

初級日本語における Moodle を使ったリスニングクイズの実践報告

オックスフォード・ブルックス大学 藤野華子

1. 背景

本稿では、英国オックスフォード・ブルックス大学日本語プログラムのあるコースで行われている、Moodle を使ったリスニングクイズ（以下、「クイズ」とする）について紹介する。このコースでは、週に 2 回、2 時間ずつ初級後半の文法が教えられている。授業の中では文法学習を目的とした練習問題や、書くこと、話すことの練習が行われている。聴解もこのコースで行うことになっているが、実際には教科書に登場する会話を使った内容理解の活動や、自主学習の一部として準備される練習問題の中に聴解問題がいくつか含まれる程度で、特に聴解力を伸ばすことを目標としたカリキュラムにはなっていない。

このコースでは学期中に 2 回、Moodle を使ってリスニングテスト（以下、「テスト」とする）が行われている。テストは Moodle の Quiz 機能を使ったもので、多肢選択問題が 20 問ほど出題される。テストはコンピュータールームで行われ、学生は各自ヘッドフォンをつけて、20 分の制限時間内にテストを終えなければならない。ここで紹介するクイズを導入する前、学生はテストのときにしかこの形式に触れることがなかったため、テストの前には不安にかられ、テスト中は再生ボタンを慌てて押しすぎて音が再生できなくなることや、結果を提出しないままテストを閉じてしまうことがしばしばあった。

2. 目的

クイズは、次の 2 つの目標をもって始められた。

- 1) テスト実施中に起こる技術的なトラブルを減らす。
- 2) クイズとテストの結果の関係、及び学生の文法・語彙力との関係を調べる。

1 つ目はテスト実施面からの目標だった。普段から学生にテストと同形式の練習を与えることで、テスト中に発生する技術的な問題を減らすことができると考えた。また、学生がテストの形式に慣れれば、ストレスも軽減できるのではないかと考えた。

2 つ目はリスニングスキル習得のためのカリキュラムを将来的に開発することを視野に入れた目標であった。従来の初級日本語教育において、聴解力はある程度の文法と語彙の知識があって、十分なインプットが与えられれば、自然に身についていくものとされてきた。実際、一般的に教科書に含まれる聴解問題は、その課で新しく登場した文法項目を耳で聞いて認識することを目的としており、取り組み方としては、注意深く繰り返し聞くことが勧められている。

外国語教育全般においても、聴解は母語で無意識に行われているように、外国語を学ぶときにも自然に習得されると考えられ、特に指導が必要なものだと認識されていなかった (Oxford 1993)。しかし、1980 年代に効果的な学習者 (effective learners) が使っている学習スト

ラテジーが注目されるようになり、第1言語で使われている学習ストラテジーが第2言語に必ずしも転移しないことが指摘されてから、学習ストラテジーに関する研究が進められた(O'Malley & Chamot 1990; Chamot 1995; Oxford 2001)。それと並行して、聴解においてもストラテジーを使って耳から入ってくる情報をうまく処理することが聴解力を伸ばす決定的な要因であると主張されるようになり、ストラテジーを学習者に明示的に教える方法が提案されてきた(Mendelsohn 1984, 1995; Vandergrift 2004)。

人は普段、コミュニケーションをしている時間の40%から50%の間、聴解をしているという(Gilman & Moody 1984; Vandergrift 2011より引用)。これほど言語活動の中で大きな割合を占めている聴解の場面において、学習者は話者のスピードに合わせて話者の発信する言語情報を正しく理解しなければならないため、大きな不安とストレスを抱えている。

Moodleでは教師がクイズの結果を見ることができるので、その分析と、リスニングスキルに関する様々な先行研究をもとに、リスニングスキルに焦点を当てたカリキュラムを開発していきたいと考えた。

