

多文化社会コーディネーターの知と 専門性評価の枠組み

みち
杉澤経子

東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター
プロジェクトコーディネーター（研究員/社会連携事業統括）
科学研究費助成事業（基盤研究C）研究代表

はじめに

多文化社会コーディネーターは、次のように定義されている。

あらゆる組織において、多様な人々との対話、共感、実践を引き出しつつ、「参加」→「協働」→「創造」の問題解決へのプロセスをデザインしながら、言語・文化の違いを超えてすべての人が共に生きることのできる社会に向けて、プログラム（活動）を構築・展開・推進する専門職

当初養成講座を開講する際に議論し提示した定義は、「あらゆる組織において、多様な人々との対話、共感、実践を引き出すため、『参加』→『協働』→『創造』のプロセスをデザインしながら、言語・文化の違いを超えてすべての人が共に生きることのできる社会に向けてプログラム（活動）を構築・展開・推進する専門職」[杉澤 2009b]であったが、本研究において、多文化社会コーディネーターの実践の目的は問題解決にあることを明示的にしたほうが良いという議論の結果、「問題解決への」の一文が追加されたものである。

いずれにしても、こうした専門職が求められる前提には、日本社会における多文化化による問題の顕在化があるが、多文化社会コーディネーターの実践のあり

ようは、そうした現場に生起する問題に対して「文化の違いを超えてすべての人が共に生きることのできる社会」の実現を目的として、その解決に向けた方策（プログラム）を構築・展開し、多様な人々の「参加」を促しながら「協働」を推進し、信頼のネットワークを「創造」することによって問題の解決を図るということであり、専門職とはそうした力量が担保されている人のことをいう。

東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター（以下、センター）では、2007年に多文化社会コーディネーター研究を開始し、2012年度まで多文化社会コーディネーターの役割や求められる専門性および専門性形成の方法について探究し、さらに2008年度からは専門職養成を目的として、多文化社会コーディネーター養成講座を開講してきた。しかし、専門職として社会からの認知を得るためには、研究で示された専門性や実践的力量が客観的に評価できる仕組みなり制度が必要である。

2013～2015年度に実施した本研究においては、2007年から実施してきた研究を踏まえて、多文化社会コーディネーターの専門的力量を客観的に評価できる制度の確立を目的に研究を進めることになった。

本稿では、第1章で、多文化社会の問題解決を担うことを仕事とする専門職とはどのような専門職なのか、また多文化社会コーディネーターの専門性とは何なのかについて、専門職の「知」の観点から再整理する。第2章では、第1章で整理された「知」をベースに多文化社会コーディネーターの専門性をどのように評価できるのか、さらに「知」の観点からの評価だけでいいのかを検討し、専門性評価の枠組みを示す。第3章では、多文化社会コーディネーターの専門性評価の枠組みの妥当性を検証すべく実施した「認定試行試験」についてその課題と改善策を報告し、最後に、専門性評価の枠組みの全体像を提示することで本稿の結論としたい。

第1章 多文化社会コーディネーターの 専門職性と知のありよう

1. 専門職としての位置づけ

(1) 多文化社会の問題とは何か

本研究では、多文化社会コーディネーターが「専門職」であるならば、その専門性はどう評価され得るのがテーマとなっている。

多文化社会コーディネーターが、社会の多文化化によって生起する諸問題の解決を目的とする専門職であるならば、現場に起こる問題をどう捉え、解決すべき問題は何なのかを適切に設定できる力量が問われることになる。

それでは、日本社会の多文化化による問題とはどのような問題なのか、また、解決すべき問題として適切に設定するとはどのようなことなのか、それらについて最初に見ておきたい。

私自身、自治体設置の国際交流協会の職員として、また地域のネットワーク組織でのボランティアとして、長く外国人住民を対象にした事業や活動に携わる中で、解決すべき問題とは何なのかについて、多くのことを考えさせられてきた。

問題をどう捉えたらいいのかの難しさについて、心に残るいくつかのエピソードを紹介しよう。

1990年代前半には、いわゆる3K労働の担い手として外国人が地域に暮らすようになっていた。ある日地域の日本語ボランティアから連絡が入った。「フィリピン人夫妻の3歳の娘さんの具合が悪いがどうしたらいいか」という相談である。普通であれば単純に病院に連れて行ってあげれば済む話であるが、その夫妻はオーバーステイで子どもは無国籍、当然ながら無保険の状況だったため、相談が寄せられたのである。

医者グループによる無料の健康診断に通訳を付けて行ってもらうことになったが、その結果、精密検査が必要であることがわかり、ボランティアのネットワークで募金を呼びかけて医療機関を受診した。しかし、数カ月もしないうちに、結局その3歳の女の子は亡くなってしまったのである。もっと早い段階でわかっていたらとは思ったが、オーバーステイの状況だった夫妻は、どうしようもなくなってからしか相談ができなかったのである。

いずれにしても、この事例の場合はボランティアの善意に頼るしかすべはなかったのだが、子どもには何の罪もない。私自身、仕事において外国人相談の事

業を担当していながらも、制度的には何の支援の手だてもなく、幼い子どもの命さえ守れない日本社会の現状に愕然としたものである。この一件は、今でも胸の中に刺さったとげのように残っていて、思い出すたびに胸が痛む。ここには、人間の命（人権）を守る制度上の不備が、一つの「問題」として浮かび上がってくる。

一方で、制度があっても解決しない問題も多い。例えば90年代中ごろになると、外国人労働者への賃金不払いの相談が日常茶飯に寄せられた。法律的には賃金は支払われなければならないにもかかわらず、実際には支払われず外国人は泣き寝入りするしかないというケースは多かった。

その中で、胸のすくような思いをしたことがある。これもボランティアグループが対応していた案件であるが、通訳として関わっていた支援者が、何度行っても交渉に応じない雇用者に「あなたのやっていることは、同じ日本人として本当に恥ずかしいです！」と思わず心情を吐露してしまったというのである。それが功を奏したのかどうかは定かではないが、結果として賃金が支払われたというケースがあった。

こうした行為は、通訳者としての立場からいえば推奨されることではないが、先の事例でも明らかなように、制度の有無とは別の次元の問題として、立場を超えて一人の人間として問題解決に手を差し伸べようとする市民がどれだけ多く存在するのかが、日本の社会の「問題」解決に大きく関わってくるのではないかと思われたケースであった。

これらは、ボランティア活動の中でのことであったが、仕事で担当した地域の日本語教育や国際理解教育の事業においても忘れられないエピソードがある。

90年代後半には、外国につながる子どもたちの学習支援の活動をしていた学生グループに会場を提供していた時期があった。当時は、外国につながる児童・生徒がいじめの対象になるケースが多かったこともあり、様子を探るために活動中の子どもたちとよく雑談をしたのだが、その中にシエラレオネから来た中学生の男子がいた。「学校楽しい？」とそんな話をした時のことである。すると「学校の先生も友達も、みんな僕がシエラレオネから来たことを知りません。あなたの国はどこって先生も聞かないし、誰も僕のことを何も聞いてくれない。だから学校行ってもつまらない」という答えが返ってきた。このことから、表立ってのいじめのようなものは認められない。しかし、自分という存在（アイデンティティ）が誰からも関心を示されない状態の学校は、その子どもにとって安心して学べる環境もしくは居心地のいい場所と言えるだろうかと考えさせられたもので

ある。

2000年代に入ると、総合的な学習の柱の1つに「国際理解」が位置づけられたことにより、学校で国際理解教育が行われるようになった。それを契機に、私は教員自身が地域に暮らす外国人やNGOと一緒に学校での国際理解教育の授業を行うことを目的にした「教員ワークショップ」という事業を企画し実施した〔武蔵野市国際交流協会2002〕。そうした事業において、小学校、中学校の国際理解の授業に協力してくれた外国人の中に、アルバイトを休んでまで何度も参加してくれていたミャンマー人留学生がいた。昼食をともにした時に「なぜ、アルバイトを休んでまで活動に参加してくれるの?」と聞いたことがある。すると、彼は自分自身の子どものころのことを次のように語ってくれた。

「僕は小学校5年生の時に、お父さん、お母さんに連れられて日本にきました。小学校5年生、6年生の時には日本語がわからなかった。でも、少しわかるようになってくると、僕の友達は、僕のことをいじめていると思った。外国人早く帰れ、坊主頭へんてこりんと言われた。授業も先生の言っていることがわからない。だから僕は学校ではずーっと寝ていました。家に帰ると、お父さん、お母さんは働いているから、帰ってくるまでまた寝ました。僕、小学校5年生、6年生の時はずーっと寝ていました。でも、中学校に入ったら、僕の友達が勉強を教えてくれたんです」と言うのである。「中学生がどうやって勉強教えてくれたの?」と聞くと、「隣に座った友達が、教科書を指して、今ここをやっているんだよって、そういうふうに教えてくれたんです。そして、僕をバドミントン部に誘ってくれた。僕は部活をやるようになって友達がいっぱいできて、日本語もできるようになって、そのおかげで今の大学生の僕がいるんです。小学校、中学校の生徒たちに、中学校の時の僕の友達のような人になってほしい。だからアルバイトを休んでも、活動に参加しているんです」。

留学生になった今の彼には、もう問題はないかもしれない。しかし、学校が楽しくないと感じているシエラレオネから来た中学生が直面する「問題」とオーバーラップして見えてくるものがある。ミャンマーの留学生の来し方の中に、今も存在する日本社会が抱えるさまざまな「問題」の解決の方策が読み取れるのではないだろうか。

以上、いくつかエピソードを紹介したが、地域にはこうした多様な背景を持つ人々が生き、生活を営む中に、言語・文化・制度などの違いから、またホスト社会の住民・市民側の外国人が置かれた状況に対する無理解などから起こる多種多様な「問題」が見え隠れしている。

解決すべき問題とは一体何なのか。現場にいて直面する事件、出来事の中から、問題をどう読み解き、解決すべき問題をどう設定し、そして、その問題をどう解決していくのかが大きな課題である。すなわち、それができる人材が必要だということであるが、まさしく現場の問題を分析し、解決すべき問題として設定し、そしてその解決に向かえる実践的力量を有する人材が、多文化社会の問題解決に貢献する専門職として位置づけられることの重要性が浮かび上がってくる。

現状として、多文化化の問題が顕在化してきている現場は、国際交流協会や基礎自治体の例えば外国人相談窓口であったり日本語教室であったり、また学校や福祉施設であったり企業であったりするが、そうした組織に真に力量のある専門職の配置が求められるのである。

(2) マイナーな専門的職業

専門職とは、「高度な専門知識や技能が求められる特定の職種」(大辞林 2006)というのが一般的な認識と思われるが、専門職に関する研究に影響を与えたドナルド・A・ショーンによると、専門職とは、専門的職業 (profession) と専門職の人 (professional) の2つの意味で捉えられる。すなわち、専門的職業とは、「主だった公共機関で社会の主要なビジネスを行うために特別な訓練を受けたプロフェッショナルが担当する職業」、専門職の人とは、「問題を定義づけ、解決してくれる人々」のことである。また、一般的に専門的職業は、「個別の問題に一般原理を適用することを意味しており、この一般原理が豊かに展開し増大していくのが、現代社会のひとつの特徴」として、これまでは、医師や法律家など、高度な専門知識を教育機関で学びその理論を前提として特殊な技術を身につけ、それらを一般原理として適用することによって問題を定義づけ、解決するという職業が専門的職業 (learned profession) としてイメージされていた。

それに対して、例えばソーシャルワークや教育などの専門的職業は、対応する一人ひとりの問題状況が不安定で不確実であいまいで、体系的で基本的な知を発展させることができないため、実践に関わる制度が不安定となり、したがって、医師や弁護士のような社会的地位を確立しがたいとされてきた。

すなわち、専門職の知のありようによって、専門職としての社会的認知が異なるということだが、こうした専門職の知を巡る議論については、多くの研究者が、ソーシャルワークの専門職性に関する研究において、専門職とは何かを、他の職業とは異なった専門職の特質から導き出そうとする属性モデルから探究を行っている。

岡本は、「すぐれた専門的知識、技能、技芸について熟達した玄人と、それらについて練達していない素人との間にどれだけの差異があるか」を明確にするものとして、E・グリーンウッドの専門職の基本属性に関する5つの条件を紹介し、「ソーシャルワークの基礎科学を何に求めるか、あるいはいかなる科学的根拠をもったソーシャルワーク理論を構成するかのいずれかである」[岡本 1988:66]と、体系的で基本的な知が社会福祉の専門職性を担保する条件であると述べた。

秋山は、代表的な4つの研究を通して社会福祉専門職の6つの条件を指摘した。

代表的な4つの研究の1つ目は、A・フレクスナーによる医学教育とソーシャルワーク教育を比較して導き出した専門職の7基準（後に6基準に要約）である。秋山は、この基準の特徴の1つに、「職人の親方の『名人芸』を弟子が勤によって盗み取るというのではなく、体系的に教育可能でなければならない点」が挙げられると述べる。

2つ目は、先に岡本が紹介したE・グリーンウッドの基本属性である。

3つ目は、G・ミラーソンによる専門職の定義から導き出される6つの属性である。ミラーソンは「専門職とは、主観的にも客観的にも、相応の職業上の地位を認められ、一定の研究領域を持ち、専門的な訓練と教育とを経て、固有の職務を行う、比較的地位が高い、非肉体的職務に属する職業をいう」と定義している。

4つ目は、石村善助による研究である。石村は、専門職とは「学識（科学または高度の知識）に裏付けられ、それ自身一定の基礎理論をもった特殊な技能を、特殊な教育または訓練によって習得し、それに基づいて、不特定多数の市民の中から任意に呈示された個々の依頼者の具体的な要求に応じて、具体的奉仕活動をおこない、よって社会全体の利益のために尽くす職業」と定義するが、秋山は、石村の概念から、「専門職は、単なる理論や知識の体系でなく、特定の『基礎理論』を持った技能を有している」ものと、専門的な知識と技能を有する点を特徴として指摘する。

これらの4つの研究から、秋山自身は、社会福祉専門職の成立条件を6つに整理した [秋山 1988]。

以下、それぞれが示した専門職の属性モデルを年代順に列挙しておきたい。

[フレクスナーの6基準 (1915)] [三島 2001:118]

- ① 学習されうる性質
- ② 実践性
- ③ 自己組織化へ向かう傾向

- ④ 利他主義的であること
- ⑤ 責任を課された個人であること
- ⑥ 教育的手段をこうじることによって伝達可能な技術があること

[グリーンウッドの5つの基本属性 (1957)] [岡本 1988:60]

