



Title	言語的要因の育みとしての言語習得観：ユーザー/ ラーナーとしての言語の習得・発達
Author(s)	西口, 光一
Citation	多文化社会と留学生交流：大阪大学国際教育交流センター研究論集. 2025, 29, p. 1-8
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/100590
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

言語的要因の育みとしての言語習得観

—ユーザー / ラーナーとしての言語の習得・発達—

西口 光一*

要 旨

CEFRの行動中心のアプローチの中核的な視点はユーザー / ラーナーという視点である。ユーザー / ラーナーの状況とは、維持できている言語活動従事の脈絡で、出来事・現実の構成と承認に貢献している他の機能できている言語的要因に取り囲まれる形で、未習熟あるいは未知の言語的要因を経験することができる状況である。行動中心のアプローチでは、そうしたユーザー / ラーナーとしての近接的な言語活動従事の状況が、言語を習得するための母体となると考えている。行動中心のアプローチで提案されているのは、「意味の注釈」に大きくは依存しないで、そしてユーザー / ラーナーであることから離脱せずに、意味のあるモザイク的な組成体に足場を置きながら言語活動に従事する中で言語の習得・発達を進めるスキームである。

【キーワード】CEFR、行動中心のアプローチ、ユーザー / ラーナー、言語的要因、第二言語の発達最近接領域

1 はじめに

ヨーロッパ評議会が公表しているCEFR (The Common European Framework of Reference for Languages) が世界の言語教育の共通的なガイドラインや指針のようになりつつある。周知のように、日本でもCEFRを参考にして日本語教育の参照枠が策定され公表されて、日本語教育機関での教育の企画や実践の創造のために参照することが求められている。

CEFRには、共通参照レベル (common reference levels)¹⁾ という言語能力発達経路の記述と行動中心のアプローチ (action-oriented approach) という2つの面があり、一般には、主に前者が注目されている。具体的な教育実践に関わる後者は取り上げられていないわけではないが、十分に踏み込んだ議論は、少なくとも日本語教育においては見られない。前者は教育企画に関わる事項で、後者は教育企画と具体的な教育実践の両者に関わる事項である。CEFRが構成されることを期待している、学習者が具体的に言

語を習得・発達させる状況を知るためにには、後者を追究しなければならない。本稿では、後者の行動中心のアプローチに注目し、その中でも具体的な習得・発達の状況の構成に関わると見られる言語ユーザー / ラーナー (以降では、ユーザー / ラーナーと略す) という視点に着目して、期待されている言語の有効な習得・発達状況がどのようなものかを理論的に究明する²⁾。

2 行動中心のアプローチとユーザー / ラーナー

2-1 CEFRにおける行動中心のアプローチ

現在参照されているヨーロッパ評議会の報告書には、Council of Europe (2001) と Council of Europe (2020) がある。この2つを各々CEFR (2001) と CEFR (2020) と呼ぶこととする。CEFR (2020) は“companion volume”との語が副題に入れられており、日本語では随伴版あるいは補遺版と呼ばれているが、実質的には改定版と見ていいだろう。そのCEFR (2020) のイントロ

* 広島大学森戸国際高等教育学院 特任教授

ダクションの第2文と第3文は以下のようになっている。

This update to the CEFR, ..., updates and extends the CEFR, With this new, user-friendly version, the Council of Europe responds to the many comments that the 2001 edition was a very complex document that many language professionals found difficult to access. The key aspects of the CEFR vision are therefore explained in Chapter 2, (CEFR, 2020, p.21)

要は、CEFR (2001) は専門家でも理解できないほど難解な報告書だったので今回はわかりやすいバージョンを出すということ、そして、そうした了解の下にCEFRのビジョンの中心的な見方について第2章で改めて論じる、と言っている。

