

新たな学びの地平を模索して

— 京都の地からロシア語教育を —

林田 理恵

1. 京都の地で新たなロシア語教育を

1. 1. ロシア語学科開設の経緯

半世紀ぶりに日本で新しいロシア語学科が誕生した。この関西・京都の地では初のロシア語専門の学科である。

京都外国語大学は「国際社会の平和に貢献し、次世代を担うことのできる『人間力』豊かなリーダーの養成」¹という教育理念を掲げている。こうした理念の実現を目指すなら、ロシア語圏地域²を対象とした学科も創設すべきとの機運が熟し、今回の学科開設プロジェクトが始まったとされる。世界情勢が混迷を極め、地球的課題が山積し、また国内では多文化共生社会をいかに実現するかが問われている昨今。世界で4番目の話者数を持つロシア語、高い多様性を内包したロシア語圏地域ということを外して、こういった今日的課題に対応する人材育成はできないだろうという認識である。

実用性・社会性を前面に出したカリキュラムの独自性

日口間の様々な諸問題に対応できるインターフェースの人材を育成することを目指し、ロシア語圏地域・日本国内でこの分野で活躍する意欲ある人材を輩出するための教育・学習プランをメインにする。

そこでは地域・行政との可能な限りの協働体制を構築し、学生が在学時から積極的に社会貢献活動ができる環境を作り、またそれらの活動を単位化する方向での教学体制を考えたい。さらに、実際のロシアに触れる機会を早い段階で設ける（たとえば、夏期セミナー等、夏期1か月短期研修を必須とする）。

文化関係についてはそれだけを独立した形でカリキュラム化するのではなく、あくまで上記活動を支えるための一体化した知識として授業に組み込む。

¹ 「学校法人京都外国語大学について—建学の精神」京都外国語大学 HP（最終閲覧 2021.02.24）。

² ロシア語が公用語や準公用語であり、地域の重要な言語の一つとなっている国・地域の総称として使用。旧ソビエト連邦であった地域（CIS）とほぼ重なる。

上記方向性を支えるための試み

- ・ 検定試験による単位認定制度
2年次修了時 A2 留学修了 B1-B2
- ・ 交流協定校を増やす (5人×6校ぐらい?) ← 奨学金制度の充実をはかる
- ・ 交流協定大学と協力し、夏期1か月短期研修を実施
- ・ ベストは10か月留学の必修化 → 2年次後期から3年次前期にかけて
- ・ 流的には、最初に短期でロシア体験をし、次年度以降で10か月の長期留学をする

上記は、開設約2年前(2018年7月)に記した第1次設置案である。そこには「日ロ間の様々な諸問題に対応できるインターフェース的人材の育成」という目標実現に向け、いくつかの根幹となるコンセプトが凝縮されている。

1. 2. 教学体制の基本コンセプト

まず、1)「**国際語としてのロシア語**」を教育・学習の目的としている点を挙げたい。従来、外国語教育では「母語話者レベル」の言語運用能力習得を究極の目標とし、学習言語圏の歴史・文化・社会の特徴を深く学ぶということが重んじられてきた。もちろんそうした内容もとても重要な点ではある。しかしながら、現下の世界情勢、国際環境を考える時、学習言語とその言語圏をピンポイント的に深く掘り下げるといって自体、あまり意味をなさなくなっている。良きにつけ悪きにつけ、あらゆる地域・国の状況は世界規模での流れに左右され、動いているという現実がある。

そうした認識をベースに、今回のコンセプトではロシア語を、国際的コミュニケーション手段の一つ、国際レベルで諸国間の問題解決に対応し得る能力につながるもの、として位置付けている。そこには二つの側面がある。一つは、多様化・変種を包含した、国際共通語として普及する力を持つ「国際ロシア語」という観点である。ロシア標準語にかたくなに固執するのではなく、「学び易さ」、「使い易さ」を追求し、また、学習者の母語を考慮した指導法や教材という点を踏まえた内容を、学習言語対象としての「ロシア語」と捉えるのである。

二つ目は、学習の焦点を「**仲介能力**」の習得に置いた点である。追加改訂版 CEFR-Companion Volume (2018) でも、仲介 (Mediation) 領域の活動 —— 異なる言語間を行き来する仲介能力、異文化間能力 —— ということが大きく取り上げられている (Common European Framework of Reference for Languages 2018: 105)。

