

多文化共生社会における日本語教育研究会

第1回研究大会および全体会

日本語教育学会テーマ別研究会の一つとして「多文化共生社会における日本語教育研究会」が新たに発足しました。この研究会は、年少者教育と地域日本語教育活動を二本の柱として、年少者および成人に対する日本語教育の在り方と日本社会側の受け入れ能力開発について、多角的かつ総合的に研究、考察し、多文化共生社会の実現に資するような仕事をしたいと考える仲間の集まりです。

【日 時】 2007年2月17日（土）13:00～17:00

【会 場】 横浜国立大学留学生センター

【日 程】

13:00～13:10 挨拶

13:10～14:30 報告「多文化共生社会における日本語教育」

本テーマ別研究会の基本姿勢、活動の方向と活動内容などについて報告者それぞれが意見を出し合い、全体討議のためのたたき台とします。

司 会：尾崎明人

報告者：庵 功雄 「教育文法－何が使えればいいのか－」

尾崎明人 「地域日本語教育と専門家の役割」

門倉正美 「マルチ能力理論を日本語教育に生かす」

新矢麻紀子 「インクルージョンと日本語教育」

平高史也 「外国人支援から相互的学びへ」

米勢治子 「地域日本語教室における相互学習の可能性」

山田 泉 「外国にルーツを持つ子どもの発達と日本語教育」

14:30～14:50 休 憩

14:50～15:50 全体討議「私たちにやれること、やるべきこと」

参加者全員でそれぞれが日ごろ考えていること、報告を聞いて考えたことなどを自由に出し合い、テーマ別研究会メンバーの相互理解を図るとともに、活動の方向を考えます。

15:50～16:00 休 憩

16:00～17:00 全体会

「多文化共生社会における日本語教育研究会」会員の皆さんへ
「多文化共生社会における日本語教育研究会」
全体会を開催するに当たって

2003年度、一橋大学での日本語教育学会春季大会を端緒に、学会テーマ領域別研究会として「多文化共生社会における日本語教育研究会」を発足させようとの声本格化し、3年もの準備期間を要しましたが、ようやく昨年9月14日付けで学会から承認されました。このように長い時間を要しましたことは、9月にご報告いたしましたごとく、私（山田）の不行届きの結果です。改めてお詫び申し上げます。

そして、ようやく初(第一)年度の全体会が開催できますことに、発起人一同、胸をなで下ろしています。日本語教育学界(学会)に身を置く者として、わたしたちは日本社会の足下の国際化・多文化化に最も近い実践者・研究者でもあります。かねてから外国人住民等関係者一人一人や現代の社会から、このようなテーマで調査研究・実践を進めることが強く要請されていました。そのような声に答えるべく、ようやく本「多文化共生社会における日本語教育研究会」が産声を上げたことに、さらなる注目が集まっていることをしっかりと受け止めなければなりません。

この準備の3年間においても、日本社会の外国人等の増加により多文化化が急速に進みました。指摘された多くの問題の深刻さがより見える形で深まり、広がりました。取り分け外国にルーツを持つ子どもたちや成人生活者の問題は、深刻さを増しています。一方地域住民や行政、専門家等によるこれら外国人住民をめぐる問題への取り組みも遅まきながら広がってきました。しかし、昨年度のフィリピンとの二国間協定による看護師、介護福祉士の導入をはじめ、この社会の労働力を外国に頼らざるを得ないという声が強まってきたり、国際結婚が増加している等、問題への抜本的な対応が不可欠です。さらには、在留資格の更新時に日本語能力の評価も勘案することを検討していくといったこともいわれています。

私たち日本語教育関係者も、自らがこの問題の当事者であり、自らの専門分野にしっかりと位置づけ、関係者が相互に連携、協力してこのことに取り組んでいきたいと考えます。どうか皆さん、今日からともにその一歩を踏み出していきましょう。

2007年2月17日

「多文化共生社会における日本語教育研究会」発起人
山田 泉 (法政大学)

[報告1]

教育文法—何が使えればいいのか—

庵 功雄 (一橋大学)

isaioiori@courante.plala.or.jp

1. 問題のありか

ボランティア教授者は教授者全体の6割近くを占めるようになってきているという(尾崎2004)。こうした状況下で求められるのは「教えやすく、学びやすい日本語」であろう。このSIGではこうした観点から研究をしていきたい。

2. 文法をやめる前に

尾崎(2004)はボランティア場面では文法をやめることを提案している。これに対して、ここでは伝統的な文型積み上げ式を取りつつも「文法についての考え方を柔軟にする」ことを提案したい。

3. 教育文法とは

(1) 言語教育、シラバスデザイン、教科内容の準備といった教育上の目的のためになされる文法的記述 (Richard.J et. al.(1985)) (下線論者)

論者の教育文法観の実践例については庵(2006)を参照されたいが、ここで重視したいのは「産出レベルと理解レベルの分離」である。

(2) 論者の教育文法のモデル

記述文法 (認知文法) → 教育文法 → 教授法 → 日本語教材 / 教室

4. 『日本語、これだけ (シニア版・基礎編)』 (仮題) の文法シラバス

教育文法の観点から現行の初級教科書を見ると、「無駄」が多い。とにかく、使えなければならぬもの (産出レベル) と分かればよいもの (理解レベル) を峻別し、産出レベルで必要十分なミニマムの文法を作らなければならない。

例: 「外は雪だろう。」 「外は雪のうだ。」 この違いを (このSIGで対象とするような) 学習者が産出し分ける必要はない (寺村日本語教育文法の功罪)。モダリティ (ムード) は「と思う」だけで十分。日本語学の知見は参考にしつつも「日本語学的文法から独立した」文法 (白川(2006)) を目指さなければならない。

【引用文献】

庵 功雄(2006)「教育文法の観点から見た日本語能力試験」土岐哲先生還暦記念論文集編集委員会編『日本語の教育から研究へ』くろしお出版

尾崎明人(2004)「地域型日本語教育の方法論試案」小山悟他編『言語と教育-日本語を対象として-』くろしお出版

白川博之(2006)「日本語学的文法から独立した日本語教育文法」野田尚史編(2006)

野田尚史(2006)「コミュニケーションのための日本語教育文法的设计図」野田尚史編(2006)

——編(2006)『コミュニケーションのための日本語教育文法』くろしお出版

Richard, J.P.& Weber, H.(1985) *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Longman

【別添資料】

『日本語、これだけ—シニア版・基礎編—』文法シラバス案

L. 1 テーマ：動詞

例文：7時にご飯を食べます。(未来)

トイレに行きます。(意志)

