東京学芸大学教育実践研究　第16集　pp. 9-15，2020

学齢児における接続表現の理解・使用と文章表現力に関する検討

末　永　絢　音*・大　伴　　潔**

（2019年11月25日受理）

SUENAGA, A. and OTOMO, K.; Understanding and Use of Conjunctions and Composition Skills in School-Age Children　ISSN 1349-9580

The purpose of this study was to examine elementary school children's conjunctive expression skills, including understanding of the relations between two sentences combined by conjunctions and the ability to fill in conjunctions according to the context. The study also investigated whether conjunctive expression skills are related to composition skills. The participants were 20 3rd and 4th grade elementary school children. The tasks focused on the use and understanding of conjunctions, and the children were also asked to write compositions based on three sequential pictures, which were later rated by adults for quality. Analysis yielded a list of conjunctions typically used by school-age children, and individual differences in the adequacy of the use of conjunctions were also noted. The quality of compositions was found not to correlate with any of the conjunctive task scores, suggesting that the quality of compositions needs also to be analyzed from other aspects such as originality, emotional expressions, and narrative grammar.

KEY WORDS : Conjunctions, Compositions, Sentence Structures, Language

** *Minami-cho Elementary School, Nerima, Tokyo*
** *Support Center for Special Needs Education and Clinical Practice on Education, Tokyo Gakugei University*

Ⅰ．はじめに

近年，通常学級における文章表現に苦手さのある児童への指導が課題となっている。国立教育政策研究所教育課程研究センター（2017）による「平成29年度全国学力・学習状況調査」では，国語の「書くこと」について問う記述式の問題で，正答率が33.2％と低い数値を示した。また，同調査において，400字詰め原稿用紙2～3枚の感想文や説明文を書くことや，学校の授業で自分の考えを他の人に説明したり文章に書いたりすることに苦手意識を感じている児童は，どちらも全体の半数以上にのぼることがわかった。

文章は，個々の文の単なる集合ではなく，一つのまとまりや統一性をもっているが，文章にまとまり，統一性をもたせる要素のうちの一つが，前後の文や語句を接続する接続表現である。この接続表現について，国語科の平成29年度改訂小学校学習指導要領解説には，「接続する語句を適切に使うことで，文や文章などが，相互にどのように関わるのかを明確にし，文相互の関係，段落相互の関係などをつかんだり，端的に示したりすることができる」と記されている。具体的に，接続表現が指導内容として扱われるのは第3学年及び第4学年の時で，〔知識及び技能〕の内容として，「主語と述語との関係，修飾と被修飾との関係，指示する語句と接続する語句の役

* 東京都練馬区立南町小学校
** 東京学芸大学　特別支援教育・教育臨床サポートセンター

割，段落の役割について理解すること」と記されている。さらに発展して，第５学年及び第６学年では「文の中での語句の係り方や語順，文と文との接続の関係，話や文章の構成や展開，話や文章の種類とその特徴について理解すること」と記されており，第３学年から第６学年まで「言葉の特徴や使い方に関する事項」として指導すべき重要な一要素であることが読み取れる。

接続表現は，完全に習得し使用することが難しい文法とされ，幼児の接続詞の使用の実態を調査した大久保（1967）は，「接続詞は品詞の中でいちばんおくれて使用される語である」と指摘している。また，文間に接続詞を補うテストを行った国立国語研究所（1969）は，接続詞の種類によっては，小学校卒業時においても半数がそれを正しく使用できないと指摘しており，学齢期において接続表現を理解・使用する力は発達途上にあるといえる。