- ① 体系的理論
- ② 専門職的権威
- ③ 社会的承認
- ④ 倫理綱領
- ⑤ 専門的素養

[ミラーソンの6つの属性 (1964)] [秋山 1988:87]

- ① 公衆の福祉という目的
- ② 理論と技術
- ③ 教育と訓練
- ④ テストによる能力証明
- ⑤ 専門職団体の組織化
- ⑥ 倫理綱領

[秋山の6つの条件 (1988)] [秋山 1988:90]

- ① 体系的な理論
- ② 伝達可能な技術
- ③ 公共の関心と福祉という目的
- ④ 専門職の組織化 (専門職団体)
- ⑤ 倫理綱領
- ⑥ テストか学歴に基づく社会的承認

これらの専門職の属性モデルは、「医師を完成された専門家として位置づけ、その属性を理論的に抽出し、そのモデルへと近づけようとした」ものとされるが、共通して指摘されたことは、「体系的理論・伝達可能な技術」および「倫理綱領」である。つまり、これらは、専門職教育や訓練が可能となる体系的な知識や公共に資するための倫理の存在が前提であることを意味する。

こうした研究は、専門職が社会的な認知を得ていくためには、どのような要素もしくは条件が求められるのかを知る上では示唆に富むものであり、本研究においても、これらを参考に多文化社会コーディネーターの専門職団体としてのありようを検討し、倫理綱領の策定を行ったところである。しかし、専門職の知のあ

りようについては、冒頭でも述べたように、問題が所与のものとして現れる状況ではなくなっている現代社会において、体系的・標準化された知を当てはめれば問題解決ができる状況ではなく、したがって、多文化社会コーディネーターの専門性に関してはさらなる探究が求められた。

専門職の知が体系的・標準的であるべきという考え方については、「1960年以降からその限界性が指摘されるようになっていた」とされるが、日本においては、「1980年代後半にソーシャルワーカーの国家資格法を成立させるため、専門性の根拠となる体系的学問が必要とされた」として、「戦略的にとりこまれたその『学問』は、フレクスナー的思考様式に彩色され」、いまだ変わっていないとされる〔三島2001〕。

こうした専門職の「知」のありように焦点をあてた研究に、体系的な知を基本原理に問題を解決する専門職を「メジャーな専門的職業」、体系的な知によらず問題を解決する専門職を「マイナーな専門的職業」と分類したネーザン・グレイザーの研究がある〔ショーン2007〕。

「実践の現場は本来不安定である」〔ショーン2007:14〕との認識から言えば、もはやどのような専門職であっても体系的・標準的な知だけで問題が解決できる状況ではないのであって、グレイザーの区分にある「メジャー」、「マイナー」の用語を用いることに意味があるかは疑問ではあるが、三島が言うように日本においていまだ専門職に対する認識が「体系化された知」に依拠するならば、日々変化する社会の情勢によって、さらに多様な文化を背景にした人々の増加によって、現場に起こる問題状況はまさしく不安定で不確実であり、体系化された基本的な知で対応できる状況ではない中で問題解決の実践を行うという点で、多文化社会コーディネーターは、マイナーな専門的職業と位置づけることができる。

これまでの議論を踏まえて多文化社会コーディネーターの専門職としての要件を挙げるならば、以下の5つが考えられる。

[多文化社会コーディネーターの専門職としての要件]

- ①主だった公共機関で社会の主要なビジネスを行うために特別な教育・訓練を受けている
- ②問題を定義づけ、解決できる
- ③体系的ではない知を持っている
- ④倫理綱領がある
- ⑤社会的承認を得ている（資格・認定など客観的評価がされている）

2. 専門職の知のありよう

前節では、多文化社会コーディネーターの直面する問題状況がいかにか不確実で不安定でありまいかを明らかにし、そのうえで専門職としての要件を整理したが、専門職としての要件として挙げた3つ目の「体系的ではない知」については、それが何を意味するのかの説明ができない限り、社会的な認知を得ることはできないだろう。

ここでは、いわゆるマイナーな専門職の知について、先行研究を踏まえて整理しておきたい。

(1) 知の基礎～暗黙知

シヨーンは、ネーザン・グレイザーが、体系的で標準化された知（技術的合理性による知）に依拠するかどうかで分類し名付けた「メジャーな専門的職業」（以下、メジャーな専門職）と「マイナーな専門的職業」（以下、マイナーな専門職）について、その「知」のありようを次のように説明する。

メジャーな専門職が基礎としている「技術的合理性による知」の特徴は、①専門分化している、②境界線がはっきりしている、③科学的である、④標準化されている、の4つであり、こうした知のありようによるメジャーな専門職の実践目標は、「具体的な問題に、きわめて一般的な標準化された原則を適用して問題を解決すること」であるという。

例えば、弁護士の場合を考えてみよう。もちろん前述したようにどのような専門職であっても、単に標準化した知に当てはめればよいという状況ではなくなっているため極めて単純化した説明にはなるが、法律家であれば、離婚をしたというような相談に対しては、法律上の問題として問題が明示的に与えられるため、どうしたら有利に離婚できるかを法律という専門知識に当てはめて解決の方策を提示することができる。

一方で、マイナーな専門職においてはどうかだろうか。例えば、外国人相談に関わる相談員の場合で考えてみよう。熟練の相談員は、離婚をしたい理由は何かをまずは見極めようとするに違いない。その上で、相談者から言葉で伝えられなかったものさえも（例えばDVや子どもの問題など）雰囲気や態度から感知し、感知した個々の特徴から問題を統合することによって包括的に問題を認識し、その中から相談者にとって何が最も解決が優先されるべき問題なのかを即座に察知していこう。つまり、マイナーな専門職の実践は、問題が明示的に与えられるものではない状況において、問題を適切に感知することを通して、まずは解決すべ

き問題の設定から始めなければならないのである。

ショーンは、グレイザーの分類を紹介しながらも、もはやメジャーな専門職であっても「解決できる問題が所与のものとして現れるという状況ではなくっており、技術的合理性によるプロフェッショナルの知（体系的で標準化された知）では、現実世界との間のギャップに対応できなくなっている」と指摘した上で、体系的で標準化された知が適用できない状況において専門職が依拠する知は、「暗黙知」（行為の中にある暗黙的で直感的な知）であると述べた。

「暗黙知」（tacit knowledge）は、ハンガリーの科学哲学者、マイケル・ポランニーによって、「私たちは言葉にできるより多くのことを知ることができる」[ポランニー 2012:18] と、「人間の知」を再考する中で提唱された概念であり、理論、経験、勘に基づく内面化された包括的な知として説明される。

その知のありようについて、ポランニーは、「名医の診断」を一例として挙げる。「科学は観察可能な事実の集積であり、しかもそれは誰でも自力で検証可能なものだ」という考えは、名医の「熟練した知識」の場合には当てはまらないというのである。

ショーンも、「エリク・エリクソンは患者の一人ひとりを『固有の宇宙』と言った」、また「ある著名な医師は、『医師が現場でみる問題の85パーセントは、本には書かれていない』と述べた」[2007:16] と、ポランニーと同様に医師を例に挙げて、多くの症例は応用科学の範疇からはみ出てしまうものであり、医学書にない症例に標準的な技術を適応することはできないと述べる。85パーセントもの症例が医学書にないと言えるのかどうかはともかくとしても、それでは、名医が頼る「熟練した知識」とは一体何なのか。ショーンは、「プロフェッショナルのふだんの仕事生活も、暗黙の、行為の中の知の生成に頼って」おり、その知によって「特定の病気と結びついた諸症状を、正しく認識できる」のであり、「研究に裏打ちされた理論と技術を意識的に用いているときでも、有能な実践者は暗黙の認識や判断、また熟練したふるまいに頼っている」[2007:50] と、技術的合理性の知を用いつつも、行為の中で生成された暗黙知が、「熟練した知識」の実態であると説明する。さらに、そうした感覚的に経験するプロセス自体が、「技能の習得においては本質的であり、私たちはこのプロセスの中で最初に気づいた感触を、自分の暗黙知へと内在化するのである」[2007:53] と述べる。

すなわち、専門職の熟練した知の基盤は行為の中で生成される「暗黙知」であり、そのプロセスにおいて技能を習得し、その「感触」が暗黙知へと内在化する。つまり、暗黙知とは、行為の中で常に生成される新たな知を重層的・多層的に蓄

えつつ発展していく知であり、そこには態度（ふるまい）や技能も含まれるということになる。

知の生成という点に焦点をあてるなら、有能な実践者は行為の中で常に新たな知を生み出しているということになる。であるならば、熟練専門職のそうした独自の暗黙知が可視化されて共有できたとしたら、それは社会にとって大きな利益となるのではないだろうか。

こうして見てくると、典型的な技術的合理性の知による専門職と位置づけられてきた医師でさえ暗黙知に頼らざるを得ない現代社会の状況においては、もはや<技術的合理性モデル>に符合するかどうかという観点で分類されたグレイザーのメジャーな専門職とマイナーな専門職との区別の妥当性は疑わしいものとなってくる。しかし、専門職としてのありようが、技術的合理性による知によって評価され続けている現代社会において、技術的合理性によらない知のありようを、グレイザーの区別を借りてそれぞれの特徴と実践目標を整理しておくことには意味があると思われる（表1）。

この区分から言うならば、マイナーな専門職に位置づけられる多文化社会コーディネーターの知の基礎は、まさしく「暗黙知」にあるということができ、その知の特徴は、①暗黙的で直感的、②行為の中で生成されること、また、実践目標は、①問題を設定すること、②暗黙知を知の基礎として、問題を解決すること、といえる。

表1 専門職の知と実践目標（作表は筆者による）

	メジャーな専門職	マイナーな専門職
知の基礎	技術的合理性による知	暗黙知
知の特徴	① 専門分化している ② 境界がはっきりしている ③ 科学的である ④ 標準化されている	① 暗黙的で直感的である（不確実で不規則、独自の状況においては標準化された知では対応できないため、それに代わる暗黙的な知や熟練したふるまいをいう） ② 行為の中で生成される
実践目標	① 具体的な問題に、きわめて一般的な<標準化された>原則を適用して、問題を解決すること	① 問題を設定すること ¹ ② 暗黙知を知の基礎として、問題を解決すること

(2) 専門職を証明する知～実践知

有能な専門職の実践が暗黙知に依拠しているとするならば、それでは、その暗黙知は一体どのように実践の中に立ち現れ、適切な実践を創り出しているのだろうか。それが明らかにならなければ、技術的合理性による知に当てはめて問題解決するのが専門職であるという認識から逃れられないし、真に問題を捉まえて創発的に問題を解決できる専門職の重要性が見失われてしまい、したがって社会的な認知も得ることはできないことになる。

ショーンは、「有能な実践者は日々の実践の中で、適切な判断基準を言葉で説明できないまま、無数もの判断を行っており、規則や手続きの説明ができないまま、自分の技能を実演している」と暗黙知を基礎とする専門職の実践状況を説明するが、そうした「厄介なまでに『多様』な実践状況に対応できる」優れた実践者の行為には、「わざ」(art, artistry)が存在すると述べる。

柳沢らによって「わざ」と翻訳された“art”については[ショーン 2007]、臨床社会学を構想する大村によると、「臨床つまり“ベッドサイド”に求められた知は、実はサイエンス(科学)ではなく、そもそもアート(芸ないし術)であった」[2000:3]と、アートを「芸ないし術」と翻訳されるが、臨床の熟練専門職においても、標準的・体系的ではない知の重要性が強調されているのである。

このように、専門職(プロフェSSIONナル)の仕事に「わざ」(art)の要素があることは、医学分野においても探究されていることであり、また、私たち自身も日常において、専門職の実践の中に折々に垣間見ることができるとはならないだろうか。

しかし、「わざ」は直感的で暗黙的な作用であるが故に、その正体を説明することは難しい。それでは、「わざ」は実践上にどのように表出してくるのだろうか。ショーンは、「行為の中の省察(reflection-in-action)というプロセス全体が、実践者が状況のもつ不確実性や不安定さ、独自性、状況における価値観の葛藤に対応する際に用いる〈わざ〉の中心部分を占めている」[2007:51]として、「わざ」を生み出す中心にあるものを、「行為の中の省察」とであると論じた。

実践者の奥底にある「暗黙知」は、「わざ」によって表出し実践の適切性が担保されることになるが、こうした実践のプロセスにおいて生成される知が、「実践知」と言われるものである。実践知については、後述する。

一方で、ショーンはそうした知が生成される際の特性について、一般的には、実践者は無意識のうちに行為、認知、判断をしているとして、実践が無意識のうちに行われるが故に、そのままでは、行為の中で生成される知は、記述すること

ができないと指摘する [2007:55]。

それでは、実践者が実践知の創造に意識的になるにはどうしたらいいのだろうか。ショーンが提示した「行為の中の省察」という概念には、実践知を意識的に捉える方途が含まれている。すなわち、「行為について考えることだけでなく、行為の最中におこなっていること自体について考えることである」。省察とは、実践を振り返り考えることであるが、省察の対象となるのは、「行為の結果」、「行為それ自体」、「行為の中にある暗黙的で直感的な知」であり、かつそれらが相互に作用しあったものである。それらについて振り返り、考えるということである。また、「自分が直感的に考えていることへの気づきは、そのことを他人にもわかりやすく話す経験から生まれるもの」 [2007:260] とも述べている。つまり、他人にわかりやすく話すことである。

さらに、ショーンは、「行為の中で省察するとき、そのひとは実践の文脈における研究者となる。すでに確立している理論や技術のカテゴリーに頼るのではなく、行為の中の省察を通して、独自の事例についての新しい理論を構築するのである」 [2007:70] と述べている。このことは、「省察」によって、実践知を基礎とする新しい理論を明らかにしていくという専門職としてのありようを示しているものと考えられる。

有能な実践者は、行為の最中にさえ自らの暗黙のままになっている理解を振り返り、表に出してそれを批判し、問題を再設定し直し、具体的な方策への理解を深め、そうした新たな知を生成するプロセス全体を通して、「無数もの判断」を即座に行っている。こうした問題解決のエキスパートたちの真骨頂は、まさしく現場の状況を瞬時に読み解き、適切に問題を設定し、即座に対応できる力にあるといえるが、このような振り舞いを特徴とするプロフェッショナルを、ショーンは「省察的实践者」(reflective practitioners)と呼んだ。この「省察的实践者」こそが、多文化社会コーディネーターの専門職像である。

