

英語の達人はどのように練習したのか — 専門知識及び卓越したパフォーマンス研究の視点から —

A Study of Expertise and Expert Performance of English Masters: How did they Practice?

宮 迫 靖 静

Nobuyoshi MIYASAKO

英語教育講座

(平成30年8月23日受付, 平成30年12月3日受理)

本論は、専門知識 (expertise) 及び卓越したパフォーマンス (expert performance) 研究において、優秀な専門家・達人の育成に必要とされる計画的練習 (deliberate practice, Ericsson, 2004) の英語教育への応用の可能性を探るものである。計画的練習の原則に基づき、集中、フィードバック、修正という三条件を満たす準計画的練習が、英語の達人の学習法に存在するか、存在する場合はどのような内容かに関して、英語の達人 ($n = 18$) の学習方略に関する資料 (竹内, 2003) で調査した。その結果、達人の英語学習においては (a) 準計画的練習が相当な割合で行われている可能性があり、(b) 目的活動に直接係る下位部門スキル練習が大部分を占め、(c) 第二言語習得研究の知見に沿うものが見られる、という三点が示された。

1 はじめに

2020年に小学校において英語が教科化されると同時に、中学校においては英語による授業が始まる。中・高等学校の英語授業では、スキル統合活動による英語の使用がより推奨されるのだが、これは英語教育界の本流であるコミュニケーションのための言語教育 (Communicative Language Teaching) 及びタスク重視の言語教育 (Task-based Language Teaching) の影響が大きい。

しかし、英語への接触が少ない外国語としての英語指導がなされ、これまで授業における英語使用も限られていた中・高等学校の英語授業の状況では、従来からの PPP (Presentation, Practice, Production) アプローチの改良によって、この流れに対応すべきであるとする提案 (宮迫, 2012, Miyasako, 2012, Sato, 2010, 佐藤, 2011 等) も少なくない。

そこでは、言語活動における練習 (practice) を重視するが、練習は、オーディオ・リンガル・メソッド (Audio-Lingual Method, ALM) の機械的な繰り返しではなく、言語行動 (behavior) または実際の使用 (DeKeyser, 1998, 2007) を意味する。つまり、言語使用場面における言語形式と意味の結合に繋がる使用の繰り返しである。

この練習の概念は、認知心理学に基づくものであり、スキル獲得理論 ACT-R (Anderson, Bothell, Byrne, Douglass, Lebiere & Qin, 2004) に依拠する認知的 PPP アプローチ (宮迫, 2012, Miyasako, 2012) では、練習を通じて、明示的知識 (宣言的知識) から暗示的知識 (操作的知識) である英語運用能力への発達を目指す。

このように、練習は英語教育に不可欠なものであり、形は違えども我が国伝統の文化にも根付いている。ところが、ACT-Rに基づく学習理論 (Anderson & Schunn, 2000) において重要視されながら、英語教育においては看過されてきた練習がある。「動機づけの高い学習者が、指導者の注意深く継続的な指導・監視

の基で、有効なフィードバックを受けながら続ける」計画的練習 (deliberate practice, 前掲論文, p. 15, 著者訳) のことである。計画的練習は一種の過剰学習 (overlearning) であり, 行動主義心理学に基づく ALM を連想させることが, 英語教育に疎遠な一因かもしれない。

この計画的練習に注目してきたのは, 認知・教育心理学の延長線上にある専門知識 (expertise) 及び卓越したパフォーマンス (expert performance) に関する研究領域である。最近では自らを専門知識に関する新科学 (the new science of expertise, Ericsson & Pool, 2016) と名乗っているが, 計画的練習は, 専門知識及び卓越したパフォーマンスの育成に必須なものとされている。

エリクソン (Ericsson) に代表される専門知識及び卓越したパフォーマンス研究では, 卓越したパフォーマンスに寄与するのは才能か経験 (努力) かをテーマとして研究を重ねてきた。芸能, スポーツをはじめとする様々な分野における国際・国内最高レベルの演奏者及び選手等をパフォーマンスが卓越する達人と見なし, この達人達を対象に調査を行った。その結果, 達人を創り出したのは, 才能ではなく努力であることを示した (Ericsson, 2004, 2008, Ericsson & Charness, 1994, Ericsson, Whyte & Ward, 2007, Ericsson & Lehmann, 1996, Ericsson & Towne, 2010, Ericsson & Ward, 2007)。また, 達人を育てるのに必要な努力の条件は, 分野にもよるが, 大まかには, 1日5時間程度の計画的練習を週5日, 約10年間継続することである (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993, Gelder & Bissett, 2004, Ericsson & Pool, 2016)。尚, 週休2日は燃え尽き防止のためである。

