

芸術家は創作をどのように教えるのか？

音楽大学の作曲科教員へのインタビューを通して

How Artists Teach Creating Artwork?

A study based on interviews to teachers in a music college

田中 吉史[†]

Yoshifumi Tanaka

[†] 金沢工業大学

Kanazawa Institute of Technology

tanakay@neptune.kanazawa-it.ac.jp

概要

音楽大学の作曲課程の教員 2 名に対するインタビューから、音楽大学での作曲の指導がどのように行われているのかを検討した。作曲指導は(1)作品創作に対する指導、(2)より多くの音楽作品・芸術作品に体系的に接することを促すこと、(3)作品の実演などより実践的な経験をする機会の設定、の 3 種に大別された。レッスンの方略について、言語化によるメタ認知の促進、Geneptore モデル、社会的・文化的文脈の変化などの観点から分析を試みた。

キーワード：創造性、作曲、レッスン、創造性支援

1. 背景と目的

芸術は社会・文化的文脈の中で行われる営みであり、芸術家はこうした文脈のなかで学び、創作し、またしばしば後進の指導にもあたる。つまり、芸術という営みは、学び、創作し、指導するという活動を通して、創作のための知を生成、継承し、変容させていく過程としてとらえることもできる。

芸術家の創作プロセスや長期的な熟達化に関する認知科学的研究では、これまで特に美術を中心として知見が蓄積されてきた（高木・岡田・横地, 2013; 横地, 2020）。これらの研究の多くは芸術家の個人内のプロセスに焦点を当てることが多かった。一方、後進の指導に当たる芸術家も少なくない。では、創作の実践者が、後進の創作を支援する立場になったとき、何を、どのように支援するのだろうか？

本発表は、こうした芸術における知の生成と継承の過程に対して、音楽大学で作曲の専門課程を指導する教員へのインタビューを通して、アプローチすることを試みる。

こうした社会・文化的文脈の中での学びを説明する概念として、しばしば正統的周辺参加が取り上げられる。そこでは、特定の目的を達成するための実践を行う実践共同体に対する参加が、周辺のなものからより柔

然なものへと移行し、参加が深化する過程として、学習を捉える(Lave & Wenger, 1991)。こうした学びのあり方は、創造的な活動に関しても、伝統的な職人芸の習得だけでなく、ファンカルチャー(有元・岡部, 2013; 岡部, 2021)など様々な場面においても指摘されている。一方、芸術作品の創作活動はむしろ作家の独自性が重視されることが多く、少なくともこうした芸術家の視点からは、実践共同体を想定した形での学習プロセスをどの程度適用可能なかは明らかでないように思われる。特に現代の芸術では個々の作家の独自な表現や新規性が重視されるため、期待される産物の多様性や予測不可能性は極めて高いとも言える。このような状況において、どのように芸術家がいかに後進を指導するのかは、興味深い問題であろう。

創作活動を行うための知識やスキルは、必ずしも学校などのフォーマルな場でのみ習得されるわけではない。横地(2020)は、長期にわたる美術家の熟達の過程の中では、美術大学での学びは作家としての表現やアイデンティティの確立には不十分であることを指摘している。また、活躍する芸術家の中には、必ずしも芸術系大学などで専門的な教育を受けたわけではない人もいる。とはいえ、多くの芸術家は、期間の長短や、自身の創作への影響の程度に違いがあるものの、芸術大学等での専門的な教育を受けていることも事実である。こうした芸術系大学での指導は、芸術家のキャリア初期における学びを支援する役割を果たすと考えられる。それでは、芸術系大学の教員は、若い芸術家に対して何を、どのように指導するのだろうか？

音楽大学の作曲コースでは、創作に必要な様々な知識に関する授業科目のほか、年度や学期ごとに自由度の高い作品の提出課題を設け、作品の着想から完成まで、自身も作家である教員が学生個人に対して継続的なレッスンを行うことが多い。こうした創作におけるレッスンは、着想から完成までの創造的過程全体を、

中・長期的に支援する活動ととらえられるだろう。

一方、こうした創作のレッスンには標準的な方法論があるわけではない。そのため、創作のレッスンを行う芸術家は、自分自身が受けてきたレッスンや創作者としての経験、自身の芸術観などに基づいて指導を行っていくと考えられる。そこで、芸術家の行うレッスンのやり方と、その芸術家自身の学びや創作の経験とを合わせて検討することで、先に述べたような芸術創作における知の生成と継承のプロセスにアプローチすることができると考えられる。

