

2つの異なるコミュニケーション対象との交流が 中学生の英語表現の適切性に及ぼす影響

— 対象依存的適切性意識と表現調整 —

吉田 龍弘

(静岡大学教育学部附属静岡中学校)

The Impact of Two Different Communication Partners on Japanese Junior High School Students' English Appropriateness: Target-Dependent Awareness and Expression Adjustment Yoshida Tatsuhiko

Abstract

This study examined how junior high school learners' appropriateness in English communication develops through task-based language teaching (TBLT). Focusing on interactions with different communication partners—American junior high school students and Japanese business professionals working in international settings—the study analyzed learners' language use based on pragmatic competence (Kasper & Rose, 2002) and appropriateness as a developmental construct (Bulté, Housen & Pallotti, 2024, 2025). Qualitative analyses revealed that learners adjusted their expressions in partner-dependent ways, drawing on pragmalinguistic and sociopragmatic resources according to audience and context. This awareness prompted both cognitive and collaborative adjustment, leading to refinement of expressions and expansion of learners' linguistic repertoire. In addition, quantitative analyses suggested that appropriateness developed through reflective, planned activities was partially associated with performance in improvisational interaction. These findings indicate that learners' appropriateness develops not as linear knowledge accumulation but as a cyclical process in which audience awareness, adjustment, and repertoire expansion interact and recur across communicative situations.

キーワード：適切性 (appropriateness)、語用論的能力 (pragmatic competence)、TBLT、学習者の表現調整

1 はじめに

静岡大学教育学部附属静岡中学校英語科では、外国語を通して「言葉で心通わせる人」の育成を目指している。言葉によるコミュニケーションは、人と人が理解し合おうとする本質的な営みであり、相手の文化的・社会的背景を尊重しながら自らの思いや考えを伝える力が求められる。子ども一人ひとりが言語的・非言語的資源を駆使し、創意工夫を凝らしたコミュニケーションを行うことで、多様な価値観や視点への理解を深めることが期待される。こうした理念に基づき、筆者は授業者として、子どもが実社会とつながる意味ある言語活動を通して英語を学ぶ場を構想・実践してきた。

文部科学省 (2017) の学習指導要領では、「思考力・判断力・表現力」の育成が重視され、英語は「コミュニケーションの手段」として捉え、実際の使用目的や場面・状況を想定した指導が求められている。しかし現場では、依然として文法や語彙の習得に重点を置いた形式的な活動が多く、相手に応じた表現の使い分けや言語使用の適切性を育成する実践は十分に浸透していない。近年の研究でも、語用論的能力の重要性

は強調される一方、授業は形式面に偏る傾向が示されている (Taguchi, 2024; Bui & Wong, 2022)。

そこで本研究では、地域資源である静岡の抹茶と、アメリカ市場への販路拡大を目指す製茶会社・小柳津清一商店の代表兼海外営業担当者である小柳津氏 (以下、企業担当者) の思いを背景に、アメリカ・ユタ州の中学生との SNS 交流に抹茶の市場調査の視点を統合したタスク基盤型授業 (Task-Based Language Teaching: TBLT) を構想した。授業では、「企業担当者に向けたプレゼンテーション」と「アメリカの中学生との SNS 交流」という異なる相手とのコミュニケーションを設定し、子どもが状況に応じて自らの言語表現の適切性 (appropriateness) を吟味しながら学ぶ過程を明らかにすることを目的とする。さらに、その分析結果を基に、英語教育の指導方法や学習活動の設計に資する教育的示唆を得ることを目指す。

2 語用論的能力と適切性の理論的整理

本節では、本研究の理論的基盤を明確にするため、「語用論的能力 (pragmatic competence)」と「適切性

(appropriateness)』の概念を整理する。先行研究では、語用論的能力は学習者の文脈理解や表現選択の能力として、適切性は表現が文脈にどの程度ふさわしいかを示す評価基準として扱われてきた (Kasper & Rose, 2002; Taguchi, 2011)。しかし、両者がどのように関連し、学習者の言語使用に反映されるかについては十分に説明されていない。

そこで本研究では、語用論的能力と適切性の関係を理論的に整理し統合的な枠組みとして捉えることを目的とする。これにより、従来の研究を補完し、学習者の適切性の発達をより動的に理解するための基盤を構築する。

2.1 語用論的能力

外国語教育において、学習者が他者と効果的に関わるためには、状況や相手に応じて表現を調整する力が不可欠である。この力は従来「語用論的能力 (pragmatic competence)」と呼ばれてきた。Kasper (1997) は、語用論的能力を “the ability to use language appropriately in social contexts” (p.1) (社会的文脈において言語を適切に使用する能力) と定義している。

さらに Kasper & Rose (2002) は、語用論的能力を次の2つの構成要素に整理している。

Pragmatic competence comprises two components: pragmalinguistics, which refers to the linguistic resources for conveying communicative acts and interpersonal meanings, and sociopragmatics, which refers to the social conditions placed on language use. (Kasper & Rose, 2002, p. 5) (語用論的能力は、伝達行為や対人関係の意味を表すための言語的資源に関わる語用言語学的側面と、言語使用がどのような社会的条件のもとで行われるかに関わる社会語用論的側面の二つから構成される。)

この枠組みは、学習者が表現を選択するときの「適切性」を理解する基盤となる。

2.2 適切性の概念

学習者の言語能力を評価する際、CAF (Complexity, Accuracy, Fluency) モデルは複雑さ、正確さ、流暢さに着目する代表的な枠組みである。しかし、このモデルだけでは、発話の社会的・文脈的適切性を評価することが困難である。そこで Bulté, Housen & Pallotti (2024) は、新たに Difficulty (困難度) と Appropriateness (適切性) を加えた CAFDA モデルを提案した。ここでいう適切性は、学習者が状況や相手に応じて表現を調整する語用論的能力と深く関わる概念である。

彼らは「適切性」を次のように定義している。

the ability to choose within one's repertoire the

alternatives that are most adequate for a given communicative context. (Bulté et al., 2024, p. 562) (ある特定のコミュニケーション状況において、自己のレパートリーの中から最も適切な選択肢を選ぶ能力)

この定義から明らかなように、適切性とは自律的に適切な表現を選択する能力を意味する。さらに Bulté, Housen & Pallotti (2025) は、適切性の下位分類として慣用性 (idiomaticity: 自然で慣用的な表現を選ぶ) や一貫性 (coherence: 論理的・意味的にまとまった表現を選ぶ) を挙げ、正確さ (accuracy: 文法や語彙の正確さ) も独立要素ではなく適切性に内包されると位置づけた。すなわち、文法的正確さは適切性を構成する一つの要素に過ぎず、社会言語学的変種 (sociolinguistic variants) なども含めて多面的に適切性が実現されると主張している。

なお、「社会言語学的変種」とは、同じ意味を伝える表現でも、話者の社会的背景 (年齢、性別、社会的地位、地域など) や相手・場面に応じて異なる形で使用される言語の特徴を指す。例えば、英語ではフォーマルな場面で “going to” や “want to” が、カジュアルな場面では “gonna” や “wanna” が用いられることは一般的に知られている。これらの例は、言語使用が話し手の社会的背景や会話の文脈によって変化することを示す典型と言える。

このように適切性は、複数の下位分類から成り立ち、最終的に文脈における機能的妥当性を生み出す概念として理解できる。

2.3 語用論的能力と適切性の理論的整理

本項では、従来の研究で別々に捉えられてきた傾向にあった語用論的能力と適切性を結びつける理論的背景を整理する。この整理の目的は、本研究において学習者の適切性をどのように評価・記述するかを理論的に位置づけるためである。

2.3.1 語用論的能力と適切性の対応

本研究では、2.1 で前述した Kasper & Rose (2002) における語用論的能力の区分 (語用言語学的側面および社会語用論的側面) を基盤としつつ、Bulté, Housen & Pallotti (2024, 2025) が示す適切性の概念を参照し、両者を統合的に解釈する。その上で、各側面を以下のように整理する。

① 語用言語学的側面

伝達行為や対人的意味を表現するために学習者が用いる文法・語彙・発音などの言語的資源を指す (Kasper & Rose, 2002, p.5)。本研究では特に、正確さ、自然さ、一貫性といった側面との関連に着目して考察する

(Bulté et al., 2025, pp. 7-12, 18-22)。

②社会語用論的側面

相手との関係性、場面、文化的規範といった社会的文脈によって言語使用がどのように制約され、調整されるかに関わる側面を指す (Kasper & Rose, 2002, pp. 7-8)。本研究ではその中心的要素として、話者の社会的背景や相手・状況に応じた表現の違い、すなわち社会言語学的変種に注目する (Bulté et al., 2025, pp. 7-12, 18-22)。

両者の対応を整理すると図1のように示すことができる。

図1 本研究の適切性と語用論的能力の対応関係



図1が示すように、具体的には、語用言語学的側面は学習者が文の正確性や自然さ、一貫性を評価・調整する能力に対応し、社会語用論的側面は社会的文脈に応じた表現の選択に対応する。この枠組みにより、学習者の言語使用を多面的に考察することを可能にする。

もともと、語用言語学的側面と社会語用論的側面は理論的には区別可能であるが、実際の言語使用においては切り離せず、統合的に機能する能力であると考えられる。Leech (1983) や Thomas (1983) は、形式的に正確であっても社会的に不適切であればコミュニケーションは失敗すると主張している。また、Taguchi (2011, 2019) も学習者の語用論的能力を両側面の相互作用として捉えており、両者の統合的な分析の必要性を示している。本研究においても、第4節で後述する適切性の分析にあたっては、両者を切り分けるのではなく、統合的なスケールとして扱う。

次に、学習者はどのようにして適切な表現を選択するのかを考える。

2.3.2 個人の認知的調整と熟考型/即興型適切性

学習者の表現選択には、まず個人の認知的調整という側面がある。これはターゲットとする言語をアウトプット(書いたり話したり)する際に、表現することを思考したり瞬時に応答したりする過程であり、Swain (1985) のアウトプット仮説や Long (1996) のインタラクション仮説から説明できる。Swain は、学習者がアウトプットを通して自らの知識の不足に気づき

(noticing)、内的に表現を調整する契機を示した。一方、Long は、意味交渉のやり取りを通じて発話内容や形式に注意が向けられ、表現の修正や再構築が生じる点を指摘している。この個人内の認知的調整は、話すや書くという特性に応じてスピード感が異なると考えられる。

