

사회 영재 판별 및 교육

고려대 서태열

1. 서론

최근 영재성과 영재육성에 대한 논의가 양적, 질적으로 확대되어, 분야별 영재에 대한 연구가 활발해지고 있으며, 사회과에서 영재교육에 대한 논의도 이에 따라 주목을 받고 있다. 사회과를 통해 나타날 수 있는 지능이 다양하고 또한 다양한 영역에 걸친 문제의 발견과 문제의 해결을 시도하고 있다는 점에서 어떤 영재성이 나타날 수 있는지를 검토해볼 가치가 있다.

일반적으로 영재성에 대한 논의는 언어, 수학, 과학 등과 같은 특정한 교과를 중심으로 논의하는 측면과 작곡가, 작가, 수학자, 과학자 등과 같이 뛰어난 사회적 역할을 하는데 주목하며 사회의 여러 가지 활동영역을 중심으로 논의하는 측면의 두 가지로 나누어 생각해볼 수 있다. 그동안 사회적 지도자를 주로 조명하는 영재성 연구가 사회과와 관련된 연구라고 할 수 있지만 외국의 일부연구를 제외하고는 국내에서는 이에 대한 연구가 거의 없으며, 더욱이 사회과의 교과 영재성에 대한 연구 또한 더욱 그러하다. 오히려 영재학교에서 영재교육을 위한 사회과교육에 대한 논의들은 영재교육전문가들에 의해 부분적으로 논의되어져 왔으며, 한국에서는 한국교육개발원을 중심으로 사회과 영재교육과정안이 만들어지기도 하였다.

사회과와 관련된 교과적 측면에서의 영재성에 대한 연구는 특출한 사회적활동가에 대한 연구든, 사회과 영재교육에서 의미있는 시사점을 제공할 수 있지만, 아직 국내에서는 사회과에서 영재성에 대한 논의조차 부족한 실정이다.

본고는 그동안 사회과 영재성에 대한 논의를 시도하기 위한 시론적인 것으로 사회과라는 교과적 측면에서의 영재성에 대한 논의와 사회과와 관련되는 영재성에 대한 논의의 두가지가 어떻게 진행되어 왔는지를 검토해보고 이를 바탕으로 사회과 영재성의 개념을 파악해보고자 한다. 영재성에 대한 교과적 검토와 교과관련 영재성의 영역에 대한 검토 모두 사회과 영재교육의 발전을 위해 의미있는 논의이므로, 앞으로 이를 바탕으로 많은 논의가 촉발되었으면 하는 바램으로 논의의 장을 열어본다.

2. 영재교육을 위한 사회과교육

1) 영재교육에서 사회과의 역할: 영재교육을 위한 사회과교육

최근 지능에 대한 보다 넓어진 관점이 나타나면서 영재교육도 특정분야중심에서 보다 포괄적인 접근으로 바뀌어가고 있는 것은 주지의 사실이며, 영재성의 영역에 대한 논의도 여러갈래로 전개되고 있다.

지금까지 영재교육에서 사회과에 대한 관심은 사회과가 일정하게 영재교육에 공헌한다고 보여 지기 때문이다. 사회과는 다양한 분야의 결합체로 형성된 교과로서 다양한 지적경험의 영역들을 포함하고 있어, 영재학생들에게는 풍부한 학습자원과 경험을 제공할 수 있다. 즉 사회과는 역사, 지리와 같은 인문학 분야에서 제 사회과학에 이르기까지 다양한 지적 경험을 제공함으로써 영재학생들에게는 여러 분야에 걸친 호기심을 불러일으킬 수 있는 장점이 있다. 또한 사회과에서의 읽기, 토론, 쓰기, 협동작업을 통하여, 영재학생들은 비판적, 창의적 사고기능과 메타인지의 조절기능을 학습할 수 있다. 그리고 그들의 일상생활과 직접관련이 되는 사회과의 다양한 학문분야들을 통해 강력한 지적기반을 마련할 수 있다. 그리고 사회과는 우리 시대의 쟁점, 문제, 사건 그리고 문화를 다룸으로써 지적인 고등사고활동을 경험하게 하는 경험을 영재들에게 제공한다. 또한 영재들이 시민으로서 요구되는 능력과 수행을 발전시키기 위해서 그리고 전문가들이나 지도자들이 가져야 하는 비판적, 창의적, 메타인지적 사고기능을 발전시키기 위해서는 사회과가 제공하는 기본적인 경험을 익힐 필요가 있다.

Van Tassel-Baska and Feldhuson(1994)은 영재교육과정은 통합적 경험의 집합체로 보는 종합적 접근을 강조하면서 영재교육과정에서 역사, 지리가 행하는 역할의 중요성에 주목한 바 있다. 그들은 인지적 영역에서 언어, 과학, 사회과학, 수학을 연결시켜주고, 사고기능을 중심으로 교육과정을 만들어주는데 있어서는 역사, 지리, 철학, 종교와 같은 인문학의 역할이 중요하다고 지적하였다. 또한 그들은 정의적 학습영역의 사회적 기능과 사회적 학습영역을 강조하여 사회과 관련 영역을 영재교육에서 중요한 학습영역으로 인식하였다.

