



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



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

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

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

[Disclaimer](#)

교육학석사 학위논문

미술에서의 영재성과 영재교육에  
대한 교사 인식 연구

A Study of Teachers' Perceptions about  
Giftedness and Gifted Education in Visual Arts

2023년 2월

서울대학교 대학원  
협동과정 미술교육전공  
조혜령

# 미술에서의 영재성과 영재교육에 대한 교사 인식 연구

지도교수 김 형 숙

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함  
2023년 2월

서울대학교 대학원  
협동과정 미술교육전공  
조혜령

조혜령의 석사 학위논문을 인준함  
2023년 2월

위 원 장 \_\_\_\_\_ (인)

부위원장 \_\_\_\_\_ (인)

위 원 \_\_\_\_\_ (인)



## 국문초록

본 연구는 미술영재교사들의 영재성과 영재교육에 대한 인식을 탐색함으로써 미술영재성과 미술영재교육에 대한 더욱 풍부하고 구체적인 이해를 논의하는 것을 목적으로 삼았다. 이를 위해 지역 공동 미술영재학급과 대학부설 미술영재원에서 근무하는 여섯 명의 교사들을 연구 참여자로 하여 면담을 중심으로 한 질적 연구를 실시하였다. 더불어 본 연구의 목적을 달성하기 위해 두 가지 연구 문제를 설정하였다. 첫 번째 연구 문제에서는 미술영재교사들이 영재성을 어떻게 인식하고 있는지를 알아보았으며, 두 번째 연구 문제에서는 미술영재교사들이 영재교육을 어떻게 인식하고 있는지 탐색하였다.

첫 번째 연구 문제에 따른 주된 결과는 다음과 같다. 미술영재교사들은 미술영재성을 세 가지 측면에서 인식하고 있는 것으로 나타났다. 이는 미술영재들의 미술 활동에 관여하는 ‘인지 능력’, 미술 작품에서 나타나는 ‘미술 표현 능력’, 태도적, 성격적 특징에서 발견되는 ‘정의적 특성’이다. 특징적인 부분은 선행 연구에서는 미술 영재성의 주된 인지적 특성으로 확산적 사고 능력이 제시되어 왔으나, 본 연구에 참여한 교사들은 미술 영재의 특성으로 확산적 사고 능력을 언급하지 않았다는 점이다. 이에 반해 다각도에서 문제 해결 방안을 모색하는 ‘유연성’이 미술적 문제 해결에 관여하는 주된 사고 능력으로 언급되었는데, 이는 유연한 사고 능력이 미술 영재들의 창의적 사고 과정에 영향을 미치는 중요 요인으로 고려될 수 있음을 시사한다. 더불어 미술영재성에 대한 교사 인식은 직업적 맥락에 따라 다르게 나타날 수 있음을 살펴볼 수 있었다. 미술 영역에 대한 높은 관심과 의지를 주된 미술영재들의 정의적 특성으로 주장한 고등학교 미술 교사 혹은 미술교육자로 근무하는 연구 참여자들과는 달리 작가로 활동하는 미술영재교사들은 자신의 예술가적 삶에 비추어 미술 세계에 대한 확신과 자신감을 미술 영재들의 정의적 특성으로 강조하였다. 또한 그들은 소수의 뛰어난 미술 영재들의 독창적 미술 표현에 기여하는 요인으로 세부 미술 관련 능력의 조합으로 형성된 총체로서, 자신만의 미술적 색채를 형성하는 요인이자 능력으로 ‘뛰어난

미적 감각'을 강조하였다. 이는 작가로 활동하는 미술영재 교사들의 경우, 미술 교사 또는 미술 교육자로 활동하는 미술영재 교사들에 비해 독창적 작품 세계 형성과 관련된 영재성 요인들을 강조한다는 점을 확인할 수 있는 결과이며, 각 개인의 경험적, 직업적 맥락에 따라 주목하는 영재성 요인이 다를 수 있음을 주장한 선행 연구 결과와 맥을 함께 한다.

두 번째 연구 문제에 따른 주된 결과는 다음과 같다. 미술영재교사들은 미술영재교육을 '교육 유형'과 '교수 역할' 두 가지 측면에서 인식하고 있는 것으로 나타났다. 미술영재교육에 적합한 교육 유형과 관련한 연구 참여자들은 인식은 '개별화 교육', '미적 체험 중심 교육', '과정 지향적 교육'으로 분석되었으며, 이는 이론적 차원에서 선행 연구에서 주장되어 온 미술영재교육의 적합한 방향성이 미술영재교사들의 암묵적 인식에서도 동일하게 이해되고 있음을 확인할 수 있는 결과이다. 더불어, 약 2년의 짧은 영재 교육 경력을 지닌 연구 참여자들에 비해 5년 이상의 영재 교육 경험을 지닌 연구 참여자들은 영재성 계발을 위한 교수 전략을 더욱 구체적이고 명확하게 제시하고, 적용함을 발견할 수 있었다. 이는 영재교육 경험이 학생들의 영재성 계발에 적합한 실천적 교수 지식 형성에 영향을 줄 수 있음을 의미한다. '교수 역할' 측면에서 미술영재교사의 역할 인식은 '촉진자'로 분석되었다. 타 학문 영역에서의 교사 역할 혹은 전문성 인식과 차이를 보이는 결과로, 이를 통해 각 학문 영역의 특성이 교사 역할 인식에 영향을 미칠 수 있음을 확인할 수 있었다.

본 연구는 본 연구는 면담법을 통해 영재성과 영재교육에 대한 현장의 교사 인식을 다루었다는 점에서 그 의의를 찾을 수 있다. 영재교사들은 현장에서 직접 학생들을 마주하고, 영재성 계발을 위한 다양한 교수 전략들을 적용해오며 따라 영재성과 영재교육을 훨씬 더 다양하고 풍부하게 이해할 가능성이 높다. 실제로 본 연구의 미술영재 교사들은 미술영재성과 미술영재교육에 관해 그들의 경험과 성찰에 따라 해당 개념들에 대한 심층적인 이해를 지니고 있었고, 더 나은 미술영재성의 판별과 미술영재교육의 실천을 위해 다각도에서 접근하고 있었다. 이 연구에서 드러난 여러 가지 결과들은 미술영재성 판별과 미술영재교육의 방향성 탐색에 더욱 확장된 이해와 논의

의 기반이 될 수 있을 것이다. 또한 미술, 과학, 음악, 무용 영역에서의 영재성과 영재교육에 대한 교사 인식을 다룬 선행연구를 종합적으로 고찰함으로써 본 연구의 연구 참여자들의 미술 영역에서의 영재성과 영재교육에 대한 인식이 어떠한 특수성과 차이를 보이는지 탐색하고 결과를 도출했다는 점에서 의의를 찾을 수 있다.

한편, 본 연구는 연구 범위 및 연구 방법의 제한성과 연구 사례의 특수성으로 인한 몇 가지 한계를 지닌다. 첫째, 본 연구는 면담을 중심으로 하여 미술영재교사들의 인식을 탐색하는 데 초점을 맞춘 것으로, 실제 미술영재성 판별과 미술영재교육의 실천에 그러한 인식이 얼마나 반영되고 있는지 파악하기에 한계를 가진다. 둘째, 본 연구의 연구 참여자들은 공통적으로 초등학교 4학년부터 6학년의 미술영재들을 대상으로 교수하고 있으나, 일부 연구 참여자들은 중등 영재들 또한 교육대상으로 두고 있다. 따라서 특정 연령에 따른 미술영재성에 대한 교사 인식 차이를 탐색하는 데 한계를 가진다. 마지막으로, 본 연구는 소수의 연구 참여자들의 인식을 질적으로 살피는 것에 연구 목적을 두어, 미술영재교사들의 미술영재성과 미술영재교육에 대한 보편적인 인식을 살피는 데 한계를 가진다.

**주요어** : 미술영재성, 미술영재교육, 영재교사, 교사 인식

**학 번** : 2020-28344

# 목 차

제 1 장 서론 .....	1
제 1 절 연구의 필요성과 목적 .....	1
제 2 절 연구 문제 .....	5
제 3 절 용어 정의 .....	6
제 2 장 이론적 배경 .....	7
제 1 절 미술영재성 .....	7
1. 영재성 .....	7
2. 미술영재성 .....	10
3. 미술영재성 모형과 창의성 .....	13
4. 미술영재성 판별 도구 .....	16
제 2 절 미술영재교육 .....	19
1. 영재교육 .....	19
2. 미술영재교육 .....	20
1) 미술영재교사의 자질과 전문성 .....	20
2) 미술영재교육과정 .....	21
제 3 절 영재성, 영재교육에 대한 교사 인식 .....	29
1. 교사 인식 연구의 중요성과 영향 요인 .....	29
2. 영재성에 대한 교사 인식 선행 연구 .....	31
1) 과학 영재성 .....	31
2) 음악 영재성과 무용 영재성 .....	32
3) 미술 영재성 .....	33
3. 영재교육에 대한 교사 인식 선행 연구 .....	36
1) 과학 영재교육 .....	36
2) 음악 영재교육 .....	37
3) 미술 영재교육에 대한 교사 인식 .....	38

제 3 장 연구 방법 .....	40
제 1 절 연구 참여자 선정 .....	40
제 2 절 자료 수집 및 분석 .....	43
1. 자료 수집 .....	43
2. 자료 분석 .....	46
제 4 장 연구 결과 .....	50
제 1 절 미술영재교사의 미술영재성 인식 .....	50
1. 인지능력 .....	50
1) 깊이 있는 사고 능력 .....	51
2) 시각적 사고 능력 .....	53
3) 상상력 .....	54
4) 유연성 .....	58
2. 미술 표현 능력 .....	60
1) 조형 요소와 원리 활용 능력 .....	60
2) 시각적 표현력 .....	62
3) 독창적 미술 표현 능력 .....	64
3. 정의적 특성 .....	67
1) 미술적 관심 .....	67
2) 확신과 고집 .....	69
제 2 절 미술영재교사의 미술영재교육 인식 .....	71
1. 교육 유형 .....	71
1) 개별화 교육 .....	71
2) 과정 지향적 교육 .....	74
3) 미적 체험 중심 교육 .....	77
2. 교수 역할 .....	80
1) 촉진자 .....	80

제 5 장 결론 및 논의 .....	82
제 1 절 논의 .....	82
제 2 절 한계 및 제언 .....	88
참고문헌 .....	90
Abstract .....	98

## 표 목 차

[표 1] Hurwitz(1983)가 제시한 미술영재성 정리 .....	11
[표 2] 연구 참여자 정보 .....	41
[표 3] 도출된 연구 질문 .....	45
[표 4] 코딩 과정 예시 .....	47

## 그림 목 차

[그림 1] 시각예술영재성 구인 모형 .....	14
[그림 2] 미술영재성 발달 교육과정 .....	24
[그림 3] 미술영재교육 프로그램 기준의 구성 요소 .....	26

# 제 1 장 서론

## 제 1 절 연구의 필요성과 목적

본 연구는 영재성과 영재교육에 대한 미술영재교사들의 인식을 탐색하는 것을 목적으로 삼았다. 교사의 영재성과 영재교육에 대한 인식은 영재성 계발에 많은 영향을 미치는 중요한 요인이다. 교사는 자신이 인식하고 있는 영재성에 대한 인식을 근간으로 영재 선발과정에 관여하며, 영재교육에 대한 교수 신념을 바탕으로 교수활동을 실천하기 때문이다. 따라서 이선영 외(2017)는 교사의 영재성에 대한 인식이 영재 선발과 이후의 영재교육 서비스의 제공에 영향을 미칠 뿐만 아니라 영재교육을 통한 개인적 그리고 사회적 가치 실현의 출발점이 될 수 있음을 언급하며 교사 인식 탐색의 중요성을 강조하였다.

Sternberg 와 Zhang(1995)의 영재성에 대한 암묵적 이론을 통해 교사 인식 탐색의 중요성에 대한 세부 근거를 살필 수 있다. 암묵적 이론은 개개인의 마음 속에 자리 잡은 지적 구조를 의미하며, 교수 경험, 신념, 철학 등에 근거하여 형성된다. Sternberg 와 Zhang(1995)은 영재성에 대한 교사 인식 탐색의 중요성의 주된 근거로, 교사들은 교육 경험 속에서 구성해 온 영재성에 대한 암묵적 이론을 바탕으로 영재성 판별과 교육 실천에 관여함에 따라 암묵적 이론은 실제적 삶에 많은 영향력을 끼치며, 영재성에 대한 암묵적 이론은 공식적이고 형식화된 명시적 이론의 구조나 형식을 제공할 수 있다는 점에서 영재성에 대한 교사의 인식과 이론 사이의 상호보완적 관계를 형성할 수 있음을 강조하였다.

한편, 그와 같은 영재성과 영재교육에 대한 교사의 인식에 영향을 미치는 요인으로 교사의 영재 및 영재교육에 대한 선행 경험, 교사의 전문성, 학문 분야, 성별에 따른 차이 등이 언급되고 있다(이선영, 2017; 윤초희, 박희찬, 2013; 최윤희, 이현주, 2016; 정덕호 외, 2013). 특히, 다수의 연구들은 교사의 영재교육 경험이 영재성과 영재교육에 대한 교사 인식에 직접적인 영

향을 준다는 점을 밝히고 있기에 일반 교사와는 다른 양상으로 나타나는 영재교사의 인식에 주목할 필요가 있다. 예컨대, 영재 교육 현장 경험을 통해 변화된 과학교사들의 영재성과 영재 교수 방법에 대한 인식을 탐색한 최윤희와 이현주(2016)의 연구에서는 영재교사들이 영재교육의 교수 경험을 통해 영재성의 다양한 측면을 포착할 수 있으며, 영재의 특성에 적합한 영재 교육 방안을 구상한다는 점을 밝히고 있다. 교사들은 영재교육경험을 통해 영재성을 판별에 있어 ‘똑똑한 학생’ 뿐만 아니라 잠재적 성장과 발전의 가능성을 지닌 학생들을 영재로 인식하며, 학생들의 지적 호기심이나 수행의 지, 과제 집중력, 창의성 등의 특성이 발휘될 수 있는 수업을 구상하기 위해 노력해 왔다는 점을 살필 수 있다. 또한 일반 담임교사와 영재교사의 영재성에 대한 인식 차이를 탐색한 정덕호 외(2013)의 연구에서는 동일한 학생에 대하여 일반담임교사와 영재교사가 주목하는 영재적 특성이 다를 뿐만 아니라 학생이 지닌 영재성에 대한 이해가 상이한 점을 밝히고 있다. 이와 같은 연구 결과는 영재교육 경험을 통해 영재성과 영재교육에 대한 실천적 지식을 획득해 온 영재교사들이 일반 교사보다 영재성의 다양한 양상들을 포착하고, 영재성에 적합한 교육 서비스를 제공할 수 있음을 의미한다. 다시 말해, 영재교사들의 인식은 영재성과 영재교육에 대한 심층적 이해를 도모하는 수단으로서 중요성을 가진다.

더불어, 영재성과 영재교육에 대한 이해는 영역 특수적 관점에서 접근할 필요가 있다. 특히 미술 영역에서의 영재성은 여타 영재성과는 다른 특성들을 보이며 일반적으로 학령기에는 영재성 발현이 두드러지지 않기 때문에 미술영재성에 대한 교사의 안목 없이는 식별의 어려움을 지닌다. 가령, 초등학교 교사의 미술영재성에 대한 인식을 탐색한 임동욱(2011)의 연구는 미술영재성 판별에 있어 학업 영재성 판별과는 다른 접근이 요구됨을 밝히고 있다. 연구 결과에 따르면, 일반 교사들은 미술 영재를 추천함에 있어 수업에 대한 이해도가 높고 학습 활동에 두각을 나타내는 ‘학업 우수 학생’을 추천하는 경향이 있다. 선행 연구에서 미술 영재의 영재성 발달 초기에는 다양한 예술 영역에서 두각을 나타낼 수 있다는 점이 언급되기도 하여(김성혜, 2012) 미술영재성이 다양한 학문 영역에서의 우수성을 보일 수 있을 것

이라고 유추할 수 있으나, 다른 한편으로는 미술 영역에서 뛰어난 재능을 지닌 미술 영재 또한 학업 성적으로 인한 정서적 어려움을 겪는다는 연구 사례(김연실, 2020) 또한 제시되고 있어, 학업 전반에서의 우수성이 곧 미술 영재성을 의미하지 않는다는 점을 인식할 필요가 있다.

또한 미술영재교육에서 학습되어야 할 지식이나 기술은 명확히 정의되거나 위계화되지 않고, 영재성 계발에 요구되거나 강조되는 교육 방법과 교사의 역할이 여타 영재성 영역과는 다르다. 예컨대, 미술영재교사들의 전문성과 자질에 대한 선행 연구에서는 클래식 음악의 경우, 전공 영역에서의 지식 및 기술과 관련된 교사 전문성이 강조되는 반면, 미술 영역과 관련된 전문적 지식이나 기술보다 교사로서의 성품과 태도 등이 강조되어 왔다(Clark & Zimmerman, 2004; 김정희, 2005). 이는 미술영재성과 미술영재교육을 이해함에 있어 미술 영역의 관점에서 접근되어야 할 필요성을 시사한다.

이와 같은 영역 특수적 관점에서 이루어지는 영재교사의 인식 탐색에 대한 필요성이 제기되면서, 영재성과 영재교육에 대한 미술영재교사의 인식에 대한 연구가 진행되어 왔다. 예컨대, 류재만(2016)은 초등 미술영재교사들을 대상으로 영재성과 영재교육에 대한 인식을 탐색하였고, 정다희(2019)와 조아라(2016)의 연구는 중등미술영재교사들을 대상으로 영재교육에 대한 인식을 조사하였다. 하지만 미술영재성과 미술영재교육에 대한 미술영재교사의 인식을 연구한 학술지 논문 1편(류재만, 2016), 석사학위논문 3편(김은희, 2013; 조아라, 2016; 정다희, 2020)으로 그 수가 매우 적을 뿐만 아니라 조아라(2016)의 연구를 제외한 연구들은 설문 조사를 통한 양적 연구로 연구 결과를 도출함에 따라 여러 교육적 맥락 속에서 다차원적으로 형성되어 있는 미술영재성과 미술영재교육에 대한 미술영재교사들의 인식을 심층적으로 탐색하는 데 한계가 있다. 미술영재성에 대한 교사의 인식은 정의적, 행동적, 인지적, 창의적 특성에 따라 매우 다양하게 분포되어 있을 수 있으며, 이와 같은 미술영재성의 다양한 양상들은 상호 영향을 끼치며 미술영재성에 대한 현재의 교사 인식을 형성한다. 그리고 미술영재교육에 대한 교사 인식은 미술영재성에 적합한 교육 내용, 교육 방법, 교수 역할의 변화를 시도해 온 결과로 형성된 것이라는 점을 고려한다면, 미술영재성과 미술영재교육에

대한 교사들의 인식은 하나로 수렴되는 ‘선택형 문항’이 아닌 교육적 맥락에 대한 고려와 함께 다수의 인식을 복합적으로 살펴볼 수 있는 ‘열린 문항’을 통해 탐색될 필요가 있다. 조아라(2016)의 연구는 심층 면담을 통해 미술영재교육에 대한 영재교사 인식을 다루었으나, 특정 영재교육기관의 연구 참여자들을 대상으로 하여 해당 기관의 교육 개선안 마련으로 연구가 제한된다는 점에서 영재성과 영재교육에 대한 교사 인식 탐색에 한계를 지닌다.

이에 본 연구에서는 두 개의 영재교육기관에서 미술영재교사로 재직하는 6명의 연구 참여자들을 대상으로 질적 연구 방법 중 하나인 면담을 통해 자료를 수집하고, 반복적 비교분석법을 활용하여 자료를 분석함으로써 다층적으로 분포되어 형성된 영재성과 영재교육에 대한 교사 인식을 살펴보고자 한다.

## 제 2 절 연구 문제

본 연구에서는 영재성과 영재교육에 관한 미술영재교사들의 인식을 탐색하는 데 목적이 있다. 미술영재교사들이 영재성과 영재교육을 질적 연구 방법 중 하나인 면담을 통해 살펴봄으로써 ‘영재성’과 ‘영재교육’에 대한 미술영재교사들의 이해를 탐색하고자 한다. 이를 위해 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 미술영재교사들은 영재성을 어떻게 인식하고 있는가?

둘째, 미술영재교사들은 영재교육을 어떻게 인식하고 있는가?

## 제 3 절 용어 정의

### 1. 미술영재성

영재교육진흥법 제 2조에서 영재는 재능이 뛰어난 사람으로서 타고난 잠재력을 계발하기 위하여 특별한 교육이 필요한 사람으로 정의된다. 이와 같은 정의를 기반으로, 본 연구에서는 미술영재성을 미술적 재능과 미술적 잠재력과 관련된 특성으로 정의하였다.

### 2. 미술영재교육

영재교육진흥법 제 2조에서 영재교육은 영재를 대상으로 각 개인의 능력과 소질에 맞는 내용과 방법으로 실시하는 교육으로 정의한다. 이와 같은 정의를 기반으로 본 연구에서는 미술영재교육을 미술영재를 대상으로 각 미술영재의 능력과 소질에 맞는 내용과 방법으로 실시하는 교육으로 정의하였다.

### 3. 미술영재교사

영재교육진흥법 제 25조에서는 영재학급 교사를 영재학교의 교원 및 영재학급에서 영재교육을 담당하는 교원으로 정의하며, 제 26조에서는 해당 분야에 특수한 능력을 보유하고 있어 영재교육을 담당할 능력이 있다고 인정되는 자를 영재교육원의 강사로 정의하고 있으나, 본 연구에서는 용어 사용의 통일성과 미술영재교육 대상자들의 영재성 계발이라는 업무의 유사성을 기반으로, 미술 영재학급 교사 및 미술 영재교육원의 강사를 미술영재교사로 통칭하여 사용하였다.

## 제 2 장 이론적 배경

### 제 1 절 미술영재성

제 1절에서는 일반 지능의 관점에서 영재성을 정의한 선행 연구들과 영재성이 그 외 다수의 구성 요인으로 이루어졌음을 주장한 구성요인적 영재성 모형 이론들을 탐색하였다. 더불어 미술영재성을 미술영재들의 행동 특성과 작품 특성, 인지적 특성, 정의적 특성, 창의적 특성 등의 다양한 관점에서 정의한 다수의 선행 연구들을 고찰하였다.

#### 1. 영재성

영재 교육은 영재성에 대한 정의로부터 출발한다. 영재성을 정의함으로써 그에 부합하는 영재를 선별 및 선발<sup>1)</sup>할 수 있으며, 영재들의 교육적 요구와 필요에 적절한 교육 프로그램, 평가 등의 지원을 제공할 수 있기 때문이다. 따라서 다수의 학자들은 영재성이 무엇을 의미하는지, 어떤 하위 요소들을 포함하는지 등을 다양한 이론적, 체계적 맥락 속에서 탐색해 왔다.

초기의 영재성 연구에서 영재성은 지능과 밀접한 연관성을 갖은 것으로 이해되었다. Terman은 영재성 판별의 기준으로 지능 지수를 활용하여 상위 1%의 지능 지수를 지닌 아동을 선발하였으며, 이들을 대상으로 40년간 종단 연구를 하였다(Oden, 1968). Hollingworth(1926)는 상위 1%(IQ 130-180)의 지능 지수에 해당하는 학생을 영재로 이해하며, 영재성의 조기 판별을 통해 영재성 계발에 적합한 교육환경이 제공되어야함을 강조하였다. 이처럼 Hollingworth는 영재성 계발에 필요한 양육(nurture)의 필요성을 제기하였으나, 영재성 그 자체는 타고난 것(nature)라는 믿음을 가지고 있었다.

한편, 영재성은 일반 지능지수의 단일 요소로 이루어진 것이 아닌 여러 구성 요인으로 이루어진다는 관점이 제기되었다. 대표적으로,

---

1) 한국의 경우 영재교육이 정부 차원의 선발과정을 통해 “영재”로 선별됨을 고려할 때, 선별과 선발과정이 동시에 이루어진다고 볼 수 있다.

Renzulli(2016) 는 영재적 행동이 세 가지 기본적인 속성, 즉 ‘평균 이상의 일반 혹은 특수 능력’, ‘높은 수준의 과제 집착력’과 ‘창의성’의 상호작용 속에서 발휘된다고 주장하며, 영재를 “이상의 속성들을 가지고 있거나 그 속성을 계발하고 잠재적으로 가치 있는 인간 수행 영역에서 그 속성을 적용할 수 있는 사람(Renzulli, Gentry, Reis, 2003, p. 75)”이라고 정의하였다. 여기서 평균 이상의 능력은 언어와 수학적 추리력, 공간관계지각, 기억, 추상적 사고력과 같은 일반적인 능력과 화학, 발레, 작곡 등과 같은 특정 수행 영역에서의 능력을 의미한다. 과제 집착력은 창의적 개인의 비인지적 특성에서 지속적으로 발견되어온 특성을 반영한 것으로, 의지, 인내, 헌신 등과 같은 강력한 동기적 특성을 의미하는 것이다. 마지막으로, 창의성은 호기심, 독창성, 관습에 도전할 수 있는 의지 등을 포함하는 창의적 사고와 창의적 태도를 포함하는 특성들을 의미한다. Renzulli(2016)의 관점에서 영재성은 앞서 영재성으로서 지능을 바라보는 관점들과는 달리 단일하고 고정된 것이 아닌 다양하고 변동 가능한 특성으로 이해된다.

Sternberg(2003)의 “WICS(Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized)모형은 영재성을 지혜(wisdom), 지능(intelligence), 창의성(Creativity)로 인식한다(이선영, 2014, p.114)”. 리더십 능력 모형(Sternberg, 2003)에 기반하여 설계된 해당 모형에 따르면, 지혜, 지성, 그리고 창의성은 미래의 영재적(gifted) 리더들에게 필요불가결한 것이다. 지능은 일반지능을 지칭하는 것이 아닌, 1) 분석적, 창의적, 실용적 능력의 조합을 통해 2) 환경에 적응하고, 형성하고, 선택하기 위해 3) 자신의 약점의 조정하고 4) 강점을 자본화(capitalizing)함으로써 사회문화적 맥락에서 개인의 삶의 목표를 달성할 수 있는 능력을 의미한다(Sternberg, 2003). 창의성은 세 가지 기술들, 즉 ‘창의적’이고, ‘분석적’이고, ‘실용적’인 기술들이 필요로 하는 것을 의미한다. 더불어 Sternberg(2003)는 창의성은 아이디어를 생성하고, 무엇이 좋은 아이디어인지 구별할 수 있으며, 다른 사람들에게 자신의 아이디어의 가치를 설득할 수 있는 능력들을 포함하고 있다고 주장하였다. 마지막으로, Sternberg에 의하면, 지혜는 개인의 이익과 타인, 그리고 개인 외 환경의 이익 사이에서 균형을 찾을 수 있는 것을 의미한다.

Tannenbaum(2003)은 영재성이 일반 지능, 영역 특수적 능력, 비인지적 요인, 환경의 영향, 그리고 운의 작용을 포함하는 다섯 가지가 요인으로 구성된다고 주장하였다. ‘일반 지능’은 IQ와 관련된 것을 지칭하며, 특정 수치가 기준이 되기보다는 성취 영역에 따라서 필요로 되는 최소한의 수치가 다르다고 보았다. 더불어 그 외의 영재성 요인들에 있어서도, 최소로 요구되는 능력이 각 성취 영역에 따라 다르다고 주장하였다. 그 중 ‘비인지적 요인’은 “창의성, 성격 특성 및 동기 등을 포함(이선영, 2014, p.113)”한다. 창의성을 영재성의 주된 구성 요인으로 본 앞선 연구들과는 달리 비인지적 요인의 하위 요소로 구성한 점이 특징적이다. 또한 다섯 가지 구성요인이 별 모양을 이룸에 따라 별 모형이라고 일컬어지는 그의 영재성 모형은 ‘환경의 영향’과 ‘운의 작용’을 포함시킴으로써 개인의 영재성 발현에 영향을 끼치는 환경적 맥락을 고려하였다.

Gagné(1985)는 영재성과 재능의 구분을 주장하면서 영재성을 지적, 사회-정의적, 창의적 능력 등을 포함하는 선천적으로 타고난 적성 능력으로 정의하였다. 이에 영재성이란 선천적으로 타고 난 능력을 의미하는 데 반해, 재능은 개인의 성격(자신감, 자율성, 자아 존중감)과 동기(흥미, 집중력, 집착력)와 같은 개인 내적 요인, 그리고 가정, 학교, 사회의 환경적 요인의 영향 속에서 특정 분야에 관한 학습, 훈련, 연습 통해 계발되는 것으로 정의하였다. Gagné의 영재성에 대한 정의는 영재성 계발에 요구되는 영재교육의 필요성을 시사한다.

지금까지 살펴 본 영재성의 구성 요인적 관점의 영재성 모형들은 각기 다른 인지적, 정의적, 환경적 특성 등에 주안점을 두며 영재성을 정의하고 있지만, 한 가지 공통적으로 공유하고 있는 점은 영재성과 창의성의 밀접한 관계이다. 위의 영재성 모형들은 영재성의 주된 구성 요인이나 구성 요인의 하위 요소로 창의성을 포함한다.

