

第二言語習得における個人差

倉 八 順 子¹

INDIVIDUAL DIFFERENCES IN A SECOND LANGUAGE LEARNING

Junko KURAHACHI

This article is broadly concerned with the individual differences among language learners. In terms of particular content areas of Individual Differences (ID) research, it surveys developments in foreign language aptitude, motivation and affective factors, and interaction of learners' aptitudes and teaching methods which is called Aptitude Treatment Interaction (ATI). A brief review of theory of second language acquisition is presented, followed by discussions of research on aptitude. Motivation research is reviewed partly with regard to Gardner's research, followed by other researches including those in Japan. Finally, the review of ATI research are presented to emphasize attempts to investigate adaptive education to individual differences. The article concludes with a section on future issues in ID research in Japan.

Key words : second language learning, individual difference, motivation, affective factors, Aptitude Treatment Interaction (ATI).

1. はじめに

母語（第一言語）習得と第二言語習得の大きな違いは、母語のコミュニケーション能力の習得度には大きな個人差が表われないのに、第二言語のコミュニケーション能力の習得度には大きな個人差が見られることである。このことは、僅かの学習期間で何か国語も習得する学習者もいれば、何年学習しても、母語以外は習得できない学習者もいるという事実を考えてみればよくわかる。第二言語習得理論研究の中心課題のひとつは、同じ言語であるのに、第二言語においてはなぜ習得度に大きな個人差が表われるかという現象を説明することであると言える。

一般に、このようなコミュニケーション能力の個人差を説明する要因として、環境要因（文化的要因、教授法など）と学習者の適性要因（知的要因、情意的要因）が考えられる。第二言語習得研究の初期の時代である1960年代までは、第二言語の習得度の個人差を説明する要因

として、環境要因、とりわけ教授法が考えられてきた。従って1960年代までは、どのような教授法が学習者全体にとって有効であるのかという教授法の主効果に注目した研究が中心であった（例えばClark, 1969）。しかしながら、教授法の比較研究の進展と共に、習得度の差は教授法などの環境要因のみでは説明されない場合があること、つまり、同じ教授法であっても、学習者の年齢や知的能力によって効果が大きく異なることが明らかになってきた。そして、1970年代から第二言語習得を規定する学習者の適性の個人差にも注目し、環境と適性を取り込んで第二言語習得のプロセスを記述しようとする組織的な研究が行われるようになってきた。近年、個人間の差を明らかにする差異心理学の立場に立ち、第二言語習得における適性の個人差を問題にする論文（例えば, Skehan, 1991）も見られるようになったことは、個人差への注目を表わしている。

学習者の適性は、知的要因と情意（情緒・意志）的要因に分けられる。第二言語習得に関する知的適性の研究は1960年代後半及び1970年代に盛んであった。これに

¹ 明治大学 (Meiji University)

対し、情意的要因に関する研究が見られるようになるのは、1970年代以降である。1970年代以降、第二言語学習の目的が文法操作能力だけではなく、実際のコミュニケーションに役立つコミュニケーション能力の養成に移ったことにより、情意的要因に関する研究が実践的関心からも重要になってきた。なぜなら、『相手と考えを共有すること』を意味するコミュニケーションは、常に社会的文脈の中で行われるものであり、コミュニケーションの成否には、言語の形式的側面の理解に関わる知的要因のほかに、目標言語話者に対して好感情をもっているかといった態度要因や、コミュニケーション場面を積極的に利用するかといった意欲面の要因、及びコミュニケーション場面で不安を感じないかといった感情の状態も関わってくるからである。

世界各国の関係が緊密化し、通信・交通手段が飛躍的に進歩した今日では、外国語のコミュニケーション能力の養成は焦眉の課題である。今日、学習者の適性の個人差とコミュニケーション能力の関係についての研究が進んできているのは、1970年代に始まった学習者の適性を考慮に入れた教授法を見出し、コミュニケーション能力を養成しなければならないという実践的要請に、近年の学習者の知的・情意的側面の個人差とコミュニケーション能力の関係を明らかにしようとする理論的関心が相俟ったためであろう。

わが国の中学校英語教育においても、わが国の経済力の向上、世界諸国との関係の緊密化と共に、コミュニケーション能力の養成が盛んに指摘されるようになってきた。それと共に、わが国の中学校・高等学校の英語教育においても、1993年度よりコミュニケーション能力養成への動きが具体化され、コミュニケーション能力の養成を目標として教材の改訂が行われ、教授法にもコミュニケーション・アプローチの考え方が取り入れられてきている。そこで、学習者の適性要因と環境要因とコミュニケーション能力の関係についての先行研究を概観し検討を加えることは、わが国のコミュニケーション能力養成を目指した英語教育の研究を進める上で、意義あることと考えられる。

本論では、まず、適性の個人差を問題にする立場の背景となっている言語習得理論を概観し、第二言語習得における適性の個人差要因と学習の成否の関係、及び適性の個人差と環境要因(教授法)の交互作用が学習の成否に及ぼす関係についての研究を概観し、検討を加える。これを通して、わが国のコミュニケーション能力養成のための有効な教育的介入を考える上での学習者の適性に関わる今後の課題を検討して行きたい。

なお、日本における英語教育は、目標言語が使用されていない環境で目標言語を学習する「外国語教育」であり、目標言語が使用されている環境で、外国人が目標言語を学習する「第二言語教育」とは異なる。しかしながら、「外国語習得」に関する研究は、「第二言語習得」に関する研究を中心として行われており、これが「外国語習得」研究にも示唆を与えるという考えから、本論では第二言語習得についての研究を概観する。なお、必要なところでは「第二言語」と「外国語」についての差異についても考察を加えることにしたい。

2. 第二言語習得理論

1960年代に盛んであった口頭での機械的練習を中心とするオーディオリンガルメソッドの背景にある第二言語理論は、言語を有機的体系をもつ統一体としてみるアメリカ構造言語学であった。構造言語学においては、言語の表面的な相を問題としていた。従って、そこから生じる教授法も、表面に現れてくる言語能力の育成を目指しており、正確な文をいわば『理屈抜きの暗記』によって養成するものであった。しかし1970年代になると、オーディオリンガルメソッドの限界が指摘され、機械的練習によって発音の正確さは習得されても、現実的な場面での運用力に問題があるという指摘が行われるようになった。この様な指摘は、1960年代までの言語に対する考え方が、言語を文脈から切り離してその形式的特徴を問題にするものであったものから、言語を文脈の中で捉え、誰が、どの様な社会的条件の中で、どの様な目的のために使うか、などの言語を取り巻く社会的文脈を重要な課題に据えるという言語に対する考え方へのパラダイム転換をもたらした。この言語観のパラダイム転換は、言語学習の目標を大きく換え、「それまでの言語学習の目標が、文法的に正確な文の生成と理解を可能にする言語能力の習得、であったのに対し、社会的に適切な発話の生成と理解を可能にする知識と技能、すなわち『コミュニケーション能力』の習得」(Brumfit & Johnson, 1979)を目指すものとなったのである。

