

이야기 말하기 활동에서 학습자 간 상호작용과 언어 학습 - 초등 영어 수업을 중심으로*

김진영¹, 이승민²

《〈 요약 〉》

상호작용은 주로 언어를 사용하여 의미를 주고 받는 행위인데, 언어 학습 관점에서 보면 교사가 상호작용을 통하여 학생들에게 다양한 언어적 도움을 제공하면서 목표어 학습을 촉진할 수 있다. 이러한 측면에서 언어 학습에 필요한 상호작용은 일반적으로 도움을 주는 교사와 도움을 받는 학습자 사이의 상호작용을 말하지만, 짝이나 모둠 활동을 수행하는 학생들 사이에서도 언어 학습에 도움이 되는 학습자 간 상호작용이 일어날 수 있다. 이러한 점을 고려하여 본 연구에서는 학습자 간 상호작용과 언어 학습에 중점을 두고, 짝 활동에서 나타나는 초등학생들의 상호작용을 분석하며 그러한 학습자 간 상호작용이 영어 학습에 실제로 어느 정도 도움이 될 수 있는가를 알아보았다. 이를 위해 상호작용을 촉진할 수 있는 이야기 말하기 활동을 구안하여 초등학생들에게 적용하고, 학습자 간 상호작용과 영어 학습 정도를 분석하였다. 연구 결과를 요약하면 다음과 같다. 첫째, 초등학생의 경우에도 학습자 간 상호작용이 활발하게 나타났으며, 대부분 영어 학습에 도움이 되는 방식으로 일어났다. 그런데 구체적인 상호작용 양상은 학생들이 가지고 있는 선행 지식에 따라 다르게 나타났다. 둘째, 상호작용을 통하여 영어 학습 정도가 신장되었으며, 상호작용이 활발하게 일어날수록 영어 학습 향상이 더 크게 나타났다. 이와 같이 상호작용은 언어 학습을 촉진하는 핵심 요소로서 언어 학습 과정을 이해하고 학습 결과를 예측하는데 중요한 역할을 한다. 한편, 학생들의 영어 수준과 같은 학습자 변인에 따라 상호작용의 양상과 언어 학습 정도가 달라질 수 있으므로 이에 대한 후속 연구가 필요하다.

주제어 : 이야기 말하기 활동, 학습자 간 상호작용, 언어 학습, 근접발달영역, 스캐폴딩

1. 대구 조암초등학교 교사, mopirp@naver.com (주저자)
2. 청주교육대학교 교수, smlee88@cje.ac.kr (교신저자)

I. 서론

사회적 구성주의(social constructivism)에서 ‘학습’은 기본적으로 사회적 상호작용을 통해 이루어진다고 본다. 이 이론에 따르면 학습은 사회적 환경과 상호작용하면서 이루어지고, 학습 과정에서 사회문화적 요인들이 중요한 영향을 미친다. 사회적 구성주의는 개인의 인지적 사고에 중점을 두는 인지적 구성주의(cognitive constructivism)를 보완하여 지식의 의미와 형성 과정을 사회적 맥락 속에서 파악하려는 접근법이다(Noddings, 1990; Wood, 1995). 이 접근법에서 학습 원리를 설명하는 핵심 개념은 상호작용과 함께 학습자의 근접발달영역(zone of proximal development)과 스캐폴딩(scaffolding)이라 할 수 있다. 즉, 학습이 효과적으로 일어나려면 상호작용을 통해 학습 가능한 수준으로서 근접발달영역을 고려한 도움인 스캐폴딩이 제공되면서 인지적 사고를 촉진해야 한다는 것이다(송인섭 외 2006; Santrock, 2018).

사회적 구성주의의 학습 원리를 학교 교육에 적용할 때, 학습에 필요한 상호작용은 주로 도움을 주는 교사와 도움을 받는 학습자 사이에서 이루어질 것이다. 즉, 교사가 학생들과 상호작용을 하면서 그들의 근접발달영역을 파악하여 적절한 스캐폴딩을 제공하면 근접 발달 영역의 한계까지 학습이 이루어질 수 있다는 것이다(Lantolf, 2000). 이러한 원리는 학생들 사이에서 이루어지는 학습자 간 상호작용에도 적용될 수 있는데, 학생들 사이에서도 서로 간에 도움이 되는 스캐폴딩을 제공하면서 학습이 일어날 수 있을 것이다(Batstone, 2010). 이러한 주장과 함께 학습자 중심 교육철학이 널리 받아들여지면서 짝이나 모둠 형태의 학습자 중심 활동들이 교과 수업에 적용되고 있는데, 이러한 활동들은 학습자 간 상호작용을 촉진하면서 효과적인 학습을 유도할 수 있다(Barnard & McLellan, 2009; Nunan, 1998).

사회적 구성주의에서 강조하는 상호작용은 학습을 위한 언어적 상호작용과 비언어적 상호작용을 모두 포함하지만 주로 언어적 상호작용이 학습에서 중요한 역할을 한다(Lynch, 1996). 이러한 점이 언어 학습에도 반영되면서 일상생활에서 이루어지는 자연스러운 상호작용과 구별되는 언어 학습에 필요한 상호작용 양상을 구체적으로 규명하려는 연구들이 수행되었다(Mackey, 2012; Malamah-Thomas, 1987). 대부분 연구들은 언어 학습을 위한 교사와 학습자의 상호작용 측면에서 교사의 언어 사용에 중점을 두어 분석하였다. 이러한 흐름에서 Mackey(2012)는 언어 학습에 필요한 구체적인 상호작용 양상을 입력(input)과 출력(output), 피드백(feedback), 출력 수정(modified output)으로 제시하였다. 이를 언어 학습 과정에 적용하면 학습자가 발화한 출력을 통해 그들의 근접발달영역을 파악할 수 있고, 교사가 제공하는 입력과 피드백은 학습을 위한 스캐폴딩 역할을 하며, 스캐폴딩의 도움을 받아 학습자가 출력을 바르

게 수정하면 학습이 일어난 것으로 볼 수 있다(Mackey, 2012).

논의를 요약하면, 학습이 효과적으로 일어나려면 교사와 학습자, 학습자와 학습자가 활발한 상호작용을 통하여 근접발달영역을 고려한 스캐폴딩을 주고받을 필요가 있다. 특히, 학습자 중심 교육철학 관점에서 학습자 간 상호작용이 더욱 중요하며, 이를 촉진하기 위한 짝이나 모둠 형태의 활동들이 교과 수업에 적용되고 있다. 그런데 이러한 원리를 적용한 연구들은 주로 교사와 학습자 사이의 상호작용에 초점을 두었으며(서소담, 김정렬, 2020; 서영진, 2017; 이호연, 2005; 홍서영, 2018), 학습자 간 상호작용에 관한 연구들은 대부분 선행 지식이 많은 성인을 대상으로 하였다(Sato & Lyster, 2007; Toth, 2010). 따라서 상대적으로 선행 지식이 부족한 초등학생들이 짝이나 모둠 활동을 수행할 때 학습에 필요한 상호작용이 어느 정도, 어떤 양상으로 일어나는가, 그러한 상호작용이 학습에 실질적으로 도움이 되는가를 알아보는 연구가 필요하다. 한편, 학습자의 수준도 상호작용에 중요한 영향을 미칠 수 있으므로 이를 고려하여 알아볼 필요가 있다.

