『オルフ・シュールヴェルク』の小学校音楽科授業「音楽づくり」への活用のための基礎的研究

―ゲーテ，ホイジンガ，ユンガーの遊戯論に基づく「遊び」の概念の再考を通して―

A Basic Study on the Application of Orff-Schulwerk in Creative Music-Making Classes in Elementary School

― Through a Reconsideration of the Concepts of Children's Play as Advanced by Goethe, Huizinga and Jünger. ―

佐藤恩実（帝京科学大学），大海由佳（帝京科学大学）
Megumi SATO (teikyo university of sucience),Yuka OUMI(teikyo university of sucience)

要約：本稿は小学校音楽科授業における「音楽づくり」の活動に，『オルフ・シュールヴェルク』を活用させるための基礎的な研究として，オルフの音楽教育理念を「遊び」の概念に着目して考察することを目的としている．『オルフ・シュールヴェルク』の原理と目的についてまとめられたロイシュ論文では，オルフ教育における「遊び」の重要性と教育効果が示されている．ロイシュ論文はゲーテの自然観における「デモーニッシュなもの」という概念が「遊び」の基底となっていることを示唆し，ホイジンガやユンガーの遊戯論が根拠として挙げている．これらの思想を基にロイシュ論文を解釈した結果，『オルフ・シュールヴェルク』における「遊び」は一定のルールを設けて，それを厳守しながら楽しむことが必須であるということが明らかになった．そして，活動を通して児童が音楽への価値観を形成し，「畏敬の念」を育むことのできる芸術性が保持されていることも重要である．以上の文献研究を踏まえれば，『オルフ・シュールヴェルク』は小学校音楽科授業「音楽づくり」の活動において，とりわけ音楽の仕組みを生かした構築的な「事項イ」の活動に活用できると言える．特定の単元だけではなく，常時活動として『オルフ･シュールヴェルク』の即興活動を実践することにより「音楽づくり」の学習をよりスムーズで充実したものにすることが可能になるだろう．

Ⅰ．問題の所在と研究の目的

「オルフの音楽教育」はドイツの作曲家カール・オルフ (Carl Orff　1895 ～ 1982) によって創始された音楽教育の理念と方法であり，その創造的な音楽活動は，世界中に普及し，実践されている．彼の音楽教育の中心概念である「エレメンターレ・ムジーク（Elementare Musik)」の理念の特徴は，「高度な芸術性」と「技術的抵抗の軽減」の同時実現によって，子どもたちの創造性の伸長を第一の目標とする点にある．このエレメンターレ・ムジークの理念が集約された実践事例集（楽譜集）が５巻からなる『オルフ・シュールヴェルク　子どものための音楽（Orff-Schulwerk：Musik für Kinder)』である．

我が国には 1953 年に初めてオルフの音楽教育が紹介され，60 余年にわたって様々な研究が蓄積されてきた．とりわけ音楽創作活動や即興表現活動などへの影響は大きく，小学校音楽科授業を中心にオスティナート（短い音列の繰り返し）やペンタトニック（5 音音階）を用いた即興などの活動が実践されてきた．

オルフの教育理念では「各文化の言語から生まれた伝統的音楽様式を，音楽学習の出発点として重視する」（中地，2000，p.309）とされている．このため，オルフの指導対象であった南ドイツの子どもたちに身近なドイツ語（バイエリッシュ）を中心に構築された『オルフ･シュールヴェルク』（以下，『O・S』と省略する）を，そのまま日本の子どもたちに実践させるのは，1970 年代以降では理論的な誤りとされてきた．さらに近年ではエレメンターレ・ムジークの解釈を拡張させたオルフ・アプローチの活動が主流となり，オリジナルの『O・S』を用いた実践はほとんど見られなくなっている．

しかしながら，言語の問題を除外して考えるならば，オリジナルの『O・S』が小学校音楽科授業に一定の教育効果をもたらすものであることは，多くの研究者・実践者も知るところとなっ

