

한국에서의 오르프-슐베르크와 관련된 문헌에 나타난 문제점 고찰

조 순 이*

차 례

I. 서 론

II. 본 론

1. '마리 빅만의 영향'과 관련하여
2. '지휘연습(Dirigierübung)'과 관련하여
3. "음악은 움직임에서부터, 움직임은 음악에서부터"와 관련하여
4. '레치타티보와 음악극'과 관련하여
5. '악보보기와 읽기'와 관련하여
6. '즉흥연주(Improvisation)'과 관련하여

III. 결 론

I. 서 론

오르프-슐베르크(Orff-Schulwerk)의 이념(Idee)과 음악교육적 착안(musikpädagogische Konzeption)은 1968년 처음 정세문 교수에 이어 1971년에 김종환 교수, 1971-73년 동안 오숙경 교수를 통하여 국내에 소개되었다. 그로부터 1976년 7월 20-21일에 레그너 교수(Hermann Regner 1928 ~ : 1964-93년까지 오르프-연구소에서 특히 '국외 부서 책임자'로 활동하였음)의 초청강연회가 개최되고, 1977년 정정식 교수와 황명자 수녀의 <울프 기초음악의 길잡이>가 국

*공주교대, 광주교대 강사

내에 출간되면서 오르프-술베르크의 음악교육에 대한 관심이 보다 활발하게 시작되었다. 그러나 그 이후 구체적인 적용안에 대한 지속적인 개별 연구에 있어서 상대적으로 부진한 현상을 보였다. 다행히도 1980년 제4차 교육과정 이래로 교육계 안에서 '오르프-술베르크'에 대한 관심이 꾸준히 유지되었던 덕분에, 그리고 그러한 요청으로 고무된 점진적인 연구 덕분에, 오늘날 음악교육에 있어서 하나의 중요한 지도방법으로 평가받게 되었다고 본다.

하지만 국내의 이러한 노력에도 불구하고 1999년(현재)까지 이와 관련된 연구논문 및 자료(보고서 포함)들이 오르프 연구소(Salzburg 주재)와 오르프-문서관(München 주재)에서는 좀처럼 파악되지 않는 실정이다. 이와 대조적으로 동남아시아권의 대부분의 나라들에서는 오르프-술베르크의 수용과 적용에 대한 진행과정을 오르프 연구소에 꾸준히 보고하고, 그로써 시대적 지역적 변화와 더불어 자칫 왜곡될 수 있는 오르프-술베르크의 참된 의미를 재확인할 수 있는 기회를 갖고 있다. 나아가 각국에서 고유하게 제시된 새로운 적용방법과 동시에 각국의 전통적인 음악문화에 대한 정보를 상호 교환하는 기회로서도 충분히 이용되고 있다. 이러한 상황에서 독일에서 필자의 학위논문¹⁾은 무엇보다도 한국에 오르프-술베르크가 어떠한 경로로 수용되어졌고, 초등 음악교육을 위해 어떤 과정을 거쳐 어떤 방식으로 적용되었는가를 독일어권의 나라에 소개하는데 일차적인 목적을 두었다.

여기 본고를 통해서는 한국 음악교육계와 음악교육인들에게 있어서 오르프 접근법이 교수-학습방법의 하나로서 이미 오래전부터 인식되어 오기에, 오르프 접근법이 교육현장에 적용되기 이전에 문헌적인 연구의 차원에서 '재고(再考)되었으면' 하는 내용을 다루고자 한다. 우리나라에서는 1999년까지 전체적으로 약 14편의 석사논문과 약 23편의 연구논문(서적 안에서 15편, 정기간행물 8편) 그리고 2권의 단행본 및 [음악교과] 교사용지도서에서 오르프 접근법에 대한 소개와 적용 안내를 발견할 수 있다. 그런데 이들 문헌을 분석 검토한 결과, 그 내용 면에 있어서 오르프 접근법의 기본적인 토대가 누락되었거나 오해의 소지가 역력한 해석들을 대하게 된다. 이제부터 본고에서 다루고자 하는 '문제점들'에 대해서는 이미 오르프 음악접근법과 관련된 참고서적을 통해 어렵지 않게 접할 수 있는 것들로서 이 자리에서 필자는 의도적으로 그 출처를 밝히지는 않을 것이다. 그것은 '재고되어야 할 사실'에 보다 관심을 집중하였으면 하는 바램이기 때문이다.

1) 조순이, Zur Rezeption des Orff-Schulwerks in der Musikerziehung in der Grundschule Südkoreas, München 1999.

II. 본 론

1. '마리 빅만(Mary Wigman, 1886-1973)의 영향'과 관련하여

문제제기: 한국에 소개된 문헌과 연구논문을 살펴보면, 오르프(Carl Orff, 1895-1982)의 음악 교육에 대한 가치관 설정에 동기가 되는 것으로 '오르프가 달크로즈(Emile Jaques-Dalcroze, 1865-1950)의 영향을 받았다'고 하는 [잘못된] 문구를 종종 발견한다.

해제: 오르프는 1931-33년 사이에 5차례의 음악교육 연수회²⁾와 그와 관련된 강연을 가졌고 그와 동시에 쓰여진 소고(小考)³⁾가 1930-32동안에 걸쳐 총 4편 발표되었다. 그 소고들을 통하여 오르프는 솔페이지 연습에서 출발하여 "예술음악"을 신체표현으로 실현화시키고자한 달크로즈(1865-1950)의 리듬과 음악교육의 방법에 대하여 직접 간단하게 언급하였다. 곧 "움직임을 통하여 음악[교육]을 활성화시키고자 하는 동료(달크로즈)의 시도"⁴⁾에 대해서 오르프는 한편 "천재적"이라는 찬사를 보내지만, 다른 한편 달크로즈에 의해서 '실현되지 못한 음악활동'에 대한 아쉬움을 표하면서 정녕 '그와는 다른 관점에서' 자신의 교육 방법이 이해되기를 희망했다:

"신체동작을 보완하는 음악교육의 필요성에 대한 [시대적] 자각은 달크로즈로 하여금 자신의 교수법을 관찰시킬 수 있게끔 도왔다. 그러나 [나와 비교하여] 음악에 대한 완전히 다른 입장에 속하는 그의 천재적인 활동 이래로 더 이상 획기적인 것은 일어나지 않았다. 그리고 오늘날에도 아직 '화성학'과 '대위법'을 통하여 음악, 리듬, 리듬분할 그리고 형식의 의미를 일깨우는데 관심을 갖는 무용학원들이 있다. 그들의 수업은 그래서 많은 경우 전문 음악인들에게 의해서 전수되어지는데, [그러나] 그들 역시 학생들과 다름없이 움직임과 전체 통일성에 대해서는 낯설게 여기고 있을 뿐이다"⁵⁾.

실상 오르프가 권터(Dorothe Günther, 1896-1975)를 만나 1924년 9월 리듬, 체조, 춤과 무용을 통합하는 '음악학교(권터학교)'를 처음 설립하게 된 동기 역시 달크로즈 교수법에 이의를 제기하는 두 사람의 의견일치에 있었다. 이 두 사람은 당시 독일 남부 지방에서 활동하고 있던

2) 1931 오더지역의 프랑크푸르트; 1931과 1932 프라이부르크; 1932 슈투트가르트; 1932 스위스 베른; 1933 스위스 베른.

3) Carl Orff, "Bewegungs- und Musikerziehung als Einheit: [통일성 안에서의 신체표현과 음악교육]", *Die Musik* 23 (1930/31) pp. 732-734; "Gedanken über Musik mit Kindern und Laien: [어린이와 아마추어 음악에 대한 고찰]", *Die Musik* 24 (1931/32) pp. 668-673; "Musik aus der Bewegung: [움직임에서 부터의 음악]", *Börsen-Courier Nr. 395* (1932); "Elementare Musikübung, Improvisation und Laienschulung: [원초적 음악훈련, 즉흥연주 그리고 아마추어교육]", *Die Musikpflege* 3 (1932/33) pp. 214-224.

4) Orff, 1932.

5) Orff, 1930/31, p. 732.

무용가 보데(Bode)와 또한 달크로즈의 교수법이 “음악과 관련지어서 우리들의 생각에 상응하지 않을 뿐만 아니라 지나간 시대의 형태에 훨씬 더 몰두해 있다”⁶⁾고 판단하였던 것이다.

그리하여 오르프는 빅만의 춤과 이를 뒷받침하는 음악에 대해 그의 자서전적인 작품 <칼 오르프와 그의 작품 - 기록문서> 제3권에서 다음과 같이 말하고 있다:

“나 자신과 나의 후기 작품에 마리 빅만의 예술은 큰 의미를 부여하였다. 모든 그녀의 춤은 전대 미문의 음악성으로 혼이 깃들어 있었는데 유명한 ‘음악없는’ 마녀춤 역시 그러했다. 그녀는 그녀의 몸으로 음악을 만들고, 음악을 신체적으로 전환시킬 수 있었다. 나는 그녀의 춤을 원초적으로 (elementar) 느꼈다. 나 역시 원초적인 그것, 원초적인 음악을 찾고 있었다... 종종 제사의식에 필적할 만한 그녀의 그룹 춤들은 부분적으로 여전히 통상적인 피아노 반주를 따라 이루어졌지만, 그녀는 언제나 그렇듯 그리고 점점 더 머나먼 동양 또는 아프리카의 제식(祭式)에서 유래하는 듯한 타악기와 관악기(플룻)로 대체된 반주를 따라 춤을 추었는데, 그 모든 음악반주는 춤과 밀접하게 하나가 되었다... 비록 내 작업이 전혀 다른 곳에 정주되었다 하더라도, 이 모든 것은 나에게 새로운 통찰과 전망을 주었다. 음악가로서 나는 또 다른 법[느낌]아래에 서 있었다”⁷⁾.

