

## 児童生徒作文の基礎的研究

—児童生徒作文コーパスの構築と活用—

富士原 紀絵\* ・ 宮城 信\*\* ・ 松崎 史周\*\*\*

### Basic Research on the Composition of Students:

Constructing a Student Composition Corpus and Putting It to Practical Use

Kie FUJIWARA ・ Shin MIYAGI ・ Fumichika MATSUZAKI

#### Abstract

The aim of this study is to construct a composition corpus and effectively use it and to analyze the composition ability of elementary and middle school students. The corpus that we constructed in this study is superior to an existing corpus in the following ways: it (1) secures the quantity of text data up to 1982, (2) shows homogeneity of the cooperator, (3) presents a complete survey of Japan's compulsory education course for the ninth grade, (4) enables a development research according to school age, and (5) presents text data collection for the same child twice a year, in June and December, thereby customizing the development of composition ability to a personal level. Using the corpus that was built in this study, we conducted a research into the appearance of the conjunction and emotional expression and degree expression in the composition. The results obtained revealed that (1) while the use of the conjunction in spoken language remains, there is a gradual shift to a conjunction that is an element of the written language, (2) as the school age of the student advances in the elementary school, use of the affirmative emotional word decreases generally, (3) the affirmative emotional word is used as a predicate, and (4) with the fixation of the degree adverb modification use, students get a new affirmative emotional word. When students write a composition, they not only arranged the words they knew but also made a choice from the variety of words they knew.

**Keywords: corpus, student's composition, instruction of writing, Japanese grammar**

#### 1. 研究の目的と方法

##### 1-1 本研究の目的

本研究は「小・中学生通年作文コーパス」（以下、「児童生徒作文コーパス」と表記）の作成と、それを用いた児童生徒の作文能力の解明を目的としている。コーパスとは「言語を分析する際の対象となる資料集。文字で記された資料や録音された言語資料の集合体」であり、李他（2012）によれば、広義で使用される場合には「いわゆる言語データベース」を、狭義で使用される場合には「(1)代表性、(2)大規模性、

---

キーワード：コーパス、児童生徒作文、作文指導、日本語文法

\* お茶の水女子大学 准教授 \*\* 富山大学 准教授 \*\*\* 日本女子体育大学 専任講師

(3)電子性」という要件を満たしたものが含意されるという。

今日、日本の学校教育では児童生徒の言語能力とりわけ「表現力」の育成が重視されている。言語能力には話す、聞く、書く、読むという4技能が含まれ、中でも児童生徒に感じたことや考えたこと、自分の意見を書く活動が盛んに取り入れられている現状がある。日本の学校現場で代表的な書く活動は作文であり、作文における表現の正確さは国語科の指導と密接に関連している。

児童の作文の分析・指導は1955年頃から現場の教員を中心に行われ、作文の誤りを修正していくという方法で一定の成果を上げてきた。それに対して、より客観的に児童作文の実態に迫ることを目指して、国立国語研究所が中心となり、協力校を募って進められた児童作文の6年間に亘る大規模経年調査が1964年になされた。この調査は相当数の作文を収集して出現語彙や文章構成力、文章量などを計量的に調査・検証し、児童の作文能力が内容・計量・形式の3方面から分析され、その特質と問題点が学年群ごとに指摘された。

やがて作文指導の研究は指導法の研究が中心となり、学習指導の系統化や指導過程の定型化が図られることとなった。その一方で、児童作文の調査・分析は減少し作文能力の課題が解明されていったとは言い難い。森岡健二(1963)や永野賢(1969)など悪文を対象とした研究も見られたが、考察の対象は児童作文に限らず成人の文章などにも及び教育現場での活用も広がりを見せなかった。

そして現在は児童作文の分析研究は散発的に行われるのみで、統一の観点から大規模に調査・分析した研究はほぼ見られない。現在、利用可能な児童作文のデータベースとして、表2-1で示す複数のコーパスが存在しているものの、児童の作文技術の実態、発達のパターンを正確に把握するに耐えうる資料であるかという点で多くの限界がある。前出の国研の調査(1964)においても、調査が行われたのが50年近く前で、他人の推敲が入った作文を資料とした疑いがぬぐえないことや、とりわけ高度に発達した情報メディアの影響を多分に受けた現在の児童の拙い作文技術の実態を示す資料としては時代にそぐわないと考えられる。

児童生徒の作文能力の発達の実態を掴めねば、時宜を得た適切な指導方法も確立できず、また、教員が児童生徒の作文の評価を適切に行うのも困難である。現在においても多くの教員が経験に基づいて指導を行っており、教員間の指導法のゆれが払拭できない、作文の善し悪しを経験的にしか判断できない状況が続いている。しかし、現段階でこうした作文指導のあり方を検討する上で前提となる条件を満たす基礎資料が存在していない。

