実践者が行う「実践研究」の意義とあり方

杉澤経子（みちこ）

東京外国語大学多言語・多文化教育研究センタープログラムコーディネーター

はじめに

東京外国語大学多言語・多文化教育研究センターは、差別や排除のない公正な社会をめざして、多言語・多文化化が進む日本社会の問題解決に取り組むべく、2006年に設置され、５年間のプロジェクトとして教育、研究、社会連携の３つを柱に活動を進めてきた。

私は、本センターのプログラムコーディネーターとして主に研究活動における「協働実践研究プログラム」および社会連携活動における「多文化社会コーディネーター養成プログラム」[1]の開発と引き続いての「多文化社会コーディネーター養成講座」の開講（10年度からは「多言語・多文化社会専門人材養成講座」として開講）、そして「語学ボランティアの登録・活動の推進」の企画・運営と、事業実施においては統括する立場で関わってきた。

担当したこの３つのプログラムに共通する点は、多様な立場の人々の「協働」によって事業が推進されてきたという点である。さらにプログラムづくりにおいては、それぞれのプログラムは独立したものとして運営されてはいたが、実はそれぞれが相互に深く連環している。後に詳しく触れるが、例えば、「協働実践研究プログラム」で行われていた「コーディネーター研究」は、「多文化社会コーディ

ネーター養成プログラム」と連環している。また、「語学ボランティアの登録・活動の推進」においては、26の専攻語を擁する本学だからこその活動として語学ボランティアを法律相談会など外国人支援の現場に送り出してくる中で、多言語・多文化化する現場の要請に応えるための「コミュニティ通訳」[2]養成の必要性を実感し、「多文化社会コーディネーター養成プログラム」と「コミュニティ通訳」養成のプログラムを合体させ、10年度からは「多言語・多文化社会専門人材養成講座」として実施するようになった。

「多文化社会コーディネーター養成プログラム」において、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 2009:20]と定義したが、本センターにおけるこの5年間の私自身の実践のあり方は、多様な立場の人々の参加・協働を促進することによってプログラムを構築・展開・推進してきたという点において、さらにそれぞれのプログラムを出来上がったものとして固定化させるのではなく、時代の要請にともなってプログラムを相互に連環させることによってプログラムを進化させてきたという点において、多文化社会コーディネーターの役割そのものであったと考えている。

こうしたプログラム展開において多文化社会コーディネーターの専門性を見出すことができるとするならば、その実践を支えてきたものは何だったのだろうか。

多文化社会コーディネーターの専門性については、「価値観・態度」、「知識・実践知」、「実践力」の3つに整理し、「省察」を軸にその力量形成の方法を説明した[杉澤 2009:16-25]が、実は、「多文化社会コーディネーター養成プログラム」を開発するにあたって私自身の最大の課題となったものは、「多文化社会コーディネーターの専門性をどう説明するか」であった。実践には実践を支える理論が必ず存在するはずだが、実践者はそれを説明しないままもしくは無意識のまま実践していることが多いのではないだろうか。多文化社会コーディネーターが専門職として社会的に広く認められていく1つの要因は、単に実践がどう行われたのかを報告するだけではなく、なぜ、何のために、どのような考えで、どのように実践し、そして「やってみてどうだったか」を客観的な視点で分析し、最終的には言葉に出して説明できるかどうかではないかと考えられる。いわば、自らの実践を対象に実践者自らが行う「実践研究」が求められるのである。

本稿では、多文化社会コーディネーターにとっての「実践研究」の必要性とそのあり方について、私自身のこれまでの実践を振り返る中から考察し、その上で専門性形成の方法としての「実践研究」はどうあるべきかを検討する。

1　実践者による研究の場づくり

(1) 何のための研究か

私は、本センターに着任する前は東京都武蔵野市によって設置された武蔵野市国際交流協会（MIA）の職員として、89年から06年まで外国人住民施策に携わっていた。日本語教室、外国人相談などの事業を四苦八苦しながら実施している私たちの現場には、外国人が抱える問題状況や、それに対する活動状況を調査するためにさまざまな研究者が訪れた。事務局が資料を提供する程度であればそれは簡単なことである。しかし、日本語教室で教えているところ（談話）をテープにとらせてほしい、日本語ボランティアにインタビューさせてほしい、外国人にアンケート調査をさせてほしいといった、活動に影響を及ぼすような依頼もあった。中には無断で日本語教室の活動の様子を写真撮影する研究者もいた。研究者は一定の学問分野の知識と予見の中で研究テーマを定めている。調査はあくまでも理論的裏付けを持った仮説を検証するために、テーマにそって現場を切り取って行われる。外国人や現場は、研究のための調査対象でしかない。確かに広く現場の実態を把握・分析し、一般化した知として社会に還元するという点では意味があるかも知れない。しかし、調査される現場の立場から言えば、目前にある問題に直接解決の道筋を与えてくれるものでもなく、また研究者によってはMIAの活動を先進的事業としてあたかも自らの研究成果として発表されるようなケースもあり、MIAの職員として10年を経るころには、そうした研究のあり方に違和感を覚えるようになっていった。

実践の現場では日々、新たな問題が顕在化してくる。どうしたらいいかわからず近隣の自治体に尋ねるなどして、とりあえずの対応を試みる。こうした対症療法的な対応が続いているのが、多くの現場の実態である。より問題の本質を捉え、的確な解決策を講じていかなくてはならないのだが、そのためには現場に則した「実践のための研究」という、いわば実践活動の中に見出す「普遍的な理論」というものを明らかにしていくことが必要なのではないだろうか。

全国には、自治体によって設置されたMIAのような、いわゆる国際交流協会が400～500あるといわれているが、国際交流協会の固有の職員は、組織的な異動がなく、こうした外国人住民の問題に腰を据えて取り組める立場にある。研究

のための研究ではなく、現場の問題や課題を解決し、より直接的にその成果を社会と仕事の現場に還元できる研究があるならば、研究を研究者だけに委ねるのではなく、協会職員自らが研究活動に参加していってもいいのではないか。そんな問題意識を持つようになった。しかし、実践者にいきなり研究をと言っても難しい。この当時に思い描いていた実践者が行う研究のイメージは、漠然とではあるが研究者との何らかの「協働」による活動であったように思う。

(2) 実践者のための「議論の場」づくりの試み

90年代の自治体における国際化政策の主流は姉妹都市交流であり、また留学生との交流等、単発的なイベントが中心だった。そうしたものも含めて、外国人住民施策は、外国語ができる職員を雇用する国際交流協会に委ねられるケースが多かった。しかし、協会職員に外国人住民施策に関する知見やノウハウがあったわけではなく、目の前のさまざまな問題にどう対応したらいいのか、暗中模索が続いていた。

そうした状況の下、近隣の国際交流協会の職員同士は、徐々に事業実施のノウハウや縦割り行政の弊害の問題点などについて意見交換をするようになっていった。協会職員は、現場に密着しているからこそ、さまざまな情報や事例に接触することができる。問題意識を共有できる仲間ができてくる中で、99年6月、東京近郊の国際交流協会職員9人が意気投合し、自発的活動として「国際交流協会未来研究会」(通称、未来研)を立ち上げた。会場は、NGOの事務所の一角を借り、論点整理を助けてもらうため、アドバイザーとして元NGOの事務局長を務めた研究者(当時大学講師)にも参加してもらうことになった。

