

「守破離」からみるバレエ・ダンサーの成長 —「形」から「型」の習得へ—

原 みなみ*

The Phases of Artistic Development of a Ballet Dancer: Based on the Concept of *Shu-Ha-Ri*

HARA Minami

Abstract

This paper aims to illustrate the process of artistic development of a ballet dancer by referencing the concept of *Shu-Ha-Ri*.

Shu-Ha-Ri is a concept seen in Japanese *geido*, a way of traditional arts. In *geido*, a practitioner experiences the learning process of *Shu-Ha-Ri*, which means following, breaking, and leaving of the learned practice. Ikuta analyzed the phases of *Shu-Ha-Ri* by looking at how a practitioner interacts with *katachi*, the physical forms and movements specific to a particular practice, in each stage. She concluded that through *Shu-Ha-Ri*, the practice of *katachi* is transformed into the practice of forming the *kata*, the practitioner's own interpretation of the practice itself.

Based on *Shu-Ha-Ri* and the literature on ballet dancer's experience, it was concluded that a ballet dancer comes to develop his/her artistry by establishing and deepening his/her own understanding of *katachi* of ballet, i.e. vocabulary and choreography, and forming one's own *kata* of ballet. Through this process, a dancer realizes one's personality and reaches the state of achieving a unique artistry of his/her own, despite the strict forms and rules of classical ballet.

Keywords : ballet, ballet dancer, *Shu-Ha-Ri*, personality, artistic development

1. はじめに

クラシック・バレエ（以下、バレエ）は、ポジションやステップが定められており、高度に様式化された舞踊である。プロのバレエ・ダンサーは、様式化されたバレエの身体技法^{注1}を体現することはもちろん、振り付け通り、あるいは振付家の指示通りに踊ることが求められている（Foster, 1997）。そのような要求に応えるプロのバレエ・ダンサーになるには、幼少期からの訓練を通してバレエの身体技法を習得することが必須とされる。そこでの訓練は正しい動き方を身につけるため、ステップは教師に指示された通りに正確に行うことが求められ、「即興、実験、あるいは疑問を抱く余地がない」と形容されるほど徹底して行われる（Beaumont & Idzikowski, 2013; Kirstein, 1975:10）。

一方で、「身体技法は教師から教えてもらえるけれど、表現は自分のものでなくてはならない」と言われるように、ステップやポジションの正確性にとどまらない実践が目指される（Warren, 1999:75）。バレエ学校で生徒のオリジナリティー^{注2}が評価されることは稀だが、プロのダンサー、なかでもソリスト役を踊るようなダンサー

キーワード：バレエ、バレエ・ダンサー、守破離、個性、成長

*平成25年度生 比較社会文化学専攻

には、一定の水準以上の身体技能のほかにダンサー自身のオリジナリティーが求められるという指摘もある (Wulff, 1998)。英国ロイヤル・バレエでプリンシパル・ダンサーとして活躍した吉田都は、

私がイギリスに渡って一番驚いたのが、同じソロでも、みな違うように踊ること。振り付けはいっしょなのに、なんでだろうと注意して見てみると、体の角度だったり手の使い方だったり、本当に微妙な違いだったんです。基本がきちんとできるのは当然のレベルであって、そこから先のプラスアルファが一番大切なんだと感じたんです (吉田, 2007:60)

と、ダンサーの個性の重要性について言及している。

このようにバレエ実践では、厳格な訓練にみられる既存の形式に即する実践がある反面、最終的にはダンサーの個性やオリジナリティーの模索や確立という、いわば創造的な取り組みも求められている。バレエの生徒に対する指導法やバレエ・ダンサーとしてのアイデンティティの形成に関する先行研究^{注3}は存在するが、いかにしてダンサーが身体技能の習得を超えた実践を可能としているのかについては、十分に研究が行われているとは言えない。

では、バレエ・ダンサーはどのようにして、一見、対立しているようにも思える厳格さと創造性を持ち合わせた実践を可能としているのだろうか。筆者は、こうしたバレエ実践におけるダンサーの取り組みとその様相を明らかにするにあたり、日本の芸道における「守破離」のプロセスに着目した^{注4}。日本の芸道の実践には、定められた決まりごとや身体技能を習得しつつ、実践者が自らの芸を模索し、確立していく、という型の習得が目指される。このような、芸道における型習得のプロセスは、しばしば「守破離」と称される。源 (1989) によれば、「守破離」は、型を守ることで芸の基本を身につける学習の段階の「守」、学習の段階が深まることで生じる型との葛藤を経て、習得した型を破ろうとする「破」、そして習得した型に即していながらも、型にとらわれない演者の自由な表現が可能となった段階の「離」という、芸道における実践の熟達の諸段階を指す。「守破離」という用語は、江戸時代に茶道家の川上白が提唱したとされているが、「守破離」に表される精神や実践は、時代や実践を超え、能の世阿弥や俳諧の芭蕉の言説にも同様のものが見られることが指摘されている (源, 1989)。

