

# 초등 영어 심화·보충 듣기 지도 방안

김 영 태

(전주교육대학교)

Kim, Yeong-tae. 1998. A Study of Teaching English Listening Comprehension for Deepening and Supplement in Primary English Education. *Linguistics*, 6-1, 151-173. The purpose of this study was to find an effective way for teaching English listening comprehension to primary school students with different levels of English listening comprehension abilities. The suggested techniques are as follows: (1) The listening material can be modified comprehensibly for the lower level students. (2) The types of listening tasks should be imposed differently according to the students' levels. (3) The suitable use of visual aids can help the students understand the listening material irrespective of the students' levels. (4) Suitable development of the discoursal and the pragmatic strategies can help the students improve their English listening abilities. (5) The organization of small group activities should be made according to the students' learning styles. (6) Both feedback on content and feedback on form should be given appropriately. (7) English listening comprehension check-up can be done differently based on the students' levels. The results of this study suggest that it is necessary to teach students using appropriate techniques according to students' levels of English listening comprehension abilities. (Chonju National University of Education)

## 1. 연구의 필요성 및 목적

의사 소통 능력의 배양과 실용적인 영어 교육의 요구가 커짐에 따라서 영어 듣기 교육이 강조되고 있다. 초등 학교 영어 교육에서는 우선 이해 능력 그 중에서 듣기 능력을 개발하고 이어서 표현 능력의 개발을 요구하고 있다. 그래서 초등 학교 3, 4학년 영어 교과서는 듣기 중심으로 편성되어 교사들은 듣기 중심의 교육을 실시하고 있다.

제6차 초등 학교 영어 교육과정에서는 교사 중심 교육과정으로부터 학습

자 중심의 교육과정으로의 전환을 요구했다. 즉, 교사가 일방적으로 아동을 지도하지 말고 아동의 필요와 요구 수준에 부응하는 교육을 강조했다. 이에 따라 많은 초등 학교에서는 열린 수업의 실시로 획일적인 교사 중심의 수업에서 아동 개개인의 소질과 능력을 개발할 수 있는 수업으로의 전환을 많이 모색하고 있다. 열린 수업에서는 전체 아동을 대상으로 하는 수업을 지양하고, 분단 및 짝활동을 많이 실시하고 있다. 그 결과 이전의 활기 없는 교실 수업과 달리 교실 환경 및 아동들의 수업에 참여하는 자세에 있어서 많은 변화가 일어났다.

그러나 열린 수업을 통한 듣기 지도에서 모든 아동이 수업 활동에 적극적으로 참여하는 것은 아니다. 반 전체를 대상으로 하는 수업은 물론이거니와 소집단을 대상으로 하는 듣기 수업에 있어서 듣기 활동을 주도하는 것은 듣기 능력이 우수한 아동들이다. 듣기 능력이 상대적으로 떨어지는 아동들은 수업에서 소외되는 경우가 많아 이들에 대한 배려가 필요하다. 그래서 일부 교사들은 듣기 수준을 낮추어 모든 아동들이 참여할 수 있게 한다. 이와 같은 경우에 있어서도 보통 수준 이상의 듣기 능력을 갖고 있는 아동들은 듣기 과업 수준이 낮아 학습에 흥미를 잃게 된다. 그러므로 듣기 능력 수준이 우수한 아동, 보통 수준의 아동 및 낮은 수준의 아동들을 모두 수업에 적극적으로 참여하게 할 수 있는 듣기 수업 방안을 모색할 필요가 있다.

제7차 초등 학교 영어 교육과정(1997.12.30)에서는 수준별 수업을 실시하도록 하고 있다. 즉, 교사 중심의 전체 수업을 지양하고 아동들의 수준에 따라 상위 수준의 아동들에게는 그들의 수준에 알맞은 과업을 설정하여 지도를 할 수 있으며, 하위 수준의 아동들 또한 그들의 수준에 맞는 보충 지도 과정을 통해 수업에 낙오되지 않도록 해야 한다는 것이다. 즉, 교사는 소집단 활동을 구성하여 아동들이 자신의 듣기 전략을 이용하여 효과적인 듣기 과업을 이룰 수 있도록 분위기를 조성해야 한다.

지금까지의 듣기 지도의 연구는 지도 방법의 개선(차경환, 1995; 문정일, 1991; 이종혁, 1989) 및 평가에 관한 연구(Cha, 1988; Choi, 1988)가 대부분이었으며 수준별 듣기 지도에 대한 연구가 거의 없는 실정이다. 고등학생을 대상으로 상·하위 소집단별 듣기 지도를 통한 듣기 지도 모형에 관한 연구(김영태, 1997)가 있을 뿐이다. 따라서 초등 학생을 위한 수준별 듣기 지도에 대한 연구가 필요하다고 본다.

본 연구는 초등 영어 듣기와 관련된 문헌, 수업 관찰을 바탕으로 초등 영어 심화·보충 듣기 지도 방안을 선정하여 초등 학교 3학년 영어 교과서에서 직접 예시 자료를 인용하여 구체적인 지도 방법을 모색하는 데 목적이 있다.

## 2. 이론적 배경

### 2.1. 영어 듣기의 과정

듣기의 과정은 보통 상향식 과정(bottom-up processing), 하향식 과정(top-down processing) 및 상호작용적 과정(interactive processing)으로 나눈다. 청화식 교수법(audiolingualism)에서는 상향식 과정을 통한 정확성에 중점을 두어 왔다. 이와 반면에 최근의 의사소통적 접근 방법들은 의미의 이해에 관심을 두며, 배경 지식을 이용하고 가능한 한 모니터를 덜 사용하는 하향식 과정을 따르고 있다. 최근의 듣기에 관한 연구 또한 이들 양자를 통합하는 방법에 많은 관심을 기울인 결과 Kintsch & van Dijk(1978)은 훌륭한 듣기를 여러 가지 단계를 거치고, 상호 교환 활동을 하는 보상적인 과정으로 기술하고 있다. 훌륭한 청자가 발화된 자료를 들을 때는 듣기 자료를 이해하기 위해 포괄적 듣기와 선택적 듣기의 많은 단계의 과정 즉, 들을 말에 대한 예상, 들을 내용에 대한 친숙도의 정도, 배경 지식 등을 이용하는 하향식 과정과 소리, 어휘, 어구 등을 통해 들은 내용을 이해해 보려는 상향식 과정이 동시에 일어나는 것이다. 결과적으로 상향식 과정과 하향식 과정은 서로 상보적으로 작용해서 어느 한 부분의 부족한 것을 다른 부분에서 보상할 수 있는 것이다.

