

## 【事例4】社会教育主事

### 新居みどり

NPO法人国際活動市民中心（CINGA）コーディネーター  
ピナット～外国人支援ともだちネットコーディネーター

#### はじめに

本稿では社会教育主事を事例研究の対象とし、はじめに社会教育法によって専門職として位置づけられた社会教育主事の資格・養成制度とそれを取り巻く議論を概観する。その上で、社会教育主事の専門職性の力量形成について、どのような議論がなされ、どのような視点で人材養成の取り組みが行われているのかを、社会教育主事のコーディネーターとしての役割を示した2008年の日本社会教育学会の提言「知識基盤社会における社会教育の役割—社会教育・生涯学習関連職員問題特別委員会 議論のまとめ」、および、新しい形の社会教育主事講習として注目されているお茶の水女子大学の社会教育主事講習を考察することで提示したい。その上で、その視点が多文化社会コーディネーターの力量形成においてどのような意味をもつのか確認することで、多文化社会コーディネーターの認定制度創設への一助としたい。

#### 1. 専門職としての社会教育主事の資格・養成制度

##### (1) 社会教育主事とは

社会教育主事とは、社会教育法にもとづき、社会教育施設整備・活用と地域的な社会教育振興のために配置されてきた専門職員である。社会教育法第2章第9条3<sup>1</sup>に「社会教育主事は、社会教育を行う者に専門的技術的な助言と指導を与える」とあり、その職務は、社会教育施設職員や社会教育関係団体、民間における指導者などに、地域の社会教育に必要な教育計画、教育方法、教育技術に關す

る見識などの助言・指導を行うことである。また、同法第9条2では、「都道府県及び市町村の教育委員会の事務局に、社会教育主事を置く」とされ、都道府県や市町村の教育委員会に配置されることになっている。

この社会教育主事になるためには、社会教育主事の資格を取得した上で、都道府県または市町村教育委員会から社会教育主事として発令されることが必要である。実際、社会教育主事の任用は、専門職採用（社会教育主事職としての独自採用）、教員からの任用（現職教員を社会教育主事に位置づける）、一般事務職員からの任用によって行われることが多い。

社会教育法第9条の4では、社会教育主事の資格を有するための条件について、大学などでの在籍年数や取得単位数、また、関連領域での実務経験などを細かに定めている<sup>2</sup>。社会教育主事の資格を有するためには、関連領域での実務経験を積んだ上で、社会教育に関する専門教育を受けている必要がある。つまり、大学で専門科目の単位を取得するか、社会教育主事講習を修了することが必要となる。この社会教育主事講習は、社会教育法の9条の5で、その実施機関を文部科学大臣の委嘱を受けた大学その他の教育機関が行うとされ、社会教育主事講習の受講資格、その他社会教育主事の講習に関し必要な事項は、文部科学省令で定められている。

社会教育主事講習は4科目9単位からなり、個別には「生涯学習概論」（2単位）「社会教育計画」（2単位）「社会教育特講」（3単位）「社会教育演習」（2単位）となっている。このような講習が、2014年度は、国内12の大学と国立教育政策研究所社会教育実践研究センターで行われ、例年1000人前後が受講している<sup>3</sup>。

## （2）社会教育主事の資格・養成制度を取り巻く議論

社会教育主事について定めている社会教育法が2008年に一部改正された。それに先立ち、社会教育主事の位置づけについて、日本社会教育学会は、「社会教育・生涯教育関連職員問題特別委員会」を開き、社会教育主事の養成・研修に向けての提言をまとめる作業を行った。そして、2008年3月に「知識基盤社会における社会教育の役割—社会教育・生涯学習関連職員問題特別委員会 議論のまとめ」を発表した。

この委員会では、社会教育主事を〈学びあうコミュニティ〉を支えるコーディネーターのコーディネーターとして捉え、コーディネーターの組織化とその力量形成を支えるシステム創造の重要性を提示している。

その後、文部科学省の中央教育審議会の生涯学習分科会では、社会教育の推進

を支える人材のあり方に関する議論がなされ、2012年5月の第65回の生涯学習分科会では、「教育支援人材等の資格認定制度（一定の学習や活動を経た人材の能力、経験等を客観的に認証する仕組みをいう）」〔文部科学省生涯学習政策局2012〕について報告がされており、人材を認証する際の仕組みの現状や実際の認証制度4つが事例<sup>4</sup>として紹介されている。

