

# 교사의 '격려' 언어의 유용성 : 초등학교 교실 수업에 대한 질적 접근

김 선 혜

(서울교육대학교 강사)

---

## 《 요 약 》

---

본 연구는 초등학교 교실 수업에서 교사들이 사용하는 언어 가운데 격려하는 언어의 유용성에 대해 논하고자 하였다. 구체적으로는 우선 '격려' 언어의 의미를 찾아보고, 다음으로 교사의 '격려' 언어 사용에 따른 아동들의 반응을 칭찬하는 언어의 사용에 따른 아동들의 반응과 비교함으로써 '격려' 언어의 유용성을 입증하고자 하였다. 이러한 과정은 문헌연구와 서울의 초등학교 2개 학급 담임교사와 아동들을 대상으로 한 관찰과 면담에 의해 이루어졌다. 그 결과 초등학교 교실 수업에서 교사들이 사용하는 '격려' 언어가 아동들의 동기 유발, 학업성취, 자존감 등에 영향을 미친다는 것을 발견하게 되었다. 특히 격려하는 언어는 아동들의 행동과정을 중요시 여기고, 그들의 자율적 활동을 강조하며, 모든 아동들에게 win-win 감정을 갖게 하는 언어형태임을 알 수 있었다. 따라서 본 연구는 초등학교 교실 수업에서 교사의 언어 사용에 세심한 주의가 필요함을 인식하는 데에 도움을 줄 것이며, 교사들에게 격려하는 언어를 제안하는 계기가 될 것이다.

주제어 : 초등학교, 교실 수업, 칭찬, 동기, 격려

---

## I . 서론

### 1. 연구의 필요성 및 목적

초등학교 교실은 하나의 작은 사회로, 교사와 아동들의 교육활동을 위한 만남의 장소이다. 또한 개별 아동들에게는 Bronfenbrenner(1979)가 비유한 양과 껍질 가운데 아동들에게 가정 다음으로 가까이 있는 속껍질에 해당된다. 여기서 교실 환경이 아동들의 발달적 특성을 좌

우한다는 점에 주목할 필요가 있다. 초등학교 교실은 담임교사가 거의 하루 종일 아동들과 함께 생활하는 곳이기 때문이다.

더욱이 초등학교 교실은 그 어느 사회집단 못지않게 역동적이라는 특징을 지닌다. 즉 교사와 아동들 또는 아동들 사이의 활동은 매우 다양할 뿐만 아니라, 예측이 어려운 돌발 상황의 연속으로 나타난다. 이러한 교실 상황은 교사로 하여금 매우 긴장된 생활을 하게 하는 요인이 됨과 동시에, 담임교사의 역할은 아동들의 발달에 중요한 영향을 미치는 인적 환경으로 작용하게 된다.

최근에는 교실 내의 사회적 구조와 맥락이 아동들의 성취에 주는 영향에 대한 관심이 집중되면서 아동들의 학업성취가 교실 활동에 참여하는 그들의 사회적 인식능력에 있다고 보는 입장이 대두되었다. 이러한 입장과 더불어 교사-아동의 상호작용이 아동들의 인지적·정의적 발달에 결정적인 영향을 미친다는 연구들이 있다(Nick, Audra, & Lynn, 2000; Pianta & Steinberg, 1992). 이들 연구에서는 교사-아동의 관계가 아동들의 학습동기는 물론, 교사와 학교교육에 대한 신뢰감 등에 영향을 주어 그들의 학업성취에 매우 중요한 변인이 됨을 지적하고 있다.

이처럼 교사-아동의 상호작용이 중요하다는 주장은 수업시간에 교사와 아동 사이의 언어적 상호작용에 초점을 맞춘 사회언어적 연구에서 찾아볼 수 있다. 이들 연구에서는 교사가 사용하는 언어의 질이 아동발달의 효과를 예언하는 가장 중요한 변인임을 지적하고 있다. 교실에서의 대부분의 수업활동은 교사의 언어가 중심이 되어 이루어지고 있기 때문이다.

수업 장면을 분석한 Flanders(1970)는 대부분의 학급에서 전체 수업시간의 약 65%를 교사와 아동이 말을 하고 있으며, 그 시간의 70%를 교사가 말하고 있는 것으로 지적하였다. 특히 교사가 사용하는 언어 가운데 부정적 언어가 아동의 언어와 정서 발달, 그리고 학업성취에 적지 않은 영향을 미친다는 결과에 주목해야 할 것이다.

이러한 점을 고려하여 대부분의 교사들은 수업 상황에서 아동들에게 칭찬을 해 주기 위해 노력한다. 아동들은 칭찬을 받음으로써 자기개념을 발달시키고 학업성취를 높여나간다. 그리하여 칭찬은 아동들에게 매우 좋은 강화재가 된다. 그러나 문제는 칭찬받는 아동을 바라보는 주변 아동들이 일반적으로 겪게 되는 상대적인 열등감이다. 분명 교사는 좋은 의도에서 칭찬을 하였지만, 칭찬을 받는 당사자의 기분과는 달리 주변 아동들은 부러움과 동시에 상대적인 부족함을 느끼게 된다는 것이다.

물론 칭찬하는 언어가 가져다주는 학업성취에 대한 강한 동기는 개별 아동들의 지적 발달은 물론 정서적 안정에 크게 기여한다. 그러나 칭찬하는 언어는 상대적으로 칭찬받지 못하는 아동들이 느끼게 되는 부정적 정서와 모든 아동들에게 칭찬하는 언어를 사용하기 어려운 교실 수업 상황이라는 점에서 그 한계를 찾을 수 있다.

결국 아동들 모두에게 기분 좋은 언어, 즉 그들 모두의 동기와 욕구를 충족시켜 줄 수 있

는 언어가 필요하다. 즉 교육이 모든 아동들의 발달을 기대하는 것이 되어야 한다는 가정을 최대한 만족시켜 줄 수 있는 언어가 모색되어야 할 것이다. 그것이 바로 격려하는 언어이다. 교사의 격려하는 언어는 잘하는 아동이나 못하는 아동 모두에게 동기를 유발시켜 줄 뿐만 아니라, 특히 격려받는 아동의 주변 아동들에게 칭찬하는 언어가 가져오는 것만큼 부정적인 영향을 미치지 않기 때문이다. 즉 교사가 어느 아동에게 격려하는 언어를 사용할 때 격려받는 당사자는 물론, 주변의 아동들도 그 상황을 받아들이고 자신의 일에 더욱 몰입하며 자신감을 갖게 되기 때문이다.

그동안 초등교육과 관련하여 교사언어에 대한 연구는 찾아보기 어렵다. 특히 격려하는 언어에 대한 연구는 거의 이루어지고 있지 않다. 대부분의 연구들(김정원, 1997; 이종각, 1997; 이혁규, 1996; Cazden, 1988; Edwards & Westgate, 1987; Heath, 1982; Mehan, 1982; Tobin, 1987)은 교실언어와 관련하여 대화의 이동양식, 수업방법의 사회 문화적 의미, 수업대화 등에 관해 이루어졌다. 즉 교사의 언어 변인을 독립적으로 다루지 않고 다른 요인들과 함께 측정하거나 부수적으로 다루어 왔다.

따라서 모든 아동들의 동기와 의욕을 불러일으키는 ‘격려’ 언어의 가치를 탐색할 필요가 있다. 이에 본 연구에서는 초등학교 수업 상황에서 교사가 사용하는 언어 가운데 격려하는 언어의 의미를 탐색하고 교사의 격려하는 언어 사용에 대한 아동들의 반응을 분석함으로써 ‘격려’ 언어의 유용성에 대해 논의하고자 한다. 그리하여 초등학교 교실 수업에서 교사의 언어 사용에 대한 질적 개선을 도모하는 데에 도움을 주고자 한다.

