

# 美的経験を通じた感受と共鳴に関する分析

中川 聡・松村納央子\*

## An Analysis of Receptivity and Resonance through Aesthetic Experience

NAKAGAWA Satoshi・MATSUMURA Naoko

### 【キーワード】

・音楽教育    ・部活動の地域移行（音楽分野）    ・共鳴

### 1. 問題設定—音楽教育の現在

明治維新以降、日本の音楽教育は西洋音楽の理解と普及に重要な役割を果たしてきた。特に戦後は学校単位の部活動が各種コンクールの発展と相まって、児童・生徒の情操教育および地域の音楽文化の向上に寄与した。しかし近年は少子化や教員の働き方改革を背景として、特に中学校で「部活動の地域移行」が大きな課題となっている。一方、海外では長い歴史に支えられた地域の音楽大学や音楽団体が放課後の音楽活動の場を提供するなど、学校と地域が連携し、音楽教育がより安定的に機能している例<sup>1</sup>が多く報告されている。

2022年6月、文化庁による「文化部活動の地域移行に関する検討会議提言」が公表され、2023年度から休日部活動の段階的・地域移行を進めること、また、休日部活動の地域移行が概ね達成された後、平日の文化部活動も地域移行を進めていくことが示された。この提言は、教師が課外活動である文化部活動を指導する形態の完全廃止へと方向づけるものであり、教育活動を転換する契機とも言えよう。

本研究の動機は、部活動の地域移行が進む現状において、中学校の授業および学校行事における音楽教育の役割を再検証し、地域における音楽教育のあり方を再定置する必要性を強く感じたことにある。後述するが、文化部活動の中でも特に吹奏楽に関わる部活動は、成果主義的傾向が顕著であり、現時点で「部活動は何を基軸として再定義するか」を含めた検討が要請されている。本研究では、その基軸を「美的経験」に求めるものである。

本研究において、分析枠組みとして採用するローザ（Rosa, H.）の共鳴理論・共鳴教育学は、音楽における美的経験を「感受のプロセス」として分析する視点が示唆されるものである。ローザの共鳴理論の主要概念である「接触」「自己効力感」「変容」「予見不能」といった時間経験の在り方は、音楽における倍音や和音の感受や旋律の歌い方、カデンツ<sup>2</sup>など、音の響きや彩り、和声に基づく時間的展開、音楽的時間の収束としての形式美と深く結びつく。とりわけ、こうした美的経験は、共同で音楽を奏でる仲間との体験の蓄積によって、感動を伴ってより鮮明に意識化され、芸術の本質に迫る契機となる。ただし、成果主義的な指導傾向のもとでは、演奏の過程に生じる学習者の美的経験が適切な評価や記録に残りにくく、教育的価値として共有されにくいという課題がある。したがって、美的経験を可視化し、そのプロセスを教育的に把握可能にする

---

\* 山口学芸大学

ことが、部活動を再定義するうえで不可欠である。

以上の観点から、本研究は中学校および大学の音楽活動における美的経験を、ローザ共鳴理論に基づき「感受のプロセス」として可視化し、音楽基礎教育の再定置に資する理論モデルの構築を目指すものである。本論の構成は、政策的課題の俯瞰から基礎教育の理論化、現場データの分析、学習者の内的変容の検討へと段階的に進むことで、音楽教育の再定置に関する理論的・実務的含意を導出し、以下の問いに答えることを目的とする。

- (1) 音楽基礎教育についてどのように再定義できるか。
- (2) 垂直（響き）と水平（時間）のモデルは、学習者の経験をどのように説明しうるか。
- (3) 共鳴理論は中学校・大学の美的経験（心的変容）をどのように可視化できるか。

研究の実施にあたっては、授業と部活動のバランスに配慮しつつ、全校合唱などの学校全体の取組みを通じて音楽そのものに価値を見出している生徒を多数高校へ送り出しているA中学校（公立中学校。以下、A中学校）に、1年間の共同研究校として協力を仰いだ。そして、音楽における美的経験を共鳴教育学の枠組みから再定置し、学習者の「感受のプロセス」がどのように可視化できるのかを、大学での取り組みと比較することとした。

本研究は、以下の順序で議論を進める。まず、学校教育における音楽活動の中核とされてきた学校音楽コンクールについて、その歴史的背景と現代的課題を整理する（第2章）。次に、音楽基礎教育の定義を本研究の立場から提示し、垂直方向（倍音・和音）と水平方向（時間・和声）からなる演奏モデルとして明示する（第3章）。その上で、ローザの共鳴教育学に拠り、接触・自己効力感・変容・予見不能の四側面からなる分析枠組みを導入する（第4章）。続いて、中学校の演奏体験と指導者の教育理念を、参与観察・面接・アンケート自由記述等の資料に基づき記述する（第5章 5.2, 5.3）。さらに、大学・短期大学の学内演奏終了後アンケートを分析し、学習者の心的変容を共鳴枠組みに照らして検討する（第5章 5.4）。

## 2. 戦後の学校音楽コンクールの功罪

戦後の長い期間、コンクールは児童生徒の演奏技術や音楽表現の向上に寄与し、多くの教育的成果をもたらしてきた。しかしその一方で、教育的観点から逸脱する様々な弊害も少なからず生じている。小田直弥・清水稔（2022）が指摘するように、コンクール入賞はしばしば演奏者本人よりも、保護者や学校、教員が大きな価値を置く傾向を有し、児童生徒の主体性が置き去りにされる構造を内包する場合がある。金賞を逃した演奏には教育的価値がないのか、金賞を得た演奏には教育的価値があるのかといった二項化が生じることで、音楽教育の目的と乖離が生まれる。その結果、音楽の入り口に立ったばかりの段階にもかかわらず、大会で好成績を取めたことのみを理由に、音楽そのものへの興味を失ってしまう生徒も現れていることが先行研究により指摘されている。

文化庁は2018年12月、「文化部活動の在り方に関する総合的なガイドライン」において、長時間活動による負荷や大会偏重を課題として指摘した（文化庁 2018, p.23）。しかし、直ちに改革を実現するには問題が複雑であり、現在もなお全国で地域移行や活動場所の確保などが議論されている。北山敦康（2022）が指摘するように、音楽活動の教育的価値が十分に検証されないまま、コンクール出場の維持が目的化し、音楽を純粋に楽しみたい生徒への仕組みづくりが後回しにされる事例も見られる。さらに、音楽系の大学（学部や学科を含む）は、講師派遣や審査員としてコンクールと利害関係を共有する 경우가多く、問題について正面から論じることを避ける傾向も否めない。そのような状況下で、渡韻（2023）による、吹奏楽コンクールの課題曲の質、審査基

準の主観性、吹奏楽作品の芸術性へ疑問を呈し、音楽基礎教育（basic music education）不在の問題について正面から批判的に論じた研究は、特筆に値する。

以上の問題は、単に評価制度や指導者の意識の問題に還元されるものではない。むしろ、音楽が本来もつ「瞬間的な響き」と「時間的に生成される構造」との関係が、教育の中でバランスよく統合されてこなかったことに起因すると考えられる。次章では、この点に着目し、音楽基礎教育の各要素を垂直方向と水平方向の二軸からの再定義を試みる。

### 3. 音楽基礎教育の再定義

#### 3.1 先行研究との対比

渡詔の指摘する音楽基礎教育を明確に定義するためには、既存の研究が提示してきた「基礎」の範囲を整理する必要がある。小学校教員養成における基礎力を論じた高崎（2017）は、音楽科教育法の核として「基礎知識（音楽理論）」「実技」「技能」の修得を挙げ、これらが教科指導の前提であると述べている。また、上田（2012）は「音楽科における基礎」を知識・技能（読譜・音楽要素の理解）と情意（感性・意欲）の双方が不可欠な「学力モデル」として捉え、「うたえる力（技術）」と「うたう力（感性）」の両輪が表現活動を支えるとした。これらの先行研究を総合すると、音楽基礎教育は主として「知識（理論）」+「技能（読譜・歌唱・演奏）」+「感性（情意）」の三領域から構成されてきたことがわかる。しかし、大澤（2023）が演奏技能研究の立場から指摘しているように、演奏技能（performance skills）は「身体的な技術」だけでなく、複数の認知的・感覚的・知識的要素から構成される総合的能力である。