これまで，接続表現に着目した文章表現に関する研究の多くは，児童の作文における接続表現の使用の実態からその傾向を分析する形で行われてきた。３年にわたって同一児童37名の小３～小６の作文における接続詞の使用の実態を調査した大熊（1980）は，「具体的操作期から形式的操作期へと発達するにつれて『でも』から『しかし』への移行が見られる」ことや「『それに』と『また』の間にも同様の実態」が見られることを明らかにしている。また，52名の同一人物が小６と中３で書いた作文に使用された接続表現の一覧を示し，発達の様子を分析した寺川・榊原（2000）は，発達につれて順接型が増加することや，同じ類型の接続詞でも使用する種類に変化がみられることを指摘している。

このように，接続表現の獲得時期に関する研究や，児童の実態から学年ごとの特徴，発達過程等を調査する研究は多く見受けられるが，接続表現の前後文の関係が分かること，文脈に合わせて接続表現を想起できることなど，接続表現に関するどのような能力がどのように文章表現に関わっていくのかに焦点を当てた研究は少ない。そこで，本研究では，作文における文章表現力と接続表現の理解，使用との関連について検討することを目的とした。なお，本研究での作文は，課題絵を見て物語文を作成するものである。

Ⅱ．方　法

１．研究参加児

研究参加児は，通常の学級に在籍し，言語発達面に遅れのない小学３年生の児童10名（CA 8;0 ～ 8;10）と小学４年生の児童10名（CA 9;6 ～ 10;1）の計20名とした。研究参加児全員に絵画語い発達検査（PVT－R）を行ったところ，３年生の平均語い年齢は10歳３か月（8;3 ～ 12;3），４年生は12歳１か月（9;5 ～ 12;3）であった。

２．課題

本研究では，澤・相澤（2010）を参考に，佐久間（1992）の定義に基づいて，「単語・文節・節・文などの二つ以上の言語単位の間に位置し，それらの意味内容を関連づけ，より大きい意味のまとまりとして結びつける働きをする言語形式」を接続表現とみなした。具体的には，接続詞や接続助詞，並立助詞，さらに「最初に」「その後」「次に」などの物事の序列や順序を表す副詞的表現，動詞等の条件節表現「～したら」などである。しかし，並立助詞については，文章表現や展開に大きく影響しないと考えたため，本研究では除外した。また，「～ている」「～てみる」などのアスペクト表現および「～てあげる」などの授受表現の中で使用されている「て」は，接続表現から除外した。

接続表現の分類は，接続表現の使用に関する研究においてしばしば引用されている，市川（1978）の類型を基に行った。（表１）

表１　市川（1978）の文の連接関係の７類型

順接型	だから・それで・そこで・そのため・すると　など
逆接型	しかし・けれども・それなのに・ところが　など
添加型	そして・それに・さらに・しかも・また　など
対比型	一方・逆に・それとも・または・あるいは　など
転換型	ところで・さて・ともあれ・それはそうと　など
同列型	すなわち・つまり・要するに・とりわけ　など
補足型	なぜなら・というのは・だって・ちなみに　など

本研究では，３つの課題を行った。

（1）課題１　接続詞の空欄補充課題

課題文の空欄に当てはまる接続詞を記入および選択させる課題を行った。接続詞を記入させる課題文と選択させる課題文は同一のものを使用し，初めに空欄に当てはまる接続詞を記入させた後，その正誤に関わらず，４つの選択肢を提示し，空欄に当てはまる接続詞を選択させた。課題文は，市川（1978）の接続詞の分類に基づき，正答が順接・逆接・添加のものを各２問，対比・転換・同列・補足のものを各１問ずつ設定し，計10問とした。