이와 같은 영재성으로서의 창의성에 대한 밀접한 관계에 대한 이해는 우리나라의 영재성과 영재교육에 관한 법적 정의에도 반영되고 있다. 예컨대, 영재교육진흥법(2000) 제 5조에서는 “고등학교 과정 이하의 각 급 학교에 취학한 자 중에서 일반지능, 특수 학문적성, 창의적 사고능력, 예술적 재능,

신체적 재능, 기타 특별한 재능에 대하여 뛰어난 성취가 있거나 잠재력이 우수한 사람 중 영재 판별 기준에 의하여 판별된 사람”으로 영재교육 대상자를 정의하고 있다.

## 2. 미술 영재성

미술영재성에 대한 논의는 지속적으로 이루어져 왔으나 다른 학문 영역의 영재성과 비교 하였을 때, “과거 제기되었던 다양한 주장들을 분석해 본 결과 분명해 진 점은 적어도 미술영재성을 하나의 범주로 설명할 수 없다는 것(Clark & Zimmerman, 2004 ;백경미, 2013, p. 147)”이라고 언급될 만큼 체계적으로 수립되지 않고 있다. 이은영(2000)은 음악적, 수학적 영재성이 쉽게 인식될 수 있는 이유는 그 분야에 대한 영재성을 규정하는 기준에 대한 합의가 오래전에 마련되어 정교하게 정의되고 있기 때문에 영역에서의 정확성과 우수성을 평가하기가 쉽기 때문이라고 언급하였다. 그에 반해 미술영재성에 대한 기준은 시대와 사회마다 다양할 뿐만 아니라 동일한 시대와 사회에 있더라도 각 개인마다 이를 정의하는 기준이 다양하다.

관련된 연구로는 미술교육의 역사 속에서 변화해온 시각예술영재성과 재능 요소들을 정의한 강주희(2012)의 연구와 학교 교사와 전문 미술 창작, 전시 지원기관 운영자들이 정의하는 시각예술영역에서의 재능의 의미를 비교한 백경미(2013)의 연구가 있다.

강주희(2012)는 표현기능중심 미술교육, 창의성중심 미술교육, 학문중심 미술교육, 시각문화 미술교육의 순서로 진행되어 온 미술교육의 역사적 흐름에 따라 표현력, 창의성, 미술에 대한 학문적 이해, 시각문화비판적 수용의 차례로 시각예술의 영재성에 대한 정의가 변화되어 온 점을 언급하였다. 이는 시대와 사회적 변화에 따라 미술영재성에 대한 기대와 정의가 변화될 수 있음을 보여준다.

백경미(2013)의 연구는 동일한 시대적 환경에 위치되어있을지라도, 각 개인의 경험적 맥락에 따라 미술영재성의 정의가 다를 수 있음을 밝힌다. 백경미(2013)는 학교 교사들은 시각 예술적 재능과 관련된 특성으로 시각적

표현력, 창의적 사고력, 미술에 대한 흥미와 관심도를 언급한 반면, 예술계 전문가들은 사회적 관계구축기술, 자기 주도적이고 전략적인 마인드 등을 중요 재능 요인으로 언급한 점을 근거로, “각 분야의 환경과 그 환경이 유도하는 구성원들의 활동패턴이 다름(백경미, 2013, p. 159)”에 따라 시각 예술 영역에서 요구되는 능력이나 특성들이 다르게 정의될 수 있다는 결론을 내렸다.

이처럼 미술영재성 정의의 어려움에도 불구하고, 미술영재성에 대한 연구자들의 논의는 지속되어 왔다. 많은 선행 연구들은 개별 미술 영재적 사례를 탐색 및 분석하여 미술영재들이 보이는 인지적, 행동적, 정의적 특성들을 통해 미술 영재성을 밝히고 있다. 이는 크게 두 가지 방안을 통해 이루어지고 있는데, 미술 영역에서 뛰어난 성취 혹은 성취의 잠재성을 가지고 있다고 판단되는 미술영재 특성을 경험 연구를 통해 탐색하거나(Hurwitz, 1983; 김정희, 2017; 김동철, 2012) 혹은 저명한 예술가들의 유년시절의 환경적, 개인적 특성을 문헌 연구를 통해 분석하여 미술영재성에 대한 의미 있는 시사점을 도출하는 방식(Clark & Zimmerman, 2004; Johnsen, 2004; 이수경, 2013)이다.

일례로, Hurwitz(1983)은 [표 1]과 같이, 미술영재성을 미술영재들의 행동적 특성과 작품의 특성, 두 가지 측면에서 정의하였다.

[표 1] Hurwitz(1983)가 제시한 미술영재성 정리(Hurwitz,1983, p.17-25)

행동적 특성	작품 특성
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 재능의 조기 발현</li> <li>• 드로잉을 통한 영재성 발현</li> <li>• 급속한 시각 표현 능력의 발달</li> <li>• 집중력과 인내심</li> <li>• 자기 주도적</li> <li>• 창의적 행동과의 불일치</li> <li>• 탈출구로서의 미술</li> <li>• 생각과 표현에서의 유창성</li> <li>• 응용 능력</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 사실적 묘사</li> <li>• 구성 능력</li> <li>• 복잡성과 정교함</li> <li>• 기억력과 세밀함</li> <li>• 미술재료에 대한 민감성</li> <li>• 즉흥 표현</li> </ul>

구체적으로, Hurwitz(1983)는 미술영재성이 만 3세 이전에 드로잉을 통해 발현된다고 보았다. 그 이유로, 드로잉은 다른 미술 매체에 비하여 쉽게 접근할 수 있고, 세부 표현이 용이한 특성을 갖고 있다는 점을 제시하였다. 또한 미술영재들의 양면적 특성을 언급하며, 미술영재들은 다양한 아이디어의 생성과 표현을 할 수 있고, 여러 가지 과거의 경험들을 새로운 맥락에서 활용할 수 있는 등 매우 창의적인 특성들을 보이는 동시에 특정 표현 양식이 익숙해졌을 때 '새로움'에 대한 탐색을 주저하는 상반되는 특성들을 보인다고 주장하였다. 더불어 미술영재들의 작품 특성으로 대상에 대한 사실적이고 정교한 표현, 다양한 조형 요소와 원리를 활용한 구성, 미술 재료에 대한 민감성 등이 제시되었다.

김동철(2012)은 미술영재교육원의 교수들과 강사진들에 의해 관찰된 초등학교 1학년부터 6학년까지의 미술영재들의 특성들을 바탕으로 학년별 미술영재들의 '일반적 행동 특성'과 '미술적 행동 특성'들을 제시하였다. '일반적 행동 특성'은 미술 외 일상 활동에서 탐색되는 가시적인 행동 특성들에 비추어 제시되었으며, 학년 간 공통적으로 살펴볼 수 있는 특성으로는 고집, 다방면에 대한 관심, 높은 이해력 등이 언급되었다. '미술적 행동 특성'은 영재들이 제작한 미술 작품의 표현적 특징들과 미술 활동 과정에서의 태도적 특성들을 포함한다. 또한 미술적 행동 특성들의 하위 요소는 표현 능력(화면 구성, 색, 선, 형태, 창의적 표현), 조형능력, 공간 지각 능력, 창의성, 태도 및 흥미의 항목으로 구분하여 제시하였다. 김동철(2012)의 연구는 관찰을 통해 미술영재성 이론과 실제적 맥락의 관련성을 살폈다는 점에서 의의가 있으나, 미술적 행동 특성의 하위 항목들 간의 의미나 개념들이 다소 중복되어 제시되고 있다는 한계점을 가진다(강주희, 2012).

Clark 과 Zimmerman(2004)은 앞서 미술영재들의 미술 작품과 행동을 동시에 탐색함으로써 미술영재성을 고찰한 Hurwitz(1983)와 김동철(2012)의 연구들과는 달리, 미술 작품들을 중심으로 미술영재성을 탐색하였다. Clark 과 Zimmerman(2004)은 미술영재들의 작품에서 관찰될 수 있는 화면 구성력, 색, 선, 형태의 활용 능력, 주제와 재료 활용 능력, 표현력을 미술영재적 특징들로 제시하였다. 구체적으로, Clark 과 Zimmerman(2004)은

미술영재들은 화면 속 공간을 조화롭게 구성하고, 복합적 구성, 비대칭적 구성을 선호하며, 우수하게 색, 선, 형태와 같은 조형요소들을 활용할 수 있고, 주제와 재료 활용에 대한 발상력이 뛰어나며 다양하다고 주장하였다. 더불어 적절하고 탁월하게 테크닉 활용하여 자신의 감정과 대상을 표현할 수 있다고 논하였다. 다만, 미술영재들이 이러한 특성들을 동시에 지니고 있는 것이 아니라 일부 특성에는 탁월성을 보이는 데 반면 일부 특성에 대해서는 그렇지 못할 수 있음을 강조하였다. 이는 미술영재성의 다면적 특성에 기인한다. 미술영재성의 다면적 특성이란, 미술 영역이 포괄하는 분야가 디자인, 회화, 조소, 건축, 만화 등으로 매우 확장적임에 따라 미술영재성 또한 다양한 특성들을 포괄하고 있다는 점을 의미한다. 가령, Milbrath(1998)와 Golomb(1992)은 사실적인 시각화 능력을 미술 영재적 재능의 대표적 특성으로 주장한 반면, Winner(1993)는 사실적 시각화 능력을 지닌 미술영재 외에도, 각 색이 지니는 시각적 무게, 색감들 사이의 상호 관계, 그리고 형태의 균형을 찾을 수 있는 형, 색, 구성에 대한 미적 감각과 같은 미적 조형요소와 원리에 대한 영재성을 지닌 미술영재의 유형을 주장하였으며, Karpati(1994)는 디자인과 건축에서 영재성을 보이는 아동의 경우 사실적 표현 능력에서의 재능이 발견되지 않았음에 비추어, 사실적 표현 능력은 단지 미술의 한 분야에서의 재능 요소일 뿐임을 주장하였다.

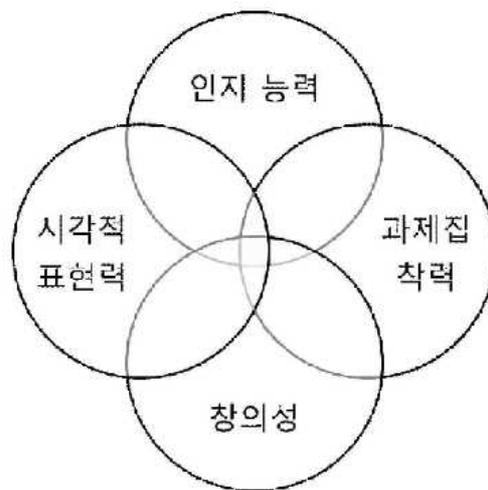
### 3. 미술영재성 모형과 창의성

한편, 앞선 연구에서 밝힌 미술 영재들의 행동적 특성 및 작품적 특성들을 중심으로 미술영재성의 모형화를 시도한 연구를 살펴볼 수 있다(강주희, 2012; 이용애, 2002). 특징적인 부분은 선행 연구들에서 제시한 미술영재적 특성들을 수렴하기 위해 Renzulli(2003)가 제시한 평균 이상의 능력, 과제 집착력, 창의성의 구성 요인을 바탕으로 모형을 구성하였음(강주희, 2012)을 밝히고 있으며, 일반 영재성과는 다른 미술영재성의 특수성을 기반으로 하여 미술영재성의 구성 요인들을 제시하고 있다는 점이다. 강주희(2012)는 미술 영역 인지 능력, 시각적 표현력, 창의성, 과제집착력을, 이용애(2002)

는 인지능력, 표현력, 동기, 창의성을 미술영재성의 구성 요인으로 제시하였다.

구체적으로, 이용애(2002)는 인지 능력, 표현력, 동기, 창의성을 시각 예술영재성의 구성요인으로 정의하였으며, 인지 요인에는 풍부한 미적 지식, 시각적 문제해결능력, 시각적 기억능력 등의 미술 표현에 있어 관여할 수 있는 인지적 요인들을 포함하였고, 표현 요인에 관해서는 시각적 결과물 생산에 관여하는 모사 능력, 정교성, 기술 등을 포함하였다. 더불어 동기 요인으로는 흥미, 태도, 집중력, 상상력 등의 정의적 특성들을, 창의성 요인에는 유창성과 독창성을 제시하였다.

강주희(2012)는 시각예술 영재성의 구인으로 인지 능력, 시각적 표현력, 과제집착력, 창의성을 포함하여 [그림 1]과 같은 시각 예술 영재성 구인 모형을 제시하였다. 인지 능력은 “환경으로부터 받는 시각적 자극에 대한 처리 능력(강주희, 2012, p.36)”으로, 시각적 표현력을 “시각 예술 분야의 고유한 특성으로서 자신이 의도한 바를 시각적으로 표현해 내는 능력(강주희, 2012, p.36)”으로, 창의성을 아이디어의 다양성, 독창성, 상상력, 호기심 등을 포함하는 능력으로, 과제집착력을 미술과 관련된 활동에 대한 동기와 관련된 흥미, 관심, 자기 주도성들을 포함하는 것으로 정의하였다.



[그림 1] 시각예술영재성 구인 모형(강주희, 2012, p.35)

이용애(2002)와 강주희(2012)의 연구는 일반 영재성 모형과 구분되는 영역 특수적 접근을 시도하였다는 점에서 의의를 가진다. 예컨대, 해당 모형에서 인지 능력은 지능 지수를 의미하는 것이 아닌 미술적 문제 해결에 관여하는 다양한 사고 요인들을 의미하고 있으며, 이는 미술 영역의 특수성을 바탕으로 하는 것이다. 더불어, 창의성 요인으로 이용애(2003)는 유창성과 독창성을, 강주희(2012)는 아이디어의 다양성, 독창성, 상상력, 호기심 등을 제시하였다. 두 연구에서의 공통적으로 제시된 창의성 요인은 유창성과 독창성으로, 이는 미술 영역에서 강조되는 창의성의 특성을 반영한 것이라고 할 수 있다. 관련하여, 이선영(2022)은 각각의 학문영역에서 강조되는 창의성의 요인들이 다양할 수 있음에 비추어 예술 영역에서는 독창성이 강조됨을 언급하였다.

실지로 독창성은 미술 영역에서 강조되는 창의성 요인으로서 다수의 연구들을 통해 지속적으로 주장되어 왔다. 예컨대, 시각 예술 영역에서의 창의성의 구인을 탐색한 Lowenfeld(1964)는 시각 예술적 창의성의 하위 구성요소로서 유창성, 독창성, 감수성, 융통성, 재정의, 재구성, 추상화, 종합, 조직화 능력 등을 제시하였다.

또한 Eisner(1962)는 미술 영역에서의 창의성을 네 가지 영역으로 유형화하여 제시하였으며, 해당 항목들은 새로움과 독창성을 추구하는 미술 영역에서 창의적 사고 과정을 밝히고 있다. 구체적으로, Eisner(1962)는 미술 작품에서의 창의성은 내용과 형태라는 두 가지 궤적에서 ‘경계 확장하기’, ‘발명하기’, ‘경계 허물기’, ‘미적으로 조직하기’로 구분될 수 있다고 보았다(강병직, 2012). ‘경계 확장하기’는 기존 사물의 의미를 확장하거나 재규정하는 것을, ‘발명하기’는 완전히 새로운 지식이나 물체를 만들어 내는 것을 의미한다. 특히, Eisner(1992)는 미술 작품에서의 ‘경계 허물기’는 기존 가설이나 개념을 문제화함으로써 거부하거나 뒤집는 것을 의미한다고 보며, 그러한 미술적 문제해결 과정에 관여하는 중요한 사고 과정으로 ‘통찰’과 ‘상상’을 제시하였다. 통찰은 기존의 이념이나 지식 속에서 간극의 발견에 관여하는 것이며, 상상은 불일치와 간극을 해결할 수 있는 이미지나 생각을 가능케 하는 요인이라는 점을 주장하였다. 마지막으로, ‘미적으로 조직하기’는 미학

적 질서를 작품 활동에 부여하는 것을 의미한다. Eisner(1992)는 ‘미적으로 조직하기’ 단계의 예술가들은 ‘새로움’을 강조하는 앞선 창의성 유형과는 달리 ‘일관성(coherence)’에 주안점을 둔다는 점에서 다르며 매우 높은 수준의 창의성이 발현이 이루어지는 단계로 특별한 미술 영재를 제외한 아동들은 이 단계에 이르는 경우가 매우 드물다고 언급하였다(강병직, 2012).

#### 4. 미술영재성 판별 도구

영재성의 판별은 영재들의 특성과 능력에 적합한 교육적 개입 결정에 주된 근거가 된다. 특히 미술영재성 계발을 위해서는 지식의 습득 뿐 만 아니라 직접 경험하고 참여하는 미적 체험과 같은 미술영재성 계발에 적합한 교육 방법, 활동, 내용 등이 요구되기에 적기에 이루어지는 영재성 판별은 더욱이 중요성을 가진다. 그러나 “예술 영재는 조기에 여러 예술 영역에서 복합적인 재능을 보임으로써 특정 분야에 대한 미술영재성을 확인하기 어려운 특성(김성혜, 2012, p.13)”을 가질 뿐 아니라, 미술적 재능을 지닌 청소년들은 “그들의 미술적 재능이 교사와 다른 학생들의 오해를 받거나 이상하게 생각되기 때문에 그 재능을 감추는 경향(Clark&Zimmerman, 2004, p.34)”이 있기 때문에 판별의 어려움을 가질 수 있다. 또한 미술영재성 판별 과정에서는 주로 표준화되고 수치화될 수 있는 양적 검사 도구보다는 질적인 측면에서 판별이 이루어지기 때문에 이를 식별할 수 있는 평가자의 안목이 부족한 판별은 어려움을 가진다.

미술영재성 판별에 주로 고려되는 영재성 검사 도구는 실기 평가, 수업 관찰 평가, 포트폴리오 평가, 창의성 검사 등이 있다. 특히 실기 평가는 많은 시간과 노력이 요구되는 수업 관찰 평가나 포트폴리오 평가와는 달리 영재성 판별까지 소요되는 시간이 비교적 짧지만 미술 영재적 특성들을 탐색에 효율적이라는 점에서 지속적으로 활용되어 왔다. 그러나 동시에 실기 평가는 현재 시점에서 보여지는 미술 표현 능력을 주된 준거로 하여 판별이 이루어짐에 따라 미술영재성의 다양한 면모와 발현 양상들을 고려하지 못한

다는 한계점이 제시되어 왔다. 특히나 부모의 정서적, 물질적 지지와 지원이 영재성 발현에 많은 영향을 끼치는 예술 영역에 있어, 실기 평가는 소외계층 미술 영재의 영재성 판별에 부당하게 작용할 수 있음이 비판되었다.

그 외에도 미술 영재성 검사 도구로 활용되는 수업 관찰 평가, 포트폴리오 평가, 창의성 검사의 세부 특징들은 다음과 같다. 먼저 포트폴리오는 “완성된 결과물뿐만 아니라 결과에 이르는 과정 및 맥락에 관한 다양한 정보들이 체계적으로 구조화된 모음집(박지숙, 2013, p.8)”을 말한다. 포트폴리오 평가는 특정 재료나 매체에 국한되지 않는 다양한 미술 활동의 증거들을 제시되며, 집합된 자료들을 통해 학생의 관심사, 성격, 등의 정의적 특성들을 더불어 관찰할 수 있다는 점에서 의의를 가진다. 따라서 포트폴리오 평가는 학습자의 수행 결과물 측면에서 평가가 이루어지는 일회적 실기 평가의 한계점을 보완할 수 있는 방안으로 언급된다.

수업 관찰 평가는 “학생들의 지식이나 기능을 평가하기 위한 가장 보편적인 방법 중의 하나로, 개별 학생 단위나 집단 단위로 관찰하여 평가한다(김형욱, 2010, p.19)”. 수업 관찰 평가는 학생의 자연스러운 문제 해결 과정과 성격적 특성까지 면밀하게 분석하고 이해할 수 있다는 점에서 영재성 판별에 매우 유용한 자료가 될 수 있다고 평가된다.

한편, 포트폴리오 평가와 수업관찰 평가는 상대적으로 많은 시간 및 노력이 요구되고, 포트폴리오 평가의 경우 선발 과정에서 소외계층 아동에게 불리하게 작용할 수 있다는 한계점이 있다. 포트폴리오 제작은 원칙적으로 영재교육 지원자 스스로 제작하여야 하나, 어린 나이에 이루어지는 영재 선발 시기와 영재선발에 대한 높은 경쟁률 등과 같은 상황적 맥락으로 인해 부모나 사교육기관의 도움이 개입되는 경우가 빈번하다. 그러나 소외계층 영재의 경우에는 포트폴리오 제작을 위한 시간과 경제적 자원이 제약되거나 부담으로 작용할 수 있다.

그러한 포트폴리오 평가와 수업관찰 평가가 갖는 한계점의 대안으로서 주로 평가자의 주관적인 안목에 의존해 온 미술 영재성 판별에 있어서 표준화 평가 방안이 주목되어 왔다. 표준화 평가 방안에는 대표적으로 드로잉 검사인 CDAT(Clark's Drawing Abilities Test)와 창의성 검사인

TTCT(Torance Tests of Creativity)가 있다. 구체적으로, CDAT는 4개의 드로잉 과제들을 제시하며, 드로잉 기술과 함께 독창성, 표현력, 창의적 문제해결력의 영역을 평가한다. 또한 TTCT는 창의적 사고 개념에 따른 유창성, 융통성, 독창성, 정교성, 제목의 추상성, 성급한 종결에 대한 저항의 5개의 하위 요소에 따라 판별한다. 언어 및 시각적 반응에 따라 평가가 이루어지는 TTCT는 “상대적으로 과거의 경험과 기술에 영향을 받지 않는 능력을 측정(김혜경, 박남정, 2011, p.7)”한다는 점에서, 가시적으로 드러나지 않는 잠재성 단계의 미술영재성 판별에 효과적인 방법으로 이해된다.

그러나 미술영재성 판별에 있어 TTCT 혹은 CDAT와 같은 표준화 평가 방안을 활용하는 것에 대한 연구자들의 상반된 관점을 살펴볼 수 있다. 예컨대, 김정희(2005)는 미술 영재성에 대한 연구는 문화적 환경과 밀접한 관계가 있는 만큼 미술 영재성에 대한 규명과 판단 척도는 우리나라에서 수집된 자료를 기초로 연구되어야 한다고 주장하였다. 반면 강병직(2008)은 TTCT 검사는 미술 영재성의 중요 요인인 창의성을 유효하게 평가할 수 있으며, 실제 미술 수업에서의 수행능력을 유의하게 예측할 수 있다는 점에 비추어 미술영재성 판별의 도구로 활용될 수 있음을 주장하였다. 한국예술영재교육원이 주최한 <예술영재발굴캠프> 선발에서 TTCT는 미술영재로 ‘선발된 집단’과 ‘선발되지 못한 집단’을 통계적으로 유의하게 판별할 수 있었고( $p < 0.1$ ), 6일간 진행된 캠프 후에 전문가 집단에 의해 평가된 ‘우수 집단’, ‘비우수 집단’ 그리고 ‘탈락 집단’의 3개 집단을 유의한 수준에서 판별하는 것으로 나타났기 때문이다( $p < 0.1$ ).

## 제 2 절 미술영재교육

제 2절에서는 우리나라 영재교육진흥법 2조에 근거한 영재교육의 목적을 살핀 후, ‘미술영재교사의 자질과 전문성’과 ‘미술영재교육과정’의 관점에서 미술영재교육을 이론적으로 탐색하였다.

### 1. 영재 교육

영재교육진흥법 2조에서 영재를 ‘재능이 뛰어난 사람으로서 타고난 잠재력을 계발하기 위하여 특별한 교육이 필요한 사람’으로, 영재교육을 ‘영재를 대상으로 각 개인의 능력과 소질에 맞는 내용과 방법으로 실시하는 교육’으로 정의한다. 영재교육진흥법의 영재교육과 영재에 대한 정의를 바탕으로 다시 영재 교육을 정리한다면, 영재교육은 ‘영재의 능력과 소질에 적합한 교육 내용과 방법을 지원함으로써 영재의 잠재력과 재능을 계발하기 위한 교육’을 의미한다고 할 수 있다.

그와 같은 영재교육 정의는 영재들이 지닌 잠재력과 재능의 계발을 위해서는 일반적인 교육과 차별화될 수 있는 교육 프로그램이 요구된다는 점을 내포하고 있다. 따라서 영재교육과정은 영재들의 남다른 인지적·정의적 특성들을 고려하여 숙진과 심화를 중심으로 하는 일반 교육과 차별화된 프로그램을 제공한다는 점이 특징적이다. 영재들의 인지적·정의적 특성의 예로는 자신의 재능 영역에서 일반 학습 연령에 비교하였을 때 빠른 발달을 보이는 지적 조숙성, 고도의 이해력, 폭넓은 흥미와 호기심 등이 있으며, 그와 같은 영재들의 특성들은 심화와 숙진을 통한 교육 프로그램의 차별화가 요구되는 주된 이유로 작용하고 있다.

구체적으로 심화(enrichment)학습은 해당 학년 수준의 교육과정을 폭 넓고 깊이 있게 다뤄 나가는 학습과정을 의미한다. 심화 학습을 통해 영재교육이 이루어질 때의 장점으로는 영재들이 자신의 관심 분야의 지식 체계와 방법들을 종합적으로 연계하며 확장된 이해를 도모할 수 있으며, 더 나아가 타 학문영역과의 융합을 통해 더욱 생산적이고 창의적인 학습이 이루어 질 수 있다는 점이 언급되고 있다. 심화학습은 다양한 형태로 운영되며 크게 군집 집단편성(cluster grouping), 혼합 능력 집단 교실(mixed ability

classroom), 풀아웃 프로그램(pull-out program), 상설 영재학급 (self-contained gifted class), 독립연구(independent study)등 으로 구분될 수 있다.

속진(acceleration)학습은 학습 속도가 매우 빠른 학생들로 하여금 또래보다 더 이른 시기에 또는 규정된 기간보다 더 짧은 기간에 정규 교육과정을 이수하도록 허용하여 자신의 속도에 맞게 융통성 있는 학습을 할 수 있도록 돕는 것을 의미한다. 속진은 크게 교과에 근거한 속진과 학년에 근거한 속진으로 분류될 수 있다. 교과에 근거한 속진은 교과에서 요구되는 학습 수준보다 더 높은 난이도의 교육과정을 배우는 것을, 학년에 근거한 속진은 일반적으로 12년에 미치는 학년제를 단축하는 속진의 종류를 총칭한다.

## 2. 미술영재교육

본 단락에서는 미술영재교사와 미술영재교육과정을 중심으로 미술영재교육을 살펴보고자 한다. 미술영재교육은 ‘미술영재교사’와 ‘미술영재교육과정’이 교육적 실천에 적극적으로 관여함으로써 미술영재들의 미술영재성 개발이라는 궁극적인 목적을 추구하는 교육이라고 할 수 있기 때문이다.

### 1) 미술영재교사의 자질, 전문성

먼저 미술영재교사는 미술 영재들을 대상으로 교수 활동을 한다는 점에서 일반 교사들과 차이를 가진다. 다시 말해, 미술영재교사들은 미술 교사, 그리고 영재교사로서 지녀야 할 복수의 자질과 전문성이 요구된다. 선행 연구에서 제시되어 온 영재교사, 미술교사, 그리고 미술영재교사의 자질과 전문성은 다음과 같다.

영재 교사와 관련된 전문성은 해당 학문 영역에 대한 전문적인 지식, 영재들의 성향과 특성을 이해하여 교수할 수 있는 교육학적 지식 그리고 영재와 영재교육에 대한 교사의 태도의 관점에서 이해되고 있다. 구체적으로, Davis 와 Rimm(2004)은 영재들의 남다른 문제와 고민, 성향 등을 잘 이해하고 공감하는 영재교사의 자질을 제시하였으며, 이신동, 이정규, 박춘성

(2009)은 전공 영역에 대한 전문성, 열정과 자신감, 창의성, 영재들의 태도, 행동에 인내하고 수용할 수 있는 자질과 태도를, 서혜애과 박경희(2007)는 지식기반, 능력 기반, 상황기반의 교사 전문성을 제시하였다(김성혜, 2017).

미술 교사의 자질 및 전문성과 관련된 선행 연구에서는 학생들과의 상호작용적 역량을 강조한다(양윤정, 2005; Gray, 1992). 예컨대, 김선아(2010)는 교실 내 실천적 과정 속에서 미술교사의 역할을 밝힌 Gray(1992)의 연구를 사례로 제시함으로써 학습자와의 상호작용이 이루어지는 수업환경 속에서 교사의 전문성 개발 방향을 모색해야함을 주장하였다. Gray(1992)는 미국, 호주, 캐나다의 미술교사 74명에 대한 관찰을 기반으로, 미술교사 유형을 ‘지휘자’, ‘주장’, ‘상담가’ 세 가지 유형으로 분류하였다. ‘지휘자’ 유형의 교사는 수업의 전 과정을 치밀하게 계획하고 운영하며, 학생들과의 상호작용을 강조하며, ‘주장’유형의 교사는 목표와 전략을 분명히 전달하고, 학생들의 자기 주도적 활동을 중심으로 피드백을 제공한다. 마지막으로, ‘상담가’ 유형의 교사는 학생들의 다양성을 표현할 수 있는 수업을 제공하며, 학생들의 말에 귀를 기울이며 조언한다(김선아, 2010).

미술영재교사의 자질 및 전문성과 관련된 선행 연구에서는 교육학적 지식이나 수업 능력과 관련된 교육전문성과 태도가 우선시 되고 있다. 예컨대, Clark 과 Zimmerman(2004)은 각 학생들의 욕구와 재능에 초점을 맞추는 교수 전략 개발의 중요성을 강조하였으며, 학생들의 자기 표현과 미술 창작 동기를 고취해야하는 미술영재교사의 전문성을 제안하였다. 또한 김정희(2005)는 미술영재교사의 기존의 지식과 기술, 그리고 관점의 전수보다 미술영재성에 대한 이해를 토대로 한 교사의 자질을 강조하였다.