본 연구에서는 학습자 간 상호작용과 언어 학습에 중점을 두고, 이야기 만들기 활동에서 나타나는 초등학생들의 학습자 간 상호작용을 분석하고, 그러한 상호작용이 영어 학습에 어느 정도 도움이 되는가를 알아보고자 한다. 이를 위한 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 이야기 만들기 활동에서 초등학생들의 학습자 간 상호작용은 어느 정도 나타나는가?

둘째, 이야기 만들기 활동에서 초등학생들의 학습자 간 상호작용은 어떤 양상으로 나타나는가?

셋째, 이야기 만들기 활동에서 초등학생들의 학습자 간 상호작용은 수준에 따라 어떻게 달라지는가?

넷째, 이야기 만들기 활동에서 초등학생들의 학습자 간 상호작용은 영어 학습에 어느 정도 도움이 되는가?

II. 이론적 탐색

1. 구성주의와 학습

학습 이론에서는 지식의 의미와 형성 과정을 설명하는데 일차적인 관심을 갖는다. 학습 이론으로서 구성주의(constructivism)에서는 지식이란 주관적이고 상대적인 것으로 개인의 개별적인

경험을 바탕으로 내면화된 것이며, 이러한 지식은 인지적 사고 과정과 사회적 상호작용을 통해 구성되는 것으로 본다(Noddings, 1990; Wood, 1995). 즉, 지식이란 사회 구성원으로서 상호작용을 하면서 경험한 현상에 대해 개인이 인지적 사고를 통하여 개별적인 해석과 의미를 부여한 것이다(김판수 외, 2000). 이와 같은 상대주의적 인식론을 바탕으로 한 구성주의는 객관주의적 인식론에 근거한 행동주의와 인지주의의 한계를 극복할 수 있는 새로운 패러다임으로 대두되었다. 구성주의는 지식의 학습을 개인의 능동적인 인지작용으로 보는 인지적 구성주의와 사회 구성원들 간의 사회적 상호작용으로 설명하는 사회적 구성주의로 구분할 수 있다(송인섭 외, 2006).

인지적 구성주의에서는 Piaget의 발생적 인식론을 토대로 지식의 본질과 형성 과정을 설명한다. Piaget는 인간이 현상을 인식하는 과정을 개인이 이해할 수 있는 방식으로 변형시키는 인지적 재구성 과정으로 보았다(김병수, 1988). 이러한 관점에서 지식은 외부로부터 전달되어 수동적으로 받아들여지는 것이 아니라 개인이 경험을 바탕으로 능동적으로 구성한다. 즉, 같은 현상에 대해서 개인은 그 의미를 다르게 해석할 수 있고, 각자의 해석에 따라 지식은 다르게 구성될 수 있다(김판수 외, 2000). 이러한 관점에서 학습을 설명하는 핵심 개념은 동화(assimilation)와 조절(accommodation)이다. 동화란 새로운 경험을 개인의 기존 지식에 통합하는 것이고, 조절은 새로운 경험이 기존 지식에 맞지 않을 때 기존 지식을 수정하는 것을 말한다. 즉, 동화와 조절을 통하여 기존 지식을 확장하거나 새로운 지식을 학습할 수 있는 것이다. 따라서 학습에 있어서 개인의 선행 지식은 주체적 역할을 하며, 학습자의 적극적이며 자발적인 활동을 통하여 학습이 이루어진다(강인애, 1997).

사회적 구성주의에서는 Vygotsky의 지식에 대한 사회문화적 접근법을 토대로 개인은 사회적 경험에 따라 지식을 구성한다고 보며, 지식 형성에서 상호작용의 역할과 사회 문화적 요인의 영향을 강조한다(Noddings, 1990; Wood, 1995). Vygotsky는 지식이란 사회적 협상의 산물로서 사회적 상호작용을 통하여 공유되는 것으로 보았다. 즉, 사회적 상호작용이 개인의 사고방식을 형성하고, 사회문화적 중재(mediation)에 의해 지식이 구성된다는 것이다(송인섭 외 2006; Santrock, 2018). 이러한 관점에서 학습을 설명하는 핵심 개념은 근접발달영역(zone of proximal development)과 스캐폴딩(scaffolding)이라 할 수 있다. 근접발달영역은 잠재적 발달 수준으로서 학습자가 혼자서는 어렵지만 다른 사람의 도움을 받으면 학습 가능한 수준을 말하며, 스캐폴딩은 근접발달영역까지 발전할 수 있도록 제공되는 모든 유형의 도움을 말한다(김판수 외, 2000). 즉, 사회적 상호작용을 통하여 근접발달영역을 파악하여 적절한 스캐폴딩을 주고 받으면 효과적으로 학습이 일어날 수 있다.

2. 언어 학습과 상호 작용

인간은 사회적 동물로서 끊임없이 다른 사람들과 의사소통하면서 관계를 유지하고 함께 어울려 살아간다. 이러한 점에서 의사소통 능력은 인간성을 유지하기 위해 길러야 할 중요한 능력이다(Lynch, 1996). 또한, 의사소통이란 언어적 수단과 비언어적 수단을 모두 포함하지만 주로 언어를 사용하여 의미를 주고받는 행위이므로 의사소통 능력의 핵심은 언어 사용 능력이라 할 수 있다(Clark, 2016). 따라서 언어 사용 능력을 기르기 위한 학습, 즉 언어 학습은 인간의 기본적인 의사소통 욕구를 해결하기 위해 필요하며, 언어를 사용하여 의미를 주고받기 위해서는 의미를 전달하는 단위로서 다양한 표현을 우선적으로 익혀야 할 것이다(Clark, 2016). 국제화 시대에 다른 나라 사람들과 의사소통을 하기 위해서는 공통으로 사용할 수 있는 영어를 학습할 필요가 있다. 국제어로서 영어 학습의 중요성을 인식하여 우리나라에서도 초등학교부터 영어를 지도하고 있다(교육부, 2015).

언어 학습에 있어서도 상호작용의 역할이 강조되면서 일상생활에서 의미를 주고받는 자연스러운 상호작용과 구별되는 언어 학습에 필요한 구체적인 상호작용 양상을 규명하려는 연구들이 수행되었다(Mackey, 2012; Malamah-Thomas, 1987). 그런데 지금까지 수행된 연구들은 주로 교사와 학습자의 상호작용 측면에서 교사의 언어 사용에 중점을 두었다. 그 예로서 Flanders(1970)는 교사의 언어 사용이 학습에 미치는 영향에 주목하면서 교실 수업에서의 상호작용을 교사의 언어 사용에 중점을 두어 분석하는 ‘Flanders’ Interaction Analysis Categories’를 제안하였다. 이 상호작용 분석 도구는 언어 교육 뿐만 아니라 다른 교과에서도 교사의 언어 사용을 분석하기 위해 널리 사용되었다. 한편, Bower(1980)는 교사와 학습자 간 상호작용에서 학습자의 역할에 주목하면서 교사의 언어 사용과 함께 학생들의 반응을 좀 더 세분화하여 ‘Bowers’ Categories of Verbal Behavior in the Language Classroom’을 제안하였다.

