

Title	日本語の要約談話スキル : 留学生と日本語母語話者との比較から
Author(s)	梅村, 修
Citation	日本語・日本文化. 31 P.63-P.79
Issue Date	2005-05
Text Version	publisher
URL	<a href="https://doi.org/10.18910/7398">https://doi.org/10.18910/7398</a>
DOI	10.18910/7398
rights	本文データはCiNiiから複製したものである
Note	

*Osaka University Knowledge Archive : OUKA*

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

Osaka University

<研究ノート>

## 日本語の要約談話スキル

——留学生と日本語母語話者との比較から——

梅村 修

### 1. はじめに

文献にしろ、講義にしろ、まとまった内容をもつテキストや談話を読み聞きし、論旨はそのままに、それを短くまとめて書き直したり語り直したりする能力、いわゆる要約力は、大学での学習・研究活動に欠かせない。例えば、レポートや論文を書くとき、先行文献の内容を短くまとめたり、書こうとする内容を概論的にトピックセンテンスに仕立てたりということをするであろう。また、講義ノートをとる場合も、講師の一字一句をノートするのではなく、短く言い換えたり、キーワードだけを書き留めたりするであろう。さらに、学習や研究を離れて、大学生活の様々な場面で、情報を短く要約する必要に迫られることは頻々とある。例えば、事務の窓口で説明する場合、教員と相談をする場合、めんめんと細大漏らさず経緯を語るわけにはいかない。相手にわかりやすく、短くまとめて語ることが必要になる。

こうした人間の「要約」という作業は、認知のレベルで密やかに行われる場合もあるし、記述されたり発話されたりして顕在化することもあるが、いずれにしろ、記憶の負荷を軽くし、人間のコミュニケーションをスリムにしている。さもなくば、人間は古典落語の「じゅげむじゅげむ…」さながらに、冗長なやりとりを、いつ果てるともなく繰り返さなければなるまい。

さて、現代は誰もが容易に大量の情報を入手できる時代である。必要な情報だけを選びとって記憶し、必要に応じて、少ない文字数で再現してみせる要約というスキルが、現代ほど必要とされる時代はないのではないだろうか。国語教育や日本語教育の分野でも、いかに簡潔に言い換えるかという要約の技法がさまざま

に論じられてきている。

従来、小学校や中学校の国語の授業では、論説文や物語文の要旨や大意を書かせる訓練が行われてきた。すなわち、中心文に下線を引かせたり、5WIHに留意させたり、文章展開の型を当てはめさせたりという作業が児童・生徒に課されてきたのである。しかし、国語教育は、要約という複雑な言語現象のしくみを実証的に解き明かしたうて、こうした訓練を行ってきたのではなかった。形態論や文論と違い、文章論では要約の記述的研究が立ち遅れ、教師の経験則に頼った指導が趨勢を占めているといわれる。佐久間 a (1989) にも「(国語教育では要約の) 教育的規範が先行し、要約文の言語現象としての実態把握による明確な論拠を示した記述的研究が極めて少ない」とあるが、現今でも事情はさして変わっていない。

一方、外国人を対象にした日本語教育の分野ではどうであろう。日本語教育では、要約の指導は専ら、読解の指導と抱き合わせにした形の文章表現——作文や論文——の指導の一環として行われることが多い。木村 (1982) でも要約指導は、模倣作文や読後感想作文と並んで、読解に引き続き行われる作文指導の一つととらえられている。また、石田 (1988) でも、読解指導の流れの最後に、要約の練習を位置づけている。さらに、姫野 (1982) でも、教師が作成した要約文の一部を空欄にしてキーワードを書き込ませる指導法などが紹介されている。かように、日本語教育の分野でも要約指導の方法が盛んに論じられている。しかし、そもそも要約するとは原文にどんな彫琢を施すことなのか、また、学習者の要約文を評価する際の基準はどこに定めたらよいのか、という問題に統一した見解はないようである。

ところで、国語教育でも日本語教育でも、要約を文章読解の次に来る文章表現に限定してとらえることが多い。しかし、誰の目にも明らかな通り、要約という言語現象は決して紙面(書き言葉)にのみあらわれる現象ではなく、談話(話し言葉)レベルでも認知レベルでも観察される現象である。例えば、日本人なら会話や口頭発表で、他人や自分の談話を要約して「つまり…」「要するに…」「かいつまんでいうと…」と語りだすことは日常茶飯事である(注1)。そこには、日本人が日本語で生活する中で自然に会得した要約技能が息づいている。そして日本人が無自覚に身につけたこの談話要約技能は、実証的な裏づけをいまだ欠いてい