이러한 점에서 실제로 미국의 영재학교에서 제공되는 많은 사회과 관련 과목들은 역사와 지리가 중심이 된 지역연구과목들이 많이 제공되고 있다.

이처럼 사회과는 매우 잠재력이 높은 영재교육과정의 일부이지만, 사회과는 영재교육을 하는데 있어서 가장 어려운 분야의 하나로 인식되어지는 경향이 있다. 그것은 사회과 영재들이(혹은 사회과는 영재들에게) 사실을 넘어서는 탐구를 수행하고 설명과 가치판단을 추구하면서 마땅히 그러하여야 하는 당위의 세계와 현실의 성인의 세계의 괴리가 커서 매우 다른 모습을 보이는 경우를 많이 발견하기 때문이다.

2) 영재교육을 위한 사회과교육의 방법

Kaplan(1979)은 사회과에서 영재학생들을 위한 매우 특징적인 심화의 차원을 제시하였는데, 이는 수평적, 수직적 그리고 보충적 차원으로 이루어진 구조이다. 수직적 차원은 학습된 기능, 개념 그리고 일반화를 실습하는 것을 제공하는 활동을 포함하는 것이며, 수평적 차원은 영재학생들에게 기본적 핵심적인 교육과정 경험을 넘어서는 학습기회를 가능하게 해주는 활동들을 포함하는 것이며, 보충적 차원은 학생들이 정규수업에서 다루지 않는 영역들을 다루게 해주는 학습경험이다.

Shermis & Clinkbeard(1981)는 기존의 미국의 사회과 교과서들은 여전히 지식과 이해의 수준에 머물러 있어 영재교육에 적합하지 못하다고 비판하고, 영재학생들의 고등사고 경험에 대한 특별한 욕구를 충족시키기 위해 토론, 사례학습, 소크라테스식 대화와 같은 교수법을 사용해야 한다고 주장하였다.

Gallagher & Gallagher(1994)는 일반적인 영재학생들을 위한 일반적인 교수원칙을 다음과 같이 제시하면서 사회과 프로그램에 대해 언급하였다.

- 가능한 높은 수준의 인지수준에서 가르칠 것
- 영재학생들의 모든 사고과정을 활용하도록 가르칠 것
- 그들의 삶과 시대의 모든 측면들에 대한 주요한 아이디어를 가르칠 것
- 영재학생들이 그들 스스로 지식을 발견할 수 있는 방법을 가르칠 것

이러한 원칙들이 지시하는 내용들은 지식에 대한 지식, 사고에 대한 사고, 방법에 대한 방법과 관련되는 거의 “메타인지”와 관련되는 내용들이다.

그들은 사회과 영재교육과정의 내용을 차별화를 위하여 속진, 정교화, 신선험, 심화의 네 가지 차원을 제시하였다. 그들이 제시한 내용을 보면, 속진은 역할놀이, 시뮬레이션 등을 통한 내용학습의 가속화, 심화는 학문분야별 주요주제별로 광범위한 토픽영역들을 학습하게 하는 것이며, 정교화는 지도력, 식민지화 등과 같은 특정한 주요 주제개념들을 보다 깊은 수준에 다루는 것이며, 신선험는 갈등해결, 간학문적 연구, 미래연구 또는 대안적 연구와 같은 새로운 내용을 다루어주는 것이다.

Van Tassel-Baska & Feldhusen(1989, 1994)은 사회과 영재 프로그램을 개발하는데 있어서, 활동의 중요한 방향은 탐구접근을 선호한다고 제시한 바 있다. 그들은 탐구는 활동적인 연구를 통한 심층적 이해의 성취와 비판적 사고의 이용을 의미한다고 보고, Taba가 사회과의 교수에서 사용한 탐구방법을 우선적으로 선호하였다. Taba가 제시한 탐구모형의 가장 중요한 전략은 개념발달, 자료해석, 일반화의 적용, 분쟁의 해결이었다.

이들은 사회과 영재교육과정의 교수-학습의 과정에 있어서는 다음과 같은 것들이 중요하게 고려되어야 한다고 하였다.

- 사회과에서 심화와 속진간의 균형을 찾는 것
- 내용, 과정, 결과물 그리고 개념적 목적을 잘 조화시키는 것
- 개별화교육을 확보하는 것
- 탐구기능 및 연구기능을 지도하는 것

그런데, 이들은 1994년에는 또한 학습결과는 비판적 탐구 정신을 기르는데 달려 있으므로, 좋은 탐구방법을 상용하는 것이 매우 중요하다고 재강조하였다. 그들은 사회과 영재교육과

정의 구성을 위해 첫째, 수렴적, 발산적, 평가적 질문, 활기찬 토론, 인터뷰, 시뮬레이션 등과 같은 탐구방법을 적극적으로 활용하고, 둘째로 시대, 토착, 핵심개념, 아이디어의 결합이 이루어져 내용과 개념이 완벽하게 결합되는 개념모델을 사용할 것을 논하였다. 특히 그들은 탐구와 토론을 위해 인지적 질문, 수렴적 질문, 발산적 질문, 평가적 질문을 사용할 것을 권장하였다.