20世紀を代表する指揮者であり作曲家でもあるバーンスタイン（Bernstein, L.）は、1973年のハーバード大学 Norton Lectures において、「音楽文法（musical grammar）」という概念を提示した。バーンスタインは、旋律線や倍音列に基づく音高体系、ならびに反復・対称性といった音楽の普遍的構造に着目し、言語の抑揚や普遍文法に類似した基底規則体系の存在を論じている。さらに、自身のピアノ演奏による具体的な楽曲分析を通して、音楽は単なる表層的現象ではなく、垂直方向と水平方向の両軸にわたる深層的な組織原理によって構成されていることを示し、音楽理解のための理論的視座を提供した。

次節では、演奏時の美的経験および学習者の変容を説明可能にする最小限の構造として、垂直×水平方向の二軸を焦点化する。さらに、バーンスタイン的視点を教育実践へと架橋することを目的に、学習指導要領が示す音楽基礎教育との接続を試みる。なお、次章以降で用いる「ソノリティ（sonority）」「モーション（motion）」という語は、バーンスタインの用語を直接継承するものではなく、彼が論じた倍音・和音・和声・終止感（カデンツ的機能）等を統合的に捉えるための後続的整理である。

#### 3.2 垂直方向のソノリティと水平方向のモーション

音楽の基礎に立脚していない演奏であっても肯定的に受け取られる場合がある背景には、「音」そのものが有する固有の魅力が一定の役割を果たしている可能性がある。図1<sup>3</sup>は、演奏の可視化を目的とした概念モデルであり、弦楽合奏を例に、演奏を垂直×水平方向の二軸から捉えたものである。垂直方向のソノリティは、その瞬間に立ち現れる倍音や和音を基盤とする音響的構造であり、重層的な響きとして聴取者に強い印象を与えやすい。一方で、ソノリティは時間の中に静止するものではなく、フレーズ、強弱、速度変化といった要素を伴いながら、水平方向の時間軸に沿って展開していく。本研究では、この時間的展開としての水平方向のモーションを、音楽基礎教育における中核的要素の一つとして捉える。実際に音楽史において高い評価を受けてきた多くの演奏実践においても、和声的緊張の推移やフレーズ形成といった時間的構造への関心が継

続的に示されてきた。こうした事実は、水平方向のモーションが芸術音楽の理解および表現において重要な役割を果たしていることを示唆している。

これまで日本の学校音楽教育、とりわけコンクールを中心とする評価文化の中では、審査において可視化されやすく、指導者や学習者にとっても把握しやすい垂直方向のソノリティが重視される傾向が見られた。一方で、学びの積み重ねや長期的な感覚の錬磨を要する水平方向のモーションについては、芸術音楽の理解と表現において重要な役割を担うにもかかわらず、指導や評価の枠組みの中では相対的に周縁化されてきた。

## 演奏の可視化

(\*演奏時に必要とされる音楽用語の例 日本では独・英・伊語が混在して使用される)

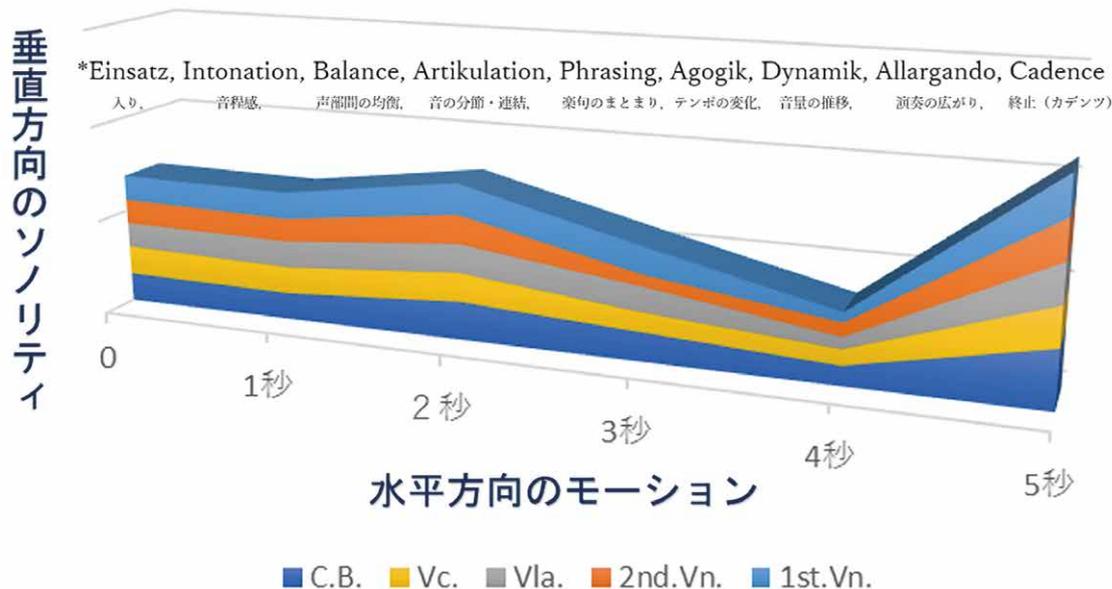


図1 演奏の概念モデル (中川作成)

しかし、学びの蓄積と感覚の錬磨を通して音楽的諸要素が統合されることによってこそ、演奏は作曲者の意図を内在的に理解した芸術音楽として成立する可能性が高まる。このような観点に立つと、学習の途上にある生徒への指導においては、演奏の成果のみならず、表現が生成されていく過程そのものを共有し、言語化していくことが不可欠となる。次節では、この課題を音楽教育における指導言語化の困難さという構造的な問題として捉え、その背景と影響について検討する。

### 3.3 基礎的要素の統合と指導者の役割

図2<sup>4</sup>は、山口県中学校音楽教育研究会で筆者が講演した際に、参加者である中学・高校の音楽教師たちに示した、学習指導要領の音楽科目のキーワードである。この図を使い、授業の展開や楽曲を演奏する際を想定して指導順序を検討する実習を行ったが、参加者は、提示された複数のキーワードの指導順序について一定の判断に至らず、順序を繰り返し再構成する傾向を示した。このことは、音楽学習の基盤となる概念が多岐にわたり、それらの指導順序が必ずしも明確に体系化されていない現状を示唆している。研究会ではさらに、図3<sup>5</sup>を用いて実際の演奏場面を可視化し音楽が多層的構造であることを示して、指導順序や指導方法についての検討を深化させた。

## 音楽科の目標

- (1) 曲想と音楽の構造や背景などの関わりを理解  
音楽の多様性について理解  
創意工夫を生かした音楽表現  
技能を習得
- (2) 音楽表現を創意工夫する  
音楽の良さや美しさを味わって聴く
- (3) 音楽活動の楽しさを体験  
音楽を愛好する心情を育む  
音楽に対する感性を豊かにする  
音楽に親しんでいく態度を養う  
豊かな情操を培う



図2 学習指導要領中学校音楽科の目標から抽出 (中川作成)

西洋音楽の演奏は、ときに職人的経験の蓄積に依拠する領域として捉えられがちであるが、演奏の状態を可視化することで、学習指導要領のキーワードが理論的かつ具体的な指導の目標へと転換できると考える。特に、和声に基づく水平方向のモーションが他の様々な要素と複合し音楽表現に大きく影響する点は、音楽の重要な原理である。本研究では、児童生徒が芸術音楽の構造的特性に気づき、生涯にわたって音楽を愛好する素地を形成するためには、垂直方向と水平方向の学習のバランスを適切に理解し、双方を感受しながら表現する音楽活動を支える指導が重要な基盤となる。