第1回研究会では、研究会の目的の確認、年間スケジュールと毎回の発表者、研究会の運営体制(座長、連絡、記録、会計、資料ファイリング、データ管理と係を決め役割を分担)、年会費(1万円)を決定し、以降、1カ月に1回程度集まっては、それぞれが所属する協会でどのような事業を行い問題は何かを一人ひとり発表していった。時には元自治体首長だった研究者(当時大学教授)を招いて話を聞くなど、継続した「議論の場」が設けられた。

活動記録から、内容をまとめてみると表のとおりである。

少人数の活動ではあったが、多忙な中堅職員が集まって自分たちの現場の課題を議論したことは貴重な体験であった。2000年4月以降、座長であった私自身の体調不良もあり活動が中断してしまい、結局この活動は当初目標としていた最

表　国際交流協会未来研究会の活動

回	年月日	発表者	議論の内容
1	99/6/23	A協会職員	国際交流協会組織のあり方、自治体政策との関係、職員の力量
2	7/28	B協会職員	自治体予算の読み方、公益法人会計、国際交流協会組織の運営体制
3	8/18	C協会職員	国際交流協会の理念・財政運営および規約・規定
4	9/24	D協会職員	自治体設置の協会の存在意義、行政との役割分担、コーディネーターの必要性
5	10/27	アドバイザー	国際交流協会をどう考えたらよいか 試論1：団体の性格から原理的に考える将来像 試論2：解消へむけた過渡的存在ゆえの価値
6	11/24	E協会職員	市民自治、国際交流協会の類型、職員の専門性
7	12/16	F協会職員	外部との連携、事業評価
	12/28		中間報告／忘年会
8	00/1/28		今後の研究会に向けて論点出し
9	2/13	D協会職員 E協会職員	事業を取り巻く課題 国際交流協会の仕事とプロパー職員の役割
10	3/22	ゲスト	自治体における国際化政策（元自治体首長の大学教員）
11	12/06	アドバイザー	『「協働の推進指針」策定の提言』を協会の未来との関連で読む
12	01/3/30	アドバイザー	国際交流協会をどう考えるべきか―これまでの研究会での議論を受けとめて―

終報告書の発行まで漕ぎ着けることなく、残念ながら2年ほどで立ち消えになってしまった。

しかし、メンバーたちにそうした問題意識がなくなったわけではない。その後全国の国際交流協会の職員が集まり「議論する場」を設けようと、問題意識を共有する6人で実行委員会を結成し、03・04・05年の3回にわたって、「国際交流・協力全国実践者会議」[3]（以下、実践者会議）を実施した。「研修」ではなく「会議」としたのは、未来研での経験から専門職としての自覚を高めるためには問題を共有し「議論する場」が必要と考えたからである。また、当初から3年と区切って実施したのは、活動を形骸化させないためには期限を区切った事業運営のあり方が望ましいと考えられたからである。

実行委員は全員ボランティアでの関わりであったが、実行委員それぞれのネットワークを駆使して、予算の獲得、会場の確保、広報、当日の運営体制づくり等

準備を進めていった。私自身は、第１回と第３回の実践者会議の事務局長を務めたが、第１回目は組織の理解が得られず、自宅ですべての事務作業を行わなければならなかった。しかし、第３回目には、１回・２回の実績により上司の理解も得られ組織（仕事）として事務局を担うことができるようになった。

実践者会議は、第１回から第３回まで、１泊２日のスケジュールで夏に開催された。

第１回会議のテーマは、「国際交流協会の役割」（東京開催／160人参加）である。２日間の会議をとおして、次の３点が国際交流協会の共通の課題として共有された。国際交流協会の職員自身が「専門性形成」の必要性を感じていたことがわかる。

①国際交流協会の組織としてのアイデンティティ
②職員の専門性
③今後の方向性として「連携と協働」の必要性

第２回、第３回のテーマは、それぞれ「新たな“組織”と“わたし”のあり方を創造する」（大阪開催／220人参加)、「協働が生みだすダイナミズム」（東京開催／205人参加）であった。これらの会議では、多くの国際交流協会の職員に、組織を越えた「連携・協働」の必要性への認識があることは確認できたものの、行政関連組織の一員としてどう組織の枠を越えて活動できるのか、現実の問題としての苦悩がうかがわれた。また、連携･協働を創り出す役割はまさしくコーディネーターとしての役割であり、協会職員はその役割を果たさなければならないが、そうした専門性をどう獲得していけるのかが課題として見えてきた。

それまで全国の協会職員が一堂に会すような機会がなかったので、全３回の実践者会議を通して、職員間で問題意識を共有できたこと、また職員同士の顔の見えるネットワークが構築されたことは大きな成果であった。そのネットワークは、翌年04年10月23日に起きた「新潟県中越地震」の時に、外国人被災者のために後方支援として行政情報を翻訳する作業を行うなど、具体的な活動を行ない、機能した。

しかし、いくつかの問題点も見えてきた。実践者会議は、研修ではなく「議論の場」として設定したのだが、実際には情報交換がメインとなってしまい、問題状況を分析し解決策を導きだすための議論までには至らなかった。協会の職員は、現場で奮闘しているからこそ現場の問題は見えている。何とかしたいという思いも情熱もあり、また、ワークショップなどのファシリテーションスキル[4]もある。

しかし、専門職として最も重要な、問題状況を分析する力、解決すべき課題として設定していく力、そして突き当たった壁を崩して前進していく力量が形成されていないと感じた。コーディネーターに必要とされるものは、まさにそうした力である。では、そうした力はどうしたら養えるのだろうか。

(3) 実践者自身による「実践研究」の必要性―教員ワークショップの実践から

専門職としての力量を形成していく1つの方法として、「実践研究」が考えられるのではないかと強く感じた事業がある。MIA で 2000 ～ 06 年まで担当した「教員ワークショップ」という事業である。

この事業は、小・中・高等学校に導入されることになった「総合的な学習の時間」の4つの柱の1つに「国際理解」が入っていたことをきっかけに、国際交流協会が持つ外国人住民や NGO スタッフ等のネットワークを国際理解のリソースとして学校につなげることで、より質の高い授業が行われるのではないかとの考えから、企画・実施された。

当初は「教員向け研修は教育委員会の仕事」と批判され、また多忙な教員たちが年間を通して活動に参加することは非常に難しく、存続が危ぶまれたこともあった。しかし、具体的に教員による授業実践が行われ、報告書[5]が発行されると、多くの教員が研修の名の下に全国から参加するようになった。事業は、私が離職した後の現在も形を変えて継続実施されている。

MIA で長く継続できている理由の一端は、国際交流協会に蓄積された多文化化する日本社会に関する知見や、国際理解教育に関しての専門性が認知されてきたことがあるかも知れない。しかし、それ以上に、教育学を専門とする研究者（早稲田大学の山西優二教授）にアドバイザーとして加わってもらったことが、大きな要因ではないかと考えられる。

