



모둠 활동에서 학습자간 상호작용과 외국어 학습과의 관계: 참여 정도와 언어 학습에 미치는 영향

김윤희 (한국항공대학교)



This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons License, which permits unrestricted non-commercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.

Received: Feb. 15, 2021
Revised: March 09, 2021
Accepted: March 16, 2021

Youn-Hee Kim
Researcher, Korea
Aerospace University
youn0828@hotmail.com

ABSTRACT

Kim, Youn-Hee. Relationship between peer interaction in pair work and foreign language learning: level of engagement and implications for language learning. *Korean Journal of English Language and Linguistics* 21, 189-210.

This study aims to investigate adult learners' level of engagement while they interact with their peer, what factors influence peer interaction, and how the interactions have an impact on their English learning. Data were collected over a semester. In the first and fifteenth weeks, learners completed one version of text reconstruction tasks individually. In the second and fourteenth weeks, learners completed another version of text reconstruction tasks in pairs and all pair work was audio recorded. Questionnaires were conducted individually in the second and fifteenth weeks to elicit the learners' perceptions of pair work. Analysis of pair talk data showed that in the second weeks, pairs mostly tended to show the evidence of limited engagement where one learner made a suggestion and the other simply repeated, acknowledged or did not respond to the suggestion. On the other hand, in the fourteenth week, pairs showed most evidence of elaborate engagement where learners actively deliberated and discussed language items. The reason of this change can be related to learners' understanding of pair work, their willingness to engage, and the development of their relationship with their partner in a learning context. Analysis of learner performance suggests that elaborate engagement tended to be more facilitative of learning or consolidation for learners than limited engagement. However, the data also shows that the learning or consolidation did not appear to all learners. It might be related to English proficiency levels in pair, their collaborative relationship, and the level of tasks.

KEYWORDS

pair work, peer interaction, collaborative relationship, learning context, English language learning

1. 서론

외국어를 가르치는 교사들이 점점 더 과업을 바탕으로 한 언어 교육 방법을 채택해 오면서, 학습자들 간의 상호작용을 통한 모둠 활동(pair work, groupwork)이 외국어 교실 수업에서 빈번히 이루어지고 있다. 연구자들은 다양한 연구 결과들을 토대로 학습자들 간의 협력적인 상호작용이 성공적인 외국어 학습을 위하여 필요하다는 주장을 펼쳐왔다. 제2언어습득에 대한 인지적 이론을 토대로 한 연구들(e.g., Long 1996, Mackey 2007)은 상호작용이 학습자들에게 의미와 형태를 협상하기 위한 기회를 제공해 줄 수 있다고 밝혀왔다. 이러한 협상은 학습자들에게 이해 가능한 입력(comprehensible input)과 피드백을 제공해 주고 학습자들이 이어지는 입력 속에서 특정 언어 형태를 의식하도록 하여 외국어 학습에 도움을 줄 수 있다. 이에 반해, Vygotsky의 사회문화적 이론을 바탕으로 한 연구들(e.g., Ohta 2001, Storch 2002, Swain 2006, 2010)은 상호작용이 학습자들에게 제2언어에 대한 그들의 생각을 발화하고 그 과정 속에서 제2언어에 관한 새로운 지식을 함께 구성하거나 현존하고 있는 지식을 강화할 수 있는 기회를 제공해 준다고 밝혀왔다. 다시 말해, 제2언어습득 분야에서 학습에 대한 이론적인 토대를 제공하고 있는 인지적 이론과 사회문화적 이론을 토대로 한 연구들은 외국어 학습에 도움을 주는 과정에 대한 해석은 달리 하지만, 모둠 활동이 외국어 학습 교실 상황에서 학습자들에게 상호작용을 통한 외국어 학습을 할 수 있는 기회를 제공해 준다는 동일한 결과를 제시해 왔다. 이러한 결과는 교실 상황에서 모둠 활동의 사용에 대한 견고한 근거를 제시한다.

하지만, 교실 상황에서 모둠 활동을 사용한다는 것이 모든 학습자들에게 동일한 정도의 학습을 이끌어 낼 수 있다는 것을 의미하지 않는다. Storch(2002)의 연구 결과처럼, 학습자들은 과업을 수행하기 위해 적극적으로 협력적으로 서로 상호작용을 하기도 하고 각자 과업을 수행하듯 개별적으로 과업을 수행할 수도 있다. 이렇게 다른 특징을 보이는 모둠 활동의 결과는 언어 학습에도 다른 영향을 줄 수 있다(e.g., Chen 2017, 2018, Donato 1994, Storch 2002, 2004, Watanabe and Swain 2008). Sato와 Ballinger(2016)는 여러 연구 자료를 검토한 결과 학습자 간 상호작용은 과업과 학습자와 관련된 요소들에 의해 영향을 받을 수 있다고 제시하였다. 상호작용에 영향을 주는 요인들을 조사한 대부분의 연구들은 과업의 종류(e.g., McDonough and Mackey 2000, Wigglesworth and Storch 2009) 혹은 학습자간 외국어 능숙도의 차이(e.g., Iwashita 2001, Kowal and Swain 1997, Lee 2008)를 기준으로 학습자들이 상호작용을 하는 대화문을 분석하여 상관관계를 조사하였다. 하지만, 학습자들이 어떻게 그들의 모둠 활동을 이해하고 왜 다른 정도의 상호작용을 보이는지에 대한 학습자들의 견해를 조사하는 연구는 찾아보기 어렵다(Kim 2020, Storch 2004, Watanabe and Swain 2008 제외). 학습자간 상호작용은 상호작용의 과정과 학습의 결과에 영향을 줄 수 있는 학습자의 감정이 포함되어 있기 때문에 대화문만을 분석한 연구결과는 복잡한 학습자간 상호작용의 특징들을 조사하는데 한계가 있을 수 있다(Swain and Miccoli 1994, Watanabe 2008). 또한, Lantolf와 Pavlenko(2001)는 모든 학습자들이 특정 방식으로 행동하고 반응하는 기질을 가진 주체(agency)이고 자신의 학습 과정에서 주체성을 발휘하기 때문에 학습자들의 생각과 견해에 대한 연구의 필요성을 강조하였다. 학습의 중심에 있는 학습자들이 다른 학습자와의 상호작용을 어떻게 바라보는지에 대한 학습자들의 견해를 학습자 간 상호작용 연구에 포함시키는 것은 복잡한 특징을 가진 학습자 간 상호작용을 이해하는데 중요한 연구가 될 수 있다. 그러므로 모둠 활동의 대화문과 학습자의 견해를 함께 조사하여 어떻게 하면 학습자들에게 그들의 학습에 긍정적인 영향을 줄 수 있는 성공적인 모둠 활동을 수행할 수 있는 방법과 교사들에게 모둠 구성이나 모둠 과업 선택과 같은 모둠 활동을 준비하는 방법에 대한 구체적인 제시를 제공할 수 있는 더 다양한 연구가 필요하다.

2. 선행 연구

학습자 간 상호작용과 언어 학습과의 관계를 알아보기 위하여 연구자들은 상호작용의 특징과 그 특징이 학습에 미치는 중요성에 대해 관심을 가지게 되었다. 2002년 발표한 Storch의 연구는 학습자 간 상호작용의 특징을 이해하는 데 중요한 연구 중 하나로 여겨진다. Storch(2002)는 모둠 활동(pair work)을 하는 동안 나타나는 학습자들의 대화를 통한 상호작용을 과제 수행의 기여도와 다른 학습자와 상호적 관계를 기준으로 다음과 같은 4종류의 역할 관계 유형으로 분류하였다: 협력적, 주도적/주도적, 주도적/수동적, 전문가/초보자. 협력적 유형에서 학습자들은 서로 협력적으로 도우면서 함께 과제를 수행하는 경향이 있다. 주도적/주도적 상호작용 유형은 두 학습자가 유사한 수준으로 과제를 수행하는 데 기여를 하지만 서로 상호작용을 하며 함께 문제를 해결하는 모습은 보기 어려운 경향이 있다. 주도적/수동적인 상호작용 유형은 주도적인 학습자가 과제를 중심으로 해결하고 수동적인 학습자는 순종적으로 주도적인 학습자의 의견을 따르는 모습을 보인다. 마지막 유형인 전문가/초보자 유형에서 전문가 역할의 참여자는 앞서 설명한 주도적인 학습자처럼 과제를 해결하는 데 주도적인 역할을 하지만, 초보자 학습자가 과제 해결에 참여할 수 있도록 적극적으로 돕고 격려하는 모습을 보인다. 이렇게 4종류의 다른 특징을 가진 학습자 간 상호작용 유형을 분석한 Storch는 주도적/주도적 혹은 주도적/수동적인 유형처럼 비협력적인 특징을 보인 관계들보다 협력적 혹은 전문가/초보자 유형과 같은 협력적인 특징을 바탕으로 한 관계들이 언어 학습의 전이가 더 많이 관찰되었다는 점에서 언어 학습을 하는데 더 도움을 준다는 것을 발견하였다. 또한 이러한 비협력적인 특징을 보인 모둠에서는 학습의 기회를 놓치거나 지식의 전이가 이루어 지지 않은 경우가 발견되었다. 그러므로 학습자 간 상호작용과 언어 학습과의 관계를 이해하기 위하여 모둠 활동을 수행하는 동안 학습자들이 어떻게 다른 학습자와 서로 상호작용을 하는지 알아볼 필요가 있다.

제2외국어 습득 분야에서 학습자 간 상호작용과 관련한 연구는 상호작용의 양과 질에 영향을 미칠지도 모르는 다양한 변수들에 관해 연구해왔다. 과제(task)의 종류를 이러한 변수들 중 하나로 여긴 Adams와 Ross-Feldman(2008)은 쓰기 과업과 말하기 과업을 수행하였을 때 학습자들이 어떠한 과업을 수행하였을 때 더 많은 상호작용을 하며 학습에 더 긍정적인 영향을 주는지 알아보는 연구를 시행하였다. 그 결과 Adams와 Ross-Feldman(2008)은 학습자들이 쓰기 과업을 하였을 때, 단지 말하기에만 초점을 둔 과업을 했을 때보다 형태와 의미 모두에 더 많은 초점(focus on form)을 두었다고 밝혔다.