仲介能力とは、「単に目標言語で自らの意思疎通ができるという一般的なコミュニケーション能力や読解能力を超えたところに位置する。仲介活動ができる人材とは、

単に通訳・翻訳者の養成ということのみならず、コミュニティの中で多様な言語を使う人たちの相互理解を支援することができる人材、つまり社会的背景や文化の差などに起因する問題を素早く見抜き、それを克服するための方策を考え出せる人材を育成する」(林田 2019: 147)ということの意味する。言語的媒介能力に加え、母語文化と目標言語文化間の相関性を把握し、全体的な世界認識の構図の中にそれらを位置づけ、誤解等を生み出すことなく二者間の意思疎通を成立させるという能力である。

さらに 1) を具体化するため、学習活動において 2) 「**アクティブ・ラーニング**」を実現する、ということを掲げた。「主体的・対話的で深い学び(アクティブ・ラーニング)」は文部科学省の新学習指導要領でも注目されるキーワードであるが、外国語学習の場合、その本質的な点が理解されないまま、キーワードだけが独り歩きしている感がある。

新学習指導要領では、例えば、高等学校・外国語教育において、「日常生活や社会生活に関する幅広い話題の概要・要点を的確に理解し、情報や考えなどを適切に伝え合うことができる」ことがその目的とされている。それを受け、学校現場ではコミュニケーション活動を成立させることが至上命題となり、話し合いのテーマが設定され、交流イベントが組まれる。

しかしながら学習者にとって、その学習活動——話し合いや交流イベントが自らの生活においてどのように位置づけられるのか、自らにいかなる関わりがあるのか、といった点は見えない。ましてや学習者の自発的な欲求・動機ということは問われないうまま、授業活動が展開されてしまう。

ものごとの理解、学びは、言うまでもなく知識を与えられただけでは成立しない。対象への働きかけ——「活動」を通してはじめて、対象についての理解・学びが成立する。そして、ことば活動はそれを組み込む、より上位の活動が前提となるとき、はじめて意味のある目的をもった活動となる。と同時に、その上位の「活動」自体もそれが成立するには前提として、そこに欲求・動機がなければならない(A. A. Леонтьев 1974: 26)。

したがって、今回のコンセプトにおいても、単なる「ことば活動」ではない、社会や生活に根ざした具体的目的を持つ活動、学習者の欲求・動機に支えられた活動の設計、という点が授業活動の中心環となっている。単なる「伝達」的なインタラクションの場から、目的実現に向けて知恵を出し合う、問題解決への道筋が展望される活動への転換である。

次に、2) と直接つながる具体化の指針として、地域・行政との可能な限りの協働体制を構築し、在学時から **3) 積極的に社会貢献活動ができる環境作り**とそれらの活動の単位化という方針を示した。

足元で猛烈な勢いでグローバリゼーションが進む中、冒頭で述べた「日口間の様々な諸問題に対応できるインターフェース的人材の育成」には、国内においてもグロー

バルな視野で地域の問題を解決できる人材の養成，高度な仲介能力をもったグローバル人材の養成という点が当然，含まれるのだ。

教室の中で異文化を抽象次元で知識として理解する，また交流イベント等で非日常の限られた時間の中でのみ異なる国の人々と交わりを持つ，といった取り組みは言うまでもなく限界を持つ。一方，日常にしっかり根ざした，生活そのものにかかわる領域で，自らが学ぶ言語を実際に使い，サポーターとして地域へ貢献するという活動は，学びの中に具体的な目標と内容をもたらし，学習者に大きな動機づけを与えることになる。真の意味での「アクティブ・ラーニング」の実践である。

在留ロシア語母語話者のための，行政レベルでの生活サポート事業へのボランティアとしての関わり，簡単な道案内や同行支援，センター校での子供たちの交流会・教科学習会のリーダーなど。実際に必要とされ，動機・目的を持ったこうした活動において，学習者は生きた言語を使いながら学んでいく。と同時に，多様な文化・言語を尊重しながらコミュニケーションができる社会の形成，という複言語・複文化精神の目指す方向性を，実体験を通して自らのうちに取り込み，血肉化していくのである。

基本コンセプトの次の柱は，**4) 内容重視型の語学習得プログラム**の確立である。外国語学習の初級段階は，発音，語彙習得，文法導入に始まり，会話練習などでもとかく「自己紹介」「家族」「天気」「買い物」といったパターン化された場面設定がなされることが多い。