そこで本研究では、音楽大学で創作指導を行う作曲担当教員を対象とするインタビューを通して、作曲のレッスンがどのように実践されているかを捉えるとともに、作曲のレッスンが、作曲に関する知識やスキル、また創作についてのどのような信念によって支えられているか、また、レッスンの実践やそれを支える信念が、その教師自身のそれまでの学びや創作の経験から、どのように生成されるのか、を検討する。なお、本発表は、現在進行中のインタビューから2人の教員による結果に関する中間的な報告である。

2. インタビューの方法

2.1 インタビュー対象者とその背景

日本の地方都市にある音楽大学の作曲コースで常勤教員として教鞭をとる50歳代の教員2名からの協力を得た。2人はともに同じ大学の作曲の専門課程に所属し、後進の指導にあたるほか、現役の作曲家としても旺盛な創作活動を行っており、国際的な受賞歴を持つ。2人とも、いわゆる現代音楽と呼ばれるジャンルで活動しており、基本的には楽譜を書いて作曲し、それを演奏家に演奏してもらうという、現代音楽において一般的な形で創作活動を行っている。2人は異なる音楽大学の出身であり、共通した師はない。Aさんは大学院修了後、音大受験予備校の非常勤講師、教員養成系大学教員を経て、現在勤務する大学に異動し、これまで20数年にわたって作曲のレッスンを行ってきた経験を持つ。一方Bさんは、大学院修了後、フリーランスの音楽家としての演奏、作曲活動のほか、受験指導の個人レッスン、大学での非常勤講師などを経験した後、数年前に現在の勤務先に職を得て、本格的な作曲のレッスンを始めたのはそこからという。つまり、2人は同世代の作曲家として同程度のキャリアを持ちながら、作曲のレッスンの経験年数においては違いがあるとも言える。現

在2人の勤務する大学の作曲コースでは、和声学や対位法をはじめとする理論系の講義のほか、各学年で数名ずつの指導学生がおり、基本的に4年間かけて同じ学生の作曲指導を行っている。ただし、これらの作曲指導の進め方については、一人当たりのレッスン時間には規定があるものの、運営の仕方は完全に各教員の裁量で行われており、そのやり方について統一を図ることは行われておらず、またそのやり方について、教員間で情報交換されることもほとんどないということであった。

2人の勤務する作曲コースでは、各学年、学期ごとに、指定された楽器編成の楽曲が提出課題として課されており、基本的にはその作品の創作過程をレッスンで指導していくことになっている。レッスンは各学生に対して週1回ずつ時間が確保されているが、毎回その提出課題の作品についてレッスンが行われるわけではなく、学生が他に書いている作品を持ってきた場合にはそれについての指導が行われるなど、かなり柔軟な指導が行われている、とのことであった。

2.2 インタビューの内容

インタビューは、ビデオ会議システムを用いて行われ、インタビューの内容はすべて録画された。それぞれの対象者について約2時間のセッションが3回行われ、合計約12時間の録画が得られた。

インタビューは大まかに(1)自身が作曲を始めたきっかけから現在までの学習歴、(2)自身が担当するレッスンでの指導方法、(3)自身の創作歴や創作方法、の3点に分けられ、その中でいくつかの下位項目を設定した(詳細は表1参照)。半構造化面接により実施し、できるだけ自然な会話の形をとりながら、表に示した質問項目について尋ねた。

3. 結果と考察

インタビューの結果については現在も分析中であるが、ここでは現段階での概要について報告する。

レッスンの進め方や作曲の指導方法の詳細については、Aさん、Bさんの間でさまざまな違いがあるものの、全体としては(1)個々の作品の制作についての指導、(2)より広範な音楽作品や芸術への接触を促すこと、(3)作品制作だけでなく作品の実演を含むより実践的な知識習得の機会の設定、という3種に大別されると考えられる。