3. 사회과 영재성에 대한 논의

1) 사회과의 본질에 비추어본 사회과 영재성

(1) 사회과 교과적 복잡성과 사회과 영재성

사회과 교과적 영재성에 대한 논의는 여러 가지 측면에서 신중하게 검토해보아야 한다. 왜냐하면 사회과의 개념과 본질을 제대로 파악하기가 매우 복잡하므로, 사회과 영재성이 수학, 언어, 과학과 비교하면 하나의 통일된 관점으로 파악할 수 없기 때문이다. 즉 과학이나 수학과 같은 높은 차원에서의 통합성을 발견하기가 어렵기 때문이다.

그러한 이유를 즉 왜 사회과가 하나의 통합된 영재성을 발견하기가 어려운 지를 교과의 역사적 측면에서 살펴볼 수 있다. 사회과는 우리나라가 일본과 함께 미군정을 경험하면서 미국의 Social Studies를 도입하면서 형성된 교과이며, 미국에서조차도 1916년에 미국의 사회적 요구에 의해 처음으로 만든(세계에서 처음으로 만든) 교과이다. 전세계적으로 보면, 미국의 영향을 강하게 받은 일본, 한국, 대만과 같은 곳에서 social studies가 교과로서 성립되어 있지만, 유럽 국가들에서는 이것이 교과구분에 들어가지 않는다. 심지어 최근 영국에서 국가교육과정에서 사회과가 도입된 것처럼 말할 하지만, 그것은 Social Studies가 아니라 이른바 공민교육이라고 할 수 있는 citizenship education을 처음으로 도입한 것이다. 실제로 전통적 교과가 중요시되는 유럽에서는 우리식의 사회과나 미국식의 Social Studies가 있는 것이 아니라 흔히 우리가 ‘미국중심적 개념’으로 사용되는 ‘사회과 관련 교과’나 ‘사회과 관련 과목’들이 독자적으로 존재하는 것이다. 유럽식의 입장에서 보면 그 교과나 과목 일 뿐인데, 우리가 그렇게 부르는 개념적 편향일 뿐이다.

그리고 내용적인 측면에서 보면, 1916년 미국에서 처음으로 Social Studies가 성립될 당시부터는 하나의 교과가 아니라 독립성이 강한 여러 개의 교과가 연합한 교과였다. 즉 전통적인 교과인 역사, 지리, 도덕, 윤리를 중심으로 사회문제를 다루는 사회교육까지도 포함하여 미국적 시민교육에 도움이 된다고 생각하는 모든 영역들을 총망라하는 매우 광범위한 광역교과였다. 현재의 미국의 Social Studies 즉 사회과는 교육내용면에서 역사, 지리, 정치, 경제, 사회, 문화인류학, 심리 등의 사회과학 뿐만아니라(이때 역사나 지리는 사회과학적인 내용만 포함됨), 철학, 문학 등의 인문학, 미술, 음악 등의 예술, 대중매체, 미래연구, 생명과학, 대중문화, 여성학 등 수많은 학문적 영역과 생활문제의 전반의 문제를 발견하는 것을 원천으로 삼고 있다.

따라서 Social Studies는 한국에서도 사회교육(social education:사회교육, 성인교육), 사회과교육(역사, 지리, 공민과 교육), 사회생활교육(사회화교육, 사회문제교육, 시민교육) 등

여러 가지로 번역되어 사용되고 있다. 그리고 과학과라고 할 때 물리, 화학, 생물, 지학과를 지칭하는 것처럼 사회과도 역사, 지리, 공민(일반사회: 한국)과의 복수의 과를 지칭한다. 이러한 어려움으로 사회과는 역사, 지리, 공민영역의 세가지 영역을 중심으로 틀이 만들어졌다.

미국에서도 social studies의 역사를 통해 가장 두드러진 측면은 이 분야의 본질, 범위, 그리고 정의에 대하여 여전히 지속되고 있는 논쟁이라고 Lybarger(1991)가 언급할 정도로 사회과는 정의를 내리기가 어렵다. 이러한 속성으로 인하여 사회과를 어떠한 목적을 가지고 보느냐에 따라 사회과는 다르게 정의될 수 있으며, 그것은 국가의 역사적 제도적, 지적 전통과 관련되는 것이다. <표 1>에서처럼 같은 문화와 역사를 가진 미국학자들이라도 상이하게 정의내리고 성격을 규정하는 것을 알 수 있다.

