

科学研究費助成事業（基盤研究C）

「多文化社会における  
専門職の知と専門性評価に関する研究」報告書

シリーズ多言語・多文化協働実践研究 [総集編]

# 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

—認定制度の構築に向けて

杉澤経子 [編著]



科学研究費助成事業（基盤研究C）

「多文化社会における専門職の知と  
専門性評価に関する研究」 報告書

シリーズ多言語・多文化協働実践研究〔総集編〕

# 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

—認定制度の構築に向けて

# 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

## —認定制度の構築に向けて

### 序論

#### 認定制度の確立を目指して

—多文化社会コーディネーター協働実践研究の背景とその取り組み

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) 杉澤経子 …… 4  
科学研究費助成事業(基盤研究C)研究代表

### 第1部

#### 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

杉澤経子 …… 16

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

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3章 認定制度の確立に向けて～認定試験の試行と検証

### 第2部

#### 認定制度の設計に向けて～事例研究

第1章 社会づくりに関わる人材養成の取り組み

事例1 ボランティアコーディネーター

特定非営利活動法人アジア女性自立プロジェクト代表理事  
関西学院大学非常勤講師

奈良雅美 …… 74

事例2 地域日本語教育コーディネーター

名古屋大学とよた日本語学習支援システム システム・コーディネーター

北村祐人 …… 85

事例3 多文化共生推進士

公益財団法人仙台観光国際協会 国際化事業部国際化推進課企画係 主任

菊池哲佳 …… 98

事例4 社会教育主事

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

新居みどり …… 109

## 事例5 多文化ソーシャルワーカー

多文化共生ネット九州主宰	高柳香代	……	122
公益財団法人浜松国際交流協会 主任／多文化共生コーディネーター	松岡真理恵		

## コラム

### 多文化共生マネージャーにみる認定制度の意味

公益財団法人浜松国際交流協会 主任／多文化共生コーディネーター	松岡真理恵	……	141
---------------------------------	-------	----	-----

### 教育行政における多文化社会コーディネーターの必要性

横浜市教育委員会主任指導主事	宮澤千澄	……	144
----------------	------	----	-----

## 第2章 専門職化に向けた認定制度と倫理綱領

### 事例研究にみる認定に向けての専門職と認定制度・組織のあり方

東京外国語大学特任研究員			
早稲田大学文学学術院教授	山西優二	……	159

### 倫理綱領の策定における論点

奈良雅美	……	164
------	----	-----

## 倫理綱領

## 補論

### 専門職性の深化と認定制度の成熟に向けて

#### プログラムの構築・展開・推進からみる専門性と評価のあり方

公益財団法人ラボ国際交流センター常勤理事	小山紳一郎	……	168
----------------------	-------	----	-----

#### 専門職性・協働実践研究・認定制度のつながり

山西優二	……	176
------	----	-----

## 資料

◎全体構造図	……	184
◎研究会メンバー	……	186
◎研究会日程	……	187
◎執筆者プロフィール	……	189

## 認定制度の確立を目指して

### —多文化社会コーディネーター協働実践研究の 背景とその取り組み

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～世界の中の日本の状況

2015年に起きたシリア難民のEUへの大量人口移動は、世界を驚愕させる出来事として記憶に新しい。報道によるとおよそ400万人が国を追われ、2015年中にヨーロッパに到達した難民・移民数は100万人を超えたという。

国連が公表している統計によると、国連加盟国における国際人口移動者数は、1990年に1.5億人だったのが、2000年に1.8億人、2010年に2.1億人、2013年には2.3億人（世界人口の3.2%）に増加している [林 2014]。その動向は、1990年、2000年からの各10年間とも3000万人の増加であったのが、2010年から2013年までの3年間で2000万人と激増している。

情報のグローバル化や交通システムの発達が人の移動を容易にする手段となっていることは疑う余地がないが、そうした背景において人が移動する主な要因として挙げられるのは、「世界人口白書 2006」によると「移民労働者（海外で本国より恵まれた経済機会を求める人々）に対する需要と受け入れ国の牽引力（Pull）」とされる。当然その裏側には送り出し国の押し出し力（Push）が要因としてあることは一般的に言われてきたことである。その結果が冒頭の2013年までの国際人口移動者数に反映されている。

しかし、今回のシリア難民の大規模移動は、それまでの経済的要因による移動

や国の迫害等による難民問題とは異なり、テロという国家の枠組みを超えた新たな地球規模の課題として外国人受け入れの問題を各国に突きつけた。

一方で、移民先進国の欧米諸国において、いわゆる「ホームグロウン」の若者たちによる国内テロが激化し、移民排斥運動が社会問題化しつつある。移民を受け入れる統合政策においてさまざまな支援施策が展開されてきた国々においてさえ、こうした問題が起こる根源には、受け入れ国側の「移民に対する格差と差別」があると指摘する専門家は多い。

翻って、日本では、移民は受け入れないという前提ではあるものの、1990年に日系人3世までを対象に「定住者」の在留資格を新設したことを皮切りに、外国人労働者を受け入れるようになった。この時を契機に、日本では言語・文化の異なるいわゆる外国人が右肩上がりが増えてくるが、それでも2014年末の在留外国人数は212万1831人（人口比1.67%）、また、難民受け入れに関してはさらに門戸は狭く、同年における認定数はわずか11人となっている（法務省調べ）。1950年代から多くのトルコ人を労働力として受け入れてきたドイツなど、年間数十万人の移民を受け入れ移民人口比が2割に上ろうとするヨーロッパ諸国とは比べものにならないほど桁違いに少ない。

とはいえ、国は労働力不足を背景に新たに「高度専門職」や「介護」などの在留資格を創設・検討し、さらに技能実習制度の拡大を図っている。移民は受け入れないとは言いつつも、外国人労働者受け入れの牽引力は強まっているのである。「労働力と呼んだつもりが、来たのは人間だった」というドイツでのジョークにもあるように、日本で働くということは日本の住民として生活するということである。同じく「人口白書2006」には、「移民の大半を占めるのは、仕事、家族の呼び寄せ、または結婚を目的とする移住」と分析されているが、今後日本において外国人労働者が増加するということは、家族を呼び寄せたり、結婚し子どもができたりすることによって、日本各地で外国人住民もしくは外国につながる人々がさらに増加するということである。

であるならば、移民先進諸国で提起された「移民に対する格差と差別」という根源的な問題をどう捉えるのか、まだ問題がそれほど顕在化していない日本においては、今だからこそ対処していくための方策を講じることが重要と考えられる。すなわち、単に地域に生起する問題に対症療法的に対応するだけでなく、多文化化する社会に横たわる根源の問題にアプローチする事業展開が求められるということである。そのためには、それができる人材が必要である。

## 1. 日本における「多文化共生」の現状と課題

国自体には移民受け入れの体系的な施策はないが、2006年に総務省が「多文化共生推進プラン」として自治体にその策定を要請したことによって、自治体には多文化共生推進のための指針や計画が策定されつつある。「多文化共生」という概念についてはさまざまな議論がなされているが、総務省が政策理念として掲げた「多文化共生」の定義は、「多文化共生推進プラン」において「国籍や民族などの異なる人々が、互いの文化的ちがいを認め合い、対等な関係を築こうとしながら、地域社会の構成員として共に生きていくこと」と示されており、ほとんどの自治体はこの定義に準じて政策を策定している。2014年4月1日現在における策定状況は、表のとおりである。

表 地方公共団体における多文化共生の推進に係る指針・計画の策定状況

	都道府県	指定都市	市 (指定都市除く)	区	町	村	全体
策定している	42 (89%)	20 (100%)	448 (58%)	19 (83%)	134 (18%)	20 (11%)	683 (38%)
策定していない	5 (11%)	0 (0%)	322 (42%)	4 (17%)	611 (82%)	163 (89%)	1105 (62%)

出典：平成26年4月総務省自治行政局国際室調査（平成26年4月1日現在）資料

こうした指針や計画に基づいて自治体もしくは自治体が設置した国際交流協会では、日本語教育や外国語相談の事業が実施されるようになるが、問題はそうした施策が果たして「多文化共生」の理念を実現する取り組みになっているのかということである。

私自身、1989年から2006年までの17年間、自治体が設置した国際交流協会でも、まさしく外国人住民受け入れ施策を担当する中でさまざまな人との接触を通して、その問題状況を目の当たりにしてきた。

1990年代には、外国人のアパート入居拒否、賃金不払いや不当解雇、労災など、多様な相談が外国人から寄せられたが、こうした問題には少なからず日本社会側の異文化への無理解や途上国への差別的な意識が働いていることに気づかされることが多かった。2000年代に入って、外国人の定住化が進んでくると、例えば地域の日本語教室では、同じ地域に暮らす住民という対等な立場での活動でありながら、日本語教育の専門家でもない日本人支援者が「先生」となり、外国人を「生徒」や「うちの子」と呼んで、日本語や日本の生活習慣を上下の関係性にお

いて一方向で「教える」活動が展開されていた。また、家族として呼び寄せられた子どもたちが、学校でいじめの対象になったり、学習についていけず不登校状態になり刑事事件を起こしたり、さらに言語・文化の異なる環境の中で精神的な疾患を抱え込む外国人が増えてくるという状況にも直面した。いずれも一面的には外国人が抱える問題にどう対応するかが求められることではあるが、そうした問題が起こる背景に目を向けるなら、それらはまさしく日本社会の問題を逆照射するものであった。

外国人相談窓口や日本語教室を設けることによって、外国人個々人の問題に対応することは重要である。しかし、そうした対症療法的な施策とともに、個々人が抱える問題の背景に日本社会側の問題が潜んでいることを認識するならば、問題の本質を分析しその問題にアプローチする施策や事業展開が同時並行的に求められるのであり、まさしく目前の問題解決とともに地域社会の意識変革をも促すプログラム展開ができる力量のある人材の必要性が大きな課題として浮上するのである。

## 2. 多文化社会の問題解決に向けた「非収奪型研究」～協働実践研究プログラム

現場では人々の営みの中で、月々日々実に多様な問題が提起されてくる。担当者は目前の問題解決とともに、より本質的な問題を捉えて解決への方策を検討する必要があるが、それがなかなか難しい。現場にはさまざまな分野の研究者が調査に訪れる。試行錯誤を続ける現場の実践者は、問題解決への示唆を期待して調査を受け入れる。私自身も現場にいて実際に多くの調査を受け入れた。しかし、そうした調査研究の成果はほとんど現場にフィードバックされるものではなく、フィードバックされたとしても直接的に問題解決に寄与することはほとんどないのである。

現場から見ると「一体何のための研究なのか？」という素朴な疑問が湧いてくる。また、時を重ねるに従ってアカデミズムへの不信感が募っていったものである。

研究に対するアレルギーを抱えたまま、私は2006年に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）に転職し、最初にコーディネーターとして担当した事業が「協働実践研究プログラム」であった。

「協働実践研究」とは何か。初代センター長の高橋は、センターが目指すべき研究を「非収奪型研究」として、そのあり方を次のように述べている。



研究者が「現場」に出かけ、実践者へのインタビューや資料収集を通じてデータを集積し、その研究成果を「研究業績」として発表する。しかしその成果が現場に還元されることはほとんどないし、研究成果の有効性が「現場」で検証されることもない。本来ならば「現場」に生起している諸問題の解決に資するべき研究が、結局のところ研究者個人のステイタス上昇のための手段に墮してしまっている。このような状況を克服するために私たちが掲げたのが「協働実践研究」の旗でした。研究者と実践者が同じ地平に立ち、それぞれの専門性と知識を最大限に活かしながら協働して問題の分析とその解決の道を探っていこうとしたのです [高橋 2008:3-4]。

これまでの研究のありようは、実践の現場は研究の対象であり、研究者がその分野の理論的枠組みから分析し、そして、実践者は研究から得た知見を現場に応用するという、研究者と実践者の従属的關係や研究と実践が切り離された二項対立的な状況から逃れられるものではなかったように思う。

一方で、協働実践研究とは、「現場の問題解決」を目的に、「研究者と実践者が同じ地平に立ち、それぞれの専門性と知識を最大限に活かしながら協働して問題の分析とその解決の道を探っていく」というこれまでの研究とは全く異なる、実践を重んじた研究のスタイルである。我が意を得たりという思いではあったが、さてそんなにうまくいくものだろうかという一抹の不安を抱えつつ事業は始まった。

「協働実践研究プログラム」は、2006～2010年度の5年間に実施された。その内容は、2006年度に準備段階として日本における多文化化の問題の抽出を行い、2007・2008年度の2年間において、前年に抽出された問題から研究テーマ



図1 協働実践研究プログラム5年間の流れ（2006～2010年度）

を設定し調査を行い、続く2009・2010年度の2年間で調査から明らかになった課題に対して施策や具体的な事業を提案・実施し、その実践を検証するという具合に進められたが、そのすべてのプロセスに、現場の実践者と現場の問題解決を志向する研究者が参加した（図1）[杉澤2011]。

### 3. 多文化社会コーディネーターの養成と専門職化への研究

「協働実践研究プログラム」の1年目に「多文化共生」の社会づくりに向けて抽出された課題の1つに専門的人材の必要性が挙げられたことから、翌2007年度からは、そうした役割を担う専門職を「多文化社会コーディネーター」と名称し、その専門性と役割、専門性形成の方法に関する研究を現場の実践者とともに進めることになった。

そして、「協働実践研究プログラム」が終了する2010年度に、それらの研究成果から、教育研究機関である大学、また国内の多文化化の問題解決を目標とするセンターだからこそ取り組むべき次なる課題として導き出されたのが、多文化社会の問題解決に寄与する専門人材の養成とその専門職化への研究である。その具体的な専門職像が、多文化社会コーディネーターと相談通訳（コミュニティ通訳の1分野）であり、2011～2015年度における協働実践研究のテーマとなった。私は、そのうちの1つの多文化社会コーディネーター研究において、研究チーフとして関わることになった。

多文化社会コーディネーターの養成については、すでに、2007～2009年度に文部科学省の委託事業「社会人の学び直しニーズ対応教育推進プログラム」に採択されたことにより、多文化社会コーディネーターを専門職として養成するプログラムの開発を行い、2008・2009年度には実験的に実践者を対象にした養成講座を開講しプログラムを検証・改善するという活動を行っていた[杉澤2009,2010]。

委託事業終了後の2010年度からは、大学のオープンアカデミーで多文化社会コーディネーター養成講座として継続実施に至っている。

専門職養成を目的とするこの講座において重視したのが、現場の実践者が行う「実践研究」である。実践者が研究を行う目的は、研究そのものを目的とする研究者とは異なり、あくまでも現場の問題解決にある。したがって、実践者が行う研究には、問題解決に向けた実践がともなうことが想定される。

専門職が行う研究のあり方は、実践者自身が、問題解決に向けて問題をどう捉え、どう行動し、やってみてどうだったのかを自らが分析し、適切な問題解決の

方策を導きだし実践し、その結果得た「知」を社会に還元できるかという点にある。そうした意味において、現場の実践者こそ「問題解決のための研究」に取り組むべきであり、それは同時に、専門職としての力量を形成する方法になるのではないかという考え方による [杉澤 2011]。

2011・2012年度においては、こうした専門職教育を経た多文化社会コーディネーター養成講座修了者のうち希望者に研究員として加わってもらい、地域日本語教育、多文化共生政策の2つの活動領域について、多文化社会コーディネーターの役割をテーマに研究を行った。

こうした2006～2012年度の7年間の「協働実践研究」の成果は、「シリーズ多言語・多文化協働実践研究」として全20冊にまとめられており、本学の「学術コレクション」および本センターのホームページからweb上で確認できるようになっている。そのうち多文化社会コーディネーター研究に関する成果は、以下の7冊に収められている。

#### シリーズ多言語・多文化協働実践研究

No. 6 『コーディネーターって、なんだ!?!』(2008)

No.11 『これがコーディネーターだ!』(2009)

No.14 『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』(2011)

No.15 『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』(2012)

No.17 『多文化共生政策の実施者に求められる役割—多文化社会コーディネーターの必要性とあり方』(2013)

別冊1 『多文化社会に求められる人材とは? 「多文化社会コーディネーター養成プログラム」～その専門性と力量形成の取り組み～』(2009)

別冊3 『多文化社会コーディネーター 専門性と社会的役割—「多文化社会コーディネーター養成プログラム」の取り組みから—』(2010)

2013年度には、科学研究費助成事業(基盤研究C)に採択され、それまでの成果を踏まえた上で、3年間にわたって多文化社会コーディネーターの専門職化に向けた認定制度の研究に取り組むことになった。すなわち、およそ9年に及ぶ「多文化社会コーディネーター協働実践研究」の集大成もしくは結論として位置づけられる研究である(図2)。

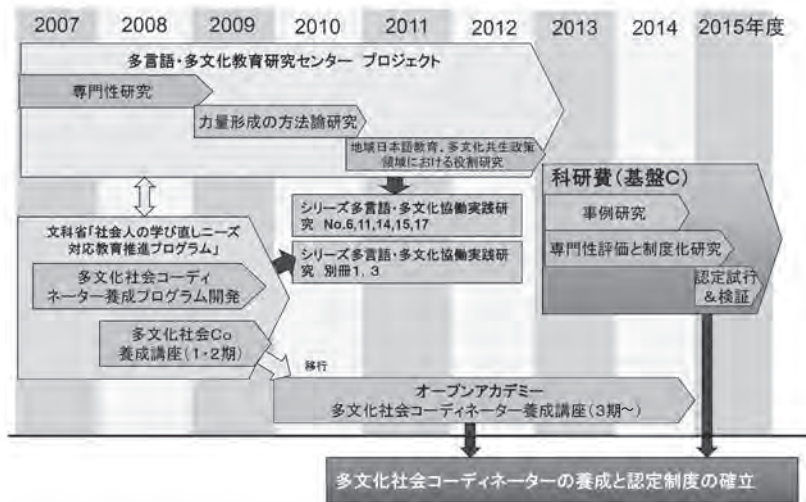


図2 多文化社会コーディネーター研究の推移

#### 4. 本研究の内容

本研究は「多文化社会における専門職の知と専門性評価に関する研究」をテーマに、最終的に多文化社会コーディネーターが社会に専門職として認知される仕組みとしての「認定制度」の確立を目指した。

1年目、2年目には、多文化社会コーディネーター研究に関わったことのある養成講座修了者の協力を得て、先行研究を踏まえての専門職の知の整理および専門的人材の育成を行っている他機関の取り組みから事例研究を行い、制度化の方向性を議論した。さらに、専門職としての社会的認知を高めるための「多文化社会コーディネーター倫理綱領」の策定に取り組んだ。

3年目には、それらの研究成果を踏まえて、専門性評価の枠組みを検討し実際に認定試験の試行・検証を行った。この時には、受験対象となる養成講座修了者は研究会からは外れてもらうことにし、一方で認定試験試行にあたっては、異文化間教育学会や日本語教育学会等で実践研究に携わっている研究者に評価者として参加してもらい、検証作業を通してさらなる改善を行ってきた。そして、それらの活動から得た成果をベースに、認定制度のあり方を検討した（3年間の流れは資料編にある「全体構造図」参照）。

本冊は、この3年間の研究の成果をまとめたものである。

第1部では、専門職の知とは何か、多文化社会コーディネーターの専門性とは何かについて、先行研究を踏まえて概説し、そのうえで本研究のメインテーマである「多文化社会コーディネーターの専門性をどう評価するのか」という問いに対して、「評価の枠組み」を明らかにした。さらに、設定した「評価の枠組み」に基づいて「認定試行試験」を実施し、その検証・改善のプロセスを記し、実質的な専門性評価のあり方についてまとめた。

一方で、多文化社会コーディネーターの専門性評価のあり方が提示されたとしても、実際に資格認定制度として確立されなければ力量のある人材が世に認められることは難しい。力量のある人材が社会で活躍できない状況のままでは、本研究の目的が達成されたことにはならない。

第2部では、第1章で、多文化社会コーディネーターの専門職化に向けて、より具体的な制度の設計を行うため、同様に専門職化を目指して養成が行われている先行事例である「ボランティアコーディネーター」、「地域日本語教育コーディネーター」、「多文化共生推進士」、「社会教育主事」、「多文化ソーシャルワーカー」について検討し、そこからどのような示唆が得られたのかを報告する。また、専門職化を目指した事例ではないものの「多文化共生マネージャー」に関する認定の制度、および教育分野におけるコーディネーターの実践事例については、参考事例としてコラムで紹介した。第2章では、第1章での事例研究の総括として、制度設計に向けた論点を明らかにする。さらに、他の職種から学びつつ養成講座修了者の実践現場での長年の経験をベースに研究会で策定した「多文化社会コーディネーター倫理綱領」について紹介、概説した。

ここまでの第1部、第2部において、多文化社会コーディネーターの専門性およびその専門性を客観的に評価し認定する仕組みについては提示することができたと言っていだろう。しかし、認定制度を現実のものとして実施できるようにするには、いくつかの課題が残った。

その1つは、多文化社会コーディネーターは、「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」と定義されるが、これまでの研究では、多文化社会コーディネーターの実績として最も重要と考えられる「プログラム（活動）を構築・展開・推進する」力量を専門職の「知」としてどう評価するのかについては十分な議論がなされてこなかった。

2つ目は、認定事業を実施するための具体的な体制に関する議論である。

実践研究においては、研究から得た知見を実践に円環させていくことが重要である。そこで、補論においては、研究に携わった私たち自身の今後への実践につながるよう期待と決意を込めて、上記2点についてそれぞれ個人的見解ではあるが補足的に論じることにした。

9年間にわたる多文化社会コーディネーター研究は、試行錯誤の連続ではあったが、専門職としての養成・認定という実践（実験）とを螺旋的に繰り返し行うことによって、実践研究として一応の成果を導き出すことができたのではないかと思う。

## おわりに

冒頭で述べたヨーロッパでの出来事は、外国人労働者の受け入れに舵をきりつつある日本において、日本の将来を映し出す鏡とも言えるものであり、もはやひとごとではなくなっている。しかも、ヨーロッパで表出している問題群は、私たちが気づいていないだけで実は日本にもすでに内在・潜在し、さまざまな形で顕在化しつつある。今後、さらに複雑多様化して現出するであろう問題に、広い視野で解決にあたる専門職の輩出は、喫緊の課題と言っていいたい。

そうした状況において、本冊が多文化化する日本社会の問題解決に寄与する専門職としての多文化社会コーディネーターの養成とその確保の指標になれば幸いに思う。

最後に、私自身、センター設立時に着任してからの10年間「協働実践研究」に携わり、さらにそれらの研究成果を生かすべく8年間にわたって「多文化社会専門人材養成講座」の企画・運営をコーディネートしてきたが、これらの活動を滞りなく進めていくことができたのは、大学という組織においてセンター運営委員からのアドバイスがあったからこそであり、ここに深く感謝申し上げたい。

また、それ以上に10年という長期にわたって1つのテーマで研究を掘り下げていくことができたのは、思いを共有する現場の実践者の方々、実践研究を研究する研究者の方々など、多くの方々さまざまな形で参加・協働くださったからに他ならない。中でも、早稲田大学教授の山西優二氏は、この10年間本学特任研究員として、また同志として一貫して理論構築の支えとなって活動くださった。

この場をお借りして、本研究に関わってくださったすべての方々に、改めて心からの感謝の意を表したい。



なお、この3年間の研究はJSPS科研費25381014の助成を受けたものである。ここに感謝申し上げます。

【文献】

- 杉澤経子,2009,『『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実践』『多文化社会に求められる人材とは?「多文化社会コーディネーター養成プログラム」～その専門性と力量形成の取り組み～』シリーズ多言語・多文化協働実践研究,別冊1, 6-30.
- 杉澤経子,2010,「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—「多文化社会コーディネーター養成プログラム」の取り組みから—』同シリーズ,別冊3, 8-36.
- 杉澤経子,2011,「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.
- 高橋正明,2008,「発刊にあたって」『多言語多文化—実践と研究』Vol. 1, 東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター, 3-4.
- 林玲子,2014,「国際人口移動の現代的展望」『人口問題研究』,192-206.

# 第1部 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

はじめに

## 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
2. 専門職の知のありよう

## 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

1. 多文化社会コーディネーターの実践知とは
2. 専門性評価の枠組み

## 第3章 認定制度の確立に向けて～認定試験の試行と検証

1. 養成講座修了者へのアンケート調査
2. 認定試験の試行と検証
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

おわりに



# 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のように、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なくなり、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知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 <sup>1</sup> 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(プロフェッショナル)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)」<sup>2</sup>、「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

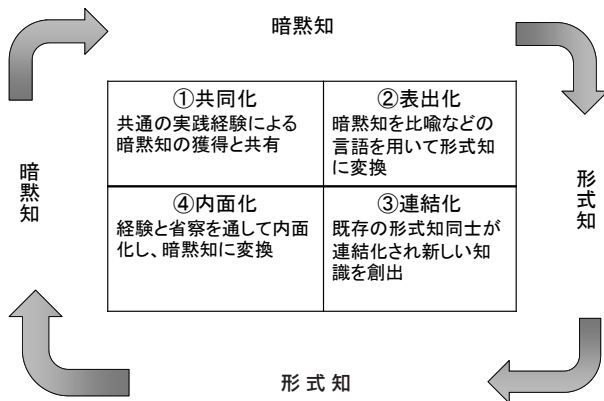


図1 組織的知識創造理論における4つの知識変換モード ([金井・楠見 2012:14] から引用)

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」<sup>3</sup>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

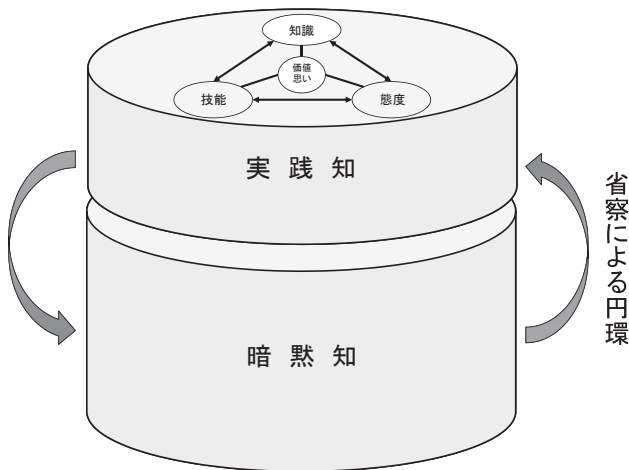


図2 多文化社会コーディネーターの実践知と暗黙知の関係

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]。

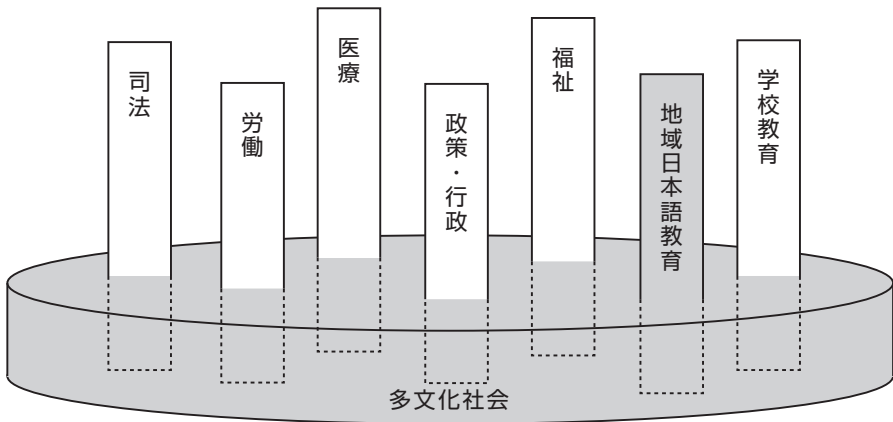


図3 地域日本語教育を専門分野とする多文化社会コーディネーターの実践領域（網掛け部分）

## 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]。

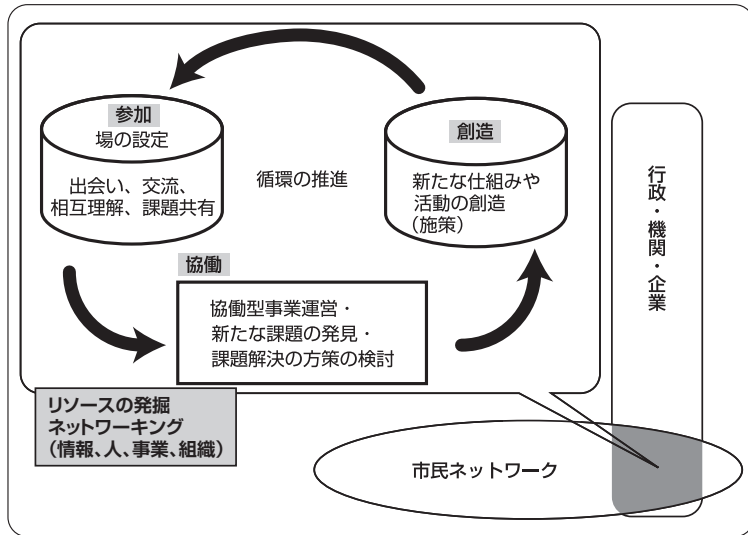


図4 コーディネーターの機能・役割

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。

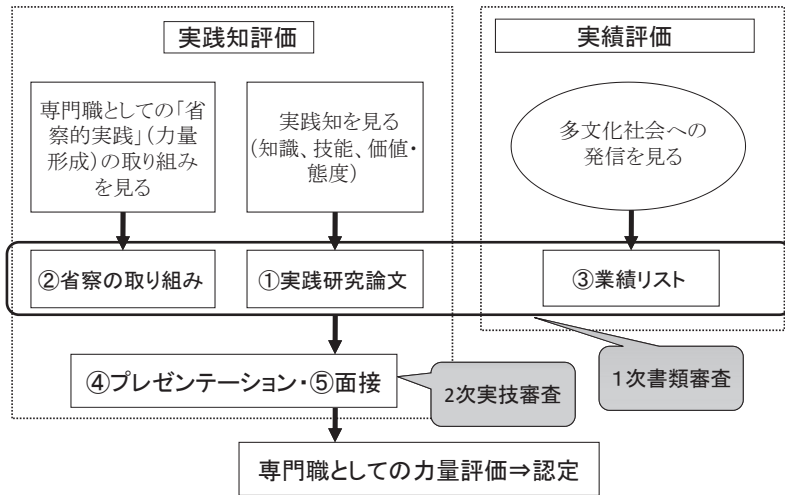


図5 専門性評価の枠組みと評価の流れ

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したか？  
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も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うことは、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。

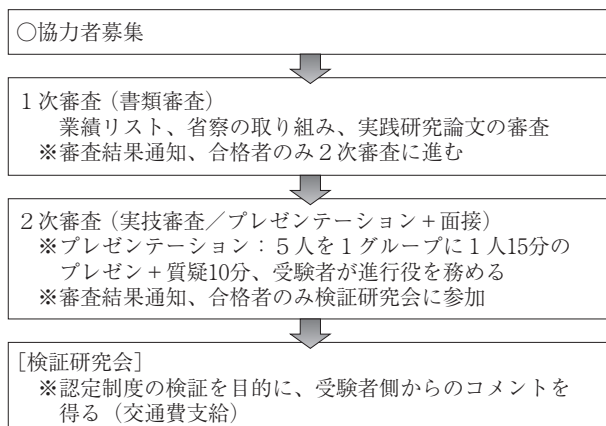
多文化社会コーディネーター修了者へのアンケート調査の結果からは、認定制度への期待は少なからずあることがわかり、研究の一環において、認定の試行試験を実施した場合、何人かは協力してくれるだろうとの確証は得ることができた。

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」<sup>4</sup>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可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。

