

小林宗作のリズム教育論

始まりとしての「自然」と媒介としての「芸術」

江 川 愛 都 紗

はじめに

本稿は、小林宗作のリズム教育における「自然リズム」と「芸術リズム」の概念の内実と、それらの連関を明らかにすることを目的とする。これにより、大正新教育運動において注目された、身体性と「リズム」概念の関連を検討していく上での一つの糸口を提示したい。

小林は、日本の教育界に最初にリトミックを導入・紹介した音楽教育の先駆者、また、「トモエ学園」を創設した幼児教育者として知られている。リトミックとは、新教育運動の絶頂期にスイスの音楽教育家・作曲家エミール・ジャック＝ダルクローズによって開発された音楽教育の手法の一つであり、音楽を身体の動きを通して理解し、音楽的感性を鋭敏にしていくことをその目的とする¹⁾。小林はこうしたダルクローズのリトミックを受容し、普及に努めた一方で、幼児の全面発達を促す「総合リズム教育」を発表し、「心身の調和」及び「人生と自然」との調和によって子どもの「創造力を醒ます」教育論を展開していった。留学先のフランスで直接ダルクローズに師事した小林は、新教育運動を理論的・実践的に牽引していた小原國芳に迎えられて成城幼稚園創設にも加わっており、12年にわたって同幼稚園でリトミックの指導をはじめとした自由な保育を実践した。

こうした小林のリズム教育に対して、従来の先行研究においては、幼児の自発性・主体性を基盤とした「私たちが忘れていた生命の躍動にみちた教育²⁾」であったとの評価がある一方で、福元（2004）は、小林の理論は成城学園の経営戦略と都市新中間層の教育熱とその要請に応えるものとして機能していたのではないか、と指摘している。福元によれば、小林の理論は「科学的に開発される身体」「自然と調和する身体」「すぐれた頭脳を獲得する身体」という子どもの身体をめぐる三つの教育言説を生み出し、こ

うした言説は、当時の都市新中間層の「健康」の達成や、「よい頭」「よい性格」を兼ね備えた「パーフェクトチャイルド」を求める声と親和的なものであったとされる³⁾。また、大正新教育運動は、教育方法の改革にとどまったことで、体制批判にまではいたらず、画一性の排除、自己活動の強調といった理念も「資本主義的生産の即時的要求」に結びついていったとの従来の評価を鑑みるなら、成城幼稚園時代の小林の実践も、同様の傾向性を孕んでいたといえるであろう。例えば小林は、身体を「すばらしく精巧な機械組織」と表現し、リズムについては「リズムの媒介、リズムは不思議な力を以て吾々の生命や宇宙の凡てを支配して来たものである」と述べている。こうした小林の言葉は、リズムがあらゆるものを支配するような特権的な地位にあり、リズムの利用によって「身体」の統制がなされるかのような印象を与えるであろう。

だがこれは、小林の教育思想の側面に過ぎないのではないか。小林の思想におけるリズムと身体との位置づけを理解するためには、まず、彼のいう「自然リズム」と「芸術リズム」のつながりを明らかにしていく必要があるだろう。しかしこれまでの先行研究では、「自然リズム」や「芸術リズム」の内容の説明はなされてきたが、これら相互の関係性については十分に論じられてこなかった。

幼児教育における音楽と身体との関連は、唱歌と遊戯の一体となった「唱歌遊戯」の実施に見られるように、明治時代初めの幼稚園創設の頃から重要視されてきた。大正期に入ってから、土川五郎により「律動遊戯」が考案されるなど、小林によるリトミック導入以前から「リズム」とむすびついた身体表現は幼児教育の分野において重要な役割を果たしてきたとされ、これまでの研究では、小林のリトミックの普及もこうした流れの中に位置づけられてきた⁴⁾。だが、「自然リズム」と「芸術リズム」とを区別し、さらにそれらの相互作用について論じた小林

