

## 韓国の小学3年生対象の英語のe教科書の内容分析

カレイラ松崎順子  
齊藤涼子  
執行智子

### 要 約

韓国の小学3年生対象の3種類の英語のe教科書のコンテキスト（対話者の国籍・対話場所）と談話構造を分析した結果、対話者の国籍および対話場所において不明なものがほとんどなく、さらに、場面数、対話数、ターン数に関しては、どのe教科書においても1場面に発生する対話数はおおむね1対話が多く、その対話は2ターンからなることが多かった。さらに、1対話内のターン数は一定（1～3ターン）の傾向にあり、対話のやり取りが定型化されていることが明らかになった。

### はじめに

日本では2011年度に外国語活動が小学5・6年生に必修化（週1回）され、さらに、2020年度には小学5年生からの英語の教科化が実施される。しかし、小学校の学級担任の多くは英語や英語教育に精通していないため、教員研修や学級担任をサポートする教材開発が早急に必要である（カレイラ、2013、2016）。それらの問題を解決するための一つの方策として、Information and Communication Technology (ICT) の導入が考えられる。また、日本では文部科学省が2011年に「教育の情報化ビジョン」を発表し、その中で2020年度までにデジタル教科書を小中学校へ導入するという目標を掲げている。

一方、韓国では1997年に小学校に英語教育を導入し、現在、小学3年生から週2回、小学5年生からは週3回の英語の授業が行われている。さらに、韓国はデジタル教科書などのICTの教育分野への導入は世界一進んでいるといわれている。英語においてはその準備段階として、検定教科書のデジタル教材、すなわちe教科書がKERIS（韓国教育學術情報院）のホームページ上からダウンロードし、使用できるようになっている。ゆえに、本研究では今後日本がどのような英語のデジタル教科書を小学校の英語の授業に導入していくべきかなど日本の小学校の英語教育に示唆・指針を与えていくために、韓国の小学3年生対象の3冊の英語の検定教科書のデジタル教材（e教科書）の内容分析を行っていく。

## 1. 英語におけるデジタル教科書・教材の研究

韓国では英語のデジタル教材に関する研究がいくつか行われてきた。たとえば、Park (2008) は英語のデジタル教科書に関する調査を小学校の教員と児童に行い、デジタル教科書は児童の英語のレベルや興味に合わせた内容を掲載できるため、有用な教材であると述べている。また、Kim (2013) は小学3年生を対象にいくつかの英語のデジタル教科書をデザインの見点から調べた結果、児童の年齢と特性にあわせたデジタル教科書のほうが児童の満足度と興味を高めることができたと報告している。さらに、Lee & Lee (2013) は小学4年生を対象に英語の読解力と情意面の見点から調べた結果、英語のe教科書を使用することにより読解力が著しく伸び、児童の興味も高まったと述べている。一方、Jang & Kim (2012) は中学1年生の英語のデジタル教科書の使いやすさに関する調査を行った結果、デジタル教科書の長所は紙媒体の教科書と比較してあまり見つからなかったと報告している。このように韓国では英語のe教科書やデジタル教科書の研究は多く行われてきたが、利点とともに問題点も指摘されてきた。

日本においては、稲垣 (2010) が『英語ノート』のデジタル教材の電子黒板を用いた授業と電子黒板機能を使用せずパソコンに接続して操作する授業を比較した結果、電子黒板を使用した授業のほうが操作時間を短縮することができ、活動の一つ増やすことができたと報告している。また、カレイラ・執行 (2013) は韓国と日本の英語の教科書に付随したデジタル教材の構成と機能を比較した結果、韓国のデジタル教材のほうがかわいいアニメなどの動画やゲームが多くあるため、児童は楽しみながら多くの英語を聞くことができ、さらに、韓国のデジタル教材は全体が体系立てて作られており、操作の仕方もわかりやすかったと述べている。さらに、カレイラ・執行・宮城 (2016) は韓国の小学3年生の英語の教科書に付随したCD-ROMと日本の小学校外国語活動で使用されている『Hi, friends! 1』の聞く部分の活動部分の語彙を比較・分析した結果、韓国の教科書のデジタル教材のほうが『Hi, friends! 1』よりも同じ語彙を繰り返し聞かせており、さらに、『Hi, friends! 1』は使われている語彙にかなり偏りがあったが、韓国の教科書のデジタル教材のCD-ROMでは一般的な語彙が万遍なく使われていることを報告している。