## 学習指導要領の目標と演奏との関わり

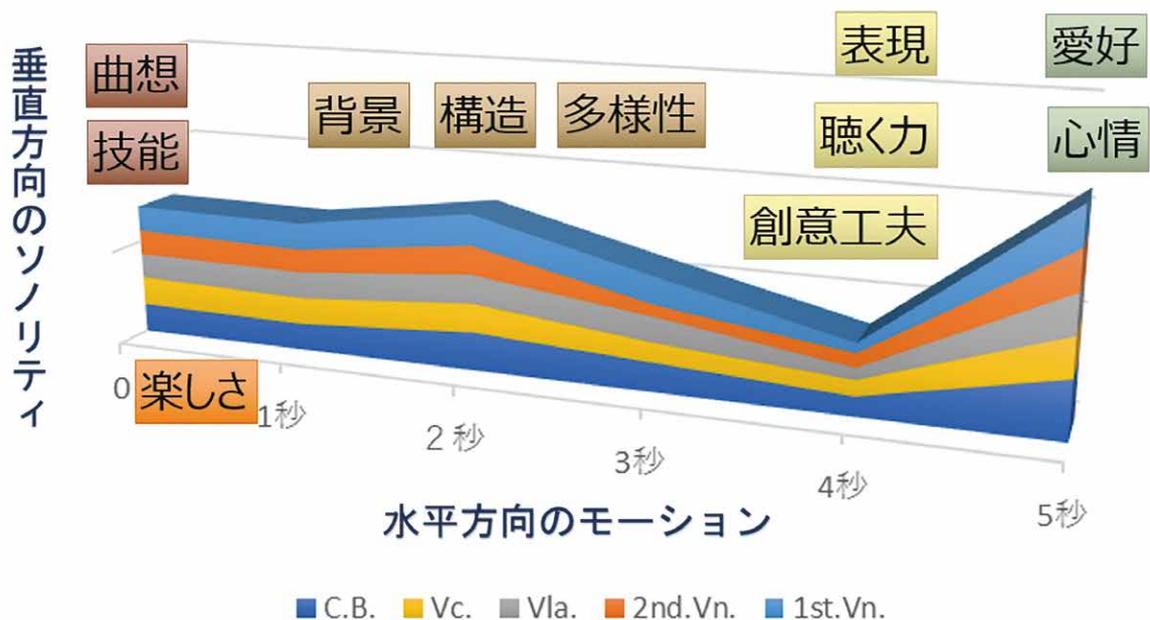


図3 演奏時の多層的構造理解に必要な情報の概念モデルの一例 (中川作成)

以上のことから第3章では、音楽基礎教育を垂直方向と水平方向の二軸から再定義し、次章以降で用いる共鳴理論による分析の理論的前提となる視座を提示した。図4は、この垂直（ソノリティ）×水平（モーション）の二軸モデルを、ローザの共鳴教育学における分析枠組みへと媒介的に接続するための概念図である。本研究の立場では、演奏時の感受は垂直・水平方向の一方に固定されるものではなく、「接触」「自己効力感」「変容」「予見不能」という共鳴の四側面が相互に往還しながら立ち現れる過程として把握される。本稿では、この視座を第5章以降における実践記述および質的分析のコード化・解釈の枠組みとして用いる。

## 演奏モデルと共鳴四側面との対応

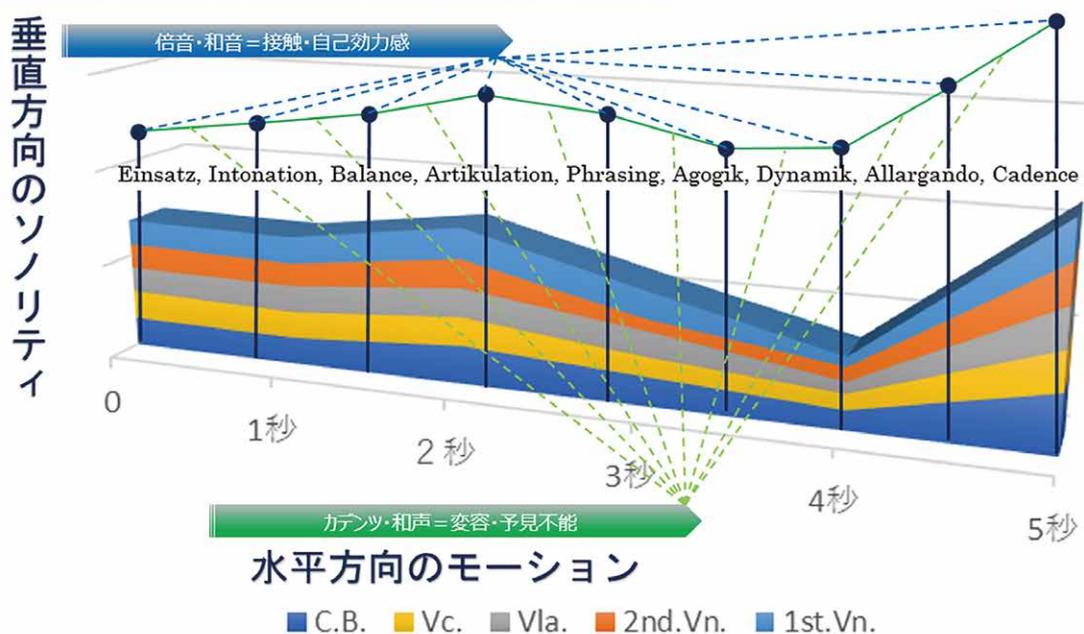


図4 音楽基礎教育における演奏経験と共鳴生起を媒介する分析視座（中川作成）  
（接触・自己効力感・変容・予見不能との関係を示し、情動的高揚のみを成果とする理解とは区別する）

### 4. 音楽活動を通じた心的変化を分析する枠組み

本章では、本研究の分析枠組みとして、社会学者ローザの共鳴理論・共鳴教育学における共鳴体験を支える4つの要素について論じる。

ローザは時間研究を通じて、現代社会における時間構造の矛盾を指摘した。ローザは現代社会を「加速社会（Beschleunigungsgesellschaft）」として論じている（ローザ 2005=2022）。加速社会においては、技術革新等によって労働時間等が短縮されることが期待されたにも関わらず、ローザによれば「節約した時間は無駄になる」、言い換えれば時間経験・未来経験を人生の中で有意義なものとして捉えることが困難な「疎外（Entfremdung）」された状況に陥っている。この疎外状況を人間が自ら克服する鍵として、ローザは「共鳴（Resonanz）」を掲げた（Rosa 2016）。また、ローザは教育学者エンドレス（Endres, W.）とともに共鳴教育学に関する論考を展開している（Rosa/ Endres 2016）。

共鳴とは、自己と世界が相互に触発し合い、応答が往還する関係様式であり、学習者・共同体・対象（音楽）に変容をもたらし得る世界関係である。ローザの共鳴理論において重要な点では、教育はこの応答関係を生産・管理することはできないが、招き入れる条件（時間・空間、関係性、レパートリー、余裕）を整えることはできる、という主張である。

共鳴教育学では、学習過程を読む手がかりとして、①接触（Anruf/ Kontakt）、②自己効力感

(Selbstwirksamkeit)、③変容 (Anverwandlung)、④予見不能 (Unverfügbarkeit) の四側面を重視する。接触は外界へと呼びかけること、あるいは外界からの呼びかけに気づくことであり、「感受」、ひいては「何かにつながった」という感覚にあたる。ただしこの感覚は即座に何らかの回答を得るものではない (Rosa/ Endres 2016, S.85)。自己効力感はその呼びかけに応答しうる力感の立ち上がりをさす。ローザは会議のスタイルを例に挙げ、自己効力感とは他者との応答関係と関連付けられることを指摘している (ローザの会議の例えは、音楽教育におけるアンサンブル経験にも類似する構造を有している)。会議において、自己効力感とは自分の目標を達成しようとして周囲を服従させた際の感覚ではない。会議における自己効力感とは当初想定していた目標に到達せずとも他者に理解を得ようとする行為を支える感覚であり、しばしば変容をもたらす (Rosa/ Endres 2016, S.58)。変容は接触・感受や応答の往還を経て主体と世界の理解や関係が変わることをさす。そして、予見不能は共鳴が意のままに制御できないという条件を示す。技術の修得は共鳴の媒介資源であるが、評価の目的化・序列化は応答関係を損なう場合があるため、技術は関係に従属する。