L. 2 テーマ：助詞1「を、で、に」、「いる」と「ある」

例文：明日は東京駅へ行きます。

3時から図書館で本を読みます。

机の下に猫がいます。

冷蔵庫の中にケーキがあります。

L. 3 テーマ：名詞文、応答

例文：あの人は日本人です。

A：日本の方ですか？——B：はい、そうです。

A：昨日は学校に行きましたか？——B：はい、行きました。

L. 4 テーマ：動詞文過去形、名詞文過去形

例文：昨日、雨が降りました。

田中さんは病気でした。

L. 5 テーマ：形容詞文装定

例文：明日、高い山に登ります。

昨日、親切な人に会いました。

L. 6 テーマ：依頼、テ形

例文：そのペン、貸していただけますか。

このパン、食べてください。

コメント：依頼を述べるためにテ形を導入する。丁寧な依頼表現から入る。

L. 7 テーマ：普通形、「と思う」

例文：彼女は明日来ると思います。

彼女は昨日来たと思います。

コメント：普通形の用法について整理する。ムードは「と思う」だけ。

L. 8 テーマ：進行中・現在

例文：外では雨が降っています。

私は今昼ご飯を食べています。

コメント：進行中はわかりやすいはず。

L. 9 テーマ：願望

例文：トイレに行きたいのですが。

あそこにある花がほしいのですが。

コメント：「～のですが」全体が一つの表現になっていると見なす。

L. 10 テーマ：コソア

例文：A：このシャツはいくらですか。

B：これは8000円です。

A：そのボール、取って下さい。

B：これですか。はいどうぞ。

L. 11 テーマ：助詞2

例文：山田さんに猫をもらいました。

山田さんも来ました。

田中さんと結婚しました。

L. 12 テーマ：複文

例文：雨が降ったので、出かけませんでした。

雨が降ったけど、出かけました。

コメント：「から」は主観性が強すぎる場合があるので導入しない。

L. 13 テーマ：助詞3

例文：みかんが好きです。

東京から大阪まで飛行機で45分かかります。

コメント：「形容詞の目的語は「が」で表す」で説明する。

L. 14 テーマ：名詞修飾

例文：彼がかいた絵はこれですか？

ハンバーグを食べている方はどなたですか。

コメント：少しわかりにくい構造であることに注意

L. 15 テーマ：恩恵、仮定

例文：田中君に車で送ってもらいました。

天気がよかったら、ハイキングに行きましょう。

L. 16 テーマ：可能、結果残存

例文；この字を読むことができますか？

ドアが開いています。

コメント：可能形は負担が多いので長い方の言い方で対処する。

L. 17 テーマ：フィラー

例文：あの一、会議はいつですか。

ええと、会議はあさってですね。

コメント、「あの一」と「えーと」については門倉さんにする。

<想定する学習者>

週1.5時間×50週（1年）＝75時間（こんなにはとれない？）

導入、復習、文字を含めて1.5時間なので、厳選する必要がある。

<削除したもの>

ボイス：受身、使役、動詞の自他

アスペクト：テアル、テミル、テオク（テイルのみ用いる）

「ドアが閉まっています。」と「ドアが閉めてあります」の違いが言い分けられなくてもよい。

ムード：ダロウ、ヨウダ、ソウダ（ト思ウのみ用いる）

その他：敬語

<目指すもの>

シニア版：大人の学習者を想定する

基礎編：「これだけは使えるようになってほしい」という意味。これだけが使えれば、辞書を使って（もちろん、使える語彙が増えれば辞書に頼る必要はない）自分の言いたいことが言える。（母語別の文法解説書もつける）

これだけで自己充足してもよいが、この後、「初級」や中級に進んでいくことも可能なものとする。（サバイバルや簡約日本語とは違う）

【今後の課題】

- ・文型に本文をつけて教材とする。その際、必要な語彙をどのようなものにするか。
- ・教え方のマニュアルをつける。
- ・試用した上で改訂し、出版する。

<「ジュニア版・アカデミック・ジャパニーズ編」に向けて>

子どもの教科学習についての教材は今のところ白紙。この会の中で子どもの問題の研究成果を身につけた上で考えていきたい。会の趣旨の一つであるので、あまり遠くない将来に実現させたいと考えている。

地域日本語教育と専門家の役割

尾崎明人 (名古屋外国語大学)

akiozaki@nufs.ac.jp

1. 多文化社会の壁—多文化「共生」をめざして

- (1) 制度の壁 (外国人受け入れの基本理念・哲学)
- (2) 心の壁 (異文化・異言語に対する日本人の意識)
- (3) ことばの壁 (コミュニケーション問題に止まらない課題)
 - ・多言語対応社会の実現 ・母語・母文化の尊重 ・外国語教育の見直し
 - ・日本語教育の捉え直し

2. 日本語教育とは

- ・日本語コミュニケーションに伴うさまざまな問題を解決することに貢献する仕事
- ・日本語教育の目的は、日本語非母語話者だけでなく日本語母語話者をも対象として、日本語による異文化コミュニケーションの能力を高めることである。

3. 地域日本語教育のあり方

- ・参加者の相互学習、「共育」の場である。一方的に日本人が日本語を教える場ではない。
 - 「共育」のためにどんな活動をすればいいのか。
 - 実際にどのような相互学習が起きているのか。
- ・入門、初級段階の日本語教育は行政などが責任を持ち、専門家がその任に当たるべき。
 - いつになったら公的な日本語教育が始まるのか。
 - 入門初級段階では何をすればいいのか。入門初級段階だけを考えればいいのか。

4. 地域日本語教育の課題

- (1) 調査・研究
 - ・学習内容、学習方法、学習・教育環境などに関する調査
 - ・日本語教室の実態調査 (活動分析、批判的談話分析など)
 - ・移民受け入れ先進国における言語教育の調査
- (2) 課題
 - ・地域日本語教育のシステムづくり
プログラムや教材の開発、教室活動の具体的な例示、ボランティア研修の向上
 - ・IT技術を利用した地域日本語教育のシステムづくり
 - ・日本語コミュニケーション能力の評価システムづくり
 - ・拠点センターの設置と専門家の配置

5. 専門家(社・日本語教育学会)の役割

- ・調査・研究の推進、その結果にもとづく具体的な学習内容、活動方法などの提案
- ・日本語教育の蓄積、人的・物的リソースの活用
- ・専門知識を背景とする行政、企業などへの働きかけ、ボランティアの代弁

【参考資料】

- 沢田幸子他(2006)『日本語おしゃべりのたね』スリーエーネットワーク
春原憲一郎他(2004)『にほんご宝船—いっしょに作る活動集』アスク
むさしの参加型学習実践研究会(2005)『やってみよう参加型学習』スリーエーネットワーク

