

# コミュニケーションは対人的気づきを深め 関係を再構成するか (その1)<sup>1)</sup>

## —JETプログラムCIRと担当者を対象とした研修の開発—

山本 志都

### 1. はじめに

JETプログラムとは「語学指導などを行う外国青年招致事業」(The Japan Exchange and Teaching Programme)の略称であり、総務省、外務省、文部科学省および財団法人自治体国際化協会(CLAIR: Council of Local Authorities for International Relations, 通称クレア)が中心となって、1987年以来行っている事業である。2003年度には40ヶ国から6,226名(財団法人自治体国際化協会, 2003a)の外国人がALT(外国語指導助手, Assistant Language Teacher)やCIR(国際交流員, Coordinator of International Relations)等として来日し、国内各地の学校や地方自治体で地域の人達と共に働き暮らしている。本稿が対象にするCIRは、国際交流と地域の国際化推進を目的に、全国の役所・役場や国際交流協会等へ配置されている。CIRが配置される地方自治体は「契約団体」と呼ばれ、受け入れ態勢として職員のうちから「担当者」を務める者を定める。担当者は内外機関とCIRとの間で業務や日程を調整する窓口になったり、活動の企画運営を事務的に補佐したりしてCIRと共に働く。それゆえ、CIRと担当者が連携を取り合うことが効果的な職務遂行には欠かせない。

文化的に異なる背景を持つCIRと担当者が協働関係を築き効果的に働くためには、お互いに相手および自分についての理解を深める必要がある。CLAIRと取りまとめ団体<sup>2)</sup>は、オリエンテーションや研修を実施してこの側面を補おうとしている。例えば、本稿で以下取り上げるQ県でのCIRと担当者のための研修(平成15年度JETプログラムQ県中間研修会)では、異文化への理解を深め、事業の円滑な実施を図ることが目的とさ

れている。CLAIR主催の研修には異文化コミュニケーションや異文化間カウンセリングの専門家による講演やワークショップが一部組み込まれている。

本稿は筆者が依頼された「平成15年度JETプログラムQ県中間研修会」について、研修プログラムのあり方をどのように考案したかを示すものである。JETプログラム事業成功のためにも、実施される研修はCIRと担当者が協働関係を構築するのに役立つものでなくてはならない。この立場から研修では、CIRと担当者がプログラムを通して参加したコミュニケーション活動によって、「自己や他者への気づきを深め関係を再構成する」体験が促進されるよう試みた。そのような試みを実現するための研修開発の基礎になったのは、担当者とCIRに関する筆者の過去の調査(山本, 2003)から導き出されたコミュニケーション課題およびQ県の取りまとめ団体担当者からの聞き取りを基に生成した「仮説的学習目標」である。「仮説的学習目標」生成の経緯と理論的考え方を述べ、「仮説的学習目標」達成のために構成した学習ユニットを提示し、研修開発について論じたい。

### 2. JETプログラムにおけるCIRと担当者

JETプログラムは地域レベルの国際交流の進展と外国語教育の充実を通して諸外国との相互理解と地域国際化の推進を図ることを目的としており、全国の地方自治体がその受け入れ契約団体となっている。2003年度のJETプログラム参加者は、CIRが548名の他にALTが5,649名、また、SEA(Sports Exchange Advisor)と呼ばれるスポーツ国際交流員が29名の合計6,226名である。CIR

の招致国は毎年若干異なるが2003年度は33ヶ国からの参加があった。CIRは全国335ヶ所の契約団体に配置されている（財団法人自治体国際化協会、2003a）。

CLAIRの規定によると、CIRは学士号取得と日本語運用能力を有することが資格要件になっている。CIRは1年ごとの契約を最長3年まで延長でき、その職務内容は：1）契約団体の国際交流関係事務の補助（外国語刊行物等の編集・翻訳・監修、国際交流事業の企画・立案及び実施に当たっての協力・助言、外国からの訪問客の接遇、イベント等の際の通訳等）；2）契約団体の職員、地域住民に対する語学指導への協力；3）地域の民間国際交流団体の事業活動に対する助言、参画；4）地域住民の異文化理解のための交流活動への協力；と定められている（財団法人自治体国際化協会、2003a）。

このような職務規定はあるものの、「国際交流」という概念の捉え方やその具体的実現方法は各地方自治体によって異なるため、CIRの実際の役割や業務も多種多様である。県庁や大規模都市の市役所では翻訳や通訳、海外からの来訪者の接遇、交流提携やその関連事業等、既に枠組みの決まった仕事に従事することが多い。一方、小規模の市町村役場では「仕事は曖昧」や「あまり無い」というCIRも少なくはない。戸惑ったCIRが契約期間を無為に経過してしまったというケースもあるが、逆に自らが企画立案の主体となることで活動がうまく事業化されたケースもある。契約団体の側で国際交流事業の考え方が確立されておらず、CIRの招致目的自体が不明確なまま受け入れをしている所中にはあるようであった（山本、2003）。

CIR配置を要望した地方自治体では、配置が決定されるとCIRの「担当者」になる職員を定める。配置は国際交流担当部局と定められており国際課や国際交流課が該当する場合が多いものの、まちづくり推進課、教育委員会、総務課等、契約団体によってCIRが所属する部局は異なっている。担当者には必ずしも海外滞在や留学経験のある者が任命されるわけではなく、その前歴も国際交流関連で無い場合の方が多い。担当者に

とってCIR担当は業務の一部であり、所属部局の他の仕事も抱えている。また、各地方自治体でCIRの職務内容も様々という実情があるので、担当者のCIRに関する業務内容や関与の仕方およびその程度は諸般異なっている。

### 3. JET プログラムにおける教育研修

#### 3.1 CIRを対象とした研修

CLAIRは総務省、外務省、文部科学省と協力して、CIRを対象に、1）来日直後オリエンテーション、2）中間研修、3）再契約予定者研修、4）帰国前研修を主催している。各研修の時期と目的は次表の通りである（表1）。CIRの中間研修はCLAIRが中心となって東京近郊で行うものが基本である。ただし、各地の取りまとめ団体が、各都道府県で実施するよう定められているALT対象の中間研修の際に、独自のCIR中間研修を行っている場合もある。「平成15年度JETプログラムQ県中間研修会」はこれに該当する。CLAIR主催のCIR中間研修には担当者向けの分科会も一部組まれている。

CIRがJETプログラムの目的を明確に認識し、日本での勤務や生活に役立つ知識、情報、スキルを身につけられるようこれらの研修では様々な分科会が設けられている。契約2年目や3年目のCIRが講師になってこれまで培った経験や知識を基に活動の事例発表を行ったりワークショップを開いたりもしている。また担当者、CLAIR職員、専門家による分科会も開かれる。