3. 実践方法

クイズは2014年度に始められた。本節では、2015年度前期までの3学期間にわたる実践の過程と結果を報告する。

3.1 対象者

2014年度前期には42名、後期には38名、2015年度前期には32名の学生がこのコースを受講した。前期(2014年度前期と2015年度前期)の学生は日本語学習歴が1年でレベルはCEFR A1/A2だった。後期(2014年度後期)の学生は日本語学習歴が1年5ヶ月で、レベルはCEFR A2/B1だった。第1期と第2期は、人数が多少違ったが、基本的に同じ学生が参加していた(第2期には第1期の42名のうち5名が抜け、1名が新たに加わった)。以下、便宜上、2014年度前期を「第1期」、2014年度後期を「第2期」、2015年度前期を「第3期」と呼ぶことにする。

3.2 クイズの作成と実施方法

クイズは12週間ある学期の間、第1期は10回、第2期は8回、第3期は10回行われた。1回のクイズにつき問題は10問ほどで、MoodleのQuiz機能を使って作成された。また、クイズは任意の課題だったが、学習者の定期的な練習を促すために2週間の期限をつけて公開された。クイズではテストの形式に慣れることが大きな目的であったため、採点方法はテストと同様に減点法を採用し、問題形式は主に多肢選択形式を取り入れた。図1に問題例を挙げる。

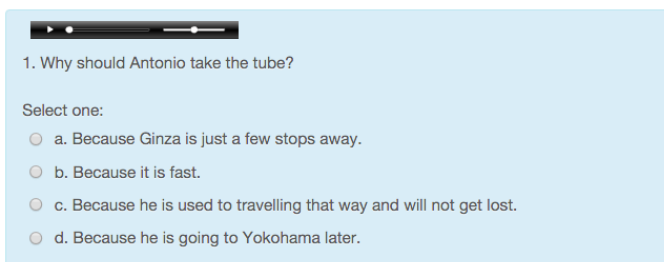


図1 クイズの例 (英語)

クイズやテストでは日本語の聴解力を試すので、問題文・選択肢ともに英語になっていることが多い。このほか、図2に示すように、質問文や選択肢が日本語になっているものもある。

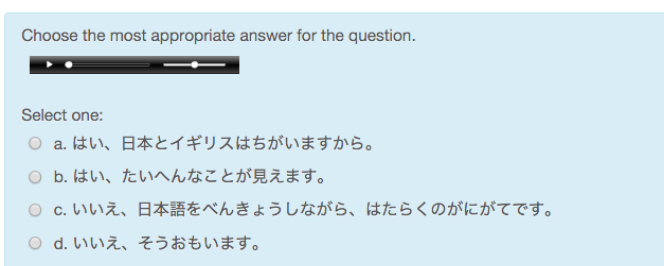


図2 クイズの例 (日本語)

Moodle の Quiz 機能には様々な問題形式があり、画像も挿入できるが、穴埋め式 (cloze/embedded answer) や、短いテキストを入力する short answer は、日本語が認識されないため、問題は作成できても、うまく機能しなかった。

クイズを作成するにあたって、課題が3つあった。1つ目は質問の内容だった。クイズを準備する際、まずは既存のリスニング教材の中から、該当する文法項目が使われている練習問題を探した。そのほか、教科書に付属する音声素材として用い、それに対する質問を作成しようとしたが、その際、会話の中の特定の情報を求めるのか、会話の概要の理解を求めるのか、あるいは会話の内容を受けた反応を求めるのか、そしてクイズ全体でのそれらのバランスがどうあるべきかについて考えた。この作業は、それまでもテストを作成する際に毎回行われていたものだが、クイズを毎週準備することによってリスニングの本質について改めて考える機会となった。

2つ目は素材だった。教科書や既存のリスニング教材の音声は会話が大部分を占めるが、それ以外に学習者が日常的に遭遇しそうな場面としては、アナウンスやスピーチ、ニュースといった独話が考えられる。そこで、毎回1つは独話のスクリプトを考え、ヴォイス・レコーダーや携帯電話の録音機能を使って音声を作成してみた。また、生の素材も電車の乗換え案内や電話の案内サービスなどを Youtube から入手して利用した。しかし、これらは語彙や文法、あるいは音質の問題からあまり多く取り入れることはできなかった。

