

多文化社会コーディネーターの 専門性と職能



みちこ
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
プログラムコーディネーター
「多文化社会コーディネーター養成プログラム」責任者

はじめに

日本各地で多文化化が進む中、地域日本語教育、外国人相談、学校教育、福祉、企業など各分野の現場から多様な問題が提起され、その解決を担える人材としてコーディネーターの必要性が広くいわれるようになってきた。そうした日本社会の要請もあって、東京外国語大学多言語・多文化教育研究センターでは、多文化社会の担い手を育成すべく「多文化社会コーディネーター養成プログラム」⁽¹⁾（以下、養成プログラム）の開発に取り組んできた。多文化の人々が共に安心して暮らせる社会の実現には、現場で生起する問題を的確に把握し、多分野の専門家や多様な組織との連携・協働により解決の方策を導き出せるコーディネーターの育成が必要——と感じたからこそなのだが、私自身そうした問題意識をなぜ持つようになったのか。話は三十数年前までさかのぼる——。

タイ・バンコク 1976年

1976年、タイ・バンコク。町は活気にあふれていた。しかし目を転じると道

(1) 07年度から09年度まで文部科学省の委託事業として採択された「社会人の学び直しニーズ対応教育推進プログラム」として実施したもの

ばたではハンセン病患者や身体障害者が身を投げ出して物ごいをし、仕事で常駐していたホテルには毎晩のようにまだあどけなさが残る少女たちが外国人（日本人観光客も多かった）に連れられてくる光景が目に入ってきた。これらの少女たちはイサーンと呼ばれる東北部の農村から貧しさのため売られてきて、さらに稼いで家族に仕送りをしているという。また、バンコクにはクロントーイというスラム街があり、町中にストリートチルドレンがあふれていた。途上国におけるこのような貧困の現状を目の当たりにして、ODA（政府開発援助）という美名のもとに格差を助長することに手を貸しているような日本のかかわり方に私の頭は混乱し、その不条理にとまどいと憤りを感じつつも、そのことにどう向き合ったらいいのか全くわからないままだった。地球規模の構造的貧困の問題は、個人の善意や道徳的な価値観だけでは何の問題解決にもならない。

バンコクに生活している間、私は仕事においてもプライベートでもほとんどタイ人の同僚と行動を共にしていた。その当時には何の不思議も感じなかったが、いま思えばバンコクはすでに多文化社会であり、同僚たちは「私は中国系タイ人」、「私はインド系タイ人」と自らのアイデンティティーを主張していたし、私自身は国や文化が違うということではいやな思いをしたことは一度もない。公共の場でのコミュニケーションはタイ語で行われたが、日常生活の中には多言語が息づいていた。私自身のタイ語は日常会話がやっとで、みんなの話の輪に入っていくことなどほとんどできなかった。それでもタイでの暮らしが楽しい思い出として残っているのは、病気のときは友人と一緒に病院に付き添って通訳をしてくれたし、日本語を学びたいという子どもたちがいるからボランティアで日本語を教えられないか（実際には専門知識がなく会話やひらがなの読み書き程度しか教えられなかったが）と誘われて、ボランティア活動も楽しんだ。友人たちは常に親切で困ったときには助けてくれたし、またどこに行くにも仲間として私を受け入れてくれた。

個人的な体験で多文化社会を論ずるつもりはない。しかし、多文化社会とは、グローバル化が引き起こす地球規模の、個人では手のつけようもない社会の構造的な問題と、そこに暮らす多様な文化を背景にした個々人の間につくられていく関係性が織り成す社会ではないかと思う。タイで目の当たりにしたストリートチルドレンや、農村から売られてきた少女たちの姿は目に焼きついて離れないが、そのことのためにタイの友人たちは何もしていなかった（むろん私もなすすべがなかった）。しかし、身近にいる言葉も習慣もわからず困っていた私に、友人たちは日常的に気にかけてくれて、何かあったときには行動を共にしてくれた。そ

のことが私にどれほどの安心感を与え、後々までその国とその人たちを懐かしく思わせてくれているかわからない。

武蔵野市国際交流協会 1989年

タイから帰国した私は、タイで感じた漠然とした矛盾を抱えたまま数年を過ごしたが、89年に東京都武蔵野市に国際交流協会（以下 MIA）が設立されることになりその職員として採用され、外国人住民施策に携わるようになった。

情報や経済のグローバル化は、格差や貧困という地球規模の構造的な問題を拡大している。交通手段の発達とともに人は労働を求めて国境を越えるようになった。『世界人口白書 2006』（UNFPA 発行）では、人口移動が増加する主な要因のひとつは「移民労働者（海外で自国より恵まれた経済的機会を求める人々）に対する需要」であると報告しているが、すべての国際移住者の 75%がわずか 28 カ国に住む中で、日本は 20 番目に多い国となっている。日本では、90年の改正入管法の施行に前後して、そうした要因によって新たに来日し定住する外国人が右肩上がりが増加するなかで、さまざまな問題が顕在化してくるようになった。

個々の人々の問題から見えてくる国内的問題を整理して大まかに言うならば、①国の制度の問題②言語・文化面の異なりから生ずる問題③ホスト住民側の差別や排他意識——この3つと考えられる。「在留資格」に象徴される制度面の問題や日本語ができないために情報が得られないといった言語に起因する問題は、比較的に見えやすい。しかし、3つ目のホスト住民側の意識の問題は、①の国の制度の問題と②の言語・文化の問題も絡んで、差別や排除が無意識のうちに行われるケースが多く、見えないが故に問題の本質はとらえにくい。自治体では「多文化共生」の必要性が叫ばれるようになり、さまざまな施策が行われるようになったが、こうした新たな問題状況に対しては、経験やノウハウの蓄積がなく対症的な施策にとどまっている。

MIA では、プログラムコーディネーターとしてさまざまなプログラム（事業）の企画立案、運営を行ってきたが、その中で強く実感したことは、基礎自治体の施策として多文化社会の問題に切り込むには、行政の縦割りを排し問題状況の認識を多くの市民・専門家と共有し、連携・協働で事にあたることが不可欠だということである。特にそのことを確信させられたのは「外国人相談事業」⁽²⁾においてである。

外国人というだけでアパートの入居を拒否された留学生。子どもがどんどん日

(2) 連携・協働・ネットワークによる相談体制づくりについては【杉澤2009a】を参照

本語が上手になるにつれて「お母さんの日本語、へん。恥ずかしいから学校に来ないで」と言われ悲しむ母親。DV被害に遭っても在留資格の問題で離婚もままならない女性。健康保険未加入で、子どもを病院に連れていくことができないままようやく周りに助けを求めたときには手遅れで、子どもを亡くしてしまった、日本社会から孤立して息を潜めて生きていた夫妻。90年代にはこうした問題に対応できる窓口や仕組みもなく、ボランティアの善意に頼るしかすべがなかった。私がすべきことは、自らが担当する外国人相談事業において、母語でどんな相談にも対応できる体制づくりだと思った。弁護士や精神科医などの専門家と、専門家のアドバイスを正確に伝えることができる高い能力を持った通訳がタイアップして相談を受けられる相談事業を構想した。しかし、70カ国からの外国人登録者を抱える自治体で、すべての人に対応できる通訳を雇用することは財政上から100%不可能である。専門家にしてもしかりで、外国人が抱える複雑化する問題に対応するために多分野の専門家を雇用することも難しい。では、どうしたらそうした体制を構築できるのか。地域に暮らす人材群をネットワーク化し、協働の仕組みをつくり上げるしか方法はないと思った。

