

《研究ノート》

## 社会志向のオートエスノグラフィックタスク

深田 芳史

### はじめに：参加しながらの学び

従来のような知識の伝達・注入を中心とした授業から、教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場を創り、学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修（アクティブ・ラーニング）への転換が必要である。

（G-Edu：グローバル教育気になるキーワード Vol.04 アクティブ・ラーニングより）

冒頭に示したのは、2012年、「新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～」と題した中教審からの答申に含まれた文言である。この答申は、「質的転換答申」と呼ばれ、日本でアクティブ・ラーニングという学びのスタイルが注目されるきっかけを作った。今やその動きは大学のみならず、小学校、中学校、そして高校にまで及んでいる（G-Edu：グローバル教育気になるキーワード Vol.04 アクティブ・ラーニング）。アクティブ・ラーニングという学習スタイルの大きな特徴としては、学習者の能動的授業参加、そして、プレゼンテーション、ディスカッション、グループワークといった活動を通じた、学習者と教師、又は、学習者間の相互のやりとり・協同的学習といったものが挙げられる。アクティブ・ラーニングでは、こうした相互の社会的実践・やりとりに積極的に参加しながら、取り扱うテーマのみならず、思考力、主体性といった面も含む人間的成長が期待されている。

私が専門とする英語教育においても、こうした、活動に参加し、実際にやりとりを行ないながら目標言語を学ぶという教育アプローチは、アクティブ・ラーニング発祥の地、アメリカでは、すでに1980年代から導入がなされている。その語学教育アプローチの一例として挙げられるのは、Communicative Language Teaching (CTL) である。これは、英語に関わる様々な知識、スキルを教員またクラスメイトたちと、インタビュー活動、ゲーム活動等に参加し、実際に英語でコミュニケーションしていく中で身につけることを目指した教育アプローチだ。また、別の例として挙げられるのが、Task-based language teaching (TBLT) である。これも、Task と呼ばれる様々な活

動 (Task の定義は後述) を、目標言語を実際に使いながら遂行していくことにより目標言語能力を全体的に向上させることを目指した教育アプローチである。現在、日本では、アクティブ・ラーニングを体現化していく方法として Project-based learning (PBL) が推奨されているが、この教育アプローチは、TBLT によく似たものであると言える。

このように、実際に能動的に何らかの活動に参加し、相互に積極的にやりとりをしながらの学びの有効性は、語学教育の理論的枠組としてもよく使われる状況的学習理論 (Gee, 2004; Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998) によっても裏付けられている。この理論に基づくと、学習者は、ある特定の状況の中で、自身が学ぼうとする (または教師が学ばせようとする) 知識、スキルが埋め込まれた社会的実践・やりとりに実際に参加することによって、また、語学学習の場合は、社会的実践・やりとりの中で、学ぼうとする目標言語スキル・知識を実際に使っていくことによって、そのことばのスキル・知識が身に付けることができる (この議論の詳細については、Fukada, 2015; Murphey, Fukada, & Falout, 2016 を参照)。

#### 教室における、状況的目標言語学習の問題点

しかし、ここで問題となるのが、CLT や TBLT、そして、PBL 活動の多くは教室内で完結し、教室外の実社会における社会的実践・やりとりとの関連性、接続性が薄い点にある。この点について Lave and Wenger (1991) も次のように述べ、教室内で学ぶ学習者が、教室外にある実社会と分断された状態に陥りやすいことを指摘している。

School children are legitimately peripheral, but kept from participation in the social world more generally. (Lave & Wenger, 1991, p.104)