芸道において型を習う際、例えば、日本舞踊では初学者であっても、師を模倣しながら、作品稽古を通して必要な身体技能を習得する方法が採られている (生田, 1987)。一方で、バレエでは、主となる実践の舞台のほかに、身体技能の基礎練習であるレッスンと作品稽古のリハーサルという実践形態が存在する。バレエを含む西洋の舞台芸術・上演芸術の実践は、習得すべき身体技能が取り出されて習得されること、また、その段階が明らかにされている学習が特徴となっており、芸道の学習法との相違点が指摘されている (生田, 1987)。確かに、身体技能の習得を目的とするレッスンに関しては、その指摘は当てはまるといえよう。しかし、役づくりやダンサーの個性やオリジナリティーの模索、あるいはダンサーの芸術性を養うことについては、身体技能の習得のように、明確なカリキュラムがないことが指摘されている (Choi & Kim, 2014)。

ヨーロッパやロシアを中心に発展してきたバレエと日本で発展してきた芸道では、その背景や実践そのものに相容れない部分も存在する。しかし、芸道における「守破離」のプロセスを手がかりにすることで、身体技能の厳しい訓練にはじまり、最終的にはダンサー自らの表現、また個性の模索や確立に至るバレエ実践の様相について考察を深めることができると考える。本論文では、「守破離」の概念、とりわけ生田の「型」習得のプロセスの解釈に依拠することで、身体技能の獲得を超えたバレエの実践の様相について考察することを目的とする。なお、ここで対象とするのは、プロのバレエ・ダンサーのキャリアを通じた実践とする。

2. 「形」から「型」の習得へ：生田の「型」習得における「守破離」の解釈

日本の芸道は、何世紀にもわたって、師から弟子へと伝承され、受け継がれている芸の実践である。その実践の核ともいえるのが型習得プロセスの「守破離」といえる。先の源の「守破離」の説明でも明らかのように、芸道で最終的に目指されるのは、師匠そっくりに、あるいは教わった通りに型を実践することではない。既存の型にとらわれない、自由な表現や演者自身の解釈が反映された芸が求められているのである。

この「守破離」の諸段階についての詳細を、具体的に分析したものに生田 (1987) の「わざ」習得の研究がある。生田は、芸道の実践のように「従来は優先的に身体技術、技能の問題として取り扱われ、しかも当の世界の部外

者にとっては理解不能な神秘的プロセス」として扱われていた対象を、「わざ」、すなわち「型」習得に至る学習者の認知のプロセスとして捉えることで、その実践における学習や熟達の構造を明らかにすることを試みた^{注5} (生田, 1987:107)。

芸道における型は、実践のどのような場面における型を指すかによって、その意味も変化するため、極めて多義的なものである (西平, 2009)。本論文では、習得するべきものとしての型に着目するわけだが、これは一般的に、具体的な動きから、規範性、演出、間といった、芸道において習得が目指される諸要素の総体として捉えられてきた (西山, 1984; 生田, 1987; 源, 1989)。生田は「守破離」のプロセスの解明にあたり、習得されるものを「形」と「型」に分類した^{注6}。「形」とは、目に見える、具体的な動作や形、あるいはフォームであり、その実践における「固有の技術の体系が身体的動作に表されたもの」である^{注7} (生田, 1987:23)。一方、型の習得とは芸の精神を知ること、その真髄に触れることであるとされてきた (生田, 1987)。

生田も、「型」は「形」の習得の先にあり、最終的に習得が目指されるものとしているが、本論文で依拠する著書において、芸道における「型」そのものの具体的な説明や定義づけを行っていない。しかし、実践者の「形」への取り組みに着目し、「形」の習得を超えた境地に至るプロセスを描き出すことで、最終的に実践者が至る「型」の習得が意味することを考察している点に生田の研究の意義がある。本論文の目指すバレエ実践の様相の考察においても、「型」そのものの定義より、身体技能の習得を超えた実践に至るプロセスが重要であることから、生田の「型」の習得に至る「守破離」の様相に焦点を当てる^{注8}。それにあたり、「守破離」に取り組む実践者は、指導者らとの差別化を図るため、「学習者」と表記する。

