

# 동시적 컴퓨터 매개 커뮤니케이션에서 나타나는 상호작용 유형 분석

김지영  
(중앙대학교)

**Kim, Jie Young. 2008. The patterns of interaction in synchronous computer-assisted communication.** *Korean Journal of English Language and Linguistics* 8-1, 21-49. This research examines patterns of interactions between college students using a synchronous computer-mediated communication tool, a chat program. The 20 participants were paired to form 10 dyads. These pairs worked together on six tasks: two decision-making, two ordering a picture sequence, and two free discussion tasks. To investigate pairing proficiency's effects on the amount of both language use and the negotiation of meaning, statistical analyses were performed. The results show that there are no significant differences between similar language proficiency pairs and different language proficiency pairs. To investigate the contents of interactions between participants in detail, a qualitative analysis of the chat script was undertaken. The qualitative analysis of this study suggests: 1) delayed negotiations of meaning occur in CMC tasks; 2) negotiation of meaning is not a strategy that participants are predisposed to employ when they encountered non-understanding; 3) students use other strategies in interactions, such as self-correction.

**Key Words:** interaction, negotiation of meaning, computer-mediated communication

## 1. 서론

제 이 언어 습득론에서 상호작용(interaction)은 언어 습득에 주요한 부분으로 인식되어져 왔다. 언어 학습자들은 상호작용을 통하여 상대방으로부터 입력(input)을 얻고 또한 발화를 함으로써 출력(output)을 하게 되어 언어를 습득하게 된다는 것이다. 또한 상호작용 내에서 의미 협상(negotiation of meaning)은 학습자가 이해 가

능한 입력을 얻을 수 있는 기회를 제공하게 되며, 이를 통하여 언어를 습득할 수 있다는 점에서 많은 관심을 받아왔다(Long, 1985). 사회언어학적인 관점에서 언어의 발달은 사회적 맥락 안에서 이해되어야 하며, 어떻게 학습자가 다른 사람들과의 상호작용 내에서 그 언어를 사용하는지가 관심이 된다. 이와 같이 상호작용과 의미협상에 관한 연구는 언어 습득에 있어서 중요한 요인을 밝혀낼 수 있는 연구로써 그 의미를 지녀왔다.

최근 들어 인터넷의 발달과 보급으로 인하여 컴퓨터 매개 의사소통(Computer-Mediated Communication: CMC)은 인간의 의사소통 도구로서 이제 일상생활 속에서 전화나 면대면 상호작용과 더불어 필수적인 의사소통 채널의 역할을 하고 있다. CMC는 비동시성(asynchronous) CMC와 동시성(synchronous) CMC 두 종류가 있는데, 비동시성 CMC 도구의 예로는 이메일과 게시판 등을 들 수 있으며, 동시성 CMC로는 채팅이 대표적이다. CMC 도구를 활용한 의사소통은 구어와 문어체의 중간 형태를 지니고 있으며, 이의 성격에 대한 연구들도 활발하다(Murray, 2000).

이러한 CMC 도구의 활용은 또한 새로운 차원의 언어 학습 환경을 구현하고 있으며 영어 학습자에게는 시간과 공간을 초월하여 실제적인(authentic) 목적을 가지고 다른 사람들과 의사소통 할 수 있는 기회를 준다는 의미에서 그 효과가 크다고 할 수 있다. 이전의 컴퓨터 활용 영어교육이 사용자와 컴퓨터간의 상호작용을 통하여 학습자가 영어를 학습하는 것에 초점이 맞춰져 있었던 반면, 영어 교수·학습에서 CMC 도구의 활용은 컴퓨터를 매개로 하여 다른 사람과 상호작용을 한다는 점에서 많은 차이가 있다. 컴퓨터를 매개로 하여 학습자는 교사나 다른 학습자와 상호작용을 하며, 그 안에서 의미협상도 일어나며 나아가 언어를 습득할 수 있다.

CMC를 활용한 영어교육에 관하여 국내·외 많은 연구들이 있다. CMC를 활용하였을 때 영어학습자의 동기 변화나 태도에 관한 연구(Beauvois, 1995, 1998), 성별에 따른 상호작용의 차이(Gass & Varonis, 1986; Li, 2006) 그리고 의미 협상(Lee, 2002; Peterson, 2006; S-Y Lee, 2002; B-C Lee, 2005)에 관한 연구들이 있다. 특히 최근 각광을 받고 있는 CMC 도구를 활용한 과제 수행 중에서 일어난 상호작용과 의미협상에 관한 연구들은 학습자들이 언어를 습

득해가는 과정에 대한 고찰을 제공해 줄 수 있다는 점에서 그 의의가 있다.

본 논문은 한국 대학생들이 동시성 CMC 도구의 하나인 채팅을 통하여 과제를 수행해 나아갈 때 어떻게 서로 상호작용을 하는지에 대하여 논의하고자 한다. 우선 양적 연구 방법을 사용하여 학습자의 영어 수준에 따라서 혹은 짝을 이룬 학습자들의 수준 차이에 따라서 어느 정도의 언어 양을 사용하여 서로 상호작용을 하는지를 알아보고자 한다. 그리고 영어 수준이 같은 학습자로 이루어진 조와 다른 학습자로 이루어진 조 사이에서 의미협상의 양에 차이가 있는가를 살펴보고자 한다. 그리고 양적 연구 분석에서 간과하게 되는 실제 온라인 대화내용의 분석을 통하여 채팅 과정 중에서 일어난 여러 현상에 대하여 논의하고, 이를 통하여 영어 학습자들이 채팅을 통하여 효과적으로 영어를 학습할 수 있는 방안을 모색하고자 한다.

## 2. 상호작용과 CMC

### 2.1 입력, 상호작용과 수정된 상호작용

언어의 습득은 학습자가 해당 언어의 입력에 노출되었을 때 가능하다. 입력과 습득 간에 관계는 Krashen(1985)의 입력 가설에 의하여 그 중요성이 한층 부각되었는데, 이 가설에서 학습자는 그들에게 주어진 입력을 이해하는 결과로서 자연스러운 순서로 형태론적인 요소들을 습득해 나아간다는 것이다. Long(1985)은 입력은 대화를 하는 사람들이 서로의 말을 이해하는 과정에서 문제가 생겼을 때 서로의 말을 수정하는 상황에서 입력이 이해 가능해지며, 이것이 언어 습득에서 중요한 역할을 한다는 점을 주장하였다.

학습자가 상호작용을 통하여 언어습득에 필요한 이해 가능한 입력을 얻게 된다는 가설은 제 이 언어 습득론에 주류를 이루는 연구 주제가 되었으며 언어 교실에서 어떠한 요소가 수정된 상호 작용(modified interaction)을 촉진시키는가에 대한 연구도 활발히 이루어져 왔다. 상호작용에 영향을 미치는 요인에 관한 연구로 우선 과제의 유형에 대한 연구를 들 수 있다. Foster(1998)는 정보교환이 필

수적인 과제가 정보교환을 선택적으로 할 수 있는 과제보다 수정된 상호작용을 촉진한다고 보고하였으며, Nakahama, Tyler 와 van Lier(2002)는 대화과제와 정보차 과제(information gap task) 활동을 비교한 결과 대화과제가 수정된 상호작용은 적게 일어나지만, 더 다양한 상호작용이 일어난다고 주장하였다.

상호작용에 영향을 미치는 요인에 관한 연구로 다른 주제는 성별의 차이가 상호작용에 영향을 미친다는 연구가 있다. Gass와 Varonis(1986)의 상호작용에서 성별 차이에 관한 연구를 살펴보면 남성 학습자들이 여성 학습자들에 비하여 더 많은 출력(output)을 생산한 반면, 여성학습자들은 더 많은 입력을 얻어내려고 하였다는 결과를 보여주었다.