表２　接続詞の空欄補充課題　課題文

課題文（[　] 内は選択肢，下線は正答）
①お母さんは外出中だ。(　　)，私はるす番をしている。 ［または　つまり　そのうえ　だから］
②雨がふってしまった。(　　)，ぼくは外であそんだ。 ［でも　では　しかも　つまり］
③ひらがなか，(　　) カタカナで書いてください。 ［なぜなら　しかし　あるいは　そのため］
④かめとうさぎをかっています。(　　)，小鳥もかっています。 ［あるいは　さらに　だから　さて］
⑤雨がふってしまった。(　　)，運動会は中止だ。 ［なぜなら　したがって　でも　それとも］
⑥ぼくの犬は頭が良くて，(　　)，とても人なつこい。 ［すると　しかし　つまり　しかも］
⑦今日は学校にかさを持って行くことにした。(　　)，雨がふるかもしれないからだ。［だから　なぜなら　そして　でも］
⑧すこしおなかがいたい。(　　)，おやつはきちんと食べるつもりです。［だから　すなわち　しかし　また］
⑨クジラは人間と同じしゅるいの動物，(　　) ほにゅうるいです。［それとも　しかし　つまり　ところで］
⑩ひさしぶりですね。(　　)，お父さんはお元気ですか。 ［ところで　そのうえ　だから　けれども］

(2) 課題２　接続表現に続く文の表出課題

接続表現以下が空欄の課題文を６つ提示し，当てはまると思う文を自由に考え，口頭で話してもらう課題を行った。課題文は１題につき２文以上で構成されており，接続詞・接続助詞は２つ含まれる。設定した接続表現は，逆接・添加が３回ずつ，順接が２回，対比・転換・同列・補足が１回ずつである。研究参加児の発話は，ICレコーダーで録音し，後に書き起こしを行った。

表３　接続表現に続く文の表出課題　課題文

課題文
①とつぜん大きな声がしたので，(　　A　　)。 でも，(　　B　　)。
②おなかがすいたうえに，(　　A　　)。 だから，(　　B　　)。
③宿題をしようとイスに座った。しかし，(　　A　　)。 それに，(　　B　　)。
④あの人は英語も話せるし，計算も得意だ。 しかも，(　　A　　)。つまり，(　　B　　)。
⑤今日は日曜日です。買い物に行きましょう。 あるいは，(　　A　　)。ところで，(　　B　　)。
⑥お母さんに言われる前に部屋を片付けた。 なぜなら，(　　A　　)。けれども，(　　B　　)。

(3) 課題３　作文課題

４枚のカードをもとに，お話を考え作文してもらう課題を行った。最初の３枚は図１に示す絵カード，４枚目は絵のない白いカードで，３枚目以降はそれに続くお話を自由に考え，原稿用紙に書いてもらった。字数の制限は設けなかった。

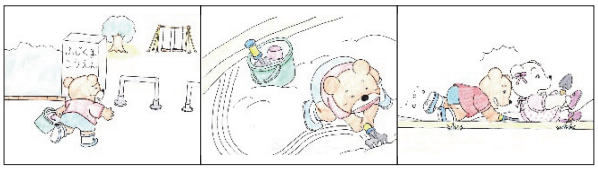

図１　作文課題絵カード（最初の３枚）

３．評価方法と評価基準

(1) 課題１　接続詞の空欄補充課題

記入問題については，接続詞の文脈における適切さについて，２点，１点，０点の３段階で評価した。市川(1978) の分類に基づき，各問の文脈に適切な接続詞のほか，助動詞＋接続助詞など，複合的な接続表現（「なので」,「だから」）で，文脈に合うものを記入した場合も２点とした。文脈には適しているが，物事の序列や順序を表す副詞的表現（「あと」,「それと」），接続詞であるが話し言葉的な表現（「だって」）は１点，それ以外を０点とした。

選択問題については，正しい接続詞を選択した場合のみ正答とした。

(2) 課題２　接続表現に続く文の表出課題

発話の書き起こしを２つの観点から評価した。

評価観点１は接続表現に続く回答の適切さである。各課題には２つの接続表現が含まれており，A，B２つの回答が求められている（表３参照）。A，Bそれぞれについて，直前の文脈と設定された接続表現の意味に合わせた自然な回答ができていれば１点，適切な文脈と考えられない場合は０点とした。