ている．詳細は後述するが，とりわけ小学校音楽科授業における「音楽づくり」の活動に，『O・S』の要素をそれと知らずに取り入れている教師が多い．

こうした現状を踏まえれば，教師は無意図的に『O・S』の要素を指導するのではなく，意識的に上手に活用できる方が得策であると言える．オルフ自身も『O・S』は「教師になる人，特に小学校の先生になる人は，無条件に学ばないといけない」ものであると自信をもって主張している（Orff，1965，pp.7-8）．

一方で，教師を『O・S』から遠ざけるもう一つの原因に，オルフ教育における「遊び」のイメージが歪曲されて広がっていることが指摘できよう．一部の教師にあっては，前衛的な表現活動の影響を受けたオルフ・アプローチを一面的にとらえて，「オルフ活動は所詮“お遊び”の域を超えず，音楽的な力は何もつかない」という根強い誤解をもっている．

確かに，『O・S』研究においては，「子どもたちの遊びから音楽活動へと発展させる」，「遊びは本質的な行為であり」…と「遊び」という語が多用され，重要視されてきた．ただし，ここでの「遊び」は「自由気まま」，「無秩序」ということとは異なる意味で用いられている．『O·S』を授業に活用する前提として，オルフの意図したところの「遊び」の概念を正しく把握することが急務である．

そこで，本稿では，『O・S』の原理と目標を説くロイシュ論文（Reusch，1963）において，思想の前提として提示されているゲーテ (Johann Wolfgang von Goethe 1749-1832)，ホイジンガ (Johan Huizinga 1872-1945)，ユンガー (Friedrich Georg Jünger 1898-1977) の遊戯論に基づいて「遊び」の概念を捉え直すことにする．そのうえで，『O・S』を「音楽づくり」活動に活用することの今日的意義について考察することを目的とする．

Ⅱ．小学校学習指導要領「音楽」における「音楽づくり」の活動

現行の小学校学習指導要領「音楽」（平成 20 年改訂，平成 23 年度から全面実施）では，新たに［共通事項］が設けられた．これは具体的には「音色，リズム，速度など音楽を特徴付けている要素や，反復，問いと答えなど音楽の仕組みを聴き取り，それらの働きが生み出すよさや面白さ，美しさなどを感じ取ること，『音符，休符，記号や音楽にかかわる用語』を音楽活動を通して理解することを示した」ものである（文部科学省，2009，p. 5）．

この［共通事項］の新設に伴い，表現領域の一分野である「音楽づくり」においても，「生活の中にある音に耳を傾けたり様々な音を探したり音をつくったりして音の面白さに気付くとともに，音を音楽へと構成する音楽の要素や音楽の仕組みの面白さに触れるようにする」という基本方針が示された（同上，p. 4）．ここでは特に「共通事項に示す音楽の仕組みを手掛かりにして，児童が思いや意図をもって音楽をつくるようにすることの重要性」が示されている（同上，p. 6）．

以上のことから，今日の初等教育における「音楽づくり」では，「偶然性の即興表現」が主となる「音遊び」の活動に偏ることなく，［共通事項］を生かし，意図や見通しをもった構築的な創造活動を行うことが求められていると理解することができるだろう．

ところで，小学校学習指導要領「音楽」の「各学年の目標及び内容：A 表現：（3）「音楽づくりの活動を通して，次の事項を指導する．」という項目には，低学年・中学年・高学年それぞれに 2 種類の活動が示されており，発想を生かした即興的音楽表現を「事項ア」の活動，音楽の仕組みを生かした音楽づくりを「事項イ」の活動としている（同上，pp.94-95）．本稿もこの分類に従って論を進める．

Ⅲ．日本のオルフ音楽教育実践における「オリジナル型」・「適用型」・「拡張型」の特徴と「音楽づくり」

筆者は拙稿（2014）において，日本のオルフ研究者・実践者を対象としたインタビュー調査を実施し，総合的な考察を行った結果，それぞれの研究者に特有のオルフ観や実践方法が見られるものの，大まかな傾向として，「オリジナル型」・「適用型」・「拡張型」に分類できることを明らかにした．この分類は日本におけるオルフ音楽教育の適用段階を「導入期（1953 年～）」，「展開期（1969 年～）」，「拡張期（1988 年～）」とする中地論文（2000，pp.310-313）の年代区分を援用したものである．「導入期」に多く実践されたオルフ楽器による『O·S』を中心とした活動を「オリジナル型」とし，「展開期」に星野圭朗（1979，p.24）らによって構想され，日本語と日本伝統音楽の音階（旋法）を導入に用いた系統に基づく活動を「適用型」と呼ぶ．そしてオルフの死後，

