

## ‘동시적 CMC’와 ‘면대면’에서의 제 2 외국어 학습자들의 담화 구조 비교

김경숙

앨버타 주립대학교

**Kim, Kyung-Sook. (2010). A comparative analysis of ESL learners' discourses in synchronous Computer-Mediated Communication and face-to-face communication. *Modern English Education*, 12(3), 174-205.**

The study aims to investigate how L2 discourses were different in computer-mediated communication (CMC) and face-to-face communication (FTF). Incorporating insights from social interactionist and discourse-analytic perspectives, the study investigated the conversations of Korean English teachers engaging in two activities: an information gap task and role playing, both common second language classroom activities. The results revealed that L2 discourse patterns constantly changed on their own in every activity, regardless of communication modes or activity types. This indicates that L2 practices were not singularly conditioned by the influences of a particular factor, and were rather constantly shaped by multiple factors and their relationships to each other. The results also showed that L2 learners tend to add more contextual information to their messages in CMC than in FTF. This is due to the lack of turn taking systems and visual cues in CMC which seemed to widen the intersubjective gap among the participants. In addition, it is also suggested that a large intersubjective gap in CMC made it difficult for L2 participants to pick up language skills or communication skills from their CMC experiences and apply them to their next practices.

[multimedia language teaching/CMC/comparative discourse analysis  
멀티미디어 언어 교육/컴퓨터 매개 통신/비교 언어 분석]

### I. 서론

1990년 이후 급속하게 발전한 통신 기술의 덕택으로 인터넷이 원격 교육 분야뿐 아니라, 외국어 학습 분야에서 획기적인 도구로 등장하기 시작했다. ‘CMC(computer-mediated communication)’로 불리고 있는 인터넷 통신 수단은 먼 곳에 떨어져 살고 있는 외국어 학습자들과 원어민들을 연결해서 직접적인 상호

대화를 가능하게 했다는 점에서 많은 외국어 학습자들로부터 큰 기대와 관심을 모았다(Kaufman, 1998).

그 동안의 연구 발표에 따르면 ‘CMC’ 활동은 여러 가지 면에서 ‘면대면’ 활동에 못지않은 교육적인 이점과 효율성을 가지고 있다고 한다. 예를 들어서, ‘CMC’ 활동은 모든 학습자들에게 균등한 참여 기회를 제공할 뿐만 아니라 (Beauvois, 1992; Chun, 1994; Kelm, 1992; Kern, 1995; Warschauer, 1996), 수줍음이 많거나 학습 동기가 낮은 학생들까지도 대화 활동에 적극적으로 끌어들이는다(Beauvois, 1992; Kelm, 1992). 뿐만 아니라, ‘CMC’ 활동은 교사들이 대화를 독점하는 것을 방지하여 교사 중심의 수업을 탈피하게 하며, 편안한 학습 환경을 조성함으로써 학생들이 더 자유롭게 적극적으로 대화 활동에 참여하도록 유도한다(Kern, 1995; Smith, 2004; Warschauer, 1996).

2000년대 이후에는 채팅이나 화상 대화와 같은 ‘동시적(synchronous) CMC’의 발전이 급격히 이루어지면서, ‘동시적 CMC’와 ‘면대면’ 환경에서 사용된 담화를 직접 비교 분석한 연구들도 나타나기 시작했다(Blake, 2000; Blake & Zyzik, 2003; Fitze, 2006; Kitade, 2000; Lee, 2001, 2002; Pellettieri, 2000; Smith, 2003, 2004; Sotillo, 2000; Toyoda & Harrison, 2002; Vandergriff, 2006; Yanguas, 2010). 이 연구들은 ‘동시적 CMC’에서 사용되는 학습자 언어가 여러 가지 면에서—실시간 대화라는 점, 1인칭을 사용한다는 점, 강조의 의미를 전달할 수 있다는 점 등—‘면대면’에서 사용되는 언어와 비슷한 점이 많다고 강조하면서도(Smith, 2003), ‘면대면’을 통한 대화 활동보다 ‘동시적 CMC’를 통한 대화 활동에서 학습자들의 참여도가 높아지고 학습자들의 언어 사용량도 늘었다고 보고했다.

그러나 이러한 연구들은 대부분 학습자들의 참여 횟수라든가, 문장의 길이, 총 단어 수를 양적으로 비교한 연구 수준에 머물고 있어서 두 환경에서 사용되는 언어의 질적인 차이점에 대해서는 아직도 알려진 것이 별로 없는 실정이다. 학습자들이 사용한 어휘의 다양성이나 구문의 형태를 비교함으로써 두 환경에서의 언어의 질을 비교 조사한 연구들(Chun, 1994; Kern, 1995; Vandergriff, 2006; Warschauer, 1996)조차 상반된 결과를 내어 놓고 있어서 두 환경에서의 학습자들의 언어의 길이 구체적으로 어떻게 다른지에 대한 논쟁은 아직도 명확히 밝혀지지 않은 상태다. Ortegar(1997)는 언어의 질에 대한 비교 연구가 턱없이 부족한 까닭은 학습자들의 언어를 비교 분석할 수 있는 마땅한 분석 방법이 아직 개발되지 못했기 때문이라고 주장했다.

이전의 많은 비교 연구들이 양적인 분석 방법에 치우쳐 있었고, 양적인 분석 방법들이 두 환경상에서의 언어의 질적인 차이점에 대해서 심도있는 정보를 제공하지 못했다는 사실을 주목하여, 본 연구는 질적인 분석과 양적인 분석을 동시에 함께 수행하여 ‘동시적 CMC’ 환경과 ‘면대면’ 환경에서 사용된 학습자들의 담화 구조의 차이점을 조사해보기로 하였다. 즉, 본 연구의 목적은 두 환경에서의 담화를 우선 양적으로 비교 분석하고, 분석된 양적 자료를 질적인 분석 방법으로 재조명해봄으로써 두 환경 상에서 학습자들이 사용한 언어의 차이점을 심도있게

살펴보고자 한다. 이러한 연구 목적을 수행하기 위하여 다음과 같은 연구 문제를 설정하였다.

1. 제2언어로서의 영어 학습자들은 ‘동시적 CMC’와 ‘면대면’ 환경 활동에서 같은 패턴의 담화 구조를 사용하는가? 만일 다르다면 그 차이점은 무엇인가?
2. 제2언어로서의 영어 학습자들은 ‘동시적 CMC’와 ‘면대면’ 환경 활동에서 질적으로 같은 구조의 언어를 사용하는가? 만일 다르다면 그 차이점은 무엇인가?

## II. 담화 분석 모델과 이론적 배경

본 연구는 ‘동시적 CMC’ 환경과 ‘면대면’ 환경에서의 담화를 양적인 방법과 질적인 방법으로 조사하기 위하여 제2언어로서의 영어 학습 분야에서 사용되고 있는 담화분석법들을 살펴보았다. 그 결과, 여러 분야에서 다양한 방식으로 발전되어 온 담화분석법(discourse analysis)이 제2언어로서의 영어 학습 분야에서는 주로 두 가지 접근 방식으로 나누어진다는 것을 알 수 있었다. 첫 번째 접근 방식은 담화가 일어나는 맥락을 통해 담화의 의미를 설명해가는 질적 해석법으로서 Garfinkel(1967)과 Schegloff(1987)에 의해서 만들어진 ‘대화분석법(conversation analysis)’이 널리 알려져 있다. 최근 제2언어로서의 영어 교육 분야에서 많은 연구자들(Marker & Kasper, 2000; Mondada & Doehler, 2004; Young & Miller, 2004)의 관심을 모으고 있는 ‘대화분석법’은 학습자들의 언어 행동을 관찰하고 세부적인 언어 행동을 보여주는 대화 텍스트를 발췌하여 담화를 분석하는 방식을 따르고 있다.

대화분석법의 강점은 Sacks, Schegloff와 Jefferson(1974)에 의해서 제시된 ‘말차례 규칙’이다. ‘말차례 규칙’은 연속적인 담화에서 각 참여자의 발화의 시작과 마감을 명확하게 결정해줌으로써 담화의 흐름을 분석하는데 매우 유용하다. ‘말차례 규칙’은 발화의 마감이 이루어지는 때를 다음과 같이 규정하고 있다. 이전 발화의 마감은 1) 현 발화자가 다음 발화자를 선택했을 때, 2) 아무런 발화 선택이 이루어지지 않은 상태에서 다음 발화자가 자신을 발화자로 선택했을 때, 3) 현 발화자나 다음 발화자가 아무런 발화 선택을 하지 않은 상태에서 현 발화자가 발화를 계속할 때 이루어진다고 규정한다.

대화분석법의 연구자들은 담화와 담화적 행동을 꼼꼼하게 필사하고 필사된 담화를 ‘말차례 규칙’을 이용하여 분석한 후, 대화에서 어떤 참여자들의 발화가 어떻게 선행되고, 또 다음 발화가 어떤 방식으로 유도되었는지를 지속적으로 관찰함으로써, 담화 과정에서 표면적으로 드러난 각 참여자들의 성향과 상호적 관계, 그리고 학습 행위까지도 체계적으로 조사한다(Kitade, 2000). 그러므로 대화분석법은 참여자들의 성향이나 상호적 관계, 언어적 행동의 원인을 설명해 줄

수 있는 대화 사례들을 세밀하게 수집하고 그 사례들에서 일어나는 대화 과정을 세밀하게 관찰해야 한다.

두 번째 접근 방식은 연구자가 직접 설계한 언어 분석 모델을 통하여 학습자의 언어적 능력을 조사하는 방법으로서 가장 대표적인 방법으로는 Sinclair와 Coulthard(1975)의 담화분석법(일명, Initiation-Response-Feedback 모델)을 꼽을 수 있다. IRF 모델은 교실 담화를 분석하는 언어 교육 분야의 연구자들(Cullen, 2002; Hall, 2010; Jonathan, 2006)에 의해서 널리 사용되어온 담화 분석법이다. IRF 모델은 상호 작용적 ‘대화 구조(element of structure)’가 기본적으로 ‘발단(initiation),’ ‘반응(response),’ ‘후속 반응(follow-up)’과 같은 3가지 구조로 이루어져 있으며, 이러한 대화 구조는 ‘발단(opening),’ ‘응답(answering),’ ‘후속반응(follow-up)’과 같은 3가지 언어 행동(move)들로 나타난다고 설명하고 있다.

그러나 ‘발단,’ ‘대답,’ ‘후속 반응’인 IRF 모델은 교실에서 교사와 학생간의 일대일 상호작용을 중심으로 만들어진 모델이라는 한계점 때문에, 후에 Coulthard와 Montgomery(1981)와 Francis와 Hunston(2002)에 의해서 일상 담화 행동까지 포괄하여 분석할 수 있는 모델로 재구성되고 발전되었다. Francis와 Hunston에 의해서 새로이 구성된 언어 행동들은 ‘조직’(framing), ‘발단(opening),’ ‘응답(answering),’ ‘유도(eliciting),’ ‘정보제공(informing),’ ‘승인(acknowledging),’ ‘지시(directing),’ ‘행위(behaving)’의 8가지 언어 행동으로 이루어져 있다. Francis와 Hunston이 제시한 여러 가지 언어 행동들에 대한 정의는 표 1에서 제시되었다.