「コミュニケーション能力」の言語習得理論は、Krashen (1981) に代表される。1960年代の言語観では、学習者の適性の個人差としては知的能力が問題にされ、Carroll (1965)、Pimsleur (1966) らに代表される第二言語学習を規定する知的適性についての研究が行われていた。これに対し Krashen (1981) は、この様な知的適性が関与する領域を意識的な言語学習 (learning) とし、情意的適性が関与する領域を無意識的な言語習得 (acquisition) として区別する言語習得理論を呈示した。

Krashen の言語習得理論を理解するには、意識的な学習についてのモニター仮説と、無意識的な習得についての情意フィルター仮説が重要である。モニター仮説とは、「意識的な学習は、発話・産出のモニターとしての役割しかもたず、実際の発話・産出の流暢さをもたらすのは無意識的な習得である」とするものである。従って、流暢さの習得のためには、まず、コミュニケーション場面を経験することが必要であり、形式についての説明はあくまでも補足的になされるべきであるとされる。この仮説は、文法の明示的な説明が、流暢さの習得に阻害的に機能するとする立場をもたらし、1980年代には、文法の説明を全く行わない教授法が盛んであった。しかしながら、今日では、Lightbown & Spada (1990) の研究が示すように、コミュニケーション活動の中で文法を明示的に教示した方が適切な使用能力が高まることが示されてきている。

第2の情意フィルター仮説とは、無意識的な習得には、学習者の情意要因がフィルターとして関与するというものである。「コミュニケーション場面で習得が生

じるには、学習者の『ころ』が、言語インプットに対して『開かれた状態』でなければならない。言語インプットに対して『ころ』が開かれた状態であるかどうかを決定するのは、学習者の情意面の適性である。情意面の適性が適当な状態であれば、インプットは学習者の中に入り、言語習得装置が作動し、コミュニケーション能力へのプロセスが働くことになる。しかし、情意面の適性が適当な状態でない場合には、これがフィルターとなって、インプットは学習者の中に入らず、言語習得装置は作動しない」という。FIGURE 1はこの関係を図に表わしたものである。この仮説に立てば、環境要因として学習者のフィルターを下げるような環境を提供することが、学習の成否に重要な関わりを持つことになる。情意面が第二言語習得に大きく関わるという考え方は、1970年代以降盛んになった種々の教授法、トータル・フィジカル・レスポンス (Asher, 1969), カウンセリング・ラーニング・メソッド (Curran, 1972) などの教授法として具体化されている。

Gardner (1979) は、学習者の社会文化環境を考慮に

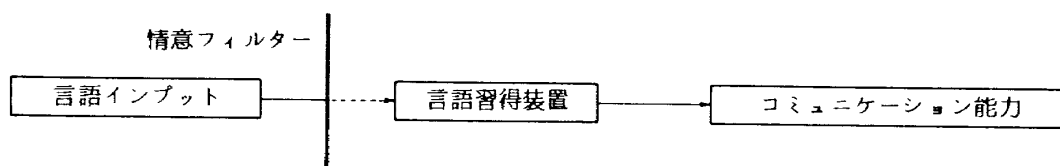


FIGURE 1 Krashen (1981) による情意フィルター仮説

入れた第二言語習得の社会心理学的モデルを示した。このモデルも Krashen のモデルと同様、基本的に態度・動機要因で学習成果を説明するモデルである。FIGURE 2 にこのモデルを示す。このモデルでは、第二言語習得に関わる要因として4つの要因、すなわち、1. 社会文化環境、2. 適性の個人差、3. 第二言語学習環境、4. 学習成果、が含まれている。まず、1. 社会文化環境、すなわち、ある学習者が日常生活で接触している環境が、目標言語文化についての信念を決定し、社会文化環境が、目標言語文化に統合したいかどうか、及び、学習環境への態度を決定する。次に、態度要因が、授業へ向けられた学習意欲を決定する。クラス内の学習を規定する要因としては、この態度・動機要因と共に、知的要因である外国語適性が考えられている。これに対し、クラス外の学習を規定するのは、第1に態度・動機要因であるとされる。Krashen の情意フィルター仮説が、「言語習得」に関わるものとして、情意フィル

ターを考えているのと同じ考え方である。態度・動機要因が好ましい場合は、学習者はクラス外の環境を利用できるので、その場合には第2の要因として、知的適性である外国語適性が関わってくるとされる。この4要因、すなわち、「目標言語文化への統合度」「学習環境への態度」「学習意欲」「外国語適性」が適性の個人差として考えられている。

習得に関わる第4番目の要因である学習成果には、「言語技能上の学習成果」及び「言語技能以外の学習成果」が考えられている。「言語技能上の学習成果」とはコミュニケーション能力であり、「言語技能以外の学習成果」とは目標言語話者に対する態度、またはその後の学習に向けての意欲、などの態度・動機要因を指す。

以下では、Krashen, Gardner の第二言語習得理論で学習成果を規定するとされる知的要因、情意的要因について、第二言語習得の成否との関係に関する研究を概観し、検討を加える。

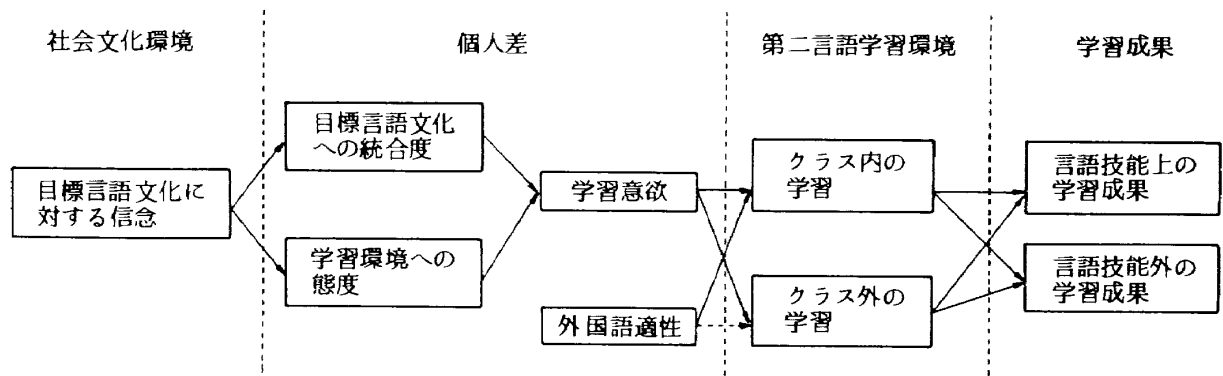


FIGURE 2 Gardner (1979) による外国語習得のモデル

3. 知的適性と第二言語習得

Skehan (1991) は、第二言語習得を規定する「知的適性」が存在するための前提として、以下の4つの条件を提示している。1. 言語を学習する場合には、一般知能とは独立の知的適性（言語適性）がある、2. 言語適性は単なる既有学習の結果ではない、3. 言語適性はかなり安定したものである、4. 言語適性には個人差がある。

