

武蔵野音楽大学大学院
平成 25 年度学位（博士）論文

「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——」

別冊資料（WEB 公開資料）

118－501 佐藤恩実

目次

資料（１）	オルフ研究所年表（Widmer 2011 より）	1
資料（２）	ロイシュ論文の日本語訳全文（筆者訳）	8
資料（３）	M-GTA についての資料	18
資料（４）	ウルリケ・ユングマイヤー博士へのインタビュー	23
資料（５）	シュールヴェルク第Ⅰ巻～第Ⅴ巻の構造	42
資料（６）	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	81

資料（１） オルフ研究所年表 （Widmer 2011 より）

創設の年代（「パイオニアの段階」1961－1969）の中心的出来事年表（Widmer 2011: 244-245）

1961 年 7 月 10 日 ザルツブルグの「モーツァルテウム」音楽院附属のオルフ・シュールヴェルクのための「セミナーと本部」が開設。

1961 年 7 月 3 日～14 日 開講週間の一環としての最初の夏期講習。

1961 年 10 月 3 日 学生のための最初の入学試験。
バーバラ・ハーゼルバッハが教職に就く。

1961 年 12 月 12 日 ザルツブルグにオーストリアの団体「オルフ・シュールヴェルクの後援者」が創設される。

1962 年 6 月 18 日 ミュンヘンに「オルフ・シュールヴェルクの後援者」のドイツ支部が創設。

1962 年 10 月 ヴィルヘルム・ケラーが教職に就く。
『年報』1962 年版（ヴェルナー・トーマスとヴィリバルト・ゲッツェ Willibald Götze によって編集された）が出版される。

1963 年 4 月 26 日 オルフ研究所の研究会：学校におけるオルフ・シュールヴェルク
～29 日

1963 年 10 月 25 日 Frohnburg 通り 55 番のオルフ研究所の建物の譲り受けと竣工式。
『年報』1963 年版（ヴェルナー・トーマスとヴィリバルト・ゲッツェによる編集）が出版される。

1964 年 7 月 16 日 聾学校教師のための最初の特別講座
～24 日 （指導:グニルド・ケートマン、カール・ホーフマルクスリヒターKarl Hofmarksrichter）

1964 年 10 月 ヘルマン・レグナーが教職に就く。
『オルフ・シュールヴェルク・インフォメーション』の初版が出版される。

1965 年春 バイエレンのラジオ放送における、新しいオルフ・シュールヴェルク
放送番組シリーズ（指導:ヘルマン・レグナー）；オルフ研究所につい

ての 60 分の映像（バイエルンのラジオ放送／教育番組）が制作された（原稿：ヘルマン・レグナー）。

1965 年 7 月 16 日
～24 日

英語による最初の夏期講習。

1966 年 6 月

カール・オルフの作品《Astutuli》が、オルフ研究所の学生たちと教師たちによって、演劇研究科の協力のもとに、Frohnburg の野外劇場で演奏される（音楽監督：Krut Prestel、演出：Claus Thomas）。

1966 年 10 月

オルフ研究所の首脳部における部署分け：
研究所総責任者：カール・オルフ
セミナー長：ヘルマン・レグナー
本部長：ヴィルヘルム・ケラー

1966 年 12 月
～1968 年 6 月まで

国内外からの多数の招待講演者や見学グループが、オルフ研究所を訪れる：教師たちと学生たちは講演や演奏で国際会議に参加する。

1968 年 6 月

バーバラ・ハーゼルバッハとヘルマン・レグナーの指導のもと、一連の《Musica Scenica》が初めて演奏される。

1968 年 12 月

『年報』第 3 巻（1964－1968 年版）（ヴェルナー・トーマスとヴィリバルト・ゲッツェによって編集された）が出版される。

1969 年 10 月

英語による最初の 1 年間の特別講座「スペシャルコース」（開講）。

発展の年代（「革新の段階」1970－1988）の中心的出来事年表（Widmer 2011:301- 304）

1970 年 10 月

オルフ研究所の増築部分（ダンスホールと演劇ホールが付いた）が稼働開始。

1971 年 8 月

芸術大学の組織についての連邦法が発効。オルフ研究所は、ザルツブルグにある音楽—表現芸術の大学《モーツァルテウム》の特別部門になる。特別部門の初代学科長にヘルマン・レグナーが選ばれる。

1970 年 10 月
～1988 年 6 月まで

国内外からの多数の招待講演者や見学グループが、オルフ研究所を訪れる：教師たちと学生たちは講演、研修、演奏で国際会議に参加する。

1972 年春	資料集『オルフ研究所 10 周年』（編集：Lilo Gersdorf）が出版される。
1972 年 7 月 15 日	ミュンヘンのバイエルン・ラジオ放送とのチームワークによるオルフ・シュールヴェルクの提起の国際的な影響力に関する情報会議
1973 年 4 月/5 月	Dartington 芸術大学（イギリス）と、ブタペストと Kecskemét（ハンガリー）の学校や養成所との、教師たちと学生たちの交換の開始
1973 年 5 月 27 日	ヴィリバルト・ゲッツェ没
1973 年 10 月 1 日	「音楽による社会教育と養護教育のための研究所」（所長：ヴィルヘルム・ケラー）がオルフ研究所特修科に併設される。 エレメンタールな音楽と動きの教育のための職業教育（学習形態 A）が、最短 8 学期の期間に拡大される。
1973 年 11 月	プロジェクト学習が設置される。
1974 年 3 月	最初の「集中コース」が開催される。
1975 年 3 月 8 日 ～ 9 日	ミュンヘンにおいて、かつての学生たちの研究会議
1975 年 4 月 4 日 ～ 5 日	オルフ研究所にて、研究会「拡張された音楽授業による模範授業」
1975 年 6 月 10 日	カール・オルフの 80 歳の誕生日（1975 年 6 月 10 日）に、オルフ研究所は彼の作品《Astutuli》を Frohnburg の野外劇場で再上演する。（指揮：ヘルマン・レグナー、演出：Edwin Noel）
1975 年 6 月 26 日 ～29 日	第 1 回国際オルフ・シュールヴェルク・シンポジウムがオルフ研究で開催される。
1976 年 12 月	カール・オルフの作品に関する資料集の第 3 巻が『シュールヴェルク・エレメンターレ・ムジーク』というタイトルで出版される。
1977 年 3 月	社会教育と養護教育者養成の準備教育のための 1 学期の課程の開設（課程長：ヴィルヘルム・ケラー）

- 1977 年 12 月 (カール・オルフのシュールヴェルクに関する第Ⅲ巻の補足として) オルフ・シュールヴェルクの包括的な解説が出版される: ヴェルナー・トーマス:『Musica Poetica—オルフ・シュールヴェルクの形態と機能』。
- 1978 年 2 月 19 日 オルフ研究所の活動に関する、またオルフ・シュールヴェルクとその国際的な影響力に関する、8 部からなるドイツ第 2 放送—映画シリーズ『シロフォンと空想とともに』の最初の放送(製作: Werner Lütje)。
- 1980 年 6 月 ヴィルヘルム・ケラーの定年退職。
- 1980 年 6 月/7 月 第 2 回国際オルフ・シュールヴェルク・シンポジウムがオルフ研究所で開催される。
- 1981 年 10 月 1 日 オルフ研究所の創立 20 周年の機会にかつての学生たちが会合。
～ 4 日
- 1981 年 12 月 Dartington 芸術大学 (イギリス) との交換更新。
- 1982 年 3 月 29 日 カール・オルフ没。
- 1983 年 2 月 再びブタペストにある学校への研修旅行。
- 1983 年 3 月 学生委員会の開設を見込んだ、芸術大学—教育課程法令が発効。
ウィーンの大学の音楽教育学科にある『リトミック』、モーツアルテム大学のオルフ研究所にある『エレメンタールな音楽と動きの教育』に関して、共通の学習コース「音楽と動きの教育」が設けられる。
同じ基礎組織が新しいカリキュラムの制作を決定する。
- 1983 年 12 月 国際的な連携を培う任務をもった、オルフ—シュールヴェルク・センター (1988 年からオルフ・シュールヴェルク・フォーラム・ザルツブルクに改称) の創設
- 1985 年 6 月/7 月 第 3 回国際オルフ・シュールヴェルク・シンポジウム開催
- 1985 年 10 月 英語の「スペシャルコース」が、大学教育課程「音楽と動きにおける上級—オルフ・シュールヴェルク」として、さらに続けられた。
- 1986 年 6 月 オルフ研究所創立 25 周年の機会にかつての学生たちの会合。

- 1987 年春 『舞踊—音楽—工房』の研究成果のプレゼンテーション。(指導 : Helmi Vent)
- 1987 年 10 月 新しい芸術大学—教育課程法令 (1983) に基づき、新しいカリキュラムが施行される ;
学位取得課程が、二つの学習期間 (8 + 4 学期) に分けられ、さらなる研究の重点が取り入れられる。選択的な成績査定がもはや実施できなくなる ; 点数による成績評価が、オルフ研究所においても引き続き再採用される。
- 1988 年 『舞踊—音楽—工房』の研究成果のプレゼンテーション。(指導 : Helmi Vent)
- 新たな組み換えの年代 (「危機に満ちた段階」1989—1999) の中心的出来事年表 (Wider 2011 : 345-346)**
- 1989 年 8 月 1983 年からの芸術大学—教育法令の命令が、1989 年に解決される。音楽と表現芸術のための大学モーツァルテウムでは、その時ただちに、音楽と動きの教育の学習コースをもつ、音楽—動きの教育のための学科 (「オルフ研究所」) が設置された。したがって特修科は過去のものとなる。
- 1989 年 10 月 (1999 年 6 月まで) 多数の招待講演者と国内外からの招待グループがオルフ研究所を訪れる ; 教員たちと学生たちは国際会議の際の講演、セミナー、演奏に参加する。
- 1989 年 3 月～6 月 来たるシンポジウム (1990 年夏) の準備としての一連の講義
- 1989 年春 「ダンス—音楽—工房」(指導 : Helmi Vent) およびダンス学習チームの実演 (指導 : Barbara Haselbach) の研究成果のプレゼンテーション。
- 1989 年 11 月から (今日まで) 「若い人々のための音楽」の演奏会シリーズの枠組みでの、ザルツブルグのバッハ協会との協力の開始
- 1990 年 6 月 第 4 回国際オルフ・シュールヴェルク・シンポジウム「遺産と委嘱」(指導 : Hermann Regnaer とチーム)
- 1990 年 11 月 Kecskemét (ハンガリー) にあるコダーイ研究所との交換が継続される。

1990 年 12 月	グニルド・ケートマン没。
1992 年 6 月	新しいカリキュラム（第一学習期間）による最初の学習修了。
1993 年 6 月	ヘルマン・レグナーの定年退職
1993 年 10 月	（1994 年 6 月まで）来たるシンポジウム（1995 年夏）の準備としての一連の講義
1994 年 10 月	改装された最上階（3 階）における新しい部屋への移転。
1995 年 6 月	第 5 回国際オルフ・シュールヴェルク・シンポジウム「自分のもの—よそのもの—共通のもの」（指導：Barbara Haselbach とチーム）。
1996 年夏	委員会の個人的、専門的な共同研究を改善するために、オルフ研究所の教員委員会が顧問の手続きを引き受ける（外部の指導：ザルツブルクの Dr. Rainer Buchner。）
1997 年 6 月	Barbara Haselbach が『オルフ・シュールヴェルク・インフォメーション』の編集を引き継ぐ。
1997 年 10 月	Klaus Fessmann がオルフ研究所の教授に招聘され、オルフ研究所の一般音楽とエレメンタールな作曲を学ぶ専門のクラスを引き継ぐ。
1998 年 10 月	芸術大学のための新しい組織規定（KUOG98）が発効。

アンビバレントな（両価的）年代（「新しい方向の段階」2000—2008）の中心的出来事年表
（Widmer 2011 : 392-393）

2000 年 3 月	新しい学士・修士課程カリキュラムの大筋を話し合う教師と学生の共同の研究大会；新しいカリキュラムに向けた活動の開始。
2000 年-2009 年	国内外から多数の招待講演や団体客がオルフ研究所を訪れる；教師と学生は国際会議の際の講演、セミナー、演奏に参加する。
2000 年 6 月/7 月	Traunwalchen／Schloss Pertenstein（バイエルン）における、第 6 回国際オルフ・シュールヴェルク・シンポジウム「50 年の子どもための音楽」（指導者：Reinhold Wirshing とチーム）。

2002 年	会計検査院の報告書が、結果として教師の人員削減を伴い、カリキュラムの活動に影響を与えた議論を引き起こす。
2003 年 7 月	バーバラ・ハーゼルバッハの定年退職
2003 年 10 月	3つの新しい学科が発効する： （1）学士課程 （2）修士課程 「エレメンタールな音楽とダンスの教育法」 （3）修士課程 「エレメンタールな音楽と動きの教育法」
2004 年－2006 年	新しいカリキュラムの最初の実施の後で、カリキュラム見直しのための集中的な段階に入る。学生たちや指導者たちは、巻き込まれ、活動する。
2006 年 1 月	ザルツブルグにおいて、第7回国際オルフ・シュールヴェルク・シンポジウム「対話の中で」（指導 Barbara Haselbadh とチーム）。
2006 年 10 月	「エレメンタールな音楽とダンスの教育法」のための学士課程の第2版が発効；両修士課程は変更のないままであったが、それ以降修士課程（マスター）として提供されるようになる。
2007 年 3 月	最終学年の指導実態の評価が一巡する；学科長が辞任する。
2007 年 10 月	学長は、オルフ研究所に関する専門家の判定を与えるべき外部審議委員会を設置する。 この外部委員会が、どの形式で、どの内容でオルフ研究所を存続させるかという決定のための根拠を形成するに違いない。
2008 年 6 月 4 日	ヴィルヘルム・ケラー没。
2008 年 12 月 29 日	ヘルマン・レグナー没。
2009 年 12 月	モーツアルテウム音楽院の評議会が、学長の提言で、それにもない学科であるオルフ研究所が自主的な姿勢を失い、研究所として音楽教育の学科の中に編入される、組織の計画変革を決議する。
2010 年 3 月	オルフ研究所はカール・オルフ研究所に改称される。

資料（２）ロイシュ論文の日本語訳全文（筆者訳）

フリッツ・ロイシュ「オルフ・シュールヴェルクの原理と目標」

[Reusch, Fritz. 1963. “*Gurundlagen und Ziele des Orff-Schulwerks.*” (in Keller, Wilhelm. *Einführung in “Musik für Kinder”*) Mainz: Schott. 47-55.¹より]

シュールヴェルクの基本的な精神を導入するにあたって、根本的なことを２、３点指示しておこう。

シュールヴェルクは、子どもと大人との活動の中から生まれ、全体が構成されたものである。シュールヴェルクは、子どもや大人が共同で活動し、即興を行い、そして自然な響きや形式の感覚を再び目覚めさせることを目指している。したがって、「理論的な」考察では、それが音楽的考察であれ、心理学的もしくは教育学的考察であれ、本質的な部分に触れることはできないだろう。

シュールヴェルクの「基本的な精神」というテーマは、「実践」からしか、発展させることができない。それは、「方法論」の場合と同様である。しかし、シュールヴェルクで活動するために何らかの支援を必要とする人々もいる。本書はそのような「遊びと学習に喜びを見出そうとする人たち」のために書かれている。

オルフ・シュールヴェルクを導入しようとする人の中には、これが、今日の音楽教育の枠組みの中で、どのような「位置」を占めるかということや、シュールヴェルクの音楽形態^{ダシユタルト}や歌詞の形態の「あり方」に疑問をもつ人が当然おられるだろう。

シュールヴェルクの理念や主題設定の本質について、近年、より広く深く考察されるようになってきた。現在シュールヴェルクは５巻にまとめられていて、それらにより、２０年前の初版本では及びもつかなかった、明確で包括的な教育目標が示されている。さらに、専門の養成課程、講演、学校ラジオ放送によって、オルフ・シュールヴェルクの演奏を国内外の音楽教師たちが聴けるようになり、広く知られるところとなった。このように、シュールヴェルクの活動が、多くの人の関心を集め、成果を収めている点からも、本書のような入門書の存在は欠かせない。

音楽教育者たちは、通常、ある新しい教育作品の理念が「理解」され、その方法が採用されることによって、その作品には明確な根拠があり、これから活用されるに違いないと思ってしまう。（それは一般に、教育の場面でも同じことが言えるが…。）

シュールヴェルクを通して遊ぶ喜びや、またそれをさまざまに活用して、その役割を試みる喜びが、「自分自身の」経験として、「自分自身の」認識として語られる。たしかに、このことは、シュールヴェルクの「理念」に適合しているのである。それは、（先に述べた

¹ Copyright 1954 by Schott & Co., Ltd. London
Druck und Verlag B. Schott's Söhne, Mainz
This translation by Megumi Sato Schott Music Ltd 2014
Used by permission. All rights reserved.

ように) 思考や著述を通しては如何ともしがたいものであり、またそれは、教育者にとっても子どもや愛好家にとっても同様なのである。しかし、この知的な疑問を、「喜び」に変えようとするよりも、自身の能力と工夫とに時間を費やす方が、より成功へと導かれるに違いない。

シュールヴェルクが成立した 20 年前の時代は、今よりもっと、恵まれた状況にあったと思うことがある。当時は、第一次世界大戦のさなかで、青年教育運動やミューズの教育が出現し、(フランクフルト・アン・オーデルのような) 村の学校、音楽の家、自由な体操学校(ギンター学校: ミュンヘン) などが設立された時代である。それと同時に、精神的「冒険」の旺盛な、勇気ある試みの行われた時代であり、新しい響きの追求や、音楽の社会的な活動において、新たな生活スタイルや教育スタイルを見出すなど、創造性が高揚された時代でもあった。

シュールヴェルクは、自由な遊びの中で、音楽に向かう力(fur 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、だが、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、まさに当時の形 成 意 志ゲシュタルトヴィッセンから生まれたもので、若者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、民俗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。

作曲家オルフは、シュールヴェルクを通して、音楽愛好者や子どもたちがもつエレメンタールな響きの世界を、即興の形によって、教育的な「統一様式」の中に具現化することに成功したのである。ここでいうエレメンタールな響きの世界とは、いわゆる“未開な”という意味でのプリミティブな響きの世界とは別物であることを理解されたい。

オルフの寓話・童話オペラ《賢い女》《月》《バルナウアーの女》や、《カルミナ・ブラーナ》、《カトゥリ・カルミナ》の中にも、この様式は取り入れられているし、《アンティゴネ》の壮大な朗読と叙唱の中にも、シュールヴェルクの第 5 巻にある「基礎形式」が生かされているのである。

このように、完全な統一性と純粋性を備えた様式でありながら、なおかつ背後に「教育的意図」と音楽的創造性を秘めている作品は、例えば、アダム・グンペルツハイマーの《コンペンディウム・ムシケ》や、J・S バッハの《平均律クラヴィーア曲集》まで遡るか、現代ならば、ベラ・バルトークの《ミクロコスモス》を挙げなくてはならないだろう。

以上ように、オルフ・シュールヴェルクの「原理と目標」は、響きの分析によるとか、歴史的 - 民族音楽的な比較論、つまり古今の音楽様式や教育思想を比べる方法をもってしても、そこからは出てこないのである。しかも、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れられなかったただけなのだ。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。

シュールヴェルクの、この生き生きとした「演奏形式」や、原初的な響き（Urklänge）に魅了された人々、あるいは、子どもと大人が共に、喜びと持久力をもってシュールヴェルクに取り組み、心から感動できた人々には、これ以上、この教育作品の「原理と目標」について特別に講義する必要はないだろう。そのような人たちは、どのように想像力や響きの体験が強化され、演奏における手や身体の動きが自由になり、それらがいかに「導かれるか」を体験しているからである。そのうえ、プリミティブ（素朴）な人々が感じるように、子どもたちが、シュールヴェルクで意識的に強調された「民衆の言語（Volks Sprache）」を好み、心地よさを感じる理由もわかっているからである。

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、勧善懲悪の思想を、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。

ところで、古い言い慣わしや子ども向けの格言は、（中国の智慧の教えも含めて、どんな

文化においても) 言い出した人はわからないけれども、ひそかに心におよぼす力として、我々の意識の中に深くに眠っているので、大人にとっても有効なのである。このことを踏まえるならば、今さら『少年の魔法の笛』クラスの、「新たな」子どもの歌を、敢えて作ろうとする人などいるだろうか？若者の価値観は大人よりも確実だからとばかり、「今風の」詞に子どもたちがうわべだけ魅了されたり、感激したりしているのを見て、その詞に価値があるなどと誤解してはいけない。

幼児期の言語的体験が、大人になっても生き続けるということを、どう言い換えたら理解できるであろうか？

ここで問題とするのは、言語の「内容」ではなく、ロゴス（言葉自身）である。すなわち、歌い手がその言葉をどう受けとめ、どう形づくろうとしているのか、その内的な言語の表し方（ジェスチャー）の問題なのである。シュールヴェルクの後期の数巻に取り上げられている、「ヴェッソブルンナーの祈り」、「聖フランシスコの太陽の歌」、「オロフのバラード」などは、「言葉と音の関係」を理解する上での中心的存在であり、オルフ精神性の向かうところを示すものである言えよう。

こうして、中世のラテン語で書かれた「子どもの不思議な角笛」によって伝えられる、ヨーロッパの精神の伝統は、「降誕の福音」を告げる古代教会のテキストや、フランス語その他のヨーロッパの言語形式と同様に、シュールヴェルク作品全体の内に、根づいている。また、子どもと愛好者のための「シュールヴェルク」には、終始一貫してゲーテとヘルダーリンの文芸作品が用いられているのである。

しかし、以上のことはすべて、言葉が「エレメンタールなもの」によって理解され、組み立てられることによって可能となる。ところで音声や言葉は、つねに文字や単語塊として伝えられるとは限らない。リズムと響きを通して、生きたかたちで理解され、身振りや手振りに置き換えられ、身体的なものとして伝えられるのである。それゆえ、遊び歌や踊り歌がある。

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。

一方、言葉は、「神秘」とも深くかかわっている。すなわち、神話や夢物語から生まれたり、魂という形態となったりする。我々は、これまで自明としてきた言葉という現象を、もう一度捉え直してみたいのである。言葉のもつ、否、音声一つひとつに宿る「呪術」に感動し、それがいかに子供に働きかける力を有するのを経験しなくてはならないのである。言葉に表れたものの中に、言うに言えない言葉が、鳴り響く音の中に、耳には届かない言葉が潜んでいる。しかも、教育という「ものさし」では測りきれない、深い具体的な効果となって現れるのである。

ここで言葉が「かたち」として具現化しているものは、言葉でいえば、音楽に先んじて

鳴り響いている音ともいえる。この意味で、言葉と音言語は「イマジネーション」において同じものである。

若者たちには、今日の概念的・形式的な教育を超えて、もっと心底の深みに達するアプローチが求められる。それはミューズ的な総合教育の目標でもあるが、これがなかなか難しい。ミューズ的な総合教育の目標とは、(その思考、意思、感情が、再び健全な中庸を取り戻すべく立ち向かう) 全人的で「健全な」人間になるように努力することであり、大人たちの陶冶をも含めるものである。

この目標には、どれほど幅広い内容が詰め込まれているのかということ、フランツ・ヴェルフエルはかつて、次のように述べている。「物質主義に毒された内面性を再び高潔なものへと造り変えられるのは、ミューズ的人間だけである。注意してほしい。私が考えているのは、芸術ではなく、芸術作品ではなく、芸術家でもない。ただ、霊魂・精神が揺り動かされ、感動し、ファンタジーに満ちあふれ、世界に向けて開かれた、使命感をもった、最も広い意味で音楽的な人間のことである。・・・ミューズ的な人間は、満ち足りた、我々の内なる天国の鍵を握った番人なのである。」

ここで、ヴェルフエルがミューズ的な総合教育の目標にふれて「音楽的人間」と評したのを機会に、シュールヴェルクの音楽に戻るとしよう。

言葉の場合と同様に、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、善良なのだと言えることができる。

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。他方では、この音楽における明瞭なエトス (倫理的な力) は、自然におけるすべてと同様に、原初的な響きをもって、演奏者にも聴き手にも呪術のように作用するのであり、ここに、シュールヴェルクの音楽が、創造的、教育的に決定的に重要であるという根拠がある。

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、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。

オルフ・シュールヴェルクが、子どもも大人も含めて、無意識的―意識的な「呪術的思考」を奪還できるという点は、今日必ずしも評価されていないが、創造性の伸長という点では大きく貢献できている。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。だから間違った指導によって、子どもを曲解の頂点に立たせないことが、指導者に課せられた課題である。ここで、オルフ音楽で重要な役割を担っている特異な音響効果について、言葉でも把握できるようにしておかなくてはならない。

オルフ特有の音響効果は「客観的」な言葉で表そうとするのは難しい。むしろ個人的な感覚的な言葉で伝える方がよい。例えば、その「響き」が、「美しいのか、美しくないのか」を究極それぞれが判断し、個人的な言葉に直して伝えるのがよい。それは、我々の心が、純粋に、自然な状態でそのものの姿かたちを捉えた、動かし得ない反応だからである。

現在、抽象絵画などに見られる色やかたちに対する変化が、音楽の世界にも起こっている。そして芸術全般においてと同様に、言葉や音言語に関する見解にも変化が見られるようになった。それは、今日の自然科学がもたらした、我々の世界像の変化とは同列に語ることはできないまでも、根っこの深いところでは、確かに共通する部分がある。強いて双方の変化に一致点を見出すならば、「我々の世界は、生きた素材を非物質的なものに置き換え、構造化して把握することで、特徴づけられる」と言ってよい。我々は、芸術経験において、最初は単純で簡素な構造から始めたがる傾向があるが、それは現在の世界観に大きく影響されている。