また、語学教育における状況的学習を推奨する社会言語学者、Gee (2004) も、学校における学習は、学習者の実生活における特定の状況と結びつけられていない為、学びが促進されないことも度々あると述べている。こうした状態は、目標言語が外国語として話される環境で学ぶ語学学習者だけでなく、留学生など、目標言語が実生活の中で使用される環境で学ぶ語学学習者にも起こっている問題である (Ayano, 2006; DeKeyser, 2007; Gao, 2010; Goldoni, 2013; Iino, 2006; Jackson, 2006; 2010; 2013; Kinginger, 2009; Lam, 2006; Pearson-Evans, 2006; Pryde, 2014)。もちろん、教室内においても、休憩時間中に実生活の一部として目標言語を使って意義のある意思疎通を行ったり、教室外の人々を巻き込んだ社会性の高い教育プロジェクトに取り組む場合は、学習者の実生活と関わりのある、意義のある活動に参加しながらの語学学習が可能となる (Fukada, 2012; forthcoming)。しかし、先に述べた点を鑑みると、語学教育において、また、教育全般において必要なのは、教師または (語学) 学校が、学習者たちを教室外における実社会の、状況的 (語学) 学習機会、つまり、実生活における (目標言語を介した) 社会的実践・やりとりへとより積極的にいざなっていく

ことであると言えるだろう。

### 語学学習者を教室外の状況的目標言語学習機会へといざなうタスク：

#### Social-oriented autoethnographic task (SOAT)

上記に示した問題点を解決していく為にも、本稿で私は、どのようなものが語学学習者を教室内から教室外の状況的目標言語学習機会へいざなうタスクになり得るのかを検討することにした。ここで検討したい task は、私自身の別の研究プロジェクトをヒントにデザインした Social-oriented autoethnographic task (SOAT) である。

SOAT は、語学学習者である留学生を対象とした task である。先述のとおり task は、1980年代から、CLT と共に教室内で目標言語を使って意味のある意思疎通を促す為にデザインされた授業活動と位置づけることができる。この点は、Ellis(2003) によって示された task の重要な特徴を見ても明らかである。

#### Critical features of a task

1. A task is a workplan.
2. A task involves a primary focus on meaning.
3. A task involves real-world processes of language use.
4. A task can involve any of the four language skills.
5. A task engages cognitive processes.
6. A task has a clearly defined communicative outcome.

(Ellis, 2003, pp. 9-10)

語学クラス内で行なわれる task の多くは、教室内に状況的目標言語学習機会を作り出すという前提に基づいたものであるが、私が提唱する SOAT は、留学先で目標言語を学ぶ語学学習者を対象にデザインされたもので、学習者を教室外の現実社会にある状況的目標言語学習機会(目標言語を介した社会的やりとり)へといざなうことを目的としている。その点でこの task は、社会的指向性 (social-oriented) の高い task と言える。また、私がこの task を autoethnographic task と名付けたのは、autoethnography と呼ばれる研究手法で行なわれる作業を sub-tasks として取り入れていることに由来している。

Autoethnography は、1990年代から盛んに行なわれるようになった ethnography から派生した研究手法 (Duncan, 2004) である。Autoethnography では、ethnography のように遠く離れた“異文化”の地で暮らす人々、また、地元コミュニティーであっても研究者とはまったく異なる背景を持つ人々を研究の対象とするのではなく、研究者自身、また、研究者自身が関わる社会的実践の空間、また、自身と他のやりとりを研究対象とする (Duncan, 2004; Gurvitch, Carson, & Beale, 2008)。こうした autoethnography の特徴について Holt(2003) は、Reed-Danahay のことばも引用しつつ次のように述べている。

Reed-Danahay explained that autoethnographers may vary in their emphasis on graphy (i.e., the research process), ethnos (i.e., culture), or auto (i.e., self). Whatever the specific focus, authors use their own experiences in a culture reflexively to look more deeply at self-other interactions. (Holt, 2003, p. 19)

自己を研究対象とする autoethnography は、自堕落 (self-indulgent) または自己陶酔的な (narcissistic) な研究手法と見なされ (Coffey, 1999; Holt, 2003)、他の研究手法と比べ関連データの“客観性”が低いと批判されることも少なくない (Holt, 2003)。しかし、autoethnography が目指すのは、“客観的真実”を明らかにすることではなく、内部者である本人の内なる声・視点を明らかにすることであると autoethnography の実践者たちは考えている (Dyson, 2007)。また、autoethnography の研究手法は、研究を通じて研究者本人が、当該研究テーマについて深く熟考 (reflect) し、研究者自身、もしくは、研究者が暮らす社会をより良い方向へと変化 (personal transformation / social change) させていけるという特性を持っている。Autoethnography が持つこうした特性は、pedagogical metamorphosis (教育学的変容) (Belbase, Luitel, & Taylor, 2008, p. 93) または conscientization (意識化) (Austin & Hickey, 2007) といったことばで表現され、他の研究手法にはない特性として高く評価されている (Belbase, Luitel, & Taylor, 2008; Beňová, 2014; Choi, 2012; Glowacki-Dudka, Treff, & Usman, 2005)。

