

国語科における「情意的領域」の内実

松友 一雄
(愛媛県立大島高等学校)

0 はじめに

新学習指導要領に「情意的領域」にあたる「興味・関心・態度の重視」が明記され、各々の立場からの研究が進んできている。具体的には、「興味・関心・態度」を観点とした学習評価の方法論的研究、「興味・関心・態度」を重視した授業論及び実践研究、さらには両者を融合しようとする研究として理解することが可能である。しかし、これらの研究を支える「情意的領域」の内実の検討は各々の研究でこそ具体的に蓄積されているものの、集束されていない。

そこで、本研究においては「情意的領域」の内実を理論的及び具体的に明らかにするとともに、評価の対象としてではなく、授業構築の際の一要素として位置づけていく考え方を提示したい。

1 国語科における「情意的領域」の現状

新しい学習指導要領において提示された教育内容は「情意的領域」を重視した新学力観として位置づけられている。この動きを受けて様々な研究団体や個人が、この「情意的領域」に関する評価のあり方を模索している。しかし、それらの研究の提示する「情意的領域」の内実、具体的な事例として枚挙されているものの三者三様なため、一つ一つを検討することの有効性が認められない。そこで、それらの研究の主眼であるこの領域に対する評価方法を検討し、その特徴から現在主張されている「情意的領域」の内実を把握したい。

現在、主張されている「情意的領域」の評価方法の特徴として考えられるのが、

- ①「情意的領域」の目標を行動目標化する事で間接的に評価しようとするもの
- ②「情意的領域」の目標を自己評価及び相互評価させる事でデータ化しようとするもの
- ③観察法を細項目化した形で行い、評価者の眼力に頼ろうとするもの

の三点である。

①に関しては、この目標群の特性が一時的でありかつ深さや強さにその基準が求められるものである点から、決して行動目標に置き換えられないのではないかという疑問を大いに差し挟むことができる。すなわち、「興味・関心・態度」という内容を行動目標化すること自体に疑問を抱くのである。またこのような評価方法で提示された行動は、学習者の前で形式的な価値を持った行動として提示されることとなり、偽装行為を強要することとなりかねない。

②に関しては、学習者の主観性に抽出されるデータが左右され、信頼性も乏しく、実際の評価方法としては多くの問題を持つものである。また③に関しても理論的には有効性は主張できても、実際には多くの学習者に対して行えないという決定的な欠点を有するものである。

ではこのような評価の方法がどのような「情意的領域」の内実に基づいて行われているのかという点を明らかにしたい。多くの実践者の提示する方法は具体的な事例として考えられているので理論的な追求をしている到達度評価、特に水川隆夫氏を中心とする京都府到達度評価研究会の考えを引用したい。この研究会においては「情意的領域」の目標群の特質をルビンシュテインの説ののっとして、以下のようにまとめている。

ルビンシュテインの説

心理過程・・・人間と世界との間に介在するもの

- a 執行的調節・・・客観的諸条件に活動を照応させ、その遂行の質を規定する。
- b 鼓舞的調整・・・活動へと人間を鼓舞し、動機付けその方向を規定する。

執行的調整において、すぐれた役割を果たすのは認識過程であり、それは個人の内に定着し、一般化して、認識—操作の系を形成し、その人の能力となる。また、鼓舞的調整においてすぐれた役割を果たすのは、情意過程であり、それは個人の内に次第に定着し、一般化して、感情—意欲の系を形成し、その人の性格となる。人格とは、認識—操作の系と感情—意欲の系が相互に作用しあい、関連しあいながら統一されたものであり、人格は、活動の執行的調整と鼓舞的調整の両側面を通じて活動の中に具体化されると同時に、活動の中で形成されるとする。【存在と意識(下)】「第四章 心理活動と人間の心理的性質」

「到達度評価」においてはこのような論を基盤とし、目標把握の分類基準を「学力形成」と「人格形成」の二点から行おうとする。これは目標自体の質を反映したものであると共に、定着の時間的差異をも考慮にいれているものである。そこで更に具体的に「到達度評価」における目標分類の概念を取り出してみると以下のように設定されている。

