

多様化する日本語学習における教育目標・学習目的・評価を探る
—余暇活動と消費としての外国語学習の視点から—

Exploring the educational goals, learning purposes, and assessments
in the diversified Japanese language learning:

From the perspective of learning foreign languages as leisure and consumption

米本和弘, ブリティッシュコロンビア大学

Kazuhiro YONEMOTO, University of British Columbia

鬼頭夕佳, フランス国立理工科大学

Yuka KITO, École Polytechnique

佐野香織, お茶の水女子大学

Kaori SANO, Ochanomizu University

瀬尾匡輝, 香港理工科大学

Masaki SEO, Hong Kong Polytechnic University

山口悠希子, 香港大学專業進修学院

Yukiko YAMAGUCHI, University of Hong Kong SPACE

1. はじめに

本大会のテーマにあるように“できる”ということばは昨今の言語学習・教育においては自明の命題となり、“コミュニケーションを目指す” 実用主義的、“知識の効果的な伝達を目指す” 効率主義的言語教育観がよいとされる傾向は益々強まっているのではないだろうか。しかしながら、日本語学習者の多様化に伴い (e.g. 佐久間, 2006; 国際交流基金, 2011)、日本定住や進学、ビジネス、日本文化への興味といった画一的な視点で学習目的を捉えることが難しくなっている。Kubota (2011a) は学習者が余暇における満足感、楽しみ、喜びのために語学学習を行い、語学の授業を余暇サービスの商品として消費している姿を「余暇活動と消費としての外国語学習」と呼び、「興味（「好き」）、好奇心、自信回復、自己満足、自分探し」（久保田他, 2012）などといった情緒的要因に根ざした外国語学習の存在を明らかにしている。本ラウンドテーブルでは、「余暇活動と消費としての外国語学習」という概念から本大会のテーマである多様化する日本語教育における“学びを支える教師の役割”について参加者とともに考えたい。

1.1 本ラウンドテーブルの目的と本稿の役割

本発表はラウンドテーブルの形をとり、参加者との議論を通して、多様な日本語学習者への理解を深めることを目的とする。そして、これまでの画一的な日本語教育ではなく、参加者が学習者と向き合い、それぞれの現場に即した日本語教育を創造していくための足掛かりとなればと考えている。そのため、発題者が一方的に情報を提供するのではなく、対話を通してそれぞれの教育現場や実践を振り返る。本稿では、「余暇活動と消費としての外国語学習」という概念の紹介と発題者らの悩みやモヤモヤと気に

かかっていることを共有し、ラウンドテーブルにおける話し合いの土台としたい。

2. 余暇活動と消費としての外国語学習

Kubota (2011a) は日本の英会話学校でのフィールドワークと学習者およびプログラム運営者へのインタビュー調査を基に、先進国の外国語環境下で学ぶ社会人学習者は文化資本の増大を目的に外国語学習に投資

(Norton Peirce, 1995) する必要がないとし、「余暇活動と消費としての外国語学習」の存在を明らかにした。具体的には、Kubota の調査では、成人学習者の多くが英語学習に対する明確な目的を持たず、ネイティブスピーカーである教師や他の学習者との交流を通して、満足感や喜びを感じながら趣味的感覚で語学学習を消費していることが浮き彫りになった。その中では、言語を習得することだけではなく、言語学習の場を楽しんだり、目標言語圏への「アコガレ」の気持ちを満たすことが学習の強い原動力となっていた。

日本語教育においても、久保田他 (2012) がカナダ、フランス、ポーランド、香港の学習者へのインタビュー調査を行った。そして、大学付属の生涯学習講座で学ぶ香港の学習者が学ぶという行為への満足感やクラスメートとの交流を主な目的として日本語学習の場に参加し、同じく生涯学習として学ぶポーランドの学習者が学びの場を共有しながら日本語好きの自分探しをしている姿が浮かび上がってきた。また、大学の学習者を対象としたカナダ、フランスでは一概に余暇活動とは言い切れないものの、達成感やクラスメートとの関わりといった社会的・情緒的要因が強く学習に影響していることがわかった。このことから久保田他 (2012) は、「外国語教育は新自由主義的教育観のもとで、測定可能な実践的能力が重視されたり、グローバル競争に打ち勝つための言語教育政策が展開されたりしているが (Kubota, 2011b; Park, 2011)、人的資本 (human capital) の増大だけが言語学習の目的ではないことも教育者として認識する必要がある」と結論付けている。