오르프는 이렇게 무용과 음악교육의 밀접한 관계에 대한 자신의 이해에 빅만이 결정적인 영향을 끼쳤노라고 자신 있게 밝히고 있다. 사실상 빅만은 이미 달크로즈의 교수법을 전수 받았었다. 그러나 그녀는 달크로즈의 교수법에 있어서 신체표현이 ‘음악에 구속받고 있음’에 한계(限界)를 느꼈다. 그녀는 그런 한계를 극복할 표현예술 세계를 찾아 떠났고, 마침내 이태리 아스코나 근교에 “운동예술을 위한 학교”를 세운 당대의 유명한 헝가리 무용가 라반(Rudolf von Laban) 밑에서 우선적으로 그의 학생으로, 곧이어 조교로서 함께 일하게 된다. 빅만은 음악에서부터 완전히 독립된 신체리듬이 춤으로 표현되는, 즉 자유로운 춤이란 운동 안에서 공간, 시간, 힘 그리고 흐름을 체험함으로써 창의적인 인격의 계발을 위한 하나의 교육적인 방법이란 사실을 체득하게 되었다. 빅만에 의하면 춤이란 그의 본질성에 따라 절대적으로 리듬적인 것에 의해 살아가기 때문에, 그와 친분관계가 있는 소리의 세계, 타악기, 북, 징(Gong), 심벌즈와 모든 이런 종류의 악기들은 그 어떤 다른 악기보다도 적당하다고 생각되는데, 춤추는 인간의 리듬을 받아들이고 강조하는데 있어서 필수적이라고 주장하였다⁸⁾. 오로지 음악적 리듬을 춤으로 표현하기보다는 춤의 리듬을 보다 뚜렷히 표현하기 위해서 음악이 아예 사용되지 않거나 혹은 단지 타악기 반주에 의해서만 추었던 빅만의 춤은 마치 “원초적인” 예술세계의 가능성을 확신

6) Orff, 1976, p. 12.

7) Ebd., pp. 8-9.

8) 참조, Wigman, 1933, pp. 25ff.

시켰을 뿐만 아니라, 새로운 “표현예술로서의 춤(Ausdruckstanz)”에서 “신 독일무용(New German Dance)”에로의 새로운 장르를 구축하였다.

이러한 원초적인 음악을 학생들에게 가르치고자 하는 오르프의 소망은 곧 화가, 디자이너, 저자, 무용가인 권터를 만남으로 이어졌고, 마침내 총 실무책임을 맡은 권터와 함께 그녀의 이름을 딴 권터학교를 세우기에 이르렀다. 오르프는 거기서 음악학부의 책임자로서 이제 그 소망을 실현할 수 있게 되었다.

2. '지휘연습(Dirigierübung)'과 관련하여

문제제기: [즉흥연주를] 지휘하는 연습은 권터학교에서 뿐만 아니라, 오늘날에도 여전히 강조되고 있는 내용이지만, 한국의 문헌에는 전혀 언급이 없거나, 혹 있다하더라도 통상적인 ‘박자 짓기’로 잘못 이해되고 있다.

해제: 오르프-슐베르크의 공동저자이며, 1970년에 “Elementaria, Erster Umgang mit dem Orff-Schulwerk: [원초적인 것들, 오르프-슐베르크에로의 첫 번째 접근]” 책의 저자이기도 한 케트만(Gunild Keetman, 1904-1990)은 권터학교의 학생시절에 그가 배운 과목을 다음과 같이 회고한다: 1학년 두 학기동안 ‘체조’, ‘음악-리듬적 신체표현’을 위한 교육과정으로서 다루어진 교과는 “일반적인 신체표현 훈련, 체조, 기본적인 움직임의 형태 및 변화, 교생실습, 복 연주기법과 움직임을 위한 복 연주, 해부학(신체골조), 물리학, 교육학, 움직임 그리기, 미술사였다. 이에 덧붙여 특별히 ‘음악-리듬적’인 의미를 부각시키기 위하여 지휘연습, 피아노 및 피아노 즉흥연주, 화성학, 타악기 연주기법 및 즉흥연주 (팀파니, 음판악기, 작은 타악기), 리코더 연주기법 및 즉흥연주, 리듬, 합창”⁹⁾이 있었다. 즉 음악부 교육과정 내용의 하나로서 ‘지휘연습’이 강의되었던 것이다.

또한 앞서 (각주 3번에서) 그 제목을 상세히 제시한 오르프의 소고 가운데서도 ‘지휘 - 보다 넓은 의미에서 - 연습’이 얼마나 중요한지를 언급하고 있다. 예컨대, 오르프는 음악수업은 그것이 포괄적으로 지향하는 의미를 따라 ‘즉흥연주’에서 출발해야 한다고 보았다. 그래서 ‘본질적인 요소’로서 바로 ‘지휘연습’이 훈련되어야 한다고 본 것이다. 따라서 다른 무엇보다도 소위 ‘즉흥적인 지휘’(오케스트라에 앞서 자유롭게 즉흥적으로 발휘하는 연주 양상불을 위한 前단계)에 우선적인 중요성을 두고자 하였고, 이것은 오로지 어떤 특별한 표시[몸짓]를 - 이 표시는 단순한 행위 이상의 의미를 띠는 - 통하여 행해지도록 하였다. 물론 악기활용은 울동에 있어서 중

9) Gunild Keetman, “Erinnerung an die Günther-Schule [권터학교를 회고함]”. *Orff-Schulwerk Information* 23 (1979/6) pp. 5-12.

요하며, 율동의 형태와 악기연주의 종류의 다양한 활용 역시 중요하다¹⁰⁾. 오르프는 음악적인 교육의 일환으로서 '지휘훈련'이 율동 자체에도 크게 영향을 미친다는 사실에 대하여 언급하였음은 물론이요, 이것이야말로 비역동적이지 무형태적인 음악수업으로부터 과감히 탈피하도록 이끈다고 주장하였다. 즉흥적인 지휘와 함께 배운 무용수는 독자적으로 그때마다 제시된 과제, 예컨대 당장 들려오는 음악이나 이미 주어진 음악에 적절한 표현을 연출하는 일을 무리 없이 해결해 나갈 것이라고 하였다¹¹⁾.

그리하여 오르프는 말하길,

"음악활동에 직접적으로 적용되고 있는 또 다른 단계는 '[음악에 대해 능동적이고 종합적인 안목을 키우는] 훈련'과 그 결과로서의 '지휘하는 법'이다. 이것은 음악교육에 있어서 시작(알파)이자 끝(오메가)이다. 다시금 신체로부터 비롯하는, 곧 음악에 대해 우리가 스스로 동작을 취하며 표현하는 신체적인 활동을 생각해보자! 이 훈련 결에서 우리는 아주 작은 속임수도 거기에 끼어들 수 없음을 느낄 것이다. 그리하여 거기서 우리는 우리의 상상, 개인적인 특성 심지어 환상적인 느낌을 과연 얼마만큼 자유자재로 드러낼 수 있는지 확인하고 이해할 수 있는 확실한 기회를 갖는다. '지휘를 위한 훈련'의 일차적인 의미는 '몸(신체)'을 통하여 스스로 음악을 느끼는데 있다. 그로부터 춤과 모든 율동언어에 적용시킬 수 있는 것이다. 그 두 번째 의미는 [음악적인 요소들을] '서로 자연스럽게 묶어 내는' 데 있다. 예를 들자면 말짓기 안에서 혹은 몸짓을 통해서 앞서 연출된 노래나 춤을 직접적으로 재현하고, 자신의 표현과 어우러질 수 있는 기회를 갖게끔 하는 것이다. '지휘하는 법'은 음악에 대한 이해를 또다른 관점에서 일깨우며, '공동체적인 유대(음악활동)'를 중요시하는 시각(자세)과 음악을 '몸으로 표현하는 의미'의 중요성으로 이끌어준다. 그래서 이러한 훈련을 통하여 키워진 잠재력과 특성들이 음악가들의 고유한 소질로 자리잡게 된다고 생각한다. 앞서 연출하는 사람을 우리는 모방할 수도 있다. 물론 여기에 사람들 저마다의 다양한 자질을 고려하는 일이 필요하다 하더라도 말이다. 단순히 손가락, 손, 팔 만이 아니라, 전체적인 신체동작을 하나로 하여 지휘하는 법이 중요하다. 그것은 하나의 악기를 연주하는 기술에 있어서도 반드시 고려되어야 할 중요한 사항이다. 연주하는 연주자의 전체적인 동작이 연주되는 악기와 남김없이 일체(一體)를 이루는 것이 결정적으로 중요하다. 원초적인(기본적인) 악기 활용 교육에 있어서 그러므로 강요되지 않은 자연스러운 태도로 손쉽게 악기를 다루게 하는 것이 가장 으뜸가는 목표라고 하겠다. 어쩌면 '악기'가 더 이상 [나와 다른 타자로서의] 악기가 아니라, 나의 분신이요, 그 악기소리가 나의 소리임을 느낄 때까지 이끌어주는 것이 요구된다. 이 때 음악을 스스로 만드는 일(Musikmachen)이 가장 우선적이라는 점과 그 다음 글로 쓰고

10) 여기 후자(악기연주의 종류)를 결과적으로 산출하는 '춤'오케스트라의 방식과 활용은 이미 뮌헨의 권터의 무용단과 합주단의 발표회에서 다양한 공연을 통하여 이미 소개되어졌다. 또한 쇼트(Schott) 출판사의 <슐베르크> 안에서도 짧게나마 '북-, 징-, 음판연주, 인성합창과 리코더'를 보다 작고 보다 큰 음악활동에 관하여 첫 번째로 소개되었다. 특히 앞서 말한 악기들은 교재용으로서 소개될 수 있도록 '사진첩'도 함께 실었기에, 한 눈에 알 수 있을 것이다.