まず、「守」の段階では、師の示す「形」の手本を模倣することで、芸に必要な身体技能を身につける。このプロセスにおいて重要なのが、学習者自らが師の実践や手本を「善いもの」^{注9}と認識する「威光模倣」が行われることである。つまり、学習者は外から与えられたもの、強制されたものとして「形」を模倣するのではなく、師の実践を観察し、それに近づきたいという尊敬や憧れから模倣を行う。そうすることで、身体技能の獲得以上の意味が「形」の習得に加わっていくと生田は考察している。この「守」の段階では、とにかく「形」を手本どおりに習得できるように集中するため、「形」に対する学習者の「主観的活動」が主となっていると生田は捉えている。また、このとき学習者が、ビデオ学習等で「形」を習得していくのではなく、師や他の実践者の実践や振る舞い等を直に体験できる実践世界に身を置くことが「守破離」を全うする上で重要であると生田は述べる。実践の世界に身を置くことで、学習者はその世界に特有なしきたりや作法をはじめとする文化や価値観等も体得していく。

芸の実践世界に身を置き、「形」の習得に没頭していた学習者は、しだいに「主観的活動」から脱し、師匠や先輩弟子等、他の実践者の「形」と自らの「形」の差異に気づくようになる。この段階を、生田は文楽三味線の鶴沢寛治の言説^{注10}にもとづいて説明している。寛治は、本に書いてある通りではなく、「自分に合った違う手」を弾いてみては、「[師匠は]これ弾いたらどう言わはるやろ」、と既存の「形」を変更しても問題ないかどうかを稽古で試していたことを振り返る (生田, 1987:59)。そのとき師匠に「どういう心でそれを弾いてんのや」と問われ、それに答えられずにいると叱られたという (生田, 1987:59-60)。一方で、「こういうつもりで弾いてます」と答えることができれば、「そいじゃ、それをもう一つこう柔らかにとか、色合いをもてとか、堅い心で弾けとか言われました」と述べている (生田, 1987:60)。

それまでは与えられた「形」通りに行うことが中心だったものが、師匠の視点を想定しながら自らの「形」を分析したり、習得した「形」の自分なりの変更が師匠から許容されるのかを試したりと、さまざまな試行錯誤を重ねて、それまでに習得した「形」を破ろうとする実践へと変化する。生田は、学習者が自分以外の視点^{注11}を導入するこの段階を「客観的活動」としており、「破」の段階と結びつけている。

芸道の実践で重視されるのが、「破」の段階で行われる学習者独自のアレンジの根拠となる学習者自身の解釈であるといえよう。寛治の師匠の発言からも読み取れるように、単に「形」と違うことをしてはいけないのではなく、違うことをするのであれば、その根拠がなければならないということである。学習者は、試行錯誤と師からの指導を通して、「次第に師匠の示す『形』のどの部分が必然で、どの部分が偶然で、どうすれば自分の工夫が可能であるかを、師匠の価値を取り込んだ第一人称的な世界に身を置くことによって徐々に知る」ようになり、「形」に対する意味や価値を形成していく (生田, 1987:60)。生田はポランニの表現を用いて、こうした学習者が「形」

の意味を探る取り組みを「解釈の努力」^{注12}と呼んでいる（生田, 1987:30-35）。学習者が「形」を習得していくなかで、なぜこのような手続きを踏むのか、日々取り組んでいる実践が究極的には何を目指しているのか、自分の「形」の特質や価値は何なのか、といった問いに対する学習者自らの解釈を生成していくのが、「破」の段階である。これは、すなわち学習者の「形」が主体化された動きへと変化する段階であると生田は捉えている。

やがて学習者は「守」で習得した「形」と「破」の段階での「形」の試行錯誤を経ることで、より俯瞰的立場から実践そのものを見つめるようになる。つまり、学習者は、具体的な作品や動きといった「形」そのものに限定された視点から、「形」が生まれてきた背景にある実践を含む、より広い視点から「形」、そして実践そのものを捉えるようになる。

この視点の変化の具体例として日本舞踊の吾妻徳穂の『娘道成寺』^{注13}についての芸談に注目したい。十七歳で初めて踊ってから500回ほど『娘道成寺』を踊ったという徳穂について、西形は「……古き佳き歌舞伎の伝統をうけつぎながら、その上に能の金春流の桜間金太郎師の薫陶をもうけられ、徳穂の『娘道成寺』の舞台を創られました」と評している（西形, 1998:125）。徳穂は『娘道成寺』について「守田の小父さん（七代目三津五郎）にお習いしましたが、六代目の小父さん（六代目菊五郎）にも頂いてますし、いろんな方のいいところを頂いて、自分の『道成寺』になりました。それが私の『道成寺』なのです」（西形, 1998:126）と述べている。また、『娘道成寺』に限らず、

芸術を志すには、「守る」「破る」「離れる」この三つの言葉に尽きますね。はじめの修業時代は守って守って、会得してしまったら、それを破らなければなりません。生き写しなんかはよくありません。模写で踊ったものを破ってみて、自分で納得し、そして離れて自分がこうやってみようということになるのです（西形, 1998:126）

