



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

강 병 직 교수지도
석사학위 청구논문

Jennifer Aaker와 Andy Smith의
“The Dragonfly Effect” 이론을 적용한
미술영재 교육과정 모형의 탐색
- 중등미술영재 교육과정을 중심으로 -

2011

성신여자대학교 교육대학원
교육학과 미술전공
신 은 희

Jennifer Aaker와 Andy Smith의
“The Dragonfly Effect” 이론을 적용한
미술영재 교육과정 모형의 탐색
- 중등미술영재 교육과정을 중심으로 -

강 병 직 교수지도

이 논문을 석사학위논문으로 제출함

2011년 8월

성신여자대학교 교육대학원

교육학과 미술교육전공

신 은 희

인 준 서

신은희의 석사학위 논문으로 인준함.

심사위원 최 민 영 인

심사위원 권 기 범 인

심사위원 강 병 직 인

성신여자대학교 교육대학원

논문개요

‘영재’를 ‘재능이 뛰어난 사람으로서 타고난 잠재력을 계발하기 위하여 특별한 교육을 필요로 하는 자’ 라면 미술영재는 미술영역에서 뛰어난 능력을 보이는 학생이며, 이 학생들의 잠재력을 계발하기 위하여 제공되는 특별한 교육과정이 ‘미술영재 교육과정’이다.

미술에 대한 패러다임도 변화하였고 영재성에 대한 관점은 다양하다. 또한 미술적 재능도 사회에 따라 다르게 이해되며 영재에게 요구되는 능력도 달라진다. 과거, 미술의 가치가 사실의 재현에 있었다면 지금은 다양한 지식을 바탕으로 사회를 통합하고 소통할 수 있는 새로운 가치를 생산해낼 수 있는 창조력과 예술적 감수성이 요구된다.

미술교과 내용은 국가에 의한 교육과정이 제정, 공포된 이후 최근까지 패러다임의 변화를 거듭해왔다. 6차 교육과정 이후의 정규 미술교과 내용, 특히 「2009 개정교육과정」의 미술교과 내용은 DBAE(Discipline-Based Art Education)와 VCAE(Visual Culture Art Education) 등 창조주의 이후 새로운 미술교육이론으로 자리매김하고 있는 미술교육의 패러다임이 반영되며 발전해 왔다. 그러나 문제는 교육과정을 현장에서 교육목표에 맞도록 구현하는 방법에 있어 어떠한 절차를 거쳐 실행되며 과연 학생들에게 유용한 경험으로 제공되느냐 하는 것이다.

미술영재는 미술영역에서 일반학생들과 확연히 구별되는 창조력과 시각적 감수성을 갖고 있다. 미술영재가 이러한 능력을 계발하고 사회가 영재에게 기대하는 가치를 생산하며 자신의 영역에서 전문가로 성장하기 위해서는 끊임없는 자기 실험을 통해 독창성을 키우고 내적 통찰을 거쳐 바른 가치관과 함께 자기 정체성의 확립이 필요하다. 따라서 미술영재교육을 위한 교육과정은 미술에 대한 지식 축적과 함께 학생 개개의 능력을 심화시킬 수 있어

야 한다. 그러므로 미술영재를 위한 교육과정은 정규 교육과정의 한계를 극복하고 일반교육에서 접하기 어려운 학습기회로 구성되어야 하고 영재 교육 과정을 통해 실현될 목적은 궁극적으로 무엇이나에 대한 고찰이 우선되어야 한다.

현대 지식에 대한 관점의 변화가 국가 교육체제에 반영되어 교육전반에서 교육활동을 통한 창의력 신장의 필요가 대두되고 있다. 창의력 신장은 교육과정 변천의 역사에서도 알 수 있듯이 미술교육의 핵심 목표로 여겨지고 있기는 하나 이를 현장 미술교육과 연관 짓는 것은 무리이다. 절대대수의 부족과 입시에 직접적인 영향을 미치지 않는 현재 교육체제로 인해 교육의 기능에 집중하는 양상을 빚으며 중등미술교육에서 심화된 전문영역을 다루기에는 제한이 있다. 그러므로 학생 개개의 특성과 재능을 존중하여 이들의 역량을 극대화하기 위한 개별화 교육과정의 적용은 특히 더 어려운 일이다.

본 연구는 미술영재교육의 핵심목표를 미술영재의 지능적 특성을 바탕으로 논리적 사고능력을 단련시키고 문제해결력, 창의력, 미술적 표현력을 신장시키며 또한 미술을 중심으로 다학문적 통합을 가능하게 하는 종합능력의 신장으로 보았다. 국내외 많은 학자들의 영재교육의 바탕이론으로 삼고 있는 다중지능이론의 측면에서 보면 미술영재들은 자기성찰지능과 공간지능이 높고, 논리·수학적지능이 낮은 특성을 갖고 있다. 다중지능이론은 학생들의 강점지능을 이용한 학습활동으로 약점지능을 보완하고 나아가 학생들이 자신의 재능을 더욱 가치 있게 발휘하게 하는 데 교육이론으로서의 의미가 있다. 따라서 미술영재 교육과정은 미술영재의 강점지능인 자기성찰지능과 공간지능을 활용하여 상대적 약점지능인 논리·수학적지능을 보완 할 수 있는 학습 내용으로 구성되어야 한다.

현재 선행연구로서 제시되어 있는 영재교육과정에 대한 연구와 교육과정 모형이 대개 수학과 과학 분야에 집중되어 있다는 것이 미술영재 교육과정 연구의 제한점이다. 그러나 직관과 감정에서 비롯된 내적 통찰이 창조적 사

고와 표현의 결과로 발현된다는 것은 모든 학문 분야의 공통된 사고과정이다. 특히 예술가와 과학자가 심리적 변인에서 작은 차이를 보일 뿐, 두 집단의 창조과정이 닮아있다는 것을 이해한다면 이는 극복하기에 어려운 문제는 아니다.

「2002년 영재교육진흥법」과 동법 「시행령」 제정 이후 현장 교사를 포함한 많은 영재교육담당자들이 영재교육에 헌신하고 있다. 그러나 미술영재교육 방면에 있어 이렇다 할 교육과정 모형이나 프로그램의 제시 없이 진행되어 온 것이 사실이라, 현장교사의 입장에서 단발의 연수만으로 프로그램 개발까지 감당하는 것은 무리한 일이다. 이에 국가수준 중등미술영재교육의 효용성을 높이기 위한 방법으로, 현장 미술영재교육 담당자에게 실제 적용 가능한 교육과정 모형을 제시하기 위하여 이 연구는 진행되었다.

시각예술(미술) 재능은 학생들이 잘 발달된 드로잉 기술과 높은 수준의 인지능력을 결합할 때 발달한다. 따라서 학생들의 개별성과 자기주도성을 주요 원리로 삼고 트레핑거(Treffinger)의 자기주도적 학습 모형(Self-directed Learning Model), 렌줄리(Renzuli)의 학교전체 심화학습 모형, 하버드(Harvard)대학 프로젝트 제로(Project Zero)팀의 아트 프로펠(ARTS-PROPEL)을 참고로 하고 제니퍼 아커(Jennifer Aaker)와 앤디 스미스(Andy Smith)의 'Social Media Dragonfly 모형'을 응용하여 중등미술영재 교육과정의 모형을 제시하였다.

'Social Media Dragonfly 모형'은 제니퍼 아커(Jennifer Aaker)와 앤디 스미스(Andy Smith)가 2000년 미국의 경영사상가 말콤 글래드웰(Malcolm Gladwell)의 "Tipping point"를 발전시킨 것이다. 'Social Media Dragonfly 모형'은 '잠자리 효과(The Dragonfly Effect)'의 확산으로 사회적 재화를 생산하는 것을 목적으로 한다. 따라서 Social Media에서의 'Dragonfly'의 성공적인 비행을 위한 에너지는 '윤리의식'이다.

'중등미술영재 Dragonfly 교육과정 모형'에서는 학습자 측면에서는 자율

성과 자아실현에 대한 욕구, 교사측면에서는 사고의 유연성과 영재와 영재 교육에 대한 이해와 열정을 성공적인 미술영재교육을 위한 정의적 특성의 핵심으로 보았다. 잠자리의 네 개의 날개와 각 날개에 에너지를 공급하는 몸통은 가늘지만 질기고 튼튼한 근육으로 연결되어 네 날개의 균형과 힘찬 날개 짓을 가능케 한다. 잠자리의 몸통과 날개를 연결하고 있는 튼튼한 근육처럼 학생과 교사의 이러한 정의적 특성이 미술영재교육이라는 한 가지 목표를 중심으로 강한 결속을 갖게 하여 역동적인 교육활동과 미술영재교육의 성공적 비행을 가능하게 한다.

이 '중등미술영재 Dragonfly 교육과정 모형'의 기본적인 틀은 렌줄리(Renzulli)의 학교전체 심화학습 모형과 같다. 전체가 3단계 과정으로 이루어져 포괄적인 것으로 시작하여 점차 구체적으로 세분화되며 개별화 수업체제를 지향한다.

1단계는 탐색과정으로 미술영역 전반에 대한 기본적인 이해를 목적으로 한다. 이 단계는 트레핑거(Treffinger)의 자기주도적 학습 모형(Self-directed Learning Model)의 1단계에 해당하는 과정으로, 교사가 주도하는 단계이다.

2단계는 선택과정으로, 1단계 학습을 바탕으로 한 심화과정을 제시하여 영역별 심화학습을 목적으로 한다. 트레핑거(Treffinger)의 자기주도적 학습 모형(Self-directed Learning Model)의 2단계에 해당하는 과정으로, 교사가 주도하되 학습의 선택권이 학생에게로 이관되며 교사는 학습 조력자의 역할을 하게 된다.

3단계는 개별학습과정으로 다시 두 단계로 구분된다. 3단계 1차 과정은 2단계까지의 학습을 바탕으로 스스로 계획을 세워 실행하는 개별적 자기주도 학습과정이다. 이 단계에서 교사는 학생이 세운 계획을 점검하고 필요한 학습도구를 제공하는 멘토가 된다. 3단계 2차 과정은 학습계약에 의한 개별 학습과정이다. 3단계 자기주도 학습과정까지 거친 학생들이 자신의 진로와 표현 적성에 맞는 미술영역의 한 분야를 설정하여 스스로 학습목표와 함께 학

습계획을 세워 실행한다.

실기영역의 학습을 중심으로 한 3단계 과정 외에도 두 가지 탐색과 쓰기 활동이 추가 되는 병행 프로그램도 제시하였다. 이 프로그램은 미술영재의 상대적 약점지능인 논리·수학적지능의 보완이 목적으로, 3단계 학습과 병행하여 수행했을 때 학습효과가 극대화 된다.

'중등미술영재 Dragonfly 교육과정 모형'은 현재 시·도교육청 산하 지역청 단위 영재교육원에서 중학교 1, 2학년 통합반 대상으로 실행되고 있는 프로그램을 바탕으로 만들어졌다. 운영체제 면에서 극복해야 할 많은 어려움이 있지만 현장의 운영담당자들이 갖는 불편과 한계를 극복할 수 있는 방안이 되고자한다.

이 '중등미술영재 Dragonfly 교육과정 모형'은 응용하기에 따라 미술영역 이외의 분야에도 적용이 가능하며 일정 수준까지는 일반교육에도 적용이 가능하다. 영재교육에 대한 부정적 관점 중, 소수의 선발된 학생들이 누리는 혜택이라는 의견에는 동의할 수 없다. 실제 재능 있는 학생들을 교육하며 갖는 교사에 대한 능력 개발의 효과나 일반 학생들에 대한 간접적인 교육효과를 미술교육의 질적 제고 면에서 간과할 수 없는 작용을 한다.

이 교육과정 모형의 확산이 현재 통합반으로 운영되는 교육청 단위 영재교육원 운영체제의 한계를 극복하고 공교육의 질을 전반적으로 제고 할 수 있는 방안이 될 수 있을 것으로 기대한다.

목 차

논문개요

I. 서론	1
1. 연구배경 및 필요성	1
2. 연구의 목적	4
3. 연구내용	5
II. 이론적 배경	6
1. 영재와 미술영재	6
1) 영재의 개념	6
2) 영재교육의 역사	14
3) 미술영재의 정의	18
2. 영재 교육과정	21
1) 미술영재 교육과정의 개념	21
2) 영재 교육과정의 모형	23
3) 교수·학습 방법	40
3. The Dragonfly Effect 이론	49
1) The Dragonfly Effect 이론의 개념	49
2) ‘Social Media Dragonfly’ 모형	52
3) The Dragonfly Effect 이론의 시사점	56

Ⅲ. 미술영재교육의 실제	59
1. 미술영재 교육과정 운영 현황	59
2. 미술영재 교육과정 운영의 제한점	61
3. 미술영재 교육과정 개발의 방향	64
Ⅳ. The Dragonfly Effect 이론을 적용한 미술영재 교육과정 개발의 실제	71
1. 미술영재 Dragonfly 교육과정 모형의 구성 요건	71
2. 미술영재 Dragonfly 교육과정 모형의 방향	82
3. 미술영재 Dragonfly 교육과정 모형의 내용	90
Ⅴ. 결론	109
1. 요약 및 정리	109
2. 제언	111

참고문헌

ABSTRACT

표 목차

<표 1> 다중지능이론의 각 지능별 주요 특성(Gardner, H. 1983, 1993, 2006)	9
<표 2> 주요 영재 개념에서의 하위요소	13
<표 3> 연도별 미국교육부 정의의 비교	14
<표 4> 퍼듀(Purdue) 3단계 심화학습모형의 내용	29
<표 5> 트레핑거(Treffinger)의 자기주도적 학습모형	34
<표 6> 영재교육과정 모형 정리	39
<표 7> 노울즈(Knowles)의 자기주도적 학습모형	45
<표 8> 주제중심 탐구 학습의 방법	45
<표 9> 서울시 지역교육청부설 영재교육원 운영현황(중등)	60
<표 10> 서울시 직속기관 및 특목고 영재교육원 운영현황	61
<표 11> A기관의 2006학년도 교육과정	63
<표 12> A기관의 2007학년도 교육과정	63
<표 13> B기관의 2010학년도 교육과정	63
<표 14> C기관의 2010학년도 교육과정	63
<표 15> ‘Focus-GET’ 과 교육과정 구성요소	91
<표 16> 중등미술영재를 위한 프로젝트 수업-‘일상에서의 조형탐구’	97
<표 17> 중등미술영재 Dragonfly 교육과정의 탐색과정	99
<표 18> 중등미술영재 Dragonfly 교육과정의 선택과정	102

<표 19> 주제 만들기	103
<표 20> 학습계약제에 의한 ‘개별학습과정 2’ 프로그램 예시	104
<표 21> 중등미술영재 Dragonfly 교육과정	107

그림 목차

<그림 1> 렌줄리(Renzulli)의 세 고리 개념	8
<그림 2> PCM(Parallel Curriculum Model) 개념도	34
<그림 3> 디자인 사고(The Design thinking) 개념도	51
<그림 4> 제니퍼 아커와 앤디 스미스(Aaker, J. & Smith, A.)의 ‘Social Media Dragonfly’ 개념도	55
<그림 5> 미술영재성의 다중지능 구조	72
<그림 6> 강병직의 미술에서의 창의적 사고 과정 모형	79
<그림 7> 중등미술영재 교육목표의 구성	81
<그림 8> 강점 지능 촉진 모형	83
<그림 9> 지능중심 미술영재 통합교육과정 모형(보완형)	83
<그림 10> 전경원의 유·초등 중심 영재교육의 합류적 모델 개념도	87
<그림 11> “The Dragonfly Effect”의 ‘Focus-GET’	92
<그림 12> 중등미술영재 교육과정의 구성 요소	92
<그림 13> 학습일지(Process-folio, 프로세스 폴리오)의 작성 예	92
<그림 14> 중등미술영재 Dragonfly 교육과정 1단계 모형	96
<그림 15> 탐색과정에서의 결과물 예	100
<그림 16> 중등미술영재 Dragonfly 교육과정 2단계 모형	100
<그림 17> 중등미술영재 Dragonfly 교육과정 3단계 모형	102
<그림 18> 중등미술영재 Dragonfly 교육과정	106

<그림 19> 학습내용의 구성	106
<그림 19> 학습활동의 구성	106

I. 서론

1. 연구배경 및 필요성

미국의 심리학자이자 철학자인 윌리엄 제임스(William James, 1885)는 지식에는 세 가지 레벨이 있다고 하였다. 첫째는 기억과 인식으로서의 지식(knowledge of)이고 둘째는 축적된 지식으로부터 이해하고 비교, 분석, 유추, 관계, 설명을 하는 등, 보여줄 수 있는 능력으로서의 지식(knowledge about)이고 셋째는 지식을 어떻게 자신의 상황에 맞게 적용할 수 있는가라는 활용능력으로서의 지식(knowledge how)이다.

1882년 갈톤(Galton)이 개인 능력의 차이에 관심을 갖고 인간의 개인차를 측정하기 위해 실시한 실험 이후로, 인간 행동을 결정하는 지적 능력의 정의와 지적능력의 구성 요인에 대한 학자들의 연구는 가속되었다. 영국의 심리학자 스피어만(Spearman)은 개인의 지능을 일반지능요인(g)과 특수요인(s)의 결합이라고 보았으며 미국의 심리학자인 서스톤(Thurstone)은 지능을 다시 7개 요인으로 구분하였고 1999년에 이르러 가드너(Gardner)는 지능에 대해 ‘문화적으로 가치 있는 물건을 창조하거나 문제를 해결하는데 그 문화에서 유용하게 쓰일 수 있는 정보를 처리하는 생물심리학적 잠재력’으로 정의하고 인간의 지적 능력이란 일반지능요인(g)과 같은 단일한 능력이 아니라 다수의 능력으로 구성되어 있다고 주장하였다.

이렇듯 인간의 지적 능력에 대한 견해는 시대에 따라 변화되어 왔으며 지능에 대한 정의가 달라짐에 따라 우수한 지능을 가진 영재에 대한 정의도 달라져 왔다. ‘영재’는 선천적인 것으로, ‘재능’은 학습되는 것으로 보는 시각도 있으나 많은 학자들은 ‘영재’와 ‘재능’을 구분 없이 사용하고 있다. 미

국의 경우 1972년과 1988년의 교육부 정의에서 ‘영재’와 ‘재능아’를 동일하게 나열하고 있으며 우리나라도 2002년에 제정된 영재교육진흥법의 규정에서도 알 수 있듯이 ‘재능’을 영재의 특성 중 한 가지로 보고 있다.

창의성은 우수한 아동의 교육에서 있어 중요한 화두가 되고 있다. 이전부터 있어 왔던 창의성에 대한 연구는 1950년 길포드(Guilford)의 미국심리학회(American Psychological Association) 회장 취임 강연으로 다시금 촉발되었다. ‘창의적 인재육성’을 위한 영재교육도 1957년의 구소련의 인공위성 발사 성공이 가져다 준 ‘스푸트닉 충격(Sputnik crisis)’ 이후 많은 연구들이 진행되어 왔다. 현재 선행연구로서 제시되어 있는 영재교육과정에 대한 연구와 교육과정 모형은 대개 수학과 과학 분야에 집중되어 있다. 그러나 직관과 감정에서 비롯된 내적 통찰이 창조적 사고와 표현의 결과로 발현된다는 것은 모든 학문 분야의 공통된 사고과정이다. 특히 예술가와 과학자가 심리적 변인에서 작은 차이를 보일 뿐, 두 집단의 창조과정이 닮아있다는 것을 이해한다면 이는 극복하기에 어려운 문제는 아니다.

이러한 현대 지식에 대한 관점의 변화가 우리나라 사회 전반에 반영되어 창의성에 대한 관심이 높아졌으며, 특히 국가 교육체제에 반영되어 우리나라 교육전반에서 교육활동을 통한 창의력 신장의 필요가 대두되고 있다.

창의력 신장은 2009 개정교육과정에까지 이르는 교육과정 변천의 역사에서도 알 수 있듯이 미술교육의 핵심 목표로 여겨지고 있다. 그러나 절대시수의 부족, 평가방법의 전환과 입시에 직접적인 영향을 미치지 않는 현재 교육체제로 인해 교육의 기능에 집중하는 양상을 보인다. 따라서 중등미술교육에서 학생 개개의 재능을 존중하며 학생 역량을 극대화하기 위한 별도의 교육과정 운영은 더 어려운 일이다.

학교의 미술교육과 미술영재교육의 근본적으로 다른 목적을 갖고 있고 미술영재의 심리적, 지능적 프로파일 역시 일반학생과는 다른 양상을 보이고 있다. 국내외 많은 학자들이 영재교육의 바탕이론으로 삼고 있는 다중지능

이론의 측면에서 보면 미술영재들은 자기성찰지능과 공간지능이 높고, 논리·수학적지능이 낮은 특성을 갖고 있다. 이는 기성 미술가들의 지능 프로파일과 매우 유사한 구조를 지니고 있는 것이다.

다중지능이론은 학생들의 강점지능을 이용한 학습활동으로 약점지능을 보완하고 나아가 학생들이 자신의 재능을 더욱 가치 있게 발휘하게 하는 데 교육이론으로서의 의미가 있다. 따라서 미술영재교육은 미술영재의 개별적 특성에 초점을 두고 학교교육의 한계를 극복할 수 있어야 한다.

2011년으로 우리나라 영재교육이 2002년 이후 본격 시행된 이래 만 10년이 되었으나, 이렇다 할 영재교육 교육과정 모형이나 프로그램의 제시 없이 진행되어 온 것이 사실이다. 특히 시·도 교육청 산하 지역청영재교육원의 경우, 교육과정의 개발과 운영 모두가 운영자의 몫으로 맡겨져 현장 교사들은 단발적인 연수에 의존할 수밖에 없다. 현실적으로 학교 내에서 미술교사로서 책임 시수에 해당하는 수업을 모두 하면서 과외로 미술영재반 운영 업무를 담당해야 하는 상황이기 때문에 미술영재교육에 열정이 대단히 높은 교사라 하더라도 운영에 많은 어려움이 있다.

미술영재교육기관이 많지 않은 것도 시·도 교육청 산하 지역청영재교육원에 갖는 기대와 책무성을 크게 하는 이유이기도 하다. 그러나 운영에서의 가장 큰 문제는 운영교사들이 맡고 있는 행정업무 보다도 시간과 재정, 에너지의 투입만큼 실시되고 있는 ‘영재교육’이 영재교육으로서 효용성이 있는가 하는 문제이며, 이는 미술영재교육과정으로서 검증된 모형이나 프로그램이 없다는 것이 우리 미술영재교육에 대한 근본적인 질문을 갖게 된다.

이러한 어려움에도 불구하고, 아직 많은 교사들이 식지 않은 열정으로 미술영재교육에 참여하고 있고 학생과 학부모는 미술영재교육에 큰 교육적 기대를 갖고 있다. 따라서 본 연구는 시·도 교육청 산하 지역청영재교육원이 갖는 정부 재정지원의 공적 교육 사업으로서의 책무성을 바탕으로 미술영재 학생과 학부모가 갖는 교육적 기대에 대한 부응을 위하여 진행되었다.

2. 연구의 목적

실제 교육과정을 논함에 있어 종종 각 학습경험의 단위를 의미하는 ‘프로그램’과 연속적 개념의 ‘교육과정’이 개념의 구분 없이 모호하게 기술되어 있는 모습을 보인다. 이러한 모호한 개념으로 인해 경우에 따라서는 교육프로그램에 대해 교육과정 이론과 모형을 적용시키는 식의 혼동이 발생하기도 한다.

이러한 혼동의 오류로 더러 교육과정 구성에 있어 ‘학습의 전이’ 효과는 외면되고 연속성의 개념 없이 학습 경험의 나열에 그치는 경우가 발생한다. 앞서 거론 한 ‘이렇다 할 영재교육 교육과정 모형이나 프로그램의 제시 없이 진행되어 왔다’는 것은 이러한 혼동의 결과라고 본다.

교육과정은 코스(course)에 유사한 개념이다. 학습경험의 조직화에 있어서 연속적 과정을 중시하며 어느 하나의 교육목표만을 위한 것이 아니라 다양한 목표와 학습과정을 경험함으로써 궁극적인 목표에 도달하는 비교적 긴 여정의 과정이라고 할 수 있다. 조직의 방법에 따라 학습 경험의 내면화 정도가 달라지며 이는 교육목표에의 도달 정도로 나타난다.

따라서 본 연구는 기존의 영재교육 이론과 미술영재의 특성에 대한 연구를 바탕으로 현장의 문제를 해결하기 위하여 진행되었다. 구체적인 방법으로서 학생들의 개별성과 자기주도성을 주요 원리로 삼고 트레핑거(Treffinger)의 자기주도적 학습 모형(Self-directed Learning Model), 렌줄리(Renzulli)의 삼부심화학습 모형, 하버드(Harvard)대학 프로젝트 제로(Project Zero)팀의 아트 프로펠(ARTS-PROPEL)을 참고로 하였다. 영재교육이 잠자리의 네 날개처럼 각 요소가 균형을 잡고 성공적인 비행을 할 수 있도록 제니퍼 아커(Jennifer Aaker)와 앤디 스미스(Andy Smith)의 ‘Social Media Dragonfly 모형’을 응용하여 중등미술영재 교육과정의 모형을 제시

하였다. 교육현장에 적용 가능한 '중등미술영재 Dragonfly 교육과정 모형¹⁾'의 제시로 국가수준에서 이루어지는 중등미술영재교육의 효용성을 높이기 위한 방안이 되고자 한다.

2. 연구내용

중학교 1, 2학년 학생을 교육대상으로 하는 지역청 단위 영재교육원에서 실행되고 있는 프로그램 유형의 분석을 바탕으로 하였으며 교육과정 모형 중심의 연구이다. 다음 내용을 초점으로 연구하였다.

1) 영재 교육과정 모형 탐색

이론적 탐구로서 영재와 영재성의 정의로부터 기존의 영재 교육과정 모형과 그 내용의 탐색으로 미술영재교육에 적용 가능한 측면이 있는가?

2) 미술영재 교육과정의 방향

미술영재의 인지적·정의적 특성은 어떠하며, 미술영재교육의 목표와 이를 구현하기 위한 미술영재 교육과정으로서 가치 있는 교육과정의 요건은 어떤 것인가?

3) 미술영재 교육과정의 모형 제안

국가수준 중등미술영재교육의 효용성을 높이기 위한 방법으로, 실제 적용 가능한 교육과정 모형은 어떤 것인가?

1) 본 논문의 교육과정 모형은 'The Dragonfly Effect'의 'Social Media Dragonfly 모형'에 착안하여 진행한 것으로, 착안한 이론을 살리고자 '잠자리'로 번역하지 않고 본래의 명칭을 그대로 사용하였다.

Ⅱ. 이론적 배경

1. 영재와 미술영재

1) 영재의 개념

영재는 흔히 ‘학문적 우수아(academically talented)’로 간주하는 경향이 있다. 지능을 영재성 판별의 중요한 요소로 보는 시각에서는 인구 중 0.03% 미만의 그룹에 속하는 IQ가 160~170 이상의 아동을 ‘고도의 뛰어난 영재로 구분하기도 한다(Silverman, 1987).

1922년 미국의 심리학자 터먼(Terman)은 지능을 영재성의 단일기준으로 보고, 이를 입증하기 위해 스탠포드-비네(Stanford-Binet) 지능검사로 상위 1%에 해당하는 아동을 판별하였다. 이 때 터먼(Terman)이 사용한 방법은 교사들이 영재라고 지목하는 대집단을 구성하고 그 대집단에서 다시 선별하는 방식이었다.(Good & Weinstein, 1986, Keneal, 1991, LeTendre, 1991)²⁾

1950년 길포드(Guilford)의 미국심리학회(American Psychological Association) 회장 취임강연에서 창의성에 관한 연설(Kaufman & Sternberg, 2010: 252) 이후 ‘창의성’은 영재의 중요 개념으로 자리 잡게 되었으며, 1962년 게첼스(Getzels)와 잭슨(Jackson)에 의한 개념 소개 이후 학생 교육, 특히 우수한 재능을 가진 학생들의 교육에서 상투적인 말이 되어버렸다. 토랜스(Torrance)는 창의적 사고과정 측정을 위한 ‘토랜스 창의적 사고력 검사(TTCT, Torrance Test of Creative Thinking, 1972)³⁾’와 ‘아동들을 위한 강령(The children’s

2) 이경화, 최병연, 박숙희 역(2005), 『영재교육』, 서울: 박학사/ Davis, G. A & Rimm, S. B. (2004), *Education of the Gifted and Talented(5th ed)*, Person Education. Ins.

3) 김영채(2006), 『창의적 문제 해결: 창의력의 이론, 개발과 수업』, 서울: 교육과학사

manifest)’으로 알려져 있는 창의적인 영재들을 교육하기 위한 일련의 지침을 개발(1983) 하였다. 창의성을 많은 학자들은 영재의 핵심 능력으로 보고 있다. 그러나 영재가 성장하는 과정에 따라 성인이 되었을 때의 성취가 달라지기 때문에 영재라고 명명하기보다는 ‘유능한 학습자(able learner, Cox, Daniel & Boston, 1985)’라는 용어를 쓰기도 하며, 많은 연구자들은 ‘잠재적 영재(potentially gifted)’라는 말을 사용하기도 한다.

대표적인 서구의 영재에 대한 정의는 다음과 같다.

가. 미국 교육부(U.S.O.E.)⁴⁾의 정의

미국의 경우 1972년과 1988년의 교육부 법령에서 영재를 ‘뛰어난 능력을 갖고 있어서 높은 성취를 보일 가능성이 있는 자로서 자신과 사회에 기여하기 위해서 정규학교가 제공하는 것 이상의 특별한 교육 프로그램이나 도움을 필요로 하는 사람’으로 정의 하고 있다. 동법에서 그 ‘뛰어난 능력’을 하위 6개 영역으로 영재성을 구분하였는데 이 중 한 가지 혹은 그 이상의 능력이 있으면 영재로 보았다. 그 6개 능력은 다음과 같다.

1. 일반적 지적 능력(General Intellectual Ability)
2. 특수학업 영역에서의 적성(Specific Academic Aptitude)
3. 창의적 · 생산적 사고(Creative and Productive Thinking)
4. 지도자적인 능력(Leadership Ability)
5. 시각 및 공연예술 능력(Visual and Performing Arts)
6. 정신운동 능력(Psychomotor Ability)

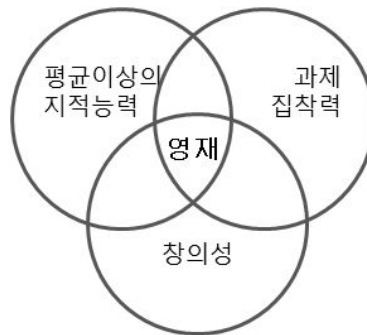
나. 렌줄리(Renzulli, 1986)의 정의

렌줄리(Renzulli, 1978)는 미국 교육부(U.S.O.E.) 정의의 문제점을 다음과

4) United States Department of Education

같이 제기하였다.⁵⁾ 1. 과제집착력과 같은 동기유발적 요소가 결여되어 있다. 2. 영재성을 6개의 적성 내지는 능력으로 분리시키고 있다. 3. 이론적으로는 6개 영역에서의 영재성이 그럴듯할지라도, 실제교육현장에서는 주로 적성검사나 지능검사를 사용하여 영재를 판별하고 있다.

렌줄리(Renzulli)에 의하면 영재아란 평균이상의 지능, 과제집착력, 높은 창의성을 지닌 아동이며 세 요소 모두가 동등하게 중요한 요소라 하였다.



<그림 1> 렌줄리(Renzulli)의 세 고리 개념

다. 가드너(Gardner, H. 1983)의 정의

인간의 지능은 8가지⁶⁾ 비교적 독립적인 부분으로 구성(언어지능, 논리수학지능, 음악지능, 공간지능, 신체운동 지능, 인간친화지능, 자기성찰지능, 자연친화지능)되어 있다고 하였다. 이 8가지 부분은 서로 독립적이기 때문에, 어느 한 지능에 손상이 생겨도 다른 지능은 기능하다. 개인마다 우세한 지능이 각기 다르고, 지능은 훈련을 통해 발달이 가능하다. 지능발달의 속도는 지능의 종류에 따라 다르기 때문에 어느 한 종류의 지능발달에 지나치게 집중할 경우 다른 지능의 발달에 장애가 된다.

5) 전경원(2004), 『새로운 영재재능교육의 이론과 실제』, 서울: 학문사

6) 최근에 '실존지능'을 추가하여 9가지로 이야기 하나, 실존지능은 반쪽 지능임.

따라서 개인이 각기 다르게 갖는 지배적으로 우세한 지능의 폭과 다른 지능 특성과 결합하는 양상에 따라 영재성이 다르게 나타난다(Gardner, H. 1993/2004: 626). 즉, 타고난 지능 프로파일의 특성에 따라 개인의 영재성이 발현되며 나아가 성인기에 뛰어난 능력을 발휘하게 하는 핵심적 요인이다.

지능종류	주요 특성	대표적 직업	대표적 인물
언어지능 (Linguistic Intelligence)	글이나 말을 통해 자신의 생각, 느낌을 잘 표현하고 언어를 기능적으로 구사하며 탁월한 언어 기억력. 말과 글이라는 상징체계를 다룸으로써, 세상을 이해하고 만드는 능력	시인, 소설가, 변호사	엘리엇(Eliot, T. S), 촘스키(N o a m Chomsky), 셰익스피어
논리수학지능 (Logical-Mathematical intelligence)	숫자나 규칙, 명제 등의 상징체계를 잘 익히고, 창조하며, 그와 관련된 문제를 해결하고, 만들어내는 능력	회계사, 통계학자, 컴퓨터 프로그래머	아인슈타인, 뉴턴, 매클린톡(McClintock) ⁷⁾
음악지능 (Musical Intelligence)	가락, 리듬, 소리 등의 음악적 상징체계에 민감하고, 그러한 상징들을 창조할 수 있는 능력.	음악가	모차르트, 메뉴힌(Y. Menuhin), 로저 세션스(R o g e r Sesseions) ⁸⁾
공간지능 (Spatial Intelligence)	도형, 그림, 입체, 지도 등 공간적 상징체계를 잘 익히고 그와 관련된 문제를 손쉽게 해결하는 능력, 구성하는 능력	미술가, 건축가	피카소, 헨리 무어, 미켈란젤로, 나디아(Nadia) ⁹⁾
신체운동지능 (Bodily-kinesthetic Intelligence)	춤이나 운동, 연기 등의 상징체계를 쉽게 익히고 창조하는 능력	운동선수, 무용가	베이브 루스(Babe Ruth), 마사 그레이함, 이사도라 던컨
인간관계지능 (Interpersonal Intelligence)	다른 사람의 기분이나 동기, 기대를 잘 이해하고 적절히 반응하는 능력. 대인관계를 잘 이끌어가는 능력	정치가, 사업가	간디, 링컨, 쉐리번(Sullivan, A) ¹⁰⁾
자기성찰지능 (Intrapersonal Intelligence)	자신 자신을 느끼고, 자신의 심리와 정서 및 내면세계를 파악하고 표출하는 능력	종교인, 예술가, 심리학자	버지니아 울프(Virginia Woolf), 프로이트, 성철 스님
자연친화지능 (Naturalist Intelligence)	식물이나 동물, 또는 자신이 살아가고 있는 환경에 관심을 가지고 자연과 환경체의 특징과 세부를 인식하고 분석하는 능력	식물학자, 동물학자	다윈, 윌슨(Wilson, E. O.), 피터슨(Peterson, R. T.) ¹¹⁾

<표 1> 다중지능이론의 각 지능별 주요 특성(Gardner, 1983, 1993, 2006)¹²⁾

- 7) 1983년 미생물학 분야의 공로로 ‘의학 및 생리학 분야’에서 노벨상을 수상함(Gardner, 2006).
 8) 미국의 20세기 작곡가(Gardner, 1983).
 9) 나디아(Nadia)는 자폐증을 지닌 미술영재로서 Selfe(1977)의 ‘Nadia: A case of extraordinary drawing ability in an autistic child, New York: Academic Press’의 연구 이후 널리 인용되고 있다(Gardner, 1983).

