。「陶冶された一般人」とは、「市民として、職業人として、家庭の人として、隣人として、日常の現実を人間的に支配し、人間らしい生活を実現していく積極的な意識のかまえと能力とを身に付けた教養人」（高久 1986: 141）と定義づけられている。クラフキは、陶冶の本質は「人間が生きることを学ぶのを助ける」ものであるとし、「自己理解」と「世界理解」の統一によって、自分自身の行為に対する「動機づけ」ができるようになるものであると述べている。

クラフキの教授学は、「範疇的陶冶」の理論を前提として構成されている。「範疇的陶冶」は「実質陶冶」と「形式陶冶」の二側面をもっている。「実質陶冶」は客観的側面、つまり学ばせる内容に視点をおき、「客観主義」と「古典的なもの」に分類される。「客観主義」とは知識の習得のことであり、「古典的なもの」とは真実の精神生活を指している。一方、「形式陶冶」とは主観的側面、つまり学ぶ子どもの方に視点をおき、能力の形成・発展・成熟を指す「機能陶冶」と、内容を身につける方法の習得である「方法的陶冶」に分類される。これらは決して一つずつでは成立し得ない。すべての条件を満足させるものでなければ、陶冶とはいえないのである。したがって陶冶は常に全体で一つであって、部分陶冶ということとはありえないのである（以下の図 1-3 参照）。

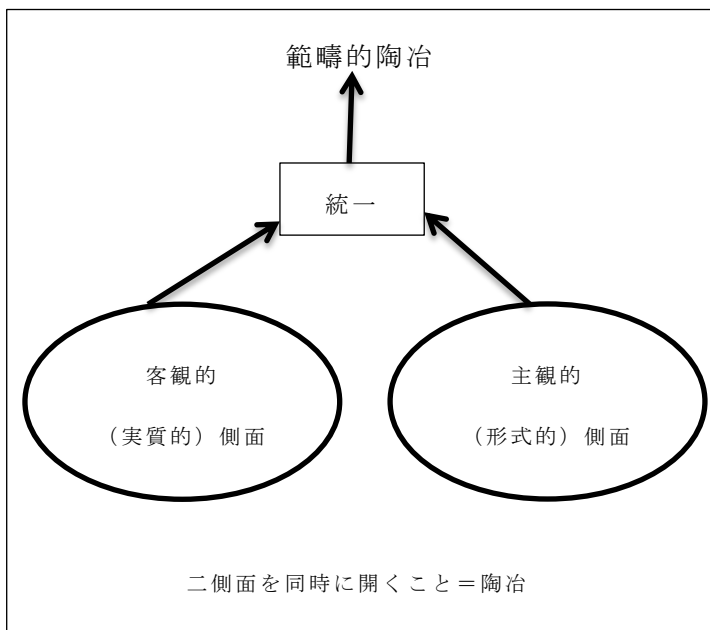


図 1-3: クラフキの「二面的開示」の理論モデル



この範疇的陶冶は客観的（実質的）側面と主観的（形式的）側面が弁証法的に統一されて成り立つものである。客観的側面に目を向ければ、「人間に対し、物的・精神的現実が開かれていること」であり、主観的側面に視点を置けば、「物的・精神的現実に対し、人間の心が開かれていること」であるという。これら二側面を同時に開くことが、陶冶であるとクラフキは述べている。高久（1986：141）はこれらを「現実のさまざまな内容を解明するかがあきらかになること」と「さまざまな内容を獲得するための範疇を身につけること」と解釈し、「開く」ということを「かなめとなるものをおさえて、これに関連する広い分野を明らかにすること」と言い換えている。以上がクラフキの「二面的開示」理論の概要である。

クラフキは陶冶において開示的なもの、すなわち「あるレベル内の理解のための前提条件になるだけでなく、より高いレベルの内容・分野へと入っていく道を開く働き」をもつ内容のことを「das Elementare（本質的なもの）」と呼んでいる。そしてこの「本質的なもの」の内容の現象様式を次の7つに分類したのである。

#### ① **das Fundamentale** 基礎的なもの

これは基礎的経験・体験を指し、全体的情調・雰囲気によって経験できる。

#### ② **das Exemplarische** 範例的なもの

ここでは「特殊なもの」と「一般的なもの」とが明瞭に区別される。この「特殊なもの」はいつでも引き合いに出せる事例であるのに対して、「一般的なもの」は原理・法則・概念などを指す。思考の作用により、特殊なものが他の次元に高められることによって、一般的なものになる。自然科学や数学教授の領域に妥当する。

#### ③ **das Typische** 類型的なもの

これは「類型」とよばれる一般的なもの、この簡潔な現象とみなされる個物としての特殊なものとの関係形式である。地理や生物の教授に妥当する。

#### ④ **das Klassische** 古典的なもの

「古典的なもの」は「価値承認」を含む。価値を尊重し、これを維持していく可能性が人間の基本的な内的特性であるとすれば、「古典的なもの」は人間精神のもっとも基本的なものを育て上げる。

#### ⑤ **das Repräsentative** 代表的なもの

歴史的に力強く作用している諸力とその展開を「ありありと描き出す」ことと、本質的な内容を象徴的に濃縮して表すことを統一したものが、「代表的なもの」である。歴史や文学、芸術、道德、宗教などに妥当する。

⑥ **die einfachen Zweckformen 単純な目的形式**

書き方・読み方、外国語、体育、技術などに妥当する。

⑦ **die einfachen ästhetischen Formen 単純な美的形式**

芸術・美的教育の「本質的なもの」は高度な芸術の形式ではなく、「しろうとの一般的な人の芸術の創造や体験の基礎形式」であるとクラフキは述べている。この基礎形式は、単なる予備・入門の形式的・機械的な訓練の対象ではなくて、「それ自体に美的なものが宿っている」ものでなくてはならない。

以上がクラフキの理論の概要である。

また、クラフキはエレメンタールなものによる自身の教育理論をまとめた論文集『エレメンタールなもの(本質的なもの)の教育的な問題と範疇的陶冶の理論(*Das Pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der Kategorialen Bildung.*)』において、芸術科目について以下のように述べている。

芸術教育運動およびミューズの教育の理論、ならびに、それらが多様な「ミューズの」諸科目に及ぼした強い影響は、その他の授業分野および一般教授学よりも早い時期から、すでに初等教育の問題にも及んでいる。とはいえ、これらの理論は・・・純粋なもの、人間の根源的なもの、かつ本来創造的なもの、すなわち特別な意味における初等教育の再活性化と理解されている(筆者訳)(Klafki 1959 : 376)。

そして、精神的な習得と克服のための範疇的な前提条件の決定には、歴史の内容決定との関連が必要なように、芸術科目においては、それ以外の科目の新しい内容との関連で、前提条件を決定する必要性があることを指摘している。このような観点から、この節において、クラフキはオルフ・シュールヴェルクを取り上げて次項のように述べている(Klafki 1959 : 380)。

### 3-2-3. クラフキ論文におけるオルフ・シュールヴェルクの評価

クラフキはオルフ・シュールヴェルクを「発展のなかで今日まで凌駕されていない最高峰にある」と評価し、「これには初等音楽教育のほとんど汲み尽くすことのできない教授学の可能性が秘められている」と述べている。

クラフキは教授法を現実の状況に基づいて選択する必要があると考えているため、それを拒絶しているオットー (H. Otto)を引き合いに出し、「学校音楽を孤立に追い込むだろう」と指摘し、オルフの優位性を強調している。

また、クラフキは教授内容の改善点として、子どもにとってわかりやすい「純粹」「簡潔」な形式を探究すべきであると主張していたが、オルフ・アプローチはそれとも一致するものであると思われる。

### 3-2-4. ユングマイヤー論文における W・クラフキの理論に基づいたシュールヴェルクの解釈

以上のようなクラフキの理論に基づき、ユングマイヤーはオルフ・シュールヴェルクが「単純な美的形式」に分類されていることを踏まえ、『美的エレメンタール』は具体的で二度とない経験・体験の中でのみ実行される」と述べている。ユングマイヤーは、「私が〇〇するのだという気持ちと、心を揺さぶられる創造的な時間の中で、『主観的な側面』において、構成原理の形式が開示される」という点を特に強調している (Jungmair 1992: 136)。ユングマイヤーは「心を揺さぶられる経験」と「主体性」によって、主観的側面の開示、すなわち学ぶ子どもの成長・発展につながると解釈している。

また、ユングマイヤーは、シュールヴェルクが前項で整理したエレメンタールなものの現象のうち、⑦「単純な美的形式」以外にも、③「類型的なもの」、④「古典的なもの」、⑤「代表的なもの」などの他の現象とも関連する可能性を示唆している (同上: 136)。これはオルフ・シュールヴェルクの多様性から、より開示作用が高いことを強調する意味で述べられていると思われる。

このような視点から 3-2-2 項の 7つのエレメンタールなものの現象を再検討するならば、①「基礎的なもの」と⑥「単純な目的形式」は通常の授業で経験できるものであるし、④「古典的なもの」、⑤「代表的なもの」、⑦「単純な美的形式」に関してはユングマイヤーの述べた通りである。しかし、五音音階による即興演奏がユングマイヤーの解釈の通り③「類型的なもの」であるかは、検討の余地があるように思われる。五音音階の構成原理が「透けて見えている」とは限らず、分析的に理解した場合、むしろ②「範例的なもの

の」に含まれるのではないだろうか。

いずれにせよ、これらの7つの現象が見られることで、オルフ・シュールヴェルクがW・クラフキの理論によって教育学的に分析できることは明らかであるといえるだろう。

### 3-2-5. エレメンタールなものとは

以上の文献研究をまとめると以下のようになる。

W・クラフキの理論に従えば、エレメンタールなものとは、あるレベル内の理解のための前提条件になるだけではなく、より高次の内容・分野への道を開く内容のことである。そしてその内容は子どもにとってわかりやすいものでなければならない。加えて、芸術科目におけるエレメンタールは「しろうとの的な一般人の芸術の創造や体験の基礎形式」であるが、これはオルフの「エレメンターレ・ムジークは・・・我々が必ず自分自身でできて、聞き手としてではなく、むしろ共演者として参加するような音楽なのである。・・・誰にでも習得でき、子どもにも適している（Orff 1963: 16）」という発言と一致する。さらに、この基礎形式は、単なる予備・入門の形式的・機械的な訓練の対象ではなくて、「それ自体に美的なものが宿っている」ものでなくてはならないというクラフキの思想と、オルフの「やさしくするということをはきちがえてはいけない（オルフ 1967: 8）」という発言も共通している。

オルフ・シュールヴェルクは、クラフキによって「単純な美的形式」に分類されているが、ユングマイヤーは、前項で引用したように、「代表的なもの」、「類型的なもの」、「古典的なもの」も含まれていることを示唆して、シュールヴェルクの「開示させる可能性」の多様性を強調している。また、ユングマイヤーは「心を揺さぶれる」「このメロディーは私が歌う、この切り絵を私が描く、このメルヒェンを私が語る・・・という心を動かす創造的な時間」という表現を使い、心に「衝撃を与える」ものこそが、陶冶する力を持つというクラフキの理論を支持している。このこともまた、重要なエレメンタールの特質であるだろう。

## 第4節 エレメンターレ・ムジークにみる系統発達と個体発達の特徵

この項目に関しては拙稿（2010）で詳しく考察済みであるので、ここでは紙面の都合上、概要だけを示すことにする。

この研究では、カール・オルフが「個体発生は系統発生を繰り返す」というヘッケルの発生理論を引用し、この考えに基づいて、「子どもたち一人ひとりに人類の音楽発展の歴史をたどらせて、音楽教育を行う」という見解を示したことを前提としている（オルフ 1967：1）。そこで、オルフの音楽教育における系統発達と個体発達の互発達性を示し、その有効性を明らかにすることを目的とし、ザックスの理論（1965、1970）とユングマイヤー論文（1992）の検討を行った。エレメンターレ・ムジークの「表現形態」、「構成要素」、「表現媒体」、「活動方法」、「音楽様式」の5つの要素に関して、それぞれ系統発達と個体発達の視点から特徴をまとめると、以下の表1－1のようになる。

表1－1：オルフ・アプローチにおける系統発達と個体発達の互発達性

EM	系統発達	個体発達
EM1（表現形態）	エレメンターレ・ムジークは、原始時代や古代ギリシアの音楽を模範とした、言葉や動きと未分化な表現形態をもつことが、ザックスの学説の検討から明らかになった。	人間はその発生の段階からすでに「全体的な存在」→それを考慮せずに、ある一つの技能を伸ばす訓練をしたり、断片的な知識だけを植えつけようとしても、あまり効果が得られないという、オルフの音楽教育の基本姿勢の根拠となるだろう。
EM2（構成要素）	エレメンターレ・ムジークでは音楽の構成要素としてリズムが重視されるが、人類史上最も原始的であるリズムから音楽教育を開始することは系統発達に適している。	拍動する心臓のリズムによって人間が成長していくことが明らかになった。発生段階から拍動というリズムをもっている人間の個体発達に適っている。
EM3（表現媒体）	原始的な打楽器をヒントに考案されたオルフ楽器に代表されるように、「動きが音に直結する」楽器を表現媒体として使用する。	「動き、知覚し、手にとって握り、そして学習する」という胎児期から始まる学習プロセスと、オルフ・アプローチの活動展開は完全に一致する。

EM 4（活動方法）	楽譜に縛られずに即興表現を重視する点や、アンサンブル形態を取る活動方法が系統発達の視点に適っている。また、音楽のアンサンブルが宗教、祭祀、作業の効率化、娯楽などの様々な場面におけるコミュニケーションツールであったことも周知の通りである。	胎児期の母子相互作用に始まり、人間の精神が他者との関わりの中で発達するということが明らかになった。この点から、アンサンブルという活動方法は個体発達に考慮したものであるといえる。
EM 5（音楽様式）	音楽は歌から始まった。歌には言葉が不可欠である。したがって、各文化の言語から生まれた音楽様式を音楽教育の出発点とすることは、系統発達の視点に適っている。	胎児の段階からすでに、言葉を話すための準備ができているという個体発達の視点から見ても、言葉を重視するエレメンターレ・ムジークの音楽様式は適当であるといえる。

以上の考察から、以下の結論を得るに至った。

結論①：系統発達の視点では、ザックスの学説に基づき、子どもたちに「人類の発達の道筋をたどらせる」ように考案されていたことが明らかになった。

結論②：個体発達の視点でユングマイヤー論文を検討し、人間はその発生の時点から、動き、知覚し、身体的に把握し、そして学習するという成長プロセスが明らかになり、それに即したものであると結論付けた。

以上のように、エレメンターレ・ムジークが「人類の発達の道筋」をたどらせるものであり、「胎児期からの発達の道筋」にも即したものであるといえる。この2つの「発展の道筋」、すなわち系統発達と個体発達という互発達性をもっているからこそ、オルフの音楽教育は「あらゆる音楽を理解するための素地」を身につけさせることができるのではないだろうか。

以上に示した点が、すでに考察済みの内容であったが、この発達観について、その後の研究で明らかになった点を追記したい。

この「個体発生は系統発生を繰り返す」というヘッケル発生理論を教育理論に応用として採用するという発想は、シュタイナーのヴァルドルフ教育学の理論と一致することが明らかになった（柴山 2011: 120）。シュタイナーがゲーテの自然科学論を研究していたことは周知のとおりであるが、このヘッケルの発生論も、ゲーテの「原型論」と「メタモルフォーゼ論」の影響を強く受けて、独自の理論を展開するに至っている。したがって、オルフの発達観に関しても、ゲーテの自然観の強い影響を見ることができるのである。

## 第5節 オルフの音楽教育に関する否定的見解とそれに対するケラーの反論

ドイツ語圏、アメリカ、日本において、オルフの音楽教育に関する研究は、実践者によるものが多く、理念や教育方法に対して否定的見解を示したものはほとんど見られない。しかし、オルフの教育理念や指導法を妄信的に再生するだけでは、新たな実践者の獲得にとって有益ではないだろう。否定的見解も含めて客観的に問題点を見つめ直すことが必要である。

そこで、本研究では、オルフの音楽教育に対する否定的見解と、それに対してケラーが反論を行っている貴重な文献（Keller 1969）を概観することにする。（本節はアドルノ論文以外、すべて筆者訳による。）

①Boehmers, Konrad. 1969 „*Neue Musikzeitung*” April/Mai Seite 3 „*Revolution der Musik oder Musik der Revolution?*” Vorabdruck einer Raffung seines Vortrags auf der Musikerziehung Tagung des “Instituts für Neue Musik und Musikerziehung” in Darmstadt.

ボエーマース（1969 『新しい音楽教育』4月・5月号、3ページ、「音楽の改革か、あるいは改革の音楽か？」ダルムシュタットにおける「新しい音楽と音楽教育のための研究所」の集会での講演要約：公刊前の印刷）の見解

「学校において、政治的に都合な白痴化させるからくりの、音楽の必需品である、オルフ楽器群は、今後も、じつくりと、あちこちで鳴らされるだろう。」

→ケラー（Keller 1969 : 485）の反論

「この種のたわごとは、言説として、真剣に取り上げられるべきではない。——基礎固めや立証のことは言うまでもなく、あまりにも根拠に乏しいので——、しかしながら、疑いなく多くの音楽教育家に存在する、オルフ・シュールヴェルクとその楽器群に対する、反感の症状として、注意が払われるべきである。」

② Günter, Ulrich. 1964 „Zur Bedeutung des Instruments in Musikerziehung und Musikunterricht“, Essen S.15.

ギュンター（1964「音楽教育と音楽授業における楽器の意義」エッセン S.15）の見解

「オルフ・シュールヴェルクは第一に、音楽的にではなく、イデオロギーとして構想されている。そのイデオロギーの構想は、第二次世界大戦後のミューズの教育的な教育の構想と音楽教育にちょうど適している。そしてそれは、新しい、健康でミューズの人間というスローガンを、特に好んで歌曲と歌唱に結びつけ、またオルフ・シュールヴェルクに結び付けていた。そして、シュールヴェルクは残念ながら、このようにして、あまりにもしばしば無批判に、音楽教育の発明手段、そして奇跡の特効薬であるとみなされている。」

→ケラーの反論（Keller 1969 : 486－487）

「私は以前、バルトークの《ミクロコスモス》とオルフの『シュールヴェルク』を、イデオロギーから解放された構想の例として挙げた。

確かに、シュールヴェルクが、とりわけ 1920 年から 1930 年のギュンター・シュレーでの初期の発展の年代において、教育改革の理念や、——この時代の多くの教育実験と同様に——青年運動の衝撃から影響を及ぼされていたと言える。しかし、第二次世界大戦後のシュールヴェルクの新構築は、ギュンター・シュレーにもすでに存在していた。それは、ダンス研究の展望から、青年教育運動とは異なる視点で構築されたので、思想に依存しない構想を現している。

さらに言うならば、イデオロギー的に構想されるべきであるかどうかという疑問は、重要ではないし、せいぜい歴史家が興味を持つくらいだろう。なぜなら、オルフ・シュールヴェルクの音楽教育的な意義は、学問的解釈によって決まるのではなく、その方法論が、現在の音楽教育の教授法に、どれだけの効果を与えられるかによって決まるのだから。」



③ Alt, Michael. 1968 „Der Wandel des musikalischen Bewußtseins durch die Medien und pädagogischen Folgen“, in „Der Einfluß der Technischen Mittler auf Musikerziehung unserer Zeit“, Vorträge der siebten Bundesschulmusikwoche Hannover, Mainz.

アルト（1968 「媒体（教材）と教育効果による音楽的意識の変化」1968年、ハノーヴァーにおける第7回連邦学校音楽週間の講演『私たちの時代の音楽教育上の技術的な仲介者の及ぼす影響』より、マインツ。）の見解

「打楽器のリズム法といたずらに興奮させるオスティナートによって、明確に精神の無意識の部分にねらいをつけているところの、オルフの『子どもの音楽』が、どの程度まで、私たちの現在の音楽像に、いまなお適合するものかどうかを、今日明らかにされているあらゆる角度から検討する必要がある。」

→ケラーの反論（Keller 1969：487）

「この主張には、“シュールヴェルクは、打楽器のリズムや無目的に興奮させるオスティナートばかりで埋め尽くされている”という一般的な誤解が含まれている。

しかし、客観的なデータを示すなら、基本的な5巻の『子どもための音楽』における全242曲（歌の曲、遊びの作品、踊り、練習シリーズ）のうち、26曲しか、一貫したオスティナート伴奏形式がなく（そのうちの多くが、“オスティナートの練習”と呼ばれている）、形式部分の形で交代するオスティナート・モチーフの56曲に序奏―後奏あるいはバリエーションが含まれ、概して160曲にはオスティナート技法が伴奏作法において全く使用されていないのである。パーセンテージで示せば、66.1%が非オスティナート楽曲で、23.2%が可変的なオスティナート形式、10.7%だけが一連のオスティナート伴奏のための楽曲であった。

この割合は、一般的な音楽教育と比して特異なものではない。

ちなみに、シュールヴェルクはⅠ、Ⅱ、Ⅳ巻が旋法的な調性に専念されており、Ⅲ、Ⅴ巻はカデンツによって終止に導かれた長調と短調のためのモデルが含まれる。オルフ・シュールヴェルクは完全な音楽教養や音楽学、聴取訓練法や、記譜や音楽分析の入門に取り組むものではない。しかしそれによってオルフは、決して教育の放棄を宣言したり、それらの教育とシュールヴェルクを取り替えようとしているわけではなく、これまでおろそかにされてきた側面（詳しく言えば、エレメンタールな音楽教育、言葉、即興すること）から音楽教育を補い、活気づけようとしているのだ。」

④Abel-Struth, Singrid. 1969 den Didaktier W. Klafki zitierend und kommentierend, in „Versuch über die Möglichkeiten einer Konvergenz von Musik und Pädagogik“ in „Forschung in der Musikerziehung“, Beiheft 1 /1969 der Zeitschrift „Musik und Bildung“, Mainz.

アーベル＝シュトゥルー（1969 「音楽教育の研究」の中の、「音楽と教育の収斂の可能性についての試み」『音楽と教育』の1969年1月号別冊、マインツ。この中において、W. クラフキの引用における評釈）の見解

「音楽授業の教育目標としての“創造的な力の覚醒”は、子ども自身の主題や形式を形成していく思いつきがあるという事実を伸ばしすぎる。そのうえ、子どもの創造的な力の話と、体系的な指導、体系的な分析、言葉での説明に対する非合理的な侮辱とを結び付けていることが珍しくない。創造的な行為のみを“機能的な陶冶”としてのみ理解する危険や、それを超えて、創造的な力の展開が起こる内容が無関心に思わせる危険も生まれる。

これは、小学校内外で行われる、エレメンタールな楽器を用いた、流行になった即興を特に顧慮して警告したい。これは昔から言われているようなことかもしれないが、音楽教育にとって本質的な問題なのである。」

→ケラーの反論（前掲書：487）

「子どもの“創造的な力の過大評価や買い被り”の恐れは、子どもたちに自分の創作をさせようとした時から言われ続けている問題である。

しかし、私は子どもたちによる旋律創作や即興を作曲家の芸術作品と同一視しているような音楽教育者を全く知らない。

イエーデは、彼の著書『音楽によって創作する子ども』の中で次のことを明確にしている。すなわち、“音楽による子どもの創作遊びと創作活動”において、“芸術家、音楽家、作曲家”に育成することが問題となりうるのではなく、私たちの日常性をもって創作の奇跡に反映させることや、私たちが思いつきで提案したそれぞれの小さな旋律において、——たとえずっと遠く離れているとしても——少なくとも、例えばモーツァルトへの道にあるのだ、ということである。

この思い上がりは、私たちの時代に克服されたが、イエーデは、確実にまだ青年運動の教育的思想の中にあっても、芸術家における“創造性”と、子どもの“創作遊び”を区別していた。

子どもの創作にこの概念を適用するならば、明らかに、“創造的”という言葉は、壮大

なイメージや抵抗反応を誘発する。英語圏においては、“Creativity 創造性”という概念は疑念なく教育の中で用いられており、それによって作曲家を軽視したり、子どもを過大評価することは、だれも思いつかない。

私は、「創造的」という言葉を避け、その代わりに中立的な響きの「生産的 (Schöpferisch)」という概念を用いること、したがって「生産的音楽活動」と呼ぶことを提案する。それにより、私たちは音楽的生産、再生産、受容を区別することができ、そして教育的にこの音楽活動の3つのカテゴリーに関連させることができる。

オルフ・シュールヴェルクが、生産的音楽演奏（発見と即興）に、エレメンタールな範囲において、それを伝統的な音楽教育が行ってきたよりも、より大きな空間と媒体を自由に使わせるならば、まさに、現代の反権威主義の授業目標——方法の擁護者がシュールヴェルクを歓迎するに違いない。生産的な活動の活性化以外に、権威主義の物の考え方に対するより強い対抗手段はない——音楽においても。

しかしここで、即興と発見の喜びが先走り、生産的な音楽活動の目的や結果として出される内容がおろそかにされる危険がある。この問題を、オルフ・シュールヴェルクは大変真剣に受け止めている。範例的なモデル、厳格で正式な範囲と旋法の（後にはカデンツによって終止へ導いている）素材整理の方向づけによって、すべての即興練習が様式的に結び付けられ、それによって音楽的な自己—他者のコントロールが身近なかたちで行われるように考慮されている。しかしシュールヴェルクにおける様式上の範囲設定は変更可能であり、教師によって（後には生徒によっても）教育的な必要条件に応じて選択される。」

⑤ Adorno, Th. W. 1963 „Kritik des Musikanten“, S.95 96 und „Zur Musikpädagogik“, S.107,108,109 in „Disonanzen“, 3. Ausgabe, Göttingen.

アドルノ（1963「楽師音楽を批判する」S.95-96、「音楽教育に向けて」S.107-109.『不協和音』第3版、ゲッティンゲン）の見解

「・・・平進行的な声部の進行を偏愛することによって対位法が弱められるのだが、これはバッハ以前ということだけでなく、開花した中世盛期の音楽以前へ後退しているのであり、ひょっとすると初期ネーデルランド楽派の原始的な“フォーブルドン”式和声進行に拠っているのかもしれない。・・・<sup>ホ・モ・ルーデンス</sup> 遊戯的人間とか、全人的発達とか、紐帯の回復とかの抽象的で中古の教養理念が外から運びこまれ・・・熱心な自己満足の実践に墮落する。

素人くさい音楽行為と導きの模範との間のディレンマから抜け出る道は、“音楽分析”という方法によってのみ達成される。(三光・高辻訳 1998: 181, 203-206)」

→ケラーの反論(前掲書: 488)

「アドルノは、青年音楽を厳しく非難しているのだが、オルフ・シュールヴェルクも、一定の音階とエレメンタールな楽曲形式だけに制限されているという点で、アドルノの批判は的を射たものであると言わざるを得ない。オルフ自身も(5音から7音までの範囲の)音階において、エレメンターレ・ムジークの限界を認めている。

これまで、一般音楽指導では音階が省かれたことは全くなかった。それは伝統的な音楽教育においてのみ、つまり、もっぱらカデンツによって終止に導かれる長調—短調の調性の範囲でステレオタイプに教えられてきた。教会旋法というものは、音楽史の授業の周辺や中でたいていは理論的・歴史的な前形式としてのみ扱われてきた。そこでは、歴史的な体系や時代様式にも左右されないで——例えば、多くの国々や文化圏の民族音楽において、そして非ヨーロッパの音楽体系において——生じ、そして最終的には20世紀の音楽において新しい形式で表れた、個性的な旋律づくりの旋法の可能性としては扱われることがなかった。

オルフ・シュールヴェルクにおいては、カデンツによって終止に導かれる旋律法がおろそかにされることなしに(第Ⅲ巻と第Ⅳ巻には取り入れられているが)、旋法的な旋律が発展的に扱われる。生徒の音楽的限界はそれによって拡張されるだろう。ここでは、教会旋法を歴史の分野だけに閉じ込めておかないのだ。

教師が適切な支援(例示、概念づけ、分析)を与えれば、教会旋法の活動によって、昔の音楽と新しい音楽を接近させることもまた可能になるのである。」

#### ⑥アルト(前掲書参照)の見解

「オルフ・シュールヴェルクにおいて用いられている歌詞は、もっぱら古い童謡や民謡の財産、そして過去の文学に由来する。つまり、伝統的なドイツの学校読本と似たような言葉が用いられているのである。シュールヴェルクにおける言葉は、啓蒙主義に反対し、反文明思想価値的な理念の遺産と、“エレメンタールなもの”とを同等に捉えるような、ロマン主義的な、“単純=真実”の観念によって培われている。こうして現在の言葉が無視さ

れるようになったのだろう。」

→ケラーの反論（前掲書：488）

「シュールヴェルクにおけるオルフの歌詞の選択は、文学的に見て模範的であるといえる。オルフ自身も、シュールヴェルクの他地域での適用に際しては、ローカルな歌詞を選択し直すように指示している。その際、優れた詩であれば、それが古いものであろうと、新しいものであろうとかまわない。

また、オルフ・シュールヴェルクにおいては、クラスター技法やクラング技法など、“言葉を音声として扱う”という新しい方法も取り入れられている。こうした革新的なことで、チェコ・スロヴァキア（1969 年当時）、ポーランドなどでは、音楽教育者にとどまらない一般の人々からも興味をもたれているのである。」

以上のようなシュールヴェルクに対する否定的見解と、それに対するケラーの反論には、日本において 1960 年代に問題視され、現在では解決済みの問題も含まれているが、現代の日本での適用の際にも生じるような問題点も含まれており、示唆に富んでいる。

とりわけ以下の 6 点には、深刻な誤解が含まれている。

- ①「政治的に好都合な白痴化させるからくりの、音楽の必需品である、オルフ楽器群」
- ②「オルフ・シュールヴェルクは音楽的にではなく、イデオロギーとして構想されている」
- ③「打楽器のリズム法と無目的の興奮させるオスティナートによって、明確に意識下の精神の層にねらいをつけている」
- ④「小学校内外で行われる、エレメンタールな楽器を用いた、流行になった即興を特に顧慮して警告したい」
- ⑤「抽象的で中古の教養理念が外から運びこまれ・・・熱心な自己満足的実践に墮落する」
- ⑥「ロマン主義的な、“単純＝真実”の観念によって培われている」

以上の誤解のうち、①、②、③については、オルフ・シュールヴェルクが何らかの政治的な意図や、特定のイデオロギーと結びついており、単純なオスティナートのくり返しな

どによって、子どもたちを興奮させたり、洗脳したりしてコントロールする目的で作られた音楽であると誤解していることが読み取れる。1960年代～70年代のドイツにおいては、社会主義的な政治運動が激化しており、1920年代の「青年教育運動」の流れをくむオルフ教育が、過去の洗脳教育の負の遺産であると感じ、アレルギー反応を起こした人たちもいたのであろう。

④に関しては、残念なことに、（特に日本では）アーベル＝シュトゥルーの警告の通りになってしまった。「子どもたちの創造性を伸長する」という教育の目標に反対する人は誰もいないが、音楽のクオリティーを吟味せずに、子どもたちの「表現する意志」のみに重点を置くと、芸術活動から遠ざかってしまうことになる。結果として、⑤のような「自己満足的実践」に陥りがちになるだろう。

しかしながら、⑤、⑥の点には、「なぜシュールヴェルクが過去の遺産を重視するのか」という点が踏まえられていない。これは、アドルノやアルトが、「オルフ・シュールヴェルクがゲーテの自然観に基づいている」という前提を理解していなかった、あるいはそのことに反発していたと読み取ることができよう。

以上のシュールヴェルクに対する複数の指摘と、それらに対するケラーの反論から、1960年代当時のドイツ語圏において、シュールヴェルクが何らかの政治的なイデオロギーと結びついているという誤解や、子どもたちを単純で反復的な音楽活動によって洗脳したり、芸術性の低いデタラメの即興を放置するというような誤解をもたれていたことが読み取れた。

イデオロギーとの関係を邪推されたことが一因となって、オルフ研究所ではC.オルフの「思想的な前提」の説明を詳しくしない傾向が生まれたのかもしれない。そのため、日本を始めドイツ語圏以外の国々では、C.オルフの理念が曖昧であるというような印象をもつ人が増えてしまったのだろう。

本節で概観した問題点は、昔の、遠い国の問題点ではなく、現在の世界中のオルフ実践者と密接にかかわる重要な問題点である。そこから学ぶことで、特定のイデオロギーの洗脳活動に利用される危険性や、創造活動における芸術性の低下を打破することができるのではないだろうか。

## 第6節 C.オルフの音楽教育理念に関する本論の見解と問題点の提示

本節では、前節までに考察した C.オルフの音楽教育理念をまとめ、本博士論文における見解を示し、そこから期待される教育効果の展望と問題点について考察したい。

まず、C.オルフの音楽教育理念の基盤となる思想や、影響を与えた人物についてまとめておきたい。

筆者の修士論文（2005）では、C.オルフがジャック＝ダルクローズの身体運動と音楽を結び付けた音楽教育から着想し、1920 年代ドイツの新教育運動、ザックスの音楽起源論、ヴィクマンとラバンのモダンダンスの理論と実演、ヘルダーの言語起源説の影響を受けて、エレメンターレ・ムジークという中心概念を確立していったことを明らかにした。

本博士論文では、ユンガーの遊戯論、ホイジンガのホモ・ルーデンス、ヘッケルの発生反復説などの影響についても考察し、それらの理論とゲーテの自然観・教育観が密接に関連して、C.オルフの教育理念の根幹をなしていることが解明された。

以上のようなさまざまな思想や人物を以下の関連図にまとめることにする。

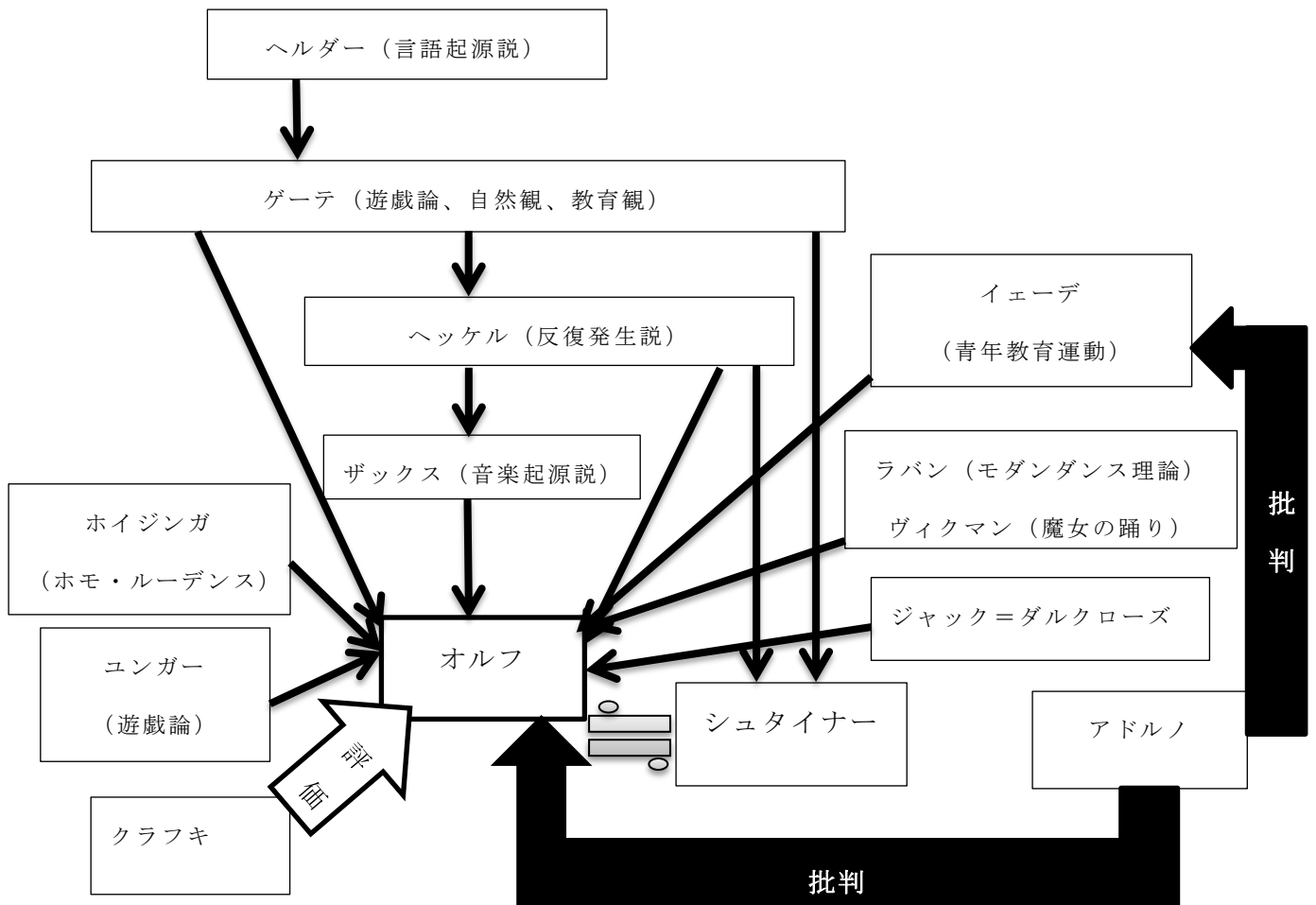
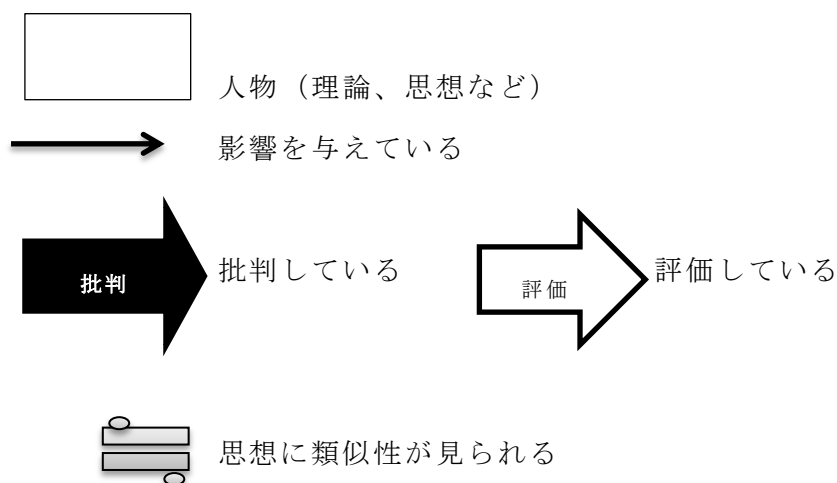


図 1- 4：C. オルフに影響を与えた思想の関連図

※関連図凡例



以上の関連図を見ると、C.オルフはさまざまな人物や思想から影響を受けているが、とりわけゲーテからの影響が直接的にも間接的にも見られ、最も関連深いことがわかる。言い換えるならば、C.オルフに影響を与えたさまざまな思想の源流にはゲーテの思想があるということである。

ゲーテの自然観における、「原型と変態論」を発展させたヘッケルの反復発生説は教育学的に解釈されており、その代表的な教育思想と実践がシュタイナーであると言える。したがって、ゲーテの自然観からの直接的な影響と、ヘッケルを経由する間接的な影響の両方が見られる点で、C.オルフとシュタイナーの思想には類似する点が見られる。

関連図に基づき、C.オルフの教育理念をまとめると以下のように結論づけることができる。

C.オルフは自身の音楽教育理念を確立するにあたって、さまざまな思想に学んだが、その根底にはゲーテの自然観、教育観が存在していた。ゲーテの「神即自然」の自然観では、自然は形成意志をもつ存在であり、その縮図である人間もまた「創造」をすることが必要不可欠であるとされている。この思想を踏まえて、C.オルフは「創造性の伸長」を自身の音楽教育活動の中核に据えたのである。

「創造性を伸長する音楽教育」を構想するにあたり、C.オルフはザックスから助言を得た。ザックスの音楽起源説は進化論に基づいている。C.オルフはザックスの音楽起源説の



理論をなぞる形で、シュールヴェルクの系統を構想したが、そこではヘッケルの反復発生説を教育的に解釈した思想、すなわち「子どもたち一人ひとりに人類の歴史をたどらせる」という思想が基盤となっている。このヘッケルの反復発生説も、ゲーテの変態論に由来しているため、ゲーテの影響がさらに強まったことになる。

シュールヴェルクを実践するにあたり、ギリシア悲劇や原始の音楽などを踏まえた「音・言葉・動きが一体となった表現形態」、ボルドゥーン伴奏、カノン、ロンドなど「古い時代のスタイルを援用した音楽構成要素」、「自然素材と長い歴史をもつ素材による表現媒体」、が用いられており、ゲーテの「古代＝第2の自然」の思想が基盤になっていることがわかる。さらに、シュールヴェルクの「豊かな即興と創造活動を中核に据える活動方式」は、ゲーテの「形成意志」と対応しており、「その文化の言語や伝統的音楽様式から音楽教育を出発する」という思想は、前述のように反復発生説に基づいており、エレメンターレ・ムジークの5つの要素すべてが、ゲーテの思想によって根拠づけることができるということができる。

また、ゲーテの自然観における形成意志の源としての「デモーニッシュなもの」という概念に着目すると、シュールヴェルクにおける「動き」と「遊び」の概念を明確に理解することができる。デモーニッシュな原動力を具現化した表現といえるヴィクマンの「魔女の踊り」は、C.オルフを魅了し、ギュンター・シューレにおけるダンス教育の理想となった。そしてデモーニッシュな存在が提供する「遊び」の概念は、ホイジンガとユンガーの理論によって洗練され、「秩序の中で真剣に行われ、内面の変容をもたらす営み」として捉えられている。ユンガーのアームング理論がシュールヴェルクにおける「模倣→問答→即興」という学習過程の根拠になっているのである。

一方で、音楽と言葉の関係に注目した時には、ゲーテからさらにさかのぼり、ゲーテに影響を与えたヘルダーの「言語起源説」に基づいていることも修士論文で明らかにした通りである。

もちろん、C.オルフは1920年代の青年教育運動の思潮を踏まえている。それゆえ、「誰もが参加できる音楽」という発想をもつのである。しかしながら、「誰もが参加できる」容易さを重視した結果、芸術性が損なわれる危険性が高まることは明らかである。そこで、

芸術性を保証するために貢献するのが、ゲーテの教育観における「畏敬の念」である。「畏敬するにふさわしい芸術性」が保たれてこそ、子どもたちを陶冶することができるという理念に基づいて、シュールヴェルクは「技術的な困難の軽減」と「高い芸術性の保証」を両立するという発想に至るのである。

以上のような C.オルフの教育理念をクラフキは高く評価しており、クラフキのエレメンタル理論に基づいて、ユングマイヤーはエレメンターレ・ムジークの概念を整理していた。確かに、ユングマイヤーのエレメンタル理論はさまざまな角度から解釈されており、示唆に富んでいるが、C.オルフの教育理念を解明するには根拠に乏しい点も見られる。クラフキや最新医学など、新しい視点からエレメンターレ・ムジークを理論づけた点にプライオリティーがあるが、オルフより新しい時代の理論でオルフの思想を紐解くには限界がある。

本博士論文の見解としては、ゲーテの自然観・教育観が、C.オルフの音楽教育理念を理解するための最も重要な助けになるという結論に至った。

ゲーテの思想を踏まえることで、従来個別に捉えられていた C.オルフの教育理念を根拠づけることができ、先行研究で「曖昧」と解釈されていたエレメンターレ・ムジークという概念を明確に理解することができた。

以上のような、ゲーテの思想に基づいて、その子どもたちの背景にある自然や文化的遺産を用いて陶冶する、シュールヴェルク活動を実践することにより、芸術的な創造を継続し、自然や周囲の人、そして自分自身に対する畏敬の念をもつ人間に育成することができるのである。芸術性は確かなテクニックによって支えられるので、技術的にも進歩することとは言うまでもない。

C.オルフの音楽教育理念は、非常に理想的なものであると言えるが、理想的であるがゆえに次のような問題点をはらんでいる。

①ゲーテの思想が基盤となっていることを示唆する程度にとどめて、C.オルフ自身が明文化していないため、多くの研究者がゲーテの思想にまでたどり着けず、他の思想を参照す

る過程で誤解が生じる。

②「高い芸術性」と「技術的な困難の軽減」の同時実現など、高い理想が示されているが、具体的な実践方法はすべて教師に一任されているので、教師の負担が大きくなる。

以上の問題を克服するには、C.オルフの教育理念のもとになるゲーテの思想に対する理解を促進することが必要不可欠である。ゲーテの思想を理解することで、シュールヴェルクを実践する教師一人ひとりが明確な判断基準をもつようになるので、それぞれの指導対象の実態に応じて、「高い芸術性」と「技術的な困難の軽減」を同時実現できるような指導が可能になるのではないだろうか。

## 第2章 日本におけるオルフ・アプローチの受容

本章では、オルフ・アプローチが日本に初めて紹介され、現在に至るまでの受容の経過を概観し、文献上に示された実践事例の分析を試みる。なお、日本のオルフ・アプローチ史に関する研究は、前述したように、藤井論文、中地論文などで詳細に論じられているので、ここでは研究の前提として必要な部分に触れる程度にとどめておく。「導入期」、「展開期」、「拡張期」という時代区分は、中地論文（2000a）を援用したものである。1953年のシュールヴェルクの導入から、日本語版の『シュールヴェルク』が出版される1969年の前年までを導入期とし、1969年から1988年に日本オルフ音楽教育研究会の設立される前年までを展開期、1988年以降を拡張期とする時代区分は明確で妥当なものであると思われる。

### 第1節 導入期（1953～1968）

本論の冒頭にも述べたが、オルフ・アプローチは1953年に福井直弘によって日本に初めて紹介された。導入期には、石井歓、川本久夫、橋本清司、小山郁之進らによって全国に紹介された。小山はオルフの音楽教育について哲学的に考察し、様々な見解を示している。小山はオルフの音楽教育の要素について、次のように述べている。

要素とは元素材 *Urmaterial* のことをいうのであって、それは唯二つのもの、即ち音の継起と並列を整序するもの：旋律的および律動的要素に外ならない。（…中略…）この二つの要素の意味深い協働は、あらゆる時代の、あらゆる音楽の形式 *Form* の形成を可能にする（小山 1963: 155）。

ここから、小山は、オルフ・アプローチにおいて音楽のもととなるメロディーとリズムが重視され、そこから音楽教育が始まり、普遍的な音楽理解と創作へと発展していくと考えていたことが見て取れる。しかし、小山のエレメンターレ・ムジークについての見解は、現在の一般的な理解とは少し異なるもののように見える。

オルフのいう根源的 *Urtümlichen* で基礎的なもの *Elementaren* とは、原始的なもの *Primitiven* をいうのではなく・・・（小山 1963: 155）

小山のこの文章においては、「原始的なものではなく、〇〇である」という結論が示されていない。このような見解は「人類の発展の歴史を、子どもたちひとりひとりにたどらせる」というオルフの理念とは一致しない。この時代においては、まだ資料も乏しく、オルフの理念の本質を理解することは困難であったと推察される。

一方で、この時代の教育現場では、熱狂的にオルフ・アプローチが受容されていたが、『シュールヴェルク』をオルフ楽器で演奏すれば実践したことになると誤解されることが多く、「オルフ・ブーム」は短期間で衰退していったという（中地 2000a: 311）。

## 第2節 展開期（1969～1987）

展開期には、ドイツ語圏からの翻訳移入を脱して、オルフ・アプローチを日本の伝統音楽や日本語などの文化に適用させようという動きが活発化した。「オルフ・アプローチの日本への適用」という発想は、1962年のカール・オルフ来日の際の講演で「(シュールヴェルクによって) ドイツの子どもに…大きな成果をあげることができたが、日本の子どもにはこれと同じでよいかどうかはわからない」という発言があったことや、1977年に星野圭朗がオルフから「日本の子どもは、先ず日本の楽器で教育されなければならない」と指導されたことから着想された（星野 1979: まえがき）。

この時期の代表的な活動として、渋谷傳、花井清、星野圭朗、井口太らの研究を挙げることができる。彼らにより、輸入翻訳版の『シュールヴェルク』ではなく、『日本版シュールヴェルク』がまとめられた。ここでは日本の文化に根ざした「ことば」と「動き」を伴う音楽として、「わらべうた」が重視された。また、和楽器の導入など、日本独自の展開が試みられた。

このような展開期の動向とは別に、オリジナルのシュールヴェルクの理念に対する深い理解に基づいて、日本人の子どもに対する西洋音楽の基礎的な学習を模索した研究者も存在していた。その代表的な例が柳生力である。柳生は『ふえはともだち』などのリコーダーの教材や指導書で知られる実践的研究者であるが、彼の理論研究については、これまでの文献であまり取り上げられてこなかった。

柳生は、「音楽は言葉の教育と同じである。…ところが、わが国の音楽教育では、出発から児童は他国語で教育されているようなものだ（1974: 97）」と述べ、「言葉と音楽教育の関係」について、展開期における他の研究者と同様の見解を示している。

しかし、以下のような柳生のエレメンターレ・ムジークについての解釈は核心をつくものであり、21 世紀に入ってから書かれた文献と比較しても、先進的とすら言える理論が展開されている。例えば、彼はオルフ楽器について、「これらの楽器群は素朴で、単純で、その奏法もきわめて易しいものだが、と言ってそれは芸術的に劣るということでは全くない（1974: 120）」と述べている。また、『シュールヴェルク』についても、「易しく作られ、また楽器もその範囲で選ばれてはいるが、それは決して芸術としての妥協や迎合を意味しているのではない（柳生 1974: 121）」と主張し、次のように説明している。

オルフの『子どものための音楽』は教育作品である。しかし、それは大人が勝手にきめた＜子どもらしさ＞のためではなく、まさに＜子ども＞のためにしか作られていない。それは演奏が容易ではあっても、『カルミナ・ブラーナ』や『月』などの作品と同じレベルの芸術作品であり、＜子どもらしさ＞に妥協したものはまったく存在しないのである。芸術としてすぐれていることが、同時に教育のためのもっとも重要な条件を提供することになる。ここでは、芸術と教育との分離はおこらない（柳生 1986: 227-228）。

以上のように、「奏法の容易さ（技術的抵抗の軽減）と芸術性の両立」というエレメンターレ・ムジークの本質を、1970 年代当時に柳生が捉えていたということは驚くべき先進性ではないだろうか。柳生は、日本におけるオルフ・アプローチの適用について以下のように述べているが、深い理念理解に基づくこの見解は、方法論や表現媒体のみに終始しがちであった同時期の研究とは一線を画している。

わが国でオルフのオリジナルなものを与えることで終わったり、といって皮相的にオルフの手法をつかって編曲しても、それは結局オルフの精神からは遠いものだと思う。オルフの精神を正しく理解し、かつ、日本の子どものうたと民族楽器の本質との認識が結びついた時にこそオルフの精神は真に生かされたといってよいだろう。それは現象的にはオルフの手法とは違ったものになるはずである（柳生 1974: 123）。

では、我々は柳生のオルフ・アプローチの実践に倣って、同様の授業を行えばよいのであ

ろうか。残念ながら、それでは不十分である。なぜなら、柳生のオルフ・アプローチでは創造性の伸長が第一の目的とされていないからである。柳生の指導した児童による演奏のCD(柳生 1989)を聴いても、その音楽性と技術の高さに驚かされるが、すべての活動が、伝統的西洋音楽における質の高い合奏を志向したものになっている。

柳生の研究は、「エレメンターレ・ムジークの理念理解」と「日本人が西洋音楽を学習する」という2つの点について、大きく貢献している。しかしながら、理論的には示唆しているものの、「創造性の伸長」や、「日本語や日本伝統音楽に基づいたオルフ・アプローチの適用」に関しては、実践面で課題を残すものであったという見方もできよう。

### 第3節 拡張期(1988～)

拡張期の「拡張」とは、「エレメンターレ・ムジークの解釈の拡張」を意味している(中地 2000a: 313)。序章でも述べたように、中地は「拡張」という語を「多様化」の意味で用いており、「拡張期」における問題点を指摘してはいない。しかし筆者としては、藤井論文に見られる「オルフ・アプローチ普及の停滞」という指摘はもはや看過できない状況にあると考えているため、「拡張」というよりは、オルフ理念の本質が希薄になるような「拡散」という語を用いる方が適切であると言えなくもない。ただし、それはあくまでもC. オルフの理念とシュールヴェルクの特徴を中心に考えた場合であって、エレメンターレ・ムジークの解釈が「拡張」することに、音楽教育実践上の不都合があるわけではない。したがって、本博士論文においては以降も「拡張期」という語を用いることにする。

1988年には、日本オルフ音楽教育研究会<sup>5</sup>が設立され、セミナーや刊行物を通して全国的な研究交流が開始された。また、1980年代にドイツ語圏でカール・オルフ没後にオルフ研究所の所長を務めたハーゼルバッハ、ニクリン、レグナーを中心に展開していた、エレメンターレ・ムジークの新たな解釈や展開方法を、留学から帰国した研究者たちが日本に紹介しはじめたのもこの時期である。代表的な研究者としては、柴田礼子が挙げられる。

さらに、ゲルトルート・オルフの音楽療法の著作『オルフ＝ムジークセラピー：活動的音

---

<sup>5</sup> 日本オルフ音楽教育研究会は1989年に発足し、カール・オルフの提唱した音楽教育オルフ・シュールヴェルクの理念を研究し、それをわが国における音楽教育の理論的、実践的研究に生かしていくことを目的とし、研究会、講習会等を開催している。

楽療法による発達援助』が丸山忠璋（1992）により翻訳されたことで、新しいオルフ実践者の層が加わり、療法の影響を受けた多様な実践が展開されることとなった。

一方で、拡張期においては、展開期にはすでに深い段階まで理解が進んでいたと思われる理念理解の点で、「オルフ・アプローチはわかりにくいもの」という見解が示されるようになる（酒井 1992: 75）。

また展開期に模索された星野らの『日本版シュールヴェルク』もほとんど実践されなかったことは、シャムロック論文の紹介の際に前述した通りである。すなわち、展開期の研究がほとんど活かされないまま、オルフ・アプローチにおいて前衛的表現を志向するドイツ語圏の動向に倣って、新たな実践を行った結果、「理解されにくいもの」という印象が定着したのではないかと推察される。こうした現状を受け、「オルフ・アプローチの衰退」という表現をする研究者も増加したのではないだろうか。

以上に述べた日本におけるオルフ・アプローチ受容の概観を踏まえて、次節では文献上で紹介された実践事例を分析していくことにする。詳細は後述するが、本研究で対象とする事例は拡張期に実施されたものであるため、「エレメンターレ・ムジークの解釈の拡張」の実態を把握するための一助となるだろう。

#### 第4節 『オルフ子どものための音楽通信』<sup>6</sup>掲載の実践事例の分析

ここでは、文献に示されている実践事例の分析を行う。日本のオルフ・アプローチ研究においては、現在までに様々な実践事例が紹介されてきた。しかし、次々に新しいアイデアを紹介するのみで、それらをまとめて分析したり、リフレクションしている研究は皆無に等しい。したがって、筆者の博士論文では、既に発表された実践事例を振り返って考察する研究を行い、日本での実践の経過を把握したい。

分析対象とする実践事例は、日本オルフ音楽教育研究会発行の『オルフ子どものための音楽通信』の第17号から第36号（1998～2011）に掲載された全実践記録とする<sup>7</sup>。これら

---

<sup>6</sup> 日本オルフ音楽教育研究会が刊行する会員向けの会報である。

<sup>7</sup> シンポジウム、研究発表、海外研修の報告および外国人講師によるワークショップ等は分析対象から除外した。また、セミナーの実践報告における「初心者用講座」も、基礎的な専門用語の説明等が主な活動となっているため除外した。セミナーにおいて「韓国の音楽に触れよう」、「ガムランを体験しよう」等の体験講座がしばしば催されているが、これらはそのジャンルの専門家を講師に招いた講座であって、オルフ・アプローチの実践ではないので、これらも分析対象には含めないこととする。

なお、第17号以降で巻号の欠落しているものは、会員に配布されていないもの、海外シンポジウムの報告のみのものである。第17号以前の会誌は、研究会によって整理中と



の実践事例はオルフ研究会において参加者（主に音楽教育者、幼児教育者、ピアノ指導者、研究者など）を対象として行われたワークショップの実践報告である<sup>8</sup>。

これらの事例を、以下の4種類に分類することが可能である。

- ①「日本への適用型の実践例」・・・・・・C.オルフの「その国の言語や伝統的音楽文化を音楽教育の出発点とする」という音楽教育理念に基づき、日本での実践に適用された活動。
- ②「シュールヴェルク型の実践例」・・・・・・C.オルフの音楽教育理念に基づいた活動。
- ③「拡張型の実践例」・・・・・・オリジナルのシュールヴェルクには見られなかった、エレメンターレ・ムジークの解釈が拡張されて用いられる活動。
- ④「非シュールヴェルク型の実践例」・・・・・・エレメンターレ・ムジークの複数の要素が欠落し、さらに音楽的な活動が含まれず、音楽教育の実践として不適切なもの。また、工業廃材の活用などのC.オルフの理念と不適合の要素を含むもの。

分析の詳細は、68 ページから 71 ページの「表 2-1」にまとめた。それぞれの対象実践例が収録されている巻号ごとに、「実践番号」と実施年を付記した。例えば、36-1 は、第 36 号の第 1 番目に掲載された実践例を示している。次に、実践者の勤務先を示し、実践名（タイトル）と概要を記載した。それぞれの実践記録について、前述した中地のエレメンターレ・ムジークの 5 要素による分析を援用して、それぞれの要素が含まれているかを検討して、記号で示した。記号は、その要素が十分に含まれている場合は「○」、部分的に用いられている場合は「△」、全く活用されていない場合は「×」というように用いている。

---

ということで、一般会員は入手することができない。したがって、入手でき次第、分析対象に追加すること今後の課題としたい。

<sup>8</sup> もちろんこの研究会誌以外にもオルフ・アプローチの実践記録や、オルフ・アプローチの手法や素材を援用した指導実践は多数存在しているが、どこまでをオルフ・アプローチに含めるかという基準を定めることが困難であるので、オルフ・アプローチの普及そのものを目的としている日本オルフ音楽教育研究会の事例のみに限定する。

さらに、「○」のうち、日本語や日本伝統音楽などを活動の出発点とする場合は「◎」を、オリジナルのシュールヴェルクには含まれない拡張されたエレメンターレ・ムジークの解釈が用いられた場合には「●」を用いている。

これらのエレメンターレ・ムジークの要素による検討を踏まえて、最終的に、表の右端にそれぞれの実践の分類を表示した。それぞれ、①「日本への適用型の実践例」を「JS (Japanese Schulwerk)」、②「シュールヴェルク型の実践例」を「OS (Original Schulwerk)」、③「拡張型の実践例」を「EX (Extension)」、④「非シュールヴェルク型の実践例」を「NS (Not Schulwerk)」と略記している。

全実践中におけるそれぞれの実践型の占める割合を、72 ページの「図 2 - 1」に円グラフで示した。それぞれ、「日本への適用型の実践例」が 6 例で 12%、「シュールヴェルク型の実践例」が 7 例で 14%、「拡張型の実践例」が 29 例で 56%、「非シュールヴェルク型の実践例」が 9 例で 18%となった。ここでは特に量的分析手法を用いて、有意値などを求めることはしないが、明らかに「拡張型の実践例」の占める割合が大きく、「非シュールヴェルク型の実践例」が、オルフの理念に適った「日本への適用型の実践例」や「シュールヴェルク型の実践例」とほぼ同程度に行われてきたことが見て取れる。

ちなみに、筆者が体験したオルフ・セミナーにおける「拡張型の実践例」と「非シュールヴェルク型の実践例」では、実践者による活動の導入部分でも、コミュニケーション活動が重視されたり、ヒーリングの要素が取り込まれていたり、神秘的な雰囲気づくりがされることも多く、それに続く参加者のグループ創作活動も前衛的な創作手法に偏っていることが多かった。また、参加者との交流から、多くの会員が「オルフ・アプローチ」イコール「前衛的創作・表現活動」と捉えているように感じられたが、この「実践型」の割合は、まさにそうした感覚と一致する結果となった。

次に、それぞれの実践型の例を具体的に挙げて考察したい。

①「日本への適用型の実践例」としては、「実践番号 34 - 2 : 日本のふしで楽しもう (2009)」が理想的であると思われる。この実践は、日本語のリズムや、日本の音階（旋法）を出発点とし、そこから箏などの和楽器を用いて、創造的な合奏へと展開している。日本の伝統や文化的背景を適切に取り入れながら、オスティナートをを用いたり、「模倣→問答→即興」

などエレメンターレ・ムジークの要素を効果的に活用している。まさにこのような実践こそが、カール・オルフの示唆した「日本のオルフ・アプローチ」といえるのではないだろうか。この実践者は小学校の教諭で、実践番号 30－1、24－2、18－1 などの活動例も掲載されており、「日本への適用型」と「シュールヴェルク型」の活動を実践している。

②「シュールヴェルク型の実践例」としては、「実践番号 25－2：カール・オルフの音楽セミナーin 神戸」におけるリズム・アンサンブルの活動が典型的である。この活動では、エレメンターレ・ムジークの5要素すべてが適切に用いられている。原則としてドイツ語圏におけるシュールヴェルクと同じ方法をとるが、対象者が日本人であるので、西洋音楽のリズムなどの構成要素に、不自然にならない程度の適当な日本語を用いている。この手法は、西洋楽曲に、イントネーションなどが合わない、翻訳した日本語をつけて歌うような活動とは区別されるものとする。なぜならば、この実践者の活動では、日本語がもつリズムから、オスティナート化するのに適したリズムへと発展させているからである。このような手法は、日本の子どもが西洋音楽の学習をするために有効なものであると筆者は考える。

③「拡張型の実践例」の代表例は、「実践番号 27－1：絵画から音楽へ（2006）」であろう。この実践者は、長くザルツブルグのオルフ研究所で学び、「拡張型の実践例」やエレメンターレ・ムジークの解釈の拡張を日本に紹介した先駆的存在である。この実践者の活動例は、29－1の磁石、24－1の墨などユニークな表現媒体を用いることが多い。また、活動の導入には、コミュニケーション活動が行われ、ヒーリングの要素が取り入れられていることもある。

他の実践者の例でも、「拡張型」では、民族楽器、ゴム、仮面、木片、兵児帯などユニークな素材が表現媒体となっていることが見て取れる。また、表には特記しなかったが、「拡張型」で最も多く登場する素材は「布」である。この布は、柔らかい繊維でできた透ける布で、白色やパステルカラーが多く、大きさは様々である。色とりどりの薄い布を使うことで、視覚や触覚が活性化され、さまざまなイメージがわいてくる。それにより、表現形態における造形的な要素の割合が高まっていく。この布を身体表現と組み合わせて、舞台効果をねらった表現がしばしば見られる。従来のシュールヴェルクでも活用できる素材ではあるが、「布を投げて、床に落ちるまでの動きに合わせて、楽器や身体による即興表

現をする」などという活動をする、リズムや拍節感が後退し、前衛的な「間の表現」が出現する。「間の表現」はアゴーギグとは違い、再現性が乏しく、グループで表現する場合は、一人のメンバーのセンスと勘が他の表現者を完全に支配した形で作り上げられるか、あるいは、それぞれのメンバーが勘頼みに自己表現し、偶然の産物としての音声や体の動きを「作品」と呼ぶようなものが多いのではないだろうか。

また、「拡張型」では「ナンセンス語」、「クラスター」など、言語としての意味を取り除いて音声として用いられた言葉の使用が特徴的である。最終的な到達点が「間の表現」による「前衛的作品」であるならば、「言葉からリズムへと発展」させる必要もないため、近年では言葉の要素を含まない活動も増えている。

④「非シュールヴェルク型の実践例」には、音楽活動をせずに、ダンスをするだけの活動、内面意識を高めるために身体を動かすだけのもの、表情について考えるだけのものなど、活動の目的と教育効果がいまひとつつかめない活動を分類した。ただし、本節における実践事例の分析は、実践報告の検討のみによって行っているため、その場に参加した時に感じる楽しさや充実感などは反映されていない。こうした活動について、参加者の感想として「初めての活動に大変感動した」、「とても楽しい活動だった」というコメントが多く寄せられていることも事実である。活動のタイトルにおいても、「〇〇を楽しもう」、「〇〇で遊ぼう」など、参加者を楽しい活動に誘発するものが多く目につく。たしかに、音楽活動を楽しみと感じさせることは、音楽教育にとって最も重要なことである。しかし、「音楽ではない活動」をして、「音楽が楽しいものである」と感じることに終始しては、C.オルフの教育理念に適う音楽活動とはかけ離れてしまうだろう。オルフ・アプローチは「子どもの心を揺り動かす」ものでなくてはならないが、それは音楽的な「芸術性の高さ」によって実現されねばならない。子ども自身が、「自分が今、すばらしい音楽の中に創造的に参加できている」と感じることで、「心が揺り動かされる」のである。過度に表現者のセンスを要求する前衛的創作活動に、はたして「誰もが参加できる」ものなのであろうか。

本博士論文における実践事例の分析は以上のようにまとめられた。今回対象とした事例は限られた範囲内の実践事例であり、時期的にも「拡張期」における事例のみであったので、「展開期」や「導入期」における事例を収集し、分析することは今後の課題としたい。

表 2-1: 『オルフ子どものための音楽通信』における実践事例の分析

実践番号	実施年	実践者	実践のタイトル	概要	EM1	EM2	EM3	EM4	EM5	分類
36-1	2011	小学校	「身の回りの道具を使ってストンブ風のリズムアンサンブルをつくらう」	7~8人のグループによるストンブの作品の創作と発表	△	○	×	○	×	NS
					音・動きの融合、ことばの要素未使用	リズム重視	空き缶・バケツ	即興	ことば未使用	
36-2	2011	大学	「それぞれのからだ・創り合う表現」	新聞紙を用いた動きと音の表現	△	●	×	△	×	NS
					動きと音の融合	間の表現	新聞紙	アンサンブル	ことば未使用	
36-3	2011	小学校	「素材で遊ぶ実践」	素材から引き出された動きや音を取り入れた作品の創作	●	○	●	●	●	EX
					ことば・動き・音	リズム重視	兵児帯	コミュニケーション活動	ナンセンス語	
36-4	2011	幼稚園	「行事を通して育つ子どもたち」	音楽会の活動報告	○	○	○	○	○	OS
					ことば・動き・音	リズム重視	打楽器	模倣・問答・即興	ことばの活用	
35-1	2009	大学	「和太鼓とオルフ」	オルフの理念に適った和太鼓の導入の提案	○	○	◎	○	◎	JS
					ことば・動き・音	リズム重視	和太鼓	アンサンブル・即興	日本語から出発	
35-2	2010	特別支援学校	「トガトンであそぼう！」	民族楽器を用いたアンサンブル	○	○	●	○	○	EX
					ことば・動き・音	リズム重視	民族楽器	即興	ことばの活用	
34-1	2009	大学	「動きのつながりの表現」	布を使った身体表現をもとにした音楽作品の創作	△	●	○	△	×	NS
					音・動きの融合、ことばの要素未使用	間の表現	オルフ楽器	アンサンブル	ことば未使用	
34-2	2009	小学校	「日本のふしで楽しもう」	日本語や日本の音階を活かした活動	○	○	◎	○	◎	JS
					ことば・動き・音	オスティナート	箏	模倣・問答・即興		
34-3	2009	短期大学	「いろいろな太鼓あそびを楽しもう」	太鼓の導入から自由創作	●	○	○	○	×	EX
					視覚・触覚	リズム重視	太鼓	即興	ことば未使用	
32-1	2008	大学	「オルフ楽器のよるアンサンブル」	オルフ楽器によるラテン・ナンバールのアンサンブル	○	○	○	○	●	EX
					ことば・動き・音	オスティナート、ペンタトニック	オルフ楽器	問答・即興	民族音楽の導入	
32-2	2008	音楽教室(音大附属)	「ことばリズム」	「ウィリアムテル序曲」をオルフ流にアレンジ	●	○	○	○	△	EX
					絵本	リズム重視	打楽器、身体楽器	模倣、即興	リズムにことばを当てはめる	
32-3	2008	大学	「動きであそぼう」	触覚と想像力による音の認識と身体表現	●	×	△	●	×	NS
					触覚	非音楽	身体表現	自由身体表現、模倣	ことば未使用	

30-1	2007	小学校	「ことばあそびうたをつくらう」	ことばあそびうたによる創造的な表現の工夫	○	○	○	○	○	OS
					ことば・動き・音	リズム重視、カノン、オスティナート	声	即興	ことばの活用	
30-2	2007	短期大学	「ねこの声」	ドイツの基礎学校の教科書を題材とした活動	○	○	○	●	●	EX
					ことば・動き・音	リズム重視	オルフ楽器	模倣、即興、聴取	外国語の活用	
30-3	2007	大学	「音を聴いて動いてみよう、踊ってみよう」	さまざまなゲームと自由ダンスの体験	○	△	△	×	×	NS
					ことば・動き・音	音楽表現が少ない	身体表現	聴取、創作活動なし	文化的背景をもたない	
29-1	2006	音楽教室(民間)	「素材から表現へ」	磁石を用いた動きと音の総合表現	●	○	●	○	○	EX
					イメージ、造詣	オスティナート	身体表現、打楽器	模倣	ナンセンス	
29-2	2007	音楽教室	「絵本を使ったピアノ遊び」	オルフを活かしたピアノ指導の紹介	●	△	△	○	○	EX
					イメージ、造詣	リズム重視	ピアノ	模倣	ことばの活用	
29-3	2007	小学校	「小学校における音楽づくりと鑑賞を関連させた授業実践」	鑑賞活動に反映させる音楽づくりの提案	○	○	●	●	○	EX
					ことば・動き・音	リズム重視	カホン	聴取	オノマトペ	
28-1	2006	大学	「山形の民話による作品づくり」	民話を題材にした大きなロンドの創作	○	△	○	○	◎	JS
					ことば・動き・音	ロンド形式、間の音楽	声	自由創作	方言	
28-2	2006	小学校	「音と言葉と動きの表現」	絵本「アフリカの音」を題材にした自由創作	●	○	○	○	●	EX
					イメージ、造詣	リズム重視	オルフ楽器	自由創作	民族音楽の導入	
27-1	2006	音楽教室(民間)	「絵画から音楽へ」	抽象面をモデルとして考えるオリジナル表現	●	●	●	○	×	EX
					イメージ、造詣	間の表現	台所用品	自由創作	言葉	
26-1	2005	大学	「草野心平の詩によるインプロヴィゼーション」	詩のイメージから即興への発展	●	●	○	○	○	EX
					イメージ、造詣	間の表現、オスティナート、ペダトニック	オルフ楽器	自由創作	ことばの活用	
26-2	2005	高等学校	「アンサンブル町の歌を演奏しましょう」	シェールベルクの楽曲の演奏	○	○	○	×	△	NS
					ことば・動き・音	リズム重視	オルフ楽器	創作活動なし	ことば未使用	
26-3	2005	小学校	「オルフ教育の導入」	小学校での実践事例	●	●	○	○	×	EX
					視覚・触覚	間の表現	竹筒	五線譜の導入	ことば未使用	
25-1	2003	大学	「図形楽譜であそぼう」	図形楽譜を題材にした活動	●	●	○	○	×	EX
					イメージ、造詣	無拍子・無調性	オルフ楽器	自由創作	ことば未使用	

