

科目「協調的交渉論」の教育的意義 「ディープ・アクティブラーニング」の視点から

鈴木 有香*1 久保田真弓*2

要 旨

本稿の目的は、関西大学大学院総合情報学研究科で開講された2016年度夏季集中講座「協調的交渉論」を取り上げ、「ディープ・アクティブラーニング」の視点から検証し、その教育的意義を考察することである。なお、「協調的交渉論」は、2010年に創設され、社会情報学専攻及び知識情報学専攻の大学院生が履修できる科目である。2016年度は、15名の履修者がおり、うち7名が外国人留学生であった。

「協調的交渉論」では、異なる意見や価値観を持つ人々が合意形成にいたるまでのプロセスに着眼し、コンフリクト・マネジメントにかかわる基礎的知識の習得と行動の前提となるマインドの育成を目標としている。

授業実践は、担当教師（鈴木）とボランティアで参加した司法書士2名のフィールド・ノート、学生に課した「授業の感想」と日々記録している「ジャーナル」を利用して分析した。

その結果、学習環境の構築と教師の役割が重要であることが明らかとなった。学習環境の構築では、1) 授業時間枠の設定、2) 空間デザイン、3) 人的リソースが、個々の学習活動を支援していることが明らかとなった。また、教師の役割としては、履修者の不安を取り除き、互いの信頼関係を築くアイスブレイクの活用や柔軟なグループ編成について取り上げて論じた。一方、学生側の学びについては、情動と行動の変容部分を取り上げ分析した。

これらから、学習項目を媒介として教師と学生の「深い関与」が重要であることを指摘した。

キーワード：アクティブラーニング、深い学び、教師の役割、交渉、対話

The Significance of “Collaborative Negotiation” From the Perspective of “Deep Active Learning”

Yuka SUZUKI, Mayumi KUBOTA

Abstract

This study investigated the significance of the subject, termed “Collaborative Negotiation,” from a

*1 早稲田大学紛争交渉研究所招聘研究員 異文化教育コンサルタント *2 関西大学総合情報学部

deep, active learning perspective. The subject, “Collaborative Negotiation,” was designed in 2010. Graduate students majoring in social informatics and intelligent informatics could select this subject. It was offered annually as a summer intensive course. In 2016, 15 graduate students enrolled in this subject, of which seven were foreign students.

The purpose of this class is for students to acquire basic knowledge related to conflict management. In addition, they will develop thinking skills that are prerequisites for taking actions, by focusing on negotiation processes, to reach consensus with people who have differing opinions and values.

The practice was analyzed based on field notes and students’ feedback sheets, such as daily journals and impressions notes.

The analysis revealed the importance of constructing the elements of learning environments, such as the time frame, design of the space, and human resource, as well as the teachers’ roles. In regards to students’ learning, their transformation of values and behaviors were discussed based on observation data. Finally, the teachers’ ability to profoundly engage students appears to be a pertinent factor in supporting students’ learning.

Keyword: active learning, deep learning, teachers’ roles, negotiation, dialogue

1. 問題の所在

人工知能（AI）の技術が進み、20年後には、人間が担っていた仕事のうち4割強がAIにとってかわるという。逆にAIにできないのは、価値を生み出すような創造性を重視する職種である（朝日新聞、2017）。ビッグデータの処理を得意とするAIが、進化していくに伴い、大学教育での教育も見直さなければならないという主張が見られるようになった。例えば、溝上（2014）は、このようなポストモダン教育においては、教授パラダイムから学習パラダイムへの転換が必要であることを提唱している。溝上は、Barr & Tagg（1995）を基にして、「教授パラダイムは、『教員から学生へ』『知識は教員から伝達されるもの』を特徴とするのに対して、学習パラダイムは、『学習は学生中心』『学習は産み出すこと』『知識は構成され、創造され、獲得されるもの』を特徴とするもの」（p.34）とまとめている。そして、この学習パラダイムで重要な取り組みとなるのがアクティブラーニングだという。アクティブラーニングとは、「一方向的な知識伝達型講義を聴くという（受動的）学習を乗り越える意味での、あらゆる能動的な学習のこと。能動的な学習には、書く・話す・発表するなどの活動への関与と、そこで生じる認知プロセスの外化を伴う」（p.7）と定義されている。

溝上（2007）は、データベースを利用し、2005年度に発表された論文から「アクティブラーニング」に関するもの72件を抽出し、分析した。その結果、学問分野では「医歯薬」（18件）が最も多く次に「教育学」（17件）であることが分かった。さらにこれらを授業形態で「講義型授

業」と「演習型授業」に分け、「演習型授業」をさらに「課題探究型」と「課題解決型」に分類している。その結果、例えば、「医歯薬」(18件)は、「講義型授業」(1件)、「演習型授業・課題探究型」(6件)、「演習型授業・課題解決型」(11件)になり、「教育学」(17件)は、「講義型授業」(5件)、「演習型授業・課題探究型」(7件)、「演習型授業・課題解決型」(5件)であることがわかった。つまり学問分野により、講義形式とは別に、学生が自由にテーマを決めて調べ発表するというような「演習型授業・課題探究型」を重視したり、課題を与え、その問題解決に向けて考えさせる「演習型授業・課題解決型」を重視したりしている。分析対象とした72件全体では、「演習型授業・課題解決型」でのアクティブラーニング利用が予想以上に多いことが明らかとなっている。

調査された2005年以後もこのようなアクティブラーニングを取り入れた様々な授業実践が報告されているが、正規科目内でどのようにアクティブラーニングを取り入れるか、大学のカリキュラム内でアクティブラーニングをどのように位置付けるかが、主な論点となっている。

また、学生の主体的な学習を促すためのアクティブラーニングの技法としては、ブレインストーミング、グループ討論、発表、協同学習、事例研究など様々あるが、このような多様な技法を使ってこれまでの教授内容をさらに深く考えさせるには、アクティブラーニングの技法だけでなく、教授する内容との関連やその質の向上をさらに検討していく必要がある(例えば、岩崎, 2016)。

松下(2015)は、アクティブラーニングの急速な普及を鑑み、学びの深さに着目し「ディープ・アクティブラーニング」と称し「学生が他者と関わりながら、対象世界を深く学び、これまでの知識や経験と結びつけると同時にこれからの人生につなげていけるような学習」(p.23)と定義している。そして、学びの深さを「深い学習」「深い理解」「深い関与」の系譜で改めて見直すことを提言している。

しかし、これまでのアクティブラーニングについての先行研究では、アクティブラーニングの意義の主張、国内外の研究成果の整理、アクティブラーニングを取り入れたカリキュラムや授業デザイン、多種多様な学習活動の報告などが主で、授業中の学生の状況、教師と学生の相互行為に関してはあまり見当たらない。

学習者中心(learner centered)の授業を支える教師は、教室内でどのように学習者とかかわりを持っているのか、学生の能動的な学習を促進するためのコミュニケーションを生成する学習環境とは、どのようなものなのだろうか。

本稿ではこのような問いを念頭に関西大学総合情報学研究科で開講された2016年度夏季集中講座「協調的交渉論」をディープ・アクティブラーニングの視点から検証し、その意義を考察する。なお、科目「協調的交渉論」は、2010年に創設された科目で社会情報研究科及び知識情報研究科に在籍する大学院生が履修できる科目となっている。

2. 科目「協動的交渉論」にみる「アクティブラーニング」

2.1. 「協動的交渉論」の基礎となる学習理論

「協動的交渉論」では、異なる意見や価値観を持つ人々が合意形成にいたるまでのプロセスに着眼し、コンフリクト・マネジメント、マインド、行動の基礎的知識を習得することを目標としている。具体的には、当事者による問題解決行動としての「交渉」、第三者介入としての「ミディエーション (mediation)」を扱う。これらは、ドイツ (Deutsch, 1973) の協調と競合に関するコンフリクト理論を背景に社会正義的要素 (Deutsch, 1985)、互惠的相互関係 (Johnson & Johnson, 1989)、統合的交渉 (Lewicki, Litterer, Minton & Saunders, 1994) を合体させた社会心理学的モデルを基盤にしている。ドイツのコンフリクト理論の根幹は、コンフリクト解決の目標に対して協動的志向か競合的志向かという志向の違いがプロセスと結果に影響を与えているという知見であり、協調することの価値やそれに伴うマインドの育成を重視している。このプログラム内容は、コロンビア大学ティーチャーズ・カレッジの協調・紛争解決国際センター (International Center for Cooperation & Conflict Resolution; 以下 ICCCR) で提供している「紛争解決基礎実践講座 (Basic Practicum in Conflict Resolution & Mediation)」のカリキュラムを参考にして筆者 (鈴木) が日本の大学生、社会人の状況を考慮して開発したものである (鈴木, 2003; 鈴木, 2006参照)。

紛争解決基礎実践講座の学習目標は、多様性を尊重し、文化背景や意見の異なる人々と建設的なコミュニケーションを図り、問題解決をしていくための知識伝達、態度育成、スキルの習得である (鈴木, 2003)。授業形式は、構成主義の学習観 (Jonassen, 1991) に基づき、教員と学生の双方向の対話を用いた講義、グループ作業、個別学習など多様である。具体的な学習活動としては、ロールプレイ、シミュレーション、言語分析、事例分析、身体ワークなどがあり、学習者が自ら参加、体験し、協同で学び、意味を構築するところに特徴がある (Raider, Coleman, and Gerson, 2000)。