## 2) 미술영재교육과정

미술영재교육과정은 미술영재교육의 목표와 철학을 명확히 정의하고, “그 목표를 달성하기 위한 적합한 교육적 경험을 체계적으로 선정하거나 조직(강주희 외, 2013, p.6)”하기 위해 필수적이다. 그러나 미술영재 교육과정이 다소 체계적이지 못하고 일관성이 없다는 점이 지적되어 왔다. 구체적으로,

“교육적 연계성이 부족한 과목 나열식 구조(한수연, 2007, p.52)”로 프로그램이 구성되어 있거나, 강사의 재량과 전문성에 의존해 프로그램이 결정되고, 세부적인 내용에 대해서 기관 간 혹은 기관 내에서의 공유가 잘 이루어지지 않는다는 점(한수연, 2007), 실기 영역과 같은 일부 영역에 치우친 프로그램 구성으로 인해 체험, 감상, 비평, 제작 등의 다양한 분야를 포함하는 미술 영역의 특성이 반영되지 않고 있다는 점 등이다.

그 원인으로서는 다음의 복합적 맥락들이 언급되어 왔다. 첫째, 미술영재교육의 특성상 “미술영재들을 위한 교육과정 구성에 있어 특정 기술이나 지식에 대한 습득보다는 다양한 체험을 강조하기 때문에 그 교육 내용을 체계화하는 것이 어렵다는 점(강주희, 2013, p. 38-39)”이다. 둘째, 일관된 프로그램 구성에 어려움을 야기하는 원인으로 미술 영재 강사진의 구성이 공·사립 미술 교사 혹은 현업의 작가들의 단기 근무로 이루어짐에 따라 매해 강사진 구성이 유동적으로 이루어진다는 점이다. 셋째, 대부분의 강사진이 미술 실기 전공자로 구성되기 때문에 미술영재 프로그램의 구성이 비교적 실기영역에 편향될 수 있다는 점이다.

그러나 남다른 인지·정서·행동적 발달 특징을 보이는 미술영재들의 잠재력과 재능의 발견 및 계발을 위해서는 그들의 흥미와 능력에 적합한 교육 내용과 방법, 환경 등이 요구되며, 그에 따른 미술영재 교육과정에 대한 지속적인 관심과 개발은 중요성은 가진다. 특히 학령기 미술 영재의 경우, 영재성이 일부만 발현될 수 있다는 점에서 영재성의 만개까지 지속적이고 체계적인 교육적 자극이 요구된다. 이는 한 단계의 교육이 종료됨과 동시에 다음 단계의 교육으로 이어질 수 있어야 한다는 점과 예술영재의 교육 주기의 변화에 맞춰 프로그램의 내용과 방법이 변화될 필요성을 의미한다(한수연, 2007).

미술교육연구자들은 미술영재교육과정이 “예술영재의 생애를 통관하는 교육 주기를 따라 구성되어 가는 실천의 과정(한수연, 2008, p.13)”임에 기반을 두고 교육과정 설계에 있어 미술영재성의 발달 과정을 반영해 왔다. 미술영재성의 발달 과정은 연구자에 따라 조금씩 다르게 이해되고 있는데, 가령, 이미경 외(2006)는 미술영재는 ① 발달지향의 단계, ② 영역지향의 단

계, ③ 분야지향의 발달 단계를 거친다고 보았다. 발달지향의 단계는 주로 놀이로써 접근되는 미술 영역에서 요구되는 기초적 능력을 익히는 단계이며, 영역지향의 단계는 미술 영역의 규칙에 적응해가며, 미술영역의 세분화된 분야에 해당하는 능력을 발휘하는 단계를 의미한다.

서제희(2003)는 미술 영재의 발달과정을 ① 지속적인 흥미의 발현단계, ② 지식, 기술 습득의 단계, ③ 사회, 문화적 영향의 흡수단계, ④ 창조 및 비평의 단계로 제시하였다. 지속적인 흥미와 발현단계는 그리거나 만들기 행위 자체에서 만족과 흥미를 느끼고, 시각적 기억력과 같은 재능적 특성이 드러나는 단계이다. 지식, 기술 습득의 단계는 미술영재가 미술표현력의 한계를 느끼고 미술활동에 필요한 지식과 기술을 습득하는 단계이다. 사회문화적 영향의 흡수 단계는 사회문화적 상징체계나 정보들을 인식하고 미술활동에 반영하게 되는 단계이다. 마지막으로, 창조 및 비평의 단계는 사회문화적 영향을 인식하고, 개인의 시각을 반영한 미적 활동에 대한 욕구가 반영되는 단계를 말한다.

강병직(2021)은 ① 미술영재성 ② 미술전문성 ③ 미술탁월성 ④ 미술창의성의 발달 단계를 제시하였다. 첫 번째 단계인 미술영재성의 단계는 또래에 비해 미술과 관련된 뛰어난 표현능력이나 태도, 사고를 보여주는 단계이며, 미술 전문성 단계는 이전의 미술영재성을 바탕으로 교육과 경험을 통한 전문적 역량을 획득하는 단계이며, 미술 탁월성 단계는 미술 분야에서 뛰어난 역량을 발휘하고 인정을 받게 되는 단계이다. 마지막으로, 미술 창의성 단계는 미술 분야에 기존에 없었던 새로운 작품이나 업적을 통해 창의적 가치가 인정되는 단계이다.

그와 같은 발달 과정에서 공통적으로 발견할 수 있는 점은 영재성 발달이 개인적 흥미와 관심으로부터 시작한다는 점과 영재성의 계발을 위해서는 각 영재성 발달 과정에 적합한 교육 경험이 요구된다는 점이다. 따라서 미술영재교육과정 설계에 있어 미술영재성 발달과정은 교육적 성장에 따라 교육의 방향을 설정하고, 이에 따른 교육 소재와 교육활동 구성 방식을 선택할 수 있는 주요 근거로서 작용해 왔다(한수연, 2007). 예컨대, 김정희(2007)는 [그림 2]와 같은, 미술영재성의 발달 단계에 따른 ‘미술영재성 발

달 교육과정 모형(Art Talent Development Based Curriculum Model)'을 제시하였다. 김정희는 미술영재성이 성공적으로 발현되어 훌륭한 미술가로의 성장까지, 미술을 좋아한다→미술을 하고싶다→미술 분야 중 가장 하고 싶은 것은 이것이다→나만의 미술세계는 이것이다 와 같은 태도적 변화를 수반하는 발달 단계를 거친다고 보았다. 따라서 미술영재 교육과정은 그와 같은 영재적 태도의 변화에 맞추어 ① 미술적 재능의 숙성 ② 미술적 재능의 계발 ③ 분야의 선택과 심화 ④ 전문화의 단계적 적용으로 구성되어야 한다고 주장하였다.

1단계 미술적 재능의 숙성		2단계 미술적 재능의 개발	3단계 분야 선택과 심화	4단계 전문화
중점 목표	탐구력과 표현력 강화	내적 의지 강화	실험정신, 도전의식의 강화	개인의 표현 세계 구축
중점 활동	주제중심의 감각적 체험으로 이미지화 능력에 필요한 감각 형성	재료체험, 기법체험, 미술품 감상을 통한 미술적 지식의 체계화, 미술사, 미학, 미술비평, 미술가로의 관심 확대	독창적 주제 해석, 표현 매체의 실험, 미술품에 대한 개인적 해석과 비평	
교육 방법	놀이와 체험중심으로 미술과 친밀감 형성	미술 분야의 논리적, 과학적, 기술적 접근	개인적, 사회적 관점에서의 미술에 대한 비평적 탐구	
교육 시기	유치원 ~ 초등 저, 중학년	초등 중, 고학년 ~ 중학교	중학교 ~ 고등학교	

[그림 2] 미술영재성 발달 교육과정(김정희, 2007, p.76)

첫 번째 단계인 미술적 재능의 숙성단계는 아동의 타고난 미술적 능력이 발견되는 단계로서 교육과정은 아동이 흥미를 보이는 대상을 중심으로 오감을 발달시키는 것이 중심이 된다. 이는 뛰어난 미술가로의 성장에는 시각뿐만 아니라 모든 감각의 발달이 요구되며, 특정 소재나 주제에 집착적으로 관심을 갖는 성향을 보이는 미술 영재의 특징을 반영하여 주제 중심적 학습을 추구하는 미술 영재성의 발달적 관점이 반영된 것으로 이해 할 수 있다.

두 번째 단계인 미술적 재능의 계발 단계에서의 교육 과정은 재료와 기법 체험과 객관적 미술 세계의 체험하면서 개인적 성향과 재능을 인식하고

개발할 수 있는 기회를 주는 것이 중심이 된다. 따라서 김정희(2007)는 2 단계에서는 미술 분야에서의 논리적, 과학적, 기술적 접근이 요구된다고 주장하였다.

세 번째 단계인 분야의 선택과 심화단계는 2단계에서 체험한 다양한 미술 분야 중 한 분야에 대한 다양한 관점을 심화하는 것이 교육과정의 중심이 된다. 특정 분야에 대한 심화 학습의 방안으로 미술 분야의 전문가들과의 만남을 통해 직업 세계를 이해하고, 다른 예술 분야 또는 타 분야의 체험을 통해 관계성과 통합을 미술로서 구상하는 것이 포함된다.

네 번째 단계인 전문화 단계는 개인의 미술 표현 세계를 구축하는 것을 목표로 한다. 따라서 미술 이외의 한 가지 이상의 다른 영역에 대한 전문성을 갖추으로써 다양한 학문 영역과 연계하여 새롭게 미술을 바라보는 비판적 관점을 갖추고 새로움을 추구할 수 있는 교육과정이 제시되고 있다.

김정희(2007)로부터 제시된 미술 영재성 발달 교육과정 모형은 개인의 취향, 의지, 집착, 개척 정신의 측면에서의 미술영재의 태도의 변화에 따른 미술영재교육과정의 중점 목표, 중점 활동, 교육방법, 시기를 제시함으로써 미술영재성의 발달과정과 미술영재교육과정의 통합적 이해를 추구한다는 점에서 의의를 찾을 수 있다. 또한 3단계에서의 활동에서는 개인적, 사회적 관점에서 미술에 대한 비평적 탐구가 중요히 다루어지고 있는데, 이는 미술영재교육에서 미술영역에서 요구되는 기능과 지식을 익히는 것 못지않게 자신과 세계에 대한 이해가 중요한 교육 요소로 등장해야한다는 점을 시사한다.

자신과 세계에 대한 이해를 강조한 김정희(2007)의 연구와 유사한 맥락에서 김선아(2018)는 미술영재프로그램 기준을 개발하는데 있어, 자신과 세계에 대한 이해를 포함하는 정체성 교육과정을 미술교육과정을 구성하는 하나의 중요 축으로 제시하였다. 김선아(2018)는 프로그램 기준의 주요 구성 요소로 창작과 감상, 통합적 탐구, 정체성과 전문성, 실제적 경험을 제시하였는데, 이는 병행교육과정의 핵심 교육과정, 연결 교육과정, 정체성 교육과정, 실행 교육과정의 4가지 영역이 반영된 것이다. 각 영역은 진입, 심화, 확장으로 서술되는 3단계의 수준별 학습 기준을 포함한다.



[그림 3] 미술영재교육 프로그램 기준의 구성 요소(김선아, 장주희, 2018, p.83)

구체적으로, 창작과 감상은 “일반 교육과정에서 습득한 내용을 심화하고, 확장하도록 미술 분야의 핵심적 개념 및 원리 기능 등(김선아 외, 2018, p, 90)”의 학습에 목적이 있으며, 이 영역의 진입 단계에서는 미술 영역의 핵심 내용의 이해 및 숙련이 중심이 된다. 심화 단계에서는 다양한 실험과 도전을 통한 목적과 의도에 맞는 활동이 이루어지며, 확장 단계에서는 자신만의 미술 세계 구축을 위한 활동으로 이루어진다.

통합적 탐구 영역은 미술의 학습 경험을 자신의 삶, 사회, 다양한 분야와 연결하는데 목적이 있다. 각 단계의 학습은 자신의 삶, 사회, 다양한 분야를 탐색하고, 활용 및 소통하며, 이를 창의적 문제 해결 과정과 연계하는 형태로 심화된다.

실제적 경험 영역은 미술 분야의 전문가들과 같은 경험을 통해 각 분야의 지식과 기능을 숙련하는 데 목적이 있다. 각 단계는 전문 현장에서 요구되는 능력 탐색을 위한 현장 체험 →제한된 상황에서의 모의 실습→ 현장 실습형 프로젝트로 심화된다.

마지막으로, 정체성과 전문성 영역은 “자신의 내면, 개인적 목표, 미술을 통한 사회적 기여 등을 생각하고 성찰하여 문화를 창조하는 미술 분야의 전문가로서의 정체성을 형성(김선아, 2018, p.93)”하는데 목적을 둔다. 학습의

단계는 자신, 타인, 미술 분야에 대한 탐색→ 탐색된 결과를 기반으로 한 미술 분야 참여방안 모색→ 미술 분야, 타인, 자신을 고려한 미술 활동의 실행으로 심화된다.

이처럼 미술영재 교육과정 프로그램 기준(김선아, 2018)은 진입, 심화, 확장에 따라 각 영역에서의 단계별 활동은 크게 탐색, 참여, 실행으로 전개되는 것을 살펴볼 수 있다. 이를 통해 학습자의 자기주도성을 점차 확장하고, 각 영역에서 학습한 지식, 기술, 태도 등의 통합이 이루어지도록 하였다.

또한 해당 연구에서는 창작과 감상, 통합적 탐구, 정체성과 전문성, 실제적 경험의 미술영재교육과정의 4개 영역에서 이루어질 수 있는 활동들을 반영한 세부 기준과 학습 성과를 제시하고 있다. 구체적으로, 세부 기준은 각 영역에서 중심이 되는 핵심 개념으로 세분화하여 제시하고 있으며, 학습 성과에는 각 단계의 학습의 결과로 기대되는 구체적인 이해, 행동, 태도의 측면을 반영하여 실제적 교육현장에서의 증거 기반 학습이 가능하도록 하였다.

미술영재성 발달교육과정(김정희, 2007)과 미술영재교육과정 프로그램 기준(김선아, 2018)의 미술영재교육과정 및 미술영재교육 프로그램 설계에 있어 고려된 주요 요소들은 다음과 같이 정리될 수 있다.

첫째, 미술영재성의 발달 과정이 반영된 교육 방법 및 활동이 구성된다. 개인의 흥미와 관심에 기반한 놀이적 활동을 시작으로, 세부 분야의 지식·기능·태도 등의 숙련, 창의성의 발현으로 전개되는 미술영재성의 발달 단계에 따른 교육 방법 및 활동 등의 변화가 반영되고 있다.

둘째, 미술 영역의 통합적 체험에서 관심 분야에 대한 세분화된 심화(enrichment) 학습으로 학습 내용이 변화된다. 영재성 발달의 초기에는 미술 영역에 대한 다양한 체험과 경험이 중심이 된다. 이는 자신의 성향과 관심영역을 인지하고, 미술 세계에 대한 기초적 이해를 도모하기 위함이다. 이후에는 미술 영역 내 특정 분야에서 요구되는 지식, 기술, 태도에 대한 심화(enrichment)학습이 이루어진다. 미술 영역에 대한 심층된 이해, 타 학문 영역과의 연계, 그리고 전문가와의 협업 등을 통한 분야적 전문성을 높일 수 있도록 내용이 구성된다. 이를 통해 학습자는 자신의 전공 분야에 대

한 폭넓고 깊이 있는 이해를 도모할 수 있다.

셋째, 미술영재성 발달의 심화에 따라 미술영재 수업 과정에서의 학습자 주도성이 강화된다. 미술영재교육과정 프로그램 기준(김선아, 2018)에서도 살펴볼 수 있듯이, 각 단계에서 학습자의 역할은 탐색, 참여, 실행으로 전개된다. 이는 미술 세계에 대한 이해를 바탕으로, 자신만의 예술성을 찾아가는 과정으로서의 미술적 자기표현의 범위가 확장됨을 의미한다.

### 제 3 절 영재성, 영재교육에 대한 교사 인식

제 3절에서는 교사의 인식 탐색의 중요성에 대한 이론적 근거와 교사들의 인식에 영향을 미치는 요인들을 문헌적으로 탐색하였으며, 미술영재교사의 인식이 다른 학문 영역, 혹은 일반 교사와의 인식과 어떻게 다른지 살펴 보기 위하여 과학, 음악, 무용, 미술 영역에서의 영재성과 영재교육에 대한 교사의 인식을 조사, 연구한 국내 선행 연구들을 고찰하였다.

#### 1. 영재성과 영재교육에 대한 교사의 인식의 중요성과 영향 요인

교사의 인식은 영재성의 판별과 영재교육의 실천에 많은 영향을 끼치는 중요 요인이다. 교사들은 영재성과 영재교육에 대한 자신의 신념을 근간으로 학습자의 영재성을 진단하며 계발에 요구되는 교수 전략을 선정 및 활용하기 때문이다. 더불어, 교사의 인식은 영재성과 영재교육에 대한 심층적이고 확장적인 이해를 가능케 한다는 점에서 중요성을 가진다. 예컨대, Sternberg(1995)는 영재성에 대한 교사의 인식 탐색의 중요성에 대한 근거로 암묵적 이론을 제시한 바가 있다. 암묵적 이론은 공식적이고 형식화된 명시적 이론과는 달리, “개개인의 마음 속에 자리 잡고 있는 지적 구조 (Sternberg, 1995, p.88)”라고 할 수 있다. Sternberg(1995)에 의하면, 교사가 가지고 있는 영재성에 대한 암묵적인 인식에 대한 탐색은 다음과 같은 다섯 가지 관점에서 중요성을 가진다.

첫째, 영재성에 대한 교사의 인식은 사회 내 공통의 문화적 관점을 공식화하는 데 유용할 수 있다는 점이다. 영재성이 무엇을 의미하는 지에 대한 교사의 인식은 한 사회 내에서 보편적으로 수용되고 있는 영재성과 영재교육에 대한 이해의 통찰을 제공할 수 있다. 둘째, 암묵적 이론에 대한 이해는 명시적 지식에 대한 이해와 근거로 작용할 수 있다는 점이다. 영재성과 영재교육에 대한 명시적 이론은 연구자들이 연구 과정에서 구성한 암시적 이론을 근간으로 하기 때문에, 영재성과 영재교육에 대한 교사의 인식에 대한 탐색은 명시적 이론의 타당성을 실천적 맥락에서 재확인하고, 이해하는

데 도움을 줄 수 있다. 셋째, 암묵적 이론은 명시적 지식보다 삶과 실천에 더 많은 영향을 미친다는 점이다. 교사들의 영재성 판별과 영재교육의 실천에 관여하는 것은 그에 대한 이론적 지식보다는 교사들이 교육적 경험 속에서 구성해 온 영재성에 대한 암묵적 인식이 바탕이 된다. 넷째, 영재 선별의 기준 개발에 있어 새로운 방법을 제시할 수 있다는 점이다. 영재성에 대한 교사들의 인식은 일부 간과될 수 있는 영재성에 대한 새로운 이해를 제공할 수 있으며, 이는 영재성 선별의 새로운 기준으로 적용 될 수 있다. 다섯째, 암묵적 이론은 영재성에 대한 이해에 명시적 지식보다 더 우세한 지위를 갖고 있다는 점이다. 즉, 영재성은 문화의 관점에서 매우 주관적으로 정의되며 이해될 수 있기 때문에 각 문화의 영향에 따른 암묵적 지식은 각 문화에서의 영재성에 대한 심층적 이해를 도울 수 있다는 점을 의미한다.

그와 같은 Sternberg(1995)의 관점은 영재성과 영재교육에 대한 이해에 요구되는 명시적 이론과 암묵적 이론의 상호보완적 관계를 설명하고 있다고 할 수 있다. 즉, “암시적 이론은 구조나 형식을 제공할 수 있으며, 명시적 이론은 구조나 형식 내의 내용을 제공할 수 있음(Sternberg, 1995, p.89)”을 의미한다. 따라서 영재성과 영재교육에 대한 교사의 인식은 면밀히 탐색될 필요가 있다.

한편, 교사가 영재성을 인식하고 판별할 때는 다양한 요인들이 영향을 미친다. 선행 연구에서는 영재들의 영재성 영역에 대한 인식, 교사의 영재 및 영재 교육에 대한 경험과 전문성, 교사 또는 영재들의 성별 등과 같은 다양한 변인들의 교사들의 인식에 영향을 미친다는 점을 밝히고 있다(이선영, 2017; 윤초희, 박희찬, 2013; 최윤희, 이현주, 2016; 정덕호 외, 2013).

특히, 다수의 연구들은 영재 교사의 영재와 영재교육에 대한 경험과 전문성은 영재들의 영재적 특성들을 명확히 인식하는 데 매우 중요한 요인이라는 점을 강조한다. 예컨대, 영재 교육 현장경험을 통해 변화된 과학교사들의 영재성과 영재 교수 방법에 대한 인식을 탐색한 최윤희와 이현주(2016)의 연구에서는 영재교사들이 영재교육의 교수 경험을 통해 영재성의 다양한 측면을 포착하며, 영재의 특성에 적합한 영재교육 방안을 구상한다는 점을 밝히고 있다. 영재성을 판별에 있어 ‘똑똑한 학생’ 뿐만 아니라 잠재적 성장

과 발전의 가능성을 지닌 학생들을 영재로 인식하며, 학생들의 지적 호기심이나 수행의지, 과제 집중력, 창의성 등의 특성이 발휘될 수 있는 수업을 구상하기 위해 노력해 왔다는 점이 언급되었다.

또한 윤초희와 박희찬(2013)의 연구는 영재교육관련 경험이 있거나 인식 수준이 높은 교사들과 그렇지 않은 교사들 사이에서의 영재성 인식이 어떻게 달라질 수 있는지 제시한다. 영재교육 관련 경험이 있거나 인식 수준이 높은 교사들은 호기심, 과제집착력 등의 동기적 특성과 창의성을 영재판별의 기준으로 더 중요하게 간주하고 있었다. 이와 같은 연구 결과는 영재성의 판별과 영재교육의 실천에 직접적으로 관여하는 영재교사들의 인식 탐색의 중요성을 시사한다.

## 2. 영재성에 대한 선행 연구

본 단락에서는 과학, 무용, 음악, 미술 영역에서의 영재성에 대한 교사 인식과 관련한 선행 연구를 탐색하였다. 이는 각각의 학문 영역에 따라 차이를 보일 수 있는 영재성에 대한 교사 인식을 살피기 위한 것이다.

### 1) 과학영재성

선행 연구의 많은 수를 차지하고 있는 과학 영재에 대한 교사 인식에 대한 연구들을 살펴보면, 일반 초등교사의 과학영재성에 대한 인식 연구(방미선, 김용권, 2013; 류지영, 2010), 과학영재교사의 과학영재성에 대한 인식 연구(박선자 외, 2009), 일반교사와 과학영재교사의 인식 비교 연구(정덕호 외, 2013), 예비교사의 과학영재성에 대한 인식과 관련된 연구(김정례 외, 2014)) 등을 포함하고 있다. 해당 연구들은 교사들이 과학영재성과 관련된 구인으로 창의적 사고능력, 인지 능력, 그리고 정의적 태도와 관련하여 인식하고 있음을 밝힌다. 가령, 방미선과 김용권(2013)은 부산광역시 교육청 소속 초등학교 3-6학년 담임교사들을 대상으로 한 과학영재성에 대한 인식을 설문조사를 통해 조사한 결과, 창의성(78.1%), 인지적 능력(59.4%), 과학적 탐구 태도(53.8%), 성장 가능성(41.1%), 그리고 과제집착력(39%)순으

로 가중치를 두어 과학영재성을 인식하고 있다는 점을 확인하였다.

초등 교사들을 대상으로 한 과학영재성에 관한 설문조사를 진행한 류지영(2010)의 연구에서는 초등 교사들이 과학영재성 선별에서 인지적 특성을 가장 중요한 요인으로 선택하였다는 점을 살펴볼 수 있다. 그러나 중복응답이 가능한 영재성 요소에 대한 설문 문항에서는 창의성과 목표 지향적 태도가 인지적 특성보다 더 많은 수를 차지하고 있었는데, 이는 교사들이 인지적 특성만큼 창의성과 정의적 특성을 중요시하게 생각하고 있음을 시사한다.

또한 교육청 영재교육원의 과학영재교사들의 영재성 인식을 심층 면담의 방법으로 고찰한 박선자 외(2009)의 연구에 따르면 과학영재 교사들이 과학영재성으로서의 창의성은 사고과정 및 실험과정에서 새로운 방식으로 문제를 해결하거나, 다양한 방법으로 문제를 해결하는 것과 관련된 것이라고 인식하고 있다는 점을 밝히고 있다. 더불어 과학영재성에서의 인지능력은 지능지수(IQ)가 아닌 또래에 비해 심화되거나 확장된 과학 지식과 관련된 부분으로, 과제집착력은 하나의 과제에 대한 집중력을, 내적 동기는 실패에 대한 도전적 성향, 호기심, 학습 욕구 등으로 인식하고 있었다.

## 2) 음악영재성과 무용영재성

앞서 살펴본 과학영재성으로서의 ‘창의성’은 유연한 사고 능력과 확산적 사고 능력에 관한 것으로, ‘인지 능력’은 과학 관련 지식의 보유와 활용과 관계된 것으로 이해되고 있었다. 한편 이와 같은 과학영재성에 대한 교사 인식은 음악 및 무용 영재성에서 강조되는 창의성과 인지 능력에 대한 교사 인식과 일부 차이를 보인다. 예컨대, 음악 교사와 음악영재교사의 음악영재성에 대한 인식 차이를 비교한 최소연(2019)의 연구에서 교사들은 공통적으로 음악 영재성의 구인으로 선천적으로 타고난 음악성(박자감, 리듬감, 구조 파악능력, 조성감)과 정의적 특성(음악에 대한 관심과 흥미, 끈기 등)과 함께 창의성을 꼽았다. 한편, 음악영재성으로서의 창의성은 엉뚱한 생각, 독특함, 새로운 악구, 음색, 감정 표현과 해석 등과 같은 독창성이 강조되고 있었다. 그리고 음악적 지식에 대한 보유와 관련된 인지 능력은 음악 영재성의 구인으로 인식되지 않고 있었다.

교사와 전문가들의 인식 속에서 무용영재성의 구인을 탐색한 이진효 외(2014)의 연구 또한 음악영재성에 대한 교사 인식과 유사하게 창의성의 독창적 측면을 강조하고 있었으며, 인지능력과 관련하여 지식의 보유보다는 동작을 인식할 수 있는 동작인지능력이 무용영재성의 구인으로 이해되고 있었다. 구체적으로, 이진효 외(2014)의 연구에서는 교사 및 전문가들이 무용영재성의 구인으로 신체성, 동작기술능력, 표현 및 창의성, 무용 태도를 인식하고 있다는 점을 밝히고 있다. 특징적인 부분은 교사들과 전문가들에 의해 인식된 무용영재성의 많은 부분은 선천적으로 타고난 신체 조건이나 적성에 관한 요인들을 포함하고 있다는 점이다. 가령, 무용영재성 구인으로 제시된 두상크기, 상·하체의 비율, 길이 등을 포함하는 신체적 조건, 타고난 리듬 및 박자 감각을 토대로 한 개성 있고 독창적인 움직임의 표현과 같은 표현 및 창의성, 그리고 신체 협응력과 동작인지능력과 같은 신체를 다룰 수 있는 부분을 포함하는 동작수행능력은 모두 선천적인 작용에 많은 부분 영향을 받는다.

### 3) 미술영재성

국내의 영재성에 대한 교사 인식 연구는 주로 수·과학 영재성에 관하여 진행되어왔다. 수·과학 영재교육이 우리나라 영재교육의 많은 수를 차지하고 있음에 따라 해당 영역에 대한 학문적 관심 또한 집중되었다고 유추할 수 있다. 이에 반해, 미술 영재에 대한 교사들의 인식에 대한 연구는 매우 제한적이었던 점을 살펴볼 수 있었다. 예컨대, 학술지 논문은 1편과 석사 학위논문 7편만이 미술영재성 또는 미술영재교육에 대한 교사 인식을 다루고 있었다. 미술영재성은 여타 영재성과는 매우 다른 특성들로서 발현될 수 있고, 미술영재성의 다면적인 양상들로 인해 미술영재성 판별의 어려움을 갖고 있음이 다수의 선행 연구들을 통해 지속적으로 언급되어 온 것에 반해 미술 영재성의 심층적 이해를 도모할 수 있는 교사 인식에 대한 연구가 상대적으로 적은 것은 안타까운 일이다.