エリクソンとプール (Ericsson & Pool, 2016, pp. 97, 98) によれば, 計画的練習とは, 芸能, スポーツ等のように, 有効な練習法が確立している分野において, 奏者, 選手等 (例えば, バイオリン奏者, テニス選手, チェス棋士, 暗記術者) を快適領域 (comfort zone) から追い出し, 目標とするパフォーマンスに係る下位部門スキルの向上を目指す練習である。一流の奏者, 選手等になるためには, 集中して目的活動を行い, 指導者からのフィードバックに基き修正していく。これを繰り返すことにより, 目的活動に関する心的表象が改善され, 下位部門スキルの向上を通して目標とするパフォーマンスを向上させていくことができる。但し, 計画的練習は基本的に独りで行うもので, 楽しさには欠ける。

この計画的練習に関する知見は, 英語教育には応用できないか。確かに, 英語教育は, 次の点では計画的練習に相応しくない。まず, 有効な練習法が確立していない上, 練習の有効性も疑問視されることが少なくない。また, 計画的練習に係る指導者は, 適切な目的活動を指示し, 修正フィードバックを与えるべきだが, 英語教育では, 修正フィードバックへの依存は好まれない。

反面, 快適領域からの追い出し, 目的活動練習への集中, 心的表象の改善等は, 英語教育に通ずるものである。例えば, 英語能力は十分ないが, 誤謬はあっても日常的なコミュニケーションに不自由していない学習者の中間言語 (interlanguage) に化石化 (fossilization) が起こり易いが, この防止には言語形式に焦点を当てる指導 (form-focused instruction) 等による快適領域からの追い出しが必要なこと (Nassaji & Fotos, 2011) はよく知られている。専門知識及び卓越したパフォーマンス研究は, 言語学習を極度に複雑な一般的認知学習と見なす認知心理学 (Anderson & Schunn, 2000) の延長上にあるもので, 当然である。

加えて, 有効な練習法が確立していない分野及び指導者がいない場合には, 計画的練習の原則 (principles of deliberate practice) に基づく意図的練習 (intentional practice) が可能であり, 三つの F (Focus, Feedback, Fix) が表す集中, フィードバック, 修正の3要素がその必要条件である (Ericsson & Pool, 2016, pp. 97-100)。

この場合, 計画的練習の原則に沿い, 英語学習者は, 自律的に, 己を快適領域から追い出し, 学習段階に応じた目的活動に係る練習に集中し, 自らフィードバック・修正することを継続すれば, 目標活動に関する心的表象が改善し, 英語能力の向上に寄与する可能性がある。以後, 計画的練習の原則に沿うこの意図的練習を「準計画的練習」と呼ぶことにする。

計画的練習に関する知見の英語教育への応用の可能性を思索するとき, 我が国における英語の達人の学習法に注目することは手掛かりになるはずである。本論では, 英語の達人の学習法における準計画的練習に関する調査を報告する。

2 研究

本論の目的は, 我が国における英語の達人の学習法を調査し, 準計画的練習の有無及び実態を探ることである。尚, 英語の達人とは, 国内の学校教育を中心に英語を学習し, 日本人最高レベルの英語能力を習得し

た者である。研究課題は(1) 英語の達人の学習法には準計画的練習が見られるか、(2) 英語の達人の学習法が準計画的練習を含む場合、それはどのようなものか、とした。

3 方法

3.1 資料

英語の達人の学習法に関する資料として、竹内(2003, pp. 113-133)を使用した。これは、学習方略の視点から達人の英語学習法をインタビュー調査(註)したものである。竹内の英語の達人の定義は表1のとおりであり、本論の定義に沿うものである。

インタビューは「くつろいだ雰囲気を作り出し、簡単な雑談ののちにデータの収集を始め」(前掲書, p. 112), 平均約一時間に渡って日本語で行われたが、(a) 学習履歴や学習環境, (b) 学習姿勢や学習計画, (c) リスニング, リーディングのようなスキル, (d) 学習の成功要因, に関する内容であった。協力者は、教員12名, 通訳者3名, 会社員2名, 外交官1名から成る18名であった(前掲書, p. 112)。

この資料を使用したのは次のような理由による。まず、英語の達人の定義の難しさがある。エリクソン等の専門知識及び卓越したパフォーマンス研究では、様々な分野における国際・国内最高レベルの演奏者及び選手等をその分野の達人と見なしたが、英語学習ではこの定義は使用できないため、これまでの関連研究において、論議はあるものの一応の認知がなされている竹内の定義に沿うことが妥当と考えた。

また、本研究はこれまでにない英語学習における準計画的練習に関する初歩段階における探索的なものであり、妥当な定義に基づいて収集されたインタビュー資料を分析することで、この探索的な目的が果たせると考えた。

尚、二次資料の使用に起因する研究課題に対するインタビュー資料の妥当性に関する疑念や、一次資料収集ならば入手可能な情報の欠落という問題が予想されたが、この研究の先駆的な意義を損なうものではないと判断し研究を実行した。

