

「読み手に意図が伝わる文章を書く力」を育む授業づくり

— 小学校国語科における書くことの推敲に着目して —

中村 美里¹

記述した文章を読み返し、書き改めるべき箇所に気付き、修正し、読み手に意図が伝わる文章を書く力が求められている。本研究では、児童が記述した文章を推敲する場面で、教員から読み返す視点を明確に示し、書き改めるべき箇所を児童に気付かせ、文章を修正させることで、推敲の指導の充実を図った。それによって、読み手に書き手の意図が伝わる文章に変化することを検証した。

はじめに

PISA2018における読解力の調査結果の分析では、「自由記述形式の問題において、自分の考えを根拠を示して説明することに、引き続き課題がある。誤答には、自分の考えを他者に伝わるように記述できず、問題文からの語句の引用のみで説明が不十分な解答となるなどの傾向が見られる。」(国立教育政策研究所2019)と示された。

また、平成30年度全国学力・学習状況調査の結果によると、書くことの領域に関する問題や記述式の問題の正答率が低く、「目的や意図に応じ、内容の中心を明確にして、詳しく書くことに課題がある。」(国立教育政策研究所 2018)ことが示されている。

自身の日頃の実践を振り返ると、一定の文字数で書いたり、文章全体の構成を意識して書いたりできる児童が多くいる反面、書くことに抵抗感がある児童もいることを実感している。また、児童は自分が記述した文章について「意図が伝わる文章になっている」と思い込み、「書き改める必要がない」と考える様子も見られる。

これらのことから、読み手に意図が伝わるように文章を書き改める力が、児童に十分に身に付いていないのではないかと考え、本研究の目的を次のように設定した。

研究の目的

小学校国語科「書くこと」の領域において、推敲の指導の際に読み返す視点を明確に示すことで、児童に文章中の書き改めるべき箇所に気付かせ、自らの力で修正する力を育み、推敲の指導の充実を図る。それにより、読み手に意図が伝わる文章に変化することを、

実践を通して明らかにする。

研究の内容

1 「読み手に意図が伝わる文章を書く力」を育む授業づくり

「意図」について、『国語教育指導用語辞典』では「表現を行う主体が、その表現に込めようとしている考え方や物の見方、動機をいう。そこには、表現を受容する他者に対するメッセージが込められており、伝えようとする目的がある。」(田近他 2009)と定義している。本研究でいう、「意図」はこれと同義とする。これを踏まえ、本研究でいう「読み手に意図が伝わる文章」とは、「書き手が表現に込めようとしている考え方や物の見方、動機を読み手が理解できた文章」と定義する。

平成30年度全国学力・学習状況調査では、「示された文章から書き改めるべき箇所に気付き、正しく書き改める」設問が出題され、正答した児童の割合は、全国で35.8%であった。この結果から、書き改めるべき箇所に気付き、修正することが苦手な児童が多くいることが分かる。

このような現状になった要因として、主述関係に注意して書いたり、段落を適切に付けたり、内容の中心を捉え、根拠や例を加えながら表現するといった「読み手に意図が伝わる文章の書き方を知らないこと」や、どの表現が書き改めるべき箇所なのかが分からないこと、すなわち、「文章を読み返す際の視点が分からないこと」が考えられる。

これらを改善するために、「書き改めるべき箇所に気付き、修正する力を付け、児童自らの力で読み手に意図が伝わるように文章に書き改めていく経験を積み重ねる授業づくり」が必要だと考える。

2 推敲の指導の充実

「推敲」について、『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説国語編』には、「記述した文章を読み返

1 横須賀市立野比東小学校
研究分野(授業改善推進研究 国語)

し、構成や書き表し方などに着目して文や文章を整えること」(文部科学省 2018)と定義されている。

内田は「作文教育において、文章の推敲が何らかの意義をもつとしたら、推敲によって、書き手の認識が変化したり、書く以前には自覚されなかったことが新たに発見されたりする場合であろう。」(内田 1990)と述べている。このことから、児童自らの力で書き改めるべき箇所に気付き、修正する力を育むためには、推敲の指導の充実が欠かせない。