そこで、本研究では児童生徒の作文指導の基礎資料となる「児童生徒作文コーパス」の構築から始めることにした。既に存在しているコーパスの問題点を解消するためには、できるだけ条件の均質性を担保し、現状に即した児童生徒の実態をできる限り反映した作文を収集する必要がある。そして、作成したコーパスを活用し児童生徒の言語実態の分析を試みた。

## 1-2 研究の方法

上述した先行研究等を検討した結果、本研究では作文の収集から適切な方法で始めることによって研究全体の質の保証を目指すこととし、次の条件を満たすことを企図した。

- 教員や保護者など大人の推敲が入っていないもの(児童生徒自身の力だけで書いたもの)
- 同一の条件で作成されたもの(年齢・課題・時間・作文用紙など)
- 分析に耐えうる量の確保

研究協力校として、お茶の水女子大学附属小学校と中学校の2校、9学年の児童生徒を対象とすることになった。附属中学校には附属小学校からの連絡進学があることから、今回の研究では追跡調査までは出来ないものの、機会があれば小学校1年生から中学校3年生までの長期にわたる縦断調査が可能になることを考慮している。

国語科の教員が国語の授業時間を使って書かせる時間を確保することになったため、時間や作文用紙、記述上の諸注意等を統一したマニュアルを作成した。教師には作文を書かせる際に児童生徒に教師は読まないこと、成績に関係が無いこと、といった児童生徒の心的負担を減らすための指示を与えてもらった。

作文調査は2014年6月と11月下旬～12月上旬の2回実施し、それぞれの題は、春は「ゆめ（夢）」、秋冬は「ぼくの／わたしのがんばったこと」である。題は先行研究を踏まえて研究者間で検討した結果、抽象的なものと生活作文的なものを与えてみることにした。「ゆめ（夢）」については、将来の夢を書くことと、就寝時に見た夢を書くことのいずれの可能性も想定した。

作成時間は小学校40分、中学校45分とした。原稿用紙は小学校低学年用、中～高学年用、中学生用と用意した。マス目の数や大きさを変えている。

教員には作文を書かせた後、回収用封筒に実施日時、開始時間と終了時間を書き込んでもらい厳封後、研究者が速やかに各学校に出向いて回収した。

本調査はお茶の水女子大学の倫理審査を受け承認されている。その際、児童生徒の個人情報の保護、保護者への研究協力の同意を得ることが必須条件だったことから、保護者へ依頼文を配布し、調査への非協力も許容しているが、今回の調査では調査拒否は無かった。

以下、表1に収集した作文の編数（児童生徒の人数。枚数ではない）を示す。合計1982編である。

表1 作文の編数

	小1	小2	小3	小4	小5	小6	中1	中2	中3
春期(1回目)	103	101	101	116	88	125	101	115	129
秋期(2回目)	97	97	101	113	125	123	116	106	125
学年毎総数	200	198	202	229	213	248	217	221	254

収集した作文は、個人情報保護の観点から名簿に合わせて通し番号（学校名、学年、実施年、性別、学級、出席番号、課題名をすべて符号化して一続きの番号にした）を付け、その後、氏名欄を切り落として、電子化作業をする者によって児童生徒が特定できないようにした。なお通し番号により、分析に必要な情報（課題、学年、クラス、性別）の確認と春と秋とでの同一児童であることの照合（比較のための追跡）を可能にしている。

氏名を切り落とした後の作文を研究者の指導の下で調査補助者が電子化作業を行った。なお、電子化の作業において、想定していたよりも作文の量が膨大であり思うようにはかどらないことから、途中で外部の専門業者に一部電子化作業を発注することにした。データに電子化する者と、電子化したデータを原本とを照合・確認する者を配して二重にチェックを行い、データの精確性を保証した。

電子化後、専用の検索システム KODAMA を作成し、これを利用して研究者による分析が加えられた<sup>1</sup>。

## 2. 児童作文コーパスの設計

### 2-1 児童作文コーパスの電子化作業

収集した児童生徒の作文を電子化する際に、以下の指針を立てた。

- ① できるだけ、正確に紙面を再現するよう心がける。
- ② 段落初めの一字下げや空欄（意味不明なものも含めて）も正確に記録する。
- ③ 誤字・脱字、文字種の違いにも注意して、正確に記録する。
- ④ 入力後に入力者以外の者が原本と照合し、入力ミスを修正する。
- ⑤ 個人情報にかかわる部分（個人が特定される可能性のある語句や学校名、氏名・渾名など）は、当該部分を“\*”で置き換える。
- ⑥ 1作文1ファイルで記録し、整理番号を付す。（整理番号から、課題・学年・クラス・性別などが判別できるようにする）