#### 3.2 担当者を対象とした研修

担当者を対象としては、CLAIRは1）契約団体等セミナー、2）JETプログラム担当者会議等を主催している。契約団体等セミナーは、各都道府県の新任CIR担当者やコミュニケーションに問題を抱える契約団体の担当者等が参加することが勧められており、内容的には、諸問題と問題解決、受け入れの実際および受け入れ事務と留意点、カウンセリング、異文化コミュニケーション基礎等が扱われている。CIR受け入れに伴ってどのようなことに気をつけないといけないか、

表1 CIR を対象とした研修

研修名	時期	対象	目的	主催
来日直後オリエンテーション	4月上旬 7月下旬 8月	4月期来日者 7月期来日者 8月期来日者	日本の生活文化及び勤務に役立つ知識・情報を提供し、以後の生活・勤務を円滑なものにすることによりJETプログラム事業の充実を図る。	CLAIR、総務省、外務省、文部科学省
中間研修	10月～1月	全参加者	勤務期間の途中で、生活及び勤務に役立つ実践的な知識・技術・情報を提供し、以後の生活・勤務をより円滑にすることによって事業の充実を図る。	CLAIR、総務省、文部科学省、各都道府県・政令指定都市等
再契約予定者研修	6月	前年度来日の全再契約予定者	再契約者としての生活及び勤務に役立つより高度な知識・技術・情報を提供し、新たな契約年度にあたっての任務を再認識させる。	CLAIR、総務省、文部科学省
帰国前研修	3月上旬	帰国予定者のうち希望者	帰国後の生活に関する情報・心構えを提供するとともに、母国の産業界等の関係者からの情報提供をすることにより、帰国後の生活の充実とJETプログラム終了後の進路決定に役立つ。	CLAIR

財団法人自治体国際化協会（2003a）『The JET Programme 2003-2004』から作成

どう接するか等、ベテラン担当者の経験やカウンセリング専門家の話より学ぶことができる。Q県取りまとめ団体担当者の話しでは、4月に異動して外国人の担当者になると聞かされ戸惑っている新任者にとっては役立つ研修とのことである。JETプログラム担当者会議では、各都道府県の担当者を集めて、主に制度や事務手続き上の説明がなされる。

担当者が受ける研修には、上記の2つ以外に、前述したCLAIR主催の中間研修での分科会がある。中間研修での担当者向け分科会では、CIR、担当者、プログラム・コーディネーター（CIRを2年以上経験した後にCLAIRで勤務する者）、CLAIR職員、専門家らによるプレゼンテーションや事例発表が行われている。2003年度の中間研修を例に挙げると、CIRと担当者が互いの立場を理解し関係を良くするためのコミュニケーションについて、日本の姉妹都市提携の現状について、JETプログラムのカウンセリング・システムについて、国際交流活動の取り組み事例発表等が行われた。また、担当者から頻繁にでる質問を通してJETプログラム特有の事情を整理するためのワークショップも行われた（財団法人自治体国際化協会、2003b）。

#### 4. 平成15年度JET プログラムQ県中間研修会

##### 4.1 Q県中間研修会の目的と概要

「平成15年度JET プログラムQ県中間研修会」は、取りまとめ団体である県庁国際交流課の担当者がコーディネーターとなって企画がすすめられ、2004年1月の2日間にわたり実施された。目的はJETプログラム参加者の異文化への理解を深め、事業の円滑な実施を図ることである。1日目は2003年度Q県内に配置されたCIRとALTのための全体研修で、午前中は基調講演、午後は各国文化紹介、日本文化紹介（折り紙・華道・書道）、Q県紹介および帰国予定者へのアドバイスという構成であった。2日目はALTおよび学校英語教育担当者のためのALT研修と同時進行で、別会場において県内のCIR18名（男性10名・女性8名、英語圏13名・非英語圏5名）およびその担当者のためのCIR研修が行われた。筆者は1日目午前の基調講演と2日目のCIRと担当者を対象とした研修を依頼された。1日目は「日本人とのコミュニケーション：異文化間接触の理解のために」という題目で90分間の講演（使用言語：英語）を、2日目は午前午後各3時間、計6時間の研修（使用言語：日本語）を行った。

CIRとSEA対象の中間研修はCLAIR主催のもの

が東京近辺の会場で年に一度行われている。前述のように各都道府県ではALT対象の中間研修のみを主催すればよいのであるが、特にCIR配置人数の多いところでは、この機会にCLAIR主催のものとは別途にCIRと担当者に対する研修を独自に企画している。Q県取りまとめ団体担当者によると、チーム・ティーチング等英語教育を中心に考えればよいALTと異なり、CIRを対象とした研修は内容を定めるのが難しいという。その理由は、CIRは契約団体によって、また英語を母国語とする英語圏出身者か非英語圏出身者であるかによっても、普通の業務内容が異なるためである。そのような困難さはあっても、東京近郊で実施される中間研修会に行けない担当者にとって地元での研修会は参加しやすく、研修を必要とする声も聞かれることから、Q県では4年前より実施している。Q県の過去の中間研修会ではCLAIR主催の通訳・翻訳講習に参加したCIRによる内容報告や、各契約団体での活動報告、地元企業の見学等を行ってきた。過去には地元企業の見学の後、CIRと担当者のディスカッション・タイムを設けたこともあった。CIRと担当者が互いの意見を述べあう機会になった点は良かったものの、感情的な対立が露わとなってしまったため、その後の研修会では話し合いの場は設けられなかった。

本稿では2日目の研修プログラムを対象とする。この研修プログラムを考案するにあたっては、取りまとめ団体担当者と電話やEメールで打ち合わせをして背景やニーズを聞き取りした上で考慮すべき要素を確認し、筆者の過去の担当者とCIRの調査からコミュニケーションに関する仮説を構築し、それらを基盤としてプログラム内容を構成した案を提示し、最終的にまとめた。

#### 4.2 研修開発において考慮した側面

2日目のCIRと担当者を対象とした研修プログラムを構成するにあたり、Q県取りまとめ団体担当者の話を受けて考慮に入れた側面には次のようなことがあった：1) Q県では英語圏CIRが多く、CIRの仕事が国際交流事業よりも英語教育を中心とする契約団体が複数あるということ；2)

過去の研修会でCIRと担当者が互いの意見を述べあったものの対立を露わにするような話し合いになったという経験があること；3) 欧米出身のJETプログラム参加者の契約更新時期が間近であること；である。

