

초등학교 영재들을 위한 학교교육과정 개발 모형 탐색

강 충 열

한국교원대학교

1992년 제6차 교육과정에서부터 도입된 초등학교 학교교육과정개발 정책은 단위 학교에서 영재들을 위한 교육과정을 개발하여 교육할 것을 주문하고 있다. 연구자는 그 활동을 돕기 위해 초등학교 영재들을 위한 학교교육과정 개발 모형을 구안하여 제시하였다. 본 모형은 VanTassel-Baska의 통합적 교육과정 모델(ICM: Integrated Curriculum Model)을 초등교육의 정체성에 비추어 재구성한 것으로서, ICM의 하위모델인 내용 모델, 과정-산출 모델, 인식론적 모델을 초등학교 1~6학년 아동들의 발달단계에 적절하게 그 적용 비중을 조절하는 것을 특징으로 하고 있다. 본 모형은 초등학교 영재 talentos 풀을 대상으로 한 교육과정 개발의 일반 모형인 동시에, 영재 개개인의 특성과 요구에 따라서도 그 적용 비중이 달라질 수 있는 개인 모델로서도 기능할 수 있을 것이다.

주제어: 학교교육과정 개발, 초등교육의 정체성, 초등 영재교육과정 개발 모형

I. 서 론

영재교육진흥법에서는 영재교육을 “고등학교 이하의 학교 급 학생들 중에서 재능이 뛰어난 학생들을 대상으로 그들의 잠재력을 계발시켜 주기 위한 특별교육”으로 정의하고 있는데, 그 중에서도 초등학교 급에서의 영재교육은 매우 중요하다. 그 이유는 몇 가지로 제시될 수 있는데, 하나는 잠재

적 영재성은 조기에 발견되어 제도권 교육의 행·재정적 지원을 받으며 체계적으로 지도되어야 가시적 영재성으로 발현될 수 있는 가능성이 높아지기 때문이다(Davis & Rimm, 1989). 또 하나는 중등학교는 대학입시의 직접적인 영향력 아래 놓여 있으나, 초등학교는 비교적 그 영향권의 밖에 위치해 있어 영재교육이 이상적으로 이루어질 수 있는 여건을 갖추고 있기 때문이다. 그리고, 초등학교는 어린 영재들이 가정이라는 비형식적 교육 환경에서 학교라는 형식적 교육 환경으로 처음 발을 들여 놓고 생활하는 곳이기 때문에, 입학 전까지 영재교육과 관련하여 가정에서 받아왔던 교육은 그 아동이 입학한 초등학교의 영재교육에 대한 준비도에 따라 긍정적으로 영향을 입어 아동의 잠재적 영재성은 계속 발전할 수도 있고, 이와는 반대로 부정적으로 영향을 입어 좌초할 수도 있기 때문이다.

이렇듯 어린 영재들의 잠재적 영재성은 초등학교라는 제도권 교육의 시초에서부터 조기에 발견되어 체계적인 지도를 통해 계발되어야 할 필요성이 있는데, 다행히도 1992년 6차 교육과정에서부터 도입된 학교교육과정 정책은, 각 초등학교에서 학교교육과정을 개발할 때, “특수재능아”를 위한 교육 계획을 마련하여 교육할 것을 요구하고 있어(교육부, 1999: 128), 적어도 국가 수준의 교육과정에서는 이런 필요성에 대해 긍정적으로 대응하고 있다고 하겠다. 그러나, 여기서 관건이 되는 것은 이런 국가수준의 요구에 대해 과연 단위 학교는 영재 아동들을 대상으로 그런 요구에 부응할 만한 전문적인 영재교육과정 개발 능력을 가지고 있느냐에 관한 것이라고 할 수 있을 것이다. 이 문제를 해결하려면 여러 가지 차원에서 지원 노력이 필요하겠지만, 그 중의 하나는 그 활동을 위한 이론적 차원에서의 지원이라고 할 수 있을 것이다. 이런 맥락에서 연구자는 초등학교 내에서 일어나는 모든 교육적 실체는 초등교육의 정체적 성격에 부합하는 방향으로 이루어질 때 초등교육에 적절한 교육이 펼쳐질 수 있다는 것과 영재교육도 예외일 수 없다는 전제를 갖고, 관련 문헌을 고찰하여 단위학교에서의 영재교육과정은 어떻게 개발되어야 하는지에 대한 이론적인 모델을 제시하고자 한다.

II. 초등교육의 정체성과 초등 영재교육의 성격

초등교육은 중등교육과 무엇이 다른가? 또 본 연구의 관심인 영재교육과 관련하여 초등 영재교육은 중등 영재교육과 무엇이 다른가? 이 질문들은 초등교육과 중등교육의 정체성과 관련된 문제로서, 만약 두 학교 급 교육이 같다면 별도의 학교 급 체제로 교사를 양성하고 서로 다른 교육과정 행정 시스템 속에서 학생들을 교육할 필요가 있겠는가? 그리고 이 문제는 영재교육의 경우에도 마찬가지로 적용되며 같은 질문이 제기될 수 있을 것이다. 연구자는 초등교육과 중등교육은 서로 다른 교육적 정체성을 지니고 있으며, 영재교육도 각 학교 급 별 교육의 정체성에 부합하는 방향으로 이루어질 때 바람직하게 구현될 수 있다는 전제를 갖고, 먼저 초등교육의 목적, 목표, 내용, 방법을 아우르는 체제이론인 과정적 교육과 도구적 교육의 관점에서 초등교육의 정체성을 살펴보고, 그에 따른 초등영재교육의 성격을 규명해 보고자 한다.

1. 초등교육의 정체성

교육부(1999: 188)는 “초등학교 교육은 ① 건전하고 유능한 민주 시민으로서의 개인, 사회, 국가 생활을 해 나가는데 있어서, 기본적으로 요구되는 지식, 기능, 태도, 가치관을 신장하고, ② 나아가 심신의 조화 있는 발달을 꾀하기 위한 기초교육”이라고 정의하고 있는데, 그 기저에 대해 추가 설명을 제시하고 있지는 않다. 그러나 이 정의에는 두 가지 교육이론이 작용하고 있는 것으로 이해될 수 있다. 도구로서의 교육(education as instrument)과 과정으로서의 교육(education as process)이 그것이다(Blenkin & Kelly, 1981).

Blenkin & Kelly(1981: 15)는 도구로서의 교육(또는 도구적 교육)은 교육을 “수단-목표의 도구”로 보며, “사회의 요구가 개인의 요구보다 우선권을 가지며, 일반적으로 산물(product) 이데올로기, 즉 특정한 종류의 최종 결과를 얻는 것을 교육의 핵심으로 본다.” 따라서, 위 교육부 정의의 앞부분 ① “건전하고 유능한 민주 시민으로서의 개인, 사회, 국가 생활을 해 나가는데

있어서, 기본적으로 요구되는 지식, 기능, 태도, 가치관을 신장하고” 부분은 도구로서의 교육관을 반영한다. 이에 반해, 과정으로서의 교육(또는 과정적 교육)은 교육을 “성장의 과정 속에 있는 한 인간으로서의 아동 개인 그 자체에 초점을 맞추어 교육을 정의하고, ...교육에 있어 중요한 것은 특정한 지식이나 기능을 습득하는 것 그 자체보다는 그런 것들을 습득하는 과정과 그런 과정을 거칠 수 있는 일반지적 능력... 그리고 그런 과정에서 얻는 전인적 경험의 성장이 더 가치로운 것으로 본다.” 따라서, 위 교육부 정의의 뒷부분 ② “나아가 심신의 조화있는 발달”은 과정으로서의 교육을 반영한다고 볼 수 있다.

이와 같이 도구적 교육이 교육의 목적을 교육의 외적 가치에 두어 학생이 후일 성인의 삶 속에서 필요한 사회·경제적 능력과 지위를 얻도록 하는 교육의 수단적 측면에 맞추고 있는 것은 도구적 교육이 그 이론적 원천을 본질주의 철학과 심리측정학에 두고 있고, 과정적 교육이 교육의 목적을 교육의 내적 가치에 두어 학생 개인이 전인으로 성장하는 과정에 두고 있음은 그 이론적 원천을 진보주의 철학과 발달심리학에 두고 있음에 따라 나타나는 것인데, 이런 목적의 차이는 구체적인 교육 내용과 방법으로 구체화되면서 각각 나름대로의 구별된 교육 체제를 형성하게 된다.

