

交渉学教育の定性的評価を関連づける定量指標の一考察

田上正範
一色正彦

キーワード 交渉学、学習効果、定量指標

1. 研究目的

本研究は、交渉学の教育効果の可視化を試みた分析報告である。

交渉学とは、米国ハーバード大学のハーバード・ネゴシエーション・プロジェクト（1979年）として、研究が開始され、理論化されたものである。海外では、ロースクールやビジネススクール、ケネディスクール（公共政策大学院）、メディカルスクールなど、高等教育に幅広く活用されている。しかし、「日本では、交渉は学問として学ぶ対象ではなく、経験値やコミュニケーション力の蓄積であるとする考え方が主流であり、長く、学問的研究としての交渉学が認知されていなかった」

（一色・竹下 2014）。交渉学教育の評価については、その有効性の高さは定性的に把握されているが、定量的には、米国においても十分な研究が進んでいるとはいえない（田村・隅田ら 2010）。そこで、山本・田上（2010）は、交渉学教育の教育効果を測定する手法として、セルフ・エフィカシー理論を用いて、交渉学に対する自信度を可視化する測定尺度を開発した。さらに、田上・田村ら（2011）は、本測定尺度を用いて、属性の異なる複数の団体からデータを取得し、定量的な分析結果から、本測定尺度の有効性を示すと共に、交渉に対する自信は、社会経験が長いほど高くなる傾向を示し、交渉学が社会経験と高い親和性をもつと仮説を立てた。

本研究は、交渉学教育を実践する講師らによる定性的評価と、本測定尺度の関連付ける調査を行い、交渉学教育の定性的評価と定量的評価の関連付けを試みた一報告である。

2. 研究方法

定性的評価と定量的評価の関連付けを測るため、交渉学の学習環境が同じと考えられる被験者、つまり、一定の授業日数を経た科目履修生に対し、定性的評価が可能な課題（表面）と、定量的評価が可能なアンケート（裏面）を実施した。

表 1: 取得データの概要

項目	内容
被験者	某私立大学の科目履修者、学部生
実施日	2013年7月（授業内に回答・回収）
回答数	449
測定法	A3用紙（表裏）に質問/回答、無記名 *表面：定性的評価：課題（自由記述） *裏面：定量的評価：アンケート

2.1. 定性的評価

交渉ケースに対する被験者の回答を、交渉学教育を実践する講師や有識者らで評価した。ケースは、部門担当者として、あるプロジェクトを順調に推進していたが、突然、交渉相手から条件変更を打診されたシーンを示し、その印象や対応等について、自由記述形式で回答したものを使用した。

評価の基準については、まず、交渉の成功確率を下げる要因として、交渉の初期段階において、相手や相手のコンテキスト（隠された背景や状況等）に関する情報量が少ない状況で、相手からのアプローチや提示された条件に対する印象や判断に基づき結論を固定してしまうリスクが挙げられる。この段階で結論を固定することは、交渉によ

り相手のコンテキストを引出し、選択可能性を広げるアプローチが制限され、その結果として、交渉により問題を解決できる選択肢を限定的にしてしまうからである。但し、相手のアプローチや言動に対して、自己の視点でネガティブな印象を持つことは、過去の経験や各自の考え方に起因するものであり、それ自体が問題である訳ではない。問題はその後の対応や意思決定にどのように作用したかである。受けた印象に基づき、交渉により解決しようとする問題に対して、結論を固定的して意思決定することは、同様に、交渉により問題を解決できる選択肢を限定的にしてしまうのである。

そこで、交渉学教育を実践する講師や有識者の協力を得て、以下に示す手順で、自由記述の回答の定性的評価を行った。

手順①：印象に対する回答を 3 つに分類する。

- A) 客観的（相手の視点やポジティブな意見など、複数の視点から書かれているもの）
- B) 感情的（自己の視点から、ネガティブな意見を中心に書かれているもの）
- C) 評価不可（記述量が少なく、上記の判断ができないもの）

手順②：対応等に対する回答を 2 つに分類する。

この段階で、複数の選択可能性を考えず、結論を固定して意思決定している（固定型）かこの段階では固定して意思決定していない（非固定型）かどうか。

手順③：上記①の A・B（2つ）と②（2つ）のクロス集計（計4分類）と①のCの該当数をカウントする。

2.2. 定量的評価

測定尺度として有効性を示された選択肢アンケート（山本・田上 2010）を使用した。アンケートは、「交渉学」に対する自信の度合いを、自己効力感（セルフ・エフィカシー：self-efficacy）の概念を用いて作成したものである。質問（全 43 問）