このような ICCCR の紛争解決基礎実践講座はアクティブラーニングという用語こそ用いてはいないが、協同学習 (Cooperative Learning)、変容学習 (Transformative Learning) などの学習理論が基底にあり、それを推進する教育手法が援用されている。特に新たなスキル (行動) を習得するには、それを支持する価値観や信念の変化が必要だと考えられている。キーガンとレイヒー (2013) は、自分自身の改善目標が達成されない背景に自分自身が抱いている「強固な固定観念」があり、それが新しい行動へ踏み出す際の障害となっているという。したがって、知性と能力を高めるには、自分自身が暗黙裡に信じている固定観念に気づき、それを変容させていくことだと主張している。このように自分の行動の前提 (assumption) となる固定観念やものの見方、考え方に気づき、行動の前提を問い直し、その前提が間違っていたことに気づくことによって、行動が変化するという変容学習 (クラントン, 2002) の視点を ICCCR では重

要視している。

例えば、「協調的な行動が重要」と頭では理解しても、実際の行動の変化には結びつかないのである。むしろ、「協調的な行動をしているはずの私」が、実は競合的な行動をしてしまうことに気づき、その背景にある自分の競合志向を自覚し、その上で協調志向の重要性を認識し、新たなパースペクティブを取り入れ、それに基づく新しい行動を生み出す必要がある。このようにして生活実践というプロセスの中で新しい行動が習得される。Yoshida (2005a) は、我々は自分の経験を批判的に内省し、自分が依拠している、「思い込み (assumption)」を発見し、そして他者にもそれがあることを認め、他者の思い込みに気づくことが重要だとし、学習プロセスとして「実験的体験－対話－内省」の学習サイクル (Yoshida, 2005b) を提示している。

本講座もこうした観点を取り入れ、実験的体験となる学習活動とその振り返り等の対話、そして個人の内省を重視している。

2.2. 「交渉」「対話」「ディープ・アクティブラーニング」の関係

「交渉」というと、自分の意見を相手かまわず主張したり、相手に勝つための戦術のように捉えられることが多い。しかし、それも固定観念なのである。「協調的交渉論」では「コンフリクト・マネジメントの基礎的知識を紹介し、対立している双方の「立脚点 (position)」, 「ニーズ (needs)」, 「世界観 (worldview)」を分析し、コミュニケーションを通じて双方にとって Win-Win となる解決策を創造するプロセスを扱っている。当事者間で問題解決をする話し合いを「交渉」といい、中立的な第三者を介して当事者間の問題解決、関係調整などをはかる話し合いを「ミディエーション」と呼ぶ¹⁾。このようなコミュニケーションでは「対話 (dialogue)」という話し合いのモードが必要となる。

対話の概念を現代に再定義したボーム (2007) よると、対話の目的は、議論に勝つことでも分析することでもなく、メンバーそれぞれが持つ「意味の共有である」と解説している。コンフリクト解決においては協調志向でコンフリクトに取り組む時、意味の共有にかかわる効果的なコミュニケーションが行われやすくなり、解決が容易になる (Deutsch, 2014)。たとえば、率直な自己開示とともに他者の意見や価値を尊重し、傾聴すること、他者のアイデアに合意する気持ち、信念、価値について基本的な共通性を意識すること、相手の利益の正当性と全員のニーズに対応した解決案を探求する必要性を承認しやすくなることなどがある。意見や見解の不一致は人間の解釈の異なりから生じるという認識 (Deutsch, 2000) を前提とした話し合いの方法やそのコミュニケーション・スキルの育成もコンフリクト・マネジメントの範囲であり、「対話」の概念と類似する点が多い。本稿では対話を個人が自分の判断を保留し「お互いの中の意味の流れを大切にし、率直に話し、相手の言葉以外の表現をもくみ取りながら洞察を深めていくことで新たな気づき、意味、知識、行動が生み出されていくプロセス」(鈴木, 2017a) としておく。表 1 は対話の特徴の理解のために、日常的な 3 つの話し合いのモードを比較したものである。

表1：話し合いの3つモード

特徴	A 討論モード ディベート/ ディスカッション	B 会話モード カンパセーション	C 対話モード ダイアログ
実施の前提	<ul style="list-style-type: none"> 正しい答えがどこにある 自分が正しい答えを持っている 	<ul style="list-style-type: none"> 特に前提はない（適当なおしゃべり） 	<ul style="list-style-type: none"> 自分にもわからない何かを他者がもっている 対話の中で、わからない何かが見れる
目的	<ul style="list-style-type: none"> 相手を自分の主張に同意させること 結論を導くこと 	<ul style="list-style-type: none"> 社交関係性の維持 惰性、習慣 	<ul style="list-style-type: none"> 気づきを得ること 共通の認識・基準を持つこと 新しい何かを生み出すこと
態度・配慮する点	<ul style="list-style-type: none"> 相手が間違っている点を探し、自分の正しさを立証する 話を聞きながら、反論を考える 落としどころを模索する 	<ul style="list-style-type: none"> 話の内容が参加者の思いつきの話題に左右される 続ける、途切れないことに意味がある 	<ul style="list-style-type: none"> 相手の言葉だけでなく、背景・感情を理解しようとする 相手の良い点、強みや価値を引き出す 沈黙にも意味がある
結論	<ul style="list-style-type: none"> 自分の主張、あるいは妥協点に着地する 論点を整理したうえで、次回に持ち越す（次のディスカッションへの土台形成） 	<ul style="list-style-type: none"> 特になし 	<ul style="list-style-type: none"> 新たな視点、切り口、選択肢を見出す
具体例	<ul style="list-style-type: none"> 競争的交渉、訴訟、評価型調停、駆け引き型交渉 		<ul style="list-style-type: none"> 協調的交渉、ミディエーション、コーチング

(鈴木, 2017, p.245より一部修正)

一般的にコンフリクト状況や交渉場面では、相手に勝つために討論モードがよく行われる。それは多くの人々がコンフリクトを勝ち負け（Win-Lose）をめぐる闘争と認知し行動するからである。コンフリクト・マネジメントにかかわる理論をレビューした Coleman, Kugler, Bui-Wrzosinska, Nowak, and Vallacher (2012) は、協調志向の際の認知や行動を理解することがコンフリクトの理解と建設的に介入する方法の知的な枠組みになるという。そして、刻々と変化するコンフリクトに対して「状況に応じて、当事者が志向性、ストラテジー、タクティクスを変えることができる柔軟性が建設的なコンフリクト・マネジメントにおいては重要である」（p.40）と述べている。

なお、対話は、協調的交渉やミディエーションに特化されるものではなく、むしろ、教室内コミュニケーションにおいても有用な概念である。松下（2015）が提唱する「ディープ・アクティブラーニング」では、学習内容の深い理解が目指されており、学習課題に対して「振り返る」「離れた問題に適応する」「仮説を立てる」「原理と関連付ける」といった「高次の認知機能をふんだんに用いて、課題に取り組むこと」（p.46）が特徴として挙げられている。そして、学習への深いアプローチの特徴を以下のように整理している（表2）。

表2：学習への深いアプローチ

<p>深いアプローチ</p> <ul style="list-style-type: none"> • これまで持っていた知識や経験に考えを関連付けること • パターンや重要な原理を探すこと • 根拠を持ち、それを結論に関連付けること • 論理や議論を注意深く、批判的に検討すること • 学びながら成長していることに自覚的に理解すること • コース内容に積極的に関心を持つこと

(松下, 2015, p.45より抜粋)

この深いアプローチを可能にするのも対話の働きである。すでに、成人教育、異文化コミュニケーション教育、リーダーシップ教育などの分野では、実践的な能力を育成するために「実験的体験」の後の振り返り（reflection）のプロセスで対話を重視している。田村・津田（2008）によると振り返りは、「経験によって引き起こされた気にかかる問題に対する内的な吟味及び探求の過程であり、自己に対する意味づけを行ったり、意味を明らかにするものであり、結果として概念的な見方に対する変化をもたらすものである」（p.28）。そして、教室内の対話を促進するためには、教師の生徒へのかかわり方が重要になってくる。たとえば、言語コミュニケーションの観点からの関わりには、教師の発問がある。森田（2000）は、学びを深めるための対話へ導くために教師がする質問を表3のとおり段階的に例示している。

ただし、筆者（鈴木）の経験則では、学生が対話に慣れてくると、教師の介入がなくても自発的に内省的な発言が増え、自然な意味のやり取りと知の共有がなされていく。

対話をする際に配慮すべき点としては、①安全で居心地のよい場を作る、②対等な人間関係、③自分の意見、気持ち、背景の事情を率直に話す、④判断を保留して、相手の話の背景の事情、思考プロセス、言語化されていない気持ちを探求する姿勢で聴く、⑤沈黙を歓迎する、などがある（鈴木, 2017b）。自分自身の固定観念を手放したとき、深い意味の流れを感じ、多くの気づきを得ることができ、共通認識の広がりや創造的なアイデア、新たな行動が創出される²⁾。

教室内でのコミュニケーションを対話的にしていくことで、学生たちの学びや内省を深めることに貢献すると同時に、「交渉」や「ミディエーション」に必要な対話モードの経験を必然的に積ませることになる。さらに、教師の対話の関与の仕方が「交渉」や「ミディエーション」に必要な態度やスキル習得の際のモデルになる。学習項目と教室内コミュニケーションの一貫性によって教育効果がより高まると言えよう。つまり、教室内コミュニケーションが対話的になることで、「交渉」や「ミディエーション」のコミュニケーション・トレーニングの場として教室が機能しているのである。