표 1  
담화 구조를 구성하는 8가지 언어 행동 (Francis & Hunston, 2000)

언어 행동	정의
조직(framing)	담화에서의 경계(boundary)를 표시하는 언어 행동.
발단(opening)	대화를 시작하거나, 대화 구성 방식을 정하고 그 구성 방식을 확정받는 언어 행동.
대답(answering)	대화에 참여하겠다는 의사를 표시하고, 상대방이 정한 구성 방식에 대하여 동의나 거절의 확답을 제공하는 언어 행동.
유도(eliciting)	정보, ‘예,’와 ‘아니오’의 결정, 동의, 명확성, 반복 등을 요구하는 언어 행동. 질문, 제안 등이 포함된다.
정보제공(informing)	정보를 제공하거나 이전의 ‘유도 행동’에 대하여 적절한 또는 부적절한 답을 제공하는 언어 행동.
승인(acknowledging)	긍정적이거나 부정적인 후속 반응을 제공하는 언어 행동. 종결, 반응, 수용, 지지, 항의 등.
지시(directing)	당장 또는 향후 행동을 용구하는 언어 행동.
행위(behaving)	앞선 발화에 맞추어 행위를 제공하는 언어 행동.

그러나 본 연구는 영어 학습자들의 담화에 대한 보다 구체적인 정보를 얻기 위하여 Francis와 Hunston(2002)의 언어 행동들 중 몇 가지 언어 행동들은 좀 더 세부적으로 분류하였다. 즉, Francis와 Hunston의 언어 행동 중에서 ‘발단’은 ‘대답을

받은 발단(responded initiation),’과 ‘대답을 받지 못한 발단(disregarded initiation),’으로 나누었으며, ‘정보제공’ 발화중에서 다음 발화자가 이전 발화자의 발화 내용과 관련없는 부적절한 대답을 독백처럼 발화했을 경우에는 ‘무관련 대답(unrelated informing)’으로 분류하였다. 그러므로, 표 2에서 보듯이, 본 연구의 담화 분석을 위하여 구체적으로 세분화된 언어 행동들은 ‘대답을 받은 발단,’ ‘대답을 받지 못한 발단,’ ‘유도,’ ‘정보제공(또는 대답),’ ‘무관련 대답,’ ‘후속반응’의 6가지로 구성되었다. 또한, 본 연구의 목적이 주제(episode)를 중심으로 발생하는 담화 과정에 초점을 맞추고 있었기 때문에 Francis 와 Hunston의 언어 행동들 중에서 대화의 시작, 마무리, 대화 계획과 조직, 지시 행위에 관련된 언어 행동들인 ‘조직(framing),’ ‘응답(answering),’ ‘지시(directing)’와 ‘행위(behaving)’에 관련된 자료는 분석 자료에서 제외시켰다.

표 2

## 담화 분석을 위하여 세분화된 언어행동

언어 행동	정의
대답을 받은 발단 (responded initiation)	새로운 주제의 대화를 시작하는 언어 행동 중에서 다음 발화자로부터 ‘유도,’ ‘정보제공,’ ‘후속 반응’ 등의 상호 작용을 끌어낸 발화.
대답을 받지 못한 발단 (disregarded initiation)	새로운 주제의 대화를 시작하는 언어 행동 중에서 다음 발화자로부터 ‘유도,’ ‘정보제공,’ ‘후속 반응’ 등의 어떤 상호 작용도 끌어내지 못한 발화.
유도(eliciting)	정보, ‘예,’와 ‘아니오’의 결정, 동의, 명확성, 반복 등을 요구하는 언어 행동. 질문, 제안 등이 포함된다.
정보제공(또는 대답) (informing)	정보를 제공하거나 이전의 ‘유도 행동’에 대하여 적절한 또는 부적절한 대답을 제공하는 언어 행동.
무관련 대답 (unrelated informing)	발화자가 이전 발화자의 ‘유도,’ ‘대답,’ ‘정보제공’ 발화 내용과 관련없이 독백처럼 말하는 발화.
후속반응 (follow-up)	긍정적이거나 부정적인 후속 반응을 제공하는 언어 행동. 종결, 반응, 수용, 지시, 항의 등.

또한, 본 연구는 Francis와 Hunston(2002)의 언어 행동 모델에서 제시한 학습자들의 사회적 언어 행동뿐만 아니라 학습자들의 언어적 능력도 동시에 분석할 수 있는 방법을 모색하였다. 이전의 담화 분석 방법들은 학습자들의 사회적 언어 행동이나 또는 언어적 능력 중에서 어느 한쪽에만 치중하는 양상을 보여왔다. 이러한 단점을 극복하기 위해서 본 연구는 Widdowson(1989)의 이중 언어 처리 방식에 대한 연구를 참고로 하여 학습자들의 사회적 언어 행동뿐만 아니라 그들의 언어적 능력도 함께 분석할 수 있는 틀을 마련하고자 하였다.

Widdowson(1989)은 외국어 학습자들이 외국어를 사용할 때 이중의 언어 처리 방식을 이용한다고 설명하고 있다. 외국어 학습자들은 이용할 정보가 용이한 상태에서 시간 제약을 받으면 어휘적 모드의 언어를 사용한다고 한다. 어휘적 모드에는 낱개의 단어뿐만 아니라, 여러 개의 단어가 균집하여 마치 하나의 단어처럼 사용되는 어휘 뭉치들도 포함된다. 어휘 뭉치는 하나의 단어처럼

머릿속에 저장되기 때문에, 외국어 학습자들이 언어를 조립할 때 창의적 사고력이 없이 기억 장치에서 즉각적으로 끌어낼 수 있는 군집 어휘들이다. 반면에, 정확성이나 창의성이 필요한 언어활동에서는 학습자들은 문법적 구문을 만들어내기 위해서 언어적 사고력을 필요로 하는 언어 모드를 더 많이 사용하게 된다. 따라서 언어활동이 어떤 방식의 정보 처리 과정을 얼마만큼 요구하느냐에 따라서 학습자들은 이중의 언어 처리 방식에서 어떤 방식의 언어 모드를 사용할지를 선택하여 결정한다(Skehan, 1996).

이러한 연구 결과를 참고로 하여, 두 환경 상에서 참여자들이 사용한 ‘정보제공’ 구조를 두 가지 구조로 분류하였다. 그 두 가지 구조는 언어적 사고력이 없이 즉각적으로 나올 수 있는 ‘상투적 모드(formulaic mode)’의 언어 구조와 사고를 필요로 하는 언어 구조인 ‘사고적 모드(structured mode)’의 언어 구조이다. 예를 들어서, ‘상투적 모드’의 대답들은 “네(Yes),” “아니오(No),” “좋아요(OK),” “그렇게 생각해요(I think so),” “알아요(I know),” “맞아요(Right),” “물론이죠(Sure),” 등의 상투적 대답과, “있어요(I have. 또는 There is (noun)),” “없어요(I don’t have 또는 There isn’t) 등의 표현, 그리고 이전 대화자의 언어를 그대로 반복하는 표현 등을 ‘상투적 모드’로 지정하였으며, 그 이외의 대답들은 ‘사고적 모드’로 지정하였다. 그러나 다음 참여자가 이전 참여자의 질문과 관계없는 정보를 독백처럼 발화했을 경우에는, 언어의 해당 구조와 상관없이 ‘무관련 대답’으로 분류하였다. 담화 사례 1은 표2의 ‘담화 분석을 위하여 세분화된 언어 행동’을 이용하여 분석한 담화 사례이다.

담화 사례 1: 그룹 1의 ‘면대면’ 환경에서의 ‘정보차 활동’ 대화

- 1 용일: And he he’s wearing a check pattern shirts. (발단 - 대답을 받지 못한)
- 2 순희: [blowz]. His head is [boulz]. (발단 - 대답을 받은)
- 3 철수: bald? (유도)
- 4 순희: bald. (정보제공 - 상투적 모드)
- 5 철수: Not bald (정보제공 - 상투적 모드)
- 6 순희: Not bald? Do you have many hairs? (유도)
- 7 철수: Yeah. (정보제공 - 상투적 모드)
- 8 순희: Really? (유도)
- 9 용일: A little bald. (정보제공 - 사고적 모드)
- 10 순희: Yeah, (후속반응)

### III. 연구 방법

#### 1. 연구 대상

2005년 7월 캐나다 앨버타 대학에서 한 달 기간의 영어 연수 프로그램에 참가하고 있던 18명의 한국인 영어 교사들이었으며 본 연구에 참여한 시기는 캐나다에 온 후 15일이 지난 시기였다. 영어 연수 참가자 연령층은 20대에서 50대까지 다양했고 모두 한국의 중, 고등학교에서 영어를 가르치는 직업 영어 교사들이었기 때문에 컴퓨터에서 영어 문장을 타이핑하는 일에 익숙해 있었다(표 3 참조). 한 달간의 영어 연수 프로그램 중 자체적으로 시행한 참여자들의 영어 실력 평가에 따르면 참여자들의 영어 실력은 ACTFL 언어 능숙도 기준(ACTFL Proficiency Guidelines)에 따라서 낮은 중급(Intermediate-Low)에서 높은 중급(Intermediate-High) 수준에 해당되었다. ACTFL 언어 능숙도 기준은 학습자들이 언어를 얼마나 잘 구사하는가를 평가하는 언어 능숙도에 대한 기준 지침서이다(표 4 참조).

표 3

## 연구 참여자들에 대한 통계

나이	성별	영어 학습 기간	컴퓨터 경험
30대: 7명 40대: 9명 50대: 2명	여성: 9명 남성: 9명	1-5 년: 1명 6-10 년: 6명 11- 20 년: 4명 20 년 이상: 8명	이메일: 10명 전자게시판: 3명 CMC(채팅): 8명 기타: 3명

표 4

## ACTFL 언어 능숙도 기준(ACTFL Proficiency Guidelines)(Hardley, 1993)

기준	정의
낮은 중급 (Intermediate-Low)	매우 제한된 상황에서 사회적이고 상호활동적인 과제를 성공적으로 처리할 수 있다. 간단한 질문을 던지고 대답할 수 있으며, 간단한 문장의 면대면 대화를 유지할 수 있다. 그러나 매우 제한된 방식으로 대화하며, 언어적으로 부정확한 발화가 자주 발생한다.
중간 중급 (Intermediate-Mid)	복잡하지 않은 대화로 구성된 다양한 사회적 상황에서 상호 작용적 과제를 성공적으로 처리할 수 있다. 자신과 가족에 대한 주제 외에도 개인적인 이력이나 여가 활동을 주제로 한 간단한 대화에도 참여할 수 있다.
높은 중급 (Intermediate-High)	복잡하지 않은 대화로 구성된 다양한 사회적 상황에서 과제를 대부분 성공적으로 처리할 수 있다. 대화를 시작, 유지하고 마무리하는데 필요한 전략을 상황과 주제에 맞게 사용할 줄 안다. 그러나 제한된 어휘 능력으로 인하여 여전히 언어적 실수가 자주 발생한다.

## 2. 연구 절차 및 도구

‘동시적 CMC’ 환경과 ‘면대면’ 환경에서의 대화 활동을 수행하기 위해서 18명의 참여자들은 세 사람씩 무작위로 짝을 지어 6 그룹을 구성했다. 그리고 각 그룹은 두

가지 활동, 즉 ‘정보차 활동(information gap)’과 ‘역할 놀이 활동(role playing)’을 ‘동시적 CMC’와 ‘면대면’의 두 가지 환경에서 수행하였다. 또한, 환경상의 익숙도가 참여자들의 언어 구조에 영향을 주었는지를 측정하기 위하여, 세 그룹은 ‘동시적 CMC’(그룹 1,2,3)에서 활동을 시작하였고, 세 그룹은 ‘면대면’(그룹 4,5,6)에서 활동을 시작하였다(표 5 참조). ‘동시적 CMC’ 활동은 마이크로소프트사의 MSN 메신저 프로그램이 사용되었다. MSN 메신저 프로그램은 당시 웹상에서 널리 사용되는 문어 중심의 채팅 프로그램 중의 하나였으며, 다중의 동시적 대화가 가능하고, 참여자들의 대화 내용과 행동을 쉽게 저장할 있다는 장점 때문에 연구 활동 매체로 선정되었다. 각 활동은 1시간으로 지정되었으나, 어떤 그룹은 지정된 시간보다 일찍 활동을 끝마쳤기 때문에 실제 참여자들이 사용한 각 대화 활동 시간은 다소 변화가 있었다.