## 2. 内容分析

コミュニケーション能力の育成のために、英語の授業で使用するテキストや教材もそのための重要なインプットととらえることができる。根岸 (1990) は、「もし主たるinputの1つたる教科書のディスコースが現実のディスコースを反映しないものであれば、それに基づ

いて習得される 'discourse competence' も非常に不自然なものとなることが考えられる」(p.44)と主張しているように、外国語学習者の言語運用能力を育成するインプットとして教科書から提供される言語は特定の場所で特定の目的のために使用されるべきであり、言い換えれば、コンテキストが特定化されているべきである (McGroarty & Taguchi, 2005)。ところで、日本の英語の教科書の発話のコンテキストや機能の分析研究はいくつか行われており、たとえば、発話のコンテキストの研究では、発信者年齢、発信者性別、発信者国籍、受信者年齢、受信者性別、受信者国籍、発信地域、発信場所の分析 (伊東・高津・福嶋, 1993; 伊東・高津・長安・廣地・福嶋, 1994; McGroarty & Taguchi, 2005; 山森・藤田・武知・秦・伊東, 2003) が、発話機能の研究では、発話機能、発話の話題、そして談話的機能の分析 (伊東他, 1994; McGroarty & Taguchi, 2005; 根岸, 1990; 山森他, 2003) が今まで行われてきた。これらの研究から、日本の中学校・高等学校で多く使用されている英語の教科書の対話者の特定化に関して、

- ・受信者の特定率が低い (伊東他, 1993; 伊東他, 1994)。
- ・発信者・受信者のいずれかが日本人であることが多い (伊東他, 1993; 伊東他, 1994)。
- ・話者が、友人、クラスメイト、家族など同世代や学習者にとって身近な人が多い (伊東他, 1993; McGroarty & Taguchi, 2005)。
- ・英語話者の割合に比べ、非英語話者が少ない (伊東他, 1993; 伊東他, 1994)。

また、発信場所の特定化に関して、

- ・発信受信の場所がはっきり特定できていない場合が多い (伊東他, 1993; 伊東他, 1994)。
- ・発信場所の詳細では、学校と家庭など身近な場面が多い (伊東他, 1994; 山森他, 2003; McGroarty & Taguchi, 2005)。

話題では、

- ・日常生活 (学校生活や楽しみ) が多い (伊東他, 1994; McGroarty & Taguchi, 2005)。

談話構造においては、

- ・種類が少ない (伊東他, 1994; 山森他, 2003; 根岸, 1990)。
- ・自己表現をする言語機能が多く、その他の表現が限定的である (根岸, 1990; McGroarty & Taguchi, 2005)。
- ・「同じ教科書でも、スキットにより談話構造が異なって」(p.163) いる (山森他, 2003)。

などの特徴があげられる。

執行・カレイラ (2016) では、2011年度より小学校外国語活動で使用されている教材『Hi, friends! 1, 2』にある対話を対話者と対話場所の特定化、および対話内の「対話者が占有している対話区域」(伊東他, 1994 p.65) であるターンについて分析した結果、

- ・対話者の国籍に関しては、「不明対不明」が半数以上であった。
- ・対話の一方の対話者が日本人であるのは、『Hi, friends! 1』では38.8%、『Hi, friends! 2』では54.8%であった。
- ・対話場所については、『Hi, friends! 1』では79.1%、『Hi, friends! 2』では79.8%が不明であった。
- ・「ロールプレイスキット」の全ての対話場所に関しては明確になっていた。
- ・『Hi, friends! 1』——2ターンからなる対話が過半数以上、1発話からなるターンが8割以上あった。『Hi, friends! 2』——2ターンからなる対話が過半数以上、3発話からなる対話が一番多く、2発話からなるターンが3割弱あった。