Carroll (1965) によると、言語適性には次の4要因がある。第1は、音声記号化能力 (phonemic coding ability) であり、新しい言語の音声を記憶に貯蔵する能力である。第2は連合記憶 (associative memory) である。第3は、文法に対する感受性 (grammatical sensitivity) であり、その言語の統語上のパターンを知覚する能力である。この文法に対する感受性は、一般知能と相関があることが示されている (Carroll, 1965)。第4は、帰納能力 (inductive ability) であり、言語資料を吟味し、意味、文法形式に含まれるパターンや関係を見出す能力であり、これも一般知能と相関があることが示されている (Carroll, 1973)。第1、第2の要因は、口頭での機械的練習を主体としたオーディオリンガルメソッドの成否に関連した能力であり、第3、第4は前述した意識的学習（モニター）に関わるものであろう。であるから、ここで考えられている4要因は、むしろ、音声中心のオーディオリンガルメソッド、及び、メタ言語技能の認識力の成否を予測するものであり、これがそのままコミュニケーション能力を予測するものとは言えない。

コミュニケーション能力に関わる知的適性を考える上では、Naimon, Frohlich, Stern, & Todesco (1978) の研究が参考になる。Naimon らは、34人の「good language learner」を分析し、コミュニケーション能力の習得度が高かった学習者の要因を次の3点に纏めている。その第1は、「sufficient input」であり、十分

な言語インプットに晒されたことである。このことは、目標言語が話されている国（第二言語学習環境）で学習する方が有利であることを示している。第2は、「low affective filter」であり、情意フィルターが低い状態であれば、インプットが生かされ、学習者の中に取り込まれることを示している。第3は、「optimal monitor user」であり、前述したCarrollの言語適性の第3、第4の要因、すなわち、「文法に関する感受性」「帰納能力」を「最適」に用いることが必要であることを示している。従って、モニターの過剰使用、及び過少使用は、コミュニケーション能力の達成に好ましくないと見える。Naimon らは、コミュニケーション能力の達成度が高い学習者の全員が、最適のモニター使用者であったわけではなく、第1の環境要因、及びそれを生かせる第2の情意的要因の方がより重要であるという結論を述べている。そうであるとすれば、知的適性よりもむしろ、目標言語のインプットを十分に与え、情意フィルターを下げるような環境を整備することこそが、第二言語のコミュニケーション能力の習得に必要なってくる。Naimon らは結論として、「言語適性は第二言語のメタ認知能力には関わるが、コミュニケーション能力には二次的にしか関与しない」と述べている。

次節では、コミュニケーション能力の成否に主要な関わりを持つとされる情意的適性と第二言語習得についての研究を概観し、考察を加えて行きたい。

4. 情意的適性と第二言語習得

ぜひ第二言語を習得したいとして積極的に学習に取り組む学習意欲、目標言語話者を見掛けると積極的に話しかけようとする積極的態度、あるいはコミュニケーション場面になると不安を感じ、十分に知っているはずの単語や表現が使えなくなる感情の状態、これらは全て第二言語習得に関わる学習者の情意面の適性

と言える。そして、語学の教育実践に関わるものであれば、学習意欲が高い学習者、積極的な態度をもつ学習者、不安などを感じていない安定した感情の状態をもつ学習者こそが、コミュニケーション能力を身に付けることができると経験的に判断するであろう。しかし、経験的判断は実証的研究に裏付けられる必要がある。第二言語習得の情意要因に関する研究は、これらのコミュニケーション能力の成否に関与すると思われる情意要因を変数として操作的に定義することによって測定を可能にし、それらの情意変数が学習の予測変数として妥当性があるかどうかを検定するという方法で行われてきた。

心理学的観点から考えた場合、情意的適性として最も重要なものは、動機づけであろう。第二言語習得の動機づけに関する研究は、学習者が学習目標として持っている動機に関する研究を中心に行われてきた。Gardner & Lambert (1959) は、第二言語学習の動機づけには、2種類、つまり、「統合的動機づけ」「道具的動機づけ」があるとした。統合的動機づけとは、目標言語話者への肯定的な態度を示し、目標言語話者への統合を目標として第二言語を学習する場合である。具体的な調査項目としては、「目標言語話者と話したい」「その文化の一員になりたい」などである。これに対して、道具的動機づけとは、手段的な態度を示し、実際的な理由で第二言語を学習する場合である。具体的な調査項目としては、「職を得るのに有利であるから」「よい成績をとるため」などである。これらは、第二言語環境であるカナダの学習者を対象に考えられた動機づけであり、特に統合的動機づけという概念は、日常生活の中で目標言語話者に接している学習者が、目標言語話者に対してどのような態度を示しているかを指しており、わが国の状況では捉えにくい概念であろう。目標言語話者との直接の接触の機会が少ないわが国においては、「外国人に対する態度」に置き換えてみるとわかりやすい。

Gardner (1979) は、カナダでの英語話者のフランス語学習についての研究を行い、統合的動機づけがコミュニケーション能力の予測変数であったことを報告している。この結果は、カナダという社会文化環境においては、日常生活の中で目標言語話者と接しており、社会文化環境に規定されている目標言語話者への態度がコミュニケーション能力の成否に大きく関わってくることを如実に示している。わが国の場合は、このような環境とは大きく異なるので、この結果があてはまるとは考えにくい。目標言語話者への態度は、コミュ

ニケーション能力の成否の少なくとも一部を規定するものであろう。従って、外国語学習には、目標言語話者への肯定的態度の学習も含まれるべきである。

Gardner らの、態度・動機要因が第二言語習得を規定するとする立場に対しては、Oller らに始まる批判がある。Oller らは態度・動機要因は言語習得を規定するものではないと反論する。批判の根拠とされた Oller らの3つの研究を取り上げ、検討を加えたい。

Oller, Hudson & Liu (1977) は、中国系学生のアメリカでの英語学習者について実証的研究を行っている。動機の測度としては「アメリカ滞在希望」、従属変数としては「コース後の成績」をそれぞれ変数としており、この両者の相関がマイナスであったという事実から、動機と学習成果には相関がない、と論じている。次に、Oller, Baca & Vigil (1977) は、メキシコ系アメリカ人の英語学習者を対象に実証的研究を行っている。態度の測度としては「アメリカ人に対して好意的に思っているか」についての自己評定の値、従属変数としてはコース後の成績をそれぞれ変数としており、この両者の相関がマイナスであったと報告している。さらに、Chihara & Oller (1978) は、日本人の専門学校での英語学習者を対象に行った研究において、態度の測度としては、「英語話者について好意的に思っているかどうか」についての自己評定の値、従属変数としてはコース後の成績を用い、この両者の間に、マイナスの相関があったと報告している。以上の事実から、Oller & Perkins (1978a, 1978b) は、コミュニケーション能力を予測する変数として、学習者の態度・動機要因を用いるのは問題があり、態度・動機要因は予測的妥当性が低く、むしろ他の変数、知的能力である外国語適性を仮定する必要があるのではないかと論じている。Gardner らの研究と Oller らの研究の結果は、情意要因と学習成果の相関の有意性という点で大きく異なっている。しかしながら、両者の研究の差異は、独立変数としての動機の測度、及び従属変数としてのコミュニケーション能力の測度が異なることによるのではないかと考えられ、比較すること自体に無理があると言えよう。