최근에는 상호작용이 학습 과정에 미치는 영향에 주목하면서 언어 학습 과정을 고려하여 상호작용을 분석하려는 시도가 있어 왔다. 그 예로서 Mackey(2012)는 언어 학습 과정을 기본적으로 ‘입력 → 출력 → 피드백 → 출력 수정’으로 보고, 언어 학습에 필요한 상호작용을 이해가능 입력과 이해가능 출력, 피드백, 출력 수정으로 제시하였다. 이해가능 입력은 언어 학습의 출발점으로 학습자의 현재 수준을 넘어서지만 의사소통 상황과 선행 지식으로 충분히 이해할 수 있는 표현을 말한다(Krashen & Terrell, 1983). 이해가능 출력은 이해가능 입력을 사용해 보는 것으로 오류가 있더라도 의미를 전달하는데 별 어려움이 없는 표현을 말한다(Swain, 2005). 피드백

은 이해가능 출력에 대한 반응으로 긍정적 피드백과 교정적 피드백으로 구분되는데, 긍정적 피드백은 의미 전달의 성공을 알리기 위해, 교정적 피드백은 의미 전달의 문제를 해결하기 위해 사용된다(Mackey, 2012). 그리고 출력 수정은 이해가능 출력에 오류가 있는 경우 주로 교정적 피드백의 도움을 받아 오류를 수정한 표현을 말한다(Sato & Lyster, 2007). 언어 학습을 위한 상호작용의 예로서 이 연구에서 수집한 자료를 제시하면 다음과 같다.

S08: (배드민턴하는 그림을 보며) I played badminton yesterday at ten. → 이해가능 입력

S20: 내가 쓸게. (학습지에 문자로 쓴다) I play badminton. → 이해가능 출력

S08: 어제 한 일이니까 played. I played badminton. → 교정적 피드백

S20: I played badminton. → 출력 수정

이러한 상호작용의 한 단위를 에피소드(episode)라고 하며, 에피소드는 상호작용을 양적으로 분석하는데 활용될 수 있다(Lynch, 1996). 한편, 의사소통을 주로 언어 ‘형식’을 사용하여 의미를 주고받는 행위라고 볼 때 언어 학습은 의미 전달에 중점을 두는 학습과 형식 사용에 중점을 두는 학습으로 구분할 수 있다. 이러한 점에서 언어 학습을 위한 상호작용은 의미 전달에 중점을 두는 의미 중심 에피소드와 형식 사용에 중점을 두는 형식 중심 에피소드로 구분하기도 한다(Mackey, 2012). 여기에서 의미 중심 에피소드는 ‘자연스럽게 의미를 전달할 수 있는 능력’으로서 유창성을 기르는데 도움이 되고, 형식 중심 에피소드는 ‘표준어에 맞게 형식을 사용할 수 있는 능력’으로서 정확성을 기르는데 도움이 된다(Brumfit, 1984).

3. 의사소통 활동과 언어 학습

교실 수업에서 학습을 위한 상호작용은 주로 교사와 학생들 사이에서 일어난다. 즉, 도움을 주는 교사가 도움을 받는 학생들과 상호작용을 하면서 그들의 근접발달영역을 파악하여 적절한 스캐폴딩을 제공하면서 학습이 일어나는 것이다(Lantolf, 2000). 학습을 위한 상호작용은 학생들 사이에서도 일어날 수 있는데, 학생들은 서로 간에 스캐폴딩을 주고 받을 수 있을 것이다(Batstone, 2010). 사회적 구성주의와 학습자 중심 교육철학이 널리 받아들여지면서 교실 수업에서 학습자 간 상호작용을 촉진할 수 있는 짝이나 모둠으로 수행하는 활동들이 적용되고 있다. 이 활동들은 주로 학습자 간 상호작용에 초점을 두면서 함께 공동의 목표를 달성하도록 유도하는 활동이다(Nunan, 1998). 이러한 활동들은 학습자 간 상호작용을 유도하는 교육적 수단으로

서, 이를 통해 상호 간에 근접발달영역을 고려한 스캐폴딩을 주고받으면서 학습을 촉진할 수 있다(Barnard & McLellan, 2009).

그런데 학습자 간 상호작용에 관한 연구는 대부분 선행 지식이 많은 성인 학습자를 대상으로 하였다. 언어 학습의 경우에는 중급이나 고급 수준의 성인 학습자가 제공하는 스캐폴딩에 중점을 두었다(Sato & Lyster, 2007; Toth, 2010). 즉, 이러한 학습자들은 선행 지식이 비교적 충분하므로 사회적 상호작용을 통하여 수준이 낮은 학습자에게 적절한 스캐폴딩을 제공할 수 있는 것이다. 그 예로서 Sato와 Lyster(2007)는 성인을 대상으로 학습자 간 상호작용을 분석하였는데, 상 수준의 학습자가 하 수준 학습자에게 다양한 스캐폴딩을 제공하고 있었다. 또한 하 수준 학습자가 핵심 표현을 어느 정도 익힌 후에는 상 수준 학습자가 스캐폴딩을 줄이면서 스스로 학습하도록 유도하였다. 즉, 성인 학습자의 경우에는 학습자 간 상호작용에서도 교사와 학습자 간 상호작용에서 일어나는 양질의 상호작용이 나타날 수 있는 것이다.

이와 같이 학습자 간 상호작용의 효과에 관한 연구는 대부분 선행 지식이 상대적으로 많은 성인 학습자를 대상으로 하였으며, 특히 수준이 높은 학습자가 수준이 낮은 학습자에 제공하는 스캐폴딩에 주목하였다. 그런데 선행 지식이 상대적으로 부족한 초등학생들 사이에서 학습에 도움이 되는 상호작용이 일어나는가, 상호작용이 일어난다면 어느 정도, 어떤 양상으로 일어나는가, 그리고 그러한 상호작용은 학습에 실제 도움이 되는가에 관한 연구는 매우 부족한 실정이다.