私がこの度、語学学習者を教室外の目標言語を介した社会的やりとりへいざなう task に autoethnography を取り入れ理由は、この研究手法が持つこうした特性に深く起因している。つまり、留学生である語学学習者が、教室外における自身の実生活のどのような場面・場所で目標言語を介した社会的やりとりを行なうことができ、そして、そうした目標言語使用機会が自身の目標言語能力の向上にどの程度寄与しているのかをメタ認知レベルで深く考え、さらに、そうした機会を増やし、最大限活用していくための語学学習者の主体的行動を、autoethnography の手法を採用することでより円滑に促せると考えたのである。

### ***Social-oriented autoethnographic task (SOAT) に含まれる sub-tasks***

SOAT は、次のような六つの sub-tasks で構成されている。

Social-oriented autoethnographic task (SOAT) に含まれる sub-tasks :

1. ソーシャルネットワークマップの記述
2. ダイアリーライティング
3. グループディスカッション／インタラクティブ・インタビュー
4. データ分析 (コーディング) : 目標言語を介した社会的実践・やりとりへのアクセス機会を促す、また、妨げる要因の洗い出し
5. アクションプランの作成
6. アクションプランの実践結果報告

一つ目の sub-task は、留学生である語学学習者が目標言語を介して交流する人々を図式化する、ソーシャルネットワークマップの作成である。この sub-task は教室内または教室外で行なうもので、留学生たちは、自身が目標言語を介して交流する人々とのつながりをマップとして描きながら、現時点における自身の社会的つながりをメタ認知レベルで捉えることが期待される。このマッピングの手法は、カナダに留学をする三名のメキシコ人留学生それぞれの、英語（目標言語）を介した社会的交流に関わる研究で、Zappa-Hollman and Duff (2014) が用いた手法である。以下は、ソーシャルネットワークマップを記述してもらうために私が用意した作成シートである（図1参照）。

あなたが今学んでいる言語、目標言語（英語・中国語・日本語）を介してやりとり・交流ができている（いた）留学先での人々（地元民/他の留学生）、そして、特に心地よく（目標言語を介しても自信を持って、所属意識を感じながら）話せる空間を以下のようにソーシャルネットワークマップとして図式化して下さい。以下、例として示しているのは、深田自身の（Yoshi's）英語でやり取りができる人々とのつながりを図式化したものです。

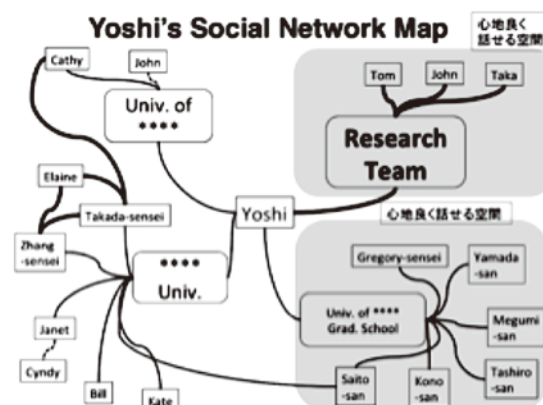


図1. ソーシャルネットワークマップ作成シート  
\* 機関名は伏せ、各人物の名前は偽名を使用

二つ目の sub-task は、留学生の、日常生活における目標言語使用機会に焦点を当てて行なわれるダイアリーライティングである。この sub-task は、留学生が教室外で定期的に行なっていくものである。使用言語は、留学生の目標言語能力に合わせ、目標言語または母語を自由に選択できる。彼らは日記をつける作業の中で、現在持っている自身の目標言語を介したやりとりの機会、また、そのやりとりへの参加の仕方、を振り返ることが期待される。以下は、留学生（語学学習者）たちの日記の執筆を促すために、私が作成したダイアリーシートである（図2参照）。