## 2. 연구의 내용 및 방법

본 연구는 초등학교 교사들이 사용하는 언어 가운데 격려하는 언어의 유용성을 탐색하여 논의하고자 하는 것이다. 구체적으로 본 연구의 내용은 다음과 같다.

첫째, 교사들이 사용하는 언어 가운데 격려하는 언어의 의미를 탐색한다.

둘째, 교사의 격려하는 언어의 사용에 대한 아동들의 반응을 분석한다.

셋째, 초등학교 교실 수업에서 격려하는 언어가 갖는 유용성에 대해 논의한다.

이상의 연구내용을 달성하기 위해서는 우선 문헌연구를 통해 격려하는 언어의 의미를 탐색하였다. 특히 칭찬하는 언어와 격려하는 언어의 차이를 구별함으로써 격려하는 언어의 의미를 좀더 명확하게 규정하고자 하였다.

다음으로 면담 및 관찰을 통해 실제 교실 수업에서 교사의 격려하는 언어의 사용에 대한 아동들의 반응을 교사의 칭찬하는 언어의 사용에 대한 아동들의 반응과 비교하여 분석하였다. 이를 위해서는 서울 시내 초등학교 3학년 1개 학급과 6학년 1개 학급을 임의 선정하여 이들 학급의 교사(14년 경력의 여교사, 22년 경력의 남교사)와 아동들(3학년 32명, 6학년 28

명)을 대상으로 하였다.

각 학년의 수업 장면에서 벌어지는 상황은 해당 학급교사와 협의하여 발표, 준비물 준비, 수업태도, 과제수행의 네 가지로 한정하였다. 그리고 발표는 국어시간에, 준비물 준비는 미술 시간에, 수업태도는 사회 시간에, 그리고 과제수행은 수학시간을 선택하여 관찰하였다. 각 상황마다 꾸짖는 언어, 칭찬하는 언어, 격려하는 언어를 예시하여 제시하였으며, 이를 두 담임교사에게 일주일에 걸쳐 연수를 실시한 후 실행하도록 하였다. 그리고 해당되는 4개 교과 시간마다 2개월(2006년 6~7월)에 걸쳐 각각 8시간씩 관찰하였으며, 필요한 경우에 면담을 실시하였다.

격려하는 언어가 갖은 유용성을 증명하기 위해서는 아동들의 표정과 언행, 자기의 생각이나 느낌을 적어낸 기록물, 그리고 면접 시 대화내용 등을 정리하여 분석하였다. 아동들의 표정이나 언행은 각 상황마다 연구자가 관찰한 내용에 대한 기록을 참고하여 분석하였으며, 아동들이 적어 낸 느낌이나 생각은 긍정적인 답변과 부정적인 답변으로 분류한 후 각각의 입장을 잘 나타낸 대표적인 내용들을 예시하였다. 또 긍정적이거나 부정적인 반응을 명확하게 보인 아동들을 대상으로 심층면접을 실시하여 녹음한 뒤 기록·정리한 것을 간략히 예시함으로써 분석하였다.

## Ⅱ. ‘격려’ 언어의 의미

초등학교 아동들은 거의 하루 종일 담임교사와 함께 시간을 보낸다. 그러다보니 담임교사의 역할이 아동들의 발달에 지대한 영향을 미칠 수밖에 없다. Vygotsky(1978)는 아동을 능동적인 학습자로 여겨 아동이 환경의 영향을 받으면서 동시에 자신의 환경에 영향을 미친다고 보았다. 그는 아동의 사고와 행동방식에 대하여 주변의 의미있는 타인과의 사회적 대화를 통하여 중요한 요소를 내재화시키기 때문에 발달한다고 보았다. 이러한 관점은 이미 언급한 Bronfenbrenner(1979)의 생태학적 관점에 의해서도 설명된다.

아동의 발달을 맥락적으로 이해해야 하는 당위성은 아동들이 접하게 되는 다양한 환경 가운데 가장 많은 시간을 보내는 교실에서의 교사의 언어가 그들에게 미치는 영향이 지대하다는 점에서 찾을 수 있다. 특히 수업시간에 사용하는 교사의 언어는 중요한 심리적 환경 요인이 된다. 이는 교사-아동의 상호작용이 대부분 교사의 언어에 의해 이루어지고 있기 때문이다.

몇몇 연구들(Cazden, 1988; Gutierrez, 1994; Lin, 1993; Vygotsky, 1978; Westgate & Hughes, 1997; Wilson & Haugh, 1995)에서는 학습과 언어 교류 방식이 매우 중요한 관계를 맺고 있음

을 지적하고 있다. 이들 연구에서 학습과 언어 교류 방식의 중요성을 강조한 까닭은 학습내용이 주로 언어에 의해 표현되고, 교수활동이 언어를 통해 이루어지기 때문이다. 수업에서의 의사소통 방식은 교사의 일방적인 수업에 비해 유용하다. 즉 아동으로 하여금 이해를 명확하게 해 주고 다양한 학습방법을 통해 지식을 좀더 잘 구성하고 이해하게 한다. 또 교사로 하여금 아동들의 학습상태와 발전과정을 알게 해 준다.

Vandell과 Henderson, 그리고 Willson(1988)은 교사와 아동의 언어적 상호작용 유형이 아동의 사회능력 및 조망능력의 발달과 긍정적으로 관련이 있음을 밝혔다. McCartney 등(1982)은 교사의 언어적 자극이 적으면 아동의 정서적 부적응을 초래한다고 보았다. 그리하여 교사와 아동의 언어적 상호작용이 아동발달을 예언해 주는 중요한 변인임을 제안하였다.

Flanders(1970)는 교사가 언어를 사용함에 있어 아동들에게 표현의 자유를 어느 정도 허락하느냐에 따라 지시적 언어와 비지시적 언어로 분류하였다. 지시적 언어에는 강의, 지시, 비판, 권위 행사 등을, 비지시적 언어에는 느낌을 받아들이는 것, 칭찬, 권장, 아동의 생각을 받아들이거나 이를 이용하는 것, 질문 등을 예로 들고 있다. 그는 교사가 자유로운 분위기에서 아동들의 사고를 수용해 주는 비지시적 언어를 많이 사용한 학급의 아동들이 지시적 언어를 사용한 학급의 아동들보다 학업성취도가 높았다고 지적하였다. 실제로 교사가 지배적인 언어를 사용하는 것보다 통합적인 언어를 많이 사용했을 때 아동들이 독립적이고 문제해결에 적극적인 것을 발견할 수 있다.

이들 연구에서 알 수 있듯이 교사의 언어형태는 아동들의 인지적 발달뿐만 아니라 교실의 사회·정서적 분위기를 결정한다. 즉 교사의 언어유형에 따라 아동들의 사고와 행동 및 교실의 분위기가 달라지게 된다. 따라서 교사의 언어행동의 질에 따라 교육의 질적 향상이 좌우될 뿐만 아니라 아동발달의 효과를 예언하는 중요한 변인이 됨을 알 수 있다.

그렇다면 교사가 사용하는 언어 가운데 아동들의 인지적·정의적 발달을 촉진시키는 언어의 형태는 무엇인가? 대부분의 교사들은 아동들의 동기 유발을 위해 칭찬하는 언어를 사용하고 있는데, 과연 칭찬하는 언어가 모든 아동들의 동기를 유발시키는가? 혹시 칭찬을 능가하는 역할을 할 만한 다른 언어형태가 필요한가?