라. 탄넨바움(Tannenbaum, 1986)의 정의

영재를 삶의 도덕적, 육체적, 정서적, 사회적, 지적, 심미적 가치를 높일 수 있는 활동 분야에서 아이디어를 생산하거나 수행할 결정적인 잠재능력이 있는 사람으로 보았다. 이러한 잠재능력이 성인이 되었을 때 뛰어난 성취를 가져오기 위해서는 우수한 일반 지능, 특별히 뛰어난 특수 적성, 비지적인 촉진제, 환경의 영향, 행운의 다섯 가지요인이 필요하다고 하였다.

마. 펠두젠(Feldhusen, 1986)의 정의

영재성과 재능은 ‘높은 수준의 능력, 자아개념, 동기유발, 창의성’의 네 가지 영역의 상호작용으로 이루어진다고 보았다.

첫째, 높은 수준의 능력이란 세계에 대한 정보를 받아들이고 처리하며 그러한 세계에 적응하는 행동을 창출하는 능력이나 행동으로, 기억·이해·추론의 일반적 능력 이상의 것이다.

둘째, 자아개념이란 자신과 자신의 능력, 다른 영재들과의 사회·정서적인 관계를 감지하는 능력으로 자신과 자신의 능력, 성취에 대한 만족감이다. 곧 긍정적인 자아개념으로 자신에 관한 인식과 해석, 이상적인 자아, 자신의 재능과 능력 등으로 이루어져 있다.

셋째, 동기유발은 영재아로 하여금 어떤 행동을 유지하게하거나 중단하게 하는 목적, 목표, 방향 등을 말한다. 개인의 관심과 추진력, 호기심을 의미하는 내재적 동기유발과 동료와의 경쟁심이나 인내력 등에 의한 외재적 동기유발로 구분한다.

넷째, 창의성은 영재성의 필수적인 요소로서 영재의 재능, 능력, 개인적, 사회적 특성, 가치관, 태도와 신념 등을 포함하는 것이다. 창의성이란 유창

10) 헬렌 켈러(Helen Keller)를 뛰어난 인물로 키워낸 스승임(Gardner, 2006).

11) 윌슨(Wilson, E. O.)은 생물학자이며, 피터슨(Peterson, R. T.)은 조류학자이다(Gardner, H. 2006).

12) 김정희, 강병직(2011), 『미술영재교육학』, 서울: 학지사

성, 융통성, 독창성, 정교성의 조화로서 발현되며, 가치 있고 독창적인 아이디어의 창출 능력으로 총칭된다.

바. 스테른버그의(Sternberg, 1986)의 정의

지능이 최소한 세 가지 방식으로 나타난다는 ‘지능이론’을 토대로 한 ‘성공지능의 삼위이론’(Triarchic Theory of Successful Intelligence, 1990)으로 영재성을 정의하였다. 이 성공지능이론은 분석적 영재성, 종합적 영재성, 실제적 영재성의 세 가지 내용으로 구성되어 있다.

첫째, 분석적 영재성(Aalytic Giftedness)은 지적행동을 계획하고 수행하고 평가하는데 필요한 심리적 과정과 기제를 얼마나 잘 구사하는가에 의해서 결정되는 것으로, 문제를 분석하고 그 관계를 파악하는 능력이다.

둘째, 종합적 영재성(Synthetic Giftedness)은 주로 비전통적이고 통찰력이 있으며 창의적 능력이 뛰어난 사람들에게 나타나는 능력으로 새로운 상황에 대한 대처능력을 말한다.

셋째, 실제적 영재성(Practical Giftedness)은 지적행동을 자신의 생활과 관련된 실제 환경에 의도적으로 적용하고 자신에게 적절한 환경을 선택하거나 이를 바꾸어 나가는 능력이다. 즉, 분석적 능력과 종합적 능력을 다양한 일상생활에 적용하고 활용하는 능력이다.

사. 가네(Gagné, 1991)의 정의

선천적으로 타고났거나 체계적인 훈련을 받지 않은 상태의 적성을 영재성이라고 보았다. 따라서 선천적인 영재성이 후천적인 훈련을 통해 인간의 특정 활동 분야에서 전문적인 능력이나 기능으로 나타나는 것이 ‘특수재능’이다. 그는 “영재성은 인간의 적성 중 한 가지 이상의 영역에서 평균이상의 타고난 능력을 말하고, 특수재능은 인간 활동의 한 가지 이상 분야에서 나타나는 평균이상의 성취”라고 구분하였다.

이를 위해서는 흥미, 집중, 집착력과 같은 동기유발적인 요소와 자아 존중감, 자신감, 자율성과 같은 개인 내적인 요인 그리고 이 요소들의 촉진제 역할을 하는 후천적 환경요소 즉, 가정과 학교, 사회의 균형이 필요하다고 하였다.

아. 테일러(Taylor, 1986)의 정의

테일러(Taylor)는 영재성을 9가지 재능(학문적 재능, 창의성, 기획성, 의사소통, 예측능력, 의사결정능력, 실천능력, 대인관계, 분별력)으로 구분하고 이 모델을 기초로 하여 아홉 가지 재능을 가르쳐 보다 많은 학생이 각 방면에서 재능을 나타내도록 영재교육 프로그램을 만들었다.

자. 우리나라(영재교육진흥법, 2002)의 정의

영재교육진흥법 제2조 1항에 「"영재"라 함은 재능이 뛰어난 사람으로서 타고난 잠재력을 계발하기 위하여 특별한 교육을 필요로 하는 자를 말한다.」로 정의하고 있다. 아울러 그 하위 영역을 다음 여섯 가지로 보았다.

1. 일반지능
2. 특수학문적성
3. 창의적 사고능력
4. 예술적 재능
5. 신체적 재능
6. 기타 특별한 재능(사회가 인정하는 특별한 재능)

영재교육진흥법시행령(2006)에서는 다시 제3장 12조 1항과 2항에서 「표준화된 지능검사, 사고력검사, 창의적 문제해결력 검사 그 밖의 소정의 검사·면접 또는 관찰의 방법에 따라 특정교과 또는 특정분야에서 일정수준 이

상의 뛰어난 재능 또는 잠재력이 있다고 인정되는 자」, 「실기검사 그 밖의 소정의 검사·면접 또는 관찰의 방법에 따라 예술적·신체적 분야에서 일정수준 이상의 재능 또는 잠재력이 있다고 인정되는 자」로 정의한다.

이상으로 살펴본 9개의 주요 영재개념에서 강조하는 하위 요소의 내용은 <표 2>와 같다.

학자	영재성의 하위 요소
미국 교육부 (1972)	1. 일반적 지적 능력(General Intellectual Ability) 2. 특수학업 영역에서의 적성(Specific Academic Aptitude) 3. 창의적·생산적인 능력(Creative and Productive Thinking) 4. 지도자적인 능력(Leadership Ability) 5. 시각예술 능력(Visual and Performing Arts) 6. 정신운동 능력(Psychomotor Ability)
Renzulli	평균이상의 지능, 과제집착력, 높은 창의성
Gadner	신체운동 지능, 논리수학지능, 인간친화지능, 자연친화지능, 자기성찰지능, 음악지능, 언어지능, 공간지능의 결합 양상
Tannenbaum	우수한 일반 지능, 특별히 뛰어난 특수 적성, 비지적인 촉진제, 환경, 행운
Feldhusen	높은 수준의 능력, 자아개념, 동기유발, 창의성
Sternberg	분석 능력, 종합 능력, 실제 능력
Gagne	흥미, 집중, 집착력 등의 동기유발적 요소 자아 존중감, 자신감, 자율성 등의 개인 내적 요소 가정, 학교, 사회 등의 환경요소
Taylor	학문적 재능, 창의성, 기획성, 의사소통, 예측능력, 의사결정능력, 실천능력, 대인관계, 분별력
우리나라	1. 일반지능 2. 특수학문적성 3. 창의적 사고능력 4. 예술적 재능 5. 신체적 재능 6. 기타 특별한 재능(사회가 인정하는 특별한 재능)

<표 2> 주요 영재 개념에서의 하위요소

이 중 가장 최근 미국의 정의를 비교해 보면 <표 3>과 같다.

1972	1978	1988
일반적 지적 능력	일반적 지적 능력	인지능력
특수학업 영역에서의 적성	특수학업 영역에서의 적성	특수학업 영역에서의 적성
창의적·생산적인 능력	창의적·생산적인 능력	창의적·생산적인 능력
지도자적인 능력	지도자적인 능력	지도자적인 능력
시각예술 능력	시각예술 능력	예술적 능력
정신운동 능력		

<표 3> 연도별 미국교육부 정의의 비교

2) 영재교육의 역사

미국의 영재교육은 1922년 미국의 심리학자 터먼(Terman)의 연구가 효시가 되어 영재교육에 대한 관심이 증대되었다. 터먼(Terman)의 연구는 지능을 영재성의 단일기준으로 보고, 이를 입증하기 위해 스탠포드-비네(Stanford-Binet) 지능검사로 상위 1%에 해당하는 IQ135에 해당하는 1,000명의 아동을 판별하고 1928년 그들은 528명을 추가로 판별하였다. 1930년대와 1940년대에는 영재들의 특징을 기술하거나, 영재성을 정의를 내리고, 영재를 판별하는 일에 대한 연구가 주로 이루어졌으나, 영재교육 프로그램에 대한 연구는 거의 이루어지지 않았다. 1950년대까지의 연구에서는 기준을 설정하는 일이 우선이었기 때문에 일정 기준에서 벗어나는 행동은 예외적인 행동으로 간주되었고 개개인의 차이와 특수 욕구에 관한 인식, 그리고 이에 대한 수용적인 태도는 부족한 형편이었다.

현재 영재교육이 있게 한 전환점은 1957년의 구소련이 인공위성 발사에 성공한 이후 이른바 ‘스푸트닉 충격(Sputnik crisis)’이다. 스푸트니크 충격(Sputnik crisis)은 기초 학문의 교육을 중요시하는 계기가 되어, 이전까지 미국 교육을 장악하고 있던 학습자의 흥미를 중요시하며 학습자 생활 중심

의 진보주의 교육이 막을 내리고 학습자의 흥미나 관심은 기초학문을 배우는 동안에는 유보되어야 한다는 본질주의 교육이 득세하게 되었다. 따라서 미국은 초·중등학교의 교육과정에서 기초학문(3R's¹³⁾, 셈하기와 같은), 특히 수학이나 과학 분야의 기초학문을 대단히 중요시하게 되었다.

영재교육 프로그램의 역사는 고대 그리스부터 시작되나 20세기에 이르러 '영재'라는 용어가 등장하며 상위 25% 정도의 탁월한 능력을 지닌 보편적인 영재의 의미로 확대되었다. 19세기 후반 갈톤(Galton, 1869)의 인간 지능의 개인차에 대한 연구로 영재교육 연구가 시작되었다. 이후 영재에 관한 최초의 문헌으로 알려져 있는 그의 저서 「유전학적 천재(Hereditary Genius)」에서 인간의 지능은 유전적 요소를 지녔다고 제시함으로써 지능과 환경에 대한 논쟁을 불러일으키기도 하였다. 이 연구를 통해 인간 지능의 개인차는 체계적인 연구 분야로 자리 잡게 되었고 훗날 카텔(Cattell)과 손다이크(Thorndike)와 같은 지능 연구자들에게도 영향을 주었다.

20세기에 들어서는 영재아 특성 연구의 효시 터먼(Terman) 외, 홀링워스(Hollingworth)는 1926년 「영재아: 영재교육의 본질과 양육법」과 1942년 「IQ 180 이상의 학생: 기원과 발달」이라는 두 권의 저서를 통해 생산적 습관이나 리더십과 관련된 태도, 동기 등을 발달시킬 수 있는 교육방식을 강조하여 영재교육의 학문적 기초를 다지는 시기가 되었다.

이후 1960년대에 이르러 1960년대 초에 시작된 창의성 연구에 영향을 받아 개인차에 대한 관심과 이에 따른 개별화 교육에 대한 논의의 결과로 속진 체제, 분리 집단 등 프로그램과 교육과정 평가에 대한 연구들이 이루어졌다. 그 결과로 수학과 과학의 혁신적인 교육과정 개발을 가져왔고 이는 미국 발전의 원동력이 되었다. 그 후 교육과정 개발에 주력하여 수학·과학 영역의 프로그램을 확산, 보급한 결과 미국은 '스푸트닉 충격'을 넘어서 오

13) 읽기, 쓰기, 셈하기-reading, 'riting(writing), and 'rithmetic(arithmetic)

늘날 범국가적 차원에서 영재교육을 주도하고 있다.

1970년대 초, 미국 교육국의 매릴랜드(Marland)의 보고서 이후 영재의 개념은 창의성을 포함한 복합적인 재능의 개념으로 확장되었다. 1990년대는 영재교육의 세계적인 추세가 시작된 시기로 미국 대부분의 주에서 재정적 지원과 함께 영재교육과 관련된 법률이 제정되었다. 교사와 행정가들이 영재교육에 참여하게 되었고 교육 당국에서도 영재교육 프로그램을 개발하였으며 다양한 교육서비스를 제공하기에 이르렀다.

영재교육의 운영방식은 일반적으로 속진 교육과정(acceleration), 심화 교육과정(enrichment), 능력별편성 교육과정(special grouping)의 세 가지가 있다. 그 밖에도 영재교육을 운영함에 있어서 간과 할 수 없는 주요한 활동은 영재의 생활지도(guidance) 등 인성교육 측면이다. 영재교육에서 주로 사용되고 있는 속진 교육과정과 심화 교육과정에 대하여 알아보면 다음과 같다.

가. 속진 교육과정

속진 교육과정이란 학습내용과 수준에 있어서는 정규 교육과정과 같으나 학습 속도에 있어서 매우 빠르게 나아 갈 수 있도록 교육적 제도나 장치를 마련해 주는 것을 말한다. 즉, 일반학급의 정규과정을 일반학생들보다 빠른 속도로 학습하는 것이다.

속진 교육과정의 대표적 형태로는 상급학교 조기 입학제도, 월반제도, 수업연한 단축제도, 중-고등학교에서의 대학과정 조기이수 제도, 학점 인정 시험제도 등이 있다.

나. 심화 교육과정

심화 교육과정이란 학습의 깊이를 강화하고 학습의 폭을 넓혀 주는 것을 의미한다. 학생들이 빨리 배우는 것보다 학생들의 사고력, 탐구력, 창의력, 문제해결능력을 길러주는 방법이 중요하다고 여기기 때문이다. 따라서 심화

프로그램은 정규 교과과정에 우수아를 위한 특별 내용을 첨부하는데, 우수아는 또래들과 같은 주제를 학습하되 좀 더 깊이 들어갈 수도 있고, 일반학생들이 다루지 않는 부분까지 공부할 수 있다.

심화 프로그램의 가장 큰 장점은 우수아가 일반학급에서 같은 나이또래의 친구들과 함께 공부할 수 있다는 것이며, 또한 속진 프로그램보다 더 많은 우수아를 대상으로 활용할 수 있다는 것이다. 미국에서는 아직 우수아를 위한 교육방법과 내용이 많이 발달하지 않은 초기에는 주로 속진 프로그램이 사용되었지만 최근에는 학년별 속진은 감소하고 교과별 속진이 늘고 있으며, 전반적으로는 심화교육이 증가하고 있다.

심화 교육과정의 대표적 형태로는 개별 탐구학습(independent study), 학습센터(resource centers 혹은 learning centers), 현장견학(field trips), 여름학교(summer programs), 토요일특강 프로그램(saturday programs), 전문가 초청강연(special speaker for the classroom), 전문가의 개인지도(mentor ships), 자유 독서(free reading), 문제해결능력 경쟁(Future problem solving competition)등을 들 수 있다.

심화교육의 기본원리는 다음과 같다.

① 내용의 추상성과 정교성: 심화학습은 전통적인 학습경험에 비하여 수준이 보다 높고 정교하며, 내용이 보다 깊고 추상적이어야 한다.

② 창의적 사고력의 강조: 심화학습은 깊고 단순히 내용을 재생해내는 주입식 또는 암기과정이 아니라, 창의적 사고를 생산해 내는 과정이 되어야 한다.

③ 기본적 개념과 원리 강조: 심화학습은 학문의 기본적 개념과 원리를 배우고 이를 다른 학습에 응용할 수 있는 능력을 키우는 활동이어야 한다.

④ 학년보다 학력수준에 입각한 지도: 학습지도 수준은 학년보다는 학업의 준비성과 현재의 학력 정도에 입각하여야 한다.

⑤ 학습자에 의한 내용 선정: 학생의 흥미와 관심에 따라 학습자 자신이 학습내용을 결정하는 주체자가 되도록 하여야 한다.

⑥ 비판적 사고력 강조: 심화과정은 배우는 모든 지식과 정보에 대하여 맹목적이 아니라, "왜"라는 반성적 질문과 이에 대한 논리적 답변이 이루어지는 활동이 되어야 한다.

우리나라 미술영재 교육과정은 내용적으로는 속진교육과정의 성격을 띄고 있으나, 교육체제 면에서는 속진체제를 허용하고 있지 않아 맥락적으로 일반 미술과 수업의 심화교육과정에 해당된다고 볼 수 있다.

3) 미술영재의 정의

영재는 학문적 영역·언어적 영역에서 뛰어난 능력을 갖고 있는 것을 일컫고, '재능'은 비학문적인 분야·비언어적인 영역에서의 능력을 일컫는 말로 나뉘어서 설명하기도 한다. 이러한 영재교육학자들은 영재아는 'gifted'로, 재능아는 'talented'로 구분 짓기도 하지만 미국 교육부와 그 외 여러 학자들의 정의를 종합해보면 영재라는 용어는 지능만을 일컫기 보다는 지능과 재능을 모두 포함하는 복합적 의미로 해석되어진다. '재능'의 개념은 시대가 변화함에 따라 그 시대가 요구하는 문화적 가치가 변천을 거듭해 왔고, 이에 부합하는 능력을 가진 사람을 재능인으로 보았다.¹⁴⁾

즉, 무엇을 재능으로 볼 것인가라고 하는 것이 그 시대가 요구하는 능력인 것이다. IQ로 일반적인 능력을 가려내기도 하지만 창의성이나 기타 다양한 능력, 특히 미술영역에서는 시각적 표현 능력이 영재성의 핵심능력이다. 그러나 미술영역에서의 영재성에 대한 논의는 최근에까지 이어져, 가드너(Gardner, 1983)가 예술적 재능과 지적·학문적 능력 사이에 긍정적인 연관

14) 김정희, 강병직(2011), 『미술영재교육학』, 서울: 학지사

성이 있다고 주장한 반면, 스테른버그(Sternberg, 1985)는 예술적 재능이 지적 능력과 관계가 없다고 반박했다. 위너(Winner, 1996)는 미술영재들이 IQ검사로 측정할 수 없는 능력을 가지고 있다는 의견을 제시했다. 예술적 재능과 지적 능력의 이분화는, 종종 탁월한 학생들을 위한 교육 프로그램에서 예술이 등한시 되는 결과를 낳는다. 그러나 예술이 학문 영재와 예술영재들의 성취에 많은 도움을 준다는 것은 분명한 일이다.¹⁵⁾ 이에, 가드너(Gardner)는 종래의 언어적 능력, 논리-수학적 능력만을 지나치게 강조하는 지능이론에 대한 거부감을 피력하였으며, 몇몇 영재교육학자는 구체적으로 구분 짓기도 하지만 만장일치로 받아들여지는 ‘영재’에 대한 정의의 부재로 영재성과 재능을 구별 짓는 것은 별의미가 없다(Hagen, 1980)

미국 교육부의 공식적 정의에서도 영재를 지적 분야에 한정하지 않고 사회성이나 지도력 등 비지적 분야와 예능 분야에까지 그 범위를 넓게 규정하고 있다는 것을 알 수 있다. 우리나라는 2002년에 제정된 영재교육진흥법에서 ‘영재’를 ‘재능이 뛰어난 사람으로서 타고난 잠재력을 계발하기 위하여 특별한 교육을 필요로 하는 자’로 규정짓고 있다. 이는 ‘재능’을 영재의 특성으로 보는 것이다. 그러므로 미술영재는 우리나라 영재교육진흥법의 정의를 빌면 「‘미술영재’라 함은 미술적 재능이 뛰어난 사람으로서 타고난 잠재력을 계발하기 위해 특별한 교육을 필요로 하는 자」라고 할 수 있다.

미술영재의 지능적 특성을 살펴보면, 공간지능의 세부 특징에 있어서 공간에 대한 지각력과 공간적 문제를 해결하는 능력에서 대체적으로 미술평재 집단보다 높은 점수를 획득하는 것을 볼 수 있다(강병직, 2010). 공간지능(Spatial Intelligence)은 시각-공간적 세계(visual-spatial world)를 정확하게 인식하고 재현하는 능력으로서 공간 지각력(spatial perception)과 그것을 마음속에 투영하고 조작할 수 있는 이미지 조작력(imagery manipulation)을

15) 홍소영 역(2008), 『미술영재교육 이론과 실제』, 서울: 미진사/ Clark, G. A. & Zimmerman, E. (2004), *Teaching Talented Art Students: Principles and Practices*, Teachers college Press.

포함하는 개념이라고(Gardner, 1983; Checkley, 1997, 8-13) 할 수 있다. 미술에서의 뛰어난 성취도를 보여주는 미술영재 집단이 그렇지 않은 미술평재 집단에 비해 공간지능이 높다는 것은 공간적 문제 혹은 시각적 사고력과 내적 이미지 조작력에 있어서 차이가 있다는 점을 의미한다. 이러한 결과는 초등학교 저학년 미술영재집단은 시지각 능력 가운데 ‘항상성(form constancy)’, ‘시각완성(visual closure)’ 항목을 중심으로 일반 미술학생집단에 비해 통계적으로 유의한 차이를 보여주었다는 연구와 유사성을 지닌다(김정희, 강병직, 2007, 25-51; 김정희, 강병직, 2008, 209-235).

실제 미술영재는 이미지가 갖는 이중적 의미를 쉽게 발견하고 복잡한 형태 내에서도 다르게 변용될 수 있는 부분을 쉽게 찾아내고 만들어 낸다. 미술영재와 미술평재에게 같은 시각이미지를 제시하고 내용에 대한 의미 분석, 사용 매체 분석 등 관찰을 통한 테스트를 실행 했을 때, 미술영재는 시각적 민감성과 맥락적 분석이 우수하다는 것을 알 수 있다.

작은 예로, 한 여학생은 풀칠을 하기 위해 깔개로 사용되었다가 버려진 스포츠 신문에서 스모경기 사진을 발견했다.¹⁶⁾ 경기 중인 선수들 중에서 한 쪽 선수의 이미지만 잘라내어 매우 재미있어하는 표정으로 교사에게 보여주었다. 이 사진 속의 인물은 붉은 살바가 보이고, 피부가 많은 부분 노출되었다. 발끝은 다른 사람의 몸에 가려져 작게 오려졌으며, 전체적인 실루엣이 글래머러스한 여성의 형태로 만들어졌다. 이 학생은 ‘육중한 남성의 몸을 이용한 경기를 촬영한 사진을, 자신이 불필요한 부분을 잘라냈더니 육감적인 여성의 몸이 만들어졌다’며 ‘상대선수를 이겨내기 위해 힘을 쓰고 있는 표정이, 상대선수 없이 오려져 만들어진 여성적인 실루엣과 겹쳐져 요즘 다이어트를 위해 애쓰고 있는 사람들이 속마음 같다’고 하였다.

이 콜라주를 미술영재와 미술평재에게 짧은 시간 보여주었을 때, 미술평

16) 2010학년도 서울시북부교육지원청영재교육원 중등미술영재반의 사례임.

재는 별반 흥미를 보이지 않은 반면에 미술영재는 깊이 탐색하는 태도를 보였다. 관찰을 위해 주어진 짧은 시간(1분)동안 미술평재가 알아낸 것은 '신문지를 오린 것이다.', '사람이다', '씨름과 같은 경기 중의 선수를 오린 것 같다', '사람의 모양이 흉측하게 일그러졌다'라면, 미술영재는 위의 내용 외에, 공통적으로 실루엣과 이미지가 만들어내는 이중성과, 이미지에 의미부여하기, 같은 사진이라도 '가위질하기에 따라 전혀 다른 이미지가 될 수 있다'는 조작적 측면까지 파악하는 결과를 보였다.

그러므로 '미술적 재능' 이란 생활에서의 발견과 관찰을 가능하게 하는 예민한 시각적 감수성과 이미지 조작능력 외에, 시각적으로 사고하고 공간적으로 지각하는 능력의 뛰어난을 의미한다.

2. 영재 교육과정

1) 미술영재 교육과정의 개념

어떤 연구자들은 재능과 영재를 하나의 연속체로 같은 선상에 있는 것으로 간주하고 연속체의 최상위에 해당되는 사람을 영재라고 한다. 이러한 연속체 정의에 따르면 모든 영재 프로그램은 설정된 준거를 겨우 충족시키는 학생으로부터 특정한 영역에 매우 우수한 한, 두 명의 학생에 이르기까지 모든 학생들을 대상으로 해야 한다고 볼 수 있다.¹⁷⁾

영재교육프로그램은 교육과정의 교육목표를 달성하기 위해 체계적이며 의도적으로 조직화된 각 학습경험의 단위를 의미하는 것이라고 할 수 있다.¹⁸⁾

17) 이경화, 최병연, 박숙희 역(2005), 『영재교육』, 서울: 박학사/ Davis, G. A & Rimm, S. B. (2004), *Education of the Gifted and Talented(5th ed)*, Person Education. Ins.

18) 이 외에도 영재교육분야에서 gifted program이라는 용어는 간혹, '영재프로그램이 개설된 학교', 또는 '영재프로그램의 질을 개선'하는 등의 단지 교육과정만이 아니라 영재와 관련된 선발과 교

또한 교육프로그램은 어떤 개별화된 목표를 이루기 위해 구안된 학습경험이라는 점에서 특정한 목표를 달성하기 위해 단위적이거나 단편적으로 운용될 수 있다.

반면에 넓은 의미에서의 교육과정은 학생들이 교육과 관련하여 경험하는 일체의 것을 의미하나, 일반적 의미로서는 대상 학습 집단에 가장 적합한 교육적 경험을 체계적으로 선정하거나 조직해 놓은 것으로서, 뚜렷한 교육목표가 설정되고 그 교육목표를 달성하기 위해 계획되고 의도된 학습경험의 연속과정이라고 할 수 있다(DeHaan & Havighurst, 1965: 80). 그러므로 교육과정은 코스(course)에 유사한 개념으로, 학습경험의 조직화에 있어서 연속적 과정을 중시하며 어느 하나의 교육목표만을 위한 것이 아니라 다양한 목표와 학습과정을 경험함으로써 궁극적인 목표에 도달하는 비교적 긴 여정의 과정이라고 할 수 있다.¹⁹⁾

시각화(visualization)와 상상(imagination)은 미술영역 창의성의 핵심이라고 할 수 있다.(Diniels-McGhee & Davis, 1994). 『Put Your Mother on the Ceiling(DeMille, 1973)』, 『Scamper(Eberle, 1995)』, 『200 Ways of Using Imagery in the Classroom(Bagley & Hess, 1984)』 등에 소개된 상상력 연습의 방법을 예로 들면, “지금 양손에 전구를 꼭 잡아라. 손을 앞으로 쪽 뻗어라. 전구가 제트 엔진이라고 생각해라. 이륙하기 위해 달려가고 있다고 생각해라.”등 이야기를 시각화하기, 특정한 기사를 신문에서 오려내어 아동들이 그 이야기를 보충하게 하거나(Helman & Larson, 1980) 나뭇잎, 돌, 반죽, 종이봉투 등을 이용해서 어떤 것을 조각하게 하고.²⁰⁾ 교사들은 내용에 관한 질문이 아니라 ‘왜’, ‘만일 ~이라면 어떻게 될 것인가?’ 그리고 ‘어떻게’라는 질문을 하거나, 또 교사가 학생들의 자율 학습이나 과제로 사

육, 평가, 행정 등을 모두 포함하는 포괄적인 의미로 사용되는 경우도 있다(Van Tassel-Baska, 1986: 164-165).

19) 김정희, 강병직(2011), 『미술영재교육학』, 서울: 학지사

20) 전경원(2004), 『새로운 영재재능교육의 이론과 실제』, 서울: 학문사

용될 수 있는 연습 문제를 만드는 일 등의 창의적 쓰기 활동의 예도 있다.

그러나 창의성을 신장시키기 위한 이러한 학습경험들은 교육프로그램의 성격을 지나나 교육과정은 반드시 창의성 신장이라는 단 하나의 교육목표만으로 구성되지는 않는다. 보다 다층적인 교육목표가 설정되고 이를 실현하기 위해 제공되는 다양한 프로그램이 모여서 의도한 하위 교육목표가 달성되어지며, 이러한 하위 교육목표의 달성을 통해 상위 교육목표가 달성되게 되는 것이다. 그러므로 교육과정은 영재교육 대상에게 가장 적합한 교육적 경험을 체계적으로 조직한 것으로서, 보다 높은 수준의 욕구 충족을 위하여 집합된 단순한 개체의 총화(總和) 이상의 주체성을 만드는 체계이다. 교육으로서의 목표가 설정되고 그 목표를 달성하기 위한 일련의 학습경험, 즉 다양한 교육 프로그램들이 연속적으로 체계화된 것이라고 할 수 있다. 그리고 교수-학습방법은 이러한 교육과정을 어떻게 가르치는 것이 효과적인가에 관한 방법론적 맥락을 의미한다.

학생들의 실력 향상을 좌우하는 것은 교수가 아니라 교수법이라는 연구 결과²¹⁾에서도 보듯이, 교육과정(curriculum)은 지식(knowledge)과 교수학습방법(Instructional technique)이 합쳐진 교육체계(Renzulli, 1988)라야 한다.

2) 영재 교육과정의 모형

영재를 위한 교육과정으로서 이론적 토대를 바탕으로 체계적으로 제시된 것은 1977년 발표된 렌줄리(Renzulli)의 심화학습 3단계 모형(enrichment triad model)과 이후 발표되는 렌줄리(Renzulli)와 라이스(Reis), 스미스(Smith)의 학교전체 심화활동 모형(Schoolwide Enrichment Model), 펠듀젠

21) 캐나다 브리티시 컬럼비아 대학교수 칼 위먼(Carl Wieman)의 연구, 2011, 연합뉴스(2011.05.13)

- 교수법에 따라 학생들의 학습 전략은 달라진다. 일방적인 강의식 교수법에서 보다 대화와 상호소통에 의한 상보적 교수법에서는 학생이 강의의 주도권을 갖게 되므로 자기주도적 학습전략이 사용된다. 그러므로 '교수법'은 '학습법'을 포함하는 '교수-학습법'과 같은 개념으로 보았다.

과 코로프(Feldhusen & Kolloff)의 퍼듀(Purdue) 3단계 심화학습 모형, 카플란(Kaplan)의 차별화된 모형(Differentiated Model), 트레핑거(Treffinger)의 자기주도적 학습 모형(Self-directed Learning Model), 톰린슨(Tomlinson)의 평행형 교육과정 모형(Parallel Curriculum Model)등이 있다.

1) 렌줄리(Renzulli)의 심화학습 3단계 모형(Enrichment Triad Model)

이 모형은 렌줄리(Renzulli)의 세 고리 영재 개념(The Three-Ring Conception of Giftedness)에 기초하여 개발되었다(Renzulli, 1977). 그 동안 소수 영재들만을 대상으로 하던 영재교육 개념에서 벗어나 대다수의 학생들을 대상으로 학교전체의 교육의 질 향상을 꾀하고 있다는 점에서 높이 평가되고 있으며, 여러 영재 교육과정 모형 중 가장 널리 활용되어지고 있다. 그 기본원리는 학생 개개인의 흥미개발의 기회부여, 학습 선택의 자율권 존중, 그리고 개별화 교수학습의 환경제공 등으로 하고 있다. 심화학습 3단계 모형은 주로 초등학생들을 대상으로 하지만, 중-고등학생들에게도 효과적으로 활용될 수 있다고 보고되어 진다.

심화학습 3단계 모형의 목적은 학생들의 다음과 같은 점을 돕는 것이다. 첫째, 공부 영역이나 스스로 선정한 문제에 지식, 동기, 그리고 창의성을 적용하기, 둘째, 특정한 영역의 내용이나 방법론에 대한 발전된 이해 획득, 셋째, 자기 주도적 학습 기술(계획, 조직, 자원 활용, 시간관리, 의사결정, 수행 평가 등) 발달, 넷째, 자신감, 과제 집착력, 그리고 성취감 발달시키는 것 등이다(Renzulli & Reis, 2003)²²⁾

1단계 심화 일반적인 탐구활동(General Exploratory Activities), 2단계 심화 그룹 훈련활동(Group Training Activities), 그리고 마지막으로 3단계 심화 개인 또는 소규모 그룹의 실제문제 연구활동(Individual & Small Group

22) 이경화, 최병연, 박숙희 역(2005), 『영재교육』, 서울: 박학사/ Davis, G. A & Rimm, S. B. (2004), *Education of the Gifted and Talented(5th ed)*, Person Education. Ins.

Investigations of Real Problems)으로 구성된다. 이 모형의 가장 큰 장점이
자 특징은 3단계 중 첫 두 단계가 교실수업에서의 적응력을 갖고 있어 영재
들뿐만이 아니라 보다 폭 넓은 학생들을 대상으로 할 수 있다는 점이다. 실
제로 렌줄리(Renzulli)는 1, 2 단계 심화 활동이 학교의 '모든' 학생들을 대
상으로 할 수 있으며, 학생들의 학습에 대한 의욕을 향상시키고 학교에 대
한 태도를 긍정적으로 변화시킨다고 주장한다(Olenchak & Renzulli, 1989).