2013年には「社会教育推進体制の在り方に関するワーキンググループにおける審議の整理」が発表された。この中で、社会教育行政の抱える課題として、地域コミュニティの変質や社会教育の専門職員の環境や役割の変化を挙げ、それらの対応の1つとして、「主体的に地域に参画し、学習成果を活かして地域の課題解決に資する活動を行う人材や各地域での活動の円滑化に資するコーディネーターやファシリテーターの通用性や信頼性が確保されるような質の保証の仕組みを構築することが重要である」と述べている〔文部科学省2013:8〕。

### （3）社会教育主事の資格・養成制度から見えてくるもの

社会教育主事の資格・養成制度の大きな特徴の1つは、社会教育主事が、社会教育法によって「社会教育を行う者に専門的技術的な助言と指導を与える」専門職として位置づけられていることである。また、社会教育主事の職に任用されるための資格取得に必要な条件や実務経験数、社会教育主事講習で学ぶべき内容について、国によって示されていることも特徴といえる。

一方、今日の社会教育主事を取り巻く議論をみると、社会教育行政の取り組みの方向性として、組織内の関係部局や教育機関、企業や民間団体の諸活動など、多様な機関・活動との連携・協働の強化促進とともに、地域の課題解決に資する活動を行う人材、各地域での活動の円滑化に資する人材として「コーディネーター」の存在が示されていることは、社会的にコーディネーターの必要性が理解されていることの表れであろう。

また、その人材の通用性や信頼性の確保のために、質の保証の仕組みを構築することが重要だと指摘している。これは、専門職としての資格制度やあり方は異なっているとしても、多文化社会コーディネーターにおいて議論されている方向と同じであるといえる。多文化社会コーディネーター認定制度創設に向け、今後も引き続き、社会教育に関わる人材のあり方全体についての議論を注視していくことが重要である。

## 2. 社会教育主事における専門職性形成の視点

社会教育主事においては、その専門職性の形成について、どのような議論がなされているのであろうか。まずは、2008年に日本社会教育学会によって、コーディネーターの組織化とその力量形成を支えるシステム創造の重要性を提示した、「知識基盤社会における社会教育の役割—社会教育・生涯学習関連職員問題特別委員会 議論のまとめ」（以下「議論のまとめ」）を「〈学びあうコミュニティ〉のコーディネーター」をキーワードにみていく。

### (1) 〈学びあうコミュニティ〉をネットワークで支えるシステム

2008年の「議論のまとめ」では、21世紀は、「知識基盤社会（knowledge-based society）」<sup>5</sup>であるとしている。この知識基盤社会に生きる力を培っていくためには、「生涯にわたる質の高い学習の機会をすべての人々に保障すること、すなわち〈学びあうコミュニティ〉を地域において広範に実現させ、その発展をネットワークで支えていくシステムが必要となる」と指摘している〔日本社会教育学会2009：6〕。

この〈学びあうコミュニティ〉とは一体どのようなものだろうか。「議論のまとめ」では「1つには、社会教育の実践と研究の積み重ねの中で展開された学習のあり方として、2つには、21世紀の知識基盤社会において実現が強く求められる学習のあり方として、さらに、それとも関わって世界的な教育改革を推進している学習研究の展開の中での概念として、共有されている」〔日本社会教育学会2009：6〕と捉えている。加えて、この〈学びあうコミュニティ〉を展望するには、①学習拠点とネットワークの実現 ②地域の教育・自治・文化・福祉を支え発展させるための実践活動拠点とそのコーディネーション・ネットワークの実現 ③ ①②を支援するコーディネーターの組織化とその力量形成を支えるシステムの実現が求められるとしてい