2-2 ユーザー/ラーナーという視点と言語行使 と言語学習の社会的性質

CEFR (2020) の全体、及び第2章を見ると、CEFR が提唱する行動中心のアプローチにおける教育企画と習得支援についての主要な見方は、同報告書第2章の pp.27-32で集約的に論じられている。CEFR (2020) 第2章の同部分を精査したところ、具体的な習得・発達の状況の構成に関して2つの視点が重要な点として注目された。第一は、ユーザー/ラーナーの視点である。

ユーザー/ラーナーの視点は、CEFR (2020) 第2章の2.1の冒頭部で以下のように現れる。

CEFR では言語ユーザー/ラーナーを「社会的存在」として提示しています。「社会的存在」というのは、人と人が交わる実世界で行動して学習の過程で主体性を發揮する者ということです。したがって、この新しい見方には、学習者による活動従事と学習者の自律性を促進するという形でコース企画と教授の両方面で実際にパラダイムシフトが起こることが当然伴っています。(以下の筆者訳)

The CEFR presents the language user/learner as a “social agent”, acting in the social world and exerting agency in the learning process. This implies a real paradigm shift in both course planning and teaching by promoting learner engagement and au-

tonomy. (CEFR, 2020, p.27)

この一節は、CEFR (2001) 第2章「採用されるアプローチ (approach adopted)」の2.1「行動中心のアプローチ (action-oriented approach)」で行動中心のアプローチについて概説した最初のパラグラフを、ユーザー/ラーナーという視点を取り入れてわかりやすく論じ直したものと見られる。

そして、CEFR (2001) ではそうした概説に続いて、どのような言語の行使と学習も以下のようなものになるとして四角囲みでまとめられている。そして、CEFR (2020) では p.32でそれがそのまま引用されているため、この一節は十分に練られた定義的なものと見ていることがうかがえる。その中で下線部がユーザー/ラーナーという視点に直接関連している。以下では、原文で1文になっているのを趣意に沿って3文に分けて和訳している。

言語の行使は言語の学習を伴っています。そんな言語の行使は、人によって遂行される行為となっています。そして同時に、そのように行為を遂行する当人は、個人として、そして社会的主体として、一般的な能力そしてとりわけコミュニケーション言語能力を含むさまざまな能力を発達させます。人は、言語活動に従事するために、さまざまな条件下のさまざまな文脈の下で、そしてさまざまな制約の中で能力を活用します。そして、言語活動には、言語活動で達成するべき課題を遂行するために最も適当と思われるストラテジーを起動させつつ、特定の領域のテーマに関連したテクストを作成したり受け取ったりする言語プロセスが伴います。これらの行動をモニターすることで、言語活動の当事者は能力を強化したり、知識を修正したりすることができます。(CEFR, 2001, p.9、CEFR, 2020, p.32、筆者訳、下線は筆者)

(下線部の原文) Language use, embracing language learning, comprises the actions performed by persons who as individuals and as social agents develop a range of competences, both general and in particular communicative language competences.

ユーザー/ラーナーという視点とも関連するもう一つの重要な視点は、言語学習と言語行使の社会的性質である。

行動中心のアプローチは、言語の学習と言語の行使は人と人の間で行われるという性質があると認識することを含んでいます。つまり、学習の過程で社会的なものと個人的なものが相互作用するということです。(CEFR, 2020, p.30、筆者訳)

(原文) It also implies recognising the social nature of language learning and language use, namely the interaction between the social and the individual in the process of learning.

原文の“the social nature of language learning and language use”の部分は、直訳するだけでは意味がわからないので、上のように「言語の学習と言語の行使は人と人の間で行われるという性質がある」と訳している。それに続く“namely ...”も同様で、意を汲んで「学習の過程で社会的な部分と個人的な部分が相互作用するということ」と訳した。

この2つの視点は重要なものらしく提示されているが、CEFR (2020) では、これらの視点についてこれ以上の説明はない。次節以降では、これらの視点を解釈し敷衍して、行動中心のアプローチにおいて習得支援として構成されることが期待されている言語の習得・発達の状況を明らかにしていきたい。