マルチ能力理論を日本語教育に生かす

門倉正美 (横浜国立大学)

kadokura@ynu.ac.jp

1. マルチ能力理論 Multiple Intelligences (MI) とは？

- (1) 「知能」とはIQ (Intelligence Quotient) (ビネー1904) で測る能力だけか？
EQ (Emotional Intelligence Quotient) 「心の知能指数」という考え方もあるが・・・
ハワード・ガードナー(1983) “**Frames of Mind**” --- Multiple Intelligences
→ 以来、マルチ能力理論への関心は教育者の間で高まり続けている。
- (2) 人々が生活の中で使っている8つの能力
① 言語能力 ② 論理的-数学的能力 ③ (視覚的) 空間能力 ④ 身体-運動能力
⑤ 音感能力 ⑥ 人間関係形成能力 ⑦ 自己観察・管理能力 ⑧ 自然との共生能力
- (3) 「あらゆる人が8つの能力を持っている」「多くの人が8つの能力を十分なレベルまで発達させることができる」「これらの能力は、通常複合的に機能している」「8つの能力を磨く方法はたくさんある」
- (4) EFLにおけるMI導入: ex. H.Puchta & M.Rinvoluceri(2005):”Multiple Intelligences in EFL”
- (5) 日本語教育におけるMIへの着目: ex.佐々木倫子(2006)「母語・継承語とは?—教材との関連から—」『母語・継承語・バイリンガル教育研究会ワークショップ』報告書

2. 日本語教育でなぜMIが有効か？

- (1) 「言語能力」は8つの能力のうちの1つであるだけでなく、他の7つの能力と密接に複合している。
—母語習得のプロセス、「音声言語」の複合性
- (2) 日本語教育は、多様な学習者の多様なニーズに応じる必要がある。特に、年少者教育では、学習者の発達課題に対応する必要がある、地域日本語教育では、学習者の「言語能力」以外の多様な能力を積極的に評価し、言語学習に生かす必要がある。
- (3) 日本語教育の目的を単に「ことば」の習得とするのではなく、「コミュニケーション(能力)」の習得と捉える時、MIという枠組みがより有効となる。特に、6、7の育成が大事に思える。

3. これまでの日本語教育でも、すでにMI的な発想はあった

- ① 言語能力——「言語」をどのように捉えるかという問題はあるが・・・ex.「ホール・ランゲージ」
- ② 論理的-数学的能力——「クリティカル・シンキング」の導入
- ③ (視覚的) 空間能力——? 「メディア・リテラシー」「ビジュアル・リテラシー」の導入
- ④ 身体-運動能力——TPR (Total Physical Response)
- ⑤ 音感能力——サジェスト・ペディア
- ⑥ 人間関係形成能力——グループ学習、ソーシャル・スキル学習
- ⑦ 自己観察・管理能力——メタ認知学習、ポートフォリオ、ジャーナル・アプローチ
- ⑧ 自然との共生能力——? JSL「木の学習」

※「問題発見・解決能力」「学び方を学ぶ」「生きる力」をMIの枠組みで、どう位置づけるか？

4. 部分的に取り入れるのではなく、理論的枠組みとしてMIを生かす (アームストロング(2002))

- (1) 自分自身の「マルチ能力」を知ろう
- (2) あなたの教え方を振り返ってみよう
- (3) 学習者の「マルチ能力」を観察してみよう
- (4) 学習者の個性を生かした「多様な学習法」を工夫する

※「これまでの教え方・学び方」←→「これからの教え方・学び方」

「学びは楽しく、エキサイティングなもの」(吉田新一郎(2006))

【参考資料】

- トーマス・アームストロング(2002)『マルチ能力が育む子どもの生きる力』小学館
ハワード・ガードナー(2003)『多元的知能の世界——MI理論の活用と可能性』日本文教出版
吉田新一郎(2006)『効果10倍の<教える>技術——授業から企業研修まで』PHP新書

[報告4]

インクルージョンと日本語教育

新矢麻紀子 (大阪産業大学)

makiko@las.osaka-sandai.ac.jp

1. 問題意識 ー地域日本語活動で感じたことー

- 教室での社会的排除の構造 → 日本語教育ではあまり問題視されてこなかった
- 排除を助長する/インクルージョンを促進する言語学習活動があるのではないか?

2. 教室では何が起きているのだろうか?

【事例1】「欧米のインテリと政治や経済の話をしたんですよ。」(日本語ボランティア談)

【事例2】「このボランティアは質が低い。」(同上)

【事例3】(工場労働者の学習者に対して)「その黒い手、なに?!洗ってらっしゃい!」
(識字・日本語ボランティア談)

【事例4】(識字学習者の様子について)「フィリピンの元気な若い奥さんたちに圧倒されて、肩身の狭い思いをされて、最近はあまりいらっしゃらないんですよね。」(識字・日本語職員談)

【事例5】「教員と普通のボランティアの間のちがいをどうしていくかですねえ・・・。」(識字・日本語職員談)

3. 事例から見えてきたこと

欧米系>アジア、アフリカ系 知識階級>労働者階級

教授技能所有者>教授技能非所有者 日本語(非母語)学習者>識字(母語)学習者

→ 社会階層や文化資本の差にもとづいた権力関係や排除の構造

→ しんどい人はよりしんどく

→ 「みんなちがってみんないい」という視点で解決できるのか?

	多文化主義	アンチレイシズム
社会認識	文化多元主義のもとでの合意形成の失敗	差別的な国家・個人と非抑圧集団との葛藤
問題点	制度・相互作用両レベルにおける単一文化主義や自文化中心主義	制度・相互作用両レベルにおけるレイシズム
鍵概念	文化、自覚、平等、相互尊重	レイシズム、人権、権力、公正
ターゲット	平等、偏見、無理解、無知	公正、構造、権力、状況
解決方法	通文化主義、 情報、文化的交流等の提供	アンチレイシズム 解体、脱構築、再構築

(出典 Brandt(1986)。用語は志水宏吉訳)

4. インクルージョンのための日本語教育・学習理論生成の課題

- ・先進的な実践事例の調査研究 (国内、海外)
- ・日本語と識字のちがいと共通点の把握
- ・多文化主義とアンチレイシズムの長所・短所の分析と適切な適用

【参考文献】

Brandt, G.L.(1996) The Realization of Anti-racist Teaching. Falmer

ハリー・ダニエルズ、フィリップ・ガーナー編著(2006)『世界のインクルーシブ教育』明石書店

志水宏吉(2006)「概説イギリスのエスニック・マイノリティ教育」『解放教育』461号 明示図書

[報告5]