実際、Ellis & Yuan (2004) は、口頭タスクでは即時的な処理のため流暢さが優先される一方、作文タスクではより多くの計画や修正が可能であると報告している。また、Kormos (2014) も、発話はリアルタイム処理に強く制約されるのに対し、ライティングは認知的資源を割りやすい活動であることを指摘している。

そこで、本研究では、個人内の適切性における認知的調整を以下の2つの概念に整理する。

①熟考型適切性

時間をかけて適切な表現を創出する。プレゼン準備や原稿校正で発揮される。

②即興型適切性

その場で瞬時に適切に表現する。Q&A やペアワークで発揮される

どちらも学習者のターゲット言語の内的認知に基づく調整として位置づけられる。

2.3.3 他者との協働的調整と ZPD

一方、学習者の表現選択には、他者との協働による調整という側面もある。学習者は、自力では到達できない表現や言語的資源を、他者とのやり取りを通じて獲得する。外国語としての英語 (English as a foreign language: EFL) を学ぶ日本の教育環境では、日本語を使いながらアイデアを整理し、仲間と協働してより適切な英語表現を検討する場面が多く見られる。

このプロセスは、Vygotsky (1978) の最近接発達領域 (Zone of Proximal Development: ZPD) で説明できる。ZPD は、学習者が他者の支援を受けながら自力では到達できないレベルに到達することを強調しており、TBLT におけるプレゼン準備やグループ作業はその典型例といえる。ここでの調整は、前項のターゲット言語の個人の認知的調整とは異なり、EFL による日本の教育環境、つまり環境的要因に依存する相互作用のプロセスとして理解される。

2.3.4 認知的調整と協働的調整の関係性

以上をまとめると、学習者の表現選択は以下の二次元から理解できる。

①個人の認知的調整 (内的・認知的プロセス)

ターゲット言語による熟考型・即興型の思考や判断

に基づき、言語表現を調整するプロセス。アウトプットの内容を吟味しながら調整したり、瞬時に応答する中で調整したりする過程を含み、Swain (1985) のアウトプット仮説や Long (1996) のインタラクション仮説に対応する。

②他者との協働的調整(社会的・相互作用のプロセス)

主に母国語による他者の支援や相互作用を通じて、自力では到達できないレベルのターゲット言語の表現を調整するプロセス。日本語を用いて言語知識を補い合う過程を含み、Vygotsky (1978) の ZPD (最近接発達領域) に対応する。

両者は日本のような EFL の学習環境内で、互いに循環的に影響し合うと考えられる。例えば、グループ作業で得た表現やフィードバックを個人作業で熟考して活用したり、個人で練った英語表現を協働の場で共有し仲間の支援を通じてさらに洗練させたりする。このように、個人の認知的調整と他者との協働的調整の相互作用によって、熟考型/即興型の適切性を含む学習者の言語レパートリーが拡張されると考えられる。本研究では、この二側面を統合的に捉えることで、後述する第4節の発話分析を支える理論的枠組みとする。

2.4 本研究における適切性の扱い方

本研究における「適切性」を次のように定義する。

学習者が自らの言語レパートリーの中から、文脈に応じて正確で自然な表現を選択し、社会的・状況的条件に沿って意図する意味を効果的に表現する能力

ここでいう「言語レパートリー」は、個人の認知的調整と他者との協働的調整が相互に補完し合うことで形成されると考える。また、「文脈に応じて表現を選択する能力」は 語用言語学的側面に対応し、文法的正確性や慣用表現など、言語資源の活用を含む。一方で、「社会的・状況的条件に沿って意図を伝える能力」は社会語用論的側面に対応し、相手や場面、社会的・文化的背景に応じた表現の調整や理解を含む。本研究では、語用言語学的側面と社会語用論的側面を分離して扱うのではなく、両者が相互に関与しながら発揮されるものとして、統合的に「適切性」として捉える (Leech, 1983; Thomas, 1983; Taguchi, 2011, 2019)。

「適切性」の評価には、Kuiken & Vedder (2017) の FA (Functional Adequacy) 尺度を参照する。この尺度は、タスク達成度 (Task Requirements)、内容の充実度 (Content)、理解可能性 (Comprehensibility)、論理的整合性・結束性 (Coherence & Cohesion) の4観点から表現の機能的妥当性を評価するものである。従来の CAF (Complexity, Accuracy, Fluency) 指標のように正確

性や複雑さのみを測るのではなく、タスク文脈に沿ってどれだけ効果的かつ受け手に理解可能な表現ができているかに焦点を当てる点で、本研究の適切性の概念と高い親和性を有する。

したがって、本研究ではこの FA 尺度を参考にしつつ、2.3.2 で示した熟考型適切性と即興型適切性の評価基準を独自に設定し、学習者の表現を分析する。

2.5 本研究の独自性

本研究の独自性は、同一題材(抹茶)を扱う TBLT 単元において、文化的背景や関係性の異なる「アメリカの中学生」と「企業担当者」という2つのコミュニケーション対象に対し、学習者が英語表現をどのように調整するかに焦点を当て、比較・分析する点にある。

日本の英語教育研究では、語用論的要素を授業に取り入れた実践研究が報告されている。たとえば、EFL 教室で挨拶表現を対象に、使用場面や相手との関係性に着目した指導を行い、指導前後の学習者の言語産出を比較して表現の適切さや多様性の変化を分析した研究がある (Zeff, 2018)。また、中学校英語授業において、依頼や応答などの言語使用に語用論的視点を取り入れる可能性や課題を検討した実践研究もある (Fujiwara, 2005)。

しかし、これらの研究は特定の言語機能や場面に焦点を当てたものが中心であり、同一題材を用いながら社会的属性の異なる相手に対する表現の調整を比較分析した授業研究は限られている。したがって、本研究は先行研究とは異なる独自性を有する。

さらに、本研究では学習者の表現選択プロセスと、成果としての適切性の両面を分析することで、コミュニケーション対象への表現の現れ方を明らかにする点に新規性がある。加えて、FA 尺度と熟考型/即興型適切性の基準を組み合わせることで、単なる形式的正確さではなく、文脈に根ざした適切性を捉える評価の枠組みを提示する点にも意義がある。

2.6 本研究の目的

本研究の目的は、英語表現の適切性に着目し、学習者が異なる対象(アメリカの中学生/企業担当者)に対して、どのように適切な英語表現を調整、コミュニケーションを構築するかを明らかにすることである。さらに、これらの知見を基に、英語教育の実践や指導方法の改善に資する教育的示唆を提示することを目指す。具体的には、以下の研究課題(RQ)に基づき考察を行う。

RQ①: 学習者は、状況や相手に応じて、どのような適切性を意識し、言語表現にどのように反映しているか。」

RQ②: その意識に基づき、学習者はどのようなプロセ

スで適切性を調整しているか。

RQ③: 学習者の適切性に関する成果と課題は、数値的観点からどのように示されるか。

3 授業構想と実践

本節では、アメリカの中学生と製茶会社の海外営業担当者の小柳津氏との交流を統合した TBLT 実践の教育的意義を示し、前節で整理した適切性の理論的枠組みがどのように授業設計に反映されたかを明らかにする。

なお、本研究の対象は、筆者の勤務校である静岡大学教育学部附属静岡中学校第 2 学年に在籍する 2 クラス (計 71 名) である。2024 年 10 月から 12 月にかけて実施した。

3.1 題材の価値と「願う子どもの姿」

本題材の教育的価値は以下の 4 つである。

(1) 「思い」を原動力とした意味あるコミュニケーションの契機

人が他者とコミュニケーションを行う際、その中心には「思い」が存在する。すなわち、思いは言語行為を駆動する原動力である。本実践においては、企業担当者の小柳津氏から語られる「アメリカの有名カフェに自社の抹茶を認められたい」という強い願いを軸に、子どもがその「思い」に共感し、自らの英語を用いて何かしらの支援を試みるというタスク設定を行った。子どもにとって、このような「誰かの夢に寄り添う」という経験は、英語学習を「人とのつながりを生み出す言語行為」へと誘う重要な契機となる。英語が堪能ではない小柳津氏から、たどたどしい英語で語られる「思い」は、子どもたちが小柳津氏の発話の背後にある意図や情意に着目し、相手にとって適切な表現選択を模索する重要なバックグラウンドとなっていく。

(2) 地域文化を教材化することによる学習動機の内発化

教材としてのお茶は、地域性と文化性に富む学習素材である。静岡県におけるお茶の生産と消費は地域アイデンティティに根ざしており、子どもにとって日常のかつ身近な存在である。また、語用論的観点から見れば、お茶の色・香り・味などを英語で表現する際、子どもは日本語における多義的・情緒的表現と英語における機能的・構造的表現の差異を体感することになる。例えば、日本語の「渋み」は“bitter”に単純置換されることが多いが、そのニュアンスは“slightly bitter”や“bittersweet”などといった語彙の組み合わせにより補われる必要がある。さらに、“shibui”が英語辞書にそのまま収録されている事例に見られるように、日本独自の味覚が言語的に翻訳困難であることも興味深い。子

どもが実際に茶の色や味を適切に英語で伝える過程は、言語的創造性と言語意識の高まりを促すだろう。

(3) マーケティングリサーチを通じた文化的背景の理解

マーケティングリサーチは、対象者の嗜好や生活習慣といった社会的・文化的背景を把握することを目的とする営みであると筆者は考えている。この意味において、調査活動は単なる情報収集ではなく、「他者理解」のためのコミュニケーション行為と言える。本実践では、アメリカ合衆国ユタ州の同年代の子どもに対して、味の好みやお茶に関するイメージについて調査を行う。子どもはインタビューやアンケートという異なる手法を通じて、相手の背景にある価値観や文化的知識を仮説・検証しながら探っていく。その過程は、子どもがアメリカの子どもたちに対する社会的文脈に基づく言語使用の条件 (社会語用論的側面) を構築する契機となるだろう。

(4) 対象に配慮した伝達手法の選択と構築

相手に適切に情報や思いを伝えるためには、コミュニケーションの対象の知識、文化的背景、コミュニケーション様式に応じた表現形式の選択が求められる。本実践では、子どもがクラスメイトや ALT (Assistant Language Teacher) や日本人教師 (JTE) を小柳津氏に見立て、「一对多」や「一对一」でプレゼンテーションの模擬発表を行い、フィードバックを行う。その中で、状況に応じた言語行動を自ら設計・修正する機会を得る。また、アメリカの子どもとは、Padlet を用いて SNS 交流を行った。Padlet とは、オンライン上でテキストや画像、動画などを共有できる仮想掲示板型のコラボレーションツールである。ユーザーはリアルタイムで投稿やコメントを行うことができ、教育現場では学習者間の意見交換や共同学習の促進に活用されている (Padlet, 2025)。本実践でも、一人ひとりがアメリカの子どもとやり取りを、文字媒体だけでなくビデオメッセージなどで行えるようにし、対話ができるように設計した。さらに、言語的説明だけでは伝わりにくい事柄については、画像や動画など視覚的・非言語的手段を用いてコミュニケーションできる機会を確保する。

