

米国における KWL法をめぐる議論について

著者	秋田 哲郎
雑誌名	人文学教育研究
号	42
ページ	1-11
発行年	2015-08-18
その他のタイトル	A report of the discussion about the KWL reading strategy in the United States
URL	http://hdl.handle.net/2241/00126249

米国におけるKWL法をめぐる議論について

秋 田 哲 郎

1. はじめに

KWL法(The Know, Want to know, Learn strategy)は、Ogle, Donna. M.(1986)において提案された説明的文章の読書指導法である。提案から30年近くが経過した現在、KWL法は米国で盛んに実践されると同時に、その問題点が指摘されたり、指導法の改良が試みられたりしている。本稿は、OgleがKWL法を開発した際の理念や指導過程、指摘されている利点や問題点、その利点をいかし問題点を克服するような改良形が提案されているかについて整理して示すことを目的とする。後ほど詳しく述べるが、KWL法は、他の学習者とやりとりしながら自らの既有知識を基に文章を読む目的となる「問い(課題)」をつくり、文章を読みながらそれを追究し、解決するという学習過程をたどる。次の学習指導要領に盛り込むことが検討されている「アクティブ・ラーニング」は、「学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修」^①「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習」^②とされているが、KWL法はまさにこの「アクティブ・ラーニング」に属する学習形態の一つである。米国におけるKWL法をめぐる議論について整理することは、特に説明的文章を用いた「アクティブ・ラーニング」の実現を図る際に有効な視座を与えてくれるものと考えられる。

2. Ogleが提案したKWL法の理念と指導過程

2-1. KWLの理念

OgleはOgle(1989)の最初の章でKWL法を開発した際の理念について述べている。主として物語の指導に焦点が当たることの多い小学校の読みの教育では、社会科や理科など内容領域のテキストを読むための良いテクニックを教えることに失敗している、とOgleは指摘している。クラス全体で段落から段落へと音読していく形態をとることが多い説明的なテキストの指導を、より個々の学習者が活動的に読む形態にするために開発されたのがKWL法であるとしている。

また、KWL法は、「既有知識の重要性 (Importance of Prior Knowledge)」「グループで学習することの重要性 (Importance of Group Learning)」「全ての生徒を書くことに取り組みさせることの重要性 (Importance of Engaging All Students through Writing)」の三点をふまえて開発されたことも記している。初めに挙げられている「既有知識の重要性」は、読み手が意味を構築していく上で既有知識がはたす役割の大きさを示す1970年代後半からの研究を踏まえている。OgleはOgle(1986)の冒頭で、Anderson, Richard C.(1977)などのスキーマ理論に関する文言を引用しつつ、「既有知識の重要性を強調する研究や、多くの対話型の指導法に対する要請があるにもかかわらず、

らず、学校で子どもたちに文章の読みを教える際には、子どもたちが読みに持ち込むものの重要性について注意を払わないことが多すぎた」(Ogle, 1986, p. 564)と、当時の読みの学習指導を批判し、Ogle(1989)では、最も重要なのは自らの既有知識を読み手が利用できるようにしておくことだとし、たとえば「オオカミは人を殺す」という学習者の思い込みを修正する際にも、その既有知識が引き出されている必要があると指摘している。この「既有知識の重要性」に対する意識は、後に述べる KWL 法の指導過程の初めにおかれている Step K につながっている。次の「グループで学習することの重要性」は、グループでの学習が学習者の思考や目標設定を刺激するという研究成果や、一人では達成できないことが指導者や他の学習者の援助を受けると可能になるという Vygotsky の「発達の最近接領域」の考え方を基にしている。また、Piaget の影響を受けた Perret-Clermont の研究を取りあげ、グループで課題の解決にあたる際に起こる社会認知的葛藤 (Social cognitive conflict) が、子どもの精神面での発達をもたらすとする研究成果にも着目している。最後の「全ての生徒を書くことに取り組ませることの重要性」は、KWL 法と一緒に開発した現場の教員らが、できるだけ多くの生徒を学習に参加させることに関心を持っていたことに基づいている。口頭で議論しながら読み進めていく指導形態は、8～12名のグループ学習で行うのは有効だが、内容領域のテキストを扱う際に行われることが多いクラス全体での指導の際には十分に働かない。そこで、生徒一人ひとりが自分の考えや疑問を書くことができ、指導者もその書いたものに対応することが可能となるワークシートを用いることにしたとしている。このワークシートは、読む前に持っていた考えや疑問を書いておけるほか、後ほど述べるように KWL 法の K・W・L の学習段階を視覚的に示してもいる。