이처럼 많지는 않으나, 미술 영재성에 대한 교사 인식을 다룬 국내의 선행 연구에서는 미술영재성과 창의성의 밀접한 관계를 강조하고 있다. 미술

영재성과 미술영재교육에 관한 초등미술영재 교사의 인식 및 요구도를 탐색한 류재만(2016)의 연구에서는 미술영재교사들이 독창성과 창의적 잠재능력과 같은 창의성을 미술영재성으로 인식하고 있었으며, 미술영재교육과 미술영재성에 대한 미술영재교사들의 인식을 조사한 정다희(2020)의 연구, 미술영재성에 대한 초등 교사들의 인식을 조사한 김민아(2021)의 연구, 그리고 미술영재교육에 대한 초등학교 교사와 학부모의 인식을 연구한 정희진(2012)의 연구에서 또한 각각 창의성을 미술영재성에 가장 밀접한 연관성을 가진 영재성 구인으로 인식하고 있었다. 그러한 미술영재성의 구인으로서 창의성에 대한 강조는 미술영재성 선별에 적합한 선발 도구에 대한 교사들의 인식과도 밀접히 연관되어 있었다. 선행 연구들에서 교사들은 공통적으로 실기 평가와 함께 창의성 검사(류재만, 2015; 정다희, 2020; 김은희, 2013)를 적합한 미술영재성 판별 도구로 인식하고 있었는데, 이는 해당 검사 도구들이 미술 영역에서의 창의성 판별을 보조할 수 있을 것이라는 인식에 근간을 두고 있었다. 그 외에도, 정다희(2020)의 연구에서 미술영재교사들은 창의성 검사, 인성 및 심층 면접, 실기 평가, 그리고 포트폴리오 순으로 적합하다고 인식하고 있었다. 인성 및 심층 면담은 미술에 대한 영재들의 관심과 흥미를 탐색할 수 있다는 점에서, 그리고 포트폴리오는 미술영재들의 성장 과정, 제작 과정, 관심사를 탐색할 수 있음에 적합하다고 보았다.

미술영재성에 대한 교사인식을 다룬 선행연구는 연구 대상을 축으로 크게 세 가지로 분류할 수 있다. 일반 교사의 미술영재성에 대한 연구(임동욱, 2011; 정희진, 2012; 김민아, 2021), 일반 미술교사의 미술영재성 인식 연구(한샛별, 2008), 미술영재교사의 미술영재성 인식 연구(조아라, 2016; 정다희, 2019; 김은희, 2013; 류재만, 2016)와 같다. 선행 연구들은 미술영재성 구인으로 창의성을 꼽고 있다는 점에서 유사성을 가지고 있는 한편, 일반교사와 미술영재교사가 인식한 영재성의 주된 지표에 대한 차이를 발견할 수 있다. 초등 교사들은 미술영재성의 지표로 미술 표현 능력에서의 독창성을 강조함에 반해 미술영재교사들은 과제집착력, 혹은 인지능력에서의 창의성을 강조하고 있었다. 그러나 선행 연구 수가 매우 제한적이고, 각 연구에 따라 제안된 설문 문항이 다르기 때문에 일반 교사와 영재 교사간의 인식

차이를 직접적으로 판단하기에는 어려움이 있다.

### 3. 영재교육에 대한 교사 인식 선행 연구

본 단락에서는 과학, 음악, 미술 영역에서의 영재교육에 대한 교사 인식에 관한 선행연구를 탐색하였다. 이는 각각의 학문 영역에서 강조되는 영재교육의 학습 내용과 방법, 교사 전문성 등에 대한 교사 인식의 차이를 탐색하기 위함이다.

#### 1) 과학 영재교육

가장 많은 선행 연구결과가 집적된 과학영재교육 영역에서는 과학영재교육 교수 유형에 대한 교사 인식, 과학영재교사의 전문성에 대한 교사 인식, 사사 프로그램에 대한 교사 인식, 관찰 추천 방식에 대한 교사 인식 등 다양한 관점에서 영재교육에 대한 교사 인식을 다루고 있었다. 그 중, 본 연구는 미술영재교육에 대한 교사들의 인식과 유사성 혹은 차이를 보이는 두 가지 지점, 즉 과학 영재교사들이 인식하는 영재교사 전문성과 개별화 교육의 필요성에 대한 교사 인식과 관련된 선행 연구를 중심으로 자료를 분석하였다.

먼저, 과학영재교사들은 영재교사의 전문성에 인식에 있어 전공 관련 영역에 대한 지식 보유 여부를 중요하게 인식하고 있었다. 과학영재교사가 인식하고 있는 전문성 요인을 조사한 조환옥과 이영민(2017)의 연구에서 과학영재교사들은 영재교육내용과 영재교육방법 지식과 같은 수업 내용 관련 지식을 가장 핵심적인 요인으로 인식하고 있었으며, 다음으로 영재학생 이해, 영재교육평가, 영재교육과정의 순으로 중요성을 부여하였다. 차문주, 성승민, 여상인(2017)의 연구에서 또한 초등 과학영재교사들은 과학영재 교사 전문성에 대하여 교육내용과 교육방법을 가장 중요한 요인으로 인식하고 있었다. 이와 같은 연구결과는 과학영재교사들이 과학영재교사들에게 요구되는 전문성을 인식하는 데 있어, 박경희, 서혜애(2007)의 영재교육 교사 전문성 구성 요인 중 ‘지식기반 전문성’ 요인에 가중치를 두고 있다는 점을 의미한다. 박경희와 서혜애(2007)는 영재교육 교사 전문성 구성 요인으로, ‘지식기반’, ‘상황기반’ 전문성으로 분류하였다. 여기서 ‘지식기반 전문성’은

“전공교과의 첨단 지식에 대한 이해 수준, 전공교과의 전문 지식에 대한 이해 수준, 교사가 개별적으로 연구를 수행할 수 있는 능력을 지칭한다(박경희, 서혜애, 2007, p.92)”.

개별화 교육의 필요성에 대한 과학영재교사들의 인식을 다룬 선행 연구(김수연 외, 2016; 박종석과 김지영, 2011)에서는 과학영재교육에서 개별화 교육이 필요한 이유로 과학적 문제해결능력의 신장을 제시하였다. 김수연 외(2016)의 연구에서 과학영재교사들은 각 영재들의 성향과 관심사에 적합한 교육 내용으로 과학영재프로그램이 구성되어야 한다고 언급하며, 교사 중심으로 일괄적인 교육 내용의 학습이 이루어지는 현재의 교육 방식은 직접 과학적 문제를 발견하고 해결할 수 있는 미래 과학 인재로서의 성장에 적합하지 않다고 주장하였다.

## 2) 음악영재교육

음악영재교사들이 중요하게 인식하고 있는 음악영재교육 전공 교과목 활동을 조사한 김성혜(2017)의 연구 결과는 각 학문 영역에 따라 영재교육에서의 중점 교육활동이 다르게 인식될 수 있음을 보여준다. 김성혜(2017)의 연구에서 음악영재교사들은 전공 실기와 창의성 수업을 가장 중요한 음악영재교육 활동으로 인식하고 있는데 반해, 음악현장체험과 감상 및 비평 수업에 대한 중요도는 낮게 인식하고 있었다. 이는 음악영재교사들이 음악영재교육의 목적을 산정함에 있어 음악영재들 개개인의 전공 영역에 대한 ‘실기 능력’ 계발에 두고 있음을 의미한다. 더불어 음악영재교사들은 예술영재교사에게 요구되는 전문성 요인으로 예술영재교사 적성 및 태도, 교과지식 전문성, 교육지식 전문성 순으로 중요하다고 인식하고 있었다. 이와 같은 영재교육에서 실기 영역 학습을 강조하는 음악영재교사들의 인식은 국공립 영재교육원의 음악영재교사들을 대상으로 음악영재교육에 대한 인식을 탐색한 김용희(2013)의 연구 결과에서도 살펴볼 수 있다. 김용희(2013)의 연구에서 음악영재교사들은 음악영재교육을 영재 개개인의 타고난 재능(실기능력)의 계발과 음악인으로서의 삶에 대한 포괄적 이해를 위한 학습으로 인식하고 있었다.

### 3) 미술영재교육

미술영재교육에 대한 교사들의 인식을 탐색한 선행연구에서는 미술영재교육의 목적, 미술영재교사의 전문성, 그리고 현재의 미술영재교육의 문제점과 개선방안에 대한 교사 인식 연구가 이루어졌다. 먼저 미술영재교육의 목적과 미술영재교사의 전문성에 대한 교사들의 인식과 관련한 연구로, 음악 및 미술 영재교사 210명을 대상으로 교사 인식을 비교 탐색한 김성혜(2020)의 연구를 살펴볼 수 있다. 예술영재교육의 목적과 관련한 음악과 미술 분야 교사들의 요구 차이 분석 결과, 분야와 무관하게 영재교사들은 잠재된 재능 자극과 계발을 주요 영재교육의 목적으로 인식하고 있었다. 한편, 음악영재교사는 음악영재교육의 세부 목적을 심화교육을 통한 음악적 재능 계발과 예술가로서의 성장 지원으로 인식하고 있는데 반해 미술영재교사들은 개인의 잠재 능력 계발을 통한 창의인재양성에 목적을 두고 있었다. 이는 음악영재교사들과는 달리 미술영재교사들은 미술영재교육의 목적이 반드시 예술가로의 성장과 동일시될 필요가 없다고 인식하고 있음을 보여준다. 이와 같은 연구 결과는 여타 선행연구에서도 살펴볼 수 있다. 류재만(2016)은 설문 조사를 통해 52명의 초등 미술영재교사들의 미술영재교육에 대한 인식을 조사한 결과, 미술영재교사들은 미술영재교육의 목적을 국가인재 양성을 위한 것이라고 인식하고 있었다.

더불어 앞서 살펴본 김성혜(2020)의 연구에서는 미술영재교사들이 중요하게 인식하는 전문성 요인에 대한 인식 연구도 함께 이루어졌다. 연구결과, 미술영재교사들은 교과 관련 실기 능력의 중요성을 낮게 인식하고 있는 데 반해 미술영재교사들의 태도와 사명감에 중요성을 두고 있었다. 이는 미술영재교사들이 교과 지식 전문성 보다는 교사의 신념 및 태도와 관련된 전문성에 중요도를 부여하고 있음을 말한다. 더불어 현행 미술영재교육의 문제점에 대한 미술영재교사들의 인식에 관한 선행 연구 분석 결과, 몇 가지 공통적으로 언급되는 다음의 사항들을 발견할 수 있었다. 이는 학생 간 수준 차이(류재만,2016;조아라,2016), 결과물 위주의 미술영재교육과정(조아라,2016;김은희,2013), 많은 학생 수(류재만,2016;조아라, 2016; 김은희,2013), 프로그램 간 연결성 부족(조아라,2016; 김은희,2013) 미술영재교

육 프로그램 개발의 어려움(류재만,2016; 김은희,2013), 다양한 체험 활동의 부족(김은희, 2013; 조아라,2016) 등과 같았다. 그 외에도, 재료 및 작품 보관실을 포함하는 영재교육원 시설 개선의 필요성, 미술영재 강사 풀 제도의 활성화 등이 제시되었다.

과학, 음악, 미술 영역의 영재교육에 대한 교사 인식에 관한 선행 연구에서 공통적으로 발견할 수 있는 유사점은 영재교육이 영재들의 개별 능력의 특성과 계발에 적합한 개별화 교육을 방향으로 이루어져야 한다고 인식되고 있다는 점이다. 그러나 미술영재교사들이 인식하고 있는 결과물 위주의 교육과정의 문제, 프로그램 간 연결성 부족, 다양한 체험 활동의 부재와 같은 현행 미술영재교육에 대한 교사들의 인식은 타 영재교육 영역에 대한 교사들의 인식과 차별성을 가진다. 이는 삶의 많은 부분을 포괄하는 미술학문의 특성에 따라 포괄적이고, 위계화되지 않는 학습 내용을 다루고, 미술 외 다양한 영역 간의 밀접한 연계 속에서 미술영재성이 계발될 수 있는 미술영재교육의 특수성이 반영된 것이라고 할 수 있다. 더불어 결과물 중심의 교육과정 보다는 과정 중심의 교육과정을 추구하는 미술영재 교사들의 인식은 미술영재성의 점진적 성장과정으로 인식하는 미술영재교육의 특수성을 반영하고 있다고 해석할 수 있다.

## 제 3 장 연구 방법

본 연구는 영재성과 영재교육에 관한 미술영재교사들의 인식을 탐색하는데 목적이 있다. 따라서 본 연구에서는 영재교육기관의 미술영재교사, 또는 미술영재강사로 근무하고 있는 교사 및 강사들을 연구의 사례로 삼았다. 그리고 그들의 인식을 심층적으로 알아보기 위해 질적 연구방법을 활용하였다. 질적 연구 방법은 ‘어떻게’ 또는 ‘무엇’이라는 문제 제기를 중심으로 현상에 접근하여, 현상에 대한 연구 참여자의 의미 부여와 인식을 파악하는데 초점을 둔다. 본 연구는 미술영재교사들의 미술영재성과 미술영재교육에 대한 인식에 얽힌 여러 맥락들을 교사의 관점을 통해 드러내고자 한다는 점에서 질적 연구 방법을 사용하는 것이 적합하다고 보았다.

### 제 1 절 연구 참여자 선정

본 연구는 미술영재성과 미술영재교육에 대한 미술 영재교사들의 인식을 탐색하는데 목적이 있기 때문에 미술영재성과 미술영재교육에 대한 경험적 이해와 전문성을 지닌 미술영재교사가 연구 참여자로 선정될 필요가 있다. 따라서 본 연구는 의도적 표집 방법을 사용하여 연구 참여자를 선정하였다. 의도적 표집 방법은 연구문제에 대해 이해할 수 있는 정보를 목적에 맞게 제시해 줄 수 있는 사람이나 장소를 선택하는 연구 참여자 선정 방법을 의미한다.

영재교육 교사의 전문성과 관련한 기준을 마련하기 위해 영재교사의 전문성을 고찰한 선행 연구들을 탐색하였다. Davis와 Rimm(2004)은 영재들의 남다른 문제와 고민, 성향 등을 잘 이해할 수 있는 자질이 요구된다고 보았고, 이신동, 이정규, 박춘성(2009)은 해당 학문 분야나 영역에 대한 전문성과 함께 높은 열정, 자신감, 창의성과 같은 정의적 특성을 가져야하며, 영재의 남다른 반응들을 인내하고 수용할 수 있는 태도를 갖추어야 한다고 보았다. 더불어 류재만(2016)은 미술영재교사의 전문성과 관련하여 ‘미술영재교육에 대한 열정, 사명감, 전문적 지식’을 제시하였다. 이와 같은 선행 연구

들의 논의를 종합하여 두 가지 연구 참여자 기준을 제시하였다. 먼저, 미술 영재교육에 대한 2년 이상의 교육 경력을 지닌 교사 또는 강사를 선정 기준으로 제시하였다. 미술영재성과 미술영재교육에 대한 인식 탐색에 연구의 목적을 두는 바, 연구 참여자들의 남다른 미술영재들의 및 미술영재교육의 특성에 대한 경험적 이해가 선행되어야 하기 때문이다. 더불어 미술, 미술 교육, 미술영재교육 전공 여부를 기준으로 미술영역의 전문적 지식과 기술을 갖고 있는 자를 연구 참여자 선정기준으로 제시하였다. 선행 연구에 따르면, 영재들의 성취 영역에 대한 교사들의 전문성은 영재성 혹은 영재교육에 대한 인식에 영향을 미칠 수 있다. 따라서 연구 참여자의 미술영역의 전문성 보유 여부에 대한 기준을 산정할 필요가 있다.

연구 참여자를 선정하는 과정은 다음과 같았다. 먼저 기준들을 만족하는 영재교육기관을 탐색하고 해당 학교의 담당자에게 대면 혹은 전화를 통해 연락을 취했다. 이후 두 개의 영재교육기관에서 모집된 연구 참여자들에게 개별적으로 연락을 취해, 본 연구의 목적과 진행 기간, 진행 과정, 익명성 보장 등에 대하여 자세히 설명하였다. 이에 대해 동의한 미술영재교사들을 연구 참여자로 선정 하였고, 최종적으로 [표 2]에 제시된 총 여섯 명의 연구 참여자가 선정되었다.

[표 2] 연구 참여자 정보

연구 대상 (가칭)	소속	미술영재 교육 연차	직업	전공 유형
A 교사	‘가’ 미 술 영재학 급	15년	고등학교 미술 교사	학사:조소, 석사:미술교 육
B 교사		13년	고등학교 미술 교사	학사:조소, 석사:미술교 육
C 교사		2년	고등학교 미술교사	학사:미술교육, 석사:미 술교육
D 교사	‘나’ 미술 영재원	10년	미술영재 교육연구원	학사:한국화, 석사:스튜 디오 아트 박사:미술교 육
E 교사		5년	작가	학사,석사: 조소
F 교사		2년	작가	학사,석사,박사:한국화

연구 참여자들의 이름은 익명성의 보장을 위해 가명으로 처리하여 제시하였다. 6명의 연구 참여자들은 지역 공동 미술영재학급과 미술영재원에 근무하는 미술영재교사들이다. 연구 참여자 선정기준과 관련된 연구 참여자들의 세부적인 영재교육 경험 및 전문성에 대한 정보는 다음과 같다.

먼저, A 교사는 ‘가’ 예술고등학교의 미술과 전임 교사이다. 2007년부터 ‘가’ 예술고등학교에서 운영하는 미술영재학급에서 15년간 교육하였다. 학사에서 조소를 전공하였고, 석사에서 미술교육을 전공하였다. 현재에도 지역 미술가협회에서 활동하며 다수의 개인전과 단체전에 참여하였다.

B 교사는 ‘가’ 예술고등학교의 미술과 전임 교사이다. ‘가’ 예술고등학교에 운영하는 미술영재학급의 미술영재들을 13년간 교육하였다. 학사에서는 조소를, 석사에서는 미술교육을 전공하였다. 현재에도 지역의 미술가협회에서 활동하며 다수의 개인전과 단체전에 참여하였다.

C 교사는 ‘가’ 예술고등학교의 미술과 전임 교사이다. ‘가’ 예술고등학교에서 운영하는 미술영재학급 업무를 담당하며, 2년간 미술영재학급의 미술영재 교사로 참여하였다. 이전에는 10년간 일반계 중학교 및 고등학교에서 미술 교사로 재직하였다. 학사와 석사에서 미술교육을 전공하였다.

D 교사는 ‘나’ 대학 부설 미술 영재원의 연구원이자 미술영재 교사이다. 미술영재교사로 10년간 교육하였으며 미술영재원의 연구원으로 7년간 근무하였다. 예술 고등학교를 졸업하고 학부에서 한국화를, 석사에서는 스튜디오 아트를, 박사과정에서는 미술교육을 전공하였다.

E 교사는 ‘나’ 대학 부설 미술영재원의 영재교사이다. ‘나’ 미술영재원의 미술영재교사로 1년간 교육하였으며, ‘다’ 예술 고등학교 미술 강사로 5년간 근무하였다. 예술 고등학교를 졸업하고, 학부와 석사에서 조소를 전공하였다. 현직 작가로 활동하며 다수의 개인전과 단체전에 참여하고 있다.

F 교사는 ‘나’ 대학 부설 미술영재원의 영재교사이다. ‘나’ 미술영재원의 영재교사로 1년간 교육하였으며, ‘다’ 예술 고등학교 미술 강사로 2년간 근무하였다. 학부와 석사에서 한국화를 전공하였다. 현직 작가로 활동하며 다수의 개인전과 단체전에 참여하고 있다.

## 제 2 절 자료 수집 및 분석

### 1. 자료 수집

본 연구의 자료 수집은 2022년 3월부터 9월에 걸쳐 면담을 통해 이루어졌다. 질적 연구수행을 위한 자료 수집 방법으로서 면담이란 “일종의 형식과 구조를 가지고 있는 대화, 또는 유목적적인 의사소통 과정으로 규정할 수 있다(유기웅 외, 2015, p.258)”. 면담은 어떤 대상이나 사건에 대하여 연구 참여자의 가치관, 문화, 신념 속에서 구성된 주관적인 해석을 탐색하는데 효과적인 방법이므로 영재성과 영재교육에 대한 미술영재교사들의 인식 탐색에 목적을 둔 본 연구에 적합한 자료 수집 방법이라고 보았다.

본 연구에서 면담은 다음과 같이 이루어졌다. 면담 계획을 수립한 후 면담 대상에게 사전에 면담의 목적과 내용을 설명하고, 면담에 대한 동의를 확보하였다. 면담은 반 구조화된 방식으로 이루어졌다. 사전에 준비한 질문지를 기반으로 진행하되, 추가적인 질문을 통해 진술의 명확성과 구체성을 확보하고자 하였다. 연구 참여자별로 1-2회씩 짧게는 45분에서 1시간 정도 진행되었으며, 연구 참여자들의 소속 기관의 연구실 또는 교실에서 이루어졌다. 면담 과정에서 객관성 확보를 위하여 평가나 암시 등을 자제하였으며, 추후 자료 분석 과정에서 면담 내용의 의미 파악이 명확히 이루어질 수 있도록 연구 참여자의 동의하에 면담 과정을 녹취하였다.

연구 참여자들에게 공통적으로 제시된 질문은 다음 [표 3]과 같다. 미술영재성과 미술영재교육에 대한 미술영재교사들의 인식을 탐색의 연구 목적에 맞추어 미술영재성과 관련한 질문 8개, 미술영재교육과 관련한 질문 7개로 구성하였다. 먼저 미술영재성에 대한 인식을 심층적으로 살펴보기 위하여 ‘잠재성’, ‘재능’, ‘미술영재성’에 대한 질문지를 구성하였다. 이와 같이 ‘잠재성’과 ‘재능’, ‘미술영재성’을 포함하는 질문 항목은 미술 영재성의 다양한 양상들을 포함하기 위한 것이다. 예컨대 강병직(2008)은 “미술 영재성은 미술이라는 분야의 구체적인 능력으로 표현된 성취적 측면과 간접적인 잠재적 측면의 두 가지 요소가 모두 충족될 때 완성되는 가치 개념(p. 13)”

으로 정의하였다. 이처럼 미술영재성은 미발현적 잠재성과 가시적인 성과로 보여지는 재능의 두 가지 양상을 포함하는 개념임에 따라 ‘잠재성’, ‘재능’, ‘미술영재성’의 용어를 통해 미술영재성에 대한 폭넓은 교사 인식을 탐색하고자 하였다. 세부 질문으로 각각의 영재성 발달 수준에 따른 미술 영재성이 어떻게 인식되는지, 그것이 어떻게 선별될 수 있는지, 영재성 선별을 위한 노력이 어떻게 실천되고 있는지를 묻는 질문들을 포함하였다. 더불어, 직접적으로 미술영재와 미술영재성에 대한 미술영재교사들의 인식을 묻는 질문을 통해 미술영재교사들이 인식하고 있는 핵심적인 미술영재성을 탐색하고자 하였다.

다음으로 미술영재교육과 관련하여, 미술영재성 발달 단계에 따라 학습내용과 방법이 다양할 수 있음을 고려하여 미술영재교육의 ‘기초 과정’과 ‘심화 과정’에 대한 질문 항목을 생성하였다. 이는 미술영재교육과정 및 프로그램 설계에 관한 선행 연구(김정희, 2007; 김선아, 2018)에서 영재성의 발달 수준에 따라 미술영재교육과정의 단계를 구분하여 상정한 것을 고려한 것이다. 김정희(2007)의 미술영재성 발달 교육과정에서는 4단계로 교육과정을 구분하여 제시하였으며, 김선아(2018)는 3단계에 따른 미술영재프로그램 기준을 제시하였다. 따라서 본 연구에서는 ‘기초 과정’과 ‘심화 과정’에 관한 질문 항목을 구분하여 제시함으로써 다양한 영재성 발달 수준에 따른 미술영재교육과정에 대한 교사 인식을 고려하고자 하였다. 세부적인 질문 내용으로, 기초과정과 심화과정에 따른 미술영재교육이 어떻게 인식되고 있는지, 어떻게 이루어져야한다고 보는지, 그리고 현재 어떻게 실천되고 있는지를 포함하였다. 더불어, 직접적으로 미술영재교육이 무엇인지를 묻는 질문을 포함함으로써 미술영재교사들이 인식하고 있는 핵심적인 미술영재교육에 대한 인식을 탐색하고자 하였다.

[표 3] 도출된 연구 질문

주제	항목	질문
미술 영재성	잠재력	미술영재적 잠재력은 무엇을 의미한다고 생각하시나요?
		미술영재적 잠재력은 어떻게 판별 될 수 있다고 생각하시나요?
		미술영재적 잠재력에 대한 이해를 어떻게 영재 판별 과정에 적용하셨나요?
	재능	미술영재적 재능은 무엇을 의미한다고 생각하시나요?
		미술영재적 재능은 어떻게 판별 될 수 있다고 생각하시나요?
		미술영재적 재능에 대한 이해를 어떻게 영재 판별 과정에 적용하셨나요?
영재성	미술영재성이란 무엇이라고 생각하시나요?	
영재	미술영재는 어떤 특성을 가지고 있다고 생각하시나요?	
미술 영재교육	기초	미술 영재 교육에서 기초 과정은 어떠한 교육 내용과 방법이 적용되어야 한다고 생각하시나요?
		미술 영재 교육의 기초 과정에서 왜 그러한 교육 내용과 방법이 필요하다고 생각하시나요?
		미술 영재 교육의 기초 과정에 대한 이해가 실제 교육 현장에서 실천되고 있나요?
	심화	미술 영재 교육에서 심화 과정은 어떠한 교육 내용과 방법이 적용되어야 한다고 생각하시나요?
		미술 영재 교육의 심화 과정에 그러한 교육 내용과 방법이 왜 필요하다고 생각하시나요?
		미술영재 교육의 심화 과정에 대한 이해가 실제 교육 현장에서 실천되고 있나요?
	영재교육	미술영재교육이 무엇이라고 생각하시나요?

## 2. 자료 분석

반복적 비교분석법(constant comparison method)를 활용하여 전사 자료를 분석하였다. 반복적 비교분석법이란 일정하게 반복적으로 꾸준히 비교하는 자료 분석 방법을 의미한다. 지속적인 자료 비교 분석 과정의 특정 시점에서 연구자는 내용 또는 의미상의 차이를 가지는 범주들을 형성할 수 있다. 반복적 비교분석법 과정은 ‘개방적 코딩’, ‘범주화’, ‘범주 확인’을 포함하고 있다. 개방 코딩은 자료를 자세히 읽어나가면서 중요한 자료에 이름을 붙이고 이를 분류하는 작업을 말한다(Meriam, 2009). 개방 코딩 이후에는 코딩 자료를 상위 범주로 분류하는 ‘범주화’ 작업을 하게 되며, ‘범주화’ 작업은 개방 코딩을 통해 비슷한 코딩의 이름으로 분류해 놓은 자료들을 상위 범주로 분류하고 이름을 붙이는 작업을 의미한다. ‘범주화’ 작업을 마친 후에는 범주의 구성이 적절히 의미가 부여되었는지 확인하는 ‘범주 확인’ 절차가 이루어진다.

이 절차에 따라, 연구자는 각 미술영재교사별로 면담의 전사 자료를 검토하고 첫 번째 연구 문제인 ‘미술영재성’에 관한 교사들의 인식과 두 번째 연구 문제인 ‘미술영재교육’과 관련된 내용들을 추려내었다. 그리고 연구 문제를 고려해, 각각의 코딩 절차에 따라 코딩하였다. 먼저, 첫 번째 연구 문제에 해당하는 ‘미술영재성’에 대한 미술영재교사들의 인식과 관련하여, 자료에서 반복적으로 나타나는 개념이나 주요 내용들을 서로 간의 연관성을 고려하여 범주로 묶었다. 이를 통해, ‘인지 능력’, ‘미술표현 능력’, ‘정의적 특성’의 세 가지 범주를 도출 하였으며, 인지 능력의 하위 범주로 ‘깊이 있는 사고’, ‘시각적 사고’, ‘상상력’, ‘유연한 사고 능력’을, 미술표현 능력의 하위 범주로 ‘조형요소와 원리 활용 능력’, ‘시각적 표현 능력’, ‘독창적 미술 표현 능력’을, 정의적 특성의 하위 범주로 ‘미술적 관심’과 ‘확신과 고집’을 도출하였다.

두 번째 연구 문제인 미술영재교육에 대한 미술영재교사들의 인식에 관해서도 동일한 코딩 작업을 실시하였다. 이를 통해, ‘교육 유형’과 ‘교수 역할’의 두 가지 범주를 도출하였으며, 교육 유형의 하위 범주로 ‘개별화 교육’,

‘과정 지향적 교육’, ‘미적 체험 중심 교육’을 도출하였다. 또한 교수 역할의 하위 범주로 ‘촉진자’를 도출하였다. 코딩 절차에 따른 과정 예시는 [표 4]와 같다.