25-2	2004	大学	「カール・オルフの音楽セミナーin神戸」	リズムアンサンブル活動	○	リズム重視、オスティナート	○	○	○	ことばの活用	OS
24-1	2004	音楽教室(民間)	「墨であそぼう」	墨絵を用いた表現活動	●	ことば・動き・イメージ・造詣	●	○	○	ことばの活用	EX
24-2	2004	小学校	「ものの名前を遊ぼう」	言葉のリズムを用いた表現	○	ことば・動き・イメージ・造詣	○	○	○	ことばの活用	OS
24-3	2004	短期大学	「森にでかけよう」	幼児教育の実践事例	●	ことば・動き・イメージ・造詣	○	○	○	ことばの活用	EX
23-1	2003	小学校・大学	谷川俊太郎さんの詩によるインプロヴィゼーション	言葉のリズムを用いた表現	○	ことば・動き・イメージ・造詣	○	○	○	ことばの活用	JS
23-2	2003	大学	「日本語の響きを身体で感じる」	言葉のリズムを用いた表現	○	ことば・動き・イメージ・造詣	△	○	○	ことばの活用	EX
23-3	2003	大学	「おんがくと□ん□□」	内面意識を高める創作活動	△	動き	×	●	×	ことばの活用	NS
23-4	2003	大学	「歌と楽器と動きによる創作表現」	ザルツブルグの童謡をシュールベルク風に展開	○	動き	非音楽	○	○	ことばの活用	OS
23-4	2003	小学校	「リコーダーで日本の音楽にチャレンジ」	リコーダーを用いた日本旋法の楽曲の合奏	△	ことば・動き・イメージ・造詣	○	○	○	ことばの活用	JS
22-1	2002	音楽教室(民間)	「ピアノとあそぼう」	オルフの理念に基づいたピアノ/あそび	○	動きなし	リズム重視	○	○	ことばの活用	EX
21-1	2002	音楽療法士	「言葉と動きの表現」	言葉のリズムを用いた表現	●	ことば・動き・イメージ・造詣	○	○	○	ことばの活用	EX
21-2	2002	小学校	「アジアの音楽を知ろうNo2.ガムラン音楽」	ケチャとガムランの体験	△	動きなし	リズム重視	○	○	ことばの活用	EX
21-3	2002	短期大学	「わらべうたをもとにしたアンサンブル」	日本化されたロンドン橋に基づくアンサンブル	○	動きなし	リズム重視	○	○	ことばの活用	OS
					ことば・動き・イメージ・造詣	○	リズム重視、オスティナート	○	○	ことばの活用	

21-4	2002	大学	「音と身体を使った即興表現」	既存のダンスから創作的身体表現への発展	●	○	○	○	身体表現、声、オルフ楽器	○	○	△	EX
					イメージ、造詣	○	○	○	身体表現、声、オルフ楽器	○	○	△	EX
21-5	2001	大学	「身体からひろがる表現の世界」	動きによるラインの表現	●	×	×	×	身体表現	○	○	×	NS
					イメージ、造詣	×	×	×	身体表現	○	○	×	NS
21-6	2001	短期大学	「うごいてみよう！」	コミュニケーションを重視した動きの活動	●	○	○	○	身体表現	○	○	×	EX
					イメージ、造詣	○	○	○	身体表現	○	○	×	EX
21-7	2001	大学	「ことばであそぼう」	言葉を素材にしたアンサンブル	●	○	○	○	身体表現	○	○	●	EX
					図形・言葉、ことば・動き・音	○	○	○	身体表現	○	○	●	EX
19-1	2000	音楽教室(民間)	「心とからだを動かす」	様々な身体表現活動の紹介	●	●	●	●	民族楽器、ゴム	●	●	×	EX
					イメージ、動きと音の融合	●	●	●	民族楽器、ゴム	●	●	×	EX
19-2	2000	音楽教室(音大附属)	「アンサンブルを楽しもう！」	イメージをもった創作活動	●	○	○	○	声、オルフ楽器	○	○	●	EX
					イメージ	○	○	○	声、オルフ楽器	○	○	●	EX
19-3	2000	小学校	「シアター・ピース風の又三郎」	劇的表現	●	○	○	○	リズム重視、変奏曲	○	○	◎	EX
					イメージ、造詣	○	○	○	リズム重視、変奏曲	○	○	◎	EX
19-4	2000	短期大学	「顔であそぼう」	身体表現	●	×	×	×	声、手作り楽器	○	○	×	NS
					イメージ、造詣	×	×	×	声、手作り楽器	○	○	×	NS
18-1	1999	小学校	「カエルことばで遊ぼう」	かえるのがつしよの発展	○	○	○	○	非音楽	○	○	◎	IS
					ことば・動き・音	○	○	○	非音楽	○	○	◎	IS
18-2	1999	大学	「音と動きの即興表現」	身体表現	●	○	○	○	オルフ楽器	○	○	●	EX
					イメージ、造詣	○	○	○	オルフ楽器	○	○	●	EX
18-3	1999	大学	「アリババと40人の盗賊」	西アジアの旋法による即興	●	○	○	○	木片	○	○	●	EX
					イメージ、造詣	○	○	○	木片	○	○	●	EX
18-4	1999	音楽教室(音大附属)	「うたっておどってからだを楽器をうちまわそう」	シンコペーション・ロックを題材にした活動	○	○	○	○	オルフ楽器	○	○	△	OS
					ことば・動き・音	○	○	○	オルフ楽器	○	○	△	OS
17-1	1998	小学校	「音楽あそびを楽しもう！」	音楽あそびから創作活動への発展	●	●	●	●	オルフ楽器	○	○	●	EX
					イメージ、造詣	○	○	○	オルフ楽器	○	○	●	EX



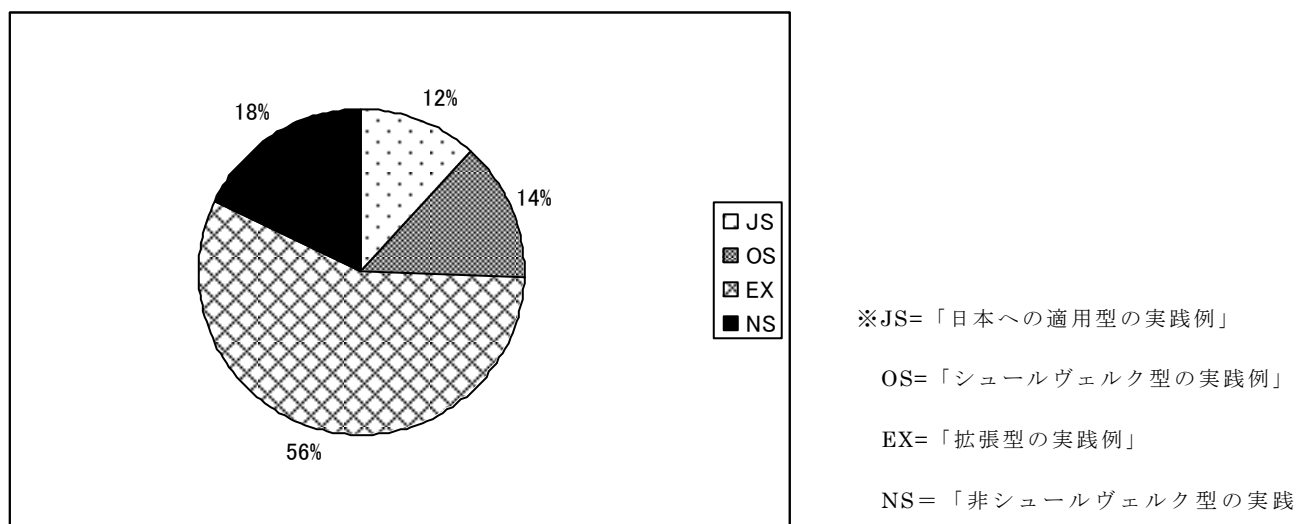


図 2-1:『オルフ子どものための音楽通信』における実践事例のそれぞれの実践型の割合

以上の実践事例の分析から、それぞれの実践型の特徴と問題点を以下のようにまとめることができる。

- ①「日本への適用型の実践例」・・・わらべうたや日本の楽器などカール・オルフの音楽教育理念に即した実践がなされている。しかしながら、オリジナルのシュールヴェルクと同等の芸術性が保証されているとは言い難い側面もあり、適用型の系統のゴールがどこに設定されているのかが曖昧である。
- ②「シュールヴェルク型の実践例」・・・オリジナルのシュールヴェルクの芸術性を子どもたちに味わわせることができる活動であるといえる。音楽の基礎的な能力の育成にも有効である。ただし、本来ドイツ語で行われるべきリズムやメロディーに日本語を当てはめるため、不自然にならないような訳詞などを考えなければならず、指導者の日本語に対するセンスが問われてしまう。
- ③「拡張型の実践例」・・・多様な素材を用いることで子どもたちの自由な表現を誘発することができるが、オリジナルのシュールヴェルクのような系統が設定されておらず、学習の積み重ねが難しいという問題がある。
- ④「非シュールヴェルク型の実践例」・・・「拡張型の実践」をさらに拡大解釈したような活動が散見され、活動の目的と教育効果が示されない傾向がある。

以上のように、どの「実践型」にもそれぞれの課題が残されていることが明らかになった。

## 第5節 日本のオルフ・アプローチ受容における問題点

本研究において概観した「日本におけるオルフ・アプローチの受容」の概要と文献による実践事例の分析を踏まえて、その問題点を指摘しておきたい。

まず、以前から藤井らによって指摘されていた「エレメンターレ・ムジークの理念理解の不足」に関しては、展開期の柳生論文の例もあり、一概にはいえないことが明らかになった。

しかし、拡張期においては「オルフ・アプローチの理念は理解されにくいもの」という見解を示す文献（酒井 1992: 75）も見られたことから、先行研究の研究成果を踏まえて援用するなどの、理論的な共有がなされない傾向があるのではないだろうか。

日本における「理念理解不足の問題」に関して、最も根本的で、影響の大きい問題点を井口論文(1976 および 2009)が指摘しているが、1967 年 C.オルフ来日時に属啓成が、「Idee」という語を「アイディア」と通訳したことが挙げられる。井口は以下のように説明している。

従来、Orff-schulwerk に関するいくつかの記事の中に、「アイディアにすぎない」といった表現が見られた。これはドイツ語の Idee という語を、英語の idea から邦語化されたことばで表したものと思われる。日本語で言う「アイディア」とは、「新奇的な思い付き」とか「考え」せいぜい「着想・構想」といった意味に用いられるのが日常的であり「概念・観念・表象・意識内容」などの哲学的意味を含まないのが普通である。ドイツ語で「思い付き・考え」などは Einfall とか Gedanken によることが一般的であり、Idee は更に高い概念を含んで用いられるもののようである。Idee は更に「理念・観念・概念」といった意味を持つ。Orff が用いている Idee は、このうちの「理念」と置き換えるのが正しいと考える。

以上の井口の指摘には非常に重要な点が含まれている。属が Idee を「アイディア」と訳したことにより、多くのオルフ実践者が、「何か新しいことを次々と思いつかなければいけない」という印象をもってしまったのではないだろうか。確かに、5 巻の『シュールヴェルク』をそのまま再現することが、オルフ・アプローチの実践ではない。教師と生徒による創造的な活動が授業の中心に据えられるという意味で、さまざまな音楽的「アイディア」が必要とされるが、来日時の C.オルフの発言の要点はもう少し別のところにあるように思

われる。

C.オルフは当時、日本人の音楽教育者に向けて、「私の音楽教育はメソッドではなく、アイデアです」と発言しているが、これは「私の音楽教育は、詳細な方法論、いわゆる“ハウツー”ではなく、理念を共有して、そこから指導対象の実態を踏まえた授業計画を立てて、創造的活動を模索するものである」と解釈すべきであろう。しかし、属が「アイデア」という訳語を用いたことにより、多くの実践者が「オルフ・アプローチというのは思いつきを表現するものである」という誤解をするようになったのである。

井口論文以外にはこの点に言及している文献が見当たらないため、他のオルフ研究者の見解を把握することができない。このような根本的な点について研究者間の共通認識がまとめられていないことは、深刻な問題であると言わざるを得ない。

また、「オルフ・アプローチの日本への適用」の問題については、一部の実践者によって適切に実施され、近年のオルフ・アプローチ全体において、一定の割合を占めていることも把握することができた。現在においては、この問題が、シャムロック論文が指摘した時点よりも、是正されていると見ることができよう。ただし、それはあくまで一部の実践者が、単発の活動について日本語のリズムや邦楽器を適切に活用しているに過ぎない。

「適用型のシュールヴェルク」と一口に言っても、その内容や方法、系統はさまざまである。一つには、展開期に星野が示した「日本語のリズムから出発するエレメンターレ・ムジークの系統」を援用したものがある。さらに、星野とは異なるその実践者独自の系統を用いている場合もあるだろう。

さらに、「適用型のシュールヴェルク」を学校教育に取り入れている実践者も見られるが、体系的にカリキュラムに含める方法については共通理解が示されていない。そして、星野の系統のように、「西洋音楽の学習のために日本人に身近なわらべうたや日本伝統音楽」を出発点としているのか、「日本伝統音楽」そのものの学習を目標として「適用型シュールヴェルク」を用いているのか、という違いも明確にされないことが多い。要するに、わらべうたや日本伝統音楽が「西洋音楽導入のための手段」なのか、あるいは「それ自体が目的」であるのかが明らかになっていないのである。

このように、多くの重要な点が文章化されていない。

以上のような「研究者・実践者間に理念理解が共有されていない問題」や「オルフ・ア

「プローチの日本への適用の問題」について、現時点で筆者が入手できた約 120 本の先行研究から解決策を得ることはできなかった。これらの問題点を打破する方法は、文章化されたものから読み取ることはできないため、文献研究以外の方法を用いて、解決策を模索していく必要があるだろう。

## 第 2 部

# 日本におけるオルフ・アプローチ 適用の実態調査・分析と考察

### 第3章 調査の手続きと予備調査の実施

#### 第1節 調査の目的

第2章では、文献研究によって、日本におけるオルフ・アプローチの受容史を概観し、その問題点を浮き彫りにした。文献上で指摘されている問題点は、「エレメンターレ・ムジークの概念について、研究者・実践者間に理念理解が共有されていない点」と「日本語や日本伝統音楽とオルフ・アプローチをどう結びつけるかということが未解決である点」という2点であった。

前節で指摘したとおり、これらの問題点が日本における「オルフ・アプローチの停滞」につながる重大な要因であることは、先行研究でもたびたび指摘されてきた（藤井 1995）。特に、「オルフ・アプローチに対する概念理解の不足」は再三指摘されているにもかかわらず、「改善された」という記述は今のところ目にしていない。

「概念理解の不足」の問題について注目すべき点は、導入期・展開期の初期の段階では、「オルフ・アプローチは捉えどころがない」とか「理解しにくい」などという記述は比較的少なく、逆に「オルフ・アプローチとはこういうものである」といった、肯定的・断定的な紹介をしているものが多い点である。具体的な例を、以下に挙げる。

オルフの楽器群について、

「これらの楽器群は素朴で、単純で、その奏法もきわめて易しいものだが、と言ってそれは芸術的に劣るということでは全くない」（柳生 1974: 120）

とか、「子どものための音楽」について

「易しく作られ、また楽器もその範囲で選ばれてはいるが、それは決して芸術としての妥協や迎合を意味しているのではない」（柳生 1974: 121）

とか、あるいは、オルフ・アプローチの受容の問題点について

「わが国でオルフのオリジナルなものを与えることで終わったり、といって皮相的にオルフの手法をつかって編曲しても、それは結局オルフの精神からは遠いものだと思う。オルフの精神を正しく理解し、かつ、日本の子どものうたと民族楽器の本質との認識が結びついた時にこそオルフの精神は真に生かされたといってよい

だろう。それは現象的にはオルフの手法とは違ったものになるはずである」(柳生 1974: 123)

以上のように、導入期・展開期においては、少なくとも文献上では、オルフの理念が一応正しく理解されたことを前提としつつ、受容の問題点を指摘しているのであるが、拡張期に入ると、「正しく理解され難く、広まりにくい」(酒井 1992: 75)という見解が目立つようになる。これを見ると、なぜ、1970年代に明らかにされた「オルフの理念」が、20年の時を経て「理解されにくい」と捉えられるようになったのだろうかという疑問がわく。

また、オルフ・アプローチにおける「日本語や日本伝統音楽の扱い」については、C.オルフ本人から指摘を受けたという星野の記述が代表的なものと思われるが、拡張期において、星野(1979)の提案した日本版のシュールヴェルクの実践はほとんど普及しなかったのではないかな。

アメリカのシャムロック論文は、このことについて以下のようにまとめている(筆者訳)(Schamrock 1988: 140-141)。

固有の根拠(それぞれの言語から発展する伝統的音楽文化を音楽教育の出発点とするというオルフ・アプローチの理念)に基づいて、シュールヴェルクを再構築した楽譜を用いた基礎的な指導も存在していた。しかし、ひとつ記憶に留めておくべきことは、多くの日本人の音楽的環境は、西洋に影響された様式に支配されている、ということである。とは言え、それは基本的なシュールヴェルクの原理に反しているように見えるが、何人かの教師は、日本語や日本の伝統音楽に基づいたシュールヴェルクの方向性をあえて追及しないことを選択しているようである。

ここでシャムロックの言う、「シュールヴェルクを再構築した楽譜」とは、星野の日本版シュールヴェルクを指している。要するに、シャムロックは、日本人の多くが西洋音楽の影響下にあり、日本人でありながらあえて日本伝統音楽を採り上げない教育方針を選択すると考えていたようである。ただし、シャムロックと同様の解釈は、日本の文献では見られなかった。

以上のように、文献研究によって、「理念理解の不足」と「日本伝統音楽の扱い」という

2つの問題点を特定したものの、現時点では、そのような現象の背景や伝統音楽を採り上げないという選択の理由が明らかになっていない。筆者は、「なぜ理念理解が進まなかったのか」、「なぜ日本語から出発するオルフ・アプローチを選択しなかったのか」という疑問についての答えは、文献ではなく、実践者や研究者の文章化されていない思想や思考の中にこそ隠されているのではないだろうかと考えた。

別の視点から見れば、文献上では問題点だけがクローズアップされがちになるのではないかとと思われる。

ところで、これまで蓄積された文献では、多くの実践的なアイデアが紹介されてきたが、長期的・継続的にオルフ授業を受けた受講者に対する何らかの調査によって、その教育効果を明らかにするという趣旨の研究は見られなかった。「アイデアを提案すること」だけに終始し、その有効性が検討されることがなかったのである。

しかし、この半世紀以上にわたる日本におけるオルフ・アプローチの実践が、単なる問題のみを生み、何の成果も挙げてこなかったとは考えにくい。やはり、問題点を考えると同時に、その成果を明らかにすることも重要といえる。

以上の点を踏まえ、本章では、オルフ受講者、実践者および研究者を対象として調査を行い、そこから得られたデータを分析することで、オルフ・アプローチの成果を明らかにするとともに、「理念理解の不足」と「日本伝統音楽の扱い」という日本の受容の問題点の実情を把握し、その背景をさぐることを目的とする。

## 第2節 調査方法と面接調査の手続き

本研究は「実践者や研究者の文章化されていない思想や思考」の中から、上記の問題点の解決策をさぐることを目的としているため、調査方法としては、面接調査を行った上で、そのデータを質的に分析する方法を採用したいと考える。

そこで、本研究における調査方法は、「半構造化面接<sup>9</sup>」および「理論生成型の分析方法<sup>10</sup>」を採用したい。「半構造化面接」をもとにした理論生成型の研究を行えば、複数の研究者のトランスクリプトをある程度体系的にまとめて把握することができ、かつ、量的なデータ

---

<sup>9</sup> 一定の質問に従って面接を進めながら、被面接者の状況や回答に応じて面接者が何らかの反応を示したり、質問の表現や順序、内容などを状況に応じて変更できる面接法である。

<sup>10</sup> 仮説を検証するのではなく、データから理論や仮説を構築することを目指した研究方法である。



分析では見過ごされがちな、被面接者の行動選択の背景や、思想の変化などを詳細に分析することができるからである。

この「半構造化面接」によって得られたデータを分析するにあたり、「理論生成型の分析方法」の一手法であるグラウンデッド・セオリー・アプローチを用いることとする。

グラウンデッド・セオリー・アプローチとは、「社会調査を通じて体系的に獲得されたデータから理論を発見する」（グレーザー他 1996：3）という目的で考案された質的研究手法である。グラウンデッド・セオリー・アプローチは①オリジナル版のグラウンデッド・セオリー・アプローチ（Glaser&Strauss 1967）、②グレーザー版のグラウンデッド・セオリー・アプローチ（Glaser 1978）、③ストラウス・コービン版のグラウンデッド・セオリー・アプローチ（Strauss&Corbin 1990）、④修正版のグラウンデッド・セオリー・アプローチ（木下 1999）の概ね以下の4つのタイプに分けられる。

①のオリジナル版では、この方法の基本となる考えが示されているが、コーディングなどの具体的な分析方法は十分に明かされたわけではなかった。②は初学者用に書かれ分かりやすい手法がとられているが、分析の方法に一貫性がない部分が見られたりもし、③にも手順が体系化されていない点が残されている。

①②③の分析手続きでは、データを概念化した後に切片化してからコーディングするのであるが、切片化することによって文脈の中の意味合いが損なわれてしまう恐れがある。したがって、本研究においてはオルフの受容史や、研究者一人ひとりのオルフ史の流れに沿ってデータを収集し、理解することが重要であるので、④の木下による「修正版のグラウンデッド・セオリー・アプローチ（Modified Grounded Theory Approach）」を用いて分析することとする。以下、木下に倣い、「修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ」を「M-GTA」と略記する。

木下（2003：44-45）は M-GTA について、「①以上の5項目の理論特性と4項目の内容特性を満たすこと」、「②データを切片化しない」、「③データの範囲、分析テーマの設定、理論的飽和化の判断において方法論的限定を行うことで、分析過程を制御する」、「④データに密着した分析をするためのコーディング法を独自に開発した」、「⑤『研究する人間の視点』を重視する」、「⑥面接法調査に有効に活用できる」、「⑦解釈の多重的同時並行性を特徴とする」という7つの特徴を挙げている。

本研究では、以上の M-GTA の7つの特性を活かして、面接調査の分析を行う。

次に M-GTA の分析手法に基づいて、本研究における調査の手続きを以下にまとめる。

#### ステップ 1：予備面接調査の実施

オルフ・アプローチを音楽大学の授業で学んでいる学生を対象として面接を行う。

#### ステップ 2：面接のトランスクリプトの作成

録音した面接のデータをトランスクリプトにする。

#### ステップ 3：トランスクリプトのデータの概念化

発話データを文脈や意味のまとまりで区切り、分析ワークシートを作成する。10~20 個程度の概念生成が目安である。

#### ステップ 4：概念化の検証

筆者のバイアスによって概念生成に問題が発生することを防ぐため、本大学の音楽教育学科の 2 名の教員によって概念化の整合性を検証する。

#### ステップ 5：カテゴリーの統合

概念をカテゴリーへと統合し、カテゴリーをさらに上位のカテゴリー・グループにまとめる。

#### ステップ 6：カテゴリー間の関係図の作成

カテゴリー間の関係を検討し、関係図にまとめる。

以上の手続きに従って、面接調査を実施し、分析を行う<sup>11</sup>。

---

<sup>11</sup> 作成したトランスクリプトから生成された、暫定的な概念を精緻化するにあたり、以下のグラウンデッド・セオリー・アプローチ(特に、M-GTA)を用いた先行研究を参考にした。

香曾我部琢 2009 「幼児の音楽表現における『創造性』の概念とその構成要素」

木村優 2010 「教師による授業実践の省察過程における感情の役割」

高林朋世他 2010 「エピソード記録の重ね合わせの可能性」

久保順也 2010 「初等教育教員養成課程における学生の教職意識の形成プロセスに関する縦断的研究(1)」

田中浩司 2010 「年長クラスにおける鬼ごっこの指導プロセス」

田村節子他 2007 「保護者はクライアントから子どもの援助パートナーへとどのように変容するか」

水野将樹 2004 「青年は信頼できる友人との関係をどのように捉えているのか」

なお、研究手法 M-GTA に関しての詳細と先行研究の検討については別冊資料を参照されたい。

### 第3節 オルフ・アプローチを学んでいる学生を対象とした予備調査の実施

#### 3-1. 予備面接調査の実施と分析

##### 3-1-1. 対象者の選定

本研究では、概念化、カテゴリー化のための前段階として、オルフ・アプローチに関する面接調査から生成される概念を調べることを目的として予備面接調査を実施した。予備面接調査の対象者として、音楽大学で音楽教育を学んでいる学生で、オルフ・アプローチに関する授業を受講している（受講していた）計 10 名を選定した。詳細は以下の表 3-1 の通りである。

表 3-1：予備調査の対象者一覧

対象者	年齢	性別	専攻・学年（専攻楽器）	オルフ歴
Pre①	23 歳	男性	修士課程院生・音楽教育専攻・1 年（クラリネット）	3 年
Pre②	30 歳	女性	博士課程院生・音楽教育専攻・1 年（声楽）	8 年 6 ヶ月
Pre③	19 歳	女性	音楽大学学部生・音楽教育専攻・2 年（ピアノ）	1 年 6 ヶ月
Pre④	20 歳	男性	音楽大学学部生・音楽教育専攻・2 年（ファゴット）	1 年 6 ヶ月
Pre⑤	18 歳	女性	音楽大学学部生・音楽教育専攻・1 年（ピアノ）	6 ヶ月
Pre⑥	18 歳	女性	音楽大学学部生・音楽教育専攻・1 年（ピアノ）	6 ヶ月
Pre⑦	18 歳	女性	音楽大学学部生・音楽教育専攻・1 年（ピアノ）	6 ヶ月
Pre⑧	19 歳	男性	音楽大学学部生・音楽教育専攻・2 年（声楽）	1 年 6 ヶ月
Pre⑨	20 歳	女性	音楽大学学部生・音楽教育専攻・2 年（ピアノ）	1 年 6 ヶ月
Pre⑩	18 歳	女性	音楽大学学部生・音楽教育専攻・1 年（ピアノ）	6 ヶ月

（Pre=Pretest：予備調査対象者を表す。対象者の順序は、予備調査の実施順に提示した。）

##### 3-1-2. 面接の実施とデータ収集の方法

予備調査は、2011 年 9 月 1 日から 2011 年 9 月 14 日に以下の順序で実施した。

実施日：2011 年 9 月 1 日・・・pre①、pre②

2011 年 9 月 7 日・・・pre③、pre④

2011 年 9 月 9 日・・・pre⑤、pre⑥

2011 年 9 月 12 日・・・pre⑦、pre⑧

2011 年 9 月 14 日・・・pre⑨、pre⑩

予備調査の面接は、Pre①、Pre②は武蔵野音楽大学江古田校舎 310 室にて実施し、Pre③以降の対象者の面接は、入間校舎 3－303 教室にて行った。

面接にあたっては、協力を依頼した学生に、匿名性の確保や参加の自由意志等の倫理的条件を書面にて確認を行った。

面接時間は約 30 分間で、対象者の許可を得て、すべての発話データを IC レコーダーで録音した。

### 3－1－3．調査内容および質問項目

本研究の調査で明らかにすべき内容は、以下の通りである。

#### a. 対象者の音楽的環境・音楽歴などの背景。

(どのような音楽的背景をもつ学生が、オルフに対してどのような感想をもち、理解し、また抵抗を感じたりするのかを明らかにするため)

#### b. 対象者のオルフ歴。

(いつ、どのような機会に、どのような指導者のオルフに関する授業や講座を受けたか。またはどのような研究をしてきたか。)

#### c. 対象者のオルフに対する印象。

(対象者はオルフ経験の中で、どのような印象をもったか。時間経過による印象の変化はあるか。抵抗感がないか。今後の活動に活かす展望があるか。)

#### d. 対象者のオルフに対する概念理解の実態。

(対象者がオルフ・アプローチの概念をどのように理解しているか。特に、エレメンタリー・ムジークをどのように理解しているかに注目する。)

#### e. オルフ・アプローチの日本での適用についての対象者の考え。

(日本にオルフ・アプローチを適用するにあたって、どのようなことが必要かという問題について、対象者の考えを明らかにする。)

以上の内容を明らかにするため、対象者それぞれに質問項目を設定して面接を行った。まず、対象者 **Pre①** に対して行った面接の質問項目を以下に示す。

- ① ○○さんのご家庭の、音楽的な環境についてお話してください。
- ② ○○さんの音楽歴や、音楽に関する出来事を子どもの頃から順に教えてください。
- ③ ○○さんが、初めてオルフ・アプローチに関する授業を受けたのはいつですか？その後、どのくらいの期間、頻度で授業を受けましたか？
- ④ ○○さんは、どんな先生のオルフの授業を受けましたか？
- ⑤ ○○さんは、オルフの授業を受け始めた時、どんな印象を持ちましたか？時間が経つにつれ、その印象は変わりましたか？
- ⑥ オルフの授業の中で、○○さんが楽しかったのはどんな活動ですか？
- ⑦ オルフの授業の中で、あまり楽しくなかったり、よく分からないと思った活動はどんな活動ですか？
- ⑧ 主科のレッスンや、ソルフェージュや合奏などの他の授業と、オルフの授業はどんなところが違うと思いましたか？
- ⑨ オルフ・アプローチの授業を受けたことによって、ご自身の音楽活動のプラスになったと思うことは、どのようなことですか？
- ⑩ オルフ・アプローチの特徴やポイントは、どのような点にあると思いますか？○○さんの考えを聞かせてください。
- ⑪ オルフ・アプローチの重要な考え方に、エレメンターレ・ムジークというものがありますが、これはどのようなものだと思いますか？
- ⑫ 日本で、日本人の先生と生徒がオルフ・アプローチを実践する場合と、ドイツ語圏で行われている実践とでは、何か違いがあると思いますか？
- ⑬ 日本における実践のために、オルフ・アプローチに変更を加えることは必要だと思いますか？
- ⑭ これからの日本の音楽教育に、オルフ・アプローチが貢献できるのは、どのような点であると思いますか？

次に実施した対象者 Pre②は、オルフ・アプローチについての修士論文を執筆し、多少の指導経験も持つので、本調査で実践者・研究者に対して行う予定の質問項目も追加して、項目を構成した。

- ① ○○さんのご家庭の、音楽的な環境についてお話してください。
- ② ○○さんの音楽歴や、音楽に関する出来事を子どもの頃から順に教えてください。
- ③ ○○さんが、初めてオルフ・アプローチの授業を受けたのはいつですか？その後、何年間授業を受けましたか？
- ④ ○○さんは、オルフの授業を受け始めた時、どんな印象を持ちましたか？時間が経つにつれ、その印象は変わりましたか？
- ⑤ オルフの授業の中で、○○さんが楽しかったのはどんな活動ですか？
- ⑥ オルフの授業の中で、あまり楽しくなかったり、よく分からないと思った活動はどんな活動ですか？
- ⑦ 主科のレッスンや、ソルフェージュや合唱などの他の授業と、オルフの授業はどんなところが違うと思いましたか？
- ⑧ ○○さんは、どんな先生のオルフの授業を受けましたか？
- ⑨ ○○さんの保護者の方は、オルフの授業をご覧になったことはありましたか？  
(その時、保護者の方はどんな感想をお持ちでしたか？)
- ⑩ オルフ・アプローチの授業を受けたことによって、ご自身の音楽活動のプラスになったと思うことは、どのようなことですか？
- ⑪ ○○さんはどうしてオルフについての論文を書こうと思ったのですか？
- ⑫ 論文の先行研究として、特に参考になったのはどの文献ですか？
- ⑬ ○○さんの、オルフに関する論文の概要と特徴的な部分を教えてください。
- ⑭ その後、どのようにオルフ・アプローチと関わってきましたか？
- ⑮ 論文の作成や、授業観察などの際に、オルフの研究や実践をなさっている先生方から、いろいろなご指導を頂いたと思いますが、どのような先生から、どんなご指導を頂いたか、教えてください。
- ⑯ オルフ・アプローチの特徴やポイントは、どのような点にあると思いますか？○○さんの考えを聞かせてください。

- ⑰ オルフ・アプローチの重要な考え方に、エレメンターレ・ムジークというものがありますが、これはどのようなものだと思いますか？
- ⑱ オルフ・アプローチを勉強したことによって、ご自身の音楽活動のプラスになったと思うことは、どのようなことですか？
- ⑲ オルフ・アプローチを勉強していて、困ったこと、分からないことはありましたか？それについて、どのように対処しましたか？
- ⑳ 日本人の先生と生徒がオルフ・アプローチを実践する場合は、ドイツ語圏での実践と、何かが違ってくると思いますか？
- ㉑ 日本人用に、オルフ・アプローチに変更を加えることは必要だと思いますか？
- ㉒ 国際的なオルフ・アプローチの実践の中で、日本的な特徴をアピールするとしたら、どのようなことをしたら良いと思いますか？
- ㉓ これからの日本の音楽教育に、オルフ・アプローチが貢献できるのは、どのような点であると思いますか？
- ㉔ オルフ・アプローチを実践するにあたって、いろいろ必要な要素はあると思いますが、例えば、「理論的な研究をして、オルフの考え方をよく理解すること」「ザルツブルグに留学して、本場のオルフを学ぶこと」「現場で経験を積んで、オルフに対するセンスを磨くこと」だったら、〇〇さんは、どれが重要だと思いますか？
- ㉕ 〇〇さんは、これからどのようにオルフと関わっていきたいですか？
- ㉖ これからオルフについて勉強する後輩に、アドバイスをお願いします。

本研究は半構造化面接の方法を採っているので、上記の質問項目を中心に面接を進めながら、必要に応じて質問を追加しながら進めている。また、対象者の回答が、複数の意味に解釈できるような場合は、対象者の意図を質問者が確認するようにしている。（詳細は別冊のトランスクリプトを参照されたい。）2名の対象者の面接を実施後、録音した発話データをトランスクリプトに起こし、暫定的な概念化を試みた。

トランスクリプトをリフレクションしたところ、対象者の回答から、対象者が経験しているオルフ授業の中での、指導者の態度、期待感、評価などを明らかにすることが期待できると考え、該当する質問項目を追加することにした。さらに、対象者の大学入学以前の音楽経験の中に、オルフ・アプローチに類似する活動があったかどうか、質問することに

した。また、Pre③以降の対象者は学部の1、2年生で、まだオルフ・アプローチに関する様々な研究文献などに触れる機会が少ないと予測し、「日本でのオルフ適用」の項目に関しては、星野のシュールヴェルク（1979）を紹介した上で考えてもらうように試みた。今後の展望についても、小学校学習指導要領音楽編を提示して、各領域とオルフ・アプローチとを関連させて考えてもらうようにした。

以上のリフレクションから、対象者 Pre③以降には、以下の質問項目を用いて面接を実施した。（＋マークは追加して質問する項目。）

- ① ○○さんのご家庭の、音楽的な環境についてお話してください。
- ② ○○さんの音楽歴や、音楽に関する出来事を子どもの頃から順に教えてください。
- ③ ○○さんが、初めてオルフ・アプローチに関する授業を受けたのはいつですか？その後、どのくらいの期間、頻度で授業を受けましたか？
- ④ ○○さんは、どんな先生のオルフの授業を受けましたか？  
＋どんな活動がありましたか？
- ⑤ ○○さんは、オルフの授業を受け始めた時、どんな印象を持ちましたか？時間が経つにつれ、その印象は変わりましたか？
- ⑥ オルフの授業の中で、○○さんが楽しかったのはどんな活動ですか？
- ⑦ オルフの授業の中で、あまり楽しくなかったり、よく分からないと思った活動はどんな活動ですか？
- ⑧ 主科のレッスンや、ソルフェージュや合奏などの他の授業と、オルフの授業はどんなところが違うと思いましたか？  
＋その時の先生の様子（楽器の扱い、評価、期待感、授業展開、受容的態度などはどうか？）  
＋オルフ的要素のある過去の学習体験はありますか？
- ⑨ オルフ・アプローチの授業を受けたことによって、ご自身の音楽活動のプラスになったと思うことは、どのようなことですか？
- ⑩ オルフ・アプローチの特徴やポイントは、どのような点にあると思いますか？○○さんの考えを聞かせてください。  
＋どういうことを授業で習いましたか？



⑪ オルフ・アプローチの重要な考え方に、エレメンターレ・ムジークというものがありますが、これはどのようなものだと思いますか？

+基礎的な音楽という訳し方について

⑫ 日本で、日本人の先生と生徒がオルフ・アプローチを実践する場合と、ドイツ語圏で行われている実践とでは、何か違いがあると思いますか？

+VTRを見ましたか？

⑬ 日本における実践のために、オルフ・アプローチに変更を加えることは必要だと思いますか？

+星野のシュールヴェルクはどう思いますか？

⑭ これからの日本の音楽教育に、オルフ・アプローチが貢献できるのは、どのような点であると思いますか？

+指導要領との関連で、各領域に使用できるか？（A 歌唱・器楽・創作 B 鑑賞）

+特に、創作領域での、「ア」と「イ」にどちらに適している？

Pre③の面接を実施し、トランスクリプトをリフレクションしたところ、質問者が「Yes・No」で答えられる質問を多くしていたことが明らかになったため、その後の面接では「どのように」「どんな風に」という表現を使用するように心がけた。

以上の要領で、pre④以降の面接を実施し、作成したトランスクリプトに基づいて暫定的な概念化を行った。

### 3-1-4. 分析ワークシート

トランスクリプトを概念化する際に、一概念ごとに分析ワークシートを作成して記入した。以下の表3-2にその一例を示す。なお、紙面の都合により分析ワークシートの詳細は省略する。

表 3-2：予備調査分析ワークシートのサンプル

概念名 1-1	適度な音楽環境を整える母親
定義	強制することなく、自然に音楽との関わりを伝える母親の音楽教育に対する方針。
ヴァリエーション	うちの母親が、音楽大学の出身者で、ハープを専攻しておりました。
	小さい頃は、ええと、ほんとにちっちゃい頃は、うちの母親がハープを弾いていた記憶があります。
	ただ、「ああ、ハープを弾いてる人なんだなあ」という感じでした。でも、小学校上がる頃には、母親はハープを弾かなくなってたんで、ええと、本当に、音楽的に、音楽にさらされて生きてきたみたいな感じではないです。
	第一志望に受からなくて、したら、母親が不憫に思ったのか、クラリネットをデパートで買ってきてくれたんですよ。・・・もう、本当におもちゃみたいなクラリネットです。
論理的メモ	何気なく、演奏している様が垣間見られたり、絶妙のタイミングで楽器を買い与えたりするが、決して強制しない。プロの音楽家にありがちな、熱心に早期教育を施す母親でないことが、対象者が自発的に音楽大学への進学を希望した背景にあるのではないかな。

### 3-1-5. 分析ワークシートの精緻化

本項では、5回の暫定的な概念化で生成された概念名を一覧表に示し、カテゴリー化のための準備を行う。

表3-3：5回の暫定的な概念化で生成された概念一覧

概念名	1-1	適度な音楽環境を整える母親
概念名	1-2	合奏（特に吹奏楽器）の喜び
概念名	1-3	勉強に関する挫折と自信、ジレンマ
概念名	1-4	進路決定に人間関係が大きく作用した
概念名	1-5	オルフは「遊び」か「学習」かわからない
概念名	1-6	対象者特有の「学習観」と「遊び観」
概念名	1-7	表現に対する「恥ずかしさ」と「不安」
概念名	1-8	自由な表現の可能性
概念名	1-9	交流の手段としてオルフが有効である
概念名	1-10	誰にでも出来る「基礎的な音楽」
概念名	1-11	オルフの学習的でない側面に魅力を感じる、日本人の実践者と子ども
概念名	2-1	音大進学に固執する母親
概念名	2-2	「自分が音楽の教師だったら良かったのに」という母親の後悔
概念名	2-3	音大へ行けば偏差値から開放されると考える両親
概念名	2-4	練習からの逃避
概念名	2-5	勉強に対する周囲の評価と自信
概念名	2-6	本番における弱さ
概念名	2-7	社会に出てからの実技に対する意識変化
概念名	2-8	作曲への意欲とオルフ体験との関連
概念名	2-9	オルフの即興・創作は楽しい自己表現
概念名	2-10	身体表現に対する不安・抵抗感
概念名	2-11	オルフは自由だ
概念名	2-12	〈対象者①〉先生
概念名	2-13	オルフに対する一般的な誤解

概念名	2－14	音楽科教育法でオルフと再会
概念名	2－15	『オルフの「オ」の字に3年』の曖昧説と理論化への意欲
概念名	2－16	「エレメンターレ・ムジーク＝基礎的な音楽」ではない
概念名	2－17	日本のオルフに対する意見
概念名	2－18	オルフの実践面における経験不足
概念名	3－1	音楽は「上を目指す」ため
概念名	3－2	さまざまな楽器の体験とアンサンブルの喜び
概念名	3－3	演劇を勉強する立場から
概念名	3－4	即興的アンサンブルにおける工夫
概念名	3－5	オルフ指導者の受容的態度と期待感
概念名	3－6	オルフの正しい概念理解と実践による体感の一致
概念名	3－7	オルフにおける表現とデタラメの表現の違いに対する迷い
概念名	3－8	日本語や日本伝統音楽をよく理解した上でのオルフ・アプローチの適用への意欲
概念名	3－9	日本人のメンタル面を配慮したオルフ・アプローチの変更の提案
概念名	4－1	音楽を愛好する家族
概念名	4－2	教育関係の両親の職業から受けた影響
概念名	4－3	自身の音楽の専門性に対する自負とオルフの音楽レベルとの差
概念名	4－4	アンサンブルの喜び
概念名	4－5	即興的アンサンブルにおける工夫
概念名	4－6	オルフ指導者の受容的態度と表現への期待感
概念名	4－7	日本人にとって親しみのある音楽の使用
概念名	4－8	日本人のメンタル面を配慮したオルフ・アプローチの変更の提案
概念名	4－9	オルフにおける表現に関する誤解
概念名	5－1	ピアノ学習開始年齢と音楽大学受験を目指す時期
概念名	5－2	オルフは気楽で楽しい授業という印象
概念名	5－3	オルフは学習の段階がだんだんとレベルアップする
概念名	5－4	オルフは技能を重視しない
概念名	5－5	オルフは子どもの中から出てくる発想が活動の中心になる

概念名	5－6	オルフの特徴の正しい理解
概念名	5－7	日本語から出発するオルフの系統性への賛同
概念名	5－8	音と動きの融合の点で、オルフはリトミックと似ている
概念名	5－9	オルフは、指導者がより綿密に授業準備をする必要がある
概念名	5－10	オルフ指導者は、子どもに任せる指導法を採る
概念名	5－11	オルフ指導者は受容的な態度をとる
概念名	5－12	オルフは、初心者・子ども・楽譜が読めない人も参加可能
概念名	5－13	「基礎」は乗り越えるものではなく、土台としていつもあるものである。
概念名	5－14	オルフの創作活動はヤマハと比べて自由である

以上の概念では、重複するものなどもあるので、まとめられるものは一概念にし、カテゴリー化をはかる。カテゴリー化された概念を、さらに上位のカテゴリー・グループにまとめる。

### 3－1－6．概念のカテゴリーへの統合と関連図の作成

表3－4：概念のカテゴリー、カテゴリー・グループへの統合

〈Ⅰ．適度な音楽的環境と音楽に対するポジティブな思考〉

カテゴリー名	概念名
(1) 音楽や教育に関する温かい健全な家庭環境	適度な音楽環境を整える母親
	音楽を愛好する家族
	教育関係の両親の職業から受けた影響
(2) 音楽学習と進路決定の時期	ピアノ学習開始年齢と音楽大学受験を目指す時期
(3) 音楽や表現活動に対するポジティブな思考	様々な楽器体験とアンサンブルの楽しみ
	演劇を勉強する立場から
	社会に出てからの実技に対する意識変化

〈Ⅱ．過剰な音楽的環境と演奏への劣等コンプレックス〉

(4) 親の音大進学への希望が子どもの意思よりも優先する家庭環境	音楽は「上を目指す」ため
	「自分が音楽の教師だったらよかった」という母親の思い
	音大進学に固執する母親
(5) 演奏への劣等コンプレックス	練習からの逃避
	本番における弱さ

(6) 勉強・成績・進学に対する感情	勉強に関する挫折と自信、ジレンマ
	勉強に対する周囲の評価と自信
	進路決定に人間関係が大きく作用した
	音大へ行けば偏差値から解放されると考える両親

〈Ⅲ．オルフ指導者に関するカテゴリー〉

(7) オルフ指導者の受容的・誘発的態度	オルフ指導者は受容的な態度をとる
	オルフ指導者の受容的態度と表現への期待感
	オルフ指導者は、子どもに任せる指導法をとる
(8) オルフ指導者の影響	オルフの理論を指導する教師
	オルフの実践的指導をする教師
	オルフ指導者の豊富なスキル
	教師との対話
	理想の教師像
(9) オルフの授業準備	オルフは、指導者がより綿密に授業準備をする必要がある

〈Ⅳ．オルフに関するネガティブな実感と概念理解〉

(10) オルフ体験に関するネガティブな感想	オルフにおける表現に関する誤解
	オルフにおける表現とデタラメの表現の違いに対する迷い
	オルフの実践面における経験不足

	オルフは「遊び」か「学習」かわからない
	身体表現に対する不安・抵抗感・恥ずかしさ
(11) オルフ曖昧説	『オルフの「オ」の字に3年』の曖昧説と理論化への意欲
(12) オルフへの誤解	オルフに対する一般的な誤解
(13) オルフの芸術性に対する無理解	誰にでも出来る「基礎的な音楽」
	対象者特有の「学習観」と「遊び観」
	自身の音楽の専門性に対する自負とオルフの音楽レベルとの差

#### 〈V. オルフに関するポジティブな実感と概念理解〉

(14) オルフ体験に対するポジティブな感想	オルフにおける自由な表現の可能性
	作曲への意欲とオルフ体験との関連
	オルフの即興・創作は楽しい自己表現
	即興的アンサンブルにおける工夫
	オルフは気楽で楽しい授業という印象
	交流の手段としてオルフが有効である
	音楽科教育法でオルフと再会
(15) エレメンターレ・ムジークについての正しい概念理解	「エレメンターレ・ムジーク＝基礎的な音楽」ではない
	「基礎」は乗り越えるものではなく、土台としていつもあるものである。
(16) オルフの概念・特徴・キーワードに対する正しい理解	オルフは子どもの中から出てくる発想が活動の中心になる
	オルフは、初心者・子ども・楽譜が読めない人も参加可能
	オルフは学習の段階がだんだんとレベルアップする
	オルフの特徴の正しい理解
	オルフの正しい概念理解と実践による体感の一致
(17) オルフに対する分析的な気づき	音と動きの融合の点で、オルフはリトミックと似ている
	オルフは技能を重視しない

〈VI. 日本におけるオルフに関するカテゴリー〉

(18)「日本語や日本伝統音楽に根ざしたオルフ」を模索する意欲	日本語から出発するオルフの系統性への賛同
	日本人にとって親しみのある音楽の使用
	日本語や日本伝統音楽の理解に基づくオルフ・アプローチの適用への意欲
	日本のオルフに対する意見
(19) 日本でのオルフの魅力	オルフの学習的でない側面に魅力を感じる日本人
(20) 日本人のメンタル面とオルフ	日本人のメンタル面を配慮したオルフ・アプローチの変更の提案

以上のように、カテゴリーと上位のカテゴリー・グループにまとめられた概念を、図 3-1 のような関連図にまとめた。

関連図は、学習の展開の流れによって 3 つの部分に分けて示した。



Ⅳ. オルフに関するネガティブな実感と  
概念理解

Ⅰ. 適度な音楽的環境と音楽に対する  
ポジティブな思考

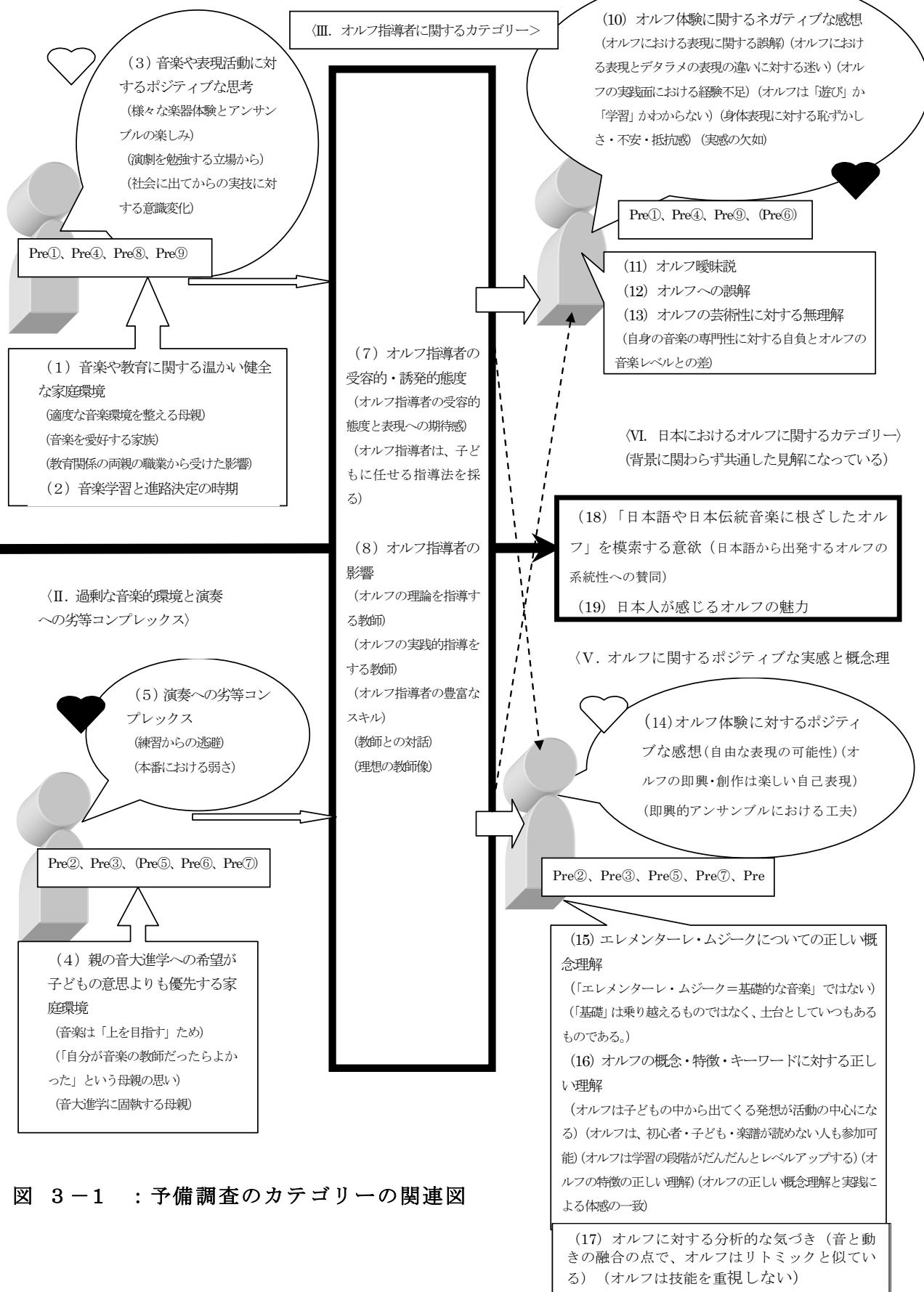
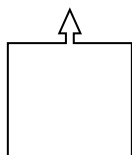


図 3-1 : 予備調査のカテゴリーの関連図

< 凡例 >



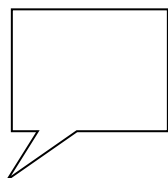
・・・対象者を表す。(対応する対象者番号が付記されている)



・・・対象者の音楽的背景を示している。



・・・対象者の感情や思考を示している。♡ はポジティブ、  
 ♥ はネガティブな感情を表す。



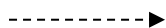
・・・対象者の概念理解を示す。



・・・対象者が背景の違う2グループに大別できること示している。共通するオルフ体験【中央太枠長方形】を経て、共通する見解【右側中央の長方形：(18)～(20)の部分】をもつことを表している。



・・・それぞれのグループで共通する傾向が強い流れを示している。



・・・細い点線の矢印で、このような流れも若干見られることを示している。

※<>内はカテゴリー・グループを示している。(1)～(20)はカテゴリーを示している。

### 3-2. 考察

前項で作成した関連図 3-1 をもとに、考察をする。

#### 〈Ⅰ. 家庭環境と背景〉と〈Ⅱ. 音楽や表現活動に対する姿勢〉のカテゴリーについて

前述のように、「どのような音楽的背景をもつ学生が、オルフに対してどのような感想をもち、理解し、また抵抗を感じたりするのかを明らかにする」ため、面接にあたっては、対象者の音楽的環境・音楽歴などの背景に関する質問項目を設けた。

この項目への対象者の回答から、家庭環境によって、音楽や表現活動に対する思考や意識、姿勢が大きく異なることが示された。筆者はこの現象を、2つのパターンに分けて関連図にまとめた。

まず第1のパターンは、「音楽や教育に関する温かい健全な家庭環境」の中で育成された対象者は、全般に音楽や表現活動に対してポジティブな思考をもつ傾向にある、というものである。

例えば、対象者 Pre①の母親は、音楽大学でハープを専攻した専門家であるが、小さい頃から対象者に音楽学習を強制するようなことはしていない。時折母親自身がハープの練習をする姿を見せる程度の環境づくりであるが、Pre①がリコーダーを吹くことに楽しさを感じていることを見抜き、高校受験に挫折した Pre①に対してクラリネットをさりげなく与えている。こうした環境に育った Pre①は、器楽、特に吹奏楽などのアンサンブルの喜びを謳歌している。

この点に関して、Pre①と類似しているのは、Pre④である。Pre④の家庭にはプロの音楽家はいないが、母と姉がピアノを愛好している様子を語ってくれた。Pre④の家族は、自分たちが音楽を愛好していても、Pre④に対して音楽学習を強制することはなく、自発的にフルートを習いたくなった時には応援している。そうした環境が Pre④の「音楽家としての自負」につながっているのではないだろうか。

対照的に、Pre②や Pre③の第2のパターンは、「親の音大進学への希望が子どもの意思よりも優先」しており、対象者たちは自発的に音楽を志向する前から、音大受験のための環境（特にピアノレッスン）が整えられている。この恵まれた音楽的環境にありながら、演奏に対する挫折感を味わい、Pre③の「演劇」の様に、主科の楽器以外の自己表現を模索したり、Pre②の様に転科を繰り返しながら、未だ演奏に対する不安感を強く訴えるよ

うな現状に至っているのである。

ところで、音大への最終的な進路決定をする高校時代に、プロの演奏家を目指していたのは、Pre②と Pre③のみであった。詳しく確認すると、彼らの両親は、「音大に入って専門的に勉強すること」を音楽的専門性の上から、非常に高度なことと受け止め、音大受験に合格できるレベルを「(音楽の) 上を目指す」などと表現していたようである。Pre②の母親も、ピアノの練習に極端に固執しているが、決して一流のピアニストにさせようという目標で叱咤激励しているのではなく、「無事に音大に入学できて、無事に卒業できて、学校の音楽の先生か、ピアノの先生になれば」という、両親として常識的な希望をもっていただけのようである。

そうした親側の期待感を、対象者たちは「一流の演奏家にならねばならない」というように、重く受け止め過ぎていたのではないだろうか。また、彼らの両親たちは、音大に対する憧れや尊敬の念が強い傾向にあるので、ピアノの先生などに、非常に熱心な態度でレッスンのお願いをしていた。その親の様子から、ピアノの先生側が、「親がこのように熱心なのは、子どもを一流の音楽家に育てたいと希望しているのだ」と受け取り、それに合わせたレッスンが用意されることになったとも考えられる。

そこで対象者たちは、非常に熱心で、専門性の高いレッスンを受けることとなり、「一流の演奏家」への最短距離をねらって邪魔になるものは排除され、その方向性から外れるものは否定され、矯正されるという学習体験が続いたのではないだろうか。それが Pre③のピアノの先生が「吐き捨てる(不適切な音楽表現を強く否定する様のこと)」という感覚になり、Pre②の「練習からの逃避」へとつながるのではないだろうか。要するに、Pre②と Pre③は、目標が非常に高く設定されていたので、強く挫折を味わうことになったのであろう。

一方、他の8名の対象者の中には、「演奏家」を目指していた者がいなかった。

彼らのほとんどは、吹奏楽部や合唱部などの中学・高校時代の部活動などを通して、音楽の楽しさを存分に味わい、その楽しさを継続させるために音大進学を決定している傾向が強い。彼らは、部活動や音楽科授業など学校生活における音楽活動が主な音楽学習経験であるので、自然に音楽教育や教育全般への興味をもつようになったようである。Pre①、Pre⑧は尊敬できる教師との交流経験から、自己の理想の教師像をもつようになり、その

理想に向けての一ステップとして音大へ進学したのである。彼らの目標は、「学校生活において、音楽の楽しさや素晴らしさを伝え、生徒とそれらを共有できる教師」であるのだろう。彼らを指導してきた教師たちは、「音楽の専門家」として学校内で確固たる地位を築き、尊敬を集めているものと考えられる。音楽教育専攻で学ぶ音大生となった現在、そのような理想像に向けて順調に成長している自己に対して、充足感・充実感をもっているのではないだろうか。

以上のような、対照的な音楽的背景と意識をもった対象者たちが、同様の条件でオルフ・アプローチに出会い、学習していくことになる。この項目の考察によって、音楽的背景と意識の違いが、後のオルフに対する実感や概念理解にどのように関連していくのか、という視点を得ることができた。この項目を出発点、そして土台とし、ここから考察を深めていきたい。

### 〈Ⅲ．オルフ指導者に関するカテゴリー〉について

Pre②以外の対象者は、同様のカリキュラムによってオルフ・アプローチの学習が進められている。彼らは、音大入学前に特定のオルフ教育は受けておらず、入学後に初めて「オルフの音楽教育」というものに出会った。彼らはまず1年次に（本調査の）〈対象者①〉の授業で、オルフのバイオグラフィーや理念を学習する。2011年現在、学部1年生のPre⑤、Pre⑥、Pre⑦、Pre⑩は、調査時はこの段階にある。調査時に学部2年生のPre③、Pre④、Pre⑧、Pre⑨は、1年次の理論学習を経て、現在は指導者Rの合奏の授業で、実践的なオルフ・アプローチを体験学習している。Pre①は修士課程の院生であるので、1・2年次の理論・実践の授業を踏まえ、3年次には指導者Qの実践的なオルフの学習体験をもっている。（3年次の年間授業の3分の1を、指導者Qが担当している。）さらにPre①は、調査日の10日ほど前に、オルフ・セミナーに参加していた。

以上のようなカリキュラムで、対象者たちはオルフの学習を進めてきた。

一方、博士課程の院生のPre②は、学部時の専攻学科が声楽科だったため、上記のようなオルフ教育を全く受けていない。Pre②は、音大の附属音楽教室で、指導者〈対象者①〉と指導者Qの「オルフ」の授業を受講したのが、オルフとの出会いである。2年間「オルフ」の授業を受講した後、まったくオルフに関わらない時期が続いた。学部3年生の授業

で指導者〈対象者①〉と再会し、大学院修士課程で音楽教育を専攻して、〈対象者①〉の指導の下、オルフ・アプローチをテーマにした修士論文を書き、現在に至っている。

Pre②だけが、指導者Rの授業を受けていないが、指導者〈対象者①〉と指導者Qの授業は異なる形態で受けているので、類似した学習経験者として10人合わせて考察を進める。

まず、対象者がオルフについて語るときに必ずといってよいほど出てくる言葉に、「オルフ指導者は、子どもに任せる指導法を採る」というものがあつた。これは最初に、1年次の理念理解という形で現れる。1年次に理解した「子どもの発想を大事にする」という理念が、2年次の実践で体感されたことが語られている（Pre⑤およびPre⑦）。「子どもの中から出てくる発想を引き出して、音楽教育へと発展させる」というオルフの理念は、多くの対象者に理解され、実践活動によって得られた体感から、さらにその理解が強化されていることが読み取れた。

加えて、対象者全員が一貫して語ったオルフ指導者の特徴は、「オルフ指導者の受容的・誘発的態度」であつた。以下に例を示す。

#### Pre⑨

「(R)先生の態度は、失敗したときは、あまり言わないで、もう一回やらせてくれます。うまくいったときは、『音がいい』とか誉めてくれます。」

R先生のように接してもらおうと、生徒はどう感じますか？

「やっぱり、責められないので、安心します。安心してチャレンジできます。」

このようなオルフ指導者の受容的態度について、Pre②は修士論文で「オルフ指導者の受容的態度」に着目して授業分析を行った結果を次のように語っている。

#### Pre②

「エレメンターレ・ムジークによる活動では、「創造性の伸長」と「基礎の育成」の両者に必要な指導者の発言（受容、誘発、指示）に特徴が見られました。このことから、活動時のコミュニケーションをも規定する点がエレメンターレ・ムジ

ークの実際的な特徴であると言えます。」

Pre②はオルフの指導者の受容性が高い点を、修士論文で量的に分析している。このように、オルフの指導者が受容的であることは、多くの人が認めるところであるが、受容的な中にも、生徒の表現に対する期待感をもっていて、それをさりげなく生徒に伝えている様子が、対象者の語りから明らかになった。

### Pre③

先生としては、「自由にやっごらん」と言いつつ、何らかの価値観みたいなものを持ってそうですか？・・・先生の期待感というか、「先生はこうしてほしいんだろうな」というのはわかりますか？

「はい。わかります。『先生が何してほしいか分からない』ということはないです。」

その他の対象者も、指導者がもつ期待感を感じ取っている。

しかしながら、筆者はオルフ体験の中で、指導者の期待感を強く感じたことがあまりない。むしろ、ワークショップなどでは、指導者の期待感や意図が読み取れず、「本当にこのような表現方法でよいのだろうか？指導者はもっと別のことを求めているのだろうか？」と不安になることが多い。

今回の予備調査で語られた「指導者の期待感」は、指導者Rについてのものがほとんどであった。ここから、期待感をある程度明瞭に示しているのは、指導者Rの固有の特徴であって、オルフ指導者全般に見られる特徴ではないのかもしれないと、考えられる。また、指導者Rは楽器の扱いについても、基礎指導を的確に行う（Pre⑧、Pre⑤、Pre⑨）などの特徴が見られた。

指導者Rは、楽器を導入する際に、基本的な奏法を伝えたくて生徒の工夫を促している。また奏法上の問題点が、表現効果を減少させている時には、より良い音色の出る奏法を学生に伝えている。その他、指導者Rは、即興表現においても、「高音と低音のバランス」や「長いリズムと短いリズムのバランス」なども配慮するように指示している。ここから、指導者Rは受容的な態度を取りつつも、基本的な奏法や表現方法のポイントをきちんと学生に伝えるという指導の特徴が明らかになった。

一方で、学外のワークショップなどでは、「あえて正しい楽器の奏法を指導しない」「変わった奏法に価値を見出す傾向」が見られることがある。筆者が「指導者の意図や期待感を読み取れない」と感じたのは、このような活動のときであった。

このことから、オルフの指導者であっても、それぞれの指導者によって、指導法や強調する点に違いがあるので、予備調査の対象者たちの思考や体感には、授業で出会った指導者から与えられた影響が強いと考えた。そこで、「オルフ指導者の影響」というカテゴリを作成した。このカテゴリには、「オルフの理論を指導する教師（＝〈対象者①〉）」、「オルフの実践的指導をする教師（＝R）」、「オルフ指導者の豊富なスキル」、「教師との対話」、「理想の教師像」という概念が含まれる。

前述したように、対象者の多くは、学部1年次に指導者〈対象者①〉の理論の授業を受け、2年次に指導者Rの実践的授業を受けている。1年生の時点では、〈対象者①〉の授業で学習した正しい概念理解が定着している様子が見られた。そして2年時になって、Rの授業を受けた時に、〈対象者①〉に習った理論が本当であることを体感したり、話だけではよく分からなかった点が体験を通して実感されたりということを経験している。

このことは、指導者〈対象者①〉とRが、オルフ・アプローチについての共通理解をもっており、連携の取れた指導を行っていることを示している。例えば、〈対象者①〉とRの概念理解に乖離があれば、理論と実践の隔たりとして、対象者たちに認識されていたことだろう。したがって、〈対象者①〉とRの概念理解や指導方針は、共通点が多く、一貫性があると考えられる。

指導者〈対象者①〉とRが、多くの学生に影響を与えている土台には、彼らの「オルフ指導者の豊富なスキル」がある。特に、指導者Rは、打楽器奏者としての専門性を活かして、楽器の奏法や音色、アンサンブルの工夫など、芸術性を保つことに尽力している。

また、指導者〈対象者①〉との対話を多くもっているPre②は、オルフの概念理解について迷いが生じたときに、〈対象者①〉の指導によって軌道修正をしているので、体系的な概念理解への方向性を示している。〈対象者①〉の「教え込むのではなく、生徒の成長を長い目で見守り、生徒本人が自分自身で成長できたと感じられるように、さりげなく支援する」という教育方針によって、自律的な概念理解の学習を続けたPre②は、オルフの概念や特徴を自分の言葉で説明することに抵抗がなくなっている。



Pre②にとって、〈対象者①〉が「理想の教師像」になっているが、他の対象者の中には、Rとの対話によって、自身の「理想の教師像」を描くようになった者も多い。

以上のようなオルフの学習経験をもった対象者たちであるが、前述した彼らの音楽的な背景（音楽に対する思考の違い）によって、オルフ観や概念理解にどのような違いが生じるのであろうか。この点について、以下に詳しく考察していく。

#### 〈Ⅳ．オルフに関するネガティブな実感と概念理解〉と〈Ⅴ．オルフに関するポジティブな実感と概念理解〉について

前述したように、2パターンの違った音楽的背景をもつ学生たちが、現在、同じカリキュラムでオルフ・アプローチについて学習している。どちらのパターンの対象者も、特に指導者Rの実践的授業に楽しく参加し、Rに対する好意や信頼感も含めて、「オルフ・アプローチは楽しい音楽活動である」という認識をもっていることが、面接から明らかになった。

複数の対象者に共通する特徴的な概念として、「自由な表現の可能性」「オルフの即興・創作は楽しい自己表現」「即興的アンサンブルにおける工夫」「オルフは気楽で楽しい授業という印象」「交流の手段としてオルフが有効である」が挙げられる。

##### （「自由な表現の可能性」について）Pre①

『音楽にこんな可能性があるんだな』って、『こんな風にできるようになりたいな』って思うような、活動もいいなって。もしそういうことをやったとしたら、それはオルフ教育なんじゃないかなって思いますね。」

以上の他にも、多くの対象者がオルフに対するポジティブな実感を語っている。このようなポジティブな実感を伴って、オルフに対する概念理解が進んでいる様子が明らかになった。また、対象者のほとんどは、指導者〈対象者①〉の授業によって、ある程度正しい概念理解をしたようである。調査時に1年生であった、Pre⑤、Pre⑥、Pre⑦は授業を受けてから時間が経過していないので、要点を理解して回答をしている。

##### Pre⑤

「もとからある曲を演奏するだけではなくて、自分で作り出すということが、授業内で習ったので・・・創造性・・・が特徴的だと思います。(エレメンターレ・ムジークの特徴は)『音楽と舞踊の統合』という言葉は何度も聴いたので、音楽と舞踊の結びつきを強くするというのがポイントだと思います。」

Pre⑥

「言葉と音楽のつながりとか。身体で音楽を表現するのがポイントだと思います。」

Pre⑦

「(オルフの特徴は) 時代に関係なく、子どもの感性というか、発想力というか・・・なんだろう、楽器の鳴らし方を教えなくても、自分で発見して『おもしろいな』と思うのを、先生は拒否しないで、子どもの自由な発想力を大事にするということです。音楽は、ジャンルの壁はなく、いろいろなものがあるとか。壁を取り払うものです。」

また、2年生の Pre③の回答からは、音楽的要素だけではなく、オルフの教育学的意義に関する気づきが深まっている様子が見て取れる。そして、理論と実践の一貫性を体感している。

Pre③

「(オルフの特徴は) まず、『陶冶』ですね。・・・あと、『言葉』とか。言葉を重視する。『身体表現、動き』ですね。(授業で強調されたところは) エレメンタールと、音楽の要素ですね。

では今、R先生の授業で実践していて、習ったことと、違和感はないですか？

そうですね。一緒ですね。実感わきますね。」

2年生の Pre⑧のエレメンターレ・ムジークについての見解は、特筆すべきものである。

Pre⑧

「オルフは『基礎・初歩なので、最初の段階で、踏み越えるもの』ではなくて、『絶対に通るもの、それがなければ始まらないもの、基礎なんだけど居続けるもの』、『それを越えたからその段階は終わりというんじゃない』という考えです。」

一般に、「基礎」というと、初歩の易しい段階であって、芸術性や技術・知識のレベルは低く、そこをマスターして、より高次の応用的段階へと進むという捉え方をしがちである。ところが、Pre⑧は、「基礎的な音楽」という表現を使いながら、「基礎＝低レベル」ではないことを、自分の言葉で適切に表現できている。このことは Pre⑧の気づきが、相当深いレベルに達していることを如実に表している。

一方で、博士課程の院生の Pre②は、他の対象者の回答には見られない、「高い芸術性」という表現を何度も用いている。その上で、Pre②は、「高い芸術性と技術的抵抗の軽減の同時実現」をオルフ・アプローチの最大の特徴であると考えているので、エレメンターレ・ムジークを「基礎的な音楽」と日本語訳することに抵抗を示している。

#### Pre②

「エレメンターレ・ムジークを『基礎的な音楽』と訳す人が多いのも、誤解のもとではないでしょうか。エレメンタールという概念が『基礎的』という意味ではないということは、ユングマイヤー論文を読んで知りました。ユングマイヤー論文で、クラフキのエレメンタール理論も知りました。」

この Pre②の発言は、一般に「基礎＝低レベル」という捉え方をされがちであることを前提に考えられている。オルフが「高い芸術性」をもつものであり、「低レベルの音楽表現」ではないことを強調するために、「基礎」という言葉の使用を否定しているのである。

この Pre②と Pre⑧の、エレメンターレ・ムジークに関する共通の見解と、その表現の違いは非常に重要な点であると思われる。したがって、今後の本調査では、対象とする研究者の概念理解の詳細をそれぞれ把握するとともに、初学者への説明の仕方にも注目していきたい。

以上の内容は、関連図右下の〈V. オルフに関するポジティブな実感と概念理解〉の部分にまとめた。

多くの対象者が、オルフに対してポジティブな実感を語る一方で、無視できないネガティブな回答も多数見られた。特にここで注目すべき概念は、「オルフにおける表現に関する誤解」「オルフは『遊び』か『学習』かわからない」の2つである。

(オルフの演奏レベルについて) Pre④

「(オルフの音楽教育は)『子どもの音楽だな』としか思ってませんでした。……さすがに、音大の演奏会では発表する感じではないじゃないですか。……小学校レベルなんじゃないかって。(大人が真面目にシュールヴェルクを演奏するのは)ちょっと不気味。」

Pre①

「R先生(の授業)は、実践なんですけど、最初の頃は『よく分からない』と。『遊びなのか……何なのか?』という印象だったんです。『これは何か学ぶんだろうか?子どもたちに、これをやらせるんだろうな、でもどんな結果を生むかわからないなって、授業でこういうことやっていいのかな?』って、すごく疑問だらけでしたね。『わからない』から出発しました。

それは、一年間を通して、だんだん変わったりしましたか?