表1 インタビュー項目

1. 現在の/これまでの教育実践の方法
1a) 現在の状況
・今、何人ぐらい作曲指導をしているか?
1b) 過去の教育経験：作曲の指導に限定
・何年くらい、どんな学生に
1c) 作曲の指導の方法
・一般的な進め方はあるか?
・ケースバイケースの場合、どのように?
・音大での課題となっている作品の指導
・自由な創作の場合の指導
・学生の志向するジャンル、スタイルなど
自分自身の作風と異なる場合は?
・その作曲の指導方法を取るようになったきっかけ、理由など（背後にある信念）
2. これまでの作曲の学習歴
2a) 作曲を学び始めたきっかけ
2b) 作曲を学んだ方法
2c) 作曲の指導を受けた経験
・受験勉強、・自身の作品に対するレッスン、師匠、指導教員から受けた指導の内容など
3. 自分自身の作曲の進め方
3a) 作品を作り始めるきっかけ、典型的な作曲のプロセス
3b) モチベーションの維持（個々の作品だけでなく、活動全体の維持に関して何か工夫は?）
3c) 作曲中に「行き詰まる」ことはある?
・そういう場合に切り抜ける自分なりの方法はある?
・自分でレッスンをする学生が、同じような状況になっているとき、どんなふうに指導する?

3.1 個々の作品の制作についての指導

作曲のレッスンでは、学生が制作中の作品についてのアドバイスを中心に行われている。2人の教員で、その指導のあり方には相違があるものの、共通した側面も見られた。

・学生の創作意図を尊重する

2人に共通する基本的な姿勢として、学生自身が持つ作品についての大きなコンセプトを尊重し、教員の側から何らかのコンセプトに基づいて書くことを指示したり、その方向に向かって変更するように介入したりはしないようにしていることが挙げられる。

また、2人とも、レッスンでは、学生自身に、作曲中の作品やアイデアについて、言葉による対話に多くの時間をとっている点も共通していた。Aさんはレッスンでは学生が持ってきたスケッチなどに目を通した後、作品について様々な質問を行って、書いてきたものの意図について学生に説明させていた。Bさんは、学生がスケッチを持ってきた場合にはそれを見ながら、その作品の意図についてまず学生に説明させるといった方法をとっていた。このように、学生の創作意図を重視す

る姿勢は、同時にレッスンにおいて学生によるメタ認知を促す機会になっているとも言える。

また、両者とも、自分と学生の間で興味の方向性や美意識に違いがある場合も、その学生の意図をきいたうえで、参考となる他の作曲家の作品や資料を紹介したり、「自分だったらこうする」といった形でアドバイスを与えたりするにとどめ、自分の関心に合わせるように変更させるといふことはないという。書いてきたものについて、例えば演奏不可能な箇所などの技術的・実践的な問題については指摘をするものの、教員自身にとってより良いと思われる代替案がある場合も、その可能性を示すことはするものの、そのように変更することを強く指示することはない、とのことであった。

このような指導方法は、ある程度自分自身が受けてきたレッスンに基づく面もあるようであった。Aさんの場合、音楽大学での指導教員の指導がゼミ形式をとり、すべての学年の門下生が集まって、作品について語り合う形であったという。一方Bさんが音楽大学在学中に受けたレッスンは個人レッスンの形をとり、作曲中の作品や提出後の作品についての技術的な側面の助言が主であり、作品の大きなコンセプトについて説明することはあまりなかったが、大学院修了後に参加した、海外の作曲家を講師とするセミナーの経験が、現在の指導方法の参考となったという。そのセミナーでは、講師が作曲の受講生に対して作品のコンセプトについての説明を多く求めたという。

このような、いわば学生の自由を尊重するやり方については、自分が音大に在学していた時代とは、作曲の業界全体が変化してきたことが背景にあるかもしれないことを、Aさん、Bさんとも言及している。Aさんはこうした業界全体の変化を「より多様化している」と述べている。Aさん自身の指導教員はゼミ形式で意見交換することを重視するやり方であったが、他の指導教員の門下ではむしろ教員と同じやり方をとるように強く指導されているようだったという。Bさんの場合も学生の嗜好や音楽についての意識が変化してきており、自分が学生だった頃は、卒業してもそのままフリーランスで頑張って創作活動をしていくのが一般的だったが、現在の学生は卒業しても音楽をそのまま続ける学生もいる反面、普通に一般企業などへの就職を希望する学生も多く、キャリアに関する意識が多様化していることを指摘している。