## 留学先における、私の目標言語を介したやりとりに関する日記

Name 氏名: \_\_\_\_\_

Date 日付 (year/month/day) (年/月/日): \_\_\_\_\_

一週間に一度、留学先の地元民（そして他の留学生）との目標言語を介してのやりとり  
に焦点を当てて定期的に（頻度は各クラスに合わせ決定）日記をつけて下さい  
[目標言語とはあなたが留学先で学び、使い方を練習している言語です]：例えば、  
留学先では最近、どのようにして目標言語でやりとりする機会を作っています  
か？；最近、誰と／どこで目標言語を介してやりとりしていますか？；彼・彼女  
たちと何について話しますか？；それぞれの場所で、目標言語を介してのやりとり  
にはどのように参加しますか（積極的、受け身的）？；目標言語を介してやりとり  
している際の心境はどのようなものですか（ナーバス、不安、自信を持って、  
など）？；最近誰と話している時が目標言語であっても心地よく感じますか？  
それはなぜですか？；最近、目標言語を介してやりとりしている際に起こる問題  
とはどのようなものですか？どのようにしてその問題を克服しましたか、または、  
克服しようとしていますか？；これ以外にも留学先での目標言語を介したやりとり  
について、どんなことでも構いませんので書いて下さい。日記は、英語または日本  
語をお願いします。（長さの目安：A4サイズ用紙1枚程度）

図2. ダイアリーシート

三つ目の sub-task は、グループディスカッション／インタラクティブインタビュー  
である。これは、教室外で作成したソーシャルネットワークマップまたダイアリーを  
留学生たちが共有する場、また、他の留学生の経験と比較・検討しながら、彼ら自身  
の教室外における交流機会、そして、その交流機会でのやりとりの仕方について振り  
返る場である。この場では、担当教員のみならず、留学生たち自身が話を聴いて思っ  
たことを相互にコメント、質問し合う。私はこの活動をグループディスカッションと  
当初呼んでいたが、Chang, Ngunjiri, and Hernandez(2013) は、この種の活動をイ  
ンタラクティブ・インタビュー (Interactive interview) と称している。

四つ目の sub-task、データ分析（コーディング）では、語学学習者である留学生自  
身により記録されたダイアリー、ソーシャルネットワークマップ、また、グループ・  
ディスカッション／インタラクティブ・インタビューで行なわれた相互のやりとりの  
分析が行なわれる。これらのデータは皆、質的データである為、コーディングの手法  
（佐藤、2008；フリック、2011）を用いて分析が行なわれる。このデータ分析作業で  
期待されるのは、例えば、留学生たちの目標言語を介した社会的実践・やりとりへの  
機会構築を促す、また、妨げる様々な要因の洗い出しである。

最後の二つ、5つ目そして6つ目の sub-tasks は、アクションプランの作成、および、  
その実践結果の報告である。アクションプランとは、留学生たちによるデータ分析結

果に基づき、教室外における、目標言語を介した社会的実践・やりとりの機会構築をさらに円滑に進めていくための行動計画である。自身が立てたアクションプランを実践した結果をクラス内で報告してこの task は完結となるが、授業終了後は語学学習者である留学生自身がこれらの sub-tasks で行なわれる作業を主体的に行ない、さらに多くの目標言語使用機会を獲得していくことが期待される。

### Social-oriented autoethnographic task (SOAT) のケーススタディー

私が考えた SOAT は、2016年度春学期、私が日本のある私立大学で担当する大学院クラス（全15週間）を受講する3名の大学院留学生（イギリス人留学生1名；中国人留学生2名）に対し、ケーススタディーとして試験的に実施された。また、授業第十週目からは、本大学に約二ヶ月半のみ短期滞在するイギリス人留学生3名も加わり、進められた。