Oller らの議論から、態度・動機要因が学習成果を規定する変数ではないと結論づけるのは行き過ぎであろうが、Oller らの一連の研究は、以下の2つの点で有意義である。第1は、あらゆる環境、あらゆる学習者に応用可能な予測的妥当性の高い態度・動機要因の測度を開発することが、困難であることを示した点である。Gardner (1980) 自身が、Oller らの批判に対して述べて

いる様に、学習状況が異なれば、必然的に態度・動機の測度も異なり、学習環境の違いが、情意的適性の測度の信頼性を低め、情意的適性と学習成果の相関係数を低め、結果的に、知的適性と学習成果の相関を高めていると考えられる。従って、態度・動機要因を質問紙で測定する場合には、学習者の社会文化環境に配慮した妥当性のある測度を用いることが何よりも肝要である。それと共に、自己評定以外の、例えば態度・動機を示す行動指標などの客観的測定方法を考える必要がある。Au (1988) の Gardner に対する批判にあるように、相関があった場合には、態度・動機要因がコミュニケーション能力を規定する変数であると説明する一方、相関が見出されなかった時には、学習環境の差を理由とする態度は、一貫性のない都合の良い解釈であると言えよう。

Oller らの批判の第 2 の意義は、従属変数として妥当性がある指標が何であるかについて考えさせた点である。コース後の成績は、純粋なコミュニケーション能力の指標とは言えない。なぜなら、成績には教師の主観的な判断が加味される可能性があるからである。態度・動機要因とコミュニケーション能力の関係の考察にあたっては、より客観的なコミュニケーション能力の測度を用いる必要がある。

Gardner らは 1980 年代になって、動機の測度の緻密化を行っている (Gardner, 1988)。この測度は、『統合的動機 (integrative motive)』と呼ばれるが、それまでの統合的動機づけが、前述した様に、学習前の目標言語話者に対して抱いている態度を表わす測度であったのに対し、改定された「統合的動機」は、下位尺度として、先行研究から予測的妥当性が高かった 11 測度を設け、その合計を用いている。実際の測定は、各測度につき、基本的に 10 項目を設定し、自己評定の質問紙で測定を行うものである。この統合的動機の 11 測度は、次の 4

要素に分けられる。第 1 は、「目標言語話者グループへの態度」であり、目標言語話者への態度を測る 2 測度によって測定される。第 2 は、「第二言語クラスへの態度」であり、教師、コースについての態度によって測定される。第 3 は、「外国語に対する一般的態度」であり、外国語一般についての関心、道具的態度の 2 測度により測定される。第 4 は、「学習意欲」であり、コースにどのくらい熱心に取り組んでいるかを測定する 4 測度によって測定された後、その授業への不安度がマイナスされる。第 1、第 2、第 3 の要因が態度要因であり、第 4 の要因が授業に向けられた学習意欲である。従って、『統合的動機』の中には、授業中の学習意欲を含んだ学習意欲と、目標言語話者に対する感情・態度が含まれていることになる。その後の Gardner を中心とする動機研究は、基本的に動機の複合体である『統合的動機』を用いて行われるようになり、態度要因と学習意欲、及びコミュニケーション能力がどのような因果関係を持つかという因果プロセスの検討へと進んで行く。

前節で述べた FIGURE 2 のモデルによれば、態度要因が学習意欲を規定し、これがコミュニケーション能力を規定することになる。Gardner は、大学生 (Gardner, Lalonde & Pierson, 1983)、中学生 (Gardner, 1983) を対象に実証研究を行い、このモデルの妥当性を検証している。この中から、中学生の研究を取り上げ、FIGURE 3 に示す。カナダの英語話者の中学生のフランス語学習者を対象とし、LISREL (Linear Structural Relations Analysis) を用いて分析を行った結果、「目標言語話者グループへの態度」「第二言語クラスへの態度」が「学習意欲」を規定し、この学習意欲と知的適性である「外国語適性」がコミュニケーション能力を規定することが実証され、FIGURE 2 のモデルが検証された。

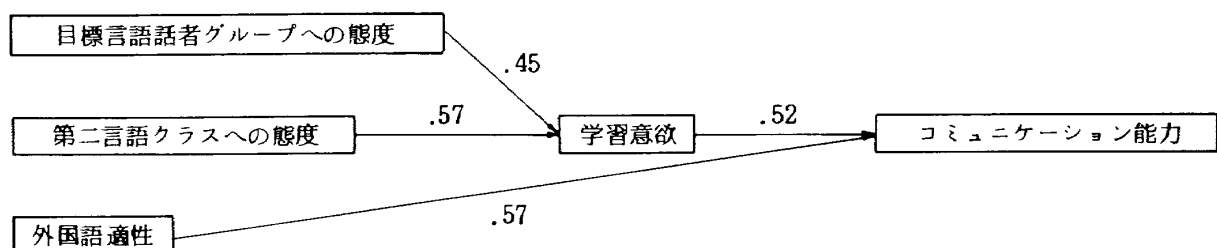


FIGURE 3 Gardner (1983) による中学生のフランス語学習者 (200 人) の因果モデルの検定 (LISREL による)

因果プロセス研究には、Gardner を中心とする研究と対置される研究として、Clément を中心とする研究がある。Gardner と Clément のモデルは基本的に同じ

であるが、Clément の研究では、目標言語への接触度が少ない学習者を対象としていることから、目標言語への接触度が学習者によって異なるという理由で、目

標言語への接触度が変数として組み入れられている。Clémentの研究が基本的に Gardnerの研究と同じであることを示すために、Clément & Kruidenier (1985)を取り上げ、FIGURE 4に示す。これは、カナダの少数民族であるフランス語話者の中学生・高校生の英語学

習を対象に行った実証研究であり、統合的指向が目標言語話者への接触度を規定し、接触度が自信を規定し、自信が学習意欲を高め、学習成果を規定する、という結果になっており、基本的には「態度要因→学習意欲→学習成果」のプロセスを検証している。