1) の英語圏CIRが多く仕事が英語教育を中心とする契約団体が複数あるということについては、自分達はCIRでありALTでは無いというCIR側の思いと、語学指導をして欲しいが日本語で意思疎通できる人が望ましいし国際交流活動も同時にしてもらえればという契約団体側の思いにギャップが生じている可能性があった。日本語運用力の資格要件はALTに適用されないためALTと担当者との会話は英語が主の場合も多い。契約団体では英語で会話しなくてはならない状況を避けようとしてCIRを配置要望するケースがある。AJET (The Association for Japan Exchange and Teaching) と呼ばれるJETプログラム参加者の会の報告書 (Fritz, 2003) によると、CIRの外国語指導活用に関するアンケート調査を全国のCIRを対象 (有効回答数96) にEメールで行ったところ、児童向け外国語指導に従事する時間が長いほどCIRは仕事に不満を感じ、JETプログラムを否定的に評価し、CIRの役職を他人に薦めないという結果を得たことが報告されている。

最初から語学指導を目的に招致されるALTに対し、CIRは国際交流活動に携わるため来日したという自負がある。過去の調査 (山本, 2003) でも示されたように、CIRが自分の期待していた職務役割と実際に与えられた仕事とのギャップに不満を抱くことや、担当者とCIRの間に役割や期待に関する認知的差異が存在すること等がここにも当てはまるのではないかと推察した。そこで、コミュニケーションを介してお互いの認知的差異を明確化する作業を研修に含むことを考慮した。

2) の過去に対立を深めるような話し合いになった経験があることに関しては、相互理解を深めるためにもお互いの考えを開示することを避けずに話し合う必要性はあるが、相互受容的環境を作り攻撃的にならずに開示できるよう、その方法やタイミングに注意を払うようにした。

3) の欧米出身のJETプログラム参加者の契約更新時期が間近という点では、CIRは1年ごとの年契約を更新して最長3年間契約団体に働くことが可能である。しかしながら、個人的事由や職場への不満や文化適応問題等で、1年で帰国してしまうCIRも少なくない。契約団体としては1年経ち職場に慣れてこれからという時期であるため、再契約を望んでいることが多い。今回の研修が契約更新の意思決定に影響を与える可能性をばらむことから、研修では全体を通してCIRがこれまでの経験を振り返り、自己の経験の解釈を再構成し、これからの自分にとって役立つ選択をする参考になるよう勘案した。

### 5. 仮説的学習目標生成までの経緯

Q県中間研修会での研修を実施するために、これまでのCIRと担当者に関わる調査や文献および取りまとめ団体担当者の話から、担当者とCIRの協働に必要なコミュニケーションを考え仮説化し、研修での学習課題として「仮説的学習目標」を生成した。仮説的学習目標生成までの経緯は次の通りである。

これまでのCIRと担当者に関する筆者の調査<sup>3)</sup>からは、CIRとの関係やコミュニケーションについて担当者が幾つか方策を用いていることや課題事項を抱えていることが浮かび上がった(山本, 2003)。そこで、それらを取りまとめ団体担当者に話してその妥当性を確認すると共に、Q県の契約団体の現状、過去の研修会での問題点、本研修会の目的を聞いて話し合った。これらのプロセスを経て、担当者とCIRの協働に必要な相互作用を考え仮説化した。その仮説を研修での学習課題にするという意味で「仮説的学習目標」と呼ぶことにする。次に示す4つの仮説的学習目標が生成された(表2)。研修プログラムの考案には仮説的学習目標の達成を念頭において各学習ユニットを作成した。具体的には、仮説的学習目標1～3の課題に取り組めるようなユニットを作成し、各ユニットでの体験学習によって全体として仮説4が促進されることをねらいとした。各仮説的学習目標の詳細については後の

節(7. 各仮説的学習目標の理論的考え方およびプログラムとの関係)で述べる。

表2 仮説的学習目標

仮説的学習目標1：自己開示が自己や他者への気づきを深化する。
仮説的学習目標2：メタコミュニケーションが自己や他者への気づきを深化する。
仮説的学習目標3：共同作業が自己と他者を統合する一体感をつくる。
仮説的学習目標4：体験学習を通して得られた気づきが自己と他者の関係認知を再構成する。

## 6. 研修プログラムの構成

### 6.1 研修プログラム概要

この研修では学習者が体験を通じて知識化する体験学習(Kolb, 1984)を支柱とした。体験学習における体験とは日常生活全てであるとも言えるが、教育プログラムの場では、学ぶための体験が学習者に対してあるねらいのもとで提供される。学習者の気づきを深め、新しい学びが得られるように計画・準備された体験は「構造化された体験」(津村, 2003)と呼ばれており、この学ぶための体験を「プログラムを構成する個別のひとまとまりの要素」(中野, 2001)として実施するのであるが、分野によって「アクティビティ、エクササイズ、ワーク、実習」(中野, 2001; 津村, 2003)等とその呼び方はまちまちである。本研修でこれに該当するのは、筆者の作成した「キャッチボール・エクササイズ」および「コミュニケーション・グリッド」と渡辺(2000)の考案した「エポケー実習」の3つの学習ユニットである。

仮説的学習目標を達成するために構成した研修プログラムの概要は次の通りである(表3)。研修においては、CIRと担当者が会話を通じて自己や他者への気づきを深め、関係が再構成されるよう、コミュニケーションが促進されることを心がけた。またそのプロセスで会話しやすい流れを作り、また、聴く態度が学べるように学習ユニットを考え配置した。

表3 平成15年度JETプログラムQ県中間研修会  
 担当者とCIRを対象とした研修概要

<p>1) 自己紹介セッション          自分自身の文化的背景を含めて自己紹介をする。</p> <p>2) キャッチボール・エクササイズ          エクササイズの振り返り          デブリーフィング・セッション          ミニレクチャー：          「異文化コミュニケーション」            ----- 昼食 -----</p> <p>3) エポケー実習          デブリーフィング・セッション</p> <p>4) コミュニケーション・グリッド          全体発表とディスカッション</p> <p>5) 全体のまとめ</p>
---

## 6.2 各学習ユニットの概要と目的

プログラムにおける主要な3つの学習ユニット、「キャッチボール・エクササイズ」、「エポケー実習」、「コミュニケーション・グリッド」について、その概要と目的を以下に述べる。

### 6.2.1 キャッチボール・エクササイズ

CIRとその担当者が二人一組となり、ソフトボール大のゴムボールを落とさないように注意しながら連続してキャッチボールをする<sup>4)</sup>。少し慣れたところで、30回連続してキャッチボールができるまで続けてもらうという指示を与える。

エクササイズ後、ボールを「投げる」「受け取る」という行為をうまく達成するためにお互いにどんなことをしていたのかを振り返る。振り返りのセッションでは、初めに「キャッチボールの最中にあなたはどのようなことを感じていましたか？何を考えていましたか？」という問いについて内省し、個人用記入紙に振り返りを書き留める。その後、キャッチボールをした相手と一緒に「キャッチボールの最中に二人は何をしていたのでしょうか？」と「ボールを『投