以下のテキストデータが電子化された作文の一例である。③に挙げた通り、子どもの誤字・脱字もその

ままの状態でデータ化している。

わたしはしょうらいしょうがつこうのせんせいになーたいです。なぜかという、まずしいいくにをまはっておやがいないひとたちやまずしくておかねがなくてしょうがつこうにいけないこどもたちにおかねも、もらずべんきょうをおしえ、みんなによろこんでおべんきょうをおしえたいし、おやにきになってもらえずべんきょうをしたいっていつてもやらせてくれずないてるこどもたちをやさしくこえをかけて、いっしょにべんきょうをやるおよといっしょにべんきょうをやりたいです。

## 2-2 本コーパスの規模

本調査では約 2000 編の作文が収集され、およそ 50 万形態素規模になる。児童・生徒の書き言葉を対象としたコーパスは、全国の地域文集 10 年分を収集し約 47 万形態素規模のコーパスを構築した国立国語研究所（1989）を例外としてこれまであまり構築されてこなかった。近年、教育や研究の現場からの要請によって、作文コーパスに関する報告が少しずつ増えてきている。例えば、永田他（2010）のコーパスは、小学 5 年生 81 人の読書ブログを 8 カ月間記録した約 4 万形態素規模のコーパスである。ブログの更新履歴を追跡できる点、一般公開されている点に特徴がある。坂本（2010）のコーパスは、比較的規模が大きく、全国の小学校 265 校の Web ページで公開されている児童作文を収集した 123 万形態素規模のコーパスである。学校名、県名、学年、性別などの情報が確認できる限り付与されており、一部については著作権処理が完了しているようである。本研究に近いものは、鈴木他（2011）のコーパスで、中等教育学校の 1 年から 5 年（中 1～高 2）の冬休みの宿題作文を記録した約 25 万語規模のコーパスである。藤田他（2012）のコーパスは、神奈川県内の小学校 9 校で 2 回に分けて収集した作文 672 編からなるコーパスである。表記や文法の誤りなどの指摘事項と評価が付与されている点が特徴である。以下、本コーパスとの比較を示しておく。

表 2-1 既存の作文コーパスとの比較

コーパス	国語研 (1989)	永田他 (2010)	坂本 (2010)	鈴木他 (2011)	藤田他 (2012)	本コーパス
形態	作文	読書ブログ	作文	作文	作文	作文
形態素数	474,243	39,269	1,234,961	249,918	不明	675,000
調査対象	小 1～小 6	小 5	小 1～小 6	中 1～高 2	小 4	小 1～中 3
調査期間	10 年	8 カ月	2 年	1 カ月	1 年	1 年
収集方法	文集収集	活動記録	Web 収集	課題調査	課題調査	課題調査
備考		公開済	著作権処理 済（一部）		誤用、評価 情報つき	

本コーパスは、規模が約 70 万形態素／語（短単位）と既存のものと比べても十分に大規模のデータ量を確保している点、調査協力者の均質性や義務教育課程 9 学年の全校調査である点、学齢別の発達調査の他、同一の児童に対して年 2 回（6 月と 11～12 月）の調査を行い、個人レベルで作文能力の発達を追うことができる点などでこれまでのコーパスにない優位性を有している。

## 2-3 データの概要

本コーパスは平文テキストとメタデータの形式で構築されているが、今後、研究利用可能な言語学的情報の付与を進めたい。現時点では、入力済みの一部の平文データに対して、自動処理による形態論情報（短単位、長単位）、文節境界情報、構文情報（係り受け情報）の付与を試行している。情報付与が完了している第 1 回調査（全 30 クラス）の 20 クラス分のデータについて、文数や形態論情報を学年別に集計した結果を次の表 2-2 に示す。なお各情報の解析には MeCab 0.996、UniDic 2.1.2 の他、長単位と文節は

Comainu 0.70、構文解析は CaboCha 0.68 を使用している。今後は残りの全データに関して同様の処理を実施すると共に、一部人手で修正したコアデータを作成して解析の精度を向上させる予定である。

表 2-2 学齢別文数・形態論情報など

学齢	文書数	段落数	文数	文節数	長単位数	短単位数	文字数
小1	103	451	555	3303	7838	8814	15738
小2	68	370	546	3324	8705	9695	16404
小3	67	346	909	6459	16042	18078	29464
小4	116	790	1342	9654	23664	26503	42165
小5	59	304	1005	7798	18994	21665	34260
小6	63	367	1283	10607	25309	28697	44872
中1	34	129	533	4542	10732	12127	18606
中2	87	239	1665	14076	33551	37917	57914
中3	96	189	1565	15064	35059	39818	60681
合計	693	3185	9403	74827	179894	203314	320104

