

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——

秋 田 哲 郎

1. 本稿の目的

本稿は、Ogle, D. M. (1986)において提案された、学習者の問いをいかした読みの学習指導法の一つである「KWL法 (KWL Strategy)」について、我が国に持ち込んだ場合の意義や課題を考察することを目的とする。考察は、次の二点において行う。

一つは、寺井正憲が「問題状況と読み手の極の定位」と題した論文(寺井, 1996)で示した「読者を中心とした学習活動の極」に近い学習指導としての意義や課題についてである。寺井は、この論文で、「読者を中心とした学習活動の極」と「文章を中心とした学習指導の極」を対立させ、この二つの極を持った軸を用いて、様々な読みの学習指導を位置づけることを提案している。その上で、積み重ねが手薄な「読者を中心とした学習活動の極」に近い学習指導の開拓と議論が必要としている。寺井がこのように述べるに至る問題意識は、その前年の論文(寺井, 1995)において詳しく述べられている。寺井はこの論文で、現在の説明的文章を用いた読みの学習指導が抱える問題点として、学習者(読み手)にとってなぜその文章を読むのか(どのような意味があるのか)が明らかでないという点を挙げている。何らかの目的がまず存在する実生活での読みの姿に照らすとき、この状況は明らかに不自然と言える。寺井はこのような問題意識から、読むための読みではなく、学習者の中に文章の題材やテーマについての新たな世界を確立する有意義な読みが行われる学習指導のあり方を考える必要性を述べている。文部科学省がPISA調査の結果を受けてまとめた「読解力向上プログラム」(文部科学省, 2005)に「授業の中では、なんのためにそのテキストを読むのか、読むことによってどういうことを目指すのかといった目的を明確にした指導が重要」とあるが、学習者にとって読む目的や理由が明確な学習指導を考えていくことは、引き続き取り組まなければならない課題として広く認識されているものと考えられる。寺井の示した課題に答えるためには、学習者の問いをいかした読みの学習指導を開拓していくことがその一つの道であると考えられるが、本稿ではKWL法のどの点が「読者を中心とした学習活動の極」に近いといえるのかを中心に考察した上で、同時に浮かび上がる課題についてもふれていくことにする。

もう一つは、多くの資料を読む中で、自らの目的に照らして必要な情報を検索・選択・整理・活用するという一連の情報処理能力の育成をはかる上での意義や課題についてである。説明的文章を中心とした複数教材を用いる学習指導については、すでに倉沢栄吉・青年国語教育研究会(1975)や大村はま(1984)などの実践・研究の蓄積が存在する。「調べ読み」「情報読み」と呼ばれるこれらの学習指導は、PISA型読解力や新しい学習指導要領で示された「知識・技能を活用し

て課題を解決するために必要な思考力・判断力・表現力」の育成をはかる学習指導の一つとしても光が当てられつつある¹⁾。この調べ読み（情報読み）の学習指導で重視されていたのが先に述べたような情報処理能力の育成である。同様のねらいを持った指導法としてKWL法を位置づけ、その意義や課題を考察していくことにする。

では、具体的な考察を行う前に、KWL法の簡単な紹介をしておくことにする。

2. KWL法の概略

KWL法は、現在、米国で盛んに実践されている説明的文章（expository text）の読みの指導法である。Ogle によって1986年に提案されて以降、指導法の改良も様々に試みられている²⁾。これらの改良版KWL法については別に考察するとして、本稿ではオリジナルのKWL法を取り上げることにする。参考とした論文は、Ogle(1986)、Carr, E. & Ogle(1987)、Ogle(1989)である。

KWL法の指導過程の概略を以下に記述していく。参考とした上記三つの論文に示されたそれぞれの指導過程には若干の違いがあるが、その共通しているところを中心に記述していく。