[표 4] 코딩 과정 예시

원 자료	1 단계	2 단계	3 단계
세상을 보는 관점이 확장되어 있다기보다는 깊이가 있다고 보는 것이 맞을 것 같아요. 고등학교로 갈수록 생각이 확장되다보니깐...깊이 있게 들어가지지를 못하고, 표면상으로 우리 눈에 보이는 부분만을 만들거나 표현하는데, 그에 반해 초등학생 같은 경우는 관심분야가 명확해서 밀도 있게 들어가다 보니, 우리가 상상하지 못한, 경험하지 못한 부분까지 꺼내 보이기 때문에 차이가 있는 것 같아요.	세상에 대한 관점의 깊이, 명확한 관심 분야, 밀도 있는 사고	깊이 있는 사고 능력	인지 능력
일단은 관찰력인 것 같아요. 애들은 보통은 그림을 그릴 때도 그리는 패턴이 있잖아요. 그렇게 안 그리는데 애들이 있어요. 보고서 그리는데 애들이 있어요. 소실점이나 이런걸 배운게 아니고, 관찰에서 나오는 거죠. 뭘 보는 거지? 그것이 기초인 것 같아요. 우리도 보고 알 수 있는 거니깐. 애가 이걸 봤네, 사물의 이런 부분을 봤네, 이런 거죠.	관찰에 따른 시각화 능력, 인지 능력	시각적 사고 능력	
그림을 그려보게 하면 딱 알지. 주어진 문제에 대해서 이 아이가 뭘 떠올리고 그렸는지, 이런걸 보면 확실히 달라. 뭔가를 똑같이 그리는 게 아니라 내가 어떤 걸 느꼈고 이 주제에 대해 어떤 생각을 했는지가 보이는 거지.	감정과 생각의 가시화, 상상	상상력	
미술영재란...(중략)...아이디어 측면에서도 창의성도 선발에 평가 요소이기도 하니깐, 단순하게 직접적인 하나의 루트로 생각하기 보다는 한번 더 다른 루트로 생각해 본다던가... 예를 들면 그런거죠. 보통 앞서기하면 부드럽다고 생각하잖아요. 그런데 앞서기도 여러 가지니깐 딱딱한 것도 있고 거칠거칠한 것도 있고, 그런 걸 한 번 더 생각해서 부드러운 재료 말고 철사 같은 재료로 표현해 볼까?	창의성, 유연성	유연한 사고 능력	

<p>같은 걸 생각할 수 있다는 것? 나비를 그려봐 라고 했을 때, 나비를 그냥 그리는 친구들이 있는 가하는 한편, 나비를 그리 되, 여러 가지 관점에서 그림을 구성하는 친구들이 있어요. 잘 그리는 건 기본이고, 이게 화면 안에서 어떻게 표현되는 지를 보는 거죠. 뭘 하나만 그려도 각도를 틀어서 그린 다던지, 아니면 그 아이가 하는 걸 연출하기 위해서 앵글을 만든다던지, 그렇게 표현하는 애들이 있더라구요.</p>	<p>사실적 표현 능력, 화면 구성 능력</p>	<p>조형요소와 원리 활용 능력</p>	
<p>미술영재라고 해서 단순히 표현을 잘한다. 뭐 기술적, 기능적으로 잘한다는 것이 아니고, 무엇을 얼마나 어떻게 잘 표현하느냐가 중요한 것이거든요. 유명한 작가들도 보면, 그림을 디테일하게 그린다라는 것 보다, 주어진 감정을 잘 전달하느냐, 그것을 보고, 관람자들이 감동을 받느냐, 그런 문제이다 보니깐, 표현을 잘한다는 것은 부차적인 문제고 해석을 하고, 이해하고, 잘 풀어내는 것이 더 중요한 것 같아요.</p>	<p>표현 능력, 감정의 전달</p>	<p>시각적 표현력</p>	<p>미술 표현 능력</p>
<p>(미술 영재성은) 다양한 과제를 해보면 알 수 있을 것 같아요. 창의적 발상을 요하는 과제를 해보면 조금 다르게 표현 된 것을 볼 수 있어요. 수업에서 하는 과제만 내줘도 여러 가지 요소가 보이죠. 아이디어 스케치를 이렇게 했는데, 실제 완성된 작품에서는 이렇게 표현했고...상상한 것이 어떻게 구체화되었는지 알 수 있어요.</p>	<p>남과 다른 표현, 상상의 구체화</p>	<p>독창적 미술 표현 능력</p>	
<p>영재라 하면 관심의 정도인 것 같아요. 예를 들어, 달리기를 5초 만에 뛸 수 있지만, 안 뛰고 싶어 하는 학생이라면 영재가 아닌 것 같아요. 미술 영재란 그 분야의 관심도가 가장 높은 사람인 것 같아요. 저는 모든 인간이 가진 잠재적 능력은 다 똑같다고 생각하거든요. 단지 그것이 표현되는 분야가 다른 것 뿐 이지.</p>	<p>관심, 의지, 표현 영역</p>	<p>미술적 관심</p>	<p>정의적 특성</p>
<p>자신감이 있다고 해야 하나? 자기가 뭘 그리고 싶은 걸 잘 알고 있는 것 같아요. 예를 들어, 집을 그리라고 하면 보통은 집을 중심</p>	<p>그림의 방향성에 대한 확신,</p>	<p>확신과 고집</p>	

<p>으로 그리잖아요. 근데 이 친구들은 집이 아니고, 자기가 집이랑 관련 있다고 생각하는 의자나 책 이런 걸 그리는 거죠. 이게 다른 친구들 그림들이랑 다를 수 있는데, 그래도 자기가 그리고 싶은 게 이거고, 이게 맞다고 생각하죠.</p>	<p>자신감, 다름의 수용</p>		
<p>(미술영재들은) 태도나 이런 게 확실히 다르죠. 일반 학교 학생들은 이거 해! 하면 탁,탁,탁 바로 바로 하는데, 예고 친구들이나 영재 반 친구들은 이렇게 해! 라고 얘기하더라도 잘 받아들이지를 않는 것 같아요. 고집 있고, 말 잘 안 듣잖아요.</p>	<p>고집, 의견 수용의 어려움</p>		
<p>자기가 관심 있는 분야가 다 하나씩 있어요. 미술 분야나 그냥 좋아하는 거나. 수준 차이도 크고. 그런데 애들한테 맞춰서 하나 하나 다 알려줄 수 없으니,.. 여기까지 오면 조금 더 알려줄게 이런 식이죠. 학생이 이걸 하고 싶어 하면, 그러면 이런 건 어때하고 제안하는 방식으로 하고 있어요.</p>	<p>관심 영역에 따른 피드백 제공, 반응형 수업</p>	<p>개별화 교육</p>	
<p>아이들이 예술가들처럼 자기만의 표현방법, 기법 같은 걸 찾아가는 과정 아닐까요? 우리가 대학교에 가면 그런걸 하잖아요? 지금까지 했던 건 잊고, 너만의 것을 만들어! 이런 거죠. 그걸 찾기까지 여기에서는 자기 생각을 더 많이 표현하고 하면서 그걸 조금씩 찾아가는 거죠.</p>	<p>예술성의 탐색, 표현 과정</p>	<p>과정 지향적 교육</p>	<p>교육 유형</p>
<p>대부분의 교육과정을 제가 짜고 있어서 그거에 기초해서 설명을 드리자면, 기초 과정에서는 다양한 경험에 중점을 두고 있는 것 같아요. 글을 시각적으로 옮긴다든지, 이런 경험들이 일상에서 많지 않기 때문에 잘하던 못하던 일단 그런 다양한 시각예술을 접근하는 과정적 경험을 많이 하는 것에 중점을 두고 있어요.</p>	<p>다양한 경험, 글의 시각화, 비일상적 경험</p>	<p>미적체험 중심교육</p>	
<p>아이들이 상상하는 부분을 조금 더 길을 잡아주고, 방향을 잡아주는 것이지, 새로운 부분을 가르치는 건 아니라고 생각해요. 아이를 가르치는 것이 아닌 아이들과 호흡 하는 것이 중요하다고 할 수 있겠죠.</p>	<p>방향 제시, 상상의 촉진</p>	<p>촉진자</p>	<p>교수 역할</p>

## 제 4 장 연구 결과

### 제 1 절 미술영재 교사의 미술영재성 인식

면담 자료 분석을 통해 미술영재 교사의 미술영재성에 대한 인식을 ‘인지 능력’, ‘미술 표현 능력’, ‘정의적 특성’의 세 가지의 범주로 분류할 수 있었다. 세부적인 내용은 아래와 같다.

#### 1. 인지 능력

초기의 영재성 연구에 있어서 영재성은 곧 일반 지능 지수(IQ)를 의미하였다. 이와 같은 영재성과 일반지능지수의 상관관계에 대한 담론은 미술영재성 논의에도 영향을 미쳤으나, 미술영재성과 일반지능지수의 관계에 대한 상반되는 관점들이 존재한다. 가령, Tiebout과 Meier(1936)는 미술영재성이 지적 능력에 의하여 좌우된다고 보았으나, Sternberg(1985)는 평균 이상의 지능이 미술 재능을 위한 필수 사항이 아니라는 점을 강조하였다(김혜경, 박남정, 2011). 최근의 연구에서는 미술 영역에서의 인지 능력을 일반 지능과의 상관관계의 관점에서 정의하기 보다는 미술과 관련된 사고 능력들을 통해 정의하며 영역특수적인 관점에서 이해하고 있다. 한편 미술적 인지 능력에 포함되는 요소들은 학자마다 다르게 해석되고 있다. 가령, 강주희(2013)는 비판적 사고, 분별력, 관찰력, 문제해결 능력 등을, 김형숙과 박미진(2014)은 문제 발견능력을, 김정희(2005)는 상상력을 미술적 인지능력의 요소로 제시하였다. 이처럼 미술 영역에서의 인지능력을 정의하는 다양한 관점들이 있으나 본 연구에서는 연구 참여자들에 의해 언급된 ‘깊이 있는 사고 능력’, ‘시각적 사고능력’, ‘상상력’, ‘유연한 사고 능력’과 관련한 항목들이 ‘미술 표현 능력’과 ‘정의적 특성’과는 의미상의 차이를 내포하고 있다고 보아 ‘인지 능력’으로 구별하여 제시하였다.

## 1) 깊이 있는 사고 능력

오레지나(2007)는 미술영재를 정의하는 조건 중 하나로, 예술적인 깊이를 추구하는 것을 제시하였다. 오레지나(2007)에 따르면, 예술적 깊이란 예술과 삶의 밀접한 관련성에 의거하여 삶을 바라보는 사고의 깊이를 의미한다. 이와 유사하게 미술영재교사들은 미술영재들의 특성을 묘사하는 데 있어 깊이 있는 사고 능력을 반복적으로 언급하였다. 미술영재들의 깊이 있는 사고능력이 주변세계의 특정 대상이나 주제에 대해 높은 관심을 갖는 미술영재들의 정의적 특성에서 비롯되어 발현된다고 인식하고 있었다. B 교사는 미술영재들이 “세상을 보는 관점이 깊이가 있다”고 언급하며 다음과 같이 진술하였다.

세상을 보는 관점이 확장되어 있다기보다는 깊이가 있다고 보는 것이 맞을 것 같아요. 고등학교로 갈수록 생각이 확장되다보니깐...깊이 있게 들어가지 못하고, 표면상으로 우리 눈에 보이는 부분만을 만들거나 표현하는데, 그에 반해 초등학생 같은 경우는 관심 분야가 명확해서 밀도 있게 들어가다 보니, 우리가 상상하지 못한, 경험하지 못한 부분까지 꺼내 보이기 때문에 차이가 있는 것 같아요.(B 교사)

B 교사는 특히 초등학교 4-6학년 연령의 미술 영재들은 자신이 관심을 가지고 있는 삶의 한 영역에 대하여 심층적으로 탐구할 수 있으며, 그것이 미술적 표현을 통해 드러난다는 점을 강조하였다. 그러나 동시에 B 교사는 미술 영재들이 점차 고등학생으로 성장하면서 관심 영역이 확장함에 따라 ‘깊이 있는 사고 능력’의 발휘가 잘 이루어지지 않는다고 언급하며 연령적 특성에 따라 미술 영재적 사고 능력이 다르게 발현될 수 있음을 주장하였다.

E 교사는 ‘환경’이라는 주제를 다룬 지난 미술영재 수업을 떠올리며 미술 영재들의 깊이 있는 사고능력은 미술 표현 활동 과정에서 잘 드러난다는 점을 강조하였다. 해당 수업에서는 환경 미술을 주제로 한 여러 예술가들의 작품들을 감상하는 시간을 가진 후 미술 표현 활동이 이루어졌다. E 교사는

일반 학생들은 예시 작품을 표면적으로 모방하여 미술 표현 활동에 임하는데 반해 미술영재들은 주어진 주제에 대한 자신의 생각을 심화시켜 표현하는 데 주목하였다는 점을 묘사하였다. 한 미술 영재 학생이 해당 수업에서 “자기가 환경과 어떻게 연결 되었는지”를 떠올리고 오래 전 길거리를 걷다가 발견한 오염된 “흙”으로 학습 주제를 한층 더 심화시켜 탐구하였던 점을 회상하였다.

또한 미술영재교사들은 깊이 있게 사고 할 수 있는 미술영재의 특성들을 고려하여 영재교육 대상자 선발 과정에 반영하고 있었다. A 교사가 근무하고 있는 미술영재교육기관은 선발 도구로 논술평가, 실기 평가, 면접의 세 가지 평가 도구를 활용한다. A 교사는 영재학급 운영 초기에는 실기 평가만을 활용하였으나, 교사들간의 지속적인 토의를 통해 일회성 실기 평가에서 쉽게 포착되지 못하는 미술영재들의 관심사나 깊이 있는 사고 능력을 포착하기 위해 논술 평가와 면접법을 도입하였다고 말하였다. 한편, D 교사가 근무하는 영재원에서는 포트폴리오법을 활용하여 미술 영재들의 깊이 있는 사고 과정을 포착하고자 한다는 점이 언급되었다.

예시에 뭐 애들이 평소에 교과서 옆에 그린 낙서라던지, 집에서 그렸던 것도 다 첨부하시고, 집에서 컴퓨터로 만들어낸 영상이나 이런 거를 같이 첨부를 하시라고 말씀을 드리는데...평소에 애가 무엇에 관심을 갖고 있고, 대상을 얼마나 깊이 있게 보는지 알 수 있는 흔적들을 보고 싶어서 포트폴리오 방식을 선택하고 있어요.(D 교사)

D 교사는 포트폴리오 평가의 선발 방식을 통해 미술영재들의 깊이 있는 사고 능력을 탐색할 수 있다고 말하였다. 포트폴리오는 학생들이 평소에 관심을 가지는 대상을 다양한 미술 매체들을 통해 그린 “흔적들”을 드러냄에 따라 관심 대상에 대한 지속적이고 심층적인 탐색 과정을 여실히 드러낼 수 있다고 이해하였기 때문이다.

## 2) 시각적 사고 능력

미술영재교사들은 미술영재들의 시각적 사고 능력을 강조하였다. 또한 시각적 사고 능력은 “관찰”을 통해 대상의 정확한 형상을 지각할 수 있음에 따라 발현된다고 이해하고 있었다.

일단은 관찰력인 것 같아요. 애들은 보통은 그림을 그릴 때도 그리는 패턴이 있잖아요. 그렇게 안 그리는 애들이 있어요. 보고서 그리는 애들이 있어요. 소실점이나 이런걸 배운 게 아니고, 관찰에서 나오는 거죠. 뭘 보는 거지? 그것이 기초인 것 같아요. 우리도 보고 알 수 있는 거니깐. 애가 이걸 봤네, 사물의 이런 부분을 봤네, 이런 거죠.(E 교사)

E 교사는 일반 학생들은 자신이 아는 것을 그리는 데 반해 미술영재들은 “보이는 것”을 그릴 수 있다고 말하며, 그것은 소실점이나 원근법과 같은 관련된 미술적 지식을 통해 학습된 것이 아닌 관찰을 통해 이루어진 것이라고 주장하였다. 대상, 감정, 아이디어의 시각화가 주된 활동을 이루고 있는 미술 영역에서 관찰을 통한 시각적 사고 능력은 미술 영재성의 기초가 됨을 강조하였다.

뿐만 아니라 D 교사는 이처럼 영재들은 관찰을 통해 자신이 포착한 것을 미술표현에 반영할 수 있을 뿐만 아니라 특징화하여 표현할 수 있다는 점을 덧붙였다. D 교사는 미술 영재들은 관찰된 대상을 “단순히 그려내는 것”이 아닌 “자신만의 시각”, 즉 자신이 흥미를 느꼈던 세부 요소를 재탐색하는 사고 과정을 거쳐 시각화할 수 있다고 언급하였다. 예컨대 미술 영재는 “모기의 엉덩이 끝에 침이 움직이는 걸 발견하고” 이를 대상 표현의 주된 특징으로 제시할 수 있음을 말한다.

평소에 사물을 관찰하는 시각이 남다른 것 같아요. 거기서 자기만의 특징을 캐치한다던가... 그런 친구들한테 (미술영재적) 잠재력이 있다는 생각이 들어요. 단순하게 그려내는 것보다는 자기만의 그 대상을 바라보는 시각으로 표현하는 것? 나비를 평소에 알고 있는 나비를 그린다기 보다는 평소

에 자기가 바라보았던 나비의 특징을 그려낸다던지, 모기를 그려도 모기의 엉덩이 끝에 침이 움직이는 걸 발견하고 그런 것을 그려낼 수 있다는 거죠.(D 교사)

이와 같은 관찰력과 미술표현과의 상관관계에 대한 미술영재교사들의 이해의 초점은 사실적으로 모방할 수 있는 표현 능력이 아닌 시각적 인지 능력에 있었다. 미술영재교사들은 미술영재들이 대상이나 세계를 지각하고 사고하여 표현할 수 있는 것에 주목하였는데, 이는 시각적 사고능력과 관계하여 해석할 수 있다. 시각적 사고는 “지각과 사고의 복합개념(이모영, 2005, p.27)”을 뜻한다. 전통적으로 지각과 사고는 분리되어 규정되지 않고, 지각은 감각기관을 통해 수동적으로 수집되는 개념으로 이해되었다. 그러나 Arnheim(1989)은 지각과 사고의 이분법적 이해에 반대하며, 지각적 처리 과정은 매우 능동적이고 지적인 사고과정이라고 주장하였다. 이와 같은 시각적 사고능력은 미술영재들의 특성으로 언급되어온 대표적인 특성이기도 하다. 예컨대, 이용애(2002)는 미술영재성의 인지적 요인으로 시각적 사고를 제시하였으며, 김정희와 강병직(2011)은 시지각 능력의 발달은 미술영재 선별에 중요한 준거로 활용될 수 있다고 주장하였다. 또한 Milbrath(1998)는 미술영재에 대한 종단·횡단 연구의 결과로, 시각화 능력을 미술 영재성의 지표로 제시하였다. 그는 Piaget에 의해 제시된 두 가지 지식의 종류, 즉 조작적 지식과 형상적 지식에 대한 고찰을 기반으로, 미술영재들의 세상에 대한 관점은 형상적 측면이 강하기 때문에 일반 사람들과는 다르게 세상을 ‘본다’고 주장하였다. 즉, 미술 영재들은 세상을 형과 시각적 표면의 특징들을 바탕으로 봄으로써 시각 정보를 정확히 인지하고, 뛰어난 시각적 기억력을 지닐 뿐 만 아니라 그러한 특성들은 미술 영재로 하여금 그리기 활동으로써 세상을 시각적으로 재현할 수 있게 한다는 점을 말한다.

### 3) 상상력

미술영재교사들은 미술영재 선발 과정에서 살펴볼 수 있는 대표적인 미술영재들의 특성으로 상상력을 언급하였다. 더불어 미술영재교사들은 상상력

을 자유로운 감정, 경험, 생각을 기반으로 선행 경험을 변용하거나 새로운 이미지를 형상화하는 하는 것으로 인식하고 있었다

상상력은 일반적으로 현재 일어나고 있지 않은 것을 심상화하는 사고 능력을 의미한다. 가령, Bachelard(1942)는 상상력을 지각 작용에 의해 수용된 이미지를 변형시키는 능력으로 이해하며, 이를 형식적 상상력과 물질적 상상력 두 가지로 구분하였다. 형식적 상상력은 표층적인 것을 구체적인 형태로 보여주는 것을 의미하며, 물질적 상상력은 대상이나 현상의 질적인 내면을 포착할 수 있는 원초적인 상상력을 말한다(김정희, 2015). 더불어, 상상력은 시각 예술가의 창의성을 가능케 하는 매우 중요한 사고 작용으로 이해되어 왔다. 미술 활동에서 상상력은 조형 활동을 통해 크게 두 가지 형태로 표현된다. 과거에 경험을 기반으로 기억을 통해 대상의 형태나 색 등을 모방하여 표현하는 것, 혹은 대상이나 현상에 대한 기억과 자신의 생각, 감정 등을 연계하여 변형, 결합하여 표현하는 것이다. 이처럼 두 가지 양상으로 발현되는 미술에서의 상상력은 개인의 주관적인 판단과 이해가 개입된다는 점에서 객관적이고 이성적인 사고와는 차별성을 가진다.

선행연구에서 상상력은 미술영재성의 중요한 요인으로 이해되어 왔다. 예컨대, Lowenfeld 과 Brittan(1987)은 새로운 표현의 세계를 형상화하는 능력을 의미하는 직관적 상상력(intuitive quality of imagination)을 미술영재성의 요인으로 제시하였다. 직관적 상상력은 기존 사건을 회상하는 수단일 뿐만 아니라, 존재하지 않았던 사건이나 미지의 세계를 만드는 능력으로 정의된다. 이용애(2003)의 연구에서는 미술영재성의 동기 요인의 특성으로 상상력이 제시되고 있으며, 강주희(2012)의 연구에서는 미술영재성의 창의성 요인의 세부특징으로 직관적 상상력이 제시되고 있다. 뿐만 아니라, 김형숙(2012)은 예술교육을 통하여 상상력의 증진과 창조적 인간의 육성을 가능하게 한다는 점에서 창의력 교육으로서의 예술 교육을 강조하였다.

B 교사는 상상력을 “어떤 것을 보고 자기 것으로 만들어 표현할 수 있는 능력”이라고 정의하며 미술 영재성에서 가장 중요하게 여겨져야 할 요소는 더 이상 표현 능력이 아닌 상상력임을 강조하였다. 따라서 B 교사는 미술영

재교사의 역할은 능숙한 미술 기법의 사용과 관련한 새로운 것을 가르치는 것이 아닌 미술영재들이 “상상하는 부분을 조금 더 길게 잡아주는 것”에 있다고 주장하였다.

A 교사는 미술 영재들의 상상력을 “사고가 굳지 않고, 틀에 맞춰지지 않는 새로운 것을 떠올릴 수 있는” 능력으로 이해하고 있었다. 더불어 A 교사는 미술 영재들의 상상력 발현이 중학교 시기 때부터 급격히 감소하는 것에 안타까움을 표하며 그 원인으로 획일화된 방식으로 교수하는 사교육을 지적하였다. 이는 A 교사가 가르치는 미술 영재들의 연령이 초등학교 4학년부터 고등학교 1학년까지 다양하기 때문에 연령에 따른 미술 영재들의 특징 차이를 비교적 관점에서 해석한 것이다. A 교사가 근무하는 미술영재학급은 초등 4학년부터 6학년 학생들을 대상으로 한 영재 1반과 중학교 1학년부터 고등학교 1학년 학생들을 대상으로 한 영재 2반을 운영하고 있으며, 영재 2반의 대다수 학생들은 예술 고등학교 입시를 준비를 위한 목적에서 영재 학급에 참여하고 있다. A 교사는 중등 연령의 미술 영재들은 “입시라는 상황에서 제한된 시간, 환경, 경쟁에 초점을 맞추다 보니” 새로운 것을 자유롭게 사고하지 못하고, 보이는 것을 “잘 그리려고만” 한다는 점에서 다음과 같이 아쉬움을 표했다.

초등학교 아이들은 상상력이 잘 보이는 데, 중등같은 경우는 좀 떨어져. 이미 굳어버렸는지 모르겠는데 좀 더 표현기법에 치우치지. 그게 좀 아쉬워. 혹자는 애들을 미술 학원에 절대 보내지 마라, 사고를 굳히게 만든다. 딱 틀에 집어넣으려고 한다고 말 하는 사람들이 있는데 진짜 그런 것 같아서 아쉬워. 중학생이 되면 잘 그리려고만 애를 쓰는데, 희한하게 고학년 올라갈수록 생각이 바뀌더라구. 입시라는 틀이 제한된 시간, 환경, 경쟁에 맞춰 초점이 맞추다보니, 한 장 더 그런 사람이 합격을 하다 보니 그렇지.(A 교사)

더불어 미술영재교사들은 영재성 선발 도구를 통해 미술 영재들의 상상력을 포착할 수 있다고 인식하고 있었다. 미술영재들의 상상력을 판별할 수 있는 적합한 선발도구에 대한 교사들의 생각은 일부 차이가 있는 반면 공통

적으로 미술영재성 선발 도구의 목적을 학생들의 상상력을 탐색하는 것에 두고 있다는 점에 동의하였다. 미술영재교사들이 근무하는 영재학급과 영재원의 선발 도구 중 하나인 실기평가에서는 제시된 주제나 상황을 기반으로 한 미술 표현이 이루어진다. 제시된 주제나 상황은 글로써 제시되고 있기 때문에 실기시험의 목적은 가시적인 대상을 기반으로 한 사실적 표현능력의 여부를 확인하는 것이 아닌 학생들의 상상력과 이를 기반으로 한 시각화 능력 평가에 목적을 두고 있다. A 교사는 미술영재들의 상상력은 미술영재성 판별 도구인 실기평가에서 가장 잘 보여 진다고 언급하며 다음과 같이 진술하였다.

(미술영재성은) 그림을 그려보게 하면 딱 알지. 주어진 문제에 대해서 이 아이가 뭘 떠올리고 그렸는지, 이런걸 보면 확실히 달라. 뭔가를 똑같이 그리는 게 아니라 내가 어떤 걸 느꼈고 이 주제에 대해 어떤 생각을 했는지가 보이는 거지.(A 교사)

A 교사는 이처럼 미술 표현에서 주어진 주제에 대한 학생들의 감정, 경험, 생각 등에 따른 상상력이 복합적으로 드러날 수 있다는 점을 기반으로 실기 평가가 상상력을 평가하는 데 적합한 선발 도구라는 점을 주장하였다. 한편 B 교사는 실기 평가와 함께 논술 평가를 복합적으로 활용한다면 상상력이 더 명확히 포착될 수 있다는 점을 강조하며 다음과 같이 진술하였다.

(그림으로) 표현해 낸 것을 글로 정의할 수 있는 능력이 동시에 되면 좋을 것 같아요. 글과 그림이 통일되는 것을 보여주면, 이 친구가 어떤 생각을 하고 있고, 어떤 상상에 의해 그림을 그리는 지 알 수 있으니까요.(B 교사)

B 교사가 근무하는 영재학급의 논술 평가는 실기 평가에서 그린 그림을 글로써 설명하는 방식으로 이루어진다. 따라서 B 교사는 실기 평가와 논술 평가가 복합적으로 활용되어 통일성을 보여준다면 학생들의 상상력이 더욱 명확히 선별될 수 있다고 언급하였다.

#### 4) 유연성

사고의 유연성은 일반적이고 관습적인 사고에서 벗어나 다양한 각도에서 새로운 해결책을 발견할 수 있는 인지적 특성을 말한다. 유연한 사고 능력은 외부에서 획득한 정보를 과제에 적용시키거나 기존에 가지고 있던 지식과 연결하는 등 문제 해결에 통찰력을 제공할 수 있는 핵심적인 능력이라고 할 수 있다.

본 연구의 연구 참여자들은 미술 영재들이 디자인, 조소, 한국화, 서양화, 미디어, 건축 등 다양한 미술 분야의 매체 및 표현 방식, 그리고 타 학문 영역에서의 학습 경험이나 일상 경험들을 미술 표현 활동에 요구되는 아이디어나 기법으로 응용할 수 있음을 언급하였다.

D 교사가 근무하는 미술 영재원은 한국화, 서양화, 조소, 디자인, 건축, 미디어 등의 미술 전공들을 중심으로 미술영재 교육과정을 운영하고 있다. 미술 영재 교육과정 설계를 담당하고 있는 D 교사는 이처럼 여러 전공 영역으로 구분된 교육과정의 편성하였을 때 각 미술 전공마다 다르게 접근되는 시각적 사고 및 매체의 활용을 학습할 수 있음을 말하며 수업과정에서도 이를 의도적으로 강조하고 있다고 하였다. 다만 D 교사에 따르면, 미술영재들은 의도된 교수 목적과는 별개로 “이미” 다양한 미술 전공 분야의 학습 결과를 선택적으로 활용하여 “자신의 것”과 접목할 수 있다고 말했다. 이는 미술 영재들이 여러 미술 전공의 표현 매체 혹은 기술들을 활용할 수 있음에 그치는 것이 아니라 미술 표현 활동을 중심으로 요구되는 다양한 지식 및 기술을 유연하게 활용하고 융합할 수 있음을 의미한다. 구체적으로, D 교사는 다음과 같이 진술하였다.

어떤 주제를 줘도 뭘 해야 하는지, 어떤 것을 무엇과 연결시켜서 내가 아이디어를 풀어야 되는구나 하는 감이 있어서 그런 측면에서 더 고민을 하는 것 같아요. 근데 저절로 그게 되는 것 같아요. 타겟하지 않아도 이미 그렇게 하고 있더라구요. 아이디어 표현에 깊이 있는 사고를 하던가, 다양한 경험의 짜집기가 가능하던가, 예를 들어. 1+1 이라면, 1+4를 붙여서 자기 것에 접목을 한다던가 그런 바운더리를 여러 개를 접목할 수 있

고...(D 교사)

E 교사는 미술 영재는 미술 표현 활동에 요구되는 아이디어 생성에 있어 선행 경험을 활용하여 새로운 시각으로 표현 방법을 고민할 수 있음을 주장했다. E 교사에 따르면, 미술 영재들은 식물의 잎사귀 표현에 있어 이전에 촉각적으로 경험한 딱딱하고 거칠한 잎사귀의 표면을 떠올리며 보편적으로 활용하는 종이나 한지와 같은 부드러운 재료가 아닌 철사를 활용하여 작품을 제작할 수 있다. 이는 미술적 문제 해결을 위해 미술 영역 외의 다양한 경험들을 연계하는 능력을 드러낸다고 이야기하며 다음과 같이 언급했다.

