

# ドイツ語構造把握の諸相

—学習の現場ノート— (2)

Aspekte des Begreifens von der Struktur der deutschen Sprache  
---Anmerkungen an Orten des Lernens---(2)

宮 永 義 夫  
Yoshio MIYANAGA

## 1. 構造把握とその先にあるもの

筆者は、先行する『ドイツ語構造把握の諸相 —学習の現場ノート— (1)』<sup>1)</sup> (以下『(1)』とする)において、言語学習を以下の10相にまとめた。

- 1) 異文化を受け入れる開かれた心を養う訓練 (しつけ)
- 2) 言語を取り巻く自然 (風土)・文化・社会 (言語環境) を理解する訓練
- 3) 言語構造を理解する訓練
- 4) 言語運用を理解する訓練
- 5) 言語を運用する訓練
- 6) 語られた (書かれた) 内容を理解する訓練
- 7) 語るべき (書くべき) 内容を獲得する訓練
- 8) 語る (書く) 人を全体として理解する訓練
- 9) 自らの語る内容と行為が及ぼす影響を理解し、配慮する訓練
- 10) 言語使用が最終的には、争い、滅びへと至らしめる道具ではなく、融和、協力、生き延びるための道具となるように努力し、配慮する訓練

全てがスキルとして訓練されなければならないが、この内、狭い意味での言語学習は3)～6)である。1) 2) は前提条件として、これらがなければ学習が発動せず、自己理解、他者理解としての7) 8) は言語使用の根拠を与えるものである。9) 10) は言語使用の望ましい目標ないし倫理規定のようなものである。

構造把握とは主に3)のレベルの学習のことを指し、原点である音韻把握は、3)の中で更に目標を音韻に絞ったものである。1) 2) は言語学習のいわば「座標」を定めている相であるから、7)以降の、言語学習が発動して初めて至る相とは異なるが、共に狭義の言語学習に連続しつつ、その外にあるという広い意味では、「構造把握の先にあるもの」である。『(1)』においては、順番に従って、1)～5)まで個別に取り上げたが、筆者の関心はあくまでも3)にあり、1)から10)までの往復運動を繰り返しながら、流れの落ち着く最も低い点は3)である。時間の流れ、あるいは運動としては、言語システムと言語情報をインプットして、言語システムによって情報をアウトプットするというプロセスと捉えられるが、6)～10)については、言語システムの獲得を中心に、それに連続するものを「その先にあるもの」として、今後は個別にはではなく、大きく2段階の構造として考察していきたい。

## 2. 「学び」の停滞

『(1)』の問題提起は、「学び」の停滞の懸念であった。ここで言う「構造把握」は、言語構造をどのように「学ぶ」か、とすることであり、筆者の「学び」の実践を提示して、あくまでもサンプルとして参考に供することが目的の一つである。どういうものが「学び」であるのか、「習う」こととはどう違うのか、そのこと自体が考察の対象であるが、ここで簡単に言えることは、「学び」は自律的な活動であり、それがなくては言語使用へ至らないから必要なのである。言語を使うためには、その言語を学ばなくてはならないのであるが、それが停滞するのは言語を使用する必要がないからではないか、あるいは使用することを諦めているのではないか、とというのが筆者の懸念であり、別の言い方をすれば、言語使用を当然と考える筆者の切実な、それを当然としない他者の理解(すなわち他言語の理解)の試みである。これはドイツ語という個別言語学習の現象ではなく、言語学習全体に起こりつつあるという実感があるため、懸念もより大きい。

『(1)』において、考察のきっかけとなった「外国語学習は喜びであり、運用は楽しいはずなのに、なぜ学びが滞るのか?」という疑問を紹介した。厳密に言えば、外国語の使用や学習の楽しさと学びの停滞は論理的には無関係であり、それを逆接で結ぶことに必然性はないが、かなり広く流布している固定観念を前提として、この関係が成立している。今一度これをここで取り上げるのは、2010年8月5日から9月2日まで、朝日新聞紙上において、「リレーおびにおん『いいのか学校英語1~10』」が連載され、特に、3(8月12日付)の文部科学省教科調査官、直山木綿子氏へのインタビュー記事(聞き手:池田洋一郎)に注目したからである<sup>2)</sup>。言語教育問題の中心はどうしても英語であり、言説も多い。ドイツ語そのものからは離れるが、必須の助走として、迂遠的な論述を許されたい。