外国人支援から相互的学びへ

平高史也（慶應義塾大学）

anf@sfc.keio.ac.jp

1. 真の「多文化共生社会」、「内なる国際化」の実現に向けて

- ・マイノリティの支援とともに（あるいは、それ以上に）、マジョリティの意識改革が重要
- ・外国人の存在は、受け入れ側の日本人が「異なるもの」に気づき、それに対して自分を開き、変えていく契機
- ・外国人／日本人という二分法を止揚したところに生まれる、共に豊かになる社会

2. 日本語教育、母語教育、外国語教育を統合した視点の重要性

- ・これら3つの言語教育は相互に密接に関連しているはず
- ・日本語教育や母語教育を進めるには外国語の知識が必要
- ・外国だけで使うものではない「外国」語
- ・今こそ求められる英語以外の外国語（←国内の外国人登録者の使用言語）

3. 公立小学校の一般クラスにおける授業実践のプロジェクト

- ・「多言語との出会い」
- ・「身近な異文化を知ろう」

4. とともに学び、育っていく社会へ

- ・長期的な授業実践による効果（セルフエスティームの向上、新しい視点を得る、他者との関係性を再考）
- ・双方向的な異文化間の学びだけではなく、外国人／日本人という区別にとらわれない、児童の学びそのものの促進→マジョリティとマイノリティを融合させた学びは有効（適応教育ではない新しい教育）

5. 課題と展望

- ・相互学習の体系化
- ・外国語教育の内国化
- ・日本語教育、母語教育、外国語教育のより活発な交流

【参考文献】

安井綾（2004）『国際化・グローバル化に対応する包括的教育政策の試みー外国籍児童生徒の増加を契機としてー』慶應義塾大学大学院政策・メディア研究科提出修士論文（2003年度）慶應義塾大学湘南藤沢学会

石司えり（印刷中）『多言語多文化社会における「相互的学び」を目指してー藤沢市立湘南台小学校の異文化間教育実践からー』慶應義塾大学大学院政策・メディア研究科提出修士論文（2005年度）慶應義塾大学湘南藤沢学会

[報告6]

地域日本語教室における相互学習の可能性

米勢治子（東海日本語ネットワーク）

PXL03143@nifty.com

1. 相互学習とは

(1) 2つの日本語教育（山田 2002）

- ① 社会の変革を目指した相互学習（社会教育）・・・ボランティアによる
- ② 社会への参加を目指した言語習得（補償教育）・・・一定以上の質と量を公的に

(2) 相互学習の必要性

- ・外国人住民の抱える問題（多文化共生社会の課題）：制度の壁・ことばの壁・心の壁
地域日本語教室：相互理解を促す「共生日本語」による相互学習の場・・・心の壁の解消
→外国人住民の問題を社会的課題とし、共に解決しようとする・・・制度の壁の解消
→双方の日本語コミュニケーション能力が向上する・・・ことばの壁の解消

(3) 相互学習を示唆する議論

- ・教えない日本語教育（田中 1996）
- ・学校型日本語教育と地域型日本語教育（尾崎 2004）
- ・状況的学習論（西口 2001）

2. 日本語ボランティア活動の現状と相互学習の可能性

- ・ ボランティアに丸投げの「補償教育」
“学びたい”学習者と“教えたい”ボランティア
「相互学習」の意義が浸透していない ⇒ 日本語習得のための「教える・学ぶ」活動を模索
- ・ 「学校型日本語教育」の方法をモデル・・・日本語ボランティア養成・研修内容のニーズ
⇒ 日本語習得は起きてても、相互学習は生まれない
→ “教えられる”ボランティア vs. “教えられない”ボランティア
“いい”学習者 vs. “ダメな”学習者
↓ <選別と精鋭化> → “いい”日本語教室・・・「補償教育」の代行
“いい”教室の「教え方」をモデルとする連鎖 ⇒ 相互学習が生まれない構造
- ・ 学校型日本語教育推進
活動場所・日時の限定 ⇒ 排除されるボランティア・学習者 ⇒ 相互学習の可能性減少

3. 相互学習の可能性を広げるために：課題とその克服

【参考資料】

尾崎明人(2004)「地域日本語教育の方法論試案」小山悟他編『言語と教育-日本語を中心として』くろしお出版 pp. 295-310

田中望（1996）「地域社会における日本語教育」『日本語教育・異文化間コミュニケーション』（財）北海道国際交流センター pp.23-37

西口光一(2001)「状況的学習論の視点」青木直子他編『日本語教育学を学ぶ人のために』世界思想社 pp.105-119

山田泉(2002)「地域社会と日本語教育」細川英雄編『ことばと文化を結ぶ日本語教育』凡人社 pp. 118-135

[報告7：資料のみ]

外国にルーツを持つ子どもたちの発達と日本語教育

山田 泉（法政大学）

PXB14100@nifty.ne.jp

1. 外国にルーツを持つ子どもたちの問題

現代の日本社会において、子どもたちが成長し、知的発達を遂げ一人前の大人として社会参加していくためには、それぞれの発達段階に応じ、適切な教育を受ける必要があります。それらは、子どもの国籍や出身国などにかかわらずすべての子どもが保障されるべきことであることは、日本が批准している国際人権規約や子ども（児童）の権利条約にも明記されています。しかし、現時点で文部科学省が外国籍の子どもは「義務教育対象外」と、これらの国際法を遵守せず誤った判断をしていることから、多くの（地域によっては3割を超える）子どもたちが、公立の小中学校にも、自らのルーツのある国にかかわる学校にも行っていない、いわゆる「不就学」の状態にあります。そしていずれの教育も十分に受けないままで成長し、母語（第一言語）でも、日本語でも読み書きや知的やり取りが不自由な大人になっていくかもしれません。このことは外国にルーツを持つ子どもたち一人一人の十全な社会参加に障害をもたらすこととなり、また日本やその子どもたちの「母国」等に大きな社会問題をもたらすこととなります。

これら外国にルーツを持つ子どもたちの知的発達に関する問題は、日本社会の大人たち一人一人が責任を負うべきものであり、とりわけ言語教育の専門家であるわたしたち日本語教育関係者が取り組むべき緊急の課題だと考えます。自らが日系ブラジル人であり研究者であるリリアン・テルミ・ハタノは、あるパネルディスカッション（2004.10.18 大阪市生涯学習センター）で、2003年度における滋賀県の外国人登録者数で「ブラジル国籍・0歳」の数が最も多いことを引いて、その子どもたちの親の多くが十代であり、中には十代前半の場合もあると報告しています。不就学の未成年者が就労し、職場で知り合った同士が結婚し子どもを生み育てているということなのです。わたしたちはこれらが日本社会にとっても重大な問題であることを訴え、政府に対しても速やかに対策を講じ解決すべきことだと気づかせる必要があるのです。