Ⅲ. 연구 방법

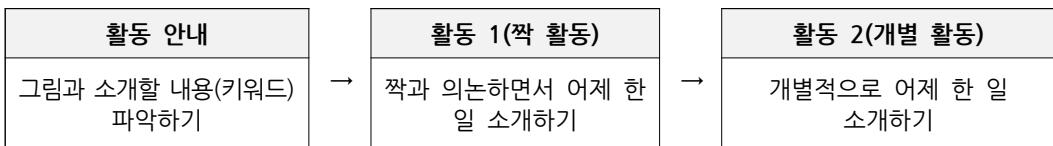
1. 이야기 만들기 활동 구안과 적용

본 연구의 목적은 학습자 간 상호작용과 언어 학습에 중점을 두고, 초등 영어 수업을 중심으로 협력 활동으로서 이야기 만들기 활동에서 학습자 간 상호작용을 파악하고, 그러한 상호작용이 영어 학습에 미치는 영향을 분석하는 것이다. 이를 위해 초등 영어 수준의 다양한 표현을 학습할 수 있도록 ‘어제 한 일’을 주제로 이야기 만들기 활동을 아래와 같이 구안하였다. 이 활동은 학습자 간 상호작용을 촉진할 수 있도록 2명씩 짝을 이루어 서로 의논하면서 수행하도록 하였다. 그리고 짝 활동 후에는 개인별로 어느 정도 영어 학습이 이루어졌는가를 알아보기 위해 개별적으로 활동을 다시 수행하도록 하였다.

- 활동 1(짝활동): ‘어제 한 일’이라 생각하고, 짝과 의논하면서 어제 한 일을 소개해 봅시다.
- 활동 2(개별활동): ‘어제 한 일’이라 생각하고, 어제 한 일을 소개해 봅시다.

① 오전 7시	② 오전 8시	③ 오전 9시	④ 오전 10시	⑤ 오전 11시
				
일어나기	아침식사하기	책읽기	배드민턴하기	자전거타기
⑥ 오후 1시	⑦ 오후 2시	⑧ 오후 4시	⑨ 오후 8시	⑩ 오후 10시
				
식당가기	영화보기	숙제하기	음악듣기	잠자기

우선, 짝 활동에서는 그림을 보고 어제 한 일에 대해 최대한 자세하게 묘사하도록 하였으며, 핵심 표현 사용을 유도하기 위해 우리말 키워드를 제시하였다. 본 연구에 참여한 학생들은 활동 수행에 필요한 주요 표현을 이전 수업에서 이미 학습하였지만, 주요 표현에 대한 선행 학습 정도는 개인별로 다르다고 할 수 있다. 따라서 짝 활동에서 다른 학생과 상호작용하면서 도움을 받아 모르는 표현을 새롭게 익힐 수 있고, 이미 어느 정도 알고 있는 표현은 더욱 유창하고 정확하게 사용할 수 있도록 발전시킬 수 있을 것이다. 이야기 만들기 활동 수행 절차를 도식화하면 [그림 1]과 같다.



[그림 1] 이야기 만들기 활동 수행 절차

2. 연구 대상

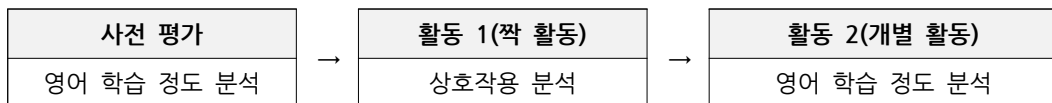
본 연구에서 구안한 협력 활동으로서 이야기 말하기 활동은 대구광역시에 위치한 A초등학교 6학년 B반 24명에게 적용하였다. 사전 평가 결과를 근거로 선행 학습 수준을 보면 학생들은 이야기 말하기 활동을 초등 수준의 영어를 사용하여 충분히 수행할 수 있으리라고 판단되었다. 학생들의 수준에 따라 학습자 간 상호작용이 어떻게 달라지고, 그러한 상호작용이 영어 학습에 어느 정도 도움이 되는가를 알아보기 위해 사전 평가 결과를 바탕으로 상위 50% 이상은 상, 50% 미만은 하로 수준을 정하였다. 여기에서 상, 하 수준은 이 연구를 위해 편의상 설정한 수준이라 할 수 있다. 그리고 학생들의 수준에 따라 동질 집단(상-상 수준, 하-하 수준)과 이질 집단(상-하 수준)으로 나누어 편성하였으며, 집단별 학생 수를 제시하면 <표 1>과 같다. 한편, 이야기 말하기 활동은 방과 후 교육 시간에 수행하도록 하였으며, 학생들의 학습자 간 상호작용을 촉진할 수 있도록 활동 수행 시간을 별도로 설정하지 않았는데 대부분 10분 이내로 활동을 수행하였다.

<표 1> 집단별 학생 수

수준		학생 수(짝수)	합계
동질 집단	상-상	6(3)	12(6)
	하-하	6(3)	
이질 집단	상-하	12(6)	12(6)

3. 상호작용과 표현 학습 정도 분석

이야기 만들기 활동에서 나타난 학습자 간 상호작용과 영어 학습 정도를 알아보기 위해 [그림 2]와 같은 연구 절차를 구안하였다.



[그림 2] 연구 절차

우선, 본 연구에 참여한 학생들의 선행 지식 정도를 파악하기 위해 활동을 수행하는데 필요한 핵심 표현 10개(우리말 키워드)를 선정하고, 이 표현들을 어느 정도 알고 있는가를 유창성(10문

항 10점 만점)과 정확성(10문항 10점 만점)으로 나누어 측정하였는데 구체적인 항목은 다음과 같다.

문항	유창성 측정 항목	정확성 측정 항목
1	I got up at 7. [GOT UP]	I <u>got</u> up at 7.
2	I had/ate breakfast at 8. [HAVE/EAT BREAKFAST]	I <u>had/ate</u> breakfast at 8.
3	I read[red] a book at 9. [READ A BOOK]	I <u>read[red]</u> a book at 9.
4	I played badminton at 10. [PLAY BADMINTON]	I <u>played</u> badminton at 10.
5	I rode a bike at 11. [RIDE A BIKE]	I <u>rode</u> a bike at 11.
6	I went to a restaurant at 1. [GO TO A RESTAURANT]	I <u>went</u> to a restaurant at 1.
7	I watched a movie at 2. [WATCH A MOVIE]	I <u>watched</u> a movie at 2.
8	I did my homework at 4. [DO MY HOMEWORK]	I <u>did</u> my homework at 4.
9	I listened to music at 8. [LISTEN TO MUSIC]	I <u>listened</u> to music at 8.
10	I went to bed at 10. [GO TO BED]	I <u>went</u> to bed at 10.

[그림 3] 유창성과 정확성 측정 항목

유창성과 정확성 측정을 위해서 핵심 표현을 ‘나는 7시에 일어났다’와 같이 우리말로 제시하고, 이에 해당하는 영어 표현을 ‘I got up at seven’과 같이 써 보도록 하였다. 유창성은 ‘자연스럽게 의미를 전달할 수 있는 능력’으로서 핵심 의미를 전달하는 어휘인 ‘get up’을 자연스럽게 표현하였는가를, 정확성은 ‘표준어에 맞게 형식을 사용할 수 있는 능력’으로서 핵심 형식인 과거형 ‘got up’을 정확하게 썼는가를 기준으로 점수를 부여하였다. 그리고 유창성과 정확성 점수를 합산하여 선행지식수준을 파악하였다. 활동에 참여한 학생들의 활동 전 유창성과 정확성 측정 결과는 <표 2>에 제시되어 있다.