상호작용에 영향을 미치는 또 다른 변인으로는 학습자의 수준이나 조를 이룬 학습자들의 수준이다. Porter(1986)는 짝 활동을 할 때 구성원간의 영어의 수준에 따라서 상호작용 유형이 달라지는 점을 연구하였는데, 두 구성원 간에 수준이 다른 조에서 더 활발한 상호작용을 일어났음을 보고하였다. 그의 연구에 따르면 중급 수준의 언어 학습자는 상급 학습자와 조를 이루었을 때, 같은 수준의 학습자와 조를 구성하였을 때 보다 상대방으로부터 더 나은 입력을 얻을 수 있으며, 상급수준의 언어학습자도 중급학습자와 상호작용을 통하여 더 많은 언어를 사용할 수 있는 기회를 얻게 된다고 한다. 의미 협상과 학습자의 수준에 대한 연구들은 학습자의 영어 숙련도가 낮을수록 의미 협상의 수가 더 많아지며, 동일 수준의 학습자가 조를 이루는 것보다는 다른 수준의 학습자가 조를 이룰 때 더 많은 양의 의미협상이 일어나는 것으로 보고하고 있다(Ellis, 1985; Gass, & Varonis, 1985).

1980년대부터 활발히 연구되어온 학습자간의 상호작용에 관한 연구는 최근에는 과제의 유형이나 학습자들의 구성에 관한 내용에 그 초점을 맞추던 경향에서 교사와의 상호작용에서 일어나는 다시고침(recasting)에 관한 연구(Oliver, 1995, Braidi, 2002)나, 의미중심 형태초점(focus on form)에 관한 에피소드 연구(Ellis, Basturkmen, & Loewen, 2001)로 이어지고 있다. 즉 최근 연구 경향은 학습자들 사이에서 일어나는 상호 작용 연구보다는 교사나 좀 더 영어숙련도가 높은 화자가 학습자의 주의를 언어 형식으로 돌리는 연구들인 것이

다. 그러나 본 연구에서는 한국에서 영어를 학습하는 비원어민 학습자들 간의 채팅 상에서 일어나는 상호작용 연구에 초점을 맞추고자 한다. 이는 교사주도의 제한된 상호작용 보다는 학습자간의 상호작용이 언어 학습 교실에서 더 많이 일어나며, 특히 채팅이라는 새로운 의사소통 환경 하에서 학습자간의 상호작용 유형분석은 학습자들의 언어 학습 과정과 교수 방향에 중요한 관점을 제공해 줄 수 있기 때문이다.

## 2.2 동시적 컴퓨터 매개 커뮤니케이션과 영어교육

CMC와 영어교육에 관한 연구는 최근 들어 그 양적 질적 팽창을 하고 있다(김지영, 2007). 연구 결과들을 살펴보면, 학습자들은 면대면 상황에서 보다 CMC 상황에서 더 높은 동기를 부여받으며, CMC 활동에 대한 태도는 긍정적이라고 보고하고 있다(Beauvois, 1995, 1997, 1998). 또한 CMC 상황에서의 학습자간의 의견교환은 면대면 상황에서 보다 구조적으로 더 복잡하고 단어가 더 많이 사용되며, 더 상호작용이 풍부한 것으로 연구 결과가 밝혀졌다(Black, 2000; Darhower, 2000; Warschauer, 1996).

Smith(2003)는 제 이 언어 학습자를 대상으로 채팅을 활용하여 두 가지 과제 수행 할 때의 채팅 기록을 분석한 결과, 채팅을 하면서 학습자는 의사소통에 문제가 생겼을 때에 의미 협상을 하며, 과제의 유형이 의미협상의 양에 영향을 미친다는 것을 보고하였다. Smith(2005)의 좀 더 최근 연구는 채팅을 이용한 과제 수행을 하였을 때, 학습자간의 상호작용의 복잡성이 채택(uptake)에 영향을 미치지 않았으며, 채택의 정도와 어휘 습득 상에는 상관관계가 없음을 밝혔다. CMC 상황에서 영어 학습들의 상호작용에 관한 연구들은 과제 유형이 의미협상에 영향을 미치는 가에 대해 초점을 맞추고 있으며(Peterson, 2006; Smith, 2003, 2005) 학습자의 언어 숙련도에 따른 연구는 적은 편이다.

## 3. 연구 방법

본 연구는 학습자의 수준이 상호작용, 그리고 의미협상의 양에

어떠한 영향을 미치는가를 고찰하기 위하여 양적 연구 분석 방법을 사용한다. 그리고 상호작용과 의미협상의 실제 내용분석과 CMC 활용 과제 수행에서 나타나는 여러 현상들을 살펴보기 위하여 질적 연구 분석 방법을 함께 사용한다.

### 3.1 연구 참여자

본 연구에 참여자는 경기도 지방 소재의 한 대학교에 학생들로서 “영어실습(1)”에 등록한 20명의 학생들이다. 이 과목에는 총 23명이 등록하였으나, 잦은 결석으로 데이터 수집을 하지 못하였던 세 명의 학생은 분석 대상에서 제외하였다. 영어실습 과목은 일학년 학생들이 일년간 수강하는 전공 기초 과목으로써 영어의 네 가지 기능(듣기, 말하기, 읽기, 쓰기)에 관한 실력을 증진시키는 데에 그 목표를 두고 있으며, 수업은 한 번에 두 시간씩 일주일에 네 시간을 한다. 학생들은 모두 영어학을 전공하고 있으며 남학생이 네 명, 여학생이 16명으로 구성되어 있다.

참여자들의 전반적인 영어 실력을 평가하기 위하여, 학기 초에 참여자들에게 모의토의 시험을 치르게 하였으며, 그 결과 평균은 542.25점 이었으며, 표준 편차는 133.61점 이었다. 학기 초에 실시한 기초 설문 조사에서 이들 학생 중 한명이 미국에서 4년 이상 거주를 한 경험이 있었으며, 이외의 학생들의 경우 외국 연수 경험은 없었다. 외국 거주 경험이 있는 학생의 경우, 본 연구의 다른 참여자들과 영어 수준의 차이가 있으므로 참여자에서 제외할 수도 있었으나, 위의 학생이 포함된 짝 활동의 자료가 다양하고 흥미로운 사실들을 포함하고 있어 질적 연구 자료로서 가치가 있으므로 본 연구에 참여하게 되었다.

본 연구의 연구자는 영어 실습이라는 과목을 지난 9년간 강의하였으며, 본 연구가 실시되는 기간에도 수업을 하였다. 수업하는 동안 연구자는 학생들의 온라인 과제 수행 활동을 관찰하였고 이후 기록하고 정리하였다. 학생들에게 본 연구의 목적이나 연구 방법을 설명하지는 않았으며, 다만 학습자들이 연구에 참여하게 된다는 사실을 명시하였다.

### 3.2 연구 절차

본 연구는 총 10주간에 걸쳐서 실행되었다. 학기 초에는 학습자들의 전반적인 배경을 알아보는 설문조사를 실시하였으며, 모의 토의를 실시하여 영어 능력 수준을 평가하였다. 연구 첫 주에는 본 연구에서 사용되는 채팅 프로그램인 네이트 프로그램의 등록과 채팅 친구 추가 등으로 짝 활동에 대한 개괄적인 소개와 간단한 과제를 파트너와 함께 온라인상에서 수행하도록 하였다. 두 번째 주부터는 일주일에 한 시간 정도씩 채팅을 사용하여 과제를 짝 활동으로 수행하였다. 총 여덟 개의 과제가 부여되었으나, 본 연구에서는 문법 중심의 과제 두 개를 제외하고 세 가지 유형의 여섯 과제 수행 결과만을 분석 대상으로 삼았다.

짝 활동의 파트너는 연구자가 처음에는 수준별로 지정해 주려고 하였으나, 연구 참여자들 대부분이 자율적으로 파트너 선택을 원하여서 파트너는 참여자들의 의사대로 선택하게 되었다. 대부분의 참여자들은 모든 수업에 출석하였기 때문에 짝 활동은 고정된 파트너와 과제수행을 하게 되었다. 자율적으로 정한 조에 따라서 모의토의점수를 기준으로 조의 영어 숙련도를 살펴본 결과 10개의 조 중에서 다섯 개 조는 비슷한 수준의 영어 학습자들로 구성되었으며, 나머지 다섯 개 조는 수준이 다른 학습자들로 구성되었다. 또한 남학생 네 명은 두 명씩 두 조를 이루었으며, 나머지 여덟 조는 여학생들로 구성되었다.