2. これらの子どもの言語発達

これら外国にルーツを持つ子どもたちへの対応で、わたしたち日本語教育関係者は「いかにしたらこれらの子どもの日本語習得が進むか」に関心がいきがちですが、真に配慮しなければならないことは、「いかにしたらこれらの子どもの知的発達が進むか」だということです。子どもによっては母語（第一言語）の発達を優先させたり、母語（第一言語）と日本語の双方を伸ばしたりすることで知的発達が担保される場合も少なくないからです。（このことについては、別添を参照ください。）

3. わたしたち日本語教育関係者がすべきこと

これら外国にルーツを持つ子どもたちの知的発達を促すために、わたしたち日本語教育関係者がすべきことは、上述のことだけではありません。日本社会のすべての構成員（日本籍者も外国籍者も）の意識を変えていかなければなりません。学校教育だけでなく社会教育、家庭教育とにわたって生涯学習としての「多文化教育」の推進を訴え、実現しなければなりません。人々の意識が変わってこそ、外国にルーツを持つ子どもの知的発達保障に関する制度が整備されると考えるからです。現在、そのために日本語教育関係者が取り組むべき課題が山積しているのです。これらの一つ一つ克服していく取り組みをともに進めたいと考えます。賛同していただける皆さん、ぜひ連携していきましょう。

【別添資料】

ニューカマーの子どもたちの発達と言語

山田 泉(法政大学)

わたしは、1984年に財団法人中国残留孤児援護基金が運営する中国帰国者定着促進センター（埼玉県所沢市）で中国語を母語とする子どもたちに対する日本語教育を担当して以来、これまで日本在住の世界各国・地域にルーツを持つニューカマー家庭の子どもたちの日本語教育にかかわってきました。これらの子どもたちとのかかわりから、日本社会で成長していくこれら子どもたちの発達と言語の関係について、わたしは以下のことを指摘しておきたいと思います。

1. 二つの言語能力

応用言語学関係の研究者の間では、一般的に言って言語能力には二種類あるとされています。カナダのバイリンガル研究者ジム・カミンズ(1980)はそれをビックス(BICS)とカルプ(CALP)と呼んでいます。前者は Basic Interpersonal Communication Skills(基本的対人コミュニケーション技術)の略で、後者は Cognitive Academic Language Proficiency(認知的学習思考言語能力)の略です。

日本でも、多くの学校教育現場に外国から子どもたちが来るようになって20年以上がたち、受け入れ側の教員から、外国にルーツを持つ子どもの「低学力」問題がその子の言語との関係で考えられるようになりました。「〇〇ちゃんは、外国人とは思えないくらい日本語がよく話せるようになったのに、学力が伸びない」といったことが言われます。話し言葉の伸びと教科を学ぶための言葉の伸びとの違いが指摘され、この教科を学ぶための言葉をいかに習得させるかが議論されるようになってきました。日本では子どもが日常の話し言葉で使う言葉を「生活言語」と呼び、教科の学習で使う言葉を「学習言語」と呼んでいます。そして、学力が伸びないことが学習言語の習得と密接に関係しているということが知られてきました。文部科学省でもこの問題を深刻に受け止め、研究開発チームを設け、JSL(Japanese as Second Language 第二言語としての日本語)教授法の開発を進めています。また、幾つかの教育委員会でも、関係教員と研究者等が協力して学習言語能力養成の試行が始まっています。

日本で言っている生活言語を操る能力がおおむねカミンズのビックス(BICS)に当たり、学習言語を操る能力がカルプ(CALP)当たると考えられます。このうち生活言語は一般的には日常のやり取りを通して自然に習得されるもので、その言葉を使う状況や行動が伴っています。これに対し学習言語は抽象的な概念を操作するための言語ということが出来ます。学習言語の習得は一般的には、学校教育の中で教科の学習を通じてなされると考えられます。つまり、多くは小学校に入学しさまざまな教科を学びながら副次的に身につけるものです。

それでは、学習言語について、具体例を挙げて見てみます。例えば語彙については、小学校の算数で「リンゴを3こと、ミカンを2こと、カキを1こかいました。くだものはあわせてなんこかいましたか」という設問があったとします。このときの「なんこ」という言い方に代表されるのが学習言語の語彙です。「なん」という不定数と「こ」という単位(助数詞)を組み合わせて単位をそろえての加減乗除を学んでいくためにあえて「なんこ」や「なんまい」、「なん円」などと統一して使っているものです。これは、「幾つ」や「幾ら」ではないことに意味があると考えられます。最近の小学校で用いられている何種類かの算数教科書を見ると教科書によっては「幾つ」や「幾ら」で統一されているものもあり、子どもたちに算数が身近に感じられる分、概念操作の訓練という面では問題がないとはいえないと思います。「なん円」も学習言語で、生活言語では「幾ら」なわけです。わたしたちは普通の買い物で「なん円」とは言いません。同じように算数では「等しい」などと言います。これも子ども同士が、「みっちゃんのペンケースとわたしのって等しいね」などと言ったら、「同じだね」と言うんだと指摘されるでしょう。語彙の面でもこのように学習言語と生活言語の違いがあります。ようするに、生活言語は具体的、個別的な事柄を言い表すのに対して、学習言語は抽象的、必然的な、ある条件下では常にそうあると規定された事柄を言い表すために用いられるのです。別の教科でも一例を挙げます。理科では自然、実験、観察、働きなど、社会では国土、都会、地方、社会、生活、民主主義などが学習言語の語彙というわけです。これらの語彙も、子ども同士が遊んでいる中で使うことはほとんどないと思われま

す。また、生活言語と学習言語の違いは、語彙のレベルだけにとどまりません。文のレベルや文と文を重ねていく段落のレベル、段落と段落を重ねていく談話のレベルにまで、それぞれの間でかなりの隔たりがあります。次はある市の広報の一部ですが、これなどは典型的な学習言語で書かれた文章とあってよいでしょう。小学校、中学校、高等学校と教科の学習を通じて、学習言語を学んで大人になると、これほどの文章まで理解できるようになるわけです。

「出産費の貸付制度」の早期実施について

出産費貸付制度は出産に要する費用として24万円を限度額に無利子で貸し付ける制度で、厚生労働省も制度の実施に積極的に取り組むよう周知を要請している。また、返済については、出産育児一時金の最高8割が前倒し支給となるもので、この制度は、若い子育て家庭の経済的負担の緩和になる。……