일반적으로 교사들은 아동들에게 강화의 수단이나 보상의 차원에서 칭찬하는 언어를 즐겨 사용한다. 칭찬하는 언어는 아동의 행동결과에 대한 교사의 평가로 나타나는 것이다(Dreikurs & Cassell, 1972). 그러다보니 칭찬을 하기 위해서는 아동행동이 어떤 결과를 보여야 하고, 그 행동이 교사가 원하는 것이어야 하며, 다른 아동들의 귀감이 되어야 한다. 칭찬을 받는 아동은 동기가 유발되고 자신감이 형성되며 자기존중감이 생긴다. 그러나 문제는 칭찬을 받지 못할 행동을 했을 때 따라오는 별의 부정적 효과이다. 별은 아동들에게 공포와 혐오의 대상으로, 별을 주는 교사에 대해 적개심을 갖게 할 우려가 있다. 그 뿐만 아니라 칭찬받는 아동의 주변 아동들이 갖게 되는 정서의 문제가 발생한다. 이들은 칭찬받는 아동에 대해 부

러움을 표시하며, 자신들의 부족함을 낙인하게 되어 결국은 열등감에 빠지게 된다. 이것이 ‘칭찬’ 언어가 갖는 한계라고 할 수 있다.

이러한 한계를 극복할 수 있는 것이 바로 ‘격려’ 언어이다. 격려하는 언어는 칭찬하는 언어와 크게 구별되는 것처럼 보이지 않으면서 구분되어지는 차이가 있다. 즉 격려하는 언어는 행동결과보다는 과정을 중요시 여기고, 아동들의 향상을 추구하며, 자율적인 활동을 중시한다. 자신있게 표현하는 용기와 자존감을 갖게 하며, 격려받는 당사자뿐만 아니라 주변 아동들에게도 도움을 준다. 따라서 격려하는 언어는 칭찬하는 언어가 가지고 있는 한계를 극복하기에 좋은 언어형태라고 할 수 있다.

Evans(1997)에 의하면 격려는 소속감을 증진시키는 것이며, Cokley(2000)에 의하면 격려는 아동들로 하여금 자기개념과 동기를 갖도록 하는 것이다. Hitz와 Driscoll(1994)에 의하면 격려는 개인적인 것이고, 성취보다 노력을 강조하는 것이며, 다른 아동들과 비교하지 않는 것이다. 또한 직접적이고 진지하며, 아동들의 느낌에 초점을 맞추는 것이다. 이러한 주장들은 아동들이 어떠한 상황에서든지 교사로부터 사랑과 관심과 격려를 원하며, 또한 타당하고 긍정할 경우에 교사의 언행을 긍정적으로 지각한다는 주장(이영자·고소영, 1999)에 비추어 볼 때 더욱 설득력 있어 보인다.

이상의 여러 학자들의 견해를 바탕으로 격려하는 언어가 갖는 특징을 칭찬하는 언어의 특징과 비교하여 정리하면 <표 1>과 같다.

〈표 1〉 칭찬하는 언어와 격려하는 언어의 특징

언어 비교의 틀	칭찬하는 언어	격려하는 언어
평가 요소	행동결과	행동과정과 노력
적용	교사가 원하는 행동	모든 행동
행동의 결과	다른 아동들의 귀감이 되는 행동	스스로 행하는 행동
행동 동기	타율적 행동	자율적 활동
대상	칭찬받는 본인	격려받는 본인과 주변인
장점	동기 유발	동기 유발 및 행동방식 안내
단점	주변 아동들의 상대적 열등감	효과의 문제
반대의 행동	질책이나 벌	방법의 인식과 공감
아동들의 반응	엇갈리는 감정	win-win 감정

<표 1>에서 보는 바와 같이 칭찬하는 언어는 아동의 행동결과에 초점을 두지만, 격려하는 언어는 아동의 행동과정에 초점을 둔다. 따라서 격려하는 언어는 칭찬하는 언어에 비해 아동들의 활동과정과 노력을 중시함을 알 수 있다. 또한 칭찬하는 언어는 교사가 원하는 행동이어야 하지만, 격려하는 언어는 어떠한 행동이든지 수용될 수 있다. 따라서 격려하는 언어

는 아동들의 상황을 고려한 언어 표현이라고 할 수 있다. 교사가 아동들의 상황을 고려한 언어를 사용할 때 아동들은 교사를 존경하게 되고, 자신들의 행동을 스스로 수정하고자 하며, 동기 유발이 이루어진다. 칭찬하는 언어는 다른 아동들에 비해 모범적인 행동이 나타날 때 사용되나, 격려하는 언어는 아동들의 모든 수준의 행동에서 사용될 수 있다. 따라서 격려하는 언어는 교사로 하여금 개별 아동의 상황에 적절한 관심을 갖게 하는 언어인 것이다. 칭찬하는 언어는 칭찬받기 위해 행하는 타율적 행동이 나타날 수 있으나, 격려하는 언어는 자율적 활동에 대한 보상 또는 강화제이다. 칭찬하는 언어는 칭찬받는 당사자의 자부심을 높이고 주변 아동들의 상대적 열등감과 부러움을 유발하나, 격려하는 언어는 격려받는 당사자와 주변 아동들 모두에게 감화를 준다. 따라서 칭찬받을 행동을 하지 않았을 때에는 벌이 수반되지만, 격려받지 못한 아동들이라 하더라도 용기와 자존감을 갖게 하는 데에는 큰 무리가 없다. 이로써 칭찬하는 언어는 아동들로 하여금 서로 엇갈리는 감정을 만들어내지만, 격려하는 언어는 win-win 감정을 갖게 함으로써 모든 아동들에게 유용한 결과를 가져다준다.

결국 칭찬하는 언어는 칭찬받는 당사자에게 유익한 언어이며, 격려하는 언어는 모든 아동들에게 유익한 언어라 할 수 있다. 따라서 격려하는 언어는 칭찬하는 언어가 갖는 한계를 극복하고 모든 아동들의 인지적·정의적 발달을 가져오게 하는 언어라 할 수 있다. 즉 격려하는 언어는 아동들의 개별적 성장에 긍정적 영향을 미치는 교실언어로서 중요한 위치에 있다고 할 것이다.

### Ⅲ. 교사의 ‘격려’ 언어 사용과 아동들의 반응

#### 1. 교사의 ‘격려’ 언어 사용에 따른 아동들의 반응 분석 준거

초등학교에서 교사들이 사용하는 언어는 이미 지적한 바와 같이 아동들의 인지적·정의적 발달에 영향을 미치는 중요한 요인이다. 그럼에도 불구하고 교실 수업에서 교사의 언어는 지시적이고 일방적인 경향이 있다. 이는 다인수 학급에서 어쩔 수 없는 현상으로 간과되어지는 부분이기도 하다. 그러나 초등학교 아동들이 교사로부터 받는 영향력에 비추어 볼 때 교사의 언어는 좀더 정교하게 다듬어질 필요가 있다. 특히 서로 유사하게 생각되는 칭찬하는 언어와 격려하는 언어의 사용에 따른 아동들 반응을 비교함으로써 그 장단점을 제안하고자 한다.

일반적으로 교사가 수업 상황에 사용할 수 있는 언어의 형태는 <표 2>와 같이 분류하였다. 즉 앞에서 밝힌 바와 같이 수업에서 나타날 수 있는 주된 상황을 네 영역으로 분류하고, 각각의 상황에 따라 칭찬하거나 꾸짖거나 격려하는 언어를 사용하는 경우를 잘할 때와 못할 때로 구분하였다.