3つ目はフィードバックだった。Moodle では、いつ、どの学生が、どれだけの時間をかけてクイズに取り組み、その結果がどうだったかを見ることができる。また、回数を制限しない場合は学生がクイズを何回試したかも見ることができる。これらの情報を見ながら、誤答の多かつ

たものについて教室で取り上げて解説をした。第1期と第2期では、教室でクイズの音声を流し、学生がどのようなプロセスを経て答えに辿り着いたかを聞いた。その際、教師からのフィードバックは話の流れや状況の確認のほか、答えに結びつく箇所の指摘程度で、ストラテジーに関するものはほとんどなかった。それに対して、第3期はコース全体でラーニング・ストラテジー (Chamot et al. 1999) を導入したこともあり、問題に取り組む際のストラテジーをフィードバックに含めるようにした。つまり、以前のように、学生に聴解のプロセスを聞いたが、その際、“Visualization”や“Inference”などストラテジーの名前を具体的に述べ、それを使うことがどのように役立ったか、また別のストラテジーと比べてどうだったかについて話し合うようにした。このようにして学生に聴解の過程を意識してもらい、内省を促すようにした。

4. 分析方法と結果

テスト実施中のトラブルについては、観察を行った。クイズとテストの結果、及び学生の文法・語彙力との関係を調べるにあたっては、Moodleによって生成された結果をエクセルファイルとしてダウンロードし、各学生についてクイズの利用回数と結果をまとめた。そして、このコースにおける学生の聴解力の目安としてテストの平均点、文法・語彙力の目安として期末試験の結果を取り入れ、次の3点について分析を行った。

1. クイズの利用状況
2. クイズとテストの結果の関係
3. テストと期末試験の結果の関係

4.1 テスト実施中のトラブルについて

第2節で、Moodleを使ったクイズ実施の目標として、テスト中に発生する技術的な問題を減らすと同時に、テストのために学生が抱えるストレスを軽減させることを挙げた。残念ながら、テストの最中にトラブルを記録することや、学生にテストの前のストレスや不安について調査を行うことはしなかったため、詳細な結果を報告することはできない。しかし観察の結果として、クイズの実施を始めてから、音が再生できなくなることや、制限時間になったときに答えを提出しないままテストを閉じてしまうといったトラブルが以前より減ったことが言える。

4.2 クイズの利用状況

クイズの利用状況を調べるため、学期を通してクイズをしていた学生（以下、「+クイズ」とする）の人数を、クイズをしていなかった学生（以下、「-クイズ」とする）の人数と比べてみた。便宜上、6割以上（例：10回あるクイズのうち6回以上実施）を「+クイズ」とした。表1にそれぞれの人数と全体に占める割合を示す。

表1 クイズをしていた学生としていなかった学生

| | +クイズ | -クイズ |
|-----------|-------------|-------------|
| 第1期 (42人) | 33人 (79%) | 9人 (21%) |
| 第2期 (38人) | 29人 (76%) | 9人 (24%) |
| 第3期 (32人) | 12人 (37.5%) | 20人 (62.5%) |

第1期と第2期はクイズ利用率が75%以上と高かった。それに対して第3期は、利用率が4割以下で、約6割はクイズをしていなかった。

次に、クイズの平均利用回数、クイズ1回あたりの平均トライ数、初トライの結果の平均、及びそれぞれの標準偏差 (SD) を計算した。「クイズの平均利用回数」とは10回、または8回のクイズのうち、いくつ取り組んだかを指し、これにより学期を通しての利用率を見た。「クイズ1回あたりの平均トライ数」とはクイズにトライした回数を指し、これにより、学生が1回のクイズにつき何回取り組んでいるかを見た。「初トライの結果の平均」とは、最後まで妥当な時間で終わっているもののうち初回の結果を指し、初回の試みでも不自然に早く終わっているものや、数時間も経って閉じられているものは対象外とした。表2に結果を表す。