とも述べている。この「守破離」に関する言説と『娘道成寺』の芸談を、生田の解釈と照合させてみていくと、次のように解釈できる。まずは、さまざまな師匠から習った「形」を「模写で踊る」「守」を経て、それぞれの師匠の『娘道成寺』の解釈を体得する。その際、それぞれの師匠の動きや解釈の差異をみながら、「形」の必然性と偶然性や自らの工夫の可能性について分析する。最終的に徳穂は「いろんな方のいいところを頂いて」と述べているが、それは単なる「いいとこ取り」ではない。徳穂が『娘道成寺』を教わった師匠は歌舞伎役者あるいは能楽師の男性であるが、徳穂自身は、女性であり、かつ日本舞踊の踊り手である。生田の解釈では、「離」において学習者は実践世界全体を視野に入れた「形」の解釈を形成しようとする。これをふまえると「自分で納得して」というのは、徳穂自身の『娘道成寺』に対する考えや解釈に対する「納得」もあるのだろうが、おそらく女性として、また日本舞踊の踊り手として『娘道成寺』を踊ることを含んだ「納得」なのではないだろうか。つまり、単に複数の『娘道成寺』の「形」を習い、それを継ぎ合わせただけでなく、徳穂自身の価値観や日本舞踊の世界における文化、価値観、美学といったものと「形」を付き合わせて、試行錯誤することができる段階に徳穂があったからこそ、習ったものから「離れて自分がこうやってみよう」と実践を重ねて、自らの『娘道成寺』に至ることが可能になったと考えられる。このように実践に対する理解を深め、その理解と学習者自身の「形」や考えを照らし合わせることで形成される、実践そのものに対する学習者の解釈が生田の考える「型」である。それが形成されることが「型」の習得であり、「守破離」の「離」において至る境地であると生田は捉えている^{注14}。

「形」を守って習得し、そこから試行錯誤を経て、自らの解釈を生成するという「守破離」は、ひとつの作品を習得し、上演する間にも存在するだろう。しかし、生田の「守破離」の解釈は、ひとつの作品にとどまらない、芸の実践そのものに対する理解の深まりであり、いわば芸の人生を通した実践者の学びのプロセスであるといえる。その鍵となるのが「破」の段階である。「破」で、生田の指摘するように「師匠の示す『形』のどの部分が必然で、どの部分が偶然で、どうすれば自分の工夫が可能であるか」を考え、さまざまな作品の習得や実践において試行錯誤を重ねることが、結果としてその芸の核となるものを実践者のなかに浮かび上がらせ、芸に対する理解を深めていると考えられる（生田, 1987:60）。こうして、具体的な「形」の意味を探り、一作品を超えた芸の実践全体に対する理解と解釈へと発展させていくためには、「守」の段階で実践世界の文化や価値観をよく理解していることが不可欠となる。具体的な「形」から芸の世界の文化や価値観に至るすべてをあわせて、自分がやっている芸とはこういうことなのではないか、だから私はこういう信念を持って取り組んでいきたい、といった芸の実践そのものに対する実践者の解釈の形成に至ることが、生田の考える「型」習得の「守破離」なのであ

る。

また、「守破離」は、はじめは他者のものであり、外的な存在であった「形」を、「破」と「離」での「解釈の努力」を通して学習者が主体化していくプロセスでもある。すなわち、これは学習者が芸を自らのものにしていくプロセスであるとも捉えられる。生田は、「守破離」の解釈において、学習者の表現や個性の確立、といった言葉を用いていない。しかし、「形」や芸の実践に対する自らの解釈を形成し、それが「形」に反映されていくことは、徳穂の例にもみられたように、結果的に芸における学習者の表現や個性の形成に繋がると考えられる。

生田の「守破離」の解釈は、芸道の実践をもとづいたものであるが、「形」の習得から、徐々に「形」の意味を見出し、「型」の習得へと至るプロセスは、芸道に限らず身体実践を通した学びの様相としての「守破離」として捉えることができる。次項では、プロのバレエ・ダンサーの言説と生田の「守破離」の段階に示されるプロセスにもとづいて、バレエ・ダンサーが既存の「形」を超えて、自らの表現や個性の確立に至るバレエ実践の様相について考察する。

