

相手に応じて英語でやりとりする力を育む指導

—生成 AI を活用した教材開発—

久保田 空 ・ 河村 道彦

(静岡大学大学院 教育学研究科)

Developing Adaptive English Communication Skills
through Generative AI-Based Teaching Materials

Sora Kubota and Michihiko Kawamura

要旨

従来の英語授業では文法・語彙の指導に重点が置かれ、語用論的能力の育成は十分に行われてこなかった。本実践では、大学生を対象に発話行為を扱う帯活動と生成 AI を用いた対話練習を組み合わせ、学習者の語用論的気づきを分析した。その結果、相手との関係性や行為の負担度、話題の重さに応じて表現を調整する必要性への理解と、英語をコミュニケーション資源として捉え直すという気づきが自己報告から確認された。これらは、生成 AI が語用論的ストラテジーの実践的習得を支援する教材として有効である可能性を示唆している。

キーワード： 英語教育、語用論、やりとり、相手意識、生成 AI

1. はじめに

本稿は、大学生を対象に、生成 AI を活用した指導の実践を報告するものである。本実践では、コミュニケーションを相手のフェイスへの配慮を伴う言語行為として捉える語用論的視点に焦点を当て、相手や状況に応じたコミュニケーション能力の向上を目指した。

コミュニケーション能力は、文法的正確さのみならず、社会的・語用論的側面を含む複合的な能力として捉えられてきた (Canale 1983; Celce-Murcia 2008)。実際、私たちは母語を用いる際、「相手にどう聞こえるか」を意識し、場面や状況に応じて話し方を調整しながらやりとりを行っている。しかし、第二言語において同様の調整を行うことは必ずしも容易ではなく、その場の状況や相手の立場、反応を踏まえた表現の選択が十分に行えない場合も少なくない。したがって、英語教育においては、単に正確な表現を身につけるだけでなく、相手を意識し、状況に応じて表現を調整する力の育成が重要となる。この点については学習指導要領においても示されており、高等学校では「目的や場面、状況、相手の反応などを踏まえた上で、適切な語彙や表現を選択して活用するために必要な技能」の習得が求められている(文部科学省 2018, 14)。

しかし、従来の授業では文法や語彙といった言語項目の学習に偏りがちで、それらを実際の場面でのように活用するかについての指導は十分とは言い難い。

文脈から切り離された文レベルの指導では、実際の言語使用における対人的・談話的側面を十分に扱うことが難しく (Richards & Reppen 2014; Edmondson et al. 2023)、使用経験と結びつかない言語知識は運用に活かされにくい (Taylor 2012; Batstone & Ellis 2009)。その結果、学習者が自らの発話が相手にどのように受け取られるかを省察する機会は限られている。相手に応じてやりとりする力を育むためには、テキストレベルで言語に触れながら、会話状況を分析する思考力や文脈に応じて適切な表現を選択する判断力を含む、総合的なコミュニケーション能力の育成が求められる。

語用論的能力は自然な接触のみでは十分に発達しにくく、学習者の気づきを促す明示的指導が重要であると指摘されている (Kasper & Rose 2002; Taguchi 2015; Ishihara & Cohen 2022)。また、言語学習においては、学習者の関与や内省を促す体験的な教材設計が重要であることも指摘されている (Tomlinson 2011)。本実践では、まず母語である日本語の会話場面を内省し、自らが無意識に行っている配慮や相手の発言に対して抱いている感情を言語化させることで、自身の言語行為を客観的に捉えさせる活動を取り入れた。その上で、多様な対人関係を擬似的に再現できる生成 AI の特性を活かし、年齢や立場、関係性の異なる人物像を設定したシミュレーションを行うことで、従来の教室内では困難であった「相手に応じたやりとり」の体験的な

習得を図った。

2. 実践の概要

本実践では、静岡大学教育学部で「英語文法論」を受講する学部生 26 名を対象に、全 5 回の指導を行った。全 5 回の指導終了後に、記述式アンケートを実施し、その結果を分析した。

2.1. 指導の内容

指導は、約 15 分間の帯活動と生成 AI を用いた会話練習を 1 単位とし、全 5 回実施した。「あいづち」「依頼」「断り」「はぐらかし」「提案」の 5 つのトピックを各回 1 つずつ、順に取り上げた。

これらを選定した理由は、いずれも日常的なコミュニケーションにおいて頻出するだけでなく、相手や状況に応じた表現・ストラテジーの選択が強く求められる発話行為であるためである。

帯活動では、まず各トピックについて日本語の会話場面を振り返り、日常のやりとりにおいて無意識に行っている配慮や判断を学習者に内省させた。次に、英語で同様のやりとりを行う際に生じる言語行動の相違に注意を向けさせ、相手や状況に応じて発話を調整する必要性への認識を促した。その後、各トピックを遂行する際の留意点や取りうるストラテジーを提示し、談話標識や定型表現といった、それらを実現するために必要な英語表現を含む対話例を参照させた。最後に、学習者同士がペアを組み、仕草や表情などの非言語的要素にも配慮しつつ、与えられた文脈に沿った模擬的・即興的な会話練習を行った。

帯活動終了後、学習者には生成 AI を用いたテキストベースの会話練習が課題として与えられ、年齢や立場・関係性の異なる相手とのやりとりを体験した。これらの活動を通じて、相手に応じて言語行動を調整する必要性への気づきを高めるとともに、言語項目の理解と、実際の対人場面を想定した即興的なやりとりの経験を提供することを意図した。

Brown & Levinson (1987) は、会話における発話行為が話し手と聞き手のフェイスに影響を及ぼすと指摘している。フェイスは、他者からの干渉を避けたいというネガティブ・フェイスと、他者に受け入れられたいというポジティブ・フェイスという 2 つの欲求から

成り立つ。日常会話には、依頼や断りなど、相手のフェイスを侵害する可能性をもつ発話行為が多く含まれる。Brown & Levinson はこれらをフェイス侵害行為と位置づけ、話し手は相手との社会的距離（親疎関係）、力関係（上下関係）、行為の負担度（要求の程度）に応じて、その影響を緩和するためのストラテジーを選択すると述べている。