〈표 2〉 수업 상황에서 교사가 사용할 언어의 예시를 위한 틀

수업 상황	칭찬하거나 꾸짖는 언어의 사용	격려하는 언어의 사용
상황 1. 발표 상황 2. 준비물 준비 상황 3. 수업태도 상황 4. 과제수행	1. 잘한 아동에 대한 칭찬 2. 못한 아동에 대한 꾸지람	1. 잘한 아동에 대한 격려 2. 못한 아동에 대한 격려

<표 2>를 기초로 하여 <표 3>은 각 상황에 대해 교사가 사용할 언어의 예시문을 구체적으로 제시한 것이다. 이 예시문은 교사로 하여금 각 수업 상황에서 직접 사용하도록 하였다.

〈표 3〉 수업 상황에서 교사가 사용할 언어의 예시문

수업 상황	칭찬하거나 꾸짖는 언어의 예시문	격려하는 언어의 예시문
상황 1. 발표 (국어시간)	1. ~야, 참 잘 했구나. ~가 발표를 잘했죠? 2. 넌 어떻게 그렇게 밖에 발표를 못하니?	1. ~가 자기 생각을 분명하게 말했지요? 다른 사람들도 자기의 생각을 말해 볼까? 2. ~가 자기의 생각을 좀더 솔직하게 말했으면 좋았을 걸... 자기의 생각을 숨김없이 좀더 자신 있게 말할 수 있지? 한번 해 볼까?
상황 2. 준비물 준비 (미술시간)	1. ~가 준비물을 골고루 잘 챙겨왔구나. 다른 사람들도 좀 본받아라. 2. 넌 준비물도 챙겨오지 않고 학교에 왜 오니?	1. ~가 준비물을 넉넉하게 준비해 왔구나. 준비물을 준비해 오지 않은 친구들에게 나누어 주면 좋겠다. 그렇지? 2. ~가 준비물을 깔끔한 모양이구나. 오늘은 친구에게 빌려서 쓰고, 다음부터는 준비물을 꼼꼼히 챙기자. 앞으로 잘 챙길 수 있지?
상황 3. 수업태도 (사회시간)	1. ~는 참 바른 자세로 앉아서 공부하는구나. 다들 ~처럼 바르게 앉아라. 2. 넌 왜 태도가 그 모양이니? 바르게 앉아서 공부하지 않겠니?	1. ~가 바른 자세로 앉아 공부하니까 보기 좋구나. 바르게 앉으면 공부가 잘 되지? 2. ~야, 우리 바른 자세로 앉아 공부하자. 그렇게 할 수 있지? 바르게 앉으면 집중이 잘 되기 때문에 공부가 잘 된단다.
상황 4. 과제수행 (수학시간)	1. ~가 과제를 참 잘 했구나. 다른 사람들도 ~처럼 해 보라. 2. 넌 어떻게 매번 과제를 하지 않으려고 하니?	1. ~가 과제를 열심히 했구나. 그렇게 하니까 과제가 훨씬 좋아 보인다. 2. ~야, 뭐든지 완성하는 태도가 중요한 거란다. 시간이 걸리더라도 완성해 보자.



## 2. 교사의 ‘격려’ 언어 사용에 따른 아동들의 반응

교실 상황에서 교사들은 주로 칭찬하는 말을 사용하기 위해 애를 쓴다. 그러므로 교사가 격려하는 언어를 사용할 때 가져오는 유용성을 탐색하기 위해서는 ‘격려’ 언어와 비슷한 것으로 여겨지는 ‘칭찬’ 언어의 사용에 따른 반응과 비교하였다. 즉 같은 상황에서 교사로 하여금 칭찬하는 언어와 격려하는 언어를 사용하게 함으로써 아동들의 반응을 정리하여 비교·분석하였다.

### 가. <상황 1> 발표와 관련한 교사의 언어 사용과 아동반응

다음은 공부 시간에 발표를 열심히 잘한 아동에 대한 교사의 칭찬하는 언어가 아동들에게 어떤 반응을 나타내는지 예를 든 것이다(국어시간 - 6월 5일, 6월 7일).

교사 : ~야, 참 잘 했구나. ~가 발표를 잘 했죠?  
 당사자 : 히히, 엄마한테 자랑해야지. 엄마가 맛있는 거 사주시겠지?  
 주변 아동 1 : 나도 발표 잘 했는데... 내가 잘 할 때는 칭찬해 주시지 않았는데...  
 주변 아동 2 : 내가 생각하기엔 별로인 거 같은데...  
 주변 아동 3 : 난 언제나 저렇게 발표를 잘 해서 칭찬을 받을까?

교사의 칭찬하는 말 한 마디는 칭찬받는 당사자로 하여금 신이 나게 만든다. 교사의 칭찬에 당사자는 뿌듯함을 느낀다고 한다. 그러나 다른 아동들은 상대적으로 부족함, 불공평함, 부러움 등을 느끼고 있다. 이러한 현상은 칭찬받는 당사자를 제외한 대부분의 아동들에게서 공통적으로 나타났다. 따라서 교사의 칭찬하는 언어는 칭찬을 받는 아동에게는 매우 좋은 강화제로 작용하지만, 주변 아동들에게는 칭찬받는 행동을 본받는 경우도 있기는 하나 대체로 자신에 대한 질책으로 이어지고 있는 현상을 볼 수 있다.

그러나 공부 시간에 발표를 열심히 잘한 아동에 대한 교사의 격려하는 언어는 다음과 같은 반응으로 나타났다(국어시간 - 6월 26일, 6월 28일).

교사 : ~가 자기 생각을 분명하게 말했지요? 다른 사람들도 자기의 생각을 말해 볼까?  
 당사자 : 이렇게 말하면 되는 거였구나.  
 주변 아동 1 : 나도 말해 볼까?  
 주변 아동 2 : 내 생각도 말해 봐야지.  
 주변 아동 3 : 나도 ~랑 맘이 똑같았는데...

교사의 격려하는 말 한 마디는 격려받는 당사자에게 피드백을 해 줌으로써 발표하는 방법을 분명히 알게 해 준다. 그리하여 학습하고자 하는 동기를 강화시켜 준다. 어떤 한 아동을 격려했을 때 주변의 아동들은 교사의 말에 공감한다. 그리하여 스스로 해 보고자 하는 자신

감을 갖게 하며 도전감과 용기를 준다. 따라서 교사의 격려하는 언어는 격려받는 당사자는 물론, 주변 아동들에게도 행동을 위한 방향을 제시해 주는 언어라고 할 수 있다.

또한 공부 시간에 발표를 잘하지 못한 아동에 대한 교사의 격려하는 언어는 다음과 같은 반응으로 나타났다(국어시간 - 7월 3일, 7월 5일).

교사 : ~가 자기의 생각을 좀더 솔직하게 말했으면 좋았을 걸... 자기의 생각을 숨김없이 자신 있게 말할 수 있지? 한번 해 볼까?  
 당사자 : 아, 내 생각을 솔직하게 말하면 되는 거구나.  
 주변 아동 1 : 아, 솔직하게 말하면 되는구나.  
 주변 아동 2 : 그냥 내 생각대로 말하면 되는구나.  
 주변 아동 3 : 잘 하지도 못했는데, 선생님이 야단치지 않아서 좋다.

아동이 발표를 잘하지 못했을 경우에도 교사의 격려하는 말 한 마디는 당사자에게 발표하는 방법을 안내해 주며 자신감을 갖게 해 준다. 그리하여 학습하고자 하는 동기를 강화시켜 준다. 주변의 아동들은 격려받는 당사자가 잘하지 못했지만 교사가 격려하는 언어를 사용했기 때문에 당사자를 무시하지 않는다. 오히려 주변의 잘하지 못하는 다른 아동들도 스스로 해 보고자 하는 자신감은 물론, 도전감과 용기를 갖게 된다.

## 나. <상황 2> 준비물 준비와 관련한 교사의 언어 사용과 아동반응

다음은 준비물을 잘 챙겨온 아동에 대한 교사의 칭찬하는 언어가 가져온 아동들의 반응 결과이다(미술시간 - 6월 12일, 6월 14일).