도구적 교육은 성인들이 학생의 후일의 삶에서 필요할 것이라고 생각하는 지식과 기능을 중시하고 교육의 결과로서 그것들의 습득을 강조한다. 특히, 초등교육에서는 전통적으로 독, 서, 산, 소위 3 R을 강조하였다. 왜냐하면, 이것들은 성인으로서의 삶을 영위해 나가는데 필요한 기초적인 능력으로서 삶의 중요한 도구로 간주되었기 때문이다. 흔히들 초등학교에서 이 3 R을 도구교과라고 부르는 것은 이런 전통에서 나온 것이다. 이와는 달리, 과정적 교육은 성장의 결과보다는 성장의 과정을 강조하는데, 그것은 결과라는 것은 변하지 않는 고정적인 지식이나 기능이 아니라, 시대 변화에 따라 계속적으로 변화하는 진화적 성격을 띠고 있는 것으로 보는 관점에 기초하고 있기 때문이다. 따라서 과정적 교육에 있어 중요한 것은 어떤 시점에서의 특정한 지식이나 기능 그 자체를 습득하는 것보다는 그것들을 습득하는 과정과 그런 과정을 거칠 수 있는 일반적인 지적 능력, 그리고 그 과

정을 통해 얻게 되는 전인적 경험의 성장이 더 가치로운 것으로 받아 들여진다. 과정적 교육이 과정을 중시하는 이런 관점은 Dewey(1971)가 아동기는 미래의 삶을 위한 단순한 준비가 아니고, 그 자체로서 가치로운 삶의 중요한 시기라고 보는 관점 속에 잘 나타나 있다. 다시 말해, 아동기는 미래를 위해 현재적 삶을 희생하기 보다는 현재를 가장 잘 살 때 미래가 가장 잘 준비된다고 보는 것이다. 그에 따라, 과정적 교육은 아동 개인의 흥미와 요구에 부응하는 내용을 중시한다.

한편, 도구적 교육과 과정적 교육은 강조하고 채택하는 교육 방법론의 측면에서도 차이가 난다. 도구적 교육의 주된 방법론은 교사중심, 기억과 연습 중심, 간접 경험 중심, 집단 중심의 방법론적 특징을 지니는 반면에 과정적 교육의 방법론은 학생중심, 발견중심, 직접 경험, 개인 중심의 특징을 지니고 있다.

이를 좀 더 구체적으로 설명하면(Blenkin & Kelly, 1981: 15-20), 첫째, 도구적 교육에서는 학생들이 교육적 상황에 가져오는 흥미와 요구는 가치 없는 것이기 때문에 무시되고, 버려지고, 분쇄되어야 한다는 입장인데 반해, 과정적 교육에서는 오히려 그것들을 중시하여야 한다는 입장이다. 둘째, 도구적 교육에서는 교사를 비롯한 성인은 지식을 가장 잘 알고 있기 때문에 자신들의 관점을 학생들에게 투입시켜야 한다고 주장하는데, 과정적 교육에서는 그것은 교육이 아니라 간섭이라고 보며, 학생이 경험을 통해 자연스럽게 배울 수 있는 환경을 창조하고 가르치려하지 말고 학습을 안내해야 한다고 주장한다. 셋째, 도구적 교육에서는 학생을 ‘작은 성인’(little adult) 또는 ‘만들어지고 있는 사람’(man-in-the-making)으로 성인과는 양적으로 차이가 나는 존재로서 성인들이 채워주어야 한다고 보지만, 과정적 교육에서는 학생들은 이미 나름대로 태생적 인성(embryonic personality)과 성인과는 질적으로 다른 특징을 소유한 존재로서 나름대로의 능력과 수준의 범위에서 환경과 상호작용하면서 능동적으로 학습할 수 있기 때문에, 학생들에게 발견하며 학습하도록 안내하는 것이 자연스럽게 타당한 교육 방법이라고 본다. 넷째, 도구적 교육에서는 교사의 설명, 시범, 지시 및 그에 따른 학생들의 기억과 반복 및 연습을 강조하지만, 과정적 교육에서는 학생들의 활동을

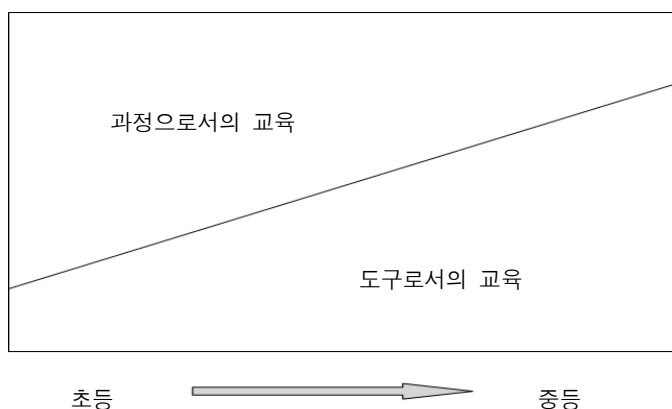
통한 감각적이고 구체적인 경험을 강조한다. 그에 따라 도구적 교육에서 학생들이 갖게 되는 경험은 대리적인(vicarious) 경우가 많고 과정적 교육에서는 그 경험이 직접적인 성격을 띤다. 이렇게 과정적 교육이 직접적인 경험을 강조하는 것은 초등학교 학생들은 주도적인 사고 패턴이 감각적이고 구체적인 사물이나 사건에 대한 개인적인 경험에 의존하고 있기 때문에, 그런 학습은 발달적으로 적절하다고 보기 때문이다. 다섯째, 도구적 교육에서는 학업에 대한 집단적 성취를 강조하기 때문에 학생 개인의 특수한 발달이나 동기 수준을 고려하는 교수보다는 집단이 성취해야 할 표준(standards)에 관심을 두고 평균적인 학생의 수준에 맞추어 교수하고 평가한다. 이에 반해 과정적 교육에서는 학습은 개인적인 것이기 때문에 학생들의 발달과 동기 수준에 적절한 개별화 교수는 매우 중요하며, 비록 교수가 경제적인 효율성을 이유로 집단적으로 이루어지더라도 그 속에서의 개인의 성취는 반드시 점검되어야 한다고 강조한다. 지금까지 두 관점에 대한 진술의 주요 개념들을 비교, 정리하면 <표 1>과 같다.

<표 1> 과정으로서의 교육과 도구로서의 교육 비교표

과정으로서의 교육(과정적 교육)	도구로서의 교육(도구적 교육)
진보주의, 발달심리학에 기초	본질주의, 심리측정학에 기초
일반지적 능력, 전인으로서의 성장	기초 기능(3R), 교과 지식과 기능
개인의 의미 있는 경험 성장 추구	집단의 기본적 학업 성취 추구
교육을 받는 과정에 관심	교육의 결과에 관심
아동중심의 발견, 협동학습	교사중심의 설명식, 시범식 교수
흥미와 요구에 기초한 통합 접근	교과지식을 중시한 분과적 접근

그렇다면, 도구적 교육과 과정적 교육이 초등교육의 정체성과 관련하여 어떻게 관여하고 있는가? 이 질문에 대한 답은 모든 이론이 그렇듯이 도구적 교육과 과정적 교육도 각각 나름대로 교육을 보는 체제 이론으로서 그 자체로서는 어느 것이 옳고 그른지를 판정하여 진술할 성격의 것이 아니고, 각 이론들이 교육의 실체에 비추어 조망될 때 어느 정도의 설명력을 가질

수 있느냐를 판정하여 진술해야 할 성격의 것이다. 이런 맥락에서 도구적 교육과 과정적 교육의 이론적 틀을 초등교육과 중등교육의 실제에 비추어 조망하려면, 해당 학교 급 학생들의 일반적인 발달 수준의 차이, 즉, 초등학교 아동들은 대부분 Piaget의 구체적 조작기에, 그리고 중등학교 학생들은 대부분 형식적 조작기 발달 수준에 위치해 있다는 것과 그에 따른 인지 및 사회·정서적 발달의 차이를 고려해야 하는데, 이 준거에 의해 두 교육체제 이론은 다음 [그림 1]과 같이 적용될 수 있다.



[그림 1] 초등교육의 정체성.