東京外国語大学 2007年

まさにそうした多様な分野、組織の人々との協働を促進する役割を担うのがコーディネーターであるが、そもそも横につながるネットワーク組織のあり方や対等を基本理念とする協働という方法論は、権限を基本原理とする縦割りの官僚組織とはほとんど相いれない。自治体が行う縦割りの事業の枠組みに横に広がるネットワークを基盤にした協働を組み入れるのだから、あちこちで摩擦が起こるのは当然のことかもしれない。実際に行政区の枠を超え、分断されていた異なる専門分野をつなぎ、協働での相談事業を立ち上げていくのは極めて困難だった。

コーディネーターの必要性は認識されつつあるとはいえ、社会はいまだ縦割りの官僚的組織によって運営されている。その権限のあり方を揺さぶり、意思決定のプロセスにまで多様な人々の参加を促す協働の手法を、コーディネーターの手に委ねるまでにはなっていない。そのため、コーディネーターの立場で仕事をする人が、その役割を果たそうとすると軋轢が生じてしまうのである。

そんな状況をささやかでも改善したいという思いから、その後移った本学で、07年度から「協働実践研究プログラム」においてコーディネーターの専門性研究⁽³⁾を行い、それに並行して、「多文化社会コーディネーター養成講座」(以下、

(3) その成果は、シリーズ多言語・多文化協働実践研究6と11にまとめられている

養成講座)を開講してきた。

多文化社会コーディネーターとは何なのか、多文化社会の担い手としてその役割と専門性を明らかにし、それだけの力量のある人材を各組織でコーディネーター職として位置づけていってほしい、そして、コーディネーターの取り組みが日本社会の各地で、少しずつ行われていくのなら、30数年前から私自身の心の片隅にわだかまっているタイで感じた不条理の改善に多少なりともつながっていくのではないか。そうした思いを込めながら、本稿では、養成プログラム開発にあたって行ってきたコーディネーター研究のまとめとして、多文化社会コーディネーターの役割とその専門性、および職能のあり方について整理を試みたい。

I 多文化社会コーディネーター養成プログラム——専門性の形成を目指して

養成プログラムは、多文化社会における課題に取り組んでいる行政関係者、教育関係者、市民団体や企業で働く人々に、コーディネーターの役割・機能を理解し実践することによってその専門性を獲得してもらうことをねらいとするものである。その専門性や職能については後述するが、ここではまずは養成プログラムの概要について簡単に触れておきたい⁽⁴⁾。

養成プログラムでは「養成講座」を中心にすえながら、専門職同士による「ラウンドテーブル」(実践研究交流)、開かれた議論の場である「全国フォーラム」での発表、「研究誌への投稿」など、本センターで行っているいくつかの活動を組み合わせて専門職としての力量を形成していくプロセスを提供している(右図参照)。それぞれの内容などを以下に説明する。

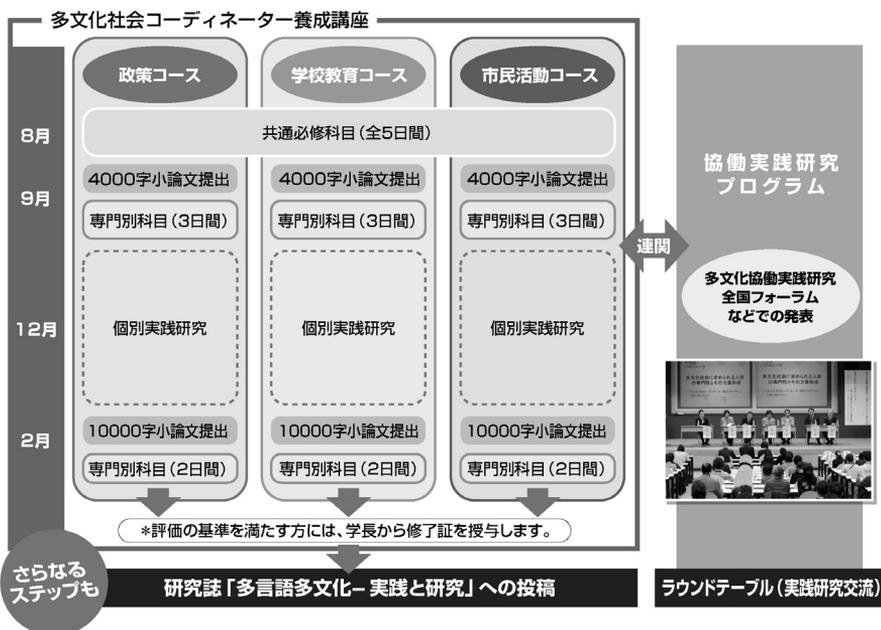
1 養成講座——知識と実践のあり方を学ぶ

養成講座は、養成プログラムの中核をなす。実践者の現場で日々生起する問題をどのようにとらえたいのかを分析する手がかりとして、各分野の専門知識を横断的・包括的に学ぶこと、専門職の力量形成の方法としての「省察^{せいさつ}(⁵) (振り返り)」を体験的に理解することを目的に、多文化社会の現場を持つ組織で働い

(4) 養成プログラムの開発の経緯・考え方・内容・運営方法などについては、『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? 「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～』を参照

(5) 方法論としての省察については【杉澤2009c】を参照

多文化社会コーディネーター養成プログラム全体構成



ている、もしくは活動する実践者を対象に、3つのコースを設け、それぞれ4つの科目群を用意した（講座の内容など詳細は p. 144 ~ 160 参照）。

●3つのコース

- * 政策コース：自治体・国際交流協会・企業の中堅スタッフなど
- * 学校教育コース：学校の教職員・教育委員会職員など
- * 市民活動コース：地域で日本語支援や生活相談などを行っている機関・団体の中心者など

●4つの科目

- * 「共通必修科目」：3コース合同の5日間の集中講義（8月開講）
多文化社会の問題を包括的に理解し自らの現場における実践課題の再設定を目指す。それを4000字のレポートにまとめ提出する。
- * 「専門別科目（秋期）」：コース別に9月に3日間で行われるワークショップ

プ中心の集中講座。コーディネーター論を中心に個々の現場に即した課題解決の方策を検討する。翌年2月に行われる冬期と合わせて全体を通して実践力の獲得を目指す。

*「個別実践研究」：10月～翌年1月に、9月の専門別科目で検討した課題解決の方策を現場に持ち帰り、コーディネーターとして実践を行う。その実践のプロセスを記述し、その中で得た自身にとってのコーディネーターのあり方を10000字程度の小論文にまとめる。この間、運営メンバーによるモニタリング⁽⁶⁾を行う。

*「専門別科目（冬期）」：コース別に2月に2日間で行われる。ここでは、提出された小論文（10000字）の内容を中心に個別実践研究の成果を発表（プレゼンテーション）する。

養成プログラムの開発にあたり08年度に第1期、09年度に第2期として試行的に開講した養成講座には、各期とも定員30人に対して1期は80人、2期には57人の応募があり、書類（応募の動機および小論文）選考によりそれぞれ30人の受講者を決定した。受講者は自治体や教育委員会などの行政職員、国際交流協会や国際機関などの管理職や専門職員、大学教職員、小中学校の教員、外国人支援や交流を推進するNPOや日本語ボランティアグループの中心者、企業の外国人受け入れ担当者、共同組合事務局長など、バラエティーに富んでいた（修了者名簿はp.164、165参照）。

こうした多様な分野からの受講者の状況を見ても、多文化化による問題認識は日本のあらゆる分野・組織にわたってきていることがうかがえる。

評価をめぐる議論

養成講座のねらいと内容はこれまで述べてきたとおりだが、1期、2期にわたって運営メンバーのみならず受講者との間で、最初から最後まで侃々諤々の議論がなされ、その都度修正がなされてきたのが、受講者評価のあり方とその方法である。