しかしながら、余暇活動と消費としての日本語学習は問題も孕んでいる (Kubota, 2011a; 瀬尾他, 2013)。例えば、Kubota (2011a) では、調査協力者らが余暇活動として英語を学ぶ背景には、白人崇拝のイデオロギーや人種、ジェンダー間の不平等な力関係が絡み合い、英語学校などの余暇活動のサービス提供者が消費者の願望を巧みに操りながらイデオロギーの助長に加担していることが指摘されている。

3. 発題者のそれぞれの悩み (モヤモヤ)

上記のような学習者の存在が明らかになりつつある中で、我々は彼らの学びをどのように支えていくことができるのだろうか。本節では、発題者らが抱えている悩みやモヤモヤと気にかかっていることを共有することにより、対話を通して共に考えていきたい。

3.1 米本の悩み（モヤモヤ）

ここでお話することは、私一人が感じたことですので、一般化することはできませんが、カナダで数年教えて、感じてきたことです。特に、高等教育機関における外国語教育の持つ役割とは何かという点に関して、ここでは他の先生方とお話できればと考えています。

大学での日本語教育は、特に日本語教育がアジア研究の学部にも属する場合、主専攻の学生が研究を進めるために必要な言語を身につけたり、論文執筆の条件を満たしたりすることを目的に行われることが多いように思います。そのため、読み書きや論文読解などアカデミックな能力を目標とするなど、アジア研究専攻の学生を対象としたカリキュラムが組み立てられているように感じられます。研究や研究者の育成が大学に期待されるものの一つであると考えれば、このような日本語教育が行われるのも理解できるのですが、私の教えたクラスでは、アジア研究とは全く関係のない他専攻の学生が大部分を占めているという現状があり、果たして、私は学生が学びたいと思っているものを教えられているのだろうかと思える機会が多くありました。

私が教えて来た学生ですが、主に初級の学生ということもあり、強く将来における使用を意識している者はごく少数で、多くは日本語という言語への関心や、ポップカルチャーを含む日本文化への興味などから学習を始めていました。また、何かを理解したり、誰かと話したりといった明確な目標を持たず学習している者も少なくありませんでした。学位のために言語の単位が必要となる学生の中には、単に日本語なら簡単に単位が取れるであろうという理由から、履修している学生も多いように感じます。

このような議論は英語教育分野では、すでに行われているようで (c.f. Lodge, 2000)、言語教育とは学問を進めるためにあるものか、それとも、特に近年では、コミュニケーション能力を養う、スキル重視の言語教育を目指すべきなのかということが話し合われています。近年、日本語教育もスキル重視の方向に向かっているようですが、これらの二項対立では割り切ることができない学習者も多くいるように思われます。上記の学習者もその一部であると思われませんが、では、このような学習者が多くを占めるとして、余暇活動的な言語学習へ向かうことが高等教育における言語教育としてあるべき姿なのかとも考えてしまいます。

このような状況にあって、個人的に今、必要ではないかと考えるのは、高等教育機関の外国語教育を通して育てたい学生とはどのような資質を持った学生かという、単なる言語能力を越えた明確なイメージについて議論し、提示することです。外国語教育は専門的な学問の下位にあるものではなく、それ自体の専門性を持つ必要性が議論されています (細川, 2004)。ですので、私は特に、余暇活動的な日本語学習というものが認識されつつある現在、大学では、そのような日本語学習の形をどのように受け止め、どのような学生の育成を目指すべきかという点について、意見交換ができればと考えています。

3.2 鬼頭の悩み（モヤモヤ）

現在フランスの高等教育機関で日本語を教えています。学生は、日本語を一般外国語科目として学ぶ学生です。複数の学校で教えています。今回は具体的な例としてある理系大学のお話をします。

ここで日本語を学ぶ学生はほぼ全員ゼロ初級からのスタートで、1年生は好奇心に溢れやる気に満ちています。しかし、2年生以降では動機の維持が教師間で問題となっていました。1年生終了後に日本での企業研修を終えると具体的な言語使用の機会もなく、専門の勉強が本格化するためでしょう。そこで、学生自身が「できる」と実感し意欲を維持できるよう、学習者オートノミーを意識した評価を取り入れてみました（鬼頭・中島，2009）。この自己・ピア評価を取り入れた評価法は、それまでの評価のイメージを払拭し、教室活動の一つとして学生に好意的に受け入れられ、ある一定の効果をあげた感がありました。しかし、肝心の、「できる」という実感を学生は得られたのかという疑問が残りました。