次に、学齢別語種使用の情報（長単位）を集計した結果を示す。

表 2-3 学齢別品詞使用（長単位）

学齢	和語	漢語	外来語	混種語	固有語	記号	不明	合計
小1	5866	492	88	292	25	1073	2	7838
小2	5924	588	194	269	17	1693	20	8705
小3	11120	1303	287	516	36	2756	24	16042
小4	16855	1769	319	612	50	4053	6	23664
小5	13132	1582	336	645	68	3221	10	18994
小6	18046	2150	495	715	55	3829	19	25309
中1	7744	1023	111	307	27	1520	0	10732
中2	24696	2979	303	881	43	4639	10	33551
中3	25496	3603	349	1018	85	4505	3	35059
合計	128879	15489	2482	5255	406	27289	94	179894

最後に、学齢別主要品詞使用の情報を集計した結果を示す。

表 2-4 学齢別主要品詞使用

学齢	名詞	代名詞	形状詞	連体詞	副詞	接続詞	感動詞	動詞	形容詞	助動詞	助詞
小1	1343	159	141	56	288	45	96	943	159	1414	2123
小2	1382	259	143	44	260	67	30	967	139	1403	2319
小3	2937	421	266	97	483	122	35	1783	297	2548	4299
小4	4112	621	372	230	722	205	89	2870	374	3621	6397
小5	3331	517	317	207	598	209	48	2272	310	2817	5152
中1	2000	292	210	144	304	96	8	1334	184	1547	3093

中 2	5972	907	710	493	1005	311	21	4232	551	5375	9357
中 3	6849	950	697	400	988	305	10	4396	569	5190	10204
合計	32776	4730	3317	1976	5342	1591	355	21882	3000	27657	50018

（「形状詞」はいわゆる形容動詞語幹相当）

これらの情報を利用すると、言語単位の比、品詞や語種の比、文字種の比などについて、学年別に調べることが可能になる。例えば作文あたりの平均文数、文あたりの平均語数（平均文長）、MVR（（形状詞+連体詞+副詞+形容詞）/ 動詞）、漢語比率、漢字比率を簡単に調査することが可能になる。

### 3. 児童生徒作文コーパスを利用した研究事例

以下に示す2つの研究は本研究で作成したコーパスを利用した事例である。なお、いずれの分析も作文の電子化作業の途中で、本コーパスが研究資料としての使用に耐うるものであるかを検証する目的で行われたものである。その結果、一応の結果が得られた。また、課題「ゆめ（夢）」の作文の一部のみを調査対象としていることを断っておく。

#### 3-1 児童作文における接続詞の実態調査

児童の作文を読んでいると、題材の適切さや主題の深まりなど文章の内容面はもちろんのこと、表記や語句、文構成など文章の形式面も気になるものである。児童の作文にはある程度共通して見られる表現の傾向があるが、こうした傾向は小学校のどの段階によく見られ、どのように推移していくのだろうか。児童作文コーパスを使用して、接続詞の使用状況について見ていくこととする。なお、調査の対象は収集した全作文ではなく、コーパス作成作業の進行上の都合から、小1：103編、小2：68編、小3：67編、小4：116編、小5：59編、小6：63編の計476編となっていることを断っておく。

##### ① 接続詞の出現頻度

出現頻度の高い接続詞を上位10位まで挙げると、次のようになる。

1. でも：209
2. そして：178
3. なぜなら：91
4. だから：89
5. なので：78
6. しかし：67
7. また：61
8. あと：47
9. たとえば：43
10. けれど／それに：37

学年別の出現数は次の通りである。

表 3-1 接続詞の出現数

		小1	小2	小3	小4	小5	小6	合計
1	でも	16	28	48	54	29	34	209
2	そして	6	8	21	59	42	42	178
3	なぜなら	2	21	8	8	33	19	91
4	だから	7	6	13	12	27	24	89
5	なので	0	2	17	25	13	21	78
6	しかし	0	0	7	6	23	31	67
7	また	0	0	0	5	31	26	61
8	あと	22	6	4	11	1	3	47
9	たとえば	1	3	5	7	6	21	43
10	けれど	0	4	11	5	6	11	37

	それに	12	5	2	9	6	3	37
--	-----	----	---	---	---	---	---	----

これを見ると、逆接の接続詞「でも」や並列の接続詞「そして、それに、あと」は1年生から既に使用され、このうち「でも」「そして」はいずれの学年でもかなり使用されていることが分かる。一方、並立でも「また」であったり、逆接でも「しかし」であったりは低学年では使用されず、中学年から使用され、高学年でかなりの使用数になっている。また、「では、ところで」など転換の接続詞や「つまり、すなわち」など換言の接続詞は使用例が少なく、中学年以降にならないと出現しないことも分かった。児童の接続詞の習得には一定の順序性があり、それが作文での使用状況にも反映されているものと言えよう。

## ② 接続詞の出現数の推移

次に、出現頻度の高い接続詞を意味別に分類し、出現数の推移を学年間で比較していく。なお、出現数は児童100名あたりの数値に換算し、学年間で比較しやすいようにしている。