う〜ん。ほとんど変わらなかったです。」

Pre④は、自身の音楽の専門性に対する自負があり、オルフとの音楽レベルとの差を意識している。彼の理解したオルフ(シュールヴェルク)の音楽性は、非常に低く見積もられているので、演奏に耐えうるものではないという結論に行き着いている。Pre①は確固たる自身の「学習観」と「遊び観」をもっている。彼の「遊び観」には「子どもの発達に必要不可欠なもの」という概念が含まれないため、オルフの「遊びの要素を取り入れた活動」に強い疑問と抵抗感を示すこととなったのだろう。

このようなオルフに対するネガティブな実感が、オルフに対する誤解とも言うべき思考

につながっているのではないだろうか。

#### Pre①

「普通の学校の音楽の授業で（オルフを取り入れるの）は、ちょっと難しいかな・・・と。やんなきゃならないことが山ほどある中で。」

#### Pre⑥

「（オルフは）楽しむって意味では、それが大事だと思うんで、いいと思うんですけど、ちゃんとした基礎ではないと思います。入り口って感じで。ピアノを弾くとか、音大行こうとかには、そういう段階ではないと思います。」

以上のように、オルフに対する実感と概念理解の面でも2つのパターンが見られたが、そこには、【1】項で述べた対象者の音楽的背景の分布との関連があるように思われる。要するに、カテゴリー〈Ⅱ．過剰な音楽環境と演奏への劣等コンプレックス〉の傾向を示した対象者が、オルフに対してはポジティブな反応を示し、対照的に、カテゴリー〈Ⅰ．適度な音楽的環境と音楽に対するポジティブな思考〉に分布している対象者は、オルフに対してはネガティブな反応をしたのである。具体的に対象者を挙げれば、前者の傾向が顕著であったのはPre②、Pre③であり、Pre⑤とPre⑦も、どちらかといえば前者に分布すると思われる。後者の傾向が強かったのはPre①、Pre④、Pre⑨であった。このパターンに当てはまらないものはPre⑥、Pre⑧、Pre⑩である。

Pre⑥は、「朝起きるのが苦手」と話しており、指導者〈対象者①〉の授業に何度も遅刻しているとのことである。面接中も授業の具体的な内容に踏み込んだ質問をすると、「覚えていない」という回答が多かった。おそらくPre⑥の場合のネガティブな反応は、概念理解のための情報不足に起因するものであろう。

Pre⑧は背景的にもポジティブな思考ももち、オルフに対する反応もポジティブで、理想的な思考の実態が明らかになった。

Pre⑩は、面接では明らかにできなかったが、何らかの要因で、様々なことへの「意欲・関心」が失われている状況にあるものと思われる。面接への回答も、文章ではなく単語の一言で答えることが多かった。

このような分類で、もう一度「オルフ体験に対するポジティブな感想」を見てみると、一見ポジティブなようで、実は、オルフに対する「油断」や「軽視」とも取れる内容を含んでいるようにも思える。例えば、「オルフ・アプローチは授業ではなく交流活動に適している」、「オルフの授業は気楽に受けることができる」という趣旨の発言も見られた。彼らは、オルフの音楽教育効果を低く見積もっているため、教科学習ではなく「交流」に効果的であると考えたり、オルフはクラシック（一般的な芸術音楽）に比べて単純であるという思考に行き着くのではないか。「授業が気楽に受けられる」は、「プレッシャーなく自由な創意工夫を模索できる」というよりは、「努力を要さない」授業として軽視しているとも捉えられる。

ところで、このようなオルフ学習を通しての、ポジティブとネガティブの逆転現象は興味深い点である。この逆転現象が、オルフを捉える上で、重要なポイントになるのではないだろうか。Pre②やPre③のような劣等コンプレックスに関して、筆者は以前、ワークショップなどで、複数のオルフ研究者の話の中で耳にしたことがあった。この現象は初学者のみならず、熟練した研究者にも見られるのではないだろうか。したがって、今後の本調査でも、この点に注目していきたい。

## 〈VI. 日本におけるオルフに関するカテゴリー〉について

前項で述べたように、オルフに対する体感や概念理解には、音楽的背景の影響が見られた。しかし、「日本におけるオルフの適用」の問題に関しては、2パターンのグループに共通して、「ドイツのオリジナル版からの変更を要する」という見解が見られた。

### Pre⑥

「（ドイツ語と日本語は）言葉が違うから、リズムも違うじゃないですか？だから同じにする（オリジナルのシュールヴェルクのままの活動をする）のは難しいと思います。」

### Pre⑦

「（日本語とドイツ語のリズムは）違いますね。そうすると、同じ曲だと無理で

すかね？・・・やっぱり日本語に合わせた曲を考えた方がいいかな。・・・あ、待って。でも（シュールヴェルクの）曲にあった日本語にすれば（リズムが適合した日本語の訳詞を付ければ）、曲はそのままでも大丈夫かも。」

どの対象者も、オルフ・アプローチにおいては言葉の要素が重要であることを認識しており、日本語のリズムと西洋音楽のリズムの組み合わせに注意が必要であることを実感している。1・2年生の対象者には、星野のシュールヴェルクを紹介したうえで、この問題について考えてもらった。対象者たちは星野の考え方そのものには、基本的に肯定的であったが、完全に星野の系統性を踏襲したいと考えた対象者と、基本的にオリジナルのシュールヴェルクの系統性を用いる中に、日本の要素を挿入していくという方法を考えた対象者に分かれた。比較的多くの対象者が、オリジナルの系統性を重視するのは、言葉の要素は日本語を使用するものの、その他はオリジナルの系統性で構築された、本学のカリキュラムの影響によると考えられる。

ところで、実際の星野のシュールヴェルクの中の楽曲《七つの子》を聴いてもらうと、編曲された和音などに、抵抗を示したものも複数いた。

また、日本人のメンタル面に合わせたオルフ・アプローチの変更の必要性について述べた対象者も見られた。

様々な面で西洋化されているとはいえ、日本人には日常的にダンスなどの身体表現をする習慣をもつ人は少なく、動きの表現に対する抵抗感は根強いものがある。このようなメンタルな部分も、今後のオルフ・アプローチにとって重要なことであると思われる。

さらに、質問項目の最後に設けた「オルフ・アプローチが今後の日本の音楽教育にどのように貢献できるか」という内容に対する回答について見てみたい。特に、Pre③～⑩の学部1・2年生には、「小学校学習指導要領音楽編」（2008）の「音楽づくり」の項目を見せながら、「ア（発想を活かした即興的表現）」と「イ（音楽を構成する仕組みを生かした創作）」のどちらにオルフ・アプローチの貢献度が高いかを尋ねた。

「現行の学習指導要領では、学力低下の問題などをうけて、全教科で『思考力・判断力・表現力の育成』がキーワードとなっています。そのような全体的傾向の中で、音楽では『共通事項』というものが設けられました。この『共通事項』は演奏・鑑賞・創作の全領域で用いられます。特に『創作(音楽づくり)』では、それ以前の学習指導要領でどちらかといえば、前衛的傾向のものが主流だったのに対し、現行の指導要領では、『共通事項』を活かした、基礎的な音楽構成要素が重視されるようになっていきます。リズムや、オスティナート、ロンドなど原始的な音楽構成要素が重視されるオルフ・アプローチは、『音楽づくり』の領域において、即戦力となるでしょう。

また、オルフの即興は、『必ず再現可能なもの』と定義されており、『表現するために思考・判断する』という、新学習指導要領の要求にも答えることができると思います。」

#### Pre③

「『ア』かな？表現する基礎的な意味で、オルフは、『ア』だと思います。『イ』だと形式とかきちんとした中に入れるのが、オルフのよさがあんまり活かないので。」

#### Pre④

「『ア』だと思いますね。未知のというか。・・・教えている子どもたちが自分で探すので、『ア』の方だと無限の可能性があるので。・・・『イ』の方だと、自由なんですけど、ちょっと高度なんで、音大に進むような子がやるのかなって。・・・音楽的な基礎的な力がないと難しいので。」

#### Pre⑤

「『ア』は楽器を作るとか、自由に楽器を選んでとかに使えそうで、『イ』もロンドとか即興とか使えそうです。」

#### Pre⑥

「『ア』です。オルフは『ア』ですね。『イ』はちょっと違う。」



Pre⑦

「『ア』です。枠組みがないほうが役に立ちそうです。『イ』は枠組みがあって、歌ったり、発想したりなので、できないことはないと思いますが、『ア』の方が役に立つと思います。」

Pre⑧

「『ア』の枠組みがない方は、子どもたちが自由に作れるので、子どもたちの無限の可能性が広がる。子どもたちの創造によって、何でもできると思います。」

「『イ』は、言葉が重要とか、アンサンブルとか、必要なものを、いかにまとめられるかという、『ア』に比べると高度な、いろいろ考えてやらなくちゃいけない繊細な作業だと思うんですが、……。『ア』の方が、オルフには向きそうな気がします。」

Pre⑨

「『ア』の方が向きそうです。『イ』の方が、若干枠組みがあるんで、音楽をやってる子にとっては、そのほうがやりやすいと思うんですが、普通の子にとっては、難しいと思います。」

Pre⑩

「どっちかって言ったら、『ア』だけど、『イ』も出来ないことはないと思います。」

以上のように、Pre②と Pre⑤以外の対象者は、「ア」の項目の方がオルフ・アプローチに適していると回答した。学習指導要領の解説では、「イ」について、オスティナート、リズム問答、ペントトニック、言葉のリズムなどのキーワードが並び、全領域の中でもオルフ・アプローチが最も貢献できる部分であると考えの方が自然なのではないだろうか。しかしながら、多くの対象者は、キーワードとしてはオルフの概念を正しく把握できても、実際の音楽科指導場面とは結びついていないということが明らかになった。

この視点も、日本のオルフ受容の実態を把握する上で重要な要素であると思われる。本

調査では、多くのオルフ初学者がこのような誤解をするという点を研究者たちに報告し、それについての見解を得たい。また、近年のエレメンターレ・ムジークの解釈拡大に伴い、オルフ・セミナーなどでは、どちらかというところ「ア」の要素が主流になっている。この点についても、研究者たちの考えを明らかにしていく必要があるだろう。

#### 第4節 質問項目の修正

以上の予備調査を受けて、本調査では以下の点を特に追加して質問項目を設定した。

a. 対象者の音楽的環境・音楽歴などの背景。

(演奏に対する何らかの劣等コンプレックスをもっていないか、慎重に確認する。)

d. 対象者のオルフに対する概念理解の実態。

(対象者がオルフ・アプローチの概念をどのように理解しているか。特に、エレメンターレ・ムジークをどのように理解しているかに注目する。そこで、Pre②とPre⑧の解釈について報告し、それに対する見解を得る。)

e. オルフ・アプローチの日本での適用についての対象者の考え。

(日本にオルフ・アプローチを適用するにあたって、どのようなことが必要かという問題について、対象者の考えを明らかにする。予備調査では多くの対象者が日本の系統性の模索についても肯定的な見解を示したことを報告し、これについての意見を求める。一般的な内容に終始しないように、具体的な活動場面を想定しながら語ってもらうように留意する。)

f. オルフ・アプローチ実践中の実態について。

(オルフ・アプローチを実践している中で、指導上工夫している点や、指導言の留意点、子どもによせる期待感、喜びや葛藤を感じる時などをなるべく詳細に語ってもらう。指導者としての成長の過程が把握できるよう、経年変化についても尋ねる。)

## 第4章 オルフ研究者・実践者を対象とした調査の実施（本調査）

### 第1節 面接調査の実施と分析

オルフ・アプローチについて学習している学生を対象とした予備調査の結果を踏まえ、以下にオルフ研究者・実践者を対象とした本面接調査を実施する。本調査においても、予備調査と同様に対象者に対する半構造化面接を行い、そこから得られたデータを M-GTA の手法を用いて分析する。調査・分析の手続きは予備調査と同様である。

#### 1-1. 対象者の選定

本博士論文では、本調査の対象者として、オルフ・アプローチの研究者・実践者および受講者を計 20 名選定し、面接を依頼した。そのうち 1 名は面接不可であったため、最終的に 19 名の対象者に面接を実施した。

2012 年 3 月 8 日から 2013 年 7 月 4 日までに面接を実施した。対象者の詳細は以下の表 4-1 の通りである。

表 4-1：本調査の対象者（2012 年 3 月 8 日～2013 年 7 月 4 日実施分）

対象者	年齢	性別	専攻	対象者の主な指導対象	オルフ歴
①	63 歳	男	作曲	音楽大学教育学科学生・院生	38 年
②	64 歳	男	教育	国立大学教育学部学生・院生	43 年
③	57 歳	女	声楽	私立大学初等・幼児教育学部学生	33 年
④	33 歳	女	ピアノ	音楽大学附属音楽教室の子どもたち	13 年
⑤	59 歳	男	声楽	短期大学幼児教育学科学生	19 年
⑥	68 歳	男	声楽	私立大学学生（国際理解学科など）	45 年
⑦	83 歳	男	教育	国立大学附属小学校児童・大学生	53 年
⑧	74 歳	女	ピアノ	ピアノ教室生徒	35 年
⑨	31 歳	女	ピアノ	公立中学校生徒・公立小学校児童	8 年
⑩	60 歳	女	ヴァイオリン	音楽大学附属音楽教室の子どもたち	40 年
⑪	？歳	女	教育	幼稚園児・幼稚園教諭	20 年
⑫	59 歳	女	教育	公立小学校児童	39 年
⑬	54 歳	女	教育	国立大学教育学部学生	36 年

⑭	50 歳	女	ピアノ	音楽大学附属音楽教室の子どもたち	27 年
⑮	46 歳	女	教育	短期大学保育学科学生	26 年
⑯	53 歳	女	ピアノ	ピアノ教室の子どもたち、障害児	32 年
⑰	54 歳	女	声楽	音楽大学附属音楽教室の子どもたち	51 年
⑱	52 歳	男	教育	国立大学教育学部学生・院生	30 年
⑲	32 歳	女	ピアノ→作曲	音楽大学附属音楽教室の子どもたち	10 年

(本調査の実施順に提示。オルフ歴には、大学での授業受講、文献研究、教育実践、国内外の研修への参加などを含む。)

本調査の対象者は、31 歳から 83 歳までと年齢の幅が広く、年齢の分布は 50 歳代以上が 14 人と熟達者たちがメインになっている。また音楽大学の学生や音楽大学附属音楽教室の生徒などを指導する、音楽の専門性が高い指導対象と教育機関で教鞭をとる指導者が多い。

## 1-2. 面接の実施とデータ収集の方法

本面接調査は、2012 年 3 月 8 日から 2013 年 7 月 4 日に以下の順序で実施した。

- ①2012 年 3 月 8 日 (本学江古田校舎 310 室)
- ②2012 年 4 月 3 日 (対象者勤務先大学研究室)
- ③2012 年 5 月 22 日 (対象者勤務先大学研究室)
- ④2012 年 5 月 23 日 (本学江古田校舎レッスン室)
- ⑤2012 年 6 月 8 日 (対象者勤務先大学研究室)
- ⑥2012 年 8 月 27 日 (対象者自宅)
- ⑦2012 年 9 月 16 日 (対象者自宅)
- ⑧2012 年 10 月 1 日 (対象者自宅)
- ⑨2012 年 10 月 2 日 (対象者勤務先中学校教室)
- ⑩2012 年 10 月 20 日 (本学江古田校舎 201-01 室)
- ⑪2012 年 11 月 21 日 (書面にて回答)
- ⑫2012 年 12 月 20 日 (対象者勤務先小学校教室)
- ⑬2013 年 3 月 13 日 (対象者勤務先大学研究室)
- ⑭2013 年 3 月 16 日 (本学江古田校舎 210 室)

- ⑮2013 年 4 月 13 日（池袋スタジオノア）
- ⑯2013 年 5 月 19 日（対象者の音楽教室）
- ⑰2013 年 5 月 22 日（本学江古田校舎 271 室）
- ⑱2013 年 6 月 10 日（メールにて回答）
- ⑲2013 年 7 月 4 日（メールにて回答）

面接にあたっては、対象者に匿名性の確保や参加の自由意志等の倫理的条件を書面にて確認した。

面接時間は当初 45 分程度を予定していたが、平均して 1 時間 30 分程度、最長で 3 時間 03 分であった。対象者の許可を得て、すべての発話データを IC レコーダーで録音した。

対象者⑪、⑱、⑲に関しては、対象者の都合により、書面もしくはメールにて回答を得た。

### 1－3．質問内容および項目

本調査の調査内容は、以下の通りである。

#### a. 対象者の音楽的環境・音楽歴などの背景

（対象者が、どのような音楽的背景をもち、オルフ・アプローチに対してどのような感想をもち、理解し、また抵抗を感じたりするのかを明らかにする。なお、予備調査の結果から、対象者が演奏技能に対して何らかのネガティブな感情をもっていないか、慎重に確認する。）

#### b. 対象者のオルフ・アプローチ歴

（いつ、どのような機会に、どのような指導者のオルフに関する授業や講座を受けたか。どのような研究・実践をしてきたか。）

#### c. 対象者のオルフ・アプローチに対する印象

（対象者はオルフ・アプローチ経験の中で、どのような印象をもったか。時間経過による印象の変化はあるか。抵抗感があったか。音楽教育活動にどのように活用してきたか。）

#### d. 対象者のオルフ・アプローチに対する概念理解の実態

(対象者がオルフ・アプローチの概念をどのように理解しているか。特に、エレメンタリー・ムジークをどのように理解しているかに注目する。予備調査 Pre②と Pre⑧の解釈の対立を例に挙げ、それに対する見解を得る。)

e. オルフ・アプローチの日本での適用についての対象者の考え

(日本にオルフ・アプローチを適用するにあたって、どのようなことが必要かという問題について、対象者の考えを明らかにする。予備調査では、多くの対象者が、日本伝統音楽に基づいた系統の模索についても肯定的な見解を示したことを報告し、これについての意見を求める。抽象的な内容に終始しないように、具体的な活動場面を想定しながら語ってもらうように留意する。)

f. オルフ・アプローチ実践中の実態について

(オルフ・アプローチを実践している中で、指導上工夫している点や、指導言の留意点、子どもに寄せる期待感、喜びや葛藤を感じる場面などについて、なるべく詳細に語ってもらう。指導者としての成長の過程が把握できるよう、経年変化についても尋ねる。)

以上の内容を明らかにするため、以下の質問項目を設定して対象者それぞれに面接を行った。

**<本面接調査質問項目>**

まず、先生の音楽歴の中で、オルフ・アプローチ（オルフの音楽教育）を研究されるようになったきっかけについて教えていただきたいと思いますので、それに関していくつか質問させていただいてもよろしいでしょうか？

- ① 先生の、子どもの頃のご家庭は、どのような音楽的な環境だったでしょうか？
- ② 先生の音楽歴を、小さい頃から順に教えていただけますでしょうか？
- ③ 先生とオルフ・アプローチとの出会いですが、先生が、いつ、どのような場面でオルフ・アプローチを初めてお知りになったのかを、お話してください。
- ④ 先生は、その時オルフ・アプローチのどんなところに魅力を感じられましたか？
- ⑤ 先生がオルフについて研究しようと思われたのはどうしてですか？

⑥ 研究上、先生が特に参考になさった文献で、私たち学生にもお勧めのものはありますか？

⑦ 今までに、先輩のオルフ研究者の先生方から、ご指導を頂いた経験もおありかと思いますが、どのような先生から、どんなご指導を頂いたか、印象に残っていることを教えていただけますか？

⑧ 先生のオルフ経験（オルフに関する実践や、ご研究、その他の活動）についてお話ししていただけますか？

次に、学生対象調査で、オルフ・アプローチに対する理解について質問した結果をご報告させていただきます。これについて、先生のご意見や、私たち学生へのアドバイスをいただけたら幸いと存じます。

⑨ 学生に、「オルフ・アプローチの特徴やポイントは、どのような点にあると思いますか？」と質問したところ、「エレメンターレ・ムジーク、ことば、動き、模倣、即興」などのキーワードを答える学生が多数いました。私たちは、オルフの特徴をどのように捉えるのが望ましいでしょうか？

⑩ 多くの学生が、「エレメンターレ・ムジークというのは、大切な考え方だ」と回答しましたが、「エレメンターレ・ムジークとは何か」ということを、きちんと答えられる学生はほとんどいませんでした。先生が、学生や初心者の方に「エレメンターレ・ムジークって何ですか？」と質問されたら、どのようにお答えになりますか？

⑪ ある学生は、「エレメンターレ・ムジークを『基礎的な音楽』と訳すと、『低レベル』と誤解されるので、やめたほうがよい」と答えました。また別の学生は、「オルフという『基礎』は、最初の段階で踏み越えるものではなくて、なくてはならないもの」と答えました。これについて、先生はどう思われますか？

⑫ オルフ・アプローチを勉強するメリットが、いまひとつ分からない学生も何人かいるようでした。オルフ・アプローチを勉強したことによって、先生の音楽活動のプラスになったと思うことは、どのようなことですか？

⑬ 私たち学生は、まだ実践経験がないので、オルフ・アプローチを用いて指導すると、生徒にどんな教育効果があるのか想像するだけで、具体的には考えつきませんでした。オルフ・アプローチのご指導をなさっていて、生徒や学生が成長したとを感じるのは、どのような時、また、どのような面（点）なのでしょう？

⑭ 学生対象の調査では、「オルフの先生が、授業中にあたたかい声かけをしてくださったり、頭から否定したりせずに、受容的な態度で接してくださるので、安心して即興などが工夫できる」という発言が多く見られました。先生は、指導なさるときに、声かけや態度についてどのような工夫をなさっているのでしょうか？（私たちがこれからオルフ・アプローチを実践するにあたって、どのような点に特に留意して臨めばよいのでしょうか？）

⑮ 学生たちの間で、子どもの即興について議論したところ、「でたらめのようなものは即興ではない」という意見と、「一見でたらめのようなものでも、子どもたちの表現を大切にすべきだ」という意見に分かれました。この問題について、私たちはどのように考えればよいのでしょうか？

⑯ 学生に、「日本で、日本人の先生と生徒がオルフ・アプローチを実践する場合と、ドイツ語圏で行われている実践とでは、何か違いがあると思われますか？」と質問したところ、全員が「違いがある」と答えました。

さらに「日本における実践のために、オルフ・アプローチに変更を加えることは、必要だと思われますか？」と尋ねたところ、「ドイツのオルフ・アプローチに、言葉だけ合う日本語を当てはめればよい」という意見と「日本語や日本の伝統音楽を踏まえたものから出発の方がよい」という意見とに分かれました。

この問題について、私たちはどのように考えればよいのでしょうか？

⑰ 私たち学生は、ドイツ語圏のオルフ・アプローチとアメリカのオルフ・アプローチとでは、何か違いがあるように感じているのですが、その違いをうまく説明することができずにいます。この点について、どのように説明したらよいのでしょうか？

⑱ 学生に、「これからの日本の音楽教育に、オルフ・アプローチが貢献できるのは、どのような点にあると思われますか？」と質問したところ、多くの学生が、（例えば小学校の学習指導要領における「音楽づくり」領域の「ア（発想を活かした表現）」や、交流活動に貢献できると答えました。このことについて、私たちはどのように考えればよいのでしょうか？

⑲ オルフ・アプローチを実践するにあたって、いろいろ必要な要素はあると思いますが、例えば、「理論的な研究をして、オルフの考え方をよく理解すること」「ザルツブルグに留学して、本場のオルフを学ぶこと」「教育の現場で経験を積んで、オルフに対す



るセンスを磨くこと」などが挙げられると思います。これらのうちで、私たちはどれを重視したらよいのでしょうか？

⑳ その他に、何かご指導いただけることがございましたら、お願いいたします。

以上の要領で、対象者①～⑱までの面接を実施し、作成したトランスクリプトに基づいて1名分ずつ概念化を行った。

#### 1－4．分析ワークシート

トランスクリプトを概念化する際に、一概念ごとに分析ワークシートを作成して記入した。なお、紙面の都合により分析ワークシートは省略する。

#### 1－5．分析ワークシートの整合性の検討

筆者のバイアスによって概念生成に問題が発生することを防ぐため、本大学の音楽教育学科の2名の教員によって概念化の整合性を検証した。

#### 1－6．概念のカテゴリー化と関連図の作成

概念をカテゴリーへと統合し、カテゴリーをさらに上位のカテゴリー・グループにまとめた<sup>13</sup>。カテゴリー間の関係を検討し、関係図にまとめた。次節において、対象者ごとの概念、概念のカテゴリーとカテゴリー・グループ、関連図をそれぞれ示し、考察していくことにする。

### 第2節 対象者①～⑱についての考察

本節では対象者①から対象者⑱までの19名分の個別分析と考察を行う。

ここでは面接対象者のプライバシーに配慮して、考察の詳細を別冊資料②（武蔵野音楽大学附属図書館所蔵・WEB非公開）として提示することにした。

そこで、次節（第3節）に移り、19名の対象者からいただいた貴重な回答を基に、それらを総合的に分析・考察することにする。

---

<sup>13</sup> 個別の考察においては、対象者ごとの概念一覧と概念のカテゴリー化およびカテゴリー・グループをまとめた表には表番号を表示しない。関連図には関連図番号を付ける。各関連図の矢印やイラスト等の見方などは考察の中で詳述するため、凡例は示さない。

### 第3節 総合的な分析と考察

本節では、対象者①～⑩の個別分析・考察をまとめることにする。

まず、個別分析で明らかになった、対象者それぞれの特徴を以下に簡潔に示す。

対象者①：オルフと同じ作曲家として、教育者のみならず、作曲家としてのオルフ像とオルフの原点を重視して、研究・実践活動を展開してきた。オルフ研究所へ留学するも、「原点」に触れることができず失望した。芸術的な視点から、オルフの理念を短絡的に説明することに難色を示す。

対象者②：教育学的視点から、オルフ理念の「聴衆と演奏者を分けない音楽」という点を強調する。文献研究とオルフ研究所への留学経験、小学校での実践経験、教員養成の幅広い研究経験から、オルフ理念を明解に解釈する。

対象者③：対象者②と共通する見解を多くもつ。音楽や教育に関する視点の他に、経済、社会情勢などに鑑みて、オルフ教育の理想を実社会のニーズに合わせて柔軟に適用させる必要性を説く。

対象者④：小学校時代にオルフ受講経験をもつ実践者。10年近い指導経験をもち、さまざまな先輩指導者から多くの助言を得るも、オルフ理念を明確に解釈することへの難色を示し、芸術性の追求よりも「人との関係性」を重視する。

対象者⑤：リトミック研究者として、オルフの特徴的な活動素材を活用している。対象者⑩の指導による「拡張型オルフ・アプローチ」を多く経験している。リトミック研究に比して、オルフ研究における文献研究が少ないことを問題視している。

対象者⑥：音楽大学入学時に、カール・オルフの来日公演に感銘を受ける。オルフ研究所に留学し、理論・実践の両面からオルフの理念を明解に解釈し、後進に惜しみなく伝える態度をもつ。

対象者⑦：日本で最初期にオルフ・アプローチを導入した実践者。日本伝統音楽の学習に対してゆるぎない信念をもち、自身の教育理念に適合するものとして、オルフに共感している。

対象者⑧：ピアノ指導者として、技術偏重、過度な幼児教育に対する反省から、オルフ・アプローチの研究を開始した。「道」としてオルフの理念を捉え、独自の見解を示す。

対象者⑨：オルフの影響を受け、独自のメソッドを提唱するカリスマ的指導者Pに師事している。対象者の発言から、指導者Pのオルフ理念に対する見解、指導法、養成法な

どが明らかになった。

対象者⑩：対象者⑥に師事。オルフ指導者として長年にわたる実践を蓄積し、さまざまな実践アイデアを示す。自身の演奏活動にも重点をおき、「人との関係性」と「音楽の基礎的な能力の育成」の両立を強調する。

対象者⑪：オルフ・アプローチを実践する幼稚園園長。リトミックを音楽大学で学び、「技能偏重」の教育への反省から、オルフ・アプローチを導入する。「オルフ理念理解は、指導者により異なる」という考えを示す。

対象者⑫：教員養成課程でオルフ・アプローチと出会い、小学校教諭として、「日本への適用型」オルフを長年にわたり実践してきた。特定のオルフ指導者に師事した経験をもたず、自身の文献研究と実践の中で培った、オルフ理念に対する明解な解釈を示す。

対象者⑬：国立大学教育学部で星野の指導を受ける。オルフ研究所での講習やアメリカ留学などの経験を活かし、国際的な観点から日本のオルフ研究にコメントする。

対象者⑭：オルフ講師として先輩の指導者について養成される。さまざまな先輩指導者の実践に触れて疑問をもち、オルフ研究所やアメリカの講習会に参加する。アメリカの指導法とシュールヴェルクの楽曲分析を根拠に実践を展開する。

対象者⑮：留学について子どものころから憧れをもっていて、留学先にオルフ研究所を選択する。「人との関係性」を重視する。

対象者⑯：家族の事情から、大学入学前後から音楽療法に興味をもっていた。旅行中に参加したオルフ研究所の講習会に感銘を受け、留学を決意する。4年間の留学で、特にユングマイヤーから大きな影響を受ける。音楽療法的社会的養護教育についても造詣が深く、「人との関係性」に重点をおく。多くの日本人実践者に影響を与えている。

対象者⑰：幼稚園でオルフ・アプローチを初めて経験し、音大附属音楽教室を含め、対象者の中で最も長いオルフ受講経験をもつ。幅広い演奏・創作活動を行い、オルフの理念を音楽的に解釈する。

対象者⑱：国立大学教育学部からモーツァルテウムに留学し博士号を取得する。レグナー、ニクリンなどの影響を受け、さまざまな考え方に対して客観的で中立的な態度を示している。

対象者⑲：音楽大学でピアノ、大学院で作曲を学び、オルフ講師になる。武蔵野音楽大学のオルフ・アプローチに対する方針に賛同の意を示す。

以上の対象者の面接において、共通して見られた見解・特徴は以下の4点であった。

- (1) オルフにおけるエレメンターレ・ムジークの最大の特徴は「聴衆と演奏者を隔てない音楽」である点にある。
- (2) オルフ・アプローチは自由度の高い活動である。子どもから引き出した音楽によって活動を展開する。
- (3) オルフに関する文献の不足を指摘している。その一方で、文献研究をあまり重視しない対象者も多く見られる。
- (4) 合唱・吹奏楽などの学校音楽コンクールに反対している。

以上の4点に関しては、どの対象者にも見られた共通的な見解・特徴であった。それ以外の点に関しては、対象者によってさまざまな見解が見られた。

次に、対象者らの見解の詳細をまとめて考察したい。そのために、それぞれの対象者から得られた概念をすべて合わせて、再分類を試みた。個別対象と同様に、概念をカテゴリーにまとめるのであるが、概念数が多いため、まず小カテゴリーを作成して、それを大カテゴリーにまとめた。最終的にカテゴリー・グループを作成したところ、〈Ⅰ．対象者の音楽的背景〉、〈Ⅱ．対象者のオルフ研究〉、〈Ⅲ．対象者のオルフ観〉、〈Ⅳ．対象者の指導実践〉、〈Ⅴ．後進へのアドバイス〉の5つのカテゴリー・グループにまとめることができた。詳細は以下の表4-2の通りである。

※ギリシャ数字がカテゴリー・グループ、アルファベット大文字が大カテゴリー、アルファベット小文字が小カテゴリーを示しており、小カテゴリーごとに通し番号を付けた。

表 4－2：概念／小カテゴリー／大カテゴリー／カテゴリー・グループのまとめ

I．対象者の音楽的背景

I－A：対象者の音楽的な家庭環境

I Aa：音楽的に恵まれた家庭環境

I Aa 1	概念名 1－1	音楽的に適度に恵まれた家庭環境
I Aa 2	概念名 3－1	音楽的に適度に恵まれた家庭環境
I Aa 3	概念名 4－1	適度に恵まれた音楽的環境（合唱）
I Aa 4	概念名 9－1	音楽的に適度に恵まれた環境（合唱）
I Aa 5	概念名 11－1	音楽的に恵まれた環境
I Aa 6	概念名 15－1	恵まれた音楽環境と家族の期待

I Ab：音楽を愛好する家族

I Ab 1	概念名 2－1	ややクラシック寄りの音楽を愛好する家庭環境
I Ab 2	概念名 8－1	さまざまな音楽を愛好する両親
I Ab 3	概念名 12－2	姉妹の習い事
I Ab 4	概念名 13－1	小学校教諭の母が、音楽に親しんでいた

I Ac：バイ・ミュージカルリティー的な音楽環境

I Ac 1	概念名 2－2	祖母が箏の師匠をする環境
I Ac 2	概念名 3－3	幼少期のバイ・ミュージカルリティー的な音楽経験
I Ac 3	概念名 5－1	祖母が三味線を弾く環境
I Ac 4	概念名 12－1	邦楽を演奏する両親

I Ad：音楽と無関係な家庭環境

I Ad 1	概念名 10－1	音楽と関係ない生活を送る両親
I Ad 2	概念名 19－1	対象者の音楽的な家庭環境

I Ae：対象者に特有の事情

I Ae 1	概念名 1－2	音楽への意欲を左右する周囲の反応
I Ae 2	概念名 6－3	母の病をきっかけに音楽家を志す
I Ae 3	概念名 8－2	自然と親しんで育った子ども時代
I Ae 4	概念名 16－1	障害のある弟
I Ae 5	概念名 16－3	助産師の母が音楽教室を運営する

I－B：対象者の音楽経験

I Ba：音楽への憧れ

I Ba 1	概念名 1－4	いろいろな作曲家に対する憧れ
I Ba 2	概念名 6－1	物質的には困難な時代だったが母の歌や讃美歌で精神的に満たされた幼少期
I Ba 3	概念名 6－2	教会で歌うことで、歌の好きな少年に育った

I Bb：合唱経験

I Bb 1	概念名 3－4	中学校での合唱経験から声楽科へ進学
I Bb 2	概念名 5－2	さまざまな音楽活動を楽しむ子ども時代（合唱）
I Bb 3	概念名 10－2	対象者の音楽歴（合唱）
I Bb 4	概念名 12－5	中等教員養成科から小学校教諭を目指す（合唱）
I Bb 5	概念名 13－2	対象者の音楽歴（合唱）
I Bb 6	概念名 15－3	合唱団

I Bc：学校における音楽経験

I Bc 1	概念名 2－3	学校生活における音楽経験と音楽に対する自負心（合唱）
I Bc 2	概念名 2－4	理想の教師との出会いと音楽教師を目指す意欲
I Bc 3	概念名 9－2	先生にあこがれて、大学院では音楽教育専攻で学ぶ
I Bc 4	概念名 12－4	音楽分析に重点をおく教師たちからの指導と対象者の進路選択
I Bc 5	概念名 13－3	歌もピアノも得意なので、音楽教師を目指した

I Bd：専門的な音楽経験

I Bd 1	概念名 3－2	早期に開始したピアノ学習
I Bd 2	概念名 5－3	ピアノの上達が早かった
I Bd 3	概念名 5－4	短期間の音大受験の準備
I Bd 4	概念名 5－7	イタリア・オペラへの志向
I Bd 5	概念名 5－5	NHKの番組で歌のお兄さんを務める
I Bd 6	概念名 8－3	鍵盤楽器の学習
I Bd 7	概念名 12－3	対象者のピアノ学習経験
I Bd 8	概念名 14－1	気がついたらピアノを弾いていた
I Bd 9	概念名 14－2	ヤマハでの作曲の経験
I Bd10	概念名 14－3	無条件に音楽の道を進路選択する
I Bd11	概念名 15－2	小学校2年生から音大を目指す
I Bd12	概念名 16－4	附属中学高校から音大ピアノ科に進学
I Bd13	概念名 17－1	対象者の音楽経験（幼稚園から音大附属）
I Bd14	概念名 17－2	幼稚園の時にオルフ・アプローチに触れて木琴を買ってもら う

I Be：音楽に関するネガティブな思考

I Be 1	概念名 1－3	音楽実技に関する力量不足
I Be 2	概念名 3－5	ソルフェージュ特別クラスで経験した葛藤
I Be 3	概念名 15－4	ピアノの練習をしない子どもだった
I Be 4	概念名 15－5	音大受験では第2希望の音楽教育学科に進学する
I Be 5	概念名 16－2	先生が好きでオルガン教室に通う
I Be 6	概念名 16－5	どちらかと言えば音楽や練習が嫌いだった
I Be 7	概念名 16－10	厳しいピアノ科教授との師弟関係
I Be 8	概念名 16－12	ピアノ科教授の指導は、先生のコピーをつくる、自由に表 現させない指導法だった

## I Bf：音楽に対する消極的な姿勢

I Bf 1	概念名 4－2	自然な流れで音大に進学
I Bf 2	概念名 11－2	対象者の音楽経験
I Bf 3	概念名 19－2	対象者の音楽経験

## I Bg：音楽教育に関する対象者の主張

I Bg 1	概念名 7－6	翻訳輸入された外国曲を授業で歌わせることで、音楽嫌が増える
I Bg 2	概念名 7－8	日本の音楽科授業ではピアノを多用しすぎである
I Bg 3	概念名 7－15	コンクールのための音楽教育は非教育的で、音楽嫌いを助長する
I Bg 4	概念名 2－5	高校の学習範囲を超えた、音楽教師養成課程の入試のあり方に対する憤り
I Bg 5	概念名 2－6	教員養成課程における周囲の「ミニ音大」的な意識に対する批判的姿勢

## II．対象者のオルフ研究

### II－A：オルフ研究の開始

#### II Aa：オルフ・アプローチとの出会い

II Aa 1	概念名 1－5	作曲の先生の勧めでオルフと出会う
II Aa 2	概念名 2－7	音楽教育の自主サークルで先輩からシュールヴェルクを紹介された
II Aa 3	概念名 3－6	音楽家を育てるための幼児のソルフェージュ教育を模索
II Aa 4	概念名 3－8	ソルフェージュ教育のために、オルフ、コダーイ、リトミックについて留学して研究することを勧められる
II Aa 5	概念名 3－9	ソルフェージュ教育の留学の足場としてオルフ研究所を選ぶ
II Aa 6	概念名 5－9	オルフ・アプローチとの出会い



Ⅱ Aa 7	概念名 11－3	オルフ・アプローチとの出会い
Ⅱ Aa 8	概念名 6－4	オルフ来日の講演会で強烈な印象を受ける
Ⅱ Aa 9	概念名 6－5	シュールヴェルクの音楽の素晴らしさに感服した
Ⅱ Aa10	概念名 10－3	対象者⑥をはじめとする先輩のオルフ指導者に魅かれて研究を始める
Ⅱ Aa11	概念名 9－3	音楽教室での初めてのオルフ経験
Ⅱ Aa12	概念名 19－3	オルフ・アプローチとの出会い
Ⅱ Aa13	概念名 4－4	「恥ずかしさからの解放」の研究のためにオルフの勉強を始める
Ⅱ Aa14	概念名 8－6	ピアノ指導の補助としてのオルフ・アプローチ
Ⅱ Aa15	概念名 13－4	星野の講座でオルフを知り、ザルツブルグの夏期講習を受ける
Ⅱ Aa16	概念名 16－8	大学3年時にオルフ研究所のサマーコースに参加
Ⅱ Aa17	概念名 16－9	オルフ研究所のように音楽と出会い直したいと思った
Ⅱ Aa18	概念名 12－6	『創造性と音楽教育』によってオルフの音楽教育と出会う
Ⅱ Aa19	概念名 14－4	音楽教室の依頼によってオルフ講師になる
Ⅱ Aa20	概念名 17－3	オルフ講師になり、悩みが深まる

#### Ⅱ Ab：オルフ・アプローチの第一印象

Ⅱ Ab 1	概念名 1－7	オルフの音楽教育の第一印象
Ⅱ Ab 2	概念名 4－3	はじめてのオルフの体験の印象
Ⅱ Ab 3	概念名 9－4	オルフの先生がほめてくれたことがうれしかった
Ⅱ Ab 4	概念名 10－4	オルフ・アプローチに初めて触れた時の衝撃
Ⅱ Ab 5	概念名 11－4	難易度の高いリトミックからオルフ・アプローチへの移行
Ⅱ Ab 6	概念名 13－5	初めてオルフの夏期講習に参加して、身体を使った即興に魅力を感じた
Ⅱ Ab 7	概念名 14－5	最初はオルフに魅力を感じなかった
Ⅱ Ab 8	概念名 15－6	オルフ・アプローチの第一印象は「不思議な活動」だった
Ⅱ Ab 9	概念名 19－4	オルフの教育理念に賛同して研究を開始した

Ⅱ Ac : 対象者が参考にした文献

Ⅱ Ac 1	概念名 4－5	オルフ・アプローチの概要を説明する文献
Ⅱ Ac 2	概念名 6－8	オルフ・アプローチを学ぶ学生が参考にすべき文献は多数ある
Ⅱ Ac 3	概念名 8－7	オルフ・アプローチのバイブルとしての星野の本
Ⅱ Ac 4	概念名 13－6	対象者の薦めるオルフに関する文献
Ⅱ Ac 5	概念名 14－14	『Exploring Orff』の手順や基準は参考になる
Ⅱ Ac 6	概念名 15－9	『Musik und Tanz für Kinder』を参考に研究する
Ⅱ Ac 7	概念名 15－10	参考にしているオルフ実践の本
Ⅱ Ac 8	概念名 16－7	音楽療法の本や講座からオルフ研究所を知る
Ⅱ Ac 9	概念名 18－1	対象者が参考にした文献
Ⅱ Ac10	概念名 19－5	武蔵野音楽大学の方針に沿ったオルフの文献を参考にしている

## Ⅱ－B. オルフ研究所への留学・講習会の経験

### Ⅱ Ba： 留学の目的

Ⅱ Ba 1	概念名 1－9	オルフの原点を知るために留学する
Ⅱ Ba 2	概念名 2－11	星野圭朗先生との交流とドイツ留学への希望
Ⅱ Ba 3	概念名 6－7	留学への準備
Ⅱ Ba 4	概念名 15－7	子どものころから留学に憧れていた

### Ⅱ Bb： 留学の収穫

Ⅱ Bb 1	概念名 1－10	1 回目に留学した際の失望
Ⅱ Bb 2	概念名 1－22	実りの多かった 2 度目の留学
Ⅱ Bb 3	概念名 2－13	オルフ研究所で学んだ作曲法や打楽器のレッスンによって、オルフの音楽に近づけた
Ⅱ Bb 4	概念名 15－19	オルフ研究所での経験が、音楽・ダンス・美術の感受に影響した

### Ⅱ Bc： オルフ研究所の実態

Ⅱ Bc 1	概念名 6－19	対象者が留学した 1971 年当時のオルフ研究所の実態
Ⅱ Bc 2	概念名 6－20	研究所で行った日本の俳句、短歌を用いたアンサンブル
Ⅱ Bc 3	概念名 6－18	オルフ研究所はモーツァルテウムに編入されて転換期を迎えた
Ⅱ Bc 4	概念名 16－11	オルフ研究所でのカジュアルな人間関係
Ⅱ Bc 5	概念名 16－19	オルフ研究所は民主主義の学校である
Ⅱ Bc 6	概念名 16－66	民主主義の弊害でオルフを知らない指導者が研究所に入っている
Ⅱ Bc 7	概念名 16－20	オルフ研究所におけるトラブルの報告
Ⅱ Bc 8	概念名 16－45	オルフ研究所の内部でも見解の相違が見られる

## Ⅱ Bd：オルフ研究所における授業の詳細

Ⅱ Bd 1	概念名 16－15	オルフ研究所の2年コースに入学し、4年コースに編入した
Ⅱ Bd 2	概念名 16－16	国際色豊かな2年コース
Ⅱ Bd 3	概念名 16－17	オルフ研究所での教育実習
Ⅱ Bd 4	概念名 16－18	先生によって指導法がさまざまである点が研究所の面白さでもある
Ⅱ Bd 5	概念名 16－25	研究所には多様な指導対象に向けた実習クラスがある
Ⅱ Bd 6	概念名 16－26	オルフ研究所の子どもクラスにおける実習の実態
Ⅱ Bd 7	概念名 16－27	ユングマイヤーの教育実習の指導
Ⅱ Bd 8	概念名 16－28	「軍隊的」な動き、画一的な表現への嫌悪感
Ⅱ Bd 9	概念名 10－8	ユングマイヤーの授業の素晴らしさに感銘を受ける
Ⅱ Bd10	概念名 6－9	マーガレット・マリーの言葉のアンサンブルの指導
Ⅱ Bd11	概念名 6－13	クリスティーネ・ヴィーブリッツの子どもの合唱指導
Ⅱ Bd12	概念名 6－15	ヴェルナー・シュタードラーの図形楽譜
Ⅱ Bd13	概念名 15－11	ハーゼルバッハは、綿密な授業準備とそれを忘れてその場で活動をつくることを教えてくれた
Ⅱ Bd14	概念名 18－2	レグナーからの影響
Ⅱ Bd15	概念名 16－13	誉田真理
Ⅱ Bd16	概念名 16－29	応用ピアノの授業
Ⅱ Bd17	概念名 16－50	オルフ研究所の先生で理論が語れない先生はいない

## Ⅱ Be：オルフ研究所の講習会

Ⅱ Be 1	概念名 12－15	モーツァルテウムの講習会で、日本の音楽教育実践の有効性に確信をもった
Ⅱ Be 2	概念名 13－23	ドイツのオルフ授業はオーソドックスだった
Ⅱ Be 3	概念名 14－7	ザルツブルクの講習でオルフの楽しさを知る
Ⅱ Be 4	概念名 15－8	ザルツブルクのオルフ講習に感銘を受ける

## Ⅱ Bf：音楽療法と療法的音楽教育の区別

Ⅱ Bf 1	概念名 16－14	オルフ研究所には音楽療法コースがない
Ⅱ Bf 2	概念名 16－21	小児センターのオルフ音楽療法と研究所のクラスを混同する日本人
Ⅱ Bf 3	概念名 16－22	オルフ研究所の音楽療法的社会的養護教育のクラス
Ⅱ Bf 4	概念名 16－24	ゲルトルート・オルフのオルフ音楽療法

## Ⅱ Bg：留学信仰

Ⅱ Bg 1	概念名 2－30	理念理解も現場での経験も有効だが、オルフ研究所で学ぶことは指導者としての基礎になる。
Ⅱ Bg 2	概念名 8－21	留学して言語や文化とともに音楽を学ぶ必要がある
Ⅱ Bg 3	概念名 16－49	オルフ研究所で勉強しないと、オルフの本質は理解できない
Ⅱ Bg 4	概念名 16－52	オルフ研究所に2年間留学してもオルフの本質を理解することができない
Ⅱ Bg 5	概念名 15－12	オルフ研究所から帰国した先輩指導者や仲間

## Ⅱ－C. アメリカへの留学・講習会の経験

Ⅱ C 1	概念名 13－24	アメリカの大学は単位互換制度があるので、他大学の講座を受けることができる
Ⅱ C 2	概念名 14－8	誘いを受けてアメリカのオルフ講習に参加する
Ⅱ C 3	概念名 14－9	アメリカではオルフ講習の受講が教師のキャリアアップにつながる
Ⅱ C 4	概念名 14・10	アメリカの講習会の内容
Ⅱ C 5	概念名 14・11	アメリカのオルフ講習では宿題が出る
Ⅱ C 6	概念名 14・12	アメリカのオルフ授業はアプローチの手順が明確である
Ⅱ C 7	概念名 14・13	アメリカ留学を経て、授業の手順に自信がもつことができた
Ⅱ C 8	概念名 14・16	スティーブン・カラントピオの指導

### Ⅲ．対象者のオルフ観

#### Ⅲ－A．カール・オルフの教育理念の解釈

##### ⅢAa：カール・オルフの言説や基本的な文献を踏まえたオルフ観

ⅢAa 1	概念名 6－27	オルフの音楽教育理念
ⅢAa 2	概念名 6－29	子どものための音楽とは
ⅢAa 3	概念名 6－35	音楽と感情は不可分である
ⅢAa 4	概念名 6－44	文化や言語の違いによって、聞こえてくる音楽は変わるが、理念は同じ
ⅢAa 5	概念名 10－10	オルフ・アプローチの3本柱は、音・動き・言葉である
ⅢAa 6	概念名 9－12	対象者のオルフ観
ⅢAa 7	概念名 12－20	オルフ・アプローチの特徴とは
ⅢAa 8	概念名 16－40	オルフの教育は「音楽を通した全人教育」である。
ⅢAa 9	概念名 16－46	オルフの理念ではその国の文化が重視される
ⅢAa 10	概念名 17－6	言葉や動きは手段ではなく、それらを含む音楽表現である点がオルフ・アプローチの特徴である
ⅢAa 11	概念名 18－3	オルフ・アプローチは音楽の根源から人間の根源に働きかける教育である
ⅢAa 12	概念名 18－11	オルフから音楽の在り方自体を見つめ直すことによって、全ての領域に貢献できる

##### ⅢAb：成長過程とオルフ・アプローチ

ⅢAb 1	概念名 6－30	人間の成長過程とオルフの音楽教育は合致している
ⅢAb 2	概念名 6－32	オルフの音楽教育と子どもの成長過程の関連性
ⅢAb 3	概念名 6－47	子どもの成長過程に即したアプローチは、オルフ音楽教育が最も優れている

##### ⅢAc：学校教育に適したオルフ理念

ⅢAc 1	概念名 12－23	オルフの考え方は学校教育そのものである
-------	-----------	---------------------

### ⅢAd：オルフ理念を表現教育として捉える

ⅢAd 1	概念名 2－8	オルフ・アプローチではなく、オルフの「音楽（表現）教育」である。
ⅢAd 2	概念名 2－14	オルフ・アプローチとは参加者がさまざまな要素を「作り出すこと」である
ⅢAd 3	概念名 12－10	オルフ教育は、言葉のことを音楽表現として考えるものになる
ⅢAd 4	概念名 13－11	「子どもから出発する音楽」がオルフ・アプローチの一番の特徴である
ⅢAd 5	概念名 13－15	音楽科授業はもっと「子どもたちから引き出す」ことを重視すべき

### ⅢAe：オルフ・アプローチの芸術性についての誤解

ⅢAe 1	概念名 3－7	オルフは一般教育向けである
ⅢAe 2	概念名 5－20	オルフ楽器の演奏は即興に適しているものの、豊かな音楽には発展できない

### ⅢAf：オルフ・アプローチの概念規定に対する難色

ⅢAf1	概念名 1－16	「オルフとは何か」が言えたら（研究者としての理解度の）完成
ⅢAf2	概念名 1－28	オルフ・アプローチの範囲を規定することは難しい
ⅢAf3	概念名 3－10	オルフの特徴を端的に説明するのは難しいが、創造的で自由度が高い点が重要な特徴である
ⅢAf4	概念名 11－8	オルフ理念の理解は人それぞれでよい
ⅢAf5	概念名 19－7	オルフ・アプローチの特徴は、キーワードの内容を把握できればよい

### ⅢAg：オルフ原理主義

ⅢAg 1	概念名 1－36	対象者のオルフ・アプローチは、オルフの思想の原点を常に踏まえたものである
-------	----------	--------------------------------------

### ⅢAh：アメリカのオルフ観について

ⅢAh 1	概念名 1－29	アメリカ人指導者によるオルフ・アプローチには陽気な国民性が出ている
ⅢAh 2	概念名 2－28	アメリカのオルフ指導者は、ジャズや少数民族の音楽など、さまざまな要素を取り入れる
ⅢAh 3	概念名 3－23	アメリカにおけるオルフ・グレードの実態に対する批判
ⅢAh 4	概念名 8－18	オルフ・アプローチと国民性
ⅢAh 5	概念名 12－31	オルフ・アプローチにおけるグレードは好ましくない
ⅢAh 6	概念名 18－10	アメリカとドイツ語圏のオルフに対する考え方には違いがあるが、相互の影響もある

### Ⅲ－B. エレメンターレ・ムジークの解釈

#### ⅢBa：エレメンターレ・ムジークとは

ⅢBa 1	概念名 6－28	エレメンターレ・ムジークとは
ⅢBa 2	概念名 15－16	エレメンターレ・ムジークは魂を揺さぶる音楽であり、本質的でどの人間にも共通しているものである
ⅢBa 3	概念名 19－8	エレメンターレ・ムジークとは「人間から自然に発生し、ことばと身体表現（動き）が伴っている音楽」である
ⅢBa 4	概念名 12－22	エレメンターレ・ムジークとは「原初的」で、言語と音楽が未分化な「グレーの部分」を耕すものである

#### ⅢBb：エレメンターレ・ムジークは「基礎的な音楽」ではない

ⅢBb 1	概念名 2－20	エレメンターレ・ムジークは「基礎的な音楽」ではない
-------	----------	---------------------------



III Bb 2	概念名 3－16	エレメンターレ・ムジークは基礎ではなくもっと根源的である
III Bb 3	概念名 16－42	エレメンターレ・ムジークは根源であって基礎ではない
III Bb 4	概念名 2－19	「エレメンターレ・ムジークが易しい音楽とは限らない」というケラーの発言
III Bb 5	概念名 6－31	エレメンタールとは、幼稚や単純という意味ではなく人間の本質である
III Bb 6	概念名 9－14	エレメンターレ・ムジークという原語を用いた方が、オルフの理念を思い浮かべることがきる

### III Bc：奏者と聴衆を隔てない音楽

III Bc 1	概念名 2－18	エレメンターレ・ムジークの「遊び的」特徴は、演奏者と聴衆を隔てる演奏会に対するアンチテーゼである。
III Bc 2	概念名 3－15	エレメンターレ・ムジークとは奏者と聴衆とを隔てない音楽活動である
III Bc 3	概念名 6－40	オルフは見せるための音楽ではない

### III Bd：エレメンターレ・ムジークは「基礎的な音楽」である

III Bd 1	概念名 1－18	エレメンターレ・ムジークの基礎という概念はあくまでも基礎である
III Bd 2	概念名 4－14	エレメンターレ・ムジークとは「基礎的な音楽」である
III Bd 3	概念名 4－21	オルフ・メソッドではなく基礎基本の音楽である
III Bd 4	概念名 10－18	エレメンターレ・ムジークは「家の基礎」のような重要なものである
III Bd 5	概念名 13－12	「音楽の基礎が大切である」という考え方が、エレメンターレ・ムジークである
III Bd 6	概念名 13－13	エレメンターレ・ムジークのベーシックな部分は重要である

Ⅲ Bd 7	概念名 14－19	エレメンターレ・ムジークとは基礎を使って応用させるものである
Ⅲ Bd 8	概念名 8－14	基礎とは常にそこにあるもの
Ⅲ Bd 9	概念名 18－4	基礎はあらゆる活動の根底にある不可欠なものである
Ⅲ Bd10	概念名 15－17	基礎とは、単純だがすてきな意味があるもの
Ⅲ Bd11	概念名 10－14	エレメンターレ・ムジークによるアンサンブル経験が音楽的にも、人格形成においても重要な基礎を培う

### Ⅲ Be : エレメンターレ・ムジークに対する対象者独自の解釈

Ⅲ Be 1	概念名 1－17	エレメンターレ・ムジークは料理である
Ⅲ Be 2	概念名 4－13	エレメンタールとはパーツを生み出す人間自身である
Ⅲ Be 3	概念名 10－13	エレメンターレ・ムジークは人生の基礎である
Ⅲ Be 4	概念名 8－13	エレメンターレ・ムジークとは音楽道と愛である
Ⅲ Be 5	概念名 17－7	《カルミナブラーナ》のような楽器の特性を生かした音楽がエレメンターレ・ムジークである
Ⅲ Be 6	概念名 16－41	エレメンタールとはその人の核をなすものである
Ⅲ Be 7	概念名 17－8	エレメンターレ・ムジークは根源的な礎であり、あえて言う必要もないものである
Ⅲ Be 8	概念名 19－9	エレメンタールを「根元的」と解釈している

### Ⅲ Bf : エレメンターレ・ムジーク解釈の軽視と誤解

Ⅲ Bf 1	概念名 12－21	エレメンターレ・ムジークは定義づけられていない
Ⅲ Bf 2	概念名 9－13	P先生はエレメンターレ・ムジークについて特別説明はしない
Ⅲ Bf 3	概念名 13－14	エレメンターレ・ムジークを解釈するよりも「子どもから発する」という特徴に目を向けるべきである
Ⅲ Bf 4	概念名 5－16	エレメンタールという概念は音楽教育の理念としては弱い

### Ⅲ－C. シュールヴェルクの系統に関する思考

#### ⅢCa：オリジナルのシュールヴェルクの重視

ⅢCa 1	概念名 1－12	オルフの原点はシュールヴェルクである
ⅢCa 2	概念名 2－10	シュールヴェルクに感じる魅力の変化
ⅢCa 3	概念名 16－57	シュールヴェルクは偉大である
ⅢCa 4	概念名 12－12	シュールヴェルクをはじめとする作品の楽曲分析の重視
ⅢCa 5	概念名 14－29	指導者はシュールヴェルクを詳しく知ることが必要である
ⅢCa 6	概念名 14－30	シュールヴェルクの楽曲分析は重要である
ⅢCa 7	概念名 14－17	教会旋法は長調や短調のもとになっている
ⅢCa 8	概念名 14－15	現在では『シュールヴェルク』が授業のバイブルになっている
ⅢCa 9	概念名 9－23	P先生は、どちらかと言えば、オリジナル・シュールヴェルクの系統を用いている
ⅢCa10	概念名 9－22	現代の日本人にとっては、西洋音楽のほうが日本の音楽よりも身近なので、オリジナル・シュールヴェルクの系統を用いる

#### ⅢCb：シュールヴェルクは技術的に平易である

ⅢCb 1	概念名 2－9	シュールヴェルクの技術的な平易さが、音楽の苦手な子どもを救う
-------	---------	--------------------------------

#### ⅢCc：シュールヴェルクはモデルである

ⅢCc 1	概念名 16－47	オルフ・シュールヴェルクはモデルに過ぎない
ⅢCc 2	概念名 7－3	オルフ・シュールヴェルクをそのまま取り入れることは、オルフ教育に対する誤解である

### ⅢCd：適用型のシュールヴェルクの系統

ⅢCd 1	概念名 2－27	自国の言葉と自然な感覚にあったメロディーから音楽教育をスタートする
ⅢCd 2	概念名 3－22	日本では適用型のシュールヴェルクの系統を行うべきである
ⅢCd 3	概念名 7－1	オルフ・アプローチという表現は聞いたことがない
ⅢCd 4	概念名 7－24	対象者のオルフ観（適用型）
ⅢCd 5	概念名 7－4	日本のオルフ教育には、日本語や日本の伝統音楽を活用するべきである
ⅢCd 6	概念名 7－7	オルフの弟子のベルディン氏も、日本語を活かしたオルフ教育を推奨していた
ⅢCd 7	概念名 7－10	オルフ教育の展開には、日本の歌や日本語の研究が必要である
ⅢCd 8	概念名 7－5	ドイツ語に適した旋律と日本語に適した旋律の違い
ⅢCd 9	概念名 7－9	わらべ歌は自然で滑らかな旋律で、教材に適している
ⅢCd10	概念名 10－24	日本人には日本語から出発するシュールヴェルクの系統が自然である
ⅢCd11	概念名 12－11	「適用型」のシュールヴェルクに対する共感
ⅢCd12	概念名 18－9	オルフ実践においては、日本独自の文化的土壌を考える必要がある

### ⅢCe：日本語の重視

ⅢCe 1	概念名 1－13	日本語とオルフ
ⅢCe 2	概念名 1－27	オルフを日本に適用するには、日本語から出発すべき
ⅢCe 3	概念名 11－7	オルフ・アプローチにおける母国語の重視
ⅢCe 4	概念名 19－14	日本人には日本語を大切にしたいプログラムを行うべきである

III Ce 5	概念名 10－26	「日本適用型」では、和楽器や日本旋法に限らず季節感など身近な要素を取り入れる
III Ce 6	概念名 13－28	外国人歌手の歌から、日本語の美しさに気づいた
III Ce 7	概念名 14－27	生徒に必要な音楽的要素に応じてわらべ歌を活用する場合もある

### III Cf：拡張型のシュールヴェルク観

III Cf 1	概念名 2－32	オルフの基礎は5巻のシュールヴェルクであるが、拡張型も両方視野におくべきだ
III Cf 2	概念名 13－21	シュールヴェルクの系統は意識していない
III Cf 3	概念名 17－14	シュールヴェルクの系統は意識せず、その子どもたちに必要なことを判断して授業を組み立てる
III Cf 4	概念名 16－56	シュールヴェルクの扱いの変遷
III Cf 5	概念名 16－67	シュールヴェルクの系統図作成の是非
III Cf 6	概念名 16－69	過去の系統を斟酌しても無意味なので、現状に合った系統図を作るべきだ
III Cf 7	概念名 16－68	時代のブームや子どもたちのニーズに応じて、シュールヴェルクの系統も変化して当然である
III Cf 8	概念名 16－58	エレメンターレ・ムジークの拡張だとは思わない
III Cf 9	概念名 1－37	エレメンターレ・ムジークの解釈の拡張の原因に対する仮説

### III Cg：メソッドは時代に応じて変化する

III Cg 1	概念名 13－22	メソッドは時代に応じて変化する
III Cg 2	概念名 13－27	「オルフ様様」ではなく、現状に応じたアレンジが大切である
III Cg 3	概念名 16－55	オルフ・アプローチも日々変わっている

Ⅲ Cg 4	概念名 3－28	オルフは「自然素材を教育に用いるべき」という考えだが、日本の現状に合わせて変更可能である
--------	----------	--

### Ⅲ Ch：自己発見・自己実現・関係性の重視

Ⅲ Ch 1	概念名 4－12	オルフ・アプローチとは音楽を通して自分を見つけて表現すること
Ⅲ Ch 2	概念名 3－18	オルフ・アプローチは、子どもの主体性を評価できる教育である
Ⅲ Ch 3	概念名 8－15	オルフ・アプローチは個性を尊重する教育である
Ⅲ Ch 4	概念名 15－15	単純でありながら本質的で、その人の生き方を見つけられるものがオルフ・アプローチの特徴である
Ⅲ Ch 5	概念名 15－18	オルフ研究所の教育で「自分らしく生きること」の大切さを体験できた
Ⅲ Ch 6	概念名 15－23	オルフ・アプローチの対象は音ではなく、人である
Ⅲ Ch 7	概念名 15－24	私は音楽教育ではなく、人間を育てる表現に興味がある
Ⅲ Ch 8	概念名 15－27	自分らしく生きること、オルフはどういう意味を持つのか考える
Ⅲ Ch 9	概念名 15－28	自分自身や他者へのリスペクトを広げていくことについて、オルフ研究所で考えさせられた
Ⅲ Ch10	概念名 16－59	子どもには見通しが無いし、必要としない
Ⅲ Ch11	概念名 16－62	先生の言うことは聞くべきという思い込みがある指導者
Ⅲ Ch12	概念名 16－33	関係性
Ⅲ Ch13	概念名 16－53	関係性の構築によって自尊感情が高まる
Ⅲ Ch14	概念名 16－35	対象がだれであろうと、人間対人間として向き合う
Ⅲ Ch15	概念名 16－37	役割交換やリーダーの面白さと大変さの認識
Ⅲ Ch16	概念名 16－60	模倣の成り立ちは同調である
Ⅲ Ch17	概念名 16－61	訓練をさせられるのではなく、自らの意志で行うことが大事

Ⅲ Ci：対象者が考えるオルフ・アプローチの新しい教育効果

Ⅲ Ci 1	概念名 8－5	オルフ・アプローチと緊張からの解放
Ⅲ Ci 2	概念名 8－16	オルフ・アプローチで培われるクリエイティブな発想
Ⅲ Ci 3	概念名 16－39	オルフ・アプローチにおける役割交換や多角的な視点は、脳科学の研究に役立つ可能性がある

Ⅲ－D：他のメソッドとの比較

Ⅲ D：他のメソッドとの比較

Ⅲ D 1	概念名 1－11	シュタイナー学校（ヴァルドルフ教育）のオイリュトミーとオルフとの違い
Ⅲ D 2	概念名 1－14	オルフと似た活動とオルフ・アプローチとの区別
Ⅲ D 3	概念名 3－11	コダーイ・システムの声楽重視は当時の東欧の貧しさから発展したのではないか
Ⅲ D 4	概念名 4－8	オルフとリトミックの指導法の違い
Ⅲ D 5	概念名 4－23	リトミックに比べてオルフが普及しない理由
Ⅲ D 6	概念名 5－10	リトミックとオルフの理念の違いを区別して把握すべきである
Ⅲ D 7	概念名 5－11	ダルクローズとオルフの関連性
Ⅲ D 8	概念名 5－12	オルフに比べてリトミックの文献は充実している
Ⅲ D 9	概念名 5－15	ダルクローズとオルフの特徴の違い
Ⅲ D 10	概念名 5－19	リトミックにも自由さはあるが、目的がはっきりしているので価値判断できる
Ⅲ D 11	概念名 5－26	リトミックの訓練をある程度積んでからオルフ・アプローチに触れると理解が進む
Ⅲ D 12	概念名 5－31	リトミックの方が理論が体系化され、スキルも蓄積できるので主流にし、オルフの素材を取り入れている
Ⅲ D 13	概念名 16－36	リトミックとの比較

### Ⅲ－E：日本におけるオルフ・アプローチの問題点

#### ⅢE：日本におけるオルフ・アプローチの問題点

ⅢE1	概念名 1－15	みんな半信半疑で実践している
ⅢE2	概念名 1－35	オルフ指導者は、自分の指導スタイルや理念理解とは違う活動を見ると、「あれはオルフではない」という
ⅢE3	概念名 2－12	形だけ真似して、オルフの精神が活かされない活動
ⅢE4	概念名 2－21	昭和40年代に、オルフで音楽の「基礎的な能力」が身につくという誤解があった。
ⅢE5	概念名 2－26	輸入型のシュールヴェルクは、日本のオルフ・アプローチにおける最大の過ちである
ⅢE6	概念名 3－14	日本のオルフ研究者の間にかつて二大グループが存在した
ⅢE7	概念名 2－23	オルフの理念についての研究の深化と議論の必要性
ⅢE8	概念名 3－13	オルフ・アプローチに関する日本語訳された文献の不足が問題である
ⅢE9	概念名 5－13	オルフは理論研究が徹底していないため、解釈が分かれる
ⅢE10	概念名 5－24	オルフの活動についての説明不足が普及の妨げになる
ⅢE11	概念名 4－7	オルフ・アプローチについての端的な説明がないことによる混乱
ⅢE12	概念名 1－32	オルフ研究会では、新しいアイディアの紹介に重点が置かれている
ⅢE13	概念名 16－64	オルフ研究会の講習は、オルフとの関連が明確でない「客寄せパンダ的」な講座が多い
ⅢE14	概念名 16－63	オルフ研究会は反省なしに発展することはないので、徹底的なディスカッションが必要である
ⅢE15	概念名 16－65	オルフ研究会のメンバーは、研究者の客観的な意見を聞くべき



#### IV. 対象者の指導実践

##### IV-A：オルフ指導者に関する思考

##### IV Aa：オルフの理念を理解する必要がある

IV Aa 1	概念名 2-22	音楽教師養成におけるオルフ学習ではオルフの理念を充分に伝える必要がある
IV Aa 2	概念名 3-17	学生にはオルフの理念を理解してほしい
IV Aa 3	概念名 6-26	オルフの教育理念をきちんと理解する必要がある
IV Aa 4	概念名 5-14	理念は変更不可能なものである
IV Aa 5	概念名 5-25	音楽教育は理論的な理解をせずに、活動だけを行うと、形骸化したものとなる
IV Aa 6	概念名 6-49	オルフの音楽教育は切り売りできない
IV Aa 7	概念名 10-11	授業のアイディアを模倣する指導者に対する批判
IV Aa 8	概念名 10-20	他の指導者の活動を表面的に真似る授業は無意味である