- (1) 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ブレンストーミングさせる。指導者は、図1に示す図を黒板かオーバーヘッドに描き、ブレンストーミングによって出されたトピックをめぐる情報をK（知っていること What We Know）という欄に書く。図1に示す表が書かれたワークシート（KWL表）は学習者も持っており、学習者は自らのワークシートにもトピックをめぐる情報を記入する。学習者はこの作業を通じて、トピックについての既存の知識を活性化し、トピックについての「知っていること」を確認すると同時に「知らないこと」「わからないこと」をも認識することになる。この認識は後の問いを作る過程につながるようになる。
- (2) 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学習者に考えさせる。例えば、「オオカミ wolves」というトピックで行った学習指導（Ogle, 1989 所収）では、生息地や外観、性格といったカテゴリーが学習者から提出されている。「外観」というカテゴリーには、ブレンストーミングによって出された「灰色」「牙」「大きな耳」といった情報が入ることになる。また、後に読む文章の中にあると予想される情報のカテゴリーも、同時に提出させる。指導者と学習者は、提出されたカテゴリー名を表の一番下の欄（情報のカテゴリー Categories of information we expect to use）に記入する。この活動によって、学習者はトピックをめぐる情報を整理して把握できるとともに、情報がどのような構造を持っているかを念頭において一連の読みの活動を行うことになる。
- (3) 学習者は、(1)や(2)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作る。指導者は、学習者が提出した情報のギャップや矛盾に気づかせるようにしたり、「調べなければならないことは何か」という発問をする。学習者が作った問いは、黒板かオーバーヘッドのW欄（知りたいこと What We Want to Know）に記入しておく。一連の問いを作る活動はグループで話し合わせながら行う過程を

たどるが、最終的には自らの興味に合った問いを個人のワークシートに記入させる。この過程を通じて、学習者は自らの読みの目標を明確にする。

- (4) 学習者は、追究する問いを書き終えた後、文章を読む。作った問いに答える情報を探すとともに、読む中で新たに生じた問いを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。指導者は、黒板かオーバーヘッドのL欄への記入を行うとともに、その文章がどれほどW欄の問いに答えるものだったかをチェックさせ、その結果に応じて他の文章の読みを追加していくことの必要性に気づかせる。この一連の読みの活動が終わったら、L欄の情報をカテゴリー化したり、読む前の既有知識（K欄）がどのように拡張され、修正され、変革したかを考えたりする。

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つが、図2に示すワークシートである。

Figure 1 KWL Strategy Sheet		
K-What we know	W-What we want to find out	L-What we learned/ still need to learn
Categories of information we expect to use		
A.	E.	
B.	F.	
C.	G.	
D.		

(図1 : Ogle, 1989, p. 209)

Figure 7 KWL Strategy Sheet		
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 & had 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2 : Ogle, 1989, p. 221)

3. KWL法の考察

KWL法を次の二点に注目して考察していく。

- (1) KWL法において学習者が作る問いの性質。
- (2) KWL法におけるワークシート（KWL表）の役割。

この二点に注目して考察を進めていく中で、1.で示したKWL法の「読者を中心とした学習活動の極」に近い学習指導としての意義や課題、ならびに情報処理能力の育成をはかる上での意義や課題を明らかにしたい。

3-1. KWL法において学習者が作る問いの性質

KWL法において学習者が作る問いの性質を考えていく上で参考となるのが、Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992)による「テキストベースの問い (text-based question)」と「知識ベースの問い (knowledge-based question)」という区別である。この二種類の問いについて、Scardamalia & Bereiter は次のように定義している。

(テキストベースの 一引用者) 問いは、テキストによって促されたものであり、一般的にはテキストについてのものである。それは、高水準な批評的あるいは分析的な問いから、わからない単語の意味についての問い、そして下は単にテキストの陳述の文法的変形にすぎない問いにまで及ぶであろう(Scardamalia & Bereiter, 1992, p. 178)。

子ども自らの問いをつくりあげるものは、子どもの深い興味からわき出たもの、あるいは世界を理解しようとする努力である。我々はこの種の問いを知識ベースとしよう。この問いの源は学習者の知識におけるギャップや矛盾であり、あるいはある方向へ知識を拡張したいという欲求である(Scardamalia & Bereiter, 1992, p. 178)。