以上の 4 つの価値を体感する授業構想を通して「願う子どもの姿」は、以下の 3 点に要約される。

- ① 他者の「思い」を原動力に、課題解決に向けて主体的にコミュニケーションに向き合う姿
- ② 文化的・社会的背景に配慮した表現を吟味し、言語使用する姿
- ③ 適切な表現の選択、論理構成、話し方といった多層的観点からアウトプットを見直す姿

これらの「願う子どもの姿」は語用言語学的側面と社会語用論的側面を統合的に活用しながら言語表現を構築する経験を積み重ねる姿と言える。

3.2 本単元におけるタスク

前項までに述べた価値や目指す姿を具現化するために、次のようなタスクを設定した。

アメリカ（ユタ州）の同年代の中学生との交流を通して市場調査（マーケティングリサーチ）を行い、その結果をもとに抹茶の販路拡大を企業担当者である小柳津氏へ提案する。

このタスクでは、話し手は2つのコミュニケーション対象（アメリカ中学生／企業担当者）の背景や期待を考慮し、表現を最適に調整することが求められる。したがって、社会語用論的側面（小柳津氏の思いや状況の理解、アメリカの文化的背景の理解）と、語用言語学的側面（2つの対象への英語表現の調整）の両面が同時に問われる構造となっている。

3.3 授業全体の構成と時間配分

本実践は、全 23 時間を以下の4段階に分類して構成した。それぞれの段階において、適切性の涵養を目的とした学習目標と活動内容を表1に示す。

表1 本題材の学習目標と活動内容

段階	ねらい	主な活動	時数
導入	(対企業担当者) ・思いへの共感 ・背景・状況の理解 ・抹茶への理解	・小柳津氏の講話 ・抹茶試飲	1
相手理解	(対企業担当者) ・背景・状況の理解 (対米国中学生) ・文化的背景理解	・小柳津氏への質疑 ・米国の中学生へのマーケティングリサーチ	10
内容構成	・発信内容の具体化と表現調整	・構成メモ作成 ・表現練習 ・模擬発表	10
発信と省察	・英語での発信 ・自己評価	・小柳津氏へのプレゼンテーション（撮影） ・相互評価 ・自己評価	2

3.4.1 導入段階（第1時）の実際

本段階では、学習意欲と関心の喚起を目的とし、企業担当者である小柳津氏による英語での講話や抹茶の試飲を取り入れた。講話では、抹茶を世界に広めたいという小柳津氏の熱い思いが語られ、子どもは実社会と学びとの接続を感じる契機となった。また、抹茶の試飲では、味覚・嗅覚・視覚など五感を使って抹茶を体験することで、題材との関係が個人的で具体的な

のとなり、題材に対する共感や関心が深まった。講話の最後に落ち着いた雰囲気の中で子どもたちは小柳津氏から次のように投げかけられた。

「私には夢がある。それはアメリカの有名カフェに自分の抹茶を認めてもらい、アメリカ市場に進出することだ。今度、アメリカの展示会に参加しようと思う。アメリカの人々に受け入れられるような抹茶のプロモーションを提案してほしい。」この思いを受けて、子どもたちは次の学習段階へと進んだ。

3.4.2 相手理解段階（第2～11時）の実際

この段階では、小柳津氏の思いや扱う抹茶についてさらに深く知ったり、アメリカの子どもや生活様式などについて理解を深たりすることを目的とした。まず、子ども自身が小柳津氏の思いをさらに理解し、その思いに応えられるように、小柳津氏への質問項目を検討し、Google Form を用いて英語で質問を小柳津氏に送信し、返答を得た。質問のとりまとめは授業者が行った。

また、アメリカの子どもに対しては Padlet を使用した SNS 交流の中で質疑応答を行った。子どもは「どのようにすれば抹茶を知らない相手にその魅力を伝えられるか」といった視点から、具体的な発信内容の構成を試みた。その際、仲間同士で検討したり、ALT や JTE などに助言を求めたりしながら、文章構成に生かしていた。また、SNS 交流で得られた回答から、アメリカの人々は「甘味を好む」「苦味を嫌う」「抹茶を知らない人が多い」「日本文化に興味を持っている」などの傾向が明らかになった。これらの活動は、常時グループ活動として行われ、子どもたちは互いの知識や技能を補いながら協働的学習を進めた。

3.4.3 内容構成段階（第12～21時）の実際

小柳津氏の思いに応えるために、アメリカの人々の嗜好や関心を踏まえた上で、どのようにアメリカでの展示会で小柳津氏の抹茶をプロモーションすべきかを検討した。その際、小柳津氏にどのような英語表現で伝えればよいのかを検討した。その際、クラスメイトや JTE や ALT を小柳津氏に見立て、模擬発表を行い、フィードバックを得ながら学びを進めた。なお、JTE と ALT によるフィードバックにおいて明示的な言語表現の指導は避け、「私が小柳津氏なら○○と思うかもしれない」「アメリカの人々は本当に○○だろうか」など、子どもたちの思考を促すフィードバックをした。子どもたちが構成メモや発表原稿を英語で記述する過程では、推敲を重ねる中で、自分の思いを相手に伝えることの難しさと重要性を体感していた。この活動も前項と同様のグループで検討され、英語表現の適切性や正確性などの互いの言語知識を補い合いながら対話的に活動が展開された。

3.4.4 発信と省察段階（第 22・23 時）の実際

最終段階では、完成した英語プレゼンテーションを実際に小柳津氏ともう一人の海外営業担当社員に英語で発表した。さらにその様子を動画として撮影し、アメリカの子どもたちにも見てもらい、フィードバックをもらった。最後には自己評価を実施し、「言葉が通じたことで達成感を得た」「もっと工夫できる場所があった」といった内省的な振り返りが見られた。子どもは英語を単なる言語知識としてではなく、実際のコミュニケーション手段として用いる経験を通して、「英語を使って相手に思いを届ける」ことの意義と喜びを実感していた。

全 23 時間にわたる実践を通じて、子どもは言語形式への着目のみならず、相手の文化的背景や関係性に配慮した「適切な表現」の重要性を体感的に理解する姿が見られた。なお、この 23 時間とは別に、題材後に活動の成果の発揮の場として、ALT を小柳津清一商店の海外営業担当者に見立てたパフォーマンステストを実施した。

なお、本実践の授業案の詳細は、静岡大学教育学部附属静岡中学校(2024)の研究協議会要項にも掲載されている。続く第 4 節では、前述した RQ に則しながら適切性の視点から本実践を分析する。

4 分析・考察

4.1 分析の目的と視点

本節では、第 3 節で実施した授業をもとに、第 2 節で示した研究課題 (RQ) に沿って分析を行う。まず RQ ①に関連して、学習者が状況や相手に応じてどのような適切性を意識し、それを言語表現にどのように反映させているかを整理する。次に RQ ②に基づき、学習者がその意識に従って適切性をどのようなプロセスで調整しているかを分析する。最後に RQ ③として、学習者の適切性に関する成果と課題を数値的観点から明らかにする。

4.2 分析対象データの全体像

本項では、2.6 で設定した 3 つの研究課題 (RQ ①～RQ ③) それぞれに答えるために用いた分析対象データの全体像を示す。

(a) 単元の振り返り文

(RQ ①:学習者意識の整理)

単元終了時に「それぞれのコミュニケーション対象に対して意識したことは何か」と問う振り返り文。

71 名中 60 名 (約 85%) が提出した。

(b) アメリカの中学生への Padlet 上の投稿

(RQ ①:学習者意識に基づいた英語表現分析)

50 名の学習者による抹茶に関する文字投稿・返答を分析。欠損値や重複は除外した。投稿量には学習者ごとに差がある。

(c) 企業担当者向けプレゼンの校正前・校正後の原稿 (RQ ①:学習者意識に基づいた英語表現分析)

校正前・校正後の原稿を提出した 45 名 (約 63%) を分析。表現の変容を確認するため、軽微な文法誤りは訂正して分析した。

(d) 企業担当者向けプレゼン検討時の音声データ

(RQ ②:表現の修正や調整を行う過程を分析)

学習者が ALT と英語で模擬発表したり、学習者同士で日本語で協働したりする過程を音声記録したものの。

(e) 企業担当者向けプレゼンの数値評価

(RQ ③:成果と課題の数値的傾向を明示)

ALT を企業担当者に見立てたパフォーマンステストの評価。熟考型適切性 (プレゼン) と即興型適切性 (Q&A) を FA 尺度に基づき数値化した。

以上のデータを用い、学習者の意識・調整プロセス・成果の三側面から適切性を多角的に分析する。

4.3 RQ ①:対象別の適切性意識と表現への反映

本項では、2つのコミュニケーション対象 (アメリカの中学生/企業担当者) ごとに、学習者の適切性意識とそれが英語表現にどのように反映されたかを分析する。分析は以下の 2 段階で行う。

第 1 段階:適切性意識の抽出

4.2(a)の振り返り文をラベリング分析により分析し、学習者が各対象に対してどのような適切性を意識していたかを整理する。

第 2 段階:意識の表現への反映

第 1 段階で抽出された意識カテゴリーに基づき、4.2(b)の Padlet 投稿および 4.2(c)の企業担当者向けプレゼン原稿 (校正前・校正後) を用いて、学習者の表現選択や調整の傾向を分析する。

4.3.1 対アメリカの中学生

本項では、アメリカの中学生との Padlet での SNS 交流において、日本人学習者がどのように適切性を意識し、どのような英語表現を選択したかを分析する。

(1) 適切性意識の傾向

第 1 段階では、振り返り文をもとに、語用言語学的側面および社会語用論的側面の観点から学習者の適切性意識を整理した (表 2・表 3)。

表2 語用言語学的側面の適切性意識（対米国生徒）

語用言語学的側面:適切性の意識別出現割合 n=60		
適切性意識	概要	割合
正確さ・文法チェック	スペルや文法の誤りを避け、辞書や教師に確認するなど正確性を重視	33.0%
短文化・シンプル化	文を短くし、複雑な表現を避けて分かりやすく伝える	19.0%
語彙の工夫・ニュアンス調整	語彙を選び直し、意味が正確に伝わるよう調整	19.0%
会話をつなげる工夫	質問を投げかけるなど、会話を継続させる意識	15.0%
非言語的補助	絵文字や写真などを用いて意味理解を補助	5.0%