1980年代以降にオルフ研究所で盛んに実践された即興表現活動が,「拡張期」において日本に導入されたものを「拡張型」と呼んでいる．ここでの拡張とはオルフの中心概念であるエレメンターレ・ムジークの解釈の拡張を意味している．

この分類を援用し，３タイプの実践それぞれにおける「音楽づくり」活動の特徴をまとめると，以下のようになるだろう．

○「オリジナル型」…『O・S』各巻の内容を系統的に扱う．「模倣→問答→即興」の順に活動を展開し，リズム即興から使用する音を２音，３音と徐々に増やし，C，D，E，G，Aから成るペンタトニック（５音音階）内での創作へと発展させる．ペンタトニックの扱いを十分に習得したのち，Fを加えたヘクサコルド（６音旋法）を経て，Hを加えてイオニア旋法（＝ハ長調の音階と捉えられる）に至る．ティンパニを活用したバスのトニック（C）とドミナント（G）の交代を重点的に学習したのち，高学年では同様の流れで「エオリア旋法，ドリア旋法，フリギア旋法」を用いた創作活動を行う．初等教育，中等教育と継続的に『O·S』の創作活動を行うと，最終的にはシャコンヌを一人で作曲できるようになり，その後の高度な作曲活動につなげることができる．

○「適用型」…『O·S』におけるペンタトニック，ロンド,カノンなどの要素や「模倣→問答→即興」の展開を活用しながら，日本の児童により身近な日本語のリズムや抑揚，高低アクセントなどを用いた創作活動を重視する．ここでのペンタトニックはAもしくはDを終止音とするA，C，D，E，Gによる「陽旋法（わらべうたの音階）」が主として扱われる．陽旋法→律旋法→陰旋法・沖縄旋法に発展させる流れと，陽旋法→西洋のペンタトニック（→以下はオリジナル型と同様）という流れの二手に分かれている．「適用型」では，箏や和太鼓などの日本の楽器を用いた創作活動も重視されている．

○「拡張型」…表現者の自由な発想や意志が重視される．音楽を「音」の要素にまで細分化して捉えるので，特定の旋法や音階に向かって系統的に使用する音を増やすという発想はもたない．図形楽器など視覚的要素も含む即興表現やイメージを重視した自由な身体表現などがしばしば行われる．例えば「海の音楽をつくろう」,「宇宙の音を表現しよう」などのテーマがよく扱われ，一見すると，いわゆる偶然性の即興表現と区別がつきにくい．

以上の特徴に鑑みて，オルフの音楽教育を小学校音楽家「音楽づくり」に活用するには，発想を生かした「事項ア」の活動には「拡張型」がヒントとなり，音楽の仕組みを生かした「事項イ」の活動では系統的に［共通事項］を網羅している「オリジナル型」が有効であると考えることができよう．さらに，学習指導要領に例示されている「わらべうたの問答」（文部科学省，2009，p.28），「我が国の音楽に使われているような五音音階の旋律づくり」,「擬声語や擬態語」（同上，2009，p.44）などには，「適用型」を活用が最適であると言える．

以上の分類とそれぞれの型の特徴を踏まえて，次項では小学校の音楽科授業において，オルフの音楽教育がどのように活用されているか検討することにする．

Ⅳ．小学校音楽科授業におけるオルフの音楽教育活用の実態とその問題点

日本オルフ音楽教育研究会が理論研究と受容の変遷，実践事例の集大成として出版した『オルフ・シュールヴェルクの研究と実践』（2015）では，「小学校教育」の章において，学習指導要領「音楽」とオルフ音楽教育の共通性が，示されている．とりわけ，［共通事項］における「反復」や「問いと答え」などの要素に「オルフ音楽教育の手法をそのまま生かす余地が十分にある」と説明されている（熊木，2015，p.80）．「反復」や「問いと答え」を用いた活動として，〈リズムのまねっこ〉，〈カノン〉，〈オスティナート・アンサンブル〉，〈ロンド形式〉などが具体的に示されている．これは学習指導要領に示された「事項イ」の音楽づくり活動に相当するものであると考えられる．上記の活動に加えて，「声による即興的な表現」やクラスターを形成する活動も示されており，これらは「事項ア」の活動と捉えることもできる．