るにもかかわらず、日本語を学ぶ外国人には十分にお手本になるものなのである。佐久間 (1985) も「(要約作業が人によって恣意的に行われているにもかかわらず) 日本人の間で要約の食違いが余り問題にならないのは、日本人一般に共通する直感的要約力の存在に支えられているためである。」と述べている。日本語教育における談話要約指導の目的は、終局的には、日本人の直感的要約力に限りなく近い要約力を外国人の中に育てることといつてよい。

## 2. 本稿の目的

本稿の目的は、日本語で書かれた文章を外国人留学生が要約した談話と、同様に日本語で書かれた文章を日本人学生が要約した談話(以下、要約した談話を“要約談話”と約す)を比較することにより、日本人が無自覚に行っている要約談話の方略をあきらかにすることである。

先にも述べたように、談話要約指導の最終的な目標は、日本人に近い直感的要約力の養成である。外国人がこの直感的要約力を身につけるためには、言語形式を手がかりにするよりほかにない。本稿では「要約談話の言語的メカニズムの解明」という大それたことは考えず、日本人の直感的要約力から生み出された要約談話文をいくつか集め、そこから最大公約数的なモデルを設定し、そのモデルと外国人の作った要約談話文とを比較し、両者の言語形式に現れた相違点を記述することを狙った。

## 3. 定義

### 3.1. 要約の定義

佐久間 (1993) によると、要約とは、「原文の内容の主旨を変えずに、より少ない言語分量で表現する言語行動の一種」であり、さらに要約を大きく「大意」と「要旨」に分ける。「大意」とは「原文の表現をできるだけ用いて、順序を変えずにまとめたもの」で、それに対して「要旨」とは「原文の主題や結論に焦点を絞り、原文の表現形式に捕らわれずに、自分の言葉で要点をまとめたもの」という。

本稿でも基本的に佐久間のこの定義に従うが、一点付け加えたい。要約という言語現象は、書き手や話し手が比較的長い文章や談話を聞き手の理解を助ける目

的でわかりやすく言い換えたものでもある。特に、本稿で取り上げる要約談話ではその傾向が顕著である。たとえば、要約談話には、飲みにくい粉薬を糖衣でくるんで錠剤にするように、飲み込みやすく伝えるという機能があるのである。したがって、先の佐久間の定義を若干補うなら、要約とは、「原文の内容の主旨を変えずに、より少ない言語分量で表現する言語行動の一種」であり、かつ「聞き手や読み手の理解を促進する言語現象である」ということになろうか。

### 3.2. 談話の定義

本稿では「談話」を、「文や節より大きい言語単位で、あるまとまりをもって展開された話されたもの」の意味で用いる。具体的には、「対話や問答、会話や討議、公話や討論」(永野賢 1983)などを指す。今回の研究で対象とする要約談話は、上記のいずれにも現れうるが、特に一人の人物が、聞き手(一人もしくは聴衆)に、あるまとまった内容を語ろうとするとき現れる。本稿では、こうした談話を「独話」とも呼ぶ。例えば、講演や論告は、聞き手を目の前にした完結したモノローグであるから典型的な「独話」といえる。すなわち、要約談話とは「要約された独話」とも言い換えることができる(注2)。なお、「文章」とは、「文や節より大きい言語単位で、あるまとまりをもって展開された書かれたもの」の意味である。本稿での「テキスト」も「文章」と同義に用いている。従来の多くの要約研究はこの文章、テキストを対象に行われてきた。

### 4. 要約談話と要約文の相違点

ところで、要約された文章ではなく、要約された談話(独話)を研究対象にするのはなぜか。

第一に、ある事柄なり物語なり、まとまりのある内容を誰かに相対して伝える場合、理解が行き届かない状態でなかなか話し出せるものではない。しかし、文章にするならば、たとえ理解が曖昧なままでも、キーワードや中心文を適当に配置して要約の体裁を整えることができる。この弊害は大意的な要約の場合、とくに可能性が高いと思われる。大意とは前述のように、原文の表現をできるだけ用いて、順序を変えずにまとめたものである。したがって、極端な場合、段落内の

トピックセンテンスをピックアップして、出てきた順に並べるだけで要約文が完成することもありうる。だから、書き手が本当に原文の内容や構成を理解したうえで要約したのか、チェックが難しい。その点、談話の場合、相手を目の前にしている緊張感からその可能性は低い。だから、要約された文章より要約された談話（独話）のほうが一次資料として価値が高いと考える。