本実践で扱った発話行為はいずれも、話し手と聞き手のフェイスに影響を及ぼすものであり、相手との関係性や状況に応じたストラテジーの選択が不可欠である。したがって、学習者が相手を具体的に想定しながら表現を調整する経験を積むことは、フェイス理論の観点からも教育的意義があると考えられる。

2.2. 各トピックの要点

「あいづち」では、日英語の対照的な特徴を取り上げた。日本語のあいづちは、聞き手が頻繁に相槌を打つことで話し手の発話を促す共話的な側面が強く、「うん」や「へえ」といった非語彙的表現が多く用いられる(大谷 2015)。一方、英語では相手の発話内容に応じて語彙的あいづちを使い分け、対話に積極的に関与する傾向がある(岩田他 2025)。そこで、動画教材を用いて語彙的あいづちの具体例を提示し、相手の発話に対して自身の感情や評価を添えて反応する方法について指導を行った。

「依頼」では、依頼が本質的に相手の行動を制約する負担を伴う行為であることを踏まえ、丁寧さの実現に寄与する、機能の異なる複数のストラテジーを取り上げた(石原・コーエン 2015)。具体的には、本題に入る前の準備行為としての前置き、心理的距離を調整する緩衝表現 (a bit, possibly, I was wondering if you could... など) および依頼の妥当性を示す理由の提示を指導した。これにより、単なる情報の伝達ではなく、相手の状況やフェイスに配慮した言語選択の重要性を認識させた。

「断り」では、感謝や謝罪の表明、意思の明確化、理由や代案の提示といった、対人関係を維持・強化するストラテジーを取り上げた。Beebe et al. (1990) によれば、断りの順序には母語による差異が見られ、英語母語話者は上下関係に関わらず、まず肯定的な意見や配慮を示した後に謝罪や理由を述べる傾向がある。一

方、日本語話者は目上の相手に対して謝罪を先行させる傾向がある。これに基づき、学習者には感謝や謝罪を適切に配置し、代案を添えることで、拒絶による摩擦を最小限に抑える方法を指導した。

「はぐらかし」では、質問に対する回避的応答として、直接的な回答を避ける語用論的スキルを扱った。石原・コーエン(2015)の「断り」場面における回避ストラテジーから「話題を変える」「冗談を言う」「沈黙を埋め会話をつなぐ」を取り上げ、さらに *Maybe some other time* のように将来的な可能性を示唆することで現状の明言を避ける曖昧な表現を、社会的距離を保つための有効なストラテジーとして追加した。これらの手法を例文とともに解説し、対立を回避しつつ会話を継続させる能力の育成を図った。

「提案」では、提案に伴うフェイス侵害を緩和するため、緩衝表現の使用、提案主体の曖昧化、協調的表現、および前置きの活用を扱った。*Perhaps* や *I think* といった緩衝表現が、提案の押し付けがましさを軽減し、聞き手による受容性を高めることを解説した(Martinez 2005)。さらに、*It would be helpful if you...* や *I've heard that...* のように、話し手の意図を間接化し、情報源を外部に委ねる表現を用いることで、聞き手のネガティブ・フェイスへの侵害を抑制する手法を提示した。

いずれのトピックにおいても、各ストラテジーが聞き手に与える心理的影響を踏まえ、親疎関係、上下関係、および話題の重さに応じて表現を調整することの重要性を強調した。また、具体的な言語項目と例文を提示することで、学習者が実際の対話場面において、状況に即した適切な表現を自律的に選択できるよう配慮した。

図1に、帯活動における指導内容の一例として「あいづち」を扱った授業資料を示す。資料では、あいづちの語用論的特徴やストラテジーについて解説するとともに、具体的な言語項目を提示し、それらが談話内でどのような役割を果たすかを学習者に問いかけている。また、学習者があいづちの運用について考察・実践する機会も設けており、その機能を認識したうえで意識的に表現を選択できるような構成となっている。こうした資料の構成は、他の発話行為(依頼、断り等)を扱う帯活動においても共通している。

Topic : あいづち
日本語では...

- ・「ああ」「うん」のような、単に聞いていることを示す間投詞がよく使用される
- ・あいづちが相手の発話の途中で打たれることが多い
- ・頻繁にあいづちを打つことでその話題への関心を示す、会話を促す

英語では...

- ・日本語に比べて、あいづちの頻度が少ない
- ・単に話を聞いているというあいづちだけでなく、やりとりに参加することが求められる
- ・少し大きさに反応する

⇒あいづちを打つことで、気持ちを伝える！
(=やりとりを行う！)

仲の良い友だち同士で話している
A: I read online that if you mix coffee, orange juice, and a raw egg, it blows up.
B: (). I love explosions. < >
A: Then get ready for....
① I see ② Cool ③ Oh no!

ホテルの受付で食料品店の場所を尋ねている
(G: guest S: staff)
G: Okay. And which way do I wanna go?
S: You come out this door and take a hard left. It's just one block down on the right.
G: Okay
S: We have wine glasses and bottle openers here also.
G: (), thank you. < >
S: Not a problem.
① I see ② Fantastic ③ Hmm

あいづち表現リスト
Empathy (共感) : 相手の気持ちや意見に共感を示す
I understand. / That makes sense. / I know. / Me, too.
Surprise (驚き) : 予想外の情報に驚きを示す
Really? / Wow! / Oh, that's surprising! / No way! / Seriously?
Agreement (同意) : 相手の意見に賛成する
That's true. / I agree. / Exactly. / Definitely. / I think so, too.
Interest (興味) : 話題に関心を示し、会話を続ける
Oh, I see. / Sounds interesting! / Tell me more. / Uh-huh.
Sympathy (同情) : 相手の大変さや悲しみに寄り添う
That's too bad. / I'm sorry to hear that. / Oh no! / That must be tough.
Mild response(控えめな反応) : 話の合間に軽くあいづちを入れる
Mm-hmm. / Uh-huh. / Yeah. / Okay. / Hmm.
Comprehension check (理解を示す) : 相手の話を理解しようとする
Uh-huh. / Okay. / Got it. / I see what you mean. / Right.

