

場の考察から捉える日本語教育

—活動と参加者とリソースの相互作用—

嶋津 百代 (関西大学)、大平 幸 (山梨学院大学)、八木 真奈美 (駿河台大学)

要旨

本パネルセッションは、「場」を考察することによって、日本語教育に関連する言語活動を捉える試みであった。それらの言語活動の過程で何が起こり、何が生み出されているのかを明らかにし、それらを理解することで、これからの日本語教育研究や教育実践を検討した。パネルの各発表では、日本語教育に関わる研究を紹介し、そこに窺える参加者の学びや変容の様相を観察することで、活動と参加者と場の関連性を考察した。本パネルで扱う「場」は個別的で動的なものであり、ローカルにもグローバルにも意味付けされうるという点において、場の考察は本学会のテーマである「ローカル・グローバルな日本語・文化教育」を考える契機にもなり、また貢献するところでもあったと言えよう。

「場」は日常的に使用されることばであるが、学問分野によってその定義や捉え方は多様である(河野 2010)。言語教育の文脈においても「教室という学びの場」や「留学生と日本人学生の交流の場」などのように、場ということばが用いられることが多いが、この「場」が意味するものを十分認識して使用されているとは言い難い。語用論(井出 2006)や社会言語学(尾辻 2016)では、場の概念から対象データを分析している研究が蓄積されつつあるが、日本語教育研究においては、日本語教室という「場」を考察した研究(三代 2015)がある以外、管見の限り見当たらない。

日本語教育では、これまで何をどう教えるかといった学習項目や教授法に目が向けられてきた傾向があるが、実際には、学びが生じる「場」の考察なくして、わたしたちが提供すべき教育を包括的に論じることは難しい。わたしたちが着目すべき「場」には、可視的で固定化された場もあれば、ヴァーチャルで流動的な場もある。しかしながら、そのように多様に存在する「場」に共通しているのは、そこで行われる活動と参加者、利用可能なリソース、これらの相互作用と関係性によって「場」が成り立っているということであろう。

本パネルセッションの各研究は、言語教育の文脈において、いかなる場が提供できるか、どのような場を創造すべきか、その場がグローバルにもローカルにも実りある言語学習を生み出せるかという問いを掲げ、日本語教育に関わる研究例を通して、実現可能で持続可能な「場」を見出すことを試みた論考である。以下、紹介する論文は各々、「場」を切り口にすることによって、活動と参加者とリソースの関連を考察している。それぞれの論文の考察を通して、日本語教育研究における現在の問題点と課題、そしてさらなる可能性を示したい。

【キーワード】 場, 活動, 参加者, リソース, 相互作用

Keywords: Space/Place/Context/Field, Activity, Participant, Resource, Interaction

「場」を考察する意義

—日本語教育研究の拡大と深化のために—

嶋津 百代
関西大学

要旨

この論考は、本パネルセッションの全体趣旨に基づいたものである。「場」に注目し「場」を考察することによって、日本語教育研究の可能性を追求し、その拡大と深化を目指す。現時点でわたしたちが考える「場」の捉え方を示し、「場」を研究の切り口にする意義を述べる。

【キーワード】 日本語教育研究, 場, 実践

Keywords: Studies on Japanese language education, Space/Place/Context/Field, Practice

1 「場」に関する問い

「場」は、日常的に使用されていることばである。学問的にも、さまざまな研究分野で「場」ということばが用いられている。言語教育の文脈においても「教室という学びの場」や「留学生と日本人学生の交流の場」などのように、「場」を頻繁に目にする。しかしながら、この「場」が何を意味するのか、十分認識して使用されているとは言い難いのではないだろうか。「『場』は重要だ」と言われるとそう思うのだが、では、その「場」とは一体何を指しているのだろうか。なぜ「場」が重要なのだろうか。「場」というものが、教育や学習に多大な影響を与えていることに気づいていながらも、わたしたちはこれまで「場」そのものに注目したことはなく、「場」について議論してこなかったのではないだろうか。

日本語教育に携わるわたしたちは、あらゆる「場」で教育実践や社会実践を行っているが、「場」には、可視的で固定化された場もあれば、ヴァーチャルで流動的な場もある。物理的で社会的な場もあれば、概念的で心理的な場もある。どのような「場」であっても、そこで行われる活動と、その活動に参加する者と、活動の目的や活動を達成するために利用可能なリソース、これらの相互作用と関係性によって、教育実践や社会実践は成り立っていると考えられよう。

以下、パネルセッションの全体趣旨で、わたしたちパネリストが目指した「場」の考察の意義を述べる¹。そして、場の考察が日本語教育研究の可能性を広げ深めることを主張したい。

2 「場」の理論

研究分野によって、場の定義や捉え方は多様にある（河野 2010）。言語に関連する分野では、井出（2016）や尾辻（2016）の「場」の理論がある。

井出 (2016) は、語用論に「場」の概念を採用することによって、新たな語用論の捉え方を提案している。話し手と聞き手が実際に存在する限定的な会話の場も、現実の場面を超えて思考が及ぶ想像上の場も含めた、空間的・時間的な意味的スペースとして、場を捉えている。井出の「場」の理論では、話し手や聞き手などの会話参加者も、参加者を取り巻く環境もすべて、場の中の一要素であり、そのような視点で談話をみる。

また、尾辻 (2016) は、街で見聞きする日常のことばの活動を研究するためのアプローチとして「メトロリンガリズム」(Pennycook and Otsuji 2015) を提唱しており、「場」に焦点を当てた理論を展開している。メトロリンガリズムの特徴は、ことばを「場」と「活動」に結びつけているところである。ことばの使用を仲介する様々なリソースにも意味を見出し、それらのリソースを駆使して人は複合的に複数の活動に従事していると捉える。そのような活動を通して、場やことばが生成されていくのである。

「場」の概念は、研究の目的や視座によって異なってしかるべきであり、各々の文脈によって理解されるべきものである。しかしながら、「個物や個人を包含し、全体性を創り出す原理としての〈場〉の作用の理解は、各分野において共通するように思われる」と、河野 (2010: 40) が主張しているように、研究の切り口としての「場」の概念には、ある種の共通要因が存在するようである。河野は、研究分野によって異なる「場」の定義を整理した結果、場が成立する条件として、以下の3つを挙げている。