「できる」と言えば、CEFR 導入以来、私たちの現場では教材の各ユニットを **Can Do** に書きかえるということがよく行われています。CEFR にはヨーロッパ内の人の流れをスムーズにするという政治的な目的があるため、実用的な側面が強調されがちです。Can Do の項目を見ても、ことばをある言語行為を達成するための道具として捉えていると言えます。この実用主義的な流れはグローバル化社会と相性もよく、各教育機関の外国語教育方針にも反映されています。そして私たち言語教師の間でもコミュニケーションのための言語教育を目指すことが自明のようになっています。

では、学生たちは自分たちの学習をどう捉えているのでしょうか。学生へのインタビュー調査などから見えてきたのは、将来への投資よりも今の知的好奇心や満足感を重視している学習者の姿でした（久保田他，2012）。実際に、クラスに来ることが何より楽しいと言う学生や、クラスメート同士で合い言葉になった日本語のフレーズを言いあいながら、そのやりとりそのものを楽しんでいる学生を見ていると、まさに「余暇活動と消費としての外国語学習」（Kubota, 2011a）なのではないかと思えます。また、自分の専門と違って成績に無頓着な学生が多いのも、彼らにとって日本語学習が「趣味」に近いものだからかもしれません。こうした学生にとって **Can Do** で示される「できる」にどんな意味があるのでしょうか。しかし一方で、日本語学習を通じ、日本への留学を視野に入れる学生も例年出ています。

こうした学生たちを前に、実用一辺倒の準備主義ではない、情動的側面をより考慮した教室づくりをしたいと考えていますが、大学で学ぶ場合、人的資本としての側面を無視することは難しい。おそらく二つのバランスが鍵なのでしょう。このように常にモヤモヤとしながら教室に向かっていますが、個人的にはことばの学習を通じて「何ができるようになってほしいか」よりも「どうなってほしいか」に最近傾いています。

3.3 佐野の悩み（モヤモヤ）

私の悩みは、「自分が学びを実感したい側面からどのように評価を考えたらいいのか」ということです。

私は以前、北米のコミュニティカレッジで英語のクラスを取ったことがあります。私は様々な背景の人々と自分の気持ちや言いたいことを伝えあう場の一つとしてクラスを受講していました。教師に「なぜ英語を学習するのか」と訊ねられた時も、「様々な背景の人々と自分の気持ちや言いたいことを伝えあいたい」と言いました。その教師は、そのためには発音やアクセントが大事であること、相手が話すことを聴きとる力や、効率的に言いたいことを伝える力が必要であることを指摘してくれました。授業の目標もそこにおかれていたような気がしますが、内心「私がやりたいことではないなあ、」とも思っていました。

英語クラスには学期ごとに習熟度テストがあり、評価はその習熟度テストに基づいたものでした。実をいうと、私はそのテスト評価に全く意味をおいていませんでした。私が学びを実感できるような評価はテスト結果にはなかったからです。「あなたの英語力は大学の授業を受けることができるレベルだから、大学の授業を受けなさい」の「できる」の意味が分かりませんでした。私にとって、その「できる」は意味がなかったためです。教師に個人的なフィードバックを頼むと、発音、文法、語彙的な側面から簡単なフィードバックをされました。そのフィードバックが悪かったわけではないのですが、それも何か違う、そう感じていました。

この以前感じた気持ちを自分が教師として教えるようになった当初はあまり意識することがありませんでした。しかし、実践の中で次のような悩みを持つようになりました。悩みの一つは、「日本語学習者」として日本語の学習の側面から見ると、教師は学習者の「～たい」という気持ちを日本語学習に置きかえて「～したい。だから、日本語で～ができるようになりたい」と考えるようになり、学習者の他の側面からの「～たい」を見失ってしまう、ということです。例えば、「日本のアニメを字幕なしで見たい」ということは、「アニメの日本語が分かるように、アニメに出て来る語彙や文法を理解し、聞き取りができるようになりたい」と置き換える

「日本語教師翻訳」を無意識にしていることが自分自身の実践でもありました。しかし、アニメについて生き生きと話す人々の姿を見て、何かが違う、ということに気がつきました。そして、「この人たちにとって、自分の学びが実感できるような評価はどのようなものなのだろうか」と考えるようになりました。