図1. 「あいづち」ワークシート

3. AI 学習課題の概要

相手に応じてやりとりする力を高めるためには、定型化されやすい学習者同士のロールプレイングに加え、実際の文脈に近い多様な状況設定下での練習が不可欠である。本実践では、状況・相手・話題がそれぞれ異なる複数の学習課題を設定した。これにより、学習者が状況に応じて自身の言葉遣いや表現を調整せざるを得ない環境を構築し、相手意識を伴った実践的なやりとりの促進を図った。

対話練習のプラットフォームとしては、Google の AI である Gemini のカスタムアシスタント機能である GEMs を活用した。Gemini を選定したのは、授業において Google Classroom を利用しており、互換性と利便性を考慮したためである。

Gem を用いた会話練習では、1 回の練習につき、シチュエーションの異なる 5 つのシナリオを体験し、1 シナリオあたり 5 ターン程度の会話を行う形式とした。すべての会話終了後には、Gem からそれぞれの会話に対するフィードバックと全体に関するコメントを受け取る流れとした。

また、練習終了後には Google Form を用いて、Gem と学習者のやりとりおよび Gem から学習者へのアドバイスの全文を収集した。これらのデータを基に、プロンプトに沿った応答が行われているかを確認するとともに、学習者の会話実践の内容についても観察を行った。さらに、自由記述回答を通じて学習者からの意見や感想を収集し、それらを踏まえて Gem を調整できる体制を整えた。

3.1. プロンプト設計の基本方針

本実践において生成 AI (Gemini) に与えた会話練習用プロンプトの設計方針とその理論的背景について述べる。プロンプト設計にあたっては、Brown & Levinson (1987) のポライトネス理論に基づき、発話の適切性を規定する社会語用論的要因を体系的に操作することを基本方針とした。

具体的には、AI に付与する人物設定の構成要素として力関係および社会的距離を主要な軸として設定し、あわせて会話内容については行為の負担度を可変的な要素として組み込んだ。これら三つの語用論的変数を独立して操作することで、学習者が AI との対話にお

いて心理的負担の質的差異を体感し、相手との社会的関係性や文脈に応じて発話を調整する必然性を、実践を通じて内省的に理解できる学習環境の構築を目指した。

対話の展開については、特定の発話行為の生起時点で終了させるのではなく、規定のターン数に達するまで継続的に展開されるよう設計した。これにより、学習者が単一の応答で完結するのではなく、AI の動的な反応に応じて自身の発話を再構築・調整する過程を反復的に経験できるようにした。

例えば「断り」を扱う場面では、学習者が拒絶の意を示した後も、AI が代案の提示や再説得を試みるような展開を意図的に設定した。このような連鎖的なやりとりを通じて、学習者は断りの理由をより明確に述べたり、文脈に応じて発話の直接性を再調整したりする必要に迫られる。この設計は、話者間の上下関係、親疎関係、および話題がもたらす心理的負担といった複数の社会語用論的要因を、相互行為の進行に即して同時に考慮しながら言語形式を選択していく現実のコミュニケーションを擬似的に再現するものである。こうした調整プロセスを反復的に経験することにより、相手の反応を解釈しつつ言語行動を修正していく相互行為能力の育成を目指した。

対話における使用言語については、AI との会話部分を CEFR B1 レベルの英語に設定し、シナリオ開始時には AI と学習者の社会的関係性、場面設定、および当該の発話行為が求められる状況を日本語で明示した。これは、文脈理解や振り返りに伴う認知負荷を軽減し、英語による語用論的調整そのものに学習者の認知資源を重点的に配分させることを目的とした方略である。

AI によるフィードバックについては、形式的な文法的正確さよりも、コミュニケーションの成否および語用論的適切性に焦点を当てるよう指示した。具体的な評価項目としては、対話の流れの自然さや、相手との社会的関係性、状況・話題に応じた表現選択の妥当性を設定した。フィードバックは「Gem からアドバイス」としてすべてのシナリオが終了した後日本語で学習者に提示し、各シナリオにおいて学習者が用いたストラテジーや表現について肯定的に言及した上で、必要に応じて改善に資する具体的な言語項目や表

現例を簡潔に示す構成とした。

さらに、AI の役割を評価者ではなくトレーニングパートナーと位置づけ、全体を通して受容的かつ温かなトーンを維持するよう設定した。これは、学習者の情意的フィルターを低減し、自身の発話調整の試みに対する自己効力感を高めることを意図したものである。以上のプロンプト設計により、学習者は文法的正確さに過度に拘泥することなく、相手との社会的関係性や文脈に応じた言語行動のあり方をメタ認知的に振り返る機会を得ることが期待される。

3.2 AI 出力内容の分析と評価

本節では、3.1 で述べたプロンプト設計に基づき AI (Gem) が実際に生成した文脈提示、対話展開、アドバイス进行分析する。図 2 は「はぐらかし」における文脈提示の例である。会話の状況、相手との関係性、話題を日本語で明示することで、学習者が対話場面を明確に把握できるよう構成されている。また、はぐらかしが求められる状況を設定することで、実際の対人コミュニケーションに準じた心理的負担が生じるよう意図されている。

Scenario 1: 友人からの個人的な質問
シチュエーション
大学のカフェテリアで、親しい友人とランチをしています。友人は最近あなたが別れたばかりの元パートナーについて、少し立ち入ったことを聞いてきました。

図 2. シナリオ開始時の文脈提示

図 3 は、この文脈提示に続く AI (Gem) と学習者 (Me) の対話例である。AI によるプライベートな質問に対し、学習者は曖昧な表現を用いて回答を回避している。これに対し AI は会話を終了させず、さらに踏み込んだ追質問を行い、学習者に追加の回避やストラテジーの調整を促している。このように文脈に即して会話が展開されることで、動的なやりとりのプロセスが擬似的に再現され、実際の対人場面に近い形で相互行為能力を訓練することが可能となっている。

Gem: Hey, I've been meaning to ask you something. What was the real reason you and Alex broke up? Was it the distance?
Me: Umm...In fact, I do not have clear reasons. Sorry for it is not funny.
Gem: Oh, really? That's surprising. I thought you two were so happy. So, are you already planning to start dating again?
Me: We do not have any plans at all.
Gem: I see, I see. Well, maybe a little break is good. Anyway, have you heard about that new Italian place that just opened near the cinema? Their pasta looks amazing!
Me: Oh, I want you to ask to go there next week. Why don't you go there next Friday?
Gem: That sounds like a much better idea than talking about my messy love life! Next Friday works for me!