記事の話題は小学校における「外国語活動」が中心である。小学校において言語学習の素地となる筆者のいう1) 2) 相を扱う活動である。その理念、方法についての直山氏の発言は正論であり、そのいちいちについて反駁をするものではないが、ここで繰り返している筆者の懸念を裏返した観念をベースにした論述の典型例になっていることを問題にしたい。すなわち、「外国語の使用や学習は楽しい」ということを前提とする論述である。

勿論、成功体験の喜びや活動そのものの楽しさが、ほぼ唯一、学習を進捗させる源と言ってよい。「相手の言うことが分かり、自分の話が通じたとき、子どもの喜びはとても大きい。」この成果部分については否定し得ない。成功体験こそが「コミュニケーション能力の素地」になる。しかし、これには前段のプロセスがある。「外国語を話す相手に一生懸命耳を傾け、片言でも自分の思いを伝えようと努力する。」努力性の活動はそれ自体は苦しいことであり、後の成功報酬、喜びを信じることによってのみ耐えられる。「話が通じれば嬉しい」ということを無条件に認めるとすると、停滞がおこるのは、この努力に見合うだけの成果が期待できないか、この努力の前提にある根源的欲求、相手を理解したい、自分の思いを伝えたい、自分を理解してもらいたいという欲求の減衰ないし欠如に原因を求めざるを得ない。記事が話題としているのは小学校高学年であり、筆者が主に接しているのは大学生であるから、視点がずれていることは否めない。しかし未習外国語の学習という点では共通した現象を実感する。

更に遡ると、直山氏は「人の目をあまり気にせず、間違っても恥ずかしがらない小学生のうちに、あえて母語ではない外国語に触れ、人と言葉をやり取りする楽しさを味わう」と発言している。前段の小学生の属性についての言は、無条件に賛成するわけにはいかないが、「小学生のうちにあえて」とい

論の運びは言外に、我々の共通理解であるとも思われる「外国語習得の困難さ」を示唆している。言語の習得のためには、羞恥心や自尊心を捨てて、試行錯誤を繰り返さなければならず、コミュニケーション上のある種の鈍感さを必要とする。筆者の6)～9)相は、いわば繊細なコミュニケーションへの訓練とも言え、コミュニケーションには繊細さが必要でありながら、構造、運用の訓練には鈍感さが必要であるという矛盾を抱えている。「言葉のやり取り」が「楽しさ」を含むことは確かであるが、「言葉のやり取り」が即「楽しいこと」ではない。従って、「味わう」のは「言葉のやり取り」にある「楽しさ」を抽出して、それを味わうというかなり難しい課題である。そして比喩的にいえば、「楽しさを味わうこと」すなわち「楽しむこと」こそ「学ぶこと」なのである。ここで不用意に「人と言葉をやり取りすることは楽しい」と等置してしまうと、言葉をやり取りすればよいことになって、それがある程度成功すれば、名目上は楽しさを味わうという目標を達成したことになるが、実質的には楽しさを味わった実感のない場合もあるであろう。また、「難しさ」を体験することも織り込まれているから、成功体験だけを指しているとも思えない。

更に根本的には、「言葉のやり取りの楽しさを味わう」目的のために、「あえて外国語に触れる」というのは、一手段ではあっても、必要ではない。なるべく早期に外国語（英語）に触れさせるという方針、要請がなければ繋がらない論理である。外国語に触れた結果は更に拡散しているものであって、目標には収束させなければならない。むしろ目標に向かうことは誘導されているのであって、これは「習うこと」である。そこからこぼれてしまうことにこそ「学び」がある。先に「学ぶ」＝「楽しむ」と置いた。従って「言葉のやり取りの楽しさを味わう」ことは、「言葉のやり取りを学ぶ」ことである。この目標に向かって導かれるのであるから、「言葉のやり取りを学べ」と「習う」のである。一方、「言葉のやり取りは難儀だ」と学ぶことも重要であろう。言い換えれば、「言葉のやり取りは難儀だ」という楽しみを味わうのである。このような複合性を見ない、不用意な単純化、平板化は危険ですらある。

直山氏の発言は立場上、学習指導要領によっている。インタビューの始めにも引用される外国語活動の「目標」は「外国語を通じて、言語や文化について体験的に理解を深め、積極的にコミュニケーションを図ろうとする態度の育成を図り、外国語の音声や基本的な表現に慣れ親しませながら、コミュニケーション能力の素地を養う」とある<sup>3)</sup>。更にこの目標に沿って「内容」が定められている。一見至極当然のことが述べられているようであるが、詳しく見れば、その理解も実践もそう容易なものではない。