表3：学びのための対話の質問例

(1) 共有するための質問例：学習活動を経験して、気づいたこと、感じたこと、連想したことを分かち合う
<ul style="list-style-type: none"> • 今の経験から何を思っているか、誰か言ってください。 • アクティビティーの中でどんなことが起きましたか。 • そのことについてどんな気持ちが生じましたか。 • 気づいたことは、
(2) 焦点を絞るための質問例：参加者の分かち合いの中で出た様々な意見に焦点を絞る。焦点の基準は
<ol style="list-style-type: none"> ① 参加者の多くが反応したこと、共通した点、相反する反応があった点。 ② 教員がポイントとして押さえたいこと、理解してほしいこと。 ③ 参加者の発言によって教員が新たに気づいたこと。
<ul style="list-style-type: none"> • それはあなたにとってどのような意味を持ちましたか？ • AさんとBさんの発言はどこが違うのでしょうか。どこが同じなのでしょう。 • 多くの人にとってこのアクティビティーが意味したことは共通しているようですが、それは何でしょうか。
(3) 照合するための質問例：これまでの気づきや焦点を置いたポイントを参加者自身の経験、行動パターン、価値観、感情と照らし合わせる。
<ul style="list-style-type: none"> • 今までのあなたの考え方にどう影響を与えましたか。 • 今までのあなたの行動様式を振り返ると、どう関連がありますか。 • この経験とあなたの他の経験とどう関係しますか。 • これからのあなたの考え方に影響を及ぼしそうですか。
(4) 適用するための質問例：ここでの学びや気づきが自分の日常生活にどのような変化をもたらすのか、もたらさないかを検討する
<ul style="list-style-type: none"> • 今、あなたが一番強く思っていることは何ですか。 • どんな変化が起こせそうですか。 • その変化を起こすためにまずあなたができることは何ですか。 • ここで得たことを、明日からどのように活用できますか。

(森田, 2000, p.51-55より抜粋し整理)

2.3. 教師の役割

教師は、授業の履修者数に合わせて綿密に授業内容をデザインし、教材を作成し、必要な小道具の準備をする。ここまでは、事前にできることである。しかし、授業が始まれば、教師が用意した授業計画案通りに進めることが善となるとは限らない。コミュニケーションは常に「いま、ここで」起こることであり、予言できるものではないからだ。刻々と変化する教室現場の状況に対して教師は何をすべきなのだろうか。まずは、観察である。

堀・加藤・加留部(2007)によると、チーム・ビルディングの巧拙は、ファシリテーターの観察力にかかっており、時々刻々と変化する個々のメンバーの状況とチーム全体(場)の状況を同時に把握したうえで、場にいるメンバーから何が起こるかを予知し、対応すべきであるという。個々のメンバーの状況は、彼らの参加度(参加の仕方、没入度など)、受容度(他者を傾聴する姿勢)、感情の3つの観察点から把握する。また、チーム全体(場)の状況は、チーム全体が持つ「明示されない共通認識」と解釈、いわゆる「場の空気」を読み取ることである。そのために、①現状(今、何が起きているか)、②感情(今、何を感じているか)、③価値(今、何を大事にしているか)を把握し、その総体として「今、何が起ころうとしているか」を察知する必要性を述べている。

教師が学生と関わり対話を促進するためには、まず、このように刻々と変化する場の状況を読みとることが肝要なのである。

3. 2016年度「協動的交渉論」授業実践

3.1. 実践概要

「協動的交渉論」は、夏季集中講座として実施され、4日間、90分授業15コマ（22.5時間）からなる。授業のオリエンテーションで明示する到達目標は下記の5点である。

- 1) 交渉に関する構成要素を確認するためのモデルを参照した上で、コンフリクトを分析できるようにする。
- 2) 立脚点とニーズ（インタレスト）の違いを見分ける。
- 3) 社会の中の多様性の要素を認識し、肯定的に受け止める。
- 4) 自分のコミュニケーション・スタイルを充実させる様々なテクニックを応用させていく。
- 5) ミディエーションの基礎を学ぶ

このうち、1)と2)は、授業で導入した新しい概念や分析視点を理解し、現実生活に応用するもので、記述可能な知識の領域を扱っている。3)から5)は体験を通じて自分自身の前提や習慣的行動を自覚し、吟味することで新しい態度や行動が形成されることを狙っている。しかし、思考の変化や新しい行動の習得には4日間は短すぎるので、個々の学生が自身の前提に気づき、新しい行動が生まれる準備段階としての態度がなんらかの形で育成されれば良いというのが率直なところである。

そして、4日間のカリキュラムに（付録1参照）各授業内容の目的と教授方法を一覧にした。しかし、これはあくまで教師が学生と会う前に作成した授業計画であり、学生のレディネスにあった授業デザインというわけではない。学習者の主体的な学びを尊重するのであれば、教師主体の予定調和からの脱却が大きな課題となる。教師は、学生の心の動き（プロセス）やグループダイナミックスに気づき、彼・彼女らの学びを支援するファシリテーター的な役割を担わなければならない。

本科目の対象者は、社会情報学専攻（文系）と知識情報学専攻（理系）の大学院生である。2016年度は、履修者名簿より受講生15名、うち7名が留学生（中国・台湾）であることが分かった。履修者の半数が外国人留学生であるので、その日本語能力に合わせて学習活動など適宜、授業中に調整する必要があることは想定されていた。

3.2. 学習環境の構築

多様な学習活動をし、豊かな学びにつなげるには様々なりソースを整え、最適化した学習環境を創造する必要がある。時間、空間、人的リソースは、それぞれの教育現場で異なり、それ

に応じて教育方法や学生へのかかわり方も変わってくる。

3.2.1. 学習者の自己決定権と時間設定

日本の高等教育機関では1コマ90分という授業の枠組みがある。また、通常使用できる教室は人数に応じて1教室と考えられている。しかし、学習者主体の多様な学習活動を実施するにはそれが大きな制約条件になってしまう。学習内容によっては、効果的な学習活動が90分以内で終わるものでもなく、教室内の深い話し合いが90分で終わるとも限らない。夏季集中講座の場合、15コマを4日間に分け、授業の開始時間と終了時間のみを厳密に遵守し、その間の時間の使い方は教師と学生の合意に基づいて行われる。例えば、一つの学習活動に区切りががついたと教師が感じた場合、「この辺で休憩をとるのはどうですか。何分にしますか。」と学生に意見を求めたり、学生側から「ここでいったん休憩にしませんか。」というリクエストがあれば、「みなさん、どうしますか。」と学生全員の合意を取り付けて休み時間にする。これは自分たちの学びの時間に対して、学生が自己決定するという主体性を尊重し、合意形成の経験を積むための教師のかかわり方の一つである。

3.2.2. 空間デザイン

机や椅子の配置は、教室内のコミュニケーションに大きな影響を与える。人間関係の親密度、対人距離、コミュニケーション行動は互いに関連しているからだ (Hall, 1966)。本講座では、2教室分の広い教室を前部と後部に分けた。前部は3人掛けの机を二つ合わせて対面で6人程度の学生がグループで作業しやすいように配置している。後部は人数分の椅子で大きな円を描くように配置した。チェックイン (後述) をはじめ、全員で対話をするときにこの場を使う。円になって座ることは、参加者の対等な関係を保証し、全員の姿勢や表情の確認ができ、一体感を持つのに適している。なお、身体ワークをするときはその椅子を教室の端に寄せ、自由に動き回れる広い空間を確保して行う³⁾。このように学習活動に応じて部屋のスペースやレイア



写真1：教室の前方のレイアウト



写真2：教室の後方のレイアウト

ウトが選択できる状況がのぞましい。

また、模擬交渉の録音や分析では、グループごとに教室を確保する必要がある。本講座では、全員で学習活動をするメインの教室以外にも複数の教室を使用することが可能であった。

全員で話し合い、意見を出し合うような場面では発言の要約やキーワードを模造紙に書き、それを教室内に張り出していった。発言されたことが記述されることは発言者に対する承認となり、学生へのエンパワーの一助となる。そして、各学生の発言が教室内に張り出されていくことで教室が参加者全員のオリジナルの空間へと変容していくことを狙っている。また、前日の学習を振り返るときは張り出された模造紙を使うことができる。学生も学んだことを振り返るとき、教室内の模造紙を自然に見ることができるなどの効果がある。



写真3：教室内に張り出される模造紙

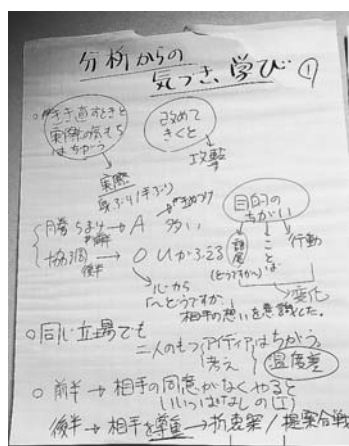


写真4：模造紙での記録例

3.2.3. 人的リソース

本講座には毎年、関西圏からの司法書士の方々がボランティアで参加している。実際に裁判外紛争解決制度において調停人（ミディエーター）をしている人、あるいは日々の法律相談業務などで紛争に関与している人々が参加している。今年度は合計6名の司法書士の参加があった。学生たちと一緒に活動に参加し、対話することで彼らの実践知を学生に自然な形で伝える機会になった。また、ロールプレイのモデルを教師と一緒にいたり、対話のファシリテーター役なども担ってもらうことで、教師以外のプロのコミュニケーション・スキルを学生たちが知る機会となることを狙っている。さらに、教師以外のさまざまな年齢層の社会人を招くことで教室内の多様性を豊かにすることができる。社会人は、同業者にない新鮮な発想が彼らの新しい学びにつながり、実際の業務におけるコミュニケーション・スキルのトレーニングの場になるという理由から参加している。まさに授業そのものも Win-Win の場になっている。