我々はシュールヴェルクの（自然や芸術における）価値を、精神的なものと形態、内容と形式を区別することはない。さらに技術と美を超越して、感受している。このように理解すれば、我々の耳は、シュールヴェルクの音楽の響きの形態に向かって、正しい方法で開かれるのである。

我々はシュールヴェルクが用いる調性・旋律法・リズム・形式を、「単調」と感じることもあるが、オルフの視点からいうならば、我々が童話・伝説・神話の世界を通して経験したものであり、「童謡」の中にくり返し現れていた「循環形式」にほかならない。またそれらは、風習・祭祀・宗教をかたちづくってきたものである。今なお存在し続けているものである。このことは、旋律法、リズム法、和声法についても同じように言える。

それで「子どものための音楽」の第 1 巻では、子どもの本質と特に密接に結び付いた旋律法、すなわち 5 音音階を用いているのである。したがって、子どもたちを、彼らの精神に最も適したこの 5 音音階の範囲内で活動させることによって、他の複雑な音楽に影響されることなく、容易に子ども自身の表現を引き出すことが可能となるのである。

このように旋律法に適度な自由をもたせるためには、オスティナート―ボルドゥーン形式による伴奏が、最も適しているといえる。その点、通常の長調の終止形を伴って旋律法を支える伴奏型ではうまくいかないのである。このオスティナート―ボルドゥーン形式によって、やさしい多声音楽が自然発生的に生まれる。この芸術的にまったく新しい言葉や動きを伴った音楽の原理は、第 4 巻および第 5 巻に至るまで貫かれている。これによって

オルフは、これまで音楽教育が達しえなかった、はるかかなたを見据えた道標をさし示したのである。

ここで今なお、19世紀的な響きの世界に安住している音楽教育者たちは、ただ感覚を頼りにした聴き方から、「人間を全体として捉える精神」に基づいた聴き方へと、変革を求められる。それはまずリズムに対する捉え方から始まるのだ。

リズムは言葉と並んで、一両者は基本的に分離されるべきではないのだが――シュールヴェルクの「根幹をなす」要素である。リズムは音楽に生命をもたらすために必須な要素であるだけでなく、すべての命の、そして人間と宇宙空間における動きの始まりであり、法則なのである。幼児は、よちよちと歩き、手足をばたばたさせる動きのリズムの中で、自分の存在を確認し、やがて少し大きくなってするリズム的な遊びを通して、自然の本質的な営みを精神的な営みへと置き換える作業を大胆に展開する。

今日大人たちは、自己の意思によってコントロールしたり、さまざまな義務があるために極度に緊張を強いられている。それで我々は、非リズム的な時代に生きながらも、自然な生活リズムがもっていた健やかで力強いエネルギーをなつかしく思っているのである。

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！

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。音楽でいうならば、真の民族詩や歌曲における語りと音調を再認識する必要があるのである。

そのためには、生活リズムの中にあるリズムにあらためて、注目する必要がある。

子どもたちは本来、リズムの才能をもっている。そのことは、喃語や初めての言葉（ママ、パパ）との出会いから、童謡、数え歌を経て、作業の模倣歌や遊び歌に至るまでの、歌やおしゃべりによる子どもの表現の世界が示している。シュールヴェルクは、この子どもの表現の世界とかかわって、いわゆるエレメンターレ・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。くり返すならば、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、遊びを本来の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。

そして、E.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（状況を観察して把握すること）（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、教育者の能動性も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倣することを通して子どもの能動性を高め、「真似っこ」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。

最初に述べたが、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問題に「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「真似っこ」、つまり、姿かたちを模倣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。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）、けっ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。これは、ラジオ組み立ての時に見せる彼らの「能力」に鑑みてもわかるではないか。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、価値観を形成して行かなければならない。

しかしこのことは、これらの価値意識が単に過去の生活感情からだけつくられるのではなくて、同時に、また特に、今日的な生活感情からも構築されることを意味する。

この点で、シュールヴェルクが、我ら自身の民族（他のヨーロッパ民族と同様に）の過去の音楽様式に対する基本姿勢を明らかにするばかりでなく、モーツァルトであれ、ストラヴィンスキーであれ、つまり、「古楽であれ、古典であれ、現代音楽であれ」、どんな音楽に対してもアクセスできる、まったくオリジナルな様式を作っているということは、極めて重要な点である。そしてこれは、我々をより受け入れ準備の整った、目覚めた状態にしてくれるので、それによって我々は芸術作品に対する畏敬の念を呼び覚まされるようになるのである。

あらゆる革新と進展は新しい様式を打ち出す。それゆえ我々は新しい様式を、「物質的」な側面から、つまり現象的側面からのみ捉えるだけではなく、根源的な響きの要素（エレメント）において体験し、認識するということを試みなければならない。この点から考えると、青年は生活年齢以上に能力を発揮できる可能性を秘めた存在であり、これまでの幾多の経験から、彼らにシュールヴェルクに通じる道を、同時に新しい音楽に通じる道を探すことを、安心して任せられると考えている。

彼ら青年たちは、昔から、何が大切であるかを知っていた。しかも、それは、現在の音楽教育の本来的課題と一致するものであるのだが。青年たちは、従来の学力観に捉われている音楽教師たちよりも、はるかに偏見に捉われることなく理解できているのだ。

今日、オルフの作品《月》が、さらには《カルミナ・ブラーナ》さえ学校で演奏されることを考えてみよう。これら作品は、ごく最近まで、高度な専門技能をもった合唱とオーケストラでなければ演奏できないと言われてきたものである。

学校音楽の指導者たちは、このようなシュールヴェルクの拡大について、それぞれ思いはあるだろうが、子どもたちが感動し魅了されている姿、音楽性に関する内面的欲求がより高まっている状況、新しい音楽ばかりでなく、あらゆる芸術に対する理解が深まることについて、疑念の余地はない。

確かに、まだ例外もあり、目標は遠いものではあるが、このような発展は、もはや「どんな考え」によっても押しとめることはできまい。いま教育者に求められるのは、この時代の、人間の内側にわき起こる、「良い」方向に向かう力を信じることであり、自己解放と揺るぎない楽天主義（オプティミズム）により頼むことではないだろうか。（私の言うことを正しく理解していただきたい！）

今日の「学校音楽実践」よりもはるかに将来を見据えた、シュールヴェルクの最新の 2 巻―「ヴェッソブルナーの祈り」、「太陽の歌」、「オロフ・バラード」など―をもう一度見てみよう。それらには、今日の学校における音楽実践よりもはるかに将来を見据えた、言葉の形式や動きを伴う音楽になっていることに気づくだろう。そこでは学校や生活の中で圧迫され、未来への精神的な見通しを絶たれた多くのものから、音楽と人間性を回復させるまったく新しい世界が開かれている。

挑戦は、研究や批判よりも、つねに多くの実りを伴う。未来は、正しい行為をとれるかどうかにかかっている。信頼、冒険心が必要であり、とどのつまりは「人間次第」ということになる。

教育の「原理と目標」を問うならば、自分が子どもたちのためにその場にいるということとを自覚し、子どもたちとの関わりの中で疑問を解決し、内省するように心がけることではないだろうか。自己教育を遂行できる者だけが、他者を教育することができるのである。

そのときは、概念も標語も脇に置いておきなさい（事実を直視し…記者挿入）。事実に感動することのみが、創造の領域へと導くのだ！「概念にとらわれて感動に至らない人は、本質的な思考の前庭（まえにわ）に止まっているに過ぎない。過去の白熱の記憶を呼び起こし、記録し、評価するような愚行は慎みなさい。」（W. ヴィオラ）

資料（３）M-GTA についての資料

（本文：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２節「調査方法と面接調査の手続き」の
資料）

本研究の調査の方法に「半構造化面接」を用いることとした。また、この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・アプローチは概ね以下の４つのタイプに分けられる。

- 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）

①のオリジナル版について、木下は以下のように評価している（2003：37）。

彼らは検証偏重となった当時の社会学研究を批判して、データ重視の理論生成の重要性を訴え、その方法を提案したのであった。この本はしたがって明確に社会学を意識したものであつて、彼らが提唱する質的な研究の意義を社会学の研究展開の文脈の中で議論しているところに特徴がある。グラウンデッド・セオリー・アプローチの基本となる考え、研究についての前提的立場などはだいたい論じられているが〔マ〕、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。

その後、グレーザーとストラウスは別々に②と③の分析方法を発展させていくが、途中で二人が対立したままストラウスが死去してしまった。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あるとして、木下（2003：40）は④の修正版を考案した。

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」を用いて分析することとする。

「修正版のグラウンデッド・セオリー・アプローチ」も当然ながら、オリジナル版と同様の理論特性と内容特性をもっている。木下は、理論特性を以下の5項目にまとめている(2003: 25-30)。

- ①データに密着した分析から独自の説明概念をつくって、それらによって統合的に構成された説明力にすぐれた理論である。
- ②継続的比較分析法による質的データを用いた研究で生成された理論である。
- ③人間と人間の直接的なやりとり、すなわち社会的相互作用に関係し、人間行動の説明と予測に有効であって、同時に研究者によってその意義が明確に確認されている研究テーマによって限定された範囲内における説明力にすぐれた理論である。
- ④人間の行動、なかんずく他者との相互作用の変化を説明できる、言わば動態的説明理論である。
- ⑤実践的活用を促す理論である。

以上の5項目の理論特性を満たすものが「グラウンデッド・セオリー・アプローチ」であると木下は述べている。また、木下は以下の4項目を共通する内容特性として挙げている。

- ①現実との適合性(fitness)・・・研究対象とする具体的領域や場面における日常的現実
に可能な限りあてはまらなくてはならない。
- ②理解しやすさ(understanding)・・・研究対象の領域に関心をもったり、その領域や場
面に日常的にいる人々にとって、提示された理論は理解しやすいものでなくてはなら
ない。
- ③一般性(generality)・・・研究対象とされたところの日常的な状況は常に変化してい
るのであるから、提示された理論はそうした多様性に対応できるだけの一般性が求めら
れる。
- ④コントロール(control)・・・その次につながり、実践的活用のために重要となる理論特
性をもつ。

これらの共通の特性を踏まえた上で、木下(2003: 44-45)は修正版について、以下の7つの特徴を挙げている。

- 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解釈の多重的同时並行性を特徴とする。

本研究では、以上の7つの特性を活かして、面接調査の分析を行う。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 (Modified Grounded Theory Approach)」を「M-GTA」と略記する。

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、いくつかのグラウンデッド・セオリー・アプローチ (特に、M-GTA) を用いた先行研究を検討し、本研究の参考としたい。

1. 音楽教育および音楽療法に関する文献

○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」

香曾我部論文は、「創造性という言葉が実際の幼児の音楽表現の活動の中で意味づけられ、どのような認識で語られてきたのか」を明らかにするため、幼児を対象とした音楽教育活動の経験をもつ音楽家に対して、幼児の活動場面のビデオを見せて、それに対する半構造化面接を行い、M-GTAを用いて分析するという研究である。香曾我部氏はオルフ・アプローチの研究者でもあるので、筆者としては参考にすべき文献であるが、「分節化」など、M-GTAでは省略された手続きが用いられ、具体的な「概念名」「カテゴリー化」「関連図」などが示されていないため、本研究とは性質の異なる文献であると考えられる。

2. 教育に関する文献

○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」

木村論文は「授業中に教師が経験する感情と省察との関連を検討する」ことを目的とし、それらが、どのように「教師の実践的知識や思考様式の展開や変容に結びついていくのか」をグラウンデッド・セオリー・アプローチによって分析した研究である。

カテゴリーは「自己意識感情が導く省察過程」「不快感情が導く実践の悪化と省察過程」「快感情が導く省察過程」の3つに分類されている。第1のカテゴリーに「生徒の私語の多さに対する困惑」「生徒に与えた課題の反省・改善」「授業展開失敗に対する悔しさ・反省・改善」「生徒による友人の意見不傾聴に対する苦しみ」「生徒の心情・関心の見積もり」「生徒への発問方略・授業展開方略の思案」「授業展開の即興的変更」「生徒の退屈表明に対する罪悪感」「生徒の活動促進方略の思案」「新たな課題の即興的提示」という概念が含まれる。第2のカテゴリーには「教材研究不十分がもたらす不安」「情報の喪失」「生徒への期待の高さがもたらす落胆」「疲労感の生起」「生徒の沈黙に対するいらだち」「生徒への対応の軽薄化」「生徒の居眠りに対するいらだち」「生徒の私語に対するいらだち」が含まれる。第3のカテゴリーには「生徒の自発的発言に対する喜び」「生徒による新視点・解釈の提起に対する驚き」「生徒による新視点・解釈の提起がもたらす楽しさ」「円滑な授業展開がもたらす心地良さ」が含まれている。

木村論文に示された概念の中で、「生徒に与えた課題の反省・改善」「授業展開の即興的変更」「生徒による新視点・解釈の提起に対する驚き」などは、本研究においても、実践者の発言から概念化するとき参考にすることができるだろう。

○高林朋世他 2010 「エピソード記録の重ね合わせの可能性」

高林らの論文は、「学校における児童の経年変化を可視化する方法を提示」し、その可能性を検討することを目的としている。継続的な複数の参与観察者のエピソード記述を重ね合わせるために、グラウンデッド・セオリー・アプローチが用いられている。生成された概念は、「話し方、聞き方の型」「“読み取る” コミュニケーション」「非言語的なコミュニケーションという特徴」「材とのかかわり」「体験の言語化」のコア・カテゴリーに整理され、経年による変化を読み取れるように図式化されている。

この文献の中で、M-GTA における最終的な図式化は、「未熟→熟達」のように示されることも多いが、経年の変化の実態としてまとめることもできることが分かった。

○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）」

久保論文では教員養成課程において、「学生の教職意識や動機づけの変化を入学直後から継続的に調査することで実態を把握し、・・・教員養成教育の効果を測定して今後の教育のあり方を探る上で役立つ知見を提供すること」を目的に、学生（学部1年生）に対して質問紙調査、インタビューが行われ、M-GTA のプロセスにより分析されている。最終的な関係図には、「入学前に影響したもの」「現在の大学生活と教職意識」「将来について考えること」の3つのカテゴリーがあり、第1のカテゴリーは、「過去に出会った教員の影響」「親の影響」「個人の資源」「専門知識を学ぶことへの動機」「実家の要因」というコア・カテゴリーを、第2のカテゴリーには、「教育に関する気づき（教員に関する気づき）（子どもについての気づき）（教職の大変さに関する気づき）」「職業選択に関する気づき」「大学授業での気づき」「現在の大学生活の充実」、第3のカテゴリーには「教職へのステップについての不安」「教員に必要なもの」というコア・カテゴリーをそれぞれ持っている。

この文献は筆者が選択した M-GTA と同様の手続きを踏んでおり、関係図のまとめ方など、多くの示唆を含んでいる。

3. 教育心理学の文献

○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」

田中論文は、「集団に対する指導という観点から、保育者による鬼ごっこの指導の枠組みを明らかにすること」を目的とし、幼稚園教諭と保育士に半構造化面接を行い、M-GTA を用いて分析されている。最終的には「鬼ごっこ指導の基本的枠組み」が関係図にまとめられている。この研究は、「主体的参加への誘導カテゴリー」「遊びの流れ作りカテゴリー」「経験の積み上げカテゴリー」「自己メンテナンス化カテゴリー」の4つのコア・カテゴリーをもっている。第1のカテゴリー内では、「気持ちの傾きを待つ」「遊びとの接点を確保する」「抵抗感の根を探る」「安心して遊びに参加できるようにする」という概念同士の関係性が

図示されている。第2のカテゴリー内では、「エンジンを始動する」「気持ちのノリを見る」「対抗心を誘い出し遊びを加速させる」「進行を維持する」「一時休止する」という概念が配置される。第3のカテゴリーでは、「活動を振り返らせる」から「子どもの経験を活かす」「子どものアイディアを活かす」へと発展する様子が示されている。第4のカテゴリーでは「思いの丈を言葉にさせる」から「子どもたちに解決させる」へと発展することが図示されている。

田中論文は、図示の方法が非常に明快で、しかもコア・カテゴリー内の概念同士の関連性も明瞭に示されている。また、「子どものアイディア・経験を活かす」の概念名は、オルフ・アプローチにおいても頻繁に使用される概念になるのではないと思われる。

○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」

田村らの論文は「保護者が援助者との相互作用において、カウンセリングのクライアントから、子どもの援助のパートナーへとどのように変容するかについて、保護者の心理的変容過程のモデルを生成すること」を目的とし、保護者の手記が M-GTA を用いて分析されている。20 個の概念が 10 のカテゴリーにまとめられ、さらに 4 つのカテゴリー・グループにまとめられている。最終的には、心理的変容が「Ⅰ期. 子育てにおける疎外感・無力感・疲労感」「Ⅱ期. 心理的な揺れを伴った軌道修正」「Ⅲ期. 援助チームメンバーとしての親役割の充実」「Ⅳ期. 子どもや母親自身の将来への展望」という経年変化で図示されている。

共通点が多い対象者を選定した場合には、この研究のように、比較的単純な構造の関係図にまとめることが可能であると思われる。

また、「疎外感」「軌道修正」などの概念は、指導者によく見られるものとして、参照したい。

○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」

水野論文では、「わが国の現代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かを探索的に探ること」を目的とし、大学生に半構造化面接を行い、グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いて分析がなされている。水野論文で注目すべき点は、概念生成の段階で、さらに視点を変えて別のカテゴリーを作成している点である。これによって、一本化できない概念をまとめなおすことが可能になっている。また個別の概念の中で、「ありのままの自分でいい」「フィーリング」「絆の感覚・時間的展望」などの概念名は、オルフ・アプローチの調査にも応用できると思われる。

以上のような文献を参考に、概念化を行う。

資料（４）ウルリケ・ユングマイヤー博士へのインタビュー

（本文：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４節「ウルリケ・ユングマイヤー博士との質疑応答」の資料）

2013年7月28日ザルツブルグにて以下のような質疑応答が行われた。

なお、ユングマイヤー博士の回答は、博士本人の要請により2014年12月に、インタビュー当日の口頭での回答を書き改めたものを掲載することとする²。

質疑応答の詳細（筆者訳）は以下の通りである。（傍線部は筆者による質問）

Q1. 理想のオルフ指導者について

私のインタビュー調査では、日本人のオルフ研究者の多くが、ユングマイヤー先生を「理想のオルフ指導者」であるとし、「緻密な授業展開を手本にしている」と話していました。

先生はなぜ、そのような素晴らしい授業を行うことができるのでしょうか？

これと関連して、ある人は先生から「次に何が起こるかわからない先生でいてください」とアドバイスされたと語りました。しかし私は、『次に何が起こるかわからない』ということを知っている先生でいてください」と先生の講義で聴いた記憶があります。授業計画の上で、両者はまったく意味が異なると思います。先生の本意はどちらにありますか？

A1. つまり、これまでずっと私は、多くの経験を積み、必要な専門知識と能力を身につけ、とりわけカール・オルフとそのシュールヴェルクについて学問的にも研究しました。けれども私にとっては、自分の演奏能力と人々に歩み寄る社会的自由さも保つ、ということも、つねに重要でした。これはきっと自分の個人的な歩みに関連していると思います。

² 本インタビューは2013年7月の柴田礼子氏主催の「カール・オルフ夏期特別研修」における講義の一部として、筆者の博士論文の資料とすることを、ユングマイヤー博士の許諾のもとに実施したものである。2014年10月5日に日本オルフ音楽教育研究会の要請により、研究会例会本インタビューの内容の一部を研究発表した。2015年5月の本博士論文本文のWEB公開に先立ち、同会の要請により発表内容を2014年度の会報『音と動き』に掲載するにあたり、2013年12月に筆者が郵送したインタビューのトランスクリプトが、博士に届いていなかったことが明らかになった。その後、同研究会代表の細田淳子氏の仲介により、トランスクリプトが博士に転送された。博士は2014年12月に自身を書き改めた回答を返送するにあたり、改めて博士論文への使用許諾およびWEB公開の許諾の意を表明している。各氏の協力に感謝申し上げたい。

なお、2014年2月～5月に博士論文予備審査および本審査には、インタビュー当日の許諾に基づき訂正前のインタビュー内容が用いられたが、2015年5月のWEB公開にあたって本訂正稿に変更するのに伴い、論文本文にも一部の修正を加えた。しかし、博士が書き改めたのはドイツ語の表現・表記上のことであって、インタビュー当日に複数の受講者の前で博士として責任ある発言をした内容を変更することはあり得ない、ということは説明するまでもないことである。したがって、2014年12月の回答の修正が、本博士論文の論旨には何ら影響していない、ということを書き添えておきたい。

この領域における教育者は、芸術的能力 — 言語的、歌唱的、器樂的そしてダンスの能力 — および刺激 (Impuls) をすくい上げ、さらに先に導くことができる専門知識に裏づけられた能力を要するのです。

「オルフの先生」と自称したことは一度もありません。私の専門分野は、「オルフ・シュールヴェルクの理念にもとづくエレメンタールな音楽およびダンスの教育学」です。

あなたの第2部のご質問についてです。ご配慮の行き届いた、きめ細かなご質問には感嘆します。あなたが引用された、「次に何が起こるかということは決して知ることはできない、ということを知っている先生でいてください。」という発言を完全に言い表すには、それに少し付け加えて、「状況がどのように発展するか、自分は知っていることはできない、ということ教師は 知っていなければならない」とせねばなりません。これは、すべての — とりわけ創意豊富なすべての — 授業に当てはまります。プロフェッショナルな先生は、プロセスつまり授業の移り変わる過程に、それが不確実で計り知ることができないと知ったうえで対応できなければならないのです。グループ参加者が指名されて、自分のアイデアを述べるような場合、多くは計画的に事が運ぶわけがありません。しかしこれは教師にとっては、予期せぬ状況に専門的判断を下して応じることができるような、特にそれ相応の (状況に適応した任務遂行・問題解決) 行動能力 (Handlungskompetenz)、相応のレパートリーを自在に扱うことができる、ということの意味します。それはつまり、アイデアを取り上げ、その寄せられたアイデアの構築および発展継続の際のサポートができるということです。このことを私はオルフ・シュールヴェルクに従事しているプロの教育者に要求します。

しかしこれは、授業に関して計画を立て“ない”ということの意味するものではありません。そのまったく正反対です。私は自分の授業を非常に綿密に計画しています。けれども私はそこにいわゆる「オープンな状況」を組み入れています。そしてオープンな状況では、参加者側からどのような刺激 (Impulse) が与えられるか、私は知ることはできません。このような刺激、さらに「付随的に」現れるすべての事に対して、私はオープンで、そして裁量して、相応の判断することができなければなりません。予期せぬ出来事に私はきちんと向き合い、発意を取り上げなければなりません、あるいは... — いつもどおりに。私は教師として解決を与えるのではなく、参加者が協力し合って結果を出すよう、努めています。

もちろん — 昨日の授業のように — オープンな状況が無いテーマもあります。例えばアンサンブル作品に取り組み自分のものにしていく際には、非常に綿密に的確に選びます。私の計画の中では、個々のパートを分析検討して、難点が生じるとしたら何であり得るかを浮き彫りにして、綿密な準備練習、進行方法および順番を熟考しました。もちろんここでも私は (ともに) 居合わせ、オープンであり、参加者がそれぞれどのように反応して演奏するか、見て聞きます。つまり、マレットは正しく打たれているか、アンザッツ (音の出し方) が正しいか、メロディーは・・・？修正は必要なのか？

この意味するところは：自分の判断で対処することが可能であり、どのような場合でも、オープンで受け入れる用意ができているということなのです。

Q2. オルフ指導者の養成方法について

インタビューの対象者の多くが、オルフ研究所への留学経験者でした。ある人は、ユングマイヤー先生から教育実習の授業で非常にきめ細やかな指導を受けたと話していました。そしてある程度まとまった年数を研究所で過ごす必要があるという意見がありました。

ドイツ語圏には、マイスター制度の伝統があると思いますが、オルフ指導者もマイスターのもとで育つ職人のように養成されるべきでしょうか？

長期間留学することなく、日本国内でオルフ指導者を養成することは不可能でしょうか？

A2. ザルツブルクのカール・オルフ研究所は、エレメンタールな音楽と動き（ダンス）の教育のいわば中心的研究・専門教育機関です。もちろんオルフ研究所においても、多くの事柄が流動的で、教育内容は変更されています。けれども私は、世界の中でもこのオルフ研究所こそが、音楽 ならびに 動き、音楽 ならびに ダンスという両方の要素を同等に扱い、しばしばそれらが一体化した作業・研究領域も経験することのできる教育機関であると思っています。ここで提供されるものは多面的です。

オルフ・シュールヴェルクの核心をもっとも深く把握するためには、私は動きとダンスの教育がやはり基本であり決定的であると思います。将来オルフ・シュールヴェルクの先生を目指している人は、自身の身体を良く知るようにならなければならず、自分の身体のための意識を発展させなければなりません。つまり別の — 外向的 ならびに 内向的 — 心構えを発展させるのです。この身体的可動性、感知・表現能力は、これらは・・・ええ、身体で「考える」ということも意味する、というふうに言ってほぼ構わないと思います。これが基本的前提条件です。

帰郷した学生たちからの連絡から、私は自分の見解の正しさをいくども確認しました。そのうちの一人、教会音楽家としての教育を修了した高い音楽的適性を備えた受講者 — からの便りには、卒業論文のためにもっと時間をかけたい、とありました。なぜならば（オルフ研究所における）専門教育は、ただ新しい教材、新しい発意を得るため、ただ単に日々の授業に新しい風を吹き込むためだけではなく、もっと深いものであることを理解したからです、と。この勉学期間によって彼は別のクォリティーを経験し、「人の自己」が発展され得る、ということを理解したということでした。

さらに、自分自身の道を見つけるためには、多数の異なる人々から得る発意、多数の異なる授業・アプローチ方法が必要です。最終的には独自の自己を発展させるのだという観点につねに立ちます。芸術的・教育学の適性とならんで大事なのは、専門知識とテクニック自体のみならず、つねに、一人ひとりに特有の授業方法です。本物であるためには、それぞれが自分の方法を見出さなければなりません。