11) 참조, Orff, 1930/31, p. 734.

악보를 그려내는 작업이, 그리고 나서 비로소 그 상징적인 '의미'를 차차 배운다는 점을 잊지 말아야 할 것이다¹²⁾”¹³⁾.

그와 동일한 취지에서 오르프는 '지휘훈련'의 원초적인 의미를 소개하면서 보다 힘주어 말한다:

“나는 이제 '지휘훈련'에 새로이 중점을 두고 가르치고자 한다. '언어'는 우리에게 이미 주어진 것으로서 단순한 것일 수도 있고, 그러므로 쉽사리 교육자료로 활용될 수 있지만, 때로는 이해의 어려움을 줄 수도 있는데, 이에 관하여 뒤에 다시금 논할 것이다. 차라리 여기서는 '손놀림'을 통한 표현 방법에 대해 말하는 것이 더 좋을 것 같다. 이 '손놀림'을 통한 표현은 물론 오래전부터 '지휘'와 '쓰기(말짓기, 악보 그리기 등)를 위한 기초훈련'으로서 이해되고 있다. 작스(Curt Sachs)는 자신의 글 <고대의 음악>에서 이집트의 음악에 대해서 다음과 같이 말하고 있다: '그들의 케이로노미(Χειρονομος: 손재주) 혹은 '손놀림'이란 그저 집에서 하는 간단한 수작업으로부터 자신의 이해와 의도를 전달하려는 목적을 위하여 활용하는 수단만은 확실히 아니다. 오히려 우리는 여기서 또 다른 비의지적인 충동 혹은 [무언가를] 반항하는 움직임들 엿보게 된다'. 만일 여기서 이 손놀림을 '반항하는 움직임'으로 받아들이는다면, 그 '[무언가의] 원인'에 대해서 생각해야 옳을 것이다. 이 원인이 바로 내 생각에 '인간이 내면을 통하여 듣는 음악'이라고 여겨진다. 그 어떤 막무가내의 공허한 손놀림에는 아직 목적이 있을 수 없다. 단지 '반성적인 의미에서 표현된' 손놀림, 내면적으로 들려진 음악을 표현하는 손놀림만이 '음악활동'으로서 이해되어야 한다. 그리하여 작스는 계속하여 말하기를, '이러한 반향적인(반성적인) 움직임은 노래가 마치 물결을 따라 흘러가듯 우리의 만감(萬感)이 교체하는 긴장과 해소를 드러낸다'. 이 설명을 간단히 풀이하자면, 음악과 율동(움직임)은 - 곧 음악은 율동과 통하며, 음악은 또한 리듬과 통하기에 - 애초에 '리듬'이었다는 것을 가리킨다. 손놀림이 이집트인들의 자의식을 일깨우는 표현이었던 것처럼, 우리는 또한 고대 이집트의 언어행위 안에서 '노래'의 말마디 하나하나를 따라 '손으로 표현하는' 것을 상상할 수 있을 것이다. 그래서 '노래부르기'에 대한 그들의 상형문자(Hieroglyphe)가 바로 '손과 손목'으로 표현되었음을 보게 된다”¹⁴⁾.

이는 손놀림을 통한 음악교육의 필연성에 대하여 오르프가 직접적으로 그 근거를 해명하는 것이기도 하다. 바로 그런 관점에서 그에게 “지휘훈련”은 기본적인면서 가장 중요한 수업형식이다. 분명 우리에게서 손놀림은 원초적으로 “말없는 - 말로 표현을 다 할 수 없는 - 음악”을 리듬에 맞춰 질서 있게 드러내는 중요한 수단으로서 충분히 받아들여질 수 있다. “때리거나 치는 동작”의 형태, 팔과 손의 위치설정 등은 분명 다양하게 시도되고 훈련되어야 할 과제이다. 그러나 이미 말했듯이, 단순히 ‘동작의 기술’만이 아니라, ‘반성(반향)되어야 할 음악’의 표현

12) 이와 관련한 내용은 Carl Orff, Schulwerk “Elementare Musikübung”, Schott(Verlag), Mainz. - [역주] 출판연도는 여기에 기재되지 않았지만, 당시 1930/31년에 Orff는 처음 Schulwerk란 제목아래 기록작업을 시작하였으며 실제 출판은 1932-35사이에 이루어졌고, 나중에 1950-54에 출판된 오늘날 우리가 대하게 되는 출판물 Schulwerk “Musik für Kinder”와 다른 소책자들은 그 내용체계를 더욱 더 확대 및 보강하여 출간하게 된다.

13) Orff, 1931/32, p. 672.

14) Orff, 1932, pp. 216ff.

이란 의미에서 이 손놀림을 통한 훈련이 이루어져야 함을 오르프는 권고한다.

여기에 덧붙여 '호흡'이 무엇보다도 중요하게 고려되어야 한다고 오르프는 말한다. 그것은 이미 보았듯이, "호흡은 멜로디를 담고 있기 때문이다". 마치 물이 흘러가는(리듬을 타는) 듯한 호흡운동은 우리의 의지적인 강요로 말미암아 부담스럽게 이루어져서는 안되는 것처럼, 처음부터 자연스러이 훈련되어야 한다. 가장 기본적인 호흡법은 자리에 가만히 앉아 조용히 가라앉은 태도에서 비롯한다고 본다. 이러한 훈련은 '서있는 상태'에서는 더욱 어렵기만 하다(예컨대, 그런 상태에서는 우리가 '몸의 균형'에 신경을 곤두세워야 하며 - 물론 이러한 자세 역시 나중에 또 다른 관점에서 응용되어야 하지만 -, 그로써 첫 단계에서는 내면적인 소리에 귀기울이는 데에 어려움을 가져다 준다. 일찍이 초보적인 입장에서 보통 '좌정'하는 자세가 득도를 위한 명상방법으로도 이용되고 있듯이 말이다). 반드시 피해야 할 경우는 이런 훈련이 어떤 '낮선 음악'을 해석하기 위하여 활용되는 경우이다. 만일 그런 의도에서 이런 훈련을 시도할 경우에는 어떤 특별한 상황에 대한 사전 지식을 갖고 홀로 자신의 길을 찾아나갈 수 있는 완숙한 단계에 한하여 이루어져야 할 것이다.

이 모든 훈련은 "말로 다할 수 없는 음악"에도 해당된다. 그러나 정작 중요한 것은 내면적인 음악이 '소리화(소리로 표현)되도록 이끌어져야 한다. 이는 질서 있는 '지휘훈련'을 의도하고 있다. 호흡을 통하여 규칙적으로 드러나는 소리들은 하나의 종합적인 체계를 이루며, 이는 멜로디의 원형으로 작용한다:

"[일반적으로] 이러한 훈련 결에서 끊임없이 (대부분 무의식적으로) 시도되는 것이란 '생겨나고 성장하였다가 사라지는' 단계적인 흐름에 [처음 대하는] 낮선 소리들'을 무의식 안에 자리하는 고요함과 동일하게 여기고자 하는 노력일 것이다. [흔히] '지휘'를 통해 보여주는 움직임은 실상 사람들에게 저마다 다르게 드러난다고 보듯이, 그렇게 멜로디 형성이 사람마다 다르게 이루어져 있다. 그리고 그것은 어떤 사람을 이해하는 데 있어서 그렇게 마주한 사람의 본모습과 특성을 있는 그대로가 아닌 오해와 왜곡된 입장이 자리할 수 있다는 사실과 관련하여 설명할 수도 있을지도 모른다¹⁵⁾16).

이로써 오르프에게 있어서 지휘연습이 연주자와 지휘자에게 주어진 인쇄 악보를 가지고 '박자 짓기'를 하는 것이 아니라, 하나의 즉흥연주를 위한 신체적 조성임을 우리는 충분히 확인할 수 있을 것이다. 그리하여 음악은 우리의 본래적인 움직임(예컨대, 호흡)에서 나오는 동시에 그 움직임을 향하여 나아가는 [되돌아가는] 무엇이 된다는 결론에 다다른다.

15) 이에 관련하여 우리는 게오르그 쉰네만 (Georg Schünemann)이 자신의 책 <음악교육> 안에서 특히 '음악적인 특성들에 관해 소개'하는 내용을 따라 이해할 수도 있을 것이다.

16) Orff, 1932, pp. 217ff.

결론적으로 ‘즉흥적인 지휘’는 소위 ‘박자변화’를 어떤 특수한 조건이 아니라, 오히려 자명한 조건으로 전제 삼는다. ‘지휘를 위한 율동’ 혹은 ‘율동 그 자체’로부터 리듬 타악기들에 대한 관심이 열린다. 어린 학생들이 자연스럽게 그러하듯이 아무런 전제조건 없이 두드리고 부딪히고 동동 구르는 등, 처음에는 악기로부터 출발하지 않았지만, 이내 악기를 손에 쥐게 된다면, 그 어떤 악기 앞에서도 ‘다루는 [이미 짜여진] 기술’에 주눅들지 않고, “자연스럽게” 대하면서 자신의 음악적인 감정을 자유자재로 표현할 수 있게 되는 것이다. 따라서 이 지휘 연습은 즉흥연주에 있어서 이중의 과제가 부여되는데, 지휘자를 위해서는 연주의 형식과 구성을 파악하고 조성하여야 하는 것이 그 하나이며, 연주자를 위해서는 미리 [지휘에 의해] 나타내어진 형식의 특정한 부분을 자신의 즉흥연주를 통해 보충(설명)할 수 있어야 하는 것이다¹⁷⁾.

3. “음악은 움직임에서부터, 움직임은 음악에서부터”와 관련하여

문제제기: 음악과 신체표현의 관계에서 살펴볼 때, 대체로 ‘주어진 음악에 맞춰’ 신체를 통하여 즉흥적으로 표현하는 것으로만 이해하고 있는 경향이다 (어쩌면 ‘달크로즈의 경우’처럼).