写真5：司法書士さんといっしょにロールプレイ

4. 授業実践結果と分析

ここでは、本講座で教師にとって特に想定外だった事例を3つ選び、それについての教師の場の読み取り方と対応について報告する。

分析には、担当教員（鈴木）とボランティア・アシスタントとして参加した司法書士のT氏とM氏のフィールド・ノートを参考にし、教師側の想定外の出来事に対して、どのように教師が判断し、対応したかを報告する。以下、担当教師（鈴木）のフィールド・ノートを参考に状況を記述し、そのときの教師の心理的プロセスを描写していくが、ナラティブを重視する観点からこの章では「私（鈴木）」という主語を用いる。また、その結果に対する学生側の解釈として彼らからのフィードバックを利用する。このフィードバックには集中講座終了後、「授業の感想」として書かれた自由記述と学生の日々の内省のためにさせたジャーナル・エクササイズの記事がある。「授業の感想」については「教員の同僚のような立場で自由に今回の授業についての感想を述べてください。これは授業と私へのフィードバックにもなります。」という指示を出した。また、各人が自由に書き留めていた「ジャーナル・エクササイズ」の記事は、教師側へのフィードバックとして提出の協力を依頼したところ、全員が提出してくれたものである。

4.1. 教師側の事例1

4.1.1. 学びの場づくりとアイスブレイク

授業の初日、まずチェックインのやり方を説明し、参加者全員でチェックインを始めた。チェックインとは、会議やワークショップの開始時に参加者全員が今の自分の気持ちや思い浮かぶことを自由にありのままに述べる活動である。参加者の主体性を尊重するという信念に基づき、特に順番を決めずに行っている。

大学院生15名、教師1名、社会人ボランティア2名が全員輪になって座り、チェックインを始めた。しばらくの沈黙の後、学生J1が話始めた。「僕は〇〇と申します。K先生のゼミに属

しています。授業が楽しみです。(後略)」と述べた。すると、これがモデルになったのか、次からの学生が「名前、所属ゼミ⁴⁾、自分の気持ち」というようなパターンで名乗り出した。みんなの顔が見える円形に座りながら、目を合わせることもない学生、身体が開いていない学生、全員には聞きづらい小さな声の学生がいる。留学生の声は日本人よりも大きい。これが「教員と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら知的に成長する場⁵⁾」であり、学生の主体性なのであろうかと疑問がわいた。

その際に私(鈴木)が感じたのは「異なるゼミの人とどうコミュニケーションをとっていいのか、慣れない授業方法への戸惑い、そして初対面の教員の前でどう振舞っていいのかわからない」という学生の不安感と緊張感の強さであった。そこで予定していた授業計画を急遽変更して、場の雰囲気を和ませメンバーの関係性を促進するときに使う「アイスブレイク」(堀・加藤・加留部 2007)に関する活動時間を1時間ほど延長させ、後日も頻繁にアイスブレイク活動や自己開示が自然にできるような活動を取り入れるようにした。

社会人ボランティアのT氏は「初日のチェックインで、『知っている人がほとんどいなくて非常に緊張している』と話していた学生が数名いた」と記述している。

「チェックイン」の後、私(鈴木)は円形のままですぐに「フルーツ・バスケット」という椅子取りゲームをするという決定をしていた。この判断がなぜ起こったのかと内省すると、「チェックイン」の場を以下のように読み取っていたように思われる。

- 今、学生全員が前の学生の語りのパターンを踏襲している。ゼミの異なりで境界を引いている。(現状)。
- 言語、口調の力のなさ、表情、姿勢から学生たちは不安感、緊張感を感じている。自分を守りたい、間違ったことをしたくないという気持ちがある。(感情)
- 自己開示して目立つよりは、なんとなく前例に合わせておくことに価値を置いているのではないか。(価値)

そして、「学生たちは自ら積極的にかかわり、クラスの雰囲気を作る責任の一端が自分にあるとは考えずに、とりあえず、先生の指示通りに動けば安全だ」という受け身な姿勢を私(鈴木)は読み取ったのだった。経験的にこうした場面では身体を動かしつつ、相手との共通点が自然に見えてくるような活動が好ましいと考え、急遽「フルーツ・バスケット」というゲームをやることにした。

その後も当初の授業計画を変更し、1時間ほど、いくつかのアイスブレイク活動を行い、場の雰囲気を暖めるための介入をした。

ある程度、表情が和らぎ、笑い声が出ることもあったが、私(鈴木)やT氏の発言を模倣するような意見やアイデアの提案が続いた。このようにまだ学生自身の率直なコミュニケーションの場には至っていないことを私(鈴木)は把握したうえで、次の内容に移った。他の学習活動の経験を重ねることで、場の状況や個人々の感情や行動が変化していく可能性があるからである。その一方で、アイスブレイクの時間に一定量割いても、「視線を合わせない」、「姿勢が

閉じている」、「声が小さい」という非言語的メッセージはコミュニケーション・スキルの向上以前に、対人コミュニケーションに対する不安から主体的な行動が取れないという問題を提起している。私（鈴木）の経験によると、これは10年くらい前よりIT系企業の社会人受講生に顕著にみられる傾向であったが、ここ数年は、文系の大学生レベルにも広がってきている現象である。

そこで、当初の授業の到達目標はいったん脇に置き「学生の『対人コミュニケーションに対する不安を取り除き、小グループのメンバー、クラス全体に対して自分の意見をいってもいい』という気持ちを持つ」という新たな最優先の目標を立て、2日目以降の授業予定を変更した。

大きな変更点は①非言語コミュニケーションでの関わり方を強化し、相手との関係性の質を高めるために、午前と午後の授業開始時間に毎回20分程度の身体ワークを導入する。②予定の学習活動を減らしても、1つ1つの活動後の振り返りの時間を十分に確保する。これは3名の学生を除いて、比較的自己開示に時間のかかるタイプの学生が多いと判断したからである。③自分が相手に受け止められているという感覚をもたせるために、「自分の『過去、現在、未来』の物語を語り、聞き手に語り直してもらうワーク」をコミュニケーション・スキルトレーニングの時間に加えた。よって2日目から4日目の授業予定のうち、6つの学習活動を省略する結果になった。

4.1.2. 学生側⁶⁾からのフィードバック

授業初日の緊張感や不安を「授業の感想」に述べてきた学生は、13名中7名であった。不安の根拠は主に二つで、一つは慣れない学生主体のアクティブラーニングや様々な活動について、もう一つは見知らぬ人と交流することであった。

学生 J2：「アクティブラーニング」と呼ばれる授業の形式は私にとって非常に刺激になりました。突然フルーツ・バスケットが始まるなど、開始当初は想像以上に授業の雰囲気はフランクで驚きましたし、グループワークなどの経験もほとんど無かったので戸惑いもありましたが、授業が進むにつれて全体の一体感を感じ、とても話しやすくなりました。

学生 C1：1日目に、この授業は何をするか不明だし周りの見知らぬ人もいるし非常に不安だったと思う。特に最初のチェックインの際、何を話すか本当にわからなかった。また、話したら笑われるのを恐れていたのも、あまり話さなかった。しかし、毎朝のチェックインを通して徐々にお互いの気持ちを理解し、初対面で緊張しないようになった。最初は話す内容を考えたが、二日目から心を開いて自分のことについて話し始めた。そうすると、皆とお互いの気持ちを共有する感じがかった。そして、ウォーミングアップ活動を通じて相手の特徴を探し、早く集団に入りたいという気持ちが高まった。

4.1.3. 事例1の考察

コミュニケーション学や社会心理学の領域では「他者との実際のコミュニケーションまたは予想される対人コミュニケーションに関連する不安や恐れ」を「コミュニケーション不安 (Communication Apprehension, 以下CAとする)」と定義している⁷⁾。CAを状況に対する反応であるという立場からは7つの要因が指摘されている。(1)新しい状況、(2)形式ばった状況、(3)相手より下位にいる状況、(4)人目を引く立場にいる状況、(5)知らない人と一緒にいる状況、(6)態度や考えが似ていない人とコミュニケーションをするという状況、(7)注目を受けている状況である(西田, 1989, p.49)。

授業初日のオリエンテーション時に「学生主体のアクティブラーニング」でやっていくと解説したものの、学生自身が様々な学習活動に慣れていないという点は、CAの原因(1)に該当する。一方、(2)形式ばった状況を打破するためのアイスブレイク活動や教師の振舞いが「フランク」で学生を驚かせていたことが記述されている。学生J2の反応はある意味、「アクティブラーニング」導入以前の「講義形式主体の授業」で受動的な学びに慣れている学生にとっては一般的なことなのかもしれない。「学生が主体的」であることのイメージや「教師と学生が意思疎通を図りつつ、一緒になって切磋琢磨し、相互に刺激を与えながら」というイメージがまだ形成されていないので戸惑っていると推測される。

学生C1は「(1)新しい状況」と「(5)知らない人と一緒にいる状況」に不安を感じている。しかし、両者とも様々な活動を通じて、状況に慣れ、人に慣れてくると「皆とお互いの気持ちを共有する感じ」が出てきて、「全体の一体感を感じ、とても話しやすくなりました」と記述している。この点から、CAの要因(3)(4)(6)(7)を感じずに済んだのかもしれない。

2日目は模擬交渉で、交渉の録音分析およびグループで課題に取り組む作業が昼休みを挟んで終日続いた。交渉の録音分析とグループでの振り返り終了後、参加者全員で輪になり、振り返りの対話を始めたときは「『発言内容と態度・表情等の非言語の間にギャップがあり、録音を聞き直すと印象がかなり違った』等の感想をはじめ、ほぼ全員が発言する積極的なダイアログとなり、当初の予定時間を大幅に超過した」(T氏)。このように学生の主体的な発言が増加してきたため、学生の発言の意欲を尊重して、予定時間で区切ることはしなかった。それ以降、クラス全体に対しての自発的な発言も増えてきた。また、発言してもグループの人、クラスの人が聞いてくれるという安心感が広がってきているようだった。それはメンバーみんなで様々な学習活動という経験を共有し対面で話し合う機会を度々持つことで、一体感が醸成され、全員の前で話す抵抗も減ってきたからではないかと推測される。

また、この「一体感」は学生同士を意味するのではなく、意見の一致でもなかった。

J3: 想像以上に、講義中アクティブな運動やグループワークで、ついていけないか不安でしたが、参加してみれば自分の意見を自由に発言していくことがとても面白かったし、他の研究室、留学生、司法書士さんの考えを聞くのが新鮮でした。