こうした考え方に基づくならば、「省察」(reflection) もしくは「振り返り、考えること」を方法論として確立することによって、有能な実践者の暗黙知を実践知としてその知のありようを社会に示すことができるのではないか。その結果として、専門職としての社会的認知も得られやすくなると考えられる。

2008年度から実施している「多文化社会コーディネーター養成講座」では、そうした考えに基づいて「実践を語り・聴くワークショップ(ラウンドテーブル)」²、「実践研究論文の執筆」、「共同での活動の振り返り」、「現場での実践の振り返り」という4つを「省察」の方法として位置づけて、実践を語ること、実践を考える

こと、実践を記述することを通して、実践の奥に秘められた暗黙知を「言語化」し、実践者の持つ「実践知」を明らかにすることを試みてきた [杉澤 2009b]。

また、多文化社会コーディネーター研究においては、養成講座修了者を研究員として迎え、それぞれが自らの実践を語り、記述し、意味付けをする中から多文化社会の問題解決に資する新たな知を実践知として社会に還元することが目指された。

このように実践知を巡る探究を「実践研究」と位置づけるならば、実践者が行う「実践研究」とは、まさしく自らの実践を「省察」することであり、「省察」を通して専門職としての「実践知」を明らかにすることである。さらに、そのこと自体が専門職としての力量形成の方法として考えられるのである [杉澤 2011a]。

こうして見てくると、専門職としての専門性は、この「実践知」に見ることができるのではないかと考えられる。

「実践知」とは何なのかについて、暗黙知との関係からもう少し詳しく見ておきたい。

エキスパートの知性として実践知を捉えた金井・楠見は、「実践知 (practical intelligence) とは、熟達者 (expert) がもつ実践に関する知性である」 [2012:4] として、学校知 (academic intelligence) との対比で認識されてきた知能であると説明する。つまり、「実践知は、経験から実践の中に埋め込まれた暗黙知を獲得し、仕事における課題解決にその知識を適用する能力を支えている」ものであり、また、「暗黙知とは、仕事の中で経験から直接獲得された知識であり、仕事

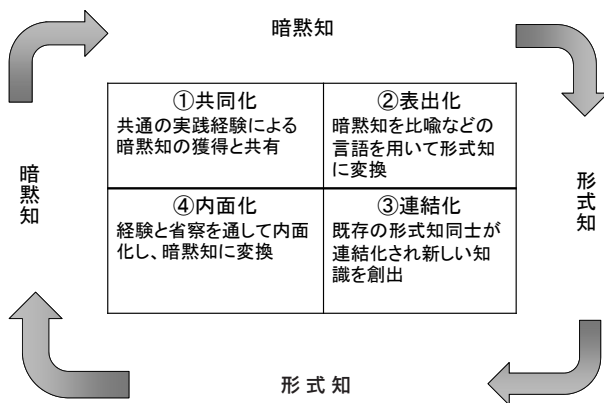


図1 組織的知識創造理論における4つの知識変換モード ([金井・楠見 2012:14] から引用)

上のコツやノウハウなどである。これは、学校で獲得される形式知（explicit knowledge）とは対比的に捉えられる」ものである。さらに、「主観的・身体的な非言語的、非形式的な知識」である暗黙知と、「客観的・論理的で言語的・形式的な知識」である形式知は、4通りの変換によって連環する中で新たな知識が創造されるとしている（図1）。

図1の①において、実践経験を通して暗黙知を獲得・共有し、②において、暗黙知が形式知に変換されて表出することによって、他者に伝えられ、③において、他の形式知と機能や類推によって連結化され新たな知識が生まれ、④において、体系的に学んだ形式知は、現場での経験と「省察」を通して、内面化し暗黙知に変換する。つまり、仕事の熟達化を支える実践知は、「暗黙知と形式知の円環から成り立っている」と言う〔金井・楠見 2012〕。

金井は経営学の観点から、実践知を暗黙知と形式知との連環において説明したが、こうした分析は、専門職の熟練した知の基礎は行為の中で生成される「暗黙知」であり、そのプロセスにおいて技能を習得し、その「感触」が暗黙知へと内在化するとしたショーンの考えと同義である。

これらの議論を整理すると、専門職の実践知の内容は、次の3つに集約することができる。

- ① 知識（体系化・標準化された知／形式知）
- ② 暗黙知（省察によって統合された知）
- ③ 技能（仕事を支えるスキルと能力）

第2章 多文化社会コーディネーターの専門性を どう評価するか

第1章では、多文化社会コーディネーターはいわゆるマイナーな専門職として位置づけられること、また、専門職としての知の基礎は暗黙知であり、その専門性は実践知にみることができることを明らかにした。

本章では、多文化社会コーディネーターとはどのような専門職なのかを改めて先行研究から確認しつつ、多文化社会コーディネーター固有の実践知について検討し、その上で研究会で議論された多文化社会コーディネーターの専門性評価の枠組み（仮説）を提示する。

1. 多文化社会コーディネーターの実践知とは

(1) 実践知の4要素

2007・2008年度に実施された研究では、他分野の専門職研究に学びつつ、多文化社会に関連する分野の多様なコーディネーターへのヒアリングを通して、多文化社会コーディネーターの専門性について探究した。そこでは、専門性形成の要素は、次の3つに集約された [山西 2009]。

[専門性形成の3要素]

- ① 知識
- ② 技能
- ③ 価値・思い・態度

前章では金井・楠見を引用し実践知の内容を①知識、②暗黙知、③技能の3つと説明したが、多文化社会コーディネーターの専門性を評価するためには、上記の「専門性形成の3要素」において「暗黙知」がどう位置づけられるのかを再整理する必要がある。

上記、3要素の①で提示された知識とは、いわゆる技術的合理性による知（形式知）だけではなく、当然、暗黙知も含まれるものと考えられる。したがって、単に知識とするのではなく、形式知と暗黙知の2つに分けて、4要素にする必要があるのかもしれない。しかし、暗黙知は実践の基底部にある、暗黙のままに蓄積された膨大な知をさすものである。したがって、専門性形成の要素として別に項目立てすることはできたとしても、その内容や分量は測りようがなく、客観的評価の対象にはなり得ない。

一方で、暗黙知は、「形式知に変換されて表出することによって、他者に伝えられ、他の形式知と機能や類推によって連結化され新たな知識が生まれる」[金井・楠見 2012] との考え方によるならば、知識は実践から創造された暗黙知が言語化されたものとして捉えることもできる。そうした観点においては、多文化社会コーディネーターの知識とは、単に技術的合理性による知（形式知／体系化・標準化された知）だけではなく、技術的合理性による知と暗黙知が省察による連結化によって創造される新たな知識をも含むものと考えられることができる。したがって、①の知識については、形式知とともに暗黙知との連結化によって創造された新たな知が言語化されたもの（結果として技術的合理性による知）が評価の対象になり得ると考えられる。

②の技能については、すでに前述したとおり、実践の中でそれ自体も自らの暗黙知へと内在化されるものとして、実践知を構成する要素の1つと位置づけられる。また、先行研究からもわかるように、どのような専門職においても、なくてはならない要素であり、評価の対象として必須と思われる。多文化社会コーディネーターに求められる技能の内容については、後述する。

③の価値・思い・態度については、多文化社会コーディネーターの場合、「言語・文化の違いを超えてすべての人が共に生きることのできる社会に向けて」と定義にあるように、実践の最終目的は多文化共生の社会づくりにある。多様な価値がぶつかり合う現場において、どのような社会を作りたいのかという専門職自身の思いが、業務を遂行する上で強い意志や信念となって態度に表れることは、多くのコーディネーターへのヒアリングの結果からも確認できたことであった。このことは、冒頭で紹介した事例において、法律で解決されなかった賃金不払いの問題に対して、通訳ボランティアが自らの思いのほとばしりを伝えることによって相手の心を動かし、その結果、問題が解決されたことにも通じるものがある。この通訳者は、通訳としてのマニュアル（標準化された知）には書かれていない態度をとったことになるが、「問題を定義付け、問題を解決する」という専門職としての視点から言えば、自らの暗黙知を総動員させて問題解決を目指した行動だったのだと理解することもできる。

通訳者もコーディネーターと同様に、いわゆるマイナーな専門職に位置づけられる職業であるが、通常、通訳活動をコーディネーションしているのはコーディネーターである。コーディネーターは、多文化社会の問題解決を目的に、「相談通訳」³の養成・研修を企画・運営し、社会のニーズに対してマッチングを行う。マッチングをする際には、問題状況を読み取る中で最も適切と思われる通訳者を

派遣するのである。少々強引かもしれないが、直接的ではないにしても、少なからずコーディネーターの思いや「わざ」のようなものが現場の問題解決を支えていると断言していいだろう。

このように見てくると、自身の思いや価値によって表出した「態度（ふるまい）」の側面において、専門職としての「思い・価値」の評価が可能になると考えられる。

以上、これまでの議論を整理すると、マイナーな専門職に分類される多文化社会コーディネーターの知の基礎は「暗黙知」である。その上で、専門職自身が持つ「思い」や「価値観」が、個々の具体的実践の方向性を決め、実践を推進する原動力となるものとして実践の中核をなし、「暗黙知」と連動して実践に目に見える形で表出化され得るのが「知識」、「技能」、「態度」と考えられる。つまり、多文化社会コーディネーターの実践知を形成する要素は、以下の4つであり、暗黙知との関係から多文化社会コーディネーターの実践知を構造的に表すと図2のようになる。

[実践知の4要素]

- ① 知識
- ② 技能
- ③ 態度
- ④ 価値・思い

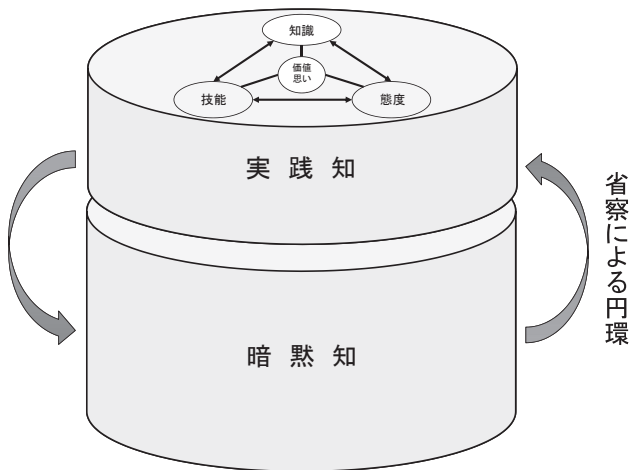


図2 多文化社会コーディネーターの実践知と暗黙知の関係

実際に問題に直面したときには、技術的合理性の知を活用しながら、自らの暗黙知を総動員させて、問題を統合的・包括的に捉え、解決すべき問題を設定し、解決の方策を瞬時に編みだして与えることができるのは、「わざ」（「行為の中の省察」）によるとされるが、そうしたエキスパートの実践者の実践知の構成要素がこの4つになる。

さらに、実践知とは、暗黙知を知の基礎として、「知識」、「技能」、「態度」、「価値・思い」の4つの要素が一体化して実践が行われ、そうした実践を通して新たな知として表出したものと考えられる。また、その実践知は、省察を通して暗黙知に変換され専門職の奥底に重層的に蓄積されていく。そうした省察を軸にした実践知と暗黙知の円環によって、「熟練のわざ」が形成されていくと捉えられるのである。

このような考えに立つならば、多文化社会コーディネーターの実践知は、①知識、②技能、③態度の3側面において、言語化された実践の内容に省察的実践（わざ）が読み取れるかどうかという点において、客観的な評価が可能になると考えられる。

（2）評価対象としての実践知の内容

暗黙知を基礎とする多文化社会コーディネーターの実践知評価の3側面において、多文化社会コーディネーター独自の役割を果たすための固有の専門性はどのように関連してくるだろうか。ここでは、多文化社会コーディネーターの機能・役割との関係から、実践知の内容を明らかにしていきたい。

冒頭でも示したが、多文化社会コーディネーターは次のように定義される。

あらゆる組織において、多様な人々との対話、共感、実践を引き出しつつ、「参加」→「協働」→「創造」の問題解決へのプロセスをデザインしながら、言語・文化の違いを超えてすべての人が共に生きることのできる社会に向けて、プログラム（活動）を構築・展開・推進する専門職

多文化化が進む日本において、異なる言語・文化の人々との間で起こる問題は、社会全体の問題として提起されており、およそ人が生活するすべての領域に関わってきている。したがって、多文化社会コーディネーターという名称は、例えば政策や教育といった特定の分野・組織に限られるものではなく、あらゆる分野・組織において多文化社会の問題解決にあたるコーディネーター職の総称として位

置づけられている。それを前提に、多文化社会コーディネーターの実践知の内容を、実践から読み取ることができると考えられる3側面から見ていくことにする。

①知識

多文化社会コーディネーターは、実際の現場では、「多文化共生コーディネーター」、「多文化コーディネーター」、「多文化教育コーディネーター」、「日本語学習支援コーディネーター」、「日本語コーディネーター」、「システムコーディネーター」、「プログラムコーディネーター」、「プロジェクトコーディネーター」など、組織によって、また担当する分野や業務によって呼び名はさまざまに異なっている。こうした名称からもわかるように、多文化共生施策を担当するコーディネーターや地域日本語教育を担当するコーディネーターなど、所属する組織や関わる分野によって必要とされる専門知識は、当然異なる部分が出てくる。

つまり、多文化社会コーディネーターには、業務上求められる固有の実践領域の知識とともに、多様な人、組織・機関との連携・協働を推進するために多文化化に掛かる分野横断的な横軸の知識の獲得が求められることになり、その専門性はいわゆるダブルメジャー的な位置づけになると考えられる。例えば、地域日本語教育に携わる多文化社会コーディネーターには、地域日本語教育という固有の領域と多文化社会に掛かる分野横断的な領域が実践領域となり、したがって、暗黙知を基底としつつ、固有領域に掛かる縦軸の専門知識と多文化社会に掛かる分野横断的な横軸の専門知識が求められることになる（図3）[杉澤 2012:17]。