のリズム教育論は、「リズム」という言葉を用いた当時の他の理論家・実践家と比較して、特徴的なものであったと考えられる。

よって本稿では、幼児期におけるあらゆる芸術教育の基礎として提唱された小林の「総合リズム教育」において、「自然リズム」と、人間の精神的活動から生じる「芸術リズム」とが、どのように関連づけられていたのかを明らかにする。まず、小林が音楽教師を務めていた頃に音楽・幼児教育に対して抱いていた問題意識を明らかにしていく（1. 小林の問題意識）。ここで示す彼の問題意識は、後のダルクローズのリトミック理論受容へとつながっていく。次に、ダルクローズの理論を乗り越えようとしながら構築されていった、小林自身のリズム教育論の内実を見ていく（2. 「総合リズム教育」の提唱）。小林とダルクローズ、両者にとって、リズムによる教育は「身体と精神の調和」を達成するものであった。しかし、ダルクローズがそうした教育の目的を音楽教育の分野のみに限定していたのに対し、小林のリズム教育の目指す射程はさらに広いものであった。ここでは、「音楽リズム」だけでなく、「造形リズム」や「色彩リズム」といったリズム概念を展開することで、小林が音楽教育のみならず、幼児期におけるあらゆる芸術教育の基礎として総合リズム教育を構想していったことを明らかにする。そして最後に、小林のリズム教育論において、「自然リズム」と「芸術リズム」とがどのように理解され、相互に関連づけられていたのかを示す（3. 自然リズムと芸術リズムの調和）。

1. 小林の問題意識

1-1 音楽教師時代の悩み

群馬県吾妻郡に生まれた小林宗作（1893-1963）は、幼少期から音楽好きで、川辺で指揮棒を振ったり歌を唄ったりしていたという。高等小学校を卒業した後に検定試験により教員免許を得、1911（明治44）年、18歳で初めて小学校の教壇に立つ。だが音楽教師になることを夢見てきた小林は、1916（大正5）年に東京音楽学校（現在の東京芸術大学音楽学部）乙種師範科に入学する。翌年に同校を卒業後は、公立小学校に勤務。1920（大正9）年から3年間、成蹊学園小学部の音楽教師を務めた。成蹊学園では子どものためのオペレッタを制作するなど、精力的

に教育に取り組んでいた小林であったが、大正12年には同校を退職し、転々とした小学校の教員生活を終えることになる。

長年の夢であった音楽教師として、充実した日々を過ごしていたにも関わらず、彼が小学校教員の職を辞すに至ったのは、ある悩みが原因だった。小林は1932（昭和7）年に書かれた文章の中で次のように当時を振り返っている。当時の小林は、勤務先の小学校の子どもたちと就学以前の幼児の音楽性を観察して、そこに「實に大きな悲しむべき結果を見た」のだという⁶⁾。

「幼児の音楽的感性は何時の間に失はれたものだらうか、その敏感性と有機性が失われていくことに気がつき、そして私の才能ではそれをどうしてよいか全く見當がつかなくつたので、遂に私は音楽教師を一生の職とするに耐えられなくなつて職を辞したのでした。」⁷⁾

小林は、「幼児の肉体のおどろくべき敏感性と有機性とは教育上特に重視すべきもの」であると考えていた⁸⁾。しかしそうした幼児期の特性は、小学校に入学し学年が上がるにつれて、次第に子どもたちから失われていく。そうした現状に対して自身の力に不足を感じた小林は、音楽教師を辞め、後に、理想の教育を求めてヨーロッパへと発つのであった。

ではなぜ小林は子どもの音楽的な敏感性と有機性を重視するようになったのか。自分の教育に悩みを抱くようになった小林は、解決の道を求めて名のある音楽教師を参観して回ったが、はっきりとした答えは見つからなかったという。だが、その頃3歳になった長女美音子が「御機嫌のよい時は何やらわけのわからぬ事」を、おもしろい節をつけてさえずる様子から、「ポイントはここだな」と気づく⁹⁾。小林は、長女の日常的な振る舞いの観察を通して、未分化な幼児期に音楽教育の要を見出していったのであった。

乳幼児は、興味をもったことを何度も繰り返すものだ。例えば小林の末娘の場合、応接間に置かれたピアノに興味を示し、この部屋の前を通ると必ず中へ入って、音を出しては体を踊らせ喜んだという。

「今私の家に生後九ヵ月目の女兒がございます。この兒は、応接間の前を通ると、一度この

室に入らなければ承知しません。十ペンが十ペン百パーセントで行われます。全くの事実です。この児はこうして応接間に入ると、親を子守をピアノの前に腰かけさせるのです。そして小さいモミジの様な手でポンポンとキーを打って、キャッキョッと声を立て、全身躍動させて喜びます。』¹⁰⁾

「幼児は音に対して全身を耳にしてきいてゐる¹¹⁾」。そして、音に喜び、全身を躍動させる。このような幼児期の子どもに見られる素朴な行動の中に、小林は音楽的な感性・有機性の萌芽をみていた。しかし、こうした子どもの特性は、小林によれば、成長にともなって精神活動が発達するにしたがい、「精神作用と肉体作用とがだんだん離ればなれになるという傾向」を示すようになり、次第に見られなくなるのだという¹²⁾。子どもの感性と有機性とは、「七、八才頃には、もうすれてゐる」のであり、よってその前の「五、六歳頃の音楽教育は一生の中で最も重大なもの」であるとされる¹³⁾。