이 그림에서 몇 가지로 초등교육의 정체성이 기술될 수 있는데, 첫째, 과정적 교육과 도구적 교육은 모두 초·중등교육에 관여한다는 것이다. 즉, 각 교육적 관점이 중요하게 생각하는 교육의 목적, 내용, 방법은 초등과 중등 교육 모두에 관여한다는 것이다. 둘째, 과정적 교육과 도구적 교육은 초등 교육과 중등교육에 기여하는 비중에서 차이가 있다는 것이다. 초등의 경우에는 과정적 교육이 도구적 교육보다 더 큰 비중을 차지하고 강조되지만, 중등으로 이동해 가면서는 반대로 바뀌게 된다. 셋째, 과정적 교육은 초등 교육과 중등교육 공히 도구적 교육보다 상위에 존재한다는 것이다. 비록 두 교육적 관점의 관여 비중과 강조는 달라지지만, 과정적 교육은 항상 일차적

인 지위에, 그리고 도구적 교육은 이차적 지위에 위치하게 되는데, 이는 도구적 교육은 항상 과정적 교육을 뒷받침한다는 것을 의미한다.

이를 종합해 볼 때, 초등교육의 정체성은 과정적 교육이 보다 강조되고 교육의 실제에서 활성화되며 그 과정에서 도구적 교육이 그것을 지원하는 역할을 하는 관계 속에서 바르게 설정된다. 이와는 반대로 중등교육의 정체성은 도구적 교육이 보다 강조되어 특정 교과 영역에서의 지식과 기능을 습득하고 직장에서의 삶이나 성인기 교육으로 잘 이어질 수 있도록 하는데 있다. 이 조합이 거꾸로 되면, 초등교육과 중등교육의 정체성은 잘못 설정되는 동시에 상호 간에 큰 구별이 없게 되며, 그 무엇보다도 초등교육에서는 학동기 교육을 청소년기 교육으로, 그리고 중등교육에서는 청소년기 교육을 학동기 교육으로 대체하는 오류가 발생하게 된다.

2. 초등 영재교육의 성격

영재교육은 “G/T(Gifted/Talented) Education”이라고 불리는데, 이는 ‘gifts’와 ‘talents’를 다루는 교육 영역임을 의미한다. 학자들은 대개 ‘gifts’와 ‘talents’의 개념 구분을 두 가지 차원에서 내리고 있다. 하나는 ‘gifts’는 타고나는 능력으로, ‘talents’는 길러지는 능력으로 구분하는 것이다(Feldhusen & Jarwan, 2000; Gagne, 1985). 또 하나는 ‘gifts’는 일반 지적 능력, 즉 지능을, ‘talents’는 사회가 가치롭다고 여기는 다양한 영역에서의 능력으로 구분하는 것이다(Passow, Goldberg, Tannenbaum, & French, 1955; Witty, 1958).

외국의 경우, 영재교육의 초기에는 이 ‘gifts’의 측면에 초점을 맞추어 영재에 대한 연구와 교육이 이루어져 왔다. 즉, ‘타고나는 지능’에 초점을 맞추었다. 그러나 현대에 와서는 이 ‘talents’의 측면, 즉 ‘길러지는 다양한 영역에서의 능력’에 초점을 맞추고 있다. 우리나라도 영재교육진흥법 제2조 1항에 영재를 “재능이 뛰어난 사람으로서 타고난 잠재력을 발휘하기 위하여 특별한 교육을 필요로 하는 자”라고 정의하며, 영재교육진흥법 제5조 1항은 그 재능 영역을 일반 지능(지능을 말함), 특수 학문 적성(각 교과 영역을 말함), 창의적 사고 능력, 예술적 재능(시각 및 공연 예술을 포함함), 기타 특별한 재능(예: 리더십, 경영, 바둑, 사회사업, 교육 등 앞의 4개 영역에 포

함되지 않은 영역의 재능)의 5개 영역으로 분류하고, 지능은 재능의 한 영역으로 보고 있다. 이런 맥락에서 볼 때, “G/T(Gifted/Talented) education”이라는 용어 속에는 ‘타고나는 능력’을 강조하던 것이 ‘계발되는 능력’으로, 지능을 강조하던 것이 다양한 영역의 재능으로 변해 온 역사적, 철학적 흐름이 반영되고 있음을 알 수 있다.

그렇다면 초등 영재교육은 앞에서 언급한 초등교육의 정체성에 비추어 볼 때, 어떤 성격을 가져야 하는가? 우선, 영재교육의 목적은 자아실현과 사회에의 공헌이라는 두 가지 목적을 가지고 있는데, 그것은 각각 과정적 교육과 도구적 교육의 목적과 상응하고 있다는데 주목할 필요가 있다. Marland(1971: IX)를 커미셔너로 한 미 교육부 자문위원회에서는 이 두 목적을 다음과 같이 명시하고 있다.

“영재들은(gifted and talented children) 그들의 탁월한 능력으로 인해 높은 수행을 할 수 있는 학생들로 전문가들에 의해 확인된 학생들이다. 이 학생들은 자아를 실현하고 사회에 기여하기 위하여 정규 학교 프로그램이 제공하는 정상적인 서비스를 넘는 차별화된 교육 프로그램을 필요로 하는 자들이다.”

우리나라의 영재교육진흥법도 제1조의 영재교육의 목적 부분에서 “...재능이 뛰어난 사람을 조기에 발견하여 타고난 잠재력을 계발할 수 있도록 능력과 소질에 맞는 교육을 실시함으로써 개인의 자아실현(self-realization)을 도모하고 국가 사회의 발전에 기여하게 함으로 목적으로 한다.”라고 진술하고 있다.

자아실현이란 Rogers(1954)나 Maslow(1968) 같은 인본주의 심리학자들이 제시하는 개념으로서, 자신의 타고난 창의적 잠재력을 충분히 발휘하여 자신이 되고자 하는 인물이 되어가는 과정 속에서 행복한 삶을 영위하는 것을 말하는데, 과정적 교육의 목적과 상통하고, 사회에의 공헌은 영재들이 생산해낸 산출물이 사회·경제적 발전을 가져오는 것을 말하는데, 이는 도구적 교육의 목적과 상응한다.

이렇게, 영재교육의 자아실현과 사회에의 공헌이라는 두 목적은 각각 과정적 교육과 도구적 교육의 목적과 상응하는 관계에 있고, 초등과 중등 교육은 모두 두 관점을 포함하고 있기 때문에 자아실현과 사회에의 공헌이라는 두 목적은 초·중등 영재교육의 목적으로 공히 포함되어야 한다. 아울러, 초등과 중등 교육 공히 과정적 관점이 도구적 관점보다 상위에 존재하고 도구적 관점이 그것을 지원하는 역할을 하도록 하여야 하기 때문에, 초·중등 영재 교육 공히 자아실현을 사회에의 공헌보다 더 우선적인 목적으로 삼아야 한다. 교육, 특히 영재교육에 대한 문외한들은 영재교육의 사회·경제적 가치에만 관심을 두고 있는데, 이것은 영재를 한 인간으로 보기보다는 도구와 수단으로만 보는 것이다. 특별히 우리나라에서 큰 관심을 보이는 과학 영재교육의 경우에는, 과학이 가지고 있는 높은 경제적 가치로 인해, 이런 도구적 관점이 만연해 있다. 그러나 일반 교육은 물론, 영재교육을 담당하고 있는 전문가들은 영재들의 한 인간으로서의 자아실현에 우선적으로 관심을 두는 인식이 필요하다.

이런 이해는 Richert, Alvino, & McDonnel(1982)의 지적처럼 영재교육은 특권이 아니라 필요에 의한 교육이라는 인식으로 이어진다. 영재교육의 중요한 철학은 교육적 결과의 평등을 추구하는 것이 아니라 교육적 기회의 평등을 추구하는 것이다. 인간은 타고나는 능력이 다르기 때문에 교육적 결과의 평등은 결코 이루어질 수 없는 ‘꿈’이다. 우리나라는 평준화 정책을 펴서, 결과의 평등을 성취하기 위해 기회의 평등을 추구하고 있는데 이는 결코 성취될 수 없는 목적이다. 이는 역사를 통해 많은 공산사회 국가들에서 실제로 보여주고 있는 사실이기도 하다. 영재교육은 오히려 결과의 차이를 위해 기회의 평등을 부여하고자 하는 것이다. 즉, 교육적 결과의 차이는 통제될 수 없는 것이고 오히려 결과의 차이를 위해 교육 기회를 평등하게 제공할 때, 즉 능력과 적성에 따라 학생 개개인에게 가장 적절한 교육적 환경을 마련해 줄 때, 모든 능력과 적성의 스펙트럼에 속하는 학생들의 개개인은 나름대로 최적의 수준에서 교육적 결과를 얻고, 그에 따라 한 사회의 총체적 역량도 최적의 수준으로 상승하며, 이것이 ‘진정한’ 민주사회의 교육이념에 적절하다고 보는 것이다.