- (1) その内部の構成要素間に自己組織的な関係性の枠組みが存在すること
- (2) この関係性を結ぶための情報が非線的かつ非記号的に伝達されていること
- (3) そうした関係性によって生み出された全体の方向性が個の振る舞いに方向性を与え、その振る舞いが様々な環境要因の意味を汲みながら〈場〉の意味を再構成していく、この循環的プロセスが存在すること

(河野 2010: 56)

この3つの「場の成立条件」において重要な鍵となるのは、「関係性」である。この「場の成立条件」をわたしたちの研究に関連させて読み解くと、ことばという言語リソース、モノなどの物質的なリソース、人、場との関係性が明らかにされることで、場を捉えることができるということになる。そして重要なことは、その「場」に存在する参加者が共通認識を共有していること、その文脈そのものが「場」を指しているということである。

「場」ということばを別の表現にすると、「場所」「空間」「文脈」「環境」「組織」などと言い換えることができよう。「場」は多様で個別的で動的なものであり、ローカルにもグローバルにも意味付けされうるものなのである。

3 「場」を考察する意義

日本語教育では、何をどう教えるかといった学習項目や教授法に目が向けられてきた傾向があるが、実際には、学びが生じる「場」の考察なくして、わたしたちが提供すべき教育を包括的に論じていくことは難しい。三代 (2011) が指摘しているように、日本語の授業が行われる「教室」という「場」が、留学生にとって「話す権利」を持つ安全な語り場であることが理解できれば、そこで展開すべき教育の方向性もこれまでとは異なってくるであろう。

言語教育の文脈において、いかなる場が提供できるか、どのような場を創造すべきか、その場がグローバルにもローカルにも実りある言語学習と言語教育を生み出せるかという課題は、わたしたちが常に問い続けるべきものである。

日本語教育に関わる対象や場面は多様化している。日本語教育の研究や実践の対象となるのは教師や学習者だけではない。言語政策や教育政策などの政策的側面、社会やコミュニティや学校などの環境的側面、大学や日本語学校などの留学生や日本語学習者以外の多様な人々のアイデンティティ的側面なども対象となる。そうすると、これまで考えられてきたように、日本語「教育」であるからして日本語教育研究は現場の教育実践に還元されるべきものという、「実践」を教育的な側面だけで捉える視点では、これからの日本語教育研究はその拡大も深化も望めなくなる。そもそも「教育とは何か」という問いに立ち戻らなければならないし、実践は必ずしも教育上や教室内だけで起こっているわけではないのである。

このような観点を念頭に置き、本パネルセッションは、新たな研究や実践の切り口としての「場」を考察することによって言語活動や言語教育を捉え、その過程で何が起こり、何が生み出されているのか、そしてそれらを理解することで、これからの日本語教育研究のあり方を検討した試みであった。日本語教育に関わる様々な研究例や実践例の蓄積を通して、実現可能で持続可能な「場」を見出すことを試み続けたいと考えているわたしたちパネリストは、これまでの日本語教育研究の境界を超えて、実践や学習の概念を乗り越えていきたいと願っている。そして、日本語教育に関連する文脈において、日本語教育関係者に繰り返し問うていきたい。

あなたにとって「場」は何であろうか。あなたの研究や実践に「場」はどのような意味を与えてくれているのであろうか。

ローカルな文脈から見つめ直す、「職場」という学習環境のあり方の検討

—ある職場でのフィールドワークの事例をもとに—

大平 幸
山梨学院大学

要旨

本稿では、これまで「学習」の場と見られてこなかった職場という「場」について考えたい。

本調査の協力者は、結婚を機に来日した女性である。彼女が衣料品を扱うチャリティー・ショップで仕事をする様子を観察した。この店では、不要になった衣料品を寄付によって集め、販売し、得られた資金を活動費や支援にあてている。この店における、服の意味や価値は、服のおかれた「場」によって異なるかたちで現れていた。協力者は、店での作業やスタッフとのやりとりを通して、この店に固有の意味や価値にアクセスしていた。

これまで職場における仕事の成否の要因は、個人の能力に帰される傾向にあった。職場を学習環境と見ることによって、本人を変える以外のやり方で就労の現場を見直すことが可能になる。本稿では、職場という「場」を学習環境として見ることで可能になる新たな見方を示す。

【キーワード】 職場, 学習環境, 実践コミュニティ

Keywords: Workplace, Learning environment, Communities of practice

1 はじめに

本稿が注目するのは、これまで「学習」の場と見られてこなかった職場という「場」である。

2019年4月から日本において改定入管法が施行された。新たな在留資格として「特定技能」が創設され、これにより日本における外国人労働者受け入れ拡大の流れが加速することが予想される(旗手 2019)。就労、留学、結婚、観光等、目的が何であれ、国や地域を超えた移動は、社会の動きと連動し、その動きの中に位置づけられる。だとすれば、労働者としての外国人を受け入れるにあたり、まずなぜかれらが日本にきて働かなければならないのか、グローバルな文脈における社会の変化の視点から問い直す必要がある。一方かれら一人ひとりをどのように受け入れ、共に生きていくかを検討するには、ローカルで具体的な「場」から受け入れのあり方を見直す必要があるだろう。

このことを考えるにあたり本研究が焦点をあてるのは、学習環境としての職場である。日本で生活をしている外国の人たちが働く現場の観察から、職場がどのような「場」として機能しているかを意味と価値の共有という観点から検討する。職場という「場」は、日々の実践においてメンバーが意味と価値を共有しともに活動することで成立する。職場において共有されている意味や価値についての情報を、学習環境としての職場がどのように提供しているのか、また、その環境が提示する意味や価値に新人として職場に入る外国人が

どのようにアクセスしているのかを見ていく。その上で、職場を学習環境として見ることで可能になる新たな見方を示したい。

2 理論的枠組み「実践コミュニティ（レイヴ&ウエンガー）」

実践コミュニティは、ある実践への相互参与のために集まった集団（Eckert and McConnell-Ginet 1992）である。実践コミュニティの概念は、近代における「学習」の見方の捉え直しを図るため、Lave and Wenger（1991）が提示した。それまで「学習」は、教室という場において生起するものであり、その成否の要因は、個人の能力に帰されてきた。しかし、レイヴらは、学習の成否の要因は、学習者個人ではなく、学習者を取り巻く環境の側にあるとする見方を示した。例えば、レイヴらが挙げた、スーパーの精肉店における学習の事例では、職場における分業化が進み、新人が古参の仕事を見る機会がなくなっていたことが原因で、新人のさらなる成長を妨げていた。つまり、分業という作業形態が進んだことと、作業ごとに隔離された空間が生まれたことにより、新人が古参の仕事を観察するという学習機会を失い、そのことが新人の学習を妨げていたのである。