3 行動中心のアプローチにおけるユーザー/ラナーという視点をめぐって

3-1 言語ユーザーと言語行使の社会的性質

言語ユーザーは、単独で言語活動に従事することはない。言語活動に従事するときは必ず、共にその言語活動に従事する「相手」がいる。「社会的」というのはそういうことである。そして、一方が発信し、もう一方が発信を受け取って、それを適切に定位し承認して応答するという協働、及びその協働の繰り返しによって、共同的な出来事・現実を構成し、各々はその出来事・現実の当事者となる。言語ユーザーを社会的存在 (social agent) と見るというのはこのようなことである。つまり、言語ユーザー=社会的存在というのは、社会というものがあらかじめあって、そこで実際的で実用的な生活活動を営む主体、いわば社会に従属して従順に振るまう主体ではなく、他者と関わって他者と共に人として生きることを能動的に営む主体的な存在なのである。

CEFR が提唱している複言語・複文化主義におい

ても、言語や文化を本質主義的には見ていない。むしろ、新たな言語の学習や新たな言語のユーザーとの接触を通して知った新たな言語の慣習や文化的な慣習などを、参照しつつ主体的に利用する要因として見ている。それでこそ、しなやかに自分らしさを維持し続けて、さらに成長を遂げていく複言語的で複文化的な成長し続けるハイブリッドな主体となる。

3-2 発話 = 言語的要因

言語に熟達した者同士での何気ない言語活動³⁾では、そこで取り交わされる発話行為における言語的要因が十全に機能することができている。こうした言語活動従事では、対話者である言語ユーザーたちは発話という言語的要因を伸立ちとしながら、それをも含めた意味のある出来事・現実の総体、つまり意味のある諸要因が相互に連関して構成されている一つのものである全体を構築することが対話者双方でできている。

この場合の「意味のある諸要因」と言うのは、Jacoby and Ochs が共構築 (co-construction) で言及している「形式、解釈、スタンス、行為、活動、アイデンティティ、社会制度、技能、イデオロギー、情意、その他の文化的に意味のある現実」となる (Jacoby and Ochs, 1995, p.171)。そして、この中の「形式」の重要な部分が上に言う言語的要因となる⁴⁾。

こうした定式化においては、言語的要因の意味やその中の言語的特性の意味などには関心が向けられない。むしろ、Jacoby and Ochs が言うような意味のある諸要因の総体が厚みのある現実として言語ユーザーにおいて構成され経験されることが注目される。そこに見出されるのは、交わされている発話をモザイクの一片としながら意味のある出来事・現実の総体を相互的に構成し承認し、言語ユーザー相互がその当事者になっているという言語ユーザー双方における現実感覚である。こうした現実感覚は、あえて意味として言うと、実存的意味 (メルロ=ポンティ, 1967, p.299) となる。ただし、こうしたものは、そこに在るが、当事者は必ずしもそれを自覚しているわけではない。

3-3 現実感覚と言語的要因

現実感覚を手がかりとして発話=言語的要因を捉えるべくもう少し検討してみよう。

交わされる発話をモザイクの一片として、意味の

ある諸要因でモザイク的に作り上げつつ更新され続ける意味的な組成体がここに言う現実感覚となる。それが、対話者が、相手もそうしたものに従事し参画していると了解して、自身も従事し参画していると感じる出来事・現実である。対面的な相互行為では、そうした意味のあるモザイク的な組成体が言語ユーザー双方において時々刻々と作り上げ更新されて、同時にその表面で言語的要因が着々と生み出されて交わされる。その結果が、各々独自のイントネーション（バフチン, 2002、西口, 2022b）を伴って音声として現れる発話である。発信する立場にある場合と受信する立場にある場合に分けて言うと、発信する場合には、意味のあるモザイク的な組成体の表面に言語的要因が自ずと立ち現れるのであり、受信する立場にある場合は、そこまでの出来事・現実の展開を背景として、差し向けられた言語的要因を込み込むように次の意味のあるモザイク的な組成体が編成される。