教員ワークショップは、月1回または2回のペースで小・中・高の教員が 20 人程度参加して行われたが、そのこと自体が実は非常に珍しいことであった。そもそも小・中・高の教員が共に学ぶ場は教育委員会等の研修では全く見られない。小・中・高の教員が集ったことにより、子どもの発達段階のどこでどのような教育が行われ、どのような課題があるのかを相互に学び合う機会となった。そこに教育学の専門家が加わって理論的な視点が提供され、教員たちは広い視野で授業計画を練り上げて実践に移していった。授業が終わると教員ワークショップで「実践の振り返り」をするのだが、専門職としての教員同士の「振り返り」は深い議論を引き出しより本質的な教育論議へと進展していった。

ドナルド･A･ショーンは､専門職が自らの実践の「振り返り」を行うことを「省察」という概念で説明し、「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」［ショーン 2007:70］と述べる。教員ワークショップにおいて行われていたような､教員が自らの実践を省察するということ､それ自体が「研究の一種」だと言うのである。

このことは､実践者には実践の経験の中に積み上げられてきている「暗黙の知」（理論）があり、それによって実践者は不確かで独自の現場の状況に対応できるのであり、実践者自身の独自の理論を明らかにしていくことが「研究」になるという考え方である。

教員ワークショップは、実践を積み上げてきた小・中・高等学校の教員同士が、協働で授業計画を策定し、「そうしたらどうなるか」という＜実験＞[6]を行い、その「振り返り」を通して「暗黙の知」を明らかにし、独自の事例の中から新たな枠組みを作り出していく、「実験研究」のプロセスそのものであったといえる。

こうした教員ワークショップで行われた一連の活動は、まさしく自らの授業実践を対象に教員自らが行う実践研究活動であった。また、その特徴は、小・中・高という縦割りの枠を越えて、さらに実践者と研究者という立場を越えた人々が「場」を同じくして同一テーマについて学び、議論し、実践を創造し、その成果を分析・報告するという、「協働のプロセス」を共有していることである。今にして思えば、こうした研究の方法は、「協働実践研究」といえるのではないかと思う。

それでは、「協働実践研究」活動としての教員ワークショップにおいて、国際交流協会はどのような役割を果たしていたのだろうか。国際交流協会は、中間支援組織としてコーディネーターの役割を担うという認識は広く共有されている。教員ワークショップにおいても、小・中・高と縦割の組織に属する教員同士、さらに研究者や NGO スタッフなど立場の異なる人々を「横につなぎ」、「議論の場」を設定し、「協働を推進」することにおいて、コーディネーターの役割を果たしてきた。それだけではなく、コーディネーターは教員の授業づくりにおける「協働実践研究」のプロセスに自らも参加しながら、コーディネーター自身の仕事である教員ワークショップというプログラムづくりにおいて、教員や研究者を巻き込んで、協働で企画し、実践し、振り返るという「協働実践研究」のプロセスを推進していたのである。

2　実践者と研究者の協働による「実践研究」の場づくり
—コーディネーター研究を事例として

(1)「協働実践研究プログラム」の展開

東京外国語大学に多言語・多文化教育研究センターが設置された06年に、私はMIAの時と同じプログラムコーディネーターの肩書きを付されて転職した。着任してすぐに担当した事業は、日本社会の問題解決に寄与する研究として「非収奪型の研究」[7]を理念に掲げた「協働実践研究プログラム」であった。当時私が考えていた「協働実践研究プログラム」のイメージは、現場の実践者と研究者が対等な立場で関わり、現場の問題解決を目的に「協働」のプロセスを共有し、その成果を社会に還元するというものである。これは、5年間にわたって行われた「協働実践研究プログラム」をコーディネートするにあたり通底した基本的な考え方であった。具体的には、経済・法律・教育・医療・行政など各分野の第一線で活動している研究者と現場の実践者が同じ地平に立ち、協働で、分野横断的、総合的、包括的に課題を掘り下げ研究と実践を螺旋状に進めていくということである。今にして考えると、実践者と研究者がテーブルを一にして「議論する場」を設定するという発想は、自主活動として行った「未来研」やMIAでの「教員ワー

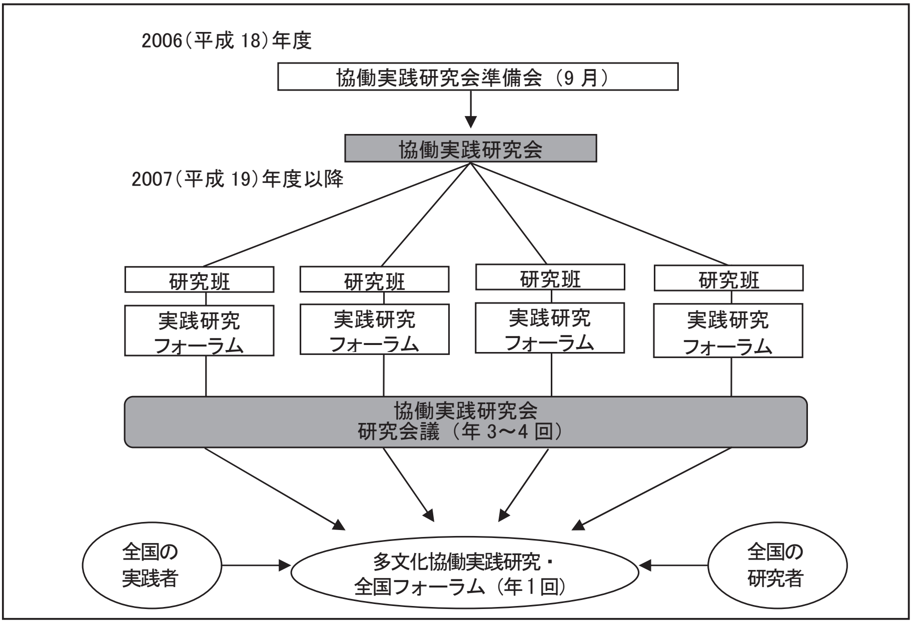

図1　協働実践研究概念図

クショップ」などと活動の枠組みは同じである。とはいえ、「研究活動」を事業として正面から取り組むのは初めてのことである。本センターでは運営委員会での議論により、06～08年度までの活動を、図1のように構想しスタートさせた。

06年9月から半年間は多文化社会の課題の抽出作業を行い、07・08年度の2年間は5つの班に分かれてそれぞれの研究テーマに沿って活動を進めた。

09・10年度の2年間の活動は、一部のメンバーは引き続き研究員として残りつつ、新たなチーム編成で行われた。この時点で、活動の発展段階に応じて07・08年度を「第1ステージ」、09・10年度を「第2ステージ」と呼ぶことになり、結果として、5年間の活動の流れは図2のようになった。