각 과제 수행에 대하여 1시간 정도를 할애하였으나, 정확한 시간 제한을 두지는 않았으며, 학습자 스스로가 과제를 마칠 때까지 자유롭게 채팅을 할 수 있었다. 모든 채팅 자료는 컴퓨터에 저장되었으며 본 연구의 연구자가 수집하여 분석 대상으로 활용하였다.

### 3.3 과제

본 연구에서 사용된 세 가지 과제 유형은 ①의사 결정하기, ②그림순서 맞추기, 그리고 ③자유 토론이었다. 세 가지 유형의 과제는 과제의 정보교환이 필수적인가와 정답 유무에 따라서 선택하였다. ①번 과제는 정보교환이 필수적이며, 정답은 없으며, ②번 과제는 정보교환이 필수적이며, 정답이 있었다. 반면 ③번 과제는 정보 교

환이 필요하지 않으며 정답도 없었다.

과제별로 살펴보면, 의사 결정 과제는 총 6개의 항목이 있는데, 파트너 A와 파트너 B가 세 개씩 가지고 있으며 그 중 3개를 정하는 형식의 과제이다. 정해진 답은 없으며 짝 활동 파트너 간에 온라인 채팅을 활용하여 서로 의견 일치를 이루어 하나의 답을 제시하게 된다. 그림순서 맞추기 과제는 파트너 A와 파트너 B가 서로 다른 3개의 그림을 가지고 있으며 그 그림을 서로에게 설명하여서 6개 그림의 순서를 맞추어 하나의 정답을 도출해 내는 과제이다. 자유토론 과제는 두 명의 연구 참여자들이 주어진 주제에 대하여 자유롭게 토의하고 결과물으로써 토론에 바탕을 두어 각자 영작을 해서 내는 것이었다.

### 3.4 데이터 분석

총 여섯 과제를 수행하는 동안 수집된 채팅 기록이 본 연구의 데이터로 사용되었다. 채팅에 사용된 언어의 양은 다양한 방식으로 측정이 가능하겠으나(C-unit, T-unit, turns), 본 연구에서는 총 사용된 단어수를 측정하였다. 말차례(turn)는 의미 협상의 빈도수를 계산하는 목적으로만 본 연구에서 사용되었다.

채팅에서 사용된 언어의 양을 말차례가 아닌, 단어수로 측정한 이유는 학습자들마다 언어사용 유형이 달라서 하나의 말차례에 많은 단어를 사용하여 채팅을 하는 학습자가 있는 반면, 짧게 한 두 단어로만 채팅을 하는 학습자도 있음을 발견하게 되었기 때문이다. 따라서 언어의 양은 단어수로 측정하고 말차례 수는 의미협상의 빈도수를 측정하는데 사용하였다.

말차례는 Smith(2003) 기준에 따라서 발언권(floor)이 한 사람에서 다른 사람으로 넘어가는 것을 의미한다. 예시 1에서 줄 수는 여섯이지만 말차례 수는 세 개다.

예시 1.

1. C: He is in the garage and has an ax.  
C: that's all I have.
2. A: I don't know as.  
A: ax
3. C: you use it, when you cut down trees



C: it's made of steel, I guess.

(from Smith 2003, p. 42)

학습자들의 채팅 데이터를 분석하여 모든 말차레를 산출하고, 또한 의미 협상에서 사용된 말차레 수를 산출하여 그 비율을 구하였다.

의미 협상은 Long(1983) 과 Pica와 Doughty(1985)의 연구 결과를 토대로 다음의 기준으로 분석하였다.

① 설명 요청(clarification request): 청자에 의하여 이루어지며 "I don't understand," 처럼 화자가 말한 것에 대하여 설명이나 확인을 요청하는 발화를 뜻한다. WH-의문문, Yes/No-의문문, 혹은 부가의문문의 형태를 취하기도 한다.

② 확인 점검(confirmation checks): 청자에 의해서 이루어지며, 이전의 발화를 올바르게 들었는지 이해하였는지를 확인하려는 전략이다. 이전발화의 일부분을 반복하는 형태를 취하는 것이 일반적이다.

③ 이해 점검(comprehension checks): 화자에 의해서 이루어지며, 청자가 이전 발화를 올바르게 이해하였는지를 점검하는 전략을 의미한다. "Do you understand?"와 같은 의문문의 형태를 취하거나, 부가의문문, 반복과 같은 형태를 취한다.

이상에서 구해진 수치는 언어 수준이 같은 학습자로 이루어진 조와 언어 수준이 동일하지 않은 조 사이의 차이를 살펴보고자 통계적으로 검증하여 보았으며, 또한 양적 분석을 통하여 알아내기 어려운 세부적인 사항들을 살펴보기 위하여 질적 연구 방법을 사용하였다.

### 3.5 질적 연구 자료

질적 분석 자료로는 연구자가 수업이 끝난 이후 적은 기록, 참여자가 연구가 끝난 이후에 작성한 설문지, 그리고 채팅기록 등이 활용되었다. 이를 통하여 학습자들이 서로 어떠한 방식으로 상호작용하는가를 분석하였다.

#### 4. 연구 결과 분석 및 논의

연구 결과는 우선 양적 연구 결과를 살펴보고, 이후 실제 학습자 간의 CMC 짝 활동 내에서 상호작용이 어떻게 이루어지고 있는지를 질적 연구 결과분석을 통하여 알아보도록 한다. 각 짝 활동 그룹은 a, b, c, 혹은 d로 나타나 있으며 참여자들은 A, B, 혹은 C로 아이디를 부여하였다.

##### 4.1 양적 분석 결과 및 논의

###### (1) 언어 숙련도 평가 결과

학기 초에 학생들의 일반적인 영어 수준을 알아보고자 모의 토익 시험을 실시하였으며 그 결과는 다음 <표 1>과 같다.

<표 1> 모의 토익 점수, 평균과 표준편차

학생 ID	점수	수준	학생 ID	점수	수준
A	545	M	K	445	L
B	515	M	L	510	M
C	705	H	M	595	M
D	475	L	N	530	M
E	520	M	O	395	L
F	525	M	P	930	H
G	565	M	Q	310	L
H	520	M	R	360	L
I	515	M	S	710	H
J	590	M	T	585	M
평균	542.25		표준편차	133.61	

표준편차를 보아도 알 수 있듯이 이 반은 영어 능력별로 구성된 반이 아니었기 때문에 잘하는 학생과 그렇지 않은 학생의 수준 차이가 컸다. 모의 토익 점수를 바탕으로 학습자들의 영어 숙련도 수준을 결정하였다. 토익 점수를 기준으로 학습자의 언어 능력 수준을 700점 이상은 상위 학습자, 500에서 699점까지는 중위 학습자, 그리고 499점 이하의 하위 학습자로 분류하였다. 표 1에서 H는 상위학

습자, M은 중위학습자, 그리고 L은 하위학습자를 나타낸다.

(2) 상호작용의 양적 비교 분석 결과

과제를 수행하는 동안 학습자가 상호작용을 얼마나 하였는지를 양적으로 살펴보고자 채팅에서 사용한 단어의 양을 산출하였다. 학습자 별로 채팅에서 사용된 언어의 양을 조별과 과제별로 기록한 것은 다음의 <표2>와 같다.

단어 수는 과제 유형별로 차이가 있어 보이는데, 이는 과제 수행을 할 때 시간을 정확하게 제한하지 않고 과제수행을 완료할 때 채팅을 마감했으므로, 따라서 과제가 어려운 경우 더 많은 시간동안 학습자들이 채팅을 하게 된 결과라고 생각된다.

작을 이룬 조에 따라서 채팅 양이 달라지는 현상도 관찰되는데, g조는 5,172 단어수로 가장 많은 채팅 양을 보이고 있으며, j와 h 조 등이 많은 단어를 사용한 것을 알 수 있다.

