

# 미술영재의 판별과 교육

성복초 교사 이 용 애

## I. 미술영재교육의 필요성

인류의 발자취는 미술의 발자취라고 해도 과언이 아니다. 구석기시대의 동굴 벽화인 프랑스의 라스코 동굴 벽화나 스페인의 알타미라 동굴 벽화가 그러하고, 고구려 고분에 나타난 무용총 벽화들이 그러하며, 고려청자, 가구, 건축 등이 그렇다. 그렇다면, 우리 삶에 미술이 없다면 어떻게 될까? 우리가 일상 속에서 접하는 학용품, 의류, 가구, 자동차, 영화 등 아주 사소한 것에서부터 공장에서 생산되는 주요 과학품들의 디자인에 이르기까지 미술이 없이 가능할까?

특히 예술문화 기반을 특징으로 하는 미래사회에서 미술적 요소를 생각하지 않고 가능한 것이 과연 어느 정도일까? 미술의 다양한 기능 중 기록이든, 종교적 기능이든, 아니면 재화적 기능이든, 치료적 기능이든 간에 미술이 역사 속에서 인간의 삶 속에서 생활 그 자체로 존재하고 있다는 사실을 부인할 수 없을 것이다. 즉 미술은 예술문화 기반 사회의 중심에 핵으로 위치하고 있는 것이다.

따라서 다가오는 예술문화 기반 사회에는 고대의 그리스가 그랬고, 중세의 로마가 그랬으며, 근대의 영국과 현대의 미국이 그러했듯이 미술 인프라가 곧 국가의 경쟁력과 직결되는 것이다. 미술 인프라의 국제 비교(김재준, 2001; 구문모, 2000)에 의하면 미술 인프라가 풍부한 미국, 영국, 독일 등이 경제적으로도 선진국인 것으로 나타나고 있다. 이는 미술 인프라의 낙후성이 국가 경쟁력의 취약점으로 연결된 가능성이 있으며, 반면에 풍부한 미술인프라 구축 여부에 따른 미술 선진국이 경제선진국이라는 추론도 가능하게 한다.

결국 예술문화 기반 사회의 중심이 될 미술인프라의 구축은 질 높은 미술작품을 창조할 수 있는 창의력을 갖춘 미술 생산자를 육성하는 미술영재교육에 의해 가능함을 의미한다. 각국이 국가적 차원에서 미술산업을 지원하고, 정책을 개발하며, 기업들이 디자인 경영, 디자인 혁신을 위해 과감한 투자를 하고 있는 이유이다. 우리 나라도 예외는 아니다. 2002년 교육인적자원부 및 관련부처(문화관광부, 과학기술처, 특허청, 산업자원부)가 발표한 '영재교육진흥종합계획'에 따르면 과학과 수학 위주의 영재교육에서 예술·정보통신 등으로 확대될 예정이고 2007년도에는 예술영재학교를 개교할 계획이다. 즉 우수한 과학자를 육성하는 일 못지 않게 Michelangelo, Leonardo da Vinci, Picasso, 백남준과 같은 천부적인 재능을 가진 미술(visual arts) 영재를 발굴하여 육성하는 일 또한 체계적이고 장기적인 안목에서 이루어져야 하는 매우 중요한 교육적 과제이다(Rubenson, 1991; Rubenson & Runco, 1992; Walberg & Stariha, 1992). 그러기 위해서는 다른 분야의 영재교육과 마찬가지로 미술 영재교육도 특별한 관심이 필요하다(Carroll, 1987). 즉 미술영재성(artistic giftedness)을 지닌 아동을 조기에 발견하여 그들의 요구와 수준에 맞는 영재교육을 실시하여야 할 필요성이 있다(Boas, 1927; Luca and Allen 1974; Eisner 1966; Ashley, 1973; Salome, 1974).

그러나 실제적으로 미술영재교육을 실행할 일선 교육현장에서 직면하는 문제는 첫째, 과

연 미술영재를 어떻게 판별해서, 둘째, 어떻게 가르칠 것인가 에 해당하는 보다 실제적인 문제이다. 이에 본고에서는 미술영재의 판별과 교육에 대하여 미술의 표현과정을 중심으로 미술영재성을 정의하고, 판별방법 및 검사도구를 살펴봄, 교육 방법을 살펴봄으로써 향후 미술영재교육을 위한 제언을 몇 가지 제시하고자 한다.

## II. 미술의 이해

### 1. 미술이란?

미술이란 무엇인가? 이 물음에 답은 매우 어려운 일이다. 왜냐하면, 어떤 하나의 명제(a proposition)에 대한 개념을 정의하는 것은 논리적이고 명확하며 간결하게 기술할 수 있는 기능을 가지고 있어야 하는데, 미술의 개념을 이렇듯 명료하고 간결하게 하나로 정의하는 것은 쉬운 일이 아니기 때문이다. 다시 말해, 미술이란 무엇인가를 분명하게 설명하기 위해서는 미술과 관련된 공통된 속성 혹은 관계를 근거로 하여 만들어진 미술만의 본질적인 속성을 밝혀 다른 개념들과 구별 되도록 뜻을 한정해야 하는데, 그것이 매우 어려운 일이라는 것이다. 특히 미술은 시·공간에 따라 혹은 표현 매체에 따라 다양하게 이루어지기 때문에 공통된 속성 혹은 관계를 근거로 보편적인 개념을 도출하는 것은 어려울 수 밖에 없다. 예를 들어, Greece의 의학자 Hippocrates가 말한 ‘인생은 짧고 예술은 길다(Art is long, but life is short)’에서 ‘예술(art)’은 오늘날의 예술보다는 기술(=의술)을 연마하여 그 역량을 다 발휘하기에는 인생이 너무 짧다’는 뜻이었는데, 오늘날 이 의미는 ‘인간의 생명은 유한한데 예술의 가치는 무한하다’는 의미로 쓰이고 있다(이광미, 1996).

이러한 미술의 구조적인 특성 때문에 미술의 개념은 지역에 따라 혹은 시대에 따라 추구하는 미적가치를 기준으로 조작적 정의를 사용해 다양하고 광범위한 정의를 사용하고 있다. 시대에 따라서 르네상스인은 뛰어난 기술을 바탕으로 신을 찬미하는 활동이라고 정의할 것이며, 오늘날은 자기 표현(self-expression)의 개념으로 정의할 것이다. 따라서 르네상스식 정의는 예술적 과정의 기술적 성격을 강조할 것이고 오늘날과 같이 자기표현을 강조하는 정의는 미술 활동의 심리적 중요성을 강조할 것이다. 공간적으로 알타미라 동굴 벽화에서 미술은 사물의 재현을 통한 축원의 의미였으며, 중국 당나라에서는 공예로, 명나라에서는 서화(書畵)로 정의되었다.

오늘날 우리가 사용하는 미술(art)은 Renaissance 기의 ‘arti’와 ‘arte’에서 유래한 것인데, ‘arti’는 예술가들이 엄격한 전통에 얽매어 작품하는 일을 천직으로 알던 시대인 14~16세기 경의 ‘수공업조합’을 가리키는 말이었다. 또한 ‘arte’는 ‘장인의 기교’라는 뜻으로 화가들이 사용한 재료에 대한 지식, 즉 그들이 사용한 재료의 화학적 성질이나 재료끼리의 상호작용 따위를 포함한 ‘기술’을 의미한다(Ocvirk, 1962: 6). 결국 18세기 말엽에야 순수미술(fine arts)과 실용미술(applied art)로 구분하게 되었는데, 여기에서 ‘fine art’라 함은 아름다운 기술(beautiful arts)을 뜻하는 것이다. 19세기 ‘fine’이란 형용사를 생략하고 ‘arts’의 ‘s’를 떼어 ‘art’란 용어로 통용하게 되었는데 이 때에 이르러 비로소 예술과 기술의 혼돈이 이론상으로나마 완전히 구분된 것이다(Collingwood, 1958:5-7)

하지만 미술이라고 하는 하나의 명제에 대한 개념을 정의하는 일은 매우 중요한 일이다. 왜냐하면 미술에 대한 개념을 어떻게 정의하는가에 따라 미술을 분류하고 교육하며 감상하

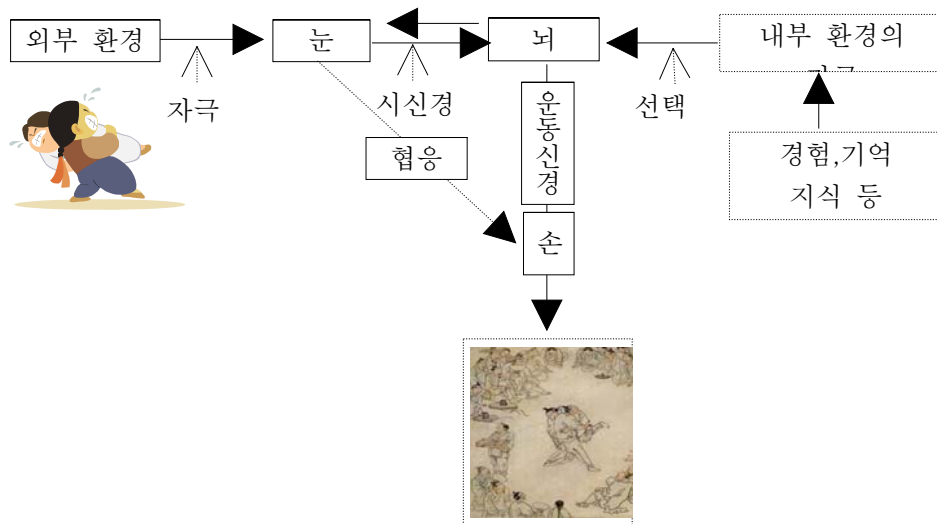
는 것이 달라지기 때문이다. 또한 미술영재에 대한 개념도 달라지기 때문이다. 그러므로 미술영재의 판별과 교육을 위한 접근은 근본적인 미술의 개념을 분명하게 정의하는 것으로부터 출발할 필요성이 있다.

사전적(야후 코리아, 검색어: 미술) 정의에 따르면, 미술이란 시각적·공간적 미를 표현하는 조형예술. 회화·조각·건축·공예 등의 총칭으로, 회화나 조각과 같은 재현예술에만 한정해서 쓰는 경우도 있다. 유럽에서는 예술과 미술의 두 용어를 구별해서 사용하지 않는 경우가 많고, 예술이란 뜻의 art와 kunst를 넓은 뜻·좁은 뜻의 2가지 의미로 쓴다. 한편 이경성(1993: 8)은 미술이란 무엇인가에서 미술이란 시각적 방법이나 조형적 방법으로 사람의 감정이나 뜻을 나타내는 예술의 한 종류라고 정의한다.

이에 본 고에서도 ‘미술영재의 판별과 교육’이라고 하는 주제에 접근하기 위하여 이상의 미술개념에 대한 고찰 내용을 바탕으로 본고의 목적에 맞추어 조작적으로 미술이란 ‘인간을 둘러싼 세계를 시각적, 조형적 언어를 사용하여 표상화하는 표현 행위’라고 정의를 한다.

## 2. 미술에 있어서 표현이란?

미술에 있어서 표현이란 ‘시각을 통해 외부 환경의 자극을 감지하고 그것을 조형의 요소와 원리를 이용하여 다양한 매체로 나타내는 것’이다. 이러한 표현은 외부의 사건이나 사물이 표현자의 내부로 감지되어 표상성이라는 형태로 표출되는데, 표상성은 시각을 통해 감지된 지각 대상이 조형의 요소와 원리라고 하는 기표 속에 기의를 담아 재구조의 형태로 창조되는 것이다. 미술에 있어서 표현의 과정을 도식으로 나타내면 <그림 1>과 같다.



<그림 1> 미술 표현의 과정

<그림 1>을 통해 미술의 표현과정을 설명하면, 어떠한 외부의 사실을 눈이라고 하는 시각을 통해 감지하면 눈은 그것을 뇌에 전달함으로써 예를 들어 씨름이라는 사실을 인지하게 된다. 그런데 뇌가 씨름이라는 사실을 인지하는 과정에는 기존의 씨름에 대한 경험, 지식, 기억 등이 작용하여 ‘씨름’이라는 사실을 인지함과 동시에 씨름을 시각적 기호로 나타내고자 하는 동기가 부여된다. 그러면 뇌는 운동신경을 자극하여 손으로 하여금 지금 시각으로

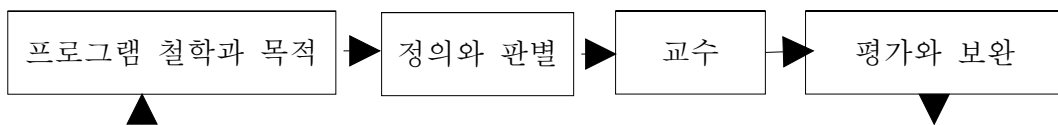
부터 전해지고 있는 사실을 그림, 조각, 공예 등등의 미술매체로 표현하도록 한다. 이 때, 눈과 손의 협응능력 즉 표현기능에 따라 사실적 혹은 추상적 표현 등 표현방법에 따라 보다 능숙하게 표현할 수 있다.

정리하면 단순하게 ‘그림을 그린다’라고 하는 것은 네 가지 심리적 구성요인의 협응 결과라는 것이다. 첫째, 시지각에 의한 인지능력이다. 둘째, 시각적 기호를 사용할 수 있는 표현 능력이다. 셋째, 눈에 감지된 사실을 시각적으로 나타내고자 하는 동기이다. 넷째, 인지되고, 동기화된 사실을 새로운 시각적 기호로 표현하고자 하는 창의성이다. 다시말해, 미술의 표현과정은 이상의 네 가지 심리적 구성요소가 협응한 과정이며, 협응의 산출물이 그림, 조각, 공예, 건축, 디자인 등인 것이다.

### Ⅲ. 미술영재 판별

#### 1. 미술영재교육에 있어서 판별의 위치

영재교육에 있어서 판별은 영재들을 위한 구체적이고도 실제적인 교육방안을 계획하고 실행하기 이전에 우선적으로 고려하고 해결해야 할 중요한 문제이다(이재신, 1996). 영재판별은 한 개인의 탁월한 능력을 탐색하고 개발시켜 주는데 필요한 교육 프로그램을 제공해 주기 위한 것이기 때문이다(Barbe & Renzulli, 1975). 따라서 판별은 그 자체가 목적이 아니라, <그림 2>와 같은 영재교육 체제 안에서 순환적으로 이루어져야 한다.



<그림 2> 미술영재 프로그램 체제

미술영재교육 프로그램도 <그림 2>와 같은 맥락에서 이루어진다. 즉 미술영재교육 프로그램은 크게 네 가지 핵심적인 구성요소로 구성된다. 구체적으로 프로그램의 각각에서는 다음과 같은 점이 고려되어야 한다.

첫째, 프로그램의 철학과 목적이다. 여기에서는 다음과 같은 것들이 포함된다.

- 영재는 어떤 태도를 갖고 있는가?
- 왜 이러한 일을 하는가?
- 달성하고자 하는 것은 무엇인가?