##### IV Ab：オルフ指導者としての理想と適性

IV Ab 1	概念名 6-50	オルフ指導者の望まれる教師像
IV Ab 2	概念名 6-34	オルフの音楽教育は指導者自身も楽しむことが必要である
IV Ab 3	概念名 8-19	指導者には大道芸的な要素が必要
IV Ab 4	概念名 6-17	オルフの音楽教育が性格にピタッと合った
IV Ab 5	概念名 6-33	オルフのもつ拡散的思考
IV Ab 6	概念名 6-41	拡散的思考を持っている人にオルフの音楽教育は合う
IV Ab 7	概念名 10-29	オルフ指導者は、「オルフのものの見方」を養う必要がある

##### IV Ac：オルフ指導者の養成方法と必要なスキル

IV Ac 1	概念名 1-34	オルフ指導者の養成は、「シュールヴェルクの経験→指導経験⇔他の指導者による活動の観察」というプロセスを踏む
---------	----------	---

IVAc 2	概念名 6－14	オルフ指導者はハンドサインを完全に習得するとよい
IVAc 3	概念名 6－42	子どもの心情に合った題材でオルフの音楽教育を行う

#### IVAd：オルフ指導者の自己研鑽

IVAd 1	概念名 3－21	オルフは指導者の向上心が反映して指導に違いが出る
IVAd 2	概念名 10－17	オルフ指導者は、自分の演奏のための勉強をきちんとする必要がある
IVAd 3	概念名 8－20	ピアノのレッスンを受け続ける
IVAd 4	概念名 10－7	文献研究よりも経験・体験から身につけてきた
IVAd 5	概念名 11－5	文献研究よりも実地経験を重視する
IVAd 6	概念名 14－6	オルフの授業展開についての疑問
IVAd 7	概念名 17－3	オルフ講師になり、悩みが深まる
IVAd 8	概念名 17－4	幅広い音楽教育の文献を独学で研究した
IVAd 9	概念名 17－16	独学の研究と現場経験からオルフ指導者としてのスキルを培ってきた
IVAd10	概念名 1－8	オルフ・アプローチの先輩との出会い
IVAd11	概念名 19－6	印象に残っている先輩からの指導
IVAd12	概念名 12－14	仲間と一緒にオルフ教育の研究をしてきた
IVAd13	概念名 12－34	教材研究をする時間的なゆとりが、創造的な音楽指導につながる
IVAd14	概念名 4－22	研究と実践を両立すべき
IVAd15	概念名 19－16	オルフ指導者になるには、指導経験と理論研究を同時進行するのがベストである
IVAd16	概念名 16－38	アスペルガーに関する研究

#### IV Ae：オルフ指導者は子どもとの実践で感性を磨く必要がある

IV Ae 1	概念名 3－26	オルフ指導者としてのスキルは、実践によって磨かれる
---------	----------	---------------------------

IV Ae 2	概念名 6－51	オルフ指導者になるための学習プロセス
IV Ae 3	概念名 13－26	オルフ指導者になるには、子どもたちと接しながらセンスを磨く必要がある
IV Ae 4	概念名 16－71	オルフ指導者になるためには感性を磨く必要がある
IV Ae 5	概念名 16－73	感性を磨くことでクリエイティブになる
IV Ae 6	概念名 16－72	日本のオルフ研究者も研究所の指導者のように教育現場で実践すべき

#### IV Af：指導者としての不安

IV Af 1	概念名 1－33	初心者対象の講習における指導者としての不安
---------	----------	-----------------------

#### IV Ag：オルフ・アプローチを学ぶメリット

IV Ag 1	概念名 1－19	学生がオルフを学ぶメリットは、音楽指導の引き出しが増えることである
IV Ag 2	概念名 12－36	オルフの考え方に基づく創造的な活動によって、子どもがより表現豊かになる
IV Ag 3	概念名 2－24	オルフ・アプローチによって、音楽が好きになる
IV Ag 4	概念名 6－38	オルフの音楽教育で主体的に音楽とかかわるようになる
IV Ag 5	概念名 17－10	オルフ授業を受けた子どもは音楽表現が豊かで主体的になる
IV Ag 6	概念名 18－6	オルフ・アプローチによって学生が自主的に取り組むように成長する
IV Ag 7	概念名 19－11	オルフ・アプローチによって、子どもの音楽的な自発性やアンサンブルの能力が発展する
IV Ag 8	概念名 10－22	子どもの可能性を引き出す授業
IV Ag 9	概念名 13－15	音楽科授業はもっと「子どもたちから引き出す」ことを重視すべき
IV Ag 10	概念名 7－20	子どもの自主性を重視した楽しい音楽科授業を心掛ける

IVAg11	概念名 18－7	学生の発想を引き出して受容したい
IVAg12	概念名 19－12	子どもの心を解放させて「引き出す」教育を心がける
IVAg13	概念名 6－36	オルフの音楽教育によって多角的なものの見方をできるようになる
IVAg14	概念名 6－37	オルフは許容的姿勢、社会性、コミュニケーションの能力の向上に効果を及ぼす
IVAg15	概念名 19－15	オルフ・アプローチは音楽における「指示待ち人間」を育成しない点に貢献できる
IVAg16	概念名 8－5	オルフ・アプローチと緊張からの解放
IVAg17	概念名 9－25	P先生は、オルフ・アプローチが母親や介護師、その他の仕事にも役立つと考えている
IVAg18	概念名 17－9	オルフ・アプローチを学ぶメリットは経験してみてもわかる
IVAg19	概念名 18－5	オルフ・アプローチの研究によって、音楽や教育の在り方を考え直すきっかけになった
IVAg20	概念名 18－11	オルフから音楽の在り方自体を見つめ直すことによって、全ての領域に貢献できる

IVAh：オルフ指導者には受容的態度が必要である

IVAh 1	概念名 1－23	オルフの指導には受容的な態度が必要
IVAh 2	概念名 2－17	オルフの指導者は野球で例えるなら優れたキャッチャーである
IVAh 3	概念名 13－18	オルフ指導者にもいろいろなタイプの先生がいるだろうが、即興では受容的な雰囲気が必要である
IVAh 4	概念名 4－15	オルフ指導者が、競争ではなく認め合える空間を作っているから楽しく活動できる
IVAh 5	概念名 6－39	即興では、間違いを指摘せず、具体的な言葉でほめて指導する
IVAh 6	概念名 7－16	自己評価・相互評価・指導者の評価では良い点をほめる
IVAh 7	概念名 9－4	オルフの先生がほめてくれたことがうれしかった

IVAi：無条件に受容的な態度を取ることへの反論

IVAi 1	概念名 9－17	P先生は独特の感性と厳しい面をもちつつ、受容的態度で指導をする
IVAi 2	概念名 12－26	学校教育では厳しさも必要だが、子どもができるまで待つ姿勢も心掛けている
IVAi 3	概念名 14－22	評価はマイナスの事からは言わないようにするが、必要があれば厳しく接する
IVAi 4	概念名 17－11	授業中の声掛けは、より良い方向に導くように、一人ひとりに適したものを心掛けている

IVAj：オルフ・アプローチにおける「関係性」の重視

IVAj 1	概念名 12－8	オルフの活動では「人との関わり」が重視される
IVAj 2	概念名 12－9	一人を生かしながら、みんなを生かす
IVAj 3	概念名 12－27	クラス全体の暖かなムードづくり
IVAj 4	概念名 15－21	オルフ研究所の指導者に倣い、相手の立場を想像し、一人の人間として向き合うように心がけている
IVAj 5	概念名 16－44	オルフ研究会では「関係性」の重視が不十分である
IVAj 6	概念名 16－74	自分自身を受け入れないと、他者の表現も受け入れられない
IVAj 7	概念名 16－75	衝撃的で極限的な人との関わりによって自分を変えることができる

IVAk：指導や教育という概念の否定

IVAk 1	概念名 16－59	子どもには見通しが無いし、必要としない
IVAk 2	概念名 16－62	先生の言うことは聞くべきという思い込みがある指導者

IVAl：教育という概念を否定することへの反論

IVAl 1	概念名 5－28	「教育」という言葉が問題なのではなく、教育の仕方が重要である
--------	----------	--------------------------------

IVAm：社会性を育む音楽活動に対する懸念

IVAm 1	概念名 5－18	社会性を育む音楽活動では、学習者同士も互いの個性や能力を活かす洞察力が必要
--------	----------	---------------------------------------

IVAn：フレキシブルな授業計画

IVAn 1	概念名 4－6	オルフ指導者は「次に何が起こるかわからない先生」であるべき
IVAn 2	概念名 10－12	指導案通りに行かない授業はエキサイティングで成功の授業
IVAn 3	概念名 4－24	活動の計画・方針の立て方

IVAo：ねらいが明確でない活動への批判

IVAo 1	概念名 5－17	授業展開や目的を受講者に明示する必要がある
IVAo 2	概念名 14－25	ねらいが明確でない活動はただの遊びに見えてしまう
IVAo 3	概念名 16－51	オルフ活動の楽しい思い出だけが残っても無意味である

IV－B：創作・即興・表現の指導

IVBa：創作・即興の指導に関する信念

IVBa 1	概念名 1－24	オルフは創作活動であって、合奏指導ではない
IVBa 2	概念名 19－13	即興演奏に関する対象者の信念
IVBa 3	概念名 1－25	創作に際して、子ども自身に価値判断させる
IVBa 4	概念名 1－26	即興とは再現可能なものである
IVBa 5	概念名 6－43	アンサンブルの中の即興にはある程度ルールが必要
IVBa 6	概念名 9－19	即興・創作は、ある程度ルールを作ってその中で行わせるほうが良い
IVBa 7	概念名 10－19	即興は音楽的なルールを逸脱してはいけない
IVBa 8	概念名 12－7	単純なものから複雑なものへという創作プロセス

IV Ba 9	概念名 2－15	オルフ指導者は生徒の表現についての「見通し」をもって いなければならない
IV Ba10	概念名 2－16	その表現に至るための「モデルの提示」を確実にする
IV Ba11	概念名 14－23	指導者の目的に合った即興を求める
IV Ba12	概念名 12－28	ねらいに沿った即興ができるように、必要な経験を多くさ せておく
IV Ba13	概念名 17－12	私たちは音楽活動をしているので、伝わらない即興には改 善を求める
IV Ba14	概念名 17－13	即興には技術が必要だが、押しつけにはならないように伝 える
IV Ba15	概念名 2－25	問答から即興へ移行する際に、指導者が適切に見極めれば、 デタラメな即興は生まれない。
IV Ba16	概念名 18－8	最初の表現はでたらめのようになることもあるが、徐々に まとまったものになるような系統性がシュールヴェルクに は示されている

#### IV Bb：発想を活かした創作活動と共通事項を活かした創作活動のバランス

IV Bb 1	概念名 1－30	オルフの創作は、小学校指導要領におけるどちらの創作領 域にも貢献できる
IV Bb 2	概念名 2－29	小学校指導要領の創作領域では、「ア」も「イ」も両方オル フ・アプローチが貢献できる。
IV Bb 3	概念名 3－24	オルフ・アプローチは創作領域の「ア」と「イ」にどちら にも貢献できる
IV Bb 4	概念名 1－31	創作活動の「ア」と「イ」のバランスが大事
IV Bb 5	概念名 12－33	創作の「ア」の領域で考えたことを、「イ」の領域で構築す る
IV Bb 6	概念名 9－21	P先生のメソッドでは、創作活動の「ア」と「イ」のバラ ンスが取れている
IV Bb 7	概念名 13－25	オルフの創作活動では、発想を活かした活動も、形式を活

		かした活動も両方行うべきである
IV Bb 8	概念名 9－20	現在の教育現場では、創作活動は「イ」の活動が重視されている
IV Bb 9	概念名 3－25	オルフ研究会では、「ア」のような活動が多いが、それは意図的ではない

#### IV Bc：オルフ実践における表現についての信念

IV Bc 1	概念名 2－31	表現は音楽的語彙と表現経験を増やすことで豊かになる。
IV Bc 2	概念名 19－10	オルフ・アプローチは柔軟性、創造性の拡張、表現に対する意識に変化をもたらす
IV Bc 3	概念名 3－19	表現とはイメージをもって音を出す、動くということ
IV Bc 4	概念名 3－20	表現するためには、ある程度緊張感のある雰囲気づくりが必要である
IV Bc 5	概念名 4－19	作品の全体像を見て、表現を修正する必要がある
IV Bc 6	概念名 4－25	子どもからの表現を取り入れた授業の展開
IV Bc 7	概念名 9－15	表現することに抵抗感のある教師志望者は、自分の表現を出すように改善するべきだ
IV Bc 8	概念名 9－16	活動を重ねることで、表現に対する抵抗感が改善される
IV Bc 9	概念名 13－20	日本の学校では、時間をかけて創造性を育てることが必要である
IV Bc10	概念名 16－31	工房におけるアート

#### IV Bd：表現における子どもの意図の重視

IV Bd 1	概念名 4－17	意図があれば結果にかかわらず表現として認めるのがオルフの考え方である
IV Bd 2	概念名 4－18	表現に対する好みはあるが、評価や押しつけはしない
IV Bd 3	概念名 13－19	子どもが発するデタラメのような試行錯誤も大事にする
IV Bd 4	概念名 15－22	子どもをよく理解すれば、表現がデタラメかどうか判断できる



#### IV Be：オルフ指導者の求める表現に対する反論

IV Be 1	概念名 5－22	表現経験の少ない者に、自由な表現を求めるのは難しい
IV Be 2	概念名 5－23	人に伝わる動きの表現をするには、ある程度訓練が必要である
IV Be 3	概念名 5－29	即興表現の評価は、テーマを表現できているかによって行うべきである
IV Be 4	概念名 17－15	前衛的な表現には基礎や手順を踏む必要がある

#### IV－C. エレメンターレ・ムジークの要素に注目した活動

##### IV Ca：言葉の要素を用いた指導実践

IV Ca 1	概念名 14－18	言葉から入るのがオルフの展開である
IV Ca 2	概念名 6－21	言葉のアンサンブルには文学的なものを用いるのが良い
IV Ca 3	概念名 6－12	言葉の活動を効果的にするには、日本語の言葉の性格を知る必要がある
IV Ca 4	概念名 6－11	言葉のアンサンブルでは、イメージとリズムが不可分で有機的につながりをもつべき
IV Ca 5	概念名 6－10	マーガレット・マリーの活動をヒントにした対象者の授業
IV Ca 6	概念名 6－35	音楽と感情は不可分である
IV Ca 7	概念名 12－10	オルフ教育は、言葉のことを音楽表現として考えるものになる
IV Ca 8	概念名 12－24	言語活動とのコラボレーションにオスティナートの考え方を活かす
IV Ca 9	概念名 12－18	シュプレッヒコールの活動

#### IVCb：日本適用型の指導実践

IVCb 1	概念名 7－11	日本の伝統音楽についての研究が大切である
IVCb 2	概念名 7－17	日本伝統音楽から出発し、徐々に西洋音楽の割合が増加する学習のバランスが重要である
IVCb 3	概念名 7－19	和太鼓と組み合わせる旋律楽器はリコーダーでよい
IVCb 4	概念名 7－22	民謡の発声は自然なものにする
IVCb 5	概念名 8－10	わらべ歌から出発する
IVCb 6	概念名 8－11	わらべ歌から3拍子への移行の問題
IVCb 7	概念名 12－32	オルフの考え方を活かして、箏や日本の民謡に親しむ活動

#### IVCc：動きの指導実践

IVCc 1	概念名 7－12	身体表現の中で、楽しくテンポ感や拍感をつかませる
IVCc 2	概念名 7－21	小学校低学年では、手拍子・足拍子を活用してリズムを学習する
IVCc 3	概念名 8－8	ユングマイヤーの「鏡」の動きと相手をていねいに観察すること

#### IVCd：手作り楽器の指導実践

IVCd 1	概念名 6－22	竹の楽器の創作とアンサンブル活動の指導
IVCd 2	概念名 6－23	楽器の材料を採取する際の協力によって人間関係が築かれる
IVCd 3	概念名 6－24	楽器創作によって音の出る仕組みを理解できる
IVCd 4	概念名 7－23	手作り楽器では、音色を吟味する
IVCd 5	概念名 10－30	一見ゴミに見える素材から手作り楽器を使う活動は、子どもの発想を豊かにする

#### IVCe：不正解はない活動

IVCe 1	概念名 8－9	石を用いた活動
IVCe 2	概念名 8－12	視覚的で正解のない活動

#### IV Cf : 音楽的な基礎を培うオルフ活動

IV Cf 1	概念名 8－17	即興は長期間行うことで自然に形式感などが身につく
IV Cf 2	概念名 10－28	指導者が目的を意識することで、子どもの「遊び」は「学び」になる
IV Cf 3	概念名 10－15	多様な楽器に触れることが、生徒の将来の音楽活動に活かされる
IV Cf 4	概念名 10－23	フレーズ感を養う楽しい即興の方法
IV Cf 5	概念名 14－21	言葉がつくことで、フレーズ感が身につく
IV Cf 6	概念名 10－27	最終的には音楽的にまとまるようにオルフ授業を行う
IV Cf 7	概念名 14－20	オルフによってソルフェージュ力、演奏技能、楽曲の分析力が向上した
IV Cf 8	概念名 17－5	幅広い音楽活動を行っているが、全てオルフに関係している

#### IV－D : 対象者別の指導実践

##### IV Da : 音楽大学におけるオルフ指導

IV Da 1	概念名 1－20	留学後の状況の変化
IV Da 2	概念名 1－21	星野版を上回るオルフの入門書を執筆しようという意欲
IV Da 3	概念名 3－12	留学後は音楽大学でオルフ教育合奏を指導する

##### IV Db : 武蔵野音楽大学のオルフ指導に対する批判

IV Db 1	概念名 16－43	武蔵野音大ではオルフ・アプローチをリトリック的に捉えている
IV Db 2	概念名 16－48	武蔵野音大のオルフ授業にはアメリカの影響が大きい

#### IVDc：附属音楽教室における指導実践

IVDc 1	概念名 1－6	附属音楽教室のオルフ授業での助手の経験
IVDc 2	概念名 4－9	附属音楽教室におけるオルフ講師養成の実態
IVDc 3	概念名 4－16	附属音楽教室における〈オルソル <sup>14</sup> 〉の実態
IVDc 4	概念名 10－25	「オルソル」の実態

#### IVDe：幼児とのオルフ活動

IVDe 1	概念名 3－27	幼児や障害をもつ子どもなどを対象にしたオルフ・アプローチの音楽教室にはニーズがある
IVDe 2	概念名 4－10	幼児は豊かな創造性をもっている
IVDe 3	概念名 10－21	オルフ授業の際に感じる幼児の成長

#### IVDf：学校教育におけるオルフ指導実践

IVDf 1	概念名 6－6	中学校の音楽教師をしていて、オルフ・アプローチ研究への希望が高まる
IVDf 2	概念名 12－29	オルフの考え方を活かして、学校の教育現場に合うように活用する
IVDf 3	概念名 12－38	学校現場では、オルフが全てではないが、一つの支えになる
IVDf 4	概念名 12－39	学校においては視野を広げてオルフ・アプローチを導入することがコツである
IVDf 5	概念名 12－17	小学校音楽科授業の常時活動にオルフの模倣やカノンを用いる
IVDf 6	概念名 12－25	音楽づくりが重視されている今日、オルフの考え方を活用できる
IVDf 7	概念名 12－19	シュールヴェルクの楽曲の教材化

<sup>14</sup> 「オルソル」とは武蔵野音楽大学附属江古田音楽教室において実施されている「オルフ・ソルフェージュ」という授業名の略称で、「オルフ・メソードとソルフェージュを組み合わせた音楽基礎教育」を行うものである。平成 17 年度に開講され、平成 24 年度までは幼稚園年中クラスから小学校 2 年生を対象としていた。平成 25 年度からは幼稚園年中・年長クラスのみが対象となっている。

IVDf 8	概念名 12－30	オリジナルのシュールヴェルクは流行に左右されない素晴らしい作品なので、器楽曲として採用する場合もある
--------	-----------	--

#### IVDg：保育者養成校における指導実践

IVDg 1	概念名 15－13	オルフの考え方を教えるのではなく、アイデアを保育者に必要な音楽活動の学習に応じて伝える
IVDg 2	概念名 15－14	オルフ活動だと明言しないことも多いが、ベースには自分を育てたオルフ・アプローチがある
IVDg 3	概念名 15－20	音楽の楽しさを伝える保育者の養成

#### IVDh：教員養成大学における指導実践

IVDh 1	概念名 13－10	大学の授業の中で、ダルクローズは明記して教えるが、オルフは明記せずに、その要素を取り入れた授業を行っている
IVDh 2	概念名 13－17	オルフ、ダルクローズ、コダーイをミクスチャーした授業

#### IVDi：国際理解教育としてのオルフ・アプローチ

IVDi1	概念名 6－25	国際交流学科の学生を指導する際、民俗楽器に触れさせるようにした
-------	----------	---------------------------------

#### IVDj：障害をもつ人や高齢者との活動

IVDj 1	概念名 16－30	『ピアノと遊ぼう』を障害のある子どもと多く実践した。
IVDj 2	概念名 16－34	発達障害や精神疾患などをもつ対象者との集中講義・公開講座
IVDj 3	概念名 16－54	対象者は、関係性を構築する活動の一環として、難病の子どもとキャンプにでかけることがある
IVDj 4	概念名 16－32	高齢者を対象とした音楽活動

#### IV－E. リトミックの指導法との比較

##### IVE：リトミックの指導法との比較

IVE 1	概念名 4－8	オルフとリトミックの指導法の違い
IVE 2	概念名 4－23	リトミックに比べてオルフが普及しない理由
IVE 3	概念名 5－21	リトミックの中にオルフのセンスを取り入れる
IVE 4	概念名 5－31	リトミックの方が理論が体系化され、スキルも蓄積できるので主流にし、オルフの素材を取り入れている
IVE 5	概念名 10－5	リトミックの研究を経て、オルフ・アプローチの素晴らしさを再認する
IVE 6	概念名 10－6	オルフ・アプローチの特徴はリトミックと比較して創造的な点にある
IVE 7	概念名 13－9	オルフ・アプローチのベースがあったので、ダルクローズが理解しやすかった
IVE 8	概念名 13－10	大学の授業の中で、ダルクローズは明記して教えるが、オルフは明記せずに、その要素を取り入れた授業を行っている
IVE 9	概念名 13－17	オルフ、ダルクローズ、コダーイをミクスチャーした授業

#### IV－F. 個性的なオルフ指導者による指導実践

##### IVFa：最初期のオルフ指導者の指導実践

IVFa 1	概念名 7－2	オルフの音楽教育を日本で最初期に取り入れた
IVFa 2	概念名 7－14	子どもの発達段階を踏まえた活動の展開
IVFa 3	概念名 7－13	小学生の創作と自作曲の演奏活動
IVFa 4	概念名 7－18	小学生のオーケストラ部の指導

#### IV Fb：星野の指導実践

IV Fb 1	概念名 12－13	星野の実践例を取り入れた活動
IV Fb 2	概念名 13－7	星野のオルフ実践
IV Fb 3	概念名 13－8	星野は「即興が音楽の学力につながる」と考えていた

#### IV Fc：P先生の指導実践

IV Fc 1	概念名 4－20	リズム・ムービング
IV Fc 2	概念名 9－5	大学院で受講したP先生の教育合奏の授業
IV Fc 3	概念名 9－6	P先生主催の音楽教育活動を続ける
IV Fc 4	概念名 9－7	「素になる」というP先生からの指導
IV Fc 5	概念名 9－18	P先生はオルフ・アプローチを踏まえつつ、独自のメソッドを確立している
IV Fc 6	概念名 9－24	P先生のカリスマ性
IV Fc 7	概念名 9－8	リズムを歌う
IV Fc 8	概念名 9－9	音一つ一つを大切にした打楽器の鳴らし方
IV Fc 9	概念名 9－10	P先生の動きの指導
IV Fc10	概念名 9－26	P先生の活動では、課題の締め切りなど厳しい点もあるが、一番弟子がフォローしてくれる
IV Fc11	概念名 9－11	P先生のメソッドを活かした対象者の音楽授業の実施

#### IV Fd：異なる要素をバランスよく取り入れた指導実践

IV Fd 1	概念名 6－45	日本語から出発する系統を基礎にしつつ、柔軟に海外の音楽を取り入れる
IV Fd 2	概念名 6－46	拍節的な音楽と非拍節的な音楽を織り交ぜる
IV Fd 3	概念名 6－48	授業計画では、先生と生徒で創るための音楽の余地を残しておく
IV Fd 4	概念名 14－26	ねらいは明確に、アプローチは臨機応変に

## V. 後進へのアドバイス

VA: オルフ指導者になるには先輩指導者に師事する必要がある

VA1	概念名 12-37	オルフ指導者を志望する人は、先輩のオルフ指導者のもとで研修するとよい
VA2	概念名 11-6	尊敬するオルフ指導者との出会いが、自身の成長に有効である

VB: オルフ指導者の養成課程を整える必要性

VB1	概念名 17-17	オルフを普及させるには、体系的に大学でオルフを学ぶカリキュラムが必要である
-----	-----------	---------------------------------------

VC: 指導者養成に必要な感動

VC1	概念名 3-29	オルフ・アプローチの普及には感動が必要である
-----	----------	------------------------

VD: 自己責任による養成

VD1	概念名 11-9	個性を重視したオルフ・アプローチを学生に推奨する
VD2	概念名 12-35	オルフ・アプローチについての研究方法はひとそれぞれである
VD3	概念名 16-70	オルフにこだわる必要はない

VE: オルフ研究に関するアドバイス

VE1	概念名 13-16	アメリカのオルフ適用の実態を参考に、日本での展開を考えるとよい
VE2	概念名 15-26	アメリカとドイツのオルフ・アプローチの違いを調べるには項目を設けて比較するとよい
VE3	概念名 15-25	日本音楽の問題は未解決なので、教科書を分析して研究するとよい
VE4	概念名 12-40	専門的なオルフ研究者も幅広く勉強する中で、オルフを追求するべき
VE5	概念名 12-41	若手研究者にはオルフ・アプローチの長所だけでなく問題点も合わせて研究してほしい



VE6	概念名 18-13	時代とともに変化したオルフ・シュールヴェルクの実践の中で、変わらないものを研究によって明らかにする必要がある
-----	-----------	--

以上の表から、小カテゴリー／大カテゴリー／カテゴリー・グループを抜粋すると以下のようになる。

## I. 対象者の音楽的背景

### I-A: 対象者の音楽的な家庭環境

#### I Aa: 音楽的に恵まれた家庭環境

#### I Ab: 音楽を愛好する家族

#### I Ac: バイ・ミュージカルティータ的な音楽環境

#### I Ad: 音楽と無関係な家庭環境

#### I Ae: 対象者に特有の事情

### I-B: 対象者の音楽経験

#### I Ba: 音楽への憧れ

#### I Bb: 合唱経験

#### I Bc: 学校における音楽経験

#### I Bd: 専門的な音楽経験

#### I Be: 音楽に関するネガティブな思考

#### I Bf: 音楽に対する消極的な姿勢

#### I Bg: 音楽教育に関する対象者の主張

## II. 対象者のオルフ研究

### II-A: オルフ研究の開始

#### II Aa: オルフ・アプローチとの出会い

#### II Ab: オルフ・アプローチの第一印象

#### II Ac: 対象者が参考にした文献

### II-B. オルフ研究所への留学・講習会の経験

#### II Ba: 留学の目的

II Bb : 留学の収穫

II Bc : オルフ研究所の実態

II Bd : オルフ研究所における授業の詳細

II Be : オルフ研究所の講習会

II Bf : 音楽療法と療法的音楽教育の区別

II Bg : 留学信仰

II - C. アメリカへの留学・講習会の経験

### III. 対象者のオルフ観

III - A. カール・オルフの教育理念の解釈

III Aa : カール・オルフの言説や基本的な文献を踏まえたオルフ観

III Ab : 成長過程とオルフ・アプローチ

III Ac : 学校教育に適したオルフ理念

III Ad : オルフ理念を表現教育として捉える

III Ae : オルフ・アプローチの芸術性についての誤解

III Af : オルフ・アプローチの概念規定に対する難色

III Ag : オルフ原理主義

III Ah : アメリカのオルフ観について

III - B. エレメンターレ・ムジークの解釈

III Ba : エレメンターレ・ムジークとは

III Bb : エレメンターレ・ムジークは「基礎的な音楽」ではない

III Bc : 奏者と聴衆を隔てない音楽

III Bd : エレメンターレ・ムジークは「基礎的な音楽」である

III Be : エレメンターレ・ムジークに対する対象者独自の解釈

III Bf : エレメンターレ・ムジーク解釈の軽視と誤解

III - C. シュールヴェルクの系統に関する思考

III Ca : オリジナルのシュールヴェルクの重視

III Cb : シュールヴェルクは技術的に平易である

III Cc : シュールヴェルクはモデルである

III Cd : 適用型のシュールヴェルクの系統

ⅢCe：日本語の重視  
ⅢCf：拡張型のシュールヴェルク観  
ⅢCg：メソッドは時代に応じて変化する  
ⅢCh：自己発見・自己実現・関係性の重視  
ⅢCi：対象者が考えるオルフ・アプローチの新しい教育効果  
Ⅲ-D：他のメソッドとの比較  
ⅢD：他のメソッドとの比較  
Ⅲ-E：日本におけるオルフ・アプローチの問題点  
ⅢE：日本におけるオルフ・アプローチの問題点

#### Ⅳ．対象者の指導実践

Ⅳ-A：オルフ指導者に関する思考  
ⅣAa：オルフの理念を理解する必要性がある  
ⅣAb：オルフ指導者としての理想と適性  
ⅣAc：オルフ指導者の養成方法と必要なスキル  
ⅣAd：オルフ指導者の自己研鑽  
ⅣAe：オルフ指導者は子どもとの実践で感性を磨く必要がある  
ⅣAf：指導者としての不安  
ⅣAg：オルフ・アプローチを学ぶメリット  
ⅣAh：オルフ指導者には受容的態度が必要である  
ⅣAi：無条件に受容的な態度を取ることへの反論  
ⅣAj：オルフ・アプローチにおける「関係性」の重視  
ⅣAk：教育という概念を否定することへの反論  
ⅣAl：指導や教育という概念の否定  
ⅣAm：社会性を育む音楽活動に対する懸念  
ⅣAn：フレキシブルな授業計画  
ⅣAo：ねらいが明確でない活動への批判  
  
Ⅳ-B：創作・即興・表現の指導  
ⅣBa：創作・即興の指導に関する信念

IVBb：発想を活かした創作活動と共通事項を活かした創作活動のバランス

IVBc：オルフ実践における表現についての信念

IVBd：表現における子どもの意図の重視

IVBe：オルフ指導者の求める表現に対する反論

IV－C. エレメンターレ・ムジークの要素に注目した活動

IVCa：言葉の要素を用いた指導実践

IVCb：日本適用型の指導実践

IVCc：動きの指導実践

IVCd：手作り楽器の指導実践

IVCe：不正解はない活動

IVCf：音楽的な基礎を培うオルフ活動

IV－D：対象者別の指導実践

IVDa：音楽大学におけるオルフ指導

IVDb：武蔵野音楽大学のオルフ指導に対する批判

IVDc：附属音楽教室における指導実践

IVDd：レッスンへの活用

IVDe：幼児とのオルフ活動

IVDf：学校教育におけるオルフ指導実践

IVDg：保育者養成校における指導実践

IVDh：教員養成大学における指導実践

IVDi：国際理解教育としてのオルフ・アプローチ

IVDj：障害をもつ人や高齢者との活動

IV－E. リトミクの指導法との比較

IVE：リトミクの指導法との比較

IV－F. 個性的なオルフ指導者による指導実践

IVFa：最初期のオルフ指導者の指導実践

IVFb：星野の指導実践

IVFc：P先生の指導実践

IVFd：異なる要素をバランスよく取り入れた指導実践

V．後進へのアドヴァイス

VA：オルフ指導者になるには先輩指導者に師事する必要がある

VB：オルフ指導者の養成課程を整える必要性

VC：指導者養成に必要な感動

VD：自己責任による養成

VE：オルフ研究に関するアドヴァイス

以上の大・小カテゴリーをカテゴリー・グループごとの関連図にまとめ、考察を行うことにする。

# I. 対象者の音楽的背景

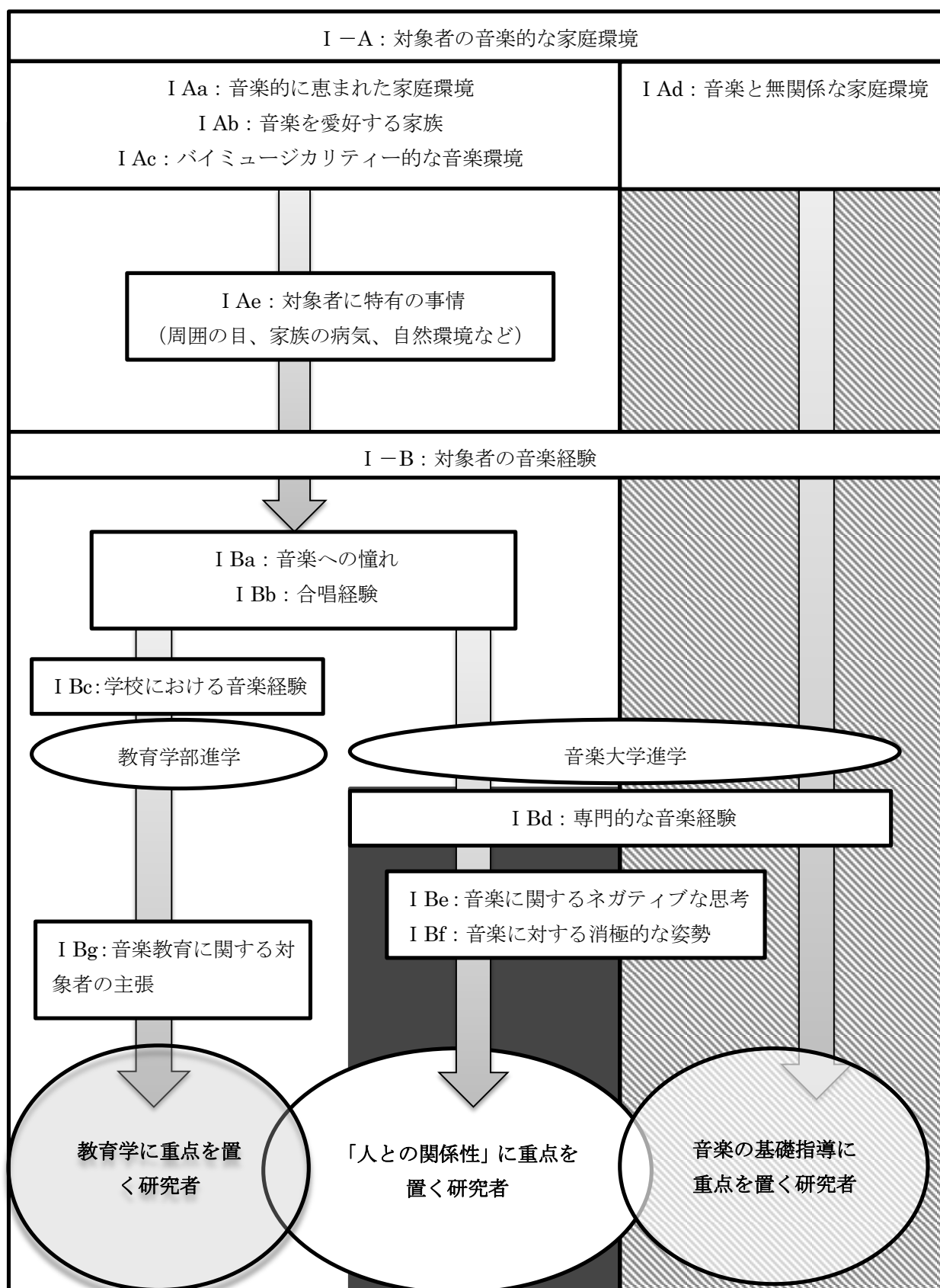


図 4-20: 〈I. 対象者の音楽的背景〉の関連図

## 〈I. 対象者の音楽的背景〉についての考察

ここでは、対象者らがオルフ・アプローチに出会う前の音楽的な背景についてまとめた。このカテゴリー・グループは「I-A: 対象者の音楽的な家庭環境」と「I-B: 対象者の音楽経験」の二つの大カテゴリーから成る。関連図では、上部3分の1のフィールドがAの大カテゴリー、残りの部分がBの大カテゴリーの内容になっている。

「I-A: 対象者の音楽的な家庭環境」の大カテゴリーにはa～eの5つの小カテゴリーが含まれている。関連図では、「I Aa: 音楽的に恵まれた家庭環境」、「I Ab: 音楽を愛好する家族」、「I Ac: バイ・ミュージカリティー的な音楽環境」の3つをまとめて左側のフィールドに白い四角形で囲み、「I Ad: 音楽と無関係な家庭環境」を右側のフィールドに配置し、わかりやすいように右下がりのグレーのストライプ模様で塗りつぶした。これによって、対象者らが、「音楽的に適度に恵まれた家庭環境」と「音楽と無関係な家庭環境」の2グループに大別されることを表現している。

左側のグループに所属する対象者らは、子どもの頃家族が歌を聴かせてくれたり、ラジオ歌謡を楽しむ家族がいたり、ピアノがある家庭であったことを語っている。この点は、アメリカのオルフ研究者に対するインタビュー研究とも共通していた点である（Scott 2010: 107）。また19人の対象者のうち6人は、邦楽の師匠が家族にいるなど、バイ・ミュージカリティー的な環境で育っていた。

一方で、文字通り受け止めれば「I Ad: 音楽と無関係な家庭環境」のグループは音楽的に恵まれない家庭に育ったように見えるが、実際には、親類に音大出身者がいたり、早期にピアノ学習を開始していたり、むしろもう一つのグループよりも恵まれた環境にあったのである。これは、対象者が専門的な音楽学習を長期間継続し、すぐれた音楽家に囲まれて生活しているため、「世界的な演奏家や指揮者、作曲家などの子どもではない」ということを、「音楽とは関係ない家庭だった」と表現していると理解する必要がある。

ところで、左側のフィールドにある「I Ae: 対象者に特有の事情」は、このグループの対象者のうちの数名が語った、家庭や地域、時代の影響や事情についての内容をまとめたものである。特に、自然環境が豊かな地域で育った対象者や、病気の家族をもった対象者の事情が、その後のオルフ観に大きく影響していることは、個別分析で明らかにした通りである。

以上のような音楽的な家庭環境を踏まえ、「I-B: 対象者の音楽経験」の大カテゴリーを見ていくことにする。この大カテゴリーは関連図の下3分の2のフィールドに位置している。

左側のフィールドでは、対象者が大学入学前までに経験した音楽活動に関する内容として、小カテゴリー「I Ba: 音楽への憧れ」および「I Bb: 合唱経験」を合わせて一つの四角形で囲んだ。ここでは特に合唱の経験をもつ対象者が19人中6人であった。この特徴もアメリカのオルフ指導者に関する研究と共通していた（Scott 2010: 107）。このカテゴリーにおいて、対象者らは熱心な指導者のもと、全国の合唱コンクールで優勝するなどの経験を語っており、その経験についてはポジティブな発言をしているが、現在の学校音楽コンクールには反対している点で、矛盾しているように見える。ここから、対象者らは児童・生徒の側からコンクールに反対しているというよりは、指導者としての経験から反対していることが読み取れる。

左側のフィールドのグループに所属する対象者のうち何人かは国立大学の教育学部（あるいは師範学校）に進学し、別の数人は音楽大学に進学している。右側の専門性の高いグループは迷いなく音楽大学に進学している。

ここで、教育学部に進学した対象者のグループは、高校までの音楽科授業や部活動における経験で感じた音楽に対する自負心や、優れた音楽教師との出会いのエピソードを語り、それを進路選択のきっかけとしている。この点を小グループ「I Bc: 学校における音楽経験」として、フィールドの左側に配置した。

一方で、フィールドの中央から右側のグループは音楽大学に進学し、「I Bd: 専門的な音楽経験」をしたことを語っている。この専門的な音楽経験を経て、音楽に対するポジティブな姿勢を維持し続けた対象者も数名いたが、多くの対象者は何らかの挫折や困難を経験している。ここから生まれた発言を、「I Be: 音楽に関するネガティブな思考」としてまとめた。また、音楽的に恵まれた環境に育ったゆえの消極的な態度を、「I Bf: 音楽に対する消極的な姿勢」として、関連図の同じ四角形の中に併記した。

このネガティブな思考をもった対象者らは、音楽的な内容や芸術性よりも心理的な内容や社会性の発達などにいっそう重点をおく傾向が見られた。そこでこのグループを「人との関係性に重点をおく研究者」のグループとし、関連図最下部の中央の楕円形の中に示した。

また、「専門的な音楽経験」を経て、音楽に対してポジティブな感情を維持できたグル



ープを「音楽の基礎指導に重点をおく研究者」のグループとして、関連図最下部の右側の楕円形内に表示した。彼らは音楽の専門性が高く、芸術性を重視しているので、そのような音楽活動を支える基礎を教育することが大切であると考えている。

以上のように、音大系の研究者が自分自身の音楽経験によって生じた思考から、指導者としての重点を決定しているのに対し、教育学部系の研究者は、教師として児童・生徒の音楽嫌いや、授業の方法、音楽教師の養成についての問題点を指摘している。この内容を「I Bg: 音楽教育に関する対象者の主張」にまとめた。これらの主張を文字通り受け取ると、音楽教師に必要な専門性を軽視したり、「ピアノ伴奏が子どもたちの音楽嫌いの原因になる」など、偏った見解のように見える。しかしこの背景には、子どものころから習って少々ピアノが弾けるからといって、高圧的な態度で授業をし、西洋音楽の価値観のみを児童・生徒に押し付けるような音楽教師がかつて存在していた、ということがあるのだろう。対象者と同世代の人たちは、そのような音楽教師の授業を受けた経験がないのが普通だろうが、昭和 40 年代くらいまでは、そうした音楽教師も存在していたと思われる。そのような教師への反発や反感から、この教育系グループの対象者はピアノ学習や音楽大学、演奏研究、西洋音楽中心の価値観、音楽授業におけるピアノ伴奏に対して反対の姿勢をとっているのである。

このような対象者の姿勢を踏まえて、教育系のグループを「教育学に重点を置く研究者」として、関連図最下部の左側のフィールドの楕円の中に示した。

以上のように、本調査における対象者を、その音楽的背景および音楽経験、音楽教育において重視する点という 3 点から、「教育学に重点を置く研究者」、「人との関係性に重点を置く研究者」、「音楽の基礎指導に重点を置く研究者」の 3 グループに分類した。関連図では、わかりやすいように「教育学に重点を置く研究者」の背景を白、「人との関係性に重点を置く研究者」を黒、「音楽の基礎指導に重点を置く研究者」を右下がりのグレーのストライプに塗りつぶした。これらの背景色を他の関連図においても利用することとする。

実際には、二つのグループの間隔的な特徴をもつ対象者も見られるので、グループを示す楕円同士は、少しずつ重なるように描いた。

以上の 3 グループからなる研究者の音楽的背景を踏まえて、次の「対象者のオルフ研究」の関連図を見ていくことにする。

## Ⅱ．対象者のオルフ研究

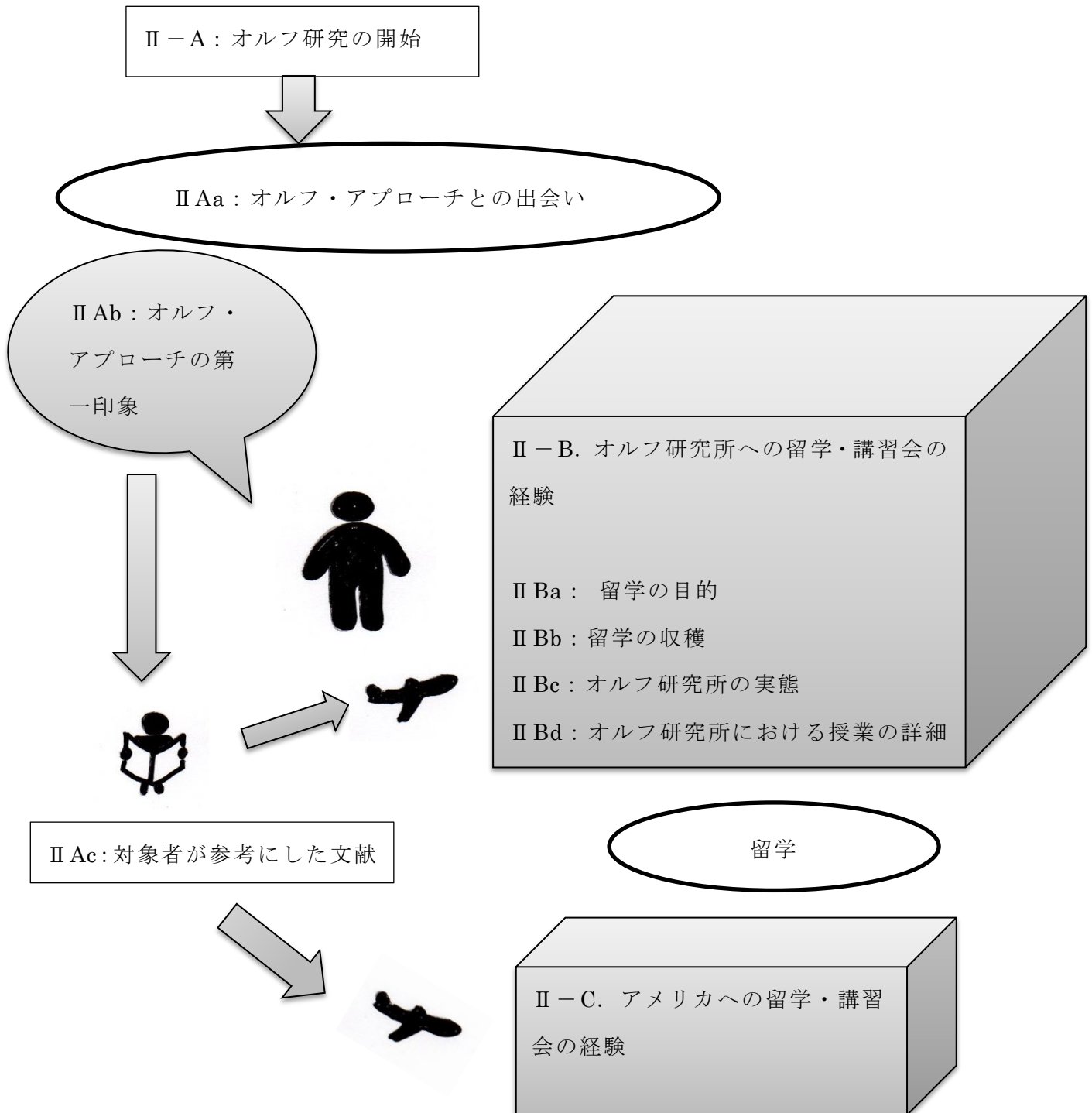


図４－21：〈対象者のオルフ研究〉の関連図

## 〈Ⅱ．対象者のオルフ研究〉に関する考察

このカテゴリー・グループには「Ⅱ－A．オルフ研究の開始」、「Ⅱ－B．オルフ研究所への留学・講習会の経験」、「Ⅱ－C．アメリカへの留学・講習会の経験」の3つの大カテゴリーが含まれている。

関連図においては、左上のフィールドから左下、右側へと矢印に従って進むように配置した。

「Ⅱ－A．オルフ研究の開始」の大カテゴリーでは、「ⅡAa：オルフ・アプローチとの出会い」と「ⅡAb：オルフ・アプローチの第一印象」の小カテゴリーが含まれており、関連図では左上の人のシルエットのイラストの上にある楕円形と、そのイラストから出る吹き出しの中に表示した。

「ⅡAa：オルフ・アプローチとの出会い」に関しては、対象者①、②、③、⑤、⑪が「人からの紹介でオルフを知った」と語っており、対象者⑥は「カール・オルフの来日講演に感銘を受けたのが出会いである」と述べている。対象者⑩はその対象者⑥から指導を受けており、対象者⑪が幼稚園において、対象者④と⑨は音大附属音楽教室において、対象者⑫は音大の合奏の集中講義において初めてオルフ・アプローチを体験している。

対象者④と⑧は、「あがりや緊張からの解放」に興味を持って、そうした視点からオルフ研究を開始している。また、対象者⑬や⑯のようにオルフ研究所の講習会ではじめてオルフ・アプローチに触れた研究者もいた。さらに対象者⑫のように文献からオルフ・アプローチに興味をもって独学で実践指導に導入した研究者もいる。珍しいケースとしては、対象者⑭や⑰のように突然「オルフ講師」のオファーを受けて困惑するという出会い方も見られた。

次に、「ⅡAb：オルフ・アプローチの第一印象」の小カテゴリーをみていく。対象者の「オルフ・アプローチとの出会い方」はさまざまであったが、受講者側の意見としては、「ⅡAb3：オルフの先生がほめてくれたことがうれしかった」などのポジティブなものや、「ⅡAb8：オルフ・アプローチの第一印象は『不思議な活動』だった」という意見が多く見られた。一方で、突然オルフ講師になった対象者は「ⅡAb7：最初はオルフに魅力を感じなかった」と振り返っている。

このオルフ・アプローチとの出会いや第一印象に関する発言には、一定の傾向などが見

られなかった。

「Ⅱ Ac：対象者が参考にした文献」の大カテゴリーは関連図の左下に位置し、読書をする人のイラストをつけてある。

概念化していないものもあるので、対象者①～⑱が推薦した文献を以下にすべて示す。

Bresgen, Cesar. 1983 *Die Improvisation in Der Musik*. Heinrichshofen. [小沢和子訳 1986『即興演奏の方法』東京：シンフォニア。]

Выготский, Л.С. 1930 **Воображение и творчество в детском возрасте : психологический очерк**. in-house reproduction. [広瀬信雄訳；福井研介注 2002. 「子どもの想像力と創造」(新訳版) 東京：新読書社。]

*Dokumentation des Orff-Schulwerk Symposiums 1990 "Erbe und Auftrag"* Nr. 46 – Winter. F & G Druck Ges.m.b.H: Salzburg.

Frazee, Jane. 1987. *Discovering Orff, A curriculum for Music Teachers*. New York: Schott.

Hall, Doreen. 1960 *Teacher's manual (Music for children / Carl Orff, Gunild Keetman ; english version adapted from Orff-Schulwerk by Margaret Murray)* B.Schott's Söhne.

Haselbach, Barbara. Rudolf Nykrin. und Hermann Regner. 1985-1986 *Musik und Tanz für Kinder : Unterrichtswerk zur Früherziehung : Lehrerkommentar*; Schott.

Jungmair, Ulrike E. 1992. *Das Elementare*. Mainz: Schott.

Keetman, Gunild. 1970. *Elementaria*. Stuttgart : Klett-Verlag.

Keller, Wilhelm. 1963. *Einführung in “ Musik für Kinder ”* Mainz: Schott.

Mursell, James L. 1956 *Music education : principles and programs*. Silver Burdett.

[美田節子訳 1971『音楽的成長のための教育』東京：音楽之友社。]

Orff, Carl und G. Keetman. 1950～1954. *Orff-Schulwerk “Musik für Kinder”* Band I ～ V. Mainz: Schott.

Orff, Gertrud. 1985 *Die Orff-Musiktherapie: aktive Förderung der Entwicklung des Kindes*. Fischer-Taschenbuch-Verlag. [丸山忠璋訳 1992『オルフ＝ムジーク・セラピー 活動的音楽療法による発達支援』東京：明治図書出版社。]

Paynter, John. and Peter Aston. 1970 *Sound and silence : classroom projects in creative music (Resources of music, 2)*. Cambridge University Press. [坪能由紀子 1994『音楽を作る

可能性』東京：音楽之友社。]

Steen, Arivida. 1992. *Exploring Orff: A teachers Guide*. New York:Schott.

大谷純一 2001「幼児の音楽活動における『C.オルフの音楽教育』のもつ意義 ——U.ユングマイヤーの授業事例を基に——」『聖セシリア女子短期大学紀要』26。

※加藤正二 1961-1962 『新しい器楽合奏：カール・オルフのメソッドによる』東京：音楽之友社。

※川本久雄,花井清編著 1978 『音楽・動きの指導（オルフによる音楽教育 2）』東京：東洋館出版社。

（※は対象者が批判した文献）

北田耕也 1992 『感情と教育』 東京：国土社。

木村信之 1968 『創造性と音楽教育』東京：音楽之友社。

木村信之、井口太編 1987『特色のある音楽教育 子どもと音楽9』 京都：同朋舎出版。

熊木眞見子 1995『創造的に取り組む身体表現（音楽指導ハンドブック,5）』東京：音楽之友社。

佐伯胖, 藤田英典, 佐藤学編 1995『表現者として育つ（シリーズ学びと文化,5）』東京大学出版会。

桜林仁 1978 『音楽療法入門』東京：芸術現代社。

柴田礼子 2002 『ぴあのとあそぼう』東京：音楽之友社。

谷川俊太郎・中地雅之 1994 『ことば・あそび・うた 子どものための音楽』東京：Schott Japan。

橋本清司 1971 『子どものための音楽解説』東京：音楽之友社。

星野圭朗 1979 『オルフ・シュールベルク理論とその実際』 東京：全音楽譜出版社。

細田淳子 2006『わくわく音遊びでかんたん発表会：手拍子ゲームから器楽合奏まで』東京：鈴木出版。

宮崎幸次 1995 『オルフの音楽教育』 東京：レッスンの友社。

柳沼てるこ 2004 『リズムをうたう』 東京：音楽之友社。

『Orff とともに』1990 武蔵野音楽大学オルフ研究集録出版委員会。

◎諸外国の Schulwerk。

◎シュールヴェルクのまえがき（1970 年版）

以上のような文献研究に加えて、多くの研究者は留学や海外での講習の経験をもったことを語っている。関連図では、オルフ研究所に行った場合は右上の「Ⅱ－B. オルフ研究所への留学・講習会の経験」の立方体に向けて、アメリカに行った場合は右下の「Ⅱ－C. アメリカへの留学・講習会の経験」の立方体に向けて、飛行機のマークと矢印によって図示した。

「Ⅱ－B. オルフ研究所への留学・講習会の経験」から見ていくことにする。

留学の目的はさまざまで（「ⅡBa：留学の目的」）、「ⅡBa1：オルフの原点を知るために留学する」という目的をもった留学から、留学そのものに憧れていてオルフ研究所を選択したという対象者も見られた。

「ⅡBb：留学の収穫」では、音楽や芸術に関する内容で多くの収穫があったと語る対象者が見られる中で、「オルフの原点に触れることができずに失望した」という感想もあった。

「ⅡBc：オルフ研究所の実態」は、1970年代初頭に留学した対象者⑥と1980年代に留学した対象者⑩の語った内容をまとめた。1980年代以降のオルフ研究所では、カール・オルフの理念に基づいた教育とはまた別の活動が志向されており、学内で意見の衝突などのトラブルも見られるようになった点が読み取れ、ヴィドマー論文の記述とも一致している。

「ⅡBd：オルフ研究所における授業の詳細」は日本にしながらオルフ研究所の授業の実態を把握することができる、貴重な資料である。対象者⑩は2年コースと4年コースに両方在籍していたため、それぞれの特徴を説明している。どちらのコースにも教育実習が必修になっている。対象者⑩はとくにユングマイヤーの教育実習できめ細やかな指導を受けたことが自身の指導者としての基礎になっていると語った。ユングマイヤーの指導法については、講習会を含めて複数の対象者が「理想的である」という見解を示している。

また、対象者⑩は「応用ピアノ」という授業によって、さまざまな即興の可能性を模索する経験をもち、それが現在のピアノ指導者としての姿勢に影響していると説明している。

オルフ研究所の教授陣は、個性的な講座をもっており、その指導者ごとのスタイルをもっているという。ユングマイヤーのほかには、マーガレット・マリー、クリスティーネ・ヴィーブリッツ、ヴェルナー・シュタードラー、バーバラ・ハーゼルバッハ、ヘルマン・

レグナー、菅田真理などの指導者の授業が挙げられている。対象者⑩によれば、オルフ研究所の教授陣は、実技の指導者も理論的な説明を避けることはないという。

「Ⅱ Be：オルフ研究所の講習会」においても、オルフ研究所の教授陣の講座で感銘を受けた経験が語られている。「日本におけるオルフ実践」との違いに感動する対象者が見られる一方で、「自身の日本の学校における音楽実践が正しかった」と確信をもった対象者や、「オーソドックスで工夫が足りない」と感じる対象者もいるなど、受け止め方がさまざまである点が興味深い。講習会などの限られた期間では、授業内容の偏りが生じる可能性も否めない。このような点への懸念から、長期留学経験をもつ対象者は、できるだけ長くオルフ研究所に滞在することを勧めるのかもしれない。

「Ⅱ Bf：音楽療法と療法的音楽教育の区別」も、従来は曖昧な記述になっていた内容を対象者⑩が明解に示したので、非常に重要な資料となるだろう。オルフ研究所には「音楽療法」の講座は存在せず、「音楽療法的社会的養護教育」に関する講座が開講している。

「オルフ音楽療法」はオルフ・アプローチと混同されがちだが、カール・オルフの婦人のゲルトルート・オルフが提唱した音楽療法の一手法で、オルフ・アプローチとは区別されなければならない。

以上のように、留学経験をもつ対象者らから多くの重要な情報を得ることができた。しかし、「留学経験者にあらずんばオルフ指導者にあらず」というような、留学に対する一種の信仰のような見解も見られた（「Ⅱ Bg：留学信仰」）。さらに、4年以上留学した対象者は、「2年以下の留学では、オルフ理念の本質を理解できない」と語っている。また自身は留学経験をもたない対象者も「Ⅱ Bg 2：留学して言語や文化とともに音楽を学ぶ必要がある」と強く主張しており、日本にオルフ・アプローチが紹介されてから半世紀以上が経過してもなお、「外国の指導法を取り入れる」という感覚が根強いことが明らかになった。

「Ⅱ - C. アメリカへの留学・講習会の経験」では、アメリカの大学や講習の整備された制度や、明確に方法論を伝える授業方針が明らかになった。オルフ研究所と対照的に、短期のサマーセミナーに参加した対象者が詳細で膨大な情報を得ており、その後のオルフ

実践の基礎として活用できている。このことから考えて、日本人研究者は、アメリカのオルフ指導者養成の実態に注目し、優れた方法を参考にすると大きな成果が期待できるのではないだろうか。

文献研究と留学の他に、先輩指導者のアシスタント経験など実践的な研究もあるが、分類が困難であるため、「Ⅳ．指導実践」のカテゴリー・グループに含めて後述する。



### Ⅲ. 対象者のオルフ観

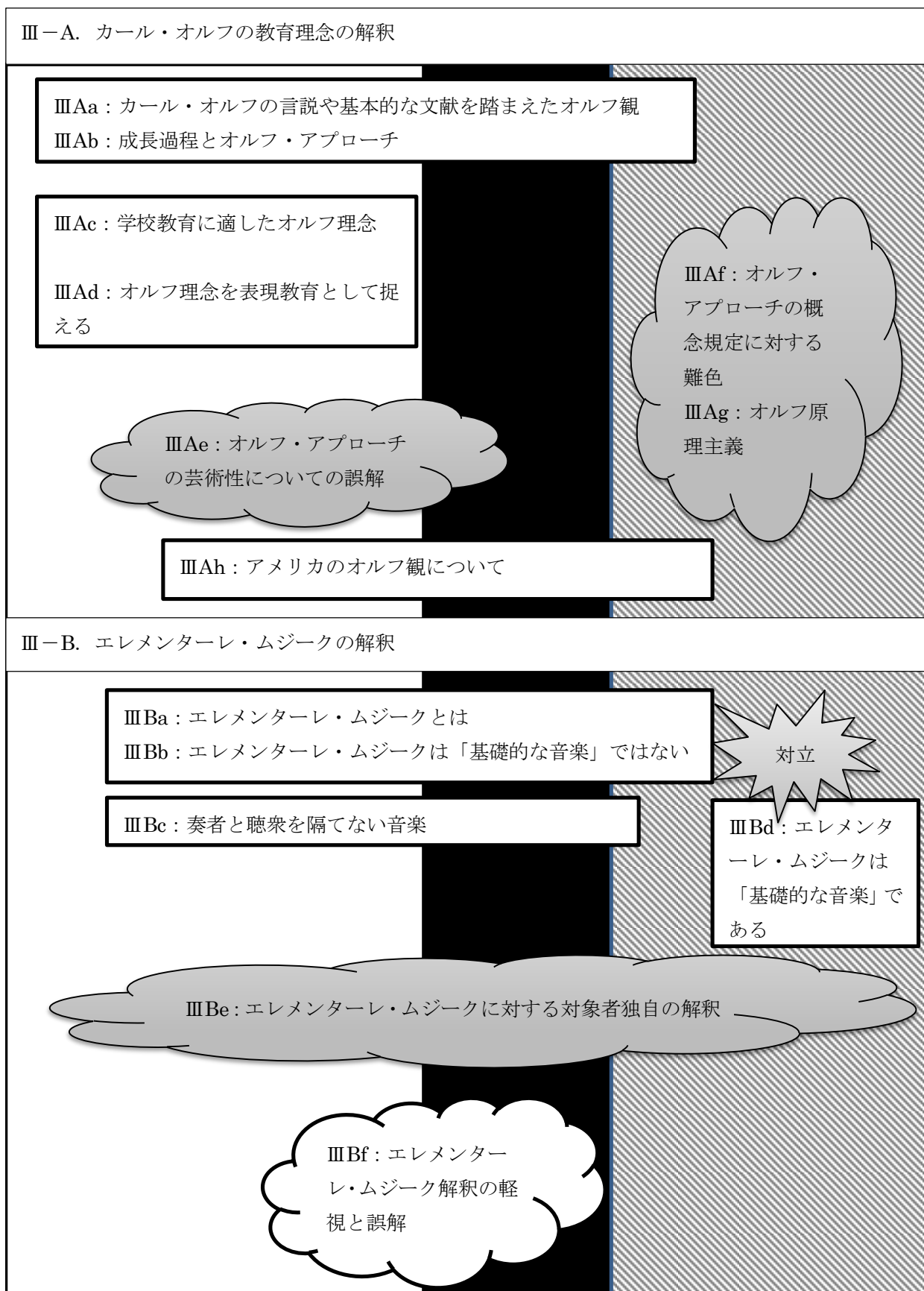


図 4 - 22 : 〈対象者のオルフ観〉の関連図 176

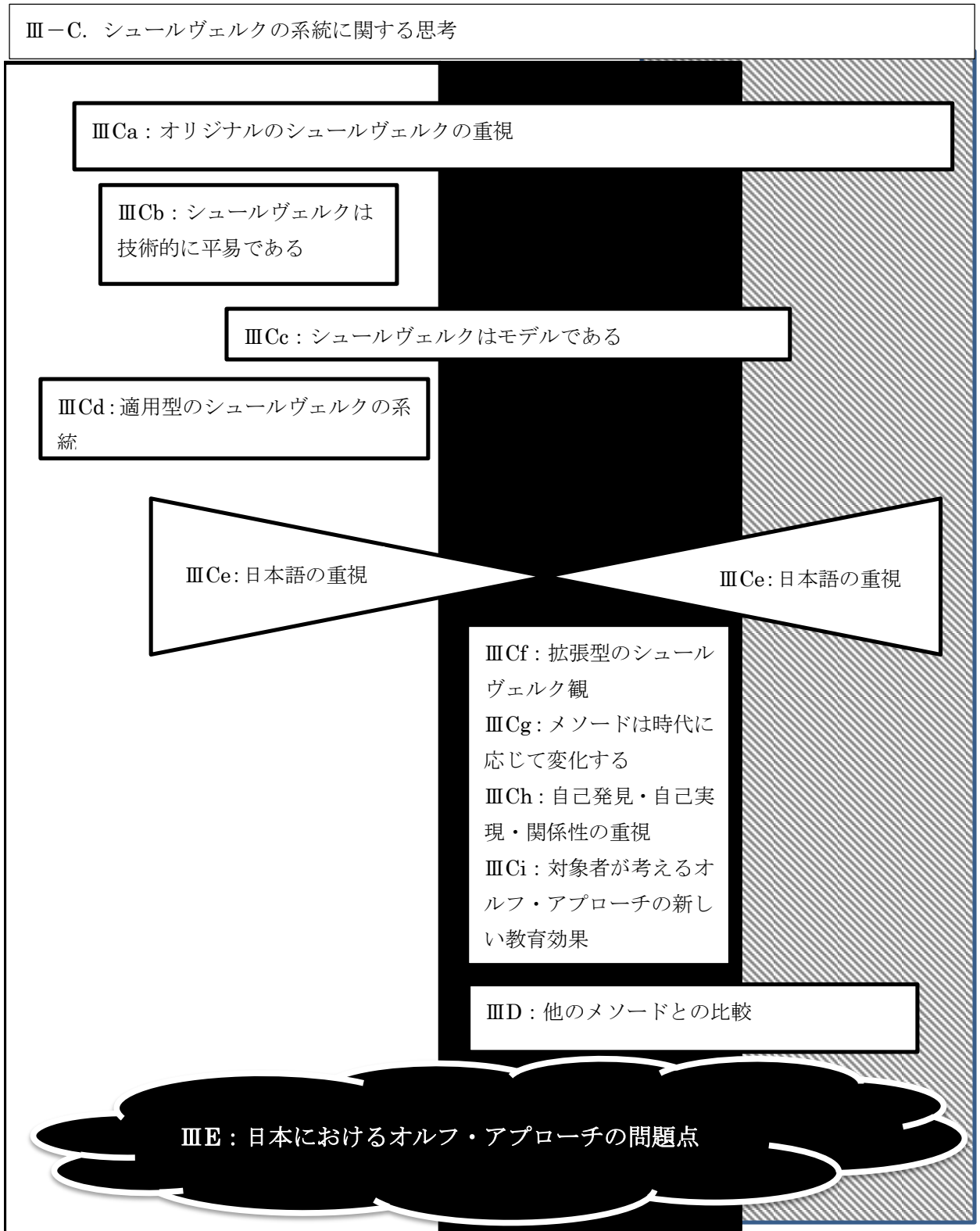


図 4 - 22 : 〈対象者のオルフ観〉の関連図

### 〈Ⅲ．対象者のオルフ観〉についての考察

このカテゴリー・グループは、「Ⅲ－A．カール・オルフの教育理念の解釈」、「Ⅲ－B．エレメンターレ・ムジークの解釈」、「Ⅲ－C．シュールヴェルクの系統に関する思考」、「Ⅲ－D：他のメソッドとの比較」、「Ⅲ－E：日本におけるオルフ・アプローチの問題点」の5つの大カテゴリーから成る。小カテゴリー数が多数含まれているため、関連図は2ページにわたる。1ページ目にA、Bの大カテゴリー、2ページ目にC、D、Eの大カテゴリーの内容を示した。

なお、Ⅰのカテゴリー・グループの内容を考察した際に、対象者が3つのグループに分類できると述べたが、この分類をカテゴリー・グループⅢにおいても利用し、関連図の背景の色を左から「白」、「黒」、「グレーのストライプ」に塗り分けている。この背景色の塗り分けによって、それぞれの小カテゴリーが、あるグループに特有の思考であるのか、あるいは複数のグループに共通してみられる思考であるのかを示している。

「Ⅲ－A．カール・オルフの教育理念の解釈」の大カテゴリーに含まれる、小カテゴリー一から見ていくことにする。

関連図最上部に「ⅢAa：カール・オルフの言説や基本的な文献を踏まえたオルフ観」と「ⅢAb：成長過程とオルフ・アプローチ」の2つの小カテゴリーを囲んだ四角形がある。この四角形は、白、黒、グレーの背景色のすべてにまたがるように描かれており、3つのグループすべての対象者の発言に共通していたことを示している。ただし、音楽の基礎指導に重点を置くグループ（以下、音楽系と略）では、理念についてほとんど触れない対象者も見られたので、他のグループよりも範囲が狭くなっている。

ここでは、カール・オルフの発言を踏まえて、オルフの音楽教育が「『音・動き・言葉』が一体となった音楽による全人教育である」という点や、オルフの理念が「人間の成長過程や発達段階に適したものである」という見解が示された。

「ⅢAa3：音楽と感情は不可分である」という点も、従来はあまり注目されなかった概念であるが、オルフの志向する音楽表現を考えるために重要な概念である。「ⅢAa4：文化や言語の違いによって、聞こえてくる音楽は変わるが、理念は同じ」という点も、オルフ実践者が必ず理解しておくべきポイントであるといえる。

オルフ・アプローチの最も簡潔な説明を試みるならば、「ⅢAa11：オルフ・アプローチは音楽の根源から人間の根源に働きかける教育である」が最適であるだろうし、「ⅢAa12：

オルフから音楽の在り方自体を見つめ直すことによって、全ての領域に貢献できる」という発言にも異論の余地はない。

次に「ⅢAc：学校教育に適したオルフ理念」と「ⅢAd：オルフ理念を表現教育として捉える」の小カテゴリーを見ることにする。これらの小カテゴリーは、関連図では白の背景色の部分のみに位置しており、教育学に重点を置く研究者のグループ（以下、教育系と略）が主唱する概念であることを示している。

彼らは、「ⅢAc1：オルフの考え方は学校教育そのものである」というように、教育学的な観点からオルフ理念に共感しており、「ⅢAd1 オルフ・アプローチではなく、オルフの『音楽（表現）教育』である」と、表現ということをオルフ活動の中の重点目標として捉えている。この「表現」を重視する姿勢が、「創作・創造」としてオルフ活動を捉えている「音楽系のグループ」とは一線を画している。

「ⅢAe：オルフ・アプローチの芸術性についての誤解」の小カテゴリーは関連図の背景色白および黒の上に位置し、「教育系グループ」と「人との関係性を重視するグループ（以下、心理系と略）」に見られる概念であることを示している。ここでは、「オルフ・アプローチが専門教育には活用できない」、「オルフ楽器では豊かな音楽表現ができない」などの、オルフ・アプローチの芸術性が低いという誤解が生じているため、それ以前のカテゴリーを囲む四角形と区別して、雲の図形を使用している。