<표 2> 토론과제에서 나타난 조별·구성원별 단어 수

조	학생 ID	TOE IC	수 준	토론 과제	의사 결정	그림 순서	개인 합계	조별합
a	T	585	M	342	388	750	1,480	2,741
	F	525	M	212	346	703	1,261	
b	A	545	M	552	520	574	1,646	3,540
	J	590	M	606	631	657	1,894	
c	B	515	M	568	282	596	1,446	3,268
	G	565	M	571	386	865	1,822	
d	L	510	M	366	494	889	1,749	3,506
	D	475	M	366	401	990	1,757	
e	E	520	M	294	207	509	1,010	2,350
	I	515	M	373	473	494	1,340	
f	R	360	L	397	384	631	1,412	2,299
	P	930	H	280	206	401	887	
g	M	595	M	738	654	1,384	2,776	5,172
	S	710	H	686	610	1,100	2,396	
h	N	530	M	902	603	1,432	2,937	4,593
	Q	310	L	408	350	898	1,656	
i	O	395	L	357	328	344	1,029	2,279
	H	520	M	206	343	701	1,250	
j	C	705	H	914	689	1,544	3,147	4,596

	K	445	M	412	304	733	1,449	
합	계			9,550	8,599	16,195	34,344	34,344

각 학생별로 채팅에서 사용된 단어수와 모의토의 점수간의 상관계수를 살펴보면 0.19로 낮은 편이었다. 채팅에서 사용된 단어의 양과 영어 수준사이에 상관관계는 없었다.

채팅 조를 수준별로 살펴보면 우선 a, b, c, d, 와 e조는 영어 수준이 동일한 학생들로 구성된 조이었으며, f, g, h, I, 그리고 j조는 수준이 서로 다른 학생들로 구성된 조였다. 두 집단 간에 언어양의 차이가 있는지를 통계적으로 검증해 본 결과는 다음 <표 3>과 같다.

<표 3> 조 구성원의 수준이 동일한 집단과 상이한 집단의 비교

	N	평균	표준편차	t	p
수준동일	5	3,081	519	1.74	.343
수준상이	5	3,788	1,388		

검증 결과 두 집단 간의 차이는 없는 것으로 판명되었다. 즉 영어 숙련도가 동일한 학습자들로 구성된 조에서 사용된 단어수와 숙련도가 다른 학습자들로 구성된 조에서 사용된 언어의 양에는 차이가 없었다.

이러한 결과는 면대면 상황에서 조 구성원들의 언어 숙련도가 동일한 집단과 상이한 집단 사이의 상호작용에 차이가 있다는 기존의 연구들(Doughty & Pica, 1986; Gass & Varonis, 1986; Porter, 1986)과 상반되는 것이다. 본 연구의 연구 참여자의 수가 적어서 이러한 결과가 나왔을 수도 있으며, 면대면 상황과 CMC 상황에서의 차이가 존재할 수도 있다. CMC 상황에서는 학습자들이 면대면 상황에서 보다 상호작용에 대한 심리적인 압박감이 적으므로 언어 수준에 영향을 덜 받고 상호작용을 할 수 있을 것으로 생각된다.

Porter(1986)의 연구는 상위 학습자의 경우 중위학습자와 과제를 수행 할 때 동일한 수준의 상위 학습자와 의사소통 할 때 보다 더 많은 양의 단어를 사용한다는 사실을 밝혀내었다. 본 연구에서도 수준이 상이한 집단에서 상대적으로 상위 수준의 학습자가 사용한 총 단어의 수는 10,617인 반면 하위 수준에 속한 학습자가 사용한

총 단어의 수는 8,331개로 차이를 보이고 있다. 그러나 조 별로 살펴보면, 총 5개 조 중에서 f조와 g조는 오히려 하위 수준의 학습자가 더 많은 단어를 사용하여 상호작용을 하였음을 알 수 있다.

두 집단 간에 통계적으로 유의미한 차이는 없었으나, 사용한 단어양이 많았던 g, h, 그리고 j조는 상위 학습자가 구성원으로 있었으며 조별 학습자의 수준이 상이한 집단이었다. 조별로 채팅 기록을 살펴보면 영어 숙련도가 높고 낮음에 따라서 조 내의 상호작용의 양에 영향을 끼치는 것이 관찰된다.

채팅에서 사용된 단어수가 가장 많은 g조의 구성원을 살펴보면, S 학생은 4학년 학생으로서 학기 초에 치룬 모의 TOEIC 점수는 710점이었으며 M학생은 2학년으로서 595점이었다. 사용한 단어 수는 S가 2,396개 이었으며, M이 2,776개로 오히려 M이 더 많았다. 두 학생은 영어 말하기와 쓰기 능력이 비교적 좋은 편이었으며, A 학생은 4학년으로서 학습 동기가 높고, B학생은 다음 학기에 어학 연수를 신청해 놓은 상태로 또한 영어 학습 동기가 높은 학생이었다.

j조의 구성원들은 C와 K인데 두 학생의 모의 토익 점수는 C는 705점인데 반하여 K는 445점으로 차이가 많이 난다. 두 학생의 채팅에서 나타난 단어 양을 분리하여 살펴보면, 과제를 수행하는 동안 C학생은 3,147 단어를 사용하였으며, K학생은 그 절반이 안 되는 양인 1,449단어를 사용하였다. 단어 양이 채팅의 질적인 면까지 판단할 수 있는 절대적인 근거를 제시하여 주지는 못하지만 C학생이 주도적으로 참여하고 있음을 단적으로 보여주고 있다.

h조 구성원들인 N과 Q의 경우에도 두 학생의 모의 토익 점수 차이가 많이 난다(N=530, Q=310). 사용된 단어 수도 N이 2,937인 반면 Q는 1,656에 불과하다. 위의 결과를 살펴 본 결과 g조 구성원들이 모의 토익 점수 차이와 학년 차이에도 불구하고 사용된 단어 수가 대등한 데 비하여, j조와 h조 학생들은 영어 능력이 우수한 학생이 단어 수가 많으며, 좀 더 적극적으로 채팅을 주도해 나간 것을 알 수 있었다.

채팅에서 사용한 총 단어수가 3,000개로써 중간 그룹을 형성한 조는 b, c 그리고 d조였는데, 조 구성원의 숙련도 수준이 유사한 조였다. b조의 구성원은 A학생과 J학생으로 모의 토익 점수는 각각

545점과 590점으로 큰 차이는 없었으며, 채팅에서 사용된 단어수도 각각 1,646개와 1,894개로 커다란 차이를 보이지는 않았다. c조와 d조의 구성원들도 비슷한 모의토익 점수와 각각 사용한 단어수도 유사한 형태를 보였다.

채팅에서 사용한 총 단어수가 2000개로 사용한 단어가 상대적으로 적은 조는 a, e, f 그리고 i조였다. a조의 구성원은 T와 F인데 모의 토익점수는 585점과 525점으로 비슷하였으며, 채팅에서 사용한 단어 수는 1,480개와 1,261개로 T학생이 더 많은 단어를 사용하였다. f조의 구성원은 R과 P인데, R은 모의 토익점수가 360점으로 낮은 반면, P는 930점으로 차이가 많았다. 그러나 사용한 개별 단어 수는 각각 1,414개와 887개로 R학생이 오히려 많았다. e조 구성원 E(모의토익점수: 520)와 I(모의토익점수: 515)의 채팅 내에서 각각 사용한 단어 수는 1,010과 1,340이었다. i조 구성원 O(모의토익점수: 395)와 H(모의토익점수: 520)의 사용한 단어 수는 각각 1,029와 1,250이었다.

이상에서 살펴본 결과를 종합해 보면 영어 수준과 채팅에 사용된 단어수 사이에는 상관관계가 없었으며, 영어 수준이 동일한 조 집단과 상이한 조 집단 간에 사용한 단어 수는 차이가 없었다. 따라서 CMC를 활용한 짝 활동 내에서 영어 숙련도 수준이 상호작용의 양에 큰 영향을 미치지 않으며, 그 외의 다른 요인들에 따라서 달라질 수 있음을 시사한다.

### (3) 의미 협상의 양적 비교 분석 결과

의미 협상이 일어난 개수는 협상에서 사용되는 설명요청, 확인점검, 이해점검의 개수로 측정하였다. 또한 각 조별로 총 말차례 수에 대한 의미 협상 비율은 <표 4>에 나타나있다.