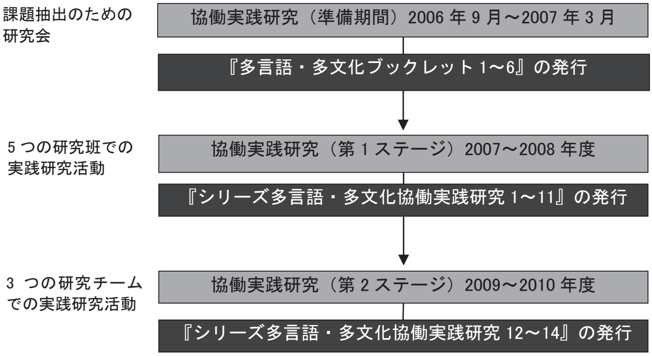

図2 「協働実践研究プログラム」5年間の流れ

以下に、5年間の活動を3つのステップに分けて簡単に紹介しておく[8]。

●課題の抽出（準備期間）：06年9月～翌年3月まで、具体的な活動に入る準備段階として、多文化化の現場に関わる実践者もしくは実務家および政策・法律・教育・心理などの研究者10人に特任研究員[9]を委嘱し、実践研究のテーマを探るための研究会（議論の場）を全5回にわたって開催した。この時の特任研究員のうち2人は国際交流協会の職員である。結果はブックレットにまとめられた。

●課題の掘り下げ（第1ステージ）：07・08年度の2年間は、実践に向けて先に抽出された研究テーマについて課題の掘り下げを主な目的に、テーマ別に5つの研究班に分かれて月1回程度の研究会や調査を実施した。その結果を多くの人々と共有し議論を深める場として、班別フォーラムおよび全国フォーラム[10]を開催し、さらにその成果をシリーズ本にまとめ発信した。

●課題解決に向けて（第2ステージ）：09・10年度の2年間は、新たに編成された3つのチームによって、課題解決のための実践に重きをおいた活動が行われ

た。その成果の報告・発信は、チーム別フォーラムや全国フォーラムで行い、さらにシリーズ本を発行した。

この５年間に研究メンバーとして関わった人数は、総勢64人（内本学教職員・大学院生10人／外国人７人）に及ぶ。途中で研究員を辞退した人、３つの段階すべてに参加した人と参加の仕方はさまざまではあったが、そのチーム編成は、常に現場にいる実践者と研究者が対等な立場で研究会という議論の場を共有してきたという点においては、「協働実践研究」の形は一貫していたと思う。しかし、そうした議論の場を通して相互理解を深め、課題を共有し、共に実践に向かい、省察をするという協働のプロセスを循環することができたのか、また実践の現場にいる人たちが研究成果を享受できたのかという点においては、まさにプログラムを担当したコーディネーターの力量が問われるところであるかも知れない。

(2) 実践者が大学プログラムに参加することの意味

５年間の「協働実践研究プログラム」において、第１ステージ、第２ステージを通して行われたのが、「コーディネーター研究」である。06年度に行われた課題抽出の議論において、課題の１つとして多文化社会の問題を解決していく「担い手」としてコーディネーターの必要性が取り上げられ、５つの研究班の１つにコーディネーター研究班が設けられることになった。

私自身は、それぞれの研究班には活動がスムーズに進むよう運営委員として関わったが、特にコーディネーター研究班においては、それだけではなく一研究員の立場でも参加した。その背景には、ちょうど第１ステージが始まる07年に、本学が文部科学省

特任研究員が登壇して（全国フォーラム第１回）

から「多文化社会コーディネーター養成プログラム」の開発事業を委託され、私がその事業を統括することになったという事情がある。講座のカリキュラムづくりや運営に関しては、運営委員会での議論を踏まえて進めていったが、多文化社会コーディネーターの専門性に関する理論の構築は、新しい分野ということもあって自らが行わなければならなかった。

自らが担当していた「協働実践研究プログラム」と「多文化社会コーディネーター養成プログラム」の２つの事業を連環させることによって、私自身にとっては、事業の担当をしながら専門性に関する研究を同時並行的に行う、まさに「実践研究」に取り組むこととなった。

07・08年の第１ステージのコーディネーター研究班には、主に国際交流協会の職員が研究員として参加した。研究テーマは、「コーディネーターの専門性」、具体的な活動の内容は、以下のとおりである（詳細は本冊山西論考参照）。

・先行研究の洗い出し
・ボランティアコーディネーターへのヒアリング調査
・国際、福祉、教育、地域日本語教育の各分野でコーディネーター職として第一線で仕事をしている人たちを招いてのフォーラム開催
・上記を通して、コーディネーター職の現状把握と専門性に関する分析
・多文化社会の問題に取り組む国際交流協会のコーディネーターに絞っての専門性の議論

08年の全国フォーラムで、研究班として「コーディネーターの専門性」に関する一応の結論を発表したが、私個人としては、こうした理論構築をめざした研究活動に一研究員として参加することによって、「多文化社会コーディネーター養成プログラム」における専門性や専門性形成の方法について、独自の理論を発展させることができたと思う[11]。

09・10年度に引き続き実施された「協働実践研究プログラム」第２ステージには、「多文化社会コーディネーター養成講座」の１期、２期の修了生が研究員として参加した。研究テーマは、「多文化社会コーディネーターの専門性形成の方法」である。第１ステージでは、いくつかの調査をすることによって実践者自身の活動を客観的・包括的に捉えつつ省察を行う中で、コーディネーターの専門性について議論した。第２ステージでは、専門性はどのように形成されるのか、その方法について、それぞれが自らの実践を省察することによって、理論構築が行われた[12]。

第１ステージ、第２ステージを通じて、実践者と研究者が対等な立場で議論する協働実践研究の形は他の研究チームと同じではあったが、コーディネーター研究チームの特徴は、特任研究員一人を除く全研究員が多文化社会に関わる実践の現場を持つ実践者であったことである。このことは、チームとして理論研究は協働で行うが、「実践」はあくまでもメンバーそれぞれの現場で行われたという点において、他の研究チームとは異なっている。

そうした点から言えば、コーディネーター研究の場は、研究者と実践者が協働して同一のテーマについての省察と議論を通して理論化を試みながら、一方で個々人の「実践研究」を発展させていく活動であったと言える。

(3)「協働実践研究」の意義と課題

「協働実践研究プログラム」においては複数のチームが活動をしており、またチームによってメンバー構成も研究テーマも異なることから、「協働実践研究」とは何かを俯瞰して語ることはできない。

ここでは、コーディネーター研究における「協働実践研究」に限って、多文化社会コーディネーターの専門性形成の観点から、「実践研究」を「協働」で行うその意義と課題を整理しておきたい。

意義の第１は、「実践者同士による省察の場」となったことである。現場の実践者同士が単に組織を超えて集い合うという場は、前述した「実践者会議」のように音頭をとる者がいれば設けることはできる。しかし、集い合う場が、「暗黙知」として秘匿されている実践者の価値観や考え（独自の理論）を言語化し実践知としていく「省察の場」、もしくは相互に学び合う「実践コミュニティ」[13]として機能していなければ単なる情報交換の場になってしまう。「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であり、また、研究の場として、教育・研究機関である大学がその場を用意したという点もそれが実現した大きな要因であったといえる。

第２に、実践者同士の省察の場に「研究者が参加しての議論の場」が創出できたことである。実践者同士の「省察の場」は、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」を引き出していくプロセスを共有できるという点で重要であるが、「議論の場」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、社会的問題の本質に鋭く迫る中で実践課題を再設定していくプロセスとなるという点で、専門性形成の方法として特に重要であ