また小林の娘は、レコード、特にピアノ曲のものをよく好んだという。「どんなにむずがって泣いている時」であっても、レコードがかげられると泣き止み、それと同時に全身躍動が始まる。だが唱歌のレコードの場合には、ピアノ曲のレコードと同様の結果は得られなかった¹⁴⁾。ここから小林は、「唱歌を味ふのにはピアノを味ふよりも、もつともつと複雑な心的経過を経なければならぬからであると考えてよいと思ひます¹⁵⁾」と述べる。つまり小林は、幼児期の音楽教育において、歌詞の理解以前により重要なものがあると考えていたといえる。そしてこうした着想は、より根源的な音楽の要素——リズム——の重要性の認識へとつながっていく。

1-2 リズムへの着目

言葉と旋律の連なりから構成される唱歌よりも、弾むように、一音一音が演奏されるピアノをより、幼児は好むのではないか。小林はそのように考えた。そして彼は、歌詞のついた音楽を理解する以前に、より重要な教育があると考えていた。このような考えは、「表情遊戯」の批判にもつながるものと思われる。

「私は数年前から幼児教育の重要な事と興

味を感じ[……]、その頃から子供の遊戯に特に注意して見ました。あたかも表情遊戯の盛んな時でした。元来この種の遊戯は性質上踊りに属する物であるのに、多くの作者は言葉の説明に捕われている。踊りはリズムより発生せねばならない。』¹⁶⁾

土川五郎(1871-1947)によって考案された表情遊戯とは、従来の幼稚園唱歌、小学校唱歌、童謡から、子どもに適した教育的な歌曲を選び、それに動作を振りつけた遊戯の一種である。土川は従来の形式主義的な遊戯を批判し、幼児の運動機能や感情表現に適した歌曲を選択する事で幼児の動作、感情と歌詞の意味が一致するような、子ども本位の遊戯を目指したとされる¹⁷⁾。例えば「さくら」という歌の場合には、「櫻が／咲いた／櫻が／咲いた／野にも／山にも」という歌詞に対応して「二回拍手／右手を高く左右に翳し斜右上を眺める／二回拍手／左手を高く右上に翳し斜左上を眺む。左足を斜左へ一歩出す／左足を前一步のところ移し両手を両側後方に(掌を向き合せ) 伸し左足に全身の重みを托しやや下を見る／両膝を屈し左右上搏を両側にあげ(掌を向き合せ) 上体を少しそらしてやや上を見る」といったように、動作や視線の方向について細かく振り分けがされていた¹⁸⁾。

このように、土川にあっては、子どもの実態に即した歌詞を選び、いかに歌詞に適した形式で子どもに表現させるか、ということが重視されていた。対して小林は、表情遊戯を「言葉の説明に捕われている」と批判し、遊戯における「踊り」の重要性を説く。そして、この「踊り」の発生にかかわるとされるのが、「リズム」であるという。

小林は幼児期に見られた感性と有機性が、子どもの成長にしたがって失われていくことに、危惧の念を抱いていた。また、歌詞やメロディーよりも根源的であるとされる「リズム」に、音楽・幼児教育の可能性をみるようになっていく。そして、留学先でのリトミックとの出会いに、小林は解決の道を見出していくのであった。

2. 「総合リズム教育」の提唱

2-1 リトミックとの出会い

1923(大正12)年6月、30歳でヨーロッパへと渡っ

た小林は、翌月、スイスを訪れた際にリトミックを知る。同年9月にベルリンで出会った舞踊家石井漢の勧めもあり、パリの学校に入学。ここで正式にリトミックを学び始めた。当初は欧米を一巡する予定であったというが、リトミックに自身の教育の理想を見出した小林はパリに留まり、一年間、創始者であるダルクローズに直接師事したのであった。

スイスのエミール・ジャック＝ダルクローズ (E.J. Dalcroze, 1865-1950) により考案されたリトミック (rythmique) とは、リズムによって「精神と肉体との調和と発達とを企てた新教育法」である¹⁹⁾。

ジュネーヴ国立音楽学校で和声理論の指導にあっていたダルクローズは、生徒たちが和声の規則に従って抽象的に音楽を学んでいる様子を見て、当時の音楽教育に次のような疑問を抱くようになった。生徒たちは書かれた音を紙の上で学んでいるだけで、心で音を聴いていない。こうした教育にあって、果たして音楽的感動を味わう事が出来るのだろうか、と。だがある時、子どもが首や足をふり、全身を揺り動かしながらピアノを演奏するのを見たダルクローズは、音楽とは全身の筋肉的、神経的作用によって左右されるものであると考えるに至った。子どもの音楽性を伸ばすには、知的あるいは聴覚的に音色の違いを理解するだけでは十分でない。時間の断片である拍とその連なり、強弱、繰り返しといったリズムの要素を、身体的に感じる力を養う必要がある²⁰⁾。そこでダルクローズは生徒たちに様々な身体運動を行わせ、音楽リズムを直ちに肉体運動に反応させる方法を考案した。これがリトミックの発端であるとされる。

