



学習者、教授者、メディア：外国語教育研究の統合的枠組みに向けて

著者	竹内 理
雑誌名	英語授業実践学の展開：斎藤栄二先生御退職記念論文集
ページ	90-102
発行年	2007-02
URL	http://hdl.handle.net/10112/6006

学習者、教授者、メディア

—外国語教育研究の統合的枠組みに向けて—

竹内 理

Abstract: This article provides an integrated framework for foreign language (FL) education research. This framework has three principal components or spheres: learner, teacher, and media, all of which can contribute to the realization of “*learner autonomy*” via “*guided participation*” and “*emergent behavior*.” In the first half of this article, each component or sphere is defined and the relevant research topics and key concepts are discussed. The key concepts treated are: “*strategy*,” “*self-regulation*,” and “*reflection/noticing*” for the “learner” sphere; “*awareness*,” “*facilitation*,” and “*scaffolding*” for the “teacher” sphere; and “*affordance*” and “*elicitation*” for the “media” sphere. In addition, a societal/cultural sphere, *i.e.*, community, is stipulated as a reference point for the three components described above. In the latter half, the interplay among these spheres is elaborated on. Lastly, a schematic representation of the framework and its research/pedagogical implications are provided, along with some caveats against compartmentalization, de-contextualization, and oversimplification.

Key Words: Strategy (方略)、Scaffolding (足場)、Affordance(アフォーダンス)

1. はじめに

筆者は、外国語教育学の確立にむけて、これまでに、1) 学習者の働きかけ (e.g., 竹内、2003, 2005b; Takeuchi, 2003)、2) 教授者の働きかけ (e.g., 竹内、2004b, 2005a)、そして、3) メディア環境の影響 (e.g., 竹内、2000, 2002, 2004a) の3つの視点から研究を進めてきた。しかしながら、これらの研究は、それぞれ独立したモジュール、あるいは領

域の中での試みとして行われてきたため、相互の接続やこの3つの領域を包括するような統一的な枠組みに欠けるという問題点があった。そこで本稿では、この3つの領域が相互にどのような関係にあるのか、それぞれの接点はどこにあるのかなどを提示し、筆者の考える外国語教育学研究の枠組み (framework) を提示していくことにしたい。

まず次節では、上述の3領域の概要と、それらを取り巻くように存在する上位モジュール(あるいは領域)について解説をくわえる。続く第3節では「学習者」の領域、第4節では「教授者」の領域についてそれぞれ詳述し、第5節の「メディア」の領域へとつなげていく。第6節では、これらを統合的な枠組みの中に位置づけ、領域の相互関係を考える上での重要点や、学習者の自律 (autonomy) とのつながりについて説明する。最後に、提示された統合的な枠組みが、これまでの研究や、これからの研究とどう関係するのかを、研究アプローチや研究手法の問題と関係づけながら解説する。

2. 外国語教育学の3領域

外国語教育学の領域として、筆者は、「学習者」、「教授者」、そして「メディア」の3つを設定している。第1番目の「学習者」の領域では、i) 学習者がどのように環境に働きかけるのか (strategy)、ii) 自らの働きかけをどのようにコントロールするのか (self-regulation)、そして、iii) その働きかけの過程や結果をどのように内省し、学習に活かしていくのか (reflection/noticing) を、年齢や学習スタイル、動機づけや不安などの学習者変数とも関連づけながら解明を試みる。

第2番目の「教授者」の領域では、教授者が、i) 学習者の認知的・社会的特性をどのように理解するのか (awareness)、ii) 学習者の外国語学習をどのように手助けするのか (facilitation/facilitating)、そして、iii) その際に、足場をどう提供していくのか (scaffolding) などを、教授環境の特性と関連づけながら議論する。

第3番目の「メディア」の領域では、i) メディアが学習者や教授者の行動をどのように支えるのか (affordance)、そして、ii) この支えにより、いかなる行動や学習が誘発されるのか (elicitation/elicitating) を、学習者の認知・社会的特性との整合性をも考慮に入れながら解明していく。なお、ここでいう「メディア」とは、いわゆる狭義のメディア、つまり ICT テクノロジーのみを指すのではなく、学習環境中にあるあ