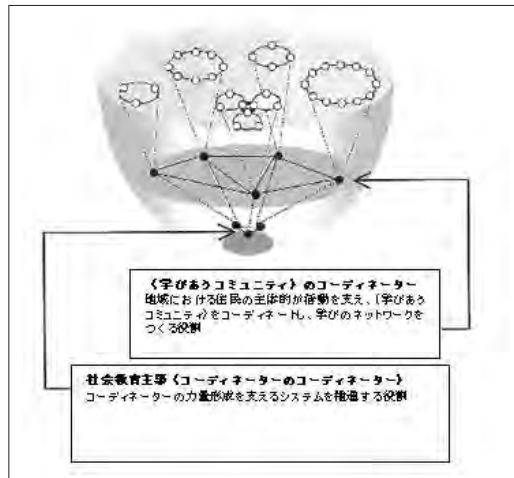


図1 学びあうコミュニティをネットワークで支えるシステム〔日本社会教育学会2009〕

る [日本社会教育学会 2009 : 6]。

図1の「〈学びあうコミュニティ〉をネットワークで支えるシステム」でその全体像を詳しくみていく。これによると、上層部の複数の円が〈学びあうコミュニティ〉であり、それを支える黒丸が〈学びあうコミュニティ〉のコーディネーターを指す。「議論のまとめ」では、このコーディネーターとして、地域の教育・自治・文化・福祉に関わる専門職、指定管理者 NPO の職員、ボランティア団体のコーディネーター、公民館主事・社会教育指導員、保健師・看護師・ユースワーカー・社会福祉士などを挙げている。

そして、社会教育主事は、これら〈学びあうコミュニティ〉のコーディネーターのコーディネーターであると捉え（下層部の黒丸）、その役割として、〈学びあうコミュニティ〉のコーディネーターによる地域での社会教育実践をネットワークすること、彼らの力量形成を支えるシステム（研修、大学と連携した職員の力量形成）の推進などがあるとしている。

## (2) 〈学びあうコミュニティ〉

「議論のまとめ」では、多様な形で〈学びあうコミュニティ〉があり、そこにはコミュニティを支えるコーディネーターの存在があることを指摘している。

〈学びあうコミュニティ〉は、教育のあり方であり、学習研究の展開の中での概念である。この〈学びあうコミュニティ〉を多文化社会コーディネーターの視点から考えるとき、それは東京外国語大学を中心にして行ったコーディネーター研究班による「協働実践研究」の文脈において杉澤が提示した「実践コミュニティ」のあり方ともいえだろう [杉澤 2011]。

この「実践コミュニティ」について、杉澤はウエンガーの論を示し「あるテーマに関する関心や問題、熱意などを共有し、その分野の知識や技能を、持続的な相互交流を通じて深めていく人々の集団」 [ウエンガー 2006 : 33] [杉澤 2011] としている。この実践コミュニティは、多文化社会コーディネーターの力量形成においても重要な存在である。

多文化社会コーディネーターにおいて「実践コミュニティ」は、実践者同士が共感的に聴くことによって、実践者が秘匿している「暗黙知」を引き出すプロセスを共有できる「実践者同士による省察の場」として、また同時に「研究者が参加しての議論の場」となっている [杉澤 2011]。ここでいう「議論の場」とは「批判的に聴き、振り返ることによって、実践者の価値観や問題意識を問い直し、社会問題の本質に鋭く迫るなかで実践課題を再設定していくプロセス」である [杉

澤 2011:27]。

### (3) 〈学びあうコミュニティ〉のコーディネーター

〈学びあうコミュニティ〉のコーディネーターの機能を村田は「成人の教育活動、意識改革活動を組織する仕事であること、現場の多様な条件や要素に即応しつつ、その省察を基に、学習者をエンパワーしていく活動を組織すべき必要がある」[村田 2009 : 134] とした上で、「地域や職場で多様に展開されている成人の学びを組織し、マネジメントし、ネットワークを創り出す『コーディネーター』もまた、〈学びあうコミュニティ〉を必要とし、それに支えられ、その組織化や力量形成のシステムを作り、推進していく。その中心的な役割を社会教育主事が担ってきた」と述べている [村田 2009 : 134]。

コーディネーターにとっても〈学びあうコミュニティ〉が必要なのである。社会教育主事の役割は、多様に存在する〈学びあうコミュニティ〉を支えるコーディネーターたちをネットワークすることで、彼らの力量形成を支えるシステムを推進することである。そして、このシステムもまた〈学びあうコミュニティ〉を基盤として展開されている。

### (4) 〈学びあうコミュニティ〉のコーディネーター養成の課題

「議論のまとめ」において、〈学びあうコミュニティ〉のコーディネーター（社会教育関係職員、地域の教育・自治・文化・福祉に関わる専門職、指定管理者・NPO・ボランティア団体のコーディネーターなど）に対して、社会教育主事基礎資格を取得することを奨励している。と同時に、従来の大学での社会教育主事の養成制度は、教育委員会事務局に配置される専門的教育職委員としての社会教育主事の養成を主目的としており、〈学びあうコミュニティ〉のコーディネーター養成に必ずしも結びついていないと指摘している。