学習指導要領解説によれば、「体験的に理解を深め」とは、「知識のみによるのではなく、体験を通して理解を深める」ことのようなのである<sup>4)</sup>。更に「内容」では、「楽しさを体験すること」という項目などとなり、「体験すること」が大事なのである<sup>5)</sup>。重箱の隅をつつくようなことではあるが、「理解する」とは、知識として蓄積することである。そのためには体験が言語化されなければならない。すなわち、経験にならねばならない。「体験」を即ち「理解」とするのは浅薄であるし、ましてや「深まる」ものではない。

筆者の危惧でもある、現代におけるコミュニケーションへの消極性はここでも認識されており、そのため「積極的な態度の育成」が問題になる。消極的な者は最終的には積極的な態度を身につける、ないしは身につけさせられることになる。「体験」が即ち「楽しみ」と捉えられていなければ「楽しみを体験する」ことは直接には出来ない。体験するのは「外国語を用いてコミュニケーションを図る、ないしは図った」という事実であって、これが「楽しいコミュニケーション」に限定出来るものでなければ、「図ること」それ自体を楽しいと評価する、ないしは感得するという意味にならざるを得ない。

外国語のやり取りを体験したら、それを楽しいことと思わねばならず、積極的に聞いたり、話したりせねばならず、慣れていないから難しいということにされていて、なおかつ、コミュニケーションは大切だと思わねばならない。日本語と違うことが分ると、面白いと思わなくてはならず、違うことはいいことだ(豊かだ)と思わなくてはならない。日本(人)と外国(人)は随分違うことはすぐに分かるが、付き合ったら理解できなくてはいけないものでもない。「要領」の「内容」に意図的に逆らうような思考をすれば以上のようなことになるであろう<sup>6)</sup>。

このように、目論見に沿って行くのはかなりの難行苦行であるし、目標に収斂させようとする、それ自体豊かなコミュニケーション体験を硬直化させることにもなる。少なくともコミュニケーション体験は目標と相反する側面を持っている。楽しくもあり、難しくもある。その多面性はかなり明白であるから、それを分かるのは比較的容易なのではないか。それだけで充分である。積極性を求めるのは結局はトレーニングなのである。

それを典型的に表す文言が、「いいのか学校英語8」(2010年8月27日)にある<sup>7)</sup>。中国で人気のある「クレージー・イングリッシュ(瘋狂英語)教室」を運営する李陽氏は朗読・暗唱方式で英語を上達させた。「頭で考えるのではなく、口から自然と言葉が出てくるまで繰り返し声に出して覚えるのです。頭脳労働ではなく、肉体労働です」と氏は言う。方法の強度はともかくとして、なんらかの方法でトレーニングをしなければ身につかないということも広く認められている。「日本の若者はおとなしく、あまり話しながら印象を持ちました。…中国人も人前で英文を読むのは最初は恥ずかしいものです。でも内向的になる自分に打ち勝たねば、上達はありえません。」上達するには人格の陶冶が必要なのである。

筆者が言語学習の筆頭1)に異文化を受け入れる開かれた心を養う訓練(しつけ)を挙げるのは、上のような葛藤が言語学習には必然であるという理解が含まれている。葛藤は苦しいことであるが、『(1)』で述べたように、それでもなお異文化との接触を善とするとする価値観が育まれていなければならない。しかしながら、今日では価値観の多様化が進んでいる。この価値観も相対化は免れえない。すなわち、異文化との接触を善としない価値観は許容される。外国語学習の推進は、多言語・多文化主義に依拠するものであるが、これこそ価値の多様性の許容から生まれ出て来るものである。すなわち、外国語を学ぼうという気運は外国語排除と同じ所にある。

多文化主義と価値観の多様化の進捗は、1つの絶対的な価値の忌避から生まれ、また、そのような形で顕現するものであるが、価値の相対化の行き着く果ては、価値観が個人のレベルに止まり、価値観の共有が難しくなる。外国(語)・異文化というレベルではなく、すでに他者理解として包括すべき所まで来ている。一人一人が異文化であって、コミュニケーション自体の困難さが生じている。