げる』『受け取る』という行為をうまく達成するためにお互いに何かしていましたか？それはどのようなことですか？」という問いについて話し合う。このエクササイズのデブリーフィング後は、参加者の振り返りから出された意見を踏まえながらキャッチボールのメタファーを使用してコミュニケーションの理論的説明を行い、異文化コミュニケーションについてのミニレクチャーで概念的整理をすすめた。

このユニットはコミュニケーションとは何かを考えるための導入エクササイズであると同時に、CIRと担当者の身体的共同作業を通して体で感じる一体感と呼吸を経験することが目的である。キャッチボールが成立するために必要なことを参加者は経験から身体的・感覚的に知っている。キャッチボールの最中には深く考えずとも、ボールを落とさずうまくやりとりするためには相手との相互行為に何らかの調整や工夫が行われている。ボールをやりとりしているとき、相手が受け取れるようにボールを投げ、自分は相手のボールがどこに来るか察しながら受け取る準備をしている。「呼吸を合わせよう」とするわけである。「キャッチボール」という目的達成のために力を合わせてうまくいっているときは一体感がある。全然受け取れそうにない所にボールが投げられたり、ボールのやりとりに集中しないときはリズムが乱れて一体感が保てない。「キャッチボールをコミュニケーション」、「ボールをメッセージ」のメタファーと考えるとき、参加者が既にコミュニケーションについて経験的に知っていることは何か、デブリーフィングで引き出す。同時に、このエクササイズにはアイスブレイキングとしてその後コミュニケーションし易い雰囲気を作る役割がある。

### 6.2.2 エポケー実習

エポケー (epoché) 実習とは、渡辺 (2000) が現象学と構成主義のアプローチから考案した判断留保の訓練法で、判断を留保する意識操作をしながら相手への理解を深めることが目的である。この実習は話し手と聴き手によるペアワークで行う。聴き手は相手に対する判断を留保し

た状態で話を聴き、自分の聴いた相手の気持ちや話の内容の「確かめ」をする。このとき質問したり自分の意見を述べたりしない。聴き手が判断留保という意識操作の訓練をするための実習ではあるが、筆者が行う研修では話し手に対する指示として自己開示を心掛けながら話すよう促すことにする。実習のための話題として「私がCIRとして（or 担当者として）仕事を始めてから、特に印象に残っている経験」を設定した。また、実習の前に講師と参加者の一人が実習のデモンストレーションを行った。一通り実習ができたところで、同じ話題でペアを組む相手を変えて、もう一度エポケーの訓練を行う。今度は「確かめ」を行うと共に、「開かれた質問（open-ended question）」をして、相手の思いや考えをより深く聴く。Yes/Noや一言で答えられるような質問が「閉ざされた質問（closed-ended question）」であるのに対し、「開かれた質問」は話し手に自由に考え、思い、感情を述べさせる質問である。聴き手は「開かれた質問」を交えながら、更に判断留保して聴き「確かめ」していく。

会話の中で相手の話を聴くときに、自分の経験や価値観から判断することがしばしば起こる。エポケーで聴くとは、判断留保しながら相手の認知的枠組みに沿って聴くことにつながるため、相手への理解が深まると考えられる。相手を決めつけない姿勢で聴くので、自分の既知の枠組みを超えて相手について学ぶことが可能になるのである。

エポケー実習の後に予定される「コミュニケーション・グリッド」のエクササイズでは、CIRと担当者の対立する観点が表面化する可能性もあるため、傾聴の重要性を直前に確認しておくことは「コミュニケーション・グリッド」での話し合いの雰囲気設定にも重要な役割を果たす。一方では、実習の話題を「私がCIRとして（or 担当者として）仕事を始めてから、特に印象に残っている経験」とすることで、話し手がこれまでの経験の語りから自己を振り返り、再認識することが副次的効果として得られるのではないかと考えた。

### 6.2.3 コミュニケーション・グリッド

CIR と担当者のコミュニケーションを分析し話し合うことで「メタコミュニケーション」（7.2 参照）を促進するエクササイズである。コミュニケーション・グリッドのエクササイズでは、模造紙に公式コミュニケーションと非公式コミュニケーションの記入欄を設け、更にそれぞれの枠内を二分して設問への回答を記入するようにした（表4）。組織内での情報の流れは公式的なものと非公式的なものに二分することができ、公式コミュニケーションとは、リーダーからメンバーへの命令、説得、依頼、伝達、通達、指導や、メンバーからリーダーへの受諾、報告、連絡、相談、説明などが口頭、会議、文書、電子メールを介して伝達される（久米, 2001）。一方、非公式コミュニケーションは自然発生的なコミュニケーションであり、個人間での情報交換、噂の伝搬、感情交換、相談、根回し等（久米, 2001）が、デスクでの会話や立ち話、休憩中の談笑や食事での会話を通して伝えられる。

表4 コミュニケーション・グリッド

	〇〇がしてくれることで、うまくいっていること、ありがたいことは何ですか？	もっとうまくいくために、〇〇はあなたのために何ができますか？ どうしてくれるとありがたいでしょうか？
公式コミュニケーション		
非公式コミュニケーション		

注：設問中の「〇〇」には任意のことばを入れるように指示を与える<sup>5)</sup>。

各グループにつき4～5人で構成されるCIRグループと担当者グループに分かれてグリッドを完成させる。この作業はCIRグループと担当者グループでそれぞれ別室を利用して行うことにした。最後に全員が集まった場でグループごとに発表を行い話し合う。

担当者やCIRが互いに自己開示をする機会、そして開示を受ける相手にとってはフィードバックを得る機会となることを想定した。担当者やCIRの相互作用や互いの認識およびそれに基づく意味形成の部分にはたらきかけるため、コミュ

ニケーションという分析焦点を設定した<sup>6)</sup>。そのようにして職務遂行に関わるコミュニケーション行動のメタコミュニケーションが促進されることを目的に考案したフォーマットである。参加者はグリッド上の2つの設問に答えるために、職務とその周辺領域での相手に対する認識の中から、自分にとっての満足および不満足な点をグループの他のメンバーと話し合い言語化することになる。そしてそれらをまとめて全体の場で発表する。

「うまくいっていること・ありがたいこと」という肯定的評価について、現状で何がうまくいっているのか、ありがたいのか模索してみることは、自己の中にある感謝の気持ちに改めて触れる機会にもつながる。また、その自己開示を受ける本人にとって、満足面を伝えられることは肯定的フィードバックであり承認の獲得となる。それゆえ、本人の認識においてその事柄は肯定的評価を得ている、すなわち継続すべきという位置づけが付され行動強化につながると考えた。