しかしながら先にも述べたように，ものごとの理解，学びは知識を与えられただけでは成立しない。動機・目的に支えられた「活動」を通してはじめてそれは成立するのだ。とすれば，文法知識の受容やその操作技能の習得，パターン化したものの機械的な使用ということでは学習は成り立たないはずだ。まずは学習者の興味・関心に支えられたテーマ，そして理解のための判断，推理という高度な知的活動，さらには課題設定・解決へ向けた自律的・創造的活動が促されるような内容が求められるだろう。日常生活の身近な話題にととどまらず，学習者の知的レベルにあった内容，問題解決が求められるような課題設定を，初級レベルから大胆に取り入れるという方向性が見えてくる。現代若者事情，教育問題，環境問題，貧困問題，国際紛争など，一見，初級段階では無理だと思われるテーマにも果敢に挑戦することで，言語自体の学習も深化を見せるはずだ。興味関心がある内容を対象に，知的操作活動（自分が表現したい概念に相当する表現を探す等）を行うことで，そこで使用する語彙や表現形式は長期記憶として定着し，また手続的知識（使える知識）となるのだ。

最後に，こうしたいくつかの基本コンセプトを補完的に支えるのが，**5) 留学制度の充実**である。学習言語話者によって育まれた社会や文化への早い段階でのイメージは，もちろん日々の生活そのものが究極の意味での「アクティブ・ラーニング」である。さらにそのことにとどまらず，対象となる学習言語圏に対する問題意識を明確化し，母語文化・社会を相対化する力，異文化に対する冷静で客観的な分析力を養うので

ある。

1) ～ 5) の実現に向け、カリキュラム上もいくつかの特色ある方針を打ち出した。まず、日口間の様々な諸問題に対応できるインターフェース的人材育成ということを見据え、確かなロシア語運用力の確立のため、**週 6 コマの語学実習**を設定した。

さらに、**TORFL** (Test of Russian as a Foreign Language = ロシア連邦教育科学省主催ロシア語検定試験) **合格**を実習授業の単位取得要件としている。TORFL の 6 段階基準は CEFR (A1-C2) に準拠して設定されており、学習者における 5 領域 (「文法・語彙」「読解」「聴解」「話す(会話)」「話す(語り・説明・発表)」) の総合的能力・到達度を客観的・明示的に評価できる。同時に、試験データの結果分析により、カリキュラム・シラバス上の問題点、領域間の関連バランス、また各領域での項目設定がどこまで妥当性を持つのかといった点も明らかにすることができ、継続的にコースデザインの道筋をつける助けとなる。

3) の社会貢献活動については、各セメスターで京都市内等での地域貢献活動・交流サポーター事業を必修化した。さらに 5) の具体化として、夏期 1 か月短期研修 (2 年次) を必修単位化し、さらに将来的には学科全員がいずれかの協定校で長期の留学ができるよう、交流協定校のさらなる充実に向け交渉を開始している。

2. 新たな学びの地平

2. 1. 開設 1 年目に起こったこと

ほぼ 2 年をかけ練り上げた学科設立の基本コンセプトは、いよいよ具体化に向け走り出そうとした 2020 年 4 月、ご存知のように、有無を言わさぬ思いもかけぬ事態によって大きな軌道修正を迫られることになる。

その後の展開はここに書くまでもない。この 1 年、好むと好まざるとにかかわらず、ほぼすべての教員が想定外の状況への対応を求められ、そして今やその経験談、総括が巷にあふれている。

ICT 教育が急速に進んだことを歓迎し、「質の高い学習の実現」³への期待を込め、様々なオンライン学習ツールやそれらツールのノウハウが次々と紹介される。

一方で、「オンライン授業 vs. 対面授業」という枠組みでの議論も活発に進行中である。出席管理、成績評価、テスト実施といったテクニカルな問題に始まり、教員側の課題準備の負担の大きさなど、数多くのオンライン授業の問題点が指摘される。筆者もそのすべてを体験した。

他方、時空間を超え、環境さえあれば世界の果てまでインターネット空間でつながることができ、多様な情報の質・量の共有という点では、対面授業を圧倒的に凌駕すると

³ 「第 11 章 ICT の活用の推進」『平成 30 年度文部科学白書』2018.

https://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/hpab201901/detail/1422160.htm (2021.1.31 最終閲覧).