具体的には、読み手に意図が伝わる文章とはどのような表現であるかを理解させる。そして、読み返す視点を明確に示すことによって、書き改めるべき箇所に気付け、修正を行う指導が必要である。このような指導の実現を「推敲の指導の充実」と捉え、授業改善を行うことを目指した。

3 研究の仮説

本研究における仮説を次のように立てた。

児童に読み返す視点を明確に示し、推敲の学習をさせることで、児童自らの力で書き改めるべき箇所に気付き、修正する力が育まれる。それにより、児童が記述した文章は読み手に意図が伝わる文章に変化するだろう。

4 研究の手立て

仮説検証のために、次の三つの手立てを設け、第四学年を対象に、検証授業を行った。

(1) 読み手に意図が伝わる文章の書き方を考える

推敲の必要性や意義を児童に実感させるためには、「文章をより良いものにするために行う」という推敲の目的を理解させることが重要である。そのためには、

推敲の場面で、書き改めるべき箇所に気付け、修正することによって、文章がよりよく変化したと児童に実感させることが欠かせない。そこで、教員が誤った文章表現を用いた例文を提示し、主述関係が合っていない表現や表記の間違いに気付かせる。また、一文を適切な長さにすることや読み手の立場に立って読点を打つことなどに気付け、意図が伝わる文章表現について考える学習を設定した。加えて、段落同士のつながりや記述した内容の重複などを取り上げ、段落構成が適切であるかという点にも気付かせた。

この学習活動により、読み手に意図が伝わらない理由について理解するだけでなく、自分の文章をどのような視点で読み返し、どのように修正したらよいか考えさせるようにした。

(2) 「すいこうチェックシート」の開発

書き改めるべき箇所に気付くことが苦手の児童が多いことから、読み返す視点を定めて、書き改めるべき箇所に児童自らの力で気付くことができるよう「すいこうチェックシート」(以下チェックシート)を開発した(第1図)。このチェックシートは、一点目の手立てにおいて学習した「読み手に意図が伝わる文章の書き方」を一覧化したものである。このチェックシートを活用することで、推敲の際に、視点を明確にして文章を読み返し、書き改めるべき箇所に気付き、文章を修正していくことを期待した。

(3) 同級生・上級生との交流

読み手に意図が伝わる文章になっているかを確認するためには、書き手が読み手の立場に立って、記述した文章を読み返すことが重要である。しかし、小学校段階では、書き手の立場にある児童がチェックシートを用いたとしても、読み手の立場に立って文章を読み

書いた人の伝えたいことがわかる。	読む人に伝わるように十分に説明がされている。	考えた理由が、具体的に書けている。	自分の考えが、始めと終わりに書いている。	同じ内容を繰り返していない。	こそあと言葉(指示語)の使い方が正しい。	つなぎ言葉(せつ続語)の使い方が正しい。	しゅうしょく語が、くわしくしたい言葉の近くにある。	主語と述語の関係が正しい。	「、」を正しく付けている。	一文は短くなっている。	文の最後が「です。ます。」になっている。	数字を漢字で書いている。習った漢字を使っている。	「、」「。」「よ」「っ」が行の一番上にきていない。	だん落の始めは、行をかえて一マス空けている。	☆できていたら○をつけましょう。読み返すときは、小さい声を出して読んでみましょう。	すいこうチェックシート 四年 編者()
------------------	------------------------	-------------------	----------------------	----------------	----------------------	----------------------	---------------------------	---------------	---------------	-------------	----------------------	--------------------------	---------------------------	------------------------	---	----------------------

第1図 すいこうチェックシート

返すことが難しいことも多い。そこで、チェックシートを用いて同級生・上級生と交流する活動を設定した。年齢や生活経験が異なる同級生・上級生の児童に文章を読んでもらい、読み手である同級生・上級生が書き込んだ「チェックシート」とともに文章を返却してもらおう。児童は読み手からの指摘を受けることで、より深く推敲し、多くの読み手に伝わる文章へと洗練され、変化していくと考えた。