또한, 여러 학자들은 학습자들의 영어 능숙도가 학습자 간 상호작용을 하는 데 있어서 영향을 미치는 변수 중 하나일 것이라는 주장을 뒷받침해주는 연구를 해왔으나, 지금까지 이러한 연구는 일관적인 발견을 제시하지 못하고 있다. 연구들은 유사한 언어 능숙도를 가진 모둠 혹은 혼합된 능숙도를 가진 모둠의 상호작용을 비교하였다. Kowal과 Swain(1994, 1997)은 유사한 언어 능숙도를 가진 학습자들이 더 협력적으로 과업을 수행할 수 있다는 연구 결과를 발표했고, Leiser(2004)의 연구는 상급 학습자들 간의 모둠 활동을 하였을 때 가장 성공적으로 과업을 수행하였으며 그 뒤를 이어 상급자와 초급자가 함께한 모둠 활동의 경우, 그리고 초급자들끼리 하였을 경우 가장 낮은 과업 수행 결과를 보여줬다. Yule과 Macdonald(1990)의 연구는 모둠 활동 시 각각의 학습자들에게 적절한 상호적 역할을 부여한다면 언어 능숙도의 차이가 큰 학습자들 간의 모둠 활동 역시 성공적으로 수행될 수 있음을 밝히며, 적절한 역할 부여의 중요성을 강조하였다. Watanabe와 Swain(2007)은 연구의 주제를 확대하여 학습자들 간의 언어 능숙도 차이, Storch(2002)가 분류한 학습자 간의 역할 관계와 언어 학습 발생 간의 관계를 밝히는 연구를 하였다. 그 결과, 학습자 간의 능숙도 차이와 상관없이 학습자들은 협력적인 학습자들과 과업을 수행하였을 때 더 활발한 상호작용을 나타냈고 더

많은 학습의 증거 또한 보여주었다. 그들의 연구 결과는 언어 능숙도가 학습자 간 상호작용에 영향을 미치는 중요한 요소가 아닐 수 있고 협력하려는 학습자들의 태도가 더 효과적인 언어 학습을 이끌어 낼 수 있다는 새로운 관점을 제시하였다.

기존 연구들이 보여준 언어 능숙도 차이와 언어 학습 간의 관계가 여전히 논란이 되고 있는 시점에서 Philp, Adams, Iwashita(2014)는 학습자들 간의 사회적 관계(social relationship)와 같은 요소들이 학습자 상호작용에 영향을 줄 수도 있다고 제시하였다. 최근에 Rouhshad와 Storch(2016)은 면대면 상호작용과 Google Docs를 이용한 온라인상 상호작용을 토대로 한 학습자들 간의 상호작용 유형을 비교한 결과 면대면 짝 활동 시 더 많은 협력적인 상호작용 유형과 언어와 관련하여 더 많은 문제를 해결하였다는 것을 발견하였다. 그들은 면대면 학습자들 사이에 형성된 사회적 관계가 효과적인 학습자 상호작용에 영향을 미친 요소라고 제시하였지만, 학습자들 간의 관계를 직접 조사하지는 않았다. Philp(2016)는 상호작용 연구에서 학습자의 중요성에 대해 강조하면서 학습자들 사이에서 형성되는 학습 목표 혹은 서로 간의 관계가 교실 학습 상황에서 학습자간 상호작용을 통한 학습에 영향을 주는 중요한 요소일 수 있다는 주장을 하였다. 하지만, 제2 언어 학습과 관련한 연구에서 학습자 간에 형성된 사회적 관계가 학습자 상호작용에 어떠한 영향을 미치는지에 대한 부분은 아직 국내외적으로 중점적으로 연구되지 않고 있다. 이에, 이와 관련한 연구의 필요성이 대두되고 있다.

학습자 간 상호작용 연구에서 고려되어야 할 중요한 요소 중 하나로 Donato(2004)는 학습자들에게 주어지는 시간(time)의 중요성을 강조한다. Donato(2004)는 학습자들이 모둠 활동에 대한 이해도를 증가시키고 다른 모둠 구성원과 협력적인 관계를 형성하기 위하여 충분한 시간이 주어져야 한다고 주장하였다. 하지만 모둠 활동 연구에 있어서 시간의 중요성은 적절한 연구 관심을 받지 못하였고 단지 몇몇 연구만이 학습자들 사이에 안정적인 관계를 형성하는 데 시간이 중요한 요소가 될 수 있음을 제시한다. Brooks, Donato, McGlone(1997)은 세 쌍의 대학생들에게 다섯 번의 직소 과업을 실행하였다. 연구 결과, 시간이 지나면서 학습자들은 학습 상황에서 파트너와 함께 협력적인 관계를 형성하며 협력적인 상호작용을 수행하였다고 밝혔다. Storch(2002)의 연구에서도 학습자 상호작용의 유형은 시간이 지나면서 상당히 안정적이었다는 것을 보여주었다. 즉, 학습자들 간의 관계 형성은 단기간의 모둠 활동으로 발생할 수 있는 것이 아니라, 시간이 필요할 수 있다는 것을 보여준다. 그러므로 단기간에 형성된 한두 번의 과업 수행에 관한 연구는 학습자들 간의 상호적 학습 상황에서 어떻게 그들이 함께 과업을 수행하는지에 관한 현실을 밝히고 이해하는 데 한계가 있을 수 있다. 그러므로 모둠 활동을 통한 학습자 간의 상호작용을 이해하기 위해서는 보다 장시간의 관찰을 통한 연구 분석이 필요하다.

앞서 언급한 연구의 필요성들을 토대로, 본 연구는 한 학기 동안 성인 학습자들이 모둠 활동으로 과업을 수행하는 동안 파트너와의 참여 정도와 시간이 지나면서 상호작용에 어떠한 변화가 있는지를 알아보고, 이러한 상호작용의 변화에 영향을 주는 요인들이 무엇인지 또한 알아보고자 한다. 더 나아가 학습자간 상호작용이 외국어 학습에는 어떠한 영향을 주는지 알아보는 데 목적을 두고 다음과 같은 세 가지의 연구 문제를 제시한다.

- 1) 학습자들이 두 번의 모둠 활동을 수행하는 동안 학습자들 간의 상호작용을 통한 참여 정도에는 어떠한 변화가 있는가?
- 2) 학습자들 간의 상호작용에 영향을 주는 요인들은 무엇인가?
- 3) 학습자들 간의 상호작용이 외국어 학습에 어떠한 영향을 미치는가?

3. 연구 방법

3.1 연구 대상

본 연구는 서울 시내에 소재한 한 대학교의 교양 영어 ‘English Writing’ 과목에서 실행되었다. 본 수업은 15주로 구성된 주당 3시간 수업으로 모든 학과의 학생들이 수강할 수 있는 교양과목으로 총 19명의 학생들이 수강하였다. 두 번째 주 수업부터 매주 학생들은 모둠 활동에 참여하여 파트너와 함께 과제를 수행하였다. 시간이 지남에 따라 학습자들의 관계와 상호작용의 변화를 알아보고 모둠 활동이 개인 학습에 미치는 영향을 알아보기 위하여 본 연구는 첫번째와 열 다섯 번째의 수업에서 개별적인 과제와 두번째와 열네 번째의 수업에서 모둠 과제를 시행하였다. 학생들 모두가 본 연구에 자발적으로 참여하는 데 동의하였지만, 두 번의 개별 과제와 동일한 파트너와 수행한 두 번의 모둠 과제를 모두 수행한 학생들은 총 10명(5쌍)이었다. 그래서 본 연구는 연구 과제를 모두 수행한 10명의 학생들만 연구 참여자로 선정하였다.

모든 모둠의 파트너 구성은 참여자들의 자유에 맡겼으나, 대부분 수업 첫날 옆에 앉아 있는 사람과 모둠을 이루었다. 표 1은 연구 참여자들의 정보를 보여준다. 모둠 1, 3, 4의 경우 서로 잘 아는 친구들로 이루어졌으며 모둠 5의 경우는 서로 잘 아는 학과 선후배의 관계였다. 모둠 2의 경우에만 서로 전혀 모르는 사이였지만, 수업 첫날 옆에 앉아 있었기 때문에 함께 모둠을 구성하였다. 학습자들의 영어 능력은 학교에서 시행한 모의 토익시험 결과(300점대부터 700점대 분포)와 강의자로서 연구자의 판단에 따라 초급에서 중급까지 분류된다. 하지만, 참여 학생들 간의 상대적인 영어 능력을 보여주기 위하여 참여자들의 영어 능력은 모의 토익시험 결과에 따라 상(700점대), 중상(600점대), 중(500점대), 하(300~400점대)로 분류하여 표 1에서 보여준다. 영어 학습 시 경험한 모둠 활동은 상대적으로 영어 능력이 상으로 분류된 세 명의 학생을 제외하고는 모두 영어 학습과 관련한 이전 모둠 활동 경험이 없다고 하였다.

<표 1> 참여자들

모둠 번호	이름 (Pseudonym)	참여자들 간 상대적인 영어 능력	성별	나이	모둠 활동 경험 여부
모둠 1	Luna	하	여	21	X
	Anna	중	여	21	X
모둠 2	John	상	남	23	O
	Dave	중상	남	21	X
모둠 3	Emily	중상	여	22	X
	Kate	중상	여	22	X
모둠 4	Vicky	하	여	21	X
	Beth	상	여	21	O
모둠 5	Mark	중	남	20	X
	Edwin	상	남	23	O

3.2 연구 도구

3.2.1 과제

본 연구의 참여자들은 1주와 15주 차에 개별 과제를 수행하고 2주와 14주 차에 2인으로 구성된 모둠 활동을 통해 과제를 수행하였다. 과제는 비슷한 유형의 텍스트 재구성으로 학습자들은 제시된 글을 의미적으로 또는 문법적으로 올바른 글로 바꾸기 위하여 단어의 선택이나 의미를 바꾸고 기능어를 추가할 수 있었다. 1주차 개별 과제는 학습자들이 텍스트 재구성 과제를 개별적으로 수행하여 개인의 영어능력을 파악하기 위하여 시행되어 졌다. 모둠 활동을 통한 학습자 간 상호작용이 어떻게 이루어지고 변화하는지 알아보기 위하여 2주차와 14주차에 학습자들은 동일한 파트너와 함께 과업을 수행하는 모둠 활동을 하였다. 이러한 모둠 활동은 모두 녹음되어 전사되었다. 이후, 상호작용을 통한 모둠 활동이 개인 학습에 미치는 영향을 알아보기 위하여 15주차에는 유사한 유형의 텍스트 재구성 과제가 개별적으로 시행되어 졌다.