一方、学生の意図を尊重して強い指導を行わない方法について、学生が今一つ成長しているように感じら

れないときに、AさんもBさんも葛藤を感じることがあると述べている。Bさんは、より積極的に作品の方向性を変えさせたり、作品の細部についても具体的にどのように変更するかを指示したりすることが必要なかと悩むこともあるという。またAさんも、レッスンで学生に質問を続けていくことが「質問攻め」になってしまい、かえって書けなくなってくることもあり、指導方法には常に悩みもあるという。

・制作が進みづらい学生への指導

ところで、自分が生徒である場合とは異なり、教える立場となると、様々なレベルの学生を指導することになる。音楽大学の場合、学生は入学前にすでにある程度の作曲経験を積んでいるが、Aさん、Bさんとも、「書ける学生」「書けない学生」という呼び方で、学生間でレベルの違いがあることに言及していた。

Aさんによれば制作の進みづらい学生は、「手数が少なく」、つまり書き方についての知識やレパートリーが少なく、ありきたりなものしか書けない傾向があるが、制作の進む学生は「手数が多く」、「教えた以上に広がっていく」という。Bさんによると、制作の進みづらい生徒はレッスンにも譜面を持ってくることが出来なかったり、前回のレッスンから全く作曲作業自体が進んでいなかったりすることが多く、書いてくるものもごくありきたりなものであることが多いという。また書き始める前に「たくさん相談しないと書き始められない」ということが多いという。それに対して制作の進む学生は、よく考えて書かれているものを持ってくるといふ。両教員とも、こうした違いは、学生の学年ではなく、個人ごとの特性によることが多いと述べている。

こうした制作が進まない学生をどのように指導するかが教員にとっての課題となる。Bさんは、こうした学生に対しては、とにかく励ますだけではなく、より具体的な指導を行うことが多いという。例えば、全く構想が浮かばない学生に対しては、「(古典的な)○○形式を書いてみようか」といった作品の構想に関する提案を行ったり、書いてきたものについて概念的なレベルではなく、具体的な問題点や改善案などを指摘したりすることが多いという。

AさんとBさんの説明から、制作の進みづらい学生には作曲に必要な知識のレパートリーが少ないという特徴があることが示唆される。Bさんが制作の進みづらい学生に対してより具体的な指導をするのも、こうした側面への指導が必要と捉えているものと考えられ

る。一方、Aさん、Bさんとも制作の進みづらい学生の作品はありきたりなものが多い、と指摘していること背景には、技術的な習熟だけでなく、作品における何らかの新奇性や独自性を重視していることがあるのかもしれない。

・学生の「行き詰まり」をどう指導するか

創造性研究では、しばしば創造的思考における行き詰まり(*impasse*)とその打開が大きな関心となっている(Finke et al., 1992)。芸術創作においても同様な行き詰まりをどのように打開するか、が大きな問題になりうる。

Aさん、Bさんとも、自身の作曲活動の中で、一つの作品を書いている最中に「行き詰まり」を感じることはほとんどないと述べる。Aさんの場合、曲の冒頭から終わりに向かって順番に書き進めていく、という方法で書いているが、作品の書き出しの部分をいくつかのパターンで作直すことがあるものの、うまく書き進められるパターンが見つかったら「あとは迷わない」という。途中で進まなくなったとしても「強引に書いていけば」先に進む、と述べる。Bさんの場合、作品全体のコンセプトを決め、あるルールを設定してそれに従って音を選択していく、という方法をとって書くことが多い。「書き始めるまでの時間が長い」が、最初に作品全体のコンセプトが決まるとあとは「すらすら書ける」と述べる。両者とも、このような「行き詰まり」を感じることが少ないのは、作曲家として長いキャリアを持ち、それぞれの「創作ビジョン」(横地, 2020)を確立していることによるのかもしれない。

とはいえ、指導する学生が何らかの「行き詰まり」を抱えていることは両者とも経験しているという。Aさんの場合、レッスンで学生が作曲中の作品を見てみると「このままだと行き詰まる」と予見されることがあり、そのことをあらかじめ指摘するという。Bさんは、行き詰まっている学生については、他の可能性を探索させるために参考楽曲を紹介したり、そこまでに書いた部分の素材を見直して別の展開の可能性を検討することを促したりするが、具体的に「ここをこう変えなさい」といった指示は却ってよくないと感じているという。Bさんによれば「一回書いたものを消すのは難しい」ので、そのための「勇気を持たせること」「その背中を押す」ことが大事である。