らゆる媒体物を含むと定義したい。従って、インターネットなどのデジタル・テクノロジーはもちろんのこと、アナログ・テクノロジーや印刷媒体、さらには教室環境のデザインまでも含んで、広範囲な議論がなされることになる(竹内、2004a)。

筆者は、この3領域に加え、「社会・文化」(あるいは、「協働の場」: community)という領域も設定したい。これは、「学習者」、「教授者」、「メディア」を包み込むように上位に存在するものであり、内包された領域を研究する際に、常に参照すべきものとして規定する。この「社会・文化」的な視点から得られた情報は、3領域それぞれから生まれた研究結果の普遍性を論じる際に、特に重要となる。たとえば、学習者がある種の認知方略(cognitive strategy: 後述)を特徴的に用いて学習環境に働きかけた場合、これが学習者の認知的特性と学習過程の普遍性に根ざしているのか、学習環境の社会的要因がそうさせているのか(つまり特殊性が高いのか)、あるいは両者の相互作用により生じた現象なのかを見極めねばならないが、その際に、この「社会・文化」というマクロな視点は欠かすことができないものといえよう(Takeuchi, 2003; Takeuchi, Griffiths, & Coyle, forthcoming)。これまでのSL(第2言語)環境下における研究では、「社会・文化」の視点は比較的見過ごされがちであり、前述の3領域における研究成果だけが、あたかも普遍的なものであるかのように喧伝され、結果として、研究の成果と現場の実態の間に不整合が生じる場面も散見されてきた。このような不整合の問題を緩和するためにも、「社会・文化」的な視点の導入は、統合的な枠組みの構築に際して、必須なものと考えられる。

3. 「学習者」の領域

さて、ここからは、1つ1つの領域を少し詳しく見ていくことにしたい。「学習者」領域の研究では、まず外国語学習者がどのように環境に働きかけるかについて取り扱う。ここでいう環境とは、教材やメディア、教師、母語話者、他の学習者などが作り出す学習環境のことを指す。環境に対する学習者のこの意識的な働きかけは、学習方略(learning strategy)を通して行われることになる。学習方略には、その下位区分として、

- 1) メタ認知方略 — 目標設定、計画、フィードバック、評価に関わる行動
- 2) 認知方略 — 学習対象の操作と記憶に関わる行動
- 3) 社会・感情方略 — 協働学習、不安解消などに関わる行動

などがあるが(竹内、2006)、ここでいう学習方略は、主として2)の認知方略や3)の社会・感情方略(socio-affective strategy)のことを意味している。従って、認知方略や社会・感情方略を利用した環境への働きかけを通じて、学習者がどのように対象言語を習得し(acquire)、さらには専有して(appropriate)いくのかが、この領域での研究の1焦点となる。¹

「学習者」領域の研究では、環境への働きかけに対する「コントロール」についても取り扱う。このコントロールは自己制御(self-regulation)ともよばれ、学習目標の設定、目標にあった学習行動の計画、計画実施状況のモニタリング、そして行動の調整、という一連の流れを指す。自己制御には、従来はメタ認知方略(metacognitive strategy)とよばれていた行動を含むが、Dörnyei(2005)によれば、方略という言葉が産物重視であるのに対し、自己制御という言葉は過程をより重視する傾向があり、さらに自己制御の方がより包括的な用語であるため、メタ認知方略(あるいは方略全体)に取ってかわる用語として利用されつつあるという。なお、働きかけの過程をあとから振り返り(reflection)、違いや特徴に気づき(noticing)、これを次の学習活動に活かしていく(feedback)という一連の行動も、この領域では重要な研究対象となる(e.g., Ikeda & Takeuchi, 2006)。ここでは、何をどう焦点化して振り返るのか、どのようにすれば気づきを促進できるのか²、気づいたものをどうフィードバックして習得や専有のために活かすのか、などが具体的なテーマとして考えられることになる。この他にも、環境への働きかけを維持するための動機づけ(motivation)や不安(anxiety)の解消、信念(belief)の再構築なども、この領域の研究範囲に含まれる。