表3 社会語用論的側面の適切性意識（対米国生徒）

社会語用論的側面:適切性の意識別出現割合 n=60		
適切性意識	概要	割合
対等さ・親しみやすさ	相手を友人として捉え、堅苦しさを避けた関わり	26.0%
相手尊重・丁寧さ	相手への配慮や礼儀を意識した表現	22.0%
文化理解・共有	文化的背景を理解し、共有しようとする姿勢	20.0%
共感・興味を示す	相手の発話に共感し、関心を示す応答	14.0%
誤解回避・配慮	誤解が生じないよう表現を調整	8.0%

語用言語学的側面では、学習者は正確さを重視しつつ、意味が伝わりやすい簡潔な表現や語彙の調整を行っていた。会話をつなげる工夫や非言語的補助も見られる。社会語用論的側面では、フレンドリーさや相手への配慮、文化理解が意識されていた。

総じて、学習者は「正確さとシンプルさ」を軸に、「フレンドリーさ」と「文化理解」を組み合わせて表現を調整していたことがうかがえる。

(2) SNS 交流にみる表現の特徴

図2はPadlet上でのアメリカの中学生とのやり取りの一部である。この交流では、日本の中学生が抹茶の作り方を説明し、アメリカの中学生が感想を共有するなど、文化理解を中心としたフレンドリーなやり取りが見られた。

図2のように学習者の投稿は自然発話に近く、どのような表現が修正・推敲されたかの痕跡は少ないため、語用言語学的側面の分析は難しい。一方、社会語用論的側面の特徴は明瞭で、日本の子どもたちは相手の反

応を引き出し、共感を示す発話（例:“Probably you will like it.” “I’m glad to hear that!”）を多く用いていた。アメリカの子ども側も感情表現を率直に行い、双方向的で対等な交流を成立させていた。

図2 Padlet上で交わされたやり取りの一部



以上から、SNS 交流では相互理解や関係維持を優先する表現傾向が顕著であった。そこで、第2段階の分析では、Padlet 上の投稿を社会語用論的側面の観点からラベリング分析した。結果を表4および【付録A】に示す。

表4 アメリカの中学生に対する英語表現の特徴

カテゴリー別出現数・割合 (n=50)			
カテゴリー	出現数	割合(%)	主な特徴
対等さ・親しみやすさ	8	16	名前呼び・カジュアル質問・感情共有。
相手尊重・丁寧さ	13	26	感謝・依頼・フォーマル表現。
文化理解・共有	10	20	日本文化説明・異文化質問。
共感・興味を示す	9	18	共感的リアクション・関心表明。
誤解回避・配慮	10	20	苦味対応・嗜好配慮・意見受容。
合計	50	100	社会語用論的側面観点での全体傾向

以上のように、Padlet 上での SNS 交流では、学習者がフレンドリーさと礼儀正しさをバランスよく組み合わせ、文化的・情意的配慮を伴う社会語用論的側面の力を発揮していたことが確認できる。

(3) 小括

本項では、アメリカの中学生との SNS 交流を対象に、日本人学習者の適切性意識と英語表現への反映を分析した。振り返り文から、学習者は語用言語学的側面として「正確さ・文法チェック」や「短文化・シンプル化」を意識していたことが確認された。一方、SNS 投稿では形式的な修正の痕跡は限定的であったが、社会語用論的側面として「対等さ・親しみやすさ」や「文化理解・共有」「共感を示す」表現が多く見られた。

以上より、学習者は明確で簡潔な表現を意識しつつ、相手との関係性や文化的背景に配慮した表現を用いており、同世代との交流における適切性の形成が示唆された。

4.3.2 対企業担当者

(1) 適切性意識の傾向

第1段階の分析では、対企業担当者への語用言語学的側面と社会語用論的側面の両側面から学習者の適切性意識を整理した(表5・表6)。

表5 語用言語学的側面の適切性意識(対企業担当者)

語用言語学的側面:適切性の意識別出現割合 n=60		
適切性意識	概要	割合
否定の柔らか化	直接的な否定を避け、相手の受け取り方や感情に配慮	35.0%

	し、肯定的・前向きな表現に置き換える	
シンプル化	複雑な言い回しを避け、簡潔で明確な表現を用いる	31.6%
語彙工夫	相手に適した語彙を選択し、意味が正確に伝わるよう調整する	13.3%
情報整理	内容を整理し、論理的で無駄のない構成を意識する	10.0%

表6 社会語用論的側面の適切性意識(対企業担当者)

社会語用論的側面:適切性の意識別出現割合 n=60		
適切性意識	概要	割合
相手尊重	企業担当者を目上の相手として捉えた態度や表現	26.7%
非言語配慮	声の調子や態度、表情など非言語的要素による配慮	25.0%
理解配慮	内容面での誤解を防ぎ、相手が理解しやすいよう工夫する	18.3%
丁寧さ	大人に合わせた丁寧な言い回しや文脈選択	11.7%

語用言語学的側面では、「否定の柔らか化」が最も多く見られた。学習者は改善点を提示する際、直接的な否定を避け、相手が受け入れやすい前向きな表現へと調整していた。また、「シンプル化」や「語彙工夫」も確認され、簡潔で明確な表現を用いようとする意識がうかがえた。これらは、専門的立場にある相手に対して、要点を分かりやすく伝える必要性を反映したものと考えられる。

一方、社会語用論的側面では、「相手尊重」や「非言語的配慮」が多く見られた。学習者は企業担当者を目上の相手として捉え、態度や話し方も含めて敬意を示すことを意識していた。また、「理解配慮」や「丁寧さ」に関する言及も確認され、内容面・態度面の両方で配慮を行おうとする姿勢が示された。

以上より、企業担当者とのやり取りでは、学習者は敬意や丁寧さを基盤としながら、言語形式においても相手が受け入れやすい表現を選択していたことが整理できる。このことから、学習者は相手の社会的立場を踏まえ、語用言語学的側面と社会語用論的側面を組み合わせ、戦略的に表現を調整していたといえる。

(2) プレゼン校正に見られる英語表現の特徴

第2段階の校正比較から、企業担当者向けプレゼン原稿では、語用言語学的側面と社会語用論的側面の両面で意識的な調整が行われていたことが確認された。代表的な修正例を以下に示す。詳細は【付録B】で参照できる。

①語用言語学的側面の特徴

- ・否定の柔らか化

(a) “The font is bad.” → “They are not bad, but not good.”
直接的な批判を避け、評価を和らげる言語選択をしている。

- ・語彙工夫

(b) “Change the booth.” → “We think Mr. Oyaizu should prepare some Japanese-style items for the new booth.”

「change」を避け、「prepare」などの具体的かつ建設的な語に置換。相手が行動をイメージしやすい自然な提案にしている。

- ・情報整理

(c) “Remake the poster.” → “Add more photos, shorten sentences, write Instagram’s ID.”

単なる指示を、具体的改善項目を列挙したチェックリスト形式の言語表現に変えている。

②社会語用論的側面の特徴

- ・相手尊重・丁寧さ

(d) “Make a logo and picture.” → “Mr. Oyaizu should make a logo and use pictures.”

敬称の追加によって、社会的立場を意識した発話に調整。さらに締めくくりに “Thank you for listening.” を加えることで、対人的な礼儀を保つ姿勢が明確化された。

- ・理解配慮

(e) “This ‘customer’ means not only people who come to your booth but also people passing by.”

語の範囲を説明することで、誤解を未然に防ぐ。受け手の理解過程に焦点を当てた発話設計が見られる。

(3) 語用言語学的／社会語用論的側面の二重機能

これらの修正事例の多くは、語用言語学的側面か社会語用論的側面のどちらか1つに限定された操作にとどまらず、両者の同時的機能として現れている。例えば、以下のような例がその代表である。

(f) “The original poster has some mistakes in English.”

→ “I think the original one is good, but it has some mistakes.”

形式面では“I think”を加えて文を自然化(語用言語学的側面)しつつ、同時に“good”を前置して否定的な表現をやわらげ肯定的印象を与えている(社会語用論的側面)。このように、評価+助言型の表現が両側面を統合している。

(g) “Change the poster.” → “How about changing it like this?”

これは命令と捉えかねない表現を提案形に変えるこ

とで、言語形式の柔らか化(語用言語学的側面)し、相手の自主性を配慮する態度(社会語用論的側面)を同時に実現している。

このような「二重構造」は、学習者の発表原稿の校正が単なる表現の言い換えではなく、相手との関係性等を前提に意味を再構築する行為であると考えられる。語用言語学的側面と社会語用論的側面は理論的には区別可能であるが、実際の使用場面では Taguchi (2011, 2019) が指摘するように、相互作用的に機能する一体的能力として現れるという主張と一致する。この議論は、【付録 B】の表形式で整理することで、この二重機能の対応関係を可視化できた。

(4) 小括

以上の分析から、学習者は企業担当者という社会的に上位の相手に対し、言語形式の調整と社会的配慮を組み合わせた語用的な表現調整を行っていたことが明らかとなった。否定の柔らか化や語彙工夫、情報整理といった校正は、単なる形式的修正にとどまらず、相手の立場や受け取り方を意識した配慮として機能していた。

このことから、対企業担当者の場面では、語用言語学的側面と社会語用論的側面が相互に関連しながら表現が形成されていたといえる。

4.3.3 対象別分析結果の統合的整理(暫定的考察)

以上の2つのコミュニケーション対象(アメリカの中学生/企業担当者)別の分析から、学習者は相手の社会的属性や関係性、コミュニケーションの目的に応じて、英語表現における適切性を調整していることが確認された。

アメリカの中学生との SNS 交流では、同世代の相手との関係形成を重視し、親しみや共感、文化的共有を意識した社会語用論的配慮が前面に見られた。一方、SNS という媒体の特性上、表現の修正や推敲といった語用言語学的調整の過程を直接的に捉えることは困難であった。

これに対し、企業担当者向けプレゼンでは、校正前後の原稿比較のデータから、否定表現の柔らか化情報整理など、語用言語学的側面における明確な調整が確認された。同時に、相手を目上の立場として捉えた敬意や丁寧さ、理解への配慮といった社会語用論的意識も強く働いており、両側面を組み合わせた表現調整が行われていた。