以上のことから、小学校で使用されている教材『Hi, friends! 1, 2』は、対話者や対話場所においては、ほとんどが不明であり、中学校・高等学校の教科書の特徴と一致している。また、対話場所が特定化されているものの多くは、使用者である児童の馴染みのある場所が多く、この点においても 中学校・高等学校の教科書の特徴と一致している。さらに、対話のパターンでは2ターンからなるものが過半数を占めており、構造的にバリエーションが少なく、自己表現をする言語機能が多くあるのも中学校・高等学校の教科書の特徴と一致している。以上のことから執行・カレイラ (2016) は、「小学校外国語活動で使用している『Hi, friends! 』はコンテキストに不明なものが多く、対話が自然とは言い難いものであることが明らかになった」(p.73) とし、「コミュニケーション能力を育成するためには、言語の役割である特定の場所で特定の目的のために使用されることを念頭におき、教材開発をすべきである」と示唆している。

さらに、カレイラ他 (2016) では、先進的に検定教科書のデジタル教材を開発している韓国の小学3年生の英語の教科書に付随したデジタル教材と日本の小学校外国語活動で使用されている『Hi, friends! 1』の聞く部分の活動部分における発話の特定化の比較・分析を行い、韓国の教科書に付随したデジタル教材の特徴を以下のように述べている：

- ・対話者はほとんど不明がない。
- ・対話においては韓国人同士以外が約8割である。
- ・発話場所においては、学校、戸外、家の場面が多く片寄ることなく設定され、コンテキストがより鮮明に分かるようになっている。たとえば、学校では、授業、自習、工作室、保健室、昇降口、スカイプをして、また、戸外では、動物のショーで、雑貨屋、写真会、牧場、ペットショップ、ピクニック、ピザ屋、八百屋、動物園、お化け屋敷、エレベーター、キャンプ場、スケート場、プール、画材店、雪のつもった戸外で、さらに、家では、誕生会で、写真を見て、PCを見て、ロボットや絵を描きながら、知り合いの人が訪ねてきたり、TVを見て、登校の準備中に、電話でなどヴァリエーションが多く、コンテキストがより鮮明に分かるようになっている (p.79)。

- ・対話数においては、『Hi, friends! 1』に比べかなり多い。
- ・ターンを構成する発話の種類や組み合わせにおいては『Hi, friends! 1』とあまり差異がない。

以上のように、カレイラ他(2016)では、韓国のe教科書は『Hi, friends! 1』に比べ、様々な場面が設定され、コンテキストがほぼ特定化されていることを明らかにしている。

### 3. 本研究の目的

上述したように、カレイラ他(2016)は韓国の教科書に付随したデジタル教材は『Hi, friends! 1』と比較すると、対話者の国籍についてはほとんど不明がなく、さらに、対話場所においても若干の偏りはあるものの学校、戸外、家の場面が万遍なく登場し偏りが無いということを明らかにしている。しかし、カレイラ他(2016)は2010年度に出版された1冊の教科書に付随したCD-ROMを分析しており、韓国は2010年以降教科書を改訂し、本研究の調査を行った2016年度においては、すでにCD-ROMは廃止され、e教科書と呼ばれるインターネット上からダウンロードしてパソコンで使用する教科書が提供されていた。よって、本研究では、分析対象の教科書を1冊から3冊に増やし、さらに開発が進んでいる韓国の英語のe教科書のコンテキスト(対話者の国籍・対話場所)と談話構造を分析し、日本の小学校で現在使用されている『Hi, friends!』のデジタル教材の分析を行った執行・カレイラ(2016)およびカレイラ他(2016)と比較しながら、韓国のe教科書から日本はどのようなことを学べるかを検討していく。