この時、コミュニケーションを行う際に望ましい資質(性格)は外向的⇌積極的なことであろう。これは象徴的には、例えば小学校の外国語活動を理想的な形で経験した者が備えているはずの資質である。日常においてコミュニケーションを全くとらないということは不可能であり、併せて言えば、英語学習の推進は、いわゆる「グローバル化」によって英語使用が日常化するであろうという緊迫感が学習を焦眉の急に見せているからこそこのことであるが、英語に限らず、どうしてもコミュニケーションをとらねばならぬとき、生得的あるいは獲得的な外向的・積極的性格を核とする資質からコミュニケーション可能態を一時的に作り出し、そこに含まれる予め共有可能が約束された価値観の「共有」によってコミュニケーションを成立させ、繋がっているのである。

価値の相対化は果てしない懐疑を生んでしまうが、コミュニケーションを可能にするのは、異文化に接触することは必要であり、場合によっては喜ばしいことであり、それによって自らの価値観が変化することも厭わないという価値観だけは堅持する、あるいは素朴に信じることによるのみである。望ましい資質、外向的・積極的性格の真の意味は、この価値観への揺るぎない信頼感を持っているということである。この価値観を持ち得ない者はコミュニケーション自体を断念するか、何か代替手段（疑似コミュニケーションとも呼ぶもの）にすぎるとはならないか。しかし、そのことによってコミュニケーションの新しいあり方が発見され、可能性が広がる期待感もある。否定的に扱われる内向的・消極的性格をコミュニケーションの場において救い出すことが、コミュニケーションに豊かさを取り戻すきっかけになるのではないかと思う。少なくとも、内向的性格は、価値の相対化を止められない性格と考えられ、いわば言語学習の世界観をメタレベルで捉える時に必要な資質なのではないか。これこそ言語を学ぶことそれ自体である。

### 3. コミュニケーション能力の専制

価値相対化の時代にコミュニケーションを可能ならしめているのは、コミュニケーションを善とする価値観の共有によるのみである。他の価値観の共有は多様化とともに困難さを増し、既に述べたように、諦念と共に、相手を理解したい、自分を理解されたい欲求は薄れ、切実さもなくなる。すなわち、コミュニケーションの内容が空疎化する。しかし人間関係は維持されなければならない事態であるとき、擬似的に共有された価値観が作り出される。このベースになるのはコミュニケーションを信頼する価値観において他にはなく、異文化に接して自らの価値観を相対化することを厭わない者たち、すなわちコミュニケーション能力の高い者たちによって人間関係が維持されるのである。

土井隆義は『キャラ化する／される子どもたち』の中で、「コミュニケーション能力こそが自己肯定感の基盤」であると指摘する。そのため、コミュニケーションされるべき切実な話題は少なくなっているにもかかわらず、自己肯定感の基盤である、承認の場としてのコミュニケーションだけはつねに確保されなければならないから、形式や能力だけがクローズアップされる<sup>8)</sup>、と言う。しかしこの能力は他者の評価によって確認される他はない。あらゆる価値の相対化の中で、異なる価値観を調整し、対立や衝突を避けるコミュニケーション能力だけが絶対的な優位性を持って、人々を序列化するようになった。これを土井は「コミュニケーション能力の専制」と呼ぶ。土井はまた、教育言説の「人間力」などの文脈で、市場経済原理の中で求められる能力としてのコミュニケーション能力の養成のみが強調されることを「市場化するコミュニケーション能力」として、その『友だち地獄』の中で危惧している<sup>9)</sup>。コミュニケーション能力の専制は、自己像の多元化をもたらし、純粋な自我、統一的な自己像を求めると、自我は内閉化するのではないかと、土井は言う。鈴木謙介は『カーニヴァル化する社会』において、「本当のもの（＝アイデンティティ）」が手に入らないところに個人化の本質があり、それは脱-社会化であると述べている<sup>10)</sup>。

これが筆者の言う「学びの滞り」の原因の1つではないか。コミュニケーションの学習の側面から言えば、個人の中ではコミュニケーションの多面性の「学び」の中から「楽しさ」以外のものがそぎ落とされ、やせ細った「学び」に耐えられる者が高いコミュニケーション能力を身につけるとさえ言える。集団とすれば、「楽しさ」のみを学んだ者、「楽しさ」とそれ以外を学んだ者、「楽しさ」以外を学んだ者に分かれる。コミュニケーション能力から言えば、格差が生じていることになるが、言語を学んでいることにおいては同じなのである。「学び」は「楽しむこと」であった。「楽しさ」以外を「楽しむ」