한편, 이렇게 초·중등 영재교육은 자아실현과 사회에의 공헌이라는 두 목적을 공히 추구하고, 전자에 일차적인 지위를 두고 후자에 이차적인 지위를 두어야 하는 공통점도 있지만, 초등 영재교육에서는 과정적 교육의 비중이 크기 때문에 자아실현적 측면을 보다 강조하고 그것을 구현하기 위한 구체적인 목표, 내용, 방법들이 도출되어 다루어져야 한다. 그리고 중등 영재교육에서는 도구적 교육의 비중이 크기 때문에 사회에의 공헌적 측면을 보다 강조하여 그것을 구현하는 목표, 내용, 방법들이 도출되어 다루어져야 한다.

이런 맥락에서 초등 영재교육의 경우에는, 목표적 측면에서는 지식을 탐구하는데 필요한 일반적인 지적 능력, 탐구 기능 및 그런 활동에 필요한 동기 및 인성적 능력의 성장에 우선적인 관심을 기울이도록 하며, 내용적 측면에서는 교과 지식의 습득 그 자체보다는 아동들이 일상생활에서 개인적으로 흥미를 느끼는 문제를 자기 주도적으로 탐구하는 과정을 즐길 수 있도록 해야 한다. 방법적 측면에서는 과학, 수학, 인문, 사회, 예술 등 여러 교과들을 연계지어 삶 속에서의 사물과 사건을 통합적인 관점에서 조망할 수 있도록 하고, 그런 능력들을 자신이 흥미를 갖고 있는 어떤 영역 학습에 적용하면서 반성적으로 사고하도록 해야 한다. 아울러, 학교 학습을 하는데 있어서도 다른 보통 학생들과 협동적으로 학습하며 사회성을 기르는데 그 구체적인 교육 목표를 두는 것이 필요하다.

그리고 초등 영재교육의 대상으로 학생들을 선발할 때도, 그들의 발달적 미성숙과 가변성을 고려하고, 개인의 의미 있는 전인적 경험의 성장과 자아실현을 중시하는 과정적 교육의 관점에서 이루어질 필요가 있다. 그에 따라, 가시적(manifest) 영재뿐만 아니라 잠재적(potential) 영재도 포함시키기 위해 영재를 좀 더 ‘관대하게’(leniently) 정의할 필요가 있다. 잠재적 영재란 환경적, 문화적, 신체적, 또는 심리적인 이유로 지니고 있는 잠재적 능력에 비해 가시적인 성취를 보이지 못하고 있는 영재, 즉 미성취 영재(gifted underachievers)를 언급하고 있다(Whitmore, 1980). 영재성은 가변성이 있어, ‘한 날의 황금이 돌’로 변할 수도 있고, 반대로 ‘한 날의 돌이 황금’으로 변할 수도 있기 때문이다(Csikszentmihalyi & Robinson, 1986), 초등학교 학생들

과 같이 발달적으로 초기 단계에 있는 아동들에게는 이 부분에 특히 유의하여 되도록이면 포함 정책(inclusion policy)을 펼 필요가 있다. 이를 위해, 학교에서는 다양한 영역의 영재 프로그램 옵션을 제공하면서, 학교 전체 학생의 20~30%를 영재 텔런트 풀로 형성하고(Richert, et al., 1982), 표준화 집단 지능 검사, 표준화 학업 성취도 검사 및 소속 학교에서의 학업 성적, 표준화 비인지적 검사(성취동기 검사, 영재 행동 특성 검사, 사회성 검사, 적성 검사, 인성 검사, 창의 인성 검사, 직업 흥미도 검사 등) 등과 같은 다양한 검사를 사용함으로써 각 학생의 지적, 정의적 능력에 대한 종합적인 프로파일을 만들 필요가 있다. 그 이유는 어느 하나의 도구만 사용했을 때 자격 있는 잠재적 영재들이 탈락되는 것을 방지하고 추후의 영재 교육 프로그램 제공과 그 교육적 효과의 평가에 사용할 수 있기 때문이다. 이를 프로파일 분석(profile analysis)이라고 부르는데(Pyryt, 2000), Renzulli & Reis (1997)의 SEM(School-wide Enrichment Model)이나 Treffinger(1986)의 IPPM(Individualized Programming Plan Model)과 같은 영재교육 모델이 채택하는 방식이다.

III. 초등학교 영재교육과정 개발 모형

이와 같이 초등교육의 정체성에 비추어, 초등 영재교육은 어떤 목적, 목표, 내용, 방법, 선발은 어떻게 이루어져야 하는지에 대해 언급하였는데, 구체적으로 초등학교 영재들을 위한 교육과정 개발은 어떻게 이루어져야 하는가? 연구자는 초등 영재교육의 성격이 초등교육의 정체성에 비추어 규정될 수 있는 것과 같이, 초등 영재교육과정 개발 모델 또한 같은 맥락에서 규정될 수 있다고 보고, 초등학교에서 영재들을 위한 학교교육과정을 개발할 때 적용될 수 있는 하나의 이론적 모형을 제시하고자 한다.

1. 영재 교육과정의 세 가지 모델

학자들은 다양한 심화 모델들을 제시하고 있고(Betts & Kercher, 1999; Cox, Daniel, & Boston, 1985; Feldhusen, & Kolloff, 1986; Meeker, & Mee-

ker, 1986; Renzulli, & Reis, 1997; Schlichter, 1997), 여러 속진 모델들도 실제에서 많이 사용되고 있는데, 이 모델들은 ‘연령일반적인’(age-general) 성격을 띠고 있다. 즉, 여러 학교 급 영재들에게 일반적으로 적용되는 모델들이다. 따라서 이 모델들은 본 연구의 관심사인 초등학교 영재들을 대상으로 한 교육과정 모델 개발로는 특별한 장점들을 지니고 있지는 않다. 이에 반해, VanTassel-Baska(1986)의 ICM 모델은 그 역시 성격이 연령일반적이지만, 내용 모델(content model), 과정-산출 모델(process-product model), 인식론적 모델(epistemological model)이라는 세 가지 하위 모델을 제시하고, 각 모델들이 초점을 두고 있는 학습의 목적, 내용의 성격, 학습의 방법을 상호 구별하고 있어, 초등교육의 정체성과 연계해 보았을 때, 초등학교 영재들을 대상으로 한 교육과정 개발 모델을 구상하는데 많은 시사를 제공한다.

내용 모델은 높은 수준의 교과 내용을 습득하는데 초점을 맞추는 접근이다. 이 모델의 대표적인 예가 Johns Hopkins 대학의 SMPY(Study of Mathematically Precocious Youths)이다. SAT에서 500점 이상을 얻은 11~15세의 학생들이 여름 방학 2주 동안 집중적으로 내용중심 접근에 기초한 과학 교수를 받는데, 고등학교 생물이나 화학의 1년 분 내용을 학습한다. 하루에 5.5시간 정도 공부하는데, 15일의 실험실 학습도 한다(Pyryt, 2000).

내용 모델의 주요 특징은 몇 가지로 정리될 수 있다(Pyryt, 2000: 429-430; VanTassel-Baska, 1986: 3-5). 첫째, 특정 교과 영역의 학습 내용 지식과 기능의 습득을 중요시한다. 둘째, 교육과정은 개선적이고 누적적인 특징을 지니고 학생들은 내용 영역을 빠르게 학습하며 이동하도록 한다. 따라서 속진이 어떤 양식으로든지 실제에서 이 모델을 지배하게 한다. 셋째, 교수는 진단-검사-처방(DT-PI; Diagnostic-Testing-Prescriptive Instruction)모델에 기초한다. 학생들의 현재 수준을 진단하고, 적절한 교수 프로그램을 설계하고 투입한다. 프로그램이 끝난 후에 검사를 통해 코스 내용이 성취된 것으로 판단되면, 그 다음의 내용 수준으로 진행한다. 넷째, 강의-토론식의 교수법을 채택하고 있는데, 교사는 집단적으로 강의도 하지만 주로 개별 학습의 촉진자로서 역할을 한다. 다섯째, 반복과 훈련, 암기를 통해 습득해야 할 기

본 지식과 기능 영역들은 숙제를 제공하여 해결하도록 하고 교수 시간에는 보다 도전적이고 핵심적인 것에 초점을 맞추므로써, 수업의 효율성을 제고한다. 이를 위해 보통 학생들을 대상으로 한 정규 교육과정에서의 기본 기능 영역들을 영재들에게 적절하도록 고등 수준의 기능 군집(clusters)으로 재조직하여, 이것들에 대한 학습 시간을 절약하고, 그 절약된 시간을 좀 더 어렵고 도전적인 학습에 사용토록 한다.