2-2. KWL 法の指導過程

KWL 法の指導過程の概略について述べておく⁹⁾。KWL 法の指導過程は、大きく Step K・W・L に分かれている。Step K では、まず新しいトピックを学習者に示し、そのトピックについて知っていることをグループでブレンストーミングさせ、出てきたものをワークシートの K (知っていること What We Know) という欄に書いていく。次に、ブレンストーミングによって出された情報を、どのようなカテゴリーに分類することができるかを考えさせ、提出されたカテゴリー名を一番下の欄 (情報のカテゴリー Categories of information we expect to use) に記入する。この「グループでのブレンストーミング」「情報の分類」という「二つのレベル」(Ogle, 1986, p. 565) で学習者の既有知識を引き出す。Step W では、学習者は、Step K での活動を行う中で感じた「知らない」「わからない」という認識をもとに、「知りたいこと」を顕在化させる問いをグループで話しながら出しあったあと、個々のワークシートに自分が追究したい問いを書き入れる。Step L では、学習者は、追究する問いに沿って文章を読む。読む中で新たに問いが生じた場合は W 欄に追加する。読み終わったら、読んだ内容を反省し、読む中で知り得た重要な情報を表の L 欄 (学んだこと What We Learned) に記入する。

以上の指導過程を経て完成した個人のワークシートの一例が、図 1 である (トピックは「wolves」)。

Figure 7
KWL Strategy Sheet

Terry

What we know	What we want to find out	What we learned/ still need to learn
Wolves live in Canada they like the woods They are dangerous & wild gray & howl fangs & long ears eat meat-carnivorous dangerous to people	Do they attack people? Where do they live? Are they endangered? How do they care for their babies?	Wolves are endangered. People killed them because they eat sheep & horses. They don't attack humans They live mostly in Canada in the mountains They are intelligent Wolf families live together and help each other
Categories of information we expect to use A. Habitat B. Appearance C. Characteristics D. Endangered E. Homes F. Self-defense G. Family life		

図 1 : Ogle, 1989, p. 221

3. KWL 法の利点と問題点

ここでは、KWL 法が広く実践されている米国において指摘されている KWL 法の利点と問題点を、KWL 法の指導過程である Step K・W・L のそれぞれの段階に分けて示すことにする。

3-1. Step K (トピックについての既有知識を引き出す段階) について

KWL 法の大きな特色は、学習者の既有知識の重視である。先に述べたように、KWL 法では、Step K で学習者の既有知識を引き出している。Szabo, Suzan はこの既有知識を引き出す過程が、学習者の興味や好奇心、モチベーションを啓発すると指摘している (Szabo, 2006, p. 58)。また、学習者の興味の他に学習者同士によるトピックについての議論を引き出し、それが学習者中心の授業の成立に寄与しているという指摘もある (Alshatti, Safenaz, et al., 2012, p. 12)。

その一方で、この活動に KWL 法の実践上の問題点を指摘する声もある。Jones, Raymond. C. は、「KWL 法に共通の問題」として、「私の学習者たちは既有知識を持っていない！」という KWL 法を用いた指導者の声を紹介している (Jones, 2007)。また、Pennington, Mark は、「KWL は読者中心であるがゆえに、読み手の既有知識に制限を受ける。K の段階で既有知識は大きく高められるが、共同でブレインストーミングをするとき、無関係・不正確・不完全な情報を共有することで、学習者はしばしば自分の読みを混乱させる可能性がある」(Pennington, 2009) としている。