言語ユーザーが経験する意味のあるモザイク的な組成体は、現下の現実のマトリクスである。そのマトリクスは、意味のある諸要因を素材としてモザイク的に自己組織化しつつ言語的要因をも生み出す。そして、それが絶え間なく更新される。これが、言語ユーザーにおける言語活動従事の様態である。

しかし、言語習得途上の者においては、その言語的要因の部分でしばしば課題が生じるのである。

3-4 ユーザー/ラーナーにおける言語行使と言語学習

言語習得途上の者においても、「何気ない」言語活動でおおむね言語活動に従事できている状況では、さまざまな言語的要因はおおむね機能できている。ほとんどの言語的要因が機能していておおむね言語活動に従事することができている状況、つまり言語ユーザーたり得ている状況では、そのユーザーは、十分に機能できていない言語的要因（未習熟の語や表現）や機能していない言語的要因（未知の語や表現）を、他の言語的要因が機能して維持できている言語活動従事の脈絡で経験することができる。そして、そうした状況はそれに続く意味交渉（Long, 1996a; 1996b）やリキャスト（Lond, et al., 1988、Long and Robinson, 1998）などによってしばしば補完される。それが、言語ラーナーの状況である。

こうした状況でユーザー/ラーナーは、維持でき

ている言語活動従事の脈絡で、出来事の構成と承認に貢献している言語的要因やリキャストなどに包囲された形で、未習熟の言語的要因や未知の言語的要因を経験することができる。行動中心のアプローチでは、こうしたユーザー/ラーナーとしての言語活動従事の状況が、言語を習得するための母体となると考えているのである。こうしたユーザー/ラーナーの状況及びそれが構成する母体は、第二言語発達のマトリクスと呼ぶことができるだろう⁵⁾。

4 ユーザー/ラーナーとしての言語の習得・発達

4-1 第二言語発達のマトリクスと言語の習得・発達

第二言語発達のマトリクスにおいては、言語活動従事が維持できていること、つまり言語活動従事のマトリクスがおおむね編成されていることが要件になるわけだが、もう一方で、重要な側面は、出来事・現実の構成と承認に貢献している機能できている言語的要因やリキャストなどに取り囲まれる形で未習熟あるいは未知の言語的要因が経験できることである。つまり、意味のあるモザイク的な組成体を基盤としつつ、機能できている言語的要因やリキャストなどと連関する形で未習熟あるいは未知の言語的要因を経験することが言語的要因を適正に育むための重要な条件となる。すでに立ち現れているリキャストなどを含む言語的要因及び立ち現れるべき言語的要因はいずれも意味のあるモザイク的な組成体とつながりつつ、言語的要因相互も特定の句構造や発話構造を成したり、対立や類義という形で並立したりするからである。こうした状況こそが言語活動に従事しながらの言語学習を最適な形で可能にするのである。

第二言語発達のマトリクスは、ヴィゴツキーの最近接発達の領域（zone of proximal development、ヴィゴツキー, 2001; 2005）と対比して、近接的な言語活動従事（proximal language engagement）の状況、あるいは第二言語の最近接発達の領域（zone of proximal second language development、西口, 2015; 2020a; 2020b）と概念化することができるだろう。

そして、言うまでもないが、こうした近接的な言語活動従事を経験すれば即座にその言語的要因が習得できるわけではない。近接的な言語活動従事を豊富に経験し、それを積み重ねることで、豊かに提供

された環境の中でさまざまな未習熟あるいは未知の言語的要因が同時並行的に育まれるのである。

近接的な言語活動従事とその豊富な経験に基づく言語の習得・発達についてもう少し碎けた言い方をすると、個々の言葉をすべて分からなくても言語活動として語られている内容も含めて何が起こっているかがわかっている状況で言語活動に従事することが重要で、こうした経験を豊富にすることはできれば、分からぬ言葉は徐々にわかる言葉つまり機能できる言語的要因の仲間入りができる、言葉が育まれるように言語の習得・発達が進行する、ということである。この一節では、言葉そのものの意味を理解できることに限定して「分かる」という言い方を使用している。