3.2.2 설문지

모둠 활동에 대한 참여자들의 의견을 조사하기 위하여 2주차와 15주차에 각각 한 번씩의 설문조사가 이루어 졌다. 2주차 설문조사는 본 연구에 참여하기 이전에 학습자들이 가지고 있었던 모둠 활동에 대한 경험 및 견해, 연구 시작 시점에서 학습자들 간의 관계와 2주차에 처음으로 시행된 모둠 활동 경험에 대한 의견을 얻기 위하여 실시되었다. 15주차 설문조사는 한 학기 동안 동일한 파트너와 함께한 모둠 활동에 대한 경험, 모둠 활동에 영향을 주는 요인들과 파트너와의 관계에 대한 학습자들의 의견을 얻기 위해 시행되었다. 부록은 2주차와 15주차에 시행된 설문조사 문항을 보여준다. 모든 질문들은 '예/아니오'의 선택형이 아닌 학습자들의 의견을 기술하는 서술형으로 이루어 졌다.

3.2.3 연구 분석

1) 학습자 간 상호작용 분석

첫 번째 연구 문제의 답을 찾기 위하여 학습자들이 과업을 수행하는 과정에서 녹음되어 전사된 대화문이 분석 자료로 사용된다. 전사된 대화문은 Swain과 Lapkin(1995)이 정의한 언어 관련 담화(language-related episodes, 이하 LREs로 표기)로 분류하여 분석된다. 본 연구에서의 LREs는 모둠 활동 시 이루어진 상호적 대화문 중, 문제 해결이 필요한 목표어(영어)에 명백한 초점을 두고 이루어진 대화의 부분을 일컫는다.

아래의 발췌문은 명사의 복수 사용에 관한 논의를 보여주는 LRE의 예시를 제시한다. John이 주어진 글의 문제를 제시하고 (줄20) Dave는 수정이 필요한 특정 단어를 언급한다 (줄21). John은 앞에 나온 단어들이 모두 복수 명사이므로 age도 복수화해야 한다고 제시하고 (줄22) Dave는 그 제안에 따라 주어진 글을 맞게 바꾸어 말한다 (줄23). 이에 John은 동의하며 반복적으로 수정되어야 할 단어를 말한다 (줄24). 이 LRE는 학습자들이 여러 번의 상호작용을 통하여 문제를 해결하는 것을 보여준다.

발췌문 1: 모둠2 (week 14)

주어진 글: residents of all age

20 John: Residents of all age:: 음... 고쳐야 할 게 있는 거 같지?

21 Dave: 네. 모든 연령의 거주자들이니까 복수를 써야하는데 age만 썼네요.

22 John: 어. residents, all, 그러니까 age에 s를 붙여줘야지?

23 Dave: Residents of all ages. 네 이렇게 바뀌어야 할 거 같아요.

24 John: Okay. ages.

LREs로 분류된 전사 자료들은 Storch(2004)가 정의한 상당한 정도의 참여(elaborate engagement)와 제한된 정도의 참여(limited engagement)로 분류되어 있다. 학습자들이 언어적 아이템에 관하여 문제를 해결하기 위하여 서로 묻고 설명하며 다른 의견들을 제시하는 LREs는 상당한 정도의 참여로 분류되는 반면, 학습자들이 추가적인 설명이나 질문 없이 단순히 언어적 아이템만을 언급한다면 이러한 종류의 LREs는 제한된 정도의 참여로 분류된다. 이러한 분류를 사용하는 목적은 학습자들 간의 상호작용을 상당한 정도의 참여와 제한된 정도의 참여로 분류하여 첫번째 연구 문제인 학습자들이 모둠 활동을 하는 동안 학습자 간 상호작용을 통한 참여 정도의 변화를 조사하기 위해서이다.

아래 Luna와 Anna의 발췌문2는 상당한 정도의 참여의 예시를 보여준다. 연결어인 'however'의 쓰임에 대해 먼저 Luna가 문제점을 제시하자(줄181), Anna도 이에 동의하며 어떻게 연결어를 바꿔야 하는 지에 대해 상대방의 의견을 물었다(줄182). Luna가 'therefore'라고 제시하자(줄183) Anna는 자신의 의견에 대해 상세히 설명하며 다른 제안을 하였다(줄184). 파트너의 의견에 동의한 Luna는 'sum up'이라고 제시하였고(줄185) Anna는 Luna의 제안에 'to'와 ','를 덧붙이며 동의하였다(줄186). 이에 Luna는 Anna가 제시한 표현을 반복하여 말하며 연결어를 'To sum up,'으로 수정하는 것에 동의하였다(줄187). 이처럼 두 학생의 대화문은 서로 적극적으로 협력적인 상호작용을 하여 문제를 해결해가는 과정을 보여주기 때문에 상당한 정도의 참여로 분류된다.

발췌문 2: 모둠1 (week 14)

주어진 글: However, beach communities offers great recreation in low prices.

181 Luna: 이 문장이 글 맨 마지막에 나오는데 however가 나오는 건 이상한 거 같아.

182 Anna: 어. 이상하지... 그럼... 뭐로 할까?

183 Luna: Therefore?

184 Anna: Therefore:: 어... 내 생각에는 이 문장이 글 전체의 내용을 요약하면서 글을 마무리 짓는 거 같아. 그래서 어... 요약하면이라고 하는 게 어떨 거 같아?

185 Luna: 요약하면? 그게 좋겠다. 그럼 sum up이라고 하나?

186 Anna: 그런 거 같아. 근데 to sum up 그리고 comma를 해주면 될 거 같아.

187 Luna: To sum up comma 좋아. 그렇게 고쳐서 쓰자.

이와 다르게 다음 발췌문 3은 두 학생의 제한된 정도의 참여의 예시를 나타낸다. 주어진 글에서 동사가 빠졌음을 인지한 Beth는 별다른 설명 없이 동사를 넣으면서 문장 전체를 말하였다(줄113). 이에 Vicky가 설명이 필요하다는 뉘앙스로 새로 더해진 동사의 끝을 올리며 말하였지만(줄114), Beth는 반복적으로 그 단어를 말했을 뿐 추가적인 설명을 하지 않았다(줄115). 이러한 파트너의 반응에 Vicky 역시 아무런 반응을 하지 않고 대화를 끝냈다. 이는 상호작용을 하며 문제 해결을 하는 듯 보이지만 한 학생이 아무런 설명없이 일방적으로 문제를 해결하여 상당히 제한된 정도의 상호작용을 하였기 때문에 이 LRE는 제한된 정도의 참여로 분류되어 진다.

발췌문 3: 모둠4 (week 2)

주어진 글: She never mad at us.

113 Beth: She never, she never gets mad at us.

114 Vicky: gets?

115 Beth: gets

다음 발췌문 4는 문제점을 해결하지 못하고 대화를 끝낸 제한된 정도의 참여의 예시를 보여준다. 모둠 1의 Anna가 주어진 글에 문제점이 있음을 인식하는 듯한 질문을 하였다(줄113). 하지만 Luna는 잘 모르겠다는 대답을 하여 해결책을 제시하지 못하였고(줄114), Anna도 문제를 해결하지 못하고 대화를 끝냈다. 이처럼 문제를 인식하였으나 함께 해결하지 못하고 대화를 끝낸 LRE는 제한된 정도의 참여로 분류한다.

발췌문 4: 모둠1 (week 2)

주어진 글: She never mad at us.

113 Anna: 이 문장은 맞는 거야?

114 Luna: 난 잘 모르겠어.

115 Anna: 나도 모르겠어.

2) 설문조사 결과 분석

전반적인 모둠 활동 수행에 대한 학습자들의 견해를 알아보기 위하여 설문조사 자료가 사용되고 분석되어 졌다. 모든 서술형 응답들은 질문의 목적에 따라 모둠 활동 참여 정도, 모둠 활동에 영향을 준 요인, 파트너와의 관계, 모둠 활동과 영어 학습과의 관계로 분류되어 졌다. 분류된 자료들을 반복적으로 읽는 과정 속에서 공통된 주제나 특징들이 추출되었다. 분석된 자료들은 LREs의 참여 정도인 ‘상당한’/‘제한된’ 정도의 참여와 함께 비교 분석하여 학습자들이 모둠 활동을 수행하는 과정에서 서로 어떻게 상호작용을 하였고 어떠한 요인들이 상호작용에 영향을 주었는지를 조사하는

데 사용되었다. 또한, 마지막 연구 문제인 모둠 활동이 외국어 학습에 끼친 영향에 대한 결론 도출 과정에도 학습자들의 의견을 반영한 설문조사 분석 자료들이 사용되었다.