第二に、談話や文章というものは、文字化して要約される場合より、独話として要約される場合のほうが圧倒的に多いからだ。要約文を書くことは学校や職場で半ば仕方なくやることだが、口頭で要旨をまとめることは好き嫌いを問わず、誰もが日常的にやっている。われわれ日本人はいったい日に何度「つまり…」と切り出し、「要するに…」とまとめているだろうか。要約文を書く技能より、短くまとめて話す技能のほうがずっと利用範囲が広いと考える。

第三に、要約された談話とは、調査される者（留学生）が調査する者（筆者）に向かって発した談話（独話）だから、曖昧な点をその場で明らかにすることができる。概して要約文に現れる誤用は、理解（読解・聴解）レベルの誤用なのか、表現レベルの誤用なのかははっきりしないことが多い。例えば、「そこで…」で始まる要約談話文が前後の文脈からおかしいと感じられた場合、もし単純な接続詞の間違いなら表現レベルのミスとして片付けられようが、「そこで」の意味・用法を正しく理解したうえで使ったことが確認されれば、理解レベルのミスと受け止めなくてはならない。要約談話の調査では、こうしたフォローアップが即座に可能である（もっとも調査するものが嘴を入れすぎると談話資料としての価値が損なわれることも考えられる。この危険を考慮して、後述するように要約談話をテープに録音する際には、最初は留学生の語るに任せ、調査者と問答形式を経て、もう一度あらすじを語りなおさせるようにした）。

## 5. 仮説

ところで、談話（独話）と要約談話のちがいはなんだろうか。

まず、特に要約を念頭に置かない普通の談話（独話）の“テキスト性”（池上（1983））について考えてみる。情報が講義や物語のように構造を持った談話を形成している場合、そこにはかならず、文と文、段落と段落の間に情報の連続性、

つながりを示す仕組みが明示的、暗示的に含まれている。具体的には、接続詞などの接続表現、人称代名詞や指示代名詞などの指示表現、同一語句や関連語句の反復、主題の省略などが、ばらばらな文や段落を結びつけている。しかし、それだけでは談話は“テキスト性”を獲得しない。情報の連続性を示す仕組みをミクロ的な談話形成の仕組みとするなら、2つ以上の文や段落を大きく括りまとめるマクロ的な談話形成の仕組みも欠かせない。具体的には、主題のいわゆる“ピリオド越え”や話し手の視点の位置の統一や転換、全体的構造(起承転結や序論・本論・結論など)が文や段落のつながりに区切りをつけ、まとまりを与えている。

当然ながらこうした文や段落間の“結束性や卓立性”(池上(1983))は、談話を成立させる基本的な要件でもある。ただ、要約談話の場合、そこに“要約”という要素が加わることにより、先のミクロ・マクロの談話形成の仕組みをある部分特化させると考えられる。

そこで以下に、要約談話に特徴的と考えられる談話形成の仕組みを仮説の形で書き上げてみる。

#### 仮説1 接続表現の明示的な使用

要約とは、樹木の剪定にも似て、余分な枝葉を切り払い、談話や文章の幹を浮かび上がらせる作業である。その際、幹と幹の関係性の明示のために、接続詞などが有効に使われるのではないか。佐久間 b (1989) には、原文で使われていた接続表現が要約文の中にそのまま現れることは少なく、複数の文からの情報を取りまとめるために、原文中にはなかった接続表現が書き手によって新たに導入されることが多いと述べられているが、このことは要約談話にも当てはまるのではないか。

#### 仮説2 「こ・そ・あ」に代表される指示表現の活用

指示表現は、もっぱら先行する旧情報(語句や文や段落)を縮約し、余計な反復を避け、新しい発話に持ち込む働きをもつ。この機能は字数の節約に少なからず貢献するはずである。だから、要約談話の中には、「こ・そ・あ」や「例の、次、以上、前者」などの指示表現が多用されるのではないか。

#### 仮説3 同一語句の反復使用の回避

同一語句の反復使用は、指示表現に取って代えられたり、理解の妨げにならな

い場合は省略されたりすることが多いのではないか。

#### 仮説4 主題の省略の多用

主題の省略は、字数の節約にとどまらず、談話をまとめ、かつ話者の視点を確定するために、要約談話に多用されるのではないか。

#### 仮説5 視点、主題の一元化

物語文の要約の場合、複数の登場人物のうち、だれの立場から叙述するかによって全体の構成が左右される。視点、主題の一元化は、談話に結束性・卓立性を与え、わかりやすさに貢献するのではないか。

#### 仮説6 談話構成の整理

物語文が語られた順序で要約するのではなく、因果関係を入れ替えたり、時系列に並べ直したり、換骨奪胎して組みなおしたりして要約したほうが、全体の構成がはっきりしてわかりやすい場合がある。要約談話の場合も、わかりやすい談話にするために、話段の組み換えが行われるのではないか。