<표 1 > Social Studies에 대한 정의

Nelson & Michaelis(1980)	Barr, Barth & Shermis(1977)	Oliver(1960)
1. 문화유산의 전수로서 사회 과 2. 사회과학교육으로서 사회과 3. 반성적 사고 혹은 탐구로서 사회과 4. 사회적 비판주의와 사회행동으로서 사회과 5. 학생의 개인적-사회적 발달을 추구하는 교과	1. 시민적 자질의 전수로서 사회과 2. 사회과학으로서 사회과 3. 반성적 탐구로서 사회과	1. 인간형성을 지향하는 사회과 2. 사회과학으로서 사회과 3. 아동의 조화로운 성장을 지향하는 사회과 4. 가치갈등의 해결하는 법리적 접근으로서 사회과 5. 시민행동을 훈련하는 사회과 6. 국가관, 민족관 확립을 지향하는 거시적 접근으로서 사회과

(2) 사회과의 목적 및 목표에 비추어본 사회과 영재성

일반적으로 사회과의 목적은 시민성 함양과 인간형성이라고 하지만, 사회과는 “인간의 모든 행위에 대한 탐구”라고 정의될 정도로 목적이 광범위하다. 이점에서 Marker와 Mehlinger(1992)는 목표와 방법이 워낙 다양하기 때문에 ‘시민교육이 사회과의 기본목표’라고 단순히 주장하는 것은 별로 의미가 없다고 하였다. 미국에서도 사회과가 시민성교육에 관한 교과라고는 하지만, 그 내용과 방법은 사회적, 정치적 상황에 의해 너무나 크게 영향을 받기 때문이다.

사회과의 목적과 목표를 바탕으로 하는 사회과의 모습은 여러 가지로 파악되어 왔다. 그 중에서도 가장 영향력이 큰 것은 앞에서 언급한 Barr, Barth, Shermis(1977)에 의한 것인데, 시민성전달(혹은 문화유산전달) 모형, 사회과학/학문의 구조 모형, 그리고 반성적 탐구모형이 그것이다. Nelson and Michaelis(1980), Martorella(1996) 등은 이를 확장하여 사회과의 모습을 시민성전달모형, 사회과학모형, 반성적 탐구모형, 합리적 사회비판모형, 개인발달모형의 5가지로 제시하였다.

이와 같이 다양한 모습으로 파악되는 사회과이지만 목적 및 목표, 내용을 참고하면 사회과는 다음의 세 가지의 독립된 모습을 가지고 있다.

첫째, 사회과는 시민성교육(citizenship education)이다. 이는 시민교육 또는 공민교육(civics education)의 개념을 말한다.

미국에서 사회과가 처음 만들어질 당시에는, 미국적 혹은 민주주의적 가치를 학생들이 습득하도록 하기 위해서 사회과가 만들어졌는데, 이를 문화유산전달 사회과라고도 하고 시민성 전달 사회과라고도 한다.

이러한 문화유산 내지 시민성 전달에서 시작한 시민성 교육은 현대사회에서 필요로 하는 시민의 자질에 함양하는 방향을 지향하면서, 반성적 사고를 강조하는 시민교육과 사회비판을 강조하는 시민교육으로 발전해나갔다. 전자의 반성적 사고를 강조하는 시민교육은 생활에 직면하는 문제를 해결하기 위하여 반성적 사고를 기르는 것을 중요시하며, 내용지식보다 방법을 훨씬 강조하였다(Barr, Bath, Shermis, 1977). 특히 특정한 사회정치적 맥락내에서의 의미있는 의사결정을 강조한다. 그리고 특정한 사회, 정치적 맥락에서 학생들에게 직접적으로 영향을 주는 사회적, 개인적 문제들에 관하여 의사결정과 문제해결을 하는데 필요한 능력 즉 시민성을 길러주는데 중점을 둔다(Engle, 1987; Hunt and Metcalf; Ross, 1994, Evans and Saxe, 1996).

다음으로 사회비판을 강조하는 시민성 교육은 과거의 전통, 기존의 사회적 관습과 문제해결방식에 대하여 탐구, 비판 그리고 개선할 기회를 제공하는 것을 강조한다. 사회문제에 대한 비판, 대안의 제시, 그리고 사회적 변화는 추구하는 시민성 교육의 관점에서 비판적 사고, 사회적 참여와 사회적 행동, 사회적 책무성을 강조한다.

둘째, 사회과학적 사회과이다. 1960년대 이후 사회과학의 지식, 개념, 일반화, 이론 등을 체계적으로 다루고 가치중립적인 사회과학적 탐구력을 함양하는 것을 강조한다. 사회과학과 그 도구가 되는 통계학의 발달은 현대사회가 당면한 사회문제를 해결하기 위해서는 사회과학의 힘을 빌리지 않고서는 해결이 어렵다는 인식을 낳게 하였으며, 사회과학 및 행동과학이 사회과의 중요한 학습내용이 되었다. 이러한 사회과는 사회과학의 개념과 일반화를 배운 후에 지식의 구조를 습득하게 하고, 사회과학의 개념이해와 탐구방법 등 “실제” 사회과학자들의 특성을 학습자들에게 심어주는 데 중점을 둔다.