3. バレエ実践における「守破離」：ダンサーの個性・表現の確立

バレエ・ダンサーのキャリアを通じた成長については、自らもバレエ・ダンサーとして活躍し、その後は著名なカンパニーの芸術監督を歴任したハイタワーが、興味深い指摘をしている。ハイタワーは、ダンサーの成長の段階を三段階に分けて、(1)身体技能を身につける段階、(2)憧れのダンサーを手本にし、その模倣をする段階、(3)ダンサー自身の個性（パーソナリティ）やスタイルを見出す段階、としている（Dupuy, 1994）。第二段階については、ハイタワー自身が憧れ、ダンサーとして異なる性質を持つアリシア・マルコワとアレクサンドラ・ダニロワを手本としたと振り返る。そのような取り組みを行いつつハイタワーは、現役のダンサーとして多くの役を経験し、また異なるカンパニーで踊るといった環境の変化も経験していった。そうした経験を経て「わたしは何者なのか、わたしはどんなことを伝えたいと思っているのか」と問うようになり、最終的にダンサーとしての個性や自分自身のスタイルを見いだすことができたとして述べている（Dupuy, 1994:15）。段階の分け方は異なるものの、その内実は、基礎となる身体技能の習得と他ダンサーの威光模倣の「守」、複数のダンサーの模倣をすることで他者の視点を取り入れながら「形」の比較分析を行う「破」、そして、最終的に個性やスタイルを見出すことで、「形」に反映される解釈を形成することは、生田の「離」に至ることと類似している。

ハイタワーの言説は上記のような大まかなものにとどまっているが、彼女はこれをダンサーとして成功するための段階として挙げている（Dupuy, 1994）。もし、これがバレエ・ダンサーの成長に共通するプロセスであるとするならば、他のダンサーの言説にも共通点が見られるのではないだろうか。

このようなバレエ・ダンサーのキャリアを通じた実践を概観する前に、バレエ実践の「形」の捉え方を確認しておきたい。先に述べたように、バレエの実践は、レッスンとリハーサルに大きく分けることができる。レッスンは、バレエの身体技法の習得や身体技能の維持・向上を目的とする実践である。そのため、レッスンで取り組む「形」は、バレエのステップやポジションであり、バレエという舞踊の様式を形作っている動きや身体のラインであると考えられる。一方、上演する作品の稽古を行う場のリハーサルにおける「形」は、作品の振り付け¹⁵であるといえよう。

次項では、ハイタワーの成長段階、プロのバレエ・ダンサーの言説を踏まえた上で、バレエ・ダンサーの「形」への取り組みに注目して、バレエ実践の様相をみていく。

3.1. バレエ実践における「形」から「型」への変化：「破」と「離」へのプロセス

ハイタワーが「身体技能を身につける段階」をはじめに挙げているように、ダンサーは、まずバレエのポジションやステップといった「形」の習得を行う。冒頭でも述べたように、プロのバレエ・ダンサーの育成には長期間におよぶ訓練が必要とされており、バレエ・ダンサーのキャリアはバレエ学校からスタートしているといえる。まず、ダンサーは、バレエ学校において、バレエの法則や規範に忠実にバレエのポジションやステップができるようになるように反復練習を行う¹⁶。また、バレエ学校における実践は、「バレエの身体技法、その学校やカンパニー特有のスタイルを学ぶ」場でありながら、バレエの身体観や美意識等の「バレエ文化の中核となる価値（観）」

を形成する場でもあると指摘されている (Pickard, 2012:31)。こうしたことから、訓練機関であるバレエ学校での実践は、プロのバレエ・ダンサーに必要とされるバレエの身体技法の習得のみならず、その文化や美意識、またバレエにおける「善いもの」とは何かを生徒が体得する「守」にあたると考えられる。

バレエ学校での実践はレッスンが中心であるのに対し、プロのバレエ・ダンサーの実践の中心となるのは、作品稽古のリハーサルである。ウォームアップやコンディショニングとしてレッスンも欠かさず行われるが、作品を舞台で踊ることが仕事であるプロのダンサーの実践は、その準備であるリハーサルが必然的にその大部分を占める。デビューとなる作品もあれば、再演もあり、新作に取り組むこともある。さまざまな作品に触れ、また繰り返し踊っていくことで、バレエ・ダンサーは成長していく。

まず、リハーサルにおいてダンサーは、役やダンサーの階級に関係なく、振り付けを考えずに踊ることができるようになるまで反復練習を行っていく (Bull, 2011)。ソロや主役級の役を踊る場合には、ここからさらにダンサー自身の表現や個性を役に反映させることが求められている。冒頭に引用した吉田のように、他のダンサーの観察を通じた気づきからそのヒントを得ることもあるが、基本的には、その役を踊ったことのある先人たちから、技術的なことや役作りの助けとなるような識見やアドバイスが与えられ、ダンサーはそれにもとづいて役づくりに取り組む (Bull, 2011; Hallberg, 2017)。