① 1단계 심화: 일반적인 탐색 활동(General Exploratory Activities)

1단계 심화인 일반적인 탐색 활동 단계에서는 정규 수업에서 다루지 않는
다양한 주제와 흥미로운 분야를 학생들이 접하게 함으로써 폭넓은 지식의
영역으로 초대한다. 학생들은 이 단계를 통해 여러 가지 새로운 지식 영역
을 경험함으로써 자신의 관심 분야를 파악할 수 있고 장차 3단계 심화 활동
에서 독자적인 탐구과제로 깊이 있게 연구할 관심 주제나 문제들을 생각할
수 있다.

1단계 심화 활동을 돕기 위해서는 전문 서적, 잡지, 비디오 테잎 등 여러
가지 학습 자료를 통하여 학생들이 광범위하고 다양한 주제를 접할 수 있게
해야 한다. 이 단계는 견학, 전문가 초청 강연, 비디오 상영, 조사, 토론 등
의 다양한 활동을 통해 진행될 수 있다. 1단계 심화 활동에 적합한 주제들
로 약 200여 가지의 예들(신화, 지질학, 소수민족, 방송, 시, 정치, 대기 오염,
가죽 공예, 로봇, 종교 등)이 제시되기도 하였는데(Reis & Burn, 1987), 렌
줄리(Renzulli)는 이러한 1단계의 심화 활동들이 단순히 보고 듣는 차원을
넘어서 학생들이 직접 전문 분야를 경험하고 관련 활동들을 적극적으로 체
험해 볼 필요가 있다고 제시하였다.

② 2단계 심화: 소집단 단위의 학습 활동(Group Training Activities)

1단계 심화 활동이 '동기 유발' 위주의 심화 학습이라면, 2단계 심화 활동

은 3단계 탐구에 필요한 ‘내용과 기능’을 습득하는 학습이 이루어지는 단계라고 할 수 있다.

이 단계는 다양한 소집단 단위의 프로그램을 통해 a. 사고력, 창의력 및 문제해결력, b. 학습 기능 및 연구 기능(청취, 관찰, 인터뷰, 설문, 자료 분석 및 해석 등), c. 참고 자료 활용 기능, d. 다양한 의사소통 기능의 계발과 향상을 목표로 한다. 이 외에 학생들의 올바른 자아개념 형성과 사회성의 발달도 이 단계의 중요한 학습 목표이다. 활동들은 주로 정기적으로 정해진 시간에 행해지지만 필요에 따라서는 유동성 있게 운영되기도 한다.

이 단계에서의 가장 큰 유의점이자 특징은 여기에서 습득한 여러 가지 능력과 기능들이 학생들의 연구 활동을 촉진시키기 위하여 필요한 수단으로 작용해야 하며 그 자체가 목적이 되어서는 안된다는 점이다.

③ 3단계 심화: 개인 또는 소집단 단위의 문제해결 및 연구 활동 (Individual & Small Group Investigations of Real Problems)

심화학습 3단계 모형의 1, 2단계가 영재들뿐만 아니라 관심 있는 일반 학생들을 참여시키는 반면, 3단계는 상당한 수준의 창의력, 지적 능력, 그리고 과제 집착력이 요구되기 때문에 주로 소수의 영재들이 대상이 된다.

이 모형에서 가장 핵심적인 활동이며 영재 학생들의 잠재 능력을 계발시킬 수 있는 가장 적합한 학습 방법 중 하나로 평가된다. 렌줄리(Renzulli)는 심화 학습의 50% 정도를 이 3단계 심화 활동에 할애해야 한다고 주장한다. 이 단계에서 학생들은 개인이나 소집단 중심으로 기존 지식을 재생산하거나 소비하기보다는 새로운 지식을 창출하도록 유도된다.

이 단계에서 학생들은 실질적인 연구원이 되거나 새로운 예술 작품을 생산해내는 예술가가 되어 자신들이 습득한 지식과 기능을 적용하여 일상생활 또는 주변에서 발견되는 문제나 자신의 관심사를 주도적으로 정하고 이를 해결한다.

교사는 학생 연구의 조력자로서의 역할을 할 뿐이고 학생들이 독자적으로 전문가들이 사용하는 연구 방법을 활용하여 문제를 탐구해간다. 또한 학생들은 경우에 따라 관심 분야의 전문가와 함께 실제 연구를 수행하거나 전문가의 기준에 맞춰 결과나 작품을 평가받기도 한다. 학생들의 작품이나 결과물들은 동료, 부모, 교사와 같은 실제 관객들에게 전시하거나 발표하는 것을 원칙으로 한다.

2) 학교전체 심화학습 모형(Schoolwide Enrichment Model: SEM)

학교전체 심화학습 모형은 기존의 회전문 모형(Revolving Door Model, Renzulli & Reis, 1985)과 심화학습 3단계 모형(Enrichment Triad Model, Renzulli & Reis, 1985)을 수정, 보완한 것으로, 렌줄리(Renzulli)의 심화학습 3단계 모형에 기초를 두고 있다. 학교전체 심화학습 모형의 전반적인 목표는 크게 4가지로 볼 수 있다.

- ① 3~5%로 보던 종전의 영재의 범위를 15~20%로 확대함으로 영재교육의 기회를 보다 많은 학생, 보다 다양한 능력의 학생들에게 확대한다.
- ② 영재들을 위한 특수교육과 일반교육간의 연계성을 확대하고 일반 학급 교사와 영재학급 교사간의 화합과 협력을 추구한다.
- ③ 학생들을 영재와 범재로 구분하는 것을 지양함으로써 영재교육에서의 엘리트 의식을 최소화한다.
- ④ 학교 전체 학생들을 위한 심화교육의 기회를 확대함으로써 학교 전반의 우수성을 지향한다.

학교전체 심화학습 모형에서 가장 특기할 점 중 하나는 지능 검사나 학업 성취도 검사에만 전적으로 의존하던 기존 영재 판별의 범위와 기준을 확대했다는 점이다. 한두 시간의 테스트를 통해 영재성을 판단하거나 한번 영재는 영원한 영재로 인식하던 사고에서 벗어나, 학교전체 심화학습 모형은 영재 판별이나 프로그램 제공에 있어 보다 많은 학생들의 영재성을 계발하기

위하여 보다 유동적이며 포괄적인 접근 방법을 추구한다.

학교전체 심화학습 모형의 영재 판별과 선발에 있어서 가장 핵심이 되는 개념은 영재 자원 관리전략(talent pool approach)이다. 학교전체의 상위 15~20%의 학생들이 영재 자원에 속하게 되며 다양한 심화학습의 주 대상자들이 된다. 영재 자원 관리전략은 학생들에게 각자의 소질과 재능을 계발하기 위하여 다양한 기회를 제공하고 물적, 정신적 지원을 함으로써 높은 창의력과 과제집착력을 갖춘 학생을 기르는 것을 목적으로 한다.

선발된 영재 자원 학생들은 렌줄리(Renzulli)의 심화학습 3단계 모형 중 1, 2단계인 일반적인 심화학습을 정기적으로 제공받는다. 일반적인 심화학습에 참가하는 것 외에도 흥미 검사 도구(Renzulli, 1977)를 사용하여 각자의 흥미 및 관심 분야를 파악하고, 학습 양식 검사지(Renzulli et al., 1976)를 이용하여 학생 각자의 학습 양식을 평가한다. 심화학습 3단계에 참가하고 싶은 학생은 간단한 지원서를 제출하고 그 프로젝트가 승인되면 독자적으로 자신의 관심 분야를 전문가적인 방법을 적용해 탐구할 수 있다. 이 단계에서 영재 지도 자원 교사들은 물적, 인적, 정신적으로 학생들의 연구 수행을 돕는다. 영재 자원 학생 중 약 50~60%의 학생들이 3단계 심화학습에서 1년 동안 한 개 이상의 프로젝트를 수행한다.

여기에서 주목할 점은 일반 심화학습이 선발된 영재들뿐만 아니라 관심이 있는 학생이라면 누구에게나 심화학습의 기회를 제공한다는 것이다. 이는 영재교육에서의 엘리트의식을 최소화하고 학교전체 교육의 질 향상을 도모한다. 학교전체 심화학습 모형의 또 하나의 중요한 요소는 교육과정의 압축이다. 교육과정의 압축이란 일반 교육과정을 조정하여 속진시키거나 학생의 능력에 상응하는 보다 도전적인 교육과정을 제공한다는 것을 말한다. 교육과정을 압축하는 것은 심화학습 3단계 활동에 더 많은 시간을 투자할 수 있도록 배려한다는 의미도 가진다. 교육과정 압축 전략은 학생들의 학업 성취도와 학교에 대한 인식을 향상시키며, 교사나 학생들 모두에게 좋은 반응을

받고 있다고 연구되었다(Reis, 1992, 조석희)

3) 퍼듀(Purdue) 3단계 심화학습 모형(Feldhusen 모델)

영재교육의 주요 목적은 이들의 잠재 능력을 가장 높은 성취로 이끌기 위한 것이다. 그 다음은 높은 성취를 이루기 위해 스스로를 동기화하는 것이고 이것을 자아실현(self-actualization) 또는 자기충족(self-fulfillment)이라고 한다. 이 모형의 개발 지침은 특성(characteristics), 필요(needs), 목표(goals)의 결합이다.

① 영재 판별에 있어 영재성 유무보다 능력이 높아, 특별히 고안된 프로그램이 필요한가 여부가 고려되어야 한다.

② 이 모형은 방과후 프로그램의 형태처럼 변형된다면 정규 학급에서의 사용이 가능하다.

1단계: 기본적인 수렴적, 발산적 사고력에 중점을 둔다.

2단계: 논리 연역적, 비판적 사고, 창의적 문제 해결력 등의 훨씬 복잡한 사고력 개발에 중점을 둔다.

3단계: 창의적이고 생산적 어른이 되기 위한 독립적 연구기능을 개발한다. 좀 더 구체적인 내용을 정리하면 다음과 같다.

단계	내용
단계1	<ul style="list-style-type: none"> - 기초적인 확산적 사고력과 정의적인 반응들을 개발한다. - 교사가 주도한다. - 단기적인 활동 예) 유창성, 융통성, 독창성, 정교성, 비판적인 사고력, 가치의 명료화, 자신에 대한 이해
단계2	<ul style="list-style-type: none"> - 고등사고 기증 전략과 일-학습의 생산적인 기술을 개발한다. - 학생이 교사보다 많이 주도한다. 예)창의적인 문제 해결력, 연구방법, 독서기술, 시간관리 등
단계3	<ul style="list-style-type: none"> - 연구와 창의적인 생산에서의 독립성을 개발한다. - 학생이 주로 주도한다. - 교사는 안내적인 역할을 한다. 예) 실험연구, 보고서 작성, 공식적인 발표 등

<표 4> 퍼듀(Purdue) 3단계 심화학습 모형의 내용

4) 카플란(Kaplan)의 변별적 교육과정 모형(Differentiated Curriculum for the Gifted-The Grid)

영재들을 위한 변별적 교육과정은 주어진 학습내용을 다양한 학습경험으로 전이하여 영재들을 위한 포괄적이고 통합적이며 또한 실질적인 교육의 기회를 제공하는 역할을 한다. 그리드(Grid)라고 불리는 카플란(Kaplan)의 변별적 교육과정 모형은 내용(content), 방법(process), 그리고 교육의 산출물(product) 등 변별적 교육과정의 주요 구성요소를 현장에서 쉽게 적용할 수 있도록 체계적이면서도 간결하게 설명한다. 특히 정규 교육과정을 기반으로 내용을 수정·보완하여 영재들에게 맞는 교육과정을 제공하고자 할 때 가장 적절한 모형이기도 하다. 그 목적은 첫째, 영재들을 위한 정당한 변별적 교육과정의 원칙들을 현장에서 실제로 적용시키고, 둘째, 영재들을 위한 변별적 교육과정 구축을 위한 절차를 정하며, 마지막으로, 영재아를 지도하기 위한 포괄적이고 통합적인 교육과정의 틀을 개발하는 데 있다.

5) 클락(Clark)의 통합적 교육 모형(Integrative Education Model)

통합적 교육모형(Clark, 1986)은 학습자의 사고, 감정, 감각, 직감력이 서로 상호 작용하는 체제 속에서 학습이 일어난다고 보는 입장이다. 그러므로 자칫 영재아동의 특정 인지 능력에 강조를 두어 놓치기 쉬운 사고 능력, 감정이나 감성, 육체적 감각 기능, 직감력(통찰력, 창의력)의 다면적인 심리 특성을 고려할 수 있도록 한다.

이 모형은 다음과 같은 7가지 학습 요소를 최대화시키고자 한다.

가) 적절한 학습 환경 조성: 교사, 학생, 부모의 바람직한 상호작용, 개별 학습이나 소집단 학습, 인지, 감정, 육체, 마음을 모두 자극하는 환경이 조성되어야 한다.

나) 편안한 분위기와 긴장의 완화: 이완법, 요가, 명상을 통해 긴장을 완화하고, 교실의 조명, 색깔, 정돈 상태, 냄새 등 물리적 환경도 최선이 되도록

한다.

다) 운동과 신체적 협응: 리듬, 역할 놀이, 실물 제작, 실제 사건의 시뮬레이션 제작을 이용하여 신체 움직임이 학습에 통합되도록 한다.

라) 격려와 언어와 행동: 격려하는 말을 통해 책임감, 동기유발, 긍정적 자아개념을 높이도록 한다.

마) 선택이나 의사 결정 기회 부여: 선택, 의사결정 기회를 통해 선택이나 대안적 사고를 할 수 있는 훈련과 연습의 기회를 제공한다.

바) 복잡하고 도전적인 인지 활동: 뇌간, 대뇌 등의 여러 기능이 통합되어 잠재적인 능력이 계발될 수 있게 한다.

사) 직관력과 통합: 인간의 뇌가 통합적인 방식으로 조직되어 있으므로 이러한 고도의 종합적인 수준의 사고가 일어날 수 있어야 한다.

6) 렌줄리(Renzulli)의 다중 메뉴 모형(Multiple Menu Model)

다중 메뉴 모형(Renzulli, 1988)은 효율적이고 재미있게 내용지식을 가르치는 방법에 초점을 둔다. 적절한 내용과 기술을 확인하고 다양한 교수 순서와 활동 선택을 검증하고 내용과 절차를 조화롭고 능률적으로 조합할 수 있는 청사진을 마련하는 데에 좋다. 다중 메뉴 모형(Multiple Menu Model)의 장점은 내용지식을 가르치는 방법에 초점을 두기 때문에 수많은 다양한 메뉴를 앞에 두고 최선의 교육이 이루어지도록 선택의 여지가 많다는 데 있다. 다중 메뉴 모형에는 다음의 다섯 가지의 메뉴가 포함된다.

가) 지식 메뉴

지식 메뉴에는 특정 지식을 가르치기 위한 바람직한 절차가 포함되어 있다. 우선 커다란 지식의 그림을 그려낼 수 있도록 이 분야의 일반적인 특징, 다양한 하위 분과를 설명해준다. 그리고 이 영역의 기본 원리와 어휘 등을 소개한다. 이 후 특정 영역의 중요한 사실, 경향, 분류, 원리 등을 소개하고 마지막으로 방법론에 대해 소개한다.

나) 교수 목적과 학생 활동 메뉴

여기에서는 지식을 동화하고 기억하고 정보를 분석하고, 정보를 적용, 평가하는 과정들이 포함된다.

다) 교수 전략 메뉴

훈련, 암송, 토론, 또래학습, 학습 센터 활동, 시뮬레이션, 역할 활동, 게임 등이 있다.

라) 교수 순서 메뉴

주의집중, 목적을 학생에게 가르치기, 이전에 배운 자료를 과제와 연결시키기, 자료를 발표하기, 수행 평가하기, 피드백 제공하기, 변화와 적용을 위한 기회 제공하기가 포함된다.

마) 예술적 교정 메뉴

개인적 지식, 경험과 신념을 공유하기, 내부자 정보, 해석, 논쟁, 편견 다루기가 포함되어 있다.

7) 트레핑거(Treffinger)의 자기주도적 학습 모형(Self-directed Learning Model)

영재교육의 중요한 목표 중 하나는 학생들의 독립적 학습 능력을 개발시켜주고 그들이 자기주도적인 학습자가 되도록 도와주는 일이다. 이러한 자기주도적인 학습능력은 특히 영재들을 위한 프로그램이 제공되지 않는 교과 과목이나 학교가 영재교육 프로그램을 갖고 있지 않은 경우 더 필요하다. 영재들은 본래 타고난 자발적인 학습능력을 갖고 있고 스스로 자기주도적인 학습자가 된다는 많은 사람들의 일반적인 생각과는 달리 대부분의 영재학생들은 자기주도적인 학습자가 되기 위해 지도와 훈련이 필요하다.

트레핑거(Treffinger)의 자기주도적 학습 모형(Self-directed Learning Model)은 학생들이 자신들의 관심분야를 자기들이 직접 계획하고 수행, 평가할 때 교육의 효과와 효율성이 극대화 될 수 있다는 전제하에 만들어졌

다. 이 모형은 학생들이 독립적이고 자율적인 학습자가 되기 위해 필요한 기술과 능력을 개발시켜준다. 주로 영재들을 그 대상으로 하지만 오직 영재들만을 위하여 개발되지는 않았으며, 오히려 다수 학생들의 영재성, 즉 사고의 독립성, 인내력, 추진력, 창의성 및 다양한 연구능력 등의 개발을 위해 고안되었다. 그 내용은 <표 5>에서 나타나듯이 4단계로 구성되어 있으며, 각 단계는 학습의 목표와 목적 선정, 학습준비도 평가, 교육과정 개발과 이행, 그리고 성취도 평가 등이 어느 정도가 교사 의존적이고 또는 학생 주도적인가로 구분된다. 여기서 창의적인 학습은 인지적인 차원과 정의적인 차원을 동시에 포함하기를 강조한다. 학생들의 사고력과 감정의 과정은 교사가 창의적인 방법을 계획하는 데 고려해야 할 중요한 요소이다.

1단계는 교사주도 학습단계로서 이 단계에서는 학생들은 고등 수준의 문제해결력을 키울 수 있는 과제와 복잡한 논리적인 사고력을 적용한 학습활동을 통하여 자율적 학습에 필요한 기술을 점진적으로 개발시키는 데 필요한 구조를 제공받는다. 이 단계의 가장 큰 목표는 자율적인 학습을 주관할 수 있는 일련의 기술의 발달에 두고 있다(Treffinger, 1982).

영재주도학습 단계는 학습에의 참여도를 높이고 자신에게 흥미 있는 분야를 탐색할 수 있게 하여 학습자의 동기를 높여주는데 강조점을 두고 있다.

이 모형의 가장 큰 특징은 학생이 만드는 '학습 계약서'이다. 이 계약서를 통해 학생은 자기 주도적인 학습을 보장받을 수 있고, 책임져야 한다.

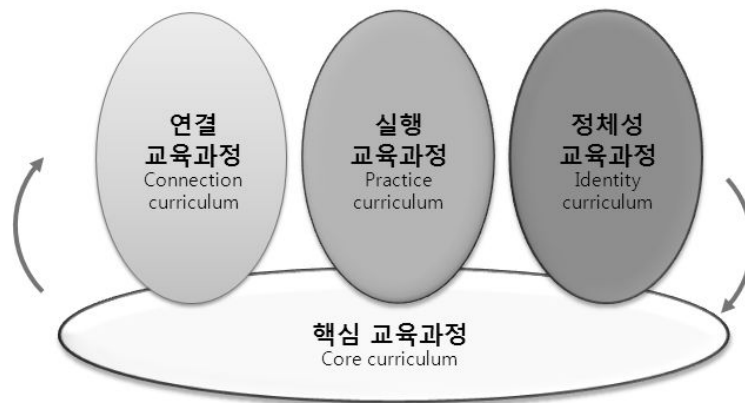
이 프로그램은 학생 위주의 교수-학습 구조를 사용함으로써 학습자 스스로 학습 내용을 결정할 수 있게 하므로 동기유발이 잘 될 수 있다는 장점이 있다. 교사, 또래 등과의 능동적이고 적극적인 상호작용을 하게 하여 사회성 발달을 촉진할 수 있고 학습 계약서를 통해 학생의 자기 주도적 학습을 보장받을 수 있다. 평가과정이 교사 단독의 판정이나 평가가 아닌, 교사와 학습자가 서로 협의하여 평가함으로써 학습자 스스로의 참여를 높일 수 있다.

단계	내용
가) 교사주도 학습단계 (command style)	학습의 내용, 방법, 범위, 장소, 산출물, 소요시간들을 교사가 결정하여 실행한다.
나) 영재주도학습 1단계 (task style)	교사가 학습자에게 몇 개의 학습 활동을 제시하여 선택하게 한다.
다) 영재주도학습 2단계 (peer-partner style)	교사와 학생이 공동으로 가장 적절한 프로그램을 개발하되, 학습 활동, 목표 설정, 활동 평가 등의 과정에서 학생에게 보다 많은 책임을 부여한다.
라) 영재주도학습 3단계 (self-directed style)	자기 주도 단계로 학습 활동의 내용 및 방법, 소요 시간 등을 학생이 스스로 선택하도록 하고, 교사는 자원 인사로서 필요한 경우에만 정보를 제공한다.

<표 5> 트레핑거(Treffinger)의 자기주도적 학습모형

8) 톰린슨(Tomlinson)의 평행형 교육과정 모형(Parallel Curriculum Model)²³⁾

톰린슨(Tomlinson)이 2002년 제안한 모형으로서 교육과정 개발에 대하여 4가지 평행적 접근법을 강조한다. PCM은 핵심 교육과정(core curriculum), 연결 교육과정(Connection curriculum), 실행 교육과정(Practice curriculum), 정체성 교육과정(Identity curriculum)으로 구성된다.



<그림 2> PCM(Parallel Curriculum Model) 개념도

23) PCM에 대한 내용은 윤나래(2009)의 논문 내용(김정희, 강병직(2011), 『미술영재교육학』, 서울: 학지사)의 재인용

가) 핵심 교육과정(Core curriculum)

핵심 교육과정은 해당 학문 영역의 핵심적인 개념과 원리, 핵심 기능을 학습하도록 구성된 교육과정이다. 이 과정에서 해당 학문 영역의 지식의 구조를 이해하게 되는데, 먼저 학생들의 수준에 적합하고 학문 분야의 핵심이 되는 개념이나 원리, 기능을 찾아낸다. 그리고 나서 학생들이 좋아할 대표적인 소재를 찾아내어 학생들이 가지고 있는 지식의 틀과 사전의 경험 정도를 파악하며, 학생들이 분석적이고 논리적으로 사고할 수 있도록 학습활동을 계획한다. 이와 같이 핵심 교육과정에서는 배워야 하는 핵심적인 내용, 주제, 원리, 개념을 중심으로 내용을 구성하면서 동시에 쉽고 효과적으로 학습 활동이 이루어질 수 있는 방안을 고려하게 된다.

나) 연결 교육과정(Connection curriculum)

핵심 교육과정에서 배운 개념, 원리들이 다른 학문 분야 또는 다른 시대나 장소, 다른 대상에서는 어떻게 연결(connect)되는지를 탐구하는 것에 초점을 둔 교육과정이다. 이 과정을 통해 학생들은 핵심 교육과정에서 배운 내용을 새롭게 경험하게 되는데, 이 과정에서는 간학문적 접근 방법이 주로 사용되며, 비유와 유추, 창의적 사고를 통해 사고를 확장하게 된다. 연결 교육과정에서는 시간 간, 사건 간, 소재 간, 학문 간 등 다양한 연결 방법이 활용되는데, 연결 교육과정의 개발절차는 다음과 같다.

첫째, 핵심 개념과 원리, 지식과 관련하여 관련 학문으로서는 무엇이 있는지 확인한다.

둘째, 핵심 개념과 원리가 발견될 수 있는, 또는 적용될 수 있는 다른 소재나 상황을 목록화 해본다.

셋째, 핵심 개념을 포함하는 상위개념에 대해서도 생각할 수 있다.

넷째, 핵심 교육과정에서 배운 개념, 내용을 서로 비교, 대조 등의 방법으로 연결시키기에 가장 적합한 것을 선정한다.

다섯째, 선정된 것과 관련되어 있는 정보, 기능, 내용 지식을 찾는다.

여섯째, 학생들이 새로운 내용과 핵심 교육과정에서 배운 내용을 연결해 핵심 개념을 활용하여 더 깊은 이해가 가능하도록 학습활동을 계획한다.

일곱째, 관련 자료를 선택하고 과제나 산출물을 개발한다.

다) 실행 교육과정(Practice curriculum)

실행 교육과정은 학생들로 하여금 해당 학문 영역에서 익힌 지식, 개념, 원리, 기능을 그 학문 영역이 사용되는 다양한 분야의 전문가들이 하는 것처럼 현실에서의 다양한 문제를 해결하는데 사용해보도록 하는 것이다. 이러한 경험을 통해 학생들은 그동안 익힌 지식과 기능을 실제의 맥락에서 적용하면서 자신감을 얻게 된다. 실행 교육과정에서는 학생들은 실제의 전문가들을 모델로 하여 그들이 어떤 문제를 접하고 어떻게 문제를 해결하며, 어떻게 조사와 연구를 수행하는지 등의 관점을 반영하여 자신이 과제를 구성하게 된다.

실행 교육과정의 개발 절차는 다음과 같다.

첫째, 핵심 교육과정에서 다루었던 개념과 원리와 관련된 학문 분야를 설정한다.

둘째, 그 학문 분야에 종사하는 사람들의 직업을 목록화 한다.

셋째, 학생들이 할 수 있고, 그 분야의 지식 구조의 특성을 가장 잘 보여줄 수 있는 활동을 하는 직업을 목록에서 몇 가지 추려낸다.

넷째, 추려낸 직업의 전문가들이 자주 부딪히는 문제나 이슈를 적는다.

다섯째, 각 전문가들의 전문성 발휘에 핵심적 기능과 테크닉을 나열한다.

여섯째, 유사한 방법으로 각 전문가들이 전문성을 발휘할 때 나오는 결과물, 그리고 이들이 사회에 공헌하는 형태 등을 나열한다.

일곱째, 학생들의 수준과 실질적인 여건을 고려하여 학생들이 직접 해볼 수 있는 것을 선택한다.

라) 정체성 교육과정(Identity curriculum)

정체성 교육과정은 자신의 능력, 적성을 알아보고 생각해볼 수 있는 기회와 그 분야에 대한 관심과 헌신하고자 하는 마음을 증폭시킬 수 있는 일련의 기회를 제공한다. 이 과정에서 학생들의 약점보다는 강점을 강조하고 소외되지 않도록 배려하며 자아실현의 의미가 실현될 수 있도록 교육과정을 구성한다.

정체성 교육과정의 개발 절차는 다음과 같다.

첫째, 학습 단위와 연관된 학문 분야 전문가들의 자질과 관련하여 학생들의 특성, 장점 및 약점에 관한 학생 프로파일을 만든다.

둘째, 학습 단위와 연관된 분야의 전문가가 되기 위해 학생들이 갖추어야 하는 자질들을 나열하고 순서를 정한다.

셋째, 학생들이 갖추어야 할 자질로 나열된 특성들 가운데 학생들의 발달 단계에 맞는 특성들을 확인한다.

넷째, 위의 특성을 토대로 평가표를 만든다. 일찍 또는 많은 학생들에게서 발견되는 특성을 낮은 단계에, 점차 개발되어야 발견될 수 있는 특성들을 높은 단계에 배치하고 프로파일을 바탕으로 각 학생들이 현재 어느 수준에 있는지 파악한다.

다섯째, 학생들의 수준에 따라 다음 단계의 자질을 발전시킬 수 있는 활동들을 구안한다.

여섯째, 활동을 하기 전에 학생들에게 그 자질을 중심으로 자신이 어떤 수준에 있는지 파악하게 하고 활동을 하고 난 뒤, 어떤 수준으로 성장했는지, 그리고 앞으로 전문가의 수준이 되기 위해서는 그러한 자질을 어느 정도까지 개발해야 할지를 체크할 수 있도록 도구를 만든다.

이러한 PCM 모형은 영재학생에게만 해당되는 것은 아니며 일반 학생들에게도 적용된다는 점, 그리고 각 교육과정을 다른 교사가 맡아서 진행할 수 있다는 점, 교육과정 개발에 비교적 원리가 쉽고 간단하다는 점, 학생의

정체성의 정의적 요소를 구체적인 교육과정으로 프로그램화 하였다는 점에서 다른 영재교육과정과 차이를 보인다.

이상 제시한 교육과정 모형을 본 연구에 주는 시사점을 정리하면 다음과 같다.

교육과정 모형	내용	시사점
렌줄리(Renzulli)의 심화학습 3단계 모형 (Enrichment Triad Model)	<ul style="list-style-type: none"> • 일반적인 탐색 활동->소집단 단위의 학습 활동->개인 또는 소집단 단위의 문제 해결 및 연구 활동 	<ul style="list-style-type: none"> • 학생 개개인의 흥미개발의 기회부여, 학습 선택의 자율권 존중, 그리고 개별화 교수학습의 환경제공 • 주로 초등학생들을 대상 학교전체의 교육의 질 향상
렌줄리(Renzulli)의 학교전체 심화학습 모형 (Schoolwide Enrichment Model: SEM)	<ul style="list-style-type: none"> • 영재 자원 관리전략(talent pool approach)에 의한 선발 • 학생 의사에 따라 심화학습 기회제공 • 언어, 수학, 과학, 사회 과목 등의 기본 교과목 위주로 교육과정 압축 	<ul style="list-style-type: none"> • 학교 전체 학생들을 위한 심화교육의 기회를 확대
퍼듀(Purdue)의 3단계 심화학습 모형	<ul style="list-style-type: none"> • 3단계로 구성, 단계에 따라 학습의 주도권이 교사로부터 학생으로 이전 ① 1단계: 기본적인 수렴·발산 사고 중점 ② 2단계: 논리 연역적, 비판적·창의적 문제 해결력 등 복잡한 사고력 개발 중점 ③ 3단계: 창의적·생산적 독립적 연구 기능 계발 	<ul style="list-style-type: none"> • 자기충족, 자아실현 등 스스로에 대한 동기화가 주요 목적 • 특성(characteristics), 필요(needs), 목표(goals)의 결합이 모형개발 지침
카플란(Kaplan)의 변별적 교육과정 모형 (Differentiated Curriculum for the Gifted -The Grid)	<ul style="list-style-type: none"> • 정규 교육과정을 기반으로 교육 내용을 수정하고 보완 • 각 학교나 학급의 영재교육 과정설립을 위한 지침 제공 	<ul style="list-style-type: none"> • 주요 구성요소는 내용(content), 방법(process), 그리고 교육의 산출물(product) 등 • 현장에서 쉽게 적용할 수 있도록 체계적이면서도 간결하게 설명
클락(Clark)의 통합적 교육 모형 (Integrative Education Model)	<ul style="list-style-type: none"> • 7가지 학습 요소의 최대화 ① 적절한 학습 환경 조성 ② 편안한 분위기와 긴장 완화 ③ 운동과 신체적 협응 ④ 격려와 언어와 행동 	<ul style="list-style-type: none"> • 학습자의 사고, 감정, 감각, 직감력(통찰력, 창의력)의 다면적인 심리 특성이 서로 상호 작용하는 체제 속에서 학습이 일어난다.

교육과정 모형	내용	시사점
	<ul style="list-style-type: none"> ⑤ 선택과 의사 결정 기회 부여 ⑥ 복잡하고 도전적 인지 활동 ⑦ 직관력과 통합 	
<p>렌줄리(Renzulli)의 다중 메뉴 모형 (Multiple Menu Model)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 다섯 가지 메뉴로 구성 ① 지식 메뉴 ② 교수 목적과 학생활동 메뉴 ③ 교수 전략 메뉴 ④ 교수 순서 메뉴 ⑤ 예술적 교정메뉴 	<ul style="list-style-type: none"> • 적절한 내용과 기술을 확인하고 다양한 교수 순서와 활동 선택을 검증하고 내용과 절차를 조화롭고 능률적으로 조합
<p>트레핑거(Treffinger)의 자기주도적 학습 모형 (Self-directed Learning Model)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 학습의 목표와 목적 선정, 학습준비도 평가, 교육과정 개발과 이행, 그리고 성취도 평가 등의 주체에 따라 4단계로 구분 한다. ① 교사주도 학습단계 (command style) ② 영재주도학습 1단계 (task style) ③ 영재주도학습 2단계 (peer-partner style) ④ 영재주도학습 3단계 (self-directed style) 	<ul style="list-style-type: none"> • 교육의 효과와 효율성이 극대화를 위한 전제로서 학생들이 자신들의 관심분야를 자신이 직접 계획하고 수행, 평가 • ‘학습계약서’에 의하여 자기 주도적 학습에 대한 책임 부여
<p>툼린슨(Tomlinson)의 평행형 교육과정 모형 (Parallel Curriculum Model)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 4가지 평행적 접근법 강조 ① 핵심교육과정 (core curriculum) ② 연결 교육과정 (Connection curriculum) ③ 실행 교육과정 (Practice curriculum) ④ 정체성 교육과정 (Identity curriculum) 	<ul style="list-style-type: none"> • 일반 학생에 적용이 가능하다. • 각 교육과정마다 서로 다른 교사가 진행 가능 • 교육과정 개발 원리가 비교적 쉽고 간단 • 학생 정체성의 정의적 요소를 구체적 교육과정으로 프로그래밍화

<표 6> 영재교육과정 모형 정리

3) 교수·학습 방법

영재아를 위한 수업은 학생들의 창의적이고 개방적인 사고를 유도하는 조사, 탐구 및 발견, 개별 또는 집단연구, 실험 실습, 시뮬레이션, 토론, 발표 등 다양한 교수·학습모형 및 전략을 적용해야 한다.

수업계획안에는 교수·학습방법이 포함되어야 하며, 실제 수업의 진행에서는 다음과 같은 사항에 초점을 두어야 한다.

첫째, 전체학습활동, 조별학습활동, 개별학습활동이 조화롭게 포함되어 있어야 한다. 각 단원 및 수업단계별로 학생들의 흥미가 반영된 다양한 수준의 창의적 과제물을 제공하고 수업내용 가운데 일정 부분이 이미 숙달된 학생에게는 그 부분의 학습을 생략할 수 있도록 허용한다. 수업내용과 관련된 참고서적도 개별학생들의 이해수준의 차이를 고려하여 서로 다른 수준의 참고서적을 다양하게 제공한다.

둘째, 탐구결과는 창의적인 방식으로 발표하도록 유도하고 학생들에게 정답을 묻는 질문을 하기보다는 열린 질문(open-ended questions)을 하여 창의적으로 응답하도록 유도한다.

셋째, 수업 중에 창의적 사고력을 신장시킬 수 있는 교수법을 활용한다. 수업내용을 소개할 때에는 학생들의 논리적 사고를 유도하는 학습활동과 비판적 사고력 증진을 위한 교수방법으로 진행되어야 한다.