なお、これら四側面は直線的な段階をなすものではなく、経験に応じて重なり合いながら立ち現れる点に特徴がある。また、四側面は一定の順序に拘束されず、一事象が複数側面にまたがることもある。ローザらの共鳴教育学における共鳴生起の四側面を、本研究では表1のように操作的定義として設定した。

表1 本研究における共鳴生起分析に関わる操作的定義

	本論における操作的定義 (音楽文脈)	指標例 (自由記述・観察)
接触 (Anruf/ Kontakt)	音・楽譜・他者・空間からの「呼びかけ」 に気づく (感受)	「倍音が聴こえた」「会場の響きに驚いた」 「隣の呼吸で入れた」
自己効力感 (Selbstwirksamkeit)	呼びかけに応答できる力感・貢献感	「支えられた／支えた」「拍を保てた」「入りが合った」
変容 (Anverwandlung)	注意の配分・役割・意味づけの変化	「音色よりフレーズに注意」「後輩に教えるように」「続けたいと思った」
予見不能 (Unverfügbarkeit)	想定外を受容し関係を保つ経験	「会場でテンポが変わったが合わせられた」 「本番で泣くとは」

本研究では、この枠組みを音楽基礎教育 (垂直=ソノリティ/水平=モーション) の実践・記述・自由記述アンケートに操作化し、学習者の心的変化のプロセスを検討する。共鳴成立の四側面を操作的定義として設定した上で、次章では共同研究校であるA中学校における授業・部活動・学校文化の実践を対象に、共鳴の四側面が具体的にどのような形で観察されるのかを明らかにする。

## 5. 教育現場でのリサーチ

本章では、2025年5月に共同研究の協定を結んだA中学校における調査、ならびB短期大学・C大学における調査から、音楽基礎教育の展開についての主要素を抽出する試みについて論じる。

### 5.1 分析方法

5.2以降の考察に先立ち、本研究における倫理的配慮ならびに質的分析の方法を示しておきたい。

倫理的配慮として、本研究は、協力校および協力者から学校名・氏名等を含む情報の公表につ

いて許諾を得て実施した。ただし本稿では、読者の先入見や評価的ラベリングが分析の受け取りに影響する可能性、ならびにウェブ公開後の部分的引用・二次流通における推知可能性を考慮し、論旨展開（本文）では協力校・協力者の呼称を仮名化・一般化して記述する。未成年の生徒に関わる個人情報および特定可能性の高い記述は削除・加工した。

本研究の質的分析はローザの共鳴理論・共鳴教育学における四側面（接触／自己効力感／変容／予見不能）を理論的カテゴリーとして用いる演繹的内容分析に基づき実施した。分析の目的は、学習者の自由記述に現れる経験語りを、共鳴理論の四側面へ操作的にマッピングすることにより、音楽基礎教育（垂直＝ソノリティ／水平＝モーション）と学習者の心的変化との関連を可視化することに置いた。

対象としたデータは、本研究で収集した中学校・短期大学・大学での演奏関連アンケートに付随する自由記述（各節に記載の回答者数・回収時期による）である。分析単位として、自由記述を「意味単位」で区切り、1つの経験内容（出来事・感情・評価・気づき）が一貫して述べられる最小のまとまりを1単位とした。文法上の文区切りに依存せず、意味の連続性を優先した。また、共鳴理論の性質上、必要に応じて1つの意味単位が複数側面にまたがることを許容することにした。その場合、主対応指標（意味的中心）を必ず1つ付与し、必要に応じて副次対応指標を併記する方針をとった。

本研究で用いたコーディング枠組みは、共鳴理論を音楽教育の自由記述へ初めて適用する試論的段階のものであり、カテゴリーの精緻化（語彙の統合・閾値の設定・一致度指標の改善）には今後の検討が必要である。四側面の重なりを積極的に認める運用を行ったため、厳密な一意分類による量的比較とは性格を異にする探索的分析であることを、ここに付記しておく。

## 5.2 フィールドの現状と教育実践の概要

本研究の共同研究校であるA中学校では、S教諭による独自の音楽教育実践が展開されている。学生時代に金管楽器を専攻したS教諭は、一般にみられる「コンクール金賞志向」をほとんど持たない。S教諭の指導においては、課題曲の練習は6月から、自由曲に至っては7月開始という、他校と比較してコンクールのための練習期間を極短期に設定している点が特徴である。しかしながら、初心者への配慮や生徒の楽曲理解を優先する活動内容から「中学校で音楽が好きになった」「高校でも音楽を続けたい」と多くの生徒がインタビューや生徒の自由記述から述べており、通常のコンクール参加を主軸とする指導では説明しがたい学習成果が見られる。これらの教育実践の背景を理解するため、筆者（中川）は隔週で授業観察および部活動指導に参画した。参与の方針は以下の三点に整理される。

- (1) S教諭および生徒の要望に応じた支援を原則とする
- (2) 垂直方向の和音においては倍音を含む響きを目指す指導を行う
- (3) 水平方向の音楽構成については和声やカデンツの機能に基づく展開を示す

本研究におけるA中学校での参与においては、「金賞」という言葉を一切使わずに部活動を中心に音楽指導に関わった。そしてコンクール出場後のアンケート「コンクールを終えて、率直な感想（自由記述）」（回答数39）から図5<sup>6</sup>のような傾向を抽出した。S.ラフマニノフ作曲交響曲第2番から第3楽章・第4楽章（抜粋）を演奏したA中学校は銀賞を受賞したが、受賞に関する感想よりも「吹ける」という演奏への実感に大きな価値を見いだしていることがうかがえる。さらに、コンクールに出場した2年生・3年生それぞれの傾向に注目すると、1年間の音楽活動の経験の違いもある程度回答の傾向性に関わっていることが推測される。2年生は「コンクール」



また、校長自身の部活動指導経験にも触れ、勝敗だけに偏らず、教育活動との調和を重視していたことを回顧した。(H校長インタビュー 2026.1.7)

### 5.3.2 S教諭の見解

S教諭は、自身の音楽教育観の形成について、小学校時代に受けた厳しいピアノ指導と、高校時代に通った音楽塾での多様な自由な音楽経験との対比が、大きく影響していると述べた。ピアノ教師への恐怖心から心身に変調をきたしたレッスンの経験とは対照的に、音楽塾ではプロの奏者や歌手が自由に出入りする開放的な環境の中で、合唱を始めとした「音楽を純粹に楽しむ経験」が豊富に提供されていたという。この経験が、生徒の自主性を尊重し音楽への喜びを基盤とする教育理念の形成に影響を与えたと自己分析している。その結果、「音楽を愛する生徒を増やす」ことを教育の中心目標に据え、音楽の授業・特別活動・部活動を一貫した体系として位置づける実践を行っている。

特筆すべきは、S教諭は、教育の柱として「愛」と「自主性の尊重」を掲げ、生徒の成長を妨げる要因を可能な限り排除する姿勢を明確にしているところである。加えて生徒に「転ばぬ先の杖を過度に与えない」ことを重視し、試行錯誤の過程そのものを価値ある学びとして保障する教育観を持つ。(S教諭インタビュー 2026.1.12)

### 5.3.3 インタビューの考察—学校文化と生徒変容の関連

H校長およびS教諭の語りからは、双方に共通する教育理念として、短期的成果よりも、生徒が未来に向かって「生きる力」を育むことを重視する姿勢が明確に見出された。これは、良い賞を得るための技能習得を優先しがちな、従来のコンクール中心型の音楽教育とは対照的であり、音楽活動を通じた内面的成長や主体形成を重視する教育観である。こうした理念と教育環境との関連を示唆する成長が顕著に見られた例として、フルート担当の生徒（2年生）は夏季の活動を経て楽団全体を牽引する存在へと成長し、最近の訪問では和声に基づく表現力が格段に向上していた。クラリネット担当の生徒（2年生）も、学生指揮者として垂直／水平方向の音楽構造を組み合わせる指導方法に関して積極的に質問を行うなど、自律的な学びの姿勢を示していた。