このように、学習者はコミュニケーション対象の違いに応じて、重視する適切性の側面や表現の在り方を変化させながら、状況に即した英語使用を行っていたことが示された。すなわち、本実践における学習者の適切性は、相手の属性や目的に応じた柔軟な表現選択として具体的に現れていたと整理できる。

4.4 RQ②：対象意識に基づく表現調整プロセス

本項では RQ②に対応し、企業向けプレゼンテーションにおいて観察された学習者の表現調整を分析する。前項の分析により、複数の適切性の意識が確認されたが、その中でも「否定の柔らか化」は、対象との社会的距離を意識した調整として特に顕著であった。そこで次項では、2.2(d)に示した音声データを用いて、学習者間で「否定の柔らか化」がどのように検討・実現されたかに焦点を当てる。

4.4.1 表現調整プロセスの具体

多くの学習者は 3.4.3 の場面で、企業担当者作成の抹茶のプロモーションポスターに含まれる英語表現の誤りに気づき、改善策の検討を開始した。学習者は「アメリカの展示会で使用されるポスターであるため、誤解を招く表現は適切でない」と判断し、新たなポスターや動画プロモーションの制作を構想した。準備過程では、ALT や JTE を企業担当者に見立てた模擬発表を通じ、表現の調整や戦略検討を重ねる様子が音声データから確認できた。否定表現の柔らか化に関する表現調整プロセスの多様性を示すために、特徴的な 2 例を抽出した。

事例 1：A 君・B 君・C さんの議論

学習者 A 君は、ポスターの表現を直接的に指摘することにためらいを感じ、次のように発言した。

A 君：「Your poster is...? is だよな？間違ってる...。「間違っている」をオブラートに包むとどう言うの？」

B 君：「Your poster is not good? ちょっと違うか？」

C さん：「間違いがあるんだよね」

A 君：「bad はだめだな.....」
(数秒の沈黙)

B 君：「Your poster is not good でいいんじゃない？」

A 君：「not good か.....」
(さらに数秒の沈黙)

A 君：「あ、Your poster is nice! ほめて、ほめて.....「間違ってる」って何て言うの？」

C さん：「(調べて) Wrong. Mistake または Wrong だって」

この音声記録から、学習者は自身の英語知識のレパートリー内で、相手に間違いを伝える最適な方法を検討している様子が確認できる。A 君の「Your poster is...? is だよな？」という発言は、be 動詞の活用に関する確認であることから、語用言語学的意識が確認できる。同時に「「間違っている」をオブラートに包むとどう言うの？」という発言は、企業担当者との関係を考慮し

た社会語用論的側面的意識である。つまり、A 君は語用言語学的側面と社会語用論的側面の二重の適切性意識を統合的に機能させながら適切性を検討していると言える。

さらに本事例では、日本語の活動の中で、適切な英語表現の選択肢を複数人で検討している。この過程は、熟考型適切性における Vygotsky の ZPD に基づく他者との協働的調整の具体例として整理できる。実際 A 君は“mistake”という彼の言語レパートリーにはなかった表現を C さんから獲得している。

A 君はまずポスターを称賛することで、指摘が直接的になりすぎないように配慮した。次の対話は別室で行われた ALT との模擬発表における、A 君の発表とそれに対する ALT の発言である。

A 君：「We suggest that to make a new poster. Because your posters are nice, but yours are mistake. So we want a new poster.”
ALT：「Hmm... ‘your posters are mistake’ sounds a little strong. Maybe you can say it in a softer way?”

ALT からの助言は、“mistake”という語がやや強すぎるため、より柔らかい表現を検討することを促すものだった。この ALT からのフィードバックは、インタラクション仮説に基づく学習者の表現調整を促進する契機となったと言える。後日、企業担当者への実際のプレゼンテーションで A 君が、最終的に紡ぎ出した表現は以下の通りである。

A 君：「We suggest that to make a new poster. Because your posters are nice for Japanese people, but we want a new poster for American people.”

A 君はポスター内の英語表現の訂正という目的を、アメリカ人に適したポスターへの変更という目的に置き換える英語表現を用いることによって、“mistake”という直接的な表現を避ける手法を取った。対象依存の適切性の意識により、学習者は言語表現をダイナミックに調整していることが確認された。

次の事例 2 では、事例 1 と同様に“mistake”に関する議論が展開されるが、学習者同士の異なる適切性意識が交わり、新たな調整が生まれる過程に注目したい。

事例 2：D 君・E 君の議論

ALT への模擬発表前、D 君は独り言のように練習を行っていた。

D 君：「I talked about new poster. We made a new poster. Your poster is good, but some mistakes to it. some mistakes to it でいいのかな？これ

は。」
 E 君 : 「何が？」
 D 君 : 「some mistakes to it」
 E 君 : 「It can change... It can change more... 言葉はソフトじゃないと」
 D 君 : 「あっているのか...」
 (2・3秒後)
 D 君 : 「でも、Your poster is good って言ってるじゃん」
 E 君 : 「でも、その後わりとグサッとくる」
 D 君 : 「たしかに... [30秒沈黙] some mistakes to it... また書き替えるわ、ポスターを見せたい」

本事例で注目すべきは、対話冒頭における両者の適切性意識の違いである。D 君は「some mistakes to it」という表現の文法的正確性(語用言語学的側面)に関心を向けているのに対し、E 君は「言葉はソフトじゃないと」という発言から分かるように、社会的文脈に応じた表現(社会語用論的側面)に意識を向けている。両者が異なる適切性意識を持ちながら対話が進行していることがわかる。

D 君の「あっているのか...」という発言は、E 君から文法的指摘がなかったことへの反応である。その後の「でも、Your poster is good って言ってるじゃん」という発言から、D 君は初めて E 君が社会語用論的側面から指摘していたことに気づく。D 君は、E 君からの助言により、“mistake”の持つ否定的響きや相手への配慮を意識し、約 30 秒の個人の認知的調整につながる過程が確認できる。

つまり、個人の認知的調整(文法・語彙確認)と他者との協働的フィードバックが循環的に作用したことで、学習者の表現レパートリーだけでなく、適切性の意識も拡張されていることが明らかである。

4.4.2 表現調整のプロセスの整理

本分析から、学習者の「否定の柔らか化」をめぐる表現調整は、個人内の認知的調整と他者との協働的調整が相互に作用しながら展開していることが明らかとなった。

第 1 事例(A 君・B 君・C さんの議論)では、日本語によるグループ内対話の中で、A 君が“mistake”という表現を、協働的調整を通して新たな言語レパートリーとして取り入れていく様子が確認された。学習者は、相手に失礼にならない言い方を模索しながら表現を検討しており、こうした協働的な表現構築は、他者との相互行為を媒介として言語使用が形成されていくという Vygotsky (1978) の主張と親和的に理解できる。

また、ALT からのフィードバックは、学習者に表現を再検討させるきっかけとして機能していた。学習者は ALT とのやり取りを通して、“mistake”という語が持

つ意味合いの強さに気づき(noticing)、表現を修正している。このような気づきは、相互行為を通して生じる noticing のプロセスとして、先行研究においても指摘されてきたものである(Long, 1996; Swain, 1985)。

第 2 事例(D 君・E 君の議論)では、学習者同士が異なる適切性意識をもってやり取りする中で、表現の焦点が文法的正確性(語用言語学的側面)から社会的適切性(社会語用論的側面)へと移行していく様子が見られた。E 君の「言葉はソフトじゃないと」という助言を受けた後の D 君の沈黙と再構築は、協働的フィードバックによって熟考的な調整が促された一例である。

以上の事例から、学習者の表現調整は、①ALT との英語を通したやり取りなどを契機とした個人の認知的調整と、②グループ内での日本語による協働的検討による英語表現の再構築とが循環的に連動する構造を有していると考えられる。この循環的プロセスは、本研究で参照した理論的枠組みとも親和的であり、EFL 教室における適切性の発達を支える調整メカニズムとして位置づけられる。

さらに、このような個人内調整と協働的調整の循環は、「否定の柔らか化」に特有のものではなく、相手への配慮を要する多様なコミュニケーションにも適用可能な調整のあり方を示唆している。本項の事例は、EFL 環境下において学習者が文脈や相手に応じて表現を再構築し、適切性を発達させていく過程を具体的に示すものである。

4.3 RQ③: 適切性の成果と課題 —熟考型/即興型適切性の数値的分析—

本項では、学習者の適切性に関する成果と課題を、パフォーマンステストによる数値評価を通して検証する。第 2 節で整理した FA 尺度の枠組みをもとに、全学習者による企業担当者へのプレゼンテーションと質疑応答を分析し、その教育的意義を考察する。

4.5.1 評価基準と分析方法

本研究では、Kuiken & Vedder (2017) の FA 尺度を理論的枠組みとして参照しつつ、授業実践の特性および研究目的に即して、熟考型適切性と即興型適切性の二軸からなる評価基準を独自に設計した

具体的には、学習者が事前に表現を吟味してアウトプットする発表活動(Presentation)を熟考型適切性として 6 点満点で評価し、その場で即時的に回答する質疑応答活動(Interaction)を即興型適切性として 4 点満点で評価した。発表活動に大きな配点を与えたのは、他者意識が学習者にとって最も強く意識され、かつ集中的に表れる活動であると位置づけたためである。一方、質疑応答活動は、熟考型活動を通して形成された適切性が、即興的なやり取りにおいてどの程度発揮さ

れるかを捉える観点として設定した。

評価は、学習者の表現における 語用言語学的側面的側面および 社会語用論的側面を総合的に捉えることを意図し、表 7（熟考型適切性）および表 8（即興型適切性）に示す FA 尺度に基づいて行った。尺度の判別可能性を高めるため、各尺度は「高度に適切」「概ね適切」「不十分」の 3 つの意味的段階に整理したうえで、段階内に質的差異を反映する評点を設定した。

表 7 熟考型適切性の FA 尺度

点数	評価
6	【高度に適切な表現】 文法・語彙・表現がほぼ正確で自然、一貫性が非常に高い。提案内容は具体的かつ十分に展開され、市場調査結果を的確に反映している。企業担当者という社会的役割を踏まえ、相手の理解や立場に配慮した説明や言語選択が一貫して行われている。
5	【高度に適切な表現】 小さな誤りはあるが、表現は自然で一貫性がある。提案内容や市場調査結果の反映も十分で、企業担当者への配慮も適切に見られる。
4	【概ね適切な表現】 誤りや不自然さが部分的に見られるが、全体として意味理解は可能である。市場調査結果や提案内容の反映に一部課題がある。企業担当者への配慮は部分的に見られる。
3	【概ね適切な表現】 誤りがやや多く、表現にぎこちなさが見られる。内容の整理や反映が不十分な部分があり、相手の理解を踏まえた配慮は限定的である。
2	【不十分な表現】 文法・語彙・表現の誤りが多く、内容や構成が乏しい。市場調査結果の反映はほとんど見られず、企業担当者への配慮も限定的である。
1	【不十分な表現】 誤りが顕著で、内容や意図がほとんど伝わらない。相手への配慮はほぼ見られない。
0	表現なし・無効