小林の言葉によれば、リトミックとは、リズムにより「精神と肉体との調和と発達とを企てた新教育法」であり、リズム運動によって「神経作用を整調し、心身の調和と発達を助け、想像力と実現力とを調和し」、「創造力を発達させるものである」²¹⁾。では、リズム運動はどのようにして「神経作用を整調」し、「創造力」の発達にまで至るとされていたのか。

「音楽的感動は、単に知的範疇に属するものではなく、感覚中枢に働きかけて人体組織の全部を振動せしむるものなのである。音楽リズムに感官が興奮すれば全身躍動となり、彼の精神も其れに刺激せられて興奮し益々活動旺盛となる。」²²⁾

音楽リズムは、我々の感覚に働きかけ、それらを刺激することによって全身の感覚の間に神経組織による敏活な連絡をつけることができる。ダルクローズのリトミック理論では、このように考えられていた。さらに、こうした神経組織は、身体と精神とをつなぎ、双方を活発化するものとされる²³⁾。こうして、リズム運動により精神機能と肉体機能との均衡が保たれることで、精神のはたらきはより自由なものとなり、身体はそうした内面を円滑に表現することが可能となるのである。

当時の音楽・幼児教育の問題を解決するためのヒントを幼児期の音楽性と身体性の中に見出しながらも、それまで理想の教育に出会うことができずにいた小林は、こうしたリトミックの理論と実践を学び、初めて光と希望と喜びに満されてパリでの一年間を過ごしたという。しかし、この留学の数年後には「リトミックは凡ての芸術教育の基調をなすものである」と述べるようになり、再びヨーロッパへと旅立つ²⁴⁾。成城学園で実際にリトミックの指導にあたるようになった小林は、次第に音楽教育の方法として開発されたダルクローズのリトミック理論に不足を感じるようになっていったのである。そして小林は、あらゆる芸術教育の基礎として自身のリズム教育論を展開していくようになるのであった。

2-2 芸術教育の基礎としての総合リズム教育

帰国後、小原國芳によって成城学園に迎えられた小林は、幼稚園の主事を務めながら小学校・女学校でもリトミックの指導にあつた²⁵⁾。成城学園在職中の1930(昭和5)年には、ダルクローズのリトミックを日本で組織化するための許可を得るために、そしてダルクローズ理論の改良を目指して、再度ヨーロッパに渡る²⁶⁾。10カ月の留学期間中、ルソー研究所付属幼稚園やドクローリ研究所幼稚園等、小林は各地の幼稚園を視察。また、デュディン式リトミックやルドルフ・ボーテ²⁷⁾の表現体操等を学び歩き、これらに大きな影響を受けたとされる。

「今度の旅行で研究したものは大体以上列記致しましたが[……]、しかしそれぞれ孤立しては、特に子供の教育に応用する目的の為には完全なる意義を発揮する事がむずかしいと思います。私はこれらすべての特徴を悉くリトミックの原理に依って総括して幼児教育に応用

してみたいと思っています。』²⁸⁾

ダルクローズのリトミック理論は、子どもが生来的にもっていると思われる音楽的才能を、いかにして幼い時代に目覚めさせるかということに主眼が置かれていた。対して小林は、リズムのこのような特性は芸術教育全般へ応用できるものであると考えるようになっていった。

「私は過去数年間に於ける私の経験に依り、此のリトミックの方法を只単に音楽教育の部門にのみ専らする事は甚だ遺憾であると思ふたのである、何故ならばリトミックの方法は確に他の様々な芸術的指導の基礎原理をなすものである事を確信するが故である。』²⁹⁾

小林は、リズムは体操や舞踊や劇といった芸術一般に、展開可能であると考えた。なぜならリズムとは、時間、空間、力に関連するものだからである。小林は、主著である『総合リズム教育概論』において、次のように考察を進めていく。

「リズムとは何か?」。古代ギリシャにおいて、それは「流れる」という意味であった。つまりリズムとは、運動に即したものであり、運動を対象とする事なしにリズムを考えることはできない。では、「動きとは何か」。動きとは「時間と、力と、空間との結合された現象である」。このうちのどれか一つの要素が欠けても「運動という現象は消失する」のであって、この三つは互いを規定し合うものとして定義される³⁰⁾。