4. 「教授者」の領域

「教授者」の領域での研究では、まず教授者が学習者の特性を知ること(awareness)が課題となる。学習者の特性には、認知的な特性と

社会的特性が考えられるが、前者の認知的特性に関わる研究では、情報処理論的な立場から、どのような提示法が学習者の言語入力処理に適しているのかを解明することになる(竹内、2000)。教授者は、このような研究から得られる知見を利用して、情報の提示と処理特性の不協和を防ぐよう、教授方法と学習環境をデザインしていくことになる。

後者の社会的特性に関わる研究では、課題解決の過程が、教師や仲間たちに助けられた外的なものから、個人で責任を持って行う内的なものへと変えられていく過程(つまり、内化: *internalization*)の解明をめざすことになる(西口、2005)。さらに、この社会的特性に関する研究では、内化の支えとなる足場(*scaffolding*)をどのように提示していくのか、そして、それをどのように解消(*fading*)していくのかも大切なテーマとなる。ここでいう足場とは、1人では達成できない課題に直面したときに、周りから出される課題達成のためのサポートおよびサポート行為のことで、*van Lier (1996, p. 194)*が指摘しているように、足場になり得るものとしては、多種・多様な行為・形態(そして実行者)が考えられる。たとえば、教師によるヒントや誘導、少し学習が進んでいる仲間によるモデルの提示、メディアによる簡略化や可視化、ルーティーン化された談話パターンによる補助、などが足場の例として考えられるが、これらをどのように(条件、タイミング、プロセス)提供するかが、研究の重要な焦点となる。たとえば、*Wood, Bruner, and Ross (1976, p. 98)*は、幼児を対象とした積み木課題の研究を通して、

- 1) 関心や注意をひきつける
- 2) 自由度を減らし、過程を簡略化する
- 3) 関心や注意を維持し続ける
- 4) 重要点や差異に気づかせる
- 5) 感情を上手くコントロールさせる
- 6) 課題解決のモデルを示す (拙訳)

の6つが、足場架けのプロセスにおいては大切であるとしているが、筆者の知る限り、外国語教育の分野でこのような足場架けに焦点を当てた研究は、まだ十分に(そして総合的に)は行われておらず^{3,4}、また足場の解消という、足場架けとは逆方向のテーマに関して取り組んでいるものも、きわめて少ない。

社会的特性に関わる研究では、質の高い協働学習を引き起こし、これを円滑に維持していく要件などについて理解を深め、教授者に情報を提供していくことも大切となる。現在のところ、

- 1) 学習者間の関係 (e.g., 力関係、経験、年齢、性別、性格)
- 2) 活動や題材の性質 (e.g., 目的、難易度、煩雑度、親近感)
- 3) 教員の介入方法 (e.g., タイミング、回数、内容、方法)
- 4) 時間や空間、環境の制約 (e.g., 期間、サイズ、メディア、聴衆)

などが、その要件として検討されているが、それぞれの理解はまだ十分とはいえず、今後より一層の研究が待たれている。最後に、協調学習や足場の利用をどのように評価するのかも、この領域の研究対象の中に含まれる。

5. 「メディア」の領域

「メディア」の領域では、まず、メディアが学習者や教授者の行動をどのように支援するのかを検討する必要がある。このような検討は、狭義にはインタフェース (interface) の研究と位置づけられるが、最近ではアフォーダンス (affordance) 研究の中に包括されつつある。アフォーダンスとは、環境の中に存在し、ある種の行動を誘発する特性と定義される。おおよそこの世の中に存在するすべての媒介物 (上述 2 のメディアの定義参照) には何らかの特性があるが、これを、たとえば学習者自身が、自分の学習行動にとって価値あるものとみなせば、アフォーダンスがある (高い) ことになる。外国語教育におけるメディアの研究では、利用するメディアのアフォーダンスをいかに高め、ある種の行動を誘発する (elicit) かが鍵となる (van Lier, 2000, 2004)。ちなみに、アフォーダンスは、メディア・リテラシ (media literacy) の対極にあるような用語でもある。メディア・リテラシでは、メディア側のルールに学習者を従わせることを意味しているが、アフォーダンスでは、あくまでも学習者側がある特性を自分にとって価値あるものと見なすか、あるいは、自然とある種の行動を行うようになるのか、が大切となる。そこにはメディア・リテラシという言葉の持つ押しつけ的なニュアンスはなく、メディアの新奇性や経済性にもみ引きずられるメディア・ドリブン (media-driven) というニュアンスも存在しない。