SOAT は、この大学院クラスにおいて次のようなスケジュールで行なわれた。まず、第三週目までに、日本における実生活での日本語（目標言語）を介した社会的やり取りが、留学生たちにとっての状況的日本語学習機会となることを伝えるのに Lave and Wenger(1991) の第一章を読み、翌週（第四週）には各留学生に自身の日本語を介したソーシャルネットワークマップ、日本語による社会的やりとりに焦点を当てた日記を教室外で書いて、授業に持参してもらうよう伝えた。その後、日記は毎週、数行程度の非常に短いものであったが記述してもらい、事前にメールで他の学生と私全員に共有してもらった（他の授業で忙しくしていた大学院留学生たちは、翌週の授業までに事前に日記を共有できず、授業当日に急いでクラスメイトに配ったり、また、週によって日記の提出ができなかったりすることも時折あった）。ソーシャルネットワークマップは約一ヶ月に一回の頻度で前回から変化が生じたのであれば更新してもらった。以下は、実際に留学生の一人が作成した、ソーシャルネットワークマップ（図3参照）と日記文（図4参照）の一例である。

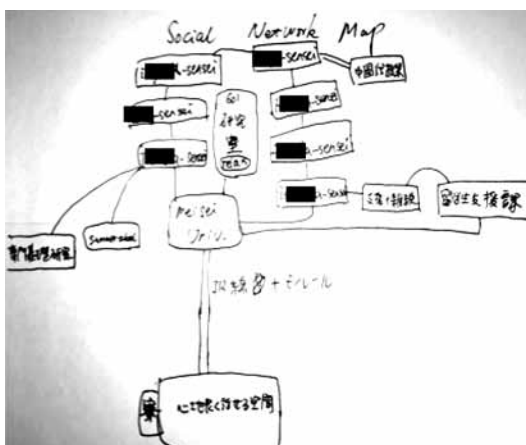


図3. 留学生の一人が実際に描いたソーシャルネットワークマップ  
\* いくつかの固有名詞（教員名）は黒塗り

May 28<sup>th</sup> – I went to see *The Tempest* at Meisei Shakespeare Hall. The play was all in English, but during the interval, [REDACTED] and I met with some Meisei students who were ushers. We spoke to them in mostly Japanese. We talked about what they thought of the play, and who their favourite actor was, also MSSP as three of us were TAs for it. After the play had ended, I saw a Japanese friend who had come to study abroad at [REDACTED]. It was my first time seeing him since coming back to Meisei, so we caught up a little bit. We spoke in both Japanese and English, both switching to our dominant language when we couldn't express ourselves in the other. It was interesting that we spoke in Japanese as in the UK we use to communicate in English. Whether that is because he needed to improve his English or because we were in an English speaking country, or that my Japanese at the time was very limited is not clear. I think it's probably a mixture of all three.

図4. 留学生の一人が実際に書いた日記文  
\*いくつかの固有名詞(学生の氏名、大学名)は黒塗り

四週目の授業からは、毎回、グループディスカッション／インタラクティブ・インタビューとして、マップやダイアリーの記述に基づき、前一週間の日本語を介した社会的やりとりについて語ってもらい、その後、互いに気になった点を自由に質問・コメントする時間を30分から45分間設けた。グループディスカッション／インタラクティブ・インタビューは、ICレコーダーで録音し、データとして私たち全員で共有した。

日記データ、グループディスカッション／インタラクティブ・インタビュー録音データが蓄積され始めた第八週目に入ると、こうした作業を通じて見えて来た、留学生たちの社会的やりとりを促す、または、妨げる要素について考えていくよう促した。第十週目からは、短期的に本大学に滞在するイギリス人留学生3名がこの大学院クラスに参加し、大学院留学生3名と共に合計6名で日記を綴る sub-task に取り組んだ。

この大学院クラスでは、教員である私と大学院留学生とで、学会で発表するべく発表用 abstract を書く作業を同時並行で進めていた為、また、大学院生全員がこれまでに質的データの分析をした経験が無かったために、上記に挙げた二つの要素を洗い出す作業がなかなか進まないという事態にも陥った。その為、私は、蓄積された大学院留学生3名の日記データすべてをコーディングの手法で分析し、留学生たちの日本語を介した社会的やりとりを促す、または、妨げる要因を洗い出し、紹介した。私のコーディング結果は、留学生たちが共同の分析結果を提示した後に示す予定であったが、分析結果がなかなか示されなかった為にこのような対応を取ることにした。私自身のコーディング結果を先に提示する形にはなったが、その際、私は、「これはあくまでも私のコーディング結果で、皆さんも一人一人、研究者として自身のデータを分析し、そして、互いの分析結果を比較・検討していくことでこの分析結果の inter-rater reliability を高めていくことができる。」と伝え、自身のコーディング結果を唯一の正解としてではなく、あくまでも私個人の一つの分析結果であることを強調した。この