講座では、受講者に「多文化社会コーディネーター養成講座のねらいと評価」とした資料を配布し、その中で受講者評価については、①省察を通しての自己

(6) 運営メンバーが、受講者の現場に出向き共同での「振り返り」を行うことをいう。

受講者は自身の実践をより良いものにするために、現場の課題解決に向けて、運営メンバーを「リソース」としてどのように活用するかを考え、モニタリングをコーディネーションの実践の場とする

評価②運営委員（本学教員）による客観評価、の両面で行うと説明していた。

特に、議論となったのは、修了証にそれらの評価をどう反映させるかという点である。修了証を「専門性を担保するもの」としてどう位置づけるかという議論から、1期の初日に行うオリエンテーションのときには「講座を通じて、ねらいとしたコーディネーターの力量を獲得できたか、もしくは獲得できて

いるかを、主に小論文、プレゼンテーションなどにおいて運営メンバー数人で評価し、基準を満たした者に修了証を授与する」と説明していた。

しかし、受講者から「現場を知らない運営委員に小論文とプレゼンテーションで実践者の力量をどう評価できるのか」という問題が提起された。受講者の中には、資格取得のようなお墨付きを期待してきた人もいたのではないかと思うが、一つ一つが「固有の宇宙」を持つといわれる現場の課題に的確に対応できているかといったコーディネーターの力量を評価することは確かに難しい。運営委員会の議論は白熱した。とりあえず1期については、養成プログラム開発のため試行的に実施している講座であるという理由で、「受講者に対する客観評価は行わず講座の全課程を修了した者に修了証を授与する」と変更した。

その後、2期講座の開講に向けて、さらに議論が重ねられた。結局、専門職としての力量形成はこのような短期の講座でできるものではなく、多文化社会に関する知識分野やコーディネーターの専門性形成の視点を理解・獲得するその全プロセスに参加できたかどうか重要であるという結論に達し、「共通必修科目、専門別科目、個別実践研究のすべての課程を修了したものに学長から修了証を授与する」（p. 157 参照）ことで確定した。

一方で、修了証とは直接リンクするものではないが、小論文の執筆については大学だからこそ貢献できる点でもあり、また書くことは専門職として必要とされる実践であることから、本学教員（運営委員）による客観評価をA・B・C・Dで行うことにした。論文では自らの現場の問題の分析を通して課題を設定し実践



専門別科目のワークショップでの筆者（中央）

する。そのプロセスを記述する中で、コーディネーター論を展開することを課した。しかしながら、実践者が自らの実践を研究対象とする「実践型研究論文」のあり方自体が議論の途上にあつたため、実情として評価はあくまでも試行的なものであり、また書き慣れていない実践者にとっては、むしろ評価者によるコメントが重要な要素となった。実践者が書く論文のあり方における再三の議論を受けて、1期と2期では論文の評価の観点も変化している（評価の観点はp. 155、156参照）。養成講座は、こうした事例からもわかるように、受講者と運営メンバーが同じ地平に立ってさまざまなやり取りを行う中で改善されてきた。最終的にこれらの議論を経てとり着いた受講者評価に関する認識は、他者からの客観評価ではなく「省察」を軸にした自己評価こそ重要ということだった。

2 ラウンドテーブル——実践と研究をつなぐ「省察」の方法として

多文化社会コーディネーターが現場の課題を解決していくために協働をつくり出す専門職であるならば、専門性として多文化社会に関する包括的な知識と課題解決のための実践力⁽⁷⁾の獲得が求められる。しかし、養成講座では知識については獲得できたとしても、わずか数カ月の講座で実践力そのものを身につけるのは不可能に近い。講座では専門性の基本的枠組みを実践的に理解してもらうことでしかないのだが、もうひとつ、専門性という観点から言えば、実践から得られた新たな知を言語化し、実践知としていく研究的視点の獲得も重要である。そうした考えに基づき実践を振り返り（省察し）、そのなかにある知（暗黙知）を言語化していく場としてラウンドテーブルを用意した。

ベテランの実践者は、現場に生起する問題を分析し、実践課題を設定し、実践し、「行為の中の省察」を通し、さらに新たな課題を発見し課題解決に向かう。実践はこうしたプロセスの繰り返しの中で続いていくが、実践のプロセスを語り・聴くという作業（ラウンドテーブル）は、実践者の暗黙知を実践知に変換していくプロセスともいえる。省察を繰り返すことによって実践と研究の融合をみることができ、したがってこうしたベテランの実践者が描く実践は、「研究の一種」[ショーン2007]とみることができる。

ショーンは、これまでの実証主義者による実践の認識論（「三種類の二分法」）⁽⁸⁾を否定し、実践と研究の関係について次のように述べている。

(7) 詳しくはp. 29～31参照

(8) 三種類の二分法とは、①目的から手段を切り離すこと②実践から研究を切り離すこと③行為から知を切り離すこと [ショーン2007: 181]

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。実践者の探究は、目的をめぐるあらかじめ意見が一致している手段をどう用いるかを考察することにとどまらなくなる。手段と目的を分離せず、両者を問題状況に枠組みを与えるものとして相互的にとらえる。実践者は考えることと行動とを分離せず、決断の方法を推論し、あとでその決断を行為へと変換するのである。実験は行為の一部になっており、探究の中に、行為へと踏み出すことが組み入れられている。行為の中の省察は、〈技術的合理性〉のもつ二分法の制約を受けないために、このように不確かで独自の状況であっても進行することができる。[シヨーン 2007 : 70] ⁽⁹⁾

ラウンドテーブルは、それぞれ独自の課題を抱える実践者同士が、実践を語り共感的に聴くことによって、語り手・聴き手とも自らの実践を振り返り（省察）、質疑や意見交換を通して新たな視点に気づき、実践の知を共有していくという点において「実践と研究をつなぐ場」ということができる。

09年9月に実施したラウンドテーブルは、1期生と2期生が参加し実践者同士の交流の場にもなった⁽¹⁰⁾。また、同年12月の全国フォーラムで実施したラウンドテーブルには、1期生、2期生のほか、全国フォーラムの一般参加者も加わり、さらに多様な人々による実践研究交流の場となった。語られた実践のテーマも多様で、こうしたテーマからも現場の課題の多様性が読み取れた（p. 161、162 参照）。

また、全国フォーラムにおけるラウンドテーブルでは、まさしく「多文化社会コーディネーターの実践と研究」をテーマに「実践と研究をつなぐ省察」に焦点を当てて行ったが、別の側面からいえば本プログラムにおいてコーディネーターの専門性の要素として提示している「実践力」のうち「プレゼンテーション力」と「ファシリテーション力」を鍛える場としても機能するのではないかと考え、

(9) ショーンは研究の文脈において実践を「実験」ととらえる。しかし、実践での実験は調査での実験とは異なり「もっとも包括的な意味において実験することは行為によってみちびかれるものを確認する行動をとること」（p. 162）であり、その問いは「そうしたらどうなるか」であると述べている

(10) ラウンドテーブルにおける「省察」の意味および9月に行ったラウンドテーブルについては、三輪論考参照（p. 45～51）。同じく [杉澤2009c] 参照



全国フォーラムでのラウンドテーブル

発表者には「プレゼンテーション力」を、またファシリテーターには「ファシリテーション力」を意識して臨んでもらった。

このときの発表者とファシリテーターから提出された振り返りシートからは、以下のような感想が寄せられている（一部を抜粋）。

【発表者からの振り返り】

- 「実践はすべて『理由』と『目的』があって行ってきたのに、『実践した』ことで完結してしまう傾向がある。振り返り、常にだれかに発信することを意識することが大切だと思う」
- 「限られた時間で情報を伝え共有するには工夫が必要だと感じた。情報発信側と情報受信側でバックグラウンドが異なる分、相手が本当にわかっているか確認しながら話すことが大切」
- 「実践を語るという点では、自信をもって聴き手に伝えられたのではないかと思う。その自信は自分たちが実際に行ってきた活動についての発表だったから迷いなく話すことができたのだと思う」