さらに、要約談話形成の仕組みとして、以下の仮説が考えられるが、いずれも要約談話の二つの機能、すなわち原文の主旨を短く言い換える機能と、聞き手にわかりやすく言い換える機能が、相矛盾して並び立たないという特徴がある。

#### 仮説7 語句の言い換えによる縮約化

語句の言い換えは、長い文や語句の内容を損なわずに短く表現する場合と、難解な漢語表現などをわかりやすくパラフレーズする場合が想定できる。前者は要約の主旨にかなっているが、後者は時に文字数の増加につながる場合があるだろう。日本人の直感的要約力は前者、すなわち語句の言い換えによる縮約化を優先するのではないか。

#### 仮説8 注釈的なメタ言語表現の回避

メタ言語表現とは、話者自身による文章や談話に関するコメント、注釈のことである。広い意味では、接続詞などもこれから述べることの前触れの機能をもつ場合、メタ言語に含まれるが、西條(1999)では、特に決まった形式をもたず談話の中で慣用的にいまわされる前触れ表現を指す。例えば、「本題に入りますが…」(話題の提示)「前にも申しましたように…」(自己発話焦点化)などの表現である。こうした表現は、おおかた冗長であるから、要約談話の中で



は削除されやすいとも考えられるし、逆に聞き手の理解を助けるというもう一つの要約の機能に照らせば、効果的に利用される可能性もある (注3)。日本人の直感的要約力は前者、すなわち注釈的なメタ言語表現の回避の方向に向かうのではないか。

仮説9 連体修飾による一文化、または連体修飾を避ける単文化

連体修飾は2つ以上の文を一文化するから文字数の節約に貢献する。しかし、連体修飾は同時にわかりやすさを犠牲にする可能性もある。

## 6. 調査対象・調査方法

調査は、追手門学院大学の学部留学生のうち、中・上級日本語クラスに在籍する中国人留学生17名と、日本語母語話者5名を対象に行った。

物語文には、菊池寛の「勝負事」を選んだ。理由は、ストーリーの展開が明快で、短くまとまっており、内容が興味深いと思われるからである。

要約談話資料の採取手順は次のとおりである。

1. 「勝負事」の原文を留学生に配り、研究の主旨を説明したうえで、期日までに読んでおくように指示する。その際に、言い添える事柄として、
  - (1) 後日、筆者（以下、調査者）の前で小説のあらすじを述べてもらい、それをボイスレコーダーに録音する。
  - (2) 録音の際、原文は手元に置かず、あたかも身の上の出来事を、事情を知らない第三者に話すように、あらすじを思い出しながら話して欲しい。暗記する必要はない。
  - (3) 物語の理解のためなら、辞書に当たろうが、友人に相談しようが自由。また、何回読み直してもかまわない。

\* なお、原文の会話文には方言が混入しているので、留学生に馴染みのある標準語に書き換えた。
2. 「勝負事」の原文を日本語母語話者に配り、上記1と同様な指示をする。
3. 留学生、日本語母語話者双方から「勝負事」のあらすじを語ってもらい、調査者はそれをボイスレコーダーに録音する。
4. 録音した内容を文字に起こし、上記の仮説1から仮説9までを検証してい

た。なお、文字起こしした transcript の一部は、本稿末尾の〈資料〉に付した。

## 7. 結果と考察

今回の調査を通じて、実に意外であったのは、日本人の作る要約談話文が、要約の二つの機能——原文の内容の主旨を変えずにより少ない言語分量で表現することと、聞き手や読み手に原文をわかりやすく伝えること——のうち、前者の「字数の節減」を犠牲にしてでも、後者の「聞き手の理解」を優先しながら要約する、ということである。もちろん、要約文全体は原文より著しく短くなっているが、語句の言い換えやメタ言語等の使用によって、原文を膨らませている部分も多いのだ。つまり、口頭による要約では、文章による要約に比べて「意識的に冗言性を増やすこと」(谷口(1984))が要求されることが明らかになった。

対照的に、留学生の作った要約談話文には、聞き手の理解しやすさに配慮した戦略が決定的に欠けている。例えば、原文にはない接続詞やメタ言語を使えないことや、聞いただけでは意味がつかみづらい難解な漢字表現をそのまま使うことなどである。つまり留学生の独話は“独り言”に近いものであって、聞き手の理解を確認しながら展開する談話ではない。