そしてその後 ― 基礎がしっかりできた幅広い専門教育を受けたあと ― 自分の「マイスター」を探しても確かに良いと思いますし、または選り抜きのマイスターの所に赴くこともできると思います。それは（マイスターの）真似をするためではなく、独自の自己を試し議論するためです。

私たちの文化圏で一般的な「職人のマイスター制度」とここの教育を私はあまり比較したくはありません。なぜならば、すでに言及しましたように、まさにその「職人技」が授業の不可欠な基盤となることはあっても、重要なのは「職人技」だけではないからです。もちろんどのように伝達するか詳述された指示も重要で、これらも技能に含まれることが非常に一般的です。

もっとも私は、エレメンタールを最も深く理解する際、別の「マイスター制度」を見出し、あなたの国の文化、哲学、そして日本の「弓術の技」を身近に感じます。エレメンタールというものの、「正しい」解決、「最高の芸術的表現」に向けて、しばしば苦勞しながら必死に取り組んだ後、クリエイティブな解決により、はじめて理解できるものです。そしてそれは、“できる”、が“できるようになりたい”という思いから離れた、その特別な好機においてのみ成り立つものです。

多くの国々においてオルフ音楽教育研究会は、研修コースを実施しています。現在いわばレベル・コース（Level-Kurs）とカリキュラムについて議論しています。私は卒業生を信頼し、卒業生の経験と自己に対する批判眼（kritische Selbstsicht）を信頼しており、そして母国で良い仕事をして、伝承者（Multiplikator）として職務を果たしてくれると考えています。シュールヴェルクの理念は ― オルフ自身もそう考えていたように ― それぞれの母国の文化から育つべきなのです。ただ私が望むとすれば、教える側が、つねに新たにディアローグ（対話）に入っていくことです。オルフは自身のシュールヴェルクの伝達のために「メソッド（方法）」を定めませんでした。彼はオープンにしておくというリスクをとりました。もしかしたら間違った発展をするかもしれないということも甘受したのだと思います。まさにそのためにオルフ・シュールヴェルクの取り組みは、「生きものである」と言っても良いのです。

Q3. エレメンタールなプロセスとしての「自己発見と自己実現」の根拠について

1980年代以降にオルフ研究所に留学した経験をもつ対象者たちは、エレメンタールという概念の中で、「自分らしく」「自分にしかできないこと」という点を最も重視していると話していました。先生のご著書『Das Elementare』にも「自己発見と自己実現というプロセス」についての記述がありました。

このプロセスは、「自己発見」→「自己実現」→「自己の肯定」→「個性の重視・他者の受容」→「関係性の重視」という流れであると考えてよろしいですか？

しかし、私は音楽授業において、「関係性と受容性が重視」されるあまり、音楽の芸術性が損なわれたり、「指導する」「見通しをもつ」という概念が否定されるのが望ましいとは思えません。フリッツ・ロイシュも「畏敬するにふさわしい芸術性」が必要と説いています。

A3.「生きているということは時間の中で、そして時間とともに変わることを意味する」という言葉をカール・オルフは、私たちに遺産として持たせてくれました。確かに文化的発展は、音楽、動き（ダンス）、社会において、変化をもたらしました。確かに時間の経過とともに起こる変化は、オルフ研究所の研究、―― 同時代の音楽、個人の観察、グループ即興等 ―― にも影響を与えました。芸術活動における「プロセス または 成果か」という問題は、確かに広範囲にわたり討論にもなり、もしかしたら今日もなお、あちこちで専門教育の根幹にかかわる問題です。

しかしオルフ・シュールヴェルクにおいては、トレンドや時代の風潮に関係なく、教育学的観点から見ると、練習さらには演奏することで、絶え間ない創出過程へ組み入れられることがつねに重要で、とりわけ自分自身から作り出したいという意志が重要なのです。けれども教材に関する専門知識とテクニックを持つことで自由にできること、作り出す物に形を与える能力も重要です。そしてこの「形を与える」ということにはつねに芸術的なものが要求されます。使用した教材は変わるかもしれません。新しい「教材」、新しいテーマ、新しい楽器が加わるかもしれません。「練習さらには演奏することにより、人間が絶え間ない創出過程へ組み入れられる」というシュールヴェルクの基本理念は、しかし（そのようなことには影響を受けないので）ずっと変わりません。エレメンタールの意味においては、作業がつねに人への関わりであることは不変です。つまり、生徒と先生、生徒と生徒間の、ともに学びそして互いに学び合うという絶え間ない相互作用です。この相互作用の中で、事物伝達（Sachvermittlung）および ― 感情レベル（Beziehungsebene）を考慮した ― 個性の育成が行われるのです。

私が本を出版したのは、エレメンタールという概念を明確にし、この概念をカール・オルフの考えに沿ったエレメンタールな音楽と動き（ダンス）の教育との関連において明確にするという目的があったからです。一方で「エレメンタール」を通常一般的な解釈どおり、シンプル（簡単）なもの、発展するもの（das Vorbereitende）、とすることは確かに今まで通り有効です。しかしながら、この一般的な解釈に、この概念のさらに広範な意味を対置させます。「エレメンタール」という言葉の語源学的由来から、人類学的に根拠づけられた説明が可能です。それによれば、「エレメンタール」には「生み出す（作り出す）もの（hervorbringend）」、という意味もあり、これを私は著書の中で証明しています。

これと関連して私は、創造力を持ち合わせた人に起こる現象も記述しました。ここでも重要なのは、人間 の自己発見のプロセスです。

「自己実現」の概念は、ドイツ語では日常語で非常に一般的に使用されます。私は、「自己」そしてそれとともに「自己・実現」の概念をC. G. ユングによるコンプレックス（分析）心理学の意味において使います。ユングは、自己において人格の全体、つまり、人格の意識的ならびに無意識の部分を見ています。このことは、人間が自身の行動、直観的・創造的行動においても、つねに意識的ならびに無意識的関与を実現することを意味します。

―― あなたがおっしゃったような ―― （プロセスの）順序立ては、ここではできません

ん。なぜならばその順序立てには、さまざまなディメンションが混在しているからです。

「エレメンタールは、つねに新たな始まりを意味する・・・それは時間を超越しており・・・つねに創造的（*zeugerisch*）である・・・」とカール・オルフが言いました。

すべての教育学的努力の中心には、動く、活動的に探す、演奏する、歌う、語る、踊る、そして動きから音楽を奏でる人間が位置しています。自分から行動する、実験する、作用する、形成する、という人間の能力は、教師が、その人個人の表現形式へ到達させようとサポートするとき、芸術形成へのきっかけを与えよときの、糸口および手がかりとなります。

重要なのは、前から備わっている直観の解放、人間の固有リズムの発見、人間の中のエレメンタールなものなのです。この意味することは、芸術的能力のある人をサポートすること — 最初は 文字に記されない サポート — がポイントであることを意味します。

最高の芸術的完成が不可能な所などありません。逆に、この独特のアプローチは、芸術的完成に向けた本来の道を開きます。

「エレメンタール *elementar*」という概念の「簡単、基本的」という意味においてはエレメンタールな音楽演奏は、もちろんエレメンタール領域における音楽演奏、すなわち簡単・基本、で良いのです。なぜならば、構造が簡単で概観可能で、教材が簡単で身体に密着し（*körperenah*）、子どもたちが大人のように何度も新たに動きに入り、子どもたちが彼らのリズムの固有振動とのつながりを見つけるからです。それでいて子どもたちは自身および他者との対話において主観的に新しいものを生み出すので、この授業方法は本質的なのです。これはカテゴリー的な人間らしさの遵守であり、エレメンタールの意味の授業において特徴的で独特な人への特別なアプローチなのです。

オルフ・シュールヴェルクの意味におけるエレメンタールな音楽およびダンス（動き）の教育は、それによれば簡単で基本的、構造も相応でしょう。しかし創造的で、エレメンタール（基礎的） — ダイナミック、身体的（物質的）、感覚的に経験できるものです。その際簡単なものはそんなに簡単ではなく、そして大抵は初めではなく、しばしばわたくしたちが努力し終えた頃最後の方にやっと（「簡単なもの（*das Einfache*）」）に出会うのです。

Q4. エレメンターレ・ムジークの解釈の拡張

エレメンターレ・ムジークの解釈は、5 巻のシュールヴェルクの時代に比べて、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ていると思います。それに伴い、シュールヴェルクそのものを扱う機会がほとんどなくなっています。カール・オルフは「人類の歴史を子どもたち一人ひとりにたどらせる」という理念をもっていたので、本来は「過去の遺産」から学ぶことが重視されるはずですが、なぜ、このような「新しさ」を重視する拡張を行ったのでしょうか？

A4. 『オルフ・シュールヴェルク：子どものための音楽』全5巻は今日もなお、私たちの研究の基盤たり得ます。しかし、はっきり分かっているなければならないのは、これらの巻中には、それぞれ創造的（クリエイティブな）作業の結果が記（譜）されているということです。楽器編成の実験的探究、ダンスとアンサンブル演奏については、ここではまったく言及されていません。すでにギュンター・シュレーにおいても、響きの模索が即興演奏の一部でなかったということは、まず想像できません。グニルト・ケートマン（Gunild Keetman）が、これに関して個人的に多くを語ってくれました。ギュンター・シュレーの女生徒たちもこれに関する報告を行っています。

1960 および 70 年代においては、ドイツ語圏において社会的変化が起き、それは教育学にも波及しました。大まかに言えば、「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」からグループの活動による関連性重視が主流になりました。私の考えでは、「（伝統か革新かという）振り子の動き」はこのとき激しく片方（革新の方）に振れ、強烈な影響を与えたのです。

新しい音楽の刺激（Impuls）は、音楽教育学的には、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・セルフなどが取り入れ、オルフ研究所においても取り上げられました。

例えば私は「響きの音楽（Schallspiele）」に非常に大きなチャンスを見出しました。グループの中で社会的関係性をテーマとして扱うこと、パラメータを音楽の中で「独立」させ、新たに意識的に経験するチャンス（可能性）が「響きの音楽」により無数に生じました。私はそこでグループ課題も行うことができると思います。グループ課題では、グループ参加者 全員 が意見（Umpuls）やアイディアを出すための、同等の権利を持ちます。これは、まったく基本的な経験で、リズム・拍節研究も含めた、新たなクオリティーへ導きます。この方法により、どんどん細分化が可能になるでしょう、そして細分化により芸術的クオリティーも上がるかもしれません。

オルフは、オルフ・シュールヴェルクの中に記（譜）されたお手本をつねに「モデル」と言っていました。これらのモデルをお手本として何度も新たに活用すること、私たち自身の実験のためのヒントにすることは、私たちの使命です。詳細な分析を行った後にモデルを習得するための教授方法を熟考すること、またはこのモデルが即興のために、さらにそれ自体の解決、作曲のためには、どのようにすれば出発点および刺激（Impuls）になり得るか、よく考えることが必要です。

私がお手本として使うものの一つに第Ⅱ巻のダンスのための作品があります。私は、ここで日本の素晴らしい紙風船を使うことが大好きです。紙風船を使って、遊び、高くほうり上げる、観察する、飛ばす、というような全身を使った経験をすることができます。風船が「回転しながらゆっくりと落下する」こと、色の揺らめきにより、遊びの中で像（Bild）が生まれ、そのイメージから鉄琴で音楽を演奏することにつながることもあるのです。

私の考えでは、最初の結果に構造を与え、グループのためにそれを演奏形式で表し、さ

らに展開させ、それらがアンサンブルの中で一つの解決から解決へと導くように助けてくれるリーダーが必要だと思います。「風船を使って遊ぶこと」により、動きの経験によって「活発な」メロディー、静止状態で作曲されたものではない、動くことから生じたメロディーが生まれるのです。

大人同士の反省会では、私はこのようなプロセスを検討し、「モデル」を示し、そして、参加者たちが対象物と遊ぶ中でどのように即興または繰り返し可能なアンサンブル作品に到達するか、に関する自分の計画に見通しを立てることができます。

Q5. シュールヴェルクの系統

カール・オルフの理念に「各文化の言語から生まれた伝統音楽様式を音楽学習の出発点として重視する」というものがあると思います。これを踏まえ、日本でも星野圭朗先生が、（資料のような）日本語から出発するシュールヴェルクの系統を作りました。これを「日本適用型のシュールヴェルクの系統」と呼ぶことにします。そして、5巻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系統」、1980年代以降のものを「拡張型」と呼ぶことにします。

私のインタビュー調査では、次の4つに研究者の意見が分かれました。

- (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。

オルフの理念に基づけば、日本語や日本伝統音楽を踏まえた系統は必須ですが、私たち現代の日本人にとっては、西洋音楽もより身近で大切な文化になっています。したがって、私は「オリジナルのシュールヴェルクの系統」と「適用型の系統」を2系統で同時に学習する系統を作りたいと思います。これによって、日本人の子どもをバイ・ミュージカリエーに育てることができるのではないのでしょうか？

この点についてユングマイヤー先生はどうお考えになりますか？

A5. 私が知る限りの情報に基づけば、最初の日本語版は、事実オルフ・シュールヴェルクのオリジナルのドイツ語版の翻訳でした。これを日本のオルフ研究者が訂正しました。これは驚くべき業績だと思います。集中的な取り組みおよび基本的考察の際には、この版がオルフの理念を代弁します。私は、私たちには2つの版があると思います。オルフの考えどおり、自身の文化から出発して、自身を知るのです。なぜならば独自の文化もいろいろと失われているからです。しかし一方でいわば「他の文化 (das Fremde)」にもオープンであることです。もちろん「オリジナル」を知ることも確かに興味深いと思います。オルフ・

シュールヴェルク全巻の作品の数々です。子どものための音楽を、オルフはつねにモデル（Modell）と呼んでいました。これらは即興から生まれたお手本なのです。

私がもっとも重要だと思うのは、 — どの教材を使用しているかに関係なく — 基本理念を実現することです：音楽と動き、音楽とダンスを同等に発展させること、動きから音楽演奏に入ることです。

体系的には、テクニックと技能が構築され、専門知識が伝達されるべき所がつねに適所なのです。これは音楽同様ダンスにも当てはまります。それとは関係無く、私の考えではしかし、つねに — 自由な演奏と即興で習得した事柄を扱うことができる — テーマおよび状況、子どもも大人も習得したことを自身と一体化して、そして自身が習得した事柄を発揮できる状況は存在しなければなりません。このようにして人は、形成力および表現力を高めていくのです。

ウルリケ E. ユングマイヤー 博士

※以下に 2014 年 12 月に博士から返送された PDF ファイルを提示する。

Interview Megumi Sato mit Dr. Urlike E. Jungmair
in Salzburg Juli 2013

1) Über den idealen Orff-Lehrer

In den von mir durchgeführten Befragungen haben viele Japaner, die sich mit Orff befassen, Sie als die „ideale Orff-Lehrerin“ bezeichnet und angegeben, dass die exakte Art und Weise, in der Sie Ihren Unterricht entwickeln, für sie zum Vorbild geworden sei. Wie ist es Ihnen möglich, solch einen hervorragenden Unterricht zu führen?

Im Zusammenhang damit gab eine der Befragten an, dass Sie den Studenten den Rat gegeben hätten, „stets ein Lehrer zu sein, bei dem nicht vorherzusehen ist, was als nächstes passiert“. Ich selbst kann mich jedoch erinnern, dass Sie in einer Vorlesung gesagt haben: „Seien Sie stets ein Lehrer, dem bewusst ist, dass man nie wissen kann, was als nächstes geschieht“. Ich meine, dass beide Aussagen für die Unterrichtsplanung eine vollkommen unterschiedliche Bedeutung haben. Was haben Sie tatsächlich gemeint?

Nun, in all den Jahren habe ich viel an Erfahrungen gesammelt, erforderliche Kenntnisse und Fähigkeiten erworben und habe vor allem auch wissenschaftlich über Carl Orff und sein Schulwerk gearbeitet. Wichtig war es mir aber immer auch, mir die spielerische Fähigkeit zu erhalten, auch die soziale Freiheit, auf Menschen zuzugehen. Dies hängt sicher mit meinem persönlichen Werdegang zusammen.

Eine Pädagogin in diesem Bereich braucht künstlerische Kompetenz - sprachlich, stimmlich, instrumental wie tänzerisch - und die Fähigkeit, Impulse aufzugreifen und weiter zu führen.

Als „Orff-Lehrerin“ habe ich mich nie bezeichnet, nein. Mein Fachgebiet ist die „Elementare Musik -und Tanzpädagogik im Sinne des Orff-Schulwerks“.

Zum zweiten Teil Ihrer Frage: Ich bewundere Ihre aufmerksame und differenzierte Fragestellung. Der von Ihnen zitierten Aussage „Seien Sie stets ein Lehrer, dem bewusst ist, dass man nie wissen kann, was als nächstes geschieht“ ist etwas hinzuzufügen. Vollständig muss es heißen, „Ein Lehrer muss wissen, dass er nicht wissen kann, wie sich eine Situation entwickelt“. Dies gilt für jeden - vor allem für jeden kreativen - Unterricht. Ein professioneller Lehrer muss mit Ungewissheiten und Unwägbarkeiten eines Prozesses, eines Stundenverlaufs umgehen können. Wenn die Gruppenteilnehmer aufgerufen sind, ihre Ideen beizutragen, wird viel nicht Geplantes geschehen können. Dies bedeutet für einen Lehrer jedoch vor allem, über ent-

sprechende Handlungskompetenz, über das entsprechende Repertoire zu verfügen, um auf unerwartete Situationen kompetent reagieren zu können: Ideen aufzugreifen, Hilfestellungen zur Strukturierung von Beiträgen und Weiterentwicklung geben zu können. Das ist der Anspruch den ich an professionelle Pädagogen in der Orff-Schulwerk Arbeit habe.

Dies kann jedoch nicht bedeuten, den Unterricht *n i c h t* zu planen. Ganz im Gegenteil: ich plane meinen Unterricht sehr genau, aber ich plane auch so genannte „offene Situationen“ ein. Und in offenen Situationen kann ich nicht wissen, welche Impulse von Seiten der Teilnehmer gesetzt werden. Für solche Impulse und für alles, was sich auch „nebenbei“ zeigt, muss ich offen sein und mich verfügbar, disponibel halten. Auf das, was eben unerwartet kommt, muss ich eingehen können, Anregungen aufgreifen oder... – wie immer. Nicht ich als Lehrer gebe die Lösung, sondern ich versuche ein Ergebnis im Miteinander zu entwickeln.

Natürlich gibt es auch Themen – wie gestern im Unterricht – in denen es keine offenen Situationen gibt. Die Erarbeitung eines Ensemblestückes zum Beispiel wird sehr genau und präzise gewählt. In meiner Planung habe ich einzelne Stimmen analysiert, mögliche Schwierigkeiten heraus gearbeitet und genaue Vorübungen, Vorgangsweisen und Reihenfolgen überlegt. Doch auch da bin ich präsent und offen, sehe und höre, wie einzelne Teilnehmer reagieren, spielen: Schlägel richtig? Ansatz richtig? Melodie ...? Sind Korrekturen nötig?

Es bedeutet: verfügbar zu sein, in allem was ich bin, offen und aufnahmebereit.

2) Methoden zur Ausbildung von Orff-Lehrern

Viele der von mir Befragten haben einmal am Orff-Institut studiert. Eine von ihnen erzählte, dass sie während des Unterrichts in Erziehungspraxis von Ihnen äußerst detaillierte Anweisungen erhalten habe. Außerdem wurde die Meinung geäußert, dass es notwendig ist, eine bestimmte Anzahl von Jahren kontinuierlich am Institut zu verbringen.

In den deutschsprachigen Ländern gibt es ja bekanntlich das Meister-System. Meinen Sie, dass Orff-Lehrer ähnlich ausgebildet werden sollten wie ein Handwerker, der bei einem Meister lernt? Wäre es möglich, auch ohne ein längeres Studium im Ausland und nur mit einer Ausbildung innerhalb Japans Orff-Lehrer

auszubilden?

1:1:20

Das Carl Orff-Institut in Salzburg ist sozusagen die „Zentralstelle“ für die Ausbildung der Elementaren Musik- und Tanzpädagogik. Natürlich ist auch am Orff-Institut vieles in Bewegung und Inhalte sind Veränderungen unterworfen. Doch ich denke, es ist die eine Ausbildungsstätte in der Welt an der Musik UND Bewegung, Musik UND Tanz als gleich berechnigte, oft auch integrierte Arbeitsbereiche erfahrbar gemacht werden. Das Angebot ist vielseitig.

Um Orff-Schulwerk in seinem tiefsten Anliegen zu erfassen, erscheint mir eine Bewegungs- und Tanzausbildung doch Grundlegend und entscheidend. Ein zukünftiger Orff-Schulwerk-Lehrer muss sich in seinem Körper kennen lernen, er muss ein Bewusstsein für seinen Körper entwickeln, eine andere – äußere wie innere – Haltung. Diese körperliche Beweglichkeit, Wahrnehmungs- und Ausdrucksfähigkeit, das ist... ja, bedeutet auch körperlich zu „denken“, würde ich fast sagen. Dies sind Grundlegende Voraussetzungen.

Bestätigt werde ich in meiner Auffassung immer wieder durch Rückmeldungen von Studierenden. So hat mir ein Teilnehmer – absolvierter Kirchenmusiker mit hoher musikalischer Qualifikation - geschrieben, er wolle mehr Zeit für seine Abschlussarbeit nehmen, denn er habe jetzt verstanden, dass die Ausbildung doch mehr sei als nur neue Materialien, neue Anregungen kennen zu lernen, sei mehr als nur Auffrischung für den täglichen Unterricht. Durch diese Studienzeit habe er eine andere Qualität erfahren und verstanden, dass „das Selbst der Person“ entwickelt würde.

Dazu kommt, dass es Anregungen von vielen verschiedenen Menschen braucht, viele unterschiedliche Unterrichts- und Zugangsweisen, um für sich den persönlichen Weg zu finden. Immer unter dem Aspekt letztlich das Eigene zu entwickeln. Neben der künstlerischen und pädagogischen Qualifikation geht es doch nicht nur um Kenntnis und Technik allein, sondern immer um eine für die einzelne Person spezifische Art des Unterrichtens. Um authentisch zu sein, muss jeder für sich seine Art finden.

Und dann – nach einer fundierten breiten Ausbildung – könnte man sicher auch seinen „Meister“ suchen oder sich seinem ausgewählten „Meister“ stellen. Nicht um diesen dann zu imitieren, sondern um das Eigene zu prüfen und zur Diskussion zu stellen.

Mit der in unserem Kulturkreis üblichen „Handwerks-Meisterlehre“

würde ich die Ausbildung nicht vergleichen wollen, denn wie bereits erwähnt geht es nicht nur um das „Handwerk“; auch wenn gerade das Handwerkszeug zum Unterrichten eine unabdingbare Grundlage darstellt. Dazu gehören natürlich auch detaillierte Anweisungen für die Vermittlung, ganz allgemein gehören auch sie mit zu technischen Fertigkeiten.

Im tiefsten Verständnis des Elementaren finde ich aber auch eine andere „Meisterlehre“, fühle ich mich Ihrer Kultur, der Philosophie und der japanischen „Kunst des Bogenschiessens“ nahe. Auch das Elementare erschließt sich erst in der besonderen Gunst des Augenblicks, nach oft mühevolem Ringen um die „richtige“ Lösung, den „besten künstlerischen Ausdruck“, dann wenn sich das Können in der kreativen Lösung dem Willen entzieht.

In vielen Ländern führen die Orff-Schulwerk Gesellschaften Fortbildungskurse durch, derzeit werden die so genannten „Level-Kurse“ und Curricula diskutiert. Ich vertraue den Absolventen, ihrer Erfahrung und ihrer kritischen Selbstsicht und denke, dass sie in ihren Ländern gute Arbeit machen und als Multiplikatoren fungieren. Die Idee des Schulwerks – so ist es doch auch von Orff selbst gedacht – soll aus der jeweils eigenen Kultur wachsen. Nur würde ich mir wünschen, dass sich Lehrende immer neu in Dialog begeben. Orff hat für sein Schulwerk keine „Methode“ für die Vermittlung festgelegt. Er ist das Risiko der Offenheit eingegangen, hat vielleicht sogar mögliche Fehlentwicklungen in Kauf genommen. Gerade deshalb kann die Orff-Schulwerk Arbeit aber „lebendig“ genannt werden.

3) Zu den Grundlagen von Selbstfindung und Selbstverwirklichung als elementare Prozesse

Die von mir Befragten, von denen einige bereits in den 1980er Jahren am Orff-Institut studiert haben, haben berichtet, dass innerhalb der Idee des Elementaren die „Individualität“, also „das, was nur die Person selbst kann“, als der wichtigste Punkt angesehen wird. Auch in Ihrem Buch „Das Elementare“ gehen Sie auf den Prozess der „Selbstfindung und Selbstverwirklichung“ ein.

Ist es richtig, diesen Prozess in der folgenden Reihenfolge:

„Selbstfindung - Selbstverwirklichung - Selbstbejahung - Wertschätzung der Individualität, Akzeptieren Anderer - Wertschätzung der Beziehungen“ zu verstehen?

Allerdings kann ich mir nur schlecht vorstellen, dass es im Musikunterricht wünschenswert wäre, Beziehung und Akzeptanz zu hoch zu bewerten, weil damit die künstlerische Seite der Musik verloren gehen und die Idee von „Anleitung“ und „ei-

ne Perspektive haben“ negiert würde. Auch Fritz Reusch erklärt, dass eine der Ehrfurcht angemessene künstlerische Herangehensweise notwendig sei.

Was ist die Grundlage dafür, dass das Individuelle der Person höher bewertet wird als die künstlerische Seite?