表2 クイズの利用状況

| | クイズの平均 利用回数 | クイズ1回あたりの 平均トライ数 | 初トライの結果の平均 (10点満点中) |
|-----------|--------------------------|---------------------|------------------------|
| 第1期 (42人) | 8回/10回 (80%、SD 3.3) | 1.4回 (SD 1.0) | 4.2点 (SD 2.0) |
| 第2期 (38人) | 5.5回/8回 (69%、SD 2.4) | 1.1回 (SD 0.7) | 4.7点 (SD 2.7) |
| 第3期 (32人) | 4.8回/10回 (48%、SD 5.0) | 0.8回 (SD 27.7) | 3.1点 (SD 29.7) |

3.1で述べた通り、第1期と第2期は、基本的に同じ学生が参加していた。クイズの平均利用では、第1期は80%と非常に高く、第2期になってやや下がった(69%)。クイズ1回あたりの平均トライ数では、第1期が1.4回、第2期が1.1回で、表1の通り75%以上の学生がクイズをしていたことから、多くの学生がほぼ毎回クイズを行っていたことが伺える。また、初トライの結果の平均はともに10点満点中4点台で、クイズが決して易しくなかったことを示している。

これに対して、第3期の学生はクイズの利用率が10回中4.8回(48%)で、第1・2期の学生に比べて低かった。クイズ1回あたりのトライ数も第1・2期より少なく、1回未満の学生が半数以上(N=20)いた。また、初トライの平均点においても大きな開きが見られた(SD=29.7)。

4.3 クイズとテストの結果の関係

クイズをしたことがテストの結果にどのような影響を与えたかを調べるにあたり、まず2回のテストの平均点を出し、学生を平均点以上と平均点未満に分けてから、それぞれについてどのぐらいの学生がクイズをしていたかを調べた。テストは100点満点だった。表3に全体の結

果を示す（各学期の平均点については表4を参照）。

表3 テストの結果とクイズの利用状況

| | 延べ人数 | +クイズ | -クイズ |
|-----------|-----------|-----------|-----------|
| テストが平均点以上 | 63人 (56%) | 45人 (40%) | 18人 (16%) |
| テストが平均点未満 | 49人 (44%) | 29人 (26%) | 20人 (18%) |
| 合計 | 112人 | 74人 (66%) | 38人 (34%) |

まず、テストが平均点以上でクイズをしていた学生（45人、40%）はクイズをした成果がきちんとテストにも反映している、または、元々リスニングが得意な学生だと言える。同様に、テストが平均点以上でクイズをしていなかった学生（18人、16%）は、クイズをしなくてもテストの結果がきちんと出せる学生で、彼らもリスニングが得意な学生だと言える。一方、テストが平均点未満のグループでは、クイズをしていたのに、テストの結果が思わしくなかった学生が全体の約4分の1（29人、26%）いることがわかる。これは単に練習をしていただけでは聴解力が伸びない学生がいることを表している。最後に、クイズをしなくて、テストの結果も平均点未満だった学生（20人、18%）は、従来、もっと定期的に練習をするように指導してきたグループに当たる。

さらに、平均点未満だった学生のうち、テストの結果が平均点より10点以上低い学生を調べたところ、全体の約2割（23人、21%）の学生がこれに当たり、その中でクイズをしていた学生が約1割（10人、9%）を占めていることがわかった。これらの学生は上記のクイズをしていたのに、テストの結果が思わしくなかったグループの極端な例に当たる。

4.4 テストと期末試験の結果の関係

聴解力と文法・語彙力の関係を調べるために、延べ学生数（N=112）の2回のテストの平均点と期末試験の点を比較した。テストの平均点はこのコースにおける学生の聴解力を表すと解釈し、期末試験は文法・語彙を中心とした試験なので、その結果は文法・語彙力を表すものと考えた。比較には両者のZスコアを使った。本研究では標本数が3学期とも30人以上だったので、母集団が正規分布に従うという仮定が成立した。まず、表4に各期におけるテストと期末試験の平均点、及び標準偏差（SD）を示す。