표 5  
환경상의 익숙도를 조사하기 위한 그룹 활동 조직

	첫째 날 오전	첫째 날 오후	둘째 날 오전	둘째 날 오후
그룹 1, 2, 3	면대면 정보차	면대면 역할 놀이	동시적 CMC 정보차	동시적 CMC 역할 놀이
그룹 4, 5, 6	동시적 CMC 정보차	동시적 CMC 역할 놀이	면대면 정보차	면대면 역할 놀이

대화 활동을 위해서 세 장씩의 그림들이 각 그룹마다 제공되었으며, 그 그림들은 똑같이 보이지만 약간의 차이점들을 갖고 있는 그림(부록 1 참조)이었다. 참여자들은 상대방의 그림을 보지 않고 영어를 사용하여 서로간의 그림의 차이점을 찾아내는 것이 ‘정보차 활동’의 과제 목표였다. 제2언어 학습 교실에서 널리 사용되고 있는 ‘정보차 활동’은 학습자들이 대화를 통하여 서로 부족한 정보를 교환함으로써 과제 목표를 수행해나가는 활동이다. ‘정보차 활동’은 학습자들이 의사를 정확히 전달해야만 부족한 정보를 찾아낼 수 있기 때문에 학습자들 간의 의미 협상(negotiation of meaning)이 빈번하게 일어난다는 특성이 있다.

반면에 ‘역할 놀이 활동’에서는 각 학습자들에게 특정한 역할이 주어지고, 학습자들이 그 역할에 따라서 자유롭게 이야기를 창작해내는 활동이다. ‘역할 놀이 활동’은 지정된 목표를 수행해야 하는 ‘정보차 활동’과는 달리 수행 목표가 개방되어 있어서 학습자들로 하여금 창의적이고 자유로운 언어 표현을 쓰게 한다는 장점을 가지고 있다. 참여자들은 ‘정보차 활동’이 끝난 후, ‘정보차 활동’에서 사용한 같은 그림을 가지고 ‘역할 놀이 활동’을 수행하였으며, 참여자들의 ‘면대면’ 활동 대화는 모두 디지털 비디오 카메라와 녹음기를 이용해서 녹화/녹음되었고, 참여자들의 ‘동시적 CMC’ 활동 대화도 컴퓨터상에서 텍스트 형태로 저장되었다. 총 여섯 그룹이 두 환경 상에서 각기 두 가지 활동에 참여했으므로, 총 24가지 대화 자료가 수집되었다. 또한, 연구 참여자들의 인구 조사 및, 컴퓨터의 사용 수준, 연구 활동 참여에 대한 의견을 조사하기 위한 설문



조사 자료도 대화 활동이 수행된 직후에 바로 수집되었다.

#### IV. 연구 결과

##### 1. 참여자들의 담화 행동 패턴 비교

총 24개의 그룹 활동 대화는 세분화된 언어 행동들을 이용하여 카테고리별로 분류되었으며, 카테고리 별로 분류된 언어 행동들은 그룹별로 개수가 합산되었다. 표 6에서 보듯이, 그룹 1의 각 개인이 사용한 언어는 언어 행동별로 먼저 분류된 후, 합산되었다. 예를 들어서, 그룹 1이 ‘면대면’에서 ‘정보차 활동’을 하는 동안 참여자 A가 발화한 문장들 중에서 ‘대답을 받은 발단’ 언어 행동들을 모두 합산하여 표 6에서 보듯이 ‘28’개로 적어 넣었다. 그리고 나서, 그룹 1이 사용한 총 발화 중에서 참여자 A의 ‘대답을 받은 발단’ 언어 행동이 차지하는 비율을 표 7에서 보듯이 산출해내었다. 다른 활동(‘CMC’의 ‘정보차 활동’, ‘면대면’의 ‘역할 놀이 활동’, ‘CMC’의 ‘역할 놀이 활동’)에서의 그룹 1의 비율도 표 8, 9, 10에서 보듯이 같은 방식으로 산출되었다. (그룹2, 3, 4, 5, 6의 산출된 비율은 부록 2 참조).

표 6

‘면대면’의 ‘정보차 활동’에서의 그룹 1의 개인별 담화 구조의 빈도 수

참여자	대답을 받은 발단	대답을 받지 못한 발단	유도	무관련 대답	사고적 모드	상투적 모드	후속 반응	총계
A	28	1	87	0	47	42	61	266
B	36	1	50	0	47	40	51	225
C	12	0	18	0	23	35	14	102
총계	76	2	155	0	117	114	129	593

산출된 비율을 통해서 각 참여자가 어느 정도의 비율로 대화에 참여했는지, 각 참여자는 어떤 언어 행동에 어느 정도로 참여했는지 (‘발단,’ ‘유도,’ ‘정보제공,’ ‘무관련 대답,’ ‘후속반응’ 중에서), 각 참여자는 어떤 모드의 정보제공을 어느 정도로 사용했는지 (‘상투적 모드’ 혹은 ‘사고적 모드’ 중에서) 등의 여러 가지 대화 패턴을 산출해낼 수 있었다. 그리고 산출된 대화 패턴은 그룹별(예를 들어, 그룹 1과 그룹 2), 활동별(‘정보차 활동’ 혹은 ‘역할 놀이 활동’), 그리고 환경별(‘동시적 CMC’ 혹은 ‘면대면’ 통신)로 비교되었다. 이러한 비교를 통해서, 참여자들의 언어 행동이 ‘동시적 CMC’ 환경과 ‘면대면’ 환경에서 어떤 패턴을 가지고 변화했는지를 살펴보기로 하였다.

표 7

‘면대면’의 ‘정보차 활동’에서의 그룹 1의 총 발화 대 개인별 담화 구조의 빈도율

참여자	대답을 받은 발단	대답을 받지 못한 발단	유도	무관련 대답	사고적 모드	상투적 모드	후속 반응	총계
A	4.72	0.16	14.67	0	7.92	7.08	10.27	44.82
B	6.07	0.16	8.43	0	7.92	6.74	8.59	33.91
C	2.02	0	3.03	0	3.87	5.90	2.35	17.17
총계	12.81	0.32	26.13	0	19.71	19.72	21.21	

표 8

‘CMC’의 ‘정보차 활동’에서의 그룹 1의 총 발화 대 개인별 담화 구조의 빈도율

참여자	대답을 받은 발단	대답을 받지 못한 발단	유도	무관련 대답	사고적 모드	상투적 모드	후속 반응	총계
A	2.92	0.32	2.6	0	8.12	5.19	5.84	24.99
B	5.52	2.6	4.55	0.65	6.82	3.25	6.49	29.88
C	7.79	4.22	7.47	0.65	9.74	4.22	11.04	45.13
총계	16.23	7.14	14.62	1.3	24.68	12.66	23.37	

표 9

‘면대면’의 ‘역할놀이 활동’에서의 그룹 1의 총 발화 대 개인별 담화 구조의 빈도율

참여자	대답을 받은 발단	대답을 받지 못한 발단	유도	무관련 대답	사고적 모드	상투적 모드	후속 반응	총계
A	2.61	0	21.27	0	8.96	2.99	11.94	47.77
B	0	0	6.34	0	7.84	3.36	8.21	25.75
C	1.49	0	7.09	0	11.19	2.99	3.73	26.49
총계	4.1	0	34.7	0	27.99	9.34	23.88	

표 10

‘CMC’의 ‘역할놀이 활동’에서의 그룹 1의 총 발화 대 개인별 담화 구조의 빈도율

참여자	대답을 받은 발단	대답을 받지 못한 발단	유도	무관련 대답	사고적 모드	상투적 모드	후속 반응	총계
A	0.93	0	10.28	0	5.61	0	5.61	22.43
B	4.67	3.74	7.48	2.8	8.41	1.87	8.41	42.05
C	8.41	0.93	4.67	11.21	5.61	0	5.61	35.5
총계	14.01	4.67	22.43	14.01	19.63	1.87	19.63	

## 1) '발단'('대답을 받은 발단'과 '대답을 받지 못한 발단') 비율 비교

두 환경의 담화 행동 패턴에 대하여 양적 분석을 통하여 드러난 가장 두드러진 차이점은 '동시적 CMC'에서의 '발단'의 비율이 '면대면' 환경에 비해서 높게 나타났다는 점이다. 각 그룹의 '발단' 비율은 각 그룹의 전체 발화중에서 '발단' 발화가 차지하는 비율이다. '발단'의 평균 비율은 'CMC'의 '정보차 활동'에서 27.95%, 'CMC'의 '역할 놀이 활동'에서 13.56%, '면대면'의 '정보차 활동'에서 8.86%, '면대면'의 '역할 놀이 활동'에서 5.4%로 나타났다. 표 11에서 보듯이, '발단'의 비율은 '면대면' 활동에서보다 'CMC' 활동에서 높게 나타났으며, 특히, 'CMC'의 '정보차 활동'에서 급상승했다는 것을 알 수 있다. 다시 말해서, '면대면' 활동에서보다 'CMC' 활동에서, '역할 놀이 활동'에서보다 '정보차 활동'에서 더 많은 주제가 발단되었다는 것을 알 수 있다.

표 11

## '면대면' 활동과 '동시적 CMC' 활동에서의 참여자들의 '발단' 비율

	면대면 정보차	면대면 역할 놀이	CMC 정보차	CMC 역할놀이
그룹 1	13.15	4.1	23.38	18.69
그룹 2	8.46	6.94	61.98	16.17
그룹 3	7.31	4.32	24.42	14.4
그룹 4	9.9	4.6	14.41	10.81
그룹 5	5.78	6.78	18.32	10.47
그룹 6	8.71	5.66	25.18	10.82
평균	8.86	5.4	27.95	13.56

두 환경의 담화 행동 패턴에 대하여 양적 분석을 통하여 드러난 가장 두드러진 차이점은 '동시적 CMC'에서의 '발단'의 비율이 '면대면' 환경에 비해서 높게 나타났다는 점이다. 각 그룹의 '발단' 비율은 각 그룹의 전체 발화중에서 '발단' 발화가 차지하는 비율이다. '발단'의 평균 비율은 'CMC'의 '정보차 활동'에서 27.95%, 'CMC'의 '역할 놀이 활동'에서 13.56%, '면대면'의 '정보차 활동'에서 8.86%, '면대면'의 '역할 놀이 활동'에서 5.4%로 나타났다. 표 11에서 보듯이, '발단'의 비율은 '면대면' 활동에서보다 'CMC' 활동에서 높게 나타났으며, 특히, 'CMC'의 '정보차 활동'에서 급상승했다는 것을 알 수 있다. 다시 말해서, '면대면' 활동에서보다 'CMC' 활동에서, '역할 놀이 활동'에서보다 '정보차 활동'에서 더 많은 주제가 발단되었다는 것을 알 수 있다.