Scardamalia & Bereiter は、「テキストベースの問い」が顕著に作られる場合の例として、学習者にあるトピックに関する教材を読ませた上で、問いを作らせる場合を挙げている。一方の「知識ベースの問い」が顕著に作られる場合の例としては、教材を読ませることなしに、あるトピックについて「不思議に思うこと」「理解を進めるために知る必要のあること」を自由に問う活動を行わせた場合を挙げている³⁾。

これまで研究・実践の蓄積がある学習者の問いをいかした読みの学習指導としては、学習者の感想や疑問をもとに学習課題を作ってそれを追究するという形をとる課題解決学習と呼ばれる読みの学習指導が挙げられる。所与の文章を理解するための発問を指導者が用意し、それを学習者が追究する形よりは、課題解決学習の方が寺井の言う「読者を中心とした学習活動の極」に近いと言える。しかし、この課題解決学習においても、Scardamalia & Bereiter の区別で言えば、ある文章を読むための問いである「テキストベースの問い」が作られている場合が大半と考えられる。もっとも、Scardamalia & Bereiter も述べているように、学習者が作る問いを「テキストベースの問い」と「知識ベースの問い」に完全に分けることはできず、課題解決学習において学習者が作る問いにも、「知識ベースの問い」の色はあると考えられるが、「テキストベースの問い」の色が濃いことは確かであろう。

学習者が「テキストベースの問い」を作っていることは、教科書等の文章を読んだ後に発展的な学習として行われる調べ読みの実践においても変わることはない。この種の調べ読みの学習指導で学習者が作る問いは、もとの文章によって促されたものであることに変わりはないからである⁴⁾。

これに対して、KWL法において学習者が作る問いは、「知識ベースの問い」であると言える。学習者は教材を読む前に、自らが持つトピックについての知識をふまえた上で、問いを作っているからである。

このように、学習者が問いを作る活動を盛り込んだ国語科の読みの指導の多くにおいては、「テキストベースの問い」が作られているのに対し、KWL法では「知識ベースの問い」が作られていると言える。「ある文章の読み」と「問いの生成」との関係に注目して両者を比較すると、その違いは明白である。「テキストベースの問い」が作られる学習指導においては、ある文章を読むために問いが作られる。一方、「知識ベースの問い」が作られる学習指導においては、この関係が逆転する。つまり、学習者が自らの問いを追究するために、ある文章の読みがおかれる。KWL法は、この点において、「読者を中心とした学習活動の極」に近い学習指導としての意義を見いだすことができる。

一方、「読者を中心とした学習活動の極」に近い学習指導であるがゆえの問題を指摘する研究者もいる。Mark, Pennington は「The Dark Side of the KWL Reading Strategy」と題した論考 (Mark, Pennington, 2009) において、「KWLは読者が中心 (Reader-centered) 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」と述べている。浜本純逸は、先に言及した課題解決学習について、「すぐれた課題は、文章がよく読めた上でないと作れないにもかかわらず、一読後課題を作らなくてはならないという矛盾」(浜本純逸, 1991, p. 11) が存在すると指摘しているが、KWL法においても、あるトピックについてよく知らない、文章を読む前の段階では、追究するに値するすぐれた問いが生まれにくいという問題があると言える。

3-2. KWL法におけるワークシート (KWL表) の役割

KWL法は認知科学におけるスキーマ理論の知見に基づいて指導過程を組み立てている。このスキーマ理論では、読みを「読み手が文章を読み、既有知識を使って文章についての解釈を構成する認知的活動」(小嶋恵子, 1996, p. 182) と見なしている。読みの過程は、読者の既有知識 (書き手に関する知識や言語についての知識, 世界に関する知識など) と文章との相互作用として説明されることになる。KWL法の提案者である Ogle は、既有知識の重要性についての研究に言及しながら、次のように述べている。

我々は、意味を組み立てる上で、読者の既有知識がいかに重要かを知っている。しかしさらに重要なことは、既有知識が読者にとって有益であるように、それが利用される必要があるということである。(Ogle, 1989, p. 206)

このような認識に基づき、KWL法では指導過程のはじめにブレンストーミングを行い、学習者の既有知識の掘り起こしを行った上で、それをワークシートのK欄に記入するという活動を