本研究においても、レイヴらの見方を採用し、学習の成否を学習者個人に問うのではなく、学習者を取り巻く「場」に問う立場をとる。そして、新人として働く外国人が、実践に参加していくことによって、どのように「場」に共有された意味や価値にアクセスするのかを見ていく。

3 調査の概要

調査はフィールドワークによって行われた。フィールドは、NPO 法人 F が運営するチャリティー・ショップである。調査協力者は、インターンであるジェーンさん（仮名）、フィリピン出身の女性である。ジェーンさんは、日本人との結婚を機に 2011 年に来日した。調査当時は来日 6 年目であった。

表 1 調査の概要

フィールド	NPO 法人 F チャリティー・ショップ（衣料品）
調査協力者	インターン ジェーンさん（仮名） 女性／フィリピン出身。日本人と結婚し、2011 年来日。 調査当時 来日 6 年目。
インターン研修	① 第 1 期インターン研修 2017 年 3 月（3 日間）
	② 第 2 期インターン研修 2018 年 8・9 月（3 日間）
分析データ	① フィールド・ノート ② 録画データ ③ インタビュー NPO 法人 F 理事長／スタッフ 3 名 ジェーンさん

調査は、職場における観察によって行った。具体的には、NPO 法人が運営するチャリテ

イー・ショップFにインターン受け入れを依頼し、インターンとして働くジェーンさんの様子を観察した。研修は2回、それぞれ3日間ずつ実施した。その際に、記述したフィールド・ノート、録画データ、インタビューの音声データなどを分析の対象とした。

4 「ジェーンさんの『ことば』と「NPO 法人Fの『ことば』」

4.1 ジェーンさんのことばと意味の世界

ジェーンさんは、生活上の簡単な用事は日本語で行っているが、複雑な内容の説明などは難しい状況にある。

ジェーンさんとのやりとりからは、ジェーンさんの娘であるまりちゃんを中心とした意味の世界があることが窺える。例えば、ジェーンさんは初対面の相手にも娘さんの説明や紹介をせず、話題の中に唐突に「まりちゃん」を登場させる。このことはジェーンさんの言語活動が、まりちゃんの紹介や説明の必要がない場所で、営まれてきたということを示すものと考えられる。

また、ジェーンさんは、「小麦粉」のような生活で使用される一般的な語彙を知らなかった。しかし、「痰」という、病気について語る際にのみ使われる、使用頻度の比較的低いことばは知っていた。またジェーンさんは、咳のことを「コンコン」と表現する。これらは、おそらくまりちゃんを医者に連れて行ったり、保育園の先生にまりちゃんの病気の状態を伝えるといった活動の中で培われたジェーンさんのことばと考えられる。

上記のことは、ジェーンさんにまりちゃんを中心とした意味世界が存在することを示唆している。

4.2 NPO 法人Fのことばと意味や価値の体系

一方、ジェーンさんをインターンとして、受け入れるNPO 法人Fにも独自の意味や価値の体系が存在する。それは、Fのスタッフたちに共有されている「服を生かす」という表現に最もよく現わされている。次の発話は、理事長が、スタッフとして共に働く人の資質について語っている部分である。

どうやって残った品物（支援品にならなかった品物）をお金に換えて運営費や支援金にするか、全員で考えることができる人だけでチャリティー・ショップをやっている。これに加え、それぞれの職員が女性と子どもの支援、障がい者支援、東北支援などの役割分担をしている。「服を生かす」のが基本の仕事なので、それができる人がチームに参加している。セールスのスペシャリストも必要だが、現在はすべての仕事ができる人とやっている。

(NPO 法人F 理事長 インタビュー 2016.2.15)

NPO 法人Fでは、服を寄付として募り、その服を売ること法人の運営費や、他の団体の支援金にしている。「服を生かす」は、理事長が繰り返し使用する表現であり、スタッフにも共有されている。つまり、Fには「服を生かす」という理念に基づいた価値体系が培われていると言える。以下では、「商品としての価値」に焦点をあて、詳しく説明したい。

Fでは、子供服は100円、レディースとメンズは、普通の商品はトップスが300円、ボトムスが200円のように決められている。

表2 チャリティー・ショップFの商品の価格設定と価格表示システム

種類			価格 (円)	価格表示
子供服			100～	青ピン
レディース メンズ	一般商品	トップス	300	青ピン
		ボトムス	200	青ピン
	中間商品	トップスボトムス	500	黄タグ
	高額商品	トップスボトムス	1000～	赤タグ

このように商品としての服は、一般的な市場価格とは異なるF独自の価値を持つ。また、価格の表示にもF独特のやり方が存在する。例えば、子供服で100円のものには青ピン、レディースのトップスも300円で青ピン、ボトムスは200円で青ピン、少し高い中間商品は500円で黄色のタグが付けられ、1000円以上の高額商品には赤タグが付けられる。これらは服を生かすための、F独自の「価値システム」あるいは「価値表示システム」と言える。

商品陳列の作業において難しいのは、服に値札が付けられず、色のついたピンやタグで価格が示されることである。同じ青ピンでも商品によって価格が変わるため、スタッフはFでの仕事を適切に行うために、その価値と価値表示システムを理解していなければならない。

ジェーンさんは、インターン期間中に、商品陳列や、ハンガーの付け替えなど、店において任された仕事がある程度問題なくできるようになっていた。しかし、これらの仕事は、F独自の価値システム、価値表示システムについての知識がなければできない。つまり、ジェーンさんは、F独自の価値システム、価値表示システムを一定程度理解していたと言える。では、Fにおける商品としての服の価値へのアクセスはどのようにして可能になっているのか。次に、Fにおけるジェーンさんの仕事の実際をより詳細に見ていく。

5 分析と考察

5.1 商品陳列作業を通じた服の価値へのアクセス

次の表に示したのは、ジェーンさんがチャリティー・ショップFで経験した仕事である。

表3 チャリティー・ショップFでの主な仕事

店内	商品整理 (ハンガーハンティングなど)
	ハンガー付け替え
	商品陳列
	ディスプレイ (コーディネート)
	接客
	レジ
バックヤード	寄付品の仕分け
	値付け
	アイロンかけ