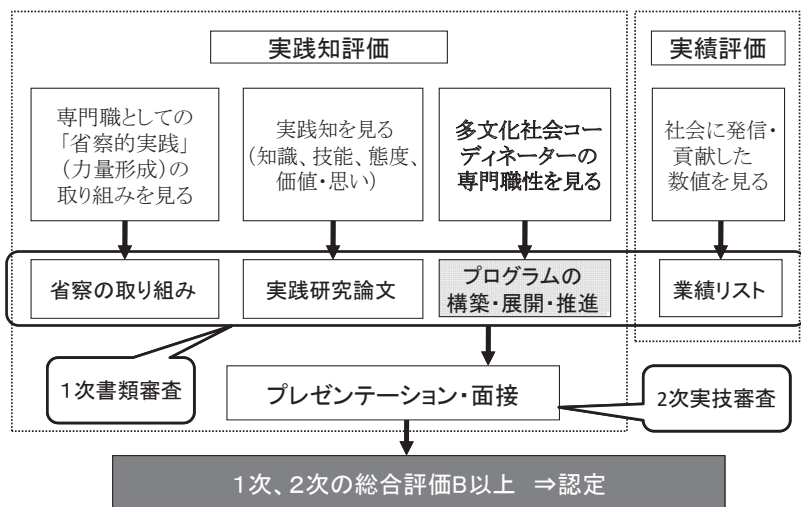


図6 多文化社会コーディネーターの専門性評価の枠組みと評価の流れ（検証後）

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ければ、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」<sup>5</sup>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】<sup>6</sup>

[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]

<sup>1</sup> 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]。

<sup>2</sup> 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。

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

<sup>4</sup> 「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。

<sup>5</sup> 「協働の様式」については、[ショーン2007:340]を参照のこと。

<sup>6</sup> 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）	

## 第2部 認定制度の設計に向けて～事例研究

### 第1章 社会づくりに関わる人材養成の取り組み

ボランティアコーディネーター  
地域日本語教育コーディネーター  
多文化共生推進士  
社会教育主事  
多文化ソーシャルワーカー

#### コラム

多文化共生マネージャーにみる認定制度の意味  
教育行政における多文化社会コーディネーターの必要性

### 第2章 専門職化に向けた認定制度と倫理綱領

事例研究にみる認定に向けての専門職と認定制度・組織のあり方  
倫理綱領の策定における論点

#### 倫理綱領

# 第1章 社会づくりに関わる人材養成の取り組み

## 【事例1】ボランティアコーディネーター

奈良雅美

特定非営利活動法人アジア女性自立プロジェクト代表理事  
関西学院大学非常勤講師

### はじめに

多文化社会コーディネーターは今後、多文化化する私たちの社会でますます活躍が求められる専門職である。専門職として社会的認知を得つつ、専門性を高めていくためには、その力量を認定する社会的な制度が必要であるが、医師、弁護士など、知識の体系化された既存の専門職とは異なる専門性認定の制度が求められる。なぜなら、杉澤が「言語や文化、組織や分野を超えたさまざまな人々との『参加・協働・創造のプロセスの循環を推進する』ことによって社会的課題を解決するためのプログラムや仕組みづくりに専門性が求められる。むしろ分野や組織を超えた実践をつくり出していくためのまさに実践力が問われてくる」<sup>1</sup>と明言するように、コーディネーターという専門職は既存の構築された知の体系の中では解決しえない問題に取り組もうとする職だからである。つまり、多文化社会コーディネーターは体系化された知の領域を基盤にした専門職ではなく、実践知がその重要な要素になる専門職である。では多文化社会コーディネーターの専門性を認定する制度とはどのようにあるべきなのだろうか。

本稿では、多文化社会コーディネーターの専門性認定の制度を構想していくために、多文化社会コーディネーターと近似する専門職の1つで、かつその制度設計において先行する「ボランティアコーディネーター」を取り上げる。その制度設計について、次の3つの点から捉えてみたい。1点目は、ボランティアコーディネーターの専門性の検定・認定の制度、2点目は、その制度設計の主体であり、



かつ専門性認定機関としての特定非営利活動法人日本ボランティアコーディネーター協会（以下JVCA）の特徴、3点目は、ボランティアコーディネーターの専門職として従うべきものとして策定された倫理綱領について取り上げる。これらの3点から、ボランティアコーディネーターの制度を分析、考察し、多文化社会コーディネーターの専門性認定の制度を検討する上でどのような示唆を得られるかを考えてみたい。なお、ここでいうボランティアコーディネーターは、JVCAが構築してきた専門職<sup>2</sup>を指す。

また、本稿では、JVCAなどが編集、発行している書籍や、公式ウェブサイトからの情報、ボランティアコーディネーター関連の文献に加え、筆者のボランティアコーディネーターとしての経験も参照して論を進める。

## 1. 「ボランティアコーディネーター」の概要

### (1) ボランティアコーディネーターとは

JVCAでは、ボランティアコーディネーターを次のように定義している。「ボランティアコーディネーターとは、ボランティア活動を理解してその意義を認め、その活動のプロセスで多様な人や組織が対等な関係でつながり、新たな力を生み出せるように調整することにより、一人ひとりが市民社会づくりに参加することを可能にするというボランティアコーディネーションの役割を、仕事として担っている人材（スタッフ）のことをいう」<sup>3</sup>。

ボランティアコーディネーターの重要性の高まりは、ボランティア活動が社会の中で認知され、必要とされるようになってきたことと比例している。ボランティア活動そのものはボランティアという言葉が日本に入る前から行われていたが、近代的な形での活動が定着し始めたのは戦後で、広く一般化したのは近年のことである [JVCA:29,31]。とりわけその弾みがついたのは1995年に起きた阪神淡路大震災で、多くの人ボランティア活動に参加し、ボランティアの社会的認知は広まった。そして急激なボランティアの増加に伴い、必要とする受け入れ側との調整や受け入れ側のボランティア理解の促進、ボランティア間の関係づくり、ボランティアの育成など、ボランティア活動の発展に伴うマネジメント、コーディネーションの必要性について認識も高まってきた。阪神淡路大震災の後、災害が発生するたびに、救援・復興支援のためのボランティアセンターが開設されるようになり、専門性をもつコーディネーターの重要性も関係者では認知されるようになった。また、平時においても、行政と市民との協働の場や、企業における社員のボランティア活動促進など、さまざまなボランティア活動の現場で、また

市民社会づくりににおいてボランティアコーディネーションの機能がますます求められている。

## (2) 普及の状況

ではボランティアコーディネーターは、実際にどのような組織の中に位置づけられているのか。一般には、社会福祉協議会などの設置する、平時と災害時を含めたボランティアセンター、あるいは介護施設や病院といった福祉関係の施設、社会教育施設、文化施設、学校や大学などのボランティアセンターなどに置かれていることが多い。しかし、ボランティアコーディネーターの肩書がなくても、実質的にボランティアコーディネーションの役割を担っている人は少なくない。

筆者自身は民間非営利の中間支援組織で5年間ほぼ専任に近い形で業務についていたが、このような例は多くない。実際には専任ではなく、兼任でボランティアコーディネーターの仕事に従事している場合がほとんどである。さらに、実態としては、専門性というよりも上記で述べた施設などでは初任者のポジションとされていることも少なくなく、新入職員がボランティアコーディネーターに配置されやすいというのはよく聞かれた。専門知識や経験がさほどなくても、誰でも取り組みやすい職種と捉えられがちかもしれない。しかし、筆者個人の経験からすると、それぞれのコーディネーションのケースは個別性が高く、その都度でコーディネーションのあり方を考える必要があり、単純でルーティンの業務ではなかった。

コーディネーターの専門性が必要な職種である一方で、ボランティアおよびボランティアコーディネーションの社会的認知を広げる必要性もあった。JVCAは、ボランティアコーディネーションの機能は、市民社会において2つの一見相反する方向性を求められているとしている。1つは「『ボランティアコーディネーション』は、日常的に多くの場面で、より多くの市民によって担われることが望まれ」、もう1つは「より高い専門性をもった人材（専門職）によって意図的・効果的に発揮されなければならない場面もある」としている [JVCA:88]。どちらかではなく、両方を推進対象に含めたところが、JVCAの「ボランティアコーディネーター」の特色の1つになっている。つまりJVCAはボランティアコーディネーションをより一般的に広めることと、高い専門性をもつ人材を育成しようという2つの方向性を持っている。前者の目的のためにボランティアコーディネーション力検定制度を実施、そして後者の目的のためには高い専門性をもつ人に対して認定制度を別途設けようとしている<sup>4</sup>。

## 2. 制度設計

### (1) 検定・認定制度

では、日本にボランティアコーディネーターの専門性認定の制度を導入するにあたって、JVCA ではどのような点がポイントとなったかを見てみたい。

JVCA の妻鹿によると、日本における制度導入においては、先進的に制度づくりを進めている英国と米国の資格認定制度が参考にされている。英国では国家の認定する職業資格としての専門職認定の仕組みが整いつつある。英国の公的な職業資格の職業基準レベル1から5の中ではボランティアマネジャーは3のレベルで、まだ高い専門性は認められておらず、社会的インパクトもまだ弱い。英国の制度のポイントは、職業資格に組み込んだことで専門職としての一定の社会的認知を得られる点である [妻鹿:11]。

さらにJVCA が参考にすべき制度としてより注目したのは米国での仕組みである。米国では英国と異なり、民間の専門職団体が認定をする仕組みを取っている。米国の仕組みは実践者が認定をするプログラムで、専門的な力をもっているかどうかは試験によって判定されるが、選択式の試験の他に、実践の経験をまとめたりレポートの形式の試験が行われる。そしてその試験の採点は実践の場を持つ人々によって行われている [妻鹿:11]。しかし米国の場合も、その社会的インパクトは資格付与された人数から判断して限定的で、まだボランティアマネジメントの重要性自体が認知されていない [妻鹿:14]。

JVCA にとって、社会にボランティアの存在を広げるために、専門性をもったボランティアコーディネーターの社会的認知を高める必要があるという考え方や、また資格認定の枠組み構築に基準づくりや要素の議論を関係者が実践の現場とやり取りをしながら時間をかけて策定したというプロセスに、英国と米国のボランティアコーディネーターの認定制度から学ぶ意義は大きかった。

しかし異なる事情もある。日本においては、そのボランティアコーディネーションが社会的には機能が充実していないため、受け入れ団体だけでなく、ボランティアセンターのボランティアコーディネーターが受け入れ団体のマネジメント支援も行ってきた。したがって、ボランティアコーディネーターの専門性認定については、ボランティアを受け入れる団体のコーディネーションと、ボランティアセンターにおけるコーディネーションの2つを視野に入れる必要があった。つまり受け入れ団体におけるボランティアコーディネーターの普及を目指すため、ベーシックな専門性の認定の仕組みと、より高い専門性をもつコーディネーターを認定することが日本の状況に合っていた [妻鹿:15]。

その両方の必要性に対応するため、JVCA のボランティアコーディネーターの制度は2階建てで設計されている。市民の自発的な社会参加と継続的な活動を支える「ボランティアコーディネーション」は生活のあらゆる場面で求められており、その重要性を多くの人に知ってもらい、その力を身につけて、身近な地域社会や各自の所属する組織などで発揮してもらうために、1階部分に「ボランティアコーディネーション力」の検定制度を設け、今後、その上に「認定ボランティアコーディネーター」という認証制度を構築しようとしている。

前者の「ボランティアコーディネーション力検定」は、ボランティアの価値を理解し、ボランティアコーディネーションに関する知識とスキルを身につけた人材を幅広く養成するとともに、ボランティアコーディネーション力の機能の（社会的）認識を高め、幅広く普及させる目的で設けられた。つまり、コーディネーターの専門性向上もさることながら、社会的認知の向上がこの検定の狙いの1つになっている。

この検定制度は3つの級で構成されて、3級は2009年から、2級は2010年から、1級は2012年から実施されてきている。3級は、ボランティア活動やコーディネーションの経験かもしくはその予定がある人であれば誰でも受けられる。2級は、コーディネーターの経験者に限られ、実務上で役立つ知識を認めるものである。1級は2級合格者対象に行われ、検定に合格するとより専門的な知識やスキルが身につけているということを認めるものとなっている。

3級と2級の検定では、専用のテキストが提供され、誰でも短時間の研修後、研修と同日試験で取得できるよう設計されている。3級と2級は合格率が高く、2009年の初回から2015年6月20日実施分までの累計で、3級は約84%、2級は約73%であった。

1級はレベルが上がるだけでなく、事前研修と試験が少し異なり、2日間の研修プログラムを受けた上で約1カ月後に検定を受けるようになっている。内容の特徴としては、テキストベース講義形式の研修と自己学習、振り返りシートの作成や、ボランティアプログラム開発、プレゼンテーションが含まれ、それらが総合的に評価される。試験だけでなく、研修への取り組みをまとめるなど振り返りを含めた、自己評価も評価対象となっている。その1級の合格率は約50%である。

## （2）専門性認定機関としてのJVCA

JVCA は、実務者たちによる実践の学びの交流、協議などを行う、いわば実践研究的な場から発展している。1994年にボランティアコーディネーションに携

わる実践者が全国から集まり、「全国ボランティアコーディネーター研究集会」が開催され、これをきっかけにその実行委員たちが中心となって組織化された<sup>5</sup>。

そしてJVCAは設立以来、ボランティアコーディネーターを専門職として確立すべく、制度の策定を進めてきた。2004年にボランティアコーディネーター基本指針を公表、テキストを発行するとともに一覧にされたポスターも作成し、指針の周知を進めている。2005年には、ボランティアコーディネーターの専門職制検討プロジェクトを開始、翌年に立ち上げられた専門性研究委員会が2007年に制度創設を提案、2008年に検定・認定システム化委員会を発足させた。その検討が結実し、2009年にボランティアコーディネーション検定3級試験を実施、以降順次2級、1級と実施してきている。また、2012年には1級試験を開始するとともに、倫理綱領を公表、専門職としての制度確立をさらに進めている。

JVCAの特徴の1つは会員制度の成り立ちである。一般の民間資格制度のように、資格制度ができてから専門職が誕生、認定されたのではなく、先に実践者がそれぞれ活動をしていた中で互いに研鑽を積む場で出会うことで、自ら専門職集団を形成し、専門性を認める検定・認定制度を創設した。

JVCAは専門職集団として発足、発展してきた一方で、会の門戸を広く開いており、入会をボランティアコーディネーターとして職務に就く人に限っていない。正会員にはコーディネーターの実務者だけではなく、大学教員や研究者、企業関係者も少なくない。会員の所属別の構成は、割合の多い順から社会福祉協議会が34%、福祉保健医療関係が14.8%、NPO/NGOが10.5%、大学教員・研究者が8.4%などとなっている。分野別にみると、社会福祉協議会と福祉保健医療関係が合わせてほぼ半数と、福祉関係者が多く占めている<sup>6</sup>。入会の門戸を広くしているのは、ボランティアコーディネーションが人々の社会参加を促し協働して社会課題を解決するという開かれた関係性をベースにしていることにも関係している。社会福祉協議会など福祉関係の組織に属する人に限らず、専門職としてのボランティアコーディネーターの存在は、福祉だけでなく多様な分野、組織に広まってきている。このようにJVCAは、閉じられた専門職集団ではなく、ボランティアコーディネーションに関わる人々を広くつなぎ、ボランティアコーディネーターの社会的認知を高めるよう普及活動を行っている。JVCAが、特定非営利活動法人という法人格を選択したのは、そのことの意識の表れであるといえよう。

JVCAのもう1つの特徴は、相互のネットワークやつながり、仲間意識が強い

という点である。これは筆者自身が会員として、検定を受けたり、研究集会に参加したりするなかで常に感じることでもある。地震や津波、水害、雪害など自然災害が発生したときに設置される災害ボランティアセンターに、全国からコーディネーターが支援に集まるが、JVCA のコーディネーター同士は協力しやすい。それは、こうした仲間意識に基づく精神的な基盤があることも影響していると感じられる。

こうして現場のコーディネーターたち自身が、自らの職務の重要性を社会に広く伝え、専門職としての社会的位置づけの向上、そしてより多くの専門性をもったコーディネーターの仲間を育成しようとしてきているのである。実際、JVCA は専門性認定のシステムを組織内部に設け、現在、検定試験委員会は 16 人の JVCA 理事、会員から構成されている<sup>7</sup>。委員には研究者も入っているが、多くは現役の実践者たちである。このように JVCA は自らの手で専門職確立を目指すという、いわばグラスルーツな性格をもっている。

### (3) 倫理綱領

多文化社会コーディネーターの専門職認定制度を確立していくために、また信頼ある専門職として社会的認知を得るという意味でも倫理綱領の制定は欠かせない。JVCA では 2009 年にその策定に着手し、2012 年に倫理綱領を発表した。

ボランティアコーディネーターの倫理綱領を見てみると、人へのまなざしや生き方の捉え方、社会的な視点や、価値観の育成のあり方が特徴的であると思われる。ボランティアコーディネーターの専門職の性格として、対人支援職との近接性も意識されており、倫理綱領作成の際にもそうした専門職の倫理綱領が参照された。ボランティアの捉え方や、その価値、関係の作り方などが中心的に位置づけられている点などは、ボランティアコーディネーターとしての立つ位置がよくわかる。

JVCA は基本的な考え方を次のように掲げている。

「ボランティアコーディネーター独自の価値については、ボランティアコーディネーターが市民社会の創造をめざして人々の参加と協働を促す専門職であることを明確に謳い、ボランティアコーディネーション力検定のテキストなどに収めた定義などをふまえて作成した。また、ボランティアコーディネーターが、人と人、人と組織をつなぐ支援をしていること、またその業務においては高い人権意識と専門性を必要とする職種であるという観点から、対人援助にかかわる仕事を社会的な役割として担っている専門職能団体の倫理綱領に共感し、参考にした。また、



海外については Volunteer Administrator の Ethics を参考にしている」(下線は筆者) 8。

倫理綱領は前文と全4章、15項目から成る。各章の構成とポイントを次の表にまとめた。

表 倫理綱領の構成

章	倫理綱領中におけるポイント	具体的な項目
前文	目指すものの提示 根幹的な価値、キーワードを示す	<ul style="list-style-type: none"> <li>・市民社会の創造を目指す</li> <li>・あらゆる人びとの主体的な参加</li> <li>・協働、課題解決、社会を築く</li> </ul>
第1章	定義 役割の明示	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ボランティアコーディネーターは、ボランティアコーディネーション機能を業務として担う専門職である</li> </ul>
第2章	価値 専門職として何を大切にするか	<ul style="list-style-type: none"> <li>・市民の主体性</li> <li>・個性や意志を尊重</li> <li>・自発的に行動することの社会的価値</li> <li>・主体的に参加する</li> <li>・多様な人、活かす</li> <li>・協働の場づくり</li> <li>・公正な社会</li> <li>・組織や社会制度のよりよい変革</li> </ul>
第3章	倫理基準 倫理として何を掲げるか ジレンマに直面したときには	<ul style="list-style-type: none"> <li>・特定の個人、集団に有利、或いは、不利になるような行為をしない</li> <li>・業務上必要な範囲にとどめ、その秘密を保持</li> <li>・ボランティアの権利</li> <li>・(ジレンマ) 関係者に働きかけ調整</li> </ul>
第4章	専門職集団としての社会的役割	<ul style="list-style-type: none"> <li>・社会的認知を得ることに寄与</li> <li>・社会的信頼を確立できるように行動</li> </ul>

倫理綱領の構成はシンプルで項目が絞られている。前文では目指す社会の像を明示し、第1章ではボランティアコーディネーターとはなにかを定義し、第2章では、専門職として大切にすべき価値を列記、市民の主体性、自発性の尊重、主体性参加、多様な人々、協働の場づくりなどが挙げられており、これらはボランティアコーディネーションのキーワードとなっている。第3章では、秘密の保持など、個人や組織の権利保護、といった他の専門職でも共通するような基本的な



倫理基準が挙げられている。加えてジレンマに直面したときの姿勢が書かれている。第4章では、社会的認知を高められるようにコーディネーターに行動を促している。

### 3. まとめとして—多文化社会コーディネーターへの示唆

本稿では、多文化社会コーディネーターの専門性認定を検討していく上で、ボランティアコーディネーターを先行事例として取り上げた。検討の観点として、専門性検定・認定のシステム、その検定・認定組織としてのJVCAの特徴、そして倫理綱領、について着目し考察した。その考察から明らかになった結果と、そこから多文化社会コーディネーターの制度づくりへの示唆を3つの点からまとめてみたい。

1つ目は、専門性の認定制度において、ボランティアコーディネーターは検定制度を先行して実施し、3級の場合は研修を受ければ誰でも比較的簡易に級を取得できるようにして、社会的認知を広めることを主眼とした。そして認定制度を別途設け、高い専門性を評価するシステムを構築しようとしていることである。多文化社会コーディネーターの場合は、むしろ専門性を深めていくことによって力量を向上させ、現実の多文化社会の課題解決の成果を重ねることが、社会的認知を高めていくことにつながると考えられる。また、ボランティアコーディネーターの場合は評価の対象としての自己評価が省察を通じた評価ではないという点があるが、多文化社会コーディネーターでは、省察がどのように行われたのかが重視される<sup>9</sup>。「研修の振り返り」の「自己評価」にとどまらず、実践の中でどのように省察が行われたかが専門性認定において重要と考えられるためである。

2つ目は、JVCAは専門職集団として発足、実務に関わる人であることにこだわらず、メンバーシップの門戸を開くことで、ボランティアやボランティアコーディネーターの活動の意義を広く社会に広めるというスタンスを持っていること、そしてこうした専門職集団自体が、検定・認定の評価も担っていることである。多文化社会コーディネーターは専門職集団が形成される前に第三者による専門性認定の制度が整えられつつあるが、専門職集団と専門性認定の主体とのあり方として、今後こうしたシステムは選択肢になるかもしれない。

3つ目は、その倫理綱領において、ボランティアコーディネーターが軸に据えるのはボランティアで、その根底的な価値として市民の主体性や自発性を重視しているということである。多文化社会コーディネーターにも共通する点は、多様な人が共生しているという社会の捉え方、社会参加、協働、公正、対等なつなが

り、を重視することであろう。その一方で、対象の捉え方については異なっている。ボランティアコーディネーターは、個々人の主体性を重んじ、人々の参加による市民社会の創造を目指す、という目的がある。そのためボランティアの立場に寄り添い、その価値を擁護するという点が重視されている。そもそもボランティアコーディネーターの役割は、対人支援の専門職への近似性が意識されていることからわかるように、個々の人の課題解決に重点がおかれる。ボランティアコーディネーターの価値観と重なる部分はあるものの、多文化社会コーディネーターは個人の個別の課題解決を目指すのではなく、社会的課題を解決に導く仕組みを作ろうとする。従って、倫理綱領の策定において、ボランティアコーディネーターの先行事例は大いに参考にしつつも、多文化社会の実現を目指すコーディネーターならではの、の観点を反映させる必要がある。

## おわりに

多文化社会コーディネーターは、同じ「コーディネーター」といっても、ボランティアコーディネーターの視座や目的と違いがあるため、その目指す制度設計の方向は異なる。また、実際には本来の専門性認定そのものにあたる「認定ボランティアコーディネーター」制度は未実施であるため、単純に検定制度の部分だけを取り出して比較するのは適当ではない点もあるかもしれない<sup>10</sup>。しかし、ボランティアコーディネーターの事例は、既存のその他の「コーディネーター」職の中では、特に歴史があり、経験、研究の蓄積があり、非常に有用な視点を提供してくれる先行例である。その制度設計を参照することによって、多文化社会コーディネーターの専門性認定のシステムづくりがどこを目指すべきなのかがより明確になった。なにより、認定組織及び専門職集団のあり方、検定・認定制度の考え方、倫理綱領の枠組みなど専門職としての必須の要素、そしてさらに、社会に必要とされ、役立つ専門職としていかに確立すべきかを模索し続けるその姿勢には、同じく望ましい社会を創りだそうとしている多文化社会コーディネーターにとっても学ぶべき点が非常に多い。ボランティアコーディネーターの制度は今後さらに発展、充実を遂げていく過程にある。多文化社会コーディネーターの専門性認定の制度づくりにおいても、ボランティアコーディネーターの認定制度がどのように策定されるか、今後も注目していく必要があるだろう。

---

[注]

- <sup>1</sup> コーディネーターの専門性については [杉澤2010:26-33]。
- <sup>2</sup> 同協会では専門職の定義として、一般的には「①少なくとも5年の教育、②トレーニングを要する、③その職業に就くための審査がある(資格、サービスの質、料金、規律)、④倫理綱領がある、⑤学会が毎年ある。」とされ、ボランティアコーディネーターはこれには相当しないと考えているが、専門性が必要な仕事という意味で専門職であると位置づけている [特定非営利活動法人 日本ボランティアコーディネーター協会編：116-117]。
- <sup>3</sup> JVCAウェブページ「ボランティアコーディネーターとは」。http://www.jvca2001.org/modules/pico/info/whats\_vco.html (2015年1月28日)
- <sup>4</sup> 本稿執筆時点では、この認定制度は開発中である。http://jvca-vcokentei.org/?page\_id=45 (2015年1月28日)
- <sup>5</sup> JVCAウェブページ「JVCAがめざすもの」。http://www.jvca2001.org/modules/pico/info/index.html (2015年1月28日)
- <sup>6</sup> 会員の所属分野2011年末時点のデータから。同協会ウェブサイトhttp://www.jvca2001.org/modules/pico/info/member-overview.html (2015年1月28日)
- <sup>7</sup> http://jvca-vcokentei.org/?page\_id=92 (2015年12月31日)
- <sup>8</sup> http://www.jvca2001.org/modules/pico/rinri/index.html (2015年1月28日)
- <sup>9</sup> 省察の重要性については [杉澤2010：32]。
- <sup>10</sup> 本稿執筆の2015年1月の時点では実施の予定が明らかにされていない。JVCA関係者によるとこの制度は、設計途上であるため実施が先延べになっているということである。

[文献]

- 社会福祉法人大阪ボランティア協会, 2005, 『市民としてのスタイル-大阪ボランティア協会40周年史』(社福) 大阪ボランティア協会.
- 特定非営利活動法人日本ボランティアコーディネーター協会 (JVCA) 編, 2009年, 『市民社会の創造とボランティアコーディネーション』 筒井書房.
- 妻鹿ふみ子, 2006, 「ボランティアコーディネーターの社会的認知獲得」『ボランティアコーディネーター白書2005・2006年版』(社福) 大阪ボランティア協会.
- 杉澤経子, 2010, 「多文化社会コーディネーターの専門性と職能」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究別冊3 多文化社会コーディネーター』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター.

## 【事例2】地域日本語教育コーディネーター

北村祐人

名古屋大学とよた日本語学習支援システム  
システム・コーディネーター

### はじめに

本稿では、多文化社会コーディネーター認定制度設計にあたり、参考事例として地域日本語教育コーディネーターを例として挙げる。

近年、地域日本語教育への注目は増す一方である。技能実習生の在留期間の延長や、受け入れ時の日本語能力の基準の設定などの検討が進んでいることが、その要因として挙げられる。ただ、いまだ体系的な日本語教育のための制度・仕組みは未整備であり、今後整えられる見込みも不透明な状況である。そんな中、日本語教育分野においても、地域におけるさまざまなアクターをつなぐコーディネーターの取り組みは重要だと考えられている。しかし、その議論はまだまだ発展途上であり、具体的な役割の明示にまで行き着いていない。一方で現場は待ったなしで多文化化が進んでいる。こうした背景から、地方自治体等は、独自の課題解決の過程で地域日本語教育コーディネーターを設置してきた。このように地域日本語教育コーディネーターは、「ポスト先行」で議論が進んできた向きがある。そこで、本稿では、地域日本語教育コーディネーターがポストとして置かれている地方の事例から、多文化社会コーディネーターの認定制度設計に生かせるところを抽出し、示唆を得ることとしたい。

具体的には、地域日本語教育の現状と地域日本語教育コーディネーターの重要性がどのように議論され、設置されてきたかを述べる。次に、地域日本語教育コーディネーターの先進的な設置事例である浜松市（浜松市外国人学習支援センター）と豊田市（とよた日本語学習支援システム）の事例を記述する。このうち、浜松

市の事例については、ヒアリングを行った<sup>1</sup>。また、それぞれの事例の中には複数のコーディネーターが置かれている。その役割・専門性の違いを考える中で、多文化社会コーディネーターの認定制度設計の観点として、専門性をどのように捉えるか考えていく。また、多文化社会コーディネーターの専門性の交差について考察し、ダブルメジャーとしてどのように認定制度設計に生かせるか見いだすこととする。

## 1. 地域日本語教育におけるコーディネーターの現状

### (1) 地域日本語教育の現状

外国人が日本に滞在する際に、日本語の学習を義務づける制度は、現在我が国には存在しない。在留資格で言えば「技能実習生」は、来日前後にある一定時間の日本語学習や文化習慣、業務の技能についての学習をすることが、受け入れ機関に求められている。また、「留学」やその他の「活動」に基づいて与えられる在留資格では、日本語学習の機会があることがある。しかし、多くの地域で生活し働く外国人住民は、「定住」「永住」「日本人の配偶者等」などの日本語を学ぶ機会がない在留資格で日本に滞在している。よって、日本語が話せないまま生活を送ったり、仕事をしたりする人も大勢いる。そのため、さまざまな弊害も起きてきた。外国人が多い地域では、日本語が話せない人が集まることによって外国人が地域から隔絶されたり、仕事を得られずに生活が困窮したりすることがあった。また、外国人が少ない地域でも、日本語が話せないことにより自己主張ができずアイデンティティが揺るがされるといったケースも聞かれる。

一方で、日本語を学習するための制度がないということは、日本語指導の体制も整っていないということである。日本語教育機関としては、まず日本語学校や大学が挙げられる。また、フリーの日本語教師などが企業等と契約して、外国人の従業員に日本語指導することもある。しかしながら、働いている人にとっては、いくら日本語を勉強したくてもそのような場所に通うのは難しい。また、残業や休日出勤もあるため、なおさら教室に行って勉強するのは困難である。そのため、多くの外国人住民は、地域の自治体・国際交流協会等が開設する日本語教室に通っている。そういった教室では、多くの指導者がボランティアとして指導にあたり、日本語教師の資格を持っている人もいれば、資格・経験はなく国際交流や多文化共生に関わりたいという動機の人もある。しかし、公的な後ろ盾がないため、資金の不足、人材の不足などさまざまな問題があり、日本語教室の存続すら危ぶまれているのが現状である。また、教室の中には20年以上活動している

ところもあり、ボランティアの高齢化など問題も多様化している。

## (2) コーディネーターの重要性の議論

こうした背景の中、地域日本語教育分野では、10年程前からコーディネーター設置の声が上がってきた。

奥村 [2003] は、外国人の増加、来日目的等や在留資格などその背景も多様化し、コミュニティ間の衝突の可能性を挙げ、多文化共生をスムーズに行うための日本語支援活動の重要性を指摘した。また、日本語支援活動を実施する上での、受け入れ側への支援（ボランティアや市町村への指導やネットワーク構築）にも言及し、その重要性を指摘した。さらにコーディネーターには、外国人に直接接するコーディネーターとコーディネーター育成のための支援コーディネーターの2種類があると説明している。

また、日本語教育学会 [2009] は、コーディネーターの設置だけではなく、地域日本語教育をシステムとして機能させることの重要性を提起した。ここでは、コーディネーターの役割として、下記の2点を挙げた。

- ①多文化社会形成に関わる制度やネットワークなどを構築し、システムとして機能させること
- ②地域日本語教室を多文化共生社会形成の核となる市民の協働活動の場として捉え機能させること

この2つの役割を中心に、システムを機能させるコーディネーター（システム・コーディネーター）、日本語教室の場を機能させるコーディネーターの2つのコーディネーターの役割を示した。

近年、杉澤 [2012] は、地域日本語教育分野でのコーディネーターの設置議論の経緯を整理し、さまざまな必要性・役割を示唆した。また、地域によって課題はさまざまであること、その課題に応じた日本語教育のあり方が求められるため、コーディネーターが課題解決のためのプログラムを提供していくことを指摘した。

## (3) コーディネーター設置・育成の現状

次にコーディネーター設置の現状を数値から読み解いてみる。最新の調査結果によると日本語教育に関わる業務を主な業務として、コーディネーターに従事している人は、国内に268人いることがわかっている [文化庁文化語国語課2013]。そのうち、常勤は103人、非常勤は43人、ボランティア122人となっている<sup>2</sup>。そのため、半数近くがボランティアとしてコーディネーターの業務に当