3) 개별과제 결과물 분석

학습자 간의 상호작용이 외국어 학습에 끼치는 영향을 조사하기 위하여 모둠 활동이 시작되기 전인 1주차의 개별 과제물과 2주차부터 14주차까지 수행된 모둠 활동이 끝난 후인 15주차의 개별 과제물이 비교 자료로 사용되었다. 앞서 언급하였듯이 1주, 2주, 14주, 15주에 사용된 과업은 모두 유사한 유형의 텍스트 재구성 과업이었다. 이는 모둠 활동에 참여하기 전인 1주차에 학습자들이 가지고 있던 영어 능력을 평가하고 모둠 활동으로 2주차와 14주차에 유사한 과업을 수행한 결과 15주차에 개별 과업을 수행하였을 때 어떠한 변화가 생기는지 알아보기 위하여 유사한 유형의 과업이 선택되었다. 1주차와 15주차에 수행한 개인 과업의 결과물들은 평가하여 점수화 하였다. 제시된 텍스트의 전체 수정 부분을 100으로 하여 개인 학습자들이 올바르게 수정한 부분이 그 중 얼마가 되는지를 백분율로 나타내어 정답률을 계산하였다. 이렇게 계산된 정답률은 모둠 활동을 수행하기 이전인 1주차의 값과 모둠 활동을 모두 수행한 후인 15주차의 값을 비교하여 변화의 유무를 알아보는 데 사용하였다. 이 비교값은 모둠의 상호작용을 분석한 LREs의 참여율과 연관하여 분석하였다.

IV. 연구 결과

4.1 학습자들 간의 상호작용

모둠 활동을 하는 동안 학습자들은 상당한 정도의 참여와 제한된 정도의 참여를 모두 보여주었으나 그 비율은 2주차와 14주에 상당한 차이를 보였다. 표 2는 2주차에 시행된 모둠 활동에서 각 모둠의 참여 정도를 나타낸다. 각 모둠 학생들의 상호적 대화문 중에서 LREs를 학생들 간의 참여 정도인 상당한 정도의 참여와 제한된 정도의 참여로 분류하여 참여 횟수를 각각 숫자로 나타냈다. 괄호 안의 숫자는 각 모둠의 전체 LREs를 100으로 보았을 때 나타나는 비율을 뜻한다. 표 2에서 보여주는 참여도는 모둠 2를 제외한 나머지 4개의 모둠들이 모두 제한된 정도의 참여에 높은 비율(70~85%)을 나타내고 모둠 2만이 상당한 정도의 참여와 제한된 정도의 참여에 각각 비슷한 정도인 47.06%와 52.94%를 보여준다.

<표 2> 모둠 간의 참여도 비교 (2주)

	모둠1	모둠2	모둠3	모둠4	모둠5
상당한 정도의 참여	4 (21.05%)	8 (47.06%)	5 (29.41%)	3 (15.79%)	4 (23.53%)
제한된 정도의 참여	15 (78.095%)	9 (52.94%)	12 (70.59%)	16 (84.21%)	13 (76.47%)
합계	19 (100%)	17 (100%)	17 (100%)	19 (100%)	17 (100%)

학생들은 2주차에 처음 모둠 활동을 시행한 이후에 매 수업 시간마다 적어도 한번 이상의 모둠 활동을 수행하였고 14주에 시행된 마지막 모둠 활동은 녹음 후 전사하여 LREs로 분류되었다. 표 2에서 나타냈던 자료와 같은 방식으로 각 모둠의 LREs는 상당한 정도의 참여와 제한된 정도의 참여로 분류하여 표 3에 각각의 참여 횟수를 숫자로 나타냈다. 그 결과 14주에 시행된 모둠 활동은 모든 모둠의 학습자들이 제한된 정도의 참여 보다 상당한 정도의 참여를 하는 경향이 있었음을 보여준다. 모둠 1에서 4의 학습자들은 70%~85%의 상당히 높은 비율의 상당한 정도의 참여를 보여준 반면 모둠 5는 55.56%와 44.44%의 상당한 정도의 참여와 제한된 정도의 참여를 보이며 비슷한 정도의 참여도를 보여준다.

<표 3> 모둠 간의 참여도 비교 (14주)

	모둠1	모둠2	모둠3	모둠4	모둠5
상당한 정도의 참여	14 (70%)	15 (83.33%)	12 (75%)	16 (84.21%)	10 (55.56%)
제한된 정도의 참여	6 (30%)	3 (16.67%)	4 (25%)	3 (15.79%)	6 (44.44%)
합계	20 (100%)	18 (100%)	16 (100%)	19 (100%)	16 (100%)

표 4는 2주에서 14주로 모둠 활동 경험이 증가한 각 모둠의 참여도 변화를 비교하기 위해 표 2와 3의 결과를 취합하여 만들어 놓은 비교표이다. 그 결과 2주차와 비교하여 각 모둠의 14주차 수치들은 상당한 정도의 참여의 수치 증가와 제한된 정도의 참여의 수치 감소를 명확히 보여주고 있다.

<표 4> 모둠 간의 참여도 비교 (2주와 14주)

Week	모둠1		모둠2		모둠3		모둠4		모둠5	
	Week 2	Week 14								
상당한 정도의 참여	4 (21%)	15 (83%)	8 (47%)	14 (70%)	5 (29%)	12 (75%)	3 (16%)	16 (84%)	4 (24%)	10 (56%)
제한된 정도의 참여	15 (79%)	3 (17%)	9 (53%)	6 (30%)	12 (71%)	4 (25%)	16 (84%)	3 (16%)	13 (76%)	8 (44%)
합계	19 (100%)	18 (100%)	17 (100%)	20 (100%)	17 (100%)	16 (100%)	19 (100%)	19 (100%)	17 (100%)	18 (100%)

모둠 활동이 시작되던 2주차에 대부분의 모둠들은 학습자간 제한된 정도의 참여를 보이는 경향이 있었던 반면 마지막 모둠 활동을 수행한 14주차에서는 학습자 간 상당히 적극적인 상호작용을 나타냈다. 2주차에 비슷한 정도의 상당한 정도의 참여와 제한된 정도의 참여를 보여주었던 모둠 2

또한 14주차에는 확연히 상당한 정도의 참여로 상호작용을 하였다는 것을 보여준다. 이 연구 결과는 모둠 활동을 처음 수행할 때보다 여러 번의 모둠 활동을 수행하여 모둠 활동에 대한 경험이 증가하였을 경우, 학습자들은 서로 더 적극적인 상호작용을 하는 경향이 있다는 것을 의미한다.

4.2 상호작용에 영향을 주는 요인들

첫 번째 연구 문제의 조사 결과와 관련하여 학습자 간의 상호작용의 변화에 영향을 주는 요인들에 대해 알아보려는 두 번째 연구 문제는 참여자들이 응답한 설문조사 결과와 그들의 응답을 뒷받침해 줄 수 있는 LREs의 발췌문을 이용하여 결과를 도출해 내었다. 학습자들은 상호작용에 영향을 주는 요인들로 모둠 활동의 이해, 참여의지와 파트너와의 관계를 꼽았다.

2주차 설문조사에서 모둠 활동 경험 여부를 묻는 질문에 10명의 참여자들 중 7명은 영어학습과 관련하여 모둠 활동을 수행해 본 경험이 전혀 없었고 3명의 참여자들만이 경험이 있다고 밝혔다. 이러한 낮은 경험율은 2주차에 처음으로 시행된 모둠 활동을 수행하는 데 참여자들의 상호작용에 영향을 준 듯하다. 일부 학습자들은 모둠 활동을 하는 방법에 대한 이해의 부족에 대해 언급하였다. 예를 들어, 영어 능력에 있어서 상당한 차이를 보였던 모둠 4의 경우, Vicky는 파트너인 Beth보다 영어 학습능력이 낮기 때문에 모둠 활동에서 기여할 수 있는 자신의 역할에 대한 의구심을 나타냈다.

Vicky: Beth는 영어를 잘하기 때문에 내가 참여하지 않아도 혼자 답을 잘 찾을 수 있는데 이러한 상황에서 내가 할 수 있는 일이 별로 없다고 생각한다. 내가 한 일이라곤 Beth가 제시한 답을 그냥 적은 거다.

Beth 또한 Vicky와 비슷한 어려움을 겪었던 것으로 보인다.

Beth: 내 역할이 뭘까라는 고민을 하게 된다. 난 선생님이 아닌데 내가 설명하고 그러면 Vicky가 싫어할 거 같고 잘난 척하는 것처럼 보일 거 같아서 그냥 혼자 과제를 수행한 거 같다. 하지만 이렇게 과제수행을 거의 혼자 하는 게 맞는 건지는 잘 모르겠다.

두 학생 간에는 명백한 영어 실력의 차이가 있지만 이 둘의 관계는 교사와 학습자의 관계는 아니기 때문에, Lantolf와 Aljaafreh(1995)가 지적하듯이, 서로에게 학습적 도움을 주기 위한 책임감을 가질 필요는 없다. 하지만 성공적인 협력적 학습을 하기 위하여, 학습자들은 영어능력이 서로 다른 학습자들의 의견을 존중하며 함께 문제 해결을 하기 위하여 적절한 역할을 해야 한다(Stone 1993). 이것이 모둠 활동을 하는 목적이라는 것을 학습자들은 이해할 필요가 있다.

15주차 설문 조사에서 모둠 수행 경험에 대한 질문에 Mark는 ‘모둠 활동을 왜 해야 하는지 잘 모르겠다.’고 답하였다. Mark의 답변은 모둠 활동의 목적에 대한 이해의 부족을 보여준다. 목적이 불분명한 모둠 활동의 수행은 소극적인 태도로 반영될 수 있다. 14주차 모둠 활동에서 Mark는 답을 찾는 과정에서 적극적인 모습을 보이기 보다는 파트너가 제시한 답을 수동적으로 적는 역할을 주로 하였다. 모둠 활동의 경험이 증가했음지라도 학습자가 모둠 활동에 대한 목적을 이해하지 못한다면 협력적인 상호작용을 저해할 수 있다는 것을 보여준다. 본 연구에서 협력적 학습의 어려움은 모둠 활동 수행이 미숙한 학습자들이 어떻게 하면 성공적으로 모둠 활동을 수행할 수 있을지에 대한 이해의 부족을 반영한 것으로 해석할 수 있다.