## 4. 方法

### 4.1. 分析対象

韓国で最も使用されているe教科書から3冊、『Elementary School English 3』(チョンジェ教育, 著者ハン他, 2013), 『Elementary School English 3』(チョンジェ教育, 著者イ他, 2013), および『Elementary School English 3』(チョンジェ教科書, 著者ユン他, 2013)を選択した。それぞれのe教科書は、ハン他は14の「Lesson」から構成されており、イ他は、13の「Lesson」、4つの「Review」、4つの「Think Creative」、2つの「Let's Have Fun」から、また、ユン他では、14の「Lesson」と4つの「Review」から構成されている。本研究では、これらのうち聞く活動部分およびそれに準ずる部分のスクリプトを書き起こした。

#### 4.2. 分析方法

最初に3種類の韓国のe教科書のスクリプトを作成し、e教科書の提供する言語材料の特定化を分析するために、伊東他(1994)の分析方法をもとに、(1)対話者の国籍、(2)対話場所、および(3)発話の種類について分析を行った。

- 1) 対話者の国籍を韓国人対韓国人、韓国人対韓国人以外、韓国人以外対韓国人以外、韓国人対マスコット、韓国人以外対マスコット、韓国人対不明、韓国人以外対不明、不明対不明、その他に分類した。なお、ハン他の「Show Time」、イ他の「Ready! Action!」、ユン他の「Role-play」ではanimationの劇になっているので全て「登場人物」として処理した。また、韓国人、韓国人以外、マスコットが対話している場合、マスコット対動物は「その他」とした。
- 2) 対話場所を戸外、家、学校、不明、その他に分類した。なお、ハン他の「Show Time」、イ他の「Ready! Action!」、およびユン他の「Role-play」ではanimationの劇になっている場面を「その他」として処理した。
- 3) ターンを以下のように分類した。
  - a 場面数、対話数、およびターン数を分類した。
  - b 1場面における対話数を分類した。
  - c 1対話内のターン数を分類した。
  - d ターンの種類とその組み合わせを分類した。

なお、ターンの種類とは、ターンを構成する各発話を、McCarthy(1991)の分類をもとにした伊東他(1994)の分類をもとに「initiation(対話の開始に当たり主に質問の発話)」、「response(返答)」、「follow-up(コメント)」、「adding(追加)」に分類し、それらがどのように組み合わせられ、ターンを構成しているかを分類したものである。たとえば、次の対話では

A: Do you like apples?

B: No, I don't. I like melons.

A: Do you like apples? を「initiation」、B: No, I don't. I like melons. をそれぞれ「response」と「adding」とみなし、Bのターンを「response+adding」とし、2ターンと分類した。さらに、

C: What's this?

D: It's a cup.

E: Wow! It's nice.

C: What's this? を「initiation」、D: It's a cup. を「response」、E: Wow! It's nice を「follow-up」とみなし、3ターンと分類した(表8を参照)。

また、ターンの組み合わせとは、上記で分類したターンがどのように組み合わせられ、対話

を構成しているかを分類したものである。たとえば、上記3つのターンから構成されるC-D-Eの対話では、C (What's this?) は「initiation」、D (It's a cup.) は「response」、E (Wow! It's nice.) は「follow-up」であるので、組み合わせは「initiation」—「response」—「follow-up」となる。

分類は、まず1名が行い、信頼性を高めるために追従してもう1名が行った。なお、2者で異なる部分は評定者間の議論によって解決した。評定者間の一致率はCohenのカッパ係数により測定した。その結果、 $k=.88$ というほぼ完全に一致しているとみなすことができる高いカッパ係数が確認された。

## 5. 結果

### 5.1. 対話者の国籍および対話場所の分析結果

表1が対話者の国籍である。すべてのe教科書において対話者の国籍で不明なものはほとんどなかった。それぞれのe教科書を比較してみると、ハン他では韓国人対韓国人と韓国人対韓国人以外がほぼ同数で、対話の中で一番多い組み合わせであり、登場人物対登場人物、韓国人以外対韓国人以外と続いている。イ他では、韓国人対韓国人以外が一番多く、そのあとに登場人物対登場人物、韓国人対韓国人、韓国人以外対韓国人以外と続いている。ユン他では、韓国人対韓国人以外が圧倒的に多く、登場人物対登場人物、韓国人以外対韓国人以外と続き、韓国人対韓国人がわずかであった。