3.2 分析

この資料は総語数6,821語(379.0語/人)で、学習方略ごとに達人へのインタビュー内容が分類されていた。分析にあたっては、まず、資料を達人ごとに分類し直し、各コメントに見られる準計画的練習と関連のある箇所を、6要素に分類・コード化し、頻度を比較した。

表2は、各コメントに関する6要素の分類・コード化を示している。学習量大(A)は、学習量の多さに関する記述であり、継続学習(R)は、練習の繰り返しや持続に関するものである。快適領域からの抜け出し(CZ)は、文字通り一段階上への向上を目指す姿勢に関するもので、目的活動に係る練習への集中(Fcs)・フィードバック(Fb)・修正(Fx)は準計画的練習の3Fsに関する記述である。

次に、準計画的練習3Fsに関するFcs, Fb, Fxに分類された箇所に関して、各々の目的活動を分類した。

表1. 竹内(2003)による英語の達人の定義

英語の達人とは、次の条件を満たすものである。	
(a) 日本生まれである。	(b) 12才以降に英語学習を開始した。
(c) 基本的に国内で英語を学習した。	(e) 日常的に英語を使用する家庭環境にない。
(f) 「英語能力が極めて高い」と判断できる*。	(g) 特異な学習者ではない。

*竹内による判断

(前掲書, pp. 110-111に基づく)

表2. 準計画的練習の分類・コード

学習量大	A	継続学習	R
快適領域からの抜け出し	CZ	目的活動に係る練習への集中	Fcs
フィードバック	Fb	修正	Fx

表 3. 準計画的練習の目的活動とその下位部門活動

目的活動	
(a) 音の理解	(b) 意味の理解
(c) 音の産出	(d) スピーキング
(e) ライティング	(f) スピーキングまたはライティング
下位部門スキル	
聞く＋, まねる＋, 覚える＋, 繰り返す＋, 読む＋, 音読する＋, 話す＋, 書く＋, その他＋	
(註) 下位部門スキルにおける (＋) は、各々のスキルに付随するスキルがある可能性を示す。	

準計画的練習は、目標活動に係る下位部門スキルの向上を目指す点において、計画的練習と同様だが、達人のコメントに見られる目的活動は (a) 音の理解, (b) 意味の理解, (c) 音の産出, (d) スピーキング, (e) ライティング, (f) スピーキングまたはライティングの 6 種類であった (表 3)。尚, (f) は産出に言及しているが、スピーキングかライティングに同定できない場合である。

続いて、各々の目的活動の向上のための下位部門スキルに係る練習内容を分類したが、聞く＋, まねる＋, 覚える＋, 繰り返す＋, 読む＋, 音読する＋, 話す＋, 書く＋, その他＋の 9 種類であった (表 3)。尚, 各々の下位部門スキルに付してある＋は、中心となるスキルに付随するスキルがある可能性を示している。

このように分類した箇所の頻度を数え、各々の準計画的練習が目指す目的活動に係る下位部門スキルを同定し、その内容を質的に探ったが、このインタビュー資料を分析する上での妥当性に関しては、次のような竹内の記述により、恣意的な誘導が少なく、各コメントにおける準計画的練習関連箇所の分類・コード化を実施する上で問題ないと判断した。「あまり誘導をせずとも、被験者たちが自らの学習体験を大いに語ってくれ、・・・学習法とその効果、特定の学習方法を使用した時期、学習を成功に導いた要因などを、自発的かつ詳細に語る姿は、学習成功者としての自信にあふれていた。」(前掲書, p. 113)。

4 結果・考察

4.1 準計画的練習の有無

表 4, 図 1 は、達人の各コメントに見られる準計画的練習に関連する記述箇所の数を示す。A (練習量) に関する記述は 13.2% (10 / 76), R (継続学習) は 7.9% (6 / 76), CZ (快適領域からの追い出し) は 6.6% (5 / 76) であった。これに対して、準計画的練習に不可欠な要素である Fcs (集中) に関する記述は多く 61.8% (47 / 76) であったが、Fcs, Fb (フィードバック), Fx (修正) の 3 要素が揃った記述は、その 21.2% (10 / 47) であり、全体の 13.2% (10 / 76) であった。

[達人(E)3] 原音を忠実に聞き、覚え、声に出し、矯正する。この作業は早い時期にして損はなかったですよ。(下線部が該当箇所、以下同様)

(E 5) アポロ 11 号のカウントダウンのレコードを買って、繰り返し聞いて、そっくりまねたりしました。音だけでなく、声の質やリズム、間の取り方、抑揚などもすべて。今でもできますよ。

引用 E 3 (以降、引用を省略) では、学習者はフィードバックには言及していないが、音源を模倣して覚えた語句を発声し (Fcs), 音源と比較し (Fb), 修正した (Fx) ものを見なせるため、3 要素が揃っていると解釈した。一方, E 5 では、フィードバックと修正の何れにも触れていないので、Fcs のみとした。その他の分類も E 3, E 5 と同様に行った。