これを小学校4年生程度に分かるように書き換えるとどうなるでしょうか。漢字などは仮名に変えずにやってみると以下ようになります。

[書き換え例] → 「出産費貸付制度（子どもを生むときにかかるお金が借りられるしくみ）」があります。子どもを生むときに病院などにたくさんお金を払います。このお金を、最高 24 万円まで利子を払わないで、借りられます。（「利子」というのは、借りたお金を返す人が、お礼としてよけいに返すお金です。）このしくみが、「出産費貸付制度」です。厚生労働省も、このしくみを多くの人が使えるように、市なども市民にちゃんと教えなさいと言っています。（「厚生労働省」は、人々の健康や仕事について考える国の役所です。）このしくみは、「出産育児一時金（子どもを生んだとき、市などから、後でもらえるお金）」の 80%を、先にもらうというものです。このしくみは、若くてあまりお金がない夫婦が子どもを生むのを助けます。……

この書き換えでは、単に語彙を変えただけではなく、上の学習言語で書かれたもので言っていることの意味をくみ取って、その内容について小学校 4 年生に分かるように換えてあります。ここで分かるように、一文の長さや文と文のつなげ方などまで変わっています。よく、法律の文言が分かりにくいと言われますが、上の例のような役所の文書も含め、司法、立法、行政が用いるいわゆる「お役所言葉」や学者の用いる言語は、典型的な、そして高度な学習言語ということができるでしょう。

子どもは大人になるまでに、それぞれの学年での教科教育を通じて、教科の能力と学習言語能力とを相互に関連させて高め合っていると考えられます。そして、これら小学校からの教科の学習を通じて学習言語を効果的に習得できるかどうかには、生まれてすぐの時期からの言語環境が大きく影響することが知られています。その中でも取り分け絵本や童話の読み聞かせや昔話、民話などの語り聞かせは、学習言語習得のレディネス（新たな学習項目を学習可能とするための前提の知識・能力）を形成するためにはなくてはならないものとされます。

2. 学校教育での学習言語習得のためのレディネス

言語は情報伝達的手段であり、言語によって相手に自らの思いを伝え、相手から伝えられたことを受容し、理解するわけです。このことは、外界の事物を目や耳など五感によって直接知覚・認識するのと同じように、聴覚的刺激である言語によって間接的に事物を知覚し認識することが可能ということでもあります。それは、自らが自らに発する言語によって、概念の操作を行い思考したり、また思考したことを自らに表現し、再度思考したりすることも可能とするものです。これらの言語運用は、学校教育を受け、学習言語を獲得していくようになる前に、十分に訓練されている必要があります。

それは、日常の会話の応答だけではなく、多くは保護者や兄姉、身近な大人などが絵本の読み聞かせや物語の語り聞かせなどを行うことで、言語によって子どもの頭の中に時間・空間を思い描かせ、登場人物等が生き生きと動き出す「世界」を出現させるなどの訓練が大切であるということです。

子どもは2歳ほどにもなればお気に入りの絵本ができ毎晩就寝時に同じ本を読むことをせがむようになります。それではなぜ子どもは繰り返し同じ話を聞いてなぜ退屈しないのでしょうか。それは、おそらく頭の中に世界が広がり出来事が展開することが心地よいからに違いありません。そしてこれらはできる限り保護者にとって不全感のない言語(そしてその多くは保護者の母語ということになると思われますが)でなされるべきで、これらの「訓練」が十分になされることで、学習言語を習得する「備え」(レディネス)ができると考えられます。

3. 外国にルーツを持った子どもの日本語学習言語習得

外国にルーツを持った子どもで、小学校入学前の来日や日本生まれの子どもの中には、これら学習言語を学ぶためのレディネスを形成するための訓練が不十分な者もあることが想定されます。これらの子どもに対しては、保護者にそれらをする時間的余裕がない、母語の絵本や童話がないなどの物理的条件によることもあります。また母親が外国人でも家庭で母語使用が制限される等、その子どもが日本語を実質的母語として育った場合には、母親の日本語能力が不十分で読み聞かせができず、その上身近に読み聞かせ等をしてくれる人がいない等という理由が考えられます。そのため、これらの子どもは結果的に入学後の学習言語の習得が不十分となり、学力が伸びにくくなる可能性が高いと考えられます。

また、小学校の低・中学年で来日した子どもについては、学校教育の基礎段階で教育環境、とりわけ言語環境の著しく異なった中に置かれ、新たな環境への適応に失敗することもあると考えられます。この時期は、学習言語を学校での教科等の学習を通じて獲得し始める段階であり、学習言語の基礎を身につけるとともに、教科の学習の仕方を学ぶ過程で学習言語の身につけ方を身につける時期でもあります。

しかし、これらの子どもは来日したばかりでその多くは日本語能力がまったくなく、学校側はまず「あいうえお」からという対応とならざるを得ません。「こんにちは。わたしは〇〇です。〇〇からきました。かぞくは、〇〇と〇〇と〇〇です。」のような生活言語の習得に力を入れることとなります。その甲斐あって、また友達とのやり取りを通じた自然習得も比較的速いこともあって、一般的には、一、二年もたてばある程度の日本語運用能力がついてきたように感じられることでしょう。そして、その後の言語習得は、教科の学習とともに本人の努力に委ねられるというのが一般的流れと考えられます。

ということは、これら日本語の生活言語を必死に学んでいる間に、教科の学習内容の理解や日本語の学習言語の習得は一般の子どもたちにどんと水を空けられ、もはや追いつけない状態になってしまうということです。その上、当然、この間母語での学習言語の伸張もなく、むしろ日本語の生活言語の習得に専念せざるを得ない分、母語の生活言語すら家庭で日常的に使っている程度しか保持できない状態になることが多いと思われます。日本語の生活言語の習得が比較的速いのは、このように母語を失うのと引き替えになっているというのが現実のところといえましょう。

これらのことを考えれば、この時期では母語での学習言語の伸張が重要であり、それができれば母語でのその能力を第二言語（日本語）に置き換えることは可能であるといわれます。ぜひとも母語での教科学習・指導が期待されるわけです。

それ以降の年齢で来日した子どもは、個人差があり一概にはいえませんが比較的日本語の学習言語の習得が可能とされています。それは、母語での学習言語の核が形成されていて、その母語の学習言語の一部は日本語の学習言語に置き換えていくことが可能だとされるからです。一般に何らかの言語で獲得した学習言語のレベルまでその他の言語も学習言語のレベルを高めることができますといわれます。しかし、上述のカミンズや中島(2001、132-143)では、生活言語は2年ほどでマスターできても、学習言語は専門のプログラムで対応したとして5年から7年でも完全に習得することは難しいとしています。最近では日本から英語圏の国への高校留学が増えています。英語の口頭能力はりゅうちょうになってもそれに比較して書きことばの能力が英語でも日本語でもいま一步の場合があるという指摘もあります。上で引用した「出産費の貸付制度」の文章を母語で読みこなしたり、書けるようになったりしてから、別の言語もそのレベルまで高めたほうが効率的ではないでしょうか。ただし、これらすべて、適切な言語教育プログラムの下で、専門家による指導があってこそ可能だということは忘れてはならないでしょう。

