

状況的認知論に基づく読みの指導に関する一考察

—— Liz Waterland の教育実践の分析 ——

足立幸子

0. はじめに

Liz Waterland の読みの指導の実践報告書 “Read with Me” (1985) は、イギリスでは高い評価を受けている。日本においても、多様な教材を活用している実践という位置付けで、松山 (1986) によって紹介されている。本稿の目的は、この実践を状況的認知論 (situated cognition)^① の視角から再評価することにより、読みの指導の新たな方向を示すことである。状況的認知論は、学習活動における「状況」の重要性を指摘するとともに、「状況」を切り離している学校教育における学習指導に対して疑問を投げかけている。Waterland は幼児学校^②の教師であり、学校教育としてこの実践を行って大きな成功を収めた。もし、この実践が状況的認知論の主張する学習の在り方に類似していることを論証できれば、この実践は学校教育の中で閉塞的になっている読みの指導再考への示唆を提供してくれるものと考えられる。本稿では、まず状況的認知論における学習観の考察を通して分析の視点を整理し、実践の概要を示した後、得られた視点に基づいて分析する。

1. 状況的認知論における学習観

1-1. 状況的認知論とは

状況的認知論は、1980年代の終わりから1990年代へかけて起こった認知研究のパラダイムである。従来の表象主義的知識観では、知識はそれ自体で完結した自己充足的なもので、人間の認知活動は頭の中に閉じた活動であると見なされ、活動をとりまく状況からは切り離されて論じられてきた。これに対し、状況的認知論では、どのような状況にも適用できる一般性をもった知識というものを仮定しない。そして人間の認知活動は、状況との相互作用によって構成されていると考える。

状況的認知に関する研究は、日常で行われている認知活動の観察や、職業という実践共同体における学習の観察を通して進められてきた。Carraher (1985) らは、生活のために街頭でココナツを売っている子供達が用いている「路上数学」が、紙と鉛筆の上での計算の方法とは異なること、また同じ計算の問題でもココナツを売っている状況を設定すれば正答率が上がることを示した。Lave (1988) はスーパーマーケットで買い物をする時の計算の仕方が、学校教育で習ったものとは違うことを示した。さらに、Suchman (1987) や Hutchins (1990) に代表される職業における学習の観察の研究は、認知過程が特定の実践共同体に特有のリソース(空間的・道具的・人的な資源)

によって状況的に決定され、維持されているということを明らかにした。

Brownらは、知識は状況にさらされることにより、その働きを絶えず変化させる「道具」のようなものだと考える。道具の使い方は形式的なルールの学習のように脱文脈化した抽象的なところでは獲得しえない。道具を本当に使いこなし、身につけるには、道具を使用し発達させてきた「本物の」文化的活動を観察し、かつそれに参加すること—文化化(encultulation)—が必要とされる。

本来状況的認知論の一連の議論は認知過程の本質をとらえようとしたものであるが、実際には、学校における学習との対比によって研究されてきた。状況に埋め込まれた知識は、学校や教室の中に持ち込まれると全くその姿を変えてしまう。これは、知識(学習内容)が所属していた文化的文脈から切り離され、変質せざるを得ないからである。学校教育が、①知識は個別的なものであり、自己完結していること、②学校は学習対象に関して中立的であること、③概念は抽象的なもので、比較的固定されており、獲得され活用される際の活動には影響をうけないことを前提にしている(Brown, Collins & Duguid, 1989)ことを考えると、状況的認知論は学校における学習の在り方そのものに疑問を呈していると言えよう。

ここでまず実践分析の視点として提出したいのは、日常・実践共同体における「本物の活動(authentic activity)」であるという点である。さらに、以上のような状況的認知論に関する研究の中から、「正統的周辺参加(legitimate peripheral participation)」と「認知的徒弟制(cognitive apprenticeship)」の2つの代表的な研究を見ていくことを通して、関連する分析の視点を探っていくことにする。