ここで、Fcs と比較して三要素が揃った記述が少ない点が気になる。しかし、学習者が目的活動向上のために、集中して下位部門スキルの練習をするとき (Fcs), 何らかの形でフィードバック (FB) を求め、それに応じて修正 (Fx) しないのは不自然である。実際, E 3 の場合も、フィードバックの記述はないが、省略されていると考えるのが自然であり、Fb 有りと判断した。つまり、Fcs, FB, Fx の三要素が揃う記述と Fcs だけの記述の差はそれ程大きくないのではないか。この場合、達人の英語学習においては、目的活

表 4. 達人の準計画練習に係る記述数

	計	A	R	CZ	Fcs	FB	Fx
E1	12	2	1	1	6	1	1
E2	2	1	0	0	1	0	0
E3	6	0	1	0	3	1	1
E4	5	0	0	2	3	0	0
E5	4	0	0	0	2	1	1
E6	10	0	0	0	4	3	3
E7	2	1	0	0	1	0	0
E8	7	1	0	1	3	1	1
E9	7	1	1	0	3	1	1
E10	5	0	1	0	4	0	0
E11	2	2	0	0	0	0	0
E12	10	0	1	1	6	1	1
E13	1	0	0	0	1	0	0
E14	8	1	1	0	4	1	1
E15	1	1	0	0	0	0	0
E16	1	0	0	0	1	0	0
E17	4	0	0	0	4	0	0
E18	1	0	0	0	1	0	0
計	88	10	6	5	47	10	10

E=達人

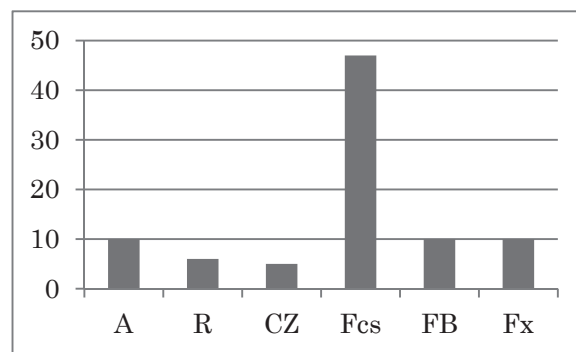


図 1 達人の準計画練習に係る記述数

動向上のために、下位部門スキルに関する準計画的練習を活用した可能性が三分の二近く（61.8%）あることになる。従って、研究課題（1）は、英語の達人の学習法には準計画的練習が見られる可能性が大きい、が回答になる。

4.2 準計画的練習の内容

4.2.1 下位部門スキル

前節で、英語の達人の学習法において、準計画的練習が存在する可能性が示されたことを受け、ここでは準計画的練習の内容を探る。表 5 は、目的活動向上のために達人が準計画的練習した可能性のある下位部門

表 5. 目的活動に係る下位部門スキル

活動/スキル:	聞く+	まねる+	覚える+	繰り返す+	読む+	音読する+	話す+	書く+	その他	計
音の理解	4									4
意味の理解	10		1		1				2	14
音の産出		6				1				7
スピーキング			1	1		1	8			11
ライティング					2			2		4
スピーキング / ライティング*			4	5		2	2			13

(註) (+) は他のスキルを付随する可能性を示す。*スピーキングまたはライティング。

スキルに関する記述数を示す。

音の理解に関しては、全てが (4 / 4) が聞くことを中心とするスキルの練習である。意味の理解でも、聞く・読むことを中心とする受動スキルの練習 (78.6% = 11 / 14) の割合が高い。音の産出では、85.7% (6 / 7) が真似ることを中心とするスキルに関し、スピーキングも話すことを中心とするスキル練習 (72.7% = 8 / 11) である。つまり、この四つの目的活動に関しては、各々に直接係る下位部門スキルに関する練習が中心であるということがはっきりと示されている。

これに対して、ライティング及び、スピーキングまたはライティングの向上を目指す場合は、目的活動に間接的に係る下位部門スキル練習も見られる。ライティングでは、直接的な書くことと間接的な読むことを中心とするスキル練習が半々である (2 : 2)。

スピーキングまたはライティングというのは、達人の言及がないため、スピーキングかライティングに目的活動を同定できないが、産出に関する記述のことである。ここでは、話すことを中心とするスキル練習 (15.4% = 2 / 13) は一部だが、スピーキング向上を目指す直接的なものと考えられる。一方、覚える・音読する・繰り返すことを中心とするスキル練習の割合は高いが、これは間接的にスピーキングまたはライティング向上を目指すもの (84.6% = 11 / 13) である。産出活動において、間接的な下位部門スキル練習が高い割合を占めるのは、達人が学習過程において、言語資源及び言語運用における流暢さの重要性を理解していたためであろう。