同書には，小学校音楽科における実践事例が報告されており，「《こきりこぶし》に使われている音を使って即興的に旋律をつくる」活動や，「北原白秋の《まつり》によるシュプレッヒコール」,「ボイスアンサンブル」の活動などが挙げられている（石上，2015，pp.84-89）．ここでは

日本語や日本音楽の構成音が用いられる．さらに，地域の音楽会において『O・S』の第Ⅳ巻の楽曲を演奏したことが報告されていることも興味深い．

この一連の実践事例は，子どもたちに身近な日本語から即興活動を開始し，日本音楽の構成音を用いてリズムから旋律へと発展させ，最終的にはオリジナルの『シュールヴェルク』における高度な学習段階に至るという，星野の適用型の系統を踏まえたものであるだろう．

また，この「旋律づくり」の活動において，特に注目すべき点は「全員が演奏できる旋律にする」という注意点である．即興活動においては，発想の珍奇性や即応力ばかりが注目され，時には表現者さえもニ度と同じ即興ができないという事態に陥ることもめずらしくない．しかし「全員で演奏できる」ような即興にするためには，表現者が何度でも即興を再現できなければならず，音楽の構造や表現の意図が他者にも伝わるように工夫する必要があり，偶然に任せたいわゆる「でたらめ」な即興を防ぐことができるだろう．

以上の実践事例は，音楽づくりの「事項イ」の内容に，「適用型」のオルフ音楽教育を理想的に活用したものと言え，実践者にとって示唆に富むものである．

一方で，教育現場においては，「オルフの音楽教育＝拡張型の表現活動」という認識が広がっており，「オルフを取り入れた授業」を謳いながら『O・S』の存在すら知らないという実践者もめずらしくない．教員養成の段階においても，『O・S』についての専門的な講義を受講し，実習も行ったにもかかわらず，オルフの音楽教育の特徴は「事項ア」の活動に有効であり，「事項イ」の活動に取り入れることは難しいという認識をもっている学生らの傾向も見られた（筆者が実施したインタビュー調査による）（佐藤，2013, pp.110-112）．こうしたことから，研究者は実践者に対し，「拡張型」に偏ったオルフ観の視野を広げ，活動内容のバランスをとるように働きかける必要があるだろう．

以上のような問題点を踏まえ，オルフの音楽教育を系統的かつ効果的に小学校音楽科授業に適用するためのロング・スパンの研究の一ステップとして，次項においては，「遊び」という概念に着目して『O・S』の理念を解釈していく．

Ⅴ．『O・S』における遊びの概念

オルフの音楽教育において，「遊び」の要素が重視されることについては，前述の通りである．オルフ音楽教育において「遊び」はどのような意味をもつのであろうか．以下に考察を進める．

オルフは，自らの音楽教育をカリキュラムやマニュアルではなくIdee（理念）であるとし，「私の考えを理解するためには，我々は再び自然に帰らなくてはいけません．エレメンターレ・ムジーク，言葉と動き，遊び，それらはすべて精神の力呼び起こし，発展させます」と述べている（Orff, 1965, p. 7）．このように，彼自身も「遊び」というキーワードに触れているが，詳しい論説を残していない．そこで，オルフが「ケラーの解説書，とりわけロイシュ論文が，私の理念を正しい筋道で伝えることに寄与したことは紛れもない事実である」（Widmer，2011，p.47）と評価したロイシュ論文から，「遊び」の概念についての言説を解釈していく．