4-2 ユーザー/ラーナーによる新たな言語の習得

第一言語の発達は、初次的な発達に限定しての話だが、言語と認識の発達を遂げている他者との、言葉を仲立ちにした活動に従事しながら、言語と認識の共発達が促進されて、その豊富な積み重ねで話し方の沈殿を形成する過程である（メルロ＝ポンティ, 1967、バーガー＆ルックマン, 1977、浜田, 1999、リード, 2000）。決して、語や文法事項などを個々に知つて身につける過程ではない。第二言語の最近接発達の領域でのユーザー/ラーナーとしての経験を豊富に積み重ねることに基づく新たな言語の習得・発達は、第一言語の発達の状況とプロセスに類似している。

ただし、既習得の言語の言葉を新たな言語の言葉への「意味の注釈」として利用できる点は、第二言語の習得は第一言語の発達の場合とは大きく異なる。「意味の注釈」は外的に行われる場合と、外に現れず内的には内的に行われる場合がある。成人における第二言語の習得ではこうした「意味の注釈」に依存する部分は確かにあるが、行動中心のアプローチで提案されているのは、「意味の注釈」に大きくは依存しないで、そしてユーザー/ラーナーであることから離脱せずに、意味のあるモザイク的な組成体に足場を置きながら言語活動に従事する中で言語の習得・発達を進めることである。

4-3 行動中心のアプローチにおける言語の身につけ方

行動中心のアプローチでは「言語を社会や教育や職業の領域で機会を得て成功を収めるための道具(vehicle) と見る」(CEFR, 2020, p.27) と言ったり、「(教科として) 言語について学ぶのではなく、その言語を使うことを学ぶ」(CEFR, 2020, p.30) と指摘したりしている。しかし、そもそも言語をどのように身につけるのかという点についての議論は CEFR (2001) にも CEFR (2020) にもない。

行動中心のアプローチで想定されている言語の身につけ方の一つの様態は、前項末で論じたような、「意味の注釈」に大きくは依存しないで、意味のあるモザイク的な組成体に足場を置きながら言語活動に従事する状況である。こうした状況では、注釈を添えられた言語的要因はその瞬間に客体化され、意味のあるモザイク的な組成体の上にありつつ「それ」として緩やかに実体として認識される（西口, 2013; 2015）。ゆえに、「意味の注釈」は緩やかであれば、言語の適正な習得・発達を妨げる要因にはならない。

一方で、近接的な言語活動に従事している最中に、不完全になっている部分や空白部分について適切な支援が与えられ、それを取り入れて言語活動を続けるという様態も、言語の習得・発達の重要な契機となるだろう（西口, 2013; 2015）。こうした契機を、タペストリー・アプローチを提唱している Scarcella and Oxford は「学習者の浮揚中の意思疎通のニーズを診断した後に、タペストリー教師はその状況に対して最適の援助を用意し与える」(Scarcella and Oxford 1992, p.35, 筆者訳) と説明している。ここに言う「浮揚中の意思疎通のニーズ」とは、ユーザー/ラーナーにおいて個別的で唯一的なモザイク的な組成体が編成されてまさに言語的要因が生まれ出ようとしている局面である。そして、適切な援助とは、そのような局面にある当事者であるユーザー/ラーナーの外部から、それに寄り添っている教師や他の学習者がそこに生じた空白や不完全な部分に当てはめるべき社会的に通用する言語的なモザイクのピースを提供することである。こうした状況を経て言語活動従事続ける経験も、言語の習得・発達の重要な契機となるだろう。こうした契機は実は「学習の過程で社会的なものと個人的なものが相互作用する」(2-2 での言語学習と言語行使の社会的性質の引用の後半部) ということと照合する。つまり、現下の個

別的で唯一的なモザイク的な組成体は個人的なものであり、援助は社会的に通用する言語的なモザイクのピースという意味で社会的なものであり、上のような契機で個人的なものと社会的なものが相互作用するのである。