また、「リズムは時間、空間、及び力の関係に於て運動を完成することを絶対条件とする³¹⁾」。音楽におけるリズムとは、音の長短、アクセントの強弱により構成されるものであり、リズムとは時間と力に関わるものである。リズム体操は、これら時間と力との関係を肉体運動へと結合させることにより、リズムの空間的具現化を可能とする。例えば音が強く長くなる時には、それに伴う動作は大きく長い線を描くように、といったように、音の速度と強度は身体的に表現可能であるとされる³²⁾。

こうした「音楽リズム」(時間リズム)に関わる段階から、小林の「総合リズム教育」はさらに「造形リズム」(空間リズム)、「色彩リズム」の教授法へと展開していく。その概要は以下のようになっている。

基礎教育

A、音楽リズム……………(時間リズム)

- 1、リズム体操
- 2、音楽基本練習
- 3、ピアノ即奏法

展開

B、造形リズム……………(空間リズム)

- 1、線とリズム
- 2、造形リズムの表現形式
- 3、立体リズム
- 4、表現運動法

C、色彩リズム

- 1、色のオーケストレーション
(一) 濃度の階調、(二) 色合の階調、
(三) 色彩のハーモニー
- 2、色彩リズムの教授法

総合

Aは音楽教育として完全無欠である。

AとBとの結合は、舞踊、体操、建築、工芸等に、BとCとの結合は、図画、手工、舞台、照明等の諸芸術教育の基礎として、感覚及意識を醒し発達せしめるものである。³³⁾

(※詳細部分は省略)

音楽リズムの長短、強弱といった要素を身体的に表現することで培われたリズム感とは、その他の芸術で必要とされる形、線、色の大小、長短、濃淡の理解へとつながるのではないか、このように小林は考えていた³⁴⁾。よって、音楽リズムによりリズム感を養うことは、造形リズムや色彩リズムへと展開可能であり、子どもの音楽的な素養だけでなく、諸芸術を創造していく力をも育成することができるとされる。

ここで示された芸術の創造へとつながる各リズム概念は、例えば、音楽リズムに合わせて身体を動かす、といったように、教育という営みの中で継承されていく一種の文化的な「型」のようなものであると考えることができるであろう。しかしそれは固定的なものではなく、後述するように、「自然リズム」との絶え間ない交流の中で新たに作りかえられていくものであった。

以上、音楽教育の部門のみを専門としたダルク

ローズのリトミック理論を「甚だ遺憾」であると感じた小林は、形や色にまでリズムの概念を応用していくことで、音楽のみならず舞踊、体操、図画、手工、劇、詩等の諸芸術に応用可能な基礎を用意するものとしての「総合リズム教育」を提唱していった。

だが彼がダルクロウズの理論及び「近代の芸術リズムの研究」に不足を感じていた理由は、それだけではなかった。彼は、ダルクロウズ等による近代の芸術リズム論は、「其の基礎を自然リズムの研究に置かなければならない筈であるが」「自然リズムとの関係の究明に就いては未だ全く不十分」であると考えた³⁵⁾。そこで小林は『総合リズム教育概論』最終章「リズム教育の意義」において、自然リズムの探究という問題に自ら取り組んでいくのである。

3. 自然リズムと芸術リズムの調和

3-1 自然リズム

小林は、ダルクロウズやデュディンのリズム論に対し、以下のような疑問を呈した。

「ダルクロウズ法やデュディン法に依つてじつに様々なる無数のリズム型が創造サレルのであるが、自然リズムの中には……………例へば波のリズムを見ても、松ふく風の妙なる音を聞いても、秋の田の黄金の波を見ても、それ等自然リズムの中には、ダルクロウズ氏や、デュディン氏の説かれる如き姿では存在してゐないのである。」³⁶⁾

小林の考える自然リズムとは、時計のセコンド、海の波、馬の脚の歩みといったものから「誰でも自由に」感じる事が可能であるとされる。「否感じないではいられない」のだ。それはなぜか。それは、すでに、私たちの中で同様のリズムが生きているからである。「吾々の心臓は常に血液を全身に送り出しては休息し、送つては休息する」。「詮ずるところ吾々の心臓の働きはリズムの定義に於て説かれたところの典型的模範的リズム運動を営むものであつたのである」³⁷⁾。

そしてまた、このような心臓の運動によりもたらされるリズムを、私たちは生れる前から感じていたという。

「吾々の母親は祖母の胎内にゐる時から祖母は又其祖母のお腹の中にある時から、即ち人類の創生の時から、否生物発生の時から否それよりももつと前から感じて来たのであつたと考へる事が出来よう。