たっていることがわかる。

一方で、育成・養成のプログラムはどのように展開されてきたのだろうか。現在では、多くの地域で国際交流協会等が運営する地域日本語教育に関するコーディネーターの育成・研修を担う講座が運営されている。多くは、ボランティアとして活動することが念頭におかれている。また、過去には文化庁が国際日本語普及協会に委託して「地域日本語支援コーディネーター研修」（2001～2005年）が行われたり、2010年からは文化庁により「地域日本語教育コーディネーター研修」が実施されている。後者の文化庁による地域日本語教育コーディネーター研修は、これまでに145人が受講している<sup>3</sup>。しかし、この中にはボランティアでコーディネーターをする者やすでに契約満了等の事情でコーディネーター職を退いている者もいる。それを考えると実際には現状の数と研修受講者の数には大きな隔たりがあることがわかる。また、この研修が2010年から開始されたことを考慮に入れると、現在コーディネーターに従事する者の多くは何らかの研修や養成プログラムを受講して職を得たわけではなく、ポストが先行して設置されたコーディネーターだと考えられる。

前述のように、コーディネーターの必要性・設置の議論は盛んに行われてきた。また、その設置も自治体の努力等により行われている。そこで、本稿ではこうしたそれぞれの地域でポストが先行する形で設置された地域日本語教育コーディネーターが活躍する地域のコーディネーター設置の経緯・あり方・専門性の捉え方から、多文化社会コーディネーター認定につながるコーディネーターの専門性のあり方を考える。

## 2. 事例1 浜松市外国人学習支援センター

### (1) 概要

静岡県の西部に位置する浜松市は、7つの区から成る政令指定都市である。総人口は81万317人、そのうち外国人住民は2万957人で、全体の2.5%を占めている<sup>4</sup>。外国人については、多様な製造業の生産拠点があり日系ブラジル人を中心とする国籍の人たちが多く。こうした背景のもと、浜松国際交流協会では、平成22年1月から浜松市外国人学習支援センターを運営している。このセンターは、愛称をU-ToCという（本稿では以下、U-ToCと呼ぶ）。U-ToCでは、外国人住民を対象とした日本語教室の実施や日本語教室に参加するボランティアの育成、日本人住民を対象とした外国人支援者のためのポルトガル語講座の実施を推進しながら外国人住民の総合的な学びを支援している。また、浜松国際交流協会



は、このU-ToCの他に浜松市多文化共生センターを運営している。こちらは外国人の学習以外の、多文化共生や国際交流の推進に向けた事業を展開している。浜松市では、この両者が連携・協働していくことで、日本人住民の側、外国人住民側の両側から多文化共生を実現していくことを目指している。また、このU-ToCの設置は、浜松市から浜松国際交流協会への委託事業として実施が行われ、運営されている。

## (2) 事業の説明

U-ToCは、多文化共生社会の実現のため、下記の6つの事業を推進している。

### ①外国人のための日本語教室

外国人住民を対象として日本語教室の開設を実施する事業である。クラスによって日本語教育についての専門性を持った講師とボランティアによる運営がされている。ここでは、独自の日本語能力評価の基準も開発され、包括的な日本語教室運営がなされている。

### ②日本語ボランティアの養成講座

U-ToCでは、日本語教室に日本語の専門講師とそれを補助する形のボランティアに参加してもらっている。そのため、その日本語教室のボランティア<sup>5</sup>に対し、市内の外国人の状況や日本語教室のあり方等の紹介を通し、ボランティア育成を行っている。

### ③外国人と日本人がそれぞれの異文化を学ぶ多文化体験スクール

外国人住民と日本人住民とが互いを理解するために、それぞれの文化を体感する講座を提供している。

### ④外国人支援者のためのポルトガル語講座

浜松市に多いブラジル人の支援をする支援者が多いことを受け、ポルトガル語やブラジル文化を学べる場を提供している。

### ⑤地域日本語学習支援事業

地域日本語教育に関わる団体やボランティアはU-ToC以外にも多い。そういった地域の団体や支援にあたる人たちへのネットワークングや、団体への活動支援などを行っている。

### ⑥外国人の子どもの不就学ゼロ作戦事業

不就学生徒・児童を0にすることに向けた取り組みで、調査や学習の場づくり等、外国人の子どもの不就学を生まない仕組みを関係諸機関と連携して行っている。

### (3) コーディネーターの配置

このU-ToCには、1人のチーフコーディネーターと5人のコーディネーターが設置されている。実際の事業を担当するコーディネーターは、後者の5人のコーディネーターであり、チーフコーディネーターは5人のコーディネーターそれぞれの事業の推進を統括したりサポートしたりする立場である。ここではまず、このU-ToCの全体を統括するチーフコーディネーターの性質や役割を述べる。また、前述の6つの事業のうち、本稿が対象とする日本語教育に関する事業である、外国人のための日本語教室、日本語ボランティアの養成講座の2つの事業についてコーディネーターの性質・役割を述べる。なお、前述の6つの事業のうち、地域日本語学習支援事業については、チーフコーディネーターが担当するためチーフコーディネーターの部分で述べる。

#### ・チーフコーディネーター

チーフコーディネーターは、事業を担当する5人のコーディネーターの統括を行うとともに、事業のうち⑤地域日本語学習支援事業を担当している。5人のコーディネーターの企画立案の相談や承認を行うなど、U-ToCの事業全体の責任者としての役割を担っている。ただし、地域日本語学習支援事業については、他の団体が運営を行う日本語教室同士のネットワークをねらいとしており、浜松市全体の教室を概観する役割を担うため、チーフコーディネーターが担当している。

#### ・コーディネーター

U-ToCのコーディネーターの業務は、事業を運営・評価・改善することである。それぞれ事業ごとに1人につき、担当を1～2つ持っている。特に、本稿に関係する外国人のための日本語教室と日本語ボランティア養成講座は、それぞれの事業につき1人コーディネーターが配置されている。ただし、外国人のための日本語教室は1週間に6クラス程度開催されており、ボリュームが大きいため日本語ボランティア養成講座や他の事業のコーディネーターがサポートしている。

### (4) 特徴

U-ToCの事例の特徴は、チーフコーディネーターがU-ToC全体の統括を行い、それぞれの事業をコーディネーターが分担しているという点である。日本語教室の指導等は日本語講師やボランティアが担い、事業ごとの連絡調整はコーディネーターが、センターとしての連絡調整はチーフコーディネーターが担う点が特徴的である。

### 3. 事例2 とよた日本語学習支援システム

#### (1) 概要

愛知県の中北部に位置する豊田市は、総人口42万1465人、そのうち外国人は1万3195人(3.13%)という街である<sup>6</sup>。自動車を中心とする製造業の活況もあり、外国人住民が多い。こうした外国人は、日本語の学習をしておらず、簡単な会話もできない人が多い。また、市北部にある保見団地は、住民の約4割が外国人住民であり日本語を使わずに生活できる環境が整ってしまっている。こうした課題意識のもと、豊田市は日本語教育に取り組むこととなった。そこで名古屋大学が外国人の日本語能力・使用実態の調査に入った〔名古屋大学留学生センター2008〕。そこでは、あいさつ程度しかできない人が多かったり、8割以上の外国人住民が日本語の読み書きが苦手だったりするということが明らかになった。また日本人側にも調査を行い、外国人住民に対しての日本語能力向上のニーズがあることが明らかになった。また、外国人住民からも、日本人住民に対して、外国人側の文化や言葉の理解を求める声も上がっていた。この実態調査を受け、豊田市は2008年に日本語学習支援システムの重要性と豊田市内での構築の必要性を提言し、名古屋大学が構築を委託された。これがとよた日本語学習支援システム(以下、とよたシステム)のはじまりである。また、この提言の中で日本語学習支援システムを動かす人材としてのシステム・コーディネーターの必要性も謳われ、設置する運びとなった。

これまで、名古屋大学は「とよた日本語学習支援システムの構築・運営委託」等の名称で豊田市から事業を委託されてきた。この委託の中には、「システム・コーディネーターの設置」や「プログラム・コーディネーターの育成」等の文言が明記されており、豊田市が設置等に主体的に取り組んでいることがわかる。

#### (2) 事業の説明

とよたシステムでは豊田市内の外国人が多く勤務する企業や、外国人が多く居住する地域・団地等での日本語教室の開設及び運営、日本語教室で使用する教材づくりを行っている。また、日本語能力を測定する基準の策定と、テスト開発も行ってきた。さらに、その2つの要素に必要となる人材の育成と派遣、eラーニング教材の開発・公開を行っている。

#### (3) コーディネーターの役割

##### ①システム・コーディネーター

とよたシステムを統括するのがシステム・コーディネーターである。とよたシステムでは、日本語教室の開設を希望する団体や企業等に、プログラム・コーディネーター（詳しくは後述）を派遣する形で行っている。システム・コーディネーターは、日本語教室の開設や運営に関して、関係する団体等と連絡・調整を行い、必要な人材を手配する。また、システム・コーディネーターは人材育成のために講座を開いたり、とよたシステムが培ったノウハウを普及させるなどの広報活動等を担ったりする。

新規に日本語教室を開設するときには、実際の教室内容や条件等を開設希望の団体・企業と相談しながら決め、教室の実施にあたって必要なクラス分けのための日本語能力判定の実施に向けた準備をする。また、この過程で、開催の主体となる団体や参加者であるボランティア・外国人学習者が持つニーズを把握し、日本語教室の実施にあたって内容に生かしていく。システム・コーディネーターは、多文化共生や市内の外国人支援についての情報収集も行っており、他の日本語教室の紹介等も行っている。また、日本語教育に関する専門知識を持っているため、プログラム・コーディネーターやボランティアからの相談にも乗り、円滑な教室活動の進行がなされるように努めている。

## ②プログラム・コーディネーター

システム・コーディネーターが設置した教室を運営していくのが、プログラム・コーディネーターである。プログラム・コーディネーターは、教室の内容を考えてだけでなく、教室活動の進行を行う役割を持つ。また、学習者等のニーズをくみ取りながら具体的な教室活動の組み立てを行う。加えて、とよたシステムが運営支援する日本語教室では、日本語パートナーと呼ばれる活動の補助をするボランティアも参加している。彼らは、学習者とともに、プログラム・コーディネーターの指示を聞きながら活動に取り組む。日本語パートナーは、日本語で学習者と会話をしながら、日本語の表現を教えたりするだけでなく、自身が学習者へのわかりやすい伝え方等を活動の体感の中から学んでいく。プログラム・コーディネーターは、これ対して文法的な説明を行ったり、ファシリテーターとして教室自体が学びの場として機能するように、学習者と日本語パートナーにアドバイスするなどの関わりを持つ。

## (4) 特徴

本事例の特徴は、施設を持たず教室を開設したい人や組織に対してプログラム・コーディネーターを派遣するという点である。そのため、システム・コーディネー

ターが積極的に外部との折衝等にあたる。また、プログラム・コーディネーターは日本語教室の周囲のニーズ聞き取り等を行いながら、教室活動を考えていく。

また、システム・コーディネーターは、日本語教育の専門性を持つため、日本語教育の観点からどういった組織に日本語教室が必要か考えたり、アプローチを行ったりしながら日本語教育がさまざまなところで受けられる体制整備を行っている。

## 4. 地域日本語教育コーディネーターの分析

### (1) ダブルメジャーとしての地域日本語教育コーディネーター

U-ToCの事例では、チーフコーディネーターとコーディネーター、とよたシステムの事例ではシステム・コーディネーター、プログラム・コーディネーターの2つのコーディネーターが存在する。それらのコーディネーターは、前述のと同じ組織の中でも、異なる業務を行い、互いに助け合いながら事業展開を行っている。ここでは、組織内での異なる役割のコーディネーターのあり方を、コーディネーターの「ダブルメジャー」と捉える。

これを多文化社会コーディネーターの文脈で考えると、多文化に関わる包括的なコーディネーターの役割と日本語教育の部分的な業務に関わる部分の役割の2つの重みづけが確認できる。杉澤 [2012] は、下記のような図示をして、多文化社会と地域日本語教育の2つの側面でのコーディネーターの専門性のあり方を解説した。簡単に説明を行う。縦軸では、それぞれの多文化社会コーディネーターの専門領域を示している。横軸では、多文化社会コーディネーターとしての実践領域を示す。地域日本語教育に専門性を持つ多文化社会コーディネーターでも、その実践領域は地域日本語教育だけにとどまらない。外国につながる子どもたち

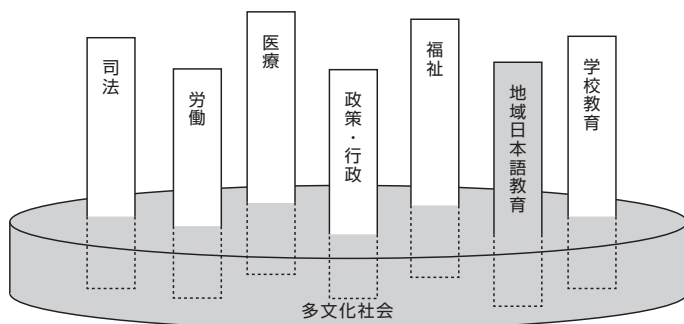


図 地域日本語教育を専門分野とする多文化社会コーディネーターの実践領域 [杉澤 2012]

への日本語教育に関わる場合は、学校教育との連携が必要になり、就労に関する日本語教育に携わる場合は労働分野との連携が必要になる。このような連携を前ページの図では、横軸と縦軸の網掛けで示している。そこから、多文化社会コーディネーターは連携と協働を生み出すがゆえに、「他（多）分野」との関係を持つことになり、それがひいては関係するすべての領域を実践の場とするということであると述べた [杉澤 2012]。

このように多文化社会という側面でのコーディネーターのあり方と地域日本語教育に主に特化した役割を示している。U-ToC のチーフコーディネーターととよたシステムのシステム・コーディネーターはそれぞれの団体や事業の全体を俯瞰する立場にある。U-ToC のチーフコーディネーターは、U-ToC 全体の運営を統括し、また地域での日本語教育に関わる団体のネットワーク等も行っている。またとよたシステムのシステム・コーディネーターは、企業や地域の住民等のニーズを聞き取ったりする中で、日本語教室の開設を目指しており、活動を外部に積極的に発信するなど地域日本語教育を社会の中に位置づける役割を担っている。これらは、多文化社会の中で地域日本語教育を活性化し、地位を高める役割だと言えよう。また、U-ToC のコーディネーターは、それぞれの担当分野に責任を持ち、よりよい日本語教室で活動する人材の育成や日本語教室運営を目指し、地域との連携やさまざまな関係者との連携に取り組んでいる。とよたシステムのプログラム・コーディネーターは、それぞれの日本語教室の中でのコースデザインを行う中で、地域との関わりをいかに作りながら、リアリティのある教室活動を行うかなど、連携の中での学習のデザインを行う。このように、U-ToC のコーディネーター及びとよたシステムのプログラム・コーディネーターは地域日本語教育のプログラム自体を、いかに充実させるかといった職務に取り組んでいる。

以上のことから、地域日本語教育コーディネーターがそのなかでも、ダブルメジャーの特徴を持っていることがわかる。U-ToC のチーフコーディネーターやとよたシステムのシステム・コーディネーターのように、専門的な分野を広範囲の視点で捉えるコーディネーターと、U-ToC のコーディネーター、とよたシステムのプログラム・コーディネーターのように、専門的な分野に特化しプログラムを運営する中でコーディネーターとを区別している点が、地域日本語教育コーディネーターの特徴ともいえる。地域日本語教育を領域にするコーディネーターの中でも、日本語教育を制度や仕組みとして運用し、日本語教育の環境を整備することで多文化社会の実現を目指すコーディネーターもいれば、地域日本語



教育の教室活動や人材育成の研修や講座など、プログラム運営に取り組むコーディネーターもいる。これまでに紹介した事例は業務の性格をよく捉え、それに応じたコーディネーターの役割を設定することの必要性を示唆している。特に、多文化社会コーディネーターの視点では、それぞれの分野と多文化社会との関わりを意識したコーディネーターのありようを意識すべきである。

## (2) ポストが先行した地域日本語教育コーディネーター

前述のとおり、地域日本語教育コーディネーターは、育成や研修が体系的に行われていないものの、地域の独自のニーズ等から設置が行われてきた。浜松市・豊田市ともに行政から外郭団体や大学に委託が行われたものであるものの、市の施策の中の事業の範囲でコーディネーター設置が行われている。また、とよたシステムにおけるコーディネーター設置の経緯は、実態調査の結果からコーディネーターの設置が行政に提言されたという経緯がある。まさに地域日本語教育コーディネーターの養成や制度設計よりも、現場の要望やニーズに合わせて「ポスト」が先行して用意されてきた実例と言える。

このように双方とも、地域のニーズを読み取り提言していく中で、コーディネーターの役割の重要性・必要性が訴えられた。もちろん外国人住民の数が多く、あるいは課題が大きいということもコーディネーター設置に動いた理由の1つである。しかし、こうした各団体の訴えかけもコーディネーター設置への原動力になる。つまり、国などの上位の行政機関から指針が地方自治体に下りてくるのではなく、現場からの声が自治体に届き、設置が実現したと言える。また、今回取り上げた2地域の事例は、先進事例として全国的に取り上げられることが多く、各地での取り組みの参考となっている。このようにコーディネーターの設置の重要性や必要性は、ボトムアップで認知されてきた。それだけではなく、実際に現場でのコーディネーター実践やコーディネーターを中心とした制度づくりの事例を、どこかの自治体が行うことで、意義の認識が早く進むと考えられる。

## 5. 多文化社会コーディネーター認定制度への示唆

前章では、主にダブルメジャー、ポスト先行の観点から地域日本語教育コーディネーターの特徴を探った。1点目に挙げた、ダブルメジャーとしての議論の中では、2地域の事例から、地域日本語教育が多文化社会においてどのような役割を担うのかを設定し、コーディネーターがどのように配置されているかを読み解いた。他分野との連携・協働を生み出す多文化社会コーディネーターにとって、他



者との連携は必要不可欠な要素である。特に U-ToC のチーフコーディネーターとよたシステムのシステム・コーディネーターは、多文化社会と地域日本語教育の関係を明確につなぐポストである。多文化社会を取り巻く課題は、1つの枠の中に収まるわけではなく、多くの分野に横断的な特徴を持っている。そのため1つの課題を解決するためには、他の分野についても専門家とのつながりやある程度の知識は持つておくべきである。これは多文化社会コーディネーターの側から言えば、分野の特殊性を理解し、社会の側から見てその分野で何が多文化社会のためになるかを考えることである。こうした視点を持つ多文化社会コーディネーターがいることにより、専門家だけでは解決できない課題をコーディネーターの連携・協働によって解決することができる、ということが多文化社会コーディネーターの役割として指摘できる。このように多文化社会コーディネーターの認定においても、専門性を超えた多文化社会への貢献をいかにプログラムに反映できるかというコーディネーターのあり方を意識して認定すべきである。

2点目であるポスト先行の議論では、地域日本語教育コーディネーターのポスト先行の動きについて述べた。このことから、現場のニーズや要望に後押しされる形で、周囲にその重要性が認知されていく可能性を指摘した。多文化社会コーディネーターも、その重要性を感じている自治体や団体で少しずつ設置が始まっている。これら事例に焦点をあて、他の地域や役割を検討する上でのロールモデルとして扱っていくことで、設置や制度の設計が進む可能性があると考えられる。そのため、自治体に重要性やニーズを訴えていくこと、すでに設置が始まっている事例について紹介を行うことなどに力を入れていくべきである。

一方で、地域日本語教育コーディネーターと多文化社会コーディネーターの違いについても、認識しておかなければならない。特にダブルメジャーについては、地域日本語教育の場合、地域日本語教室が多文化共生のプラットフォームであることを考えるとその場は多いだけでなく、多様でもある。そのためコーディネーターが持つ専門性も多様である。また、すでにポスト先行で設置された事例が多いことから、地域や現場によって背景や求められるコーディネーターとしての役割・専門性もさまざまである。また、「先生」として扱われがちな従来の日本語教師の立場の専門性と、多文化社会コーディネーターとのダブルメジャーはいわば特殊なものである。注意しなければ、「日本語教育」という枠組みにとらわれてしまうこともある。そのことから、他の専門領域と多文化社会コーディネーターを考える上でも、その専門性の特徴をしっかりと捉え、どのようにダブルメジャーとして多文化社会コーディネーターとしてのありようが成り立つのか、考

えておくべきである。

## おわりに

今回は、多文化社会コーディネーターの認定に向けた取り組みを、地域日本語教育コーディネーターの設置事例を読み解く過程で議論した。前述のように、地域日本語教育分野においては、コーディネーター設置の制度はないものの、さまざまところで設置に向けた議論が長く行われ、地方自治体や活動団体が設置を行ったというボトムアップの動きがあった。こうした経験からは、多文化社会コーディネーターの認定制度を考える際に、ここで述べた示唆以外にも多くの学ぶべき点があると考えられる。地域日本語教育に関わる者として、これらの経験が「多文化社会」というさらに広い枠組みの中で生かされることを願ってやまない。

---

### [注]

- <sup>1</sup>平成27年2月、浜松市外国人学習支援センターのチーフコーディネーター1人に対し実施。同センターの設置経緯・目的・コーディネーターの業務内容・役割等について、2時間程度、面談式の聞き取りを行った。
- <sup>2</sup>ここではボランティアでコーディネーターを担うものも、コーディネーター従事者にカウントした。
- <sup>3</sup>「文化庁地域日本語教育コーディネーター研修受講者リスト（一覧）」を参考。[http://www.bunka.go.jp/kokugo\\_nihongo/kyouiku/coordinateur\\_kensyu/pdf/22\\_26\\_coordinateur\\_member.pdf](http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/kyouiku/coordinateur_kensyu/pdf/22_26_coordinateur_member.pdf)（2015年4月20日閲覧）
- <sup>4</sup>平成27年1月1日現在。
- <sup>5</sup>一般には日本語ボランティアと呼ばれることが多い。
- <sup>6</sup>平成27年1月1日現在。

### [文献]

- 奥村訓代, 2003, 「日本語支援コーディネータの必要性」『現代のエスプリ432マルチカルチャリズム—日本語支援コーディネータの展開』至文社, 30-37.
- 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座から—」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究15 地域日本語教育をめぐる多文化社会コーディネーター実践から』, 6-25.
- 名古屋大学留学生センター, 2008, 『外国籍住民の日本語学習における実態等予備調査委託調査報告書』
- 日本語教育学会, 2009, 『平成20年度文化庁日本語教育研究委託 外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発（「生活者としての外国人」のための日本語教育事業）—報告書—』.
- 文化庁文化語課, 2013, 『平成25年度国内の日本語教育の概要』.
- 浜松市外国人学習支援センター, <http://www.hi-hice.jp/u-toc/>

## 【事例3】多文化共生推進士

菊池哲佳

公益財団法人仙台観光国際協会  
国際化事業部国際化推進課企画係 主任

### はじめに

本稿では、多文化社会コーディネーター認定制度研究の事例として「多文化共生推進士」を取り上げる。多文化共生推進士とは、「国籍や民族などの多様な背景を持つ人々が地域社会の一員として共に質の高い生活を送れるように、『多文化共生』の視点を持って社会システムづくりを行い、新産業の創出を目指して地域の活性化を担う人材」[群馬大学・群馬県 2013a]である。その特徴として、多文化共生推進士がダブルメジャーを前提とする専門職であること、組織の連携によってその専門職制度が実施されていることの2点を述べる。さらに、それらの特徴について多文化社会コーディネーターとの比較から考察し、専門性と制度の2つの観点から得られる多文化社会コーディネーター認定制度への示唆について述べる。

### 1. ダブルメジャーを前提とする専門職

多文化共生推進士の特徴の1つとして、ダブルメジャーを前提とする専門職であることが挙げられる。ここでは養成プログラムの対象者、養成プログラムの特徴、現場における専門職としてのありようの3つの観点から、ダブルメジャーを前提とする専門職という多文化共生推進士の特徴を見ていくこととしたい。

#### (1) 養成プログラムの対象者—専門職や社会人

はじめに、養成プログラムの対象者という観点から多文化共生推進士の専門職像を概観する。「国立大学法人群馬大学『多文化共生推進士』養成ユニット」<sup>1)</sup>に

よると、多文化共生推進士の養成の対象者は「専門職や社会人」で、具体的には「専門職（教員、医師、保健師、行政関係者、警察官、社会福祉士、エンジニア、社会労務士等）、外国人を雇用する企業関係者、外国人学校関係者、日本での永住や起業を希望する在日外国人、国際交流ボランティア等」としている。実際、群馬大学・群馬県 [2013a] には多文化共生推進士として認定された5人のインタビューが掲載されているが、その職種はそれぞれ運輸、広告、公務とさまざまである。これらのことから、「『多文化共生推進士』養成ユニット」は専門職や社会人として実践の現場をもつ人材を対象に専門性形成を図るプログラムであることがわかる。つまり、各分野の実践で養われた専門性に加えて、「『多文化共生』の視点を持って社会システムづくりを行い、新産業の創出を目指して地域の活性化を担う」ための専門性を付加する、いわばダブルメジャーを前提とする専門職であると言える。

## (2) 養成プログラムの特徴—体系的なカリキュラム

次に、養成プログラムの特徴から多文化共生推進士の専門職像について述べる。「『多文化共生推進士』養成ユニット」では体系的なカリキュラムが編成されていることが特徴である。群馬大学・群馬県 [2013b] では「人材を養成するために必要なカリキュラムを、体系的に編成し、大学の授業と同レベルの内容としたもので、コースごとに基礎教育科目を30時間以上、実務教育科目を30時間以上、課題研究を10時間以上、計70時間以上を年度ごとに、順を追って履修すること」としており、体系的なカリキュラムに基づいて分析力⇒企画力⇒実践力と段階的に力量形成を図っていくことが目指されている。なお、分析力、企画力、実践力について、具体的には次のように説明されている。

- (1) 分析力：地域の多文化状況を把握し、共生に向けた課題を分析する力
- (2) 企画力：把握された共生課題の特性を理解し、地域の実情に対応する効果的な解決策を構想し企画する力
- (3) 実践力：構想した解決策を検証し、多文化共生社会の構築に貢献する社会システムや技術インフラの開発を導く力

(「国立大学法人群馬大学『多文化共生推進士』—養成ユニット—」  
ウェブサイト「『多文化共生推進士』養成ユニットで育てる力」より引用)

それでは、これらの3つの力はダブルメジャーを前提とする専門職においてどのように位置づけられるであろうか。ここで2人とのインタビューを紹介したい。1人は自治体に勤務するNさんである<sup>2)</sup>。Nさんは自治体に勤務するかたわら「『多文化共生推進士』養成ユニット」を修了し、2013年に多文化共生推進士に認定された。「『多文化共生推進士』養成ユニット」の3コースを修了するまでには少なくとも3年間を要するため、Nさんが勤務のかたわらで履修することには大変な苦労があったと思われる。しかしNさんは、「『多文化共生推進士』養成ユニット」で学んだ体系的な知識が日々の業務で生かされており、それだけの成果があったという。また、「『多文化共生推進士』養成ユニット」は日ごろの業務において認識した地域課題の解決を考える機会となり、そこに社会人を対象とした養成プログラムであることの意義があるのではないかとNさんは考えている。

もう1人は、2015年1月現在、「『多文化共生推進士』養成ユニット」を受講中のRさんである。Rさんはヨーロッパへ留学後、地元の群馬で勤務するかたわら、地域おこしのためのイベント等、さまざまな活動に精力的に取り組んでいる。インタビューの中でRさんは、体系的なカリキュラムに基づいて学ぶことによってRさんがこれまで持ちえなかった知識や用語を学び、これまで認識していなかった情報にもアクセスできるようになった、と話してくれた。

NさんとRさんへのインタビューから、「『多文化共生推進士』養成ユニット」の体系的なカリキュラムは、多文化共生推進士がダブルメジャーを前提とする専門職であることと密接に関わっていることがわかる。つまり、多文化共生推進士の専門性はそれぞれの実践分野の中で養われた専門性と、体系的なカリキュラムに基づいて養成される力（分析力・企画力・実践力）が相互に関連しつつ、形成されていると言える。

### （3）現場において専門性はどのように生かされているか

それでは、実践の現場におけるダブルメジャーを前提とする専門職のありようとは、どのようなものでしょうか。多文化共生推進士へのインタビューを紹介し、多文化共生推進士としての専門性がそれぞれの現場でどのように生かされているのかについて述べる。

はじめに、信用金庫に勤務し、ファイナンシャル・プランナーとして活動するOさんへのインタビューを紹介する。Oさんは日ごろから外国人住民との接点があったわけではなく、「太田市や大泉町に多くの外国人労働者がいるという程度の認識しかありませんでした」[群馬大学・群馬県 2013b]ということであった。

しかし、Oさんは信用金庫の職員として地域の中小企業と交流を深めていく中で、それらの企業の中には外国人を雇用しているところが少なくないことに気づき、地域社会が外国人を住民として受け入れていく必要性を感じるようになったという。そして、そのような問題意識を抱いていた時に、Oさんはたまたま「『多文化共生推進士』養成ユニット」の募集を目にし、プログラムを受講するのだが、「『多文化共生推進士』養成ユニット」はOさんにとって、地域課題を認識する機会であるとともに、課題解決のための方法論、「『当たり前』を『当たり前』として見ない」視点を学ぶ機会となったことが大きな収穫であったという。「『多文化共生推進士』養成ユニット」の企画・運営責任者である結城〔2013〕は「自分の思い込みで課題を解釈することで『課題』をつくりあげていないか、地域課題はなぜその地域で『課題』として浮かび上がっているのか、『課題』解決にアプローチすべきは誰なのか等、さまざまな視点で分析を進め、企画を立てて実践する」必要性を指摘しており、養成プログラムのねらいはOさんの学びと重なるものであると言うことができる。

現在のOさんの業務は、多文化共生の推進と直接関係するものではないものの、多文化共生推進士としての知見を生かして同僚らに提案することや、情報提供することを心がけているという。「私は信用金庫職員として、海外進出や海外との取引拡大、外国人雇用という場面で、『多文化共生』の視点から中小企業の発展へのお手伝いができるのではないかと考えています。また、外国人の実態を講義やフィールドワークを通じて学んだことで、ファイナンシャル・プランナーとして役に立てる可能性にも気づきました」〔群馬大学・群馬県 2013b〕とOさんは話している。

現場における専門職のありようという観点から、前述したNさんの事例も紹介する。NさんもOさんと同様、地域の多文化共生の推進に直接関係する業務に携わっているわけではない。しかしそれでも、Nさんは多文化共生推進士として認定されたことが自身のキャリアに生かされていると考えている。例えば、Nさんは職場で直接の担当ではない留学生事業について提案する機会に恵まれたが、それはとりもなおさず「『多文化共生推進士』養成ユニット」を通じて養われた専門性への期待の表れだと感じたという。また、Nさんは事業の企画・提案において、どうすれば外国人住民が地域でいきいきと活動できるか、どうすれば留学生が地域住民・地域産業と接点を持つことができるか、といった視点から考えることができるようになったという。このような視点は、多文化共生の視点から地域の活性化を図る多文化共生推進士ならではの視点であると言える。



〇さんとNさんへのインタビューから、多文化共生推進士がそれぞれの業務において外国人住民との新たな関わり方を模索することや、多文化共生を推進することを通じて地域の活性化に向けて新たな展望を見いだしていこうとする姿が浮かび上がってくる。〇さんとNさんはいずれも多文化共生の推進に直接関わる業務に携わっているわけではないが、むしろそのような業務において、ダブルメジャーを前提とする専門職の意義が問われてくるとも言えるだろう。多文化共生推進士がそれぞれの実践分野において多文化共生の視点からどのようなイノベーションを創出することができるのか、今後も注視したい。

## 2. 組織の連携による専門職制度の実施

次に、多文化共生推進士のもう1つの特徴として、組織の連携によって専門職制度が実施されていることについて述べる。多文化共生推進士は群馬大学が中心となって養成プログラムを実施し、群馬県が多文化共生推進士の認定をしている。また、群馬大学と群馬県だけではなく、「多文化共生教育・研究プロジェクト推進室会議」、「多文化共生推進士養成ユニットカリキュラム委員会」、「多文化共生推進士養成ユニット評価委員会」、「多文化共生推進士養成ユニット地域協働ネットワーク会議」という会議や委員会を設け、地域や関係団体等との協働を図りつつ実施している〔群馬大学・群馬県 2013a〕。ここでは中心的な役割を担う群馬大学と群馬県のそれぞれの特徴を述べるとともに、組織の連携によって専門職制度が実施されることの意義について考察する。