【ファシリテーターからの振り返り】

- 「語り手は自分のペースで語り、聴き手は共感的に聴くという関係においては、

語り手の省察とは、自身の中に『第三者としての自分の視点』を発見することではないか。ファシリテーターとはその気づきを提供する役割ではないか」

- 「ファシリテーションをする中で念頭においていたこと：ラウンドテーブルの目的を常に意識した。リザルトを言わない。参加者全員が何かを持ち帰れるように考えながら進行した。時には自分も感想を述べるなどしてファシリテーター自身も発表者と参加者に近い位置にいることを感じてもらえるようにした」
- 「ファシリテーションに勝ち負けがあるとすれば惨敗であった。発表者の実践の裏側、根底にある『何か』を引き出すことが不完全に終わってしまった。無策が策であると考えてしまったことが『負け』の主要因であろう」
- 「ファシリテーターである自分自身は①共感的に聴くことを意識化したい②発表者の〈わざ〉が見える問いを発したい③時間管理も大事にしようと思った。『共感的に聴く、問いを開く』ことと、グループのファシリテートを両立させるのは難しかった」

「プレゼンテーション力」や「ファシリテーション力」といった実践力における力量形成の場としてのラウンドテーブルのあり方については、今後の検証が必要だと思っている。

3 実践型研究論文の執筆・投稿——実践と研究のサイクルをつくる

ラウンドテーブルを実践と研究をつなぐ「省察」の視点を獲得する「場」とするならば、「省察」のプロセスにおいて明らかになった暗黙知を実践知として文字化し発信することが実践型研究論文を書くということである。

シヨーンは、「直感的な知を記述することが省察を育て、探求者に批判やテストや自らの知識を再構築することを可能にする」[2007:295]と述べているが、実践者にとって書くということは、まさに自らの実践を省察することなのであり、省察的に書くということによって実践者は研究者になる。

実践者は目の前の課題に追われ、自らの実践を振り返りそれを分析するということは日常的にはほとんどできないのが実情だ。そこで養成講座では、実践のプロセスを「省察的に書く」ことを繰り返して行うことにこだわった。申し込み時に1000字の小論文を提出してもらい、講座においては共通必修科目終了時に4000字、実践研究期間終了時に10000字と小論文を書き進めていくことを課している。その際の論文指導および論文評価は本学教員が行った。

実践の中で省察し書くことを繰り返すことのねらいは、実践と研究のサイクル

に慣れてもらうことである。こうしたプロセスを経て実践研究のあり方や論文の書き方を実践的に学んだ受講者には、社会に発信していく媒体として本センターで発行している研究誌『多言語多文化—実践と研究』への投稿を促している。この研究誌は、「非収奪型の研究」を目指し、実践者が自らの実践を対象に執筆した研究論文を「実践型研究論文」と位置づけている。研究誌 Vol. 2 には1期生6人が投稿し、査読の結果2本が実践型研究論文として掲載された。

養成講座の修了証だけでは専門性を担保することはできないが、自らの実践をもって社会的課題を公に問うていく（発信していく）力量を示すひとつの方法として、実践型研究論文を執筆し掲載を目指すことは、コーディネーターの専門性の一端を証明していくことになると考えている。

4 全国フォーラムでの発表——実践力を鍛える

もうひとつコーディネーターの専門性を高めていく方法として本センターで年1回実施している「多文化協働実践研究全国フォーラム」における「発表」がある。こちらも、実践力としての「プレゼンテーション力」を鍛えるための場として意味がある。

コーディネーターの実践力のベースになるものは「情報の収集・編集・発信」する力である。「プレゼンテーション力」や「ファシリテーション力」においてもその前提として「情報の収集・編集・発信」する力が求められる。

論文執筆もそのひとつのアウトプットであるが、実践者や研究者が一堂に会する場で、自らの実践を発表（プレゼンテーション）することは、多様な分野の専門家との議論によってコーディネーターの専門性が鍛え上げられていくプロセスとなるだろう。

08年11月に行われた全国フォーラム・グループ発表セッションでは、1期生4人が「外国籍住民を支える『通訳者』のあり方を考える」をテーマに、また09年12月の全国フォーラム・個人発表セッションでは2期生の1人が「福祉領域と教育領域との多文化理解に関する連携のあり方——外国にルーツのある家庭と子どもの置かれている現状」をテーマに発表した。発表者からは、「多方面の人々との意見交換ができて視野が広がった」、また当日の参加者アンケートからは「現実には外国人を無視できない状況であることがわかった。DVの解決の取り組みなど今後の課題も認識できた」などの感想が寄せられており、分野の異なる人々に現場の課題が共有されたことがうかがえる。

多様な人々との協働をつくり上げていくコーディネーターにとって、分野の異

なる人々にわかりやすく説明する「プレゼンテーション力」は実践力として欠かせない。全国フォーラムは、そうした能力を鍛える場としてプログラムに位置づけてはいるものの、実践者は多忙であるが故になかなか参加することができず、発表の場のもち方は課題である。

II コーディネーターとは何か

多文化社会コーディネーターの定義と役割・必要とされる能力についての概略は、本シリーズ別冊1で述べたが、ここではもう少し詳しく見ていきたい。さらに職業としての位置づけについても触れる。

1 定義

言語や文化に象徴される「差異」によって人が差別されたり排除されたりしない社会を実現していくためには、個々人が抱える個別の問題に対応することと同時に、それらの問題から透けて見えてくる日本社会の問題に対して広い視野で解決の方策を検討する必要がある。多文化化による問題は日本社会が経験したことの無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。

近年では、多方面でコーディネーターの必要性がいわれ、また、実際に「コーディネーター」の肩書で働く人も出てきている。

福祉分野では、「ボランティアコーディネーター」の肩書を持つ職員（正職員もいるが多くは嘱託職員）が配置され、ボランティアを求める人や施設にボランティアをやりたい人を「つなぐ」仕事を中心に、ボランティア向け講座の企画運営なども行っている。日本ボランティアコーディネーター協会は、ボランティアコーディネーターを「市民のボランティア活動を支援し、その実際の活動においてボランティアならではの力が発揮できるよう、市民と市民または組織をつなぐ、組織内で調整を行うスタッフ」と定義している。

文化庁の第39回文化審議会国語分科会日本語教育小委員会からは、「地域における日本語教育で必要とされる機関及び人材とその役割」について「日本語教育のコーディネート機能を有する機関及び人材の果たすべき役割は、ボランティアにのみ依存した日本語教育の現状を改善し、日本語教育の質的向上を支援するこ

とにある」⁽¹¹⁾との答申が出されている。

日本語教育学会の『外国人に対する実践的な日本語教育の研究開発』報告書⁽¹²⁾には、地域日本語教育とは多文化共生の地域社会を形成するひとつのシステムであり、そのシステムは地域に暮らす人々の生活を軸にするものであるから「縦割りに分断されて役割と権限が割り振られた機械的システムでは十分に機能し得ない」として、そうしたシステムを機能させるためにネットワークを構築し「強い権限をもってそのことだけのために役割を果たす人または組織の存在」(p. 25)としてコーディネーターを位置づけている。

『外国人材受入問題に関する第二次提言』(日本経済団体連合会 2007年)には、「各自治体において各主体間の総合調整の役割」を担うコーディネーター育成の必要性が示されている。

日本社会教育学会の報告書『知識基盤社会における社会教育の役割』(2008年)においては、「〈学びあうコミュニティ〉のコーディネーター」として、また、教育の現場においては、「学校と地域とをつなぐコーディネーターの存在が不可欠である」[佐藤 2007: 25]とその役割が述べられている。