然してこの心臓の運動に最も類似の運動に接した時、全く何等の知的経過を要せずして直ちにリズムを直感するのであると考へる事が出来よう。

故に次の事が結論されるのであらう。

リズムは考へるのではなくて感ずるものであること。」³⁸⁾

ここでリズムは、私たちの中で脈打つ心臓の鼓動と重ね合わされ描写されている。それは、世代を越えて受けつがれていくものであり、考へる以前に「感ずるもの」であるという。「吾々は遠い祖先からリズム本能を受けついで来たのであり」、「即ち……事の起りはリズムであつた」³⁹⁾。つまり、リズムをつなぐことは、いのちをつなぐことであるといえるであろう。小林が自身のリズム教育論に欠かすことのできないものと考えた自然リズムとは、自然の中に、我々の内に流れる、いのちのリズムであつた。

小林はまた、こうした自然リズムの推論から進んで、「複雑なる自然運動を見る時更なる芸術的リズムを感ずる様に発達させる為の教育法」を目指す。だがこの際、心臓の運動とは人の意志によって支配することの出来ないものであり、教育の為に利用することはできないとされる。よって、自然リズムを用いる代わりに、芸術リズムの中でももっとも典型的なものとして、音楽リズムが教育に用いられる。そして、こうした音楽リズムによる教育によって全身の運動筋肉と精神の調和をはかることで、はじめて、「自然リズムと芸術リズムとの交通の道が開かれて吾々人生と自然との調和」するのであるという⁴⁰⁾。

3-2 調和をもたらすリズム

しかし、「総合リズム教育概論」の中では、小林が「実に興味深い今後の問題である⁴¹⁾」としている「自然リズムと芸術リズムの関係」は十分に明らかにされていないように思われる。よって、ここでは後に書かれた小林の文章から、「自然リズムと芸術リズムの関係」について敷衍していく。

1948(昭和23)年に書かれた論文の中で、小林は、

「総合リズム教育概論」で同様に「自然リズム」として扱われていたものから、「肉体リズム」を分節化している。「吾々の立てる大地」や「吾々の生活」を支配している「大自然の法則」が「自然リズム」であり、我々の筋肉、細胞、心臓等の活動が「肉体リズム」である。また、自然リズムを感受し、その感動を「肉体リズム」に伝えるものが「精神リズム」、そして、これらの連絡を促すはたらきをするのが「音楽リズム」であるとされる。

これらのリズムはそれぞれ、以下のように影響を及ぼし合っているとされる。精神リズムは、自然リズムから受けた感動を肉体リズムに伝える。音楽リズムはそうした連動を活発にさせ、心身両極の調和を促す。そうした連動により、諸芸術がさらに発達していく——。このように、小林において、各リズムは相互に連関し、補完し合うものとして理解されていた⁴²⁾。

小林は、「リズムを媒介として自然に接し、其感激印象を様々な芸術様式に再現すること」が総合リズム教育によって可能になると考えていた⁴³⁾。芸術リズムによって人は、「不思議な力を以つて我々の生命や宇宙の凡てを支配して来た」という自然リズムに接し、その時生じた感動は、様々な芸術様式へと再現されていく。そしてまた、芸術リズムは、我々がこうした自然リズムを感受するのを助けるはたらきをするという。このように、自然リズムと芸術リズムは双方が互いに影響し合っている。ここに、自然と芸術、両者の調和が生れる。

「リズムは調和をもたらしものである。……リズムは、あらゆる動的芸術の母であるとか、平等と不平等の統一であるとか、多様の統一であるとか、秩序ある変化とか、自由の中に統制あり統制の中に自由ありとか、様々な人達から様々に理論付けられてゐるが之等の言葉はことごとく調和という事に密接な関係を持つものである、否調和其物だとも云へる。」⁴⁴⁾

小林は、リズムとは「調和をもたらしもの」である、という。つまりリズムによる教育は、音楽リズムに代表される既存の芸術リズムによって、子どものリズム感、すなわち、自然リズムを感受する力を発達させるものであるといえるだろう。先に見たように、音楽リズムをはじめとする芸術リズムは、精

神リズムが自然リズムから感じ取った感動を、より円滑に肉体へと伝えるはたらきをするものであった。よって、音楽リズムによりリズム感を育むことは、子どもの自然リズムを感じる力を高めることにつながっていくと考えられる。

また、自然リズムとの出会いは、精神リズムに感動を与え、創造力の発達、ひいては芸術リズムの創出につながる契機となる。芸術リズム（特に音楽リズム）により自然リズムと出会い、さらに肉体リズムと精神リズム両極の調和を促されることで、子どもは音楽リズムや造形リズム、色彩リズムといったリズム感覚を身につけていく。そしてこれが、新たな芸術リズムの創出へとつながっていくのだ。よって、リズム教育とは、子どもたちが自ら新たな芸術リズムの担い手となる創造力を育むものであるといえるだろう。そしてまた、このようにして生じた新たな芸術リズムは、再び自然リズムの感受を促す。このようにして、自然と芸術、双方のリズムは、子どもたちによってつながれていくのである。