질적 분석을 통해서 대화 자료를 다시 살펴 본 결과, '발단' 비율은 '면대면' 활동에서는 참여자들의 담화 구조에 별다른 어려운 점을 불러 일으키지 않았지만,

‘CMC’ 환경에서는 여러 가지 어려운 점을 불러 일으켰다는 사실이 발견되었다. 예를 들어서, ‘동시적 CMC’ 활동에서는 높은 ‘발단’ 비율때문에 여러 주제가 중복되어 동시에 토론된다든가, 다음 참여자들로부터의 대답이나 반응이 뒤섞이는 등의 여러 가지 어려운 점들이 발생했다. 그림 1은 양적 연구 결과를 통해서 나온 그룹 1의 ‘발단’ 비율이 네 가지 활동에서 어떻게 변화하였는지를 보여주며, 담화 사례 2는 ‘동시적 CMC’ 활동에서 높이 나타난 ‘발단’의 비율이 담화상에서 어떤 모습으로 전개되었는지를 보여주는 사례이다.

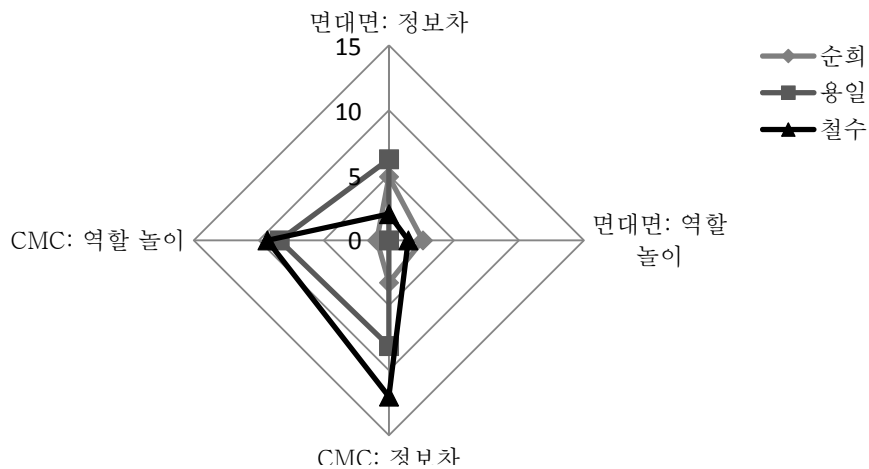


그림 1. 그룹 1의 총 발화 비율 대 개인 참여자들의 ‘발단’ 비율.

그룹 1의 ‘발단’의 비율을 살펴보면(그림 1) ‘면대면’에서 가장 낮은 ‘발단’ 비율을 보이던 참여자 ‘철수’가 ‘동시적 CMC’에서는 적극적인 ‘발단자’로서 나타났다는 것을 알 수 있다. 그룹 1의 ‘동시적 CMC’ 대화를 살펴보면, 참여자 ‘철수’가 ‘면대면’에서와는 달리 ‘동시적 CMC’에서 적극적인 ‘발단’자로서 대화에 참여하게 된 이유는 분명하게 드러나지 않았지만, 참여자 ‘철수’의 적극적인 ‘발단’자 역할이 어떻게 다른 참여자들의 대화 역할에 중대한 영향을 끼쳤는지를 이해할 수 있다. 철수는 담화 사례 2에서 보듯이, 짧은 담화내에서 발단을 6번이나 함으로써 6개의 주제를 토론 주제로 올렸다. 결과적으로, 철수의 빈번한 ‘발단’으로 인하여, 각각의 주제는 심도 있는 토론으로 발전되지 못했을 뿐만 아니라, 다른 참여자들은 여러 주제를 동시에 토론해야 하는 부담감을 안게 되었다.

담화 사례 2: 그룹 1의 ‘동시적 CMC’의 ‘정보차 활동’ 대화.

1 철수: next to the girl an old lady is leaning a post holding it tightly with two hands (발단 1)

- 2 철수: and there's a cart with an umbrella and some groceries in it next to her. (발단 2)
- 3 철수: you see? (유도)
- 4 철수: the old woman is closing her eyes after a long shopping? (발단 3)
- 5 용일: behind the black haired girl, ano, umbrella, (발단 1과 2에 대한 대답)
- 6 순희: ya, her head is leaning tha post , and next to her there is a carter contained something th eat. So you're right. (발단 1과 2에 대한 대답)
- 7 철수: right. (후속반응)
- 8 용일: right (후속반응)
- 9 순희: what are in the carter? (유도)
- 10철수: she has an necklace too (발단 4)
- 11용일: there are three items (발단 1과 2에 대한 대답)
- 12철수: with white coat, long coat (발단 5)
- 13철수: with a watch on her right hand (발단 6)
- 14용일: it looks like a container of milk (발단 1과 2에 대한 대답)
- 15순희: No.in mine there is on necklace (발단 4에 대한 대답)
- 16철수: milk, I see, too (발단 2에 대한 대답)
- 17순희: no watch (발단 6에 대한 대답)
- 18용일: wearing striped coat (발단 5에 대한 대답)
- 19철수: on necklace? (발단 4의 전개)
- 20철수: no striped (발단 5에 대한 대답)
- 21철수: just white (발단 5에 대한 대답)
- 22용일: t-shirts line (발단 5에 대한 대답)
- 23순희: no stripe. and no stripes, no watch.!!! Let's check them up! (발단 5과 6에 대한 대답)

이러한 결과를 통하여, ‘동시적 CMC’ 활동에서는 높은 ‘발단’ 비율 때문에 담화자들간의 상호적 활동성이 다소 불리하게 진행될 수 있다는 사실을 알 수 있었다. ‘면대면’ 활동에 비해서 ‘동시적 CMC’ 활동에서 ‘발단’의 비율이 훨씬 빈번하게 이루어지는 것은 담화자들이 서로의 얼굴을 보지 않고 대화하기 때문인 것으로 짐작된다. ‘면대면’ 활동에서 담화자들은 종종 표정이나 다른 비언어적인 신호를 통해서 표면적으로 또는 암시적으로 말차례를 정할 수 있었던 반면, ‘CMC’ 활동에서는 한 참여자의 발화가 끝났을 때, 그 다음 화자가 누가 될지를 정하기가 어려웠을 것이다. 그래서 담화 사례 2에서 보듯이 한 참여자가 상대방의 반응을 기다리기 보다는 계속해서 자신의 그림에 대해서 이야기할 때 ‘발단’이 빈번하게 발생하며, 여러 가지 주제가 동시에 토론될 가능성이 높아졌다. 또한, 한 참여자의 ‘발단’ 비율이 높아지자 다른 참여자들은 여러 주제를 동시에 토론해야 하는 부담감 때문에 그들의 대화 전개가 심각하게 제한을 받게 되었다는 사실도 알 수 있었다.

2) ‘무관련 대답’ 비율 비교

‘동시적 CMC’와 ‘면대면’ 활동의 담화 패턴에서 두드러지게 나타나는 또 하나의 특징은 대부분 활동에서는 거의 나타나지 않은 ‘무관련 대답’이 ‘동시적 CMC’의 ‘역할 놀이 활동’에서 빈번하게 나타났다는 사실이다. 표 12를 보면, ‘무관련 대답’의 그룹 평균 비율이 ‘면대면’의 ‘정보차 활동’에서 0%, ‘면대면’의 역할 놀이에서 0.15%, ‘CMC’의 ‘정보차 활동’에서 0.22%의 낮은 비율을 나타냈으나, 유달리 ‘CMC’의 ‘역할 놀이 활동’에서는 6.34%의 높은 수치를 나타냈음을 알 수 있다.

표 12  
‘면대면’ 활동과 ‘동시적 CMC’ 활동에서의 참여자들의 ‘무관련 대답’ 비율

	면대면 정보차	면대면 역할 놀이	CMC 정보차	CMC 역할 놀이
그룹 1	0	0	1.3	14.01
그룹 2	0	0	0	20.58
그룹 3	0	0.92	0	0
그룹 4	0	0	0	1.35
그룹 5	0	0	0	2.09
그룹 6	0	0	0	0
평균	0	0.15	0.22	6.34

‘무관련 대답’은 담화자가 이전 담화자의 질문이나 주제와 관련없이 혼자 독백처럼 말하는 경우이다. 예를 들어, 담화 사례 3을 보면 담화자 ‘철수’가 다른 담화자 ‘용일’의 질문이나 반응과 관계없이 자신의 담화를 독백처럼 말하고 있는 것을 볼 수 있다. ‘CMC’의 ‘역할 놀이 활동’에서 ‘무관련 대답’의 비율이 높기 나타난 것은 역할을 통해서 이야기를 만들어가는 활동의 특징이 ‘CMC’ 환경에서 참여자들로 하여금 종종 비상호적인 담화를 하도록 유도한 것으로 보인다. 즉, 다른 참여자들의 역할이 뚜렷이 보이지 않는 ‘CMC’ 활동에서는 각 담화자가 과제 목표를 달성하기 위하여 다른 참여자들의 반응에 관계없이 자신의 담화만을 이용하여 이야기를 독백처럼 창작해 나갈 가능성이 있었다.

담화 사례 3: 그룹 1의 ‘동시적 CMC’의 ‘역할 놀이 활동’ 대화.

- 1 철수: I just came here for English. (발단 1)
- 2 철수: But I just don't the food here. (발단 2)
- 3 용일: what mean? (유도)

- 4 철수: And If I had my family here, I would feel no homesickness. (무관련 대답)  
 5 용일: when I first see you, you look so strong. (정보제공)  
 6 철수: No more interesting and exciting than in Korea. (무관련 대답)  
 7 순희: oh. Baby I'll take care of you! (정보제공)

### 3) '유도,' '정보제공,' '후속 반응'의 비율 비교

그 이외에, '유도,' '정보제공,' '후속 반응'의 비율은 '동시적 CMC'와 '면대면' 환경에서 어떤 특정한 차이점을 보이지 않고 모든 활동마다 다르게 나타나는 특징을 보였다. 모든 그룹의 대화 구조는 '동시적 CMC'에서 '면대면'으로 바뀌든, '면대면'에서 '동시적 CMC'로 바뀌든, 또는 '정보차 활동'에서 '역할 놀이 활동'으로 바뀌든, '역할 놀이 활동'에서 '정보차 활동'으로 바뀌든 새로운 활동을 할 때마다 담화 구조의 패턴은 계속해서 변화하는 모습을 보였다. 이것은 참여자들의 언어 패턴이 단순히 '동시적 CMC'나 '면대면' 환경과 같은 어떤 한가지 특수 환경 조건에 의해서 단독적으로 영향을 받기 보다는 다양한 요인들에 의해서 복합적으로 영향을 받는다는 것을 뜻한다. 즉, 각 참여자가 일정한 그룹 안에서 상호 작용을 하더라도 그들의 언어 패턴은 정지되어 있기 보다는 그룹 내의 상호 작용의 맥락에 따라서 끊임없이 영향을 받고 변화한다는 것을 암시하고 있다.

## 2. 사고적 모드와 상투적 모드의 비율 비교

### 1) 사고적 모드의 비율 비교

양적 분석 결과, 참여자들은 대체적으로 '면대면'에서보다 '동시적 CMC'에서, '정보차 활동'에서보다 '역할 놀이 활동'에서 '사고적 모드'를 더 빈번히 사용한 것으로 나타났다. 표 13을 살펴보면, '면대면' 보다 '동시적 CMC'에서 '사고적 모드'의 비율이 대체적으로 약간 더 높은 수치로 나타난 것을 알 수 있다.