교사 : ~가 준비물을 골고루 잘 챙겨 왔구나. 다른 사람들도 좀 본받아라.  
 당사자 : 선생님한테 칭찬을 받으니까 참 좋다. 다음에도 준비물을 잘 챙겨와야지.  
 주변 아동 1 : 난 필요한 준비물 다 가져왔는데...  
 주변 아동 2 : 나도 내가 필요한 준비물은 다 준비했는데...  
 주변 아동 3 : 선생님은 차별하시네. 또 재만 칭찬하구...

교사의 칭찬하는 언어는 칭찬받는 당사자에게 다음 학습에의 준비물을 더욱 잘 챙기게 하는 계기가 된다. 아울러 칭찬받는 당사자는 준비물을 활용한 학습에 높은 성취감을 나타내기 위해 노력한다. 이처럼 교사의 칭찬하는 언어는 아동으로 하여금 어떤 행동을 하게 하는 데에 중요한 원동력으로 작용한다. 문제는 역시 주변 아동들이 갖게 되는 정서이다. 칭찬받는 아동의 행동을 보고 그것을 모델로 삼아 자신도 그렇게 하기 위해 노력하는 아동들이 있기도 하지만, 대부분은 그 상황에서 상대적인 부족함을 갖게 된다. 심지어 교사가 차별한다고 생각하기도 한다.

그러나 준비물을 잘 챙겨 온 아동에 대한 교사의 격려하는 언어와 그에 따른 아동들의 반

응은 다음과 같이 나타났다(미술시간 - 6월 19일, 6월 21일).

- 교사 : ~가 준비물을 넉넉하게 준비해 왔구나. 준비물을 준비해 오지 않은 친구들에게 나누어 주면 좋겠다. 그렇지?  
당사자 : 아깝지만, 기분은 좋다.  
주변 아동 1 : 하긴, 넉넉히 가져오면 좋긴 하지.  
주변 아동 2 : 나도 준비물을 좀 꼼꼼하게 챙길 걸...  
주변 아동 3 : 맞아. 준비물을 넉넉히 준비하면 공부하기에 훨씬 좋긴 할 거야.

교사의 격려하는 언어는 당사자로 하여금 준비물을 넉넉히 준비했을 때의 좋은 점을 알게 하고, 다른 친구들에게 나누어 줄 수 있게 한다. 더욱이 준비물을 챙겨오지 못한 친구들에게 나누어 줌으로써 친구간의 우정이 생기게 하며, 타인을 배려하는 마음을 갖게 하기도 한다. 준비물을 제대로 준비하지 못한 아동들도 준비물을 넉넉히 잘 챙겼을 때의 좋은 점을 간접적으로 보고 배움으로써 앞으로 준비물을 잘 챙기도록 하는 자극이 될 수 있다.

또한 준비물을 잘 챙겨오지 못한 아동에 대한 교사의 격려하는 언어는 다음과 같은 반응으로 나타났다(미술시간 - 7월 10일, 7월 12일).

- 교사 : ~가 준비물을 깜박한 모양이구나. 오늘은 친구에게 빌려서 쓰고, 다음부터는 준비물을 꼼꼼히 챙기자. 앞으로 잘 챙길 수 있지?  
당사자 : 아, 내가 왜 그랬을까? 알람장을 꼼꼼하게 봐야 하는 건데...  
주변 아동 1 : 나도 준비물을 넉넉히 챙겨 와서 친구들이랑 나누어 써야겠다.  
주변 아동 2 : 맞아. 준비물을 잘 챙기면 공부하기 좋겠다.  
주변 아동 3 : 공부를 잘 하려면 준비물을 잘 챙겨야 돼.

교사의 격려하는 언어는 준비물을 챙겨오지 못한 아동에게 열등감이나 굴욕감을 주지 않는다. 아동에게 준비물을 잘 챙겨야 하는 이유를 제시할 뿐이다. 그리고 주변 아동들로 하여금 왜 준비물이 학습을 하는 데 중요한지에 대해서도 느끼게 해 준다. 따라서 교사의 격려하는 언어는 잘못된 행동에 대해 질책하는 것이 아니며, 아동들 스스로 잘못된 행동을 수정할 수 있게 하는 원동력이 되는 것이다.

### 다. <상황 3> 수업태도와 관련한 교사의 언어 사용과 아동반응

다음은 수업시간에 바른 태도로 공부하고 있는 아동에 대한 교사의 칭찬하는 언어가 가져온 아동들의 반응 결과이다(사회시간 - 6월 15일, 6월 16일).

- 교사 : ~는 참 바른 자세로 앉아서 공부하는구나. 다들 ~처럼 바르게 앉아라.  
당사자 : 신난다. 앞으로도 바른 자세로 앉아 열심히 공부해야지.  
주변 아동 1 : 선생님은 불공평하다. 나도 바른 자세로 앉았는데...

주변 아동 2 : 누구는 칭찬을 받아서 좋겠다.

주변 아동 3 : 난 언제나 선생님한테 칭찬을 받지?

칭찬을 받는 아동은 동기 유발이 잘 된다. 앞으로 더 잘 하기 위해 노력하는 모습을 보여 준다. 그리고 자신의 욕구를 해결하기 위해 스스로 노력한다. 그러다보니 부지런해지고 삶의 의욕이 강해진다. 그렇지만 칭찬을 받지 못한 아동들은 교사에 대한 적개심과 칭찬받는 친구에 대한 부러움, 그리고 열등감 등을 나타냈다. 이러한 현상은 곧 칭찬이 가져다주는 한계라고 할 수 있다.

그러나 수업시간에 바른 태도로 공부하고 있는 아동에 대한 교사의 격려하는 언어가 가져온 아동들의 반응 결과는 다음과 같이 나타났다(사회시간 - 7월 6일, 7월 7일).

교사 : ~가 바른 자세로 앉아 공부하니까 보기 좋구나. 바르게 앉으면 공부가 잘 되지?

당사자 : 예. 바른 자세로 앉으니까 집중도 잘 돼요.

주변 아동 1 : 나도 바르게 앉아야지.

주변 아동 2 : 맞아. 바르게 앉으면 자세가 바르게 된다고 했어.

주변 아동 3 : 등이 굽으면 안 되니까 바르게 앉아야지.

격려를 받는 아동은 어떤 행동에 대하여 보다 나은 방법을 강구하게 된다. 교사로부터 피드백을 받았기 때문이다. 그리하여 바르게 앉으면 공부가 잘 된다고 생각하게 된다. 아울러 주변의 격려받지 못한 아동들도 교사의 말에 동의를 한다. 바르게 앉아야 공부가 잘 되고 자세가 바르게 된다는 것을 알게 된다. 결국 교사의 격려하는 언어는 모든 아동들에게 어떤 행동이나 활동에 대한 방향을 제시해 주는 역할을 함을 알 수 있다.

또한 수업시간에 바르지 못한 태도로 공부하고 있는 아동에 대한 교사의 격려하는 언어가 가져온 아동들의 반응 결과를 살펴보면 다음과 같다(사회시간 - 7월 13일, 7월 14일).

교사 : ~야, 우리 바른 자세로 앉아 공부하자. 그렇게 할 수 있지? 바르게 앉으면 집중이 잘 되기 때문에 공부가 잘 된단다.

당사자 : 그렇구나. 그럼 바르게 앉아야지.

주변 아동 1 : 맞아. 바르게 앉으면 집중하기가 쉬워.

주변 아동 2 : 맞아. 바르게 앉으면 열심히 해야겠다는 마음가짐이 생겨.

주변 아동 3 : 나도 바르게 앉아야지.