둘째, 프로그램의 정의와 판별이다. 여기에서는 다음과 같은 내용이 포함된다.

- 영재성은 무엇을 의미하는가?
- 이 프로그램은 어떤 부류의 영재에게 도움이 될 것인가?
- 어떻게 영재를 판별할 것인가?

셋째, 교수활동이다.

- 학생들의 요구는 무엇인가?
- 어떻게 이런 요구들을 최대한으로 만족시킬 수 있는가?
- 어떻게 수업 지도안을 실행할 수 있는가?

넷째, 평가와 보완이다.

- 프로그램은 성공적으로 운영되었는가?

- 올바르게 수행된 것은 무엇인가?
- 잘못 수행된 것은 무엇인가?
- 보완해야 할 것은 무엇인가?

판별은 영재교육 프로그램의 철학과 목적에 따라 이루어진 정의를 바탕으로 준거를 설정하고 그에 근접한 대상을 선발하는 과정인 것이다. 그러므로 한 프로그램에서는 높은 영재성을 지닌 것으로 판별된 대상이 다른 목적을 가진 프로그램에서는 그렇지 않은 것으로 판별될 수도 있는 것이다.

## 2. 미술영재 판별

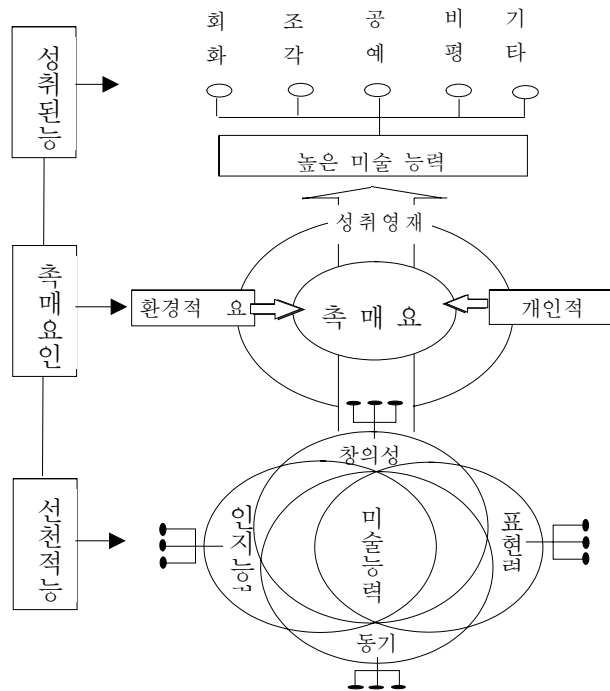
### 1) 미술영재성

미술영재성의 개념은 Wipple(1919)의 ‘영재를 위한 분류(classes for gifted children)’에서 유래한다. 이 연구는 미국의 Urbana, Illinois에 있는 공립학교 영재의 진단, 판별, 배치를 위해 이루어진 것으로 그 당시 일선학교에서 영재를 선발하고 판별하는데 사용하고 있는 88가지의 검사도구를 고찰한 결과, ‘지적영재성(intellectual giftedness)’과 구별되는 의미로 사용하였다.

오늘날 미술영재성은 1972년 Marland보고서에서 ‘시각 및 공연예술(visual and performing arts)’영역으로 명시되면서, 미술영재의 행동 특성을 준거로 정의하고 있다. 예를 들어, Hurwitz와 Day(1983)는 미술영재성은 시각적 인지능력, 동기, 창의성, 표현력이 상호작용하여 나타나는 예술적 지능(artistic intelligence)이라고 정의한다. 한편 Jellen과 Verduin(1986)은 미술영역에서의 ‘수월성(exceptionality)’으로 정의한다. 즉 시각적 인지능력과 정서의 상호작용 결과로 발현되는 미술영역에서의 수월성 정도가 곧 미술영재성이 라고 정의하는 것이다.

필자는 일반영재성의 개념과 미술적 특성을 고찰한 결과로부터 ‘미술영재성 개념 모델’을 개발함으로써 미술영재성의 개념을 정의하고 한다.

본 모델은 세 가지를 전제로 한다. 첫째, 모든 아동은 정도의 차이는 있지만 잠재적으로 시각적인 동기, 창의성, 인지능력, 표현력의 상호작용 영역으로서 선천적인 시각예술능력을 가지고 있다는 것이다. 둘째, 높은 선천적 시각예술능력일지라도 발달 과정에서 경험하는 촉매요인의 작용 여부에 따라 성취영재성과 미성취영재성으로 분류할 수 있다는 것이다. 셋째, 높은 시각예술능력으로 나타나는 성취된 능력은 다양한 분야에서 다양한 형태로 나타날 수 있다는 것이다.



<그림 3> 미술영재성 개념 모델

(1) 선천적 능력

선천적 능력은 인간발달의 생물학적 이론에 기초한다. 인간발달의 생물학적 이론은 유기체의 성숙과 성장에 관심이 있다. 그러므로 선천적 능력은 인간의 성장과 성숙에 영향을 미치는 개인적인 유전 요인을 중심으로 설명할 수 있다. 즉 모든 아동은 유전적으로 미술 표현을 하는데 요구되는 동기, 창의성, 인지능력, 표현력을 타고나지만 이들이 상호작용한 크기의 '정도(degree)'에 차이가 있다고 보는 것이다.

모델에서 선천적 능력은 시각적 동기, 창의성, 인지능력, 표현력으로 구성된다. 시각적 동기는 일반적으로는 사람을 어떤 방향으로 움직이도록 영향을 주는 행동적 요소이다. 시각적 동기는 미적인 것에 대한 관심이나 작품을 제작, 평가함에 있어서 개인적으로 나타내는 시간, 노력, 에너지, 열성 등의 정도를 의미한다. 문헌에서 열거하고 있는 미술영재성의 특성으로는 높은 독립심, 뛰어난 에너지 수준, 홀로 일하고자 하는 욕구, 정확성, 집중력, 직관적, 상상력, 여가 시간에 미술 활동을 즐김, 주도성, 인내력, 새로운 시각적 매체에 대한 호기심, 시각적 민감성, 자율성 등이다(이용애, 2001). 창의성은 시지각의 결과를 자신의 내부 세계와 상호작용하여 새롭고 유용한 것으로 산출해내는 능력이다. 미술의 창의성에서 나타나는 특성으로는 미술과 관련된 고유성, 독창성, 탁월한 세부 묘사력(Torrance, 1969), 유연성, 융통성, 독창성, 정교성, 감수성, 재정의(rewrite), 재구성(reorganize)하는 능력, 추상(abstract)하는 능력, 종합(synthesize)하는 능력, 조직(organize)하는 능력(Parker, 1989; Lowenfeld, 1964) 등이다. 인지능력은 외부세계로부터 내부세계로 정보를 받아들여 다시 외부세계로 표현력이 작용하는 이전의 사고 과정이다. 즉 시각적 사고와 관련이 있는 지적인 기제나 작용이다. 관련 문헌에 나타난 시각적 인지능력의 특성은 시각적 기억과 회상능력, 시각적 문제해결능력, 시각적 지각과 개념형성 능력, 시각적 상상력, 시각적 사고의 복잡성, 시각적 표현의 복잡성 등이다. 표현력은 인지의 결과 내부에 형성된 새로운 인지구조를 손과 눈의 협력을 빌어 외부로 표출하는 것이다. 대표적인 표현적 특성으로는 능숙하고

안정감 있는 구도, 완벽한 밑그림, 복잡하고 정교한 구도, 명암, 대비, 조화있는 색상 배열, 대담하고 분명한 선 사용, 능숙하게 조형의 요소와 원리를 사용하여 조화, 통일감 추구, 다양하고 능숙한 재료 사용, 실물에 가까운 묘사능력, 원근, 명암, 조화, 균형, 통일, 대비 등 표현 기능이 우수함, 자기의 감정을 표현하는데 부족함이 없는 표현기능을 보유, 동일 연령의 아동에 비해 현저히 우수한 표현 결과물 등을 들 수 있다(이용애, 2001).

미술영재성은 이들 네 요인이 상호작용한 결과로 나타나는 넓이에 비례한다. 즉 이들 구성요인의 교집합적 공간이 확대될수록 미술능력은 잠재적으로 높다고 볼 수 있다. 따라서 선천적으로 이 공간을 동일한 발달 과정에 있는 사람에 비해 넓게 가지고 있는 아동은 다른 사람들이 발견하지 못하는 시각적 소재를 발견하고 심미적으로 보는 능력이 탁월할뿐만 아니라 그러한 시각각적인 사실을 기존의 지식과 결합하여 지각하는 시지각적 능력이 조기에 나타난다. 또한 기존의 표현 방식이나 형태와는 다른 새로운 것을 독창적으로 나타낸다. 그리고 이러한 자신의 생각과 사실을 표현하는데 보다 자유롭다.

그러나 선천적 능력은 이들 구성요인을 구성하는 하위요소에 의해 관심을 나타내는 분야나 탁월한 분야가 다를 수 있다. 본 모델에서는 이러한 하위 요소를 검은 점과 선으로 묶어 나타냈지만 그 점과 선은 더 복잡하고 미세하게 세분화될 수 있다. 이는 Gagné의 적성 이론의 일반적성 및 특수적성으로의 구분과 일맥상통하는 것으로 유사한 범위를 포함한다. 예를 들어, 인지능력의 하위요소에는 시각적인 인지와 관련된 시각적 기억력, 시각적 문제해결능력, 시각적 인식능력 등이 포함될 수 있다. 창의성의 경우는 시각적인 독창성, 융통성, 유연성, 정교성 등을 들 수 있을 것이다.

본 모델에서 '선천적능력'은 미술영재성의 개념을 정의하는데 출발점을 제공한다. 따라서 선천적 능력이 높은 정도의 아동은 그 출발점이 다소 앞서 있다고 인식할 수 있는 단서를 제공할 수 있을 것이다.

## (2) 촉매요인

촉매요인은 개인적 요인과 환경적 요인으로 구성된다. 즉 선천적인 미술능력이 발휘되기 위해서는 개인적인 요인과 환경적인 요인이 적절하고 조화롭게 작용하여야 하며, 체계적이고 지속적인 교육적 활동이 제공되어야 한다. 개인적인 요인은 동기, 흥미, 미술에 대한 높은 흥미와 태도, 미적 가치에 대한 존중, 미술에 대한 높은 학문적 자부심, 자신의 작품 및 타인의 작품에 대한 존중 및 관심 등이 포함된다. 여기에서 개인적 요인은 선천적 능력의 상호작용의 결과 혹은 개인의 인성적인 특성으로 인해 나타나는 요인이다. 따라서 선천적 능력의 동기적인 요인은 단위적인 요인이라면 여기에서의 개인적인 요인은 보다 복합적이고 포괄적 의미의 요인을 의미한다. 환경적인 요인은 체계적인 교육, 훈련, 연습, 사회적 인식 및 여건 등이 해당된다.

미술영재성을 지닌 사람은 다른 일반적인 미적 발달을 하고 있는 사람들에 비해 빠르고 많은 양으로 진보한다. 따라서 그들은 일반 아동과는 다른 욕구를 가지고 있다. 그들의 욕구를 만족시켜 주고 고무적인 자극을 제공할 수 있는 환경 요인이 필요하다. 환경 요인은 체계적이고 장기적인 교육이 제공되어야 하며 이들의 잠재적인 영재성을 탐색하고 이끌어 줄 수 있는 사회적인 인식이 수반되어야 할 것이다.

본 모델에서 선천적 능력은 잠재적으로 높게 지니고 있었지만 적절한 촉매 요인이 제공되지 못해 자신의 잠재능력을 개발하지 못한 아동의 경우는 미성취 수준으로 머물게 되고, 욕구를 만족하는 적절한 촉매 요인을 만난 아동은 높은 성취 수준으로 발달하여 성취된 능력

을 발휘하게 됨을 나타내고 있다. 그 동안 미술영재성은 일부 사람만이 선택적으로 타고나는 것이기 때문에 별도의 교육적 서비스를 제공하지 않아도 된다고 하는 인식을 가져온 시각은 이 촉매 요인의 중요성을 배제한 미술영재성의 개념적 정의로부터 초래되었다고 볼 수 있다. 그러나 선천적으로 미술영재성을 타고난 것으로 알려진 피카소의 경우도 체계적이고 지속적인 미술영재교육의 혜택을 받은 것으로 알려지고 있다.

이는 미술영재성의 개념은 교육적 관점에서 정의되어야 한다(Bloom, 1982; Bloom & Sosniak, 1981)는 것을 의미한다. Bloom은 조기 영재의 발견은 영재수업을 받기전에 이루어지기보다는 조기교육을 받은 후에 영재성을 확실하게 인식하게 되었음을 지적한다. 즉 미술영재는 잠재적인 영재성을 바르게 인식하고 그에 적절한 교육적 배려가 제공되었을 때 자신의 타고난 능력을 충분히 실현할 수 있었다. 또한 Renzulli의 영재성 정의는 영재성을 지닌 아동을 조기에 정확하게 판별하여 그에 적절한 교육적 프로그램을 제공하는 것에 강조점을 두고 있다. Marland의 영재성 정의도 높은 능력을 가지고 있는 아동에게 그들의 능력과 성취에 적절한 교육 프로그램이나 도움을 제공하는 것에 목적을 두고 있다. Gagné의 영재성 정의는 촉매요인으로서 체계적인 교육적 활동, 훈련, 연습 등이 제공될 때 선천적 영재성이 특수재능으로 발휘된다고 지적한다. Tannenbaum의 정의에서도 잠재 재능이 성취되기 위해서는 사회적 환경이 중요하게 작용하여야 한다고 주장한다.

결국 미술영재성의 개념과 관련하여 누구나 창의적인 표현력을 가지고 있기 때문에 미술 작품에 대해 평가하는 것은 잘못된 것이라는 인식과 미술영재성은 선천적으로 나타나는 것이기 때문에 특별한 교육적 배려가 필요없다는 잘못된 인식으로부터 벗어날 필요가 제기된다.

### (3) 성취된 능력

성취된 능력은 선천적 능력이 촉매요인과 상호작용하여 개발된 능력이다. 본 모델에서 성취된 능력은 분야마다 다른 재능을 가지고 있는데, 미술영역에서 나타날 수 있는 분야별 영재성은 미술이 하위에 분류하고 있는 회화, 조각, 공예, 건축, 비평, 기타 분야에서 탁월한 능력을 발휘할 수 있다. 본 모델에서는 상징적으로 몇 가지의 분야만을 제시하였지만 애니메이션, 디자인, 영화, 행위예술 등 시각적 활동에 포함되는 많은 분야가 이에 모두 해당될 수 있다.

따라서 미술영재성의 개념은 선천적 능력 단계의 가시적인 특성만을 준거로 미술영재성의 정도를 판별하기보다는 개개인의 특성에 적절한 촉매요인을 제공한 후에 나타나는 높은 미술능력으로서 성취된 능력을 탐색하고 발견할 수 있도록 개방적이고 교육적인 관점에서 정의되어야 할 것이다.