不満足というメッセージ、すなわち否定的フィードバックを伝えることは、相手の気分を損なうというリスクを伴う。そのため否定的な事柄の自己開示は回避され、結果として不満は蓄積され、実際にそのことを自己開示することになった段階では冷静に伝えるのは困難になりがちである。否定的メッセージを含むフィードバックを受け取る側も、攻撃されたと受け止めることがある。攻撃されたと感じると心理的防御反応から相手のメッセージを無視したり、攻撃的な反応を返したりすることが起きる。Q県の過去のCIRと担当者話し合いで感情的対立が生じたことに留意し、否定的メッセージの言語化には設問を工夫することで対処した。「もっとうまくいくために、〇〇はあなたのために何ができますか？どうしてくれるとありがたいでしょうか？」という設問に答えると、問題を問題としてそのまま話したり、相手を責めるような形でメッセージ化したりする行為が妨げられ、自分の期待や要望を提案するアサーティブ<sup>7)</sup>なメッセージ形態で話すことが促される。

言語を使用したメタコミュニケーションは互いの関係をうまくいかにさせる要素として重要である (Adler他, 2001)。コミュニケーション・グリッドを用いた会話が自己と他者への気づきを深め、職場での自己の捉え直しや他者との関係の再構成につながると考えた。

## 7. 各仮説的学習目標の理論的考え方およびプログラムとの関係

ここでは各仮説的学習目標の詳細と理論的な考え方を示したい。また、研修プログラムの3つの学習ユニット、「キャッチボール・エクササイズ」、「エポケー実習」、「コミュニケーション・グリッド」とはどのような関係にあるか論じたい。

### 7.1 仮説的学習目標1:自己開示が自己や他者への気づきを深化する

自己開示とはジュラード (S.M. Jourard) による概念であり、自己を他者に開き相手にわかるよう自分自身をあらわすことである (榎本, 1988)。つまり会話の中で自分に関する情報を自発的に話すことを指す。自己を他者に知らせることを意識しているのが前提となるので、自己開示には単に外的な事象についての話や第三者的な言表は含まず、「自分自身や自分自身の経験に直接言及」することや、「自分自身がにじみ出るような発言」が相当する (榎本, 1997)。仮説1では自己開示をする行為と受ける行為の双方、すなわち、自分自身のことを話す行為と、相手が自分自身のことを話しているのを聴く行為の両方が含まれる。

研修では全体を通して自己開示の機会が多くなるようにした。自己開示は深度や話題が互いの関係性の度合いに極端に反さないよう、最も安全なレベルとして自己の文化的背景を含む自己紹介や、ペアワークで安全に開示できる話題から始め (キャッチボール・エクササイズ、エポケー実習)、徐々に開示が困難と思えるもの (コミュニケーション・グリッド) へ移行していった。

CIRと担当者に関する以前の調査から、担当者

は職務に関することであっても、職場での自己開示には不適切な深度、もしくは話題領域と認識している事柄があることがわかった（山本、2003）。例えば、「仕事に関してどう思っているのか」、「何をやりたいのか」、「やり方はよかったか」、「どうして欲しいのか」、「あの時どうして〇〇（行動）したのか」等、CIRの職務内容に関する期待や職務に関連した行動理由であっても、互いに自己開示する中で確かめるには至らず、自己の推測の範囲に留めていた。そういった話しは仕事で無く、食事や飲み会や宿泊研修などの非公式の場でさりげなく行うものであるという認識が担当者にはあった。しかし実際にはそのような機会がなかなか得られず、話し合えないことが多いようであった。「(CIRの契約が終了して) 帰る前に聞いてみたい」という担当者もいた。相手の期待や行動理由をよく理解していないということや、知りたいということを手開示するのが困難であり、またこれらの話題は公的自己（Barnlund, 1989）の話題領域として不適切と判断しているのである（山本、2003）。

相手の言動の原因帰属を推論する際、特に異文化コミュニケーションでは「帰属バイアス」や「帰属エラー」による誤解が生じやすい（Gudykunst, 2003）。人は必ずしも合理的で正しい帰属を行うわけではなく、因果関係等についての推論に誤りが生じる帰属エラーや、推論が特定の方向に偏る帰属バイアスが起きている（久米他、2001）。異文化コミュニケーションでは、推論が自己の文化的規範に偏ることや、状況などの外的要因よりも性格特性など内的要因に原因を帰属してしまうことで、相手の言動を現実には則した形で捉えられない場合がある。自己開示を受けることで、他者への気づきが深まることは、結果として帰属修正にも寄与する。今回の研修の中では職務期待や行動理由が開示されるような会話の場を設定すべく、コミュニケーション・グリッドのエクササイズを作成した。

自己開示をすることには「自己明確化」の機能的側面もある。これは漠然としたものでしか

なかった自分の中の思いや考えを言語化し表現することで、輪郭が与えられ整理され、考えや意見が明確になることを指す。コミュニケーション・グリッドのエクササイズでは、日常業務に携わる中で漠然と感じていることを他者と話し合い言語化する機会を持つことで、自分の考えや問題が明確化され意識の対象になるため、自分自身を再構成する自己への気づきが促されると考える。

エポケー実習で「私がCIRとして（もしくは担当者として）仕事を始めてから、特に印象に残っている経験」について話すことは、これまでの経験を振り返り言語化する自己開示である。そこから話し手にとって自己への気づきが生じ、同時にこの自己開示を受けた聴き手には他者への気づきが深まると考えた。

## 7.2 仮説的学習目標2：メタコミュニケーションが自己や他者への認知を深化する

メタコミュニケーションが何であるかは「コミュニケーションについてのコミュニケーション」（Ruesch & Bateson, 1968）という言葉に集約されるが、その概念的解釈については混乱した使われ方をされていることが指摘されている（Littlejohn, 1989）。そこで、本稿における定義を確認しておく必要がある。リトルジョン（Littlejohn, 1989）によると、問題の発端は、1950～60年代にベイトソン（G. Bateson）やワツラヴィック（P. Watzlawick）を中心に発達したパロ・アルト・グループ（Palo Alto Group）が、それぞれ時期の異なる論文の中で、メタコミュニケーションという語を3通りもの意味合いで使用したことにある。1番目は、言語または非言語的にメッセージの内容を分類させ、相手がメッセージ内容をコーディングするのを手引きするものとして。2番目は、互いの関係そのものに関する非言語的メッセージとして。そして3番目は、互いの関係の性質に関する説明的な話し合いを指すものとして、メタコミュニケーションを概念化しているのである。