- ①到達度目標・・・客観的に評価可能なもの
- ②方向目標・・・「情意的領域」
- ③体験目標・・・①、②を融合し、活動させ体験させる事自体を目標としたもの

以上のような目標分類に基づき特に②の目標群に対してどのような評価を行うかという点に関する言及を追ってみると、「評価方法の拡張」「発展性(総合性)の目標群への編入」「授業過程への編入」の三点を方向性として示しているに過ぎない。また間接的に行動目標化して測りきれぬ領域の拡張さえも主張している。このような到達度評価における「情意的領域」の理論的内実、様々な問題点を有していると考えられるそこで以下にこの問題点について論じていくこととする。その論点は具体的に以下の点になると考えられる。

- ①「情意的領域」の内実を学習者に内在する傾向であるとしている点
- ②「情意的領域」の内実を学習者が蓄積していく傾向であると考えている点
- ③行動目標に置き換えて、間接的に評価しようとしている点
- ④授業過程への編入を示唆しているが具体的な言及となっていない点
- ⑤到達度として階梯化することによって、何らかの行動規範を設定しようとしている点

まず①に関してであるが、「情意的領域」の内実、学習者が何らかの対象とかかわり合う際に生じてくる一時的な現象である。例えば授業態度が積極的であるという点は、学習者と教材・教師・授業計画との相互関係においてはじめて生じてくる現象的傾向であり、決して何らかの傾向が学習者に内在しているわけではない。すなわち、「情意的領域」の内実を理論的に明らかにしようとする研究はこのような関係において現象的傾向を生じさせる要因を追求していくべきなのである。

次に②に関してであるが、到達度評価によって評価するという事は、言い換えれば学習者の学習成果を何らかの基準において位置づけていこうとする作業である。すなわち、学習者が授業過程を経ることによって、「情意的領域」の内実のなんらかを、獲得し蓄積していくという前提に立つと考えられる。それは具体的には、「情意的領域」の具体的内実を獲得し蓄積していくことによって、何らかの習慣化されたものへと転化していくという考え方である。しかし具体的に考えたと

き、そのような転化は先に述べた「情意的領域」の理論的内実に基づくこととあり得ないことである。例えば、文学作品に親しむ習慣とは一体何であろうか。それは、積極的態度の蓄積によるものではなく、学習者個人が理解し矛盾点を想起できる作品の量的拡張に過ぎないのではないか。すなわち、文学作品に対して生じる面白さとは、学習者と教材との関係の中で生じてくる一時的な傾向であり、学習者が内在する情意的傾向によるものではない。例えば小学校四年生のある児童は、いつも文学作品に対しては、積極的主体的に読む傾向にあるとする。その子にドストエフスキーの「カラマーゾフの兄弟」を与えたならば、同じように積極的主体的に読もうとするであろうか。そのようなことはあり得ない。すなわちその児童が積極的主体的に文学作品を読もうとするのは、あくまで与えられた作品とその児童の持つ様々な既存知識や能力との関係が適切なものであるからであり、その観点を無くして、「情意的領域」のみを抽出する様なことは不可能なのである。

③に関しては、このような方法は非常に危険性の高い方法であると考えられる。すなわち心理的方向性を行動化するという点は、個性によって多様なのであり、授業に積極的に取り組もうとしている学習者は常に一定の行動をとるとは限らない。すなわち、行動目標として評価の指標とはなり得ないのである。

④に関しては、「情意的領域」の傾向を授業過程と結びつけていくことは、非常に重要なことである。なぜならこの点を有効に授業過程と結びつけていくことによって、授業効率の向上や学習の促進につながるからである。しかし、そのつなげ方が問題なのである。言い換えれば、授業過程へこの「情意的領域」をつなげていくという事は評価の対象として認識し何らかの明確な位置づけとともに記録していくという事ではないのではないか。むしろ学習集団や学習者個人へとその評価を還元していくためには、指導及び学習の促進の契機として「情意的領域」の指導的評価活動によって直接指導へと還元していくことが望ましい。