ブルは、「[このような実践のあり方の]チャレンジングな点は、幾人ものスターたちがその役を演じ、その役にも彼らの印が残されてきているなかで、自分自身の解釈や妥当性を見つけることにある」と述べている (Bull, 2011:98)。ここでブルのいう「自分自身の解釈や妥当性を見つけること」には、自らの「形」に納得する「離」の段階との類似点がある。ここでは、ダンサーと「形」(振り付け)という狭い視点でなく、カンパニーやバレエそのものの歴史といったバレエ実践における文脈を含む広い視点にもとづいた自らの「形」の解釈の形成、すなわち「型」が習得されており、「離」の段階にあると考えられる。では、ダンサーはどのようにしてこれを見出していくのか。

主役を務めるダンサーは、役に対して、何かしらの解釈を持って踊っているが、これは一度の取り組みで完成されるわけではなく、上演回数やリハーサルを重ねることで、ダンサーが実感する意味や価値も変化していく。このような変化が、パリ・オペラ座の元エトワール、アニエス・ルテステュの『白鳥の湖』の主演オデットの解釈についての言説にみることができる。

私の演じる白鳥、つまりオデットの解釈は変遷を経てきました。最初の頃は、彼女のことをかつて裏切られた経験があるかのように、か弱く、怯えた鳥として捉えていました。次に、ギレーヌ・テスマーの助言にしたがって、打ちひしがれた大きな鳥、窮地を脱する意思を持ち、もがき苦しむ大きな鳥として捉えるようになりました。もはや波打つ短い腕ではなく、翼の大きな羽ばたきが重要になったのです。こちらの解釈のほうが、私の体型には合っていることにも気づきました (ルテステュ & マノニ, 2018:85)。

テスマーの助言によって、ルテステュはオデットの心情の新たな解釈を獲得し、さらに「波打つ短い腕ではなく、翼の大きな羽ばたき」という新たな「形」を見出すことで、彼女自身のオデットの解釈と表現を確立するに至っている。また、「こちらの解釈のほうが、私の体型には合っている」という発言から、その新しい「形」の意味や価値を実感していることが読み取れる。すなわちルテステュはオデット役において、ブルのいうところの「自分自身の解釈や妥当性」を見出すことができたといえよう。

一方で、それが可能となる段階に至るのは、決して簡単なことではない。アメリカとロシアのカンパニーにプリンシパル・ダンサーとして在籍した経験を持つホールバーグ (2017) は、長い間、王子役へのアプローチに苦戦していた。そうした状況から抜け出し、自分の納得する王子の表現を目指していたものの、「形」通りにしか踊ることができないという、いわば「守」と「破」の間にあったといえる。

しかし、ホールバーグはロシアに渡り、コーチと綿密なリハーサルを積み重ねていくことで、この状況から脱する。大きなジャンプの構えや飛び方といった身体技能に関する点はもちろん、登場する際の歩き方、ステップとステップの間の走りにおける腰の使い方といった、いわば踊り以外の詳細な動きについても伝授された。また、バレエの基本であるターン・アウトを効果的に使うことで、技や歩みにも強度や重厚感が増したことが自ら実感でき、その結果として王子に必要な存在感を醸し出すことが可能になったと述べている。役づくりについても、『ジゼル』の1幕の短いフレーズに対するさまざまなアプローチを伝授された際には、「たった12カウントのこのフ

レーズに、こんなにも注目すべきものがあることに、それまで気づかなかった」と述べ、役や振り付けに対する解釈の奥深さ、多様性、またその可能性を実感するに至っている (Hallberg, 2017:221)。

この体験を経て、ホールバーグは「形」の意味を実感し、理解することが可能となった。生田は「破」を、「守」とは異なる視点を取り入れた「客観的活動」として捉えているが、そこで最終的に目指されるのは「形」に対する学習者の理解や価値の体得・実感を通した解釈の生成である。ホールバーグは、ステップやそのつながりに至る、さまざまな「形」の詳細を丁寧にみていくことで、作品と身体技能の「形」の関係性、役へのアプローチとしての「形」の多様性、自らが作り出す「形」の意味と価値、またバレエにおける「形」の意味や価値を実感することで、「破」の段階に至ったと考えられる。また、ホールバーグは、「形」の意味や価値の実感することで、「最終的に手綱を握っているのはあく自身であることを自覚できた」と述べ、自らの「形」とその解釈の形成に至る「型」の習得に向かおうとしていることが読み取れる (Hallberg, 2017:221)。