る。実践者の場合は、研究者が行うような先行研究のレビューは時間的になかなか難しい。研究者が参加することにより、実践者が有する豊富な経験知に研究者の持つ知見や論理的視点が加わって、少なからず実践者の視野は広がり、独善的な見方も修正されていく。また､研究者にとっても理論だけではない､現場の「実感」を共有することができ「実践研究」の幅を広げていくことができる。こうした「議論の場」においても、議論をファシリテーションするコーディネーターの存在は欠かせない。

第３に､実践者個人にとって､協働実践研究への参加は､｢研究会」での「省察」や「議論」を通して得た知見から独自の理論を発展させ、それを各自の実践の現場にフィードバックさせて、さらに省察するという「実践と研究を循環させる実践研究の場」となったことである。実践者は、それぞれが多文化化による問題を抱える現場に身を置くメンバーである。コーディネーター研究の成果が、自らの実践にフィードバックされなければ研究活動に参加する意味がない。研究活動に「省察」という方法を組み入れたことにより、理論研究と実践を同時並行的に螺旋状に進めていくことになり､結果として実践者個々人の｢実践｣への貢献となった[14]。

一方で次のような課題も見えてきた。

第１に、実践者は現場の実践で忙しすぎるということである。実践者自身に相当の問題意識と自覚がなければ、現場を離れて行う「協働実践研究」を進めるのは難しいだろう。｢協働実践研究プログラム」は、大学の事業として予算措置がされており、また公式な活動として組織にも認められていたため、実践者はその時間を確保することができた。実践者が、研究のための物理的環境をどう作れるかは、大きな課題である。

第２に、このコーディネーター研究に関していえば、実践者の立場を深く理解し、自らも現場の課題解決のために実践する研究者の参加があったからこそ「協働実践研究」の場を創り出すことができた。しかし、そうした研究者を見つけることは容易ではない。今後は、専門性を高めた実践者自身が、こうした場で研究者の役割を果たしていけるようになる必要があるが、そのためには実践者による物理的な環境整備とともに大学のような研究機関が協働実践研究の場を創出できるかが課題である。

3　実践者が行う「実践研究」の方法

これまで、実践者が行う「実践研究」、および実践者と研究者が協働して行う「協働実践研究」を挙げ、その意義と課題について述べてきたが、それではそもそも「実践研究」とはどのような研究を言うのだろうか。

研究成果の発信方法の１つでもあり、また専門性を明らかにしていくという意味で専門性形成の方法ともなりうる「論文評価」の観点から、ここでは、本センターの研究誌における査読基準作成の議論および多文化社会コーディネーター養成講座における論文評価の観点を事例に挙げ、「実践研究」とは何かについて考察する。その上で、実践者だからこそ取り組める「実践研究」の具体的方法について考察を進めていく。

（1）「実践研究」とは何か

「実践研究」というカテゴリーは、「その定義自体はきわめて曖昧であり、その良し悪しについての評価の方法も、不明確で」、「『客観性に欠ける』『研究とは呼べない』『報告にすぎない』等の、いわゆる学術的な立場から観れば妥当な批判がなされることも多い」[横溝 2005:15-19] といった指摘がある。

本センターでは、「既存の学問分野の枠組みを超えて多言語・多文化社会を多面的に理解する視点を提供し、研究者と実践者による研究成果の意義を広く社会に問いかけ、現場へのフィードバックをおこなうことを目的」[15] として『多言語多文化—実践と研究』という研究誌を発行している。この研究誌では、誌名からもわかるように、研究者からだけではなく実践者からの投稿も期待するものであった。だが、当初の編集会議では、「学術研究論文」と「実践活動報告」に分けて学術研究論文にのみ査読を入れるというような議論が行われていた。しかし、それでは、実践者の研究成果は「報告にすぎない」との批判を免れることはできないし、また「研究」と「実践」を二項対立的に分離し、「研究」を「実践」よりも優位に置く事になりかねない[16]。

横溝が言うように、「実践研究」の定義が一般化されていない状況の中で、その評価の議論においては、学術研究における「厳密さ」や「客観性」をいかに見るかが論点となった。しかし、そもそも「実践研究」は「従来の研究」と同様の観点で評価できるものなのだろうか。こうした議論が繰り返し行われる中で、「実践」を「報告」でなく「研究」として位置づけられるよう、研究誌『多言語多文化—実践と研究』に「実践型研究論文」としての枠を設けることになった。

従来の「研究論文」については、「『多言語多文化—実践と研究』の理念」[17] に沿っ

たものであることが査読の前提として置かれたが、「実践型研究論文」については、「従来の『研究論文』における方法論や分析枠組みではとらえきれない、刻一刻と変化する現場での実践を対象としたもの」と明示され、従来のいわゆる「研究論文」とは区別して、以下のような査読基準を新たに設定することになった。

・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
・先行する研究や実践について必要な言及または引用をしながら、現場の状況を客観的に分析し、問題意識と課題が明確に導き出されていること
・実践のプロセスが問題にのっとって記述されていること
・データ・事例の単なる提示ではなく、意味づけがなされていること
・実践活動にともなう変容が記述されていること
・課題の解決もしくは改善点にむけて分析がなされていること

この議論は、「実践研究」の定義にもつながるものであり、実践者が行う研究のあり方として１つの方向性を示したものと言える。すなわち、「実践研究」とは、次の点が基本的な要件となる。

①論文執筆者自身の実践活動が研究対象であること
②自己の実践経験のプロセスが記述されること
③課題解決を目的としていること

研究誌『多言語多文化－実践と研究』

基準は示されたものの、「研究」に求められる「客観性」や「厳密性」はどのように担保されるのかという疑問が残る。また、書く側にとっても、例えば「先行する研究や実践について必要な言及または引用をしながら、現場の状況を客観的に分析し」という点については、実践者の限られた時間の中でどこまで先行研究の洗い出しをすればいいのか、また「データ・事例の単なる提示ではなく、意味づけがなされていること」という点においても、どの程度のデータや事例を提示すればいいのか、その具体的な方法論は提示されていない。

それでは、「実践研究」において、「客観性」を示すためのデータの扱いや、「厳密性」については、どのように考えたらいいのだろうか。

「実践研究」の方法の１つである「アクション･リサーチ」[18]について、横溝は、「仮説」の設定は行わず省察に重点を置く方法として「課題探究型アクション・リサーチ」を挙げ、そこで取り扱われるデータについて次のような特徴を述べる（項目へのまとめは筆者による）[横溝 2005:17-18]。

①量的なデータを積極的には活用しない
②実施した行動方略の効果を判断するための主なデータを使う
③実践の現場では、データを確実に収集できる環境にはなっておらず、データのいわゆる「客観性」を重視しながら調査を進めることは困難である

不安定で、不確実で、独自な現場における「省察」を通した研究においては、もちろん実践者自身以外の観点をデータによって提示することは重要であるが、同時に実践者自身が「『自分の目』で見たり考えたりして得たものが貴重なデータ」であり、また、「ちょっとした実験のデータを少しだけ取って簡単に分析したもの」[横溝 2000：177] でも「客観性」を示すデータとなり得るのである。実践者にとって「実践研究」は、問題解決のために行われるのであり、研究業績のためではない。日々の現場の目前の課題に追われ多忙を極める実践者には、大規模で長期にわたる調査は大きな負担になるだけである。