### 5.3.4 A中学校での調査まとめ

以上のインタビュー内容と参与観察を総合すると、A中学校の実践は、

- (a) 垂直方向のソノリティの獲得が集団としての自己効力感の向上と関連して観察された
- (b) 和声が基軸の水平方向のモーション理解が主体的な学びを促す可能性を見出した
- (c) これらがローザの共鳴の四側面（接触/自己効力感/変容/予見不能）と整合する

ことを示している。統合すると、学校長の教育理念による学校文化の醸成と、音楽担当教諭による垂直方向のソノリティと水平方向のモーションの二軸が、学習者の美的経験のプロセスを支える重要な条件となり、共鳴の学びの成立に寄与していると考えられる。以上の知見は、次節で扱う大学生の演奏後アンケート分析とも共鳴の構造が連動していることを示すものである。

## 5.4 演奏経験の長短は共鳴への心的変容に対して差異があるか

### —短大生・大学生対象アンケートの分析より

前節では、中学校における演奏実践を対象に、垂直方向と水平方向の二軸の指導が共鳴の四側面（接触・自己効力感・変容・予見不能）としてどのように立ち現れるかを検証した。その結果、

学習者の経験年数にかかわらず、四側面が相互に関連しながら生成されることが確認された。これをふまえ、本節では、年齢・経験の異なる学習者間で共鳴の構造がどのように共有されるか、共鳴生起の四側面を短大生・大学生の演奏経験に適用し、検討する。中学校の実践で見られた共鳴構造が、より高度な演奏経験や異なる学習環境においてどのように展開されるのかを明らかにすることが、本節の目的である。

本研究の進行に伴い、問いとして「音楽経験の年数や参加形態によって、『聴衆の前で演奏する』前後の音楽とのどのような共鳴をめぐる心的変容が生じたか」、演奏後にアンケートを実施した。本アンケート項目は、ローザ (Rosa/ Endres 2016) の四側面の操作的定義に基づき、自由記述で観察される典型的語彙 (例:「響いた」「合わせられた」「変わった」「驚いた」) を参照して構成した。

アンケートは、美的経験の四側面「接触」(アンケートでは「つながり」)、「自己効力感」(アンケートでは「練習したことが発揮できた」)、「変容」(アンケートでは「自分自身に何らかの変化があった」)、「予見不能」(アンケートでは「これまでに感じたことのない感情・出来事があった」) それぞれについて感じたか否かを選択肢にて回答、並びにそう回答した根拠となる場面を自由記述にて募った。また、美的経験の四側面と関連すると想定した経験語彙を提示し、回答者に当てはまるものを3つ選択するよう依頼した。対象者はB短期大学開設科目「吹奏楽Ⅱ」・「吹奏楽Ⅳ」・「合唱Ⅱ」・「合唱Ⅳ」受講生、およびB短期大学・C大学共同開催の大学祭オープニング演奏・クリスマスコンサート演奏参加者59名であった。そのうち、回答数は24であった。

#### 5.4.1 四側面生起の全体傾向

美的経験の四側面 (全体傾向) をアンケート結果に対応づけると、「つながりを感じた (接触=つながり)」に「はい」と回答した割合は95.8%、「練習したことが発揮できた (自己効力感=発揮)」に「はい」回答は91.7%、「自身に何らかの変化があった (変容=自己変化)」に「はい」回答は87.5%、「これまでにない感情・出来事があった (予見不能)」に「はい」回答は62.5%という割合であった。

演奏経験の年数で区分した各層について、四側面に対応する設問の「はい」比率を集計した結果 (%) は表2のとおりである。この集計において、未経験層でも四側面は高率で報告され、と

表2 演奏経験の年数で区分した共鳴生起四側面についての回答

経験層 (N=24)	n	接触 (つながり) (%)	自己効力感 (発揮) (%)	変容 (自己変化) (%)	予見不能 (未知の感情・出来事) (%)
全くの未経験からスタート	10	9/10 (90.0)	9/10 (90.0)	9/10 (90.0)	7/10 (70.0)
1～2年	3	3/3 (100.0)	3/3 (100.0)	3/3 (100.0)	1/3 (33.3)
3～5年	3	3/3 (100.0)	2/3 (66.7)	1/3 (33.3)	1/3 (33.3)
6年以上	7	7/7 (100.0)	7/7 (100.0)	7/7 (100.0)	5/7 (71.4)
その他 (断続的経験)	1	1/1 (参考)	1/1 (参考)	1/1 (参考)	1/1 (参考)

※「その他」(n= 1) は、幼少期の経験→長期ブランク→再開→離脱という断続的経験を有し、単純な経験年数区分との対応が困難であるため、層間比較 (%比較) の対象外とし、参考値として回答数 (1 / 1) を併記した。

りわけ接触・自己効力感・変容が連動している。

なお、1～2年層（回答者3）は接触－自己効力感－変容が全員で成立したことがうかがえる一方、予見不能は限定的である。さらに、経験3～5年層（回答数3）においては、自己効力感 は66.7%で、自己の力の発揮を意識する契機としてはやや低いと示唆される。また、変容（自己変化）並びに予見不能（未知の感情・出来事）に関する回答がそれぞれ33.3%であった。

#### 5.4.2 経験語彙

アンケート実施にあたり、聴衆の前での演奏を含む経験に関連する経験語を以下の表のように想定し、この中から3語選択する項目を設けた。提示した経験語の分析上の定義と指標との関連は表3の通りである。

表3 経験語（経験語彙）の分析上の定義・対応指標

経験語	定義	主対応指標	補助対応指標
感動	予期しない美的・価値的体験で心が揺さぶられ、意味づけを再編しうる情動	変容	予見不能
喜び	達成・協働・承認から生じる快感情	自己効力感	接触
満足	期待や目標の達成による充足・納得感	自己効力感	－
誇り	努力や能力が認められた手応え・承認感	自己効力感	変容
不安	先行きの不確かさによる懸念・落ち着かなさ	予見不能	－
緊張	評価や本番に伴う心理的・身体的な高賦活状態	予見不能	自己効力感
違和感	期待と現実のズレにより生じる違和・引っかかり	接触	変容,予見不能
孤独	他者との心理的距離・断絶の自覚。内省を促す	接触	変容
共鳴	他者・場との情動的・意味的同調、一体感	変容	接触
驚き	予測を超える出来事に対する瞬間的な驚愕	予見不能	接触,変容
発見	新たな理解や視点の獲得。気づき	変容	接触
自己超越	自己の限界・枠組みを超えた感覚	変容	予見不能
癒し	情動の回復・再統合、安定化	変容	自己効力感
希望	将来展望・挑戦意欲の喚起	自己効力感	変容

設問「以下の感情を表すことばのなかで、今回のあなたの演奏体験に最も近いものを3つ選んでください。」の回答に基づき、全体的傾向を示す感情共起ネットワークは図6の通りとなった。なお、図示にあたっては表3に従い、円を主対応指標に応じて色分けし、補助対応指標を円周線

の色に反映した。

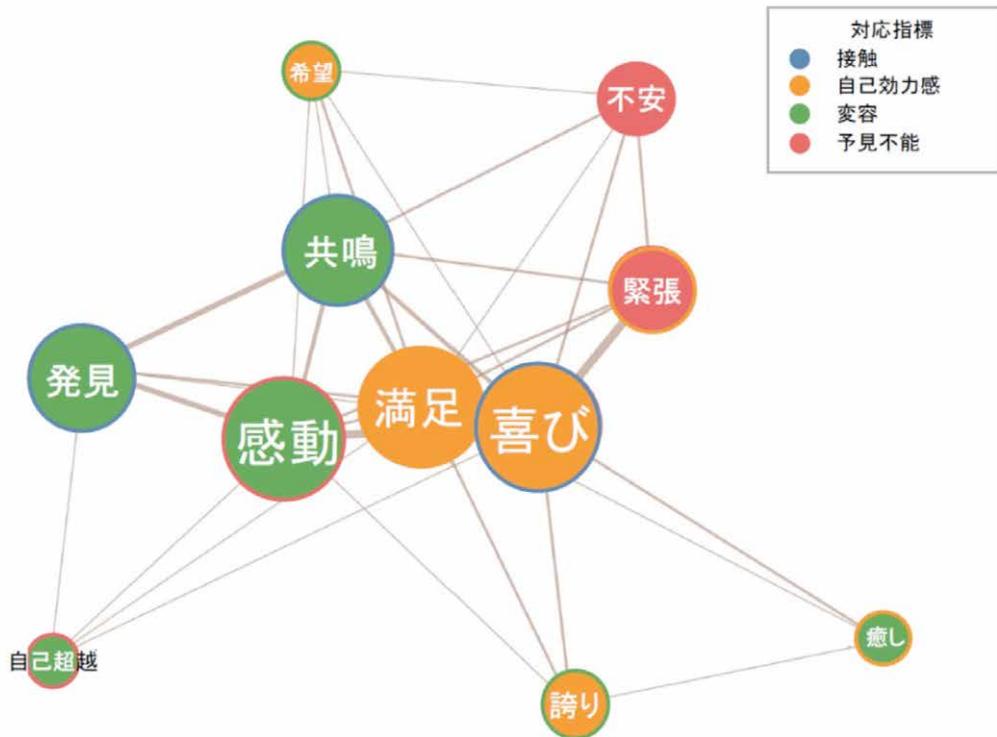


図6 経験語彙 共起ネットワーク (上位11語)