「教育系グループ」と「心理系グループ」でオルフ・アプローチの芸術性を低く見積もる態度が見られるのと対照的に、音楽系グループでは、オルフの芸術性を高く評価するあまり、一種の「神格化」のような現象が起こり、概念規定を避けるような傾向が見受けられる。この点を「ⅢAf：オルフ・アプローチの概念規定に対する難色」および「ⅢAg：オルフ原理主義」としてまとめ、関連図のストライプの背景の上に配置した。

オルフの芸術性を大切にすることが故に、その理念を端的に説明することなど不敬に当たるという感覚なのであろうが、結果として正しく理念が伝わらず、オルフ・アプローチの普及を妨げる一因になっていることは遺憾である。理念の説明を避けるために、「ⅢAf5：オルフ・アプローチの特徴は、キーワードの内容を把握できればよい」としているが、これでは皮相的な活動の模倣が繰り返されるだけで、オルフの理念に基づく活動が普及する

ことはないだろう。

以上のように、対象者らはグループ間で異なるオルフ観をもっていることが明らかになったが、「ⅢAh：アメリカのオルフ観について」については、3つのグループに共通していた。したがって、関連図では3つの背景色すべてにまたがって配置した。

本調査では、アメリカにおけるオルフ実践について、肯定的な捉え方をする対象者よりも（「ⅢAh2：アメリカのオルフ指導者は、ジャズや少数民族の音楽など、さまざまな要素を取り入れる」「ⅢAh6：アメリカとドイツ語圏のオルフに対する考え方には違いがあるが、相互の影響もある」）、グレード制などについて批判的な姿勢を示す対象者が多かった（「ⅢAh3 アメリカにおけるオルフ・グレードの実態に対する批判」）。対象者の多くは、アメリカのオルフ実践についてあまり興味をもっていないことも明らかになった。

一方で、アメリカのオルフ講習会を受講した対象者⑭はアメリカのオルフ実践や指導者養成のシステムを高く評価しており、アメリカで学んだことが自身の指導や音楽活動の支えとなっていると述べている。

次に「Ⅲ-B. エレメンターレ・ムジークの解釈」の大カテゴリーについて考察する。

「ⅢBa：エレメンターレ・ムジークとは」の小カテゴリーに含まれる概念は「教育系グループ」、「心理系グループ」、「音楽系グループ」のどのグループにも共通して見られた。「ⅢBa2：エレメンターレ・ムジークは魂を揺さぶる音楽であり、本質的でどの人間にも共通しているものである」や「ⅢBa3：エレメンターレ・ムジークとは『人間から自然に発生し、言葉と身体表現（動き）が伴っている音楽』である」という、オルフの言説を踏まえた解釈が示された。

「ⅢBb：エレメンターレ・ムジークは『基礎的な音楽』ではない」も3つのグループに共通していた。多くの対象者は、オルフの言説を踏まえて「ⅢBb2：エレメンターレ・ムジークは基礎ではなくもっと根源的である」と解釈し、「ⅢBb6：エレメンターレ・ムジークという原語を用いた方が、オルフの理念を思い浮かばせることができる」と主張している。

以上の二つの小カテゴリーはオルフの言説を踏まえたエレメンターレ・ムジークの解釈であるが、それぞれの対象者の指導対象や経験、環境などの違いによって、以下のような

解釈もなされていることが明らかになった。

「Ⅲ Bc：奏者と聴衆を隔てない音楽」では、「教育系グループ」と「心理系グループ」の対象者らによる「Ⅲ Bc 1：エレメンターレ・ムジークの『遊び的』特徴は、演奏者と聴衆を隔てる演奏会に対するアンチテーゼである」、「Ⅲ Bc 3：オルフは見せるための音楽ではない」という見解が示された。

この小カテゴリーa～cに真っ向から反論しているのが、音楽系グループの一部に含まれる対象者らである。関連図でも「対立」と書かれた爆発マークを描いている。彼らは、「Ⅲ Bd：エレメンターレ・ムジークは『基礎的な音楽』である」と主張している。「Ⅲ Bd 1：エレメンターレ・ムジークの基礎という概念はあくまでも基礎である」とし、「Ⅲ Bd 4：エレメンターレ・ムジークは『家の基礎』のような重要なものである」と基礎の意味を説明している。確かに、「Ⅲ Bd 9：基礎はあらゆる活動の根底にある不可欠なものである」という見解に異論の余地はないが、ベテランの指導者の「Ⅲ Bd11：エレメンターレ・ムジークによるアンサンブル経験が音楽的にも、人格形成においても重要な基礎を培う」という信念が、若い指導者に伝達される過程で、「Ⅲ Bd 3：オルフ・メソッドではなく基礎基本の音楽である」というようにまったく異なる意味で理解されるようになったという点も看過できない。

また、グループに関わらず、「Ⅲ Be：エレメンターレ・ムジークに対する対象者独自の解釈」のような特殊な見解も見られた。関連図では、グレーの雲の絵の中に配置した。

「Ⅲ Be 1：エレメンターレ・ムジークは料理である」、「Ⅲ Be 2：エレメンタールとはパーツを生み出す人間自身である」、「Ⅲ Be 3：エレメンターレ・ムジークは人生の基礎である」、「Ⅲ Be 4：エレメンターレ・ムジークとは音楽道と愛である」…と、列挙してみると、こうした解釈を聞いた若いオルフ研究者たちが混乱するのもうなずける。

「Ⅲ Be 5：《カルミナブラーナ》のような楽器の特性を生かした音楽がエレメンターレ・ムジークである」は、カール・オルフの音楽を評価する対象者の鋭い洞察力が表れているが、教育学的な解釈にはなっていない。

また、「Ⅲ Be 6：エレメンタールとはその人の核をなすものである」というユングマイヤーの言説を援用した解釈も見られた。

特殊な解釈の他に、エレメンターレ・ムジークの解釈を軽視する態度（「Ⅲ Bf 1：エレメンターレ・ムジークは定義づけられていない」、「Ⅲ Bf 3：エレメンターレ・ムジークを解釈するよりも「子どもから発する」という特徴に目を向けるべきである」）や、そこから誤解（「Ⅲ Bf 4：エレメンターレという概念は音楽教育の理念としては弱い」）が生じている状況も見えてきた（「Ⅲ Bf：エレメンターレ・ムジーク解釈の軽視と誤解」）。この小カテゴリーについては、図番号 4－22 の関連図（p.176）最下部の白い雲の絵の中に配置した。

これ以降は図番号 4－22 の関連図（p.177）の内容になる。「Ⅲ－C. シュールヴェルクの系統に関する思考」について考察する。シュールヴェルクの系統の選択に関して、本調査の結果をまとめるならば、前述した「教育系グループ（背景色：白）」は「適用型のシュールヴェルクの系統」、「心理系グループ（背景色：黒）」は「拡張型」、「音楽系グループ（背景色：グレーのストライプ）」は「オリジナルのシュールヴェルクの系統」を選択しているという大きな傾向が見られた。日本における受容史から考えれば、「オリジナル→適用→拡張」という順に並べるのが適当であると思われるが、エレメンターレ・ムジーク解釈への専門性の違いの影響が大きく、「教育系」と「音楽系」の中間に「心理系」が位置しているようにまとめる方が適当であると判断した。

したがって、この項目においても、前項までと同様に、背景色は左から白→黒→グレーのストライプの順に並べている。

「Ⅲ Ca：オリジナルのシュールヴェルクの重視」は、3つのグループすべてに共通する概念であった。多くの対象者がオリジナルのシュールヴェルクの音楽性そのものに価値を見出しており、楽曲分析することが有益であると説明している。

「Ⅲ Cb：シュールヴェルクは技術的に平易である」は、「教育系グループ」の対象者が主唱している概念である。ちなみに、音楽演奏経験が豊富な「音楽系グループ」には、シュールヴェルクの演奏が技術的に容易であると考えた対象者は見られない。このことから、「教育系グループ」の志向する音楽に必要な技術と、「音楽系グループ」が求める技術には多くな隔たりがあることが読み取れる。

「ⅢCc：シュールヴェルクはモデルである」は「教育系グループ」と「心理系グループ」を中心に解釈された概念である。彼らの「ⅢCc2：オルフ・シュールヴェルクをそのまま取り入れることは、オルフ教育に対する誤解である」という主張はもっともなことだが、この考えが徹底されたことによって、日本においてはオリジナルのシュールヴェルクを扱う機会が皆無に等しくなり、「モデル」として参考にすることが難しくなっているのが現状である。

「教育系グループ」の対象者は、「ⅢCd：適用型のシュールヴェルクの系統」の正当性を一貫して強く主張している。彼らの「ⅢCd2：日本では適用型のシュールヴェルクの系統を行うべきである」は、1980年代以降の「拡張型のオルフ・アプローチの隆盛」を受け、1970年代から揺るぐことがない。

「適用型」にはかつて星野と花井の2つのグループが存在していた。「ⅢCd1：自国の言葉と自然な感覚にあったメロディーから音楽教育をスタートする」という考え方に基いて、「わらべうた」を基準とする考えは共通しているが、星野の系統が最終的にオリジナルのシュールヴェルクの系統につながるように作成されているのに対して、花井は「ⅢCd5：日本のオルフ教育には、日本語や日本の伝統音楽を活用すべきである」と、日本伝統音楽そのものの学習に力点を置いている。

オルフの「その国の言語や伝統的音楽文化から音楽教育を開始する」という理念に鑑みて、「ⅢCd7：オルフ教育の展開には、日本の歌や日本語の研究が必要である」という意見に異論はない。

しかし、学校音楽文化と大衆音楽文化、伝統音楽文化のそれぞれの間に乖離が見られる日本の現状を踏まえて、「ⅢCd12：オルフ実践においては、日本独自の文化的土壌を考える必要がある」と考えるのが妥当であるだろう。

次の「ⅢCe：日本語の重視」の概念も、「教育系」の「適用型」のグループが重要視する概念であるが、「音楽系」の「オリジナルのシュールヴェルク型」を選択するグループにも共通している点が興味深い。一方で、「心理系」の「拡張型」のグループでは、「言葉」の要素はそれほど重視されていない。このため、図番号4-22の関連図（p.177）では、左右の「教育系」と「音楽系」のフィールドから伸びる二つの三角形で示している。



「音楽系グループ」の対象者は、演奏する楽曲や創作に用いる音階は西洋音楽を基準としたものを選択しているものの、言葉に関しては、「ⅢCe2：オルフを日本に適用するには、日本語から出発すべき」、「ⅢCe4：日本人には日本語を大切にしたいプログラムを行うべきである」という見解を示している。音大附属音楽教室など、西洋音楽の基礎指導としての役割を担うオルフ授業を指導している実践者は、オルフの理念との折衷案として、「ⅢCe5：『日本適用型』では、和楽器や日本旋法に限らず季節感など身近な要素を取り入れる」という方法を提案している。取り入れやすい題材や素材を用いるという方法も、我々若手研究者が参考にすべき手法であるだろう。

一方、図番号4-22の関連図中央に位置する「心理系」のグループは、「拡張型」のオルフ観を主唱し、カール・オルフの言説には見られなかった新しい教育効果があることを示している。これと関連する「ⅢCf：拡張型のシュールヴェルク観」、「ⅢCg：メソッドは時代に応じて変化する」、「ⅢCh：自己発見・自己実現・関係性の重視」、「ⅢCi：対象者が考えるオルフ・アプローチの新しい教育効果」の4つの小カテゴリーを当関連図では一つの四角形の中にまとめて、「心理系グループ」を表す黒い背景の上に配置した。

「拡張型」を選択する対象者らは、「ⅢCf2：シュールヴェルクの系統は意識していない」とし、星野の作成したシュールヴェルクの系統図の存在を知らなかった。インタビューにおいて初めて系統図を見た対象者らは、「ⅢCf5：シュールヴェルクの系統図作成の是非」が問われるとコメントし、系統を示すこと自体に難色を示した。彼らは「ⅢCf7：時代のブームや子どもたちのニーズに応じて、シュールヴェルクの系統も変化して当然である」という見解を一貫して示し、「ⅢCf8：エレメンターレ・ムジークの拡張だとは思わない」と自身がオルフ受容史の中で「拡張型」に所属しているという意識がなかった。確かに、オルフ研究所に80年代以降に留学し、拡張型のオルフ・アプローチを中心とした経験を蓄積してきた対象者にとっては、「拡張型」こそが正しいオルフ・アプローチであり、「オリジナル」と「適用型」が「過去のオルフ・アプローチ」になるのであろう。

「音楽系グループ」の対象者の中には、「ⅢCf9：エレメンターレ・ムジークの解釈の拡張の原因に対する仮説」についてのコメントも見られたが、文献による裏づけがなく、なぜ「エレメンターレ・ムジークの解釈を拡張したのか」は不明である。

拡張型の対象者らは、「ⅢCg1：メソッドは時代に応じて変化する」、「ⅢCg2『オルフ様様』ではなく、現状に応じたアレンジが大切である」というように、音楽メソッドに

における柔軟性を重視するが、「Ⅲ Cg 4 : オルフは『自然素材を教育に用いるべき』という考えだが、日本の現状に合わせて変更可能である」と、本論第 1 章で述べたような「オルフがなぜ自然素材を重視したのか」という点を検討しないまま、変更を重ねるため、何が「オルフの理念」だったのかがわからなくなる危険性がある。

また、「心理系グループ」では、オルフの言説には見られない「自己発見や自己実現」の概念や「自分らしく」「人との関係性」というキーワードを多用する傾向がある。すなわち、「Ⅲ Ch 1 : オルフ・アプローチとは音楽を通して自分を見つけて表現すること」、「Ⅲ Ch 4 : 単純でありながら本質的で、その人の生き方を見つけられるものがオルフ・アプローチの特徴である」、「Ⅲ Ch 5 : オルフ研究所の教育で『自分らしく生きること』の大切さを体験できた」という発言が目につく。

「拡張グループ」の中には、「Ⅲ Ch 6 : オルフ・アプローチの対象は音ではなく、人である」、「Ⅲ Ch 7 : 私は音楽教育ではなく、人間を育てる表現に興味がある」と音楽教育の概念を否定する対象者も見られる。それどころか、「Ⅲ Ch 10 : 子どもには見通しがないし、必要としない」、「Ⅲ Ch 11 : 先生の言うことは聞くべきという思い込みがある指導者」というように、「教育」という概念そのものを否定する対象者さえ見られる。

これらの発言には複合的な背景が起因していると思われるが、これらの言葉だけを聞くと、極端であるという印象は否めないだろう。

彼らは、教育学研究で論じられる教育効果には言及せず、「Ⅲ Ch 13 : 関係性の構築によって自尊感情が高まる」、「Ⅲ Ch 16 : 模倣の成り立ちは同調である」、「Ⅲ Ci 1 : オルフ・アプローチと緊張からの解放」のように、心理学の用語を好んで用いる。また、「Ⅲ Ci 2 : オルフ・アプローチで培われるクリエイティブな発想」、「Ⅲ Ci 3 : オルフ・アプローチにおける役割交換や多角的な視点は、脳科学の研究に役立つ可能性がある」など、音楽の内容ではなく、広い視点からオルフ・アプローチの効果を論じる傾向があった。

「Ⅲ - D : 他のメソッドとの比較」の大カテゴリーは、主に「心理系」と「音楽系」の二つのグループで見られた概念である。これは、「教育系のグループ」が学校の教諭や教員養成に携わっている人であったりするのに対し、その他のグループは音楽大学や民間の音楽教室などに勤務している人たちのため、他のメソッドの研究者と交流する機会が多いためであると思われる。

対象者①は「ⅢD1：シュタイナー学校（ヴァルドルフ教育）のオイリュトミーとオルフとの違い」について触れ、「ⅢD2：オルフと似た活動とオルフ・アプローチとの区別」をする必要があるという見解を示した。

アメリカのオルフ研究者は、「オルフ・アプローチを器楽合奏と創作活動」として捉えており、声楽的な活動を補う方法として、コダーイ・システムを紹介し、実践において併用している、という点については前述の通りであるが、本調査では「ⅢD3 コダーイ・システムの声楽重視は当時の東欧の貧しさから発展したのではないか」という否定的な見解が見られた。

リトミックに関して、「音楽系グループ」は、肯定的に受け止め、参考にする姿勢が見られたが（「ⅢD4：オルフとリトミックの指導法の違い」）、「心理系グループ」では「リトミックは音楽家にするための職業訓練である」というように、教育の目的の狭さを批判するコメントが見られた（「ⅢD13：リトミックとの比較」）。

オルフ・アプローチを実践に取り入れているリトミック研究者からは、「ⅢD11：リトミックの訓練をある程度積んでからオルフ・アプローチに触れると理解が進む」という示唆があり、実際に「音楽系グループ」では、リトミック研究の経験が有意義であったという発言が見られた。

「Ⅲ-E：日本におけるオルフ・アプローチの問題点」はすべてのグループから出された概念である。この大グループは図番号4-22の関連図最下部の黒い雲の絵の中に配置した。

「音楽系グループ」の対象者は、「ⅢE1：みんな半信半疑で実践している」のではないかという懸念を明らかにし、「ⅢE2：オルフ指導者は、自分の指導スタイルや理念理解とは違う活動を見ると、『あれはオルフではない』という」と、我々若手研究者を最も悩ませる問題に言及している。

「教育系グループ」は、オルフ理念の理解を軽視した「ⅢE3：形だけ真似して、オルフの精神が活かされない活動」を強く批判し、「ⅢE5 輸入型のシュールヴェルクは、日本のオルフ・アプローチにおける最大の過ちである」と、一貫して「適用型」の正当性を主張している。彼らは、「ⅢE4：昭和40年代に、オルフで音楽の『基礎的な能力』が身につくという誤解があった」とも主張しているが、シュールヴェルクによって「基礎的な

能力が身につかない」ということはなく、むしろ多くの効果が期待できるので、これはシェールヴェルクに対する偏った見方であると言わざるを得ない。

また、前述のように「適用型」では、星野と花井の見解の相違が見られたが（「Ⅲ E 6 : 日本のオルフ研究者の間にかつて二大グループが存在した」）、現在ではそれらのグループ間の対立は表面化しておらず、「適用型」が「拡張型」の背後に隠れてしまったような感じさえする。

文献研究に関しては、グループ間で共通していた。「Ⅲ E 7 : オルフの理念についての研究の深化と議論の必要性」、「Ⅲ E 8 : オルフ・アプローチに関する日本語訳された文献の不足が問題である」という見解が示され、「Ⅲ E 9 : オルフは理論研究が徹底していないため、解釈が分かれる」、「Ⅲ E 10 : オルフの活動についての説明不足が普及の妨げになる」という指摘がなされている。実際に、若手研究者は「Ⅲ E 11 : オルフ・アプローチについての端的な説明がないことによる混乱」を訴えている。

また、オルフ研究会に対する批判も多く聞かれた。「Ⅲ E 12 : オルフ研究会では、新しいアイディアの紹介に重点が置かれている」と考える対象者が多く、そのことを、「Ⅲ E 13 : オルフ研究会の講習は、オルフとの関連が明確でない『客寄せパンダ的』な講座が多い」と厳しく批判する対象者も見られた。「Ⅲ E 14 : オルフ研究会は反省なしに発展することはないので、徹底的なディスカッションが必要である」、「Ⅲ E 15 オルフ研究会のメンバーは、研究者の客観的な意見を聞くべき」という活発な議論を求める声も聞かれた。

#### IV. 対象者の指導実践

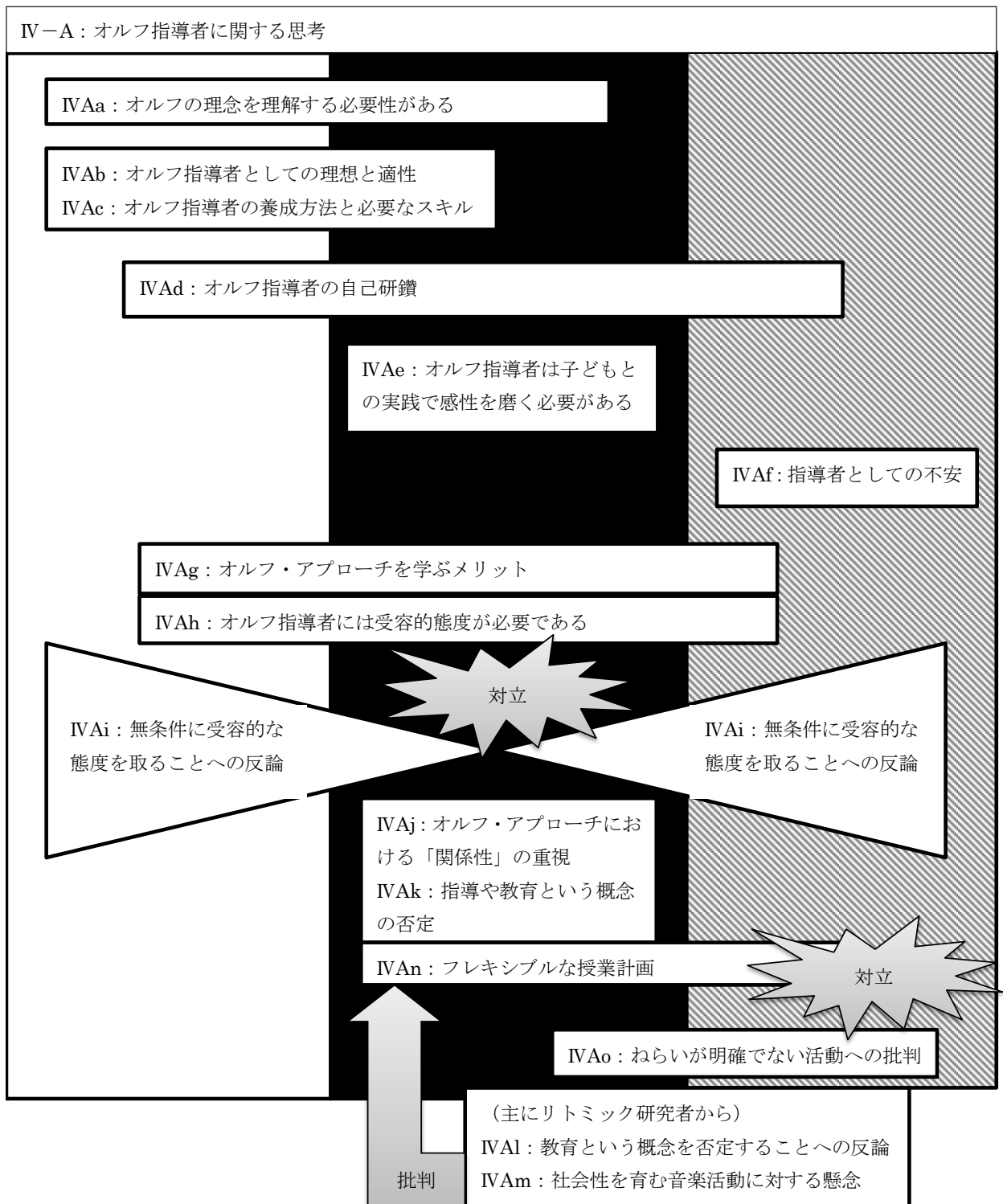


図 4-23 : 〈対象者の指導実践〉の関連図

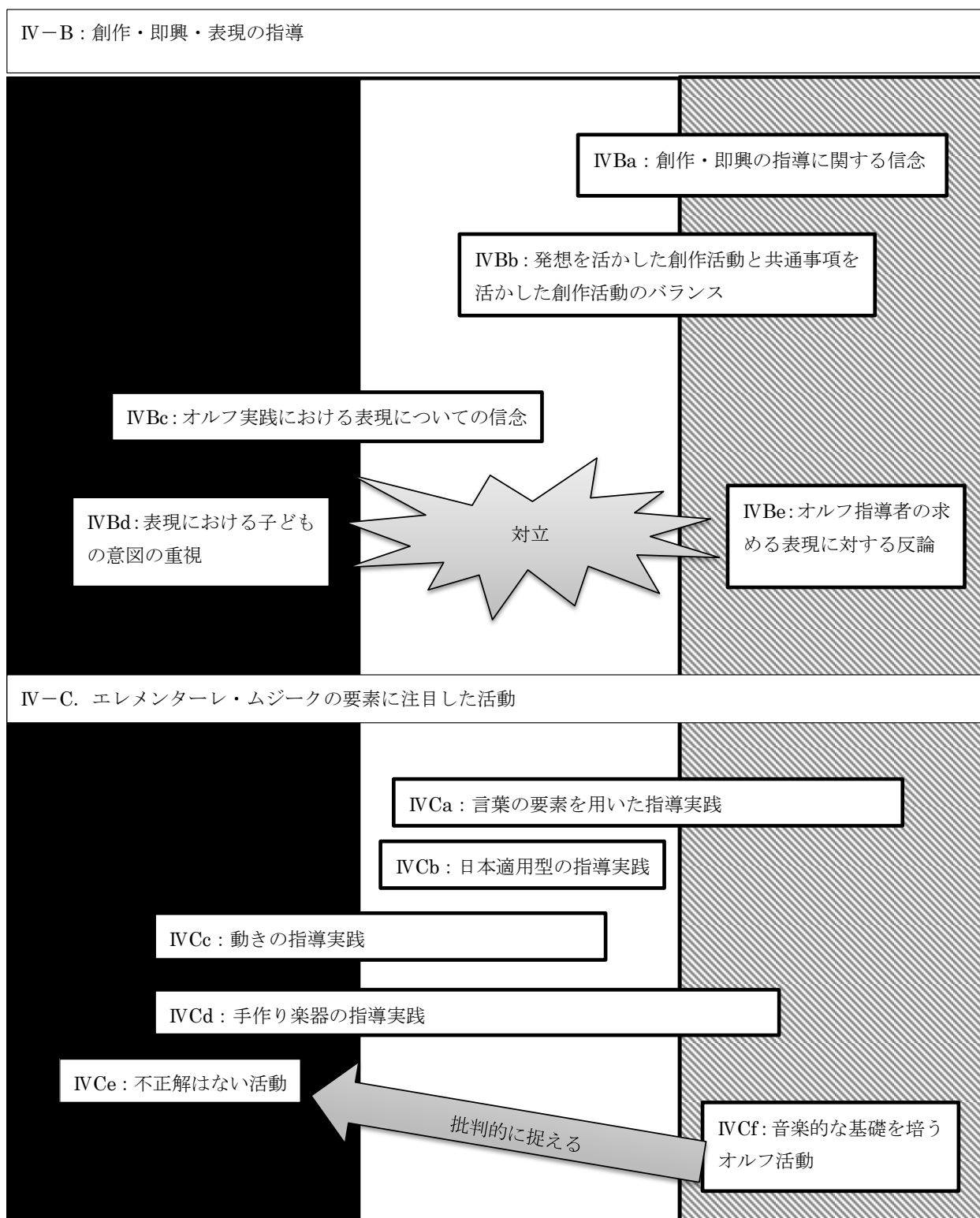


図 4 - 23 : 〈対象者の指導実践〉の関連図

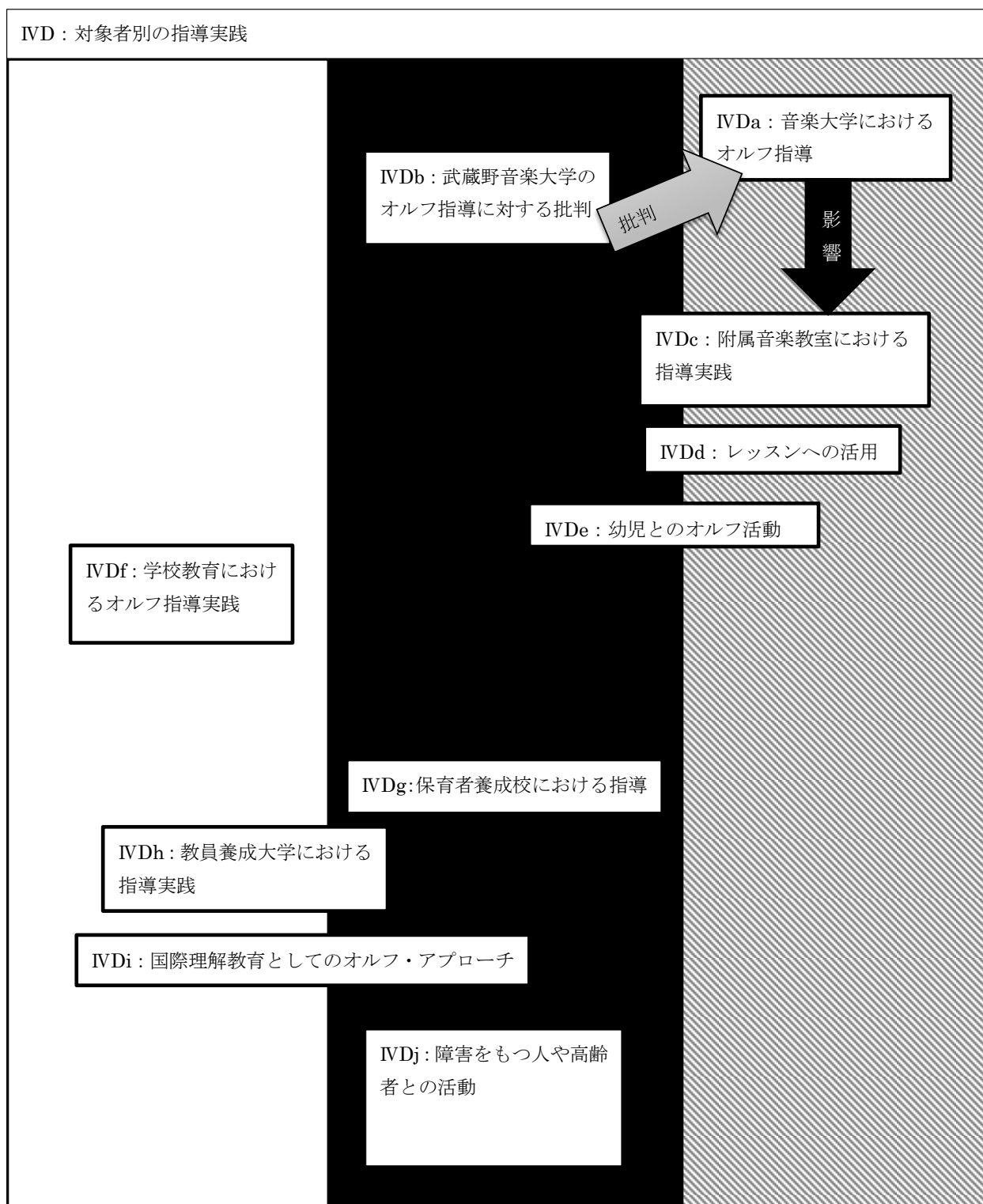


図 4-23：〈対象者の指導実践〉の関連図

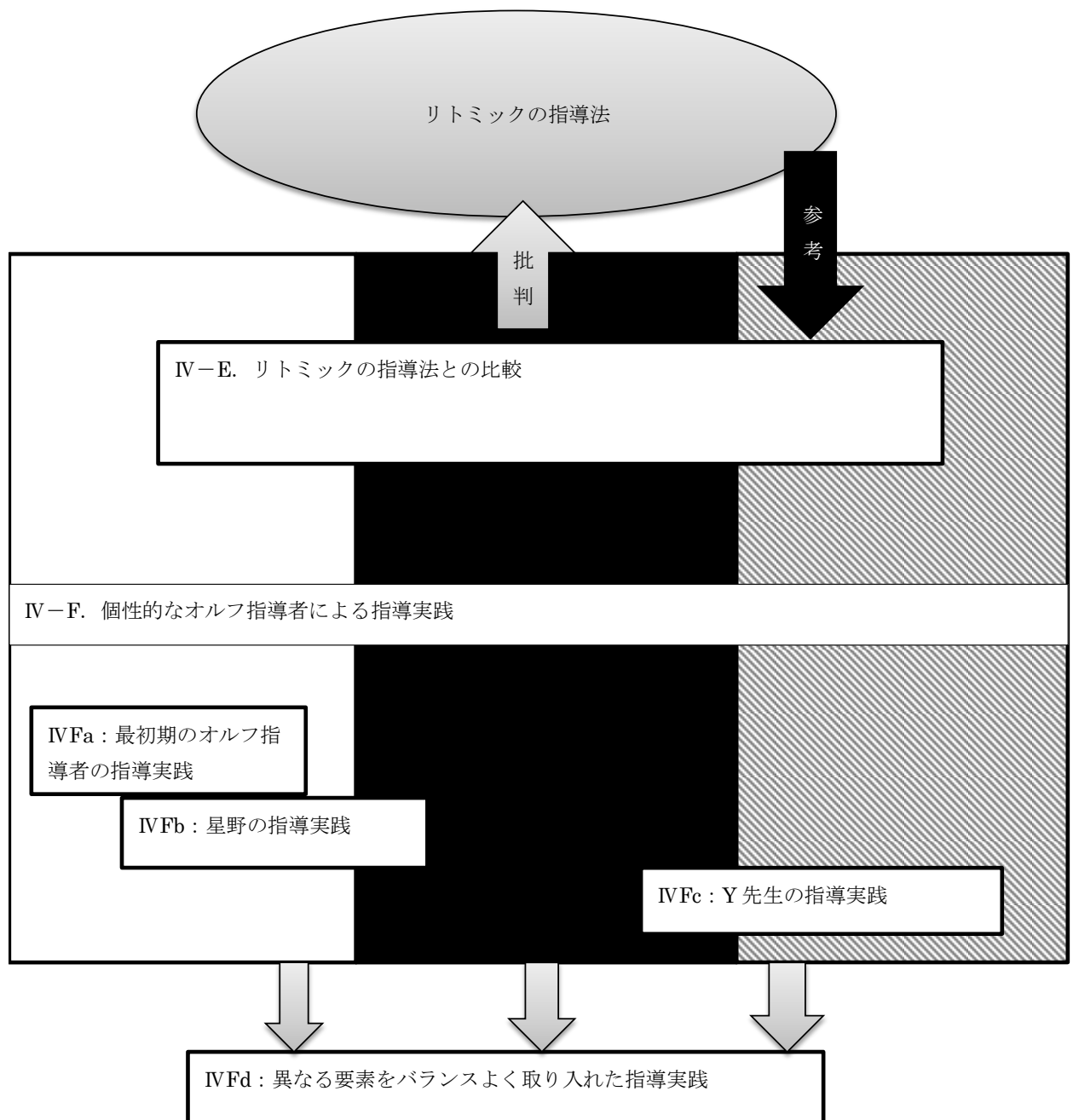


図 4 - 23 : 〈対象者の指導実践〉の関連図



#### 〈Ⅳ．対象者の指導実践〉についての考察

このカテゴリー・グループには、多数の概念が含まれるため、関連図は4ページにわたって描かれている。「Ⅳ－A．オルフ指導者に関する思考」、「Ⅳ－B．創作・即興・表現の指導」、「Ⅳ－C．エレメンタリー・ミュージクの要素に注目した活動」、「Ⅳ－D：対象者別の指導実践」、「Ⅳ－E．リトミックの指導法との比較」、「Ⅳ－F．個性的なオルフ指導者による指導実践」の6つの大カテゴリーが含まれる。このカテゴリー・グループも前項までと同様に、「教育系グループ」の背景を白、「心理系グループ」の背景を黒、「音楽系グループ」の背景をグレーのストライプで塗り分けている。

図番号4－23の関連図（p.188）には「Ⅳ－A．オルフ指導者に関する思考」に含まれる小カテゴリーが配置されている。

「ⅣAa：オルフの理念を理解する必要性がある」の小カテゴリーは、主に「教育系」と「心理系」のグループの対象者から出された概念である。彼らは、「ⅣAa2：学生にはオルフの理念を理解してほしい」と考えて授業などでしっかりとオルフ理念について説明しているという。オルフ理念を踏まえない活動を、「ⅣAa5：音楽教育は理論的な理解をせずに、活動だけを行うと、形骸化したものとなる」、「ⅣAa8：他の指導者の活動を表面的に真似る授業は無意味である」と強く批判している。

「ⅣAb：オルフ指導者としての理想と適性」と「ⅣAc：オルフ指導者の養成方法と必要なスキル」は、主に「教育系」のグループと「心理系」の一部の対象者から得られた概念である。「ⅣAb2：オルフの音楽教育は指導者自身も楽しむことが必要である」、「ⅣAb3：指導者には大道芸的な要素が必要」など文献には見られない内容も語られており、「ⅣAb6：拡散的思考を持っている人にオルフの音楽教育は合う」という見解が示されている。

「ⅣAc1：オルフ指導者の養成は、『シュールヴェルクの経験→指導経験→他の指導者による活動の観察』というプロセスを踏む」という具体的な養成法、「ⅣAc2：オルフ指導者はハンドサインを完全に習得するとよい」という具体的なスキルや、「ⅣAc3：子どもの心情に合った題材でオルフの音楽教育を行う」という授業におけるコツも示されている。

「ⅣAd：オルフ指導者の自己研鑽」の小カテゴリーは、すべてのグループに共通していた。対象者らは、「ⅣAd1：オルフは指導者の向上心が反映して指導に違いが出る」という認識を共通してもち、さまざまな方法で自己研鑽を積んでいる。

「音楽系のグループ」では、「IVAd2：オルフ指導者は、自分の演奏のための勉強をきちんとする必要がある」という信念が強く、70代になっても「IVAd3：ピアノのレッスンを受け続ける」という対象者も見られた。一方で、「IVAd4：文献研究よりも経験・体験から身につけてきた」と文献研究をあまり行わない傾向があった。しかし、「IVAd8：幅広い音楽教育の文献を独学で研究した」という「音楽系」の対象者の発言もあった。本来は「IVAd15：オルフ指導者になるには、指導経験と理論研究を同時進行するのがベストである」と考える対象者が多いが、実際には文献研究を行うのが難しいという。「音楽系」の対象者は、主に先輩指導者に師事して養成されるが（IVAd10 オルフ・アプローチの先輩との出会い）、「教育系」の対象者は、師事するよりも「IVAd12：仲間と一緒にオルフ教育の研究をしてきた」と語っている。「心理系」の対象者は、他の二つのグループと異なり、「IVAd16：アスペルガーに関する研究」など、心理学系の内容に興味をもって研究していた。

「IVAe：オルフ指導者は子どもとの実践で感性を磨く必要がある」は「心理系」のグループから出された概念である。彼らは、「IVAe3：オルフ指導者になるには、子どもたちと接しながらセンスを磨く必要がある」、「IVAe4：オルフ指導者になるためには感性を磨く必要がある」と主張している。

前述のように、「音楽系のグループ」ではオルフを畏敬するあまり、概念の説明に難色を示しているため、「IVAf：指導者としての不安」が生じている。やはり、理念を端的に説明しておいた方が、「この理念の一例として、今日は〇〇という活動を実演します」というように講座を行うことができ、「オルフの本質を理解してもらえなかったのではないかと後から不安を感じることもなくなるのではないだろうか。

「IVAg：オルフ・アプローチを学ぶメリット」は3つのグループそれぞれから出された概念である。「音楽系」の対象者は、「IVAg1：学生がオルフを学ぶメリットは、音楽指導の引き出しが増えることである」と回答し、「教育系」の対象者は、「IVAg2：オルフの考え方に基づく創造的な活動によって、子どもがより表現豊かになる」、「IVAg4：オルフの音楽教育で主体的に音楽とかかわるようになる」と語っている。

同様に「IVAh：オルフ指導者には受容的態が必要である」も3つのグループに共通の概念であった。「教育系」の対象者は「IVAh2：オルフの指導者は野球で例えるなら優れたキャッチャーである」、「IVAh5：自己評価・相互評価・指導評価では良い点をほめる」と説明しており、オルフ受講の経験をもつ対象者も「IVAh7：オルフの先生がほめてくれたことがうれしかった」と、指導者の受容的な態度を記憶していた。

以上の「受容的な態度」の概念に反論している対象者も見られた（「IVAi：無条件に受容的な態度を取ることへの反論」）。彼らは、「教育系」もしくは「音楽系」のグループの一部に見られたので、図番号4-23の関連図（p.188）では左右の外側が幅広で、中央に向かって面積が小さくなる三角形を二つ使用して表現した。そして小カテゴリーhとiの間に「対立」と書かれた爆発マークを描いた。

「教育系」の対象者の中には、「IVAi2：学校教育では厳しさも必要だが、子どもができるまで待つ姿勢も心掛けている」という信念をもつ対象者も見られた。また、「音楽系」の対象者のうち、演奏に重点をおく対象者は「IVAi1：P先生は独特の感性と厳しい面をもちつつ、受容的態で指導をする」、「IVAi3：評価はマイナスの事からは言わないようにするが、必要があれば厳しく接する」、「IVAi4：授業中の声掛けは、より良い方向に導くように、一人ひとりに適したものを心掛けている」と、この傾向が強かった。

確かに、子どもの様子を考えずに「いつも受容的にすればよい」というのは、非教育的であると見ることもできよう。

「心理系」グループの対象者は、「IVAj：オルフ・アプローチにおける「関係性」を重視」しており、「IVAk：指導や教育という概念の否定」する傾向がある。この二つの概念を合わせて図番号4-23の関連図に示した。彼らは、「IVAj1オルフの活動では『人との関わり』が重視される」、「IVAj4：オルフ研究所の指導者に倣い、相手の立場を想像し、一人の人間として向き合うように心がけている」と語り、「IVAk2先生の言うことは聞くべきという思い込みがある指導者」を批判している。

この点に関して、主にリトミック研究者から反論が出されている。この内容を「IVAl：教育という概念を否定することへの反論」、「IVAm：社会性を育む音楽活動に対する懸念」としてまとめ、図番号4-23の関連図では最下部の欄外から「批判」と書かれた太い

矢印が対応する j、k の小カテゴリーに向かって伸びている（後述する n のカテゴリーも含むので、矢印はこの位置に記した）。教育という概念を否定することへの反論は、「IVAl1：『教育』という言葉が問題なのではなく、教育の仕方が重要である」ということに尽きる。「IVAm1：社会性を育む音楽活動では、学習者同士も互いの個性や能力を活かす洞察力が必要」というリトミック研究者の指摘ももつともであると思われる。

「IVAn：フレキシブルな授業計画」に関しても、主に心理系の対象者から出された概念であるが、「音楽系」の一部の対象者もこれに共鳴していた。彼らは「IVAn2：指導案通りに行かない授業はエキサイティングで成功の授業」とし、ユングマイヤーから「IVAn1：オルフ指導者は『次に何が起こるか分からない先生』であるべき」とアドバイスされたという対象者も見られた。しかし、筆者の記憶が正しければ、ユングマイヤーは「プロの先生とは、『次に何が起こるか分からない、ということを知っている』先生である」と講義していたように思う。

このフレキシブルな授業計画については、複数の対象者が反対している（「IVAo：ねらいが明確でない活動への批判」）。リトミック研究者は、「IVAo1：授業展開や目的を受講者に明示する必要がある」と強く主張し、「音楽系」の対象者も「IVAo2：ねらいが明確でない活動はただの遊びに見えてしまう」と同調している。「心理系」の対象者さえ、「IVAo3：オルフ活動の楽しい思い出だけが残っても無意味である」という見解を示している。

図番号 4-23 の関連図 (p.189) には、「IV-B：創作・即興・表現の指導」と「IV-C. エレメンタリー・ミュージクの要素に注目した活動」の大カテゴリーの内容が配置されている。各グループの分布を配慮して、当関連図の当該ページは、他のページの背景と異なり、左から黒→白→グレーのストライプという背景になっており、心理系→教育系→音楽系の配置になっている。

「IV-B：創作・即興・表現の指導」に含まれる小カテゴリーから見ていくことにする。

「IVBa：創作・即興の指導に関する信念」は主に「音楽系」と「教育系」のグループの一部の対象者から出された概念である。

「音楽系グループ」のうち作曲が専門の対象者たちは、「IV Ba 1：オルフは創作活動であって、合奏指導ではない」という信念をはっきりと示している。彼らは「IV Ba 4：即興とは再現可能なものである」と考えており、子どもたちの作った作品を録音して聴かせるなど、「IV Ba 3：創作に際して、子ども自身に価値判断させる」必要性があると語った。演奏が専門の対象者も「IV Ba 7：即興は音楽的なルールを逸脱してはいけない」、「IV Ba 13：私たちは音楽活動をしているので、伝わらない即興には改善を求める」という姿勢を示している。その上で、「IV Ba 14：即興には技術が必要だが、押しつけにはならないように伝える」という配慮も見せている。

「教育系」のグループでも、「IV Ba 5：アンサンブルの中の即興にはある程度ルールが必要」という見解が見られた。音楽科授業においては、「IV Ba 8：単純なものから複雑なものへという創作プロセス」が適していると語る対象者も見られ、「IV Ba 9：オルフ指導者は生徒の表現についての『見通し』をもっていなければならない」という信念が示された。彼らは「IV Ba 11：指導者の目的に合った即興を求める」ので、「IV Ba 10：その表現に至るための『モデルの提示』を確実にする」という。「IV Ba 15：問答から即興へ移行する際に、指導者が適切に見極めれば、デタラメな即興は生まれない」と語る対象者も見られた。一方で、導入段階の即興には柔軟性をもたせ、「IV Ba 16：最初の表現はでたらめのようなこともあるが、徐々にまとまったものになるような系統性がシュールヴェルクには示されている」という意見もあった。

「IV Bb：発想を活かした創作活動と共通事項を活かした創作活動のバランス」は主に「教育系」のグループから出された概念で、「音楽系」の一部の対象者もこれに賛同している。

多くの対象者が、「IV Bb 2：小学校指導要領の創作領域では、『ア』も『イ』も両方オルフ・アプローチが貢献できる」と考えている。「音楽系」の対象者は「IV Bb 4：創作活動の『ア』と『イ』のバランスが大事」とであると語り、「IV Bb 5：創作の『ア』の領域で考えたことを、『イ』の領域で構築する」と両活動の関係を説明している。また、一時期「ア」の活動ばかりがクローズアップされていた揺り戻しから、「IV Bb 8：現在の教育現場では、創作活動は『イ』の活動が重視されている」という現状があるという説明もあった。

筆者は、オルフ研究会が「ア」の活動を中心に据えていると感じていたので、その意図を尋ねたところ、「IV Bb 9：オルフ研究会では、『ア』のような活動が多いが、それは意

図的ではない」という回答が得られた。

「IV Bc : オルフ実践における表現についての信念」は「心理系」のグループと「教育系」の一部の対象者が示す信念である。

「教育系」の対象者は表現というものを、「IV Bc 1 : 表現は音楽的語彙と表現経験を増やすことで豊かになる」と、ある程度「人に伝わるかどうか」に配慮した、技術の蓄積が必要なものであると捉えている。

一方で、「心理系」の対象者は、「IV Bc 3 : 表現とはイメージをもって音を出す、動くということ」であると、表現者の意図が受け手よりも優先するという捉え方をしている。彼らは「IV Bc 6 : 子どもからの表現を取り入れた授業の展開」を目指し、「IV Bc 7 : 表現することに抵抗感のある教師志望者は、自分の表現を出すように改善するべきだ」と学生にも積極的に表現することを求める。彼らはより自由で前衛的な表現活動として、「IV Bc10 : 工房におけるアート」という発想の活動も実践している。「IV Bc 4 : 表現するためには、ある程度緊張感のある雰囲気づくりが必要である」と語る対象者も見られた。

「IV Bd : 表現における子どもの意図の重視」は「心理系」の対象者に特有の思考である。彼らは、「IV Bd 1 : 意図があれば結果にかかわらず表現として認めるのがオルフの考え方である」という信念をもっている。そして「IV Bd 2 : 表現に対する好みはあるが、評価や押しつけはしない」、「IV Bd 3 : 子どもが発するデタラメのような試行錯誤も大事にする」という方針を示している。また、「IV Bd 4 : 子どもをよく理解すれば、表現がデタラメかどうか判断できる」という意見もあったが、表現者にとっては意図のある表現であっても、受け手にとっては不適切、不快ということはあまり配慮しないようである。

「音楽系」の対象者は、この点に真っ向から反論している（「IV Be : オルフ指導者の求める表現に対する反論」）。そこで、図番号 4-23 の関連図（p.189）では d と e の小カテゴリーの間に対立と書かれた爆発マークを描いた。

彼らは、「IV Be 1 : 表現経験の少ない者に、自由な表現を求めるのは難しい」という考えを示し、「IV Be 2 : 人に伝わる動きの表現をするには、ある程度訓練が必要である」と主張している。また、指導や評価を避ける「心理系」の対象者の活動を批判し、「IV Be 3 : 即興表現の評価は、テーマを表現できているかによって行うべきである」と反論している。

「心理系」の対象者は、おそらく音楽活動の導入として前衛的な表現を捉えているが、「音楽系」の対象者は現代音楽を「音楽理論を踏まえてそこからの解放を目指す高度な芸術」であると考えているので、「IV Be 4：前衛的な表現には基礎や手順を踏む必要がある」という見解を示し、雰囲気だけの裏づけのない前衛的表現を批判している。

図番号 4－23 の関連図 (p.189) の下段は「IV－C. エレメンターレ・ムジークの要素に注目した活動」に含まれる小カテゴリーを配置した。

「IV Ca：言葉の要素を用いた指導実践」は「教育系」のグループから出された概念であるが、「音楽系」の対象者もそれに同調している。

「IV Ca 1：言葉から入るのがオルフの展開である」という見解を示す対象者も見られた。対象者の発言から、従来のオルフ研究では明文化されていなかった、「IV Ca 2：言葉のアンサンブルには文学的なものを用いるのが良い」、「IV Ca 4：言葉のアンサンブルでは、イメージとリズムが不可分で有機的につながりをもつべき」という価値基準が示され、「IV Ca 3：言葉の活動を効果的にするには、日本語の言葉の性格を知る必要がある」という意見が出された。「IV Ca 6：音楽と感情は不可分である」に示されたように、言葉のもつ意味と音声によって感情を表現し、それを音楽的に発展するという、オルフ・アプローチにおける「言葉の表現」の本質が明らかになった。

また、小学校教諭の対象者からは、国語の学習にオルフ・アプローチを活用する方法が示され、「IV Ca 7：オルフ教育は、言葉のことを音楽表現として考えるもとになる」、「IV Ca 8 言語活動とのコラボレーションにオスティナートの考え方を活かす」という考えに基づいた「IV Ca 9：シュプレヒコールの活動」の様子が報告された。

「IV Cb：日本適用型の指導実践」は、「教育系」のグループが主唱する概念になっている。彼らは「IV Cb 1：日本の伝統音楽についての研究が大切である」という信念をもって、「IV Cb 5：わらべ歌から出発する」ことを原則とし、「IV Cb 2：日本伝統音楽から出発し、徐々に西洋音楽の割合が増加する学習のバランスが重要である」と主張する。しかし、「IV Cb 3：和太鼓と組み合わせる旋律楽器はリコーダーでよい」、「IV Cb 4：民謡の発声は自然なものにする」など、音楽科における日本伝統音楽教材化の研究動向とは見解を異にする指導法も見られる。両親が邦楽家というバイ・ミュージカリティー的な環境に育った対象者は、「IV Cb 7：オルフの考え方を活かして、箏や日本の民謡に親しむ活動」など、オ

ルフ理念と邦楽の美的価値を両立できる活動を実践している。

「IVCc：動きの指導実践」は、「教育系」と「心理系」のグループから出された概念である。「教育系」の対象者が「IVCc1：身体表現の中で、楽しくテンポ感や拍感をつかませる」、「IVCc2：小学校低学年では、手拍子・足拍子を活用してリズムを学習する」というように、リトミック的に動きを活用しているのに対し、「心理系」の対象者は、「IVCc3：ユングマイヤーの『鏡』の動きと相手をていねいに観察すること」に見られるように、「感性を磨く活動」として動きを捉えるという違いがある。

「IVCd：手作り楽器の指導実践」は3つのグループに共通して見られた概念である。

対象者⑥は、大学において「IVCd1：竹の楽器の創作とアンサンブル活動の指導」を実践し、「IVCd2：楽器の材料を採取する際の協力によって人間関係が築かれる」、「IVCd3：楽器創作によって音の出る仕組みを理解できる」など、複合的な教育効果があったことを語った。

多くの対象者は「IVCd4：手作り楽器では、音色を吟味する」というように、音色が良ければ素材にはこだわらない姿勢を示し、「IVCd5：一見ゴミに見える素材から手作り楽器を使う活動は、子どもの発想を豊かにする」という意見も聞かれた。しかし、前述したようなゲーテの自然観を踏まえた見解は見られなかった。

「IVCe：不正解はない活動」は「心理系」を象徴する概念である。

「IVCe1：石を用いた活動」など、「IVCe2：視覚的で正解のない活動」と対象者は説明していたが、「正解がない」というよりは、「不正解がない」と表現するほうが適当であるだろう。「何をしても正解」と言い換えることもできる。

一方、「IVCf：音楽的な基礎を培うオルフ活動」は「音楽系」のグループから出された概念である。彼らは「心理系」の「不正解はない活動」を批判的に捉えている。このことを図番号4-23の関連図でもグレーの矢印で示した。

「音楽系」の対象者は、さまざまな遊びの要素を取り入れた活動を用いつつ、「IVCf6：最終的には音楽的にまとまるようにオルフ授業を行う」という強い信念をもっている。



また、オルフ・アプローチを「演奏などの音楽活動を支える基礎的能力を培うものである」と捉えているため、「IV Cf 1 : 即興は長期間行うことで自然に形式感などが身につく」、「IV Cf 2 : 指導者が目的を意識することで、子どもの『遊び』は『学び』になる」「IV Cf 3 : 多様な楽器に触れることが、生徒の将来の音楽活動に活かされる」、「IV Cf 4 : フレーズ感を養う楽しい即興の方法」、「IV Cf 5 : 言葉がつくことで、フレーズ感が身につく」など具体的な教育効果を重視している。

また、オルフ研究を蓄積することによって指導者自身が感じる効果として、「IV Cf 7 : オルフによってソルフェージュ力、演奏技能、楽曲の分析力が向上した」、「IV Cf 8 : 幅広い音楽活動を行っているが、全てオルフに関係している」などの意見も聞かれた。

「IV-D : 対象者別の指導実践」は図番号 4-23 の関連図 (p.190) に配置した。このページでは、再び背景の色を左から「白→黒→グレーのストライプ」に戻し、「教育系・心理系・音楽系」の順に並べる。

「IV Da : 音楽大学におけるオルフ指導」は、「IV Da 1 : 留学後の状況の変化」、「IV Da 3 : 留学後は音楽大学でオルフ教育合奏を指導する」などに見られるように、「音楽系」の対象者が、オルフ研究所に留学して帰国した対象者が音大生を指導する実態に関する概念である。

これに対し、「心理系」の対象者は「IV Db : 武蔵野音楽大学のオルフ指導に対する批判」を行っている。このことを関連図では「批判」と書かれたグレーの矢印で表している。「IV Db 1 : 武蔵野音大ではオルフ・アプローチをリトミック的に捉えている」、「IV Db 2 : 武蔵野音大のオルフ授業にはアメリカの影響が大きい」などの意見が聞かれた。このことは、該当する対象者の発言と必ずしも一致しないが、武蔵野音大では「音楽の基礎指導」としてオルフ授業を行っているので、「心理系」の対象者にはリトミックのドリル的に、あるいはアメリカのマニュアル的な活動に見えるのかもしれない。

一方で、「IV Dc : 附属音楽教室における指導実践」は、武蔵野音大のオルフ指導の影響下にある。このことを関連図では「影響」と書かれた黒い矢印で示した。

「IV Dc 1 : 附属音楽教室のオルフ授業での助手の経験」、「IV Dc 2 附属音楽教室におけるオルフ講師養成の実態」では、音大と音楽教室の講師を兼ねる指導者から、附属音楽教

室のオルフ講師が養成される様子が語られている。音大の方針を受けて、附属音楽教室でもオルフ・アプローチを音楽の基礎指導として捉える思想が受け継がれている。「IVDe 3 : 附属音楽教室における〈オルソル〉の実態」では、時間的にソルフェージュの指導計画が優先され、十分なオルフ活動が行えないことがあるという悩みも語られた。

「IVDd : レッスンへの活用」は、主に附属音楽教室のオルフ講師が自宅などでピアノやヴァイオリンの器楽レッスンを行うときに、オルフ・アプローチの要素を活用している様子が語られたものである。「IVDd 1 : ピアノ指導にもオルフの遊びの要素を取り入れる」、  
「IVDd 3 : ヴァイオリン・レッスンにオルフ・アプローチを取り入れる」などで楽しいレッスンの様子が語られた。また、「IVDd 4 : 教材は生徒の実態を見て、それに応じて選択すべきである」という考え方は、学校の教諭と異なり、個人レッスンを主にしている対象者特有の思考であると思われる。

「IVDe : 幼児とのオルフ活動」にも、同じ附属教室のオルフ講師たちが含まれているが、「心理系」の対象者の占める割合も高くなる。「IVDe 1 : 幼児や障害をもつ子どもなどを対象にしたオルフ・アプローチの音楽教室にはニーズがある」という見方があり、実際に指導している対象者は「IVDe 2 : 幼児は豊かな創造性をもっている」、「IVDe 3 : オルフ授業の際に感じる幼児の成長」など暖かいまなざしで幼児を見守っている。

「IVDf : 学校教育におけるオルフ指導実践」は「教育系」のグループから出された最も重要な概念の一つである。ある対象者は「IVDf 1 : 中学校の音楽教師をしていて、オルフ・アプローチ研究への希望が高まる」という研究のきっかけを述懐している。

教育系の対象者らは長年の教育現場での経験を踏まえて、「IVDf 2 : オルフの考え方を活かして、学校の教育現場に合うように活用する」ための方略を示している。それは、「IVDf 3 : 学校現場では、オルフが全てではないが、一つの支えになる」という考えをもち、「IVDf 4 : 学校においては視野を広げてオルフ・アプローチを導入することがコツである」と述べている。これは、オルフにこだわるあまり離職した教師たちの姿を見て、強い信念とともに柔軟な姿勢が大切であることを実感したからであるという。

具体的には、「IVDf 5 : 小学校音楽科授業の常時活動にオルフの模倣やカノンを用いる」、「IVDf 6 : 音楽づくりが重視されている今日、オルフの考え方を活用できる」などのアイ

ディアが出された。また、「IV Df 7：シュールヴェルクの楽曲の教材化」では、「IV Df 8：オリジナルのシュールヴェルクは流行に左右されない素晴らしい作品なので、器楽曲として採用する場合もある」という活動も見られた。

「IV Dg：保育者養成校における指導実践」は、主に「心理系」の対象者から出された概念である。彼らは、保育者養成校において、「IV Dg 1：オルフの考え方を教えるのではなく、アイディアを保育者に必要な音楽活動の学習に応じて伝える」授業を実践し、「IV Dg 3：音楽の楽しさを伝える保育者の養成」をしていると語った。彼らは授業やワークショップをする際に、「IV Dg 2：オルフ活動だと明言しないことも多いが、ベースには自分を育てたオルフ・アプローチがある」と感じるという。

「IV Dh：教員養成大学における指導実践」は「教育系」の分野であるが、実際にはどちらかと言えば「心理系」寄りの考え方をもつ対象者から出された概念である。教員養成大学で、「IV Dh 2：オルフ、ダルクローズ、コダーイをミクスチャーした授業」を行う対象者は、「IV Dh 1：大学の授業の中で、ダルクローズは明記して教えるが、オルフは明記せずに、その要素を取り入れた授業を行っている」と語っている。

ジャック＝ダルクローズは明記するのに、オルフ・アプローチは明記しないという区別に、対象者のオルフ・アプローチの概念規定の曖昧さが表れているように見える。

「IV Di：国際理解教育としてのオルフ・アプローチ」は教育系の対象者が、一般大学においてオルフ・アプローチを活用し、「IV Di 1：国際交流学科の学生を指導する際、民俗楽器に触れさせるようにした」という指導経験が語られたものである。

「IV Dj：障害をもつ人や高齢者との活動」は「心理系」の対象者の主な活動の様子についての概念である。「IV Dj 1『ピアノと遊ぼう』を障害のある子どもと多く実践した」、「IV Dj 2：発達障害や精神疾患などをもつ対象者との集中講義・公開講座」、「IV Dj 3：対象者は、関係性を構築する活動の一環として、難病の子どもとキャンプにでかけることがある」、「IV Dj 4：高齢者を対象とした音楽活動」など幅広い活動の様子が語られている。

関連図の4ページ目には、「IV－E. リトミックの指導法との比較」と「IV－F. 個性的

なオルフ指導者による指導実践」の大カテゴリーが配置されている。

「IV E：リトミックの指導法との比較」はリトミック研究者から出された概念と、オルフ研究者たちから出されたリトミックの指導法に関する概念をまとめたものである。図番号4-23の関連図（p.191）では、ページ最上部のグレーの楕円形の中に「リトミックの指導法」を配置し、その下の3つのグループにまたがる四角形から矢印が出て、リトミックについてコメントしていることを表現した。

オルフ・アプローチを導入しているリトミック研究者は、「IV E 3：リトミックの中にオルフのセンスを取り入れる」という方針を示している。リトミック研究者は、「IV E 4：リトミックの方が理論が体系化され、スキルも蓄積できるので主流にし、オルフの素材を取り入れている」と語った。教育系の対象者の中にも「IV E 7：オルフ・アプローチのベースがあったので、ダルクローズが理解しやすかった」というコメントが見られた。

一方で、「音楽系」の研究者の中にはオルフ講師になってから、リトミックを研究した経験をもつ対象者も見られ、「IV E 1：オルフとリトミックの指導法の違い」を知り、「IV E 5：リトミックの研究を経て、オルフ・アプローチの素晴らしさを再認する」、「IV E 6 オルフ・アプローチの特徴はリトミックと比較して創造的な点にある」とコメントしている。また、「IV E 2：リトミックに比べてオルフが普及しない理由」について考察する対象者も見られた。

以上のように、「音楽系」の対象者はリトミックを参考にする態度が見られたので、関連図では「参考」と書かれた黒の矢印を、リトミックと書かれた楕円形から「音楽系」を表すグレー・ストライプのフィールドに向けて伸ばした。一方、前述したように「心理系」の対象者はリトミックを批判しているので、「批判」と書かれたグレーの矢印を記した。

最後に、「IV-F. 個性的なオルフ指導者による指導実践」について考察したい。

「IV Fa：最初期のオルフ指導者の指導実践」では、「IV Fa 1：オルフの音楽教育を日本で最初期に取り入れた」指導者の活動についての概念である。対象者は児童の発達段階を踏まえ、「IV Fa 3：小学生の創作と自作曲の演奏活動」、「IV Fa 4：小学生のオーケストラ部の指導」などを実践した経験を語った。この対象者は「教育系」に含まれる。

「IV Fb：星野の指導実践」は、大学で星野の指導を受けた「教育系」の対象者らが、「IV Fb 2：星野のオルフ実践」について語ったものである。彼らは学校現場で「IV Fb 1：星野の実践例を取り入れた活動」を行ってきた。また、対象者から「IV Fb 3：星野は『即興が音楽の学力につながる』と考えていた」という貴重な発言を聞くことができた。

「IV Fc：P先生の指導実践」では、「IV Fc 2：大学院で受講したP先生の教育合奏の授業」や「IV Fc 3 P先生主催の音楽教育活動を続ける」という経験をもつ対象者から得られた概念である。この対象者自身は「音楽系」のグループの特徴をもっており、対象者の発言によって明らかになったP指導者の指導の特徴も、「音楽系」に含まれるものであると見られ、多少「心理系」の表現の影響もあると見られた。

P指導者は、オルフの音楽教育を参考に、自身の「IV Fc 1：リズム・ムービング」という音楽メソッドを確立している（「IV Fc 5：P先生はオルフ・アプローチを踏まえつつ、独自のメソッドを確立している」）。P指導者はカリスマ性が高く（「IV Fc 6：P先生のカリスマ性」）、その指導法は、「IV Fc 4：『素になる』というP先生からの指導」、「IV Fc 7：リズムを歌う」、「IV Fc 8：音一つ一つを大切に打楽器の鳴らし方」、「IV Fc 9：P先生の動きの指導」などユニークなものが多い。

P指導者を囲む組織では「IV Fc 10：P先生の活動では、課題の締め切りなど厳しい点もあるが、一番弟子がフォローしてくれる」など、受講者同士の協力体制が整っており、対象者はそこで学んだことを生かして、「IV Fc 11：P先生のメソッドを活かした対象者の音楽授業の実施」をしているという。

「IV Fd：異なる要素をバランスよく取り入れた指導実践」は、「教育系」、「心理系」、「音楽系」の要素をバランスよく取り入れた授業内容をまとめた概念である。どのグループにも当てはまらないので、関連図では、最下部の背景色のない部分に配置し、3つのグループから伸びるグレーの矢印で、それぞれの要素を取り入れている点を表現した。

「IV Fd 1：日本語から出発する系統を基礎にしつつ、柔軟に海外の音楽を取り入れる」では、「適用型」のシュールヴェルクを原則としながら、その他の音楽を取り混ぜるという、実践における柔軟性が示された。

「IV Fd 2：拍節的な音楽と非拍節的な音楽を織り交ぜる」は、オリジナルのシュールヴェ

エルク的な活動だけではなく、そこに前衛的なリズムを取り入れる手法を用いることで、自由でありながら、全体のバランスのよい表現が可能になる点が示唆されている。

授業計画においても、「IVFd3：授業計画では、先生と生徒で創るための音楽の余地を残しておく」、「IVFd4：ねらいは明確に、アプローチは臨機応変に」というバランスが示された。

これらのオルフ理念と指導の目的をきちんと押さえた上での、柔軟で中立的な指導方法は、さまざまな意見の衝突を解決する糸口になるだろうし、我々若手研究者が最も参考にすべき指導法であると言える。

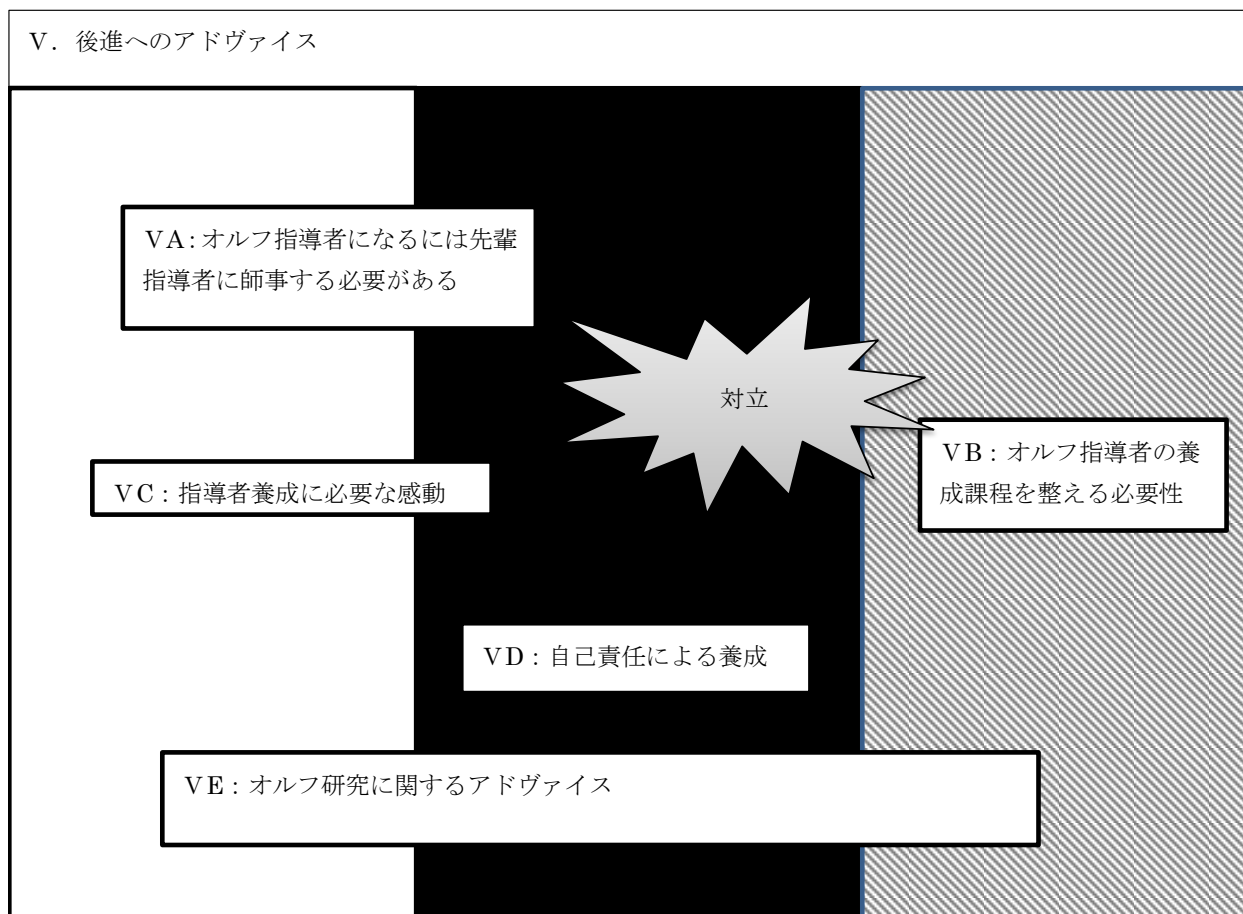


図 4-24: 〈後進へのアドバイス〉の関連図

## 〈V. 後進へのアドヴァイス〉についての考察

このカテゴリー・グループには、VA～VEの5つのカテゴリーが含まれている。関連図は前項と同様、背景を左から「白→黒→グレーのストライプ」に塗り分けて、「教育系・心理系・音楽系」の順に並べた。

「VA：オルフ指導者になるには先輩指導者に師事する必要がある」では、「教育系」の対象者から、「VA1：オルフ指導者を志望する人は、先輩のオルフ指導者のもとで研修するとよい」、「心理系」の対象者から「VA2：尊敬するオルフ指導者との出会いが、自身の成長に有効である」というアドヴァイスがなされた。

「音楽系」の対象者からは、「伝承教育」のようにオルフ指導者を養成している現状と、その中で対象者自身が悩んだ経験から、「VB：オルフ指導者の養成課程を整える必要性」という概念が出された。この対象者は「VB1：オルフを普及させるには、体系的に大学でオルフを学ぶカリキュラムが必要である」と主張している。この主張はVAの概念と対立しているので、関連図では爆発マークをつけて表現した。