は陳述文で表現され、その同意の度合いを 6 段階の選択肢から、学習者が自己評価で回答するものである。質問文は、肯定的な質問と逆説的な質問が混在しているため、変換処理を施すことにより、数値が大きいほど肯定的な意見を示す。1 から 6 までの 6 段階の選択形式のため、肯定的な回答と否定的な回答のしきい値は、3.5（ $\sim (1+6)/2$ ）となり、肯定的な回答は 3.5 以上となる。回答度数を平均した値（但し、回答者にとって、外部要因となる質問を削除したもの）を、回答平均として算出し、定量的な指標とした。

3. 研究結果

上述の定性的評価の手順①を用いて、被験者の回答傾向を、図 1 に示す。客観的な回答が 35%、感情的な回答が 60%あり、課題のケースに対し、感情的な印象を持つ傾向が強かったことがわかる。これは、ケースを設計した意図と合う結果と言える。

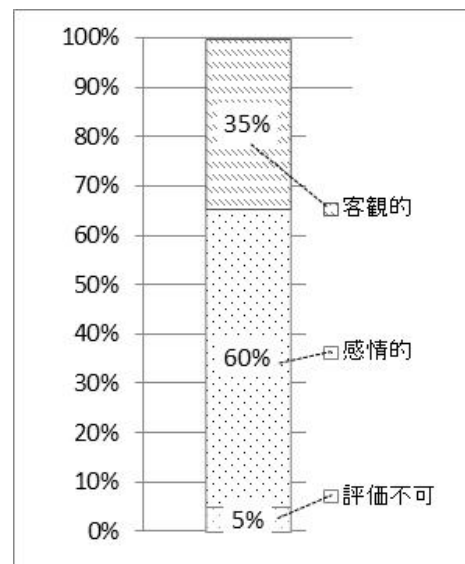


図 1 定性評価(手順①)の回答傾向(N=449)

次に、上述の定性的評価の手順②を含めたクロス集計とその定量的評価による算出結果を、表 2 に示す。

表 2: 集計結果

定性的評価			定量的評価	
客観的	非固定型	35%	4.18	} 有意差あり**
	固定型	0%	—	
感情的	非固定型	47%	4.10	} 有意差なし
	固定型	14%	4.05	
評価不可	—	5%	3.91	} 有意差あり*
全体		100%	4.11	

※非固定型・固定型は、この段階で結論を固定して意思決定していない（非固定型）とこの段階で結論を固定して意思決定している（固定型）ものを示す。定量的評価の有意差の判定は、t 検定で実施。（有意水準 1%:**, 5%:*）

表 2 より、定量的評価の上段から下段に向けて、その数値が小さくなっていることがわかる。各数値は、定性的評価により分類した回答の平均を示す。それぞれの平均の間に有意差があるかどうかを、t 検定を用いて判定すると、定性的評価による客観的な回答と感情的な回答、及び、感情的な回答と評価不可の回答との間に有意差があった。また、感情的な回答の中で、非固定型の回答と固定型の回答との間には有意差が確認されなかった。以上より、定性的評価の手順①による分類分け(図 1 参照) と本測定尺度による定量的な指標を関連づける結果を得ることができた。しかしながら、本測定尺度では、定性的評価の手順②による分類分けを関連づけるまでの精度を得られなかった。これは、本測定尺度は交渉学に対する自信の度合いを測定するものであり、交渉シーンにおける対応の仕方といった交渉学の理解の度合いを測定することは難しいものとして、解釈することができる。但し、定性的評価の手順①を定量的な指標に関連づけた、意義のある結果と言える。

4. まとめ

本研究は、交渉学教育において、定性的な評価は確認されているものの、定量的な評価が十分と

はいえない現状の中、交渉学教育の有識者による定性的評価を、定量的な指標と関連づけた貴重な結果であるといえる。しかし、他方で、本指標の限界を示唆している。交渉学教育の定量的な研究は発展途上にあると言える。本論が、交渉学教育の一助となり、認知が十分とは言えない国内での普及につながることを期待する。

参考文献

- 一色正彦,竹下洋史(2014)「契約交渉のセオリー」
レクシスネクシス・ジャパン、pp.31-33.
- 田上正範,田村次朗,隅田浩司,山本敏幸,一色正彦
(2011)「交渉学の学習効果を可視化する分析報告」
日本説得交渉学会第 4 回大会発表論文集、
pp.7-9.
- 田村次朗,隅田浩司,一色正彦,山本敏幸,田上正範
(2010)「交渉学教育の現状と課題」
日本説得交渉学会第 3 回大会発表論文集、pp.31-33.
- 山本敏幸,田上正範 (2010)「交渉学の授業・ワークショップの成果を可視化する手法の研究」
日本説得交渉学会第3回大会発表論文集、pp.4-36.