„Lebendig sein, heißt sich wandeln in der Zeit und mit der Zeit“, dieses Wort hat uns Carl Orff als Vermächtnis mitgegeben. Sicher haben kulturelle Entwicklungen in Musik, im Tanz, in der Gesellschaft zu Veränderungen geführt. Sicher haben durch die Zeit bedingte Veränderungen auch die Arbeit am Orff-Institut beeinflusst: die zeitgenössische Musik, die Beachtung des Individuellen, die Gruppenimprovisation etc. Die Frage „Prozess o d e r Produkt“ in der künstlerischen Arbeit hat sicher auch über weite Strecken zu Diskussionen geführt, bestimmen vielleicht auch heute vielerorts die Ausbildung.

Unabhängig von Trends und Zeiterscheinungen geht es im Orff-Schulwerk pädagogisch gesehen jedoch immer um die übende, auch spielende Einbindung des Menschen in den permanenten Vorgang des Hervorbringens, vor allem auch um das aus sich selbst hervorbringen Wollen. Es geht aber auch um die Fähigkeit, durch Kenntnis von Material und Technik frei und befähigt zu sein, dem, was man hervorbringt, Gestalt zu geben. Und dieses „Gestalt geben“ hat immer künstlerischen Anspruch. Das verwendete Material mag sich ändern, neues „Material“, neue Themen, neue Instrumente mögen hinzukommen, die Grundidee des Schulwerks, „die übende, auch spielende Einbindung des Menschen in den permanenten Vorgang des Hervorbringens“ ist davon unberührt. Im Sinne des Elementaren bleibt die Arbeit immer auf den Menschen bezogen: ein ständiges Wechselspiel des Miteinander- und Voneinanderlernens zwischen Schülern und Lehrern, zwischen Schülern und Schülern; in diesem Wechselspiel vollziehen sich Sachvermittlung und - unter Berücksichtigung der Beziehungsebene - die Förderung der Persönlichkeit.

Meine Veröffentlichung hatte das Ziel, den Begriff des Elementaren zu verdeutlichen, diesen Begriff in Zusammenhang mit Elementarer Musik- und Tanzpädagogik im Sinne Carl Orffs zu verdeutlichen. Einerseits hat die allgemein übliche Interpretation „elementar“ als das Einfache, das Vorbereitende sicher nach wie vor Gültigkeit. Doch dem ist eine umfassendere Bedeutung des Begriffes gegenüberzustellen. Die etymologische Ableitung des Wortes „elementar“ erlaubt eine anthro-

pologisch fundierte Beschreibung. „Elementar“ bedeutet demnach auch „hervorbringend“, das habe ich in meiner Veröffentlichung nachgewiesen.

In diesem Zusammenhang habe ich auch Phänomene beschrieben, die den schöpferischen Menschen betreffen. Dabei geht es auch um den Selbstfindungsprozess der Person.

Der Begriff „Selbstverwirklichung“ wird im Deutschen in der Umgangssprache sehr allgemein gebraucht. Ich verwende den Begriff „Selbst“ und damit den Begriff „Selbst-Verwirklichung“ im Sinne der komplexen Psychologie nach C.G. Jung. Jung sieht im Selbst die Gesamtheit der Persönlichkeit, und zwar den bewussten wie auch den unbewussten Teil der Persönlichkeit. Dies bedeutet, dass der Mensch in seinem Handeln, seinem auch intuitiv schöpferischen Handeln, immer bewusste wie unbewusste Anteile verwirklicht.

Die Erstellung einer Reihenfolge – wie sie von Ihnen genannt wird – ist hier nicht möglich, da sie unterschiedliche Dimensionen vermischt.

„Das Elementare bedeutet immer einen Neubeginn.... ist zeitlos... ist immer zeugend...“ so Carl Orff.

Im Mittelpunkt allen pädagogischen Bemühens steht der sich bewegende, tätig suchende, spielende, singende, sprechende, tanzende und der aus der Bewegung musizierende, Mensch. Die Fähigkeit des Menschen aus sich selbst zu handeln, zu experimentieren, zu wirken und zu gestalten bildet für den Lehrer Anknüpfungs- und Ansatzpunkte, ihm zu individuellen Darstellungsformen zu verhelfen, ihn zu künstlerischer Gestaltung anzuregen.

Es geht um das Freisetzen vorkönnenerischer Intuition, um das Entdecken des menschlichen Eigenrhythmus, um das Elementare im Menschen. Dies bedeutet: es geht um die Förderung – um die zuerst *schriftlose* Förderung – des künstlerisch-könnenerischen Menschen; Nirgends ist höchste künstlerische Vollendung ausgeschlossen, im Gegenteil: dieser spezifische Zugang eröffnet die eigentlichen Wege zur künstlerischen Vollendung.

In der Bedeutung des Begriffes „elementar“ als „das Einfache, das Grundlegende“ kann Elementares Musizieren natürlich Musizieren im Elementarbereich sein, einfach, grundlegend; weil Strukturen einfach und überschaubar sind, Medien einfach und körpernah sind, weil Kinder wie Erwachsene immer wieder neu in Bewegung kommen, An-

schluss an ihre rhythmische Eigenschwingung finden. Doch weil sie im Dialog mit sich und anderen subjektiv Neues hervorbringen, ist diese Art Unterricht wesentlich. Es ist die Beachtung des kategorial Menschlichen und der besondere Zugang zum Menschen der für Unterricht im Sinne des Elementaren charakteristisch und spezifisch ist. Elementare Musik- und Tanzpädagogik im Sinne des Orff-Schulwerks wäre demnach einfach und Grundlegend, die Strukturen betreffend; jedoch hervorbringend, elementar - dynamisch, körperlich, sinnlich erfahrbar. Wobei das Einfache nicht so einfach ist und meist nicht am Beginn, sondern oft erst am Ende unserer Bemühungen steht.

4) Erweiterung des Verständnisse der elementaren Musik

Das Verständnis der elementaren Musik wurde im Vergleich zur Zeit der fünf Bände des Schulwerks seit den 1980er Jahren erweitert und umfasst nun auch unter anderem Gesichtssinn, umfassendes Wissen, Vorstellung, avantgardistischen Ausdruck usw. Im Zusammenhang damit wird das eigentliche Schulwerk heute in Japan kaum noch behandelt.

Carl Offs Auffassung war es, „jedes einzelne Kind die Geschichte der Menschheit verfolgen zu lassen“. Demzufolge müsste es am wichtigsten sein, aus dem Erbe der Vergangenheit zu lernen. Wer hat nun aus welchem Grund diese Erweiterung vorgenommen, bei der das Neue so hoch bewertet wird?

Die fünf Bände „Orff-Schulwerk. Musik für Kinder“ können auch heute die Grundlage für unsere Arbeit sein. Man muss sich jedoch vor Augen halten, dass in diesen Bänden jeweils die Ergebnisse kreativer Arbeit notiert worden sind. Über die experimentierende Suche nach dem Instrumentarium, über Tanz und Ensemblespiel ist darin nichts zu lesen. Ich kann mir kaum vorstellen, dass nicht auch schon in der Günther Schule die Suche nach Klängen Teil der improvisatorischen Arbeit war. Gunild Keetman hat mir darüber persönlich viel erzählt, auch haben Schülerinnen der Günther Schule darüber berichtet.

In den 60er- und 70er Jahren vollzog sich ein gesellschaftlicher Wandel im deutschsprachigen Raum, der auch Auswirkungen in der Pädagogik hatte. Grob gesagt, das freie Spiel trat an die Stelle rhythmisch-metrischer Ordnung, Gruppenbezogenheit an die Stelle rein Lehrer bezogenen direktiven Unterrichtens. Meines Erachtens „Pendelschläge“, die heftig einseitige Auswirkungen hatten.

Impulse der Neuen Musik, musikpädagogisch vertreten unter anderem

von Gertrud Meyer-Denkman, Lilli Friedemann, Murray Schäfer, George Self und anderen, wurden auch im Orff-Institut aufgegriffen.

Ich habe beispielsweise in den „Schallspielen“, ganz große Chancen gesehen. Es ergaben sich unendliche Möglichkeiten, soziale Beziehungen in der Gruppe zu thematisieren, Schallspiele als Chance, die Parameter in der Musik zu „isolieren“, neu und bewusst zu erfahren. Ich sehe darin auch Gruppenaufgaben, in denen alle Mitglieder der Gruppe gleich berechtigt sind, ihre Umpulse und Ideen einbringen können. Es sind dies ganz grundlegende Erfahrungen, die zu neuer Qualität auch der rhythmisch-metrischen Arbeit führen. Auf diese Weise kann zunehmend auch Differenzierung erreicht werden, die zu einer Steigerung künstlerischer Qualität führen kann.

Orff hat die notierten Beispiele im Orff-Schulwerk immer als „Modelle“ bezeichnet. Es ist unsere Aufgabe, diese Modelle als Beispiele immer wieder neu zum Leben zu bringen, sie auch als Anregung für eigene Versuche zu sehen. Es ist notwendig, nach eingehender Sachanalyse die didaktische Vorgehensweise für die Erarbeitung des Modells zu überlegen, oder wie dieses Modell Ausgangspunkt und Impuls für die Improvisation, auch für die eigene Lösung, Komposition sein kann.

Ein Beispiel ist für mich u.a. ein Tanzstück aus dem II. Band. Mit Vorliebe benütze ich die wunderbaren japanischen Papierbälle. Durch sie können im Spiel, im Hochwerfen, Beobachten, fliegen lassen ganzkörperliche Erfahrungen gemacht werden. Durch das „Trudeln“ des Balles, durch das Spiel der Farben entstehen im Spielenden Bilder, die auch zu musikalischem Spiel auf dem Stabspiel führen können.

Meines Erachtens braucht es dann den Leiter, der hilft, erste Ergebnisse zu strukturieren, in Spielformen für die Gruppe zu kleiden, weiter zu führen, die dann von der individuellen Lösung zu Lösungen im Ensemble führen. Durch das „Spiel mit dem Ball“, durch die Bewegungserfahrungen, entstehen „bewegte“ Melodien, Melodien aus der Bewegung, die nicht statisch gesetzt, komponiert sind.

In der Reflexion mit Erwachsenen kann ich auf solche Prozesse dann eingehen, das „Modell“ zeigen und meine Planung durchschaubar machen, wie die Teilnehmer durch das Spiel mit Objekten zur Improvisation, bzw. zum wiederholbaren Ensemblestück kommen.

5) Das System des Schulwerks

Carl Orff vertrat die Auffassung, dass „die traditionellen Musikstile, die aus den Sprachen der jeweiligen Kulturen entstanden sind, als Ausgangspunkt wertgeschätzt werden sollten“. Ausgehend davon hat auch in Japan Yoshio Hoshino ein Schulwerk-System (als Material) geschaffen, das von der japanischen Sprache ausgeht. Dieses wurde später als „an Japan angepasste Form des Schulwerks“ bezeichnet. Die fünf Bände des ursprünglichen Schulwerks werden heute als das „Original-Schulwerk“, die Ausgaben nach den 1980er Jahren als „erweiterte Form“ bezeichnet.

Meine Untersuchungen ergaben, dass die Meinungen der befragten Forscher in die folgenden vier geteilt waren.

- (1) Das Original-Schulwerk wählen und Japanisch, das nicht unnatürlich wirkt, darauf anwenden.
- (2) Das an Japan angepasste Schulwerk durchführen.
- (3) Das an Japan angepasste Schulwerk zwar prinzipiell für richtig ansehen, in der Praxis jedoch Elemente aus der erweiterten Form hinzufügen.
- (4) Vor allem die erweiterte Form in der Praxis anwenden und kein System benutzen.

Der Auffassung Orffs zufolge wäre ein System mit der japanischen Sprache und mit traditioneller japanischer Musik unbedingt notwendig. Für uns Japaner der Gegenwart ist jedoch auch die europäische Musik zu einer uns nahen und wichtigen Kultur geworden. Deshalb ist es mein Ziel, ein System zu schaffen, in dem das Original-Schulwerk und das an Japan angepasste Schulwerk parallel zum Lernen eingesetzt werden. Damit sollte es möglich sein, japanische Kinder zur Zwei-Musikalität (angelehnt an den Begriff der Zweisprachigkeit) zu erziehen.

Was meinen Sie zu diesem Problem?

Soweit ich informiert bin war die erste japanische Ausgabe tatsächlich eine Übersetzung der ursprünglich deutschen Ausgabe des Orff-Schulwerks. Das haben japanische Vertreter korrigiert, eine erstaunliche Leistung, die für die intensive Beschäftigung und die grundlegenden Auseinandersetzung mit den Ideen Orffs spricht. Ich denke, dass wir zwei Aufgaben haben: im Sinne Orffs von der eigenen Kultur ausgehend, das Eigene kennen lernen, denn vielfach geht uns ja auch dies verloren; andererseits aber offen für das sozusagen „Fremde“ sein. Es ist sicher interessant das „Original“ kennen zu lernen. Die Stücke der Orff-Schulwerk Bände. Musik für Kinder, hat Orff immer als Modelle bezeichnet. Es sind Beispiele, die aus der Improvisation entstanden sind.

Am wichtigsten erscheint es mir jedoch, – unabhängig vom verwendeten Material – die Grundideen zu verwirklichen: Musik und Bewegung,

Musik und Tanz gleichermaßen zu entwickeln, aus der Bewegung zu musizieren.

Systematik ist immer dort angemessen, wo Techniken und Fertigkeiten aufgebaut, Kenntnisse vermittelt werden sollen, dies gilt für Musik ebenso wie für den Tanz. Unabhängig davon muss es meines Erachtens jedoch immer Themen und Situationen geben, die im freien Spiel, in der Improvisation den Umgang mit dem Erlernten ermöglichen; Situationen, die dem Kind wie dem Erwachsenen ermöglichen, das Erlernte in das Eigene zu integrieren und das Eigene mit dem Erlernten zur Geltung zu bringen. Auf diese Weise wird die Person ihre Gestaltungs- und Ausdrucksmöglichkeiten steigern.

Dr. Ulrike E. Jungmair e.h.

資料（５） シュールヴェルク第Ⅰ巻～第Ⅴ巻の構造

（Keller の解説、およびシュールヴェルク各巻末の指示と注意のまとめ）

〔Keller, Wilhelm. 1963. *Einführung in “Musik für Kinder”* Mainz: Schott³.

および Orff, Carl und G. Keetman. 1950～1954. *Orff-Schulerk “Musik für Kinder”* Band I～V. Mainz: Schott⁴.〕

0. 学習の準備

楽器の準備、配置、後片づけを生徒（児童）たちだけでできるようにする。

○生徒の活動、◆活動の効果	○指導者への留意点
○生徒たちは、自分で楽器を用意し、あと片づけをできるようにしなくてはいけない。 →◆楽器に慣れる。 ○音板に記された音名を理解し、教師の手助けなしに全音階的音階の音名を順番通りに並べられるようにする。 →◆音階の把握。	○楽器は、指導者からみて右が低音、左が高音楽器になるように配置する。 ○小打楽器は、音の高さに応じて配置する。 ○同種、類似の諸楽器はできるだけ一緒にまとめる。 ○各楽器に必要な動きが出来る程度間隔をあけてグループ分けする。

※ペンタトニックの学習では H と F の音をはずす。（C のペンタトニック）

³ Copyright 1954 by Schott & Co., Ltd. London
Druck und Verlag B. Schott's Söhne, Mainz
This translation by Megumi Sato Schott Music Ltd 2014
Used by permission. All rights reserved.
Copyright 1950 by Schott Music GmbH & Co. KG
Reprinted by permission of Music GmbH & Co. KG

⁴ Copyright 1950 by Schott Music GmbH & Co. KG
Reprinted by permission of Music GmbH & Co. KG

1. 学習の開始（第Ⅰ巻の1）

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

○生徒の活動、◆活動の効果	○指導者への留意点
○異なる2音（G-E）を認識し、鳥の鳴き声など、聞き倣し（ききなし）にして歌う。	○最初の楽曲は、教師が範唱を示して真似させるのではなく、子どもたちから自然と出てくるのが望ましい。つまり、 <u>最初から創造的に音楽に関わらせることが大切だ</u> 。教師は、この課題に対する準備を十分しておくべきだが、教師が即興を作って示す必要はない。教師が準備するのは、子どもたちの音楽的な自立性を高めるためにどうしたら良いかを考えておくことである。

1-2. 鳥の鳴き声から2音の歌への発展

2音でできた鳴き声（カッコウ呼びかけ）（第Ⅰ巻 p.3）から、小リート「Sieh Bech」の小さい呼びかけのメロディーに発展する。

○生徒の活動、◆活動の効果	○指導者への留意点
○呼び声型を生徒自身に発見させる。それはいろいろな方法で引き出すことができる。 ○一人が歌いほかの生徒が答える。 ◆生産的に音楽に関わることができる	○範唱と模唱の方法はここでも使われるだろうが、しかしそれでは、求められる生産的活動は生まれない。そのため、生徒自身に発見させるように指導する。

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

→2～3音の木琴メロディー奏

○生徒の活動、◆活動の効果	○指導者への留意点
○木琴で一つの動機を演奏して、それを歌って真似る。 →◆イントネーションを認識するための良い練習になる。	○教師はこの機会に、音板楽器の正しいマレットの持ち方、演奏の方法を説明する。


○この活動は、鳴き声からはじめて、子どもがよく使う短い会話文や名前を使うこともできる。子どもたちは遠足などで遠くにいる友達を呼ぶのに歌で呼びかける経験を持っていたりするので、この経験が活用できる。	○この時、アウフタクトではなく真ん中にアクセントがある名前を使うと良い。
--	--------------------------------------

1－4. リズム伴奏の練習

最初のメロディーは短3度（G-E）から発展し、G、E（C）の音でメロディーを作ることができたら、リズム伴奏の習得（練習）を始める。

○生徒の活動、◆活動の効果	○指導者への留意点
<p>○リズム伴奏には、まず手拍子、次に足拍子、ひざ拍子を用いる。</p> <p>◆メロディーと伴奏を同時に認識し、演奏することができる。</p> <p>◆ダイナミクスを認識する。</p>	<p>○小さい音での手拍子と足拍子の指導は、機会あるごとに歌詞をささやき声にし、言葉を聞き分けられる程度に手拍子と足拍子を小さくさせることが好ましい。</p>

1－5. 言葉の練習の開始

○生徒の活動、◆活動の効果	○指導者への留意点
<p>○「シュールヴェルク」の基礎練習として、言葉の練習を開始する。</p> <p>〔譜例1〕（Orff 1950：I巻-3）</p> 	<p>○第I巻 p.3には、単独でも組合せでも使えるリズム伴奏の例が示されている。一番上の例は、2部形式の小リットに合うように作られている。</p>

1－6．手拍子・足拍子によるリズム伴奏の練習

○生徒の活動、◆活動の効果	○指導者への留意点
<p>○リズム伴奏を、簡単な手拍子から始め、次第に複雑な音型が導入して、足拍子と手拍子を交替させながら練習する。</p> <p>◆器楽演奏に必要な複雑な身体動作を準備する。</p>	<p>○例題ばかりでなく自作のものも使ってほしい。教師はモデルの音符にとらわれず自由に指導すべきである。</p> <p>○教師は前もってモデルを研究すべきだが、教室では生徒たちとそれらを自由に変えて練習しなくてはならない。</p> <p>○伴奏リズムは言葉の練習の中にみられるような<u>語を用いて</u>（Birnbaum など）導入するとよい。</p>

※言葉の練習は、リズム上の目的を追求するばかりでなく、発音と発声の練習も兼ねている。（滑舌や発音をよくすることで共鳴を助け、調子はずれの喉に負担のかかる発声を予防する。）

※ここに示した言葉の例は、ほんの一部にすぎない。そこで用いる言葉は、音楽的な響きの美しい言葉や文が望ましいので、たくさん探しておく必要がある。

1－6－1．言葉から伴奏リズムを作る

○生徒の活動、◆活動の効果	○指導者への留意点
<p>○言葉に合わせて簡単なリズムを作る。</p> <p>○それを一つひとつ全員で言葉をつけてリズム通りに読む。</p> <p>○グループごとに一つのリズムを決めて、いくつかのリズムを同時に鳴らしてみる。</p> <p>○言葉のリズム読みは、手拍子付き、足拍子付きで歌われ、最後には歌をはずして手拍子と足拍子だけにする。</p>	<p>○どのリズムも全員が練習できるようにグループ間で交替させる。</p> <p>○細かいリズムと伴奏リズムの活動には、言葉をつけて練習させる。手拍子から足拍子、ひざ拍子、できれば指はじきというように音の種類を増やしていく。</p>

※手拍子、足拍子、ひざ拍子、指ならしが十分に習得できたら、楽器に移行することができる。

1-6-2. 言葉のリズムの活用例

○最初に覚えた言葉のリズムを活用

→例えば Bratäpfel の Brat だけをウッドブロックで打つなど教師の説明を大幅に省略することができる。

→生きた言葉のリズムは機械的に拍子を数えたりすることをふせぐ。裏拍の練習をたとえば Apfelbaum の Apfel を心の中で唱えて baum だけを叩くと自然と上手くできる。

→そこから、もっと大きな休符を、空白の部分を認識するのに応用できる。小節の頭だけトライアングルを叩く場合にももちろん利用できる。

→ある伴奏リズムをオスティナートにする。それをみんなが感じていて、仮にその伴奏が休んでいる場所があっても、心の中ではそのリズムがずっと鳴っている。休符があっても音楽の拍動が止まっていけないのだ。

※合奏において、最初はテンポの保持が難しい。その対策として、グループの前で一人の子どもに指揮をさせるとよい。

1-7. ボルドゥーンの練習

リズム伴奏に慣れて、小打楽器に移行すると同時に、音板楽器の伴奏も取り入れる。その際、基音（と5度音）だけを鳴らすようにする。

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タトニックのメロディーに適した最も簡単な伴奏**である。

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。

○生徒の活動、◆活動の効果	○指導者への留意点
○以前に作った3度音程の鳴き声のメロディーをこれに加えて、音板楽器の合奏にする。 ○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。	○浮遊ボルドゥーンの動き方は、譜例 (第I巻 p.100) を参照のこと。 ○最初の伴奏音形用に単純ボルドゥーンを選んだが、それは <u>言葉のリズム</u> で練習した伴奏リズム (Birnbäum) を5度音程で鳴らせばよい。この課題が合奏で困難なく、そしてテンポもずれなくできたら、第I巻4ページ木琴用3bのような伴奏音形を試してもよい。またその他バリエーションも試してよい。

※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度音程は、5度として現れるだけでなく、転回音程（4度）に変えられることもある。

※ペンタトニックのボルドゥーンやオスティナート伴奏とメロディーの間で、音がぶつかる感じや、平行5度などが耳に触るかもしれないが、これは様式に反するものではなく、独特の魅力として体感してほしい。**聴覚を鋭く**、（音の）美しさと色合いの差に気付くように学ばせることである。よく聴き分ける能力が身につけば、5音音階の曲がみな同じだとは思わなくなる。

1－8．合奏上の注意事項

2音小リート（諸楽器による伴奏を含む）による合奏の活動は、最初の数時間のうちに達成されるはずである。

○生徒の活動、◆活動の効果	○指導者への留意点
<p>○繰り返しや省略を使って、楽曲を拡大して演奏する。</p> <p>○伴奏の音型を前奏や後奏に用いる。</p> <p>◆生徒は合奏中に、合図の音を聴き分けて、どこで自分の楽器が入るのかわかるようになる。</p>	<p>○最後をトゥッティで合奏して終わらせるために、後奏の冒頭部分の楽器の数をあえて少なくするなどの手法も使える。（Ding Dong 参照）</p> <p>○歌詞のまとまりごとに伴奏形を変えてもよい。</p>

※ここでは、今までに学習していない新しいテクニックを急に入れてはいけない。この練習は、主にこれまでの学習内容を復習し、形式感覚を研ぎ澄ますことを目的としている。

※くり返しによってすべての楽器の演奏技術も向上する。進歩しなかった場合は、前にも戻った方がよい。

2. 即興練習と創作練習の開始（第Ⅰ巻の2）

2-1. 合奏練習の基本姿勢と練習方法

子どもたちが授業の最初から音楽する喜びを感じられるように、訓練的な練習はなるべく少なくしたいものである。第2・3時限目には、音楽的で、ある程度長い曲を演奏する楽しさを味わわせなければいけない。この音楽演奏は**即興から発展する**ので、すべての練習はこの先の即興と創作の活動を予感させるものが望ましい。

いずれにせよ、演奏には真摯に取り組まねばならないので、**基本学習はないがしろにできない**。そして合奏には次のような知識や技能を習得していることが前提となる。

○いろいろなモチーフや楽器の性質についてよく知ることは、即興演奏を行うための前提である。

○音板楽器の演奏技術は、与えられた音の範囲で自由に演奏できるように、ある程度上達していなければならない。

※即興の練習は、生徒が困難なく演奏できる範囲の音数に制限すること。

※生徒によって異なるが、もし技術的に難しいと感じる部分があったら、手拍子や足拍子、小打楽器を準備段階として利用してもよい。

演奏技術を向上させるには、最初の「詩と遊び歌」第Ⅰ巻第1部とともに最初の「器楽曲」第Ⅰ巻第3部も演奏するとよい。器楽曲も自分の即興や創作のための例曲、モデルと考えるとよい。

2-2. シュールヴェルクにおける基礎練習の流れ

○生徒の活動、◆活動の効果	○指導者への留意点
○第Ⅰ巻第2部リズム・メロディー練習は、原則に従っていて、言葉の練習から出発し、鳴き声型→簡易ボルドゥーン→手拍子の模倣と問答→リズム練習→手拍子の即興→メロディーをつくる→リズムに歌詞をつける活動を経て、最初の補足練習と最後の創作練習に至っている。	○この部分に関しては、巻末に詳細な注意と指示が書かれているので、教師は始める前に必ず熟読し、検討しなくてはならない。 (以下に巻末の注意書きを追記する。)

○言葉の練習

リズムやメロディーなどのすべての音楽練習の初めに、言葉の練習を行う。

言葉は響きと感覚が一体となっていてできるので、例示した動物の鳴き声や格言（ことわざ）のように、リズムが定着し、**楽譜できちんと記録**することができる。

（子どもたちが演奏したものを楽譜にする活動は、レッスンのごく初歩の段階から取り入れられるのだ！これは有益だと思う人もいるだろう。）

言葉の練習では、直接的なもの、直接的でないもの、拍の最初から始まるもの、アウフタクト、変拍子などが難しさを感じないで把握できる。言葉の練習と結びついた手拍子練習と指揮練習は、記譜の助けになる。

例 I と例 II は統一性のあるものである。このように、似たような単語や言葉をまとめるのがベストである。言葉の調べは、常に生き生きしたもので、響きが特に際立つようにするべきだ。「クロッカス、アネモネ」に対して「マンデル・マッハンデル」、明るい「クヴェンデル・ラヴェンデル」に対して「ティーミヤン」、ゆるやかなアウフタクトの「アケライ」に対して暗い響きの「モーン」のように。

以下の例 III (Orff 1950: I 巻-160) に、リズムやメロディーとさまざまに結びつけられる、短い言葉を例示した。

リズムに：自由な手拍子練習のためのオスティナートとして：

〔譜例 2〕 (Orff 1950: I 巻-160)



あるいはカノンとして：

〔譜例 3〕 (同上)

gegebenenfalls auch als Kanon:

Example 3 is a canon exercise. It features two staves, labeled 'Sprech. 1' and 'Sprech. 2'. Above the staves, the words 'Klatsch.' and 'Stampf.' (stamp) are written. The lyrics 'Zorn macht verworren' are written below the staves. The exercise is presented in two parts, with the second part showing the continuation of the canon.