## 2) 미술영재의 특성

미술영재의 특성은 미적표현 발달에 있어서 정상적인 아동들과 미술영재를 구분하는 준거가 된다. 문헌 연구를 통해 명시적으로 나타난 미술영재의 특성은 다음과 같다(이용애, 2003).

첫째, 미술영재성은 탁월한 시각적 인지능력의 특징이 있다. 시각적 인지능력은 외부세계로부터 내부세계로 정보를 받아들여 다시 외부세계로 표출하는 표현력이 작용하기 이전의 사고과정에서 나타난다. 미술영재성의 인지적 특성은 일반적인 아동의 인지발달 특성을 준거로 볼 때 '높은 인지능력'이 '시각적인 것'에 의존한다는 차이가 있다. 따라서 미술영재성의 인지적 특성은 시각적 사고(visual thinking)의 탁월성과 관련이 있다고 볼 수 있다. 시각적 사고는 시각적 기억과 회상능력, 시각적 문제해결능력, 시각적 지각과 개념형성 능력,



시각적 상상력, 시각적 사고의 복잡성 등에 기초한다.

둘째, 미술영재성은 높은 표현력의 특징이 있다. 이것은 인간의 포화된 감정이 통일적 직관형태를 산출하는 과정에서 나타난다. 즉, 외부세계에 대한 인지의 결과로 형성된 내면세계를 외부세계로 표출하는 과정과 그 결과물을 통하여 나타나는 것이 표현이다. 표현적 특성은 이러한 과정과 결과물에서 나타나는 특징을 의미한다. 따라서 표현적 특성은 미술영재성을 예언할 수 있는 징후 중에서 가장 신뢰로운 것으로 인식되기도 한다. 구체적으로 미술영재의 표현적 특징으로 다음과 같은 특징을 들 수 있다.

- 표출능력으로서 능숙하고 안정감 있는 구도
- 완벽한 밑그림
- 복잡하고 정교한 구도
- 명암, 대비, 조화있는 색상 배열
- 대담하고 분명한 선 사용
- 능숙하게 조형의 요소와 원리를 사용하여 조화, 통일감 추구
- 다양하고 능숙한 재료 사용
- 실물에 가까운 묘사능력
- 원근, 명암, 조화, 균형, 통일, 대비 등 표현기능이 우수함
- 자기의 감정을 표현하는데 부족함이 없는 표현기능을 보유
- 동일 연령의 아동에 비해 현저히 우수한 표현 결과물

셋째, 미술영재성은 높은 동기의 특징이 있다. 시각적 동기는 작품을 제작하거나 감상하는 태도에 관한 행동에서 나타난다. 즉 미적인 것에 대한 관심이나 작품을 제작, 평가하는 능력과 표현 방식에 대한 개방성, 표현 활동에 참여하는 태도, 흥미, 그리고 가치에 있어서의 변화와 감상력과 적응력의 개발 등이 높게 나타난다.

넷째, 미술영재성은 인지능력과 표현력, 동기 요인이 상호작용하여 새롭고 유용한 산출물로 나타나는 창의적 특징이 있다. Lowenfeld(1964)는 미술의 창의성은 감수성(sensitivity), 유창성(flucency), 융통성(flexibility), 독창성(originality), 재정의(redefine), 재구성(reorganize)하는 능력, 추상(abstract)하는 능력, 종합(synthesize)하는 능력, 조직(organize)하는 능력이 수반되며, 정서적 경험, 지적 경험, 지각적 경험, 미적 경험 등이 하나로 통합되어 미술적 표현에 반영된다고 본다.

### 3) 미술영재 판별 방법

미술영재의 판별방법은 크게 형식적인 표준화 검사도구 사용 방법, 비형식적인 검사도구 사용 방법, 비검사 측정 방법으로 구분할 수 있다(이용애, 2001).

#### (1) 형식적인 표준화 검사도구 사용 방법

형식적인 표준화 검사도구의 사용방법은 형식적인 방법과 표준화 검사도구를 사용하는 방법이 있다.

##### (가) 형식적 검사방법

형식적인 검사방법은 일정 수준의 타당도와 신뢰도가 검증된 검사도구를 사용하는 것이다. 창의성 검사, 성취도 검사, 지능 검사 등이 이에 포함된다. 첫째, 창의성 검사는 표준화된 창의성 검사도구를 사용한다. 그러나 창의성 검사가 영재를 측정하는 형식적인 검사도구

로서 타당한 것인가에 대하여 충분한 입증 자료를 가지고 있지 못하다는 단점과 창의성 검사가 학생들의 미적표현 기능을 측정할 수 있는지에 대해서도 의문을 제기하고 있다. 즉 창의성 검사에서 높은 점수를 받은 학생들이 반드시 미술영재는 아닐 수도 있다.

창의성을 측정할 수 있는 표준화 검사도구로는 Guilford(1973)의 ‘학생을 위한 창의성 검사(Guilford Creativity Tests for Children)’와 Torrance(1974)의 ‘창의적 사고 검사(Torrance Tests of Creative Thinking)’, Wallach 과 Kogan(1965)의 ‘학생용 창의성 검사(Modes of Thinking in Young Children)’등이 있다. Clark과 Zimmerman(1983)의 연구에 의하면 49개의 미술영재 프로그램 중 8개가 미술영재성 측정에 창의성 검사방법을 사용하고 있다. 우리 나라의 경우는 공교육에서 미술능력 검사로 형식적인 창의성 검사를 별도로 사용하는 곳은 발견하지 못했다.

둘째, 성취도 검사(achievement test)는 그 분야의 성취결과를 가지고 영재를 판별하는 방법이다. 대표적으로 사용되는 것은 학업성취도 검사이다. 표준화된 학업성취도 검사는 해당 영역의 성적을 다양하게 비교할 수 있다는 장점이 있다. 그러나 표준화 검사를 실시하기 위해서는 상당한 시간과 경제적인 부담이 있다는 단점을 가지고 있다. 대부분 표준화 성취도 검사에서 상위 몇 %를 영재라고 규정하고 그에 해당하는 학생을 영재로 판별한다. 보다 정확한 영재판별을 위해서는 상위 몇 %에 속하는 학생을 1차적으로 선발해서 이들을 대상으로 영재 검사를 실시하는 복합적 방법이 많이 사용되고 있으며 타당성도 더 높일 수 있다. 미국의 미술영재판별 프로그램 49개 중 6개의 프로그램이 성취도 검사방법을 사용하고 있는 것으로 나타났다(Clark & Zimmerman, 1984). 그러나 학업성취도 수준이 곧 미술영역의 학업성취는 아니라는데 문제가 있다. 또한 미술 영역을 표준화된 학업성취도 검사로 측정할 수 있는가의 문제가 제기된다

셋째, 지능 검사는 지능이 높은 학생은 미술 능력도 평균이상이라는 가정 하에 지능 검사의 결과에 따라 일정 비율에 속하는 학생을 미술 영재로 판별하는 방법이다. 그러나 지능 검사만을 단일 판별방법으로 사용하는 비율은 극히 적으며, 대부분 판별 단계 초기에 집단으로 지능검사를 실시하거나, 중간 단계에서 개인별 지능 검사를 실시하여 하나의 준거로 사용한다. 특히 미술능력 검사방법으로 지능검사를 사용하는 것에 대해서는 많은 비판이 있다. Pegnato와 Birch(1975)는 지능검사가 영재를 어느 정도나 판별하는가에 대한 정확성의 정도를 제시하고 있다. 그에 의하면 지능검사 점수가 120이상인 학생을 영재로 판별하였을 때 71.4%, 130이상으로 기준을 하였을 때 29.1%의 정확성이 있다고 한다. 이는 지능검사만으로 영재를 판별했을 때의 오류를 지적하고 있다. 특히 미술영역의 영재를 지능검사 점수로 판별하는 경우 미술 분야의 능력과 적성 등을 측정하지 못한다는 비판을 받고 있다. Lowenfeld 와 Brittain(1964)은 지능검사가 미술영재의 징후를 제대로 제공하지 못한다고 지적하며, Dehaan과 Havighurst(1961)는 음악이나 미술 등에서 뛰어난 능력을 보이는 학생 중에는 평균이나 그 이하의 지능을 가진 학생들도 있다고 지적한다. 그러나 많은 미술교육가(Klar & Winslow, 1933; Tiebout & Meier, 1936; Ziegfeld, 1961)들은 지능과 미술표현력 간에는 밀접한 관계가 있음을 지적하고 있다. 지능이 높은 학생들이 미술 표현력이 우수하며, 미술 표현력이 우수한 학생들은 대부분 지능이 높은 것으로 나타났다(Fritz, 1930; Schubert, 1973; Vernon, Adamson & Vernon, 1977). 그러므로 지능과 미술능력 간의 상관에 대하여 상반되는 주장이 전개되고 있지만 일반적으로 높은 지능과 미술능력은 상호의존적이라고 본다. 따라서 높은 지능의 학생이 모두 뛰어난 미술영재를 소유하고 있다고 볼 수는 없지만 뛰어난 미술능력을 가진 상당 수의 학생들이 평균 이상의 지능을 가지고

있다는 연구의 결과(Manuel, 1919; Hollingworth 1926; Schubert 1973; Luca & Allen 1974)를 토대로 평균 이상의 높은 지능은 뛰어난 미술 표현활동을 하기 위한 충분조건은 아니지만 필요조건이라는 것이다.

#### (나) 표준화 검사도구

표준화 검사란 어떤 행동을 표집하는 경우에 객관화되고 표준화된 절차에 의해서 측정함으로써 행동의 전체 집단을 미루어 짐작하고 그것을 기초로 하여 두 사람 이상의 행동을 비교하는 체계적인 절차이다. 미술영재의 판별에서 사용되는 표준화 검사도구는 1900년대에서 현대에 이르기까지 연구의 필요성에 따라 지속적으로 개발되고 있으나 오늘날 신뢰롭게 사용할 수 있는 검사도구는 매우 미흡하다. 이는 개발된 많은 검사도구들이 연구의 필요성에 따라 조작적인 정의에 근거하여 개발되었기 때문이다.

미술영재를 측정하기 위해 개발된 표준화검사도구로는 1900년대에서 1940년대에 이루어진 Whitford(1919)의 Whitford Appreciation Test, Goodenough(1924)의 Draw-A-Man Test, Goodenough(1926)의 Goodenough Drawing Scales, Meier, Meier-Seashore Art Judgment Test, Knauber(1932)의 Knauber Art Vocabulary Test, Horn(1935)의 Horn Art Aptitude Inventory 등을 비롯해 60~70년대 영재교육 소홀 속에서도 Kough와 DeHaan(1955)의 'The work-sample technique' 등을 들 수 있다.

그러나 미술영재를 판별하기 위해 표준화 검사도구를 사용하는 것에 대하여 과연 미술에서 조기 영재판별이 가능한 것인가(Waddell, 1966). 표준화된 미술 검사 도구가 가장 잘 개발된 것으로 그래서 타당한 것으로 인정된 도구들도 그것이 제작되어 발행된 직후 곧 낙후된 도구로 전락하는 것이 많기 때문에 과연 미술에 있어서 표준화된 도구라고 하는 것을 어디까지 인정해야 하는가(Brittain, 1961). 비구조화된 학문의 특성을 지니고 있는 미술에서 객관적인 측정이 가능한 것인가 등이 문제로 제기되고 있다(Zeigfeld, 1961).

따라서 이 후의 연구자들은 이러한 문제 제기에 대한 해답을 찾고자 다양한 검사도구를 개발하였다. 대표적인 도구로는 Wilson(1966)의 Wilson Aspective Perception Test, Eisner(1967)의 Drawing Characteristics Scale, Clark,(1970)의 Visual Concept Formation Test , Visual Concept Generalization Test 등이 있다.

이러한 미술영재의 판별을 위한 표준화 도구들 중에서 Marland(1972) 보고서에 포함된 시각 및 공연예술 영재의 판별에 사용할 수 있는 도구로 Rubenzer(1979)가 제시하고 있는 검사 도구는 Horn의 미술 적성 검사와 Meier의 미술능력 검사이며, A Center Global Futures(1981)에서 미술영재의 측정에 사용할 수 있는 검사도구로 소개하고 있는 것은 형식적인 검사도구로는 Rubenzer가 제시하고 있는 두 개의 검사도구 외에 Graves의 디자인 판단 검사(Graves Design Judgment Test)가 하나 더 추가되었을 뿐이다. Khatena(1982)도 2개의 표준화된 창의성 검사로 Guilford(1973)와 Torrance(1974)의 창의성 검사도구와 3개의 표준화된 미술 검사도구로 Horn(1953), Meier(1963)의 미술능력 검사도구와 Knauber(1935)의 'Knauber Art Ability Test' 등을 들고 있다. 이상의 도구들은 많은 학자들에 의해 미술영재를 판별하는데 문제와 한계를 가지고 있다고 지적되고 있음에도 불구하고 많은 도구들 중에서 그래도 미술영재를 판별하기 위한 형식적인 표준화 검사도구로서 신뢰할 수 있다는 평가를 받는 것들이다(Clark & Zimmerman, 1984).

#### (2) 비형식적 검사도구 사용 방법

비형식적 검사방법은 비표준화된 검사도구를 사용하는 방법이다. 이 검사방법은 미술영재

의 판별방법으로 가장 많이 사용된다(Clark & Zimmerman, 1984). 포트폴리오 평가, 비표준화된 그림검사, 구조화된 추천, 기술식 체크리스트 방법 등이 이에 해당된다. 대부분의 미술영재를 위한 프로그램들은 비형식적이 검사방법 중 하나만을 사용하는 경우는 드물고 2-3개 이상의 방법을 결합해서 사용한다(Clark & Zimmerman, 1992).

#### (가) 포트폴리오 평가방법

포트폴리오 평가(portfolio review)는 개개인의 진보 과정을 볼 수 있다는 장점이 있는 방법이다. 그래서 미술영재를 위한 판별방법으로 권장되고 많이 사용되고 있다. 그러나 포트폴리오 평가는 사실상 잠재적인 재능을 판별할 수 없다는 단점을 가지고 있다. 일반적으로 지원자에 대해 잘 알지 못한 상태에서 결과만을 기준으로 판단하기 때문에 잠재적인 가능성을 지닌 학생은 간과될 수 있다. 따라서 잠재적인 가능성을 탐색하고 발견해야 하는 초등학교 수준에서의 사용보다는 중학교 수준이상에서 주로 사용한다. 그러나 이 방법은 우수한 학생은 확연하게 구분이 되므로 우수한 학생을 판별하는데는 적절한 방법이라고 볼 수 있다(Chetelat, 1981).

#### (나) 구조화된 지명법

구조화된 지명(structured nomination)은 일반적으로 사용하는 행동 점검(behavior checklist) 방법이다. 일반적인 지명법과 다른 점은 지명의 준거를 제시하고 그 준거의 사용에 관하여 지명자에게 충분한 연수를 실시한 후에 이루어진다는 점이다. Terman(1925), Pagnato와 Birch(1959), Gallagher(1975), Khatena(1982) 등의 연구에서 준거없이 교사의 지명을 받아 연구한 결과 신뢰도가 매우 낮은 것으로 나타났다. 따라서 효율적이고 효과적인 지명법을 위해서는 구조화된 지명 형태를 제공하고 그에 대한 교사들의 사전 연수가 이루어져야 한다.