ここで挙げられた学生の行き詰まりに対する指導は、異なる選択肢を提示することと、創作過程自体のメタ認知的な側面への介入の2種類があると言える。学生

自身の気づいていない別の選択肢を示すことは、学生自身の探索空間を拡張することだと言える。また、Aさんのいう「このままだと行き詰まる」という予測や、Bさんのいう「一回書いたものを消す勇気を持たせる」ことは、作曲プロセス自体のモニタリングに関わるものと考えられる。

もう一つ、興味深いのは、自身の創作について述べる時には、「行き詰まり」の経験があまり報告されないものの、学生に対しては行き詰った際の打開方法について、具体的な指導を行っていることである。2人が挙げていた打開方法には共通して作曲中の認知過程に対するメタ認知的な側面を含むと考えられるが、こうした具体的な方略は、自分自身の創作方法について述べる際には出てきていない。こうしたメタ認知的な側面は、自分自身の創作を振り返る際にはあまり焦点化されず、むしろ他者(学生)の創作過程を見るときに顕在化しやすいのかもしれない。

3.2 より幅広い音楽作品・芸術に接することを促す

Aさん、Bさんとも、学生の指導の過程で、他の作曲家の作品をレファランズとして挙げるものがしばしば行われていた。これ以外に、両者とも、制作中の作品に対するレッスン以外の場面でも、より様々な作曲家の作品を聴くことを促す指導を行っていた。

両者とも、学生は音楽史上の様々な時代の音楽や作曲家の作品についての知識(インプット)が絶対的に不足していることを指摘している。こうした知識についてはレッスン以外の授業でも与えられているものの、それでも十分でないと考えられている。そこで、AさんもBさんも、夏休みの宿題などの形で、体系的に様々な作品をきいて感想文を書くといった課題を課すことがあるという。こうした指導の目的は、感想文を書かせることから推察されるように、より宣言的な知識の習得にあるといえるかもしれない。

Aさん、Bさんとも、これまでの学習歴を振り返ってみると、音楽大学入学時まで、現在2人が作曲しているような、いわゆる現代音楽の作品を書いたことはなく、積極的に聴く経験もほとんどなかったという。大学入学までは、クラシック音楽のような調性的な音楽ばかりを書いていたが、入学してから、先輩や指導教員の作品に触れることで、調性的でない音楽を書くようにという具体的な指導は無かったものの、調性的な音楽から離れて、自然に現在創作しているようなスタイルに移行したという。

現在2人が勤務する大学でも、多くの学生は入学までは調性的な音楽ばかりを聴いたり、作曲したりしているが、入学後は自然に調性的でない音楽を書くようになっていくという。先に述べたように、学生が調性的な音楽を書いている場合でも、学生の創作意図を尊重して、それに即した指導を行うという。商業的な音楽では現在でも調性的な音楽のほうが圧倒的に多く書かれているので、そうした業界に進むことを希望する学生は調性的なスタイルにこだわる、とAさん、Bさんとも指摘している。一方で、Aさんは普段から耳にすることが多いようなスタイルの音楽だけでなく、「視野を広げてほしい」という思いもあり、時には明示的に調性的でない音楽にチャレンジするように指導することもあるという。

学生により多くの芸術作品に接するように促す工夫は、体系的に音楽を聞かせることに留まらない。Aさん、Bさんとも、学外の様々な興味深いコンサートだけでなく美術展も勤めるなどしており、学生の「視野を広げる」ための活動は音楽に限らない。時には自ら自動車に乗せて、他の地域の芸術関連のイベントに学生を連れていくこともあるという。