<표 2> 학생들의 선행지식수준

집단	학생 수	유창성			정확성		
		평균	<i>t</i>	<i>p</i>	평균	<i>t</i>	<i>p</i>
동질 집단	12	6.83	-0.560	0.293	5.42	0.431	0.337
이질 집단	12	6.92			5.26		

* $p < 0.05$

상호작용은 다양한 방식으로 분석할 수 있는데, 본 연구는 상호작용과 언어 학습에 중점을 두어 언어 학습에 필요한 상호작용을 양적 방법과 질적 방법으로 분석하였다. 양적 방법은 ‘상호

작용이 어느 정도 일어나는가'를 알아보는 것으로, 의미 전달의 기본 단위인 낱말 사용에 중점을 둔 영어 사용의 양과 상호작용의 기본 단위로서 '입력 → 출력 → 피드백 → 출력 수정'으로 구성되는 에피소드의 양을 분석하였다. 그리고 에피소드는 의미 전달에 중점을 두는 의미 중심 에피소드와 형식 사용에 중점을 두는 형식 중심 에피소드로 구분하여 산출하였다. 질적 방법은 '상호작용이 어떤 양상으로 일어나는가'를 알아보기 위한 것이다. 특히, 질적 분석은 '상호작용이 언어 학습에 도움이 되는 방식으로 일어나는가'에 중점을 둔다. 이러한 질적 분석을 위해 입력과 출력, 피드백, 출력 수정의 언어 학습 과정을 고려하여, 언어 학습 과정을 이해하는데 중요한 시사점을 제공할 수 있는 대표적인 상호작용 사례를 제시하고 그 양상을 분석하였다.

학습자 간 상호작용을 통해 실제적으로 언어 학습이 어느 정도 일어났는가를 알아보기 위해 이야기 만들기 활동 전후에 핵심 표현에 대한 학습 정도를 알아보고 그 결과를 비교하였다. 또한, 영어 학습 향상 정도를 알아보기 위해 협력 활동 후에 개별적으로 수행한 개별 활동 결과를 유창성과 정확성 측면에서 분석하고 활동 전 사전 평가 결과와 비교하였다.

IV. 연구 결과

1. 학습자 간 상호작용 분석

가. 양적 분석

초등학생들의 학습자 간 상호작용을 알아보기 위해 이야기 만들기 활동에서 나타난 상호작용을 양적 방법과 질적 방법을 병행하여 분석하였다. 여기에서 상호작용은 기본적으로 '입력 → 출력 → 피드백 → 출력 수정'으로 이루어지는 언어 학습을 위한 상호작용을 말한다. 양적 분석은 '상호작용이 얼마나 일어나는가'를, 질적 분석은 '상호작용이 어떤 양상으로 일어나는가'를 알아보기 위한 것이다. 우선 양적 분석을 위해 영어 사용의 양과 상호작용의 양을 산출하여 집단별 평균으로 제시하였으며, 그 결과는 <표 3>에 제시되어 있다.

〈표 3〉 영어 사용과 상호작용의 양

수준	영어 사용의 양			상호작용의 양			
	전체낱말	신출낱말	신출낱말/ 전체낱말	의미중심 에피소드	형식중심 에피소드	에피소드 합계	
동질 집단	상-상	183.8	68.5	0.37	7.33	5.33	7.7
	하-하	93.3	40.5	0.43	4.67	1.67	5.1
	평균	138.6	54.5	0.39	6.00	3.50	6.40
이질 집단	상-하	161.8	59.3	0.37	7.67	5.67	8.04

영어 사용의 양은 전체 낱말 수와 신출 낱말 수를 평균으로 제시하였는데, 이를 보면 동질 집단에서 전체 낱말 수는 138.6, 신출 낱말 수는 54.5, 이질 집단에서 전체 낱말 수는 161.8, 신출 낱말 수는 59.3으로 나타났다. 상호작용의 양은 유창성을 기를 수 있는 의미 중심 에피소드의 수와 정확성을 기를 수 있는 형식 중심 에피소드의 수를 평균으로 제시하였는데, 동질 집단에서 전체 에피소드의 수는 9.50, 이질 집단에서 전체 에피소드의 수는 13.34로 나타났다. 이 결과를 보면, 성인에 비해 상대적으로 선행 지식이 부족한 초등학생들 사이에서도 학습자 간 상호작용이 어느 정도 일어나고 있고, 수준에 따라 차이가 있음을 알 수 있다. 한편, 상호작용의 양을 의미 중심 에피소드와 형식 중심 에피소드로 나누어 비교하면, 의미 중심 에피소드의 수는 6.56, 형식 중심 에피소드의 수는 4.22로 의미 중심 에피소드가 형식 중심 에피소드보다 더 많음을 알 수 있다. 이는 의사소통의 본질이 의미를 주고받는 것으로 언어 학습에 필요한 상호작용에서도 의미 전달에 중점을 두면서 나타나는 경향이라 할 수 있다.

나. 질적 분석

상호작용의 양적 분석만으로는 언어 학습에 필요한 상호작용이 어떤 양상으로 일어나는가, 특히 영어 학습에 도움이 되는 방식으로 일어나는가를 파악하는데 한계가 있다. 따라서 질적 분석을 병행할 필요가 있는데, 질적 분석은 대표적인 상호작용 사례를 제시하여 구체적인 상호작용 양상을 알아보는 방법이다. 여기에서는 언어 학습 관점에서 상호작용 양상을 이해하고, 상호작용과 언어 학습 관계를 파악하는데 도움이 되는 대표적인 상호작용 사례들을 제시하여 그 양상을 분석하도록 한다. 학생들의 상호작용 양상은 오류 수정 없이 그대로 제시하였다. 언어 학습을 위한 상호작용은 주로 교사와 학습자 사이에서 이루어질 수 있는데 언어 학습 과정에 따라 기본적으로 ‘입력 → 출력 → 피드백 → 출력 수정’으로 구성된다. 이러한 상호작용 양상이

이야기 만들기 활동을 수행하는 초등학교 학생들의 학습자 간 상호작용에서도 나타났다. 그 예로서 S01-S21의 상호작용을 제시하면 다음과 같다.

상호작용의 예 1: S01-S21

S01: I got up at seven. Weather is sunny.

S21: Weather 뭐?

S01: 날씨가 좋다구. Weather is sunny.

S21: Sunny가 좋다는 뜻이야? Weather sunny.

S01: Weather is sunny.

S21: Okay. Weather is sunny.

S01-S21의 상호작용을 도움을 받은 S21의 관점에서 분석하면, S01이 'Weather is sunny'라고 S21에게 입력을 제공하지만 이해하지 못하자 우리말과 함께 이해가능 입력으로서 'Weather is sunny'를 다시 제공하였다. S21이 'sunny'의 의미를 이해하고 'Weather sunny'라고 이해가능 출력을 발화하자, 교정적 피드백으로서 'Weather is sunny'가 다시 제공되었고 오류를 부분적으로 수정할 수 있었다. 즉, 상호작용을 하면서 S01이 제공한 스캐폴딩으로 S21이 새로운 표현을 학습한 것이다.

