

英才教育研究
Journal of Gifted/Talented Education
2001. Vol. 11. No. 3, pp. 1~21

영재 교육 프로그램의 개발 : 반성과 비전

최 호 성 (경남대학교)
choe2307@kyungnam.ac.kr

요 약

기본적으로 교육과정은 무엇을 어떻게 가르칠 것인지에 관한 일종의 합리적 의사결정의 산물이다. 따라서, 본 연구에서는 영재 교육 프로그램 개발을 둘러싼 다섯 가지 관점들을 비교·논의하였고, 지금까지의 교육과정 개발에서 목격되고 있는 현실적 문제점들을 다섯 가지의 측면에서 비판하였다. 이를 바탕으로, 영재성 신장에 적합한 교육 프로그램 개발을 위해 필연적으로 고민해야 할 교육과정 쟁점들을 일곱 가지로 분석·논의하여 향후 교육과정 개발의 기본 원리와 방향을 제시하고 있다.

I. 21세기, 지성(知性) 반역자의 갈망

오늘날 인류는 문명사적 대 전환기를 경험하고 있다. 미국의 다니엘 벨(Daniel Bell)이 지적한 것처럼, 이제 우리는 농경사회와 산업사회를 거쳐 소위 지식 기반 사회(knowledge-based society)를 살아가고 있다. 지식 기반 사회는 지식의 이해·

가공·활용 능력은 물론이고 새로운 지식을 창조해 낼 수 있는 창의성과 고차적 문제 해결 능력을 요구하는 사회를 말한다. 지식 기반 사회가 던진 충격을 지진계에 비유하여, 미국 MIT의 네그로폰테 교수는 강도 10.5에 해당하는 “대지진”이라 표현한 바 있다. 이미 지식 집약적 산업은 OECD 주요 국가의 GDP 50%를 넘어 서고 있으며, 지난 10여년간 첨단기술을 활용한 생산이 OECD 국가에서 2배 이상 증가하여 전체 생산의 약 30%에 달하고 있다. 21세기의 대부분 직업은 ‘두뇌를 쓰는’ 지식 근로자들로 충원될 것이라는 전망이다.

지식기반사회가 지식에 대한 이해력을 초월하여 생활에서의 수행능력을 요구하고 있는 만큼, 창의적이고 기발한 아이디어를 통하여 독창적인 지식을 생성해 낼 수 있는 인간 능력이 중요해졌다. 학문간 고립된 지식보다는 학제적으로 통합되어 사회의 제반 문제에 대한 실천적 해결 능력이 요구되는 것이다. 교육은 학습자가 자기 주도적으로 학습해 가고, 장차 자신의 생애 발달 과정을 통해 독창적으로 문제를 인식·해결해 갈 수 있는 능력을 길러 주어야 한다.

세계 각국은 이 같은 지식 기반 사회의 새로운 도전을 맞이하여, 정치·경제·사회·문화 등 삶의 전 분야에 걸쳐 대규모적인 개혁들을 추진해 오고 있으며, 개성과 창의성을 바탕으로 신(新) 지식을 창출할 수 있는 우수 인재들을 양성하는데 전력투구하고 있는 실정이다. 그렇지만, 한국의 인적 자원 개발 노력은 그리 만족스런 수준이 아니다. ‘청소년의 과학기술에 대한 관심도’가 ‘97년도 14위에서 ‘01년도 34위로 떨어졌고, 국가과학기술경쟁력은 세계 21위로 평가되고 있다(IMD, 교육경쟁력연감, 2001). 한국의 지식기반경제 수준은 OECD 회원국 가운데 3위에 해당하지만, 국가의 인적자원개발 지수는 세계 21위(UNDP, 2001)에 머물고 있다. 우리는 인적 자원 개발(human resource development)의 국가적 위기에 직면하고 있는 셈이다.

오는 2002년도 3월부터, 한국에서는 영재교육진흥법이 시행된다고 한다. 그 동안 간헐적으로 영재교육이 실천되어 오고 있기는 하지만, 국가 차원에서 본격적이고도 체계적인 영재 교육 정책이 추진되지 못한 현실을 감안할 때, 매우 다행스럽고도 당연한 조치라고 평가할 수 있다. ‘1명의 영재가 수십만 명을 먹여 살린다’는 도구주의적 관점은 제쳐 두고라도, 평준화 학급 내에서 소외당하고 있는 고도 영재들의 역차별 현상은 해소되어야 한다. 진정코, 교육이 개인 저마다의 소질과 적성에 알맞은 학습 경험의 기회를 제공하는 데 궁극적인 목적을 두고 있다면, 영재아를 위한 특수교육은 장애아를 위한 특수교육만큼이나 충분한 정당성을 지니고 있는 것이다.

지난 100여년 이상 동안이나, 서구를 중심으로 학교는 영재아의 잠재력을 발현

시킬 수 있도록 다양한 종류의 교육 프로그램을 구안해 왔으며, 영재아의 학습 요구에 부응할 수 있도록 수정되어 왔다. Marland 보고서(1971)에서는 '영재아란 영재아 자신과 사회에 기여할 수 있도록 정규 학교 프로그램에서 일상적으로 제공되는 것 그 이상의 차별적 교육 프로그램을 필요로 하는 아동이다'고 정의하였다. 이때, '정규 학교 프로그램을 통해 일상적으로 제공되는 그 이상'이라는 진술 속에는, 첫째, 보통의 학생보다 더 낮은 연령에서 더 짧은 시간에 혹은 더 빠른 속도로 경험한다는 속진적(accelerated) 의미, 둘째, 보통의 학생들보다는 더 깊고 더 넓게 경험한다는 심화적(enriched) 의미, 셋째, 보통의 학생들이 경험하는 것과는 성질이나 종류가 다른 그 이상의 경험을 한다는 증폭의(amplified) 의미와 같은 세 가지 함축이 내포되어 있다. 이는 곧 영재 교육의 방향성과 프로그램의 성격을 드러내 주는 대목이다.

시인으로서의 잠재력을 지닌 사람이 모두 시인이 되는 것은 아니다. 개인의 잠재력은 그에 '적합한 경험(appropriate experience)'을 통해서 비로소 실현될 수가 있다. 물론, 그러한 경험에는 학교 교육을 통한 정규적인 것도 있을 것이며, 삶에서의 다양한 만남과 같은 비정규적인 부분도 있다. 따라서, 영재 교육의 일차적 고민은, '어떻게 영재성을 지닌 영재들을 제대로 발굴하며, 어떻게 그들에게 적합한 공식적·비공식적 경험을 풍요롭게 제공해 줄 수 있을까' 라는 문제일 것이다. 더 나아가 그와 같은 영재의 발굴과 적합한 교육 프로그램의 제공은 궁극적으로 영재교육의 목적, 즉 도대체 영재교육을 통해 어떠한 교육적 인간상(the educated person)을 추구할 것인가의 문제로 귀착된다.