해제: 쿤터학교의 총책임자였던 쿤터는 리듬, 체조, 춤과 즉흥연주와 관련하여 다음과 같이 서술한다: 오르프-술베르크 내에서의 율동[혹은 움직임] 교육의 목표는 분명하다: 율동교육은 원초적인 음악교육에 도움이 되는 물론 리듬적-역동적 체험 가치를 간단한 방법으로 - 곧 움직임을 통하여 - 표현하도록 하는 수단으로 유용하다. 리듬의 수용능력과 재생능력은 어린 학생의 나이를 고려할 때, 그들이 ‘본능적으로’ 움직이는 행위와 아주 밀접히 연결되어 있다. 따라서 어린이에 의해 발견된 어떤 특별한 움직임을 위하여 이제 리듬의 결합을 찾도록 하는 작업 또한 필요하다. 그래서 이러한 교육은 기본적인 신체적 형성을 위해서도 이로우며, 나아가 리듬-역동적 움직임을 활발하게 하는 활동성을 고무시키기도 한다. 이 역시 음악수업과 직접적으로 관련이 있으며, 그 수업 내에서 유기적으로 움직임의 조성을 위해 이끌어줄 필요가 있다. 이러한 교육의 중점은 그때마다 [1] 움직임의 독자적인 장려를 감안하고, 거기에 덧붙여 [2] 움직임이 음악과의 관련됨을 감안하여 ‘어떻게’ 구체적인 리듬-역동적인 율동 교육을 시도하는가 하는 것이다. 이러한 교육을 위해서는 무엇보다도 이미 어린 학생들에게 ‘자연적으로’ 움직여질 수 있는 범위 내에서 전개되도록 지도하고, 그들의 ‘리듬과 필연적으로 결속된 춤동작’을 활용하는 것이 유익할 것이다. 예를 들어, 용수철처럼 튕겨 오르기, 보통 속도로 걷기, 빨리 걷기, [제자리에서 가볍게] 뛰어오르기, 가면서 [높이] 뛰어오르기, [좌우로] 흔들기, 맴돌기 등등의 요소들은 어린이들로 하여금 목적을 따로 두지 않는 순수한 움직임의 욕구에 의해서 리듬적인 반

17) 참고, Orff, 1976, pp. 74-86.

복놀이로 쉽사리 뒤따를 수 있는 것들이다. 이러한 요소들이 리듬과 역동적인 변화를 통해 서로 서로 결합함으로써, 선율적 또는 공간적인 형태의 흐름 안에서 점차로 그리고 그들의 연령과 능력정도에 알맞게 다양한 발전을 스스로 경험하게끔 이끈다고 본다¹⁸⁾.

그러면 음악교육에 있어서 '자연스런' 신체행위의 고무적인 진행을 위해 다음의 관점에서 정리해 볼 수 있겠다.

- (1) **신체적이고 감각적인 학습상황:** 감지하기와 느끼기는 중심적 역할을 담당한다. 신체는 예를 들어 허밍을 통하여, 한 리듬의 발구르기를 통하여, 음악에 반응하는 지휘동작 혹은 춤동작을 통하여 음악적인 계기를 마련한다. 언어적인 의사소통에 있어서는 감정적으로 강조된 의견뿐만 아니라, 합리적으로 반성된 구현이 중요하다. 이 때 악보나 그 밖의 기술적(記述的)인 것은 '제한적인 차원에서' 하나의 중요한 전달기능을 갖는다.
- (2) **창의적이고 모방적인 작업방법:** 학생 '스스로 발견하고 주어진 것을 모방하는' 신체적인 행위는 단순히 그것 자체로 완료된 행위가 아니라, 전체적인 발전을 고려하는 선상에서 평가될 것이다. 그것은 즉흥연주 행위를 위한 발돋움으로서 특정한 목적과 방법을 추구하는 어떤 교수법을 요구한다. 이에 학생들에게 수업자료가 적절한지 또 과제제시가 알맞은지를 충분히 검토하여야 한다.
- (3) **나, 상대방, 그룹:** 신체적 경험은 아주 세밀한 것에 관한 의식과도 결속되어 있다. 이는 나와 상대방과 그룹활동 중에 만나는 작은 행위조차 '진지하게' 받아들여질 수 있고, 그로써 유일무이한 '경험'이 성장한다.
- (4) **전체성 안에서의 다양한 측면의 전개(Projekt):** 신체적 행위가 물론 이야기(동화), 연극, 노래와 춤, 노래와 연기, 음악극 등등으로부터 각각 출발할 수 있지만, 결국 '하나의 전체성'을 추구하여야 한다.
- (5) **성찰하기와 인식하기:** 하나의 생산적인 사고(思考)는 구체적이고 감각적인 경험들을 전제로 한다. 추상적으로나 우연적으로가 아닌 그런 '구체적인' 음악과 신체적인 행위와의 결합(結合)이 사고(思考)의 출발점이다¹⁹⁾.

4. '레치타티보와 음악극'과 관련하여

18) 참조, Dorothe Günther, "Die Bewegungserziehung innerhalb des Orff-Schulwerkes [오르프-슐베르크에 있어서 운동교육]", W. Thomas/ W. Götze [Hrsgg.], Orff-Institut Jahrbuch [오르프 연구소 연감] 1963, pp. 61-66.

19) 참고: Michael Kugler, "Musik und Bewegung [음악과 움직임]", Musik und Unterricht 2/9 (1991) pp. 4-9.

문제제기: 단어나 문장을 가지고 말리듬을 만들때, 또는 동시(童詩)나 동화(童話)에서 음악극으로 조성할 때, 대부분 '규정된 박자에 의해' 말리듬이 만들어지고, '일정한 박자에 의한' 곡(曲)을 창작하도록 이끌어야 한다고 잘못 이해한다.

해제: 오르프는 '살아있는 음악'을 하기 위해 "즉흥연주"를 우선으로 강조한다고 했다. 초기 권터학교의 수업 중에서 일정 박자로 연결되지 않는 즉흥연주를 위한 첫 걸음으로서 그는 단어, 운율과 문장들을 생각하였고, 이들을 낭송, 강조와 도약의 "모든 느낌들"을 '복'에다 옮겨보도록 지도하였다. 숙고하여 실행되어지는 문장에 따라 연주되는 "복의 독백²⁰⁾" 전체는 이러한 훈련의 연속과정이었다. 뿐만 아니라 "대화"조차 즉흥연주로 시도되었는데, 여러 명의 참가자들에 의한 "싸우는 말들"도 무척 흥미로운 연주였다고 전한다²¹⁾.

우리는 일례로 오르프-슐베르크 제4권에 나오는 곡들 중에서(68-70쪽) 아주 짧은 문구를 다양한 형태의 '자유로운' 낭송 형식으로 노래하는 경우를 확인할 수 있다. 또한 켈러(Wilhelm Keller, 1920 ~)가 출판한 <Orff-Schulwerk. Einführung in "Musik für Kinder". Methodik - Spieltechnik der Instrumente - Lehrpraxis: 오르프-슐베르크: ["어린이를 위한 음악"에로의 안내. 방법론-연주기법-교육적용], Mainz 1954, 6-45>을 보면, "자유로운 낭송음(freier Rezitationston)"에 대해 다음과 같이 설명하고 있다:

"바로 이러한 낭송적인 시형식의 문장과 같은 것들은 '멜리스마 선율'[역주 -그레고리오 성가 선율 혹은 그 이전의 성악형식]에 걸맞은 자리에서나 활용될 수 있는 것으로서, 말리듬에서 자연적인 출발점을 삼아 형성되었다.... 여기 그 발전된 형식을 살펴볼 때, 그와 유사한 해결책이 장조 영역과 5음계 안에서 발견될 수 있다. 이 때 장조의 화음을 이루는 기본음의 무게는 그 형식에서 자유로우며, 그런 가운데 박자구성적인 기능이 더 이상 발휘되어서는 안된다. 모든 참미적인 것(예, 시편문장)은 이러한 방식으로 낭송될 수 있다. 낭송적인 음을 위해서는 우선적으로 한 음성(선창자)으로부터 주어지는 것이 효과적이라 본다. 이는 답송하는 합창단으로 하여금 가능한 한 풀어지고 박자를 따라 아무런 강세 없이 낭송을 유도하기 위해서이다. 낱말들 하나하나가 아니라, 문장들과 행들을 전체적으로 포착해야 한다. 낭송음은 그들을 단결시키고, 다만 기회 있을 적마다 슬쩍 지나쳐버리는 울림에다 몸을 싣고, 한 단원이 끝나자마자 바뀌어지곤 한다. '멜리스마 선율에 실려진 리듬' 결에서 ... 비로소 낭송음은 보다 과감한 선율적인 몸짓의 중심축으로 변모한다. '낭송적인 형식, 노래, 연주 등의 변화 안에서 서로 묶인 리듬과 자유로운 리듬'들 간의 유대는 이제 다양한 관점에서 평가될 수 있다. 곧 연주행위와 출행위가 보다 큰 형식으로 조합을 이루게 된다면, 이내 '용용행위'에 있어서 가장 아름다운 가능성이 산출될 것이다. 그에 고무적인 것은 저 '동화이야기' (오르프-슐베르크 제4권,

20) 참고, C. Orff, "Drei Stücke für einen Sprecher, der sich selbst auf der Trommel begleitet: Vor meinem Fenster singt ein Vogel - Arno Holz: [스스로 복으로 반주하는 낭송자를 위한 세편의 곡: 나의 창문앞에 새한 마리 지저귀네 - 아르노 홀츠 작품]."

21) 참조, Orff, 1976, pp. 23ff.