1-2. 徒弟制観察による学習観(正統的周辺参加)

日常的な実践的な共同体における活動であるという意味において、徒弟制が状況的認知論に基づく学習の研究の対象として注目されるようになってきた。Lave & Wenger(1991)は、産婆・仕立て屋・海軍の操舵手・肉屋・断酒中のアルコール依存者などの徒弟制的共同体で行われている学習を観察し、「正統的周辺参加(legitimate peripheral participation)」という概念を提出した。正統的周辺参加とは、学習を、学習者がその実践共同体で共同して行われる生産という目的の活動に「参加」していく過程ととらえたものである。仕立て屋の例で言えば、アイロンをかけるという仕事は、裁断や縫製といった仕事に比べては実践の周辺に位置している。「新参者」は最初のうちはアイロンがけのような周辺の仕事にしか携わらせてもらえない。しかし、確かにアイロンがけは「周辺の」ではあるけれども、仕立て屋の中では必要不可欠な仕事である。したがって、「新参者」は真似事ではなく本物の実践に「正統的」に「参加」しているのである。また、アイロンがけをしながら服の構造を覚えることは、裁断・縫製という次のステップにとって非常に重要な意味を持っている。「新参者」である学習者は、技術を含めて熟練者の振る舞い方を観察し(教えてもらうのではなく盗み)、徐々にその共同体に相応しい振る舞い方を身につけていく。すなわち、学習過程は「新参者」が「古参者」に移行して行く過程であるとみるのである。

実践共同体は人的にも空間的にも構造化されている(福島, 1993)。人的というのは、実践活

動を遂行する行為者の間の構造である。空間的というのは、道具を含む空間的・物理的配置である。「新参者」は「古参者」から教えられるのではなく「盗む」。そのために「新参者」は目標とする「古参者」を観察できる位置におり、かつ適切な距離をおいている。

ここで得られた視点は、学習活動を実践共同体における「参加」とみるとらえ方であり、その実践共同体が構造的であるということである。

1-3. 徒弟制的方法を生かした学校教育における学習観（認知的徒弟制）

状況的認知論は、学習は属している文化・実践共同体において、文化化という形で現れることを示した。このことは同時に学校で学習されるべき知識は本来の文化に属していないこと、したがって学校で学習される知識・技能は本来のものとは異なる特殊なものになってしまうことを示している。Laveも正統的周辺参加論については、学習論であって教育論ではないという慎重な言い方をし、教育（学校教育）との距離を置いている。しかし、何でも状況に埋め込まれており、状況の中で学習することだけが本当の学習になるという議論は、ともすれば学校教育そのものの不毛性を主張する脱学校論という方向に進んでしまう危険性がある。

Collinsら(1989)はこの方向とは対照的に、「認知的徒弟制」という言葉を用いて、徒弟制のような実践共同体において顕著で成功している方法を取り出し、積極的に学校教育における学習指導に応用することを提案した。認知的徒弟制の特徴は、教える者—教えられる者の関係が未分化であり、知識・技能の習得を学習者にとって有意義な文脈において行うことである。認知的徒弟制とは討論や役割交替などの支援下の経験を通して、状況に埋め込まれた知識を例示化するとともに、学習者の内的過程を外化するように働きかけて、熟練者の問題解決過程を体得していくような学習形態である。つまり、実践共同体に類似した方法において、本物の活動としての社会的相互作用を保証する試みである。

認知的徒弟制は、生活の中で自分が獲得してきた知識が十分に使えること、自分の頭の中の知識だけでなく他者のもつ知識も機能的資源として使用できること、対話を通して新たな視点や自分の活動への評価が得られること（対話の発達によって反省を促すのでメタ認知を促すこと）、活動の全体像や目標を理解しやすくそれによって自分の活動の意義が説明できるような機能的状況であること、反復的な体験・行動を通してその課題における肯定的な自己効力感や課題への志向性を培うだけの十分な時間があること、などの点を保証する点で望ましい学習方法であるとされている。