アドラーら（Adler他、2001）は、メタコミュニケーションの定義を前述した3番目の概念で

解釈し、「君が率直でいてくれることをありがたく思っている」等、関係性について話し合っている時はいつでもメタコミュニケーションしていることになる」と述べている。彼らは、多くの関係でメタコミュニケーションが通常顕在化されていないという議論 (Wilmot, 1987) や、メタコミュニケーションをすることで、その受け手が脅威を感じたり、コンフリクトの種となり得るという研究 (Hocker & Wilmot, 1995) も示しているものの、結論としては、互いの関係をうまくいかせるためには言語によるメタコミュニケーションが必要不可欠な要素と考えている。遅かれ早かれ、互いの中に何が起きているのかということについて話し合わなくてはならない時が来るというのである。

本稿においてメタコミュニケーションは次の定義を適用することを確認しておきたい。

コミュニケーション行為やその内容・目的について説明するためのコミュニケーション…日常の対人的コミュニケーションの事前・事後や、ときにはその過程での個々のことばの意味の説明、コミュニケーション行動の意図・意志の説明の確認等 (濱嶋他, 1997)

例えば、担当者が「その翻訳はいつ終わるの？」とCIRに尋ねた後で、「急がせるつもりで聞いたのでなく、スケジュールを確認しておきたかったんだよ」と付け加えること等である。従って、メタコミュニケーションは受け手にとって幾通りもの可能性があるメッセージ解釈の選択肢から、送り手の意図に近い意味解釈を受け手が構成できるよう調整するはたらきを持つコミュニケーションと言えるであろう。メタレベルにおいて自己のコミュニケーション行動に対する相手の受け止め方が意識される。異文化コミュニケーションでは、認知的バイアスの中でも自文化を基準とした帰属エラーに起因する相手の言動への誤解が生じやすい (Stephan & Stephan, 2003)。メタコミュニケーション、すなわち、「自他のコミュニケーション行動の説明および確認をするコミュニケーション」は、相手が自分

のことを理解する手助けになる。

CIRと担当者に関する調査では、担当者が認知しているコミュニケーション行動と調整行動の中に、「コミュニケーション方策」についての認知があることがわかった (山本, 2003)。その中に「確認」という項目があるが、例えばCIRに仕事を頼んだときに「こちらの意図が伝わったかどうか」の確認をする。自己のコミュニケーションの意図に対する相手の解釈を確認するためのメタコミュニケーションである。また、CIRが仕事を引き受けたときであっても「本当にその意志があるか」の確認をするという。これは担当者の予測範囲外で、承諾が現実的な状況判断に基づいていない場合や、安請け合いや、我慢によってなされていることがあったために、そのような確認を行うようになったということである。CIRの承諾というコミュニケーションの真意を確かめ明らかにすることを促すメタコミュニケーションである。コミュニケーションの解釈における差異を縮小し、互いに理解し合いながらコミュニケーションができる共通基盤 (Clark, 1996) の構築にメタコミュニケーションが重要な役割を果たす。

コミュニケーション・グリッドでは、組織内でのコミュニケーションを公式コミュニケーションと非公式コミュニケーションという観点で捉え、対話の中で参加者のメタコミュニケーションを推し進めるようにした。グリッドを完成させる過程でのメタコミュニケーションは自己への気づきにつながり、また、後で他のグループの発表を聞くと他者への気づきを深める契機になると考えた。特に、日頃の業務に関わるコミュニケーションや関係性について、CIRと担当者の間に認知的ギャップのある事柄に話題が及んだ時には、説明したり互いの意図や真意を伝えたりするメタコミュニケーションが後に相手の言動をよりの確に解釈することに役立つようになると思われる。

### 7.3 仮説的学習目標 3：共同作業が自己と他者を統合する一体感をつくる

一体感の経験は、互いの心理的距離感をそれが一時のものであったとしても近づける効果がある。共同作業が一体感を生み出すことは、そういった場を設定するということに関連する。「場」については様々な方面で議論されているが、ここでは「人々が参加し、意識・無意識のうちに相互観察し、コミュニケーションを行い、相互に理解し、相互に働きかけ合い、共通の体験をする、その状況の枠組みのことである」（伊丹, 1999）という定義がコミュニケーションの考察に役立つ。場が生成するときには、場を形づくる境界が出現する。伊丹によると、場の境界を区切るものには、「メンバーシップ、問題、空間」の三種類がある。

キャッチボール・エクササイズでは、担当者とCIRがそれぞれ独立した個人としての境界を持った状態から、キャッチボールという共同作業でボールを落とさず連続して30回やりとりする課題に向かうとき、個人と個人を包括する新たな境界が出現すると考えた。「問題が境界をつくるような場」を設定したのである。キャッチボールという課題に参加することで自己と他者を包括する場の境界が現れると、その場を通じた一体感が生まれる。この場合の一体感は相手個人と一体化するというよりは、課題に参加しているという状態、すなわち、キャッチボールという行為の場により統合された一体感という方が適切である。今回の研修では、対面的で相手の呼吸や間合いに互いが息を合わせなければうまく成立しない作業、身体感覚を活用する作業を行うことで一体感をより明確に感じとることができると考えたことから、キャッチボール・エクササイズをデザインした。

以前の調査によると、担当者はCIRと一緒にやっていくための相手へのアプローチとして、共通点を探したり、性格的特徴をつかんでそれに合わせたり、ほめること等を試みているが、何かの作業と一緒にすることも担当者によってはよく行われていた（山本, 2003）。例えば、雑務はCIRの仕事でないのでさせられないという担当者

がいる一方で、会場設営や宛て名書き等の雑務でも手が空いていればできるだけ一緒に作業したり、職務で無い時でもイベントに参加して一緒に餅つきをする等、「ふれあい」ということを重視していた。共同作業の体験でふれあいを持つということは、課題への取り組みから派生した場の境界に包括される一体感の経験と言い換えられる。ふれあいがその後の両者の相互作用に肯定的影響をもたらすことを担当者は経験的に期待していると思われる。

### 7.4 仮説的学習目標 4：体験学習を通して得られた認知が自己と他者の関係認知を再構成する。

今回の研修ではキャッチボール、エポケー実習、コミュニケーション・グリッドが主要な体験学習のユニットであった。従ってこれらのユニットでのコミュニケーションを通して得られた認知が自己と他者の関係認知を再構成すると仮定する。

体験学習と自己と他者の関係認知の再構成について考えるために、学習を構成主義の視角から眺めることは有用であろう。例えば佐藤（1995, 1996）は、デューイ（J. Dewey）やヴィゴツキー（L. S. Vygotsky）より発展した社会構成主義の学習理論の特徴から、学習を「意味と関わりの構成」と認識し、「認知的・対人的・自己内的」の3つの次元における複合的実践としている。すなわち、対象との関係、他者との関係、および自己との関係において意味を構成することで、さらにそれらとの関係も構成されるのである。このことは「学びの実践」として、「対象と自己と他者に関する『語り』を通して『意味』を構成し『関係』を築き直す実践」（佐藤, 1995）とも言明されている。