### 1) 順接（確定条件）の接続詞

表 3-2 順接の接続詞・学年別出現数

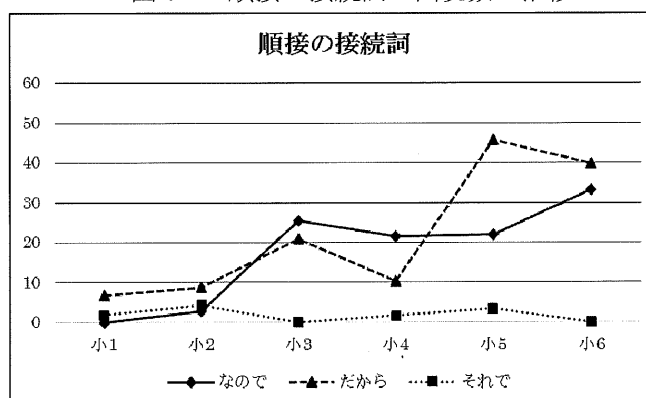
	小1	小2	小3	小4	小5	小6
なので	0	2.9	25.4	21.6	22	33.3
だから	6.8	8.8	20.9	10.3	45.8	39.7
それで	1.9	4.4	0	1.7	3.4	0

順接（確定条件）の接続詞は低学年では使用数が少なく、中学年以降見られるようになる。

「なので」「だから」といった接続詞がよく使われるが、高学年に入ると話し言葉的な「なので」より「だから」の使用数の方が多くなってくる。ただ、「なので」の使用数は減らず、むしろ増加しており、学年が上がっても話し言葉的な「なので」の使用が続いていることが分かる。

この他に、順接の接続詞として「したがって」「ゆえに」「よって」「そのため」「それで」「そこで」などが挙げられるが、このうち「それで」は全学年で11.4例、「そこで」は10.9例、「そのため」は6.4例と使用数は少なく、「したがって」「ゆえに」「よって」は使用が見られなかった。「そのため」「よって」などは「なので」の置き換え例となる接続詞だが、そうした接続詞が使用語彙になっていないのも「なので」の使用が続く原因ではないかと考えられる。

図 3-1 順接の接続詞・出現数の推移



### 2) 逆接の接続詞

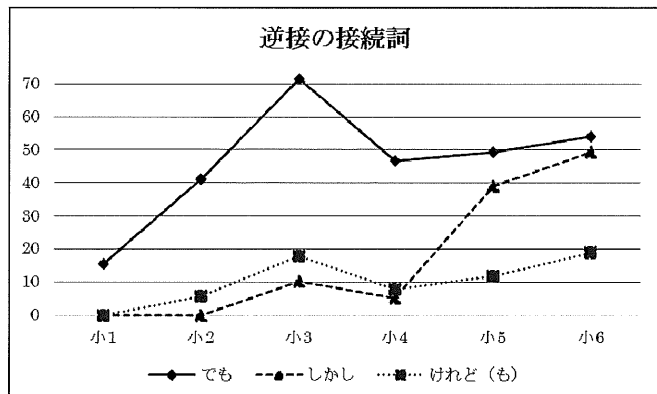
逆接の接続詞は低学年から使用されているが、話し言葉の要素が強い「でも」の使用が目立っている。高学年に入ると、書き言葉の要素を有する「しかし」の使用数が増え、「でも」に追いつく形になる。ただ、「でも」の使用数は減らず、話し言葉的な「でも」「けれど(も)」の使用が続いていくことが分かる。

表 3-3 逆接の接続詞・学年別出現数

	小1	小2	小3	小4	小5	小6
でも	15.5	41.2	71.6	46.6	49.2	54
しかし	0	0	10.4	5.2	39	49.2
けれど	0	5.9	17.9	7.8	11.9	19

この他に、逆接の接続詞として「だが」「ですが」「ただ(も)」「にもかかわらず」などが挙げられるが、このうち「ですが」が全学年で34例、「ただ(も)」が18.1例、「だが」は13.6例と一定数見られるが、「にもかかわらず」は使用が見られなかった。児童が使用する逆接の接続詞は順接に比べて多岐にわたっているが、「でも」と「しかし」など異なる接続詞を併用した作文はあまり見られず、使用する接続詞は児童によってかなり偏りがあることが分かった。

図 3-2 逆接の接続詞・出現数の推移



### 3) 並列の接続詞

表 3-4 並列の接続詞・学年別出現数

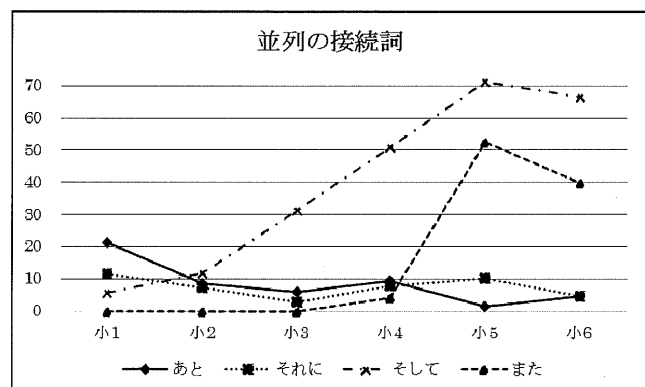
	小1	小2	小3	小4	小5	小6
あと	21.4	8.8	6.0	9.5	1.7	4.8
それに	11.7	7.4	3.0	7.8	10.2	4.8
そして	5.8	11.8	31.3	50.9	71.2	66.6
また	0.0	0.0	0.0	4.3	52.5	39.7