具体的には、Collinsらは、認知的徒弟制による指導方略の要点として次の3点を導き出している。本来の徒弟制で行われている3つの要点—Laveがアフリカの仕立て屋研究^③で得た observation（より優れた実践者の観察、「技を盗む」こと）、coaching（適切な指示）、practice（生産に結び付いた本物の活動）の概念—を、学校で意図的に再現するための教師の取り組みという観点から、modeling, coaching, fadingに置き換えて定式化したものである^④。

- ① modeling …… 教師や指導者はまず子供達に向かって本当の活動での彼らの方略の手本を見せることで学習過程を促進する。

- ② coaching …… それに続き、教師と同僚は子供が一人で課題を遂行することを援助する。
- ③ fading …… そして最終的には、教師らはその子供に教師らから独立してそれを遂行し続ける権限を与える。

この3つの要点を、実践分析の視点として用いることにする。

2. Waterland の実践の概要

2-1. 実践報告の時期、性質

今回分析の対象にしようとしている読みの指導の実践は、1985年の“Read with Me; An Apprenticeship Approach to Reading”で報告されたものである。1988年には改訂版⁶⁾も出版されており、多くの教師に幅広い支持を受けている。Liz Waterland は幼児学校の教頭であり、自分の教育実践経験からこの報告をまとめた。状況的認知論の隆盛は1980年代の終わりから1990年代にかけてであり、Waterland が実践を行った時期には適合しない。また、引用されているのは Edmund Huey, Frank Smith, Kenneth Goodman, Margaret Meek らであり、Jean Lave, John Seely Brown, Allan Collins らの状況的認知論者の名が挙げられていないなどを考えてみると、この実践は状況的認知論の直接的な影響によって、すなわち状況的認知に関する論文から、組み立てられたものではないと想定される。(本稿が再評価する理由もそこにある。)日々の試行錯誤と実践の積み重ねによって導かれたアプローチである。しかし、副題が示すように徒弟制的な要素を取り入れており、Vygotsky の発想に従っていることなどをみると、間接的な影響があったとは考えられる。結果として状況的認知論との類似点が多く見られる。なお、徒弟制のアプローチと言った場合に、Collins らの認知的徒弟制 (cognitive apprenticeship) によるアプローチのことか、Waterland の実践に基づく読みの徒弟制的指導法 (an apprenticeship approach to reading) なのかを混同する恐れがあるので、本稿では後者を AAR と呼ぶことにする。

2-2. 教育実践のモデルと基本的な考え方

Waterland は、自分の実践経験から、「カッコーに餌をやる」ような読みの指導に疑問を感じてきた。このモデルでは教師はスズメの親鳥に譬えられている。ひなは口を開けて餌が与えられるのを待っている。親鳥はひなのために必死で餌を調達する。けれども、実際はカッコーにとられてしまって、スズメのひなは十分に育たないし貧弱にしか飛べない。教師が様々な試みを用意しても、実際の子供の読みは貧弱であるという感覚を持ってきた。しかしこれに対して、Waterland は、あるエンジニアのサークルという徒弟制的共同体をモデルに読むことの学習を組織しようと考えた。学習者を、ひなのような餌を受け取る者ではなく、主体的積極的に仕事に参加している者と見なす。学習者は、熟練工の制御や援助のもとで、最初は最も単純な部分の仕事を受け持つ。そのうちに、うまく対処できる部分や時間の中で行えることが増えて、次第により複雑なものを受け持つようになっていく。読みの学習も、教師が教えることによってではなく、学習者である子供が実際に読むという仕事を通して徐々に身につけていくものと考えたのである⁶⁾。