### 5.4.3 自由記述にみる「共鳴」経験の分析

ローザの共鳴教育学の四側面（接触・自己効力感・変容・予見不能）を操作的指標として、演奏経験に関する自由記述ならびに選択式回答の内容を質的に分析した。

回答者は吹奏楽・合唱の経験者および未経験者を含む24名であり、演奏経験の差異に関わらず、多様な共鳴的経験が確認された。

#### (1) 接触：音・他者・空間からの呼びかけへの気づき

接触到該当する記述は多岐にわたり、特に音響や他者の存在に対する感受性の立ち上がりが顕著であった。

例えば、「みんなの声が重なってすごく響いた時」「ハーモニーを感じた時」「その場が一体になった感覚」といった記述は、外界の音的事象が呼びかけとして学習者に立ち現れたことを示す。また、「普段関わりのない学生と楽譜のことを話し合ったことをきっかけに仲良くなった」など、他者の存在の変化に気づく場面も接触として捉えられる。

これらの反応は、単なる音響的認知を超え、学習者が環境－音／人／場－からの働きかけを感受した瞬間であり、ローザが述べる「外界からの呼びかけ」への初期的応答性が確認できる。

#### (2) 自己効力感：応答関係の立ち上がり

自己効力感到該当する記述は、「できた」「合わせられた」「支えられた／支えた」といった達成感や貢献感の語りに多く見られた。

例として、「難しいリズムを成功できた」「周りの声を聞いて歌えた時」「最初は吹けなかったところも本番では吹けた」などが挙げられる。未経験者の記述にもこの側面は強く、「舞台を整えて歌いきった達成感」「自分の練習した音が出せた時」といった初歩的技能の獲得を通じた力

感の形成が報告されている。

これらは、演奏技術が目的化されるのではなく、他者との協働に参加する力として経験されている点に特徴がある。ローザのいう「応答関係 (Antwortverhältnis)」の感覚が、学習者の応答性を支えていることがうかがえる。

### (3) 変容：役割・意味づけ・注意の変化

変容に該当する記述は、注意の配分の変化、自己への理解の更新、音楽経験の再解釈に関するものが中心であった。

例えば、「他のパートを聞くことの大切さを理解できた」「楽器だけで演奏することが多かったので、合唱との楽しさを知れた」「人とのつながりの貴重さをもっと大事にしようと思った」など、経験を通じた行動・態度の再編が語られている。

さらに、「計画性や論理的な練習を身につけた」「音楽をやってみようと思った」など、学習の自己方向づけにつながる変化も確認された。これらは、単なる技能習得を超えて、主体の世界理解が更新される共鳴的転換の存在を示している。

### (4) 予見不能：予期せぬ出来事の受容

予見不能に該当する記述は、視点を変える経験、想定外の感情、他者との思わぬ関係性の形成など、多様な形態で表れた。

例えば、「初対面の人たちとすぐに仲良くなれたことが驚きだった」「これまで学校で話したことのない先輩と話せた」「本番付近で急に楽しめるようになった」など、統御できない出来事の中で関係性が生成された例が多い。

また、音楽的にも「テナーサクソと練習時は音程が合わなかったが、本番では美しい和音になった」など、予期せぬ響きの成立を肯定的に受容する記述が見られた。こうした経験はローザが指摘する「共鳴は意のままにならない」という根源的条件を示し、学習者はその不可制御性を関係の断絶ではなく深化として経験している。

## 5.4.4 小括

以上の分析から、学習者の記述は四側面に明確に分けられる一方、多くの回答が複数の側面を同時に含むことが確認された。例えば、「ハーモニーを感じた時に楽しくなった」は接触であると同時に自己効力感の高まりでもあり、「他者と連携できたことが嬉しい」は変容と予見不能が交錯する。したがって、共鳴経験は一方向的な段階ではなく、音・他者・空間との応答的な往還の中で連続的に生成されるプロセスとして捉える必要があることが確認された。また、本アンケートから、音楽基礎教育の実践は、こうした往還を促す場として機能していることが示唆された。

そして、中学校・大学双方のデータから、演奏の垂直・水平多層構造モデルが共有しうること、共鳴の四側面が往還する構造が明らかとなった。この構造が最も直接的に可視化されるのが、指揮者と演奏者の応答関係である。次章ではこの媒介行為としての指揮法に焦点を当てる。

## 6. 共感から共鳴へー教師の転換

第4章・第5章で明らかにしたように、学習者の美的経験や共鳴の成立には、「垂直方向のソノリティ」×「水平方向のモーション」の二軸の共有と、それを支える「接触－自己効力感－変容－予見不能」の応答関係が不可欠であった。これらの理論的・実証的知見を実践レベルにおいて補強するため、第6章では、これらの要因が最も鮮明に可視化される実践領域として指揮法を

取り上げる。指揮法は、学習者のソノリティの捉え方やモーシヨンの動機となる音楽固有の形式や構造の共有、さらには応答関係そのものを最も直接的に媒介する行為であり、教師の役割転換を具体的に検討するうえで、共鳴理論と音楽基礎教育の接続を示す好例である。

### 6.1 指揮法の比較による「共鳴」の理解

本研究では、美的経験の生起プロセスを分析するために、共鳴教育学の枠組みを導入した。その結果、当初は学習者（中学生・大学生）の心的変容を主たる分析対象として想定していたが、分析を進める過程において、音楽教師の指揮法における差異もまた、生起プロセスに關与する重要な要因として位置づけられるようになった。

指揮者は、オーケストラ・合唱・吹奏楽といった演奏表現を統括する存在であると同時に、ステージ上では演奏者と並列する一員でもある。優れた指揮者は、自身の音楽的構想を演奏者に一方向的に伝達するのではなく、演奏者から返される能動的な応答を受け取り、その往還の中でアンサンブル全体の音響と音楽表現を形成していく。このような指揮法は、指揮者と演奏者が垂直方向のソノリティと水平方向のモーシヨン展開を共有し、相互に共鳴を生起させることで成立すると考えられる。

一方、教育現場においては、演奏者の応答を十分に受け止める指揮法が必ずしも育まれておらず、指導者の価値観や意図を前景化させる上意下達型の「トレーニング型」指揮が散見される。この背景には、指導者・学習者の双方が学びの途上にあるという構造的条件が存在するが、時間の経過にもかかわらず指揮法の転換が生じにくい事例も少なくない。こうした状況は、共鳴教育学が問題視する「応答関係の欠如」が、音楽教育の実践において具体的に顕在化している一例として捉えることができる。