한편, 주요 표현에 대한 학생들의 선행 지식이 매우 부족한 경우에는 상호작용이 중간에 단절되는 경우가 많았다. 그 예로서 아래에 제시한 S18-S19의 상호작용을 보면, S18과 S19 모두 활동 수행에 필요한 핵심 표현으로서 '자전거를 타다'에 대한 영어 표현을 모르고 있어, 상호작용이 중간에 단절되고 있다. 즉, 초등학교 학생들 사이에서도 언어 학습을 위한 학습자 간 상호작용이 일어나 학습에 도움을 줄 수 있지만, 학습자가 선행 지식이 매우 부족한 경우에는 상호작용을 이어가는데 한계가 있음을 알 수 있다.

상호작용의 예 2: S18-S19

S18: '자전거 타다'가 영어로 뭐지?

S19: 나도 몰라.

S18: I ... bike. 모르겠다.

S19: 그냥 넘어가.

언어 학습을 위한 상호작용은 기본적으로 '입력 → 출력 → 피드백 → 출력 수정'으로 일어나는 것이 바람직하다고 여겨지는데, 이야기 만들기 활동에서 나타난 초등학교 학생들의 학습자 간 상

호작용을 보면 일부 상호작용 양상이 생략되는 경우가 많았다. 특히, 입력의 도움 없이 출력으로부터 시작되는 경우가 많았는데, 이는 활동에 참여한 학생들이 사전에 이미 주요 표현을 어느 정도 학습했기 때문으로 풀이된다. 즉, 활동 수행 전에 입력을 제공받았다고 할 수 있다. 또한, 오류 수정을 위한 피드백에 대해 도움을 받은 학습자가 출력을 수정하는 출력 수정이 생략된 경우도 많았다.

S05-S17의 상호작용을 보면, S17이 출력으로서 'I play badminton'을 발화하자 S05가 출력에서 나타난 오류(I play badminton)에 대해 교정적 피드백을 제공하였고, 이 피드백의 도움을 받아 출력 수정이 이루어졌다. 여기에서 이해가능 입력 없이 상호작용이 시작된 것처럼 보이지만, 'I played badminton'을 배운 상태이므로 S17은 이미 이해가능 입력을 제공받았다고 할 수 있다. 다만, 이 표현에 대한 선행 학습 지식이 아직 정확하게 내재화되지 않은 상태라 할 수 있다.

상호작용의 예 3: S05-S17

S17: I play badminton.

S05: 과거니까 played. I played badminton.

S17: Okay. I played badminton.

다음으로 S03-S10의 상호작용에서는, S10이 이해가능 출력으로서 'I go to sleep'을 발화하자 S03이 출력에서 나타난 오류(I go to sleep)에 대해 교정적 피드백을 제공하였는데, 출력 수정이 이 상호작용 과정에서 외적으로 나타나지는 않았다. S10이 말한 'Okay'를 통해 출력 수정이 내적으로 일어났을 것으로 추정되지만, 추가적인 확인이 필요하였다. 이후에 수행한 개별 활동에서 S10이 쓴 'I went to sleep at ten'을 보면 내적으로 출력 수정이 일어났음을 확인할 수 있었다. 이러한 양상은 S03-S10의 상호작용과 같이 특히 주요 표현에 대한 선행 지식이 비교적 많은 학생들 사이에서 상대적으로 많이 나타났으며, 추가적으로 개별 활동을 확인한 결과 거의 모두 내적으로 출력 수정이 일어났다.

상호작용의 예 4: S03-S10

S10: I go to sleep.

S03: I went to sleep.

S10: Okay.

.....

S10: (I went to sleep at ten.)

언어 학습을 위한 학습자 간 상호작용은 학생들의 선행 지식의 차이가 클수록 더욱 활발하게 나타났는데, 이 상호작용에서는 대부분 선행 지식이 많은 학습자가 선행 지식이 적은 학습자에게 입력과 피드백과 같은 언어적 도움으로서 스캐폴딩을 제공하고 있었다. 그 예로서 S01-S2의 상호작용을 보면, S01이 올바른 입력을 제공하지만 S21의 출력에서 오류가 나타나자, 오류 수정을 위한 교정적 피드백 제공하였고 S21이 오류를 바르게 수정할 수 있었다.

상호작용의 예 5: S01-S21

S01: I had breakfast at eight.

S21: (학습자에 문장을 쓴다) I have

S01: I had, have가 아니라 had, h-a-d. 어제 한 일이니까.

S21: (학습자에 문장을 고쳐 쓴다) I had breakfast.

선행 지식 정도가 비슷한 경우에도 학습자 간 상호작용이 비교적 활발하게 나타났는데, 이 경우에는 대부분 상호 간에 스캐폴딩을 주고 받았다. 반면에 이전에 제시한 S18-S19의 상호작용과 같이 학생들의 선행 지식이 매우 부족한 경우에는 상호작용이 중간에 단절되는 경우가 많았다. 선행 지식 정도가 비슷한 S02-S07의 상호작용을 보면, S02가 말한 'I had cereal breakfast'에 대해 S07이 'cereal'의 의미를 묻자, S02가 입력으로서 스캐폴딩을 제공하여 의미를 이해할 수 있었다. 이후에는 S02가 말한 'I ride'에 대해 S07이 교정적 피드백으로서 스캐폴딩을 제공하여 오류를 수정할 수 있었다.

상호작용의 예 6: S02-S07

S02: I had cereal breakfast.

S07: Cereal?

S02: Cereal. 우유 타서 먹는 거 있자나.

S07: 아, 영어로도 cereal이구나. Okay.

.....

S02: I ride bike.

S07: Rode.

S02: I rode bike.

초등학생들의 학습자 간 상호작용에서도 언어적 도움으로서 스캐폴딩을 제공할 때 대부분

정확한 정보로 도움을 주고받은 반면에 선행 지식이 매우 부족한 학생들의 경우에는 잘못된 정보를 제공하는 경우가 종종 있었다. 그 예로서 S14-S19의 상호작용을 보면, S14가 'badminton'의 철자를 묻자 S19가 'b-e-d-m-i-n-t-o-n'과 같이 잘못된 정보를 제공하고 있다. 이러한 양상은 특정 표현에 대한 선행 학습 지식이 아직 정확하게 내재화되지 않았기 때문으로 풀이된다.

상호작용의 예 7: S14-S19

S19: I play badminton.

S14: (학습지에 문장을 쓴다) 'badminton'을 어떻게 쓰지?

S19: B-e-d-m-i-n-t-o-n.

S14: B-e-d-m-i-n-t-o-n.