ロイシュは，９ページの論文内に「遊び」という語を16回も使用しており，オルフの理念を紐解くには，「遊び」の概念への理解が不可欠であることがわかる．

ところで，このロイシュ論文における「遊び」に関する言説を解釈するにあたり，前提となるオルフの思想研究について触れておく必要がある．筆者は，ロイシュ論文の中で，ゲーテの思想から『O・S』への影響が示唆されていたことに着目し，拙稿（佐藤，2013）において，ゲーテの「神即自然」の思想に基づいて，形成意志と創造性の問題を論じた．そして，O・Sにおける「過去への回帰」と「大地に対する畏敬の念」について考察し，ゲーテの思想を踏まえたシュールヴェルクの音楽的特徴を再考した．以上の研究から「神即自然」，「自然の形成意志」，「畏敬の念」というゲーテの思想を踏まえることによって，O・Sにおいて従来個別に捉えられていた，「創造性の伸長」，「自発性」，「自然素材の使用」，「過去への回帰」，「子どもに内在する音楽の発展」というキーワードが関連づけられ，根拠をもって理解できることが明らかになった．

以上の前提を踏まえて，オルフの音楽教育理念における「遊び」の概念に議論を戻すとしよう．この「遊び」の概念も，ゲーテの自然観・教育観の影響を受けている．

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

もつ.

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

ゲーテは，このデモーニッシュなものを音楽家に認め，「理性や悟性では解き明かせない」と述べている（土橋，1996，p.73）．要するに，ゲーテの言うデモーニッシュなものとは，人間や自然に備わっている，形成と破壊，変化と不変の本質への固執という両極の緊張関係の中で，創造の原動力となる根源的な働きとまとめることができるだろう．オルフが感銘を受け，ギュンター・シューレの教育の参考にしたヴィクマンの「魔女の踊り」は，この「デモーニッシュなもの」を具現化したものとみることができ，ここでもゲーテの思想の影響を見て取れる．

次に，『O・S』とホイジンガの関連について考察したい．ロイシュは「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）」と述べ，「ホイジンガは，我々の時代におけるこの原則の重要な証人であるが，自著『ホモ・ルーデンス』の中で，遊びを本来的な生活の範疇の一つと称し，“遊びは秩序を創り出す，いや遊びは秩序である”と述べている」とホイジンガを援用している（Reush 1963，p.50）．

『ホモ・ルーデンス』とオルフ教育との関連は，小山論文（1964），丸山（1992），三輪論文（2001）にも見られるので，ここでは特に重要と思われる部分を示すのみに留めておくことにする．『ホモ・ルーデンス』の中で，とりわけ『O・S』と関連が深い点は，以下の点であると思われる．

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

以上のホイジンガの言説を踏まえると，ロイシュがホイジンガを援用した意味を容易に理解できる．このロイシュの言説から，『O・S』において強調される「遊び」の要素では，「秩序」，すなわち規則的なリズムや，明確な形式，再現可能な即興などが重要であると理解できるだろう．

次に，ロイシュが詳述しているユンガーのアームング（Ahmung）という概念について考察する．この概念についてロイシュは以下のように述べている．

> F.G. ユンガーは，彼の新しい著書『遊び』の中で，子どもの模倣し合う遊びにおける「アームング（Ahmung）」という，教育のために重要な概念を，はじめてつくっている．「アームング」は，動きと形を把握することである．それゆえ，それは子どもの精神の中で起こる想像的な経験である．（…中略…）「アームング」とは，それぞれの子どもの中に，教育では触れられない，あるいは到達されない，何か自発的で教育できないものが存在する，というように理解することができる．このような子どもの自発性を損ねかねないという点で，教育には限界がある．
>
> シュールヴェルクの「基礎と目標」に関する教育的なコメントとして，これ以上に勝る認識はないだろう．なぜならば，シュールヴェルクの「基礎と目標」は，その歌や響きの世界を模すことを通して子どもの能動性を高め，「アームング」や遊びによって，子ども本来の姿を取り戻させる以外にはないからだ．これは教え込もうとする教育では身に付かないことである．子どもの自発性を損なわないということは，シュールヴェルクの限界どころか，むしろ強みである（筆者訳）（Reush，1963，p.50）．

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

ユンガーは，「器用さとアームングはあらゆる遊戯に還元される」とし，「遊戯」の流儀（Art）を「①勝負が幸運に左右される遊戯（賭け事など）」，「②技能の遊び」，「③アームングの遊び」の３種類に分類している（Jünger，1959，p. 8）．