ア 同級生との交流

日頃の学習経験や、学校生活における経験を共有していることから、互いに積極的にアドバイスをしたり、書き手は「内容をどのように受け取ったのか」と質問したりと、推敲の深まりが期待できると考え、同級生との交流を設定した。

イ 上級生との交流

学習において様々な文章を書き、記述した文章を読み返し、書き改める経験が豊富である、六年生との交流を設定した。検証学年の学習経験や実態、検証授業での学習の積み重ね等を十分に把握していない上級生に読んでもらうことで、書き手は「読み手に意図が伝わるかどうか」を確かめ、「意図が伝わった」という経験を味わう機会になると考えた。また、上級生と交流することで、同級生では得ることが難しいと考えられる具体的な助言を受けることもできると考えた。

5 検証の方法

検証授業を行い、研究仮説と手立ての有効性について、次の二点から分析し、考察した。

(1) 児童が記述した文章

児童が記述した文章を推敲前の文章と推敲後の清書で比較し、文章の変容を分析し、考察した。

(2) アンケート結果

検証授業の前後に実施したアンケート調査の結果を基に、児童の意識面の変容について分析し、考察した。

6 検証授業

(1) 概要

【実施期間】令和元年九月五日～六日、十日～十三日、十七日

【対象】横須賀市立野比東小学校
第四学年一組 二十七名

【授業時数】七時間

【単元名】わたしの考えたこと
ー野比東小学校をよりよくするためにー

【単元目標】

自分の考えとその理由を明確にし、組立てを考えて文章を書き、書いた文章を読み返し、推敲することができる。

(2) 単元の流れ

単元指導計画は第1表のとおりである。

第1表 単元指導計画

時	主な学習活動○留意点・	評価規準
一	○学習の目的『野比東小学校をよりよくするために必要なことを提案文章に書き、校長先生に読んでもらう』を知る。 ○学校生活の中で、体験したことを思い返し、考えたことをカードに書く。	自分の考えを伝える文章を書く学習過程を理解している。野比東小学校をよりよくするために必要なことをカードに書き出している。
二	○前時に書いたカードを整理する。 ○カードを並べ替えて、文章の組立てを考える。	自分の考えを明確にして、考えを伝えるために必要な事柄を選び、文章の組立てを考えている。
三	○前時に考えた組立てをもとに、文章を書く。	文末表現や、理由を表す言葉などに注意しながら、自分の考えとその理由を伝える文章を書いている。
四	○例文から、伝わる文章とはどのような文章なのか考える。 ○チェックシートの使い方について知る。 ○記述した文章をチェックシートを用いて、推敲する。 ・原稿用紙の下に白紙を貼り、その部分に書き改めたい内容を書いていく。	伝わる文章とはどのような文章なのか理解している。書き改めるべき箇所気付き、よりよい表現に修正している。
五	○同級生と交流する。 ○友達が書き込んだチェックシートを用いて、推敲をする。	書き改めるべき箇所気付き、よりよい表現に修正している。
六	○六年生と交流をする。 ○記述した文章を推敲する。	書き改めるべき箇所気付き、修正している。
七	○お互いの記述した文章を再度読み合い、記述した文章の良いところや工夫しているところを交流し合う。	書いた文章を読み合い、考えが分かりやすく書けていたかを確かめることができる。自分の文章の良さに気付くことができる。

(3) 各時間の授業内容

ア 伝わる文章の書き方を考える(第四時前半)

初めに、教員が提示した例文の全体像を児童に捉えさせるために、誤った文章表現を用いた例文を声に出して読ませた。児童はすぐに違和感を抱いていた様子であり、その箇所を、段落ごとに確認させた。児童のつぶやきを全体でも共有しながら、適切な表現へ修正をしていった。児童は、主述関係が合っていない表現や表記の間違ひを見つけることができていた。また、一文が長いことに気付き、二文に分けたり、接続詞を加え、文と文をつなげたりし、読み手に伝わるように表現をよりよく直していた。しかし、読点の位置によって文章の意味が変わってしまうことについては、気付いた児童が少なかった。そのため、文章だけでなく、文章から思い浮かべたイメージを絵で示し、理解を促した。すると児童は、読点の位置が違っただけで、意味が変わることに気付いた様子であった。しかし、全体での共有だけでは気付くことができず、どのように修正したらよいか十分に理解することができない児童もいた。そこで、グループでの話し合いの時間を設け、気付きや理解を促すようにした。