비록 그것이 수학적 지식이 되었건 아니면 과학이나 예술이 되었건, 그 어느 분야의 프로그램 개발도 궁극적으로는 어떤 능력과 성향의 인간을 추구하는가에 달려 있다고 보는 것이다. 우리가 지금까지 그렇게도 많은 세월을 영재성의 정의에 매달리고 있는 것도, 따지고 보면 우리가 영재교육 프로그램을 통해서 추구하는 인간의 모습을 정립하기 위한 것인지도 모른다. 영재의 모습이 정립되어야, 영재교육의 교육적 인간상이 명쾌하게 설정되어야, 도대체 어떤 학습경험의 기회를 부여할 것인가가 드러나기 때문이다.

영재는 보통의 학습자와는 여러 가지 상이한 속성들을 지니고 있다. 평균 이상의 지능을 지니고 있으며, 창의성과 과제 몰입력이 뛰어난 학습자들이다(Renzulli, 1978). 높은 수준의 지적 능력을 지니고 있으며, 자아개념과 동기유발 및 창의성이 뛰어난 학습자들이다(Feldhusen, 1986). 그 밖에도 영재들은 다양한 특성을 지니고 있겠지만, 한마디로 그들은 매사를 주어진 것, 즉 소여(givens)로 받아들이기를 거부하는 경향이 누구보다도 강하다. 흔히들 영재는 '왜?'라는 의문을 자주 던지는

특징이 있다고 한다. 이는 곧 현재에 대한 의심이며 피동적 수용을 거부하는 심리적 성향을 말한다.

극소수의 창조적 지식 생산자를 제외하고는 모두가 나약한 지식 소비자로 전락하고 말 오늘날의 지식기반 사회에서는, 과거 그 어느 문명보다도 창의적 인간들을 요청하고 있다. 따라서, 지식과 기술의 창조적 생산자가 영재교육의 궁극적 이상이라 할 수 있다면, 마땅히 영재교육은 창의성 개발로부터 출발해야 한다. 창의를 없다면 창조는 불가능하다. 영재의 본질적 특성 가운데 하나인 창의성은, 인간의 회의적(懷疑的) 사유로부터 발생한다. 의심이 있는 곳에 창의가 움트는 법이다. 창의성은 인류의 문화적 전통과 유산에 대한 일종의 의심과 거부로부터 시작되기에, 그것은 현재까지의 지성에 대한 반란이요, 역모(逆謀)이다. 모든 것을 있는 그대로 당연시하는 데서는 결코 새로움의 발견과 발명이 있을 수 없기 때문이다.

그렇지만, 어떠한 창조도 과거와 현재의 지성적 전통을 간파하는 데서 비롯된다는 점은 명백하다. 지성적 반란의 주체는 그 대상을 정확하게 꿰뚫고 있어야 하는 만큼, 영재교육은 현재까지 인류가 이룩한 업적을 충실하게 전수해(transmission) 주어야 한다. 인간과 자연에 대해 무엇이 해결되었고(known area), 무엇이 상상되고 있으며(assumed area), 완전히 무지의 상태로 가려져 있는 것(unknown area)이 무엇인지에 대해 감(感)을 갖도록 도와주어야 하는 것이다. 이것이 바로 영재야 판별이나 영재 교육 프로그램 구성의 출발이라고 생각한다.

그렇다면, 우리는 영재교육 프로그램을 통해서, 영재들로 하여금 지금까지의 지성 세계에 착실하게 입문할 수 있도록 안내하는 일과 함께, 그를 초월할 수 있도록 얼마나 제대로 자극하고 있는가?

II. 영재 교육 프로그램 개발의 전제와 문제

영재교육에서 '프로그램'이란 용어는 여러 가지 방식으로 사용되어 왔다. 이를 단순화하면, 크게 세 가지 수준으로 구분하여 설명할 수 있을 것 같다. 거시적 수준의 국가 및 사회 차원에서 사용되었을 경우와 특정 영재교육 기관 수준이나 개별 교과목 혹은 수업 수준에서 사용되었을 경우는 그 의미에 약간의 차이가 발견된다.

거시적 수준에서는, 국가가 전국을 대상으로 영재 교육 계획을 수립·실천하면

서 이를 영재 교육 프로그램이라 명명하고 있는 데, 이때의 프로그램은 '제도'를 가리킨다. 오는 2002년부터 한국에서도 영재교육진흥법에 따라 본격적인 영재 교육 프로그램이 실시된다고 할 때의 '프로그램'이 바로 그것이다.

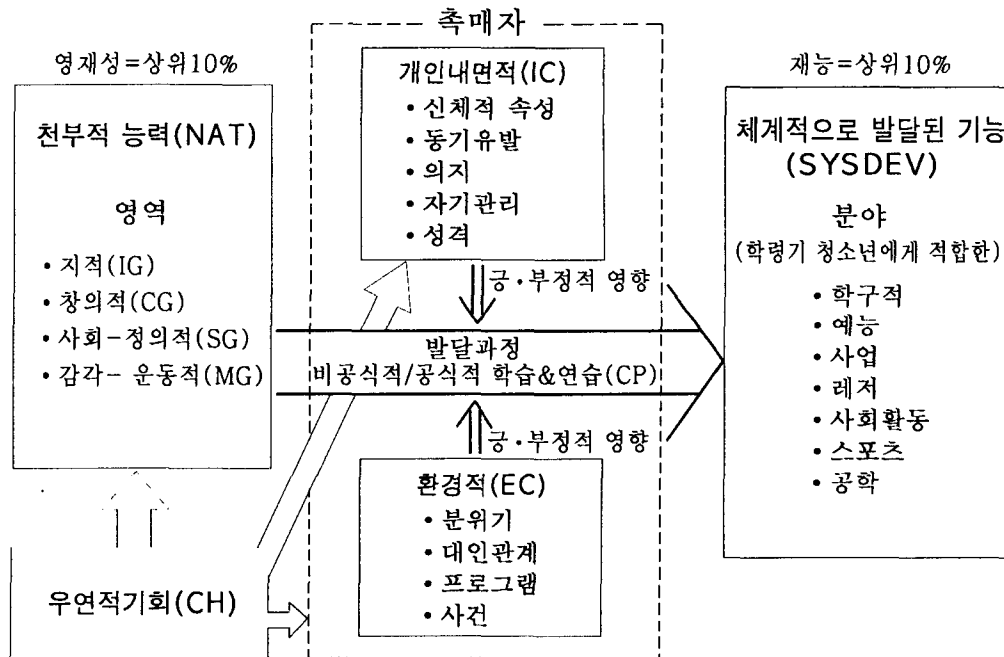
이와는 달리, 특정 학교 혹은 교육 기관이나 과목별 수업과 같은 미시적 수준에서의 '프로그램'은 영재들의 높은 능력 수준에 적합하도록 판별 절차나 가르칠 내용 및 방법 등을 체계적으로 계획해 놓은 것을 말한다. 가령, 한국의 15개 과학영재교육센터가 운영하는 과학 영재 교육 프로그램이나 미국의 대학이나 연구소 등에서 운영하는 각종 영재 교육 프로그램이 있고, 그 속에서 운영되는 영재교육 영역별 실천 프로그램들이 있다.