これからの要約談話の指導には、指示詞や連体修飾といった字数の節減に即効的な戦略の指導だけでなく、こうした聞き手の理解に配慮した言い回しの指導が大切であると思われる。さもないと、文法や語彙の正確さにばかり気をとられて、聞き手の反応を無視して談話を進めてしまうことになりかねない。

## 8. 残された課題

1. 談話には、大きく評論的な談話と物語的な談話があるが、本研究では後者の談話を対象にした。今後、前者の評論的な談話についても同様な記述的研究を進めていく必要がある。
2. 要約に先立つ文章理解や記憶の仕組みについては、認知心理学の分野でさかんに議論されているが、本研究では要約談話として言語形式に現れ出た部分だけに注目した。ゆえに、被験者には原文を理解するための制約をとくに設けず「暗記せずに思い出して述べてください」としか指示していない。被験

者の文章理解の程度を測る何らかの“めやす”を設定すべきだったかもしれない。

3. 要約談話を収録する際に、「何分以内で」という制限を設けるべきだったかもしれない。被験者によって、物語文の要約に対して抱くイメージがまちまちで、中には細部に拘泥してだらだらと長くなったり、逆にテーマか題目のように極端に短くまとめたりといったことがあった。
4. 被験者の口頭発話能力をできるだけ粒ぞろいにする必要があった。例えば、ACTFL-OPI など、客観的な会話能力テストを導入することを、今後、検討したい。
5. 要約談話が行われる実際の発話現場では、これから話す内容を聞き手が知らないことが暗黙の前提になっている。そうした前提のもとで、初めて話し手は「わかりやすく」話そうと心がけるはずである。ところが、今回の調査においては、被験者は原文の内容を熟知しているにちがいない“調査者”に向けて話した。当然、わかりやすく話そうという気持ちが現実の要約談話より薄かったにちがいない。今後の調査では、より自然な状況下での談話聴取に努めるべきである。
6. 聞き手のうなづきやあいづち、フィラーが要約談話に与える効果についても考えなければならない。また、世の聞き上手が話し手に要約を促しながら談話を整理して聞く場合があるが、そこにはどのようなストラテジーが働いているのかについても調べてみたい。

#### 注

- 1) 「つまり」は必ずしも原文の字数を減らすことに貢献しない。石黒 (2001) は「つまり」と「要するに」を比較し、「『要するに』はつねに前項をまとめる方向に働き、また要点を取り出ししてくるという性格から、ほとんどの場合、前項(より)も後項のほうが表現の長さが短くなる。「つまり」は必ずしもまとめる方向にだけ働くわけではないので、長さに関しては短くなるとは限らない」ことを実例をあげて説明している。一方、「要するに」は「送り手の解釈を加えて、当該の内容の要点を取り出す接続詞」であり、要約の働きをもっぱらにする接続詞とっていいだろ

う。

- 2) 独話は決して聞き手を想定しない勝手な独り言ではない。会話同様、常に聞き手の理解を確認しながら展開していく談話である。ただ、会話の場合は、聞き手から相槌や促しや同意や問いかけが明示的に示されるのに対して、独話の場合は、話し手が聞き手の理解や気分を押し量りながら談話を展開していく。したがって、わかりやすい独話を形成するためには、自らの語りを客観的、反省的に観る視座を持たねばならない。
- 3) 才田ほか (1984) は、メタ言語表現を注釈の表現とよび、「一人話には待遇性に関わる注釈は少なく、話の組み立てに関するものが多い。逆に、対談になると、待遇的なものが多くなるという傾向が見られるようである。」と述べている。

#### 参考文献

- 飯田透ほか (1995) 「「談話を構成する力」を高めるための授業——中級学習者に対する「口頭表現」指導の可能性——」『東京大学留学生センター紀要第5号』 pp.125-154
- 池上嘉彦 (1983) 「テキストとテキスト構造」国立国語研究所『談話の研究と教育 I』大蔵省印刷局, pp.7-41
- \_\_\_\_\_ (1984) 『記号論への招待』岩波書店, pp.160-189
- 石黒 圭 (2001) 「換言を表す接続詞について——「すなわち」「つまり」「要するに」を中心に——」『日本語教育 110号』日本語教育学会, pp.32-41
- 石田敏子 (1988) 『日本語教授法』凡人社, pp.156-165
- 伊豆原英子ほか (1992) 「中・上級学習者の話し言葉 (独話) の分析と考察——情報伝達を通して——」『日本語教育 77号』日本語教育学会, pp.103-115
- 木村宗男 (1982) 『日本語教授法——研究と実践——』凡人社, pp.163-166
- 西條美紀 (1999) 『談話におけるメタ言語の役割』風間書房
- 才田いずみ他 (1984) 「表現としての注釈——その機能と位置づけ——」『日本語教育 52号』日本語教育学会, pp.19-31
- 齋藤 孝 (2002) 『理想の国語教科書』文藝春秋, pp.63-75
- 佐久間まゆみ (1985) 「文章理解の方法——読解と要約——」『応用言語学講座①日本語教育』明治書院, pp.269-295
- \_\_\_\_\_ a (1989) 「要約文研究の意図と方法」『文章構造と要約文の諸相』くろしお出版
- \_\_\_\_\_ b (1989) 「文章の統括と要約文の構造特性」『文章構造と要約文の諸相』くろしお出版
- \_\_\_\_\_ c (1989) 「作文力の養成法」『講座日本語と日本語教育第 13 巻』明治書