表 8 即興型適切性の FA 尺度

点数	評価
4	【高度に適切な表現】 応答は即時的かつ的確で、一貫性が高い。市場調査結果や提案内容を踏まえ、相手の理解を意識した応答が行われている。

3	【高度に適切な表現】 応答は概ね自然で一貫性がある。内容の反映や配慮も概ね適切である。
2	【概ね適切な表現】 誤りや不自然さが見られ、応答の即時性や一貫性に欠ける。相手の理解を踏まえた配慮は限定的である。
1	【不十分な表現】 応答は断片的で不明瞭。内容の反映は乏しく、配慮もほとんど見られない。
0	表現なし・無効

学習者の表現は、ALT および JTE の 2 名によって評価した。なお、本尺度は学習者の多様な表現を適切に捉えるため、事前に細部まで固定するのではなく、適用・解釈の過程において一定の調整を行った。この調整には他の英語科教員 2 名も加わり、評価基準の妥当性や解釈の統一性を確認することで、探索的研究としての柔軟性を保ちつつ、評価の信頼性と客観性の確保を図った。

4.5.2 RQ③：評価結果の概要

(1) 全体傾向と評価結果の概要

4.5.3 の評価尺度に基づき、学習者の熟考型適切性および即興型適切性について、ALT と JTE の 2 名が評価を行った。評価者間の一致度を確認した結果、熟考型適切性では Cronbach の $\alpha = 0.854$ 、ICC = 0.743 ($p < .001$)、即興型適切性では Cronbach の $\alpha = 0.748$ 、ICC = 0.601 ($p < .001$) と、いずれも中程度から良好な一致が認められた。このことから、両評価者の得点を合算した平均値を分析に用いることは妥当であると判断した。

欠席による欠測値 ($n = 5$) を除外し、66 名分のデータを分析対象とした。ALT と JTE の評価スコアを合算し、学習者ごとの平均値を算出した熟考型適切性および即興型適切性の平均値、標準偏差を表 8 に示す。

表 8 熟考型適切性および即興型適切性の平均値、標準偏差 ($n = 66$) (M は合算平均)

	M	SD
Presentation (熟考型適切性)	9.24	2.13
Interaction (即興型適切性)	4.89	1.69

次に、熟考型適切性と即興型適切性の得点差を検討するため、同一学習者を対象に対応のある t 検定を行った。その結果、両者の平均値の差は統計的に有意であった ($t(65) = 7.94, p < .001$)。この結果は、熟考を伴う発話場面と即興的なやり取りの場面とで、同一学習

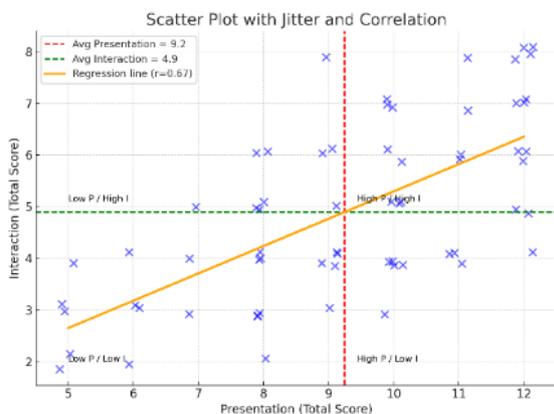
者内に平均的な得点差が生じていることを示している。

すなわち、熟考が可能な発話場面では学習者が適切性を比較的安定して発揮しやすい一方で、即興的なやり取りの場面では、その発揮の程度に個人差やばらつきが生じやすい傾向が示唆される。ただし、これらは平均値に基づく全体的傾向にとどまるものであり、学習者ごとの得点分布や、熟考型適切性と即興型適切性との関係性を直接示すものではない。そこで次に、散布図および象限分析を通して検討する。

(2) 個別分布と象限分析・相関

図3は、学習者の熟考型適切性（横軸）および即興型適切性（縦軸）を、ALTとJTEの2名の評価スコアを合算した平均値に基づいて作成した散布図である。

図3 評価平均値に基づいた散布図



散布図から、学習者の得点は全体として中央付近に集中しており、いずれか一方の側面に極端に偏る学習者は少ないことが分かる。また、熟考型適切性と即興型適切性の間には、中程度からやや強い正の相関が認められた (Pearsonの $r = .665, p < .001, 95\% \text{ CI} [.504, .781]$)。このことは、熟考型適切性が高い学習者ほど、即興型適切性も相対的に高い傾向にあることを示している。

さらに、熟考型適切性と即興型適切性の平均値を基準として四象限に分類した結果、以下の表9のような分布的特徴が確認された。

表9 評価平均値に基づいた散布図の四象限分類

左上 Low Presentation High Interaction 熟考型適切性の評価が相対的に低い一方で、即興型適切性の評価が相対的に高い学習者が位置していた。	右上 High Presentation High Interaction 熟考型適切性および即興型適切性の両側面において、いずれも相対的に高い評価を示す学習者が位置していた。
左下 Low Presentation	右下 High Presentation

Low Interaction 熟考型適切性と即興型適切性の両側面において、評価が相対的に低い学習者が多く分布していた。	Low Interaction 熟考型適切性の評価は相対的に高い一方で、即興型適切性の評価が相対的に低い学習者が位置していた。
--	---

これらの結果から、熟考型適切性と即興型適切性は、同一学習者内では発揮のされやすさに差が見られる一方で、学習者間においては相互に関連しながら分布していることが示された。すなわち、両者は常に同一水準で発揮されるわけではないものの、無関係に存在しているのではなく、相互に関連しながら形成・発達している可能性が示唆される。

4.6 分析の考察

RQ①～RQ③の分析結果を総合すると、学習者の適切性の発達は、個人内の認知的調整と他者との協働的調整を通じて形成される熟考型および即興型の言語使用が互恵的に作用しながら進行する、動的なプロセスとして理解できる。

まず RQ① では、学習者がコミュニケーションの対象に応じて、語用言語学的側面と社会語用論的側面の重点を柔軟に切り替える、対象依存的な適切性意識を形成していることが明らかとなった。これは、学習者が単に「正しさ」を志向しているのではなく、他者や状況を踏まえて、言語使用の方向性そのものを選択していることを示している。

次に RQ②では、このような意識を背景として行われる表現調整の過程が質的に示された。学習者は、個人内での認知的調整と、他者との協働的調整を重ねる中で、新たな表現や方略を取り込み、言語レパートリーを拡張していく様子が観察された。これらの結果は、適切性の形成が単なる知識の修正ではなく、他者や状況を意識しながら調整を重ねていく動的な過程であることを示唆している。

RQ③において図3に示された分布的特徴は、RQ②で明らかにした調整過程が即興場面においてそのまま再現されたことを因果的に示すものではない。しかし、熟考を伴う発話場面で形成された適切性が、即興的なやり取りの評価においても相関的な分布として現れている点は、熟考型適切性と即興型適切性が無関係に存在しているのではなく、相互に関連しながら形成されていることを示唆している。

以上の結果を踏まえると、学習者の適切性の発達は、まず他者や状況を意識することを契機として生じ、その意識に基づく認知的・協働的な表現調整を通して言語レパートリーが拡張され、最終的に成果としての言語使用が現れるという循環的なプロセスとして理解できる可能性が示唆される。したがって、このような循

環的構造を授業設計に取り入れることにより、「文脈に応じて正確で自然な表現を選択し、社会的・状況的条件に沿って意図する意味を効果的に表現する力」を経験的に育成できる可能性があると考えられる。

5 まとめと教育的示唆

5.1 研究成果のまとめ

本研究は、中学生を対象とした英語授業実践を通して、学習者の適切性がどのように形成・発達するのかを、RQ①～RQ③の分析に基づいて明らかにした。

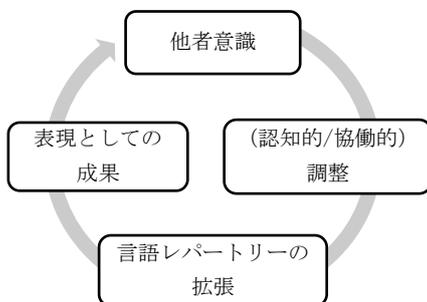
RQ①の分析から、学習者は相手や状況に応じて語用言語学的側面と社会語用論的側面を使い分け、対象に依存した適切性意識を形成していることが示された。

RQ②では、この適切性意識を基盤として、個人内の認知的調整と他者との協働的調整が相互に作用し、言語表現の精緻化やレパトリーの拡張へとつながる過程が確認された。

RQ③の結果から、熟考型活動で形成された適切性は、即興的なやり取りにも一定の関連をもって現れており、適切性の発達には知識の単純な蓄積ではなく、状況や他者を意識しながら進行する動的な過程である可能性が示唆された。

これらの結果を踏まえ、本研究では学習者の適切性の発達を図4の循環型学習モデルとして整理した。

図4 適切性の発達の循環型学習モデル



5.2 研究の限界

本研究には以下の限界がある。

- ・方法的限界:対象は1校の中学生に限定されており、データ量や多様性に制約がある。また、即興型適切性の評価は状況の予測不能性に影響されるため、再現性には注意が必要である。
- ・評価的限界:FA尺度に基づき評価を行ったが、学習者の内的認知過程や非言語的表現を完全には網羅できなかった。また、評価結果には個人差やばらつきが見られるため、その解釈には注意が必要である。
- ・対象的限界:企業担当者とアメリカ中学生という特定の対象に焦点を当てており、他文化や他年齢層への一般化には慎重を要する。
- ・理論的限界:本研究で提示した循環型学習モデルは、

本実践における特定の対象・タスク・文脈に基づいて導出されたものであり、直ちに一般化できるものではない。今後、異なる学校種・学習者特性・コミュニケーション対象を想定した実践を通して、モデルの妥当性や適用範囲を検証する必要がある。