活動後、児童は、推敲の目的や意義を理解したことで、自分が記述した文章が気になり、早く推敲に移りたいという様子が見られた。

イ 「すいこうチェックシート」の活用(第四時後半～第六時)

前述の活動後、チェックシートを基に自分で推敲した際は、書き改めるべき箇所について十五の項目にまとめられていることで、文章を読み返す視点を定めて取り組んでいたりと、何度も文章を読み返したりする様子が見られた。

第五時での同級生との交流の際には、自身が付けたチェックシートとの違いに気付き、修正したり、前回で修正したことが改善されたかを確かめたりする様子が見られた。

第六時での上級生との交流の際には、上級生が付けたチェックシートは、同級生に書き込んでもらったチェックシートより○が少ない児童もいた。児童は衝撃を受けていたが、○が付かなかった項目に焦点を絞り、書き改めるべき箇所について修正をしている姿があった。

ウ 同級生・上級生との交流(第五時～第六時)

同級生との交流では、三人～四人のグループで、お互いの文章を読み、友達の文章についてチェックシートに○を付け、交流をした。日頃の授業でもグループで交流する活動を行っていることもあり、円滑に交流していた。教員は、疑問点について、質問をしたり助言をしたりするように促した。

上級生との交流では、一人の四年生に対して二人～三人の六年生と交流できるようグループを編成した。両学年とも、交流前はとても緊張した様子であったが、交流を始めると徐々に和らいでいった。上級生からの助言を聞き、メモを取ったり質問をしたりしている様子が見られた。

どちらの交流も、チェックシートを基に行った。チェックシートという共通のツールがあったことで、書き改めるべき箇所について共有された状態で交流することとなり、読み手の立場に立って文章を確認することができた。推敲が行き詰まった時には、交流で助言されたことを思い出し、推敲を重ねていった。また、交流を通して読み手に意図が伝わったことを実感し、推敲に意欲的に取り組んでいる姿が見られた。

7 結果の分析と考察

(1) 「読み手に意図が伝わる文章を書く力」を育む授業づくり

学習意欲や文章を書くことへの抵抗感などが対照的な二名の児童(A・B)が記述した文章とチェックシートを基に、分析をした。

ア 児童Aの場合

題:朝の登校時間	
推敲前	(略)二つ目は私は習い事でよるあまりたべないから、お母さんが朝たくさんのりょうをだして、「全部食べなさい。」と言われて、しかもわたしはあまりたくさんの、りょうを食べれないから、食べるのに時間がかかるからです。(略)
清書	(略)二つ目は、朝ごはんを食べるのに、時間がかかります。しかも私はあまりたくさんの量を食べられません。ですけどお母さんが朝たくさんの量を出して「全部たべな。」と言われるからです。(略)

第2図 児童Aの文章(表記は原文のまま)

児童Aは、国語が好きで書くことへの抵抗感も低く作文に対して自信がある。

児童Aの推敲前の文章は、一文が長く主述関係も明確ではない。伝えたいことは、単語から読み取って理解できるが、読み手に意図が伝わる文章であるとは言えなかった(第2図)。

書いた人の伝えたいことがわかる。	読む人に伝わるように十分に説明がされている。	考えた理由が、具体的に書いている。	自分の考えが、始めと終わりに書いている。	同じ内容を繰り返していない。	こそあひ言葉(指示語)の使い方が正しい。	つなぎ言葉(せつ)統語の使い方が正しい。	しゅうしよく語が、くわしくしたい言葉の近くにあり、つなぎ言葉(せつ)統語の使い方が正しい。	主語と述語の関係が正しい。	「」を正しく付けている。	一文は短くしている。	数字を漢字で書いている。習った漢字を使っている。	文の最後が「です。ます。」になっている。	だん落の始めは、行をかえて「又」空けている。	①	
○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	②
○									○		○	○	○	○	③

