

話し合いにおける提案に対する否定的意見への対処の仕方

馮 佳誉(関西学院大学)

1. はじめに

話し合いにおいて、提案者が出した提案に対して、聞き手がその提案にある様々な問題を指摘するような否定的な意見を述べる場合がしばしば見られる。そのような聞き手の否定的意見がなされた後は、その意見を「受け入れる」あるいは「拒否する」というような提案者の反応が来ることが期待される。否定的意見を述べた聞き手にとっては、その二つのタイプの反応のうち、自分の意見を提案者が受け入れるような反応が好ましいと考えられるが、逆に提案者にとっては、出された否定的意見を受け入れるか拒否するかという二者択一のような簡単な問題ではない。なぜなら、提案者が否定的意見を受け入れることは、提案が問題のある良くないものであることを認めることに等しく、提案の受け入れに支障を与える可能性や提案者としての知識や能力の証明を脅かす可能性があり、一方、意見を拒否するとすでに生じている提案者と聞き手の対立がさらに深刻なものになるからである。このような受け入れも拒否も明快に産出しにくい状況において、提案者はどのような仕方を用いて自身の提案に対する否定的意見に対処するのだろうか。本稿はその問いから出発し、提案に対する否定的意見がなされた後の提案者のふるまいに焦点を当て、話し合いにおける提案に対する否定的意見への対処の仕方の一端を明らかにする。

話し合いにおける提案に対する否定的意見が出された後のやりとりに関する研究は、主にそのやりとりの展開構造とその際の参加者の参加実態という二つの観点から行われている(星野, 2010; 袁, 2021; 張, 2023 など)。それらの研究を通して、否定的意見がなされた後のやりとりの展開には、納得、論争、冗談という三つのパターンがあることや、提案に対する否定的意見によって提案者とその意見を述べた聞き手の対立が生じた後に、対立した意見のどちらを支持するかによって参加者がいわば「チーム」に分かれたり、両者の意見の対立を解消するための第三者の介入といった参加実態が明らかになった。だが、従来の研究では、それぞれの展開構造や参加実態がどのような仕方で組織されて達成されるのか、また、提案者、提案に対する意見を述べた聞き手、他の聞き手といったような異なる役割が存在するのであれば、そのような役割がどのようにやりとりの展開構造の構築や参加実態の変化の仕方に影響を与えるのかについての検討はあまりなされていない。それらの課題を解決するために、否定的意見がなされた後のやりとりを組み立てる参加者の一つ一つの振る舞いが、提案者、意見を述べた聞き手や他の聞き手などのうちの誰によるものなのか、どのように行われているのかを丁寧に記述し、そこから見えてくる参加者の志向を探求する必要があると考えられる。

以上を踏まえて、本稿ではまず提案に対する否定的意見がなされた後の提案者の振る舞いに議論を絞り、提案者が自分の提案への否定的意見を受け入れる場合と受け入れない場合では、それぞれどのような仕方が使われているのか、そこにどのような提案者の志向が見られるのかを、会話分析の視点から浮き彫りにしたい。

2. データ

本稿で使用したデータは、関西にある某大学の大学院で日本語教育を専門とする大学院生向けの教育実習に関する授業で行われている話し合いの録画データである。話し合いの参加者はその授業の受講生で、「日本語が中級レベルの交換留学生に対して四回分の日本語授業を行う」という教育実習に向けて、その四回の授業の授業デザインを決めるために話し合いを行う。今回中心的な分析対象としたのは、四回授業の共通のコンセプトと各回のサブコンセプトという、話し合いの参加者全員の合意が必要である四回の授業の大枠を決める際の話し合いで、参加者が一人ずつ、各自で事前に考えてきたコンセプトとサブコンセプトに関する提案内容が書かれた配布資料に基づいて自分の提案を聞き手に説明する場面において、一人の参加者が提案を述べ終わり、その提案に対して参加者が意見交換や交渉を行うというやりとりである。