また、「厳密性」という点については、ショーンは、＜実験＞という観点を挙げる。それは一定の整えられた条件下の実験室で行われるような実験ではない。実践の現場は、不確実で不安定で独自である。実験室での実験のように仮説を１つ設定し、それを試すことができるような単純な環境にはない。したがって、実践の現場においては、「もっとも基礎的な実験での問いは、『そうしたらどうなるか』」であり、「行為によって導かれるものを確認する行動」[ショーン 2007:163] が＜実験＞となるのである。

（2）３つの方法

実践者が行う「実践研究」において、研究に求められる「客観性」や「厳密性」のあり方については、データの扱い方や実験という方法において説明したが、それだけでは研究方法として具体的イメージがつかみにくい。ここでは、「実践研究」の基本的な要件の１つに挙げられる「自己の実践経験のプロセスが記述されること」という点において、実践をどのようなスパンでどのように捉えて研究したらいいのかその方法について検討したい。

私自身、多言語・多文化社会の現場に関わって 20 余年になるが、この間さま

ざまなプロジェクトに携わってきた。もちろん短期間で終了するプロジェクトもあるが、例えば地域日本語教育や外国人相談事業などは、そのテーマ性において実践は形を変えながら20年間継続している。もしくは、１つのプロジェクトが終了しても、常に新たな課題が見えてくるのも現場である。実践者にとって、実践は継続しているものであり切り取ることは難しい。より本質的な問題解決には相当な時間がかかるのも当然である。また､「協働」を実践の中核に据えるコーディネーターの実践には、さまざまな人々が関わってくる。「自己の実践経験」をどう捉えたらいいのかも難しい。実践経験を記述するとは、どの時点のどういう実践を取り上げ、どのように記述したらいいのだろうか。

実践を記述する前提として、三輪は、「ロングスパンで物語ること」が重要として、次のように述べる。

「その実践を、成功したか成功しなかったか、効果があったかなかったかという観点から物語るのではなく、その講座やイベントに取り組んだ語り手自身の思いや姿勢についても物語るようになるためにも、語り手のアイデンティティに連なる価値観、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と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 2010：47]

単なる実践報告ではなく、「実践研究」論文にしていく観点は、実践を省察し暗黙知を言語化していくことにあり、そのためにはロングスパンで物語ることが前提となるが、それでは、実践研究の方法としてどのような研究方法があるだろうか。以下のような２つの方法が考えられる。

①総括型

終了したプロジェクト等過去の実践経験を対象に、その実践を総括的に省察する研究方法。実践を開始したときの現場の問題状況を分析し、どのような問題意識のもと、どのような考え方で、どのように実践課題を設定したのか、実践はどのように行われたのか、実践の意味付けと分析、見えてきた新たな課題といった内容を総括的に記述する。

②課題探求型

現在進行中の実践に関して省察し、実践課題を探求していく研究方法。実践と省察のプロセスに着目した実践研究の一形態として、横溝 [2005] は「課題探究型アクション・リサーチ」を推奨するが、そこでは仮説の設定は行わず、自分が選択したトピックをめぐっての実践について、そこで起きた出来事を記述し、見え

てきた課題に対してどのような試行錯誤が行われたのか、省察を継続的に進めていくプロセスを記述する。

一方で、多文化社会コーディネーターの実践として、「参加」・「協働」・「創造」のプロセスに注目するならば、自分自身の実践はそこにかかわる他人の実践とも密接に関連してくることになり、さらに実践の中から新たな課題を発見し実践の「場」を創造していくというプロセスの循環にも着目していかなければならない。そうした観点から見ると、その研究方法は、実践者個人の実践を探求する上記の「総括型」や「課題探求型」だけではなく、多様な人々が関わる「場」に注目した「現場生成型研究」といわれる研究方法も検討すべきではないだろうか。

「現場生成型研究」とは、現場の他の参加者とともに「新たな課題解決の場」をつくりあげていく研究方法である。「『対人関係に培われた調査』に基づく、課題の共有とその解決」における研究として、「研究者が実践に関与し、参加者との相互作用を繰り返す中で、相互に影響しあい、場をつくりあげていくことを目指し」、「さらに、つくりあげた場にはまた新しい課題が生じるが、その課題を解決するための実践を共に展開するというダイナミックな関与を続けること」、「自らの『場』に関与し、その関与を含めた実践活動と『場』の変容を観察し、記述する」[佐藤 2010：34] というのがその方法である。

「現場生成型研究」は、研究者が行う研究方法として提示されているが、「現場」において多くの人々の参加を促し協働を創り上げていくことを仕事とするコーディネーターにとっては、「協働の場」を創り実践するという観点において、実践者の立場であっても活用できる方法と言える。

（3）多文化社会コーディネーターの「実践研究」の公開

これまで、実践者が行う「実践研究」のあり方およびその方法について述べてきたが、それではその成果の公開はどのようになされるのだろうか。ここでは、多文化社会コーディネーター養成講座（以下、養成講座）における小論文評価の観点から、その意義とあり方を検討する。

養成講座では、実践者同士で実践を語り聴く「ラウンドテーブル」や、講師が実践者の現場を訪れて実践の振り返りを行う「モニタリング」、また、小論文の執筆など、いくつかの「省察」に重点を置いた方法を取り入れることによって、講座全体を「実践研究」の場として位置づけている[19]。論文執筆は、「実践研究」の成果を公開するということであるが、講座での学びを通して実践を省察し、そ

の中から独自のコーディネーター論としてまとめるという意味で、多文化社会コーディネーターの専門性を表出するツールとなるものである。養成講座における論文評価の観点は、次のとおりである。

Ａ１・論文執筆のマナーが押さえられているか（文献やデータの引用や扱いなど）
Ａ２・全体の構成・論旨・客観性について論文の体裁が整っているか
Ｂ１・現場の課題の設定および推論される課題解決の方策の記述に説得性はあるか
Ｂ２・実践者だからこそ書ける実践のプロセスが記述されているか
Ｂ３・実践の内容や結果に対する考察がされているか
Ｃ１・自らの実践に基づいて独自のコーディネーター論が展開されているか
Ｃ２・実践から上位の問題意識やコーディネーターとしての専門性が導きだされているか

先に述べた「実践研究」の基本的な要件（①論文執筆者自身の実践活動が研究対象であること、②自己の実践経験のプロセスが記述されること、③課題解決を目的としていること）は、Ｂ１・Ｂ２・Ｂ３の項目に見られるとおりであるが、評価の観点のＡ１とＡ２については、論文執筆のマナーや体裁が習得できているかを見るものである。通常の論文評価では、これができていなければその時点で評価の対象外となってしまう部分である。コーディネーターの独自性を問う部分が、Ｃ１とＣ２の項目である。Ｂの部分が、実践者が行う「実践研究」を構成する項目であるのに対して、Ｃの項目は、Ｂの実践に関わる部分をさらに考察し、多文化社会コーディネーターの専門性自体を探求する部分となっている。

多文化社会コーディネーターの専門性形成自体を目的とする「実践研究」の方法については後述するが、実践者が「実践研究」を行うことは、結果として専門性を形成していく方法と言うことはできるだろう。