先にも言及したが、こうした契機を一度経験するだけで当該の言語的要因を習得できるわけではない。近接的な言語活動に豊富に従事して、それらの契機とその経験を豊富に積み重ねることによってこそ、さまざまな言語的要因の習得・発達が言葉が育まれるよう同時に並行的に進行するのである。

5 むすび

人が言語活動に従事するときは、実際には、その当事者において絶え間なく個人的なものと社会的なものの相互作用が起こっている。そのような事情を Linell は、発話は個別的な状況的相互行為 (situated interaction) と、個別の状況を超えたいわばリソースとして個人史を通して蓄えられている超状況的実践 (situation-transcending practices) との出会いだと説明している (Linell, 2009, p.52)。

メルロ＝ポンティは、発話の行為に関わる知ることと作用は、身体的志向性の一つの顕著なケースであると言っている (メルロ＝ポンティ, 1969, p.139)。それは、端的に言うと、言語の知識と作用は実際の行為と切り離されて存在する知識やその処理ではなく、むしろ一種の実践知 (田辺, 2003) であり、ゆえにそれは具体的な状況の中で自ずと作動して行為をつくり上げて遂行させるということである。CEFR の行動中心のアプローチでは、そのように機能し行為できる言語ユーザー、そして複言語ユーザーを育成することをめざしているのである。

注

- 1) 本稿では、意を尽くすことと参考のため、必要に応じてこのように原典の用語を示す。
- 2) 西口 (2022c) では現象学的な観点から言語活動における言語という要因について検討し、言語教育における言語の扱い方について考察した。また、西口 (2023) では具体的な習得支援の実践に即して、そこで現れることばの様態について考察した。本稿は、こうした研究の延長に位置づけられる。
- 3) ここに言う「何気ない言語活動」というのは、言語活動の運営が特段の言語的な支障や大きな認識や

知識のギャップなどなしに進行する言語活動を言う。また、ここに言う言語活動は実際には対面的な相互行為を想定して、議論している。

- 4) 形式については、実際には、言語的要因とともに表情、目線、手の動き、それ以外の身体の動きなどを表しているすべての形が含まれるが、本稿では、当面は、こうした非言語的な要因には触れない。
- 5) 本稿では、「第二言語」という言葉を、「追加的なもう一つの言語」という意味で使用している。

参考文献

バーガー, P. L. & ルックマン, T. (1977) 『現実の社会的構成 — 知識社会学論考』 山口節郎訳 新曜社、
Berger, P. L. and Luckmann, T. (1966) *The Social Construction of Reality: Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Anchor Books.

ミハイル・バフチ (1980) 『言語と文化の記号論 — マルクス主義と言語の哲学 —』 北岡誠司訳 新時代社

ミハイル・バフチ (1988) 『ことば 対話 テキスト』 新谷敬三郎訳 新時代社

ミハイル・バフチ (2002) 『生活のなかの言葉と詩のなかの言葉 — 社会学的詩学の問題によせて』 『バフチ言語論入門』 ミハイル・バフチ著、桑野隆・小林潔編訳 せりか書房