3. 分析

3.1 否定的意見を受け入れる場合

データを観察した結果、提案者が否定的意見を受け入れる場合、提案者はまず否定的意見の内容が予測可能または明示的

に示された直後といった早いタイミングで、その否定的意見に対する理解や同意を示し、その後、その否定的意見が指摘した提案の問題について、提案内容に関する補足説明や問題が生じる理由説明を行って提案内容の正当性の主張と弁明を行い、最後に、否定的意見を認めるという「理解の表明→意見への説明や弁明→意見の受け入れの表明」という三段階の手続きを用いていることが確認できた。次の断片(1)を見てみよう。

断片(1)はN, M, S, Y 四人の話し合いにおいて、提案者Nの提案に対する議論から抜粋したものである。Nは「関東との比較」、「漫才」、「観光」、「関西弁」という四つのキーワードに基づく四つのサブコンセプトを考えていた。議論の前の提案説明では、Nは「学生にボケやツッコミのことを教えた上で、簡単な漫才を作る」というサブコンセプト2の内容と、「関西弁を教える」というサブコンセプト4の内容を聞き手に説明していた¹。その際に、Nはサブコンセプト2の内容が自分がやりたいことであると述べ、その内容を詳細に語っていた一方で、サブコンセプト4は自分が適当に考えた内容であると言明していた。なお、断片(1)の直前までのやりとりでは、MとYは、Nが考えた「関東との比較」に関する内容を肯定的に評価していた。その後、01行目でSが話し始め、Nが考えたサブコンセプト2と4の内容が被っているという否定的意見を述べている(01-23行目の中のSの発話)。この断片において注目したいのは網掛けの部分の提案者Nの発話である。

Sは01行目で「ちょっと聞きたいところがあって」と言い、これから直前の肯定的評価と異なる何らかの好ましくないことを言うことを予示し、04行目から自分の否定的意見を慎重に産出している(01, 04, 08, 11, 15, 18, 20, 21行目)。04行目でSはサブコンセプト2と4を取り上げ、これからその二つのサブコンセプトについて何かを言おうとすることを示すと、07行目でNは「あ……」と、Sが言おうとする内容を理解したことを示している。それに続いて、Sの意見の中身がまだ示されていないにも関わらず、09行目でNは「確かに」とSの意見に納得したことを先取的に示している。その後、Sは「被っている」という、Nが考えたサブコンセプト2と4に関する否定的評価を明示的に示した上で(08, 11, 15行目)、「ツッコミの部分の内容も関西弁に関するものである」と、サブコンセプト2と4のどこが被っているかについての説明を提示している(15, 18, 20行目)。それに対し、Nは「被っている」というSの否定的意見の内容が明示化された後(10, 12行目)と「だいたい関西弁のほう」という被っている内容が示された後(21行目)に、「うん」を強い音調で引き伸ばしたり繰り返したりして強い反応を産出している。そのような反応をすることで、NはSの発言内容を

[断片 1]