いう利点も強調される。そして、そろそろ1年を迎えようとするこの時期ともなれば、教員・学生ともにオンライン授業に順応してきたなど実感している人も多いのではないだろうか。開始直後の「伝わらないこと」への当惑、苛立ちは薄れ、次第に諦観の念からか、いつしかそこにある種の心地よささえ覚えている自分に気づく。

ここでそれぞれのやり方の長短を議論するつもりはない。今起こっていること、現象を見つめ直し、その現象を通底するある種の「マグマ」の動きに少しでも迫ることができればと思う。確かに何か動いている。これまで一見、安定的に機能していたように思っていたシステムが、見えないところで徐々にずれ、変容し、今その変化が飽和状態に近いレベルまで来ていることを感じるのである。そして従来システムで隠ぺいしきれなかった様々な矛盾は、すでにかかなり以前から特異的事象として社会のあちこちで露呈しつつあったのだが、このコロナ禍で一気に、旧システム自体の解体・新たなシステムの創発へと向かう次元移行が、気配として感取される状況となっている。

「相手の表情がわからないのでグループワークがやりづらい」

「ディスカッションやグループワークは普段から苦手なのに、顔が見えないということでもっと恐怖を感じる」

「先生が想像以上に感情的になりやすくなっている」

「常にアンテナを張っていないといけないので、1日を通して緊張感が続いている」

これは本学がオンライン授業を開始してほぼ2か月がたった頃、学生に実施したアンケート調査からの抜粋である。他大学でも「オンラインの環境では受講生間のいわば横のつながりを構築することは難しい。～映像でのみ面識のある相手ゆえの隔たりといった点も考えられる」（相場 2021）といった報告がある。

対面授業では何も問題なくやれていた学習者間の協働活動は、オンラインではなぜか成立させることがとても難しい。グループチャネルを作ったり、チャネル間を瞬時に移動可能だったり、テクニカルにはシステムがサポートしているにもかかわらずである。カメラを使えない——あるいは意図的に使わない——ことで「相手の表情がわからない」「顔が見えない恐怖」という反応は理解できる。ところが映像が伴った場合でも「隔たり」感は依然として払しょくされることはないようだ。

相場 2021 の中でも言及のあった斎藤環は、話題となっている一連の論考で、「人と人が出会うこと。その場に居合わせること。ライブであること。face-to-face で話すこと」を「臨場性」と呼び、「いままでさしたる根拠もなしに自明とみなされてきた「臨場性」の価値が、コロナ禍の中で、はじめて全世界的に問われつつある」としている（斎藤 2020 b）。そして「親密な関係は、その人に身体的に寄り添い、声を交換することなくしては構築が難しい」（斎藤 2020 a）と述べる。これはどういうことなのか。

2. 2. 「情動の共有」条件 — 変化の兆し

人はその生物学的な適応として、「相互の意図を理解するフレーム — 共同注意フレーム」（トマセロ 2008: 27）を構築することを幼い時から学ぶ。こどもは周りの人の声かけや反応、身ぶり、しぐさにとり巻かれている。とり巻く人々とのやり取りや役割交替で自らの欲求、感情、意図が実現される、という一連のつらなりは、自らと相手を一体化し融合した「場」、そこで何かが呼び起こされる「場」として、自らのうちに刻み込まれるのである。

相互的存在、対象と自己が一体となって融合している場の共有。そのことが、他者の表現、他者の声の中に、自己の表現、自己の声を聞くという、人間の間主体的共存存在としてのあり方を保証している。「それは、共存のための同調運動とでもいうべきものであり、相手の感情が伝染したかのようにそれを共有し、相手のふるまい、相手のことばを自己に重ね合わせて、自己のものとして積極的に理解していく、そのような場を作り上げる」（林田 2007: 14）のだ。

それでは、その「臨場性」に実空間としての「場の共有」がどれくらい関与するのか。感情の伝播、共感力に支えられ、何かを共に成し遂げようとする力、それは実空間の共有を必ず前提とするのだろうか。

共同注意フレームづくりの最初の契機は、母親が赤ん坊と必ず目を見合わせて抱くという母親行動から始まるとされる。そのことを引くまでもなく、人と人が互いの意思を通わせ、相互に理解・共感を得ようとする時、自然に「相手の目を見る」ということが起こっていることにすぐに気づくだろう。それではオンラインの場ではどうだろう。目と目を合わせてことばを交わすということが思いのほか難しい、ということを経験しているだろう。

他方、映画を見て涙するのは別に珍しいことでもなんでもない。また昨今では SNS の発信で、若者たちが共通の目的に向け立ち上がるということが頻繁に起こっている。「場の共有」が不在でも生起するこうした現象は、「臨場性」という観点からどのように説明できるのか。