この点について、Ogle はすでに最初に KWL 法の提案を行った Ogle (1986) で言及している。

「海亀」をトピックにした学習について、「あなたの学習者たちの経験上、『海亀』についてわずかしか知らないということになったら、次に『亀について何を知っている?』というより広い問いかけをしてみなさい。このレベルにおいては、知識を欠くグループはいない」(Ogle, 1986, p. 564)と、問いかけの工夫を促したり、「私たちはみな、あいまいで不適当なスキーマを有している。わずかな記憶を使えるようにするため、私たちが何を知っていると思うかについて話をする機会によって、私たちが本当に知らないものを発見することができる」(Ogle, 1986, p. 566)と、学習者の既有知識があいまいで不適当なものであることを、むしろ次の Step W における問いを作る活動につなげていこうとしている。

Step K では、指導者は、単に学習者に何を知っているか尋ねてそれを記録するばかりではなく、学習者を適切に導き、Step W での活動につなげる役割が求められていると言える。学習者を適切に導くためには、先の Jones が「私たちは扱う内容について、どうすれば学習者にとって身近なものとなるかがわかるまで、十分精通していなければならない。それが私たちが K 欄で尋ねることを決定するに違いない」(Jones, 2007)と述べているように、指導者がトピックについての十分な知見を持つておくことが重要となると考える。

3-2. Step W (トピックについての問いを作る段階) について

Ogle 自身が、Step W での問いの生成について、「このように問いを作り出すことによって、学習者は、彼らの個々の読書の目的を明確にしようとする。この活動によって、テキストの読みに集中し、彼ら自身の学びをモニターさせる」(Carr & Ogle, 1987, p. 627)と述べているとおり、問いを作る活動によって生徒に読書の目的を持たせることができる点を評価する声がある (Szabo, 2006, p. 58)。また、自分が調べたいと思う内容を確認する過程を持つことで生徒に学習の所有権を持たせることができる点や、全ての生徒がそれぞれの興味に基づいた問いをいつでも投げかけ、生徒どうしでやりとりすることができる点に利点があるとする研究もある (Alshatti, S., Watters, J., & Kidman, G., 2012)。

一方で、この Step W についても、実践上の問題点を指摘する声がある。先の Jones, Raymond. C. は、同じく「KWL 法に共通の問題」として、「特に幼い小学校の子どもたちは、彼らが知りたいと思うあらゆる種類の問いを出すだろう。そしてそれより年上の子どもたちは、きっと『(問いなんて) 何もないよ』と言うだろう」と述べている。また、Pennington, Mark も、「KWL は読者が中心であるがゆえに、W の段階で何が学習者によって共有されたかに制限を受ける。学習者は自分たちが何を知らないかについてわかっていないし、自分たちが何を知りたいかについても同様にわかっていない。あるいはおそらくとるにたりない、つまらない、読みにとって有効ではない、有効な手段を持たないものについて知りたがる」(Pennington, 2009)としている。

安西祐一郎は、問題解決一般について論じた著書において、状況を問いとして表現することは「問題解決のプロセス全体の中で一番むずかしい点」(安西, 1985, p. 141)であると指摘し、問いを生み出すこと一般について次のようなパラドックスがあると述べている。

直面している状況がどんなものかを理解していなくては問題を適切に表現することはできないのに、問題を表現することによって初めて状況が理解できる（安西, 1985, p. 142）

トピックに関わる文章を読み始めていない、知識や概念が高まっていない段階では、追究するに値する価値ある問いを生み出すことが難しいという問題点を、KWL法は抱えているといえる。

OgleはStep Wについて、「指導者の役割はこのステージが中心である。指導者は、学習者の納得できないところや情報の隙間を浮かび上がらせ、学習者の注意を集中させ読みを活動的にする問いを引き出すのを助けなければならない」（Ogle, 1986, pp. 566-567）と述べている。また、「問いが読み手の知識の探求を導くものかを見きわめる指導者の役割は、非常に重要である」と述べ、指導者の様々な問いかけによって、「重要な問いに学習者が注目するよう手助けしなければならない」とし、「読書を導くいくつかの本物の問いがグループから出てくるまで、指導者はテキストの読みを開始させるべきではない」（全てOgle, 1989, p. 214）と述べている。Step Kと同様に、指導者が、トピックについての十分な知見をもとに、価値ある問いが生まれるよう適切に学習者を導く必要があると言える。