これらの言説から、バレエにおける「破」と「離」を実現させる鍵は、バレエにおける「形」に対する理解を深め、またそれに納得する体験にあると考えられる。そのきっかけには、憧れのダンサーの模倣や指導者からの助言等、さまざまなものがあるが、これらに共通しているのは、ダンサーが「形」の意味や価値の実感に至ることである。バレエの「形」の意味の理解、さらにルテステュの「こちらの解釈の方が私の体型には合っている」といったような自らの「形」の価値の実感を経て、ダンサーは独自の表現を見出していく。また、「守」で体得したバレエにおける文化や美意識、また実践を通して培った伝統や歴史といったより広い文脈と突き合わせていくことで、自らの「形」とその解釈の形成、すなわちバレエにおける「型」の習得に至ると考えられる。つまり、バレエにおいても「形」通りの実践を超えていくためには、「形」の意味や価値を理解、実感していくことが重要であるといえる。こうした「守破離」のプロセスを経ることで、ひとつの役における表現はもちろん、ダンサーの個性やオリジナリティーを確立することが可能となると考える。

4. まとめ：「守破離」から見るバレエ実践の様相

本論文は、「形」の習得が「型」の習得へと変化する過程を捉えた生田の「守破離」の解釈に依拠することで、身体技能の獲得を超え、ダンサーの表現や個性の確立に至るバレエ実践の様相を明らかにすることを目的としてきた。バレエと芸道は異なる実践ではあるが、生田の「守破離」の解釈においては、基礎となる「形」を習得し、そこから最終的に実践者の表現や個性の模索や確立に至るという実践者の成長プロセスが共通していることが示唆された。また、どちらの実践においても実践者が「形」の意味と価値を理解することが、「守破離」の最終段階であり、「形」を含む実践に対する解釈の形成である「型」の習得に不可欠であることが考察された。

今後は、プロのバレエ・ダンサーの詳細な言説を通して、レッスン、リハーサル、本番のそれぞれの実践の関連性やキャリアを通した意識の変化を明らかにすることで、バレエ・ダンサーのキャリアを通した「守破離」に関する考察を深めていきたい。

註

1. 本研究では、バレエ実践における「身体技法」と「身体技能」という語を区別して使用する。杉原 (2009) の運動学習における「運動技術」と「運動技能」の定義にならって、実践者が習得しようとしている何らかのシステムや方法とそれを身につけ遂行することができる能力を別個のものとして扱う。しかし、「運動技術」や「運動技能」という言葉ではバレエにおける実践を捉えきれない。そこで、すでに確立された動きの法則やステップ等を「身体技法」とし、ダンサーが「身体技法」を習得して身につけた能力を「身体技能」とする。なお、本文において外国の文献の原文にtechniqueと表記されているものは「身体技法」とし、語義の統一を図るため原則として上記の定義に従う表記で翻訳する。
2. 原文で使用されているoriginalityという表現を本文中においても使用している (Wulff, 1998)。
3. バレエの指導法の詳細は、原 (2017) を参照。バレエ・ダンサーのアイデンティティの形成については、ひとりの人間がバレエ・ダンサーと成っていく構造をブルデューのハビトゥスの概念にもとづいた先行研究が散見される (Wainwright, Williams & Turner 2006; Pickard, 2012)。
4. 生田の「わざ」の習得、すなわち「型」の習得の概念に依拠してバレエ実践に注目した先行研究は二つある (柴田&遠山, 2003; 菅沼,

- 岸 & 野嶋, 2008)。これらは、それぞれバレエにおける身体技能の習得過程の詳細と初心者・的意識の変化を扱っており、プロのバレエ・ダンサー、またダンサーのキャリアを通じた実践を対象とした本論文とはスタンスの異なる研究である。
5. 本稿で対象とするバレエ実践には、身体技術や身体技能の習得だけでなく、作品稽古の実践も多分に含まれること、また「技」・「わざ」を使用することによる語義の混乱を避けるため、「形」と「型」の習得に焦点を当てる。
 6. 本論文では、生田の解釈する「形」と「型」を意味するときは鉤括弧付きで表記する。
 7. 「形」と「型」は異なる概念であることを留意したい。しかし、生田は、「確かに、『型』の習得は明らかに外面的な「形」の習得を含んでいる。事実、『型』には優先的に外面的な「形」としての身体の動きを司る能力としての「技能」の側面がある」と「形」と「型」の関係性について言及している（生田, 1987:24）。
 8. 芸道における型の意味や機能については、源（1989）『型：叢書身体思想 2』、西平（2009）『世阿弥の稽古哲学』第5章を参照されたい。
 9. 「善いもの」は、生田（1987）がモースの「威光模倣」の概念を説明する際に使用した言葉である。
 10. 生田は、鶴沢寛治による言説を梅本亮夫（1985）による「邦楽の伝統的教育法」（p.186）から引用している。
 11. これは、例えば「師匠の価値を取り込んだ師匠の第一人称的視点」というように他者の追体験をするような視点を生田は意味している（生田, 1987:87）。
 12. 生田（1987）の引用した文献では「解釈の努力」とされているが、新訳版における該当箇所は「ある種の翻訳的努力」と異なる表現が使用されている（生田, 1987:31; ボランニ, 2003:32）。なお、原文では“interpretative effort”と表記されている（Polanyi, 1966:12）。
 13. 本論文で引用している吾妻徳穂の言説は西形（1998）の『日本舞踊の研究』に収録されている名作研究における「京鹿子娘道成寺—女方舞踊」にもとづいている。引用中は徳穂が使用した「道成寺」という言葉のままの表記を用いており、それ以外の本文中では『娘道成寺』と表記するが、同一の作品を指すこととする。
 14. 本論文では「型」習得における「形」の意味・解釈の形成を中心に見てきたが、生田は「型」習得と並行して起きる「間」の習得についても言及している。
 15. バレエ作品の振り付けは、記譜法や映像によって記録されていることも少なくない。しかし、ダンサーが振り付けを習う際は、基本的に、教師、振付家、あるいは先輩ダンサーといった他者による振り付けの実演が介在している。そこで本論文では、他者の実演を通して体験される振り付けをリハーサルにおける「形」とする。
 16. より上級になれば、ソロや実際の作品のレパートリーを学ぶ機会も増え、作品の振り付けである「形」を習得する実践も行われる（Bull, 2011）。