01 S: ちょっとし、聞き[たい>ところ<があって、=
 02 N: [はい。
 03 N: =°う:ん uh°
 04 S: その::, (0.7)に:と[よん:::[なんか, (0.2)その、
 05 N: [うん。 [°う:ん°
 06 (0.4)
 07 N: あ:::。
 08 S: それ::, [あの::, かぶっ(0.3)ているというか、=
 09 N: [°確かに。°
 10 N: =う:ん:: [::
 11 S: [被りすぎる部分が[あるのではないです。かnaって°
 12 N: [う:ん:う:ん:うんうんうん。
 13 (0.2)
 14 M: °hmmmm°
 15 S: °ちょっとじゅうふくし>てる.<°=関西弁とその[::,
 16 N: [うん:°uh°
 17 (0.8)
 18 S: あのツッコミとか:, [°その:部分も°たいぶ::, =
 19 N: [°うんうん°
 20 S: =たいぶ>じゃなくて,<だいたいかんさいべん[:::のほうでは:,
 21 N: [うんうん uh.
 22 (0.2)
 23 S: (°°ないですか?°°)
 24 (0.4)
 25 N: >なんか<考えた時に::, その::, (0.5)>例えば<一貫した,
 26 (0.2)°そのコマ, °>iya-, <一貫したその:四つを::一貫した:
 27 授業にするのであれば:,
 28 S: [°はい。°
 29 N: [この, (0.5)順番っていうのがけっこう、僕はバラバラなんですけど、
 30 .hh その:一番、一貫したものですんであれば、
 31 最初に::, 関東と何が違うのか?>っていうの<を話した上で、
 32 (0.2)
 33 S: °うん。°=
 34 N: =あの、次に、まあ、関西弁を勉強する、
 35 (0.5)で:まあ、その次に、まあ、なんか、(0.8)>まあ<観光とか、
 36 (0.4)あの::ツッ、ツッコ、漫才を作るとか、そういうので、
 37 なんか一貫したものは、(0.3)作れるんじゃないかなとか思っ、
 38 て、別々ですんであれば:,
 39 (0.3)>なんか<けっこう目的が°>ちょっと<°違っ、
 40 (0.4)>その<2のほう(0.2)は、(0.8)あの:::,
 41 (0.8)2のほうの僕の:目的とすれば:,
 42 その:::, (1.1)話してる時に:>普通に友達とかと話してる時に::,<
 43 たまに::>ちょっとぼ、<笑かそうと>してる.<=ボケたり、
 44 (0.6)°するじゃないですか?°
 45 その時になんか>あの,<(0.4)無視されると悲しい::,
 46 S: huh [uhu
 47 N: [っっていうのがあって、(0.4)その::, (0.4)無視、(0.4)をするよりか:,
 48 >なんか<まあ、先週は>なんか<すごく、(0.6)°>なんか、<
 49 (.)>あの、<°ちょっとした:面白いことを言ったりとか、
 50 .hh なんか切り返しができたらいいな:っていう話があったんで、
 51 .h>なんか<その::, (0.6)相手の:ボケを流さないというか、
 52 °それをツ-, (0.3)あの::, 受け止めて、(0.5)突っ込めるような、
 53 (0.2)あの::, (0.8)言い回しとか、(0.5)切り返しが>できたら、

¹ 断片の中の「コンセプト2」と「コンセプト4」はそれぞれ「サブコンセプト2」と「サブコンセプト4」のことを指している。

自分が理解したことを表明し、S の否定的意見に同意している。S の否定的意見への理解や同意を早い段階で産出するという反応には、自分の提案に対する否定的意見を述べる S に寄り添い、S との対立を回避するという提案者 N の志向が見てとれる。

そして S は、23 行目で「(では)ないですか」と言い、N に確認を求める形式で自分の否定的意見を締めくくり、その意見に関する N の応答を促している。だが、N はすぐに応じず、24 行目で 0.4 秒の間合いが生じている。ここまでの、S が否定的意見を述べていた際にその意見への理解や同意を積極的に示し、かつ、S の否定的意見への

自分の応答が期待されるこの位置でその応答を遅れて産出するという N の振る舞いから、N がこれから、S の意見を理解した上で、その意見に反する何らかのことを述べるということが予測可能である。

S が表明した「サブコンセプト 2 と 4 の内容が被っている」という否定的意見に対して、25 行目で、N は「なんか考えた時に」と言い、それぞれの内容に至った過程を述べ始め、「四回授業が一貫している場合」(25-37 行目)と「四回授業が別々である場合」(38-63 行目)に分けて²、それぞれの場合において、サブコンセプト 2 と 4 の内容がどのように違っているのかについての説明を行っている。25-37 行目において、N は四回授業が一貫している場合では、サブコンセプト 4 の関西弁を教えた上で、サブコンセプト 2 のツッコミや漫才の内容を教えると説明し、この二つのサブコンセプトの順序を強調することで、両者が被っていないことを主張し、提案の正当性について弁明を行っている。

そのような弁明は、38-63 行目の N が四回授業が別々である場合を説明している際にも見られる。39 行目で N は「なんかけっこう目的がちよっと違って」と言い、二つのサブコンセプトの目的の違いを主張している。その際に、N はまず「けっこう」を用いて、それぞれの目的がそれなりに大きな違いを持っているというニュアンスを伝えているが、その後の「ちよっと違って」で、その違いが大きくないことを示し、差異の度合いを下げている。つまり、「被っている」という S の否定的意見に対して、このように「ちよっと違う」と返すことで、N が S の意見との対立を最小限にしなが提案内容を正当化しているのである。なお、S が指摘した「2 と 4 は同じ関西弁に関するものである」という提案内容の重複の問題に対して、N は「それぞれの目的が違う」という提案目的の違いを主張し、S の指摘は否定せず、指摘対象と異なる側面から提案内容の正当性を主張している。そのことから、S の否定的意見を受け入れつつ、指摘された内容に関する弁明を行うという N の志向が見られる。