また、Ogleは「学習者が読んでいる間に新たな情報に出会ったら、追加の問いをW欄に加えることができる。従って、学習者は読み進める中で、絶えず何を読んでいるかについて考え、自らの学びをモニタリングし、自らの読みを導く追加の問いを生み出すだろう」（Carr & Ogle, 1987, p. 627）と述べ、次のStep Lに進んだあとも新たな問いをつくることを想定しているが、「読んでいる間は問いを持つことを促さない」（Szabo, 2006, p. 58）ことをKWL法の問題点として指摘する声もある。読書中の問いの追加がはっきりと示されていないことが問題であると言える。

3-3. Step L（読書と新たに学んだことを書き込む段階）について

KWL法は、Ogle自身がOgle(2009)で述べているとおり、読み手の思考の過程や文章の構成を図や表でまとめたグラフィック・オーガナイザー（graphic organizer）として見るができるという評価がなされている（Zwiers, Jeff, 2004・足立幸子, 2010など）。学習者は、Step Lでの読書中や読書後に、Step Kで書いた既有知識がどのように拡張され、修正され、変革したかや、Step Wで書いた疑問がどのように解消されたか、あるいはされなかったか、Step Lで読んだ文章がどのように役立ったか、役立たなかったかなどの自らの読書過程（思考過程）について、KWL法で用いるワークシートから容易に知ることができる。学習者が、自らの読書過程をモニタリングしながら学習を進めることができる点に、KWL法の大きな利点があると考えられる。また、これは学習者の批判的思考を育てることに寄与しているという声もある（Gammill, Deidra M., 2006）。このKWL法で用いるワークシートは、学習者が自らの読書過程をつかむだけでなく、指導者が個々の（あるいはグループの）学習者の読書過程をつかむことにも役立つ。学習者の状態をつかんだり学習過程を追跡できたりすることで、指導者は適切な援助をしやすくなったり、評価の材料を得やすくなることも、KWL法の大きな利点であると言える。

このStep Lについては欠点を指摘する論考は少ないが、「Step Lは何の変哲もない。読み手が

学んだことを挙げるのは理解度を確かめる意味があるが、読み終わったあとのリストが真に読んだことの理解を進めるかは疑わしい」(Pennington, 2009) という指摘がある。読んだ後に何らかの工夫を施す余地があると言える。

4. KWL 法の改良形について

KWL 法の改良形については、Ogle が原型となる KWL 法を発表した直後から様々に提案されている。その数はインターネット上で発表されているものを含めるとかなりの数にのぼるが、本稿では次の(1)～(9)を取りあげることにする。これらは KWL 法に新たな学習活動を追加しているものがほとんどであるが、追加されている学習活動は、大きく「Step K に関わる工夫」「Step W に関わる工夫」「Step L に関わる工夫」の三つに整理できる。この三つの観点からそれぞれの KWL 法の改良形を見ていくと同時に、2-1. でふれた KWL 法の理念をどうかし、3. で取りあげた KWL 法の利点をどう伸ばそうとし、問題点をどう克服しようとしているかを見ていくことにする。

- (1) KWL Plus…Carr & Ogle(1987)
- (2) KWHL…Ogle(1992)
- (3) Extended KWL…Sampson, Michael R., Sampson, Mary Beth and Allen, Roach Van(1995)
pp. 365-370
- (4) KWHLs…Ngeow, karen Y-H.(1989)
- (5) KWWL…Bryan, Jan(1998)
- (6) KWLS…Moore, D. W., Alvermann, D. E., & Hinchman, K. A.(2000)
- (7) KWLUM…Zwiers, Jeff.(2004)
- (8) BKWLQ…Allen, Janet(2004)
- (9) KWHHL…Szabo, Susan(2006)

4-1. Step K に関わる工夫

学習者の既有知識を引き出す段階である Step K に関して大きな変更を行っているのは BKWLQ である。KWL の前に置かれた B は「背景知識の構築 (Building)」とされる段階で、指導者が扱うトピックに関する資料を用意し、生徒に読ませ、あらかじめ知識を身につけさせるというものである。学習者は、トピックに関して理解したことを要約してワークシートの K 欄に書くことになる。