クラスが大学院クラスであったこともあり、私は、この task / 研究を実施している間、留学生一人一人を研究者として扱い、また、自分自身を研究チームメンバーの一人として位置づけた。その為、この task 中は、「チームとしてみんなでこの task / 研究を進めていこう」と意識して言うようにしたり、また、留学生たちとのチーム意識を高める為にこの task / 研究を group autoethnography と表現することも度々あった。私の分析結果を紹介後、留学生たちは、十二週（講義：データ分析方法、コーディングの紹介）、十三週目（自身が集めたデータのコーディング作業）と二週間に渡って、個々のデータの中から二つの要因に関わる記述データを洗い出した。そして、クラスメイト全員でその結果を共有し、結果全体をコーディングの手法を使ってさらに類型化することを試みた。合同で作業しやすいよう、作業は、付箋と模造紙を用いて行なわれた。十三週目のコーディング作業時間内に留学生たちがこれら全ての作業を完了できなかった為、私は、宿題として、授業時間外に全員で集まって作業を進めるようにと伝えた。また、コーディング作業に基づく二つの要因の洗い出しが予定よりも遅れていた為、翌週（14週）の授業までには必ずコーディング作業を完了しておくようにと念押しした。

その結果、留学生たちは、迷いながらも共同で自身の質的データを分析し、14週目の授業内でようやく以下のようなコーディング結果をクラス内で発表することができた（図5参照）。

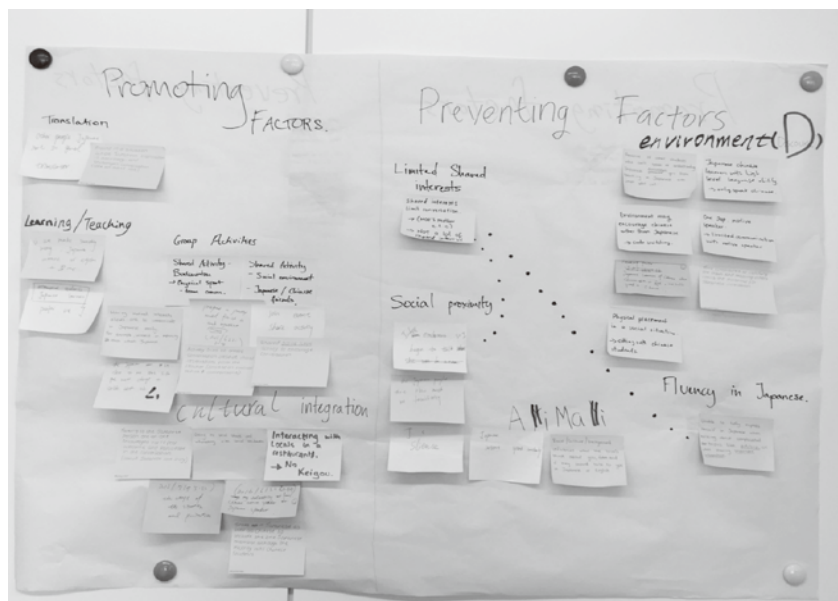


図5. 日記データおよびグループディスカッション/インタラクティブ・インタビューデータのコーディング結果（日本語を介した社会的やりとりを促す/妨げる要因）

大学院留学生、また、本大学に短期滞在するイギリス人学生たちによって洗い出された、彼・彼女たちの日本語を介した社会的やりとりを促す要因としては、「日本語が話せない友人のために日本人とのやりとりにおいて通訳役を担う」、「日本人学生と

互いの母語を教え合う、学び合う」、「授業、スポーツ、ディナーなどの活動の共有」、「相互の文化に対する興味・関心」といったものが挙げられ、一方、日本語を介したやりとりを妨げる要因としては、「共有された興味・関心がない状況」、「社会的近接の欠乏」、「日本人が持つ異なるディスコース (Discourse) (Gee, 2011)」、「日本人のあいまいなコミュニケーションスタイル」、「自身の日本語の流暢性の欠如」といったものが挙げられた。