表4 テストと期末試験の平均点

| | テストの平均点 (100点満点) | 期末試験の平均点 (100点満点) |
|-----------|---------------------|----------------------|
| 第1期 (42人) | 65.8点、SD 15.9 | 57.8点、SD 16.5 |
| 第2期 (38人) | 67.7点、SD 17.4 | 61.8点、SD 16.1 |
| 第3期 (32人) | 61.2点、SD 17.4 | 57.1点、SD 16.5 |

次に、それぞれのZスコアを出して比較してみた。差がゼロに近いものは聴解力と文法・語彙力が同等であることを表し、差の大きいものは、どちらかが高いことを表したが、どの値をもって「差が大きい」とするかを決めるにあたり、いくつかのサンプルを検討した。以下、

3つの例を紹介する。

サンプル1はテストのZスコアが0.19、期末試験のZスコアが-0.08でその差は0.27だった。標準正規分布表によるとそれらの値は.5753と.4681に当たり、サンプル1がテストにおいては全体の57.5%、期末試験においては46.8%に位置することを示していた。この場合、両者の差は10.7%で、テスト、期末試験ともに全体の成績分布の中心辺りに位置していたため、聴解力と文法・語彙力が同等であると判断した。

サンプル2はテストのZスコアが-0.29、期末試験のZスコアが0.01でその差は0.31だった。標準正規分布表による値はそれぞれ.3859と.5040で、サンプル2がテストにおいては全体の38.6%、期末試験においては50.4%に位置するということがあった。このサンプルは第2期のものだったが、これらの数値は即ち、テストでは38人中23人がこのサンプルより高い点を取得し、期末試験では19人がそうであったことを意味していた。その差は4人でパーセンテージでは11.8%であった。この場合も聴解力と文法・語彙力が同等であると判断した。

サンプル3は、テストのZスコアが-0.02、期末試験のZスコアが0.32でその差は0.34だった。標準正規分布表による値はそれぞれ.4920と.6255で、テストにおいては全体の49.2%、期末試験においては62.6%に位置していた。このサンプルも第2期のもので、テストでは38人中20人がこのサンプルより高い点を取得し、期末試験では15人がそうであったということだった。その差は5人でパーセンテージでは13.4%だった。今回対象とした112のサンプルにZスコアの差が0.32または0.33のものはなかった。そこで、本研究では0.32の差を境とし、0.32以上の差は「大きい」と判断した。従って、サンプル3は、文法・語彙力の方が高いと判断した。このようにして分類した結果を表5に示す。

表5 聴解力と文法・語彙力の関係

| | LI > GR | LI ≈ GR | LI < GR |
|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 第1期 (42人) | 15人 (36%) | 12人 (29%) | 15人 (36%) |
| 第2期 (38人) | 12人 (32%) | 12人 (32%) | 14人 (37%) |
| 第3期 (32人) | 12人 (38%) | 10人 (31%) | 10人 (31%) |
| 合計 | 39人 (35%) | 34人 (30%) | 39人 (35%) |

「LI」はテストのZスコアを表し、「GR」は期末試験のZスコアを表す。「LI > GR」はテストのZスコアが期末試験のそれより0.32以上高いグループで、聴解力の方が文法・語彙力より高いことを指す。「LI ≈ GR」は両者の差が0.32未満のグループで、聴解力と文法・語彙力が同等であることを指す。「LI < GR」は期末試験のZスコアの方がテストのそれより0.32以上高いグループで、文法・語彙力の方が聴解力よりも高いことを指す。

表5の結果から、「LI > GR」または「LI < GR」、つまり聴解力が文法・語彙力のどちらかに偏っている場合の方が同等である場合（「LI ≈ GR」）より多く、両者は同じ程度（35%）であることがわかる。また、3つのグループの割合に大きな差異がないことから、任意に30人以上の初級後半の日本語学習者をとった場合、文法・語彙より聴解の方が得意な学習者、聴解の方が苦手な学習者、2つの能力が同等である学習者が3分の1ずついるということが予想できる。次に、各グループにおけるクイズの利用を見てみた。表6に結果を示す。