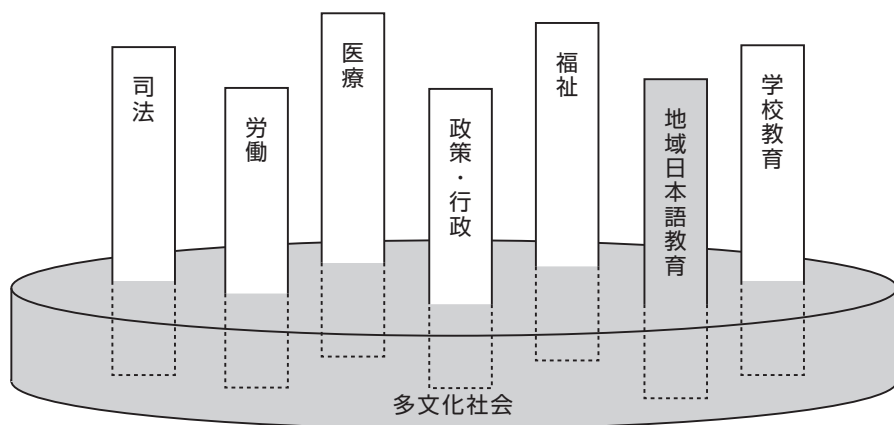


図3 地域日本語教育を専門分野とする多文化社会コーディネーターの実践領域（網掛け部分）

②技能

多文化社会コーディネーターの知識は、上述したように固有領域の専門知識が加わることによってそれぞれ異なってくるが、コーディネーターの活動の方策については、どのような分野、組織であったとしても、多文化社会の問題を統合的・包括的に捉えて、自らの分野における課題として設定し、問題解決に向けての実践を、多（他）分野の人・組織／機関との協働を創り出す中で解決するという、その原理は共通している。

すなわち、多文化社会の問題解決という目的において、コーディネーターの機能・役割は、「参加→協働→創造のプロセスの循環を推進する」ことにある（図4）[杉澤 2009]。

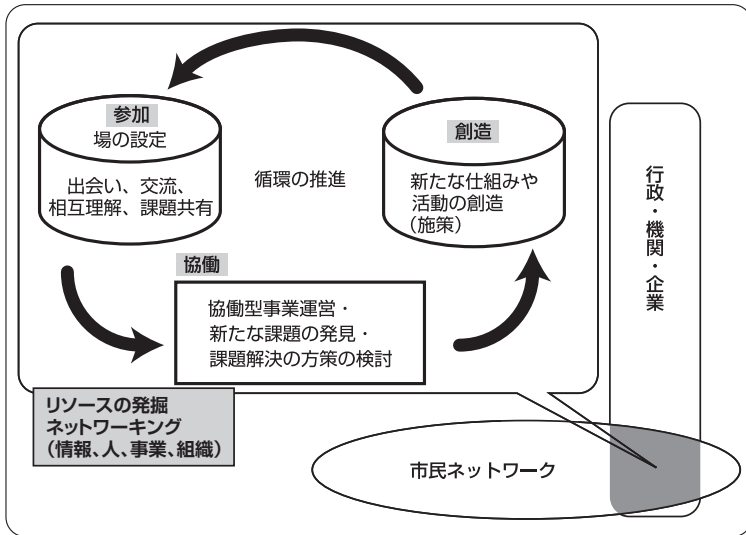


図4 コーディネーターの機能・役割

コーディネーターの役割については、山西ほか [2009] によって、「①人と出会い、関係をつくる、②課題を探る、③リソースを発見しつなぐ、④社会をデザインする、⑤プログラムをつくり、参加の場をつくる」の5つが提示されているが、この5つの役割は、それぞれが単独で存在するものではなく、まさしく「参加→協働→創造のプロセスの循環を推進する」コーディネーターの機能に基づく相互に関連した役割である。

そこで、こうしたコーディネーターの機能・役割を果たすためには、一定の技

能が必要となるが、特にコーディネーターに求められる技能については、「基礎的実践」、「中核的実践」、そして熟練の専門職が持つとされる「わざ」による実践を「省察的実践」として3層で整理している（表2）[杉澤 2011b]。

3つ目の省察的実践に求められる能力については、ショーンによって、実践者の「わざ」とも言うべきふるまいの中に、「はっきりと見ることができる能力」があるとして3つ挙げられており、その3つを引用したものである [ショーン 2007:148-149]。

表2 多文化社会コーディネーターの技能/〇〇することができる技術・能力

実践の区分	求められる技能
基礎的実践	①情報の収集・編集・発信力 ②ネットワーク力 ③問題の把握・分析・設定能力
中核的実践	①プレゼンテーション力 ②ファシリテーション力 ③デザイン・プログラム力
省察的実践 <わざ>による 実践	①膨大な情報を選別して管理する能力 ②ひらめきと推論の長い道筋をつむぎだす能力 ③探究の流れを中断することなしに同時に複数のものの見方を保つ能力

③態度

思いや価値が表出するものとして「態度」を評価の対象とすると、その内容はどのように考えられるだろうか。多文化社会コーディネーターの場合、特に多様な価値、文化・習慣を背景とする人々との関係構築において、どのような行動・態度を取るのかは非常に重要である。

ショーンは、仲介的立場の専門職を前提として、対人関係をめぐる「行為理論」を紹介しているが、そこで示された<モデルⅡ>の価値観や活動方策が、多文化社会コーディネーターの価値・態度のあり方と合致するものと考えられる。すなわち価値観が異なる人々との関係をコーディネーションする際には、問題を表に出し目に見えるものとしていく価値観、また、自らの能力の限界を認識し双方向で吟味を行うという「ひらく（開く・拓く）」という態度がコーディネーターとしての仕事を遂行するうえで重要な要素となってくる [杉澤 2011b]。

専門職としての多文化社会コーディネーターの態度については、上記のような趣旨を踏まえて、本研究会において専門職としてのありようを社会に宣言するという意味で、倫理綱領に明文化されている（本冊に収録されているので参照されたい）。

2. 専門性評価の枠組み

多文化社会コーディネーターの専門性は、実践知に見ることができ、どのような点で評価すればよいかはこれまで述べてきたとおりである。それでは、実践知は、具体的に何を対象にどう評価できるのだろうか。また、多文化社会コーディネーターの専門性評価の枠組みは、実践知だけで十分だろうか。

研究会では、多文化社会の問題解決に携わるコーディネーターとしての実績にも光を当てる必要性が指摘された。すなわち、評価の枠組みとなり得る実践知は、暗黙知と連環して実践上に表出した知であって、例えば認定試験の評価対象として想定している実践研究論文等だけでは実践知の一部しか読み取れず、それだけで評価していいのかという問題が残る。

一方で、実践上に「わざ」として表出してくるためには、実践者としての相当の経験の積み重ねと省察の作業が行われてきたことが想定される。したがって、それらを総合的に評価するためには、経験や実績を評価する「実績評価」の枠組みも必要との結論になった。

ここでは、研究会で設計された具体的な評価対象を踏まえて、専門性評価の枠組みを示す。ただし、これは議論から導きだされた仮説であって、認定試行を通じた検証において修正がなされている。最終的な枠組み等については、結論として後述する。

(1) 実践知評価の対象

多文化社会コーディネーターの実践知については、①知識、②技能、③態度、の3つが専門性評価の側面になることは先に述べたとおりである。それらを評価する具体的対象として考えられたのは、以下の①実践研究論文、②省察の取り組み、③プレゼンテーション、④面接の4つである。評価方法は、いずれもA～D評価（Aが優れている）とし、3人の評価者によって行う。その上で、それぞれの項目ごとに全評価者の評価を総合して、B評価以上であれば合格とした（ただし、全体を通してD評価の項目が1つでもあった場合は、不合格）。

①実践研究論文

「実践研究」については、さまざまな議論があり、明確な定義はいまだなされていない。しかし、実践者が行う実践研究は専門職としての力量形成の方法として有効である[杉澤 2011a]。また、センターで実施している「多文化社会コーディネーター養成講座」においては、講座中に実践研究期間が設けられ、実践者自らの実践を対象に、省察を通して、実践を記述・分析し、実践から得た新たな知を

明らかにする実践研究論文の執筆が課せられている [杉澤 2009b]。そうした考え方に立つならば、実践研究論文から多文化社会コーディネーターの実践知の一端を読み取り評価することは可能と考えられる。

②省察の取り組み

暗黙知を基礎とする専門職の場合、その知を明らかにするためには省察が必要であることはこれまで述べてきたとおりである。また、養成講座において目指されている専門職像は、「省察的实践者」であり、省察を方法論として取り入れることによって専門職の力量形成が図られている。したがって、日常において、省察の取り組みが意識的に行われているかという点は、評価の対象になり得ると考えられる。そこで、「省察の取り組み」について、以下3つの項目において自由に記述する書式を用意し記入してもらうことにした。

- 1) 担当する事業において振り返りがなされているか
- 2) 自身の実践の振り返りがなされているか
- 3) 組織内、もしくは実践者同士において、協働の様式による実践の振り返りがなされているか

③プレゼンテーション

多文化社会コーディネーターが、具体的にさまざまな人・機関との協働を創り出し、事業展開していく際に必要となる技能の一端を見るために、実技の場を設定することになった。方法は、4～5人を1グループに、応募書類として提出された実践研究論文の内容について1人がプレゼンテーションを行い、1人が進行役としてファシリテーションを行う。その他のメンバーは質問で議論を深めていくというもので、その場での実技を通して、プレゼンテーションを行う人についてはプレゼンテーション力、進行役を行う人についてはファシリテーション力についての技能を評価するというものである。

④面接

1人の受験者に対して、3人の評価者が直接面談するものである。書類および実技において評価した内容を、本人の語りや表現から確認・修正することができるとともに、専門職としての思い・価値、態度などについても確認できるものと考えられる。時間は1人約30分とした。

(2) 実績評価の対象

多文化社会コーディネーターが、多文化社会の問題解決に寄与する専門職であるならば、1つの実践、1つのプログラムだけでその専門性を評価していいもの

ではない。まさしく、現場における経験の中から蓄積されてきた暗黙知こそが本来評価されるべき対象なのであるが、暗黙知そのものを客観的に評価することは難しい。そこで、実践上に表出した知を手がかりに暗黙知の一端に迫ろうとしたのが実践知評価であるが、熟練の知識やわざを獲得するには、相当の実践が行われていることが想定され、実践研究論文やプレゼンテーションだけでは熟練の知識やわざを評価するには不十分である。また、優れた実践もしくは有能な実践者であれば、社会的な評価も受けているだろうし、自らも社会に発信することによって多文化社会の問題解決への貢献もしていると考えられる。

そこで、それらをコーディネーターとしての実績として、量的に評価しようとしたのが、実績評価である。

評価の対象については、以下の項目のうち該当するものについてリストアップした「業績リスト」を提出してもらい、その数をカウントし、合計4以下をD、5～9をC、10以上をBとして、Dの場合はこの時点で不合格、Bを合格ラインとした。ただし、証拠として①～④は実物もしくはコピーを各3本以内で添付してもらうことにした。

- ①自身の実践に関するマスメディアに掲載された資料（TV・新聞・雑誌等）
- ②自身の実践に関する他者による論文
- ③自身が寄稿した論文・実践報告
- ④組織内で自身が執筆・作成した報告書
- ⑤外部団体からの依頼による講師経験
（年月日・団体名・行事名・講演タイトル・対象）をリスト化
- ⑥外部団体からの依頼による委員等の経験
（年月日・団体名・委員会等名称・役割）をリスト化

（3）専門性評価の枠組みと評価の流れ

これまで、「実践知」と、「実績」の2側面から、何をどう評価するのかについて述べてきた。それでは、実際に認定試験を実施するとしたら、それらの評価の枠組みはどのような位置関係になるだろうか。

実践知評価の対象である、①実践研究論文、②省察の取り組み、そして、実績評価の対象となる③業績リストについては、書類審査で行い、それを1次審査とした。その合格者について、2次は実技審査として、④プレゼンテーションと⑤面接を行う。最終的には1次、2次の結果を総合して審査委員会で協議し、認定合格者が決定されるという流れになる。

研究会で議論されてきた多文化社会コーディネーターの専門性評価の枠組みと評価の流れは、図5のようになる。

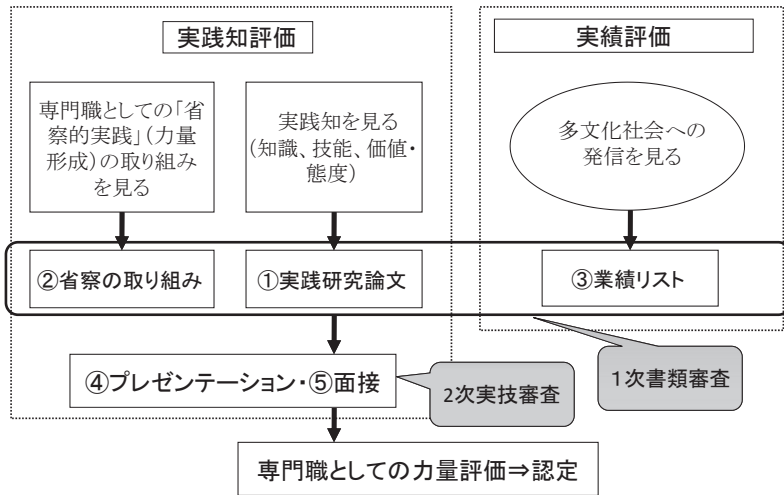


図5 専門性評価の枠組みと評価の流れ

以上、多文化社会コーディネーターの専門性評価の枠組みおよび評価の流れを検討してきたが、多文化社会に寄与する制度として机上の空論に終わらせないためには、また、本研究が「実践研究」であるならば、実際にこうした枠組みで機能するのかどうかの検証がどうしても必要である。

第3章 認定制度の確立に向けて～認定試験の試行と検証

第1章、第2章において、専門職の実践知について、さらに多文化社会コーディネーターの固有の専門性評価の枠組みとその流れについて述べてきた。

ここでは、研究会で設計した評価の枠組みが実質的制度として機能するのかどうか、その検証を目的に実施した認定試行試験の内容、さらに検証から見えてきた問題と改善策を報告し、実現可能な認定試験のあり方の全体像を明らかにして結論としたい。

1. 養成講座修了者へのアンケート調査

日本の多文化化の問題解決に適切に取り組める専門的人材の必要性については、総務省、文部科学省、文化庁、経済団体連合会などさまざまな分野・組織で報告されているとおりである [杉澤 2011b]。

実際に、私自身も、研修等で全国の自治体や国際交流協会を訪ねた際には、管理職の方々から「そうした人材を採用したいが、だれが専門性を持っているのか判断ができず困っている」との話を聞くことが多かった。