但し、これは前述のスピーキングを目的とする場合とは対照的である。そこでは、あくまでも話すことを中心としたスキル練習が高い割合を占めたことからすれば、スピーキングまたはライティングに分類された記述箇所はライティングへの傾斜があったと考えられる。

以上、Fcs, Fb, Fx に分類された達人の学習法を目的活動と下位部門スキルの観点で分類した結果、目的活動に直接係る下位部門スキルを中心とした練習の占める割合の高さが示された。これは、下位部門スキル練習によって目的活動の向上を目指すという計画的練習の原則に沿ったものであり、4.1 節で指摘した、Fcs だけの記述箇所に関する準計画的練習の可能性を支持するものである。次節以降では、各々の目的活動に関する達人の学習法を吟味する。

4.2.2 音の理解

音の理解を目的とする準計画的練習は、聞くことが中心である (4 / 4)。E 9 と E 14 は Fcs だけの例である。何れも集中して聴くことが音声理解に役立ち、加えて E 14 ではリスニング力に言及しているので、意味理解も含有しているはずである。E 6 と E 8 は、Fcs, Fb, Fcs が揃う準計画的練習の効果に関する記述である。ここでは、音の理解に留まらず、意味理解も含めてフィードバック、修正の重要性を認識していると考えられる。

(E 9) 英語を始めすぐに、2ヶ月ほど、テキストなしにラジオの英語教育番組を聞いてみたんだよね。ただひたすら耳から入れるだけ。すると音やリズムだけ、なんとなくつかめてくるようになった。音から入ったから、文字との対応を理解するのに時間がかかったけど。

(E 14) 自分にとっては、しっかり集中して聞くのが絶対に必要でした。今もそうです。バックグラウ

ンドで聞いているだけでリスニング力が増す、なんていう考え方は捨てた方がよいと思います。

(E 6) 環境音楽みたいにして英語を流した時期もあったけど、あんまり役に立たなかったですね。やっぱり集中して聞いて初めて力になると思います。スクリプトも必要ですよ。

(E 8) 本物の英語にこだわり、本物のみを繰り返し聞いたな。何度も聞いたあと、細かいところまでスクリプトで確認して。そう、スクリプトの確認は必要だったね。

4.2.3 意味の理解

意味理解の向上を目的とする場合、聞く・読むことに関する受動スキルの訓練の割合が高い ($78.6\% = 11 / 14$) が、聞くことが中心である ($71.4\% = 10 / 14$)。E 7, E 10, E 13, E 17 の四例は Fcs に関する記述である。

E 7 は、聞く・読むことに共通して、意味の推測を含めた意味処理スキルを鍛えるものと解釈できる。E 10 は、リスニングにおける語彙レベルを超えた全体的な内容理解スキルの練習である。

これに対して、E 13 と E 17 は、音声面で細部まで集中する練習を継続することによって、時として、暗示的な音韻学習の成果に繋がる (E 13) ことが示されている。

(E 7) 意味を理解する上であまり支障にならないのなら、調べませんでしたね。

(E 10) 英語の力がついてくると、そうですね、中期後半以降になるのかな、その頃になると、テレビの音声多重放送で話の筋を追うことに専念しました。ソープオペラなんかお奨めです。内容にのめり込みますからね (笑)。

(E 13) 何度も繰り返して細かなところまで聞いていくと、あるときパッとわかる時がある。そういう体験を繰り返すと全体的に聞けてきましたね。やはり細かなところまで繰り返して聞いていたからでしょうね。わかるようになったのは。

(E 17) 毎日 10 分でもよいから集中して、一字一句ゆるがせにせずに聞く癖をつけました。

4.2.4 音の産出

音の産出を目的とする場合は、真似ることを中心とするスキル練習の割合が高い ($85.7\% = 6 / 7$)。E 3 と E 1 は、Fcs, Fb, Fx が揃った例であり、文字通り集中して、正しい英語音声聞き、真似し、自らフィードバックし、修正するという練習について述べており、これを継続したのである。

これに対して、E 5 と E 10 は Fcs だけに分類された例である。E 5 では、Fb と Fx に言及していない。しかし、「繰り返して聞いて、(文節・超文節レベルの音声)をそっくり真似る」ためには、フィードバックと修正がなかったとは考え難い。E 10 においても、「まねをしていると、音が綺麗になっていった」ということは、少なくとも余り意識しないままに、フィードバックと修正をしていたはずである。つまり、音の産出は、真似ることを基本とする準計画的練習が顕著にみられる目的活動と言えよう。

(E 3) 原音を忠実に聞き、覚え、声に出し、矯正する。この作業は早い時期にして損はなかったですよ。

(E 1) あんまり繰り返すから、テープがすり切れてしましましてね。当時はテープではなくて、レコードだったかな (笑)。聞いて、まねて、発音する、というのを飽きずにやりましたよ。もちろん、まねた発音が正しいかにもこだわりましたね。