今後は、大学における養成制度は、その専門性を保障するためにも堅持することが望ましいとした上で、社会教育関係職員等が、人々の学びを支援するコーディネーターとしての実践的力量的形成につながるよう養成カリキュラムの見直しを行う必要があるとし、〈学びあうコミュニティ〉のコーディネーターとして活躍している人々の力量形成や研修を継続的に支えるシステムづくりの視点として「実践と省察のサイクル」と「持続的な実践研究の構造」を提示している。



### 3. 社会教育主事におけるコーディネーターの専門職性の力量形成のシステム

#### (1) お茶の水女子大学の社会教育主事講習と「実践と省察のサイクル」

学習をコーディネートする力量は、学習課程の展開を支える経験を省察し、さらに経験を積み重ね、省察を積み重ねていくような継続的な「実践と省察のサイクル」によって形成される〔日本社会教育学会 2009〕。

この「実践と省察のサイクル」を中核に据えた社会主事講習が実施された。それが、2011年から開講された、お茶の水女子大学の社会教育主事講習である。

平川が作成した表（2012）によると、実施期間は5月から翌年2月までの通年となっており、月曜夜間、土日集中となっている。2011年の受講者は37人であった。

表1 社会教育主事講習の比較

	従来の社会教育主事講習	お茶の水女子大学社会教育主事講習
設置主体	13大学、1機関	お茶の水女子大学
応募者数	計1035人（各30～120人）	40人（受講者37人）
期間	短期集中（約40日間）	通年（5月～翌年2月）
実施日	夏休み中	月曜夜・土日集中 現場のリズムに合わせる
参加者	自治体職員、教員（管理職へのステップ）概ね常勤職員	社会教育関係職員（常勤・非常勤）、行政職員（常勤・非常勤）、指定管理者職員、市民委員、学生・大学院生、教員、財団・NPO職員、保健師・栄養士、児童館職員など
性別	男性中心	女性7割
宿泊・通い	県内、隣接県からの参加 通い・宿泊	東京・神奈川・埼玉・栃木から通い
応募	教育委員会からの推薦	教育委員会の推薦 インターネット等の周知による公務員以外の参加
経費負担	受講料は無料、教材代実費	受講料無料、教材費等年間20,000円
講師	科目・授業ごと	講師集団（6人）の形成
受講者グループ		5～6人、7グループ 年間を通じた関係づくり
ファシリテーター		社会教育主事有資格者、現職者・院生がグループを担当

出典：平川景子「実践力養成に向けた社会教育主事養成の課題」  
日韓学術研究交流集会、東義大学（釜山）、2012.1.29

お茶の水女子大学の社会教育主事講習を、前ページの表をもとに、従来の講習と比較分析するといくつかの特徴が挙げられるが、最大の特徴として、他大学開催の講習が夏休みなど短期集中の講座が多い中で、受講者の職務サイクルで、職場と講習を往還するという「実践と省察のサイクル」に合わせた年間カリキュラムを組み込んでいることが挙げられる。

## (2) 「実践と省察のサイクル」とは

お茶の水女子大学の講習における「実践と省察のサイクル」とは、図2で示すとおり「実践→振り返り→講義→ディスカッション→実践→振り返り→記録化」という一連のプログラムの流れである。

お茶の水女子大学の講習においては、この「実践と省察のサイクル」が年間カリキュラムの中に組み入れられ、振り返りやラウンドテーブルへの参加、実践の記録化などが講座内容として組み込まれている〔三輪2011〕。

また、講習の多くの時間がグループでの話し合い学習にあてられている。このグループには、現職の社会教育主事などがファシリテーターとして存在し、メンバーは年間を通じて互いの関係を深めていけるように工夫されている。受講者はこのグループにおいて、自らの経験を振り返り、お互いの実践の意味を丁寧に聴き合うことができる。そして、このグループでの気づきを職場や地域に持ち帰り、実践しながらまた振り返ることを継続して行っていくのである。

この職場と講習の往還は、学校を終えて社会で活躍している現職の社会教育従事者が多く参加する、この講習の特徴であり、この学びの場そのものが、〈学びあうコミュニティ〉のコーディネーターたちにとって、〈学びあうコミュニティ〉となるよう講座がつけられている。