### (1) 群馬大学における履修証明制度の導入

多文化共生推進士がダブルメジャーを前提とする専門職であり、群馬大学が専門職や社会人を対象に体系的なカリキュラムによって養成していることは前述のとおりだが、制度面でもう1つ特筆すべき特徴がある。それが、「『多文化共生推進士』養成ユニット」における「履修証明制度」の導入である。履修証明制度とは、「学校教育法の規定に基づき、大学の特別の課程として、社会人等を対象に大学の教育研究資源を活用し、学習の機会を提供するもので、人材養成の目的に応じて必要な講習又は授業科目を体系的に編成した教育プログラム」<sup>3</sup>であり、「『多文化共生推進士』養成ユニット」において具体的には次のように設定されている。

(1) 「多文化共生推進プランナー」プログラム

「アナリスト・コース」と「プランナー・コース」の2コースのみを履修するもの。

(2) 「多文化共生推進コンサルタント」プログラム

「アナリスト・コース」と「プランナー・コース」、「コンサルタント・コース」の3コースを履修するもの。修了者は「多文化共生推進士」としての要件を満たします。

(「国立大学法人群馬大学『多文化共生推進士』—養成ユニット—」  
ウェブサイト「コース概要」より引用)

なお、文部科学省では履修証明制度について「各種資格の取得と結び付けるなど、目的・内容に応じて職能団体や地方公共団体、企業等と連携した取組も期待」<sup>4</sup> するとしており、『多文化共生推進士』養成ユニットは自治体等と連携して専門職を養成する点においても履修証明制度の趣旨に合致していると言える。

そして、ここで述べた養成プログラムにおける履修証明制度の導入や、前述した体系的に編成されたカリキュラムといった特徴は、豊富な教育研究資源を有する大学だからこそ実現できるものであり、その点に大学が専門職制度の実施に関わる役割が見いだせるのではないだろうか。

## (2) 『多文化共生推進士』養成ユニットを通じたネットワーク形成

次に、多文化共生推進士の制度運営における群馬県の役割について概観する。『多文化共生推進士』養成ユニットにおいて、群馬県は多文化共生推進士を認定する役割を担っていることは前述のとおりである。また、群馬県と群馬大学の関係においては、群馬県が地域再生計画の3つの施策の柱として掲げる『多文化共生の地域基盤づくり』、『地域組織創設支援』、『地域人材育成』のうち、「地域人材育成」における連携のパートナーとして群馬大学を位置づけている〔群馬大学・群馬県 2013a〕。『多文化共生推進士』養成ユニットの実施における具体的な連携として、例えば「多文化共生推進士養成ユニット評価委員会」には群馬県の部長級職員、「多文化共生教育・研究プロジェクト推進室会議」には課長級職員、「多文化共生推進士養成ユニットカリキュラム委員会」には係長級職員が出席するなど、担当課の職員1人ではなく、各階層の複数の職員が関わっていることがわかる。また、群馬県職員がプログラムの講師として協力するなど、群馬県が『多文化共生推進士』養成ユニットの活動に応じて協力することがあるという。



このように群馬県は、群馬大学や関係団体等と連携を通じて群馬県の掲げる「地域人材育成」を進めているが、それらの連携の意義はどのように捉えられるだろうか。群馬県で「『多文化共生推進士』養成ユニット」を担当するSさんによれば、群馬大学や関係団体等との連携体制を構築することによって、より効果的に多文化共生の推進が期待できるところにその意義があるという。また、さまざまな立場の人が「『多文化共生推進士』養成ユニット」に関わる中で、個々人との顔の見える関係が築かれ、従来の関係性では得られなかった情報を交換できるようになったことも大きいとSさんは考えている。例えば、ある関係者が所属する企業の企画に対して、Sさんの元に県の後援や協力の相談が寄せられることがあるが、そのような場合、県としての財政面での支援は難しいとしても、事業の開催場所についての情報提供や、関係する他課と連絡を取り合って橋渡しするなどの協力をすることがあるという。このような取り組みが継続されれば、群馬県が組織横断的に多文化共生を推進するきっかけにもつながるであろう。言い換えれば、「『多文化共生推進士』養成ユニット」を通じて、自治体や大学、関係団体等のさまざまな立場の関係者が顔の見える関係を築き、地域課題の解決に向けたネットワーク形成が期待できるのである。

### 3. 多文化社会コーディネーターの認定制度への示唆

ここまで関係者へのインタビューを交えつつ、多文化共生推進士がダブルメジャーを前提とする専門職であること、組織の連携によってその専門職制度が実施されていることの2つの特徴について述べた。ここでは、それらの特徴について多文化社会コーディネーターと比較した上で、専門性と制度の2つの観点から多文化社会コーディネーターの認定制度への示唆について考察する。

#### (1) ダブルメジャーを前提とする専門職の意義

すでに述べたとおり、多文化共生推進士はダブルメジャーを前提とする専門職であるが、多文化社会コーディネーターについても同様のことが言える。多文化社会コーディネーターの役割は「政策、福祉、医療、学校教育、日本語教育、労働などの分野において、外国人と受入れ社会との間に起こる諸問題に対して協働を推進し新たな仕組みを創造することによって解決を図る」<sup>5</sup> ことであり、多文化社会コーディネーターも何らかの分野で実践の現場をもつ人材を対象に養成することが想定されていることが共通点である。一方で、多文化共生推進士と多文化社会コーディネーターの相違点は、その養成の方法である。前述のとおり、多

文化共生推進士においては体系的なカリキュラムに基づいて分析力、企画力、実践力が段階的に養われることが目指されているが、多文化社会コーディネーターの養成においては、多文化社会に関する知識理解とともに、実践の省察が軸として位置づけられている [杉澤 2009]。

しかし、それぞれの養成の方法に違いがあるにせよ、ダブルメジャーを前提とする専門職という点では確かに共通している。それでは、ダブルメジャーを前提とする専門職の意義はどのような点にあるだろうか。1つには、実践の現場を持っていることである。それは地域の多文化化が進行する中で、あらゆる分野において多文化化への対応が求められており、多文化化に伴う問題を実践的に解決できる人材が求められていることに他ならない。2つ目として、やや逆説的ではあるが、各分野における既存の人材や組織では対応できない問題が地域の多文化化によって生じてきていることがあるだろう。言い換えれば、地域の多文化化が進展し、さまざまな問題が生じているにもかかわらず、それらの問題解決のための課題設定や解決が難しいところにあると思われる。結城 [2013] は「関係機関・団体や住民の声に耳を傾け、多様な人々の視点で地域の実像を理解する。その上で、複雑に絡み合う要因を解きほぐし、何を解決すれば効果的に課題が解決するのかを考え抜く」として課題設定自体の重要性を強調している。また、杉澤 [2010] は多文化社会コーディネーターの専門性として「多文化化による問題は日本社会が経験したことのない未知の領域であるが故に、分野や組織を超えた多様な人々が問題を共有し、連携・協働をしながら新たな方策を創造していくプロセスを推進できる人材（コーディネーター）が求められる」として連携・協働を図りながら問題解決を目指す多文化社会コーディネーターの必要性を述べている。つまり、ダブルメジャーを前提とする専門職の意義は、既存の人材や組織で対応できない地域の多文化化に伴う問題を明らかにし、実践的に解決できる人材養成にあると言えるだろう。

## (2) 組織の連携によって専門職制度が実施されることの意義

次に、制度面から見た多文化共生推進士の特徴として、群馬大学や群馬県を中心とする多様な組織によって制度が実施されていることは前述のとおりである。また、多文化社会コーディネーターについても、専門職制度の実施ではないものの、東京外国語大学が実施する養成プログラムや実践研究等が、現場の実践者や多文化の研究者との協働でなされてきたことが特徴として挙げられる。ここでははじめに専門職制度における大学の役割について考察したうえで、組織の連携に

よる専門職制度が実施されることの意義について述べたい。

はじめに、専門職制度の実施における大学の役割について述べる。群馬大学における履修証明制度の導入、および分析力、企画力、実践力と段階的に力量形成するために編成された体系的なカリキュラムは、大学だからこそ実現できるものであろう。また、多文化社会コーディネーターの力量形成では省察を方法の軸として置いているものの、現場の問題状況を分析・把握し実践課題を設定するためには「多文化社会に関する関連領域全般（例えば、政策、教育、福祉、経済など）における既存の知識の包括的理解が必要である」[杉澤 2010]として、多文化の全般的・包括的知識が重要な要素であると位置づけている。このような体系的なカリキュラムや包括的な知識を学ぶ場の提供は、豊富な教育研究資源を有する大学だからこそ担える役割であり、専門職制度を実施する上での大学の役割は大きい。

それでは、専門職制度の実施において大学だけではなく、多様な組織の連携によって制度が実施されることの意義はどこにあるだろうか。1つには、地域における多文化共生の推進には、多団体・組織による連携が求められることがある。これまでも述べてきたように、多文化化に伴う地域の問題解決は、既存の組織では対応できないことが多い。つまり、ダブルメジャーを前提とする専門職の意義として述べたのと同じく、地域の多文化化に伴う問題を実践的に解決することが、多様な組織による専門職制度の実施の意義として挙げられる。例えば、群馬県で「『多文化共生推進士』養成ユニット」を担当するSさんがインタビューで述べたように、多文化共生推進士の養成等においては群馬県と群馬大学の連携、さらには他の組織や団体と連携することによって、多文化共生が着実に推進されることが期待されるのである。同様に、多文化社会コーディネーターについても専門職制度の実施において多様な組織の連携が求められるであろう。

2つ目として、「実践コミュニティ」<sup>6</sup>の可能性について述べたい。多様な組織の連携によって、組織に関わる多様な人々の対話が生まれ、活発化することを通じて、各人の専門性が高められていくとともに、地域課題の共有や解決が図られることが期待できるだろう。例えば、自治体に勤務するNさんはインタビューにおいて「『多文化共生推進士』養成ユニット」を受講した収穫の1つとして、職業や立場の異なる履修生どうしのネットワークが得られたことを挙げていたが、他の履修生の声でも「学友たちとの討議は、年代や職種を超えた新しい意見交換の場であり、自分のもつ価値観を再考する場でもありました」、「異業種からの参加メンバーの意見を聞けることも大きなメリット」<sup>7</sup>等のコメントが見られ

る。また、多文化社会コーディネーターの専門性形成における対話の必要性については宮崎 [2011] が指摘しているところである。多文化共生推進士・多文化社会コーディネーターの両方において、多文化社会での問題解決という共通の問題を持ちながらも、多様な職業や立場を持つ人々が対話することによって分野を超えた人々の学び合いがなされ、専門性が高められることが考えられる<sup>8</sup>。そして、地域課題の共有や協働による解決が図られていくことも期待できるだろう。実際、地域における連携・協働が始まりつつあることは、先述のSさんへのインタビューで紹介したとおりである。多文化社会コーディネーター認定制度への示唆として、実践コミュニティの形成を図るという観点からも、多様な組織の連携による制度の実施が求められる。

## おわりに

本稿では多文化共生推進士の人材像、および養成プログラムと認定制度の仕組みを概観し、多文化社会コーディネーターの制度設計において参考となる多文化共生推進士の2つの特徴、つまりダブルメジャーを前提とする専門職のあり方、専門職制度における多様な組織の連携の2点について取り上げた。「ダブルメジャー」や「多様な組織の連携」といった特徴は多文化社会コーディネーターと共通する点であるが、筆者にとってそれらの言葉から想起されるのは「多様性」という言葉であり、多様性こそが多文化社会コーディネーターの認定制度を内実あるものとするためのキーワードになるように感じている。

最後に、本事例研究にあたって多忙の中インタビュー等で協力くださった方々に、この場を借りてあらためて感謝申し上げたい。

---

[注]

- 1「国立大学法人群馬大学『多文化共生推進士』—養成ユニット—」ウェブサイト「実施内容」参照。  
[http://jst-tabunka.edu.gunma-u.ac.jp/?page\\_id=21](http://jst-tabunka.edu.gunma-u.ac.jp/?page_id=21) (2015年6月アクセス)
- 2 本稿におけるインタビューはすべて2015年1月14日に前橋市内で実施した。
- 3「国立大学法人群馬大学『多文化共生推進士』—養成ユニット—」ウェブサイト「コース概要」参照。  
[http://jst-tabunka.edu.gunma-u.ac.jp/?page\\_id=37](http://jst-tabunka.edu.gunma-u.ac.jp/?page_id=37) (2015年6月アクセス)
- 4 文部科学省ウェブサイト「大学等の履修証明制度について」。  
[http://www.mext.go.jp/a\\_menu/koutou/shoumei/](http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/shoumei/) (2015年6月アクセス)
- 5 東京外国語大学多言語・多文化教育研究センターウェブサイト「多文化社会人材養成プロジェクトの概要」[http://www.tufs.ac.jp/blog/ts/g/cemmer/2011/06/post\\_213.html](http://www.tufs.ac.jp/blog/ts/g/cemmer/2011/06/post_213.html) (2015年6月アクセス)
- 6 実践コミュニティは、「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」[ウエンガーら2002]と定義されている。
- 7「国立大学法人群馬大学『多文化共生推進士』—養成ユニット—」ウェブサイト「履修生の声」参照。  
[http://jst-tabunka.edu.gunma-u.ac.jp/?page\\_id=515](http://jst-tabunka.edu.gunma-u.ac.jp/?page_id=515) (2015年6月アクセス)
- 8 ただし杉澤 [2011] は、実践者同士が組織を超えて集う場を「『省察の場』や『実践コミュニティ』として機能させるためには、それなりの理論と技能を有するコーディネーターの存在が不可欠」と指摘している。

[文献]

- エティエンヌ・ウエンガー, 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/野中郁次郎解説/櫻井祐子訳, 2002, 『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.
- 群馬大学・群馬県, 2013a, 『平成21年度-25年度「多文化共生推進士」養成ユニットパンフレット』 群  
馬大学多文化共生教育・研究プロジェクト推進室.
- 群馬大学・群馬県, 2013b, 『平成25年度「多文化共生推進士」養成ユニットパンフレット』 群馬大学  
多文化共生教育・研究プロジェクト推進室.
- 杉澤経子, 2009, 『『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  
の省察的実践』『シリーズ多言語・多文化協働実践研究 別冊1「多文化社会コーディネーター  
養成プログラム』 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, 2010, 「多文化社会コーディネーターの専門性と職能」『シリーズ多言語・多文化協働実践  
研究 別冊3「専門性と社会的役割』 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」『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う形成するか』 東京外国語大学多言語・多文  
化教育研究センター.
- 宮崎妙子, 2011, 「対話の場を作り、対話を促す—日本語教師から日本語学習支援コーディネーターへ」  
『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う形成す  
るか』 東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター.
- 結城恵, 2013, 「人的多様性を活用して地域の未来を創造する」『一橋ビジネスレビュー 2013年 AUT.  
(61巻2号)』 一橋大学イノベーション研究センター.

## 【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

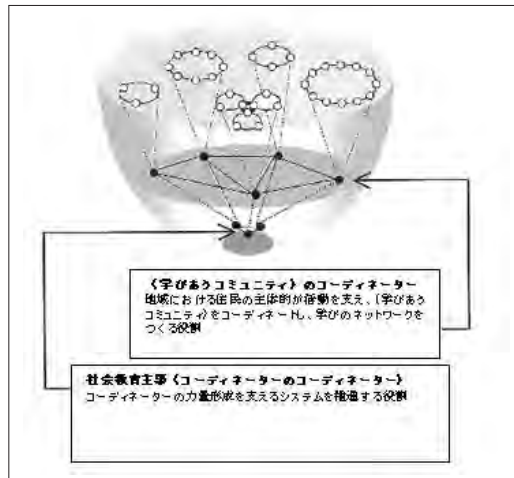


図1 学びあうコミュニティをネットワークで支えるシステム〔日本社会教育学会2009〕

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・ユーザー・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習が多い中で、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。

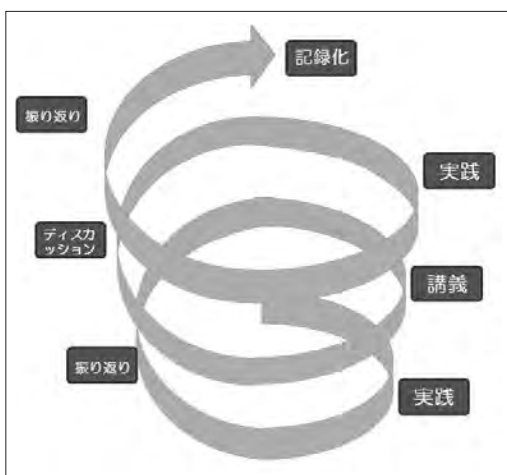


図2 実践と省察のサイクル  
[お茶の水大学社会教育主事講習  
パンフレット：2012]



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。

## 【事例5】多文化ソーシャルワーカー

高柳香代

多文化共生ネット・九州主宰

松岡真理恵

公益財団法人浜松国際交流協会  
主任／多文化共生コーディネーター

### はじめに

本稿では、多文化社会コーディネーター認定制度設計にあたり、事例研究の対象として多文化ソーシャルワーカーを取り上げる。

日本では長期に滞在・居住する外国人<sup>1</sup>が増加しており、全国各地で多文化化が急速に進展しこれに伴ってさまざまな生活上の問題が生じている。その問題解決のため、ソーシャルワークの専門性を生かし、多様な文化的背景を踏まえながら相談から支援までを行う役割の人、すなわち多文化ソーシャルワーカーの必要性が言われ、一部の地方自治体では養成や活用がなされている。

本稿では、まず多文化ソーシャルワーカーとは何かを述べ、ついで多文化社会における問題解決という視点から多文化社会コーディネーターと関連づけ、多文化ソーシャルワーカーの専門性の要素を考察する。

さらに、各地で取り組まれた多文化ソーシャルワーカーの養成プログラムや多文化ソーシャルワーカーの取り組みから、多文化性を専門性や役割の議論の中でどう扱うべきか考え、多文化社会コーディネーターの議論にも生かしていく。

最後に、専門職である証しとして挙げられる倫理綱領についてソーシャルワーク専門職の国家資格を有する社会福祉士の倫理綱領を概観し、ここから得られる示唆を元に多文化社会コーディネーターの倫理綱領作成の議論の一助としたい。

なお、本稿は第1, 2, 5章を高柳、第3, 4章を松岡が担当した。

# 1. 多文化ソーシャルワーカーの概要

## (1) 多文化ソーシャルワーカーとは

多文化ソーシャルワーカーは、生活者としての外国人の増加に伴い、多文化共生社会における問題解決の新しい担い手として注目されている。

外国人が日本で生活する中でぶつかる問題は多様であり、複数の分野にまたがっていることが多い。いくつか例を挙げるならば、日本で暮らす上での住居、教育、国際結婚・離婚、労働、医療・保健、精神的ストレスなど生活していく上でのすべての分野となる。

一般的に日本における外国人の抱える問題解決は、ソーシャルワーク専門職によって行われてきたというよりも主にNGO・NPOによるボランティアな支援活動、各地の国際交流協会の外国人相談事業等で行われてきた。これらの活動の多くは、関係者が生活情報を集めて提供したり、前例がない中、手探りでの状態で支援者が知恵を集め現場を奔走するなどであった。しかし、外国人の定住化が進むにつれ問題が複雑化・多様化し、従来の支援方法では対応しきれなくなっている。そこで、その解決にソーシャルワークの知識や技術を取り入れた継続的かつ専門的支援が求められるようになってきた。

ソーシャルワークとは社会福祉の専門的援助技術の1つで、問題解決に向け問題を抱える人への働きかけをすると同時に環境に対しても働きかける支援方法であり、必要に応じて制度・政策そのものを変革していく活動を行うことであるとされている。そして、その支援を行う人をソーシャルワーカーとしている。また、石河 [2005:11] はソーシャルワーカーの見方として大きく3つあるとしている。1つ目は福祉に関わる仕事をする人はすべてソーシャルワーカーであるという考え方。2つ目に社会福祉の中でも国家資格を有する社会福祉士、精神保健福祉士であるという考え方である。そして、3つ目に1つ目、2つ目で挙げた福祉労働や資格にとらわれず、その専門性を持ってソーシャルワークの手法や方法を活用している支援者はソーシャルワーカーと考えることができるとしている。

このうち2つ目にある社会福祉士は、多様な福祉ニーズにソーシャルワークの専門性を生かして対応するソーシャルワーカーの専門職である。近年、地域のグローバル化に伴い社会福祉を必要とする人たちに、先に述べたとおり外国人も含まれてきている。これに対応するため、社会福祉士の職能団体である公益社団法人日本社会福祉士会（以下、(公社)日本社会福祉士会)には、国際・滞日外国人支援委員会があり、さまざまな研修や調査研究などを実施している。後ほど、多文化社会コーディネーターの認定制度設計の参考として(公社)日本社会福祉



士会の定めた社会福祉士の倫理綱領をみていきたい。

さらに2012年から(公社)日本社会福祉士会や福祉関連団体が正会員となり「認定社会福祉士認証・認定機構」が設立され運用が始まっている。この認定制度において地域社会・多文化の分野における高度な知識と卓越した技術を用いて、個別支援や他職種との連携、地域福祉の増進を行う能力を有する認定社会福祉士(地域社会・多文化分野)が認定されている。この他都市部を中心にではあるが、各地の社会福祉士会では「多文化共生ソーシャルワーク委員会」や、「地域社会・多文化委員会」が設立されており、外国人の福祉ニーズへの対応を目的とする取り組みがなされている<sup>2)</sup>。

このように既に社会ではさまざまな担い手により福祉ニーズに対応するソーシャルワークが行われているが、外国人に対するソーシャルワークは日本では新しい動きであり、概念はまだ確立されていない。石河 [2012] は「多文化ソーシャルワーク」とは、「多様な文化的背景を持つクライアントに対するソーシャルワーク」「クライアントとワーカーが異なる文化に属する援助関係において行われるソーシャルワーク」「クライアントが自分の文化と異なる環境に移住、生活することによって生じる心理的・社会的問題に対応するソーシャルワーク」であると定義している。

そして、石河 [2011:184] によると「多文化ソーシャルワーカー」は「外国人の多様な文化的・社会的背景を踏まえて彼らの相談にあたり、問題解決に向けて『ソーシャルワークの専門性』を生かして継続的な支援を行う外国人相談の担い手である」と定義されている。

また、石河 [2013] は、「多文化ソーシャルワーカー」は次の3つのタイプに分けられるとしている。1つ目は、クライアント当事者の言語・文化に属し、日本の文化や日本語にも精通するワーカー、2つ目は日本人であるが多様な文化的背景を持つクライアントに対応できる支援者、3つ目は日本人対応が主体の支援機関・団体での多文化ソーシャルワーク実践者である。

つまり、「多文化ソーシャルワーカー」は、他のソーシャルワーカーと同様にクライアントとその環境の双方に働きかけ、相互作用を促進し両方の関係性に変化を起こし、適切な社会資源につなぎながら最良の結果へと導く専門性を持った人材で、そのためにクライアントの文化的・社会的・言語的な多様性に対応ができる人材であると言える。



## (2) 多文化ソーシャルワーカーに求められる役割と専門性の要素

それでは、多文化ソーシャルワーカーに求められる専門性の要素は何であろうか。

専門性の要素を考える上で、まず初めに多文化社会での問題解決に関わる多文化ソーシャルワーカーの役割を整理していく。石河 [2013] は次の4つを挙げる。①外国人の社会適応と自立を側面的に支援する。②外国人と日本の社会システムをつなぐ。③外国人市民や外国人コミュニティの代弁者となる。④外国人当事者の役割モデルとなる。

ここから多文化ソーシャルワーカーの役割をさらに整理すると、本来のソーシャルワーカーの役割として、文化的・社会的・言語的な違いが障害になって容易に日本の福祉サービスにアクセスできない外国人クライアントに対し、その文化的背景や言語を正しく理解した上で、適切なサービスへとつなぐ役割が中心であることが言える。そしてさらに、特に外国人当事者が多文化ソーシャルワーカーである場合には、外国人が社会を構成する一員として主体的に社会参加する姿を示していく役割があると言うことができる。

一方、多文化社会コーディネーターの役割を杉澤 [2009:21] は、組織や分野の枠組みを超えて多様な人々との「参加→協働→創造のプロセスの循環を推進する」としている。すなわち、日本人・外国人両方の社会参加と、人的社会的資源を地域や適切な機関へつなぎ、多文化社会を創っていくことを役割としている。多文化ソーシャルワーカーと比較すると、非常に似ているが、多文化社会コーディネーターは、「社会づくり」に軸足があるため、社会参加についても日本人と外国人の双方に求めている。

ここで多文化ソーシャルワークに必要とされる専門性についてみていく。ソーシャルワークに共通した基本的知識・技術・価値に加え、多様な文化的背景を持つ外国人に対応できる力を石河 [2012:32] は示している。それは、「相手の文化や社会的背景を理解し尊重するとともに、自文化のものさしで相手を決めつけない文化的繊細さや柔軟さを持つ」ことや、「既存の日本の社会福祉の社会資源を活用することだけにとらわれず」、クライアントの属するエスニック・コミュニティの社会的なネットワークなどの有効な資源を生かしていく力、さらに在留資格など外国人に特有な知識、異なる文化に移動して生活することが精神保健にどのような影響があるのかといった知識が挙げられている。

これらの点は多文化社会コーディネーターの専門性の要素と共通するものである。すなわち、杉澤 [2013] は多文化社会コーディネーターの専門性には、知識、技能、態度、価値の4つの要素があることを示している。社会の多文化化、多様

化への対応は1つの専門分野だけでは対応が難しくなっており、多様な人々の参加や協働が必要となっている。個人が抱える問題解決に対応すると同時に、そこから社会の問題をも見極め解決策を検討することに多文化社会コーディネーターの特徴がある。多文化の人たちが対等に社会に参加できることを目指し、多文化社会コーディネーターには関連する教育・政治・福祉などの専門分野にかかる包括的な知識、多文化・多言語に関連する部分の知識に加え、実践の中で培われた実践知が求められる。さらに、文化を尊重・共感し、文化の違いを客観的に捉える態度も必要となる。

次に、外国人当事者が多文化ソーシャルワーカーである場合に追加される役割、特に外国人が社会を構成する一員として主体的に社会参加する姿を示していくことについて見ていく。これについては、海外に目を向けてみると、例えばアメリカでは主流文化のアングロサクソン系白人の文化に属さないエスニック・マイノリティの人たちへの当事者によるソーシャルワークが、集住コミュニティを中心に行われている。当事者によるソーシャルワークは、クライアントと同じ言語、文化を共有するバイリンガル・バイカルチュラルな人材が行っており、その有用性が指摘されている [石河 2012]。

日本においても、外国人が多文化ソーシャルワーカーを務めることで、当事者として主体的に社会参加することを身をもって伝えることになる。しかし、単に外国人であることで多文化ソーシャルワーカーの務めを果たせるということではない。問題解決の過程において、当事者の多文化ソーシャルワーカーが自らの経験を客観的に捉えなおして専門的知識等を獲得した上でソーシャルワーカーとしての役割を果たすことができているのか、それが問題解決のプロセスにおいてどう効果があるのかを分析することが重要ではないだろうか。それにより、多文化化が進む日本社会において外国人当事者がソーシャルワーカーを務める意義を整理することができると思う。この点も多文化社会コーディネーターの制度設計に参考となる点だといえる。

## 2. 日本での多文化ソーシャルワーカー養成の概要と「多文化」要素の位置づけ

日本での多文化ソーシャルワーカー養成は2000年代に入ってみられるようになる。総務省が公表した「多文化共生の推進に関する研究会報告書」(2006)において、問題を抱える外国人に対し、専門性の高い相談業務を行う人材として多文化ソーシャルワーカーの必要性が指摘されており、これを受けて地方自治体で多文化ソーシャルワーカーの育成を重視するようになってきた。

愛知県は地方自治体で初めて2006年度に「多文化ソーシャルワーカー養成講座」の取り組みを始めた。続いて2008年度に群馬県が「多文化共生ソーシャルワーカー育成講座」、神奈川県が「多文化ソーシャルワーク実践者講座」、浜松市が「多文化共生のためのソーシャルワーク研修」とそれぞれの取り組みを始めている。さらに、2013年度には栃木県が「多文化ソーシャルワーカー養成セミナー」を始め、わが国で外国人が多く居住している地域を中心にその取り組みが広がりつつある。

ここでは、受講対象者や講座開催の目的から、愛知県、群馬県、神奈川県のプログラムを分析し、専門性としての「多文化」要素の重要性、さらには役割として外国人当事者が支援の対象としてではなく、社会づくりの重要な主体となることを示す可能性について見ていきたい。

前節で紹介した3県の取り組みは対象者と養成の目的に特徴がある。概要を表1にまとめた<sup>3</sup>。

表1 愛知県、群馬県、神奈川県の多文化ソーシャルワーカー養成プログラムの概要

	愛知県	群馬県	神奈川県
名称	多文化ソーシャルワーカー養成講座	多文化ソーシャルワーカー育成講座	多文化ソーシャルワーク実践者講座 (2012年度より) 多文化ソーシャルワーク講座
開催時期	2006～2011年度	2008～2010年度	2008年度～
主催	愛知県地域振興部国際課多文化共生推進室	群馬県、群馬県医療ソーシャルワーカー協会、群馬県社会福祉士会、群馬県精神保健福祉士会	主管：神奈川県NPO協働推進課／企画：神奈川県国際課
実施主体	愛知県国際交流協会 (愛知県から受託)	群馬県生活文化部国際課	神奈川県県民局くらし文化部国際課 (プログラム及び運営は公益財団法人神奈川県国際交流財団)

対象	<p>以下のいずれかの条件に適し、本講座修了後に愛知県内において外国人県民に対するソーシャルワーク活動を実施していく意志がある県内在住または在勤の者</p> <p>1 外国人相談業務に従事した経験があること</p> <p>2 ソーシャルワーク活動(対象は日本人でも可)に従事した経験があること</p> <p>3 外国人の子どもの教育に関わる業務に従事した経験があること</p>	<p>社会福祉士又は精神保健福祉士の資格を有し、かつ、主催者が多文化共生ソーシャルワーカーとして活動が行えると認めるもの</p>	<p>外国籍住民相談・支援に関わっている方、または社会福祉職の人、もしくは今後その活動を始める予定のある人 (2012年度より)</p> <p>主に行政機関や学校、NPO等で外国籍県民に対する相談・支援の経験のある方、または、外国籍県民に対する支援で今後活動したいと考えている方</p>
目的	<p>多文化ソーシャルワーカーとして外国人県民に対する支援を行っていく上で、最低限必要な知識や技術を習得すること</p>	<p>従来の相談窓口における外国人に対する多言語での情報提供等のみにとどまらず、多様な社会的・文化的背景を持つ外国人を理解し、その人の心だけでなく、置かれた環境に対しても働きかける多文化共生ソーシャルワーカーを育成すること</p>	<p>多文化共生の相談役・推進役として活動しているソーシャルワーク実践者のスキルアップを図るための知識・技術を学ぶ (2012年度より)</p> <p>外国籍住民が抱える生活課題の解決に向けて、文化的背景の違いをふまえながらケースワークやコミュニティワーク等行うなど、相談から解決にいたるまで一貫した支援ができる人材を育成し、多文化共生の推進を図る</p>

初めに、対象者をみていく。愛知県では外国人支援の現場にすでに関わっている人やソーシャルワーク経験者、群馬県ではソーシャルワーク専門職としてすでに国家資格を有する人、神奈川県では外国人支援の現場にすでに関わる人と自治体等の福祉現場で働く実践者としている。

これに、目的や講座内容を加えて大きく整理すると、①外国人の現場にすでに関わっている人にソーシャルワークの専門知識・技能を習得してもらう講座、②ソーシャルワーカー専門職の有資格者に多文化の知識の習得と多文化対応能力を