「VC：指導者養成に必要な感動」では、「教育系と心理系の中間に位置する」の対象者から「VC1：オルフ・アプローチの普及には感動が必要である」という主張がなされた。

確かに、最も感動の念を表明している対象者⑥は、深い理念理解に基づいて明解にオルフ・アプローチの特徴を説明し、柔軟に多様な指導法を駆使した実践をしながら、芸術性が損なわれることがない理想的なオルフ指導者である。予備調査においてもオルフ・アプローチの第一印象を変更するのは難しい傾向が見られたので、初心者への紹介には配慮が必要ということになるだろう。

「VD：自己責任による養成」は主に「心理系」の対象者から出された概念である。ここでは「VD1：個性を重視したオルフ・アプローチを学生に推奨する」という「心理系」特有の「自分らしく」というキーワードを踏まえたアドヴァイスが見られた。



また、「VD2：オルフ・アプローチについての研究方法はひとそれぞれである」、「VD3：オルフにこだわる必要はない」という見解も見られ、多くの指導者が養成されることを望んでいないかのような態度が見られた。

実践的なアドバイス以外の、研究に関する意見を「VE：オルフ研究に関するアドバイス」にまとめた。この概念は、3つのグループそれぞれから得られたものである。

アメリカに留学経験をもつ「教育系」の対象者からは、「VE1：アメリカのオルフ適用の実態を参考に、日本での展開を考えるとよい」という意見が聞かれた。

これに対し、「心理系」の対象者からは「VE2：アメリカとドイツのオルフ・アプローチの違いを調べるには項目を設けて比較すると良い」という客観的なアドバイスがなされた。また、オルフ・アプローチ実践の最大の問題ともいえる「日本適用型のシュールヴェルク」について、「VE3：日本音楽の問題は未解決なので、教科書を分析して研究するとよい」という客観的な意見が出され、対象者自身はアメリカでの受容の実態を参考にしたり、適用型のシュールヴェルクを検討する必要性は感じていないということが読み取れた。

その他、「教育系」の対象者からは、「VE4：専門的なオルフ研究者も幅広く勉強する中で、オルフを追求すべき」、「VE5：若手研究者にはオルフ・アプローチの長所だけでなく問題点も合わせて研究してほしい」と、客観的なオルフ研究の必要性が説かれ、「VE6：時代とともに変化したオルフ・シュールヴェルクの実践の中で、変わらないものを研究によって明らかにする必要がある」という本質的なアドバイスも得られた。

## 〈最終的なまとめ〉

以上のように、本調査の対象者はさまざまな音楽的背景をもち、オルフ研究と指導実践を蓄積し、多様なオルフ観をもっていることが明らかになった。以上の考察では、対象者から得られた概念に焦点を当てて考察してきたが、最終的に対象者一人ひとりに着目してグループ分けを試みるならば、図4-25のようにまとめることができよう。

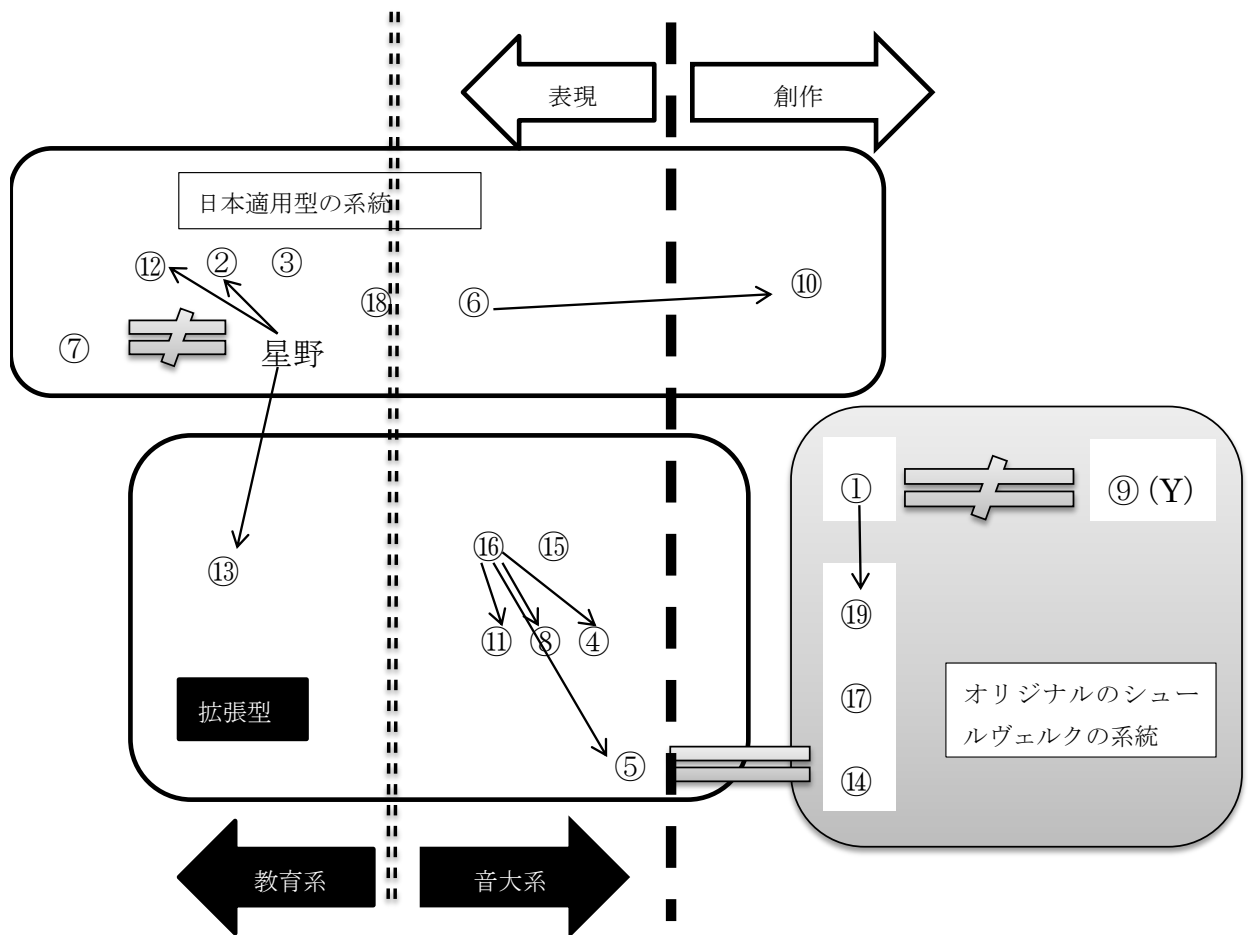


図 4-25：系統選択に着目した対象者のグループ分け

図4-25では、それぞれの対象者が「日本適用型」、「オリジナルのシュールヴェルク型」、「拡張型」のどの系統を選択しているかに着目してグループ分けした。図の上部に「日本適用型」、下部の左側に「拡張型」、下部の右側に「オリジナルのシュールヴェルク型」を囲む四角形が配置されている。

「日本適用型」には対象者②、③、⑥、⑦、⑩、⑫、⑮の7人が含まれる。「拡張型」

には④、⑤、⑧、⑪、⑬、⑮、⑯の7人が、「オリジナルのシュールヴェルク型」には①、⑨、⑭、⑰、⑱の5人が含まれる。

図番号4-25の関連図最下部には、「教育系」、「音大系」と書かれた黒い矢印があり、2つの矢印の中央からグレーがかった2重の点線が発生し、図全体を分割している。この2重の点線より左側に配置された対象者②、③、⑦、⑫、⑬、⑱が教育学を専門とする対象者で、点線より右側に配置するそれ以外の対象者が音大出身の対象者ということを示している。

教育系の対象者のうち、対象者②、③、⑫、⑬は星野に師事していた。このことを図では、細い矢印で示している。彼らのうち、対象者⑬以外は「日本適用型」の系統を選択していた。

「日本適用型」のグループの中でも、星野と対象者⑦の考えとは異なる点があり、「かつて適用型に2つの派閥が存在した」という発言も見られた。この点を図ではグレーの≠マークで表現している。

音大出身の対象者のうち、⑥は「日本適用型」の系統を選択している。これは、70年代にオルフ研究所に留学していたことの影響であると考えられる。対象者⑥に師事した対象者⑩は同様に「日本適用型」の系統を選択している。

「拡張型」のグループに含まれる対象者は、対象者⑬以外は音大出身者であった。対象者⑬が拡張型を選択しているのは、アメリカ留学の影響によるものと思われる。「拡張型」のグループの中で最も大きな影響力をもつのが、80年代にオルフ研究所に長期間留学した対象者⑯である。対象者④、⑧、⑪、⑮は対象者⑯が主催するドイツ研修やセミナーなどに参加し、対象者⑯のオルフ観を踏襲している。

「オリジナルのシュールヴェルクの系統」を選択するグループも音大の出身者であった。音大で教鞭をとる対象者①のオルフ観と、附属音楽教室オルフ講師である対象者⑭、⑰、⑱には共通点が見られた。この3人のオルフ講師は対象者①から指導を受けた経験があるので、図では対象者①から彼らに向けて細い矢印を伸ばした。

対象者⑨が師事する指導者Pは、基本的に「オリジナルのシュールヴェルクの系統」を選択しているものの、観客に「見せる」という点に重点をおく舞台表現を志向している点で、対象者①らと異なるオルフ観をもっている。図ではこの点を≠で示している。

また、対象者⑭はアメリカのオルフ講習会で学んだことを基に実践を展開しているので、このグループの中で最も音楽の基礎的な能力に関する教育効果を意識して指導にあたっている。このような特徴が対象者⑤と共通するので、グループの境界線をまたいで、二人の間に＝（等号）を記した。

以上の考察から、オルフ観に対する見解の相違は、比較的近い環境や背景、考え方の対象者同士で顕在化しやすいことがわかる。

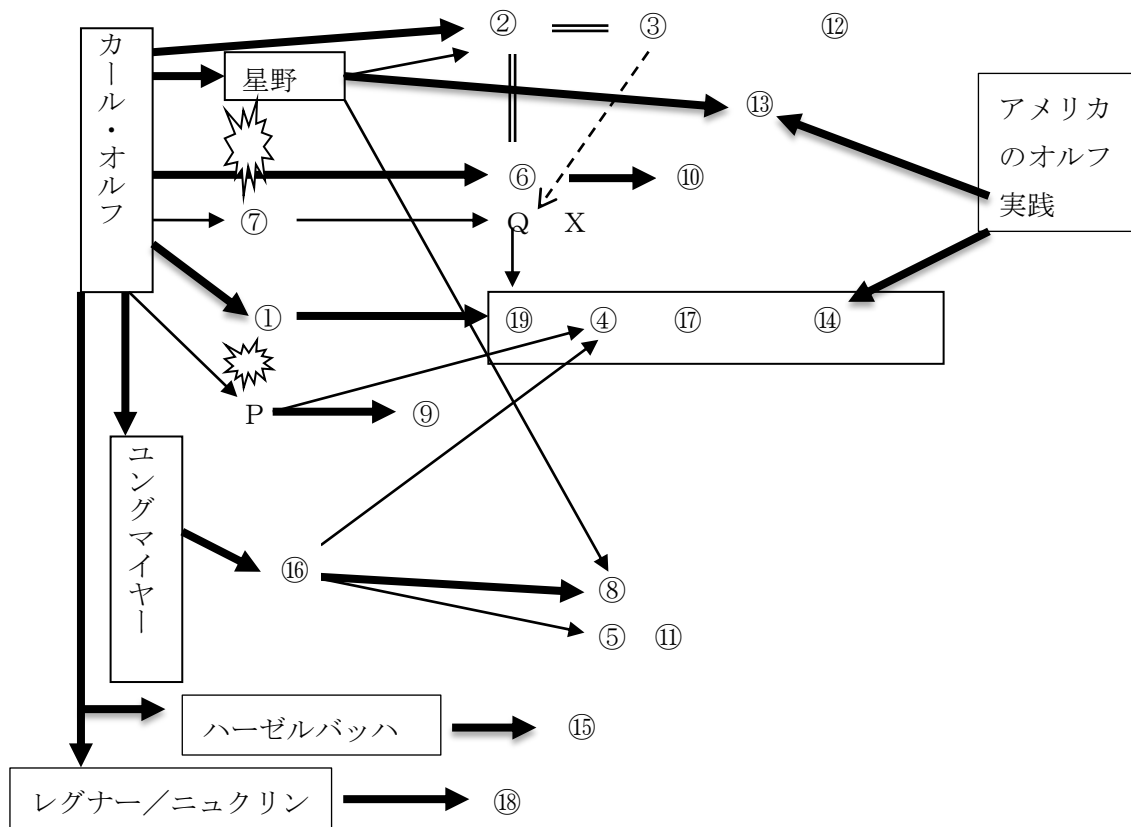
ところで、図4-25の最上部には「表現」、「創作」と書かれた2つの白い矢印が描かれており、その間に縦の太い点線が生じて図全体を分割している。この点線より左側に位置する対象者は、オルフの音楽教育やオルフ・アプローチで最も重要な活動を「表現活動」と捉えている。

一方で、点線より右側に位置する対象者は、「創作活動」と捉えている。

この「表現活動」と「創作活動」の違いは、前者が「オルフ活動の音楽は見せるものではない。奏者と聴衆を隔てない音楽である」と説明するのに対し、後者は「オルフ活動における即興は再現可能なもので、その場面や楽曲にふさわしいテンポや拍数、リズム、メロディー、ハーモニー、音色などを生徒に模索させる」ことが原則であるという信念をもっている点にある。どのグループの対象者も「子どもの中から音楽を引き出す」というオルフの理念は大切にしているが、表現者の意図がより優先されるのが「表現活動」と捉える対象者らで、芸術性や音楽的な適切さが優先されるのが「創作活動」と捉える対象者らであると言える。

「表現活動」として捉えるグループの対象者は、音大や附属音楽教室のオルフ授業を「リトミック的なドリルのような活動」とであると批判する傾向があり、音大側からはその他のオルフ活動を見た時に「芸術性が損なわれている」と感じる、という構造になっている。

さらに、対象者が師事した先輩研究者との関係など、人間関係に着目した相関図は図4-26のようになる。



※凡例： 番号（対象者の番号）、 $\longrightarrow$ （影響）、 $\longrightarrow$ （強い影響）  
 $\equiv$ （考えが一致）、 $\star$ （考えの対立） $\cdots\cdots\longrightarrow$ （働きかけ）

図 4 - 26：人間関係に着目した対象者の相関図

以上のように、対象者らの人間関係の相関図は非常に複雑な様相を呈している。しかし、師事と指導など人間関係と、オルフ観がほとんど一致する結果となった。

また、違うグループに属する複数の対象者から指導を受けた対象者④は最も回答に迷いが生じているといえる。対照的に、対象者⑫は、ほとんど誰からも影響を受けずに、自主的な文献研究と実践活動を蓄積した結果、徹底して迷いのない回答をしている。

もちろん、この「迷い」の度合いは、オルフ理念理解の正しさや深さとは必ずしも比例するものではない。深く理解しているがゆえに、あるいは後進の短絡的な理解を防ぐために、あえて「迷い」をみせ、明解な回答を避ける対象者も見られた。

しかしながら、この奥ゆかしい「迷い」が、後進を悩ます「混乱と不安」として伝播し、「オルフ理念からかけ離れた実践」を生む、という見方もできよう。この奥ゆかしい「迷い」が、「子どもたちに正しいオルフ・アプローチの教育効果を提供したい」という願いに由来するものであるならば、熟達者はより明解に、より多くの人にオルフの教育理念を伝える努力をするべきなのではないだろうか。

以上のような人間関係の影響の他に、「オルフ研究所への留学時期」の影響も大きいものと思われる。

図4-26の相関図においては、カール・オルフから伸びる矢印の太さで、その影響の大きさの違いを示した。対象者②、③らが留学した1971年と、対象者①が留学した1977年の数年の間に、オルフ研究所に何らかの変化があったのだろうか。

ヴィドマー論文によれば、いずれの時期も「発展の時代（1970～1988）」に含まれ、ヴィルヘルム・ケラーが所長を勤めていた時代にあたる。1971年にオルフ研究所がモーツァルテウムに編入されている。対象者②らは、その影響についてはとくに語っていない。

1980年にケラーが定年退職し、1983年にオルフが亡くなったことで、研究所はレグナーを中心に運営されることになる。このレグナーが「拡張型のエレメンターレ・ムジーク」を広める流れを作った。このような80年代の流れの伏線として、1975年4月4日～5日にオルフ研究所で開催された研究会、「拡張された音楽授業による模範授業」があったのではないだろうか（Widmer 2011: 302）。

この研究会の資料が現在入手できていないので、推測の域を超えないが、70年代半ばから動き出したオルフ研究所の新しい流れの影響下で、前衛的な音楽が主流になりつつあった時代に留学した対象者①は、「オルフの原点」に触れることができず失望する結果となったのではないだろうか。

このような前衛的な音楽を志向する動きについて、ヴィドマー論文では明らかにされていなかったため、レグナー、ユングマイヤー、ハーゼルバッハ、ニクリンの文献から明らかにする必要がある。

#### 第4節 ウルリケ・ユングマイヤー博士との質疑応答

前節において、オルフ研究所が1980年代以降、前衛的な表現を重んじ、エレメンターレ・ムジークの解釈の拡張を行ってきた点について、ヴィドマー論文では論じられていない点を指摘した。そこで、本調査の対象者が示唆したレグナー、ユングマイヤー、ハーゼルバッハ、ニクリンらの文献からオルフ研究所の新しい展開についての言説を得ようと試みた。

しかしながら、レグナー、ハーゼルバッハ、ニクリンによる楽譜集や教材にそうした新しい試みや傾向を見出すことができたものの、論文としてエレメンターレ・ムジークの解釈の拡張の根拠を示すものは見当たらなかった。

ユングマイヤー論文においては、エレメンターレ・ムジークの解釈の拡張に関する言説は見られなかったものの、「自己発見や実現」についての独自の見解が見られ、本調査における対象者の発言と共通する部分も見られた。

そこで筆者は、ユングマイヤー博士に、文献上に明文化されていない、オルフ研究所の新しい傾向の根拠を尋ねることにした<sup>15</sup>。

2013年7月28日ザルツブルグにて質問をさせていただいた。時間に制限があったため、質問項目は5点に絞り、それぞれユングマイヤー博士からの回答を得ることができた。このユングマイヤー博士の回答には、文献には示されていない重要な情報が含まれていた。

以下にインタビューの詳細を示したいところではあるが、紙面の都合によりやむなく別冊資料にドイツ語原文と日本語訳を譲り、ここでは質疑応答の概要のみを示すことにする。

##### 〈ユングマイヤー質疑応答の概要〉

**Q 1.** 理想のオルフ・シュールヴェルク指導者とはどのような指導者か。

ユングマイヤー博士が以前講演の際に、プロの指導者とは「次に何が起こるかわからない先生」もしくは、「次に何が起こるかわかならない、ということを知っている先生」であると発言しているが、どちらが本意なのか。

**A 1.**

○私はオルフ・シュールヴェルク指導者として多くの経験を積み、学問的にも研究して

---

<sup>15</sup> オルフ研究所の複数の教授陣の見解を踏まえる必要があるので、ハーゼルバッハ、ニクリン、ヴィドマーへの質疑応答を今後の課題としたい。

きた。さらに、自身の演奏能力を向上させ、「人々に歩み寄る社会的自由さを保つ」ことも重視してきた。

○オルフ・シュールヴェルク指導者には、「芸術的能力（言語、歌唱、器楽、ダンス）」と「活動内で生じる刺激（Implus）をすくい上げ、発展させる能力」が必要とされる。

○教育のプロというのは、「次に何が起こるかわからない、ということをわかっている」ものである。つまり、『状況がどのように展開されるか、あらかじめ、自分で把握しておくことはできない』ということを教師は理解しておかなければならない」のである。

○しかし、これは私が「授業計画を立てない」ということを意味するのではない。私は非常に綿密に授業計画を立て、その中にオープンな部分を必ずつくっておくように心がけている。

**Q 2.** オルフ・シュールヴェルク指導者の養成方法について、オルフ研究所に長期間留学せずに、日本国内での養成は可能なのか。

**A 2.**

○オルフ・シュールヴェルクの核心を把握するには、動きとダンスの教育が基本となる。

○自分の身体とよく向き合い、「身体で考える」ことができるようになるまで、身体の可動性、感知・表現能力を高める必要がある。

○オルフ研究所はエレメンタールな音楽と動きの教育における中心的専門教育機関であり、深い内容を長期間かけて学ぶ価値のある教育機関であると確信している。

○教師として「本物」であるためには、他の多くの教師の意見や授業方法、アプローチを参考にして、最終的に自分自身の授業方法を確立しなければならない。

○私は多くの国々に帰国したオルフ研究所の卒業生を信頼している。彼らが伝承者（Multiplikator）としての職務を果たしてくれるであろうから、それぞれの国で彼らから学ぶことが可能であるだろう。

**Q 3.** 1980 年代以降に留学した対象者たちは、「自己形成」、「自己実現」を最も重視しており、「指導する」ことや「見通しをもつ」ことを否定している。芸術性よりも「その人らしさ」を重視する根拠はどこにあるのか。



### A 3.

- 文化的発展は音楽や動きの分野に変化をもたらし、社会は時とともに変化してきた。  
そうした変化は 1980 年代以降のオルフ研究所における研究内容にも影響を及ぼした。
- 芸術活動における「プロセスか、または、成果か」という問題は広く議論され、今日もなお教育の根幹にかかわる問題であるだろう。
- オルフ・シュールヴェルクにおいては、新しいテーマや教材を取り入れても、トレンドや時代の風潮に関係なく、練習・演奏することで絶えず創造的なプロセスに携わり、「自分自身で作り出したい」という意志をもつことが重要であることは不変である。
- エレメンタールな授業では、活動が常に「人との関わり」、すなわち相互作用によって成り立ち、その中で個性が育成される。
- 「動く、探究する、歌う、演奏する、語る…」すべての教育活動の中心に位置するのは人間である。人間にもともと備わっている主体的な創造的能力や固有のリズムなどを、その人に特有の表現形式に到達できるように、教師がサポートする。この独特のアプローチが最高の芸術的完成に向かう本来の道なのである。
- オルフ・シュールヴェルクの授業方法の本質は、子どもたちが自問自答したり、他者と対話することで、主観的に新しいものを生み出すことにある。

**Q 4.** エレメンターレ・ムジークの解釈は 1980 年代以降、「視覚、造詣、イメージ、前衛的な表現」などを含むものに拡張された。カール・オルフの理念では「人類の歴史を子どもたち一人ひとりにたどらせる」すなわち「過去の遺産」から学ぶことが重視されているのに、なぜ、このような「新しさ」を重視する拡張を行ったのか？

### A 4.

- 5 巻の『シュールヴェルク』は確固たる系統をもち、今日もなお、私たちの研究の基盤となるものである。
- 1960～70 年代（とりわけ 1968 年の社会運動）以降のドイツ語圏においては社会的変化が起こり、それは教育学にも波及した。「リズム・拍節の秩序のある音楽」は「自由な演奏」にとって代われ、「教師が主導する授業」から「関係性重視のグループ活動」が主流になった。私の考えでは、「(伝統か革新かという) 振り子の動き」は激しく革新の方に振れ、強烈な印象を与えたのである。

○ゲルトルート・マイヤー＝デンクマン、リリー・フリーデマン、マリー・シェーファー、ジョージ・セルフなどの新しい音楽の試みが、オルフ研究所においても取り入れられた。

○私はこの新しい「響きの音楽 (Schallspiele)」に、芸術的なクオリティを向上させる大きなチャンスを見出した。

○カール・オルフは『シュールヴェルク』を「モデル」と呼んでいた。これらのモデルを手本として何度も新たに活用し、自身の試みのヒントにすることは私たちの使命である。『シュールヴェルク』を詳細に分析し、習得するための指導方法を熟考して、即興や創造活動に活用することが必要である。

**Q 5.** シュールヴェルクの系統について、面接対象者の意見は以下の4つに分かれた。

- (1) オリジナルのシュールヴェルクの系統を選択し、不自然でない日本語を当てはめる。
- (2) 日本適用型のシュールヴェルクの系統を実践する。
- (3) 日本適用型のシュールヴェルクの系統を理論的に正しいとしながら、実践では拡張型の要素を追加している。
- (4) 拡張型の実践が主であるので、系統をもたない。

これについてどのように考えるべきか。

**A 5.**

○日本のオルフ研究者が最初の「翻訳版」の『オルフ・シュールヴェルク』を訂正したことは驚くべき業績である。この「適用版」の『シュールヴェルク』が、カール・オルフの理念を代弁するものである。

○しかし、私たちには「2つの版」の『シュールヴェルク』が必要であると思う。一つは自国の言語・文化から出発するもの、もう一つは他の文化、すなわちオリジナルの『オルフ・シュールヴェルク』全5巻である。

○私は、どの教材を用いたとしても、基本理念を実現することが最も重要であると考え。その理念とは、音楽と動き (ダンス) を同等に発展させること、動きから音楽演奏に発展させることである。

以上のユングマイヤーへの質疑応答によって、文献には示されていないさまざまな情報を得ることができた。ユングマイヤーの発言には、1980年代以降にオルフ研究所に留学した日本人研究者たちの主張と共通する部分も見られるが、若干、真意が伝達されきれていないような部分も見受けられる。

この小さなすれ違いや解釈の偏りが、日本における実践の実態や、オルフ・シュールヴェルクについての理解に大きな影響を及ぼしていると思われるため、この点を次節において整理することにする。

## 第5節 ユングマイヤーのオルフ観と日本人オルフ研究者・実践者への影響

ここでは、前節に示したユングマイヤーのオルフ観およびオルフ研究所における新しい動向についての情報と、それらが日本人オルフ研究者におよぼした影響について見ていきたい。

ここで第3節の最後に示した、本調査の相関図（図4-26）をもう一度見直してみる。この相関図では、カール・オルフから直接指導を受けた経験をもつ研究者と、その研究者から指導や影響を受けた実践者たちが図の上部に位置しており、ユングマイヤー、ハーゼルバッハ、レグナー、ニクリンから指導を受けた研究者たちと、その研究者から影響を受けた実践者たちが図の下部に示されている。そこで、カール・オルフの影響の強いグループとそれ以外の影響を受けたグループに分けるため、点線を書き加えた。

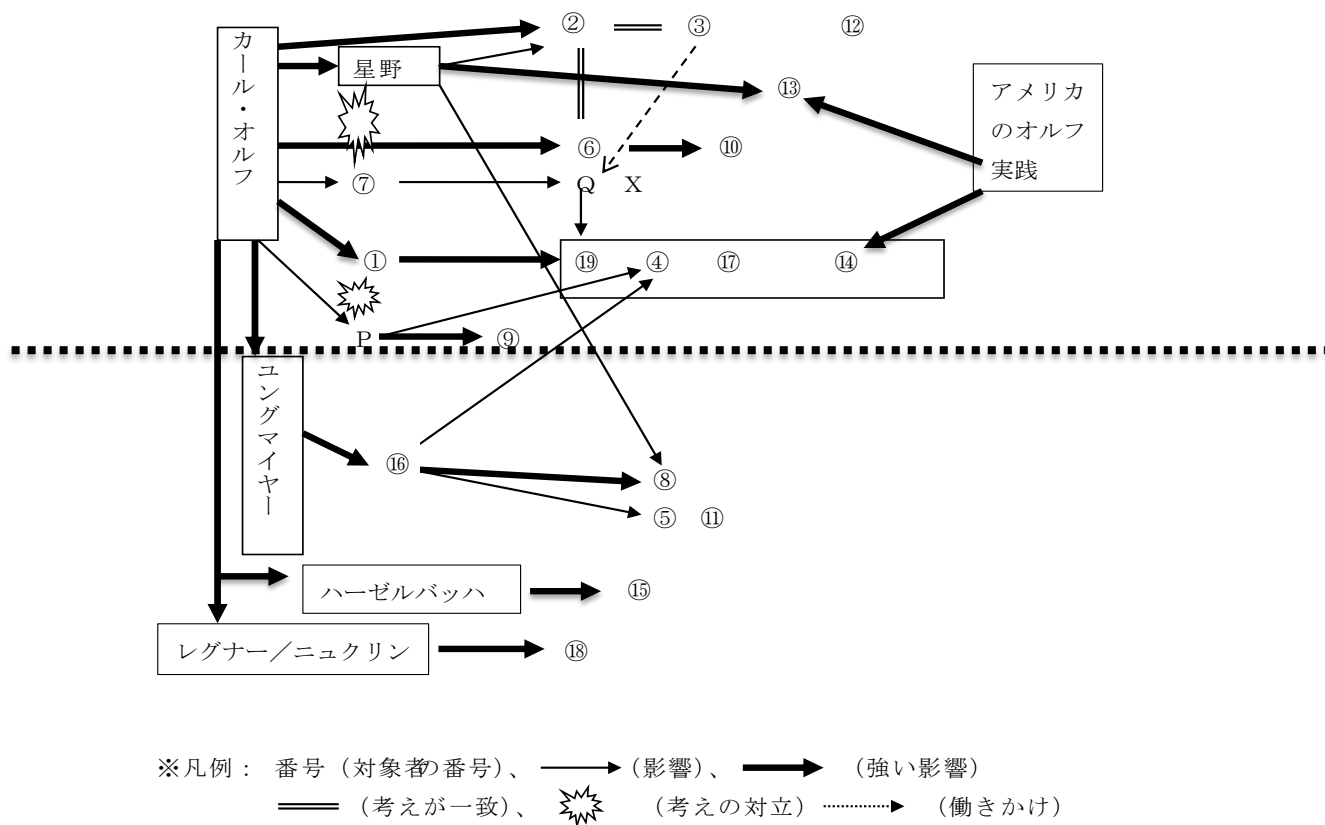


図 4-26：人間関係に着目した対象者の相関図

この点線より下の部分に位置するグループについて詳しく見ていきたい。このグループに含まれる対象者のうち、対象者⑬はカール・オルフから直接指導を受けた対象者⑥らと共通する見解を示している。したがって、対象者⑬に影響を与えたレグナーおよびニクリンは、前衛的な表現や「自分らしさ」という概念を特別に重視してはいない（いなかった）と推察される。

対象者⑮はハーゼルバッハから影響を受けたと語っているが、ハーゼルバッハの文献には特に「自分らしさ」に関する言説は見られなかった。

一方で、対象者⑯はユングマイヤーからの強い影響について語っており、ユングマイヤー論文には「自己発見・実現のプロセス」についての言説が見られた。これを踏まえて、第 4 節においてユングマイヤーへの質疑応答を行った。

ユングマイヤーの回答によれば、「自分らしさ」の重視や前衛的な表現手法は 1960～1970 年代(とりわけ 1968 年における社会現象)以降のドイツにおける社会運動の影響が、

オルフ研究所にも波及してきた結果であり、カール・オルフの教育理念を拡張的に解釈するための根拠をもつ「革新」ではないことが明らかになった。この解釈は、あくまでもユングマイヤーによるものであり、どの文献にも示されていない内容である。したがって、当時この「革新」を重視していたオルフ研究所の教授陣の見解も複数得られれば、より情報の公平性と信頼性が増すものと思われる。この点については今後の課題として、本研究においては、ユングマイヤーの解釈を援用して論を進めることにする。

ユングマイヤーは、実践において「ナンセンス語の劇からリズムを発展させる」活動や、「紙風船の動きに合わせて自由に木琴で即興する」活動など、一見前衛的な表現に見える活動を導入段階に用いることが多いため、「革新的」なことに積極的な指導者であるという印象を与える。しかし、表現の幅を広げるために前衛的な手法を活用しつつも、技術的向上にも配慮した綿密な授業計画を立て、最終的には「芸術性の高い音楽」へと発展させることを重視していたことが、今回の質疑応答から明らかになった。

日本人のオルフ実践者の中には、目新しい前衛的な導入活動のみに着目して、「オルフ・アプローチというのは、何と自由で斬新な活動なのだろう！」と感動を覚えている人も少なくないだろう。

さらに、ユングマイヤーは、オリジナルの『シュールヴェルク』の価値を認め、我々の研究の基盤であると述べ、著書の中でもオリジナルのシュールヴェルクの中に確固たる系統があることを繰り返し説明している。しかしながら、1980年代以降にオルフ研究所に留学した対象者らは、『シュールヴェルク』は「モデルの一つに過ぎない」と解釈し、系統がないことこそが自由なオルフ・アプローチであると確信しているのである。

また、ユングマイヤー自身のオルフ理念解釈にも、カール・オルフより新しい学説や科学論を用いて解釈しようとする傾向が強いため、初学者のオルフ理念理解の直接的な助けにはならないという見方もできよう。

以上のような点を踏まえて、「カール・オルフ→ユングマイヤー→1980年代以降のオルフ研究所日本人留学者ら→留学経験者から影響を受けた実践者ら」という一連の影響の流れを、以下の関連図4-28に図示する。

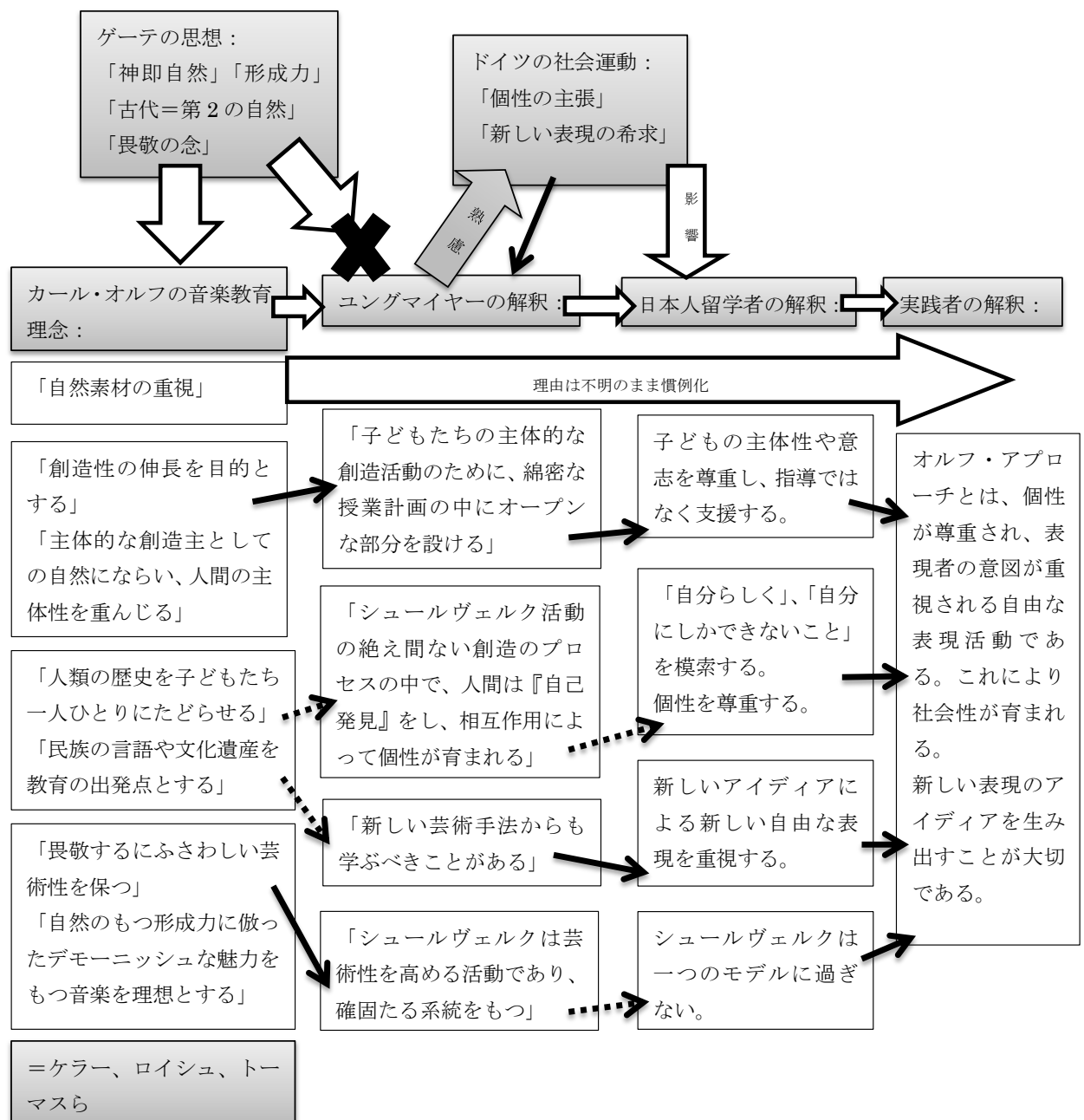


図4-27：理念理解の流れの関連図

図4-28の関連図に基づいて考察を進める。

関連図の最上部には、オルフ・シュールヴェルクやオルフ・アプローチに影響を与えているカール・オルフ以外の思想や理念、社会情勢に関する内容が二つのグレーの四角形の中に配置されている。左側の四角形の中には、ゲーテの思想のポイントが示されており、右側の四角形の中には1968年以降ドイツで台頭した社会運動と新しい芸術運動が示されている。

これらの2つの四角形の下には、4つのグレーの四角形が示されている。これらは左から「カール・オルフの音楽教育理念：」、「ユングマイヤーの解釈：」、「日本人留学者の解釈：」、「実践者の解釈：」となり、左から右に向かって影響が及んでいることを白抜きの矢印で表現した。

ここで注目すべきことは、左最上部の「ゲーテの思想」から、「カール・オルフの音楽教育理念」には白抜きの矢印が伸びており、影響が見られるのに対し、「ユングマイヤーの解釈」に向かって伸びる矢印の先にはバツ印が描かれており、ゲーテからユングマイヤーへの影響がないことを表現している（本人に確認済み）。

一方で、ユングマイヤーには最上部右側の「ドイツの社会運動」との関連が見られる。ユングマイヤーは全面的にドイツの社会主義運動と連動したオルフ研究所の「革新」に賛同したわけではなかったという。しかし、新しい表現とどのように向き合うか熟慮し、自分の方針を打ち出してきたという。このことを関連図においては、「ユングマイヤーの解釈」から「ドイツの社会運動」に向かって伸びるグレーの矢印に「熟慮」という文字を書き加えることで表現しており、「ドイツの社会運動」からユングマイヤーにある程度影響があったことを細い黒矢印で示している。

ユングマイヤーに師事した「日本人留学者们」には、ユングマイヤー自身よりも強く「ドイツの社会運動」の影響を受けていることが明らかになった。この点を関連図では「影響」と書かれた白い矢印で示している。

右端に位置する「実践者ら」は「日本人留学者们」から影響を受けている。

以上の点を踏まえて、4者それぞれの理念や解釈を詳細に見ていくことにする。それぞ

れの理念や解釈は、4つのグレーの四角形の下に対応させて配置した。

左端のカール・オルフの音楽教育理念は前述したようにゲーテの影響を受けている。要素ごとに4つの四角形で囲っている。このカール・オルフの理念とケラー、ロイシュ、トーマスら初期の研究者の見解は一致していることを、この列最下部のグレーの四角形内に等号を用いて示した。

4つの理念の変遷を矢印に沿って右側に向かって見ていくことにする。

まず、「自然素材の重視」はゲーテの神即自然の自然観を踏まえたものである。この点はケラー、ロイシュ、トーマスの文献にも示されているが、ユングマイヤーはゲーテの思想を検討していない。このため、ユングマイヤー以降はゲーテの要素が除外されて伝達され、理由が不明のまま慣例化されている。このことを関連図では左から右に向かって伸びる白い矢印の中に示した。ゲーテの要素が除外されていることで、日本人実践者においては「自然素材は何となく子どもの教育によさそうだ」という暗黙の了解のようにになっている。

カール・オルフの「創造性の伸長を目的とする」「主体的な創造主としての自然にならない、人間の主体性を重んじる」という理念は、ゲーテの神即自然の自然観における「自然の形成意志」に基づいているが、ユングマイヤーにおいては「子どもたちの主体的な創造活動のために、綿密な授業計画の中にオープンな部分を設ける」という指導の方略として発展的に解釈されている。このユングマイヤーの解釈の「主体性」部分を特に強調するかたちで、日本人留学者は「子どもの主体性や意志を尊重し、指導ではなく支援することと受けて留めている。(実践者の解釈は要素が複合的になっているので、最後にまとめて考察する。)

次に、オルフの「人類の歴史を子どもたち一人ひとりにたどらせる」、「民族の言語や文化遺産を教育の出発点とする」という理念の変遷を見ていく。これらの理念は、ゲーテの「古代＝第2の自然」という思想を踏まえたものである。ユングマイヤーにおいては、ここにゲーテに基づかないユングの心理学、最新の発生（胎教）理論などを踏まえた独自の解釈を加えている。ユングマイヤーは「シュールヴェルク活動の絶え間ない創造のプロセスの中で、人間は『自己発見』をし、相互作用によって個性が育まれる」と解釈している。こ



の解釈を踏まえて、日本人留学生は『自分らしく』、『自分にしかできないこと』を模索する。個性を尊重する」とさらに個性を重視する方向に解釈を変更している。この解釈の変化を、関連図では矢印を点線にすることで表現した。

また、「民族の言語や文化遺産を教育の出発点とする」というオルフの理念に対して、ユングマイヤーは「新しい芸術手法からも学ぶべきことがある」という見解を示している。これは「シュールヴェルクはゴールではなく出発点である」というオルフの言葉を根拠としている。この点も大きな転換であるので、矢印は点線にした。このユングマイヤーの解釈は、日本人留学生に「新しいアイディアによる新しい自由な表現を重視する」というように受け止められた。

最後にオルフの「畏敬するにふさわしい芸術性を保つ」、「自然のもつ形成力に倣ったデモーニッシュな魅力をもつ音楽を理想とする」という理念について見ていく。これらもゲーテの教育観および自然観を背景としているが、これらの理念は近年日本においてはほとんど論じられることがなかった。

ユングマイヤーは「シュールヴェルクは芸術性を高める活動であり、確固たる系統をもつ」という見解を示し、ゲーテの思想は踏まえていないものの、芸術性の保持についての強い信念を示している。しかしながら、日本人留学者においては「シュールヴェルクは一つのモデルに過ぎない」という解釈に変化しており、ここに「ドイツの社会運動」の強い影響がうかがえる。

以上のような変遷を踏まえて、日本人実践者は「オルフ・アプローチとは、個性が尊重され、表現者の意図が重視される自由な表現活動である。これにより社会性が育まれる。新しい表現のアイディアを生み出すことが大切である」と理解するようになった。

この解釈にとくに問題があるわけではないが、ゲーテの自然観や教育観の要素がほとんど除外されており、個性や自由さなどが前面に押し出されて、カール・オルフが示した理念とはかけ離れていることがわかる。

現在、日本において「オルフ・アプローチ」を取り入れる実践者のほとんどは、ゲーテの思想を参考にはしていないし、『シュールヴェルク』の存在さえ知らないことも珍しくはないのである。このような現状には問題があると言わざるを得ないだろう。

## 第 3 部

日本における

オルフ・シュールヴェルク適用の

問題点とその解決に向けて

## 第5章 日本におけるオルフ・シュールヴェルク適用の成果と問題点

### 第1節 日本におけるオルフ・シュールヴェルク適用の成果

第2部で行った日本のオルフ研究者・実践者を対象とした面接調査によって、日本におけるオルフ・シュールヴェルク適用の成果が明らかになった。それは対象者⑱の「オルフ・アプローチは音楽の根源から人間の根源に働きかける教育である…オルフから音楽の在り方自体を見つめ直すことによって、（音楽教育の）全ての領域に貢献できる」という言説に集約される。詳細を以下にまとめる。

#### 1. オルフ・シュールヴェルクによる教育効果

##### 1-1. 技能的側面

- シュールヴェルクは技術的な困難を軽減するように工夫されているので、子どもたちの音楽に対する苦手意識を解消することに貢献できる。
- 継続的な即興活動によって、形式感などを自然に習得させることができる。
- 言葉の要素を活かして、フレーズ感を養うことができる。
- 子どもの音楽的な自発性やアンサンブル能力の向上に役立つ。
- 多様な楽器に触れることで、将来の音楽活動の可能性を広げることができる。
- オリジナルの『シュールヴェルク』は音楽的に優れた作品集であるので、器楽曲として採用することも可能である。

##### 1-2. 心理的側面

- シュールヴェルク活動を体験することで音楽が好きになる。
- オリジナルの『シュールヴェルク』の音楽的な素晴らしさによって、感動を共有することができる。
- シュールヴェルクの創造的な活動によって、子どもがより表現豊かになる。
- オルフ授業を受けた子どもは音楽表現が豊かで主体的になる。
- オルフの音楽教育によって多角的なものの見方をする発想が身につく。
- アンサンブル活動によって協調性、許容的姿勢、社会性、コミュニケーションの能力の向上に効果的である。
- 「あがり」や緊張からの解放に活用することもできる。

## 2. オルフの音楽教育理念が日本の音楽教育に与えた影響

### 2-1. 内容に関して

- 音楽と言語に共通する領域の基礎を培う活動を提案してきた。
- 「原初的な音楽構成要素を用いる」というオルフ理念を学校教育に活用することができる。
- 音楽を「子どもの中から引き出す」というオルフ理念は、音楽科授業に大きな示唆を与えてきた。
- オルフの音楽教育において重視される「遊び」の要素は、演奏者と聴衆を隔てる「聴かせるための音楽」に対するアンチテーゼであると解釈することもでき、指導者主導の演奏活動にはない音楽活動を提案してきた。
- 子どもの個性を尊重し、主体性を評価することに貢献してきた。

### 2-2. 指導者・教育者の養成に関して

- 音楽の楽しさを伝える音楽教育者、保育者を養成することに貢献してきた。
- 人間の成長過程に即した音楽教育を模索する指導者の育成に貢献してきた
- 多様な音楽指導の「引き出し」をもつ音楽指導者の養成に貢献してきた。
- シュールヴェルクの音楽的特徴や授業展開の手順は、指導者の実践活動における支えとなってきた。
- オルフの音楽教育研究が、指導者自身のソルフェージュ力、演奏技能、楽曲の分析力の向上に役立った。

以上の点が、対象者の発言に示された日本におけるオルフ・シュールヴェルク適用の成果であった。

## 第2節 カール・オルフの音楽教育理念に対する共通理解の不足による発展の停滞

先行研究（藤井 1995）は、日本におけるオルフ・アプローチの衰退の原因として、オルフの理念理解の不足を指摘している。確かに、多数の文献でオルフの理念について考察されているものの、研究者や実践者の間での共通する見解はあまり見られない。

筆者の実施した研究者・実践者へのインタビューでは、前述したように、次の2つの共通見解が示されていた。

- (1) オルフにおけるエレメンターレ・ムジークの最大の特徴は「聴衆と演奏者を隔てない音楽」である点にある。
- (2) オルフ・アプローチは自由度の高い活動である。子どもから引き出した音楽によって活動を展開する。

これらの見解に異論はないものの、ゲーテの思想やシュールヴェルクの系統と展開方法に触れられていない点で、これらの2つの見解だけで十分にオルフの音楽教育理念を説明できているとは言い難いのも事実である。

また、本面接調査の対象者たちは、オルフの教育理念を明確に説いた文献の不足を指摘している。その一方で、文献研究をあまり重視しない対象者も多く見られる。「文献研究の軽視」は、実践における迷いを生じさせ、共通理解の普及を阻み、ひいてはオルフ・アプローチの衰退という事態を招く一因となりかねない。

対象者は以下のように語っていた。

私も英語とか、ドイツ語とか、オルフと名のつくものは集めてみたんだけど、訳したこともないし、内容も勉強してないので…。(④)

(文献のことは) 私はそんなに知らない。…私はどちらかというと、経験して学ぶというか、体験を通して身につけるといって、そっちのほうだったので、文献のほうはね(あまり詳しくない)。(⑩)

オルフ・アプローチに特有の問題ではないが、文献研究を軽視する態度の中には、指導実践のみが音楽教育活動であって、文献研究など「明日の授業の役には立たない」と考えていたり、研究的な態度に反感をもつ音楽教育者も少なくないため、こうした傾向が助長されるのである。

また、自身では多くの文献研究を踏まえてオルフ理念への理解が深い研究者の中には、浅薄な理解が一般に広まることを懸念して、オルフ理念を明解に語ることに難色を示す対象者も見られた。

「オルフって何ですか？」と聞かれた時に、「どういうふうに答えるのが望ましいのかな？」というのが、悩みなんですけど・・・。

うん。それが言えたら、完成ですね。オルフは。・・・（中略）・・・だって、僕もさ、（オルフを）一言で言ってはダメなんだよって（本に）書きながらもさ、「じゃあいくつまで言ったらいいのって」言っただけで、わかんないもん。・・・（中略）・・・永遠の悩みですよ。（①）

「オルフ・アプローチの特徴とは？」という点ですが、みんな「言葉」とか「動き」とか、単語で答えて、文章にならないんですね。これは、どういう風に言えばよいのでしょうか？」

う～ん。・・・これが、きちんと、・・・なんていうんでしょうね。・・・このくらいの短い文章（3～4行）で、簡単に、きちんとこういう風ですとはいえないので、そこが難しいところなのよね。（③）

このように、実践者たちは基本的な文献をあまり検討せず、研究者たちも明解な解説に難色を示す傾向があるので、「オルフの音楽教育では理念の理解が大切である」という、最も重要な基本姿勢が理解されていない場合があるのである。

（何をもってオルフの音楽教育であると規定するかわからないという対象者の回答に対して）オルフの考え方に基づいてやってるから、オルフですってことではないの？」

わかんない。私はそう言ったことはないから。（④）

また、井口も指摘しているように、オルフの「私の音楽教育は Idee である」という発言を属が「アイディア」と訳したことにより、「理念」ではなくて、新しい「アイディア（＝思いつき）」を次々と生み出さなくてはいけないという誤解が広まっている。

オルフの考え方を教えているのではなくて、そのアイディアを幼稚園教育要領や保育所保育指針が示している考え方に応じて、あの一、オルフをやってますという

ことを伝えるのではなくて…あくまでも保育者養成校の中で、音楽活動に関することを指導しています。(15)

子どもたちから何か出た時に、どうアイディアをもらうのかとか。細かいことをすごくやってくれる。…

そうすると、いろんなところのアイディアをキャッチしやすくなると思う。(16)

このように、理念をアイディアと解釈する傾向が強く、20名の対象者のうちゲーテの思想について言及した対象者は皆無であった。基盤となる思想を踏まえていないので、オルフの理念を理解することが難しくなるのである。

「オルフって何ですか？」って聞いたときに、「日が暮れるから説明できない」って言われたのが印象に残ってる。

なんか、「オルフって何？」って言ったときに、端的に説明してくれる先生ってあんまりいないよね？って私はそう思うんですけど。

私もそう思います。

いろいろ、ほら、こういう要素があって、ああいう要素があって、エレメンタリー・ムジークがあってとか、学校放送があってとか。そういう背景はもちろんわかるんだけど、なんか短くまとめてとか、「あ、わかった」みたいなのがないじゃない？でも、それ、そういうもんだっていう思いもあるし、説明しきれない。いろんなこと聞いて混乱してます。(4)

このように若手実践者を悩ますことは、ベテランの研究者にとっても本意とするところではないだろう。

そもそも研究は実践と対立する概念ではない。実践者も研究によって自身の教育活動に確信や根拠をもつことができるはずである。また、研究者が専門的に深く検討して明らかにした事実は、当然実践者にも利益をもたらすものである。

もちろん初心者にとって他の指導者の活動例は手本として参考にすべきものである。しかしながら、実践者が「明日の授業」に使える「新しいアイディア」を求めても、永久に「アイディア探し」に追われることになるだろう。活動の目的や展開方法も曖昧にしてお

いて、何のために「新しいアイディア」を次々と披露しているのだろうか。

実践者が「オルフ理念の本質」を理解できたならば、目的や指導対象に応じて、自分自身の手で無限に活動のアイディアを生み出せるようになるはずである。実践者はこのような自律的な活動を目指すべきであるし、研究者はその助けになることが本来の在り方であると筆者は考える。

### 第3節 オルフ・アプローチにおける日本伝統音楽の扱いに関する問題

オルフ・アプローチにおける日本伝統音楽の扱いに関する問題は、カール・オルフ来日の際の「日本の子どもは日本の言葉、楽器で教育されるべきである」という発言に端を発している（星野 1979）。

この指摘を重く受け止めた研究者らは、日本語から出発し、わらべ歌や日本伝統音楽の音階に基づくシュールヴェルクの系統を模索した。

彼らは日本語とオリジナルのシュールヴェルクの旋律の不適合を指摘し、翻訳された日本語の歌詞をつけたシュールヴェルク活動を強く非難している。

これ（輸入型のシュールヴェルク）が最大の日本における過ちなんです。

…東京の音楽之友社から、『オルフ子どものための音楽』っていう翻訳本が出た。あの当時はそれしか資料が無いから、やむをえなかったんでしょうけども。向こうで子どもたちが、「♪ K u c k u …」っていう「カッコウが卵をひとのみした」というメロディーを日本にもってきて、カッコウカッコウってカタカナを振って、出版したわけですよ。それは明らかな誤りで、ドイツの子どもがやるものを、日本語に置き換えたという大きな誤りです。それは、滑稽でしかなかったし、やらされてる子どもたちも嫌だって言ったという証言があります。(②)

日本語は、「ソーミ、ソーミ」じゃないですもんね。日本語っていうのは、アクセントが柔らかいからです。「ソーミ、ソーミ」みたいな、ポッポッポって箸を折ったみたいな音程じゃないですよ。

ですから、君が代なんかもそうですよね。「レードーレーミーソーミーレ」って



非常に滑らかにいきますよね。

ドイツのオルフは、パッパッといくわけですね。

そういうところから入ってますからね、ドイツ語の真似をしてやったんではだめなんですね。

日本語は滑らかできれいですから。

シュールヴェルクは、「ソーミ、ソーミ」だけど、日本の名曲は「夕焼け小焼け」でも「さくらさくら」でもみんな半音が二つの音程ですよ。

シュールヴェルクに日本語つけてやったのは間違いですね。(⑦)

「総合的な分析」の節でも述べたが、このような日本適用型の系統は「教育系」のグループが主唱する概念になっている。彼らは、「日本の伝統音楽についての研究が大切である」という信念をもって、「わらべ歌から出発する」ことを原則とし、「日本伝統音楽から出発し、徐々に西洋音楽の割合が増加する学習のバランスが重要である」と主張する。

適用型の中には星野と花井の2つの大きな系統があった。星野の系統は、身近な日本語やわらべ歌、日本民謡を経由して、オリジナルのシュールヴェルクにつながる一筋の系統を示しているのに対して、花井の系統は日本伝統音楽の学習そのものに重点が置かれているという違いがある。

文献上でも、このような適用型のシュールヴェルクを妥当とする言説はオルフ研究の主流を占めている。丸山（2013: 90）は花井の「わらべ歌」から出発する構想を支持している。

文献において、適用型の正当性が主張されてきた結果、西洋音楽の基礎指導としてオリジナルのシュールヴェルクを指導しなければならない立場の実践者たちの中には、矛盾を感じている様子も読み取れた。

学生に「日本における実践のために、オルフ・アプローチに変更を加えることは、必要だと思われますか？」と尋ねたところ、「ドイツのオルフ・アプローチに、言葉だけ合う日本語を当てはめればよい」「日本語や日本の伝統音楽を踏まえたものから出発した方がよい」という意見に分かれました。

この問題について、私たちはどのように考えればよいのでしょうか？

前者の意見の方は、否定されている説をきいたことがあります。母国語で、時代にあったものであるべきというオルフの理念に当てはめると、伝統音楽を踏まえるかどうかはともかく、日本人には日本語を大切にしたプログラムを行うべきかと思っています。(19)

このように適用型が正しいオルフ理念の実践であるという見解を示しつつも、音楽大学の附属音楽教室などにおけるオルフ授業では、西洋音楽の学習に基礎になるような活動が主となっているため、「季節感」など取り入れやすい形で日本文化に適用させている対象者も見られた。

こうして適用型の正当性が広く知られるのにもなって、「オリジナルのシュールヴェルクをそのまま演奏しても、オルフの音楽教育を実践したことにはならない」という主張が実践者の間に浸透していった。それはやがて「指導者を志すものもシュールヴェルクに触れたり、その構造を把握する研究を経験できない」という現象を生み出すようになる。

また、適用型のシュールヴェルクの実践例として示された楽曲が、小学校児童が無理なく実践できるレベルを想定しているため、オリジナルの第Ⅳ・Ⅴ巻に収録されているような高度な技能と、高い芸術性とは必ずしも同レベルになっていない。

さらに、適用型で用いられている日本伝統音楽の要素とその展開のさせ方においても、日本伝統音楽の教材化についての研究動向とは異なる見解も見られ、学習のゴールが曖昧であるとの指摘は免れないだろう。そして、日本伝統音楽の要素を用いながら、オリジナルと同等の芸術性を保持する方策を考えることが課題として残されている。

この適用型のシュールヴェルクについての海外からの見解は千差万別である。カール・オルフ、ヴェルディンなど初期の研究者が適用型の必要性を強く主張したのに対して、ユングマイヤーは適用型の他にオリジナル版を取り入れた実践に理解を示している。彼らは日本音楽について専門的な知識や経験をもつわけではないので、責任ある発言をしているとは限らない。

この点に関しては、文献研究によっても、日本人研究者およびユングマイヤーに対するインタビュー研究によって解決策が見出されなかったので、章を分けて特に論ずることにする。

#### 第4節 その他の実践上の課題

前節で指摘したように、適用型のシュールヴェルクの台頭は、オルフ指導者養成段階におけるオリジナルのシュールヴェルクの未検討や未経験を引き起こした。筆者と同世代の実践者の多くはオリジナルのシュールヴェルクに触れる機会をほとんどもたない。そしてその構造について学ぶ機会は稀有である。

また、日本伝統音楽に対する理解を求める適応型の実践には自信がもてなかったり、抵抗がある教師も多く、さらなるオルフ離れの一因となっている。

このような状況は適用型が模索された 1970 年代から依然として未解決である。

こうした背景を踏まえて、1980 年代以降オルフ研究所からもたらされた「拡張型」のオルフ・アプローチは、多くの日本人実践者に新たな希望を与え、その自由さに魅かれた新しい実践者を増やすことに貢献したのである。

しかしながら、前述したように、このオルフ研究所の「革新」はドイツの社会運動の余波であり、カール・オルフの理念とは異なるものであった。

この「革新」を背景に、シュールヴェルクやその系統が「モデルの一つに過ぎない」として、ますます軽視されるようになった。近年オルフ・アプローチに興味をもった実践者たちの中には、例えばオルフ研究所の夏期講座に参加しながら、『シュールヴェルク』の存在すら知らないということもある。

ただし、本調査においては、シュールヴェルクを一つのモデルにとらえ、「シュールヴェルクそのものを扱うことがオルフ・アプローチではない」という点を繰り返し強調してきた先行研究の見解とは異なり、シュールヴェルクの価値や芸術の性の高さを重視し、分析することの大切さや目的に応じた教材化の可能性を示唆する言説も多く見られた。

僕はオルフっていうのは、シュールヴェルクだと思ってるから。

だけどシュールヴェルクは大元なんだから、そこは割れないでしょうね。

シュールヴェルクを一回もやったことがなくて、「オルフをやってる」とは、僕は言ってもらいたくないね。(①)

さらに言えば、その、あとあとは、オスティナートっていうのは大変原始的で、昔からあるスタイルっていうことで、エネルギー、エネルギーっていうんでしょうか。そういったところも（シュールヴェルクの）魅力なんです、…。

亡くなったレーグナーが書いてるんだけど、「どこまでがオルフでどこからがオルフでないか、っていう質問をよく受ける」と。「その答えは5冊のシュールヴェルクだって」言ってます。つまり元へ戻って、そこを知ることは大事だと彼は指摘してると思うんですね。（②）

はじめて聴いたときは、演奏が容易ながら、十分に聴衆を魅了したし、それから、音色が美しく、また単純な音楽語法であるにもかかわらず、このような曲が作れるのかと作曲家オルフの子どものために作られたといわれる「シュールヴェルク」に感服しました。

あなたも知っているシュールヴェルク。あの、簡単なオスティナートとか、ボルドゥーンとかね。そういうもので伴奏しながらやるものが、なんであれほど素晴らしい！（⑥）

（参考にした文献は）もちろん、オルフの5冊のシュールヴェルクですよ。

シュールヴェルクは分析すればするほど、価値があるんじゃないかなと思います。

そして、今年は特に、私もオルフの勉強をしてたので、マラゲニアバスの5拍子の舞曲を演奏したりしました。

シュールヴェルクに載ってる曲も演奏するし、4拍子のカノンとか、8分の6拍子のロンドとか、授業の中でも使ってます。

もともとのドイツのシュールヴェルクの曲集を？

そうですね。それからリズムロンドっていう4拍子の曲がありますが、それをテーマにして、あいだに子どもたちが作った作品を挟んで、リズムロンドにしてま

めるということもします。様々な形でオルフの考え方を活かしつつやっていますね。

そうなんですね。あの、小学生ですと、シュールヴェルクのⅣ巻とかⅤ巻とかは少し難しいかと思いますが、大体何巻ぐらいのまでの曲を使われるんですか？

そうですね、全部はもちろんやらないけど、リズムの関係の事とか、ソミソミとか2音3音のことは、日本のラとソに変えたりとかいうことでやっています。だけど、5拍子とか「町の歌」とか、和音が動いていくものとか、マラゲニアもそうなんだけど、そういったものは、巻にこだわらず、使えるものは使ってる。

そうなんですね。事情に合わせて。

そうですね。教材として、題材に合う教材にして使っています。あとは、「くまの踊り」とかも使いやすい曲なので、それも演奏したりします。(12)

でも、今になってみると、私の一番のバイブルが『シュールヴェルク』です。

あれの後ろにいろいろなことが書いてある。あれが、私にとっては、これと同じです。Ⅰ巻からⅤ巻までの流れ。Ⅰ巻がペントニックで、Ⅱ巻でヘクサトーンとかになって、Ⅲ巻でⅠ度Ⅴ度、Ⅳ巻で教会旋法とかモールが出てきて、Ⅴ巻で導音が出てきて。あとは、和声とか。短調のⅦ度の扱いとか、みなさんご存じじゃないと思うんですね。そのオルフの言わんとする進め方みたいなのは、「なるほどな」と。きちんとした言葉では伝えられないんですけど、自分の中ではありますね。

音楽教室の子たちは、ピアノが弾けて、楽譜が読めて、いろいろな合奏や合唱の授業もあって、という（状況の）子たちなので、今この子たちに必要なことは、『シュールヴェルク』のこの部分で伸ばしてあげられるな、って、選べるようになりましたね。

シュールヴェルクがどうなっているかということを、知ってる先生って少ないと思うんですよ。

本当に、どこでドリアが出てきて、ドリア旋法の扱いは、どういう風になっているかということを言える先生が、たぶん少ないと思うんですね。そこらへんになると、3度の平行進行で和音を取ったりしてるんですね。ハーモニーってだいたい、3度でハモるとか、6度でハモるとかありますよね。3和音のカテゴリーから行く

と、第3音を抜かして、根音と第5音の5度進行でオルフは行ったりするんですね。教会旋法で、ドリアやってて、延々と下の方で通奏低音みたいに、レーがずっとなってる。ドミソの和音が鳴ってもレーはずっと鳴ってる。

シュールヴェルクに書いてあるんですけど、シュールヴェルクをやった方がいいなって。

じゃあ、演奏しながら、「このレーの音は、ドミソの和音が鳴っても、ずっとレーっていつてるな」とか考えるんですね。

大事だと思います。こうやって、実践で学んでなんとかしてって、ここに書いてあること以外に、シュールヴェルクは本当に偉大だと。

(『シュールヴェルク』を) 楽譜で見て、縦に見て、ハーモニーがどうなってるとか、伴奏の形は、メロディーに対してちゃんとカウンター的になっているかとか、こちらのリズムを補う形になっているかとか。

みんなして、同じリズムを演奏しているんだとか。ずっと、3拍子だったのが、ここではこのリズムをとって、そのパターンが繰り返されているとか、まあ、見れば面白くなってくるんですけど、最初のうちは、私もヘラヘラめくってるだけでした。ははは。

それで、基本的なことができたわけですね。このエレメンターレ・ムジーク、基礎を使って、教会旋法なり、5拍子だったり、オルフがシュールヴェルクで書いている要素をやっていく。ということであって、教会旋法って言われると、「へ？」って思うじゃないですか。低レベルではないという意識がありますよね。その基礎的な音楽のこの要素を使って、教会旋法もアプローチしていく、5拍子もアプローチしていく。ということだと思います。(14)

私は、反対に日本に帰ってきて、ヤマハとかでオルフを教えたときとかに、シュールヴェルクのV巻とか、それ以外のものも含めて、それを紐解いた時に、やっぱり偉大だと思った。だから、もう一回それを見直した時に、今まで先生たちから言われたことがそこに書いてあったみたいなね。確かにそれはあった。

それはアンドレアも講演か何かの時に、シュールヴェルクを紐解いたことが良か

ったと言っていたので、同じだと思う。そこに、オルフの理念がつまっていた。

だから、ウリはシュールヴェルクのものも素材として使うし、組み立てが非常にきちんとできているので、 Rond 形式とか、そこをもとにして、オリジナリティーを入れて、非常にいい形でまとめるということをしているので、… (16)

最初の表現は、でたらめの様になることもあると思います。絵や工作も、最初はそうです。実践の対象にもよりますが、徐々にまとまったものになるような道筋、ある意味の系統性もオルフ・シュールヴェルクには示されています。(18)

以上のように、多くの研究者・実践者がシュールヴェルクの価値を認め、その構造を分析して理解することを重視していることが明らかになった。シュールヴェルクの重要性については、自明のこととして文献には明記されていないのかもしれないが、文献研究から始める若手研究者にとってはコペルニクスの転回といっても言い過ぎではないことである。

本研究は、拡張型のオルフ・アプローチが台頭して久しい今日、日本人オルフ研究者の中に、シュールヴェルクを重視する姿勢が定着していたという事実を明らかにすることに若干の寄与ができたといえよう。

新しい実践者・研究者が、シュールヴェルクそのものの構造を学び、実際に体験できる機会を増やすことがオルフ研究における急務だろう。

## 第5節 日本におけるオルフ・アプローチ適用の問題点のまとめ

以上の第2～4節をまとめると、以下のような日本におけるオルフ・アプローチの問題点が浮き彫りになる。

### ①ゲーテの思想の未検討によるオルフ理念理解の停滞

オルフ実践者は、文献研究を軽視したり、研究することに対する反感をもつ傾向が見受けられた。一方で、オルフに対する概念理解が深い研究者らは、浅薄な解釈が広まることを懸念して、明文化することへの難色を示している。

そのような背景を踏まえて、「オルフの Idee を理念ではなくアイディアと捉える」という誤解が生じ、ゲーテの思想を踏まえていないので思想の背景が理解できないという状況に陥りがちになった。その結果オルフの理念は曖昧でわかりにくいという見解が多く見ら

れるようになったのである。

## ②適用型のシュールヴェルクの台頭によるシュールヴェルク軽視傾向の芽生え

オルフ来日の際の指摘を重く受け止めた研究者らは、1970年代に日本語や日本伝統音楽から出発する「適用型」のシュールヴェルクの系統を模索していた。彼らは「翻訳版シュールヴェルク」における日本語と旋律との不適合を強く非難していた。

「適用型」のシュールヴェルクは、オルフ理念の正しい理解に基づく実践として広く知られ、多くの研究でもその正当性が証明されている。

しかし、適用型の台頭は、オリジナルのシュールヴェルクと同等の芸術性を保持することは重視していなかったため、シュールヴェルクの音楽的な魅力の普及には寄与しなかった。さらに、「シュールヴェルクを演奏することがオルフの音楽教育ではない」という考えが浸透するにつれて、シュールヴェルク軽視の傾向が芽生えた。

## ③拡張型のオルフ・アプローチの台頭によるオルフ理念との乖離の助長

1980年代初頭には、適用型の台頭を背景に、シュールヴェルクを未検討・未経験の新しい実践者が増加していた。しかし、適用型には抵抗のある実践者も多く存在し、あえてオリジナルのシュールヴェルク実践を貫く方針の指導者も見られた。

そこにオルフ研究所から「革新」的な手法がもたらされ、日本においてもエレメンターレ・ムジークの解釈が大幅に拡張された「拡張型」の実践が主流へと押し上げられた。

しかし、これらの「革新」はオルフ研究所がドイツの社会運動や芸術革新の余波に否応なしにさらされた結果として台頭してきた表現活動であって、ゲーテの思想を踏まえたオルフ理念とは性質を異にするものなのである。

以上のような問題点の指摘に対しては、「半世紀以上も同じ理念を保持することはあり得ない」、「時代によって理念や実践方法は変化する」、「カール・オルフも『シュールヴェルク』は出発点に過ぎないと述べている」という反論があるだろう。

しかし、カール・オルフが「新しいもの」に対して開かれた態度をとっていたのは、「素晴らしいもの」が「新しく」出現した時に限定されているのである。この点については、ケラー、ロイシュ、トーマスらが「ゲーテやシラー以上の偉大な作品であるならば、新しい詩を教材化しても構わない」と述べたことから読み取れる。ロイシュは「子どもたち



が新しいものによって教育されるというのは誤りである」とも主張している。ゲーテの「古代＝第 2 の自然」の思想を踏まえて、オルフは「古いもの」から学ぶことを、「新しい」ことよりも重視しているということにもはや疑いの余地はない。

我々は「新しいもの」に無条件に価値を見出す姿勢を改めなくてはならない。例えば、かつてベートーヴェンやヴァーグナーが、（あるいはカール・オルフ自身が）「新しいスタイル」を創り出し、音楽史に名を遺したのは、単に「新しかったから」ではないだろう。「素晴らしいもの」が新しく出現したことに意味があるのである。