5.3 将来の研究課題

本研究の成果を踏まえ、今後の課題は以下の通りである。

- ・即興型適切性の強化:瞬時の判断や対応力に個人差が見られたため、即興表現力を養う多様なタスクやフィードバック手法の開発が必要である。
- ・学習者の認知プロセスの可視化:内的認知調整の詳細を明らかにするため、思考過程や戦略選択を定量・定性両面で分析する研究が求められる。
- ・循環型学習モデルの妥当性検証:本研究で提案した循環型学習モデルについて、異なる実践条件においても同様の学習過程が確認されるかを検証する研究が求められる。

5.4 教育的示唆と結論

本研究の成果は、教育現場に以下の示唆を与える。

- ・他者意識のあるタスク設定:異なる対象とのコミュニケーションを経験するタスクを導入することで、学習者の対象意識を喚起し、認知的・協働的調整を促すことが可能である。
- ・循環型学習モデルの授業設計への組み込み:他者意識のあるタスク内で、熟考型活動と即興型活動を往還的に組み合わせることで、「意識 → 調整 → レパトリー拡張」という循環を実現し、柔軟な適切性を育成できる可能性がある。

本研究は学習者が文脈や相手に応じて適切性における言語表現を調整するプロセスを明らかにし、循環的学習モデルの有効性を示した。これにより、授業設計や評価方法の改善、さらには異文化理解を含む実践的英語教育の発展に寄与する可能性がある。

学習者一人ひとりが自らの思いや考えを伝え合う経験を重ねることで、「言葉で心を通わせる人」として成長し、将来にわたり広い社会のフィールドで活躍できることを期待したい。

【謝辞】

はじめに、授業実践にご協力いただいた小柳津清一商店の小柳津孝之様および海外営業担当の皆様、ユタ州 Alpine School District の Merinda Davis 先生と Clayton Middle School の Anna Christiansen 先生に心より感謝申し上げます。

また、共同研究者である静岡大学教育学部の矢野淳先生と Peter Clements 先生には、授業実践の参観と有益なご助言を賜りました。さらに、同学部の大瀧綾乃

先生には、本研究の遂行において多大なるご指導とご助言をいただきました。

授業実践では、附属静岡中学校英語科の松永有未先生、小野瑞歩先生、Matthew Coughlin 先生、Bjorn Christenson 先生にご協力をいただき、実践上の助言やデータ収集、評価等の検証の面で多くの支援をいただきました。

最後に、本研究に協力してくださった附属静岡中学校および Clayton Middle School の子どもたちに、深い感謝の意を表します。本実践および研究は、皆様のご支援とご協力によって完成することができました。

【参考文献】

- Bui, G., & Wong, C. H. (2022). From linguistic skills to pragmatic competence: The role of functional adequacy in task-based teaching and learning. *Asian Journal of English Language Teaching*, 30, 61–76.
- Bulté, B., Housen, A., & Pallotti, G. (2024). Complexity and difficulty in second language acquisition: A theoretical and methodological overview. *Language Learning*, 75(2), 533–574. <https://doi.org/10.1111/lang.12669>
- Bulté, B., Housen, A., & Pallotti, G. (2025). Reconsidering complexity, accuracy and fluency: Introducing difficulty and appropriateness into the CAF framework. *Language Learning*, 74(1), 1–34. <https://doi.org/10.1111/lang.12660>
- Ellis, R., & Yuan, F. (2004). The effects of planning on fluency, complexity and accuracy in second language narrative writing. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(1), 59–84. <https://doi.org/10.1017/S0272263104261034>
- Fujiwara, Y. (2005). Possibilities and Limitations in the Pragmatic Language Teaching in a Japanese EFL Context : A Case Study of a Junior High School. 中国地区英語教育学会研究紀要, 35, 77–86. https://doi.org/10.18983/casele.35.0_77
- Kasper, G. (1997). Can pragmatic competence be taught? (NetWork #6). Honolulu: University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Kasper, G., & Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Oxford: Blackwell.
- Kormos, J. (2014). Differences across modalities of performance: An investigation of linguistic and discourse complexity in narrative tasks. In H. Byrnes & R. M. Manchón (Eds.), *Task-Based Language Learning – Insights from and for L2 Writing* (pp. 193–216). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tblt.7.08kor>
- Kuiken, F., & Vedder, I. (2017). Functional adequacy in L2 writing: Towards a new rating scale. *Language Testing*, 34(3), 321–336. <https://doi.org/10.1177/0265532216663991>
- Leech, G. N. (1983). *Principles of pragmatics*. London: Longman.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–468). Academic Press.
- 文部科学省. (2017). 『中学校学習指導要領（平成 29 年告示）解説 外国語編』 開隆堂出版.
- Padlet. (2025). *Padlet*. Retrieved from <https://padlet.com>
- 静岡大学教育学部附属静岡中学校. (2024). 『研究協議会要項』 静岡大学教育学部附属静岡中学校.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Newbury House.
- Taguchi, N. (2011). Teaching pragmatics: Trends and issues. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 289–310. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000018>
- Taguchi, N. (2019). *Pragmatics in language learning and teaching*. John Benjamins.
- Taguchi, N. (2024). Technology-enhanced language learning and L2 pragmatics: Insights from digital game-based pragmatics instruction. *Language Teaching*, 57(1), 57–67. <https://doi.org/10.1017/S0261444823000101>
- Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4(2), 91–112. <https://doi.org/10.1093/applin/4.2.91>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds. & Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zeff, B. B. (2018). *Pragmatic teaching and Japanese EFL learners' use of greeting routines* (Doctoral dissertation, Hokkaido University). <https://doi.org/10.14943/doctoral.k13188>

【付録 A】

SNS 交流における社会語用論的側面からラベリング分析 (n=50)			
No.	発話内容 (英語原文)	カテゴリー	ラベリング理由・根拠
1	Do you know matcha?	③文化理解・共有	日本文化を紹介する導入質問。文化的交流意識。
2	Have you ever tried matcha before?	③文化理解・共有	経験確認を通して文化の共有を促す。
3	Probably you will like it.	①対等さ・親しみやすさ	共感的推測でフレンドリーに促す。
4	Matcha is a famous Japanese drink.	③文化理解・共有	日本文化紹介としての説明発話。
5	You can drink it with milk.	⑤誤解回避・配慮	味の調整を提案。相手嗜好に配慮。
6	Please add milk if you think it is bitter.	⑤誤解回避・配慮	苦味に対する配慮表現。
7	Thank you for trying matcha!	②相手尊重・丁寧さ	感謝表現。文化体験への敬意。
8	I' m glad to hear that!	④共感・興味を示す	相手の感想に対する共感反応。
9	I see.	④共感・興味を示す	理解・共感を表す短文応答。
10	I have a question for you.	②相手尊重・丁寧さ	丁寧な質問の導入。
11	What image do you have about matcha?	③文化理解・共有	異文化理解を意識した質問。
12	What do you think about the taste?	①対等さ・親しみやすさ	自然な会話としての意見交換。
13	Did you like it?	①対等さ・親しみやすさ	カジュアルな質問。会話継続意図。
14	How about you, Oskar?	①対等さ・親しみやすさ	名前呼びかけ+対等な対話意識。
15	Have you drink it yet?	①対等さ・親しみやすさ	会話促進のための確認質問。
16	I' ll refer to it!	⑤誤解回避・配慮	相手意見を受け入れる配慮的応答。
17	Thank you for your opinion!	②相手尊重・丁寧さ	相手意見への感謝。礼儀的対応。

18	That' s interesting!	④共感・興味を示す	興味・共感の反応。自然なリアクション。
19	I see, you like bitter taste.	④共感・興味を示す	相手の好みを理解して共感。
20	I want to make matcha more popular.	③文化理解・共有	文化普及意識を示す発話。
21	Matcha is very traditional in Japan.	③文化理解・共有	文化的背景の説明。
22	Thank you for your cooperation!	②相手尊重・丁寧さ	プロジェクト協力への丁寧な感謝。
23	If you like bitter taste, don' t add milk.	⑤誤解回避・配慮	相手嗜好別対応を提示。思いやり。
24	It' s okay if you don' t like it.	⑤誤解回避・配慮	相手の否定的意見への受容姿勢。
25	We can try different ways next time.	⑤誤解回避・配慮	改善提案による前向き配慮。
26	Thank you for your movie!	②相手尊重・丁寧さ	相手投稿への感謝。
27	Hello!! I have two questions for you.	②相手尊重・丁寧さ	フレンドリーかつ礼儀的な呼びかけ。
28	What kind of taste do you like?	④共感・興味を示す	相手の嗜好を尊重し理解を深める質問。
29	Thank you for sharing your idea!	②相手尊重・丁寧さ	相手意見共有への感謝。
30	I learned new things from you.	②相手尊重・丁寧さ	学びを通じた敬意表現。
31	Please tell me if you have any advice.	②相手尊重・丁寧さ	丁寧な依頼表現。相手尊重。
32	That' s a good idea!	④共感・興味を示す	賛同・共感の自然な反応。
33	Matcha tastes a little bitter but healthy.	③文化理解・共有	味の説明を通じた文化共有。
34	I hope you like Japanese tea.	⑤誤解回避・配慮	相手の好みを尊重する穏やかな希望。
35	Thank you for your message!	②相手尊重・丁寧さ	SNS マナーに沿った感謝表現。
36	Do you drink green tea in your country?	③文化理解・共有	相互文化比較の質問。

37	That' s similar to Japanese matcha!	④共感・興味を示す	共通点発見による親近感表現。
38	Thank you for answering!	②相手尊重・丁寧さ	応答への感謝。
39	We are helping a Japanese matcha company.	③文化理解・共有	地域文化・企業連携紹介。
40	I want you to be happy to drink matcha.	⑤誤解回避・配慮	相手の感情に配慮した優しい表現。
41	Please enjoy your matcha latte!	⑤誤解回避・配慮	楽しみを促す思いやりの表現。
42	I' m happy you liked it!	④共感・興味を示す	相手の感想に共感する応答。
43	Thank you for your comment!	②相手尊重・丁寧さ	丁寧な感謝。SNS マナー意識。
44	I' m glad you tried it!	④共感・興味を示す	相手行動への共感と喜び。
45	Did you enjoy it with your friends?	①対等さ・親しみやすさ	フレンドリーな質問。自然な対話継続。
46	We want to make matcha better for everyone.	③文化理解・共有	改善意識と文化共有の融合。
47	Thank you for helping us!	②相手尊重・丁寧さ	協力への感謝。礼儀的。
48	See you again!	①対等さ・親しみやすさ	親しい別れの挨拶。対等で自然。
49	Have a nice day!	②相手尊重・丁寧さ	定型的な丁寧挨拶。
50	I' m happy to talk with you!	①対等さ・親しみやすさ	会話を楽しむフレンドリー表現。