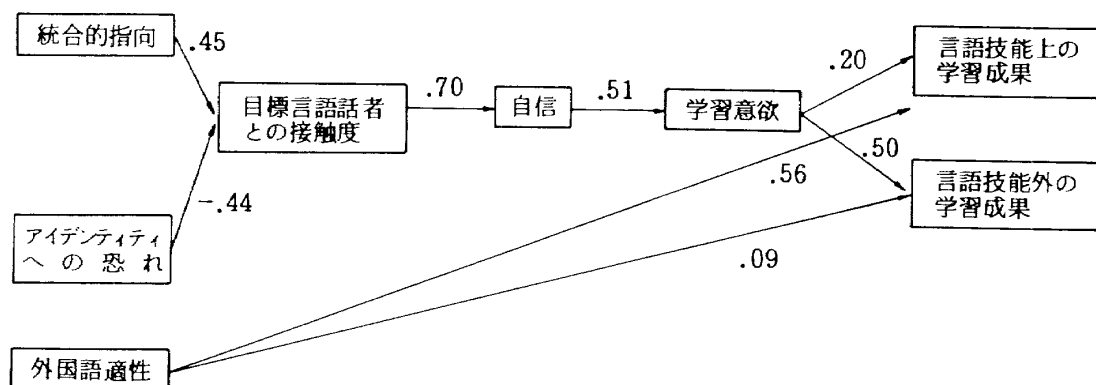


FIGURE 4 Clément ら (1985) による中学生・高校生の英語学習者 (1180 人) の因果モデルの検定 (LISREL による)

ところで、質問紙で測定された授業へ向けられた学習意欲は、学習者の自己認知の意欲を示しているわけであるが、この値がコミュニケーション能力と相関関係を持つだけでなく、因果関係を持つということを主張するためには、自己認知の学習意欲が、その後の具体的な意欲行動と結び付いており、これが学習成果と結び付いていることを示すのが有効な方法である。一般に、動機が高い学習者は、クラス内外での目標言語使用の機会を積極的に利用するだろうということが考えられる。以下では、1. クラス内での行動、2. クラス外での行動、に関する実証的研究を検討し、自己認知の意欲と実際の行動、コミュニケーション能力の関係について検討してみたい。

まず、クラス内での行動を観察した研究には、Gliksmann, Gardner & Smythe (1982) の研究がある。Gliksmann らは、英語を母語とするカナダ人中学生のフランス語学習者を対象に、授業中の挙手率、正解率についての観察を行った。その結果、統合的動機が高い学習者は、授業中の挙手率が高く、正解率も高く、また、コース後の学習成果も高かったと報告している。動機とクラス外での行動を検討した研究には、Clément, Gardner & Smythe (1977) の研究がある。Clément らは、目標言語が話されている地域への自由参加の旅を計画し、統合的動機が高い学習者と低い学習者で、参加率及び現地での目標言語話者との接触率を検討したところ、動機の高い学習者が参加率及び接触率共に有意に高かったと報告している。授業内外の行動指標

として意欲を測定したこれらの研究は、次の2つの点で意義がある。第1は、質問紙で測定した統合的動機と行動指標の相関が高かったということは、質問紙の信頼性を示すものである。第2は、意欲とコミュニケーション能力との「因果関係」を示したという点である。つまり、これらの研究では、学習の初期に質問紙で、「目標言語話者への態度」「クラスへの態度」「外国語一般への態度」を測定し、その後のクラス内外での行動を観察によって押さえている。従ってこの結果は、態度が肯定的である学習者は、授業内外で積極的であり、このことが、学習成果を高めた、という因果プロセスとして解釈することが可能である。

以上、カナダを中心とした情意要因についての研究を概観してきた。これらの研究によって、情意要因がコミュニケーション能力の成否と因果関係をもつことが明らかにされてきた。わが国における、個人差と外国語習得の関係についての研究は、最も必要であると考えられる中学校の現場における研究実施上の制約もあって、あまり行われていないのが実情である。わが国における研究の中から、中学生・高校生を対象とした研究、大学生を対象とした研究を一つずつ取り上げてみたい。神山 (1984) は、中学1年生、中学2年生、高校1年生を被験者とし、態度・動機の測定として質問紙で測定した自己評定の値、従属変数として学期末の成績を用いた結果、「態度・動機要因は、英語学習の初期において重要な役割を果たすが、学習経験が増加すると共に、学習の成否に果たす態度・動機要因の役

割が低下する」ことを示している。町田 (1987) は、大学生の英語学習における態度・動機要因と英語能力の関係についての研究を報告しているが、態度・動機要因と学習成果の間に一定の関係は得られなかったという。この理由として、態度・動機要因の測定の困難さをあげている。この様にわが国における学習者の個人差とコミュニケーション能力の関係については、これまでのところ研究の数も少なく、安定した結果も得られていない。しかしながら、コミュニケーション能力の達成が焦眉の課題であることを考えると、情意面の適性についての信頼性の高い測定道具の整備への努力が続けられ、実証研究を行い、実践への示唆を積極的に行っていく必要がある。

以上概観してきた研究は、適性の個人差と学習成果の個人差についての研究であり、教授環境としての教授法要因は変数として含まれていないものであった。第二言語習得における個人差についての研究においては、環境要因としては、日常生活で学習者が接する環境からの影響が大きいと考えられ、社会文化環境について検討されているものが多く、学習環境である教授法の影響は相対的に小さいと考えられていることから、環境要因として教授法を含んで検討されたものは多いとは言えない。しかしながら、わが国における英語学習の場合は、社会文化環境としては目標言語話者に接する機会が少なく、態度要因についての影響を受ける可能性は、第二言語環境に比べて相対的に小さい。従って、むしろクラス内での環境としての教授法が、態度・動機に与える影響が相対的に高くなると考えられる。この意味から、教授法と学習者の個人差の関係を考察することは大いに意義があろう。次節では、個人差と教授法との関係について考察してみたい。

5. 適性の個人差と教授法

ある教授法の効果は、全体としての効果、すなわち主効果とは別に、学習者の適性によって効果が異なると考えるのが一般的である。この考え方は、心理学的には教授方法の効果を能力・適性との交互作用として捉える「適性処遇交互作用 (Aptitude Treatment Interaction)」と呼ばれているものである。ATI パラダイムは、Cronbach (1957) によって導入されたものであり、その意義は次の2点である。1つは心理学的意義であり、それまでの法則定立型の実験心理学と、個人差に関心をもつ差異心理学との統合を可能にしたことである。第2は、教育的意義であり、ATI に基づいて適性に合わせた教授方法の最適化を可能にしたことである (並木, 1993a, 1993b)。この様に ATI パラダイムの導入

は極めて意義が大きいと考えられるが、ある研究で得られた ATI が他の研究で再現されることが少なく不安定なものである、ということを経験に、ATI 研究の限界を示し、否定的な立場を取る研究者も少なくない (例えば, McCall, 1991 ; Glaser, 1993)。しかしながら、ATI の局所性は、ATI 研究に関わる適性測定、教授法、従属変数のそれぞれが、それぞれの研究ごとに異なっており、さらに分析方法も研究によって異なるためであるとも考えられ、研究方法の改善により、安定した ATI を見出すことが可能であるとも考えられる (並木, 1993b)。第二言語習得研究においては、分散分析を用いて ATI の有意性を検証した研究はあまり見られないが、ATI の考え方に依拠した研究はいくつか見られる。以下では、第二言語の実際のクラスを用いた研究を紹介し、第二言語習得研究における ATI 研究の意義を考えてみたい。