つけてもらう講座に分かれている。このように多文化ソーシャルワーカーの育成は大きく2つのアプローチがあるが、特に①のアプローチに注目をしたい。先に述べたが、これまで日本で暮らす外国人の問題解決にはソーシャルワーカー専門職よりも、国籍に関係なく現場の課題や問題に気づいたボランティアな団体や個人が多く関わってきた。従って、このような養成講座を通じて、すでに活動している実践者のスキルと認識を向上させることは、問題解決を担う人材の裾野を広げ解決のアプローチや相談者の選択肢を広げることにもつながる。また、特にすでに実践をしている外国人当事者にとって、現状の制度等では国家資格を取得して福祉専門職となり問題解決の過程へ入っていくのは簡単ではない。この点からも専門職養成のアプローチとして、①に新たな多文化化に対応できる人材育成の可能性を見いだすことができるのではないだろうか。

そして、多文化ソーシャルワーカーの特徴は「多文化」の部分にある。「多文化」の分野で新しい専門職として「多文化ソーシャルワーカー」をつくり出すのか、すでにある福祉専門職を重視し、既存の活動領域に新しい「多文化」の分野を加えていくのかという視点の違いの先には、「多文化」に関する知識と理解をどこまで重視するかという違いも見えてくると考える。

さらに、多文化ソーシャルワーカーの役割の1つとして、外国人が主体的に社会参加する姿を示すということがあるが、これは外国人当事者自らが多文化ソーシャルワーカーとなることで身をもって体現することができる。実際、愛知県の講座にはさまざまな文化的背景と言語を持つ外国人が受講生となり、その一部は、修了後ポストを得て多文化ソーシャルワーカーとして活躍をしている<sup>4</sup>。

外国人当事者が受け入れ社会において、その多文化性を生かした職業をとおし、多文化共生社会づくりの積極的な役割を担うことの意義は大きいと考える。つまり、「多文化ソーシャルワーカー」であれば、当事者の視点からクライアントの代弁者として、文化的な風習・考え方を自ら社会に説明し、これにより違う視点から日本社会を捉えなおし、新しい社会づくりにつながる可能性がある。支援の対象やサービスの受け手としてのみ外国人を捉えるのではなく、社会の積極的な担い手として外国人が活躍することになり、まさに多文化共生の社会づくりにつながっていく。このように新しい専門職を作り出す際に、多文化性を生かすという視点は、外国人当事者を社会の積極的な一員として生かすことにつながっていくのではないか。

しかし、単に外国人であることが多文化性を生かすことにつながるわけではない。あくまでも、自らの多文化性を客観的に捉え、専門的な知識・態度で意識的

に生かすことができなくてはならない。この点は多文化社会コーディネーター認定の制度設計においても参考になると考える。

### 3. 新しい専門職としての「多文化ソーシャルワーカー」の可能性と課題

では、次に、実際に新しい専門職としての「多文化ソーシャルワーカー」のポストを設置して雇用している愛知県の事例を見ていく<sup>5</sup>。これにより、新しい専門職としての可能性と課題を整理し、多文化性を専門性の中でどう扱うのかまた、外国人当事者がその職に就くことで主体的に社会参加する姿を示す役割を担うことにつながるかという点について見ていきたい。

#### (1) 愛知県設置「多文化ソーシャルワーカー」の概要

「多文化ソーシャルワーカー」を雇用したのは、養成講座を始めた2006年の翌年の2007年度からである。当初は2人を採用、2015年4月現在は4人を配置している。すべて非常勤職員であり、任用期間は1年（2回まで更新可）となっている。

2008年度からこれまで、社会福祉士もしくは精神保健福祉士の有資格者について見ると、有資格者は常に1～2人配置され、外国人当事者の雇用について見ると、2010～2011年度にかけてはブラジル出身者が配置されていた。

現在配置されている4人は前述の養成講座を修了した人で、社会福祉士及び精神保健福祉士の有資格者で日本人の職員、スペイン出身でスペイン語対応の職員、韓国出身で英語対応の職員、そして日本人でポルトガル語対応の職員だ。その他、中国語とフィリピン語の通訳を週に半日ずつ配置し、多文化ソーシャルワーカーが通訳を介して中国語やフィリピン語にも対応している。

#### (2) 新しい専門職としての可能性

一般的に国際交流協会に開設された外国人相談窓口は、当初、言葉のできる相談員が情報提供を行う、相談に応じて専門機関につなぐということが中心で、自らが問題解決のために相談者に寄り添って動くということはあまり想定されていなかった。むしろ、言葉以外の専門性はないのだから、勝手に判断してはいけない、あくまでも情報提供に徹するべきだという考え方が強いところもあった。しかし、それでは問題が複雑化するにつれ、相談者をたらいまわしにするだけで問題解決に結びつかない、という課題が出てきた。また、国際交流協会を含む外国人支援団体が言葉の問題を解決するために通訳として外国人相談者に寄り添い各



機関を回っていたが、問題が複雑になるにつれ、通訳以上の役割を求められるようになり、十分対応ができないという課題が出てきた。そこで、単なる情報提供や専門家につなぐだけでなく、相談者に寄り添ってある程度の問題解決まで持っていくために、多文化ソーシャルワークというものが必要だという認識から各地の養成講座や研修が始まった。その中で、愛知県は「多文化ソーシャルワーカー」という専門職として位置づけて人員を配置することまでを視野において行った。

では、実際に専門職としてどのように機能しているのか。愛知県国際交流協会では2014年度1年間で、746件の相談を受け付けており、そのうち、弁護士相談の46件を除いた700件が多文化ソーシャルワーカーが支援しているものであり、さらにその内訳は、648件が情報提供、翻訳・通訳が40件、傾聴が3件、そして個別支援は9件である。この9件については1回きりの情報提供や通訳、話を聞くだけでなく、ソーシャルワークの手法によって継続支援されたケースである。どれだけの期間がかかっているか、何回関わっているかというのはケースごとに異なるが、複数回継続して支援に関わったケースとなる。

それでは、これらのケースの中で実際にどのように「多文化性」が生かされたのだろうか。愛知県国際交流協会での聞き取りによれば、例えば、フィリピンなどカトリックの国では日本で言う「離婚」ができないという社会制度についての知識が役立った、ということや、ブラジルでは誕生日を祝うということが親子関係の構築に非常に大きな意味を持つというような文化に関する知識や価値観が役立ったという例がある。また、日本で育ったブラジル人で日本語はできるが、いじめの経験があり日本社会に不信感を持っているため、行政窓口の担当者とうまく信頼関係を築けなかったケースについて、ポルトガル語が話せ、ブラジル人に共感を持って接する多文化ソーシャルワーカーが同行して行政窓口で手続きを進めることでスムーズに支援が進んだという例がある。これは、「外国人のための」ソーシャルワークを行うとうたっていることの大切さ、そして自分の文化や価値観、思いに共感を持って接してくれる場という点がポイントであろう。

その他にも、外国人当事者として、外国で暮らすストレスなどの大変さについて理解していることや、言葉は違っても人間としては変わらないという思いを持っていることなどが外国人相談者の信頼を得て寄り添う際に重要になる、と言っていた多文化ソーシャルワーカーもいた。

つまり、言語や文化、価値観を理解し、さらに感情的な共感を持つという多文化的な要素は、外国人相談者の信頼を得るという面で強くプラスに働き、そのために支援がスムーズに行くことにつながると考えられる。



また、信頼を得る、という面で言えば、多文化ソーシャルワーカーが外国人である必要はない。相談者によっては、せまいコミュニティであるがゆえに、自分と同じコミュニティの人に相談内容を知られたくないので同国人のソーシャルワーカーを避ける人もいるからである。その場合は、信頼を得るためにはむしろ同じ国出身ではない方がいい場合がある。ただし、「外国人に寄り添って相談が行われる」という前提があり、実際、共感を持って受け止めてくれる場である必要がある。また、外国人当事者の多文化ソーシャルワーカーと社会福祉士の資格を持った日本人がお互い補完しあってケースにあたるときに非常にうまくいくこともあるという。さらに、相談者側の視点からすると、外国人当事者、日本人で多文化性を生かした人など、いろいろな選択肢があった方がよい、という意見もある。

こうしてみると、多文化ソーシャルワーカーが多文化性を生かすことは必須だが、多文化ソーシャルワーカーが外国人か日本人かということが重要なのではない。外国人当事者のワーカーの場合には、より深い文化的共感や当事者性が生きる場合があるが、むしろマイナスに働く場合もあるということがわかる。「多文化性」は多文化ソーシャルワーカーの鍵であり、外国人であれ日本人であれ「多文化性」を生かすことは重要だが、外国人当事者はその文化的共感や当事者性を効果的に生かすこともあるが、その逆もありうる。

### (3) 課題として挙げられていること

愛知県国際交流協会では雇用されている4人は、すべて「多文化ソーシャルワーカー養成講座」を修了した人である。しかし、実質7日間だけの研修では、日本の制度についての知識やソーシャルワーカーとしての話の聞き方などの技能については基礎を押さえるだけしかできない。そこで、そのような知識や技能の部分は、多文化ソーシャルワークの知識を持つ専門家が助言や補助をしながら指導をしていき、さらにさまざまな研修に参加しながら補足しているという。もちろん、多文化ソーシャルワーカーとして実際に相談を受け個別支援をしていく経験の中で確実に知識や技能については強化されているというが、常に研修が必要である。つまり、まず1つ目の課題としては、基礎的な日本の制度についての知識や情報、ソーシャルワーカーとしての技能について不十分であるということが挙げられた。

2つ目に、多文化性については、本人が既に持っているもの、つまり、言語、文化・習慣に対する経験・知識、コミュニティネットワークなどを生かすことが求められているが、例えば母国や外国の社会制度については特に変更などについ

て常にアンテナを高くして情報を仕入れておかななくてはいけないという課題も挙げられた。さらにいえば、自分が属している文化・習慣についても、客観的に把握する目を持っているかということについては本人の自覚や分析的な視点が必要になる。コミュニティネットワークも意識をして作らなければいけない部分も多い。「多文化ソーシャルワーカー」の鍵となる多文化性の部分について、意識的に磨いていく必要があると考えるが、それが養成講座では不十分であるという指摘もあった。

3つ目に、多文化ソーシャルワーカーを受け入れる行政側等の理解不足が挙げられる。特に、言葉のわかる人が行政窓口などに相談者と同行すると、通訳だと誤解されて、ケースに補足をしたり意見を述べたりするといやな顔をされる場合があるという。そこで大切なのが「多文化ソーシャルワーカー」という肩書と事前に国際交流協会から訪問先に出す手紙である。通訳ではなく多文化ソーシャルワーカーが同行すること、したがってケースに対して意見を述べたり補足説明を行ったりすることなどについて理解を求める手紙を出しているという。

最後、4つ目の課題は、不安定な条件での雇用である。現在のところ、「多文化ソーシャルワーカー」としてポスト化され、人材を雇用しているのは愛知県のみであり、他地域で設置される動きは今のところない。それは、「多文化ソーシャルワーカー」が一般に資格として認定されているわけではない、ということと、「多文化ソーシャルワーカー」として独立して活動できる実力のある人材を輩出することがどの地域でも難しいということも理由の1つであろう。

#### (4) 多文化ソーシャルワーカーの可能性

これまで見てきたように、多文化ソーシャルワーカーとしての課題はいろいろあるが、多文化性を生かす視点を強化し、社会福祉士の専門性と補完し合いながらソーシャルワークを行うことで、これまでうまくいかなかったことがスムーズに解決できるようになってきているのは確かだという。その専門性における多文化性とは、繰り返しになるが、多文化・多言語に関連する部分の知識・理解、文化を尊重・共感する力、さらに文化の違いを客観的に捉える力、既存や公式の組織やグループを超えて柔軟につながる力ということになる。これらを専門性として客観的に位置づけ、意識して磨くことで、新しい専門職としての多文化ソーシャルワーカーの可能性が見えてくると言えよう。

また、ポスト化については、新たに「多文化ソーシャルワーカー」のポストを設置するという動きはなくても、既存の相談員を専門人材として捉えるという動

きはある。少なくとも外国人相談には専門性が必要だという認識は広がっていると言えよう。

#### 4. 多文化社会コーディネーターの議論にどう生かすか

本稿の最後として、これまで見てきた多文化ソーシャルワーカーの議論を多文化社会コーディネーターの議論にどのように生かすかを考える。まず、多文化社会コーディネーターも多文化ソーシャルワーカーと同じく多文化社会における問題解決の担い手であるが、その違いは何であろうか。

杉澤 [2010:22] は多文化社会コーディネーターを「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ひと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」と定義している。

両者は共に多文化に対応し、外国人の抱える問題解決にあたる人材である。「多文化社会での問題解決」を軸に整理すると、まず、問題に出会うまでの過程の違いがある。多文化社会コーディネーターは現場での実践の中から、潜在化した問題を課題として設定することから始めるのに対し、多文化ソーシャルワーカーはクライアントによって問題が持ち込まれる。

また、問題の捉え方について、杉澤 [2010:27] は「(多文化社会コーディネーターは) 個人の問題に深く関わるといよりも、どちらかという現場の問題を広い視野で捉え、課題解決の仕組みづくりを仕事とする」としている。一方、問題解決において多文化ソーシャルワーカーはクライアント個人に働きかけると同時に、ニーズに対応するための情報や資源の収集、関係機関や相談者への調整や媒介など環境へも働きかける支援を仕事としている。

ただ、実際には、2000年代中盤以降、福祉研究者・福祉実践者の間では、ソーシャルワーカーの役割として、地域社会の中に潜在する地域課題・地域ニーズを捉えることを重視する傾向が強まり、「ソーシャルワーク＝クライアント個人の問題への対応」というだけではなく、現在ソーシャルワーカーに期待される役割は、クライアント個人の問題解決のみならず、地域ニーズ調査の実施やソーシャルサポートネットワークの構築など、社会全体への働きかけに変わってきており、問題解決アプローチや手法も広がってきている。

このように見ていくと、多文化ソーシャルワーカーと多文化社会コーディネーターの役割は重なるところが多い。結果として両者は似たような働きかけや役割

を演じていくことがあるかもしれない。ただ、多文化ソーシャルワーカーの軸足は「個人や地域の問題解決」でありそこから社会づくりへと発展しているが、多文化社会コーディネーターは、「社会づくり」を目指し、その過程の中で個人や地域の問題解決を行う、という傾向があるのではないだろうか。

そして、多文化「社会づくり」をする際に多文化社会コーディネーターの専門性の要素において「多文化性」を明確に出すというのは重要な視点であろう。多文化性を意識して磨くことで専門職としての特徴や必要性を示せるのではないだろうか。ただし、「多文化ソーシャルワーカー」で見てきたように、その人の持っている文化的共感や多文化性そのものが重要ということではなく、その多文化性を意識して使うということ、いうなれば専門職としての自覚が大切だと言えよう。

さらに、「社会づくり」に軸足のある多文化社会コーディネーターにおいては、外国人当事者が主体的に社会参加することを示すというのは、中心的な役割の1つであると言える。そうであるなら、外国人当事者が専門性を持って多文化社会コーディネーターを担うのであれば、その意義は大きいと言えよう。多文化社会コーディネーターの専門職化を議論する際には、外国人当事者がコーディネーターを担う場合の役割や意義についても取り上げることが大切だと考える。

## 5. 専門職としての責任と自覚 ～社会福祉士会の倫理綱領を参考に～

これまで述べてきたように、専門職が社会で役割を果たすためには、その分野の包括的な知識、求められる技能を身につけることが必要だが、加えて専門職としての倫理的な自覚が必要となる。

ここでは、第1章でも紹介したソーシャルワークの専門職である社会福祉士に再び注目し、その職能団体である（公社）日本社会福祉士会が制定した倫理綱領を取り上げる。専門職が何を目指し、何を大切にしているのか、その価値を実現するために具体的な行動規範を定め、社会へ向けて明らかにした倫理綱領は専門職の構成要素の1つとして挙げられている。

多文化社会コーディネーターの専門職認定制度確立に向けた倫理綱領作成の参考として、示唆も含めいくつかの点を挙げていきたい。

### (1) 社会福祉士とは

まず、社会福祉士について少し詳しく見ていきたい。社会福祉士とは社会福祉に関する業務の従事者であり、1987年5月の第108回国会において制定された「社会福祉士及び介護福祉士法」によって定められた国家資格を有する者である。

「社会福祉士及び介護福祉士法」では、社会福祉士とは「専門的知識及び技術をもって、身体上もしくは精神上の障害があること、または環境上の理由により日常生活を営むのに支障がある者の福祉に関する相談に応じ、助言、指導、福祉サービスを提供する者又は 医師その他の保健医療サービスを提供する者その他の関係者との連携及び調整その他の援助を行うことを業とする者」と定められている。

また、社会福祉士の資格は名称独占であり、社会福祉士国家試験に合格し、公益財団法人社会福祉振興・試験センターに社会福祉士として登録をしなければ名称を使用することはできない。国家資格と登録により専門職として一定の水準に達していることが示されている。

## (2) 社会福祉士会の倫理綱領構成

社会福祉士会の倫理綱領は、1995年に社会福祉士会の倫理綱領として採択していた「ソーシャルワーカーの倫理綱領」を改訂し、2005年に「社団法人日本社会福祉士会の倫理綱領」として協議し採択されたものである。以下、構成とポイントを示す。

表2 社会福祉士会の倫理綱領の概要

章	各章のポイント
前文	社会福祉士が持つべき認識と専門職の存在意義
ソーシャルワークの定義	ソーシャルワーカー実践の拠り所（国際ソーシャルワーカー連盟が採択したソーシャルワークの定義を採択）
価値と原則	専門職としての社会福祉士が一番大切にすべきもの（人間の尊厳、社会正義、貢献、誠実、専門的力量）
倫理基準	実践で果たすべき責任の現実的なルール 1) 利用者に対する倫理責任 2) 実践現場における倫理責任 3) 社会に対する倫理責任 4) 専門職としての倫理責任

各章ごとの具体的な内容を見ると、前文では、最優先されるのは平和の擁護、人権、社会正義と書かれ、専門職として最もこれを重んじるとしている。そして、社会福祉の専門職としての存在意義と職責と社会・市民へ向けた啓発の努力が示されている。

続いてソーシャルワークの定義では、専門職として目指すべき社会の姿は、個人が幸福になるだけでなく、社会全体が幸福な状態になることが書かれている。

そのために社会福祉士は社会に働きかける行動を起こし、スキルを生かし人と相互に影響しあう接点に介入するとしている。

社会福祉士が何を大切にしているかを示す価値と原則の章では、社会福祉専門職はいかなる対象の人々の人間の尊厳の尊重と社会正義を実現し、それに向けた働きかけと支援を行うことが示されている。

最後の倫理基準では、各項目で権利侵害を防ぐこと、実践現場での綱領の原則の尊重、ソーシャルワーカーの社会との連帯やそれに伴う社会的責任について示されている。さらに職能団体の中のチェック機能の仕組み、倫理責任の対象を社会福祉サービスの利用者だけでなく、自らの実践現場、社会とすることも明記されている。

### (3) 多文化社会コーディネーター倫理綱領作成への示唆

まず初めに社会福祉士の倫理綱領から実践の対象者をどう捉えているか見ていきたい。綱領前文に「われわれ社会福祉士は、すべての人が人間としての尊厳を有し、価値ある存在であり、平等であることを深く認識する」とある〔社会福祉士会 2005〕。

さらに、価値と原則の一番初めに社会福祉の専門職である社会福祉士は対象者を「出自、人種、性別、年齢、身体的精神的状況、宗教的文化的背景、社会的地位、経済状況等の違いにかかわらず、かけがえのない存在として尊重する」としている〔社会福祉士会 2005〕。

多文化社会コーディネーターでも、言語・文化の違いを超えて、まず「すべての人が人間としての尊厳を有し、価値ある存在であり、平等であることを深く認識する」必要がある。

次に問題解決に取り組む実践の近似性から次の3点を共通点として注目したい。

1点とは異なる職種、異なる組織間との連携・協働の際に、個人情報等をどのように扱うかという基準の提示が重要だということである。

問題解決のための連携・協働は両者に共通している事項である。問題解決の過程で、対象者個人のみならず組織からもさまざまな情報を得ることになる。個人的な情報を含めたこれらの情報の取り扱いには細心の注意を払うことが必要である。さらに、関係者間で共有される範囲を確認することや情報の取り扱いについて理解を得ることは必要である。実際に筆者の経験から、外国人から受けた相談を解決する過程で、連携する関係者間の情報の取り扱いに温度差が生じ、情報の



漏洩が一部で起こったことがあった。

このような点から、社会福祉士の倫理綱領にある知り得た情報の守秘義務や、個人のプライバシーを尊重する態度、関係者間で情報を共有する際の態度と、その明文化は参考になると言える。

2点目は、連携・協働の実践の中で起こるコーディネーターの組織間での板挟みや孤立を防ぐための拠り所となる倫理基準の提示である。

多文化社会コーディネーターは社会福祉士と同様にいずれかの団体や組織に属して活動する際、問題解決の過程で異なる職種、異なる組織間との倫理上のジレンマや純粋に問題解決のために動けない状況が生じることが予想される。例えば、問題解決における団体間の価値観の違い、いずれも重要だと思われる事項が並んだ際の優先順位の違いなどである。加えて所属団体や組織の方針や規則に従うことで、時にクライアントに不利益が生じることも考えられる。

このようなことから倫理綱領はジレンマに直面した時に、自らの役割と目指すべき価値や目的を振り返るためのものでなくてはならない。この点も参考となるだろう。

3点目は、社会福祉士の倫理綱領では専門職の倫理責任として「社会福祉士は、最良の実践を行うために、スーパービジョン、教育・研修に参加し、援助方法の改善と専門性の向上を図る」としている。これは専門職として質の高い実践を継続させるために不可欠な態度と責任を明示している。社会において専門職として多文化社会コーディネーターが多様化するニーズに応えられるためにも参考としたい点である。

## おわりに

本稿では多文化社会コーディネーターの認定制度設計の参考として多文化ソーシャルワーカーの事例を取り上げた。

考察にあたり特に注目したのは、多文化ソーシャルワーカー、多文化社会コーディネーター両者の名称に付く「多文化」の部分であった。

多文化化が進む中で、多文化ソーシャルワーカー、多文化社会コーディネーター両者の問題解決の中で必要とされる多文化性、それは多文化・多言語に関連する部分の知識・理解、文化を尊重・共感する力、さらに文化の違いを客観的に捉える力、既存や公式の組織やグループを超えて柔軟につながる力である。

多文化性は外国人に限らず誰もが持っているものではあるが、特に外国人当事者がその多文化性を自覚して生かす場合には、社会の積極的な一員として社会参



加する姿を示すという役割を担う。それは外国人だから生かせるということではなく、実践者が専門的な知識や技術を得る学びの機会を経て、自らが持つ多文化性に気づき、実践に生かす時に、専門性を持った対応力が生じ外国人を含む当事者としての役割が生じる。その役割を重視することが、「社会づくり」を担う多文化社会コーディネーター認定の制度設計に参考になる点であると考えられる。

そして、多文化性を生かし役割を意識し活動することは、つまり専門職としての自覚を持って実践することである。よりよき実践のために、倫理綱領という形で専門職としての姿勢や実践における価値を明文化することが重要である。それにより関係者間にその価値が共有され、人々の間に専門職としての実践への理解が深まり、社会での多文化社会コーディネーターの活躍につながるのではないだろうか。

---

#### [注]

- <sup>1</sup> 本稿では、国籍に関わらず、言語・文化が異なる外国人住民を、便宜上外国人とする。
- <sup>2</sup> 設立されている委員会の例を挙げると、一般社団法人群馬県福祉士会「多文化共生ソーシャルワーカー委員会」、公益社団法人埼玉県社会福祉士会「多文化ソーシャルワーカー委員会」、公益財団法人神奈川県社会福祉士会「神奈川国際・多文化ソーシャルワーク研究会」、公益社団法人福岡県社会福祉士会「地域社会・多文化委員会」などである。
- <sup>3</sup> 各養成講座の取り組みは主催団体によりホームページ等で発表された実施要項、募集要項をもとにして執筆した。
- <sup>4</sup> 愛知県の講座では、日本国籍者のみならず多様な国籍の受講生がいた。毎年外国人当事者は3～4割程度、中国、韓国、フィリピン、ブラジル、ペルー、アルゼンチン、スペイン等であったと石河〔2012: 88〕は述べている。
- <sup>5</sup> 3章については愛知県国際交流協会で行った聞き取りをもとにして執筆している。

【文献】

- 愛知県, 地域振興部国際課多文化共生推進室, 2010, 『多文化ソーシャルワーカーガイドブック』 13-15.  
群馬県, 県国際化政策, [www.pref.gunma.jp/contents/00149436.xls](http://www.pref.gunma.jp/contents/00149436.xls)  
<2014年12月10日アクセス>
- 石河久美子, 2012, 『多文化ソーシャルワークの理論と実践—外国人に支援者に求められるスキルと役割』 明石書店.
- 石河久美子, 2013, 『多文化ソーシャルワーカー養成の現状と課題』 (多文化社会実践研究・全国フォーラム第7回 パネルディスカッションⅡ発表資料).
- 認定社会福祉士認証・認定機構, <http://www.jacsw.or.jp/ninteikikou/>  
<2014年12月29日アクセス>
- 神奈川県, 平成20年度多文化ソーシャルワーク実践者講座,  
<http://www.pref.kanagawa.jp/cnt/fl00303/p17549.html>
- 神奈川県, 平成21年度多文化ソーシャルワーク実践者講座,  
<http://www.pref.kanagawa.jp/cnt/fl00303/p17580.html>
- 神奈川県, 平成22年度多文化ソーシャルワーク実践者講座,  
<http://www.pref.kanagawa.jp/cnt/fl00303/p17469.html>
- 神奈川県, 平成23年度多文化ソーシャルワーク実践者講座,  
<http://www.pref.kanagawa.jp/cnt/fl00303/p17580.html>
- 神奈川県, 平成24年度多文化ソーシャルワーク講座,  
<http://www.pref.kanagawa.jp/cnt/fl00303/p531589.html>
- 神奈川県, 平成25年度多文化ソーシャルワーク講座,  
<http://www.pref.kanagawa.jp/cnt/fl00303/p17580.html>  
<2014年12月10日アクセス>
- 公益社団法人社会福祉士会, <http://www.jacsw.or.jp/>  
<2014年12月29日アクセス>
- 近藤敦編著, 2011, 『多文化共生政策へのアプローチ「第1章多文化ソーシャルワーカー養成の現状と課題」』 明石書店.
- 社会福祉士及び介護福祉士法, <http://law.e-gov.go.jp/htmldata/S62/S62HO030.html>  
<2014年12月29日アクセス>
- 総務省, 2006 『多文化共生の推進に関する研究会報告書—地域における多文化共生の推進に向けて』
- 杉澤径子, 2010, 『「多文化社会コーディネーターの専門性と職能」多言語・多文化協働実践研究 別冊3』 22-27.
- 杉澤径子, 2013, 『多文化社会における専門人材に関する研究—養成の取り組みを専門性の観点から分析する』 (多文化社会実践研究・全国フォーラム第7回 特定課題セッション発表資料).
- 財団法人豊田市国際交流協会, 2005, 『地域国際化 豊田セミナー 2004報告書「多文化ソーシャルワーカー—多文化共生社会の担い手の育成に向けて」』 財団法人豊田市国際交流協会.

## 多文化共生マネージャーにみる 認定制度の意味

**松岡真理恵**

公益財団法人浜松国際交流協会  
主任／多文化共生コーディネーター

「多文化社会コーディネーター」という専門職の設置を目指すにあたり、多文化共生の推進の担い手育成として先駆けて行われてきた「多文化共生マネージャー」養成の取り組みからは、どのようなことが参考になるのであろうか。「多文化共生マネージャー養成コース」は、地域での多文化共生推進を担う人材として、多文化共生にかかる各種施策の企画・立案や具体的な事業展開に必要な知識やスキル等を習得することを目的として実施する実務者研修であり、公益財団法人全国市町村研修財団の全国市町村国際文化研修所（以下、JIAM とする）及び一般財団法人自治体国際化協会（以下、CLAIR とする）が実施する研修課程を修了した者を、CLAIR が「多文化共生マネージャー」として認定している。「多文化共生マネージャー」は専門職として位置づけられているのではなく、一連の研修内容を修了したという証明として登録されるものであり、「多文化社会コーディネーター」の目指しているものとは異なるが、多文化共生という同じ分野での取り組みとしてここに紹介する。

「多文化共生マネージャー養成コース」は、CLAIR と JIAM が共催で 2006 年（平成 18 年）に始めた研修である。現在、全日程は前期・後期に分かれた合計 10 日間で、定員は 20 人、全課程を修了した参加者は CLAIR により、「多文化共生マネージャー」として認定され、平成 27 年 12 月時点で 378 人が認定、うち 371 人が登録されている。研修の対象は「市町村・都道府県の職員、地域国際化協会・

市区町村国際交流協会の職員」が主に想定されており、実際の受講生の属性は約半数の45%が地方公共団体の行政職員で、所属課は在住外国人との共生を直接担当する課から市民協働に関する課や戸籍や住民登録に関わる課などまで幅広い。地域国際化協会の職員は26%、その他NPOなどは18%である<sup>1</sup>。

研修のねらいは、「外国人住民に関する法制度や課題について体系的に学び、理解を深める」「さまざまな関係団体、担い手等の長所を生かしたコーディネート力を育成する」「外国人住民の問題解決、多文化共生の推進、外国人住民と共に行う地域活性化に関する施策や事業を企画立案できる力を育成する」という3つである<sup>2</sup>。

研修の内容は、まずは多文化共生に関する施策の概要を一通り学び、その後、各論を事例を含めて学ぶ。その範囲は入管法から外国人児童生徒の教育、医療、福祉分野、日本語教育等まで幅広い分野に及んでいる。さらに、受講者の所属する団体の地域の状況を受講者が各自調査・分析を行い、各地域における多文化共生推進のための計画を考える、という流れになっている。

この研修の特徴を、社会的な意義という面からまとめると以下のようになるのではないだろうか。

- 1) 比較的口が広いことで、多文化共生施策に関わる人材の底上げに一役かっている。行政職員は本人の関心や希望とは関係なく多文化共生の分野に仕事として関わる場合が多いが、そのような場合でも基礎から包括的に学ぶことができる場として意義がある。国際交流協会の職員研修としては、実務として関わっている現場の課題を整理し、また包括的に課題を捉える機会としての意義があると思われる。
- 2) 全国の自治体や国際交流協会から多くの参加者を募ることで、「多文化共生」が各地で政策課題として認識されることにつながっている。多文化共生というテーマが比較的新しい社会的課題であることを考えると、この意義は大きいと言える。
- 3) 全国の行政職員や国際交流協会職員のネットワークづくりにつながっている。ただし、行政職員は数年で部署が変わってしまうので、そのときに作られたネットワークが維持されるかどうかは個人として多文化共生のテーマに関心を持ち続けなんらかの関わりや活動が続けるかどうかにかかってくる。研修の修了者や講師らによって主に組織されている「多文化共生マネージャー全国協議会」(NPO タブマネ)という団体もあり、活発にやりとりを続ける人もおり、ネットワークとしての意味もあるといえる。

次に、「多文化共生マネージャー養成コース」の社会的影響を大きくするために、以下の工夫が功を奏しているといえる。

- 1) 修了者を「多文化共生マネージャー」として認定・登録することが、その社会的認知度を上げることに繋がっている。「多文化共生マネージャー養成コース」を開催するごとにその登録者数が積み上げられ、現在は371人というそれなりに大きな数であるという量と、それらの人々が全国津々浦々にまたがっているという地理的な広がりから、社会的認知度を上げる仕掛けの1つとしてうまく機能していると言える。
- 2) CLAIR から研修費及び交通費について一部助成があることにより、全国から参加者を集めることに成功している。自治体や協会において研修に割く予算が限られている中、多文化共生というテーマの優先順位がその市町村であまり高くない場合でも、参加へのハードルは低くなり、多くの参加者に受講してもらえるという効果がある。

以上、「多文化共生マネージャー養成コース」の特徴と工夫を挙げた。ここから、「多文化社会コーディネーター」という専門職の設置を目指すにあたり、参考になることは、社会的な認知度を上げる工夫であろう。社会的認知度が高ければ、多文化共生社会づくりに取り組む理解を広く得ることにつながり、さらに、その資格がポストにつながることを後押しすることも考えられる。そのような工夫も併せて「多文化社会コーディネーター」の専門職設置を考えていくことは忘れてはならないと考える。