비록 칭찬받을 행동은 아니지만 격려를 받는 아동은 자신의 행동을 스스로 교정하게 된다. 아동들이 잘못된 행동을 하는 것은 어떻게 행동해야 하는지에 대한 방법을 모르기 때문이다. 격려받지 못한 아동들 역시 좀더 확실하게 행동하는 방법을 터득하게 된다. 따라서 교사의 격려하는 언어는 당사자와 주변의 아동들에게도 긍정적인 영향을 미치는 언어라고 할 수 있다.

#### 라. <상황 4> 과제수행과 관련한 교사의 언어 사용과 아동반응

다음은 수업시간에 과제를 잘 수행한 아동에 대한 교사의 칭찬하는 언어가 가져온 아동들의 반응 결과이다(수학시간 - 6월 21일, 6월 22일).

교사 : ~가 과제를 참 잘했구나. 다른 사람들도 ~처럼 해 봐라.

당사자 : 기분 좋다. 역시 난 최고야.

주변 아동 1 : 켜 어떻게 저렇게 잘 할까?

주변 아동 2 : 참 알찐다.

주변 아동 3 : 난 왜 저렇게 안 될까?

과제 수행을 빠르고 정확하게 했을 때 교사들은 당사자에게 칭찬을 아끼지 않는다. 당사자는 우쭐해하기도 하고, 자심감과 나아가서는 자만심을 보이기도 한다. 그러나 칭찬받는 아동의 주변 아동들은 칭찬받는 아동에 대해 부러움을 갖기도 하지만, 상대적인 열등감을 갖게 되어 스스로를 못하는 사람으로 낙인하기도 한다.

그러나 수업시간에 과제를 잘 수행한 아동에 대한 교사의 격려하는 언어가 가져온 아동들의 반응은 다음과 같이 나타났다(수학시간 - 7월 5일, 7월 6일).

교사 : ~가 과제를 열심히 했구나. 그렇게 하니까 과제가 훨씬 좋아 보인다.

당사자 : 선생님도 나랑 같은 생각이었구나.

주변 아동 1 : 나도 ~처럼 할까?

주변 아동 2 : 아, 저렇게 하니까 보기 좋구나.

주변 아동 3 : ~는 항상 열심히 하는구나.

교사의 격려하는 언어는 과제를 잘 수행한 아동을 인정해 줌으로써 좀더 잘 할 수 있게 한다. 아울러 격려받는 아동의 주변 아동들의 마음에도 상처를 주지 않는다. 교사의 격려가 모든 아동들에게 받아들여진다. 따라서 격려받는 아동과 주변의 모든 아동들이 교사의 언어에 힌트를 얻고 과제를 좀더 열심히 수행하게 된다.

또한 과제를 불성실하게 수행한 아동에 대한 교사의 격려하는 언어가 가져온 아동들의 반응은 다음과 같다(수학시간 - 7월 19일, 7월 20일).

교사 : ~야. 뭐든지 완성하는 태도가 중요한 거란다. 시간이 걸리더라도 완성해 보자.

당사자 : 선생님은 내가 잘 못하는데도 야단치지 않는구나. 열심히 해야지.

주변 아동 1 : 아, 저렇게 하면 되는구나.

주변 아동 2 : 맞아, 열심히 하면 안 되는 게 없을 거야.

주변 아동 3 : 우리 선생님은 야단을 치지 않아서 좋다.

과제를 열심히 하지 않은 아동은 교사의 격려를 받음으로써 자신의 불성실함을 느끼고 반성하며 더 열심히 하게 된다. 격려받지 못한 주변 아동들도 그 상황을 바라보면서 교사의 말을 수용하고 열심히 해야겠다는 생각을 갖게 된다. 따라서 교사의 격려하는 언어는 이와 같이 잘하지 못하는 아동들에게도 할 수 있다는 자신감과 용기를 불어넣어 주는 좋은 언어 형태라고 할 수 있다.

#### IV. ‘격려’ 언어의 유용성

일반적으로 학교의 수업 상황에서 교사들은 아동들의 동기 유발과 학업성취를 위해 칭찬하는 언어를 가장 보편적으로 사용하고 있다. 교사로부터 칭찬받는 아동들은 자신감이 생기고 동기 유발이 극대화되기 쉽다. 그들은 욕구가 되살아나고, 삶의 기쁨을 맛본다. 심지어는 우월감에 빠지기도 한다. 마치 자기 자신이 최고인 것처럼 자만심에 빠진다. 기분이 좋고 학교 생활에 활력소를 얻다 보니 학업성취는 높아지기 마련이다. 따라서 칭찬하는 언어는 교사가 사용하는 여러 형태의 언어 가운데 가장 유용한 것으로 여겨져 왔다.

그러나 칭찬하는 언어는 칭찬을 받는 당사자에게는 긍정적인 영향을 미치지만, 주변 아동들은 상대적으로 부정적인 영향을 받을 수 있다는 한계점을 지닌다. 물론 칭찬받는 아동들의 행동을 모델로 삼아 자기 행동을 바르게 수정하는 주변 아동들도 있지만, 그렇지 못한 아동들이 더욱 많다. 즉 자기불신이나 열등감에 사로잡혀 학업성취가 상대적으로 떨어지고 정서적으로도 부정적인 측면을 드러낸다. 칭찬받는 아동의 주변 아동들은 대체로 칭찬받는 아동들에 대해 부러움을 갖게 되며, 나아가 자신에 대해 질책하게 되기도 한다. 이처럼 교사의 한 명에 대한 일방적인 칭찬은 다른 아동들로 하여금 상대적인 부족함을 갖게 한다. 그리하여 자기 자신은 아무리 열심히 해도 칭찬을 받지 못한다는 자포자기에 빠지게 되기도 한다. 이는 곧 아동들의 학교 생활을 무기력하게 만드는 원인이 될 수 있다.

여기서 교사의 칭찬하는 언어는 칭찬받는 아동과 주변 아동들 간에 엇갈리는 감정을 만들어낼 수 있다는 점에 주목해야 할 것이다. 즉 교사는 칭찬받는 아동의 주변 아동들이 상대적으로 갖게 되는 부정적 정서에 주의할 필요가 있다. 더욱이 칭찬받지 못할 행동을 한 아동에 대한 교사의 언어가 질책이나 체벌로 이어진다는 사실은 간과할 수 없는 것이다. 예를 들면 교사의 질책하는 말은 다음과 같이 표현된다.

넌 어떻게 그렇게 밖에 발표를 못하니?

넌 준비물도 챙겨오지 않고 학교에 왜 오니?

넌 왜 태도가 그 모양이니? 바르게 앉아서 공부하지 않겠니?

넌 어떻게 매번 과제를 하지 않으려고 하니?

교사의 언어가 아동들을 벌하는 식의 부정적 표현으로 이어질 때 당사자와 주변 아동들은 자신들에 대해 부정적 자아개념을 형성하게 된다. 교사의 질책하는 언어는 아동들로 하여금 잘 하도록 하는 동기 유발보다는 다음의 표현에서 볼 수 있듯이 부정적 정서를 갖게 되고, 이러한 경우가 되풀이되면서 아동들은 자기를 비하하게 되며, 나아가 학교 생활에 흥미를 잃게 된다.

당사자 : 휴, 또 혼나는구나. 난 왜 이렇게 야단만 맞지?

주변 아동 1 : 이크, 나도 야단맞지 않도록 해야겠구나.

주변 아동 2 : 휴, 나도 야단맞게 생겼는걸.

주변 아동 3 : 큰일 났네. 나도 야단맞게 생겼는데...