구조화된 지명의 내용은 관찰할 수 있는 행동 목록이 준비되어야 하고, 특별한 범주에 있어서 이해 능력을 측정할 수 있는 것이 포함되어야 한다. 사용자들은 특별한 행동의 빈도와 강도를 위한 개개의 특성을 판별하는 특별한 행동의 출현을 평가한다. 이러한 체크리스트의 항목은 분명하게 정의된 용어를 사용하여 표준화되어야 한다. 표준화된 행동목록표를 사용하기 위해서는 교사들이 이를 기록하고 해석할 수 있는 목록을 가지고 있어야 한다.

#### (다) 비표준화된 그림 검사법

비표준화된 그림 검사(non-standardized drawing)는 특별한 미술영재 프로그램을 위해 사용되는 방법이다. 예를 들어, Lincoln과 Massachusetts의 Decordova Museum에서 사용한 David Baker(Lazarus, 1982)의 시각적 이야기 검사방법 등이 이에 해당된다. 이 검사는 학생들에게 일련의 그림을 보여주고 그림의 내용을 이야기하도록 하는 것이다. 이 검사는 학생들의 시각적인 기억력을 측정하고자 할 때 사용된다. 그 외에 'Clark-Gareri 그림 도구'(Clark & Zimmerman, 1987)는 Iowa 대학의 여름 미술 학교에 참가할 학생을 판별하기 위해 개발되었다. 이 검사는 한 시간 30분 동안에 세 개의 주제를 주고 그림을 그리도록 한 후, 그 결과를 평가한다. 채점은 미술 작품에 나타난 다양한 요인들을 채점한다. 즉 구성, 색상, 표현기술 등이다. 앞에서 지적하였듯이 비표준화된 그림 검사의 경우 용어가 불명료하다. 즉 '적절한 색상의 사용인가'등이 제시된 채점 기준이다. 그러므로 평가의 주관이 개입될 수 있는 여지가 많고, 대부분이 지역적으로 프로그램의 목적에 맞추어 개발되었기 때문에 조건이 다른 지역에서 실시하였을 때 신뢰도는 낮은 것으로 나타났다(Winner &

Martino, 1993).

#### (라) 기술식 체크리스트법

기술식 체크리스트(descriptive checklist) 검사는 구조화된 지명법에서 사용하는 체크리스트 방법과는 약간 다르다. 특별한 범주 안에서 미술영재를 예언할 수 있는 능력과 관찰 가능한 행동의 목록을 미리 준비하고 그러한 행동이 나타나는 비율, 특별한 행동의 출현 등을 체크하는 방법은 동일하다. 그러나 기술식 체크리스트는 항목을 포괄적으로 정해 놓고 그에 나타나는 구체적인 행동을 관찰자가 기술하는 방식이다. 일종의 수행 평가의 서술식에 해당된다. 따라서 사용하는 기관이나 개인에 따라 개별적이고 일반적인 정의로 잘 정의되어 있지 않으며, 교사들에게 너무나 무리한 시간을 요구한다. 이 방법은 교사들에게 업무의 부담을 느끼도록 한다는 지적이다(Clark & Zimmerman, 1984). 따라서 검사방법은 기술된 언어의 명료화와 사용의 효율성을 증진하기 위해 사용방법을 용이하게 하고 용어의 정의를 분명하게 하며, 신뢰성을 높이는 활동이 계속적으로 이루어져 한다.

#### (3) 비검사 측정(non-test measures)방법

비검사 측정은 직접적인 검사도구를 사용하지 않고 이루어지는 판별방법이다. 따라서 객관성이나 신뢰성은 많이 떨어지지만 다양한 수준의 준거 자료를 수집할 수 있다는 의미에서 매우 중요한 검사방법으로 활용되고 있다. 부모, 담임교사, 동료, 자기, 미술교사 등의 지명법, 면접법, 기존의 미술 영재교육 과정의 경험 유무, 선착순, 대회 실적 등이 있다.

#### (가) 지명법

지명법은 영재를 위한 모든 프로그램에서 사용하는 판별 절차로 종류가 다양하다. 비구조화된 지명법은 지명자에게 학생을 추천하도록 요구하는 것이다. 다양한 사람(부모, 동료, 교사, 상담자)이 학생과 그의 작품에 관한 유용한 정보를 제공할 수 있다. 그러나 그러한 지명법은 지명자가 언급한 정보에 제한적이라는 단점이 있다. 지명자의 성향 혹은 지명을 위한 기준의 결여 등은 불필요하거나 부적절한 정보를 제공할 수 있다. 지명법 중에서 자기 지명법과 동료 지명법은 미술 영재의 지명에 많이 사용되고 있다(Clark & Zimmerman, 1983). 일반적으로 학생들은 그들의 학급, 교외활동, 특별활동 등에서 다른 학생들의 재능과 능력을 잘 알고 있기 때문이다. 특히 미술 영재는 스스로의 활동에 비판적이고 자신의 욕구, 관심, 재능, 능력 등에 대해 다른 누구보다도 정확하게 평가할 수 있다고 가정한다.

학급 담임교사의 지명방법은 특히 초등학교 수준에서 많이 사용된다. 초등학교 학생들은 많은 시간을 담임교사와 같이 생활하기 때문에 교사에 의해 영재들의 탁월한 능력을 추천받는 경우가 많다. 우리 나라의 미술영재 판별 방법으로 제시되고 있는 것도 교사의 지명법이다. 교사가 미술 영재를 지명하기 위해서는 우선 학급 학생을 대상으로 목록을 작성하고 개인별 프로파일(profile)을 작성해야 한다(Platow, 1984, 김정휘, 1995 재인용).

#### (나) 면접법

면접(interview)은 비구조화된 개방적 양식으로 지원자와 면접자 모두에게 아이디어와 정보를 함께 나눌 수 있는 기회를 제공한다. 그러므로 면접은 응시자에 관한 정보를 수집할 뿐만 아니라 프로그램에 관한 정보를 지원자에게 제공하는데 유용한 방법이다. 그러나 면접법은 고비용이고 시간적 소비가 많다. 따라서 학교에서 면접법을 사용할 때는 최종 판별과정에서 사용하는 것이 효율적이다.

면접시에는 최상의 상태를 유지할 수 있도록 친숙하고 편안한 분위기를 유지하는 것이 중

요하다. 예를 들어 차별적인 질문을 하거나 관심을 보이는 것은 바람직하지 못하다. 특히 입학 허가나 탈락을 암시하는 어떤 말을 해서는 안된다. 질문은 미리 정해진 형식적인 질문과 그것에서 다소 벗어난 질문을 적절하게 사용하는 것이 바람직하다. 면접시 사용하는 질문은 주로 미술의 지식과 기능에 관한 질문을 하고 척도에 따라 평가되어야 한다. 또한 미술에 대한 태도를 측정하기 위한 질문을 하고 척도에 따라 평가 기록한다.

이상으로 미술영재의 판별방법을 고찰하였다. 그러나 현재 사용되고 있는 형식적 방법은 정확하게 미술 능력을 측정하는지에 대한 문제가 제기되고 있으며, 표준화된 검사도구의 사용방법은 신뢰도와 타당도가 낮다는 한계를 가지고 있다. 또한 체크리스트법, 전문가에 의한 학생의 작품 평가 방법, 학생 자신의 추천 방법 등은 객관성과 신뢰성의 한계를 지니고 있으며, 포트폴리오 평가방법은 비능률적이고, 너무 비용이 많이 들며, 신뢰도와 타당도를 설명하는데 한계를 지니고 있다(Stalker, 1981). 교사 지명법은 영재의 행동에 관한 불충분한 지식과 교사 주관성(subjectivity) 때문에 부분적으로 단점을 가지고 있다(Gallagher & Rogge, 1966; Hildreth, 1966; Torrance, 1969; Gear, 1976).

Pegnato 과 Brich(1959)의 영재성 평가 도구들의 효과성과 효율성에 대한 연구결과에 의하면, 영재 판별에 많이 사용되는 방법은 교사의 지명, 우등생 명단 작성, 예술과 음악분야에서의 창의적 능력, 학과목에서의 우수한 성적, 집단 지능검사 득점, 표준화된 학력검사 등이다. 여러 방법들의 효과성과 효율성은 다음과 같다. 첫째, 교사의 지명은 지명, 추천된 학생 중 34.1% 학생들이 탈락되었으며, 그 판별효과는 45.1%, 판별효율성은 26.6%이었다. 둘째, 우등생 명부 작성 방법에서는 B학점 이상의 우수한 성적을 얻은 학생들이 대상이었는데 영재 학생으로 판별된 학생의 73.6%가 우등생 명부에 기록되어 있는 학생이었다. 그리고 효율성은 18%이었다. 셋째, 교사가 음악과 미술, 예술적인 즉 재능 분야에서 탁월한 창의적 능력이 있는 학생들을 판별대상으로 지명했는데 137명 중에 14명 만이 영재로 판별되어 15.5%의 효과와 10.2%의 효율성을 보였다. 넷째, 수학교사가 수학성적이 우수한 학생을 추천한 결과, 과반수가 탈락되었으며 56%의 효과와 27.9%의 효율성을 나타냈다. 여섯째, 집단 지능검사 결과를 근거로 IQ 115이상인 학생을 판별대상으로 하였던 바, IQ 115 이상의 기준에서는 92.3%의 효과와 18.7%의 효율성을 보였고 IQ 120 이상의 경우에는 효과가 71.4%, 효율성이 27.1%이었으며 IQ 125 이상인 기준에서는 43.9%의 효과와 38.1%의 효율성을 나타냈다. 그리고 IQ 130 이상일 경우에는 그 효과는 21.9%로 감소된 반면에 효율성은 55.5%로 가장 높았다. 일곱째, 표준화 집단 학력검사 결과에서는 79.2%의 효과와 21.5%의 효율성이 기록되었다.

특히 현재 우리나라에서 미술영재의 판별방법은 간단한 체크리스트와 전문가에 의한 학생의 작품 평가, 그리고 학생 자신의 추천, 교사의 지명 등을 사용하고 있다(전경원, 2000). 미국의 49개 미술영재 프로그램에서 사용하고 있는 18가지 이상의 방법과(Clark & Zimmerman, 1984) 비교할 때, 우리 나라의 미술영재 판별방법은 비형식적인 것과 비검사법에 치중하고 있음을 알 수 있다. 이는 적절성과 효율성이 낮으며 판별의 오류를 범할 확률이 높고 정확성이 떨어질 수 있다. 따라서 다양한 판별방법이 적용되어야 함을 시사한다.

#### 4) 미술영재 판별 도구

역사적으로 미술영재를 판별하기 위해 개발된 검사 도구는 다른 영역의 영재교육에 비해 양적으로도 부족할 뿐만아니라 질적으로도 타당도와 신뢰도가 낮다는 한계를 가지고 있다. 이러한 미술영재를 판별하는데 사용할 수 있는 검사도구의 부재는 미술영재교육의 지체를 초래하였다. 그동안 미술영재를 판별하기 위해 개발된 검사도구에 대하여 소개하면 다음과

같다.

첫째, 미술의 지각능력을 측정하기 위해 사용할 수 있는 검사도구는 Meier의 'Meier Art Test', Graves의 'Graves Design Judgement Test', McAdory의 'McAdory Art Test', 'Education Through Visual and of Course Achievement Test', 'Visual Skills Perception Test', 'University of Chicago General Examination' 등을 들 수 있다. 이들은 시각적인 지각능력을 측정하는 것에 초점을 두고 있다. 그러나 대부분 신뢰도와 타당도가 낮다는 비판을 받는다.

둘째, 미술적인 지식을 측정할 수 있는 검사도구는 가장 개발이 부진한 영역이다. Eisner(1995)의 연구에 의하면 공식적으로 사용하고 있는 표준화된 지필검사 도구 2126종의 검사 중 1.4%인 29종만이 예술에 해당하는 것이며, 이 29종 중에서도 10종만이 미술에 해당된다. 그 중에서 미술 기능이나 적성을 검사하는 것은 6가지뿐이다. 6가지 중에서도 문헌이나 연구에 나타나는 것은 'Salt Lake City Humanities Test', Kneuber의 'Kneuber Art Vocabulary Test', Eisner의 'Eisner Art Information Inventory' 등을 들 수 있다 (Gardner, & Grunbaum, 1986).

미술의 지식영역을 측정하는 도구는 극히 소수이다. 이렇듯 미술 지식에 관한 연구가 소홀히 다루어진 이유는 지금까지의 미술교육의 가치를 창의성 계발 및 미적 감수성의 계발에 두었기 때문이다. 이러한 미술교육관에서 미술에 대한 지식은 별로 중요하게 고려되지 않았다. 그러나 창의성이나 미적 감수성은 '느닷없이 불현 듯' 나타나지 않는다. 즉 창의적인 것이 발생하기 위해서는 역시 해당 영역 혹은 분야에서 높은 수준의 전문적인 지식을 소유하고 있어야 할 필요가 있다. 다시 말해 창의성이 발현되기 위해서는 충분한 부화기를 거쳐야 한다. 그러기 위해서는 특별한 훈련이나 교육, 연습 등을 하는 시기가 필요하다는 것을 의미한다. 최근에 학문에 기초한 미술교육 운동으로 소개되고 있는 DBAE(Discipline Based Art Education)는 이러한 미술지식을 중시한다.

셋째, 미술에 대한 이해 및 감상능력을 측정하기 위한 검사도구는 University of Chicago General Examination(Humanities Section), Wilson의 'Wilson Art Inventory', Eisner의 'Eisner Art Inventory', Dunkel의 'Inventory of the Arts' 등이 있다. 그러나 대부분 신뢰도가 낮아 지속적인 사용은 이루어지지 않고 있다(Gardner, & Grunbaum, 1986).

넷째, 미술 표현능력을 측정하기 위한 검사도구는 위에서 고찰한 많은 검사도구들 중에서 지식, 태도, 지각, 감상 영역에 해당되는 것을 제외한 대부분이 이에 해당된다. 그러나 연구자들이 자신의 연구의 필요성에 따라 조작적으로 정의를 하고 사용한 것이기 때문에 신뢰도는 매우 낮고 사용이 제한적이라는 비판을 받는다.