①…児童Aが付けたもの ②…同学年が付けたもの ③…上学年が付けたもの

第2表 児童Aの文章に対するチェックシート

児童Aは、一回目の推敲では、チェックシートの初めの三項目にしか○を付けなかった。書き改めるべき箇所が多くあると気付いたことが分かる(第2表)。

二回目の同級生との交流を通して行った推敲では、自身で書き込んだチェックシートとは異なり、一つを除いて○が付いていた。児童Aは、読み手に意図が伝わった手応えを感じており、何度も読み返し、読み手に意図が伝わるようにするにはどうしたら良いか考え、修正を繰り返した。

三回目の上級生との交流を通して行った推敲では、六年生から返却されたチェックシートに○は全て付かなかった。児童Aは、六年生からの助言をメモに取っていた。そして、助言を受けて、「一文を短くする」という項目に注目し、推敲している姿が見られた。

児童の推敲を記したメモには、「文が長すぎるからもう少しみじかくする」とあった。児童Aは、一回目と二回目の推敲で、十分に一文を短くしたつもりであったが、さらに短くする必要があると気付いたことが見取れる。さらに、児童Aの授業の振り返りには「六年生に実際に読んでもらって、たくさん推敲しなきゃいけないことがありました。でも、自分じゃ気付けないことが分かってよかったです。」とあった。上級生と交流することで、二回の推敲では気付かなかった点に気付くことができ、さらによい文章表現に書き改めようとする意欲の高まりを感じられた。

清書では、推敲前の長かった一文が三文になり、主述関係も明確になった。また、推敲前と清書の文章を比較させると、構成も変更したことが分かる。児童Aは、チェックシートによる交流を通して、自らの

文章を読み手に意図が伝わるようにするためにはどうしたらよいかという視点に立って、推敲ができたと考ええる。

イ 児童Bの場合

題:じゅんばんんにつかわれてください。
推敲前
(略)ていがかねんがつかいたいかもしれないから。ゆずったりすればみんながなかよくつかえるからゆずったりこうたいこうたいにすれば、みんながなかよくつかえるから、みんなてなかよくみんなてつかいたいから、みんなてなかよくつかいたいとおもいました。(略)
清書
(略)だから、みんなて仲良くつかいたいです。その理由は、五六年生ばかりつかっていると使いたい二年生とか三年生もつかいたいかもしれないからみんなて仲よく使いたいなと思いました。(略)

第3図 児童Bの文章(表記は原文のまま)

児童Bは作文に対する抵抗感が高く、作文への苦手意識がある。

児童Bの文章からは、伝えたい思いは伝わってくるが、読み手に意図が伝わる文章であるとは言えなかった(第3図)。

だん落の始めは、行をかえて「又」空けている。	○
「」が行の一番にきていない。	○
数字を漢字で書いている。習った漢字を使っている。	○
文の最後が「です。ます。」になっている。	○
一文は短くなっている。	○
「」を正しく付けている。	○
主語と述語の関係が正しい。	○
しゅうしよく語が、くわしくしよく言葉の近くにあり。	○
つなぎ言葉(接続詞)の使い方が正しい。	○
「こそあど」言葉(指示語)の使い方が正しい。	○
同じ内容を繰り返してない。	○
自分の考えが、始めと終わりに書いている。	○
考えの理由が、具体的に書いている。	○
読み手に伝わるように十分に説明がされている。	○
書いた人の伝えたいことがわかる。	○

①…児童Bが付けたもの ②…同級生が付けたもの ③…上級生が付けたもの

第3表 児童Bの文章に対するチェックシート

児童Bは、推敲前の段階で「こんなに書けた！」と担任に嬉しそうに話していた。

一回目の推敲では、書き改めるべき箇所が多数あるにも関わらず、チェックシートの全ての項目に○を付けた(第3表)。

このようになった原因として、二点考えられる。一点目は、原稿用紙に自分の力だけで文字を埋めることができたことに満足し、読み返しが十分にされなかったこと。二点目は、チェックシートの項目数が多かったことに加え、項目内容が難しく分かりづらかったことである。