모둠 활동에 영향을 주는 또 다른 요인은 모둠 활동에 참여하고자 하는 학습자의 참여 의지이다. 마지막 모둠 활동을 수행한 후 실시한 15주차 설문조사 결과, 모둠 활동의 경험이 증가하면서 학습자들은 성공적인 모둠 활동 수행을 위해 모둠 안에서 자신의 역할에 대해 고민하며 적극적인 모둠 활동 참여 의지를 갖게 된 듯하다. 예를 들어 아래 Luna(모둠1)의 설문조사 답변은 모둠 활동을 시작할 때와 끝났을 때에 자신의 참여 의지가 변화하였다는 것을 보여준다.

Luna: 모둠 활동을 하다 보니 내가 파트너에게만 의존하려고 하는 것을 느꼈다. 모둠 활동에서 내 역할이 뭔가라는 생각이 들었다. 그래서 잘 모르고 틀려도 답을 제시하려고 노력하니 파트너도 내가 잘 모르는 부분을 알아듣기 쉽게 설명해 줘서 도움이 많이 됐다.

모둠 활동을 수행하는 경우, Luna처럼 상대적으로 실력이 낮은 학생들은 실력이 더 높은 학생에게 의존하고 소극적으로 참여하려는 경향이 있다(e.g., Kowal and Swain 1994, 1997, Leaser 2004). Luna 역시 처음 모둠 활동을 하였을 때는 실력이 더 높은 파트너에게 의존하여 참여 의지를 보이지 않았지만, 점차 자신의 역할에 대해 스스로 고민을 하며 적극적인 참여 의지로 모둠 활동에 참여하였음을 보여준다. 이러한 태도의 변화는 모둠 활동을 상호 협력적 학습으로 변화시키는 하나의 요인이 될 수 있다.

2주차 설문조사에서 자신의 역할을 고민하던 Beth(모둠4)의 경우 모둠 활동 수행이 구성원들간 서로 협력적으로 과제를 함께 수행해 나간다는 것을 이해하게 되면서 점차 적극적인 참여 의지를 갖고 모둠 활동을 수행하였다는 것을 다음의 설문조사 답변에서 보여준다.

Beth: 처음 모둠 활동을 할 때는 나 혼자 답을 찾는 경우가 많았다. 그런데 점점 짝이 모르는 걸 나한테 물어보면 나도 설명하며 같이 답을 찾는 경우가 많아졌다. 내가 알려주면 짝이 기분 나빠할 줄 알았는데 오히려 도움을 받게 돼서 좋다는 말을 듣자 더 적극적으로 함께 모둠을 할 수 있었다.

발췌문 5와 6은 모둠4의 구성원들이 상당히 변화된 상호작용을 하는 것을 보여준다. 발췌문5는 상당히 제한적인 상호작용으로 상대적으로 실력이 좋은 Beth 혼자서 문제를 해결하고 소극적으로 문제 해결에 참여하는 Vicky의 모습을 보여준다. 주어진 글이 잘못되었음을 인지한 Beth는 틀린 부분을 고쳐 올바른 문장을 제시하였다(줄2). 고쳐진 문장을 들은 Vicky는 반복적으로 그 부분을 말하며 맞는 건지 되물었고(줄3) 이에 Beth는 별다른 설명 없이 확신에 찬 듯이 자신이 고친 문장이 맞다고만 대답할 뿐 그 이유에 대해서는 언급하지 않았다(줄4). 이러한 상대방의 반응에 Vicky는 더이상 묻지 않고 수긍하는 대답을 하였다(줄5). 이 대화문에서 Beth는 문제의 답을 혼자 해결할 수 있다는 것을 보여준다. 이에 반해 Vicky는 왜 문장에 the best를 넣어야 하는지 잘 이해하지 못하는 듯 보였지만, Vicky는 구체적인 질문 없이 파트너의 제안을 받아들이는 소극적인 모습을 보여주었다.

발췌문 5: 모둠4 (week 2)

주어진 글: My grandmother, she is good cook.

2 Beth: My grandmother, she is cook. My grandmother 어어어 My grandmother is a good... 아니 My grandmother is the best cook.

- 3 Vicky: the best cook? 그렇게 하는 건가?
- 4 Beth: 어. 이게 맞아.
- 5 Vicky: 알겠어.

발췌문 5와 달리 발췌문 6에서는 두 학습자 모두의 태도가 변화하였음을 보여준다. 단어의 의미를 모르는 Vicky가 먼저 질문을 하며 상호작용을 시작하였다(줄19). 이어서 주어진 글의 문제를 파악하지 못한 Vicky는 문장의 수정 여부를 파트너에게 물어보며 적극적으로 상호작용을 하는 태도를 보여준다(줄21). 이러한 파트너의 태도에 Beth는 수정되어야 할 이유를 먼저 제시하며 문제를 해결하였다(줄22). 이는 이전 상호작용에서는 단독으로 해결안을 제시하였던 Beth의 모습과는 상당히 다른 태도를 보여준다. Beth의 설명을 이해한 Vicky는 수정된 부분을 반복적으로 말하며 동의하는 것을 보여준다(줄23). 두 발췌문들의 비교와 2주차에 15.79%에서 14주차에 84.21%까지 증가된 상당한 정도의 참여 수치가 Beth가 앞서 언급한 상호 협력적인 모둠 활동의 경험을 뒷받침해준다.

발췌문 6: 모둠4 (week 14)

주어진 글: residents of all age

- 19 Vicky: residents가 무슨 뜻이야?
- 20 Beth: 이건 주민이라는 뜻이야.
- 21 Vicky: Okay, thank you. ... 근데 뭐가 틀렸어? 맞는 거 아닌가?
- 22 Beth: 여기 보면 all이 있잖아. 그러니까 ages가 되야겠지?
- 23 Vicky: 그렇구나. 복수니까 ages. Okay.

마지막으로 상호작용에 영향을 주는 요소로 학습자들은 파트너와의 관계를 답하였다. 2주차 설문조사에서 몇몇 학습자들은 ‘파트너와의 관계가 낯설다’, ‘친구와 같이 하는 것이 어색하다’, 혹은 ‘친구와 함께 영어 과제를 하니 내 실력이 드러나 창피하다’와 같은 의견을 나타냈다. 이러한 답변은 학습자들이 학습적인 상황 이외의 상황에서 서로 간의 유대감이 형성되어 있지만, 이러한 관계가 학습적인 상황에서는 다를 수 있다는 것을 보여준다. 반면에 서로 잘 알지 못하는 사이였던 모둠 2의 학생들은 서로의 학습에 방해가 될 것을 우려해 오히려 더 적극적으로 참여하였다고 밝혔다. 이는 서로 친분을 가지고 있는 다른 모둠의 경우와는 다르게 상대방에 대한 어떠한 학습 정보가 없는 상태에서 이들은 학습 상황에서 서로 관계를 형성하려고 노력하였다는 것을 보여준다. 서로 친분이 있는 학습자들이 학습적인 상황 속에서 처음에는 불편함을 느끼며 함께 문제를 해결해 가는 과정이 익숙하지 않았다는 것을 보여준 반면, 15주차의 설문조사 결과는 학습자들의 관계에 변화가 있었음을 보여준다.

다음 두 학생의 설문조사 답변은 학습자들 간 관계의 어색함이나 불편함을 드러내지 않는다.

Emily: 처음엔 함께 공부를 한다는 게 너무 어색했다. 그것도 영어를 한다는 것이. 그런데 몇 번 모둠 활동을 하다 보니 점점 함께 하는게 어색하지 않고 재미있어졌다.

Anna: 첫날은 영어 발음하는 것도 창피했다. 그런데 가만 보니 나만 그런 게 아니라 내 짝도 그런 거 같아서 마음 편히 하려고 노력했다. 그랬더니 점차 불편함도 없고 더 편하고 즐겁게 모둠 활동을 하게 되었다.

위의 학생들 답변은 공통적으로 ‘점점’, ‘점차’라는 단어를 쓰며 시간이 지나 모둠 활동을 여러 번 수행하면서 파트너와의 관계에 변화가 생겼음을 보여준다. 본 연구가 시작되는 초반에는 학습적인 상황에서 모둠의 구성원들이 서로의 학습에 개입을 하고 학습을 함께 해 나가는 데 익숙하지 않은 모습을 보여주었다. 하지만 시간이 지나면서 학습적인 상황에서 서로의 학습 방법을 이해하며 함께 과제를 수행하기 위하여 상당한 정도의 참여를 하는 모습을 보였다. 이러한 과정 속에서 학습자들은 파트너와 협력적인 관계를 형성하게 된 듯하다. 시간이 학습자들의 상호작용에 영향을 끼칠 수도 있다는 것을 발견한 Brooks et al.(1997)과 Kim(2017)의 연구에서처럼, 본 연구에서도 학습자들은 시간이 지나면서 점차 협력적인 관계를 형성할 수 있지만, 그러기 전까지 그들의 상호관계는 비협력적일 수도 있다는 것을 보여준다.

하지만 모든 학습자가 시간이 지나면서 자연스럽게 협력적인 관계로 변하는 것은 아닌 듯하다. 모둠 5는 서로 친분이 있는 관계이지만 친구관계가 아닌 같은 과 선후배 사이였다. 이들의 관계는 모둠 활동 경험이 증가하여도 서로 협력적인 관계로 발전되지는 못한 거 같다. 15주차 설문조사에서 이들은 자신들의 모둠 활동 수행 경험에 대해 다음과 같이 답하였다.

Mark: 워낙 파트너가 잘 해서 난 주로 듣고 적는 역할을 하였다. ...

Edwin: 처음에는 서로 어떻게 모둠 활동을 해야하는지 잘 몰랐다. 점차 Mark는 답을 적고 난 답을 찾는데 더욱 노력했던 거 같다. ...