내용 모델의 장점은 영재들로만 구성된 통제된 환경, 예를 들어, 영재학교, 영재학급과 같은 특별한 형태의 집단에서는 효과적이고, 개별화된 교수 접근을 가능하게 하고, 기존의 정규 학교 교육과정과 교과서를 사용할 수 있기 때문에 실행 비용이 적게 든다는 점을 들 수 있다. 단점으로는, 영재들로만 구성된 통제된 환경이 아닌 정규 학급에서는 실행이 어려우며, 속진이 적절하지 않은 내용인 경우에는 잘 기능하지 않는다. 예를 들어, Shakespeare의 문학 작품을 읽고 감상하거나, 이 세상의 중요한 이슈나 문제들을 탐색하는 경우, 이 모델은 적절치 않다.

과정-산출 모델은 문제해결 능력 향상에 초점을 맞추는 접근이다. 과정-산출 모델의 주요 특징은 몇 가지로 정리될 수 있다(VanTassel-Baska, 1986: 5-7). 첫째, 탐구와 조사 기능을 길러 주어 높은 수준의 산출물을 내도록 하는 데 초점을 맞춘다. 둘째, 교사-전문가-학생(teacher-practitioner-student)의 팀 협동모델을 사용한다. 학생들은 문제 발견과 문제 해결에 참여하도록 하고, 전문가를 만나 지도를 받도록 한다. 학생들은 연구 주제를 생성하고, 참고 문헌을 검색하고, 실험을 설계하고, 활동 계획서를 작성하고, 교사와 전문가의 지도를 받는다. 셋째, 내용에 큰 중요성을 부여하지 않으며, 내용은 교육과정 유형을 결정하는 조직자로서 거의 역할을 하지 않는다. 넷째, 학생들의 흥미가 교육과정 결정 요인이 된다. 다섯째, 평가의 초점은 내용 지식의 습득과 기능의 숙달도 보다는 탐구과정과 산출물에 두고, 학습의 속도 보다는 주제의 심층적 탐구에 두어진다.

과정-산출 모델의 장점은 몇몇 풀아웃 프로그램(pull-out program)으로서 잘 기능하고, 미국 수학과 과학 관련 교사 단체들의 지지를 받고 있는 모델이다. 단점으로는 정규 학교 교육과정의 범위(scope)와 계열(sequence)을 들

리싼 혼란을 야기시킬 수 있다. 즉, 기존의 학교 교육과정의 범위와 계열에 새로운 과정과 산출물의 차원을 조정해 넣어야 할 필요성 때문에 생기는 문제이다.

인식론적 모델은 통합적인 능력 향상에 초점을 맞추는 접근이다. Jacobs & Borland(1986)는 간학문적 개념 모델(interdisciplinary concept model)이라고도 부르고 있다. 인식론적 모델의 주요 특징은 몇 가지로 정리될 수 있다(Jacobs & Borland, 1986: 93-102; VanTassel-Baska, 1986: 8-10). 첫째, 개별적인 영역의 지식보다 체제로서의 지식을 이해하는 것을 강조한다. 지식의 성격과 구조 그 자체가 주요 主義(tenet) 중의 하나이다. 둘째, 영재들이 영역 내에서 또는 영역을 가로질러 핵심적인 아이디어, 주제, 원리를 학습하도록 한다. 셋째, 교사는 질문하고, 토론과 논쟁을 위해 이슈들을 해석하고 끄집어내는 역할을 하고, 학생들은 읽고, 반성적으로 사고하고, 쓰는 등의 활동을 한다. 넷째, 다양한 표상적 형태(representational forms)로 제시되고 있는 아이디어들이 가지고 있는 미적인 측면을 이해하는 것이 중요한 학습 결과이다. 따라서, 평가가 내용의 숙달도나 산출물의 질보다는 지식에 대한 미적 이해와 통찰의 증거를 찾는 데 관심을 두고 있다. 다섯째, 교과 내용이 나 과정적 기능(process skills)이 아니라 아이디어와 주제에 의해 교육과정이 조직되고, 교수적 맥락이 매우 상호작용적이다. 교사는 소크라테스 식의 문답법(Socratic method)으로 학생들의 사고를 자극하고, 학생들은 토론과 협동을 통해 학습한다. 이것은 내용모델이나 과정-산출 모델이 영재 개인의 독립적 학습 모드를 주된 패턴으로 취하는 것과 대비된다.

인식론적 모델의 장점은 영재들에게 매우 효과적인 모델이라는데 있다. 그 이유는, 지적 영재들은 아이디어들의 상호 관계성을 찾고 통합하여 이해하는데 있어 비범한 능력을 가지고 있기 때문이다(Jacobs & Borland, 1986; Passow, 1982; VanTassel-Baska, 1986). 이 모델이 취하는 개념 중심 교육과정(concept-based curriculum), 즉, 개념 중심의 통합교육과정은 지식의 전체 구조를 상호 연계하기 때문에, 영재들로 하여금 하나의 지식 영역을 학습함으로써 얻을 수 없는 통합적인 지식의 구조를 조망할 수 있게 해 준다. 그리고 학교의 분과화 된 교육과정에서는 다루지 않는 내용을 접할 수 있

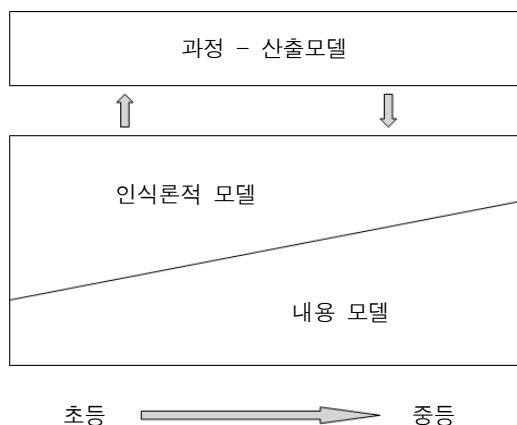
도록 해 주기 때문에, 영재들에게 학교 정규 교육과정을 넘는 경험을 심화시켜 준다. 그에 따라, 다양한 교과들, 특히 예능과 문학, 사회 교과들이 장점으로 가지고 있는 정의적 학습의 영역에도 접근할 기회를 갖게 되어 지적 학습과 정의적 학습을 통합하는데 도움을 받게 한다. 이는 특별히 수학이나 과학을 엄격한 논리에 기초한 ‘차가운’ 학문으로만 여기는 이미지를 벗겨주고, 수학과 과학이 인간 삶, 그리고 그 속에서의 정서와 어떻게 연계되는지에 대한 통찰을 얻게 하는데 크게 기여할 수 있다. 단점은 교사들이 개념 중심의 통합교육과정을 효과적으로 실행에 옮기려면 높은 수준의 전문성을 필요로 한다는 것이다. 교사는 여러 영역들에 심층적 지식을 소유하고 있으면서도 이들을 상호 적절하게 연계할 수 있는 능력이 필요한데, 이것이 쉽지 않은 일이다. 그리고 학교에서의 분과적 교육과정 조직 및 운영과 충돌을 일으켜 혼란이 생길 수 있다.

2. 초등 영재교육과정 모형

이렇게 영재 교육과정의 세 가지 모델은 나름대로의 특징, 장점, 단점을 가지고 있다. 따라서 초등학교에서의 영재 교육프로그램이 어느 한 모델을 취하고 다른 모델들을 취하지 않으면 그것들이 가지고 있는 장점도 함께 버리게 되는 결과를 가져오게 될 수 있다. 그러므로 이 세 모델을 모두 취하여 각 모델의 장점은 살리고, 단점은 보완하는 일이 현명할 것이다. 그런 차원에서 제시된 것이 VanTassel-Baska의 ICM 모델(Integrated Curriculum Model)이다.