二回目の同級生との交流を通して行った推敲では、同級生から返却されたチェックシートには○が少なかった。児童Bは、一回目で自身が書き込んだチェックシートとの違いに、頭を抱え、悩んでいた。児童Bに対して、周りの児童が助言するものの、児童Bは納得

していない様子であった。

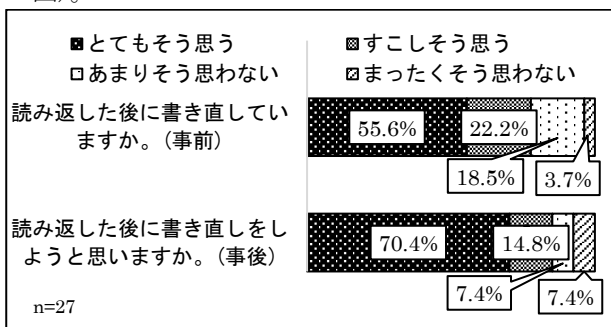
三回目の上級生との交流を通して行った推敲では、六年生から児童Bの文章の内容を肯定するメッセージとともに、適切な表現にするための助言があった。児童Bは、「そうか!」とつぶやくと、小さな声で何度も文章を読み返し、夢中になって書き改める姿をみせた。内容に肯定的な反応をされたことで、前回の推敲で悩んでいた部分について、よりよい修正の仕方に気付くことができたと考えられる。また、誰かに文章を添削されたのではなく、自分の力で修正する経験ができたことで、自信を付けたことが伺える。

推敲前は、「みんながなかよくつかう」という表現を何度も用いていたが、清書では同じ表現をまとめ、主述関係も明確になってきていることが分かる。児童Bは、チェックシートだけでは、どのように修正したらよいか判断することが難しかったが、交流をすることによって、読み手の立場に立ち、意図が伝わるように、文章を修正することができたと考えられる。

児童A・Bだけでなく、学級全体においても児童の気付きを促す工夫をしたことで、書き改めるべき箇所に気付き、修正している記述が多く見られた。そして、推敲後の清書は、読み手に意図が伝わる文章へ変化していた。

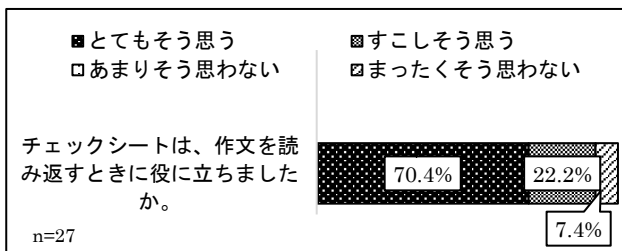
(2) 推敲の指導の充実

検証授業前後に行ったアンケートで、読み返しについての質問に対し、「とてもそう思う」「少しそう思う」との肯定的な回答が7.4ポイント増加し、特に「とてもそう思う」は14.8ポイントもの増加が見られた(第4図)。



第4図 読み返した後に書き直しをするか

また、「チェックシートは、作文を読み返すときに役に立ちましたか。」の質問に「とてもそう思う」「少しそう思う」と92.6%の児童が回答した(第5図)。



第5図 「すいこうチェックシート」が役に立ったか

次に示すのは「チェックシートは作文を読み返すときに役に立ちましたか。」という質問について、回答の理由を記述したものである。

- ・ 自分で気付かないところもチェックシートを使えばわかるから。
- ・ 間違っているところが分かりやすいし、すいこうしやすい。
- ・ たくさんのまちがえがあったことに気付かなかったけど、シートのおかげでわかった。