---

[注]

<sup>1</sup> CLAIRのホームページ及び担当者からの聞き取りによると、平成27年12月時点で、総認定者数は378人、うち、「多文化共生マネージャー」として登録した人が371人。その内訳として、地方公共団体168人（45%）、地域国際化協会96人（26%）、地域国際団体67人（18%）、JIAM6人（2%）、CLAIR14人（4%）、その他団体20人（5%）となっている。ホームページアクセス（平成27年12月10日）<http://www.clair.or.jp/j/multiculture/jiam/tabumane.html>  
聞き取り（平成27年12月15日）

<sup>2</sup> 平成27年3月3日現在募集ちらし作成時の内容より。

# 教育行政における 多文化社会コーディネーターの必要性

宮澤千澄

横浜市教育委員会  
主任指導主事

## はじめに

私は、平成16年度から20年度にかけて鶴見区内の中学校の国際教室担当教員<sup>1</sup>として勤務し、多くの日本語指導が必要な子どもたちと出会った。子どもたちと学習を進める中で、日本語のわからない彼らを目の前にし、学校内外から多くの方の支援を得て、教員として教科を教えるだけでなく、支援体制を作る（コーディネートする）ことの重要性に気づいた。

現在、横浜市教育委員会事務局東部学校教育事務所の指導主事<sup>2</sup>としてさまざまな業務に当たっている。所管域内には横浜市の外国人児童生徒のおよそ半分が在籍しており、平成25年度から事務所独自に外国人児童生徒に対してのサポート事業をスタートし、その主たる担当者として事業を進めている。

学校現場におけるコーディネーターの必要性に関しては、「平成26年度帰国・外国人児童生徒教育及び国際理解教育担当指導主事等連絡協議会」において、佐藤が「『特別の教育課程』<sup>3</sup>による日本語指導を行う場合、日本語担当の教員をコーディネーターとして位置付けできないか。これまで特別支援コーディネーター<sup>4</sup>、道徳教育コーディネーター<sup>5</sup>が配置されている。こうした視点からも、学校での推進をはかってほしい。『教員が地域のリソースを活用するように、コーディネートする』」[佐藤2014a]と述べている。

また、「平成26年度外国人児童生徒等に対する日本語指導指導者養成研修」において、佐藤は以下のように学校における多文化共生の取り組みの視点を提示し、

教科等での実践を通して共生の教育をどのように進めていくかについて述べている [佐藤 2014b]。

「多文化共生の取り組みの視点—受け入れ側の児童生徒への教育」

- ・ 他者への想像力、共感性（外国人の生活を知ろうなど）
- ・ 違いの尊重と理解、異なった文化的背景を踏まえる視点、多様性（みんなちがっていい、国の友達と学びあうなど）、差異を尊重するときは、他の児童生徒に説明が必要
- ・ 参加・共同（体験学主や交流学習の工夫）
- ・ 自己肯定感（学習での達成感、エスニシティの肯定）
- ・ 課題解決（生活上の課題解決、地球温暖化や食料の輸出入の問題のように、価値が対立する課題の学習）」

学校現場において、特に横浜市のように国籍及びつながる国・地域数が99カ国（26年度）という、学校が多文化化している中で外国人児童生徒に対するとき、単に日本語指導の場を提供するためのコーディネートが求められるのではなく、児童生徒のこれまでの文化的背景を知り、文化の違いや多様性を認めながら日本の学校生活に慣れさせていき、その中で学習を進めていく多文化社会コーディネーターとしての視点が求められる。さらに、その多文化社会コーディネーター的視点を持ってコーディネートしている担当教員と関係機関を結ぶ専門職としての多文化社会コーディネーターが、教育委員会に位置づけられることが必要と考える。

本稿では、私自身の実践を事例に、教育行政における専門職としての多文化社会コーディネーターの配置の必要性とあり方について論じていきたい。

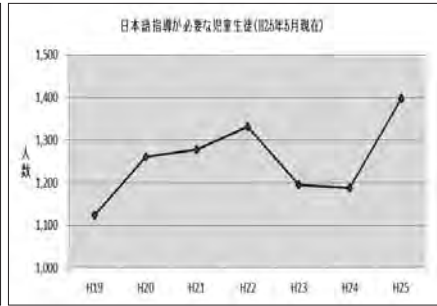
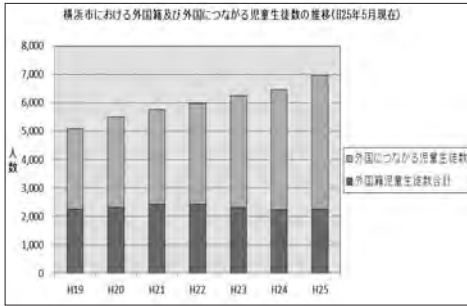
## 1. 横浜市の現状と課題

### (1) 横浜市の学校の多文化化の現状と課題

〈現状〉

平成26年度の横浜市立小中学校に在籍する外国人児童生徒は2300人を超え、さらに外国につながる児童生徒は5100人を超えている。日本語指導が必要な児童生徒は1400人以上在籍している。外国人児童生徒数は、2200～2300人で推移しているものの、日本国籍をもつ、「外国につながる児童生徒」が増加。それに伴って、要日本語指導の児童生徒数も増加している（次ページのグラフ参照）。





平成 26 年度横浜市教育センター研究発表会において、「日本語指導が必要な児童生徒への効果的な支援の在り方と担当教員の育成について」と題した担当課の発表の中で以下の課題が挙げられた。

〈課題〉

- ・日本語が全くわからない児童生徒が入学（編入・転入）してきたときの、学校の受け入れ・支援体制づくり
  - 初期に十分な体制をつくれないと、当該児童生徒の不安感の増大、いじめ、不登校、反社会的行動につながることもある。
- ・児童生徒の日本語能力、学力を伸ばすこと、母語・母文化の尊重とのバランス
  - 学習言語習得の長期化、ダブルリミテッド、母語・アイデンティティの喪失など。
- ・日本語の話せない保護者の家庭との連携
  - 児童生徒指導、進路、災害時の緊急連絡、特別支援が必要なケースへの対応など、言葉が通じないことにより、保護者の誤解や学校不信をまねくこともある。
- ・受け入れ担当教員の指導力とコーディネート力
  - 適切な指導を行うことと、外部からのさまざまな支援をコーディネートする力が求められるが、専門性を培う機会がとりづらい。

(2) 学校現場でのコーディネーターの役割と現状

私の 5 年間の国際教室担当教員としての活動を振り返ってみると、初めは子どもたちとどう関わっているのかよくわからなかった。担当教員として、日本語指導をどうやるのか、あるいは何とかやっていたとしてもこれで良いのか、と不安

を抱えて過ごす日々であった。その中で考えていたことは、日本語を学んで早く日本の学校になじみたい、勉強がわかりたいという意欲を持った目の前の多くの生徒たちに日本語や教科学習をさせるにはどうするべきか、ということだった。

生徒一人ひとりの日本語理解の状況に合わせて、国際教室での取り出し授業を行っていくためには、多くの協力を得る必要があった。そのために、まず管理職に相談して授業に応援に来てくれる教員をお願いし、日本語の理解が難しい生徒にも、教科担任による教室の授業と並行した時間割を組めるように工夫した。また、教育委員会、区の事業等を最大限利用し、ありとあらゆる支援を得るように努めた。

具体的には次のようなことである。

- ・日本語教室に子どもたちを通わせる教育委員会への申請を管理職に依頼
- ・教育委員会の母語支援事業を利用し、母語サポーター依頼
- ・区の事業としての母語サポーター派遣要請
- ・区の事業としての翻訳支援の活用
- ・地域・大学等のボランティアに放課後、休日の学習支援の依頼
- ・母語サポーターへの調整、連絡

このように事業を活用して、さまざまな支援が得られるようになると、当然支援をしてくれる人の数が多くなり、体制を組むために人をやりくりするすなわちコーディネートすることの大変さを実感することとなった。編入生徒があると、通訳ボランティアの依頼が必要となる。またその生徒に合わせて国際教室での取り出し授業の時間割を組むので、教室全体の授業を組み直すこととなり、関わる支援者のマッチング作業を繰り返していた。さらに、編入児童・生徒があり受け入れに困っていると近隣の学校から連絡があったときには、時間割を調整して区から派遣されている母語支援サポーターの派遣も行った。あらゆる関係機関につながり、その支援者と共に日本語指導が必要な子どもたちの学習を支える、環境を整備していくことが必要であった。まさに、管理職を含めた教職員、行政、サポーター、地域ボランティア等が一体となって子どもたちを支えていけるような体制を組むコーディネーターとしての役割が求められた。さらに、さまざまな国からの子どもたちを受け入れ、その子どもたちの多様性を大切にしながら参加し協働できる学習環境を整える多文化共生の視点も必要であった。

国際教室設置校では担当教員が受け入れの中心となっているが、未設置校では児童支援専任教諭<sup>6</sup>、生徒指導専任教諭、特別支援コーディネーター、教務主任、学級担任、学年職員等の教員がその役割を担っている。横浜市の日本語指導が必

要な児童生徒受け入れの手引「ようこそ横浜の学校へ」には、受け入れの体制づくりに際し、学校全体で受け入れることの必要性を説き、さらに、コーディネーターという役割を位置づけ、そこに主に国際教室担当、国際理解教育担当、人権教育推進担当、教務主任・学年主任・特別支援教育コーディネーター（児童支援専任）が担当する、受け入れ環境整備、日本語指導、担任のサポートおよび外部との連絡や調整をする、と記載されている。このことは、学校現場においてコーディネーターという役割の必要性とその位置づけを明確にし、さまざまな立場の教員がそこに当たる可能性をも示している。そうであるならば、多文化社会コーディネーターという専門職が位置づけられることで、学校現場でもコーディネーターとしての担当が位置づけられ、専門職としての多文化社会コーディネーターと連携しながら日本語指導が必要な子どもたちへの支援体制を構築しやすいのではないかと考える。

### （3）まとめ～学校現場から～

学校現場において日本語指導の必要な子どもに対しての支援体制を作るとき、さまざまな立場の教員が受け入れ窓口となり関係機関とつなぐ役割を果たしていることについては、（2）で述べた。

教員として教科を教える以前にコーディネーターとしての役割を果たして、以下のようなことを行っている。

- ・学校内外のさまざまな人・関係機関と連携をとって、支援体制を構築し、学習環境を整える。
- ・日本語を理解しない保護者との面談のために通訳派遣依頼をし、学校生活についての説明を行う。
- ・心配事や質問があれば、それに対応したり、相談にのったりする。
- ・母語サポーターや学習支援者を探すために、ラウンジや近隣の学校に連絡を取る。
- ・支援者が決まったら連絡を取り、支援のための調整を行ってその子のための時間割を組む。
- ・本人、保護者及び担任、教科担任とも連携をとって、子どもにとって適切な支援体制を構築する。

このような対応を円滑に行うためには、教員がコーディネーターとしての役割を果たすとともに、異なった背景から来ている子どもたちに寄り添う多文化共生の視点が欠かせない。しかし、国際教室が設置されていない学校においては、編

入の受け入れそのものが初めてという場合もある。その場合には、得られるはずの支援策が十分活用されず、支援を適切に受けられない子どもがいる可能性もある。さらに、国際教室が設置されている学校でも、支援策の活用や外部との連携は行っているものの、編入が重なり、その受け入れそのものに時間を取られたり、人手を費やしたりしている現状がある。本来の教育活動とは別に、学習環境を整え支援体制を組むことに多くの時間と労力を費やして苦労している教員が確かに存在するので、専門職としてコーディネーターが位置づけられれば、支援がやりやすいことは間違いない。

実際に学校現場にコーディネーターが専門職として位置づけられるかどうかを考えてみると、国際教室の設置は、日本語指導の必要な外国人児童・生徒の数により定められ、教員の定数も決まりがあるので、年度ごとに変わる可能性があり、その担当教員も1年ごとに変わることもある。この現状で、専門職として国際教室担当教員全員をコーディネーターとして位置づけることは難しい。

多文化社会に関連するすべての分野のコーディネーターに共通する専門職を「多文化社会コーディネーター」と総称し、「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」[杉澤2009]と定義した。

外国人児童生徒への支援というと、まずは日本語教育が挙げられる。もちろん、外国人の子どもたちが日本で生活し、教育を受けていくためには日本語教育は欠かせない。しかし、外国人の子ども、特に移住労働者の家庭の子どもは、これまで述べてきたようなさまざまな複雑な家庭の事情や生活の課題を抱えている。石河は、「現地点では、外国人の生活上の問題の大半は、日本語教育支援者や外国人支援ボランティア、通訳者による献身的な活動で支えられているのが実情である。しかし、これらの支援者は、例えば日本語教育の専門家であっても支援の専門家ではなく、ソーシャルワークの教育や訓練を受けたわけではない」[石河2012:27]と、支援者としての専門性についてふれている。

こうしてみると、教員でありながら、コーディネーターとしての専門性、言い換えると子どもを取り巻く環境の中での支援策を熟知し、支援先の情報、つながる先とネットワークをたくさん持ち、協働して支援体制を創造していける力量を持った人、さまざまな背景で今ここにいる子どもたちを理解し寄り添える多文化共生の視点を持っている人、そんな役割を担った人がどこに位置づけられたらよ

いか。そう考えたときに、学校現場と行政をつなぐ教育委員会に、専門職として認定された多文化社会コーディネーターが位置づけられ、その人が専門職としての力量を持ち（専門職としては、教育現場に詳しく、多文化化への知識も持ち合わせたダブルメジャー的な位置づけとなろう）、国際教室担当教員やさまざまな立場で受け入れを行っている教員に多文化共生の視点を持ったコーディネーターの役割を果たすことの大切さを、学校訪問や研修等で啓発し伝えていくことが、一番良いのではないかと考える。組織の中で孤立せず、自覚と自信をもってその職責にあたるためには、専門職としての多文化社会コーディネーターの位置づけが必要である。

## 2. コーディネーターとしての実践からみえてくるもの

### （1）現在の立場、役割～多文化社会コーディネーターとしての実践から～

平成 21 年度に横浜市教育委員会の指導主事となり、国際理解教育担当として、いろいろな学校の国際教室を訪問する機会に恵まれた。これまでの国際教室での指導の経験を生かし、担当教員に運営面での助言をすることができた。翌年の機構改革によって横浜市教育委員会は、方面別に 4 事務所を設置し、それに伴い、私も方面別学校教育事務所に所属することとなった。学校教育事務所の指導主事としては、横浜市全体の外国人児童生徒の教育をどうするか、ということを考えるというより、より学校に近いところで何ができるのか、ということを考える役割を担っていると思っている。そういう立ち位置ながら、事務所の国際理解教育の担当であったので、平成 24 年 11 月に全市の国際教室担当者の協力を得て 30 人程に、担当者として困っていることはあるか、国際教室の運営を外部に協力してもらっているかというアンケートを実施した。これは、私が指導主事として、国際教室担当教員に向けて授業づくり講座等を開催するにあたり、教員の意識・ニーズを知る意味で協力をお願いしたものである。それによると、75%以上の人何らかの困り感を持っていると答え、その具体に対しては次のような回答があった。このアンケート結果に関しては、平成 25 年 11 月 30 日全国フォーラムの際、事例研究—学校現場におけるコーディネーターの発表の中でも説明している。

- ・他の教員の理解がない。
- ・コーディネーターが大変。時間が足りない。
- ・言葉が理解できない。
- ・1人でやっているので相談する人がいない。
- ・取り出す時間の（クラスの時間割との）調整。

- ・ 系統的な学習の見通しの持ち方。
- ・ 授業時数の確保、等々。

ここからも、国際教室担当教員が、コーディネーターとしての役割を果たそうとしていることがわかったり、反対につながる先がわからず1人で悩んでいたりがみえる。1-(3)で述べたように教育委員会の組織の中に多文化社会コーディネーターという専門職が位置づけられるならば、その立場を生かし、国際教室担当教員の研修等でネットワークづくりや、外部機関との連携等について相談を受けたり助言ができたりするのではないかと考える。専門職として認定されることにより働きやすくなり、コーディネーターをする教員を多文化社会コーディネーターとしてまとめ、お互いのネットワークの輪を広げ、互いに連携・協働して外国人・外国につながる児童生徒への支援にあたれると考える。

平成25年10月に東部事務所域内の国際教室担当教員に対して外部機関と連携して国際教室を運営しているかどうかについて、アンケートを実施した(表1)。このアンケートは、後で述べる東部学校教育事務所が事務所独自の事業として、国際ラウンジやボランティア団体等関係機関の協力を得て夏休みの学習会を実施した後、各学校における外部機関との連携の実態を把握するために管内の国際教室設置校全62校(2人加配校を含む)を対象にしたものであり、63人から回答があった。

表1 平成25年度の国際教室担当教員への外部支援についてのアンケート

	全体	中学校	小:1年未満	小:1~3年	小:3年以上
外部機関と連携している	64%	80%	42%	69%	100%

国際教室担当としての経験を積んでくるとより外部の力を借りていることがわかる。それは、コーディネーターとして外部とつながるときに、経験値が増すことで外部のリソースの把握がしっかりとなされ、より支援依頼ができるということがみえてくる。このような教員の現状を知り、コーディネーターとして生かしていくことも多文化社会コーディネーターに求められる。

現在、私が所属する東部学校教育事務所域内には、前述したように全市の外国人・外国につながる児童生徒45%が在籍している現状があり、外国人・外国につながる児童生徒の集中している学校や急増している学校もある。

そういった学校および子どもたちに対しての支援が事務所としての重要課題と捉え、その課題解決のために平成25年度から事務所独自のサポート事業として



外国人児童生徒の支援を実施することとなった。その担当者として、限られた予算の中で東部学校教育事務所として何ができるのかを考えた時、まず、夏休みの学習支援教室の実施を考えた。夏休み中の学習会、補習教室等を開催している学校もあるが、日本語指導の専門家や外部からの支援者を巻き込んでの実施となると、コーディネートをする負担が生じる。支援を受ける子どもの数が多ければ支援者の数も多く必要となる。日本語指導の専門家・母語サポーターの支援も欲しい。そういった必要な支援が受けられるように段取りや依頼に手間や時間がかかり、実際の支援に至るまで大変な労力を費やすことを経験の中で実感していた。そこで、そういうコーディネートを事務所が行うことで学校の負担を軽減することができ、学校と協働して学習会を企画し運営することが可能と考えた。さらには、今後その実践を生かして、学校主体での実施に結び付けていきたいと考えたからである。

具体として、平成25年度は、夏休み中の学習教室2会場を学校で実施した。翌26年度は、事業を拡充し5会場で学習会を実施し、さらに夏休み中の編入児童生徒及び保護者に対して受け入れのための夏休み特別ガイダンスを2会場で1回実施した。

学習会・ガイダンス実施において私自身が努めたことに、多文化社会コーディネーターの役割を意識することがあった。単に学習支援をする場を設定するのではなく、異なった文化的背景を踏まえる視点を持って、国際教室担当教員、日本語講師、学習支援サポーター、大学・学生、区役所、国際交流ラウンジ等関係者が参加・協働してこの学習会を作り上げるという思いを持ってもらえるようにすることを考えた。そして、何より心掛けたことはこの事業が東部学校教育事務所の事業であることから、事務所全体で実施する体制づくりであった。

私に専門職として認定された多文化社会コーディネーターとしての肩書があり、それを全面に押し出しながらこの事業を進めていたならば、連携を図る・事業の説明をする等の際に、やりやすい面はあったと思う。立場は人を作る。専門職として認定された多文化社会コーディネーターが組織の中に位置づけられることは、より職務を円滑に進める上で重要であると実感している。

## (2) 事業(例として学習会)の概要

初年度、2会場計8日間の学習会への、参加児童・生徒は175人、支援者114人であった。支援者の内訳には、日本語講師、学習支援ボランティア、国際教室担当教員、会場校の教員、事務所の指導主事等を含んでいる。児童・生徒の参加



人数を把握し、それに合わせて支援者の手配、事務所のスタッフを確定し、学習会実施とした。学校のニーズをよく聞き、それに合わせて外部に協力を依頼し、学校と外部ボランティアをつなぎ、国際教室担当教員がグループ分けをしてマッチングをしてくれた。外部に協力を依頼すると同時に会場校では、学校全体で関わってもらえるように、管理職の理解を得て国際教室担当教員をはじめ他の教員と一緒に進めることを意識した。小学校においては学校全体で学習会実施に取り組んでいただき、学校と教育事務所が協働して関係機関の協力を得て実施することができた。

翌年度は、5会場15日間の学習会実施となった。参加児童・生徒のべ445人、支援者312人であった。実施会場を増やしたため、会場校との連絡・調整の手間は当然増えた。一番大変だったことは、ボランティアの確保だった。そのため、ラウンジや大学等関係機関に協力を依頼し、支援者を募った。また関係機関に伺い、支援者を対象に説明会等も実施した。昨年同様会場校・参加校（の教職員）、ラウンジ、ボランティア、児童・生徒及びその保護者、区役所等を事務所がコーディネートして学習会の実施となった。子どもたちの学習支援という目的のもと、多くの方の協力を得て学習会が実施でき、それぞれの立場で参加・協働・創造というプロセスをみることができた。昨年より、各会場校での国際教室担当教員の運営への関わりがより多くなり、運営・指導においてさまざまな提案・工夫が見られた。2年目の会場では、子どもたちのグループ分けや子どもたちへの指導に改善・工夫があった。実施後のアンケートで学習支援者からは子どもたちのより良い支援のために打ち合わせや実施回数等について率直で前向きな意見をいただくことができた。2年間の学習会の参加者・支援者数は以下のとおりであり、特に2年目の中学校の支援においては、ニーズに応じたマンツーマン支援のために、多くの方の協力を得た（表2・3参照）。

表2 平成25年度学習会参加状況

中学校1校	実施日数	4日間の参加生徒総数	80人	支援者総数	55人
-------	------	------------	-----	-------	-----

中学校1校	実施日数	4日間の参加生徒総数	95人	支援者総数	59人
-------	------	------------	-----	-------	-----

表3 平成26年度学習会参加状況

中学校2校	実施日数	3日間の参加生徒総数	58人	支援者総数	61人
-------	------	------------	-----	-------	-----

小学校3校	実施日数	12日間の参加児童総数	387人	支援者総数	251人
-------	------	-------------	------	-------	------

### (3) まとめ～多文化社会コーディネーターとして

夏休みの学習会を開催するにあたり、さまざまな機関・人と関わった。外部機関や学校だけでなく、事務所内でも多くの協力を得ることが大切であった。多文化社会コーディネーターとして、現状を正しく把握し、その課題解決のためにいかに多くの人・機関と連携を図り、協働するかという力量が問われていたように思う。ただ単に連携し、協力を得て実施するというだけでなく、学習会そのものが参加した児童・生徒のためになるような内容でなくてはならないし、多くの支援者にとってもやって良かった、というものにならなくてはいけない。「参加」→「協働」→「創造」というプロセスを経ながら関わった人々が対等の立場で子どもたちの学習支援という目的を達成することが必要であった。

学習会に関してのアンケートに、支援者からは「もっと回数を増やしたい」「より子どもの現状、ニーズにあった支援にしたい」というものがあった。学校からは「より事務所と打ち合わせをして連携を密にしたい」「どこまでが事務所がやることで、どこを学校がやるのか明確にしたい」というものもあった。それぞれがより主体的に「参加」し「協働」して学習会を「創造」できるように考えていた。情報共有・対話の機会を多くすることの必要性を感じた。

指導主事という立場は、元々教員なので、学校現場には詳しい。教育委員会に所属しているので行政の一員であり、区役所等外部機関とも連携しやすい。学校現場にいるよりは、関係機関とつながるという点でコーディネーターとしての力量を発揮しやすい立場である。私は、所属する事務所の課題として学習会やガイダンスを実施し、多文化社会コーディネーターとしての役割を果たそうと努めてきた。しかし、国際教室担当者会や研修、その他の外国人・つながる児童生徒に関わる事業に所管として参加することはない。事務所ではなく、国際理解教育担当部署に専門職としての多文化社会コーディネーターが位置づけられるならば、そのリソースとして学校現場でコーディネーターの役割を果たしている国際教室担当教員はじめさまざまな立場の教員を捉え、研修会等を使って多文化共生を進めていけると思う。専門職として位置づけられた多文化社会コーディネーターのもとに、多文化共生視点を持ったコーディネーターという立場の教員同士が実践コミュニティを形成し、連携・情報共有をして、各学校の目の前の子どものための受け入れや指導にあたっていける。そうなれば、2(1)で述べたような国際教室担当教員の困り感等の課題も解消されると考える。

### 3. 教育現場における多文化社会コーディネーターの必要性と専門性

#### (1) 受け入れにあたって

1 (3) で述べたように、受け入れ体制を整えるには、学校内外のさまざまな人・機関と連携していくことが大切である。また、外国人児童生徒の受け入れにあたっては、国際教室設置校であってもなくても、温かい対応をし、保護者や子どもが安心して学校に来られるように丁寧な説明をすることが求められる。これを、学校の誰が担当しているのかを考えると、国際教室担当教員配置校であれば、担当教員。配置校でなければ、学校全体を見ている教務主任、特別支援コーディネーターということもある。また、児童支援専任教諭、学年の職員、国際理解教育担当教員も考えられる。委員会、学校及びさまざまな関係機関がどのように、誰が窓口となって連携しているのか現状を考慮しつつ以下のように多文化社会コーディネーターと、各学校のコーディネーターの連携について図で整理してみた。(下図 参照)

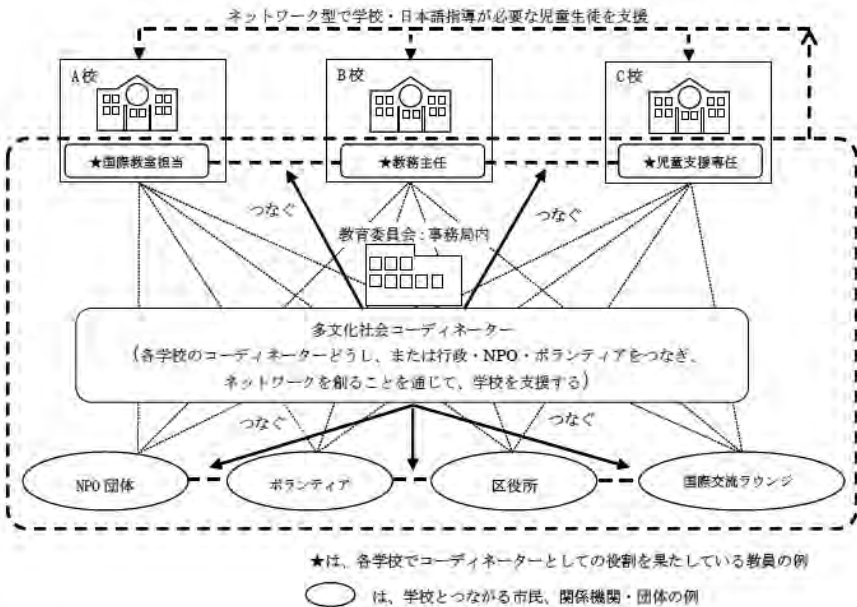


図 多文化社会コーディネーターと学校におけるコーディネーターの連携の例

一人の子どもに向き合いその子に対する支援を考えると、担当となった教員にはコーディネーターとしての働きが求められる。支援は1人ではできない。そ

の子のためにどこにどうつないでいくのかを選択して連絡をとり、速やかに支援体制を組んでいくことが必要だからである。学習支援以前に、支援体制を整えるコーディネーターとしての力量が求められる。

外国人の子どもの指導で必要だと思うものを臼井は教師の「つくる」力と「つなぐ」力に分け、次のように述べている。「経験を積むにつれて、教師には『つなぐ』力の習得が求められるようになり、その割合も大きくなっていく。『つなぐ』力は、子どもが在籍する学級の担任教員や学校管理職、行政機関など、あるいは保護者との関係づくりの力である。これがうまく発揮されれば外国人の子どもへの対応が個業的なものに留まらず、全体として業務を分かち合うことで、みなで協力して子どもの指導にあたることができる。担当者に集中する負担の軽減をはかれたり、関係者間で課題の共有がなされることで関係者のやりがいが高めたりすることもできる」[臼井 2009 : 186-187]

子どもの支援体制を速やかに構築する必要がある学校の教員に研修等で一堂に会して関わることができる教育委員会に専門職として多文化社会コーディネーターが位置づけられたならば、コーディネーターとしての教師の役割をより明確に示すことも可能であるし、多様な背景を持つ子どもたちへの支援に関して、情報共有できる場を設定し、他との連携を図り、協働して支援を進めることができると考える。

## (2) まとめ～学校現場にみる多文化社会コーディネーターのあり方～

これまで、学校現場でのコーディネーターの現状や課題を見てきた。外国人児童生徒の多い学校においては特に国際教室担当教員にコーディネーターとしての力量が求められ、多文化共生の視点も必要とされる。その力量を高めるために、国際教育課所管の日本語指導者養成講座が開催されたり、国際教室担当教員の研修会が開催されたりしてはいるが、十分な力量形成までには至っていない。専門性を高める機会が少ないのが実情である。また、1 (3) でも述べたが、継続して支援にあたる担当教員ばかりではなく、研修したことが生かされない現状もある。担当した教員の意識や力量によって支援体制に差が生じることもあり得る。学校現場におけるコーディネーターの役割を担った教員が役割を果たしやすいように、コーディネーターをコーディネートする多文化社会コーディネーターが、専門職として教育委員会に位置づけされることが必要だと考える。その立場・役割が認知されることで、学校内外の人や関係機関とつながりやすくなり協力も得やすく、教員には指導・助言もしやすくなると思う。

## おわりに

学校教育現場において、外国人児童生徒（および、つながる児童生徒）のための支援に限らず、一人ひとりの子どもにあった教育活動を進めていくためには、(教科)担任1人だけではなく、多くの人と連携・協力して支援を進めていくことが大切であり、必要不可欠である。そのために、各学校では、さまざまな立場の人がコーディネーターとして自分の中の引き出しを最大限に活用して協力体制を作っている現状がある。外国人児童生徒の支援に関して、学校によってはそういった受け入れの経験がない所もある。その場合の支援策として、日本語ドリル・受け入れマニュアルの作成等支援策を充実させてきた。施策は充実してきているが、学校現場ではまずは子どもと向き合う人が必要となる。その役割を果たす人がコーディネーターとして組織内に位置づけられていれば、支援が必要な子どもにあった支援体制を構築すべく、速やかに動ける。その人に力量があれば当然支援が充実することも期待できる。経験を積む程に外部の力を借りていくというアンケートの結果からも、経験を積むと「どこに」「どれだけ」「どういった」支援者・支援方法があるか、といった情報の引き出しをたくさん持てるようになることがわかる。コーディネーターとしての大切な力量、どれだけの人材を知っているか、ということにつながる。そのような役割を期待され、その責を果たそうと努力している経験の浅い教員がいる中で、その人を指導できる、研修等で関わっていける教育委員会事務局内に、専門職としての多文化社会コーディネーターが位置づけされることは大変重要である。

立場で伝えられることがあるので、専門職として認定された人が位置づけられることが必要なのだ。横浜市の、外国人・外国につながる児童生徒の国の数は100カ国近くになり、本当に多様化している。その点からも多文化という視点は欠かせない。多文化社会コーディネーターの位置づけが、文化・国の違いを超えて誰もが安心して自分らしく生活できるための体制づくりをより円滑に進めると思う。専門職として位置づけられたその人を中心に各学校のコーディネーター(的役割を果たす教員)も連携して、情報共有をしながらおのおのの学校や地域で、さまざまな背景を持つ子どもたちの受け入れや指導に力を発揮していける体制が速やかに構築できることを願っている。

---

[注]

- <sup>1</sup> 外国籍児童・生徒の日本語指導等のために加配された教員。神奈川県では、5人以上の要日本語指導の子どもの在籍で教員が1人、20人以上で2人加配される。
- <sup>2</sup> 教育委員会に置かれる専門職。上司の命を受け、学校における教育課程、学習指導その他学校教育に関する専門的事項の指導に関する事務に従事している（地教行法第19条）。
- <sup>3</sup> 平成26年4月1日から施行されたもの。日本語の能力に応じた特別の指導を行う必要があるものを教育する場合には、文部科学大臣が別に定めるところにより、特別の教育課程により実施することができること。
- <sup>4</sup> 各学校における特別支援教育の推進のため、主に、校内委員会・校内研修の企画・運営、関係諸機関・学校との連絡・調整、保護者からの相談窓口などの役割を担う教員のこと。
- <sup>5</sup> 道徳の教科化の検討の中の委員会で、道徳教育の主担当として検討されている教員のこと。
- <sup>6</sup> いじめや不登校、発達障害、日本語指導が必要等、子どもを取り巻く諸課題が多様化し、行動や学習に特別な支援を要する子どもが増加するなか、小学校のチームとしての対応力を強化し、教育力を高め、一人ひとりに目を配るきめ細かな教育を推進するという目的を達成するために小学校に、配置された特別支援コーディネーターを兼務する教員のこと。

[文献]

- 石河久美子, 2012, 『多文化ソーシャルワークの理論と実践』 明石書房.
- 白井智美, 2009, 『イチからはじめる 外国人の子どもの教育—指導に困ったときの実践ガイド—』 教育開発研究所.
- 佐藤郡衛, 2012a, 「平成26年度帰国・外国人児童生徒教育及び国際理解教育担当指導主事等連絡協議会」 説明資料.
- 佐藤郡衛, 2012b, 「平成26年度外国人児童生徒等に対する日本語指導 指導者養成研修」 講師資料.
- 杉澤経子, 2009, 「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」 『シリーズ多言語・多文化協働実践研究別冊 I 多文化社会に求められる人物とは?』 東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター.