表1 各e教科書の対話者の国籍

対話者の国籍	ハン他	イ他	ユン他
韓国人対韓国人	86 (32%)	32 (18%)	3 (2%)
韓国人対韓国人以外	81 (30%)	74 (41%)	94 (48%)
韓国人以外対韓国人以外	21 (8%)	15 (8%)	23 (12%)
韓国人対マスコット	6 (2%)	11 (11%)	4 (2%)
韓国人以外対マスコット	11 (4%)	0 (0%)	2 (1%)
登場人物対登場人物	57 (21%)	42 (23%)	53 (23%)
韓国人対不明	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
韓国人以外対不明	2 (1%)	0 (0%)	0 (0%)
マスコット対不明	1 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
不明対不明	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
その他	3 (1%)	5 (3%)	15 (8%)

対話場所は、戸外、家、学校、その他、不明に分類した結果、すべてのe教科書において、不明な対話場所はなかった（表2を参照）。それぞれのe教科書を比較してみると、ハン他

では戸外が一番多く、家と学校がその半数でほぼ同数であった。イ他では、戸外が一番多く、家と学校が同数で続いているが、その数はあまり差がなかった。ユン他では、多い順に学校、戸外、家となるが、その差はわずかであった。

表2 各e教科書の対話場所

対話場所	ハン他	イ他	ユン他
家	15 (18%)	17 (26%)	23 (25%)
戸外	28 (33%)	21 (32%)	26 (29%)
学校	15 (18%)	17 (26%)	29 (32%)
不明	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
その他	27 (32%)	11 (17%)	13 (14%)

## 5.2. ターンの分析結果

表3はそれぞれのe教科書に含まれた聞く活動部分およびそれに準ずる活動部分に含まれる場面数、対話数、およびターン数である。場面数においては群を抜いてハン他が多く、イ他、ユン他と続くがこれらはあまり差がない。対話数においては、ユン他が一番多く、ハン他、イ他と続き、それぞれの差も大きかった。ターン数においては、ハン他が場面数同様群を抜いて多く、イ他、ユン他と続くが、この2つの差も大きかった。

表3 各e教科書の場面数、対話数、およびターン数の結果

	ハン他	イ他	ユン他
場面数	217	159	148
対話数	220	158	264
ターン数	337	264	202

次に1場面における対話数を分類した(表4を参照)。すべてのe教科書において1対話が一番多かったが、それぞれのe教科書内の比率では、全てのe教科書において2対話は1対話よりかなり少なく、ハン他ではおよそ2分の1、イ他とユン他ではおよそ3分の1程度、また、全てのe教科書において3対話は1対話のおよそ6分の1程度で、ほぼ同じような割合になっていた。



表4 各e教科書の1場面における対話数の分析結果

対話数	ハン他	イ他	ユン他
1対話	129	98	94
2対話	60	32	36
3対話	18	16	14
4対話	7	8	3
5対話	6	4	1
6対話	0	0	2
7対話	0	0	0
8対話	0	0	1

表5は各e教科書の1対話内のターン数の分析結果である。1対話内のターン数はすべてのe教科書において2ターンが一番多く、ハン他とユン他では次に3ターンが多かったが、イ他では1ターンが多かった。また、どのe教科書においても4ターン以上はわずかしかなかった。

表5 各e教科書の1対話内のターン数の分析結果

ターン数	ハン他	イ他	ユン他
1ターン	46	75	43
2ターン	203	158	157
3ターン	79	30	46
4ターン	15	1	1
5ターン	0	0	1

表6はターン内の種類数と組み合わせ数の分析結果である。種類数では、ハン他が一番多く10種類、イ他とユン他が同数の7種類であった。また、ターンの組み合わせでは、ハン他が一番多く、続いて、ユン他、イ他であった。

表6 ターンの種類の分析結果

	ハン他	イ他	ユン他
ターンの種類数	10	7	7
ターン内の組み合わせ数	32	21	24

表7はターンの種類の分析結果である。ターンの種類では全てのe教科書において「initiation」が一番多く40%以上であり、2位も同様に「response」で35%以上である。ハン他やユン他では「follow」「initiation+adding」がそれに続くが、イ他のみ「response