院, pp.302-323

佐久間まゆみ編 (1994)『要約文の表現類型——日本語教育と国語教育のために』くろしお出版

谷口すみ子 (1984)「談話のわかりにくさの要因とその改善方法試案」『アメリカ・カナダ 11 大学連合日本研究センター紀要 7 号』 pp.45-63

長尾 真 (2001)『「わかる」とは何か』岩波書店

永野 賢 (1983)「談話における叙述の構造」国立国語研究所『談話の研究と教育 I』大蔵省印刷局, pp.63-90

橋内 武 (1999)『ディスコース 談話の織りなす世界』くろしお出版

姫野昌子 (1982)「作文の指導」『日本語教育事典』大修館書店, pp.607-609

藤原雅恵・初山洋介編 (1997)『上級日本語教育の方法』凡人社, pp.137-151

ポリー・ザトラウスキー (1991)「会話分析における『単位』について——『話段』の提案」『日本語学』Vol.10 No.10 明治書院, pp.79-96

邑本俊亮・阿部純一 (1987)「物語要約における情報集約の過程」『人間の言語理解過程についての認知論的研究』(昭和 61 年度科学研究費補助金) pp.29-65

山田しげみ (1996)「日本語能力を伸ばすための要約指導」『日本語教育 89 号』日本語教育学会, pp.144-155

好井裕明他編 (1999)『会話分析への招待』世界思想社

<キーワード> 要約, 大意と要旨, 要約談話, 直感的要約力, わかりやすさと簡潔さ

### 資料

下に本稿の調査に使用した要約談話のデータを記す。字数の都合上、すべてのデータを掲載することはできなかった。要約談話のデータは、以下の表記記号を使って文字起こしされている。なお、Fは留学生、Jは日本語母語話者を意味している。

#### 表記記号一覧

: コロン

…本来途切れなく発話されるべき語句に現れた短い間合いを示す。

= 等号

…直前の言葉が不完全のまま途切れて、直後に言い直していることを示す。

— 長音記号

…直前の音が延ばされていることを示す。

? 疑問符

…語尾の音が上がっていることを示す。

。 句点

…語尾の音が下がって1発話が終結したことを示す。

、 読点

…1発話中の自然な区切れを示す。

↑ 上向き矢印

…音調が極端に上がっていることを示す。

↓ 下向き矢印

…音調が極端に下がっていることを示す。

( ) 丸括弧

…何か言葉が発せられているが聞き取り不可能を示す。

カタカナ表記

…フィラーを示す。

《 》 下線箇所の下に添えられた二重山括弧

…括弧内に必要な注記を記す。

文字 下線

…誤用を示す

#### 談話 J1 (Aさん・日本語教師 (女))

エットー、アノ、ある：賭け事、勝負事が好きな：おじいさんを持った：家族の話：です。エー、アノー、その主人公というか語り手の私：のおじいさんは、おじいさんっていうか、その家はとても：アノ、長く庄屋をやったような旧：家だったん：ですけども、おじいさんが、アノー、賭け事：にはまってしまって、それでアノー、その家の財産がなくなった、という話です。それでーアノー、おじいさんがそう：賭け事でお金を使ってしまったので、ソノー、語り手の私は、アノー、小さい頃、遠足にも行けないほど貧乏：でした。えおじいさん：がマアそうやって、アノ家を潰してしまっただんですけれどもー、晩年アノおばあさんがなくなるときに、アノー：なんどもマア死ぬ前に、それを、勝負事をやめてくれといわれて、アノーようやくやめて、最後は、あの、あの死ぬ前の2年ぐらいですが、アノ、マアまじめに働いてました。でお話の最後にひとつエピソードがあって、アノーそうやって畑仕事をおじいさんが最後していたんですけどもー、アノーそのむすめ：さんかな↑、アノー、見にいったらー、アノー何か勝負事をしているような声があるのでびっくりして見たんですけどもそれは、アノ実は孫と、アノー草をとって遊んでいるっていう：ことでした。そのその孫というのが、ソノその話し手の私：だったそうです：というお話：です。