いずれにしても、実践者にとっての「実践研究」の目的は、あくまでも自身の現場の問題を解決していくことにあるが、同時に、専門職であるならば実践者がどのように問題を捉え、どのような価値観や考え方で実践を進めていったのか、実践の奥に秘匿された「暗黙知」を「実践知」として言語化し公開していくことを目指すということは重要である。まさに有能な実践者とは、自らの暗黙知を意識的に言語化していける人であり、そのこと自体が実践者自身の現場の問題解決に寄与していくことになる。こうしたプロセスを通して、結果として、コーディネーターの専門性は形成されていくことになり、したがって、「実践研究」そのものを言葉で表現していく論文の執筆は、専門性形成の１つの方法と言えよう。

４　専門性を形成するための「実践研究」

実践者が自らの実践を対象に行う「実践研究」は、自らの実践の奥に秘匿された「暗黙知」を言語化し「実践知」として公開し、社会に還元するという意味で、結果として多文化社会コーディネーターの専門性を形成していく１つの方法であると言える。それでは、「実践研究」を実践者と研究者が「協働」で行う「協働実践研究」は、これまで述べてきた「実践研究」とはどのような違いや意義があるだろうか。

「協働実践研究」の意義と課題については、4年間にわたるコーディネーター研究における実際の活動から見えてきたこととして前述したが、ここでは、多文化社会コーディネーターの専門性を形成していく方法としての「協働実践研究」について、どのような意義があるのかを考察する。

（1）実践研究における「協働」の意味

コーディネーター研究における「協働実践研究」は、実践者が現場を離れて複数人が協働で行う研究活動に参加し、個々人の現場の実践を研究対象にしながらも「コーディネーターの専門性とは何か」、「多文化社会コーディネーターの専門性形成の方法とは何か」といった同一テーマについて理論研究を進めるという活動であった。今にして思えば、実践者と研究者が同じ地平に立ち協働することを目指した「協働実践研究」の形は、かつての「未来研」や「教員ワークショップ」での実践体験から、実践者が行う研究活動を成功させる１つの方法として継承させたものと言えるが、こうした実践者と研究者が「協働の様式」[20]に参加して行う研究方法を、ショーンは「省察的研究」というカテゴリーで提示し、「『行為の中の省察』の能力を豊かにするために、実践現場の外で直接遂行することが可能な研究」[ショーン 2007:326] としてその意義を述べる。

「『行為の中の省察』の能力を豊かにする」ということは、まさに実践者の専門性もしくは力量を豊かにするための研究ということになる。また、「省察的研究」の方法として、事例・先行例・典型例の分析、参与観察、実践のエピソード検証、行為の理論の構築などが挙げられている [ショーン 2007：327]。

こうした理論的研究は、いわゆる従来の研究において行われているものであり、実践そのものを対象とする「実践研究」と相反するように見えるかも知れない。しかし、ここで例示されている事例・先行例・典型例の分析、参与観察、実践のエピソード検証などは、協働実践研究でのコーディネーター研究においても行われてきたことである。それではいわゆる従来の研究と一体どこが違うのかと言え

ば、「実践者と研究者の協働」によって行われたという点において、その「テーマ設定は、実践者が担当できる研究をすべきであるという要請により一定の制約を受ける」[ショーン 2007:341] 点が異なっている。したがって、最終的には、研究のための研究ではなく、現場の実践の向上やより広く多文化社会の問題解決に寄与していくものという意味において、それは「実践のための研究」であり「実践研究」といえる。

実践者が、実践の向上や現場の問題解決を目的に行う「実践研究」だけではなく、実践に貢献しようとする研究者が「協働」するところに「協働実践研究」は成立するのであるが、この場合の研究者と実践者の意味するところは、身分や地位を指すものではない。こうした「協働の様式」への参加は、「研究キャリアと実践キャリアとを繰り返しながら、時間をかけて省察的研究者になっていく」[ショーン 2007:340] プロセスへの参加を意味し、研究者も実践者もこうしたプロセスを経ることによって共に「省察的研究者」になっていくのである。

このことは、多文化社会コーディネーターが、「実践研究」を「協働」で行うことによって、そのプロセスにおいて「省察的研究者になっていく」ことができることを示しており、まさにその過程において専門職としての専門性を形成していくことができるのである。

(2) 多文化社会コーディネーターの専門性形成に求められる「協働実践研究」

これまで「実践研究」の意義と方法、また、「実践研究」における「協働」の意味について述べてきたが、それでは、専門職としての多文化社会コーディネーターにとっては、どのような「実践研究」のあり方や方法が望ましいだろうか。

専門職としての多文化社会コーディネーターの力量の発揮は、「『参加』→『協働』→『創造』のプロセスの循環を推進」[杉澤 2009:21] できるか、また「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」できるかということに焦点化できる。だとするならば、多文化社会コーディネーターにとって、自らの実践は多くの人々の「参加」・「協働」を伴うものであるがゆえに、自らの実践のみを対象にした「実践研究」だけでは不十分である。例えば「参加」や「協働」の理論、「コーディネーターの役割」といったことが同時に探求される必要がある。そうした意味で多文化社会コーディネーターに求められる「実践研究」は「理論研究」を含めた「実践研究」であり、また、その「実践研究」は、「協働の様式」で行われてこそ専門性も形成されていくと言える。

本センターでは、実践者が行う研究の場として、「多文化社会コーディネーター養成プログラム」と「協働実践研究プログラム」を用意してきた。これらのプログラムは、それぞれ「個々人の実践研究」と「実践者と研究者が協働で行う実践研究」が組み合わされている。

多文化社会コーディネーター養成講座における「実践研究」は、現場から離れた大学という場で受講者同士が「自らの実践の省察」を行い、現場にもどって「行為の中の省察」を行い、それらの実践を記述する中から、個々の現場における自らの役割を独自のコーディネーター論として小論文にまとめるというプロセスの中で行われる。このことは、自らの実践を対象にした「実践研究」をベースに、そこから「多文化社会コーディネーターの役割」をテーマにした「理論研究」にも一歩踏み込んだ研究といえる。だが、「協働の様式への参加」という点においては、「省察的研究者」の役割を果たすべき講師との「協働のプロセス」が、唯一モニタリングにおける「省察」の場だけであり不十分と言わざるを得ない。

一方、「協働実践研究プログラム」におけるコーディネーター研究は、実践者が現場を離れて、「コーディネーターの専門性」および「多文化社会コーディネーターの専門性形成の方法」をテーマに協働で理論研究を行ったという点において、および第１ステージ、第２ステージともそれぞれ２年間という時間をかけて研究者と実践者が「協働の様式に参加」し、「研究キャリアと実践キャリアとを繰り返す」そのプロセスを共有したという点において、「省察的研究」の場であったと言っていいだろう。

また、コーディネーター研究に参加したメンバーは、研究者か実践者かという立場の問題ではなく、一人ひとりがある時は実践者として自らの実践を語り、ある時は研究者として他のメンバーの実践を批判的に議論するというように、双方向に関わりながら、相互に学び合う関係を築いていた。