また、弁明を行う際、S の否定的意見との対立を避けようとする志向のほか、提案者 N は S の意見に応じている際に、サブコンセプト 2 のほうを 4 より選好するという志向も見られた。40-54 行目で N がサブコンセプト 2 の目的について説明している際に、N はまず 41 行目で「僕の目的」と言い、話し合いの参加者全員がやる実習授業の目的を個人の目的として提示し、サブコンセプト 2 が個人の考えに基づく内容であると強調している。続く 43-45 行目で、「普通に友達とか話している時」、「笑かそうとしている。ボケたりする」、「無視される」などのようなフレーズを用いて、自身の関西人としての経験を述べた上で、47-54 行目で、「無視をするより、切り返しができるくらいな」などのように、教員の立場から授業目標を提示している。そのような立場の切り替えによって、N はサブコンセプト 2 の内容が関西で日常的によく経験するものであるため、学生の日常生活に役立つことを主張し、サブコンセプト 2 の内容の重要性を強くアピールしている。他方、55-63 行目のサブコンセプト 4 についての説明では、「単純にとりあえず関西弁を勉強する」、「簡単でしか考えていない」などの表現を用いて、自分の考えがおざなりであることを強調し、目的を述べるだけでその部分の説明を終わらせている。

そのような提案内容に対する提案者自身の選好が示される説明がなされた後、N は「ちよっと被ってるとは思いますが」と言い、S の否定的意見を認め、自分の応答が終わっていることを示している。その際に、S が出した「被ってる、被りすぎる」のような程度が大きいことを示す評価語に対して、N は「ちよっと被ってる」と、S が指摘した「被っている」という問題を認めつつも、その問題がそれほど大きくないことを表明している。この表明には、指摘された問題の深刻さを最小限にして自分の提案の正当性を主張しながら、S との対立の更なる発展を回避するという N の志向が見られる。

3.2 否定的意見を受け入れない場合

54 (0.2)というのを目的として、>その<コンセプト 2 は考えてて、
 55 コンセプトよんは:、(0.7)もう:(0.5)単純に関西弁をとりあえず=
 56 =>勉強する°°みたいな、°°<
 57 >なん[か、<そう-、そんな簡単でしか考えてないので、
 58 Y: [うん:。
 59 S: [うん:。
 60 N: .hh>なんか<あんまり:、(0.4).h その、関西弁を:=
 61 =勉強して使える(h)よ(h)うになるっていうだけで、
 62 (0.4)しか考えてなく°て°あまり:、.hh うまくは言えないですけど:、
 63 °っていう感じで[す。°°ちよっと°被ってる<とは思います。
 64 Y: [うん uh。
 65 (1.0)
 66 S: °うん:::..°

² 「四回授業が一貫している」というのは、四回の授業がお互いに繋がって漸進的に進むことである。それに対して、「四回授業が別々である」とは、各回の授業内容などがそれぞれ独立しており、一回で完結できるという意味である。また、四回の授業を一貫している授業にするかまたは別々の授業にするかについては、この話し合いの時点ではまだ決まっていない。

3.1 では、提案者が否定的意見を述べた聞き手のスタンスに寄り添いつつも、指摘された問題がそれほど深刻ではないと主張し、自分の提案の正当性について弁明するという、聞き手の意見を受け入れる場合に用いられる手続きを分析してきた。それに対して、否定的意見を受け入れない場合は、提案者は否定的意見が理解可能なタイミングで抵抗を示した上で、その意見が指摘した問題を解消するという手続きを用いていることが明らかになった。次の断片(2)を見よう。

断片(2)では、提案者 H が「アニメ漫画の世界へ」というサブコンセプト1を考え、授業中、学生に好きな作品について話してもらった上で、アニメや漫画によく出てくるオノマトペを教えるという内容を述べた後、その部分に関する議論が行われている。01 行目で進行役 U が S に意見がないか尋ね、S は「一回目の授業で直接オノマトペを導入するのが難しい」という否定的意見を表明している(02, 03, 05, 07, 10, 12 行目)。この断片で注目してほしいのは、S の否定的意見に対する 14, 18 行目の H の応答である。