Anderson & Lynch(1988)은 이와 같이 상향식 과정과 하향식 과정이 상보적으로 작용하는 상호작용적 듣기 과정의 모형을 제시하고 있다. 그들에 의하면, 듣기는 개개의 언어적 지식(systemic knowledge), 문맥(context)에 관한 지식 및 언어 외적인 세상 지식(schematic knowledge)만으로 일어날 수 있고, 개개의 지식의 상호작용을 통해서도 일어난다. 즉, 음운, 구문 및 의미론적인 언어적 지식 이외에, 대화가 일어나는 시간, 장소 및 대화자의 관계와 글이나 대화의 전후 관계를 포함하는 문맥에 관한 지식, 그리고

사회 문화적 배경 지식과 언어가 담화 속에서 사용되는 방법에 관한 지식 (procedural knowledge)이 듣기에 영향을 미친다고 볼 수 있다.

## 2.2. 영어 듣기의 지도 단계

전통적으로 듣기 지도는 듣기 자료를 듣고 나서 시작되는 것이 보통이었다. 그러나 듣기에 관한 관심이 증대됨에 따라 교실에서의 듣기 지도 단계가 관심의 초점이 되고 있다. Underwood(1989)는 듣기 지도 단계를 듣기 전 활동(pre-listening activity), 듣기중 활동(while-listening activity), 듣기 후 활동(post-listening activity)의 3단계로 분류하고 있다.

사람들은 시간과 장소, 화제, 사회적 관계 및 심리적 태도에 따라 사전 지식을 이용하여 진행될 대화의 내용을 미리 예상할 수 있다. 다시 말하면, 사람들의 의사 소통은 '언제, 어디서 사용하느냐?', '무엇에 관한 것이냐?', '누구와 이야기하느냐?' 및 '화제나 상대방에 대해 어떻게 느끼느냐?'에 따라 다양하게 나타난다(Blundell, Higgins & Middlemiss, 1982). 그러므로 듣기를 지도할 때는 아무런 준비 없이 학생들에게 듣기용 자료를 제공하지 말고, 사전 지식을 이용하여 앞으로 들을 내용을 미리 예상할 수 있도록 해야 한다. 이 준비 활동을 일반적으로 듣기전 활동이라 부른다.

듣기중 활동이란 학생이 어떤 내용을 들으면서 하는 활동으로 학생들이 들은 내용을 바탕으로 필요한 내용을 이끌어 낼 수 있는 기술을 개발해 주는 데 목적이 있다. 듣기중 활동은 듣기전 활동에서 제기된 예상을 바탕으로 출발해서 직접 들은 내용을 검증해 가도록 도와주어야 한다. 그리고 듣기 활동은 듣기 기술을 개발하는 것이지 듣기 능력을 테스트하는 활동이 되지 않도록 주의해야 한다(Sheerin, 1987; Brown, 1977).

듣기후 활동은 듣기가 완전히 끝난 후에 실시하는 해당 듣기 자료에 연관된 모든 활동을 포함한다. 듣기후 활동의 목적으로는 첫째, 듣기 활동이 성공적으로 이루어졌는가의 여부를 확인하는 것이며 둘째, 일부 학생들이 이해하지 못한 부분에 대한 보충 듣기 시간을 갖는 것이며 셋째, 학생들에게 듣기 자료에 나타난 등장 인물의 태도를 고려할 기회를 제공하는 것이며, 넷째, 들은 내용과 연관된 화제에 대한 토의를 하는 것이다.

### 2.3. 영어 듣기 전략의 지도

다양한 학습 전략에 대한 연구에 비하면 듣기 전략에 대한 연구는 많지 않다. Oxford(1990)는 언어의 네 가지 기능 지도를 위한 직접, 간접 전략의 적용 방법을 구체적으로 밝혀 듣기 전략의 중요성을 강화하고 있다. Brown(1994a; 1994b)은 주요 어휘 찾기, 의미를 이해하기 위해 비언어적 실마리 찾기, 문맥을 통하여 대화자의 의도를 예측하기, 들은 내용을 이미 알고 있는 내용과 관련지어 연상하기, 의미를 추측하기, 잘못 들은 내용을 확인하기, 전체적인 의미를 생각하며 듣기 등의 듣기 전략을 제안했다. 그리고 Doff & Becket(1991)과 Rost & Uruno(1995)는 그들이 개발한 듣기 전략 지도용 교재에 듣기 전략을 나열식으로 제시하고 있다.

모국어 상황에서의 듣기 전략의 분류로 이완기(1993)는 학생들이 듣기 활동 시에 사용할 수 있는 듣기 전략을 체계적인 구분 없이 나열식으로 제시하고 있다. 또한 초등 학교 1학년부터 6학년까지의 말하기·듣기 교과서 12권에 제시된 듣기 지도 목표 중에서 영어 듣기 지도 및 학습에 적용 가능한 듣기 전략을 학년별로 추출할 수 있다. 그리고 김영태(1997)는 언어 능력에 바탕을 둔 담화 전략(discoursal strategies)과 언어 능력 이외의 상황 및 세상 지식에 바탕을 둔 화용 전략(pragmatic strategies)으로 나누어 듣기 전략을 제시하고 있다.

성공적인 듣기 학습자의 듣기 전략을 파악한 다음에는 이들 전략을 듣기 능력 수준이 상대적으로 낮은 학습자들에게 무엇을 어떤 방법으로 교수할 것이냐가 관심의 초점이 되어 왔다. 그러면 가장 널리 사용되고 있는 다양한 전략 교수의 모형을 Brown (1994a; 1994b)에 바탕을 두고 살펴본다.

- ① 학생이 선호하는 학습 형태와 전략을 학생 자신이 깨닫도록 도와준다. 점검표, 테스트 및 면담을 통해 교사는 학생들의 학습 유형을 깨닫고, 그들에게 유익한 전략을 '충고'할 수 있다.
- ② 교사가 자신의 교재와 기법 속에 전략 연습을 포함한다. 의사 소통 게임, 속독 훈련, 유창성 연습 등을 통해 의식적 혹은 무의식적으로 성공적인 전략을 사용하도록 교사가 도와줄 수 있다.
- ③ 학생이 특정한 약점을 극복할 수 있도록 도와주는 보상 기법을 사용한다. 학생이 전략을 효율적으로 사용하고자 할 때 이를 방해하는 문제점과 학생들이 이들 문제점을 극복할 수 있는 보상 기법으로 소집단

활동, 역할 놀이, 이야기 다시 말하기 및 훑어 읽기 등을 사용할 수 있다.