이는 물론 사회과학의 개념, 과정, 연구문제들을 습득하여 의사결정능력을 함양하여 시민성을 기르는 논리로 확장되기도 한다. 즉 사회과학적 탐구력은 시민의 의사결정능력과 문제해결능력의 토대가 된다고 하여 시민성교육과 결합하는 경향이 있다. 예를 들면 Martorella(1991)처럼 “시민적 교육을 위하여 응용된 사회화각적 정보와 탐구방식 및 개인, 집단, 사회의 이해를 위하여 관련된 정보와 탐구방식”이라고 정의된 사회과의 정의에서 볼 수 있다. 그렇지만, 원칙적으로 과학적 탐구와 시민성은 명백하게 구분되는 영역임에는 틀림이 없다.

셋째, 인간형성과 개인발달을 추구하는 사회과이다. 이는 적극적인 자아개념과 자의 발달 및 성취, 개인적 효능감, 행복한 생활능력 등의 함양을 중요한 내용으로 한다. 이는 주로 사회과에 포함된 인문학관련 과목에서 오는 것들이다. 이러한 점에서 Ellis(1981)는 사회과는 인간이 인간들 간에 그리고 그속에 그들 자신을 발견하는 다양한 환경들과 상호작용하는 다양한 방식을 배우는 것 즉 인간에 대한 학습이라고 정의한 바 있다.

이상에서 논한 세가지 사회과의 모습을 토대로 정리를 하면, 사회과는 크게 보아 시민성 교육 사회과, 사회과학 사회과, 인간형성 사회과의 세가지로 파악되면, 이 각각의 모습에서

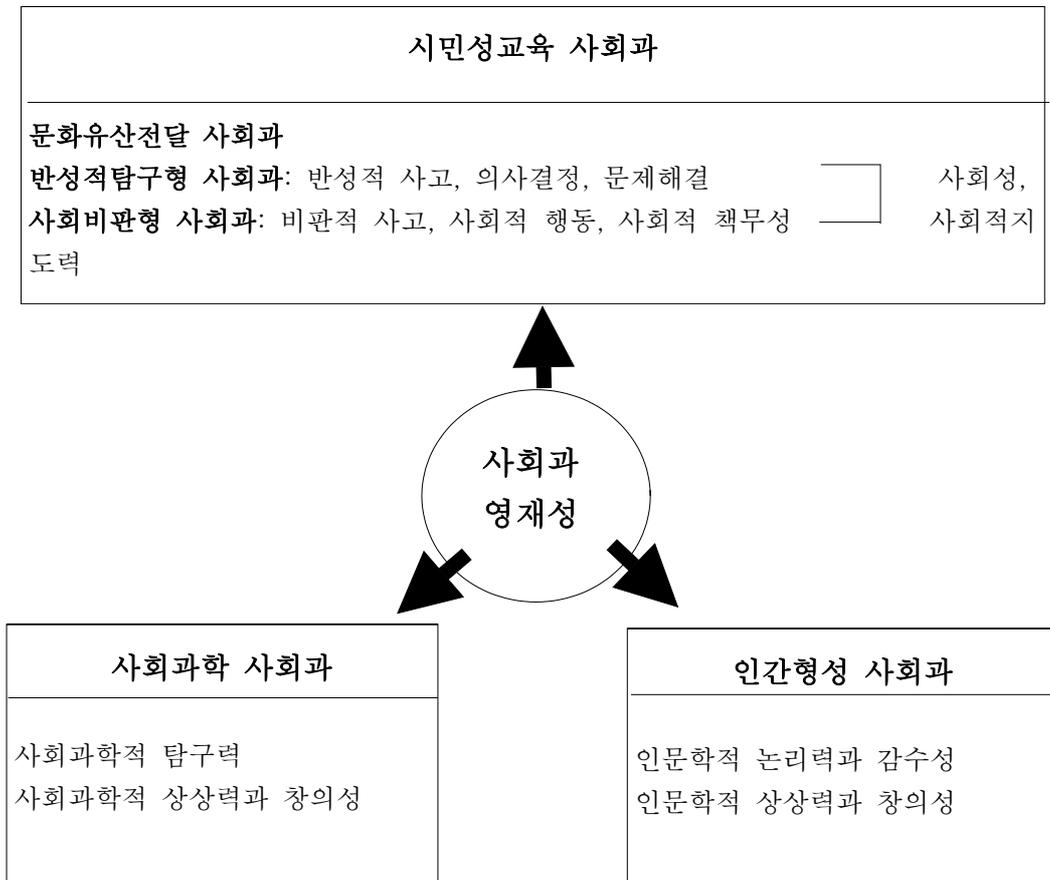
사회과의 상이한 형태의 영재성과 영재성의 구성요소들을 찾을 수 있다.