こうした各分野で語られるコーディネーター像からは、「つなげる」「調整する」「支援する」「ネットワークを構築する」「組織の縦割りを超えつなげる」という公的な組織に位置づけられた存在としての役割認識が浮かび上がってくる。

そうした各分野において期待される役割・機能を包摂したものとして、養成プログラムでは、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」と定義している。既存の組織において、新たな社会的課題に分野や組織の枠組みを超えて、協働によるプログラムを展開するということは、企業においては「イノベーション(技術革新)」にもつながることであり、また全体として「社会変革」に結びついていくことを意味するものといえる。

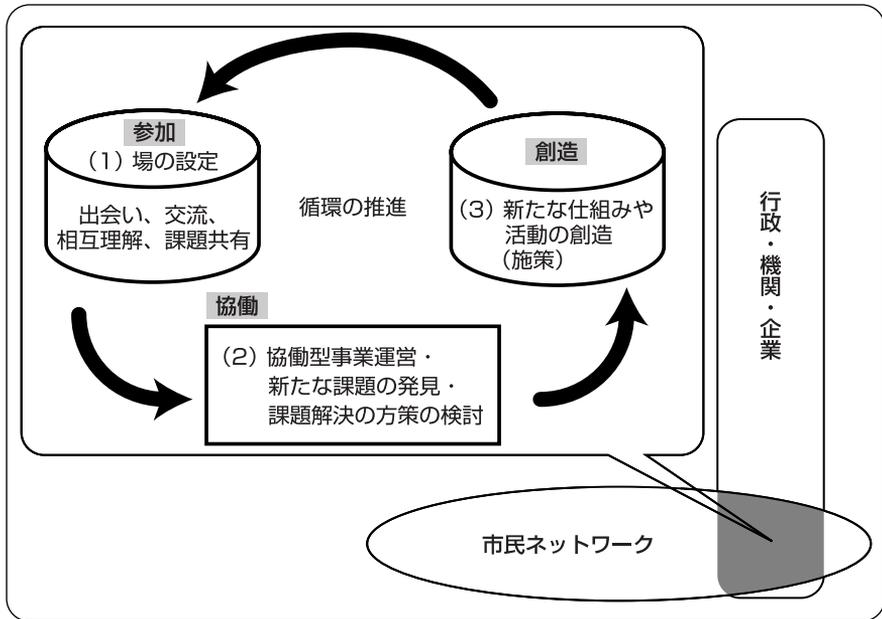
(11) http://www.bunka.go.jp/kokugo_nihongo/bunkasingi/nihongo_12/pdf/sanko_1.pdf 地域における日本語教育の体制整備について、参照

(12) 平成20年度文化庁日本語教育研究委嘱『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)日本語教育学会 平成21(2009)年3月

2 役割・能力

多文化社会の課題解決にかかわるコーディネーターの役割は、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こと」[杉澤 2009b: 21] と述べてきたが（下図参照）、組織や分野を超えた人々と課題解決の方策を検討し推進するためには、そうした人々が「参加」し議論ができる場を設定し、「協働」を促し、新たな仕組みや活動を「創造」というプロセスをどうデザイン（構想）できるかが問われる。

ウェンガーらは、こうした分野を超えた多様な人々が集まり学習するコミュニティを「実践コミュニティ」と呼んでいるが、「コミュニティは、コーディネーターのネットワークを通じて結びついている」[2006: 178] とも述べる。つまりそうした「実践コミュニティ」におけるコーディネーターの役割は、「つなげる」「まとめる」ことと言えるが、それではコーディネーターはどのようにこ



コーディネーターの機能・役割

うした多様な分野の人々が集まり、学び合う「実践コミュニティ」をまとめていくのだろうか。

川村 [2003 a] は、「実践コミュニティ」をまとめていく際に求められるコーディネーターの役割として、「人々が批判的に思考し、問題とその新たな解決策を見いだすよう刺激する鼓舞者 (animator)」と、「集団がそれ自身の問題を可能な限り最も生産的な方法で議論できるようなプロセスを提供する促進者」の2つを挙げる。

本センターのコーディネーターをテーマにした協働実践研究においては、実際に多文化共生、福祉、教育、地域日本語教育の分野におけるコーディネーターの立場にいる人の仕事を分析して、その役割を、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つ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——この5つに整理している [山西 2009 : 7]。

これらの役割論に見られる視点は、コーディネーターの実践のプロセスにおける場面場面で見えてくる役割といえる。養成プログラムでは、そうした時々の役割としてではなく、コーディネーターの実践のプロセスを支える役割として「参加・協働・創造のプロセスの循環を推進する」こととして提示している。そうした観点で役割を整理すると、川村や山西が言う役割はまさしくコーディネーターの役割を果たすために求められる「能力」として言い換えることができるだろう。コーディネーターに求められる主な能力を整理すると次の表のようになる。

コーディネーターに求められる能力

川村、山西が提示する役割	養成講座で提示している能力
人々が批判的に思考し、問題とその新たな解決策を見いだすよう刺激する鼓舞者	ファシリテーション力
集団がそれ自身の問題を可能な限り最も生産的な方法で議論できるようなプロセスを提供する促進者	
人と出会い関係をつくる	ネットワーク力
課題を探る	課題の把握・分析・設定能力
リソースを発見しつつ	情報の収集・編集・発信力
社会をデザインする	デザイン・プログラム力
プログラムをつくり参加の場をつくる	プレゼンテーション力

3 職制

最近では、例えばカラーコーディネーター、フードコーディネーター、インテリアコーディネーター、人間の医療にかかわる分野では臓器移植コーディネーター、

教育分野では特別支援教育コーディネーターなど、コーディネーターの肩書を持つ人が増えている。しかし、多くの場合は単に「調整する人」という意味合いでコーディネーターの名称が便宜的に使われているのであって、その専門性は他にあるように思う。例えば臓器移植コーディネーターの場合は、多くが看護師や臨床検査技師など国家資格を持つ人であり、また特別支援教育コーディネーターは教員が担っている。これらのケースは、基本的に求められる専門性は医療分野や教育分野のものであり、コーディネーターとしての専門性ではない。

それに対して、コーディネーターそのものの専門性が問われるようになったのは、グローバル化の進展に伴って日本社会が経験したことのない「多様性」の問題に直面するようになったからではないだろうか。多言語・多文化に象徴される「多様性」にどう対応していくのかという新たな社会的課題は、日本人・外国人の枠を超え、自治体、教育委員会、学校、企業など、あらゆる組織に共通して深刻な問題として突きつけられている。それは組織や分野を超えた大きな社会問題であると同時に、もはや一分野、一組織で解決できる範囲を超えてきている。そうした社会的認識の高まりを受けて、組織・分野を超えて人々をつなぎ協働を通して問題解決の方策を企画立案し、活動を推進できる人材としてのコーディネーターが求められるようになった。それでは専門職としての職制はどのようにとらえたらいいのだろうか。

現状では、①組織における地位・ポスト（組織において専門職として正規に位置づけられた地位・ポスト）②組織における地位・ポストに伴う職務（国際交流協会などコーディネーター機能を担う組織における職員、もしくは行政組織の多文化共生セクションなどにおいてコーディネーターとしての職務を遂行すべきポストとしての課長補佐や学校における教頭や指導主事など）③組織における地位・ポストには直接かかわりなしにコーディネーターの機能を果たす人（例えば、組織的な地位やポストはないが地域日本語教室などで自ら進んでその役割を担う人）に分類できる。

しかし、コーディネーター本来の役割を果たすためには、日本語教育学会の報告書＝注（12）＝にあるように、「強い権限をもってそのことだけのために役割を果たす人または組織の存在」（p. 25）としてコーディネーターが位置づけられる必要があるだろう。