- ④ 듣기 전략 지도용 교재(Rost & Uruno, 1995; Chamot 외, 1992; Ellis & Sinclair, 1989)를 이용하여 듣기 전략을 적용하는 활동을 한다. 이들 교재를 학습하는 과정에서 사용한 구체적인 전략을 점검표에 표시하도록 하는 등 교사와 학생이 함께 관심을 갖고 전략을 학습할 수 있다.

Varadi(1983)의 지적처럼 듣기 전략의 사용이 듣기의 기적을 가져다주지는 않지만, 학습자의 현재의 능력 수준으로 해결할 수 없는 부분을 듣기 전략을 사용하여 충분히 보상할 수 있는 것이다. 따라서 듣기 능력의 개발은 듣기 기술의 향상뿐만 아니라 듣기 전략의 효율적 사용 능력을 기를 수 있어야 한다.

#### 2.4. 소집단 중심 듣기 지도 방법

우리 나라의 상황을 살펴보면 학급당 학생 수가 많아서, 교사는 학생들의 의사 소통 능력을 신장하기 위해 소집단별 학습에 관심을 기울이지 못하였다. 그 결과 소집단별 학습을 통한 듣기 지도에 대한 관심은 거의 없었다고 볼 수 있다. 그러나 최근 들어 초등 학교에서의 열린 수업의 실시로 인해서 소집단 수업에 대한 관심이 높아가고 있다. 그러면 소집단 중심 지도의 이점과 소집단 중심의 활동 유형에 대해 살펴본다.

##### 2.4.1. 소집단 중심 듣기 지도의 이점

학습자 중심 교육 과정에 바탕을 둔 집단, 소집단 및 짝활동에 대한 관심이 증대되고 있다. 교실에서의 듣기 지도에 있어서 소집단별 학습의 가능성을 시사한 Anderson & Lynch(1988)에 의하면, 소집단별 듣기 학습은 학생들 사이의 협동과 결속력의 강화를 야기한다. 그리고 Pica & Doughty(1985)의 연구에서 소집단별 학습이 학생들 상호간의 협동을 증진시켜 주며, 제2 언어 학습을 위한 언어적 환경을 조성해 준다는 증거를 보여주고 있다.

제2 언어 학습 상황에서의 소집단별 학습의 이점에 대해 Coelho(1992)는 우리의 영어 교육 상황과 연관되는 다음 세 가지를 주장한다.

첫째, 소집단별 학습을 통해 하위 학생들뿐만 아니라 상위 학생들도 소

속감과 같은 정적 요소를 긍정적으로 개발할 수 있다.

둘째, 소집단별 학습을 통해 학생들이 상호 의사 교환 활동에 적극적으로 참여한 결과, 상위 수준의 학생은 하위 수준의 학생에 대한 언어의 모델을 제시할 수 있다.

셋째, 소집단별 학습은 개개의 학생들에게 구두로 상호 의사 교환 활동을 할 수 있는 시간을 늘려 주고, 의사 교환 활동의 질을 향상시켜 줄 수 있다.

이상의 결과에서 보는 바와 같이 동료 사이의 듣기 활동에서 학생들은 그들 자신의 학습에 대한 책임감을 갖게 될 뿐만 아니라 집단 내의 다른 학생들의 학습에 대한 책임도 갖게 된다. 이로 인해 학생들은 참여의 폭이 늘어나고, 자신감을 더 갖게 되는 결과를 낳는다.

#### 2.4.2. 소집단 중심의 활동 유형

소집단별 학습에 대한 새로운 이해를 바탕으로 최근 들어 제2 언어 학습 연구에서는 학습자 중심의 상호작용적 듣기에 대한 관심을 보이고 있다. 학습자 중심의 상호작용적 듣기를 위해서는 먼저 학습자의 학습 유형, 교사가 학생에게 제시하는 피드백과 학생들 사이에 제공되는 피드백에 대한 이해가 선행되어야 한다.

##### (1) 학습자의 학습 유형

효과적인 듣기 지도를 위해 학습자 개개인의 학습 유형에 대한 바른 이해가 필요하다. 학습 유형은 새로운 지식과 기술을 받아들여 처리하고 기억하는데 있어서 개개인이 자연적, 습관적으로 선호하는 방법을 의미한다(Reid, 1995). 학습자 중심의 소집단별 듣기 지도에서는 학습자의 학습 유형에 따라 상호작용에의 참여의 정도가 다르다. 따라서 학습자의 상호작용 유형에 대한 이해를 바르게 함으로써, 학습자의 듣기 활동을 극대화할 수 있다. 학습자의 상호 작용 유형을 Richards & Lockhart(1994: 144-146)은 여섯 가지로 분류하고 있는데, 구체적인 특징은 다음과 같다.

- ① 과업 지향적 학습자(task-oriented students): 상호 협동 속에서 적극적으로 학습에 참여하는 학생으로 구체적 학습 유형(concrete learning style)을 갖고 있는 학습자
- ② 분석 지향적 학습자(analysis-oriented students): 분석적 학습 유형

(analytic learning style)을 갖고 있는 학습자

- ③ 사교적 학습자(social students): 개인간의 상호작용에 높은 가치를 두고 있는 의사 소통적 학습 유형(communicative learning style)을 갖고 있는 학습자
- ④ 의존적 학습자(dependent students): 교사의 지시 및 안내에 전적으로 의존하는 교사 지향적인 학습 유형(authority-oriented learning style)을 갖고 있는 학습자
- ⑤ 고립적 학습자(isolated students): 학습 활동에 참여하지 않고, 자신의 학습 정도를 보여주기를 꺼려하는 학습자
- ⑥ 배타적 학습자(alienated students): 규율을 잘 지키지 않아 특별한 주의가 필요한 학습자

이들 여섯 가지 유형 중에서 분석 지향적 학습자와 의존적 학습자를 대화의 장으로 이끌어 내도록 동기 유발이 필요하며, 고립적 학습자는 학습 활동의 참여를 강요하지 말고 자발적으로 참여를 유도해야 할 것으로 보인다. 왜냐하면 학습자의 상호 작용 유형의 급격한 변화는 수업에 많은 부담감을 주어 학습 활동을 회피하는 결과를 낳을 수 있기 때문이다.

