

共同研究:

誤 聴 分 析

寛	寿 雄	(神 戸 大)
末 延	岑 生	(神 戸 商 大)
野 間	司 郎	
神 崎	和 男	(名 古 屋 短 大)
山 根	繁	(帝 塚 山 短 大)

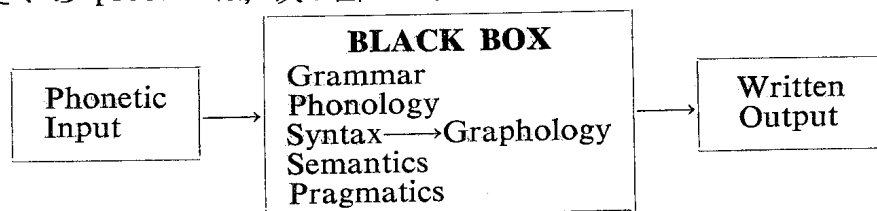
I. 実験のデザイン

本研究は、日本の大学生が英語を学習する過程において生じる誤聴⁽¹⁾（あるいは聴き誤り）のありのままの姿をとらえることに焦点をしばったので、それにふさわしい実験方法が必要であった。結果的には dictation（正しくは transcription）という、一見工夫のない素朴な方法を採用することになったが、被験者が耳にした通りをそのままに書きとるという単純さをもつ点で、聴き誤りをより確実な形で抽出することができ、それによって、われわれが予測しなかったような聴き誤りも発見できるのではないかと考えたからである⁽²⁾。他方、dictation には他のテスト（語彙、文法、作文、発音等）と高い相関性があることも実証されている⁽³⁾。

(1) 「誤聴」という用語は、末延岑生「英語音声の誤聴に関する実験的考察」神戸商科大学『人文論集』第13巻、第3・4号（昭和53年2月）による。

(2) 上記論文 pp. 23—24 参照。

(3) John W. Oller, Jr., "Dictation as a Device for Testing Foreign-Language Proficiency," *ELT* Vol. 25 No. 3, June, '71 によると、被験者が dictation を行なっているさいの process は、次の図のようになっている。



また、この資料によると、学習している言語の総合力 (Vocabulary, Grammar, Composition, Phonology) と dictation の相関指数は、0.86 となって、これは非常に高い数値である。

実験の実施にあたっては、以下のような手順に従った。

I.1. 被験者

神戸市内の国立（1校）・公立（1校）・私立（2校）の教養課程に在学する大学生100名。（実際の被験者数は、100名以上であったが、統計的に処理しやすいことを考慮し、各校より25名ずつを選択、合計100名とした。）

I.2. 言語材料

NHKのEnglish Hourという番組を担当していたJane Ferguson嬢⁽⁴⁾による日記の朗読を録音したテープ（録音時間＝1分00秒）。日記はnatural speedで朗読されているが、ほとんど朗読しているとは感じさせないほどの自然な話し方である。朗読中のsentence数は10あり、その内容については、資料1, 2を参照されたい。

なお、本実験で自然な発話のテープを用いたのは、いわゆるdictation speedによる弊害、すなわち、dictationが(Ladoの言う)spelling testのようになることをさけたかったからであり、更に、この方が被験者の総合力を調べるのに、より適切であると考えたからである。

I.3. 実験方法

上記被験者に対し、実験材料である発話を各自でコピーさせ、それを30分かけて書きとらせた。その後、さらに20分を与え、全文和訳をさせた。更に、答案回収後、テープ中の難解と思われる語句について、単語テストを実施した。（なお、資料の分析に際しては、あくまでもdictationの結果を基礎資料として利用するに留めた。）

I.4. その他

実験終了後、数名（任意）の被験者に実験に関するインタビューを行い、他方、約40名（任意）の被験者に実験に関するアンケート調査を実施した。これは、被験者がdictationを行なったさいの心理過程をさぐるためのものであった。（ただし、本研究では、その結果について言及せず、今後の研究のための資料の一部とするにとどめている。）

(4) 彼女の略歴は、Pennsylvania州Pittsburg出身。フロリダ大及びハワイ大卒。年齢24才位。発音は、いくぶん鼻にかかる傾向がある(nasal twang)。

II. 資料の分析と考察 (A)

前述のように、誤聴のありのままの姿をとらえることを、われわれの実験の目標として掲げた以上、資料が当然重要となってくる。この種の実験的考察においては、資料はいくらあっても多すぎることではないし、また、実験方法についても、dictation 以外のよりよい方法が採用される可能性は多分にある。そういう意味で、今後、さらに資料の収集及び実験方法等について研究する必要を感じるが、とりあえず本研究を通して幾多の興味深い結果が得られ、これは、当初の目的に、いちおう、かなうものであった。それで、以下実験を通して得られた資料についての説明を行ない、同時にその分析と考察を試みたい。

II. 1. 発話全体の聴解傾向 (資料 3)

ここでは、被験者がテープ音を聴きとる際の傾向をみるために折線グラフを用いた。これによって、どの箇所が聴きとれ、あるいは、聴きとれていないかということが観察可能である。

グラフの縦軸には正聴率⁽⁵⁾、横軸には実験に用いた発話を、単語別にのせた。また、①から⑩までの番号は、各文の番号を示す。

このグラフからわかることは、各単語の正聴率と文全体の正聴傾向である。(もし英語の母国語話者であれば、100%の所に直線が続くのが当然となる。) 実験結果では、たとえば①の文における“*I'd*”の場合、正聴率 83% で、従って誤聴率は差引き 17% となる。この①の文についてももう少し詳しく検討してみると、“*I'd*” から “*a few more*” までがほぼ 80% 以上の正聴率となっているのに対して、“*excerpts*” の所で急に正聴率が落ちこんでいる。これは、被験者のほとんどが、“*excerpts*” という単語を知らなかったということに原因することが単語テストの結果確認された。また、“*excerpts*” と同様、正聴率の低い “*taken*” の場合については、その誤聴者の 41% がこれを “*taking*” と誤っていた。