(E 5) 今考えてみると、英語の音に対して興味があったのですね。アポロ 11 号のカウントダウンのレコードを買って、繰り返し聞いて、そっくりまねたりしました。音だけでなく、声の質やリズム、間の取り方、抑揚などもすべて。今でもできますよ。

(E 10) テレビの番組を見ていて気づいたんです。英語の母語話者は唇や舌をよく動かすな—って。そのまねをしていると、音が綺麗になっていった。発音は、唇の動きや開き方、口の周りの筋肉の状態などが大切ですよ。だから目で見るのが意外と役に立つんですよ。

4.2.5 スピーキング

スピーキングが目的活動のときは、話すことを中心とするスキル練習の割合が高い (72.7% = 8 / 11)。まず、E 6 は、Fcs, Fb, Fx が揃った例である。話し相手を見つけ、会話の中で修正フィードバックを受け、又は意味交渉 (negotiation of meaning, Long, 1996) を通して間違いを修正していくもので、第二言語習得 (SLA) 研究の知見に合致する言語使用という練習を繰り返したものである。

E 16 は、Fcs だけに分類された例である。音読・会話練習をする中で語句・表現等を覚えて、使用するというもので、ALM における練習を連想させるが、ここでは実際の場面における使用を含んでおり、ALM を超えている。この練習において、「うまく通じ出す」か否かの判断にはフィードバックが必要であり、うまく通じない場合は修正へと続くはずである。従って、達人のコメントには Fcs しか現れていないが、ここでも、Fb と Fx は行われたと考えられる。

E 10 も Fcs だけの分類である。このコメントも繰り返しを強調し、ALM を連想させる。しかし、「通訳の養成なんかでもこういう方法をするんですよ」ともあるように、スキル獲得理論 ACT-R に通じる練習・使用頻度の重要性を指摘しているようにも解釈できる。

E 6 は、E 10 と同様に、練習・使用の頻度の重要性に、E 14 は正確さを目指す練習・使用に言及している。また、両者は、CZ (快適領域からの追い出し) にも分類された。E 6 では練習・使用機会を求めたことに、E 14 では己の英語能力を超えたレベルの言語使用に挑戦したことに言及している。E 14 の練習は、アウトプット仮説 (Comprehensible Output Hypothesis, Swain, 1985) に沿い、違いの気づき (notice the gap) を促す練習と理解できよう。

(E 6) 自分の学んだものを一対一で試してみる相手を積極的に探し、たくさん持てたことがとてもよかったです。自分の英語をなおしてもらえし、わからない時には質問するのも一対一だから恥ずかしくないし。相手も、自分に合わせて英語を調整してくれたのですね。

(E 16) まとまった文章を音読して覚えたり、会話表現をダイアログ形式で覚えたりしました。そのあとで、これを実際に一生懸命使ってみるんです。うまく通じ出すと、もっと表現や文章が覚える気になるでしょ。学習の動機づけのためにも実際使ってみることは欠かせないと思いますよ。

(E 10) ラジオの「基礎英語」や「英会話」の文章を必ず後につけて大きな声で発音した。とにかく声に出して繰り返すのが大切です。口の筋肉を動かさないと。だんだん慣れてきたら、長い文章を聞きながら、口に出して後をつけていくのです。難しければ一文ずつ、テープをとめてもよいから。通訳の養成なんかでもこういう方法をするんですよ。

(E 6) 定期的に使う機会を持ったのがよかったと思います。使う、ことが刺激となり、もっと学ぼうという気になる。もっと学ぶと、もっと上手くコミュニケーションがとれる。

(E 14) 自分の能力を越えたような活動をしました。それも結構ペラペラよりも正確さや厳密さを要求されるような。実際正しかったかどうかはわかりませんが (笑) 努力はしました。

4.2.6 ライティング

ライティングを目的とする場合、書く・読むことが中心のスキル練習が、半々であった (2:2)。E 12 と E 5 は、Fcs, Fb, Fx が揃った分類である。何れも、よく使われる表現を借用して、英語を書いていき、母語話者の添削というフィードバックを受け、修正している。ここでも、準計画的練習の要素に加え、書くという使用・練習量の重視がみえる。

E 2 と E 18 は、Fcs だけの分類である。このうち、E 2 は読んで有用な表現を借用するという点で E 12 と E 5 に通じている。E 18 では、読むことによって「英文の感触が自然にわかってくる」という文法・文体に関する暗示的学習が目的であり、間接的な貢献という点で他の三例とは異なっている。

(E 12) 英文を書く時は、類似の表現を借りてきて書きました。・・・やがて自分のものになってしまい、自然に出てくるようになる。・・・あとは、自信をつけて、どんどん書いていく。すこし冒険して表現の可能性を探るのもよいかも。この時は、信用におけるネイティブに添削してもらうことですね。