여기서 말하는 '프로그램'은 필경 거시적 수준의 용어가 아니라, 후자를 가리킴이 분명하다. 그렇지만, '프로그램'을 교육기관 수준의 체계적인 교육계획으로 제한하더라도, 우리의 논의는 프로그램 개발을 위한 전반적 틀이나 주형을 제시하는 이론적 모형에 초점을 맞출 수도 있고, 보다 구체적으로 특정 기관에 적용할 영재 교육 실천 프로그램을 개발하는 데 초점을 맞출 수도 있다. 가령, 미국 퍼듀 대학교의 중등 수준 영재교육 모형(Feldhusen & Robinson-Wyman, 1986)이나 카플란의 격자형(The Grid) 영재 교육 모형(Kaplan, 1986) 등은 어느 영재교육기관에서든지 프로그램을 개발할 때 참조할 전반적인 틀을 제시한 것이라면, '학업 및 창의성 심화학습 프로그램'(the Program for Academic and Creative Enrichment, PACE, Kolloff & Feldhusen, 1981)과 같이 영재의 판별 절차, 프로그램의 형식, 교육대상 및 수업 시수 등을 상세하게 명시해 놓은 실행 프로그램이기 때문이다.

여기서는 프로그램 개발을 특정 영재 교육기관에서 구체적으로 가르치고 배울 학습내용과 활동을 설계하는 일에만 한정하여 논의하기로 한다. 물론, 프로그램의 총체성을 감안할 때, 영재 교육 프로그램의 배경과 투입 요인, 교육과정·수업 설계, 평가 계획, 인적·물적 자원의 배치 등과 같이 프로그램 구성 요인 전반에 걸친 논의가 필요하다. 그렇지만, 엄밀하게 말하자면, 학교가 어떠한 교육목적을 지향하여 무엇을 적절한 학습경험으로 제공할 것인지에 대한 의사결정이 가장 핵심적인 관건이며, 여타의 프로그램 구성 요소들은 상호 지원의 성격을 지니고 있다고 볼 수 있다. 따라서, 영재교육 프로그램 개발의 논의는 구체적으로 영재 교육과정의 개발 문제로 압축될 수 있는 것이다.

1. 영재 교육과정 개발의 관점

<그림1>에서 보듯이, 영재아가 공식적 및 비공식적 학습 경험을 통해 발달해 가는 과정에서, 영재아의 개인내면적 특성(IC)과 환경적 요인(EC)의 상호작용이 발달에 긍정·부정적 영향을 미치고 있다. 결국, 영재성 발달은 교육과정이나 수업 등과 같은 프로그램 요인만의 영향이 아니며, 다차원적임을 알 수가 있다. 그렇지만, 이를 보다 적극적으로 해석하자면, 어떠한 영재 교육 프로그램이든지 영재발달에 영향을 미치는 다양한 요인들과의 상호작용 속에서 개발되어야 함을 시사하는 것이기도 하다.



<그림 1> 영재성 및 재능의 차별화 모형(Gagné, 2000;68)

일반적으로, 교육과정은 표적 학습집단에 가장 적합한 교육적 경험을 체계적으로 선정·조직해 놓은 것을 말한다. 영재아들을 대상으로 한 교육과정이라면, 당연히 영재아의 특성에 적합한 교육적 경험을 설계하는 것이어야 한다. 일단, 영재 교육과정을 '영재라고 판별된 학생들의 성장과 발달을 촉진하기 위하여 특정 지역이나 장면에서 계획·실행될 교육 경험의 총체'라고 정의한다면, 그 속에는 교육의 목표로부터 교육평가

에 이르는 일련의 계획이 포함되어 있어야 한다. 결국, 영재 교육 과정은 그를 구성하는 여러 요인에 대한 합리적이고 타당한 의사결정을 가리키는 것이다.

그렇기에, 교육과정 개발은 정해진 규칙에 따라 기계적으로 진행되는 물건 생산 체제가 아니다. 오직 합리적 이성만으로 구성되는 것은 더 더욱 아니다. 교육과정 개발은 일종의 합의(consensus) 도출의 과정을 가리킨다. 교육과정이 만들어지기 위해서는 일정한 수의 개발자들이 있기 마련이며, 그들은 사회와 학습자와 지식에 관한 나름대로의 신념과 관점을 지닌 채 개발에 참여한다. 다양한 철학과 상이한 권력 기반(이때의 권력은 정치권의 위세를 말하는 것이 아니라, 개인마다의 인식적·사회적 영향력의 결집을 말함)을 지닌 사람들이 모여 모종의 의견 합치를 이루어내는 정치적 의사결정 과정(a political process of decision-making)이, 바로 교육과정의 개발이다. 그러므로, 어떠한 교육과정도 절대적 선(善)이 될 수 없으며, 필요에 따라 수정·보완되어야 할 실체이다. 교육과정이 진화한다는 말은 바로 그런 성질을 가리키는 것이다.

지금까지의 영재 교육 프로그램 개발에 있어 공통적으로 형성된 신념은 크게 여섯 가지가 있다고 한다; 1) 어느 학습자에게나 그에 알맞은 학습 수준에 도달할 수 있도록 하는 교육과정 기회를 마련해 주어야 하며, 2) 영재 학습자는 정규 학생들과는 상이한 학습 욕구를 지니고 있는 만큼, 그에 알맞은 교육과정을 설계해야 하고, 3) 영재 학습자의 학습 욕구는 교육과정 경험의 인지적·정의적·사회적·미학적 측면 모두에 걸쳐 나타나고, 4) 영재 학습자에게는 속진학습과 심화학습의 경험이 합류할 때 가장 적합한 교육이 이루어지고, 5) 영재 학습자를 위한 교육과정은 그들의 잠재 효과를 극대화할 수 있도록 세밀하게 계획·실행되어야 하고, 6) 영재 학습자를 위한 교육과정 개발은 평가를 통해 향후 개선과 보완의 객관적 정보를 수집하여 지속적으로 변모해 가는 과정이어야 한다는 것이다 (Maker & Nielson, 1996; VanTassel-Baska, 1998).

이상과 같은 공통적 신념은 어느 영재 교육과정 개발에서나 준수되어야 할 일반적 원칙이요, 기준이다. 영재 교육과정 개발자들이 관념의 진공 상태에서 개발에 참여하지는 않는다. 그렇다면, 영재 교육과정을 개발함에 있어서 무엇보다 일차적으로 요청되는 것은, 적어도 영재교육과정 개발에 참여하는 인사들이 공통적인 신념을 형성하기 위하여 지속적으로 대화하는 일이다. 진지하고도 지속적인 대화, 즉 숙의(熟議, deliberation)를 통하여 일관된 관점을 일치시켜 가는 일이 우선되어야 한다.