ことがコミュニケーションの拡大にならないであろうか。言語学習をコミュニケーションの学習と等置するからこそ、「学び」が滞るのである。人は知らずに学んでいるのであるが、それはコミュニケーションの学びではないから、言語学習そのものを放棄する契機になってしまう。一度言語学習をコミュニケーションから切り離さなくてはならない。「言語」を学習する必要がある。とは言っても、言語はそうでない側面はあるにせよ、まず第一にはコミュニケーションの道具である。道具を使いこなせるように訓練することは無論重要であるが、まずは道具そのものをよく知らねばならない。よく知れば、別の用途も余裕を持って眺めながら、コミュニケーションの道具として使えるようになるのである。言語は極めて汎用性の高い道具である。使いこなすことで、異質な使い方、すなわち異文化コミュニケーションが可能になるコミュニケーション能力の高い者もいるであろう。しかし立ち止まって道具を眺めてどう使うか考えればよい。使えないと諦めて、いわば道具がいらぬ、自己確認をするだけの同質性による繋がりを続けると、やがてコミュニケーション不要/不用/不能に陥る。それを避けるには、おずおずと、たどたどしくでも使ってみる他はない。一種のリハビリである。

#### 4. コミュニケーションモデルと相間迷走

李氏の実践が示すように、言語学習は、今までに蓄積された使用例を反復練習しなければ達成されない。教材に限らず、世のあらゆる言語使用がモデルとして学習の対象である。教材性を意識したモデルは理想のコミュニケーション能力、すなわち外向的・積極的性格を反映していることが多い印象がある。この性格の現れは、どんな時にもコミュニケーション可能態を発動させることが出来るという点にある。これが更に表面的には、当初から問題にしている「コミュニケーション自体が楽しい」という態度になる。コミュニケーション自体を相対化し、立ち止まってフィードバックすることは「学び」の重要な一つであるが、これはコミュニケーションを阻害するのである。相間迷走とも呼ぶべきことが起こるが、これは「学び」へと繋がるのである。最適の例というわけではないが、目に止まった英文例を示す。Asahi WeeklyのPlain EnglishにはThe Greenville Storyが連載されており、日常会話のモデルになっている。おしゃべりとしては非常にスムーズであり、何の問題もないと思われる。Greenvilleはオレゴン州の田舎町の設定で、8月8日・15日合併号は、そこに在住の日本人女性(妊娠中)とその友人がその日本人女性の自宅で"Twilight"という映画のDVDを見るという設定である。それぞれの夫が話題に登場する<sup>11)</sup>。

Yoko: I've wanted to see the "Twilight" movies for a long time, but Stan won't watch them with me.

Leigh: Theo won't watch them either. I read the "Twilight" books because all my girl students have read them, but I haven't had time to see the movies.

ここで目立つことは、Leighの夫Theoの話題が浮き上がっていることである。この後を見てもTheoの話題が出ることはない。eitherとあるから、かろうじて繋がっているが、想像出来ることは、夫たち(男性たち)はこの映画に関心がないということであり、それは教師であるLeighがall my girl studentsと発言していることで若干補強される。勿論他者の会話は、断片的に覗くだけでは理解不能であることが一般的であるから、シリーズ全体を見れば意味が分かるかも知れないと期待するのではあるが、この会話の内部に限定して、理解の困難さを分析すると、Stanと一緒に見てくれないことによって、Yokoは映画を見ていないと受け取れるから、(女性は)一人で映画を見ることはない文化・社会なのか、Yokoの妊婦である等の個人的事情であるのか、様々な相へ向けて疑問が分かれる。社会的なことであれば2)、個人的なことであれば8)相である。当初筆者は、訳が「スタンと一緒に行ってくれないのよ」となっ

ていたことなどから、映画館に行くのに治安上の問題なども関係するのかもしれないかと思っただけであるが、必ずしもこの表現は映画を見に行くことに限らないことに気がついた。別のレベルの問題があったことになる。夫がなぜ一緒になければならないのかは相変わらず謎であるから、それに応答する Leigh の「Theo も」という発言も意味が確定しない。Leigh も映画を見ていないが、その理由は「時間がなかった」ことであるから、恐らく夫は関係ないのであろう。ということは先行発言は、文化的・習慣的な含みはなく、個人的な事情として捉えられる可能性が確かに高い。そうであるならば、男性の傾向としての無関心のみが話題なのであろう。その場合でも、Leigh の発言意図は非常に幅の広い可能性を残す。Leigh は Yoko が夫ぬきでは映画を見ないということに疑問をもち、あるいは既に解決済みであって、自分の夫を引き合いに出すことによって、男性一般の傾向へ普遍化して、Yoko を慰めているらしい。Yoko は一人で DVD を観てもつまらない（と思う人である→8）から、Leigh を呼んだというところか。いずれにせよ分からない。