AAR では、以下のような実践が展開される。教師 (あるいは親) は読むという日常の活動の熟

達者として子供に接する。読むことはその子供にとって意味のある本物の活動として認識される。子供はそれを観察し真似をしていくことにより、結果として読みの能力を身につけていくことになる。このモデルの読みの学習を支える基本的な考え方は、次の5項目に集約される⁷⁾。

- ①書き言葉は話し言葉と同じ方法、つまり、自然に大人を模倣することによって学ばれる。
- ②本質的に読みは教えられない。教師の責務は読みを学ぶことを可能にしてやることである。
- ③読みの本質は意味を把握していく過程である。意味から始めなければならない。
- ④スキーム (scheme, 教科書に代表されるような段階づけられた教材の一式。学校においてのみ使用される。)⁸⁾では不十分である。子供が読みたいと思う本を選び、それらを彼らにとって意味あるものとしていけるような本物の本 (real book) を提供しなければならない。
- ⑤大人の役割は読みを教えることではなくて、読みの世界へ案内する友達 (guiding friend) になってやることである。

ここには、言語心理学の言語習得理論の知見や、GoodmanらのWhole Language運動などの主張が生かされている。

2-3. 指導の実際

(1) 親へのアプローチ

AARの特徴の半分は、親へのアプローチであると言っても過言ではない。具体的には親に、家庭における読み聞かせをしてもらうことと、学校における授業に関わってもらうことを依頼する。

家庭という場で読むことは、徒弟制的に読みの活動を行うという意味を持つ。子供は自分の読みたい本を選んで、専用の鞆 (book bag) に入れて持ち帰り、「読み聞かせ」をしてもらう。この「読み聞かせ」は子供が一方向的に親に読んでもらうだけでなく、子供の方から親に読むこともある。読み手と聞き手が未分化なので、読み聞かせするというよりは、互いに読み合う、あるいは一緒に読むという方が実態を適切に表しているといえる (これが“Read with Me”という報告書名になっている)。親は日常的な読書を実践している読みについての熟達者であり、家庭という実践共同体で子供と一緒に読むパートナーとして位置付けられている。親にパートナーとして適切に振る舞ってもらうために、Waterland は家庭と綿密に連絡を取り合う。子供が持って帰る本の背表紙にはその本の特色をメモしたカードが張り付けられる。このカードには、いくつかの単純な活動や、単語ゲームや、子供が望めば行える質問や、討議のポイントなどが記されている。本が増えるにつれてこのカードの充実は急務と考えられたが、一緒に読み合う活動を通して親の理解が進んだため、カードがなくても十分な読み合いの活動が行われるようになったという⁹⁾。

親の授業への参加としては実際にボランティアとして学校に来て、見習うべき熟達者として振る舞って教師を助けることが挙げられる。つまり、学校においても、家庭における読み聞かせと同じような読み聞かせ—読書の教授ではなく共有—が行われることを支援する。もうひとつは物理的なことではあるが、家庭にある本物の本を提供することである。子供の学校での読みの活動と家庭での読みの活動とを同等のものにしようという試みである¹⁰⁾。

いずれにせよ、この実践では、本物の本を日常に近い状況で一緒に読むというこの指導法に対する親の理解が不可欠である。Waterland は、この A A R の基本的な考え方と子供の進歩の様子、それに応じた適切な対処の仕方を記述したブック・レットを出している⁽¹¹⁾。このようにして、Waterland が行った指導は、親の読みの学習観を変更させ、教育実践に親を巻き込んでいったのである。

(2) 教師の役割

A A R における教師の第一の役割は、読みに関する熟達者として振る舞うことである。つまり教師は、読むことを教える立場から、読むことを共有する立場へと変化する。このような立場の変化によって、スキームの段階、テストの得点、読書年齢（読書能力が何歳ぐらいの平均的能力に匹敵するかということ）の見方も変化する。この3つを Waterland は建築物における足場のポールに譬えている。足場は建築者が上がるための便利なプラットホームに過ぎず、建築物の基本構造の一部ではない。建築物が安定して立っているために必要なものは建築物の基礎であり、建築物の質はいかに上手にレンガを積んでいるか、あるいはいかに丈夫な柱を使っているかにかかっている。スキームの段階・テストの得点・読書年齢は、読書能力というものを構築するには大して重要でないものである⁽¹²⁾。