最後に⑤についてであるが、この点に関してはテスト効果と深く結びつく問題点である。すなわち学習者は何らかの評価及び評定の決定に対して心理的に抑圧を受ける。「情意的領域」の目標が行動目標化された時点で、学習者に対して望ましい態度を強制したこととなる。これは非常に危険なことで、目標が主観的に設定されればされるほど、その危険性は高まる。また、学習者は擬似的にそういった行動を起こすことによって、評価されようとする場合も考えられる。

以上、現在の「情意的領域」の理論的内実に関する問題点を指摘するとともに、その問題点の指摘の根拠として私の構想する「情意的領域」の理論的内実を述べてきた。

2 教育目標分類学における「情意的領域」

もともと「情意的領域」を教育目標として提示し、その内実を理論的かつ具体的に分析したのは、「Handbook on formative and summative Evaluation of Student Learning」において、B.S.Bloomを中心とした教育目標分類学であった。彼らの取り組みは、先に扱った到達度評価研究の基盤としても考えられる。

そこで、教育目標分類学における「情意的領域」の理論的内実及び具体的事例を検討することで、更に根本的な問題点を明らかにしたい。

彼らのこの領域に関する主張は、1970年当時のアメリカの教育の抱える問題、すなわち言語一概念的な能力偏重の注重的教育からの脱却を念頭に置いて行われた。しかし、この領域に関する研究はTyler, R. Wを中心とした「8年研究評価委員会」(the Committee of the Eight-year Study)を発端とし、1960年代にはその目的や内実に対する研究が盛んに行われた。その多くの研究において指摘するに留まっていたのは、分析された「情意的領域」の内実をどのように評価するのかという点であった。例えば、以下に示すのは「8年研究評価委員会」においてスミスとタイラーが学習者の行為及び言語反応の一般的な水準を具体的な事例に基づいて分類、階梯化したものである。

文学鑑賞に関する目標

- 1 鑑賞したものへの満足
- 1.1 特に面白いと思ったところを、他の人に対して、あるいは自分自身に対して大声で読み上げる。
- 1.2 全然中断しないで、あるいは最小限の中断をただけで一気に読んでしまう。
- 1.3 かなり長い時間読みふける。
- 2 もっと鑑賞したいという要求
- 2.1 鑑賞したものと多かれ少なかれ類似の書物を推薦してくれるように求める。
- 2.2 最初の本を読んでしまったらすぐにそれと類似した本を読み始める。
- 2.3 同じ作者の本（戯曲とか詩など）を数冊続けて読む。
- 3 鑑賞したものについてもっと知りたいという要求
- 3.1 読んだ本に関する情報について他の人に尋ねる。
- 3.2 伝記とか由来とか批評など補足的なものを読む。
- 3.3 レビューや批判、討論などを行う文学的会合に参加する。
- 4 自己の創造性を表現したいという要求
- 4.1 鑑賞したものに従って、多かれ少なかれ創造的な計画を立てる
- 4.2 批判的な鑑賞文を書く。
- 4.3 読んだものを絵とか音楽とか劇などであらわそうとする。
- 5 鑑賞したものと自己との同一化
- 5.1 少なくとも読書中は、人とが場所とか場面とか出来事等を現実のものとして受け取る。
- 5.2 種々の出来事を何らかの形で劇化する。
- 5.3 登場人物の話や行為を意識的ないし無意識的にまねる。
- 6 鑑賞したものによって提起された人生上の諸問題に関して、自己思考を整理したいという要求
- 6.1 読んだものが扱っていた人生上の諸問題について、自分の考えや感情、情報などを表明しようとする。
- 6.2 これらの問題についてもっと情報を得るために他のものを調べる。
- 6.3 類似の問題を扱っている他の作品を読む。
- 7 鑑賞したものを評価したいという要求
- 7.1 その作品を名作としている要素を自分で考えて指摘する。
- 7.2 いくつかの受け入れがたい要素について、どうすればよくなるかを説明する。
- 7.3 公刊されている種々の批評を調べてみる。

「Appraising and recording student progress」(p. 251-252)