이상으로 미술영재의 판별을 위해 사용된 형식적인 표준화 검사도구에 대한 고찰 결과 나타난 두드러진 특징은 첫째, 다양한 표준화 검사도구가 개발되었지만 그 신뢰성과 타당성이 낮기 때문에 오늘날 신뢰롭게 사용할 수 있는 표준화 검사도구가 부족하다는 것이다 (Winner & Martino, 1993; Clark & Zimmerman, 1987). 둘째, 창의성 검사도구와 혼용적으로 사용되고 있다는 것이다(Winner & Martino, 1993). 즉 미술영재의 측정에 창의성 검사도구를 사용해 왔으며, 창의성을 검사하는데 미술 검사도구를 사용하였다는 것이다. 그러나 과연 미술영재를 판별하기 위한 표준화 검사도구로서 창의성 검사가 타당한가에 대한 비판이 제기된다(Clark & Zimmerman, 1992; Hamblen, 1988). 또한 창의성 검사도구가 다양한 분야, 즉 예를 들어, 회화, 조각, 공예, 건축, 미평 등으로 나누어지는 미술의 특수 분

야의 능력을 예언할 수 있는가의 문제가 제기되기도 한다(Winner & Martino, 1993). 시각적 기호를 사용하여 창의적인 표현능력을 보인 학생이 미술 비평에서도 창의성을 발휘하는 것인가의 문제이다. 셋째, 미술영재처럼 비구조적인 학문적 특성을 가지고 있는 심리적 구인을 구조적이고 형식적인 표준화 검사도구로 정확하게 측정할 수 있는가에 대한 논쟁이다. 예를 들어, 굵은 선을 사용한 그림이 좋은 그림인가 아니면 가는 선을 사용한 그림이 좋은 그림인가. 그리고 그러한 선을 사용한 정도에 따라 미술영재성의 정도를 측정할 수 있는가의 문제이다.

현재 우리 나라를 비롯해 다른 지역에서도 타 영역에 비해 미술 영역의 영재교육이 가장 지체되어 있다. 특히 우리 나라의 경우는 그 정도가 심하다. 예를 들어, 한국종합예술학교에서 선발하고 있는 영재선발의 경우에서도 음악, 무용 등의 영역에서는 영재로 선발된 학생들이 있으나 미술영역은 없는 것으로 나타나고 있다. 이는 미술영재로 판별할 수 있는 미술영재성의 판별문제와 관련이 있다. 즉 미술영재를 판별할 수 있는가의 논쟁은 영재성의 실체를 탐구하기 위한 연구가 시작된 이래 오늘에 이르기까지 아직도 진행되고 있고, 수많은 연구자들이 미술영재성을 측정하고자 시도해 오고 있다. 하지만 아직도 유일무이(唯一無二)하게 미술영재를 판별할 수 있는 판별방법과 검사도구는 제시되지 못하고 있다.

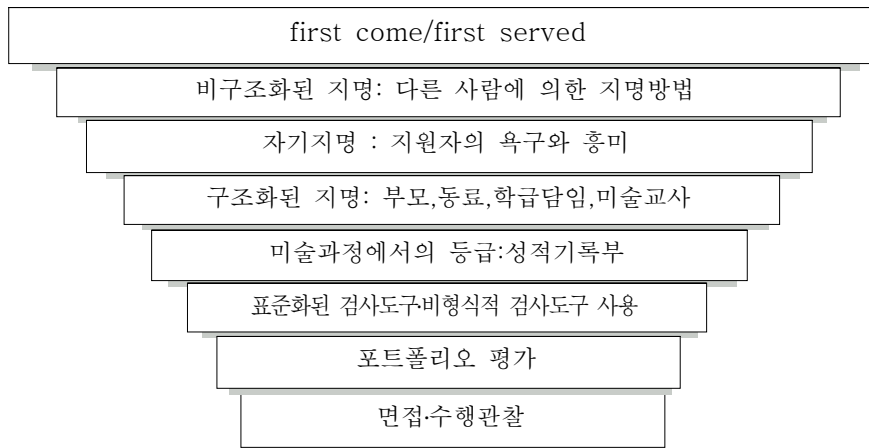
#### 5) 미술영재 판별 절차

미술영재의 판별 절차는 일회적인 방법보다는 다단계를 통한 다원적 방법이 더 바람직하다(Fox, 1976; Feldhusen & Jarwan, 1993). 최근 영재 판별절차와 관련된 연구들은(Feldhusen & Hoover, 1986; Gallagher, 1985; Jellen & Verduin, 1986; Sternberg, 1986) 다원적 방법을 지지하고 있다. 또한 미술영재와 관련된 연구 결과(Chetelat, 1981; Winner, 1985, 1990; Winter, 1987)들도 다원적 판별절차를 지지하고 있다.

미술영재 판별을 위한 다단계 방법은 크게 수행과정에 대한 관찰과 결과로서 산출물에 대한 평가로 이루어진다. 이러한 다단계 판별절차는 특별한 프로그램의 목적과 내용에 적절한 학생을 선발하는 것에 바람직하다. 미술영재를 측정하기 위한 과제 도전감, 복잡성, 실제상황에서 표현된 예술 재능 등과 높은 수준의 사고 기술, 개별적인 성취를 판별하는 방법을 제공할 수 있기 때문이다(Wolf, 1989).

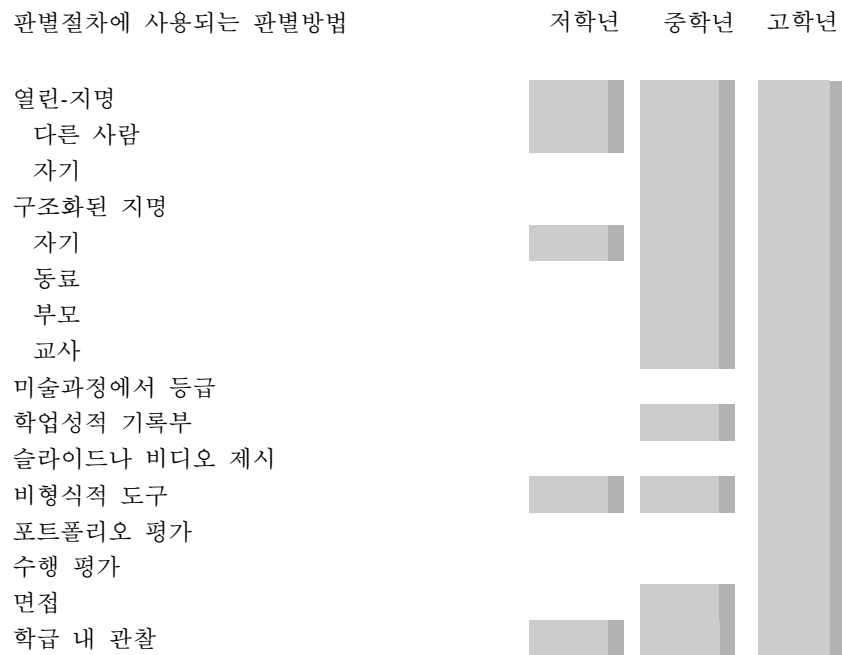
Bachtel(1988)이 미국의 K~12학년을 대상으로 이루어지고 있는 미술영재 판별절차에 관한 연구 결과에 따르면 25%이상의 프로그램들이 적어도 두 개 이상의 판별절차를 결합하여 다단계 절차를 실시하고 있는 것으로 나타났다. 또한 특정 프로그램에 참가할 대상을 선발하는 판별절차의 선택은 프로그램의 크기, 특성, 목적, 학생 구성, 재정 등을 고려하여 이루어지고 있다. Clark과 Zimmerman(1992)은 8단계로 구성된 미술영재 판별절차를 <그림 4>와 같이 제시하고 있다.





<그림 4> Clark과 Zimmerman의 미술영재 판별절차

<그림 4>에서 보듯이 first-come 단계는 최초의 선발단계이다. 비구조화된 지명은 다른 사람에 의해 이루어진다. 다음으로 자기지명 단계, 다른 사람에 의한 구조화된 지명단계, 미술과정에서의 등급 정도 고려단계, 표준화된 검사도구 사용 단계, 포트폴리오 평가 단계, 면접단계로 이루어진다. <그림 4>의 판별절차는 연령 또는 학년준거에 따라 <그림 5>과 같이 적용될 수 있다.



<그림 5> 다양한 연령 및 학년 수준에서 미술영재 판별절차

앞에서 살펴본 미술영재의 판별방법과 절차는 미술영재 판별에 다음과 같은 몇 가지 시사점을 제공하고 있다.

첫째, 미술영재의 판별은 다중요인 준거를 사용할 필요가 있다(Davis & Rimm, 1998; Howley & Pendarvis, 1986; Clark & Zimmerman, 1984; Sternberg(1986). Sternberg(1986)는 영재는 다양한 능력을 모두 측정할 수 있는 검사도구에 의해 측정되어야 한다고 지적한다. 즉 영재를 구성하고 있는 다양한 구성요인을 종합적이고 실제적으로

판별해야 한다는 것을 의미한다. 미술영재 판별과 관련해서 흔히 교사들은 미술영재는 교실에서 쉽게 인식될 수 있다고 생각한다. 이는 학급에서 잘 순응하고 학교교사가 기대하는 방향과 일치하는 학생들의 행동이 종종 재능이 있는 것으로 판단되는 오류가 있을 수 있음을 의미한다.

결국 미술영재를 판별할 수 있는 준거가 부족하기 때문에 교사들에게 학교에 순응하는 학생은 재능을 가지고 있는 학생으로 인식되고, 불순종적인 학생들은 재능이 없을뿐만 아니라 문제학생으로 인식하게 한다. Gallagher(1975)는 실제로 미술영재는 교사의 기대 수행과 일치하지 않는 경우가 많아 제대로 인식되지 못하고 있다고 지적한다. 따라서 교사의 추천이나 전문가의 지명만으로 영재를 판별하는 것은 신뢰성이 낮을 수 있으므로 미술영재의 판별은 미술영재의 구성요인을 모두 포함하는 다중요인 준거체계가 사용되어야 할 것이다.

둘째, 미술영재의 판별은 표준화된 검사도구와 비형식적인 방법이 병행되어야 한다. 그동안 미술영재의 판별 방법은 비형식적인 방법에 의존하는 경향이 많았다. 그러나 공교육에서의 영재교육은 다수의 인원을 대상으로 균등하게 영재교육의 기회를 제공해야 한다. 그러기 위해서는 전체적으로 신뢰하고 타당성을 인정할 수 있는 표준화된 검사도구의 사용이 병행되어야 한다.

우리 나라의 경우도 영재교육진흥법의 시행에 따라 2002년부터 초등학교를 비롯한 중·고등학교에서 미술 영재교육을 위한 판별을 실시해야 하는 과제가 교육 현장에 부여되었다. 미술 영역은 비구조적인 학문이기 때문에 비형식적인 방법과 비검사법을 사용해서 영재를 판별해야 한다고 하는 주장은 계속적으로 선발과 관련된 문제가 야기될 가능성을 내포하고 있다. 따라서 미술영재의 판별방법은 형식적 검사도구를 사용한 방법과 비형식적인 검사방법 그리고 비측정적인 방법 등이 균형있게 이루어질 필요가 있다.

셋째, 미술영재의 판별은 다원적인 방법이 사용될 필요가 있다(Fox, 1976; Feldhusen & Jarwan, 1993). 영재를 판별하는 방법은 일회적인 방법과 다단계를 통한 다원적 방법이 있다. 잠재적인 가능성을 탐색하고 발견하는 것에 초점을 두는 조기의 판별방법은 일회적인 방법보다는 다단계적인 다원적 방법이 더 바람직하다. Fox(1976)는 3단계의 영재 판별절차를 제시하고 있다. 제 1단계는 선발 단계로 집단 지능검사와 지명, 관찰법 등을 사용하여 영재를 판별한다. 제 2단계는 판별의 단계로 전문가들의 심층적인 평가활동이 이루어진다. 1단계에서 선발된 대상에게 개인 지능검사, 창의성 검사, 적성검사, 성취검사 등을 영역에 맞도록 실시한다. 제 3단계는 배치의 단계로 1, 2단계에서 선발된 대상을 그들의 특성에 맞는 프로그램에 배치하고 학습과정과 결과 등을 관찰한다. Renzulli(1996)는 2단계의 영재판별 절차를 제시하고 있다. 제 1단계는 전체 학생의 15-20%를 선정한다. 방법은 표준화 검사를 통해 반을 선발하고 나머지는 각종 지명법에 의해 선발한다. 제 2단계는 심화학습 활동에 참여한 후 학생 스스로 영재를 판정한다. 최종적으로 전체 학생의 5%가 최종 심화학습에 참여한다.

미술영재를 판별하기 위한 다단계적인 다원적 방법은 크게 3단계로 구분할 수 있다. 초기 단계에서는 각종 지명법, 집단검사 방법 등 폭넓은 대상에게 기회를 줄 수 있는 방법을 사용한다. 중간단계에서는 초기단계에서 선발된 학생을 대상으로 구조적인 검사방법을 적용하여 소수를 선발한다. 최종 단계에서는 영재교육 프로그램이 목적으로 하는 방향과 일치하는 대상을 판별한다. 전문가의 심층 면담법, 특수분야의 심층 체크리스트 법 등 구체적이고 심층적인 방법을 사용한다.

넷째, 미술영재의 판별은 지속적으로 수행되어야 한다. 영재는 발달적인 측면(강충열, 1997)이 있

기 때문에 성장하는 과정에서 가변적이다. Csikszentmihalyi & Robinson(1986)은 사회심리적인 영향에 따라 영재는 변화할 수 있다고 지적한다. 한 시점에서 영재라고 판별된 학생이 영원히 영재일 수도 없을 뿐만 아니라, 영재로 판별되지 않은 학생이 영원히 영재성을 발현하지 않는 것도 아니기 때문이다. 따라서 영재의 판별은 일회적으로 끝날 것이 아니라 지속적으로 이루어져야 할 과정이다. 그러기 위해서는 수시로 영재판별의 기회가 학생들에게 주어져야 한다. 우리 나라에서 현행 실시하고 있는 영재 판별의 성격은 입학 전형의 성격이 강하다. 따라서 영재들이 그들의 영재성을 측정받을 수 있는 기회가 폐쇄적이며, 한 번 영재로 판별되어 영재집단에 배치가 되면 영재성의 발달정도를 판별받을 수 있는 기회가 드물다. 이스라엘의 경우는 수시로 영재를 판별하고 있다.

다섯째, 미술영재의 판별은 학생의 미적 발달 수준에 따라 구체적인 절차와 방법이 달라야 한다. 교육은 학생의 발달을 도와주는데 목적이 있다. 따라서 교육의 목적과 방법은 학생의 발달로부터 제공받아야 한다. 영재교육의 경우도 예외는 아니다. 영재의 특성이 다른 일반 학생의 발달적 특성과 비교해서 종류(kind)면에 있는 것이 아니고 정도(degree)면에서 차이라고 볼 때, 영재들도 일반 학생들과 동일한 발달적 순서를 경험한다. 다만 그 출현 시기와 진보의 정도가 빠르다는 것이다. 따라서 하나의 방법과 절차가 다른 발달 과정에 있는 학생에게 모두 적합한 것은 아니다. 그러므로 미술영재의 판별을 위해서는 각 연령의 미적 발달 단계를 준거로 이루어져야 한다.