시민성교육 사회과에서는 보면, 반성적 탐구형의 사회과에서는 반성적 사고, 의사결정능력과 문제해결능력이 그 구성요소들이 될 수 있으며, 사회비판모형에서는 비판적 사고, 사회적 행동능력과 사회적 책무성 등이 될 수 있다. 그런데, 이러한 요소들은 모두 사회성과 사회적 지도력의 하위영역으로 파악해 볼 수도 있기 때문에, 시민성교육 사회과에서 나타나는 사회과의 영재성은 사회생활과 관련되어 나타나는 사회성과 사회적 지도력이라고 파악해 볼 수 있다.

사회과학 사회과에서 보면, 사회과의 영재성은 사회과학적 탐구능력과 창의성으로 표현할 수 있을 것이다. 주로 경제학, 문화인류학 등과 같은 사회과학 영역에서 탁월한 성취를 이루어내는 사회과 영재성을 생각해 볼 수 있다. 이는 과학영재들이 갖는 일반성과 사회과학이 요구하는 특수성이 결합된 것으로 볼 수 있는데, 일반적인 과학영재성과 더불어 사회과 특수적으로 강조하여 온 것은 사회비판사회과에서 중요시하였던 비판적 사고능력과 같은 것에 주목할 수 있다.

다음으로 인간형성 사회과에서 보면, 사회과 영재성은 자아성취 및 자아효능감이 바탕이 되는 인문학적 논리력, 감수성과 상상력이 강조되는 인문학에서의 성취와 관련이 된다. 철학자, 윤리학자 등이 보여주는 영재성과 관련이 되고, 또한 논리적 사고능력과 깊은 관련이 된다. 역사나 지리와 같은 인문학적 전통이 강한 학문 영역에서의 높은 성취를 보이는 것도 여기에 해당된다고 볼 수 있다.

이상의 내용을 들을 정리하면 다음의 그림1과 같다.



<그림 1> 사회과 영재성의 3차원

2) 다중지능이론에 비추어 본 사회과의 영재성

앞에서 논한 것처럼 사회과의 개념과 본질의 복잡성으로 인하여 사회과의 영재성을 구성하는 내용을 파악하기가 어렵다. 위에서처럼 사회과의 목적 및 목표를 중심으로 사회과를 인간성 함양교육, 사회과학교육, 공민교육 내지 시민성교육의 세가지 측면에서 사회과 영재성을 파악할 수도 있지만, 사회과교육의 교육적 내용과 관련하여 Gardner의 다중지능이론을 참고하면 사회과에는 다양한 지능들이 관련되는 것을 알 수 있다.

Gardner의 다중지능이론에 따르면 사회과의 대표적인 세 가지 내용영역인 역사, 지리, 일반사회 영역이 언어적 지능, 논리적 지능, 인간관계지능, 자아관련지능, 공간지능 등과 관련된다 할 수 있다. 특히 역사영역에서는 언어적 지능, 논리적 지능 등이 주로 관련되며, 지리영역에서는 논리적 지능과 공간지능이 주로 관련이 되고, 사회과학을 중심으로 하는 일반사회 및 공민영역에서는 논리적 지능과 인간관계지능이 주로 관련된다고 볼 수 있다.

공민영역에서는 인간관계지능이 특히 강조될 수 있다. 예를 들면 Michaelis(1988)가 social studies를 하나의 강조점만 보기보다 여러가지의 차원을 포함하는 것이 보다 나은 것이라고 하면서, 사회과는 책임있는 시민정신을 개발하는데 가장 중요하다고 믿어지는 인간관계에 대한 학습에 주로 관심을 두는 교과라고 정의한 것이 대표적인 예이다. 그에 따르면, 사회과는 과거, 현재, 미래에 관심을 두면서 선정된 문화와 지역에서 인간들의 관계와 상호작용을 탐구한다. 그리고 그것은 의사결정과 그리고 다른 인간활동에 참여할 수 있는 능력(자질)을 개발하기위하여 학생들의 지적, 사회적, 그리고 개인적 성장이 일어나도록 하는 것이다. 그는 이를 위해서 사회과의 내용은 인간과 환경과의 상호작용 그리고 인간간의 상호작용, 인간과 지구, 제도, 가치체계와의 관계, 인간행동의 다문화적, 공간적 그리고 시간적 차원, 사회과학 및 관련분야로부터의 내용과 방법, 학생의 최적의 지적, 사회적, 개인적 발달을 다루는 것이어야 한다고 주장하였다.

그리고 이러한 그의 논의를 확장해보면, 역사는 시간의식을 기본적으로 다루는 논리적 지능을 강조하고, 지리는 공간의식을 기본적으로 다루는 공간지능을 강조하는 것이라고 할 수 있다.

하지만, 사회과의 본질적인 측면에서 사회과에 주로 작용하는 지능에 대한 논의는 아직도 검토되어야 할 대상이다.

3) 영재교육전문가들이 본 사회과 영재성

Taylor and Ellison(1971)은 일찍이 영재성에 대한 복합적 재능적 접근을 제안하면서, 학습자, 생산자, 사상가, 의사결정자, 의사소통하는자, 예언자, 창조자 등 다양한 복합적인 형태로 영재성이 나타난다고 주장한 바 있으며, 이에 따라 영재성은 많은 영역에서 나타날 수 있다는 사실에 주목할 필요는 있다.