(2) 피드백

효과적인 상호작용적 듣기는 화자의 말에 대한 청자의 피드백에 바탕을 두고 있다. 즉, 전달 내용을 청자의 이해를 도울 수 있도록 부분 수정할 필요가 있는 것이다. 그러면 피드백에 대한 정의를 알아보기로 한다. Wiener(1948: 33)에 의하면 피드백은 “이전의 행위를 바탕으로 나중의 행동에 적용할 수 있는 속성”으로 피드백은 청자가 잘 들을 수 있도록 전달 내용을 수정하는 것으로 볼 수 있다. 상호작용적 듣기에서는 피드백이 청자로부터 화자에게로만 선형적으로 제시되지 않고, Ashby(1956: 53)의 지적처럼 서로 서로 상대방에게 영향을 미치는 상황에서 일어난다. 이와 같은 쌍방적 의사 소통에서는 피드백을 통한 전달 내용의 부분 수정이 일어나 화자는 청자와 보다 더 정확하게 의사 소통을 할 수 있다.

다음으로 피드백의 유형을 Brooks & Emmert(1976: 189-194)에 근거하여 여섯 가지로 나누어 알아보기로 한다.

- ① 화자 자신이 자신의 말에 대한 내적인 반응인 내적 피드백과 화자가 청자의 말에 민감하게 반응할 때 생기는 외적 피드백이 있다.



- ② 전달 내용이 옳다는 긍정적 피드백과 전달 내용이 옳지 않다는 부정적 피드백이 있다.
- ③ 피드백은 긍정적, 부정적 강화와 모니터의 역할을 갖는 정정 피드백으로 나타날 수 있다.
- ④ 청자에 의해서 의도적으로 화자에게 전달된 직접적 피드백과, 청자의 의식 수준의 아래에 놓여 있는 즉, 의식적으로 제시되지 않은 간접적 피드백이 있다.
- ⑤ 대면 의사 소통(face-to-face communication)에서는 즉각적인 피드백이 주어지고, 매스컴을 통한 대중 전달에서는 지연된 피드백이 제시된다.
- ⑥ 말로 제시되는(verbal) 피드백과 얼굴 표정, 제스처, 신체의 움직임 및 목소리의 어조 등으로 제시되는(nonverbal) 피드백이 있다.

이들 피드백 유형 중에서 학습자 중심의 상호작용적 듣기에서 관심을 끄는 피드백 유형은 긍정적 피드백과 부정적 피드백, 강화와 정정 피드백, 말로 제시되는 피드백과 신체 움직임 및 어조 등으로 제시되는 피드백이 있다. 이들 피드백의 적절한 사용은 듣기에 긍정적 영향을 미친다고 볼 수 있다.

### (3) 상호작용적 듣기

Krashen(1985)과 Long(1983b)은 원어민 화자와 외국인, 원어민 화자와 원어민 화자 및 외국인과 외국인 사이의 대화 상황의 관찰 연구 결과, 언어적 부분 수정(modification) 및 상호작용적 부분 수정이 모국어와 제2 언어의 습득에 성공적이라는 증거를 제시하고 있다. 그리고 이들 이외에도 언어적 부분 수정과 상호작용적 부분 수정에 관한 많은 연구(Ellis, 1994; Wesche, 1994; Larsen-Freeman & Long, 1991; Rost, 1990; Chaudron, 1988; Hatch, 1983)가 있다. 이들 중에서 Wesche(1994)와 Larsen-Freeman & Long(1991)의 연구를 중심으로 원어민 화자가 언어 능력이 부족한 외국인 화자에게 하는 말의 특징을 살펴본다.

- ① 음운론: 느리게 말함. 강세와 휴지를 자주 사용함. 축약을 피함. 과장된 억양을 사용함.
- ② 형태론 및 구문론: 발화의 길이가 짧음. 문법적인 관계를 명시적으로 나타냄. 의문문을 많이 사용함. 정형적인 어순을 많이 사용함.
- ③ 의미론: 관용적 표현을 덜 사용함. 명사와 동사를 자주 사용함.

- ④ **담화:** 예상 가능한 화제를 사용함. 화제를 도입할 때 의문문을 자주 사용함. 반복을 많이함. 이해 점검 및 설명을 자주 요구함.

학생들에게 이해 가능하도록 듣기 자료를 사전에 부분 수정해서 들려주는 것 외에, 부분 수정한 듣기 자료를 교사와 학생 혹은 학생과 학생 사이의 상호작용을 통해서 더욱 더 이해 가능하게 할 수 있다는 연구 결과가 있다(Pica 외, 1987; Long, 1985). 이들 연구 중에서 Long(1985)은 이해 가능하도록 단순하게 부분 수정한 듣기 자료와 문맥이 듣기 자료를 이해 가능하게 하지만, 그보다는 교사가 학생과의 상호작용을 통하여 제공하는 듣기 자료(interactive input)가 상호작용 없이 제공되는 듣기 자료(non-interactive input)보다 더 중요하다는 점을 강조한다. 즉, Long(1985)은 듣기 자료와 상호작용이 언어 습득에 미치는 영향에 관한 연구 결과, 상호작용을 통한 듣기 자료의 부분 수정이 이해 및 습득에 더욱 더 효과적이라는 결론을 내리고 있다.

### 3. 심화·보충 듣기 지도 방안

초등 학교 아동을 심화, 기본, 보충 집단으로 수준별로 듣기 지도를 할 수 있는 방안을 다음과 같이 일곱 가지로 나누어, 초등 학교 3학년 영어 교과서의 예시를 통해서 구체적인 지도 방안을 알아보기로 한다.

#### 3.1. 수준에 따른 언어 자료의 부분 수정

듣기 능력 수준이 낮은 아동들은 그들에게 제공되는 듣기 자료를 이해하는 데 어려움을 겪는다. 그러므로 사전에 언어 자료를 부분 수정하여 제공한 후에 교사 및 집단의 다른 구성원과의 상호작용을 통하여 이해 가능한 언어 입력(comprehensible input)을 제공받도록 해야 한다(2.2 참고). 다음 예시1(김진철 외, 1997)은 가게에서 물건을 사는 대화로 대화 내용이 별로 어려워 보이지 않을 수도 있으나 많은 아동들이 어려움을 겪을 수 있다. 그러므로 보충 집단을 위해서 반복이나 첨가의 방법을 사용하여 듣기 자료를 이해 가능하게 할 수 있다. 그리고 심화 집단을 위해서는 대화 내용을 확장해서 들려주며 이때도 필요하면 다소 과장된 발음 등을 할 수 있다.