また、特に地域日本語教育の現場ではボランティアに依存しているケースがあまりにも多いため、文化庁の国語審議会日本語小委員会の答申では「都道府県及び市町村においては、日本語教育のコーディネート機能を自治体等の本来の業務

として位置づけ、それに要する人材をできる限り常勤職員として配置することが重要である」⁽¹³⁾と具体的なあり方が提言されている。

また、特に組織自体にコーディネーターの役割が期待されるいわゆる中間支援組織といわれる国際交流協会などの職員は、全員が専門職としてコーディネーターの役割を果たすべきである。また、自治体、教育委員会、企業などにおいても多言語・多文化にまつわる課題を担当する職員・スタッフは、縦割りの枠を超えて課題解決の方策を創造（構想）できる専門性を機能として持つことも重要だ。あらゆる人が安心して暮らせる多文化社会にしていくためには、あらゆる組織にそうした専門性を持った人材がいなければ組織を超えての連携・協働は難しいからである。

それでは、組織が専門職としてポストを位置づけた場合、何をもってその専門性を担保できるのかが次の課題として浮かび上がってくる。

Ⅲ コーディネーターの専門性

本センターで開講している養成講座においては、すべての課程を修了したものに修了証を授与しているが、試験や実技検定があるわけではない（コーディネーターの専門性は試験や実技検定などで測れるものでもない）ため個々人の力量を保証することはできない。しかし、講座では少なくとも多文化社会に関する知識を包括的に学び、また実践に求められる技能や専門職としてのコーディネーターのあり様は学んでいるということではできるだろう。

実践者は、現場の実践の中で新しい社会的な課題に突き当たり、悩みながらすぐれた課題解決の方法を暗黙の知として蓄積していることが多い。しかし、それらは社会に資する情報として発信されていないのが実情だ。それは、実践者は日頃多忙であるが故に、それらを語りもせず書きもしないまま、すべてを研究者に委ねてきたといえる。養成講座では論文執筆を3回に分けて課し、さらにその論旨を口頭で発表すること（プレゼンテーション）を繰り返している。

専門職としてのコーディネーターは、多様な分野の人々と現場の課題を共有し、どう解決のための協働を推進したのかを、わかりやすく論理的に伝えるという技能を「プレゼンテーション力」として獲得しておく必要がある。また、そうした

(13) p. 22注(11)と同じ

意味で自らの実践を研究対象に実践型研究論文を執筆し、社会的課題を公に問うていく（発信していく）力量は、コーディネーターの専門性を証明できるひとつの方法ではないかと考えている。

いずれにしても専門職として社会的通用性を高めるための仕組みづくりは課題であるが、ここでは、コーディネーターの専門性をどのようにとらえたらいいかを整理しておきたい。

コーディネーターは、ソーシャルワーカーのように個人の問題に深くかかわるというよりも、どちらかという現場の問題を広い視野でとらえ、課題解決の仕組みづくりを仕事とする。対人支援における専門職であるソーシャルワーカーにおいては、専門性の要素として①知識②技術・方法③価値 [石河 2007]、が挙げられているが、多文化社会コーディネーターにおいては、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その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。そこで、本プログラムでは専門性の要素を①価値観・態度②知識・実践知③実践力、の3つに設定している。以下に簡単に内容を説明する。

1 価値観・態度

これまで述べてきたように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実現するという方向性・価値観をベースに、その業務においては多様な人々とのかかわりなしにはその役割を果たすことができないため、対人関係をめぐる態度・行為のあり方が専門性を形成する重要な要素となる。

コーディネーターのような仲介的な役目における態度・行為については、ションが紹介する対人関係をめぐる「行為理論」が参考になる。そこでは価値観と活動方策の2つの側面から2つのモデル（モデルⅠとモデルⅡ／次ページ表参照）が提示されている。モデルⅠでは、設定した目標を達成することが大事で、現出する問題を「吟味」することなく、一方的に管理し冷静に推し進める価値観・活動方策が示されているのに対し、モデルⅡでは、自らの能力の限界を認識し、問題を表に出し目に見えるものとしていく行為が、役割の枠組みを広げシステムの変革へと導くとして「拓く」という活動方策を提示している。言語・文化・分野・組織の枠を超えて多様な人々の参加を促し協働を推進することを役割とする

【対人関係をめぐる行為理論】⁽¹⁴⁾

	モデルⅠ	モデルⅡ
価値観	<ul style="list-style-type: none"> ・自分が設定した到達目標にしたがって、課題をなしとげる。 ・相手と勝ち負けのやりとりをするときは勝つように努力し、負けまいとする。 ・怒りや憤りのような否定的感情を避ける。 ・「冷静さを保ち、説得力のある話し、理性的な議論をする」という意味において理性的。 	<ul style="list-style-type: none"> ・確かな情報を与え、また手に入れる。 ・直接観察できるデータや正しい報告を求め、それを相手にも提供する。その結果、確かな原因説明ができるようになる。 ・自由な選択、情報に裏づけられた選択ができるような状態をつくる。 ・決断の際の危機的状況における価値観について認識、自分の能力の限界について認識し、管理できない防御の仕組みから自由な経験ゾーンについて認識する。これらの認識を、自分と相手のためにつくり出そうとする。 ・決定への内在的コミットメントの可能性を高める。 ・モデルⅠのように外的な報酬や罰が伴うからではなく、本質的に満足できるからという理由で、一人一人が行為にかかわる状況を、自分や相手のためにつくり出そうとする。
活動方策	<ul style="list-style-type: none"> ・課題の一方的な管理を行う。 ・そうする必要があるかどうかを吟味せずに、一方的な自己擁護をする。 ・相手が守られることを望んでいるかどうかを吟味せずに、一方的な他者擁護をする。 	<ul style="list-style-type: none"> ・環境をデザインし管理することを、双方向で行う。それによって、その状況に関係する人々は、選択の自由および内在的なコミットメントを目指して取り組むことができる。 ・自分や他者の擁護を、共同で行う。それによって、他者からの否定的な情報を留保するときには、留保という決断の背後にある原因を吟味するようになる。 ・直接観察可能なカテゴリーで話し、ある人の推論を引き出すデータを提供し、それを通して誤りについても自由に示せるようにする。 ・個人的なジレンマを表に出し、そのジレンマが依拠する前提について開かれた吟味をよくするようにしていく。

コーディネーターには、まさに「問題を表に出し目に見えるもの」とする価値観・態度が重要であり、モデルⅡに示された「開かれた吟味」を選択してこそコーディネーターの専門性が形成されるといえる。

2 知識・実践知

現場の実践者は、目前の問題には敏感に対応するが、ともすると狭い視野で判断するため解決の方向性を見誤ってしまう危険性をはらんでいる。専門職としての実践には、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。そうした知識を活用して現場の問題状況を分析・把握し実践課題を設定する。また、現場の独自の課題には独自の解決が行われるが、実践の中で培われる独自の知（実践知⁽¹⁵⁾）が新

(14) [シヨーン2007, p. 241-242, p. 246-247] から筆者が表にまとめた

(15) 実践知とは、熟練した行為の中にある知、暗黙知、経験知、直感的な知、『行為の中の省察』から生成される知 [シヨーン2007]

たな知として生成されていく。そうした全般的・包括的知識および実践知は専門性の重要な要素といえる。

3 実践力

多様な人々との関係において「参加・協働・創造のプロセスの循環を推進する」というコーディネーターの実践を推し進めるためには、実践力が必要である。

先にコーディネーターに求められる主な能力として、情報の収集・編集・発信力／ネットワーク力／課題の把握・分析・設定能力／プレゼンテーション力／ファシリテーション力／デザイン・プログラム力、の6つを挙げた（p. 24の表参照）。コーディネーターは、これらの能力を発揮しながら、日常的な情報交換やネットワークづくり、問題を分析し実践課題として設定し具体的な方策を提案できるようになるまでの「形として見えない実践（基礎的実践）」や、実践課題が見えてきた段階で多様な人々と課題を共有し課題解決の方策を議論し協働を促すそのプロセスをデザインし、協働により導かれてきた具体的方策を企画立案（プログラム）するという「見えるものにしていく実践（中核的実践）」を行っている。