先に述べたように、KWL 法には、学習者のトピックに関する既有知識が不足していた場合や、ブレンストーミングした際に無関係・不正確・不完全な情報が出てきた場合に問題があるという指摘がある。あらかじめトピックに関する知識を身につけさせることは、この問題を解消する一つ的手段ではあるが、読み手が意味を構築していく上で既有知識がはたす役割の大きさを重視した KWL 法の初めの理念からは大きく外れていると考える。

4-2. Step W に関わる工夫

学習者がトピックについての問いを作る段階である Step W については、多くの改良形が工夫を施している。

KWHLは、Ogle がもとの KWL 法にHを加えたもので、このHは「どのようにして(How)問いの答えを見つけるか」という学習活動を行う段階としている。Ogle(1986)などでは、Step Lの初めは共通の文章を読むこととなっているが、このKWHLではStep Wで持った問いを追究するためのリソースを、初めからグループや個人で選択することになる。KWWLも、もとのKWL法に、「どこから(Where)問いに関することを学ぶことができるか」というWの過程を加えたもので、ほぼ同じものと見なすことができる。具体的な実践例のH(W)に書かれた項目を見ると、双方ともに、学習者は「…に関する本を読む」という項目の他に、辞書やインターネット上の情報から手がかりを得ようとしたり、「音楽の先生に聞く」「海洋生物学者に聞く」「…に関する映像資料を見る」といった様々な方法で問いの追究を行おうとしている。また、「慎重に調べる (research)」のか、「概括的に調べる (survey)」のかなどといった調べ方についても書き加えていくとしている文献もある (Moss, Barbara & Loh, Virginia. S., 2010, p. 31)。

KWHLのHは、KWHLと同様に「どのようにして (How) それを学ぶか」であるが、「どのようにして他の学習者ととも目標を目指すか」という意味も込められている。最後に「学んだことを他の学習者とどう分かち合う (Share) か」というSの過程も持つKWHLは、協働学習 (Collaborative learning) の一つとして取りあげられることも多い (例えば Adams, Dennis & Hamm, Mary, 2012)。KWL法の理念のうち、「グループで学習することの重要性」「全ての生徒を書くことに組みませることの重要性」をいかした改良がなされていると言える。

KWHHLは、それぞれの学習段階で工夫を施しているが、WではワークシートのW欄を二つに分け、上を文章を読む前の問いを書くスペース、下を文章を読みながら問いを書くスペースとしている。先に述べたように、もとのKWL法においても、読み進める中で新たな問いをW欄に追加することを想定してはいるが、これをより明確にしたものと言える。先に、KWL法は、知識や概念が高まっていない段階で追究するに値する価値ある問いを生み出すことが難しいという問題点を抱えていると述べたが、知識や概念の高まりに応じた新たな問いを読み進める中で作りだしていくことによって、この問題点を克服しようとしていると言える。また、Wのあとに“Head words” “Heart or feeling words”を示す二つのH欄を設けることで、語彙力を意識的に伸ばしていこうとしていることもKWHHLの特徴である。

4-3. Step L に関わる工夫

もとのKWL法では、自らの問いに対する答えに当たることがらや読む中で知り得た重要な情報をL欄に羅列していただくだけのStep Lであるが、ここにも多くの工夫が追加されている。

特に目立つのが、新たな問いを生み出す過程を最後に追加しているものである。Extended KWLでは、「今知りたいこと」と「どこでそれを見つけるか」という二つのWがStep Lの後に

追加されている。KWLUMでは「学んだことをどう用いる (Use) か」というUとともに「さらに (More) 学びたいこと／学ぶ必要があること」というMが追加されている。BKWLQでも「新たな問い (Question)」を書き入れるQ欄が追加されている。文章を読み終わり、わかったことを整理したあとに生み出される問いは、知識や概念の高まりに応じた価値の高いものであろう。学習者が、この問いに従って学習を継続することができるようにする工夫であると言える。