이들의 대답에서 공통적으로 Mark는 답을 적는 역할을 한 반면 Edwin은 문제를 해결하려는 역할을 하였다는 것을 알 수 있다. 선배인 Edwin의 영어 능력이 후배인 Mark보다 더 높았기 때문에 Edwin이 모둠 활동을 이끌었고 Mark는 수동적으로 모둠 활동을 한 듯하다. 이러한 관계는 Mark의 적극적인 모둠 활동을 저해하는 요인이 되었을 수도 있다. 모둠 수행 경험과 관련하여 Edwin은 ‘처음에는 재미있을 거 같았는데 점점 뭔가 불편했다. 혼자 하는게 더 편했겠다는 생각이 들었다’고도 답하였다. 이러한 답변은 Edwin이 파트너와 관계를 형성하는 데 어려움을 겪었다는 것을 반영한다. 다시 말해, 학습적인 상황에서 모둠5는 서로의 관계를 협력적으로 형성하는 데 어려움을 겪었을 수 있고 이러한 점이 그들의 상호작용에도 영향을 끼쳤을 수 있다. 그러므로 학습자들 간의 관계 형성의 어려움이 14주차에 상당히 높은 비율의 상당한 정도의 참여를 보인 다른 모둠들과 다르게 모둠 5가 53.83%의 상당한 정도의 참여 수치를 보이는데 영향을 주었을 수 있다.

4.3 상호작용과 학습과의 관계

모둠 활동을 통한 학습자 간 상호작용이 외국어 학습에 어떠한 영향을 주었는지 알아보기 위하여 개별 학습자들의 1주와 15주에 시행한 개별 과제의 정답률을 비교하여 표 5에 제시했다.

<표 5> 개별 과제 정답률 비교표 (1주와 15주)

모둠번호	모둠1		모둠2		모둠3		모둠4		모둠5	
이름	Luna	Anna	John	Dave	Emily	Kate	Vicky	Beth	Mark	Edwin
1주	16%	61%	77%	61%	77%	88%	33%	72%	50%	88%
15주	66%	72%	72%	61%	83%	83%	55%	88%	44%	72%

표 5를 보면 모둠 1과 모둠 4의 정답률 변화가 다른 모둠에 비해 큰 폭으로 증가한 양상을 보여준다. 이 두 모둠은 공통적으로 두 명중 한 명의 모둠 구성원(Luna와 Vicky)이 상대적으로 낮은 영어 능력을 가지고 있었고 다른 모둠 구성원(Anna와 Beth)은 상대적으로 높은 영어 능력을 가지고 있었다. 처음 모둠 활동을 수행할 때는 서로의 역할에 대한 어려움으로 협력적인 상호작용을 하지 못하였다. 그러나 함께 모둠 활동을 할 수 있는 기회가 차츰 늘어나면서 학습적 상황 속에서 서로 협력적인 관계를 형성할 수 있게 되었고 표4에서 보여주듯이 14주차에 모둠 1은 83%, 모둠 4는 84%의 상당히 높은 비율의 상당한 정도의 참여를 보여주었다. 이러한 관계의 변화에 따른 적극적인 상호작용은 15주에 시행한 개별 과제 수행에서 긍정적인 요인으로 작용하여 학습 상승 효과를 나타낸 듯하다.

15주에 시행한 설문조사 항목 중 모둠 활동이 자신의 영어 학습에 도움이 되었는지에 대한 질문에 상대적으로 낮은 영어 능력을 가지고 있던 Luna와 Vicky는 공통적으로 문제 해결의 어려운 부분을 파트너가 이해하기 쉽게 설명해줘서 영어학습에 상당한 도움이 되었다고 밝혔다. 이와 관련하여 상대적으로 높은 영어 능력을 가지고 있었던 두 학생은 아래와 같이 답하였다.

Anna: 나도 잘 하지는 못하지만 같이 모둠 활동을 하다 보면 파트너가 잘 모를 때 내가 설명하는 경우가 생기다 보니 한번 더 문제를 생각하고 말하게 되어 공부에 도움이 된 거 같다.

Beth: 파트너의 질문에 설명을 하다 보니 아는 것도 더 확실하게 표현하게 되고 긴가민가 했던 부분은 말하다 보면 더 명확해지는 경우가 있었던 거 같다. 그래서 짝한테 도움도 주면서 나한테도 도움이 되었던 거 같다.

두 학생 모두 자신의 생각을 구두화하는 과정 속에서 학습이 강화된 것 같다고 언급하였다. Swain과 그의 동료들(e.g., Swain and Lapkin 1998, 2002, Swain et. al. 2009, Tocalli-Beller and Swain 2005)이 생각의 구두화(verbalization)가 학습을 강화하는 역할을 할 수 있다는 것을 강조하였듯이, 실력이 다른 두 학생이 하나의 모둠을 형성하여 함께 협력적인 관계 속에서 과제를 해결해 나갈 때 도움을 요청하는 학습자는 설명을 듣고 이해하는 과정을 통해 새로운 지식을 습득할 수 있는 기회를 갖게 되는 반면에 설명을 하는 학습자 역시도 자신의 생각을 말로 표현하는 과정 속에서 스스로의 학습을 강화시킬 수 있는 기회를 얻게 될 수 있다. 즉, 실력차이가 나는 두 학습자들이 서로 신뢰하고 협력적인 태도로 관계를 형성한다면, 모둠 활동은 두 학습자 모두의 학습을 강화할 수 있는 기회를 줄 수 있다(Ohta 2001).

이와 달리 모둠 5는 다른 양상을 보이고 있다. 표 5의 비교값을 보면 모둠 5의 두 학생들은 수치가 떨어진 것(Mark 6%, Edwin 16% 각각 하락)을 볼 수 있다. 두 학생 모두 모둠 활동이 자신의 영어

학습에 도움이 되었냐는 질문에 '잘 모르겠다'고 답하였다. 학습자들의 비협력적인 상호작용이 학습에 긍정적인 영향을 주지 못한다는 여러 연구결과들(e.g., Kim 2019, Storch 2002)처럼, 모둠 5의 소극적인 상호작용이 이들의 학습을 강화시키지 못하는 요인으로 작용하였을 수 있다.

모둠 2와 모둠 3의 경우, 1주차와 비교한 15주차의 정답률은 6% 이내의 미미한 변화를 보여주었다. 이들은 모두 2주차에 비해 14주차에 상호협력적인 관계를 형성하며 적극적인 모둠 활동을 수행하였지만 이러한 변화가 이들의 학습에 큰 영향을 주지는 않은 듯하다. 이 학습자들은 모둠 활동이 자신의 영어 학습에 도움이 되었는지에 대한 질문에 '도움이 된 것 같기도 하고 잘 모르겠다. 하지만 분명한 건 함께해서 재미있었다.', '특별히 과제가 어렵지 않아서 함께 하는게 도움이 되었는지는 모르겠지만 분명 새로운 경험이었다.', '혼자서도 충분히 할 수 있는 과제들이어서 모둠 활동이 큰 도움이 된 거 같지는 않다.' 혹은 단답형으로 '잘 모르겠다'라고 답하였다. 이러한 대답은 상대적으로 높은 수준의 비슷한 영어 학습 능력을 보여주었던 모둠 2와 3의 학습자들에게 주어진 과제들이 어렵지 않게 해결될 수 있었다는 것을 보여준다. 과제들이 어렵지 않게 느껴졌기 때문에 이 학습자들이 협력적인 관계 속에서 모둠 활동을 수행했음에도 불구하고 이러한 상호작용이 학습에 상당히 긍정적인 영향을 주지는 못한 거 같다.

V. 논의

본 연구는 한 학기 동안 학습자들이 모둠 활동으로 과제를 수행하는 동안 학습자들간의 상호작용을 상당한 정도의 참여와 제한된 정도의 참여로 분석하여 모둠의 참여도 변화를 비교하고 학습자들간의 상호작용에 영향을 주는 요인들과 학습자간 상호작용이 영어학습에 미치는 영향에 대해 알아보았다. 모둠 활동을 처음 시행했을 때와 한 학기의 마지막에 시행했을 때의 상호작용을 분석한 결과에 따르면, 학습자들은 모둠 활동을 처음 수행하였을 때 대체로 소극적인 제한된 상호작용을 보여주었다. 모둠 활동에 대한 학습자들의 경험과 이해의 부족, 모둠 수행을 위한 학습자들의 참여의지 부족과 학습적 상황에서 학습자들 간의 적절한 관계가 형성되지 않았던 것이 모둠 활동을 적극적으로 수행하지 못하게 하는 요인으로 분석되어 졌다.

과업을 수행하는 동안 학습자 개인의 주관적인 감정은 다른 학습자와의 상호작용을 촉진시키거나 저해할 수 있다(Pekrun and Linnenbrink-Garcia 2012). Foster와 Ohta(2005)의 연구에서 학습자들이 다른 학습자가 한 말을 완전히 이해하지 못하고 부분적으로 이해했을 때 체면 때문에 다시 질문을 하지 못한다는 것을 보여주었다. 본 연구의 초반에 대부분 친구 사이였던 모둠원들은 낮은 학습적인 상황에서 친분 관계가 있는 학습자와 외국어 학습을 함께 하는 것에 대한 부담감과 불편함을 표현하였고, 이들은 상당히 제한된 정도의 상호작용을 보여주었다. 이와 다르게 전혀 친분이 없는 학습자들로 구성된 모둠은 처음부터 제한된 정도와 상당한 정도의 상호작용을 비슷한 비율로 보여주었다. 이들은 서로의 영어실력을 포함하여 서로에 대한 정보를 가지고 있지 않았기 때문에 개인의 감정이 상호작용에 별다른 영향을 주지 않은 듯하였다. 그러므로 본 연구는 모둠 활동에 대한 경험과 이해가 부족했던 학습자들이 학습상황에서 서로 협력적인 관계가 형성되기 이전에 자신의 영어 실력과 관련하여 다른 학습자들에게 느끼는 창피, 민망, 체면과 같은 개인적인 감정들이 부정적으로 작용하여 활발한 상호작용을 저해하는 요인들 중 하나로 작용하였을 수 있다는 것을 보여주었다.