그리고 사회적 지도자나 과학자들은 그들 각자 영역에 적합한 자료들을 가지고 문제발견을 하는 방법을 찾아낼 수 있으며, 각각의 특수영역은 각각의 문제발견방식과 해결방식을 가지고 있다고 볼 수도 있다. 탄넨바움은 이러한 점을 다음과 같이 설명하였다.

“각각의 영역은 전문가들이 일할 때 반드시 사용해야만 하는 독특한 개념적 체제와 매체를 가지고 있다. 분명한 것은 특수한 영역에서 뛰어난 사람은 그렇지 않은 사람과 문제해결을 달리할 것이라는 점이다. 그런 경우 특수적성의 의미와

그들의 영재성을 나타내는 방식에 질적 측면이 보장되어야 할 것이다.”(탄넨바움(김태런 외 역, 2004, p.183)

Renzulli(1978)은 영재성을 정의하는데 있어서 IQ에만 의존하는 것을 적절치 않다고 생각하였다. 그는 영재성은 평균이상의 능력, 창의성, 과제집착력의 세가지 특성에 의해 이루어진다고 보고, 영재성의 정의에서 제시한 일반수행영역에서 사회과와 관련되는 것을 보면, 철학, 사회과학, 법 영역을 포함하고 있다. 그리고 특수수행영역에서 인구통계, 여론조사, 도시계획, 소비자보호, 족보학, 통계, 향토사 등을 제시하고 있다. 이러한 그의 논의에서 보면, 일반수행영역과 특수수행영역 모두 사회과와 관련하여 사회과학, 인문학 등에서 영재성이 발현될 수 있음을 인정하고 있다.

Cohn(1981)은 영재의 다양성에 주목하면서 영재성의 많은 분화가 가능하다고 보았다. 그에 따르면, 영재성은 지적영역, 예술적 영역, 사회적 영역으로 나뉘어질 수 있고, 세가지 영역은 이미 측정할 수 있다고 하면서 사회적으로도 가치가 있는 것이라고 보았다. 그는 사회적 영역을 감정이입적 재능, 이타적 재능, 지도성 재능(여기에서 말하는 지도성은 통솔력, 고통의 목표를 성취하는데 있어서 구성원들을 통솔하는 능력을 말한다, 그러나 일반적으로 지도력은 무엇을 말하는 지 애매하다는 이유로 종종 비판을 받는다)이 포함된다고 보았으며, 지적영역은 양적, 언어적, 공간적 재능 등이 포함된다고 설명하였다.

Cohn의 영재성에 논의에 따르면 사회과 영재성은 지적영역에서 양적재능, 공간적 재능과 관련되며, 사회적 영역 전부와 관련되며, 이를 통해서도 사회과 영재성의 존재를 인정할 수도 있다.

그리고 Foster(1981)는 Renzulli와 Cohn의 논의를 결합하는 통합적 영재성 모형을 제시한 바 있는데, 그도 영재성의 하나로 지도력과 동감성 및 이타성을 바탕으로 하는 사회적 능력을 파악한 바 있다. 또한 Gagne(2004)는 영재성의 능력영역을 일반영역과 특수영역으로 나누고 일반영역에서 지적영역, 창의적 영역, 사회-감정적 영역, 운동기능 영역, 기타 영역으로 제시하면서 사회적 능력을 포함하였다.

그런데 영재성에 대한 논의에서 사회과와 가장 관련이 깊은 논의는 사회성, 사회적 능력, 사회적 지도성에 대한 것이라고 할 수 있으며, 이에 대한 논의는 나름대로 있어왔는데 Tannenbaum(2004, 김태런 외 역)은 이러한 개념들과 관련시켜 사회적 영재에 대해 많은 관심을 기울였다.

Cattell and Stice(1954)의 초기 연구는 문제해결과정에서 지도자에 대한 연구를 수행하였으며, Abroms and Gollins(1980)은 친사회성 행동에 대한 연구를 수행하여 IQ와 친사회성행동 사이의 상관관계가 통계적으로 의미있는 것을 발견하였다.

이처럼 지능과 사회적 능력간의 상관관계를 알아보려는 노력들은 여러차례 있었으며, 대체로 사회적 능력은 지능과 의미있는 상관관계가 있지만 높지는 않았다. 그렇지만 사회적 능력은 다른 능력과 구분될 수 있다고 볼 수 있으며, 하나의 집단 내에서 영향력을 행사할 잠재력을 가진 어린이를 판별할 수 있다는 것을 알 수 있게 되었다.