しかし、こうした実践（基礎的実践、中核的実践）は、一つ一つの現場が独自のものであるが故に、マニュアルによるだけでは十分な実践とはならない。それはあたかもベテランの料理人が、病気の人にはその病気に合った食事を、子どもには嫌いな食材をもおいしくしてしまうように、そこには一人一人の異なるニーズに対して一瞬のうちに素材を見極め、栄養価を分析し調理していくというような直感的な〈わざ〉⁽¹⁶⁾が働いている。そうしたベテランが見せる〈わざ〉の中にこそ専門性の存在を見いだすことができる。こうした実践者の〈わざ〉を引き出す能力として、ショーンは、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筋道をつむぎだす能力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、の3つを挙げている [2007: 148-149]。

これらを整理するとコーディネーターの実践は、基礎的実践、中核的実践、そしてそれらの実践を的確なものにしていく実践の〈わざ〉で構成され（次ページ表参照）、そうした実践を進めるには、前に述べたような能力（技能）が求められる。

(16) ショーンは、〈わざ〉について、「ひとつには直感的な知のようなもの」、2つには「行為の中の省察それ自体」と2つの意味を提示している [2007: 16]。また、「〈わざ〉を通して、実践者は厄介なまでに『多様』な実践状況に対応できる」（p. 65）と述べている

現場の実践においては、ここに示した以上の多くの能力・技能が求められることだろう。ここで挙げたのはコーディネーターの専門性における力量として欠かせない主なものとして理解いただければと思うが、この中で、「参加・協働・創造のプロセスの循環を推進する」というコーディネーターの役割の中核に位置づけられる「協働」を推進する力として特に重要だと思われる「ファシリテーション力」について若干の説明を加えておきたい。

コーディネーターの実践に必要とされる主な能力・技能

基礎的実践	①情報の収集・編集・発信力（個人情報に留意） ②ネットワーク力（ネットワークマネジメント ⁽¹⁷⁾ ） ③課題の把握・分析・設定能力（リスクマネジメント）
中核的実践	①プレゼンテーション力（論文執筆・口頭発表力） ②ファシリテーション力 ③デザイン・プログラム力（企画立案・構想力）
実践の〈わざ〉	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筋道をつむぎだす能力 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

協働を推進するファシリテーション力

協働という概念について、木原〔2003〕は、「公共活動の共通目標を達成するために、パートナーを尊重した対等の関係で共同活動を行い」、「異質なものの融合、あるいは関係性をもつことによって新たなエネルギー、価値、効果などが創出されることを期待した概念」と述べている。

こうした対等を重視する協働を推進するためには、ファシリテーション力が求められる。

ファシリテーションとは、参加型学習やワークショップ、会議などを進行する際に使われる言葉で「集団による知的相互作用を促進する働き」〔堀 2009〕のこ

(17) 川村尚也〔2003b〕は、「ネットワーク組織が創造性と柔軟性を発揮するためには、その固有の組織特性に対応した、公式組織とは異なるマネジメントが必要となる」と言う。つまり、行政のようなトップダウンで意思決定が行われる公式組織と違って、ネットワーク組織には、創造性と柔軟性を発揮できるようなマネジメントが必要だというのが、そのマネジメントの方法として「バルネラビリティのマネジメント」「弱連結のマネジメント」「脱公式化のマネジメント」の3つを挙げている

とをいう。

ファシリテーションにはさまざまなスキルが求められるが、掘のいうところの①対人関係のスキル（受け止め、引き出す力）と②構造化のスキル（かみあわせ、整理する力）は、コーディネーターの力量として身につけておく必要があるだろう。以下、要点をまとめておく。

①対人関係のスキル（受け止め、引き出す力）

1 聴く力——共感的に聴く力

2 訊く力——質問で話を深める力

議論の進み具合に応じて得意即妙の質問ができるかどうかは、ファシリテーション能力の中核。①オープン・クエスチョン②クローズド・クエスチョンの2種類の質問を使い分ける。発言の裏にある思いを引っ張り出しつむいでいくには①のオープン・クエスチョンが有効。

3 観る力——言外のメッセージを読む力

4 応える力——話をつないで抜げる力（要約・事例・比喩・質問を使つての自己主張）

②構造化のスキル（かみあわせ、整理する力）

1 相互に理解できるようにする力

2 ポイントと位置づけを明らかにする力

3 議論をまとめる力

なお、ファシリテーションとコーディネーションの違いについては、ファシリテーションは、「集団による知的相互作用を促進する働き」とあるように、「学びや議論の場におけるプロセス」にかかわり対等な関係性の中で活動ができるよう促進する役割・機能であるのに対し、コーディネーションは、多様な人々が課題を共有し協働して実践に向かえるよう、その「課題解決の実践のプロセス」にかかわりそれを推進する役割・機能といえる。コーディネーターはそうした実践のプロセスで、その時々学習や議論の「場」を設定し、その「場」においては、学びや相互理解のプロセスをデザインし、新たな気づきを引き出していくファシリテーターの役割を担える力量がなければならないだろう。

4 実践構造

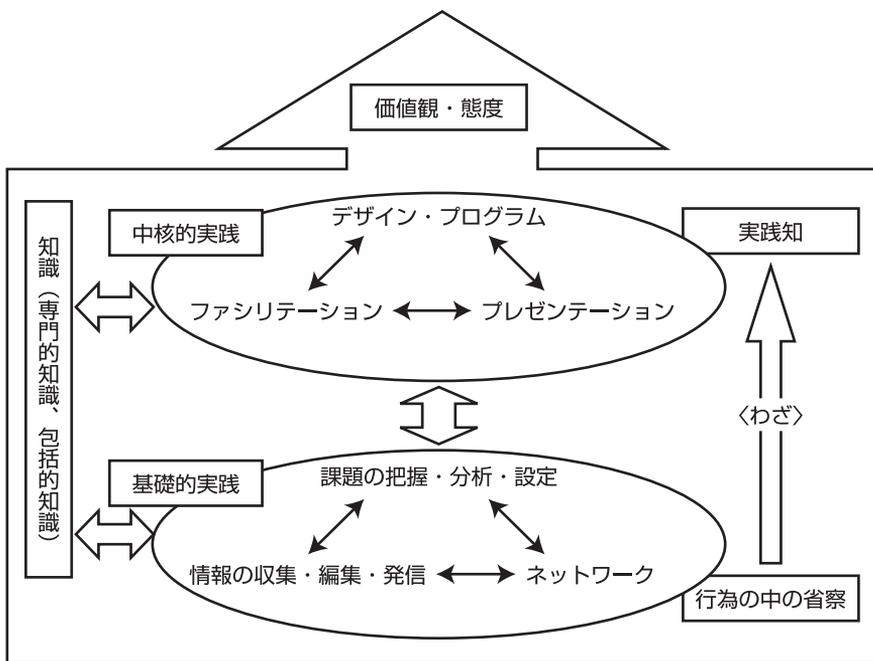
以上述べてきたような能力・技能は、基礎的实践、中核的实践が行われる際に

それぞれ必要になるものだが、実際には基礎的实践、中核的实践が分断されて行われるものではなく、同時並行的にまた循環的に行われるものであり、実践の場にその力量は総合的・包括的に用いられることになる。