並列の接続詞も低学年から使用されているが、低学年では話し言葉の要素が強い「あと」が目立っている。中学年に入ると「そして」の使用数が増え、高学年には「また」の使用数が増えていく。

高学年では「あと」の使用数はかなり減少し、書き言葉の要素を有する「また」が増加していることを見ると、並列の接続詞に関しては話し言葉から書き言葉への移行がなされていくと見ていいかもしれない。

この他に、並列の接続詞として「それで」「それと」「それから」「そのうえ」「しかも」などが挙げられるが、このうち「それで」は全学年で39.6例、「しかも」が15.4例、「それから」が10.8例、「それと」が8例で、「そのうえ」はわずか1.5例であった。「それで」の使用は「あと」と同じく低学年に多く、「あと」「それで」を多用して文を羅列していく低学年の作文の特徴が見て取れる。

図 3-3 並列の接続詞・出現数の推移



### ③ 結果と考察

以上の結果から、児童の接続詞使用には、話し言葉的な接続詞の使用が残るものの、徐々に書き言葉の要素を有する接続詞へと移行していく流れが見て取れる。こうした流れは、学年の進捗とともに、相手や目的が多様となり、文種が広がっていく小学校の作文学習の流れに対応しているものと言えよう。ただ、今回の調査は読み手を特定しない形で行っているため、児童の接続詞選択が読み手を意識して行われたものか定かではない。児童の多くは担任の先生または教科担当の先生を読み手と想定して書いているものと見えるが、友だちを読み手と想定して語りかけるように書いている児童も見られる。今後は作文のテーマだけでなく読み手や場面も設定して、児童の接続詞選択の傾向をより精緻に見ていくことが必要であろう。



### 3-2 児童作文の感情表現と程度表現の実態調査

児童の言葉の発達を考えると、以下の2つの観点が必要になる。

- ・語彙・用法の習得（新しい言葉を覚える。）
- ・用法の使い分けの習得（既習の語を状況に合わせて使い分ける。）

作文の中からある表現が採集されたとして、それは①または②のいずれの作文能力に関わるものであるのかは、個々の例から判断することは難しい。しかしながら、児童が書いた多くの作文をつぶさに見ていくことによって、どの学齢で言葉を習得し、その後どのように使い分けしているのかのおよその傾向をつかむことは可能であると考えられる。

ここでは、児童が作文に用いる感情の表現語彙に着目して、児童の語の使い分けを観察していく。児童が作文の中で自分の気持ちを表現するとしたら、おそらく多く使われる語は、「たのしい」「うれしい」「おもしろい」の3語であると考えられる（以下、これらの語をまとめて「肯定的感情表現」と呼ぶ）。はたして児童の作文の実態はどのようなものなのであろうか。

#### ① 肯定的な感情表現の使用実態

まず、小学生の作文476編（学年別内訳は3-1節を参照）を対象として、「たのしい」「うれしい」「おもしろい」の3語の使用実態を調査した。（※調査は漢字・ひらがな・カタカナの違いや活用形の違いにも注意して行った。）