언어 학습을 위한 도움으로서 입력과 같은 스캐폴딩은 도움을 주는 사람에 의해 일방적으로 제공되는 경우보다 도움을 받는 사람의 요구에 의해 제공되는 경우가 더 많았다. S12-S16의 상호작용을 보면, S16이 '일어나다'에 대한 영어 표현을 요구하자 S12가 입력으로서 'get up'을 제공하였고, 이를 이용하여 출력을 발화하였다. 다음으로 S06-S11의 상호작용에서는, S11이 이해가능 출력으로서 'I eat pizza'를 발화하고 이에 대한 피드백을 요구하자, S06이 교정적 피드백을 제공하였고 출력 수정이 바르게 이루어졌다. 이와 같은 스캐폴딩은 상호작용을 통해 근접 발달 영역을 고려하여 제공되는 도움으로, 도움을 받는 사람은 자신의 요구에 부합되므로 더욱 집중하여 학습 효과를 높일 수 있다. 도움을 주는 사람의 경우에도 상대방의 수준에 적합한 스캐폴딩을 제공할 수 있을 것이다.

상호작용의 예 8: S12-S16

S12: I ... '일어나다'가 영어로 뭐야?

S16: Get up.

S12: I get up at seven.

상호작용의 예 9: S06-S11

S11: I eat pizza. 'eat' 맞지?

S06: 응. 근데 과거형 ate. I ate pizza.

S11: I ate pizza.

반면에 일방적으로 제공된 입력은 도움을 받는 학습자의 수준에 맞지 않거나 요구에 부합되지 않아 이해가능 입력으로서 역할을 하지 못해 이해가능 출력으로 이어지지 않을 수 있다. 또한, 일방적으로 제공된 교정적 피드백은 긍정적인 피드백으로 인식되어 출력 수정이 외적이거나 내적으로 나타나지 않을 수 있다. 그 예로서 S04-S24의 상호작용을 보면, S04가 입력을 제공하였지만 S24의 이해가능 출력으로 이어지지 않았고, 개별 활동에서도 S24가 쓴 표현은 낱말 수준에 그치고 있다. 또한, S09-S13의 상호작용에서는, S13의 이해가능 출력인 'I do homework'에 대해 교정적 피드백을 제공하였지만 외적으로 출력 수정이 이루어지지 않았고, 개별 활동에서도 같은 오류를 범하였다.

상호작용의 예 10: S04-S24

S04: I ate pizza with mom and dad.

S24:

....

S24: (I pizza)

상호작용의 예 11: S09-S13

S13: I do homework.

S09: Okay. I did homework.

S13: And I go to bed.

....

S13: (I do homework. I go to bed.)

상호작용 분석 결과를 요약하면, 초등학생들 사이에서도 학습자 간 상호작용이 활발하게 일어났으며, 언어 학습에 도움이 되는 방식으로 일어났다. 학습자 간 상호작용은 기본적으로 언어 학습을 위한 '입력 → 출력 → 피드백 → 출력 수정'으로 이루어졌으며, 학습에 필요한 스캐폴딩을 활발하게 주고 받았다. 한편, 선행 지식이 매우 부족한 경우에는 스캐폴딩을 제공하지 못하고 상호작용이 단절되는 경우가 많았다. 또한, 스캐폴딩은 일방적으로 제공되기보다는 주로 도움을 받는 사람들의 요구에 의해서 제공되었다.

2. 영어 학습 향상 정도 분석

학습자 간 상호작용을 통하여 핵심 표현을 어느 정도 학습하였는가를 알아보기 위해, 활동 수행에 필요한 핵심 표현에 대해 나타난 상호작용의 양(의미 중심 에피소드와 형식 중심 에피소드의 수)과 사전 평가에서 측정된 영어 학습 정도(유창성과 정확성), 사후 평가에서 측정된 영어 학습 정도(유창성과 정확성)를 분석하였다. 또한, 사전 평가 결과와 사후 평가 결과를 비교하여 영어 학습의 향상 정도(사전 평가 결과 대비 사후 평가 결과의 향상 정도)를 파악하여 집단별 평균으로 제시하였으며, 그 결과는 <표 4>와 같다.

<표 4> 학습자 간 상호작용의 양과 영어 학습 정도

집단	수준	핵심 표현	상호작용의 양		사전 평가		사후 평가	
			의미중심 에피소드	형식중심 에피소드	유창성	정확성	유창성 (향상도)	정확성 (향상도)
동질집단	상-상	10	4.67	4.33	8.29	6.94	9.52 (14.8%)	7.74 (11.5%)
	하-하	10	3.33	1.67	5.37	3.89	6.02 (11.1%)	4.12 (5.9%)
	평균	10	4.00	3.00	6.83	5.42	7.77 (13.8%)	5.93 (9.4%)
이질집단	상-하	10	6.33	5.33	6.92	5.26	8.63 (24.7%)	6.25 (18.8%)

영어 학습 향상 정도를 사전 평가와 사후 평가 결과로 비교하면 두 집단 모두 향상되었음을 알 수 있다. 구체적으로 동질 집단의 유창성 향상 정도는 14.8%, 정확성 향상 정도는 11.5%이었고, 이질 집단의 유창성 향상 정도는 24.7%, 정확성 향상 정도는 18.8%이었다. 즉, 이질 집단에서 유창성과 정확성 모두 향상 정도가 더 크게 나타났다. 한편, 동질 집단에서는 상-상 수준에서 표현 학습 향상 정도가 더 크게 나타났다. 핵심 표현에 대한 상호작용의 양과 영어 학습 향상 정도의 관계를 알아보면, 상호작용이 활발하게 일어날수록 표현 학습 향상 정도가 크다는 것을 알 수 있다. 즉, 핵심 표현에 대한 상호작용이 가장 많았던 상-하 수준에서 표현 학습 향상 정도가 가장 크게 나타났고, 핵심 표현에 대한 상호작용이 가장 적었던 하-하 수준에서 표현 학습 향상 정도가 가장 작게 나타났다. 이 결과를 보면, 전체적으로 협력 활동에서의 초등학생들의 학습자 간 상호작용이 핵심 표현 학습 향상에 도움이 되었는데, 도움이 되는 정도는 학습자의 수준에 따라 차이가 있음을 알 수 있다.

V. 결론

언어 학습에 필요한 상호작용은 주로 교사와 학습자 간에 이루어질 수 있는데, 본 연구에서 구안한 이야기 만들기 활동에서는 성인에 비해 선행 지식이 부족하다고 여겨졌던 초등학생들의 경우에도 학습자 간 상호작용이 활발하게 나타났으며, 언어 학습에 도움이 되는 방식으로 일어났다. 그런데 언어 학습에 필요한 상호작용의 양과 질은 학생들의 수준, 즉 핵심 표현에 대한 선행 지식의 차이에 따라 조금씩 다르게 나타났다. 본 연구를 통해 얻은 결론을 언어 학습 측면에서 시사점을 중심으로 제시하면 다음과 같다.