이러한 논의의 연장선에서 사회적 지능을 측정하기 위한 도구를 개발하려는 시도는 O'Sullivan 등(1965)과 같이 이미 이루어졌다. 그의 연구는 사회적 지능을 포함하여 네가지 종류의 지능을 가정하는 Guilford의 지능구조이론에 기초를 둔 것이다. Guilford은 형태적 지능, 상징적 지능(순수과학과 영어), 추상적 지능(논리적 추상), 사회적 지능의 네가지를 인정하였는데, 사회적 지능은 사람들의 행동을 알거나 이해하는 것, 그런 행동에 대처하는 것

으로 정의된다. O'Sullivan 등(1965)은 사회적 지능은 안면표정을 이해하는 능력, 상이한 표현, 제스처, 자세, 얼굴 양식을 인지하는 능력, 이원적 관계의 이해, 사건의 계열이나 사회적 상황을 이해하는 능력, 제스처, 표정, 말, 사회의 전반적 상황을 재해석하는 능력, 사회적 내용의 주어진 상황에 따라 무엇이 일어날 것인가에 대해 예언하는 능력 등의 요소로 구성된다고 주장하였으며, 일반적인 추론능력은 사람들의 행동을 이해하거나 아는데 필수적인 것은 아니라는 것을 알려주었다.

한편, Hendricks 등(1969)은 사회적 지능의 다른 면인 다른 사람의 행동에 대한 대처능력을 탐구하였다. 이들은 사회적 문제해결기능을 위한 특수적성이 있는 지를 알아보려고 하였는데, IQ는 이러한 능력을 알려주지 않지만, 대안적 사회적 의미를 찾기, 서로 상이한 생각, 느낌, 의도를 표현하도록 분류하기, 사회적 관계의 창조, 행동적 이야기쓰기, 다양한 사회적 해결을 쓰기 등과 같은 행동과 관련되는 확산적 생산의 요소들과 밀접하게 관련되는 것을 발견하였다.

위와 같은 연구들을 토대로 Tannenbaum(2004, 김태련 외 역)은 사회적 지능은 특수 적성으로 존재한다고 보았으며, 이러한 지능의 측정은 전통적 측정수단으로는 세분화하기 어렵다고 지적하였다.

4. 결론

사회과 영재성에 대한 논의는 아직 본격화되지 않았다. 일단의 영재교육전문가들에 의해 사회적 지능 및 능력, 사회적 지도력의 측정을 통해서 사회적 지능이 존재하는 것을 인정하면서 사회영재성이 주목을 받았다. 그러나 사회과 영재성에 대한 논의는 사회과의 복잡성과 복합성으로 인하여 아직 부족하다.

본 연구에서는 사회과 영재성에 대한 시론적 논의를 제기하면서 사회과의 목적과 목표 그리고 성격에 바탕하여 사회과의 영재성을 사회성과 사회적 지도력, 사회과학적 탐구력과 사회과학적 상상력 및 창의력, 인문학적 논리력 및 감수성과 인문학적 상상력과 창의력으로 구성된다고 제시하였다.

그러나 지금까지 상대적으로 많이 논의되어온 사회과 영재성의 한 부분인 사회성과 사회적 지도력에 대한 연구를 중심으로 그와 같은 영재성을 판별할 수 있도록 그 하위구성요소를 상세화하고 명료화하는 작업이 진행되어, 사회과 영재성이 어떻게 발현되는 지를 탐구하는 것은 다음의 과제로서 의미있는 작업이 될 것으로 기대한다. 그리고 사회과에서 영재교육에 대한 접근은 영재의 사회적 지도력, 사회적 책임감, 시간과 공간을 넘나드는 인간 및 사회에 대한 넓은 안목, 창의적 사고와 비판적 사고, 그리고 이론과 실재를 겸비한 사회적 문제해결 능력을 육성하는데 초점을 둘 필요가 있다.

참 고 문 헌

- 차경수, 1997, 『현대의 사회과교육』, 학문사.
- 한국교육개발원, 1996, 『영재교육의 이론과 실제』.
- 이돈희 외, 1997, 『사회과교과학 연구』, 한국교육개발원
- 에이브라함 J. 탄넨바움(김태련 외 옮김), 2004, 『영재교육: 심리학과 교육학에서 조망』, 이화여자대학출판부.
- William B. Stanley 편저(사회과교육연구모임 역), 2005, 『21세기 사회과교육연구의 핵심쟁점들』, 교육과학사.
- Van Tassel-Baska, J. and John F. Feldhuson, 1994, "Social Studies Curriculum for the Gifted," In J. Van Tassel-Baska, 1994, *Comprehensive Curriculum for Gifted Learners*, Allyn and Bacon, pp.166-188.
- Feldhuson, J. F. and J. Van Tassel-Baska, 1989, "Social Studies and Language Arts for the Gifted" in J. F. Feldhuson, J. Van Tassel-Baska and Ken Seeley, *Excellence in Educating the Gifted*, Love Publishing Co., pp.213-237.
- Gagne, F, 2004, "Giftedness and Talent: Reexamination a Reexamination of the Definitions", in Robert Sternberg(ed.), *Definitions and Conceptions of Giftedness*, Corwin Press, pp.79-95.
- Lybarger, M. B., 1991, "The Historiography of Social Studies: Retrospect, Circumspect, and Prospect," in James P. Shaver(ed.), 1991, *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*, Macmillan Publishing Co., pp.3-15.