4. 学習言語の未発達な青年

学習言語は知的な活動を支える言葉であり、現代の文明社会ではこの言語を十分に発達させることができはじめて十全な社会参加が可能となります。現在、日本社会には外国にルーツを持つ青年たちで、自らの母語も日本語も生活言語は問題ないが学習言語は双方とも不完全だという者が少なくありません。もちろん、適切な対応をして読み書きも含めていわゆるバイリンガルになっている青年もいることは言うておかなければなりません。

双方とも学習言語が不完全な子どもに、年齢を逆戻しするような形で、母語か日本語かいずれかよりレベルが高いほうの学習言語を学び直させるという試みもありますが、かなり難しいとされています。何語であれ一つの学習言語を習得可能な年齢のときに習得させることが必要だとされる理由がここにあります。

いずれの言語でも学習言語が十分な形で育っていないこのような状態を、以前はセミリンガル(semi-lingual)と言いましたが、それ以上の発達が不可能だといった固定的な言語観が感じられるとしてダブルリミテッド(double limited)という言い方に変える研究者もいるといわれます(中島 2001、204-209)。このセミリンガルとかダブルリミテッドとかいわれる子どもたちは、当然のことながら日本の一般の学校教育では落ちこぼれてしまうことがあります。あるいは、学校教育で適切な対応がなされなかった結果、そのような状態になったと言ったほうが適切かもしれません。それによって学齢期の子どもで日本の学校にも母国に由来する学校(ブラジル(人)学校、ペルー(人)学校等)にも行っていない状態のいわゆる「不就学」になっている子どもが少なくないようです。

日系人住民の多い市や町で作っている外国人集住都市会議での発表では、平均約3割の子どもが「不就学」だとしています。文部科学省もこの問題を重く見てその克服のために2003年度から実態調査を始めたところです。

自身が日系ブラジル人の研究者(リリアン・テルミ・ハタノ)は、関西地区で日系人労働者の比較的多い滋賀県では、2003年の外国人登録者数はブラジル国籍の0歳の割合が最も多いとしています。彼女によると、滋賀県の日系人社会では現在ベビーブームだそうでそれを反映している数字だといいます。そのベビーたちの親の多くが10代の若者で中には10代前半の親もいるということです。学校には行かず工場等で働いている未成年者同士が結婚して子どもが生まれているのですが、これらの若い親たちは読み書きがポルトガル語でも日本語でも不十分なことが多いと思われます。

5. 外国にルーツを持った子どもたちの発達の保障と言語環境

以下、上で見てきた日本社会にあつて外国にルーツを持つ子どもたちの発達と言語の関係について、年齢(発達段階)別に整理しておきます。これらを参考にそれぞれの子どもに対応していきたいと思います。ただし、これらはいくまでも「平均値」とでもいふべきものであり、個々の子どもに対してはその子どもに直接かかわっている専門家の判断により適切に対応していかなければならないことは言うまでもありません。

(1) 小学校入学以前来日の場合

日本語の生活言語能力の発達が不十分な場合、同年齢の日本人の子ども程度の生活言語能力を獲得するためには、心理面を含め適切な日本語指導を受ける必要があります。ある程度の生活言語能力の獲得まで最低1年はかかると考え、生活言語の十分な発達がなされた後小学校への入学が迎えられるよう早期に学習を開始すべきです。また少なくとも母語では、学習言語習得に向けて言語面でのレディネスの構築をしておかなければなりません。

(2) 小学校低・中学年以前来日の場合

3で指摘したように、本来ならば学習言語の発達面から考えて母国で、母語環境の中で学校教育を受けさせたい。やむを得ず来日しそのまま日本で生活する場合は、日本語の指導と合わせて母語の生活言語および学習言語の習得のために適切な指導体制を組む必要があります。それが無理である場合は、母語で教育が受けられる学校等への就学が望ましいでしょう。それらがなされない場合、セミリンガル(ダブルリミテッド)といわれる状態になる可能性が高いと考えられます。

(3) 小学校高学年から中学校低学年来日の場合

母語での学習言語の核ができている場合、日本語の生活言語から学習言語までを習得させる体制が整っていれば比較的指導は可能と考えられます。また併せて母語での学習言語の確立も目指すことが望まれます。ただし、地域によってそれらに対応した体制が整っていない場合は、専門家を加えたプロジェクトチームを整備し対応する必要があります。

(4) 中学校中学年・高等学校入学以上来日の場合

母語で同年齢の平均的な学習言語能力を備えている場合、来日した後、個々の子どもの適正に配慮した日本語教育が受けられればセミリンガル（ダブルリミテッド）といわれる状態になることはないと考えられます。ただし、3で英語圏への高校留学での指摘を紹介しましたが、バイリンガルとして双方の言語を一定程度以上のレベルで獲得することを目指すには、母語および日本語での読み書き能力の指導をしっかりと行う必要があります。

ところが、この年齢で来日した場合、日本語を学習する時間的余裕がないことで高校への進学や編入学等の障害が大きいともいえます。日本全国では高校の入学試験での特別配慮がなされない地域も存在します。さらに高等学校編入学についてニューカマーの子どもたちを対象として制度を整備している学校は少数と考えられます。また、高校では、学校で日本語や母語の指導が適切に行われているところが多くはないので、対応が不十分な学校では卒業まで漕ぎ着けられず中退するというケースもあるといわれます。

以上(1)から(4)までのように、子どもたちを日本に受け入れた場合、対応される言語環境が影響して、さらにそれぞれの年齢に応じて、子ども本人にとって発達上のリスクが生じます。本稿では子どもたちの言語面のみに言及しましたが、これらを考慮し、さらには言語以外の環境をも考慮し、制度的な対応が必要なことを指摘したいと思います。

【参考文献】

- 1 Jim Cummins 1980 *The entry and exist fallacy in bilingual education.*
NABE Journal 4 : 25-60
- 2 Jim Cummins and Merrill Swain 1986年 *Bilingualism in Education* Longman
Inc. 、 New York
- 3 中島和子 2001 『バイリンガル教育の方法』増補改訂版 アルク