表6 聴解力と文法・語彙力、及びクイズの利用

| | LI > GR | | LI ≈ GR | | LI < GR | |
|-----------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| | +クイズ | -クイズ | +クイズ | -クイズ | +クイズ | -クイズ |
| 第1期 (42人) | 13人 | 2人 | 11人 | 1人 | 6人 | 9人 |
| 第2期 (38人) | 10人 | 2人 | 7人 | 5人 | 12人 | 2人 |
| 第3期 (32人) | 3人 | 9人 | 4人 | 6人 | 5人 | 5人 |
| 合計 | 26人 (23%) | 13人 (12%) | 22人 (20%) | 12人 (11%) | 23人 (21%) | 16人 (14%) |

表6によると、いずれのグループも「+クイズ」の方が多く、それ以外の特徴は特に見られない。しかし、4.2で紹介した通り、第3期のクイズ利用率は他の学期に比べて低く(48%)、「-クイズ」の学生が62.5%だった。そこで、第1・2期のみで、同じ観察を試みた。表7に結果を示す。

表7 第1・2期の聴解力と文法・語彙力、及びクイズの利用

| | LI > GR | | LI ≈ GR | | LI < GR | |
|-----------|----------------------------|--------------------------|----------------------------|--------------------------|----------------------------|----------------------------|
| | +クイズ | -クイズ | +クイズ | -クイズ | +クイズ | -クイズ |
| 第1期 (42人) | 13人 | 2人 | 11人 | 1人 | 6人 | 9人 |
| 第2期 (38人) | 10人 | 2人 | 7人 | 5人 | 12人 | 2人 |
| 合計 | 23人 (29%) | 4人 (5%) | 18人 (23%) | 6人 (8%) | 18人 (23%) | 11人 (14%) |

これによると、表6同様、「+クイズ」はどのグループでも「-クイズ」より多く、それぞれ2割以上の割合を占めている。しかし、「LI > GR」では29%で、このグループでは他のグループより多くの学生が普段からクイズをしていたことがわかる。逆に「LI < GR」では「-クイズ」が11人(14%)と他のグループに比べて多く、クイズをしていなかった学生が多いことがわかる。

5. 議論

30人以上の学生の学習状況を細かく把握することは、Moodleなどの仮想学習環境(Virtual Learning Environment, VLE)が導入される前は不可能に近かったため、本稿で紹介したように、学生の学習活動をモニターできることはVLEの大きな利点と言える。また、クイズの設定によっては、学習者が何回でもクイズを試すことや、教師が問題解説や結果別のフィードバックを入力することができるので、自律学習をサポートすることもできる。従って、今後VLEの活用がますます多様化して増えて行くことが予想される。

先行研究(Rubin 1988; Thompson & Rubin 1996; Vandergrift 2004; Liu & Goh 2006; 他)では、リスニング・ストラテジーまたはメタ認知スキルを明示的に指導することによって学習者の聴解力を改善させることができると報告されている。4.3では、普段からクイズをしているにもかかわらず聴解力が伸びていない学生が全体の約4分の1(29人、26%)いることを示したが、これらの学生には、ストラテジーの指導が必要だと思われる。また4.4では、文法・語彙力の

方が聴解力より高く、リスニングが苦手な学生が全体の約3分の1(39人、35%)いることを示した。そして、表7で観察した通り、このグループの中にはクイズをしていない学生が多くいる。ストラテジーの指導は、このようなリスニングが苦手なクイズにあまり取り組んでいない学生にとっても効果的だと考えられる。VLE上の環境は時間や学習者のレベルといった教室での制約がないので、VLEを利用すれば、これらの学生はプレッシャーを感じることなく課題に取り組むことができる。また、教室で活動をする前に、予習として学生にVLE上で課題に取り組んでおいてもらえば、教室での振り返りをより現実的なものにすることができる。このように、VLEには、いろいろな使い方が考えられる。