以上で見てきたように、リズム教育において、既存の芸術リズム（特に音楽リズム）は子どもにははたらきかけることで子どもの自然リズムを感受する力を高めるとともに、心身の連結を活発にさせる役割を果たしていた。それにより、子どもの創造力は発達し、その結果、既存の芸術リズムは新たに作りかえられていく。よって、芸術リズムは、教育の存立の条件であり、教育の結果生じるものでもあるといえる。またここで、子どもが身につける既存の芸術リズムと、その結果として生み出される芸術リズムとの間には差異が生じているのであり、これらは同一のものではない。つまり、あらゆる諸芸術は自然リズムに喚起されながら、子どもたちの手により更新されていく。そして、この教育的いとなみを支えているのが、自然リズムなのである。

このように、各リズムはすべての始まりである自然リズムを基底として、互いに連動し合っている。リズム教育は、子どもたちがこうした各リズムの動的調和的な連関の中へと参加し、芸術リズムを引き継ぎつつ新たにつくり変え、自然リズムをつないでいく基礎をつくるのである。

おわりに

本稿は、小林宗作のリズム教育論における「自然

リズム」と「芸術リズム」の概念内容と、双方の連関関係を明らかにすることを目的とし、小林が自身の理論を展開するに至る経緯と問題意識を整理した上で、各リズム概念の関係性を検討した。

小学校の音楽教師であった小林は、当時の勤務先の子どもたちや自分の娘たちの日常的な様子から、幼児期の音楽教育の重要性を認識するに至った。精神機能と肉体機能が分離する以前の、音楽的感性・有機性が保持された時期こそが、音楽教育の要であり、そこで不可欠な要素とされたのがリズムであった。一時はダルクローズのリトミックとの出会いに理想の教育を見た小林であったが、彼はダルクローズの理論を諸芸術一般の基礎を築く「総合リズム教育論」を提唱する。その中で小林は、「リズム」を「自然リズム」と「芸術リズム」とに分けて自論を展開していった。

小林において、我々の身体や、海の波といった自然現象から、同様に感じ取ることができるとされる「自然リズム」と、人の手によって作り出される「芸術リズム」とは、相補的なものとしてとらえられていた。「芸術リズム」は、自然と人間との間で媒介としてはたらく。そして人と自然とが接することで生じた「感激感動」は、諸芸術様式へと再現され、新たな芸術が生まれていくのである。

大正期において、子どもの自発的活動の教育的意義が認められていく中、「リズム」は、子どもの感性・身体性と深く関係するものとして注目されるようになった。だが、こうした「リズム」への着目は、往々にして子どもへの目的合理的なはたらきかけへと転じていく、そうした危うさを持ってもいた。こうした中で、小林にあっては、身体からも自然からも同様に感ずることのできる「自然リズム」と、教育的メディアとして機能する「芸術リズム」とを区別してリズム論を展開していた。この点に、彼の独自性があると考えられる。また、こういった小林のリズム教育論は、大正新教育運動において注目された身体性と「リズム」との関連が持ち合わせていた問題点と可能性とを検討していく上で、重要な示唆を与えるものと思われる。

本稿では、小林宗作の「自然リズム」と「芸術リズム」の関連を明らかにしたが、こうした彼の思想には、リズムと拍子をめぐるボーデによるダルクローズ批判が影響している可能性がある。小林の「自然リズム」「芸術リズム」両概念の考察を深めていく

にあたり、ダルクローズとボーデの共通点と相違点との検討を課題としたい。また、ダルクローズやボーデを通じて、ベルクソン⁴⁵⁾やクラークスの生命哲学も、小林に少なからず影響を与えているものと考えられ、こうした背景にも留意していく必要があるだろう。