이러한 교수-학습 방법 중 영재교육의 효과성을 높일 수 있는 교수법으로, 킬패트릭(Kilpatrick)의 프로젝트 학습, 노울즈(Knowles)의 자기주도적 학습과 개별화 학습전략(Individualized Learning)을 살펴보고자 한다.²⁴⁾

24) 이하 교수-학습 방법에 대한 내용은 『초·중등교실을 위한 새 교수법(이성은, 오은순, 성기옥, 2002, 교육과학사)』의 내용과 『서울시영재교육편람(서울시교육청 미래인재교육과, 2011, 서울시교육청)』, 을 요약·재구성하였음.

먼저 **프로젝트 학습**은 학생이 현실생활 가운데서 달성할 수 있는 목적을 계획·설정하고 그 목적을 성취시킬 수 있는 계획을 세워, 그 계획에 따라 실행하고, 실행한 결과를 검토하는 과정에서 새로운 지식이나 기능을 습득하도록 하는 학습방법이다.

특정 주제에 대한 심층적 연구로서 소집단(전체 또는 개인)의 학생들이 협력하여 학습할 가치가 있는 특정 주제에 대하여 심층적으로 연구하는 목적지향적 수업활동으로, 교사가 제시한 문제에 대한 정답을 찾는 것이 아니라, 학생과 교사 또는 학생-교사가 함께 의미 있는 주제를 가지고 그 주제가 제시하고 있는 문제에 대한 해답을 얻고자 적어도 1주일 이상 지속적으로 연구를 해나가는 것이다. 교사와 학생이 연구·협력하는 과정에서 그 주제에 대해 보다 많은 것을 깊이 있게 학습해 나가는데 의미가 있다.

프로젝트 학습에서 학습의 영역은 지식, 기능(학문적, 사회적 의사소통기능), 성향, 느낌뿐 아니라 학교 교육에서 부모나 주변 사람들, 더 나아가 지역 사회 구성원들과의 협력적 관계 강조 등 전 영역을 포괄한다. 따라서 이들 영역들의 상호보완적이고 유기적인 관계를 통한 인격적 통합이 강조되기 때문에 학습과정이 학생 개개인에게 유의미한 것이 되어야 한다.

학습과정은 각 단계마다 중심활동과 과정, 그리고 학생들의 활동 내용이 다르며 이와 유기적인 관계 속에서 교사의 역할도 달라진다. 그러므로 교사는 학생들의 흥미와 관심 및 요구에 보다 민감하게 반응하면서 프로젝트 활동을 촉진해 나가는 촉진자로서의 역할을 수행한다.

프로젝트 학습법의 종류로는 개인적 프로젝트 학습법과 집단 프로젝트 학습법이 있다.

개인적 프로젝트 학습법에는 프로젝트의 목표가 모든 학습자에게 공통적이며 개인은 모두 같은 작업을 실행하는 동질적 방법과 학급의 전 학습자가 동시에 많은 프로젝트를 수행하는 이질적 방법이 있다. 동질적 방법은 수행방법이 동일하므로 교사의 지도는 극히 용이하나 모든 학습자가 같은 프로

젝트에 흥미와 열의를 가지기 곤란하므로 프로젝트의 선택에 많은 주의를 기울이지 않으면 실패하기 쉽다. 이질적 방법은 학습자는 각자의 흥미, 능력에 따라서 다른 목표를 가지게 되나 다양한 작업에 대하여 한 사람의 교사로는 지도하기가 곤란하다는 어려움이 있다.

집단 프로젝트 학습법은 학급 성원 전체가 한 프로젝트의 해결을 위하여 활동하는 것이다. 하나의 집단이 공동 목표에 대하여 결합하고 협동하여 성원 모두가 흥미를 가질 수 있으며, 모든 학생이 각자 주요 과제의 완성에 대하여 독자적인 공헌을 해야 한다.

프로젝트 학습은 다음의 네 단계를 거친다.

① 목적의 단계(Purposing): 학습자 스스로가 당면한 실천적 문제의 해결에 대한 동기를 갖는 단계이다. 따라서 목적은 가능한 한 학습자 자신이 발견하도록 해야 한다. 그러나 학생이 발견하는 목적은 때때로 교육적 가치가 적거나 혹은 실행이 곤란할 수 있어 교사는 풍부한 식견과 장래에 대한 통찰을 바탕으로 학습자의 교육적 필요에 맞는 프로젝트를 선택하도록 한다.

② 계획의 단계(Planning): 학습자는 계획을 세우는 것과 같은 복잡한 것보다는 즉시 실천하려는 경향이 강하므로 특히 본 단계에서는 적절한 지도가 필요하다. 교사는 면밀한 배려로써 학습자에게 계획 수립의 중요성을 인식하게 하고 세심한 주의를 기울여 지도함으로써 실천에 옮기기 전에 반드시 계획한 것을 비판하는 태도를 기르도록 해야 한다.

③ 실행의 단계(Executing): 프로젝트 학습에서 가장 흥미 있고 활기 있는 단계이다. 교사는 학습자의 친절한 조력자가 되어 프로젝트의 해결에 필요한 재료를 가능한 많이 제공해야 하며 작업이 어려움에 처했을 때 좌절하지 않도록 개별적인 지도를 해야 한다. 프로젝트의 가치는 활동의 결과보다 과정에 있으므로 학습자가 최선의 노력을 다하고 있는지에 주목해야 한다. 활동이 부진한 학습자를 교사가 대신해서는 안되고 개인의 작업이 학급 전체의 작업에 방해가 되는 경우에는 적절한 지도를 해야 한다.

④ 비판의 단계(Judging): 비판적 태도를 기르기 위한 것으로 완성된 결과물에 대하여 그 가치를 비판하는 것이다. 개인 프로젝트인 경우에는 학습자 스스로 판단하는 것을 원칙으로 하고 그 판단이 부적당할 때는 교사가 이를 보정하는데, 재판관이나 심사원 같은 위치에서 결정적·독단적인 비판은 적절치 않다. 비판은 집단적으로 행할 경우가 더욱 효과적이며 프로젝트에 관한 결과를 전시, 보고, 요약 등의 형태로 학급에 제시하는 것이 좋다.

학습 내용이 학습자와 밀접한 것이어서 학습 동기를 극대화할 수 있고 학습자 스스로가 창의적으로 새로운 사실을 발견할 수 있는 기회를 가질 수 있다는 것이 프로젝트 학습의 장점이다. 익숙하고 관심 있는 학습 내용을 자신에게 맞는 학습 방법을 선택하여 학습할 수 있으므로 자율적으로 의사 결정을 내리고 행동을 수행하려는 경향이 강한 학습자에게 특히 학습에 대한 긍정적 태도를 기르며 학습의 효과를 극대화할 수 있다.

다음으로 **자기주도적 학습**은 학습자 개인이 스스로 학습 요구 진단, 학습 목표의 설정, 목표 달성을 위한 인적·물적 자원을 탐색하고, 적절한 학습 전략을 시행하며, 학습의 성과를 스스로 평가하는 것이다.

교육에 있어서의 새로운 발전, 즉 새로운 커리큘럼, 개방교실, 무학년제, 학습 자원센터, 독학, 학외 학위제, 비전통적 학습 프로그램, 벽 없는 대학 등은 학습자 개인에게 학습에 대한 주도권을 갖도록 촉구하고 있다. 그러므로 변화하는 사회에 부응하기 위해서는 새로운 탐구 기술을 익히고, 새로운 학습 상황에서 모든 선행 경험들을 학습 경험으로 활용할 수 있어야 한다.

자기 주도적 학습은 교사, 개인 교사, 자원 인사, 동료, 교재, 교육기관 등 다양한 형태의 조력자들과의 협력 하에 이루어지는 학습 활동이며, 학습자 자신이 자신의 학습 전체의 기획, 실행 및 평가 등에 대해 일차적인 책임을 지는 것을 특징으로 하고 있으므로 이것을 통해 독립적인 탐구능력을 신장시킬 수 있다.

자기 주도적 학습은 다음과 같은 내용으로 이루어진다.

① 학습 욕구 진단

학습자들은 다양한 이유들을 가지고 학습 활동에 참가한다. 따라서 교사는 학습자들이 느끼는 현재의 상태(what is)와 숙달의 결과로 원하는 바람직한 상태(what should be) 사이의 차이를 확인시켜 주는 다양한 절차들을 사용할 수 있어야 한다. 이전의 유사한 학습 과정에서의 평가는 교육적 요구와 새로운 프로그램에 대한 아이디어를 얻는데 유용할 수 있다.

② 학습 목표 설정

- 학습 목표는 학습의 실행 결과 학습자가 보여줄 수 있는 행동을 구체적으로 기술한 것이다. 이는 자신의 요구 분석을 통해 도출되는 것이다. 따라서 학습의 초기에는 학습 문제를 명확히 인식하도록 하는 것이 중요하다.

- 목표의 진술은 메이저(Mager)의 목표 진술 방법처럼 학습자가 어떤 조건 하에서 그 성취 행동 혹은 기능을 실행할 것인가 하는 조건과, 학습자의 학습 성취를 평가할 수 있는 준거를 포함하여 구체적인 행위 동사로서 진술되어야 한다.

③ 학습을 위한 인적 및 물적 자원 파악

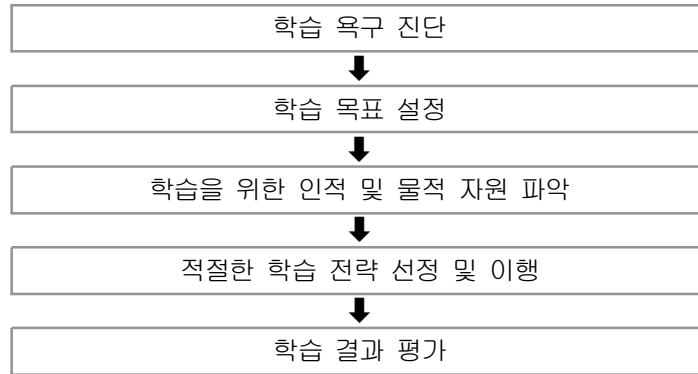
- 자원은 인적 자원(전문가 및 친구 등), 비인적 자원(서적·잡지·컴퓨터 프로그램 등), 집단 자원(취미클럽·자원집단) 등 세 가지 주요 범주로 구분하는 것이 보통이다. 또한 자기 주도적 학습에서는 학습자의 선행 경험을 중요한 학습 자원으로 여긴다. 학습자가 자신의 경험 밖에서 완전하게 자기 주도적 학습을 수행하는 것은 불가능하기 때문이다.

④ 적절한 학습 전략 선정 및 이행

- 학습에 참여하는 학습자는 흥미·취미·사회적 경험·사회경제적 배경 등이 서로 다를 수밖에 없다. 이와 같은 학습자의 이질적인 성격은 학습요구에 반영되고 이러한 요구에 따라 다양한 학습 방법이 채택되어 학습 활동에 활용되어야 한다.

⑤ 학습 결과 평가

- 자기 주도적 학습은 학습자 자신이 자신의 학습 전체의 기획·실행 및 평가 등의 일차적인 책임을 지는 것이 그 특징이다. 따라서 학습 결과에 대한 학습자의 자기 평가가 중시된다.



<표 7> 노울즈(Knowles)의 자기주도적 학습 모형

탐구 방법	특징 및 활용 방법
관찰	어떤 대상을 오랜 기간 동안 두고 관찰하는 방법으로서, 주위의 식물이나 동물 그리고 자연의 현상을 살펴보도록 지도할 수 있다.
실험	어떤 현상 또는 내용이 누가 보아도 사실인지를 알아보기 위하여 상황을 만들어 놓고 기대한 대로 결과가 나타나는지를 알아보는 것이다.
설문 조사	미리 자기가 궁금해 하는 것을 질문으로 적은 설문지를 만들어서 여러 사람들의 대답을 들어서 조사하는 방법으로 다른 사람들의 생각, 지혜를 얻을 수 있다.
현장 조사	현장에 직접 가서 관찰함으로써 어떤 사실을 알아내는 것이다. 조사자가 직접 관찰하거나 직접 물어 보아서 조사하는 방법이다.
인터뷰 (방문조사)	어떤 중요한 사람이나 화제의 인물을 직접 찾아가서 그 사람에게 궁금한 점에 대해서 직접 말로 물어 보는 것이다.
문헌 조사	책, 신문, 잡지 등을 활용하여 자료를 찾는 것을 말한다.
실태 조사	우리 주위에 어떤 일이 실제로 일어나고 있는지, 일어나고 있다면 어떻게 일어나고 있는지를 조사하는 것이다.

<표 8> 주제중심 탐구 학습 방법

<표 7, 8> 출처: 서울시교육청 미래인재교육과(2011), 「서울시영재교육편람」, 서울시교육청

자기 주도적 학습은 학생들의 독립적인 탐구능력을 신장시키나 자기 주도적 학습을 수행하기 위해서는 주제 중심의 탐구 활동이나 현장 체험학습 등으로 어느 정도의 연습이 필요하다는 것이 연구자들의 공통된 의견이다.

자기 주도적 학습의 주요 원리 및 전략은 구성주의 이론과 초인지 학습으로 설명될 수 있다. 초인지는 학습자가 현재의 인지적 상태를 확인하고 자신의 인지적 활동을 조절하고 통제하는 것으로 연습과 훈련에 의해 증진될 수 있으며(Chipman & Segal, 1985; Novok, 1984), 자기 주도적 학습의 중요한 요소이다.

이에, 강명희(1995)가 제시한 학생들의 초인지를 촉진시킬 수 있는 교수-학습 방법으로 다음 5가지 원칙을 제시하고 있다.

- ① 학습의 목표가 되는 초인지 전략에 근거한 명백한 교수를 해야 한다.
- ② 학생들이 실제 문제해결 상황과 관련해서 인지전략을 학습할 수 있도록 해야 한다.
- ③ 실수에 대한 신속하고 정확한 피드백을 제공한다.
- ④ 다양한 학습상황 속에서 초인지 전략의 반복된 연습이 필요하다.
- ⑤ 초인지 전략 학습에 있어 개인차가 있음을 직시한다.

구성주의적 관점에서 제시된 자기 주도적 학습의 원리는 ‘학생 중심 개별화 원리’, ‘발문 중심 상호작용의 원리’, ‘의미 지향적 원리’, ‘반영적 추상화의 원리’를 들 수 있다.

마지막으로 개별화 학습(Individualized Learning) 전략은 수업의 초점을 각 개별학습자에 두고 학습자마다 성장, 발달, 학습 속도가 다를 것을 인정하고 개인차에 알맞은 교육 내용과 교수 방법을 제공하는 교수 형태이다.

모든 개별학습자로 하여금 학습목표에 도달하도록 하기 위해 각 학습자의 필요, 흥미, 진도 등을 고려하여 타당한 교수방법 및 절차, 교수자료의 선택, 그리고 학습평가 등을 변별적으로 실천하는 수업이다.

이 개별화 학습 (Individualized Learning) 전략은 영재아의 인지적-정의적 특성이 일반아들과는 다른 많은 개인차를 안고 있다는 것을 인정하고 영재아가 지니고 있는 개인적인 특성과 재능을 고려하여 영재의 학습 속도에 맞는 학습 활동을 제공하는 것이다. 이는 개성 신장이라는 교육의 궁극적 목적 실현의 방법이 될 뿐만 아니라 여러 가지 학습 내용과 방법들을 결합함으로써 학습자에게 맞는 학습 활동을 계획하고 각 개인의 효과적인 발달 전략을 연구, 계획하도록 한다는 데에 영재교육의 방법으로서 효용성이 크다고 할 수 있다.

또한 일반 학교 교육 프로그램 안에서는 영재들을 위한 차별화된 학습 활동을 실현시키기가 어렵고 이들의 욕구와 재능에 맞는 학습 활동에 대한 선택의 기회가 열려있다고 볼 수 없으므로 개별화학습을 통해 이러한 학교 교육의 한계를 극복할 수 있다.

개별화 학습 (Individualized Learning) 전략의 주요 학습 원리는 완전학습의 원리(mastery learning)와 계속적 전진의 원리(continuous progress)이다.

수업의 개별화를 위해서 브루너(Bruner)는 학습자의 발달수준을 고려하여 학습과제를 제시하여야 한다고 본다. 그리고 학습자의 성취수준에 맞는 과제 제시를 위해서는 진단평가를 통한 출발점행동 확인이 필요하다.

우선 학습자의 내적 동기를 형성하여 주고 기본적인 학습태도를 철저히 지도하고 심화학습을 제시한다. 핵심적 지도요소는 가급적 활동과제를 제시하여 개별 또는 소집단 활동이 이루어지도록 하고 독자적 학습기회를 많이 제공하는 것이다. 이를 위해서는 학습 진도나 학습시간의 융통성 있는 운영이 필요하고 학습조직을 다양화하여야 한다. 학생을 능력과 필요의 차이에 따라 가급적 여러 학습 집단으로 나누어 학습의 진도와 내용을 달리하고, 학생 수가 많을 때는 여러 개의 소집단으로 나누어 수업을 진행한다. 그러나 성취수준별 학습조직을 장기간 고정하는 방식은 상위집단의 우월감이나 하위집단의 열등감이 조성될 우려가 있으므로 주의가 필요하다.

개별화 학습전략의 실현을 위해서는 학습자의 개인적 요구에 맞는 여러 수업체제의 개발이 필요한데 달톤 플랜(Dalton Plan), 위네트카 시스템(Winnetka System), 개별처방식 수업(IPI, Individually Prescribed Instruction) 등이 그 예이다. 또한 둘 이상의 교사 파트너 십(Partner-ship)에 의한 팀 티칭(Team Teaching)을 활성화해야 한다. 이러한 교수 전략은 영재 학생들에게 훌륭한 연구를 수행할 수 있는 힘을 길러 줄 뿐만 아니라 자신이 스스로 하는 학습활동에 대하여 애착심을 갖도록 해준다.

이상의 교수법은 1950년대 이후 국가산업 육성을 위한 기초과학 분야의 영재를 위하여 연구된 교수-학습이론이지만 미술특성을 감안한 수업상황에서도 적용이 가능하다. 미술교육은 전통적으로 개별적, 직접교수의 성격을 갖고 있다. 직접교수법은 과제의 계열화·위계화를 강조하는 구조주의이론과 피드백을 통한 행동수정을 목표로 하는 행동주의 심리학(behavioral theory)을 기본이론으로 개발된 교수·학습이론이다(김정희, 2002; 80). 하지만 이는 창조주의 관점에서 실기교육에서는 필수적인 교수법이나 1990년대 이후 개정된 교육과정은 미적체험과 감상영역 등이 크게 강조되어²⁵⁾ 다양한 교수-학습 방법이 요구된다. 미술영재교육은 일반 미술교육에서 창의적 사고와 자기주도적 학습을 강조한 형태로, 교육과정에서 미술영재의 지능적·인지적 특성을 고려한 교수법의 포함을 필요로 한다.

25) 한국미술교육학회(2005), 『미술과 교수·학습 방법과 실천』, 서울: 학지사

3. The Dragonfly Effect 이론

1) The Dragonfly Effect 이론의 개념

2000년 미국의 경영사상가 말콤 글래드웰(Malcolm Gladwell)은 “Tipping point” 에서 아주 작은 변화의 노력이 믿기 어려운 전체의 변화를 이루어내는 폭발적인 힘을 만들어내는 순간을 사회적 ‘전염’의 틀로 분석하며, ‘소수의 법칙’, ‘고착성 요소’, ‘상황의 힘’ 등 성공의 3가지 규칙을 통해 설명하였다.

그리고 이 이론을 바탕으로 최근 제니퍼 아커(Jennifer Aaker)와 앤디 스미스(Andy Smith)는 스탠포드 경영대학원에서 호평을 받은 ‘소셜 테크놀로지의 힘(The Power of Social Technology)’이라는 강의를 토대로 “The Dragonfly Effect”를 저술하였다. 이 강의는 “The Dragonfly Effect” 이론을 트위터, 페이스북 같은 소셜 네트워크 서비스(SNS, Social Network Service)에 적용한 것이다.

소셜 미디어로도 불리는 이 SNS도구들은 최근 지극히 평범한 사람들이 짧은 시간 안에 상상을 초월할 만큼 많은 사람들에게 자신의 영향력을 발휘하도록 했다. SNS는 매스미디어가 거대담론을 독점해온 지금까지의 세상과는 질적으로 차별화 된 내용을 만들어낸다. 더러 사람들은 친구들을 ‘포크’ 하거나 흥미 있는 기사들을 ‘리트윗’함으로써 목표를 달성하기도 한다. 사람들이 소셜 미디어를 단지 재미나 따분함을 달래는 용도로 쓰는데 그치지 않고 그 잠재력을 의미 있는 목적에 활용하는 것은 연구에 따르면, 그들의 ‘일’이 개인적인 목적을 위한 것일지라도 사회적 목적을 가지기 때문이다.

이 “The Dragonfly Effect”는 SNS도구를 이용하여 사회적인 재화 창출을 목적으로 하는 비영리단체의 모금 프로그램을 바탕으로 고안 되었다. 그러

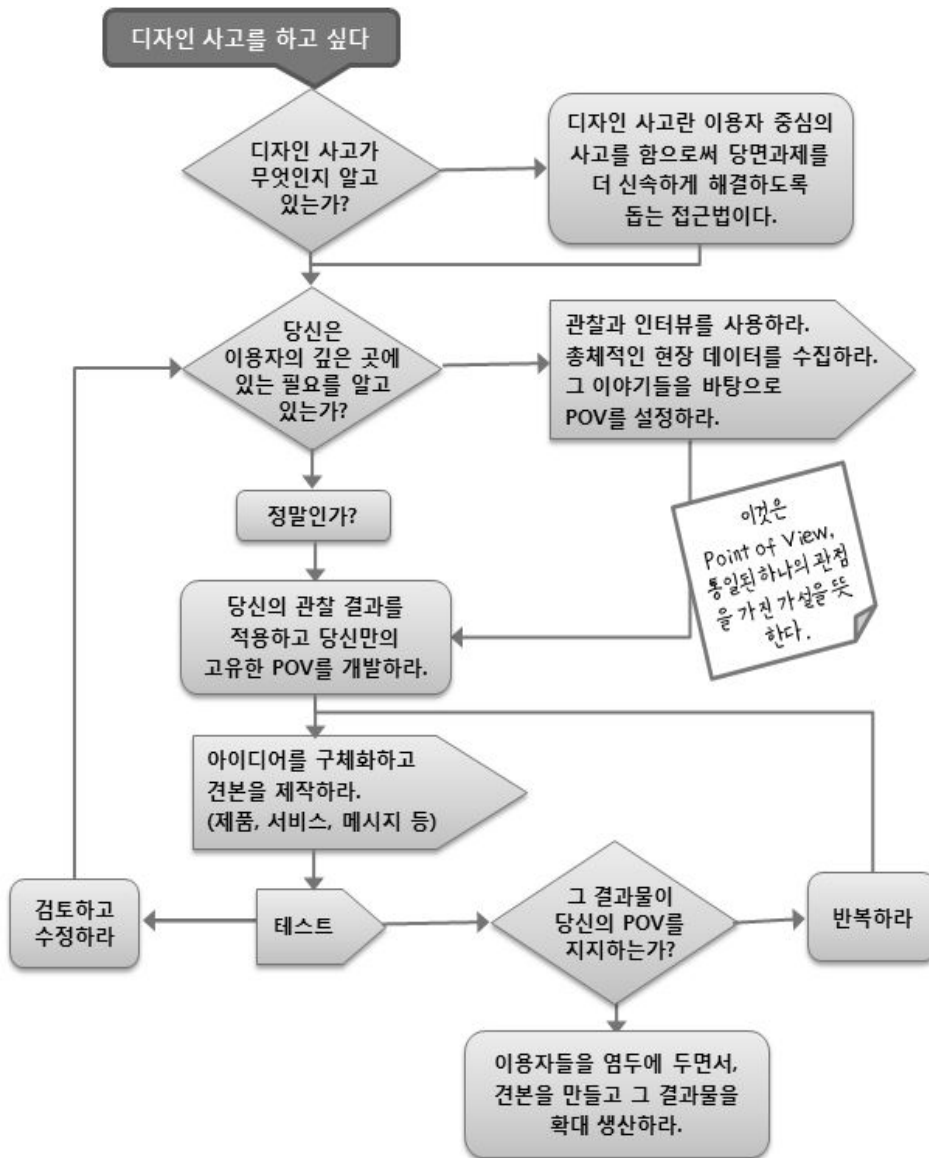
나 이 이론은 심리학과뿐 아니라 경제학, 사회학 등 작은 변화를 위한 노력의 시작으로 믿을 수 없도록 놀라운 사회적인 변화를 얻고자 하는 많은 분야에 적용이 가능하다.

이를 위해서는 개인의 열정을 강력한 이야기로 바꾸어야 하고, 전염성 있는 에너지를 창조하기 위해서 그 이야기를 전파해야 한다. 개인은 이와 같은 방법을 통해 사람들이 동참의식을 갖게 할 뿐만 아니라 사회 운동의 요소인 참여, 네트워킹, 성장, ‘잔물결 효과(ripple effects)를 만들어낸다. 잔물결 효과는 다른 사람들에게 긍정적인 영향력을 지속적으로 미치는 작은 행동에서 비롯되며 이 효과의 중심에 있는 작은 행동이 심층적이고 지속적인 기준에 의해서 ‘행복하다’고 느끼게 만드는 의미를 가질 때 그 영향력의 파장이 더 확대 된다. 대부분의 사람들에게는 의미를 창조하거나, 세상을 위한 일을 하는 것들이 개인적 만족감을 추구하는 것과는 별개로 보일지 모른다.

그러나 우리는 많은 개인이나 기업들이 자신이 사랑하는 일과 이윤 추구의 비즈니스 모델을 결합함으로써 조직을 사회적 재화로 생산해내고, 강하고 지속 가능하며 효과적인 조직으로 승화시키는 것을 보았다. 개인이 느끼는 바에 공감하면서 강력한 동기가 부여되고, 그 감정이 다른 사람에게 전이되는 현상을 ‘감정적인 전염(emotional contagion)’이라고 부른다. 오랫동안 같은 공간에서 생활한 사람들은 반복적인 공감과 모방의 결과로 얼굴 표정이 비슷해지기도 하며, 리더의 감정적인 상태는 조직 구성원 간의 관계, 윤리의식, 성과에까지 영향을 미친다.

“The Dragonfly Effect”란 잠자리가 네 개의 날개를 이용해 자신이 가고자 하는 방향으로 자유롭게 날 수 있는 유일한 곤충이라는 데 착안한 개념이다. 전반적으로 프로그램과 제품 개발을 위한 접근 방법으로서 디자인 사고(Design thinking)에서 개념을 차용하여 적용하고 있다. 네 개의 각 날개는 그 기능이 독립적이지만 마치 오케스트라의 혼합처럼 하모니를 이루어 목표를 향하여 비행을 한다. 각각의 작은 역할로 시작되나 결과적으로 큰

변화를 만들기 위한 ‘집중하기’, ‘관심 끌기’, ‘참여시키기’, 행동유발하기’의 네 가지 핵심적 기술을 설명한다. ‘Social Media Dragonfly’ 모형은 네 가지 핵심기술 통합의 중요성을 상징한 것이다.



<그림 3> 디자인 사고(The Design thinking) 개념도

출처: 『The Dragonfly Effect』, Jennifer Aaker & Andy Smith 지, 김재연 역, 2011, 랜덤하우스

2) ‘Social Media Dragonfly’ 모형

‘The Dragonfly Effect’는 돈이나 권력이 없는 개인이나 작은 집단이 원하는 방향으로 세상을 변화시킬 수 있도록 하는 네 단계의 소셜 미디어 활용 과정을 말한다. 제니퍼 아커(Jennifer Aaker)와 앤디 스미스(Andy Smith)는 잡자리의 성공적인 비행을 가능케 하는 네 개의 날개와 같은 기본 요소로서 ‘Focus-GET’으로 지칭되는 효과 모델을 제시하였다. 그 네 단계 과정 ‘집중하기(Focus)’, ‘관심 끌기(Grab attention)’, ‘참여시키기(Engage)’, ‘행동유발하기(Take action)’의 내용은 다음과 같다.

첫째, 집중하기(Focus): 간단명료하고 구체적이며 측정할 수 있는 집중된 목표가 있어야 한다. 집중된 목표는 몇 가지 요소로 구성되어 있는데, 이 단계의 디자인 원리는 ‘HATCH(Humanistic, Actionable, Testable, Clarity, Happiness)’²⁶⁾의 다섯 가지 원칙으로 말 할 수 있다.

① **H**umanistic-인간성에 집중하기: 신속한 해결을 위한 가정 보다는 목표 대상을 이해하는데 집중한다.

② **A**ctionable-행동 가능성에 집중하기: 단기적이고 기술적인 미시 목표를 활용해 장기적이고 거시적인 목표를 달성한다.

③ **T**estable-검증 가능성에 집중하기: 실행에 앞서, 진행상황을 측정하고 해야 할 행동을 알려 줄 수단을 결정해야 한다. 과정에서의 작은 승리·성취의 가치에 주목한다.

④ **C**larity-명확성에 집중하기: 목표를 분명히 하고 결정적 변화를 창조하라. 성공확률이 높아진다.

⑤ **H**appiness-행복에 집중하기: 당신이 세운 목표가 당신과, 동참하는 사

26) 이하 단계별로 제시된 ‘원리’는 영문 단어 앞 자를 집자하여 표기한 원문을 살리기 위해 원어 그대로 사용함.

람들에게 의미가 있어야 한다.

둘째, 관심 끌기(Grab attention): 소셜 미디어에 발생하는 다른 노이즈와 구별되어 기억될 수 있도록 권위가 있고 관심을 끌어야 한다. 이는 부착력의 핵심이며, 첫 번째 날개-집중하기(Focus)와 긴밀하게 관련되어 있다. ‘관심 끌기’ 단계의 디자인 원리는 ‘PUVV(Personal, Unexpected, Visual, Visceral)’이다.

① **Personal**-개인화된 관심 제시: 개인적 매력이 드러나도록 창조한다.

② **Unexpected**-의외성 있는 관심거리 제공: 사람들은 새로운 정보를 소비하고 공유하는 것을 좋아한다. 그들의 호기심을 자극하고 일상적인 것을 일상적이지 않도록 만들라.

③ **Visual**-시각적인 메시지에 의한 관심 유발: 말보다 시각적 매체를 활용하라. 사진과 동영상은 수 백 개의 문자를 대신한다. 생각을 간결한 시각적 이미지와 결합시켜라.

④ **Visceral**-감성과 결합된 관심 창출: 감각을 자극할 수 있도록 움직임에 디자인 하라.

셋째, 참여시키기(Engage): 개인적인 연결고리를 만들고, 행복에 대한 깊은 감정, 연민, 공감대를 갖고 접근하며 참여하도록 하여야 한다. 이 단계는 ‘관심 끌기’ 다음에 일어날 수 있는 것이고, 네 개의 날개 중에서 가장 도전적인 일이다. ‘참여시키기’는 논리나 이성보다 대상의 감정에 깊이 관계해야 한다. 높은 참여를 이끌어 내기 위한 것으로 투명성, 상호작용성, 즉각성, 조력, 헌신, 공동창조, 협업, 경험, 신뢰를 꼽았다. 이 단계는 사람들의 집중과 관심을 마음의 움직임으로 연결시켜, 행동하게 하는 징검다리가 된다. ‘참여시키기’의 디자인 원리는 ‘TEAM(Tell a story, Empathize, be Authentic, Match the media)’이다.

① **Tell a story**-이야기로 참여시키기: 감동적이고 부착력이 있는 이야기

를 찾아서 핵심적인 정보를 전달하라. 항상 선택과 집중이 더 많은 성과를 거둔다.

② **Empathize**-공감을 통해 참여시키기: 깊이 소통하려면 듣는 사람이 당신과 소통할 수 있어야 한다. 그들에게 중요한 것은 무엇이며 당신이 하려는 이 일과 어떤 관계가 있는가?

③ **be Authentic**-진정성으로 참여 유발하기: 진정한 열정은 전문성이 있다. 자신의 진심을 내보일수록 사람들이 공감하기가 더욱 쉬워진다. 공통의 가치와 믿음에 대해 강조하라.

④ **Match the media**-미디어와 어울리게 참여 창출하기: ‘어디서’, ‘어떻게’ 말하느냐는 주제만큼이나 중요하다. 소통의 방법과 문맥이 조화를 이루어야 한다.

넷째, 행동으로 옮기기(Take action): 다른 사람들이 행동으로 옮기도록 권한을 위임 하여야 한다. 이 ‘The Dragonfly Effect’의 저자는 모금과 기부 활동을 위한 ‘요청(Asking)’ 전략에 있어, 시간을 요청하는 일이 감성적으로 접근하는 방식이기 때문에 사람들이 더 쉽게 행복을 느끼게 하고 기부행위를 유도한다고 했다. 돈보다 시간의 요청에 집중하는 것이 다양한 층의 대중의 관심을 성공적으로 통합하고 그들의 행동을 유발한다는 것이다. 행동을 유발하기 위한 디자인 원리는 ‘EFTO(Easy, Fun, Tailored, Open)’이다.

① **Easy**-행동하기 쉽게 만들기: 행동을 요구하는 내용에 우선순위를 두고 행동하기 쉽게 창조한다. 사람들이 당신이 필요로 하는 바가 무엇인지 알고 즉각적인 행동을 취할 수 있다면 성공 확률이 높아진다.

② **Fun**-즐거운 마음으로 행동하게 하기: 게임, 경쟁, 유머, 보상과 같은 요소를 반영하여 즐거운 마음으로 행동할 수 있게 한다.

③ **Tailored**-개인화된 특성에 맞추기: 사람들은 흔치 않은 영향력을 자기만의 방법으로 만들어 낼 수 있다고 인식하면 그 프로그램에 더욱 끌리게

된다.

④ Open-개방하여 행동 촉진하기: 다른 사람의 행동을 요구하도록 허가 받은 사람은 아무도 없다. 당신의 관점과 이야기, 프레임을 제공하고 그들에게 권한을 위임하라.

이상의 내용을²⁷⁾ 그림으로 나타낸 것이다.



<그림 4> Jennifer Aaker와 Andy Smith의 ‘Social Media Dragonfly’ 개념도²⁸⁾

27) ‘The Dragonfly Effect’의 개념 및 내용 부분은 책 『The Dragonfly Effect’(Jennifer Aaker & Andy Smith 지, 김재연 역, 2011, 랜덤하우스)』를 요약·재구성하였음.

28) 『The Dragonfly Effect.』 영문판, 2010

3) The Dragonfly Effect 이론의 시사점

‘The Dragonfly Effect’의 핵심, 아주 작은 움직임에서 부터 큰 변화를 일으킬 수 있다는 이론은 제니퍼 아커(Jennifer Aaker)와 앤디 스미스(Andy Smith)의 ‘Social Media Dragonfly’에서 구체화되었고 그 결과를 시각적으로 확인시켜주고 있다. 이 이론을 그림으로 나타낸 ‘Social Media Dragonfly’는 다양한 사회적인 기부운동, 모금활동, 그리고 이를 위한 ‘요청(Asking)’을 초점으로 구안된 모델이지만 다음의 몇 가지 측면에서 교육과정 구성에 참고할만한 시사점이 있다.