クイズを導入する前は、学生からリスニングの練習を増やしてほしいという声が多く聞かれた。それは学生が文法や語彙と同様にリスニングを難しいと感じ、たくさん練習をする必要があると感じていたからだと思われる。4.2でクイズの利用状況を示したが、初トライの平均点が3学期間を通じて10点中4点であったのはこれを象徴している。このような学生に対し、教師は単に練習問題を与えるだけではなく、彼らの聴解力を効率的に伸ばすことができる教え方を工夫しなければならない。

今後の発展には、日本語教育においてもリスニング・ストラテジーを取り入れたカリキュラムが開発されることが課題になる。それには、まず教師や講座担当者がリスニングスキルについての理解を深め、日本語学習者によるリスニングの発達の過程を細かく把握する必要がある。また、ストラテジーの習得に焦点を当てた音声素材や活動の開発も必要になるとと思われる。

6. 結び

本稿では、オックスフォード・ブルックス大学で行われているVLEを使ったクイズの実践について紹介した。結果の分析では、聴解練習を重ねただけでは実力がつかない学生がいること、そしてリスニングが苦手な学生が全体の約3分の1いることを示し、日本語教育でもストラテジーを取り入れたリスニング指導が必要であることを述べた。その際、VLEを活用することによって、学習成果のモニタリングや自律学習のサポートのみならず、ストラテジーの学習も効果的に行うことができると提案した。そして、より大きな課題として、今後リスニングスキルの習得を目的としたカリキュラムと素材の開発が必要になると述べた。

学習の早い時期に聞き取りが正しくできることは、学習者に達成感を与え、モチベーションの向上につながるという(Vandergrift 1999)。日本語教育でも、効果的なリスニング指導を導入し、VLEという便利なツールを効果的に利用することで、学習者の聴解力の上達に貢献できることを期待する。

参考文献

- Chamot, A.U. (1995). Learning strategies and listening comprehension. In D. Mendelsohn & J. Rubin (eds.). *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*. San Diego, CA: Dominic Press, 13-30.
- Chamot, A.U., Barnhardt, S., El-Dinary, P.B., & Robbins, J. (1999). *The Learning Strategies Handbook*. White Plains, NY: Addison Wesley Longman.

- Gilman, R. A. & L. M. Moody. (1984). What Practitioners say about Listening: Research Implications for the Classroom. *Foreign Language Annals*, 17:331-34.
- Liu, X.L. & C. Goh. (2006). Improving Second Language Listening: Awareness and Involvement. In T.S.C. Farrell (ed.), *Language Teacher Research in Asia* (Alexandria, VA: TESOL): 91-106.
- Mendelsohn, D. (1984). There ARE strategies for listening. *TEAL Occasional Papers*, 8:63-76.
- Mendelsohn, D. (1995). Applying learning strategies in the second/foreign language listening comprehension lesson. In D. Mendelsohn & J. Rubin (eds.). *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*. San Diego, CA: Dominic Press, 132-50.
- O'Malley, J. M. & A. U. Chamot. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1993). Research Update on L2 Listening. *System*, 21:205-11.
- Oxford, R. (2001). Language learning styles and strategies. In M. Celce-Murcia (ed.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, MA: Heinle, Cengage Learning, 359-83.
- Rubin, J. (1988). A Review of Second Language Listening Comprehension Research, *Modern Language Journal*, 78: 199-221.
- Thompson, I., & J. Rubin. (1996). Can Strategy Instruction Improve Listening Comprehension? *Foreign Language Annals*, 29: 331-42.
- Vandergrift, L. (1999). Facilitating second language listening comprehension: acquiring successful strategies. *ELT Journal*, 53(3):168-76.
- Vandergrift, L. (2004). Listening to learners or learning to listen? *Annual Review of Applied Linguistics*, 24:3-25. DOI: 10.1017/s0267190504000017
- Vandergrift, L. (2011). "Listening: theory and practice in modern foreign language competence." Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies Good Practice Guide. 2016 年 6 月 17 日参照 <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/67>