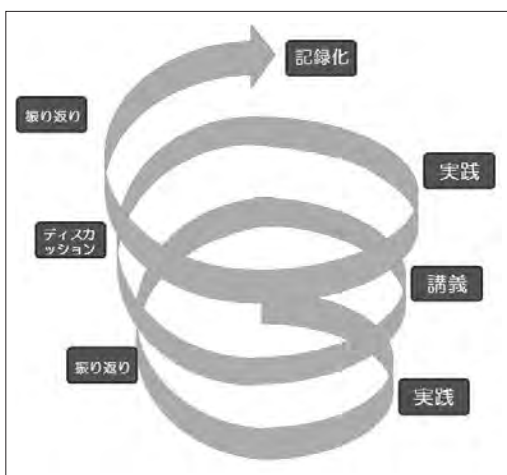


図2 実践と省察のサイクル  
[お茶の水大学社会教育主事講習  
パンフレット：2012]



お茶の水女子大学の社会教育主事講習は、受講者が講習と職場という実践の場を往還するなかで、「自らの実践を捉え返し、現状を変えていく力を形成していきけるような年間を通したカリキュラム」〔三輪 2011：9〕となっている。受講者は、この〈学びあうコミュニティ〉において、「実践と省察のサイクル」を重ねる中で、その専門職としての力量形成を目指していくのである。

### (3) 「持続的な実践研究の構造」とは

〈学びあうコミュニティ〉のコーディネーターの力量形成のためには、「実践と省察のサイクル」に加え、「持続的な実践研究の構造」の視点が重要である。

この「持続的な実践研究の構造」に関し、「議論のまとめ」では、〈学びあうコミュニティ〉の発展が実現している事例を分析し、持続的な実践研究における必要条件を以下のように提示している〔日本社会教育学会 2009：16〕。

- A：①実践とそのコミュニティを支え培う経験の持続的発展的な積み重ね  
②異なる分野の実践と自らの実践の間に相互的な理解と協働関係を生み出す経験
- B：①自身の実践と経験をとらえ直し表現し、発展的に再構成する実践研究のサイクル  
②他の実践と事例から学ぶ事例研究の視点と方法
- C：①学習の組織とシステムをめぐる経験と研究  
②市民の学習と社会の現状・歴史・理念をめぐる研究と展望の共有

実践を長期にわたって積み重ね、その実践を省察し、記録化し、研究・交流し、実践のネットワークを支える営みによる力量形成、つまり「持続的な実践研究の構造」によって、コーディネーターの力量が培われる。

そして、「議論のまとめ」では、社会教育主事講習をはじめとする研修や大学の社会教育研究者が関わる実践的な研究会が、そうした研究と交流を支える機能を果たしてきたと指摘している〔日本社会教育学会 2009：17〕。

## 4. 多文化社会コーディネーターの専門職性の力量形成—再確認として

### (1) 多文化社会コーディネーターと「実践と省察のサイクル」

社会教育主事を考察するなかからみてきたことは、社会教育の分野において

も、コーディネーターの重要性が認識されていること。そして、その専門職性の力量形成の視点として「実践と省察のサイクル」「持続的な実践研究の構造」が重要であることであった。

お茶の水女子大学の社会教育主事講習では、長期間の講習を設定し、受講者自らが実践の現場と学びの場とを往還するなかで生まれる「実践と省察のサイクル」を学びの基盤としていた。これは、学校を終えて社会で活躍する現職の社会教育従事者自らが「実践と省察のサイクル」を講習で繰り返すなかで、専門職としての力量形成を図る仕組みとなっている。

一方で、多文化社会コーディネーターにおいては、この「実践と省察のサイクル」はコーディネーターの力量形成のあり方であると同時に、実践自体を動かす力であるとされている [杉澤 2009]。

多文化社会コーディネーターの力量形成の視点として、山西は「実践を通して専門性を形成していくには、自らの振り返り、また他者との協働による振り返りが重要である」 [山西 2009 : 11] と述べ、「自らの活動の場・職場を省察的实践の場とする、省察と実践が交錯する場とする」 [山西 2009 : 11] ことを求めている。また同時に、この「実践と省察のサイクル」は、多文化社会コーディネーターの実践を展開する力にもなっているのである。

多文化社会コーディネーターの定義には、「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の実現に向けてプログラムを構築・展開・推進する専門職」 [多文化社会コーディネーター養成講座パンフレット 2014] とある。この「『参加』→『協働』→『創造』のプロセス」が持続的に展開されるための力となっているのが「振り返り」つまり省察である。