<표 4> 조별 총 의미 협상 수와 그 비율

조	설명 요청	확인 점검	이해 점검	의미 협상	총 말 차례수	%
a	5	2	0	7	354	1.98
b	28	5	9	42	409	10.27
c	25	4	1	30	268	11.19
d	20	11	3	34	246	13.82

e	14	4	3	21	310	6.77
f	16	6	2	24	399	6.02
g	25	11	5	41	592	6.93
h	20	13	0	33	483	6.83
i	9	1	0	10	245	4.08
j	15	0	1	16	550	2.91
합계	177	57	24	258	3856	6.69
평균	17.70	5.70	2.40	25.80	385.60	7.04
표준편차	7.33	4.52	2.84	12.27	124.56	3.55

우선 두드러진 현상은 청자가 설명을 요청하는 의미 협상이 177건으로 가장 빈도수가 높았으며, 발화한 사람이 이해를 점검하는 의미협상은 24건으로 빈도수가 낮았다. 청자가 설명을 요청하거나 확인 점검을 한 빈도수를 합치면 234건으로 화자가 이해를 점검하는 의미 협상에 비하여 월등히 높은 빈도수를 보였다.

그러나 의미 협상은 전반적으로 그 횟수가 많은 편은 아니었는데, 이러한 현상은 Toyoda 와 Harrison(2002)의 연구 결과에 비하여 매우 낮은 편이다. 두 연구가 차이가 있는 이유는 우선 학습자의 영어 숙련도의 차이에서 찾을 수 있을 것 같다. Lee(2002)의 연구는 원어민 대화상대가 있는 컴퓨터 매개 의사소통에서는 원어민이 비계(scaffolding)의 역할을 해줌으로써 비원어민들과의 의미협상이 활발하게 일어난다고 보고하고 있다. 본 연구의 참여자들은 중급 정도의 영어학습자 들로서 비계의 대상이 될 만한 영어가 능숙한 숙련자가 없었기 때문에 의미 협상이 적게 나타날 수 있었을 것으로 생각된다. f조의 P는 상위 수준의 영어 학습자이지만, f조의 의미 협상 비율은 낮은 편이었다. 이점은 질적 연구 결과 부분에서 논의 될 것이다.

조별로 분석한 데이터를 살펴보면, 채팅에서 사용한 언어양이 많았던 g 그리고 h조는 의미협상 비율이 6.93%와 6.83%로 중간그룹에 속하였고 그리고 j조는 2.91%로써 의미협상 비율로만은 낮은 그룹에 속하는 것을 알 수 있었다. 의미협상 비율이 높은 조는 b, c, 그리고 d조이었다. g, h, 그리고 j조가 영어 실력이 높은 한 학생이 다른 학생을 이끌어가는 형태의 의사소통 현상을 보여주었다면, b, c, 그리고 d조는 실력이 비슷한 학생들로 구성되어 있었다. 의미협상 비율이 낮았던 a조는 모의토의 성적은 비슷한 학생들이나 한명

은 4학년이며 다른 한명은 1학년인 두 남학생들로 구성되어 있었으며, i조의 구성원 두 명은 모의 토익 점수는 차이가 좀 있으나 여학생들로 구성되어 있었다.

영어 수준이 동일한 조 집단과 상이한 조 집단에서 나타난 의미협상 비율의 차이를 통계적 검증 결과는 다음 <표 5>에 나타나 있다.

<표 5> 집단별 의미 협상 비율

	N	평균	표준편차	t	p
수준동일	5	8.81	4.58	1.57	.19
수준상이	5	5.35	1.78		

수준이 동일한 집단의 의미협상 비율이 좀 더 높았으나 통계적으로 유의미하지는 않았다. Doughty 와 Pica(1986)는 면대면 상황에서 영어수준이 높은 학습자와 낮은 학습자간의 조가 동일한 수준을 이루는 조보다 더 많은 의미협상을 한다는 사실을 발견하였다. 그러나 본 연구에서는 수준이 동일한 짝으로 이루어진 집단과 상이한 짝으로 이루어진 집단 사이에 차이가 없었다. 이는 의미 협상은 단순히 언어의 수준이라는 변수 이외에도 다른 요인들이 복합적으로 적용되는 것을 의미하며 이후의 질적 연구 결과 내에도 다루어 질 것이다.

## 4.2 질적 분석 결과 및 논의

### (1) 상호작용 내용분석

앞서 기술한 양적분석을 살펴보면 채팅에서 많은 양의 언어를 사용한 조는 영어 실력이 우수한 학생들이 구성원으로 있는 g, h, 그리고 j조 이었다. h조와 j조의 경우는 두 구성원간의 능력차이가 존재하는 경우에는 채팅에서 사용된 단어 양에도 차이가 존재하여, 영어실력이 우수한 학생이 채팅을 이끌어 과제를 수행해 나아가는 현상을 볼 수 있었다.

먼저 j 조는 1학년 여학생인 C(모의토익점수: 750)와 1학년 여학생 K(모의토익점수: 445)가 모의 토익점수 차이에도 불구하고 비교적 동등한 위치에서 의사소통을 하고 있다. 양적 분석 결과에서는 C가 K보다 월등히 많은 단어수를 사용한 것으로 밝혀졌었다. 그러



나 내용적인 면에서 살펴보면 두 학생은 상호 협동적으로 과제를 수행하여 나가는 것을 알 수 있었다. 예시 2에서는 사형제도에 대한 의견을 교환하는 과제를 수행하는 상호작용을 보여준다.

예시 2.

K: We need capital punishment.

C: What is the reason?

K: emmm...

C: OK. I will do first.

There are many people who disagree with capital punishment.

They usually say that it is also important to respect the murderer's right.

Sorry, there is wrong point --

The murderer. --

K: I think all murderer might not be penitent for one's sin.

I think all murderer might not be penitent for their sin.

C는 K의 의견을 묻고, 자신의 의견을 표현 하는 데에 소극적이었던 K를 기다리기 보다는 자신의 의견을 먼저 제시하였다. 그러자 K는 자신의 의견을 피력하기 시작한다. j조의 의사소통 과정은 비교적 동등한 입장에서 상대방을 배려하는 양상을 보여주고 있다.

그러나 조 별 채팅 중에 두 명의 조원이 사용된 단어수가 유사한 경우에도 채팅 조의 구성원에 따라서 그 진행과정이 무척 다양했었다. 예를 들어 g조는 4학년 여학생 S가 2학년 여학생 M과 조를 이룬 경우인데, S와 M은 채팅에서 사용한 단어 수는 유사하였으나, S가 M을 이끌어 나아가며 대화를 이어가고 있는 현상을 채팅 데이터 곳곳에서 보여준다. 다음의 예시 3은 g조가 그림순서 맞추기 과제를 수행하였을 때 맨 처음 대화부분이다.

예시 3.

S: Cheer up... sweety

M: Thank you!!^^

S: It seems like pretty difficult...

M: I think so

I don't know what to do...

S: We could handled it... don't worry.

Let's start!!

M: Sure..kk

S: Will you describe your picture first?

M: Can you do that first?

I need to understand how to do...

S: Take it easy. we have a lot of time...

M: yep.

S: OK. A man, who wearing an overalls is standing in the garage... (생략)

M: I will describe picture A.

S: OK

M: He almost finish. It's last step. He is arraging the things.  
That's all I think. (생략)

S학생은 선배로서 과제수행을 이끌어가고 있으나, M 학생도 비슷한 양의 채팅으로 둘이 잘 협력하여서 과제를 수행하였다. 학기 말에 시행한 설문조사에서 M은 그림차례 맞추기 과제가 가장 흥미로운 과제라고 하면서 다음과 같이 대답하였다.

그림 차례 맞추기. 가장 어려웠던 것 중에 하나이기도 합니다. 그렇지만 주제가 흥미진진했고 답을 꼭 맞혀야겠다는 생각에 매우 적극적으로 대화를 할 수 있었던 것 같습니다. 모르는 단어를 서로 설명해 줄때 상대방의 설명을 보고 알아들을 때, 내가 설명한 것을 상대방이 알아들었을 때 매우 흡족한 기분이 들었고 영단어를 묘사하는 표현능력을 잘 발달시킬 수 있는 방법이 될 것 같습니다.

M은 서로 적극적으로 대답한 것에 대하여 만족감을 표현하였으며, 이후 설문 문항에서도 S가 잘 도와주어서 과제를 잘 수행할 수 있었다는 의견을 피력하였다.