ただし、アフォーダンスによりある種の行動が誘発されたとしても、それが学習対象の習得や専有につながるとは必ずしも限らない。たとえば、昨今普及の著しい携帯型の電子辞書では、「ジャンプ」機能(別の辞書の解説へボタン1つで移動する)や「リアルタイム検索」機能(数文字打ち込むだけで検索対象語候補を一覧で表示する)、「用例一括検索」機能(複数の辞書の用例を一括して検索し、提示する)などが組み込まれてきたため、学習者による検索行為が確かに頻繁に起こるようになり、検索時間も短縮されている(Koyama & Takeuchi, 2005)。しかし、これに伴い内容理解が高まったり、検索単語の定着が進んだりという、習得や専有につながるような現象は確認されていない(Koyama & Takeuchi, In press)。同様の現象は、CEAS と呼ばれる web 上に設定された LMS (learning management system) を使った英語学習においても指摘されており、学習者の行動が習得や専有につながるまでには、教師らの介入や仕掛け(つまり、足場架け)が必要であることも判っている(住・竹内・山本・名部井, 2005)。従って、この領域の研究では、行動の誘発だけではなく、習得や専有との関係も、学習者の認知・社会的特性との整合性や、教師の介入・仕掛けと関連づけながら検討していくことが必要となろう。

6. 統合的枠組みの構築に向けて

ここまでは各領域の内容や特徴、焦点となる研究テーマについて見てきたが、この節では、領域間の相互関係、さらには、それらを統合する枠組み(図1参照)について議論していきたい。まず、「学習者」の領域で示された方略や振り返りというキー概念は、「教授者」の領域で論じられた足場というキー概念と表裏一体の関係にあることを確認しておきたい。特に教室環境における学びにおいては、この両者は個別に論じるより、統合的に取り扱ったほうがはるかに実態に近くなる。つまり、教授者により設定された足場により誘導されながら、学習者が方略を使い環境に働きかけるという構図である。この両者がうまく合致した時、そこに「導かれた参加」(guided participation: Rogoff, 1995) が生まれる。この導かれた参加は、単なる学習の場への参加だけを意味しておらず、参加することにより知識・技能が再編成され(つまり学習がおこり)、場が再構築され、その学習者にとってさらに参加しやすく、創発的行為(emergent behavior)を引き起こしやすい状