미술영재란...(중략)...아이디어 측면에서도 창의성도 선발에 평가 요소이기도 하지만, 단순하게 직접적인 하나의 루트로 생각하기 보다는 한번 더 다른 루트로 생각해 본다던가...예를 들면 그런거죠. 보통 잎사귀하면 부드럽다고 생각하잖아요. 그런데 잎사귀도 여러 가지니깐 딱딱한 것도 있고 거칠거칠한 것도 있고, 그런 걸 한 번 더 생각해서 부드러운 재료 말고 철사 같은 재료로 표현해 볼까? 같은 걸 생각할 수 있다는 것?(E 교사)

## 2. 미술 표현 능력

본 연구에서 미술 표현 능력은 ‘조형요소와 원리 활용 능력’과 ‘시각적 표현력’, ‘독창적 미술 표현 능력’을 구성하고 있는 상위 범주를 의미한다. 이용애(2002)는 시각예술영재성을 정의하는 데 있어 시각영재성의 구성 요인으로 시각적 동기, 창의성, 인지능력과 함께 표현력을 제시하였다. 이용애(2002)의 시각영재성 개념 모형에서 표현력은 “인지의 결과 내부에 형성된 새로운 인지구조를 손과 눈의 협력을 빌어 외부로 표출하는 것(이용애, 2002, p.29)”으로 정의된다. 본 연구는 이용애(2002)의 표현력의 정의에 기초하여 ‘인지적 사고가 미술의 매체를 통해 시각적으로 표현된 결과물적 특징’으로 미술 표현 능력을 정의하였다. 더불어, 하위 범주로 포함된 ‘조형요소와 원리 활용 능력’은 선, 형, 색 등의 조형 요소 및 조형 원리를 우수하게 활용하는 능력을 지칭하며, ‘시각적 표현력’은 자신의 감정, 생각 등을 미술활동을 통해 적절하게 표현할 수 있는 능력을 의미한다. 그리고 ‘독창적 미술 표현 능력’은 독창성이 강조되는 미술 표현 능력을 말한다.

### 1) 조형요소와 원리 활용 능력

조형요소와 원리는 작품의 시각적 형식을 이루는 것으로, 조형 요소는 선, 형/형태, 색, 질감, 명암, 공간, 동세 등을, 조형원리는 균형, 변화, 통일, 대조, 대비 등의 요소들을 포함한다(박은덕, 2009). D 교사는 미술 영재들이 그림의 미적 화면 구성을 위해 의도적인 변화를 연출할 수 있음을 주장하며 다음과 같이 진술하였다.

나비를 그려봐 라고 했을 때, 나비를 그냥 그리는 친구들이 있는 가하는 한편, 나비를 그리 되, 여러 가지 관점에서 그림을 구성하는 친구들이 있어요. 잘 그리는 건 기본이고, 이게 화면 안에서 어떻게 표현되는 지를 보는 거죠. 뭘 하나만 그려도 각도를 틀어서 그린다던지, 아니면 그 아이가 하는 걸 연출하기 위해서 앵글을 만든다던지, 그렇게 표현하는 애들이 있더라구요.(D 교사)

한편, B 교사와 E 교사는 조형요소와 원리 활용 능력은 각 미술 영재들의 미술 적성 분야에 따라 다르게 발현될 수 있음을 말하였다. B 교사는 지난 영재 수업에서 이루어진 영상 제작 수업을 회상하며 평면 매체 뿐만 디지털 매체를 통해서도 미술 영재들의 조형요소와 원리 활용 능력이 드러날 수 있음을 말하였다. 자신을 소개하는 영상을 제작하는 수업 활동에서 일부 미술 영재들은 화면의 통일감을 위하여 의도적으로 화면의 색감을 조정하거나 유사한 색감의 물체를 활용하여 영상을 제작하였다는 점을 묘사하였다. B 교사는 이러한 영재들의 특징은 디자인 분야의 미술 적성 능력을 보여주는 것일 수 있음을 강조하며 다음과 같이 말하였다.

어떤 친구들은 색에 특별히 민감한 친구들이 있어요. 조소를 전공하는 친구들은 대상의 전체를 보는 것에 익숙하고, 디자인 전공을 하려고 하는 친구들은 색에 그런 경향을 보이는 거죠.(B 교사)

또한 E교사는 일부 미술 영재의 경우 “드로잉은 정말 못 그리는 데, 만듦질을 기가 막히게 똑같은 형태로 만들어 낼 수 있다”는 점을 언급하며 탁월성을 보이는 조형요소와 원리 활용 능력의 영역이 개별 미술 영재마다 차이가 있음을 지적했다.

한편 F 교사는 미술영재성으로서의 조형요소와 원리의 활용 능력은 비교적 심화된 미술영재성 발달 수준에서의 미술영재성 요소로 고려되어야 함을 강조하였다. 미술영재성 선발 기준에 대한 연구자의 질문에 대하여, F 교사는 다음과 같이 언급하였다.

보통은 결과물을 놓고 심사를 하게 될 텐데, 결과물에서 보이는 완성도도 포함이 될 것이고, 미적인 감각...보편적으로는 조화, 통일 등, 미술에서 이야기하는 ‘미술의 기준’을 충족할 때 재능이 판별될 수 있다고 보아요.(F 교사)

F 교사는 미술 영재적 ‘잠재성’을 미술 영역에서의 성취를 가능케하는 “내재적 가능성”으로 이해하면서 미술영재적 ‘잠재성’을 평가하기 위해서는

창의적인 아이디어의 보유 혹은 미술에 대한 관심과 같은 태도적 측면에서 선발 기준을 활용하여야 한다고 말하였다. 반면 미술 영재적 ‘재능’은 자신의 내재적 가능성이 가시적으로 드러나는 것을 의미한다고 말하며, 조형요소와 원리의 활용능력 여부와 같은 “미술의 기준”을 바탕으로 선별될 수 있다고 주장하였다. 다시 말해, F 교사는 조형요소와 원리 활용 능력은 미술 영재성 발달 단계에 거쳐 보편적으로 드러나는 능력이라기보다는 교육적 개입을 통해 계발되는 능력으로 이해하고 있었다.

## 2) 시각적 표현력

본 연구에서 시각적 표현력은 자신의 감정, 생각 등을 그림을 통해 표현할 수 있는 능력을 의미한다. ‘조형요소와 원리 활용 능력’은 조형요소와 원리를 얼마나 ‘잘’, 그리고 ‘능숙하게’ 활용하는지 관련된 능력임에 반해 시각적 표현력은 자신의 감정, 생각 등에 ‘적합한’ 조형요소와 원리를 선택 및 활용하는 능력을 의미한다. 미술영재적 특성에 대한 인식을 묻는 질문에 대하여 미술영재교사들은 공통적으로 시각적 표현 능력을 강조하였다. A 교사는 포스트 모더니즘 이후 변화된 미술 세계에서 예술가의 시각적 표현 능력이 더욱 중요시 여겨져 왔음을 말하였다.

미술영재라고 해서 단순히 표현을 잘한다. 뭐 기술적, 기능적으로 잘한다는 것이 아니고, 무엇을 얼마나 어떻게 잘 표현하느냐가 중요한 것이거든요. 유명한 작가들도 보면, 그림을 디테일하게 그린다라는 것 보다, 주어진 감정을 잘 전달하느냐, 그것을 보고, 관람자들이 감동을 받느냐, 그런 문제이다 보니깐, 표현을 잘한다는 것은 부차적인 문제고 해석을 하고, 이해하고, 잘 풀어내는 것이 더 중요한 것 같아요.(A 교사)

이처럼 A 교사는 미술 영재성은 “기술적, 기능적으로 잘한다는 것이 아니고, 무엇을 얼마나 어떻게 잘 표현하느냐”를 의미한다고 말하였다. 이러한 A 교사의 시각적 표현 능력에 대한 강조는 감상자와 미술 작품, 그리고 미술가의 관계를 고려한 것이다. A 교사는 유명 작가들의 작품들을 가치 있

게 하는 것은 작품 표현의 정교성이 아닌 “주어진 감정을 잘 전달하였는지, 그것을 보고 관람자들이 감동을 받았는지”와 같은 맥락적 가치에 있다고 주장하였다.

이 외에도 B 교사는 미술영재성을 “자신의 감정을 유입해서 심리적 요소들을 포함해 표현해 내는 능력”으로, D교사는 “자신의 생각을 잘 표현하는 것”으로, F 교사는 “스스로 표현하고 싶은 것을 어려움 없이 표현해 내는 능력”으로 정의하며 대다수의 미술 영재교사들은 시각적 표현 능력과 미술 영재성의 관련성을 강조하였다. 더불어 E 교사는 시각적 표현 능력을 타고난 적성 능력으로 이해하며 다음과 같이 진술하였다.

자기 생각을 이미지로 표현하는 것에 편안한? 꼭 방법을 알려 주지 않아도 쉽게 편안하게 할 수 있는 친구들이 (미술영재적) 잠재력이 있다는 생각이 들어요.(E 교사)

이처럼 E 교사는 시각적 표현 능력은 선천적으로 타고나는 능력이라고 이해함과 동시에 미술영재교육을 통해 더욱 계발될 수 있다고 주장하였다. 어린 연령의 미술 영재들은 뛰어난 시각적 표현 능력을 타고나지만 적합한 표현 매체의 선정이나 기법의 활용 능력은 부족하기 때문에 이를 미술영재 교육 과정에서 다양한 표현 방법 및 매체 교육을 통해 보완함으로써 “근육을 만들어 줄 수 있다”고 말하였다.

이와 같은 시각적 표현 능력은 선행 연구(강주희, 2012; 강병직, 2013)에서도 언급되어 온 미술 영재들의 특징 중 하나이다. 강주희(2012)는 선행 연구에서 제시된 미술영재들의 일반 행동적, 미술 행동적 특성들을 기반으로, 인지능력, 과제집착력, 창의성과 시각적 표현력의 영재성 구인들을 상정하여 시각예술영재성을 재개념화 하였다. 더불어 강주희(2012)는 시각적 표현력을 “시각예술분야의 고유한 특성으로, 자신이 의도한 바를 시각적으로 표현해 내는 능력(강주희, 2012, p.36)”이라고 정의하였다. 또한 강병직 외(2013, p.10)는 미술 적성을 “개인이 미술 분야와 관련하여 가지고 있는 선천적 잠재성이자 경험(학습)에 의해 훈련된 후천적 능력으로서 인지적 요소와 정의적 요소의 복합적 요소”라고 정의하면서, 미술 적성의 후천적 측면

의 세부 특성 중 하나로 시각적 표현(전달) 능력을 제시한 바가 있다. 한편, 이렇듯 강병직 외(2013)는 시각적 표현 능력을 후천적으로 계발되는 요인으로 보았으나, 미술영재교사들은 미술영재들이 “방법을 알려 주지 않아도” 자신의 감정이나 생각을 미술로써 표현해 낼 수 있다고 언급하였고, 미술영재교사들이 미술영재들의 선천적인 능력으로 인식하고 있는 “잠재력”의 용어를 활용하여 시각적 표현능력을 묘사한 점을 고려한다면, 미술영재들은 시각적 표현능력을 선천적인 능력에 더 가깝게 인식하고 있다고 해석할 수 있다.

### 3) 독창적 미술 표현 능력

일반적으로 창의성은 확산적 사고능력 및 수렴적 사고능력을 주 축으로 하여 독창성, 다양성, 융통성, 정교성 등을 포함하는 인지능력, 그리고 문제를 인식하고, 해결하는 사고과정에서 발현되는 능력들을 의미한다. 미술영재성을 정의하는 데 있어, 창의성은 매우 중요한 요인인 한편, 그 세부 특성을 미술영재성의 여타 구인들과 명확하게 구분하여 개념화하는 것은 쉽지 않다(강주희, 2012). 무엇보다, 창의성은 제작된 미술 작품 그 자체와 제작 과정 전반에서 발현됨에 따라 미술 영역에서의 표현력과 밀접하게 관계하고 있기 때문이다. 따라서 창의성은 미술영재성의 여타 요인들과 구별(이용애, 2002; 오레지나, 2007; 류재만 외, 2011)되어 제시되기도 하고, 미술적 행동 특성이나 미술적 특성의 하위 항목으로 제시(김정희, 2005; Johnsen, 2004; 김동철, 2011)하거나, 미술 영재들의 행동과 작품 특성 모두에서 보여 지는 하위 항목(Hurwitz, 1983)으로 이해되는 등, 연구자의 관점에 따라 다양하게 분류되고 있다. 본 연구에서는 미술영재교사들이 미술 작품의 표현적 측면에서 창의성을 인식하고 있었다는 점에서, ‘미술 표현 능력’의 하위 범주로 분류하여 제시하였다.

미술영재교사들은 미술영재들의 작품에서 창의성의 요소 중 독창성이 돋보인다고 이해하고 있었다. 더불어 이러한 독창적 미술 표현에 일조하는 요인으로는 상상력, 관찰력, 미적 감각이 언급되었다.

E 교사는 미술 영재들의 초기 아이디어는 미술 표현 활동 전 과정 걸쳐 역동적으로 변화하는 발전 과정 속에서 독창적인 미술 표현을 획득하게 된다고 주장하였다. E 교사에 따르면, 아이디어 스케치를 통해 계획된 초기 아이디어는 실제 제작 과정에서 계속하여 변화하며 독창성이 점차 강조된다. 이는 제작 과정 속에서 “자신의 상상”이 더욱 확고히 시각화됨에 따라 “남과는 다르게 표현”되기 때문이다. 구체적으로 E 교사는 다음과 같이 진술하였다.

(미술 영재성은) 다양한 과제를 해보면 알 수 있을 것 같아요. 창의적 발상을 요하는 과제를 해보면 조금 다르게 표현 된 것을 볼 수 있어요. 수업에서 하는 과제만 내줘도 여러 가지 요소가 보이죠. 아이디어 스케치를 이렇게 했는데, 실제 완성된 작품에서는 이렇게 표현했고...상상한 것이 어떻게 구체화되었는지 알 수 있어요.(E 교사)

E 교사와 유사한 관점에서 C 교사는 미술 영재들의 상상력이 독창적 미술 표현의 근간이 된다고 인식하였다. C 교사에게 미술 영재들은 “자신이 보고, 경험한 것”이 작품으로 표현 될 때 자신만의 감정, 생각, 상상력이 반영됨에 따라 독창적인 표현으로 발현된다고 말하였다.

B 교사는 반면 미술영재들의 “관찰력”이 독창적 미술 표현을 가능케 하는 주된 요인임을 강조하며 다음과 같이 진술하였다.

우리가 발견하지 못한 부분을 관찰을 통해 찾아내고, 꺼내는 능력과 관련 된 것 같아요. 미술이라고 해서 특출하게 새로운 것을 그려낸다기보다는 찾아낸다는 개념? 그게 창의적인 미술 표현에 반영이 되는 거죠.(B 교사)

한편, 미술 작가로 활동하는 E 교사와 F 교사는 일부 뛰어난 영재들의 경우 ‘미적 감각’이 독창적 미술 표현 능력을 가능케 하는 요인일 수 있음을 강조하였다. E 교사에 따르면, “타고난 미적 감각”이란 표현 능력, 관찰력, 상상력 등의 특정 미술 관련 능력의 탁월함에서 비롯되는 것이 아닌 각각의 요소들의 적절한 조합을 의미한다고 밝히며 다음과 같이 진술하였다.

감각이 뛰어난 애들이 있잖아요. 잘 그리는 것이 아니라, 뭔지 모르겠는데 끌리는, 이 아이만이 가진 그림의 느낌...뭔가 어디서 나오는지 모르겠어요. 기술도 아니고, 아이디어도 아니고, 뒤섞여있는 요리의 것처럼, 뭔가 섞여 들어갔을 때 느껴지는 감칠맛, 감각이란 것이 있는 것 같아요. 본능적이고 감각적이고 동물적인 것을 가진 애들이 있어요. 오히려 영재, 천재는 그쪽의 아이인 게 아닐까 그런 생각이 들어요.(E 교사)

E 교사와 유사한 관점에서 F 교사는 일부 미술 영재들의 경우 “미술의 기준”을 충족하지 않더라도 “뛰어난 감각”을 보이는 경우가 있음을 언급하며, 이와 같은 소수의 미술 영재들은 “독특한 자기만의 세계”를 표현할 수 있음을 주장하였다.

### 3. 정의적 특성

미술영재 교사들이 인식하는 미술영재성의 정의적 특성은 ‘미술적 관심’과 ‘확신과 고집’으로 분석되었다. 세부적인 내용은 다음과 같다.

#### 1) 미술적 관심

미술영재들의 미술영재교사들은 미술영재들의 가장 주요한 특징으로 다음과 같이 미술 영역에 대한 관심과 의지를 언급하였다.

B 교사는 미술 영재는 미술 활동에서 자신의 관심 영역을 명확히 보여줄 수 있는 학습자를 의미한다고 말하였다. 그렇기 때문에 미술 영재들은 그림을 통해 “자신의 관심 분야에 대해 대화를 나눌 수 있는 능력”을 지니고 있다고 인식하였다. 이처럼 각각의 미술 영재들은 뚜렷한 자신의 관심 영역을 보이기 때문에 이를 개별적으로 심화시킬 수 있는 교육 활동이 요구되지만 현재의 미술영재교육과정에서는 예컨대, “나무, 물, 돌”과 같이 각기 다른 관심 영역을 가진 학생들을 동일한 방법으로 교육하고 있다는 점에 깊은 아쉬움을 표했다.

C 교사는 미술 영재성을 “미술에 대한 관심”과 동일시하며 더욱 강조하였다. C 교사는 모든 학생들의 선천적 능력을 동일하지만, 각자의 관심 영역이 다르기 때문에 각각의 영역에서의 능력 발현의 차이가 발생한다고 말했다. 따라서 C 교사는 미술 영재란 미술 영역에서의 높은 관심을 가지고 미술적 능력의 계발에 지속적인 노력을 하는 학습자를 의미한다고 언급하며 다음과 같이 진술하였다.

영재라 하면, 관심의 정도인 것 같아요. 예를 들어, 달리기를 5초 만에 뛸 수 있지만, 안 뛰고 싶어 하는 학생이라면 영재가 아닌 것 같아요. 미술 영재란 그 분야의 관심도가 가장 높은 사람인 것 같아요. 저는 모든 인간이 가진 잠재적 능력은 다 똑같다고 생각하거든요. 단지 그것이 표현되는 분야가 다른 것 뿐이지.(C 교사)

D 교사는 미술영재성은 조형요소와 원리의 활용 능력, 시각적 표현 능력, 창의적인 미술 아이디어의 생산 능력 등 다양한 양상들이 있음을 언급하는 동시에 공통적으로 미술 영재는 미술에 대한 높은 의지와 관심을 지녀야함을 강조하였다. 따라서 D 교사는 미술 영재란 한 가지 이상의 미술 관련 능력의 보유와 미술 영역에 대한 높은 관심의 두 가지 특성을 지닌 자를 의미한다고 주장하였다.

몇 가지 분류가 있을 것 같은데, 눈에 보이는 테크닉이 좋은 친구가 있을 수 있고, 테크닉 안에도 종류가 다양하니깐... 회화적으로 드로잉, 혹은 그림은 진짜 못 그리는데, 만들기가 기가 막히게 똑같이 형태를 만들어낸다는 것처럼 그런 친구들이 있을 것 같고... 아이디어 방면으로, 창의적인 아이디어가 뛰어난 친구나 시각적으로 표현하라고 했을 때 표현할 수 있는 그런 영재성이 있을 것 같아요. 그런데 그 중 가장 밑받침이 되는 것은 그건 것 같아요. 미술에 대한 관심? 잘해도? 하고 싶지 않아 하는 애들도 있기 때문에. 그런 전제하에 그림 두 가지 방면의 특성이 구현된 친구들? 그 아이들이 영재인 것 같아요.(D 교사)

특히 교사들은 미술영재성 발달의 초기 단계(잠재력)에서 이러한 미술영역에 대한 관심이 곧 미술영재성을 의미한다고 인식하며 그 중요성을 강조하였다. 미술영역에 대한 관심은 미술적 성장에 영향을 미치는 중요 요인으로서 미술적 표현력이나 창의성이 아무리 뛰어나더라도 미술 영역에 대한 관심과 열정이 부족하면 타고난 능력에도 불구하고, 미술 영역에서의 성장을 이루어내기 어렵기 때문이라고 이해하고 있었기 때문이다. 즉, 미술영역에 대한 관심은 미술적 성장에 위한 자발적인 노력, 인내와 집중 등과 같은 동기적 요소를 가능케 하는 촉매로서 인식되고 있었다. 유사한 맥락에서, 김정희(2005)는 미술 영재성은 선천성에 기인한다는 점을 주장함과 동시에 미술영재로의 성장에 영향을 미치는 주요 요인으로 ‘그림에 대한 관심’을 강조하였다. 그 외의 여러 선행 연구(Johnsen, 2004; 이용애, 2004; 김동철, 2011)에서도 미술영재들의 일반적 행동 혹은 미술적 행동 특성으로 미술에 대한 흥미, 관심 등이 제시되었다.

## 2) 확신과 고집

미술영재성에 대한 연구자의 질문에 대하여 미술 영재교사들은 ‘확신과 고집’이라는 미술영재들의 특징을 언급하였다.

현직 작가인 E 교사는 미술 영재들은 자신의 생각을 바탕으로 한 이미지 표현에서 “나름의 확신”을 가지고 있는 학습자를 의미한다고 말했다. E 교사는 미술 영재들은 미술 표현 과정에서 다른 방향성을 제안하는 교사의 피드백에 대하여 “아닌 것 같다, 이렇게 하는 게 더 좋을 것 같다”와 같이 말할 수 있을 만큼 자신의 미술 표현에 대한 확신을 보인다고 말하며 다음과 같이 진술하였다.

(미술 영재들은) 자신감이 있다고 해야 하나? 자기가 뭘 그리고 싶은 걸 잘 알고 있는 것 같아요. 예를 들어, 집을 그리라고 하면 보통은 집을 중심으로 그리잖아요. 근데 이 친구들은 집이 아니고, 자기가 집이랑 관련 있다고 생각하는 의자나 책 이런 걸 그리는 거죠. 이게 다른 친구들 그림들이랑 다를 수 있는데, 그래도 자기가 그리고 싶은 게 이거고, 이게 맞다고 생각하죠.(E 교사)

E 교사와 유사한 맥락에서 현직 작가인 F 교사는 “세심한 고집”, “자기가 그리고 싶은 것을 끌고 갈 수 있는 확신”과 같은 태도가 예술가로서의 성장에 중요하게 작용할 수 있음을 강조하며 일부 미술 영재들의 경우 그러한 특성들을 보인다는 점을 언급하였다.

사실 예술가로 성장하는 게...타고난 재능만 있어서 되는 게 아니니깐, 이성적인 사고나 세심한 고집 같은 게 있어야할 것 같아요. 자기가 그리고 싶은 것을 끌고 갈 수 있는 확신? 몇몇 아이들한테도 그런 게 보이기도 하는 것 같아요.(F 교사)

반면 뚜렷한 자기 주관을 지닌 미술 영재의 특성은 교사의 권위를 무시하는 태도로 인식되기도 하였다. C 교사는 교직 경력의 많은 시간을 일반 중학교 및 고등학교 교사로 근무해 왔으며, 약 2년 전에 ‘가’ 예술 고등학

교의 교사로 채용되어 미술영재학급 운영 업무를 담당하고 있다. C 교사는 일반 학교의 학생들과 미술 영재 학급 및 예술 고등학교 학생들의 태도 차이를 언급하며 다음과 같이 진술하였다.

(미술영재들은) 태도나 이런 게 확실히 다르죠. 일반 학교 학생들은 이거 해! 하면 탁,탁,탁 바로 바로 하는데, 예고 친구들이나 영재 반 친구들은 이렇게 해! 라고 얘기하더라도 잘 받아들이지를 않는 것 같아요. 고집 있고, 말 잘 안 듣잖아요.(C 교사)

C 교사는 생활 지도적 측면에서 발견되는 미술 영재들이 “고집스러움”을 언급하였다. C 교사에 의하면 일부 미술 영재들은 자신과 다른 교사의 지도 혹은 의견에 대하여 이유를 묻거나 자신의 의견을 고수하는 경향을 보인다. 오랜 교직 경력에도 불구하고 C 교사는 예술 고등학교 부임 후 “고집 있고” “조금은 다른” 미술 영재들의 모습에 꽤나 놀랐다고 웃으며 말했다.

미술 영재들의 “고집스러움”은 선행 연구에서도 제시되었다. 김정희(2005)는 미술 영재들의 행동적 특성은 “아이가 고집이 세다”와 같은 평가를 가져올 수 있다는 점을 언급하였다. 이처럼 미술 활동이나 일상적 행동에서 확고한 취향과 주관を 가지고 있는 미술 영재들의 행동적 특성에 대해서 교사들은 “높은 자신감”, “뚜렷한 자기 주관”과 같이 긍정적인 측면에서 인식과 “고집스러움”, “말을 잘 듣지 않는” 과 같은 부정적인 인식을 가지고 있었다.

## 제 2 절 미술영재교사의 미술영재교육 인식

제 2절에서는 미술영재교사들이 미술영재교육을 어떻게 인식하는지 탐색하였다. 분석 결과, ‘교육 유형’과 ‘교수 역할’에 대한 범주가 생성되었으며, 이에 대한 세부적인 내용은 다음과 같다.

### 1. 교육 유형

미술영재교사들이 인식하고 있는 미술영재교육에 적합한 교육 유형은 ‘개별화 교육’, ‘과정 지향적 교육’, ‘미적 체험 중심 교육’으로 분석되었다.

#### 1) 개별화 교육

미술영재교육에서의 개별화 교육의 필요성은 여러 연구자들로부터 지속적으로 주장되어 왔다(Van Tassel Baska,1986; 류재만, 2011; 강주희, 2013). 예컨대, Van Tassel Baska(1986)은 예술영재교육의 개선을 위한 전략으로 시각예술의 개별적 지도나 소그룹 활동과 같은 개별화된 심화 교육 과정을 운영을 제시하였다. 이와 같은 미술영재교육에서의 개별화 교육의 필요성에 대한 근거로 미술영재들은 각자 관심 있는 주제에 대한 집착과 몰입을 보인다는 점(류재만, 2011), 미술영재성의 수준과 양상이 다양할 수 있다는 점(강주희, 2013)과 같은 미술영재들의 특성들을 기반으로 하여 주장되었다. 다시 말해, 미술영재들은 관심 주제나 대상에 집착에 가까운 몰입을 하며 이를 미술작품을 통해 표현해 내기 때문에 개별화 교육을 통해 영재들의 개별 관심 영역을 중심으로 작업 세계를 한층 더 심화시킬 수 있는 역할을 미술영재교육이 하여야 한다는 것이다. 또한 미술 영재성은 다양한 미술 분야에서의 적성 능력을 의미하는 포괄적인 개념으로, 미술영재성은 매우 다양한 양상과 수준으로 발현되는 만큼 개별화 교육을 통해 각기 다른 모습의 미술 영재성 계발을 촉진해야한다는 점이다.

미술영재교사들은 개별화 교육이 미술영재교육에 있어 필수적인 것임을 주장하며, 이와 같은 교육적 신념을 교수활동에 반영하고 있었다. A

교사는 미술 영재들이 모든 미술 관련 능력에서 우수성을 보이지 않기 때문에 개별 미술 영재들의 강점 및 약점을 파악하여 이에 따른 피드백을 제공한다고 말하였다. 예컨대 “표현력이 좋은데, 생각이 막혀있는 아이들에게는 한번 더 생각하게 하고, 아이디어는 좋은 데 표현이 안 되는 아이들한테는 기법이나 재료 사용에 집중하도록” 지도한다고 언급하였다.

E 교사는 각각의 미술 영재들을 가르칠 때 “반응하며” 가르친다고 말하였다. 이는 D 교사에 따르면, 각각의 미술 영재들은 관심사 및 수준이 모두 다르기 때문에 일괄적인 피드백 제공이 어렵기 때문이다. 구체적으로, D 교사는 다음과 같이 진술하였다.

자기가 관심 있는 분야가 다 하나씩 있어요. 미술 분야나 그냥 좋아하는 거나. 수준 차이도 크고. 그런데 애들한테 맞춰서 하나 하나 다 알려줄 수 없으니,.. 여기까지 오면 조금 더 알려줄게 이런 식이죠. 학생이 이걸 하고 싶어 하면, 그러면 이런 건 어때하고 제안하는 방식으로 하고 있어요.(E 교사)

그러나 동시에 미술영재교사들은 현재의 미술 영재 교육에서는 20명에 가까운 학생들을 대상으로 수업을 운영하다보니 다양한 미술영재성 발달 수준과 관심 영역들을 반영한 개별화 교육 운영에 한계를 지닌다고 말하며 깊은 아쉬움을 표했다. 개별화 교육의 필요성을 강조한 미술영재교사들은 ‘가’ 예술고등학교의 미술영재학급에 참여하는 세 명의 교사들이었다. 해당 영재 교육기관은 한 학급에 20명의 학생들을 대상으로 하며 각 프로그램 당 한 명의 주 교사와 한 명의 보조 교사가 참여한다. 예컨대 A 교사는 적은 교사 수 대비 많은 학생 수에 비해 3 시간이라는 짧은 시간동안 수업이 운영되다 보니 학생들에게 개별 피드백이 충분히 제공되기 어렵다는 점을 지적하며 다음과 같이 언급하였다.