여섯째, 미술영재의 판별은 프로그램을 실행하기 전에 프로그램의 크기, 목적 특성 등을 고려해야 한다(Clark & Zimmerman, 1983). 예를 들어 컴퓨터 그래픽(computer graphics) 프로그램에 입학할 위한 기준은 회화 프로그램을 위한 입학 조건과는 달라야 하며 초등학교 1학년 학생의 판별 기준과 중학교 1학년 학생의 판별 기준은 달라야 한다. 또한 학교 단위의 영재교육 프로그램과 소수 집단을 위한 특별 프로그램의 판별방법은 달라야 한다. 즉 입시를 목적으로 하는 판별과 심화를 위한 프로그램의 대상을 판별하는 방법은 달라야 한다.

일곱째, 미술영재의 판별은 다양한 자료의 수집으로 이루어져야 한다. 즉 미술영재를 판별하기 위해서는 매우 확산적인 기준을 몇 가지 사용해야 한다(Koppitz, 1968; Barron, 1972; Getzels, & Csikszentmihalyi, 1976; Stalker, 1981; Saunders, 1982; Van Tassel-Baska, 1984). 예를 들어 미술 영재교육에 참여할 학생들의 흥미도/요구도(Feldman, 1980; Clark & Zimmerman, 1984), 미적 인식(Meier, 1942), 지각 기능, 인지적인 복잡성(Stalker, 1981), 포트폴리오의 평가(Saunders, 1982), 분야에서의 전문가, 부모, 교사, 동료, 자신에 의한 지명법(Oregon State Department of Education, 1979) 등으로부터 충분한 자료를 수집하고 그를 기초로 판별해야 한다.

## IV. 미술영재의 교육

미술영재교육 목적과 철학에 의거하여 미술영재를 정의하고 판별한 후 제공해야 하는 것이 교수 즉 교육활동이다. 무엇을 어떻게 가르칠 것인가가 여기에 해당된다. 간단하게 미술영재교육을 위한 교수-학습 방법에 대해 선행자료(김지택, 2003)를 중심으로 소개하고, 수업을 담당할 교사에 대해서도 살펴보고자 한다.

### 1. 미술영재를 위한 교수-학습

교수란 학습을 돕기 위한 노력(Gagné & Briggs, 1979: 4), 혹은 교사, 학생, 환경과의 역동적 상호작용(Shuell & Lee, 1976: 3) 등의 개념으로 정의되며, 학습(learning)이란 행동 또는 행동 잠재력의 변화(Hergenhahn, 1988: 11)로 정의된다. 교수-학습은 이러한 교수와 학습이 동일 상황에서 동시에 이루어진다. 즉 동일 상황에서 교사는 교수를 하고 학생은 학습을 한다. 그러나 교수는 학생의 학습을 돕는다는 측면에서 처방적인 활동이다. 이런 교수 활동은 교사와 학생 간의 상호작용적 측면과 상호작용을 수월하게 도와주는 프로그램 및 전략적 측면으로 구성된다. Gagné(1979)와 Anderson(1995)은 교수의 상호작용 측면을 teaching이라고 하고 프로그램 및 전략 측면을 instruction이라고 한다.

영재를 위한 교수 활동은 이 두 가지 측면이 조화를 이루어야 한다. 즉 영재의 학습과 발달을 돕기 위한 교수 방법(instructional method)이어야만 한다. 교수 방법은 '교육 목적을 달성하기 위하여 준비된 교육 내용을 구체적으로 실천하는 방식(교육학용어 사전, 1994: 107)'이라고 정의한다. 즉 '준비된 교육 내용을 구체적으로'에 해당하는 프로그램 및 전략과 그를 상황에 적절하도록 행동하는 '실천하는 방식'에 해당하는 상호작용이 이상적이어야 한다.

여기서는 이러한 영재 교수의 본질을 전제로 영재수업의 원리와 특징을 살펴보고, 영재 교수-학습의 지도방법 및 미술영재교육을 위한 교수 방법에 대하여 살펴보고자 한다.

#### 1) 영재를 위한 교수의 원리와 특징

영재를 위한 교수는 영재들의 학습 양상에 기초할 필요가 있다. 영재들의 학습 양상은 역사적으로 탁월한 업적을 남긴 성취인들의 행동적 특성으로부터 추론할 수 있는데, 영재들의 행동 특성을 연구한 결과(Terman & Oden, 1947; Griggs & Dunn, 1984; Walberg, 1988)에 따르면 영재들은 다음과 같은 학습 양상을 나타낸다.

##### ① 인지적 영역의 학습 양상

- 언어능력(풍부한 어휘력, 조기에 읽기능력 발달)이 탁월하다.
- 이해력이 높다.
- 문제해결능력이 뛰어나다.
- 사고과정이 빠르고 논리적이다.
- 비구조적이고 융통성이 있는 복잡한 문제를 선호한다.

##### ② 정의적 영역의 학습 양상

- 학습의욕이 높고 능동적이다.
- 자아개념이 높다.
- 호기심이 많다.
- 자아개념이 높다.
- 홀로 학습하기를 선호한다.

이상의 연구결과들을 종합해 볼 때, 영재의 학습 양상은 획일적이지는 않지만, 공통적으로 몇 가지 특징을 가지고 있음을 알 수 있다. 즉 영재는 첫째, 교사에 의해 동기화되기 보다는 자기 스스로 동기화 된다(Griggs & Dunn, 1984). 둘째, 영재들은 구조화된 학습 과제 보다는 비구조화된 과제를 선호한다. 셋째, 학습 활동에 능동적으로 참여하며, 통합적인 지각력을 가지고 있다. 넷째, 독자적으로 학습하기를 선호한다. 다섯째, 반복적인 훈련이나 암송 등을 싫어하는(Ricca, 1984) 특징을 가지고 있다. 따라서 영재를 위한 교수는 이러한 영재의 특성을 충분히 고려하여 이루어질 필요가 있다.

영재교육을 위한 교수 방법은 이러한 영재의 특성을 기초로 몇 가지 원리를 가지고 이루어

진다. 첫째, 과정(process-orientation)지향적이다(진석언, 2002). 즉 단순히 영역의 지식을 습득시키기보다는 지식의 추구 과정에 관심을 둔다. 다시 말해, 학습하는 방법에 초점을 맞춘다. 둘째, 능동적 학습 참여이다. 영재는 특성적으로 학습 활동에 능동적으로 참여한다. 따라서 영재를 위한 교수는 교사의 일방적인 강의식이 아니라, 학생 스스로 학습 계획을 수립하고 창의적인 문제해결 방안을 적용하여 자아 만족을 경험하는 능동적 참여 기회를 제공할 수 있도록 한다. 셋째, 학습의 개별화이다(Sisk, 1987). 학습자의 발달과 욕구에 기초한 프로그램 및 전략이 개발되어야 하고, 상호작용이 이루어져야 한다.

영재를 위한 교수의 특징은 영재를 위한 교수의 원리로부터 도출될 수 있다. 첫째, 과정 지향적 교수를 위해서는 환경과 교육내용의 구조화가 필요하다. 환경의 구조화는 풍부한 학습 자료를 갖춘 물리적 환경을 의미한다. 영재들은 자기 스스로 학습에 동기화 되며, 높은 호기심과 탐구력을 가지고 있다. 또한 창의적으로 문제를 해결할 수 있는 지식 기반으로 높은 독서 능력과 빠른 이해능력을 가지고 있다. 따라서 영재들은 교사가 형식적인 교수를 수행하지 않아도 자신을 둘러싸고 있는 환경과 스스로 상호작용하며 학습해 갈 수 있는 환경을 필요로 한다. 영재를 위한 환경은 풍부한 물리적 환경과 함께, 높은 호기심과 탐구심을 다양한 시각에서 이해하고 발전시킬 수 있도록 하는 개방적이고 지지적인 심리적 환경도 필요하다.

교육 내용의 구조화는 영재들이 학습할 내용을 선정하고 조직하는 것이다. 영재들을 위한 교육내용의 선정과 조직은 영재들의 특징과 욕구에 적절하도록 몇 가지 원칙을 가지고 이루어져야 한다. 처음으로 복잡성의 원칙이다. 영재들은 애매모호하고 복잡한 문제에 도전하기를 선호한다. 따라서 영재를 위한 교육내용의 선정과 조직은 다중적인 개념과 관계 속에서 추상적 개념과 원리를 다룰 수 있는 것일 때 영재들의 발달을 자극할 수 있다. 다음으로 통합성의 원칙이다. 이것은 교육내용의 선정과 조직이 간학문적으로 접근하여 통합을 이루는 것이다. 즉 간학문적 접근은 영재들의 창의적 사고력을 증진시키고 새롭고 독특한 산출물을 창출하는데 유의미한 학습 경험을 제공한다. 교과외의 분과적인 접근은 한계를 가지고 있다. 예를 들어, ‘송어’를 작곡한 음악가 슈베르트는 괴테의 문학에 심취함으로써 음악적 영감을 떠올려 작곡을 하였다. 이처럼 영재를 위한 교육 내용의 선정과 조직은 간학문적으로 접근하여 전체로서의 통합이 이루어질 수 있도록 이루어져야 한다. 마지막으로 영재를 위한 교육내용 선정 및 조직은 계열성과 지속성의 원칙이다. 영재들이 빠른 속도로 학습이 이루어지고 조기에 과업을 달성하기 때문에 자칫 일련의 발달적 단계를 초월한 성장을 하는 것으로 오해할 수 있다. 그러나 영재들도 인지적, 신체적, 정서적, 도덕적으로 일반 학생들이 거치는 발달 단계를 거친다는 것이다. 다만, 그 발달의 속도가 빠르기 때문에 거치지 않는 것처럼 보일뿐이다. 따라서 영재를 위한 교육내용의 선정과 조직은 계열성을 가지고 지속적으로 이루어질 필요가 있다.

둘째, 능동적 학습 참여를 위하여 교사와 학생 간의 상호 인간관계를 형성할 필요가 있다. 교수는 학생과 학생, 혹은 학생과 교사 간의 상호작용에 의해 촉진된다. 따라서 교사와 학생 간에 어떤 인간관계를 갖는가는 교수 활동에 영향을 미치는 중요한 요인 중의 하나이다. 교사와 영재와의 인간 관계는 첫 번째로 교사의 학생들에 대한 높은 기대 수준을 전제로 한다. 영재들은 스스로에 대한 기대감이 높을 뿐만 아니라 교사의 반응에 민감하다. 따라서 교사가 영재에 대하여 갖는 기대 수준이 영재 자신이 가지고 있는 기대 수준과 일치하지 않는 것을 민감하게 파악한다. 그러나 여기서 높은 기대 수준이라고 하는 것은 상대적 비교에 의한 기대 수준의 정도가 아니라 영재의 능력에 대한 기대 수준을 의미한다. 즉 영

재가 지각한 교사의 기대수준이 자신이 지각한 기대 수준과 일치할 때, 영재는 능동적으로 학습에 참여하고자 한다. 반면에 기대 수준의 정도가 부정적일 때, 교사와 영재가 심리적으로 대치하게 되어 학습 참여의욕을 저하시킬 것이다.

셋째, 학습의 개별화를 위하여 다양한 교육 상황에 적절한 구체적 프로그램 및 교수 전략을 제공할 필요가 있다. 영재는 각 영역에서 독특하기 때문에 집단으로 이루어지는 일제교육 방식보다는 영재 개개인의 발달 정도와 특성에 맞는 개별화 교육을 더 선호한다. 대표적으로 영재를 위한 사사제도의 긍정적 효과가 이를 지지한다. 따라서 영재를 위한 개별화 교육을 위하여 교사는 1대1 교육 혹은 소집단 교수가 이루어져야 한다. 1대1 교수에서 주의해야 할 점은 교사가 1대1로 모든 것을 전수한다는 의미가 아니라는 것이다. 교사는 영재의 학습 활동을 도와주고 안내해 주는 안내자, 조력자로서의 역할을 수행하는 것만으로도 훌륭한 교수 활동이 될 수 있다. 다음으로 영재에게 제공되는 프로그램의 내용에 따라 접근 방식은 다양해야 한다. 즉 다루는 내용에 따라 교수 방법이 달라야 한다. 개념을 위한 교수와 기능을 위한 교수 방법은 달라야 한다.

## 2) 영재 교수-학습 지도법

영재의 경우는 초등학교 수준에서 Tannenbaum(1986)이 지적한 ‘약속된 재능’ 혹은 ‘잠재된 재능’이 사회적 표준에 의해 평가된 ‘가시적 재능’으로 인식되기 시작하는 시기이다. 따라서 초등학교 수준에서의 영재를 위한 교수-학습 지도방법은 잠재된 재능을 탐색하고 발견할 수 있도록 경험의 넓이와 다양성에 초점을 둔 심화(enrichment) 학습에 비중을 더 둔다. 반면에 청소년을 대상으로 하는 중등 영재교육에서는 발견된 영재성을 전문적으로 발전시켜 나갈 수 있도록 경험의 깊이와 전문성에 초점을 둔 속진(acceleration)에 비중을 두는 것이 바람직하다.

영재를 위한 교수 전략으로서 속진 학습법은 빠른 이 능력과 학습 능력을 가지고 있는 영재들에게 학습시간을 단축시켜 특수한 영역에 대한 경험의 기회를 확대하는데 목적이 있다. 대표적인 운영 방법으로는 월반제, 조기 입학제 등이 있다. 이러한 속진학습 전략은 영재들의 도전의식을 자극하고 흥미로운 프로그램을 선택할 수 있는 기회를 제공함으로써 영재들이 각자의 학습능력과 속도에 맞게 학습을 진행할 수 있다.

결국 영재를 위한 교수-학습 지도법은 영재학생들의 특성과 학습 특성에 비추어 볼 때, 일반학생들을 위한 교수-학습 지도방법과는 정도에 있어서 다를 수 밖에 없다.

박성익(1997)은 영재들이 선호하는 학습 유형으로 8가지를 들고 있다.

첫째, 영재들은 창의성과 사고력을 요구하는 복잡한 과제 학습을 선호한다.

둘째, 영재는 창의적인 문제해결학습을 선호한다.

셋째, 창의적 사고와 논리적 사고를 사용할 수 있는 학습을 선호한다.

넷째, 자발적이고 자기주도적인 학습을 선호한다.

다섯째, 도전감을 자극하는 학습과제를 선호한다.

여섯째, 참신성을 갖고 있는 학습을 선호한다.

일곱째, 지적 호기심을 만족시키는 프로젝트 학습을 선호한다.

여덟째, 발견식, 탐구식 학습을 선호한다.

## 3) 미술영재 교수-학습 지도법

미술영재를 위한 교수-학습 지도법은 일반영재를 위한 교수-학습 지도법에서 제시한 원리와 유사하다. 구체적으로 Parker(1989)가 제시하고 있는 미술영재를 위한 교수-학습 지

도의 원리를 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 미술영재를 위한 미술프로그램은 개별적이어야 한다. 여기서 개별적이란 것은 교수 형태에서 전체집단, 소규모 집단 수업을 해서는 안된다는 것은 아니다. 즉 개별성은 ‘집단 속의 개인 영재’를 의미한다. 미술은 영재 개개인의 표현 스타일과 관심에 따라 자기만의 표현이 가능할 수 있도록 교사는 교사 자신의 예술적 특성과 영재의 발달적 특성을 고려하여 개별적으로 지도하여야 한다.