Smith, E.R. & Tyler, R.W. (1942)

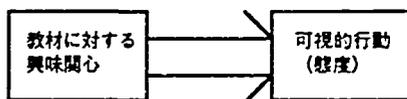
この階梯がもとになって、教育目標分類学の五つの階梯が定義されることとなった。そこでその階梯を以下に示すこととする。

1. 0 受け入れ (注意すること)
2. 0 反応
3. 0 価値づけ
4. 0 組織化
5. 0 個性化の実現

すなわち、これら目標群は上に挙げたような階梯を内在しながら、情意的傾向を行動に投影させて目標化したものであると考えられる。その階梯の指標となるのは情意的傾向の内面化の過程で有ると考えられる。すなわち、情意的傾向が単に気が付くという段階からある力を獲得し、人の行動を統制するところまで進んでいくというものである。これは先に指摘した、情意的傾向の内的蓄積

が習慣に至るといふ考え方の基本にあるものと考えられる。

またこのような行動目標への転化は以下のような学力モデルによって導きだされていると考えられる。



このような考え方は、転化のパターンとそれを転化させる要因のあり方が一対一で対応するという考えを基盤としている。すなわち、学習者が教材に対して感じる面白さは、行動に転化されて、積極的な授業態度へとつながっていくという考え方である。しかしこの点は決して認められるものではない。なぜなら興味や関心といった心的内実が表面化し行動として現れる際に見られる転化のパターンは、学習者個人の性格によって多種多様であり、それは評価の観点として規制されるものではないからである。

この行動目標への転化に関する考えは、平成三年度版学習指導要領の改訂に伴って改訂された中学校生徒指導要録の付属資料である「観点別学習状況評価のための参考資料」にも見られる。例えば中学一年生の国語への関心・意欲・態度の評価の観点は以下のように示されている。

国語に対する関心を持ち、進んで表現を工夫したり読書したりしようとする。

①関心

②意欲 ③態度

この観点は下線を付した形で国語への関心・意欲・態度が示されている。しかし①が③へ転化する過程は不明瞭で、①と③の関係も必然的ではない。しかし、この記述の根本には先に指摘した学力モデルが内在していると考えられる。

またこの観点評に見られる階梯は、学年をおうごとに以下のような点を加えることによって表現されている。

二学年 自己を豊かにしようとする

三学年 生活を向上させようとする

これは先に指摘した情意的傾向の内面化の過程を行動に転化して表現したものである。しかしこの二つの行動の前提として挙げられている中学一年生の目標とこの二点の結びつきは必然的なものではなく、むしろかなり飛躍していると考えられる。すなわち、この二点の行動の前提となる条件は中学一年生の目標とは異なる認知的領域の能力の獲得及び習熟にあるからである。

以上、教育目標分類学における「情意的領域」の内実を把握しながら、そこに見られる問題点を明らかにしてきた。そこで、以下にその問題点を列挙することとする。

- ①態度目標の前提として興味・関心目標を設定している点。
- ②情意的傾向が行動として内面化されると考えている点。
- ③情意的傾向と行動目標を一対一の関係で捉えようとしている点。

3 「情意的領域」の内実

これまで、二つの項において「情意的領域」の内実を理論的かつ具体的に検討してきたわけであるが、本項においては、その検討の過程において浮かび上がった問題点をもとに、「情意的領域」の理論的内実に対する考察を進めていきたいと考えている。

そこで先に加えた検討から導き出された問題点を以下にまとめることとする。

- ①「情意的領域」の内実を学習者に内在する傾向であるとしている点
- ②「情意的領域」の内実を学習者が蓄積していく傾向であると考えている点

- ③態度目標の前提として興味・関心目標を設定している点。
- ④情意的傾向と行動目標を一对一の関係で捉えようとしている点。

以上の四点が「情意的領域」の内実に関する問題点である。特に①及び②は諸研究に際して「情意的領域」を把握しようとする際の前提となっていると思われる考え方である。これは、もちろん前項で触れた教育目標分類学によって提示された考え方である。これは、彼らの研究の目的が「学習者が学習によって獲得する能力」を精密に分析するという点にあったため、どうしても一つ一つの能力分析に際して、能力の獲得と習熟を前提とせざるを得なかった事に起因している。しかし、純粋に「興味・関心・態度」といった現象を分析してみると、必ず、何らかの対象との相互作用によって生じるものであるという点を前提とする必要がある。すなわち、「興味・関心・態度」という現象は、常に主体と客体との相互間の何らかの要素の不均衡によって起こる主体の主観的な現象である。