多文化共生社会における日本語教育研究会 全体会

日時： 2007年2月17日(土) 16:00～17:00

会場： 横浜国立大学留学生センター

議題：

・議案1：幹事(役員)の選出(以下、候補者)

代表幹事	山田 泉(法政大学)
副代表幹事	新矢麻紀子(大阪産業大学)
幹事(事務局長兼任)	尾崎明人(名古屋外国語大学)
幹事(会計担当)	庵 功雄(一橋大学)
幹事(5名)	門倉正美(横浜国立大学)
	木村哲也(杏林大学)
	永井慧子(大阪にほんごボランティアネットワーク)
	平高史也(慶応義塾大学)
	米勢治子(東海日本語ネットワーク)

・議案2：2006年度事業活動報告

9月14日(木)本SIGが学会のテーマ領域別研究会として認定
10月7日(土)全体会等について意見交換(熊本学会時)
2月17日(土)第1回研究大会及び全体会

・議案3：2007年度事業活動計画

・研究会	2007年9月	名古屋外国語大学
・全体会	10月7日(日)	龍谷大学
・研究会	2008年1月初旬または2月中旬から下旬	大阪産業大学

・議案4：会計報告

・議案5：その他

以上

多文化共生社会における日本語教育研究会 規約

2006.09.14

1. 【会の名称】

- ・本会は「多文化共生社会における日本語教育研究会」と称する。

2. 【目的】

- ・本会は、日本語教育の在り方を考えるため、年少者教育と地域日本語教育活動とを二本の柱として、年少者および成人に対する日本語教育の在り方と日本社会側の受け入れ能力開発について、多角的かつ総合的に研究、考察し、多文化共生社会の実現に資することを目的とする。

3. 【組織】

- ・本会の最高決議機関として、全会員をもって構成する全体会を置く。
- ・実務執行機関として幹事会を置く。幹事会は、代表幹事、副代表幹事、その他の役員（会計職を含む）5名以上をもって構成する。
- ・幹事会を構成する役員は全体会において選任する。役員は日本語教育学会会員であるものとする。
- ・役員任期は2年とし連続3期までの再任は可とする。

4. 【会員】

- ・本会の目的に賛同して入会登録をした者をもって会員とする。会員は日本語教育学会会員に限るものではない。
- ・入会希望者は幹事会の承認を経て、全会員への報告をもって入会登録とする。

5. 【会費】

- ・会費額については、特に定めず、必要に応じて徴収する。

6. 【活動内容】

- 会の目的を遂行するため、以下に掲げる活動を行う。
- ・年少者教育に関して、子どもの発達と学習・教育環境の問題を中心に研究する。同時に、ホスト社会側の受け入れ能力を含めた多文化教育の必要性について考察する。
- ・地域日本語教育の現状を把握するための実態調査を行う。同時に、地域日本語教育における公的日本語教育の在り方について調査・研究を行う。
- ・年少者教育および地域日本語教育に必要な文法シラバスを構築し、その観点による教材を作成する。

- ・年少者教育および地域日本語教育に活用しうるメディア・リテラシー要素について考察する。
- ・多文化共生社会における言語教育の在り方について、海外の事例研究も視野に入れた調査研究を行う。

7. 【運営】

- ・全体会は、全会員をもって組織し、各年度に1回またはそれ以上開催するものとする。
- ・全体会は、研究会の各年度の事業計画、収支予算、事業活動報告、収支決算報告を審議し、議決する。

8. 【幹事】

- ・本研究会に、役員として幹事（会計を含む）を置く。幹事は、全体会において選任し、任期は2年とする。
- ・幹事の互選によって代表幹事候補を全体会に推薦し、全体会の承認をもって選任する。代表幹事は研究会を代表する。
- ・幹事のうちから副代表幹事を選任し、副代表幹事は代表幹事を補佐し、必要に応じて代表幹事を代行する。
- ・幹事は幹事会を組織し、研究会の運営に当たる。幹事会は、会員の入会承認、事業計画の策定、予算の管理執行、事業活動報告および収支決算報告の作成等の業務を行う。

9. 【事務局】

- ・本研究会は、幹事間および会員間の連絡および会計等の事務を行う事務局を置く。
- ・事務局の設置場所は幹事会が決定する。

【附則】

- ・本会は、2006年9月14日、社・日本語教育学会の登録承認により設立し、本会規約は、同日から施行する。

以上

多文化共生社会における日本語教育研究会 全体会議事録

日時： 2007年2月17日(土) 16:00～17:00

会場： 横浜国立大学留学生センター

参加人数： 54人。うち新規会員17人。

議題：

- ・議案1：規約の承認 → 参加者の拍手によって承認。
- ・議案2：幹事(役員)の選出 → 参加者の拍手によって承認。
 - 代表幹事 山田 泉(法政大学)
 - 副代表幹事 新矢麻紀子(大阪産業大学)
 - 幹事(事務局長兼任) 尾崎明人(名古屋外国語大学)
 - 幹事(会計担当) 庵 功雄(一橋大学)
 - 幹事(5名) 門倉正美(横浜国立大学)
 - 木村哲也(杏林大学)
 - 永井慧子(大阪にほんごボランティアネットワーク)
 - 平高史也(慶応義塾大学)
 - 米勢治子(東海日本語ネットワーク)
- ・議案3：以下の2006年度事業活動報告を承認した。
 - 9月14日(木)本SIGが学会のテーマ領域別研究会として認定
 - 10月7日(土)全体会等について意見交換(熊本学会時)
 - 2月17日(土)第1回研究大会及び全体会
- ・議案4：本研究会は会費を徴収せず、研究会の度に参加費を徴収することに決定した。
- ・議案5：以下の2007年度事業活動計画を承認した。
 - ・研究会 2007年9月 名古屋外国語大学
 - ・全体会 2007年10月7日(日) 16:15-17:45 龍谷大学
 - ・研究会 2008年1月初旬または2月中旬から下旬 大阪産業大学
- ・議案6：今後の活動方針
以下の6つのサブグループを設け、サブグループごとにメーリングリストを立ち上げて、それぞれの中で話し合いを行う。サブグループの活動状況を全体会で報告する。各サブグループのテーマと代表者の連絡先は次の通り。
 - ①子どもにかかわる教育 山田 泉 PXB14100@nifty.ne.jp
 - ②成人への日本語教育 新矢麻紀子 kanjininja@hotmail.com
 - ③人材養成 米勢治子 PXL03143@nifty.com
 - ④教育文法 庵 功雄 isaoiori@courante.plala.or.jp
 - ⑤総合的な政策・理論 野山 広 wisen@kokken.go.jp
 - ⑥海外の事例収集 平高史也 anf@sfc.keio.ac.jp

以上