評価観点２は，文全体の文脈の適切さである。接続表現に続くA，Bの各回答の評価とは別に，研究参加児が回答した文全体の文脈が適切かどうかを，０点，１点，２点の３段階で評価した。これは，文脈全体に一貫性をもたせることができるかという文章表現には欠かせない力を評価するためである。

評価は大学生２名で行い，評価が一致しなかった回答に関しては評価者同士で協議を行って評価点を決定した。

(3) 課題３　作文課題

それぞれの作文について，①起承転結のストーリー構成が分かりやすい，②接続表現等を用いて，語と語，文と文が適切につながっている，③状況が伝わる文章になっている，④作文が上手だと感じる，という４つの評

価項目を設け，それぞれ５段階で評価を行った。評価は大学生４名で行い，４名の評価の平均を求め各項目の評価点とした。その４項目の評価点の平均を，それぞれの研究参加児の課題３作文課題の印象評価点とした。

また，研究参加児の作文について，「文数」「文節数」「命題数」「接続詞数」「接続助詞数」「接続表現数」を数えた。ここで，命題数とは，茂呂（1980）が作文の分析に使用している意味単位を検討するための指標である。命題単位は，（述語・基項１・基項２）であり，基項１は主格，基項２は対象格として，他は命題を基項とする述語とした。以下に命題数のカウント例を示す。例えば，「クマ君は砂場で下を向きながら線を描いていた。」であれば，（向く・クマ君・下を），（描く・クマ君・線を）の２つに分けることができ，命題数は２である。

「接続詞数」「接続助詞数」「接続表現数」については，それぞれ「異なり語数」や「種類数」もカウントした。研究参加児の書いた作文の分量によって，接続表現の数に影響がでるため，分析の際は，「文数に対する接続詞の割合」や「命題数に対する接続表現の割合」を求めた。

Ⅲ．結　果

（1）課題１ 接続詞の空欄補充課題

接続詞記入問題で最も正答率が高かったのは，逆接型（86%）であり，添加型（81%），順接型・補足型（70%），対比型（58%）と続いた。最も正答率が低かったのは，同列型と転換型（28%）であった。一方，接続詞の選択問題では，種類ごとの正答率にほとんど差が認められず，いずれも正答率が90%を上回っていた。

（2）課題２ 接続表現に続く文の表出課題

1）評価観点１：接続表現に続く回答の適切さ

空欄A・B（表３参照）への回答の適切さについて評価し，課題文ごとに正答率を求めたところ，全６課題文について，A欄の正答率とB欄の正答率は共に85.0%となった。補足型の接続表現（なぜなら）には，全ての研究参加児がその意味に適した後続文を表出することができていた。順接型・逆接型・添加型の接続表現についても多くの研究参加児が，その接続表現に自然に続く文を表出できており，接続表現の種類ごとに正答率を求めたところ，順接型93%，逆接型95%，添加型92%であった。そこに同列型85%，転換型65%と続き，最も得点率が低かったのは対比型35%であった。

2）評価観点２：文全体の文脈の適切さ

研究参加児が空欄A・Bに当てはまる文を表出し，完成させた文章全体の文脈の適切さについて評価して得点を求めた場合の，点数ごとの人数の分布を図２に示す。

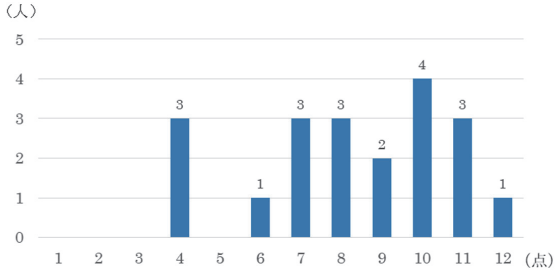

図２　課題２ 文脈の適切さにおける点数ごとの人数の分布

接続表現に続く文の表出課題の評価観点２において，合計が４点，８点，12点だった児童の回答例を以下に示す（課題文②）。下線部が児童の回答。

12点：「おなかがすいたうえに（何も食べるものがない）。
　　だから（食べ物を買いに行く）。」
８点：「おなかがすいたうえに（まだ起きてもない）。
　　だから（ぱっと起きてご飯を食べた）。」
４点：「おなかがすいたうえに（おやつをたべたいけど）。
　　だから（もうすぐご飯だから食べられない）。」