3.3 作曲以外の実践的な経験の機会を設定する

Aさん、Bさんとも、作曲のレッスンは基本的に楽譜を介しておこなわれるが、それ以外にも学内で門下生による「試演会」を開催して、自分の書いた作品を、器楽や声楽専攻の学生に演奏してもらってそれを聴く機会を設けている(試演会の開催は、この音楽大学の他の指導教員の門下でも行われているという)。作曲は、基本的には楽譜を書いて、それを演奏家や声楽家など、他者によって実演してもらうことが必要となる。自作自演することもあるが、自分では演奏できない楽器や、複数の演奏者が必要な場合には、当然他者の手を通して実現しなければならない。また、楽器法の授業や書籍、楽譜や録音などの資料を通して学ぶだけではわからないことも多く、実際に演奏してみると、思った通りには演奏できなかったり、想像していた通りの効果が得られなかったり、演奏が難しく演奏者に負担がかかって効率的でなかったり、といったことに気づくことが多い。そのため、自分が書いた楽譜を実際に演奏してもらうことは、作曲を学ぶ上で必要不可欠なものと、Aさん、Bさんとも考えている。

それぞれの学生時代を振り返ると、Aさんの学んだ大学では、在学中に作品の演奏審査で、作品が演奏され

る機会は何度かあったものの、それ以外には一度も自分の書いた作品が演奏されるのを聞かずに卒業する人もいたが、Aさんは学内での自主的な試演会のほか、大学祭などで自分の作品が演奏される機会をなるべく逃さないようにしていたという。Aさんは、自分の書いた作品が音になった時の醍醐味は、作曲活動を続けるモチベーションとなっていると述べる。一方、Bさんの場合、大学在学中に門下生による試演会などは用意されておらず、大学祭などの機会に、自主的にコンサートを企画するなどしなければ、正式には自分の作品が演奏されるチャンスはなかったという。

また、試演会の企画、運営を行うことは、自分の作品を実際に聴いて学ぶ以外の側面も大きい、という。試演会は学内のイベントではあるものの、通常のコンサートと同じように、演奏者にアポイントメントを取り、自作のリハーサルを行い、また会場の手配や宣伝などを行う必要がある。リハーサルにおいては、演奏者とのコミュニケーションが非常に重要であり、そうしたコミュニケーションの仕方を学ぶ重要な機会である。また、コンサート会場での配布物に載せる作品解説（プログラムノート）を書くのは、自分の作品を聴いてもらうときにどのように意図を伝えるかを考える機会ともなる。さらに、宣伝用のチラシにはどのような情報をいかにわかりやすく載せるか、どのようなスケジュールで準備を進めるのか、といった、作曲以外に創作活動を行う上で重要な体験をすることができる。つまり、試演会の企画、運営は、音楽業界で実際に作品を発表していくうえで重要なスキルを学ぶ重要な機会なのである。

横地(2020)は、現代美術家の長期にわたる熟達化に関する研究のなかで、単に作品を制作するためのスキルだけではなく、美術家として生きていくのにさまざまな知識が必要であることを指摘している。音楽大学での作曲の教育においてもまた、創作活動や作品発表を続けていくために必要とされる知識やスキルの育成が試みられている、ということができる。

4. 総合考察と今後の課題

本発表では、2人の作曲教員によるインタビューを通して、作曲における学び、創作、指導がどのように関連し合い、創作における知の生成と継承がどのように行われるか、その一端をとらえることを試みた。

先にみたように今回インタビュー対象となった作曲教員による指導は、大まかに個々の作品制作にかかわ

る指導、より多くの作品に対する広範な知識獲得の促進、実演など実践的な体験の設定の3つに大別できた。これらは、いわばより短期的な具体的で課題から、より広範で長期的な活動を可能にする知識やスキルの習得に至る複数の位相にいたるものとみることでもできるだろう。

これらの指導のうち、最も重点が置かれているのは個々の作品制作にかかわるレッスンである。そこでの指導の内容について、創造性に関わる認知過程の代表的なモデルである **Geneplore** モデル(Finke, Ward & Smith, 1992)によって解釈することもできるかもしれない。**Geneplore** モデルでは、創造的なプロセスをアイデア(前発明的形態)の生成(**Generation**)とその評価や探索(**Exploration**)、それらの過程を方向付ける制約によってとらえる。インタビューにおける2人の作曲家の発言を見ていくと、学生の作品に対する評価が必ず言及されている。また、参考作品を提示するなど、制約を緩和したり探索空間の拡張を促したりするような助言も行われている。これらは **Geneplore** モデルにおける **Exploration** や制約調整に関わるといえる。一方、最初にどのように音を組み合わせるのか、といった **Generation** に関わる発言は少ないようであり、また制作の進まない学生に対してかなり具体的な指導を行う場合(Bさんの「〇〇の形式で書いてみよう」)などに限られるようである。別の言い方をすると、**Generation** に関してはレッスンでも明示されることは少なく、ある意味で暗黙的な状態のままであることが多いのかもしれない。この点についてはさらに慎重な検討が必要であろう。