88-91)와 '동화의 연출장면'이 적격일 것이다. 그에 대한 덧붙인 참고사항은 '말'과 '소리'의 마술적(魔術的)인 관계의 의미를 분명하게 드러낼 것이고, 오르프-술베르크의 '악기군'이 저 '인형극'의 세계와 내면적으로 결합되어 있음을 주지시킬 것이다. 이 때 '소리를 내는 수단'의 최소한의 활용에 대한 제안을 특별히 명심하는 것이 좋겠다. 이는 마술적인 음색이 고작 "무대 배경음"으로 함몰해버리는 것을 막기 위해서 필요하기 때문이다. 이미 제시한 예들은 '모범적인 것'으로 취급해도 좋을 것이다. 거기에 나오는 장면들은 보다 웅장한 '그림들' 혹은 '배경셋트'를 이용하여 발전시킬 수 있으며, 이는 전체 동화의 연출과 부합하는 한 의미롭다... 오르프-술베르크 제4권의 마지막 부분에 단조의 특성에 따른 5음계와 관련하여 첨부된 내용을 특별히 참고하는 것도 바람직할 것이다. 음악활동을 위한 훈련과정에 있어서 어떤 하나의 前단계가 '더 이상 쓸모 없는 경우'란 있을 수 없다. 이미 배워진 것은 모두 [다시금] 새로운 학습내용 안에 함축되고 언제나 다시 되새겨져야 바람직하다"²²⁾.

5. '악보 쓰기와 읽기'와 관련하여

문제제기: 악보쓰기와 읽기에 대하여 오르프 접근법에 있어서는 '즉흥연주'를 몇 년간 경험한 '후'에 비로소 시작된다고 하거나 또는 아예 언급하지 않고 있다.

해제: 우리가 오르프의 음악교육과 관련된 출판물인 <Orff-Schulwerk: "Elementare Musikübung" 1932-35>와 <Orff-Schulwerk: "Musik für Kinder" 1950-54>에 대하여 그 성립과정과 내용들을 잘 숙지한다면 이 같은 오해는 하지 않을 것이다. 전자의 출판물이 애당초 18-22세의 예비교사와 저녁반의 일반 아마추어들과 즉흥연주 후에 기록한 자료모음집이었다면, 후자는 유아들, 어린이들과의 실제적인 작업들을 모아 하나의 모델로서 우리에게 제공하고 있다. 달크로즈의 시창 청음 훈련이나 코다이의 손기호에 의한 계명창을 통해서 볼 때, 이 두 교수법은 '악보를 잘 읽어야 한다'는 전제사항을 강조하고 있는 반면에, 오르프의 경우에는 그것을 단계별로 혹은 순서에 맞춰 가르쳐야 한다는 방법(Methode)에 대해서가 아니라, 다만 교육적인 착안 (pädagogische Idee) 혹은 그 접근법 (konzeptionaler Umgang)으로 제시한다. 물론 위의 출판물만을 살펴본다면, 언제 어떻게 악보쓰기 및 악보읽기를 지도해야 하는 지에 관한 소개가 없어서 오해의 소지가 있다.

그러나 오르프는 그의 소고에서 이에 대하여 분명한 입장을 취하고 있다:

"멜로디 놀이는 바로 '놀이'에서 움직임을 이끌어내는 좋은 학습과정이다. 그래서 어린이들은 스스로 '멜로디 놀이'와 [그에 알맞은] '말짓기'를 특별한 집중력을 요하지 않더라도 함께 시도할 수 있다 (이 두 가지는 본시 어린이들에게 있어서 서로 떼어놓을 수 없는 행위라고 본다). 그리고 그것은 분

22) Ebd., p. 40.

명 '창조적인 행위'를 일깨우는 기본적인 학습과정이라고 본다. 그런 다음 우리는 대부분 어린이 자신들로부터 고무된 어떤 '관심어린 흥분'을 엿볼 수 있다: 그들은 때로 '무엇인가를 기록하거나' 그들 앞에서 벌어진 '무엇인가를 그림으로 그려내거나 혹은 색칠하면서' 그들의 원초적인 감정으로 그려낸 것에서 기쁨을 갖는다. 이런 모든 행위는 진정 '음악활동'에 속하는 것이다. 여기에 [교사는] 살며시 '악보' 및 그와 관련된 학습내용을 무리 없이 소개하면서 함께 수업을 진행할 수 있을 것이다. 물론 이 첫 번째 '악보 그리기 실험적 교육' 중에 '음악악보' 하나만이 아니라, 거기에는 '말짓기', '그림' 등이 분명 함께 한다는 사실을 어린이들이 깨닫도록 해야 할 것이다. 그래서 이제 우리의 '느낌-세계'가 하나의 '통일된 의미'를 지닌다는 사실을 보장받도록 해야 할 것이다. 다른 한편 '악보 그리기'에 열중한 나머지 어쩌면 어린이들로 하여금 일찍부터 추상적인 음악에 길들여지도록 해서는 안될 것이다. 악보에 대한 인식을 가지게 된 다음에는 점차 '악보 읽기'에 대하여 숙지할 수 있도록 교육시켜야 할 것이며, 그래서 처음 대하는 음악을 연주하고 나름대로 표현해내는 훈련과정을 이끌어야 할 것이다. 그러나 여기서도 무엇보다 어린이들 스스로가 연주할 수 있는, 곧 그들의 주어진 여건에서 자유자재로 다룰 수 있는 악기들을 활용하도록 하는 것에 주의해야 할 것이다"²³⁾.

6. '즉흥연주(Improvisation)'와 관련하여

문제제기: 즉흥연주가 음악 교육의 각 단계에서 이르고자 하는 '마지막 과정'이자, 국부적인 과정으로 잘못 이해되고 있다.

해제: 즉흥연주를 할 수 있는 단계 이전에 관찰, 모방, 탐구 등의 학습단계는 때와 상황에 따라서 이 순서대로 해도 좋을 경우가 있다. 하지만 오르프 접근법에 의한 음악교육에 있어서, 즉흥연주가 반드시 최종적인 목표가 아니고, 방법적인 차원에서 그 순서가 정해져 있지 않음도 숙지해야 옳다고 본다.

그럼에도 지금까지 한국의 문헌에서는 즉흥연주 및 표현을 할 수 있는 내용으로 율동과 오스티나토와 보르둔에 의한 말리듬, 가락 및 노래반주와 기악합주가 주로 제시되고 있다. 그렇다면 오르프-술베르크에서 제시하는 즉흥연주에 대한 내용과 방법에 대한 예를 빌헬름 켈러(Wilhelm Keller)의 설명을 통하여 살펴보기로 하자. 아래의 글²⁴⁾에서 켈러는 '즉흥연주'를 '창의성 훈련'과 함께 연결시켜 생각하고 있으며, 그 원천을 "음악활동에 있어 갖게되는 기쁨"이라고 단언하고 있다. 이는 오르프-술베르크가 음악활동의 알파요 오메가로서 항상 힘주어 강조하는 핵심적인 사항이다. 이제 우리는 '말하기 훈련'에서 출발하여 '신체악기 연주', '보충 훈련' 등등 과연 그 모든 오르프-술베르크 과정에 있어서 어린 학생들로 하여금 그토록 줄곧 '하나의

23) Orff, 1931/32, pp. 670-671.

24) Wilhelm Keller, Orff-Schulwerk. Einführung in "Musik für Kinder". Methodik - Spieltechnik der Instrumente - Lehrpraxis: [오르프-술베르크: "어린이를 위한 음악"에로의 안내. 방법론-연주기법-교육적용], Mainz 1954, 특히 27-31쪽을 참조하여 아래에 요약 소개한다.

흐름' 속에서 반드시 요구되는 “즉흥성”과 “창의성”을 무엇이 촉발시키는지 보게됨으로써 그 이
유를 깨닫게 될 것이다:

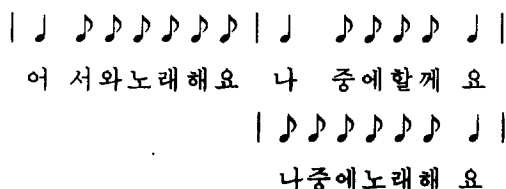
『즉흥연주를 위한 훈련 및 창의성 훈련의 시작을 위한 최소한의 원칙은 곧 “음악활동에 있
어서 기쁨을 일깨우는 데”에 있다. 어린 학생들의 ‘즉흥적인 태도’는 ‘즉흥성’과 ‘창의성’을 준비
시킨다. 수업재료와 도구에 대한 ‘신뢰성’ 역시 그러한 목적을 위해 필요한데, 이는 즉흥성의 결
실을 위한 첫 번째 전제요소이다. 학생들의 ‘즉흥성’ 계발에 도움이 되게끔 그들이 무리 없이
활용하고 표현할 수 있는 수업재료를 선택해야 한다는 것이다. 예를 들어 손뼉치기에 필요한
손과 발구르기를 위한 발, 나아가 작은 ‘타악기’류의 선택 역시 서서히 기술적인 연주기법의 난
이도를 높이는 가운데 이루어져야 한다. 물론 여기에 학생들 각자의 재능에 따라 악기의 선택
도 고려할 수 있다. 즉흥 연주기법을 위한 교육으로 오르프-술베르크 제1권은 저마다 고유한
수업방식과 시도로 이루어진 ‘말하기 훈련’에서 출발한 선례를 보여주고 있다.

‘말하기 훈련’은 이미 처음부터 시작된다. 그것은 리듬화된 문장 및 전달형식으로 발전하게
된다. ‘말하기 훈련’에 대한 예들(제1권 70)과 관련하여 고려되어야 할 과제는 곧 “창의성 훈련”
이다. 다시 말해서, 거기에 활용되는 ‘문장들’이 리듬을 따라 읽혀질 수 있고, 거기서 그때마다
보다 많은 방법들이 쏟아져 나오며 그 가운데서 선택될 수 있도록 하여야 한다...