行っている。ワークシートに既有知識を書いておくことで、学習者が学習過程の全般を通じて自らの既有知識と結びつけながら読みを行っていくことになる。

加えて、自らの既有知識が読みに果たす役割を、学習者に認識させることにもつながっていると言える。Ogle が Roth, K. の論に基づいて述べているように、大多数の学習者は、読みの過程を自らの既有知識と文章との相互作用として捉えていない。この状況は現在の我が国においても変わることはないであろう。K欄に既有知識を書いておくことで、「既有知識の利用」という「既有知識と文章との相互作用」としての読みの一面を自覚化させることができると言える⁹⁾。

次にワークシートの全体に目を移すとき、「既有知識と文章との相互作用」としての読みのもう一面を認識させることができていると言える。それは、「既有知識の拡充・変革」という面である。

先の小嶋の言葉にあったように、読みとは既有知識を使って文章についての解釈を構成する活動であるが、この過程で既有知識も作りかえられる。例えば、図2のワークシートを書いた学習者は、「オオカミは絶滅の危機に瀕している」といった新たな知識を獲得したり、「オオカミは人を攻撃しない」という知識を得ることによって、「オオカミは人を襲う危険な動物だ」というそれまでの思いこみ(知識)を修正している。「既有知識の拡充・変革」とは、このような新たな知識の獲得・修正のプロセスであると言える。KWL法では、文章を読む中で獲得した新たな知識をL欄に書かせており、それをK欄と比較させることによって、どのように既有知識が拡充・変革したかを認識させることができる。この認識を行う活動は、指導過程の後半部分にすでに盛り込まれている活動である(先ほど示した指導過程を参照)。さらに、K欄とL欄の間にあるW欄の役割を認識させることができることも、注目すべきことと考える。認知科学者 Schank, R. C. (1986) によれば、人間は自らの既有知識がそのままでは適用できない情報に気づいた時、それを「説明」するための問いを作る。この問いに答え、妥当性のある説明を導き出す中で、自らの既有知識を拡充・変革することが、「学習」であるというのである¹⁰⁾。この Schank の見解にしたがえば、問いを作ることは既有知識の拡充・変革の契機と見ることができる。先に述べた例でいえば、「オオカミは人を襲うのか?」という問いこそが、「オオカミは人を襲う危険な動物だ」という既有知識を拡充・変革させる契機となっていると考えられるのである。W欄の問いこそが、K欄とL欄を照らし合わせることによって確認される既有知識の拡充・変革の原動力となっていることをKWL法では認識させることができるのである。

以上述べてきたように、ワークシートのK・W・L欄は「既有知識と文章との相互作用」としての読みの過程(情報処理過程)を最もシンプルなかたちで示したものである。K欄で自らの既有知識を確認し、これと結びつけながらWで問いを作ることで読みの目的を定め、必要な情報を検索・選択・整理してL欄に記入し、自らの既有知識の拡充・変革するという一連の情報処理過程を自覚できるKWL法は、自らの目的に照らして必要な情報を検索・選択・整理・活用する情報処理能力を育成する上での意義を見いだすことができると考える。

一方、課題としては、情報処理能力のうち、最後の「活用」が手薄となっている点が挙げられる。現在我が国で実践・研究が進められている調べ読みの学習指導は、「テキストを利用したり、

テキストに基づいて自分の意見を論じたりするなどの「活用」を含むPISA型読解力の育成を意識し、特に読んだことを活用して表現する活動が重視されている。KWL法においても、一連の学習の後に、自分が知りえたことをレポートとしてまとめたり、プレゼンテーションするなどの活動を盛り込むことを検討する必要があるだろう。このような活動を最終的に際してこそ、KWL法のワークシートがいきる面もあると考える。