하지만, 한 학기 동안 매주 동일한 파트너와 모둠 활동을 수행하면서 학습자들은 처음과 비교하여 상당히 적극적인 상호작용으로 마지막 모둠 활동을 수행하였다. 여러 번의 모둠 활동을 수행하는

과정에서 대부분의 학습자들은 모둠 활동에 대한 이해도가 증가하고 모둠 활동 참여 의지가 증가하면서 학습적인 상황에서 서로의 학습에 영향을 주는 것에 대한 어색함이나 불편함이 사라져 협력적인 상호관계를 형성한 듯 보였다. Stone(1993)이 강조하였듯이, 학습자들은 함께 과제를 수행하는 동안 서로의 의견을 받아주고 적절한 역할을 수행하였을 때 서로에 대한 존중과 믿음이 생길 수 있다. 본 연구의 학습자들도 과제를 동일한 파트너와 반복적으로 함께 수행하는 과정 속에서, 이전에 느꼈던 부정적인 감정들이 협력적인 상호작용을 하기 위한 서로에 대한 신뢰와 믿음으로 변화하면서 학습적인 협력적 관계를 형성할 수 있었다. 이렇게 변화한 협력적인 관계는 14주에 시행된 모둠 활동에서 학습자들이 적극적으로 활발한 상호작용을 할 수 있도록 영향을 주는 하나의 요인이 될 수 있다는 것을 보여준다. 이와 유사하게 Baralt, Gurzynski-Weiss, Kim(2016)의 연구에서도 사회적 협력관계 속에 있는 친구 관계의 학습자들이 그렇지 않은 학습자들보다 더 많은 인지적 상호작용을 보이며 활발한 상호작용을 한다고 밝혔다.

모둠 활동 시 학습자간 상호작용이 영어학습에 어떠한 영향을 주었는지 알아본 결과, 모둠구성원 간의 실력 차이가 많이 나는 모듬인 모듬 1과 4의 경우 협력적인 모듬 활동이 학습을 강화하는 데 상당히 긍정적인 영향을 주었음을 보여주었다. 학습자 간 실력 차이가 학습자 간 관계와 상호작용에 영향을 준다는 것을 밝힌 다른 연구들처럼(e.g., Kim 2020, Kim and MacDonough 2008, Storch and Aldosari 2010), 학습적인 상황에서 협력적 관계가 형성되면서 두 모듬의 학습자들은 상당히 적극적인 상호작용을 보여주었다. 실력이 낮은 학습자들은 파트너에게 질문을 구하고 부족한 부분을 채워 나가면서 학습을 향상시킨 반면 실력이 상대적으로 높은 학습자들은 자신의 생각을 구두화하는 과정을 통해 학습을 강화할 수 있는 기회를 가질 수 있었다. 사회문화적 관점에 따라 Ohta(2001)는 학습자들이 학습적인 면에서 서로 다른 강점과 약점을 가지고 있기 때문에 서로 함께 문제를 해결해 나갈 때 그들은 서로 다른 지식을 공유하며 서로에게 도움을 제공할 수 있고 개인의 능력을 뛰어 넘는 수준의 수행능력에 도달할 수 있다고 하였다. Yule과 Macdonald(1990)의 연구 결과처럼, 실력의 차이가 있음에도 불구하고 서로 믿고 의지하며 문제를 해결하는 과정에서 모듬 활동은 학습자들에게 학습을 향상시킬 수 있는 기회를 제공해 줄 수 있다는 것을 보여준다.

모듬 2와 3의 경우도 여러 번의 모듬 활동을 통해 서로 협력적인 관계를 형성하며 마지막 모듬 활동에서 상당히 적극적인 상호작용을 보여주었다. 하지만 이들의 활발한 모듬 활동은 영어학습에 큰 영향을 미치지 못한 것으로 나타났다. 제시된 과제는 유사한 수준의 상대적으로 높은 영어 능력을 가진 두 모듬 구성원들에게 별다른 인지적 노력을 요구하지 않은 듯하였고 이는 이들의 생각의 구두화를 이끌어 내지 못한 듯하였다. Kim(2020)의 연구에서 보여주었듯이, 학습자들은 과제가 도전적이라고 느낄 때 더 적극적으로 과제를 수행하려 하고 이러한 과정에서 자신의 생각을 구두화할 기회가 생긴다. Swain(2006)은 언어를 통해 지식을 형성하고 의미를 만들어 내는 과정인 생각의 구두화는 외국어 학습의 원천이 될 수 있다고 주장하였다. 과제의 낮은 난이도가 학습자들의 생각을 구체적으로 구두화할 수 있는 기회를 제공해 주지 못함으로써 모듬 활동이 학습에 별다른 영향을 주지 못한 듯하다.

마지막 모듬 활동에서 유사한 수준의 제한적인 상호작용과 적극적인 상호작용을 보여주었던 모듬5의 경우는 모듬 활동이 영어 학습에 부정적인 영향을 끼친 것으로 조사되었다. 영어실력의 차이를 보인 두 학습자들이 서로 협력적인 관계를 형성하지 못하였고 실력이 높은 학습자가 과제의 상당부분을 혼자 해결하고 상대적으로 실력이 낮은 학습자는 수동적인 자세로 모듬 활동에 참여하는 모습을 보였다. Foster와 Ohta(2005)는 학습의 격차가 큰 학습자들 사이에서 보여주는 감정적인 요소들은 잠재적으로 과제 수행을 하는데 있어서 참여 의지를 억제할 수 있고 더 나아가 언어 학습을 촉진시키지 못할 수도 있다고 하였다. Yule과 Macdonald(1990)의 연구는 상대적으로 높은 실력의

학습자가 주도적인 역할을 한다면 상호 의논할 수 있는 기회가 줄어들고 낮은 실력의 학습자가 과제를 수행하는데 기여할 수 있는 기회가 줄어들 것이라고 것을 보여주었다. 다시 말해, 본 연구 결과는 학습자들 간의 협력적 관계가 형성되지 못하고 서로 적절한 상호적인 역할이 부여되지 않는다면 실력차이가 있는 학습자들에게 모둠 활동을 통한 과제 수행은 영어학습에 긍정적인 영향을 끼치지 않는다는 것을 보여준다.

Storch(2008)가 모든 LREs가 학습과 연관되지는 않는다고 주장한 것처럼, 모든 상호작용이 개인의 학습을 강화시키지 않는다는 것을 본 연구의 결과가 보여주었다. 본 연구의 결과는 학습자 간 상호작용에 영향을 주는 변수와 다양성을 강조한다. 모둠 활동 수행의 익숙함, 학습자간 협력적인 관계, 학습자가 느끼는 개인적인 감정, 과제의 난이도와 같은 다양한 변수들이 학습자간 상호작용뿐만 아니라 언어 학습에도 영향을 미친다는 점이 밝혀졌다. Foster와 Ohta(2005), 그리고 Philp, Adams와 Iwashita(2014)가 강조하였듯이, 상호작용은 언어 학습의 활동이기도 하지만 사회적 활동이기도 하다는 점을 간과할 수 없기 때문에 사회적인 측면 또한 고려되어야 한다. 모둠 활동에서 주어지는 과제 또한 학습자간 상호작용을 예측할 수는 없다. 학습자들이 모둠 활동에 스스로 가지고 오게 되는 앞서 언급한 요소들이 모둠 활동과 언어 학습에 상당한 영향을 줄 수 있다는 점에서 중요시해야 할 것이다.

VI. 결론

본 연구의 결과는 모둠 활동과 언어 학습에 영향을 주는 다양한 변수들을 강조한다. 이렇게 밝혀진 결과는 몇 가지 교육적 시사점을 갖으며 추후 교실 상황에서 활용될 수 있다. 첫째, 이 연구의 결과를 바탕으로 교사는 모둠 활동을 시행하기 전에 학습자들에게 모둠 활동을 하는 이유와 기대 효과에 대해 자세히 설명을 한다면 더욱 효과적으로 학습자들이 모둠 활동을 수행하는데 기여할 수 있을 것으로 기대한다. 이때, 여러 학자들(e.g., Ellis 2003, Kim and McDonough 2011)이 제시한 방법처럼, 필요하다면 협력적인 모둠 활동과 비협력적인 모둠 활동 상황을 영상으로 준비하여 학습자들에게 제공한다면 학습자들이 이해하는데 더 큰 도움을 줄 수 있을 것이다. 둘째, 모둠 구성에 있어서 학습자들의 실력 차이가 많이 나는 경우에는 교사가 구성원들의 역할을 정해 준다면 실력이 낮은 학생에게도 참여할 수 있는 더 많은 기회가 주어질 것으로 기대한다. 본 연구 결과에서 보여주듯이 이러한 경우 모둠 구성원 모두의 학습에 긍정적인 영향을 줄 수 있을 것이다. 셋째, 교사는 학습적인 상황에서 모둠 구성원들이 서로 협력적 관계를 형성할 수 있는 충분한 기회를 제공하기 위하여, 한번 혹은 두번의 단발적 모둠 활동 시행이 아닌 지속적인 모둠 활동을 시행하여 학습자들이 서로를 이해하고 믿을 수 있는 기회를 제공해 주어야 한다. 이러한 기회는 학습자들이 성공적인 모둠 활동을 수행하는 데 도움을 줄 수 있을 것이다.

또한 본 연구 결과는 본 연구를 토대로 하는 후속 연구에 대해 제시할 수 있다. 본 연구의 참여자들 중 친구 사이가 아닌 초면인 학생들 간의 모둠 활동 결과는 단지 한 쌍의 모둠이 보여준 결과였기 때문에 이들이 보인 모둠 활동이 초면인 학생들이 수행한 모둠 활동을 대표한다고 할 수 없다. 하지만 이들이 보여준 모둠 활동은 이러한 활동의 다양성을 보여준다고 할 수 있다. 그러므로 후속 연구로 영어 학습 능력의 차이가 나는 혹은 비슷한 수준을 가지고 있는 친구 관계의 모둠과 초면인 모둠과의 모둠 활동을 비교하여 사전에 형성된 관계와 영어 학습능력이 모둠 활동에 어떠한 영향을 주는지에 대한 연구를 이어 나간다면 모둠 활동 시 모둠을 구성하는 방법에 크게 이바지할 수 있을 것으로 기대된다.