+ adding]「follow」の順であった。

表7 ターンの種類の分析結果

ターンの種類	ハン他	イ他	ユン他
i	274	220	200
r	266	169	173
f	51	24	43
ia	54	22	36
ra	34	26	29
fa	0	1	6
rf	1	0	0
iaa	1	0	1
raa	4	1	0
faa	1	0	0

注) 「i」は initiation, 「r」は response, 「f」は follow-up, 「ia」は initiation + adding, 「ra」は response + adding, 「fa」は follow-up + adding, 「rf」は response + follow-up, 「iaa」は initiation + adding + adding, 「raa」は response + adding + adding, 「faa」は follow-up + adding + adding を示す。

表8はターンの組み合わせの結果である。ターンの組み合わせでは、すべてのe教科書において「initiation-response」が一番多く、3分の1以上を占めていた。2位も同様に「initiation」がすべてのe教科書において多いが、3位以下になると各e教科書で違いがあるのがわかる。なお、「initiation-response-follow-up」はすべてのe教科書において5位までに入っていた。

表8 ターンの組み合わせの分析結果

	ハン他		イ他		ユン他	
1位	i-r	35.6%	i-r	48.1%	i-r	45.3%
2位	i	14.5%	i	23.1%	i	13.1%
3位	ia-r	12.2%	(action)-r	4.9%	i-r-f	8.2%
4位	i-r-f	9.2%	ia	3.8%	ia-r	6.5%
5位	i-ra	5.3%	i-r-f	3.4%	ia	4.5%

注) 「i-r」は initiation - response, 「i」は initiation, 「ia-r」は initiation + adding - response, 「(action)-r」は (行動のみ)- response, 「i-r-f」は initiation - response - follow-up, 「ia」は initiation + adding, 「i-ra」は initiation - response + adding を示す。

## 6. 考察

### 6.1. 対話者の国籍および対話場所

最初に対話者の国籍について考察していく。すべてのe教科書において、対話者の国籍に関して不明なものがほとんどなく、文脈の特定化がなされているが、詳細に見てみると、それぞれのe教科書によって対話者設定において偏りがあることがわかる。

ハン他では韓国人同士と韓国人対韓国人以外がほぼ同数で対話の中で一番多い組み合わせであり、登場人物同士、韓国人以外同士と続く。なお、韓国人以外対韓国人以外の対話はわずかであった。6割以上が学習者である韓国人が対話者の一人となっていること、また、韓国人以外同士の対話が1割に満たないことから、ハン他は、学習者自身が対話に参加しているという当事者意識を喚起するように企画されていると思われる。また、韓国人同士の対話が一番多いことから、韓国人である学習者が互いに練習するのにモデルとしやすいように企画されていると思われる。

イ他では、韓国人対韓国人以外の対話が群を抜いて多く、そのあとに登場人物同士、韓国人同士、韓国人以外同士の対話と続いている。韓国人対韓国人以外が対象となる対話が4割をも占めていること、また、韓国人同士の対話が韓国人対韓国人以外の半分であることは、ハン他と同様に学習者自身が対話に参加しているという当事者意識を喚起するということが意図されていることに加え、実際に韓国国内で遭遇する韓国人対韓国人以外という対話者設定に重点を置いて企画されているためであろう。

ユン他では、韓国人対韓国人以外の対話がイ他よりも多く過半数近くを占め、登場人物同士、韓国人以外同士、韓国人同士の対話と続くが韓国人同士の対話に比べるとかなり少ない。これは、イ他同様学習者である韓国人が実際に韓国国内で遭遇する韓国人対韓国人以外という対話者設定に重点を置いているからであり、英語使用の当事者としての意識をより強く喚起するためであると思われる。

さらに、分析したすべてのe教科書において、登場人物対登場人物が2割程度を占めている。これは、どのe教科書においても各レッスンの最後にanimationがついており、既習の文法や表現を使用し物語を展開しているからである。よく知っている物語（「ピーター・パン」、「ガリバー」、「ピノキオ」など）を英語で観賞することで、英語でも分かるという自信を学習者に与えることができると思われる。