4. 本稿のまとめと今後の課題

以上、KWL法について、我が国に持ち込んだ場合の意義や課題を次の二点で考察してきた。

(1)「読者を中心とした学習活動の極」に近い学習指導としての意義や課題。

(2)情報処理能力の育成をはかる上での意義や課題。

(1)については、KWL法で学習者が作る問いがScardamalia, M. & Bereiter, C. (1992) が示した問いの種類である「知識ベースの問い」であると考えられる点で、「読者を中心とした学習活動の極」に近い学習指導としての意義が確認された。もちろん、「知識ベースの問い」の生成が行われるだけで、寺井の言う文章の題材やテーマについての新たな世界を確立する有意義な読みが展開されるとまでは言えない。しかし、3-2.で述べたように、KWL法では自らの既有知識がどのように拡充・変革したかを学習者に自覚させることができる。このことは、文章の題材やテーマについて、自分がどのような新たな世界を確立したかを認識させることを可能にしていると考ええる。一方で、読者が中心であるがゆえに、学習者がどのような問いを作るかによって学習が制限を受け、有意義な学習指導とならないとの批判もあり、この点をどう考えるかが課題と言える。

(2)については、独自のワークシートを用いることによって、自らの目的に照らして必要な情報を検索・選択・整理・活用するという一連の情報処理過程を自覚的に行わせることができるという点において、その意義が確認できた。一方で課題としては、読んで得た知識を活用して表現する活動が十分な形で行われていないという点があると考ええる。

今後の課題としては、次の点を挙げておきたい。

(1)調べ読みの学習指導の実践・研究をふまえた上でのKWL法の検討

(2)米国を中心としたKWL法の研究・実践動向の整理

(3)学校現場での実践

(1)は、本稿では軽くふれるにとどまった我が国における調べ読みの学習指導の実践・研究について、十分に整理した上で、KWL法を我が国に持ち込む意義や課題について検討するという課題である。先にふれたように、調べ読みの学習指導については、倉沢栄吉・青年国語教育研究会(1975)や大村はま(1984)をはじめとする実践・研究の蓄積が存在し、現在もPISA型読解力の育成をはかる学習指導の一つとして研究を進める動向もある。一方で、国語科の読みの学習指導では、一つの教材を精読する形が主流であり、調べ読みの学習指導は十分に行われているとは言えない。その理由は一つではないが、例えば調べ読み(情報読み)について、1980年代に多く出された批判がある(寺井,1990参照)。次の森田信義の批判は、その代表と言えるものである。

情報化社会に応じる能力を養うという目的のために、しばしば試みられる方法である。しかし、多くの実践は、学習指導の対象が多様になるばかりで、一つ一つの教材、特に主教材の読みに精密さを欠き、知識・内容の修得は、対象の豊富さに比例して豊かになされるものの、国語科の読みの指導という観点から評価するなら、さしたる成果を上げ得ないという欠陥を露呈しがちである。(森田,1987,p.68)

このような、文章の精密な読みを行わない読みの学習指導は国語科の読みの学習指導ではないという意識の下、調べ読みの学習指導は十分に行われていないことをもふまえた上で、検討を行っていききたい。

(2)は、これも本稿では軽くふれるにとどまっていたり割愛したりした米国を中心としたKWL法の研究・実践動向の整理についてである。まずはKWL法の理論的な背景や教育思想的な背景の理解が必要であろう。前者についてはOgleが認知心理学の知見が背景にあることを指摘しており、後者についてはホール・ランゲージ⁹⁾が背景にあることを指摘する文献が見られるが、まとまった理解が必要と考えている。また、Ogle(1986)から四半世紀あまりが経過し、理論的な研究の面において様々な有効性が指摘されていたり、実践面においても様々な問題点が指摘されたり、それをふまえた改良版のKWL法が提案されたりしている。これら研究・実践動向の整理が必要と考えている。

(3)は、我が国の学校現場における、KWL法を用いた教育実践への試みの必要性である。米国で広く実践が行われ、その有効性が確認されているとはいえ、文化や教育風土の異なる我が国の学校現場での意義や課題は、実際の実践を通じてしかはかれない面もあると考える。