### 6.2 教育現場における指導法の転換

本研究で得られた実証データおよび共鳴理論に基づく分析から導かれる示唆を踏まえ、本節では指揮法をめぐる実践知について補足的に考察する。筆者（中川）がこれまでに受けてきた専門的な指揮法のレッスン内容を踏まえ、音楽教育現場で行ってきた実践を一つの事例として検討した結果、当該実践は、指導者が学習者に演奏を一方向的に「指示する存在」から、演奏構造を学習者と共有し、その生成過程を「媒介する存在」へと役割理解を転換していく過程として位置づけられる。この役割理解の転換のもとでは、垂直方向のソノリティを共有しつつ、和声機能に基づいて演奏者が自律的にモーシヨンしていく音楽が成立しやすくなり、演奏への参与感や集団としての自己効力感が高まる傾向が示される。さらに、その過程で生成される音楽的緊張やうねりはアンサンブル内部に往還し、結果として客席の反応もより一体化したものへと変化する様相が確認される。

これらの変化は、指揮者からの一方向的な指示に基づく再現型演奏や、コンクールにおいて評価されがちな統一性重視の演奏とは異なり、演奏者間のリアルタイムな相互応答を基盤として生起する共鳴的プロセスとして理解される。このような相互応答に基づく演奏は、音楽教育を通して培われた知識の統合を前提とする点において、作曲者の意図を内在的に理解しようとする芸術音楽の生成条件を示唆している。ステージ上の演奏者同士の相互作用を中心とする音楽表現の場においては、上位の評価の獲得を目的とするコンクール特有の緊張が、結果として前景化しにくい状況が生じると考えられる。

### 6.3 共鳴教育学が示す学習者変容の枠組み

共鳴教育学は、従来の「共感」の強調に基づく教育観の課題を指摘し、主体と世界が相互に震

え響き合う関係の重要性を強調する。共感のみが強調されると、学習者は「正しい感情」を探し、他者に合わせることに過度に傾斜する危険がある。その結果、自分の違和感や揺れを表明できず、自己理解・他者理解がともに困難になる可能性がある。

本研究では、音楽教育において美的経験の深化が自己の確立を促し、自己表現と他者表現の接触によって内面が励起され、創造的行為へとつながるとの前提をもとに考察してきた。その視点から見れば「接触は垂直方向のソノリティの共有」、「変容は水平方向のモーシヨンの創造」として理解でき、研究と実践を通して構築してきた指導観と共鳴教育学は高い整合性をもつ。

また、学校教育では、教科教育と生徒指導・支援は分離できない領域である。そのため次年度以降は、改訂版『生徒指導提要』（文部科学省 2022）の観点も踏まえ、A中学校が行っている地域資源との連携や、美的経験とコミュニケーションを重視した教育活動を継続的に検証したい。

なお、本研究の限界として、大学生対象のアンケートは回答数が限定（N=24）されており、共鳴生起に関して更なる調査が必要であること、更なる質的検討が求められることが挙げられる。今後、共鳴生起に関して指標の再検討も含め研究を継続したい。また、本研究は、最終的に地域の実情に応じた具体的な活動の可能性を明らかにし、国内外の先行事例との比較から好循環を生む要因を抽出し、学校と地域が協働する「音楽教育コンソーシアム・モデル」の構築を目指すものである。「すべての人に等しく開かれた芸術教育」という理念を基盤に、文化活動としての音楽教育の制度設計についての研究を継続したい。

## 7. 結論

本研究では、戦後日本の音楽教育、とりわけ学校音楽コンクール文化の構造的課題と文化部活動の地域移行に伴う変容を背景として、音楽基礎教育の再定置を試みた。その際、既存研究が主として「知識・技能・感性」の三領域から基礎を論じてきたのに対し、本研究は「垂直方向のソノリティ」と「水平方向のモーシオン」の二軸から音楽基礎教育を再定義し、演奏経験における美的経験のプロセスをローザの共鳴理論に基づいて可視化した。

### 7.1 学術的貢献

本研究の第一の学術的貢献は、音楽基礎教育を従来の「知識・技能・感性」という三領域的整理から再定位し、「垂直方向のソノリティ」と「水平方向のモーシオン」という二軸モデルとして再定義した点にある。この枠組みによって、演奏経験における音響的側面と時間的展開を統合的に捉えることが可能となり、さらにローザの共鳴理論と接続することで、美的経験の生成過程を教育的・理論的に可視化する分析視座を提示した。

第二に、本研究は、演奏技能を単なる身体的技術の習熟として捉える立場を相対化し、認知処理、音響的イメージの形成、ならびに知識利用を含む複合的能力として再定位した点に学術的意義がある。この視点により、音楽基礎教育を技能中心主義にとどめることなく、学習者の認知的基盤や理解プロセスを含めた教育内容として再構成する理論的枠組みを提示した。

第三に、本研究は、ローザの共鳴理論を音楽教育の文脈において操作的に適用し、中学校および大学生の演奏経験に関する実証データに即して分析を行った点に学術的意義を有する。特に、「垂直方向のソノリティ」と「水平方向のモーシオン」への気づきが、学習者集団における自己効力感の形成や心的変容とどのように結びついていくのかを具体的に示し、技能学習と美的経験を統合的なプロセスとして捉える理解可能性を拓いた。

第四に、本研究は、理論モデルの提示にとどまらず、「垂直方向のソノリティ」と「水平方向のモーシオン」の二軸モデルと共鳴理論の四側面を媒介的に接続し、実際の教育実践および質的分析の枠組みとして運用した点に特徴がある。このことにより、美的経験や共鳴といった抽象度

の高い概念を、指導・記述・分析の対象として共有可能な学術的言語へと橋渡しする視座を提示した。

## 7.2 実務的貢献

本研究は、教育現場に対しても具体的な実務的示唆を提供する。中学校における事例分析から、コンクール偏重の指導では捉えにくかった学習者の内的変容や音楽への肯定的な価値づけが、「垂直方向のソノリティ」と「水平方向のモーション」に基づく指導によって促進されることが示された。これは、演奏結果や評価の優劣ではなく、音楽表現が生成される過程に着目する指導観の有効性を、教育実践の中で具体的に示すものである。

また、初心者を含む大学生を対象とした演奏後アンケートの分析からは、演奏経験の年数にかかわらず、共鳴の四側面が成立しうることが明らかとなった。この知見は、初年次教育や教員養成課程において、技能水準の差を前提としない音楽体験の設計が可能であることを示唆しており、音楽経験の有無による参加の分断を回避する実践的指針を与える。

さらに、本研究が提示した「垂直方向のソノリティ」と「水平方向のモーション」の二軸モデルと、共鳴理論の四側面は、授業・特別活動・部活動を横断する音楽教育の枠組みとして応用可能である。この枠組みは、学校と地域の協働を前提とする音楽教育の再定置においても、活動の目的や評価観点を共有するための共通言語として機能し得る点で、実務的意義を有している。

## 7.3 研究の限界

本研究には、いくつかの限界が存在する。

第一に、大学生アンケートの回答者数が24名と限定的であり、共鳴生起の傾向を一般化するには慎重な解釈が求められる。

第二に、中学校でのフィールドワークは1校に限定されており、学校長のリーダーシップによる学校文化や音楽教育担当者の影響を分離して検討することが難しい。

第三に、音楽基礎教育の指導順序やカリキュラムの体系化については枠組みの提示にとどまり、今後さらなる精緻化が必要である。

第四に、質的分析が中心であるため、量的手法を併用した因果的検証は今後の課題として残されている。

## 7.4 今後の展望

今後の展望として、まず本研究で提示した分析枠組みを基盤に、高校を含む複数校での比較研究を進めることが挙げられる。これにより、学校文化や教員の教育理念といった要因が、共鳴生起の在り方にどのように関与しているのかを、より体系的に明らかにすることが可能となる。また、演奏経験と共鳴の四側面との関係を一層精緻に検討するためには、質的分析に加えて量的データを組み合わせた混合研究法の導入が有効である。

さらに、本研究で示した「垂直方向のソノリティ」と「水平方向のモーション」という二軸モデルを基盤として、小学校から大学に至るまでの学習段階を見通したスパイラル型の音楽基礎教育カリキュラムを構想することが今後の課題となる。このようなカリキュラム設計は、演奏経験の断絶を回避し、学習者の美的経験を継続的に深化させる枠組みとして機能し得る。