모든 종류의 ‘문장’(설명식의 운율을 띠거나 조롱조의 짓구이든 간에)은 이러한 방식으로 작
업되어질 수 있다. 한 학생이 하나의 ‘방법’을 발견한다면, 당장 모든 학생들이 그 리듬을 파악
하고 뒤따라서 말하도록 한다. 하나의 리듬을 따라 말해진 ‘문장’은 그런 다음 ‘2개의 음’, ‘3개
의 음’ 나아가 나중에 ‘5음계’로 불러질 수 있다. ‘말하기 훈련’ 끝에 ‘말없는 리듬맞추기’(손뼉치
기, 발구르기, 무릎치기)가 동시에 훈련될 수 있다. 말마디들은 분명히 우리의 ‘생각 및 상상’
안에서 작용하지만, 그 연출은 그림에도 단순히 ‘손뼉, 발, 무릎’을 치는 리듬으로 행해진다. 그
래서 점차 하나의 보다 큰 자유로운 활동이 저 원초적인 요소들과 즉흥적인 수단들의 조화로운
만남 안에서 얻어지게 될 것이다. ‘메아리 손뼉치기’는 그저 ‘따라 치는 동작을 익히는 과정’이
아니라, 이미 시작된 하나의 리듬에 대한 분별력(파악)과 연속성을 익히는 또다른 중요한 과정
이다. 물론 원형적(原形的)인 리듬의 ‘반복’형식이 거기에 자리한다. 그래서 단순한 ‘단절’이 아
니라, ‘선(先)- 및 후(後) 손뼉치기’ 사이에 하나의 ‘잠정적인 중지’가 요구된다. 학생들 역시 ‘앞
서 모범적으로’ 손뼉을 치도록 지도될 수 있다. 그래서 [교사와] 임무역할이 바뀐 입장에서 이
제 보충설명되는 교육훈련의 과정으로 학생 개개인의 ‘자발적인 창의성’이 계발될 수 있기 때문
이다 (학생은 뒤따라 보충되어야 할 전반부를 제시하면, 교사가 이제 그 후반부를 보충한다).
리듬훈련에 있어서 이와 같은 역할교환은 멜로디 만들기 및 가사적기 훈련에도 적용 가능하다

(예, 제1권 74이하). 가사적기 훈련은 리듬을 만드는 어려움을 극복하는 데 도움이 되며, 동시에 '언어적 소양을 계발하는 훈련'으로서도 의미가 있다. 멜로디 만들기 훈련은 이미 주어진 리듬에 대해서 시도되는 데, 여기에 몇 가지 더 첨부해야 할 주지사항이 있다. 곧 멜로디의 '전체적 범주'가 가장 먼저 '제한적'으로 제시되어야 바람직할 것이다 (6음계에 이르기까지). 이를 지도하기 위해서는 음판악기에서 '제한된 멜로디'를 可觀的으로 보여주기 위해서라도 그 밖의 '음판'을 제거하는 것이 필요하다. 76쪽과 77쪽에서 우리는 홀수박자의 멜로디를 보게된다. 복잡한 리듬(Punktierungen)이 제시될 수도 있다...

이와 함께 '보충 훈련(Ergänzungsübung)'은 다음과 같은 방식으로 준비될 수 있다: 이미 알려진 방법으로서 노래를 양분할 경우 그 앞부분까지만(그 중간까지만) 선창되어지고 [나머지는] 학생들의 기억을 통해서 보충된다. 보충설명이란 '전체(노래)'의 리듬이 유유히 흘러가는 가운데 이루어져야만 한다. 그것은 마치 우리가 이미 '메아리 손뼉치기' 및 '메아리 연주'에서 요구된 바와 같다. 이와 같은 '질문에 답을 구하는 놀이(음악활동)'는 이미 잘 알려졌고, 악기를 가지고도 이루어질 수 있다. 또한 나아가 그룹별로 학생들이 서로의 역할을 바꾸어가면서 시도할 수 있다. 이러한 훈련에 이어서 이제 학생들은 "즉석에서" 질문과 대답하는 방식으로 발전된 훈련이 가능하다. 이는 물론 저 '말하기 훈련'을 통해서 가장 잘 준비되었을 경우에 효과적이다. 이 때 '실제적인 질문'(리듬을 담은 말소리로서)을 설정하고 그에 상응하는 방법으로 개별 학생의 대답이 이어지도록 유도한다.



앞선 예는 두 가지 서로 다른 대답형식을 보여주는데, 이들 대답은 형식적인 '이분법'의 두 가지 전형적인 가능성으로서 몇몇의 발견된 후속 조치를 따라 학생들에게도 의식되어지고, 특별한 과제로서 소개될 수 있다. 보충 훈련에 속하는 첫 번째 양식은 '주어진 앞선 문장'으로부터 "개시동기(Anfangsmotiv)"를 얻는다. 그런 다음 이러한 동기는 어떤 결론으로 다가서게 되는데, 곧 앞서 제기된 문장 일부를 어떤 연관된 형식으로 이끄는 일이다. 그 두 번째 양식은 앞선 문장의 "목적"을 파악하고 그 동기에 의한 '뒷문장'이 형성되도록 하는 것인데, 이는 마무리짓는 일에 있어서 유연성을 생각하게끔 이끈다. '앞문장'의 구조는 이러한 가능성을 가운데 하나를 적절하게 유도할 수 있고, 그런 가운데 아주 탄력적인 개시동기(開始動機)를 이끌어내

어, 그 반복 내지 '뒷문장'에 변화를 가미한 어떤 태도를 고무시키든가, 아니면 아주 개방적이며 유동적인 리듬을 통하여 직접적인 마무리에 이르게끔 다그친다. 많은 경우에 그러나 이 두 가지 형식이 가능하다. 앞문장의 암시적인 의미는 그런 다음 즉흥적으로 태도를 취하는 학생들이 제각기 해석할 몫으로 남겨진다. 이러한 훈련 결에서도 물론 학생들이 저마다 이해하고 제각기 표현하고자 함으로써, 개별성에 근거하여 생각 및 능력이 발휘되는 전형을 관찰할 수 있을 것이다. 이는 교사에게 중요한 단서로서 자신의 학생들을 파악하고 어떻게 가르치는 것이 바람직한지를 깨닫는 열쇠가 된다. 우리는 이러한 작은 교육방식들을 통하여 이미 '재연 형식' 및 '배열 형식'뿐만 아니라 '계속 이어지는 형식'의 기원(발아 發芽)을 발견하게 된다. 그러므로 모든 학생들이 이 보충훈련의 두 가지 양식을 익히는 것이 중요하다. 더욱이 그들의 다양한 특성들이 저마다 고유하게 성장 발전하는 이 시기를 고려한다면, 이러한 학습과정의 중요성은 두말할 것이 없다고 본다. 왜냐하면 그 어떤 고유한 특성도 정해진 과제를 제한하여 생각토록 하지 않고, 오히려 즉시 '대립하는 어떤 것'을 나름대로 극복하면서도 동시에 그로써 각각의 행위에 있어서 그 '존엄한 면'을 배우게끔 하기 때문이다. 참된 고유특성은 과연 다른 '낮선 것들'과 '익숙치 않은 것들'과 마주할 경우 스스로를 옹호하고 정립하게끔 이끈다고 생각한다.

새로운 동기들로 계속 이루어질 가능성은 앞문장과 극단적으로 대립하는 형식인데, 그로써 앞문장과 연결하여 생각할 때 하나의 개방적인 부분형식으로 이해된다. 이는 다시금 '후속성' 혹은 '보충성'에 의해 결정된다. 또 다른 가능성은 두 부분이 내면적인 관련성 없이 그저 '나란히' 배열되는 것이다. 이러한 경우는 만족스럽지 못한 대담 형식들이다. 왜냐하면 이들은 앞서 주어진 과제를 원만하게 해결하지 못하기 때문이다. 다시 말해서 뒷문장 안에서 [조화로운] 형식을 연계시키는 과제를 소홀히 하기 때문이다. - 원만치 못한 해결(대담)은 학생들의 세심한 '청각활동'을 통하여 그리고 결과에 대한 자연스러운 대화를 통하여 거기에 참여하는 한 학생에게 뿐만 아니라, 반 전체의 학생들 모두에게 분명하게 드러날 것이다. 이 때 그 어떤 이론적인 해설이 뒤따를 필요가 없고, 단지 형식에 관한 일반적인 균형감각을 일깨우는 기본적인 '청각훈련'이 요구될 뿐이다. 보충설명 훈련은 동시에 그러한 의미의 '청각훈련'이기도 하다. 그 훈련은 이미 대화를 나누는 방식 안에서 충분히 소개된다. 이미 상술한 임무역할의 교환 역시 여기에서도 유익하다. 곧 학생이 '앞문장'을 지어내고, 교사가 혹은 또 다른 학생이 보충설명하는 방식 말이다.

그러나 대부분 종종 우연히 생겨나는 "자유로움"은 - 앞문장의 자연스러운 연속성의 의미를 넘어서 뒷문장의 축소 혹은 확대, 혹은 기대되었던 음들과는 다른 음들을 파격적으로 이끌어내는 결론 등 - 어린이들의 창의적인 능력과 관련된 어떤 것으로서 보기 힘들다고 본다. 어린이

들의 능력에 대한 과대평가 역시 교육적인 관점에서 위험스러운 오류를 낳는다. 그러므로 그 반대의 경우와 같이 세심한 주의를 요한다. 예컨대 어린이들의 생산적인 능력을 과소평가하거나 소홀히 하는 태도 역시 조심해야 할 부분이듯 말이다. 앞서 보았듯이 피 즉흥적인 활동을 하는 학생의 '그럴듯한 자유로움'은 애시당초 '불확실한 음악이해'에서 비롯하는 경우가 원칙적이다. 혹은 '기억의 부재현상'에 그 원인이 있다. 다시 말해서 앞서 연주되었던 것이 부분적으로 잊혀지거나 혹은 그저 피상적으로 남아있을 경우에 그러하다는 것이다. 초보적인 음악활동에서 분명히 경계해야 할 분야로는 마치 단순하고 임의적인 음의 '비율구성'을 통해서 원초적인 창의적인 효과가 대치될 수 있다거나 혹은 '우연(偶然)'이 마치 '순간적인 미적 영감'과 동일한 것처럼 여길 위험으로 이끌 수 있는 것이다.