メロディーに：2音や3音の範囲で始めて、だんだんと音の範囲を広げて

〔譜例4〕(同上)

Melodisch, im Zwei- und Dreitonraum beginnend, fortlaufend in erweitertem Tonraum: Nr. 4

Nr. 31

Nr. 32

Nr. 36

このようなメロディーの練習には、簡単なボルドゥーン伴奏を音板楽器（特に木琴）で付けることができる。言葉の練習は主にコーラスのように行う。グループに分かれて、ソロとコーラス、コーラスとエコー・コーラスなどいろいろな形にできる。ピアノとフォルテ、クレッシェンド、ディクレッシェンド、スタッカート、レガート、アクセントなど形式をつくっている力（要素）に注意を払う必要がある。

例Ⅳでは任意の作品に完成させるための課題をまとめて示した。

○手拍子問答のためのリズム

言葉の練習と同時に、手拍子模倣でリズムの練習を始める。手の平を窪ませた手拍子とつぶした手拍子（鈍い音、明るい音）のような違いは、響きに命を与える。

このような練習はすべて、立っていても座っていても姿勢が悪くならないように気をつける。

○手拍子、メロディーづけとテキストづけのためのリズム

二つの例が示されている。一つ目は、リズムのフレーズにメロディーづけするもので、二つ目はテキストづけの例を示している。（テキストづけは、難しいリズムを克服するのに役立つのだ！）

これらのフレーズは、多くの形式の「浮遊ボルドゥーン（p.100 参照）」で伴奏づけが可能である。

○オスティナート伴奏リズム

さまざまなオスティナート伴奏リズムのまとめは、手拍子リズムで始める。これを手拍子・足拍子（立って演奏するのが最適）と続け、ひざ拍子のついた練習に広げ（両手でひざか太ももを叩けるように座るのが最適）、最終的に指ならしも加える。

これらの組み合わせは、流れのよいスムーズな動きになるように作るべきである。このオスティナートのリズムは歌の伴奏（p.90 参照）、あるいはリズム即興やメロディー即興の基礎（p.80 参照）として用いられる。

リズムのオスティナートはあらゆる即興の形式の中で、最も重要なものである。

○オスティナート伴奏の上のリズム

この課題は前述のオスティナートの練習につづき、より長く練習し、確実にリズムを取り、詳細に聴き取り、緊張感を保つことが前提となる。それらは自分自身の即興のモデルとして理解することができる。

○リズムの続きを作って完成させる

この練習は、比較的早い段階で始めるべきで、とくに形式感の形成に利用できる。出だしの手拍子を聞いて、与えられた拍の中で、そのつど個別に即興的に終わりまで続ける。

(生徒が) 演奏した例を次の課題にして、同じように続きを作る。

○リズムのロンド演奏

ロンド演奏は、自由な即興と同じように、形式感と形成力の発展のための練習である。ここで楽譜に書き留めた例のように、単純で難しくないと思うものを、ロンド主題にして先行させる。主部 A は全員で演奏し、B1 や B2 のような第 2 部を、一人ずつ即興する。そのためには、主部において終止感や先につながる感じを明確に示す必要がある。

○リズム伴奏のついた歌

リズムのみの伴奏は、第 1 部の多くの歌に適している。これなら比較的大きいグループで活動でき、十分な楽器が手元にない時や、楽器が全然足りないときにも活動できる。

○リズムのカノン

リズムのカノンは手拍子問答の練習の続きで構築される。重要なのは、あるリズムのフレーズを前もって全部覚えてしまうのではなく、まさに即興的に「カノンに」なるようにすることである。両声部は音色を変えた方がよいが、いろいろな楽器が用意できないときは、両グループが交代で、手の平をつぶしたり窪ませたりして（音色を変えて）手拍子すればよい。

○左右の手拍子の（打ち分け）練習

左右の手拍子の練習はいつでもリズムの授業の中に取り入れるべきである。これは両手で、ひざ、机の上、譜面台などを叩いて音を出す。楽譜の上の段が右手、下の段が左手の打点を表している。音符の棒の向きが上についているのは右、下についているのは左で叩く。どの練習課題も 2 つのティンパニや太鼓で同じように演奏できる。

○メロディーの続きを作って完成させる

リズムの続きを作る練習と同じように (p.82 参照)、ここではメロディーの続きを作る。これらは音板楽器（木琴か鉄琴）で演奏する。目的に合わせて、初めは少ない音数の範囲に限定して、必要な音板だけ台の上に残しておく。メロディーの始まりは同じで、続きを

作る（1－6）、メロディーの終わりが同じなるように始めのほうを作る（7－10）。一つのメロディーを、まず前半としても活用し、次に後半として活用するなど、二通りに用いる（11a と 11b）。メロディーに歌詞をつけると、いろいろなメロディーが紡ぎ出せる。

○音板演奏のためのオスティナート練習

ボルドゥーンは全部のメロディーの練習の助けとして最初から用いられる。「単純なボルドゥーン」から始め、「浮遊ボルドゥーン」を経て、この伴奏をしながらいつでも自由に歌えるようにする。同時に、オスティナート練習で音板楽器の演奏テクニックを習得する。「単純な」ボルドゥーンを鳴らしている上に、自分たちのメロディーを付ける。つまり「単純なボルドゥーン」と簡単な「浮遊ボルドゥーン」は、あらゆる即興と組み合わせることができる多様な可能性をもっているのである。

自由な「浮遊ボルドゥーン」は自由に作ったオスティナート伴奏に対して、メロディーに合った伴奏にすることが求められる。言い換えるなら、そのメロディーごとに、それぞれ個性のある伴奏を作るということである。

この練習は授業全体の中核を担う活動である。

オスティナート伴奏をさまざまに発展するにあたって、最初はメロディーと完全一度と完全 8 度の瞬間摩擦（ぶつかる感じ）は避けられない。そのような平行進行や摩擦は、ヘテロフォニー様式において理論づけられ、必要なものである。

例は当然 1 つか 2 つの楽器用になっている。これらの例が、第 3 部にモデルが示されているように、それぞれ演奏曲として完成させることができる。その際、基本的には、伴奏とメロディーを一緒に演奏して互いに引き立たせること、メロディーが浮き立って聞こえるように注意されたい。つまり、同じ楽器なら（高い音、深い音など）異なる位置で、活発な伴奏とゆったり流れるメロディーなど、対照的なものを組み合わせる。

単音で音板を鳴らすメロディーの際、右手、左手、両手のどれで鳴らすかは主に演奏者に委ねられており、自由に決めて演奏してよい。（細かいトレモロは左右交互にするのが最適である。）

どうしても演奏が技術的に難しい時には、右手のマレットは上、左手のマレットは下に印をつけておくのが、ベストな解決法である。

○ロンド演奏

これはリズムのロンド演奏（p.85 参照）を踏まえて行う活動である。ここでは音板の上を自由に演奏できるようになっていることが必要不可欠である。そのためには、もっと易しい練習を前もってしておかなければいけない。

これらの課題は、例のように、2 つの部分で構成される。第 3 部の演奏用小作品（p.129）を参照されたい。一音打ちボルドゥーンと小打楽器は、どの部分も響きが豊かになるよう

に作るとよい。

○カノンの練習

リズムのカノン練習と同様に、ここでもすべてのフレーズを最初に覚えてからカノンにするのではなく、可能ならば、歌ったり弾いたりしたメロディーを聴いてすぐに演奏する。

この練習の前に、歌や楽器演奏の簡単なエコー（模倣）の練習を先にしておく。

カノンの演奏の詳細は第3部の p.149 を参照のこと。

（以上がシュールヴェルク巻末の注意書きの内容である。以降はケラーの解説に戻る。）

※第I巻第2部では、早くも冒頭に言葉のリズム練習が出てくる。それが次の練習では、リズムの曲らしく発展されている。

※言葉のカノン（I巻 p.69）は、良い練習になっていて、2声部に分かれた言葉のリズムの中で、互いに補足的なリズムを構成している。この時、特別にテンポを変える練習をする時以外は、テンポの保持に注意する。

※話し練習の例題に続く課題は（p.16）すでに創作練習になっている。そこに挙げられた短い詩にリズムを付ける。一つの詩に対していろいろなリズムを付けられる可能性があるので、いろいろ試すとよい。

（さらに、ケラーは以下のような基礎練習の方法の追加を提案している。）

2-3. 即興の方法

○生徒の活動、◆活動の効果	○指導者への留意点
<p>○リズム即興は、一人の生徒が即興して、すぐ続いて全員がそのリズムを模倣する。</p> <p>○リズムづけができれば、短い詩に今度は2音、3音でメロディーをつけ、のちにペンタトニックで歌えるようにする。</p> <p>○ことばの練習と並行して、歌詞を抜いてリズムだけを鳴らす（手拍子、足拍子、ひざ打ち）を練習しなくてはならない。それを演奏に入れる時には、心の中でその言葉を考えて、口には出さずに手拍子などをする。</p> <p>◆このような練習を繰り返す中で、次第に即興の自由度が増してくる。</p>	<p>○手拍子の模倣は間を空けずに、聴き終えたらすぐに答えさせること。また生徒の一人を先生役にして、先に即興させて全員で模倣をさせることも、自由な創作の準備に適している。</p>

2-4. 歌詞をつける練習

リズム作りの逆の課題として、メロディーやリズムに歌詞をつける活動がある（第Ⅰ巻 p.74）。歌詞づけは、リズムの難しさを軽減するし、言葉をもちいた創作練習の一種と考えられる。

2-5. 決められたリズムでメロディーをつくる練習

与えられたリズムでメロディーをつくる練習では、C・D・E・G・A・Cの6つの音に制限して、音板楽器の使わない音板を外しておく。

また p.76、77 には、奇数拍子のモデルもみられ、複雑なリズム（付点のあるリズム）もみられる。

※言葉とリズムを関連させることで、リズム感や拍子感、形式感が拍を数えたり、知らず知らずに説明しなくても身に付くのである。

※伴奏はリズム練習の場合もオスティナートから発展する。このシュールヴェルクに記載されている例は、自分の創作の手本と考えるべきである。オスティナート伴奏がついた即興はリズムのロンド演奏のための準備になっている。

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

○生徒の活動、◆活動の効果	○指導者への留意点
○教師が既習の2部形式のリートを真ん中まで歌い、その続きを記憶に頼って生徒が歌う。	○この練習も間を空けずにすぐ歌う。 ○この練習は、歌以外にも楽器でもできるし、生徒をグループ分けして交代で演奏させてもよい。 ○既習の2部リートによる問いかけ唱と応答唱は、楽器だけ、またグループで生徒たちの役を替えて演奏するのがよい。

2-6-2. 問答から即興演奏への展開

○生徒の活動、◆活動の効果	○指導者への留意点
○メロディー記憶練習の後で、問答→即興演奏に進む。	○この時、再び言葉の練習から組み立てる。 ○よく使う問いかけにリズムをつけ、そして各生徒に応答させる。答えの歌詞は、リズムに注意するように考えるとよい。

〔譜例 5〕（筆者作成）



※譜例 5 は 2 つの異なった回答を示すもので、それらはいくつか自作したあとで、典型的な例として生徒に紹介する。一つ目の例は、問のリズムの前半を活かしたもので、二つ目の例は、後半のモチーフを活用している。

これらは、2 種類とも可能であってその選択は生徒たちにゆだねられている。この練習は、生徒の音楽理解の差によって違いが出るので、教師はそれぞれの生徒にあった助言をする。

※この小さい形式の中に、すでに、同じモチーフを再現する、あるモチーフを別の個所で用いる、モチーフを変化させるなど、モチーフ展開の形が感じられるようになっている。

この補足の練習では、即興に生徒の個性が表れてくる。したがって個性が形成されはじめる発達段階において、これは重要な活動になる。なぜならば、**生徒は自分と違う個性を持った即興を認め合うことを学ぶ**必要があるからである。個性というのは、慣れていない活動の中で現れてくるものである。

※ちなみに、4 拍の問いに対して、ここでは答えの部分に新しいモチーフを入れて 4 拍以上継続する活動は行わず、答えの部分も 4 拍で終わるようにする。

※拍数に過不足がある応答をした生徒に対しては、注意深く聴かせ、その結果を話し合っ、当事者の生徒ばかりでなく全グループ（クラス）に何がいけなかったのかを理解させる。その場合、理論的に説明するのではなく、4 拍対 4 拍という形式を聴き取る練習が大切である。

※この補足練習は以上のような方法で実践すれば、**聴取の練習**にもなる。さらに役割交替して、生徒の方が問いを出してもよい。

2-6-3. 音板楽器によるメロディー創作活動

○生徒の活動、◆活動の効果	○指導者への留意点
○今までに述べた補足練習と同様に、打棒楽器でも「歌詞付け→歌詞抜きで手拍子→打楽器でリズム打ち」という流れで、メロディー補完の練習を行う。	○我々は、すでに与えられたリズムにメロディーをつける練習の際に、小さいメロディー・ラインを作る練習をした。ここでリズムにメロディーをつける時には、メロディー・

	<p>ラインも大切であるが、さらに問答の問いになるようなメロディーにしなければいけない。</p> <p>○はじめは開始の音と終わりの音を決めておく。しかし後にこの制限を外して、自由に音を選ぶようにする。</p>
--	---

※子どもの創造性と偶然の結果の区別

時々、問いに対して、答えの拍数が伸び縮みしたり、意外な音で終わるなどの即興が偶然見られることがあるが、それを子どもの創造力の現れと早とちりしてはいけない。子どもの能力の過大評価は教育上の判断の誤りである。それゆえ、過大評価は子どもの創造性を軽く見たり、過小評価することと同じくらい良くないことなので避けるべきである。

即興の初歩において時々、こうした一見自由に見えるような即興をする生徒がいる。しかし、これは即興に不慣れだったり、よく覚えていないせいで出てくるだけだ。問いの一部が忘れられたり、表面的な理解に終始して、学習活動の流れが悪くなり、生徒たちはなげやりになり始める。

休符や付点にリズムなども、偶然即興されるのではなく、意志と喜びをもって使用されるのが望ましい。拍節的な練習が十分行われたあとで、非拍節的なメロディーも体験させる。

我々は、即興における誤りを子どもの創造性の成果であると勘違いしたり、偶然の結果を良いアイデアであると混同することがないように注意を払うべきだ。

一方で、偶然出された即興をその場で巧みに利用できるような、レベルの高い教師や芸術家ならば、「偶然というものを完全に排除できない」ということは理解できるだろう。

即興の中の偶然は取り除くことができないし、その偶然を形成の過程に組み入れ、上手く採り上げて、それをよいアイデアとして取り扱うことは問題ではない。

偶然にできたものを、子ども自身が意識できた場合、その音形を子ども自身が上手に利用できるか、あるいは突然にやめて何か新しいことを始めるか、教師は観察すべきである。少し間をおいてから、そのメロディーをもう一度再現できた場合は、偶然ではなくて、創造的に消化された表現であると判断できる。

また、偶然か創造的なのかを判断するには、表現の流れをみるのが一番良い。その生徒がすらすらとメロディーを演奏できたなら、問題なく創造性の成果であると判断できる。もちろん、その生徒が他の生徒のものを真似したのでなければ。しかしこの判断基準では、生徒が即興を失敗したからと言って、偶然であると言い切ることもできない。

即興において偶然かそうでないかということよりも、そのメロディーが美しいかどうかの方が重要である。

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

○生徒の活動、◆活動の効果	○指導者への留意点
○リズムとメロディーの補足練習として、問と答えを一人で両方作る。	○この時、静かにボルドゥーン伴奏をつけておく。
◆創作と即興に際して、メロディーのフレーズ全体やリズムの音型に興味をもつようになる。	○ハミングなどで歌ってもよいし、打棒楽器、リコーダーでもよい。

※この活動の予備練習として、音高のない打楽器のリズム即興を行う。第Ⅰ巻 27～29 ページの言葉のリズム曲はリズムだけの楽曲の音楽的效果がどれだけ大きいかを示している。それらはメロディーにするのではなく、言葉と（打楽器で強調する）リズム伴奏の中にある音色の独特の効果を活かすようにする。

3. 創作練習の拡大：ロンド（演奏）第Ⅰ巻3部

今までの練習によって、即興の中でいろいろな音型を習得したので、今度はロンド演奏にそれを活用する。ロンドは主題とクープレ（ソリストの即興する中間楽節）が交替するもので、わりあい大きい音楽形式の最初の例となっている。

○生徒の活動、◆活動の効果	○指導者への留意点
○ロンド主題は、既習のリートが使えない場合は、生徒たちが活動の最初に作ればよい。	
○リズムのロンド演奏はロンド形式の感覚を身につける基礎になる。	
○ロンド主題を最初に歌ったり、演奏して簡単なメロディーから始め、それにボルドゥーン伴奏をつける。	○歌のロンド主題には、手拍子や足拍子のリズム伴奏をつけることもできる。楽器がないときにはしかたがないが、どうしても楽器がなければロンドを演奏できないというわけではない。
○ロンド主題を歌ったり、演奏しりした後に（2回が最適、伴奏だけの部分をはさんで）そこから決めておいた順番で即興をしていく。	○クープレはさしあたり主題と同様の形のものか、あるいはまったく同じリズムのものであってよい。したがって、それは単なる主題の変奏に聴こえる。（こうすれば初心者も

<p>○最初のソリストの即興の後に再びロンド主題を演奏し、その次に第2の即興が続く。</p> <p>○最後に主題を何度か繰り返してロンドを結ぶ。</p> <p>○生徒は、やり直しがきかないということを肝に銘じる必要がある。それは、間違えた内容と同じように覚えておくようにする。もし、どうしても中断が必要ならば、最初からやり直すしかない。</p> <p>○生徒は、いつ即興役が回ってきてもよいように準備をしておく。</p>	<p>即興をすることができる)</p> <p>○即興はあわてないで行うべきで、各回の主題が終わった後に、ソリストには少なくとも2小節の間はだまって伴奏を聴かせる。間を空けてから即興を始め、流れよく展開させるためである。</p> <p>○リズムの流れを妨げないためにメロディーの修正をしたり、途中で止めたりしない。音楽的には、演奏中は絶対にやり直しがきかないので、ミスタッチや偶発的なものは、大目に見て流れを止めずに調整する。</p> <p>○少し慣れてきたら、ロンド演奏の即興の順番は前もって相談しなくてもよくなる。教師はここでロンド主題がなっているときに次のソリストをゼスチャーで指示する。</p>
--	--

4. ペンタ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）

（※ペンタトニックの段階は少なくとも1年以上継続する）

講習や教師とのディスカッションの中で、ペンタトニックの段階をどのくらい続けるのかという質問がよくだされる。その答えは少なくとも1学年間、しかし長いほどよいという風になる。ここで最悪なのは、教師が焦ることである。ここで教師が焦れば、ペンタトニックを表面的にしか扱えなくなり、その意義と音楽的な可能性が完全に誤解されてしまう。これまでにいろいろと述べてきたように、ペンタトニックに制限して活動するのは、まず創造的学習の条件をきちんと整えると同時に、**7音音階への決まりきった形から解放**されるためでもある。

とにかく、ひたすら和声的な終止形だけをとる長調のメロディー法から、解放されることが大切である。ここで教会旋法のうち、ほとんど**イオニア旋法**と同じような、長調のメロディー法の原型が、今までに学習してきたペンタトニックを通じて形成される。

ファとシの音が短3度跳躍（ソーミ）と（ドーラ）を手がかりとして付加され、ペントニックが6音音階と7音音階に上げられる。

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

まず、ファとシのキャラクターを意識的に強調する。これが和声の機能を学習する準備段階になる。この目的に沿って再びボルドゥーン伴奏を用いる。浮遊ボルドゥーンが発展して、Ⅰ度の和音のほかにⅡ度やⅥ度の和音が、その違いを意識しながら演奏されるようになる。

シュールヴェルクの第Ⅱ巻には、ボルドゥーンとシュトゥーフエンの伴奏のついた（Ⅱ度とⅥ度の和音が特に重要）長調（6音音階と7音音階）のリートと器楽曲の例が示されている。6音音階と7音音階による演奏と並行して、ペントニックの曲も復習することが大切である。これは、授業が後退したり停止したりしているのではなく、あらゆるリズム法、メロディー法、和声法の根源に立ち戻って音楽の基礎力を培うために必要なことである。知識と経験が増すにつれてペントニックでの新しい可能性もさらに広がり、ペントニックと7音音階の間に相互関係が生まれ、決まりきった形にならなくなる。

4-2. カウンターメロディーを加える

ペントニックの段階では、出てこなかった**3度や6度音程の第二声部（カウンターメロディー）**が新しい伴奏形式として加わる。オスティナート伴奏の音型もより豊かに作るようにしたい。（例曲は第二巻 p.22、巻末の注意事項の参照）

4-3. 平行する3和音の伴奏

シュトゥーフエン伴奏の導入によって和音の扱い方特に3和音の扱い方の新しい練習曲も加わる。これは、3和音の進行に関係している。平行進行を避ける本来の和声理論とは反対に、もっと幅広い和音の響きを大切にされていて、それは多声音楽（原始文化でも高文化でも）の初歩の形式と共通している。第Ⅱ巻 p.102 にこのやり方の美しい一例がある。

さらに巻末の指示と注意の中で3和音を用いた即興の練習例題も用意されている。ここでは協和3和音（長3和音、短3和音）だけを用い、**減3和音は使わない**。したがって、長調のⅦ度の和音は除外される。それは、Ⅶ度の和音が解決を強く求める和音なので、メロディーの動きを妨げるからである。

4-4. 旋回奏、保続音、ペントニック的な和音づけ

→Ⅱ度やⅥ度の和音による短調的響きの準備

前述の聖マルティネによる曲では、旋回奏（D→F→E→D）や保続音（Ⅱ度の和音が鳴っている中でCとGも鳴らしておく）によって、平行を緩和する方法の手本である。これによって、和声理論の決まりきった使用から離れることができる。作法というものは、決して癖のようにはしてはいけない。

Ⅱ度はサブドミナントなのだが、メロディー的にはⅠ度と関係が深く（隣り合っている

ので) 繰り返しゆれるように動く。それに対して、Ⅵ度はⅠ度と一緒に鳴らすと、ペントニック的な独特の響きになる。この性質を活かして、ペントニック的なメロディーの伴奏に使うことができる。

長調の7音音階はこの和音の交替によって、短調の響きをもつ部分ができ、長調全音階から短調全音階へさりげなく移るときがある。第Ⅱ巻 p.111 には、Ⅰ—Ⅵ度の伴奏によって陰影づけられたメロディーの美しい例曲がある。和音を交替させることで、この歌の歌詞の意味を表現できている。ようするに、和音を交替させたり同時に鳴らしたりするやり方を用いて、古めかしい教会旋法的な長調和音と旋律法(イオニア旋法)を成立させる。確かに、そこには和音効果が含まれるが、和音の機能和声と対立するような、オルガン点(保続音)、和音の平行進行、Ⅱ度やⅥ度の性格を強調することによって、古典派の終止法から解放されることができる。

第Ⅱ巻巻末解説(抜粋)(Orff 1950: Ⅱ巻-123-127)

第1部: ボルドゥーン

5. 鉄琴のためのオスティナート

オスティナートというものは常に動いており、良い響きで演奏されなければならない。それと同時にオスティナートはメロディー作りを活性化させる。それは出来上がったメロディーに適したものでなければいけない。良いオスティナートの演奏のために、たくさんの練習とメロディーと伴奏の相互の溶け合いが必要である。

オスティナートをあまりメリスマティックに動かさない方が、多様なメロディーを作れる可能性が広がる。(第Ⅰ巻 p.100 以下の単純オスティナートを参照のこと。)

オスティナートのうち、メリスマ性の強いものは、どちらかといえば即興に転用される基礎とするとよい。左右のマレットが不都合に交差したり、上声と下声が虚しく平行したりするのを避けて、メロディーを明瞭に際立たせられるようになるには、たくさんの経験を蓄積して、よく考えて、メロディー感が発達していることが必要である。それゆえ、その種のオスティナートの演奏のためには、当分の間オスティナート自体を目的とした練習をしておく必要がある。

曲の流れの中で、オスティナートを次第に増やしたり、減らしたり、あるいは段階的にダイナミクスをつけると、形式的なまとまりができて、生き生きした表現になる。さらに、例 29、30、31 のように、即興も取り入れることができる。

7音の範囲での即興の前に、ペントニックでの即興を必ず行っておく。こうして常に復習することで、大きな効果を得ることができる。

6. 「踊れ、少女よ、踊れ」

手拍子、足拍子、ひざ拍子のリズム伴奏(第Ⅰ巻 p.94 以降を参照)によって、動きの適切さが特別に強調され、活気づけられる。

次の2つの例は、歌につけるリズム伴奏の例である。

〔譜例 6〕 (Orff 1950: II 巻-124)



舞曲は、昔の慣例に従って、奇数拍子の「ナッハタンツ」にすることができる。

〔譜例 7〕 (同上)



モチーフの拡大と縮小の組み合わせによって音楽的な構造をより密にする（以下の譜例 8 参照）。

ソプラノ木琴とアルト木琴の声部に、2つの伴奏の声部が加わる。この伴奏はメロディーの冒頭部分を縮小しリズムを変えて、オスティナートにして通奏している。

〔譜例 8〕 (同上)



新しい3つの声部に導かれて、新しいオスティナートの上に、新しい鉄琴のメロディーをつけるなどの活動も可能である。

○7音での練習

(13番～26番)

第2部：シュトゥーフエン

○Ⅰ度の和音・Ⅱ度の和音

オスティナートの中で、Ⅱ度の和音を使用することで、ハーモニーの領域へと一歩前進することになる。「浮遊ボルドゥーン」から、さりげなく移行していく。Ⅱ度の和音は、Ⅰ度の和音の音が隣に移動する表現であるというだけではなく、Ⅱ度の和音自体が独自の主張をするという性質の違いがある。

6. オスティナート

即興は、決まったハーモニー構成によるので、ボルドゥーン伴奏の時よりも基本的に難しくなる。演奏の可能性を次の例1、2に示した。

〔譜例9〕(Orff 1950: 2巻-126)

The image shows a musical score for two parts: Glockenspieler (Glockenspiel) and Pauke (Drum). The score is divided into two sections: 1. Andante and 2. Allegretto. The Glockenspiel part is written in treble clef, and the Pauke part is written in bass clef. The Andante section features a slow, steady rhythm with chords. The Allegretto section features a faster, more rhythmic pattern with chords. The score is written in a style typical of Orff's Schulwerk, with a focus on rhythm and harmony.