つまり、活動を通じて、自己開示する面白さに気づき、属性の異なる人々の意見を肯定的に受容する姿勢が形成されたからであった。

4日間参加したT氏は「院生、留学生、社会人、と文化・年齢・立場が異なる者が入り混じる集団でありながら、違和感を覚えることなく非常にフラットに近い関係性が維持されていたと感じるのは自分の立場からのみの見解かも知れないが、正直なところ少々吃驚。」と記している。

こうしたことから、教師側が最初に感じた場の雰囲気から変更した授業の目標「『対人コミュニケーションに対する不安を取り除き、小グループのメンバー、クラス全体に対して自分の意見をいってもいい』という気持ちを持つ」は達成され、その場の雰囲気を土台として2日目以降の授業が進行できたと言える。

4.2. 教師側の事例2

4.2.1. 中国語でのグループ学習活動

履修登録のあった学生15名のうち、7名が留学生であった。4日間全部出席した留学生は5名で4名が中国人、1名が台湾人であった。留学生の共通言語は中国語（北京語）であるが、教室内の使用言語は日本語である。留学生は教室内の多様性を豊かにする点では魅力的な資源であるが、外国語で能動的にコミュニケーションをとることに対する負担は、日本人学生より重いことは、私（鈴木）自身の留学経験からも想像できた。留学生は日本人学生より多様性に対するレディネスが高く、異文化やコンフリクトにかかわるテーマを深く意識する傾向があることが過去に観察されている（鈴木、2004）。しかし、本節では大学院で参加者の半数近くが留学生という環境ではどんなことが起こっていたのかを考察していきたい。

2日目の授業はチェックインからそのまま、前日の学びについての対話に入った。意見が出ないかと思われたが、学生J1が話しはじめ、その後、静かな学生たちを含め、「私はこんなことを学んだ」とポロポロと話し始めた。学生の発言一つ一つを教師がパラフレーズ（発言者のフレーズに合わせて言い換えること）をしてから、昨日学んだポイントと彼らの発言を結びつけていった。

さらに模擬交渉をするので、学生がリラックスしてロールプレイに臨めるように「鏡のワーク」を導入した。「鏡のワーク」では、二人組になり、一方がリーダー役、もう一人は鏡役になり、リーダーの動作を鏡役はそっくりまねるというものである。観察力を要するが、自然なアイコンタクト、動作の調和から親密感を感じやすい演劇的手法である。T氏と私（鈴木）が最初にモデルを示してから始めた。交互にリーダー役と鏡役をやった後、前日に解説した「Win-Win」の発想の根底にある「相手のために」という意識があったかを全員で確認した。15名中、「相手のため」を考えた学生は2名ほどしかいなかった。「日本では『思いやり』が大切と言われる割に、いつでも『相手のため』と考える人はそう多くはないんですよ。日本人も自己中が多いんです。」と私（鈴木）が指摘すると、全員が「しまった！」という顔をしたり、笑ったり

していた。みんなで失敗し合って笑う場というのは、これからロールプレイに入るときに「失敗しても恥ずかしくない」という気持ちを作る効果がある（高尾，2006）。一般に中国人より日本人のほうが相手に配慮すると思われるが、日本人でも相手に配慮しているわけでもないという場をあえて作ることが、留学生のエンパワーにもなると考え、私（鈴木）は状況判断して意図的にこのように発言している。このチェックインから鏡のワークまでの場から読み取っていたことは以下である。

- 徐々に学生たちは全員の前で声を出す覚悟をし始めている。日本人の中には声が小さい人も数人いるが留学生ではない。鏡のワークで身体のぎこちなさは日本人学生に感じられる。ペア同士の雑談、自発的な笑い声は留学生のほうが大きい。かといって中国語が発せられるわけではない。授業について来られるだけの日本語能力を持っているが、日本語で積極的に発言する留学生は3名くらい。（現状）。
- 留学生は本当はもっと自己表現をしたいのだけど、母国語ではないから、思い切って表現できないもどかしさを感じている。何人かは聴解、読解では問題ないが、日本語で話す負担感がある。全体的に静かな日本人学生に対する遠慮かもしれない。（感情）
- 留学生は日本という場に適応していくためには、日本語でやり通すこと、日本人学生のコミュニケーション・スタイルに合わせることに価値を置いているのではないか。（価値）

私（鈴木）は何度か英語でロールプレイを体験したことがある。外国語を使用してのロールプレイでは、言語と自分の気持ちの一致が母国語のようにしっくりこないことを何度も経験していた。そこで、自分自身のコミュニケーションを分析する模擬交渉では自分らしく話せる言語でやるほうが留学生にとっても学びが大きいのではないかと考えた。これまでは日本人学生との混合でグループワークをしてきたが、模擬交渉では急遽、留学生グループを作り中国語（北京語）で実施することにした。

模擬交渉は録音し、その後グループで録音を分析し、振り返りをしたが、そこも中国語で行った。録音分析の指導時は、録音を聴き、中国語のセリフを学生が教師に向けて翻訳し、その翻訳を基に教師が日本語で問いかけをし、それについて学生が日本語で応答するという形式をとった。グループでの振り返りは中国語で行われたが、全体での振り返りでの発表と対話は日本語で行った。上記のプロセスは授業の計画時には全く考えていないことであったが、「学生の学びを最大限にする」という点では言語的な負担を減らして、交渉分析やその後の振り返りに集中してもらうことには一定の効果があったように思われる。

4.2.2. 学生側からのフィードバック

学生C2：中国語で交渉をして、正直に言えば、楽でした。最初は中国語でいいかなと迷っていたが、結局よかったと思う。重要なのは、どの言語で交渉することではなく、交

渉過程（どう交渉するか）と交渉分析（なぜそうなったのか）である。

模擬交渉とグループ内の振り返りを母国語でしたことは、自分の交渉の仕方を分析することに役立ったようである。「学生の学びを最大限にする」という点では、母語別のグループ活動は、言語的な負担を減らし、交渉分析やその後の振り返りに集中してもらうことになり、一定の効果があつたように思われる。

4.2.3. 事例2の考察

実際、中国語グループでやってみると、日本人学生グループとは全く異なる周辺言語が観察された。まず、会話に間がなく、テンポが速い。日本人学生よりも表情が豊かで、大きい声である。人が話している時も隣の人と話していたりもする。相手側を見るアイコンタクトの強さ、多様なジェスチャーなどは日本人学生のグループにはあまり見られないものであつた。普段日本語ではあまり話さない2名の学生が生き生きと意見を述べている。与えられた役割を演じながら、そこに本人らしさが出ているように見えた。以上のことから、このようなグループ編成の変更は、留学生自身が母国語で自分らしいコミュニケーションをまず分析し、振り返ることに集中できる場として機能したのではないかと推測する。

4.3. 学生側の学びの事例

4.3.1. 学生の変容

日曜日の休日を挟んだ月曜日が授業の最終日であつた。予想だにしない学生の行動が起きたのは朝のチェックインの時だつた。いつも通り最初に口火を切るのは学生J1だが、2番目に話したのは学生J4であつた。知識情報系（理系）でいつもは目立たない学生J4がこんなに早く発言することは今まででなかつた。学生J4はこれまでになく大きな声で何かを振り切るように「ここで皆さんに謝らせてください。」と言って謝罪の言葉から始めた。私（鈴木）は一瞬なんのことかわからなかつた。普段、積極的に多くを語らないタイプの学生J4だが、そのときは滔々と自分の心の中に起こった出来事を話し始めた。録音はしていなかつたが、T氏と私（鈴木）で受け止めた彼の発言内容の要約は「僕は週末、自分のことを深く内省していた。振り返るに、これまでの自分の人付き合いは独りよがりであり、コミュニケーションにおいて他人の優しさに甘え、自分の至らなさを気づくこともなく、人の気遣いにも思いが至っていなかつたため、周囲の人には不愉快な思いをさせてきたかもしれないことについて謝りたい。」ということだつた。彼は時に声を震わせ、表情は真剣そのもので、クラス全員に訴えていた。クラスのメンバーはそれをしっかり聴いていた。しばらくの沈黙の後、次の学生がチェックインの発言を普段通りに続けた。その場を私（鈴木）は以下のように読み取つた。

- 学生J4の突然の発言に対し、他の学生も真剣に傾聴している。学生J4の発言の後に長

い間があり、その後、学生 J4 の発言に影響を受けない独立した発言が出た。(現状)

- 学生 J4 は自分を変えたいと心の底から思っている。そして、他の学生はいつも静かな彼の突然の告白に驚いている。受け止めようとしている。しかし、何をしたいかはわからないという戸惑いがある。(感情)
- 学生 J4 の心理的变化、行動の変化を尊重する必要性を他の学生は感じているが、それについては直接言及しないで普段通りの「チェックイン」をすることが安全という判断をした。(価値)

チェックイン中だったので私(鈴木)は介入せず、全員が言い終わるのを待った。チェックインの後の雰囲気は通常の雰囲気だった。しかし、学生 J4 の大きな変化を承認するような発言が出ないチェックインにも違和感もあった。実は、チェックイン後どんな活動をするかを私(鈴木)は厳密に決めていなかったが、チェックインの終了直後に「肯定的なフィードバック(褒める)」(鈴木, 2017a)を導入することに決めた。その時は直観だったが、振り返ると、参加者同士が相手の行動、行為のポジティブな点を認める肯定的なフィードバックは先ほどの「チェックイン」で学生 J4 が行った自己開示に対してメンバーからのコメントを与えるチャンスになった。学生 J4 の突然の行動をメンバーが肯定的に受け止めていることが言語化されることで、学生 J4 の行為はメンバーから承認される場となった。それは学生 J4 にとっては結果的にエンパワーになり、メンバー全員にとっては率直な自己開示や行動の変化とそれに伴う勇気の重要性を共有する場になっていたと思われる。