S はまず、02, 03 行目で H に確認要求を行う。それに対して、04 行目で進行役 U が S の質問の中の「導入」について理解できないことを示すが、確認要求の受け手である H は反応せず、その確認要求に応じることに何らかのトラブルがあることを示している。それを受けて、S は 05 行目から直前の確認要求についての説明を行った後、10 行目から「一回目の授業で直接オノマトペを導入するのが難しい」と明示的に否定的意見を述べている。

それに対して、H は、S が「ちょっと難しい」という否定的評価を明示的に産出した直後に応答し始めた。14 行目の発話の冒頭で、H は少し言い淀んだ後に「別に」と言い、直前の S が指摘した「一回目の授業でオノマトペを導入する」という内容を教える順番のことは、自分の提案にとってそれほど重要な部分ではないことを表明し、S の意見に賛成しかねるというスタンスを示している。この後に、H が S の意見に反する内容を述べることが予測可能である。続いて、H は「その順番は変えても大丈夫だと思います」と言い、自分が考えた提案内容の順番は決まっているわけではなく、変えても問題ないと述べ、S の意見の「一回目の授業でオノマトペを導入する」という前提を否定し、S が指摘した問題が実は問題ではないことを表明している。それと同時に、H の発話は、S の否定的意見に対して、「順番を変える」という新たな提案を出すものとしても理解可能である。H はそのような発話を用いて、S の否定的意見への抵抗を示し、提案内容の正当性を守るとともに、その意見の指摘内容を解決すべきものとして位置付けることで、その意見を否定することを避け、否定的意見を述べる聞き手との対立を拡大しないようにしているのである。

4. おわりに

本稿では、提案に対する否定的意見がなされた後に、提案者がどのようにその意見に対処するのかを、意見を受け入れる場合と受け入れない場合に分けて分析を行ってきた。その結果、否定的意見に対して提案者は単にその意見を受け入れたたりし拒否したりするだけではないことがわかった。提案者は、否定的意見を述べた聞き手との対立を深刻化しないようにするという人間関係の維持と、提案の妥当性が否定されないようにするという提案者としてやるべきことを十分に行ったことの証明という二つのことに志向しながら否定的意見に対処することが明らかになった。つまり、提案への否定的意見に対して、提案者は人間関係を維持しながら提案者としての立場を守るという複雑なことを達成するように努めていると言える。

参考文献

- 星野祐子 (2010). 課題解決型の話し合い活動における協働的な発話連鎖: 聞き手の積極的な参与に着目して. 大学院教育改革支援プログラム「日本文化研究の国際情報伝達スキルの育成」活動報告書, 192-198.
- 高木智世 (2008). 相互行為を整理する手続きとしての受け手の反応: 治療的場面で用いられる「はい」をめぐる. 社会言語科学, 10(2), 55-69.
- 袁姝 (2021). 「不同意表明」が見られる談話に関する一考察: 日中接触場面の課題解決型議論を基に. 言語・地域文化研究, 27, 207-228.
- 張曩冉 (2023). 異なる知識・経験を持つメンバーによる 3 者間課題解決談話: 「不同意表明後の議論」へのメンバーの参与に着目して. 一橋大学国際教育交流センター紀要, 5, 29-40.

[断片 2]

- 01 U: S さん意見 (>あります?<°)
 02 S: hmmm さいしょ:, (0.2) の授業の時に,
 03 (0.2) 直接 ° オノマトペを ° 導入, (0.3) しますか?
 04 U: ° 導入. ° [導入;
 05 S: [最初の, 最初の授業で,
 06 (0.9)
 07 S: アニメ漫画の世界へ.=
 08 H: °°uh:::°°
 09 (0.3)
 10 S: っつかい目の授業で,
 11 (0.7)
 12 S: ちょっと難しいと=
 13 =°° [(思います.) °°
 14 H: [uh:別に:その [順番は: [変えても::大丈夫=
 15 S: [うん.
 16 C: [° じゅ [んぱん [は, ° ((手を振っている))
 17 S: [順番はまだ決めて (°°>ない.<°°)
 18 H: =[(°° と 思います. °°)
 19 S: [°° あ:, そうです (ね.) °°