図 3. AI と学習者のやりとり 1

続くシナリオでは、大学教員との面談 (図 4)、親戚からの質問 (図 5) など、異なる対人関係を前提としたやりとりが展開された。Gem が上下関係や親疎関係に応じて応答のスタイルを変化させ、それに伴って学習者にも表現を使い分ける必要が生じている様子が確認された。

Gem: ... Do you already have a clear job lined up or an industry you plan to enter?
Me: I am afraid... I have some plans maybe.

図 4. AI と学習者のやりとり 2

Gem: ... So, tell me, is there anyone special in your life right now? ...
Me: I am surprised these words coming from you. ...

図 5. AI と学習者のやりとり 3

図 4 の I am afraid... は、配慮を示しつつ断りや慎重な回答を導入する典型的な緩衝的導入句であり、学習者が直接性を弱める語用論的調整を行っていることを示す。また図 5 の I am surprised [sic] these words coming from you. は、親戚との距離感を踏まえ、質問への戸惑いを婉曲に表現したものであり、社会的関係性を考慮した語用論的判断が働いていると解釈できる。こうした発話は、学習者が状況に応じて表現のトーンや直接性を

調整する試みが、対話の流れの中で自然に現れていることを示している。

図 6 は、シナリオ終了後に AI が提示したアドバイスの例である。「良かった点」では、学習者が用いたストラテジーが具体的に指摘され、その効果が評価されている。また「改善のヒント」では、文脈に応じたより自然な表現が簡潔に示され、個々の発話に対応した即時的かつ具体的な支援が行われている。

Scenario 1: 友人からの個人的な質問
良かった点：質問をかわした後、すぐに話題を友人が出した「イタリアン」に移し、「行きたい」と誘うことで、話題転換がとても効果的でした。沈黙を避け、ポジティブな次の行動に繋がられました。
改善のヒント：最初の返答で、もう一つ「That's a bit of a sensitive topic...」のような、少し時間を稼ぐフレーズを入れてから事実を伝えると、より自然な「はぐらかし」になります。
使えるフレーズ例：「Maybe we can talk about something else?」

図 6. シナリオごとのアドバイス

図 7 は、5 つのシナリオをすべて終了した後に提示される総合評価の例である。冒頭の「5 つのシーンおつかれさまでした」という呼びかけや絵文字の使用から、受容的で温かいトーンが意図的に維持されていることが確認できる。

総合評価
🌟 5 つのシーンおつかれさまでした！ 🌟 全体の練習を通して、質問をかわす能力がとても高いことが分かりました。素晴らしい強み：間を置く表現の活用：最初のシーンで間を置く表現が少なくても、後のシーンで「Umm...」や「ユーモラスな言葉」を使って、考える時間を作っていました。

図 7. 全シナリオ終了後の評価

図 8 は、総合評価に続いて提示される、今後の学習に関するアドバイスの例である。ここでは、学習者個人の発話傾向に基づき、より自然な回避的応答を実現するための具体的な観点が示されている。文法的な正確さではなく、コミュニケーション全体の適切性に焦

点が当てられており、本実践の設計思想が反映されている。また、締めくくりとして励ましのコメントが添えられ、学習意欲に配慮した構成となっている。

今後のステップアップのヒント：
次は、話題転換のフレーズ（例：「Anyway,」「By the way,」など）をもう少し意識的に活用してみましょう。これにより、質問をかわした後、スムーズに別の会話へ移行できるようになります。
とても良い練習でした！この調子で、相手や状況に合わせた自然な英語の会話力、そして実践的なコミュニケーションスキルを伸ばしていきましょう。

図 8. 全体を踏まえたアドバイス

3.3. 会話データの質的分析

本節では、AI (Gem) との対話において学習者が行った語用論的調整を質的に検討する。分析にあたっては、各場面を「あいづち」「断り・はぐらかし」「依頼・提案」の 3 群に分類し、代表的な会話例を抽出した。分析の枠組みには Brown & Levinson (1987) のポライトネス理論を採用し、社会的距離・力関係・行為の負担度といった文脈要因が、緩衝表現や間接化、理由提示などの語用論的ストラテジーにどのように反映されているかを考察する。これにより、学習者が状況に応じて発話を調整している様子を記述することを目的とした。

あいづち

「あいづち」は、話し手の発話を支持し、対話を円滑に進めるための基本的な聞き手行動である。日本語では、個々の発話内容への深い評価よりも、絶え間なく聴取確認を行う頻度中心の応答が典型的である。一方、英語では単なる内容理解の提示にとどまらず、聞き手の評価や感情を明示する語彙的あいづちを用いた能動的な参与が重視される。こうした評価付加型の応答は、話し手のポジティブ・フェイスを支える点で、語用論的に重要な役割を果たす。

図 9 は、有名人へのインタビューという設定で行われた学習者と AI のやりとりの例である。最初の発話に対する Wow, really? は驚きを示す語彙的あいづちで

あり、続く **That must be tough.** は話し手の状況に対する共感的評価を付加している。これらの応答は単なる「聞いている」という合図を超えて、話し手の発話内容に対する感情的・評価的なスタンスを明示する能動的な語用行為であり、聞き手としての積極的な会話参加の姿勢がうかがえる。また、2度目の応答 **Yeah, that makes sense** も、相手の行動に対する理解と肯定を簡潔に示すことで対話の流れを自然に維持しており、受動的な聞き手にとどまらない主体的な参加が実現されている。

<p>Gem (Shohei Ohtani): Last night, I only slept about four hours because I was analyzing the Blue Jays' pitchers' video until after midnight. I feel the pressure. Student (Reporter): Wow, really? That must be tough.</p>
<p>Gem (Shohei Ohtani): Even with the long days, I try to get a quick gym session in during the afternoon just to keep my body feeling balanced and ready to go. Student (Reporter): Yeah, that makes sense.</p>