例えば、学習者が教材に対して興味を抱くということは一体どういう事なのであろうか。学習者が、教材に対して「面白さや疑問」といった客観的事象を見出すとき、興味を持っていると答えるであろう。そのような客観的事象はあくまで、学習者が教材と向き合い、その教材の中に自分の知識や経験と照らし合わせられて生じてくるものである。また、「授業が面白い」という学習者の反応は、先に挙げた教材との関わりに加えて、学習者集団内での様々な構成要素との関係の中で生まれてくる反応である。授業者との関係、級友との関係、学校自体と所属する自分との関係において学習者が主観的に感じるものである。

このような具体的事象の検討が、先に挙げた「情意的領域」の理論的言及に矛盾していることは明らかである。そこで改めて具体的事象からの検討を加えてみると、「情意的領域」の理論的内実とは以下になると考えられる。

- ①主体・客体の関係の中で、認知活動によって得られた客観的要素を要因として生じる現象である。
- ②現象は一時的かつ瞬発的な現象であり、その現象の持続は現象の深さによる。
- ③主体・客体の関係は複雑に絡み合うものであり、一つの関係によるものではない。

②に関しては、学習者の教材に対する興味が、教材を越えて生じる場合について論じてみたい。また、この領域の現象自体の蓄積が不可能である点を加えて論じることとする。

教材に対する興味が、当初、非常に部分的にすなわち、教材を構成する諸要素に対して局部的に生じる場合が多い。例えば、登場人物のある行為や情景もしくは題名といった要素に対して生じる。また、それらは漠然とした感覚的なもので、そのような客観的要素を顕在化していない場合が多い。学習者の「何となく面白い」とか「意味が分からない」といった反応がそれに当たる。我々、教師はそのような学習者の反応を出発点として授業を展開していく。しかし、教材が変わると、前の教材で得た彼らの反応を新しい教材において求めることは不可能である。また、同じ教材を再び扱おうとすれば、彼らの興味が半減してしまう。

しかし、時に学習者が興味を抱く教材の幅が広がっているという現象に直面する場合がある。この場合、教師は学習者の中に教材に対して興味を抱く習慣がついたと解釈することがある。しかし、この現象は学習者の認知的能力の拡充により、関わりの中から「面白さや疑問」を抱くことができる範囲が広がったものであり、興味を持つという行為自体が蓄積され習慣化したものではない。逆に、どのような作品に対しても興味を抱くということは、感情—行為という結びつきを無視して、行為のみを先行させたものとなってしまう、学習者と教材の関係を破壊してしまうものとなる。

すなわち、「情意的領域」にあたる現象は、何らかの条件のそろった場において一時的に起こる現象であると考えべきである。またその蓄積や習熟といった内化作用は認知能力の拡充であり、

それ自体の蓄積ではない。

そこで、先に挙げた三点をもとにして、具体的に「情意的領域」に当たる現象を分析すると以下の表のようになる。

対象	情意的傾向	背景となる能力
1 教材	教材に関する興味・関心 ①教材に興味を持つ。	a 教材内に適度な矛盾を認識できる。 b 教材の内容を理解しそれに対して何らかの積極的関わりが行える
	②教材や作者に対して関心を持つ。	c ①を前提とする。 d 教材と自己の理解力を相対化し欠落部分をすることができる e 教材の理解を前提とし更なる読み深めの方法や方向が認識できる。
2 授業過程 (教師・他の学習者や学習集団全体・授業自体)	学習態度 ①学習に対する積極性	a 授業過程に対して参加しやすい環境に置かれている。 b 教材に対する興味・関心を持っている。
	②学習に対する主体性	c 自分の力で解決可能な課題を認識している。 d 自己の活動を行える機会を授業の中で与えられている。
	③学習内容への発展的意欲	e 学習成果を明確に認識している。 f 教材に対する興味関心が持続している。 g 授業過程において発展的な課題を認識している。