## 談話 J2 (H さん・日本語教師 (男))

エー、この話は、この話を書いた人の、友達の話なんですけれども、エーその人は小さいときから、エート、勝負事というのを、まったくしてきませんでした。というのも父親からずっとアノ小さい頃から勝負事だけはしてはいけないと、ずっと戒められてきたからです。どうしてエーその勝負事をしてはいけないのか、ということを一ずっとわからないいたんですが、それがマアだいたい13、4歳ぐらいのときに、理由が、マアわかりました。でこの人の家が一とても貧乏な：家だったんですけれども、マアどれぐらい貧乏かというと、アノー修学旅行、学校の修学旅行にも、行かせてもらえないぐらい、貧乏なおうちだったんです。マア一やっぱり、この人は修学旅行に行きたいですし一やっぱり行けないとはずかしいという思いもあったので一マ両親に一行かせてくれと、泣いて頼んだり一コウ一拗ねたり一いろいろな手を使ってコウ両親に頼んだんですけれども、両親はどうしても行かせて：くれませんでした。でその修学旅行のまえの日に一アノー一マずっとです一ね一修学旅行（）行きたい行きたいと泣いていたんですけれども、父親が、マア、アノー、わたし、アノこの人のほう見て言うには、アノー、おじいさんが、この人のおじいさんが、マア昔勝負事をして、（）アノー一金持ちだった一家を潰してしまったと、エ、言われてしまって、それで、あつ勝負事をしてはいけないんだな、ていうのは初めて：わかったんです。でマアソノー、修学旅行一結局行けずに、そのあと、両親からいろいろソノーおじいさんについて話を、アノー一聞いたらしいんですけれども、マアその話というのが、おじいさんは、コノー一とてもこの地方ではお金持ちだった、この人一マ昔の家に一養子として入ってきて、でそれからマアまじ一はじめはまじめに働いていたんですけれども、マ博打を覚えてしまって、で一マア家を潰すぐらい：博打にはまって、結局家を潰してしまいました。で、そのおじいさんが、マア、おばあさんですね、相手一、アノー一奥さんを、亡くす、亡くした時に、おばあさんに一マア博打をやめると、約束して一、マア博打をようやくやめてくれたんですけれども一、最後に一、おじいさんが、アノ博打というか勝負事を、した相手が、エーコノー一人本人マこのおじいさんの孫です一ねこの人だったという話をマア、母親から聞かされて、エこの人は、マア勝負事：についてとか、おじいさんについて、いろいろと考えた、というお話です。

## 談話 J3 (S さん・日本語教師 (女))

エー、まず、最初に、勝負事という名前の話：なんです、：まず、子供：が、エー、どうして：勝負事：を、両親に禁じられていたのか、それを知ったきっかけというのが、自分が修学旅行にいけないのは、家が貧乏だからだ、といわれたことがきっかけでした。で、その、貧乏になったきっかけ、っていうのを、さらに聞くわけなわけなんです、それはその、子供のおじいさんにあたる人が、昔は一エー裕福な家庭だったのに、

エー、ある日突然、何かのきっかけで勝負事：を始めてしまったがためにおじいさんは、すべて、財産を、エー、食いつぶしてしまって、その家が貧乏になってしまったから、ということでした。それで—その、家族：はすべて反対していたんですが、おばあさんが、もう賭け事は、どうしてもやめてほしいというようなことを死ぬ間際におじいさんに頼んだことがきっかけで、おじいさんはもう、勝負事をしなくなったわけです。しかし、アノ、それからおじいさんはもうすぐく元気がなくなってしまって、マア、家族も、年をとって、マア、ぼけてしまったんじゃないかというふう心配するほど：でした。ある時、アノ、エー嫁にあたる人=おじいさんの嫁にあたる人が、働いているはずの、おじいさんのところにお茶を持っていったときに、声が聞こえてきました。おじいさんは=どんな声かっていうとおじいさんは、もう一勝負だっという様な声で、お母さんは=エーその嫁に当たる人は、また：賭け事をしているんじゃないか、とすぐく不安になって、覗いてみると、子供と、エー、働いているので、ソノ畑にいるわけなんですけども、こどもと葉の長さを比べていて、それで、ソノマ、勝負事といえば勝負事なんですけども葉の長さを比べる、という遊びに興じていて、それをしているときのおじいさんはとても、エー、楽しそうで：ある、という：はなし：です。それを見たとき：に、マア、おかあさんは、ほのぼのとした気持ちになった、という話です。