ユンガーの遊戯論を下の図１に簡単にまとめた．

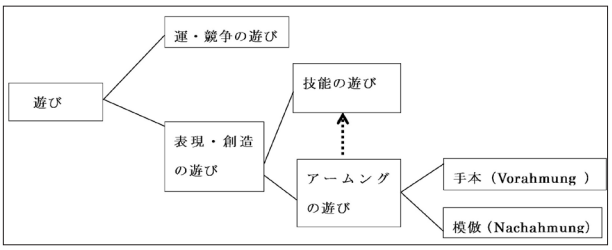


図 1：ユンガーの遊戯論の構造（筆者作成）

ユンガーは，「アームングは，遊びと結び付けられる概念の中で，『運に左右される遊び』や『技能の遊び』に比して，最も幅広い概念である」と述べている．そして，「『運に左右される遊び』はアームングではないが，『技能の遊び』はアームングなしには考えられない」と説明している（筆者訳）（Jünger，1959，pp.38-39）．アームングとは，要するに何らかの動きが手本として示され（Vorahmung），それをよく観察し（Ahmung），模倣して動くこと（Nachahmung）という一連の働きを指しているとまとめることができよう．そして手本は，その場で提示されるものだけではなく，過去に提示されたものを記憶，想起すること，これから提示する自分の動きを予想することも含まれているという．

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

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

このユンガーの遊戯論を踏まえて，以下のロイシュの言説を見ると，『O・S』が遊びを「畏敬の念」の育成に有効なメカニズムとして活用していることが理解できる．

> シュールヴェルクの目標設定にとって，きわめて重要なもう一つの概念に「流儀 Art」が挙げられる．教師と生徒のための「流儀 Art」（「構え」とも言われる）は，ユンガーによる「アームング」，つまり，姿かたちを模することから出発して，教育学においても基礎づけられている事柄である．
>
> 我々が流儀と称するものには，常に姿かたちの模倣がついて回る．流儀を重んじないということは，模倣を軽視することである．流儀（Art）とギリシア語の arete（徳，学芸，技能）とは同根であり，流儀が ars，artis（術，芸術）に関連していることは言わずもがなである．…流儀はそれ自体の有様であり，同様に心のあり方でもある．ゆえに模倣するとは，そのものの存在・精神を自分に映すことにほかならない．教育が，どのように，若者の内面の「流儀と構え」を形成し，民族の過去と未来の文化価値，つまり真性の伝統に対する畏敬の念を抱かせるかは，今日でも教育の中心にある課題である．なぜならば，いわゆる生活様式や精神の基本姿勢は，そうした生命にあふれた伝統との結びつきからのみ，構築されるからである．
>
> ここでも，シュールヴェルクは，「子どもの内なる創造力」を，確かなテクニックへと導くことで役に立っている．（筆者訳）（Reush，1963，p. 51）

以上のように，『O・S』における遊びによって培われる心は，「畏敬の念」というゲーテの教育思想に帰するのである．

まとめるならば，『O・S』における遊びとは，創造の原動力となるデモーニッシュなものであり，秩序を逸脱しないものであり，アームングの繰り返しによって，畏敬の念を育成するものなのである．

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

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

以上のように，ゲーテ，ホイジンガ，ユンガーの遊戯論を踏まえて考えるならば，『O·S』は「秩序をもった遊び」であるので，リズムや単純な形式が重視され，アームングのメカニズムに沿って，「模倣→問答→即興」の流れで活動が発展され，繰り返しの中で，音楽や文化に対する「畏敬の念」が育まれるように構築されている，と解釈することができる．

Ⅵ.『O・S』における遊びの概念を生かした「音楽づくり活動」

前項で考察した『O・S』における「遊び」の概念に基づいて創作活動や即興表現活動について考えるならば，一定のルールを設けて，それを厳守しながら楽しむことが必須であると言える．そして，活動を通して児童が音楽への価値観を形成し，「畏敬の念」を育むことのできる芸術性が損なわれてはならないのである．