그렇다면, 여기서 본 글의 주제와 관련하여 관심을 두어야 할 부분은 이 ICM 모델은 초·중등 영재 교육과 관련하여 어떻게 적용되는 것이 바람직한 것인지에 관한 것이다. 즉, ICM 모델은 초·중등 교육의 철학과 해당 학생들의 발달적 특징을 고려했을 때, 어떤 변화가 있어야 하는가에 관한 것이다. VanTassel-Baska는 이 문제에 대해서 언급하고 있지는 않으나, 우리가 앞에서 살펴 본 초·중등 교육의 정체성과 ICM 모델을 구성하는 세 가지 하위 모델인 내용 모델, 과정-산출 모델, 인식론적 모델의 성격을 연계하여 보면, 그 해답을 얻을 수 있다. 그것은 초·중등 교육이 과정적 교육과

도구적 교육의 ‘미묘한’ 비중적 차이를 갖고 이루어져야 하듯이, 이 ICM 모델의 3개 하위 모델도 미묘한 비중적 차이를 갖고 이루어질 때 초·중등 영재교육이 각 학교 급 교육의 정체성을 살리며 바람직한 방향으로 이루어질 수 있다는 것이다. 이런 맥락에서, 초등 영재 교육과정 개발 모형을 그림으로 제시하면 [그림 2]와 같다.



[그림 2] 초등 영재교육과정 모형.

[그림 2]는 세 가지 성격을 보여주고 있다. 첫째는 초등 영재교육에서는 인식론적 모델이 내용 모델 보다 큰 비중을 차지하며 강조되는 것이다. 둘째는 중등 영재교육에서는 이것이 반대로 되어 내용 모델이 인식론적 모델 보다 큰 비중을 차지하며 강조되는 것이다. 셋째로, 과정-산출 모델은 최상위에 존재하며 인식론적 모델 및 내용 모델 모두와 상호 작용한다는 것이다. 이를 좀 더 구체적으로 설명하면 다음과 같다.

첫째, 초등 영재교육에서 인식론적 모델이 내용 모델 보다 큰 비중을 차지하며 강조되어야 하는 이유는 앞의 초·중등 교육의 정체성 부분에서 초등 교육에서는 과정적 교육이 도구적 교육보다 큰 비중을 갖고 강조되어야 함을 언급한 바 있는데, 과정적 교육의 성격이 인식론적 모델의 성격과 여러 가지 측면에서 부합하기 때문이다. 예를 들어, 과정적 교육은 특정 교과

지식이나 기능의 습득 보다는 일반적인 지적 능력을 강조하는데, 이것은 인식론적 모델이 개별적인 교과 지식보다는 체제로서의 지식을 이해하는 것을 강조하는 것과 상통한다. 과정적 교육에서는 초등학교 아동의 심리 세계는 통합적이기 때문에 자신의 삶을 둘러싸고 있는 현상들을 통합적으로 이해하는 과정을 강조하는데, 인식론적 모델도 다양한 형태로 표상되는 지식들을 가로지르는 아이디어들의 미적인 측면을 이해하고 느끼는 과정을 강조하는 것과 같은 맥락에 있다. 과정적 교육에서는 아동들이 흥미를 갖고 있는 토픽을 중심으로 탈학문 또는 간학문적으로 탐구하는 것을 강조하는데, 인식론적 모델도 특정 교과 내용보다는 아이디어와 주제를 기초로 교육 과정을 조직하는 측면도 유사하다. 아울러, 과정적 교육은 아동 주도의 발견 및 협동 학습을 강조하는데 인식론적 모델도 교수적 맥락이 소크라테스식의 문답법(Socratic method)으로 아동들에게 사고의 주도권을 주며, 아동들 간의 토론과 협동을 통한 교수법을 강조하는 것과 상통한다. 이렇듯, VanTassel-Baska의 인식론적 모델은 과정적 교육관의 성격에 잘 부합하며, 이런 관점에서 볼 때 초등 영재교육과정은 인식론적 모델을 보다 강조하는 방향으로 나아가는 것이 타당할 것이다.

둘째, 중등 영재교육에서는 이것이 반대가 되어 인식론적 모델보다는 내용 모델이 강조되어야 하는데, 그 이유는 중등교육에서는 과정적 교육보다는 도구적 교육이 보다 강조되어야 하고 도구적 교육의 성격이 내용 모델의 성격과 잘 부합하기 때문이다. 예를 들어, 도구적 교육은 특정 교과와 내용 지식과 기능의 습득을 강조하는데, 내용 모델도 그것들의 빠른 습득을 강조한다. 도구적 교육은 학습의 과정보다는 결과를 중시하는데, 내용 모델의 진단-처방(diagnosis-prescription)이나 숙달도 기반(proficiency-based) 교수법은 결과가 핵심적 개념이 된다. 도구적 교육은 교사 주도의 설명식, 시범식 교수와 학생의 개인적 연습을 강조하는데, 내용 모델은 기본적으로 자기 주도적으로 정해진 진도를 빨리 이수하는데 초점이 맞추어져 있고, 이 과정에서 교사들은 영재들이 학습에 어려움을 갖게 되면 적극적으로 관여하게 되는 교수법 또한 같은 맥락에 있다. 이렇게 볼 때, 도구적 교육은 내용 모델과 잘 어울리며, 도구적 교육의 비중이 높아지는 중등교육에서는 내용 모

델을 보다 강조하는 방향으로 구성되는 것이 타당할 것이다.

셋째, 본 연구자가 과정-산출 모델을 최상위에 위치시킨 것은 이 모델의 목적이 영재교육의 궁극적인 목적, 즉 영재들이 자신과 사회를 위해 창의적인 산출물을 내는 삶을 살도록 하는 것과 맥락을 같이 하고 있기 때문이다. 영재교육의 궁극적인 목적은 내용 모델이 추구하는 교과와 내용 지식과 기능의 습득이나, 인식론적 모델이 추구하는 지식을 통합적 이해 능력의 습득에만 그치는 것이 아니다. 그런 지식과 능력의 습득 또한 나름대로 의미가 있으나, 그것이 영재가 창의적인 인물로 성장하는데 도움이 되지 못하면 소위 Whitehead(1929: 10)가 말하는 “비활성적 지식”(inert knowledge)이 되고 마는 것이고, 영재 개인의 성장에 오히려 해가 될 수도 있다. 이런 맥락에서 내용 모델과 인식론적 모델을 통해 습득하는 지식과 기능은 과정-산출 모델을 통한 학습에 사용되어, 영재가 창의적인 산출물을 내는 과정 속에서 자아를 실현하고 사회에 공헌하도록 해야 한다. 아울러, 과정-산출 모델을 통해 영재가 학습을 하는 과정과 결과에 대해 얻은 경험은 내용 모델과 인식론적 모델을 통해 학습한 내용과 지식, 이해를 되돌아보고 점검하는 반성적 사고가 활발히 일어나도록 해야 한다.

IV. 논 의

지금까지 초등 교육의 정체성이라는 틀 속에서 초등 영재교육의 성격을 진단하고 초등 영재교육과정 모델을 제시하였는데, 이 모델의 해석과 적용에 있어 몇 가지 유의할 논점이 있다.

첫째, 연구자가 제시한 초등 영재교육과정 개발 모델은 전통적으로 영재교육 방법론으로 소개되고 있는 심화(enrichment)와 속진(acceleration) 개념과는 어떤 관계가 있는가라는 문제이다. 심화는 “좀 더 폭 넓게 또는 좀 더 강도 있게 학습하도록 하여 높은 수준의 통찰, 이해, 수행 또는 생산을 할 수 있도록 해 주는 것이고,” 속진은 “학생들이 높은 인지 수준에서 좀 더 어려운 개념을 다루어 풍요로운 경험을 표상하도록 해 주는 것이다”(Passow, 1985:37). 이렇게 볼 때 심화에는 속진의 요소가 포함되어 있기는 하나, 교

육과정의 두 축인 범위(scope)와 계열(sequence)의 측면에서 보았을 때, 심화는 주로 학습 내용의 범위와, 속진은 주로 계열과 관계하고 있다.

이렇게 볼 때, 과정-산출 모델 및 인식론적 모델은 심화 활동으로, 내용 모델은 속진활동으로 구현하기에 적절하다고 할 수 있다. 따라서 과정-산출 모델 및 인식론적 모델에서는 학자들이 심화 활동으로 제시한 모형들, 예를 들어 Renzulli & Reis(1997)의 학교심화모델(School-wide Enrichment Model), Feldhusen & Kolloff(1986)의 Purdue 삼단계 심화모델(Purdue Three-Stage Enrichment Model), Betts & Kercher(1999)의 자율학습자 모델(Autonomous Learner Model), Meeker & Meeker(1986)의 지능구조모델(Structure of Intellect Model), Schlichter(1997)의 무한재능모델(Talents Unlimited Model) 등이 사용되기에 적절하며, 내용모델에서는 학년 월반(grade-skipping), 교과 월반(subject skipping), 압축 이수(telescoping), 시험에 의한 학점 인정(credit by examination) 등 속진의 여러 형태들이 사용될 수 있을 것이다. 그러나 앞에서 제시한 [그림 2]의 초등 영재교육과정 모형이 시사하듯, 초등학교에서는 인식론적 모델이 내용모델보다 좀 더 큰 비중을 갖고 강조되어야 하기 때문에, 전반적으로 속진보다는 심화를 강조할 필요가 있다.