(예시 1) Tonky: Dolls, please.

Pinky: How many dolls?

Tonky: One, two. Two, please.

(보충) Tonky: Dolls, please.

Pinky: *Dolls*?(첨가, 반복) How many dolls?

Tonky: One, two. Two *dolls*(첨가), please.

(심화) Tonky: Dolls and cars, please.

Pinky: *Dolls and cars*?(반복, 다소 과장된 발음) How many dolls?

Tonky: Two, please.

Pinky: And how many cars?

Tonky: One, please.

예시 2(이기동 외, 1997)는 운동 경기에 관한 대화로 보충 집단에서는 첨가 및 반복과 강하게 발음함으로써 아동들이 듣기 자료의 이해에 도달하게 하며, 심화 집단에서는 아동이 알고 있는 어휘를 사용하여 대화를 확장하여 들려줄 수 있다.

(예시 2) John: Do you like soccer, Ken?

Ken: Yes, I do. Do you like soccer, too?

John: No, I don't. I like baseball.

(보충) John: Do you like soccer, Ken?

Ken: *Soccer*?(첨가, 반복) Yes, I do. Do you like soccer, too?

John: No, I don't. I like *baseball*.(강하게 발음함)

(심화) John: Do you like soccer, Ken?

Ken: Yes, I do. Do you like soccer, too?

John: No, I don't. I don't like *sports*.(어휘 대체)

I like *computers*.(외래어 첨가)

심화 집단에서는 내용 교과 수업을 이용할 수 있다. 운동에 대한 글이나 대화를 들을 때, 체육시간에 학습한 운동의 종류에 관한 단원은 아동들의 이해를 촉진시켜 줄 수 있을 것이다. 내용 교과 수업과 듣기 수업을 통합

함으로써 아동들에게 학교 수업이 연속성 있게 이루어지고 있다는 생각을 갖게 할 수 있다. 즉, 김영태(1993)의 내용 교과에서 사용되고 있는 외래어 조사 연구는 이와 같은 관점에서 볼 때 의의가 있다 하겠다. 듣기 능력 수준이 낮은 아동들이 타교과에서 배운 외래어를 이용하여 듣기 능력을 향상시킬 수 있도록 격려해야 한다.

### 3.2. 과업의 난이도 조정

하위 수준의 학생은 이미 잘 알고 있는 주제 및 구체적 과업을 상대적으로 추상적인 과업 및 잘 알지 못하는 주제보다 더 잘 이해한다. 그러므로 듣기 활동은 언어의 형태보다는 전달 내용에 초점을 두어야 한다. 어떤 특정 과업이 아동들의 인지 발달 및 학습 유형에 따라 쉬울 수도 어려울 수도 있다. 따라서 심화 집단과 보충 집단에 따라 과업을 달리 부여할 수 있다. 다음 예시 3(배두본 외, 1997)은 함께 노래를 부르는 수업이다.

(예시 3) tictoc tictoc What time is it?  
 tictoc tictoc It's nine thirty.  
 Good night, Dad. Good night, Mom.  
 Let's go to bed. Let's go to bed.

전체적인 수업의 절차는 다음과 같다. 비디오를 보면서 멜로디를 익힌다. 의미를 생각하고 가사를 한 소절씩 들으면서 따라 부르도록 한다. 적절한 손동작이나 발동작을 하면서 노래를 부르도록 한다. 소리 없이 비디오만을 보면서 노래한다. 노래를 이해하고 부르는 과업을 성공적으로 달성하기 위해서 심화와 보충 집단은 각기 다른 과업을 설정할 수 있다.

아동들이 노랫말의 의미를 잘 이해하지 못하는 경우에는 보충 집단을 위하여 교사는 노랫말을 시간을 묻고 대답하기, 시간에 따른 인사하기 및 시간에 따른 행동 등 부분으로 나누어 다시 들려줄 수 있다.

(보충) tictoc tictoc What time is it? -> tictoc tictoc It's nine thirty.  
 tictoc tictoc It's nine thirty. -> Good night, Dad. Good night,  
 Mom.

tictoc tictoc It's nine thirty. -> Let's go to bed. Let's go to bed.

심화 집단에서는 아동들이 노랫말을 이해한 후에 교사 및 소집단의 조장을 중심으로 시간, 인사말과 그들이 할 행동을 선택하여 다음과 같이 노랫말을 확장하는 활동을 한다. 이 활동은 소집단 구성원 한사람씩 연쇄적으로 이어가며 활동할 수도 있다.

(심화) tictoc tictoc What time is it? (시계를 보여주며)  
 tictoc tictoc It's eight ten. (소집단 전체가 함께 대답함)  
 Good bye, Dad. Good bye, Mom.  
 Let's go to school. Let's go to school.

### 3.3. 시청각, 그림 및 실물 자료의 차별적 사용

아동들은 구체적인 주제 및 과업을 더 잘 이해한다. 이와 같은 면에서 볼 때 심화 집단보다는 보충 집단에게 구체적 및 손으로 만질 수 있는 자료를 제공하는 것이 더욱 더 효과적이라고 볼 수 있다. 예시 4(김충배 외, 1997)는 듣고 따라 하는 부분으로 먼저 비디오를 통해서 전체 대화 내용을 한 번 본다. 두 번째로 비디오를 볼 때에는 한 문장씩 보여주고 정지 화면이 나오는 데, 이 때에 들은 문장을 소리내게 한다. 이하의 문장도 이와 같은 순서를 따른다.

(예시 4) Tom : Where is your dog, Min-chi?  
 Min-chi: It's in the bathroom.  
 Tom : Where's your mom?  
 Min-chi: She's in the bathroom.

아동들의 시청각 자료 이용을 돕도록 하기 위해서 교실에 있는 물건에 영어 혹은 영어와 우리말을 함께 적어 두며 또한 다양한 종류의 차트 즉, 파일, 직업, 색깔, 숫자 등을 만들어 이를 활용할 수 있도록 한다. 이와 같은 자료는 직접 가르치기 위한 것이 아니라 유의미한 학습 환경을 조성하

려는 것으로(Hamayan, 1994) Lozanov가 제창한 암시 교수법의 주장과 일치한다.