ここで「遊び」にはルールが必要という視点から，即興活動では必ず問題になる「偶然の産物」と「表現の意図」の問題について考える必要がある．

ケラー（Keller，1963，p．31）は解説書の中で，「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」と厳しく指摘している．そして，初歩の段階で一見自由な表現が見られるのは，「即興に不慣れなので出てくるだけだ」と断ずる．また，「休符や付点のリズムなども，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」として，「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ィアであると混同することがないよう注意を払うべきだ」と述べている．

一方で，即興の中で「偶然を完全に排除することはできない」とし，「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」という基準を示している．そしてこの項目の最後には「即興が偶然のものかどうかよりも，そのメロディーが美しいかどうかの方が重要である」と締めくくり，意図的な表現であるか否かという問題よりも，芸術性や作品としての完成度の方が優先されるべきであるとの見解を示している．

このような『O・S』の特徴は，学習指導要領の「音楽づくり」における「児童が自分にとって価値ある新しいものをつくりだす」ことや，「音楽の仕組みを生かし，自分の思いや意図をもって音楽をつくる」ということと共通するものであると言える．このことからも，『O・S』が「音楽づくり」において果たす役割は大きいものと思われる．

具体的な活動内容については，前述のように，「オリジナル型」の「言葉の壁」を何らかの方法で克服し，「適用型」の日本音楽の内容を再検討しなければならいので，今後の研究に譲らねばならないが，現時点でも活用できる内容をいくつか示しておきたい．

『O・S』第Ⅰ巻の第2部には「言葉のリズム

練習」,「手拍子の模倣」,「決められたリズムでメロディーをつくる」,「指鳴らし，手拍子，ひざ拍子，足拍子によるリズム・オスティナート練習」,「リズム・オスティナート伴奏上に手拍子で即興を入れる」,「提示されたリズムの続きをつくる」,「リズム・ロンド」,「歌いながらリズム・オスティナート伴奏をつける」,「リズム・カノン」,「左右のひざ拍子練習」,「メロディーの続きをつくる」,「木琴類のためのオスティナート練習」,「メロディー・ロンド」,「メロディー・カノン」など膨大な練習問題と実践例が蓄積されている．これらの活動は「模倣→問答→即興」によって，創造性とともに拍節感，リズム感を養い，身体のコーディネーションを高め，様々な打楽器の奏法を自然に準備させ，聴取活動や記譜活動も含めた総合的な学習ができるように構成されている．これらの練習は，1番から順に学習していくような性質のものではなく，必要に応じて取り上げるようになっている．

例えば,「リズム･オスティナート練習」には【譜例１】のような易しいものから，【譜例２】のような大人でも集中力を要するものまで多数示されている．これらの練習は児童だけではなく，教員養成においても有効であるだろう．
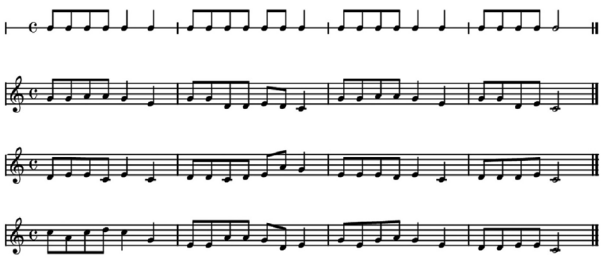


【譜例１：手拍子によるオスティナート】（Orff, 1950-54，第Ⅰ巻，ｐ.78）
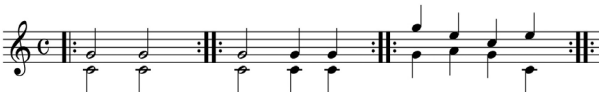


【譜例２：指鳴らし・手拍子・ひざ拍子・足拍子の練習】（同上，p.78）

また，【譜例３】のような「決められたリズムでメロディーをつくる」活動は，ペンタトニック内の音で構成され，リズムが限定されているため，音楽経験の浅い児童にも容易に試行錯誤ができる．こうして完成したメロディー即興に，【譜例４】のような簡単なオスティナート伴奏をつけて合奏することも可能である．それをロンド主題として，まとまった楽曲に展開することも難しくない．ペンタトニックに限定されているため，導音の解決を気にせずにカノンにもできる．