第二の役割は子供の進歩の様子を記録することである。Waterland は、従来の記録が実質的には子供の発達の記録ではなく指導事項の記録になってしまっていること、また教師が発達を直線的に進行するものととらえていることを批判している。Waterland によれば、発達とは本来行きつ戻りつしながら螺旋的に進行していくものであり、そのような発達の現状をとらえていく記録でなければならないという。彼女の記録法は、同心円状の枠の中に記された発達の発現事項（到達事項ではない）に色を塗っていくという方法である。進歩の兆しが見られた場合、すなわちその事項が発現した時にその事項をメモし、しばらくその状態が安定してきて、習慣化された反応と認められるようになった時には該当欄に色を塗るという具合である。同心円は、発達を直線的・不可逆的にとらえない工夫である⁽¹³⁾。

以上の A A R における教師は、読みの実践者であり、同時にこの実践共同体の組織者であるとまとめることができる。別の角度から見れば、A A R は学習が行われる場を人的にも時間的にも空間的にも拡大させている。

(3) 学校における一日の活動

子供の学校での活動は、午前と午後に分けられている。午前は、グループごとに課題学習をすることが中心になっている。課題は児童が好きな時にすればいいことになっており、それ以外の時間は自由学習である。前述のように仕事の休みを利用して参加してもらっている親がアシスタントをしていて、親の読み聞かせを聞くこともできる。午後は教師といっしょに読む時間が中心になっている。これも相互作用が可能な4～5人程度のグループで行われ、他のグループは、親のアシスタントを利用しながら復習中心の自由課題学習を行う。午前の親の読み聞かせも午後の教師と読む時間もブック・コーナーで行われるため、課題学習や自由学習と平行して行うことが

できる¹⁴⁾。

読み聞かせは具体的には以下のように行われる。まず、子供が自分で読みたい本を選ぶ。そして、教師は子供に本の文字と挿絵が見えているかを確認し、読んでいるところを指さしながら、ゆっくりとしたペースで読み聞かせる。挿絵も同時に扱う。次のページに行く前にじっくりと語り合うようにする。さらに、後から子供が大人たちに本を「よむ」ように仕向ける。つまり、実際に文字が読めなくてもいい。たとえ物語を覚えなくても、あるいは挿絵から話を作ろうとしてもかまわない。このようにして、子供達は読む時の振る舞い方、態度などを学習していく。(このやり方は家庭においても同じである。)

3. Waterland の実践にみる考え方と状況的認知論との類似性

前述したように、状況的認知論の概観から

- (1) 日常、あるいは実践共同体における本物の活動であること。
- (2) 学習者の活動は実践共同体への正統的で周辺的な参加であること。
- (3) 認知的徒弟制としての modeling, coaching, fading

の3つの実践分析の視点を提出した。この3つの視点はそれぞれ関係しあっている。それぞれに従って、Waterland の実践を分析することにする。

3-1. 日常における本物の活動の重視

2-2. に示した Waterland の5つの基本的な考え方は、換言すれば、日常的状況で行われるより自然で本質的な読書行為をもとに指導を行うということにほかならない。読みは教えられるものではなくて、熟達者である大人を見習いながら学ぶものである。大人にできることは、このような学びができる状況を作り、子供と相互作用を行う他者として、一緒に読むことであるといえよう。読書行為は、日常的な実践として、社会文化的な脈絡から切り離されないところで行われている。決して、読みを学習するために読むのではない。読むことが意味のある状況の中で読むのである。読むものも、社会文化的な脈絡で生まれてきた本物の本 (real books) や子供自身がセンテンス・メーカー¹⁵⁾で作った本である。Waterland は、教科書・読本という不自然な読み物によって読書行為が読み手にとって意味ある行為になっていないことを批判しているのである。AARに親を巻き込んでいくのも、家庭という日常的状況の中の「本物の活動」を再現する試みである。