우리는 물론 모든 우연적인 것들을 모조리 차단할 수도 없으며, 그래서는 안된다는 기본적인 생각에 대해서 이미 모든 교육자, 모든 예술가들이 받아들인다고 본다. 특히 우연적인 것들이 어떤 가치로운 의미를 제공한다는 가능성에 대해 모르는 바가 아니기에 말이다. 그러므로 여기서 말하고자 하는 바는, 우연성을 일체 거부하려는 것이 아니라, '우연'을 마치 일반적인 과정의 하나처럼 생각하고, 그 우연적인 것들을 기본적인 출발점으로 삼고는 마치 '고유한 의미에서의 미적 영감'과 동일한 의미로 다루려는 태도에 대해 비판하는 것이다. 공공연하게 임의로 음을 따라 두드리는 어린이들에게서 관찰되는 사실은, 그들이 그러한 '음의 배열'을 신비롭게 받아들이든지 혹은 아예 포기하고 새로운 것을 추구하는 경향이 있다는 것이다. 이미 발견한 하나의 멜로디 혹은 그와 유사한 것들(보충설명)에 대해 신뢰감을 확고히 하거나 아니면 아예 폐기시켜버리는 데 있어 정확하게 규명해줄 수 있는 간단한 시험방법이 있다. 예컨대 이미 발견한 그것을 간단한 작업과정을 따라 '반복시키는' 방법이다. 만일 반복작업이 실수 없이 거듭되거나 비록 조그마한 도움에 힘입어 흐트러짐이 없다면, 우리는 그것을 '우연'이란 이름에 더 이상 내맡겨서는 안되며, 오히려 좀더 분명한 모습이 되도록 정밀하게 작업되어져야 한다고 보아야 할 것이다. '우연성'과 관련하여 보다 의미롭다고 여겨지는 논증은 “**연출의 흐름(Fluß der Darstellung)**”이다. 학생이 **하나의 과정을 따라** 자신의 멜로디를 연주하거나 노래한다면, 혹은 그런 과정 안에서 그가 보충적인 멜로디의 후반부를 이끌어낸다면, 우리는 그것을 주저없이 그의 '창의적인 성과'로서 받아들일 수 있겠다. - 만일 그가 또 다른 누군가의 멜로디를 훔쳐내내지 않는 한에서 말이다. 그럼에도 위에서 상술한 경우를 뒤집어 생각하는 일이 무조건 그렇게 타당하게 판단되지는 않는다. 다시 말해서 발견했던 어떤 멜로디를 다시금 반복하는 일에 있어서 '무기력'하다거나 어떤 과정을 따라 주저하고 조심스럽게 연출한다는 것은 모두다 반드시 '우연'임을 가리키거나 의미가 없음을 가리키는 것은 결코 아니라는 것이다. 우리는 단지 그런 개연성만을 가지고 있을 뿐이다. 곧 '시험'이라고 하는 이미 상술한 바와 같은 방법을 통하

여 실천에 필요한 정도의 '개연성'을 결정하는 가능성 말이다. 그것은 학생에게 그의 고유한 성과(재능)를 자각시키는 교육적인 의미에서 가치를 가질 뿐이다. 그와 같은 '통제적인 척도'에 대해서는 그것이 '교훈적'이고 그런 의미에서 '중요하다'는 관점에서 필요할 뿐이요, 그보다는 새로운 변화 및 방식의 출현에 대한 "기쁨", 그래서 학생과 교사 모두가 참여하는 기쁨이 오히려 음악활동에 있어서 척도다운 척도로서의 의미를 갖는다고 본다. 이 때 아름다운 어떤 것이 생겨나고, 노래할 만한 동기가 부여된다. 그러므로 '우연'이 음악활동에 있어서 실재하는지 혹은 어느 만큼 작용하는지 하는 질문은 더 이상 중요한 사항이 못된다고 하겠다.

Ⅲ. 결 론

이상으로 지난 30년의 세월동안 국내의 문헌에 소개된 오르프-술베르크의 내용상 누락되었거나 오해의 소지가 있었던 부분에 대하여 간략하게 살펴보았다. 만일 오르프의 이념적 의도가 그러하다면, 우리는 이제 오르프-술베르크의 성립(成立) 이유가 단순히 음악교육의 근시안적인 그리고 일시적인 교육용 작품으로서의 제시가 아님을 어느정도 이해할 수 있을 것이다. 오히려 '왜 우리가 음악을 하는지', '우리가 음악수업과 관련하여 무엇을 항상 되새기며 어떻게 가르쳐야 하는지'를 근본적으로 생각하자는 데에 그 이유가 있음을 이해할 수 있을 것이다.

이 시대를 사는 우리가 음악이나 음악교육에 대한 오르프의 이념 및 원리에 대해 살펴보기에 앞서 반드시 생각하였으면 하는 것이 하나 있다고 한다면, 그것은 작곡가이며 지휘자였고 또한 음악교육자였던 그가 왜 굳이 그의 후진들이 고스란히 뒤따르면 쉽게 해결될 일종의 정해진 길(道: Methode)을 선포하지 않고, 그저 '이념'만을 밝힘으로써 우리로 하여금 그때마다 새롭게 작업해야 할 과제(課題)에 대해서 그토록 역점을 두었을까 하는 것이다.

이 물음에 대한 해답의 실마리는 아마도 오르프-술베르크와 관련된 국내의 문헌에 거의 소개되지 않은 '마리 빅만의 영향'에서 찾을 수 있을지도 모른다. 왜냐하면 우리가 이미 보았듯이, 오르프가 과연 그녀의 춤세계를 통하여 '총체적인 음악의 본래적인 모습'을 이해하였다면, 그래서 "음악은 움직임에서부터" 동시에 "움직임은 음악에서부터"라는 음악(시간적인 소리)과 움직임(공간적인 소리)의 상호 불가분의 연관성이 필연적이라면, '총체적인 음악'은 실상 한 시대에 고정적인 것일 수는 없겠기 때문이다. 그것은 '우리의 음악(시간적인 소리)'이 단절되지 않는 까닭이요, '우리의 움직임(공간적인 소리)'이 고정되지 않은 까닭이기도 하다. 여기서의 '단절' 혹은 '고정'은 죽음과도 같다. 오르프의 '총체적인 음악'은 결국 '우리의 생생한 삶의 소리'이기를

바랬다. 그러므로 '음악'은 꾸준히 '움직임' 안에서 그 본래적인 의미를 길러내고, '움직임'을 통해서 표현되며, 마침내 '움직임'과 하나되는 가운데 '총체적인 음악'이 완성된다고 오르프는 이해하였다고 본다.

그리하여 그에 따른 음악수업 안에서의 즐겨 적용되는 것들은 우리의 삶 속에서 쉽게 발견되는 것들이다. 예컨대 그가 '리듬-멜로디' 훈련에 대해 말할 때, 그는 바로 생활 주변의 사람과 사물 이름대기, 속담, 격언, 운율 및 '시'나 '동요'와 같은 사람과 가장 친밀한 "언어" 혹은 "말하기"에 대해 관심을 가졌다. 또한 우리가 행위할 때, 가장 쉽게 관찰되고 고려되는 신체, 좀더 구체적으로 "신체악기"에 대해 관심을 가졌다. 나아가 우리 인간이 자신을 실현하기 위해 도구를 활용하는 탁월한 존재라면, 음악활동과 관련하여 활용하는 도구, 예컨대 "악기들"의 활용 또한 그 활용 주체의 신체적 움직임과 본래적으로 이질적이지 않는 가운데 이루어져야 함을 강조하고 있다. 또한 그를 안에서의 "악기활용"은 음악활동을 함께 전개하는 전체 구성원에 의해 저마다 고유한 역할과 가치가 추구된다고 할 때, 그것은 지휘자의 신체표현과 하나된 토대 위에서 의미를 띠며, 지휘자가 주도하는 즉흥연주 또한 그런 토대 위에서 이해되어지고, 실행 가능하다고 오르프는 보았다. 그것은 '함께' 음악활동을 전개하는 그룹 전체를 마치 '하나의 유기체(몸)'처럼 바라보게끔 한다는 점에서 충분히 설득력을 갖는다.

오르프는 자신의 예술세계의 최종 관심사가 그러하듯 "총체적인 의미에서의 음악"(Musikè - 곧 음악, 미술, 체육, 드라마가 하나로 표현되는 예술행위로서 우리는 오르프의 관심이 저 음악극[Musiktheater]에 있었음을 통하여 확인할 수 있을 것이다)을 언제나 염두에 두었으면 하는 메시지를 우리에게 전하고 있다. 그 자신 역시 그리하여 다양한 측면에서 음악극(드라마, 연극 포함)의 즉흥적인 연출 및 시도를 꾸준히 보여주었다. 그래서 오르프-슈베르크의 입장을 수용하려는 우리는 바로 그와 같은 근거에서 - 총체적인 음악의 본래적인 모습을 항상 고려하면서 - 우리의 음악수업에 임해야 할 것이다. 변화하는 생활세계 내에서 그때마다 요구되는 다양한 수업안(授業案)을 제시하되, 언제나 포괄적이면서 전체적인 안목을 갖기 위해 '음악'에 대한 원초적인 이해로부터 그 원동력을 이끌어내어야 할 것이다.