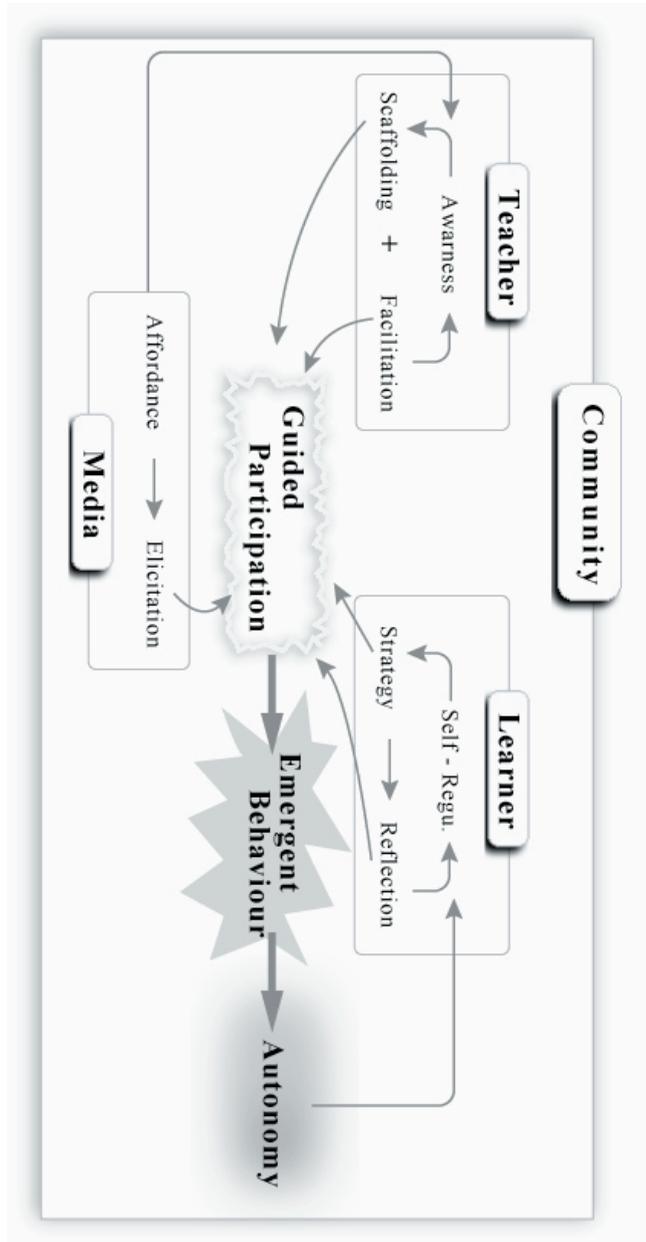


図1. 外国語教育学研究の統合的枠組み (模式図)

況が生まれてくる過程のことを意味している。ここでいう創発的行為とは、これまでの学習の積み上げの総和よりも、その行為が飛躍的に複雑で高度化している場合を指す。学習の基礎段階においては、直線的な積み上げが行われるのが普通であるが、ある時点をすぎると積み上げだけでは説明の付かない指数関数的な進化(あるいは深化)のおこることが指摘されている(van Lier, 2004)。この状態は知識や技能の内化につながり、やがて、課題解決に際して1人で対応が可能な状態、つまり、学習者の自律(learner autonomy)を生み出すことになる。この進化の可能性、つまり知識・技能の再編成や場の再構築を担保するのが、導かれた参加であり、これを支えるものが方略と足場ということになる。

次に「メディア」の領域から見ていくと、この導かれた参加を引き起こす特性がアフォーダンスということになる。上述したように、教授者と学習者の協調により参加が促されるが、そこに第3の要素としてアフォーダンスが存在した場合、学習者が、その参加を自らにとって価値があるとみなして、より円滑に行動をとるようになる。つまり行動が誘発されるわけである。この行動がはたして習得や専有につながるのかは、上述したとおりの議論の余地のあるところだが、3領域のそれぞれのキー概念がいずれも参加を促すものであり、その参加の積み重ねから飛躍的向上である創発的行為がうまれ、これがやがて学習者の自律につながるという一連の流れは、設定された3領域間の整合性と、研究方向の一体性を示すものといえよう。また、ここに「社会・文化」的な領域を参照点として入れた場合、van Lier (2000, 2004)の提唱する斬新な理論「外国語学習のエコロジーと記号論」(ecology and semiotics of foreign language learning)の概念とも、まだ幾分か距離はあるものの、つながっていく可能性があると考えられる。

図1は、本稿のめざす外国語教育学の統合的な枠組み(試案)を模式的に示したものである。ここでは模式図としての性格上、「学習者」、「教授者」、「メディア」の3領域を、あたかもそれぞれ独立したもののよう描いているが(本稿においても個別にわけて解説しているが)、本来は個に分解さるべきものではなく、全体として、相互に関係する有機体(システム)のように描かれるべきであろう。また、各領域で取り扱われる研究テーマも、本来ならどの領域からでもアプローチ可能なものであり、厳格に区分けし、各領域に閉じこめる意図

のないことも留意いただきたい。意図しているところは、緩やかな、あまり垣根のない状態であり、その中で、どこに力点が置かれているかに応じて、領域的なものが前面に浮び上がる状態 (foregrounding/highlighting) である。

なお、この模式図の中には、外国語学習の直接の対象となる言語インプットが明示的に示されていないが、筆者はこの枠組みで、言語インプットを「学習者」、「教授者」、「メディア」のような領域として設定しておらず、設定された3領域間(および、「社会・文化」的な協働の場の中)で織りなされる環境、あるいは活動(activity)そのものが言語インプットであるとの立場を取っている。⁵ また、可能であれば、この枠組みを他の科目や学問分野の教育にも適用できるようにするため、あえて言語インプットの領域を設定せず、課題解決への「働きかけ」と、その際に利用できる「手段・道具」、課題解決を容易にするための「環境作り」、そして、そこから生じる「参加」のみを、3領域とともに明示するにとどめた。言いかえるならば、科目や学問領域を越えた要素のみを取り扱い、普遍的な性格を試案に持たせようと試みたわけである。