첫째, 사회적 재화 생산의 진흥을 목적으로 한다.

둘째, 대상이 되는 사람들의 사고 변화를 유도한다.

셋째, 사람들의 사고 변화가 행동으로 옮겨지게 한다.

넷째, 사회적 목적은 개인적 ‘행복론’에 기초한다.

다섯째, 사고의 변화와 행동의 주체는 ‘자신’이다.

‘사회적 재화(social good)’란 최대 다수에게 최대한 다양한 방법을 통해 혜택을 주는 재화나 서비스를 말하며 그 범주는 전통적으로 교육, 환경, 보건, 지속성, 지역사회, 예술, 문화 등을 포괄한다. 그러나 제니퍼 아커(Jennifer Aaker)와 앤디 스미스(Andy Smith)는 신뢰의 형성, 기회의 창조, 자존감의 향상, 행복의 계발을 포함하며 소셜 미디어의 발달로 인해 사회적 재화 형성을 위한 동기 부여 능력이 강화되고 있는 것을 그 이유로 꼽았다. 인류학의 어머니로 불리는 인류학자 마거릿 미드(Margaret Mead)는 “헌신하고자 결단한 사려 깊은 시민의 집단이 세상을 바꿀 수 있다는 것을 의심

하지 말라. 사실, 지금껏 오직 그것만이 세상에 제대로 된 변화를 만들어 왔다”고 하였다. 현장 교사의 헌신이 긍정의 힘으로 작용해 크게 발전된 변화를 만들어낼 것이라는 것을 믿는다. 이 “The Dragonfly Effect”는 그 헌신의 실행과정에 있어 학생들뿐만이 아니라 현장 교사의 ‘성공적인 비행’을 위한 안내를 해준다. 잠자리의 자유자재의 비행을 위한 네 날개의 씩 없는 작은 날개 짓이 네 날개의 균형을 통해 ‘성공적인 비행’을 만들어낸다는 점에서 영재로 선발된 학생들의 ‘성공적인 비행’을 위하여 우리가 무엇을 기준으로 교육과정을 구성해야하는지에 대한 고민을 해결할 수 있는 방법을 안내해준다.

‘The Dragonfly Effect’에서는 사회적인 기부운동을 초점으로 하고 있어 본 연구 분야인 교육 부문과는 다른 영역의 이야기로 보일 수 있다. 그러나 영재교육을 포함한 미술교육은 인간애(人間愛)를 바탕으로 한 문화적 표현 활동을 가르치는 것이며, 나아가 인류문화에 대한 이해를 바탕으로 한 예술적인 측면에서의 사회적 재화 생산을 목적하고 있다는 점에서 근본적인 목적은 같다. 또한 효과적인 교육을 위해서는 교육과정 조직 단계에서 학생의 자발적인 참여를 이끌어내고 학습에 집중할 수 있도록 구체적으로 설계되어야 한다. 이 과정에서 교육대상으로서의 학생들이 행동으로 나타나는 학습의 결과가 곧 교육의 성과이며, 이것이 교육을 통해 만들어 내고자하는 결과이다.

따라서 교육과정에서 제시되는 교육내용과 이를 실행하는 역동적인 수업 상황에서 이루어지는 교사와 학생과의 역할관계, 그리고 역할관계가 미치는 학생의 인지적 사고의 변화가 중요하다.

우리의 초점(목표, Focus)은 미술적 재능을 갖고 있는 학생들을 영재교육을 통해 창의성을 키우고 학생들의 미술적 재능이 사회적으로 발현될 수 있도록 더욱 계발하는 것이다. 따라서 영재교육활동을 통해서 이루고자하는

목표는 학생 개개의 능력별 성취이다. 그러므로 우리가 주목하는 것은 학생 개개의 다양성과 개별적 특성이며 개별적 특성에 초점을 맞춘 개별학습 형태를 지향한다.

학생들의 관심 끌기(Grab attention)는 일반교육과 차별화된 심화된 교육 내용으로 가능하다. 실제로 영재아들은 배우고 싶어 하는 열정이 강하다는 (Terman & Oden)특성도 있지만 평소 접해보지 못한 학습 내용에 강한 호기심을 보인다.

높은 ‘참여(Engage)’를 이끌어내기 위해서는 대상인 학생과의 상호작용성, 즉각성, 조력, 헌신 등을 통해 학생 개인과 학습 단계에 맞는 다양한 교수전략을 적용해야 한다.

앞선 단계의 총체로서 이루고자 하는 ‘행동유발하기(Take action)’는 결국 학습활동을 통해 나타나게 되는데, 이 단계의 핵심은 다시 ‘개별성’이 된다.

따라서 각각의 날개는 서로 긴밀히 관계 맺고 작용하며 ‘사회적 재화 창출’라는 한 가지 목적으로 날개 짓을 하게 된다.

행동의 주체는 학생 자신이며, 행동=학습의 결과로서 얻어지는 것은 재능 개발에 따른 개인의 행복, 그리고 ‘Social Media Dragonfly’와 마찬가지로 개인의 행복에 바탕을 둔 모두가 행복하게 잘 살기 위한 긍정의 힘으로 발휘되는 국가적 자산으로서의 미술’이다.

이에 대한 세부적인 내용은 본 논문 ‘IV. The Dragonfly Effect 이론을 적용한 미술영재 교육과정 개발의 실제’ 부분에서 자세히 다루고자 한다.

Ⅲ. 미술영재교육의 실제

1. 미술영재 교육과정 운영 현황

국내 공교육에서 「영재교육진흥법」과 동법 「시행령」에 따라 지난 2002년부터 실시된 미술영재교육은 그동안 많은 성장을 이룩하여 2009년 현재 전국 57개 학급에서 총 1,069명이 교육을 받고 있다(이미경, 강병직, 2010: 74). 이는 과거 수학·과학 영재교육에만 편중되어 있던 영재교육이 예술 분야로 확대 된 것을 의미하며, 실시 기관에 있어서도 지금은 시·도 교육청 단위의 미술영재교육원 뿐만 아니라 예술의 전당, 미술관, 한국종합예술학교 등에서도 다양한 형태로 미술영재교육을 실시하고 있다.²⁹⁾

시·도교육청에서 운영하는 미술영재교육은 크게 영재교육원의 미술영재반과 미술영재학급의 체제로 이루어져 있다. 서울의 경우, 지역공동 영재학급의 형태로 운영의 주체는 교육지원청이지만 협력학교를 지정하여 교육을 위탁하는 형태이다. 초등과 중등의 경우, 지역교육지원청이 운영의 주체가 되고 초등미술영재반은 초등학교 한 군대를, 중등미술영재반은 중학교 한 군대를 협력학교로 지정하여 운영하고 있다. 영재학급은 고등학교급에서 운영되는데, 서울시교육청이 운영의 주체가 되어 고등학교 중 협력학교를 지정하여 교육을 위탁하고 있다. 이 외에, 방과후교육활동의 일환으로 이루어지는 수익자 부담 형태의 영재교육도 단위 학교 영재학급으로 운영되고 있다. 반면 대구의 경우, 대구시교육청이 운영의 주체이지만 별도의 예술영재교육원을 두어 직접 운영하는 방식으로 진행된다.

이러한 방식으로 시도교육청에서 운영하는 미술영재교육은 미술영재 가능

29) 김정희, 강병직(2011), 『미술영재교육학』, 서울: 학지사

성이 높은 학생들을 조기 발견하여 교육하기 위해서이며, 동시에 미술영재 가능성은 높으나 경제적인 이유로 예술 중·고등학교에 진학하기에 어려운 학생들에게 잠재성이 발현될 기회를 주는 것을 근본 취지로 하고 있다. 특히 미술영재교육 대상자 선발에 저소득층 학생들을 특별전형으로 25%우선 선발하는 것은 사회적 소수자를 배려하기 위한 교육적 조치라고 할 수 있다.(김정희, 2006). 서울의 경우 산하 미술영재교육원과 미술영재학급의 교육 대상자는 초등 5, 6학년, 중학교 1, 2학년, 고등학교 1, 2학년 학생들이며, 주로 토요일 오후 및 여름 방학기간을 이용하여 교육이 이루어진다. 교육시간은 대부분 4-8시간 단위로 연간 100시간 내외로 운영되며, 운영교사와 같은 지역의 미술교사들, 외부 강사에 의해 진행되고 있다.

연번	기관명	수학			과학			정보			음악			미술			문예창작			계	
		대상	학급	인원	대상	학급	인원	대상	학급	인원	대상	학급	인원	대상	학급	인원	대상	학급	인원	학급	인원
1	동부	1-3	6	120	1-3	3	60	1,2	1	20				1,2	1	20				11	220
2	서부	"	3	60	"	6	120	"	1	20				"	1	20				11	220
3	남부	"	4	80	"	4	80	"	1	20	1-3	1	20	"	1	20				11	220
4	북부	"	6	120	"	3	60	"	1	20				"	1	20				11	220
5	중부	"	3	60	"	6	120	"	1	20	1-3	1	20							11	220
6	강동	"	9	180	"	9	180	"	1	20				"	1	20				20	400
7	강서	"	3	60	"	6	120	"	1	20	1-3	1	20	"	1	20				12	240
8	강남	"	9	120	"	6	120	"	1	20				"	1	20				17	340
9	동작	"	3	60	"	3	60	"	1	20				"	1	20				8	160
10	성동	"	3	60	"	6	120	"	1	20				"	1	20				11	220
11	성북	"	3	60	"	6	120	"	1	20							1-3	2	40	12	240
계			52	980		58	1,160		11	220		3	60		9	180		2	40	135	2,700

<표 9> 서울시 지역교육청부설 영재교육원 운영현황(중등)

『2011학년도 영재교육운영계획』(서울시교육청, 2011, 2)

연번	기관명	대상	학급 수	인원	영역
1	과학전시관	수학, 과학	고1, 2	9	180
2	서울과학고등학교	수학, 과학	중2, 3	4	80
3	한성과학고등학교	수학, 과학	"	4	80
4	세종과학고등학교	수학, 과학	"	6	120
5	선린인터넷고등학교	정보	"	2	40
6	서울국제고등학교	인문사회	"	6	90
7	신서고등학교	미술	중1, 2	1	20
8	원목고등학교	미술	"	1	20
9	국악고등학교	국악	중~고	1	20
계				34	650

표 10> 서울시 직속기관 및 특목고 영재교육원 운영현황

『2011학년도 영재교육운영계획』 (서울시교육청, 2011, 2)

2. 미술영재 교육과정 운영의 제한점

시·도 교육청의 산하기관에서 실시되는 영재교육은 대부분 소속된 학교장의 추천, 기초 실기 능력 테스트, 심층 실기 테스트 및 면접 등 2-4단계의 선발과정을 거친다. 이러한 과정은 보다 많은 학생들에게 잠재성을 계발할 수 있는 기회로서 접근하게 된다. 따라서 미술에 재능을 갖고 있는 학생들에게 미술에 대한 진로와 구체적인 적성 탐색에 도움을 주기 위하여 일반 공교육에서 제공할 수 없는 심화된 미술교육 프로그램을 제공한다.

교육 내용은 학교미술교육의 내용을 기초로 내용 수준과 수업시간을 조절한 것으로 일반 학교에서 실시되는 미술수업의 수준을 상향 조정한 내용들로 구성되어 있다. 국가수준의 정해진 교육과정 내용의 학습 속도를 앞당겨 가르치는 것은 자신의 학습 수준 보다 어려운 학습활동에서 집착력이 커지는 학생들의 속성 때문이기도 하지만 미술영재교육을 위한 별도의 교육 과정을 개발하지 않아도 교육과정 구성이 가능하기 때문이다.

그러나 문제는 우리나라 교육제도에서는 미술교과 교육과정을 빨리 이수한다고 해도 고등 교육 기관의 미술 강의를 수강 할 수 없고 기본적으로 영재교육이 상급학교 진학 문제와 별개의 문제로 다루어지기 때문에 시·도 교육청 산하 미술영재교육원과 미술영재학급의 교육이 정상적으로 운영되기 위해서는 교육제도의 개선이 필요하지만 당장으로는 매우 힘든 상황이다.

게다가 시·도 교육청 산하 미술영재교육원과 미술영재학급의 운영 책임자는 해당 학교의 미술교사로서 학생 모집 및 선발, 교육과정 개발, 교육담당 교사 및 강사 섭외, 수업 및 학생·강사관리 등을 모두 담당하고 있었다. 해당학교의 미술교사로서 책임 시수와 업무를 모두 감당하면서 과외로 미술영재교육기관 운영 업무를 담당해야 하는 상황이기 때문에 미술영재교육에 열정이 대단히 높은 교사라 하더라도 운영에 많은 어려움이 있다.

특히 재료구입부터 영수증처리, 접수 원서처리, 시간표 작성, 합격생 통보 등과 같은 사소한 행정업무도 담당 교사가 직접 처리해야 했으며, 우수한 강사를 직접 섭외 해야만 했다. 즉, 시·도 교육청에서는 단지 경제적 지원을 했을 뿐 미술영재교육원과 미술영재학급 운영에 필요한 인력 지원은 하지 않았다.

만약 시·도 교육청에서 미술영재교육 내용과 미술영재교육 담당 교사교육을 받은 강사진을 구성해서 해당학교에 지원하면서 미술교사가 운명만 총괄하도록 했다면 훨씬 질 높은 미술영재교육이 진행되었을 것이다. 사전에 충분한 준비 없이 실행된 시·도 교육청 산하 미술영재교육원과 미술영재학급이 현재 수준으로 발전될 수 있었던 것은 2002년부터 지속적으로 미술영재교육에 참여해온 교육 현장의 미술 교사들이 교육 내용 및 선발 방법을 계속 긍정적인 방향으로 변화시킨 덕분이다.³⁰⁾

그러나 앞서 언급하였듯이 내용적인 측면에서는 속진개념의 프로그램이 운영된다 하여도 이렇다할만한 영재교육 교육과정 없이 기본적으로 ‘프로

30) 이상은 『미술영재교육학(김정희, 강병직, 2011, 서울: 학지사)』를 요약·재구성하였음

그램'의 교육과정((教育課程, curriculum)으로서의 연속성에 대한 개념이 간과된 채 운영되어 왔다. 따라서 교육과정은 대개 강사 중심으로 구성하던지 전년도 프로그램을 답습하고 있는 형태를 보인다(표 11~14 비교).

수업내용	소묘	전통 회화	캠프	공예 (등 만들기)	입체조형			디자인 (유니버설)	공예 (도자기)	판화 (콜라 그래프)	미적체험 (미술관)	계
					종이 부조	선조	곡면 부조					
시수	8	12	8	12	4	4	4	12	12	12	4	92

<표 11> A기관의 2006학년도 교육과정

수업내용	색	드로잉	판화	애니메이션	표현 기법 연습	창의적 회화	한지 부조	포트 폴리오 1	입체 조형1	입체 조형2	패키지 디자인 (지기구 조이용)	도자기 공예	포트 폴리오 2	계

<표 12> A기관의 2007학년도 교육과정

수업내용	이미지연상	드로잉	수목화	영상	색채표현	재료와매체의확산	기초디자인	채색화	디자인발상	입체조형	드라이포인트	도조	추상표현	영상(편집)	현대예술의비평	영재교환학습	계

<표 13> B기관의 2010학년도 교육과정

수업내용	전통화	드로잉	아크릴화	판화	바다아트	입체조형	테라코타	영상디자인	의상디자인	염색공예	칠보공예	전시회감상	포트폴리오	작품감상및발표	계

<표 14> C기관의 2010학년도 교육과정

그 이유를 꼽는다면 다음의 네 가지를 꼽을 수 있다.

첫째, 기존의 영재교육 이론의 대부분이 미술 이외의 영역을 다루고 있다.

둘째, 그렇기 때문에 프로그램 구성에 참고로 하기에는 한계가 있다.

셋째, 시·도 교육청 산하 영재교육원의 경우 교육과정의 개발과 운영 모두가 운영담당자 1인의 몫으로 맡겨져 있다. 현장 교사에게 부여하는 단발적인 연수와 자기장학에 의존해서는 한계가 있을 수밖에 없다.

넷째, 소개되고 있는 외국 사례가 많지도 않고 이는 우리 실정과는 많이 달라 실제에 그대로 적용하기에는 무리가 있다.

따라서 현재의 영재교육에 대한 개선 안으로서 선발 자체보다 선발된 학생들에게 그들의 잠재성을 계발하고 미술 역량을 강화하기 위한 최적의 교육방법을 모색하는 일이라고 할 수 있다. 김정희(2006)와 이미경, 강병직(2010)은 국내 예술영재교육기관에서 실시되고 있는 교육과정에 대한 분석을 통해 실기와 미술장르로 구분된 분절식 교육과정이 대세를 이루고 있는 상황을 지적하고 이를 극복할 수 있는 방향으로의 개선을 제안한 바 있다.³¹⁾

3. 미술영재 교육과정 개발의 방향

1) 미술영재 교육과정 개발의 배경 및 필요성

교육과정을 무엇으로 볼 것인지에 대한 의견은 학자들에 따라 다양하나, 공통된 것은 미술영재 교육과정의 목적은 미술영재들이 전문화된 탁월한 능력을 발휘하여 미술계와 사회 발전에 기여하고 개인의 행복한 삶을 영위하

31) 김정희, 강병직(2011), 『미술영재교육학』, 서울: 학지사

도록 하는 것이며, 교육과정이란 ‘이를 위하여 학생들에 가장 적합한 경험을 선정, 조직’한다는 것이다.

이는 세 가지 생각해 볼 문제가 있다. 첫째는 ‘학생’이라는 대상의 충족성이고, 둘째는 ‘경험’의 내용, 셋째는 ‘조직’의 방법이다. 조직이란 목표달성을 위해 둘 이상의 개체로 이루어진, 보다 높은 수준의 욕구 충족을 위하여 집합된 단순한 개체의 총화(總和) 이상의 주체성을 만드는 체계이다. 그러므로 선정된 수업 내용을 제시하기 위한 구조의 형식은 학생들의 경험을 조직하고 주체성을 형성하는데 중요한 문제이다.

따라서 영재교육을 위한 교육과정은 소위 ‘영재아’로 선정된 대상 학생들의 특성을 고려하여 높은 수준의 자아실현을 위해 도전 할 수 있는 학습 경험을 제공함으로써 미술영재들의 잠재적 능력의 발현 기회를 제공하는 것이다. 또한 미술영재들의 욕구를 충족시켜주는 교육과정의 제공은 미술영재들의 무한한 성장을 약속하며, 동시에 미술계뿐만 아니라 사회와 문화 발전에 공헌하는 리더를 육성하는 것이다.

그러므로 교육과정 체계는 교육목표를 실현을 목표로 학습 경험을 선정하여 계획하고 조직하는 일이며, 학습 전이효과의 극대화를 위해서 학습경험을 조직할 때에는 일정 규칙과 순서에 따라 계열화해야 한다는 것은 앞서 제시한 교육과정 모형들의 공통적인 사항이다.

현재 우리나라의 미술영재 교육과정은 대부분 “동양화, 서양화, 조소, 디자인 등의 영역별 실기와 미술이론 교육”의 틀을 기본으로(표 11~14 참조) 하고 있지만 공간 미술 (시각적, 환경 디자인), 색, 사진과 비디오, 미술이론 (미술사, 미술비평, 미학), 통합예술교육 등의 분야를 기초로 프로그램을 구성해야 한다³²⁾고 연구자들은 이야기 한다.

또한 심화학습과 속진학습 프로그램은 일반적으로 학생들의 학습효과에 긍정적인 가능성을 지니고 있으며³³⁾ 뛰어난 학생들의 학업 성취도는 혼합된

32) 김정희, 강병직(2011), 『미술영재교육학』, 서울: 학지사

환경에서 감소하고 능력별로 배치했을 때 향상되므로(ulick & kulik,1992) 다양한 영역의 체험이 심화 될 수 있도록 하기 위한 단계별 교육의 필요성과 교육 방법적 측면에서 파트너십에 의한 교육, 미술영역간의 통합 교육, 다른 예술교과와 통합교육, 인문사회교육과의 통합교육, 현장 체험학습 등을 실시해야 한다는 논의는 이미 있어 왔다.

미술영재 교육의 최종 목표는 개인적인 미술세계를 구축하는 것이므로 미술과 친밀해지고, 미술을 이해하며, 자기 실험을 통해 미술영재들이 자신의 독창적인 미술세계를 발전시켜나가도록 미술교육 영역이 새롭게 범주화 되고 단계별 교육 프로그램이 제공되어야 한다.

그러나 이러한 필요성과 교육과정의 방향성에 대한 인식, 그리고 몇 가지 발표된 사례에도 불구하고 실제에 적용하기에는 앞서 언급하였듯이 한계가 있다. 또한 현재 실시되고 있는 ‘프로그램’이 교육과정(curriculum)으로서의 연속성 개념이 간과되어 왔기 때문에 영재 교육과정에 대한 더 많은 연구가 이루어져야 한다.

일반적으로 강조되는 교육내용 조직의 원리는 다음과 같다.

① 중요한 학습경험이 반복됨으로써 강화되는 효과를 얻기 위한 계속성의 원리(Tyler의 계속성, Anderson의 공통성, Briggs의 평면적 구조의 개념)

② ‘단순한 것에서부터 복잡한 것으로’, ‘부분에서 전체로, 혹은 전체에서 부분으로’, ‘구체에서 추상으로’ 등 선행경험에 기초하여 다음의 교육내용이 전개되어 점차적으로 깊이와 넓이를 더해가도록 조직하는 계열성의 원리(Sequence. H. Taba의 누적학습, J. S. Bluner의 나선형교육과정, R. M. Garné의 학습위계론; B. F. Skinner의 프로그램학습의 원리)

③ 여러 영역에서 학습하는 내용들이 학습과정에서 서로 연결되고 통합되었을 때 보다 효율적인 학습과 성장·발달을 촉진하는 의미 있는 학습이 된

33) 홍소영 역(2008), 『미술영재교육 이론과 실제』, 서울: 미진사/ Clark, G. A. & Zimmerman, E. (2004), *Teaching Talented Art Students: Principles and Practices*, Teachers college Press.

다는 통합성의 원리

④ 학습자의 특수한 요구·흥미·능력이 충분히 반영될 수 있는 다양하고 융통성 있는 학습이 보장되어야 한다는 다양성의 원리

⑤ 그 외 수직적 연계성의 원리, 범위(Scope)의 원리, 균형성의 원리, 건전성의 원리 등

2) 미술영재 교육과정 개발의 원리

미술 영재들을 위한 교육과정 개발에서 가장 핵심적인 과제는 미술영재들의 ‘창의적인 이미지화 능력’과 표현력을 어떻게 강화 시켜주는 문제일 것이다. 여기서 창의적인 이미지의 의미는 직관적 이미지로 우주적 에너지와 인간의 창조성이 연결되어 무의도적이며 즉각적으로 형성되는 것을 의미한다(Khatena, 1989). 이미지는 보는 것, 청각, 촉각, 미각, 후각, 움직임 등과 같이 온몸의 지각에 의해 형성된다. 또한 이미지는 개인적인 생활패턴과 성격, 사고방식, 행동 등과 밀접한 관련이 있으며 동시에 심리적, 사회 문화적 환경과도 관련 있다. 따라서 미술 영재들을 위한 교육과정은 개인이 속한 사회 문화적 특성과 개인적인 특성을 고려하여 계획되어야 한다.

마커(Maker, 1982)는 영재들을 위한 교육과정의 핵심은 학습자의 수준과 학습 속도에 맞는 내용(content), 과정(process), 환경(enviroment), 생산(product)의 조절(modification)이라고 본다.

첫째, 내용은 아이디어, 개념, 기술적인 정보, 사실 등으로 구성된다. 이는 학습 경험을 통해서 뿐만 아니라 가속성, 집약성, 다양성, 개조성, 속도의 융통성, 진취적이고 복합적인 개념의 사용 등으로 조절 될 수 있다. 그러므로 가능한 학생들이 자신의 학습 속도에 따라 내용을 파악할 수 있도록 격려해야 한다. 특히 학생들이 특수한 한 분야에 숙달되면 같은 활동보다는 많이

진보된 학습 활동을 하도록 해야 한다. 주제 중심 학습, 포괄적이고 통합적인 내용 중심의 학습이 효과적이다. 또한 개념체제 중심으로 전체적인 내용의 범위를 정하고 구조화 하는 것이 효과적이데 이는 개념체제 중심의 교육은 아이디어 적용을 일반화하고 통합화 할 수 있는 기회를 확장시키기 때문이다. 영재들의 경우 학습과정에서 가로지르거나 우회하여 통합적으로 지식의 체계와 원리를 깨닫는 경우가 많기 때문에 **간학문적 접근 방법**이 효과적이다.

둘째, 과정의 조절은 높은 지적 활동을 요구하는 과정으로 조절 되어야 한다. 예컨대 학생들로 하여금 높은 수준의 반응을 요구하는 질문, 탐구력을 자극하는 질문, 조사와 발견 중심의 활동 등이 과정에 포함 되어야 한다. 학생의 연령과 수준에 적합하게 과정이 계획 되었을지라도 학생들이 더욱 복잡적이고 추상적으로 사고 할 수 있도록 과정에서 격려해야 한다. 활동은 학생의 관심에 따라 선택 되어야하며 능동적이며 자주적인 학습 중심으로 활동하는 것이 바람직하다. 학생들이 고등사고를 할 수 있도록 자극하고 격려하는 교사의 역할이 학습 과정에서 매우 중요하다. **그룹간의 상호작용, 가상 실험, 학습 속도의 융통성, 학습자의 자기 조절능력** 등이 학습 과정을 변화시키는 주요 요인이 된다.

셋째, 환경 조절은 탐구 활동을 격려하고, 독립심을 강조하는, 폭넓은 다양한 자료의 수집을 요구하는, 신체적 움직임도 포함하는 학습자 중심의 환경으로 조절 되어야 한다. 이러한 환경에서 영재들은 가장 능동적이며 수용적인 학습활동을 하기 때문이다. 영재들은 이러한 학습 환경에서 매우 복잡한 학습활동을 하게 되며 자신의 경험을 폭넓은 분야와 관련시킬 수 있게 된다. 이상적인 환경이 제공됨에도 불구하고 영재들에게 가장 중요한 것은 학생들의 질문과 독립적인 연습을 격려하고, 학생들이 자신의 창의성을 발휘할 수 있도록 배려하는 **교사의 태도**이다.

넷째, 생산의 조절은 **결과의 기대와 학생 반응의 조절**을 의미한다. 학생

들은 학습한 것, 즉 습득한 지식과 새로운 아이디어를 반영하여 다양한 형태로 설명하고 보여줄 수 있는 기회를 가져야 한다. 예컨대 책을 읽고 발견한 내용을 구술 또는 서술 형태로 보고 하도록 하는 방법 대신 책의 주제와 특성을 중심으로 게임의 형태로 계획하여 발표해 보도록 하는 방법을 제안하는 것이다. 학습의 결과는 항상 학습자가 선호하는 학습 양식과 연관된다. 학습자들은 문제의 핵심을 찾아내고, 문제에 관심을 갖고, 다른 의견을 청취하고, 정보를 요약하는 것 보다는 종합하여 자기 평가 등을 해야만 한다.

이상 제시한 네 가지 요소들, 즉 영재들의 학습 수준과 학습 속도에 맞는 내용(content), 과정(process), 환경(environment), 생산(product)의 조절(modification) 등을 고려한 영재 교육과정이 개발 되어야 한다.³⁴⁾

예술영재 교육과정은 지식의 습득, 기능의 숙달을 바탕으로 확산적 사고와 수렴적 사고를 적극적으로 활용하여 개인, 학문, 사회 발전에 도움을 줄 수 있는 창의성을 발휘할 수 있도록 한다는데 초점을 두고 있다. 따라서 학년, 연령과 상관없이 속진, 심화 교육을 포함하도록 하며, 다양한 흥미를 추구할 수 있도록 허용되어야 하고, 이에 교사는 학생들의 학습을 자극하며 탐구활동을 돕는 보조자로서의 역할을 갖는다.

이러한 영재 교육과정 개발의 원리에 미술 분야의 특수성을 반영하여 사마라와 커리(Samara & Curry, 1994), 우주희(2002)가 제시한 미술영재 교육과정 개발의 원리는 다음과 같다.³⁵⁾

첫째, 개인의 뛰어난 미술적 재능이 문화적으로, 사회적으로 유의미화 될 수 있도록 하는 것을 목표로 해야 한다.

둘째, 교육과정의 체계를 기본적인 정보제공 → 고등사고를 적용한 문제 해결 → 다차원적인 사고와 개인적인 연구 수행 → 심화된 개념과 지식에 대한 토론 등의 단계로 구성한다.

34) 이상은 『미술영재교육학(김정희, 강병직, 2011, 서울: 학지사)』를 요약·재구성하였음

35) 한국예술영재학회(2005), 『예술영재교육』, 서울: 미진사

셋째, 고등사고를 요구하고 추상적인 개념과 아이디어를 다룰 수 있는 미술적 상황을 제공하여 미술에 대한 실험 정신을 갖도록 한다.

넷째, 미술가와 미술평론가, 미술사가 등과의 만남을 통해 정보의 수집과 토론으로 심화된 지식과 개념이 형성될 수 있도록 한다.

다섯째, 자율적으로 학습에 필요한 시간을 조절할 수 있도록 교육과정이 편성되어 새로운 사고를 할 수 있는 시간적인 여건을 제공한다.

여섯째, 학습에 필요한 것을 다른 학습에 전이 시키면서 새로운 것을 생산할 수 있는 과제 중심으로 교육의 내용을 구성한다.

일곱째, 자신의 적성을 발견하고 심화시킬 수 있도록 구성한다.

여덟째, 자신의 미술적 경험에 대해 계획하고, 점검하고, 평가할 수 있는 기회를 갖도록 교육한다.

아홉째, 미술의 의미와 가치, 미술의 기능을 인식할 수 있는 교육 내용을 제공하며 인접 학문과의 관련성을 발견할 수 있는 교육 내용을 제공한다.

IV. The Dragonfly Effect 이론을 적용한 미술영재 교육과정 개발의 실제

1. 미술영재 교육과정 모형의 구성 요건

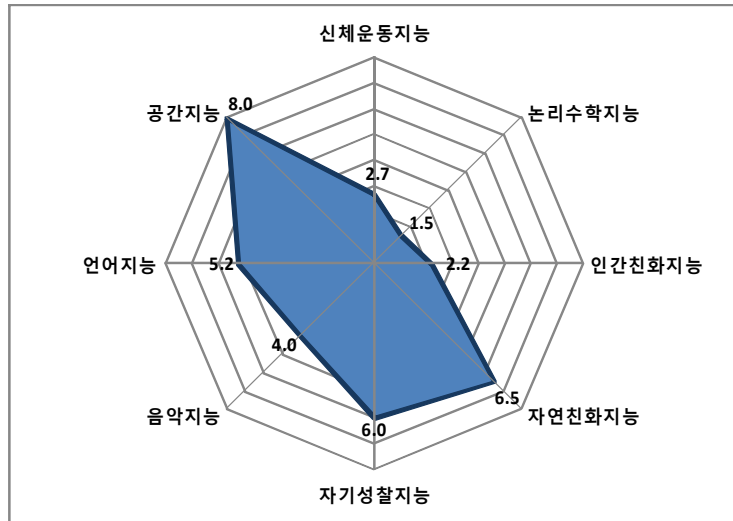
미술영재를 위한 교육과정이 영재아의 개별적 특성을 발전시키기 위한 것이라면, 교육과정 개발에 앞서 미술영재아들의 인지적, 정서적 특성을 파악하는 것이 중요하다. 가드너는 최근 들어 그동안의 연구 성과를 바탕으로 비범성의 원리에 대한 보다 체계화된 이론으로서 레이저형 프로파일(laser-profile)과 서치라이트형 프로파일(searchlight-profile) 개념을 제시하게 되었다(Moran, Kornhaber, & Gardner, 2006).

가드너의 레이저형 프로파일 개념은 ‘laser(빛)’라는 단어가 강력하고 협소한 곳에 집중적으로 비추는 빛을 뜻하는 것처럼(차경희, 2007: 164), 한두 가지의 지능에서 현저한 강점을 나타내는 특성을 의미한다(Gardner, 2006: 64). 그러므로 레이저형 프로파일을 지닌 사람은 두드러진 한두 가지 지능이 활용되는 영역에서 활동하며, 주로 예술과 과학에서 비범한 능력을 보인 사람들이 레이저형 프로파일을 갖는다고 보았다(Moran & Gardner, 2006).

반면 서치라이트형 프로파일은 레이저형 프로파일과 달리 단일한 영역이 아닌 세 가지 이상의 영역에서 강점이 균일하게 나타나며, 여러 지능들이 균형을 이루는 특성을 의미한다(Gardner, 2006/2007: 60-67),

본 논문의 연구 대상인 중등 미술영재 집단의 지능 특성은 개인 외 차원에서 미술영재 집단은 공간지능에서 상위 87.17%로서 ‘우수’한 수준이며 자연친화지능, 자기성찰지능, 음악지능, 언어지능은 ‘약간 우수’한 수준이고, 나머지 신체운동 지능, 논리수학지능, 인간친화지능은 ‘보통’의 수준으로 나타

났다. 순위 상으로는 공간지능이 제1순위였으며 그 다음으로 자기성찰지능(2위), 음악지능(3위), 자연친화지능(4위)이 뒤를 이었다. 이러한 분석결과를 종합할 때, 중학령기 미술영재 집단의 다중지능 프로파일은 공간지능이 평균 수준에 분포한 다른 지능들로부터 부각되는 레이저형 프로파일(laser-profile)을 구성하고 있음을 알 수 있다.³⁶⁾



<그림 5> 미술영재성의 다중지능 구조

그러나 이러한 영재성은 보다 잠재적이며 성인기의 성취를 보장하는 것이 아니라 단지 성취의 가능성을 보여 주는 것이므로 평재나 마찬가지로 영재아가 접하는 환경에 깊은 영향을 받는데, ‘환경’이란 물리적인 환경뿐만 아니라 정서적·정의적 환경과 심리적 환경, 특성까지도 포함하는 개념이다.

콕스(Cox)의 성인이 되어 탁월한 성취를 한 영재아동들의 특성에 대한 연구(1926) 외, 1970년대 터먼(Terman), 1980년대 터틀과 벡커(Tuttle & Becker), 펠듀젠(Feldhusen) 등에 의해 영재아 특성에 관한 연구들이 활성화되었는데 터먼과 오든((Terman & Oden)의 연구 결과에서 영재아동은 대체로 다음과 같은 특성을 보이는 것으로 알려졌다.

36) 김정희, 강병직(2011), 『미술영재교육학』, 서울: 학지사

나이에 비해 빈틈없는 행동을 한다.	날카로운 관찰력을 가지고 있다.
배우고 싶어 하는 열정을 보인다.	끊임없는 질문을 한다.
모든 것에 흥미를 느낀다.	남보다 뛰어나려는 야망이 있다.
시험답안을 잘 쓴다.	명문학교에 다닌다.
말을 유창하게 한다.	읽기 능력이 뛰어나다.
독립적으로 판단한다.	독창적인 생각을 한다.
언제나 요점을 잘 이야기 한다.	유머감각이 뛰어나다.
집중력이 뛰어나다.	그 또래의 다른 아이들에 비해 신뢰할 만하다.
올바른 도덕심을 갖고 있다.	