その後の休憩時に私(鈴木)は学生 J4 に個人的に「今日のチェックインの発言、ありがとう。何か一歩踏み出したね。」と声をかけると、学生 J4 も笑顔で頷いた。そして、J4 は「さっき、司法書士の M さんから言われたんですけど、今、内省の深いレベルに入っていて、感覚が変わるなどの症状もでてくるかもと言われました」と答えた。そこで私(鈴木)は「そうそう、深い内省レベルで、今までの思考の枠組みを手放した段階に入っているね。これから新しいものがいろいろな形で飛び込んでくるよ。そして、新しい行動が生まれてくるところにいるんだよ⁸⁾。すごいことだよ。」と M さんの発言を踏襲する形で J4 が「深い学び」に入っていることをフィードバックした。

最終日の朝のチェックインでは、もう一人の学生が普段にない自己開示的な発言をした。学生 C3 は中国人学生で明るくいつも積極的にコメントをする学生である。そんな彼がその日に限って、ゆっくりと間を取りながら、新たな自己開示をした。「この授業でバイト先の日本人の人とうまくいかないことを考えたりした。……私はそのストレスで良く寝られない、不眠症になる。」ということだった。中国語交渉テーブルでも、強気の発言を続けていた彼がこの場で自分の弱みになることをみんなの前で語りだしたのであった。T氏は「アクティブラーニングの特性から他の参加者に対する最低限の信頼または仲間意識を覚える環境が出来上がっていた表れかと思う。」と記述している。私(鈴木)は学生 C3 にも何らかのパースペクティブの変化が

起こり、新しい行動が生まれたように思えた。

4.3.2. 学びの事例分析と考察

学生 J4 や学生 C3 の新しい行動について、変容学習の観点から考察してみる。クラントン (2002) は、学習者自身が持つ世界に対する前提 (assumptions) と価値観の変化から行動の変化が生まれるプロセスを図 1 のように示している。

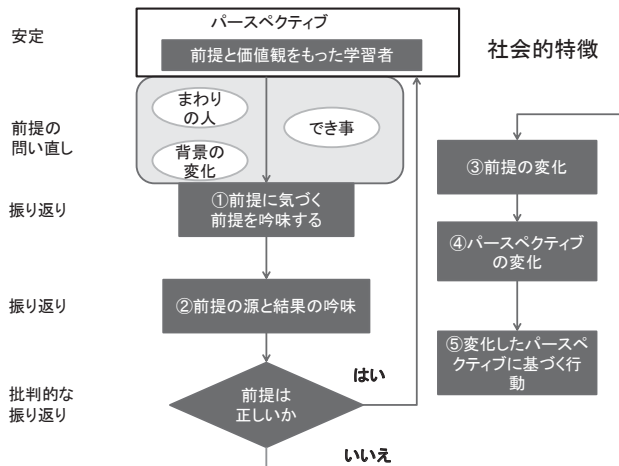


図 1：意識変容の学習プロセス（クラントン, 2002, p.206の表に番号を加筆）

クラントンは周囲の人々とのコミュニケーション、社会的背景の変化、出来事と言った経験が学習者の持つ基礎的な前提に疑問を投げかけるような刺激になり、それをきっかけに学習者自身の振り返りが深まる段階を提示している。

学生 J4 の場合、授業での様々な学習活動や対話が刺激となっている。ここでは、彼の「授業の感想」を参考にその段階を考察する。

まず、学生 J4 は「①前提に気づく」段階を以下のように記述している。

当講座を受講するまでの私は、主に4つの考え方に縛られていました。1つ目は、他者とコミュニケーションを取る際、自身の価値観をきちんと伝えられれば相手は必ず理解してくれるという甘い考えの下で、あえて価値観上でのコンフリクトを発生させる会話を行う考え方です。2つ目は、自身の価値観を理解してもらうことを他者に強要する考え方です。3つ目は、他者に依存しようとする考え方です。最後の4つ目は、何らかの問題に対して、基本的に自身にその原因を求め過ぎてしまう考え方です。

クラントンのいう「前提」を学生 J4 は「考え方に縛られていた。」と表現し、「きちんと伝え

られれば相手は理解してくれる」という自分自身のコミュニケーションに対する前提からあえて価値観が対立する会話を行うという自分の行動を描写している。それは他者が自分を理解してくれるものという「依存」であると気がついている。また、問題の所在を自分に帰してしまう傾向にも気づいている。学生 J4 は自分の「前提」に基づいた自分の行動へと内省を深めると判断できる。

次に「②前提の源と結果への吟味」の段階の記述が以下である。

これまでの私は上記の考え方の下で、他者に対して価値観の共有を求めて会話しつつも、実は自身の価値観への承認を強要し、かつ相手のニーズに関係なくベタベタと馴れ合うことを目的としていたためコンフリクトが生じ（もしくは生じさせ）、人間関係上の問題が発生していました。また、その問題を自分のせいにする一方で、話し方や会話不足という的外れな原因に答え求めてしまっていたため、「自身の価値観への承認の強要→価値観の対立→ネガティブ思考→理解してもらいたい欲求の発生→自身の価値観への承認の強要→……」（原文まま）という、負のスパイラルに陥っていました。

そして、学生 J4 は今後の行動に必要となる「④新しいパースペクティブ」と「⑤変化したパースペクティブに基づく行動」を具体的に記述していた。

（前略）……自分は今後どのように物事を考えていきたいのかについて以下の2点のように反省する良いきっかけになりました。1つ目は、（中略）あくまで他人は他人だ（他人の価値観を完璧に理解することや、自分の価値観を完璧に相手に理解してもらうことは不可能である）との認識を持つこと、そのうえで、似たような価値観はあれども、根本的には自身の価値観は自分だけしか認識し得ないことを意識する（主体的に行動する）ことが大事であると感じました。2つ目は、他者に依存する姿勢を改め、主体性を持った上で他者と関わることです。他者と関わる際、今までのような依存関係を目的とするのではなく、（中略）自身の価値観を一旦保留すること、相手の価値観を自分なりに想像できる程度にコミュニケーションを図ること、また、自分なりに相手の価値観を想像した上で相手が何を求めているのか（ニーズ）を推測し、そのニーズに答え得る行動をすることで相手から満足感を引き出すこと、その満足感をもって自分の満足とする、といったような考え方にしようと思いました。以上のような考え方に悔い改めて、今後のコミュニケーション活動に活かしていこうと思います。（後略）

学生 J4 は自分の価値観や意見を伝達すれば他人は理解してくれるものという自分の前提が相手への過度な依存であることに気づき、自分自身が主体的に行動する方法を具体的に述べた上で「悔い改めて、今後の活動に活かしていこう」と強い言葉で結んでいる。その決意の一步が

4日目の「チェックイン」の彼の謝罪の言葉であったと、私（鈴木）は理解している。

4日間の行動の中でT氏と私（鈴木）の両方で学生の行動変化として明確に捉えられたのは学生J4と学生C3の2例であった。しかしながら、「授業の感想」からは、自分のこれまでの考え方や行動を振り返るコメントが一人を除く全員から寄せられた。

5. 総合考察

本論の目的は、関西大学大学院総合情報学研究科で開講された2016年度夏季集中講座「協調的交渉論」を取り上げ、「ディープ・アクティブラーニング」の視点から検証し、その意義を考察することである。

夏季集中講座として提供される「協調的交渉論」の授業は、講義形式ではなく、様々な活動と教育手法を組み合わせたアクティブラーニング型の科目である。協同学習や変容学習を基底に対話、グループ作業、発表などを通して学習内容を習得していくものである。その過程では、特に教師（鈴木）のバックグラウンドにも起因するが、演劇教育の要素も多分に活かされている。演劇を教育に利用することは、小中高での授業や（渡辺, 2006）、インプロ教育すなわち即興演劇（高尾, 2006）などで見られる。

例えば、高尾（2006, p.29）によると即興演劇の定義は、以下のようになる。

アイデア、状況、キャラクター（あるいは、テキストさえも）を一貫した身体表現で産み出すための、また即座の環境の刺激に反応してこれを自然発生的に行うための、そしてそれを不意をつかれたように、あらかじめ考えることなく、「即興で（a l'improviste）」行うための、からだ、空間、すべての人間の資源を使う技術。

(Frost, A. & Yarrow, R., 1990, p.1)

どのような教授内容であれ、この即興の要素が教師と学生との相互作用を豊かにし、教師と学生の信頼関係を構築、さらにそれが豊かな対話に結び付いていくと考える。

アクティブラーニングを推奨する溝上（2014, p.37）は、教授パラダイムから学習パラダイムへの転換の必要性を述べており、その際、教師が担う「役割の性質」に以下をあげている。

- ・教員は基本的に学習方法や環境のデザイナーである。
- ・教員と学生は相互に、そして他のスタッフとチームで仕事をする。
- ・教員は学生一人ひとりのコンピテンスや才能を育てる。
- ・すべてのスタッフは学生の学習や成功を産み出す教育者である。

すなわち、アクティブラーニング型の授業をするということは、教師自身も学習者主体の授業

を支援する形で教授の在り方を変えなければならないのである。アクティブラーニング型の授業運営では、講義形式の授業をグループ学習、発表、討論、などを取り入れた授業に変更する点に着目されがちだが、それを可能にする学習環境や教師の役割の変容についても着目していく必要がある。