無価値なものを次々と作り出しても、あるいは受け手のことを配慮しない「表現」と称する自己主張を繰り返しても、オルフの音楽教育実践は成立しないのではないだろうか。

以上のような問題点を踏まえて、文献研究によっても、インタビュー研究によっても解決できなかった「適用型のシュールヴェルク」の系統について検討することが必要になった。これまでの研究によって、オリジナルのシュールヴェルクの系統と、日本語から出発する適用型の系統を、2 系統平行して行うという展望がおぼろげながら見えてきた。

これは、序章で検討した先行研究である、アジアにおけるオルフ適用をテーマに論じたシャムロック論文の、「バイミュージカル・ゴールを目指す」、すなわち「オリジナルと適用型の系統を平行して行う」という見解に基づいている。

この点については、次章で詳しく述べることにする。

## 第6章 オルフ・シュールヴェルクの日本への適用における課題と展望

### ——バイ・ミュージカリティ育成の視点からの提案に向けて——

前章までに、日本におけるオルフ・アプローチ適用の問題点を明らかにし、その解決策として、オリジナルのシュールヴェルクの系統と、日本語から出発する適用型の系統を、2系統平行して行うという展望を示した。

この「2系統を平行して」学習するという点に、従来の「日本適用型」のシュールヴェルクの系統とは異なる、本研究におけるプライオリティーがある。前述したように、従来の「適用型」のシュールヴェルクの系統（星野の系統）においては、子どもたちにとって身近な日本語や「わらべうた」から音楽教育をスタートさせ、日本伝統音楽の音階などを経て教会旋法へと進み、オリジナルのシュールヴェルクの系統につながるという流れになっている。

しかしながら、日本語をもとに発展されるわらべうたや、日本伝統音楽の音階に基づいた音楽と、西洋の長音階・短音階の源流としての教会旋法やドイツ語のリズムによるオリジナルのシュールヴェルクにおける音楽とは、まったく異なる性質があり、一つの系統にすることは困難である。さらに、星野の「適用型」においては、日本語から出発する系統は、わらべうたから出発して、「陽旋法、律旋法、陰旋法、沖縄の旋法」の4つの旋法がゴールになっており、そこから突如として教会旋法につなげられる。この系統では、オリジナルの系統が教会旋法からスタートすることになり、言葉のリズムや、2音、3音による西洋音楽的な即興活動が不十分になり、エレメンタリー・ミュージックとしての意義を失うことになるという見方もできよう。また、日本語や日本の旋法が西洋音楽の学習のための準備段階として設定されており、日本伝統音楽の学習のゴールが定められていない。したがって、西洋音楽と日本伝統音楽のどちらの系統も、オリジナルの系統に比べて体系的に設定されていないという指摘は免れないだろう。

以上のような点を踏まえて、本研究においては、オリジナルのシュールヴェルクの系統はそのまま残し、さらに日本語や日本伝統音楽に基づく適用型の系統を設定し、それぞれを平行して行うという新しいシュールヴェルクを提案したい。この2系統を平行して行うシュールヴェルクによって、子どもたちを、日本の音楽も西洋音楽も愛好し、その価値を理解して、それぞれに対して創造的にかかわることができるような、バイ・ミュージカリティに育てることが可能になるだろう。

## 第1節 バイ・ミュージカリティーとは

ここで、バイ・ミュージカリティー (Bi-Musicality) という概念について説明しておきたい。

バイ・ミュージカリティーという概念は、アメリカの音楽学者マントル・フッドが提唱した概念で、世界各地の異なる音楽を同時に身につけることを意味していた (Hood 1960: 56)。フッドは実験の結果を踏まえて、「ミュージカリティーとは、生得的なものではなく、一定期間その音楽を研究することによって、獲得不可能なものではないということが明らかになった」と説明している (Hood 1960: 59)。

フッドの研究は、西洋音楽を中心に学習してきたアメリカ人の学生たちが、非西洋的な音楽におけるミュージカリティーを獲得できるかどうかを実験した音楽学の研究であったが、アメリカにおいて音楽教育学の分野で特に注目されるようになった。1960年代のウェスリアン大学における「世界音楽講座 World Music Program」では、バイ・ミュージカリティーを獲得して、「異文化の音楽に対して偏見のない聴覚」の発達と、「多様な『音楽言語』で音楽づくりができる能力」を開発することを目指した音楽教育が開始された (柘植塚田 1999: 182)。

そして、このバイ・ミュージカリティーという概念は、日本においても小泉 (1994: 239) によって紹介され、研究されるようになった。バイ・ミュージカリティーの概念は、日本においては、「西洋音楽と日本伝統音楽の両方を習得すること」という意味に解釈されることが多くなっている (木村 1995: 16)。

本研究においても、日本におけるバイ・ミュージカリティー<sup>16</sup>を「西洋音楽と日本伝統音楽の両方の音楽感覚をもつこと」という意味で用いることにする。

## 第2節 シャムロック論文におけるバイ・ミュージカリティー育成への示唆

前述のように、日本のオルフ・アプローチにおいては、日本伝統音楽から西洋音楽へと一系統で展開される「適用型」のシュールヴェルクと、日本伝統音楽そのものに重点をおくシュールヴェルク活動が一部の研究者によって提案されており、バイ・ミュージカリテ

---

<sup>16</sup>日本におけるバイ・ミュージカリティーについての先行研究としては、木村俊彦論文 (1995) が挙げられる。オルフ・アプローチにおいては、川本・花井 (1979)、星野 (1979)、星野・井口 (1984)、中地 (1994)、丸山 (2000) などによって、日本語やわらべうた、日本伝統音楽を活用したオルフ実践が提案されてきた。

ィーという視点による研究はあまり見られなかった。さらに、個別の活動案は様々に示されてきてはいるが、日本語や日本伝統音楽に基づくシュールヴェルクの系統の全容にふれたものや、西洋音楽との関係について言及している研究は皆無と言ってよい状況である。

日本国内のオルフ・アプローチの研究動向は以上のような状況であるが、アメリカの研究者によって、1980年代にはすでに日本のシュールヴェルクの展望として、バイ・ミュージカリティの発想が示唆されているのである（Schamrock 1988）。本研究の冒頭の「先行研究の検討」の節において既に示したように、アメリカのシャムロックによる博士論文には、非西洋地域におけるシュールヴェルク適用の問題点と展望が詳細に論じられている。

本節において、このシャムロック論文を再び取り上げ、筆者の提案するオルフ・シュールヴェルクの日本への適用の問題に関する先行研究として検討したい。

## 2-1. 西洋音楽とその国固有の伝統音楽との関係について

シャムロックは、日本、台湾、タイにおけるオルフ・シュールヴェルク実践の詳細な調査を踏まえて、これらの地域における西洋音楽の扱いについて、「1800年代の末にはじめられた西洋音楽の伝統が、西欧に留学したアジアの音楽家によって積極的に育てられ、西欧の教師たちによっても指導・支援されてきた（Schamrock 1988 : 247）」ため、「アジアの子どもや若者のほとんどは、西洋音楽の要素で育成され、西洋音楽が彼らの‘第一の’音楽文化であると、大多数が認めるようになった」と説明している。

シャムロックは日本、台湾、タイにおいて、いくつかの「適用型」のシュールヴェルクも見られるが、オリジナルのシュールヴェルクが規範となっているという当時の状況を踏まえた上で、西洋音楽が、すでにそれぞれの国において定着し、子どもたちにとっても身近な音楽になっていると指摘している。

シャムロックは日本の適用型のシュールヴェルクについては、「難しい挑戦であり、固有の言語、音楽、そして動きの構造に対する深い理解を必要とする」と述べ、星野と井口の研究（1985）を例として挙げているが、1988年当時としては「どの程度普及できるかを評価するにはまだ早計である」と「適用型のシュールヴェルク」の評価を見送っている（Schamrock 1988 : 247）。この時点で、シャムロックは星野の「適用型のシュールヴェルク」が、「理論的には広く普及したものの、実践においては一部にとどまる」という現在の状況を予測していたように見える。

シャムロックは、具体的な適用方法として、母語による歌唱教材を開発する必要性を説いている（同上：248）。これは「適用型」を主唱する日本人のオルフ研究者の思想と一致している。やはり、アジアの言語とドイツ語とでは言葉のもつリズムや抑揚が異なるため、オリジナルのシュールヴェルクと母語のリズムとの間に乖離が生じることは明白である。

シャムロックは、アジア地域におけるオリジナルのシュールヴェルクの系統の実践状況を以下のように詳しく分析している。これについては以下のようにまとめることができる（同上：247）。

アジア地域において、オリジナルのシュールヴェルクは  
第Ⅰ巻——初歩段階としてペンタトニックから学習が開始される。アジア地域の民俗音楽の特徴を生かしたドローンやオスティナート伴奏と組み合わせられた活動もある。  
第Ⅱ巻・第Ⅲ巻——シュールヴェルク受容の初期から出版され、実践された記録もある。  
第Ⅳ巻・第Ⅴ巻——教会旋法という西欧の伝統に対する理解が軽視されている。

このシュールヴェルクの扱いは、まさに 1970 年代の日本における実践活動の実態と一致している。シャムロックは、第Ⅰ巻の内容において各文化への適用が見られるのに対して、第Ⅳ・Ⅴ巻の活動の背景を理解していないことを批判している。逆に言えば、第Ⅱ巻以降に、第Ⅰ巻の適用型による内容を発展させるゴールが設定されていないし、第Ⅳ・Ⅴ巻の高度な西洋音楽の内容の基礎となる部分が欠落した系統になっているという見方もできよう。

一方で、シャムロックは、各伝統文化への適用型のシュールヴェルクを構想するにあたって、「公立学校や私立学校の音楽の教師は、固有の民俗音楽や伝統音楽を詳しく知らなかったり、得意ではなかったりすることが多い」という実情にも触れている。さらに、「伝統音楽の指導者たちは、新しい教育法が入ってくことで、次世紀に伝承すべき伝統の規範が損なわれることを危惧するに違いない」と警告し、「今日の伝統芸術は、国家的なアイデンティティを強く象徴しているので、外国の教育的思想が侵入してくることへの抵抗があるということはよく理解できる」（同上：247）とも述べている。こうした点は、まさに日本のオルフ指導者が直面している問題点であると言える。さらに言うならば、この問題はオルフ指導者だけにとどまらず、多くの音楽教育者を悩ませてきたのである。

しかしながら今日では、音楽科教師たちが西洋音楽だけではなくて、日本伝統音楽や諸民族の音楽など多様な音楽文化について授業で取り上げるようになり、それぞれの教師が自分の音楽性を広げる努力をすることが当たり前になり、教員養成の段階でも、西洋音楽以外の学習についてもサポートの体制が整ってきた。また、伝統芸能の指導者においても、積極的に講習会やワークショップなどを開催し、児童・生徒に親しみやすい活動や、初学者の教師たちに理解しやすい解説などを工夫するなど、柔軟な対応が多くなってきた。

オルフ・シュールヴェルクにおいても、こうした日本伝統音楽の学習に関する動向を踏まえて、日本固有のエレメンターレ・ムジークについて考えていくことが大切である。

ところで、シャムロックも指摘しているように（同上：248）、シュールヴェルクにおける「創造的な活動」と日本伝統音楽における「伝統の伝承・保存」という2つの点が、まったく性質を異にしており、相容れないということが、「適用型」のシュールヴェルクを構想する上での最大の問題点であると筆者は考える。

この日本伝統音楽に携わる人々は、未熟な者が伝統に対して余計な創造を加えることに難色を示すことが普通であるだろう。それは、歌舞伎であれば「形なし」という表現になるし、雅楽や声明などの宗教儀式に用いる音楽ならば「罰当たり」ということになる。

さらに、本来即興的な要素が不可欠な民謡においても、著作権や印税などの経済的な事情により、即興性を排して一つの形で保存しようとする傾向が高まっているという（小泉1994: 235）。したがって、民謡をシュールヴェルクに活用する際には、著作権の侵害についても配慮しなければならない。

こうした日本伝統音楽における「伝承・保存」の重要性や、さまざまな諸事情について詳しく把握したうえで、カール・オルフやヴェルディンなどが「日本適用型のシュールヴェルク」を奨励していたかどうかには、甚だ疑問が残る。一方で、詳細な調査に基づいて、このような問題点にまで言及しているシャムロック論文は評価されるべきである。

シャムロックは、オリジナルのシュールヴェルクと適用型のシュールヴェルクとの関係について、「固有の伝統音楽の楽器か、オルフ楽器のどちらを用いるかという点は、それぞれの文化圏において教育的配慮に基づいて決定していけばよい」という見解を示している。そして「オルフの教育的な原理は、どんな音楽的内容とも組み合わせることができる（Schamrock 前掲書：248）。」と、シュールヴェルクの柔軟性を強調し、教育的な視点か

ら「適用型のシュールヴェルク」を模索することを示唆している。

## 2-2. 非西欧地域におけるシュールヴェルク導入の問題について

シャムロックは、ドイツ語圏外へのシュールヴェルク適用に関して、オルフ研究所は「中立的な姿勢を保っている」と述べ、「①オルフ研究所において、導入体験としてオリジナルのシュールヴェルク・モデルの教育学的な原理を学ぶ」段階を経て、「②それぞれの文化圏に戻って、研究者、音楽家、民俗学者、演劇家、動きの専門家、カリキュラムの専門家などで真剣に議論し、シュールヴェルクの適用について計画を立てることが望ましい」というプロセスを提案している（Schamrock 前掲書：254）。

その上で、非西欧地域においてシュールヴェルクが導入される際の問題点が2点あると指摘している。第1の問題というのは、オルフ指導者を志す者の音楽性の低さや、語学力の不足という個人の資質に端を発しているという（同上：254）。第2の問題は、アメリカのように公立学校のカリキュラム・モデルにシュールヴェルクを取り入れても、「教師たちが納得しないと適用されることがない」という点である。

以上のような指導者の資質を問うシャムロックの言説ももつともであるが、複数のジャンルの専門家による「シュールヴェルク適用会議」というものが日本においては行われたことがないので、今後の開催を検討すると、意義のある議論が期待できるだろう。

## 2-3. 適用の妨げになるその他の要因について

シャムロックは、前項に述べた2つの問題点の他に、「オルフ研究所に留学中に生じる問題」、「教師と生徒間の相互作用の問題」、「アジア文化圏に特有のコミュニケーションの問題」の3点を挙げている。

「オルフ研究所に留学中に生じる問題」については、慣れない環境での留学生の身体的・精神的な疲労によって、十分な研究が行えない点を指摘している（同上：256）。また、オルフ研究所における教育実習では、12～20人の生徒に対するレッスンを実践するが、帰国後は狭い教室に40人以上の子どもがすし詰め状態の中で授業を行うことになり、シュールヴェルクの適用が難しいという問題にも触れている（同上：258）。

シャムロックは「教師と生徒間の相互作用の問題」に関して、シュールヴェルクの「教

師と生徒が共に一つの音楽を作っていく」という関係性が、「教師は権威者であり、生徒は知識を受け取るものという思想が根強く残る」アジア地域ではなかなか適用されないと指摘している（同上：259）。さらに、伝統的なアジアの音楽が学習に含まれた時には、この傾向がより顕著になっていくという。シャムロックは、「権威者／学習者のモデル」が「音楽の正しい演奏を保存するという意味で、何世紀も続いている」と説明している。シャムロック自身が調査の際に接したアジア人の教師たちが、「極めて消極的な態度」であったと振り返り、「アジアの文化圏では、教師と生徒における『階層（ヒエラルキー）』の要因が、コミュニケーションの成立の障害になりやすいのだろう」と分析している（同上：261）。

「アジア文化圏に特有のコミュニケーションの問題」もアメリカ人から見たアジア人のコミュニケーションの特徴であると言える。しかし、我々日本人から見れば、アメリカ人がフレンドリー過ぎて驚かされることもしばしばあり、生徒が教師のことをファーストネームで呼ぶ習慣などには抵抗を感じる人も多いだろう。アジア地域における人間関係を、シュールヴェルク実践における発展阻害要素と捉えるのではなく、むしろ「関係性の在り方がアジア地域に適用された」と捉える方が適当なのではないだろうか。

#### 2-4. シャムロック論文が提案するシュールヴェルクの構成要素の適用方法

シャムロック論文では、以上のような問題点を踏まえて、アジア地域にオリジナルのシュールヴェルク・モデルの構成要素を適用させる方法を以下のように詳述している。そこでは、「音楽活動の源泉である言葉の要素」、「歌唱」、「動き」、「楽器の扱い」、「即興と楽譜の読み書き能力」、「シュールヴェルク普及への期待」という6つの視点から考察されている。

##### 「音楽活動の源泉である言葉の要素」について

シャムロックは、アジア地域のシュールヴェルクにおいて、言葉の要素から音楽を発展させる活動を実践する際には、西洋音楽のリズム・パターンに合う言葉を当てはめたり、旋律性の方が言葉のイントネーションより優先され、言葉の中に含まれる自然なリズム性や旋律性が損なわれやすいと指摘している。その上で、アジアの言語の旋律的な特徴、すなわち高低アクセントに着目して、音楽へと発展する方法が最適であるとして、星野（1979）の研究を高く評価している（同上：262）。



### 「歌唱について」

シャムロックはシュールヴェルクにおいて「歌唱」の要素がないがしろにされやすいと述べているが（同上：264）、日本のシュールヴェルク活動では、歌は不可欠であり、むしろ活動の中心であると言ってよいだろう。オルフ・シュールヴェルクを器楽指導として捉える傾向はアメリカに特有のものであり、スコット論文（2010）にも示されている。

### 「動き」について

シャムロック論文が示唆する「動き」には、バレエなどの西洋の伝統的舞踊、各アジア地域における伝統芸能や民俗舞踊などの特別なレッスンを必要とするものから、「歩く、走る」などの日常的な動作、スペースの有無による表現の繊細さの違いなど、さまざまな要素が含まれている（同上：265）。

シャムロックは、アジアにおける繊細な動きの表現が、スペースの狭さに由来していると考えているようであるが、例えば能・狂言のように、少ない動作で多くの事を表現する手法や、過剰な演出を抑えることで普遍性をもたせるなどという深い精神性が関係していることも多いので、その点を欧米の研究者に紹介していく必要があるだろう。

### 「楽器の扱い」について

シャムロック論文から、楽器の導入や改良には、その国の経済状況が深くかかわっていることが読み取れた（同上：267）。日本はシャムロック論文（1988）が発表された時点では、他のアジア諸国よりも経済的に恵まれた状況にあったが、長期間の不況によってか、今日では日本伝統音楽の要素を踏まえた楽器の開発などはそれほど盛んになっていない。しかし、鈴木楽器などは、丈の短い教育用の箏を開発するなど、さまざまな工夫を行っている。

シャムロック論文はタイにおいて「ボトル・バンド（ビンを並べて打楽器にする）」や、「バウンシング・チューブ（チューブを叩く、こすり合わせる、振り回すなどして楽器にする）」などが用いられていることを紹介している。このような楽器確保の状況は、「拡張型」のオルフ・アプローチの先駆けとみることもできよう。身近な道具を楽器にするという「拡張型」の手法は、経済的な観点から見ても普及しやすかったということが読み取れる。

### 「即興と楽譜の読み書き能力」について

シャムロックは、日本のシュールヴェルクでは多くの即興活動が見られるのに対して、台湾やタイではあまり即興が発展せず、読譜や記譜指導の基礎として、シュールヴェルクが用いられていると説明している（同上：268）。経済的な発展の途上にある地域では、目に見える教育の成果が求められ、効率的な指導が好まれるのだろう。

### 「シュールヴェルクの普及への期待」について

シャムロックは、1960年代半ばの日本における「オルフ・ブーム」を例として挙げ、「シュールヴェルク・モデルの発展は、速く、熱狂的に受け入れられた場合と比べて、ゆっくりと、連続して、再評価されることによって、より強く、より健全に発展していくようだ。それは、根のある花と根のない花の比較と同様である」とコメントしている（同上：268）。

以上に述べられていることは、シュールヴェルクの普及という内容を越えて、現代に生きる世界中の人々が内省すべき問題であると思われる。現代社会はあらゆることの効果を性急に求めすぎる傾向がある。

日本におけるシュールヴェルクの適用に関しても、あまりにも急激な変化と効果が期待されたために、受容から25年が経過した1980年頃にはすでに失望感が広がっていたのであろう。我々は長期的な研究によって、シュールヴェルクの本質的な適用について考えなくてはならない。

### 「シュールヴェルク・モデルの文化圏を越えた適応のためのガイドライン」について

シャムロックは、日本、台湾、タイの3つのアジア文化圏でのシュールヴェルクの導入について調査・観察し、「あらゆる文化圏でシュールヴェルクが適用できるように構想するためのガイドラインが必要である」と結論づけている（同上：269）。

シャムロックは、ドイツ語圏の外でシュールヴェルクを適用する際には、「その文化圏がどのような音楽の伝統をもっていたとしても、本来発展されてきたシュールヴェルクと同じように、教育法の必要な原則が尊重されていなければならない」という原則を示している。シャムロックは、「オルフの思想（idea）に基づく哲学や原則に一致するならば、その文化圏に応じた変化が加えられていたとしても、オルフ・シュールヴェルクと捉えることができる」と説明している（同上：269）。

以上の原則を踏まえて、シャムロックはドイツ語圏以外の文化圏におけるシュールヴェルク適用に必要なガイドラインを、A.言葉、B.音階、C.歌唱、D.動き、E.楽器、F.即興の6つの観点から示している。

以下にそれぞれの観点について見ていくことにする。

## A. 言葉（言語）

シャムロックは、オルフが「言葉をコミュニケーションの手段としてだけではなく、力強い表現手段や、音楽表現の源泉であると考えていた」と述べ、「話している言葉をリズムに発展させる方法を構築した」と説明している。

シャムロックは、シュールヴェルクにおける言葉とリズムの結びつきの重要性を踏まえた上で、「リズムよりも旋律との結びつきが強い性質」の言語を用いる文化圏では、「リズムよりも旋律が最適な出発点である」という見解を示している。

また、シャムロックは、子どもが「一時の興味をひく小賢しい表現よりも、精神の深淵に働きかける自国の文化の根源的な栄養を必要としている」というシュールヴェルクにおける「過去の文化遺産の重視」の原則を踏まえた上で、現代の子どもたちに身近な題材もバランスよく用いることも効果的であるという見解を示している（同上：270）。

## B. 音階の発展

シャムロックは、音階の発展について重要な点として、「シュールヴェルク・モデルを適用しているそれぞれの文化圏が、音階の到達点や順序を、音階の構成音の特徴に従って決定するということ」であると述べている。シャムロックは適用型のシュールヴェルクに「複合的な音楽の到達点（bi-musical goals）が存在する」とし、その到達点は、「西洋音楽の発展と、固有の伝統音楽の発展とが同程度になるように設定される」べきであると主張する。シャムロックは、一人ひとりの教師が、このような「複合的な到達点の実現できるように専念する必要がある」という見解を示している（同上：272）。

このシャムロックの言説における「複合的な音楽の到達点（bi-musical goals）」という概念が、本博士論文における「バイ・ミュージカリティーの育成」という提案の根拠になっている。西洋音楽の系統と、それぞれの文化圏における固有の伝統音楽の系統という、性質のまったく異なる音楽を一つの系統にまとめることは不可能である。シャムロックは、

3つのアジア文化圏において詳細な調査を実施し、それぞれの伝統音楽の特徴についてもかなり詳しく理解できていたので、このような結論を導き出すことができたのだろう。

筆者もこのシャムロックの示唆を援用して、西洋音楽と日本伝統音楽の2系統からなるシュールヴェルクの系統を構想したいと考えている。この点については次節で検討することにする。

### C. 歌唱

シャムロックは、オルフが「子どもの自然な楽器である歌声を、シュールヴェルクにおける旋律的表現の第一の手段として熟考するように明確に指示して」いたにもかかわらず、「楽器の魅力に対して、歌唱はおざなりにされがちである」という現状を批判している。

さらに、オリジナルのシュールヴェルクで求められる子どもの声質が、「軽く澄んだ頭声で、西洋の伝統的な少年少女合唱を連想させるものである」とし、「この特別な音色は、他の文化圏には不適切である」とコメントしている（同上：272）。

筆者としては、ここでのシャムロックの言説には全面的に賛同しかねる点もある。

まず、アメリカにおいてはオルフ・シュールヴェルク＝器楽合奏という印象があるかもしれないが、日本においては歌の活動の占める割合が高く、歌唱の要素が軽視されることは少ない。

さらに、「適用型」のシュールヴェルクにおいては、「軽く澄んだ声質の児童合唱」の歌唱法が不適切であるという見解を示しているが、一概には言えないのではないだろうか。確かに、軟口蓋をよく開いて頭声に偏ったウィーン少年合唱団系の発声では、日本語の発音が聞き取りにくい可能性がある。しかしながら現在は児童合唱の発声においては、発音のポジションがやや前になり、頭声だけでなくもう少し力強い声質になる東欧系の発声が主流になっている。このような児童合唱の標準的な発声を基本的に用いて、曲種に応じた「歌い方」を工夫するほうが、音声障害や声帯ポリープなどを引き起こすリスクを避けることができるだろう。

西洋的な発声においても、日本伝統音楽の発声においても、さらにあらゆる管楽器の演奏でも、腹式呼吸を習得していれば助けになることが多い。したがって腹式呼吸の基礎を重点的に指導し、曲種に応じた専門的な喉頭調節（ベル・カント唱法、民謡のこぶし）などは少なくとも15歳以上になるまで控えた方が良いと筆者は考えている。

歌唱教材において、「西洋音楽と固有の伝統音楽、古典的な楽曲と現代的な楽曲の balan

スをとる（同上：272）」という点に関してはまったく異論の余地はない。

#### D. 動き

シャムロックは、オリジナルのシュールヴェルクにおける動きの重要性に触れ、「動きの技能を修得している実践者とのティーム・ティーチング」を提案している。さらに「男子と女子の相互作用が禁止されていたり、特定の服装が義務づけられているなど、文化的制限が遊びに入ってくるなら、教師は最善の安全策を講じるべきである」と、教師の配慮を求めている（同上：272）。

ここでシャムロックが懸念しているような文化的制限は、現在の日本においてはあまり問題にならないだろう。シャムロックも言うように、ダンスの専門家や、伝統舞踊の指導者とティーム・ティーチングを行うことが有益であると思われる。

#### E. 楽器

シャムロックは、「オルフ楽器はあくまでも“楽器”であって、使い捨てにするおもちゃではない」とし、質の良い楽器を提供することの大切さを訴えている（同上：274）。

オルフ楽器に関しては、日本への適用はほとんど問題なく実践されてきたと言えるだろう。‘スタジオ 49’のオリジナルのオルフ楽器を購入する学校や施設、個人教室も多く見られるし、鈴木楽器などの日本のメーカーも品質の良い楽器を提供している。

日本適用型のシュールヴェルクにおける楽器としては、箏や和太鼓、木魚などがよく用いられているが、今後もさらに使用可能な和楽器を模索する必要があると筆者は考える。

#### F. 即興

シャムロックは、アジア地域の伝統音楽文化についても詳細に調査し、伝統を保持する姿勢やその文化の価値に深い理解を示している。適用型のシュールヴェルクにおいて創造的な活動を実践する際には、伝統文化のもつ価値や特徴を損なうようなアレンジに陥りがちな点や、そのような活動に難色を示す専門家がいることを指摘している。

その上でシャムロックは、伝統文化の原則や様式を損なわずに行える即興活動が見つかれば、それをシュールヴェルクに取り入れることで、シュールヴェルクと伝統音楽の両方の長所による教育効果が得られると提案している（同上：276）。

伝統音楽を行う際のリスクについて熟慮することは大切であるが、リスクを恐れるあま

り、伝統音楽を避けるということは音楽教育にとって得策ではない。この点については、日本伝統音楽を専門に研究する音楽学者や、複数のジャンルの伝統芸能者たちとの共同研究によって、適用型のシュールヴェルクで実践可能な即興の形式を模索していくことが望ましい。

以上のようなアジア地域におけるシュールヴェルク適用の実態調査を踏まえて、シャムロックは以下のように今後の研究について示唆している。

非西洋言語から発展させるオルフ・シュールヴェルク教育法の理論的なモデルは、その言語のネイティブ・スピーカーや、言語の構造を完全に熟知している研究者ならば構築可能であるだろう。そのようなプロジェクトでは、その文化に固有のユニークな音楽的特徴を活かせるように配慮し、言語についても批判的に分析するのがベストである。…（中略）…伝統の中に含まれる文化的側面と音楽的側面の両方の知識を通して、信頼できるシュールヴェルク・モデルを成立させることが必要である。理論的研究は、文化と伝統に適した実践的なシュールヴェルク適用に関して、音楽教育者に大きな成果をもたらすだろう（筆者訳）（同上：278）。

シャムロックはアジア地域の文化について詳細に調査して、アメリカ人としての客観的な視点から以上のような見解を示している。シャムロック論文の時代に提案された星野による「日本適用型シュールヴェルク」は、現在でも多くのオルフ研究者によって理論的には支持されているが、西洋音楽と日本伝統音楽という異質なものを一系統にまとめた点に矛盾が生じ、実践的にはそれほど普及しなかったという側面もある。

シャムロックの「バイ・ミュージカリティー」という視点を踏まえて、日本語と日本伝統音楽についての研究成果に基づくシュールヴェルク・モデル<sup>17</sup>の新たな構想への道筋を示していきたい。

---

<sup>17</sup> 本博士論文においてバイ・ミュージカリティーの育成を目指したオルフ・アプローチの展望を示す前に、類似する指導法について検討し、それらとの相違点を明らかにしておく必要がある。前述した星野や花井の系統以外に、日本教職員組合教育研究集会で立案された「二本立て方式」（三村 2010）や渋谷傳（1969）による「ブロック方式」が挙げられる。これらの指導法の目的は、公教育のためのソルフェージュ教育であり、機械的な練習に陥ることへの危惧から、わらべ歌の音楽構造を把握してそれを活用するというものである。したがって、オルフ・シュールヴェルクの目的とは一致しないが、その特徴は「適用型のシュールヴェルク」に類似しており、示唆に富むものであることが明らかになった。

### 第3節 適用の前提となるシュールヴェルクの系統と音楽的な特徴について

本博士論文における文献研究および面接調査の分析結果を踏まえて、日本におけるオルフ・アプローチ実践の最も大きな問題点として、カール・オルフの「その国の言語や伝統音楽文化から音楽教育を出発する」という理念についての検討が不十分な点が浮き彫りになった。

このカール・オルフの理念を実践に活かすためには、日本語や日本伝統音楽の特徴に基づく「日本適用型のシュールヴェルクの系統」の構想が必要不可欠である。

「日本適用型のシュールヴェルクの系統」には、星野の系統と花井の系統があり、多くのオルフ実践者がいずれかの適用型の系統を理論的に支持しており、現在でも音楽科授業において実践している指導者も見られた。

しかしながら、何度も指摘しているように、星野や花井の系統は、最終的な目標が西洋音楽の学習に設定されており、その導入の学習として、日本人の子どもにとって身近なわらべ歌や民謡の素材を活用するという発想になっている。このような「和洋折衷」の音楽教育の学習法は、明治時代の伊澤修二による日本伝統音楽の研究の影響が見られるのではないかと指摘する研究者も見られる（小島 1982：27）。

星野や花井の系統が構想された 1970 年代から 40 年以上が経過し、音楽学の分野においても西洋中心主義を脱却し、「文化相対主義」が主流を占めるように変化してきた。多文化理解の視点による音楽教育の研究動向においても、「文化相対主義」は不可欠な前提となっている（八木 2013：15）。このような研究動向を踏まえ、オルフ研究者も「系統のない前衛的な表現」へ逃避することなく、いま一度シュールヴェルクの系統を見直す時が来ていることを自覚すべきであろう。その際、「日本伝統音楽」と「西洋音楽」という異なる特徴をもつ文化を、一つの系統に詰め込むのではなく、それぞれの独立した系統を並行して学習するというバイミュージカルな視点をもつことが重要である。

ところで、前節においては「日本適用型のシュールヴェルク」について問題にしてきたが、適用型のシュールヴェルクを考える前に、オリジナルのシュールヴェルクの特徴を見直す必要が出てきた。なぜならば、1970 年代以降のオルフ研究においては、「シュールヴェルクをそのまま合奏すること」が子どもたちにとって「百害あって一利なし」という論調が続き、我々若手研究者はシュールヴェルクを体験する機会をもつことができなかったのである。

しかし実際には、本博士論文の調査対象とした多くのオルフ研究者がシュールヴェルクの重要性を説いており、その音楽的な特徴を把握し、指導者自身が体験することを推奨していることが明らかになった。

そこで、次項においては、日本適用型のシュールヴェルクを構想するのに先がけて、オリジナルのシュールヴェルクの系統とその特徴を再検討することにする。

### 3-1. オリジナルのシュールヴェルクの系統と音楽的な特徴

オリジナルのシュールヴェルクの系統については、周知のように『シュールヴェルク第I～V巻』の譜例に例示されている。これらの楽譜集の学習法についての解説がヴィルヘルム・ケラー（1963）によってまとめられている。ケラーの解説書は橋本訳（1971）によって多くの研究者が参照しているが、『シュールヴェルク』巻末の解説に重要な指導上の注意点が含まれていることはあまり注目されてこなかった。

そこで本研究においては、ケラーの解説と、『シュールヴェルク巻末』の諸言を筆者において訳し直し、簡潔にまとめた。これらの内容は非常に詳細で多岐にわたり、40ページ以上になったので、紙面の都合上別冊資料に譲ることにする。

本節においては、「シュールヴェルク解説のまとめ」からポイントをしぼり、その構造を簡潔にまとめたものを以下に示す。



A. 「シュールヴェルク 第Ⅰ～Ⅴ巻の構造のまとめ」

1. 学習の開始（第Ⅰ巻の1）

導入段階

- 1－1. 器楽伴奏付きの2音リート（鳥の鳴き声のメロディー）の活動
- 1－2. 鳥の鳴き声から2音の歌への発展
- 1－3. 正しいマレットの持ち方と音板楽器の演奏方法の学習

※音の高低を把握する。→2～3音のメロディー唱・メロディー奏を行う。



- 1－4. リズム伴奏の練習
- 1－5. 言葉の練習の開始
- 1－6. 手拍子・足拍子によるリズム伴奏の練習
  - 1－6－1. 言葉から伴奏リズムを作る
  - 1－6－2. 言葉のリズムの活用例

※言葉とリズムを活用した手拍子・足拍子によるリズム伴奏をつける。



- 1－7. ボルドゥーンの練習
- 1－8. 合奏上の注意事項

※「単純ボルドゥーン→浮遊ボルドゥーン→オスティナート」と伴奏の音形を発展させる。

## 2. 即興練習と創作練習の開始（第Ⅰ巻の2）

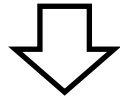
### 創作活動と演奏技能の向上のための基礎練習の提案

- 2－1. 合奏練習の基本姿勢と練習方法
- 2－2. シュールヴェルクにおける基礎練習の流れ
- 2－3. 即興の方法
- 2－4. 歌詞をつける練習
- 2－5. 決められたリズムでメロディーをつくる練習
- 2－6. その他の補足練習
  - 2－6－1. メロディーを記憶して歌う
  - 2－6－2. 問答から即興演奏への展開
  - 2－6－3. 音板楽器によるメロディー創作活動
  - 2－6－4. リズム・メロディー問答の問いと答えを一人で両方作る練習

※第Ⅰ巻第2部の基礎練習【言葉のリズムからリズムへの発展、リズム模倣、決められたリズムへのメロディーづけ、「手拍子・足拍子・ひざ拍子・指ならし」によるリズム伴奏、リズム伴奏上のリズム即興、リズム補完、リズム・ロンド、リズム伴奏つきのリート、即興的なリズム・カノン、ひざ拍子の左右打ち分け練習、メロディー補完、オスティナートの練習】および補足練習を行う。

これらの練習は、訓練的に最初から順を追って練習するのではなく、創作的な合奏活動の中で必要に応じて継続的に行っていく。これらの練習によって、言葉から生まれる生き生きとしたリズム感、拍子感、拍節感、形式感、自然なメロディー感、フレーズ感、終止感、強弱・音色・アーティキュレーションなどの把握、聴取、記譜、リズム・メロディーの記憶、打楽器・音板楽器に必要な身体の動き、ポリフォニックな動き、ペントトニック内でのハーモニー感、メロディーと伴奏のリズム補完性、発声・滑舌の基本など、創作・演奏の基礎となるさまざまな技能・知識・感覚を身につけられるように設定されている。

以上の要素を活用して、ペントトニックによるロンドなどの長大な合奏曲を創作・演奏する。



### 3. 創作練習の拡大：ロンド（演奏）第Ⅰ巻3部

※この活動がペントトニックによる学習の到達点になっている。

## 4. ペントトニックから長調系の6音音階と7音音階への移行（第Ⅱ巻）

### 長調におけるハーモニー感の発展

- 4-1. 浮遊ボルドゥーンによってⅡ度とⅥ度の和音を意識する
- 4-2. カウンターメロディーを加える
- 4-3. 平行する3和音の伴奏
- 4-4. 旋回奏、保続音、ペントトニック的な和音づけ

※ペントトニック段階で、すでにⅠ度とⅥ度の和音のニュアンスの違いが把握されている。また、単純ボルドゥーンから浮遊ボルドゥーンに発展させた時、D・Aの響きによって、Ⅱ度の和音をすでに予感させていたが、Fが加わることで決定的なものとなる。これらの短3和音が加えられ、ハーモニーに陰影ができる。

さらに、F・Hが加わることで3度や6度音程が核となるカウンターメロディーの創作活動が導入される。

この段階では、古いスタイルの平行する3和音による伴奏も用いられる。その際ドミナントを意識させる減5度音程は避けられる。

## 5. ドミナントの導入（第Ⅲ巻）

### 機能と声的なドミナントからの脱却の試み

5-1. リズミ的にトニカとドミナントの動きを捉える

（＝ティンパニでバスの G-C の 2 音の動きを練習する）

5-2. シュールヴェルク第Ⅲ巻におけるドミナントの使用例

5-2-1. 第3音を省略したⅠ度とⅤ度の和音

5-2-2. 主音による保続音、属音による保続音、主調と属調

※ドミナントからトニカへの移行は、機能と声においては導音の主音への解決が主となるが、ここではバスの属音→主音の動きが基本とされている。このバスの動きに最適な楽器としてティンパニが提案されている。

このようにドミナントをリズミ的な動きによって導入し、そこからさまざまな事例を示している。終止感や主調と属調の関係など、重要な学習内容を示しつつ、一貫してパターン化された機能と声からの脱却が試みられている。



5-3. サブドミナント（Ⅳ度の和音）の導入

5-4. Ⅰ-Ⅴ-Ⅰ、Ⅰ-Ⅳ-Ⅰの進行→Ⅳ-Ⅴ（完全終止）

5-5. 装飾的に用いる  $V_7$  と  $V_9$  の和音の練習

5-6. ドミナントを利用した変拍子の即興

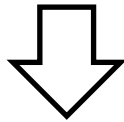
※サブドミナントを導入することで、完全終止について学習するが、ここでもⅣ度からⅤ度の和音に移行する際に生じる平行5度をあえて鳴らし、古典派・ロマン派音楽からの脱却が試みられている。さらに、民謡の手法を活用して  $V_7$ 、 $V_9$  の和音も装飾的に扱ったり、ドミナントとトニカのリズミ的な動きを活かした変拍子の舞曲など、多様な可能性を示している。

## 6. 短調（系）（第Ⅳ巻―1）

### 短調の導入による音楽表現語彙の多様化と劇音楽への発展

- 6－1. エオリア旋法の特徴（純粋な短調）
- 6－2. ドリア旋法の特徴（明るい短調）
- 6－3. フリギア旋法の特徴（暗い短調）
- 6－4. 歌詞の内容による旋法の選択（暗示的・象徴的に用いて典型化させない）
- 6－5. 深いテーマをもつ年長者向けの教材

※短調系の教会旋法である、エオリア旋法、ドリア旋法、フリギア旋法のそれぞれの性格が説明されている。この段階では、歌詞の内容に応じて旋法を選択し、表現に陰影をつけるような高度な活動が展開される。



## 7. 短調（系）のシュトゥーフエン（第Ⅳ巻―2）

- 7－1. 短調のボルドゥーンとシュトゥーフエンの練習
- 7－2. 短調の性質を活かした装飾的なオスティナートの活用
- 7－3. メロディーに対応した和音づけ
- 7－4. 長調の復習

※第Ⅰ～Ⅱ巻における長調の系統と同様にボルドゥーンからシュトゥーフエン、オスティナートへと伴奏の音形を発展させる。さらに、この段階ではメロディーに対応した和音づけの活動が実施される。

これまでに学習した要素を活用して、長調の復習を行う。この段階では以前よりも音楽的な表現語彙が豊富になっているので、より豊かな音楽表現が期待できる。



## 8. 自由なレチタティーヴォ（第Ⅳ巻―3）

8－1. レチタティーヴォの作曲

8－2. 劇音楽や舞踊音楽の創作（レチタティーヴォ、歌、器楽、拍節的・非拍節的なリズムの総合的な活用）

※ここで非拍節的なレチタティーヴォの創作課題が実施される。レチタティーヴォとこれまでの学習内容を組み合わせて、劇音楽や舞台音楽の創作が可能になる。

## 9. 短調（系）のドミナント（第Ⅴ巻―1）

短調のドミナント・サブドミナントの導入、高度な即興的作曲技法の習得

9－1. リズム・メロディー、言葉の練習（第Ⅰ巻の基礎練習の補足）

9－2. 導音を省略したⅤ度の和音

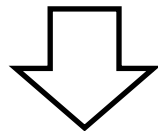
9－3. 保続音上のドミナント（ボルドゥーン）

9－4. ティンパニによるⅠ－Ⅴのバスのリズム的把握

9－5. 細かいオスティナート音形上のメロディー即興

9－6. トニカとドミナントのみの3部合唱の創作課題

9－7. バラード（合唱によるロンド）の演奏



## 10. 短調（系）での導音の導入（第Ⅴ巻―2）

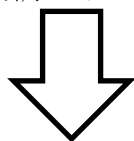
10－1. 導音をメロディーに含める

10－2. 旋律的短音階の活用

10－3. 導音を根音とする短3和音の活用（ゴシック期の音楽の参照）

10－4. 増2度音程の活用

※この段階では、第Ⅰ巻における基礎練習の復習と補足がなされる。短調のドミナントの導入方法は、第Ⅲ巻における長調のドミナントの学習と同様の系統をとる。



## 11. 短調（系）のⅥ度（第Ⅴ巻－3）

ディスカンティーレン（自由な上声部の作曲）と他の新しい即興練習

11-1. 短調のサブドミナントの使用

11-2. ディスカンティーレン

11-3. シャコンヌ

11-4. リズム・メロディー・言葉の練習、言葉の長大な作品

※短調のサブドミナントを導入したのち、ディスカンティーレン、シャコンヌなどの古楽の手法を援用した即興的な作曲の練習を実施する。この活動は、高度な作曲の学習へと続いている。

## 12. 結び：演劇、舞台音楽、舞踊を含む総合的な創作活動への発展の示唆

以上のように、オリジナルのシュールヴェルクは先行研究で論じられている以上に明確な構造をもち、第Ⅰ～Ⅲ巻の学習方式を第Ⅳ・Ⅴ巻において応用するなど、非常に緻密で体系的に構想されていることが明らかになった。

また、ケラーの解説には綿密な指導上の注意事項が随所に見られた。以下のような点は、先行研究においてあまり注目されてこなかった点である。

### B. 「これまで注目されてこなかったシュールヴェルクにおける注意事項」

（1）活動に用いる言葉や音楽の響きの美しさを重視する。

①「言葉の練習」に美しい響きの言葉を用いる。

②即興は美しいメロディーであることが重要である。

(2) シュールヴェルクにおける歌詞の内容は人間の魂の深い部分に根差したものである。

- ①短調系の旋法（イオニア・ドリア・フリギア）の性格と歌詞内容とを対応させる。しかしこの暗示的な関係が定型になってはいけない。
- ②シュールヴェルク（特に第Ⅳ巻と第Ⅴ巻）は子どもの教材としてだけではなく、青少年や成人向けの音楽財としても適している。

(3) 問答・即興はルールに則って行う。即興と偶然の産物を混同しない。

- ①問4拍－答え4拍の問答において、必ず4拍で応答するように指導する。
- ②即興において「子どもの創造性と偶然の結果」を明確に区別する。
- ③即興は絶対にやり直しがきかない。
- ④即興は決められた形式や構造を守らなければいけない。

(4) シュールヴェルクはグループによる平易な即興・創作活動から、最終的に個人による高度な創作活動に到達し、その後の作曲活動への道を拓く。

- ①劇音楽の創作においては、オルフ楽器の効果音的使用を必要最低限にとどめる。
- ②最終的にはグループによる創作活動から、個人で創作や即興を行うように指導する。
- ③シュールヴェルクの創作練習はオスティナートから発展しシャコンヌを到達点とする。

(5) 型通りの和声法で満足せず、古楽の様式を活用して多様な表現を試みる。

- ①和声の作法を癖のように使用しない。
- ②ドミナントを含む音楽においても、型通りの和声法にならない工夫をする。
- ③ドミナントからトニカへの移行は、バスの動きをリズムに的に捉えるティンパニで学習する。
- ④短調における控えめな導音の使用。

(6) 復習と基礎練習を重視する。

- ①既習の学習内容のまとめと復習の重視
- ②基礎練習の重視
- ③オスティナートを主目的とした練習の必要性



**（７）聴取活動を重視する。**

- ①ペンタトニック内での和音の変化を聴き取るように指導する。
- ②「カノンの練習」は聴取・記憶・模倣を同時に行う高度な練習である。
- ③短調系のエオリア・ドリア・フリギア旋法を聴き分けるように練習する。

**（８）記譜も初歩の段階から指導する。**

- ①「言葉の練習」において、子どもたちの即興などは初歩の段階から記譜して記録するように指導する。
- ②「小鳥の鳴き声」のような複雑な音形の即興の後で楽譜に書き取る。

**（９）近親調への移調や平行調・同主調への転調の練習を行う。**

- ①ドミナントとサブドミナントの応用活動として、属調・下屬調への移調を行う。
- ②歌詞の内容に合わせて平行調や同主調の和音を強調したり、部分的転調を行う。

以上のような注意事項から、カール・オルフがシュールヴェルク活動によって育てようとしていた音楽的諸能力や音楽性は多岐にわたり、かなり高度な演奏技能や創作活動を最終目標としていることが読み取れる。

カール・オルフは「子どもたちとの音楽活動の中からシュールヴェルクを引き出してきた」という趣旨の発言を残しているが、オルフ研究所の附属音楽教室に通っていた子どもたちは、ピアノやヴァイオリンなど主科の楽器のレッスンを受けており、楽譜の読み書きもできていたという。さらに、ユングマイヤーの発言によれば、カール・オルフは「教育者ではなく芸術家」であり、「子どもたちはかなり怖がっていた」ということである。

子どもたちが怖がるということは、カール・オルフは自身の音楽的な理想を明確にもっており、そこに到達するまで妥協なく指導していたと解釈することができる。

したがって我々は「子どもたちから音楽を引き出す」という言葉だけでなく、「やさしくするということをはきちがえてはいけない」という彼の言葉をもっと重く受け止めるべきであろう。「音楽を引き出せる」ように子どもたちを育てるためには、相応の知識や技能が習得されていることが前提になるのである。

それでは、カール・オルフが子どもたちに怖がられながらも追及したかった、シュール

ルヴェルクにおける彼の音楽の理想とは、どのような特徴をもっているのだろうか。

それは以下のようにまとめることができよう。

### C. 「シュールヴェルクの目指す音楽の特徴」

#### (1) 響きが際立つリズミカルな言葉

#### (2) 長調系のペントトニック

- ①創造的な活動を保証するために用いる。
- ②型通りの7音音階と機能と声からの解放のために用いる。
- ③ペントトニックの楽曲内で生じる平行5度、完全1度、完全8度音程はヘテロフォニー様式に基づいていて、独特の魅力を体感するために不可欠なものである。

#### (3) 長調系のペントトニック→6音音階→7音音階（イオニア旋法）

- ①経過音としてFとHを導入し、ペントトニックからイオニア旋法へ移行させる。
- ②ポリフォニーの初歩の形式を援用した平行する3和音によるシュトゥーフエン伴奏
- ③オルガン点（保続音）、和音の平行進行、II度やVI度の性格の強調によって、古典派の終止法からの解放を目指す。

※解決を強く求める減3和音は避ける。

#### (4) 機能と声と異なる性質のドミナント・サブドミナントを含む長調

- ①ドミナントを用いても型通りの機能と声に戻らないようにする。
- ②ドミナントとトニカの交替を根音の動きでリズム的に捉える。
- ③サブドミナントからトニカへの進行は、ドミナントからの移行よりも地味な抑制された効果を表す。
- ④アルプス地方の民謡によく見られる $V_7$ と $V_9$ の和音の装飾的な扱いを援用する。
- ⑤トニカとドミナントの交替を利用して変拍子などの民俗舞曲を演奏する。
- ⑥ドミナントとサブドミナントから属調・下属調への転調、移調を学習する。

## (5) 短調系の教会旋法

- ①短調系の教会旋法を性格づける短3和音や短3度は、メロディーをより自由でエネルギーギッシュなものに解放する。
- ②エオリア旋法は、トニカの短3和音に含まれる各音（A・C・E）の含まれる増3和音や減3和音ができないため、短調として揺るぎない性格をもっているが、同時に長調のペントトニックや7音音階とも関連が深い。
- ③ドリア旋法は、トニカの短3和音（D-F-A）の根音と長6度音程になるHの音が特徴的である。これによって、ドリア旋法のⅣ度の和音（G-H-D）は長調的な響きになる。このようにドリア旋法は短調の中では長調寄りの雰囲気をもち、喜びや放恣の表現にも用いられるし、一つの物事の中にある明暗を対比づけて表すこともできる。
- ④フリギア旋法は、Ⅰ度とⅡ度が半音進行になるので、暗い雰囲気短調であるといえる。Ⅱ度とⅤ度（FとH）の間が増4度音程になって、トニカの第5音の安全を乱すため、苦悩や懷疑と結び付けられることがある。
- ⑤短調におけるⅠ度とⅦ度、Ⅰ度とⅢ度の関係は、それぞれ長調におけるⅠ度とⅡ度、Ⅰ度とⅥ度の関係に相当する。2つのシュトゥーフエンの関係は、多彩なオスティナート伴奏形式による即興の練習に適している。
- ⑥「フォーザミボルドゥーン（最古の民族音楽の方式）」：3和音の「第一転回形」の伴奏を用いる。

※減5度、減3和音は無条件に避ける。

## (6) ドミナント・サブドミナントを含む短調系の教会旋法

- ①短調系において古典派音楽には見られない導音の省略されたドミナントから導入する。（和声的に支配されないため。）
- ②長調のドミナントの時と同様に、ティンパニでバスのⅠ度→Ⅴ度を交互に練習して、その響きの本質を体験する。
- ③ピカルディ終止の響きを体感する。
- ④バラード（合唱によるロンド）の作曲をする。
- ⑤オルガヌム的な作法（フォーブルドン）、ゴシック期の音楽（ペロタンのオルガヌム、マショー、11～13世紀の巨匠たちの音楽）のような控えめな導音の使用を模索する。
- ⑥教会旋法の構造を犠牲にすることなく、短調の第6音と導音の増2度音程を活用する

ために、東欧と南東欧の民俗音楽を参考にする。

⑦ドリアのⅥ度の明るい響きを体感し、和声的に理解する。

#### (7) 応用活動としてのディスカンティーレン、シャコンヌ

①ディスカンティーレンでは与えられたメロディーや和声構造に上声部をからませる。

②シャコンヌはオスティナート練習から生じる一つのオスティナート形式であり、自由変奏への直接的な道筋である。

#### (8) オスティナート伴奏について

①通奏される5度音程のバス（ドとソ）は、ボルドゥーンといわれる。ボルドゥーンはすべてのペントニックのメロディーに適した最も簡単な伴奏である。

②ボルドゥーン伴奏は動かないので、その分メロディーは自由に動ける。だからボルドゥーンは即興演奏の伴奏にも用いられるのである。

③単純ボルドゥーン（*der einfache Bordun*）から浮遊ボルドゥーン（*der schweifende Bordun*）が発展し、またこれからオスティナート音形（固執音形）が生じる。

④浮遊ボルドゥーンの中から、独立した音形を取り出して、オスティナート（固執低音）にすることができる。浮遊ボルドゥーンとオスティナートの区分は明確に決められていない。

⑤ボルドゥーンとシュトゥーフエンは、和声的伴奏の準備段階ではなく、音楽諸要素がそれぞれ動く中で現れる、相互関係の一つと考えるべきである。

⑥オスティナート音形は、できるだけ多様に変化させて作るべきである。その際、オスティナートの細かい音形と対照的になるように、メロディーは大きなラインを描くように即興する。

以上のように、第Ⅰ巻から第Ⅴ巻までを通してシュールヴェルクを見直し、ケラーの解説を筆者において再度日本語訳し、整理し直す過程で、先行研究ではあまり注目されてこなかった『シュールヴェルク』における技能面の厳密性や、理想とする音楽の高みと深さが浮き彫りになってきた。

要するに、オルフの音楽教育は、従来言われてきたような「曖昧な理念による、技術的に平易な（音楽）表現活動」ではなく、「明確な理念に基づく、ある程度の技能と知識に裏づけられた高度な芸術創作活動」であるという、先行研究とは正反対の一面が表れてきたのである。このような流れの中で、シュールヴェルクの音楽的特徴を、いま一度根拠をもって明確に示すことで、実践面の新しい展開も期待できよう。

#### **D. 「シュールヴェルクの音楽的特徴とゲーテの思想との関連」**

以上のようなシュールヴェルクの理想とする音楽や音楽的特徴を踏まえて、これらをまとめて捉える何らかの概念が必要であるので、ここで再びゲーテの思想と関連させて検討することにする。第一部においてゲーテの自然観や教育観がオルフの教育理念に大きく影響していることを明らかにしたので、具体的なシュールヴェルクの音楽的特徴の中にも、ゲーテの思想の影響があると考えるのは当然のことである。

##### **D-1. ゲーテの自然観における「デモーニッシュなもの」という概念とカール・オルフとの関連**

本項においてはゲーテの自然観における「デモーニッシュなもの」という概念に着目して論を進めることにする。

ゲーテは、第1章で考察したような「神即自然」の自然観において、創造の原動力となるものを「デモーニッシュなもの」という概念で表している。この「デモーニッシュなもの」がカール・オルフの音楽に認められると、小山論文（1964：157）や浅野論文（1979）において指摘されている。

さらに、「デモーニッシュなもの」とオルフ・シュールヴェルクを結び付けるものとして、ヴィクマンの「魔女の踊り」が先行研究（飯島 2007：71）によって指摘されている。

オルフが感銘を受け、ギュンター・シューレの教育の参考にしたヴィクマンの「魔女の踊り」は、この「デモーニッシュなもの」を具現化したものとみることができ、ここでもゲーテの思想の影響を見て取れる。

ところで、このゲーテの「デモーニッシュなもの」という概念が、ニーチェの言うところの「デュオニソス的なもの」という概念と連なるという解釈も見られる（堂本 2013:193）。

三木（1985：375）は「デモーニッシュなもの＝デュオニソス的なもの」という見解を

示し、それらのもつ形成力と陶冶性を指摘している。

「デュオニソス的なもの」とオルフ・シュールヴェルクとの関連については、ヴェルナー・トーマスの言説にも見られる。飯島（2007：80）は「デュオニソス的な音楽」を「陶醉と狂気の音楽」とし、ヴィクマンの魔女の踊りにもその特徴が表れていると説明している。また、ロイシュはシュールヴェルクにおいて活用される「言葉」に含まれる呪術的な効果について言及しており（Reusch 1963: 51）、ケラーもシュールヴェルクと「魔法的」な要素との関連を指摘している（Keller 1963：40）。

これらの言説から、「デモーニッシュなもの」あるいは「デュオニソス的なもの」におけるエネルギー的な形成力や魔的・呪術的な魅力が、カール・オルフの音楽や思想、そしてオルフ・シュールヴェルクを特徴づける要素として不可欠であることが読み取れよう。

そこで、前述の C.「シュールヴェルクの目指す音楽の特徴」の項目に示した（1）～（8）の音楽的な特徴を踏まえて、次項においてシュールヴェルクの音楽に見られる「デモーニッシュなもの」、「デュオニソス的なもの」について具体的に考察することにする。

## **D-2. シュールヴェルクの音楽的な特徴に見られる「デモーニッシュなもの」と「デュオニソス的なもの」**

シュールヴェルクの音楽における「デモーニッシュなもの」や「デュオニソス的なもの」とは、どのような音楽であろうか。それは、エネルギーで、典型化されることを嫌う自由さを持ち、内在する「形成力」をもって創造性の伸長に寄与するような音楽であると言える。

このようなシュールヴェルクの音楽的な特徴に見られる、「デモーニッシュなもの」と「デュオニソス的なもの」と特に関連が深いと思われる要素を、前述の C 項における（1）～（8）の特徴それぞれについて、具体的に考察していくことにする。

### **（1）響きが際立つリズムカルな言葉**

言葉のもつ魔力的・呪術的な効果については、前述のロイシュの言説の通りである。言葉のもつ神秘的な力やリズムの躍動感、音楽的な響きは、シュールヴェルクにおける「デ

モーニッシュなもの」の代表的な要素であると言える。

## （２）長調系のペントトニック

シュールヴェルクでは、ペントトニックが典型化された「古典派・ロマン派音楽の様式（特に機能と声）」から解放されるための手段として活用されている。同時に機能と声に縛られない自由な即興活動を活性化し、子どもたちの創造性の伸長に役立てられている。このような自由な形成力を求める点と、ペントトニック内で生じる平行音程などをあえて味わうという方針に、「デモーニッシュな」要素を感じ取ることができる。

## （３）長調系のペントトニック→６音音階→７音音階（イオニア旋法）

ケラーは「長調系のペントトニックから６音、７音と音数の増加に伴ってⅡ度、Ⅵ度の短３和音が明確に表れるようになり、音楽に陰影を与えるようになる」と説明している。この明るい響きに時折混ざるほの暗い響きが、デュオニソス的な表現であると解釈できよう。

また、この長調系（イオニア旋法）の伴奏に用いられる平行する３和音は、機能と声とは全く異なる響きをもって「デモーニッシュな」表現を全面に押し出している。

## （４）機能と声と異なる性質のドミナント・サブドミナントを含む長調

典型化された機能と声の世界に戻ることを忌避するシュールヴェルクは、ドミナント（特に導音）の導入にきわめて慎重な姿勢を示している。ティンパニを用いて練習されるドミナントとトニカの根音の交替は、躍動する低音のリズムによって、デュオニソス的な陶酔感を誘発する。ここから発展される「変拍子などの民俗舞曲」や「アルプス地方の民謡によく見られる $V_7$ と $V_9$ の和音の装飾的な扱い」にも、一貫してデモーニッシュなエネルギーが含まれている。

## （５）短調系の教会旋法

シュールヴェルクにおける短調系の楽曲は悲しみや寂寥感の表現というよりは、もっと積極的でエネルギッシュな感情を表出している。ケラーはこの点について、「短３和音や短３度は、メロディーをより自由でエネルギッシュなものに解放する」と説明している。シュールヴェルク第Ⅳ・Ⅴ巻における短調の扱いは、全巻を通して最もデモーニッシュな表

現に満ちあふれていると言えるだろう。

例えば、第Ⅳ巻における『冬を追い出して夏が来た』では、「冬なんかあっちへ行け！」という幾分乱暴な歌詞がエネルギッシュなドリア旋法で巧みに表現されており、夏の訪れを歓喜する（日本における「祭り」のような）デュオニソス的な祝祭感が象徴的に表されている。

このような祝祭感是人类がもつ自然で力強い感情であり、本来的な人間の感情を表出するシュールヴェルクの音楽は、観念的な理想を謳うだけの皮相的な楽曲とは一線を画している。

#### （６）ドミナント・サブドミナントを含む短調系の教会旋法

ここではバラード（合唱によるロンド）、ピカルディ終止、オルガヌム的な作法（フォーブルドン）、ゴシック期の音楽（ペロタンのオルガヌム、マショー、11～13世紀の巨匠たちの音楽）などの古楽のスタイルの援用が見られ、「第2の自然」である古い要素を重視するゲーテの自然観の影響が見られる。また、東欧と南東欧の民俗音楽を活用した楽曲にも、デュオニソス的な魅力が含まれている。

#### （７）応用活動としてのディスカンティーレン、シャコンヌ

第Ⅴ巻には今までの学習をまとめる活動として、ディスカンティーレンとシャコンヌという高度な作曲練習課題が収録されている。ここではグループ活動から離れて一人ひとりが作曲することが求められており、生徒それぞれの作曲技能の形成力の伸長が望まれている。

#### （８）オスティナート伴奏について

全巻を通してボルドゥーン、シュトゥーフエン、オスティナートなどの伴奏形態が活用されている。これらの形式は、楽曲の拍感を明確にし、舞踊的な要素を強調するとともに、くり返しの効果によって一種の陶酔感をもたらす。このような呪術にも見られるくり返しによる陶酔感は、デュオニソス的な祝祭と深く関連している。

以上のように、オルフ・シュールヴェルクの音楽には「デモーニッシュなもの」や「デ



デュオニソス的なもの」として解釈できる特徴が多く見られた。それは、「躍動感のある言葉」や「自由な創造性（形成力）を促進するペンタトニックによる即興」、「ドミナントとトニカの交替による民俗舞踊的陶酔感」、「自由でエネルギッシュな短調」、「陶酔感や昂揚感をもたらすくり返しの効果」など、典型化を嫌い、自由で陶酔的かつ躍動するエネルギーを内在する音楽であった。

本研究においては先行研究の言説を用いて若干の論拠を示したものの、このシュールヴェルクの音楽的な特徴を「デモーニッシュなもの」とであると科学的に証明することは不可能である。「この和音がデモーニッシュなものである」とか、「このリズムがデュオニソス的なものである」と論証することはできないし、仮にできたとしてもさほど意味あることとも思われない。しかしながら、オルフ・シュールヴェルクの魅力に触れた経験のある人ならば、あの音楽の特徴を「デモーニッシュなもの」と解釈することが適当であると思うはずである。筆者には「デモーニッシュな魅力」こそが、シュールヴェルクの「畏敬するにふさわしい芸術性」を支えていると思えてならない。

「デモーニッシュなもの」を含むシュールヴェルクの音楽を理解し、創造的な合奏活動を楽しむためには、基礎的な知識と技能の習得が不可欠である。シュールヴェルクそれぞれの巻末の「指示と注意」の項目や、ケラーの解説においても、基礎練習と復習の重要性がくり返し述べられている。「だれもが参加できる音楽」という点ばかりに着目し、こうした基礎的な要素をあまり検討してこなかった点に、日本のオルフ・アプローチの問題があると言っても過言ではないだろう。

オルフの音楽教育を実践するためには、指導者がまずゲーテの思想を踏まえて自然観や教育観を理解し、5巻のシュールヴェルクそのものに触れて、そこで目指される音楽的な理想を正しく把握する必要がある。そしてそのシュールヴェルクの音楽的な魅力（＝デモーニッシュなもの）を支えるための技能を習得しなければいけない。

このような前提の上で、オルフの「母国語や各文化の伝統的な音楽様式から音楽教育を出発する」という理念に鑑みて、日本におけるシュールヴェルクの適用について考える段階にようやく到達できるのではないだろうか。「日本適用型」のシュールヴェルクにおいても、オリジナルのシュールヴェルクと同等のデモーニッシュな芸術性が保障され、それを支える充実した基礎練習が展開され、一貫した系統が示されたものが必要であることは言

うまでもない。「オリジナルのシュールヴェルクを輸入して、そのまま子どもたちに提供するのとはオルフ理念に対する誤解である」という言説が 1970 年代以降主張され続けたことで、指導を志す者までがオリジナルのシュールヴェルクに触れる機会を失ってしまっている現状は、本末転倒と言って憚られない。

一方で、オリジナルのシュールヴェルクは、そのまま学校教育（特に小学校）において実践するには難解過ぎる内容が含まれているという事実も認めねばならない。したがって、このオリジナルのレベルに合わせた「日本適用型の系統」を完成させることができて、実際にどのように活用するかは、その学校やクラスの実態に合わせて検討する必要があるだろう。

以上のように、我々若手研究者がオルフの音楽教育を実践するためには問題が山積している。オリジナルのシュールヴェルクへの理解を深めるとともに、「適用型シュールヴェルク」の実践に不可欠な日本伝統音楽における「デモーニッシュなもの」を模索することが急務であるといえる。

## **E. 「オリジナルのシュールヴェルクを日本で実践する際の言葉の問題」**

これまでにオリジナルのシュールヴェルクの理想とする音楽の特徴や指導の留意点について考察してきたが、日本において実践する際の最大の問題点である「言葉の問題」をどう克服するかという課題が残されている。

原則として、オリジナルのシュールヴェルクの芸術性を保証するために、日本語の訳詞をつけることは不適切であると言わざるを得ない。「適用型」のシュールヴェルクを推奨する「教育系」の研究者たちが、オリジナルのシュールヴェルクを実践する「音楽系」の指導者を強く批判する根拠は、「訳詞」にあることは第 2 部で明らかにしたとおりである。

そこで、本研究においては、オリジナルのシュールヴェルクを日本人が実践するための方策として、原語のドイツ語をそのまま用いることを提案したい。

このような大胆な提案を行えば、多方面から批判されることが予想されるが、オリジナルのシュールヴェルクの歌詞を読みこむとそれほど的外れな方法ではないことが理解できるだろう。なぜなら、オリジナルのシュールヴェルクにおいては、南ドイツの子どもたちの身近な南部ドイツ語だけではなく、フランス語、俗なラテン語、古語など、南ドイツの

子どもたちや教師がすぐに意味を読み取れない言語も多く含まれており、それらのドイツ語訳や解説が巻末資料に添付されているからである。

また、ユングマイヤーは、時代の変遷によって、現代のドイツの子どもたちにとって、オリジナルのシュールヴェルクに示された言葉や歌詞の内容は決して身近なものではなくなっているが、「身近」な題材という範疇を越えた、普遍的な価値があるという見解を示している。

オリジナルのシュールヴェルクを原語で実践していく中で、ヨーロッパの言語のもつリズムから発展していく音楽に対して、日本人の子どもたちの感覚がより鋭敏に発達することが期待できる。また、外国語に対する親近感をもたせるのにも役立つだろう。

オルフ研究所の附属音楽教室と同じような条件の、日本の音楽教室における指導実践を考えた時に、通常週1回1時間の授業が行われることを想定すれば、1曲のアンサンブル楽曲を完成されるまでの期間に、6～8回の授業が必要とされると想定できる。したがって年間40回程度の授業内で、7曲程度学習できればかなり多い方になるだろう。実際には年間4つの単元で5曲程度が限界かもしれない。いずれにせよ、長期的な指導計画によって、子どもたちの実態に応じた緩やかな進歩を導いていくので、ドイツ語のことを扱う時間を設けることは不可能ではないだろう。

万が一、指導者がドイツ語を発音することに抵抗がある場合には、カナダ版などの英語の歌詞を用いるのが、日本語の訳詞を使うよりも適切であるだろう。また、器楽曲として展開したいのに、複雑なドイツ語の歌詞がついている楽曲などは、適宜省略して、部分的にナンセンス語やオノマトペに変更してもそれほど問題はないと思われる。

### 3-2. エレメンターレ・ムジークの視点からみる日本伝統音楽（伝統文化）の特徴

本項においては、本博士論文においてこれまでに述べてきたシュールヴェルクの音楽的な特徴や実践における問題点を踏まえて、新しい日本適用型のシュールヴェルクの系統を提案するための前提となる要素について考察したい。この新しい系統は、前項で考察したオリジナルのシュールヴェルクの系統とは別に、日本語や日本伝統音楽の特徴を踏まえて構想される新しい系統である。

そこで、本項において、エレメンターレ・ムジークの視点から日本語や日本伝統音楽の特徴を捉えなおし、学習内容を設定するために、「1. 音階」、「2. 言葉とリズム、メロデ

イー」、「3. テクスチャー」、「4. 即興」、「5. 楽器と音色、唱法・奏法」、「6. 形式、強弱、速度」、「7. 動きと劇音楽への発展」の7つの要素について論じることにする。

周知のように、日本伝統音楽には、新しいジャンルや様式が生まれた後も、それまでの古いジャンルや様式がそのままの形で伝承され、地層のように積み重なって現在に至るという特徴がある。これは、時代ごとの特徴的なスタイルが確立して変遷していく西洋音楽の音楽史とは大きく異なる点である。したがって、さまざまな様式が同時代に併存していることになり、単純に成立年代が古いジャンルが基になって、新しいジャンルがそこから生まれてくるとはいえなかつたりする。例えば、雅楽は最も古い伝統音楽のジャンルの一つといえるが、「明治選定譜」を整理する際に、近代の音楽や西洋音楽のなんらかの影響を受けて、今日のかたちになったという説もある。

さらに、日本伝統音楽は多岐にわたり、時代や地域によっても特色が大きく異なるだけでなく、演劇的要素や神事・仏事などと未分化な芸能も多く、その範囲や内容を特定することは困難である。また、近年、日本伝統音楽について研究する音楽教育者は増加しているが、特定の楽器やジャンルに特化して研究することが多いため、さまざまなジャンルを横断的に考察して、共通する特徴から学習内容を系統立てて提示している文献は少ない。

そこで、本研究では、日本学校音楽教育実践学会編の『生成を原理とする 21 世紀音楽カリキュラム』（2006）（以下、21 世紀カリキュラムと略す）に示された内容を援用し、必要に応じて他の文献を参考にする形で、「適用型シュールヴェルク」の構想の道筋を示したい。なお、この「適用型のシュールヴェルク」を構想するにあたって、日本伝統音楽の複数のジャンルについての知識と技能と、それらを横断的に見て、日本伝統音楽におけるエレメンターレ・ムジークを抽出する作業が求められる。しかしながら、現時点の筆者にはそれらの知識も技能も不足しており、「適用型のシュールヴェルク」の詳細な内容を提示することが難しい。

そこで、本博士論文においては、日本伝統音楽の研究動向に鑑みて、妥当性が保障されている「音階論」に基づく「系統」については明確に提示し、その他の具体的な学習内容や演奏形態等については方向性を提案するにとどめ、それらは今後の課題とし、日本音楽研究者や伝統芸能者との共同研究によって追求していきたい。