以上のような点が「情意的領域」の具体的内実として考えられる。背景となる要因を見ればわかるように、現象として現れてくる情意的傾向は、その背景として、教材に対する認識、理解や学習集団や授業過程といった学習環境の側面も重要な要因として考えられる。また、情意的傾向の習熟とはいったいどのようなものなのであろうか。確かに、学習者の中にある一定の情意的傾向の蓄積を認める場合が存在する。例えば、以前行った文学教材の授業に非常に意欲的に取り組んだ学習者が、それ以降の文学教材の授業においてもその積極さを維持し高めていく場合がそれに当たる。このような場合、先に指摘した情意的機構の蓄積から習慣として定着するように見えるが、それは背景となる要因の拡張及び習熟によって、興味や関心を持つことのできる教材の幅が拡張されたに過ぎず、普遍的な傾向として定着されたわけではないと考えられる。

4 「情意的領域」を重視する授業作り

「情意的領域」を重視しようとする流れが、その評価方法を研究していくことに終始している点は否めない。もちろん、それは先ほどから指摘してきたように、この領域を「学習者が学習において獲得する能力」と考えるためである。歴史的に見れば、この領域が評価する内容として認識されなかった原因に、その評価の困難さがあったことは確かである。しかしだからといって、この領域を評価する方法を追求する事が、この領域の存在意義を国語科の中に見い出すことにはならない。この領域が評価困難であるのは、今まで研究されていないという研究不足が原因ではない。この領域の内実自体が、客観性を重視する評価という行為には適応していないのである。

ではこの概念を国語科に導入するということが一体どういうことなのであろうか。先のように評

価方法の追求が念頭に置かれるため、情意的領域自体が評価と結びつく必要性を有した定義として考えられている。しかし、先の項で示した「情意的領域」の内実を前提とすると、この領域は「学習者が自ら学習を進めていく心的現象」（学習駆動作用）として捉えることができる。すなわち、この領域は評価と結実するのではなく、授業自体と結実すべきなのである。つまり、授業を構成する一要素、もちろん学習者側の要素としてではなく、教師、教材、学習者の相互関係の中で生じる要素として考えるべきである。

そこで、この項では「学習駆動作用」の具体的内実と授業の中において学習者に「学習駆動作用」を誘発する工夫を述べてみたい。この作用は、先の項で述べたように、様々な対象との関係の中で生じてくる心的現象であるため、教師と学習者の人間関係や学習者相互の人間関係、学習集団のあり方等にも言及する必要があるが、今回は教材を対象とした場合に限定して考察を進めていきたい。教材を対象とした場合、「学習駆動作用」は以下の表のような要因によって生じると考えられる。

授業展開	学習駆動作用	出現する要因
1 授業前	教材に接近する力	a 作者に対する知識の導入 b 作品のテーマに対する知識の導入 c 以前に学習した教材との関係の認知
2 授業展開 ①導入段階	教材を読み進める力	a 学習課題の発見 a-1 題名に関する疑問 a-2 作品内部に関する疑問 (作品全体に関わる課題・部分的課題) b 学習課題の認識(個人課題・共通課題) b-1 教材の内容に関する課題の認識 b-2 学力に関する課題の認識
②読解段階	授業を展開させる力	a 学習課題相互の関係認識 a-1 共通課題と個人課題との関係認識 a-2 作品全体に関する課題と部分的課題との関係認識(特にその授業における課題と全体に関する課題との関係) b 学習課題解決の方法の発見 c 異なる考えや読みとの接触・昇華 d 共通課題の個人課題化
3 授業後	授業内容を発展、深化させる力	a 学習課題の個人的達成 b 学習課題の全体的達成 c 課題解決方法の認知 d 関連作品及び発展的行為に関する知識の導入 e 異なる考えや読みとの接触・昇華