今、私が興味を持っていることは、人々の中の多様性に対応し、人々が自分の学びを内側から実感できるようなものです。佐野（2013）では、教師が翻訳して考える「日本語学習者の多様性」から「実践主体内の多様性」として見ることを提案しています。自己の学習を自分で評価する実践主体として、自己の内側から実感できる評価とはどのようなものなのでしょう

ようか。みなさんの実践での経験を共有し、一緒に考えて行きたいと思っています。

3.4 瀬尾の悩み（モヤモヤ）

大学院を卒業してすぐに、香港の大学附属の生涯学習機関で日本語を教え始めました。その時に、なぜ目の前にいる社会人学習者達が日本語を学んでいるのかと考え始めて辿り着いたのが「日本語でのコミュニケーションのために勉強していないのではないか」ということでした。というのも、当時担当していた最上級コースに、10年近く日本語を勉強し、何回も日本語能力試験2級に“挑戦”しているのですが、合格できない学習者がいたからです。私と会話するときは英語で話し、時にはクラスメートに通訳をしてもらう時もありました。そんな彼女にインタビューをしたところ、彼女は子どもが大きくなり、時間にゆとりができたため、香港に溢れる日本の大衆文化への興味から日本語を勉強し始めたということでした。しかし、働きながら日本語を勉強することは大変だったようで、教室外で学習に時間を費やすことができず、10年にわたる日本語学習は大変だったようです。そんな中でも日本語を勉強し続けられたのは、日本語クラスの友達と一緒にBBQをしたり、食事に行ったりすることに意味を見出していたからのようでした（授業には遅れてくるのですが、BBQパーティーでは率先して会場の予約をし、手作りのケーキまでも作ってくれました）。また、いろいろな学習者の話を聞く中で（cf. 瀬尾, 2011a; 2011b）、日本語を学ぶ行為そのものへの興味やクラスメート・教師とのつながりを求めて日本語を学習しているような気もしてきました。つまり、日本語でのコミュニケーションというよりは、人とのつながりを重視しているように感じました。そんな学習者達と接する中で、自分自身が大学院で学習してきた「コミュニケーションを重視した教育実践」には限界があるのではないかと感じ始めていた頃、佐久間（2006）に引用されていた、ポーランドの「八十の手習い」¹を読んでそういう学習者がいるのだなという思いが益々強くなりました。では、「コミュニケーションを目指さないのなら、一体何を指すのか？」というのが私の悩みであり、模索し続けているところです。そして、「コミュニケーションを目指さない」からといって、従来の訳読法やオーディオリンガル・メソッドといった伝統的な教授法でもいいのでしょうか。

また、1年半前からは香港の大学で副専攻や選択科目として日本語を学ぶ学習者を対象に教えています。そこでは、語学学校で日本語を学びながら大学でも日本語コースを履修する学習者もいます。「すでに日本語を学習しているので、簡単により成績をとるために日本語を勉強しているのではないか」との声をよく聞くのですが、このような学習者達が一度も授業

¹ポーランドの市民講座で日本語を学ぶ平均年齢80歳の学習者の話。日本に行ったこともなく、日本に行く予定もない“老人”学習者らが熱心に勉強している。特に印象深いのは、一人のおばあさんが自分が死んだら日本語教科書をお棺の中に入れて欲しいと遺言として残していたという。

を休まず、率先して活動に参加し、既習にも関わらず意欲的に授業に耳を傾ける姿を見て、大学での日本語学習そのものに何か意味を見出しているのではないかと思い、学習者に話を聞きました。こちらでは前述した教育機関とは異なり、「コミュニケーション」という意識が強くあるようでした。しかし、語学学校の教師は日本語非母語話者が多いため、大学で日本人である教師達と話すことに強く意義を見出しているようであり (cf. 瀬尾 2013)、このことは Kubota (2011a) が指摘するような、日本崇拜・ネイティブ崇拜といったイデオロギー構築の危険性が孕んでいるのではないかと危惧しています。また、瀬尾 (2013) で述べたのですが、学習者の多くがメディアなどで目にした日本語や日本文化を無批判に受け入れ、日本に対する盲目的な憧れを抱いているところがあります。そこで、日本語や日本文化を批判的に読み解き、批判的思考能力の育成を目指す活動も取り入れる必要があるのではないかと感じ、実践をしています (e.g. 瀬尾, 2012)。しかし、この盲目的な「憧れ」が自身の「自己満足」に結びついている学習者もいることを考えると、それだけではいけないのかなとも感じてしまい、悩んでいます。