第十五週目(最終週)の授業では、留学生たちは各々、この大学院クラスの最終課題として、SOATを通じて得られた結果を10分間から15分間かけて発表し、コーディング結果のみならず、この結果に基づき自身が考えた、日本語を介した社会的やりとりの機会をさらに増やしていくためのアクションプランを紹介した。コーディング結果、そして、アクションプランの詳細内容は、2016年度 JALT SA-SIG 学会で大学院生たちと私によるパネルディスカッション、そして、大学院生個々のポスター発表といった形で共有されたが、今後、共著論文としてまとめていく予定である為、詳しい研究結果についてはそちらを参照頂きたい。

以上が、2016年春学期の大学院クラスで試験的にこの task を実施した結果の概要である。このクラスでは、本 task 以外にもやるべき授業活動があったり、また、留学生たちのコーディング作業に時間がかかり、一度組んだ授業スケジュールを何度も調整し直すことにもなったが、実施することで、「Task として、また、研究としても autoethnography の経験が無い留学生に対しては、教員がある程度リードしていかないと予定通りに task が進行しない」、また、「コーディングの手法をある程度、もっと丁寧に時間をかけて教えないと留学生たちのデータ分析作業がなかなか思うように進まない」といった留意点・今後の課題を洗い出すことができた。これらの知見も活かしつつ私は、2016年度秋学期開講の大学院クラスにおいてもこの task を授業の一部として実施し、この task をどのように授業の中でより円滑に行なえるのかをさらに検討していきたいと考えている。

## おわりに

本稿では、教室内の語学学習者が、実社会における目標言語を介した社会的実践・やりとりの機会を構築することの難しさを指摘した上で、それを促すためのタスクとして social-oriented autoethnographic task (SOAT) を提案し、sub-tasks の内容そしてそれらを試験的に実施した結果の概要を紹介した。このタスクは作って間もなく、改善点や課題はいくつかあるものの、語学学習者である留学生がこの task を通じて、自身の目標言語を介した社会的実践・やりとりをメタ認知レベルで振り返りつつ、社会的実践・やりとりの機会拡大のために主体的に行動を起こすことを促せる可能性があることを確認することができた。

私はこれまで、教室外の実社会における状況的目標言語学習に焦点を当てて研究を行ってきたが、今後もどのようなタスク、活動、または技術を用い、活用することによって、そうした授業外における状況的語学学習機会を拡大し、また、実社会にお