振り返りについて、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」をプログラムした杉澤は、自身の武蔵野市国際交流協会における「日本語学習支援」「教員ワークショップ」「外国人専門家相談会」などの経験から、多くの市民が継続的に参加して継続的に行われる事業においては、参加者による「実践の振り返り」を導入・活用したと述べている [杉澤 2009 : 15-24]。

その上で、この振り返りが、「多言語・多文化化の現実や課題を理解・共有できることで『対等』、『対話』、『相互理解』、『共感』、『協働』という観点に気づき、その問題解決に向けて活動を起こしていけるのではないかと考えた」 [杉澤 2009 : 16] と述べている。この「実践の振り返り」こそ、職員の力量形成の視点

のみならず、実践活動を展開させるための原動力となっていることがわかる。

## (2) 多文化社会コーディネーターと「持続的な実践研究の構造」

〈学びあうコミュニティ〉のコーディネーターたちの力量形成のために、社会教育主事によるコーディネーターたちのための〈学びあうコミュニティ〉づくりが求められている。この視点からみると、お茶の水女子大学の社会教育主事講習もまた、コーディネーターにとっての〈学びあうコミュニティ〉の場であり、社会教育主事のコーディネーターとしての力量形成の場ともなっていたことがわかる。お茶の水女子大学の場が、すべてのコーディネーターにとっての学びの場となっていたのである。

「議論のまとめ」においては、〈学びあうコミュニティ〉のコーディネーターたちの力量形成を支えるシステムづくりとして、大学・大学院の果たすべき役割が大きいと指摘している。

大学・大学院の役割は、フロント・エンド・モデルによる社会教育主事養成の段階から、社会教育主事のみならず、〈学びあうコミュニティ〉のコーディネーターをも対象とし、実践のサイクルを尊重し、実践と省察のサイクルを組み込んだ生涯にわたる力量形成を支援する教育機関としての位置づけを増しつつあることが理解される [日本社会教育学会 2009:18]。

このような職場・地域・大学をネットワークする力量形成のシステムと大学・大学院を関連させてみるならば、多文化社会コーディネーターにおいての、東京外国語大学多言語・多文化教育研究センターが実施した「多文化社会人材養成プロジェクト」と「協働実践型研究プログラム」のあり方と一致するものであるといえる [多文化社会コーディネーター養成講座パンフレット 2014]。

多文化社会コーディネーターにとっても、今後、このような「持続的な実践研究の構造」を作り出していくことが重要となっていくであろう。そして、教育機関としての大学・大学院は、コーディネーターの実践の活動サイクルを尊重し、実践と省察のサイクルを組み込んだ生涯にわたる力量形成、そして、長期間にわたる実践研究を支援することがさらに重要な役割となっていくのではないだろうか。多文化社会コーディネーターにとっても、職場・地域・大学をネットワークする力量形成のシステムづくりが求められる。

## おわりに

社会教育主事の専門職性の形成のあり方を考察する中であきらかになった、「実践と省察のサイクル」「持続的な実践研究の構造」の視点は、多文化社会コーディネーターの力量形成の視点においても中核をなすものである。

そして、これら専門職性の力量形成についての議論・研究が社会教育主事、多文化社会コーディネーターとも、研究者や実践者など多様なメンバーによって行われたことも特筆すべきことである。

「議論のまとめ」を提言した日本社会教育学会の特別委員会のメンバーは、大学教員のほか、京都市ユースサービス協会の職員が入るなど、社会教育に関わる研究者と職員から構成されていた。そして、この研究会もまた多様なメンバーが集まって研究がすすめられた。

この研究会は、多文化共生を目指し、コーディネーターの役割を担って活動しているメンバーにとっての〈学びあうコミュニティ〉「実践コミュニティ」であった。この研究会での議論は、それぞれのメンバーの実践を省察することによって積み重ねられたものであり、本稿もメンバーとの議論によって成立したものである。このような「持続的な実践研究の構造」をとおして自身の力量形成を目指すこと、この研究会のような〈学びあうコミュニティ〉を持続的に作り出していくことこそ、今、我々に求められている。

---

### [注]

<sup>1</sup> 社会教育法。

<http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S24/S24HO207.html>（最終閲覧日2015年12月4日）