斎藤は「オンラインでは完結できない領域とは何だろうか。少なくとも「関係性」が重要な意味を持つあらゆる領域は、今後も臨場性が必須となるだろう。性関係はもとより、治療関係、師弟関係、家族関係、などがそれにあたる。言い換えるなら、関係性よりもコミュニケーションが意味を持つ領域では、臨場性を捨象するほうが効率化されるため、オンラインで完結できるだろう。おわりの通り、関係性とコミュニケーション（情報の伝達）はまったくの別物」（斎藤 2020 b）であると述べている。

また、シンパシーとエンパシーの違いというテーマも、最近よく耳にする議論である。さしずめ、映画を見て涙するのはシンパシーレベルの現象であり、そこから何か相互作用的な、アクティブな行動が生み出されることはほぼない、と説明できようか。

米ノースカロライナ大学のゼイナップ・トゥフェックチーは、感情を拡散するのに有効なソーシャルメディアの限界性について、「ソーシャルメディアは、本来は広告のための道具であって、社会問題を解決するためのプラットフォームとしては設計されていない。急速に怒りを拡散できたとしても、それだけでは社会を変えるのに必要な政治的組織の構築にはつながらず、壁にぶつかってしまう」と指摘する(宋 2019)。情報伝達はできても、事を緻密に解決していくために必要な不断の「関係性」にまではなかなか結びつかない、ということか。

2. 3. 新たな学びの地平の予感

ただ、現在起こっている現象を、従来の自明とされた枠組みにとらわれず、そのありのままを観察していくと、上で見てきた議論では説明しきれない事象が出現していることに気づかされる。シンパシーとエンパシーの境界、「関係性」構築の条件としての「臨場性」という場合、その境界性、条件性自体がどんどん希薄化してきている、つまり、「臨場性」が人と人との同調性・共感力・協働性を生み出す絶対的な条件であるとは、もはや言えなくなっている現実が進行しているのである。

一つは情報技術の飛躍的な進歩による流れである。インターネット空間とリアル空間の境目が急速にあいまい化し、「私たちの生きるこのリアル世界がバーチャルと融合する時代は、もうそこまで来ているとっていい」(鈴木 2020: 16)とする意見もあるほどだ。

動画・映像技術そのものもドラスティックに進化している。実写映像の高解像度化・高精細化が加速度的に進み、同時に次世代 3D 技術の開発によって、すでに 3 次元的視覚情報が 2 次元的視覚情報にとって代わりつつある。バーチャルがどんどんリアルに近づき「臨場性」という条件を整えつつあると言えようか。

心理変容や理解度の研究を踏まえた「他人事ではなく“自分ゴト”として共感できる動画作成」(吉田 2015)も始まっている。

こういった流れは、共互的存在としての人間性を担保するために「リアルな現実と同期的に身体を共存させる」ということが、もはや必ずしも必要ではなくなっているということの意味する。

もう一つの流れは人そのものの変化である。

「オンライン授業だとすこしきつくても授業に出席して参加する努力はできるので、新しい教室に通う大きな環境の変化で敏感になりやすい時期と重なったことはすこし助かっている」

「オンライン授業の方が授業により集中して取り組める」

こうした学生の反応には、上でも少しふれたが「他者と場をリアルに共有しないことへの安堵感」が見て取れる。若者を中心に、他者との交わり、社会との直接的接触

に対するハードルが高くなっているのだろうか。

「不登校」「ひきこもり」はとかく社会問題として扱われ、何らかの対処が必要なものとして、負のイメージでとらえられることがほとんどであるが、そこに人自体の変容を見るとというのは乱暴な議論であろうか。

インターネット空間が自分の居場所であるとする若者が 6 割を超える⁴ という現実。物心ついた時から、融合しつつあるリアル世界とバーチャル世界に一体的にとり巻かれて育った世代。彼らにおいては、生物学的な適応としての「相互の意図を理解するフレーム——共同注意フレーム」の構築の仕方そのものの変化している、ということもあり得る。

教育現場のありよう、教室という同一のリアル空間での学習活動といった話も、もし学ぶ側にこうした変化が起こっているのであれば、その現実立ち止まって、行く末を語る必要が出てきはしまいか。