（3）課題３　作文課題

1）作文の印象評価点

作文の印象評価点は，５点満点で３年生の平均が3.31点，４年生の平均が3.69点と，４年生の方がやや高い結果となった。

2）作文で使用された接続表現の頻度と種類

研究参加児20名が書いた作文で使用されたすべての接続表現の数を集計したところ，接続表現の異なり語数は３年生，４年生どちらも18で，全体では26であった。また命題数の平均は，３年生が9.8，４年生が14.2と違いがあった。一方，命題数（接続表現を用いることができる機会の数）に対する接続表現の割合は，３年生0.58，４年生0.51と，学年差はほとんど認められない結果となった。

接続表現ごとに１作文あたりの使用頻度を求めた結果を，学年別に表４に示す。それぞれの接続表現を使用した研究参加児の人数も併せて示す。

表４　各接続表現の１作文あたりの使用頻度・使用人数（類型ごとに並べて破線で区分を示す）

	３年生（10名）		４年生（10名）	
	使用頻度	使用人数	使用頻度	使用人数
【接続詞】	1.3	5	2.5	10
そしたら	0.2	2	0.1	1
すると	0.1	1	0.2	1
それで	0.1	1	0	0
ですが	0.1	1	0.1	1
けれども	0.1	1	0	0
ところが	0	0	0.2	2
でも	0	0	0.2	2
しかし	0	0	0.1	1
そして	0.5	3	1	6
それから	0.2	2	0.2	2
それに	0	0	0.1	1
【接続助詞】	4.1	10	4.3	9
と	0.4	4	0.6	4
ので	0.3	2	0.4	3
たら	0.6	5	0	0
で	0.1	1	0	0
から	0	0	0.1	1
けど	0.1	1	0	0
て	2.2	8	2.6	9
ながら	0.1	1	0.3	3
たり	0	0	0.3	3
とき	0.2	1	0	0
まま	0.1	1	0	0
【副詞等】	0.3	3	0.4	3
その後	0.2	2	0.2	2
まず	0.1	1	0	0
その瞬間	0	0	0.1	1
～のあまり	0	0	0.1	1

（4）語彙年齢，各課題の成績間の関係

1）語彙年齢と各課題間の関係

語彙年齢や各課題の成績間の関係性を調べるために，表５に示す項目間の相関分析を行った。

「課題１選択式」（接続詞の空欄補充課題）と「課題２観点２」（接続表現に続く文のお話課題における文脈の適切さ）の間には，有意な正の相関が認められた（r=0.517, p=0.020）。また，「課題２観点１」（接続表現に続く文のお話課題における各回答の適切さ）と「課題２観点２」との間にも，有意な正の相関が認められた（r=0.799, p<0.001）が，同一の課題を別の視点から評価しているため，相関が認められたのは想定通りの結果と言える。その他，相関が認められる項目はなかった。

表５　語彙月齢と各課題の間の相関係数

	語い年齢	課題１記入	課題１選択	課題２観点１	課題２観点２	課題３作文印象評価
語い年齢	1	−0.097	−0.085	−0.213	−0.263	−0.146
課題1記入		1	0.099	−0.160	0.110	0.173
課題1選択			1	0.335	0.517*	−0.208
課題2観点1				1	0.799**	−0.136
課題2観点2					1	−0.237
課題3作文印象評価						1