図 9. AI と学習者のやりとり 4

一方で、日本語の対話習慣からの転移と考えられる、発話の区切りごとに頻繁に反応を挿入するパターンも確認された。英語の談話規範ではやや過剰に映る場合があるものの、学習者は同時に英語的あいづちの形式に合わせようと意識的に調整を行っている。

これらの観察から、学習者は英語的あいづちを単なる聞き手の証明にとどめず、相手の発話に対する評価的・感情的態度を伝える語用行為として運用しようとしていることが示唆される。すなわち、日本語的な頻度中心の枠組みを維持しつつ、その内実を英語的な評価付加型へと置き換える、語用論的な移行状態にあるといえる。

このように、AI との対話は、語用論的調整を安全かつ反復的に実践する場として機能しており、語彙的あいづちを含む英語に特徴的なコミュニケーション・スタイルの習得を促す機会となりうることが示唆された。

断り・はぐらかし

「断り」と「はぐらかし」は、いずれも相手のフェイスを脅かし得る発話行為であり、対人的距離を調整

しつつ対立を回避する語用論的判断が求められる点で共通している。

図 10 は、依頼や提案を断る二つの事例を示している。いずれの会話でも謝罪表現や理由提示が用いられ、基本的な緩衝方略の使用が確認できる。友人への断り（会話 1）では、謝罪と理由提示に加えて次回の誘いを求める発話が見られ、積極的な関係維持を意図した調整が行われている。一方、教師への断り（会話 2）では、理由提示は最小限にとどまり、代案提示などの明示的な関係維持ストラテジーは見られない。こうした差異は、ストラテジーの不足とも解釈できるが、相手との関係性（教師-学生）や行為の負荷度の違いに応じた場面判断を反映している可能性もある。

<p>会話 1 (友人への断り) Gem: Hey! There's a cool new cafe that just opened downtown. Do you want to check it out with me this Saturday? Student: I'm sorry. I'm going to travel with my family. Please invite me again next time.</p>
<p>会話 2 (教師への断り) Gem: I've noticed you've been working hard in class, but maybe a little extra practice would help. I can offer you a free one-on-one session after school every Wednesday. Would you like to do that? Student: I'm sorry, but I have other activities after school, so I don't have time after school.</p>

図 10. AI と学習者のやりとり 5

図 11 は、友人からの踏み込んだ質問に対して直接的な回答を避け、話題を先送りする形で回避する場面である。学習者は **Ah...** というフィラーを用いて即答を遅らせ、その後 **I will tell you someday** と回答を先延ばしにすることで、直接的な拒否を避けつつ情報開示を最小限にとどめている。これは、はぐらかしに典型的な曖昧化と話題転換を組み合わせた語用論的調整であり、相手のポジティブ・フェイスを損なわないよう配慮した穏当な回避方略である。

<p>Gem: So, I heard you quit the photography club. What actually happened? Student: Ah... It's a long story. I will tell you someday.</p>
--

図 11. AI と学習者のやりとり 6

断りとはぐらかしに共通して、学習者は謝罪・理由提示・曖昧化・話題転換といった語用論的ストラテジーを用い、相手との摩擦を最小限に抑えようとしていた。これらの発話行為はいずれも、対人的距離の微細な調整を要する語用論的負荷の高いタスクであり、AI との対話が発話調整能力の伸長に寄与する実践的な学習機会となっていたことがうかがえる。

依頼・提案

「依頼」と「提案」はいずれも聞き手に行為を促す発話行為であり、直接的に述べると負担や強制性を生みやすい。そのため、前置きや緩衝表現、不確実性の標識などを用いて丁寧さを調整し、聞き手への配慮を示すことが重要となる。

図 12 は、同一の学習者による、親しい友人への異なる依頼場面を示している。宿泊予定のホテルのキャンセル（会話 3）のような負担度の高い依頼では、Do you have a minute [sic]? といった前置きや理由提示に加え、I was wondering if you could... のような間接的形式が選択されており、行為の負担度に応じた丁寧さの調整が見られる。

一方、別の友人に対する猫の世話の依頼（会話 4）では、前置きは用いられているものの、依頼表現そのものは Can you...? と比較的直接的である。同じ「友人」という対人的距離にあっても、依頼内容の負担度に応じて、学習者が丁寧さの度合いを戦略的に使い分けられていることが示唆される。

<p>会話 3 Gem: Hi! I was just texting you about our trip! Are you all packed for the weekend? Student: Hi! Do you have a time? Gem: Yeah, I do. It's a little early, but I can talk. Is everything alright? You sound a bit rushed. Student: Actually, I have to go to work this weekend. I was wondering if you could cancel the hotel that you received?</p>
<p>会話 4 Gem: Hey! What's up? Long time no talk! Student: May I ask a favor? Gem: Sure, what is it? Is everything okay? Student: Can you take care of my cat next weekend?</p>

図 12. AI と学習者のやりとり 7

図 13 は、クラスメイトへの提案場面である。学習

者は冒頭に Umm... を置き、How about...? のような軽い提案形式を用いることで、押しつけがましさを回避している。AI の問い返しに対しては I'm not sure but maybe... と不確実性を示す表現を添え、提案の強度を弱めつつ相手の選択権を尊重する調整が見られた。一方で、提案を支える理由提示は限定的であり、説明の明確化や説得力の向上にはさらなる発展の余地がある。

<p>Gem: Hi. I'm worried about the history presentation next week. I can't decide which topic to choose. Student: Hi! Umm... How about war? Gem: "War? That's interesting, but I don't know how to narrow it down. Student: I'm not sure but maybe WW2 is easy to handle content.</p>

図 13. AI と学習者のやりとり 8

依頼と提案はいずれも相手への働きかけを伴う発話行為であるが、依頼では聞き手に直接的な負担が生じやすいことから、学習者には強い緩衝表現を用いたり理由提示を積極的に行う傾向がみられた。一方、提案では、不確実性の標識を活用し、働きかけを柔らかく調整していた。こうした違いは、行為の性質に応じて語用論的調整を使い分けられていることを示している。

全体を通して、学習者は複数のシナリオでの対話を通じ、相手の発話や社会的関係性に応じて表現を調整する語用論的行動を積極的に行っていたことが確認された。特に、緩衝表現・理由提示・話題転換・不確実性の標識などのストラテジーは、多様な対人関係を扱うシナリオの中で広く用いられていた。こうした会話データからは、学習者が AI との対話を通じて発話の対人効果を意識的に調整している様子が読み取れ、実践的な場面における AI との対話が語用論的スキルの伸長に寄与していることが示唆されている。