図 3-4 肯定的感情表現の使用頻度

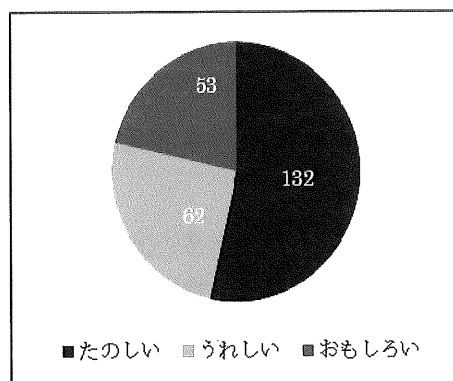


図 3-5 感情表現使用率の推移

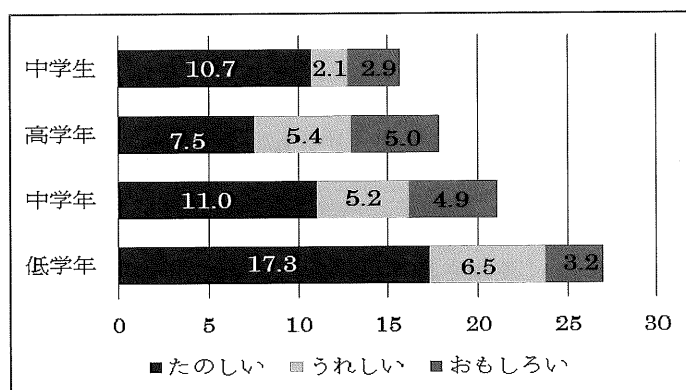


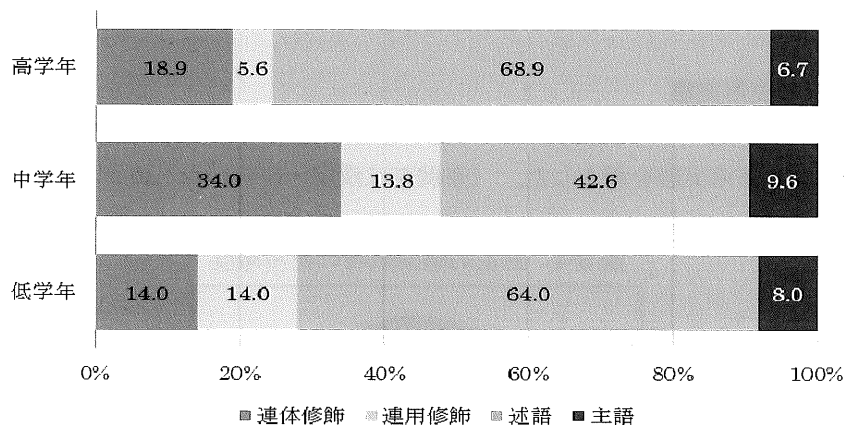
図 3-4 に示したように、「たのしい」は132例、「うれしい」は62例、「おもしろい」は53例が見つかった。この結果から、児童は、他の2語より「たのしい」をよく使って作文する傾向があることが分か

る。さらに、学齢別に3グループに分け、使用率を整理すると、次の図3-5のようになる（グラフの数値は10000語あたりの出現頻度を表している）。小学校では、学齢が進むにつれて感情表現の使用が全体的に減少していく。また、他の2語に比べて「おもしろい」の定着がやや遅いことや「たのしい」減少率が大きいことなどが分かる。参考までに中学生の使用実態も合わせ比較すると、やはり感情表現の使用そのものは減少する傾向にあるものの、逆に「たのしい」の占める割合は上昇しており、児童が語の選択を行うようになる様子が窺える。

## ② 用法の使用実態

次に、各学齢別に肯定的な感情表現がどのような文の成分として使用されているのかを調査した。数値はそれぞれの用法別の割合を表している。

図 3-6 学齢別用法使用比率（％）



肯定的な感情表現では述語として使用されることが多いようである。連体修飾と連用修飾では、学齢が進むにつれて連体修飾の方が使用されるようになる。特に中学年では、様々な用法を使い分けて作文しているようである。一方で、「ーさ」「ーみ」「ーこと」の形で主語として使われる頻度は、全学年を通じてほとんど変化がみられない。

## ③ 程度副詞による表現の拡張

以上の結果から、児童が作文をするときに、知っている言葉をただ並べるだけではなく、意外に多様な選択を行っている様子が分かる。参考までに、「とてもたのしい」（7例）、「とてもうれしい」（9例）、「とてもおもしろい」（6例）のような程度修飾をともなう表現を検索すると、3年生くらいからぼつぼつと見られるようになる。中学年以降、児童らは「とても」を付けるか付けないかという方法でさらに表現の幅を広げていくようである。

試みに、児童作文コーパスで学齢別に程度副詞の使用数を調査した結果、「とても」「すごく」「ちょっと」「もっと」等の語は比較的によく使用されていたが、一方で、予測に反して「非常に」「極めて」「かなり」「だいぶ」等日常的に見かける語はほとんど使用されていないことが分かった。使用数が多い程度副詞の上位3語についての調査結果を以下の表3-5にまとめる。

表 3-5 程度副詞の出現数

	とても	すごく	ちょっと	合計
小1	0	6	0	6
小2	5	7	2	14
小3	23	5	12	40
小4	39	17	14	70
小5	49	10	12	71
小6	39	9	27	75
合計	155	54	67	276

これらの程度副詞について、小学3年生頃から、「うれしい」「楽しい」などの感情・感覚や「うまい」「美しい」等の属性形容詞類を修飾する用例が多く見られるようになる。もちろん全ての肯定的感情表現が程度副詞で修飾されるわけではないことから、おそらく児童らは、程度修飾によって普通の気持ちとより強い／やや弱い気持ちを表現し分けていると考えられる。このことから、程度副詞による修飾用法の定着と共に、児童らは、新たな肯定的感情表現を獲得していると見てよいであろう。