7. 聖マルティネ

例1は3和音が平行する演奏の例である。3和音での即興がここに入る。その際、根音と第5音が完全5度の3和音だけが、使用してよいことになっている。

○Ⅰ度の和音とⅥ度の和音

Ⅰ度の和音とⅥ度の和音の関係は、それらがペントニックに含まれているというだけでなく、ペントニックでのメロディー即興の基礎にも適しているという点で重要である。Ⅵ度の和音の使用は、Ⅱ度の和音と同じように、「浮遊ボルドゥーン」の形で、かなり以前から、さりげなく扱っておくことが大切である。

5. ドミナントの導入（第三巻）

（※これまでの練習でペントニックの基礎練習が十分に習得されていれば、ドミナントが入っても型通りの和声法に逆戻りすることはない）

ドミナントの導入で、ボルドゥーンやシュトゥーフェンの伴奏の音楽とは異なる音楽練習が新しく始まる。もちろんここでは、和声的要素が重視されるので、それにとまって型通りの音楽に逆戻りする危険性をはらんでいる。しかし、ペントニックで十分に基礎練習を積んでいれば、こうした危険は回避される。第Ⅲ巻の諸言で C.オルフは次のように述べている。「ドミナントを伴う練習で、なじみ深い機能と和声の世界に導かれるが、これまでの即興などの練習によって、もはや型通りの表現にもどるようなことはない。そのくらい、基本的なことが定着しているはずである。」と。

したがって、ドミナントの和声的効果を避けたり、除外する必要はない。ドミナントの働きをいろいろな可能性の一つと考えると、別格扱いの伴奏形式にはしないことである。だからといって、様式が一面的になるのを避けるために、ある要素を除外することは間違いである。発展途上の音楽におけるリズム、メロディー、ハーモニーの変化の可能性を考えれば、ある要素を除外してしまうのは得策ではない。つまり、ドミナントを入れて、決まりきった音楽様式をここに持ち込むのではなく、いろいろな音楽の基礎になるドミナントという要素を用いて、決まりきった音楽になることを克服するのである。

5-1. リズム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）

ボルドゥーンとシュトゥーフェンは、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。しかし、リズムはシュールヴェルクの音楽でも、古典派を中心とする音楽でも、和声の働きに影響されはするが、取って替わられることのない根本原理である。ドミナントの効果というのは、そもそも和音的な緊張ではなく、(C-Dur で) G が C に動く音程間の中に生まれる。このソの上に構成された和音が、G が C に行くときに一緒に動いて緊張を高め、この進行を豊かにする。それゆえにドミナントの初歩の練習では、和音的なものを控えめにし、バスのメロディー的な動きの中で体験する緊張感に注意を集中することが大切である。

○生徒の活動、◆活動の効果	○指導者への留意点
○フルートとティンパニのための課題と練習（Ⅰ度とⅤ度のバスの音程を作る練習）。 ◆トニカとドミナントをリズム的に把握することができる。	○この機会にティンパニの奏法をよく練習するとよい。特に両手で2音を上手に使えわけられるように繰り返し練習する。 ○ティンパニのトニカ・ドミナント音型の準備練習として、ひざ拍子や音高のない楽器で、左右の打ち分けを練習しておく。

※バス音は常に3和音の根音になるとは限らない。(転回形になることもある)

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

バラード「ベルネウエリン」の伴奏は、トニカとドミナントの第3音を省略した和音の例である。第3音を省いて完全5度だけの2和音になっていることで、ドミナントの働きはGがCに降りるだけになっている。つまり、導音(H)が伴奏では省かれ、メロディーにだけ現れる。器楽舞曲曲(p.16)でも導音の省略がみられる。もう少し段階が進んだら、完全な属和音を扱うが、最初は本質的なものだけに制限する。シュールヴェルクは、このように、すべての音楽の発展を、その根源から意識させるように作られているのである。

5-2-2. 主音による保続音、属音による保続音、主調と属調

GからCに下降する時の効果は、それをせき止める要素(Cの保続音など)が含まれている場合により強く働く。その例として「ヴァンドームの鐘声」(第Ⅲ巻 p.22)が挙げられる。Cが保続音になっていて、その上でGがCに5度下降している。最終小節の手前で初めてバスに属音がでてきて、つよい終止感を表すようになっている。

対照的に「アンメンウール」(p.30)では、長い間、属音が続いて終わりの部分で初めて主音に降りてくる。

「アヴィニヨンの橋の上で」は、一つのメロディー・ライン全体に広がるドミナント的な響きと対照的に、伴奏はトニカとドミナントを頻繁に行き来する。

2つ目のフランス小リートでは、トニカとドミナントを2部形式における主調と属調として対置している。そして各部分では、ボルドゥーン伴奏が鳴らされている。

5-3. サブドミナント(Ⅳ度の和音)の導入

ドミナントの後にサブドミナント(Ⅳ度の和音)が導入される。Ⅰ度とⅣ度の和音の間には、Ⅰ度とⅤ度の関係とは違う緊張感がある。ドミナントからトニカの場合は、GからCへと行きたい方向に進むが、サブドミナントでは、本当はGへと進みたいところをあえてFからCへと進むことになる。したがってサブドミナントは、和声の動きたい方向に逆らって動くことになるのである。だからⅣ度→Ⅰ度の進行は、Ⅴ度→Ⅰ度よりも地味な抑制された効果を表す。

Ⅴ度→Ⅰ度の進行は、互いに強く引き合いまた別の働きをもっている。Ⅳ度とⅤ度のそれぞれの特徴を比較して、把握しなくてはならない。

5-4. Ⅰ-Ⅴ-Ⅰ、Ⅰ-Ⅳ-Ⅰの進行→Ⅳ-Ⅴ(完全終止)

一つの楽節の中に現れるサブドミナントからドミナントへの進行は、より緊張感を高め、連続させることで完全終止形をつくることができる。初歩の楽曲では、この進行の準備の

ために I－V－I と I－IV－I が練習される。

この方法は、「俗歌」(p.52)に示されている。ここでは、最初にIV度とV度の間にI度が挿入される形が示され、後のほうではIV度からV度へと直接移行するようになっている。この時和声学で厳格に禁止されているIV度からV度間の平行5度進行が現れてくるが、多声音楽ではこれは問題にならないので気にしなくてよい。第Ⅲ巻のこの説のリートと器楽曲にはサブドミナントを使用した例がいろいろと示されている。これらの中には自分で伴奏しながらハミングするのに適した楽曲もある。

5－5. 装飾的に用いるV₇とV₉の和音の練習

V₇とV₉の和音を伴う音楽練習のために、特別に一章を設けた。この和音形式は、アルプス地方の民謡によく見られる。ここでは、V₇やV₉をドミナント和音としてではなく、装飾音的に取り扱うべきである。この独特の和音形態は、一種の **Klangmelos** といえる。

「祈りのヨーデルを唱える人」(p.108)は、この和音形態のもっとも美しい例曲の一つで、アカペラになっている（アカペラも器楽や伴奏付きの歌とともに大切な活動である）。

5－6. ドミナントを利用した変拍子の即興

ドミナントの豊かで鋭い和音は、民俗舞曲、特に拍子が変わる舞曲の中で、リズムの役割も担い、トニカとドミナントが交替することで拍子が変わるようになっている（p.113の「変拍子の曲を参照」）。

これらの例曲は、あえて骨格だけを提示したので、即興や創作の部分を入れて完成させること。この時、リコーダーを使うとおもしろい即興ができる（p.109）。

第Ⅲ巻：ドミナント（Orff 1950: Ⅲ巻-123）

○V度の和音

2. ティンパニのバス

両手を使ったティンパニの声部の伴奏を適切にできるようになるには、特別な注意が要求される。同じ音のティンパニをつかえないで連打するためには、左右を交互に使わなければならない。

3. フルートとティンパニのために

一つのメロディーに異なるバスをつけることができる。

○他の長調

我々はこれまで、2音から始めて、5つの音を経て、ハ長調の範囲に限定して活動してきた。ここで新しい長調を使用することで、メロディーをつくる上での新しい可能性が広がる。

音板楽器では派生音の音板を追加するか、使用する音板に取り換えなくてはならない。別の調による、最初のほうの作品や歌は移調することが可能で、練習した方が良い。これ以前の曲も歌いやすい音域に変えることができる。

○IV度の和音

○V₇の和音とV₉の和音

V₇の和音とV₉の和音は、ペントニックや6音音階の時にすでに行きがかり上生じているのだが、ここでは重要な独自の和音として扱われる。

6. 短調（系）（第Ⅳ巻―1）

教会旋法の音階の範囲内における短調の性格は、メロディーと和声の中の短3度によって表現される。長3和音も短3和音も根音と第5音の音程は、同じ完全5度であるが、根音と第3音の関係は、前者が長3度、後者が短3度という違いがある。

〔譜例 10〕（筆者作成）



長3和音とは異なる響きをもつ短3和音や短3度は、メロディーをより自由でエネルギーッシュなものに解放する。この効果は、教会旋法の長調の伴奏の中で、シュトゥーフエンによってⅡ度やⅥ度の和音を強調することで、すでに体験済みである。したがって、この経験を踏まえれば、短調の練習も、ボルドゥーンとシュトゥーフエンの復習から始めて、長調と同じ手順で行うことができる。

シュールヴェルクに収録された短調（系）の練習が、第Ⅳ巻と第Ⅴ巻にまとめられているのは、「ここで短調を扱う」という方法論上の順序を示しているのではなく、教材をまとめる都合上そうなったと理解していただきたい。

もちろん、このシュールヴェルク全体の構造は、子どもの発達の道筋に概ね従って作られている。中部ヨーロッパでは、一般的な子どもの音楽における短調のメロディーは比較的遅く扱われ、ペンタトニックと長調のメロディーより後から用いられることが多い。

第Ⅳ巻にはエオリア旋法（純粋な短調）、ドリア旋法、フリギア旋法の曲が例示されている。これらの旋法は、最初は半音進行の位置によって認識することができるが、いずれはその音楽的な性格によって、どの旋法なのか認識できるようにならなければならない。

6-1. エオリア旋法の特徴（純粋な短調）

短調の性格はエオリア旋法が最もわかりやすい。なぜならば、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和音を作ることができないからである。そのため、エオリア旋法は短調として揺るぎない性格をもっているが、同時に長調のペンタトニックや7音音階とも関連が深い。

6-2. ドリア旋法の特徴（明るい短調）

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持ち、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。

6-3. フリギア旋法の特徴（暗い短調）

一方でフリギア旋法は、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音の安全を乱すから、有名なコラール「主よ、深き淵よりわれ汝を呼ぶ～Aus tiefer Not schrei ich zu dir」のように、苦悩や懷疑と結び付けられることがある。

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）

第Ⅳ巻には、歌詞の内容を短調の性格で表現する例曲がたくさん示されている。

エオリア旋法の開放的、超人的な性格は「子どもよ祈れ～Bet' Kinder bet'!」、「カッコウは死んだ～Kuckucku hat sich zu Tot gefall'n」、季節のことわざ、祈りのことばなどに適している。

ドリア旋法の性格は「楽しい復活祭のうた～Fröhlichen Ostergesang」、カノン「愛しのマルティン」、「牧歌～Pastourelles」、その他の多くのリートや器楽曲の中によく表れている。

一方、「ああ、お母さんおなかがすいた～Mutter, ach Mutter, es hunger mich」、「あわれな母さん乞食は歌で病児を眠らせる～Die arme Bettelfrau singt das kranke Kind im Schlaf」、「受難曲」のような歌詞の内容には、フリギア旋法を用いて、その深さを象徴的に表現している。

しかし、このような旋法と歌詞内容との象徴関係を誇張し過ぎると、型が決まってしまうので望ましくない。旋法だけで必ず歌詞の内容を表現しきれるわけではない。旋法を選択しただけで、音楽表現が成功するということとはあり得ない。「この表現にはこの旋法を用いる」と単純に決めてしまうと、繊細で深い特徴がないがしろにされて、皮相的なものになってしまう。

だからといって、この旋法と歌詞内容との関係は「不易の教義」ではなく、暗示に必要であると、生徒にはよく理解させるべきである。

6-5. 深いテーマをもつ年長者向けの教材

以上の説明でもわかることであるが、シュールヴェルクの短調の歌曲、器楽曲、練習曲は（実は第Ⅱ巻や第Ⅲ巻の多くの曲も同様に）、小学校児童だけの活動ではなく、もっと年長の生徒（青少年）や、成人向けの音楽財としても適切である。なぜならば、「ヴェッソブルンナーの祈り～Wessobrunner Gebet」、「原光～Urlicht」、「二つの古いドイツ語の歌詞～Zwei altdeutsche Texte」、「冬を追い払い、夏が勝った～Winteraustreiben und Sommergewinn」などの第Ⅳ巻に掲載された歌詞は、人間の魂の最も深い部分に根ざした内容であるので、どんな年齢の人にも有益なものになっている。このことは、第Ⅴ巻についても同様である。この「子どものための音楽」においては、「子ども」という概念を幅広く解釈してほしいのである。

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

短調系でのボルドゥーン伴奏の練習方法は、これまでの巻で勉強した方法と同様である。短調のシュトゥーフエン伴奏における **I 度とVII度**の関係は、長調における **I 度とII度**の関係に相当し、短調の **I 度とIII度**の関係は、長調の **I 度とVI度**に相当する。

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

短調は開放的で浮動的な性格をもっているので、オスティナート技法が拡大される。簡単なオスティナート音形を和音のオスティナートに拡大した例が示されている。これを「和音の絨毯」や「鳴り響く装飾」と呼ぶ（巻末の指示と注意を参照せよ）。

この和音の装飾的な構造は、即興に対する興味を盛り立てる。これは 18～19 世紀の音楽におけるダイナミクスの発展や進展の形とは、本質的に異なっており、音楽形式の土台となるものである。装飾的で静的なこの形式の中で育まれる形成感は、新しい音楽や高度な文化、原始文化、その他の幅広い時代、さまざまな地域の民俗音楽の演奏に見られる非常に古い形式を体験するための素地になる。

7-3. メロディーに対応した和音づけ

オスティナートの繰り返される規則的な和音進行の曲の後で、自由な和音の練習をする。これは主旋律の動きによって決まる。第IV巻第2部のシュトゥーフエン 14 はその例になっている。3 和音を完全 5 度や完全 4 度で平行進行させる伴奏から、第 3 音を旋回させる即興的オルガヌムの作法に発展させる。しかし、旋回進行させる際にも、平行進行の本筋がわからなくなるような装飾は避けるべきである。それは構造が整っていないポリフォニーであるという誤解を避けるためである。

どのような即興であっても、決められた形式と構造上の基礎を守らなくてはいけない。基礎というものは、その中にあらゆる形態、装飾、変則、変化を内蔵しているものなのである。オルガヌムの曲の基礎の中には、完全 8 度、完全 5 度、完全 4 度、3 和音とその転回形における平行進行が含まれている。シュールヴェルクにおいて、われわれはこの種の作品をすべてモノフォニーと捉えている。これらをモノフォニーと解釈する理由は、ホモフォニーやポリフォニーと比較して、和音伴奏もメロディーも一つの整った流れを示しているからである。

7-4. 長調の復習

短調の練習の合間に、長調も取り入れるべきである。短調を経験したことで、また新しい表現が工夫できるようになっていることだろう。

8. 自由なレチタティーヴォ（第IV巻―3）

長調の曲では、主和音が拍節の頭を強調する傾向があるが、短調ではこの特性が薄まる

ので、拍節やアクセントと関係なく浮動するリズム法の可能性を模索することができる。メリスマティックに動かすのに適した歌詞（例：「ヴェッソブルンナーの祈り～Wessobrunner Gebet」、「原光～Urlicht」、「二つの古いドイツ語の歌詞～Zwei altdeutsche Texte」）を、言葉のリズムを生かしたレチタティーヴォの出発点として活用する。ここでの活動を踏まえて、長調やペンタトニックでも同じことができる。その際、主和音を、拍節を強調する要素としては使わないように配慮する必要がある。

8-1. レチタティーヴォの作曲

レチタティーヴォを作曲するときには、応答する合唱ができるだけ拍子のアクセントから解放されたレチタティーヴォになるように、単旋律から始めるのが得策である。そしてあまりテンポが遅くならないように注意する。単語一つひとつではなく、行ごとにまとまったフレーズにする。一つの節を歌いきってから、別の節が出るようにする（ある節の途中で、次の節が重なって出てくることはしない）。レチタティーヴォは、リズムを揺れ動かし、音楽的な表情をつける。

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）

この段階になれば、レチタティーヴォ、歌、器楽が交替して登場し、規則的なリズムと自由なリズムが両方使われる曲が演奏可能である。大きな形式に構築された劇音楽や舞踊音楽が、最高の応用活動である。第IV巻にある童話の歌と情景音楽を参考にすることができるだろう。ここでは、「言葉と音の魔法」の関係の意義と、シュールヴェルクのオルフ楽器と人形劇の世界との内面的な結合について理解しておく必要がある。オルフ楽器の魔術的な音色が単なる舞台裏のベルに成り下がらないためには、効果音としての活用を控えめにすることが絶対条件である。記載されている例を手本にしてほしい。

情景音楽は他のものを加えて大きい描写音楽や幕物に拡大され、最終的に童話劇になる。ここでも、今までの巻の要素を活用できるということは言うまでもない。第IV巻末の短調的性格をもつペンタトニックを追加するときは、音板楽器から即興を始めて、生徒が十分に熟達してから声楽の即興に移行するように注意されたい。今までに述べた学習内容は、すべてこの新しい活動に含まれているので、復習を怠りなくするように。

第IV巻解説（抜粋）

第一部：ボルドゥーン

○エオリア旋法「純粋な短調」

3. 音板楽器のためのオスティナート練習

これまでの巻のオスティナート練習と同様に、短調に転用していろいろな練習素材を示した。

13. フルートその他の楽器で演奏するための作品

伴奏には例えば音板楽器を用いて、残響の短い木琴と、長い間鳴っている鉄琴やメタロフォンとの違いに注意されたい。伴奏にはいろいろなバリエーションが考えられる。

○ドリア旋法：短調—長 6 度を伴う

33. 「踊り」

鉄琴のパートは黒鍵のあるものにするか、2 オクターブにして、一方を H、もう一方を B にしておく。

40. 「冬を追い出して夏が勝った」

第1部ではドリア旋法になっていて、第2部はミクソリディア旋法を基調とする短7度のある長音階になっている。

これまでのシュールヴェルクにおいても見られた、調性から外れた独特の魅力は、ボルドゥーン伴奏にのせた自身の即興の中で、奥深い音楽表現の豊かさが体感できないといけない。

○フリギア旋法：短調—短 2 度を伴う

43. 「ミソサザイの冬の嘆き」

フルートか鉄琴で小鳥の鳴き声を演奏した後で、楽譜に書き取る。解釈と聴取のための練習として難しいが、大変良い練習になる。

45. 「フルートとハンドドラムのために」

これは「即興を楽譜にしたもの」なので、異なるテンポやダイナミクスにして演奏してかまわない。

46. 魔法の言葉

以下の歌詞遊びは音楽的な完成品において、決してフリギア旋法とは結びつかない。フリギア旋法が特にふさわしいので、歌詞全体の中でここだけ選択的に用いられている。ここでエオリア旋法の「Jorinde und Joringel」の例を示す。

〔譜例 11〕（Orff 1950: IV巻-155）



このような声楽曲の演奏は密接に言葉と関連し、言葉から出発して、身体にしみこませる。(異なる声区を意識的に使用する)

47. 「イーゼグリム (狼の名前) のお葬式」

即興的に出された歌詞のついた、メルヒェン遊びのシーンの例の一つである。この部分はシュールヴェルクの楽器群をもちいたマリオネット劇場を想起させるだろう。

第2部：シュトゥーフエン

○Ⅰ度とⅦ度

短調におけるⅠ度とⅦ度の関係は、長調におけるⅠ度とⅡ度に相当する。(第Ⅱ巻の p.84 と解説を参照のこと。) 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。

○Ⅰ度とⅢ度、その他のシュトゥーフエン

短調におけるⅠ度とⅢ度の結びつきは、長調におけるⅠ度とⅥ度の関係に相当する (第Ⅱ巻 p.111 参照)。

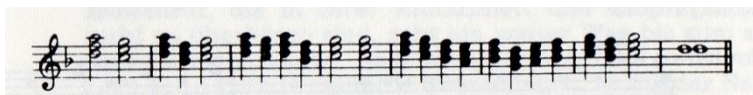
8. 和音の作品

p.108 の和音—オスティナートを参照されたい。いくつかの作品はこのシュトゥーフエンの進行を基本にしている。ここから抜き出した進行を先の曲にも使用できる。

14. フルートもしくはその他の楽器のための3和音の作品

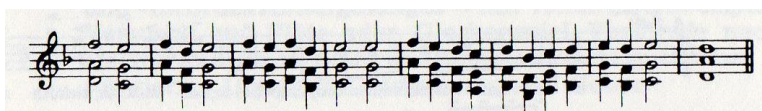
ここから、シュトゥーフエンが交互に出てくるオスティナートは出てこなくなる。メロディーによって決まる、自由なシュトゥーフエンの交代が主流になる。さしあたり、狭い音域の中で、最も簡単な3和音の構成から始めるとよい。

〔譜例 12〕 (前掲書 : 156)



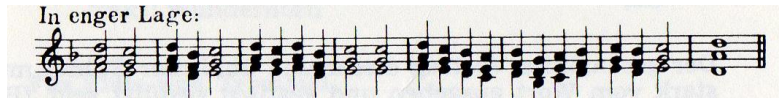
この和音自体を (第3音をソプラノにもってきて)、音域を広げる。この時、メロディーは和音の第3音になる。

〔譜例 13〕 (同上)

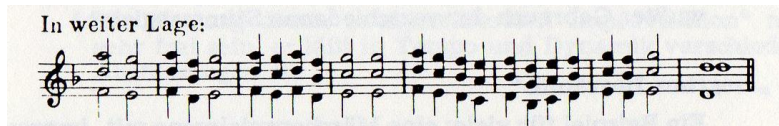


あるいは「第一転回形」にして、第3音をバスにする。つまりこれは、「フォーザミボルドゥーン」という最古の民族音楽の方式で、純粋な単旋律の響きの展開にとって重要だった。

狭い音域では：〔譜例 14〕（同上）



広い音域では：〔譜例 15〕（同上）



「オルガン点（バス保続音）」やボルドゥーンを扱う3和音の作品は、ドリア旋法やフリギア旋法で、自分で作ることができる。以下にその例を示す。

フリギア旋法で：〔譜例 16〕（同上）



減5度は無条件に避けること！終止形に注意されたい。31番、58番参照。

15. 「Ⅲ度の浮遊ボルドゥーン」

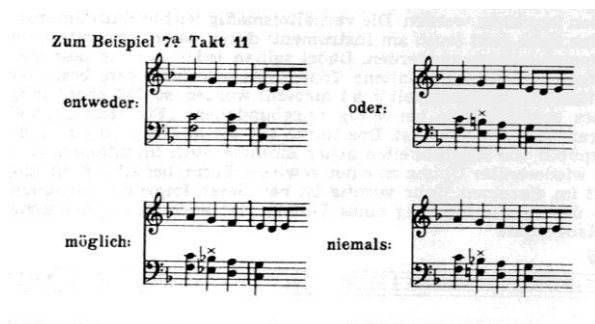
この練習は先行する練習から発展される。音域を再び広くすると、(3度の)上声部の動きが広がり、単純だが響きの面で魅力的な即興が演奏できる。