4. アンケート調査

各回の活動終了後に学習者からフィードバックを収集したほか、全 5 回の活動終了後には事後アンケートを実施した。本節では、事後アンケートの設計と分析結果について述べる。

4.1. 調査の設計

学習者が AI (Gem) を用いた学習課題を通じて得た語用論的な気づきを把握するため、表 1 のアンケート項目を作成した。本実践の主な目標は、学習者が「相手に応じてやりとりを行う」という視点を意識できるようになることである。この目標に基づき、アンケートでは活動のねらいに対応する次の 3 つの観点から質問項目を設定した。

- A. 相手に応じて表現を調整する必要性の理解
- B. 状況に応じて表現を使い分ける能力の自覚
- C. 英語学習の本質がコミュニケーションにあるという実感

項目の配列については、AI との会話練習中の気づきから練習終了後の振り返りへと至る時間的順序性を保持した。また、同一観点の項目が連続することによる回答のパターン化を避けるため各観点を適宜分散させて配置した。加えて、質問⑧には逆転項目を組み込み、回答の偏りを抑制するとともに、各項目への慎重な検討を促した。あわせて自由記述項目を設け、AI との対話が学習に与えた定性的な影響も分析対象とした。

回答の収集および集計には Google Form を用い、回答者の負担を考慮し、5 件法 (1. とてもそう思う～5. 全くそう思わない) を採用した。中立的な選択肢を含めることで、明確な気づきを得なかった学習者の状況も把握できるようにした。なお、質問番号⑩および⑭～⑯は自由記述形式とした。

表 1. アンケート項目

Gem と会話練習して思ったこと
①「相手にどう伝わるか」を意識してやりとりできた。(A) ②話し相手によって表現を使い分けることができた。(B) ③相手との関係性によって英語の言い方が変わることが実感できた。(B) ④英語は「正しさ」だけでなく、「伝わり方」が重要だと意識できた。(C)
Gem との会話練習を終えて思ったこと
⑤「自分の発言がどう聞こえるか」を意識するようになった。(B) ⑥場面に応じて適切な表現を選ぶのは重要だ。(A)

- ⑦英語はコミュニケーションツールだという感覚が強まった。(C)
- ⑧話す相手が誰であっても、表現を変える必要はあまりない。(A)
- ⑨文法や語彙を相手に合わせて使うことの必要性を感じるようになった。(C)
- ⑩この活動全体を通じて、あなたの英語の使い方の意識がどう変化したか、自由にコメントしてください。

Gem について思ったこと

- ⑪Gem と、状況に合った自然なやりとりができた。
- ⑫Gem のアドバイスは、自分の表現を改善するヒントとなった。
- ⑬Gem の場面設定や言葉遣いは、相手に合わせたやりとりを学ぶうえで有益だった。
- ⑭Gem を使った練習で、特に自分の学びになった点を教えてください。
- ⑮Gem を使った練習で、改善したほうがよい点を教えてください。
- ⑯今後、Gem との会話練習で取り組んでみたいテーマがあれば自由に書いてください。

※(A), (B), (C) はそれぞれの観点との関連性を示す

本調査は、心理測定としての厳密性を重視するものではなく、活動実践を通じた学習者の自覚的な意識変化および学習課題としての可能性を把握することを主眼としている。以上の設計により、活動のねらいに即した学習者の気づきと、AI (Gem) を活用した学習課題に対する評価を、包括的かつ無理のない形で捉える構成とした。

4.2. 結果と考察

量的結果の概要

アンケート調査の結果について、観点ごとに数値を整理し分析を行う。各質問項目については、5 件法の選択肢を得点化し、「1. とてもそう思う」を 5 点、「5. 全くそう思わない」を 1 点として平均値を算出した。さらに、肯定的な回答 (5 点・4 点) の割合も算出することで、平均値だけでは把握しにくい回答分布の傾向を補完した。表 2～5 に観点別の結果を示す (質問⑧は逆転項目であるため得点を反転させている)。

表 2. 観点 A アンケート結果

A. 相手に応じて表現を調整する必要性の理解		
	平均値(点)	5,4 点の割合(%)
質問①	4.20	84.0
質問⑥	4.72	100.0
質問⑧	3.36	64.0
全体	4.09	82.6

表 3. 観点 B アンケート結果

B. 状況に応じて表現を使い分ける能力の自覚		
	平均値(点)	5,4 点の割合(%)
質問②	4.28	92.0
質問③	4.44	100.0
質問⑤	3.88	84.0
全体	4.20	92.0

表 4. 観点 C アンケート結果

C. 英語学習の本質がコミュニケーションにあるという実感		
	平均値(点)	5,4 点の割合(%)
質問④	4.32	86.0
質問⑦	4.56	100.0
質問⑨	4.32	96.0
全体	4.40	94.0

表 5. Gem 評価アンケート結果

Gem について思ったこと		
	平均値(点)	5,4 点の割合(%)
質問⑪	3.96	76.0
質問⑫	4.36	100.0
質問⑬	4.32	96.0
全体	4.21	90.6

観点 A 「相手に応じて表現を調整する必要性の理解」の全体平均は 4.09 であり、表現調整の必要性は概ね理解されているといえる。しかし、逆転項目である質問

⑧「相手が誰でも表現を変える必要はない」の反転平均値は 3.33 と低く、4・5 点の割合も 64.0%にとどまった。一方、質問⑥（場面に応じた調整）の評価は比較的高かった。これらの結果から、学習者はフォーマル／カジュアルといった場面要因に基づく表現調整を重視する一方で、対人関係の違いのみに基づく調整への意識は相対的に低く、場面要因と組み合わせて判断している傾向が示唆される。