표 13

각 활동에서의 '사고적 모드'의 평균 비율

	면대면 정보차	면대면 역할놀이	CMC 정보차	CMC 역할놀이
사고적 모드의 평균 비율	23.36	27.43	33.05	34.72

질적 분석을 통해서 대화 자료를 살펴 본 결과, 표정이나 제스처와 같은 비언어적 신호가 가능한 '면대면'에서는 종종 참여자들이 짧고 단순한 어휘만으로도 서로의 의미를 충분히 전달할 수 있는 반면에, 비언어적 신호 전달이 불가능한 '동시적 CMC'에서는 언어적 요소—주어, 서술어, 목적어, 부사구와 같은—를 더 많이

사용한 것으로 보인다. 담화 사례 4의 3줄과 5줄에서 보듯이 ‘동시적 CMC’에서는 짧고 단순한 어휘만으로 발화할 때 예상치 못한 오해가 종종 발생했다. 따라서 ‘동시적 CMC’에서 참여자들은 상호간의 오해의 발생을 줄이기 위하여 문장안에 필요한 언어적 요소를 덜 생략하면서 의미를 전달한 것으로 짐작된다.

담화 사례 4: 그룹 6의 ‘동시적 CMC’의 ‘정보차 활동’ 대화.

- 1 명희: right side of the picture there's an old man
- 2 영숙: There is a desk in front of the nurse.
- 3 민호: No.
- 4 명희: Yes, right
- 5 명희: What is no?

담화 사례 5에서는 참여자들이 ‘면대면’ 활동에서 어떤 방식으로 언어적 정보를 생략하였는지를 보여주고 있다. ‘면대면’ 활동 대화에서 참여자들은 화자 간에 나누고 있는 정보가 같은 내용일 경우, 반복되는 문장 요소는 과감히 생략하고 중요한 어휘만을 사용하여 정보를 전달하는 경향을 볼 수 있다. 그러나 담화 사례 6의 ‘동시적 CMC’에서는 참여자들이 주어, 서술어, 목적어, 부사절과 같은 언어적 구성 요소들이 모두 갖추어져 있는 문장을 반복적으로 사용하면서 대답하고 있는 것을 볼 수 있다(2줄과 4줄).

담화 사례 5: 그룹 1의 ‘면대면’의 ‘정보차 활동’ 대화.

- 1 순희: uh She tide her [he] hair.
- 2 철수: With a ribbon.
- 3 순희: With a ribbon?
- 4 용일: //Yes. Ribbon.//
- 5 순희: //Yeah. Ribbon. Ribbon.// OK.
- 6 용일: Wearing a dotty's cloth.
- 7 순희: hm Dotty's cloth.
- 8 용일: Striped pants.
- 9 철수: //[Straipst] pants//. OK.
- 10순희: //Striped pants.//

담화 사례 6: 그룹 1의 ‘동시적 CMC’의 ‘정보차 활동’ 대화.

- 1 용일: do you see the cigarette?
- 2 순희: Ya, hut in mine I can see a hand with a ciga.
- 3 용일: yes, right
- 4 철수: Yes, I can see a right hand with a cigar burning with smokes
- 5 순희: Yes



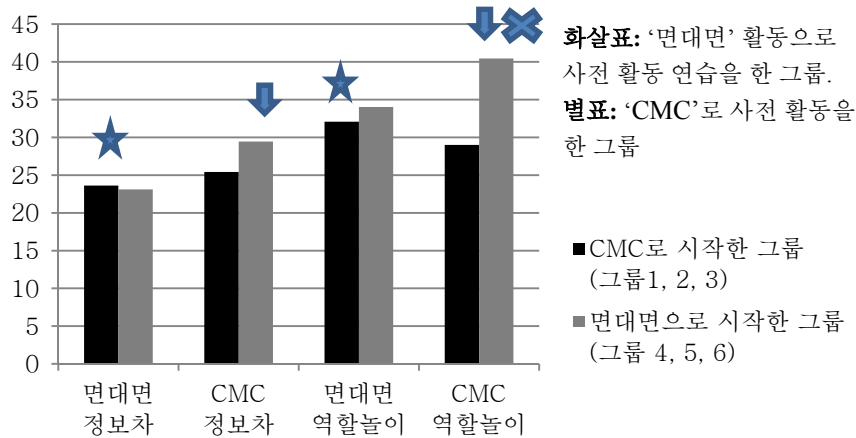


그림 2. 총 발화 대 '사고적 모드' 대답의 평균 비율.

'사고적 모드'의 비율은 참여자들이 참여하는 활동에 따라서도 차이가 났는데 '정보차 활동'에서보다 '역할 놀이 활동'에서 '사고적 모드'의 비율이 더 높게 나타났다(그림 2). 특히, '사고적 모드'는 참여자가 '면대면'을 통해서 '역할 놀이 활동'을 사전에 경험하고 나서, 후속 활동으로 '동시적 CMC'의 '역할 놀이 활동'을 했을 때 더욱 두드러지게 높은 수치로 나타났다(그림 2의 X가 표시된 막대선). 이 결과를 통하여, '면대면'을 통한 '역할 놀이 활동' 경험이 참여자들로 하여금 후속 활동에서 '사고적 모드'를 많이 사용하도록 하는데 큰 영향을 주었다는 것을 짐작할 수 있다. 참여자들은 '면대면' 환경에서 '역할 놀이 활동'을 경험하면서 활동 방법이나 활동 전략을 익혔을 것이며, 이러한 사전 경험은 참여자들로 하여금 후속 활동인 '동시적 CMC' 환경에서 더욱 구체적으로 자신의 담화를 구성할 수 있도록 도움을 준 것으로 짐작된다. 그러나 참여자들이 활동 방법이나 전략에 익숙해 있을 때 CMC 환경에서 '사고적 모드'의 언어를 더 자주 사용하게 된 세부적인 과정을 이해하기 위해서는 보다 구체적인 후속 연구가 필요하다.

반면에 '동시적 CMC' 활동으로 시작한 참여자들의 경우에는 '사고적 모드'의 비율이 후속 활동에서 크게 달라지지 않았다(그림 2의 까만 막대선). 즉, '동시적 CMC' 활동에서 배우고 익힌 활동 방법이나 활동 전략이 후속 활동에서 전이가 거의 일어나지 않았다는 뜻이다. 서로 직접 보지 않고 대화를 해야 하는 '동시적 CMC' 환경에서는 참여자들 간의 이해 간격을 좁히는데 많은 어려움이 있었기 때문에 참여자들이 활동 방법이나 전략을 파악하고 습득하기가 더 어려웠을 것으로 짐작이 된다.

## 2) 상투적 모드의 비율 비교

두 환경에서 참여자들이 사용한 '상투적 모드'의 비율도 살펴보았다. 그림 3을

보면, 환경 상으로는 ‘동시적 CMC’에서 보다 ‘면대면’에서 ‘상투적 모드’의 비율이 높았고, 활동상으로는 ‘역할 놀이 활동’에서 보다 ‘정보차 활동’에서 ‘상투적 모드’의 비율이 월등하게 높게 나왔다. 참여자들은 ‘면대면’의 ‘정보차 활동’에서 ‘상투적 모드’를 가장 빈번하게 사용한 반면, ‘동시적 CMC’의 ‘역할 놀이 활동’에서는 ‘상투적 모드’를 가장 적게 사용한 것으로 드러났다.

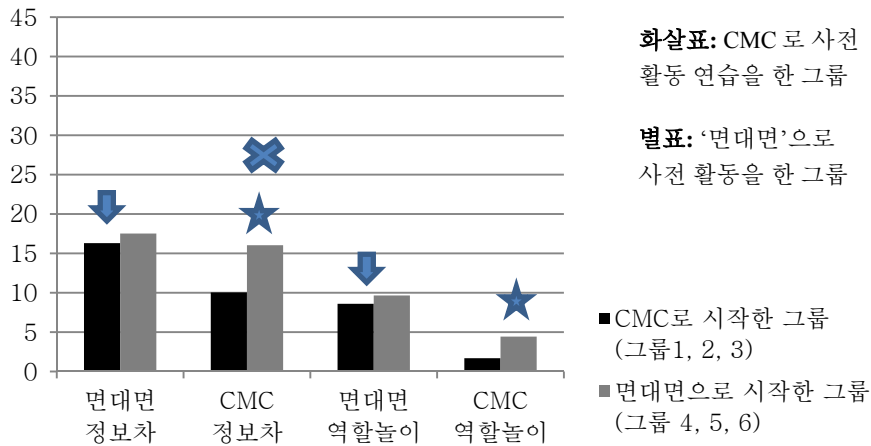


그림 3. 총 발화 대 ‘상투적 모드’ 대답의 평균 비율.

활동 내용 익숙도에 따라 그룹을 비교해보니, ‘사고적 모드’에서의 결과와 비슷한 결과를 얻었다. 즉, ‘동시적 CMC’를 통해서 활동을 경험한 참여자는 활동을 경험하지 않은 참여자들의 ‘상투적 모드’ 비율과 거의 차이를 보이지 않은 반면(화살표 아래의 까만 막대선과 회색 막대선 비교), ‘면대면’을 통해서 활동을 경험한 참여자는 활동을 경험하지 않은 참여자들에 비해서 후속 활동에서 ‘상투적 모드’를 더 많이 사용하였다는 것을 알 수 있었다(별표아래의 회색 막대선과 까만 막대선 비교). 따라서 ‘단순 표현 모드’의 비율에서도 ‘면대면’을 통한 사전 활동 경험은 후속 활동에 다소 영향을 준 반면, ‘동시적 CMC’를 통한 사전 활동 경험은 후속 활동에 거의 아무런 영향을 주지 않았다는 사실을 알 수 있었다. 즉, ‘동시적 CMC’에서의 비언어적 신호를 통한 의사소통의 결여가 참여자들로 하여금 활동에 대한 언어적, 또는 의사소통적 기술과 전략을 배우는 것을 방해하고 있음을 미루어 짐작할 수 있다.

그런데, 위의 그림 3에서 또 한 가지 주목된 사실은 ‘상투적 모드’는 ‘면대면’의 ‘정보차 활동’을 제외하고는 대부분 활동에서 급격히 비율이 낮아지는 현상을 보였는데, 특이하게도 ‘면대면’을 통해서 ‘정보차 활동’을 경험한 참여자들(X표시된 막대선)의 경우에는 ‘동시적 CMC’ 환경으로 바뀌어도 ‘상투적 모드’의 비율이 거의 줄어들지 않았다는 사실이다. 다시 말해서, ‘정보차 활동’을 경험하지

않은 참여자들의 ‘상투적 모드’(CMC 정보차 까만 막대선)는 매우 낮은 수치를 나타내고 있는 반면, ‘면대면’을 통해서 ‘정보차 활동’을 경험한 참여자들의 ‘상투적 모드’는 ‘CMC’의 ‘정보차 활동’에서 여전히 높은 비율(X표시된 막대선)을 나타내고 있다. 그 이유를 살펴보기 위해서 ‘면대면’ 환경에서 ‘정보차 활동’을 경험한 참여자들의 CMC 후속 활동 대화를 살펴보았다.

담화 사례 7: 그룹 6의 ‘동시적 CMC’의 ‘정보차 활동’ 대화.