その他の工夫としては、KWL Plusを挙げることができる。これは、Step Lの後に、意味マップ (semantic mapping)⁽⁴⁾と読んだ内容についての要約を書かせる過程を加えたものである。Carr & Ogleは「KWL Plusは、学習者の要約スキルを向上させる。なぜなら、重要な情報はKWLの過程の中で選ばれるとともに、マッピングの中で整理され、統合されるからである。従って、要約の最も難しい部分—情報を選択し統合すること—は読み手によってすでにできあがっていることになる」(Carr & Ogle, 1987, pp. 629-630)と述べている。また、KWHHLでは、Step Lで読んだ内容を振り返ってそれを要約する活動と、K欄に書き入れた既有知識と比較する活動を行っている。先に、KWL法では自らの読書過程 (思考過程) について、ワークシートから容易に知ることができるという利点を挙げたが、この利点を生かした活動が追加されていると言える。

5. おわりに

KWL法の理念や指導過程、指摘されている利点や問題点、様々なKWL法の改良形について、本稿独自の視点から整理を行った。その中で述べたように、KWL法については問題点を指摘する声もあるが、提案から30年近く実践され、様々に議論されていること自体、KWL法には否定しがたい利点が備わっていることを示すものであろう。

先にも述べたように、KWL法は米国で盛んに実践されており、Ogleが「あらゆる学年段階で」(Ogle, 1986, p. 564)使われるのを意図していたとおり、幼稚園から高校まで広く実践されている⁽⁵⁾。その一方で、日本ではほとんど実践されていない⁽⁶⁾。読むことの学習指導として、学習者が所与の文章を精読していく学習形態が一般的で、学習者が自らの疑問の解決のために複数の資料を読む学習形態は例外的であったこと、学習者が読みに持ち込む既有知識の重要性が長く無視されていたこと⁽⁷⁾、学習者に問いを作らせることを指導者がほとんど行っていないし重視もしていないこと⁽⁸⁾などが、KWL法が注目されてこなかった原因と考えられる。しかしながら、自らの目的に応じて複数の資料から必要な情報を読みとる力の育成が学習指導要領に明記され、さらに「学生が主体的に問題を発見し解を見いだしていく能動的学修」「課題の発見と解決に向けて主体的・協働的に学ぶ学習」(アクティブ・ラーニング)のあり方が模索される中で、注目すべき学習法の一つであると考えられる。

本稿ではKWL法をめぐる議論を概括的に述べるにとどまったが、日本への導入を行うには、議論の一つひとつの側面に丁寧に光を当て、これまで日本で行われてきた調べ読みの学習に関する議論などもふまえて考察を進めていくことが必要であると考えられる。また、幼稚園から高校まで広く実践されていることをふまえ、学習者の成長段階に分けた際のKWL法の成果と課題について

でも整理する必要があるであろう（管見の限りではこの点に関する目立った研究成果はない）。日本での実践を試みるのと並行して、これらを今後の研究課題としたい。

【注】

- (1) 中央教育審議会『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて～生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ～（答申）』2012年8月28日
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1325047.htm 2015年4月1日検索
- (2) 中央教育審議会『初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について（諮問）』2014年11月20日
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1353440.htm 2015年4月1日検索
- (3) より詳しい学習指導過程については、秋田哲郎(2012)を参照。
- (4) Hanf, M. Buckley(1971)参照。
- (5) 米国には KWL 法で用いるワークシートをダウンロードできるウェブサイトが多数存在するが、k12reader.com のサイトでは幼稚園・小学校・中学と高校用のワークシートを用意している (<http://www.k12reader.com/subject/kwl-charts/> 2015年6月14日検索)。学年が上がるにつれて多く書き込めるように線がたくさん書き込まれる以外に大きな違いはない。
- (6) 我が国における KWL 法を基にした学習指導の実践例として、飯田和明・岡田幸一・五味貴久子・秋田哲郎(2013)に収録された秋田の実践がある。
- (7) 塚田泰彦(1990)など。
- (8) 犬塚美輪は、日本の教員に対する質問紙調査から、「質問生成」が「教員が重要ではないと考える方略」に該当しているとしており、大学生を対象とした調査からも、「質問生成方略や既有知識活用方略は、方略指導研究において頻繁に取り上げられ、有効性が繰り返し示されている」ものであるにもかかわらず、「これらの方略を指導されたという学習者が少ない」という結果を得ている（犬塚, 2013, p. 167）。

【文献】

- 足立幸子(2010) グラフィック・オーガナイザーを使用した情報を活用する読書の指導. 『月刊国語教育』2010年9月号, 日本国語教育学会, pp. 4-9.
- Adams, Dennis & Hamm, Mary (2012) *Tomorrow's Innovators: Essential Skills for a Changing World*. R&L Education.
- 秋田哲郎(2012) 学習者の問いをいかした読みの学習指導に関する考察—KWL法について—. 『人文科教育研究』, 第39号, 人文科教育学会, pp. 13-23.
- Allen, Janet (2004) *Tools for Teaching Content Literacy*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.