7. おわりに

本稿では、筆者(や共同研究者たち)のこれまでの実証的な研究が、より大きな構図の中でどのように位置づけられていくのかを考察することを通して、外国語教育学研究の統合的な枠組みの構築に向けて議論してきた。そこでは、実証的なデータが個別の領域に閉じこめられて断片化してしまわないように、また、脱文脈化により単純化されてしまわないように、社会・文化的な概念を援用して、相互の関係と接点を際立たせるように試みてきた。つまり、本稿で述べられてきた試案では、量的アプローチによる実証研究を基盤としつつも、質的アプローチによる社会・文化的な概念を援用して、統合性を生みだそうと試みているのである。従来、量的アプローチをベースとする実証的研究と、質的アプローチをベースとする社会・文化的な研究とは相性が悪く、この2つの研究の営みを1つの枠組みの中にきれいに収めることはできない、とする考え方が強かった。いわく、水と油、天と地のような関係である。実証的な研究は、問題を個別化し、文脈から切り離し、大ざっぱなカテゴリを使い数量化して、結果を抽象化したルール

や理論として提示することを求める。一方、社会・文化的な立場の研究は、問題を全体の中でみる必要があると考え、コンテキストから切り離しては何も存在しないとの立場をとり、結果はシステムとして示し、実践の中へと還元していくように主張する。しかし、後者の立場を強く主張する van Lier (2004) ですら認めているように、両方のアプローチは決して相互に排他的ではなく、共存しうるものである。⁶ もちろん、量的なアプローチにおいては、その内在的な特徴上、問題が単純化され、文脈から切り離される傾向があるかもしれない。また、質的なアプローチにおいては、混沌が支配し、一般化ができないかもしれない。しかし、両者を「弱み」からではなく、「強み」から眺めた時、両者の共存や融合は可能であり、そこから理想的ともいえる補完関係が浮かび上がってくる。⁷ 筆者は、これまでの各領域内での研究において、このような相互補完的なアプローチ、つまり三点測量 (triangulation) の大切さを繰り返し主張してきたが (e.g., 竹内, 2003, 2004b, 2006)、より高次な (外国語教育学における統合的な) 枠組みの構築に際しても、このようなアプローチが有効であると主張し、本稿を終えることにしたい。

〔註〕

本稿の内容の一部は、平成 18 年度科学研究費補助金 (基盤研究 C) (課題番号: 18520467) による補助を受けたものである。

1. 専有とは、Wetsch (1998) らの用語で、自らの視点で媒介物を再解釈し、意のままに用いることができるようになる、あるいは、他者の手助けなく媒介物を使いこなす状態を指す。習得が、単に媒介物を円滑にもちいるための方法を知ることには過ぎないのに対して、専有は自らの一部に取り込み再構築して利用するところに大きな違いがある。
2. ここでいう「気づき」は、言語形式への気づきのような狭い分野に限定されておらず、自らの学習行動や学習環境、教師の授業意図、仲間の行動意図などへの気づきも含まれている。なお、本論文のなかでは、後述の「学習者の特性を知ること」(awareness) と用語を変えて区別している。
3. 外国語教育における足場架けの研究としては、De Guerrero & Villamil (2000)、Donato (1994)、Ko, Schallert & Walters (2003)、Ohta (2000)、住・竹内・山本・名部井 (2005) などがある。なお、足場架けの過程は方略訓練の過程とも類似しており、この観点からは Ikeda (2005) の研究などがある。
4. 関心や興味を維持したり、不安を解消したりという視点から考えたとき、動機づけ方略や感情コントロール方略なども、この領域の研究対象となる。

5. 同様の立場は、社会・文化的な観点から言語学習をとらえる van Lier (2004, p. 19) からも表明されている。また、活動理論 (activity theory) とも気脈を通じるところがある。
6. van Lier (2004, p. 21) は、この点について次のように主張している “...different, non-traditional research methodologies have to be developed for doing ecological research. Requirements include ecological validity, intervention studies and other kinds of action research, case study, narrative and discursive research. This does not rule out regular quantitative or statistical models of various kinds, but these have to be motivated within specific contextual frameworks.”
7. 同様の考え方は、Dörnyei (2003) の第 4 章にも表明されている。