Smythe, Sterett & Feenstra (1972) は、高校生の英語話者のフランス語学習において規則の説明中心で筆記能力を目指した「伝統的教授法」と、口頭での機械的練習中心で口頭表現能力を目標とした「オーディオリンガル法」のクラスで比較研究を行った。適性としては統合的動機、学習成果としてはクラスの成績を用いた。その結果、オーディオリンガル法では、動機の高い学習者のほうが学習成果が高かったが、伝統的教授法では動機の高低と学習成果に相関は見られなかった。このことから、口頭表現能力を目指したオーディオリンガル法は、学習前の動機の高い学習者に適合する教授法であることが示唆される。

Chastain (1975) は、大学生のフランス語、ドイツ語、スペイン語学習についての研究を行い、成績を従属変数とした場合に、クラス内での不安と教授法の間に交互作用が見られたと報告している。つまり、フランス語のオーディオリンガルクラスでは、不安の高い学習者が成績が悪かったのに対し、スペイン語、ドイツ語の伝統的教授法のクラスでは、不安の高い学習者の方が成績が良かった。オーディオリンガル法は、学習者に対してその場で反応を求めるものであり、不安が高い学習者にとっては、さらに不安を高める教授法であることから、クラス不安が低い学習者に適合した教授法であると考えられる。

Ely (1986a) は、適性と目標とする言語技能との間に交互作用が見られたことを報告している。大学生のスペイン語学習者を対象に行った実証的研究において、口頭表現能力が、クラス不安、積極性といった態度・動機要因には規定されるが、知的要因である言語適性

には規定されていないのに対し、筆記能力は、知的適性には規定されるが、態度・動機要因には規定されていないという。

Komiya (1989) は、イリノイ大学での日本語学習者を対象に教授法の比較研究を行っている。教授法は、口頭での機械的練習中心のオーディオリンガル法と、カウンセリングの方法を日本語学習に応用したカウンセリング・ラーニング法であった。この結果、クラス不安とコミュニケーション能力との間に交互作用が見られ、クラス不安の高い学習者はカウンセリング・ラーニング法で高いコミュニケーション能力が達成されたのに対し、クラス不安の低い学習者は、オーディオリンガル法で高いコミュニケーション能力が達成された。このことは、カウンセリング・ラーニング法が、不安に補償的に機能する教授法であることを実証しており、教授法の妥当性が実証されたと言える。

以上の研究結果は、教育現場での実践活動が、心理学的な方法で記述されたものであり、心理学的にも、教育学的にも、極めて意義が深い。ここで一つ問題があるとすれば、「これらの教授活動の効果が、果たして教師の効果ではなく教授法の効果であるか」という問題であろう。本論では、この問題については扱わないが、教授法の比較実験において、教師要因ではなく、教授法の効果であることを明確にするためには、1. 複数の教師が教授活動を行って教師差を含めて検討する方法、2. 教師要因が入り込まないようにカリキュラムで統制する方法、が考えられる。前者の研究には、教師要因を考慮に入れた Day & Shapson (1991) の研究がある。後者の研究としては、最も緻密に教師要因を統制したものとして、Gardner ら (1985; 1991; 1992) による実験室で行われた単語の対連合学習実験がある。

日本の英語教育においては、教授法の比較実験研究自体がまだ殆ど報告されていない現状である。そこで、最後に筆者らのグループが行ってきた教授法の比較研究について簡単に紹介したい。筆者らのグループは、数年に亘って、出来るだけ中学校の現場に近い形で、コミュニケーション・アプローチ (CA) とグラマティカル・アプローチ (GA) の比較実験を行ってきた。これらの結果は、安藤ら (1992)、倉八ら (1992)、倉八 (1993a, 1994)、Kurahachi (1993a; 1993b) に報告されている。実験の結果から ATI に関する結果を紹介すると、CA が少人数クラスで行われた場合、CA は英語学習の初期においては、知的能力に補償的に機能し、知的能力の低い学習者の筆記能力を高めるが、学習が少し進んで文型が複雑になってきた段階 (具体的には、三人称・単数・

現在の s, 存在文の there is) では、CA は知的能力に特恵的に機能し、知的能力の高い学習者の筆記能力を高めることが示されている。情意的側面に関しては、CA が初期においては、学習前の外国語に対する態度が積極的な学習者に特恵的に機能し、意欲を高めるが、CA の活動に慣れてくると、CA は学習前には外国語に対する態度が積極的ではなかった学習者に補償的に機能し、意欲を高めることが示されている。さらに、CA が中学校のクラスサイズとほぼ等しい人数で行われた場合にも、少人数クラスの場合と同様の効果を持つことが示されている。以上の結果は、次の2つの点で心理学的に意義が深いと思われる。1つは、一般に不安定と言われている ATI が、クラスサイズを変え、被験者を変えても、安定して見出されたこと、である。このことから、ここで見出された ATI は、被験者集団の効果ではなく、教授法の効果である、と言うことができよう。さらに、第2は、適性に適した教授法が、学習段階によって変化することを実証した点である。このことは、習得に長期間を要する外国語学習において、学習者の適性によって適合する教授法は異なるが、これも固定的なものではなく、学習段階に応じて異なっていく可能性があることを示している。従って、今後も経験的に習得が困難であるとされる学習段階ごとに、検討を重ねて行く必要がある。本研究の教育的意義は、今後ますます必要とされるコミュニケーション能力達成へ向けて、学習者の個人差を視点に入れた有効な教育的介入に対する示唆を与えている点にある。

6. 今後の課題

本論文のまとめとして、わが国のコミュニケーション能力養成のための有効な教育的介入を考える上での今後の課題を整理してみたい。

海外の研究の結果は、適性の個人差と第二言語習得の因果関係を実証しており、このことから、適性の個人差が「外国語習得」の成否に関わることは疑う余地のないものであろう。ここで考えなければならないのは、第二言語習得の社会文化環境と、外国語習得の社会文化環境は大いに異なることから、予測的妥当性の高い情意的適性の指標は異なることである。カナダを中心とした海外における第二言語習得研究における学習者の適性としては、情意的適性として「統合的動機づけ」が用いられている。わが国の場合は、前述した様に、日常生活の中で目標言語話者と接する機会が多くなってきたとはいえまだまだ少ない。特に、中学生について考えてみると、社会文化環境から目標言語話者への態度が決定されるとは考えにくい。そこで、こ