「協働」と「対話」という相互作用が「学び」に不可欠なものとなるには、一方で、生物の共存を本能的につかさどる「情動の共有」空間がなければならない（林田 2018: 32）。筆者自身もこれまで幾度となく、学びにとっての「情動の共有」空間の重要性を強調してきた。ただ、情報技術の進展や人自体の変容によって「情動の共有」がリアル空間であってもバーチャル空間であっても、さほどの差異なく形成されるとしたら、話はかなり違ってくるだろう。「教室に入れない子」、「集団活動になじめない子」といった問題はやがて問題ですらなくなる時が来そうである。

しかしながら、最後に重要な点を断っておかなくてはならない。上で述べたような変化が仮に実際に起こっているととしても、それはあくまで未だ水面下での話である。感取できる程度に徐々に顕在化しているとしても、相互の意思疎通、共感、共通の目的に向けての協働活動を成立させるため、私たちの多くはまだまだリアル空間の共有ということに依拠している。現在の状況はいわば過渡期であり、リアル空間至上→リアル空間とバーチャル空間の融合→バーチャル空間至上という流れの、最初の転換点に差ししかかっていると見えようか。だからこそ、従来の枠組みの中で時に顕現する新たな現象を特異事例として処理するのではなく、やがて多数派となり得るやもしれないと、じっくりと注意深くその動きを見つめ直す必要があるのだ。

「学び」についても、共互的存在としての人間性担保のため「リアルな現実と同期的に身体を共存させる」という状況が、ひょっとすると近い将来、ドラスティックに変化する可能性もあり得るという点を踏まえ、「学び」のありよう、制度設計をそろそろ大胆に見直し始めなければならない時期が来ていると言えるだろう。

⁴ 「特集 若者にとっての人のつながり」平成 29 年版子供・若者白書（概要）2017, p.2.
<https://www8.cao.go.jp/youth/whitepaper/h29gaiyou/index.html> (最終閲覧 2021.02.24).

参考文献

- 相場 美紀子 (2021): 「オンライン授業を巡る諸問題 — 2020 年度共通教育科目の実践から—」『オンライン授業報告書(SDG s に関する大阪大学実績報告書)〜林田雅至教授退職記念論文集〜』印南敬介編, 大阪大学 CO デザインセンター, 近刊.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, Companion volume with new descriptors.* (2018).
<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
(最終閲覧 2021.02.24).
- 林田 理恵 (2007): 『ロシア語のアスペクト』南雲堂フェニックス.
- 林田 理恵 (2018): 「特集 平成 29 年度 文部科学省外国語教育強化地域拠点事業 ロシア語班 事業成果報告: 新機軸をめざす高校ロシア語課程 — 文科省拠点事業ロシア語班・1 年間の軌跡 —」『ロシア語教育研究』第 9 号, pp. 29-48.
- 林田 理恵 (2019): 「特集 平成 30 年度 文部科学省グローバル化に対応した外国語教育推進事業 事業成果報告: 高校と大学をつなぐとは — 公開講義@北海道札幌国際情報高校の記録より —」『ロシア語教育研究』第 10 号, pp. 145-155.
- Леонтьев, А. А. (1974). : *Основы теории речевой деятельности*. М.: Наука.
- 斎藤 環 (2020 a): 「コロナ・ピューリタニズムの懸念」 note 1225.
<https://note.com/tamakisaito/n/nffdc218a1854> (最終閲覧 2021.02.24).
- 斎藤 環 (2020 b): 「人は人と出会うべきなのか」 note 3839.
<https://note.com/tamakisaito/n/n23fc9a4fefec> (最終閲覧 2021.02.24).
- 鈴木 謙介 (2012): 「インターネットが空間を情報資源化する技術になる — リアルと融合するバーチャル —」『アド・スタディーズ』Vol.40 Spring 2012, pp. 16-21. http://www.yhmf.jp/pdf/activity/adstudies/vol_40_01_03.pdf
(最終閲覧 2021.02.24).
- 宋 光祐 (2019): 「SNS 発の抗議デモ, なぜしりすぼみに ソーシャル上の怒りがぶつかる壁の正体」『Globe+ World Now』.
<https://globe.asahi.com/article/12416854> (最終閲覧 2021.02.24).
- トマセロ・マイケル (2008): 『ことばをつくる』慶應義塾大学出版会.
- 吉田 哲 (2015): 「共感を生む物語の力で “自分ゴト化” 視聴者の心に入り込む「解説動画」とは？」『電通報』20150327.
<https://dentsu-ho.com/articles/2355> (最終閲覧 2021.02.24).