観点 B 「状況に応じて表現を使い分ける能力の自覚」では、平均値 4.20 と高い値が示され、表現を使い分けられたという自己評価の高まりが確認された。ただし、質問⑤の平均値は他項目と比べてやや低かった。肯定的回答（5 点・4 点）の割合を見ると、質問②では 92.0%、質問③では 100%であったのに対し、質問⑤では 84.0%にとどまっている。特に 5 点の割合が 12.0%と低いことから、この項目に対する確信度は相対的に低いと考えられる。以上より、学習者は表現を使い分けているという全体的な自覚は形成されているものの、「相手にどのように聞こえるか」という発話の対人的効果に関する意識については、なお形成途上にあることが示唆される。

観点 C 「英語学習の本質がコミュニケーションにあるという実感」は全観点中で最も高い平均値（4.40）を示した。Gem による複数ターンの対話体験が、英語を言語形式ではなく実践的な伝達手段として捉え直す契機となったと考えられる。

自由記述の質的分析

質問⑩の自由記述については質的内容分析を行った。まず記述内容を意味単位に分割し、25 件の回答から計 43 の意味単位を抽出した。次に各単位をコーディングし、類似内容を統合して表 6 の 5 つのカテゴリーを得た。

表 6. 質問⑩自由記述内容分類結果

質問⑩ この活動全体を通じて、あなたの英語の使い方の意識がどう変化したか、自由にコメントしてください。		
カテゴリー	件数(件)	割合(%)
(a) 相手に応じた表現調整への意識	17	39.5

(b) 表現の使い分けへの気づき	4	9.3
(c) 表現の変化・必要性の自覚	3	7.0
(d) 英語観の変化	8	18.6
(e) その他	11	25.6
計	43	

全体として、語用論的気づきに関する回答 (a~d) が約 75% を占め、本実践が学習者の相手に応じてことばを選ぶ意識を育む効果があったことが示唆される。中でも最も多かったのは「(a) 相手に応じた表現調整への意識」(39.5%) であった。「相手によって英語表現の丁寧さを変える必要があるとわかった」といった記述が見られ、多くの学習者が上下関係・親疎関係・状況を踏まえた表現選択に目を向けるようになったと考えられる。さらに、日本語での対人コミュニケーション経験に基づく相手意識が、英語使用場面にも転移していることが示唆された (図 14)。

わたしたちが当たり前のように使っている日本語のように相手によって言い回しを変える必要があったり、砕けた言い方もすることが出来ると学んだ。
相手と話しての関係値によって伝わり方、表現が変化するので日本語を話す時と同じように相手との距離を測りながら話すことが大切だと学びました。

図 14. 質問⑩の回答 1

「(b) 表現の使い分けへの気づき」は 4 件 (9.3%)、 「(c) 表現の変化・必要性の自覚」は 3 件 (7.0%) であり、いずれも語彙選択やニュアンスの違いへの気づきが示された。ただし、これらの割合は相対的に低く、本実践が言語形式よりも「やりとりの適切性」に重点を置いていたことが影響した可能性がある。

「(d) 英語観の変化」は、8 件 (18.6%) と比較的多く、「文法を覚えるだけでなく、実際にどのように使われるかを考えることが重要だと感じた」といった記述が見られた (図 15)。こうした回答から、学習者が英語の実践的な側面を意識するようになったことが確認できる。

教科書で学ぶ文法重視の英語に加え、実用的な英語を学ぶことが重要であると思った
これまでは教科書に載っている接続詞や表現方法をそのまま覚えているだけだったが、この活動では普段の生活の中でどのように使われるかをよく考えることができた。

図 15. 質問⑩の回答 2

また、「(e) その他」には、本活動への感想、AI に対する評価、学習意欲の向上に関する記述が含まれていた。

以上の結果から、本実践を通じて、学習者は英語を単なる言語項目の集合ではなく、相手との関係性や状況に応じて調整されるコミュニケーションの手段として捉えるようになったことが示唆される。従来の教室活動では、力関係や親密度の異なる相手と英語で会話する機会が限られていたが、本実践では Gem が多様な人物像を演じ分けることで、教室では得にくい社会言語学的に豊かな文脈が擬似的に提供された。その結果、学習者は相手や場面に応じて表現を工夫する経験を積むことができ、発話スタイルや語彙選択にも相手意識が反映された。

Gem に対する評価

Gem に対する評価では、質問⑪ (対話の自然さ) の平均値が他項目より低く、5 点 20.0%、4 点 56.0%、3 点 24.0% と回答にばらつきが見られ、会話の自然さに対する評価が分かれた。一方、質問⑫・⑬では、フィードバックの有用性やシナリオの多様性について概ね肯定的な回答が得られた。

質問⑭・⑮の自由記述については、質問⑩と同様にコーディングし、表 7・表 8 に分類した。

表 7. 質問⑭の自由記述回答の分類

質問⑭Gem を使った練習で、特に自分の学びになった点を教えてください。		
カテゴリー	件数 (件)	割合 (%)
フィードバックの有用性	7	22.6
相手・状況設定の幅広さ	11	35.4

レパトリーの拡張	3	9.7
相手に合わせた思考の発生	3	9.7
AIの対話性	4	12.9
その他	3	9.7
計	31	

表 8. 質問⑩の自由記述回答の分類

質問⑩Gemを使った練習で、改善したほうがよい点を教えてください。		
カテゴリー	件数(件)	割合(%)
特になし・満足	13	52.0
量・問題数の多さ	4	16.0
例示の不足	3	12.0
その他	5	20.0
計	25	

質問⑩では、「相手・状況設定の幅広さ」(35.4%)と「フィードバックの有用性」(22.6%)が多く挙げられ、AIによる多様な場面設定と具体的なフィードバックが学習効果を高めたことが示唆される。

質問⑩では改善点として「量・問題数の多さ」(16.0%)や「例示の不足」(12.0%)が指摘された。本実践では、相手や状況に応じた表現調整を練習するために5つのシナリオを設定したが、学習者の習熟度によっては会話量が負担となった可能性がある。実際、学習者の応答次第で会話が冗長化し、「同じことの繰り返し」と感じられる場面も見られた(図16)。「断り」の練習では、学習者が明確に断った後もGemが依頼を繰り返すことがあり、こうした不自然さが質問⑩の自然さ評価の低さに影響したと考えられる。