【付録 B】

企業担当者向けプレゼン原稿校正前・後の語用言語学的側面・社会語用論的側面比較分析 (n=37)				
	カテゴリ	校正前	校正後	分析コメント
1	①語彙工夫	“Change the booth.” “Look at this picture.”	“We think Mr. Oyaizu should prepare some Japanese-style items for the new booth.”	“Change”という単語を避け、「prepare」「Japanese-style items」など具体語を追加して説明力を高めた。
2	①語彙工夫	“It is plastic.”	“It is made of plastic.”	正しい文法表現を使い、語彙精度を高めた。自然な英語表現へ。
3	①語彙工夫	“You cosplay a samurai.”	“You should cosplay something Japanese, like a samurai.”	命令を助言に変え、「something Japanese」で表現を柔らかく包括的に。
4	①語彙工夫 ①シンプル化	“Matcha needs milk.”	“This matcha powder needs milk.” (with recipe)	説明文を明確化し、実用的な分量を付与。受け手が行動しやすい表現へ。
5	①情報整理	“This is the outdoor version of Chacha.”	“He can also wear different clothes. Mr. Oyaizu can also sell these character goods as matcha promotion items.”	キャラクター活用の展開（着せ替え・グッズ販売）まで具体化。
6	①情報整理	“Remake the poster. Sentence is long, shorten the sentence. Change the background.”	“Because the sentence is long and the background is only green... add more photos, shorten sentences, write Instagram’s ID.”	単なる改善指示から、具体的改善項目（写真追加、SNS 導線）を列挙したチェックリスト化へ。
7	①情報整理	“We couldn’t make it well with this slide, but I think it would be better to explain more about tea.”	“Please take a look at the video.”	スライド→動画へ媒体を単純化し、視聴行動に誘導する明快さを重視。
8	②相手尊重・丁寧さ	—	“Thank you for listening!” “Do you have any questions?”	発表の締めに関心への感謝や質問促しを追加し、丁寧さを高めている。
9	②理解配慮	—	“This ‘customer’ means not only people who come to your booth but also people passing by.”	「customer」という言葉の範囲を説明し、誤解を防ぐ意図的配慮。

10	①情報整理 ②相手尊重・丁寧さ	“Change the booth.”	“We think Mr. Oyaizu should prepare some Japanese-style items for the new booth.”	“We think”を加え、提案を押しつけでなく意見として表現。理解されやすく配慮的。
11	①情報整理 ②相手尊重・丁寧さ	“Make a logo and picture.”	“Mr. Oyaizu should make a logo and use pictures.”	敬称 “Mr.” を使うことで、話し相手を立てる意識が見られる。
12	①シンプル化 ①情報整理 ②理解配慮	“Because the problem with the poster is that the font is not Japanese, and the letters are small and difficult to read.”	“The font does not feel Japanese, and the letters are small and difficult to read.”	原因を簡潔にし、主張を明確化。冗長な表現を避け、理解しやすくしている。
13	①シンプル化 ②理解配慮	“Mr. Oyaizu should prepare Japanese-style items, like a chair, goza (mat), zabuton (cushion), and shoes.”	“For example, A chair and goza (a mat like tatami) / A zabuton (a cushion) / Japanese shoes for a matcha experience.”	箇条書き化し、視覚的にもわかりやすい形で情報を整理。聞き手の理解を助けている。
14	①否定の柔らか化 ②相手尊重・丁寧さ	“the font is bad.”	“They are not bad, but not good.”	“bad” の直接的否定を “not bad, but not good” に変えており、表現を和らげている。相手を否定せず、改善点を穏やかに伝える工夫が見られる。
15	①語彙工夫 ②相手尊重・丁寧さ	"This dog's name is 'Chacha.' He is from Shizuoka Tea Park, he is a boy..."	"He is a Shiba dog boy who loves Mr. Oyaizu's tea... Many children don't like tea, but they will be interested..."	キャラ説明を魅力的に語彙化し、ターゲット（子ども）への効果を明示。相手（企業）への提案力向上。
16	①語彙工夫 ②相手尊重・丁寧さ	"It tasted like sweet nuts. It had a little grassy flavor..."	"It has an interesting taste."	アメリカの友人から直接伝えられた Grassy というマイナスな表現を避け、アメリカ人の味覚を一般化。
17	①語彙工夫 ②理解配慮	“Change the poster.” “Use TikTok.”	“How about changing it like this?” “By using TikTok, more people can know about Oyaizu's matcha.”	指示形を提案形に変更し、やわらかいトーンへ。動詞を自然なコロケーションに調整。
18	①語彙工夫 ②理解配慮	"You make Instagram."	"You can make Instagram. It's good!"	命令的表現を緩め、肯定表現を先に置くことで提案が受け取りやすくなった。
19	①情報整理 ②理解配慮	“Because Americans love Japan, we need a place where they can enjoy Japanese culture.”	“But Americans do not know Japanese rules. So, we made this paper to help them.”	日本文化を紹介するだけでなく、文化的違いを補う資料を提案。相手の背景知識への配慮が加わった。

20	①情報整理 ②相手尊重・丁寧さ	"There is no information or evidence about how American people think about matcha."	"You should add some information about how they think... So, we sent a questionnaire..."	問題提起だけでなく、実際の改善行動（アンケート）を追加。提案内容がより具体化された。
21	①情報整理 ②相手尊重・丁寧さ	"We came up with four ideas... I tried making a video. It's low quality..."	"Our idea 1: Make a new matcha poster... short words, many pictures, QR codes. Thank you for listening!"	弱点の主張（低品質）を取り下げ、改善案（QR 連携）を前面に出す。発表の締めも丁寧。
22	①情報整理 ②相手尊重・丁寧さ	"Our idea is to make a new menu using matcha. Matcha is Oyaizu's strong point."	"We think Oyaizu should use matcha in a new way that tourists can enjoy. It will help more people understand Japanese culture through taste."	「観光客」「文化理解」など相手の背景を考慮し、文化的意義を明確化。
23	①情報整理 ②相手尊重・丁寧さ	"Some American people don't like only matcha because it is bitter."	"Some American people don't like only matcha because it is bitter. But most American people like matcha with something sweet or new."	否定文を補足情報でバランスを取り、文化理解と前向きな提案を同時に実現。
24	①情報整理 ②理解配慮	"There are Oyaizu's posters for Americans." (短文の羅列)	"We think American people don't want to read long sentences. This poster may cause misunderstanding, so Oyaizu should change the sentences."	理由を明確にし、誤解の可能性を説明。相手の理解度に配慮した論理的な構成へ。
25	①情報整理 ②理解配慮	"Give matcha powder to customers. You write this explanation: 'Matcha needs milk.'"	"Put matcha into small packages... 'customer' means not only booth visitors but also passersby. 1 tsp(3g) into 120ml milk."	「誰に」「どのように」伝えるかを具体化し付け加える。誤解（customer の範囲）を事前に排除。
26	①情報整理 ②理解配慮	"Post videos on SNS... we can take a video of what Oyaizu's Tea is doing."	"Make a new poster; added Instagram QR code so various people can know about Oyaizu's tea."	説明の優先順位が入れ替わり、まず視認性（ポスター）→導線（QR）で伝える戦略に整理。
27	①情報整理 ②理解配慮	"Collaborate between American sweets and matcha will make it easier for Americans to eat matcha."	"Try 'Matcha Fondue'—prepare donuts, ice cream; easy to prepare and attracts many people."	抽象的協業案→具体企画（Matcha Fondue）へ。実行可能性と利点を明記。
28	①情報整理 ②理解配慮	"We will make poster in easy words. Make two types: American poster and Japanese poster."	"I think we should change American poster, but we should tell Japanese culture. We make two types of poster."	目的（伝える内容）とターゲット（American vs Japanese）を分けて設計する点が明確化。
29	①情報整理 ②理解配慮	"It is plastic."	"It is made of plastic. Mr. Oyaizu should add a logo and write about Oyaizu's matcha."	補足情報と具体提案を追加。聴き手にとって理解しやすい説明構造。

30	①情報整理 ②理解配慮	"Use the quiz and the way to make matcha latte."	"First, he should change to cheerful music... Second, he should use Oyaizu's quiz and the way to make matcha latte."	改善案が段階化され、実行順(音楽→参加型コンテンツ)まで示されている。
31	①否定の柔らか化 ②相手尊重・丁寧さ	"The original poster has some mistakes in English."	"I think the original one is good, but it has some mistakes."	「mistakes」との直接的否定を「I think... but...」で緩和。評価+助言の構造で相手を尊重。
32	①否定の柔らか化 ① 語彙工夫 ②相手尊重・丁寧さ	"We think it isn't funny."	"We thought it isn't interesting, so young people aren't interested. He should change to cheerful music; use quiz and how-to."	直接的な批判を和らげる工夫として、対象(若者)を明示して改善(音楽・演出)を論理付け。
33	①否定の柔らか化 ① 情報整理 ②相手尊重・丁寧さ	"There is little information on the new poster, so we will share more details on SNS."	"This poster uses short words and many pictures. We added QR codes for Instagram and YouTube."	「情報量が少ない」というマイナスの指摘を辞め、改良点が示される。
34	①否定の柔らか化 ① 情報整理 ②相手尊重・丁寧さ	"The new video is long. He should make a short video... use the quiz and the way to make matcha latte."	"We will tell American buyers how American people feel about matcha! 'Your video is very interesting! So, I want to use part of this video.'"	否定的評価を和らげ、既存素材の活用(編集)という現実的提案に変換。
35	①否定の柔らか化 ① 情報整理 ②相手尊重・丁寧さ	"Now, there are some videos, but they are not easy to understand."	"Now, Oyaizu Tea Company has some nice videos, but they are a little difficult to understand. ... We used easier words and pictures."	評価表現「nice」を加えつつ、論理的説明と改善根拠(evidence)を提示。
36	①否定の柔らか化 ②相手尊重・丁寧さ	"Oyaizu exhibition not impact."	"Fittin' exhibition has good impact, but first impression is important."	否定表現を肯定+条件付けに変換し、建設的評価へ。
37	①否定の柔らか化 ②相手尊重・丁寧さ	"You must change the poster."	"I think you should change the poster."	命令形から「I think」+「should」に変更し、助言的・柔らかい語調に。