3.5 山口の悩み (モヤモヤ)

現在勤めている香港の大学附属の生涯学習機関では、主に社会人が仕事の後に日本語を学んでいます。香港は日本から近いためか、日本資本の店が立ち並び、日本の商品が溢れ、日本の有名人が登場する広告、映画、ドラマ等を日常的に目にします。このように日本の物が身近にある中で日本に関心を持ち、それが日本語学習のきっかけや目的となっているのだろうということは容易に想像できます。実際に、学習者からも「日本のドラマ (アイドル、アニメなど) が好き」「日本の雑誌が読みたい」「日本によく旅行する」といったことばを聞くことが多く、日本や日本文化への関心の高さが窺えます。仕事のためにというよりは趣味として日本語を学ぶ人々が多く、まさに「余暇活動と消費としての外国語学習」 (Kubota, 2011a) と言えるのではないかと思います。

そのような中で私がモヤモヤとしているのが、「シリアスな余暇活動」と「カジュアルな余暇活動」 (Stebbins, 2007) 双方に対応するにはどうすればいいのかということです。シリアスな余暇とは専門技術や技能の獲得を目的とする余暇で、日本語学習に懸命に励んで日本語を身に付けることを目指す学習者がそれに当たるでしょう。一方、カジュアルな余暇とは映画や友人とのお喋り、食事、コンサートなどの快樂を求めるもので、日本語学習者でいえば、授業でクラスメートと交流したり日本文化に触れる楽しさと満足感を目的としている人達でしょう。私が担当するクラスの学習者へのインタビューでも、「新しい文法を習うのが楽しい。試験で良い成績を取りたいので、毎週予習してから授業に行く」など日本語学習をシリアスな余暇にしている人と「仕事の後クラスへ行って友達と話してエンジョイして帰る。うちでは全然勉強しない」というようにカジュアルな余暇

としている人が混在しているようでした。そして、学習に費やす時間などの違いから両者の日本語習得の差はどんどん開いていきます。カジュアルな余暇活動として日本語を学んでいる人の中には、次第に授業についていけなくなって学習を断念する人もいます。「もっとゆっくりした学習ペースだったらずっと続けられるのに。」という言葉を聞くと、とても残念な気持ちになります。

クラスには約 30 名の学習者がおり、「趣味」という点では共通していても、日本語学習に対する思いや生活における位置付けというのは様々です。そして、日本語習得そのものへの思いはそこまで強くなく、むしろ日本の雰囲気に触れたりクラスメートと交流することを目的として授業に来ている学習者のお尻をどこまで叩くべきなのかという迷いがあります。成人（社会人）である学習者に対して“勉強”を押し付けるのは教師のエゴではないか、一定のカリキュラムについて来られない学習者を脱落者として切り捨ててしまっているのではないか、日本語学習の目的は様々であるにも関わらず「クラス授業」という名の下に画一的な日本語教育に学習者を押し込めているのではないかと自身を振り返って考え込んでしまいます。

4. まとめ：本ラウンドテーブルでディスカッションしたいこと

本稿では、所属機関、国・地域の異なる 5 人の発題者の悩み（モヤモヤ）を「余暇活動と消費としての外国語学習」という視点から共有した。発題者らは学習者の声を深く聞いていくうちに、彼らが日本語を学ぶことに対して抱いている思いに気付き、現状のカリキュラムや評価に対するモヤモヤした気持ちが膨らんでいった。そして、それを何とか打開したいと強く考えているのである。「余暇活動」という響きから、学校教育にはそぐわないと一般的には考えられるかもしれないが、学校教育の中で日本語を学ぶ学習者にも「余暇活動に付随する喜びなども含めた情緒的な側面」（久保田他, 2012, p. 9）に焦点を置く者が多いのではないだろうか。特に、海外の日本語教育現場においては、日本語を使うという実利的なニーズや目標がなく、「好き」「おもしろそう」といった感情から日本語を学習している学習者の姿は無視できないと思われる。その中で、昨今盛んに議論がなされるようになってきたスタンダードや **Can Do** といった実用主義的・効率主義的言語教育観の下、一斉授業という形で知識やスキルを学習者に切り売りしていくことは、果たして学習者の望む学び、そして、私達が理想とする教育実践に繋がるのだろうか。学校教育機関で教えているため、カリキュラムや評価という枠組みが存在することは事実であるが、だからといって、教師自身は何ができるのか、何をしなければならないのか、なぜしなければならないのかといったことを問い続けることを止めてしまえば、目の前にいる学習者と正面から向き合うことができなくなってしまう危険性がある。