(E 5) 人の表現を借りて、まねて、信用におけるネイティブに添削してもらう。これがなければ書けないですね。無から有は生まれてこないものですから。

(E 2) ある英国の作家の作品を片っ端から読んで、気に入ったところを覚えました。そうすると、その作家のように書けるようになるんですよ。丸ごと彼の文体を盗んだようなものですよ (笑)。

(E 18) 書くために集中的に読むということをしました。書きたい内容や分野の文章をたくさん読むと、英文の感触が自然にわかってくるものです。

4.2.7 スピーキング／ライティング

スピーキングまたはライティングが目的活動のときは、話すことを中心とする場合は一部 (15.4% = 2 / 13) で、覚える・音読する・繰り返すことを中心とする割合が高い (84.6% = 11 / 13)。

次の四例は、何れも Fcs だけに分類されている。E 14 は、ALM に見られる話し言葉の繰り返しによって、構文・表現を覚え、自動的な発話に近づけようと練習したものである。達人の言及にあるように、初期学習段階を中心に有効な練習と考えられる。

E 17 は、覚えた表現を使用・練習する頻度を高めることによって、話す・書くことの向上を目指したものである。これも、学習段階「中期前半くらい」とあり、E 14, E 17 共に、己の学習段階に相応しい練習を認識していたようである。

E 3 は、音読練習を繰り返す中で起こる付随的な英文暗記に言及している。この付随的暗記が容易に起こるとは考え難いことから、達人の繰り返し頻度が大きいことが分かる。また、「良い読み方のサンプルをよく聞いてから」「変な癖がつくからね」という記述はフィードバックと修正が存在したことを伺わせる。

E 1 は、スピーキング・ライティングを目的にする場合にも見られたが、読むことで話し・書く上での言語資源を増やそうとするものである。

(E 14) 構文とか表現を繰り返し聞きながら覚えて、そのあと何度も口に出して繰り返していきました。これは、本当の初期からはじめて、ある程度英語力がついたかな、と思う頃までやりました。

(E 17) 基本表現を徹底して覚えて、文法を学んだあたりから、どんどん使う機会を増やしていきましたね。中期前半くらいからかな。

(E 3) 何度も口に出して読むと、自然と文章まで覚えられてよかったですね。覚えようとしていないのに、覚えられるのがよい。でも、最初に良い読み方のサンプルをよく聞いてからでないとだめなところもある。変な癖がつくからね。

(E 1) 大量に読んだペーパーボックスの中に使える表現を探しましたよ。これを話したり書いたりする時に、どんどん利用するんです。

4.2.8 練習内容のまとめ

最後に、研究課題 (2) に対して、七つの目的活動に係る下位部門スキルの練習内容をまとめると次のようになる。達人の言及ある箇所に加えて、言及がなくても、フィードバックと修正が推測できる箇所が少なくなく、準計画的練習が行われた可能性が高いことが確認された。また、下位部門スキルの練習内容は、目的活動の向上に直接係るものが大部分であり、準計画的練習の特徴を示すものであった。さらに、達人のコメントには、スピーキングを目的活動とする場合をはじめとして、暗示的学習、付随的学習、意味交渉、気づき等のように、SLA 研究の知見に合致するものが少なくなく、その有効性を滲ませるものであった。

5 結びと示唆

本論は、我が国の英語達人の学習法における準計画的練習の有無及び実態を量・質的に探り、主に次の三点が示された。

- (a) 達人の英語学習においては、準計画的練習が相当な割合で行われている可能性がある。
- (b) 達人の英語学習においては、目的活動に直接係る下位部門スキル練習が大部分を占める。
- (c) 達人の英語学習法においては、SLA 研究の知見に沿うものが見られる。

しかし、この知見は二次資料の分析結果から得られたものであり、この二次資料使用による限界がある。研究方法において示したように、使用した二次資料には本研究の分析を無にするような問題はないが、直接インタビューのよる一次資料であれば、研究者の責任において研究課題に相応しいインタビューが実施でき、インタビュー方法・内容の妥当性への疑念は生じ難いはずである。本論はこの疑念を払拭できたとは言

い難い。

また、本論では、分析資料・結果の解釈において、可能性に言及する箇所や推論的になっている箇所があるが、この点も一次資料使用による分析では改善されるはずである。本論は、専門知識及び卓越したパフォーマンス研究の視点からの英語達人の学習法に関する探索的研究の一步であり、今後実施すべき一次資料使用による研究への前段階における研究に過ぎない。

とは言え、これまで英語学習に関して、専門知識及び卓越したパフォーマンス研究の視点からメスが入られたことはなく、英語学習に計画的練習が無縁ではないことが示されたのは、成果である。英語学習を準計画的練習という新たな視点で分析し、達人の英語学習において準計画的練習がなされた可能性が示されたことは、英語学習に関する研究の新たな扉を開けたもので、今後の英語学習に関する研究を始めとして、英語教育に寄与するものである。