다시 말해, "음악"이 원천적으로 '자연스러움' 안에서 펼쳐지는 '창조적인 자기표현'임을 되새긴다면, 학습활동을 위한 과제제시의 기능으로 주체적(主體的)이고 자발적(自發的)인 - 곧 즉흥연주를 위한 - "소리 발견과 음악 창작"에 교사와 학생이 '저마다' 고유한 역할을 수행하도록 하는 오르프의 기본 입장이 심분 고려되어야 할 것이다.

예컨대 '즉흥연주 요구'앞에서 학생들은 "스스로" 주어진 노래에 대하여 즉석에서 필요한 "놀이규칙"을 마련할 수 있도록 지도되어야 하겠다. 여기서 '[교사의] 지도'는 물론 단순하지 않을 것이다. 그러나 이 때 음악수업을 지도하는 교사는 그 어떤 '탁월한 재능'에 앞서 학생들과

는 달리 “총체적인 음악”에 대한 이해와 안목을 반드시 가져야만 할 것이다. 바로 그렇게 될 때, ‘언어, 음악, 춤’의 하나됨을 통한 표현가능성이 다채롭게 학생들 스스로에 의해서 마련되고, 나름대로의 ‘질서의식’을 따라 아름다운 소리를 찾아나가도록 이끌어지는 일이 가능하다고 보기 때문이다. 거기에 어떤 ‘고정된 틀’이 강요될 필요가 없다. 그러한 자발적인 행위가 ‘하나의 종합적인 모습, 예컨대 즉흥연주’로 드러나기까지 다듬어지는 과정에 있어서 ‘단순하게 정해진 어떤 악기류 및 체계, 혹은 소위 교과서적인 틀’로 규제되어서는 안될 것이다. 오히려 자발적인 ‘지휘-종합적’ 안목을 스스로 갖출 수 있도록 ‘학생들의 상상력 및 창의력’이 최대한 허용되도록 교사는 유의해야 할 것이다.

아울러 “나는 무용수이며 동시에 음악가”라는 오르프의 음악수업의 모습은 학생들에게 ‘순발력’ 뿐만 아니라, 나아가 ‘전체적인 음악활동’에 대한 안목 및 ‘지휘적 태도’를 키워주는 데 있어서도 중요하다는 점을 말하고 싶다. 우리는 여기서 또 하나 ‘협동적인 작업’을 필수적으로 요구하는 음악활동에 대한 의식을 함양시키는 작업으로서 오르프-술베르크가 우리에게 의미심장한 과정임을 보게 된다. 특히 오르프가 요구하는 “그룹 활동”의 의미를 음악활동 안에서 자연스럽게 확인하며, 서로간의 돈독한 관계가 필수적이라는 사실을 따라 그 서로간의 화목과 발전으로의 자연스러운 접근에 기여한다는 것이다. ‘서로 함께 그리고 서로로부터 학생들은 배운다’는 점은 오르프의 기본 입장 가운데 하나이다. 그것은 ‘그룹 단위로 전개되는 음악활동’ 안에서 그 구성원 각자에게 ‘맡겨진 역할’에 있어서 ‘책임수행’이 얼마나 소중한지를 ‘함께 하는 음악활동’ 안에서 분명하게 체험할 수 있다는 것을 가리킨다.

끝으로 오르프-술베르크가, 이미 오르프 스스로 말하듯, 음악교육의 한 가지 “방법(Methode)”이 아니라, 모든 이를 위한 음악교육에 있어서 그 “길잡이(Wegweiser)”란 점을 명심해야 할 것이다. “길잡이”란 분명 하나의 ‘방법’이 아니라, 그때마다의 적절한 ‘방법’을 찾게끔 도와주는 ‘안내자’요, 때로 길을 잃었을 경우 다시금 되돌아 볼 수 있게끔 하는 ‘이정표’이다. 오르프-술베르크 역시 아마도 거기에서 그 의미가 찾아질 수 있다고 본다.

참 고 문 헌

1. 일차문헌

- Orff, Carl. "Bewegungs- und Musikerziehung als Einheit", Die Musik 23 (1930/31) 732-734.
- Orff, Carl. "Gedanken über Musik mit Kindern und Laien", Die Musik 24 (1931/32) 668-673.
- Orff, Carl. "Musik aus der Bewegung", Börsen-Courier Nr. 395 (1932).
- Orff, Carl. "Elementare Musikübung, Improvisation und Laienschulung", Die Musikpflege 3 (1932/33) 214-224.
- Orff, Carl/ Keetman, Gunild. Orff-Schulwerk. Musik für Kinder [Bde. I-V], Mainz 1950-54.
- Keller, Wilhelm. Orff-Schulwerk. Einführung in "Musik für Kinder". Methodik - Spieltechnik der Instrumente - Lehrpraxis, Mainz (Edition Schott 4206) 1954.
- Orff, Carl. "Das Schulwerk - Rückblick und Ausblick", W. Thomas/ W. Götze [Hrsgg.], Orff-Institut Jahrbuch 1963 [Mainz 1964], 13-20.
- Günther, Dorothe. "Die Bewegungserziehung innerhalb des Orff-Schulwerkes", W. Thomas/ W. Götze [Hrsgg.], Orff-Institut Jahrbuch 1963, 61-66.
- Keetman, Gunild. Elementaria - Erster Umgang mit dem Orff-Schulwerk, Stuttgart 1970 [31985].
- Keetman, Gunild. "Erinnerung an die Günther-Schule", Orff-Schulwerk Information 23 (1979/6) 5-12.

2. 이차 문헌

- Jungmair, Ulrike. Das Elementare. Zur Musik und Bewegungserziehung im Sinne Carl Orffs. Theorie und Praxis, Mainz 1992.
- Kugler, Michael. "Musik und Bewegung", Musik und Unterricht 2/9 (1991) 4-9.
- Wigman, Mary. "Komposition", R. Bach [Hrsg.], Das Mary-Wigman-Werk, Dresden 1933.

3. Orff-Schulwerk-Information

1) 오스트리아 '잘츠부르크의 오르프 연구소' 주소:

Hochschule für Musik und Darstellende Kunst »Mozarteum« in Salzburg,

Orff-Institut und Orff-Schulwerk Forum Salzburg

Frohnburgweg 55

A-5020 Salzburg (Österreich)

Fax: 0043(오지리국제번호)+662(잘츠부르크지역번호)/ 62 48 67 Tel. 0662/88 90 8-310

2) 독일 '뮌헨의 칼 오르프 후원'의 홈페이지 (Internet) 주소 [1998년 7월부터 운영중]:

Internet-Adress: <http://www.orff.de>

E-mail 주소: Carl.Orff@AOL.com

Fax: 0049(독일국제번호)+89(뮌헨지역번호)/ 33 59 37

ABSTRACT

Einige Defizite in koreanischen Literaturen bezüglich des Orff-Schulwerks

Cho, Suni

Das Orff-Schulwerk wurde zwar in Korea seit 1968 rezipiert bekannt. Aber den Literaturen, welche seitdem in unserem Heimatland über das Orff-Schulwerk vorzustellen und es in das musikdidaktische Schrifttum bzw. die Musikerziehung umzusetzen versucht hatten, fehlt es bedauerlicherweise das Grundprinzip, daß das Orff-Schulwerk ursprünglich von der Idee und der musikpädagogischen Konzeption Orffs verstanden werden soll.

Vor allem scheinen sich folgende Tatsachen als unverständlich bzw. unbekannt:

- 1) daß Orffsche Idee durch Beeinflußung von Mary Wigman entscheidend war,
- 2) daß die Dirigierübung beim Orff-Schulwerk nicht von herkömmlichem Taktieren besagt, sondern daß man durch sie die Gestik, Körper und Bewegung führende Funktion der Musik ausüben lernen muß,
- 3) daß das untrennbare Verhältnis zwischen der Musik und Bewegung eigentlich aus einer Wurzel her stammt und daher der Begriff von 'Musik aus der Bewegung' und 'Bewegung aus der Musik' unter einem Dach verstehen soll und selbst als Basis für Gründung der Günther-Schule gilt,
- 4) daß sich das freie Rezitativ und das Musiktheater nun direkt den improvisierenden Anregungen und Impulsen bedienen,
- 5) daß das Noten-lesen und -schreiben beim Orff-Schulwerk selbständig und freilich nach der jeweiligen Improvisation je auf dem Niveau Schülers angemessenerweise anzuwenden ist, und
- 6) daß die Improvisation in einem Musikunterricht vom Anfang an bis zum Ende besteht und in jeden Unterrichtsprozessen in jeden Umständen durchgeführt werden kann.

Orffs Idee will, wie er selbst schrieb, "nicht eine Methode, sondern ein Wegweiser" zur <Musiké> sein. Orff meinte hier mit <Musiké>, daß Musik immer unser gänzendes Leben repräsentieren soll. Er wurde dies von einer zeitgenössischen Tänzerin Mary Wigman erstaunlich motiviert: Tanz bzw. Bewegung muß nicht von einer schon bestimmten Musikmaterie eingeleitet werden, sondern selbst eine Musik schöpferisch machen. Mit anderem Wort: Bewegung und Musik beziehen sich aufeinander sehr eng. Denn sie beide gehören schon zu unserem einheitlichen Leben. Und sogar sollen sich Musik, Gymnastik, Kunst (Zeichen, Malen etc.) einheitlichen.

Dann sollen wir uns noch über das Orff-Schulwerk als "Wegweiser" überlegen. Damit wird es gemeint, daß das Orff-Schulwerk nicht ein vorläufiges und vergängliches Stück für Musikpädagogik sein, sondern sich zeigen soll, um darauf zu antworten, "Warum wir überhaupt musizieren?", "Wie wir denn die Musik lernen und lehren?"