さらに、個々の文における特徴に目を向けると、例えば⑨の文においては、全体の正聴率にくらべ、“*that*” のそれが極端に低いことに気づく。これは、後でもふれるように、“*that*” には強勢がないこと、また、“*learn that*” が [ləˈnæt] (資料 2 参照) と一息で発音されており、th の [ð] の音が聴こえなかったこと

(5) 正聴率とは、誤聴率に対して用いた用語で、被験者数(本実験では 100 名)中何名が正しく聴きとったかという割合を示す。

が原因と考えられる。次に気づくこととして、⑩の文の“student”の正聴率(86%)が、他の箇所の“students”(すなわち、②の68%と⑨の64%)にくらべ、10%程度高いということがあげられる。その原因は、必ずしも明確ではない。しかし、②においては前置詞“of”，⑨においては冠詞“the”のあとに、それぞれ“students”が続き、一息で読まれるのに対し、⑩では、“student”の前に“American”があり、この、4音節語が明瞭に発音されているという点で、クッションのような働きをし、“student”そのものが聴きとりやすくなったといえるかもしれない。

次に単語別ではなく、文全体を見わたすと、いくつかの興味深い事実が観察される。例えば、②の文において、文の始めと終りの部分が比較的よく聴きとれているにもかかわらず、中央部、すなわち、“it”から“appeared”の正聴率が全体的にかなり低くなっている。これは、②のような長文においては、聴きとる際に、被験者の注意力に一種の中だるみ現象が生じることを示しているといえるかもしれない。更に、もう一つの原因としては、“when”から“appeared”のあたりは、発話者の感情があらわれているため、発話スピードがかなり速くなっていることに気づく。

次に、③の文を見てみると、②の文とは形は異なっているが、同様に中央部が落ちこんでいる。ここで“grabbed”の正聴率が特に低いのは、被験者がこの語を知らなかったためである。しかし、意味的には、context から判断したのか、「つかむ」と解したものが相当数みられた。さて、この中央部の落ちこみについては、先例②の文と同じく、発話速度が速いことと、先述の中だるみ現象がその原因となっているように思われる。ただ、ここで特に興味を引くことは、文頭・文尾の正聴率だけが、他の部分にくらべ高くなっていることである。この点は、他の文についても言える。(資料4参照)

この他特筆すべき点としては、⑤・⑦・⑧の文において、強勢(資料2・3参照)のある語の正聴率が相対的に高くなっていることである。これは、強勢を受ける語が聴きとりやすいという意味では必ずしもなく、リズムとの関連で説明されるべきものと思われる。たとえば、⑤の文において、“swept, floor, filled, flower, vases, fresh, water”が、他の語にくらべて正聴率が高くなっているのは、これらが文全体のリズムを生み出す為に強勢を受ける語であることに起因しているといえるであろう。

II.2. 品詞別誤聴分類

上述のように、グラフ上のジグザグ状態、及び content words の正聴率が

全体的に低いこと（折線グラフ参照）を考えると、被験者は文法面をあまり理解していないのではないかという危惧が成立つ。ここでは、この点を明らかにして行きたいと思う。そこで、文法面の聴解度を明らかにする方法の一つとして、以下 a, b, c の順で、品詞別に誤聴を分類し、その検討を試みた。

II. 2. (1) 品詞別総誤聴率（資料 5）

ここでは、横軸に **content words** と **function words** の二大区分をし、それに従って各品詞を配列した。縦軸には、総誤聴数 (5703) に占める各品詞の誤聴数の割合を百分率で示した。例えば、名詞の場合、誤聴数が 919 あり、総誤聴数の 16.1% を占めている。以下同様に、各品詞の誤聴率が示されているが、名詞の語数は、全発話語数の 17.6% もあるのに、誤聴もそれだけ多くなるのは当然であるが、グラフを見ると名詞や動詞を多く誤聴しているとは必ずしも言えない。従って、次のグラフ（資料 6）を検討することによって、より正確に品詞別の誤聴率をとらえたいと思う。

II. 2. (2) 名品詞内における誤聴率（資料 6）

ここでは、各品詞内での誤聴率が示されている。すなわち、名詞を例にとると、被験者は、全名詞中 34% の名詞を誤聴していたことになる。⁽⁶⁾ これを見ると、各品詞とも誤聴率が高く、特に動詞が 40.5%、代名詞が 40.7%、そして冠詞が 55.2% と著しい。

このグラフから、各品詞とも誤聴率が高いことは一応わかるが、果たして被験者が各品詞をどのように誤聴したのかということまでは確かめられない。すなわち、ある動詞を誤聴した被験者には、それを動詞としてとらえていた者もいれば、他の品詞に誤聴していたものもいるわけで、このグラフだけでは、この点を明らかにすることは不可能である。そこで、その内訳を次のグラフで試みたわけであるが、これは、文法面の聴解度を探る意味で重要である。

II. 2. (3) 各品詞内における誤聴傾向（資料 7）

このグラフは、総誤聴数 (5703) のうち、その約半数 (2786) を無作為に抽出し、それを品詞別に分類したものである。すなわち、動詞の場合だと、動詞の

(6) 34% という数字は、以下の計算による。

$$\frac{\text{名詞の誤聴数 (919)}}{\text{名詞の語数 (27)} \times \text{被験者数 (100)}} = 0.34$$

6

総誤聴数 1135 のうち 721 を抽出して、それを 100 とし、実際には動詞として発話されたのであるが、それを別の動詞と誤聴したものや、ほかの品詞、つまり名詞、形容詞、前置詞、分類不可能の語（雑）としたもの、及びブランクにしたものというように、それぞれの割合を百分率（カッコ内の数字）で示した。例えば、“filled” を “fell” と誤聴したものは動詞に分類され、“field” としたものは名詞に分類されるといった具合である。なお、左半分の品詞（動・名・形・副）は **content words** で、右半分の品詞（冠・接・前・代）は **function words** である。

そこで、グラフ全体に目をやると、**function words** の所で、ブランクの多いことに気づく。これは、これらの語の誤聴の大部分が聴取不能であったか、あるいは、理解不可能であったことを示す。**Content words** については、動詞の項で、（ブランクを除くと）動詞以外の語に誤聴していたものが約半数もある。全体的にみると、動詞を動詞として誤聴したものは、わずか 27.2% にすぎない。また、形容詞に至っては、（同様にブランクを除くと）、形容詞以外の品詞にとらえていた割合は、形容詞としてとらえていたものの約 4 倍もある。このように、他の品詞に誤聴している割合が高く、このことから、被験者が音のみにとらわれたために、文法面での弱体を露呈しているといえるであろう。

III. 資料の分析と考察 (B)

個人の聴解力に關与する要因には、種々多くのものが考えられる。例えば、心理的要因、物理的要因、個人の持つ知識的背景、年令等。しかし、ここでは純粋に音声上の要因を議論することにする。なお、分析にあたっては客観性を期するためにサウンド・スペクトログラフ（リオン）を用いた。被験者の誤聴を音声面から以下の 6 項目に分類した。⁽⁷⁾

III. 1. Segmental Substitution

誤聴の結果分節音のとりちがえが起こっている例。

III. 1. (1) Consonant

student do → *student, too (18)⁽⁸⁾

これは有声 / 無声の誤聴である。student の語尾音 /t/ の影響を受けて do

(7) 分類に関しては Garnes (1975) に負うところが大きい。

(8) かっこ内の数字は誤聴者数の割合 (%) を表わしている。

の /d/ が無声化するという同化現象が見られる。そのために被験者は /t/ と聴いたのである。言い替れば [d̥] という異音をそのまま正直に聴いたことになる。

for a minute → *for a minutes (17)

17%の被験者が、氣息音を伴う /t/ の異音 [tʰ] を結果的に /ts/ として誤聴している。しかし、反面しっかりとした文法力があれば *a minutes という様な、ごく基礎的な文法を無視した誤聴は起こらなかったはずである。

類例：

/ð/ ... /z/ done with great speed → *done was great speed (16)

and with great → *and was great (23)

/l/ ... /r/ kept clean → *kept crean (6)

fresh water → *flesh water (2)

III. 1. (2) vowel

books → *box (20)

母音はプロミネンスが大きいため、比較的聴きとり易いはずで、また、この語はごくありふれた語であるにもかかわらず20%の誤聴があった。われわれ日本人が思っている以上に、ゆるみ (lax) 母音の /u/ の調音点は /ɔ/ に近いと誤聴が生じたと考えられる。文法的にはこの位置に box は可能であるが、ふつう boxes となるところであろう。

my own paper → *my on paper (17)

文強勢の置かれない2重母音は、ほとんど単母音化したり、あるいは完全に単母音になっている場合が多い。また、own の duration 短かさはスペクトログラムにも表われている。

類例：

/ɛ/ ... /ɑ/ please step → *please stop (15)

/ɛ/ ... /æ/ kept clean → *cat queen (7)

/ej/ ... /ə/ And they even → *And the even (14)

III. 2. Coalescence

本来強勢の置かれない機能語は、音声変容を起こしたり、その音の一部が脱落することがある。

and they filled → *and (40) filled

意味上、情報性の低い **they** は、先述のように /d/ と同化して /th/ 音が [n̩] に変容し [neɪ] になっているので 40% もの被験者が聞きとれなかったと考えられる。(もっとも、この文における **they** は文法上省略可能である。) 同様に、

learn that → *learn at (20)
[lɛ̃n̩t]

についても、文法を説明する際には「接続詞 **that** 以下は…」という様に、**that** で導かれる従属節をひとまとめのユニットとして考えるが、**casual speech** においては、むしろ、**that** の前よりその後にポーズが来ることが多い。⁽⁹⁾ この場合も、**learn** と **that** が一気に発話されたため、**th** 音 /ð/ が **learn** の /n/ 音と同化を起こし、[lɛ̃n̩t] となっている。被験者は正直に音声どおりに聴解し、それが誤聴につながっている。

III. 3. Deletion

They swēpt the flōr → *They swept (60) floor

弱強勢の語 **the** [ðə] は音声自体は変容していないものの、高ピッチの谷間にはさまれているので聞き取りにくい。

類例：

And as suddenly as they → *And (74) suddenly (62) they

And they dusted → *And (19) dusted

on my own desk → *on my (36) desk

III. 4. Word Boundary

III. 4. (1) Word Boundary Insertion

もともと **word boundary** が存在しない所に **boundary** を挿入して誤聴する例が見られる。

step aside → step a side (30)
[stɛpə saɪd]

これはくだけた話しことばで、よく現われる **dynamic displacement** (動的転位) と呼ばれる現象である。すなわち、**aside** の語頭音 [ə] が **step** に連続して発音され [stɛpə] になっているために、**word boundary** を挿入して聞いたわけであるが、これは **boundary** の仕置のとり違いであり、当然、次の III.4.2.

(9) Yamane (1978) 参照。

の記述とも関連してくる。

類例：

great outbursts → *great out past (3)

III. 4. (2) Word Boundary Deletion

前出の Insertion とは逆に、本来 word boundary のある所を無いものとして聴いた場合がこれにあたる。

I've ever seen → *I've everything (4)

ever seen [évəsi:n] という様に一気に発話されているので boundary の存在に気づけなかったものと解される。

類例：

a few more → *a humour (2)

III. 5. Syntactically Motivated Addition

全体からみると割合は少ないが、音声的には無音状態であるにもかかわらず、余分な語を付加して誤聴した例があった。

with fresh water → *with the fresh water (3)

outbursts of laughter → *outbursts of the laughter (2)

文法を overgeneralize し、NP の前には必ず the が必要だと思い込んでいる被験者の誤聴であろう。⁽¹⁰⁾ hypercorrection の一種だと言える。

III. 6. Substitution of Morphologically Similar Words

被験者は、未知の語に出くわした場合、context を手掛りにして、意味的に類似した語を既知の語の中から選ぼうとする傾向が見られる。

excerpts → *episodes (7)

→ *essays (2)

→ *examples (1)

被験者に課した単語テストからも、この excerpts という語を知らない者が多数いた事が判明したが、何とか guess work で処理しようとしている。どの程

(10) Voss (1977) は、ドイツ語を母国語とする被験者を対象にした研究のなかで、次の様な、この種の addition の例を紹介している。

sitting round doing nothing → *sitting round *and* doing nothing

finding out what they want to do → *finding out what they want to do *with it*.

度意味を把握しているかを見るために、訳を書いてもらった。それをある一校を例にとって検討してみると、答案では正しく書き取っていなくても、意味としては理解している者が約半数いた。(11) 聴解力完成に向かう一段階として、**context** をたよりにしての、この **guess work** は極めて重要であり、こうした文法面と分離しない音声教育が今後志向されるべきであろう。

類例：

They madly grabbed → *They madly grasped (1)

III. 7. Expressive

発話に感情が入ってくると、音は不明瞭 (**slurred**) になるが、自然な発話に特徴的な **hesitation**, **interruption**, **repetition** 等によって、その不明瞭さは補われる。(12) この実験で使用した言語材料は自然なスピードで読み上げたものなので、**ah**, **em** 等の **hesitation** は挿入されていないが、感情のこもった **emphatic** な発音がところどころに見られる。その類例として、

and all this → *and whole this (14)
[ən^hnɔ:l ðis]

をとりあげてみると、強調された **all** の母音の前に起こる **glottal stop** の **release** の音 [h] が被験者にその語頭音ととられて、**whole** と **transcribe** されたのである。(もちろんここでは、**all** と **whole** に起こる母音の相違 [ɔ:/ow] は問題にされていない。)

おわりに

一般に誤聴分析といえ、再びその誤りを繰り返させないという“教育的”配慮のもとに、その原因を調べ、矯正をはかるといのがたて前だが、本研究では、ただ、誤聴の実体をとらえるという立場で、ありのままの姿を観察してきた。

その結果、これは当然のことではあるが、学習者は、音声の内部音としての音素 (**emic**) を聴く以前の段階で、外部的物理音としての異音 (**etic**) を聴いているということがわかった。しかしこの場合、異音を聴くといっても、私達が想像を絶するほどの高度な音声的レベルから異音を聴くことがあるというこ

(11) 例えば、「ひとつのはなし」、「経験談」、「ばっすい」という訳が見られた。なお、資料3のグラフ上の点線は、文脈から類推してその意味をとらえていたものを正聴として考えた場合、その点まで正聴率が上昇することを示す。

(12) Rivers (1964: 203)

とも、all → whole 等の例から明らかとなった。これは、いつも音素レベルで音声を聴く傾向を持つ教師にとって、学習者のレベルに戻って異音を聴く、つまり、学習者の身になって異音を聴くことがいかに困難であるかを物語るものである。それを単に矯正のための材料とすることが、真に教育的であろうか。学習者の誤聴を通じて分ったことは、まずこのことであった。さらに、たとえば“*excerpts*”の例でわかるように、学習者は、未知の語に出くわしたとき、異音レベルにとどまらず、*context*, ポーズ, 強勢, リズムといった言語的要素をもとに、出来るかぎり音素的レベルで聴こうとする意欲も見られた。こうした意欲こそ聴解学習にとって大切な要素であり、学習者にこういった場を与えることこそ教育的であると考え。とはいえ、逆に、必ずしも精密に聴いていないことも事実である。それは *function words* のブランクが多いことであらざるを成す。

このように誤聴を見てゆくと、私たちは次のような結論を導くことができる。

つまり、ちょうど一匹の美しい蝶がはばたくまでには、卵から毛虫、そして蛹へといった変態過程を辿ると同じように、言語学習においても、ある言語に習熟するまでには、さまざまな過程を辿らねばならない。誤聴はこの意味で、言語学習における自然かつ重要な一段階ともいえる。このことは教師のみならず、学習者自身が心得ておくべき問題であり、それによって教師も学習者も誤聴に対する従来の偏見をなくし、それではじめて、抑制のない、自由な環境のもとでの言語学習が可能となるものと思われる。

REFERENCES

- Garnes, S. 1975. "Slips of the Ear: Errors in Perception of Casual Speech" *Chicago Linguistic Society*. Vol. 11.
- Knowles, G. 1974. "The Rhythm of English Syllables" *Lingua*. Vol. 34.
- Kohno, M. 1974. "A Prosodic Analysis of Spoken American English — A Phonetic Transcription —" Kobe University of Foreign Studies.
- Rivers, W.M. 1964. "Listening Comprehension" *Modern Language Journal* vol. L. No. 4.
- 末延岑生 1978. 「英語音声の誤聴に関する実験的考察」神戸商科大学『人文論集』。
- 山本 茂 1971. 「Aural Perception の困難点に関する一考察」英語学論読資料。
- Yamane, S. 1978. "An Experimental Study of Hesitation Phenomena" MA Thesis Kobe University of Foreign Studies.
- Voss, B. 1977. "Hesitation Phenomena as Sources of Perceptual Errors for Non-Native Speakers" *Linguistic Agency University of Trier*.

APPENDIX

資料 1

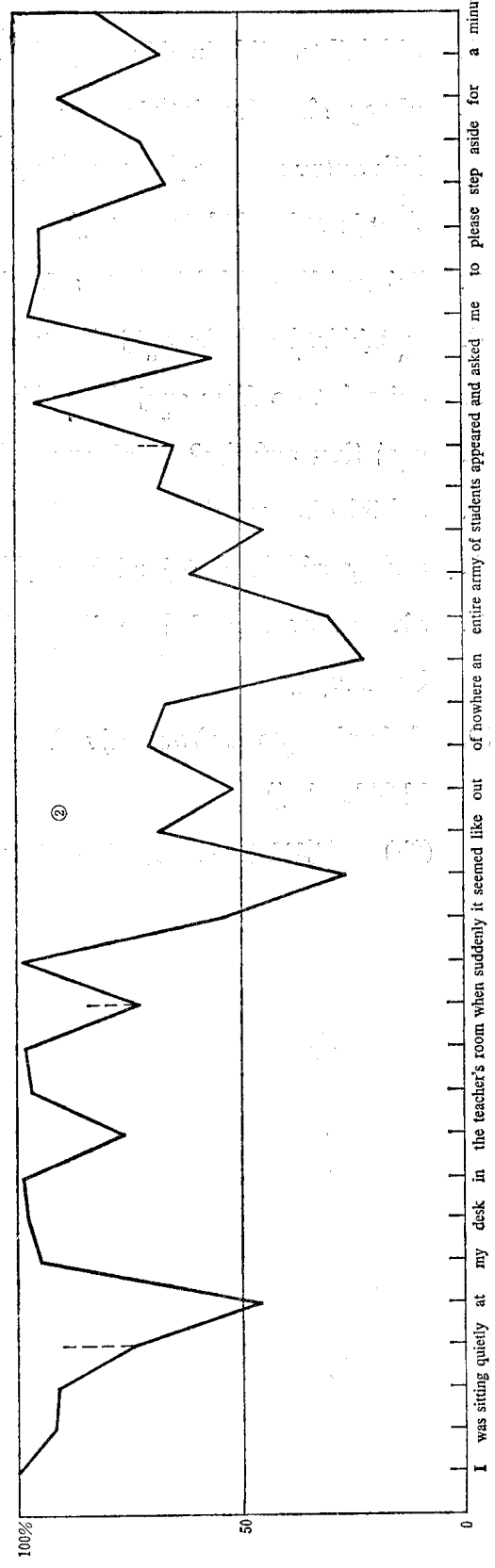
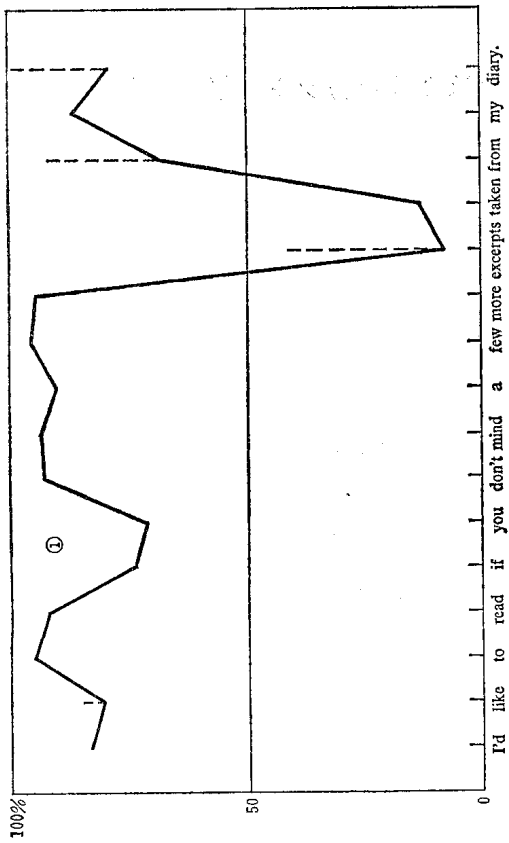
1. I'd líke to reád, if you don't mînd, / a féw more éxcerpts
tàken from my díary. #
2. I was sítting quíetly at my désk / in the tèachers' room, /
when súddenly / it sêemed like out of nówhere / an entíre /
ármý of stúdents appèared / and âsked me to / please stép
asíde for a mînute. #
3. They mádly gràbbed the dírtý àshtrays and èmptied them. #
4. And they dústed the bóoks and they / émptied the wâste-
câns. #
5. They swêpt the flóor and they fíllèd the flower-vâses with
frêsh wáter. #
6. And they éven arránged my own pápers on my own désk. #
7. And áll thís was dóne with gréat speêd, # and with gréat
óútbùrsts of laúghter. #
8. And as súddenly as they had cóme, // they wère góne. #
9. I was só surprísed to leàrn that the schôol was képt
clean / by the stúdents them-sélves. #
10. Júst about the mòst I've èver seen an Américan student
dó // îs érâse the bláckboard. #

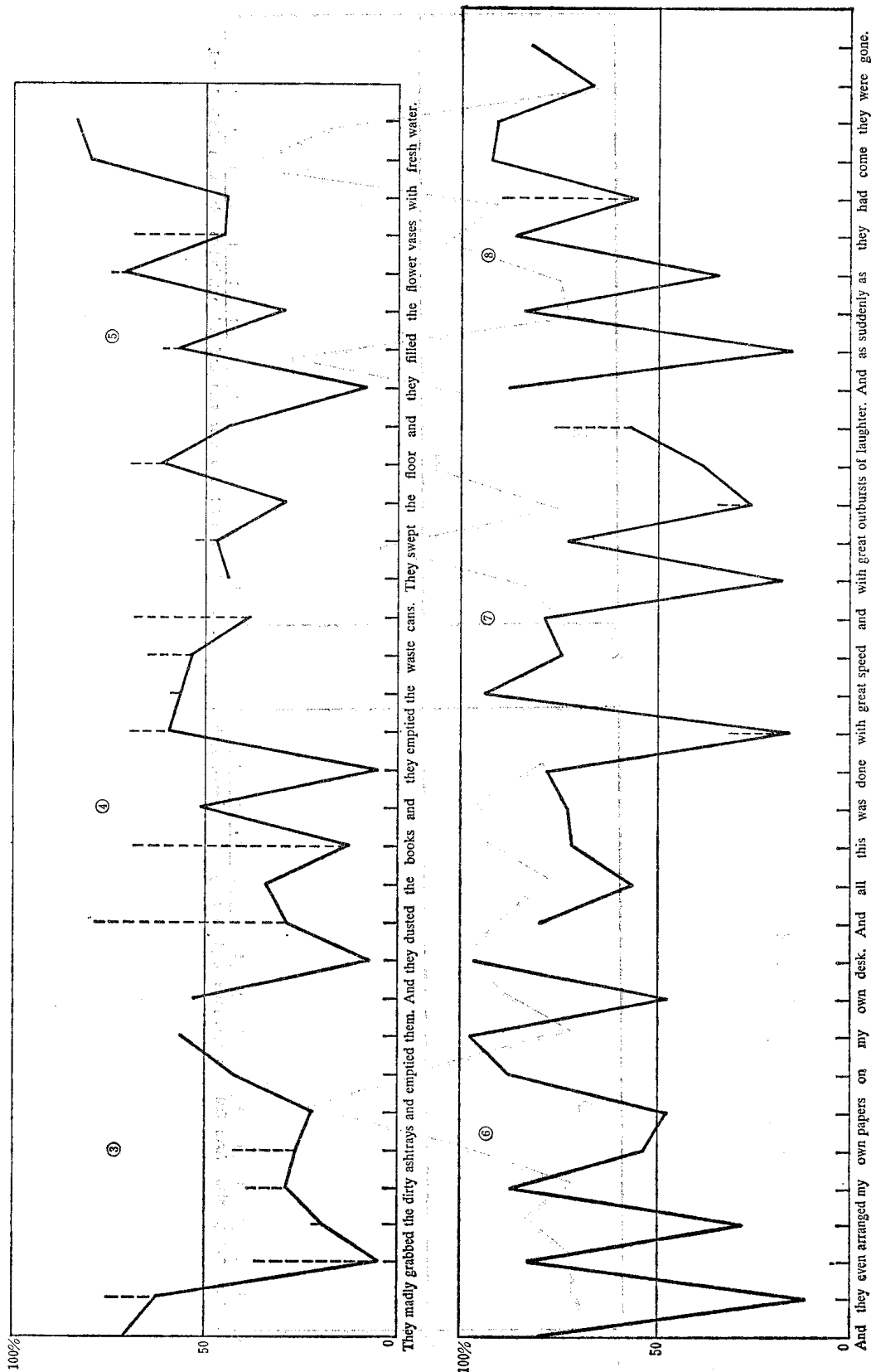
資料 2

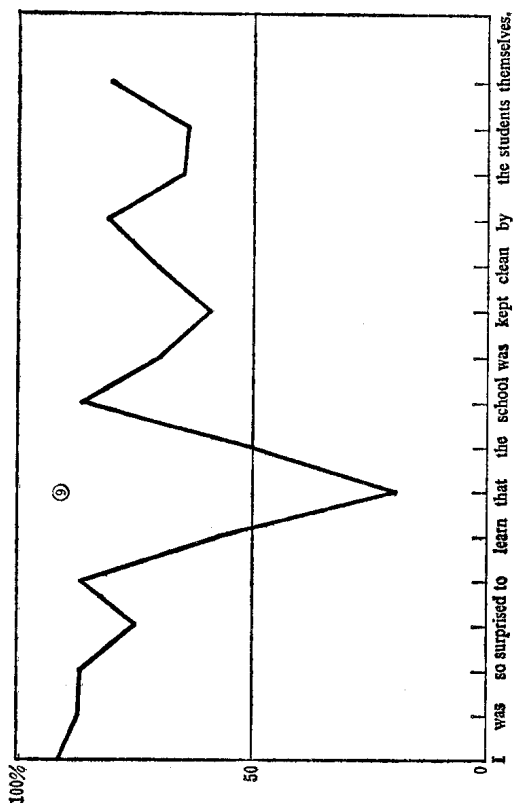
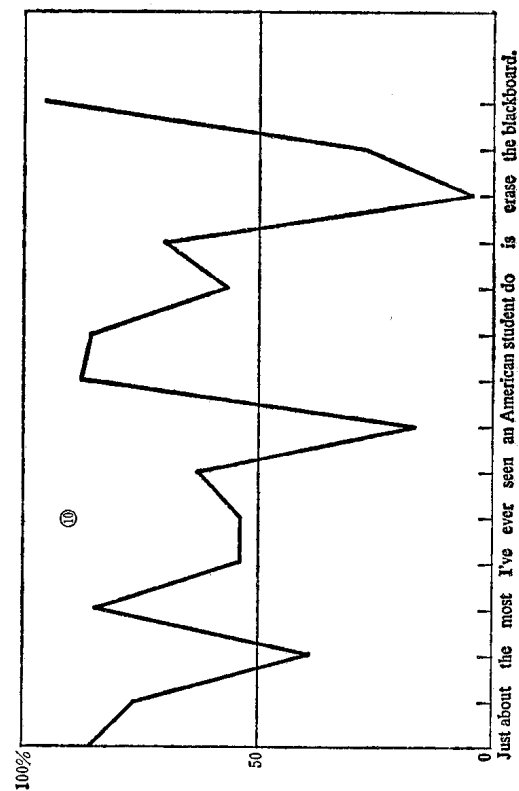
1. ajd lájktv ríjdířju dón mâjnd / afjúw mæ éksə'pts tɛjkn frəmmaj dájəriř#¹⁰⁵⁰
2. ajwəz sítij kwájətkɪ' ətmaj désk ina tɪřsəz ruwn / hwɛn sédnɪ / itsíjmd⁹⁰⁰
lajk autəv nówɛə / ənɛ+ntájə / á'mijəz stúwdəntsə / pɪ'rd / ɛ+nd æsktmətu⁴⁵⁰
/ plijz stépsâjd fəmint #⁶⁰⁰¹⁰⁰⁵⁰⁵⁰⁰²⁰⁰
3. ðej mædkɪ græbd ðədə'tɪ æřtrejzən èmtiðəm #
4. əŋðejdástɪ ðəbʊks əŋɛj émpɪ ðə wɛjstkænz #
5. ðejswépt ðə flɔ'r ɛnej fɪldə fláwə veísɪz wɪð frɛřwɔ'fə #
6. ɛnej íjvɪ əréndzɪ? maj ɔwn péjparz ɔnməjɔwn désk #
7. ənhɔ'l ðɪs wəz dɛn wɪð gréjtspíjd # ənwɪð gréjt awtbə'stəv láftər #⁵⁰⁰
8. əndəz' sédnɪ əz ðej əd kém // ðejwə gówn #
9. ajwaz sów səpràjzd tə lə'nət ðə skúwl wəz képt klɪjn / baj ðə stúwdənts⁶⁰⁰
ðəmsɛ'z #
10. dzéstəbautðə mɔwst ajv èvəsijnənə mérikən stuwdn dúw // ízərə+řstə¹⁰⁰⁰
blækbo'd #

(注) 数字はポーズの長さを表わす。単位はミリセカンド (1/1000秒)

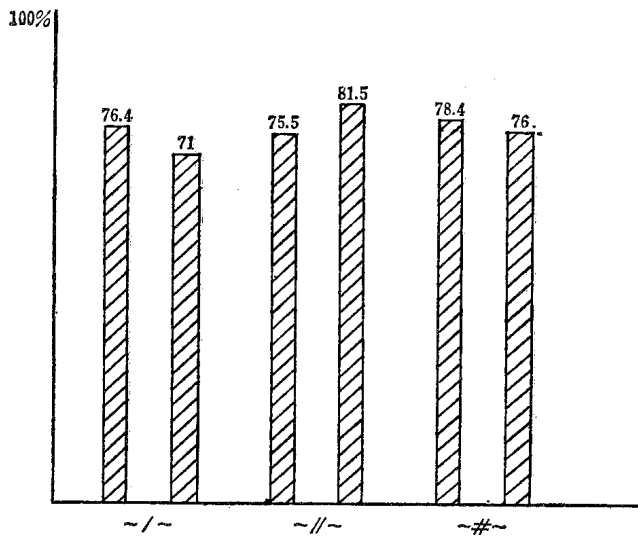
資 資 3



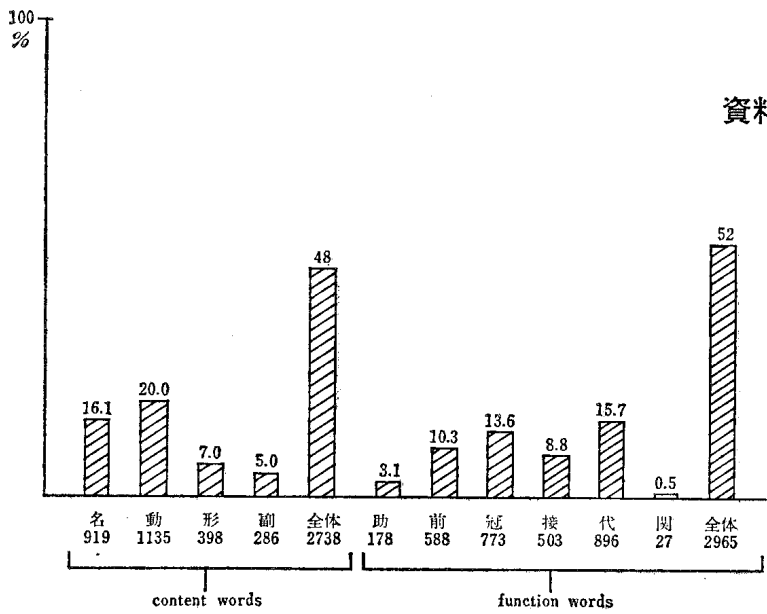




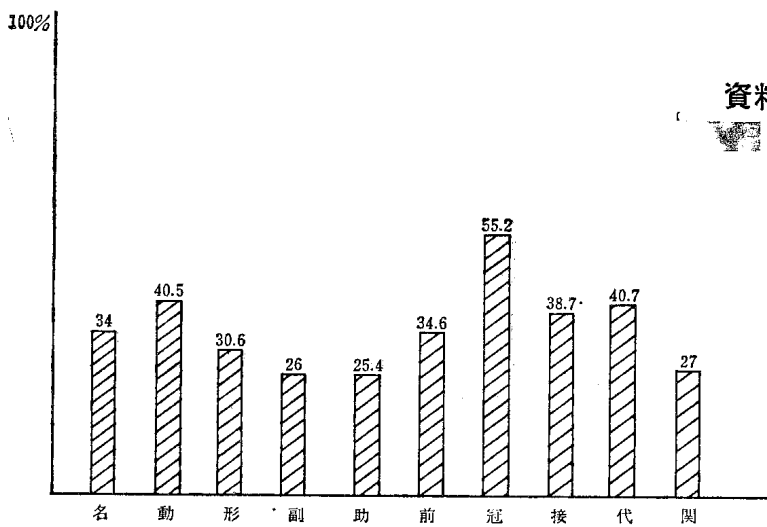
資料 4 ポーズの前後の正聴率



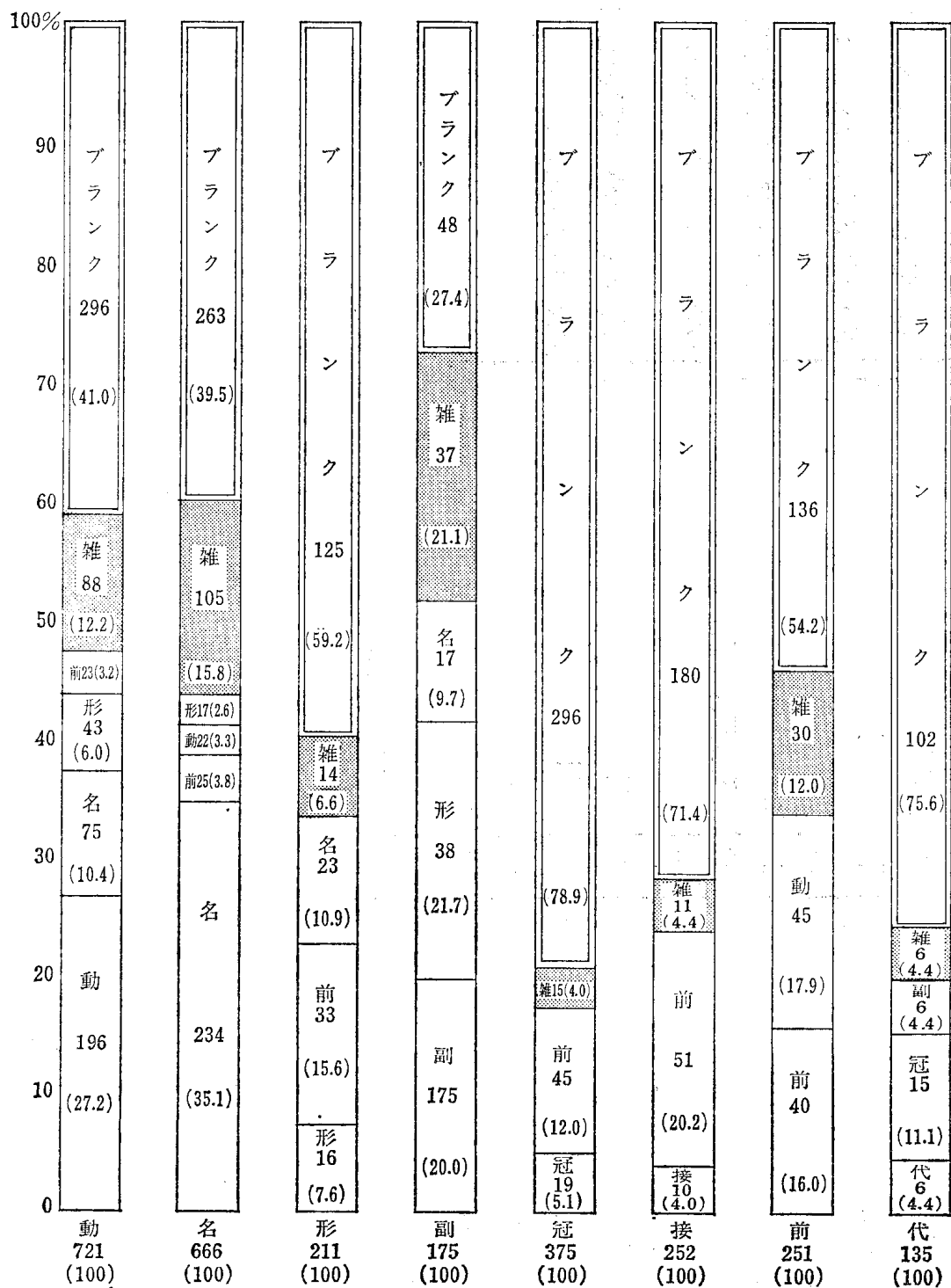
資料 5 品詞別総誤聴率
(総誤聴数 = 5703)



資料 6 各品詞内における誤聴率
(総誤聴率 = 37.3%)



資料 7 各品詞内における誤聴傾向 (総誤聴数 = 2786)



An Analysis of Perceptual Error

Hisao Kakehi, Mineo Suenobu
Shiro Noma, Kazuo Kanzaki
Shigeru Yamane

Our purpose of the present study is to observe closely and examine critically the perceptual errors which university students make when they hear spoken English. One hundred students are asked to transcribe one-minute taped utterance read by a native speaker at natural speed.

Perceptual errors are analysed from various angles; with reference to phonetics, syntax, and semantics. It was found that as subjects are unable to differentiate "significant" phonemes from "insignificant" allophones, many cases of decoding fluency are resulted.

There were many errors which, if they were more conscious of grammar, would have been avoided. Students seem to pay much attention to what they hear but less attention to the basic grammar of English. On the other hand, it is interesting to note that even when students could not hear the word well or did not know the word, some subjects were trying to guess that particular word from the stress pattern, context, and so on. This "guess work" is very important at premature stage.

In order to attain perceptual fluency, students have to go through this premature stage, which is a "necessary step" to leap at the mature stage.