ここでは、17世紀のリュートやクラヴィーアの音楽に代表されるような、それほど難しくはない様式上の約束事が示されている。

Ⅶ度の解決について、「平行5度のバスに手を加えてある」というのに気がつく。

例えば、7aの11小節目で

〔譜例 17〕（Orff 1950: IV巻-157）



練習のために、リズムによる解決もここに示す。調和が取れていると感じるのは、メロディーの重点（強拍など）のところで決まる。今までに演奏してきた小曲も、例のように演奏することができる。長調でも同じ練習を取り入れたほうがよい。

〔譜例 18〕（同上）



ドリア旋法とフリギア旋法でも練習するように試すとよい。

16. 「Es geht dunkle Wolcken rein」

歌詞とメロディーは 16 世紀のものである。

一拍目を、重要な、力強い、平行 5 度で加工するバスが下支えする。

〔譜例 19〕（同上）



後の練習の基礎になっている。

17. オスティナートの小曲

1 番はオスティナート伴奏のバリエーションの可能性を示している。

2、3 番は平行 5 度で下降するオスティナートを構成している。さしあたり三和音の第 3 音から始まる上のメロディーは、次第に自由なメロディー・ラインに移行する。

補遺：

異なる短調の旋法における練習の他に、短調に聞こえる 5 音音階での演奏や即興が行わ

れる。こういう時も、ボルドゥーンのようなオスティナートは曲の土台に適している。

〔譜例 20〕 (Orff 1950: IV 巻-158)



即興の最初の段階では、使わない音を楽器（音板楽器）から外しておく（第 I 巻参照）。演奏の最初に与えられた音の範囲に親しんでいると、そこから外れなくなるので、歌の即興で始めることが可能になる。比較的簡単な個別の即興（楽器でも）は、すぐに声部を拡大し豊かにすることができるだろう。その際、それぞれの声部固有の役割を分担させるようにする（長く保持する音、同じ音をくり返す、特にメロディックな動きなど）。そうすれば音がカオス状態にならないので、完全に束縛されない「その声部のための即興」が簡単にできる。別の声部の聴取、新しいフレーズの可能性の感受、音型の模倣は、形式を獲得するための練習を繰り返す中で、一つずつ臨機応変に行っていく。非常に重要なことは、この即興の練習に際してダイナミックな流れになるように、指導者がよく授業の流れを練っておくことである。

9. 短調（系）のドミナント（第Ⅴ巻―1）

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）

第Ⅴ巻では短調全音階のドミナントを扱うが、さらにリズムとメロディー、言葉の新しい練習も記載している。これは、第Ⅰ巻の基礎練習の補足となる重要なものである。

9-2. 導音を省略したⅤ度の和音

短調（系）でのドミナントの導入では、長調のドミナントの練習と異なり、最初に導音を省略したⅤ度の和音を用いる。導音が省略されたドミナントは、古典派音楽の短調の様式内ではほとんど見られない。導音のないドミナントを用いた曲のメロディーは、和声的に支配されずに自由なものになる。

9-3. 保続音上のドミナント（ボルドゥーン）

最初のほうの曲は、ボルドゥーンによってトニカとの結びつきが強く、ドミナントの効果は隠されている。

9-4. ティンパニによるⅠ―Ⅴのバスのリズム的把握

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ことが大切である。

9-5. 細かいオスティナート音形上のメロディー即興

第3番の「10の小器楽曲」(p. 33) に示されているような多くの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。(6番目の例曲はロンドにできる。)

メロディーはエオリア、ドリア、フリギアのどれを使ってもよい。なぜなら、それらの旋法では、すべてドミナントが短3和音になるからである。(p.35 参照)

9-6. トニカとドミナントのみの3部合唱の創作課題

「二つの古い格言」は3度を省略したドミナントと、トニカの3和音を短く交互に鳴らしている。これを手本にして、トニカとドミナントだけの3部合唱を、創作課題にすることができる。この手法で、格言やことわざを充実した音楽にすることができる。

このような簡素な和声の範囲内でも、創造的な活動を十分に経験してきた生徒たちに適した課題ができる。短調の曲の最後に、長3和音を鳴らした時の効果を利用すべきである。生徒たちは終止形の繊細な差異に気づいて、その可能性に興味を示すだろう。

※この段階においては、グループで創作活動することがもはやベストではなくなっている。生徒たちは一人で自分のアイディアを出すように努力する必要がある。音と和音の素

材が次第に広がり、豊かになるにつれて、生徒それぞれの個性が、創作や即興の中に明確に表れてくるようになる。

9-7. バラード（合唱によるロンド）の演奏

このように活動の題材が拡大するとともに、バラードの形式の取り扱いも更新される。「オロフさん～Herr Olof (p. 37)」は、シュールヴェルクにおけるバラードの原形式と、ロマン派で愛用されるソリスト用の演奏曲の形式とを区別するための手本になる。シュールヴェルクに採用されたバラードは、元来の合唱によるロンドであると解釈できる。したがって、演奏ではリズムをはっきりとさせることが大切である。

10. 短調（系）での導音の導入（第V巻一2）

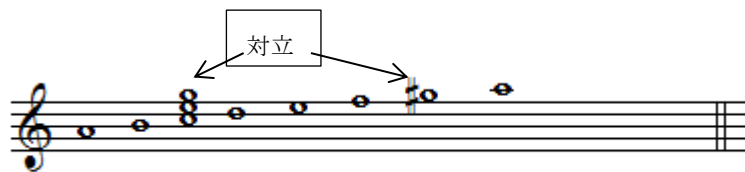
古典派、ロマン派の音楽の終止形に和声的短音階の和音が見られるからといって、短調における導音がこれらの音楽様式の領域に限られるわけではない。古典派音楽とは関係ない民俗音楽の短調の曲にも、導音がよく聞かれる。導音はメロディー、和声、音程、和音としても意味を持ち、偶然的にも本質的にも意味のあるものである。したがって古典派やロマン派に限定された様式作風に逆戻りすることを恐れて、導音を排除するのは潔癖すぎるし、同様に、導音ばかり使用するのも短絡的である。

そこで、用心深く控えめな方法で導音を用いることが必要である。導音のない、以前の練習も復習することが大切である。

10-1. 導音をメロディーに含める

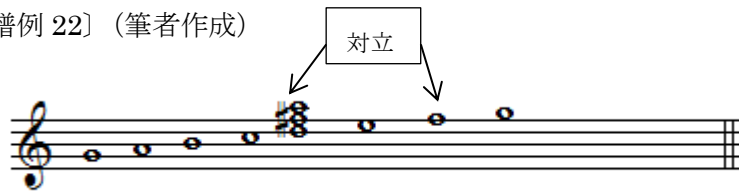
導音は、「古い夏至の舞曲～Alten Sonnwendentanz (p.27)」に例示されるように、メロディーに現れることがある。この導音（Gis）は、Ⅲ度の和音（C-E-G）と対立する緊張を生じさせる。

〔譜例 21〕（筆者作成）



この緊張はときおり古いリートなどの中で長調でも見つけることができる。ミクソリディアの第7音は主音に向かって全音進行（F→G）するが、ドミナント（D-Fis-A）と対立緊張が生まれる。

〔譜例 22〕（筆者作成）



このことは、a-moll が平行長調 C-dur に転調する時にも生じる。A-moll のドミナント（E-Gis-H）と C-dur のトニカ（C-E-G）が対立する。

10-2. 旋律的短音階の活用

また、和声的短音階では導音から主音への半音階的緊張をもたらすが、第 6 音から導音への増 2 度音程も緊張をもたらす。周知のように、この緊張は、第 6 音を半音上げること（旋律的短音階にすることで）なくすことができる。

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）

ところで、導音は、短 3 度上の音と完全 5 度上の音で 3 和音をつくり、第一転回形にすると（a-moll: Gis-H-Dis→H-Gis-Dis）完全にドミナント的な機能から解放されることができる。例えば、H-Dis-Gis→A-E-A と終止させる慣用形がある。

Dis の音は a-moll にはない音で、古典派の短調の V₇ の和音における D の音のようなドミナントの機能を発揮することができない。

我々は、オルガヌム的な作法（フォーブルドン）の中で終止慣用例として現れる古風な和音の響きを参考に必要がある。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）は、このような独特で美しい様式や楽曲形式の手本を示している。

10-4. 増 2 度音程の活用

第 6 音と導音の結合は和声的緊張をより高める。しかし増 2 度音程は、上行運動における古典和声法に熟知された用法（導音への跳躍と導音緊張の正しい解決）とともに、独立させて、導音の傾向に反し、特色ある音程にすることもできる。つまり、導音から増 2 度飛び降り、第 6 音でとどまったり独自の働きをする。

ここでも和声的な緊張はメロディー的な抵抗力によって高められ、解消しないままで放置される。第 V 巻の巻末の指示と注意の部分の、東欧と南東欧の民俗音楽からの例曲は、いろいろな使い道のあるものなので、教会旋法的な短調の構造の基礎を犠牲にすることなく、短調の導音をさまざまに活用させる典型として興味をそそるものになっている。

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

短調でのサブドミナント（Ⅳ度）については新しい問題はない。

前述のプラガル終止法の効果は、短調の短 3 和音の特性のために、長調よりもより一層控えめに感じるだろう。

ドリアのⅥ度による明るさは、この段階になれば、和声的にも基礎づけしなければならない（29 番を参照）。

11-2. ディスカンティーレン

7 音音階でのすべての音楽の和声的基礎をふまえて、即興練習を一層拡大させた形式で行う。新しい課題として与えられたメロディーや楽節の上に、自由に上声部（オブリガート）をつける（巻末の指示と注意、第 33 番を参照）。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ことがポイントになる。**すべての即興練習と同様に、止まったりやり直したりしてはいけない。**リズムの中断よりはメロディーのミスの方がましである。経験が増えれば、いろいろな偶発的なことはなくなるはずである。

ディスカンティーレンは楽器でも声楽（歌詞ありでもなしでも）でも演奏可能である。基礎になるメロディーや与えられた楽節は即興に先立って、特に和声構造をよく理解してディスカンティーレンしなければいけない。

11-3. シャコンヌ

ディスカンティーレンからシャコンヌ（第 34 番）の例曲で初めて発展させられるような自由変奏への直接的な道筋がひらける。シャコンヌは前の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る。しかしそれとともに、「シュールヴェルク」から習得される基礎音楽練習と音楽実践の領域の限界にも到達している。この限界の先に、作曲様式学と作曲法の活動分野が始まるのである。

11-4. リズム・メロディー・言葉の練習、言葉の長大な作品

最後の巻には、もう一度リズム・メロディー練習と言葉の作品が掲載されているが、それらは第Ⅰ巻から始まった練習の拡大やまとめと思ってほしい。そこには拍子変化、長いレチタティーヴォ、歌詞と器楽伴奏の結合（例えば、音とリズムを通して体験される童話表現の模範例「小さいノミと小さいシラミ」）、もっと自由なメロディー構造のような複雑な形態の例曲と練習が掲載されている。

これらの練習は、いままでの巻の要素と関連させて十分に活用されたい。単なるリズム・メロディー練習を越えて、言葉と音、言葉と内容と音楽、言葉のリズムと音のリズム、それぞれの関係は、ゲーテの「ファウスト」やヘルダーリンの「アンティゴネ」を改作した歌詞のような、大きい詩の音楽化やリズムづけを聴いて学ぶべきである。クリスマスや復活祭の物語などの歌詞をレチタティーヴォにする手法についても同様である。

12. 結び

以上に述べた「シュールヴェルク 子どものための音楽」を全体に通して見渡すならば、5巻の中に掲載された練習曲・リート・楽節・器楽曲および課題などの資料が多いことに驚かれることだろう。しかし、それはカール・オルフと協力者の G・ケートマン女史が多年の研究の中で集積した膨大な資料のほんの一部にすぎない。オルフはかつて「シュールヴェルクは刈り込まれた生垣のようなものである」とある談話で述べたが、残念ながら多くの価値あるものがやむを得ずカットされてしまった。

だから計画されていた「シュールヴェルク」の音楽と演劇、舞踊との結びつきの部分も棚上げされてしまった。それはおそらく有益であっただろうに。

「おそらく」と述べたのは、ある場合には有害でもあるからである。なぜならば演劇や舞踊は、その場で行うもので、本を読んで理解するものでもないからである。

「シュールヴェルク」は出発点である。そして終着点ではなくて絶え間ない変化、変容と生命ある表現を求めるものである。それは指導法やテクニックのディティールや専門的な話ではなくて、現代の音楽教育の問題を解決する取り組みである。この問題の深さを本当に痛感している教師は、研究を始めて数週や数か月におこる困難や失敗によって、古いやり方に逃げ戻るのではなく、自分と自分の生徒を徐々に新しい自由の光に慣らすように探究していくだろう。なぜならば、この光は、プラトンの洞窟の比喻にあるように、初めは教師を悩ませ無援にするであろうから。生徒が不快に感じるのは、たいてい教師が不快に感じているせいだったりする。一つの課題に対する本当の喜びは、すべての協力者に伝わるのである。

「子どものための音楽」は、子どもの心を軽んじずに、彼らの精神的生命の最も内面的な萌芽として大切にし、再び目覚めさせることができた人々のための音楽でもある。この萌芽を台無しにする幼稚な感動ではなく、魂の自由と人間形成の根底に働きかけることで「ホモ・ルーデンス」に導くのである。子どもの真剣な遊びは、成人してからの生き方に反映される。

それゆえに神のような子どもらしさをもった人間の最も純粋な啓示の一つである、アシジのフランススコの「太陽の歌」がシュールヴェルクの終わりの方に掲載されているのは偶然ではない。

5巻にわたる全作品はゲーテの「ワルブルギス祝日前夜の夢」からの詩的で象徴的な4行詩で締めくくられている。その少し厭世的な風刺は「子どものための音楽」と関連して、何とも言えない趣がある。

空ゆく雲、立ちこめる霧、
天上から光がさしてくる。
木の葉のそよぎ、葦をよぎる風、
そして、すべて夢と消え失せて。

資料（6） 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

1. 音階

オリジナルのシュールヴェルクにおいては、前述のように、クルト・ザックスの音階発達論が根拠となって、言葉→リズム→2音～4音→ペンタトニック→教会旋法→長調・短調という系統が確立されていた。したがって、日本適用型の系統を作る際にも、ザックスに相当するような日本の音階の理論に依拠することが有効と考えられる。そこで、まず日本の音階の研究史について概観することにする。

「日本の音階」についての研究はかなり歴史が深く、平安時代以前から行われていたと言われている。「日本の音階の研究史」については、小島美子論文（1982: 27-37）に整理されているので、以下に概要を簡潔に示しておく。

——平安時代中期…左方六調子、右方三調子

雅楽家の研究・声明の研究

——江戸時代…和算家 中根璋『律原發揮』

小島は、江戸時代までの音階研究の特徴について以下のように説明している。

…日本の音階論の歴史は、中国の音階論を基にしておこなったが、しかし中国音楽と日本音楽のそれぞれの中心的な音階は、根本的に異なる性質をもっているために、理論と実際の音階の間にはいろいろ矛盾がおこり、そのために理論上の混乱が長い間続いてきたということである（小島 1982: 28）。

——明治以降

伊澤修二：呂旋＝長音階、律旋＝短音階、俗曲（俗楽）＝ギリシアの音階

（日本伝統音階を7音音階とみなしていた）→上原六四郎によって否定される

上原六四郎：『俗学旋律考』…日本の各階層のもつ音楽を対象とした、最初の科学的研究。

日本の音階＝5音音階、都節＝陰旋、田舎節＝陽旋＝雅楽の律旋

田辺尚雄：7音から成る陽音階と陰音階、そのうちのどれか5音のみで形成される正格、変格の諸種の陽旋法と陰旋法→のちに訂正

すでに引用したが、小島は、伊澤修二の「和洋折衷」の音階論が日本の音楽教育の方針に大きく影響したと述べている。

ヨーロッパの音楽と日本音楽の音階の共通性、類似性を課題に強調したこの音階論は、後の音楽教育の方針に大きな影響を及ぼした「和洋折衷による国学創成」論の理論的根拠になったという意味で、非常に重要な意味をもっている。明治 20 年以後の洋楽中心主義の音楽教育は、事実上この和洋折衷論を足場にして道を開き、そしてその後それから脱皮することによって確立したものである（小島 1982: 28）。

——大正期の作曲家

山田耕筰：倍音列を基にした 5 度中心の考えに傾く。都節を誤解。

藤井清水：民謡の中心的な音階を見抜く。主音（宮）の位置に迷いがある。

中山晋平：日本民謡の中心的な音階を明解に把握。

——戦前の研究

田中正平「日本和声の基本」

坊田寿真「日本旋律と和声」

下總皖一「日本音階の話」：ことばの抑揚、物売りの声、作業歌、遊戯など系統的に調査

——戦後の研究

小泉文夫：クルト・ザックスなどの民族音楽学の成果を取り入れ、日本音階論を確立。
テトラコルドという単位の導入。

松本民之助：音階と旋法の定義が独特で、音楽学上の通念とはほとんど一致しない。

以上の小島論文の言説から、日本における音階論としては、小泉理論を原則とすることが妥当であると判断される。現在使用されている音楽科教科書においても、小泉の音階論に基づく記述が見られるため、本研究においても、小泉理論を基本として踏まえることにする。

小泉理論については、小島美子論文（1982: 83－95）に詳細かつ簡潔にまとめられているので、要点を抽出し使用する。ちなみに、渋谷のブロック方式でも小島論文が援用されている。

音階とは

- 1 1つのまとまった様式のまとまった楽曲、またそのまとまった部分で使われているすべての音を、高さの順に（上行、下行、または両方の形で）並べる。
- 2 その音楽、楽曲、あるいは部分で使われているすべての音、またはその主要な音が確定した音高をもつこと。
- 3 これらの条件に従って音高順に並べられた音は、一定の音程関係をくり返す形で並んでいる。そのくり返しの最小単位を音階という（したがってその単位はオクターヴとは限らず4度、5度、またはオクターヴ以上のものなどいろいろある）。

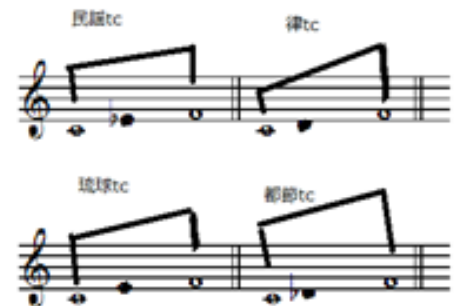
I テトラコルドによる音階

- 1 隣りあった2つの音だけでできているメロディーは、上の音で終わる。
- 2 隣りあった3つの音だけでできているメロディーは、まん中の音で終わる。
- 3 それらの場合の終止音のように、旋律の中心になる、音程のしっかりした音を核音という。
- 4 核音は完全4度離れたところに、また現れる。
- 5 この完全4度を両端の枠にした音列をテトラコルド (tetorachord) という。
- 6 日本伝統音楽の旋律では、2つの核音の間には、音が1つしかないのが普通である。その中間音の位置によって、テトラコルドの性質がきまる。
- 7 わらべ歌や民謡で中心に使われているテトラコルドは、中間音が下端の核音の短3度上にくる形で、民謡テトラコルドとよばれる。これはわらべ歌ではまん中の核音から下に現れるのが普通である。

(中略)

- 13 日本伝統音楽の旋律は以上の4種のテトラコルドによってできている。
その基本的な形を、下の核音を中心に整理すると次のようになる。

民謡のテトラコルドは中間音が下の核音の短3度上にくる
律のテトラコルドは中間音が下の核音の長2度上にくる
都節のテトラコルドは中間音が下の核音の短2度上にくる
琉球のテトラコルドは中間音が下の核音の長3度上にくる



II テトラコルドの接合

- 14 わらべ歌では、まん中の核音を中心に、上に律か都節のテトラコルド、下に民謡のテトラコルドのくる混合形がひじょうに多い。

(中略)

- 18 …（中略）…しかし、民謡のテトラコルドは日本人の基本的な音階感覚なので、わらべ歌の場合でも本来どんな音域に現れても不自然ではない。
- 20 音域を広げるためには、テトラコルドを接続させる。その方法は2つある。その第Ⅰはこれまで述べてきたような、2つのテトラコルドが、1つの核音を共同の核音として両端から使い、いわば重ね合わせるような形で接続する方法である。これを**コンジャンクト (conjunct)** という。
- 21 第Ⅱの方法は、2つのそれぞれ独立したテトラコルドを、長2度間隔で隣合わせに並べて接続する方法である。これを**ディスジャンクト (disjunct)** という。
- 22 ディスジャンクトの場合に、そのつなぎめには核音が2つ並び、中間音を含めて3つの音が隣り合わせに並ぶことになるが、その中ではやはりまん中の音が最も強い核音らしい力をもつ。
- 23 その結果、律や都節のテトラコルドがそれぞれ2つディスジャンクトされた場合には、下のテトラコルドの上端の核音が弱くなるので、下の音域では5度の枠をもとにして音が動くことになる。これを**ペンタコルド (pentachord)** という。
- 24 これに対して、民謡や琉球のテトラコルドがそれぞれ2つディスジャンクトされた場合には、上のテトラコルドの下端の核音が弱くなるので、低い音域ではテトラコルドがそのままの力をもつが、高い音域にはペンタコルドができる。
- 25 2つの同種のテトラコルドが完全な形でディスジャンクトされると、それぞれのオクターヴの形の音階ができる。つまり**民謡音階、律音階、都節音階、琉球音階**の4種の音階である。

ただし、律音階と都節音階の場合には、少数ながら第5度よりも第4度の核音が強く、テトラコルドが下に、ペンタコルドが上にくる変種がある。

Ⅲ 転調

- 26 日本伝統音楽にも転調があり、わらべ歌にさえ使われている。
- 27 その転調には、ごく一時的な部分の借用の形から、本格的な転調まで各種の形がある。
- 28 転調の第Ⅰの方法は、テトラコルドの位置は変えないで、中間音だけを変えてテトラコルドの性質を変える方法で、**転テトラコルド**という。そのもっともかんたんな形は、律と都節のテトラコルドの中間音を交換する転テトラコルドで、きわめて自然にしばしば行われる。
- 29 律または都節のテトラコルドの旋律の中で、民謡のテトラコルドを一時的に借用する形の転テトラコルドもかんたんに使われる。この形は芸術音楽には多いため、上原六四郎以来陰旋の「上行羽」として問題にされてきたが、上行形ではかならずこの音を借用するとは限らず、むしろ民謡では少なく、わらべ歌ではほとんどない。

- 30 これに対して、中間音が上に片寄っている琉球のテトラコルドの旋律では、律のテトラコルドを一時的に借用する形が、とくに下行形の場合に下のテトラコルドで多く使われる。
- 31 転調の第2の方法は、テトラコルドの性質はそのままだが核音の位置をずらすことによって転調する方法である。これを**転核音**という。単純な転テトラコルドとちがって、本格的な転調の形になる。近世邦楽などではたびたび使われるが、音域のせまいわらべ歌ではめったに現れない。
- 32 律または都節のテトラコルド（または音階）の旋律と、民謡のテトラコルド（または音階）の旋律の間で、本格的な転調が行われる場合には、第1と第2の方法を合わせて使うのが普通である。つまり転核音を伴う転テトラコルドの形である。
- 33 転調をスムーズに行うための条件は、核音の位置か、あるいは音階音の配列が、2つの調に共通であることである。律音階または都節音階と、民謡音階との間の転調では、まず核音の位置を共通にして転調する場合は、相互の位置を完全4度または完全5度にずらさねばならない。前述のようにこの両者のディスジャンクト部分の核音の位置がずれており、テトラコルドとペンタコルドの位置が上下逆になっているからである。ただ、音域が狭い場合は一見長2度のずれに見えることもある。また律音階と民謡音階の間で、音階音の配列を共通にすることによって転調する場合は全体を長2度ずらさねばならない。
- 34 律のテトラコルドは日本人の音階感覚にとってやや落ち着きの悪い面があるらしく、その旋律は不安定なことが多い。つまり一方では中間音がさがって都節化しやすく、また一方では民謡のテトラコルドの旋律法の影響を受けやすい。これは今述べた音階音の共通の配列によって律のテトラコルドの旋律の中に、民謡のテトラコルドの旋律法が一時的に混じってくる形で、いわば上述の転調の規模の小さい形であり、転調とも一時的借用とも決めかねる場合がある。

IV 非伝統的な音階

○ヨーロッパ音楽からの影響→全音階的長音階、ヨナ抜き長・短音階

以上のような、小泉理論に依拠して、日本適用型のシュールヴェルクの系統を構想するのが妥当であると考ええる。以上の小泉理論のうち、特に注目すべき点は、「民謡テトラコルドが日本人の最も自然な音階感覚である」という点である。したがって、民謡テトラコルドを、オリジナルのシュールヴェルクにおけるペンタトニックのような中心的な音階と定めて、民謡テトラコルドのわらべうた等から「民謡音階」、「都節音階」、「律音階」、「沖縄音階⁵」の4つの音階に発展させる系統を作成すればよいだろう。

⁵ 「沖縄音階」は、小泉理論および小島論文では「琉球音階」という呼称になっているが、本研究では現行の音楽教科書に準拠して「沖縄音階」という名称を用いることにする。

2. 言葉とリズム、メロディー

最初に言葉（日本語）と音楽の問題に関する先行研究の動向を概観したい。

伊野 義博；加藤 富美子；澤田 篤子 他（2007: 33-34）のプロジェクト研究

〈概要〉

日本音楽は特に言葉との密接な関係において成立している。「音楽科と国語科」という視点から、以下のような提案がなされた。

- ①小学校1年生の実践事例「こくごをうたう」の紹介。
- ②中学校の実践事例を基に、国語科と音楽科の連携をはかり、音声としての日本語の指導についての現状と展望を紹介。
- ③言葉がふしになる転換点を韻律法から把握。音数律と朗読までが国語科、韻律法の数理が音楽の領域であると主張。
- ④日本や海外の過去の事例から、国語科と音楽科の役割を整理し、日本語を音として捉えることの重要性を主張。