보충 집단에 속한 아동들은 시청각 자료 중에서도 보다 더 구체적인 자료 즉, 실물 자료, 구체적인 그림, 교실 주변의 물건의 이름 등 가시적인 자료를 이용한다. 그러나 참고 자료로 제시된 자료는 거의 활용할 수 있는 능력이 부족하다고 볼 수 있다. 그래서 교사는 직접 그림을 그려 가면서 듣기 자료를 제시할 수도 있다.

(보충) Tom : Where is your dog, Min-chi?(개의 그림이나 실물 자료를 보여주며)

Min-chi: It's in the bathroom.(목욕탕의 그림에 민지의 개를 놓으며)

Tom : Where's your mom?(민지의 어머니 그림을 직접 그리며)

Minchi : She's in the bathroom.(두번째의 그림에 민지어머니의 그림을 그리며)

심화 집단에 속한 아동들은 비디오, 그림, 교실 주변의 물건들의 이름, 벽차트 및 그림 어휘 사전 등 보충 자료를 이용하여 주어진 듣기 자료의 이해 및 이해를 위한 상호간의 의견 조정의 기회를 가질 수 있다. 기본적인 따라 하기를 마친 후에 교실 주변의 물건이나 참고 그림 자료 등을 이용하여 다음과 같이 듣고 따라 하는 활동을 할 수 있다.

(심화) Tom: Where is your book, Min-chi?(책의 실물 자료를 보여주며)

Min-chi: It's in my desk.(책상 속에 책을 놓으면서)

Tom: Where's your dad?

Minchi: My dad?(첨가, 반복) He's in his office.(참고 자료에서 그림을 찾아 보여주며)

### 3.4. 듣기 전략의 개발

개개의 아동들은 그들의 듣기 능력에 따라 듣기 활동을 하는 방법이 서로 다르다. 김영태(1997)는 듣기 능력 수준에 따라 담화 전략과 화용 전략

의 아동 개발을 주장하고 있다. 즉, 언어적 자료를 듣는 능력이 부족하다 할지라도 대화의 상황 및 세상 지식을 이용하여 듣기 자료를 이해할 수 있다는 것이다.

예시 5, 6(김입득 외, 1997)를 통해서 보충·심화 듣기 전략을 기르는 연습을 할 수 있다. 예시 5를 이용하여 보충 집단을 위해서 다음 전략을 개발할 수 있다: '시각 자료를 들을 때는 몸짓과 표정을 보고 내용을 추측하라'와 '화자의 의미를 추측한다'.

시각 자료는 청각 자료와 달리 의미를 이해할 수 있는 단서가 매우 많다. 그러므로 이들 단서를 최대한도로 이용할 수 있도록 강조한다. 불분명한 발음이 아무리 많이 있어도 언어 형태에 치우치지 말고 대화자의 표정, 몸짓, 그리고 주위에 있는 물건들을 이용하여 대화 내용을 추측할 수 있도록 한다. 인용한 교과서의 그림을 보면, 자전거를 타자는 Mike의 제안에 수미가 배를 만지고 있다. 이것은 배가 고프거나 배가 아프다는 것으로 추측할 수 있다. 그리고 예시 5의 마지막 줄 'No, I'm hungry'에서 화자의 어조를 이용하여 배가 고파 자전거를 탈 수 없다는 대화자의 의도를 파악할 수 있다.

(예시 5) Su-mi: Oh, it's a nice day!

Mike : Ride a bike?

Su-mi: No, I'm hungry.

예시 6을 이용하여 다음의 듣기 전략을 지도할 수 있다: '강하게 발음되는 말에 유의해서 듣는다'와 '화자의 의미를 추측한다'. 영어를 들을 때는 강하게 발음되는 어휘를 주의 깊게 들어야 한다. 이들 강세를 받는 어휘를 놓치지 않도록 한다. 왜냐하면 강세를 받는 어휘를 이해함으로써 대화의 의미를 따라 갈 수 있기 때문이다. 그리고 예시 6의 마지막 줄의 Oh, no!에서의 화자의 어조를 이용하여 자전거를 타러갈 수 없는 것에 대한 안타까움을 나타내는 대화자의 의도를 파악할 수 있다.

(예시 6) Poki: Let's ride a bike.

Kiki: It's raining.

Poki: Oh, no!

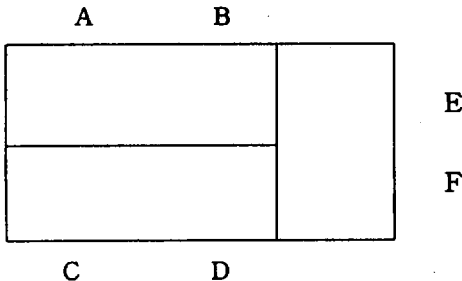
3.5. 상호작용 활동 유형의 차별화

소집단은 보충 집단과 심화 집단을 분리하여 집단을 구성할 수 있고, 또한 듣기 능력이 다른 아동이 함께 집단에 구성되어 교사나 원어민과 함께 조를 구성하는 효과를 볼 수도 있다. 즉, 듣기 능력이 뛰어난 아동과의 협동과 의미를 조정하는 방법을 배울 수 있다.

보충 집단에 속한 아동들은 그들의 부족한 듣기 능력 때문에 같은 조원간에 상호작용이 활발하게 이루어지지 못하고 대부분의 상호작용을 교사와 일대일로 하는 경향이 있다. 그리고 상당수의 아동들은 교사와의 상호작용에도 침묵을 지키는 경우가 많다. 제2언어 습득 연구에 의하면 아동들이 학습의 초기 단계에 말하기 이전에 상당한 기간의 침묵기(silent period)가 있다는 주장(Krashen & Terrell, 1983)이 있다. 그러므로 듣기 능력의 발달은 개인간의 차이를 인정해서 발화를 강요하지 말고, 아동이 발화할 준비가 될 때까지 기다리는 것이 좋다.

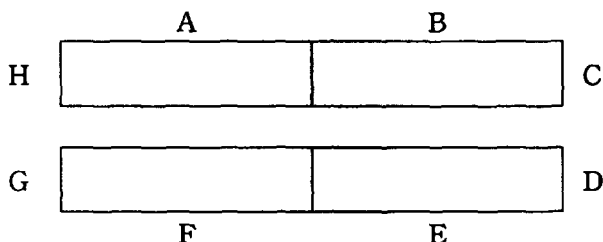
배두본(1997)에 의하면 소집단을 조직하는 방식에는 다중 대화형(multi-channel), 원형(circle), Y-자형, 수레바퀴형(wheel), 4·6·8형이 있다. 이들 소집단 조직 방식은 심화·보충 듣기 집단을 조직하는 데 많은 시사점을 줄 수 있다. 보충 집단을 위한 아동의 조직은 집단의 구성원과 편안한 가운데 상호작용할 수 있는 6인형과 8인형이 적당하다고 본다.