물론, 교육과정 개발에 관여하는 이데올로기 혹은 관점은 다양하다. Eisner & Vallance(1974)는 교육과정 개발의 기본 관점을 다섯 가지로 분류하여 논의하고 있다.

첫째, 교육과정을 인지과정의 발달로 규정하는 관점이 있다. 이 관점에 입각하여 영재교육 프로그램을 바라본다면, 영재교육은 학습자들에게 제반 과정기능(process skills)을 발달시키는 데 초점을 맞추게 되며, 따라서 고차적 수준의 사고 기능을 중심으로 교육과정 자료를 조직하게 된다. 인지심리학에 그 뿌리를 둔 정보처리과정모형을 개발하게 인도하고 있으며, 모든 학습 활동은 인지적 혹은 메타인지적 기능에 초점을 맞추게 된다. 상당수의 영재교육 프로그램들이 이러한 관점을 지향하고 있어서 비판적 사고, 창의적 사고, 문제해결 능력 등을 교육과정의 요체로 삼고 있다.

둘째, 교육과정을 기술공학적 행위로 규정하는 관점이 있다. 이 관점도 과정 지향적이긴 하지만, 행동과학적 전통에 입각하여 교육과정을 애당초 정해진 교육목표를 성취하기 위한 투입-과정-산출의 체제로 규정한다는 점에서 인지과정 발달의 관점과는 차이가 있다. 교육과정의 표준이 명료하게 설정될 수 있을 뿐만 아니라, 가르쳐질 수 있고 객관적으로 측정될 수 있다고 보는 관점이다. 그러나, 이 관점은 일반 학생들에게 적절하다고 주장될 수 있겠지만, 영재교육 프로그램의 개발에는 적합하지 않으며, 단지 교육 프로그램의 체계화 노력을 위한 자극만 줄 수 있을 뿐이다.

셋째, 교육과정을 개인적 적합성 추구 행위로 규정하는 입장이다. 이 관점은 아동 중심 모형을 근간으로 하고 있는 데, 교육과정 경험은 학습자 개인의 요구에 맞추어진 것이어야 한다. 학습자가 분야별로 표출하고 있는 흥미와 관심이 교육과정 개발을 안내하게 된다. 따라서, 교육과정의 목표는 학습자 개인의 이해 수준에 알맞은 성장 기반을 도와주는 것이며, 학습자의 자기 주도적 학습 능력을 강조한다. Renzulli와 Reis(1994), Moor와 Feldhusen(1994), Betts(1991) 등의 교육 모형이 학습자의 자율적·자기 주도적 학습을 강조한다는 점에서, 이 관점과 깊은 관련이 있다고 볼 수 있다.

넷째, 교육과정을 사회재건을 위한 바탕으로 규정하는 입장이다. 이 관점에 따르면, 교육기관이 사회 변화의 주체여야 하며, 당연히 교육과정의 내용은 보다 거시적인 사회적·문화적 영역에서 파악되어야 한다. 학생들로 하여금 다양한 사회적 쟁점에 접할 수 있도록 도와 주며, 그에 대한 이해와 식견을 높여 줌으로써 궁극적으로는 보다 나은 사회 건설에 기여할 수 있게 하는 것이 교육과정의 궁극적인 목적이다. 핵 에너지의 문제, 환경 오염의 문제 등과 같이 인류가 부딪히고 있는 다양한 사회적 문제에 학습자가 민감성을 지니고 그 해소에 적극 동참할 수 있는 능력과 태세를 길러 주는 일이 무엇보다 중요하다는 것이다.

마지막으로, 교육과정을 학문적 합리주의의 반영으로 규정하는 입장이다. 이 관점은 합리적 인간주의라는 서구적 사상 전통에 그 뿌리를 두고 있다. 교육은 학생들에게 인류의 위대한 사상을 이해할 수 있도록 도와주며, 과거의 업적에 대해 객관적으로 분석·종합할 수 있는 능력을 길러 주는 일이다. 학문적 탐구와 예술활동의 지식 구조를

믿고, 그러한 학술영역의 체계화된 지식 내용을 전수하는 일이 교육의 요체라고 보는 것이다. Advanced Placement(AP) 혹은 International Baccalaureate(IB)제도와 같은 영재교육 프로그램은 바로 이러한 관점에서 비롯된 것이며, 기본적으로 학문중심 혹은 내용중심의 교육과정을 추구한다.

비록 자율학습자 모형(ALM)이나 학교 단위 심화학습 모형(SEM)과 같이 개인적 적합성 추구를 강조하는 프로그램 모형들이 제안되고 있으나, 역사적으로 볼 때, 영재 교육 과정은 학문적 합리주의의 전통을 가장 강하게 이어받아 왔다고 볼 수 있다. 그렇지만, 이상과 같은 교육과정 철학들은 단지 개념적 구분일 뿐, 영재교육 실재에 있어서는 어느 한 관점만이 유일무이하게 적용되지는 않는다. 그러므로, 영재 교육과정 개발자들은 이상의 교육과정 관점들 가운데 어느 것이든 선택할 수 있는 자유를 행사하겠지만, 이상적인 교육과정 구성을 위해서는 이들을 어느 정도씩은 반영할 수 있도록 노력해야 할 것이다.

2. 영재 교육과정 개발의 현실적 문제점

한국에서의 영재교육 연구나 프로그램 개발의 역사는 매우 일천한 편이다. 비록 1953년에 서울예술고등학교가 현대적 의미의 예술영재교육을 위해 설립되긴 하였지만, 체육영재와 과학영재 등 영재성 분야별 학교교육이 시작된 것은 1970년대 이후의 일이다. 더군다나, 예·체능 분야와 과학 분야의 영재교육이 본격화되고, 전문 연구기관과 학회가 설립된 것은 1980년대 이후의 일이다. 그렇게 보면, 한국에서의 영재교육은 20여년이 채 되지 않는다고 볼 수 있다.

아직까지 영재교육 분야의 전문가 집단도 적정한 규모로 가시화되지 못하고 있으며, 그 만큼 영재교육 관련 연구나 프로그램도 상당히 부족한 실정이다. 영재교육에 대한 국가 차원의 정책도 미흡한 상태이며, 국민의 관심과 인식 수준도 낮은 형편이다. 이러한 현실을 감안할 때, 서구 중심의 영재교육 이론과 실재를 수입·전파하는 단계를 벗어나지 못하고 있는 것은 당연한 현상일지 모른다. 적어도 영재교육에 관한 한 아직까지는 지식 주변국가의 신세를 면치 못하고 있다. 그럼에도 불구하고, 오늘날의 영재 교육 프로그램 개발을 둘러싼 문제점을 지적하는 것은 지극히 야속한 일이 될 수도 있다. 그렇지만, 자기반성과 비판이 향후 발전을 가속화할 것이라는 기대감으로 몇 가지 문제점을 짚어 보기로 한다.