ジェーンさんは、インターン中、主に商品整理、商品の陳列、ハンガー付け替えの作業

を行っていた。それ以外にも、折に触れ、ディスプレイ、レジ、接客などの仕事を行っていた。

ここでは、商品の陳列に焦点をあて、そこで起こっていることを見ていく。

図1 Fの店内「商品の置き場」



Fでは、価格帯によって商品の置き場所が異なる。そして、その価格帯に応じた商品の置き場が、さらにジーンズ、Tシャツ、カーディガンなどの置き場所に細分化されている。さらに、商品によって、例えば高額商品などは、ハイブランドの商品が置かれる一角に置かれたり、ディスプレイに使われたりするため、商品の陳列作業においては、置き場の配置とどのような商品がその場所に置かれるべきものかを理解する必要がある。

ジェーンさんは、スタッフの指示を受けながら、この作業を研修初日から繰り返し行っていた。このようなFの価値体系に基づいたやり方で、商品の陳列を繰り返し行うことで、ジェーンさんは適切に商品を扱うことができるようになっていた。つまり、価格システムと同時に、服がどのように扱われるかの理解がなされたと言える。

5.2 ハンガー付け替え作業を通した服の価値へのアクセス

次にハンガーの付け替え作業を見ていく。このハンガー付け替え作業も、Fにおいて繰り返し行われる重要な作業である。どの服にどのようなハンガーを付けるのか、ここにもF独自のルールがある。

まず、子供服とレディースのトップスは、プラスチックの黒のハンガーを付ける。ハンガーに、色付きのサイズ表示用のチップを付けたものもあり、これはボトムスに付けられる。また、木製でバー付きのハンガーはメンズ、同じ木製でもバーがないものはレディースのように、服の種類や価格によって、使用するハンガーが決められている。

表4 価格とハンガーの種類

種類			価格 (円)	ハンガー
子供服			100～	プラスチック黒
レディース	一般商品	トップス	300	プラスチック黒
		ボトムス	200	サイズ付
	中間商品 高額商品	トップスボトムス	500～	木製
メンズ	全商品	トップスボトムス	全商品	木製 バー付き

ジェーンさんは、ハンガーの付け方をスタッフに何度も聞きながら繰り返しこの作業を行っていた。作業の中で、このルールにそって、ハンガーの付け替え作業をすることによって、ジェーンさんはFにおける価値システムとその服がどのように扱われるかを理解していったと考えられる。

ここで見てきた商品の陳列とハンガー付け替えの作業は、Fで最も頻繁に行われる仕事であり、重要な仕事である。これらの作業を繰り返し行うことは、ジェーンさんのFにおける服の意味や価値へのアクセスに深く関わったと考えられる。

5.3 スタッフとのやりとりを通した専門用語へのアクセス

では、上記の作業の中でどのようなやりとりが起こっていたのか。次に、商品陳列をめぐるスタッフHさんとジェーンさんのやりとりを見ていく。

次のやりとりでは、まずスタッフのHさんが1000円の商品の置き場を説明し、次に男性ものと女性もの商品の説明をし、さらに場所を移動してディスプレイされた高額商品についての説明を行っている。

H: スタッフH	J: ジェーンさん
1 H: この辺は1000円からで. 高い商品もあります	
2 J : おお. すごいよ	
3 H: ねえ. さらみたいな	
4 J : ****	
→ 5 H: これは男性もの. ここはちょっと	
→ 6 J : お, お, 男	
→ 7 H: そう. 男の人. メンズで	
→ 8 J : これ男の子	
→ 9 H: これは女性もの	
→ 10 J : あ, 女性もの. あそうですか	
11 H: あとこっち側にも, 奥にも. えっと, ほとんど女性もの	
→ 12 J : 女性もの	
13 H: が多くて. あとクツとかもあって, バックと女性ものが多い	
14 この辺はね, ちょっとブランドのものが多いとか, 商品がいいもの, は高い値	
15 段で売ってます	

まず、上記のやりとりの中で「この」「これ」などの指示語が使用されている箇所に注目してほしい。上記の、やりとりの中の「この」「これ」の部分では、実際にモノを示しながら説明が行われていた。また、その後のディスプレイの説明では、2人が場所を移動し、そこにある服を示しながら説明が行われている。このように、商品陳列の説明は、常に場に配置された具体的なモノを利用して行われていた。

次にスタッフのHさんが、男性用の服の説明をしている箇所を見ていく。5行目と7行目でHさんは、衣料品店の専門用語である、「男性もの」「メンズ」ということばを使って説明している。その後、ジェーンさんは、それぞれ6行目と8行目で「男」「男の子」という言葉を使って言い換え、確認を行っている。おそらく、「男」「男の子」ということば、特に「男の子」ということばは、ジェーンさんがこれまで慣れ親しんできた生活の場で使われてきたことばと考えられる。しかし、9行目のHさんの「女性もの」という発話の後に、Jも「女性もの」という、衣料品店で使用される専門用語を言い換えている。

つまり、ジェーンさんは、実際の活動において、その場に配置された具体物を利用しつつ、人と人のやりとりの中で、衣料品の専門用語である「男性もの」「女性もの」ということばと出会っているのである。そして、そこで、ジェーンさん自身のことばによる確認を行い、さらに自分自身も「女性もの」と衣料品店の専門用語に言い換えている。このようなやりとりの中で、衣料品店の専門用語と、ジェーンさん自身のことばの間で意味の交渉が起こり、最終的にジェーンさんの専門用語の理解につながっていると考えられる。

6 まとめ

最後に、ジェーンさんの商品としての服の意味と価値へのアクセスはどのようにして可能になっているのかという問いに立ち返りたい。これまで見てきたように、ジェーンさんは、職場という「場」における、実際の活動において、人と人のやりとりの中で、服の意味と価値にアクセスしている。そして、ジェーンさんの意味理解には、その場における活動、配置された具体的なモノ、そのモノがその場において持つ意味や価値、その場に関わる人たちが持ち寄る自分たちが慣れ親しんだことば、つまり個人の歴史としての「ことばのレパートリー」が関係している。ジェーンさんの意味や価値へのアクセスと理解は、これらが相互に関わりを持ちながら、達成されると言える。このようにして可能になった意味や価値へのアクセスは、ジェーンさんの世界をさらに広げていくものになるであろう。