【譜例３：決められたリズムでのメロディー即興】（同上，p.74）



【譜例４：木琴類のためのオスティナート練習】（同上，p.100）

教育現場においては，通常「音楽づくり」は一つの単元として年間に1，2回実施される程度かもしれないが，常時活動として毎時間５分間だけ上記の『O・S』の練習問題を導入したり，その日の学習する歌唱教材にリズム・オスティナート伴奏を組み合わせるなどして，少しずつ学習を積み重ねておけば，最終的には完成度の高い,「児童にとって価値のある」作品を作り上げ発表することができるだろう．

Ⅶ. まとめと今後の課題

本研究では，小学校音楽科における「音楽づくり」に『O・S』を活用するための基礎的な研究として,「遊び」の概念に着目して考察を行った．オルフの音楽教育における「遊び」は，ルールを厳守して行うものであり，秩序ある創造活動であることが明らかになった．以上のことを踏まえれば，『O・S』を「音楽づくり」に活用した場合，とりわけ音楽の仕組みを生かした「事項イ」の活動への貢献が大きいと言えるだろう．

しかしながら，最も根源的な「言語のもつリズムから，音楽のリズムに発展させる」という活動に関して，ドイツ語と日本語の言語的特性を踏まえて考えるという点については課題が残されている．

「言葉とリズム」の問題を克服した上で，実際の音楽授業に『O・S』を活用する具体的なカリキュラム等を開発し，教育効果を検証することが今後の課題である．

参考文献

土橋寶（1996）,『ゲーテの教育学研究』, 372 頁, ミネルヴァ書房.

星野圭朗（1979）,『オルフ・シュールベルク理論とその実際』, 240 頁, 全音楽譜出版社.

Huizinga, Johan.（1938）Homo Ludens. Haarlem: H.D.Tjeenk Willink & Zoon.〔高橋英夫訳（1973）,『ホモ・ルーデンス』, 477 頁, 中央公論新社.〕

Jünger, Friedrich Georg（1959）, Die Spiele. 184 頁, Frankfurt am Main; Vittorio Klostermann.

Keller, Wilhelm. (1963) Einführung in“ Musik für Kinder” 64 頁, Mainz: Schott.

小山郁之進（1964）,「オルフにおける Homo Ludens」『新潟大学教育学部紀要』6（1）, pp.156-159.

熊木眞見子･石上則子（2015）,「８．小学校教育」, 日本オルフ音楽教育研究会『オルフ・シュールヴェルクの研究と実践』, 182 頁, 朝日出版社.
丸山忠璋（1992）『オルフ＝ムジークテラピィ』, 234 頁, 明治図書.

三輪宣彦（2001）,「オルフ音楽教育の再考――ミューズ的視点から」『県立長崎シーボルト大学国際情報学部紀要』2, pp.191 - 203.

文部科学省（2009）,『小学校学習指導要領解説音楽編』111 頁, 教育芸術社.

中地雅之（2000）,「オルフ・アプローチの受容と実践的展開における問題と可能性」, 音楽之友社『音楽教育学研究』1, pp.307-321.

Orff, Carl und G. Keetman.（1950 ～ 1954）Orff-Schulerk“Musik für Kinder”Band Ⅰ ～ Ⅴ. Mainz: Schott.

Orff, Carl.（1965）Musik im Unterricht, Zeitschrift für Musik in Schule und Lehrerbildung. 56, pp.7-8.

Reusch, Fritz. 1963.“Gurundlagen und Ziele des Orff-Schulwerks.”(in Keller, Wilhelm. Einführung in“ Musik für Kinder”)Mainz: Schott, pp.47-55.

佐藤恩実（2013）,「オルフの音楽教育理念に見るゲーテの思想の影響に関する研究」,『湘北短期大学紀要』34, pp.269-280.

佐藤恩実（2014）,『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―』武蔵野音楽大学大学院平成 25 年度博士学位論文.

Widmer, Manuela.（2011）, Die Pädagogik des Orff-Instituts in Salzburg. Ph.D,Education; Universität Salzburg.