- 1 명희: momo has envelop?
- 2 민호: yes
- 3 명희: no
- 4 영숙: No , she doesn't have envelop
- 5 명희: the man who his eye is covered is popo
- 6 영숙: Popo 's shirt has two kind squares
- 7 명희: yes
- 8 민호: yes
- 9 영숙: black and white
- 10 민호: yes
- 11 명희: yes

담화 사례 7을 보면, ‘면대면’ 환경에서 ‘정보차 활동’을 사전 연습하여 활동 내용에 익숙해진 참여자들은 ‘동시적 CMC’ 환경의 후속 ‘정보차 활동’에서 그들의 대화를 극소화시켜서 대화하는 것을 목격할 수 있었다. 한 참여자는 그림에서 한 가지 물건을 골라 그 물건에 대한 정보를 제공하고, 다른 두 참여자는 단순히 ‘네’, ‘아니오’의 대답으로 동의나 부정을 나타내는 방식의 전략을 사용함으로써 쉽게 그림의 차이점을 발견해내는데 성공하고 있었다. 그들은 ‘면대면’에서 ‘정보차 활동’을 사전에 경험하는 동안, 목표를 수행하기 위해서 효율적으로 정보를 교환하는 전략을 배웠을 것이다. 그리고 후차 활동인 ‘동시적 CMC’에서 전달해야 할 정보를 최소한의 문장으로 줄여서 전달함으로써 온라인상에서 일어날 수 있는 의사 소통의 어려움을 최소한도로 줄이고, 타이핑하는데 들어가는 시간도 절약할 수 있었을 것이다. 효율적인 과제 목표 수행을 위하여 정보를 간략하게 줄여서 상투적 모드로 전달하는 참여자들의 의사소통 전략은 흥미롭게도 ‘역할 놀이 활동’에서는 발견되지 않았다. 이 결과는 ‘정보차 활동’과 같이 필요한 정보만을 처리하여 활동 목표를 수행할 수 있는 목표 지향적인 그룹 활동에서는 사전 연습을 한 참여자들이 후속 활동인 ‘동시적 CMC’에서 ‘상투적 모드’만을 이용하여 목표를 수행하는 의사소통 전략을 극대화하여 사용할 가능성이 있다는 사실을 지적해주고 있다.

## V. 논의

‘동시적 CMC’와 ‘면대면’에서의 상호 활동성을 비교한 이전 연구들은 ‘동시적 CMC’ 환경에서 참여자들이 상호 작용을 더 원활히 통제할 수 있으며 (Chun, 1994; Kelm, 1992; Kern, 1995; Sullivan & Pratt, 1996; Slatin, 1998), 상호 작용을 위한 언어들도 더 많이 사용한다고 발표했다(Fitze, 2006). 그러나 이번 연구를 통해서 밝혀진 결과는 이전의 연구 결과들과는 달리 ‘면대면’ 환경에 비해서 ‘동시적 CMC’ 환경에서는 상호작용이 종종 심각하게 제한된다는 사실을 알 수 있었다. ‘면대면’ 환경에서보다 ‘동시적 CMC’ 환경에서 ‘발단’의 비율이 월등히 높게 나타났으며, 이로 인해서 참여자들은 여러 주제를 동시에 중복하여 토론해야 하는 부담감을 안게 되었을 뿐만 아니라, 각각의 주제를 깊이있게 토론하지 못하고 계속해서 다른 주제로 전환해가는 현상이 나타났다.

또한 다른 활동에서는 잘 나타나지 않는 ‘무관련 대답’의 비율이 ‘동시적 CMC’의 ‘역할 놀이 활동’에서 높게 나타났다. 이것은 참여자들이 ‘동시적 CMC’ 환경에서 종종 비상호적인 담화를 했다는 뜻이다. 즉, 다른 참여자들의 역할이 명확히 보이지 않는 ‘동시적 CMC’ 환경의 ‘역할 놀이 활동’에서는 담화자들이 다른 참여자들의 담화 구성에 상관없이 참여자 자신의 담화를 독백처럼 구성해 나갈 가능성이 있음을 보여준다. 이러한 결과는 ‘면대면’ 환경에서보다 언어적, 비언어적 신호를 직접 접할 수 없는 ‘동시적 CMC’ 환경에서 비 상호적 언어 행동이 더 자주 발생할 수 있다는 가능성을 지적해주고 있다.

그러나 두 환경상에서 참여자들이 사용한 언어 수준에 대한 연구 결과는 이전의 연구들(Fitze, 2006; Warschauer, 1996)과 상응하는 결과를 보여 주었다. 이전 연구 결과에 따르면, 참여자들은 ‘면대면’ 환경에서 반복되는 표현들을 더 자주 사용한 반면, ‘동시적 CMC’ 환경에서 새로운 단어들을 더 자주 사용하였다고 보고하였다. 이번 연구를 통해서도 ‘면대면’ 환경에서는 반복하는 말이나 또는 ‘아니오’, ‘네’, 등과 같은 ‘상투적 모드’들이 더 자주 사용되었다는 사실이 밝혀졌다. 또한, ‘동시적 CMC’ 환경에서 새로운 단어들이 더 자주 사용되었다는 이전 연구들과 마찬가지로 본 연구에서도 새로운 단어들의 구성과 조합을 필요로 하는 ‘사고적 모드’의 의사소통 방식이 더 자주 사용되었다는 것을 알 수 있었다.

이러한 현상이 나타나게 된 주요한 원인은 ‘동시적 CMC’에서 말차례 규정과 비언어적 신호가 보이지 않기 때문인 것으로 짐작된다. 말차례 규정과 비언어적 신호가 보이지 않는 ‘동시적 CMC’ 환경에서 참여자들은 의사소통의 간격을 줄이기 위해서 문장에서 주어, 서술어, 목적어, 부사어와 같은 언어적 요소를 덜 생략하는 경향을 보였으며, 이러한 경향이 참여자들로 하여금 ‘동시적 CMC’에서 짧은 어휘보다는 완성된 구문을 사용하도록 유도한 것으로 보인다.

참여자들의 언어 구조에 대하여 밝혀진 또 하나의 중요한 결과는 ‘면대면’ 활동을 통해서 사전 연습을 한 참여자들이 사전 연습을 하지 않은 그룹에 비해서 후속 활동에서 ‘사고적 모드’의 언어 구조를 더 자주 사용했다는 점이다. 이러한 사실은

사전 ‘면대면’ 활동을 통하여 학습된 활동 방법이나 전략이 후속 ‘동시적 CMC’ 활동에 긍정적인 방향으로 전이되었다는 사실을 뒷받침해주고 있는 것이다. 그러나 사전 ‘면대면’ 활동을 통한 활동 경험은 후속 ‘CMC’ 활동에서 부정적인 영향을 주기도 하였다. ‘정보차 활동’과 같이 과제 수행 목표가 지정되어 있는 활동의 경우, ‘면대면’ 환경에서 활동을 사전에 경험한 참여자들이 후속 ‘동시적 CMC’의 ‘정보차 활동’에서 주요 단어만을 교환하며 과제 목표를 수행하는 사례들이 발견되었다. 이는 활동을 잘 아는 참여자들이 과제 목표를 효율적으로 수행하기 위하여 ‘상투적 모드’만을 이용하여 대화하는 의사소통 전략을 ‘동시적 CMC’ 환경에서 극대화하여 사용할 가능성이 있음을 지적한다. 그럼에도 불구하고 사전 ‘면대면’ 활동이 어떻게 긍정적으로 또는 부정적으로 후속 CMC 활동에 전이 학습되는지에 대한 구체적인 과정을 이해하기 위해서는 좀 더 세부적인 후속 연구가 이루어져야 할 것이다.

반면에 ‘CMC’ 환경에서의 사전 학습은 후속 활동에 거의 전이되지 않았다. ‘동시적 CMC’ 활동을 통하여 사전 연습을 한 참여자들의 ‘상투적 모드’와 ‘사고적 모드’의 비율은 후속 ‘면대면’ 활동에서 거의 달라지지 않았다. 즉, ‘동시적 CMC’를 통해서 활동을 경험한 참여자들과 활동을 경험하지 않은 참여자들 사이의 ‘상투적 모드’와 ‘사고적 모드’의 비율이 거의 변화하지 않고 일정한 모습을 보였다. 서로 직접 보지 않고 대화를 해야 하는 ‘동시적 CMC’ 환경에서는 참여자들은 서로간의 이해 간격을 좁히는데 많은 어려움을 겪은 것으로 보이며, 이러한 어려움은 참여자들이 활동 방법이나 전략을 습득하는 과정을 심각하게 방해했던 것으로 짐작된다.

이번 연구를 통해서 밝혀진 두 환경에서의 전반적인 담화 구조는 ‘발단’과 ‘무관련 대답’의 비율을 제외하고는 환경이나 활동과 상관없이 대화적 상황마다 달라지는 모습을 보여주었다. 즉, ‘유도,’ ‘대답,’ ‘후속반응’의 비율은 대화 환경이나 활동에 관련하여 차이점을 보이지 않고 대화적 상황마다 변화하는 모습을 보였다. 그룹 담화자간의 발화 비율과 균형도 대화 환경이나 활동에 상관없이 대화적 상황마다 변화하였다. 예를 들어서, 한 활동에서 세 참여자간에 균형적인 비율의 참여도를 보인 그룹이 다른 활동을 할 때에는 비균형적인 참여도를 보였다. 마찬가지로, 같은 활동을 수행하더라도 어떤 그룹은 풍부한 담화를 교환했고, 또 다른 그룹은 매우 제한된 담화 구조를 사용하였다. 다시 말해서, 참여자들의 담화 구조는 ‘CMC’나 ‘면대면’과 같은 환경적 요인들에 의해서만 크게 영향을 받아 변화하는 것이 아니라, 다양한 요인들로부터 복합적으로 영향을 받아 변화한다는 사실을 반증하고 있는 것이다.

## V. 결론

최근 정보 통신 기술의 급격한 발전으로 인하여 제2언어로서의 영어 교육

현장에서의 CMC의 활용에 대한 관심이 급격히 고조되고 있다. CMC가 효과적이고 효율적인 교육 매개체로서 미래의 제2언어로서 또는 외국어로서의 영어 교육에 주도적인 영향을 미칠 것이라는 인식이 높아지고 있음에도 불구하고 CMC가 교육 현장에서 학습자들의 외국어 학습에 실제적으로 어떤 영향을 줄 수 있으며, 또 어떻게 활용될 수 있는지에 대한 연구는 아직 충분히 이루어지지 않고 있는 실정이다.

본 연구는 양적인 조사 방법과 질적인 조사 방법을 동시에 동원하여 ‘동시적 CMC’ 환경과 ‘면대면’ 환경에서의 영어 학습자들의 담화 구조가 여러 가지 측면에서 다르다는 사실을 발견하였다. 또한, CMC’ 환경과 ‘면대면’ 환경에 따라서 달라지는 학습자들의 담화 구조 때문에 학습자들의 영어 학습 과정도 두 환경에서 다른 양상을 나타내 보인다는 사실을 관찰할 수 있었다. 이렇듯 두 환경상에서 달라지는 영어 학습 과정을 세 가지 측면에서 고찰하고자 한다.