さらに、職場をこのような学習が生起する「場」と捉えたときに可能になる視点の転換についても述べたい。これまで学習の成否は個人の能力に起因すると考えられてきた。また、職場における支援は、本人に対する働きかけが中心に行われてきた。しかし、職場という「場」における意味や価値の理解が、実際の活動において、人と人のやりとりの中で行われ、そこには、場における活動、配置された具体的なモノ、そのモノがその場において持つ意味や価値、レパートリー²などが相互に関わっている(尾辻 2016)。このように見ることによって、職場が、学習が生起する「場」であり、その環境は、場に関わるすべての人、ことば、モノが作り上げていくものと見ることが可能になる。

これまで、職場における支援は、本人に対することばの教育に限定される傾向にあった。働きかけは本人だけではなく、「場」に対しても行われる必要がある(大平他 2018a, 2018b)。このような視点から職場における学習とその支援について考えるとき、支援のあり方はよ

り多様になり，選択肢の幅も広がる。このような見方の転換は，外国人労働者受け入れ拡大が進む現在の日本において非常に重要なものになるだろう。

謝辞：本研究は，JSPS 科研費課題番号 17K02795 「外国人就労フィールド調査と「職場の日本語能力指標」及び「支援プログラム」の開発」の助成を受けたものである。

Personal linguistic landscape をデザインする実践の「場」

—学習と人生を結ぶために—

八木 真奈美
駿河台大学

要旨

「経済的・政治的・文化的グローバリゼーション」が叫ばれ、多くの国で移民の受け入れは大きな課題となっているが、欧州や北米では、公的な言語学習機会が用意されている。一方、日本における移民に対する日本語教育は、公的な言語学習機会がないことから、実際の現場では、語彙と文法の知識を増やすのが学習だという考え方が根強い。そこで、筆者は、移民の生涯にわたる日本語学習プロセスに注目し、移民を対象に聞き取りを行い、かれらの人生や学習についての「語り」をリソースとしてまとめ、それをを用いて移民を対象とした実践を行った。

【キーワード】 個人の言語景観、ナラティブ、声

Keywords: Personal linguistic landscape, Voice, Narrative

1 研究の背景

1.1 移民を対象とした言語教育

本稿は、ヨーロッパ日本語教育シンポジウム・ベログラード大会のパネル『場の考察から捉える日本語教育—活動と参加者とリソースの相互作用—』における発表（八木）について、大会での議論を踏まえ、改めて考察を加えるものである。本パネルでは、実践が「場」、参加者、活動（リソース）との相互作用で成り立つものと捉え、そこから見えてくる「場」と実践との関わりについて、各パネリストの実践を紹介した。しかし、「場」自体の定義や捉え方はさまざまであるとして、あえて定義付けをせず、各パネリストが多様な「場」を提示した。そこで、本稿では、日本に移住してきた人々の語り（以下、ナラティブ³）をリソースとした教材を用いて行った移民を対象とした実践について、「場」の観点から考察する。

「経済的・政治的・文化的グローバリゼーション」（Coupland 2010）が叫ばれ、多くの国で移民の受け入れは大きな課題となっているが、欧州と日本では、その対応は大きく異なる。歴史的に移民を受け入れてきたヨーロッパでは、欧州評議会（Council of Europe）が重要な役割を果たしている。現在では広く使われている「ヨーロッパ言語共通参照枠組み」（Council of Europe 2001）の制定には、第三の世界大戦を防ぐため、個人や自国及び地域のアイデンティティを尊重しつつも、ヨーロッパ共通のアイデンティティを育むことが重要である（ヨーロッパ日本語教師会・国際交流基金 2005: 20）との認識があり、その実現に向けた言語の多様性と権利の保障、異文化間の相互理解という確固たる理念が息づいている。そして、そのような理念のもとに、欧州の多くの国では公的な言語学習機会が用意されている。

一方、日本では、地理的・歴史的・政治的状況が欧州とは異なるものの、言語の多様性や権利の保障などの理念に関わる議論は、乏しいと言わざるを得ず、1990年の入国管理法改正以降、増え続ける在留外国人への対応策に留まっている感は否めない。本稿で使用している「移民」という用語も、政治的背景により一般的には使用されておらず、法務省、内閣府、文化庁の各省庁などで、さまざまな呼称がある（八木 2018）。そして、何より、入国管理法改正から現在まで30年近く経過してもなお、中国・樺太からの帰国者や難民など、一部の人を除き、移民を対象とした公的な言語学習機会が用意されていないことが根本的な課題である。

1.2 学習概念の転換

言語学習に関し、欧州評議会が果たした役割として、青木（2009）は、従来、語彙と文法の知識の量で考えられることが多かった学習項目を概念と機能によって整理し、能力記述の幅を広げたこと、また、歴史的にファシズムなどの台頭を防げなかったのは、市民によるチェック機能が働かなかったからだという反省をもとに、教育において責任ある市民を育てるためのオートノミーを実践していくという、学習内容と学習プロセスの両方に関わる仕事になされた点をあげている。

一方、日本における移民を対象とした日本語教育は、欧州のような公的な言語学習の仕組みがないことから、結果として、一般市民による草の根的な教室運営に依存しているのが現状である。筆者が教室の見学や調査を行った限りでは、地域の情報や場面を取り入れた活動を行っているところもある（八木 2016）が、多くは既存の留学生向けのテキストを用いており、語彙と文法の知識を増やすのが学習だという考え方が根強くある。

学習を語彙と文法の知識の量で捉えるという考え方は、1990年代までの第二言語習得研究における「習得メタファー」がその代表的なものである。その後、2000年代初めに起こったソーシャルターン（Block 2003）は、学習者を装置として捉える情報処理モデルなどへの批判を背景に、言語教育や言語学習に関わる分野に、一つの大きな転換をもたらした。ソーシャルターンは、社会文化理論をはじめとする言語や学習の社会的側面を重視するアプローチで、よく知られているものとして「状況的学習論」（Lave and Wenger 1991）がある。「状況的学習論」では、「習得メタファー」に対するものとして「参加メタファー」という概念が提唱されており、「参加メタファー」では、実践コミュニティへの参加が学習とされ、新参加者から十全的な実践者（正統的周辺参加）へと、参加者のアイデンティティが変化していくことが学習過程だという考え方をとる。