첫째, 영재 교육 프로그램의 개발에 있어서, 선진국 모형의 무비판적 수용과 변안이 지나치게 심각하여 주체적·자생적 발상의 계기를 예단(豫斷)해 버리는 병폐

가 있다. 물론, 영재교육의 전문가 집단도 제대로 형성되어 있지 못하고, 영재교육 실천 기관도 많지 않은 실정인 만큼, 어쩔 수 없는 일이라 치부할 수도 있다. 그렇지만, 영재 교육 프로그램의 현실적 요구가 발생하였을 때, 나름대로의 독자적인 프로그램 개발에 노력하기보다는, 일단은 서구에서 실천하고 있는 프로그램을 수입·번안하여 적용하려고 서두르는 폐단은 부인하기 어려운 실정이다. 특히, 최근의 영재교육 활성화 분위기에 편승한 일부 사설 영재 교육 기관에서 이런 현상은 더욱 심각하다고 판단된다.

둘째, 영재 교육 프로그램 개발의 철학과 관점이 뚜렷하지 않으며, 지나치게 기술공학적 접근에 치중하는 경향이 있다. 앞서서도 밝혀 두었듯이, 영재교육 프로그램은 그 나름의 교육과정 철학에 바탕으로 두고 개발되어야 한다. 그렇다면, 교육 프로그램 개발자들은 영재교육의 목적과 정당성에 대한 확고한 신념을 지니고 있어야 한다. 교육과정 철학이 분명할 때, 교육내용의 선정 및 조직에 일관성을 유지할 수가 있으며, 그에 적합한 수업 전략을 설계할 수도 있기 때문이다.

셋째, 영재 교육 프로그램의 개발에 있어서, 한 두 가지의 친숙한 모형에 지나치게 의존하는 경향이 있다. 어느 교육 프로그램이던지 나름대로의 특수한 맥락을 지니고 있는 만큼, 특정 모형이 어느 상황이나 맥락에 범용적일 수는 없다. 서구를 중심으로 개발·보급되고 있는 영재 교육 프로그램들은 수십 가지에 달하지만, 국내에 체계적으로 소개되고 있는 프로그램은 그리 많지가 않다.¹⁾ 국내의 여러 영재 교육 문헌에 소개되고 있는 교육 프로그램들을 일견해 볼 때, 극소수의 모형들이 어느 책에서나 반복적으로 제시되고 있는 실정이므로, 교육 현장에서의 프로그램 개발은 그만큼 획일화될 수 밖에 없을 것이다.

넷째, 지금까지 영재성의 발달이나 프로그램의 효과에 관한 실증적이고 장기적인 연구가 매우 부족하다. 영재교육의 필연성, 활성화 정책, 영재 판별, 영재교육 모형 등에 관한 이론적 논의와 소개는 많이 있는 편이지만, 영재아의 발달 특성에 관한 종단적

1) Stanley & Benbow(1983)의 The Talent Search Model of Talent Identification and Development, Renzulli(1988)의 The Schoolwide Enrichment Model, Betts & Knapp(1980)의 The Autonomous Learner Model, Gardner(1983)의 The Multiple Intelligences Model, Feldhusen & Kolloff(1979)의 The Purdue Three-Stage Enrichment Model for Elementary Gifted Learners and The Purdue Secondary Model for Gifted and Talented Youth, Kaplan(1986)의 The Grid, Maker & Nielson(1996)의 The Matrix, Meeker(1985)의 The Structure of Intellect model, SOI, Schlichter(1986)의 The Models for Talents Unlimited, Inc. and Talents Unlimited to the Secondary Power, TU², Sternberg(1981)의 The Triarchic Componential Model, VanTassel-Baska(1986)의 The William and Mary Integrated Curriculum Model, ICM 등 다양한 모형이 개발되고 있다.

연구나 분야별 영재 교육 프로그램의 효과를 실증적으로 분석한 연구들이 매우 부족한 실정이다. 전경원(2000;101)에 따르면, 1960년부터 1996년까지의 영재 교육 분야 논문이 총 54편이었는데, 그 가운데 교육방법 분야와 영재의 인성적·정의적 특성에 관한 연구가 26편으로 절반을 차지하였고, 그 밖에 영재선발이나 정책, 교사 등에 관한 연구들로 분산되어 있었다. 이와 같이, 영재성의 확인과 발달에 관한 체계적 연구들이 부족하고, 영재성에 부합하는 여러 유형의 교육 프로그램들을 개발하여 그 효과성을 검증하는 연구들이 활발하지 못한 실정이어서, 영재 교육 프로그램 개발에 있어서도 일반론이나 객관적으로 검증되지 않은 상식적 수준의 작업이 계속될 수밖에 없는 형편이다.

다섯째, 영재 교육 프로그램 개발에 있어서, 영재교육 분야 혹은 영역간의 협업적(collaborative) 전문활동이 매우 저조한 실정이다. 물론, 영재 교육 분야의 전문가 집단이 풍부하지 못한 현실에서 비롯된 현상일 수도 있겠지만, 영재 교육 분야별 전문가들의 개방적 협업 풍토가 성숙되지 않은 점도 부인하기 어려울 것 같다. 영재 교육 프로그램의 개발은 철저히 다차원적이고 복합적인 활동이다. 따라서, 영재교육 철학이나 정책 분야의 전문가도 필요하고, 영재 교육과정이나 수업 분야 전문가, 영재의 심리적 특성이나 발달에 관한 전문가 등 다양한 측면의 전문가들도 필요하다.

특히, 영재교육 일반이론가와 분야별 영재교육 전문가간(국내에 이 분야 전문가가 얼마나 되는가라고 반문할 수도 있겠지만)의 협업은 더 더욱 저조한 실정이다. 물론, 영재 교육 프로그램 개발의 일반적 모형을 정립하는 일은 영재교육 일반이론가들에 의해 대개 이루어지고 있지만, 영재 교육 프로그램은 궁극적으로 해당 영재 교육 분야별로 개발·운영되고 있다. 그러므로, 실천적 형태의 영재 교육 프로그램을 개발함에 있어서, 영재교육 전문가들간의 지속적인 대화와 협업은 매우 절실하다고 생각한다.

III. 영재 교육 프로그램의 개발, 무엇부터 시작할 것인가?

원칙적으로 교육 프로그램은 필수적인 몇 가지 구성요소를 지니고 있다. 넓은 의미의 교육 프로그램 개발은 교과내용, 학생, 교사 및 교육환경에 관한 총체적 설계(Schwab, 1973)를 가리키지만, 미시적 수준에서는 무엇을 어떻게 가르칠 것인가에 관한 구체적 실행 계획을 수립하는 일이다. 이를 교육기관의 공식적인 교육의도를 표방한 문서라고 규정한다면, 그 속에는 교육 목표의 설정, 교육내용의 선

정 및 조직, 그리고 평가에 관한 지침(Tyler, 1949)이 포함되어 있어야 한다.