また、センターで実施している多文化社会コーディネーター養成講座では、専門職として働きたいという人も少なからずいることの感触を得ていた。

多文化化という社会的背景から専門職の必要性がうたわれ、現場でのニーズもあり、さらにそうした職を希望する人もいるとすると、需要と供給を適切につなぐ制度としても、認定制度の確立は重要である。

ただ、実際にどのくらいの人が認定を望んでいるのか、その実態は全くわからなかった。そこで、多文化社会コーディネーター養成講座の修了者に、アンケート調査を実施することにした。

(1) 調査の概要

- ①調査の目的：専門職化に向けた認定制度について検討するための資料として、当事者である修了者が実際にどのように思っているのか、実態を把握する。
- ②調査期間：2014年4月1～16日
- ③調査方法：メーリングリストで依頼し、個メールで回答
- ④調査対象：多文化社会コーディネーター養成講座修了者95人（1～6期）

- (所属内訳) 国際交流協会職員 21人
地域日本語教育コーディネーター・日本語教師・NPOスタッフ 21人
自治体職員 18人
小・中・高等学校教員 14人
大学教員 5人
小学校外国語相談員 3人
大学ボランティア活動センター・留学生交流センター職員 3人
市議会議員 2人
法務省外国人総合相談支援センター相談員 2人
会社員 2人
その他 4人(JIAM,JICA,JICE 職員、多文化クリニック外国人医師)
(内大学院修了者) 16人

⑤質問項目：4項目の質問を設定し、1～3は1択回答とし、その理由を記述してもらった。4では、認定制度のあり方について自由に記述してもらった(質問の内容は、以下の【集計結果】参照)。

(2) 調査の結果

回答者数 51 (回収率 54%)

(養成講座修了後の動向)

大学院進学：7人

大学院科目等履修生：1人

大学院履修証明プログラム修了：1人

【集計結果】

- 1 養成講座修了後、さらに高いレベルで学びたいと思いませんか？
はい 43 いいえ 6 わからない 2
- 2 本学において、もしも大学院レベルの「多文化社会コーディネーター履修証明プログラム」(仮)なるものが設置されたとしたら、履修を検討されますか？
はい 23 いいえ 21 わからない 7
- 3 専門職として社会的認知を得られるような多文化社会コーディネーター認定制度ができたなら、あなたは認定を受けたいと思いますか？
はい 42 いいえ 7 わからない 2

4 その他、認定制度のあり方について、ご意見、アドバイスがありましたらお聞かせください。(記述式)

質問項目が4つ(うち1つは意見を求めるもの)しかない短いアンケートであるが、多文化社会の現場で活動している実践者たちの向学の意欲や専門職化への期待が感じられるものであった。

1の質問では、講座終了後にさらに学びたいと思った人が回答者の84%に上っている。しかし、2の大学院レベルに進みたいかとの問いに対して、「はい」と回答したのが、45%にとどまり、一方で、3の専門職としての認定を受けたいかとの質問には、82%が「はい」と回答している。

受講者に大学院(前期博士課程)の修了者が多いこともあり、学びたい目的については、学歴(大学院)というよりも認定に向けて学びを深めたいというニュアンスが読み取れる。

認定を受けたいと回答した82%という数字は、講座自体が専門職養成を目的としているため、当然の数字ともいえるが、講座においてはまだ認定までは想定されていなかったことを踏まえるならば、全体として認定制度への期待は高いと言っていだろう。

また、3の認定を受けたいかどうかについて、「はい」、「いいえ」、「わからない」のそれぞれの回答に対する理由、および4の意見・アドバイスでは、多くの人が丁寧に記述してくれた。同じ「はい」でもその内容や思いは異なっており、また、今後正式な認定制度立ち上げに向けて示唆に富む意見が多かったため、3と4に関する記述の内容をここに紹介しておきたい。ただし、すべて記述するとかかなりの分量になるため、紙幅の関係上重複意見を除いて半数程度を原文のまま抜粋・転記した(誤字脱字等は一部修正)。

【質問3】

○「はい」の理由

- ・連携を促し、よりよい企画をしていくためには、分野間を結ぶ専門職が必要だと考える。また、トップダウン的視点とボトムアップ的視点を効率よく結ぶ人材が必要だと感じる。そうした専門職としての認定制度がないと、実は様々な知識や能力が必要とされているにもかかわらず、誰にでもできる表層的な仕事としか捉えられない。
- ・いくら専門性があり、経験があっても社会的に認知されない状態であればそれを還元する場が簡単には与えられないのが現実。認定制度があれば各自治体などで謳っている「多文化共生」に現実的に貢献で

きる機会が広がる可能性が出てくると考える。

- ・現在の職を得るさいに、市の担当者は「多文化社会コーディネーター養成講座を修了している」ことを重視してくれました。しかし、市の機構のなかで、多文化社会コーディネーターという職が安定的に今後も保障される状況にはありません。認定制度があれば、社会的な認知度も上がるでしょうし、外国籍市民の対人口比が比較的高いところでは必要であるという認識が、市の上層部で認知してもらえるのではないかと思います。
- ・受講すれば必ず得られる修了証や肩書のようなものとは違って、きちんと実力を証明できるようなものであれば、今後、職員採用や職員に任せられる仕事内容なども判断しやすくなると思います。
- ・現場にいる一人として、「多文化社会コーディネーター」といった専門家の必要性が全く理解されていない。この認定が必要の足がかりとなるのであれば受けたいと思う。
- ・専門職として自覚をもって業務にあたり、また関係者から評価されるためにも「認定」があるとよいと思います。
- ・認定を受ける、ということは、わかりやすく実績を示せるものだし、特に行政の方などに対しては非常に有効だと思うから。信頼されたり、仕事をしやすくなったりすると思う。
- ・多文化社会の課題自体社会的認知が高いとは言えない状況があるかもしれないため、信用度の高い認定制度によって、現場への説得力が高まると思う。
- ・自分が何者であるかを公に説得的に証明する一つの道具として、認定制度は有効活用できるのではないかと思います。
- ・専門職として社会的に認知されることで、仕事が幅広がるように思う。また、多文化社会という概念を一般化させ、多文化社会の実現につなげられるのではないかと思います。
- ・今まで蓄積された経験やコーディネーターコース修了が認定の要件に合致しているなら受けたい。
- ・受講後も、地元での「子ども日本語サポート」のコーディネーターをしておりますがボランティアだというだけで、市教委などと対等なコミュニケーションをとることができません。そのようなことが、認定されると改善されるのではないかと期待します。
- ・すでに仕事をされている方にとってはこういった制度ができたなら専門性をアピールできていいと思います。また、こういった認定制度を雇用側が活用してくれれば、新たに仕事に就こうと考える人にとってはありがたいのですが・・・。
- ・対外的に説明できるものを持っていると実践を継続的にいける環境が整いやすいと思います。併せて周囲の理解や協力を得られやすくなるのではないのでしょうか。
- ・人事異動等で配置転換はありますが、ライフワークとして取り組みたいため。
- ・専門職として社会的に認知されれば取り組みやすくなる部分があると思う。また同じ専門職どうしでのネットワークが得られると思うから。
- ・「多文化」も「社会」も「コーディネーター」もあるいは「多文化社会」も多義的なので、理解されにくいと思います。専門職として説明のしやすさ、分かりやすさも必要ではないのでしょうか。ただし、ただの検定資格のようになってしまえば質が疑われるので反対です。

○「いいえ」の理由

- ・医学や法学、ソーシャルワーカーのように資格がないと仕事を得られないような状況であれば検討するが、現在の日本の多文化共生関連の状況においては余り必要性を感じない。
- ・純粋に多文化社会コーディネーターの在り方などを問われるのではなく結局資格ビジネスとなる可能性が高いから。
- ・仕事が忙しいため。
- ・公務員としてのコーディネーター能力を高める上でどこまで専門性を求めていく事が必要になるのか、未知数であるため。

「わからない」の理由

- ・クリアで行っている「タブマネ」も認定制度になっていて既に受講済みであるため。また、この「タブマネ」ができてから10年近く経とうとしていますが社会的認知を得られているとは思えないので、認定制度が社会的認知を得るのは難しいと思っています。

【質問4】

○自由記述

- ・多文化社会コーディネーター養成講座のように、受けること自体にも選抜があることは重要だと思う。多文化共生マネージャーのように、多文化共生に関わってさえいれば、基本的に誰でも受けることができ、その講座を修了さえすれば、誰でも認定される…というのでは、能力証明とは言えないし、結局はその認定制度自体の価値を問われることになってしまうと思う。これまでのものとの差別化をはかる、という点でも、その認定自体の価値を高める、という点でも、ある程度ハードルを高くしたほうがいいのではないか。
- ・広く社会に認識され、複数の大学に支持されるような広がりをもった認定制度になるといいと思います。今までは、おもに日本社会にうまく適応していくような外国人支援のために必要と思っておりましたが、最近の経験から日本にも多国籍企業が進出してきており、少し違った形態にはなりますが、それでも多文化社会のコーディネーターの必要性は強く感じております。できるだけ早く認定制度ができることを望んでおります。
- ・現在、行革審向けに国際交流協会としての専門性を示すためにいろいろ考えなくてはいけないのですが、その中で、「職員の専門性が高い」と出そうとしたら、客観的な資格などがなく、ということがネックになり、明示するのはちょっとできないという結論になってしまいました。やはり、客観的な指標はほしいとしみじみ思いました。
- ・行政職員にとってもコーディネート能力は必須であり、今回多文化を通じて講座に参加させていただき大きな糧となりました。また、認定、資格として認められていくことは重要であるということ間違いなく思います。
- ・多文化社会の中で活動する、客観的視野と専門知識を持つ人の力が十分発揮されるには、立場・ポジションがあつてこそです。その為には、社会的に専門職として認められる資格・認定制度があればと思

います。「コーディネーター」だからこそ、是非とも実際に現場で、様々な経験を積みながら、問題意識を持って専門知識を学び、この資格が得られることを望みます。知識だけの資格にならぬよう、東大の養成コース体系のように、現場・実践を重視してほしいと思います。

- ・私が日本語教師の仕事をはじめたときは、資格にそれほどこだわることなく独学で教師になりました。でも、結局、資格をあとからとって、資格があるのとないのでは違うと感じました。それは、今の仕事先は資格があるから従事できた仕事だからです。日本語教師の資格はいまだに認知度が低いですが、資格制度がマイナーながらもあることで、ないよりは社会的認知度はあがっていると思います。
- ・仕事をづけながら勉強し、認定を受けられるようなシステムになっていると大変うれしいです。
- ・認定制度には、コーディネートの経験年数等を盛り込んでいただけたらと考えます。
- ・ペーパーテストではなく、実践を伴ったものが良い。
- ・検定マニアがとれるような認定制度の在り方では困ると思う。ペーパーのみで判断するのではなく、面接を入れ、コーディネーターとしての「適正」と、「人」を判断できる認定制度であるべきではないだろうか。「多文化共生」がこれだけ言われていても、その理解を広げていくのはなかなか難しいところです。簡単に「多文化社会コーディネーター」はこんなことができます、みたいなキャッチコピーがあると、動きやすいかもしれません。「多文化社会コーディネーター」という位置が認定されれば、使ってくれる人もそのつもりで企画したり言いつけてくれるでしょうし、当方の話もそれなりの「つもり」で耳を傾けてくれるのではないのでしょうか。説得力があると思います。
- ・在日外国人の多様化(介護、年金、遺族等)に伴い、コーディネーターの職務も幅広くなってくることが考えられる。そのため、更新制度が必要だと思うが、更新の研修や要件も現場に忙殺されているコーディネーターに配慮した時間数や内容にすることを求めたい。
- ・認定制度の必要性を、より広く地方自治体や教育機関へ広められるとよいと思います。
- ・雇用する側に認定制度を広く知ってほしいと思います。
- ・一般に認められ、また職場で周知されるまでに時間がかかるので、分かりやすいシステム構築が求められる。例えば、文科省や総務省などの認証が得られるような研修に免許を重ねるなど。
- ・やたら多人数を認定しないようにしつつも、東京周辺だけの人しか受けられない講座や認定制度にならないようにしていただければと思います。また、認定制度のデザイン自体に上司や同僚、地域住民などを巻き込めるしかけがあるといいと思います。
- ・認定制を設けるといことは、日本中どこへ行ってもコーディネーターとして活動できることが必要となる（というか、人々は認定されている以上、それを期待する）と思いますので、事前に、①どのような基礎能力があれば、様々な地域で応用が利き活動ができるかを検討し、②必要であれば、状況の異なる地域での実習などが可能というような、配慮もあればより社会に認められる認定制となるのではないのでしょうか？
- ・多文化社会コーディネーター以外にコミュニティ通訳認定制度も必要だと思います。または、コーディネーターの認定に、コミュニティ通訳の最低限の知識を問われるような制度だとベストだと思います。

2. 認定試験の試行と検証

専門職として認定する試験の対象者をどう設定するかについては、第1章1(2)で示したように、前提として、「主だった公共機関で社会の主要なビジネスを行うために特別な教育・訓練を受けている」ことが要件として挙げられる。したがって、応募の要件は、①多文化社会コーディネーターとしての専門教育を受けていること、また、専門職であるには現場経験が求められることから、②多文化社会の問題解決に取り組む実践者であること、の2つとし、その上で、専門職としての力量があるかないかを見極めるものとして認定試験を位置づけた。

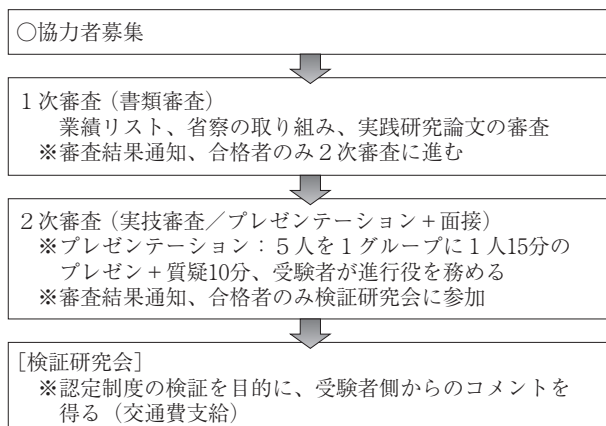
多文化社会コーディネーター修了者へのアンケート調査の結果からは、認定制度への期待は少なからずあることがわかり、研究の一環において、認定の試行試験を実施した場合、何人かは協力してくれるだろうとの確証は得ることができた。