問題数が多すぎたり、会話のやり取りの回数がおおすぎたりすると、同じことを繰り返すだけになってしまったりするので、やり取りの回数を工夫する必要があると思いました。

図 16. 質問⑩の回答 1

また、図 17 に示されるように、場面に応じた適切な英語表現を十分に想起できなかったという声もあつ

た。本実践は会話後にアドバイスを提示する設計であったため、帯活動で学んだ表現がまだ定着していない段階では、具体的な会話場面にストラテジーを結びつけにくかった可能性がある。

Gemini で場面が指定されて練習すると言う上で、あまり経験もないどのような英語を使えば良いかよく分からない場面もあると感じたので、まず最初にどんな相手にはどんな英語を使うと良いなどのある程度のインプットを提示してから入るとより身になると感じた。

図 17. 質問⑩の回答 2

こうした課題に対する改善策として、AIとの会話課題を前半(3シナリオ)と後半(2シナリオ)に分割する方法が考えられる。前半終了後にフィードバックを提供することで、学習者は必要な語用ストラテジーを途中で整理し、それを後半の実践で活用できるようになる。この段階的なフィードバックは、学習者が対話の中で表現を試行錯誤し、修正・強化していくプロセスを支援する。このように段階を分けることで、認知的負担を分散し、適切なタイミングでフィードバックを受けながら学習を進められると期待される。

5. まとめと今後の課題

本実践では、生成AIを活用した教材を用い、相手や場面に応じて英語表現を使い分ける力の育成を試みた。相手に応じた英語使用には、多様で現実的な場面設定が不可欠であるが、従来はそのような教材の十分な準備が困難であった。生成AIの活用により、学習者は目的・場面・状況に応じて「何をどのように伝えるか」を具体的に考える機会を得た。授業後の振り返りでは、相手によって言い方を調整する必要性を実感したという肯定的な反応が多く確認された。さらに、生成AIとのやりとりを通じて、従来の学習者同士の言語活動では量的・質的に不足しがちであった、文脈に根ざした豊かで意味のある英語入力に触れる機会が補完された点も重要である。こうした入力は、学習者の関与や内省を促す体験的な言語経験の重要性を指摘する議論(Tomlinson 2011)とも整合しており、相手に配慮した明瞭性の高い英語表現の理解と内在化を支えるものと考えられる。これらのことは、生成AIが教

師の教材開発を支援する有効なツールとなり得ることを示唆している。

一方で、今後の課題も明らかになった。AI 時代において教師の役割は変化しつつあり、AI が提供する言語体験の妥当性を見極め、学習者の習熟度や学習目的に応じて調整する専門的判断力が求められる。そのためには、語用論的観点や学習目標に基づく評価基準を教師自身が明確にし、AI の出力を批判的に検討した上で課題設計に反映させることが重要である。また、学習者に対しても、AI の提案をそのまま受け入れるのではなく、主体的に取舍選択する視点を育成する必要がある。本実践は限られた期間と対象に基づく試みであり、学習効果の持続性や他の学習者層への適用可能性については、今後さらなる検証が求められる。生成 AI 技術の進展を踏まえつつ、実践を重ねながら、英語教育における効果的な活用のあり方を探究していきたい。

参考文献

- Beebe, Leslie M., Tomoko Takahashi & Robin Uliss-Weltz. 1990. Pragmatic transfer in ESL refusals. In Robin C. Scarcella, Elaine Andersen & Stephen D. Krashen (eds.), *Developing communicative competence in a second language*, 55–73. Newbury House.
- Batstone, Robert, & Rod Ellis. (2009). Principled grammar teaching. *System* 37(2). 194-204.
- Brown, Penelope & Stephen C. Levinson. 1987. *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Canale, Michael. 1983. From communicative competence to communicative language pedagogy. In Jack C. Richards & Richard W. Schmidt (eds.), *Language and communication*. 2-27. Routledge.
- Celce-Murcia, Marianne. 2008. Rethinking the role of communicative competence in language teaching. In Eva Alcón Soler & Maria Pilar Safont Jordà (eds.), *Intercultural language use and language learning*, 41–57. Springer.
- Edmondson, Willis J., Juliane House & Daniel Z. Kádár. 2023. *Expressions, speech acts and discourse: A pedagogic interactional grammar of English*. Cambridge University Press.
- Ishihara, Noriko & Andrew D. Cohen. 2022. *Teaching and learning pragmatics: Where language and culture meet*. 2nd edn. Routledge.
- Kasper, Gabriele & Kenneth Rose. 2002. *Pragmatic development in a second language*. Blackwell.
- Martínez-Flor, Alicia. 2005. A theoretical review of the speech act of suggesting: Towards a taxonomy for its use in FLT. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses* 18. 167–187.
- Richards, Jack C. & Randi Reppen. 2014. Towards a pedagogy of grammar instruction. *RELC Journal* 45(1). 5–25.
- Taguchi, Naoko. 2015. Instructed pragmatics at a glance: Where instructional studies were, are, and should be going. *Language Teaching* 48(1). 1-50.
- Taylor, John R. 2012. *The mental corpus: How language is represented in the mind*. Oxford University Press.
- Tomlinson Brian. 2011. Introduction: Principles and procedures of materials development. In Brian Tomlinson (ed.) *Materials development in language teaching*, 2nd edn. 1–31. Cambridge University Press.
- 石原紀子・アンドリュー・D・コーエン(2015)『多文化理解の語学教育：語用論的指導への招待』研究社。
- 岩田祐子・大谷麻美・大塚容子・重光由加・村田泰美. 2025.『英語会話がはずむ！会話の「やりとり」にフォーカスした指導の理論と実践』ひつじ書房。
- 大塚容子. 2015.日・英語の初対面 3 人会話におけるあいづち. 津田早苗・村田泰美・大谷麻美・岩田祐子・重光由加・大塚容子『日・英語談話スタイルの対照研究：英語コミュニケーション教育への応用』169-191. ひつじ書房。
- 川村晶彦. 2024. ポライトネス. 川村晶彦編『グローバル社会の英語コミュニケーション・ハンドブック 発話行為・ポライトネス表現辞典付』126-149. 三省堂。
- 滝浦真人. 2008. 『ポライトネス入門』研究社。
- 文部科学省.2018.『高等学校学習指導要領（平成 30 年告示）解説 外国語編 英語編』開隆堂。