の様な「統合的動機づけ」の概念をそのまま適性として用いるのは適当ではないだろう。「統合的動機づけ」に代わる概念としては、Gardner の統合的動機の 4 要素の中で、第 2 の「外国語クラスへの態度」、第 3 の「外国語一般に対する態度」、第 4 の「学習意欲」が、学習の成否に関係してくると思われる。特に、日常生活からの動機づけが得にくい状況では、授業中に学習に動機づけていくということが肝要であると思われることから、第 4 の「学習意欲」が重要な意味を持ってくる。わが国での実証的報告の殆どが、「やる気を引き出す教授法」などの「やる気」に集中しているのは、現場の教師が、学習意欲を高めることがコミュニケーション能力の成否に大きく関わるという直感を持っていることを示している（例えば、羽鳥ら、1992）。

授業中の学習意欲に関連した組織的研究は、海外においても殆ど報告されておらず、Crookes & Schmidt (1991) は、「動機づけ：今後の研究課題」と題した論文の中で、学習意欲研究の必要性を指摘している。特に、今後の学習を方向づけていくという意味で、「内発的動機づけ」が重要であり、内発的動機づけに焦点をあてた研究が行われていく必要があると述べている。前節で紹介した筆者らの研究は、授業中の学習意欲に焦点をあて、教授法によって内発的動機づけがどう変化していくかを、学習者の個人差との関連で考察したものである。今後、このような研究が活発に行われることにより、理論的には、第二言語習得と異なる環境である外国語習得のプロセスが明らかにされ、教育的には、学習者の個人差を考慮に入れた適合的な教育的介入を行うための示唆が得られるものと思われる。わが国と海外との関係の緊密化の急速な進展は、次代を担う若者が英語でのコミュニケーション能力を身に付けることを焦眉の課題としている。その要請に応えるために、特に情意面の個人差と教授法との関係に着目した研究を、着実に重ねて行く必要がある。

引用文献

- 安藤寿康・福永信義・倉八順子・須藤 毅・中野隆司・鹿毛雅治 1992 英語教授法の比較研究—コミュニケーションティブ・アプローチと文法的・アプローチ 教育心理学研究, 40, 68—78.
- Allen, J. P. B. 1992 Instructional process and the development of communicative competence. *International review of applied Linguistics in Language Teaching*, 30, 1—20.
- Asher, J. J. 1969 The total physical response approach to second language teaching. *Modern Language Journal*, 53, 3—7.
- Au, S. Y. 1988 A critical appraisal of Gardner's social psychological theory of second-language learning. *Language Learning*, 38, 75—100.
- Brumfit, C. J. & Johnson, K. 1979 *The communicative approach to language teaching*. Oxford University Press.
- Carroll, J. B. 1958 A factor analysis of two foreign language aptitude batteries. *Journal of General Psychology*, 59, 3—19.
- Carroll, J. B. 1965 The prediction of success in foreign language training. In R. Glaser (Eds.), *Training, research and education*. New York: Wiley.
- Carroll, J. B. & Sapon, S. M. 1959 *Modern language aptitude test (MLAT) manual*. New York. The psychological corporation.
- Chastain, K. 1975 Affective and ability factors in second-language acquisition. *Language Learning*, 25, 153—161.
- Chihara, T. & Oller, J. W. 1978 Attitudes and attained proficiency in ESL: a sociolinguistic study. *Language Learning*, 28, 55—68.
- Clark, J. L. D. 1969 The Pennsylvania project and the "Audio-lingual vs. Traditional" question. *Modern Language Journal*, 53, 386—428.
- Clément, R., Gardner, R. & Smythe, P. C. 1977 Motivational variables in second language acquisition: a study of Franchophones learning English. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 9, 123—133.
- Clément, R., Gardner, R. & Smythe, P. C. 1980 Social and individual factors in second language acquisition. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 12, 293—302.
- Clément, R. & Kruidenier, B. J. 1985 Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: a test of Clément's model. *Journal of Language and Social Psychology*, 4, 21—37.
- Cronbach, L. J. 1957 The two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 12, 671—684.
- Crookes, G. & Schmidt, R. W. 1991 Motivation:

- Reopening the research agenda. *Language Learning*, **41**, 469—512.
- Curran, C. A. 1972 *Counseling-learning : A whole-Person Model for education*. Grune and Stratton.
- Day, E. M. & Shapson, S. M. 1991 Integrating formal and functional approaches to language teaching in French Immersion : an experimental study. *Language Learning*, **41**, 25—58.
- Dornyei, Z. 1990 Conceptualizing motivation in foreign-language learning. *Language Learning*, **40**, 45—78.
- Ely, C. 1986a Language learning motivation : A descriptive and causal analysis. *Modern Language Journal*, **70**, 28—35.
- Ely, C. 1986b An analysis of discomfort, risktaking, sociability and motivation in the L2 classroom. *Language Learning*, **36**, 1—25.
- Feenstra, H. J., Santos, Castillo. & Emma. 1970 Aptitude, attitude and motivation in second language acquisition : a look at two culture. Occasional Paper No. 5 Language study center. Philippine Normal College, Manila.
- Gardner, R. C. 1979 Social psychological aspects of second language acquisition. In Giles and Clair (Eds.), *Language and Social Psychology*. Oxford : Basil Blackwell.
- Gardner, R. C. 1980 On the validity of affective variables in second language acquisition : conceptual, contextual, and statistical consideration. *Language Learning*, **30**, 255—270.
- Gardner, R. C. 1983 Learning another language : a true social psychological experiment. *Journal of Language and Social Psychology*, **2**, 219—240.
- Gardner, R. C. 1988 The socio educational model of second language learning : assumptions, findings and issues. *Language Learning*, **38**, 101—126.
- Gardner, R.C. & Lambert, W.E. 1959 Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, **13**, 266—272.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. 1965 Language aptitude, intelligence and second-language achievement. *Journal of Educational Psychology* **56**, 191—199.
- Gardner, R.C. & Santos, E. 1970 Motivational variables in second-language acquisition : a Philippine investigation. Research Bulletin. No. 149. University of Western Ontario.
- Gardner, R. C. & Smythe, P. C. 1975 Motivation and second language acquisition. *Canadian Modern Language Review*, **32**, 198—213.
- Gardner, R. C., Smythe, P. C. & Brunet, G. R. 1977 Intensive second language study : effects on attitudes, motivation and French achievement. *Language Learning*, **27**, 243—261.
- Gardner, R. C., Smythe, P. C. & Clément, R. 1979 Intensive second language study in a bicultural milieu : an investigation of attitudes, motivation and language proficiency. *Language Learning*, **29**, 305—320.
- Gardner, R. C., Clément, R. Smythe, P. C. & Smythe, C. L. 1979 *The attitudes motivation test battery*. Revised manual. Research bulletin. No. 15. Language research group. University of Western Ontario. Canada.
- Gardner, R. C., Lalonde, R. N. & Pierson, R. 1983 The social-educational model of second language acquisition : an investigation using LISREL causal modeling. *Journal of Language and Social Psychology*, **2**, 1—15.
- Gardner, R. C., Lalonde, R. N. & Moorcroft, R. 1985 The role of attitudes and motivation in second language learning : correlational and experimental considerations. *Language Learning*, **35**, 207—227.
- Gardner, R. C., Lalonde, R. N., Moorcroft, R. & Evers, F. T. 1987 Second language attrition : the role of motivation and use. *Journal of Language and Social Psychology*, **6**, 29—47.
- Gardner, R. C. & MacIntyre, P. D. 1991 An instrumental motivation in language study. Who says it isn't effective? *Studies in Second Language Acquisition*, **13**, 57—72.
- Gardner, R. C., Day, J. B. & MacIntyre, P. D. 1992 Integrative motivation, induced anxiety and language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, **14**, 197—214.