最終的には、共鳴理論を美的経験の分析にとどめず、生徒指導や関係性形成を含む教育理論として拡張し、音楽を媒介とした人格形成および関係性教育の枠組みへと深化させることを目指す。その際、文化部活動の地域移行後を見据え、学校と地域が協働する「音楽教育コンソーシアム・モデル」を構築することは、持続可能な音楽教育の実現に向けた重要な課題である。本研究

は、その理論的・実践的基盤を提示する端緒を示したものであり、今後も理論と実践を往還する研究を継続していく所存である。

## 脚注

<sup>1</sup> 例えばドイツでは学校外の関連組織の連携を伴う音楽教育プロジェクトが各地で進行している。清水によれば、ドイツのノルトライン・ヴェストファーレン州では「すべての子どもに楽器、ダンス、歌を」プロジェクト (JeKits: Jedem Kind Instrumente, Tanzen und Singen) が基礎学校で展開されている (清水 2021)。ノルトライン・ヴェストファーレン州の基礎学校では、音楽を学修していない教員が約80%、加えて音楽授業は欠課 (取りやめ) になる割合が高いと報告されている。学校によっては楽器や教室といった音楽活動のための設備自体がない。こうした背景があり、ドイツでは音楽教育の機会均等をめざし、JeKitsは学外の音楽学校教員や地域の資源とつながり、美的経験・コミュニケーションを保障する教育活動として評価されている。

<sup>2</sup> カデンツ (Cadence, Kadenz) は、フレーズや曲の終わりを示す和音の進行パターンを示す語。「終止形」と呼ばれ、V (ドミナント) からI (トニック) への進行が基本。音楽に安定感や区切りを与える。

<sup>3</sup> 初出は2025年度山口県中学校音楽教育研究会における講演資料 (2025/11/ 5) である。

<sup>4</sup> 初出は2025年度山口県中学校音楽教育研究会における講演資料 (2025/11/ 5) である。

<sup>5</sup> 初出は2025年度山口県中学校音楽教育研究会における講演資料 (2025/11/ 5) である。

<sup>6</sup> 本図の作成にあたっては、自由記述データから個人情報に該当する内容を削除した上で、User Local 社の「AI テキストマイニング」 (<https://textmining.userlocal.jp/>) を用いてワードクラウドを生成した。

<sup>7</sup> アインザッツ (Einsatz) とは、演奏の出だしや、休止後のフレーズの始まりや声部や楽器の音の入りなどへの合図のこと。

<sup>8</sup> 調査に際しては研究協力の同意を得ている (2026年1月7日・12日)。

## 謝辞

本研究の実施にあたり、山口市立鴻南中学校の濱崎美幸校長先生には、本研究の趣旨をご理解いただくとともに、校内での調査活動に際して多大なるご高配を賜りました。ここに記して深く感謝申し上げます。また、實歳純子教諭には、調査計画の検討段階から実施に至るまで、継続的かつ丁寧なご協力を賜りました。実践の場において多くの示唆をいただいたことに、心より御礼申し上げます。さらに、本研究にご協力くださった生徒・学生の皆様、ならびに調査実施にあたりご支援を賜りました学校関係者の皆様に、厚く御礼申し上げます。

## 研究分担

本研究は中川聡・松村納央子の共同研究である。研究課題の設定、理論枠組みの検討 (垂直＝ソノリティ／水平＝モーションおよび共鳴の四側面)、調査計画の立案、分析方針の確定、ならびに最終原稿の統合・推敲は両名で協議して行った。

中川聡：問題設定 (第1章)、学校音楽コンクールに関する論点整理 (第2章)、音楽基礎教育の再定義とモデル提示 (第3章)、共同研究校調査・インタビューの実施・記述 (第5章5.2節・5.3節)、指揮法に関する考察 (第6章6.1節・6.2節)、図表作成 (図1, 2, 3)。

松村納央子：共鳴理論・共鳴教育学に基づく分析枠組みの提示 (第4章)、教育現場調査の分析方法 (第5章5.1節)、短大生・大学生を対象とする演奏後アンケートの設計・実施 (設問は松村が主導し、両名で検討)、アンケートの集計・分析、自由記述の演繹的内容分析 (第

5章5.4節)、図表作成(図4,5/表1,2,3)。

共同(両名):演奏後アンケートの設問内容と運用の検討(第5章5.4節)、総合考察・結論(第6章6.3節・第7章)は両名で分担執筆し、相互に批判的検討を行った。

## 参考文献一覧

- Bernstein, L. (1973) : The Unanswered Question. Six Talks at Harvard.  
[https://youtube.com/playlist?list=PL6DY3I6m2\\_i8B3Wb3rxPNxXEPavny4QdD&si=MozZc20iDReQ\\_DF](https://youtube.com/playlist?list=PL6DY3I6m2_i8B3Wb3rxPNxXEPavny4QdD&si=MozZc20iDReQ_DF) (YouTube視聴日:2026/1/15-16)
- 文化庁(2018):文化庁活動の在り方に関する総合的なガイドライン,  
[https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kondankaito/bunkakatsudo\\_guideline/h30\\_1227/pdf/r1412126\\_01.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/bunkashingikai/kondankaito/bunkakatsudo_guideline/h30_1227/pdf/r1412126_01.pdf) (2025/12/25 確認)
- 文化庁(2022):文化庁活動の地域移行に関する検討会議提言,  
[https://www.bunka.go.jp/seisaku/geijutsubunka/sobunsai/chiiki\\_ikou/pdf/93755101\\_02.pdf](https://www.bunka.go.jp/seisaku/geijutsubunka/sobunsai/chiiki_ikou/pdf/93755101_02.pdf) (2025/12/25 確認)
- 北山敦康(2022):文化庁活動の地域移行に関する検討会提言を考える—吹奏楽部の持続可能性を求めて、音楽教育実践ジャーナル 20, pp.71-77,  
[https://doi.org/10.20614/jjomep.20.0\\_71](https://doi.org/10.20614/jjomep.20.0_71) (2025/12/25 確認)
- 文部科学省(2022):生徒指導提要(改訂版) [https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt\\_jidou01-000024699-201-1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20230220-mxt_jidou01-000024699-201-1.pdf) (2025/12/25 確認)
- 小田直弥・清水稔(2022):部活動を見直す出発点—コンクールが生起する構造と意識、音楽教育実践ジャーナル 20, pp.34-43,  
[https://doi.org/10.20614/jjomep.20.0\\_34](https://doi.org/10.20614/jjomep.20.0_34) (2025/12/25 確認)
- 大澤智恵(2023):演奏技能のしくみとその獲得プロセス、日本音響学会誌、79(5)、pp.278-285,  
[https://doi.org/10.20697/jasj.79.5\\_278](https://doi.org/10.20697/jasj.79.5_278) (2026/1/19 確認)
- ローザ, H. [出口剛司監訳] (2005=2022):加速する社会—近代における時間構造の変容、福村出版(Rosa, H. (2005): Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne. Suhrkamp)
- Rosa, H. (2016) : Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Suhrkamp.
- Rosa, H./ Endres, W. (2016) : Resonanzpädagogik. Beltz.
- 清水久莉子(2021):社会制度としての音楽教育プロジェクト—ドイツにおける“JeKits (Jedem Kind Instrumente, Tanzen und Singen)”の意義、音楽教育学、50(2)、pp.24-34,  
[https://doi.org/10.20614/jjomer.50.2\\_24](https://doi.org/10.20614/jjomer.50.2_24) (2025/12/20 確認)
- 高崎展好(2017):音楽科教育法に必要とされる音楽基礎力育成の一考察—小学校教員養成課程における音楽経験の有効性、環太平洋大学研究紀要、11、pp.59-67,  
<https://doi.org/10.24767/00000522> (2025/12/18 確認)
- 上田飛鳥(2012):小学校音楽科における学力と授業過程の在り方—イメージングを通じた音楽の基礎・基本、帝京大学教職大学院年報3、pp.107-108,  
<http://hdl.handle.net/10682/1865> (2025/12/18 確認)
- 渡舘謙一(2023):学校部活動における地域移行化への考察—吹奏楽部の現在と近未来像、北海道教育大学紀要基礎研究編、74(1)、pp.141-154,  
<https://doi.org/10.32150/00010832> (2025/12/26 確認)