채팅에서 사용한 단어수가 높은 h조의 N과 Q의 채팅 기록은 조내에서 상호작용 유형이 또 다른 양상을 보여준다. N은 2학년이고 Q는 1학년 학생으로 모의 토익점수 차이에서 알 수 있듯이 N의 영어실력이 더 높은 편이었다. 예시 4는 h조의 그림순서 맞추기 과제

를 수행하면서 나타난 채팅 내용이다.

예시 4.

Q: picture B. it is describe clean garage.

N: um... so vague..

N: let's explain in detail.

Q: OK.

The picture extend clean the garage

And a man smiling look at his garrage.

N: In my picture D, in a soooooo messy room, there are 2 people, woman and man. He ride something to clean a garage. Ax is placed on the table and tricycle is also placed on the table.

What was the scene? A, B, C?

Q: B

N: OK. (B) picture explains bla~ bla~ bla~ please~~

Q: I describe...

N: What is the meaning of [extend clean??]????

Q: show clene

sorry

show cleaned garrage.

N: ok~ no problem. we can do it. calm down..

처음에 Q는 B그림에 대하여 설명하였으나, N은 충분한 설명이 되지 않는다고 느껴 더 많은 설명을 요구하였다. 그러나 B는 let's를 사용하여 Q가 체면을 잃지 않도록 배려하고 자신도 더 자세한 설명을 하였다. 그러나 N의 설명이 여전히 부족하여 더 설명해 달라는 요청에도 불구하고 Q는 이미 설명하였음을 "I describe..."라는 표현으로 나타내었다. N은 자신이 이해하지 못한 "extend clean"에 대하여 의미협상을 시작하였으며 Q는 다른 표현으로 수정하였다. 이에 N은 Q가 사과하는 것에 대하여 괜찮다며 할 수 있다고 의욕을 북돋아 준다.

위에서 살펴본 세 조는 영어실력이 우수한 한 학생이 또 다른 학생과 협력하여 과제를 수행해 나아간 사례였다. j조는 같은 일 학년의 두 학생이 실력차이가 있었으며, 사용한 단어 수에서도 차이가

있었다. 그러나 채팅 내용을 살펴보면, 비교적 동등한 입장에서 상호작용을 하고 있었다. g조의 구성원은 4학년 그리고 2학년으로 구성되어서 채팅에 사용된 단어 수는 오히려 2학년 학생이 많았으나, 그 내용을 살펴보았을 때는 4학년 학생이 과제수행을 이끌어 나아가는 형태를 보이고 있었다.

위의 사례를 살펴보면, 사용한 단어수와는 상관없이, 영어 능력에 차이가 나는 조에서는 능력이 더 나은 학생이 그렇지 않은 학생을 이끌어 상호작용해 나아가는 현상을 알 수 있다. 그러나 이러한 현상이 모든 조에서 관찰 되는 것은 아니며, 한 조의 구성원들 간에 영어실력 차이가 나는 조의 상호작용 현상을 살펴보았을 때, f조는 위의 사례와는 전혀 다른 패턴을 보여주었다. f조의 구성원 R과 P는 남학생으로 평소에 친한 친구이지만, 두 사람 간에 실력차이가 많이 존재하였다. P는 영어 실력이 다른 학생들에 비하여 월등히 우수하여, 본 연구의 배경이 된 학급에서 수행하는 많은 과제들에 대하여 그다지 흥미를 표현하지 않았다. 특이한 점은 채팅 중에는 영어만 사용할 것을 당부하였음에도 불구하고, P는 R과의 의사소통에 한계를 느껴 한국어로 설명을 한 유일한 조였다. 예시 5는 사형제도의 찬반에 관한 토론을 하던 R과 P의 대화내용이다.

예시 5.

R: Sometimes I think supportting murder's life is tax wasting.

P: no it's not

murderers are people as well

it's against the morals of the world

to just kill someone

just because it's costly

to keep them alive

R: What does "just kill someone just because it's costly to keep them alive" mean?

P: 그러니까 그냥 살인자들 살려두는게

세금을 쓴다고 비싸다고

살려두지 말자는게

그게 말이되냐

R: Of course !!!!

(생략..)

P: murders and inmates are citizens as well  
and a country or a nation has the responsibilities  
to take care of them  
even when they're stuck in prison  
some measurements has to be taken to ensure that they meet  
humane requirements  
im not trying to say that  
i either agree or disagree  
i don't really care  
but still  
i could say  
that your logic  
is flawed to begin with  
R: I understnad your opinion.

g조에서 S가 이끌어주며 M과 협동하여 과제를 잘 수행하여 나아간 반면, P는 뛰어난 영작능력과 분석력을 가지고 자신의 의견을 피력하여 나아갔으나 R과의 협력은 잘 하지 않는 편이었다. P의 논리능력과 분석력은 뛰어난 편이었는데, 예를 들어, 사형제도의 장·단점에 대한 교재의 예는 사형 제도를 찬성하는 이유의 하나로 희생자들의 가족들도 세금을 내며 그 세금으로 가해자가 교도소에서 생활할 수 있는 비용을 쓴다는 점이였다. 그 사실을 읽고 난 후 대부분의 학생들은 채팅을 통한 토론에서 그 점을 사형제도가 존속되어야 하는 근거로 삼고 있었으나, P는 그러한 사고의 출발점에 그릇된 논리가 숨어있음을 파악한 유일한 학생이었다. 위의 예시에서 알 수 있듯이, P는 R과 의견교환을 하면서 R을 이끌어주는 배려를 하지는 않았다. 단지 P는 자신의 의견을 강하게 피력하고 있었다.

그러나 P와 R의 이러한 상호작용 유형은 다른 과제에서는 나타나지 않았는데, 연구자가 수업시간에 관찰한 기록을 살펴보면, P는 과제 자체에 참여도가 낮았으며, 오히려 R이 과제수행에 관심이 없는 P를 이끌어 나아가는 형태를 보여주고 있었다.

사후 설문지 조사에서도 P는 채팅이 재미있기는 했지만 토론과제에서 R을 설득시켜 나아가는 과정이 좀 지루했었다는 점을 지적하였다. 다른 과제는 그다지 흥미가 없었으며, P가 채팅을 이용한 토론과제 수행이 재미있었다는 이유는 이후에 작문을 한 것이 좋았었

기 때문이라는 의견을 제시하였다.

P와 R의 조별 과제 수행 활동을 살펴보면 조를 구성할 때 수준 차이가 많이 나는 학습자들이 한 조를 구성하면, 상위 학습자는 흥미를 잃을 수도 있으며, 하위 학습자와의 상호작용이 소홀해 질 수 있음을 알 수 있었다. 이러한 과정에서 하위 학습자는 충분한 입력을 얻지 못하고 상위 학습자는 출력의 기회를 잃을 수 있음이 관찰되었다.

## (2) CMC환경의 과제수행에서 나타난 다른 현상들

### ① 지연된 의미협상 현상

의미협상은 구성원들이 잘 모르는 단어를 중심으로 이루어졌으며 대부분이 Varonis 와 Gass(1985)의 모형처럼 계기(trigger), 시작(initiator), 응답(response), 그리고 응답에 대한 대응(reaction to response)으로 이루어져 있었다. 이러한 상호작용은 문제가 생겼을 때 바로 해결되는 양상을 보였으나, 그렇지 않은 경우도 많이 있었다. 예시 6은 b조가 의사결정 과제를 수행하면서 의미 협상을 한 예이다. 계기와 시작은 이탤릭체로 제시하였다.

예시 6.

A: I have *magnifying glass*.

J: I think I give corkscrew to mother.

A: Why do you want that?

(21 line 생략...)

J: *magnifying glass? what?*

A: ohohoh.. it's good.

J: what is this?

A: oh. it is used for magnify objects.

J: I don't know

A: ok ok.

Then more easily

J: Yes

A: it can make objects more bigger.

J: Yes

A: it is glass

J: a ha~~

Ok. I understand.