ける状況的語学学習を教室内での学びに接合していけるのかを探求し続けていきたい。

## 参考文献

- ウヴェ・フリック. (2011). 質的研究入門. 東京: 春秋社.
- 佐藤郁哉. (2008). 質的データ分析法. 東京: 新曜社.
- G-Edu: グローバル教育気になるキーワード Vol.04 アクティブ・ラーニング <http://www.core-net.net/g-edu/issue/5/> アクセス日: 2016年8月3日
- Austin, J., & Hickey, A. (2007). *Autoethnography and teacher development* (Doctoral dissertation, Common Ground Publishing).
- Ayano, M. (2006). Japanese students in Britain. In M. Byram & A. Feng (Eds.), *Living and studying abroad* (pp. 11-37). Clevedon: Multilingual Matters.
- Belbase, S., Luitel, B. C., & Taylor, P. C. (2013). Autoethnography: A method of research and teaching for transformative education. *Journal of Education and Research, 1*, 86-95.
- Beňová, K. (2014). Research (er) at home: auto/ethnography of (my) PhD. *European Journal of Higher Education, 4*(1), 55-66.
- Chang, H., Ngunjiri, F.W., & Hernandez, K.C. (2013). Collaborative autoethnography. London: Routledge.
- Choi, J. (2012). Multivocal post-diasporic selves: Entangled in Korean dramas. *Journal of Language, Identity & Education, 11*(2), 109-123.
- Coffey, P. (1999). *The ethnographic self*. London: Sage.
- DeKeyser, R.M. (2007). Study abroad as foreign language practice. In R. M. DeKeyser (Ed.), *Practice in a second language: perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (pp. 208-226). New York: Cambridge University Press.
- Duncan, M. (2004). Autoethnography: Critical appreciation of an emerging art. *International Journal of Qualitative Methods, 3*(4), 28-39.
- Dyson, M. (2007). My Story in a Profession of Stories: Auto Ethnography--An Empowering Methodology for Educators. *Australian Journal of Teacher Education, 32*(1), n1.
- Ellis, R. (2003). Task-based language learning and teaching. Oxford: Oxford University Press.
- Fukada, Y. (2012). Generating Agentive TL Interaction in TBL Projects. In A. Stewart & N. Sonda (Eds.), *JALT2011 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT.
- Fukada, Y. (2015). Trans-bordering cultural capital: A case study of one Japanese international student's acquisition of TL-mediated socializing opportunities. *JACET Journal, Vol.59*, 169-186.
- Fukada, Y. (forthcoming). Whole language approach. In J.I. Liantas (Ed.), *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*. Wiley-Blackwell.
- Gao, X. (2010). To be or not to be "part of them": Micropolitical challenges in mainland Chinese students' learning of English in a multilingual university. *TESOL Quarterly, 44*(2), 274-294.
- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning*. New York, NY: Routledge.
- Gee, J. P. (2011). *Social linguistics and literacies: Ideology in discourses*. New York, NY: Routledge.
- Glowacki-Dudka, M., Treff, M., & Usman, I. (2005). Research for social change: Using autoethnography to foster transformative learning. *Adult Learning, 16*(3-4), 30.
- Goldoni, F. (2013). Students' immersion experiences in study abroad. *Foreign Language Annals*.

- 46(3), 359-376.
- Gurvitch, R., Carson, R. L., & Beale, A. (2008). Being a protégé: An autoethnographic view of three teacher education doctoral programs. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 16 (3), 246-262.
- Kinginger, C. (2009). *Language learning and study abroad: A critical reading of research*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Holt, N. L. (2003). Representation, legitimation, and autoethnography: An autoethnographic writing story. *International journal of qualitative methods*, 2(1), 18-28.
- Iino, M. (2006). Norms of interaction in a Japanese homestay setting: Toward a two-way flow of linguistic and cultural resources. In M. A. DuFon & E. Churchill (Eds.), *Language learners in study abroad contexts* (pp. 151-173). Clevedon: Multilingual Matters.
- Jackson, J. (2006). Ethnographic pedagogy and evaluation in short-term study abroad. In M. Byram & A. Feng (Eds.), *Living and studying abroad* (pp. 134-156). Clevedon: Multilingual Matters.
- Jackson, J. (2010). *Intercultural Journeys*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Jackson, J. (2013). The transformation of "a frog in the well": A path to a more intercultural, global mindset. In C. Kinginger (Ed.), *Social and cultural aspects of language learning in study abroad. Language learners in study abroad contexts* (pp. 179-204). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Lam, C. M. H. (2006). Reciprocal adjustment by host and sojourning groups: Mainland Chinese students in Hong Kong. In M. Byram & A. Feng (Eds.), *Living and studying abroad* (pp. 91-107). Clevedon: Multilingual Matters.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Murphey, T., Fukada, Y., & Falout, J. (2016). Exaptating students' social networks as affinity spaces for teaching and learning. *SiSAL Journal*, 7 (2), June 2016, 152-167.
- Pearson-Evans, A. (2006). Recording the journey: Diaries of Irish students in Japan. In M. Byram & A. Feng (Eds.), *Living and studying abroad* (pp. 38-63). Clevedon: Multilingual Matters.
- Pryde, M. (2014). Conversational patterns of homestay hosts and study abroad students. *Foreign Language Annals*, 47(3), 487-506.
- Starr, L. J. (2010). The use of autoethnography in educational research: Locating who we are in what we do. *CJNSE/RCJCE*, 3(1).
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zappa-Hollman, S., & Duff, P. A. (2014). Academic English socialization through individual networks of practice. *TESOL Quarterly*, 49(2), 333-368.