- Glaser, R. 1992 Learning, cognition and education : then and now. In Pick, Broek & Knill (Eds.), *Cognition : conceptual and methodological issue*. Washington : American psychological Association.
- Glikzman, L., Gardner, R. C. & Smythe, P. C. 1982 The role of the integrative motive on students' participation in the French classroom. *Canadian Modern Language Review*, 14, 625—635.
- 羽鳥博愛他 1992 特集 英語授業と学習意欲 英語教育, 40(14), 8—13.
- 神山正人 1984 外国語学習における情意的要因の役割に関する実証的研究 *Language Laboratory*, 21, 23—40.
- 神山正人 1990 外国語学習と態度・動機要因 姫路独協大学外国語学部紀要, 3, 225—235.
- Komiya, K. S. 1989 A comparative study of teaching Japanese in the Audio-lingual method and the counseling-learning approach. *The Modern Language Journal*, 73, 169—177.
- 倉八順子 1993a コミュニカティブ・アプローチ及び外国人とのティームティーチングが学習成果と学習意欲に及ぼす効果 教育心理学研究, 41, 96—106.
- 倉八順子 1993b コミュニカティブ・アプローチについての考察 慶応義塾大学大学院社会学研究料紀要, 36, 35—45.
- 倉八順子 1994 コミュニカティブ・アプローチにおける規則教授が学習成果及び学習意欲に及ぼす効果 教育心理学研究, 42, 55—65.
- 倉八順子・安藤寿康・福永信義・須藤 毅・中野隆司・鹿毛雅治 1992 コミュニカティブ・アプローチと学習意欲 教育心理学研究, 40, 68—78.
- Kurahachi, J. 1993a The effects of the Communicative approach to teaching English on motivation. *JALT Journal*. (投稿中)
- Kurahachi, J. 1993b The Communicative approach in review (1)-in case of a small group. 慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要, 38, 43—50.
- Krashen, S. 1981 *Second language acquisition and second language learning*. Oxford : Pergamon Press.
- Lalonde, R. N. & Gardner, R. C. 1984 Investigating a causal model of second language acquisition : Where does personality fit? *Canadian Journal of Behavioural Science*, 16, 224—237.
- Lalonde, R. N. & Gardner, R. C. 1985 On the predictive validity of the attitude / motivation test battery. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 6, 403—412.
- Lambert, W. E. 1963 Psychological approaches to the study of language. Part 2 : on second-language learning and bilingualism. *Modern Language Journal*, 29, 114—121.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. 1990 Focus on form and corrective feedback in communicative language teaching : effects on second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 429—448.
- Littlejohn, A. P. 1983 Increasing learner involvement in course management. *TESOL Quarterly*, 17, 595—608.
- Long, M. H. & Porter, P. A. 1985 Group work, interlanguage talk and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 19, 207—228.
- Lukmani, Y. M. 1972 Motivation to learn and language proficiency. *Language Learning*, 22, 261—273.
- 町田喜義 1987 英語学習と学習者の情意的要因 独協大学外国語教育研究, 6, 77—98.
- 町田喜義・神山正人・佐々木輝美 1983 英語学習における情意的要因の役割に関する研究(1) 独協大学外国語教育研究, 2, 207—222.
- 町田喜義・神山正人・佐々木輝美 1984 英語学習における情意的要因の役割に関する研究(2)—異文化間コミュニケーションの視点 独協大学外国語教育研究, 3, 315—331.
- 町田喜義・神山正人・佐々木輝美 1985 英語学習における情意的要因の役割に関する研究(3) 独協大学外国語教育研究, 4, 63—73.
- McCall, R. B. 1991 So many interactions, so little evidence. Why? In Wachs & Plomin (Eds.), *Conception and measurement of organism-environment interaction*. American Psychological Association.
- Naimon, N., Frohlich, M., Stern, D. & Todesco, A. 1978 *The good language learner*. Toronto : Ontario Institute for Studies in Education.

- 並木 博 1993a 教授・学習研究における ATI パラダイムと適性理論 教育心理学年報 日本教育心理学会, 32, 117—127.
- 並木 博 1993b ATI 研究の二十年—教育心理学への開眼 慶応義塾大学大学院社会学研究科紀要, 36, 75—80.
- 並木 博(研究代表者) 1993 コミュニカティブ・アプローチの方法論とその成果に関する実証的研究, 平成3・4年度科学研究費補助金(一般研究C)研究報告書(課題番号 03610137).
- Oller, J. W., Baca, L. & Vigil, F. 1977 Attitudes and attained proficiency in ESL: a sociolinguistic study of Mexican Americans in the Southwest. *TESOL Quarterly*, 11, 173—182.
- Oller, J. W., Hudson, A. J. & Liu, P. F. 1977 Attitudes and attained proficiency in ESL: A sociolinguistic study of native speakers of Chinese in the United States. *Language Learning*, 27, 1—23.
- Oller, J. W. & Perkins, K. 1978a Intelligence and language proficiency as sources of variance. *Language Learning*, 28, 85—97.
- Oller, J. W. & Perkins, K. 1978b Intelligence and language proficiency as sources of variance. *Language Learning*, 28, 417—423.
- Pierson, H. D., Fu, G. S. & Lee, S. Y. 1980 An analysis of the relationship between language attitudes and English attainment of secondary students in Hong-Kong. *Language Learning*, 30, 289—316.
- Pimsleur, P. 1966 *The Pimsleur language aptitude battery*. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Ramage, K. 1990 Motivational factors and persistences in foreign language study. *Language Learning*, 40, 189—219.
- Smythe, P. C., Sterett, R. G. & Feenstra, H. J. 1972 Attitude, aptitude and type of instruction programme in second language acquisition. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 4, 307—321.
- Skehan, P. 1991 Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 275—298.
- Snow, R. E. & Wiley, D. E. (Eds.) 1991 *Improving inquiry in social science: a volume in honor of Lee, J. Cronbach*. N. L.: LEA.
- Spolsky, B. 1969 Attitudinal aspects of second language learning. *Language Learning*, 19, 271—285.
- Svanes, B. 1987 Motivation and cultural distance in second-language acquisition. *Language Learning*, 19, 271—285.
- Yule, G., Powers, M. & MacDonald, D. 1992 The variables effects of some task-based learning procedures of L2 communicative effectiveness. *Language Learning*, 42, 249—277.

(1993.11.26受稿, '94.2.28受理)