また、Kumaravadivelu (2006) はこれまでの教授法や教育法は研究者や目標言語の母語話者によって構築され普及されることが多く、実践者や非

母語話者はそれを受容するだけの立場に甘んじてきたことを問題視している。現地の社会的文脈や学習者のことを一番よく知るのは現地で授業を担当する教師であり、教師側から新たな教育観や実践を能動的に生み出していくことの必要性を Kumaravadivelu は説いているのである。そこで、本ラウンドテーブルでは、多様な日本語学習者への理解を深めた上で新たな教育実践を生み出していくべく、以下の点について参加者と共に考えたい。

1. 参加者の悩みは何か
2. それを踏まえて、“学びを支える教師の役割”とは何か

参考文献

- 鬼頭夕佳・中島晶子 (2010) 「日本語教育現場での ELP-学習者オートノミーを考えた実践例とワークショップ」『授業が変わる CEFR と学習者オートノミー: 2009年5月29-30日フランス日本語教師会研修会報告書』 (pp.79-98)
- 久保田竜子・瀬尾匡輝・鬼頭夕佳・佐野香織・山口悠希子・米本和弘 (2012) 「余暇活動と消費としての日本語学習ーカナダ・フランス・ポーランド・香港における事例をもとに」『第9回国際日本語教育・日本研究シンポジウム予稿集』
<<http://www.japanese-edu.org.hk/sympo/upload/manuscript/20121017115355.pdf>> (2013年7月19日)
- 佐久間勝彦 (2006) 「海外に学ぶ日本語教育ー日本語学習の多様性」国立国語研究所 (編) 『日本語教育の新たな文脈ー学習環境、接触場面、コミュニケーションの多様性』 (pp.33-65) アルク
- 佐野香織 (2013) 「実践からの大学院生のことばの学び: 『越境』を手がかりに」『比較日本学教育研究センター研究年報』第9号, pp.161-166.
- 瀬尾匡輝 (2011a) 「香港の上級の日本語生涯学習者の動機づけー学習者の日本語ヒストリーから動機づけを探る」『アジア日本研究』1, pp.11-25.
- 瀬尾匡輝 (2011b) 「香港の日本語生涯学習者の動機づけの変化ー修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチを用いた分析から探る」『日本学刊』14, pp.16-39.
- 瀬尾匡輝 (2012) 「ウェブを活用した批判的思考能力育成プロジェクト活動」『2012 CASTEL-J International Conference 予稿集』
<http://2012castelj.kshinagawa.com/proceedings/Koutou/22/22_1_3_seo.pdf> (2013年7月24日)
- 瀬尾匡輝 (2013) 「海外の高等教育におけるアカデミック・ジャパニーズとはー香港の学習者へのインタビューを通して」『アカデミック・ジャパニーズ・ジャーナル』5, pp. 55-63.
- 瀬尾匡輝・米本和弘・青山玲二郎・山口悠希子 (2013) 「日本語学習の商品化ー教師の文化紹介を通じたー考察」『2013年度日本語教育学会春季大会予稿集』 pp. 221-226.

- 細川英雄 (2004) 「日本学を超えて—日本語教育学の位置づけと課題—」
『早稲田大学日本語教育研究』4, pp. 27-35.
- Kubota, R. (2011a). Learning a foreign language as leisure and consumption: Enjoyment, desire, and the business of eikaiwa. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14, 473-488.
- Kubota, R. (2011b). Questioning linguistic instrumentalism: English, neoliberalism, and language tests in Japan. *Linguistics and Education*, 22, 248-260.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teachers: From method to postmethod*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lodge, A. (2000). Higher Education. In S. Green (Eds.), *New perspectives on teaching and learning modern languages* (pp.105-123). Clevedon: Multilingual Matters.
- Norton Peirce, B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29(1), 9-31.
- Park, J.S.-Y. (2011). The promise of English: Linguistic capital and the neoliberal worker in the South Korean job market. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14, 443-455.
- Stebbins, R.A. (2007). *Serious leisure: A perspective of our time*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.