Waterland は、AARに決定的に重要なのは、本が時間を費やすに値するものであることを理解させることであると述べている。換言すれば、読書が子供にとって意味ある「本物の活動」であるという実感を引き出すものといえよう。この実践では、「本物の活動」に近づけるために、できるだけ日常的な状況に近い形で—子供の好きな時間に、好きな場所で、読みたいと思った本を、好きなだけ一読ませている。スキームではなく本物の本を用いるのも、親と一緒に読むのも、児童図書館の支援を受けているのも、日常的な状況を利用しようとする試みであると解釈できる。

3-2. 正統的周辺参加

AARはそもそもエンジニアのサークルの徒弟制の実践共同体をモデルに組織されている。教師や親は、読書行為を日常生活という一種の社会・文化的共同体で行っている熟達者であると想定されている。入門期の読みの学習者はより単純な仕事から複雑な仕事をするようになる、積極的な「新参者」として描かれている。教師も親も子供に読み方を教えるのではなく、一緒に読むという立場を貫いている。つまり読みの場（時間的・空間的・物理的）の共有である。

Waterland が熟達者として教師だけでなく親を設定したことは、非常に大きな意味がある。話し言葉の習得や人間として相応しい生活習慣の習得などを考えてみても分かるように、親は教師よりもはるかに徒弟制に有利な立場にいる。子供は家庭における諸活動に正統的に周道的に参加しているのである。

AARを支える道具としては、本物の本の他に、学校と家庭の連携を支えるブックレット（“Helping Your Child to Read” というタイトルがつけられている）、本専用鞆（book bag）、その中に入った本につけられたメモ（book note）などをみることができる。

3-3. 認知的徒弟制からの視点

AARの中核的な活動である読み聞かせを、Collins らが定式化した①modering, ②coaching, ③fading の視点から分析する。

① modeling

読み聞かせの場面において、最初に教師（親）は、文字と挿絵をたどりながら、そして様々なことに注意を払いながらではあるが、本を読むという目的を持った一人の読み手として読んでみせている。それを観察することによって、子供は読書時における振る舞い方、あるいは読書が持つ意味を学んでいく。

② coaching

一通り読んだ後で教師（親）は子供にも読むように仕向ける。

教師（親）は「読んであげようか。それとも読んでくれる？」と聞いて、子供の意志に任せる。子供が読みたがったら読ませ、断ったら教師（親）が読む。

もし子供が飽きてしまったり、熱心になれないような場合には、教師（親）自身が楽しんで読むようにする。

子供がやる気に満ちて読み始めたら、助けを求められない限り、あるいは、全く意味が分からなくなってしまうようなミス以外は、教師（親）はあまり口を挟まないで聞いているようにする。このことは、子供が意味をもとにテキストを説き明かしていく過程を学ぶためのものである。

だが、もし読みたくなかったと言い出したなら、「代わって読もうか」と申し出る必要がある。

③ fading

教師（親）の読みを聞いたり、自分で読んでみたりする見習い活動を通して、徐々に子供は能力と自信をつけていく。子供が教師（親）に対して読む機会が増えていく。けれども、本の選択は子供の自由に任せきりであるため、時にはまだ一人では手におえないような本を選んでしまう