そこで、現実的な認定制度の確立を目指して、実際に、これまで検討してきた評価の枠組みにおいて、講座修了者に呼びかけて認定試行試験を実施することにした。講座修了者は、受講の前提として多文化社会の問題解決に取り組む実践者であることが条件づけられており、選考も行われている。その上で、講座において多文化社会コーディネーターの専門教育を受け修了しているので、応募要件は十分満たしているといえる。

評価者については、異文化間教育学会および日本語教育学会で実践研究を巡る探究を行っている研究者に協力を求め、本研究メンバー3人を含めて6人体制で審査委員会を設置し、全員体制で審査を行うことにした。

認定試行試験および検証の流れは、表3にあるとおりである。

表3 認定試行試験・検証の流れ



(1) 認定試行試験の実施

① 協力者の募集

この認定試行試験は、研究の一環として実施すること、また、制度自体が仮説であり未完成であることから、合格者については「認定」とするのではなく、認定仮基準の合格者とするので了承を得る必要があった。また、実際の認定試験においては、評価の対象となる「実践研究論文」は、未発表のものも当然可となってしかるべきであるが、試行試験においては評価の観点自体も試行錯誤という状況において、少なくとも論文の体裁は整っているものとして、すでに研究誌等に発表されたものに限ることにした。つまり、査読を通った実践研究論文が提出されるということであり、当然に応募人数も絞られ、合格率も高くなることが想定された。また、応募人数については、研究の一環での実施であるため、多人数に対応できるだけの審査体制を整えることは難しかったため、10人以下に絞る必要もあった。さらに、受験者には、後日行う検証のための研究会にも参加してもらい、受験した側からの意見を得ることも目的としたため、受験者は本研究の協力者として位置づけて呼びかけを行うことになった。

呼びかけ文を作成し募集をしたところ、予想どおり10人に満たない人が応募してくれた。応募の書類は、履歴書、実践研究論文、省察の取り組み、業績リストの4種類である。呼びかけ文は、以下に示した。応募用書式については、検証後のものを本稿末尾に掲載した。

【認定試行試験への協力者呼びかけ文】

■多文化社会コーディネーター認定試行 協力者募集

◆趣旨：日本における多文化化の問題解決に寄与する専門人材の必要性への社会的認識は高まってきています。そうした要請に対して多言語・多文化教育研究センターでは、2008年度から専門職養成を目的に「多文化社会コーディネーター養成講座」を実施しています。しかし、専門職教育とはいえ養成講座を修了しただけでは、「専門職」としての力量を有しているとはいえません。一方で、養成講座受講者の中には確かな力量を備えている人材が存在し、専門職として社会的認知を得るための認定を希望する人もいます。また、多文化共生施策等を実施する組織においては、ポストを用意したとしても、どのような人材を雇用しているのか、また、現在雇用している職員についてもどう評価しているのかわからないという現状もあります。力量のある人材が適切に需要のある組織にマッチングされるためには、専門的力量を評価し認定する仕組みが必要と考えられます。

そうした状況に対して、本センターでは、2007年度より実施してきた多文化社会コーディネーターの

専門性研究を踏まえて、2013年度から科学研究費助成事業（基盤研究C）において多文化社会コーディネーターの「専門職の知と専門性評価に関する研究」を行うにあたり研究会を立ち上げて、1年目には他の人材養成プログラムについて事例研究を行い、2年目には多文化社会コーディネーターの専門性評価の枠組みを検討し一定の成果を得てきたところです。3年目となる2015年度は、その専門性評価の枠組みの妥当性を検証するため、認定試験を試行的に実施し、具体的な認定制度のあり方を提案していくことになりました。ついては、認定試行に受験者として協力くださる方を以下のように募集します。

なお、今回は研究の一環としての実施のため、無料で受験することができます。また、本多文化社会コーディネーター研究会が正式な認定母体とはなりません。研究会による「多文化社会コーディネーター認定仮基準」に合格したかどうかは通知させていただきますので、ご協力のほどどうぞよろしくお願い致します。

◆認定試行の内容と日程：

①書類審査

合格者のみ②のプレゼンテーション・面接に来ていただきます。

②プレゼンテーションと面接

※プレゼンテーションは、冬期養成講座と同じスタイルです。同日に面接も行います。

③研究会への参加

※基準合格者の方には、認定制度の検証のための研究会に可能な範囲でご参加いただきたくお願いします（交通費支給）。

◆応募の要件：以下の①と②を満たす方

①東京外国語大学の「多文化社会コーディネーター養成講座」修了者であること

②『シリーズ多言語・多文化協働実践研究』、『多言語多文化—実践と研究』など、研究誌に掲載された「実践研究論文」があること（2015年12月発行の『多言語多文化—実践と研究 Vol.7』など、応募時点で掲載が決定している論文も可）

※正式の認定制度においては、多文化社会コーディネーター養成講座で執筆された論文等未発表のものも対象としますが、今回は研究の一環であり制度の確立をめざすことが趣旨であるため、すでに発表された「実践研究論文」のみを対象とします。1本でも掲載された実践研究論文がある方、今年の研究誌に投稿されて掲載が決定された方はぜひご応募ください。

◆応募書類：以下の書類を郵送してください。

(1) 履歴書【書式1】

(2) 多文化社会コーディネーターとしての実践における省察の取り組み【書式2】

(3) 「実践研究論文」リスト【書式3】

シリーズ本、研究誌等に掲載された実践研究論文をリストアップしてください。そのうち実物コピーを3本まで添付した上で、審査対象としたい論文（1本）はリストの冒頭に記載のうえ論文表紙にも

「審査対象」とわかるように記入してください。

(4) 業績リスト【書式4】

以下の項目のうち1つでも該当するものがあれば、リストアップしてください。

①～④は実物（コピー）があれば各3本以内で添付、⑤⑥はリストアップのみ。

- ①自身の実践に関するマスメディアに掲載された資料（TV・新聞・雑誌等）
- ②自身の実践に関する他者による論文
- ③自身が寄稿した論文・実践報告
- ④組織内で自身が執筆・作成した報告書
- ⑤外部団体からの依頼による講師経験（年月日・団体名・行事名・講演タイトル・対象）をリスト化
- ⑥外部団体からの依頼による委員等の経験（年月日・団体名・委員会等名称・役割）をリスト化

◆評価の枠組み： 以下の2つの側面から評価を行います。

1 実践知評価

マイナーな専門職に求められる〈省察的实践〉を軸に、「省察の取組」、「実践研究論文」、「プレゼンテーション」を対象に多文化社会コーディネーターとしての「実践知」を評価します。

2 実績評価

多文化社会への発信（問題解決への貢献度）もしくは社会からの評価度を評価します。

■以上、試行の結果上記専門性評価の枠組みの妥当性を検証し、多文化社会コーディネーター認定制度の確立をめざします。みなさまのご協力を何卒よろしくお願い申し上げます。

科学研究費助成事業（基盤研究C）研究代表

杉澤 経子

② 1次審査（書類審査）

応募者が提出した書類について、以下のように審査を行った。

- ・業績リスト：事務局が内容を確認の上、機械的に数値化しA～Dで評価した。
- ・実践研究論文と省察の取り組み：それぞれ3人の評価者を割り当て、個々に評価シートに記入、評価した。
- ・上記3種類の書類について、審査委員会で協議し総合評価を行った。

その結果、応募者のうち5人がB評価以上と判定され、2次審査に進むことになった。この時点で不合格となった人は、実績評価がC評価以下であったため総合判定がC以下になった人である。

実績評価の内容については、呼びかけ文中、応募書類の（4）業績リストの項目にあるように、①自身の実践に関するマスメディアに掲載された資料（TV・

新聞・雑誌等)、②自身の実践に関する他者による論文、③自身が寄稿した論文・実践報告、などの実践のアウトプットとして提出されたものから単純に合計・数値化し、10本以上を合格ラインのB判定としたが、このことは、どんなに実践研究論文他の評価が高くて、もしくは、どんなに実践経験が長かったとしても、社会的発信(社会への貢献)のない人が専門職として認定されることはないという点で、改めて実績評価の意味を確認することとなった。

③2次審査(実技審査)

1次の書類審査の合格者5人を1グループとして、午前中にプレゼンテーション、午後に個人面接を行った。

プレゼンテーションは、15分の発表と10分の質疑応答で1人の持ち時間は25分、他の1人が進行役を務め、残りの3人が聞き手となって、全5回のセッションが行われた。評価は3人で行った。プレゼンテーションの内容は、応募書類として提出された実践研究論文の内容としたが、これについては、後日の検証において、本来多文化社会コーディネーターの実践として評価すべきは「プログラムの構築・展開・推進に関する実践」であることから、実際の認定試験においては、「プログラムの構築・展開・推進」を内容とすることに変更された。

面接については、1人30分程度として、4人の評価者が面談した。目的は、これまでの評価内容について確認することと、書類等ではわかりにくい専門職としての思いや価値について質疑の中で確認することである。また、今回は研究の一環ということもあり、受験者からの感想を聞くことや評価者からコメントすることも可とした。

認定試行試験が終了した後、審査委員会でそれぞれの評価を出し合い、協議の結果、受験者5人全員が合格ラインであるB以上となり、基準合格者となった(合格者については、本冊末尾にある資料の研究メンバー一覧の下に示したので参照)。

(2) 検証から見てきた問題点と改善策

認定試行試験の終了を受けて、後日に検証のための研究会を実施した。研究会では、実際に評価したメンバーで試行試験の振り返りを行い、その中で問題点を洗い出し、改善策を検討した。

それを踏まえて、改めて5人の基準合格者の参加を得て研究会を開催し、評価した側、評価された側の双方向での意見交換を行った。結果、実績評価、実践知評価とも、いくつかの問題点が指摘され、改善された。

ここでは、指摘された問題点についてその改善策と併せて報告する。

【実績評価】

認定試行試験においては、①自身の実践に関するマスメディアに掲載された資料、②自身の実践に関する他者による論文、③自身が寄稿した論文・実践報告、④組織内で自身が執筆・作成した報告書、⑤外部団体からの依頼による講師経験、⑥外部団体からの依頼による委員等の経験、の6項目について業績リストとして提出してもらい、評価の対象としたが、いくつかの指摘があった。特に検証のための研究会に参加してくれた基準合格者からは、④の「組織内で自身が執筆・作成した報告書」について、通常は1人ですべての執筆を行うことは少なく、むしろコーディネーターだからこそ、関わった多くの人々との協働で作成することのほうが多いとの指摘があり、「組織内で自身が中心となり作成した報告書」に表現が改められた。

また、⑥の「外部団体からの依頼による委員等の経験」については、⑤の「外部団体からの依頼による講師経験」と同様に社会に貢献しているという点で差はないため、合否に影響する評価の対象から除くことになった。ただし、あれば加点評価とすることになり、以下の2項目が加点評価対象に加えられることになった。

〔加点評価の内容〕

- ・外部団体からの依頼による委員等の経験
- ・その他（学会・研究会等での発表等）

【実践知評価】

① 実践研究論文

多文化社会コーディネーターの専門職認定において、実践研究論文を対象にする意味は、実践のプロセスを記述する中で省察が行われ、新たな知が創造されているかを見ることができるという点にある。実践の省察という観点から言うならば、本来記述される実践の内容は、「ロングスパン」である必要がある。つまり、実践者の「アイデンティティにつらなる価値観、実践知・暗黙知が表面に出てくる必要があり、そのためには、実践をめぐって一定の時間の長さや幅が必要になってくると言える。ロングスパンとは、語り手の実践知・暗黙知がどのような過程の中で生まれ、育っていったのかを語り手本人が確認できるだけの時間の長さということになる」〔三輪 2011:47〕からである。

ところが、今回は審査体制の問題から、評価対象にした実践研究論文を1本の

みとしたため、1つのイベント、1つの事業・企画に関する実践の記述しかなされていない実践研究論文が多く、実践知は読み取れたとしてもそれだけで専門職としての実践知（熟練の知識）と言えるのかとの問題が提起された。実践研究論文の場合、本来はロングスパンでの実践の記述が望ましいが、1つのイベント、事業の記述でも不可ということにはならない。そこで、実際の認定試験においては、3本までを評価の対象とすることになった。

また、評価者については、いずれも実践研究に携わったことがあるという点では共通していた。しかし、多様な視点から評価できるよう専門分野の異なる、また実践を営為にしている人、研究を営為にしている人と立場が異なるメンバーで構成したという点で、評価にはそれぞれかなりのズレが生じた。これに関しては、評価の観点が明確でなかったとの反省から、評価シート自体に、評価の観点についてその趣旨を明記するということで改善を行い、さらに、暗黙知をより深く捉えるために評価者に必ず熟練の実践者を入れることが確認された。

②省察の取り組み

省察は、これまでも述べてきたように、有能な実践者もしくは熟練のエキスパートになっていく力量形成の方法論としても位置づけられる。つまり、実践の振り返りということであり、当初の応募書類には、そうした意味で「振り返り」という言葉を使っていた。ところが、内容を見ると、「省察の取り組み」と題した書式にもかかわらず、「振り返り」を単なる「反省会」と誤解しているケースが見受けられた。そこで、書式において「振り返り」という言葉をすべて「省察」に修正した。

養成講座においては、省察の実践者としての多文化社会コーディネーターであることを繰り返し伝え、省察の方法論としての「振り返り」についても説明していたつもりであったが、それが理解されていなかった証左でもあり、講座の主催者側の問題として認識を新たにすることにもなった。

③プレゼンテーション

多文化社会コーディネーターの技能については、第2章1（2）②で述べたとおりだが、その中でも、参加の場を作り、さまざまな人たちが実際に実践を協働していくプロセスを推進していくコーディネーターの役割を果たすうえで特に重要なのは、プレゼンテーション力とファシリテーション力である。プレゼンテーション試験において、この2つの力は見えてとれるのではないかと想定したが、実際には、ファシリテーション力に関しては、堀 [2009] が提示するファシリテーションスキルのうち多文化社会コーディネーターに必須と考えられる [杉澤

2011b:31]「対人関係のスキル（受け止め、引き出す力）」と「構造化のスキル（かみあわせ、整理する力）」を、進行役に与えられたわずか10分程度の短い時間で評価するのは、ほとんど不可能であることが判明した。

一方で、ファシリテーションをする上で非常に重要な能力である「きく力」⁴については、質疑の時間において聞き手となった受験者の質問の質が非常に高かったことから、十分に評価できることがわかり、加点評価として項目を追加することになった。