한 반에 20명의 학생이 너무 많아. 주교사 보조교사가 들어가긴 한데, 그래도 개별 교육이 힘들어. 시간이 3시간밖에 진행되다보니 그런 상황이 생기

지.(A 교사)

또한 B 교사는 미술 영재들을 교육하기 위해서는 각 영재들의 미술 영역에서의 강점과 약점을 “모니터링”과 “대화”를 통해 탐색하고 개인 역량에 따른 개별화된 교육과정을 구성할 수 있어야 한다고 주장하였다. 이를 위해서는 각 프로그램에 투입되는 교사 수를 융통성 있게 결정할 수 있는 교육기관의 권한이 부여되어야 한다고 언급하며 다음과 같이 진술하였다.

영재 학생 숫자가 20명 가까이 수업이 이루어지다보니, 영재 교육이 충분히 되지 않는 것 같아요. 모니터링과 대화를 통해 미술 영재성의 어느 측면이 더 뛰어난지 볼 수 있을 거란 말이에요. 창의성이 뛰어나다던지, 표현력이 좋다던지, 그런 부분을 알 면은 교육방향을 개별 학생에 맞는 커리큘럼이라던가, 조금 더 집중력 있게 어떤 분야에 맞는 그 수업계획서를 짜고, 본인과의 이야기를 통해 프로그램이 구성되어야 할 것 같아요. 그런데 지금은 20명을 가지고 교육프로그램을 짜기 힘들니깐...개인에 맞는 교육 프로그램을 짜서 교육을 제공해야하는데 지금 상황에서는 그것이 어렵다고 본다는 거죠.(B 교사)

C 교사는 일반 미술 수업과 차별화되는 미술영재교육이 운영되기 위해서 미술 영재들의 관심 영역에 따른 개별 “주제 중심 학습”이 운영될 필요가 있음을 강조하였다. 현재의 미술영재 교육과정은 많은 주제들을 담은 프로그램들이 나열식으로 구성되어 있어 개별 미술 영재들의 관심사를 중심으로 심화된 이해를 구축하는 데 한계를 지닌다고 언급하며 다음과 같이 진술하였다.

예체능은 교육하려면 각 학생의 관심에 따라 개별적으로 이루어져야한다고 보아요. 20명을 뽑아두고 같은 수업을 하는 것은, 그 학생 입장에서는 획일화된 교육이기 때문에 학교 일반 교육과정과 영재 교육의 차이점이 없는 거죠. 영재 교육이라는 것은 학생이 관심 있는 분야에 대해 스스로 학습이 이루어지게 해야 한다는 거죠. 그래서 수업 방법은 주제를 던지는 것 이어야 한다고 보아요. 주제를 중심을 자신의 관심 분야를 확장시켜가는 거

조.(C 교사)

이처럼 교사들은 미술영재들과의 대화를 통해 발견 될 수 있는 개별 학생들의 관심 영역과 강점 영역을 반영하여 교육프로그램을 구성하는 것, 혹은 주제 중심의 학습을 통해 학생 스스로 탐구하는 방향으로 수업을 운영하는 것과 같은 방식이 미술영재교육에 적합한 개별화 교육이라고 주장하였다. 이와 같은 교사들의 인식은 선행연구에서 제시된 “미술 영재 개인의 흥미와 관심에 따라 학습의 방향과 속도 및 심화를 결정지을 수 있는 자기 주도적 학습의 필요성(강주희, 2013, p.52)”과 유사한 맥락에서 해석될 수 있다.

## 2) 과정 지향적 교육

한수연(2007, p.75)은 예술 영재를 “뛰어난 예술성을 토대로, 예술적 지식들을 내면화하고 스스로 예술을 찾아가는 능력을 잘 갖춘 사람”으로 정의한다. 이와 같은 한수연(2007)의 예술영재에 대한 정의는 미술영재교육이 지향하는 궁극적인 목적을 내포하고 있다. 즉, 미술영재교육은 미술영재들의 타고난 미술 적성 능력을 토대로 하여, 각각의 미술영재들이 자신만의 ‘예술성’을 찾아가는 과정으로서의 목적을 두어야한다는 점이다. 미술영재교육에서의 과정적 접근의 필요성은 선행 연구에서도 언급되고 있다. 이경진(2012)은 미술 영재교육은 “선형적인 단계로 구성된 고정적인 개념의 교육 과정을 넘어서, 스스로 내면화하고 탐구하는 과정으로 이해되어야 한다는 것(이경진, 2012, p.643)”이라고 언급하며, 과정 지향적인 미술영재교육의 필요성을 주장하였다. 이러한 미술영재교육의 목적과 지향점은 미술영재교사들에 의해 유사하게 인식되고 있었다.

A 교사는 미술영재교육을 “자신만의 표현방법과 기법”과 같은 예술성을 찾아가는 과정이라는 점을 강조하였다. 더불어 C 교사는 획일화된 조형 방식에서 벗어나 독창적인 조형 방식을 탐구하는 데 교육 목적을 두고 있다는 점에서 미술영재교육과 대학에서의 미술 전공 교육과의 유사함을 언급하며 다음과 같이 진술하였다.

아이들이 예술가들처럼 자기만의 표현방법, 기법 같은 걸 찾아가는 과정 아닐까요? 우리가 대학교에 가면 그런걸 하잖아요? 지금까지 했던 건 잊고, 너만의 것을 만들어! 이런 거죠. 그걸 찾기까지 여기에서는 자기 생각을 더 많이 표현하고 하면서 그걸 조금씩 찾아가는 거죠.(A 교사)

또한 E 교사는 자신만의 조형 양식의 탐구 과정으로서의 미술영재교육의 의미를 발견하고 있었다. E 교사는 미술 영재들이 학습화된 조형 방식에서 벗어나 유아처럼 사고할 수 있어야 한다고 말하였다. E 교사에 따르면, 유아들은 조형 방법에 대한 정형화된 이해나 자신이 잘하고 못하는 것에 대한 개념이 형성되지 않은 상태이기 때문에 “천둥벌거숭이”와 같이 재료 활용이 자유롭고 선호하는 조형 양식이 명확하게 드러남에 비해 초등학교 고학년 학생들은 학습된 조형 양식에 기대어 표현 활동에 임하고, “잘” 표현하고 싶어 하기 때문에 다양한 조형 양식이 발견되지 않는다. 따라서 E 교사는 미술 영재들이 미술 표현 활동을 “낯설게 바라볼 수 있도록” 수업에서 활용되는 재료나 주제 선정이 신중하게 이루어져야한다는 점을 강조했다. 예컨대 비닐 재료는 정형화된 매체 사용 방법이나 조형 방법이 없기 때문에 다양한 조형 양식의 탐구 과정으로서의 교육적 의미가 실천될 수 있음을 주장하며 다음과 같이 진술하였다.

지난번에 했던 비닐 수업이 좋았던 게, 아이들이 어떻게 비닐을 활용해야하는지 모르잖아요? 그러니깐 구겨도 보고, 접어보기도 하면서 계속해서 자기 방법을 찾을 수 있는 거죠. 연필로 그리는 거 같은 거는 아무래도 어떻게 그려야 한다가 이미 머릿속에 있어서 새로운 방법을 찾기가 힘든데...(중략)...재료를 막 다뤄보면서 하는 것도 좋고, 사실 한 수업에서 끝나는 게 아니라 연장해서 하면 좋을 것 같아요. 수업이 세 시간 준다고 할 수 있는 게 아니잖아요. 관찰력을 기르는데 세 시간이 걸릴 수도, 더 오래 걸릴 수도 있으니깐 유기적으로 흘러갈 수 있으면 좋은데 그렇게 가기 쉽지 않죠. 아이들이 풀릴 수가 있어야 하는데 ...(E 교사)

한편 E 교사는 동시에 실제로는 ‘그렇지 못한’ 교육 실천에 대하여 탐구 과정으로서의 교육 지향점과의 괴리를 경험하고 있었다. E 교사는 예산 내에서 활용 가능한 재료의 양과 종류가 제한되고, 수업의 목표 및 시간이 미리 산정된 현재의 교육 방향성은 “효율만을 강조하는 것”이라고 다음과 같이 비판하였다.

유치원 수업을 작년 해봤는데, 되게 재미있었던 게 유치원 학생들은 다 조형 양식이 있더라구요. 재료를 주면, 어떤 애들은 이야기를 만들고, 말기도 하고, 접기도 하고 이런 식으로 쉽게 자기가 선택할 수 있는 걸 보면, 이렇게 쉽게 한다고? 쉽게 알 수 있다고? 이랬어요. 그런데 영재원 같은 경우는 프로그램이 제한되잖아요? 정해진 주제가 있고 재료가 있고... 근데 유치원 애들은 천동벌거숭이들이니깐 아이들마다 조형 양식을 바로 볼 수 있었어요. 영재원 아이들은 그게 잘 안되니깐...(E 교사)

유사한 맥락에서 B 교사는 “완성”에 중점을 두는 현 교육 상황에 아쉬움을 토로하였다. B 교사가 근무하는 미술 영재학급은 수업 후 완성된 작품들을 사진을 찍어 밴드에 공유하고, 작품들은 다시 결과물 공유회에 전시한다. 이와 같은 수업의 결과물이 완성품으로서 가시화되어야 하는 운영 방식에서 B 교사는 높은 부담감을 느끼고 있었다. B 교사는 미술영재교육에서는 교사 자신뿐만 아니라 학부모의 “인내심”이 요구된다고 언급하며, 교육 주체들 사이의 점진적인 형성의 과정으로서의 미술영재교육에 대한 이해와 공감의 필요성을 강조했다.

우리 수업만 봐도 수업 끝나면 만든 거 찍어서 밴드에 올리고, 전시하고, 그런 걸 학부모님들이 좋아하시니깐... 근데 그게 미술 교육에 맞는 건가? 그런 생각이 들죠. 미술은 만들고, 그리고, 생각하는 과정에서 조금씩 변화하는 건데... 그래서 학부모들도 교사도 인내심이 필요할 것 같아요. 미술 영재교육에서는.(B 교사)

### 3) 미적 체험 중심 교육

미술 영재 교육은 미술 영역 고유의 축적된 지식 체계와 기술을 체화하는 교육임과 동시에 자신과 세계에 대한 경험적 이해를 통해 자신만의 예술 세계를 구축해가는 교육이라고 할 수 있다. 다시 말해, 미술영재교육은 미술 세계와 삶의 양상들을 미적으로 바라볼 수 있는 시각의 형성과 다양한 상호작용적 경험을 통한 자신만의 미술 세계를 구축하는 것에 목적을 두고 있다.

미적 체험(aesthetic experience)은 “오감을 통한 경험을 의미하며, 지각자의 능동적인 의미화 과정으로 대상과의 역동적인 상호작용을 전제로 한다(강주희, 2013, p.89)”. 미적 체험은 미술영재들에게 예술적 영감을 제공하고, 감수성, 미적 안목을 키워 심미적 태도를 기르도록 한다는 점에서 미술영재교육에서 지속적으로 강조되어 왔다(강주희, 2013). 이에 선행 연구에서 제시된 미술영재교육의 교육과정 설계는 미술적 세계와 삶의 다양한 양상들에 대한 체험을 중요한 교육 활동으로 구성하고 있다. 예컨대, 김정희(2007)의 미술영재교육과정 모형에서의 1단계에서는 주제 중심의 감각적 체험이 중심이 되고, 2단계에서는 미술의 다양한 재료, 기법 등의 체험이 중심이 되고 있다. 면담 과정에서 미술영재교사들 또한 삶의 다양한 양상들과 미술 세계에 대한 체험을 매우 중요한 미술영재교육의 방향성으로 인식하고 있다는 점을 발견할 수 있었다.

대학에서 조소를 전공하고 현직 작가로 활동하고 있는 E 교사는 교실 외 다양한 환경 속에서의 미적 체험이 중요하다고 말하였다. 수업에서 제작한 작품을 공원에 설치한 지난 수업을 떠올리며 E 교사는 해당 수업에서 미술 영재들이 공원의 나무와 공터를 미적 공간으로 바라볼 수 있었다고 말하며 다양한 환경적 체험을 강조하며 다음과 같이 진술하였다.

우리도 야외도 나갔다 오고, 공간 설치도 하고, 이런 저런 것들을 경험 해 보니까 좋은 것 같아요. 그런 부분에서 앉아서만 하는 프로그램은 아니니까 이런 저런 것들을 경험해 보는 프로그램이니까 좋은 것 같아요. 다양한 과제

들이 주어지니깐 많은 것을 경험할 수 있어서 좋은 것 같아요.(E 교사)

B 교사는 미술 영역 외 다양한 학문 영역을 미술의 시각에서 바라볼 수 있는 교육을 강조하였다. 미술 영역은 결국 삶과 직접적으로 맞닿아 있기 때문에 여러 학문 영역의 지식 및 기술 학습은 미술 활동의 기반이 되기 때문이다. 따라서 B 교사는 수학, 국어 등 다양한 학문 영역에서의 “자신의 철학, 생각, 관심 분야가 명확한 선생님들”이 참여하여 각기 다른 학문 영역에서의 지식과 기술을 활용한 미술 표현 활동이 이루어진다면, 미술적 시각이 기반이 되는 체험 활동의 일환이 될 수 있음을 주장하며 다음과 같이 말했다.

미술교육이라는 게 미술 방법이나 기법 이런 것만 배우는 게 아니고, 사실상 우리 삶을 배우는 거잖아요? 그래서 (미술영재교육은) 미술 선생님들 말고도, 수학 선생님이라던지 국어 선생님이라던지 다양한 분야의 전문가들이 와서 가르쳐야한다고 봐요. 그럼 아이들이 여러 가지를 경험하고, 그걸 다시 미술로 풀어낼 수 있는 거죠.(B 교사)

영재원의 교육과정 설계를 맡고 있는 D 교사는 다양한 시각적 경험을 중점으로 하는 미술 영재 교육과정 구성에 초점을 두고 있다고 하였다. 예컨대, “글을 시각적으로 옮기는” 활동은 일상에서 쉽게 경험하기 어려운 미술적 시각을 활용하고 예술가적 사고를 체험하는 활동이다. 또한 “빛, 디지털적인 것”과 같은 일반적으로 미술 활동에서 잘 활용하지 않는 재료들을 미술 표현 활동에서 체험함으로써 주변 사물을 미적인 관점에서 바라볼 수 있다는 점을 언급하며 다음과 같이 말하였다.

대부분의 교육과정을 제가 짜고 있어서 그거에 기초해서 설명을 드리자면, 기초 과정에서는 다양한 경험에 중점을 두고 있는 것 같아요. 글을 시각적으로 옮긴다던지, 이런 경험들이 일상에서 많지 않기 때문에 잘하던 못하던 일단 그런 다양한 시각예술을 접근하는 과정적 경험을 많이 하는 것에 중점을 두고 있어요.(D 교사)

이처럼 미술영재교사들은 미술영재교육에서의 다양한 경험들은 미적 관점 형성과 미술영재들의 시각적 표현의 기반이 된다고 인식하고 있었다. 또한 그와 같은 경험들은 미술영역의 세부 분야에 대한 경험들뿐만 아니라, 타 학문 영역, 비일상적인 경험 등으로 폭넓게 이해되고 있었다.

## 2. 교수 역할

미술영재교사는 “미술영재를 교육하는 교사라는 점에서 일반적인 교사와 차이를 가진다(강병직, 2021, p.423)”. 이는 미술영재교사들에게 기대되는 역할이 다를 뿐만 아니라 미술영재교사들이 미술영재교육 과정에서 수행하는 역할 또한 다르다는 것을 의미한다. 미술영재교사들의 면담 과정에서 발견된 미술영재교육 교수활동에서의 미술영재교사들의 역할에 대한 인식은 ‘촉진자’로 분석되었다.

### 1) 촉진자

미술영재교사들은 자신의 교수자의 역할을 “새로운 것을 가르치는 것”이 아닌, 미술영재들의 아이디어를 “끌어내고”, “방향을 잡아주는” 것으로 인식하며 잠재되어 있는 미술영재성 촉진에 교수 목적을 두고 있었다. 교수유형을 ‘전문가’, ‘엄격한 교수자’, ‘역할 모델’, ‘촉진자’, ‘위임자’로 분류하여 제시한 Grasha(1996)의 교수 유형에 따라 미술영재교사의 교수 유형을 분류한다면, 미술영재교사는 ‘촉진자’ 유형의 해당한다고 할 수 있다.

B 교사는 자신의 역할을 “함께 호흡하고”, “방향을 잡아주는 것”이라고 묘사하였다. B 교사는 미술 영재들이 상상하는 것이 미술 매체를 통해 표현될 수 있도록 학습 주제에 대해 어떻게 생각하는 지에 대한 질문과 대화를 통해 자신의 생각을 발견할 수 있고 확장시킬 수 있도록 지도한다고 말하며 다음과 같이 진술 하였다.

아이들이 상상하는 부분을 조금 더 길을 잡아주고, 방향을 잡아주는 것이지, 새로운 부분을 가르치는 건 아니라고 생각해요. 아이를 가르치는 것이 아닌 아이들과 호흡하는 것이 중요하다고 할 수 있겠죠.(B 교사)

E 교사는 “아이디어를 끌어내는” 역할을 담당하고 있다고 말하였다. 이론 및 감상 학습, 표현 방법 등의 제시가 수업에서 이루어지기는 하지만 이러한 학습 내용은 미술적 지식의 전수에 목적을 두는 것이 아닌, 수업 주제와

관련된 선행 예술가들의 제작 의도와 표현 방법을 익힘으로써 미술 영재들의 아이디어의 확장을 촉진하기 위함이라고 말했다.

(미술영재 수업은) 이론적 배경이 있고, 감상수업이 있고, 표현방법도 새로운 표현 방법이 있고 해서, 결국 아이디어를 끌어내는? 이런 방식인 것 같아요...(중략)... 그러면 작가들은 어떻게 했는지 볼까? 하면서 사고 과정과 표현적 기술을 주기도 하면서 자신이 경험한 것들을 바탕으로 확신을 가지고 이야기하는 방식으로 갈 수 있도록 도와주는 거죠.(E 교사)

또한 F 교사는 수업 과정에서 개별 학생들의 세부 미술 영재성의 “발견과 계발”에 관여하는 미술 영재 교사의 역할을 강조하였다. F 교사는 미술 영재교육의 전 과정에서 미술 영재성 발견과 계발이 이루어짐을 말하며, 교육 대상자 선발 과정에서 1차적인 미술 영재성 발견이 이루어진다면, 실제적인 미술 영재 교육 과정에서는 세부적인 미술 영재성의 발견과 그것의 계발을 위한 실천적 노력이 이루어진다고 하였다. F 교사에 따르면, 각각의 미술 영재들은 특별히 강점을 보이는 미술 영재성을 지닌다. 예컨대, “묘사적인 것을 잘 하는 친구, 표현적인 것을 잘하는 친구들도 있고 잘하는 분야가 다 다르다”. 이러한 세부 미술 영재성은 다양한 수업 과제를 수행하는 과정에서 발견될 수 있기 때문에 미술 영재 교사는 “각자에 맞는 분야를 찾아주고, 발달시킬 수 있는” 역할을 수행해야 함을 강조하였다.

이와 같은 미술영재교사들의 ‘촉진자’로서의 역할 인식은 미술영재교육의 목적을 ‘미술영재들이 자신의 예술성을 찾아가는 것’에 두는 교사들의 이해에서 비롯되었다고 해석된다. 예술성으로의 발달을 위한 방법으로, 훈련을 통해서 습득해야 할 지식이나 기술에 대한 명백한 기준이 있는 음악이나 무용 영역과는 달리 미술 영역은 이에 대한 객관적인 준거가 없다. 이는 미술 영역에서의 지식이나 기술의 습득이 중요성을 갖지 않다는 의미가 아닌, 남과는 다른 자신만의 개성과 창의성을 계발하는 것이 미술 영재성 계발에 무엇보다 중요한 위치를 차지하고 있다는 점을 의미한다.

## 제 4장 결론 및 논의

### 1절 결과 논의

본 연구는 미술영재성과 미술영재교육에 대한 미술영재 교사들의 인식을 탐색하는 데 목적이 있었다. 이를 위해 지역 공동 미술영재학급과 대학부설 미술영재원에서 근무하며 초등 및 중등 미술 영재들을 가르치는 여섯 명의 미술영재교사들을 연구 참여자로 삼아, 면담을 중심으로 한 질적 연구를 실시하였다. 본 연구의 목적을 달성하기 위해 첫 번째 연구 문제에서는 미술영재교사들이 미술영재성을 어떻게 인식하고 있는지 알아보았다. 두 번째 연구 문제에서는 미술영재 교사들이 미술영재교육에 대한 인식을 탐색하였다. 각 연구 문제에 따른 연구 결과는 다음과 같이 나타났다.

첫 번째 연구 결과에 의하면, 미술영재교사들은 미술영재성에 관해 세 가지 측면에서 인식하고 있는 것으로 나타났다. 이는 미술영재들의 미술적 인지 사고적 측면을 뜻하는 ‘인지 능력’, 미술영재들의 미술 작품에서 나타나는 ‘미술 표현 능력’, 미술영재들의 태도적, 성격적 특징에서 드러나는 ‘정의적 특성’이다.

인지 능력의 측면에서 미술영재교사들은 ‘깊이 있는 사고 능력’, ‘시각적 사고 능력’, ‘상상력’, ‘유연한 사고 능력’이 미술영재성을 드러낸다고 인식하고 있었다. 미술 영재들의 깊이 있는 사고 능력, 시각적 사고 능력, 상상력은 선행 연구를 통해서도 확인된 미술 영재성의 요소이다. 선행 연구에서는 미술 영재의 특성으로 예술과 삶에 대한 깊이(오레지나, 2007), 시각 정보를 정확히 인지하고 뛰어난 시각적 기억력을 의미하는 시각적 사고 및 시지각 능력(이용애, 2002; 김정희, 강병직, 2011; Milbrath, 1998), 새로운 표현 세계를 형상화할 수 있는 상상력(Lowenfeld, Brittan, 1987; 이용애, 2003; 강주희, 2012)이 제시되었다.

그러나 미술영재의 창의성과 관련된 인지적 특성으로 확산적 사고능력을 제시한 선행 연구(Hurwitz, 1983; Lowenfeld, Brittan, 1987)와는 달리 미

미술영재교사들은 미술 영재들의 특성으로 다양한 아이디어의 창출을 언급하지 않았다. 선행 연구에서는 미술 영재들의 확산적 사고 능력을 강조하며, Hurwitz(1983)은 미술영재의 특성으로 유창성을 제시하였으며, Lowenfeld와 Brittan(1987)은 상상과 표현의 유창성을 제시하며 미술영재들은 심상을 확산적으로 떠올리며 다양한 아이디어를 제안할 수 있다고 주장했다. 이처럼 확산적 사고능력은 미술에서 주요한 창의성 발현 요인으로 다루어져 왔으나 실제로 미술에서의 창의적 성취와 유의미한 상관이나 인과 관계가 있는가를 고찰한 연구들은 상이한 결과를 보여 왔다(박미진, 2014). Silvia과 그 동료들(2008)의 연구결과에서는 미술 전공 학생과 비전공 학생을 비교하였을 때 미술 전공 학생의 확산적 사고력 점수가 높아 유의미한 상관관계 있다고 보았음에 반해, 일부 연구 사례(Han & Marvin, 2002)에서는 미술에서의 성취와 확산적 사고력이 유의미한 상관이 없다는 점을 밝히고 있다. 한편, 미술 영재들의 인지적 사고 능력과 관련하여 본 연구에 참여한 교사들은 사고의 ‘유연성’을 언급하였다는 점을 주목할 필요가 있다. 미술 영재성 요인으로 일부 선행 연구에서는 문제해결능력을 제시하고 있는데(Johnsen, 2004; 이용애, 2003), 본 연구의 교사들은 유연한 사고 능력이 미술적 문제해결 과정에 관여하고 있다고 인식하고 있었다. 교사들은 미술 영재들은 일반적이고 관습적인 사고에서 벗어나 일상 경험, 학습 경험 등을 연결하거나 적용하여 새로운 각도에서 미술적 문제를 해결한다고 말했다. 이와 같은 연구 결과는 확산적 사고 능력뿐만 아니라 사고의 유연성 또한 미술 영재들의 창의적 사고 과정에 관여하는 주된 요인으로서 고려될 수 있음을 시사한다.

또한 과학영재성에 대한 교사의 인식을 조사한 선행연구에서 교사들이 인식하는 과학영재성으로서의 인지능력은 과학적 지식을 논리적이고 구체적으로 설명(방미선, 김용권, 2013)하는 것과 관계된 능력, 혹은 또래에 비해 심화되거나 확장된 과학 지식과 관련된 것(박선자 외, 2009)이라고 이해되고 있었던 반면 미술영재교사들은 미술영재성의 인지 능력을 일반 지능 지수, 혹은 미술적 지식의 보유로 인식하는 것이 아닌 미술 표현 활동에 관여하는 여러 사고 능력들로 정의하며 영역 특수적 관점에서 이해하고 있었다. 이는

각각의 학문 영역에 따라 요구되거나 필요한 인지 능력이 다르게 이해될 수 있음을 고려하여 영재성 판별이 이루어질 필요성을 시사한다.

미술 표현 능력 측면에서 교사들은 ‘조형요소와 원리 활용 능력’, ‘시각적 표현력’, ‘독창적 미술 표현 능력’이 미술영재성을 드러낸다고 인식하고 있었다. 교사들은 미술 영재들이 조형요소와 원리를 능숙하거나 적절하게 활용하여 자신의 아이디어, 감정, 주제들을 표현할 수 있다고 말하였다. 이는 미술 영재들이 조형의 요소와 원리를 활용하여 자신의 재능과 감정을 드러낼 수 있다고 밝히는 다수의 선행 연구 결과(Clark, Zimmerman, 2004; Johnsen, 2004; 이용애, 2003; 김정희, 2005)와 일치한다. 미술영재들의 미술 표현의 독창성 또한 선행 연구 결과(Clark, Zimmerman, 2004; Johnsen, 2004; 이용애, 2004)에서 지속적으로 언급되어 온 영재성의 대표적인 요소이다. 한편 본 연구에 참여한 교사들은 미술 영재들의 작품 표현의 독창성에 영향을 미치는 요인으로 상상력, 관찰력, 타고난 미적 감각을 언급했다. 미술 영재교사들은 미술 표현 활동 과정에서 상상이 점차 구체화되거나 남들이 보지 못하는 것을 관찰을 통해 발견함으로써 미술 표현에서의 독창성이 발휘될 수 있다고 말하였다. 한편, 현업 작가로 활동하는 E 교사와 F 교사는 미술작품의 독창적 표현에 미치는 상상력과 관찰력의 중요성에 동의하는 동시에 소수의 매우 뛰어난 미술 영재들의 경우 ‘뛰어난 미적 감각’이 독특한 미술 세계 표현에 영향을 준다는 점을 강조했다. E 교사와 F 교사에 따르면 미적 감각은 선천적으로 타고난 능력으로, 세부 미술 관련 능력의 탁월성에 따른 결과를 의미하지 않으며 각각의 영재성 요인들의 조합으로 이루어진 총체로서 자신만의 미술적 색채를 형성하는 데 기여한다. 이와 같은 직업적 맥락에 따른 교사 간 인식 차이는 미술 영재성의 정의적 측면에서의 미술영재성 인식에서도 살펴볼 수 있다.

미술 영재들의 정의적 측면에서 교사들은 미술영재성을 미술 영역과 세계에 대한 ‘관심’과 자신의 미술 세계에 대한 ‘확신과 고집’으로 인식하고 있었다. ‘관심과 의지’는 미술 영역에서의 성장에 대한 미술 영재들의 높은 동기적 특성을 강조하는 선행 연구들과 맥을 함께 한다. 김정희(2005)는 미술 영재로의 성장에 영향을 미치는 주요 요인으로 ‘그림에 대한 관심’을 강조

하였으며 그 외의 여러 선행 연구(Johnsen, 2004; 이용애, 2004; 김동철, 2011)에서도 미술영재들의 일반적 행동 혹은 미술적 행동 특성으로 미술에 대한 흥미, 관심 등을 제시하였다. 또한 선행 연구에서는 미술 영재들이 독립적이고 높은 자아의식(김정희, 2005), 뚜렷한 자기 주관(백중열, 2010)을 지니고 있음을 밝히고 있는 바, 본 연구의 연구 참여자들이 언급한 미술영재들의 자신의 미술 세계 및 일상 생활에서 확고한 주관과 관련되는 ‘확신과 고집’의 범주와 선행 연구 결과가 일치한다. 특징적인 부분은 각 교사의 직업적 맥락에 따라 강조하는 미술 영재들의 정의적 특성이 다르게 나타났다는 점이다. 고등학교 미술 교사인 A, B, C 교사와 미술 교육을 전공한 미술 영재원 운영 담당자인 D 교사는 미술 영재들의 정의적 특성으로 미술 영역에 대한 관심을 특별히 강조하였으나, 현업 작가로 활동하는 E 교사와 F 교사는 자신의 미술 세계에 대한 확신을 미술 영재의 주된 정의적 특성으로 언급하였다. 이와 같은 결과의 원인으로 직업적 맥락에 따른 미술 영재성을 바라보는 교사의 관점 차이를 고려할 수 있다. 선행 연구에서는 미술 교사와 예술가가 가치를 두는 미술 관련 특성은 주된 활동 영역의 맥락에 따라 다를 수 있다는 점을 밝힌다(Sabol, 2006; 백경미, 2013). 예컨대, Sabol(2006)은 직업적 맥락에서 비롯된 미술교사와 예술가의 미술 표현 활동의 목적 차이는 높은 가치를 두는 미술적 특성의 차이를 야기한다고 말하며, 미술 교사들은 학생들의 다양한 범위의 지식 및 기술 학습에 미술 표현 활동의 목적을 두는데 반해 예술가들은 개성 혹은 자기 표현의 계발에 목적을 두기 때문에 독창성, 개성적 스타일의 계발, 성장과 같은 미술적 특성에 높은 가치를 부여한다고 주장하였다. 이처럼 현업 작가로 활동하는 E 교사와 F 교사는 자신의 예술가로서의 삶에 비추어 예술가적 성공에 영향을 미치는 요인으로 개성적인 작품 세계의 보유를 강조하며, 이를 위한 자신의 미술 세계에 대한 확신과 뚜렷한 자기 주관에 중요성을 부여하고, 그와 관련된 미술 영재성을 발견하고 있었다.