「コミュニケーション能力の専制」の現れの一つが、このような内容上の空白を棚上げしてもコミュニケーションを駆動させる力の有無であり、語学学習にはこの力の養成が必然的にある。これは特に特定の文化・社会から独立を目指す英語学習に強く表れている印象があり、前に述べたいわゆる「鈍感さ」へ通じるものである。コミュニケーションの高次の相は、どちらかと言うと無条件の言語使用を制約する方向へ向かうのであるが、それに拮抗する力も身につけなければならないということである。しかし、それがまた、余り望ましいことではないが、2) の言語文化として回収されてしまうのではないか。先の会話は Yoko のお腹の子が大きいという話題で終わる。

Yoko: One thing is certain--- it's going to be a big baby.

Leigh: Were you a big baby?

Yoko: No, I was average, but Stan was nine and a half pounds.

Leigh: Oh, my. What if your baby is that big?

Yoko: I don't want to think about it.

何の問題もない、闊達な会話であり、話題がお産の困難に向いていることは常識として理解される。しかし、その困難の原因が Stan 側にあり、that big と言うことは Stan の大きさを直接的に指しているわけであるから、非常に回りくどい、殆ど痕跡が残らないようなことではあるが、Stan を否定的に扱っている。文化によっては、例えば Yoko の発言としてまでは許されても、Leigh の発言としては望ましくないと思われるなどということもあるのではないか。このような例を大量に身につけることで、英語の「文化」とはこのようなものだという、必ずしも正しくはない単純化がおこる危険が生ずるのである。李氏の実際の教材は知らないから、論評出来る立場ではないが、モデルは文化によって意味を変える。同じ文言を発言しても常に同じ発言ではあり得ず、発言者は文化によって異なる人格になる。上の例はアメリカの闊達なやり取りの一例に過ぎないかもしれない。しかし、ある特有の文化の中でのみコミュニケーションは発動可能なのであり、文化を抜きにしては、必要なモデルの蓄積は不可能である。無文化のコミュニケーションで伝達されることは、発言内容ではなく、発言事実であり、そういう発言をした人という人格の属性だけである。その一方、2) 相や 8) 相の循環は、5) 相の訓練を阻害してコミュニケーションの発動の障害になるという認識は、メタレベルの言語の「学び」であり、ここが新たな出発点である。コミュニケーションの発動の障害を感知する人は、言語習得にある種の困難を抱えている。その困難さの認識が言語の学びであり、その克服がコミュニケーションの学びであると言え、困難を抱える人こそ、言語学習の希望なのである。

## 註

- 1) 宮永義夫, 「ドイツ語構造把握の諸相—学習の現場ノート—(1)」。『山梨大学教育人間科学部紀要』, 第11巻, 2009, pp306-313.
- 2) 直山木綿子, 「リレーおびにおん『いいのか学校英語3』言葉交わす楽しさ知ろう(聞き手・池田洋一郎)」。朝日新聞, 2010年8月12日, 12版, p10.
- 3) 文部科学省, 『小学校学習指導要領解説』, 2版, 東洋館出版社, 2010, p7, p34.
- 4) 3), p7.
- 5) 3), p9-10.
- 6) 3), p9, p34に記載された『小学校指導要領 第4章 外国語活動 第2 内容』の項目を順次なぞったもの。
- 7) 李陽, 「リレーおびにおん『いいのか学校英語8』発音まねて朗読・暗唱せよ(聞き手・小林哲)」。朝日新聞, 2010年8月27日, 12版, p16.
- 8) 土井隆義, 『キャラ化する／される子どもたち—排除型社会における新たな人間像』, 岩波ブックレットNo.759, 岩波書店, 2009, p17-18.
- 9) 土井隆義, 『友だち地獄—「空気を読む」世代のサバイバル』, ちくま新書710, 筑摩書房, 2008, p198-202.
- 10) 鈴木謙介, 『カーニヴァル化する社会』, 講談社現代新書1788, 講談社, 2006, p130-132.
- 11) Yuzawa, Kelly, "The Greenville Story", No.887. Asahi Weekly, 2010年8月8日／15日合併号, 朝日新聞, p3.