また、プレゼンテーションの内容は、テーマを提出された実践研究論文と同じにしたことから、論文の口頭発表のようになってしまい、「プログラム（活動）を構築・展開・推進する専門職」である多文化社会コーディネーターの実践が語られる内容にはならなかった。それは、実践研究論文の多くが、1つのイベント、1つの事業の記述にとどまっているため、その発表においても「プログラムの構築・展開・推進」にまで至るものではなく、その点に関してはコーディネーターとしての力量評価は難しいことがわかった。

そこで、実際の認定試験におけるプレゼンテーションでは、実践研究論文の内容ではなく、「プログラムの構築・展開・推進」をテーマとして、自らの実践を語ってもらったほうがよいということになった。

プレゼンテーションの評価については、3人で行ったが、評価に大きな違いは出ず、3人であれば公平な評価は可能であることがわかった。

④「プログラムの構築・展開・推進」の評価枠の新設

上記、プレゼンテーションの検証においても指摘されたように、「プログラムを構築・展開・推進する専門職」と定義された多文化社会コーディネーターにおいては、まさしく暗黙知を基底にして、自身の思い・価値の方向に、知識、技能、態度とを総合的に表出させた結果としての「プログラムの構築・展開・推進」に関する実践を評価する必要がある。この枠組みがなければ、多文化社会コーディネーター固有の専門性を評価したことにはならない。そこで、評価の枠組みに新たに「プログラムの構築・展開・推進」に関する実践が追加された。試行試験を行わなかったらこの枠組みの重要性に気づかなかったかもしれず、研究における実践（試行）の意味を実感することになった。記入用書式および記入見本が研究会で検討され、応募書類の書式に追加された（本稿末尾参照）。

なお、この項目は、今後、正式な認定試験では必須項目となることから、今回の基準合格者が正式に認定されるためには、この項目のみ改めて書類審査を受けてもらうことになった。

【審査体制】

最後に審査体制の問題である。特に実践研究論文の場合、受験者と同じ専門分野の審査委員が評価すると、専門分野の異なる人が評価するよりも、その分野の専門知識に目がいってしまうためか、より厳しい評価になるという傾向が見えてきた。また、研究を営為にする人と実践を営為にする人とは、やはり評価にばらつきが出てくることもわかった。専門分野や立場が違えば、評価の視点が異なってくるのは当然のことであるが、逆にさまざまな専門分野、立場の専門家から評価をし、審査委員会での総合評価を最終判定とするならば、より公正な認定が可能になると考えられる。

したがって、実践研究論文については、これまで実践研究に携わった経験があり実践研究論文に関して高い知見を持つ人であることを前提に、異なる分野の実践者と研究者の3人がチームになり、主査1人、副査2人の体制で総合的に評価することに改善された。

さらに、「省察の取り組み」や「プログラムの構築・展開・推進」の実践知評価だけでなく、技能評価も含めて、すべての評価対象について3人体制で評価を行い、最終的には審査委員会における全員協議で、合否を決定することにした。

すなわち、個々の審査員による評価→3人の協議による評価→審査委員会での全員協議によって合否を決定する、という3段階の評価プロセスを経る仕組みによって、公平・客観性が担保できるようにした。

なお、検証のための研究会において、基準合格者から、「認定試験の結果は合否だけでなく、どのような点が評価されどのような点が評価されなかったのかなど、審査委員会から何らかのフィードバックがあると、今後の活動の参考になる」との意見が出された。これを受けて、試行試験においては、基本的に実践研究論文を評価した3人のうち1人が全体をとりまとめる形で、各自にA4用紙1枚程度でコメントをフィードバックした。実際の認定試験においても、希望者には同様にコメントをフィードバックすることになった。

以上、検証から見てきた評価の内容に関する問題点と改善点を整理すると、表4のようになる。

表 4 検証による問題点と改善策

	評価対象	問題点	改善策
実績評価	報告書	報告書の作成は協働で行うことが多いため表現がわかりにくかった	表現を変更した
	委員等の経験	社会への貢献という側面から講師経験と同義ではないか	可否に関係のない加点評価とした
実践知評価	実践研究論文	1本のみ審査対象としたが、専門性を読み取れない論文があった	3本まで評価対象とすることにした
		立場や専門分野が異なる評価者の中で評価にズレが生じた	評価の観点を明確にし、評価シートに説明文を加えた
	プレゼンテーション	ファシリテーション力はCoの重要な技能であるが、短時間での評価は不可能であった	技能としての「きく力」を評価の観点に加え、加点評価とすることにした
		プレゼンのテーマを実践研究論文の内容としたが、「プログラムを構築・展開・推進する専門職」としての力量がわかりにくかった	「プログラムの構築・展開・推進」をプレゼンのテーマにすることにした
	省察の取り組み	「振り返り」という言葉を「反省会」と誤解している受験者がいた	「振り返り」という言葉をすべて「省察」に修正した
評価対象の追加	「プログラムを構築・展開・推進する専門職」としての内実が評価されていない	「プログラムの構築・展開・推進」がどうなされているかを評価対象に加え、書類審査とプレゼンから評価することにした	
審査体制	評価者の立場・分野によって評価にバラツキが生じた	多様な分野・立場から評価することによって客観性が担保される。実践研究に関して高い知見を持つ人で、異なる分野の実践者と研究者の3人がチームになり個々の評価→3人による評価→審査委員会での全体協議を経て合否を決定することにした。	

3. 多文化社会コーディネーターの専門性評価の全体像～結論

認定試験の試行を通して、研究会で仮定した評価の枠組みが検証・改善されてきた。ここでは、最終的な評価の枠組みおよび評価の観点と合格ラインを示すことで、多文化社会コーディネーターの専門性評価の全体像を明らかにする。

(1) 多文化社会コーディネーターの専門性評価の枠組みと評価の流れ

研究会で設計されてきた仮の専門性評価の枠組みと評価の流れは、第2章2(3)にあるとおりだが、検証を通して実践知評価の枠組みに「プログラムの構築・展開・推進」が加えられ、最終的に図6のようになった。なお、評価の流れについては、1次の書類審査、2次の実技審査を経て、最終的な合否は審査委員会でを行うというもので変更はない。

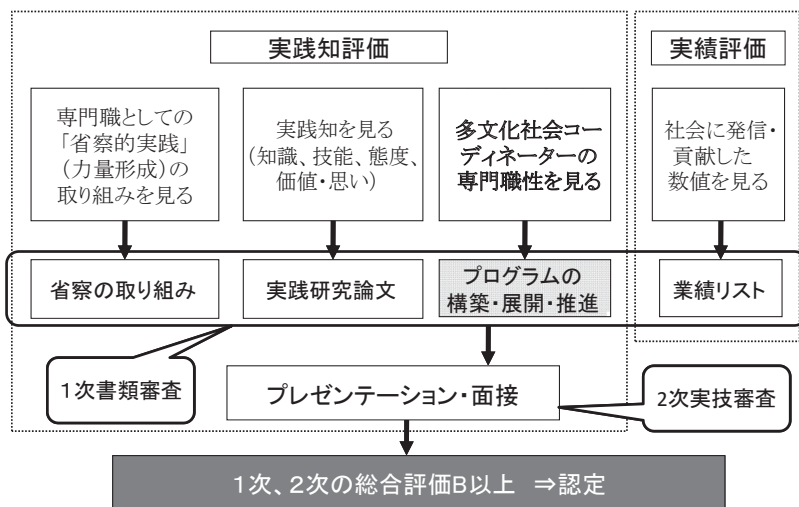


図6 多文化社会コーディネーターの専門性評価の枠組みと評価の流れ（検証後）

評価の概要については、検証前に仮定されたものに対して、評価の対象として実績評価における業績リストが6種類から5種類プラス他2項目となり、「プログラムの構築・展開・推進」が追加された結果、表5のようになった。

表5 認定試験の評価の概要（検証後）

		対象	方法	評価者	合否ライン
実績評価	書類審査	① 5種類の「業績リスト」（あれば他2項目のリスト）	数値評価 業績リストにある実績数（0-4/D,5-9/C,10以上/B,+他2項目によって加点）	事務局が機械的に計算（加 点評価のみ審 査委員会）	B以上 0~4 D 5~9 C 10以上 B B+ 加点→A
		② 実践研究論文	A~D評価 評価シートの評価の観点ご とにA~Dで評価した後、 総合的に評価	実践研究に携 わった経験の ある実践者と 研究者の <u>3人</u>	審査委員の 総合評価で B以上（た だし、1つ でもD評 価の項目が あった場合 は不合格）
③ 省察の取り組み					
④ プログラムの 構築・展開・推進	審査委員3人				
⑤ プレゼンテーション					
⑥ 面接	①~⑤+ 価値・思いの確認				

（2）実績評価～評価の観点と合格ライン

1次審査の評価対象である業績リストの項目および評価方法と合格ラインは、次のとおりである。表6は一覧にしたものである。

[業績リストの項目]

- ① 自身の実践に関するマスメディアに掲載された資料（TV・新聞・雑誌等）
【年月日、媒体等】【事業数／同一事業は1本とカウント】
- ② 自身の実践に関する他者による論文【掲載本数】
- ③ 自身が寄稿した論文・実践報告【掲載本数】
- ④ 組織内で自身が中心となり作成した報告書【作成数】
- ⑤ 外部組織からの依頼による講師経験【回数】

[評価方法と合格ライン]

上記の項目においてそれぞれの数をカウントし、合計4以下をD、5～9をC、10以上をBとして、Dの場合は不合格、Bを合格ラインとした。その上で、以下のような社会的活動がなされていれば、加
点評価とする。例えば上記5項目の合計による評価が、Cだった場合、これだけだとこの時点で不合格になるが、加
点評価がなされれば総合評価はBとなり、合格となるという方式である。以下
が加
点評価となる内容である。

- ・ 外部団体からの依頼による委員等の経験
- ・ その他（学会・研究会等での発表等）

表 6 実績評価—評価の項目と合格ライン

評価の項目		数値	A-D評価
業績リスト	①自身の実践に関するマスメディアに掲載された資料【事業数/同一事業は1本とカウント】		0-4/D 5-9/C 10以上/B
	②自身の実践に関する他者による論文【掲載本数】		
	③自身が寄稿した論文・実践報告【掲載本数】		
	④組織内で自身が中心となり作成した報告書【作成数】		
	⑤外部組織からの依頼による講師経験【回数】		
	以下、加点评価		加点评価 B+ →A
	外部団体からの依頼による委員等の経験		
その他（学会・研究会等での発表等）			
総合評価 B以上が合格ライン（ただしDが1つでもあれば不合格）			

(3) 実践知評価～評価の観点と合格ライン

認定試験の試行・検証の結果、実践知評価における各評価対象についての評価の観点と合格ラインは、次のように定められた。

① 実践研究論文（書類審査）

評価の観点として設定したのは、「専門職としての実践知（A 観点）」と「多文化社会コーディネーターとしての実践知（B 観点）」の2側面である。審査委員への評価シートには、A 観点、B 観点の違いがわかるよう趣旨を明記したその上で、それぞれの評価の観点について、A～Dで評価してもらうことにした。

内容は以下のとおりである。表7でそれらを一覧にした。

【A 観点】ショーンのいう「問題を設定し、解決する人」との「専門職」の定義において、自身の思いや問題認識から実践課題が設定され、問題解決に向けた実践が行われているか、また論文としての体をなしているかを評価する。

[評価の観点]

- A-1 執筆者の実践における立ち位置が明示されているか
- A-2 実践者自身の経験から導き出された思いもしくは問題意識、および論文のねらいが明示されているか
- A-3 実践課題が適切に設定され、実践のプロセスが記述されているか
- A-4 ねらいに即して実践が論理的に考察されているか

A-5 結論を踏まえて次の課題が導き出され、今後の展望が述べられているか
【B 観点】 多文化社会コーディネーターの役割・機能、技能、態度が実践から読み取れるか、また新たな知が創造されているかを評価する。

[評価の観点]

- B-1 多文化社会コーディネーターの立場から実践が意味づけられているか
- B-2 実践のプロセスにおいて多文化社会コーディネーターの役割・機能、技能、態度は見てとれるか
- B-3 実践のプロセスの記述において、暗黙知の言語化はなされているか
- B-4 実践の省察を通して、新たな知が創造されているか

表 7 実践研究論文—評価の観点と合格ライン

【A 観点】 専門職としての実践知

【B 観点】 多文化社会コーディネーターとしての実践知

	評価の観点	A-D評価
A-1	執筆者の実践における立ち位置が明示されているか	合格ラインは、総合してB以上（ただしDが1つでもあれば不合格）
A-2	実践者自身の経験から導き出された思いもしくは問題意識、および論文のねらいが明示されているか	
A-3	実践課題が適切に設定され、実践のプロセスが記述されているか	
A-4	ねらいに即して実践が論理的に考察されているか	
A-5	結論を踏まえて次の課題が導き出され、今後の展望が述べられているか	
B-1	多文化社会コーディネーターの立場から実践が意味づけられているか	同上
B-2	実践のプロセスにおいて多文化社会コーディネーターの役割・機能、技能は見てとれるか	
B-3	実践のプロセスの記述において、暗黙知の言語化はなされているか	
B-4	実践の省察を通して、新たな知が創造されているか	
総合評価B以上が合格ライン（ただしDが1つでもあれば不合格）		

②省察の取り組み（書類審査）

認定試行試験に関する検証において、書式にある「振り返り」という言葉が受験者に「反省会」と誤解されているケースが散見された。そこで、書式にある「振り返り」という言葉をすべて「省察」に修正、評価の観点もそれと同様とし、実践者と研究者を含む審査員3人がそれぞれA～Dで評価し、審査委員会で総合評価を行うこととした。

[記入項目 = 評価の観点]

- 1) 担当する事業において省察がなされているか
- 2) 自身の実践の省察がなされているか
- 3) 組織内、実践者同士、研究者と実践者などにおいて、協働の様式による実践の省察がなされているか