本稿では、Schon, D. (1983) の反省的実践家 (reflective practitioner) の概念を念頭に著者二人が授業実践後に話し合い (久保田, 2012), 夏季集中講座「協調的交渉論」の授業の意義を教師の視点と学生の視点から捉えることにした。その結果、学習環境では、時間枠、空間デザイン、人的リソースが、個々の学習活動を支援していることが明らかとなった。また、教師の役割としては、変容する状況を適確に捉え、それに合わせて授業内容を組み換えた場面としてアイスブレイクの用い方とグループ編成について取り上げた。一方、学生側の学びについては、授業内容の理解すなわち認知部分ではなく、情動と行動の変容部分を取り上げた。松下 (2015) が提唱する「ディープ・アクティブラーニング」では、前述したとおり深い学びを「深い学習」「深い理解」「深い関与」の系譜で捉えるとされている。そしてパークレー (2015) は「深い関与」を促す条件として動機づけとアクティブラーニングの相乗効果を狙って次の3つを挙げている。

- 課題は適度にチャレンジングなものであること
- コミュニティの感覚
- 学生がホリスティックに学べるように教えること

である。これらの条件の説明でパークレー自身がどのように授業を工夫しているかが例示されているが、「自分を少しづつ変えて」(p.85) 臨んだのは、権威主義的な役割をなるべく出さずに教室を学びの場とする「コミュニティの感覚」の育成のためであった。すなわち「深い関与」を考えるならば、教師自身が学生とどのように対峙するかを考えなければ実現しないのである。課題を個人の学習スタイルに合わせて適度にチャレンジングなものにしたり、学生がホリスティックに学べるように、なるべく多くの情報処理様式、すなわち、「スライド、ビデオ、音楽、実演、演技などを講義に取り入れる」(p.86) ことをしたとしても、条件2の「コミュニティの感覚」すなわち教師と学生との信頼関係が構築されていなければ効果は半減するのではないだろうか。

アクティブラーニングは、さまざまな活動や教育手法を取り入れた「身体活動と混同されやすいが、真に意味するところは、「頭 (mind) がアクティブに関与しているということ」である (パークレー, 2015, p.87)。本稿では、それを実現するには、学習環境の構築と教師の役割が重要であることを夏季集中講座「協調的交渉論」の実践事例を通して提言した。

今後の課題は、このような教師が学生の学びの向上に関与しようとする「意識体験=現象」をどのように記述し「(体験) 反省的エヴィデンス」(小林・西, 2015, p.124) として提示でき

るかだと思われる。学習者主体の学びを構築する際に、個々の学習者の経験がすでに異なっていることが前提にあると思われ、それを活かすことが教師に求められていると考える。この点については、今後の課題としたい。

謝辞

2013年度より毎年本講座に参加し、授業の流れに応じて、参加者、ファシリテーター、アシスタント、コーチ、人生の先輩など様々な役割を果たしていただいた司法書士の十倉佳久氏、前田道利氏に深く感謝申し上げます。今年度は授業のフィールド・ノートの提供をご快諾くださいました。厚く御礼申し上げます。

注

- 1) 詳しくは鈴木有香 (2017) 『人と組織を強くする交渉力：あらゆる紛争を Win-Win で解決するコンフリクト・マネジメント入門第三版』(自由国民社)、安藤信明、田中圭子 (2015) 『調停にかかわる人にも役立つメディエーション入門』(弘文堂)、和田仁孝、中西淑美 (2011) 『医療メディエーション：コンフリクト・マネジメントへのナラティブ・アプローチ』(シーニュ)などを参照のこと
- 2) 詳しくはC・オットー・シャーマー (2010) 『U理論：過去や偏見にとらわれず、本当に必要な「変化」を生み出す技術』(中土井僚、由佐美加子訳)(英治出版)、中土井僚 (2014) 『U理論入門：人と組織の問題を劇的に解決する』(PHP エディターズ・グループ) 参照のこと
- 3) 机や椅子のレイアウトを含めた学習空間の環境デザインについては堀・加藤・加留部 (2007) を参照のこと。
- 4) ゼミとは本研究科のプロジェクトのことであり、学生は担当教員名にゼミに加えて所属ゼミとしている。
- 5) 2012年の中央教育審議会の『新たな未来を築くための大学教育の質的転換に向けて—生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ— (答申)』より一部抜粋。
- 6) 日本人学生には「J」、留学生には「C」という記号と番号で記述する。
- 7) J. C. McCroskey (1982). Oral communication apprehension: A reconceptualization. In M. Burgoon (Ed.), *Communication Yearbook*, 6, Beverly Hills, CA: Sage. でコミュニケーション不安 (CA) が言及されている。
- 8) C・オットー・シャーマー (2010) の『U理論』でいう「プレゼンシング」の段階で、習慣的な認知の枠組みを「手放す」という段階に入っていることをM氏は認識して、声掛けしたものだと思われたので、私(鈴木)はその観点から学生J4に説明を加え、彼が深い学びに入っていることを承認するためにも個人的に声をかけた。

引用文献

- 朝日新聞 2017.1.31 「AIに使われる側の人間にならないためには『STEAM』が必要」Asahi Shinbun Digital
- 岩崎千晶 (2016) 「高等教育におけるアクティブラーニングの導入と授業設計」『関西大学高等教育研究』第7号、関西大学教育開発支援センター、pp.39-48.
- キーガン、R・レイヒー、L.L. 著 (池村千秋訳) (2013) 『なぜ人と組織は変わらないのか：ハーバード流自己変革の理論と実践』英治出版
- 久保田真弓 (2012) 「第6章 アクション・リサーチの『パワー』」、久保田賢一・岸磨貴子編著『大学教

- 育をデザインする ― 構成主義に基づいた教育実践 ―』見洋書房, pp.134-152.
- クラントン, P.A. 著 (入江直子・豊田千代子・三輪健二訳) (2002)『おとなの学びを拓く: 自己決定と意識変容をめざして』鳳書房
- 小林隆児・西研編著 竹田青嗣・山竹伸二・鯨岡峻著 (2015)『人間科学におけるエヴィデンスとは何か 現象学と実践をつなぐ』新曜社
- 鈴木有香 (2003)「異文化教育へのコンフリクト・リゾリューションの導入について: 協調的交渉と異文化教育の関連性」, 『異文化コミュニケーション』 6, pp.201-216.
- 鈴木有香 (2004)「コンフリクト・リゾリューションを導入した『異文化コミュニケーション』授業の可能性: 日本人学生と留学生の学びの比較から」『異文化間教育』, 20, pp.77-89.
- 鈴木有香 (2006)「紛争解決教育の理論と実践: コロンビア大学ティーチャーズ・カレッジ協調・紛争解決国際センター (ICCCR) の教育実践」明治学院大学平和研究所『PRIME』第23号, pp.51-61.
- 鈴木有香 (2017a)『人と組織を強くする交渉力: あらゆる紛争を Win-Win で解決するコンフリクト・マネジメント入門第三版』自由国民社
- 鈴木有香 (2017b)「交渉学の実践と応用 1: 協創を目指した『コンフリクト・マネジメント』を!」NPO 法人日本交渉協会編『交渉学のすすめ』生産性出版 (印刷中)
- 高尾隆 (2006)『インプロ教育: 即興演劇は創造性を育てるか?』フィルムアート社
- 田村由美・津田紀子 (2008)「リフレクションとは何か: その基本的概念と看護・看護研究における意義」『看護研究』41巻3号, pp.171-181.
- 西田司 (1989)「コミュニケーションの不安」西田司・西田ひろ子・津田幸男・水田園子著『国際人間関係論』聖文社 pp.46-57.
- バークレー, E.F. (2015)「関与の条件: 大学授業への学生の関与を理解し促すということ」松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編著『ディープ・アクティブラーニング: 大学授業を進化させるために』勁草書房 pp.58-91.
- ボーム, D. 著 (金山真弓訳) (2007)『ダイアログ: 対立から共生へ, 議論から対話へ』英治出版株式会社
- 堀公俊・加藤彰・加留部貴行 (2007)『チーム・ビルディング』日本経済新聞社
- 松下佳代 (2015)「ディープ・アクティブラーニングへの誘い」松下佳代・京都大学高等教育研究開発推進センター編著『ディープ・アクティブラーニング: 大学授業を進化させるために』勁草書房 pp.1-27.
- 溝上慎一 (2014)『アクティブラーニングと教授学習パラダイムの転換』東信堂
- 溝上慎一 (2007)「アクティブラーニング導入の実践的課題」『名古屋高等教育研究』第7号, pp.269-287.
- 森田ゆり (2000)『多様性トレーニングガイド: 人権啓発参加型学習の理論と実践』解放出版
- 渡辺淳 (2006)「ドラマワークとコミュニケーションの変容 ― 獲得型学習モデルおよび教師研修モデルに関する試案」『異文化間教育』 29, pp.40-49.
- Barr, R. B., & Tagg, J. (1995). From teaching to learning: A new paradigm for undergraduate education. *Change*, 27 (6), pp.12-25.
- Coleman, P.T., Kugler, K. G., Bui-Wrzosinska, L., Nowak, A., & Vallacher, R. (2012). Getting down to basics: A situated model of conflict in social relations. *Negotiation Journal*, 28(1), pp.7-43.
- Deutsch, M. (1973). *The Resolution of conflict: Constructive and destructive process*. New Haven: Yale University Press.
- Deutsch, M. (1985). *Distributive Justice: A social psychological perspective*. New Haven: Yale University Press.
- Deutsch, M. (2000). Cooperation and competition. In M. Deutsch and P. C. Coleman (Eds.), *Handbook of conflict resolution: Theory and practice*. pp.21-40. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Deutsch, M. (2014). Cooperation and competition. In Deutsch, M., Coleman, P. T. & Marcus, E.C. (Eds.), *Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice*. 3rd ed. pp.3-28. San Francisco: Jossey-Bass

Publishers.