※本稿は、第10回筑波大学教育学会にて発表したものに、加筆・訂正したものである。ご質問・ご助言いただいた方々に感謝申し上げます。

注

- (1) 下田好行(2010)ほか参照。
- (2) KWL法に意味マップ(semantic mapping: Hanf, M. B., 1971, 塚田泰彦, 1989 参照)と要約を書かせる過程を加えた“K-W-L Plus”(Carr, E. & Ogle, D., 1987), 知っていることをもとに生み出した疑問と読んでいく資料とを行列に配置した表であるI-Chart(Hoffman, James V., 1992), KWL法とSQ4R法(SQ3R法にRelateの過程を加えたもの。Pank, W., 1984など参照)との組み合わせを検討するApplegate, M. D., Quinn, K. B. & Applegate, A. J. (1994), KWLの指導過程の後に新たな問いを書く作業を加えた“Extended K-W-L”(Sampson, M., Allen, R. V. & Sampson, M. B., 1995), 背景知識を構築する過程と新たな問いを書く欄をKWL表の前後に加えた“B-K-W-L-Q”(Allen, Janet., 2004)など。
- (3) Scardamalia & Bereiterは「テキストベースの問い」と「知識ベースの問い」が顕著に生み出される条件下に等質の学力を持っていると考えられる学習者の集団を置き、それぞれの

問いの性質を比較するという興味深い実験を行っている。その詳細については、住田勝(1993)によって紹介されている。

- (4) 国語教育研究所編『国語教育研究大辞典』の「調べ読み」の項目には次のように記されている(渋谷孝, 1991, p. 522)。

文章の読解において、叙述されている内容を受け身の立場で読み取るにとどまらず、その文章で取り上げている事柄について、他の文献(百科事典、図鑑、参考書など)によって調べて、文章に書かれていないことまで積極的に調べて読み取る読み方のことである。

このように、国語教育で「調べ読み」と言った場合、ある文章を読んだ後の発展的な学習として行われる学習指導を指す場合が多いと考えられるが、倉沢栄吉・青年国語教育研究会(1975)所収の調べ読みの学習指導の中には、必ずしもここで記されているような指導過程をとらないものもある。例えば、単元「[魚の感覚]について調べたことを発表しよう」では、文章を読ませることなしに、「魚はどんなことがわかるのだろうか」「魚はどんなことを感じるのだろうか」等について話し合い、調べてみたい問題を書き出すということが行われている。共通資料をはじめに読ませる学習指導においても、その共通資料を学習者の問いの喚起のために位置づけている学習指導が見られる。

- (5) KWL表が、情報を獲得するための読書指導において、学習者が自らの思考の過程を視覚化して整理する「グラフィック・オーガナイザー(graphic organizer)」としての役割をはたすことに言及した論考に、足立幸子(2010)がある。
- (6) Schankの示した人間の認知過程モデルは、次のような過程として説明されている。(住田勝, 1990, pp. 25-26より)

1. 異常を発見する
2. 説明目標を設定する
3. 説明の問いを設定する
4. その問いに関係する説明形式を発見する
5. その説明形式を問題の異常にあてはめて、説明形式の因果的一貫性をチェックする
もし一貫性があれば → 次のステップに進む
もし一貫していなければ → 新しい説明形式を発見する
または
現在の説明形式を修正する
6. 「説明」を採用し、想起によって、その「説明」が現在処理している事例を超えて一般化できるかどうかを決定する
7. もし想起が見いだされるならば、造られる一般化の範囲を発見する
8. 新しい一般化された規則を使うために記憶を再組織化する