따라서 미술영재 교육과정 구성에 있어 미술영재의 이러한 지능적·인지적 특성이 고려되어야 한다. 학습과정에서 내적동기에 의하여 독립적으로 과제를 해결할 수 있도록 하고, 해결과정과 해결책을 스스로 점검하는 인지적 전략을 선택할 수 있도록 교육과정을 구성해야 한다.

영재교육을 포함한 미술교육에서 '학습'은 학생들의 실제적인 경험에서 일어나며 대개는 독창성을 강조하는 생산과정을 요구한다. 독창성은 창의성의 필요조건이며, 예술에 있어 창의성은 이전에 없던 '새로운 사물을 창조'하는 독창성(originality)에 의미가 있기(Neuman, 2007: 202-206) 때문이다.

그러나 창의적인 업적은 오랜 시간을 필요로 한다(Gruber & Davis, 1988). '10년의 법칙'으로도 이야기 되는 '신중하게 훈련하고 전문가적인 수행을 발달시키는데'(Waisberg, 1999: 233)에는 많은 시간을 필요로 하기 때문에 영재교육에 있어 학습자에게 요구되는 성향 중 하나는 '과제집착력'이다. 영재아의 호기심이나 학습에 대한 열정, 흥미 등의 특성이 영재아의 과제에 대한 집착 능력을 만들기도 하지만 자아실현에 대한 욕구 역시 어려움을 극복하고 학습에 집중하게 하는 요건이 된다.

메슬로우(Maslow), 로저스(Rogers), 시몬톤(Simonton), 트레핑거(Treffinger) 등은 창의성을 인지적 측면보다는 자아개념을 바탕으로 긍정적이고 자기실현적인 경향으로 이해하며, 평생을 통해 발달하는 개념으로 보았다. 가령 메슬로우(Maslow)는 창의성이란 평생 동안 걸쳐 길러질 수 있는

것으로 보면서 욕구 위계설(hierarchy of needs)을 개념으로 이를 설명하면서, 상위 단계에 있는 자기실현의 과정을 창의성과 유사하다고 본 것이나 (Maslow, 1954), 로저스(Rogers)가 창의적인 사람들은 내적 특성으로서 ‘경험에 대한 개방성’, ‘자신의 기준에 따라 상황을 평가할 수 있는 능력’, ‘불안정성을 시험하고 수용할 수 있는 능력’을 지니고 있다고 본 것 역시 그에 해당된다(Rogers, 1977).

실제 미술과 교육과정 개정의 역사를 통해 알 수 있듯이, 창의성은 미술과 교육목표의 핵심으로 설정되어 왔으며(양윤정, 박소영, 이성도, 2005: 25). 미술과 교육장면에 있어서도 창의성은 중요한 교수학습 방법으로 다루어져 왔다(이철수, 1999; 김창식, 이영희, 이재영, 2003; 김춘일, 2006). 그러나 모든 창의적 사고가 - 예를 들어, 음악이나 미술, 시 등의 - 반드시 창의적 ‘문제해결’ 과정을 포함하는 것은 아니다. 또한 현재 미술교육에서의 창의적 교수학습 모형과 관련되어 널리 사용되고 있는(Alter, 2010), CPS의 ‘문제 vs. 해결’ 매카니즘은 미학적 문제, 정신적, 정서적 가치와 은유의 의미론적인 상징 처리에 기반하고 있는 미술의 맥락과 차이를 보인다. 37)

이와 관련하여 신경미학자인 라마찬드란과 허스타인(Ramachandran & Hirstein, 1999)이 신경생리학적 관점에서 미술의 대부분은 감정적 반응을 불러일으키는 능력이 중요하며, 미술작품을 만들거나 감상하는 것은 이러한 감정적 반응을 유도하는 것이라고 한 것이나, 1,000명의 저명한 창의적 인물을 연구한 루드빅(Ludwig, 1998)이 창의성 영역을 ‘탐구범주’와 ‘예술범주’로 구분하는 가운데 탐구적 창의성은 다소 비개인적, 객관적, 구조화된 정확성, 형식성의 특징을 보여주는 반면 예술적 창의성은 다소 정서적, 주관적, 비구조화된 부정확성, 비형식성을 나타내는 것으로 구분한 것은 예술적 창의성이 과학적 탐구성과 다름을 시사한다(Cropley, 2001/2004: 41).

게첼스와 칩센트미하이(Getzels & Csikszentmihaly)는 미술가의 내부에

37) 강병직(2011), 「미술에서의 창의적 사고과정에 대한 이론적 탐색」, 조형교육, 제39집

서 일어나는 창의적 사고과정을 지각(perception), 정서(emotion), 사고(thought)에서의 ‘갈등 경험(experiences a conflict)’, 이전의 불명확한 갈등을 명확히 하는 ‘문제 형상화(formulates a problem)’, 시각형태로 ‘문제의 표현(expresses the problem in visual form)’, 시각적 상징을 통한 ‘갈등 해결의 성공(succeeds in resolving the conflict)’, ‘새로운 감정과 인지의 균형 획득(achieving a new emotional and cognitive balance)’의 5가지로 제시한 바 있다(1976: 246). 이 모형은 이전의 사고모형에 비해 우선 지각과 감정과 사고의 관계를 창의적 사고과정의 출발로 삼는다는 점에서 차이를 보인다.

특히 독창성을 획득하는데 있어 직접적인 상관을 지니는 요인은 기술적 능력(craftsmanship)보다는 미적 특질(aesthetic value)과 관련된 것임을 실험을 통해 증명한 그들은 사고과정에 있어서도 문제발견(problem finding)이 가장 독창성과 밀접한 상관이 있음을 보여주었다. 그런 점에서 이들은 창의적 사고과정 중에서 초기 단계를 중시하였으며 효과적인 문제발견이 이루어지기 위해서는 지각과 정서, 사고의 역동적인 관계성이 중요하다고 보았다(Getzels & Csikszentmihaly, 1976).

또 다른 미술의 창의적 사고과정은 아이스너(Eisner)의 이론을 들 수 있다. 그는 미술작품에 나타나는 창의성은 ‘주제, 내용(subject, content)’와 ‘형태(form)’라는 2가지 궤적(locus)에서 ‘경계확장하기(Boundary pushing)’, ‘발명하기(Inventing)’, ‘경계허물기(Boundary breaking)’, ‘미적으로 조직하기(Aesthetic organizing)’의 4가지의 유형(types)으로 구분될 수 있다고 보았다(Eisner, 1962; 1965). 아이스너(Eisner)가 미술에서의 창의성 유형을 구안하게 된 배경은 일반적인 창의성 개념에서 제외되어 있는 행동의 유형을 보다 넓은 관점에서 파악하고, 미술작품에서 다른 유형의 창의성을 확인함으로써 개인마다 다른 창의적 능력(creative competencies)을 격려할 수 있다는 교육적 목적 때문이었다(Eisner, 1962: 12; 1965: 126).

이상과 같은 아이스너(Eisner)의 창의성 유형에 관한 이론은 미술에서 역

사적으로 창의적인 것으로 간주된 다양한 질적, 성격적 특성에 토대를 둔 것으로서, 가령 어떤 미술가는 형태의 새로운 방식을 통해, 어떤 미술가는 주제 선택을 통해, 그리고 다른 어떤 미술가는 전통적인 것을 새롭게 다루거나, 완전히 새로운 것을 만드는 방식을 통해 미술에 창의적으로 공헌을 한다고 보았다. 미술이 다양한 것처럼 창의성도 많은 얼굴(faces)을 가지고 있다는 것이다(Eisner, 1965: 126).

아이스너(Eisner)의 창의성 유형론은 창의적 사고과정, 또는 그에 대한 단계적 개념을 제시하고 있지는 않다. 그러나 미술에서의 창의성 유형을 일반적 창의성 개념을 그대로 적용하기 보다는 미술과 미술작품에서의 특성을 바탕으로 창의성의 유형을 다양화하고, 기존의 창의적 사고과정에서 제시되어왔던 용어를 넘어 미술적 창의성 유형 설명에 보다 적합한 용어를 개발하였으며, 나아가 미학적 측면을 창의성에 포함함으로써 미술의 독특성을 반영하고자 했다는 점에서 시사점을 준다.³⁸⁾

이에 강병직은 기존의 일반 창의적 사고과정에 대한 한계를 보완하고 미술적 맥락과 미술가들이 실제의 작품 창작에서 수행하는 사고 과정을 토대로 미술에서의 창의적 사고과정을 다음과 같이 제시하였다(강병직, 2011, '미술에서의 창의적 사고과정에 대한 이론적 탐색', 조형교육, 제39집 1-22.).

(1) 탐색(Exploration)

미술가들의 작품 창작의 첫 번째 과정은 탐색(Exploration)으로부터 시작된다. 이 단계에서 미술가들은 기존의 미술에 대한 지식과 문화 체계에 대한 이해와 개인의 주관적인 경험과 인식, 그리고 감정을 바탕으로 새롭거나(new), 의미 있으며(meaningful), 아무도 예상하지 못했던(unexpected) 내용이나 형식을 탐색하게 된다. 이러한 탐색단계에서는 문제가 구체적으로 이해되지 않은 혼돈된 상태이며, 추구할만한 가치가 있는지 자체에서도 확신

38) 강병직(2011), 「미술에서의 창의적 사고과정에 대한 이론적 탐색」, 조형교육, 제39집

이 없는 상태이다. 그 점에서 어떤 문제나 기존의 규범과 체제, 재료나 상황에 대해 민감한 감수성과(Lowenfeld, 1947), 기존관념의 틀을 벗어나 다양한 차원에서 사고하는 능력이 필요하다.

또한 탐색은 미술적 문맥에서 볼 때 ‘문제의식의 형성기’에 해당된다. 독창적이고 의미 있으며 새로운 문제의식을 형성하는가 못하는가는 작품의 독창성을 획득하는 중요한 기제가 되며, 이 과정에서 미술가는 개인의 감정이나 지각, 생각 등에서의 갈등을 경험하게 된다. 이 시기에는 특히 새롭고 다양한 시각과 경험, 깊이 있는 사색과 시도, 열린 태도와 직관적 사고가 중시된다.

(2) 주제 발견(Theme finding)

이전의 탐색 단계를 지나 미술가들은 여러 문제의식들 가운데 핵심적인 주제를 발견하게 되는 주제 발견(Theme finding)에 이르게 된다. 주제 발견 단계는 여러 개의 모호한 문제의식의 집합체에서 자신만의 독특하고 의미 있으며, 본격적으로 추구할만한 한 두 개의 문제로 구체화하는 것을 의미한다. 문제의식을 구체화하기 위해서는 확산적 사고뿐만 아니라 사고의 범위에 들어온 집합적 문제들에 대해 집요하게 파고드는 집중력으로서 수렴적 사고에 의한 정교화가 중시된다. 미술가가 본인의 주제를 명확하게 구체화시키는 데는 개인에 따라 많은 시간차이가 있지만, 선택된 문제는 기성적인 의미를 확장하거나 재규정할 수 있으며, 주어진 것의 한계를 확장할 수 있는 가능성을 지닌 문제가 되도록 해야 한다.

(3) 발명(Inventing)

미술가가 자신만의 독특하고 의미 있는 주제를 발견한 다음에는 본격적으로 자신의 문제를 해결하기 위한 세 번째 과정으로서 발명(Inventing)의 단계에 들어간다. 이 때 발명이란 반드시 과학에만 해당되는 것은 아니며 기

존에 없던 새로운 대상(형식, 내용)을 만들어낸다는 점에서 미술가 역시 발명적 사고를 필요로 한다. 아이스너(Eisner)의 창의성 유형(type of creativity)은 발명이 창의적 작품의 하나의 유형으로서 일종의 완성적 개념을 지니고 있는 반면, 본 연구자가 사용하는 발명의 개념은 탐색-주제발견의 모색기를 지나 본격적으로 작업에 몰입하는 맥락으로서의 '제작'에 가까운 개념이며, 창의적 사고의 완결에 이르기 전의 과정적 개념에 가깝다. 이러한 미술의 발명 단계에서 상대적으로 중시되는 것은 작가의 문제의식(주제의식)을 구체적인 시각적 형식으로 표현할 수 있는 실행능력이라고 할 수 있다.

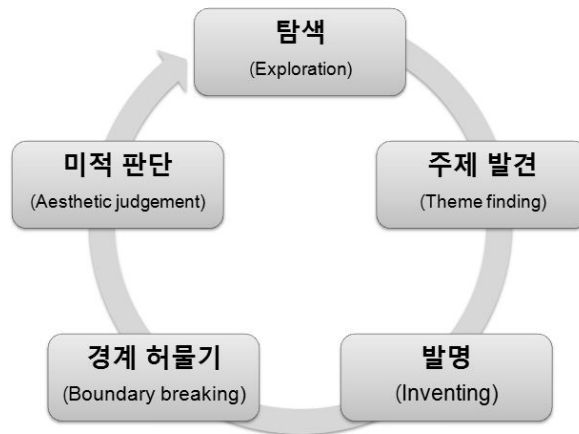
(4) 경계 허물기(Boundary breaking)

발명의 단계가 심화되는 과정에서 이전의 주제발견 단계와 탐색 단계가 순환적으로 재방문(re-visit)되며 비평적 판단을 통한 새로운 질적인 도약을 이루게 된다. 이러한 질적인 도약의 단계는 네 번째 국면인 경계 허물기(Boundary breaking)에 해당된다. 경계 허물기(Boundary breaking)는 지금까지의 국면들의 변증법적 과정을 통해 발명된 작품이 기존의 생각에 대한 거부나 반전으로서의 가치가 어느 정도 있는지를 판단하는 단계를 의미한다. 이 시기는 미술작품이 최종적으로 완성에 이른 단계는 아니지만, 미술가는 지금까지 자신의 주제의식을 추구한 결과로서 구현된 작품을 반성적으로 성찰하면서 자신의 의도가 제대로 실현되었는지, 실현된 결과가 기존의 미술적 체계나 인식, 혹은 기술적 한계 등을 넘어서는 독창성이 있는지 등에 대해 판단하게 된다.

(5) 미적 판단(Aesthetic judgement)

경계 허물기 과정을 지나 미술가들은 최종 단계로서 지금까지 추구한 주제의식과 형식적 구현으로서의 작품 간에 완성을 구축하는 미적 판단

(Aesthetic judgement) 단계에 이른다. 미적 판단 국면은 작품의 최종 완성 국면이라는 의미를 지니는데, 미술에서의 완성은 과학에서의 증명과 달리 복잡하고 주관적이며, 모호하면서도 긴장되고 작고 섬세한 판단에 의해 크게 결과가 좌우되는 상황에 맞닥뜨리게 된다. 즉, 완성, 혹은 종결의 기준과 정도를 가늠하는 객관적 척도가 없는 것이다. 그러므로 종결에 관한 판단은 작품에 나타난 상황과 의미를 종합적으로 판단하는 통찰력을 필요로 하는데, 그러한 통찰력의 주된 사로는 바로 미학적 판단이라고 할 수 있다. 그런 점에서 미술의 창의성은 수학·과학 등의 일반 학문 영역에서와 달리 심미적, 의미론적 함축성이 강조되며(Cropley, 2001/2004: 41-42), 미술가는 작품의 최종 단계에서 ‘새로움(novelty)’ 뿐만이 아니라 미술작품으로서의 내용과 형식의 일관성(coherence)에 관한 미학적 판단을 내림으로써 창작을 종결하게 되는 것이다.



<그림 6> 강병직의 미술에서의 창의적 사고 과정 모형

이 강병직의 '미술에서의 창의적 사고 모형'은 실제 미술영재교육의 실행 과정에서 보다 고차원적인 학습을 위하여 학생들에게 강조하는 사고과정과 닮아 있다는데 본 연구에 시사점을 준다.

예술과 과학 분야에 종사하는 사람들은 직관적이고 상상적인 인지과정을

설명하는데 있어 ‘사고에서의 도구들’이라고 불리는 관찰, 상상, 추상, 패턴 인식, 패턴형성, 비유, 공감, 신체적 사고, 차원적 사고, 모델링, 시연, 변형, 종합의 열세가지 유사한 단어들을 사용한다.³⁹⁾ 그 외에도 예술가는 과학자와 마찬가지로 사회성이 낮고 관습을 따르지 않는 공통된 성격적 성향이 있다(Barron,1963, 1972; Cattell & Drevdahl, 1955; Csiksentmihalyi & Getzels, 1973; Hall & Mackinnon, 1969; Helson, 1971; Kemp, 1981; Ochse, 1990). 예술가는 성격척도 중 ‘사회화’, ‘연대감’, ‘인내’, ‘책임감’ 등에서 낮은 점수를 보이고 ‘혁신적’ 척도는 높은 점수를 보이는 것이 다른 점이다(예: Barron, 1972; Csiksentmihalyi & Getzels, 1973; Domino, 1974; Drevdahl & Cattell, 1958; Kemp, 1981; Zeldow, 1973). 단지 예술이란 대개 작가 내부의 여행이며 과학이란 외적인 것에 초점을 맞추기 때문에(Gardener, 1973), 예술가가 내적인 정서 상태에 더욱 민감하고⁴⁰⁾ 따라서 예술적 창의성에서는 그 주제와 소재에 깊이 몰입하는 정서가 중요하다(Russ, 1993).

예술학교에서는 전형적인 예술가적 성향을 보이는 학생들이 매우 독창적이라고 평가되는 경향이 있다. 그러나 졸업 후에 외향성, 공격성, 그리고 비평가나 화랑 주인 혹은 미디어의 관심을 끌 수 있는 기술이 부족한 학생들은 예술세계에서 잊혀지게 된다.⁴¹⁾ 심슨(Simpson, 1981)은 ‘예술적 신비감’이란, 예술적 실패에 대한 하나의 방어 기제로서 성공한 예술가들 보다는 그렇지 못한 예술가들에 의해 지속되어 온 개념이라고 주장해 왔다. 따라서 성인 미술가-예술가를 통해 배우고 성인 미술세계로의 편입을 목적으로 하는 미술영재의 교육에 있어 소통 기술과 인내 등 사회적 기술의 교육을 중

39) 박종성 역(2007), 『생각의 탄생』, 서울: 예코의 서재/ Bernstein, R. R & Bernstein, M. R. (1999), *Sparks of Genius*, Mariner Books

40) 임웅 역(2009), 『창의성, 그 잠재력의 실현을 위하여』, 서울: 학지사/ Sternberg, R. J, Grigorenko, E. I, Singer, J. L. (2004), *Creativity, from Potential to Realization*, American Psychological Association

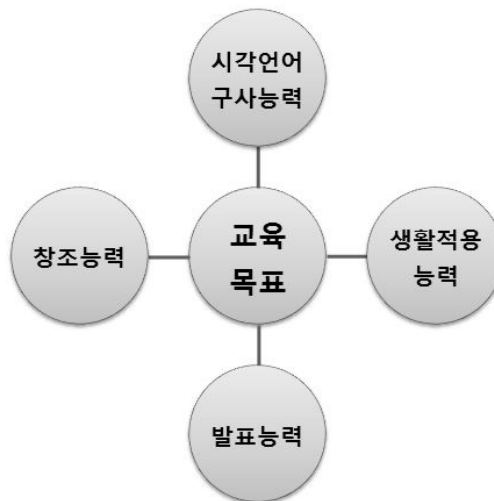
41) 위의 책

요한 문제이다.

이상 살펴본 이론을 근거로 미술영재교육의 효과성을 위한 교육과정 구성 요건은 다음과 같다.

- ① 계속성, 계열성, 통합성, 다양성, 수직적 연계성, 균형성, 건전성 등 교육과정 구성 원리 적용
- ② 미술영재 개개의 표현적성 및 성격 특성을 고려한 교육과정
- ③ 미술영재의 자기주도 학습능력을 키울 수 있는 다양한 교수방법
- ④ 미술영재의 상대적 약점지능을 보완할 수 있는 프로그램 내용
- ⑤ 교육과정 전반에서의 '미술에서의 창의적 사고과정' 촉진
- ⑥ 긍정적인 자아개념과 자아실현의 욕구 자극이 가능한 학습과정 조직
- ⑦ 미술을 매개로 타인과 소통하는 비평, 발표 등 사회적 기술의 습득이 가능한 학습 내용

이를 바탕으로 본 연구자는 중등미술영재교육에서의 교육목표를 다음과 같이 설정하였다.



<그림 7> 중등미술영재 교육목표의 구성

2. 미술영재 Dragonfly 교육과정 모형의 방향

“똑 같지 않은 이들에 대한 동등한 대우는 공평한 것이 아니다(the equal treatment of unequals is not equals)”라고 갤라거(Gallager, 1993)의 주장⁴²⁾에서 영재교육의 당위성을 발견 할 수 있지만 이는 영재교육에 대한 당위성 뿐만이 아니라 교육과정의 구성에 있어서도 교육과정 개발자의 기준점을 분명하게 보여준다.

이미 살펴본바와 같이 영재교육의 패러다임은 전통적으로는 표준화된 지능검사에 의해 영재성을 측정할 수 있다고 믿어왔지만 최근에는 영재아 개인의 개별특성을 파악하고 이를 개별화된 교육 계획과 내용에 반영하는 것으로 그 패러다임은 변화되어 왔다.

기성미술가들의 다중지능을 분석한 결과⁴³⁾ 공간지능이 강렬하다는 점 못지않게 자연친화지능과 자기성찰지능, 그 다음으로 언어지능이 중요한 역할을 담당한다는 점을 보여준다. 엄밀히 말해 약점지능이 발견되지는 않으나 모든 지능이 일반인의 평균적 범위에 속하는 가운데 단지 논리수학지능과 인간친화지능이 상대적으로 가장 하위에 속하며 언어지능이 중요한 역할을 하고, 미술영재의 지능구조는 기성미술가와 매우 유사한 다중지능 구조를 지니고 있는 것으로 나타났다.

미술영재를 위한 교육과정에서 고려해야할 미술의 내용적 관점은 실기적 요소, 지식적 요소, 통합 영역적 요소, 사고기술적 요소 그리고 미술과 관련한 지식적 요소이다⁴⁴⁾. 통합 영역적 요소에서는 통합 영역 선택의 문제, 그리고 당 영역을 통해 함양하고자 하는 사고기술에 대한 고려가 포함된다.

42) 홍소영 역(2008), 『미술영재교육 이론과 실제』, 서울: 미진사/ Clark, G. A. & Zimmerman, E. (2004), *Teaching Talented Art Students: Principles and Practices*, Teachers college Press

43) 강병직(2010), 「미술영재의 다중지능 특성에 관한 연구」, 박사학위 논문, 서울대학교

44) 김정희, 강병직(2011), 『미술영재교육학』, 서울: 학지사

미술영재의 이러한 지능적 관점과 미술 내용적 관점을 고려하여 미술영재를 위하여 구안된 통합교육과정 모형(강병직, 2010)은 다음과 같다.



<그림 8> 강점 지능 촉진 모형



<그림 9> 지능중심 미술영재 통합교육과정 모형(보완형)

반 타셀-마스카(Van Tassel-Baska, 2000)는 영재아 교육과정의 기본과정으로서 다음과 같이 제시하고 있다.

- ① 교육과정에서 모든 학습자는 최적의 학습 수준을 이룰 수 있는 기회를 제공받아야 한다.
- ② 영재성이 있는 학습자가 가지고 있는 차별화된 학습 욕구를 충족시킬 수 있는 교육과정을 계획하고, 이 계획은 언제든지 조정될 수 있는 융통성을 가져야 한다.
- ③ 교육과정에서 영재성이 있는 학습자의 요구는 인지적, 정서적, 사회적, 심미적 영역을 통해 전반적으로 충족되어야 한다.
- ④ 영재성이 있는 학습자를 위한 가장 좋은 교육과정은 촉진제와 심화학습을 통해 풍부하고 확장된 경험을 할 수 있도록 하는 것이다.
- ⑤ 영재성이 있는 학습자에게 제시되는 교육과정이 잠재적 효과를 극대화시킬 수 있으려면 전 과정이 세심하게 계획되고 기록되고 적용될 수 있어야

한다.

⑥ 영재성이 있는 학습자를 위한 교육과정은 ‘지속과정(ongoing-process)’으로서 평가의 결과를 다음 교육과정의 계획 수립과 현 교육과정의 변경에 적극 반영시켜야 한다.

이의 실행을 위해서는 교사와 학부모에게 특별한 역할 및 자질이 요구되는데, 특히 교사들이 미술 영재들의 요구에 민감하게 대응하고, 기술을 가르치는 것 이상으로 학생들의 독립적인 사고, 자발성, 독창성을 장려하는 것이 중요하다.

교육자들은 학생들의 창의성과 재능 발달을 돕는 수많은 전략들을 다음과 같이 제시한다.

- ① 문제해결과 마찬가지로 문제 발견도 연습하라.
- ② 더욱 독창적인 사고와 새로운 아이디어를 이끌어내는 생소한 재료를 사용하라.
- ③ 집중적인(convergent: 구조적인) 과제와 확산적인(divergent: 비구조적인) 과제들을 경험하라
- ④ 시각적·언어적 자료들 모두를 사용하라.
- ⑤ 예기치 못한 결과들을 허용하는 자유로운 교육과정들을 접하라.
- ⑥ 개인적인 흥미나 관심을 존중하고, 독립적으로 작업하는 동시에 공동으로 작업하라.
- ⑦ 개개인의 재능과 창의성을 돕는 환경을 선택하라.
- ⑧ 새로운 재능을 심화하고 질적으로 향상하기 위해서는 폭 넓은 과제들과 접하라.(Csikszentmihalyi, 1996; Feldhusen, 1995; Mumford et al., 1994; Runco, 1993; Runco & Nemiro, 1993; Starko, 2001; Sterberg & Williams, 1996)

또한 리더(Leader)는 일기쓰기, 요약, 기대, 자기 평가 등의 이용은 자기반

성을 촉진시키기 때문에 이것이 곧 초인지 활동이라고 주장(1995)했고⁴⁵⁾ 하버드(Harvard) 대학의 프로젝트 제로(Project Zero)팀은 아트 프로펠(ARTS-PROPEL)을 통해 학생들의 지각능력과 반성능력을 개발하고 향상시키기 위하여 프로세스 폴리오(Process-folio)로서 표현활동 과정 등 학습 과정의 기록을 제안한다. 아트 프로펠(ARTS-PROPEL)을 통해 향상시키고자하는 능력은 아래와 같다.⁴⁶⁾

1. 생산능력(Production): 교과와 개념을 실제 작품으로 생산할 수 있는 능력으로 승화시킬 수 있도록 강화시키는 학습의 과정. 교과개념을 이해하였는가를 평가하기 위한 준거가 된다. 문제해결능력, 아이디어의 창안 능력, 개인의 느낌이나 감정과 생각을 표현하는 능력, 다양한 상징을 사용하고 변형할 수 있는 능력, 재료를 사용하는 능력, 표현기법의 숙련 정도를 말한다.

2. 지각능력(Perception): 관찰과 외부 환경에 대한 학습의 동기화를 강화시키는 학습활동으로, 모든 학습의 전제조건이며 특히 예술가들이 자신의 작업을 하기 위하여 타인의 작품을 감상하고 비평하여 아이디어를 따오며 나아가 예술적으로 사고하는 방법을 길러준다. 다른 작품에 대한 민감성, 작품의 특성을 비교 분석하는 능력, 경험에 대한 인식능력, 작품의 재료와 속성을 인식하는 능력, 예술을 다양한 관점에서 인식하는 능력 등이 포함된다.

3. 반성능력(Reflection): 학생들의 초인지 기술을 강화하기 위한 수업활동이다. 생산과정의 어려움, 생산결과의 효과와 목적, 성취정도 등을 사고할 수 있는 능력. 자신의 작품과 다른 작품에 대한 비평능력, 다른 예술품으로부터 아이디어를 생성하는 능력, 비판력과 의견의 제안 능력 등이 해당된다.

그 외에도 지적·예술적 재능을 지닌 학생들에 관한 연구들은, 직접교수법

45) 전경원(2004), 『새로운 영재재능교육의 이론과 실제』, 서울: 학문사

46) 김명희, 윤쌍웅(2007), 『예술 교과에서의 수업설계와 평가-ARTS PROPEL 시리즈』, 서울: 문음사/
Gardner, H. (1992), *Arts PROPEL, a handbook for visual arts*, Harvard Project Zero

(directive instruction)이 우수한 능력 계발을 위해 필수적이라고 명백히 밝히고 있다(D·H Feldman, 1979; Robinson, Roedell, & Jackson, 1979; Zimmermann, 1995).⁴⁷⁾

또한 영재교육을 하는 교사와 부모의 자세로 아동의 특성을 잘 알고 아동의 자발적인 요구에 민감하게 반응하는 유연성과 미지의 것을 실험하려는 태도와 실수를 용인하는 태도, 선부른 판단을 유보하고 영재아 스스로 자신의 생각을 표현하고 이를 개발해 가도록 격려하는 안정감 있는 환경을 제공해 줄 수 있어야 한다. 그리고 심화된 학습과 창의적 과정에 필요한 다양한 조건과 적절한 교수 기술을 갖추고 여러 가지 자극을 적절히 사용하여 학습 기회를 적극적으로 제공하며 영재아의 자아평가능력을 증진시키고 긍정적인 상호작용을 통해 용기나 올바른 등의 바람직한 태도를 격려해주어야 한다.

학생 특성은 지각적 특성, 재료를 다루는 표현력과 기법, 그리고 주제·익살·역설·은유를 포함한 개념적 특성 등의 관점에서 고려되어야만 한다. 이러한 특성들은 단순히 세상을 사실적으로 묘사한 결과물을 내놓는 프로젝트보다, 학습 활동을 계획하는 것과 훨씬 더 많은 연관성을 지닐 수 있다. 자기표현을 계발하는 것과, 기술과 기법들을 포함해 문화적으로 용인된 그림 모형을 습득하는 것을, 단순히 시각적 재생산의 기술을 획득한 것으로 이해할 수는 없다.

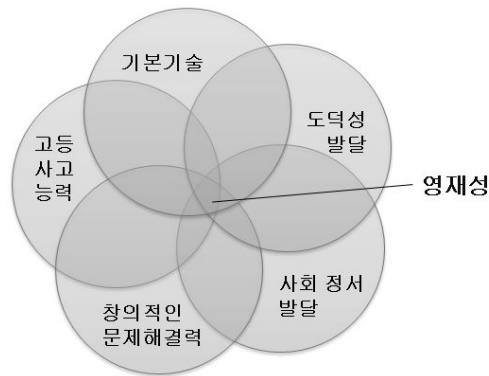
재능은 도움과 지도, 격려와 더불어 많은 양의 실습과 학습 없이는 발달되지 않는다. 개인의 지능이 문화와 교육을 포함한 많은 힘들의 상호 작용을 필요로 한다는 결론은, 미술 영재들의 교육과 상당한 연관성을 지닌다. 미술 재능의 발달은 복합적인 능력들이 학습되는 과정이며, 성숙으로 인한 자동적인 결과가 아니다.

따라서 미술영재교육은 영재아의 특성을 고려한 ‘창의적인 이미지화 능력’

47) 홍소영 역(2008), 『미술영재교육 이론과 실제』, 서울: 미진사/ Clark, G. A. & Zimmerman, E. (2004), *Teaching Talented Art Students: Principles and Practices*, Teachers college Press.

과 표현력의 강화' 외에도 자기반성과 자기 실험을 촉진시키는 초인지 활동이 되어야 한다.

전경원(2004)은 유·초등 중심의 교육과정에서 길포드(Guilford), 트레핑거(Treffinger), 펠듀젠(Feldhusen)의 이론을 토대로, 유아교육의 선구자인 케임즈(Kames)의 이론을 중심으로 유아와 초등학생의 영재교육에서 필요한 5가지 기술과 능력을 기본기술, 고등사고능력, 창의적인 문제해결력, 사회정서발달, 도덕성 발달로 꼽았다. 전경원의 유·초등미술영재교육의 목표를 그림으로 그려보면 <그림 10>과 같다.



<그림 10> 전경원의 유·초등 중심 영재교육의 합류적 모델 개념도

그러나 중등영재교육과정에서는 도덕성 및 지도력 함양 등 인성적 측면의 교육내용은 교육내용 전반에 포함되어야 한다고 본다.

예를 들어, 개별 프로젝트 및 소집단 프로젝트를 수행할 때 교사는 학생들이 연구자로서 지켜야 할 도덕적 책임감을 인식하고 실천하도록 지도하고 소집단으로 활동할 때에는 교사는 학생들이 서로 다른 임무를 담당하고 맡은 바 역할을 충실히 수행하도록 지도하며, 조장의 역할을 번갈아 담당하도록 지도하는 것이다.

특히, 미술영역에서는 여러 가지 도구와 재료의 실험으로 공용 도구나 공간의 활용, 재료의 사용 측면에서 타인과의 관계와 배려의 차원이 중요하게

다루어지므로 수업 전반에 걸쳐 강조하여 교육되어야 할 문제이다.

따라서 '미술영재 Dragonfly 교육과정 모형' 구성의 방향을 다음과 같이 설정하였다.

1. 교육과정 구조면에서

첫째, 미술의 전반적인 영역에 대한 탐색과정을 통해 학생은 자신의 표현적성을 탐색하고 교사는 학생의 특성을 파악한다.

둘째, 교사 주도의 전체 영역의 탐색과정으로 시작하여 점차 학생에게로 주도권이 이관되고, 개별 학습 형태를 지향한다.

셋째, 심화과정을 제시, 자기주도에 의한 학습능력을 배양하도록 한다.

넷째, 수업 상황에 따라, 학습결과에 따라 예기치 않은 결과를 허용한다.

2. 교육과정 내용 면에서

첫째, 시각적 자료와 학습 뿐 아니라 언어적 자료도 학습도구로 사용한다.

둘째, 독창적 사고와 새로운 아이디어의 생산을 위해 생활에서 미술요소를 발견하고 사용하도록 한다.

셋째, 집중적인(convergent: 구조적인) 과제와 확산적인(divergent: 비구조적인) 과제들을 경험케 한다.

넷째, 모든 학생이 모든 영역을 학습할 필요는 없으나 사고기술에 대한 기본 요소는 존중한다.

3. 교수활동 면에서

첫째, 개개인의 재능과 창의성을 돕는 환경을 구성한다.

둘째, 새로운 재능을 심화하고 질적 향상을 위하여 폭 넓은 시각으로 접근한다.

셋째, 개인적인 흥미나 관심을 존중하고, 독립적으로 작업하는 동시에 공동으로 작업하도록 한다.

넷째, 개별학습에 대한 효율적 지원을 위해 파트너 십(Partner-ship)에 의한 팀 티칭(Team Teaching)을 한다.

4. 학습활동 면에서

첫째, 학생의 학습에 대한 자율성이 보장되어야 한다.