[参考文献]

- De Guerrero, M. C. M., & Villamil, O. S. (2000). Activating the ZPD: Mutual scaffolding in L2 peer revision. *The Modern Language Journal*, 84(1), 51-68.
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. In J. P. Lantolf & G. Appel (Eds.), *Vygotskian approaches to second language research*. Norwood, N.J.: Ablex.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum. (八島智子、竹内理監訳『外国語教育学のための質問紙調査入門』東京：松柏社)
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum.
- Ikeda, M. (2005). *Toward better instruction of EFL reading strategies: An instructional model based on a synthesis of five empirical studies*. Unpublished Ph.D. dissertation submitted to Kansai University, Osaka, Japan.
- Ikeda, M., & Takeuchi, O. (2006). Clarifying the differences in learning EFL reading strategies: An analysis of portfolios. *System*, 34, 384-398.
- Ko, J., Schallert, D. L., & Walters, K. (2003). Rethinking scaffolding: Examining negotiation of meaning in an ESL storytelling task. *TESOL Quarterly*, 37(2), 303-324.
- Koyama, T., & Takeuchi, O. (2005). Does an assigned task result in better retention of words? — Two empirical studies on hand-held electronic dictionaries. *Language Education & Technology*, 42, 119-132.
- Koyama, T., & Takeuchi, O. (In press). Does look-up frequency help reading comprehension of EFL learners? — Two empirical studies on electronic dictionaries. *CALICO Journal*, 25(2).
- 西口光一 (編著) (2005). 『文化と歴史の中の学習と学習者 — 日本語教育における社会文化的パースペクティブ』東京：凡人社
- Ohta, A.S. (2001). *Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity in three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In J.V. Wertch, P. Del Rio., & A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind*. New York: Cambridge Univ. Press.

- 住 政二郎、竹内 理、山本英一、名部井敏代 (2005). From CALL to LMDS: OSS を活用した外国語教育・学習支援の新しい方法 *Computer & Education*, 19, 19-24.
- 竹内 理 (2000). 「見る」こと 竹内 理 (編著) 『認知的アプローチによる外国語教育』東京：松柏社
- 竹内 理 (2002). 外国語教育とメディアの利用 水越敏行、ICTE (編著) 『メディアとコミュニケーションの教育』大阪：日本文教出版
- 竹内 理 (2003). 『より良い外国語学習法を求めて — 外国語学習成功者の研究』東京：松柏社
- 竹内 理 (2004a). メディアの利用と第二言語習得 小池生夫 (主幹) 寺内正典、木下耕児、成田真澄 (編著) 『第二言語習得研究の現在 — これからの外国語教育への視点』東京：大修館書店
- 竹内 理 (2004b). 外国語学習動機研究の新たな展開と可能性 大学英語教育学会 (JACET) 第 43 回全国研究大会シンポジウム口頭発表 (名古屋：中京大学)
- 竹内 理 (2005a). 測定・評価から評定・通知まで 小寺茂明・吉田晴世 (編著) 『英語教育の基礎知識 — 教科教育法の理論と実践』東京：大修館書店
- 竹内 理 (2005b). 外国語学習成功者の研究 — 学習方略の観点から 博士論文 (兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科)
- 竹内 理 (2006). 外国語の学習方法を科学する — 研究手法の観点から — 『言語』, 35:4, 4 月号, 64-69. 東京：大修館書店
- Takeuchi, O. (2003). What can we learn from good language learners? A qualitative study in the Japanese foreign language context. *System*, 31(3), 313-432.
- Takeuchi, O., Griffiths, C., & Coyle, D. (In press). Language learning strategies: Individual and situational variables. In A. Cohen & E. Macaro (Eds.), *Language learning strategies: 30 years of research and practice*. Oxford: Oxford Univ. Press.
- van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy, and authenticity*. London: Longman.
- van Lier, L. (2000). From input to affordance. In J. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- van Lier, L. (2004). *The ecology and semiotics of language learning: A sociocultural perspective*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Wertsch, J.V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford Univ. Press. (佐藤公治、他訳 『行為としての心』京都：北大路書房)
- Wood, D., Bruner, S.J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.