## 第2章 専門職化に向けた認定制度と倫理綱領

# 事例研究にみる認定に向けての 専門職と認定制度・組織のあり方

山西優二

東京外国語大学特任研究員  
早稲田大学文学学術院教授

多文化社会コーディネーターの認定制度の構築に向け、「基礎研究」にみる実践知・実績の捉え方を踏まえ、また「制度化研究」にみる認定制度・評価基準・資格化などの方向性を見据え、「事例研究」のメンバー7人は2013～2014年度にわたり事例研究を実施してきた。この章では、第1章に示されたコラムを含む7つの事例研究にみる「多文化社会コーディネーター認定への示唆」の要点を、筆者なりに「認定に向けての専門職のあり方」と「認定に向けての制度・組織のあり方」に焦点化させ、整理しておくことにしたい。

### 1. 認定に向けての専門職のあり方

多文化社会コーディネーターの専門職性を認定するにあたって、事例研究からは以下のような4点の専門職性が浮かびあがっている。

#### (1) ダブルメジャーとしての専門性

事例研究にみるダブルメジャーという言葉には詳細にみるとそれぞれ異なる意味内容が包含されていることに気がつくが、基本的には既存の学校教育・社会教育・地域日本語教育・福祉・労働などの専門領域にみる専門性と、多文化社会の問題・課題を多分野間での連携・協働を通して解決・探究していくために必要とされる実践領域にみる専門性の両者を交錯させていくことが専門職性として求められることを意味している。



「専門性を超えた多文化社会への貢献をいかにプログラムに反映できるかというコーディネーターのあり方を意識して認定すべきである」といった北村による地域日本語教育コーディネーター事例を踏まえた指摘、「専門職としては、教育現場に詳しく、多文化化への知識も持ち合わせたダブルメジャー的な位置づけとなろう」といった宮澤による教育行政の事例を踏まえた指摘などは、このダブルメジャーのことを指している。また多文化ソーシャルワーカー事例を踏まえての高柳・松岡による「その人の持っている文化的共感や多文化性そのものが重要ということではなく、その多文化性を意識して使うということ、いうなれば専門職としての自覚が大切だと言えよう」「多文化化が進む中で、多文化ソーシャルワーカー、多文化社会コーディネーター両者の問題解決の中で必要とされる多文化性、それは多文化・多言語に関連する部分の知識・理解、文化を尊重・共感する力、さらに文化の違いを客観的に捉える力、既存や公式の組織やグループを超えて柔軟につながる力である」との指摘は、上記の実践領域における専門性の質を示している。ただここで言う多文化とは、単に外国・日本といった国や民族単位の文化のことを指しているのではなく、人間の中にそして人間と人間の間にも多層的に動的に存在している多様な文化のことを指していることは確認しておきたい。さらに菊池は多文化共生推進士の事例を踏まえ、「ダブルメジャーを前提とする専門職の意義は、既存の人材や組織で対応できない地域の多文化化に伴う問題を明らかにし、実践的に解決できる人材養成にある」とし、分野や組織を超えた連携・協働の中にある問題解決に向けた専門職性を浮かびあがらせている。

## (2) 実践への省察力

多文化社会コーディネーターにとどまらず、専門職性の形成に向けて省察がもつ力に関心が向けられているが、このことは、実践知の形成には実践への省察が必要とされ、その形成された実践知と実践過程への省察を活用して新たな実践をつくり出すというように、実践と省察が螺旋的なプロセスをつくり出していることの重要性を意味している。したがって、専門職性として実践への省察力が求められることになる。新居は社会教育主事事例を踏まえ、「お茶の水女子大学の社会教育主事講習では、・・・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」と指摘し、専門職の力量形成にとっての省察のもつ意味とその形成過程のありようを具体的に示している。また「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」という多文化社会コーディネーターの定義を踏まえ、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、実践自体を動かす力となっているのが省察であることを強調している。

### (3) 「実践コミュニティ」をつくる力

「実践コミュニティ」「学びあうコミュニティ」は、自らの実践の場・職場を省察的実践の場とする、実践と省察が交錯する場とするという意味から、専門性形成に向けて必要とされる制度・組織のあり方としても捉えられるが、一方このようなコミュニティをつくりだし、実践と省察を交錯させ、このコミュニティを持続させていく力がコーディネーターには専門職性として求められてくる。

「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」との新居の指摘や、「多様な組織の連携によって、組織に関わる多様な人々の対話が生まれ、活発化することを通じて、各人の専門性が高められていくとともに、地域課題の共有や解決が図られることが期待できるだろう」といった菊池の実践コミュニティの可能性についての指摘は、まさにこのことを指している。

### (4) 行動規範としての倫理

多文化社会コーディネーターが多文化社会の問題を解決することによって、多文化共生社会の実現を目指す専門職であり、この専門職としての業務を遂行するためには、専門職性の基底として倫理基準を確認することが求められる。

多文化社会コーディネーターの倫理綱領の策定は、事例研究にみるボランティアコーディネーターと社会福祉士の倫理綱領を参照し行われたが、その詳細は奈良の論稿に記されているのでここでの記載は省略する。

## 2. 認定に向けての制度・組織のあり方

多文化社会コーディネーターの認定制度・認定組織づくりに向けては、事例研究からは以下のような3点の制度・組織のあり方が浮かびあがってきている。

### (1) 大学・行政など多様な組織間の連携

多文化社会コーディネーターの専門性形成に向けて東京外国語大学が大きな役割を担ってきたことに示されるように、専門職制度の実施における大学の役割は大

さい。この点に関して多文化共生推進士の事例を踏まえて菊池は、「群馬大学における履修証明制度の導入、および分析力、企画力、実践力と段階的に力量形成するために編成された体系的なカリキュラムは、大学だからこそ実現できるものであろう」と述べ、また多文化社会コーディネーターの力量形成では、現場の問題状況を分析・把握し実践課題を設定するためには「多文化社会に関する関連領域全般（例えば、政策、教育、福祉、経済など）における既存の知識の包括的理解が必要である」との杉澤の指摘を引用し、「体系的なカリキュラムや包括的な知識を学ぶ場の提供は、豊富な教育研究資源を有する大学だからこそ担える役割であり、専門職制度を実施する上での大学の役割は大きい」と指摘している。ただここで確認しておくべきことは、多文化社会コーディネーターに求められる実践知とは、大学が研究知として体系化してきたものそのものではなく、実践にみる暗黙知を基礎に、実践と実践研究の中に研究知を組み入れていく過程の中に生み出されていくものであることである。この試みは、外大の多文化社会コーディネーター養成講座は当然として、社会教育主事事例のお茶の水女子大学の講習実践にもみることができる。

また多様な組織間の連携に関しては、多文化共生社会の実現への方策が、特定の団体・組織によって実現されえないことから、団体・組織間の連携・協働が必要であることは明らかであり、認定に関してもその連携・協働の中で実施されることが望まれる。この点に関して、菊池は「多文化化に伴う地域の問題解決が既存の組織では対応できないことが多い。つまり、ダブルメジャーを前提とする専門職の意義として述べたのと同じく、地域の多文化化に伴う問題を実践的に解決することが、多様な組織による専門職制度の実施の意義として挙げられる」と問題解決の視点を強調している。

## （2）専門職集団による組織化

多文化社会コーディネーターの場合は、東京外国語大学を中心とした動きの中で、認定に向けた制度化が進んでいるが、多文化社会コーディネーターという専門職にある人々による「専門職集団による組織化・制度化」の方向性が想定されないわけではない。この点に関しては、奈良が以下に指摘するように、日本ボランティアコーディネーター協会（JVCA）の事例がその方向性の1つを示している。

「JVCAは専門職集団として発足、実務に関わる人であることにこだわらず、メンバーシップの門戸を開くことで、ボランティアやボランティアコーディネーターの活動の意義を広く社会に広めるというスタンスを持っていること、そしてこうした専門職集団自体が、検定・認定の評価も担っていることである。多文化

社会コーディネーターは専門職集団が形成される前に第三者による専門性認定の制度が整えられつつあるが、専門職集団と専門性認定の主体とのあり方として、今後こうしたシステムは選択肢になるかもしれない」

### (3) 社会的認知度と専門職としてのポスト化

多文化社会コーディネーターの専門性形成とその認定が進んでくると、次の課題は多文化社会コーディネーターへのさらなる社会的認知を高め、専門職としてのポストをつくり出していくことになるが、その役割に向けた認定制度・組織のあり方が問われることになる。

この点に関して北村は、地域日本語教育コーディネーターのポスト先行の動きを見つつ、「多文化社会コーディネーターも、その重要性を感じている自治体や団体に少しずつ設置が始まっている。これら事例に焦点をあて、他の地域や役割を検討する上でのロールモデルとして扱っていくことで、設置や制度の設計が進む可能性があると考えられる。そのため、自治体に重要性やニーズを訴えていくこと、すでに設置が始まっている事例について紹介を行うことなどに力を入れていくべきである」と指摘している。また松岡は、多文化共生マネージャー養成コースの事例から、『多文化社会コーディネーター』という専門職の設置を目指すにあたり、参考になることは、社会的な認知度を上げる工夫であろう。社会的認知度が高ければ、多文化共生社会づくりに取り組む理解を広く得ることにつながり、さらに、その資格がポストにつながることを後押しすることも考えられる。そのような工夫も併わせて『多文化社会コーディネーター』の専門職設置を考えていくことは忘れてはならないと考える」と指摘している。さらに奈良は、「専門性の認定制度において、ボランティアコーディネーターは検定制度を先行して実施し、3級の場合は研修を受ければ誰でも比較的簡易に級を取得できるようにして、社会的認知を広めることを主眼とした。そして認定制度を別途設け、高い専門性を評価するシステムを構築しようとしている」と指摘し、社会的認知に向けた検定制度と認定制度の関連のありようを指摘している。

以上、事例研究から浮かびあがる認定に向けての要点を、専門職のあり方と制度・組織のあり方に焦点化させ整理してみた。今年度、試行的に多文化社会コーディネーターの認定試験が実施されたが、その認定試行試験において以上の事例研究からの要点は可能な範囲で反映されているが、今後のさらなる認定制度の充実に向けてこれらの要点を協働の中でより具体化していくことが求められているのである。

# 倫理綱領の策定における論点

奈良雅美

特定非営利活動法人アジア女性自立プロジェクト代表理事  
関西学院大学非常勤講師

社会における役割と依って立つ倫理を示し、専門職としての社会的責任を果たすために、倫理綱領は欠かせない。当研究会は、多文化社会コーディネーター倫理綱領について2014年度の研究会で議論し、基本的な案を策定した。

策定にあたっては、主として隣接する分野で類似した専門職である、ボランティアコーディネーターと社会福祉士の倫理綱領を参照し、多文化社会コーディネーターの専門性の観点と照らし合わせた。

本稿では、それぞれの事例を取り上げて議論した際、論点になったことについてまとめる。

それぞれの倫理綱領の分析と多文化社会コーディネーターへの示唆については、「ボランティアコーディネーター」「多文化ソーシャルワーカー」の事例を取り上げた前章の論考に詳しいが、本稿では研究会での論点のみ紹介する。

まず、この社会福祉士の倫理綱領には多文化の要素は入っていないため、参考にするには限界があることを前提としなければならないものの、多文化社会コーディネーターの視点や立ち位置との違いを明確にしてくれる事例である。

社会福祉士の構成としては、前文で、専門職として重視する価値観について述べられる。そしてソーシャルワークの定義を明示し、価値と原則、倫理基準という構成になっている。内容については、対象との関係性の捉え方に違いがあり、社会福祉士の場合は支援する側と支援の対象者の関係性が明確に分かれている。ボランティアコーディネーターの場合も、対人支援の専門職に隣接するため、ボランティアとの関係性の捉え方に焦点が当たっている。多文化社会コーディネーターの場合は、助ける、助けられるという関係ではなく、ともに社会をつくる参

加者として捉える。多文化社会コーディネーターの理念の中には、一方的な関係を作るのではなく、困ったときは助けあえるという社会にすることが重要と考える。

社会福祉士の場合、個人を対象にした活動であるため、倫理的責任について細かく明記されている。ボランティアコーディネーターの場合はもう少し絞られるが、価値と倫理基準がそれぞれ章立てて記述されている。多文化社会コーディネーターの場合は、人だけではなく、組織の場合もある。人権の擁護、プライバシーや個人情報の保護は言うまでもないが、あくまで、現場でどうコーディネーションし、問題として顕在化してきた問題をどう捉えるかが重要であるため、シンプルな倫理基準とした。

この2事例と異なる特徴的な要素として、多文化社会コーディネーターの業務を明示した点が挙げられる。2つ目の大項目に、「業務のあり方」として「2-1 目指すべき多文化共生社会」と「2-2 参加・協働・創造のプロセスの循環の推進」を明記し、多文化共生社会をどのように捉えるのか、多文化社会コーディネーターがいかなる専門職であるかを明らかにした。

そして倫理基準では、社会福祉士や、ボランティアコーディネーターの倫理綱領と共通する一般的な個人情報やプライバシーも含めつつ、多文化社会コーディネーターならではの視点として、専門性の向上が具体的に盛り込まれた。当研究会で当初から議論し練り上げてきた多文化社会コーディネーターの専門性向上にとって、不可欠な「実践知を振り返り、暗黙知を言語化する」という点である。

このように、隣接の2つの事例を参照しつつ、多文化社会コーディネーターの専門性の認定制度の構築のための議論を進める中で、メンバーがそれぞれの思いと経験の中から言語化したものを盛り込んだ倫理綱領となっている。



# 【多文化社会コーディネーター倫理綱領】

## 前文

私たち多文化社会コーディネーターは、多文化社会の問題を解決することによって、多文化共生社会の実現を目指す専門職である。専門職として業務を遂行するために、私たちは、個人の利益に走らず、専門職の自覚と責任を持って、この倫理綱領を順守する。

## 1 多文化社会コーディネーターの定義

多文化社会コーディネーターは、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・推進する専門職である。

## 2 業務のあり方

2-1 目指すべき多文化共生社会：多文化社会コーディネーターは、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を多文化共生社会と捉え、業務にあたる。

2-2 参加・協働・創造のプロセスの循環の推進：多文化社会コーディネーターは、問題を解決するプロセスにおいて、多様な人・機関の参加の場を設定し、問題を共有することによって、協働を促し、新たな活動・事業・施策・仕組み、ネットワーク、知識、文化を創造する役割を担う。その中で発見される新たな課題を見逃さずその解決に向かうために、常に参加・協働・創造のプロセスの循環の推進を意識して業務にあたる。



### 3 倫理基準

- 3- 1 個人情報：多文化社会コーディネーターは、個人情報保護法に沿って、業務上取得した個人情報を適正に管理し本人の同意の範囲でのみ活用する。
- 3- 2 プライバシーの尊重：多文化社会コーディネーターは、個人のプライバシーを尊重する。
- 3- 3 説明責任：多文化社会コーディネーターは、関わるすべての人に対し、必要な情報を適切な方法・わかりやすい表現により提供する説明責任を果たす。
- 3- 4 権利の擁護：多文化社会コーディネーターは、関わるすべての人と組織の権利を十分考慮し、それを擁護することに努める。
- 3- 5 倫理上のジレンマ：多文化社会コーディネーターは、実務において倫理的ジレンマに直面した場合、自らの役割とその倫理の根幹に立ち返り、適切な判断をする。
- 3- 6 専門性の向上：多文化社会コーディネーターは、多文化社会に関する研さんを怠らず、かつ、自らの実践知を振り返り、その暗黙知を言語化することに努める。また他のコーディネーターなどとの協働による省察の場（実践コミュニティ）を通じて、常に自らの専門性の向上に努める。

科学研究費助成事業（基盤研究C）  
「多文化社会における専門職の知と専門性評価に関する研究」  
2014年度研究会

## プログラムの構築・展開・推進からみる 専門性と評価のあり方

小山紳一郎

公益財団法人  
ラボ国際交流センター常勤理事

本論では、第1部の「プログラムの構築・展開・推進」に関する評価のあり方に関する議論を踏まえ、「プログラムの構築・展開・推進」における専門性とは何かを具体例をもとに述べるとともに、その実績評価のあり方について今後の方向性を示すことにしたい。

今回の認定試行試験では、数年間という短期の実践を記述した論文を査読する機会があったが、実践の期間が短い場合、評価委員は、受験者が状況に応じて臨機応変に事業内容を組み替えたり、新たなプログラムや仕組みを開発する際に働かせる「暗黙知」の有無を判断することが困難であった。認定試験の受験者が、「暗黙知」を用いてプログラムを構築・展開・推進する状況を的確に把握するためには、当該受験者が、中長期（5年から10年）スパンで、どのようにプログラムを構築・展開・推進していったかを把握するための情報が不可欠である。認定試行試験後に開かれた検証委員会において、こうした課題を改善するために、新たに「プログラムの構築・展開・推進」に関する専門性を評価するための書類を受験者に求め、また、面接時には、この書類の内容をプレゼンテーションしてもらうというアイデアが検討された。これにより、受験者の「思考の軌跡」が可視化され、「暗黙知」を含めた受験者の専門性がよりの確に把握できるようになると考えられる。とはいえ、この方法だけでは、受験者の実践が「社会に与えた影響＝実績」を客観的に評価するには至らない。本論の後半では、多文化社会コーディネーターの実績評価の方法について試論を述べることにする。

## 1. 「プログラムを構築・展開・推進」する専門性をどう読み取るか

評価委員は、多文化社会コーディネーターの認定にあたり、受験者が、どのように暗黙知を働かせて課題を突破したり、新たなプログラム・仕組みを開発したのかという専門性を、審査資料から正確に読み取ることが要求される。では、専門人材に必要なとされるプログラム展開に関する「わざ」は、どのような実践の場面から読み取ることができるのだろうか。

「プログラムを構築・展開・推進」する専門性がどこに表れるかを、元（公財）武蔵野市国際交流協会（以下「MIA」と表記）プログラムコーディネーターの杉澤（現・東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター）の実践を通して確認してみたい [杉澤 2012]<sup>1</sup>。

1990年、従来の日本語教室のあり方に疑問を感じていた杉澤は、プロの日本語教師による日本語教育と、日本語ボランティア教師養成講座を修了した市民ボランティアと外国人学習者の交流活動を組み合わせた事業（後に「武蔵野方式」と呼ばれる）を新たに構想し、実現させた。ところが、日本語教授法を主な内容とする第1回日本語ボランティア教師養成講座を受講した市民ボランティアから、「(学習者が) いつも遅刻してくる」「(学習者から) 宗教の話ばかりされる」等の苦情と要望が殺到し、内容の見直しをせまられる。

「日本語教育は何かを知るよりも、同じ地域に暮らす住民として相互に理解し隣人としての人間関係を築くことの重要性を感じた杉澤は、翌年度には、「日本に暮らす外国人の背景理解や異文化の人々を理解するためのワークショップなどを取り入れた講座に組み替え」とともに、「学習者のニーズに沿って自由に活動」できるように内容を一新した。その結果、市民ボランティアと外国人学習者の交流の中から、登山や飲みニケーションなど「言葉の習得」という枠を超えた活動が生まれていった。また、日本語が苦手なため家に閉じこもりがちだった水墨画の得意な中国人を講師に水墨画教室を開いたところ、好評を博したという。この水墨画教室の開催がきっかけとなり、MIAに、「外国人自主企画事業」という新しい事業が誕生した。さらに、市民ボランティア（後に「交流員」という名称に変更）有志の発案で、「日本語交流サロン」（プロジェクト型の学習活動）と「日本語スピーチ大会」が生まれていった。こうした日本語教室をめぐる一連の経緯を見ると、日本語教室に集う人々の「声」に耳を傾ける中から、課題とニーズを的確にとらえ、市民ボランティアたちの自発性を引き出しながら事業化していく杉澤の実践の情景が目に見えてくる。

多文化社会コーディネーターには、日本語教室等の市民参加の場を用意するだ

けでなく、異文化接触に伴う誤解や葛藤を、マイナス要素ではなく、むしろ次の段階に飛躍するためのバネとして捉える前向きな姿勢と、異質な意見をアイデア創造につなげる「創発的な場」<sup>2</sup>を生み出すファシリテーション力が求められる。杉澤が自身の実践を振り返って記述した論文からは、上記のような「わざ=専門性」が読み取れる。

こうして、日本語教室の運営に関わる市民ボランティアや外国人学習者の声を聞きながら、次々と新たな事業を創造してきた杉澤だが、ある時、外国人に対する不動産屋の入居差別問題や異文化ストレスに起因する精神疾患への対応などは、市民ボランティアだけでは解決が難しいことに気づく。プロ集団としてのMIAの関与の必要性を感じた杉澤は、早速「外国人相談事業検討会」を立ち上げ、課題解決の道を探り始める。そして、2000年には、「外国人専門家相談会」を本格稼働させる。

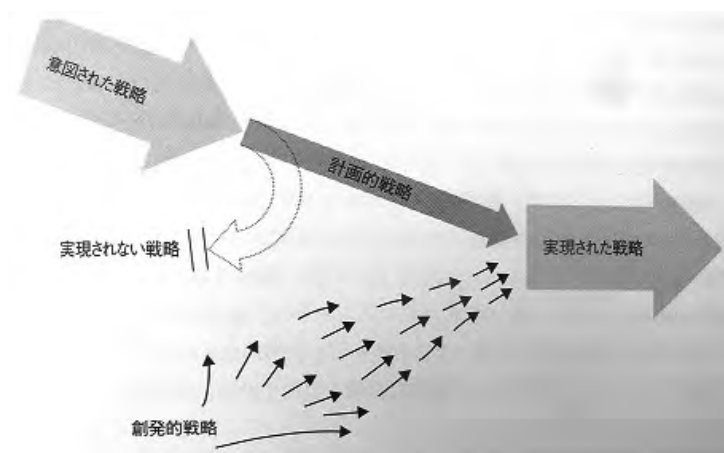
このように、1990年にスタートした日本語教室事業は、市民ボランティアの参加・協働を通じて、日本語教育という守備範囲を超える次のステージ(=外国人専門家相談会)へと拡大発展していく。杉澤が始めた日本語教室は、言葉の学習の場のように見えるが、実際は、日本人住民の異文化理解の場であると同時に、在住外国人の生活課題を可視化させる「窓」としても機能している。プログラムの入口は日本語教室という形態をとっているが、事業が生成発展を遂げる過程で、このプログラムは、多文化共生の課題解決のための“苗床”に姿を変えていったと言ってよい。地域日本語教室を「言葉の習得」という場に限定させるか、多義的な役割を持つ“苗床”に進化させるかは、ひとえに、この場をデザインする多文化社会コーディネーターの専門性にかかっている。

多文化社会コーディネーターには、事業の内実をじっくりと観察・省察する中から、時には、当初の事業目標の位相をずらしたり、より広い地平から事業を再編・拡張する思考の柔軟性と構想力が求められる。重要なことは、多文化共生の地域づくりを進めることであり、当初の事業目標どおりに事業を遂行することではない。多文化共生の事業プログラムは、コーディネーターの省察を通じて絶えず軌道修正され、時には、殻を破って次のステージへと進化を遂げる可能性をはらんでいる。

## 2. 事業実施における2つのアプローチと事業評価のあり方～「創発的戦略」に着目して～

経営学者のミンツバーグによれば、事業の進め方には、「計画的戦略」と「創

発的戦略」の2つのアプローチがあるという（下図参照）。例えば、「日本語教育事業を通じて多文化共生の地域づくりを進める」という目的（=図の「意図された戦略」）に対して、3年間で150人以上の外国人住民に日本語教育の機会を提供するという目標を立て、この計画に沿って日本語教室を運営するのが「計画的戦略」。これに対し、日本語教室を運営する過程で、絶えずモニタリングを行って新しいニーズと課題を探り、従来の方法を大胆に組み替えたり、当初計画にはなかった事業を新たに展開するようなアプローチが「創発的戦略」である。



図「戦略サファリ第2版—戦略マネジメント・コンプリートガイドブック」  
ヘンリー・ミンツバーグ p.13

前節でみた杉澤実践に即して言えば、武蔵野方式の日本語教室を続けることは「計画的戦略」に沿った事業展開であり、「外国人自主企画事業」や「日本語交流サロン」、「日本語スピーチ大会」などの新規事業は、「創発的戦略」の成果と言える。もし、「日本語教育事業を通じて多文化共生の地域づくりを進める」が事業の目的なら、日本語教室の運営は、複数ある課題解決シナリオの1つにすぎないのだから、本来は、当初計画にあった教室運営だけにこだわらず、杉澤のような「創発的戦略」アプローチを積極的に採用してもよいはずである。しかし、現実には、事業の小幅改善にとどまり、杉澤のようなダイナミックな実践が展開される例は限られている。その原因は、実践者のコーディネーターとしての力量（専門性）不足もあるが、次のような事業評価をめぐる環境変化も要因の1つではないかと思う。

2000年代中盤以降、自治体の各種行政計画の中に数値目標による進捗管理が導入されるようになり、その結果、自治体によっては、この数値目標をクリアすることが自己目的化し、数値目標の上位にある政策目標（外国人住民の生活課題の解決など）に照らして、事業内容を軌道修正する柔軟性を失っているような印象を受ける。こうした中、本来住民に近い立ち位置にいるはずの国際交流協会にも、いつの間にか数値目標管理という発想が浸透し、「現場の課題・ニーズに基づく柔軟な事業展開よりも、当初計画どおりに事業執行すること」が優先される空気が組織内に醸成される傾向があるように思われる。

「計画と説明責任」という言葉が社会に頻繁に登場するようになった直近の10年間、筆者には、自治体の問題解決アプローチが、「計画的戦略」に偏重し、状況変化に応じて柔軟に事業内容を変更するゆとりを欠いているように見える。施策を掲げ事業を遂行するうえで、「計画的戦略」アプローチは欠かせない。しかし、多文化共生施策のように問題解決の処方箋が単純には描けない政策分野においては、状況の変化に応じて自在に事業展開の方向や内容を変更できる「創発的戦略」アプローチが、もっと重視されてもよいのではないか。

地域おこしで全国から注目を集めるNPO法人グリーンバレー理事長の大南信也は、行政機関の事業展開の特徴について、「行政は目標を立てると、それに計画という名の1本の線を引く。僕らは、100本の線を引いて、変化の中でシフトしながら、あみだくじみたいに目標に向かっていくんです。外の人から見たら、なんや、ブレまくりやないかと思われるけど、さまざまな状況に柔軟に対応できれば、新たな道も現れてくると感じています」<sup>3</sup>と述べるが、筆者は、多文化共生の地域づくりには、この「ブレまくり」を肯定的に捉える発想が不可欠ではないかと思う。もしそうだとすれば、当初計画どおりに事業を進めることを前提にした目標管理や事業評価の方法は、多文化社会コーディネーターの事業成果を測る尺度としては、ふさわしくないとと言えるのではないか。では、多文化社会コーディネーターの事業実績を評価するには、どのような方法が適当なのだろうか。

### 3. 多文化社会コーディネーターの実績評価方法の今後に向けて～

コミュニティソーシャルワークの分野で活躍する長谷部浩（神戸市社会福祉協議会）は、社会資源開発の評価のあり方について「事業評価シートでは、目標の達成率を表示しますが、それは予想できる範囲のことが予定どおり進んで、予定どおりにできました、というものにすぎません。私たちコーディネーターや地域活動に携わっている人が、予想もしないような成果やつながりが生まれたときに、



初めて社会資源を開発した意義や成果がみえてくる」<sup>4</sup>と述べる。この長谷部の発言は、多文化社会コーディネーターの実績評価方法を検討するうえで示唆に富む。

コミュニティソーシャルワーカーと同様に、当初計画の想定を超えた成果が多文化社会コーディネーターにも求められるとすれば、事業開始前に設定された成果指標に基づいて実績を評価するよりも、事業終了後に、コーディネーターが生み出した成果（＝社会的影響度）を、実践者を取り巻くステークホルダーが語る「具体的なエピソード」によって検証するようなアプローチが、実績評価の手法としてふさわしいと言えるのではないだろうか。もしそうだとすれば、近年、欧米のNGOで活用されているMSC（モスト・シグニフィカント・チェンジ）法<sup>5</sup>が、コーディネーターの実績評価のあり方を検討するうえで参考になるのではないか。なぜなら、MSC法は「事前設定の指標を用いず、現場から『重大な変化』を集めて『最も重要な変化』を選択することで、人間の意識・行動変容など、想定外・質的变化の把握や分析」を行う特徴があるからだ。

紙幅の関係で、ここではMSC法の詳細について述べることはできないが、MSC法の真骨頂とも言える「事業のステークホルダーが感じた『重大な変化』に関する具体的なエピソードを収集・分析する」ことによって、認定試験受験者が生み出した社会変化を確認・検証することができると考えられる。例えば、受験者が、国際交流協会のスタッフの場合、勤務先法人の上司、事業の企画・実施に関わったボランティアや在住外国人等を対象にした個人ヒアリング、及びグループ・インタビューを実施することで、受験者の事業成果を多角的かつ臨場的に把握することが可能となる。

なお、将来的には、日本語使用にハンディキャップのある実践者が認定制度に応募することが予想される。日本語の論文提出を前提とする現行の認定方法のままでは、日本語の非母語話者が不利になる恐れがある。もし、認定試験受験者が企画・実施したプログラムに関わるステークホルダーからのヒアリング調査結果が評価対象に加われば、言語的なハンディキャップを超えて、受験者の事業実績を評価できる可能性が広がると考えられる。外国にルーツを持つ受験者に認定試験合格の道を開くという観点からも、今後は、書類審査と実技・面接に加え、現地ヒアリング調査による定性的な評価方法を検討する必要があるだろう。

最後に、筆者が、多言語・多文化教育研究センターの研究員等として関わった数年間の感想を述べて、この論考の締めくくりとしたい。



2006年、当時（財）神奈川県国際交流協会（現・かながわ国際交流財団）に勤務していた筆者に、多言語・多文化教育研究センターが主催する協働実践研究会への参加を呼びかけたのが、同センター・プログラムコーディネーターの杉澤経子だった。外大における研究活動の中でとりわけ印象深いのは、協働実践研究の一環として組織された研究チーム「山西・小山」班での調査研究である。視察調査を含む研究活動を通じて得られた知見を勤務先財団の事業に生かす一方で、日々の業務の中で蓄積される「暗黙知」を言語化する作業を通じて、自身の実践を対象化し、研究成果としてアウトプットできたことは、筆者にとって大変大きな収穫であった。また、2013年度から2015年度にかけて参加した事例研究会や認定制度研究会では、全国各地の実践者と対話を重ねる中で、筆者には見えないさまざまな視点に気づくことができた。このように、筆者にとっての多言語・多文化教育研究センターは、研究の場であると同時に、自身の学びを深める場であった。