둘째, 초등학교 아동들이 6년간의 교육과정을 이수하는데 있어, 본 모델이 이들 모든 학년에 동일하게 적용되는지 아니면 변화해야 하는지에 대한 문제이다. 이 문제는 본 모델이 발달적 차원을 고려한 것이라는 것과 [그림 2]의 ‘초등에서 중등으로서의 스펙트럼’을 ‘1~6학년 스펙트럼’으로 대체해 보면 그 해답을 보다 쉽게 얻을 수 있다. 즉, 초등학교 1~6학년 아동들이 초등교육이라는 같은 학교 급 교육을 구성하지만 학년에 따라, 아니 적어도 저학년, 중학년, 고학년이라는 학년 군에 따라 ICM 모델을 구성하는 세 가지 하위 모델의 조합 구성이 다를 필요가 있다는 것을 시사 받을 수 있다. 좀 더 구체적으로, 과정-산출 모델은 학년에 관계없이 공히 강조되어야 하지만, 저학년 영재아동들에게는 인식론적 모델이 좀 더 강조되고 중·고학년을 올라가면서 내용모델이 좀 더 강조되어야 한다는 것이다. [그림 2]의 인식론적 모델과 내용모델을 구분하는 선이 좌측 중하에서 우측 중상을 가로지르는 사선(斜線)의 형태로 표시된 것은 이를 의미한다.

이런 맥락에서 본 모델은 두 가지 차원에서 특징을 지니는데, 하나는 영재교육학자들이 제시하는 대부분의 교육과정 모델이나 교수모델들은 연령 일반적인(age-general) 성격을 지니고 있는데 반해, 본 모델은 초·중등 학교 급에 따라 교육과정 모델들의 적용이 달라져야 한다는 발달적 측면을 고려하고 있다는 것이다. 또 하나는 발달적 차원을 고려하더라도 좀 더 세부적으로 학년 군 또는 학년별 차원까지 고려하고 있다는 점이다. 발달심리학자들은 일반적으로 초등학교 아동들이 해당되는 6~7세에서 11~12세까지의 아동들을 하나의 발달 단계에 속하는 아동들이라고 규정하고 있다. 예를 들어, 이 단계의 발달적 특징들은 주로 Freud의 인성발달의 잠재기, Piaget의 인지발달의 구체적 조작기, Erikson의 심리사회성 발달의 ‘근면성 대 열등감’ 시기, Kohlberg의 도덕성 발달의 인습수준에 해당된다고 규정한다(Santrock, 1996). 그런데, 이 개념들은 이 시기 아동들의 주요 특징적 성격을 총괄적으로 묶어서 설명하는 것이지 구체적으로 각 학년 군 또는 학년별로는 규정해 주지 못하고 있다. 따라서 초등학교 교사들에게 교수의 실제적 측면에서는 그다지 큰 도움을 제공해 주지 못하고 있다. 이런 차원에서 볼 때, 연구자가 제시한 모델은 개략적이거나 학년 군 또는 학년을 고려하고 있어 보다 현장지향적인 성격을 띠고 있다고 할 수 있을 것이다.

셋째, 본 모델은 초등학교 아동들의 일반적인 발달 단계를 고려한 모델이기 때문에, 폭 넓게 구성된 초등학교 영재 탠런트 풀을 대상으로 전체적이고 일반적인 차원에서는 적용될 수 있으나, 모든 영재들에게 동일한 타당성을 갖고 적용될 수 있는 모델은 아니라는 데 주목할 필요가 있다. 즉, 영재 개개인의 특수한 능력과 발달적 특성에 따라 이 모델을 구성하고 있는 세 가지 하위 모델들은 적절하게 비중을 달리하여 적용되어야 한다는 것이다. 다시 말해, 초등학교에서 영재교육과정을 계획할 때 초등학교 영재 탠런트 풀을 대상을 한 전체 공통 모델로서 이 일반모델을 사용하되, 이 틀 속에서 개인적으로 매우 특수한 영재성(idiosyncratic giftedness)을 보이는 영재에게는 이 세 하위 모델들이 그에게 적절하도록 조정되어야 한다는 것이다. 예를 들어, 영재 탠런트 풀에 속한 아동들을 대상으로 학교교육과정을 개발·운영할 때는 이 모델을 공통적으로 적용하는 일반적인 틀로 삼되, 어

편 영재가 타 영재들에 비해 수학이나 과학과 같은 특정 영역에 뛰어난 능력을 보이는 경우, 그에게는 그 영역에 내용 모델을 비중을 높여 속진의 방법론을 적용할 필요가 있고, 또 어떤 영재가 그런 영역특수적 능력보다는 영역 일반적인 지적 능력이 높을 경우, 그에게는 인식론적 모델의 비중을 높여 심화의 방법론을 적용할 필요가 있다는 것이다.

넷째, 연구자가 제시한 모델을 실행에 옮길 때 교수의 실제에서 중요한 문제인 학습 집단의 편성과 어떤 관계가 있는나의 문제이다. 즉, 영재들로만 구성된 특별 학급(special class) 집단에서 영재교육을 시킬 것인가? 아니면 일반 학급에서 영재들에게 적절한 교육과정을 제공하는 개별화교육의 차원에서 영재교육을 시킬 것인가의 문제이다. 양자는 각각 장단점이 있다. 전자는 영재들에게만 보다 초점을 맞추어 집중적인 교육을 시킬 수 있으나 일반 아동들과의 인간적 상호 작용을 통해 얻을 수 있는 정의적 측면의 교육을 소홀히 할 수 있게 되고, 후자는 그 반대이다. 따라서, 양자의 학습 집단 편성 방법은 모두 사용될 필요가 있고, 그것은 각 하위 모델의 성격에 따라 결정되어야 할 것이다. 내용 모델은 특정 교과내용의 습득을 속진을 통해 이수하는데 초점을 맞추고 있으므로 능력에 따른 특별 학급 집단을 사용하는 것이 적절하며, 과정-산출 모델 및 인식론적 모델에서는 일반 학급 집단에서 일반 아동들과의 정보 교환이나 협력을 통해 상호 작용 하도록 하는 탄력적인 집단 운영이 필요할 것으로 보인다. 그러나 일반 학급 집단에서도 심화 학습 과제의 성격에 따라 때때로 영재들로만 구성된 학급 내 소집단을 편성하여 운영하는 것이 필요할 터인데, 이런 경우는 능력 외에도 흥미를 고려할 필요가 있다. 그리고 중등학교로 올라가면서는 내용 모델의 비중이 커짐에 따라 특별 학급과 특별 학교에서 영재들이 학습 할 수 있는 기회를 점진적으로 확대할 필요가 있다(Cox, Daniel, & Boston, 1985).

V. 결 론

연구자가 제시한 초등 영재교육과정 모형은 VanTassel-Baska의 ICM 모델을 초등교육의 정체성에 비추어 재구성한 일반 모형으로 초등학교에서

영재들을 위한 학교교육과정을 개발하고 실행에 옮기는데 있어 이론적인 안내를 해 주는데 그 목적을 두고 있다. 그 주요 성격 중의 하나는 초등학교 급 내에서 1~6학년 아동들의 발달적 단계에 따라 ICM 모델의 하위 구성 모델의 비중을 적절히 조정하는 것이다. 저학년에서는 특정 교과 내용을 숙진시키는 내용모델의 비중을 적게 하되 학년을 승급함에 따라 그 비중을 점진적으로 높이며, 일상 삶의 문제나 흥미를 기초로 탈학문적 또는 간학문적으로 지식의 구조를 탐구하고 전인으로서의 통합적 경험을 심화하게 하는 인식론적 모델의 비중은 저학년에서는 많게 하고 학년을 승급함에 따라 점진적으로 적게 하며, 문제해결 능력을 중시하는 과정-산출 모델은 학년에 관계없이 중요시 하여 내용 모델과 인식론적 모델을 통해 아동들이 학습하는 과정에서 상호 연계될 수 있도록 하는 것이다. 또 하나의 주요 성격은 초등교육과 중등교육 전체의 맥락에서, 초등학교에서는 심화 활동을 보다 강조하여 폭 넓은 일반 지적 능력과 기능을 습득시키는데 초점을 두고, 중등학교로 진급하면서 숙진 활동을 보다 강조하여 특정 교과 또는 학문 영역에서의 특정한 내용 지식과 기능들을 습득하는데 초점을 두는 방향으로 심화와 숙진의 비중을 달리하는 것이다. 초등학교와 중등학교 영재 학생들을 대상으로 이렇게 심화와 숙진의 비중 차이를 두는 것은 영재성 발달을 일반화에서 전문화로 전이시키는 것이 학생들의 발달적 측면을 고려했을 때 적절하다는 이론적 전제에서 나온 것이다.