このように「学習駆動作用」とは、学習者の授業に対する、もしくは教材に対する「問題意識・目的意識」であると位置づけると、それらを誘発するための授業展開の工夫が必要となるのである。また特に重要視されなければならないのが、これら誘発された「学習駆動作用」の持続及び深化への工夫であろう。

そこで、「学習駆動作用」に関する授業展開の工夫とそれによって誘発される「学習駆動作用」の内実を関係づけてみると以下の表のようになると考えられる。

特性・時期	授業展開の工夫	誘発される「学習駆動作用」
1教材外部 ①授業前	a 視聴覚機器の使用 言語理解とは別の刺激（視覚的刺激・聴覚的刺激）に伴う興味づけ	a 作者に対する知識の導入 b 作品のテーマに対する知識の導入（教材に接近する力）
	b 作品のテーマに関する言語活動（話し合い・ディベート・作文・発表会等）	b 作品のテーマに対する知識の導入（教材に接近する力）
	c 以前学習した教材との関係づけ	c 以前に学習した教材との関係の認知（教材に接近する力）
②授業後	a 視聴覚機器の使用 発展的内容に重点を置いた資料等の提示	d 関連作品及び発展的行為に関する知識の導入 e 異なる考えや読みとの接触・昇華（教材内容を発展、深化させる力）
	b 関連する教材及び作品の提示（著作者の別の作品・同時代の作品やテーマの類似する作品）	c 課題解決方法の認知（運用へと結びつく） d 連作品及び発展的行為に関する知識の導入（教材の内容を深化、発展させる力）
	c テスト問題において、課題自体を問う問題を出題する。	a 学習課題の個人的達成 b 学習課題の全体的達成 c 課題解決方法の認知（教材の内容を深化、発展させる力）
2教材内部 ①導入	a 学習課題発見の工夫	（教材を読み進める力）
	a-1 題名読み	a-1 題名に関する疑問
	a-2 初読の感想を扱う。 （話し合いや感想文）	a-2 作品内部に関する疑問 （全体的課題への統合）
	b 学習課題認識の工夫	（教材を読み進める力）
	b-1 学習課題表の作成	b-1 教材の内容に関する課題の認識
	b-2 教師の授業意図を学習者に伝える。	b-2 学力に関する課題の認識
②展開	a 学習課題相互の関係認識	（授業を展開させる力）
	a-1 初読の感想等個人的課題を授業において学習課題と関係づける	a-1 共通課題と個人課題との関係認識
	a-2 各授業における学習課題を全体課題と関係づける工夫	a-2 作品全体に関する課題と部分的課題との関係認識
	b 学習課題から学習方法を考慮させる展開	b 学習課題解決の方法の発見
	c 学習者の読みに対する揺さぶり（教師による・学習者相互）	c 異なる考えや読みとの接触・昇華
	d 共通課題の解決法や解決した答を学習者個人に考えさせる展開	d 共通課題の個人課題化

以上、授業展開における工夫とそこで得られる「学習駆動作用」の内実をまとめてみた。さらに具体的な指導上の工夫に関しては今後の研究の課題とした。ゆえに非常に抽象的な表現もあるが、ここで主として述べようと考えているのは、1の教材外部における指導の工夫に関してである。1において挙げた指導の工夫は実際の授業においては取り組みやすい工夫であるとともに、よく取り組まれているものである。しかしこれら教材外部からの刺激によって生じた「学習駆動作用」は、あくまで「教材に近づく力」であり、そのままでは「教材を読み進める力」や「授業を展開する力」へと転化していかない。

そこで重視しなければならないのが、教材外部の刺激によって生じた「教材に近づく力」をいかにして「教材を読み進める力」へと結び付けていくかという点であろう。ややもすれば、教材外部によって生じた「学習駆動作用」のみで授業を押し通してしまいがちであるが、「学習駆動作用」の性質が一時的であり、継続するための工夫を必要とする点から考えても、教材内部において、絶えず「学習駆動作用」を呼び起こすための努力が必要となってくるであろう。