そうしたコーディネーターの實踐を構造的にとらえると、下図ようになる。

多様な人々との協働を促進するために必要とされる「拓く」という価値観・態度を實踐の基盤に置きながら、現場の問題を見極めるために既存の知識や暗黙知を自在に引き出しながら、實踐課題を設定し實踐していく。實踐においては基礎的實踐、中核的實踐、實踐の〈わざ〉を相互に連環させながら総合的、一体的に動かしていく力量（實踐力）が求められる。さらに「行為の中の省察」を實踐に取り入れることによって、不確実で固有な現場の状況の中で探求的で柔軟な實踐を推進することができるのである。

多言語・多文化化が進む社会の問題は複雑・多様化し、現場の課題は独自のもの



実践の構造図

のとして表れる。マニュアルで対応できない問題に対して本質を見極め、実践課題として設定していくことができるなら、その解決の方策もまた実践も一つ一つが独自のものにならざるを得ない。実はこの「独自性」が実践者の暗黙知として培われ、その独自性の中にこそコーディネーターの専門性が存在するといえるのではないだろうか。

おわりに

文部科学省からの委託事業として2年半にわたって実施してきた「多文化社会コーディネーター養成プログラム」の開発事業は、2010年3月で終了となった。プログラム開発の一環として、08年、09年と多文化社会コーディネーター養成講座を試行的に開講し、1期、2期合わせて58人が修了した。

本冊には、受講者も「思い」を込めた原稿を掲載している。それぞれが多文化社会の現場に身を置き、課題を抱えながらその解決に奮闘している実践者として、コーディネーターの必要性を認識し、また自らのコーディネーター論を展開している。

こうした受講者からのコメントを見ると、コーディネーターにとって最も大切なもの、そしてコーディネーターが前に進み続けることに力を与えているものは、実は個々人の中に貫かれる「思い」にほかならないのではないかと思う。養成講座の修了者たちは一様に、そうした「思い」を持っていた。コーディネーターの専門性とはそうした「思い」をベースに「信頼のネットワーク」を構築・拡大していけるかどうかにかかっているといえるかもしれない。

翻って、私自身にとって、この養成プログラムづくりは、まさにコーディネーターとしての「実践の場」であった。養成プログラムづくりにおける運営体制や実践のプロセスは本シリーズ別冊1をご覧いただきたいが、この間、受講者評価のあり方、モニタリングの意味、実践型研究論文のあり方など、運営メンバーのみならず受講者を巻き込んだの侃々諤々の議論が何度も行われてきた。摩擦や問題が生じる中で、コーディネーターとしての私がとるべき態度・方向性はただただ「開かれた吟味」をどう行えるかであったが、果たしてそうしたプロセスにおいて運営メンバーと受講者、運営メンバー同士、受講者同士は、立場や分野を超えて相互理解や信頼のネットワークは築けたのだろうか。

また、本プログラムでは運営メンバーに多分野の専門家の参加を仰いだが、単

に会議に出席するだけでなく、プログラムに主体的に「参加」いただけるような「場」や「仕組み」はつくれていたのか、プログラムづくりや講座実施において運営メンバーや受講者との「協働」はどのように行われたのか、そしてこの3年にわたる実践の中で一体何が「創造」されたのか、みなさんからの評価とともに、私自身の実践の振り返り（省察）こそが重要だと思っている。

一方で、実践のまとめとして本冊を発行することになったが、運営メンバー15人だけでなく、1期、2期の修了者のうち21人が執筆者として手を挙げてくれたことは、大きな喜びであった。

多くの人参加して開発された養成プログラムは、2010年度から本学のオープンアカデミーに「多言語・多文化社会専門人材養成講座」という特別枠が新設され、「多文化社会コーディネーターコース」として継続される。また、この「多言語・多文化社会専門人材養成講座」には、同コースに加え新たに「コミュニティ通訳コース」が設けられ、2コースで試行的に開講されることになった。

オープンアカデミーは、大学の社会連携事業として、一般社会人向けに外国語講座など教養的な講座を開講しているが、その中に、多言語・多文化社会の課題解決に貢献できる専門人材養成のための枠組みが新たにつくられ、実践的な講座が試行されることになったことは、本学ができる社会貢献活動として大きな意味があるのではないかと思う。

本稿では、多言語・多文化化に伴って生起する問題の解決に、多様な人々の参加を促し、協働を促進しながら新たな仕組みや活動をつくり出す多文化社会コーディネーターの必要性・専門性・職能について、またそうした人材発掘の場としての養成講座のあり方について述べてきた。その一方で、個々に言語・文化の異なる人々の間をつなぎ、言語的マイノリティーをホスト社会に橋渡しをする「コミュニティ通訳⁽¹⁸⁾」の存在がなければ、コーディネーターは本来の役割を十分に果たせない。多言語・多文化社会の課題解決に必要とされる人的リソースを発掘し、そうした人々が活躍できる仕組みをつくるのもコーディネーターの役割だからだ。

そうした意味で、「コミュニティ通訳」の養成については、26の専攻語を擁する本学でなければできない分野でもあり、今後はそのプログラムの開発を本学の教員とともに行っていきたいと考えている。

(18) [高橋2009] 参照

『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の修了者が、今後専門職の自覚を持って、あらゆる組織で存分に活躍できるようになってほしいと願いつつ、私自身もよりよい多文化社会を目指して、一実践者として共に歩を進めていきたいと思っている。

30余年前バンコクで感じた違和感の解消につながることを信じてつ……。



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終了に際して、本事業にかかわってくださったすべての方に心より感謝申し上げます。

杉澤経子（すぎさわ・みちこ）

約2年間仕事でタイのバンコクに滞在した中で、グローバル化により起こる社会的な課題に関心を抱くようになる。17年間、自治体の国際交流協会プログラムコーディネーターとして市民との協働による外国人住民施策に取り組む。そうした経験を通して多文化社会の現場で、多様な人々や組織を横につなぎ、課題解決にあたる人材の必要性を痛感。多文化社会における専門人材育成プログラムの開発に力を入れるようになった。

【参考文献】

- 石河久美子，2007，「外国人相談に求められる人材育成と体制の充実化」『自治体国際化フォーラム』217号，自治体国際化協会。
- 今井賢一／金子郁容，1999，『ネットワーク組織論』岩波書店。
- 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，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』野村恭彦監修／野中郁次郎解説／櫻井祐子訳，翔泳社。
- 金子郁容，2002，『新版 コミュニティ・ソリューション ボランタリーな問題解決に向けて』岩波書店。
- 川村尚也，2003a，「健康教育のためのコミュニティ組織とコミュニティビルディング—多文化社会における知識創造のための多文化組織へのアプローチ2—」『経営研究』第53巻第4

号。

- 川村尚也, 2003b, 「異文化間教育のための地域ネットワークにおけるキーパーソンの役割」『異文化間教育18』異文化間教育学会。
- 木原勝, 2003, 「NPOと行政の協働とは何か」『NPOと行政の協働の手引き』新川達郎監修 社会福祉法人大阪ボランティア協会。
- 佐藤郡衛, 2007, 「外国籍の子どもの教育の現状と課題—多文化共生の視点から—」『都市問題研究』59 (11)。
- 『シリーズ多言語・多文化協働実践研究6 コーディネーターって、なんだ!』, 2008, 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, 2009a, 「外国人相談 実践的考察—多言語・専門家対応の仕組みづくり～連携・協働・ネットワークの視点から～」『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・多文化教育研究センター。
- 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? 「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～』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, 2009c, 「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」『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。
- 高橋正明, 2009, 「通訳の役割—コミュニティー通訳の視点から—」『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・多文化教育研究センター。
- ドナルド・A・ショーン, 柳沢昌一・三輪建二監訳, 2007, 『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。
- 堀公俊, 2009, 『ファシリテーション入門』日本経済新聞出版社。
- 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。