ソーシャルターンが示した転換は、単に学習項目に社会的場面や機能を追加するという学習内容の転換ではなく、学習そのものの概念の180度の転換である。概念を変えるためには、教師や実践者の教育方法の転換が必要であるが、筆者は、学習に使用するリソースを変えることで、概念の転換を試みた。以下に、その実践を紹介する。

2 研究の概要

2.1 研究の概要

本研究は、移民の声を社会に発信することを目的として行った研究の一環である。筆者は、2011年から2012年までの2年間、さらに2014年から2018年までの5年間をかけて、日本語学習者のナラティブを聞き、それをリソースとした教材を作成した。

研究のスタートは2011年で、10名の移民を対象にした聞き取り調査であった。しかし、インタビュー・データを研究者が分析し、研究成果として公表するだけでは、アカデミックな世界への発信にはなるが、研究協力者には何ら還元するものがない。そこで、語った本人が発信できるような「声⁴」をもつことが重要だと考え、研究協力者自身にナラティブを書いてもらうことを考えた。そして、聞き取り調査に協力してくれた方を対象に書いてくれる人を募ったところ、幸い、3名が手を挙げ、自身のことを書いてくれた。そのナラティブをまとめ、中国語・韓国語・英語の翻訳をつけ、小冊子として発行した。

小冊子の配布後、これが教材として使えるのではないかというコメントをもらい、先の研究の継続として、2014年に次の研究をスタートさせた。研究の目的は、以下の3つであった。学習者個人のナラティブを(1) 社会に向けて開くこと、(2) それによって日本語教育に対する意味付けを変革すること、(3) それを学習者自身の未来につなげること、である。新たに8名の研究協力者に聞き取り調査を行い、2011年から2012年までの研究と同様に、自身のことを書いてくれる人を募り、手を挙げた3名のナラティブをまとめて、2冊目の冊子を作成し、翻訳をつけて、発行した。また、語ってくれたインタビュー・データの一部も抜粋してまとめ、教室活動で使用できるようなアクティビティ型の教材の試作版も作成した。これらの教材を用いて、大学の養成講座、並びに地域住民のための日本語クラスでの実践を行った。この間の詳細は、研究の背景や目的、ナラティブを教材にする意義、実践を合わせて報告した八木・池上・古屋(2019)を参照されたい。

2.2 実践の概要

上記で紹介した研究は、2018年で一旦終了したが、現在、これまでの小冊子などを合わせて、新たなリソース教材にするべく、15編のストーリーを、1冊の本にまとめている段階である。そして、リソース教材をどのように使用すればいいか、問題があるとすれば、どのような問題が出てくるかを見るため、2019年に15編のストーリーのうち、6編を使用して、新たな実践を行った。それが本稿で紹介する実践である。

実践の概要としては、以下の通りである。

表 1. 実践の概要

日時	2019年7月
場所	筆者の勤務先大学
回数	1週間に1回の計2回
参加者数	4名
参加者の国籍	中国、フィリピン、ブラジル
実践者	筆者と学習サポーター(1名)
データ収集方法	ICレコーダーを置いて録音、文字化した。
学習方法	<ul style="list-style-type: none"> ・1回に3つのストーリーを用意。 ・最初に、それぞれが読みたい方法で読む。 黙読や学習者同士で意味を確かめ合う、サポーターに意味を聞く、などが見られた。 ・内容について、自由に話し合う。 ・次のストーリーを読む。 (以下、繰り返し)

<p>実践者が注意したこと</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・各ストーリーは読解教材ではない。そのため、参加者から質問を受けない限り、実践者の側から、語彙や内容の確認は行わない。 ・クラスの使用言語は、日本語に限定しない。 ・6編のストーリーは、それぞれ参加者の理解出来る翻訳を用意しており、希望があれば、それを配布する。 ・参加者の発話に関し、修正フィードバックは行わない。 ・実践者もサポーターも、対等な参加者の一人という認識を共有している。
-------------------	---

3 研究の結果

本稿では、分析したカテゴリーのうち、2つのケースを紹介する。まずは、実践後に、参加者に書いてもらった感想を紹介する。その一つに以下のような記述があった。

「楽しかったです。他の人の日本での生活と日本語の勉強法を学習したり、いろいろな文化を交流したり、とてもうれしかったです。」

今回の実践で使用した6編のストーリーの中には、日本語の学習について語ったものがいくつかあり、読んだ後、参加者が自分の学習について話す様子が見られた。以下にストーリーの一例を挙げる。実際の教材のストーリーは少し長いので、概略を示す。

ストーリー

来日後、漢字の勉強は、外出の時、車で看板とかを見て、だんだん覚えた。この形がこれ、あの形がこれと。また、カラオケの画面をずっと見て、覚えた。何と読むか、わからない時は、誰かに聞いた。やっぱり漢字を書きたいという気持ちもあって、教室に行ったけど、ベイシックばかりでつまなくなっちゃって、(勉強は)一度やめた。でも、漢字は、すごい覚えたいというのがあって、携帯見ながら、自分で書いたりしていた。

このストーリーを読んだ後に出てきたGさんとNさんの語りを以下にあげる。なお、データは個人情報に関わる場所など、一部は省略しているが、話した内容をできる限りそのまま伝えたいため、文章自体の修正は最小限にとどめている。わかりにくいところは括弧内に説明を加えた。

【Gさんのケース】

データは個人情報に関わる場所など一部には修正を加えている。

Gさん：私、24年間日本に住んでる。でも、最初ね。日本語勉強する時、いつも泣いた。いやだ、いやだ、いやだ。夫は、プライベートの先生(頼んでくれて、その先生が日本語)教えました。(中略)たくさん、宿題。やだ。

筆者： それは、最初の時？

Gさん：最初に来た時。(省略) その後は、だいたい1年間終わったら、私、自分の国と同じ人探して、一人、日本語勉強して(いた人が)おいでおいで、一緒に日本語勉強(しようと言った)。どこで?公民館で(Gさんの自問自答)。ただだよ。一緒に?じゃ、一緒に(Gさんの自問自答)。でもね、(省略) そのあとは、だんだん、だんだん、友達作ったから、話だけね。勉強、あの日本語の話すだけ。だいたい3ヶ月だけやりました。

Gさん：家で、夫は、何がいい?(と聞かれて)仕事のボランティアになりたいから(と言うと)、(夫は)あなた、日本語できないからできないよ。できるよ。私、英語話すから。(中略)日本人の友達、私、電話して。今、どこですか?(友達が)今日、私、ボランティアあるから、一緒に行きますか?行く、行く。どこで?(友達が)ホームレスのパトロール、行きますか?はい、行きます。行きます。そのボランティアの仕事、大好き。