칭찬하는 일과 벌하는 일은 서로 반대되는 것이다. 칭찬하는 언어는 아동의 행동결과에 대한 일종의 교사 평가로 나타나는 것이다. 결과에 대한 단순한 평가는 아동이 교사가 원하는 대로 행동했을 때에는 칭찬으로, 그렇지 못했을 때에는 체벌로 나타난다. 아동들은 칭찬을 받을 때 욕구가 생기고, 벌을 받을 때 침체되기 마련이다. 주변 아동들 역시 누군가가 칭찬을 받으면 자신을 질책하게 되고, 누군가가 벌을 받으면 벌에 대해 공포감을 느끼게 된다. 칭찬받지 못할 행동을 한 아동들은 스스로 죄책감과 열등감에 빠지기 쉽다. 그들은 교사로부터 인정받기를 원할 것이다. 그러나 교사로부터 받게 되는 질책은 아동들의 정서에 자신을 부족한 사람으로 규정지를 가능성을 높여준다.

교사의 질책하는 언어가 갖는 단점과 칭찬하는 언어가 갖는 한계점을 극복해 주는 것이 격려하는 언어라고 할 수 있다. 교사의 격려하는 언어는 아동들에게 활력소가 되어 주기 때문이다. 따라서 이미 진술한 Hitz와 Driscoll(1994)이 제안한 바와 같이 칭찬만으로는 아동들의 자기존중감을 향상시키기 어렵기 때문에 격려가 필요한 것이다. 또한 Cokley(2000)가 교사의 긍정적 지각을 가진 지각이 아동들로 하여금 학습에 대한 의욕을 갖게 한다고 제안한 바와 맥을 같이 한다. 아울러 Evans(1997)의 지적처럼 격려는 아동들에게 소속감을 증진시키는 것이기도 하다. 이러한 연구 결과들은 이영자와 고소영(1999)이 아동들은 교사로부터 격려받기를 원한다고 주장한 근거가 되기도 한다.

결국 교사의 언어형태는 아동들의 언어발달뿐만 아니라 인지적·정의적 발달에 큰 영향을 미치고 있음을 알 수 있다. 특히 교사가 아동들에게 비지시적이고 민주적인 언어를 사용하는 것이 지시적이고 권위적인 언어를 사용하는 것보다 더욱 효율적임을 발견할 수 있다. 따라서 교사의 격려하는 언어가 아동들의 전인적 발달에 영향을 미치는 중요한 변인임을 알 수 있다.

무엇보다도 교사가 사용하는 격려하는 언어는 격려받는 아동들의 지적인 면은 물론이거니와 정의적 발달에 긍정적 결과를 나타낸다는 것과 격려받지 못한 아동들이라 하더라도 상대적인 부족감이나 패배감을 느끼지도 않는다는 점에 그 유용성이 있다 할 것이다. 그러므로 교실 수업에서 격려하는 언어는 칭찬하는 언어보다 우월한 강화재라고 할 수 있다.

이처럼 교사의 격려하는 언어는 바르게 행동하거나 그렇지 못한 행동을 한 아동들 모두에게 유익한 것이다. 그리하여 잘한 아동들로 하여금 더 잘하도록 하고, 못한 아동들로 하여금 자기 행동을 반성하고 앞으로 잘 할 수 있도록 해 주는 디딤돌을 마련해 준다. 즉 격려받지 못한 아동들에게도 행동을 바르게 해야 하는 이유를 알게 해 주고, 자신도 그렇게 해야겠다는 마음을 갖게 해 준다. 따라서 교사의 격려하는 언어는 모든 아동들에게 긍정적인 결과를 가져다준다.

아동들은 어떤 행동을 하려고 할 때 어떻게 해야 하는지 몰라서 못 하는 경우가 많다. 그러므로 어떤 결과에 대해 교사가 야단을 치거나 질책을 하기보다는 그 방법을 자연스럽게 가르쳐 주면서 격려해 주는 것이 필요하다. 그렇게 할 때 아동들은 교사의 권위를 인정하며, 자신의 존재를 인식하고 행동의 방식을 배우게 된다.

학교 장면에서 다양하게 벌어지는 상황들은 매우 복잡적이기 때문에 한 아동의 행동결과에 대한 교사의 반응이 언어로 나타날 때에는 매우 신중해야 한다. 이미 언급한 바와 같이 아동들의 행동과 상황은 역동적이어서 교사의 말 한 마디가 아동들에게 긍정적인 영향을 미치거나 부정적인 영향을 미칠 수 있기 때문이다. 따라서 아동들 모두에게 긍정적인 효과를 가져다주는 격려하는 언어를 사용하는 것이 아동들의 교육에 보다 효과적일 것이다.

## V. 결론

초등학교 교실에서 담임교사는 아동들과 과제를 수행하는 시간이 길다. 따라서 담임교사는 아동들의 발달에 깊은 영향력을 미치는 중요한 인적 환경으로 작용한다. 특히 교사의 언어는 아동들의 인지적 발달은 물론 정의적 발달에 큰 영향을 미친다.

교육에 있어서 칭찬은 매우 중요한 강화재가 된다. 그렇기 때문에 교사들은 칭찬을 많이 해 주는 것을 바람직하다고 생각한다. 칭찬은 아동들로 하여금 동기를 갖게 하고, 그들의 욕구를 충족시켜 주는 역할을 하기 때문이다. 그러므로 수업 상황에서 가능하면 칭찬할 거리를 찾아 칭찬을 해 주는 것이 체벌보다는 훨씬 낫다.

그러나 칭찬에도 한계가 있다. 실제로 초등학교 교실 상황은 매우 긴박하게 돌아갈 뿐만 아니라 개별지도하기에는 아동수가 많기 때문에 교사로 하여금 칭찬하는 말을 즐겨 쓰기에



적당하지 않은 상황이 종종 벌어진다. 따라서 칭찬의 이면에 숨어있는 부정적인 측면이 드러난다. 즉 칭찬을 받은 당사자는 기분이 좋고 동기가 생기지만, 주변의 아동들은 상대적으로 부족함이나 열등감을 느끼게 한다. 따라서 칭찬의 좋은 점을 가지면서 칭찬받는 아동이 자만심을 갖지 않게 하고 또 주변의 아동들에게도 상대적인 부족함을 느끼지 않게 하는 다른 언어가 필요하다. 그것이 바로 격려하는 언어인 것이다.

많은 교사들은 그러한 격려가 칭찬과 같다고 생각하는 경향이 있다. 그러나 두 언어 사이에는 미묘한 차이가 있다. 칭찬은 단지 그들에게 올바른 행동을 자극하기 위해 칭찬받을 일을 한 적은 수의 몇몇 아동들에게 해당되는 것이다. 그리하여 종종 “잘 했다!” 또는 “일을 훌륭히 수행했다.” 라고 인지하는 것이다. 그러나 격려는 모든 아동들에게 필요한 것이다.

한 아동이 칭찬을 받을 때 어떤 아동은 기쁜 듯이 바라보고, 어떤 아동은 “그것이 어쨌다는 거야?”라고 표현할 것이며, 어떤 아동은 “마침내 해냈다.”라고 말할 것이다. 여기서 아동들이 받아들이는 긍정적 관점과 부정적 관점이 동시에 존재하고 있음을 알 수 있다. 따라서 격려의 본질은 아동 자신에 대한 확신을 증가시키고, 그가 꼭 ‘되어야 하는 그(he might be)’가 아닌 ‘그로써(he is)’ 충분히 훌륭하다는 것을 인지하는 것이다(Dreikurs & Cassel, 1972). 교사들이 그렇게 격려할 때만이 아동들은 용기를 갖게 된다.