註

- 1) ダルクローズの考案したメソッドはリズム運動・ソルフェージュ・ピアノによる即興演奏の三部門からなるが、最も重要な基礎を成すリズム運動を指して「リトミック」と呼ばれる場合も多い。またこのメソッドは、現在では舞踏や演劇の基礎教育、幼児教育、障害児教育等の分野の指導にも広く応用されている。
- 2) 小林恵子、「リトミックを導入した草創期の成城幼稚園——小林宗作の幼児教育を中心に」『研究紀要』第13巻、国立音楽大学、1978年、92頁。
- 3) 福元真由美「1920-30年代の成城幼稚園における保育の位相——小林宗作のリズムによる教育を中心に」『乳幼児教育学研究』第13巻、日本乳幼児教育学会、2004年。
- 4) 天野正輝「大正自由教育における教育方法の特質」池田進・本山幸彦編『大正の教育』、第一法規、1978年、403頁。
- 5) 小林、前掲論文（1978）、91頁。
- 6) 小林宗作「幼児の音楽性」『いとし児』、第4巻第8号、1932年、5頁。
- 7) 同上。
- 8) 同上、4頁。
- 9) 「欧米音楽界の相(一)」『学校音楽』第2巻第8号、1934年、18頁。
- 10) 小林、前掲論文（1932）、3頁。
- 11) 同上、4頁。
- 12) 同上。
- 13) 同上、5頁。
- 14) 同上、3-4頁。
- 15) 同上、4頁。
- 16) 「ダルクローズ氏の新音楽教授法」、63-64頁。
- 17) 日本幼児保育学会『日本幼児保育史 第三巻』フレーベル館、1969年、100-101頁。
- 18) 土川五郎『大正幼年唱歌表情遊戯』、1-2頁。
- 19) 小林宗作『総合リズム教育概論』1935年（岡田正章監修『大正・昭和保育文獻集4』再録、日本らいふらり、1978）、143頁。

- 20) エミール・ジャック＝ダルクローズ 著、板野平 訳『リズムと音楽と教育 リトミック論文集』全音楽譜出版社、1986年、43-46頁。
- 21) 小林、前掲書 (1935)、143頁。
- 22) 小林、前掲書 (1940)、221-222頁。
- 23) 小林、前掲書 (1935)、126頁。
- 24) 小林宗作「幼稚園教育の可否に就て (二)」『全人』第34号、イデア書院、1929年、77-78頁。
- 25) 成城学園の音楽教師、真篠俊雄の推薦による。「日本の幼稚園にあきたりなく思って」いた小原は、小林の幼稚園論を聞いて「全く共鳴してしまった」という。幼稚園の設立を強く希望していた小原であったが、当時の学園の経営は厳しく、最初の一年は小原家の応接間と庭を利用して始められたとされる(小原國芳「わたしたちの幼稚園」)。「総合リズム教育概論」は成城学園在職中に著されており、小林の教育理論はこの頃にはほぼ完成されていたものと考えられる。また、昭和8年に小原が玉川学園長として成城を去った後、小林はしばらく学園にとどまったが、昭和12年に依頼退職。自由が丘学園の小学校を買い取り、昭和12年4月に幼稚園と併設のトモエ学園を開校した。
- 26) 翌大正6年に帰国後、「日本リトミック協会」を設立。幼児教育・音楽教育に携わる人を対象に夏季講習会を開き、小林は全国を渡って講習を行った。
- 27) ルドルフ・ボーデ (Rudolf Bode, 1861-1970) は、ダルクローズの門下生であり、ダルクローズ批判の先鋒に立った一人。ドイツの生の哲学者・心理学者であるルートヴィヒ・クラゲス (Ludwing Klages, 1872-1956) の影響を強く受けている。
- 28) 小林宗作「帰ってきました」『全人』第57号、イデア書院、1931年、126頁。
- 29) 小林宗作「リズム的教育」、『全人』第60号、イデア書院、1931年、53頁。
- 30) 小林、前掲書 (1935)、131-133頁。
- 31) 同上、131-132頁。
- 32) 小林宗作「リトミックの理論と実際」『新しき芸術教育としての学芸会資料』、現代教育社、1932年、36-37頁。
- 33) 同上、41頁。「総合リズム教育概論」には「言葉のリズム」に関する項も設けられているが、詳細は不明。
- 34) 小林、前掲書(1935)、134-142頁、「幼な児の為の」、238頁。
- 35) 小林、前掲書 (1935)、160-161頁。
- 36) 小林、前掲書 (1935)、191頁。
- 37) 同上、192-193頁。
- 38) 同上、193頁。
- 39) 小林宗作「リズムと教育 (一)」『幼児の教育』第47巻第5号、1948年、11頁。
- 40) 小林、前掲書 (1935)、194頁。
- 41) 同上、161頁。
- 42) 小林宗作「リズムと教育 (二)」『幼児の教育』第47巻第6号、1948年、14頁。
- 43) 小林、前掲書 (1935)。130頁。
- 44) 小林宗作「リズムの教育」『幼児の教育』第29巻第7号、1929年、19頁。
- 45) ダルクローズの著書の中には、ヘルクソン哲学の影響と見られる記述がある。エミール・ジャック＝ダルクローズ 著、板野平 訳『リズムと音楽と教育 リトミック論文集』全音楽譜出版社、1986年、13頁。