Gさん：で。一緒に。大学の学生や、あと教会、一緒に英語話す。ボランティアして、ホームレスの家で、トントンして、あとおにぎり味噌汁、と毛布、ブランケットあげるね。トントントン、言葉いらないでしょう。(相手が私を見て)え、外国人?(笑)ホームレス、ありがとう、ありがとう。私、はい。最初のボランティアして。

Gさんは、夫から日本語を勉強するように言われ、プライベートの先生とも日本語の学習をしたが、嫌で、泣いたと話している。その後、公民館へも行くが、友達を作ってから、話すだけになったという。そして、ボランティア活動が大好きだと話すGさんの選択は、言語資本である英語を使用して、パトロールに行くことだった。そこでは、大学生や教会の人などと、英語でコミュニケーションがとれ、またボランティア活動そのものは、「言葉いらないでしょう」と話している。

本稿では、“Personal linguistic landscape”(Aoki 2012)(個人の言語景観⁵)という概念を理論的背景としているが、Aoki(2012)によれば、第二言語使用者は、人生のどのような局面で、どの言語を使うかという、自分の“Personal linguistic landscape”をデザインする。そして、その選択にはパーソナル・オートノミーが(personal autonomy)関わっているとしている。オートノミー(autonomy)は、「自分自身の学習を管理する能力」(Holec 1981)であるが、Aoki(2012)の言うパーソナル・オートノミーとは、学習に関わるだけでなく、自分らしい基準や価値に従って、さまざまな選択をしながら、生きることである。そして、自分らしい選択をするというアイデンティティを持つことも、パーソナル・オートノミーの一部だとAoki(2012)は、述べている。

Gさんの夫の言う「あなた、日本語できないから、できないよ」という言葉は日本人によくある言説である。しかし、Gさんはそこで、「自分らしい基準や価値に従って」友達に連絡し、ボランティアを始めた。Gさんには、英語という言語資本があったが、パトロールそのものは、「言葉いらないでしょう」と話し、それぞれの局面で、「友達を作るための日本語」、「好きな活動をするための英語」、あるいは、「言葉を使わない」という、“Personal linguistic landscape”をデザインしている。そして、実践の「場」で、語ることにより、「ボランティア活動をする私」というアイデンティティを表明させたと言えるのではないだろうか。

【Nさんのケース】

Nさんも日本語学習の難しさについて話したが、その状況は、Gさんとは異なる。

Nさん：私、今は二人の暮らし。私と夫は二人で日本に住んでいるから。夫は日本語ぺらぺらです。(夫は) 20年前に日本語勉強しました。でも、私は5年前、日本に来たから。日本語、勉強初めてでした。でも平日は一人で。

＜中国語でサポーターとやりとり＞

サポーター：(他の中国人の友達)は) 子どもと一緒に日本語の勉強出来るんですけども。

Nさん：夫は毎日帰り遅いです。私は、家で日本語だけで話。一人で、家で日本語の練習を。発音とかは練習します。

＜中国語でサポーターとやりとり＞

Nさん：主人と練習。これから主人と家で日本語だけで話をしようと思っています。この言葉はもう何回、言ったこと。でもなかなかできない。

筆者： そうだと思いますよ。不自然なものね。

他の参加者： うん。笑。

Nさん：一番の困難は、時間がないです。夜9時、8時半、(夫が) 帰って、御飯食べて、いろいろの家族の会話、やっぱり中国語で(し) やすいです。

筆者： 伝えなければならぬこともあるでしょう。大事なこと。

Nさん：一昨年は、1年間で、アルバイトしました。日本語は少し。仕事の時は話せません。

サポーター：言葉使う仕事ではないので。

Nさん：(アルバイトをすれば) じゃ、勉強の時間はない。そして、辞めて、インターネットで、勉強します。でも、難しいです。

Nさんは、夫の転勤で日本に来た。日本で日本語を話すという“Personal linguistic landscape” デザインを描いていた。そして、限られた言語環境の中で、何とか日本語を学習する機会を探し、中国人の夫と日本語で話すことで日本語を練習しようとするが、その難しさが「この言葉はもう何回、言ったこと。でもなかなかできない。」という言葉に表れている。アルバイトもしたが、日本語を使う仕事ではなく、かえって学習する時間がなくなるというジレンマを抱えた。Aoki (2012) は、女性にとっては、パートナーとの関係や子育て、地域の活動などとの関係で、自分らしい基準や価値に従って選択したり、生きることに難しさがあると指摘している。Nさんは、難しさに直面しているが、「自分らしい基準や価値に従って」様々な方法を試しており、この実践に一人で参加したことも、Nさんのパーソナル・オートノミーの行使であると考えられる。

4 考察：「場」

ここでは、上記の研究結果を「場」の観点から考察してみたい。本実践の「場」では、複数の「声」があった。まず、教材としているストーリー自体が、「声」である。これらは、「かけ離れた教材上の人物 (Thornbury 2000)」ではなく、自分のことが書かれたもののように読むことができる (カールソン・キシイク 2011) 「声」である。そのストーリーの「声」

がGさんとNさんを初めとする参加者の「声」が生まれるきっかけとなった。ここでは、データの一部のみを取り出しているが、実際の実践では、次から次へと参加者の語りが続いている。茂呂・小高(1992)によれば、「教室に典型的にみられる『声』の在り方は、じつは、それ以外の『声』と関連しつつ、成立する」としており、データでは背後の声は示していないが、参加者の一人が話している間も、あいづちや笑いなど、様々な「声」が交差していた。

河野(2010)は、「場」とはあくまで関係性のシステムだとしており、他者と共有されることが「場」の成立の前提となっていると述べているが、ここでは、教師と学習者という役割化された一方通行のベクトルのみが動く「場」ではなく、さまざまな「声」が、対等にやりとりされる流動的な「場」として成立していたと考える。

5 おわりに

本稿では、まず、欧州と日本の移民政策について比較し、学習の概念そのものを転換する必要性について述べた。そして、移民のナラティブを学習のリソースとすることによって、学習概念の転換、すなわち日本語教育の意味付けを変革することを目指した実践について紹介した。リソースとして用いた移民の実際の「声」は、「場」に参加する人の「声」を立ち上がらせ、多声的で流動的な「場」が生まれた。この「場」は、リソースを含む、さまざまな「声」との相関によって、成り立っていた。

このような「場」を創造していくには、学習は「知識の量」であるというマスター・ナラティブから、「社会参加」あるいは「他者との関係性の構築」であるという教師や実践者一人一人のパラダイムの転換が必須となる。教師のビリーフや価値観、教授方法は長い間の経験から紡がれたもので、一朝一夕に変えることは難しい。また、日本社会においては、社会全体での移民政策や言語政策に関わる議論のない中、教師や実践者が所属する機関や地域のコミュニティそれぞれのやり方という、現に進行する枠組みを無視して新しい実践を実行することも容易なことではない。しかし、リソースを変える、あるいは、その場の「声」を生かしていく方法を考えることで、その一步を踏み出すことは、それほど難しいことではないだろうと考える。

注.