こともある。そのような時には教師（親）は、必ず初期の活動に戻って、読んでやるようにする。より高度の文章を子供が聞く機会が必要で大切である。

「私が読んであげようか。それとも、あなたが読んでくれる？」という言葉は、AARの特徴をよく示している。教師（親）は最初は自分で読んで読書行為の手本を示す（modeling）が、徐々に子供自身が自分で「読みたい」と読むように仕向け（coaching）、教師（親）が読んだり子供が読ませたりする相互作用を繰り返しながら、最終的には一人で読めるように責任を移行していく（fading）のである。教師と全く同じように親の読み聞かせが行われるためには、親の理解と教師の綿密な連絡が必要である。ここに示した読み聞かせの詳細なポイントは、すべて前述のブック・レットに記されており、親に分かりやすく読み聞かせができるようにしてある⁽⁴⁰⁾。

4. 終わりに

以上のように、Liz Waterlandの実践は、現代の状況的認知論に基づく学習観にも通用する、優れた実践であった。(1)(2)(3)の3つの視点は関連しており、分析内容も重複している。それにもかかわらず、学校教育への適用を論じた(3)に限定しないで(1)(2)の視点を立てたのは次のような理由による。(3)の認知的徒弟制は学校教育や授業の中でのより効果的な相互作用に基づいた学習を行おうとして出された方法（method）である。極端に言えば、あくまでも授業という形態の中で見いだされる徒弟制的な作用とその利用である。AARの実践の中で(3)の発想に相当するのは、授業のように中核に位置する読み聞かせの場面であろう。筆者にとって魅力的なのはそれだけではなく、親を巻き込み、出版文化としての本を用い、家庭や児童図書館さらには一般的な社会へと学校教育を拡大させている教育実践の場の組織化であり、その組織化を支えている発想である。別の言い方をすれば、授業や学校教育の枠を広げていこうとする発想までもが状況的認知論の立場と類似している。つまり、従来の学校教育の枠を越えてこの実践が組織されていることを強調したかったためである。生活の専門家としての親を正統的に参加させるこの実践は、授業という形に限定されない、学校教育の再編成をも含む指導の方向を示したと言える。イギリスでは、Waterlandの実践が優れた教師の真似のできない実践として終わらずに、1つの読みの指導法（アプレントイスシップ・アプローチ）として浸透しつつある⁽⁴¹⁾ことから見れば、本稿は結果的にこの読みの指導法の妥当性を状況的認知論から裏付ける意味を持つものとも考えられるのである。

注

- (1) 我が国の国語科教育に状況論的アプローチを取り入れたものとしては、山下（1994, 1996）や佐藤（1996）などが挙げられる。
- (2) 報告書執筆の時点では、Brewster Avenue Infant Schoolの教頭。イギリスでは、幼児学校（infant school, 5～7歳の2年間）と下級学校（junior school, 7～11歳の4年間）の計6年間を初等教育とする。中等教育（11～18歳の7年間）には、総合制中学校（comprehen-

- sive school) の他, 文法学校 (grammar school), 技術学校 (technology school), 現代学校 (modern school), があり, 前期 (11~16歳) と後期 (16~18歳, 第6学級 sixth form と呼ぶ) に分けられる。義務教育は初等教育と中等教育前期を合わせた5~16歳の11年間である。
- (3) この研究は Collins, Brown, & Newman (1989) の中では in press であったが, Lave & Wenger (1991) に掲載された。
 - (4) Collins, Brown, & Newman (1989), pp. 455-456.
 - (5) 引用・要約は改訂版 (1988) による。以下, ページ数のみの注記は改訂版の筆者による要約である。
 - (6) pp. 7-8.
 - (7) pp. 12-19.
 - (8) スキームについて, 首藤 (1980) は Bullock レポート巻末用語集の「初歩的段階における読みの教育のための, 発達段階に即して順序づけられた一連の読本とその関連教材。」という説明を引き, 「いわば体系づけられた教材セットとでもいうべきものであるようである。」(pp. 4-5.) と述べている。
 - (9) p. 23
 - (10) p. 23
 - (11) pp. 23-24. ブック・レットの実例については, pp. 61-64.
 - (12) pp. 26-27.
 - (13) pp. 35-37.
 - (14) 松山 (1986, p. 3) を参照。
 - (15) センテンス・メーカーとは松山 (1986) の注によれば, 「Longman 社から出された Break-through to literacy と呼ばれる一連の教材, 教具の中心となる教具である。とりはずし自由の基本的単語カードが台紙に並んでおり, 教師との会話を通して, カードを選びだし, プラスチックの別の台にカードを並べて文を作っていく。児童の発話行為を中心とした文字言語への導入法の一例である。」(p. 13) また, センテンス・メーカーで作った本とは「児童が作りあげた文を教師もしくは児童が視写し, 表紙をつけ, 本の形としたもの」(同, p. 13) である。
 - (16) pp. 61-68. 松山 (1986, pp. 14-17.) の訳を参照。
 - (17) Wray & Medwell (1991) の教師向けの言語教育入門書では, 読みの指導のアプローチとして, ルック・アンド・セイ・アプローチ, 言語経験アプローチ, ストーリー・メソッド・アプローチ, アプレントイスシップ・アプローチが挙げられている (pp. 101-106.) 。