영재 교육 프로그램의 개발도 그 예외는 아니다. 영재 교육 프로그램이 영재의 특성에 알맞은 교육 경험을 체계적으로 제공하려는 설계 도면에 해당한다면, 그것이 특정 과목의 수준이든, 아니면 한 단원이나 주제 영역의 수준이든지 간에, 그 속에는 반드시 무엇을 어떻게 가르칠 것인지에 관한 구체적 실행 계획을 제시하고 있다. 그렇지만, 이 계획은 특정한 처방에 의거하여 일상적 절차를 따르기보다는, 교육과정 개발자들의 다양하고 주관적인 교육강령(educational platform)들이 상호 교섭과정을 거쳐 합의를 도출해낸 것이다.

가령, 수학 영재 교육 프로그램의 개발을 예로 든다면, 얼핏 보기에는 수학적 사고력과 창의성을 길러 주기 위하여 보편적이고 정통성 있는 수학적 지식을 토대로 교육 프로그램이 짜여지는 것으로 생각한다. 그렇지만, 비록 수학이라는 동일 학문 분야를 전공한 학자라 하더라도, 누가 수학 영재 교육과정의 개발에 참여하는가에 따라 그 결과물은 상당히 달라질 수 있음을 쉽게 목격할 수가 있다. 이는 곧, 수학이라는 학문의 성격과 사회적 가치에 대한 학자간의 이견에서 비롯된 결과이기도 하며, 동시에 영재아 및 영재성에 대한 개념화와 영재교육의 목적에 대한 관점이 상이한데서 연유하였을 수도 있다.

이러한 맥락에서, 영재 교육 프로그램의 개발은 기법적·절차적 접근도 중요하겠지만, 그보다는 영재성과 영재교육의 목적에 관한 관점의 합의를 시도하는 속의적 접근이 우선되어야 한다. 새로이 개발해야 할 프로그램의 성격과 목적을 숙고하여 프로그램의 전체적인 구조를 확정하고, 그에 근거하여 교육 프로그램의 구성요소별로 구체화·상세화하는 작업이 진행되어야 한다. 이를 연구자는 영재 교육 프로그램 개발의 '상부 구조'라 부르며, 이에 대한 합의의 내용과 정도에 따라 프로그램의 '하부 구조'(가르칠 과목명이나 내용, 그리고 수업 방법 등)가 개발될 수 있다고 본다. 여기서는 영재 교육 프로그램 개발의 상부 구조에 대한 논의에 초점을 맞추어 보고자 한다. 왜냐하면, 이에 대한 교육과정 개발자들의 합의 여부가 이후 개발되어질 최종 산출물로서의 교육 프로그램의 형식과 내용을 좌우할 것이기 때문이다.

1. 일반 능력 신장과 특수 전문 능력 신장의 균형

영재 교육 프로그램은 영재아들에게 차별화된 교육 내용을 전달하려는 것이다. 영재아와 영재성은 어느 한 영역이나 분야에만 국한된 것이 아니며, 인간의 영재성은 다양하게 발현되고 있는 만큼, 영재성의 분야별로 나름대로의 특수성을 지니

고 있다. 그렇지만, 창의성이나 메타인지와 같이 어느 분야의 영재에서나 공통적으로 요구되는 능력도 존재하는 것 같다. 영재 교육 프로그램 개발의 실재를 들여다보면, 이 양자의 관점은 항상 팽팽하게 맞서고 있다.

영재아의 재능 발달에 본질적인 교육내용과 경험의 덩어리라는 게 존재하는가? 아니면, 다양한 재능을 복돋우기 위해서는 어떤 종류의 특수 전문적 교육과정이 필요한가? 만약, 어느 분야의 영재이든지 간에, 그들 모두에게 적용될 수 있는 지상 명령과도 같은 교육경험(education imperatives)이 존재한다면, 다시 말해서, 학생의 다양한 재능 영역과 무관하게 공통적으로 제공될 학습 성과라는 게 존재한다면, 영재 교육 프로그램은 그와 같은 본질적이고 필수적이며 공통적인 학습 경험(domain-general)을 중심으로 개발되어야 한다. 그렇지만, 이와는 다른 견해도 있을 수 있다. 영재성은 특수 분야에 해당하는 것이며, 교육 내용은 범용적인 성격의 것보다는 영재 영역별로 특수화된 것(domain-specific)으로 채워져야 한다는 주장을 할 수가 있다.

따라서, 영재 교육 프로그램의 개발에 있어서는, '영재아들에게 어느 정도까지는 자신의 특수 재능 영역을 공부하게 하고, 어느 정도까지는 본질적-공통적 학습 성과를 경험토록 해야 하는가?' 라는 물음이 제기되어야 한다. 구체적인 내용을 선정하기에 앞서서, 일반 능력과 특수 전문 능력간의 균형을 고려하는 것이 선행되어야 한다.

2. 속진 학습과 심화 학습의 균형

보통의 학생들에게 제공되는 학습 경험을 영재 학습자에게 적용시키는 방법으로는 흔히 속진과 심화가 제안되고 있다. 영재아들에게 보통의 학생들보다 한 학년 혹은 그 이상으로 앞당겨서 학습 경험을 제공할 때 속진형이라 한다면, 정규 학생들과 동일한 학습 목표를 추구하지만, 더 깊이 있고 더 폭넓게 경험토록 하는 것이 심화형이다. 그렇지만, 이 양자가 반드시 대립적 관계로만 파악될 것은 아니다. 이 양 개념은 영재 프로그램의 성질을 드러낸 것이지, 어느 하나의 구체적 대상을 가리키지는 않는다. 그러므로, 프로그램의 수준에 따라서는 심화와 속진의 구분이 애매한 경우도 많다.

결국, 영재 교육 프로그램을 개발함에 있어서, 속진형 프로그램으로 개발할 것인지, 아니면 심화형으로 나아갈 것인지를 확일적으로 구분하기보다는, '언제 어떻게 학습을 속진하고, 어떻게 심화할 것인가?'라는 상보적 관계로 파악해야 한다. '심화가 속진이고, 속진이 심화이다'(Passaw, 1985;37)는 주장은 양자의 균형 속에서 프로그램을 개발하라는 의미로 해석된다.

3. 분과형 조직과 통합형 조직의 균형

영재 교육과정에서도 일정한 교과(subject matter)를 선정·조직하게 된다. 영재아의 관심이나 흥미에 초점을 둘 것인지, 사회적 문제나 쟁점에 초점을 둘 것인지, 아니면 전통적 학문의 갈래에 초점을 둘 것인지에 따라, 영재 교육 프로그램의 교과 형식과 내용이 달라질 수가 있다. 영재교육에서 학문적 합리성을 강조하는 입장을 취하게 되면, 교과는 분과형으로 선정, 조직되는 경향이 강하며, 개인적 적합성이나 사회적 유용성 강조하다 보면, 교과는 문제 중심의 통합형으로 구성되어진다.