佐藤の概念を基に、田中（2003）は「学び」について、教授行為に対応・連動する行為としての旧来の学習を「伝達モデルにもとづく受動的な営み」としたとき、学びとは「会話モデルにもとづく『自己塑成』的な営み」であるとしている。この観点で学習を捉えると、学びとは発信された知識のメッセージを受け取る行為というよりは、意味形成への積極的関与を通じて

構成するものであるということがいえる。田中の定義では、自分で対象・世界の意味を構築し、自分自身の形象を創りだし、他者との関係をつむぐ「学び」がオートポイエティックな学習として位置づけられている。

構成主義において学習者は「積極的に環境に働きかけ、既存の知識を駆使して、新しい知識を主体的に構築していく存在」(久保田, 2000)と見なされている。佐藤や田中のいう意味形成と関係構築を重視した「学び」は、従って、「効率、コントロール、最適化」をキーワードとする客観主義の教授モデルではなく、「意味づけ、価値観、関係性、一体感」をキーワードとする構成主義の学びのモデル(久保田, 2000)により活性化されると思われる。久保田(2000)は、「教師が必要な知識を用意し一定の方向にそって学ばせるといった形態」では「学び」は起こり得ないことを指摘している。体験学習では、学習者が主体的に参加し体験したことを省察し分かち合うという過程を通して、対象と自己と他者に対する意味づけが再編成され、結果として自己と他者の関係認知も再構成されるということが起こるのではないかと考えた。

一方、狩俣(1992)は、人々が自らの理想や価値をメッセージによって表現したり、関係の変化を必要とするメッセージを発したりすると、他者がそのメッセージと自己との間にある差異に気付いたり、既存のコンテキストや関係性を構築し直したりする契機となること述べている。メッセージの変化、あるいは環境の変化が、人々の関係に変化のきっかけを与えるというのである。コミュニケーションに変化が起こることで、関係のパターンは新たに解釈され直す必要性が生じ、結果として新たな関係が創造される(狩俣, 1992)。

研修では、他者とのコミュニケーションを通じて自己と他者との間で相互的自己開示を行い、通常自動的に行うコミュニケーションとは異なる「判断留保(エポケー)して聴く」という意識操作を体験したり、コミュニケーション・グリッドのように直接職務に関連したコミュニケーションについて語りあったり(メタコミュニケーション)

ション)する場を設定した。体験学習のエクササイズを通じて、担当者とCIRとの間で会話が促進されコミュニケーションの新たなパターンを体験することで、人が対象と自己と他者に関する語りを通して意味を構成し関係を築きなおす(佐藤,1995)ことや、関係の新たな解釈が必要となり結果として新たな関係が創造される(狩俣, 1992)ことが起こるのではないかと推察した。ゆえに、体験学習を通して得られた認知が自己と他者の関係認知を再構成すると考えた。

## 8. まとめと今後の課題

JETプログラム事業は開始より18年が過ぎ、招致人数は平成12年度より毎年6000人を超えるようになった。平成12年には「JETプログラム基本問題検討会」が設置され、15周年を迎える節目としてプログラムの課題を整理し今後への提言を報告した。報告書はCIRに関して「意欲ある参加者からは、多様な活動への参加を希望する声が高く、地域での国際交流活動のより一層の充実のためにも、それらの参加者がより効果的に活躍できる交流事業のあり方や、活動体制のあり方が課題」(JETプログラム基本問題検討会, 2002)と指摘している。制度的に活動体制を整えることは確かに重要である。しかしそのためには、特にCIRの職務環境は契約団体によって個別性が高いため、現場にいるCIRの声により耳を傾けることが必要となる。また、制度整備だけではなく、CIRが効果的に活躍するには、配置先の担当者がCIRとコミュニケーションをよく取り合い部局責任者や他の職員も関心を示し協力することで、活躍の場を広げ活用をより充実させることができるはずである。実際CIRの提案を事業化するのに成功している契約団体もある。やはりCIRと担当者が協働態勢を取れるようにすることは今後のプログラム発展のためにも肝要である。

本稿では、これまでのCIRと担当者に関わる調査や文献および取りまとめ団体担当者の話から、担当者とCIRの協働に必要なコミュニケーションを考え仮説化した4つの「仮説的学習目標」に

ついて論じた：「1.自己開示が自己や他者への気づきを深化する」；「2.メタコミュニケーションが自己や他者への気づきを深化する」；「3.共同作業が自己と他者を統合する一体感をつくる」；「4.体験学習を通して得られた気づきが自己と他者の関係認知を再構成する」。これら4つをまとめると「コミュニケーションを通して対人的気づきを深め関係を再構成する」という研修の全体的テーマが見えてくる。相手に対する新しい気づきが生じたり理解が深まると、関係が再構成され、その関係性から派生する両者の相互作用はより良い協働関係に役立つことが期待される。この観点からCIRと担当者の研修開発に取り組むという一つの方向性を示せたことはこの研究の意義である。CIRを対象とした研修では何をすれば良いのか決めるのが困難とQ県取りまとめ団体担当者は述べていたが、過去の調査から何が必要か考えて仮説的学習目標を導き出したことや、それらに基づき構成した学習ユニットを提示し、コミュニケーションが対人的気づきを深め関係を再構成するよう促進する研修を開発したことは、今後のCIRや担当者を対象とした研修のあり方に提案ができるものである。

CIRと担当者がこの研修に参加してどのような体験を得たか分析し記述することは本研究の次の課題である。研修において「コミュニケーションを通して対人的気づきを深め関係を再構成する」体験が実際に得られたか明らかにしたい。また、この観点からのアプローチで本当にCIRと担当者にとって役立つ研修が成立するのか検討されなくてはならない。仮説的学習目標も支持されるものであったか検証されるべきである。これらの課題に対しては研修実施時に収集したデータを基に取り組む予定である。

(青森公立大学)

(2004年12月21日受付、2004年12月22日受理)

#### 注

- 1) 本研究は平成14～16年度文部科学省科学研究費(課題番号14710088)による助成を受けた。本研究にあたり上智大学渡辺文夫教授からご助言を、また、Q県取りまとめ団体担当者にご協力を頂きました。深く感謝を申し上げます。
- 2) 取りまとめ団体は、各都道府県庁の国際交流担当部局が務めるのが通常である。