A가 magnifying glass를 언급했으나, J와 A는 그 단어에 대한 의미 협상을 바로 하지 않았다. 21차례의 말차례 동안 J와 A는 corkscrew에 대한 대화를 나누었고 두 참여자가 의견일치를 보았을 때, J는 magnifying glass가 무엇인지를 A에게 질문하였다. 그 질문이 있었던 바로 다음 말차례에서 A는 계속 이전 대화에 대한 의견을 "ohohoh... it's good"이라고 말하고 있으므로 J는 다시 "what is it"으로 시작을 하였으며, A는 magnifying glass에 대한 설명을 하였다. 의미협상이 바로 일어나지 않고 지연된(delayed) 경우는 문자 채팅을 이용한 연구들에서 자주 보고되는 현상중 하나이다(Smith, 2003; Peterson, 2006). Peterson(2006)은 아바타를 이용한 가상현실 세계에서의 채팅을 바탕으로 학습자의 상호작용 유형을 분석하였는데, 연구 참여자들은 본 연구에서 나타난 것과 같은 지연된 의미협상 과정을 보여주었다. 면대면 상호작용과는 다른 현상중 하나인 지연된 의미협상은 컴퓨터 화면 상에서 채팅을 하며 스크롤 할 수 있기 때문에, 면대면 상황에서 기억하였다가 의미협상을 하는 것은 어려운 반면 스크롤하여 이전의 대화내용으로 돌아가 이해를 못하였던 부분이나, 모르는 단어를 다시 물어보기 쉽기 때문으로 생각된다.

## ② 낮은 의미협상 비율

의미협상에 대한 조별 양적 분석결과를 보면 a조와 j조의 수치가 유난히 낮은 현상을 발견할 수 있었다. a조의 구성원은 4학년인 T(모의토익점수=585)와 1학년 F(모의토익점수=525)인데, 전반적으로 수업 참여도가 낮은 학생들이었으며, 과제 수행 중 사용한 채팅 단어 양도 적고, 의미 협상도 별로 없었다. 학기말에 실시한 설문조사에서 F와 T는 채팅 자체에 대해서는 긍정적인 반응을 하였으나, 의미 협상과정이 많지 않았던 이유에 대하여서는 F는 다음과 같이 답하였다.

T의 말이 이해가 가지 않을 때 질문을 그렇게 자주하지는 않았다. 단어 설명할 때나 그림의 장면을 설명할 때 이해하기 어려워서 좀 더 말해달라고 아니면 내가 추측해서 물었다. 문장이 틀린 것 같을

때에도 지적하거나 하지 않았다. 일단 나의 문장이 잘 되었는지 못 되었는지 살펴보기도 바쁘고, 그리 틀렸다고 생각 할 만큼 상대방이 문장을 못쓰는 것이 아니기에 아주 잘 모르겠는 상황이 아니면 묻지 않았다.

수업 중에 연구자가 관찰한 바로는 F와 T는 서로 충분한 의견을 교환하기 보다는 과제를 해결하는 데에 중점을 두고 빠른 시간 내에 과제 수행을 마치기를 원하였다. 이는 학습자의 낮은 학습 동기나 목표지향적인 성향이 상호작용에 영향을 미친 것으로 생각된다. 또 다른 이유로는 학습자들이 이해를 하지 못하였다는 것을 나타내고 싶지 않았을 수도 있다는 점이다. Meierkord(2000)의 연구에서 보고된 바와 같이, 일반적으로 대화를 할 때 대화를 하는 사람들은 서로를 이해하고 존중하려는 전반적인 경향을 보이는데, 비원어민 화자의 경우에는 이해하지 못하였다는 사실을 대화 상대자에게 알리고 싶지 않아하는 심리가 있다. 본 연구 참여자들도 유사한 이유로 이해하지 못하는 부분을 과제 수행에 크게 방해가 안 된다면 의미협상을 하지 않는다는 것이 관찰되었다.

j조는 채팅에서 사용한 단어수가 두 번째로 많은 조였으며, 말차레수도 두 번째로 많은 조였으나, 의미협상 비율은 2.91%로 낮은 편이었다. j조의 구성원 C와 K는 늘 함께 다니는 여학생으로서 학업 태도나 수업시간의 다른 활동에서 참여도가 우수한 학생들이었다. 의미 협상이 잘 일어나지 않은 것에 대하여 설문 조사에서 C는 다음과 같이 기술하였다.

(채팅할 때) 내 의견을 서슴없이 이야기 할 수 있었던 점은 아주 좋았다. 만약 친구가 아니었다라면 자신 있게 나의 의견을 이야기 하는 데에 조금은 망설였을 것 같다. 하지만 문법적으로 틀렸다고 생각이 되거나 적절하지 않은 단어를 쓴 걸 보았을 때, 지적해 주기 힘들었던 점은 조금 불편했다.

C는 K와 가까운 사이이어서 편하게 대화할 수는 있었으나 오히려 상대방의 발화를 이해하기 어려울 때 혹은 틀린 부분이 있을 때 지적하기가 불편하였음을 말하고 있었다. 일반적으로 여학생들은 대인관계를 중시 여기며 사회적으로 자신이 소속된 그룹에 강한 애



착심을 보인다(Maccoby, 1990). 위의 C는 상대방의 발화를 이해하지 못하였다는 언급을 하는 것이 두 사람간의 관계를 훼손시킬 수 있는 부정적인 요소가 될 수 있다고 생각하여 오히려 의미협상을 피하는 현상을 설명하고 있다. 연구자가 수업을 관찰하면서도 동일한 현상이 친밀도가 높은, 특히 여학생들로 이루어진 조에서 문법이나 어휘의 오류를 지적하거나 이해가 가지 않는 부분을 지적하지 않는 현상이 두드러짐을 발견하였다. 의미 협상은 학생들에게 선호되는 상호작용의 전략이 아니었으며 때에 따라서는 친밀도의 정도가 의미협상 비율과 반비례함을 알 수 있었다.

③ 자기 수정(self-correction)

j조 구성원은 의미 협상을 적게 하였으나, 자기수정이 많은 편이었다. 다음의 예시 7은 그림 순서 맞추기에서 나타난 두 명의 상호작용의 일례를 보여준다.

예시 7.

K: The car is out of the garage.

He stand *ot of* garage too.

*out of*

(11 말차례 이후)

C: and he is hanging snow *shobel*.

*shovel*

K: OK

이탤릭체로 쓴 부분이 자기 수정이 일어난 부분인데, 대부분 철자 오류를 자신이 수정한 경우이며, 문법이나 단어 선택에 문제가 있어서 자기 수정이 일어난 경우는 거의 없었다. 이러한 자기수정은 의미협상이 일어나는 원인을 전반적으로 제거하는 효과가 있었으며, 상대방이 이해하지 못하는 부분을 화자가 먼저 알아차리고 수정을 하는 형태로서 의미협상 비율이 낮은 이유를 부분적으로 설명해 주고 있다.

Schwartz(1980)에 따르면, 비원어민 화자들 사이의 담화 내에서는 자기 수정이 다른 종류의 수정 보다 앞선다고 한다. 이는 담화의 일관성을 유지하기 위한 하나의 현상으로서, 청자에 의하여 시작되

는 수정이 적은 이유가 된다고 하였다. 본 연구는 면대면 상황이 아니고 CMC 상황이었지만 참여자들도 의사소통에 문제가 되지 않는 문법이나 철자 오류의 경우는 서로 수정해주지 않으려 하는 경향을 보이고 있었으며, 화자가 스스로 문제가 발생할 요지가 있는 부분을 수정하는 자기 수정 현상이 나타나는 것이 관찰되었다.

CMC 상황에서는 면대면 상황에서 보다 자기 수정을 하기가 쉽다. 말을 하는 도중에 자신이 틀린 부분을 부분적으로 수정하는 것은 담화의 흐름에 지장을 줄 수도 있으나, CMC 상황에서 담화주체의 유지는 컴퓨터상에서 눈으로 확인되므로 틀린 부분을 곧바로 자신이 수정하기가 용이할 것이다.