첫번째로, ‘동시적 CMC’ 환경에서 적절한 상호작용이 이루어지기 위해서는 각 참여자가 서로의 담화를 충분히 읽고 반응할 수 있기 위한 시간적 여유와 인내를 연습해야 한다는 점이다. 이는 ‘동시적 CMC’ 활동에서는 그룹의 모든 참여자들의 담화가 동시에 진행될 수 있다는 특징 때문이다. ‘면대면’ 환경에서의 담화에 익숙해 있는 각 참여자들은 상대방의 반응이 즉각적으로 보이지 않는 ‘동시적 CMC’ 환경에서 자신의 담화를 전송하고 나서 다른 참여자들의 반응을 기다리기 보다는 계속해서 새로운 담화를 전송하는 경향을 보였다. 이러한 경향 때문에 ‘동시적 CMC’ 환경에서의 대화는 종종 비상호적인 구도로 변화하였으며, 참여자들의 상호적 관계도 ‘면대면’ 환경에서만큼 긴밀하게 형성되지 못하였다.

두 번째로, ‘동시적 CMC’ 환경은 학습자간에 효율적인 의사 소통 연습을 제공할 뿐만 아니라, 영어 학습자들로 하여금 문법적 요소에도 깊이 주목하도록 유도한다는 점이다. ‘면대면’ 환경에 비해서 ‘동시적 CMC’ 환경에서 참여자들은 문장의 문법적 구성 요소를 덜 생략하였으며, 짧은 어휘 구성보다는 완성된 구문을 사용하여 대답하는 경향을 보였다. 이러한 경향은 서로를 볼 수 없는 상태인 ‘동시적 CMC’ 환경에서 참여자들이 적극적으로 의사소통의 간격을 좁히기 위하여 사용한 의사소통 전략이라고 해석해야 할 것이다. 이런 관점에서 볼 때, ‘동시적 CMC’ 환경은 영어 사용의 정확성에 주목하면서 동시에 상호작용과 창의성 있는 발화를 이끌어 내는 효과적인 학습 매체로 개발될 가능성을 보여주는 것이다.

세 번째로, ‘면대면’ 환경에서 수행해 왔던 모든 영어 학습 활동들을 ‘동시적 CMC’ 환경에 그대로 적용해서 활용할 경우, 예상치 못한 부정적인 학습 과정이 발생할 수 있다는 점이다. 본 연구는 ‘과제 중심 활동’ 중에서 최근 영어 학습 현장에서 널리 활용되고 있는 ‘정보차 활동’과 ‘역할놀이 활동’을 선정하여 두 활동이 ‘동시적 CMC’ 환경에서 어떤 담화적 차이를 보이는지를 살펴보았다. 조사 결과, ‘동시적 CMC’ 환경의 특징인 학습자들의 빈번한 주제 전환 현상이 ‘정보차 활동’에서 두드러지게 발생했으며, ‘무관련 대답’의 비율은 ‘역할놀이 활동’에서 높이가 나타나 학습자들간의 상호작용을 심각하게 제한할 수 있다는 사실을 알 수

있었다. 또한, ‘동시적 CMC’ 환경에서 학습자들이 주어진 과제 활동에 대한 사전 지식을 갖고 있을 경우, ‘정보차 활동’은 참여자들간의 의미협상을 높이는 효율적인 의사 소통 연습 방법으로 활용되기 보다는 참여자들이 과제 목표를 효율적으로 수행하기 위하여 ‘동시적 CMC’ 환경의 기능을 전략적으로 지나치게 활용함으로써 참여자들의 창의적인 담화 과정 구성을 심각하게 제한하는 활동으로 전략할 수 있다는 가능성을 지적해 주었다.

협력 학습과 상호 작용을 강조하는 CMC 그룹 활동은 앞으로의 영어 학습 분야에서 중요한 학습 매체가 될 것이라는 데는 의심할 여지가 없지만, 그럼에도 불구하고, 본 연구를 통해서 살펴본 ‘동시적 CMC’ 환경에서의 상호작용 과정은 영어 학습 차원에서 아직은 효율적이고 효과적인 환경이라고 말할 수 있기 보다는 복잡하고 많은 난점을 동시에 드러내고 있는 정제되지 않은 환경이라고 말하는 것이 더 솔직한 표현일 것 같다. 이렇듯 아직까지는 여러가지 어려운 난제들을 안고 있는 ‘동시적 CMC’ 환경이 미래의 성공적인 외국어로서의 영어 학습 매체로 정착하기 위해서는 학습적인 차원에서의 ‘동시적 CMC’ 환경의 장·단점들이 폭넓게 그리고 구체적으로 파악되어야 할 것이다.

Van Lier(2000)는 대화에서 의미를 만들어 가는 과정이 단순히 언어적(linguistic) 교환 과정이 아니라, 신호적인 활동을 수행하는 신호적(semiotic) 교환 과정이라고 설명했다. 즉, 대화 참여자들의 상호 작용이 의미들의 전달이나 수신에 단선적인 차원에서 관찰되기 보다는, 참여자들의 상호작용이 다양한 환경적 요인이나 활동의 특성에 따라 어떻게 유동적으로 변화하는지에 대한 구체적인 과정이 관찰되어야 한다는 뜻이다. 그러므로, ‘동시적 CMC’ 환경에서의 장, 단점들을 파악하기 위한 향후 연구들은 발화된 담화 구조의 양이나 난이도를 비교하는 양적인 분석 방법보다는 ‘동시적 CMC’의 환경적 요소들이 각 참여자의 연속적인 참여의 형태, 그리고 다른 환경적 요인들과 어떻게 암시적으로 또는 표면적으로, 연쇄적으로 관계를 맺고 있는가를 살펴볼 수 있도록 심도있는 질적 연구가 더 많이 이루어져야 한다.

#### 참고문헌

- Beauvois, M. H. (1992). Computer-assisted classroom discussion in the foreign language classroom: Conversation in slow motion. *Foreign Language Annals*, 25(5), 455-464.
- Blake, R. (2000). Computer mediated communication: A window on L2 Spanish interlanguage. *Language Learning & Technology*, 4(1), 120-136.
- Blake, R. J., & Zyzik, E. C. (2003). Who's helping whom?: Learner/heritage-speakers' networked discussions in Spanish. *Applied Linguistics*, 24(4), 519-544.
- Chun, D. M. (1994). Using computer networking to facilitate the acquisition of interactive

- competence. *System*, 22(1), 17-31.
- Coulthard, M., Montgomery, M., & Brazil, D. (1981). Developing a description of spoken discourse. In M. Coulthard & M. Montgomery (Eds.), *Studies in discourse analysis* (pp. 1-50). London: Routledge.
- Cullen, R. (2002). Supportive teacher talk: The importance of the F-move. *ELT Journal*, 56(2), 117-127.
- Fitze, M. (2006). Discourse and participation in ESL face-to-face and written electronic conferences. *Language Learning & Technology*, 10(1), 67-86.
- Francis, F., & Hunston, S. (1992). Analysing everyday conversation. In M. Coulthard (Ed.), *Advances in spoken discourse analysis* (pp. 123-161). London: Routledge.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hall, J. K. (2010). Interaction as method and result of language learning. *Language Teaching*, 43(2), 202-215.
- Hardley, A. O. (1993). *Teaching language in context*. Boston: Heinle & Heinle.
- Jonathan, C. (2006). Facilitator talk. *ELT Journal*, 60(2), 142-150.
- Kaufman, L. M., Jr. (1998, March). *Email keypals in zone of proximal development*. Paper presented at the annual meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages, Seattle, WA.
- Kelm, O. R. (1992). The use of synchronous computer networks in second language instruction: A preliminary report. *Foreign Language Annals*, 25, 441-545.
- Kern, R. G. (1995). Restructuring classroom interaction with network computers: Effects on quantity and characteristics of language production. *The Modern Language Journal*, 79, 457-476.
- Kitade, K. (2000). L2 learners' discourse and SLA theories in CMC: Collaborative interaction in Internet chat. *Computer Assisted Language Learning*, 13(2), 143-166.
- Lee, L. (2001). Online interaction: Negotiation of meaning and strategies used among learners of Spanish. *ReCALL*, 13(2), 232-244.
- Lee, L. (2002). Synchronous online exchanges: A study of modification devices on non-native discourse. *System*, 30(3), 275-288.
- Marker, N., & Kasper, G. (2004). Classroom talks: An introduction. *The Modern Language Journal*, 88(4), 491-500.
- Mondada, L., & Doehler, S. P. (2004). Second language acquisition as situated practice: Task accomplishment in the French second language classroom. *The Modern Language Journal*, 88(4), 501-518.
- Ortegar, L. (1997). Processes and outcomes in networked classroom interaction: Defining the research agenda for L2 computer-assisted classroom discussion. *Language Learning & Technology*, 1(1), 82-93.
- Pellettieri, J. (2000). Negotiation in cyberspace: The role of chatting in the development of



- grammatical competence. In M. Warschauer & R. Kern (Eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice* (pp. 59-86). New York: Cambridge University Press.
- Sacks, H., Schegloff, E. A., & Jefferson, G. (1974). A simplest systematic for the organization of turn-taking for conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Schegloff, E. A. (1987). Between macro and micro: contexts and other connections. In J. Alexander, B. Giesen, R. Munch & N. Smelser (Eds.), *The Micro-macro link* (pp. 207-234). Berkeley: University of California Press.
- Sinclair, J. M., & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. London: Oxford University Press.
- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 17(1), 38-62.
- Slatin, J. (1998). The computer writing and research lab: A brief institutional history. In J. Swaffar, S. Romano, P. Markley & K. Arens (Eds.), *Language learning online: Theory and practice in the ESL and L2 computer classroom* (pp. 19-39). Austin, TX: Labyrinth.
- Smith, B. (2003). Computer-mediated negotiated interaction: An expanded model. *The Modern Language Journal*, 87(1), 38-57.
- Smith, B. (2004). Computer-mediated negotiated interaction and lexical acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(3), 365-398.
- Sotillo, S. M. (2000). Discourse functions and syntactic complexity in synchronous and asynchronous communication. *Language Learning & Technology*, 4(1), 82-119.
- Sullivan, N., & Pratt, E. (1996). A comparative study of two ESL writing environments: A computer-assisted classroom and a traditional oral classroom. *System*, 29(4), 491-501.
- Toyoda, E., & Harrison, R. (2002). Categorization of text chat communication between learners and native speakers of Japanese. *Language Learning & Technology*, 6(1), 82-99.
- Vandergriff, I. (2006). Negotiating common ground in computer-mediated versus face-to-face discussions. *Language Learning & Technology*, 10(1), 110-138.
- Van Lier, L. (2000). From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. In J. P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 245-259). New York: Oxford University Press.
- Warschauer, M. (1996). Comparing face-to-face and electronic discussion in the second language classroom. *CALICO Journal*, 13, 7-25.
- Widdowson, H. G. (1989). Knowledge of language and ability for use. *Applied Linguistics*, 10(2), 128-137.
- Yanguas, I. (2010). Oral computer-mediated interaction between L2 learners: It's about

time! *Language Learning & Technology*, 14(3), 72-93.

Young, R. F., & Miller, E. R. (2004). Learning as changing participation: Discourse roles in ESL writing conferences. *The Modern Language Journal*, 88(4), 519-535.