첫째, 교사와 학습자, 학습자와 학습자 사이에서 일어나는 상호작용은 언어 학습을 촉진하는데 중요한 역할을 한다. 따라서 교사는 언어 학습에 필요한 상호작용 양상을 파악하여 양질의 상호작용을 제공하거나 학생들 사이의 학습자 간 상호작용을 촉진할 필요가 있다. 둘째, 초등학생들 사이에서도 학습자 간 상호작용이 활발하게 일어나고 학습에 도움을 줄 수 있으므로, 초등학교 수업에서도 상호작용을 촉진할 수 있는 짝이나 모둠 활동을 적용하는 것이 필요하다. 그런데 상호작용의 양과 질은 학생들이 가지고 있는 선행 지식에 따라 달라질 수 있으므로, 활동 수행에 필요한 선행 지식을 어느 정도 갖추도록 하는 것이 필요하다. 셋째, 초등학교 수업에서 짝이나 모둠을 구성할 때 학생들의 선행 지식의 차이를 고려해서 편성하는 것이 바람직하다. 한편, 선행 지식이 매우 부족한 학생들의 경우에는 교사가 도움을 적극적으로 제공하는 것이 필요하다.

한편, 본 연구에서는 초등학생들 사이에서 나타나는 일반적인 학습자 간 상호작용 분석에 중점을 두면서 학생들의 수준에 따른 상호작용의 차이를 심도있게 분석하는데에는 한계가 있었다. 학습자 수준에 따른 학습자 간 상호작용 분석을 위해서는 학생들의 수준을 상, 중, 하 등으로 좀 더 세분하여 그 차이를 비교할 필요가 있다. 또한 연구에 참여한 학생 수가 비교적 많지 않아 상호작용이 언어 학습에 미치는 영향을 통계적 분석 보다는 경향을 파악하는데 중점을 두었다. 따라서 후속 연구에서는 통계적 분석을 통하여 상호작용이 언어 학습에 미치는 영향을 규명할 필요가 있다.

※ 논문 투고일: 2022. 7. 1. ※ 논문 수정일: 2022. 8. 8. ※ 게재 확정일 : 2022. 8. 29.

〈참고문헌〉

- 강인애(1997). **왜 구성주의인가?: 정보화 시대와 학습자 중심의 교육 환경**. 서울: 문음사.
- 교육부(2015). **영어과 교육과정**. 서울: 교육부.
- 김병수(1988). **피아제의 구성주의와 학습**. 서울대학교 대학원 석사학위청구논문.
- 김관수, 박수자, 심성보, 유병길, 임채성, 허승희, 황홍섭(2000). **구성주의와 교과교육**. 서울: 학지사.
- 서소담, 김정렬(2020). 학교급별 영어수업에 나타난 교사·학생 상호작용 분석. **교사교육연구**, 59(1), 39-50.
- 서영진(2017). 국어 수업 대화에서 교사와 학습자의 상호작용 양상. **청람어문교육**, 0(0), 7-41.
- 송인섭, 최명구, 김누리, 남궁정, 박소연, 이회연, 한윤영, 안혜진, 김희정, 김효원(2006). **교육심리학**. 서울: 학지사.
- 이호연(2005). **중학교 과학수업에서 나타나는 교사와 학생의 언어적 상호작용 형태분석**. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위청구논문.
- 홍서영(2018). 사회과 수업에서 의사소통행위에 대한 교사와 학습자의 인식. **사회과교육**, 57(2), 81-97.
- Barnard, R., & Mclellan, J.(2009). Creating a community of learning in New Zealand: a case study of students in a new school. In R. Barnard, & M. Torres-Guzman(Eds.). *Creating classroom communities of learning* (pp. 146-164). Bristol: Multilingual Matters.
- Batstone, R.(2010). Issues and options in sociocognition. In R. Batstone(Ed.). *Sociocognitive perspective on language use and language learning* (pp. 3-23). Oxford: Oxford University Press.
- Bowers, R.(1980). *Verbal behavior in the language teaching classroom*. PhD thesis, University of Reading.
- Brumfit, C.(1984). *Communicative methodology in language teaching: the role of fluency and accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, E.(2016). *First language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flanders, A.(1970). *Analysing teaching behavior*. Reading: Addison-Wesley.
- Krashen, S., & Terrell, T.(1983). *The natural approach*. Hayward: The Alemany Press.
- Lantolf, J.(2000). Introducing sociocultural theory. In J. Lantolf(Ed.). *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 1-26). Oxford: Oxford University Press.
- Lynch, T.(1996). *Communication in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Mackey, A.(2012). *Input, interaction, and corrective feedback in L2 learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Malah-Thomas, A.(1987). *Classroom interaction*. Oxford: Oxford University Press.
- Noddings, N.(1990). Constructivism in mathematics education. In R. Davis, C. Maher, & N. Noddings(Eds.). *Constructivist views on the teaching and learning of mathematics* (pp. 7-18). Reston: National Council of Teachers of Mathematics.
- Nunan, D.(1998). Toward a collaborative approach to curriculum development: a case study. In D. Nunan(Ed.). *Collaborative language learning and teaching*. (pp. 230-253). Cambridge University Press.

- Santrock, J.(2018). *Educational psychology*. New York: McGraw-Hill Education.
- Sato, M., & Lyster, R.(2007). Modified output of Japanese EFL learners: variable effects of interlocutor versus feedback types. In A. Mackey(Ed.). *Conversational interaction in second language acquisition* (pp. 123-142). Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M.(2005). The output hypothesis: theory and research. In E. Hinkel(Ed.). *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 471-484). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Toth, P.(2010). Relevance, cohesion, and the sociocognition of form-focused, teacher-led L2 discourse. In R. Batstone(Ed.). *Sociocognitive perspective on language use and language learning* (pp. 3-23). Oxford: Oxford University Press.
- Wood, T.(1995). From alternative epistemologies to practice in education: Rethinking what it means to teach and learn. In P. Steffe, & J. Gale(Eds.). *Constructivism in education* (pp. 331-349). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

〈Abstract〉

Learner-learner Interaction and Language Learning in Storytelling Activities: Focusing on Elementary English Classes

Kim, Jinyoung¹, Lee, Seungmin²

The core of the learning principle in social constructivism is to identify the learners' zone of proximal development through interaction and to promote cognitive thinking by providing scaffolding. From this point of view, interactions required for learning usually mean teacher-learner interaction but similar interactions can occur between learners in collaborative activities. Considering these points, this study focused on the interaction between learners and language learning and examined the effect of elementary school students' English level on interaction and learning key expressions in cooperative activities. To this end, a collaborative activity was devised and applied to elementary school students. The amount and quality of interaction and the degree of improvement in learning were also analyzed. The results of this study are summarized as follows: First, even in the case of elementary school students, the interaction between learners actively occurred, and it took place in a way that was helpful for language learning. However, the amount and quality of interaction required for language learning were different depending on the students' levels, that is, the difference in their prior knowledge. Second, the degree of learning was improved by the interaction between learners, and the more active the interaction, the greater was the degree of learning. In addition, the students' levels had an important influence on the degree of improvement in learning. In this way, interaction plays an important role in promoting learning, and the amount and quality of interaction may vary depending on learner variables such as the students' levels.

Keywords : storytelling activity, learner-learner interaction, language learning, zone of proximal development, scaffolding

1. Teacher, Joam Elementary School, mopirp@naver.com (Lead Author)

2. Professor, Cheongju National University of Education, smlee88@cje.ac.kr (Corresponding Author)