① 6인형: 세 개의 책상을 모아 놓고 서로 마주 보면서 활동을 할 수 있다. A와 B는 돌아앉아 C, D와 마주 바라보게 하고, E, F는 A, B, C, D의 옆에 앉거나 책상을 옆으로 붙여 놓고 앉아 활동을 하게 한다.



② 8인형: 두 개의 책상을 모아 놓고 8명의 학생이 책상의 주위에 앉아 활동을 하게 한다.





심화 집단에 속한 아동들은 듣기 활동을 할 때 같은 조에 속한 다른 아동들과 적극적으로 활동하며 필요한 경우에는 교사 및 다른 조의 구성원과도 상호작용을 한다. 따라서 심화 집단을 위해서는 집단의 구성원이 활발하게 다른 구성원과 상호 작용할 수 있도록 해주는 다중 대화형(multi-channel)이 적당하다고 본다.

### 3.6. 적절한 피드백의 제시

아동의 자연스러운 활동을 조장하기 위해서는 교실 환경, 교사 및 소집단 구성원에 대한 믿음과 신뢰의 분위기가 바탕이 되어야 한다. 그리고 아동의 최소한의 이해도 격려되는 분위기 속에서 아동은 편안함을 느껴 불안감이 없는 상태에서 학습에 참여할 수 있다. 또한 아동들이 듣기 활동에 적극적으로 참여할 수 있도록 동기가 유발되어야 한다.

예시 7(최진황 외, 1997)은 그림을 이용하여 들을 내용을 예상하는 부분이다. 이 때는 심화·보충 집단별로 그들의 능력에 맞게 영어 혹은 우리말로 그림에 대해 이야기하도록 한다.

- (예시 7) A: I can skate.  
 B: I can skate, too.  
 A: Let's skate.  
 B: Good!  
 C: I'm sorry, I can't.  
 I can't skate.

보충 집단은 그림을 보고 그림 속에 있는 물건의 이름을 가능하면 영어로 말해 보도록 한다. 이 단계가 지나면 이들 어휘를 이용하여 그림을 영어의 문장으로 표현해 보게 한다. 이와 같은 활동을 할 때는 내용 피드백 중에서도 긍정적 피드백(positive feedback)을 중심으로 내용에 관한 피드백을 주고 사소한 형태에 관한 실수는 무시한다.

예) TV, Sofa, living room, a boy, two girls, skate, point . . .

심화 집단은 그림에 바탕을 두고 다음과 같은 질문을 가능하면 영어로 하며 질문 내용에서 답을 찾을 수 있는 선택형으로 제시하는 것이 바람직하다. 이와 같은 활동을 할 때에 내용 피드백을 중심으로 형태 피드백을 약간은 줄 수 있다.

- 예) Where are they? In the livingroom or in the bedroom?  
 Where is the boy? On the sofa or on the floor?  
 What are they doing? Watching TV or reading books?  
 What are they watching on TV? Skating or skiing?  
 What do they do next? Stay at home or go skating?

### 3.7. 이해 확인 방법의 차별화

예시 8(배두본 외, 1997)은 이야기를 듣는 부분으로 다음과 같은 지도 절차를 생각해 볼 수 있다. 그림을 보고 이야기의 내용을 추측하게 한다. 비디오로 구연 동화를 듣고 자기가 생각한 것과 비교한다. 조별로 역할극을 간단히 해 본다. 이 때 교사는 아동들에게 일방적으로 이야기를 들려주지 않고 그들의 참여를 유도하는 것이 바람직하다(Wright, 1997). 즉, 'We need two big rocks'라고 말하면서 아동들 중에 두 명을 골라 바위로 삼고, 'We need a big tree'라고 하면서 한 학생을 고르며, 'Toto is sad'라고 말하면서 Toto가 슬퍼하는 모습을 나타내도록 한다.

(예시 8) <토끼가 산으로 뛰어 올라가면서>

- 토끼 : It's in here. (가슴을 가리키며) Here you are!  
 거북이: What? Come here, Rabbie.  
 토끼 : Sorry. Go to king.

거북이: Stop. Come down.

토끼 : No, no! (토끼가 산으로 달려간다.)

Run after me. See you again. Bye. Bye.

보충 집단이 이야기를 이해하는 것을 도와주기 위해서 다음과 같은 활동을 보충할 수 있다. 보충 집단을 위해서는 우리말로 이야기의 내용을 들려준다. 우리말을 먼저 들려주고 다음에 영어를 들려준다. 대사 없이 화면만을 보여준다. 마지막으로 영어로 들려준다. 억양 및 어조를 다소 과장되게 한다. 보충 집단과 심화 집단에 대한 이해 확인 방법을 다음과 같이 달리 할 수 있다. 보충 집단의 이해를 확인하기 위해서는 이야기의 내용에 대한 교사의 질문은 우리말로 한다. 그리고 이야기의 내용을 부분으로 나누어 놓은 그림을 순서대로 바로 놓도록 한다.

심화 집단의 이해정도를 확인하기 위해서는 이야기의 내용에 대한 교사의 질문은 가능하면 영어로 한다. 이야기의 내용을 한 학생씩 순서대로 이어가면서 구성해 본다. 마지막으로 역할 놀이를 해본다. 이때는 이야기의 내용을 다소 바꿀 수도 있으며 이야기를 구성하는 과정에서의 사소한 실수는 무시한다.

#### 4. 결 론

본 연구에서는 제6차 초등 학교 영어 교육과정의 학습자 중심 교육과정의 실현과 제7차 초등 학교 영어 교육과정의 보충·심화과정에 대한 대비를 하기 위한 듣기 지도 방안을 모색했다. 초등 학교 영어 듣기와 관련된 문헌, 수업 관찰을 바탕으로 초등 영어 심화·보충 듣기 지도 방안을 선정하여 초등 학교 3학년 영어 교과서에서 직접 예시 자료를 인용하여 구체적인 지도 방법을 알아보았다.

초등 영어 심화·보충 지도를 위한 지도 방안을 다음의 일곱 가지로 제안할 수 있었다.