- 3) 筆者は2001年から2002年にかけてJETプログラムの全国的研修会および地域別研修会での聞き取り調査を行い、また2県7カ所の契約団体で担当者8名を対象に面接調査を実施した(山本, 2003)。2003年には7県18カ所の契約団体で22名の担当者を対象に面接調査を行い、平成15年度Q県中間研修実施の時点においては、面接は全て終了しそのデータは分析中であった。
- 4) 担当者が不参加の場合は他のCIRと組んだ。
- 5) 研修時CIR グループは〇〇内に「担当者」を、担当者グループは「CIR」や「課長・上司・同僚」を挿入して表を完成していた。
- 6) この焦点の設定にはJETプログラムの話し合い時に問題として話題にのぼりやすい勤務条件(休暇の取り方等)や住居環境(家賃や設備)に関する要望に議論が終始してしまうことを避けるという目的もある。
- 7) アサーティブ(assertive)とは名詞形でアサーション(assertion)、アサーティブネス(assertiveness)という言われ方をすることもあるが、自他の権利を尊重する自己肯定・他者肯定的な自己表現であり、自分の意見・考え・気持ちを率直にその場にふさわしい方法で表現すると同時に相手が同じように表現することを尊重する態度である

#### 参考文献

- Adler, R.B., Rosenfeld, L.B., & Proctor II, R.F. (2001). *Interplay: The process of interpersonal communication* (8th ed.). Orlando, FL: Harcourt.
- Barnlund, D.C. (1989). *Communicative styles of Japanese and Americans: Images and realities*. Bldmont, CA: Wadsworth.
- Clark, H.H. (1996). *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 榎本博明 (1988) 「自己開示」 田中平八 (編著) 『現代心理学用語事典』 垣内出版 128-129.
- 榎本博明 (1997) 『自己開示の心理学的研究』 北大路書房
- Fritz, J.P. (2003). *Use of CIRs as language teachers report* <<http://www.ajet.net/reports.php>> [2003, December 21].
- Gudykunst, W. B. (2003). *Cross-cultural and intercultural communication*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- 濱嶋 朗・竹内郁朗・石川晃弘 (編) (1997) 『新版社会学小辞典』 有斐閣
- 平木典子 (1993) 『アサーショントレーニング：さわやかな自己表現のために』 日本・精神技術研究所
- 平木典子 (2000) 『自己カウンセリングとアサーションのすすめ』 金子書房
- Hocker, J.L., & Wilmot, W.W. (1995). *Interpersonal conflict* (4th ed.). Dubuque, IA: William C. Brown
- 伊丹敬之 (1999) 『場のマネジメント：経営の新パラダイム』 NTT出版
- JETプログラム基本問題検討会 (2002) 「JETプログラム基本問題検討会報告書」 『JETプログラム・15年とその将来展望』 財団法人自治体国際化協会47-88.
- 狩俣正雄 (1992) 「組織の意味創造とコミュニケーション」 『大阪学院大学商学論集』 18(2)：67-81.
- 久保田賢一 (2000) 『構成主義パラダイムと学習環境

- ザイン』関西大学出版部
- 久米昭元 (2001) 「集団・組織内の意思形成試論」石井敏・久米昭元・遠山 淳 (編著) 『異文化コミュニケーションの理論：新しいパラダイムを求めて』有斐閣 177-188.
- 久米昭元・御堂岡潔・遠山 淳 (2001) 「対人関係中心の理論」石井 敏・久米昭 元・遠山 淳 (編著) 『異文化コミュニケーションの理論：新しいパラダイムを求めて』有斐閣 73-89.
- Kolb, D.A., Baker, A.C., & Jensen, P.J. (2002). Conversation as experiential learning. In A.C. Baker, P.J. Jensen, & D.A. Kolb (Eds.), *Conversational learning: An experiential approach to knowledge creation*. (pp. 51-66). Westport, CT: Quorum.
- Littlejohn, S.W. (2002). *Theories of human communication* (7th ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- 中野民夫 (2001) 『ワークショップ：新しい学びと創造の場』岩波書店
- Ruesch, J. & Bateson, G. (1968). *Communication: The social matrix of psychiatry*. New York: Norton. (佐藤悦子・R・ボスバーグ訳 『精神のコミュニケーション』新思索社 1995年)
- 佐藤 学 (1995) 「学びの対話的实践へ」佐伯 胖・藤田英典・佐藤 学 (編) 『学びへの誘い』東京大学出版会49-91.
- 佐藤 学 (1996) 『教育方法学』岩波書店
- Stephan, C.W. & Stephan, W.G. (2003). Cognition and affect in cross-cultural relations. In W.B. Gudykunst (Ed.), *Cross-cultural and intercultural communication*. (pp. 111-126). Thousand Oaks, CA: Sage.
- 田中智志 (2003) 「教育学をひも解く基礎用語50」『新版教育学がわかる』朝日新聞社 153-160.
- 津村俊充 (2003) 「体験学習とファシリテーション」津村俊充・石田裕久 (編) 『ファシリテーター・トレーニング』ナカニシヤ出版 2-6.
- 渡辺文夫 (2000) 「『関係は本質に先立つ』か」東海大学教育開発研究所 (編) 『コミュニケーション教育の現状と課題』英潮社 27-45.
- Wilmot, W.W. (1987). *Dyadic communication* (3rd ed.). New York: Random House.
- 山本志都 (2003) 「地方自治体職員の外国人職員との関係及びコミュニケーションとそれに関わる調整認知の探索的研究：JETプログラム『国際交流員』の職場への参入に伴って」『青森公立大学紀要』8 (2) : 54-76.
- 財団法人自治体国際化協会 (2003a) 『The JET Programme 2003-2004』
- 財団法人自治体国際化協会 (2003b) 「平成15年度CIR・SEA中間研修」JET プログラム中間研修配布資料 (2003年11月25・26・27日)

## **Abstract**

---

CIRs (Coordinators of International Relations) are invited from over 30 countries through the JET programme (The Japan Exchange and Teaching Programme), and are assigned to local governments all over Japan. Tantosha (care-takers, supervisors are local government officials who work with CIRs. This paper presents how a workshop for CIRs and Tantosha is developed. The workshop is designed to accomplish four hypothetical learning objectives which are developed on the basis of this researcher's past study on communication and relationships among CIRs and Tantosha. The four hypothetical learning objectives are: 1) self-disclosure increases self-awareness and other-awareness; 2) metacommunication increases self-awareness and other-awareness; 3) collaborative activity creates integrated boundaries and a sense of unity between self and others; and 4) awareness and findings obtained through experiential learning reconstruct one's cognition of relationships with others. Synthesizing the four hypothetical learning objectives, it is believed that communication increases interpersonal awareness and reconstructs relationships.