*p <0.05, **p <0.01

2）作文課題の各指標と語彙年齢，各課題間の関係

課題３作文課題の各指標と語彙年齢，課題１，課題２，課題３との関係性を調べるために表６にある項目を対象に，相関分析を行った。

表６　語彙月齢と各課題の間の相関係数

	１文あたりの文節数	接続表現／命題数	接続表現の異なり語数／命題数
語い年齢	0.290	−0.027	−0.275
課題１記入	−0.192	0.094	0.196
課題１選択	−0.248	−0.240	−0.223
課題２観点１	−0.399	−0.260	0.006
課題２観点２	−0.479*	−0.219	0.101
課題３作文	−0.515	−0.090	0.008

*p <0.05

「課題２観点２」と作文課題における「１文あたりの文節数」の間には，有意な負の相関が認められた。（r=−0.479, p=0.033）。その他，有意な相関が認められる項目はなかった。

Ⅳ．考　察

課題１（課題文の空欄に当てはまる接続詞を記入および選択させる課題）の記入式問題では，逆接型，添加型，順接型・補足型の順に正答率が高かった。小学１年～６年までの国語教科書に使用されている接続詞について調査した国語表現ゼミナール（2004）によれば，教科書に使用されている接続詞のうち３年生では96%，４年生では88%が順接型・逆接型・添加型の接続詞であるという結果がある。また同研究では，同列型（「すなわち」「つまり」など）の接続詞は高学年の教科書で初めて出現するとしており，本研究の課題１記入式の類型による正答率の差は，接続詞に触れる経験の有無や頻度も影響していると考えられる。

課題１の記入式，選択式の結果を比較すると，接続詞の選択問題では，どの問題も正答率が90%を超えており，種類ごとの正答率にもほとんど差が認められなかった。それに対して接続詞の記入問題では，類型ごとの正答率

に差がみられ，低いものでは正答率が28％となった。このことから，課題文の文脈は読み取れていても，文をつなげる接続詞を自ら想起することは難しいことが明らかになった。よって，中学年段階の児童に対して接続詞を文中で使用できるようになる指導を目指す場合，国語のワークなどで散見される，選択肢を設けて接続詞を選択させるような形式の空欄補充課題のみに取り組ませるのではなく，児童の実態と接続詞の難易度を考慮しながら，接続詞を使った例文を実際に作らせることなどが必要であろう。

課題２においては，接続表現に続いて文を埋めてもらい，設定された接続表現の意味に合致した文を表出できるか（評価観点１）と，文脈全体に一貫性をもたせることができるか（評価観点２）を検討した。各課題には２つの接続表現が含まれており，A，B２つの回答が求められている（表３参照）。評価観点１において，A欄の正答率とB欄の正答率が共に85.0％となったことから，連続する文の順序から生じるAとBの差はないと言える。課題文⑤Aの対比型，Bの転換型以外の課題は，全て正答率が80％以上であることから，予め設定された接続表現に適切につながる文を想起することは概ねできていると考えられる。

課題２では，類型ごとの設問数の違いや対象とした接続詞の選択において不十分さがあり，類型ごとの分析が難しい。類型ごとの設問数を統一したり，類型によって接続詞のレベルに大きな差が出ないようにしたりと，改善を加えて検討を重ねていきたい。

課題２の評価観点２（文脈全体に一貫性をもたせることができるか）について，結果には得点別に回答例を挙げた。全参加児の回答と点数を照らし合わせながら見ていくと，接続表現の意味の捉え違い，文法の誤り，前半と後半の内容の矛盾などがあった回答は，評価が低くなっていた。低成績だった児童の文法的な誤りとして多かったのは，回答欄Aの最後に句点「。」があるにも関わらず，文末を接続表現で終わらせるといった誤りである。これは，句点を見逃していただけでなく，接続詞は文頭で使うという基本的なルールがしっかりと身についていないために，文の区切れを意識できなかったことが背景にあると推測できる。また，前半と後半の内容に矛盾が生じてしまう児童は，見通しをもって文を構成する力や発想力など，文表現に必要な複数の側面に課題があると考えられる。よって課題２の成績には，接続表現に関する力のほか，文表現に必要なスキルの熟達度が反映している可能性がある。