둘째, 미술영재를 위한 교수는 허용적이고 개방적이며 융통성이 있는 환경에서 이루어져야 한다. 시각 기호를 사용하는 미술은 기호학적으로 다른 예술 매체에 비해 통제가 적다. 예를 들어, ‘하나의 직선’이 표현하는 사람에 따라 어떤 경우에는 우주이고 어떤 경우에는 수평선 혹은 지평선이며, 때로는 그 어떤 사물일 수도 있다. 따라서 이 모두를 수용하고 지지하는 환경이어야 하며 자유롭게 상상을 할 수 있는 분위기이어야 한다.

셋째, 영재를 위한 교수-학습은 다양하고 전문적인 경험이 제공되어야 한다. 영재들은 스스로 표현재료를 선택하고 자신들이 사용한 재료를 결합하여 재구성된 미를 창출할 수 있는 경험을 해야 하며, 각각의 색이 지닌 오묘함과 미세한 명암의 차이를 이해하고 그에 적절한 매체를 선택하고 결합할 수 있는 기회를 경험할 수 있어야 한다.

넷째, 영재를 위한 교수-학습은 자신들이 진행하고 있는 자신들의 예술작품들을 기록할 수 있는 기회를 제공해야 한다. 그러기 위해서는 기록이 가능한 언어에 대한 학습이 선행되어야 한다. 즉 미술작품을 스케치북이나 포트폴리오에 기록함으로써 진보의 정도를 스스로 평가할 수 있어야 한다.

이상의 원리를 중심으로 미술영재를 위한 교수-학습 시에 교사가 유의해야 할 점을 제시하면 다음과 같다.

첫째, 창의적인 표현을 위하여 다양한 자료 및 재료를 제공해야 한다(Brittain, 1961; DeHaan & Havighurst, 1961; Martinson, 1968; Tempest, 1974).

둘째, 개별화 수업을 실시하여야 한다(Brittain, 1961; Salome, 1974; Fox, 1979).

셋째, 다양한 영역의 창작 활동과 교실 밖의 풍부한 경험을 제공하여야 한다(Luca & Allen, 1974; Salome, 1974).

넷째, 매체(media)중심의 활동보다는 문제해결 중심의 미술활동을 하도록 해야 한다(Waddell, 1960; Gaitskell & Hurwitz, 1970).

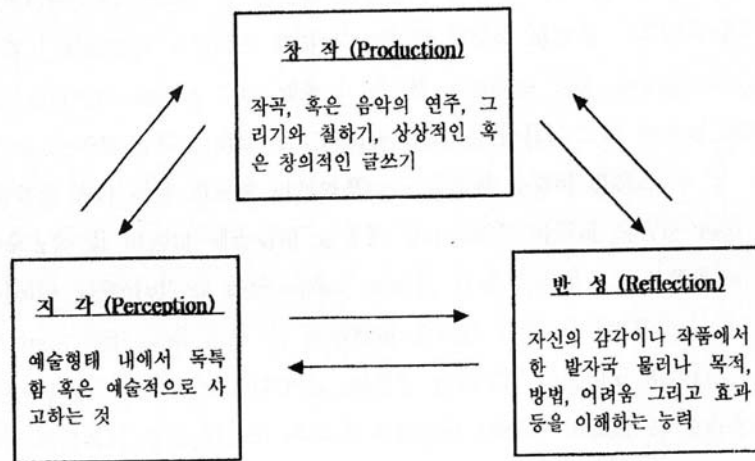
이상의 원리와 유의점을 고려하여 미술영재교육 담당 교사가 사용할 수 있는 교수-학습의 예로 DBAE와 Harvard Project Zero의 일환으로 제공된 Arts PROPEL을 들어 소개하고자 한다.

#### (1) DBAE

DBAE(Discipline Based Aat Education)는 자기표현과 창의성을 강조하는 미술교육의 문제점을 비판하면서 학문중심으로 미술교육에 접근하고자 시도되었다. DBAE의 구조는 미술제작, 미술사, 미술비평, 미학을 학생의 발달 수준에 맞도록 계열화하여 통합시켰다. 이 들 네 가지 구조는 영역 속에서 보다 유기적인 상호보완의 관계를 유지한다. 즉 표현 중심의 교육으로부터 균형있는 미술교육 및 타 교과와의 유기적 관계 속에서 학습하도록 한다(DBAE를 적용한 교수 프로그램은 석사학위 수준에서 다양한 영역에서 이루어지고 있으므로 본 고에서는 자세한 내용을 소개하지 않는다).

#### (2) Arts PROPEL

Arts PROPEL 프로그램은 Harvard Project Zero Program에서 실시한 Project Spectrum과 Arts PROPEL 중의 하나이다. Project Spectrum은 취학전 아동을 대상으로 유아들의 지적 성향과 그들의 활동 양식을 산정하고자 실시되었으며, Arts PROPEL은 Gardner의 다중지능(Multiple Intelligences) 이론을 미술교육에 적용시켜 개발한 “중고등 학생용 예술교육 프로그램”이다. 즉 중고등학생들의 예술적 잠재능력과 성취를 산정하는 신뢰도를 확보하고자 음악(music), 미술(visual arts), 창의적인 글쓰기(imaginative writing) 유형에서 창작(production), 지각(perception), 반성(reflection) 능력을 측정하였다. Arts PROPEL의 세 가지 능력을 도식화하면 다음 <그림 6>과 같다.



<그림 6> Arts PROPEL의 세 가지 능력

Arts PROPEL 프로그램에서 미술에서는, 미술이란 조형예술이며 동시에 미술 영역으로 우리의 생각을 구체적으로 표현할 수 있는 시각 전달 수단이며, 희망이나 슬픔 등의 감정을 나타내기 위해 미술 역사에 대한 지식, 미술적 판단과 안목을 위한 미술비평의 방법과 기술, 미술가들이 작업하는 것과 같은 제작 방법의 학습 등이 통합적으로 균형있게 학습되어졌다. 이 때 교사가 학생들에게 강조해야 하는 사항은 예술작품을 만드는 것도 중요하지만 서로의 아이디어와 감정을 공유하고 교환하는 것이다. Arts PROPEL에서 측정하고자 한 세 가지 능력은 <표 1>과 같은 활동을 포함한다(황경숙, 1999 재인용).



<표 1> Arts PROPEL의 세 가지 능력과 활동

능력	활동
창작	-예술작품 제작에는 손재주와 실제적 기술, 지성 감정도 필요 -예술작품을 ‘생산’하기 위한 조건 1) 개인적으로 아이디어에 의한 의사소통, 감정의 표현, 다양한 미디어의 사용 등의 기회를 많이 가져야 한다. 2) 시기에 따라 개념 혹은 아이디어를 개발하는 기회를 가져야 한다. 3) 심미적 작품은 개발과정이어야 하고, 이 개발 단계는 선택과 자기평가를 인정하는 개방성을 가져야 한다.
지각	- 과거와 현재의 다양한 문화 전통으로부터 예술을 직접적으로 보는 것 - 자신과 동료의 작품을 직접적으로 보는 것 - 자연과 인간 환경에 대해 직접적으로 보는 것 - 예술 재료들의 물리적 특성을 직접적으로 보는 것
반성	- 학생들이 예술활동과 관련되어 예술작품을 만드는 과정 - 학생 스스로의 예술 활동, 생각하는 것, 보는 것에 대한 다양한 방법 - 지속적인 아이디어 교환을 통해 감정을 표현하는 과정 이상의 반성적 활동을 위해 교사들은 학생들에게 자신의 감정, 느낌, 이미지 등을 기록하는 예술일지를 쓰도록 한다. 또한 교사들은 학생들이 더욱 깊은 사고와 느낌을 할 수 있는 질문을 제기함으로써, 학생들이 자신의 작품에서 문제점을 해결할 수 있게 하고 스스로의 진보를 평가할 수 있게 한다.

위의 Arts PROPEL 활동은 두 가지 학습 방법으로 개발되었다. 그것은 영역 프로젝트(domain project)와 프로펠 포트폴리오(PROPEL portfolio)이다.

1) 영역 프로젝트(domain project)

- 장기간 동안 개방된 프로젝트로 어떤 이슈와 개념에 대한 소개
- 예술영역을 통해 깊은 학생의 이해를 듣기 위한 목적
- 세 가지 요소(창작, 지각, 반성)
- 결과뿐만 아니라 과정을 중시
- 평가방법 : 교사-학생 간 평가, 자기평가, 동료 평가(다차원적인 평가)

2) 프로펠 포트폴리오(PROPEL portfolio)

- 전통적인 포트폴리오처럼 완성된 작품만을 수집하는 것이 아니라 학습과정 상의 기록(초안, 과정상의 기록, 스케치) 모두 보관
- 작품에 영향을 주었던 원자료까지 설명
- 마지막의 최종 작품과 그 동안 기록한 반성일지까지 포함
- 반성 : 교사가 포트폴리오 전반에 대한 질문을 제시하면 학생이 그에 대한 대답을 하는 식의 평가
- 평가를 통해 학생들의 프로파일을 창조

미술영재를 위한 교수-학습 방법을 이해하기 위하여 일반영재의 교수-학습 원리와 특징, 방법을 탐색한 후, 미술영재를 위한 교수-학습 방법을 살펴보았다. 그러나 인간은 구조적으로 매우 복잡한 존재이다. 따라서 인간을 대상으로 이루어지는 교수 방법 또한 하나의 개념이나 방법으로 규정하는데는 한계가 있다. 왜냐하면, 교육은 공장에서 물품을 생산하듯이

혹은 농장에서 농산물을 생산하듯이 획일적이고 기계적인 방법으로 이루어질 수 없는 복잡적이고 역동적이며 누적적인 것이기 때문이다.

## 2. 미술영재를 위한 교사

미술영재교육을 위한 교사의 특성은 일반적인 영재교육 담당교사들에게 필요한 특성과 유사하다(Parker, 1989). 그러나 일반적인 영재교육 담당교사와 미술영재교육을 담당하는 교사의 특성 및 능력이 일치하는 것은 아니다. 즉 미술영재교육을 담당하는 교사에게만 요구되는 능력이 있을 수 있다. 그러한 능력은 미술영재교사를 선발하는데 중요한 준거가 될 수 있다.

구체적으로 Parker(1989)는 미술영재교사에게 필요한 능력으로 다음을 제시하고 있다. 첫째, 교육에 대한 인간적인 철학이 필요하다. 즉 인간적인 철학을 가진 미술영재교육 담당교사는 풍부한 유머감각을 가지고 있고, 하나의 인격체로서 학생의 가치를 존중하고 친절하다. 또한 학생들이 자신들의 노력을 즐겁게 받아들일도록 그들에게 동기를 부여하고 독려하며, 그들의 아이디어와 작품에 대한 관심과 흥미를 진심으로 공유하고자 한다. 마지막으로 인간적인 미술교사는 학생 개개인의 잠재적인 능력에 도달하도록 학생들의 동기를 촉진하는 것을 중요한 목표로 간주하고 독립적이고 자발적인(self-initiated) 학습을 고무할 것이다.

둘째, 평균 이상의 높은 능력이 필요하다. 즉 영재학생과 함께 공부하는데 성공적이기 위해서 교사는 평균이상의 지적 능력과 박식함(well-read), 자기가 가르치는 교과외의 광범위한 분야에 걸친 지식뿐만 아니라 다른 영역에서의 광범위한 지식을 갖추어야만 한다.

셋째, 융통성(flexibility)이 필요하다. 즉 성공적인 영재교사의 특성 중 중요한 요인은 융통성이다. 교사는 다양한 학습 스타일을 가지고 있는 학생 개개인에게 적합한 교수방법을 다양하게 사용할 수 있어야 한다. 교사는 미술 및 공연예술의 학교와 형태의 다양성을 위해 실제로 모델을 알아야만 하고 포용으로 감싸주어야 하며, 학생들에게 독창성과 창의성을 조장하는 창의적인 교수방법들을 사용해야만 한다.

넷째, 미술과 관련된 능력이 필요하다. 즉 적어도 성공적인 미술영재교육 담당교사는 다양한 미술영역 중에서 한 영역이나 분야의 표현방법을 통하여 개인적으로 표현할 수 있는 능력을 가지고 있어야 한다. 다시 말해 영재교육의 모든 영역에 있어서 하나의 학생을 집중적으로 강조해서 지도할 수 있는 능력은 교사의 필수적인 특성이라고 볼 수 있다.

## V. 미술영재 판별과 교육을 위한 제언

본 고에서 필자는 미술영재교육의 필요성을 설명하기 위하여 미술의 개념과 미술의 표현 과정을 설명하고, 영재교육을 위한 기초로서 미술영재성의 개념과 특성을 정리하였으며, 미술영재 판별과 교육에 대하여 살펴보았다.

우리나라의 미술영재교육 현실에서 앞서 살펴본 미술영재의 판별과 교육은 적용의 결과라기보다는 적용을 위한 준비로서 필요할 것이다. 특히 미술영재와 관련된 프로그램, 판별도구, 교수-학습 자료 개발 등이 미흡한 상황에서 교육 현장에 부여된 문제는 1차적으로 미술영재를 어떻게 정의하고 그에 따라 어떠한 방법으로 판별하여 무엇을 교육할 것인가의 문제일 것이다. 이에 다음과 같은 몇 가지 제언으로 그 방향을 제시하고자 한다.

### 1. 미술영재성의 개념 정의면에서

앞서 설명한 바와 같이 미술의 영역은 매우 다양하다. 특히 현대 사회처럼 미술의 영역이 탈장르화 된 시점에서 미술의 전 영역을 미술이라는 카테고리 속에 모두 포함시켜 정의하는 것은 더더욱 어려운 일이다. 따라서 교육에서의 미술은 두 가지 측면에서 정의되어야 할 것이다. 하나는 생산으로서 미술이다. 즉 표현으로서 미술이다. 어떠한 사실에, 사물에 대한 감정을 그림, 조각, 공예, 디자인, 건축 등 다양한 매체로 표현하는 것이다. 두 번째는 향유로서 미술이다. 즉 감상으로서 미술이다. 기 생산된 미술을 감상하고 즐길 수 있는 활동이다.

이러한 관점에서 미술영재의 개념은 생산자로서의 개념이다. 창의적인 산출물을 생산해 낼 수 있는 미술 창조자이다. 따라서 미술영재성의 개념은 다원적 개념에 의한 포괄적 개념으로 정의되고, 미술영재교육의 개념은 미술영재성이 높은 미술영재 개개인을 위한 구체적 개념으로 접근해야 할 것이다.

### 2. 판별방법면에서

미술영재가 영재로 판별되지 못해 일반교육을 받거나 영재가 아닌 범재(凡才)가 영재로 판별되는 것은 개인적으로나 사회적으로나 불행한 일이다. 개인적으로는 자아실현과 관련될 것이며 사회적으로는 우수 인력의 누수 현상일 것이다. 따라서 미술영재의 판별은 공장에서 물건의 등급을 부여하는 것과는 다른 문제이다. 매우 조심스럽게 다음과 같은 몇 가지가 고려되어야 할 것이다.