(7) 桑原隆(1992)など参照。

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
- Allen, Janet. (2004) *Tools for Teaching Content Literacy*. Stenhouse Publishers.
- Applegate, M. D., Quinn, K. B. & Applegate, A. J. (1994) Using metacognitive strategies to enhance achievement for at-risk liberal arts college students. *Journal of reading*, 38(1), pp. 32-40.
- Carr, E. & Ogle, D. (1987) K-W-L Plus: A strategy for comprehension and summarization. *Journal of Reading*, 30, pp. 626-631.
- 浜本純逸(1991) 課題学習の可能性. 『教育科学国語教育』, 446号, 明治図書, pp. 9-12.
- Hanf, M. B. (1971) Mapping: A Technique in Translating Reading into Thinking. *Journal of Reading*, 14, pp. 225-230.
- Hoffman, James V. (1992) Critical Reading/Thinking Across the Curriculum: Using I-Charts to Support Learning. *Language Arts* 69, pp. 121-127.
- 小嶋恵子(1996) テキストからの学習. 波多野誼余夫編, 『認知心理学5 学習と発達』, 東京大学出版会, pp. 181-202.
- 倉沢栄吉・青年国語教育研究会(1975) 『読書の指導過程』, 新光閣書店.
- 桑原隆(1992) 『ホールランゲージ—言葉と子どもと学習—米国の言語教育運動—』, 国土社.
- Mark, Pennington. (2009) *The Dark Side of the KWL Reading Strategy*.
<http://penningtonpublishing.com/blog/reading/the-dark-side-of-the-kwl-reading-strategy/>
2012年3月1日検索
- McAllister, P. J. (1994) Using K-W-L for informal assessment. *The Reading Teacher*, 47(6), pp. 510-511.
- 森田信義(1987) 筆者の工夫の質を問う説明的文章の指導. 『国語科教育』, 第34集, 全国大学国語教育学会, pp. 66-73.
- 文部科学省(2005) 読解力向上プログラム. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/gakuryoku/siryu/05122201/014/005.htm 2012年3月1日検索
- Ogle, D. 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.
- 大村はま(1984) 『大村はま国語教室7 読書生活指導の実際(一)』, 筑摩書房.
- Pank, W. (1984) The new SQ4R. *Reading World*, 23, pp. 274-275.
- Sampson, M., Allen, R. V. & Sampson, M. B. (1995) *Pathways to literacy: Process transactions*. Fort

- Worth, TX: Harcourt Brace.
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1992) Text-Based and Knowledge-Based Questioning By Children. *Cognition and Instruction*, 9(3), pp. 177-199.
- Schank, R. C. (1986) *Explanation patterns: Understanding mechanically and creativity*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- 渋谷孝(1991) 調べ読み. 国語教育研究所編,『国語教育研究大辞典』, 明治図書, pp. 522-523.
- 下田好行(2010) 調べることを通して読書する言語力育成のあり方—思考力・判断力・表現力を育成する「調べ学習」の基本的枠組み—. 国立教育政策研究所編,『読書教育への招待—確かな学力と豊かな心を育てるために—』, 東洋館出版, pp. 263-269.
- 住田勝(1990) 読みの授業における「理解」としての「説明」—R. C. Schankの所論を手がかりとして—.『教育学研究紀要』, 第36巻第2部, 中国四国教育学会, pp. 25-30.
- (1992) 読みの能力の発達についての基礎論的考察—知識構造の拡張に関する議論を中心に—.『国語科教育』, 第39集, 全国大学国語教育学会, pp. 35-42.
- (1993) 学習者の読みの形成と問いの生成過程.『教育学研究紀要』, 第39巻第2部, 中国四国教育学会, pp. 7-12.
- 寺井正憲(1987) 自然科学的な説明的文章における文章構成モデル—問に対する解決過程としての説明・探究の論理に着目して—.『人文科教育研究』, 第14号, 人文科教育学会, pp. 83-98.
- (1988) 説明的文章の読解指導論—認知的側面からみた形式主義・内容主義の検討—.『日本語と日本文学』, 第8号, 筑波大学国語国文学会, pp. 9-17.
- (1989) 説明的文章の読みの指導過程—自然科学的な説明的文章の文章構成モデルに基づいて—.『文教大学文学部紀要』, 第3号, pp. 137-166.
- (1990) 説明的文章の読解指導研究の文献レビュー—問題状況に関する現状認識を中心に—.『国語指導研究』, 第3集, 筑波大学国語指導研究会, pp. 21-38.
- (1995) 説明的文章教材の学習における読み手の確立について.『人文科教育研究』, 第22号, 人文科教育学会, pp. 51-58.
- (1996) 問題状況と読み手の極の定位.『戦後国語教育研究の到達点と改革課題』(『教育科学国語教育』七月号臨時増刊), 明治図書, pp. 99-100.
- 塚田泰彦(1989) 読みの事前指導における意味マップの活用法について.『国語科教育』, 第36集, 全国大学国語教育学会, pp. 75-82.
- 宇野 忍(1989) 問題の発見・解決行動としての読書とその援助.『読書科学』, 第33巻第4号, 日本読書学会, pp. 126-127.