참고 문헌

- Adams, R. and L. Ross-Feldman. 2008. Does writing influence learner attention to form? In D. Belcher and A. Hirvela, eds., *The oral-literate connection. Perspectives on L2 speaking, writing, and other media interactions*, 243-266. Ann Arbor MI: The University of Michigan Press.
- Anton, M. and F. DiCamilla. 1998. Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *Canadian Modern Language Review* 54(3), 414-442.
- Baralt, M., L. Gurzynski-Weiss and Y. Kim. 2016. Engagement with the language: How examining learners' affective and social engagement explains successful learner-generated attention to form. In M. Sato and S. Ballinger, eds., *Peer interaction and second language learning: Pedagogical potential and research agenda*, 209-239. Amsterdam: John Benjamins.
- Brooks, F. B. and R. Donato. 1994. Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. *Hispania* 77(2), 262-274.
- Brooks, F.B., R. Donato and J. V. McGlone. 1997. When are they going to say 'it' right? Understanding learner talk during pair-work activity. *Foreign Language Annuals* 30(4), 524-541.
- Donato, R. 1994. Collective scaffolding in second language learning. In J. P. Lantolf and G. Appel, eds., *Vygotskian Approaches to Second Language Research*, 33-56. Norwood, NJ: Ablex Press.
- Ellis, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Foster, P. and A. S. Ohta. 2005. Negotiation for Meaning and Peer Assistance in Second Language Classrooms. *Applied Linguistics* 26(3), 402-430.
- Iwashita, N. 2001. The effect of learner proficiency on interactional moves and modified output in nonnative-nonnative interaction in Japanese as a foreign language. *System* 29(2), 267-287.
- Kim, Y. 2017. The Nature of Peer Interaction: Role relationships formed in pair interaction. *English Teaching* 72(1), 129-156.
- Kim, Y. 2019. The Relationship between Pair Work and the Opportunities for Language Learning. *Korean Journal of Linguistics* 44(2), 233-254.
- Kim, Y. 2020. Willingness to engage: the importance of what learners bring to pair work. *Language Awareness* 29(2), 134-154.
- Kim, Y. and K. McDonough. 2008. The effect of interlocutor proficiency on the collaborative dialogue between Korean as a second language learners. *Language Teaching Research* 12(2), 211-234.
- Kim, Y. and K. McDonough. 2011. Using pretask modeling to encourage collaborative learning opportunities. *Language Teaching Research* 15(2), 183-199.
- Kowal, M. and M. Swain. 1994. Using collaborative language production tasks to promote students' language awareness. *Language Awareness* 3(2), 73-93.
- Kowal, M. and M. Swain. 1997. From semantic to syntactic processing. How can we promote it in

- the immersion classroom? In R.K. Johnson and M. Swain, eds., *Immersion education: International perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lantolf, J. P. and A. Aljaafreh. 1995. Second language learning in the zone of proximal development: A revolutionary experience. *International Journal of Educational Research* 23(7), 619–632.
- Lantolf, J. P. and A. Pavlenko. 2001. (S)econd (L)anguage (A)ctivity theory: Understanding second language learners as people. In M. Breen, ed., *Learner contributions to language learning*, 141–158. London: Longman.
- Lee, L. 2008. Focus on form through collaborative scaffolding in expert-to-novice online interaction. *Language Learning & Technology* 12(3), 53–72.
- Leeser, M. K. 2004. Learner proficiency and focus on form during collaborative dialogue. *Language Teaching Research* 8(1), 55–82.
- Long, M. 1996. The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W.C. Ritchie and T.K. Bhatia, eds., *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego, CA: Academic Press.
- Mackey, A. 2007. Interaction as practice. In R. DeKeyser, ed., *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*, 85–110. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ohta, A. S. 2001. *Second language acquisition processes in the classroom*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Pekrun, R. and L. Linnenbrink-Garcia. 2012. Academic emotions and student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly and C. Wylie, eds., *Handbook of research on student engagement*, 259–282. New York: Springer.
- Philp, J. 2016. Epilogue: new pathways in researching interaction. In M. Sato and S. Ballinger, eds., *Peer Interaction and Second Language Learning: Pedagogical Potential and Research Agenda*, 377–396. Amsterdam: John Benjamins.
- Philp, J., R. Adams and N. Iwashita. 2014. *Peer interaction and second language learning*. New York: Routledge.
- Rouhshad, A., and N. Storch. 2016. A focus on mode in peer interaction. In M. Sato and S. Ballinger, eds., *Peer Interaction and Second Language Learning: Pedagogical Potential and Research Agenda*, 267–290. Amsterdam: John Benjamins.
- Stone, A. 1993. What is missing in the metaphor of scaffolding. In E.A. Forman, N. Minick and C. A. Stone, eds., *Contexts for Learning: Sociocultural Dynamics in Children's Development*, 169–183. New York, NY: Oxford University Press.
- Storch, N. 2002. Patterns of interaction in ESL pair work. *Language Learning* 52(1), 119–158.
- Storch, N. 2004. Using activity theory to explain differences in patterns of dyadic interaction in an ESL class. *The Canadian Modern Language Review* 60(4), 457–480.
- Storch, N. 2008. Metatalk in a pair work activity: Level of engagement and implications for language development. *Language Awareness* 17(2), 95–114.
- Storch, N. and A. Aldosari. 2010. Learners' use of first language (Arabic) in pair work in an EFL class. *Language Teaching Research* 14(4), 355–375.

- Storch, N. and G. Wigglesworth. 2003. Is there a role for the use of the L1 in an L2 setting. *TESOL Quarterly* 37(4), 760–770.
- Swain, M. 2006. Languaging, agency and collaboration in advanced language proficiency. In H. Byrnes, ed., *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky*. London: Continuum.
- Swain, M. 2010. Talking–it–through: Language as a source of learning. In R. Batstone, ed., *Sociocognitive perspectives on language use and language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. and S. Lapkin. 1995. Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics* 16(3), 371–391.
- Swain, M. and S. Lapkin. 1998. Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal* 82(3), 320–337.
- Swain, M. and S. Lapkin. 2002. Talking it through: two French immersion learners' response to reformulation. *International Journal of Educational Research* 37(3–4), 285–304.
- Swain, M., S. Lapkin, I. Knouzi, W. Suzuki and L. Brooks. 2009. Languaging: University students learn the grammatical concept of voice in French. *Modern Language Journal* 93(1), 5–29.
- Swain, M. and L. S. Miccoli. 1994. Learning in a content–based, collaboratively structured course: The experience of an adult ESL learner. *TESL Canada Journal* 12, 15–28.
- Tocalli–Beller, A. and M. Swain. 2005. Reformulation: The cognitive conflict and L2 learning it generates. *International Journal of Applied Linguistics* 15(1), 5–28.
- Watanabe, Y. 2008. Peer Interaction between L2 Learners of Different Proficiency Levels: Their Interactions and Reflections. *The Canadian Modern Language Review* 64(4), 605–635.
- Watanabe, Y., and M. Swain. 2007. Effects of proficiency differences and patterns of pair interaction on second language learning: collaborative dialogue between adult ESL learners. *Language Teaching Research* 11(2), 121–142.
- Wigglesworth, G. and N. Storch. 2008. Pair versus individual writing: Effects on fluency, complexity and accuracy. *Language Testing* 26(3), 445–466.
- Yule, G. and D. Macdonald. 1990. Resolving referential conflicts in L2 interaction: The effect of proficiency and interactive role. *Language Learning* 40(4), 539–556.

예시 언어(Examples in): 영어(English), 한국어(Korean)

적용가능 언어(Applicable Language): 영어(English), 한국어(Korean)

적용가능 수준(Applicable Level): 성인(Tertiary)

부록

설문지 I (2주차 실시)

1. 영어공부를 한 기간은 얼마나 됩니까?
2. 스스로의 영어실력을 어떻게 평가합니까?
3. 영어 학습 시 모둠 활동(짝 혹은 그룹)을 해본 경험이 있습니까?
4. 모둠 활동을 위해 지금의 파트너를 선택한 이유는 무엇입니까?
5. 파트너와의 현재 관계는 어떻습니까? (예를 들어 친한 친구, 선후배 관계, 낯선 관계 등의 서로 간의 관계에 대해 설명)
6. 모둠 활동을 통해 기대되는 것은 어떠한 것입니까? (영어 학습적인 측면, 혹은 파트너와의 관계, 기타 의견)
7. 오늘 수행한 모둠 활동에서 파트너와 함께 모둠 활동을 한 자신의 참여도를 어떻게 평가합니까?
8. 오늘 수행한 모둠 활동에서 과업을 수행하는데 있어서 자신의 기여도를 어떻게 평가합니까?
9. 파트너와 함께 상호작용을 하는데 긍정적 혹은 부정적인 영향을 주는 요인이 있었나요? 요인이 만약 있다면, 그 이유가 무엇이라고 생각합니까?
10. 오늘 처음으로 파트너와 함께 모둠 활동을 한 경험에 대하여 자유롭게 의견을 기술하세요.

설문지 II (15주차 실시)

1. 선택한 파트너와 한 학기 동안 함께 한 모둠 활동을 어떻게 평가합니까?
2. 처음 모둠 활동을 시작했을 때와 비교하여 파트너와의 관계에 어떠한 변화가 있었습니까?
3. 파트너와의 관계에 변화가 있었다면 그 원인을 무엇이라고 생각합니까?
4. 한 학기 동안 이루어진 모둠 활동에서 자신의 참여도를 어떻게 평가합니까?
5. 처음 모둠 활동을 수행했을 때와 마지막 수행했을 때를 비교해 보면 자신의 참여도에 어떠한 변화가 있었습니까?
6. 참여도에 변화가 있었다면, 변화에 영향을 준 요인은 무엇이라고 생각합니까?
7. 모둠 활동이 자신의 영어학습을 향상시키는데 도움이 되었다고 생각합니까?
8. 영어학습에 도움이 되었다면, 혹은 도움이 안 되었다면 그렇다고 생각한 이유는 무엇입니까?
9. 한 학기 동안 모둠 활동을 한 경험에 대하여 자유롭게 의견을 기술하세요.