つぎに、対話場所に関して考察していく。すべてのe教科書において、対話場所に関して不明なものがほとんどなく、文脈の特定化がなされていた。詳細に見ると、おおむねどのe教科書もanimation以外は、家、戸外、学校に分類されるが、イ他やユン他では、そのいずれもおおよそ等比率で登場している。これは子どもの身近な場所のどこにおいても学習

する英語の communication が成立するというを示唆しようとしているからであろう。その他、ハン他では戸外が対話場所と設定されている場合が家と学校の2倍近く多い。これは、家や学校に比べ戸外の方が真正の英語の communication が生まれやすいことを踏まえて、学習者になるべく真正の文脈を提供しようと企画しているからではないかと思われる。

執行・カレイラ (2016) は現在日本の多くの小学校で使用されている『Hi, friends! 1, 2』は、対話者の国籍に関して半数以上が、対話場所に関しては8割近くが不明であり、さらに、同じような設定が多いと報告しているが、それらと本研究で分析した韓国のe教科書を比較してみると、ハン他、イ他、ユン他のいずれにおいても対話者の国籍や対話場所が明確になっているため、韓国のe教科書のほうが『Hi, friends! 1, 2』よりも学習者である児童が学習目標である target sentence の機能を理解しやすい教材になっているといえるであろう。

## 6.2. 場面数, 対話数, ターン数

場面数, 対話数, ターン数では、ハン他は場面数とターン数が一番多く、対話数においてはユン他が一番多い。これらのことから、ハン他が他の二つのe教科書よりも、多くの聞く活動およびそれに準ずる活動部分、つまり多くの input を収録していることがわかる。また、場面数, 対話数, ターン数の関係からは、どのe教科書においても1場面に発生する対話数はおおむね1対話が多く、その対話は2ターン(1人ずつが1ターン話してやり取りする)からなることが多い。ハン他とユン他では次に3ターンが、イ他では1ターンと続き、4ターン以上はほとんどなく、1対話内のターン数は一定(1~3ターン)の傾向にあるといえる。これらの結果をカレイラ他(2016)の『Hi, friends! 1』と比較してみると、『Hi, friends! 1』は「各項目に収録されている対話数や、対話をなすターン数も一定ではない」(カレイラ他, 2016, p.79)ため、対話のやり取りが定型であり、推測しやすい対話で構成されている韓国のe教科書のほうが、教師も授業が行いやすく、児童も学習しやすい教材であるといえるであろう。

さらに、ターンを構成する要因(ターンの種類)では、すべてのe教科書において「initiation」と「response」でおおよそ80%を占めており、また、組み合わせも「initiation-response」が一番多いことから、対話は基本的に単純なやり取りが多いことがわかる。これについては『Hi, friends! 1』と同じ傾向を持つといえるであろう(カレイラ他, 2016)。これは、韓国と日本いずれも児童にとっての外国語学習では単純なやり取りをモデルと提示することが適切であると判断しているからであると思われる。また、組み合わせの3位以下ではそれぞれのe教科書において違いがあるが、「initiation-response-follow-up」はどのe教科書においても5位までに入っており、やり取りの基本形として重要であるとみなされていることがわかる。ターン内の組み合わせ数ではハン他が他の2つのe教科書よりもかなり多く、より複雑な構成のターンを多く使用しているという特徴がある。