なお、3)の「協働の様式による実践の省察」については、わかりにくい用語のため補足しておきたい。

ショーンは、「もし専門的知識をめぐる伝統的な見解を受け入れようとしないならば、その実践者は明らかに、不確実で不安定で、独自で、葛藤をはらむ状況の中で省察的研究者とくなり」、研究と実践との関係を作り直すようになるのである。この考え方に立つならば、研究とは実践者の活動にほかならない」[2007:326]と述べる。つまり、技術的合理性による知によってだけでは問題の解決ができない専門職にとっては、「実践を省察する」という知の探究によって、実践者は熟練のエキスパートになっていくのであり、実践自体が研究になるというのである。また、「協働の様式」⁵への参加によって、「研究キャリアと実践キャリアを繰り返しながら、時間をかけて省察的研究者になっていく」[2007:340]とも述べている。すなわち「協働の様式」への参加とは、「実践コミュニティ」(本冊においては、菊池、新居の論考においても言及がある。また、山西論考では「実践研究コミュニティ」とも表現している)への参加を意味するものであり、専門職の力量形成において重要である [杉澤 2011a]。コーディネーターにはそうした実践コミュニティを形成・推進する力量が求められるのである。したがって、そのような力量形成の取り組みが行われているかを確認できる項目として、3)の評価は特に重要と考えられる。

③「プログラムの構築・展開・推進」に関する実践

(書類審査→プレゼンテーションで発表)

この項目は、前述したように、検証作業において、多文化社会コーディネーターの専門職としての実践知が最も表出するものとの認識から、追加されたものである。

書式における記入の項目は以下のとおりであり、したがってプログラム名以外の項目がそのまま評価の観点となる。

なお、この「プログラムの構築・展開・推進」の評価については、本冊の補論において小山がそのあり方について論じているので参照してほしい。

[記入項目 = 評価の観点]

○プログラム名

- ・プログラム実施の背景（課題）
- ・プログラムに含まれる事業名
- ・プログラムとしての展開図
- ・コーディネーションのポイント
- ・成果と課題
- ・担当者として作成した報告書名（作成年）
- ・今後の展望
- ・特記事項（あれば）

④プレゼンテーション（実技審査）

認定試行試験の検証を踏まえて、プレゼンテーションの方法は、4～5人を1グループに、応募書類として提出された「プログラムの構築・展開・推進」に関する実践について、1人がプレゼンテーションを行い、1人が進行役としてファシリテーションを行う。その他のメンバーは質問（きく力）で議論を深めていくというもので、15分の発表と10分の質疑応答で1人のプレゼンテーションの持ち時間は25分とした。

したがって、評価の対象はプレゼンテーション力ときく力の2側面であり、具体的な評価の観点は以下のとおりである。表8は、それを一覧にしたものである。

【プレゼンテーション力】

[評価の観点]

- 1 課題設定は適切か
- 2 語りは説得的であったか
- 3 自らの実践が語りの中心に置かれているか
- 4 共感できる語りであったか
- 5 論理的な構成であったか
- 6 スライドシートは効果的であったか

【きく力】⁶

[評価の観点]

- 1 事実関係を正確に把握できていたか（聞く力）
- 2 共感的に語りを受け止めていたか（聴く力）
- 3 議論を深める質問ができていたか（訊く力）

表 8 プレゼンテーション（実技）—評価の観点と合格ライン

■テーマ：プログラムの構築・展開・推進に関する実践

■方 法：4～5人1組で、1人25分（15分プレゼンテーション＋質疑10分）
受験者が交代で進行役を務める

	評価の観点	評価	
プレゼンテーション力	1 課題設定は適切か	A-D評価	合格ラインは、総合してB以上（ただしDが1つでもあれば不合格
	2 語りは説得的であったか		
	3 自らの実践が語りの中心に置かれているか		
	4 共感できる語りであったか		
	5 論理的な構成であったか		
	6 スライドシートは効果的であったか		
きく力	1 事実関係を正確に把握できていたか（聞く力）	加点评価	
	2 共感的に語りを受け止めていたか（聴く力）		
	3 議論を深める質問ができていたか（訊く力）		

⑤面接

面接は、実績評価および実践知評価のすべてを振り返り、総合的な判断を下すうえでの確認作業と位置づけられる。したがって、評価シートは「実践知評価」、「実績評価」の項目のみ記載された枠組みと、自由に記入できるスペースで構成された簡単なものとした。

方法は、1人の受験者に対して約30分間、3人の審査委員が直接面談する。最初に、応募した理由、なぜコーディネーターを続けているのかなどについて受験者に話してもらい、その後各委員から自由に質問してもらおうというものである。

なお、審査体制については、すでに述べたとおり、これまで実践研究に携わった経験があり、実践研究論文に関して高い知見を持つ人であることを前提に、異なる分野の実践者と研究者が評価者となり、個々の審査委員による評価→3人の協議による評価→審査委員会での全員協議による合否の決定という、3段階の評価プロセスを経る仕組みとした。さらに、受験者には、合否だけでなく、希望者には今後の活動に資するものとして審査委員会からコメントをフィードバックすることになった。

以上、認定試験の試行、検証を通して、実現可能な認定試験のあり方を明らかにしたことで、本稿の結論とする。

おわりに

この3年間の専門職を巡る知と認定に関する研究は、当然この3年間だけでなし得られるものではなく、2007年から実施してきた9年間の研究の積み重ねがあったからこそである。

9年間の多文化社会コーディネーター研究の成果を改めて整理してみると、1つ目に多文化社会コーディネーターの専門性および専門性形成の方法を明らかにすることができたこと、2つ目に多文化社会コーディネーターの養成プログラムを開発し実際に講座を開講することができたこと、そして、3つ目に、本研究において、技術的合理性によらない知、つまり暗黙知を基礎とする多文化社会コーディネーターの専門性を実践知と実績から評価する方法を、実質的なものとして提示することができたことが挙げられる。

さらに、職能集団としてのありようを明らかにするものとして、倫理綱領を策定することができたことも大きな成果であった。

一方で、これで専門性評価の方法は開発できたとしても、認定制度として実施していく体制・組織が必要であり、この点が大きな課題として残った。また、多文化社会コーディネーターが専門職として社会に認められ、飛躍していくためには、「認定多文化社会コーディネーター」の活躍の場を確保していく必要もある。さらに重要なのは、認定された人たちがどのような実践を行い、プロフェッショナルとしてどう社会に貢献しているのかの検証である。すなわち、認定者の実績こそが、今後多文化社会コーディネーターの必要性を社会に認めさせていく最大のポイントになってくるのではないかということである。

認定制度の本来の意味は、認定された人が存分に力量を発揮し、多文化社会の問題解決に大いなる貢献をすることであって、資格取得が目的ではないことは自明である。そのためには、今後、専門職として認定された多文化社会コーディネーターの「実践コミュニティ」がどう形成されるかが重要であり、それは、専門職として認定されたプロフェッショナル自身に託された課題でもある。

この3年間の認定制度の確立を目指した協働実践研究は、調査から得た多くの示唆をベースに、認定試験のあり方（仮説）を検討し、「そうしたらどうなるか」との「基礎的な実験での問い」[シヨーン 2007:162]を検証するという作業であった。こうした研究の手法は、技術的合理性による実験とは異なった、ある意味直感的、暗黙的な知によって進められてきた部分もあり、まさしく実践と研究が融合したものとして、「省察的研究」[シヨーン 2007:326]として位置づけることができるのではないだろうか。

また、9年間に及んだこの協働実践研究への参加は、実践者、研究者と立場は異なっていたとしても、ともに「研究キャリアと実践キャリアを繰り返しながら、時間をかけて省察的研究者になっていく」プロセスへの参加であったと思うし、さらにそうした活動であったからこそ「実践コミュニティ」を形成し得たのではないかと思う。

センターにおける9年間にわたる多文化社会コーディネーター協働実践研究は、これをもって終了するが、今後も「実践コミュニティ」の形成をベースに、次なる課題である認定組織の実現に向けて実践研究の歩みをともどもに進めていきたいと思う。

冒頭で、フィリピンの3歳の少女のエピソードを紹介したが、認定多文化社会コーディネーターの活躍によって、二度とそのような悲劇が起こらないよう、どのような立場の人であっても一人の人間として幸福に生きていける社会が実現されることを心より願っている。

[注]

¹ ショーンは、「問題の設定」について、「注意を向ける事項に<名前をつけ>、注意を払おうとする状況に<枠組み(フレーム)を与える>相互的なプロセス」[2007:41]として、「混乱している問題状況に枠組みを与えるのは技術的ではないプロセスであり、この非技術的なプロセスを通して私たちはようやく、達成しうる目的と、その目的の達成を可能とする手段をとともに組織し、明確なものにすることができる」と説明する。つまり、マイナーな専門職は、問題の設定と解決に向けて独自のアプローチをもっており、「名前をつける」ことと「枠組みを与える」作業の中で技術的熟達を発揮するということである [2007:41-42]。

² ラウンドテーブルと省察の関係については、[三輪2011]を参照のこと。

³ 「相談通訳」については、[杉澤2013]、[内藤ほか2015]を参照のこと。

⁴ 「きく力」については、相談通訳に必要とされる技術として提示したが [杉澤2013]、多文化社会コーディネーターが場をファシリテーションする場合にも必要な技能である。多文化社会コーディネーターに求められるファシリテーションについては、[杉澤2011b]参照のこと。

⁵ 「協働の様式」については、[ショーン2007:340]を参照のこと。

⁶ 注4参照のこと。

【文献】

- 秋山智久,1988,「社会福祉専門職と準専門職」『福祉のマンパワー』仲村優一・秋山智久編,中央法規出版,84-97.
- 大村英昭,2000,「臨床社会学とは何か」大村英昭他編『臨床社会学のすすめ』有斐閣,1-12.
- 岡本民夫,1988,「社会福祉の専門性とは」『福祉のマンパワー』仲村優一・秋山智久編,中央法規出版,56-81.
- 金井壽宏・楠見孝編,2012,『実践知 エキスパートの知性』有斐閣.
- ショーン,A・ドナルド,2007,『省察的实践とは何か プロフェッショナルの行為と思考』柳沢昌一・三輪建二監訳,鳳書房.
- 杉澤経子,2009a,「コーディネーターの専門性形成における『実践の振り返り』の意義とその方法」『これがコーディネーターだ!—多文化社会におけるコーディネーターの専門性と形成の視点—』シリーズ多言語・多文化協働実践研究11,東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター,13-25.
- 杉澤経子,2009b,「多文化社会コーディネーター養成プログラムづくりにおけるコーディネーターの省察的实践」『多文化社会に求められる人材とは』同シリーズ別冊1,6-30.
- 杉澤経子,2011a,「実践者が行う『実践研究』の意義とあり方」『多文化社会コーディネーターの専門性をどう形成するか』同シリーズ14,15-40.
- 杉澤経子,2011b,「多文化社会コーディネーターの専門性と職能」『多文化社会コーディネーター 専門性と社会的役割』同シリーズ別冊3,8-36.
- 杉澤経子,2012,「地域日本語教育分野におけるコーディネーターの専門性—多文化社会コーディネーターの視点から—」『地域日本語教育をめぐる多文化社会コーディネーターの役割と専門性—多様な立場のコーディネーター実践から』同シリーズ15,6-25.
- 杉澤経子,2013,「問題解決に寄与するコミュニティ通訳の役割と専門職養成の取り組み—『相談通訳』の観点から—」『相談通訳』におけるコミュニティ通訳の役割と専門性』同シリーズ16,12-30.
- 内藤稔・杉澤経子・岩田久美・三木紅虹・亀井玲子・宮城京子・名倉貴之,2015,「『相談通訳・倫理綱領』策定に関する協働実践研究」『多言語多文化—実践と研究』Vol7,東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター,182-215.
- 堀公俊,2009,『ファシリテーション入門』日本経済新聞出版社.
- ボランニー,マイケル,2012,『暗黙知の次元』高橋勇夫訳,ちくま学芸文庫/第9刷.
- 三島亜紀子,2001,「医師とソーシャルワーカーの専門職化」『医療社会学のフロンティア』黒田浩一郎編,世界思想社,111-132.
- 三輪建二,2011,「養成講座にみる『省察』の意味—ラウンドテーブルの実践から—」『多文化社会コーディネーター 専門性と社会的役割』同シリーズ別冊3,45-51.
- 武蔵野市国際交流協会,2002,「わ〜い!外国人が教室にやってきた!—学校と地域がつくる国際理解教育」武蔵野市国際交流協会.
- 山西優二,2009,「多文化社会コーディネーターの専門性と形成の視点」『これがコーディネーターだ!—多文化社会におけるコーディネーターの専門性と形成の視点—』同シリーズ11,4-12.

【多文化社会コーディネーター認定試験応募用書式】

書式1

記入日 年 月 日

履 歴 書

ふりがな					
氏 名					㊟
生年月日	年	月	日生 (満	性別	男 女
	歳)				
所属先 (部署・役職)					◇郵便物の送付先 所属先 / 自宅
ふりがな					電話
所属先 住 所	〒				FAX.
ふりがな					電話
自 宅 住 所	〒				携帯 FAX.
Email					
年	月	多文化社会コーディネーターに関する教育及び受講歴			
年	月	学 歴			
年	月	職 歴 (コーディネーターに関連する職歴や担当業務もあれば記載すること)			
～	～				
～	～				
～	～				
～	～				

書式2

記入日 年 月 日

多文化社会コーディネーターとしての実践における省察の取り組み

(A4/1枚 自由記述)

氏名 _____

以下のA～Cについて何らかの取り組みがあれば自由に記述してください。

A担当する事業において省察がなされているか

B自身の実践の省察がなされているか

C組織内、実践者同士、実践者と研究者などにおいて、協働の様式による実践の省察がなされているか

書式3

記入日 年 月 日

「実践研究論文」リスト

氏名 _____

1 コピーを添付した実践研究論文

○審査対象とする実践研究論文（3本以内）

2 その他の実践研究論文

記入日 年 月 日

業績リスト

氏名 _____

①自身の実践に関するマスメディアに掲載された資料（TV・新聞・雑誌等）【年月日、媒体等】

②自身の実践に関する他者による論文

③自身が寄稿した論文・実践報告

④組織内で自身が中心となり作成した報告書

⑤外部組織からの依頼による講師経験【年月日、団体名、行事名、講演タイトル、対象等】

その他

・外部団体からの依頼による委員等の経験【年月日、団体名、委員会等名称、役割等】

・その他（学会・研究会等での発表等）

記入日 年 月 日

「プログラムの構築・展開・推進」に関する実践

氏名 _____

これまでに担当した事業について、プログラムの構築・展開・推進の観点から図などを用いてわかりやすく実践を記載してください。

プログラム実施の背景（課題）	
プログラムに含まれる事業名	
プログラムとしての展開図	
コーディネーションのポイント	
成果と課題	
担当者として作成した報告書（作成年）等	
今後の展望	
特記事項（あれば）	