知見に戻れば、英語教育は、達人ではない一般の学習者を対象とするものだが、知見 (b), (c) は、一般の学習者にも該当する内容である。また、計画的練習は学習者の自律 (autonomy) を求め、メタ認知に長けた学習者でなければ実施が難しいが、計画的練習の原則に基づく準計画的練習は、Fcs, Fb, Fx の 3Fs が揃うことが必要条件なので、一般の学習者に対する授業の中で比較的簡単に指導に使える。

例えば、クリッカーを使用するアクティブ・ラーニング (AL) である (Ericsson & Pool, 2016)。教師の説明に続いて、学習者にクイズをだし、グループで考えさせ (Fcs)、解答を示し (Fb)、正しく認識させる (Fx)。この AL を内容科目でなく、英語による英語授業で行えば、計画的学習の原則に沿った英語による英語授業になる。

達人のような個人学習において、準計画的練習を活用して英語能力の向上を図るのは、やはり、自律的学習者でなければ難しいかもしれない。しかし、計画的学習の原則を活用する英語指導における AL は、課題解決型学習 (Problem-based Learning)・協同学習 (Collaborative Learning) の側面を有し、学習者のメタ認知育成・自律にも寄与するはずであり、やがては、個人学習における準計画的練習に繋がる可能性がある。

準計画的練習の英語授業での使用例を示したが、この他にも、英語教育に応用できる可能性があるのではないか。専門知識及び卓越したパフォーマンス研究の視点からも、英語教育に関する研究を続けていくべきであろう。

(註) 竹内 (2003, p. 112) によれば、調査対象の 18 名の達人のうち 3 名は書面で回答した。回答に不明箇所がある場合は、電話・電子メールによる追加質問により、情報の補充がなされた。

引用文献

- Anderson, J. R., Bothell, D., Byrne, M. D., Douglass, S., Lebiere, C., & Qin, Y. (2004). An integrated theory of the mind. *Psychological Review* 111, 1036-1060.
- Anderson, J. R., & Schunn, C. D. (2000). Implications of the ACT-R learning theory: No magic bullets. In R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* 5 (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- DeKeyser, R. (1998). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar. In C. Doughty & J. Williams (Eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition* (pp. 42-63). Cambridge: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. (2007). Introduction: Situating the concept of practice. In R. DeKeyser, R. (Ed.), *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology* (pp. 1-18). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ericsson, K. A. (2004). Deliberate practice and the acquisition and maintenance of expert performance in medicine and related domains. *Academic Medicine*, 79 (10), S70-S81.
- Ericsson, K. A. (2008). Deliberate practice and acquisition of expert performance: A general overview. *Academic Emergency Medicine: Official Journal of the Society for Academic Emergency Medicine*, 15 (11), 988-994.
- Ericsson, K. A., & Charness, N. (1994). Expert performance. *American Psychologist*, 49 (8), 725-747.
- Ericsson, K. A., Krampe, R., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition

- of expert performance. *Psychological Review*, 100, 366-406.
- Ericsson, K. A., & Lehmann, A. C. (1996). Expert and exceptional performance: Evidence of maximal adaptation to task constraints. *Annual Review of Psychology*, 47, 273-305.
- Ericsson, K. A., & Pool, R. (2016). *Peak: Secrets from the new science of expertise*. Boston: An Eamon Dolan Book.
- Ericsson, A. K., & Towne, T. J. (2010). Expertise. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 1 (3), 404-416.
- Ericsson, K. A., & Ward, P. (2007). Capturing the naturally occurring superior performance of experts in the laboratory toward a science of expert and exceptional performance. *Current Directions in Psychological Science*, 16 (6), 346-350.
- Ericsson, K. A., Whyte IV, J., & Ward, P. (2007). Expert performance in nursing: Reviewing research on expertise in nursing within the framework of the expert-performance approach. *Advances in Nursing Science*, 30 (1), E58-E71.
- Gelder, T., & Bissett, M. (2004). Cultivating expertise in informal reasoning. *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 58, 142-152.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In Ritchie, W. C., & Bahtia, T. K. (eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413-68). New York: Academic Press.
- Miyasako, N. (2012). How wide is the gulf between PPP and TBLT?" *Journal for the Science of Schooling*, 13, 1-13.
- Nassaji, H., & Fotos, S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context*. New York, NY: Routledge.
- Sato, R. (2010). Reconsidering the effectiveness and suitability of PPP and TBLT in the Japanese EFL Classroom. *JALT Journal*, 32, 189-200.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. *Input in Second Language Acquisition*, 15, 165-179.
- 宮迫靖静 (2012). 「授業を実際のコミュニケーションの場面とする」に関する一考察 —コミュニケーション英語 I・英語表現 I の場合— 『日本教科教育学会誌』 第 35 巻, 第 1 号, 41-50.
- 佐藤倫太郎 (2011). 「EFL 環境における中高での文法先行型 PPP アプローチの有効性の再考」 『英語教育』 第 60 巻, 第 1 号, 70-72.
- 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