#### ④ 児童の感情表現の発達を捉えるために

ここまで3つの肯定的感情表現と程度副詞による修飾の発達について見てきた。現場でよく行われている感情表現に関する作文指導の方法を見てみると、「気持ちよい」「心地よい」「気分がいい」「興味が出る」など様々な新しい語を次々と提案し、今の自分の気持ちに合う言葉を使って作文してみようというものがある。児童らがそれらの語を意識的に取り込んで作文を書くと、教員は児童の表現の幅が広がった、豊かになったと評価しているようである。確かに児童の使用する感情表現の種類を増やしてやることによって、違った表現を身に付けさせる方法もある。一方で、本研究で注目するような既習の語を使って今の自分の気持ちをどのように表現しているのか（またはできるのか）から、児童の感情表現の発達を観察することも可能であろう。表面的な使用語彙の変化、すなわち表現の種類＝表現の豊かさとして即断してしまうのではなく、「うれしい」と「ちょっとうれしい」の違いにもっと注目することによってこそ、教師が求めている言葉の運用力に支えられた児童らの表現の発達の本質を見いだすことができるようになるのだと考える。

## 4. 本研究の成果と今後の課題

本研究では、質の高い大規模「児童作文コーパス」を作成したこと自体が一つの成果である。従来の研究と比較して際立つのは、条件の統制下で教員や保護者など大人の手が入っていない、生の作文を収集したことである。作文作成に時間制限があるため、児童生徒の書き手による推敲も十分に行われていない「生の産出文」である。お茶の水女子大学の附属小・中学校の児童・生徒の作文作成技術はおそらく平均的な一般校の児童・生徒より優れていることが予測されるが、本研究の目的である「大規模児童作文コーパス」の作成に向けての作成手順の確認と、それを利用した研究の有効性を図るための基礎的研究としては十分に要求を満たしたと考える。

また、コーパスを利用した児童生徒の言語の発達の実態に関する研究からも複数の新たな知見が見いだされた。今後、言語資料として本コーパスを活用することで、例えば、①子どもたちの記号や表記ルール適応度についての研究、②学齢別にどの程度の分量を書くのか、また標準的な一文の長さはどの程度なの

か、だらだら文の修正はどうすれば良いのかなどについての研究、③学齢に応じた慣用句、感情・感覚表現の使用についての研究、④学齢別の書き出しやまとめの表現についての研究、⑤はじめ—なか—おわりの型の作文の論理的適切性についての研究、⑤接続表現や文末表現の多様性についての研究といった、いずれもこれまでほぼ手つかずであった児童らの作文能力の実態を解き明かす手がかりとなるだろう。

一方、本コーパスの限界は、国立大学附属学校という特殊な環境の学校であるという点にある。児童生徒コーパスの汎用性を追求するのであれば、公立小・中学校のデータや、公立でも地方部と都市部という違いといった観点を踏まえた児童生徒の作文データの収集も必要である。

この点から考えると、本研究で期待される成果は対象とした児童生徒の特性から確かに限定的ではあるが、それでも本コーパスの研究成果が広まることにより、児童の作文技術の向上とともに、現場の教員自身の知識と姿勢の向上を促すことに繋がると考えられる。

註：

1. 開発した KODAMA のシステムについて、2014 年度博報財団による「第 9 回児童教育実践についての研究助成事業」出版物『ことばのこえ—児童作文コーパスの構築と活用—』において詳細に説明している。

<http://www.hakuhodo.co.jp/foundation/subsidy/pdf/9th15.pdf>

参考文献：

国立国語研究所(1964) 『小学生の言語能力の発達』 明治図書

国立国語研究所(1989) 『児童の作文使用語彙』 東京書籍

坂本真樹(2010) 「小学生の作文コーパスの収集とその応用の可能性」 『自然言語処理』 17(5)、75-98、言語処理学会

鈴木一史・棚橋尚子・河内昭浩(2011) 「作文コーパスからみる生徒の使用語彙」 『特定領域研究「日本語コーパス」平成 22 年度公開ワークショップ(研究成果報告会) 予稿集』 343-350

永田亮・河合綾子・須田幸次・掛川淳一・森広浩一郎(2010) 「作文履歴をトレース可能な子供コーパスの構築」 『自然言語処理』 17(2)、51-65、言語処理学会

永野賢(1969) 『悪文の自己診断と治療の実際』 至文堂

藤田彬・田村直良(2012) 「作文事例に基づいた児童の『書くこと』に関する学習傾向についての分析—小学四年生による紹介文・感想文を中心に—」 『第 18 回年次大会発表論文集』 987-990、言語処理学会

森岡健二(1963) 『文章構成法—文章の診断と治療—』 至文堂

李在鎬・石川慎一郎・砂川有里子(2012) 『日本語教育のためのコーパス調査入門』 くろしお出版

\* なお、本研究は公益財団法人博報児童教育振興会による 2014 年度「第 9 回児童教育実践についての研究助成」(研究代表者 富士原紀絵)を受けて行われました。研究助成に深く感謝いたします。