¹ 第23回AJEヨーロッパ日本語教育シンポジウムで行ったパネルセッションの冒頭で、筆者はパネルセッションの全体趣旨について説明した。本稿は、その全体趣旨に基づいた論考である。

² レパトリーとは、コミュニティを特徴づけ、コミュニティにおける実践を維持することを可能にする資源を指す(Wenger 1998)。尾辻(2016)は、レパトリーを個人が所有するものではなく、個と場にある両方の資源の関係から生まれるものであり、そのように見ることで、人、ことば、物質的資源が生態的につながっているという見識をもたらし、アイデンティティ理解に新たな可能性を提供するとしている。

³ ここでのナラティブの定義は、「話したり書かれたりして表現されたもの」(Polkinghorne 1988)と捉えている。

⁴ ここでの「声」は、「voice(動詞)」であり、交渉の中で獲得していく多様なアイデンティティの表出であり、また、同時に話し聞かれる権利を表すものである(八木・池上・古屋 2019)。

⁵ Personal linguistic landscape design (Aoki 2011) は、個人の人生における言語使用の景観（輪郭、外形）であり、第二言語習得の分野でもよく見られる linguistic landscape(看板などの言語景観)とは異なる。

<参考文献>

- 青木直子 (2009) 「学習者オートノミー概論」, 『2009年フランス日本語教師会研修会報告書 授業がかわる—CEFR と学習者オートノミー』 フランス日本語教師会, pp.61-77.
- 井出祥子 (2016) 「グローバル社会へのウェルフェア・リングイスティックスとしての場の語用論—解放的語用論への挑戦—」, 『社会言語科学』第18巻第2号, 社会言語科学学会, pp.3-18.
- 大平幸・掛橋智佳子・佐野真弓・森本郁代 (2018a) 「定住外国人とともに働く職場支援のための Can-do statements の開発—レジ場面における Cds の開発と試用—」, 『2018年度日本語教育学会春季大会予稿集』日本語教育学会, pp.251-256.
- 大平幸・掛橋智佳子・佐野真弓・森本郁代 (2018b) 「メンバー間における課題共有のための職場の Can-do statements—3つの職場の人々との対話を通して見えてきたこと—」, 『2018年度日本語教育学会秋季大会予稿集』日本語教育学会, pp.462-467.
- 尾辻恵美 (2016) 「メトロリンガリズムとアイデンティティ」, 『ことばと社会—アイデンティティ研究の新展開』18号, 三元社, pp.11-34.
- カールソン, L.・キシイク, F. (2011) 「そもそも誰の物語なのか?—言語学習上の出会いにおける自/伝記」青木直子, 中田賀之 (編) 『学習者オートノミー—日本語教育と外国語教育の未来のために』ひつじ書房, pp.171-192.
- 河野秀樹 (2010) 「〈場〉とはなにか—主要な理論と関連する概念についての学際的考察—」, 『目白大学人文学研究』第6号, 目白大学, pp.39-60.
- 旗手明 (2019) 「技能実習制度からみた改訂入管法」, 『別冊環 開かれた移民社会へ』24, pp.83-93.
- 三代純平 (2011) 「「場」としての日本語教室の意味—「話す権利」の保障という意義と課題」細川英雄編『言語教育とアイデンティティ—ことばの教育実践とその可能性』春風社, pp. 75-97.
- 茂呂雄二・小高京子 (1992) 「教室の参加構造と発話の多様性」, 『日本教育心理学会第34回総会発表論文集』日本教育心理学会, pp.34-56.
- 八木真奈美 (2016) 「個人の経験を社会・変革・未来へつなげる実践を目指して—ナラティブを教材化する試み—」, 『2016年度日本語教育学会春季大会予稿集1』日本語教育学会, pp.123-127.
- 八木真奈美 (2018) 移住者の語りに見られる『経験の移動』が示唆するもの—Agency という観点から」川上郁雄・三宅和子・岩崎典子 (編) 『移動とことば』くろしお出版, pp.171-189.
- 八木真奈美・池上摩希子・古屋憲章 (2019) 「個人の経験を社会・変革・未来へつなげる実践を目指して—ナラティブをリソースとする教材作成の試み—」, 『言語文化教育研究』第17巻 (印刷中) 言語文化教育研究学会.
- ヨーロッパ日本語教師会・国際交流基金 (2005) 『日本語教育国別事情調査ヨーロッパにおける日本語教育と Common European Framework of Reference for Languages』ヨーロッパ

-
- 日本語教師会・国際交流基金。
レイヴ ジーン・ウエンガー エティエンヌ (1993) 『状況に埋め込まれた学習—正統的の周
辺参加』 佐伯胖訳 産業図書。
- Aoki, N. (2012) *Learner autonomy for personal autonomy*. Paper presented at the 5th Independent Learning Association Conference New Zealand.
- Block, D. (2003) *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coupland, N. (2010) *The Handbook of Language and Globalization*. Oxford: Wiley Blackwell.
- Eckert, P. and McConnell-Ginet, S. (1992) Think practically and look locally: Language and gender as community-based practice. *Annual Review of Anthropology* 21: 461-490.
- Holec, H. (1981) *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Lave, J. and Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pennycook, A. and Otsuji, E. (2015) *Metrolingualism: Language in the City*. London: Routledge.
- Polkinghorne, D. E. (1988) *Narrative Knowing and the Human Sciences*. Albany: State University of New York Press.
- Thornbury, S. (2000) A dogma for EFL. *LATEFL*. (*International Association of Teachers of English as a Foreign Language*) Issues 153: 2.