- Alshatti, Safenaz, Watters, James, Kidman, Gillian (2012) Teaching and Learning Family and Consumer Sciences through K-W-L charts. *Family and Consumer Sciences Education*, 30(2), Fall/Winter, pp. 1-21.
- Anderson, Richard C. (1977) The notion of schemata and the educational enterprise. In Anderson, R. C., Spiro, R. J. and Montague, W. E. (Eds) *Schooling and Acquisition of Knowledge*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- 安西祐一郎(1985) 『問題解決の心理学』. 中央公論社.
- Bryan, Jan (1998) K-W-W-L: Questioning the unknown. *The Reading Teacher*, 51, pp. 618-621.
- Carr, Eileen & Ogle, Donna. M. (1987) K-W-L Plus: A strategy for comprehension and summarization. *Journal of Reading*, 30, pp. 626-631.
- Gammill, D. M. (2006). Learning the write way. *The Reading Teacher*, 59, pp. 754-762.
- Hanf, M. Buckley (1971) Mapping : A Technique in Translating Reading into Thinking. *Journal of Reading*, 14, pp. 225-230.
- 飯田和明・岡田幸一・五味貴久子・秋田哲郎(2013) 古典と現代をつなぐ「読み」の在り方. 『筑波大学附属中学校研究紀要』, 第65号, 筑波大学附属中学校研究部, pp. 3-15.
- 犬塚美輪(2013) 読解方略の指導. 『教育心理学年報』, 52巻, 日本教育心理学会, pp. 162-172.
- Jones, Raymond. C. (2007). "Readingquest strategies." <http://www.readingquest.org/strat/kwl.html>
2015年4月1日検索
- Moore, David W., Alvermann, Donna E., Hinchman, Kathleen A. (2000). *Struggling Adolescent Readers*. International Reading Association.
- Moss, Barbara & Loh, Virginia S. (2010) *35 strategies for guiding readers through informational texts*, NY: Guilford.
- Ngeow, Karen Y-H. (1998) Enhancing student thinking through collaborative learning. Bloomington, IN: ERIC clearinghouse on Reading, English, and Communication, ED 422586.
- Ogle, Donna. M. (1986) K-W-L: A Teaching model that develops active reading of expository text. *The Reading Teacher*, 39, pp. 564-570.
- (1989) The know, want to know, learn strategy. In Muth, K. D. (Eds) *Children's comprehension of text*. Newark, DE: International Reading Association. pp. 205-223.
- (1992) KWL in Action: Secondary Teachers Find Applications That Work. In E. K. Dishner, et al. (Eds) *Reading in Content Areas: Improving Classroom Instruction*. 3rd ed. pp. 270-282, Dubuque, IA: Kendall Hunt.
- (2009) Eating contexts for inquiry: From KWL to PRC2. *Knowledge Quest*, 38(1), pp. 56-61.
- Pennington, Mark (2009) The Dark Side of the KWL Reading Strategy. <http://penningtonpublishing.com/blog/reading/the-dark-side-of-the-kwl-reading-strategy/> 2015年4月1日検索

- Sampson, Michael R., Sampson, Mary Beth, Allen, Roach Van (1995) *Pathways to literacy: Process transactions*. FortWorth, TX: Harcourt Brace.
- Szabo, Susan (2006). KWHHL: A student-driven evolution of the KWL. *American Secondary Education*, 34(3), pp. 57-67.
- 塚田泰彦(1990) Pre-Reading Plan について. 『上越教育大学研究紀要』, 第9巻第2号, pp. 1-14.
- Zwiers, Jeff (2004) *Building reading comprehension habits in grades 6-12: A toolkit of classroom activities*. Newark, DE: International Reading Association.