- ① 수준에 따라 언어 자료를 부분 수정하여 들려주고 상호작용을 통해서 이해가능하게 한다.
- ② 도달할 과업의 수준을 듣기 능력 수준에 따라 달리 부여한다.

- ③ 시청각, 그림 및 실물 자료를 듣기 능력에 따라 차별적으로 사용한다.
- ④ 듣기 능력에 따라 담화전략과 화용 전략을 차등적으로 개발한다.
- ⑤ 아동의 학습유형에 따라 상호작용 활동 유형을 차별화한다.
- ⑥ 내용 및 형태 피드백을 듣기 능력 수준에 따라 적절히 사용한다.
- ⑦ 목표 도달 정도를 확인하는 방법을 듣기능력에 따라 차별화 한다.

결론적으로 이상에서 살펴본 초등 영어 심화·보충 듣기 지도 방안을 바탕으로 하거나 이를 확장하여 실제 초등 영어 교실에 적용한 후속 연구가 필요하다.

### 참고문헌

교육부. 1997. 제7차 초등 학교 영어 교육과정. 서울: 대한교과서주식회사.

김영태. 1993. "초등 학교 영어 교육을 위한 외래어 조사," 영어교육, 45.

김영태. 1997. 학습자 중심의 영어 청해 지도 모형 개발. 박사학위논문, 한국교원대학교.

김입득·이영자·함순애·한문섭. 1997. 초등 학교 교사용 지도서 영어 3. 서울: (주)금성교과서.

김진철·서성욱·윤희백·장영희·이재희·임양수·윤동원·홍옥순. 1997. 초등 학교 교사용 지도서 영어 3. 서울: 두산동아.

김충배·최인철·노용돈·김미형·태재희. 1997. 초등 학교 교사용 지도서 영어 3. 서울: (주)중앙진흥교육연구소.

문정일. 1991. 영어 청취 이해력 향상을 위한 효과적인 교수 방법 연구. 세종대학교 박사 학위 논문.

배두본. 1997. 초등 학교 영어 교육. 서울: 한국문화사.

배두본·이흥수·전병만·이윤. 1997. 초등 학교 교사용 지도서 영어 3. 서울: (주)현대영어사.

이기동·정두영. 1997. 초등 학교 교사용 지도서 영어 3. 서울: 대한교과서.

이완기. 1993. "영어 듣기 학습의 특성 및 학습 방법," 중학 영어 듣기 능력 평가. 교육방송.

이종혁. 1989. 초등학교 영어교육에서 듣기 효과에 관한 실험연구. 충남대학교 박사 학위 논문.

차경환. 1995. "영어 듣기 지도의 원리," 한양대학교 한국교육문제 연구소. 교육 논

- 총, 10, 40-62.
- 최진황·김재혁·선미라. 1997. 초등 학교 교사용 지도서 영어 3. 서울: (주)교학사.
- Anderson, A. & Lynch, T. 1988. *Listening*. Oxford: Oxford University
- Ashby, W. 1956. *Introduction to cybernetics*. London: Chapman & Hall.
- Blundell, J., Higgens, J. & Middlemiss, N. 1982. *Function in English*. Oxford: Oxford University Press.
- Brooks, W. & Emmert, P. 1976. *Interpersonal communication*. Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown Company Publishers.
- Brown, G. 1977. *Listening to spoken English*. London: Longman.
- Brown, H. 1994a. *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- \_\_\_\_\_. 1994b. *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Cha, K. H. 1988. *An investigation of English listening micro-skills for Korean students through item analysis of a diagnostic test*. Ph. D. dissertation, University of Kansas. Seoul: Hanshin.
- Chamot, A., O'Malley, M. & Kupper, L. 1992. *Building bridges: Content and learning strategies for ESL*. New York: Heinle & Heinle.
- Chaudron, C. 1988. *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Choi, I. C. 1988. The necessity of teaching English fast speech phenomena for better aural comprehension skills in the Korean context. M. A. thesis, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Coelho, E. 1992. "Cooperative Learning: Foundation for a communicative curriculum," in C. Kessler, ed., *Cooperative language learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Doff, A. & Becket, C. 1991. *Listening 1, 2, 3*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, G. & Sinclair, B. 1989. *Learning to learn English: A course in learner training*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. 1994. *The study of second language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Hamayan, E.V. 1994. "Language development of low-literacy students," in J. C. Richards, ed., *Educating second language children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hatch, E. 1983. *Psycholinguistics: A second language perspective*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Kintch, W. & van Dijk, T. 1978. "Towards a model of text comprehension and production," *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
- Krashen, S. 1985. *The input hypothesis: Issues and implications*. New York: Longman.
- Krashen, S. & Terrell, T. 1983. *The Natural approach*. Hayward, CA.: The Almany Press.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M. 1991. *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
- Long, M. 1983b. "Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input," *Applied Linguistics*, 4, 126-141.
- \_\_\_\_\_. 1985. "Input and second language acquisition theory," in S. Gass & C. Madden, eds., *Input in second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Oxford, R. 1990. *Language learning strategies. What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Pica, T. & Doughty, C. 1985. "Input and interaction in the communicative language classroom: A comparison of teacher-fronted and group activities," in S. Gass & C. Madden, eds., *Input and second language acquisition*. New York: Newbury House.
- Pica, T., Young, R. & Doughty, C. 1987. "The impact of interaction on comprehension," *TESOL Quarterly*, 21(4), 737-758.
- Richards, J. & Lockhart, C. 1994. *Reflective teaching in second language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rost, M. 1990. *Listening in language learning*. London: Longman.
- Rost, M. & Uruno, M. 1995. *Strategies in listening: Tasks for listening development*. Hong Kong: Lingual House.
- Reid, J. 1995. *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. New York: Heinle & Heinle Publishers.
- Sheerin, S. 1987. "Listening comprehension: Teaching or testing?" *English Language Teaching Journal*, 41(2), 126-131.
- Underwood, M. 1989. *Teaching listening*. London: Longman.
- Varadi, T. 1983. "Strategies of target language learner communication: Message and adjustment," in C. Faerch & G. Kasper, eds., *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman.

- Wesche, M. 1994. "Input and interaction in second language acquisition," in C. Gallaway & B. Richards, eds., *Input and interaction in language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiener, N. 1948. *Cybernetics*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Wright, A. 1997. *Creating stories with children*. Oxford: Oxford University Press.

김 영 태

560-757 전북 전주시 완산구 동서학동 128

E-mail : kimyt@yc2.chonju-e.ac.kr

Fax : +82-652-81-0102