浜田寿美男 (1999) 『「私」とは何か — ことばと身体の出会い』 講談社

メルロ＝ポンティ, M. (1967) 『知覚の現象学 1』 竹内芳郎・小木貞孝訳 みすず書房

メルロ＝ポンティ, M. (1969) 『シニユ 1』 竹内芳郎監訳、みすず書房

西口光一 (2013) 『第二言語教育におけるバフチ的視点 — 第二言語教育学の基盤として』 くろしお出版

西口光一 (2015) 『対話原理と第二言語の習得と教育 — 第二言語教育におけるバフチ的アプローチ』 くろしお出版

西口光一 (2020a) 『新次元の日本語教育の理論と企画と実践 — 第二言語教育学と表現活動中心のアプローチ』 くろしお出版

西口光一 (2020b) 『第二言語教育のためのことば学 — 人文・社会科学から読み解く対話論的な言語観』 福村出版

西口光一 (2022a) 『メルロ＝ポンティの言語論のエッセンス — メルロ＝ポンティとオートポイエーシスと対話原理』 福村出版

西口光一 (2022b) 『対話の原型と対話原理の原点 — 「生活のなかの言葉と詩のなかの言葉」におけるイントネーション』、西口 (2022a) 所収

西口光一 (2022c) 『言語の扱い方を存在と経験と意味から再検討する — 機能しつつある志向性に注目し

て」『多文化社会と留学生交流』第26号 pp.31-39
西口光一 (2023) 「漂うことばと指標となることば — ナラティブを活用した授業の言語習得的なボテンシャル」『多文化社会と留学生交流』第27号 pp.69-77
田辺繁治 (2003) 『生き方の人類学 — 実践とは何か』 講談社
リード, E. S. (2000) 『アフォーダンスの心理学 — 生態心理学への道』 細田直哉訳 佐々木正人監修 新曜社、Reed, E. S. (1996) *Encountering the World: Toward an Ecological Psychology*. Oxford: Oxford University Press.
ソシュール, F. (1916/1972) 『一般言語学講義』 小林英夫訳 岩波書店
ヴィゴツキー, L. S.、柴田義松訳 (2001) 『思考と言語』 新読書社
ヴィゴツキー, L. S.、柴田義松監訳 (2005) 『文化的—歴史的 精神発達の理論』 学文社
Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. 吉島茂他訳・編 (2004) 『外国语の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠』 朝日出版社、吉島茂他訳・編 (2013) 邦訳第3版 *本文中ではCEFR (2001) とする。
Council of Europe (2020) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume*. Cambridge: Cambridge University Press. 吉島茂他訳 (2023) 『外国语の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠：随伴版』 吉島茂他訳 (2023) ゲーテインスティテュート
<https://www.goethe.de/resources/files/pdf328/cefr-cv-jap-mit-cover-finale-neu-v3.pdf> *本文中ではCEFR (2020) とする。
Jacoby, S. and Ochs, E. (1995) Co-construction: an introduction. *Research on Language and Social Interaction* 28: 171-183.
Linell, P. (2009) *Rethinking Language, Mind, and World Dialogically*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
Long, M. H. (1996a). "Input, interaction, and second language development." *Studies in Second Language Acquisition*, 21(4), 557-587.
Long, M. H. (1996b) The role of the linguistic environment in second language acquisition, In Ritchie, W. and Bartia, T. (eds.)(1996) *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press.
Long, M. H., Inagaki, S. and Ortega, L. (1998) The role of implicit negative feedback in SLA: models and recasts in Japanese and Spanish. *The Modern Language Journal* 82: 357-371.
Long, M. H. and Robinson, P. (1998) Focus-on-form: theory, research and practice. In Doughty, C. and Williams, J. (eds.)(1998) *Focus-on-Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
Scarcella, R.C. and Oxford, R. L.(1992) *The Tapestry of Language Learning: The Individuals in the Communicative Classroom*. Boston, Mass.: Heinle and Heinle. 牧野高吉訳・監修、菅原永一他訳 (1997) 『第2言語習得の理論と実践 — タペストリー・アプローチ』 松柏社

Abstract

Perceiving Second Language Acquisition as Fostering Linguistic Factors

—Language Acquisition and Development as a Language User/learner—

**NISHIGUCHI, Koichi
Morito Institute of Global Higher Education
Specially Appointed Professor**

Seeing the learner as language user/learner is the core perspective of the action-oriented approach in the CEFR. The user/learner is supposed to be able to experience unmastered or unknown linguistic factors surrounded by other linguistic factors that are functioning and contribute to the construction and acknowledgment of events and reality within the context of ongoing language activities. The action-oriented approach considers such proximal engagement in language activities by a user/learner to be the matrix for language acquisition. The action-oriented approach proposes a scheme for facilitating language acquisition and development through engaging in such language activities on meaningful mosaic-like composites, without heavily relying on 'annotations of meaning' and without detaching from being a user/learner.