<sup>2</sup> 社会教育法（社会教育主事の資格）。

第九条の四 次の各号のいずれかに該当する者は、社会教育主事となる資格を有する。

一 大学に二年以上在学して六十二単位以上を修得し、又は高等専門学校を卒業し、かつ、次に掲げる期間を通算した期間が三年以上になる者で、次条の規定による社会教育主事の講習を修了したもの

イ 社会教育主事補の職にあつた期間

ロ 官公署、学校、社会教育施設又は社会教育関係団体における職で司書、学芸員その他の社会教育主事補の職と同等以上の職として文部科学大臣の指定するものにあつた期間

ハ 官公署、学校、社会教育施設又は社会教育関係団体が実施する社会教育に関係のある事業における業務であつて、社会教育主事として必要な知識又は技能の習得に資するものとして文部科学大臣が指定するものに従事した期間（イ又はロに掲げる期間に該当する期間を除く。）

二 教育職員の普通免許状を有し、かつ、五年以上文部科学大臣の指定する教育に関する職にあつた者で、次条の規定による社会教育主事の講習を修了したもの

三 大学に二年以上在学して、六十二単位以上を修得し、かつ、大学において文部科学省令で定め

る社会教育に関する科目の単位を修得した者で、第一号イからハまでに掲げる期間を通算した期間が一年以上になるもの

<sup>3</sup> 文部科学省ホームページ。

[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/shougai/gakugei/syujii/1279836.htm](http://www.mext.go.jp/a_menu/shougai/gakugei/syujii/1279836.htm)（最終閲覧日2015年12月4日）

<sup>4</sup> 4つの事例として、社団法人教育支援人材認証協会の「教育支援人材認証制度」、財団法人地域公共人材開発機構「地域公共人材育成プログラム」、滋賀県立大学の「近江環地域再生学座」、財団法人社会通信教育協会の「生涯学習インストラクター」を取り上げている。

<sup>5</sup> 「知識基盤社会」とは、「新しい知識・情報・技術が政治・経済・文化をはじめ社会のあらゆる領域での活動の基盤として飛躍的に重要性を増す社会」[日本社会教育学会2009：21]。

## 【文献】

- エティエンヌ・ウェンガー、リチャード・マクダーモット、ウィリアム・M・スナイダー、野村恭彦監修、櫻井 祐子訳、野中 郁次郎解説、2006、『コミュニティ・オブ・プラクティス—ナレッジ社会の新たな知識形態の実践』翔泳社。
- 杉澤経子、2009、「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」、山西優二 杉澤経子 小山紳一郎ほか、『シリーズ多言語多文化協働実践研究11「これがコーディネーターだ！」』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター。
- 杉澤経子、2011、「実践者が行う『実践研究』の意義とあり方」、杉澤経子、山西優二ほか、『シリーズ多言語多文化協働実践研究14「多文化社会コーディネーターの専門性をどのように形成するのか」』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター。
- 東京外国語大学多言語・多文化教育研究センターオープンアカデミー「多文化社会コーディネーター養成講座」パンフレット、<http://www.tufs.ac.jp/blog/ts/g/cemmer/img/pdf/koza2014.pdf>（最終閲覧日2015年12月5日）
- 中央教育審議会生涯学習分科会「中央教育審議会生涯学習分科会における議論の整理」2013.文部科学省ホームページ [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo2/index.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo2/index.htm)最終閲覧日2015年12月4日）
- 日本社会教育学会 社会教育・生涯学習関連職員問題特別委員会、2009年、「知識基盤社会における社会教育の役割—職員問題特別委員会 議論のまとめ」日本社会教育学会編『学びあうコミュニティを培う 社会教育が提案する新しい専門職像』東洋館出版社。
- 平川景子、2012.1.29、「実践力養成に向けた社会教育主事養成の課題」日韓学術研究交流集会、東義大学（釜山）。
- 三輪健二、2011、「大学におけるコミュニティ学習支援者の力量形成—お茶の水女子大学の社会教育主事講習を中心に」『月刊社会教育12月号』。
- 村田晶子、2009年、「〈学びあうコミュニティ〉を培う専門職—多様性と協働— はじめに」、日本社会教育学会編『学びあうコミュニティを培う 社会教育が提案する新しい専門職像』東洋館出版社。
- 山西優二、2009、「多文化社会コーディネーターの専門性形成と協働実践型研究の意味」、山西優二 杉澤経子 小山紳一郎ほか、『シリーズ多言語多文化協働実践研究11「これがコーディネーターだ！」』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター。