



岐阜大学機関リポジトリ

Gifu University Institutional Repository

Title	学習者が自己修正時に用いるコミュニケーション・ストラテジーとは
Author(s)	野原, 美和子
Citation	[岐阜大学留学生センター紀要 = Bulletin of the International Student Center Gifu University] vol.[2000] p.[53]-[63]
Issue Date	2001-02
Rights	
Version	岐阜大学留学生センター (The International Student Center Gifu University)
URL	http://hdl.handle.net/20.500.12099/3367

この資料の著作権は、各資料の著者・学協会・出版社等に帰属します。

学習者が自己修正時に用いる コミュニケーション・ストラテジーとは

野原 美和子

要旨

学習者が発話上の誤りについて修正を強いられ、相手が理解できるようにアウトプットし直すことは、言語習得を促進するとされている。本稿の目的は、修正を強いられた際、学習者がどのようなコミュニケーション・ストラテジーを用いて自己修正を行なっているのか、その種類を特定し、自己修正を成功させるストラテジーを明らかにすることである。そこで、自己修正時のコミュニケーション・ストラテジーの種類・量と個人差との関係、また、言語レベルとの関係、学習者の使用するストラテジーと修正の成否との関連性の3つの視点から分析、考察を行なった。

その結果、学習者が自己修正時に用いたコミュニケーション・ストラテジーは6種類見られ、その他に2種類の応答行為が見られた。また、個人差、レベルに関してもある特徴が見られ、更に自己修正を成功させやすいストラテジーも明らかになった。

1. はじめに

学習者が発した不自然な発話や誤用のある発話を、教師や他の学習者が修正することには多くの危険性が指摘されている。その危険性とは、学習者が修正を受けることを恥だと感じたり (Mendelsohn 1992)、誤りを犯すことへの不安が高まり、情意フィルター^Dが高くなる (Krashen 1982, 1985)、絶えず誤用修正を受けているとやる気が低下する (Vigil and Oller 1976) などの点が挙げられる。これらの危険の多くは学習者の心理面に關わるものであり、言語習得を促進していく上で、大きな障害となることが推測される。

このような他者修正の危険性、マイナス面を補うものとして、学習者自身が誤用に気づいて修正する、自己修正の有効性が指摘されている。また自己修正を行うこと自体に、マイナス面を補うこと以上の積極的な有効性があることも主張されている。

Krashen (1985) の提唱したインプット仮説を補足するものとして、アウトプット仮説がSwain (1985, 1995) によって提唱された。それによると、学習者が発話した際、その発話について聞き手から、または、自分自身から何らかのフィードバックを受け、言いたいことと言えことのギャップに気づいた上で、聞き手にとって「理解可能なアウトプット (comprehensible output)」が行なえた時、言語習得が進むと言う。つまり、聞き手が理解できるように自己修正を適切に行なえた場合、習得は促進されると言うのである。また、Pica et al. (1989) は、「意味交渉」のあるインターアクションが言語習得に重要な影響を及ぼすと主張しているが、特に、学習者が発話を理解可能にするように「強いられている (pushed)」インターアクションが有効であると述べている。

このように、学習者の自己修正は様々な面から言語習得に有効に働いていると言えるが、実際に修正を強えられる状況に置かれた場合、学習者は自己の言語知識をどのように補い誤りを修正しているのだろうか。

コミュニケーション上の問題を解決するために学習者が取る方略は「コミュニケーション・ストラテジー」と呼ばれている。コミュニケーション・ストラテジー研究の扱う範囲は広く、定義や分類の枠組みも一定ではない (Tarone 1981, Færch and Kasper 1984, Canale 1983, 等)。本稿ではコミュニケーション・ストラテジーを「コミュニケーション上の問題を解決するために取る学習者の方略」という意味で用い、学習者が修正を強いられ言語的に困難な状況に陥った際、どのようなストラテジーを使用して修正を行なっているのか (または、行なおうとしているのか)、その実態を縦断的に明らかにすることを目的とする。そこから、学習者が問題に直面した際の対処法を提案したい。

2. 調査の概要

2.1. 調査目的

本調査では、学習者が自己修正を強いられた際に用いるコミュニケーション・ストラテジーの特徴を明らかにするために、次の3つの視点から調査を行なう。

視点1. 学習者が自己修正時に用いるコミュニケーション・ストラテジーの種類と量に個人差は見られるか。

視点2. そのストラテジーの種類と量は学習者の言語レベルに関係があるか。

視点3. 学習者の使用するストラテジーと修正の成否には関連があるか否か。

2.2. 調査対象

調査は、岐阜大学留学生センター日本語研修コース (大学院入学前予備教育) で6ヶ月集中的に日本語を学習し、現在大学院で研究を行っている日本語学習者のOPI²⁾ データ (インタビューパート) を用いる。OPIは、学習者がコース在籍中はカリキュラムの一環として行なわれ、その後は個人的に依頼して行なわれている。今回の調査対象者は以下の通りである。

表1 学習者に関する情報

学習者	国籍	母語	性別	1回目		2回目		3回目	
				滞日期間(月)	録音時間(分)	滞日期間(月)	録音時間(分)	滞日期間(月)	録音時間(分)
A	インドネシア	インドネシア語	女	2	24.55	5	24.45	9	24.53
B	中国	中国語	女	3	23.46	4	29.27	7	28.17
C	ペルー	スペイン語	男	3	28.35	4	29.06	7	29.58

上記3名の会話レベルは、OPIを行なった結果、1回目が初級中、2回目が初級上、3回目が中級下であり、上達度は全く同じである。

また、このOPIは4人のテスターで行なわれており、学習者とテスターの組み合わせは各回同じではない。

2.3. OPIを使用する利点

分析にはOPIのインタビューパートを利用する。OPIはいくつかの点で普通の会話やインタビューとは異なるが、その特徴として、レベル判定のために「突き上げ」が行なわれることが挙げられる。「突き上げ」とは、「被験者の運用能力の上限または限界、すなわち、言語的に何ができないか」(ACTFL 1999: 45)を見極めるために行なわれる質問のことである。また、OPIのテストは学習者の言いたいことを推測できても、より明確な発話を引き出すために理解していないふりをすることがある。このような突き上げやテストの態度により、OPIでは、学習者が発話困難な状況にさらされる機会が普通の会話やインタビューより多くなり、発話の修正を強いられる機会も多くなると予想される。OPIを使用することは、本研究の目的に適った発話サンプルの収集に有効であると思われる。

2.4. 分析方法

分析の方法は、先ず、OPIの録音資料をJCHAT[®]の形式で文字化する。そして、その文字化資料から、学習者の発話が不完全であるためテストが学習者に自己修正を強い、それに対して学習者が何らかの言語行動を行なった箇所を抽出する⁴⁾。「テストが学習者に自己修正を強いている」とする箇所は、村上(2000)や横溝(1998)が示した母語話者や教師のフィードバックの種類を参考に特定する。村上(2000)では6項目⁵⁾、横溝(1998)では4項目⁶⁾のフィードバックが挙げられているが、例えば村上(2000)の「誘導」は不完全な箇所を学習者に明示することになり、自己修正を見ることにならないので項目から除外した。同様に、本研究が学習者の自己修正を見るものであることと、OPIを行なう上でテストに発話の制限があること⁷⁾を考慮した結果、以下の3つをテストが学習者に自己修正を強いている言語行動とした。

表2 学習者に自己修正を強いるテストの言語行動

明確化要求	発話をし直したり言い換えたりする機会を学習者に与える。学習者の発話が不完全であることを明示する場合もしない場合も含む。 例：「もう一度言ってください」
非理解を示すフィードバック	理解できた部分にだけ反応したり、全然理解していないことを示したりする。 例：「〇〇って何ですか」「分かりません」
繰り返し	学習者の不完全な発話の一部、または、全部をテストが繰り返す。イントネーションによって不完全な箇所を明らかにする。

これらの言語行動によって、修正を強いられた際の学習者のコミュニケーション・ストラテジーを明らかにする。資料に現れたコミュニケーション・ストラテジーの分類は、基本的にFærch and Kasper (1984)の分類の枠組みに基づいて行ない、藤長(1996)、初鹿野(1994)を参考にして適宜修正した。

3. 結果と考察

3.1. コミュニケーション・ストラテジーの種類

学習者が自己修正を強いられた際に用いたコミュニケーション・ストラテジー⁸⁾は、資料を分析した結果、以下のようなものが観察された(例におけるTESはOPIのテスト、AA1は学習者Aの

1 回目を表す。[] の部分が該当するコミュニケーション・ストラテジーである)。

A. アプローチ・ストラテジー

このストラテジーは当初の伝達目的を変更することなく、自分の能力の不足を補うために用いられるストラテジーである。

①置き換え

目標言語を用いて、語彙レベルで別の表現に変える。

例 1 (姉の顔の特徴を聞かれて)

* AA1:	顔は長い、お鼻はふるい。
* TES:	ふるい？
* AA1:	鼻は低いです。

②説明的置き換え

目標言語を用いて、文レベルで異なった表現に言いかえる。

例 2

* TES:	じゃ中国で、お正月は何か、あのー、お寺で何かしますか？
* BB1:	んーお寺でも私の家へとおります。とともとおります。
* TES:	とおります？
* BB1:	いつも行きません。

③例示

例を挙げて説明を加える。

例 3

* TES:	どんな風に教えて、子供にどんなことを教えたいですか？
* CC2:	あーはい、えーんー、あ、い、いつもえー家へこと、ことがします。
* TES:	ん、何をしますか？
* CC2:	えー例えば掃除します、えーん、洗濯します、えあー、シャワーを浴びます。

これらは目標言語である日本語を使って何とか意志伝達を図ろうとする際のストラテジーであるが、次の④は目標言語の使用を諦めた、または避けたものである。

④コード変換

母語、又は、日本語以外の共通語を使用する。

例 4

* AA3:	例えば、んーあー、じて、あ、自転車、ん、no、自転車。
* TES:	自転車？
* AA3:	いいえ。あーtrain。

初鹿野(1994)では節や文単位のコード変換も見られているが、今回は例5のような単語レベルでしか見られなかった。

以上のものは学習者が自力で問題を解決しようとするもので、Færch and Kasper (1984) の言

う、「自己解決型 (Non-cooperative)」のストラテジーである。次に見る⑤のストラテジーは学習者が聞き手と協力して問題解決を図ろうとする「共同解決型 (Co-operative)」のストラテジーである。

⑤語彙や形の確認要求

自分が使用した語彙や文法が正しいか聞き手に確認を求めるもの。

例 5

* CC2:	えー 8時から、えん、じょん、じょん時まで、は、働きます。
* TES:	8時から何時まで？
* CC2:	えーじょん、じょん時。
* CC3:	じょん？
* TES:	4時ね。

このストラテジーは、この例の他に1例が見られたのみであった。使用が少なかった理由に関しては、聞き手から修正を強いられ、既に誤りであることに学習者自身が気づいているためということが考えられる。

B. リダクション・ストラテジー

このストラテジーは当初の伝達目的を変更し、問題を避けるために用いられるストラテジーである。今回は以下の回避のストラテジーが僅かに見られた。

⑥回避

自分の言語能力の不足を示し、話題を回避する。

例 6

* AA3:	例えばコールから、例えば。
* TES:	コールは何ですか？
* AA3:	コールは日本語で分からない。

リダクション・ストラテジーや共同解決型のストラテジーが用いられなかった理由としては、OPIというインタビューの方式やインタビュー自体が会話テストとして位置付けられているということが一因として挙げられるであろう。

C. その他

以上6つのストラテジーの他に、聞き手から修正を強いられた際、学習者が取った行為として、以下の二つが見られた。

⑦同語反復

聞き手から修正を強いられた語や句と全く同じものを繰り返し、発話するのみで終わる。

例 7

* BB2:	ちゃんもん (「専門」の意味)。
* TES:	もう1回、ごめんなさい。
* BB2:	ちゃんもん。

⑧受容

聞き手が繰り返しのフィードバックを使用して修正を強いた際、自己修正をせずにそれを受容する。

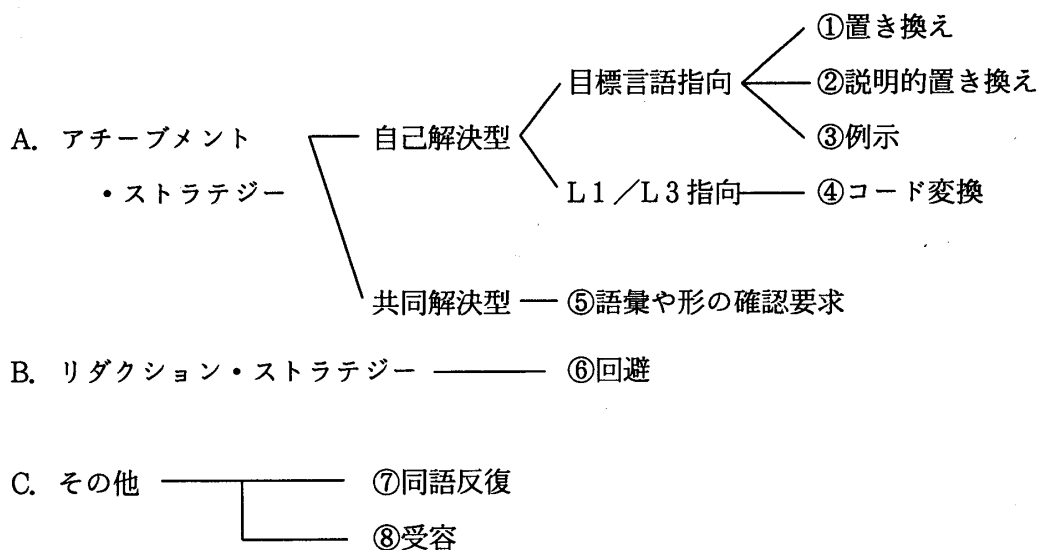
例8（兄弟の職業を聞かれて）

* AA1:	あにさんは今大学の先生です。あねさんはこうこうの大学です。
* TES:	こうこうの？
* AA1:	こうこうの大学です。
* TES:	こうこうの大学？
* AA1:	はい。

本稿ではコミュニケーション・ストラテジーを「コミュニケーション上の問題を解決するために取る学習者の方略」として扱っている。修正を強いられた際、⑦、⑧の行為を学習者が回避のストラテジーとして使用している可能性もある。しかし、使用したOPIが会話テストとして行なわれていることや、縦断研究の一環として行なわれていること等の理由からフォローアップ・インタビューが行なえず、回避行為か否か確認できなかった。故に、本稿では、⑦、⑧の行為をコミュニケーション・ストラテジーとは捉えず、自己修正を強いられた際に学習者が取った応答行為としてのみ取り上げた。

今回見られた学習者のコミュニケーション・ストラテジー、及び、応答行為は以下のようにまとめられる（図1）。

図1 自己修正を強いられた際に見られたコミュニケーション・ストラテジー



3.2. コミュニケーション・ストラテジーの使用状況

ここで、2.1.で述べた3つの視点から、学習者が使用したコミュニケーション・ストラテジーを考察する。

3.2.1. 視点1. 学習者が自己修正時に用いるコミュニケーション・ストラテジーの種類と量に個人差は見られるか。

3.1. で見たストラテジーを各学習者がどれだけ使用しているのかを表3に示す。

表3 コミュニケーション・ストラテジー、及び、応答行為の使用数（1回目～3回目の総計）

			学習者A	学習者B	学習者C	合計
自己解決型	目標言語指向	①置き換え	5	4	3	12
		②説明的置き換え	4	10	4	18
		③例示	1	1	1	3
	L1/L3指向	④コード変換	3	0	2	5
		⑤確認要求	0	1	1	2
		⑥回避	1	0	2	3
小計（①～⑥）			14	16	13	43
⑦同語反復			7	4	5	16
⑧受容			7	1	1	9
合計（①～⑧）			28	21	19	68

学習者が使用したコミュニケーション・ストラテジーの数（小計に当たる）を見ると、ほとんど差は見られない。因みに、学習者Aは他の二人と比べると応答行為である⑦同語反復と、特に⑧受容を多用しており、全体的には少し多くなっている。

自己修正ストラテジーの現れ方は、学習者が主体的にストラテジーを遂行した結果ではなく、聞き手であるテスターが修正を強いた回数に大きく影響されるものである。つまり、表3の合計に大きな差が見られなかったということは、テスターがどの学習者に対しても同程度修正を強いているということの意味している。

各学習者が使用したストラテジー、及び、応答行為の割合を図2に示す。

図2 学習者が使用したコミュニケーション・ストラテジー、及び、応答行為の割合

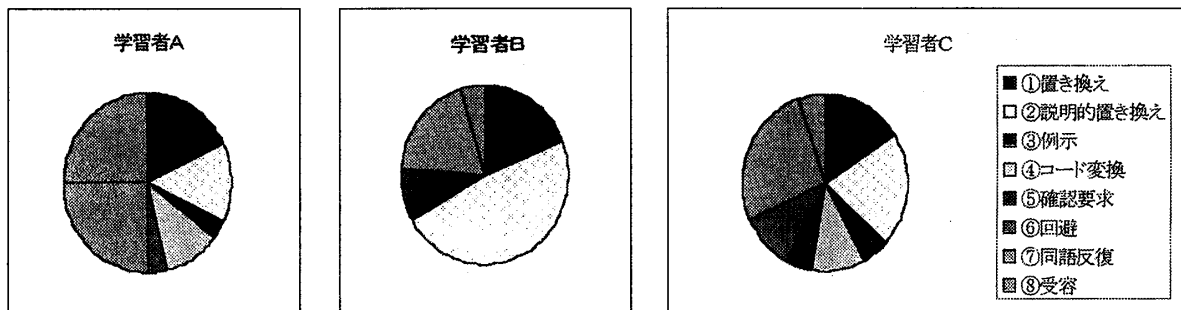


図2を見ると、①置き換えは各学習者が同程度使用しているストラテジーであることが分かる。②説明的置き換えは、学習者Bが多用しているのが顕著であるが、どの学習者もこのストラテジー

を多く使っている。

次に、使用しているストラテジーの種類の特多様性を見てみると、学習者Aが5種類、学習者Bが4種類、学習者Cが6種類であった（応答行為の⑦⑧を除く）。このことから、学習者Cは比較的多くの種類のストラテジーを使用していると言える。しかし、学習者Bは学習者Cが使用している④コード変換⑥回避のストラテジーを使用しておらず、より目標言語指向が高いことが伺える。

以上のことから、修正を強いられた際、学習者がどのコミュニケーション・ストラテジーを使用するかには個人差が見られるが、①置き換え、②説明的置き換えを使用する傾向があると言える。しかし、今回は全体で68例しか見られず、絶対数が少ないため一度しか使用されていないストラテジーもあった。今後、更に多くの学習者の使用状況を見てく必要がある。

3.2.2. 視点2. 学習者が自己修正時に用いるコミュニケーション・ストラテジーの種類と量は学習者の言語レベルと関係があるか。

各学習者が各回に使用したストラテジーの割合を図3に示す。なお、学習者Cの1回目は修正を強いられた箇所が1回しかなかった。

図3 学習者が各回に使用したストラテジー、及び、応答行為の割合

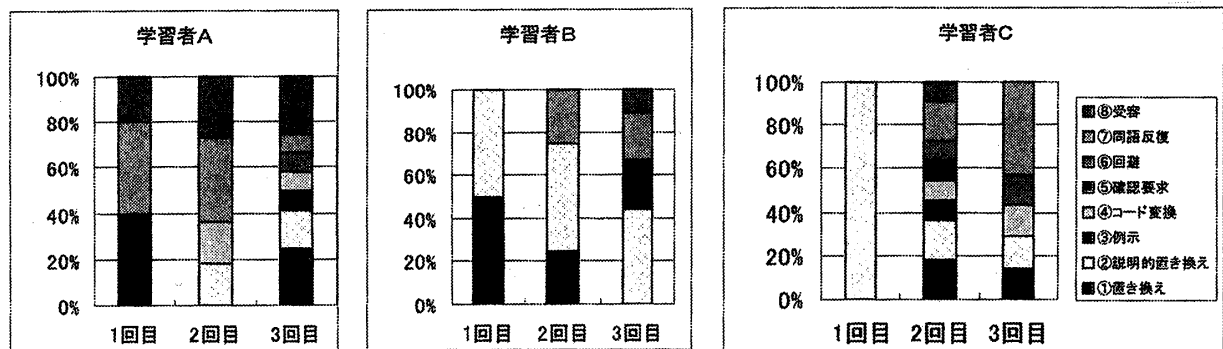


図3から、学習者A, Bは回が進む毎に、つまり、レベルが上がる毎にストラテジーの種類が増えていることが分かる。学習者Cの場合は2回目の種類が最も多くなっている。

ストラテジーの種類と量については、前述のように、①置き換え、②説明的置き換えを使用していることが示唆されると述べたが、レベルによる変化を見ると、①語彙の置き換えの量が回を重ねる毎に徐々に減っている一方で、②説明的な語彙の置き換えには大きな増減は見られない。このことから、①語彙の置き換えがコード変換や例示など、他のストラテジーに変化していると考えられるが、これも用例数が少なく一般化は難しいため、示唆するのみにとどめる。

3.2.3. 視点3. 学習者の使用するストラテジーと修正の成否には関連があるか否か。

修正を強いられて自己修正した結果、その発話が聞き手にとって理解可能なアウトプットになったか否かは大きな問題である。ここでは修正の成否と学習者が取ったコミュニケーション・ストラテジーとの関連を見る。

自己修正後の発話が聞き手にとって理解可能になっているかどうかは、テスターがその発話に対して理解を示したり、自分が理解したことが正しいか確認を求めた場合とした。表4にその成否の

数を示した。表中の「聞き手の補助」とは、学習者自身の発話は自己修正後も不完全であったのだが、その不完全な発話から聞き手が学習者の発話意図を汲み取って推測し、理解を示したり確認をしたものである。故に、自己修正の成功とは言えないため、成功数とは区別した。

表4 学習者が自己修正時に取ったコミュニケーション・ストラテジー、及び、応答行為と修正の成否の数（カッコ内%）

	修正の成功数 (%)	聞き手の補助	修正の失敗数	ストラテジー・応答行為の総数
①置き換え	8 (66.7)	2	2	12
②説明的置き換え	12 (66.7)	1	5	18
③例示	3 (100.0)	0	0	3
④コード変換	0 (0.0)	0	5	5
⑤確認要求	1 (50.0)	1	0	2
⑥回避	0 (0.0)	0	3	3
⑦同語反復	4 (25.0)	5	7	16
⑧受容	3 (33.3)	3	3	9
合計	31 (45.6)	12	25	68

表4から、用例数は少ないが、③例示をした場合はすべて理解可能になっていることが分かる。①置き換え、②説明的置き換えは全く同率であり、また7割弱という高い成功率を示している。反対に、④コード変換や⑥回避は0パーセントであった。④⑥が低い割合なのはOPIの性質も大きく影響していると考えられ、通常の会話であれば幾分か割合が高くなると予想される。⑦同語反復、⑧受容は使用頻度が高い割には成功率が低く、また、聞き手に負う割合も高い。つまり、安易な受容的応答行為は意志伝達を妨げる要因となると言えよう。

以上のことから、学習者が自己修正を強いられた際、修正した発話を聞き手にとって理解可能にするには、例示を多くしたり、置き換え、説明的置き換えをするなど、具体的に述べるようなストラテジーが有効であると言えよう。

4. まとめと今後の課題

本稿の調査の結果、以下の5点が明らかになった。

- (1) 学習者が自己修正時に用いるコミュニケーション・ストラテジーは6種類あり、その他に2種類の応答行為が見られた。
- (2) 各学習者が使用するストラテジーの種類にはある程度個人差が見られるが、置き換えのストラテジーは各学習者が同程度使用していた。説明的置き換えも多く使用されており、この二つは最も使われやすいストラテジーであると推測される。
- (3) ストラテジーの種類は2名の学習者でレベルが上がるにつれ多様化した。
- (4) 説明的置き換えのストラテジーはレベルに関係なく使用されているが、語彙の置き換えのストラテジーはレベルが上がるにつれ、他のストラテジーに変わっているようである。

- (5) 6つのストラテジーの中で、聞き手にとって理解可能なアウトプットをもたらす自己修正ストラテジーは、例示、置き換え、説明的置き換えの3つであり、これは物事を具体的に述べるストラテジーである。逆に、応答行為は意志伝達を妨げる可能性がある。

今回の調査から以上の5点が明らかになった訳であるが、これらのことから、聞き手からの明確化要求や、聞き手が話し手の発話を繰り返したような場面における対処法として、物事の詳しい描写、例を示すこと、などを会話の技術として授業に織り込んでいくことが有効であると言えよう。

但し、今回の調査は3人の学習者のケース・スタディーであり、結論を一般化することはできず、このような傾向を指摘するにとどまった。より一般的な結論を引き出すためには、更に多くの学習者の使用状況を調査していく必要がある。また、今後の課題として、レベルが上がるにつれストラテジーの多様化が見られたが、これが中級-上や上級になっていく過程でどう変化していくのか、ストラテジー使用と言語習得との関係を見ていく必要がある。これらを明らかにすることで、学習者のレベルに応じた会話の技術を新たに提案していくことができるであろう。

注

- 1) 「情意フィルター」とは、心理的な障害のことである。情意フィルターが低い時の方がインプットを取り入れ易く、習得が進み易いとされている (Krashen 1982)。
- 2) 「OPI (Oral Proficiency Interview)」とは、ACTFL (American Council on the Teaching of Foreign Language : 全米外国語教育協会) によって開発された、会話能力を測定するためのインタビューテストのことである。OPIは基本的にインタビューとロールプレイから成る (ACTFL 1999)。
- 3) 「JCHAT (Japanese Codes for the Human Analysis of Transcripts)」は、会話的相互作用のトランスクリプトをコンピューター・ファイルとして作成するフォーマット・システムのことである (白井・宮田・中1998 : 1)。但し本稿での表記は一般的な日本語表記に従う。
- 4) 聞き返しのストラテジーは除く。
- 5) 村上(2000 : 143)が提示した母語話者のフィードバックの種類は、1. 他者修正, 2. 修正確認, 3. 繰り返し, 4. 明確化要求, 5. メタ言語, 6. 誘導, の6項目である。
- 6) 横溝(1998 : 40)が提示した教師のフィードバックの種類は、1. 明示的フィードバック, 2. 暗示的フィードバック, 3. 明確化要求, 4. 非理解を示すフィードバック, の4項目である。
1. 明示的フィードバックは6項目に分類されている。
- 7) 「テストがしてはいけないこと」として、「被験者の文法や情報を正すこと」「教えること」など11項目が示されている (ACTFL 1999 : 75)。
- 8) Færch and Kasper (1984) では非言語的な手段も取り上げているが、今回の調査は録音資料を基にしているため除外した。

参考文献

- Canale, M. (1983) "From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy." In Richards, J. and Schmidt, R. (eds.) *Language and Communication*. Longman.

- Færch, C. and Kasper, G. (1984) "Two Ways of Defining Communication Strategies." *Language Learning*, 34(1), 45-63.
- Krashen, S. D. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford : Pergamon.
- Krashen, S. D. (1985) *The Input Hypothesis : Issues and Implications*. London : Longman.
- Mendelsohn, D. J. (1992) "Instruments for Feedback in Oral Communication." *TESOL Journal*, 1(2), 1-20.
- Pica, T., Holliday, L., Lewis, N., and Morgenthaler, L. (1989) "Comprehensible Output as an Outcomes of Linguistic Demands on the Learner." *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 63-90.
- Swain, M. (1985) "Communicative Competence : Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development." In Gass, S. and Modden, C. (eds.) *Input and Second Language Acquisition*, 235-253. Rowley, MA : Newbury House.
- Swain, M. (1995) "Three Functions of Output in Second Language Learning." In Guy, C. and Barbara, S. (eds.) *Principle and Practice in Applied Linguistics*, 125-144. Oxford : Oxford University Press.
- Tarone, E. (1981) "Some Thoughts on the Notion of 'Communication Strategy'." *TESOL Quarterly*, 15, 285-295.
- Vigil, N. and Oller, J. (1976) "Rule fossilization : A tentative model." *Language Learning*, 26, 281-295.
- 白井英俊・宮田 Susanne・中 則夫 (1998) 『CHILDES Manual for Japanese』改訂版, The JCHAT Project.
- 初鹿野阿れ (1994) 「初級日本語学習者を対象としたコミュニケーション・ストラテジーの縦断的研究」未刊行修士論文, お茶の水女子大学人文科学研究科日本語文化専攻
- 藤長かおる (1996) 「初中級日本語学習者のコミュニケーション能力についての一考察」『日本語国際センター紀要』第6号, 51-69.
- 村上かおり (2000) 「学習者からの発話の自主的な『修正』を引き出すフィードバックとは」『2000年度日本語教育学会秋季大会予稿集』142-147.
- 横溝紳一郎 (1998) 「発話矯正 : コミュニティ・ランゲージ・ラーニングの理論の応用」*JALT Journal*, 20(2), 37-46.
- ACTFL (1999) 『OPI試験官マニュアル』(*Oral Proficiency Interview Tester Training Manual*)