이 양자는 나뉠대로의 장·단점을 지니고 있다. 분과형은 교과 내용의 논리성과 체계성을 온전히 보존할 수가 있어서, 영재들이 학문적 전통에 입문하기가 용이하다. 반면에 학문적 지식 분야간의 상관성이나 연계성을 파악하기가 어려워 통합적인 사고나 응용 능력을 신장하는 데 적합하지 못하다는 지적도 있다. 한편, 통합형은 쟁점이나 문제에 대한 민감성을 제고하고, 학제적 학습으로 지적 안목이 넓어진다는 장점이 있으나, 학습의 계통성과 체계성이 부족하여 학문분야별 기본 능력을 배양하는 데 적합하지 않을 수도 있다.

4. 인지적 영역 학습과 정의적 영역 학습의 균형

흔히들 영재교육은 인지적 영역의 학습에 초점을 맞추어 파악하는 경향이 있다. 지능이나 창의성 및 고차적 사고 능력과 같은 영재의 지적 역량을 신장하는 데 역점을 두고 있다. 그렇지만, 최근 영재의 특성에 관한 연구 결과들에서 보듯이, 영재성은 인지적 영역의 인간 능력뿐만 아니라 정의적 영역의 특성도 중요한 구인으로 인식되고 있다(Renzulli의 과제몰입력이나 Feldhusen의 동기유발과 자아개념 등과 같이).

그렇다면, 영재 교육 프로그램의 개발에서 인지적 영역의 학습 기회와 정의적 영역의 학습 기회를 어떻게 균형있게 반영할 것인가는 중요한 문제이다. 양자간의 관계와 상호 비중에 따라, 특정 교육 프로그램의 성격이 좌우되며 궁극적인 교육 목표도 달라질 것이기 때문이다.

5. 공식 교육과정과 비공식적 교육 경험의 균형

영재 교육에서의 교육적 경험은 공식적인 문서에 표방된 의도한 교육과정(intended curriculum)에만 국한되지 않는다. 교수와 학생간의 상호작용 과정에서 발생하는 비공식적 경험의 영향도 상당히 큰 비중을 차지한다. 정규 교과목으로 편성하여 학점이나 이수단위를 인정하는 교육활동도 중요하겠지만, 학교에서의 다양한 특별활동이나 사사교육(mentorship program)도 영재의 사회성과 창의성을 개발하는 데 필수적인 요소이다(가령, SEM의 심화 모듬 학습이나 사사교육, 상담·외부 인사 수업 참여 등의 특별 프로그램간의 균형).

따라서, 영재 교육 프로그램의 개발에서는 공식적 정규 교육과정과 비공식적 교육과정의 비중을 균형있게 조절하는 일이 선행되어야 한다.

6. 개인 중심 학습과 집단 중심 학습의 균형

영재교육은 영재의 자기주도적이고 자율적인 학습 능력을 강조한다. 교사에 의한 지식 전달보다는 영재 학습자의 자발적인 사고와 탐구 활동을 중시한다. 그 일환으로, 영재 교육 프로그램에서는 영재아의 개인연구(independent study)를 강조한다. 물론, 개인연구가 영재아의 자기주도적 학습 능력 신장에 긍정적인 기여를 할 것이다. 그렇지만, 영재교육에서의 개인연구가 타인과의 상호작용이나 협동의 기회를 제약할 수도 있다는 지적이 있다. 창조적 탐구와 발명은 본질적으로 개인주의적 활동이 아니라, 학문 공동체 구성원들간의 지속적인 협업의 산물이다. 따라서, 영재교육 프로그램은 학습자의 개인연구활동과 함께 영재들간의 협동 과제 학습의 기회도 균형있게 반영해야 한다.

이런 점에서, Renzulli & Reis(1985)의 학교 단위 심화 학습 모형(SEM)에서 제안하고 있는 심화 모듬학습(the enrichment clusters) 프로그램은 주목받을 만한 가치가 있다고 본다. 이 프로그램에서는, 영재들이 무학년제의 협동 학습 집단으로 편성되어 공통의 관심사와 주제를 중심으로 한 학기동안 거의 매주 특정 시간대에 함께 학습하게 된다. 이때 해당 분야의 성인들도 참여하여 영재아들과 전문적 지식을 공유하게 되는 데, 심화 모듬 학습 집단의 학습을 촉진함은 물론이고, 영재아들의 협업을 활성화시켜 주는 효과가 있다고 한다.

7. 전문가 중심 개발과 실천가 중심 개발의 균형

일반적으로 프로그램을 개발하는 주체와 관련하여 두 가지의 접근 방식이 있다. 그 하나는 국가적 수준에서 전문가 집단을 중심으로 영재 교육 프로그램이 개발·보급되는 하향식(top-down) 접근이며, 또 다른 하나는 영재교육 프로그램을 실천할 현장 교사들이 주도적으로 참여하여 프로그램을 개발하는 상향식(bottom-up) 접근이 있다. 전자는 흔히 RD&D 모형이라고 불리는 접근방식으로, 정교한 교육 프로그램을 개발할 수 있는 장점이 있는 반면에, 교육 현장의 실제성이 부족하고 프로그램의 보급 과정이 충실하지 못할 경우 실패할 가능성이 높다. 후자는, 교사 주도형 개발 방식으로 프로그램의 현장성을 부각시킬 수 있는 반면에, 프로그램의 품질이나 정교성을 보장하기가 쉽지 않다는 단점이 있다.

그렇지만, 이 양자는 양립 불가능한 관계가 아니다. 바람직하기로는, 영재 교육 전문가(영재교육 일반 이론가 및 영재교육 영역별 전문가를 포괄)와 영재 교육 실천가가 상보적 관계에서 교육 프로그램을 개발하는 방식이다. 이를 영재 교육 프로그램 개발의 협동적 모형(collaborative approach)이라 할 수 있는 데, 이미 서구의 영재 교육 기관에서는 보편화된 접근 방식이다.

IV. 창작의 정신으로

교육에 있어서 프로그램의 질은 제 아무리 강조해도 지나침이 없을 것이다. 비록 학교가 아무리 첨단 교육환경을 구비하였다 하더라도, 교육 프로그램이 영재들의 무한한 발전 가능성과 지적 도전감을 자극할 수 없다면, 그 결과는 불 보듯 뻔한 일이다. 영재와 일반 학생이 다른 특성을 지니고 있다면, 영재 교육 프로그램은 영재성에 적합하도록 차별화되어야 한다. 영재의 본질적 속성이 다양성, 창의성, 자율성, 융통성에 있다면, 영재 교육 프로그램은 당연히 신축적이고 독창적이며 다원적이어야 한다.