본 연구는 교실 수업에서 교사가 사용하는 언어 가운데 대부분의 아동들에게 동기를 유발시켜 주는 ‘격려’ 언어의 유용성에 대해 논의하고자 하였다. 이를 위해서는 ‘격려’ 언어의 의미를 찾아내고, 서울 시내 2개 학교의 2개 학급 교사로 하여금 수업에서 흔히 발생하는 상황에서 칭찬하는 언어, 벌을 주는 언어, 격려하는 언어를 사용하게 함으로써 그에 대한 아동들의 반응을 분석하여 격려 언어의 유용성을 검토하였다.

그 결과 교사의 칭찬하는 언어에는 한계가 있음을 발견할 수 있었다. 칭찬받는 아동은 자신감과 우월감에 사로잡히고, 그 순간의 결과에 만족하기 쉽다는 점이다. 그리고 칭찬받는 아동의 주변 아동들은 열등감과 창피함 등을 느끼게 된다는 것이다. 나아가 교사에 대한 적대감이 생기기도 한다. 따라서 교사들이 수업 상황에서 칭찬을 많이 사용하는 것은 벌을 주는 것보다는 좋은 일이지만, 이 한계점을 인지해야 할 것이다.

결국 모든 아동들에게 상처를 주지 않는 언어가 필요한데, 그것이 격려하는 언어인 것이다. 격려하는 언어는 격려받는 아동뿐만 아니라 주변 아동들에게까지 긍정적인 효과를 준다. 즉 격려받는 아동으로 하여금 더 잘 할 수 있다는 신념을 갖게 해 주고 방법을 터득하게 해주며, 격려받는 아동의 주변 아동들에게도 역시 자신들도 얼마든지 노력하면 할 수 있다는 자신감을 갖게 해 준다.

많은 학자들이 지적한 바와 같이 격려하는 언어는 아동들로 하여금 학습효과를 높여주고, 자기존중감과 원만한 인간관계 등을 형성시켜 주는 역할을 한다. 따라서 교실 수업에서 교사의 언어는 아동들에게 격려할 수 있는 언어로 바뀌 사용해야 할 것이다. 단순히 칭찬에만

그치는 언어를 사용하는 일을 피해야 할 것이다. 이를 위해 교사는 개별 아동들의 잠재능력을 발견하고 이를 향상시킬 수 있어야 한다. 아동들이 격려받지 못할 때 아동들이 누려야 하는 삶의 기쁨과 학습의 환희는 사라질 것이기 때문이다. 아동들을 격려하기 위해서는 개별 아동들의 반응에 대한 지속적인 관찰이 요구된다. 그것은 교실의 다양한 수업 장면에서 전체적인 상호작용의 과정으로 나타나기 때문이다.

본 연구를 통해 초등학교 수업 상황에서 교사의 언어 사용은 아동들의 발달에 결정적인 영향을 미친다는 것이 드러났으며, 교사의 언어형태에 따라 아동들의 발달이 달라진다는 것을 알게 되었다. 아울러 아동들의 전인적 발달에 공헌하는 언어는 칭찬하는 언어 못지않게 격려하는 언어가 큰 몫을 하고 있음을 입증하게 되었다.

따라서 본 연구는 초등학교 수업 상황에서 교사들이 사용하는 언어에 대한 새로운 인식을 갖게 하고, 아동들에 대한 언어 사용에 세심한 주의가 필요함을 시사한다. 다만 격려하는 언어가 아동들의 발달 영역과 구체적으로 어떤 관계를 갖는지에 대한 연구가 좀더 이루어져야 할 것으로 본다.

## 참 고 문 헌

- 김정원(1997). 초등학교 수업에 관한 참여관찰 연구. 박사학위논문, 서울대학교.
- 이영자 · 고소영(1999). Weaving: 교사-학습자간 공명적 교류를 위한 교사언어. *Journal of the Applied Linguistics Association of Korea*, 15(1), 151-170.
- 이종각(1997). 교육인류학의 탐색(수정 · 증보판). 서울: 도서출판 하우.
- 이혁규(1996). 중학교 사회과 교실 수업에 대한 일상생활기술적 사례 연구. 박사학위논문, 서울대학교.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. MA: Harvard University Press.
- Cazden, C. B. (1988). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. NH: Heineman.
- Cokley, K. (2000). Perceived Faculty Encouragement and Influence on College Students. *Journal of College Student Development*, 41(3), 348-352.
- Dreikurs, R. & Cassell, P. (1972). *Discipline without tears*. NY: A Plume Book.
- Edwards, A. D. & Westgate, D. D. G. (1987). *Investigating classroom talk*. PA: The Falmer Press.
- Evans, T. (1997). The Tools of Encouragement. *Research Today's Youth: The Community Circle of Caring Journal*, 1(2), 10-14.
- Flanders, N. (1970). *Analyzing teaching behavior*. MA: Addison-Wesley Publishing Co.
- Gutierrez, K. D. (1994). How talk, context, and script share contexts for learning: A cross-case comparison of journal sharing. *Linguistics and Education*, 5, 335-365.
- Heath, S. B. (1982). Ethnography in education: Defining the essentials. In P. Gilmire & Glatthorn (eds.), *Children in and out of school: Ethnography and education* (pp. 33-55). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Hitz, R. & Driscoll, A. (1994). Give Encouragement, Not Praise. *Texas Child Care*, 17(4), 2-11.
- Lin, L. (1993). Language of in the classroom: Constructing the patterns of social life. *Linguistics and Education*, 5, 367-409.
- McCartney, K., Scarr, S., Phillips, D., Grajek, S., & Schwarz, J. C. (1982). Environmental differences among day care centers and their effects on children's development. In E. Zigler & E. Gorden (eds.), *Day Care: Scientific and social policy issues*. MA: Auburn House.

- Mehan, H. (1982). The structure of classroom events and their consequences for student performance. In P. Gilmore & A. A. Glatthorn (eds.), *Children in and out of school: Ethnography and education* (pp. 33-55). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
- Nick, K., Audra S., & Lynn, Q. (2000). *Improving Secondary Students Academic Success through the Implementation of Motivational Strategies*. ED444087.
- Pianta, R. C. & Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjustment to school. *New direction for Child Development*, 57, 61-80.
- Tobin, K. (1987). The role of wait time in higher cognitive level learning. *Review of Educational Research*, 57(1), 69-95.
- Vandell, D. L., Henderson, V. K., & Willson, K. S. (1988). A longitudinal study of children with day-care experiences of varying quality. *Child development*, 59, 1286-1292.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. MA: Harvard University.
- Westgate, D. & Hughes, M. (1997). Identifying quality in classroom talk: An enduring research task. *Language and Education*, 11, 125-139.
- Wilson, J. & Haugh, B. (1995). Collaborative modelling and talk in the classroom. *Language and Education*, 9, 265-282.

• 논문 접수 : 2006년 10월 11일 / 수정본 접수 : 2006년 11월 15일 / 게재 승인 : 2006년 11월 27일

## **ABSTRACT**

### Utility of Teacher's Encouragement Language: Qualitative Research on Elementary School Classroom Teaching

Sun-Hye Kim(Lecturer, Seoul National University of Education)

The purpose of this study is to search of utility of teacher's encouragement language in elementary school classroom. For this purpose, inquired for significance of encouragement language through various theories and studies and examined for utility of teacher's encouragement language through observation and interview.

Many teachers are used of praise language for good behaviour. The praise language of teacher given self-confidence and motivation to student. But praise recognizes the actor. Encouragement language of teacher given good development to students. Because encouragement acknowledge the act. This language given self-confidence and motivation to students. Encouragement stimulates the effort and fastens attention upon one's capacity to join humanity, and also to become aware of interior strength and ability to cope. To offer this encouragement requires constant observation of the children's reaction. So, encouragement language of teacher is need to elementary classroom teaching context.

Key Words : elementary school, classroom teaching, praise, motivation, encouragement