課題３の作文課題において使用された接続表現を抽出し，各接続表現の１作文あたりの使用頻度・使用人数を学年別に表４に示した。３年生では接続詞を作文に用いたのは５名だったが，４年生は10名全員が使用していた。また使用した接続詞の類型をみると，３年生で逆接の接続詞を使用したのは１名のみであったに対し，４年生は６人が逆接の接続詞を使用しており，接続詞の種類も豊富であった。接続助詞や副詞については，使用頻度・使用人数に明らかな学年差は認められなかった。

「課題１選択式」と「課題２観点２」（接続表現に続く文のお話課題における文脈の適切さ）の間に有意な正の相関が認められているが，課題１選択式では，20名中13名が満点となっており，この相関にはそれほど意味はないと考える。このほか，課題１，課題２と作文課題の印象評定との間に相関が認められた項目はなかった。このことから，接続表現の前後文の関係の理解や，文脈に沿った接続表現の想起など，接続表現に関する知識・理解が，自由な文章表現における接続表現の使用に直接結びつくのではないということが示唆された。

また本研究では，研究参加児の書いた作文について接続表現の使用頻度や種類の豊富さなど，量的な分析を行ったところ（表６），「課題２観点２」と作文課題における「１文あたりの文節数」の間のみに，有意な負の相関が認められた。これは研究参加児の中に，最初から最後まで句点による文の区切れがない一文で表現し，文節数の非常に多い作文を書いた児童がおり，本児の課題２観点２の成績が，全児童の最低点であったことによる影響と考えられる。また，研究参加児全体の作文印象評価点は，いずれの指標とも相関が認められなかった。この結果から，作文の印象評価は，文の構成要素の豊富さという量的側面との直接的な関連性は低いことが示唆された。

以上より，接続表現はあくまで作文の文脈を構成する手段の一部であり，量ではなく，接続表現の使い分けや文脈の中での使用の適切さ，接続表現を使ったことにより生まれる文章表現の緩急など，多様な視点から評価をする必要性があると考えられる。また，今回得た20名分の作文から，オリジナルな展開・ストーリー性，語りの調子，心情性，問題解決的な展開，明確な結末，ユーモアなど，印象として良い作文と感じるいくつかの観点が考えられた。反対に，文法の誤り，表現の拙さ，セリフの多用，起承転結における「転」の不明確さ，接続助詞の多用による極端に長い一文など，作文の読み手にネガティブな印象を与えるいくつかの要因も印象評定に影響を与えると考えられた。今後，こういった観点をふまえながら，作文における接続表現の役割や関係についてさらに分析していく必要がある。

文　献

市川孝：国語教育のための文章論概説．教育出版，1978.
国語表現ゼミナール：小学校教材における接続詞について，国語と教育，29，18-30，2004.
国立国語研究所：小学生の言語能力の発達．明治図書，1969.
国立教育政策研究所：平成29年度全国学力・学習状況調査結果，2017.
茂呂雄二：日本語文章の形式的表示（1）：命題翻訳を中心に．読書科学，25，70-78，1980.
文部科学省：小学校学習指導要領解説国語編，2017.
大久保愛：幼児言語の発達．東京堂出版，1967.
大熊徹：小学生の作文に見る「でも」から「しかし」への発達傾向．月刊国語教育研究，94，30-36，1980.
佐久間まゆみ：接続表現の文章展開機能．日本女子 大学文学部紀要，41，9-22，1992.
澤隆史・相澤宏光：聴覚障害生徒の作文における接続表現の使用：使用の特徴と文章のタイプ，東京学芸大学紀要，61（1），309-317，2010.
寺川みち子・榊原早織：文章表現の発達（1）―接続表現の分布―，東海学園国語国文，61，35-45，2000.