- Frost, A. & Yarrow, R. (1990). *Improvisation in Drama*. London: Palgrave Macmillan.
- Hall, E. (1966). *The Hidden Dimension*. New York: Doubleday and company.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and Competition: Theory and research*. Edina, Minn: Interaction Book Co.
- Jonassen, D. H. (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm ?
Educational Technology Research and Development vol. 39 Number 3. pp.5-14.
- Lewicki, R. J., Litterer, A. J. Minton, J. W., & Saunders, D. M. (1994). *Negotiation*. Boston: Irwin.
- Raider E., Coleman, S. W. & Gerson, J. (2000). Teaching conflict resolution skills in a workshop. In M. Deutsch & P. C. Coleman (Eds.), *Handbook of conflict resolution: Theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. pp.449-521.
- Schon, D. (1983). *The reflective practitioner*. London: Temple Smith.
- Yoshida, B. F. (2005a). Reframing conflict: Intercultural conflict as potential transformation, *Journal of Intercultural Communication*, 8, pp.1-16.
- Yoshida, B. F. (2005b). *Conflict resolution/ negotiation workshop text*. Tokyo: Citicorp Service.

付録1 <協調的交渉論授業計画予定>

知識・概念…… (知) 体験・経験…… (体)

< 1 日目 >

コマ	時間	授業内容	目的	学習活動
1	13:00	<ul style="list-style-type: none"> ■オリエンテーション ■チェックインとは ■アイス・ブレイキング 	(知) アクティブラーニングの参加の仕方、「成功の循環モデル」の理解、肯定的感情の重要性。 (体) アイスブレイキングの効果、安全な場の雰囲気を作る。	<ul style="list-style-type: none"> ・チェックイン ・身体ワーク ・ゲーム
	13:30	■異文化接触時の行動と感情	(知) 文化や価値観の概念の理解のための前作業。 (体) 異文化体験での自分の感情、行動を認識する。	<ul style="list-style-type: none"> ・シミュレーション「バルーンバ文化を探れ」 ・振り返りと解説
2	14:30	<ul style="list-style-type: none"> ■文化の定義 ■対話の定義、方法 	(知) 表面的違いの奥に価値観、認識、解釈の違いが潜んでいる。共通認識を作り出す対話の概念の理解。	<ul style="list-style-type: none"> ・講義 ・グループ対話 ・個別作業 ・グループワーク ・全体共有
	15:30	■「交渉」とは	(知) 意味、定義は自分たちで作りだせる。 (体) 共通認識を作るツールの体験。	
3	16:00	<ul style="list-style-type: none"> ■コンフリクトとは □ 定義 □ 対処方法 ■二重関心モデル □ Win-Winの意味 	(知) コンフリクト(対立)は個人が認知する。一般的に否定的な感情にとらわれるが、肯定的な側面もある。交渉、第三者介入などコンフリクトへの対処方法がある。Win-Winは単なる妥協ではなく、「発想の転換、コミュニケーション、信頼」があって実現される。 (体) 自分の体験からコンフリクトの肯定的側面を考える。自分のコンフリクトに対する志向性をワークから認識する。	<ul style="list-style-type: none"> ・講義 ・グループ対話 ・身体ワーク(シミュレーション) ・振り返りと解説
	17:00	<ul style="list-style-type: none"> ■コンフリクトの分析視点 ■ブレン・ストーミング1 	(知) コンフリクトの分析視点を理解したうえで分析ができる。 (体) ブレン・ストーミングを経験する。自分の発想の枠を広げ、協同作業をすることの効果を知る。想定外のことを意識する。自分自身の柔軟性について考える。ロールプレイの導入段階。	
		■チェックアウト	(体) 自己開示、気づきの共有、1日を振り返る。	

< 2 日目 >

コマ	時間	授業内容	目的	学習活動
4	10:40	<ul style="list-style-type: none"> ■チェックイン ■前日の復習 ■アイス・ブレイキング 	(知) 前日の知識の復習と定着。 (体) 対話になれる。自分自身の振り返る。	<ul style="list-style-type: none"> ・対話(全体) ・チェックイン ・身体ワーク
	11:10	■模擬交渉	(知) 志向性の違いによって、認識方法、行動が変わる。 (体) 交渉は知識だけではなく感情、身体を含む行動である。自分たちの発想の傾向を知る。ロールプレイになれる。	・交渉シミュレーション(録音)
昼 食				
5	13:30	<ul style="list-style-type: none"> ■交渉分析のための5つのコミュニケーション・スタイル ■録音した交渉のコミュニケーション分析 	(知) 5つのコミュニケーション・スタイルを理解し、自分たちの交渉を分析する。 (体) 話し手の意図通りに聞き手には解釈されない、立場によって聞き方が異なる、言語以上に非言語によって意味が伝わることなどに体験を通じて気がつく。	<ul style="list-style-type: none"> ・ロールプレイを見ながら、分析視点を導入・交渉を録音した音声のコミュニケーション分析 ・振り返りの対話(グループ⇒全体)
			6	

7	15:30	<ul style="list-style-type: none"> ■判断保留と傾聴 ■質問文, パラフレーズ ■リフレイミング 	<p>(知) それぞれのコミュニケーション・テクニックを理解し, 再現できる.</p> <p>(体) 聴いてもらうことによって, 心が落ち着いたり, 相手への信頼感が高まること. 質問をすることでより深いコミュニケーションが可能になる. 言語の使い方によって相手の感情や認識のフレームの変化をもたらすことができる.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・講義 ・ペアワーク ・ストーリーテリングとリストーリー ・振り返り ・グループ作業
		チェックアウト	(体) 自己開示, 気づきの共有, 1日を振り返る	
	17:50	終了		

< 3日目 >

コマ	時間	授業内容	目的	学習活動
8	10:40	<ul style="list-style-type: none"> ■チェックイン ■前日の復習 	<p>(知) 前日の知識の復習と定着.</p> <p>(体) 対話からの気づきや新たな視点の共有.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・対話 (全体)
	11:00	■フィードバック	<p>(知) 相手の成長のためのフィードバックの方法の理解. 肯定的感情が自分やチームに与える影響に気づく.</p> <p>(体) 注意すること, 指摘することは相手のためになる. 褒めることの効果を体感する.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・講義 ・ペア/グループ練習 ・事例分析 ・プレーン・ストーミング ・人物多面性円グラフ ・教師とロールプレイ ・振り返りの対話
		<ul style="list-style-type: none"> ■事例「ロハスな母」 □事例分析 □ロールプレイ ■振り返り 	<p>(知) 相手の背景の事情を知ることでよりの確な推測が可能になる. 相手を想像する方法を理解する.</p> <p>(体) 最初に自分の正しさを押し付けると交渉がうまくいかない, むしろ相手との信頼関係を作ることが重要であり, そのために「聴く」ことが効果的などに気づく.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・事例分析 ・ロールプレイ ・対話
	12:30	昼食 (12:30-13:30)		
9	13:30	■「聞く・聴く」練習など	<p>(体) これまで学んだコミュニケーション・テクニックを意識して使ってみる. 相手の立場に立つことで新しく見えてくることもある. 経験を振り返る. 学んだ知識を自分の経験に対し活用してみる.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・グループ/ペアインタビュー
	15:30	■自分のコンフリクト分析		<ul style="list-style-type: none"> ・自分のコンフリクトをペアで分析する.
	16:20	■自分の事例でロールプレイ		<ul style="list-style-type: none"> ・ロールプレイ ・ペアで振り返り ・全体振り返り
11	17:20	<ul style="list-style-type: none"> ■ミディエーションとは ■ミディエーションのプロセス ■チェックアウト 	<p>(知) ミディエーションの意味, 方法とプロセスを理解し, 関係するコミュニケーション・テクニック, マインドの紹介.</p> <p>(体) ミディエーターのコミュニケーション・スキルが分析できる.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・講義 ・フィッシュボールでロールプレイを観察 ⇒全体共有
	17:50	終了		

< 4日目 >

コマ	時間	授業内容	目的	方法
12	10:40	<ul style="list-style-type: none"> ■チェックイン ■前日の復習 	<p>(知) 前日の知識の復習と定着.</p> <p>(体) 対話からの気づきや新たな視点の共有.</p>	対話 (全体)
	10:50	■DVD分析	<p>(知) 非言語コミュニケーションから全体を把握する.</p> <p>(体) 相手の立場になることは簡単にはできない. 自分自身の想像力が重要.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・DVDによる事例分析 ・プレーンストーミング
	11:20	■推論の梯子 (思い込み, メンタルモデル)	<p>(知) スキーマ, 思い込みのメカニズムを理解.</p> <p>(体) 人それぞれに異なる思い込みを持っている. 相手と自分の意見が異なることは当たり前であることを実感する.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ・講義 ・グループワーク (プレスト)

13	11:50	■ミディエーションの第一段階	(体) ミディエーターのコミュニケーションが相手に与える影響を知る。今まで学んだコミュニケーション・マインド、テクニックを意識して実践してみる。	<ul style="list-style-type: none"> ・講義 ・参加者同士のロールプレイ ・振り返り ・(グループ⇒全体)
	13:00	昼食 (13:00-14:00)		
14 15	14:00	■ミディエーションの説明とモデルプレイ (40)	(知) ミディエーションのプロセスの理解促進、コミュニケーションを観察しながら分析できる。第三者介入のためのコミュニケーション・テクニックを理解する。	<ul style="list-style-type: none"> ・ロールプレイ観察 ・言語スキル解説 ・言語変換度率
	15:00	■ミディエーション・ロールプレイ	(体) 学んだ知識を活かしてミディエーションをやる。相手からのフィードバック、対話を通じて自分のマインド、行動を振り返る。	<ul style="list-style-type: none"> ・ミディエーションロールプレイ (2 から 3 セット) ・全体振り返り (グループ⇒全体)
	17:20	■全体のまとめと課題提示	(体) それぞれの学びを共有し、自分自身の内省の場とする。	<ul style="list-style-type: none"> ・対話 (全体)
	17:50	終了		