また、インタビューから伺える範囲では、作曲のレッスンにおける指導が非常に言語媒介的である点も大きな特徴と言える。レッスンは、あくまでも学生自身の意図を尊重し、その言語化を促す形で進められていく。学生に対して「自分だったらこうする」という案を示すことはあるものの、例えば、演奏技術のレッスンに見られるような師匠による例示は、作曲においては限られているようである。また、こうした指導の在り方は、正統的周辺参加において指摘されるような実践共同体への参加という形とも異なる。具体的な目標を設定してそこに向かって足場づくりをしていくような形とも異なり、そもそも目標状態が必ずしも明確ではない。これは芸術作品の制作自体が悪定義問題であることにもよるが、教員が学生個人の創作意図を非常に重視していることにもよるかもしれない。

このような学生自身の創作意図の尊重は、作家自身

の独創性を重視する近代以降広くみられる芸術観によるところも大きいと考えられるが、学生の置かれている文化的状況が、教員自身が学生として学んでいた時期とは変わってきている、という認識に基づく面が大きいようである。2人の作曲教員が受けてきたレッスンの形態はかなり異なるものの、例えばAさんによれば自分が習った教員以外の教員のレッスンでは、その教員の指示通りに書くことが勧められているようだったという。またBさん自身が学生時代に受けたレッスンではむしろ具体的・技術的な助言が主だったという。また、2人の教員とも現在の音楽や芸術を取り巻く状況がより多様化、流動化したことを指摘している。福島(2010)は社会や産業の流動化・多様化とともに正統的周辺参加など伝統的な形での技術伝承が困難になったことを指摘しているが、同種の問題はこうした芸術創作の指導においても見られるのかもしれない。2人の作曲教員は、ともに、自分自身が大学時代に受けた教育をそのまま繰り返したり、自身の作曲家としての創作スタンスだけに依拠したりするのではなく、作曲をめぐる状況の時代的な変化にも配慮しつつ、指導方法を探索しているといえる。

今回インタビューを行った2人の作曲教員は、異なった経歴を持ちながらも、同じ音楽大学で教えていることもあり、指導方法にはかなり共通した側面も見られた。その一方、作曲家としてある程度長いキャリアや、指導の経験を持ちながらも、指導方法についての悩みも持っていることが表明されていた。本稿の最初にも触れたように、高等専門教育における作曲レッスンの実践については、学会等で組織的に情報交換が行われることも殆どなく、個々の教員が手探りで行っていることが多い。その意味で、作曲を指導する教員同士で情報共有を行ったり、指導の過程について理解を深めたりするための共通の枠組みを探索することは、今後の重要な検討課題であろう。また、そのためにもさらに多くの作曲教員へのインタビューも必要となると考えられる。

また、今回はインタビューという回顧的な方法によって、教員による作曲指導についてアプローチを行った。今後はさらに作曲指導が実際にどのように行われていくのかを観察することや、レッスンを受けている学生へのインタビューなど、より多角的な研究も必要である。

文献

- [1] 有元典文・岡部大介(201). “デザインドリリアリティ[増補版]—集合的達成の心理学”, 北樹出版
- [2] Finke, R.A., Ward, T.B. & Smith, S.M. (1992). “Creative Cognition”, MIT Press
- [3] 福島真人(2010). “学習の生態学”, 東京大学出版会
- [4] Lave, J. & Wenger, E. (1991). “Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation”, Cambridge University Press
- [5] 岡部大介(2021). “ファンカルチャーのデザイナー—彼女らはいかに学び、作り、「推す」のか”, 共立出版
- [6] 高木紀久子・岡田猛・横地早和子(2013). “美術家の作品コンセプトの生成過程に関するケーススタディ”, 認知科学, 20, 59-78.
- [7] 横地早和子(2020). “創造するエキスパートたち—アーティストと創作ビジョン”. 共立出版