지금까지 영재 교육 프로그램 개발에서 필수적으로 고민해야 할 몇 가지 갈등적 쟁점들을 논의하였다. 그렇지만, 그 모든 쟁점은 고민의 단초들을 제안하기 위한 개념적 구분일 뿐, 결코 양자택일의 관점이 아니다. 영재 교육 프로그램을 개발하는 실제에서는, 항상 그 같은 요인들에 대한 개발자들간의 관점들이 갈등하고

있으며, 개발 활동 그 자체가 바로 양자간의 균형과 절충을 시도하는 일이다.

결국, 영재 교육 프로그램의 개발은 기술공학적 합리성에 근거한 절차의 문제이기에 앞서, 다양한 관점과 철학이 상호 교섭과정을 통해 모종의 합의를 도출하는 새로운 창작의 행위인 것이다. 그러므로, 좋은 영재 교육 프로그램을 창작해 내기 위해서는, 이해 관련 당사자들이 설새없이 상호 인식의 지평을 확장할 수 있도록 교육적 대화와 논의에 친숙해지는 수 밖에 없을 것이다.

참 고 문 헌

- IMD(2001). 교육경쟁력연감.
- 전경원(2000). 한국의 새 천년을 위한 영재교육학. 서울: 학문사.
- Betts, G.(1991). The autonomous learner model for the gifted and talented. In N. Colangelo and G. A. Davis (Eds). *Handbook of Gifted Education*(pp. 142-153). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Betts, G. T., & Knapp, J.(1980). Autonomous learning and the gifted: A secondary model. In A Arnold(Ed.). *Secondary Programs for the Gifted*(pp. 29-36). Ventura. CA: Ventura Superintendent of Schools Office.
- Eisner, E. W., & Vallance, E.(Eds).(1974). *Conflicting conceptions of curriculum*. Berkeley, CA: McCutchen.
- Feldhusen, J. F.(1986). A conception of giftedness. In K. A. Heller & J. F. Feldhusen(Eds.), *Identifying and Nurturing the Gifted: An International Perspective* (pp.33-38). Toronto: Huber.
- Feldhusen, J. F. & Robinson-Wyman, A.(1986). The Purdue secondary model for gifted education. In J. S. Renzulli(Ed.), *Models for Developing Programs for the Gifted and Talented* (pp. 153-179). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Gagné, F.(2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis. In Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J., & Subotnik, R. F.(2rd.) *International Handbook of Giftedness and Talent*.(pp. 67-79). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Gardner, H.(1983). *Frames of mind*. NY: Basic Books.
- Kaplan, S. (1986). The Kaplan grid. In J. S. Renzulli(Ed.). *System and Models for*

- Developing Programs for the Gifted and Talented* (pp.56-68). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Koloff, M. B., & Feldhusen, J. F. (1981). PACE(Program for Academic and Creative Enrichment): An application of the Three-Stage Model. *Gifted Child Today*, **18**, 47-50.
- Maker, C. J., & Nelson, A. G.(1996). *Curriculum development and teaching strategies for gifted learners*(2nd ed). Austin, TX: Pro-Ed.
- Marland, S. P.(1972). *Education of the gifted and talented: Report to the Congress of the United States by the U. S. Commissioner of Education*. Washington: U. S. Government Printing Office.
- Meeker, K.(1985). *A partial compendium of SOI patterns on sub-groups of gifted people*. Paper presented at the annual convention of the Council for Exceptional Children. Anaheim, CA.
- Moon, S., & Feldhusen, J. F. (1994). The program for academic and creative enrichment(PACE): A follow-up study ten layers later. In R. Subotnik, & K. D. Arnold(Eds), *Beyond Terman: Contemporary Longitudinal Studies of Giftedness and Talent* (pp.375-400). Norwood, NJ: Ablex.
- Passow, A. H.(1985). Intellectual development of the gifted. In F. R. Link(ed.), *Essays on the Intellect*.(pp. 23-43). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum development.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kaffan*, **60**, 180-184.
- Renzulli, J. S. (Ed.). (1988). *Technical report of research studies related to the revolving door identification model*. Storrs, CT: Bureau of Educational Research, The University of Connecticut.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M.(1985). *The schoolwide enrichment model: A comprehensive plan for educational excellence*. Mansfield Center. CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M.(1994). Research related to the school wide enrichment triad model. *Gifted Child Quarterly*, **38**, 7-20.
- Schlichter, C. (1986). Talented unlimited: An inservice education model for teaching thinking skills. *Gifted Child Quarterly*, **30**, 199-123.
- Schwab J. J.(1973). The practical 3: Translation into curriculum. *School Review*,

79, 501-522.

- Stanley. A. J., & Benbow. C. P.(1983). Intellectually talented students: The key is curricular flexibility. In S. P. Harris., G. Olson, & H. Stevenson(Eds.), *Learning and Motivation in the Classroom*(pp. 258-259). Hillsdate. NJ: Erlbaum.
- Sternberg, R. (1981). A componential theory of intellectual giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 25. 86-93.
- Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- VanTassel-Baska, J. (1986). Effectiveness curriculum and institutional models for talented studies. *Gifted Child Quarterly*, 30. 164-169.
- VanTassel-Baska, J. (1998). *Excellence in educating the gifted*(3rd ed.). Denver, Co: Love.

ABSTRACT

Curriculum Development for the Gifted/Talented : Reflection and Vision

Choe, Ho-seong (Kyungnam University)

In general, curriculum is a product of the process of a political decision-making among a variety of peoples who have different perspectives on learners, knowledge, and society as a whole. And also, it is being affected by larger social and political contexts. As curriculum has become more a centerpiece of program activity for the gifted, the field has more emphasized the importance of viable curriculum models.

The purpose of this article is to reflect current status of curriculum development for the gifted, explain the commonness and differences of several perspectives on gifted education programs, and lastly, share some experiences to deliberate about several critical issues of which any activity of program development for the gifted should consider.

According to Eisner & Vallance (1974), there are five conceptions of curriculum which have shaped the thinking of many educators of what a view of curriculum for the gifted might be ; curriculum as the development of cognitive process, curriculum as technology, curriculum as personal relevance, curriculum as social construction, curriculum as academic rationalism. Although educators have a freedom to choose among these various curriculum orientations, the most effective curricular incorporate or balance all of them to some extent.

After reviewing those perspectives on curriculum and several difficulties which are currently confronted at the site of curriculum development, this article have tried to identify the major curriculum efforts of the gifted

education field. It focuses on the issues of developing programs for gifted and talented students, rather than on specific program models. As a result, it suggested seven critical issues or value conflicts which should be considered in the process of program development for the gifted: the balance of domain-general abilities of the gifted and domain-specific abilities, mutual consideration of accelerated learning and enrichment learning, separate organization of contents versus integrated organization, the balance of cognitive domain of human development and affective domain, official curriculum versus non-official education experience, individual-oriented learning situation versus group-oriented learning, and expert-centered approach versus practitioner-centered approach to curriculum development.