부록 1

‘정보차 활동’과 ‘역할놀이 활동’ 그림 샘플



부록 2

‘면대면’과 ‘동시적 CMC’ 환경에서의  
각 그룹의 총 발화 대 개인별 담화 구조의 빈도 비율

‘면대면’의 ‘정보차 활동’에서의 그룹2의 총 발화 대 개인별 담화 구조의 빈도 비율

참여자	대답을 받은 발단	대답을 받지 못한 발단	유도	무관련 대답	사고적 모드	상투적 모드	후속 반응	총계
A	2.99	0	9.29	0	9.62	5.14	8.46	35.5
B	3.65	0	13.43	0	8.46	5.3	8.96	39.8
C	1.82	0	4.31	0	7.3	5.14	6.14	24.71
총계	8.46	0	27.03	0	25.38	15.58	23.56	

‘CMC’의 ‘정보차 활동’에서의 그룹2의 총 발화 대 개인별 담화 구조의 빈도 비율

참여자	대답을 받은 발단	대답을 받지 못한 발단	유도	무관련 대답	사고적 모드	상투적 모드	후속 반응	총계
A	10.34	17.24	1.72	0	10.34	0	6.9	46.54
B	0	13.79	0	0	5.17	0	1.72	20.68
C	8.62	12.07	0	0	10.34	0	1.72	32.75
총계	18.96	43.1	1.72	0	25.85	0	10.34	

‘면대면’의 ‘역할놀이 활동’에서의 그룹2의 총 발화 대 개인별 담화 구조의 빈도 비율

참여자	대답을 받은 발단	대답을 받지 못한 발단	유도	무관련 대답	사고적 모드	상투적 모드	후속 반응	총계
A	2.57	0	8.74	0	11.57	4.11	7.71	34.7
B	2.57	0	15.42	0	10.54	1.03	4.11	33.67
C	1.8	0	4.11	0	13.37	3.86	8.48	31.62
총계	6.94	0	28.27	0	35.48	9	20.3	

‘CMC’의 ‘역할놀이 활동’에서의 그룹2의 총 발화 대 개인별 담화 구조의 빈도 비율

참여자	대답을 받은 발단	대답을 받지 못한 발단	유도	무관련 대답	사고적 모드	상투적 모드	후속 반응	총계
A	4.41	1.47	14.7	7.35	13.24	0	11.76	52.93
B	7.35	1.47	4.41	11.76	13.24	0	0	38.23
C	1.47	0	1.47	1.47	4.41	0	0	8.82
총계	13.23	2.94	20.58	20.58	30.89	0	11.76	

‘면대면’의 ‘정보차 활동’에서의 그룹 3의 총 발화 대 개인별 담화 구조의 빈도 비율

참여자	대답을 받은 발단	대답을 받지 못한 발단	유도	무관련 대답	사고적 모드	상투적 모드	후속 반응	총계
A	3.49	0	11.36	0	9.22	4.72	7.2	35.99
B	1.12	0	8.1	0	10.12	4.05	10.91	34.3
C	2.59	0.11	7.42	0	6.52	6.41	6.64	29.69
총계	7.2	0.11	26.88	0	25.86	15.18	24.75	

‘CMC’의 ‘정보차 활동’에서의 그룹 3의 총 발화 대 개인별 담화 구조의 빈도 비율

참여자	대답을 받은 발단	대답을 받지 못한 발단	유도	무관련 대답	사고적 모드	상투적 모드	후속 반응	총계
A	9.68	1.84	10.14	0	8.29	5.99	3.69	39.63
B	3.69	1.84	2.76	0	6.91	3.69	5.99	24.88
C	4.15	3.23	4.15	0.92	10.6	7.83	4.61	35.49
총계	17.52	6.91	17.05	0.92	25.8	17.51	14.29	

‘면대면’의 ‘역할놀이 활동’에서의 그룹 3의 총 발화 대 개인별 담화 구조의 빈도 비율

참여자	대답을 받은 발단	대답을 받지 못한 발단	유도	무관련 대답	사고적 모드	상투적 모드	후속 반응	총계
A	1.08	0.27	14.59	0	13.24	2.7	8.65	40.53
B	1.62	0	7.84	0	11.62	2.43	9.46	32.97
C	1.08	0.27	10.54	0	8.11	2.43	4.05	26.48
총계	3.78	0.54	32.97	0	32.97	7.56	22.16	

‘CMC’의 ‘역할놀이 활동’에서의 그룹 3의 총 발화 대 개인별 담화 구조의 빈도 비율

참여자	대답을 받은 발단	대답을 받지 못한 발단	유도	무관련 대답	사고적 모드	상투적 모드	후속 반응	총계
A	3.2	0.8	10.4	0	13.6	2.4	3.2	33.6
B	4.8	0	15.2	0	6.4	0	4.8	31.2
C	3.2	2.4	8.8	0	12.8	0.8	7.2	35.2
총계	11.2	3.2	34.4	0	32.8	3.2	15.2	

‘면대면’의 ‘정보차 활동’에서의 그룹4의 총 발화 대 개인별 담화 구조의 빈도 비율

참여자	대답을 받은 발단	대답을 받지 못한 발단	유도	무관련 대답	사고적 모드	상투적 모드	후속 반응	총계
A	5.28	0	7.43	0	10.07	4.95	7.43	35.16
B	3.8	0.17	13.37	0	5.12	5.45	4.95	32.86
C	0.66	0	11.06	0	4.62	7.43	8.25	32.02
총계	9.74	0.17	31.86	0	19.81	17.83	20.63	

‘CMC’의 ‘정보차 활동’에서의 그룹4의 총 발화 대 개인별 담화 구조의 빈도 비율

참여자	대답을 받은 발단	대답을 받지 못한 발단	유도	무관련 대답	사고적 모드	상투적 모드	후속 반응	총계
A	3.49	0.44	6.99	0	10.48	3.06	5.24	29.7
B	5.68	0	6.11	0	9.17	4.8	15.28	41.04
C	3.49	1.31	2.18	0	8.73	6.11	7.42	29.24
총계	12.66	1.75	15.28	0	28.38	13.97	27.94	

‘면대면’의 ‘역할놀이 활동’에서의 그룹4의 총 발화 대 개인별 담화 구조의 빈도 비율

참여자	대답을 받은 발단	대답을 받지 못한 발단	유도	무관련 대답	사고적 모드	상투적 모드	후속 반응	총계
A	1.28	0	9.97	0	18.41	1.79	9.46	40.91
B	1.79	0	7.16	0	9.97	1.53	3.32	23.77
C	1.53	0	8.7	0	12.02	1.79	11.25	35.29
총계	4.6	0	25.83	0	40.4	5.11	24.03	

‘CMC’의 ‘역할놀이 활동’에서의 그룹4의 총 발화 대 개인별 담화 구조의 빈도 비율

참여자	대답을 받은 발단	대답을 받지 못한 발단	유도	무관련 대답	사고적 모드	상투적 모드	후속 반응	총계
A	1.35	1.35	12.16	0	12.16	0	7.43	34.45
B	5.41	0	12.16	1.35	11.49	0.68	3.38	34.47
C	2.03	0.68	6.76	0	16.89	0.68	4.05	31.09
총계	8.79	2.03	31.08	1.35	40.54	1.36	14.86	

‘면대면’의 ‘정보차 활동’에서의 그룹 5의 총 발화 대 개인별 담화 구조의 빈도 비율

참여자	대답을 받은 발단	대답을 받지 못한 발단	유도	무관련 대답	사고적 모드	상투적 모드	후속 반응	총계
A	2.19	0	15.5	0	8.84	3.77	9.46	39.76
B	1.49	0	10.16	0	9.46	4.29	8.58	33.98
C	2.01	0.09	7.79	0	8.23	4.82	3.33	26.27
총계	5.69	0.09	33.45	0	26.53	12.88	21.37	

‘CMC’의 ‘정보차 활동’에서의 그룹 5의 총 발화 대 개인별 담화 구조의 빈도 비율

참여자	대답을 받은 발단	대답을 받지 못한 발단	유도	무관련 대답	사고적 모드	상투적 모드	후속 반응	총계
A	6.44	1.98	9.41	0	18.32	1.49	10.89	48.53
B	6.44	1.49	9.9	0	7.43	3.96	4.95	34.17
C	1.49	0.5	0.99	0	6.93	3.47	3.96	17.34
총계	14.37	3.97	20.3	0	32.68	8.92	19.8	

‘면대면’의 ‘역할 놀이 활동’에서의 그룹 5의 총 발화 대 개인별 담화 구조의 빈도 비율

참여자	대답을 받은 발단	대답을 받지 못한 발단	유도	무관련 대답	사고적 모드	상투적 모드	후속 반응	총계
A	3.18	0	17.37	0	13.35	2.54	8.69	45.13
B	1.91	0	12.71	0	9.75	1.69	6.99	33.05
C	1.69	0	6.36	0	6.99	1.48	5.3	21.82
총계	6.78	0	36.44	0	30.09	5.71	20.98	

‘CMC’의 ‘역할 놀이 활동’에서의 그룹 5의 총 발화 대 개인별 담화 구조의 빈도 비율

참여자	대답을 받은 발단	대답을 받지 못한 발단	유도	무관련 대답	사고적 모드	상투적 모드	후속 반응	총계
A	5.24	0.52	14.66	0	6.81	0.52	7.85	35.6
B	2.09	0.52	10.47	0	20.42	2.62	7.33	43.45
C	1.57	0.52	6.28	2.09	5.76	0	4.71	20.93
총계	8.9	1.56	31.41	2.09	32.99	3.14	19.89	

‘면대면’의 ‘정보차 활동’에서의 그룹6의 총 발화 대 개인별 담화 구조의 빈도 비율

참여자	대답을 받은 발단	대답을 받지 못한 발단	유도	무관련 대답	사고적 모드	상투적 모드	후속 반응	총계
A	4.52	0.11	9.16	0	9.28	4.75	4.07	31.89
B	1.81	0	9.39	0	8.48	8.94	6.45	35.07
C	2.26	0	7.69	0	7.13	7.81	8.14	33.03
총계	8.59	0.11	26.24	0	24.89	21.5	18.66	

‘CMC’의 ‘정보차 활동’에서의 그룹6의 총 발화 대 개인별 담화 구조의 빈도 비율

참여자	대답을 받은 발단	대답을 받지 못한 발단	유도	무관련 대답	사고적 모드	상투적 모드	후속 반응	총계
A	11.31	2.55	5.84	0	9.85	6.2	9.12	44.87
B	6.57	1.46	1.46	0	6.2	7.66	2.19	25.54
C	2.92	0.36	0.36	0	11.31	5.47	9.12	29.54
총계	20.8	4.37	7.66	0	27.36	19.33	20.43	

‘면대면’의 ‘역할놀이 활동’에서의 그룹6의 총 발화 대 개인별 담화 구조의 빈도 비율

참여자	대답을 받은 발단	대답을 받지 못한 발단	유도	무관련 대답	사고적 모드	상투적 모드	후속 반응	총계
A	2.83	0	8.67	0	14.34	1.24	3.89	30.97
B	1.77	0	9.03	0	9.56	2.83	13.27	36.46
C	1.06	0	7.43	0	9.56	4.6	9.91	32.56
총계	5.66	0	25.13	0	33.46	8.67	27.07	

‘CMC’의 ‘역할놀이 활동’에서의 그룹6의 총 발화 대 개인별 담화 구조의 빈도 비율

참여자	대답을 받은 발단	대답을 받지 못한 발단	유도	무관련 대답	사고적 모드	상투적 모드	후속 반응	총계
A	4.64	0.52	12.37	0	28.87	1.03	7.73	55.16
B	5.67	0	7.73	0	9.79	0.52	2.06	25.77
C	0	0	4.64	0	9.28	0.52	4.64	19.08
총계	10.31	0.52	24.74	0	47.94	2.07	14.43	

김경숙

University of Alberta, The Department of East Asian Studies

Pimbina 323, East Asian Studies

Faculty of Arts, University of Alberta, Canada

Tel: 0011-780-434-1613

Email: lupinagim@hanmail.net

Received 26 June 2011

Revised 21 August 2011

Accepted 4 September 2011