## 5. 결론

채팅을 통한 상호 작용을 분석한 결과, 학습자들이 과제 유형별로 채팅에 사용한 언어의 양이 달랐으며, 조에 따라서도 언어의 양이 다르다는 사실을 알 수 있었다. 언어 수준에 따라서 조의 성격을 구분하고 수준이 유사한 조 집단과 수준이 상이한 조 집단 간의 언어사용 양을 비교해 본 결과 통계적으로 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 의미 협상 과정에서도 두 집단 간에 유의미한 차이가 나타나지 않았다. 이러한 결과는 기존의 연구 결과들과는 배치되는 것으로 좀 더 심도 있는 이해를 위하여 질적 연구 방식을 활용하였다. 그 결과 조별로 같은 양의 단어를 사용했더라도 다른 형태의 상호작용 내용이 관찰되었으며, 조 구성원간의 성격과 학년차이 등이 상호작용 형태에 영향을 미치는 것을 알 수 있었다. 또한 CMC 과제 수행에 있어서 지연된 의미 협상 현상이 관찰되었으며, 낮은 의미 협상 비율은 사회 문화적인 관점에서 설명될 수 있음을 알 수 있었다. 학습자들은 의미 협상을 통하여 서로 의사소통하기 이전에 자기 수정을 하는 경향을 보였다. 향후 연구는 이러한 요인들을 좀 더 심도 있게 연구할 필요가 있다고 생각된다.

본 연구 결과를 토대로 교실 상황에서의 교수·학습 방법에 대한 시사점은 채팅을 이용 할 경우 언어 습득을 최적화하기 위한 하나의 조건인 의미 협상을 일으키게 하고 그 안에서 수정된 입력과 출

력을 많이 생성하기 위하여서는 과제를 어떻게 구성하는가도 중요하지만 학습자들이 어떻게 조를 구성하는 가도 중요하다는 점이다. 특히 영어 수준의 차이가 하나의 변수가 될 수 있으며, 수준 차이가 지나치게 크게 날 경우는 상위 학습자와 하위 학습자 모두에게 불이익이 될 수 있다. 또한 영어 수준이라는 변수 보다 한 조 내에서 두 사람간의 관계가 더 많은 변수가 될 수 있음을 보여주고 있다. 친밀도가 높은 학습자들이 한 조를 이룰 경우는 편안한 마음으로 많은 상호작용을 할 수 있으나 상대적으로 언어 습득에 중요한 의미협상은 적게 일어날 수도 있다. 교사는 과제 구성과 그 수행에 앞서 어떻게 조를 구성하는 것이 더 활발한 상호작용과 의미협상을 가져다줄지를 고려하여야 할 것이다.

### 참고문헌

- 김지영. 2007. 국내외 최근 CALL 분야 연구동향 연구. *Multimedia Assisted Language Learning*, 10, 75-95.
- Beauvois, M. H. 1995. E-talk: Attitudes and motivation in computer-assisted classroom discussion. *Computers and the humanities*, 28, 177-190.
- Beauvois, M. H. 1997. Write to speak: the effects of electronic communication on the oral achievement of fourth semester French students. In J. Muyskens ed. *New ways of learning and teaching: Issues in language program direction*, 93-116. Boston: Heinle.
- Beauvois, M. H. 1998. Conversations in slow motion: Computer-mediated communication in the foreign language classroom. *Canadian Modern Language Review*, 54, 198-217.
- Blake, R. 2000. Computer-mediated communication: A window on FL Spanish interlanguage. *Language Learning & Technology*, 4, 120-136.
- Braidi, S. 2002. Re-examining the role of recasts in native speaker/nonnative speaker interactions. *Language Learning*, 52, 1-42.
- Darhower, M. L. 2000. Synchronous CMC in the intermediate Spanish class: A case study. *Presentation at the CALICO Conference*, Tuscon, AZ.
- Doughty, C. & Pica, T. 1986. Information gap tasks: Do they facilitate second language acquisition? *TESOL Quarterly*, 20, 305-325.
- Ellis, R. 1985. Teacher-pupil interaction in second language development. In S. M. Gass & C. G. Madden, eds. *Input in second language*

- acquisition*, 69-85. Rowley, MA: Newbury House.
- Ellis, R., Basturkmen, H., & Loewen, S. 2001. Preemptive focus on form in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 35, 407-432.
- Foster, P. 1998. A classroom perspective on the negotiation of meaning. *Applied Linguistics*, 19, 1-23.
- Gass, S., & Varonis, E. 1985. Task variation and nonnative/nonnative negotiation of meaning. In S. M. Gass & C. G. Madden, eds., *Input in second language acquisition*, 149-161. Rowley, MA: Newbury House.
- Gass, S., & Varonis, E. 1986. Sex differences in NNS/NNS interactions. In R. R. Day, ed. *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*, 136-157. Rowley, MA: Newbury House.
- Krashen, S. 1985. *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Lee, Soyoun. 2002. The effect of task type on negotiation of meaning in synchronous text chatting. *English Teaching*, 57, 3-18.
- Lee, L. 2002. Synchronous online exchanges: a study of modification devices on non-native discourse. *System*, 30, 275-288.
- Lee, Byeong Cheon. 2005. Negotiation of meaning and communication strategies in CMC. *Sae Han English Language & Literature*, 47, 227-259.
- Li, Q. 2006. Computer-mediated communication: A meta-analysis of male and female attitudes and behaviors. *International Journal of E-Learning*, 5, 525-570.
- Long, M. 1983. Native speaker/ non-native speaker conversations in the second language classroom. In M. A. Clarke & J. Handscombe, eds. *On TESOL 82*, 207-225. Washington, DC: TESOL.
- Long, M. 1985. Input and second language acquisition theory. In S. Gass & C. Madden (Eds.) *Input and second language acquisition*, 268-286. Rowly, MA: Newbury House.
- Maccoby, E. E. 1990. Gender and relationship: A developmental account. *American Psychologist*, 45, 513-520.
- Meierkord, K. 2000. Interpreting successful lingua-franca interaction. An analysis of non-native/non-native small talk conversation in English. *Linguistic* 5, 1-11. Retrieved December 20, 2007, from: [http://www.linguistik-online.de/1\\_00/MEIERKOR.HTM](http://www.linguistik-online.de/1_00/MEIERKOR.HTM)
- Murray, D. E. 2000. Protean communication: The language of computer-mediated communication. *TESOL Quarterly*, 34, 397-421.
- Nakahama, Y., Tyler, A., & van Lier, L. 2002. Negotiation of meaning in conversational and information gap activities: A comparative discourse analysis. *TESOL Quarterly*, 35, 377-405.
- Oliver, R. 1995. Negative feedback in child NS-NNS conversation. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 459-481.
- Pica, T., & Doughty, C. 1985. The role of group work in classroom second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*,

7, 233-248.

- Peterson, M. 2006. Learner interaction management in an avatar and chat-based virtual world. *Computer Assisted Language Learning*, 19, 79-103.
- Porter, P. A. 1986. How learners talk to each other: Input and interaction in task-centered discussions. In R. R. Day, ed. *Talking to learn: Conversation and second language acquisition*, 200-222. Rowley, MA: Newbury House.
- Schwartz, J. 1980. The negotiation for meaning: Repair in conversations between second language learners of English in D. Larsen-Freeman, ed. *Discourse analysis in second language research*, 198-220. Rowley, MA: Newbury House.
- Smith, B. 2003. Computer-mediated negotiated interaction: an expanded model. *The Modern Language Journal*, 87, 38-57.
- Smith, B. 2005. The relationship between negotiated interaction, learner uptake, and lexical acquisition in task-based computer-mediated communication. *TESOL Quarterly*, 39, 33-58.
- Toyoda, E., & Harrison, R. 2002. Categorization of text chat communication between learners and native speakers of Japanese. *Language Learning & Technology* 6, 82-99. Retrieved December 22, 2007, from <http://llt.msu.edu/vol6num1/toyoda/>
- Varonis, E., & Gass, S. 1985. Non-native/non-native conversations: A model for negotiating meaning. *Applied Linguistics*, 6, 71-91.
- Warschauer, M. 1996. Comparing face-to-face and electronic discussion in the second language classroom. *CALICO Journal*, 13, 7-26.

김지영  
경기도 안성시 대덕면  
중앙대학교 외국어대학 영어학과  
465-765  
031) 670-3154  
E-mail: jk221@cau.ac.kr

접수일자: 2008.02.04

게재결정: 2008.03.10