引用文献

- Beaumont, C., and S. Idzikowski, 2003, *The Cecchetti method of classical ballet theory and technique*. Retrieved from amazon.com.
- Bull, D., 2011, *The Every Dancer*, Retrieved from amazon.com.
- Choi, E., and N. Kim, 2014, “Whole Ballet Education: Exploring Direct and Indirect Teaching Methods”, *Research in Dance Education*, 16 (2): 142-160.
- Dupuy, D., 1994, “Dance, Technique, Art: A series on dance training”, *Ballett international/tanz aktuell*, November:14-17.
- Foster, S. L., 1997, “Dancing Bodies”, In *Meaning in Motion: New Cultural Studies of Dance*, edited by Jane Desmond, 235-257. Durham, NC: Duke University Press.
- Hallberg, D., 2017, *A Body of Work: Dancing on the Edge and Back*, Retrieved from amazon.com.
- 原みなみ, 2017, 「バレエ実践の教育的研究」, 『比較舞踊研究』 23(1): 30-41.
- 生田久美子, 1987, 『「わざ」から知る』, 東京: 東京大学出版.
- Kirstein, L., 1975, *The Classic Ballet: Basic Technique and Terminology*, Alfred A. Knopf: New York.
- ルテステュ&マノニ: 木下伴江訳, 2018, 『パリ・オペラ座のエトワール：アニエス・ルテステュ自伝』, 東京: 世界文化社.
- 源了圓, 1989, 『型：叢書身体思想 2』, 東京: 創文社.
- 西形節子, 1998, 『日本舞踊の研究』, 東京: 南窓社.
- 西平直, 2009, 『世阿弥の稽古哲学』, 東京: 東京大学出版.
- 西山松之助, 1984, 『芸道と伝統—西山松之助著作集第6巻』, 東京: 吉川弘文館.
- Pickard, A., 2012, “Schooling the Dancer: The Evolution of an Identity as a Ballet Dancer”, *Research in Dance Education*, 13(1): 25-46.
- Polanyi, M., 1966, *The Tacit Dimension*, New York: Doubleday & Company, Inc..
- ボランニ, M., 2003, 『暗黙知の次元』, 東京: 筑摩書房.
- 柴田庄一, 遠山仁美, 2003, 「技能の習得過程と身体知の獲得—主体的関与の意義と『わざ言語』の機能—」, 『言語文化論集』 21(2): 77-94.
- 菅沼麻理子, 岸俊行, 野嶋栄一郎, 2008, 「クラシックバレエを題材とした初心者・的意識の変化に関する検討」, 『パーソナリティ研究』 16

(2): 220-228.

杉原隆, 2009, 『新版運動指導の心理学：運動学習とモチベーションからの接近』, 東京: 大修館.

梅本亮夫, 1985, 「邦楽の伝統的教育法」, 『アップサラス：長廣敏雄先生喜寿記念論文集』 収録 (177-190), 東京: 音楽之友社.

Wainwright, S. P., Williams, C., & B. S. Turner, 2006, "Varieties of Habitus and the Embodiment of Ballet", *Qualitative Research* 6(4): 535-558.

Warren, G. W., 1999, *The Art of Teaching Ballet: Ten Twentieth-Century Masters*, Gainesville, FL: Florida University Press.

Wulff, H., 1998, *Ballet across Borders: Career and Culture in the World of Dancers*, Oxford, OX: Berg.

吉田都, 2007, 「自分の信じる強さを持つて：バレリーナ吉田都」, 茂木健一郎（編）『プロフェッショナル 仕事の流儀：勝負の決断はこう下せ』 収録 (54-104), 東京: 日本放送出版会.