本項における「日本伝統音楽の特徴」について詳細な考察・検討は、紙面の都合上、別冊資料に譲り、結論のみを次節において提示する。

#### 第4節 バイ・ミュージカリティを培うエレメンターレ・ムジークの二つの系統の提案

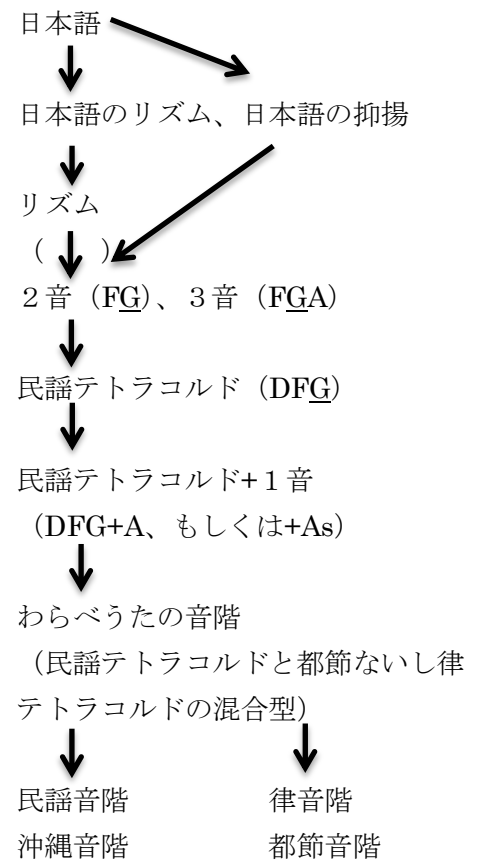
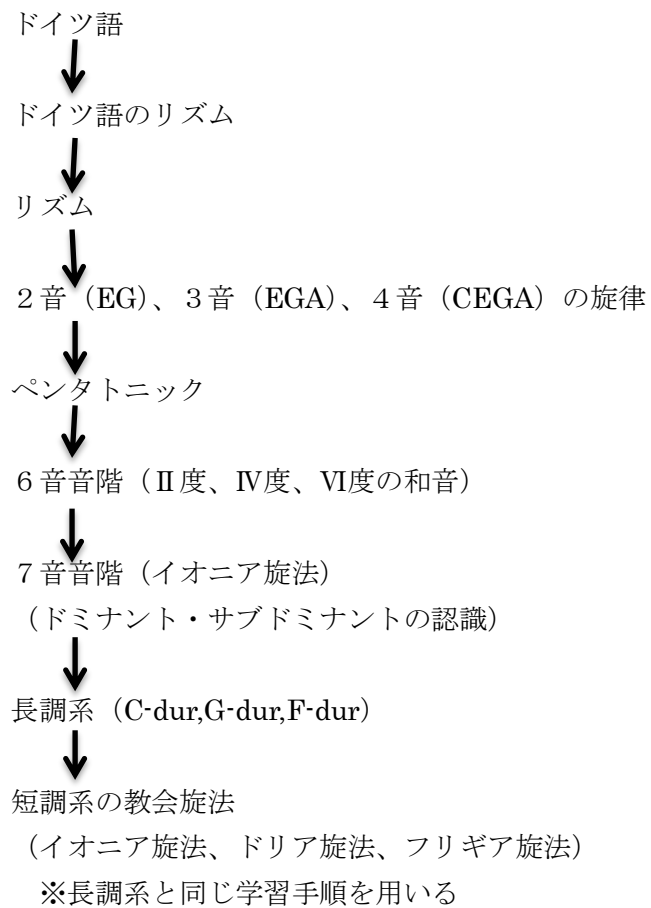
本博士論文は、新しいシュールヴェルク実践においては、ドイツ語から出発するオリジナルの系統と、日本語から出発して、日本伝統音楽の様式を踏まえた適用型の系統を2系統つくり、それらを並行して実践するのが望ましいという結論に至った。

この2系統からなるシュールヴェルクの内容については、前節において詳細に考察し、今後の展望を示した。

日本伝統音楽に基づく系統に関しては、専門的な知識や技能が不足しているため、さまざまな可能性を示す段階にとどめておくが、言語から現在使われている中心的な音階に至るまでの系統については、小泉理論に基づいて一つの根拠をもって示すことができた。

これをまとめると以下のような系統になる。

筆者の構想する 2 系統からなるシュールヴェルクの系統



以上の系統について、左側のオリジナルの系統については前述のとおりであるので省略し、右側の日本適用型の系統について若干の説明を加えておきたい。

この系統は、小泉によるテトラコルド論および音階論を踏まえたものである。シュールヴェルクの系統は、各文化の言語から出発し、言葉からリズムに発展し、2音以上の高低が生じて次第に音の数が増え、歴史的な音階を踏まえて、現在その文化で中心的に扱われる音階に至るように設定される。

この原則を踏まえ、筆者の系統は日本語から出発し、日本伝統音楽において中心的に用いられる「民謡音階、都節音階、律音階、沖縄音階」の4つの音階をゴールとしている。そこで、日本語から出発し、日本語をリズム的に捉える活動と、抑揚に注目する活動を両方行う。これは、高低アクセントから直接的に旋律に結び付けるわらべ歌の活動などを念頭に置いている。

長2度音程の2音の旋律に至り、核音を長2度音程で挟んだ3音の旋律に発展させる。そこから日本人の最も自然な音階感覚である「民謡テトラコルド」を用いる。その次には、「民謡テトラコルド」に律ないし都節の音を1音加えた「民謡テトラコルド+1音」の段階を設ける。その先は、「わらべ歌の音階」になり、民謡テトラコルドと律や都節の混合形を学習することになる。ここから4つの中心的な音階に至るようになっている。その際、民謡音階と沖縄音階、律音階と都節音階は中間音が半音の関係になっていて、接続しやすいので、2つの流れに分けて表示してある。しかし、この流れはあくまでも原則的なものであるので、転テトラコルドなど、4つの音階を柔軟に組合せる活動も当然含めなくてはならない。

楽曲のジャンルについてはここでは決定的なことを述べることはできないが、少なくとも「わらべ歌の音階」の段階までは「わらべ歌」が中心になり、「民謡音階」では民謡が、「沖縄音階」では沖縄の民謡が、「律音階」では雅楽が、「都節音階」では民謡と箏曲が中心になるかもしれない。しかしながら、曹洞宗の声明の多くが「民謡テトラコルド+1音（都節）」で唱えられたりしているので、音数が少ない段階でも、わらべ歌以外のジャンルから楽曲を選択したり、援用したりすることも可能であるだろう。

以上の系統において、日本語から出発する適用型の楽曲はまだ実際に設定されていないので、前節で述べたように、さまざまなジャンルの専門家と共同で開発していきたい。

実践においては、それぞれの系統を踏まえて、学校や音楽教室において学年や目的に応

じた指導計画を設定する必要がある。学校においては、学習指導要領や年間指導計画、行事予定などと照らし合わせて、それらを補完するようにオルフ・シュールヴェルクを選択的に活用するのが良いだろう。

オルフ・シュールヴェルクを目的とした民間の音楽教室などにおいては、例えば6年サイクルで両系統のすべての要点を網羅するようなカリキュラムを開発し、小学校1～6学年の異学年集団で活動できる内容を工夫する必要がある。例えば、ある年は適用型の系統から中心的な2,3曲を創作し、黒御簾音楽やわらべ歌で間をつないで民話劇などを作る。その民話劇をメインに年度末の発表会を開き、別のプログラムとして、高学年の児童のグループを中心に、オリジナルのシュールヴェルクの楽曲の演奏も数曲できたら理想的であるだろう。

そして、翌年の発表会ではオリジナルの楽曲をメインにした人形劇が主になり、適用型の楽曲をサブ・プログラムとして演奏するという展開を繰り返すのである。

以上のような構想には、適用型の楽曲の具体化が急務である。その際、繰り返し述べているが、一人の研究者による開発には限界があるため、さまざまなジャンルの専門家との共同研究が不可欠である。

我々若手オルフ研究者は、多くの先行研究の成果の蓄積と、多数のオルフ研究者・実践者の惜しみない尽力によって結論まで導かれた本博士論文を理論的な根拠として、新しいシュールヴェルクの楽曲を実践的に開発する段階へと歩み出したのである。



## 終章

### 研究の総括と今後の課題

## 第1節 研究の総括

本博士論文の内容を章構成に従って、以下に総括する。

序章では、研究の動機について述べ、先行研究を検討した上で、研究の目的および方法と内容を示した。

第2節では、海外におけるオルフ・アプローチに関する博士論文の動向を概観した上で、特に本研究との関連が深い論文を検討した。

日本を含むアジア地域のオルフ受容の実態をまとめたシャムロック論文(1988)から「バイミュージカリティー」という、重要な概念を得るに至った。その他、研究者への面接によってアメリカにおける受容の経過をまとめたオスタービー論文(1988)、実践者への面接からオルフ指導者の歌唱についての信念について分析したスコット論文(2010)を検討した。

また、ドイツ語圏の博士論文としては、オルフ研究所の教育法について、インタビューとそのGTAを用いた分析からまとめられたヴィドマー論文を検討した。ヴィドマー論文によって、オルフ研究所の発展の流れを把握することができ、GTAの先行研究としても多くの示唆を得ることができた。

さらに、博士論文以外で日本のオルフ受容史について論じられた先行研究である、藤井論文(1995)および中地論文(2000a)、「適用型のシュールヴェルク」を唱えた星野論文(1979)や花井(1978、1987)の研究を検討した。

第1部では、文献研究を通して、研究の前提となるオルフ・アプローチの理論的枠組みと日本における受容史について概観した。

第1章第1節「オルフの音楽教育理念に見るゲーテの思想の影響に関する研究」では、オルフ・シュールヴェルクに影響を与えたゲーテの「神即自然」の思想に触れ、形成意志と創造性の問題を論じた。そして、オルフ・シュールヴェルクにおける「過去への回帰」と「大地に対する畏敬の念」について考察し、ゲーテの思想を踏まえたシュールヴェルクの音楽的特徴を再考した。これにより、「神即自然」、「自然の形成意志」、「畏敬の念」というゲーテの思想を踏まえることによって、オルフ・シュールヴェルクにおいて従来個別に捉えられていた、「創造性の伸長」、「自発性」、「自然素材の使用」、「過去への

回帰」、「子どもに内在する音楽の発展」というキーワードが関連づけられ、根拠をもって理解できることが明らかになった。

第2節「オルフの音楽教育理念とゲーテ、ホイジンガ、ユンガーの遊戯論」では、ゲーテの自然観における「デモーニッシュなもの」、ホイジンガの『ホモ・ルーデンス』、ユンガーの「アームング」という概念を踏まえて、オルフ・シュールヴェルクにおける「遊び」の意義について考察した。ここでは、シュールヴェルクの遊びにおける創造の原動力、秩序の遵守、模倣の繰り返しによる畏敬の念の育成という点が明らかになった。

第3節では、中心概念エレメンターレ・ムジークにおける「エレメンタールなもの」について、「エレメンタール」の語源、W・クラフキの理論に基づき考察した。ここで、オルフとクラフキの教育理念に多くの共通点が見出され、エレメンターレ・ムジークにおける「技術的困難の軽減」と「高度な芸術性」の同時実現という特徴が根拠づけられた。

第4節「エレメンターレ・ムジークにみる系統発達と個体発達の特徵」では、オルフの反復発生論的な発達観について概観し、そこにゲーテの自然観が大きく影響していることに触れた。

第5節では、オルフの音楽教育に関する否定的見解とそれに対するケラーの反論を紹介した。これらの議論を検討することによって、1960年代当時のドイツ語圏において、シュールヴェルクが何らかの政治的なイデオロギーと結びついているという誤解や、子どもたちを単純で反復的な音楽活動によって洗脳したり、芸術性の低いデタラメの即興を放置するというような誤解をもたれていたことが読み取れた。

以上の内容を踏まえ、第6節では、C.オルフに影響を与えた思想や人物の相関関係を図示し、ゲーテの自然観・教育観が、C.オルフの音楽教育理念を理解するための最も重要な助けになるという本博士論文の見解を導出した。その上で、「①ゲーテの思想が基盤となっていることを、示唆する程度にとどめて、C.オルフ自身が明文化していないため、多くの研究者がゲーテの思想にまでたどり着けず、他の思想を参照する過程で誤解が生じる」、「②『高い芸術性』と『技術的な困難の軽減』の同時実現など、高い理想が示されているが、具体的な実践方法はすべて教師に一任されているので、教師の負担が大きくなる」という問題点を指摘した。

第2章第1～3節では、中地論文（2000a）の時代区分を援用し、日本のオルフ受容の経過を文献から概観した。第4節では『オルフこどものための音楽通信』から実践事例を

①オリジナルのシュールヴェルクに基づく実践、②日本適用型のシュールヴェルクの実践、③拡張型のオルフ・アプローチの実践、④エレメンターレ・ムジークの教育効果が得られなくなるような変更をした実践の4種類に分類した。第5節は以上の文献研究から、「研究者・実践者間に理念理解が共有されていない問題」や「オルフ・アプローチの日本への適用の問題」が浮き彫りにされたが、先行研究からは問題解決の糸口が見出せない点を指摘した。

第2部では、以上の第2章で指摘した問題点を解決するために、文章化されていない実践者や研究者の思想や思考から問題点の要因を読み取る必要があると考え、「日本のオルフ・アプローチ適用の実態調査・分析と考察」を行うこととした。オルフ研究者・実践者を対象に、日本のオルフ・アプローチ適用の実態調査・分析と考察を行った。

第3章では、調査の目的を示し、面接分析手法の修正版グラウンディッド・セオリー・アプローチ（M-GTA）について説明し、その手続きを、「①予備面接調査の実施→②面接のトランスクリプトの作成→③トランスクリプトのデータの概念化→④概念化の検証→⑤カテゴリーの統合→⑥カテゴリー間の関係図の作成」という6ステップで示した。

以上のM-GTAの手続きに従い、オルフ・アプローチを学んでいる学生10名を対象とした予備面接調査を実施、分析した。第3節では、「対象者の家庭環境と背景および音楽や表現活動に対する姿勢についてのカテゴリー」、「オルフ指導者に関するカテゴリー」、「オルフに関するネガティブな実感とポジティブな実感および概念理解について」、「オルフの日本への適用に関するカテゴリー」の4つの視点から考察を行った。

第4章では、以上の予備面接調査を踏まえて、同様のM-GTAの手続きを用いて、オルフ研究者・実践者への面接調査を実施し、分析、考察を行った。

第1節では、調査の手続きを示し、オルフ研究者・実践者計19名を対象者として選定し、面接調査を実施して対象者それぞれの関連図を作成した。関連図に基づき、第2節では、対象者①～⑩それぞれについての考察を行った。以上の内容の考察を踏まえ、第3節では、「対象者の音楽的な背景」、「対象者のオルフ研究」、「対象者が学生に推奨するオルフ・アプローチに関する文献」、「対象者のオルフ観」、「対象者によるエレメンターレ・ムジークの解釈」、「対象者の選択するシュールヴェルクの系統」、「対象者のオルフ指導実態」、「指

導者としての信念と後進へのアドバイス」などの視点から総合的な考察を行った。

以上の面接調査によって、文献上には示されていなかった研究者・実践者の思考（特に、シュールヴェルクの系統の選択に関する思考や即興に関する信念など）が明らかになったが、1980年代以降にオルフ研究所に留学した研究者たちの発言に見られる「自分らしく、自分にしかできないことをする」という思想や、「エレメンターレ・ムジークの解釈の拡張に」対する思考などの根拠となる言説が、日本国内の文献、ドイツ語圏の文献、アメリカの文献のいずれにも見当たらなかった。また、ヴィドマー論文に書かれた「1980年代以降のオルフ研究所におけるグループ間の意見の衝突」の問題点についても、原因が明らかにされていなかったため、調査する必要があった。

そこで、平成 2013 年 7 月 29 日にオーストリアにおいて、ウルリケ・ユングマイヤー博士（元オルフ研究所教授）に、「①理想のオルフ指導者とは」、「②オルフ指導者の養成方法」、「③オルフ・アプローチにおける自己発見と自己実現の根拠」、「④エレメンターレ・ムジークの解釈の拡張の根拠」、「⑤シュールヴェルクの系統の選択」の 5 点について質問を行った。

その結果、1980年代以降の拡張型のオルフ・アプローチは、1960～70年代（とりわけ1968年）のドイツの社会情勢や当時の前衛的アートの影響によるものであったという情報を得ることができた。この質疑応答の内容を第4節にまとめた。

第5節では、ユングマイヤーのオルフ観をまとめ、「ユングマイヤー→オルフ研究所においてユングマイヤーから指導を受けた日本人研究者の解釈→さらにその研究者から影響を受けた実践者たちの思考」という受容の流れを明らかにした。

第3部では日本におけるオルフ・アプローチ受容の問題点を浮き彫りにし、その解決に向けての方策を示した。

第5章では、文献研究と面接によるデータの分析の両方によって抽出された、日本のオルフ・アプローチ受容の成果と問題点をまとめた。第1節では、日本におけるオルフ・シュールヴェルク適用の成果をオルフ・シュールヴェルクによる教育効果について「技能的側面」と「心理的側面」から、オルフの音楽教育理念が日本の音楽教育に与えた影響について、「内容」と「指導者・教育者の養成」に関してまとめた。

第2節ではエレメンターレ・ムジークの理念に対する共通理解の不足による発展の停滞

の問題を、第3節では日本伝統音楽とオルフ・アプローチとの関係の問題を指摘し、第4節では面接から得られたその他の実践上の問題点をまとめた。それらを踏まえ、第5節では、日本におけるオルフ・アプローチ受容の問題点をまとめた。

第6章では、オルフ・シュールヴェルクの日本への適用における課題と展望について、バイミュージカリティ育成の視点から提案した。第1節で「バイミュージカリティ」の概念を示し、第2節では、シャムロック論文において示唆されたバイミュージカリティ育成の可能性について検討した。

第3節では、適用の前提となるシュールヴェルクの音楽的な特徴について考察した。「適用型のシュールヴェルク」の模範となるオリジナルのシュールヴェルクの系統と音楽的な特徴を再考し、次いで、エレメンターレ・ムジークの視点からみる日本伝統音楽（伝統文化）の特徴について考察した。第4節では、これまでの考察内容を総合して、バイミュージカリティを培うエレメンターレ・ムジークの二つの系統の提案を行った。

以上の研究から、本博士論文においては以下の総括を得るに至った。

#### （1）オルフ・アプローチに関する世界的研究動向について

a. オルフ・アプローチの世界的研究動向から見れば、日本は、アジアにおけるオルフ先進国として、「翻訳移入」を脱した独自の「適用」のモデルを示すことが求められているが、現段階では充分適用されているとはいえない状況である。

シャムロック論文では、アジア地域で最も早くオルフ・アプローチを導入した、日本の実践状況が高く評価されていた。しかし、日本での実践の多くが、西洋音楽の学習に偏り、日本の伝統音楽の特徴を踏まえたものが定着していない点が指摘されていた。そのことは、「各文化の言語や伝統的音楽様式を音楽学習の出発点とする」というオルフの理念に反している。したがって、日本の伝統音楽を踏まえたオルフ・アプローチの適用を模索する必要がある。そうした日本での「適用」が成功すれば、他のアジア地域への適用にも貢献することができ、オルフ・アプローチの国際的な普及を促進することができるだろう。

#### （2）オルフ・アプローチの理論的枠組みに関して

a. オルフの音楽教育にはゲーテの自然観・教育観の大きな影響が見られた。ゲーテの

思想に基づけば、オルフ・シュールヴェルクにおいて従来個別に捉えられていた、「創造性の伸長」、「自発性」、「自然素材の使用」、「過去への回帰」、「子どもに内在する音楽の発展」というキーワードが関連づけられ、根拠をもって理解できる。

ロイシュ論文の再検討によって、従来検討されてこなかった、シュールヴェルクにおけるゲーテの思想の影響の大きさを明らかにすることができた。「神即自然」、「自然の形成意志」、「畏敬の念」というゲーテの思想によって、我々はオルフ・アプローチにおける創造の意味を理解することができる。さらにオルフが援用しているヘッケルの「反復的発生理論」も、ゲーテの自然観の影響が大きいことが明らかになった。

**b. オルフ・シュールヴェルクにおける「遊び」とは、秩序が重んじられ、「アームング」の繰り返しによって、「畏敬の念の育成」を目指すものである。**

シュールヴェルクにおける「遊び」とは、再現可能でルールに従って行われるものであり、日本においては、「学ぶ」の語源、「まねぶ」に近いニュアンスで語られていたことが、ホイジンガとユンガーの理論によって明らかになった。

その一方で、ゲーテのいう「デモーニッシュなもの」という創造性の原動力も内包した「遊び」でなくてはならないのである。

**c. オルフ・シュールヴェルクの「高い芸術性」と「技術的困難の軽減」の同時実現は、W・クラフキの「エレメンターレ理論」によって教育学的に根拠づけられる。**

クラフキはオルフの音楽教育を高く評価している。オルフの「やさしくするということをはきちがえてはいけない」と「(シュールヴェルクは) 誰にでも参加でき…」という両発言は、クラフキの「エレメンタールなものとは、あるレベル内の理解のための前提条件になるだけではなく、より高次の内容・分野への道を開く内容のことである。そしてその内容は子どもにとってわかりやすいものでなければならない」という発言に対応させて理解することができよう。

**d. シュールヴェルクは 1960 年代のドイツ語圏において、政治的な意図による洗脳的な活動や芸術性の乏しい音楽活動に陥りがちであるという誤解を受けることがあった。**

シュールヴェルクに対する複数の指摘と、それらに対するケラーの反論から、1960 年代当時のドイツ語圏において、シュールヴェルクが何らかの政治的なイデオロギーと結びつ

いているという誤解や、子どもたちを単純で反復的な音楽活動によって洗脳したり、芸術性の低いデタラメの即興を放置するというような誤解をもたれていたことが読み取れた。

e. 本博士論文の見解としては、ゲーテの自然観・教育観が、C.オルフの音楽教育理念を理解するための最も重要な助けになるという結論に至った。

C. オルフに影響を与えた人物や思想の相関図をまとめて検討した結果、ゲーテの思想が複合的に大きな影響を及ぼしていると判明した。また、エレメンターレ・ムジークの5つの要素すべてが、ゲーテの思想によって根拠づけることができるものであると明らかになった。

f. オルフの音楽教育理念は、非常に理想的なものであると言えるが、理想的であるがゆえに次のような問題点をはらんでいる。

①ゲーテの思想が基盤となっていることを、示唆する程度にとどめて、C.オルフ自身が明文化していないため、多くの研究者がゲーテの思想にまでたどり着けず、他の思想を参照する過程で誤解が生じる。

②「高い芸術性」と「技術的な困難の軽減」の同時実現など、高い理想が示されているが、具体的な実践方法はすべて教師に一任されているので、教師の負担が大きくなる。

### (3) オルフ・アプローチの日本への受容に関する文献研究について

a. オルフ・アプローチに関する日本の先行研究では、オルフの理念についての共通見解が示されていない。また、展開期において模索された、オルフ・アプローチの「日本への適用」が拡張期にはほとんど見られなくなっている。この2点が日本におけるオルフ・アプローチの問題点であるが、そこに至る経緯や原因を文献から読み取ることはできなかった。

近年の先行研究では、「オルフ・アプローチ衰退」の要因として、「オルフの理念理解の不足」が指摘されてきた。また、日本における実践が、「ドイツ語圏の実践の翻訳移入」に留まり、日本語や日本伝統音楽を踏まえた独自の「適用」が十分でないことは、国内の文献でも多く取り上げられている。

しかし、国内の先行研究を概観すると、「理念理解の不足」に関しては、「展開期」にお



いても深い段階に達した見解が見られ、一概にいけないことが読み取れる。「日本への適用」の問題も、一部の実践者によって適切な実践活動が行われていたことも明らかになった。

ただし、これはあくまで一部の研究者の功績であって、それがオルフ研究者全体に普及し、共通概念として浸透していないのも事実である。特に理論研究に関してはこの傾向が顕著である。また、「日本への適用」の問題についても、単発の活動の紹介に留まるものが多く、展開期に星野が示した「日本語のリズムから出発するエレメンターレ・ムジークの系統」を援用しているのか、あるいは実践者による独自の系統を用いているのか、体系的に学校教育のカリキュラムの中を含める方法があるのかなど、様々な点が明文化されていないのである。

#### （４）インタビュー調査の結果について

a. 予備調査の結果では、オルフ・アプローチへの実感と音楽的な思考との関連が見られた。

文献上には示されていないオルフ実践者や研究者の思想や思考が、（３）で示した日本におけるオルフ・アプローチ適用上の問題点に影響していると考え、面接調査を構想するに至った。本研究で行った学生を対象とする予備調査では、「音楽的思考」と「オルフ・アプローチへの実感」に関して、「ポジティブ→ネガティブ」、「ネガティブ→ポジティブ」と変化する「逆転現象」が見られた。

b. 本調査の結果を総合的に分析したところ、対象者らは「音楽系」、「教育系」、「心理系」のオルフ研究者・実践者グループに大別することができ、それぞれの特徴的な思考が見られた。

それぞれのグループの特徴をまとめると以下のようなになる。

「音楽系」グループ・・・オリジナルのシュールヴェルクを重視する傾向が強い。即興を音楽的な基礎を踏まえた「創作活動」と捉える。

「教育系」グループ・・・「日本適用型」のシュールヴェルクの正当性を主張する。教育学的な視点に基づいて、即興を「表現活動」と捉える。

「心理系」グループ・・・主に「拡張型」のオルフ・アプローチを実践し、教育や指導と

いう概念そのものを否定する傾向がある。

c. オルフ研究所への留学経験をもつ対象者らには、留学時期が 1980 年代以前か以降かによって、シュールヴェルクに対する考え方に大きな違いがあった。

オルフ研究所に留学経験をもつ対象者のうち、1970 年代までに留学した対象者らはオリジナルのシュールヴェルクの系統を重視する傾向があり、1980 年代以降に留学した対象者らには、前衛的な表現による「拡張型」のオルフ・アプローチを志向していた。

d. ユングマイヤー博士へのインタビューから、ドイツにおける 1968 年以降の社会運動や新しい芸術運動が、オルフ研究所の活動に大きく影響していたことが明らかになった。

1980 年代以降のオルフ研究所は、ドイツの社会運動の思潮や新しい芸術運動の求める表現の大きな波にさらされ、「個性の重視」や「自己実現」を重視する前衛的な表現活動が主流を占めるようになっていた。さらに、ヴィドマー論文は、1990 年代のヨーロッパ教育改革の影響もあり、研究所内において見解の相違による対立が見られたと指摘している。

#### (5) シュールヴェルクの日本における適用に関して

a. インタビュー調査によって浮き彫りにされた日本におけるシュールヴェルク実践上の問題点は、ゲーテの思想を踏まえて再考することにより解決可能であることが明らかになったが、「適用型」のシュールヴェルクの系統に関しては、再検討が必要であった。

インタビュー調査の分析から浮き彫りにされた「①ゲーテの思想の未検討によるオルフ理念理解の停滞」、「②適用型のシュールヴェルクの台頭によるシュールヴェルク軽視傾向の芽生え」、「③拡張型のオルフ・アプローチの台頭によるオルフ理念との乖離の助長」の 3 点の問題点はゲーテの思想と合わせて考えることで克服することが可能であるが、「適用型」のシュールヴェルクに関しては、「その国の言語や伝統音楽様式から音楽教育を出発する」というオルフの理念に鑑みて、再検討すべき内容が含まれていた。

b. 本博士論文は、新しいシュールヴェルク実践においては、ドイツ語から出発するオリジナルの系統と、日本語から出発して、日本伝統音楽の様式を踏まえた適用型の系統の 2 系統をつくり、それらを並行して実践するのが望ましいという結論に至った。

本調査の結果から、オリジナルのシュールヴェルクを踏まえることの重要性が明らかになったので、「日本適用型」の系統を構想する前に、オリジナルの系統における音楽的特徴を再考し、ゲーテの自然観における「デモーニッシュなもの」という概念との関連を明らかにし、芸術性の高さを再確認した。このオリジナルの芸術性を踏まえて、日本語と小泉理論に基づく日本伝統音楽の特徴的な音階を用いた新しい「適用型」の系統を作成した。

以上の総括を踏まえて本研究の結論を焦点化すれば、日本におけるオルフ・アプローチの適用と展開に関して、本博士論文は以下の3点について貢献することができるであろう。

①先行研究では、オルフの教育理念は「曖昧」であるとか「わかりにくい」と言われてきたが、ゲーテの思想に基づいて見れば、明確で誤解の余地を挟まない音楽教育理念であることが明らかになった。

②文献上には示されない、日本人オルフ研究者・実践者のオルフ観や思考をM-G-T-Aの手法によって詳細に分析し、明解に整理することができた。

③日本におけるオルフ実践の最大の問題点であった「適用型のシュールヴェルク」の系統を、オリジナルのシュールヴェルクの芸術性と日本伝統音楽の研究動向とを踏まえて再考し、新たな構想を示唆することができた。

以上のように、本博士論文は、「オルフの理念は曖昧で、シュールヴェルクは誰もが参加できる易しい音楽である」というオルフ・アプローチに対する先行研究の見解を覆し、「オルフの理念は明解で、シュールヴェルクは確かなテクニックに支えられるべき芸術性の高い音楽である」という見解に至った点に、最大のプライオリティーがあるといえる。

## 第2節 今後の課題

本博士論文は、「日本適用型のシュールヴェルク」の系統を再構築し、オリジナルと合わせた2系統を並行して実践する構想を示したが、現時点では日本伝統音楽に関する知識や技能が不足しており、「21世紀カリキュラム」に示された日本伝統音楽の学習内容に偏っている恐れがある。したがって、日本伝統音楽に関する理論的・実践的な幅広い研究によって、新しいシュールヴェルクの構想を洗練していく必要がある。

また、多くの先行研究にも言えることであるが、一人の研究者によって構想されるシュールヴェルクの系統や、カリキュラム、教材の開発には限界があると言わざるを得ない。このことは、C. オルフ自身が、多くの音楽教育者、作曲家、演奏家、ダンサー、音楽学者、楽器開発者などと共同研究し、チームでシュールヴェルクの実践と普及にあたっていたことから理解できよう。日本におけるシュールヴェルクの適用を本質的なものに発展させるためには、C. オルフのチームと同様のジャンルの専門家の他に、音楽教育者と、日本音楽の研究者、伝統音楽の伝承者、日本語学者などの協力が不可欠である。

さまざまなジャンルの研究者との協同作業によって、シュールヴェルクの新しい構想を実現することを今後の課題としたい。

本博士論文で示唆した新しいシュールヴェルクの構想が現実のものとなり、数十年実践されたならば、日本人のミュージカリティーは現在とはまったく異なるものになるだろう。そして新しいシュールヴェルクによって育成された、バイミュージカリティーをもつ子どもたちの中から、新しいオルフ研究者が育ち、その研究者が本研究の「日本適用型のシュールヴェルクの系統」における芸術性の乏しさや不十分な部分を指摘した時に、本博士論文の示唆する方向性の妥当性が証明されたことになると筆者は考えている。

## 引用文献・参考文献

- Adorno, Theodor W. 1963. *Dissonenzen : Musik in der verwalteten Welt*. Göttingen : Vandenhoeck & Ruprecht. [三光長治・高辻知義訳 1998 『不協和音』 東京 : 平凡社。]
- Ardrey, Cathleen Margaret. 1999. *Middle school general music: Kodaly, Dalcroze, Orff and the developmental needs of adolescents*. D.M.A., Temple University.
- Bollnow, Otto Friedrich. 1985. *Die Ehrfurcht*. Frankfurt am Main : Vittorio Klostermann. [岡本英明訳 2011 『畏敬』 東京 : 玉川大学出版部。]
- Choksy, Lois. Robert M. Abramson. Avon E. Gillespie. David Woods. Frank York. 1986. *Teaching Music in the Twenty-First Century*. New Jersey: Prentice Hall. [板野和彦訳 1994 『音楽教育メソッドの比較』 東京 : 全音楽譜出版社。]
- Clausel, Stephanie Lynne Sanders. 1998. *Applications of Cambourne's Model of Literacy Learning and the Orff-Schulwerk Music Method to the development of curriculum model for Mississippi music education, K-1*. Ed.D., The University of Mississippi.
- Crescenzo, Luciano De. 1983. *Storia della filosofia greca*. Milano: Arnold Mondadori Editore. [谷口勇訳 1986 『物語ギリシャの哲学者』 東京 : 而立書房。]
- Denzin, K. Norman & Yvonna S. Lincoln. 2000. *Handbook of qualitative research, second edition*. California : Sage Publication. [平山満義監訳 2006 『質的研究ハンドブック 3巻 質的研究資料の収集と解釈』 京都 : 北大路書房。]
- Fischer, Cornelia. 2009. *Gunild Keetman und das Orff-Schulwerk*. Mainz: Schott.
- Frazee, Jane. 1987. *Discovering Orff, A curriculum for Music Teachers*. New York: Schott.
- Glaser, Barney & Anselm L. Strauss. 1967. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine Publishing Company. [後藤隆・大出春江・水野節夫訳 1996 『データ対話型の理論の発見』 東京 : 新曜社。]
- Goethe, Johann Wolfgang von. (1947.) *Die Schriften zur Naturwissenschaft*. (Im

Auftrage der Deutschen Akademie der Naturforscher Leopoldina begründet von K. Lothar Wolf und Wilhelm Troll.) Vollständige, mit Erläuterungen versehene Ausgabe von Dorothea Kuhn, Wolf von Engelhardt und Irmgard Müller. Weimar. [高橋義人編訳、前田富士夫訳 1982 『ゲーテ 自然と象徴—自然科学論集—』 東京：富山房。]

González, Julia. and Robert Wagenaar. 2005. *Tuning Educational Structures in Europe II: Universities' contribution to the Bologna Process*. Spain:Universities of Duesto and Groningen. [深堀聡子訳 2012 『欧州教育制度のチューニング—ヨーロッパプロセスへの大学の貢献—』 東京：明石書店。]

Grant, Tammy Wade. 1991. *The effect of Orff Schulwerk instruction on memory development in children ages ten to eleven*. D.M.A., Memphis State University.

Guilbault, Denise Marie. 2009. *The effects of harmonic accompaniment on tonal improvisations of students in first through sixth grade*. Journal of Research in Music Education. 57(2):81-91.

Günther, Dorothee. 1932. *Der rhythmische Mensch und seine Erziehung*. (in Haselbach, Barbara. 2011. *Studentexte zu Theorie und Praxis des Orff-Schulwerks: Basistexte zum Orff-Schulwerk: Beiträge aus den Jahren 1932 -2010*. Mainz:Schott.) 1: 78-93.

Günther, Dorothee. 1962. *Elementarer Tanz*. (in Haselbach, Barbara. 2011. *Studentexte zu Theorie und Praxis des Orff-Schulwerks: Basistexte zum Orff-Schulwerk: Beiträge aus den Jahren 1932 -2010*. Mainz:Schott.) 1: 104-117.

Haselbach, Barbara. 1984. *Reflexionen über die tanzpädagogischen Aspekte des Orff-Schulwerks*. (in Haselbach, Barbara. 2011. *Studentexte zu Theorie und Praxis des Orff-Schulwerks: Basistexte zum Orff-Schulwerk: Beiträge aus den Jahren 1932 -2010*. Mainz:Schott.) 1: 196-219.

Haselbach, Barbara. 2007. *Im Dialog. Elementare Musik- und Tanzerziehung im Interdisziplinären Kontext*. Mainz: Schott.

Hood, Mantle. 1960 *The Challenge of 'Bi-musicality'*. Ethnomusicology. 4: 55-59.

Huizinga, Johan. 1938. *Homo Ludens*. Haarlem: H.D.Tjeenk Willink & Zoon. [高橋英夫訳 1973 『ホモ・ルーデンス』 東京：中央公論新社。]

- Jünger, Friedrich Georg. 1959. *Die Spiele*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Jungmair, Ulrike E. 1992. *Das Elementare*. Mainz: Schott.
- Keetman, Gunild. 1970. *Elementaria*. Stuttgart : Klett-Verlag.
- Keetman, Gunild. 1978. *Erinnerung an die Günther -Schule*. (in Haselbbach, Barbara. 2011. *Studentexte zu Theorie und Praxis des Orff-Schulwerks: Basistexte zum Orff-Schulwerk: Beiträge aus den Jahren 1932 -2010*. Mainz:Schott.) 1: 44-65.
- Keller, Wilhelm. 1962. Elementare Musik. Versuch einer Begriffsbestimmung. (in Haselbbach, Barbara. 2011. *Studentexte zu Theorie und Praxis des Orff-Schulwerks: Basistexte zum Orff-Schulwerk: Beiträge aus den Jahren 1932 -2010*. Mainz:Schott.) 1: 118-133.
- Keller, Wilhelm. 1963. *Einführung in "Musik für Kinder"* Mainz: Schott.
- Keller, Wilhelm. 1969. "Orff-Schulwerk und progressive Musikerziehung." Musik und Bildung. 11: 485-489.
- Keller, Wilhelm. 1996. *Musikalische Lebenshilfe*. Mainz: Schott.
- Klafki, Wolfgang. 1959. *Das Pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der Kategoriale Bildung*. Landsberg : Julius Beltz.
- Kugler, Michael. 2002. *Elementar Tanz —Elementare Musik*. Mainz:Schott.
- Martin, Mary Anne. 1992. *An examination of the Orff-Schulwerk approach to music education in a public elementary school: A replication study*. Ph.D., University of Houston.
- Medford, Caroline D. 2003. *Teaching musicality from the beginning of a child's instruction: The GBYSO Intensive Community Program and how it incorporates the philosophies of Kodály, Orff, and Suzuki*. D.M.A., Boston University.
- Moore, Janet L. S. 1984. *Rhythm and Movement: An objective Analysis of their association with music aptitude*. Ed.D., The University of North Carolina at Greensbor.
- Munsen, Sylvia Cosette. 1986. *A description and Analysis of an Orff-Schulwerk program of music education*. Ed.D., University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Nykrin, Rudolf. 2000. *50Jahre "Musik für Kinder—Orff-Schulwerk "*. Gedanken

- zum aktuellen Status eines musikpädagogischen Klassikers. (in Haselbbach, Barbara. 2011. *Studentexte zu Theorie und Praxis des Orff-Schulwerks: Basistexte zum Orff-Schulwerk: Beiträge aus den Jahren 1932 -2010.* Mainz:Schott.) 1: 220-247.
- Olson, Rees Garn. 1964. *A comparison of two pedagogical approaches adapted to the acquisition of melodic sensitivity in sixth grade children: The Orff method and the traditional method.* Ph.D., Indiana University.
- Orff, Carl. 1932.(a) *Gedanken über Musik mit Kindern und Laien.* (in Haselbbach, Barbara. 2011. *Studentexte zu Theorie und Praxis des Orff-Schulwerks: Basistexte zum Orff-Schulwerk: Beiträge aus den Jahren 1932 -2010.* Mainz:Schott.) 1: 66-77.
- Orff, Carl. 1932.(b) *Musik aus der Bewegung.* (in Haselbbach, Barbara. 2011. *Studentexte zu Theorie und Praxis des Orff-Schulwerks: Basistexte zum Orff-Schulwerk: Beiträge aus den Jahren 1932 -2010.* Mainz:Schott.) 1: 94-103.
- Orff, Carl und G. Keetman. 1950~1954. *Orff-Schulwerk "Musik für Kinder"* Band I ~ V. Mainz: Schott.
- Orff, Carl. 1963. *Orff-INSTITUT: Jahrbuch1963* Mainz:Schott.
- Orff, Carl. 1976. *"Schulwerk. Elementare Musik. Carl Orff und sein Werk, Dokumentation. Bd. III"* Tutzing: Hans Schneider.
- Osterby, Patricia M. 1988. *Orff Schulwerk in North America, 1955-1969.* M.Ed.D., University of Illinois, Urbana-Champaign.
- Piazza, Giovanni. 2010. *L'orff-Schulwerk in Italia.* Torino: EDT.
- Regner, Hermann. 1975. Carl Orffs pädagogische Ideen- Utopie und Wirklichkeit. (in Haselbbach, Barbara. 2011. *Studentexte zu Theorie und Praxis des Orff-Schulwerks: Basistexte zum Orff-Schulwerk: Beiträge aus den Jahren 1932 -2010.* Mainz:Schott.) 1: 168-195.
- Reusch, Fritz. 1963. *"Grundlagen und Ziele des Orff-Schulwerks."* (in Keller, Wilhelm. *Einführung in "Musik für Kinder"* )Mainz: Schott. 47-55.
- Sachs, Curt. 1940. *The history of musical instruments.* New York : W. W. Norton & Company. [柿木吾郎訳 1966 『楽器の歴史 下』 東京：全音楽譜出版社。]



- Sachs, Curt. 1943. *The rise of music in the ancient world, east and west*. New York: Dover Publications. [皆川達夫・柿木吾郎共訳 1970 『音楽の起源』東京：音楽之友社。]
- Scott, Julia Kay. 2010. *Orff Schulwerk teacher educators' beliefs about singing*. Ph.D., University of Rochester.
- Sermin Bilen. 2010. *The effect of cooperative learning on the ability of prospect of music teachers to apply Orff-Schulwerk activities*. Procedia Social and Behavioral Sciences 2 : 4872–4877.
- Shamrock, Mary Elizabeth. 1988. *Applications and adaptations of Orff-Schulwerk in Japan, Taiwan and Thailand*. M.Ed.D., University of California, Los Angeles.
- Steen, Arivida. 1992. *Exploring Orff: A teachers Guide*. New York:Schott.
- Thomas, Werner. 1969. “Am Anfang war des Wort...” *Zur Bedeutung der Sprache im Orff-Schulwerk*. (in Haselbbach, Barbara. 2011. *Studenten- und Lehrertexte zu Theorie und Praxis des Orff-Schulwerks: Basistexte zum Orff-Schulwerk: Beiträge aus den Jahren 1932 -2010*. Mainz:Schott.) 1: 160-167.
- Weisert-Peatow, Heidi Sue. 2002. *Leadership in the American Orff-Schulwerk Association, 1968–1998: A Delphi study*. Ed.D., Seattle University.
- Widmer, Manuela. 2011. *Die Pädagogik des Orff-Instituts in Salzburg*. Ph.D, Education; Universität Salzburg.
- Wigman, Mary. 1963. *Die Sprache des Tanzes*. Stuttgart : Ernst Battenberg. [河井富美恵・林悦子訳 1976 『舞踊の表現』東京：大修館。]
- Williamson, Catherine Paige. 2011. *Elementary Music Educators' Perceptions of Effectiveness After Orff Schulwerk Training*. Ed.D., Walden University.

- 浅野隆 1979 「カール・オルフの“子供のための音楽”に於ける Ur-grund Musik の概念について」『金城学院大学論集』 87: 53 - 60。
- 浅野葉子 2001 「保育における子どもの楽器による音楽表現と保育者の援助—カール・オルフの教育理念より考える—」『聖和大学論集』 29: 109-115。
- 新井真帆 1992 「日本におけるカール・オルフの音楽教育の展望」『武蔵野音楽大学研究紀要』 24: 1 - 15。
- 飯島隆 2007 「オルフ音楽教育—基礎的音楽の由来—」『盛岡大学紀要』 24: 69-81。
- 井口太 1976 『ORFF-SCHULWERK の展開—わが国の音楽教育への適用』昭和 50 年度東京学芸大学修士論文。
- 井口太 1985 「幼児の即興的音楽表現の指導と評価方法に関する研究—C.Orff の音楽教育理念の適用のための基礎研究」『東京学芸大学紀要第 1 部門』 36: 121-137。
- 井口太 1994 「幼児の音楽的表現の指導—即興的な表現の実際の分析を通じて—」『東京学芸大学紀要』 45: 1-8。
- 井口太 2009 「オルフの理念と日本の実際」日本オルフ音楽教育研究会『オルフ子どものための音楽通信』 34: 21-27。
- 石井里果 1989 『音楽教育における動きの教育的意義』武蔵野音楽大学昭和 63 年度修士論文。
- 石川公美 1995 「オルフ・シュールベルク『Musik für Kinder』原典版の意義」『武蔵野音楽大学研究紀要』 27: 1-16。
- 糸日谷正男 1990 「カール・オルフとギュンターシュレー」武蔵野音楽大学オルフ研究集録出版委員会『Orff とともに』 7-18。
- 稲葉千賀 2007 「音楽療法の悲嘆援助に関するケーススタディ」『尚美学園大学芸術情報研究』 12: 1-7。
- 浦川玲子 2000 「オルフの理念を生かした音楽科教材の開発」『日本教材学会年報』 11: 66-68。
- 大西友信 1997 「小泉文夫の音楽教育論」『愛知教育大学研究報告教育学科編』 46: 149-154。
- オルフ, カール 1962 「カール・オルフ博士と『子どものための音楽』」訳者不明『教育音楽 中学版』 6 (11): 60 - 63。
- オルフ, カール 1967 「カール・オルフ博士を迎えて」属啓成訳（原文不明）NHK

放送資料: 4 - 14。

鹿島正昭 1975 「カール・オルフの音楽教育—その理念と実践—」『大阪音楽大学研究紀要』14: 17-28。

鹿島正昭 1978 「リズム指導」『大阪音楽大学研究紀要』17: 27-46。

鹿島正昭 1995 「1995 年オルフ・シュールベルク国際シンポジウム報告」『大阪音楽大学研究紀要』34: 169-184。

柏瀬愛子 1975 「幼時の創造的表現力を育てる音楽教育」『名古屋女子大学研究紀要』21: 157-166。

桂直美 2000 「園部三郎の音楽教育論」『三重大学教育学部研究紀要』51: 45-54。

加納富美子 1975 「ルドルフ・ラバンの影響」『福岡教育大学紀要, 第5分冊, 芸術・保健体育・家政・技術科編』24: 65-75。

加藤真帆 1990 『日本におけるカール・オルフの音楽教育の展望』武蔵野音楽大学平成元年度修士論文。

兼平佳枝 2009 「思考力育成からみた中学校創作授業の現状と課題—日本伝統音楽を教材とした創作授業の場合—」『北海道教育大学紀要教育科学編』59: 57-69。

蒲生郷昭他 1989 『日本の音楽・アジアの音楽: 音楽の構造 (岩波講座 日本の音楽・アジアの音楽)』東京: 岩波書店。

川本久雄・花井清 1978 『オルフによる音楽教育2; 音楽・動きの指導』東京: 東洋館出版社。

菅道子 2008 「身体表現を取り入れた参加型音楽コンサートの可能性—カノンの理解を目指した『追いかけてこしよう』の事例から」18: 121-129。

菅道子 2009 「小学校との連携による創作をテーマとした音楽科の授業づくり—公立学校を拠点にした理論と実践の統合を図る教員養成プログラム開発の一例」『和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要』19: 111-119。

菅道子 2010 「子どものための参加型音楽プログラムの構成要件」『和歌山大学教育学部教育実践総合センター紀要』20: 105-113。

北村麻夜 1993 「オルフの教育理念から学ぶもの」『武蔵野音楽大学研究紀要』25: 33-48。

木下康仁 2003 『グラウンデッド・セオリー・アプローチの実践』東京: 弘文堂。

木村俊彦 1995 『「バイ・ミュージカル」の手法による小学校音楽科教育』兵庫教育

- 大学大学院平成6年度修士論文。
- 木村信之、井口太編 1987『特色のある音楽教育 子どもと音楽9』 京都：同朋舎出版。
- 木村はるみ 1990 「R.ラバンの思想と理論について」 『山梨大学教育学部研究報告』 41: 141-147。
- 木村優 2010a 「教師による授業実践の省察過程における感情の役割」福井大学大学院教育学研究科『教師教育研究』3: 263-277。
- 木村優 2010b「協同学習授業における高校教師の感情経験と認知・行動・動機づけとの関連」『教育心理学研究』58: 464-479。
- 工藤和宏 2009 「日本の大学生に対する短期海外語学研修の教育的効果」日本コミュニケーション学会『Speech Communication Education』22: 117-139。
- 邦正美 1973 『舞踊の美学』 東京：富山房。
- 久保順也 2009 「初等教育教員養成課程における学生の教職意識の形成プロセスに関する縦断的研究（1）」『宮城教育大学紀要』44: 217-226。
- 久保順也 2010 「初等教育教員養成課程における学生の教職意識の形成プロセスに関する縦断的研究（2）」『宮城教育大学紀要』45: 207-216。
- 香曾我部琢 2009 「幼児の音楽表現における『創造性』の概念とその構成要素」『中部大学現代教育学部紀要』1: 45-54。
- 小泉文夫 1977 『音楽の根源にあるもの』東京：青土社。
- 小泉文夫 1994 『日本の音——世界の中の日本音楽——』東京：平凡社。
- 小島美子 1982 「日本音楽の音階」『日本の音階【東洋音楽選書9】』 東京 音楽之友社 83-95。
- 小島律子 1995 「音楽の授業における問題の成立とその展開過程の分析—『音で繰り返しをつくろう』の実践より—」『教育方法学研究』21: 169-178。
- 小島律子 2008 『日本伝統音楽の授業をデザインする』東京：暁教育図書
- 小島律子 2010 『学校における「わらべうた」教育の再創造』 名古屋：黎明書房。
- 小林俊美 1985 『日本におけるカール・オルフの音楽教育思潮とその現代的意義』武蔵野音楽大学昭和59年度修士論文。
- 小山郁之進 1963 「オルフの音楽教育における基礎・目的および方途について」『新潟大学教育学部紀要 人文・社会科学編』5(1): 155-161。
- 小山郁之進 1964 「オルフにおける Homo Ludens」 『新潟大学教育学部紀要』6(1):

156-159。

戈木クレイグヒル滋子 2013 『質的研究法ゼミナール：グラウンデッド・セオリー・アプローチを学ぶ』東京：医学書院。

戈木クレイグヒル滋子 2014『グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いたデータ収集法』東京：新曜社。

酒井真理 1992 「カール・オルフの子どものための音楽の再考察」『武蔵野音楽大学研究紀要』24: 75-89。

桜井厚 2002 『インタビューの社会学—ライフヒストリーの聞き方』東京：せりか書房。

佐藤恩実（吉田めぐ実） 2005 『オルフ・アプローチにおけるエレメンターレ・ムジークの理論と指導実践の検討——質的・量的方法による授業研究を通して——』武蔵野音楽大学平成16年度修士論文。

佐藤恩実（吉田めぐ実） 2006 「オルフ・アプローチの組織的観察法への適用に関する研究」武蔵野音楽教育研究会『音楽教育』3: 20-27。

佐藤恩実（吉田めぐ実） 2008 「U・Jungmair “Das Elementare” の解釈」『平成19年度全日本音楽教育研究会大学部会会誌』64-74。

佐藤恩実 2010 「オルフ・アプローチにおける系統発達と固体発達の互発達性に関する研究」『平成19年度全日本音楽教育研究会大学部会会誌』2-11。

佐藤恩実 2013 「オルフの音楽教育理念に見るゲーテの思想の影響に関する研究」『湘北短期大学紀要』34: 269-280。

塩原麻里 2003 「パネルディスカッションⅠ ジャック＝ダルクローズとオルフの音楽教育論・教育方法論の比較検討」『ダルクローズ音楽教育研究』28: 65-68。

柴山秀樹 2011 『シュタイナーの教育思想』東京：勁草書房。

柴田南雄 1978 『音楽の骸骨のはなし：日本民謡と12音音楽の理論』東京：音楽之友社。

柴田南雄 他 1988 『日本の音楽・アジアの音楽：成立と展開（岩波講座 日本の音楽・アジアの音楽）』東京：岩波書店。

柴田礼子 1990 「オルフ研究所 レーグナー教授にきく」『季刊 音楽教育研究』63: 160-166。

柴田礼子 2002 「感じる、まねる、聴く、作る、リズムとあそぼう」『ムジカノーヴァ』

33: 36-40。

渋谷傳 1969 『新しい音楽教育の実践：わらべうたを起点とする』 東京：音楽之友社。

渋谷傳 1969 (b) 「主張 オルフの真価」『教育音楽 小学版』24 (6)：18-21。

島崎篤子・加藤富美子 1999 『授業のための日本の音楽・世界の音楽』 東京：音楽之友社。

島内敏子 1981 「R.ラバンの運動空間概念」『日本体育大学紀要』11: 51-57。

下出美智子 1995 「わが国におけるオルフの音楽教育の解釈とその実践について一言 葉・動き・音の一体化に焦点をあてて」『大阪教育大学紀要』43(2): 321-333。

下出美智子 1998 「オルフの音楽教育における身体活動の発展性（第2報）オルフ研究所におけるセミナーの分析を通して」『大阪教育大学紀要第5部門』47: 165-173。

下出美智子 2002 「カール・オルフの『Music for Children』における映像の分析」『教育方法学研究』28: 131-139。

下出美智子 2006 「ことばと動きと音の表現媒体の関連に見られる発達の様相」『学校音楽教育研究』10: 178-185。

鈴木範之 2006 「〈即興表現〉における学習のあり方に関する一考察--〈制約〉という観点を中心として」『音楽学習学会紀要』2: 11-16。

鈴木範之 2007 「音楽科教科書における〈即興表現〉の検討」『教材学研究』18: 61-68。

芹澤美奈子 1998 「幼児の音楽表現に関する一考察—オルフ・シュールヴェルクの可能性をめぐって—」『保育学研究』36: 75-81。

芹澤美奈子 1999 「わが国におけるオルフ・シュールベルクの展開」『浜松短期大学研究論集』55: 139-160。

高久清吉 1968 『教授学』 東京：協同出版。

高橋義人 1988 『形態と象徴 ゲーテと「緑の自然科学」』 東京：岩波書店。

高林朋世他 2010 「エピソード記録の重ね合わせの可能性」『三重大学教育学部研究紀要』61: 305-317。

田中浩司 2010 「年長クラスにおける鬼ごっこの指導プロセス」『教育心理学研究』58: 212-223。

田中美帆 2009 『日本におけるオルフ音楽教育研究の動向—1993年～2009年の先行研究の分析を通して—』武蔵野音楽大学平成21年度修士論文。

- 田上美奈子 2001 「C.オルフの教育理念に関する研究（１）」『浜松短期大学研究論集』  
59: 177-196。
- 田上美奈子 2003 「C.オルフの教育理念に関する研究（２）」『浜松短期大学研究論集』  
57: 197-219。
- 田村彰利 1979 『オルフ・シュールベルクの検討』武蔵野音楽大学昭和 53 年度修士論文。
- 田村節子他 2007 「保護者はクライアントから子どもの援助パートナーへとどのように  
変容するか」『教育心理学研究』55: 438-450。
- 柘植元一・塚田健一 1999 『はじめての世界音楽—諸民族の伝統音楽からポップスまで』  
東京：音楽之友社。
- 土橋ふじ乃 1969 「ハンス・ブランデンブルクのモデルネタンツにおけるルドルフ・フ  
ォン・ラバンの評価について」『大阪市立大学保健体育学研究紀要』5: 43-56。
- 都丸 けい子 2007『中学校教師の生徒との関係における悩みと成長・発達に関する研究』  
筑波大学平成 18 年度博士論文。（M-GTA の手法による）
- 堂本雅也・山田正行 2013 「三木清の人間学におけるデモーニッシュ概念の社会的教育  
研究（Ⅱ）」『大阪教育大学紀要 第Ⅳ部門』61（2）:191-207。
- 土橋寶 1996 『ゲーテの教育学研究』京都：ミネルヴァ書房。
- 東川清一 1990 『日本の音階を探る』東京：音楽之友社。
- 永岡和香子 2009 「早期教育用授業実践モデル集『子どものための音楽と舞踊 Musik  
und Tanz für Kinder』」『日本女子大学大学院紀要』15: 27-34。
- 中地雅之 1993 「音楽科教育における教会旋法を用いた即興の意義」『岩手大学教育  
学部研究年報』53(2): 107-117。
- 中地雅之 1994 「音楽科教育の表現活動における〈ことば〉の可能性—日本語による『こ  
とばの作品』の即興と創作—」『岩手大学教育学部研究年報』54(1): 159-170。
- 中地雅之 1995(a) 「〈ことば〉の表現活動を通じた音楽科と国語科の合科的指導—日・  
奥学習指導要領の比較研究」『岩手大学教育学部研究年報』54(2): 143-152。
- 中地雅之 1995(b) 「民族音楽学習の教材としてのオルフ・シュールヴェルク」『岩手大  
学教育学部研究年報』54(3): 89-100。
- 中地雅之 1998 「音楽科カリキュラムにおける即興・創作の領域構成と系統—日・奥基  
準教育課程の比較教育学的研究」『東京学芸大学紀要』50: 23-37。

- 中地雅之 1999 「日・奥音楽科教科書における即興・創作の比較研究」『東京学芸大学紀要第5部門』51: 59-73。
- 中地雅之 2000 (a) 「オルフ・アプローチの受容と実践的展開における問題と可能性」東京：音楽之友社『音楽教育学研究』1: 307-321。
- 中地雅之 2000 (b) 「オーストリア音楽科教育における〈転換 Transformation〉の諸相--前期中等教育基準教育課程の分析と考察」『東京学芸大学紀要』52: 53-64。
- 中地雅之 2003 「〈ことば〉と〈音楽〉による即興表現の類型化モデル」『音楽教育学』66: 58-62。
- 中地雅之 2009 「ドイツ語圏の音楽教育における〈現代音楽〉へのアプローチ（常任理事企画プロジェクト研究Ⅱ『現代音楽』のゆくえと音楽教育）」『音楽教育学』78: 60-63。
- 日本学校音楽教育実践学会 2006 『生成を原理とする 21 世紀音楽カリキュラム』東京：東京書籍。
- 登啓子 2003 「子どもの音楽表現の基礎を育てるオルフの音楽教育」『東京服飾造形短期大学紀要』4: 61-78。
- 登啓子 2010 「幼児の表現活動についての一考察--オルフの音楽教育による実践の検討を通して」『帝京大学文学部教育学科紀要』35: 51-59。
- 登啓子 2010(b) 「養成校における表現教育についての一考察--オルフの理念を生かした指導の試み」『季刊保育問題研究』243: 143-158。
- 登啓子 2011 「乳幼児期における歌唱活動についての一考察—オルフの理念を取り入れた歌唱活動の事例による検討—」『帝京大学文学部教育学科紀要』36: 43-51。
- 河兎熙 1997 『韓国における創造性を重視した幼児音楽教育についての一考察』武蔵野音楽大学平成 8 年度修士論文。
- 橋本清司 1971 『子どものための音楽解説』東京：音楽之友社。
- はせみつこ・熊木眞見子・塩原麻里・中地雅之 2003 「プロジェクト研究 C: 〈ことば〉と〈音楽〉による即興表現の教育的可能性」『音楽教育学』66: 58-62。
- 畑中 大路 2013 『学校経営過程研究における方法論の考察——ミドル・アップダウン・マネジメントを視座とした M-GTA による分析——』九州大学平成 24 年度博士論文。
- 花井清 1978 『オルフによる音楽教育 1 ; 音楽・言葉の指導』東京：東洋館出版社。
- 花井清 1987 『即興表現の指導』東京：音楽之友社。
- 花井清 2012 『日本音楽のすすめ』東京：祥文社。



- 平野正久 1994 「『ドイツ新教育運動』研究の現状と課題」『大阪大学人間科学部紀要』20: 23-47。
- 広瀬鉄雄 1969 「カール・オルフのシュールベルクについての一考察」『武蔵野音楽大学研究紀要』3: 152-170。
- 福井直弘／浜野政雄／中野義見 1953 「鼎談 ブラッセルの国際音楽教育者大会をめぐって」『教育音楽』8(11): 60-68。
- 藤井康之 1995 『日本におけるオルフの音楽教育受容の歴史的変遷とその展望』武蔵野音楽大学平成6年度修士論文。
- 藤井康之 1993 「オルフの音楽教育と *Elementare Musik*」東京芸術大学研究生論文（未刊行）。
- 藤井康之 1998 「1945年以前の C. オルフの音楽教育理念」『音楽教育学』28-2: 31-48。
- 星野圭朗 1979 『オルフ・シュールベルク理論とその実際』東京：全音楽譜出版社。
- 星野圭朗・井口太 1984 『子どもための音楽Ⅰ わらべうたと即興表現』東京：ショット・ミュージック。
- 星野圭朗・井口太 1984 『子どもための音楽Ⅱ リズムの即興表現』東京：ショット・ミュージック。
- 星野圭朗・井口太 1985 『子どもための音楽Ⅲ ことばと即興表現』東京：ショット・ミュージック。
- 星野圭朗 1993 『創って表現する音楽学習』東京：音楽之友社。
- 細田淳子 2001 「ことばの獲得初期における音楽的表現(1)」『東京家政大学研究紀要』41: 107-113。
- 細田淳子 2002 「ことばの獲得初期における音楽的表現(2)」『東京家政大学研究紀要』42: 133-139。
- 細田淳子 2003(a) 「乳児は歌をどのようにうたい始めるか」『東京家政大学研究紀要』43: 79-84。
- 細田淳子 2003(b) 「オルフ・シュールベルクにおけるボディ・パーカッション」『音楽教育実践ジャーナル』1: 16-27。
- 堀田泰司 2010 「ボローニャ宣言に見られるエラスムス経験の意義」『広島大学高等教育研究開発センター大学論集』41: 305-322。
- 松戸 宏予 2008 「特別な教育的ニーズをもつ児童生徒にかかわる学校職員の図書館に対する

- る認識の変化のプロセス — 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチによる分析を通して — 』『日本図書館情報学会誌』 54(2) : 97-116。
- 松本俊穂 1996 「オルフの音楽教育と音楽的発達の系統性」『長崎純心女子大学紀要』 33: 61-72。
- 丸山妙子 2000 「日本のオルフ音楽教育における言葉のメロディー化の課題—日本的音感覚蘇生の観点からの提言—」東京：音楽之友社『音楽教育学研究』 1: 322-336。
- 丸山妙子 2009 「新学習指導要領と音楽科の課題—長唄の導入に関係して—」東海大学課程資格教育センター論集』 8: 53-62。
- 丸山妙子 2012 「松本民之助の中学校音楽教科書における貢献」『東海大学課程資格教育センター論集』 11: 79-96。
- 丸山忠璋 1992 『オルフ＝ムジークセラピー』 東京：明治図書。
- 三木清 1985 「哲学者の定義による人間」『三木清全集 10』東京：岩波書店。
- 水橋香織 1996 『オルフの動きを取り入れた音楽の基礎指導』武蔵野音楽大学平成 7 年度修士論文。
- 水野将樹 2004 「青年は信頼できる友人との関係をどのように捉えているのか」『教育心理学研究』 52: 170-185。
- 三井真紀 2001 「Carl Orff の教育理念における「多文化教育」の構造」『湊川女子短期大学紀要』 35: 82-87。
- 三井真紀 2006 「幼稚園教育領域における総合的な指導—オルフの教育方法による考察—」九州ルーテル学院大学編『VISIO』 35: 75-81。
- 三村真弓・吉富功修 2010 「1960 年代から 1970 年代における『二本立て方式による音楽教育』の盛衰に関する研究」『日本教育学会第 69 回大会誌』 146-147。
- 三村利恵 2003 「ヨハン・ゴットフリート・ヘルダーの『言語起源論』における音楽観」『大阪音楽大学研究紀要』 42: 50-64。
- 宮崎幸次 1990 「音楽教室における《オルフ》の授業」武蔵野音楽大学オルフ研究集録出版委員会 『Orff とともに』 56-58。
- 宮崎幸次 1995 『オルフの音楽教育』 東京：レッスンの友社。
- 明城智子 1986 『オルフ・シュールベルクの理念に基づく指導法の一考察』武蔵野音楽大学昭和 60 年度修士論文。
- 三輪宣彦 1995 「幼稚園教育に於ける領域『表現』とオルフ音楽教育との関連性」『長

- 崎県立女子短期大学研究紀要』43：179-186。
- 三輪宣彦 1981 「オルフの音楽教育と子供の発達」『長崎県立女子短期大学研究紀要』29：67-72。
- 三輪宣彦 1996 「民族音楽の素材の活用による即興アンサンブルの指導1」『長崎県立女子短期大学研究紀要』44：191-203。
- 三輪宣彦 2001 「オルフ音楽教育の再考——ミューズの視点から」『県立長崎シーボルト大学国際情報学部紀要』2：191 - 203。
- 三輪宣彦 2003 「『総合的な学習の時間』に関する一考察--音楽の起源を捉えて」『県立長崎シーボルト大学国際情報学部紀要』4：67-77。
- 三輪宣彦 2005 「音楽によるコミュニケーションの必要性（1）人間の成長過程の中で」『県立長崎シーボルト大学国際情報学部紀要』6：165-174。
- 三輪宣彦 2007 「音楽によるコミュニケーションの必要性(2)創作楽器によるアンサンブルを通して」『県立長崎シーボルト大学国際情報学部紀要』8：113-124。
- 八木正一・磯田美津子 2013 「音楽科における異文化理解の系譜と課題」『埼玉大学教育学部教育実践総合センター紀要』12：15-22。
- 八木原容子 1995 「オルフの音楽教育の検討」『武蔵野音楽大学研究紀要』27：165 - 180。
- 八木原容子 1995 『カール・オルフの音楽教育における動きの概念の意識転換』武蔵野音楽大学平成5年度修士論文。
- 山本敦子 2009 「保育に活かす創造的な音楽活動の試み（2）『カール・オルフ夏期特別研修』」『高田短期大学育児文化研究』4：33-46。
- 柳生力 1974 『感受性はどこへ—音楽教育論集—』 東京：音楽之友社。
- 柳生力 1986 『自分のためにうたがあるとき—音楽教育論集—』 東京：音楽之友社。
- 柳生力 1989 『学級におけるリコーダーと合奏指導の視点と展開（CD付）』 東京：草楽社。
- 頼恭子 1996 「幼児期における聴取活動の在り方」『武蔵野音楽大学研究紀要』第28号 203 - 218。
- 頼恭子／北村麻夜／新井真帆 1994 「“Discovering Orff”の示唆するもの」『武蔵野音楽大学研究紀要』第26号：229 - 244。
- 李姐娜 編著 2011 『奥尔夫音乐教育思想与实践』 上海：上海教育出版社。

## 謝辞

本博士論文は、武蔵野音楽大学の丸山忠璋先生と清野美佐緒先生のご指導のもとで執筆いたしました。3年間、先生方から温かいご指導・ご助言を賜りまして、深く感謝申し上げます。

教育原理の別府愛先生、音楽学の寺本まり子先生にも大変お世話になり、ありがとうございました。

また、博士後期課程ご担当の先生方の他にも、多くの方のご指導やご協力を賜りました。

武蔵野音楽大学の宮崎幸次先生には、小学校5年生の時から長い間オルフの音楽教育についてたくさんご指導頂きました。先生との出会いが、私をオルフ研究の道へと導いて下さったのです。

博士前期課程を修了後、尼僧堂での修行を終え、研究をどのように続けたら良いのか迷っていた時に、高校の恩師の浅田孝紀先生が筑波大学大学院博士課程の研究生になることを勧めて下さり、先生方を紹介して下さいました。

筑波大学では、教育方法学の平山満義先生に師事することができました。

さらに、理科教育の大高泉先生には、研究室に所属させていただき、研究に必要なさまざまなことを教えていただきました。また、研究生を終えた後も、ドイツ語の論文の読解についてご指導を賜りました。研究の途上で、「ゲーテの自然観」に行き着き、何もわからずに困っていた時も、先生が貴重な資料を授けて下さいました。言葉では言い尽くせないくらい感謝の気持ちでいっぱいです。

大高先生と片平克弘先生のゼミ合宿にいつも参加させていただき、先生方や研究室の院生の方々からご指導をいただいたことも、博士論文の執筆の助けとなりました。特に、稲田結美先生（上越教育大学）にはいつも相談にのっていただいて感謝しております。

博士課程の受験にあたっては、武蔵野音楽大学声楽学科の大川典子先生からドイツ語のご指導を賜りました。先生がいらっしゃらなければ、受験を途中であきらめていたかもしれません。

博士後期課程入学後は、前期課程から引き続き、秋田賀文先生、森田恭子先生、田内千代先生、山崎正彦先生、平田重矢先生、大場ゆかり先生など音楽教育研究室の先生方に大

大変お世話になりました。

本博士論文では、19名のオルフ研究者・実践者の先生方にインタビューへのご協力をいただきました。研究の性質上、ここでお名前を挙げてお礼申し上げることは差し控えますが、貴重なご回答を賜った先生方に心より感謝いたします。

元オルフ研究所教授のユングマイヤー先生からも大変貴重なご指導を賜りまして感謝申し上げます。ドイツ研修に引率して下さった柴田礼子先生、現地で通訳して下さいました八木原容子先輩にも御礼申し上げます。

日本オルフ音楽教育研究会の先生方には、顧問の井口太先生や代表の細田淳子先生をはじめとして、たくさんのご指導・ご支援を賜りました。

武蔵野音楽大学附属音楽教室の先生方にも大変お世話になりました。酒井真理先生にはいつも名古屋のオルフ講習に参加させていただきありがとうございました。

オルフ・シュールヴェルクの合奏研究のために、オルフ楽器と教室の使用を許可して下さいました武蔵野音楽大学と楽器管理室の先生方に感謝いたします。

そして、オルフ合奏に参加して下さいました、武蔵野音楽大学大学院博士後期課程の星野和幸さんと阿部正樹さん、博士前期課程の林秀一さん、ヴィルトオーゾ学科の鈴木詩織さん、別科の住吉穂子さん、卒業生の村田潤さん、藤森瑞紀さん、石井有希さん、中山砂湖さん、宮崎加奈さんに御礼申し上げます。

博士論文の結論として、日本適用型のシュールヴェルクを提案するにあたっては、薦田治子先生からご指導を賜りましたこと大変感謝しております。

最後に、研究の苦楽を共にしてきた武蔵野音楽大学大学院博士後期課程の院生のみなさんと、10年以上の研究生活を支えてくれた家族に感謝したいと思います。

この博士論文をカール・オルフと御仏に捧げます。

2014年4月1日

佐藤恩実