協働実践研究という貴重な機会を与えてくれた多言語・多文化教育研究センター関係者の皆様に謝意を表するとともに、多文化社会の課題解決を担う専門人材の認定の仕組みが、近い将来何らかの形で制度化されることを願っている。

---

## [注]

- <sup>1</sup> 杉澤経子 [2012] 「仕組みを創る—外国人住民施策を担当する立場から」『シリーズ多言語多文化協働実践研究 15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』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター、41-46ページ。
- <sup>2</sup> 「創発」とは、「要素間の局所的な相互作用が全体に影響を与え、その全体が個々の要素に影響を与えることによって、新たな秩序が形成される現象」(コトバンク)。
- <sup>3</sup> 山崎亮 [2015] 『ふるさとを元気にする仕事』筑摩書房、226ページ
- <sup>4</sup> 長谷部浩ほか [2013] 「社会資源開発にむけた事業戦略」『コミュニティソーシャルワークと社会資源開発』全国コミュニティライフサポートセンター
- <sup>5</sup> MSC (=Most Significant Change) は、参加型モニタリング・評価手法の1つ。MSCは、現場レベルで発生する重大な変化の物語の収集と、特定の利害関係者やスタッフからなる集団による最も重大な物語の選定から構成される。農業、教育、保健などの分野に有効で、アフリカ・中南米・ヨーロッパ・南太平洋のNGOや政府組織で活用されている。

## [文献]

- 杉澤経子,2012,「仕組みを創る—外国人住民施策を担当する立場から」『シリーズ多言語多文化協働実践研究 15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』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター。
- 長谷部浩ほか,2013,「社会資源開発にむけた事業戦略」『コミュニティソーシャルワークと社会資源開発』全国コミュニティライフサポートセンター。
- ヘンリー・ミンツバーク,齋藤嘉則訳,「戦略サファリ第2版—戦略マネジメント・コンプリートガイドブック」。
- 山崎亮,2015,『ふるさとを元気にする仕事』筑摩書房。
- リック・デイビス、ジェス・ダート,田中博監訳,「モスト・シグニフィカント・チェンジ (MSC) 手法・実施の手引き (日本語版 2013) 。

# 専門職性・協働実践研究・ 認定制度のつながり

山西優二

東京外国語大学特任研究員  
早稲田大学文学学術院教授

本論は、第1部で示されたような多文化社会コーディネーターの認定に向けての専門性評価および認定制度のあり方への検討、そして第2部に示された事例研究の成果を踏まえ、今後の認定制度研究のさらなる充実に向けて考えられるいくつかのポイントを補論的に提示することを目的としている。そのポイントは、「専門職性にみる重層性」、「協働実践研究・実践研究コミュニティの位置づけ」、「認定に向けての制度・組織のあり方」に関してである。これらのポイントの1番目と3番目は、第1部の認定制度の試行と第2部の事例研究を踏まえてのものであり、2番目のポイントはこの10年間の外大の協働実践研究全体を踏まえてのものである。

## 1. 専門職性にみる重層性

多文化社会コーディネーターの専門性に関しては、これまでも数多くの議論がなされ、研究成果としてまとめられ、コーディネーター養成講座では実践され、そして今回の認定制度研究ではそれらを基礎とした評価方法などがつくり出されてきている。そんな中、事例研究では専門職性としてのダブルメジャーの捉え方が大きくクローズアップされ、また筆者自身認定試行試験の過程に参加する中で、受験者のダブルメジャーの専門職性のあり方の重要性に改めて気づかされたため、この点をまずとり上げることにしたい。

ここで言うダブルメジャーとは、基本的には既存の学校教育・社会教育・地域日本語教育・福祉・労働といった専門領域にみる専門性（縦軸としての専門性）と、多文化社会にみる問題・課題を多分野間での連携・協働を通して解決・探究して

いくために必要とされる実践領域にみる専門性（横軸としての専門性）の両者を交錯させていくことが専門職性として求められることを意味している。したがってたとえば、日本語教育・社会教育・学校教育・ボランティア・ソーシャルワーカーなどのそれぞれの縦軸の領域での専門性をもっていたとしても、そこに横軸での多文化社会形成に向けての専門知が加味されることで、より広い視野での活動が可能になり、また1つの領域からの個別化したプログラムではなく、全体との関連性が想定されたプログラムの構築が可能になると考えられる。

ただここでもう一步掘り下げておくべきことは、縦軸と横軸の交錯といった専門性の捉え方をさらに発展させ、縦軸と横軸それぞれに重層性があり、それらが互いによりダイナミックに複雑に交錯するところに、多文化社会コーディネーターの専門職性があるという捉え方である。この捉え方は、筆者がこの多文化社会コーディネーター研究に7年間携わり全国の数多くのコーディネーターに出会い、また筆者自身がコーディネーターとして地域活動・学校教育活動に携わってくる中で、経験知の中から確信的なイメージとして作り出してきているものである。たとえば、現在、あるコーディネーターが、日本語教育・社会教育・学校教育・ボランティア・ソーシャルワーカーなどのどの領域にいたとしても、また行政・国際交流協会・民間団体といったどの立場にあったとしても、そしてその領域や立場を変えたとしても、コーディネーターとしての専門性を発揮することが想定できる人こそが、多文化社会コーディネーターの専門性を有する人と呼べるのではないかということである。このことを可能にするのは、縦軸にみる専門性と横軸にみる専門性にみる重層的な知とその特性を、今いる立場から掘り下げ、そして時にはその立場を超えた立場から捉え直していくような探究心、柔軟性、想像性といった力である。この点に関して、事例研究では高柳・松岡が、多文化性として「多文化・多言語に関連する部分の知識・理解、文化を尊重・共感する力、さらに文化の違いを客観的に捉える力、既存や公式の組織やグループを超えて柔軟につながる力」のことを指摘しているが、まさに知の重層性につながる指摘と捉えることができる。

さらに専門職性に関してもう一点付言すると、専門性にみる重層的な知、探究心・柔軟性・想像性といったものをつなぐのは、コーディネーターの多文化社会・多文化共生への「思い」と呼べるものではないかということである。2008年度の「多文化社会コーディネーターの専門性研究」<sup>1</sup>では「専門性にみる5つの役割と3つの要素」が提示されているが、その基底に置かれているのは「価値・思い・態度」である。また今回の認定試行試験の過程で示された「実践知の4要素」

のコアには「価値・思い」が位置づけられている。さらに今回の認定試行試験の2次審査の面接での最終質問は、それぞれのコーディネーターの「思い」に関するものであった。この「思い」は人に応じてそれぞれであり、決してある一様なものが存在するわけではないことは当然であるが、経験の中で生み出される「思い」が、多様で重層的な知をつないでいく力の源にあると感じている。

## 2. 協働実践研究・実践研究コミュニティの位置づけ

東京外国語大学多言語・多文化教育研究センターにみる過去10年間の試みは、先導的に多文化社会コーディネーターの認定試行試験までの流れをつくり出す一大プロジェクト的試みでもあったということができる。

その流れを全体的に捉え直してみると、そこには実践者間・研究者間での人間関係を基礎に、「協働実践研究」という課題の設定とプログラムづくりが多面的に実施され、そこに「多文化社会コーディネーターの専門性研究と養成プログラム」が乗り、さらに「認定制度づくり」が試行されていくという流れが読み取れ、この一大プロジェクトを成立させていたのは、基底に「協働実践研究」とそれを生み出している「実践研究コミュニティ」があったためであることに気づかされる。

この協働実践研究とは何かという問いに関しては、これまでもいくつかの捉え方が示されてきている。センターの初代所長であった高橋正明は、「協働実践研究」そのものに関して「私たちは『非収奪型の研究』を研究活動の目標に掲げました。・・・研究者と実践者が同じ地平に立ち、それぞれの専門性と知識を最大限に活かしながら協働して問題の分析とその解決の道を探っていこうとしたのです」<sup>2</sup>と指摘している。10年たった今も、大きな意味をもった指摘であるということができる。

しかし筆者がすでに指摘したことではあるが<sup>3</sup>、センターの研究誌『多言語多文化—実践と研究』<sup>4</sup>では、従来の「研究論文」に加え、「実践型研究論文」を新たに位置づけ、その「実践型研究論文」の条件の1つとして、「研究対象の実践活動が論文執筆者自身の経験によるものであること」を示している。このことは「多文化社会コーディネーター養成プログラム」の受講生による論文執筆を想定し、「実践者による自らの実践を対象とした研究論文」の執筆枠を設けたものであることは確かであるが、「研究論文」と「実践型研究論文」が並置され区分されたことにより、高橋が掲げたような「協働実践研究」がプロジェクトにおいては動いたものの、面的に広がりつつあるかという点とまだその段階に達していない

と行うことができる。

学校教員・市民団体職員・国際交流協会職員などの実践者が行う活動が「実践」であり、大学教員などの研究者が行う活動が「研究」であるといった固定的、分断的、役割分担的な認識に立たないこと、これらの実践者は実践を行うが研究も行い、大学教員などの研究者も研究を行うが実践も行うこと、実践と研究は分断されたものではなく、またどちらかが優位にあるものでもないこと、といった認識は基本的なことである。こういった認識に立って、実践に学びつつ帰納的にそこに何らかの原理や法則を見いだそうとする研究、逆に演繹的にある原理や法則から多様な実践への方策を導き出そうとする研究、また両者を相互に組み合わせながら多様な実践研究を交錯・循環させる研究など多様な協働実践研究を生み出していくことが想定される。

そしてこのように協働実践研究を捉え直してみると、「知」のありようが、より横断的、より批判的、より創造的になることに気づかされる。実践現場で実践を通して生み出されてきた多様な実践知、その実践の中に潜在的に存在している多様な暗黙知、学問・研究領域において深化してきた多様な研究知、これらの多様な知が、実践課題に即して、交錯し、つながり、時に批判的に、時に創造的に、協働しようとしているのである。またこの協働実践研究の「知」の関係にみえることは、多文化共生という「文化」の関係にも同様のことをみることができる。多様な文化が地域レベル、世界レベルで交錯し、時に対立し合う中で、人類の数千年の歴史がつむぎ出してきたそれらの多様な文化が、時に批判的に、時に創造的に、問題解決への協働的な関係に位置づいているのがまさに多文化共生なのである<sup>5</sup>。

協働実践研究と多文化共生が、「知」と「文化」において同じような関係にあるのなら、多文化共生を目指す多文化社会コーディネーターの専門性形成において、協働実践研究を基底に位置づけることには無理がない。そして多文化社会コーディネーターの専門性形成にとって、協働実践研究が大きな意味をもつのであるとすると、コーディネーター自身がこの協働実践研究に関わり、またこの協働実践研究を可能にする「実践研究コミュニティ」づくりに関わることは重要なことになる。実践者が現場で形成する多様な「実践コミュニティ」と、東京外大による数多くの試みが示すような協働実践研究に向けて実践者・研究者が現場を少し離れたところで形成する「実践研究コミュニティ」では、コミュニティの質や運営の仕方は異なるものにはなる。ただ多文化社会コーディネーターの専門性形成に資する「実践研究コミュニティ」と、現場での実践として自らがコーディネート

する「実践コミュニティ」が連動していることを考えると、コーディネーターの専門職性にも重層性と同様、コミュニティにも重層性をしっかり捉え、実践課題に即してそれらを位置づけつないでいくことが多文化社会コーディネーターに求められることになる。

### 3. 認定に向けての制度・組織のあり方

第2部第2章では、事例研究を踏まえ、多文化社会コーディネーターの認定制度・認定組織づくりに関して、「大学・行政など多様な組織間の連携」「専門職集団による組織化」「社会的認知度と専門職としてのポスト化」の3点を浮かびあがらせた。今年度での認定試行試験を踏まえ、次年度以降、この認定制度・認定組織をどのように構築するかが問われることになる。

認定制度を語る場合に、「専門性形成を担う組織」と「認定制度を担う組織」を一体的に捉えるのか、分離して捉えるのか、連携的に捉えるのか、という問いが基本的なものとして浮かびあがってくる。

「専門性形成を担う組織」に関しては、大学などの教育・研究機関が、養成プログラムや実践者・研究者の協働による実践研究を生み出していくことが重要であることは改めて指摘するまでもない。これまでの約10年間にわたって、多言語・多文化教育研究センターが主導的に多文化社会コーディネーターの専門性の形成に向け担ってきた役割はあまりにも大きい。この役割を今後どうつなぐのかは、基盤をつくってきた大学の社会的責任ということができる。

では「専門性形成を担う組織」と「認定制度を担う組織」を一体的に捉えることは最善の選択ということができるのだろうか。今年度のような認定試行試験の場合、ある意味これは認定の制度づくりの実験であり、これまで「専門性形成を担う組織」であったセンターが協力して実験的に認定試行試験を行ったことは、そのモデルを提示するという意味で大きな意義があったということができる。一方この10年間のセンターを取り巻く動きの中で大きく変わった最も重要なことは、協働実践研究やコーディネーター養成プログラムを通して、実践者間のネットワークが生み出されたことである。まさに専門職集団が生み出される基盤ができたということである。事例研究にも示されていたように、「専門職集団による組織化」は大きな可能性を有していることは確かである。大学という教育・研究機関の立場からではなく、専門職にいる当事者たちが組織化し、その自らの専門職性に関しての認定制度をつくり出していくことには無理がなく、最も筋が通る方策であると筆者は考えている。



ただそういった専門職集団の組織化・制度化が可能であったとしても、その組織がすぐに「専門性形成を担う組織」となることは容易ではなく、特に養成プログラムづくりや協働実践研究を通じた専門性の形成に関しては、また実践研究コミュニティづくりに関しても、大学や他の教育・研究機関と連携していくことが求められることになるのではないだろうか。

最後に、この10年間、特任研究員として、多言語・多文化教育研究センターの協働実践研究に関わってきた立場から、若干の感想を述べてこの論稿を締めることにしたい。

この10年間、多言語・多文化教育研究センターに、多くの人に関わり、実践と研究を協働の中で連動させ、数多くの協働実践研究をつくり出してきたことの意味と意義はあまりにも大きい。この動きを10年間にわたりコーディネートしたのは、センターのプロジェクトコーディネーターの杉澤経子であり、彼女の「現場の問題解決に携わる実践者自身がプロフェッショナルになる必要がある」との「思い」に根ざしたコーディネーションがこの動きを可能にしたのである。彼女の労をねぎらいつつ、私にとっての協働実践・協働実践研究の最高のパートナーと出会えたことに感謝したいと思う。

これからはこの10年間の成果を次につないでいくことが求められるが、これまでの成果は、多文化共生社会への「思い」があれば、それぞれの実践者・多文化社会コーディネーター・専門職組織に、自然とつながっていくように感じている。

---

[注]

- <sup>1</sup> 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」『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、6ページ。
- <sup>2</sup> 高橋正明 [2008] 「発刊にあたって」『多言語多文化—実践と研究Vol.1』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター、3-4ページ。
- <sup>3</sup> 山西優二 [2011] 「多文化社会コーディネーターの専門性形成と協働実践研究の意味」『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う形成するか』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター、11-13ページ。
- <sup>4</sup> 多言語・多文化教育研究センター [2009] 「『多言語多文化—実践と研究』の理念」『多言語多文化—実践と研究Vol.2』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター、166ページ。
- <sup>5</sup> 「多文化共生」の捉え方に関しては、山西優二 [2011] 「『多文化共生に向けての居場所』とは」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究13 共生社会に向けた協働の地域づくり』東京外国語大学多言語・多文化教育研究センター、を参考のこと。

## 資 料

◎全体構造図

◎研究会メンバー

◎研究会日程

◎執筆者プロフィール

◎全体構造図「多文化社会における専門職の知と専門性評価に関する研究」

基礎研究（2013-2014 年度）

多文化社会コーディネーターの専門性評価の観点の抽出

- ・ 知識：形式知
- ・ 技能：～することができる力
- ・ 態度：「倫理綱領」的なもの
- ・ 価値：理念、ビジョン、問題意識

<評価の対象>

- ・ 実践知
- ・ 社会的インパクト

多文化社会コーディネーターの専門性の再整理（先行研究から）

<専門性の要素>

- ・ 知の整理
- ・ 技能、価値、態度の整理

<専門性形成の方法>

- ・ 実践の省察：「暗黙知」の言語化
- 実践研究論文、ラウンドテーブル他

問い

多文化社会コーディネーター  
がその専門性を認められ、専門職としていかに確立しうるか？

現状

- ・ 専門職制度の動きが点在するが内容が不明
- ・ 多文化社会の問題解決にコーディネーターの重要性の認識は高まっている
- ・ 専門性評価の仕組みがない
- ・ 実質的にコーディネーターの立場で動いている人はいるが、専門職の配置は少ない

2015 年度

**目標におく成果（アウトプット）**

- ・研究成果のまとめ（報告書作成）
- ・多文化系学会や専門組織との連携を視野に認定制度の位置づけ

**制度化研究（2014-2015 年度）**

**制度化への検討**

- ・認定基準の指標化・評価方法・評価項目の内容
- ・倫理綱領の策定
- ・認定試験の試行・検証

**事例研究（2013-2014 年度）**

**専門職制度（システム）の調査・分析**

- ・他分野の専門人材育成プログラム・制度の調査
- ・基礎研究会で提示された評価（軸）による分析
- ・コーディネーターとしての専門性の観点から各事例分析

**（調査内容）**

プログラム分析（専門性と専門性形成についてプログラムの読み解きとヒアリングの実施）、制度化・資格化の状況

**専門人材養成・制度における諸事例**

多文化ソーシャルワーカー、地域日本語教育コーディネーター、多文化教育コーディネーター、学校教育コーディネーター、ボランティアコーディネーター、多文化共生マネージャー、多文化共生推進士、社会教育主事

## ◎研究会メンバー

### 【2013・2014年度】

#### 研究代表者：

杉澤経子（東京外国語大学研究員／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）

#### 連携研究者：

山西優二（東京外国語大学特任研究員／早稲田大学文学学術院教授）

三輪建二（お茶の水女子大学大学院人間文化創造科学研究科教授）

#### 研究協力者：

菊池哲佳（公益財団法人仙台国際交流協会総務企画課企画係主任）

北村祐人（名古屋大学とよた日本語学習支援システム システム・コーディネーター）

小山紳一郎（公益財団法人ラボ国際交流センター常勤理事）

高柳香代（宮崎県多文化共生アドバイザー）

奈良雅美（関西学院大学非常勤講師）

新居みどり（NPO 法人国際活動市民中心コーディネーター）

松岡真理恵（公益財団法人浜松国際交流協会 主任・多文化共生コーディネーター）

宮澤千澄（横浜市教育委員会主任指導主事）

### 【2015年度】

#### 研究代表者：

杉澤経子（東京外国語大学研究員／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）

#### 連携研究者：

山西優二（東京外国語大学特任研究員／早稲田大学文学学術院教授）

#### 研究協力者：

小山紳一郎（公益財団法人ラボ国際交流センター常勤理事）

### 【認定試行審査委員】

#### 研究代表者：

杉澤経子（東京外国語大学研究員／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）

#### 連携研究者：

山西優二（東京外国語大学特任研究員／早稲田大学文学学術院教授）

#### 研究協力者：

青山亨（東京外国語大学院総合国際学研究院教授）

伊東祐郎（東京外国語大学院国際日本学研究院教授）

小山紳一郎（公益財団法人ラボ国際交流センター常勤理事）

野山広（国立国語研究所准教授）

### 【認定試行試験基準合格者】

菊池哲佳（公益財団法人仙台国際交流協会総務企画課企画係主任）

北村祐人（名古屋大学とよた日本語学習支援システム システム・コーディネーター）

高柳香代（多文化共生ネット・九州主宰）

松尾 慎（東京女子大学現代教養学部人間科学科言語科学専攻教授）

松岡真理恵（公益財団法人浜松国際交流協会 主任・多文化共生コーディネーター）

## ◎研究会日程

### 基礎研究会 【2013年度】

実施日	研究会名	内容	場所
2013年 4月22日	準備会	意見交換	
5月13日	第1回基礎研究会	研究の方向性について説明	早稲田大学
5月28日	第2回基礎研究会	研究概要、体制、全体構造図作成	早稲田大学
7月 1日	第3回基礎研究会	事例研究分析方法と観点を議論	早稲田大学
8月10日	第4回基礎研究会	用語「専門性評価」について議論 専門性評価と「知」の関係について議論	早稲田大学
10月21日	第5回基礎研究会	「知」と「技能」の分析について議論	早稲田大学
2014年 1月20日	第6回基礎研究会	全体構想の確認、専門性評価の要素について整理、 社会的評価の枠組みについて議論	早稲田大学

### 認定制度研究会 【2014・2015年度】

実施日	研究会名	内容	場所
2014年 4月21日	第1回制度研究会	認定の仕組みづくり、専門性評価・方法について議論	早稲田大学
6月24日	第2回制度研究会	認定試験に向けて評価の観点を実践論文から抽出	早稲田大学
9月15日 16日	第3回制度研究会	専門性評価についての最終議論 認定試行全体像について議論	佐島マリーナ
12月14日	第4回制度研究会	フォーラム振り返り	早稲田大学
2015年 2月23日	第5回制度研究会	認定試行の実施工程、募集要項検討	早稲田大学
10月26日	第6回制度研究会	今後の認定試験の方向性について議論	東京外国語大学

### 事例研究会 【2013～2015年度】

実施日	研究会	内容	場所
2013年 7月 8日	第1回事例研究会	近似の人材養成プログラム調査と共にその専門性形成・ 評価の観点について議論	早稲田大学
10月21日	第2回事例研究会	担当事例からの示唆について報告・議論	早稲田大学
2014年 1月20日	第3回事例研究会	報告書構成・工程について検討 各事例のついで意見交換	早稲田大学
4月21日	第4回事例研究会	事例研究の観点整理と報告書構成案についての議論	早稲田大学
6月24日	第5回事例研究会	各事例について報告・議論	早稲田大学
9月15日 16日	第6回事例研究会	担当事例について原稿読み合わせ	佐島マリーナ
12月14日	第7回事例研究会	「倫理綱領」についての議論	早稲田大学



2015年 2月23日	第8回事例研究会	「倫理綱領」試案を策定	早稲田大学
5月24日	第1回事例検討会	事例報告中間議論	早稲田大学
12月12日	第2回事例検討会	事例報告最終議論	東京外国語大学

## 視察

実施日	視察先	内容	場所
2013年 6月13日	福井大学	ラウンドテーブル「実践し省察するコミュニティ」に参加	福井大学

## 発表

実施日	名称	内容	場所
2013年 11月30日	東京外国語大学多文化社会実践研究・全国フォーラム発表7回	多文化社会における専門人材に関する研究 一養成の取り組みを専門性の観点から分析する ～パネルディスカッションⅡの議論の理解のために	東京外国語大学
2014年 12月13日	東京外国語大学多文化社会実践研究・全国フォーラム発表8回	認定制度実施に向けて～専門職の知と専門性評価の方法	東京外国語大学
2015年 12月12日	東京外国語大学多文化社会実践研究・全国フォーラム発表9回	多文化社会専門人材の専門性をどう評価するのか 一認定研究の成果と課題 多文化社会コーディネーター研究報告	東京外国語大学

## 認定試行試験スケジュール【2015年】

実施日	事項	内容	場所
4月27日	認定試行意見交換会	認定基準や工程について意見交換	東京外国語大学
4月30日	協力者募集開始		
7月 6日	募集書類締切		
7月 8日	書類審査	書類審査及び論文査読者を決定	東京外国語大学
7月8日～	査読	査読実施	
7月27日	論文審査	論文審査及び論文審査基準について議論	東京外国語大学
7月28日	一次選考結果発表		
9月28日	プレゼン・面接審査	プレゼン・面接実施及び審査	東京外国語大学
10月 2日	認定試行基準合格者発表		
10月26日	振り返り会	認定試行の関係者による振り返り	東京外国語大学

## ◎執筆者プロフィール

[執筆箇所]

研究代表 杉澤 経子 (すぎさわ みちこ)

[序論、第1部]

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

2006年にセンターに着任。多文化共生事業論、多文化社会専門人材論を専門として、主に多文化社会コーディネーター研究会チーフおよび社会連携事業統括として活動を行ってきた。本センター着任前に17年間勤務した国際交流協会では多文化共生事業全般を担当し、本務以外にも国際交流・協力全国実践者会議や都内リレー専門家相談会などに携わってきたが、その中で、多文化社会の問題を解決するためには専門的力量のある人材が必須であることを痛感。センター業務では、多くの志ある人々との協働によって、多文化共生社会実現に貢献しうる力ある人材を発掘できたことに喜びを感じている。今後は、そうした人材が専門職として社会に認知されるよう力を尽くしていきたいと思っている。

特任研究員 山西 優二 (やまし ゆうじ)

[第2部 第2章、補論]

早稲田大学文学学術院教授

平和で公正で共生可能な社会づくりに向けての教育活動に、NGOの立場から32年、大学の立場から21年、地域の立場から20年、関わってきている。特に最近では、文化・アート・学びの視点から、これからの教育のありよう、地域のありようを描き出す活動に関心をもっている。またここ1年は、栃木県益子町の「人を、生を、育む風土に出会う旅」としての土祭などに関心をもち、自然に根ざす文化である風土が生み出す学びと地域づくりの関連のおもしろさを実感している。専門は国際教育論、開発教育論、共生社会論。

---

### ●特任研究員

共同研究者として活動していただくため、東京外国語大学がプロジェクト期間中委嘱した第一線で活躍している学外の研究者・実践者。

---

### 研究協力者 (五十音順)

菊池 哲佳 (きくち あきよし)

[第2部 第1章 事例3]

公益財団法人仙台観光国際協会 国際化事業部国際化推進課企画係 主任

2000年に仙台国際交流協会(現 仙台観光国際協会)に入職。近年は主に、外国につながる子どもの支援、多文化共生の視点に立った地域防災を担当している。国際交流協会職員として行政と深く関わる中で、公正な社会を実現するためには、行政などの社会を支えるさまざまな仕組みに多様な人々に寄り添うことができる「しなやかさ」が求められていると思っている。私の実践は、現状を少しでも変えていきたいという私自身の思いと、日々の取り組みのなかで出会った、問題を抱える「当事者」や問題解決に取り組む人たちの思いに支えられていると思う。

## 北村 祐人 (きたむら ゆうと)

[第2部 第1章 事例2]

名古屋大学とよた日本語学習支援システム システム・コーディネーター

豊田市と名古屋大学が協働で運営する「とよた日本語学習支援システム」システム・コーディネーターとして、2010年から業務にあたっている。協働・連携を念頭に置き、日本語教室の運営支援、日本語能力判定開発・実施、eラーニングの運営、人材育成及び他地域への発信等に取り組んでいる。

活動の原点は、初めて関わった日本語教室での外国人学習者のとある「つぶやき」。そのつぶやきに感化され、約10年。これからも周囲の小さな声に耳を傾け、みな学びの場と社会参加をつくっていききたいと考えている。

## 小山 紳一郎 (こやま しんいちろう)

[補論]

公益財団法人ラボ国際交流センター常勤理事

1980年代後半に神奈川県が発行した開発教育冊子「たまちゃん」シリーズに魅了され、1988年に(財)神奈川県国際交流協会(現・かながわ国際交流財団)に入職。以来、グローバル教育分野の人材育成、NGOへの資金助成、多文化共生施策に関する調査研究、ミュージアムサミットの企画運営等の業務に従事する。2013年4月に(公財)ラボ国際交流センター常勤理事に就任し、留学生への日本語教育等に携わる。現在は、明治大学など複数の大学で非常勤講師を務める。

## 高柳 香代 (たかやなぎ かよ)

[第2部 第1章 事例5 (共著)]

多文化共生ネット・九州主宰

学生の時に国際交流ボランティア活動をきっかけに地域の外国人問題に関心を持った。これまでコーディネーターとして(公財)宮崎県国際交流協会やNPOなどで国際交流・多文化共生事業等を担当。また、まちづくりや舞台芸術事業にも関わる。近年は市民活動での外国につながる子どもの支援や実践者間の情報ネットワーク構築に関わっている。

住む人が不安なくのびのびと暮らすことのできる地域づくりを目指して十数年。実践の中で常に自分が果たせる役割とは何かを考えている。これまで出会った実践者から刺激を受けつつ、何事にもあきらめない気持ちで地域とそこに暮らす人々に丁寧に向き合いたいと考えている。

## 奈良 雅美 (なら まさみ)

[第2部 第1章 事例1、第2部 第2章]

特定非営利活動法人アジア女性自立プロジェクト代表理事 / 関西学院大学非常勤講師

国内外のアジアの女性の自立支援に関わる活動をNPOで12年、市民活動を支える中間支援組織においてボランティアコーディネーターとして7年、NPO運営のマネジメント支援に携わり9年、人権やジェンダー問題、非営利組織経営、多文化共生をテーマに講義や講演活動に12年。マジョリティに染まりたくない、ひねくれ者を自認しつつ、ずっと市民社会に軸足を置いて仕事をしてきた。仕事や活動において、常に心にあるのは、人々がそれぞれに尊厳をもち、互いに認めあう、フェアで平和な社会を創るために何が自分ではできるだろうかということ。

## 新居 みどり (にい みどり)

[第2部 第1章 事例4]

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

「みんなが生きやすい地域づくり」を目指して、市民活動のコーディネーターとして働く。活動分野は、外国につながる子どもの学習支援、地域日本語教室、外国人相談など。その原点は、大阪あいりん地区、阪神大震災、東欧ルーマニアなどでのボランティア活動で実感した社会の構造的な歪みに対する絶望感と、その中でも決して絶望しない人々との出会い。最近気になるのは、日本生まれ・育ちの外国につながる人々の生きづらさの問題。コーディネーターとして、多様な組織・団体で横断的に活動しているのが自身の弱みであり強みでもあると思う。

## 松岡 真理恵 (まつおか まりえ)

[第2部 第1章 事例5 (共著)、第2部コラム]

公益財団法人浜松国際交流協会 主任・多文化共生コーディネーター

自治会との協働事業や外国につながるを持つ若者のエンパワメント、国際理解教育、相談事業、多文化共生の視点を取り入れた防災などに携わる。学生時代にバングラデシュからのデカセギ労働者と友達になったのが、この世界に入ったきっかけ。友人である一人ひとりの生身の人生に寄り添う気持ちが根本的に大切だと思っている。私自身にとっても、家族のあり方や社会規範に縛られず、私は私でありたい、という「多様な価値観を持つ私」を受け入れてくれる社会をつくりたい、という気持ちが多文化共生社会づくりへの実践を支える。

## 宮澤 千澄 (みやざわ ちずみ)

[第2部 コラム]

横浜市教育委員会主任指導主事

2004年から5年間横浜市鶴見区にある中学校で国際教室担当教員となったことから、外国人児童生徒および外国につながる子どもたちの支援について考え始めた。2009年度から指導主事となり、国際理解教育担当部署に所属し、多くの国際教室を訪問する機会に恵まれた。教員時代は、さまざまな所・人から支援をいただき、国際教室の運営をしてきたが、その原点は子どものためになることを考える・協働するということだった。

今は、学校を支援して下さっているボランティアの方々とのネットワークづくりを進めて、大きな枠組みで子どもたちを支援していきたい、そんな夢を持っている。

※この協働実践研究には、ここに記載した方々の他にも多くの方にご参加、ご協力をいただいています。

科学研究費助成事業（基盤研究C）

「多文化社会における専門職の知と専門性評価に関する研究」 報告書  
シリーズ多言語・多文化協働実践研究【総集編】

---

## 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

—認定制度の構築に向けて

---

2016年3月18日 発行

---

編著

杉澤 経子

183-8534 東京都府中市朝日町3-11-1研究講義棟319号室  
東京外国語大学 多言語・多文化教育研究センター  
TEL: 042-330-5441 FAX: 042-330-5448

---

ISBN 978-4-907877-12-5

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—認定制度の構築に向けて

科学研究費助成事業(基盤研究C)「多文化社会における専門職の知と専門性評価に関する研究」 報告書