첫째, 미술영재교육의 판별 목적이 분명해야 한다. 미술영재 판별의 목적은 한 개인의 미술적 탁월성을 측정하여 그의 잠재능력과 재능에 적절한 교육서비스를 다양하게 제공하기 위한 것이다. 따라서 영재의 판별은 그 자체가 목적일 수 없으며 영재교육의 한 과정으로 인식될 필요가 있다. 그러므로 영재판별의 목적은 전체적인 미술영재교육 프로그램 안에서 조화를 이루어 나아갈 수 있도록 기능적이어야 하며, 체계적이고 효율적일 필요가 있다. 그렇지 못한 판별은 능력과 재능을 갖춘 상당수의 학생들을 간과할 것이다.

둘째, 미술영재의 판별 준거가 뚜렷해야 한다. 미술영재교육 프로그램은 목적에 따라 프로그램에 적합한 대상을 판별할 수 있다. 즉 미술 영역 중 디자인을 목적으로 하는 프로그램과 조각을 목적으로 하는 프로그램의 영재 판별 준거는 달라야 한다. 그렇지 않으면 영재 판별과정에서 영재가 둔재로 범재가 영재로 오인되는 오류를 초래할 수 있다. 이는 영재 판별 준거를 무엇으로 사용하

능가의 문제이다. 다시 말해, 화가를 육성하는 영재교육 프로그램의 판별준거와 미술비평가를 육성하는 프로그램의 판별 준거는 달라야 할 것이다.

셋째, 미술영재의 판별 절차 및 방법이 다양화되어야 한다. 미술은 다원적 구성요인에 의해 표출되는 복합적 산출물이다. 따라서 연령에 따라, 학교수준에 따라 혹은 문화에 따라 매우 다양하고 복잡한 배경을 가진 대상을 판별하는 절차와 방법은 다양하고 다원적이어야 할 것이다.

### 3. 교육면에서

적어도 체계적인 미술영재교육은 다른 학문영역에 비해 뒤떨어진 경향이 있다. 그 원인으로 학자들은 미술영재성에 대한 인식 부족, 미술영재성 판별 도구 미흡, 미술영재교육에 대한 부정적 인식, 체계적인 미술영재교육 프로그램 개발의 어려움 등을 들고 있다. 무엇보다도 비슷한 음악영재의 경우 조기 발견이 비교적 용이한데 비해, 미술영재성의 발견이 늦다는 것도 지적하고 있다.

그러나 이러한 원인들이 미술영재교육의 필요성을 반론하기에는 부족하다. 바야흐로 현대는 시각문화가 사회 문화의 핵을 이루고 있으며 미래사회에 시각문화 의존도는 더 높아지기 때문이다. 이러한 사회 변화 패러다임에 따라 각국은 시각문화 구축에 많은 관심을 가지고 정책적으로, 재정적으로, 교육적으로 많은 지원을 하고 있는 것이다.

우리 나라도 예외는 아니다. 기업들이 디자인에 많은 투자를 하고 있는 것도 이러한 맥락에 기초한다. 그러나 무엇보다 중요한 것은 이러한 미술인프라가 체계적인 교육없이 이루어지기는 매우 어려우며 무엇보다도 그 사회의 문화를 반영하는 미술표현의 특성상 우리 문화를 반영한 교육없이 부가가치를 높일 수 있는 미술품을 생산하기는 더더욱 어렵다는 사실이다. 따라서 보다 체계적이고 과학적인 미술영재교육이 절실히 필요한 것이다. 그러기 위해 다른 영역의 영재교육처럼 미술영재교육에 있어서도 국가의 체계적인 교육적 관리가 필요하다.

여기서 교육적 관리란, 임범재(1983)는 “결코 교육제도의 관료화, 그로 인한 교육의 획일성을 의미하는 것이 아니다. 영재교육을 실시하는 기관을 지원하고 영재교육을 실시할 수 있는 환경을 조성해 주고, 공권력의 주체인 국가로서는 영재교육제도의 관리, 운영의 통제를 유지하는 법적 통제 기능을 작용하지 않으면 안된다는 뜻”에서의 국가관리를 의미한다고 설명한다.

따라서 미술영재교육을 위해서는 첫째, 국가 수준의 미술영재교육에 대한 체계적 지원 프로그램을 개발해야 할 것이다. 둘째, 미술영재교육을 위한 연구 지원체계를 구축해야 할 것이다. 즉 미술영재 판별도구를 개발하고, 프로그램을 개발하며, 교수-학습 자료를 개발할 수 있는 지원이 필요하다. 셋째, 미술영재교육을 담당할 교사연수 프로그램이 개발되어야 할 것이다. 넷째, 장기적인 안목에서 미술영재를 지원 관리할 수 있는 교육 기관이 필요할 것이다. 예를 들면, 미술영재를 위한 미술중학교, 미술고등학교, 미술대학교, 대학원이 하나의 시스템으로 운영될 수 있어야 할 것이다.

- 강충열(1997). 초등학교에서의 영재교육의 실제, *영재교육연구* 7(2), 93~149.
- 구문모, (2000). 통계로 보는 문화, *문화산업의 발전방안 연구보고서 자료집*
- 김정휘(1998). **영재학생 식별 편람**, 서울: 원미사.
- 김재준(2001). 문화예술인프라의 국제 비교, 국민대학교 경제연구소: *국민경제연구*23(1), 33-50.
- 김지택(2003). 미술영재교육을 위한 교수-학습 방법, 서울시교육연수원: *예술영재교육 담당교원 연수자료*.
- 송인섭 외 편역 (2001). **영재교육의 이론과 방법**, 서울: 학문사.
- 이광미 편저(1996). *시각예술의 이해*, 서울: 지구문화사.
- 이경성(1993). **미술이란 무엇인가**, 서울: 일지사
- 이용애(2001). 초등학교 시각예술영재의 판별방법에 관한 연구, *영재교육연구*, 11(3), 203-220.
- 이용애(2002). 시각예술영재성 개념 모델의 탐색, *초등교육학연구* 9(1), 21-36.
- 이용애(2003) 미술영재의 판별과 검사도구 개발, 서울시 교육연수원 : *예술영재교육 담당교원 직무연수 자료집*.
- 이용애(2005). 우리나라 예술영재 선발의 현황과 과제, *한국예술영재학회: 예술영재교육*, 서울: 미진사.
- 이재신(1996). 초·중학교 영재판별체제 구안을 위한 기초적 연구. *영재교육연구*, 6(1), 13-29.
- 임범재(1983). 미술영재교육의 현황과 문제, *한국교육개발원 : 영재교육에 관한 학술세미나*, 89-106.
- 전경원(2000). 한국의 새천년을 위한 영재교육학, 서울: 학문사.
- Ocvirk, O. G. (1962). *Art Fundamentals*, WM. C. Brown Company.
- Collingwood, R. G. (1958). *The principles of Art*, Oxford University: Press.
- Bachtel, A. E. (1988). A study of current selection and identification procedures and schooling for K-12 artistically gifted and talented students.(Doctoral Dissertation, University of Southern California). *Dissertation Abstracts International*, 49, 12A, 3597.
- Barbe, W. B., & Renzulli, J. S. (1975). *Psychology and education of the gifted*. New York: Irvington Publishers.
- Barron, E. (1972). **Artists in the making**, New York: Seminar Press.
- Bloom, B. (1985). **Developing talent in young people**, New York: Ballantine Books.
- Brittain, W. L. (1961). Creative art. In L. A. Fliegler(Ed.). **Curriculum planning for the gifted**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall,
- Chetlat, F. (1981). Visual arts education for the gifted elementary level art student. *Gifted Child Quarterly*, 25(4), 154~158.
- Clark, G. A., & Zimmerman, E. (1992). **Issues and Practices Related to Identification of Gifted and Talented Students in the Visual Arts**, Indiana University, Bloomington, Indiana.

- Clark, G., & Zimmerman, E. (1983). Identification artistically talented students. *School Arts, 83(3), 26~31.*
- Clark, G., & Zimmerman, E. (1984). **Educating artistically talented students.** Syracuse, NY: Syracuse University Press.
- Clark, G., & Zimmerman, E. (1987). **Resources for educating artistically talented students,** Syracuse, New York: Syracuse University Press.
- Csikszentmihalyi, M., & Robinson, R. E. (1986). Culture, time, and the development of talent. In R. J. Sternberg and J. E. Davidson (Eds.). **Conceptualization of giftedness (pp. 264-284).** New York: Cambridge University Press.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (1998). **Education of the gifted and talented,** Kendall/Hunt Publishing Company.
- Dehaan, R. F., & Havighurst, R. J. (1961). **Educating gifted children.** Chicago: University of Chicago Press.
- Eisner, E. W. (1967). **The development of drawing characteristics of culturally advantaged and culturally disadvantaged children,** Project 3086, Washington, DC: Office of Education, Bureau of Research.
- Elam, A. H. (1985). **Guidelines for the Identification of Artistically Gifted and Talented Students,** South Carolina State Department of Education.
- Feldhusen, J. F., & Hoover, S. M. (1986). A conception of giftedness: Intelligence, self-concept and motivation. *Roeper Review, 8(3), 140~143.*
- Feldhusen, J. F., & Jarwan, F. A. (1993). Identification of gifted and talented youth for educational programs, In K. A. Heller, & F. Z. Mönks, & A. H. Passow(Eds.). **International handbook of research and development of giftedness and talent(pp. 233~251),** Oxford: Pergamon Press.
- Feldman, D. H. (1980). **Beyond universals in cognitive development,** Non-wood, NJ: Ablex.
- Feldman, D. H., & Goldsmith, L. T. (1986). **Nature's gambit.** New York: Basic Books.
- Fox, L. H. (1976). Identification and program planning models and method. In P. Keating (Ed.). **Intellectual talent Research and Development,** The John Hopkins University Press.
- Gaitskell, C. D., Hurwitz, A., & Day, M. (1982, 2001). **Children and their art: methods for the elementary school(4th, 8th eds.).** New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Gallagher, J. J. (1975). **Teaching the gifted child (2nd ed.).** Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Gallagher, J. J., & Rogge, W. (1966). The gifted. *Review of Educational Research, 36, 37~55.*

- Gallagher, S. A. (1985). A comparison of the concept of overexcitabilities with measures of creativity and school achievement in sixth grade students. *Roeper Review*, **8**, 115~119.
- Gardner, H., & Grunbaum, J. (1986). The Assessment of Artistic Thinking: Comments on the National Assessment of Educational Process in the Arts, *ERIC, ED 279 677*.
- Gear, G. H. (1976). Accuracy of teacher judgments in identifying intellectually gifted children: A review of the literature. *The Gifted Child Quarterly*, **20**(1), 478~489.
- Getzels, J., & Csikszentmihalyi, M. (1976). *The creative vision: A longitudinal study of problem finding in art*. New York: John Wiley and Sons.
- Golomb, C. (1992). *The child's creation of a pictorial world*, Berkeley, CA: University of California Press.
- Goodnow, J. (1977). *Children Drawing*, Cambridge: Harvard University Press. 콕덕영 역(1995). *어린이들의 그림그리기*, 서울 : 도서출판사 학문사.
- Howley, A., Howley, C., & Pendarvis, E. D. (1986). *Teaching Gifted Children: Principles and Strategies*, Boston: Little, Brown and Company.
- Jellen, H. G., & Verduin, J. R. (1986). *Handbook for differential education of the gifted: A taxonomy of 32 key concepts*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Khatena, J. (1982). *Educational psychology of the gifted*. New York: John Wiley.
- Lazarus, E. (1982). *Project Art Band: A program for visually gifted children*, Lincoln, MA: DeCordova Museum.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1964). *Creative and mental growth*, New York: Macmillan.
- Luca, M., & Allen, B. (1974). *Teaching gifted children art in grades one through three*, Sacramento, CA: California State Department of Education.
- Marland, S. P. (1972). Education of the gifted and talented. Vol. 1. Report to the Congress of the United States by U. S. Commissioner of Education. Washington, DC: USGPO, 1972.
- Martinson, R. A. (1974). *The identification of the gifted and talented*, Ventura, CA: Office of the Ventura County Superintendent of Schools.
- Meier, N. C. (1929, 1942, 1963). *Meier art tests*. Iowa City, IA: State University of Iowa, Bureau of Educational Research and Service.
- Oregon State Department of Education, (1979). *Identifying talented and gifted students*, Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Pegnato, C. W., & Birch, J. W. (1975). Locating gifted children in junior high schools: A comparison of methods, *Exceptional Children*, **25**, 300-304.
- Rubenzler, R. (1979). Identification and evaluation procedures for gifted and talented programs, *Gifted Child Quarterly*, **23**(3), 313-316.

- Saunders, R. J. (1982). Screening and identifying the talented in art. **Roeper Review**, 4(3), 7 ~ 10.
- Schubert, D. S. P. (1973). Intelligence as necessary but not sufficient for creativity. **Journal of Genetic Psychology**, 122, 45-47.
- Shuter-Dyson, R. (1986). Musical giftedness. In J. Freeman(Ed.), **The psychology of gifted children**(pp. 159 ~ 183). Chichester: Wiley.
- Stalker, M. Z. (1981). Identification of the Gifted in Art, **Studies in Art Education** 22(2), 49 ~ 56.
- Sternberg, R. J. (1986). A triarchic theory of intellectual giftedness. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.). **Conceptions of giftedness**, New York: Cambridge University Press.
- Swassing, R. H. (1985). **Teaching gifted children and adolescents**, Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Torrance. E. P. (1974). **Torrance tests of creative thinking**: Norms-technical manual. Lexington, MA: Personnel Press.
- Van Tassel-Baska, J. (1984). The talent search as an identification model, **Gifted Child Quarterly**, 28(4), 172 ~ 176.
- Vernon, P. E., Adamson, G., & Vernon, D. (1977). **The psychology and education of gifted children**. Boulder, CO: Viewpoint Press.
- Waddell, J. H. (1960). Way of art for the gifted child, **Studies in Art Education**, 2(1), 66-70.
- Wallach, M., & Kogan, N. (1965). **Modes of thinking in young children**. New York: Holt.
- Wilson, B., Hurwitz, A., & Wilson, M. (1987). **Teaching drawing from art**, Worcester, MA: Davis Publications.
- Winner, E. (1982). **Invented worlds: The psychology of the arts**. Cambridge, MA: Harbard University Press.
- Winner, E., & Martino, G. (1993). Giftedness in the Visual Arts and Music, In K. A. Heller, F. J. Mönks, & A. H. Passow(Eds.). **International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent**(pp. 253-281), Oxford: Pergamon Press Ltd.
- Winner, E., & Pariser, D. (1985). Giftedness in the visual arts, **Items**, 31, 65 ~ 69.
- Ziegfeld, E. (Ed.). (1961). **Art for the academically talented student in the secondary school**. Washington, DC: NEA/NAEA.