이렇게 영재성의 가변성을 고려할 때, 초등학교에서는 영재를 보다 폭 넓게 정의함으로써, 가시적 영재뿐만 아니라 잠재적 영재의 선발도 중요하게 고려할 필요가 있다는 것을 시사 받을 수 있는데, 그 적절한 수치로 학교 재적생의 20~30% 정도를 탤런트 풀로 설정하는 동시에, 이 풀 속에 들어오지 못하는 아동들이라도 학교 영재교육프로그램에 흥미와 관심을 보이는 경우는 포함정책을 펴므로써 참여할 수 있는 기회를 제공해주는 것이 초등학교 영재교육에서는 보다 적절한 조치가 될 것이다. 그리고, ICM 모델은 경험적 타당성이 이미 검증된 모델이지만(VanTassel-Baska, 1986; VanTassel-Baska, Bass, Ries, Poland, & Avery, 1998; VanTassel-Baska, Zuo, Avery, & Little, 2002), 연구자가 제시한 모델은 ICM 모델의 세 하위 모델

을 학년별 발달 단계에 따라 적용하는 비중 차이를 달리하는 이론적 모델로서, 앞으로 현장에서 초등학교 영재들을 대상으로 그 적합성과 효과성을 검증해야 할 과제를 안고 있다.

참 고 문 헌

- 교육부 (1999). 초등학교 교육과정 해설(I). 서울: 대한교과서.
- Betts, G. T., & Kercher, J. K. (1999). *Autonomous Learner Model: Optimizing ability*. Greely, CO: Alps Publishing.
- Blenkin, G. M., & Kelly, A. V. (1981). *The primary curriculum*. London: Harper & Row, Publishers.
- Cox, J., Daniel, N., & Boston, B. A. (1985). *Educating able learners: Programs and promising practices*. Austin: University of Texas 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). NY: Cambirdge University Press.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (1989). *Education of the gifted and talented*. NJ: Englewood Cliffs, Prentice Hall, Inc.
- Dewey, J. (1971, 11th imp.). *The child and the curriculum*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Feldhusen, J. F., & Jarwan, F. A. (2000). Identification of gifted and talented youth for educational programs. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.j. Sternberg, & R.F. Subotnik(eds.), *International handbook of giftedness and talent*(pp. 271-282). NY: Elsvier.
- Feldhusen, J. F., & Kolloff, P. B. (1986). The Purdue three-stage enrichment model for gifted education at the elementary level. In J.S. Renzulli(ed.), *Systmes and models for developing programs for the gifted and talented*(pp.126-152). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Gagne, F. (1985). Giftedness and talent re-examining a re-examination of the definitions. *Gifted Child Quarterly*, 29(3). 103-112.
- Jacobs, H. H., & Borland, J. H. (1986). The interdisciplinary concept model: Theory and practice. In J. VanTassel-Baska, & S.M. Reis(eds.), *Curriculum for gifted and*

- talented students*(pp. 93-102). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Marland, S. P., Jr. (1971). *Education of the gifted and talented*. Volume I: Report to the congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*(2nd ed.). NY: Van Nostrand Reinhold Company.
- Meeker, M. N., & Meeker, R. (1986). The SOI system for gifted education. In J.S. Renzulli(ed.), *Systemes and models for developing programs for the gifted and talented*(pp.194-215). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Passow, A. H. (1982). Differentiated curriculum for the gifted/talented: A point of View. In S.N. Kaplan et al(eds.), *Curricula for the gifted*(pp.4-20). Ventura, CA: Ventura County Superintendent of School Office.
- Passow, A. H. (1985). Gifted and talented, education of. In T. Husen & T.N. Postlethwaite(Eds.), *The international encyclopedia of education*(pp.2045-2056). Oxford, UK: Pergamon.
- Passow, A. H., Goldberg, M. L., Tannenbaum, A.J., & French, W.(1955). *Planning for talented youth*. NYC: Teachers College Press.
- Pyryt, M. C. (2000). Talent development in science and technology. In K.A. Heller, F.J. Mönks, R.J. Sternberg, & R.F. Subotnik(eds.), *International handbook of giftedness and talent*(pp. 427-438). NY: ELSEVIER.
- Renzulli, J. S. & Reis, S. M. (1997). The School-wide Enrichment Model: New directions for developing high-end learning. In N. Colangelo & G.A. Davis(Eds.), *Handbook of gifted education*(pp.136-154). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Richert, E. S., Alvino, J. J., & McDonnel, R. C. (1982). *National report on identification: Assessment and recommendations for comprehensive identification of gifted and talented youth*. Sewell, NJ: Educational Improvement Center-South.
- Rogers, C. R. (1954). Toward a theory of creativity. *ETC: A Review of General Semantics*, 11(4). 249-260.
- Santrock, J. W. (1996). *Child development*. Dubuque, IA: Times Mirror Higher Education Group, Inc.
- Schlichter, C. L. (1997). Talents unlimited model in programs for gifted students. In N. Colangelo & G.A. Davis(eds.), *Handbook of gifted education*(pp.318-327). Boston:

Allyn & Bacon.

- Treffinger, D. J. (1986). Fostering effective independent learning through individualized programming. In J.S. Renzulli(ed), *Systems and models for developing effective programs for the gifted and talented*(pp.429-460). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- VanTassel-Baska, J. (1986). Effective curriculum and instructional models for talented students. In J. VanTassel-Baska, & S.M. Reis(eds.), *Curriculum for gifted and talented students*(pp. 1-12). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- VanTassel-Baska, J., Bass, G., Ries, R., Poland, D., & Avery, L. (1998). A national study of science curriculum effectiveness with high ability students. In J. VanTassel-Baska, & S.M. Reis(eds.), *Curriculum for gifted and talented students*(pp. 147-166). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- VanTassel-Baska, J., Zuo, L., Avery, L. D., & Little, C. A. (2002). A curriculum study of gifted-student learning in the language arts. In C.A. Tomilson, & S.M. Reis(eds.), *Differentiation for gifted and talented students*(pp. 165-190). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Whitmore, J. R. (1980). *Giftedness, conflict, and underachievement*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Whitehead, A. N. (1929). *The aims of education and other essays*. NY: The Free Press.
- Witty, P. (1958). Who are the gifted? In H.B. Henry(ed.), *Education for the gifted* (pp.41-63). 57th Yearbook, Part II. National Society for the Study of Education. Chicago: University of Chicago Press.

= Abstract =

An Exploration of the Development of School-based Curriculum Model for the Gifted in Elementary School

Choongyoul Kang

Korea National University of Education, Professor

Since 1992, the sixth national curriculum introduced the policy of school-based curriculum development(SBCD) and required all the public elementary schools to develop their own curriculum for the gifted children in their schools. However, in spite of the fact that this curriculum policy for the gifted children has the history of 15 years until now, the current state of its implementation seems to be unsatisfactory. The major reason for that seems to be due to the reality that the schools have not had the theoretical basis for the curriculum development for the gifted children.

In this vein, the researcher presented the theoretical SBCD model for the gifted children in elementary schools under the assumption that the model should suit the identity of elementary education, so that the gifted education in the elementary school can be implemented in its own form and adequacy. Based on the identity of elementary education, the model was developed by reformulating three component models of VanTassel-Baska's ICM: content model, process-product model, and epistemological model. The major feature of the researcher's model is to adapt and adjust the three component models differently according to the age level from the first to sixth graders in the elementary school. The model can be used not only as a general model for the talent pool of the school but also as an individual model for a specific gifted child by taking his

special needs and characteristics into account. The model is a theoretical one based on the curriculum models for the gifted which were presented by several scholars in the area of G/T education, and it needs to be validated empirically in the future.

Key words: SBCD model for the gifted child, Identity of elementary education

1차 원고접수: 2007년 7월 11일
수정원고접수: 2007년 8월 15일
최종게재결정: 2007년 8월 17일