## 7. おわりに

本研究では 韓国の小学3年生対象の3種類の英語のe教科書のコンテキストと談話構造を分析し、韓国のe教科書からどのような示唆を得ることができるかを検討した結果、以下のことが明らかになった。第一に、すべてのe教科書において、対話者の国籍および対話場所に関して不明なものがほとんどなく、文脈の特定化がなされているため、児童が学習しやすい教材になっているといえる。よって、日本においても対話者の国籍・対話場所に関して不明なものをなくし、児童が文脈の特定化が容易にできるような英語のデジタル教科書を作成すべきであると示唆できるであろう。第二に、場面数、対話数、ターン数においては、どのe教科書においても1場面に発生する対話数はおおむね1対話が多く、その対話は2ターンからなることが多く、さらに、1対話内のターン数は一定の傾向にあり、対話のやり取りが定型化されていることが明らかになった。現在日本で使用されている『Hi, friends! 1』ではターン数・対話数など定型化されておらず(カレイラ他, 2016)、教師は使いづらく、児童も学習しにくいと思われる。ゆえに、日本において今後英語のデジタル教科書を作成する際には、場面数・対話数・ターン数などにも注意を払って作成する必要があるといえるであろう。

日本は2020年度より英語が小学校で教科化される予定であり、英語の教科書、デジタル教材、デジタル教科書などの作成に本格的に取り組んでいかなければならない時期に来ている。日本は現行の教材の問題点などを把握し、児童および教員が使いやすく、わかりやすい教材を作成していくべきであろう。

## 謝 辞

本研究は、2016年度の東京経済大学個人研究助成費(研究番号15-12)および科研費基盤研究(C)15K02798を受けた研究成果である。

## 参 考 文 献

- カレイラ松崎順子・執行智子(2013). 「韓国の小学3年生の英語の教科書に付随したデジタル教材『ELEMENTARY SCHOOL ENGLISH3 e-教科書』の分析—『Hi, friends! 1』との比較—」『CEIC 研究会論文誌』第4号, 90-96.
- カレイラ松崎順子・執行智子・宮城まなみ(2016). 「韓国と日本の小学生対象の英語の教科書に付随するデジタル教材の比較」『JES Journal (16)』pp. 68-83.
- ハン・スネ他(2013). *Elementary School English 3*, チョンジェ教育
- イ・ジェフィ他(2013). *Elementary School English 3*, チョンジェ教育
- 稲垣但(2010). 「デジタルテレビ等を活用した先端的教育・学習に関する調査研究事業」『視聴覚

- 教育 2010』6, 32-35.
- 伊東治己・高津和幸・福嶋雅直 (1993). 「中学校用英語教科書の中でのコミュニケーション成立状況の分析—発話コンテキストの特定化に焦点を当てて—」『中部地区英語教育学会紀要』第23号, 25-30.
- 伊東治己・高津和幸・長安憲一・廣地美佳・福嶋雅直 (1994). 「コミュニケーションの観点からの中学校用英語教科書の分析」『奈良教育大学教育研究所紀要』第30号, 57-68.
- Jang, J. & Kim, B. (2012). Usability test on digital textbook of South Korea-based on analysis on middle school English textbook of Doosan Donga 『デジタルデザイン学研究』12巻2号, 429-438
- Kim J. (2013). Improvement of elementary English digital textbook design, *Cartoon and Animation Studies*, 2013, 383-409.
- Lee, S. & Lee, J. (2013). A Study on the usage of e-textbook for English reading education in 4th grade elementary school 『初等教科教育研究』18, 177-188.
- McGroarty, M. & Taguchi, N. (2005). Evaluating the communicativeness of EFL textbook for Japanese secondary schools. Frodesen, J. & C., Holten, ed. *The power of context in language teaching and learning*. Mass: Thomson/Heinle, 211-224.
- 根岸雅史 (1990). 「英語教科書の談話分析」『東京外国語大学論集第40号』pp.43-54
- Park, H. (2008). A survey of primary English digital textbooks. *Modern English Education*, 9 (3), 123-151.
- 執行智子・カレイラ松崎順子 (2016). 「『Hi, friends!』デジタル教材の分析—コンテキストの特定化と対話構造」『東京未来大学研究紀要 2016 vol. 9』pp.64-73.
- 山森直人・藤田隆子・武知一誠・秦慶樹・伊東治己 (2003). 「中学校英語教科書に見られる実践的コミュニケーション能力」『なると教育大学研究紀要 (教育科学編)』第18巻, 159-165.
- ユン・ヨボム他 (2013). *Elementary School English 3*, チョンジェ教科書