둘째, 개인의 흥미와 관심, 재능을 중시하고 개별적 탐구학습을 존중한다.

셋째, 학생의 학습과 산출에 대한 발표와 소통을 권장하여 사회적 기술의 습득을 유도한다.

넷째, 언어적 도구에 의한 학습의 지속으로 반성적 사고와 자기주도 학습 능력을 함양한다.

이상 네 가지 측면의 교육과정 구성 요소를 축약하면 '학습조직의 형태', '심화된 교육내용', '다양한 교수전략', '자율적 학습활동'의 네 가지이다.

3. 미술영재 Dragonfly 교육과정 모형의 내용

1) 중등미술영재 Dragonfly 교육과정 구성요소

마커(Maker, 1982)는 교육과정 구성요소로서 영재들의 학습 수준과 학습 속도를 고려한 과정(process)의 조절, 내용(content)의 조절, 환경(environment)의 조절, 생산(product)의 조절(modification)의 네 가지를 들었다. 마커(Maker)의 교육과정 구성요소는 필요한 '조절'의 제시로, 우리의 교육환경이 다르고 구체적인 실행 모형과 접목시키기에는 한계가 있어 '중등미술영재 Dragonfly 교육과정 모형'에서는 중등미술영재 교육목표(그림 10)의 성취를 위한 교육과정 구성요소로 마커(Maker)의 이론을 참고하여 학습조직의 형태, 심화된 교육내용, 다양한 교수전략, 자율적 학습활동의 네 가지로 설정하였다.

첫 번째 구성요소 '학습조직의 형태'는 'The Dragonfly Effect 모형'의 포커스(Focus)에 해당하는 것으로 학습자에게 움직여야 할 구체적인 목표를 제시해 준다. '중등미술영재 Dragonfly 교육과정 모형'은 미술영재의 개별적 특성을 존중하여 개별학습을 지향하는 형태로 1단계부터 다양한 학습조직으로 미술영재들의 사회적 기술의 발달과 함께 최종적으로 자신의 정체성을 찾아가는 과정이다.

두 번째 구성요소 '심화된 교육내용'은 'The Dragonfly Effect 모형'의 관심 사로잡기(Grab attention)에 해당하는 것이다. '중등미술영재 Dragonfly 교육과정 모형'은 학교 미술교육의 한계를 극복하고 학습의 심화를 기할 수 있는 미술영재들의 흥미와 적성에 바탕을 둔 차별화된 내용으로 구성된다.

세 번째 구성요소 '다양한 교수전략'은 'The Dragonfly Effect 모형'의 참

여(Engage)에 해당하는 것이다. ‘Social Media Dragonfly’에서 대중의 높은 참여를 이끌기 위해 접근성을 높이는 전략을 사용했다면, ‘중등미술영재 Dragonfly 교육과정 모형’에서는 미술영재들의 높은 참여로 단계별 학습과 자기주도적 학습역량을 극대화 할 수 있도록 미술영재의 특성과 학습 단계를 고려한 다양한 교수전략을 유연하게 구사한다.

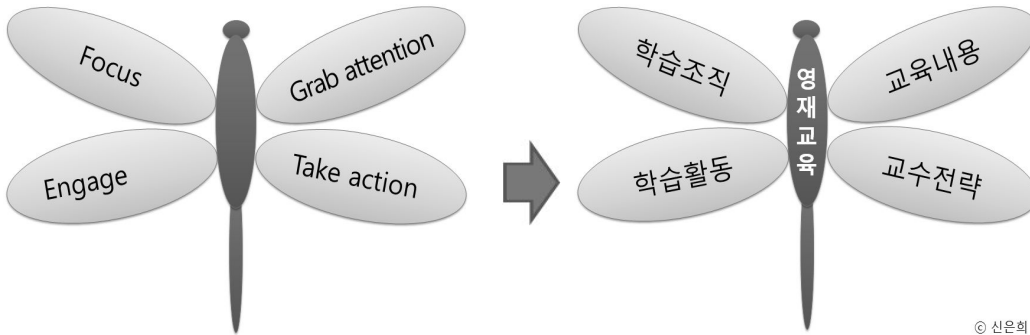
네 번째 구성요소 ‘자율적 학습활동’은 ‘The Dragonfly Effect 모형’의 행동으로 옮기기(Take action)에 해당하는 것으로 ‘Social Media Dragonfly’와 마찬가지로 일련의 과정들-미술영재교육의 궁극적인 목표가 된다. 교육과정에서 전문 능력뿐만 아니라 자기주도적 학습 능력과 관리 태도를 익히게 하여 미술영재 교육과정 종료 후에도 긍정적인 학습습관과 태도를 이어갈 수 있게 한다.

교육과정 모형 개발에 앞서 교육과정 구성에 필요한 요소를 앞서 논의한 “The Dragonfly Effect”의 네 가지 성공 요소인 ‘Focus-GET’과 마커(Maker, 1982)의 교육과정 구성요소에 다시 대입시켜 보았다.

‘Focus-GET’	마커(Maker, 1982)의 교육과정 구성 요소	Dragonfly 교육과정 구성 요소
1) 포커스(Focus)	과정(process)의 조절(modification)	학습조직의 형태
2) 관심 사로잡기 (Grab attention)	내용(content)의 조절(modification)	심화된 교육내용
3) 참여 (Engage)	환경(environment)의 조절(modification)	다양한 교수전략
4) 행동으로 옮기기 (Take action)	생산(product)의 조절(modification)	자율적 학습활동

<표 15> ‘Focus-GET’과 교육과정 구성요소

이를 “The Dragonfly Effect” 개념도와 비교해보면 다음과 같다.



<그림 11> “The Dragonfly Effect”
의 ‘Focus-GET’

<그림 12> 중등미술영재 교육과정
의 구성 요소

© 신은희

2) “The Dragonfly Effect”의 네 가지 성공 요소 ‘Focus-GET’의 중등미술영재 교육과정 적용 원리

(1) 학습조직의 형태 - 개별화 원리

‘Social Media Dragonfly’에서 ‘초점행동(Focus)’은 사람들을 움직이게 하는 목표이다.

마커(Maker, 1982)의 이론에서는 ‘과정(process)의 조절’이 학습자의 사고를 지적활동을 자극하는 교사의 조절능력으로, 학습자의 행동 목표를 제시하고 자극하는 것이 이에 해당된다고 본다.

‘Dragonfly 교육과정’에서는 이를 학습조직의 형태로 보았다. 학습 조직은 학생들의 흥미와 필요, 요구에 따라 조직되고 그에 따라 교사의 역할과 그룹간의 상호작용, 가상 실험, 학습 속도의 융통성, 학습자의 자기 조절능력 등 학습목표 성취를 위한 학습자의 행동이 달라진다.

학습조직의 형태는 탐색과정 수행을 위한 일제수업-모둠수업으로 시작하여 소그룹 수업, 개별수업으로 진행한다.

2) 심화된 교육내용 - 계열성, 통합성의 원리

‘Social Media Dragonfly’에서의 ‘관심 사로잡기(Grab attention)’는 그 행동이 Social Media에 발생하는 다른 노이즈와 구별되는 특이점을 말한다.

마커(Maker, 1982)의 이론에서는 아이디어, 개념, 기술적인 정보, 사실 등으로 구성된 내용(content)의 조절이 여기에 해당되는데, 영재들의 경우 학습과정에서 가로지르거나 우회하여 통합적으로 지식의 체계와 원리를 깨닫는 경우가 많기 때문에 간학문적 접근 방법이 효과적이라고 한다.

‘Dragonfly 교육과정’에서는 이를 일반 미술교과 교육과정과 차별되는 ‘심화된 교육내용’이라고 본다. 영재교육과정은 일반 교과수업과 학교수업의 한계를 보완하여 교과 통합적 프로그램과 함께 심화된 교육 내용을 제공한다.

영재학생들의 흥미와 특성을 고려하며 미술에 대한 사고의 폭을 넓히고 창의적 사고를 유도하는 미술을 중심으로 한 타 교과영역의 학습내용을 제공한다.

3) 다양한 교수전략 - 개방성의 원리

‘Social Media Dragonfly’에서 ‘참여(Engage)’는 사람들을 움직이게 하는 방법이자, 당사자가 Social Media를 사용하는 목표를 성공하게 하는 중요한 요인이다. 이를 위하여 개인적인 연결고리를 만들고, 행복에 대한 깊은 감정, 연민, 공감대를 갖고 접근한다.

마커(Maker, 1982)의 이론에서는 탐구 활동을 격려하고, 독립심을 강조하며 폭넓은 다양한 자료의 수집을 요구하고 신체적 움직임도 포함하는 학습자 중심의 환경에 대한 조절이 이에 해당한다고 본다. 영재교육을 위한 환경 중 가장 중요한 것은 학생들의 질문과 독립적인 연습을 격려하고, 학생

들이 자신의 창의성을 발휘할 수 있도록 배려하는 교사의 태도라고 하였다.

‘Dragonfly 교육과정’에서는 이를 영재교육과 영재에 대한 이해를 바탕으로 한 ‘다양한 교수전략’으로 본다. 교사의 교수전략에 따라 학생들의 역량의 발휘는 달라질 수 있으므로 학생특성에 따라, 학습 단계에 따라 교수전략은 달라져야 한다.

따라서 교실 환경면에서, 교육과정 운영면에서, 교사의 교수과정에서 대상에 따른 개방성이 보장되며, 각 단계별로 간접교수로 시작하여 직접교수, 파트너십(Partner-ship)에 의한 팀 티칭(Team Teaching) 등 다양한 교수법을 구사한다.

4) 학습활동 - 자율성, 자기주도 학습의 원리

‘Social Media Dragonfly’에서 ‘행동으로 옮기기(Take action)’는 실제 다른 사람들이 목표의 달성을 돕기 위하여 행동으로 옮기도록 권한을 위임하는 것을 말한다. 이 단계에서 실제적인 결과가 만들어진다.

마커(Maker, 1982)의 이론에서는 결과의 기대와 학생 반응의 조절을 의미하는 ‘생산의 조절’이 이에 해당한다. 학습의 결과는 항상 학습자가 선호하는 학습 양식과 연관되며 이 단계에서 학습자들은 문제의 핵심을 찾아내고, 문제에 관심을 갖고, 다른 의견을 청취하고, 정보를 종합하여 자기 평가 등을 해야만 한다.

‘Dragonfly 교육과정’에서는 이를 ‘학습활동’이라고 본다. 영재교육의 정체성은 현재 우수한 작품을 산출해내는 결과물보다 고등사고를 자극하여 창의적 인재를 만들어내는 과정에 있다. 단계별 학습활동을 통해 학습자의 사고는 더욱 구조화되고 상상력과 인지능력이 자극되어 변화하게 된다. 그 도구로서 학습일지, 자료조사, 요약하기, 구조 설계, 발표하기, 비평하기 등을 수행한다. 따라서 가장 중요한 학습 원리는 학습자의 교육에 대한 ‘필요’를 바탕으로 한 자율성이며, 자기주도성이다.

3) 중등미술영재 Dragonfly 교육과정 모형

강병직의 2010년 「미술영재의 다중지능 특성에 관한 연구」 결과를 바탕으로 제니퍼 아커(Jennifer Aaker)와 앤디 스미스(Andy Smith)의 ‘Social Media Dragonfly’를 응용하여 현장에 실제 적용 가능한 중등미술영재교육을 위한 모형을 다음과 같이 제시하고자 한다.

이 교육과정은 전체 4단계로 이루어진다. 이원적으로 병행하는 프로그램이 두 가지가 있고 미적 표현영역에 대한 시각적 체험과 자기 실험이 주 내용이다. 4단계로 이루어진 본 프로그램은 트레핑거(Treffinger)의 자기주도적 학습 모형(Self - directed Learning Model)과 톰린슨(Tomlinson)의 평행형 교육과정 모형(Parallel Curriculum Model) 그리고 렌줄리(Renzulli)의 학교전체 심화학습 모형(Schoolwide Enrichment Model: SEM)을 참고로 하였다. 수업 전반에 걸쳐 교사가 결정하는 부분과 학생이 결정하는 부분이 적절히 조화되도록 학습활동을 구성하였다. 학생들은 자기주도적으로 프로젝트를 수행하고 교사는 학습촉진자로서의 역할 수행을 최종 형태로 보고, 수업내용에 따라 학생들의 성취수준을 고려하고 수업내용에 따라 융통성 있게 집단을 편성 한다.

이원적으로 병행하는 프로그램 중 하나는 하버드(Harvard) 대학 프로젝트 제로(Project Zero)팀의 아트 프로펠(ARTS-PROPEL)을 응용한 ‘학습일지 쓰기’로, 표현활동 과정의 기록과 학습 기록을 통해 학생들의 지각능력과 반성능력을 개발하고 향상시키기 위한 것이다. 교사는 전체 프로그램 시작 전, 학습일지의 목표와 학습과정, 수업자료, 과정 중에 겪은 어려움, 해결한 경험, 다음 수업에 대한 계획과 다짐 등 기록할 것들에 대해서 안내한다. 학생들은 일지를 수업 중에는 아이디어 생성을 위한 노트로도 활용하지만 수업

후에는 당일 학습한 내용에 대하여 기록한다. 수업 전, 교사는 전 시간에 대한 기록을 매개로 학생과 대화를 나누고 필요한 경우 ‘더 알아보기’ 등 심화 과제를 제시한다.



<그림 13> 학습일지(프로세스 폴리오)의 작성 예

병행 프로그램의 또 하나는 ‘일상에서의 조형탐구’에 대한 과제이다. 일상 생활 속에서 조형의 기본요소와 원리를 찾아 관찰력과 함께 조형에 대한 감수성을 키우기 위한 것으로, 주제 선별에서부터 탐구방식, 프레젠테이션 형식까지 모두 학생이 선택하여, 학생이 선호하는 방식으로 산출물을 만들도록 허용한다. 학생들은 자기 주도적으로 개별 프로젝트를 수행하고 교사는 학습촉진자로서의 역할을 수행하므로, 스스로 작업을 수행할 수 있는 능력을 기를 수 있다.

이 프로그램은 트레핑거(Treffinger)의 자기주도적 학습 모형(Self - directed Learning Model)의 4단계의 학습을 축약한 것으로, 본 교육과정 모형의 4단계에 해당하는 3-2단계 ‘학습계약에 의한 심화 프로그램’의 연습이 된다. 시각문화적 발견과 이론적 탐구가 주가 되지만 미술영역 학습에 가장 중요한 시각적 민감성을 키울 수 있다. 또한 영재 자신이 좋아하고 익숙한

부분에 대하여 자신의 계획대로 학습을 진행하므로 학습주체인 영재아가 독립적이고 자율적인 학습자가 되는데 필요한 기술과 능력을 개발시켜준다.

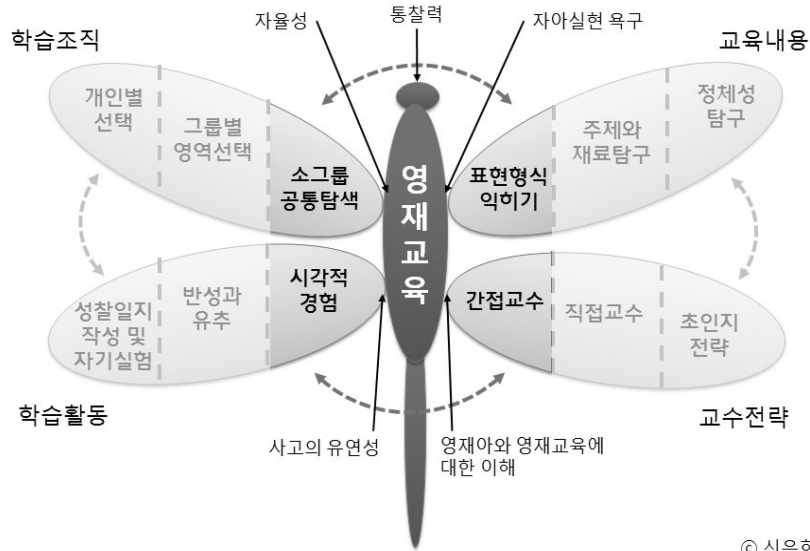
과정	교사	학생	비고
모둠 구성	<ul style="list-style-type: none"> 프로젝트 진행방식을 설명 	<ul style="list-style-type: none"> 3~4명의 인원으로 구성 	<ul style="list-style-type: none"> 소그룹, 혹은 개별 과제로 선택가능 그룹 구성 시 이질적 집단으로 구성
학습 계획 세우기	<ul style="list-style-type: none"> 유니버설 디자인, 공공미술 등 사회적 소통과 배려의 기능을 가진 미술영역 등 다양한 주제에서 사진 찍기, 웹 검색, 신문이나 잡지 스크랩, 독서탐구 등 다양한 탐구방법 안내 	<ul style="list-style-type: none"> 주제 정하기 탐구방법과 프레젠테이션 형식 정하기 	<ul style="list-style-type: none"> 교수·학습 시설, 자료와 교실 밖 학습현장, 도서관, 지역사회 등의 교육환경을 적극적으로 이용하도록 안내
중간점검	<ul style="list-style-type: none"> 프로젝트가 30~ 40% 진행되었을 때 실행 연구 목표와 부합된 탐구인지, 탐구 과정 중 발생한 문제에 대한 방안 등에 대한 멘토링 	<ul style="list-style-type: none"> 진행과정을 발표하고 작업 과정 속에서 느낀 점과 어려운 점, 여러 가지 탐구방식 공유 	<ul style="list-style-type: none"> 탐구진행이 미진하거나 실행하지 못하는 경우, 문제점을 파악하여 극복할 수 있도록 개별지도 실시
발표	<ul style="list-style-type: none"> 평가 학생 상호 평가에 대한 보정 활동 	<ul style="list-style-type: none"> 보고서 작성 프레젠테이션과 평가 	<ul style="list-style-type: none"> 보고서 등 탐구 결과물의 전시 등

<표 16> 중등미술영재를 위한 프로젝트 수업-‘일상에서의 조형탐구’

중등미술영재 Dragonfly 교육과정의 본 내용은 기초영역에 대한 탐색과정, 영역별 선택수업 과정, 개별학습과정1, 학습계약제에 의한 개별학습과정 2의 네 단계로 이루어진다. 이 교육과정은 톰린슨(Tomlinson)의 평행형 교육과정 모형(Parallel Curriculum Model)과 렌줄리(Renzulli)의 학교전체 심화학습 모형(Schoolwide Enrichment Model: SEM)을 참고로 하였다.

첫 번째, 1단계는 탐색과정으로 기초조형영역에 대한 탐색과정이다. 다양한 미술영역을 크게 네 영역으로 나누어 전체 학생들이 공통으로 섭렵하게 된다. 교육활동을 진행하는 입장에서는 각 영역에서 요구되는 표현활동에 대한 적성과 영재아의 관심과 흥미, 학습태도 등 정의적 특성을 파악하기 위한 과정이다. 학습자는 조형의 기본 원리인 선, 면, 양에 의한 여러 가지

표현 형식의 경험으로 다양한 재료의 특성을 이해하고 표현의 효과를 익혀, 미술영역 전반에 대한 기초 이해를 쌓는다.



© 신은희

<그림 14> 중등미술영재 Dragonfly 교육과정 1단계 모형

영역		재료	내용	방법	유의점
평면	회화	모필, 펜, 콩데, 면봉이나 나무젓가락 등 여러 가지 드로잉 도구와 쉐드지, 한지 등 다양한 종이류	묘사적 숙련도와 성숙도, 사물에 대한 관찰력과 민감성 파악을 위한 사실적 드로잉	선묘에 의한 사물의 드로잉으로 시작하여 점차 재료를 바꾸고 컨투어 드로잉 등 다양한 드로잉 방법을 제시한다.	10분~20분의 짧은 드로잉을 반복하고 표현 대상과 표현 도구의 색채, 재료를 달리한 경험으로 다양한 재료에 대한 적응력을 파악한다.
	드로잉	아크릴 등 튜브형 대용량 안료들, 먹물, 여러 가지 드로잉 도구와 넓은 붓 등 다양한 드로잉 도구, 접시 등 보조용구	안료와 도구의 색채와 표현 효과에 의한 주제 표현 방법과 다양한 물성에 대한 유창성, 사고의 유연성 파악을 위한 표현기법 위주의 추상적 드로잉	붓의 두께와 질, 도구와 안료의 사용 방법에 따른 다양한 표현효과와 소리에 대한 느낌, '비밀상자'에 의한 물체의 질감을 표현한다.	자신의 느낌, 조형언어, 표현도구 및 재료가 갖는 특성의 활용, 화면의 짜임 구사능력을 파악한다.

영역		재료	내용	방법	유의점
	판화	아연판 등 오목판화를 위한 판재, 니들, 읍셋잉크, 프레스기, 판화지를 포함한 다양한 재료의 종이, 건조대, 석유 등 보조용구	인간의 감정을 주제로 한 오목판화 중 드라이포인트의 경험으로 간접적인 도구를 통한 묘사력과 도구 활용 능력을 파악하기 위한 간접화법	인간의 감정이 잘 나타나도록 인체를 주제로, 세밀한 표현이 특징인 오목판화 중 접근이 가장 단순한 드라이포인트의 과정을 경험한다.	간접표현 방식이지만 표현 과정이 쉽고 단순하기 때문에 찍는 과정보다 이미지 표현 방식 중 하나라는 표현 목적을 강조하고 과정의 집착능력을 파악한다.
입체	입체조형	우드락이나 아이소핑크, 다양한 크기의 스티로폼 볼, Color OHP필름 등의 재료와 우드락본드, 글루건 등 접착재료와 칼, 커팅매트 등 표현 도구	이미지 조형물이나 건축물의 시험적으로, 한 가지 색채와 사물을 모티브로 하여 작업 계획을 세우고 실행하는 실천력과 종합력, 논리적 사고를 요하는 입체 건축	주제색을 사용하여 사물의 조형성을 잘 표현되도록 간단한 판재와 양재를 이용한 적층과 쌓기, 접합 등 판재의 다양한 사용 방법을 제시 한다.	입체에 대한 공간 지각 능력과 조형 능력, 계획과 도구와 재료를 활용한 실행과정에서의 논리적 사고와 문제 해결 능력을 파악한다.
	조소	정성 좋은 조소용 흙과 돌림판, 소조용구	소성 재료인 흙에 대한 감수성과 유연성, 대상에 대한 관찰력과 민감성, 도구와 재료사용에서의 유창성을 파악하기 위한 즉흥적인 흙 드로잉	모듬 구성원이 순서대로 돌아가면서 모델이 되고, 나머지 사람들은 짧은 시간 동안 대상을 관찰하며 특징을 파악하여 입체적인 드로잉을 한다.	처음에는 30분 정도의 긴 시간으로 시작하여 15분 정도로 점차 시간을 줄여간다. 개념적 표현에서 벗어난 사실적인 표현으로, 입체적 묘사력을 파악한다.
	종이 조형	다양한 종류의 종이와 종이를 다루기 위한 폴더, 칼, 송곳 등의 도구와 접착제, 매트 등 보조용구	구하기 쉽고 질감을 변형시키거나 다루기가 비교적 용이한 종이를 이용하여 특히 접거나, 휘기, 끼우기 등 지기구조를 이용한 입체표현 방식을 익히는 조형 연습	오리거나 접고, 입체도형을 만드는 기초적인 종이 조형 기법으로 시작하여 나아가 접착제나 고정도구 없이 만드는 다양한 지기구조를 익힌다.	면재의 재질과 성질을 이용한 입체표현방식과 다양한 지기구조를 이용한 포장 형태를 구안할 수 있는 조형 능력과 재료를 다루는 민감성을 파악한다.

<표 17> 중등미술영재 Dragonfly 교육과정의 탐색과정

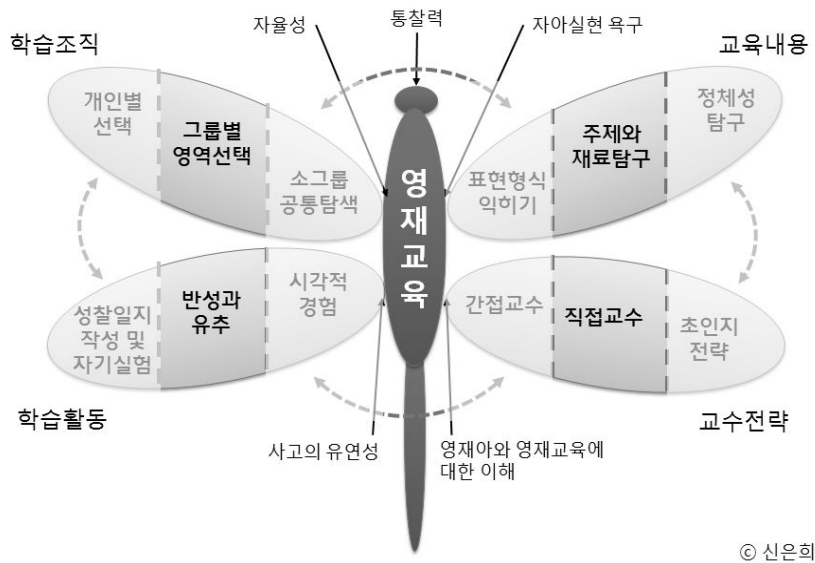
이 과정에서 학생들은 소그룹 수업으로 공통적인 다양한 물성에 대한 경험을 가지며 이를 통해 미술의 여러 가지 표현형식을 익히고 시각적 민감성을 개발하게 된다.

교사주도의 학습이며 전체 교육과정에서 차지하는 시간은 15%이내이다.



<그림 15> 탐색과정의 결과물 예

두 번째, 2단계는 선택과정으로, 탐색단계의 학습을 심화학습으로 내용을 조정하고 좀 더 복잡하고 어려운 내용으로 재구성하여 제시하여 선택하게 한다. 탐색과정에서는 다섯 영역을 공통적으로 섭렵하였다면, 선택과정에서는 한 영역을 선택하여 한 영역을 심도 있게 익히기 위한 것이다.



<그림 16> 중등미술영재 Dragonfly 교육과정 2단계 모형

재료와 도구사용에 대한 탐구도 심화되고 교사의 직접적인 교수를 통해

구체적인 학습이 이루어진다. 이때 영역 선택은 학습자 자신이 선호하거나 좀 더 학습하기를 원하는 영역으로, 학생 중심의 선택이 되도록 한다. 따라서 그룹은 영역을 선택한 학생에 따라서 인원수가 다르게 구성된다.

이 과정의 학습이 바탕이 되어 나아가 다양한 시각언어를 자신의 의도대로 자유롭게 구사하여 표현 능력을 확장시킬 수 있는 기본 능력이 된다. 이 과정에서 학생들은 자신의 창작과정에 대한 생각과 의도적인 표현, 주제의 상징성 등 미술작품들이 갖는 미학적 특성에 좀 더 가깝게 다가간다.

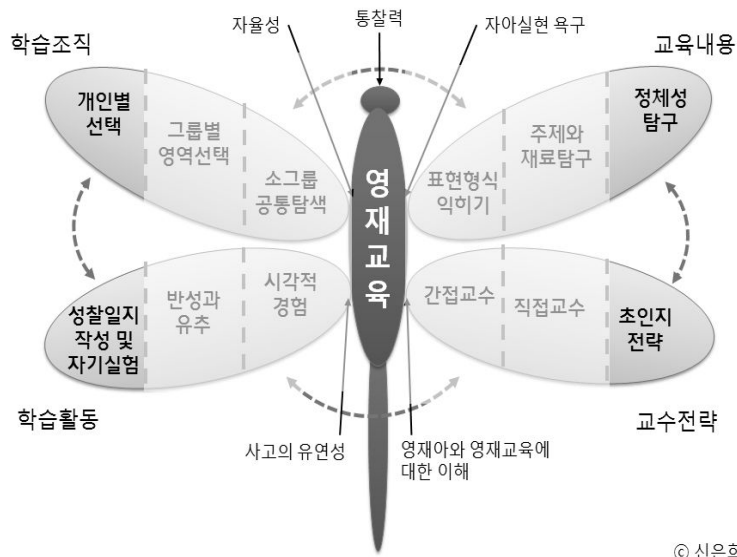
교사가 주도하나 학생에게 선택권이 있는 수업이며, 전체 교육과정에서 차지하는 시간은 15%정도이다.

탐색과정 제시 영역		선택과정 제시 예	유의점
평면	회화	<ul style="list-style-type: none"> • 사물이나 풍경을 주제로 한 수묵화 • 사물이나 인물을 주제로 한 동양의 공필화 • 사물이나 풍경, 인물 등을 주제로 한 아크릴화 • 파스텔 등 서양의 드로잉 	<ul style="list-style-type: none"> • 단순한 묘사에서 벗어나 주제의 효과적인 표현을 위한 동·서양 묘사법의 활용을 익힌다. • 학생 표현 특성에 따라 속임그림 등 초현실적인 표현 방법을 사용할 수도 있다.
	드로잉	<ul style="list-style-type: none"> • 알레아토릭(Aleatorik)을 활용한 콜라주 • 여러 가지 표현기법을 활용한 창의적 회화 • 색채 콜라주를 이용한 주제표현 • 이미지의 재구성 	<ul style="list-style-type: none"> • 회화 표현의 다양한 방법과 성분이 다른 재료 사용에 대한 방법을 익힌다. • 이 영역의 과제는 시간이 길게 소요되지 않으므로 학생 특성에 따라 다양한 오브제를 활용한 회화표현 방법 등 두세 가지 과정을 연속하여 실행하게 할 수 있다.
	판화	<ul style="list-style-type: none"> • 인간과 자연을 주제로 한 애쿼틴트 혹은 슈가틴트 • 목판화를 이용한 이야기 책 만들기 	<ul style="list-style-type: none"> • 과정에 대한 통제 능력을 키운다. • 복잡한 과정 때문에 자칫 과정의 수행이 목표가 될 수 있다. 회화표현의 다양한 방식을 익히기 위한 것이다.
입체	입체조형	<ul style="list-style-type: none"> • 미래 건축 모형 만들기 • 환경 모형물 만들기 • 실제 건축물 모형 만들기 	<ul style="list-style-type: none"> • 3차원적인 입체조형능력과 제작과정의 치밀한 계획에 의한 실행력을 키우고자 하는 것이다. • 도구와 재료의 정교한 사용을 익힌다.
	조소	<ul style="list-style-type: none"> • 자신을 주제로 한 테라코타 만들기 • 식물을 주제로 투각을 활용한 	<ul style="list-style-type: none"> • 흙으로 만든 작품이 보존성을 갖기 위한 과정을 익힌다. • 소성 과정을 이해하고 결과를 예상하

		등-도조하기 • 주제가 있는 주전자 만들기	여 제작하게 한다.
	종이조형	• 지기구조를 이용한 포장 만들기 • 종이조형 방법을 활용한 등 만들기	• 조형능력과 제작과정의 계획에 의한 실행력을 키우고자 한다. • 도구와 재료의 한계에 의한 문제해결력과 이를 이용할 수 있는 정교성과 민감성을 키운다.

<표 18> 중등미술영재 Dragonfly 교육과정의 선택과정

세 번째, 3-1단계는 개별학습과정으로 탐색과정과 선택수업을 통해 파악된 자신의 표현 특성과 의도에 맞는 학습형태를 선택하여 주제 중심으로 집중 학습하여 표현의식을 확장한다.



<그림 17> 중등미술영재 Dragonfly 교육과정 3단계 모형

처음에는 모호하고 단순한 주제를 제시하고 제시된 주제를 자기 나름대로 분석하고 의미를 해석하여 자신 나름대로의 세부 주제를 세워 자신만의 주제가 드러나도록 제작한다. 주제에 대한 접근, 자신의 표현의지와 의도에 맞는 재료와 양식을 선택하여 바로 전 시간까지 학습한 내용들을 자유롭게 구

사하는데 목적을 둔다. 학습자가 활용하기에 따라 영역의 구분이 필요 없을 수도 있다. 이때의 교수환경은 직접적 교수법 보다 주제표현과 조형언어에 대한 감평과 토론을 활용한 초인지 학습이 바람직하다.

학생이 주도하고 교사는 문제해결을 위한 조력자 역할을 하며 질문과 토론의 대상이 되는 수업이며, 전체 교육과정에서 차지하는 시간은 20%정도이다.

예시 주제	주제 도출 과정	학생의 주제 예
슬픔	<ul style="list-style-type: none"> • 나에게 최근에 있었던 슬픈 일은 무엇인가? • 인간은 어떨 때 슬픈 감정을 느낄까? • 최근 사회적으로 이슈가 되었던 사건은? 	<ul style="list-style-type: none"> • 서해안 기름 유출사건 -잠깐의 부주의로 자연환경에 치유가 어려운 재해를 입었다. 개인적인 슬픔을 떠나 우리 모두가 노력하여 극복해야 할 안타까운 일이다.

<표 19> 주제 만들기

네 번째, 3-2단계는 학습계약제에 의한 ‘개별학습과정 2’로 특강과 교과 통합수업, 프로젝트 활동 등 일부 수업 외, 나머지 전 과정을 자기주도적 개별학습으로 운영된다. 3단계까지의 학습을 바탕으로 학습계약서를 작성하고 자신이 스스로 세운 계획에 의하여 집중 탐구해 나간다. 학습자가 자신에게 익숙하고 좋아하는 학습도구를 선정하고 학습 계획을 세워 스스로의 학습에 책임감을 갖으며 스스로 학습에 심도 있게 접근하도록 한다.

한 가지 학습주제는 3차시 정도의 간격을 갖고 진행하도록 하나, 이는 학생이 계획세우기에 따라 얼마든지 늘이거나 줄이는 조정이 가능하고 학생이 선정한 학습도구에 따라 해당 영역의 전문가를 초청하여 학생의 학습에 대하여 의견을 나누고 논평을 들을 수 있는 사사의 기회를 마련한다.

학생이 전적으로 주도하고 교사는 조력자와 학습의 촉진자 역할을 하는 수업이다. 1, 2단계까지는 영재들뿐만 아니라 관심 있는 일반 학생들의 참여도 가능하나, 3-1단계 및 3-2단계는 상당한 수준의 창의력, 지적 능력, 그리

고 과제 집착력이 요구되기 때문에 소수의 영재들이 대상이 된다. 특히 3-2 단계는 학생 스스로의 학습에 대한 책임이 강조되기 때문에 집착력뿐만 아니라 학습에 대한 자기관리 능력이 있는 학생에게 적합하다.