引用／参考文献

- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989) Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*. Vol. 18, No. 1, pp. 32-42.

- Carraher, T. N., Carraher, D. W., & Schliemann, A. D. (1985) Mathematics in the streets and in schools. *British Journal of Developmental Psychology* vol. 3. pp. 21-29.
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics. Resnick, L. B. *Knowing, Learning, and Instruction*. pp. 453-494.
- Gibson, James J. (1979) *The Ecological Approach to Visual Perception*. Houghton Mifflin Company.
- 福島真人. (1993) 解説. 佐伯胖訳 (1993) 状況に埋め込まれた学習. 産業図書. pp. 123-165.
- Hartup, W. (1989) Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist* vol. 44. pp. 120-126.
- Lave, J. (1988) *Cognitive in practice; Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge University Press. 無藤隆, 山下清美, 中野茂, 中村美代子訳 (1995) 日常生活の認知活動. 新曜社.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991) *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press. 佐伯胖訳 (1993) 状況に埋め込まれた学習. 産業図書.
- 松山雅子 (1986) イギリスにおける読みの教材(2)—入門期における物語の活用: L. Waterland の実践を中心に—. 大阪教育大学国語教育研究室. 国語教育研究誌 vol. 9. pp. 1-17.
- 松山雅子 (1987) イギリスにおける読みの教材—多様化の背景—. 大阪教育大学国語国文学研究室. 学大国文 vol. 33. pp. 1-14.
- 佐藤公治 (1996) 認知心理学からみた読みの世界—対話と協同的学習をめざして—. 北大路書房.
- 首藤久義 (1980) イギリスにおける入門期の読みの教育—比較国語教育研究のための基礎作業—. 文教大学国文 vol. 9. pp. 1-10.
- Suchman, A. (1987) *Plans and situated actions; The problem of human-machine communication*. Cambridge University Press.
- Waterland, L. (1985) *Read with Me; an Apprenticeship Approach to Reading*. Thimble Press.
- Waterland, L. (1988) *Read with Me; an Apprenticeship Approach to Reading; Revised Second Edition*. Thimble Press.
- Wray, D. & Medwell, J. (1991) *Literacy and Language in the Primary Years*. Routledge.
- 上野直樹 (1991) 状況的認知. 日本児童研究所編 児童心理学の進歩 1991版. 金子書房. pp. 283-315.
- 上野直樹 (1991) 行為としての知識・外側にある表象. 現代思想 vol. 19, No. 6. 青土社.
- 山下俊幸 (1994) 国語科学習への状況論的アプローチ. 全国大学国語教育学会編. 国語科教育 vol. 41. pp. 75-82.
- 山下俊幸 (1996) 複線型学習展開に関する一考察. 全国大学国語教育学会編. 国語科教育 vol. 43. pp. 102-111.