以上の提案に共通するのは、「日本語」から出発する音楽教育、言葉と音楽の接点、または転換点に注目することの重要性である。

〈考察〉

「言葉と音楽の接点」については、以前から注目してきたが、「転換点」については、あまり考察されてこなかった。国語科との棲み分けを明確にすることも言葉と音楽の活動において重要なことであると思われる。

丸山妙子論文（2000: 332-336）

〈概要〉

「創造性の育成」と「日本の音楽の感覚を蘇らせること」を学校教育の中で実現するために、オルフ音楽教育の「即興による音楽作り」を利用する。そのためには「＜日本語を基盤とし、伝統音楽感覚を生かした音楽教育＞という日本独自の課題が克服されねばならない」とし、オルフ音楽教育の現状の問題点を指摘している。

丸山は「日本語のメロディー化の試み」として、雅楽の歌もの、歌舞伎の伴奏音楽、箏や三味線音楽を活用する方法を提案している。

〈考察〉

オルフの理念に適合して、最も進んだ日本におけるオルフ・アプローチの例であると思われる。日本語から発展させるには、日本の伝統音楽に基づく音律、リズムなどを基本に創作させるのが妥当であろう。

しかし、このような創作活動には、日本の伝統音楽に精通した指導者が必要不可欠であ

ろう。現状では、知識・技能・感覚ともに、この活動に耐えうる蓄積がある指導者は、少ないかもしれない。

中地雅之論文（1994：159-170）

〈概要〉

1. 問題の所在と本稿の目的

・・・「ドイツ語やフランス語の音楽的特質が日本語のそれと異なっているため、日本語を音楽教育における素材として用いることができないのではないかという疑問も生まれる」→旋律を持たない、「語られるものとしての」ことばの可能性を検討する。

2. 各種様式におけることばと音楽の諸相

3. 日本語が持つ音楽的特徴

・・・日本語がもつ「一音節一音主義」を克服する「新鮮な教材開発」としてリズムに特化した日本語の扱いを提案。

4. 根源的な音楽の要素としての日本語

・・・ことばを単なるリズムを媒介する手段としてではなく、呼吸と密接に関連した人間に最も身近な音の表現媒体として捉え直すべきであると強調。

5. 日本語によることばの作品の可能性

・・・以下の7点の可能性を提案している。

- ① 2分割・偶数拍子による基本的展開。
- ② 無拍節リズムによる展開。
- ③ 3・6拍子による展開。
- ④ 5・7拍子による展開。
- ⑤ 等拍以外の分割法の工夫。
- ⑥ ポリリズム・シンコペーションの使用。
- ⑦ ポップス・民族音楽のイディオムの転用。

〈考察〉

中地論文（1994）は日本語をリズム的に扱う作品の可能性を7種類に分類して提示している。中地は実際に、この研究で示した理論に基づいて作曲した曲集を出版しているので、これらの作品は日本語を活かしたシュールヴェルク活動として、実践に活用することが可能である。

前述の『21世紀カリキュラム』には、「音と多媒体」というカリキュラムの「柱」があり、そこに「音・言葉・動き」という「下の柱」が設けられている。その中に「音と言葉のかかわりの理解」という指導項目があり、「言葉の響き・リズム・抑揚」を指導事項として挙げている。これらの指導事項を実践するために、「オノマトペ、母音と子音、詩、俳句、詩の群読、ラップ」を教材として例示している。

以上に示したような、伊藤らのプロジェクト、丸山論文、中地論文、『21世紀カリキュラム』は日本語と音楽の関連について重要な示唆を含んでいる。これらの研究を踏まえて、さらに体系的な活動の道筋を確立するためには、国語科の研究動向、詩人、文学者、音声学者、韻律法の専門家、演劇人などの見解を得て、共同研究していく必要があるだろう。

次に、『21世紀カリキュラム』の日本伝統音楽の項目に含まれる学習内容を中心に、リズムとメロディーについて見ていくことにする。

周知のように、日本語は強弱アクセントではなく高低の抑揚によって意味を伝える言語である。したがって、シャムロックも指摘するように、言葉がリズムよりもメロディーと結びつきやすい特徴があるが、リズム的な言葉の扱いが全くないわけではない。

日本伝統音楽におけるリズム的な言葉の扱い方として、『21世紀カリキュラム』では「叩き売り」、「語り物」を挙げている。その他の例としては、神輿の掛け声、井戸を掘ったり、魚の網を引いたり、舟をこいだりする時の掛け声などがあるかもしれない。

日本語との関連に限定しない、日本伝統音楽の「リズム」の要素として、『21世紀カリキュラム』は「拍、拍子、リズム・パターン」の観点から以下のような学習内容を挙げている。

○拍：有拍（わらべ歌、「さくら」、民謡、八木節様式の民謡、雅楽、箏曲、能の大ノリなど）
無拍（相撲の呼び出し、追分様式の民謡、尺八本曲、声明など）
のびる拍（雅楽、能のモチなど）

○拍子：前拍と後拍・表間と裏間（わらべ歌、民謡、雅楽など）
2拍子系の拍子（「かごめ」、「さくら」、八木節様式の民謡など）
非拍子系の拍子（舞楽の夜多羅拍子、声明の本曲拍子、読経など）
言語や動きに依存する拍子（「どれにしようかな」、「あんたがたどこさ」、読経など）

○リズム・パターン：はねないリズム（「かごめ」、「さくら」、「ソーラン節」などの民謡など）
はねるリズム（「あんたがたどこさ」、「花笠音頭」などの民謡など）
漸次加速のリズム（流し、叩き上げなど）

○いろいろなリズム・パターン（管弦・舞楽、だんじり囃子、能の囃子など）

『21世紀カリキュラム』では、「間（ま）」の要素もリズムの項目に含めている。「間」には休止状態、次の音が響くまでの緊張感に満ちた沈黙などを指す。また、拍子の類語としての「表間・裏間」、能における「ヤの間、ヤアの間」などの語がある。リズム全般を指す「間拍子」、リズム感の良さを「間が良い」などの表現もあり、「間」の概念は多様で非常に重要なものである。

『21世紀カリキュラム』において、メロディー（旋律）の項目は「音高、音の進み方、音階、装飾音、旋律型」の観点から以下のような学習内容が挙げられている。（音階については前述したのでここでは割愛する。）

○音高：高い音と低い音（「どれにしようかな」、売り声、メリ・カリ、押し手、甲、上調子）

○音の進め方：音の上行・下行（わらべ歌の旋律など）

音の一定の方向（箏曲の旋律、謡曲の旋律など）

○装飾音：いろいろな装飾音（こぶし、塩梅、イロ、ユリなど）

○旋律型：いろいろな旋律型（唱歌によるもの、手、合方など）

3. テクスチャー

オリジナルのシュールヴェルクではハーモニーとしてボルドゥーン伴奏などが重要な役割を担っているが、日本伝統音楽においては、ハーモニーではなくてテクスチャーという概念を用いる。『21世紀カリキュラム』では「テクスチャーは本来織物とか織地の特徴を意味するが、音楽の場合、織物の縦糸や横糸の様相を音楽に例え、音や旋律の組み合わせ方や音の重なり方などを指す」と説明されている。

『21世紀カリキュラム』では「単旋律、旋律と旋律の重なり、旋律とリズムの重なり、掛け声・囃子詞、伴奏」の観点からテクスチャーに関する学習内容をまとめている。

○単旋律（わらべ歌、民謡、尺八本曲、声明など）

○旋律と旋律の重なり：複旋律（本手と替手、「鹿の遠音」、曲合わせなど）

ヘテロフォニー（龍笛と箏のすれ、尺八と民謡など）

○旋律とリズム（民謡と手拍子、民謡の歌と囃子、長唄と囃子、雅楽の管と弦・打、能の謡と囃子など）

○掛け声・囃子詞（手締めの掛け声、民謡の囃子詞、三味線音楽の囃子詞、能の囃子など）

○伴奏（能のあしらい）

以上のテクスチャーに関する項目には多くの学習内容が含まれており、日本伝統音楽を特徴づける重要な要素の一つになっている。

従来の星野や花井らによる「日本適用型のシュールヴェルク」では、合奏形態がオリジナルと同じような「メロディー+ボルドゥーン伴奏」が主体となっていたが、日本伝統音楽にはハーモニーという観念がないので、このようなテクスチャーは適当でない可能性がある。一見ボルドゥーンのように聴こえる雅楽の笙や民謡の三味線も、メロディー同士がヘテロフォニーで重なっている形態であると考えられているため、従来のシュールヴェルクの合奏形態を見直し、日本伝統音楽の特定の様式を援用する必要がある。

このように、テクスチャーに関してオリジナルのシュールヴェルクの形態に変更を加えて「適用型」を作成する根拠は、オリジナルのシュールヴェルクが、カール・オルフのオリジナルの形式ではなく、古いフォーブルドン形式やギョーム・ド・マショーなどの様式を踏まえているからである。したがって、適用型も架空の「教育用合奏形態」では望ましくないので、単旋律のわらべ歌はそのまま単旋律で、民謡は三味線などの音形を踏まえて合奏にするほうが適当であるだろう。

4. 即興

即興や創作活動は何度も説明してきたように、シュールヴェルクにとって必要不可欠な活動である。しかしながら、シャムロックも懸念していたように、日本伝統音楽の正しい伝承という観点から見れば、長い歴史を経て培われた美点を損なったり、誤った印象を子どもたちに与えてしまう恐れがある。

わらべ歌の段階では、2音から始めてだんだんと音を増やし、4つのテトラコルドや音階を組み合わせて歌を作ればよいだろう。このようなわらべ歌の活動は今までもたくさん実践されてきた。しかし、前項で述べたように、本来単旋律のわらべ歌にボルドゥーン伴奏を付けていたことが、西洋音楽の発想に依存し過ぎだったのかもしれない。

そこで、わらべ歌の段階では原則として単旋律を選択し、その他の民謡、お囃子、長唄、謡曲、雅楽などから即興の様式や、創作を加えることができる可能性を探ることが急務である。

すでに実践されている日本伝統音楽における即興には以下のような活動が見られる。

花井清 2012 『日本音楽のすすめ』 東京：祥文社

○長胴太鼓のロンド主題+締太鼓、木鉦のオスティナート伴奏によるロンド創作
（花井 2012：44）

○「こきりこ節」：手拍子・足拍子の伴奏リズム創作→打楽器のリズム・パターン伴奏→和楽器（ささら、鈴、むち、桶同太鼓）のアンサンブル→動きの創作（花井 2012: 62）

○「木曾節」：うちわ太鼓、長胴太鼓、たる、拍子木、アルト・リコーダーなどでアンサンブルする→うちわ太鼓（大・小）の即興→リコーダーの即興→動きの創作（花井 2012: 63）

○「でいんぐさぬ花」：ソプラノ・リコーダーで沖縄音階による即興（花井 2012: 75）

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

○平調子に調弦された箏で、奏法の書かれたカードに合わせて即興するゲームの活動（アゴゴによるリズムのロンド主題+箏の即興）（島崎・加藤 1999: 25）

○「雅楽風メロディーづくり」：平調越天楽に使用されている音によるメロディー即興+鍵盤ハーモニカのドローンと打楽器の伴奏（島崎・加藤 1999: 41）

○「阿波踊り音楽づくり」：三味線の「ぞめき」をバス木琴でオスティナート伴奏にする+都節音階のメロディー+当り鉦、大太鼓、締太鼓のリズム・オスティナート（島崎・加藤 1999: 55）

○祭囃子の基本リズム・パターンをジゴト（口唱歌）で練習→ジゴトを打楽器で演奏→基本リズム・パターンを自由に組み合わせる（島崎・加藤 1999: 84）

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

○「売り声」をつくる（小島 2008: 45）

○「絵描き歌」を創作する（小島 2008: 52）

○「どれにしようかな」（長2度の2音の即興）：「神様の言う通り」の神様を好きな言葉に変えてメロディーを付ける（小島 2008: 59）

○「あそぼ・いいよ」（長2度の2音の即興）：呼びかけあいという言葉を作ってメロディーを付ける（小島 2008: 73）

○「だるまさん」：「あっぷっぷ」をオスティナート伴奏にする（小島 2008: 81）

○「こきりこ」：伴奏の打楽器を模倣する（小島 2008: 87）

○「黒御簾音楽」：天気を表す黒御簾音楽の鑑賞→紙で『かさこじぞう』に天気表現する音を付ける（小島 2008: 116）

○箏で平調子の旋律を創作する（小島 2008: 146）

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

○わらべうた「さらわたし」：お手合わせの創作→模倣、拍の把握（21 世紀 2006: 137）

○「ずいずいずっころばし」：はねるリズムバージョンとはねないリズムバージョンの動きを創作（21 世紀 2006: 138）

○和太鼓（やぐら太鼓・締太鼓）で祭囃子のリズム・パターンを組み合わせて表現する（21 世紀 2006: 156）

○長 2 度の 2 音のわらべうたの歌詞とふしの創作（21 世紀 2006: 157）

○「こきりこぶし」：CD のリズム伴奏を口唱歌にする→口唱歌をもとに作ったリズムを組み合わせて楽器を選んで合奏する→和太鼓や鉦で表現（21 世紀 2006: 163）

○「地車（だんじり）囃子」：リズム・パターンの把握→組み合わせ、構成（21 世紀 2006: 190）

○締太鼓・長胴太鼓のリズム・パターンの組み合わせによる創作活動（21 世紀 2006: 193）

○沖縄音楽の特徴を使ったアンサンブルの創作：沖縄音階などの音楽的特徴を把握→沖縄の人に伝えたいメッセージを盛り込んだ「テーマ」に沿ってアンサンブル曲を創作（21 世紀 2006: 198）

○お囃子の創作：はねるリズムとはねないリズムに注目してリズム・パターンを組み合わせる（21 世紀 2006: 199）

○お囃子の創作：天神囃子でイメージを把握して図示する→表現したいイメージに合う楽器や音階を選んで創作（21 世紀 2006: 209）

花井の実践では、オリジナルのシュールヴェルクの形態を踏まえた即興が行われている。しかし小島（2008: 81）は「だるまさん」のわらべ歌の「あっぷっぷ」の部分をおスティナートにしてメロディーに重ねる活動に関して、本来のわらべ歌の形態ではないが、旋律に伴奏を重ねるための準備活動として行うという注意を加えている。従来は日本の音階を使った即興であれば適用型のシュールヴェルクであるという認識であったが、このような日本伝統音楽の教材化に関する研究動向を踏まえて、オルフ研究者も新しい即興の可能性を模索する必要があるだろう。

本博士論文においては、以上に示した先行研究の実践方法を踏まえて、「特定の伝統様式の楽曲を鑑賞する→その曲に使われている特徴的な旋律法やリズム・パターン、テクスチャーなどを聴き取って、取り出す→取り出した要素を組み合わせる創作活動をする」という学習ステップを用いるのが適当なのではないか、という方向性を示すのみにとどめ、詳細な活動例を作成することは今後の課題としたい。

なお、このような日本伝統音楽の特徴を取り出して、再構成したり、アレンジして新しい合奏曲を作った場合には、「雅楽風」、「民謡風」など、日本伝統音楽の様式そのものではないことを明記して実践・発表するべきであろう。

5. 楽器と音色、唱法、奏法

従来の日本適用型シュールヴェルクにおいては、木琴・鉄琴などのオルフ楽器群とともに、和太鼓などの和楽器も用いられてきた。

本博士論文においては、『21世紀カリキュラム』の学習内容として示されている音色や唱法、奏法を踏まえて、それらに適した楽器類を再考したい。

○声の音色：生活の声と歌の声の音色（物売り、わらべ歌、民謡、謡曲の声など）

曲種と声の音色（長唄、義太夫節など三味線音楽の声、催馬楽、平曲、謡曲など中世成立の音楽の声）

声の噪音的効果（叩き売り、演歌などの声）

○身体の声：手の音（手拍子）

息の音（沖縄の指笛）

足の音（文楽の足拍子、能の足拍子など）

○音具・楽器の音色：打楽器（打物）の音色（郷土芸能の楽器、陰囃子の打物、締太鼓、小鼓、太鼓、鉦鼓など）

管楽器（吹物）の音色（擬音笛などの陰囃子の吹物、篠笛、尺八、龍笛、箏篋、笙、能管など）

弦楽器（弾物）の音色（三味線、箏、口琴、楽箏、楽琵琶、胡弓、

平家琵琶)

いろいろな素材の音色

打・管楽器の仕組みと奏法（陰囃子、篠笛、三味線、箏、口琴、締太鼓、小鼓、太鼓、鉦鼓、尺八、龍笛、箏篋、笙、能管、楽箏、楽琵琶、胡弓、平家琵琶など）

楽器の噪音的効果（三味線のさわり、琵琶のさわり）

以上のように『21 世紀カリキュラム』が示す日本伝統音楽の楽器は多数あるが、これらの中から適用型シュールヴェルクに適した楽器を選択し、またその他の楽器を追加したり、新しい楽器を開発したりする必要があるだろう。

まず、「声の音色」に関しては、曲種に応じた発声と唱法があるので、可能な限りそのジャンルの専門家や熟達者の指導の下に実践すべきである。また、適用型のシュールヴェルク活動として、前述したような「〇〇風」の楽曲を実践する場合には、自然で無理のない発声の範囲内で、表現を工夫する方が声帯の健康を守ることができるだろう。

身体楽器は、シュールヴェルクにおいて重要な役割を果たしている。適用型のシュールヴェルクにおいては、日本伝統音楽の様式に基づいた手拍子・足拍子などとともに、打楽器の奏法の準備段階として、ひざ拍子（太鼓類の左右打ち分けの練習）、肩の上や脇に構えたこぶしを叩く（鼓の準備）などの奏法も開発する必要がある。

楽器に関しては、太鼓、木魚（テンブルブロック）などの打楽器類がすでに多くのシュールヴェルク実践で用いられているが、弦楽器と管楽器は含まれていない。新しい日本適用型シュールヴェルクの活動においては、単旋律のわらべ歌から、民謡やお囃子風の合奏が主体になるものと想定されるので、打楽器の他に、三味線などの弦楽器と篠笛などの管楽器が用いられるとよい。さらに高学年用の活動としては、雅楽、謡曲、長唄、義太夫節、箏曲、平曲などに基づく合奏が想定される。しかし、オリジナルのシュールヴェルクは、「典型的なもの、ロマン主義的感情表現にあふれたもの、個人的なもの、標題的なもの」を嫌い、バッハやベートーヴェン、ワーグナーなどのドイツの偉大な作曲家のスタイルに倣っておらず、ソナタ形式や交響曲、標題音楽、オペラなどの古典派やロマン派の音楽の代表的なスタイルは用いずに、「自然的なもの、古いスタイルのもの」を援用している。要するに、シュールヴェルクの音楽とは、アンチ・ロマン主義であるので、作曲家個人の主張が色濃いもの、演奏者の技巧が強調される複雑で装飾的なスタイルなどが排除され、「名もない」昔の人々の、自然で素朴なスタイルの中に高い芸術性を見出す音楽なのである。そこには、前述したようなデモーニッシュでデュオニソス的な魅力があふれていなければならない。

このような観点から日本伝統音楽の各ジャンルを概観した時に、専門的芸能者の名人芸

によって支えられてきた歌舞伎や人形浄瑠璃、能、箏曲などのジャンルはシュールヴェルクの概念と必ずしも一致しない要素が多いようにも見える。雅楽も基本的に専門家によって演奏されるものであるが、弦物などは平安貴族なども演奏に参加したということから、少し事情が異なるかもしれない。また、雅楽は最も古いスタイルの一つであるし、時代的にもオリジナルのシュールヴェルクの教会旋法や古楽のスタイルと近い時期に成立しているので、適用型のシュールヴェルクの到達点の一つとして望ましいように思われる。

いずれにせよ、歌舞伎や能、箏曲においても即興的な要素があるので、今後の研究によってシュールヴェルクの理念に合う方法を抽出して活用するように模索したい。

ところで、既存の楽器だけでシュールヴェルクを実践しなければならないということは決してない。オリジナルのシュールヴェルクでは、古楽のスタイルを援用しつつも、演奏においてはリュート、ビオラ・ダ・ガンバ、チェンバロが中心になるのではなく、リコーダーと独特の木琴・鉄琴を中心とした楽器群を用いている。

したがって、新しい日本適用型シュールヴェルクのために、新しい楽器群を開発することはむしろ当然のことと言える。具体的には、篠笛、龍笛、能管などの代用になる笛（リコーダーと同じ指使いで横笛になっていて、独特の息の音を出せるものなど）、調弦の難しい弦物の代用になる竹琴（オルフ木琴よりも噪音的効果が期待でき、ジャンルによって微妙に音程が異なるテトラコルドにおける中間音に対応して鍵盤を取り換えられる）、笙の代用になるもの（現状では鍵盤ハーモニカで代用することが多いが、できればもう少し自然素材によるもので、火鉢や電熱器で炙らなくてもよかったら望ましい）などが開発されれば、小中学生にも安全で容易に演奏できるだろう。

6. 形式、強弱、速度

オリジナルのシュールヴェルクでは、単純な形式感を身に付け、その中で即興することが重視されているので、ABA のパール形式やロンド形式などが中心的に扱われている。

従来の日本適用型シュールヴェルクにおいても、オリジナルと同じような西洋音楽の形式が用いられてきたが、日本伝統音楽の様式を踏まえる方が、よりカール・オルフの理念に適った実践であると言えるだろう。

日本伝統音楽における形式に関する学習内容として、『21 世紀カリキュラム』では以下のような内容が示されている。

○反復と変化：反復

反復と変化（わらべ歌と遊び方、民謡）

変化（「六段」、「越天楽」の重頭、雅楽の残り楽など）

○楽曲の形式：音頭（音頭形式の民謡など）

序破急（舞楽など、能など）

曲節（平曲、謡曲、義太夫節など）
道行（文楽、歌舞伎、舞楽、能など）

以上の日本伝統音楽における形式を踏まえれば、わらべ歌による学習の段階で反復と変化の感覚を身に付け、さまざまなジャンルに共通する「序破急」の形式を中心に扱うことが得策であると思われる。雅楽の重頭などは大きな ABA 形式と見ることもできるが、A の部分を2度目に演奏する時には相当にテンポが速まっているので、序破急形式の方が優位であると言えるだろう。

序破急を中心に、なるべくその他の形式もすべて経験できるように、適用型のシュールヴェルクを構想していく必要がある。

また、これまで述べてきた内容の他に、強弱と速度も音楽の要素として重要であるので、『21世紀カリキュラム』に示された内容を見ておきたい。

○強弱：強いと弱い（楽太鼓などの弱・強、義太夫節、能の囃子）

漸次変化（下座音楽、能の囃子、語り物の三味線伴奏）

○速度：早いと遅い

漸次変化（「六段」、「越天楽」、舞楽の序破急、能）

7. 動きと劇音楽への発展

動きと劇音楽への発展は、ケラーの解説においても詳細は述べられておらず、教師と子どもたちで作り上げることが示唆されている。

従来の日本適用型のシュールヴェルクでは、わらべ歌が中心的に扱われてきたため、歌う時に自然と身体動作が伴っていた。しかしながら、近年、拡張型のオルフ・アプローチが台頭するにつれ、日本の伝統的な舞踊の所作を踏まえない、いわゆる「形なし」の「和風の動き」がよく見られるようになっている。

新しい日本適用型シュールヴェルクでは、わらべ歌や打楽器類の演奏に伴う動きとともに、舞楽、能、日本舞踊などの専門家との共同研究によって、日本におけるエレメンタリーな動きの型を数パターン抽出して用いるようにしたい。また、雅楽の打物・弦物における音が鳴っていないときの作法も大切な動きの要素であるので、そうした伝統的な動きを子どもたちにきちんと伝えるようにしなければならない。

ところで、シュールヴェルクにおける動きの活動の検討不足は、オリジナルの楽曲を輸入して実践していた段階から指摘されていた。これは、音楽の専門家がオルフ研究所に留学することが多く、ダンサーなどの「動き」の専門家がオルフ研究所で学ぶことはあまり多くなかったためであると思われる。現在も、オルフ研究所の留学経験者で、動きの専門家として活動している研究者は少ないので、「動きは難しい、日本人は勉強が足りない」という指摘をする段階から脱却できずにいるのが現状であろう。したがって、オリジナルの

系統においても動きの専門家（ダンサーなど）と共同研究することが必要である。その際、オルフ研究所出身のダンサーは日本にあまりいないので、イギリスのルドルフ・ラバンのダンス学校出身のダンサーたちならば日本で指導を受けることが可能である。周知のように、ラバンは、オルフに影響を与えたヴィクマンの師匠である。ラバンのダンス論はカール・オルフの教育活動の出発点であるギュンター・シューレのダンス教育の基礎になっているので、ラバンの研究者とシュールヴェルクの動きの研究を協同することが有益であるだろう。

論点を日本伝統音楽との関連に戻して、シュールヴェルクの劇音楽への発展についても考察したい。オリジナルのシュールヴェルクでは、学習した音楽形式を用いて、人形劇や舞踊劇などに発展させることを活動のゴールに定めている。したがって、新しい日本適用型シュールヴェルクにおいても、学習した内容を日本伝統音楽の様式に基づいた劇音楽に発展させることが活動のゴールになるだろう。

『21世紀カリキュラム』では、「日本の総合芸能」として「郷土の神楽、狂言、万歳、舞楽、能、歌舞伎、文楽」を挙げている。この中では、郷土の神楽や万歳が、専門的芸能者の超絶技能によらないものであるので、オルフの理念により適っているだろう。

また、子どもたちの活動しやすい展開としては、地域の民話を紙芝居や人形劇、舞踊劇、演劇などにして、ストーリーに合うように、学習した適用型のシュールヴェルクの楽曲を組み合わせて演奏するという方法が想定できる。

日本伝統音楽の様式や型を大切にしつつも、子どもたちの自由な発想や創造性が伸長されるように活動を展開させることは言うまでもない。