구분	내용	시사점
드레스 만들기	<ul style="list-style-type: none"> 가장 단순한 A형 원피스로부터 시작, 에코 드레스 만들기를 통하여 재단법, 솔기 처리법, 다양한 바느질 방법 등 의상디자인에 필요한 기초 능력과 의상을 매개로 한 표현 능력 키우기 	<ul style="list-style-type: none"> 의상을 제작하는 과정에서 제도 등 중학교 1, 2학년 수학과 가정교과의 수업 내용이 일부 사용된다. 영재아에게 통합적 사고능력과 함께 약점지능인 논리수학지능을 적극적으로 사용하도록 유도한다.
팝업 북 만들기	<ul style="list-style-type: none"> 명작 동화나 자신이 좋아하는 동화 내용의 시놉시스를 작성하고 스토리 보드를 구성하여 팝업 설계로부터 제본까지 직접 실행하는 팝업을 통하여 설계능력 키우기 	<ul style="list-style-type: none"> 팝업설계의 기초 단계를 익히고 내용 표현에 적합한 팝업형태를 구안하고 실행하는 과정에서 종합적 사고능력과 함께 언어지능, 약점지능인 논리수학지능을 적극적으로 사용하게 된다.
동화책 만들기	<ul style="list-style-type: none"> 명작 동화나 자신이 좋아하는 동화, 혹은 내용을 창작하여 이야기의 시놉시스와 스토리보드를 구성하여 캘리그래피와 다양한 일러스트 기법 익히기 	<ul style="list-style-type: none"> 회화 표현의 다양한 방식을 응용하므로 회화적 감수성을 키우고 종합적 사고력, 언어지능, 약점지능인 논리수학지능을 적극적으로 사용하게 된다.
애니메이션 만들기	<ul style="list-style-type: none"> 자신이 이야기를 창작하여 이야기의 시놉시스와 스토리보드를 구성하여 촬영하고 컴퓨터 프로그램을 활용하여 이미지를 보정·편집하여 이야기 구성능력 키우기 	<ul style="list-style-type: none"> 애니메이션 표현의 다양한 방식을 응용하므로 시각적 감수성을 키우고 종합적 사고력, 언어지능, 약점지능인 논리수학지능을 적극적으로 사용하도록 유도하며 다양한 미디어 활용 능력도 키운다.
오토마타 만들기	<ul style="list-style-type: none"> 기계의 기본 매커니즘을 이해하고 움직임을 고안하여 설계하고 의미 있는 움직임이 구현되도록 공구와 기계를 조작하여 제작한다. 	<ul style="list-style-type: none"> 기계의 매커니즘은 중학교 1, 2학년 기술교과 내용이나, 현대미술의 키네틱 아트가 만들어지는 원리이기도 하다. 기술과 과학 교과와의 통합적 성격을 갖는 프로그램으로 종합적 사고능력과 함께 약점지능인 논리수학지능을 적극적으로 사용하도록 유도한다.

<표 20> 학습계약제에 의한 ‘개별학습과정 2’ 프로그램 예시

본 교육과정을 시·도 교육청 산하 지역청단위 영재반에 활용한다면, 1, 2

단계 수업을 30%로 늘리고 3단계 수업을 50%로 운영하며 3-2단계 학습계약제에 의한 개별학습과정은 2년 짜 수강하게 되는 영재아를 대상으로 실시할 수 있다. 2년 짜 수강하는 영재는 1년 정도의 기간이 소요되는 3-1단계까지의 수업으로 일반적으로는 자기주도 학습에 어느 정도 훈련이 되어 학습계약의 진행과 전문가에 의한 사사가 가능하다.

실제 운영된 바에 의하면⁴⁸⁾, 1년차 영재반을 수료한 학생이 다시 미술영재 선발전형에 응시하는 가장 큰 동기로 2년차 학생들에게만 주어지는 3-2 개별수업과정을 꼽는다. 영재교육 2년차 학생들이 3-2 단계 프로그램을 선호하는 이유는 ① 자신이 가장 큰 관심을 쏟고 있는 분야에 대한 개별지도를 1년 간 받을 수 있다는 것, ② 자신이 주도하여 수행하고, 자신이 속도와 방향을 조절할 수 있다는 것, ③ 장래 희망하는 직업에 대한 자신의 적성 등 가능성을 타진해 볼 기회를 갖는다는 것, ④ 실제로 자신이 예술가-의상디자이너라든지-가 된 듯한 행복감을 갖게 된다는 것이라고 한다.

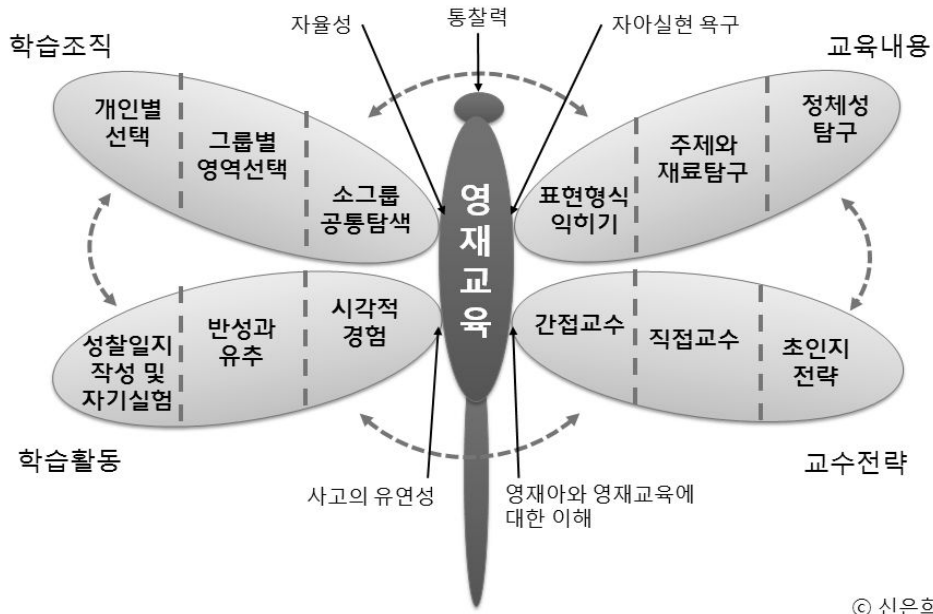
학생들이 이 프로그램을 수행하는 과정에서 자료탐구나 아이디어 구상에 많은 시간이 소요되고 수학이나 영어 등 교과학습에 많은 시간을 할애하게 되는 우리 교육현실은 부모에 따라 학생의 이 과정에 대한 집중에 불안감을 갖는다.

그러나 실제 수행해 본 결과 미술과 관련된 학습능력과 진로 안내 외, 얻게 된 가장 큰 성과는 학생들이 '학습계획'에 의하여 시간을 적절히 활용하게 되므로 자기관리 능력이 키워지는 것이었다. 시간을 효율적으로 사용하게 되어 대부분 학교 교육에서 주어지는 과제에 대한 집중이나 학습의 결과가 향상하는 결과를 보였다. 뿐만 아니라 학생의 자율적으로 과제를 부여하고 스스로 탐구하게 되므로 탐구방법을 익히게 되었다. 또한 현실적으로 도외시되기 쉬운 미술재능을 주변으로부터 인정받게 되어 부모 등 가족을 비

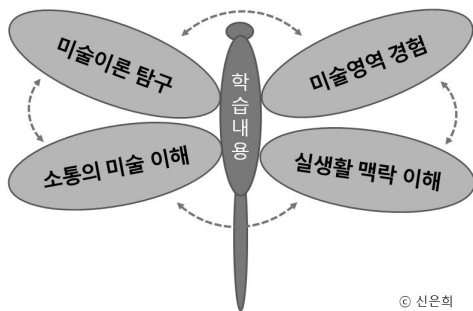
48) 서울시북부교육지원청영재교육원 중등미술영재반 「2010 서울시북부교육지원청영재교육원 중등미술영재반 운영보고서」 및 「2011 서울시북부교육지원청영재교육원 중등미술영재반 운영계획서」

뿐만아, 학교 교사, 친구 등 주변 사람들과 긍정적인 유대관계를 형성한다.

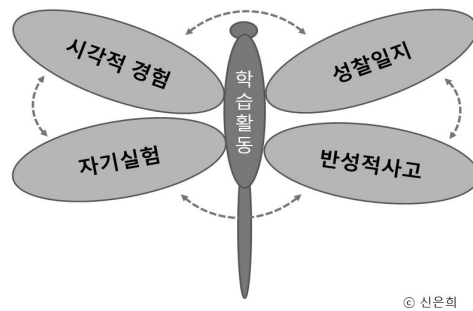
아래 그림은 제니퍼 아커(Jennifer Aaker)와 앤디 스미스(Andy Smith)의 'Social Media Dragonfly'에 적용한 중등미술영재 교육과정의 Dragonfly 모형이다.



<그림 18> 중등미술영재 Dragonfly 교육과정



<그림 19> '학습내용'의 구성



<그림 20> '학습활동'의 구성

전 과정을 표로 정리하면 다음과 같다.

구분	학습조직	학습활동	교수전략 및 교사 역할	교육내용	비고
탐색과정	이질집단 소그룹	시각적 경험	간접교수 학생관찰	표현형식 탐색	교사주도 학습
선택과정	동질집단 선택개별학습	반성과 유추, 기초학습기능 습득	직접교수 실물제시	주제와 재료 및 도구 익히기	교사주도, 학생선택 학습
개별과정 1	개별학습	반성과 유추, 자기실험	초인지 전략 학습 조력자	정체성 탐구	학생·교사 협력 수업
개별과정 2	계약학습	반성과 유추, 자기실험	초인지 전략 학습 촉진자	정체성 탐구 및 실맥락 적용	학생주도 학습
프로젝트	개별과제	탐구학습	자기주도 학습 학습촉진자	실맥락 조형 탐 구 프로젝트	병행
학습일지	개별과제	성찰일지 작성	학습촉진자 및 멘토	글쓰기를 통한 반성적 사고	병행

<표 21> 중등미술영재 Dragonfly 교육과정

제니퍼 아커(Jennifer Aaker)와 앤디 스미스(Andy Smith)의 ‘Social Media Dragonfly’는 잠자리의 성공적인 비행을 위한 에너지를 ‘윤리의식’으로 보았으나, 이 ‘중등미술영재 Dragonfly 교육과정’은 잠자리의 성공적인 비행을 위한 요소로서 학습자 측면에서는 자율성과 자아실현에 대한 욕구, 교사측면에서는 사고의 유연성과 영재와 영재교육에 대한 이해와 열정을 성공적인 미술영재교육을 위한 정의적 특성의 핵심으로 보았다.

잠자리의 네 개의 날개와 각 날개에 에너지를 공급하는 몸통은 가늘지만 질기고 튼튼한 근육으로 연결되어 네 날개의 균형과 힘찬 날개 짓을 가능케 한다. 잠자리의 몸통과 날개를 연결하고 있는 튼튼한 근육처럼 학생과 교사의 이러한 정의적 특성이 미술영재교육이라는 한 가지 목표를 중심으로 강한 결속을 갖게 하여 역동적인 교육활동과 미술영재교육의 성공적 비행을 가능하게 한다. 영재와 영재교육, 그리고 미술에 대한 교사의 통찰력은 영재교육이 균형 있고 힘찬 날개 짓을 통해 어느 방향으로 비행할지 길을 안내할 수 있을 것이다.

이 '중등미술영재 Dragonfly 교육과정 모형'의 기본적인 틀은 렌줄리(Renzulli)의 학교전체 심화학습 모형과 같다. 전체가 3단계 과정으로 이루어져 포괄적인 것으로 시작하여 점차 구체적으로 세분화되며 개별화 수업체제를 지향한다. 이 과정에서 영재가 학습의 주도권을 갖게 하여 점차 독립적인 예술가, 혹은 연구자가 되기 위한 자기주도성과 자기관리 능력 그리고 학습기술을 익히기를 희망한다.

V. 결론

1. 요약 및 정리

아이스너(Eisner, 1994)는 정서와 인지는 서로 분리될 수 있는 독립적인 과정이 ‘아니’며 시각예술 재능을 보여주는 지표는 학생들이 잘 발달된 드로잉 기술과 높은 수준의 인지능력을 결합할 때 생겨난다고 주장한다.

어떤 연구자들은 시각예술 재능을 보여주는 두 가지의 분리된 지표(indicator)가 있고, 어느 쪽이건 미술영재 판별과정에서 사용할 수 있다고 강력히 주장한다. 그 첫 번째는 학생이 상급 수준의 드로잉 능력을 가질 때이고, 두 번째는 학생이 예술작품에서 독창적인 개념과 창안, 그리고 혁신이라는 결과를 낳았을 때이다. 따라서 미술영재들을 위한 많은 프로그램들은, 여전히 미술적 재능이란 우수한 작품을 창작하거나 독특한 방식의 수행 능력이라는 정의에 기반을 두고 있다. 그럼에도 불구하고 또 다른 많은 연구자들은 결과물보다도 이를 만들어내는 과정에 주목할 것을 강조하고 있다. 그들은 학생들이 선택하고 노력하는 과정들이 예술에서의 높은 재능을 정의하는데 있어 최종 결과물보다 더 중요하다고 주장한다.

또 다른 학자들은 학습 평가를 위해 ‘과정 포트폴리오(Process-folio)’를 사용하는 것의 중요성에 대해 강조한다. 게첼스와 칩센트미하이(Getzels & Csikszentmihalyi, 1976)는 미술대학교 학생들을 연구하여, 그들이 발견하고 관찰하며 생산적인 질문들을 탐구하는 방법들이 종종 문제해결 방법보다 더 확실하게 뛰어난 능력들을 보여주는 지표라는 결론을 내렸다.⁴⁹⁾

이는 영재들이 발견하고 관찰하며 생산적인 질문들을 탐구하는 방법을 익

49) 홍소영 역(2008), 『미술영재교육 이론과 실제』, 서울: 미진사/ Clark, G. A. & Zimmerman, E. (2004), *Teaching Talented Art Students: Principles and Practices*, Teachers college Press.

히는 데 이 ‘과정 포트폴리오(Process-folio)’가 학습도구로서 중요한 기능을 한다는 것이다.

본 논문에서 제시하는 중등미술영재 교육과정 모형은 미술영재의 지능적 특성을 고려하여, 반성적 사고력 향상을 목적으로 하는 ‘과정 포트폴리오(Process-folio)’를 통한 쓰기활동과 자기 주도적 학습능력 신장을 목적으로 하는 탐구활동, 자기 실험을 통한 미적 감수성과 독창적인 조형 능력 신장을 목표로 하는 표현활동을 주 영역으로 한다.

전체 과정의 흐름은 교사 주도의 학습활동으로 시작하여 점차 학생 주도의 학습활동으로 교육내용과 속도 조절의 주도권이 학생에게로 옮겨가는 ‘자기주도적 학습 모형’이다. 구성면에서 보면 단계별로 일반적인 탐구활동으로 시작하여 그룹 훈련, 그리고 개인 혹은 소그룹 연구활동으로 진행되는 ‘심화학습 모형’을, 내용 측면에서는 영역 기본 개념의 학습으로 시작하여 정체성 탐색의 과정으로 나아가는 ‘평행형 교육과정’을 참고하였다.

이 미술영재를 위한 교육과정 모형의 핵심은 영재교육의 효과성을 높이기 위한 전략으로, ‘학습조직의 형태’, ‘심화된 교육내용’, ‘다양한 교수전략’, ‘자율적 학습활동’의 네 가지 교육과정 구성 요소 간의 균형이다. 교수-학습 방법에 따라 학생들의 학습 정도가 달라지므로 교육과정은 지식과 교수-학습방법이 합쳐진 교육체계(Renzulli, 1988)라야 한다. 따라서 학습 조직, 교육 내용, 교수 전략, 학습활동의 균형을 강조한다. 또한 효과적인 영재교육을 위한 정의적 요소로서 교사측면에서는 사고의 유연성과 영재와 영재교육에 대한 이해와 열정, 학생측면에서는 자율성과 자아실현에 대한 욕구가 요구된다.

이상의 미술영재 교육과정 구성에 대한 내용을 교육과정 구성 요소의 균형을 강조하여 제니퍼 아커(Jennifer Aaker)와 앤디 스미스(Andy Smith)의 ‘Social Media Dragonfly’ 모형에 적용하여 제시한 것이 ‘중등미술영재 Dragonfly 교육과정 모형’이다.

2. 제언

영재교육의 성과는 사회전반에 걸쳐 나타난다. 실제로 미래의 정치지도자, 의학연구가, 예술가, 작가, 혁신적인 공학자 사업가 등이 될 사람은 현재의 영재들이므로 국가의 경쟁력을 높이고 사회의 각 다양한 각 분야의 고른 발전에도 이바지한다. 우리가 관심을 두는 것은 먼 장래를 염두에 두고 현재의 재능을 보이는 영재아들인데, 영재들만이 영재교육의 수혜자는 아니다.

영재를 담당하는 교사들은 영재교육 프로그램에 참여함으로써 학생들이 창의적, 예술적, 과학적 사고를 할 수 있도록 자극하는 방법이나 학생들의 건전한 자아개념 형성에 도움이 되는 방법을 습득할 수 있을 것이다. 특히 시·도 교육청 산하 지역교육청 단위 영재반의 프로그램은 주로 교사들에 의해 운영되므로 영재담당교사들은 영재교육을 통해 교사로서의 전문성을 함양하게 됨에 따라 일반학생들 역시 간접적인 혜택을 받을 수 있다.

영재교육 발전의 계기가 된 미국의 1960년대 교육개혁이 지금의 미국이 있게 한 원동력이 되었듯이 이는 공교육 전반에 창의력과 고등사고력 신장을 목표로 하는 영재교육이 확산되어 공교육의 질을 확산시키는 결과를 가져오는 것이다.

그러나 우리나라는 영재교육에 대한 본격적인 연구·개발이 선진국에 비해 다소 늦게 진행되면서 아직까지 영재교육에 관한 정책 수립이나 성과가 부진한 것은 피라미드 구조를 갖는 행정조직에서 아래로 향할수록 독립된 부서로서 인력지원이 적어 영재교육에 전념할 수 없는 것이 그 이유 중 하나라는 분석이다. 때문에 영재교육 진흥에 필요한 다양한 업무를 효율적으로 처리하기가 어려운 상태이다.

또한, 본격적인 영재교육에 앞서 판별과 교수·학습 방법에 관한 연구 및 개발과 교사에 대한 훈련 및 연수가 이루어져야 하지만 준비가 미비한 상태

에서 시작되었다는 것도 그 이유가 될 수 있다. 특히 영재교육을 담당하는 교사들에게 의무적으로 부여된 영재교육 직무연수는 ‘1년 이내’라고 법령으로 정하고 있다. 이 때문에 영재교육이 급속도로 양적 팽창을 하고 있는 이때, 시·도 교육청 산하 지역교육청 단위 영재반에서는 영재교육에 대한 이해 없이 교육상황에 투입경우가 발생하고 있어 현장을 더 어렵게 한다.

더구나 서울의 경우, 선발 방법을 ‘학문적성검사’에서 ‘관찰추천’으로 개선하기 위하여 2010학년도 시범운영을 거쳤다. 이를 위해서는 학교에서 영재아를 발견·추천해야하는 현장 교사들이 영재교육 참여를 막론하고 영재교육에 대한 이해가 우선되어야 할 것이다. 영재교육에 대한 이해, 적어도 ‘학문적성검사’와의 차이점에 대한 인식이 불명확한 상태에서 관찰추천에 대한 연수만으로, 바뀌는 영재선발과정에 참여한다는 것은 어려운 일이다.

현재 국가적 차원에서 한국교육개발원 영재교육팀 등 일부 기관에서만 진행이 되고, 부족한 연구 인력과 예산으로 실제 실행되는 것은 자료와 검사 도구 개발 등으로 제한되고 있어 많은 부분 미흡한 모습을 보이고 있다. 뿐만 아니라 일부 시·도교육청은 그 동안 영재교육 연구학교 및 시범학교들을 지정, 연구를 진행하였다. 그러나 아직까지도 실험적인 단계에 있어 영재 판별 도구의 부족 및 미비, 개발된 프로그램 및 기자재 부족, 훈련된 교사의 부족 등 본래 목적에 부합하는 양질의 심화 프로그램을 진행하기에는 어려움이 있다. 또한 현재 1년 단위로 운영되는 지역교육청 운영체제에서는 2년, 초등 단계까지 이입하면 그 이상 기간을 교육받은 학생들이 있게 되는데, 이 학생들을 위한 심화 프로그램도 마련되어 있지 않은 형편이다.

그러나 이러한 모든 여건에도 불구하고 현장에서는 높은 사명감으로 영재교육에 매진하는 많은 교사들이 있다. 이에 본 연구는 현장교사들에게 어려움을 극복하기 위한 현실적인 도움이 되고자 실행되었다.

따라서 교사들이 주체가 되고 있는 현재 시·도교육청 산하 지역교육청 운영체제에 적용 가능하도록 구안하였다. 이 교육과정의 실행을 위해서는

영재교육에 참여하는 다양한 전공의 미술교사 협의체가 필요하다. 미술교사 협의체의 역할은 미술영재 교육과정 구성과 실행과정의 역할 분담, 파트너십(partner-ship)에 의한 팀 티칭(team teaching) 등 영재교육을 위한 전반적인 교육과정을 공동사고로서 이끌어 가는 것이다. 영재교육교사의 파트너십(partner-ship)에 의한 팀 티칭(team teaching)의 과정에서 만들어지는 교사 간 교학상장(敎學相長)의 태도는 동료장학 효과와 함께 학생들에게도 본보기가 되어 긍정적인 학습 분위기를 조성한다.

이 '중등미술영재 Dragonfly 교육과정 모형'이 적용·확산되었을 때 기대되는 점은 다음과 같다.

첫째, 행정업무는 운영담당자가 맡지만 실질적인 교육과정 실행의 문제를 다수의 교사가 함께하므로 운영담당 교사의 부담을 줄일 것이다.

둘째, 교육과정 운영을 다수의 교사가 공동사고로서 계획하고 실행, 해결하게 되므로 영재교육의 내실을 기할 수 있으며,

셋째, 개별학습을 지향하는 교육과정으로, 학습자 중심의 영재교육을 실행하게 되므로 영재교육의 효과성을 높일 것이다.

또한 학생의 학습에 대한 자율성과 책임을 강조하는 교육과정 체계로서 미술영재의 자기관리-자기주도적 학습 능력을 신장한다.

다섯째, 미술영재의 지능 특성 및 개별적 적성을 고려한 교육과정으로 학습자의 재능 발달에 기여하며

여섯째, 단계별로 심화되는 과정을 제시하는 교육과정 체계로서 미술영재의 학습욕구를 충족시킨다.

마지막으로, 공교육 체계 내에서 교사에 의해 이루어지므로 학교 미술교육의 질을 높이고 공교육에 대한 신뢰성을 제고할 것으로 기대한다.

이는 창의적 인재육성을 목표로 하는 국가교육기관으로서의 책무성을 확인하는 것이다.

참고문헌

- 강병직(2010), 「미술영재의 다중지능 특성에 관한 연구」, 박사학위 논문, 서울대학교
- (2011), 「미술에서의 창의적 사고과정에 대한 이론적 탐색」, 조형교육, 제39집
- 김영채(2006), 『창의적 문제 해결: 창의력의 이론, 개발과 수업』, 서울: 교육과학사
- (2009), 『창의적 문제해결: 창의력 수업을 위한 코칭 가이드』, 서울: 교육과학사
- 김정희(2005), 『미술영재이야기』, 서울: 학지사
- 김정희, 강병직(2011), 『미술영재교육학』, 서울: 학지사
- 박은진, 김희정(2008), 『비판적 사고』, 서울: 아카넷
- 서울시교육청 미래인재교육과(2011), 『서울시영재교육편람』, 서울시교육청
- 서울시북부교육지원청영재교육원 중등미술영재반(2010), 『기초수업자료』, 서울시북부교육지원청영재교육원
- _____ (2010), 「2010 서울시북부중등미술영재반 운영보고서」, 서울시북부교육지원청
- _____ (2011), 「2011 서울시북부교육지원청영재교육원 중등미술영재반 운영계획서」, 서울시북부교육지원청
- 우주희(2002), 「미술 영재 교육과정 모형 개발 연구」, 석사학위 논문, 서울대학교
- 이성은, 오은순, 성기욱(2002), 『초·중등교실을 위한 새 교수법』, 서울: 교

육과학사

- 전경원(2004), 『새로운 영재재능교육의 이론과 실제』, 서울: 학문사
- 한국미술교육학회(2005), 『미술과 교수·학습 방법과 실천』, 서울: 학지사
- 한국예술영재교육연구원(2006), 「예술영재교육과정 연구」 중간발표 자료,
한국문화예술교육진흥원
- 한국예술영재교육연구원(2007), 「예술영재교육 프로그램 개발(I) 연구보고서」 한국문화예술교육진흥원
- 한국예술영재학회(2005), 『예술영재교육』, 서울: 미진사
- 한국예술영재학회(2006), 『영재교육의 방법』, 서울: 미진사
- 강현석 외(2006), 『인지중심의 미술교육론 탐구』, 서울: 교육과학사/
Eflanmd, A. D. (2002), *Art and Cognition: Integrating the visual Arts in the Curriculum*, Teachers college Press.
- 강현석 외 역(2007), 『예술교육론』, 서울: 아카데미 프레스/ Eisner, E. W. (2002), *The Arts and the Creation of Mind*, Yale University Press. Ins
- 강현석 외 역(2007), 『최신 영재교육과정론』, 서울: 시그마프레스/ Van Tassel-Baska, J. & Stambaugh, T. (2006), *Comprehensive Curriculum for Gifted Learners(3rd)*, Person Education
- 김명희, 윤쌍웅(2007), 『예술 교과에서의 수업설계와 평가-ARTS PROPEL 시리즈』, 서울: 문음사/ Gardner, H. (1992), *Arts PROPEL, a handbook for visual arts*, Harvard Project Zero
- 김재연 역, 『드래곤플라이 이펙트』, 서울: 랜덤하우스코리아/ Aake, J. & Smith, A. (2010), *The Dragonfly Effect*, John Wiley & Sons

- 김정희 외 역(2008), 『창의성과 영재성』, 서울: 학지사/ Treffinger, D. J. (2004), *Creativity and Giftedness*, Corwin Press. Ins
- 김홍원 역(2003), 『학교전체 심화학습 모형』, 서울: 문음사/ Renzulli, J. S & Reis, S. M. (1997), *The schoolwide enrichment model: A how-to educational excellence(2nd ed)*, Creative Learning Press
- 문용린, 유경재 역(2007), 『다중지능』, 서울: 웅진지식하우스/ Gardner, H. (2006), *Multiple Intelligence: New Horizons*, Basic Books
- 박종성 역(2007), 『생각의 탄생』, 서울: 에코의 서재/ Bernstein, R. R & Bernstein, M. R. (1999), *Sparks of Genius*, Mariner Books
- 이경화, 최병연, 박숙희 역(2005), 『영재교육』, 서울: 박학사/ Davis, G. A & Rimm, S. B. (2004), *Education of the Gifted and Talented(5th ed)*, Person Education. Ins.
- 임웅 역(2009), 『창의성, 그 잠재력의 실현을 위하여』, 서울: 학지사/ Sternberg, R. J, Grigorenko, E. I, Singer, J. L. (2004), *Creativity, from Potential to Realization*, American Psychological Association
- 조세현, 안지혜 역(2000), 『인지학습과 교수법』, 서울: 민지사/ Biggs, J. B. (1991), *Teaching for Learning*, ACER
- 홍소영 역(2008), 『미술영재교육 이론과 실제』, 서울: 미진사/ Clark, G. A. & Zimmerman, E. (2004), *Teaching Talented Art Students: Principles and Practices*, Teachers college Press.

ABSTRACT

**Exploration into the Curriculum Model
for an Art Prodigy with the Application of
Jennifer Aaker & Andy Smith's
“The Dragonfly Effect” theory**

-Centering on the Curriculum for Secondary Art Prodigy-

Graduate School of Sungshin Women's University

Thesis for Master's Degree for Examination

Shin, Eun-hee

Thesis Director: Prof. Kang, Byung-jik

If a ‘gifted person’ is defined as a ‘talented person who needs special education to develop inborn potentials’, then a gifted person in art will be a student who has a talent in fine art realm, and a special curriculum designed to develop potentials of such students will be a ‘curriculum for gifted person in art’.

Paradigms on visual art have been changing continually and perspectives on giftedness have been diversified. Artistic talents have been interpreted differently by society and talents required for gifted

persons have been altered. In the past, the value of fine art was placed on the reproduction of reality; but now, the fine art requires creativity and artistic sensitivity to produce new value which can integrate society and communicate each other based on diverse knowledge.

Paradigm on visual art has been continuously changed since the government established and promulgated national curricula. Contents of regular fine art curricula since the 6th curriculum especially that of fine art in the '2009 revised curriculum', has been reflected in new paradigm of education in art emerged after the creationist movement such as DBAE(Discipline-Based Art Education) and VCAE(Visual Culture Art Education). However, an important issue here is how to implement the curriculum customized to educational objectives at school through what procedure, and whether such curriculum will be useful experience for students.

A gifted person in art has distinct creativity and visual sensitivity clearly separated from general students in the realm of fine art. When supporting gifted persons in art to develop such capabilities, to produce values expected by the society and to become experts in their own realms, it is necessary to bring up originality based on sustained self discipline and to establish self identity along with upright value system based on internal insights. In this context, curriculum for gifted persons in art shall be able to accumulate knowledge on fine art as well as enrich individual capability of each student. Thus, curriculum for gifted persons in art shall be designed to overcome limitation of regular curricula, to provide learning opportunities difficult to acquire in general education. In addition, it is also important to contemplate what ultimate

goal shall be realized by the gifted persons.

There emerges a need to cultivate creativity through diverse educational activities by reflecting perspective changes on modern knowledge into the national educational system.

As shown in records of curricula change, upbringing of creativity has been regarded as a key objective of education in art; however, it is difficult to link it to education in art at school. According to shortage of the absolute number of classrooms and current education system not exerting direct influence in university entrance examinations, the art curriculum tends to concentrate in educational functions, so there are severe limitations in handling highly specialized areas. Thus, it is more difficult to apply individualized curriculum designed to respect characteristics and talents of individual student and to maximize their capabilities.

This study viewed the key objective of education in art for gifted persons as upbringing of comprehensive capabilities which will train logical thinking faculty based on intellectual properties of gifted persons in art, promote problem-solving, creativity and artistic expressive power, and also materialize multidisciplinary integration around fine art curriculum. From the perspective of multiple intelligence theory which has been a grounded theory of gifted education supported by many researchers in and out of the country, gifted persons in art have such traits as high self-insight intelligence and spatial intelligence, and low logical-mathematical intelligence. The multiple intelligence theory will be meaningful only when it will complement weakness in intelligence through learning activities based on strength in intelligence of students;

and further when it will make students to display their talents more advantageously. Therefore, curriculum for gifted persons in art shall be made of content which will supplement logical-mathematical intelligence, i.e., relative weakness in intelligence of gifted persons in art by utilizing insight - spatial intelligence, i.e., strength in their intelligence.

A constraint in studying curriculum for gifted persons in art is that most studies and curriculum models for gifted persons have been concentrated in the fields of mathematics and science. However, a common thought process of all the academic fields is that internal insight instilled from intuition and emotion will be expressed as results of creative thinking and expression. Especially, if we understand that there are only small differences between artists and scientists in terms of psychological variables, and there is much similarity between them in creative processes, it will not be difficult to overcome.

Since the promulgation of the Gifted Education Improvement Act and its Enforcement Ordinance in 2002, many persons in charge of gifted education including active teachers have been working for the subject, though there have been not much results such as curriculum models or programs presented to the public. Thus, it is difficult for teachers at the chalk face to take charge of program development after a single training session. The study was conducted to present an applicable curriculum model to people in charge of education of gifted persons in art, as a way to improve efficacy of secondary education for gifted persons in art on the level of the government.

A talent of visual art tends to develop when combining well-developed drawing technique and high level cognitive ability of students.

Accordingly, the study proposed a secondary education model for gifted person in art based on individuality and self-direction of students, as well as the 'social media Dragonfly model' developed by Jennifer Aaker and Andy Smith, while referring to the self-directed learning model of Treffinger, schoolwide enrichment program model of Renzuli, ARTS-PROPEL developed by Project Zero team at Harvard,

The 'social media Dragonfly model' was proposed by Jennifer Aaker and Andy Smith in 2000 by extending the "Tipping point" theory of Malcolm Gladwell, a managerial thinker of the US. An objective of the 'social media Dragonfly model' is to produce social goods by diffusing 'the dragonfly effect'. Accordingly, energy for the successful flight of the 'Dragonfly' in social media is 'ethics'.

The 'Dragonfly secondary education curriculum model for gifted person in art' regards the core of affective characteristics of successful education in art for gifted persons as desires for autonomy and self-realization from the aspect of learners, and flexibility in thinking and understanding and passion for gifted persons and gifted education from the aspect of teachers. Two pairs of wings of the Dragonfly and its body supplying energy to each wing are connected by slender but tough and strong muscles to provide balance and powerful wing beating movements. Like the strong muscles connecting the body and four wings of a dragonfly, such affective characteristics of students and teachers will make possible dynamic educational activities and successful flight of education in art for gifted persons by providing strong solidarity around a single objective, i.e., education in art for gifted persons.

Basic framework of the 'Dragonfly secondary education curriculum

model for gifted person in art' is same as that of the school-wide enrichment program model of Renzuli. The entire program is made of three stages starting from comprehension to details which are progressively subdivided into discrete items to aim an individualized instructional system.

Stage 1 is designed to provide basic understanding on fine arts at large. This stage corresponds to Stage 1 of the self-directed learning model of Treffinger, and leads by a teacher.

Stage 2 is an optional process designed to provide enrichment programs based on the Stage 1 learning. This stage corresponds to Stage 2 of Treffinger's model, and leads by a teacher although the right to choose optional programs is transferred to students and the teacher will act as an assistant to the learning.

Stage 3 is an individual learning process which is again divided into two substages. Substage 1 of Stage 3 is an individual self-directed learning process in which a student makes a plan by himself/herself and carries out the plan based on learning up to Stage 2. In this stage, a teacher becomes a mentor who will inspect the plan made by the student and provide requested learning tools. Substage 2 is an individual learning process based on a learning contract. Students completed up to self-directed learning process in Stage 3 will select a field in fine art appropriate for his aptitude and career path, and then set his/her own learning goals and study plans and implement them.

In addition to Stage 3 processes based on learning of practical skills, two cocurricular programs focusing on searching and writing activities. These programs are designed to complement relative weakness of gifted

persons in art, i.e., logical-mathematical intelligence, and their leaning effects will be maximized when they are conducted concurrently with Stage 3 programs.

The 'Dragonfly secondary education curriculum model for gifted person in art' was designed based on programs running on integrated classes of 7th and 8th grade students at district institutes for the gifted education under municipal and provincial offices of education. Although there are many difficulties to overcome in terms of an operating system, it will be evolved into a program which can solve various inconveniences and limitations encountered by teachers at the chalk face.

Depending on operational application, it is possible for fields other than fine art to adopt the 'Dragonfly secondary education curriculum model for gifted person in art'. This program may be applicable to general education up to a certain level. Among several negative viewpoints on gifted education, the author cannot agree with some opinions that the gifted education is a benefit for a small number of selected students. Actually, effects of ability development for teachers cultivated while training students or indirect effects to general students exert influences which cannot be ignored in terms of enhancing quality of education in art.

It is expected that the spreading of this curriculum model will overcome the limitations of present operation system of institutes for the gifted education under the local offices of education, which has been run as integrated classes, and will enhance the quality of public education on the whole.