「協働実践研究」は「協働の様式」によって成り立つということは、その「実践研究」は一人では行う事ができず、実践者と研究者による「協働での学び合いの場」と「実践と研究を螺旋状に推進していくプロセス」が必要なのである。これは、「協働実践研究プログラム」だけでなく、MIA 時代に試みた「未来研」や「教員ワークショップ」の活動とも共通するものであり、「実践コミュニティ」の概念にも通ずるものである。そうした「協働」の場を創り出し、そのプロセスの循環を推進するのが、コーディネーターの専門性であるならば、まさしく「協働実践研究」の場を創造する実践の中にこそ、専門性形成の方法はあると言えるのではないだろうか。

おわりに

４年間にわたる「コーディネーター研究」は、これでいったん終了となる。「協働実践研究プログラム」は、立場としての研究者と実践者が協働するという前提で展開されてきた。コーディネーター研究においても、最初は研究者の立場、実践者の立場とそれぞれの参加のスタンスは意識されていたし、実践者が研究者と対等に研究に取り組むということのイメージはつかみづらく、実践者は自らの実践を披瀝し研究者から問題点の指摘やアドバイスをしてもらうことにより「実践研究」を進めていくというように捉えていた人が多かったのではないかと思う。４年経った今でも、立場による役割認識はそう簡単には崩れるものではないが、「協働実践研究」のプロセスを経ることによって、実践と研究はいつでもその領域を超えて交換し融合していくものであること、また実践者と研究者は立場ではなく「実践」を帰結点とする一人の人間の中に共存するものであることが実感として理解できるようになった。

「実践者が行う研究とは何か」を問い続けてきた５年間であったが、仲間との活動を通して確信したことがある。それは、有能な実践者の実践の奥には必ずその実践を支える理論・思い・技能（これらは多文化社会コーディネーターの専門性の３つの要素「価値観・態度」、「知識・実践知」、「実践力」ともいえる）が秘匿されているということである。そして、不安定で複雑な現場の問題を解決し、よりよい社会を築いていくためには、有能なコーディネーターは実践の中に秘匿された「暗黙知」を「実践知」として社会に還元していくことが重要なのだということである。

「実践者が、『実践の中の研究者（researcher-in-practice)』として働くときは、実践それ自体が刷新の源泉となる。不確実性によって生じた誤りを認識することは、自己防衛の機会ではなく、むしろ発見の源泉となるのである」[ショーン 2007：316]

まさしく、実践のための研究は、それ自体が「変革の源泉」であり、研究によって見出した誤りを正していくことは、よりよい社会を作っていくための「変革の原理」なのである。

多文化社会コーディネーターの活動の目的が、「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」にあるのなら、まさに社会変革に向けた実践が求められるのであり、「協働」による「実践研究」は、そうした社会を実現する１つの方法と言えるのだと思う。

[注]

1 プログラムの内容については、杉澤[2009]および杉澤[2010]において紹介している。

2 本センターでは､言語的マイノリティーをホスト社会につなげる“橋渡し役”を「コミュニティ通訳」と定義してしいる。コミュニティ通訳のあり方等については、高橋[2009]に詳しい。

3 詳細については、杉澤[2004]および毛受[2005]参照。

4 ファシリテーションとは、「集団による知的相互作用を促進する働き」のことで、そのスキルについては対人関係のスキルや構造化のスキルが挙げられる［堀2009］。

5 武蔵野市国際交流協会が発行した『わ〜い！外国人が教室にやってきた！』、2002年、『わ〜い！NGOが教室にやってきた！』、2003年、を参照。

6 実践における<実験>については、３章で述べているので参照してほしい。

7 高橋は、このことについて「これまでしばしば見られた研究方法に対する批判を抱いていたからです。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堕してしまっている。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」[2008：3-4]と述べている。

8 ５年間の協働実践研究活動の詳細および成果は、本センター発行の『多言語・多文化ブックレット1-6』、『シリーズ多言語・多文化協働実践研究1-14』を参照。

9 外部の専門家に期間を定めて学長から委嘱される研究職。

10 協働実践研究の成果を発表し全国の実践者や研究者が一堂に会しネットワークを築く場として年１回開催している実践研究集会。

11 多文化社会コーディネーター養成講座で提示した専門性および専門性形成の方法等については、杉澤[2010]を参照。

12 第２ステージのコーディネーター研究に研究員として参加していたメンバーの論考は､本冊『シリーズ多言語・多文化協働実践研究14』に掲載されている。

13 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」[ウェンガーら2006:33]と定義されている。

14 このことは本冊『シリーズ多言語・多文化協働実践研究14』に収録された実践者たちの論考から読み取れるだろう。

15『多言語多文化—実践と研究』Vol.2、2009年、166ページ参照。

16 この議論の経緯は、高橋[2008:3-4]に詳しい。

17『多言語多文化—実践と研究』Vol.2、2009年、166-167ページ参照。

18 アクション・リサーチとは「どのような方法によって教授の向上を図り、その成果をどのように測定するかについて予め綿密に計画を立て、報告に際してはその実施のプロセスと結果をありのままに報告する」[横溝2000:24]タイプの研究と定義されている。

19 講座の内容については、杉澤［2010］を参照。

20 ショーンは、「協働の様式」について、「実践者は、研究者の研究成果の単なる使い手として働くの

ではない。彼らは実践の場にもち込んだ自分の思考様式を省察的研究者に明らかにし、自分自身の行為の中の省察を支援するために省察的研究へと向かっていく。さらに省察的研究者の方も、実践での経験から距離を置くことはできないし、実践の経験よりも上位にいるわけではない」[2007:340]と、相互のパートナーシップの重要性を指摘している。

［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、ウイリアム・M・スナイダー、野村恭彦監修/野中郁次郎解説/櫻井祐子訳『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、2006年。

佐藤郡衛『異文化間教育』明石書店、2010年。

杉澤経子「全国的なネットワーク形成を目指して～問われる国際交流協会の社会的意義と職員の専門性—第1回国際交流協力実践者全国会議の開催から—」『自治体国際化フォーラム』177号、自治体国際化協会、2004年7月。

杉澤経子「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　多文化社会に求められる人材とは？』東京外国語大学多言語・多文化教育センター、2009年。

杉澤経子「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・多文化教育センター、2010年。

高橋正明「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・多文化教育センター、2008年。

高橋正明「通訳の役割—コミュニティ通訳の視点から—」『シリーズ多言語・多文化協働実践研究別冊２　外国人相談事業—実践のノウハウとその担い手—』東京外国語大学多言語・多文化教育センター、2009年。

東京外国語大学多言語・多文化教育センター『多言語多文化—実践と研究』Vol.2、東京外国語大学多言語・多文化教育センター、2009年。

ドナルド・A・ショーン、柳沢昌一・三輪建二監訳『省察的実践とは何か—プロフェッショナルの行為と思考』鳳書房、2007年。

堀公俊『ファシリテーション入門』日本経済新聞出版社、2009年。

三輪建二「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～」『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・多文化教育センター、2010年。

毛受敏浩「3年間の国際交流･協力実践者全国会議が意味するもの」『自治体国際化フォーラム』194号、自治体国際化協会、2005年12月。

横溝紳一郎『日本語教師のためのアクション・リサーチ』凡人社、2000年。

横溝紳一郎「実践研究の評価基準に関する一考察—課題探究型アクション・リサーチを中心に—」『日本語教育』126号、日本語教育学会、2005年7月。