#### 談話 F1 (経営学部2年・Sさん (女・中国))

エットー、筆者は=筆者の友達は、なぜ、賭け事を避けたの：がについて、書いています。ソノ、友達：の=A=その友達は、ウーン、エー、貧乏な家庭に生め=ま：れたので、小学校のとき、エットー修学旅行さえも、ウーン、行かせてもらえませんでした。ウーン、その友達のおとうさんは、家庭にびんぼ=A=家庭を貧乏になったのは、ウーン、友達のおじいさん：が、賭け事：に、はまったせいだと言いました。ソ、もともとは、彼の家庭はよかったです：が エット、その友達の、ア、おじいさん=おじいさんは、賭け事を、溺れて：しまったので、エー、ウーン、家庭の財産を、ほとんど、失いました。それにもかかわらず、ウーン、エート、賭け事はやめることは、ありませんでした。しかし、友達=A=その友達の、おばあさん：ウーン：は死ぬ前に、ウーン、おじいさん：が、か=賭け事をやめてほしい何度も何度も、エート、口説いたことを：繰り返してしまいました：ため、その友達のおじいさん：は60歳になってから、ウーン、賭け事を、やっと、やめました。ウーたった1回だけ、ア、ただし1回だけ、ウーン、孫たちと、あそ=遊ぶような賭け事をしましたそれは、ソ一葉=葉の=葉の長さを比べる、というゲームでした。ウ、それを見た、友達：の：おかあさんは、以前：のとき、エット、おじいさん=おじいさんの賭け=A=おじいさんのせいで、受けた苦しみを忘=忘れて、ウーン 心から、おじいさんのことを、許しました。



## 談話 F2(人間学部3年・Rさん(女・中国))

エート、ウン、友達から、勝負事について、ン、聞いた。ソー、友達の家は、前はそんな貧乏じゃ：なかった。ただおじいさんは、ソー、博打が、好きで、ソー だから、(そうへい)残ってる：家(ひきに、あっ、ひき)まで、他の人に、出したから、だから、貧乏になった。そのときは、お、友達、アノー ウーンエート、修学：旅行もできなくて、だから、ソー、もうおじいさんは、ほんとに止めたのは、60歳のとき。そのとき、ウンー止め=止める原因は、実はおばあさんエートー臨終のとき、お=おとう=おじいさんに、何か悪いこと、ン、言っ、アノーやめてほしいといわれて、だからおじいさん：が、ほんとに止めました。ウン、でも、死ぬ前：は、実は博打、ウン、まだやりました。ウン、その最後の相手は、実は孫です。友達です。ただ、藁の長さ：で、くらべ：て、長いほうが、ン、勝ちという博打、やりました。おかあさん見て=ウン=アノー=おかあさん、おじいさんの姿=見てから、前の：恨み、無くなって、ソー、おじいさんに理解=理解↑ウン理解しました。

## 談話 F3(経営学部2年・Nさん(女・中国))

筆者の友達は、小さいのとき、友達といっしょに=小学校のとき=友達といっしょに、旅=修学旅行に行きたいですが、ウン、五円ぐらいの旅費：ないですので、ウン、行けない：ことになった=なりました。ウン、実は、友達=彼の、祖父の時代に、祖父は、ナンカ、お金持ちだった。で、ウン、：でも、祖父は博打が：好きになって、財産や家など、全部、負けてしまった。で、こんな状態がずっと祖母死ぬ前に、祖母は、ウン、最後の望みは、アーン、祖父：が、博打をやめ：たいということ：で：ある：のでウン、祖父は、祖母死んでから、博打くを止めて、はたら=働いていた。で、最後の勝負事は、ウン、孫といっしょに、二人で、ウン、藁の長さ比べた。ち=祖母=祖父は、勝った。おかあさん：見てから、ナンカ、祖父に、前のイメージをかわってた。

# **The Skill of Summarized Spoken Japanese: A Comparison Between Foreign Students and Japanese Native Speakers**

Osamu UMEMURA

The international students who learn in Japan need to summarize information in various situations at university, and report it in Japanese. For instance, the international students are required to rewrite passages in brief, and announce the main points of lectures concisely. In particular, a students' ability to verbally summarize what they read and hear is important. It is said that Japanese people have intuitive ability to summarize in Japanese. The purpose of this thesis is to clarify the intuitive ability through comparing Japanese people and international students.

As a result of the investigation, the following has been understood; the international students tend to sacrifice comprehension of the listener in order to summarize the contents. On the other hand, the Japanese people tend to give priority to comprehension and intentionally use meta-language and paraphrase a great deal.