これらの結果から、推敲の指導の充実を図ることにより、児童に推敲の必要性や意義を実感させるとともに、推敲への意欲の高まりにつながる事が分かった。

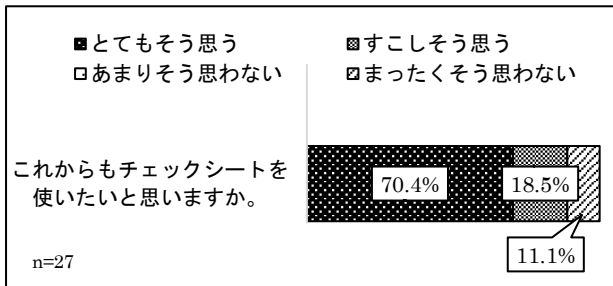
研究のまとめ

1 研究の成果

推敲の必要性や意義を実感させ、児童に読み返す視点を明確に示したことは、書き改めるべき箇所に気付く、修正する力を児童に育む上で有効であった。そして、推敲を重ねていくことで、児童が記述した文章を読み手に意図が伝わる文章へと洗練することができる事が明らかとなった。

2 研究の課題と今後の展望

さらに児童の「読み手に意図が伝わる文章を書く力」を育成していくために、次のように研究を進展させていく必要があると考える。



第6図 チェックシートをまた使いたいか

一点目は、手立てとして使用した「すいこうチェックシート」の項目の改良である。事後アンケートで「これからもチェックシートを使いたいと思いますか。」という質問に対して、11.1%の児童が否定的に回答している(第6図)。このように回答した要因として、項目数が多く、何を確認したらよいか理解できなかったことが考えられる。そこで、チェックシートの項目を精選していくことはもちろんであるが、項目を一度に提示するのではなく、分割して児童に提示していくことが考えられる。また、本研究では四年生を対象としてチェックシートを開発したが、系統性を踏まえ、他の学年でも発達段階に合わせた「すいこうチェックシート」を作成し、有効性を検証する必要があると考え

る。他の学年でも有効性を検証することにより、児童のつまづきの傾向を反映したチェックシートになり、どの児童にとっても有効な手立てとなっていくと考える。

二点目は、さらなる手立ての検討である。推敲の指導を充実させたことで、読み手に意図が伝わる文章を書く力を児童に育むことができたが、依然として主語と述語の照応や文の成分の順序などが整っていない実態がある。また、チェックシートを用いたり交流したりせず、児童自らの力だけでよりよい文章に推敲するところまでは至らなかった。そこで、今後は「読むこと」「話すこと・聞くこと」の中でも、主語と述語の照応や文の成分の順序などについて取り上げていく必要があると考える。さらに、国語科のみならず、教科横断的に算数科や社会科などでも取り上げていくことで、言葉への意識が高まり、読み手に意図が伝わる文章を書く力につながっていくだろう。

おわりに

本研究では、推敲の指導に着目して、読み手に意図が伝わる文章を書く力を身に付けさせる授業を実践した。

今後も、文章を正しく書くことで読み手に意図が伝わるという実感、自分の力で文章を書くことができたという達成感を味わわせることを意識した授業実践に取り組んでいきたい。最後に研究を進めるに当たり、御協力いただいた横須賀市立野比東小学校の皆様深く感謝申し上げ、結びとしたい。

引用文献

- 国立教育政策研究所 2018 「平成 30 年度全国学力・学習状況調査 報告書 小学校国語」
- 国立教育政策研究所 2019 「OECD 生徒の学習到達度調査 2018 年調査(PISA2018)のポイント」
https://www.nier.go.jp/kokusai/pisa/pdf/2018/01_point.pdf(2020年1月21日取得)
- 文部科学省 2018 『小学校学習指導要領(平成29年告示)解説 国語編』 東洋館出版社 p.33
- 内田伸子 1990 『シリーズ人間の発達1 子どもの文章 書くこと考えること』 東京大学出版会 p.219
- 田近洵一・井上尚美 2009 『国語教育指導用語辞典[第四版]』 教育出版 p.69

参考文献

- 文部科学省 2003 『よい文章を書くための15か条』
https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/clarinet/002/003/002/010.htm(2020年1月21日取得)