두 번째 연구 결과에 따르면, 미술영재 교사들은 미술영재교육에 관해 두 가지 측면에서 인식하고 있는 것으로 나타났다. 이는 미술영재 교사들이 인식하고 있는 미술영재성 계발에 적합한 교육 방법을 의미하는 ‘교육 유형’

과 미술영재교사로서 수행하는 역할 인식과 관련된 ‘교수 역할’이다. 미술영재 교사들은 ‘교육 유형’측면에서는 ‘개별화 교육’, ‘과정 지향적 교육’, ‘미적 체험 중심 교육’으로 미술영재교육을 인식하고 있었다.

‘개별화 교육’은 개별 미술영재들의 관심 영역과 미술영재성 발달 수준에 따른 교육 과정 설계를 의미한다. 연구 참여자들은 관심 영역과 영재성 발달 수준이 매우 상이한 미술 영재들의 특성에 비추어 주제 중심 교육 혹은 개별교육과정의 설계를 중심으로 한 개별화 교육이 요구된다고 주장하였다. 이는 선행 연구에서 주장된 시각 예술 영재들의 심화 교육과정 운영의 개별화 교육의 필요성(Van Tassel Baska, 1986; 류재만, 2011; 강주희, 2013)이 교사들로부터 동일하게 인식됨을 확인할 수 있는 결과이다.

‘과정 지향적 교육’은 미술영재교육의 목적을 지식과 기술을 내면화하는 탐구 과정에 두는 교육을 의미한다. 연구에 참여한 교사들은 미술영재교육을 자신만의 조형 양식을 찾아가는 과정으로 정의하며 가시적인 결과물의 산출보다는 자신의 미술 세계에 대해 탐구하는 과정에서의 점진적인 성장을 강조하였다. 이는 선형적인 단계로 구성된 고정적 개념의 교육과정을 넘어서 스스로 내면화하고 탐구하는 역동적 개념의 교육과정으로서의 예술 영재 교육과정을 강조한 이경진(2012)의 정의와 유사한 맥락에서 해석될 수 있다.

‘미적 체험 중심 교육’은 미술 세계 및 삶을 양상들을 미적인 관점에서 바라보고, 상호작용적 체험을 통해 교육적 의미를 내면화하는 교육을 의미한다. 연구 참여 교사들은 타 학문 영역에서의 지식 및 기술 학습, 비일상적 공간에서의 미술 표현 활동, 일반적이지 않은 학습 주제 및 재료를 활용하는 다양한 학습 경험들은 삶의 다양한 양상들을 미술의 시각으로 바라볼 수 있는 색다른 경험을 제공할 수 있으며, 미술 표현 활동을 통한 학습 내용과 역동적인 상호 작용을 통해 교육적 의미를 획득할 수 있다고 말하였다. 이와 같은 체험 중심의 미술 영역 내외적 활동들이 예술적 영감, 감수성, 미적 안목의 형성을 가능케 한다는 점은 미적 체험 교육으로 미술영재교육을 정의하고(강주희, 2013), 다양한 체험을 중심으로 한 미술영재교육과정을 설계한 선행 연구(김정희, 2007; 김선아, 2018)와 맥을 함께 한다.

한편, 미술영재교육에 대한 교사 인식은 영재 교육 경력이 많은 교사일수록 영재성 계발을 위한 교수 전략을 더욱 구체적이고 명확하게 제시하고 적용함을 발견할 수 있었다. 본 연구의 참여자들은 영재 교육 경력이 2년에서 15년 사이로 매우 다양하였다. 그 중 미술영재교육 경력이 2년 정도로 비교적 짧은 C 교사와 F 교사는 미술영재교육이 개별 영재들의 관심 영역 및 강점 분야에 따른 개별화 교육으로 운영되어야 함을 강조한 반면, 구체적인 교수 방안의 제시는 미흡하였다. 그러나 5년에서 15년 사이의 미술영재교육 경험을 지닌 A, B, D, E 교사는 피드백 제공, 학습 내용의 재구성, 교육과정 설계를 통한 미술 영재성 계발을 위한 구체적인 방향성을 제시하고, 이를 수업에 반영하고 있었다. 이는 교사의 영재 교육 경험이 영재들의 특성에 적합한 교육 방안을 구상과 교수 신념 형성에 영향을 준다고 밝힌 선행 연구 결과들과 일치하는 것이라 할 수 있다(최윤희, 이현주, 2016; 김경진 외, 2005; 김선경, 백성혜, 2011).

교수 역할 측면에서 미술영재 교사들은 ‘촉진자’로서의 역할을 수행한다고 인식하고 있었다. 미술영재교육에서의 자신의 교수 역할을 기존의 지식과 기술, 관점의 전수보다 개별 미술 영재들의 자발적인 학습 동기와 태도 고취, 그리고 미술 영역에 대한 흥미와 호기심 자극을 통한 미술영재적 잠재력의 발현과 촉진에 두고 있음을 의미한다. 선행 연구에서 또한 미술영재 교사의 전문성과 자질로 미술과 관련된 전문적 지식이나 기술의 우수성보다 교사로서의 성품, 수업 실행 방법과 학생에 대한 태도 등을 강조하였다(김정희, 2005; Clark, Zimmerman, 1984; 류재만, 2016). 이와 같은 결과는 수업 내용 관련 지식을 영재교사의 주된 전문성 요인으로 인식하는 과학영재교사의 인식 연구 결과(차문주, 성승민, 여상인, 2017; 조환옥, 이영민, 2017)와 교과지식(이론 및 실기) 전문성을 중시한 음악영재교사들의 전문성 연구 결과(태진미, 2006; 원영실, 김은경, 2014)와 차이를 가진다. 미술영재 교사로서의 역할과 전문성에 대한 인식 차이는 미술가로 성장하기 위해 필요한 지식 및 기술의 성격이 여타 학문 영역과 다르다는 점에서 그 원인을 해석할 수 있다. 강주희(2013)는 Subotnik et al.(2011)이 제시한 공연예술가(producer)와 창조자(producer)의 차이를 언급하며 음악과 무용과 같은

영역의 공연예술가는 훈련이나 학습에 필요한 기술과 지식이 분명함에 반해 미술과 같은 창조자적 역할 수행이 강조되는 영역에서는 훈련해야 하는 기술이 모호하고, 장기적인 노력이 필요하며, 다중적인 요인을 가지고 있음을 주장하였다. 따라서 미술영재 교사들이 지식의 전수보다 촉진자로서의 역할을 인식하고 있다는 점은, 과학이나 음악 영역은 해당 영역의 전문가로 성장하기 위해 학습되어야 할 준거가 비교적 명확함에 따라 관련 지식에 대한 교사 전문성이 강조되는데 반해, 미술 영역은 영재성 발현과 미술가로의 성장을 위한 객관적이고 명료한 학습 준거 제시에 어려움이 있으며, 미술 관련 지식 및 기술 학습 외에도 자신의 미술 세계의 개성과 독창성 발견이 매우 중요한 학습 요인으로 작용함에 따라 미술영재성 계발을 위한 교사의 역할이 여타 학문 영역과 다르게 인식되었다고 해석할 수 있다.

## 2절 한계점 및 제언

본 연구는 연구 범위 및 연구 방법의 제한성과 연구 사례의 특수성으로 인한 몇 가지 한계를 지니며 이와 관련해 후속 연구들이 이루어지기를 제안하는 바이다. 먼저, 본 연구는 면담을 중심으로 하여 미술영재성과 미술영재교육에 관한 미술영재 교사들의 인식을 탐색하는 데 초점을 맞춘 것으로, 면담만으로 실제 미술영재성 판별과 미술영재교육에 얼마나 반영되고 있는지 파악하기에는 한계를 가진다. 미술영재교사들의 인식이 교수 실천의 근간을 이룬다는 점에서 중요하지만, 그 이해가 실천에 그대로 반영되지 않으며 다양한 맥락 속에서 영향을 받기 때문이다. 따라서 미술영재성과 미술영재교육에 대한 미술영재교사들의 인식의 교육 실천의 반영 여부를 확인하기 위해서는 참여 관찰을 통해 실천 과정을 세밀하게 탐색할 필요가 있다. 후속 연구에서 참여 관찰을 통해 미술영재교사들의 인식과 실천을 함께 탐색함으로써 이에 대한 심층적 이해가 마련되기를 기대한다.

다음으로, 본 연구의 연구 참여자들은 공통적으로 초등학교 4학년부터 6학년의 미술영재들을 대상으로 교수하고 있으나, 일부 연구 참여자들은 중등 영재들 또한 교육 대상으로 두고 있다. 본 연구는 특정 연령을 제한하지

않고 미술영재성에 대한 교사들의 인식을 탐색하는 데 목적을 두어, 연령에 따른 미술영재성에 대한 교사 인식이 어떻게 달라질 수 있는지 탐색하는 데 한계를 가진다. 따라서 후속 연구를 통해 연령적 차이에 따른 교사 인식의 차이를 밝힐 필요가 있다.

마지막으로, 본 연구는 소수의 연구 사례를 질적으로 살피는 데 연구목적 을 두었다. 따라서 미술영재교사들의 미술영재성과 미술영재교육에 대한 보편적인 인식을 살피는 데 한계를 가진다. 따라서 후속 연구에서는 확장된 연구 참여자를 대상으로 하여 연구가 이루어지기를 제안한다.

한편 본 연구는 면담법을 통해 영재성과 영재교육에 대한 현장의 교사 인식을 다루었다는 점에서 그 의의를 찾을 수 있다. 영재교사들은 현장에서 직접 학생들을 마주하고, 영재성 계발을 위한 다양한 교수 전략들을 적용해 오며 따라 영재성과 영재교육을 훨씬 더 다양하고 풍부하게 이해할 가능성이 높다. 실제로 본 연구의 미술영재 교사들은 미술영재성과 미술영재교육에 관해 그들의 경험과 성찰에 따라 해당 개념들에 대한 심층적인 이해를 지니고 있었고, 더 나은 미술영재성의 판별과 미술영재교육의 실천을 위해 다각도에서 접근하고 있었다. 이 연구에서 드러난 여러 가지 결과들은 미술영재성 판별과 미술영재교육의 방향성 탐색에 더욱 확장된 이해와 논의의 기반이 될 수 있을 것이다. 또한 미술, 과학, 음악, 무용 영역에서의 영재성과 영재교육에 대한 교사 인식을 다룬 선행연구를 종합적으로 고찰함으로써 본 연구의 연구 참여자들의 미술 영역에서의 영재성과 영재교육에 대한 인식이 어떠한 특수성과 차이를 보이는지 탐색하고 결과를 도출했다는 점에서도 의의를 찾을 수 있다.

## 참 고 문 헌

- 강병직(2008). 시각예술영재의 잠재성에 근거한 선발 방법 연구: 초등 5-6 학년을 중심으로. 서울: 한국예술영재교육연구원.
- \_\_\_\_\_(2012). 미술 창의성은 영역 특수적인가, 영역 일반적인가?. **미술과 교육**, 13(1).
- \_\_\_\_\_(2021). 조선 시대 미술영재성의 발달 과정과 교사의 역할에 대한 사례 연구: 김홍도와 강세황을 중심으로. **영재교육연구**, 31(3), 423-445.
- 강병직, 고흥규, 김정희 (2013). 미술 적성의 개념 및 구성 요인에 관한 연구: 미술 전문가들의 인식 조사를 중심으로. **미술교육연구논총**, 40, 1-25.
- 강주희(2012). 시각예술영재성의 재개념화: 미술교육의 흐름에 비추어 본 시각예술영재성의 의미 변화 고찰. 서울: 한국예술영재교육연구원.
- \_\_\_\_\_(2013). 미술영재성 개념 정립을 위한 문헌 고찰 연구. **미술교육논총**, 27(3), 231-260.
- 김경진, 권병두, 김찬중, 최승언(2005). 과학영재 학교 과학교사들의 영재교육에 대한 신념과 교수활동 유형. **한국과학교육학회지**, 25(4), 514-525
- 김동철(2012). 미술영재 어떻게 가르칠까?. 파주: 양서원.
- 김미숙, 송인섭(2007). 영재교육 연계성 강화 방안 연구: 영재교육기관, 학교, 대학. 서울: 한국교육개발원.
- 김민아(2021). 미술영재 특성에 대한 초등학교 교사의 인식 연구. 이회여자대학교 석사학위논문.
- 김선경, 백성혜(2011). 중학교 과학 영재 담당 교사의 수업 전략 특징 분석. **한국과학교육학회지**, 31(2), 295-313.
- 김선아(2010). 반성적 교사: 미술교사 전문성 개발을 위한 방안 모색. **미술교육논총**, 24(1), 27-50.
- \_\_\_\_\_(2018). 미술영재교육 프로그램 기준 개발. 서울: 한국예술영재교육연

구원.

- 김성혜(2012). **사회적 배려대상 예술영재교육 활성화 방안 연구**. 서울:한국 예술영재교육연구원.
- \_\_\_\_\_(2020). **예술영재교사 전문성에 대한 요구조사:음악 및 미술 분야를 중심으로**. 서울: 한국예술영재교육연구원.
- 김수연, 한신, 정진우(2016). 영재 개별화 교육에 관한 과학영재 지도교사들의 인식. **대한지구과학교육학회**, 9(2), 199-216.
- 김연실(2020). 미술영재 중학생의 정서적 어려움에 대한 연구. **영재교육연구**, 30(3), 305-324.
- 김용실(2013). 우리나라 음악영재 교육환경에 대한 교사의 인식. **음악교육연구**, 42(1), 71-86.
- 김은희(2013). 미술영재교육 현황 및 교사와 학부모의 인식 연구. 제주대학교 석사학위논문.
- 김정례(2014). 영재교육원의 보조교사 활동에 참여한 예비교사의 영재교육에 대한 인식. **과학교육연구지**, 38(2). 317-330.
- 김정희(2005). **미술 영재 이야기**. 서울: 학지사.
- \_\_\_\_\_(2007). 미술영재 교육과정 모형에 관한 연구. **미술교육논총**, 21(2), 61-82.
- \_\_\_\_\_(2017). 미술영재성 발현 변인에 대한 사례연구. **미술교육연구논총**, 48(0), 77-100.
- 김정희, 강병직 (2011). **미술영재교육학**. 서울 : 학지사.
- 김형숙(2012). 예술교육을 통한 창의인성교육. **미술교육연구논총**. 32(1). 1-29.
- 김형숙, 박미진(2014). 창의성 담론으로 본 미술교육에의 적용 가능성. **미술교육논총**, 28(1), 123-160.
- 김형욱(2010). 수학과 수업관찰평가를 통한 영재교육대상자 선발방법에 관한 연구. 고려대학교 석사학위논문.
- 김혜경, 박남숙(2011). 미술 영재 판별 검사 검증에 관한 연구. **교원교육, 한국교원대학교 교육연구원**, 27(3), 1-22.

- 류지영(2010). 관찰 추천을 통한 영재판별에 대한 영재담당교사들의 인식과 태도. **한국교사교육연구**, 27(2), 159-178.
- 류재만 외 (2011). **미술영재교육의 이론과 실제**. 서울: 교육과학사.
- 류재만(2016). 미술영재교육에 관한 초등미술영재 지도교사의 인식 및 요구도 조사연구: 서울 초등미술 영재 지도 교사를 중심으로. **미술교육연구논총**, 44, 219-246.
- 박경희, 서혜애(2007). 영재교육 교사 전문성의 구성요소 탐색 연구. **영재교육연구**, 17(1), 77-98.
- 박명옥(2010). 초등학교 아동의 미술영재성 판별에 따른 인지능력검사모형 구안. **영재교육연구**, 20(1), 1-30.
- 방미선, 김용권(2013). 과학 영재 관찰, 추천 선발 방식에 대한 교사의 인식 조사 및 개선 방안. **초등과학교육**, 32(2), 169-184.
- 박선자, 최경희, 이현주(2009). 교육청 영재 교육원 관학 담당 교사들의 영재성에 대한 인식. **학습자중심교과교육연구**, 9(2), 119-137.
- 박은덕(2009). 한국과 미국의 미술 교과서에 나타난 조형 요소와 원리 용어 학습 비교 연구. **조형미디어학**, 12(3), 1-12.
- 박종석, 김지영(2011). 과학영재 수업에 대한 예비 과학교사들의 인식. **한국과학교육학회지**, 31(4), 609-620.
- 박지숙(2013). 시각예술영재 판별의 실제 및 사례연구. **한국과학예술포럼**, 94(12), 1-12.
- 백경미(2013). 시각예술 심화교육프로그램 구성방안 고찰. **기초조형학회**, 14(4), 285-292.
- \_\_\_\_\_. 시각예술영역에서 재능의 의미 탐색. **조형교육**, 46(1), 145-164.
- 서제희(2003). 미술영재의 발달과정 이해를 통한 교육적 가능성. **미술교육논총**, 16(1), 47-68.
- 오레지나(2007). **예술영재 육성을 위한 교육기관 모형 연구**. 교육인적자원부.
- 원영실, 김은경(2014). 음악(국악)영재 담당교사 평가지표 개발. **영재교육연**

- 구, 24(2), 191-215.
- 유기용, 정종원, 김영석, 김한별(2018). **질적 연구방법의 이해**. 서울:박영스토리.
- 이경진(2012). **예술영재학급의 교육과정 개발 및 운영 개선 방안**. 서울: 한국예술영재교육연구원.
- 이모영(2005). 시각적 사고(visual thinking)가 미술교육에 시사하는 함축적 의미에 관한 고찰. **미술교육논총**, 19(2), 25-46.
- 이선영(2014). 영재성과 창의성 개념 간의 관계를 통해서 본 영재성과 창의성: 동질적인 개념인가? 이질적인 개념인가?. **영재와 영재교육**, 13(1), 107-127.
- \_\_\_\_\_(2022). **창의성 바로미터 : 머릿속에 쑥쑥 들어오는 창의성 해설을 통한 창의성 완전 정복**. 서울: 박영story:피와이메이트.
- 이선영, 김성연, 민지연, 이빈, 박준수, 박혜성, 최승언(2017). 네트워크분석을 통해서 탐색한 교사추천서에 나타난 교사의 영재성에 대한 인식. **아시아교육연구**, 18(4), 629-660.
- 이수경(2013). **조선 후기 김홍도의 영재성 연구**. 경남대학교 석사학위논문.
- 이신동, 이정규, 박춘성(2009). **최신영재교육학개론**. 서울: 학지사.
- 이용애(2002). 시각예술영재성 개념 모델의 탐색. **초등교육학연구**, 9(1), 21-36.
- 이은영(2000). 재능의 발달과 문화에 관한 연구. **부산교육학연구**, 13(2), 85-99.
- 이진효, 이진희, 박현정(2011). 무용영재성 구성요인에 관한 경험적 탐색. **한국무용기록학회**, 23(1), 83-98.
- 임동욱(2011). **초등학교의 미술영재에 대한 교사의 판별과 표준화 검사 결과와의 비교연구**. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 윤초희, 박희찬(2013). 관찰추천 과정에서 초등학교 교사가 인식하는 영재학생 판별기준과 추천 요인 분석. **영재교육연구**, 23(5), 771-791.
- 정다희(2020). **미술영재교육 개선과 활성화를 위한 서울 중등미술영재 지도 교사 인식 및 요구 조사**. 국민대학교 석사학위논문.

- 정덕호, 김영미, 이준기, 박선옥(2013). 일반담임교사와 영재담당교사의 영재성에 대한 인식 차이. **영재교육연구**, 23(2), 161-175.
- 정희진(2012). 미술영재교육에 대한 초등학교 교사와 학부모의 인식연구. 서울교육대학교 석사학위논문.
- 조아라(2016). 중등미술영재교육에 대한 담당교사의 인식분석연구: 서울시 남부지역교육청 시행 제도를 중심으로. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 조환옥, 김영민(2017). 중등 과학영재 수업과 영재교육 교사 전문성 요인에 대한 교사 및 학생의 인식 비교 분석. **영재교육연구**, 27(4), 547-563.
- 차문주, 성승민, 여상인(2018). 초등교사의 과학수업과 영재수업에 대한 기대도와 실행도에 관한 영재학생의 인식. **교육논총**, 38(1), 169-187.
- 최소연(2019). 음악영재교육 담당교사와 일반음악교사의 음악영재의 개념에 대한 인식 비교. 건국대학교 국내석사학위논문.
- 최윤희, 이현주(2016). 영재 교육 현장경험을 통해 얻은 과학 교사들의 효과적 영재 교수방법에 대한 인식 탐색. **영재교육연구**, 26(2), 299-318
- 태진미(2006). **음악 영재 교육**. 서울:예종..
- 한수연(2007). **예술영재교육 프로그램 개발(I)**. 서울: 한국예술영재교육연구원.
- 한샛별(2008). 미술교사의 미술영재교육 인식에 관한 연구: 서울특별시 미술교사를 중심으로. 중앙대학교 석사학위논문.
- 황정훈(2010). 시교육청 영재교육원과 과학고 영재교육원 수학, 과학 교사의 영재교육에 대한 인식 비교 연구. **영재교육연구**, 20(3), 809-830.
- Alfonso, V., & Romo, M.(2003). Implicit theories of spanish painters. *Creativity Research Journal*, 15(4), 409-415.
- Arnheim, R.(1989). *Thoughts on Art Education*. Los Angeles: The J. Paul Getty Trust.

- Clark, G. & Zimmerman, E. (2004). *Teaching talented art students: Principles and practices*. New York: College Press.
- Davis, G. A. & Rimm, S. B. (2004). *Education of the gifted and talented (5th Ed.)*. Boston: Pearson.
- Eisner, E. W. (1992). The misunderstood role of the arts in human development. In *Reimagining Schools*(p.137–143). Routledge.
- Golomb, C. (1992). *The child's creation of a pictorial world*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Grasha, A. F. (1996). *Teaching with style: A practical guide to enhancing learning by understanding teaching and learning styles*. San Bernardino, CA: Alliance Publishers.
- Gagné, F. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted Child Quarterly, 29*(3), 103–112.
- Gray, J.(1992). An Art Teacher Is an Art Teacher Is an Art Teacher. Fortunately!. *Art Education, 45*(4), 19–23.
- Han, K. S., & Marvin. C.(2002). Multiple creativities? investigating domain–specificity of creativity in young children. *Gifted Child Quarterly Spring, 46*(2), 98–109.
- Hollingworth, L. S. (1926). *Gifted Children: Their Nature and Nurture*. New York: Macmillan.
- Hurwitz, A. (1983). *The Gifted and Talented in Art: A Guide to Program Planning*. Worcester: Davis Publications, Inc.
- Hurwitz, A. & Day, M. (2001). *Children and their art: Methods for the elementary school*. Orlando, FL: Harcourt College Publishers.
- Johnsen, Susan K.(2004). *Identifying Gifted Students : A Practical Guide. 2nd ed.* Naperville: Prufrock Press.
- Karpati, A. (1994). The Leonardo Program. In H. Kauppinen & M. Dicket (Eds.), *Trends in art education in diverse cultures* (pp. 95 –102). Reston, VA: National Art Education Association.

- Lowenfeld, V. (1964). *Creative mental growth*. New York, NY: Macmillan.
- Merriam, S. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Milbrath, C. (1998). *Patterns of artistic development in children: Comparative studies of talent*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Oden, M. H. (1968). The fulfillment of promise: 40-year follow-up of the Terman gifted group. *Genetic Psychology Monographs*, *77*(1), 3-93.
- Renzulli, J. S., Gentry, M., & Reis, S. M. (2003). A time and a place for authentic high-end learning. *Educational leadership*, *62*(1), 73-77.
- Renzulli, J. S. (2016). *The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity*. In S. M. Reis (Ed.), *Reflections on gifted education: Critical works by Joseph S. Renzulli and colleagues*. Prufrock Press Inc.
- Sabol, F. (2006). Identifying exemplary criteria to evaluate studio products in art education. *Art Education*, *59*(6), 6-11.
- Silvia, P. J. et al. (2008). Assessing creativity with divergent thinking tasks: exploring the reliability and validity of new subjective scoring methods. *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, *2*, 68-85.
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ : A Triarchic Theory of Human Intelligence*. New York: University of Cambridge.
- Sternberg, R. J., & Zhang, L. F. (1995). What do we mean by giftedness? A pentagonal implicit theory. *Gifted Child Quarterly*, *39*(2), 88-94.
- Sternberg, R. J. (2005). *The WICS model of giftedness*. In R. J.

- Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness* (2nd ed., pp. 327–342). New York: Cambridge University Press.
- Susan M. Rostan , David Pariser & Howard E. Gruber.(2002). *A Cross-cultural Study of the Development of Artistic Talent, Creativity and Giftedness. High Ability Studies, 13*(2), 125–155.
- Tannenbaum, A. J. (2003). *Nature and nurture of giftedness. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.), Handbook of gifted education* (pp. 45–59). Boston, MA: Allyn and Bacon
- Tiebout, C., & Meier, N. C. (1936). Artistic ability and general intelligence. *Psychological Monographs, 48*(1), 95–125.
- Winner, E. (1993). Exceptional Artistic Development: The Role of Visual Thinking. *The Journal of Aesthetic Education, 27*(4), 31–44.
- VanTassel–Baska, Joyce.(1986). Effective Curriculum and Instructional Models for Talented Students. *The Gifted Child Quarterly ,30*(4), 164–69.
- Zettel, J. (1979). State provisions for educating the gifted and talented. In A. H. Passow (Ed.), *The gifted and the talented: Their education and development* (78th yearbook of the National Society for the Study of Education) (pp. 63–74). Chicago: University of Chicago Press.

## Abstract

# A Study of Teachers' Perceptions about Giftedness and Gifted Education in Visual Arts

Cho, Hyeryung

Interdisciplinary program in art education

Graduate School

Seoul National University

The purpose of this study is to discuss a richer and more specific understanding of art giftedness and art gifted education by exploring teachers' perceptions of giftedness and gifted education. To this end, a qualitative study by interviews was conducted with six teachers working at the local joint art gifted class and the university-affiliated art gifted school as research participants. In addition, two research problems were set to achieve the purpose of this study. The first research question examined how art gifted teachers perceived giftedness, and the second research question explored how art gifted teachers perceived gifted education.

The main results of the first research problem are as follows. It was found that art gifted teachers recognize art giftedness in three aspects. This is 'cognitive ability', which means the artistic cognitive aspects of art gifted students, 'art expression ability' that appears in art works, and 'affective characteristics' that are revealed in the attitude and

personality characteristics of artistically gifted students. Interestingly, unlike previous studies that suggested divergent thinking as the main cognitive characteristic of art giftedness in previous studies, teachers who participated in this study did not mention the divergent thinking ability as the characteristic of art giftedness. On the other hand, 'flexible thinking ability' which is to find solutions to problems from various angles was emphasized, suggesting that flexibility can be considered as a factor influencing the creative thinking process of art gifted students. In addition, it could be seen that teacher perceptions of art giftedness may appear differently depending on the professional context. Unlike high school art teachers or art educators who claimed high interests in the art domain as their defining characteristics, art teachers who work as artists emphasized confidence in their art world as defining characteristics. In addition, they emphasized 'excellent aesthetic sense' as a factor contributing to the original art expression. These results show that art teachers working as professional artists emphasizes giftedness related to originality.

The main results of the second research problem are as follows. It was found that art gifted teachers recognize art gifted education in two aspects, 'education type' and 'teacher role'. About the type of education suitable for art gifted education were analyzed as 'individualization education', 'aesthetic experience-oriented education', and 'process-oriented education', which can confirm arguments of previous studies about ideal educational ways for developing art giftedness. In addition, it was found that research participants with more than 5 years of gifted education experiences presented and applied teaching strategies for developing giftedness more specifically and clearly than research participants with less experiences in gifted education. This means that the experience of gifted education can affect the formation

of practical teaching knowledge required for the development of giftedness of students. In terms of the 'teacher role', the perception of the role of art gifted teachers was analyzed as a 'promoter'. This is a result of showing a difference from the perception of teacher role or professionalism in other academic domains, and through this, it was confirmed that the knowledge characteristics of each academic domain can affect teachers' perception of teacher role.

This study has the significance in that it dealt with the perception of gifted teachers through the interview. Gifted teachers are likely to understand giftedness and gifted education much more diversely and abundantly. In fact, gifted teachers of this study had an in-depth understanding of these concepts and approached screening and development processes of giftedness in various ways. The results revealed in this study can serve as the basis for a more expanded understanding and discussion in determining art giftedness and exploring the direction of art gifted education. In addition, this study can find its significance in that it explored and derived the differences and specificities of art gifted domain by comprehensively examining previous studies dealing with teachers' perceptions of gifted education in art, science, music, and dance domains.

On the other hand, this study has several limitations. First, this study focuses on exploring the perceptions of art gifted teachers. So it has limitation to find out how much such perceptions are reflected in the actual practices of art gifted education. Second, the study participants in this study commonly teach art gifted students in the 4th to 6th grades of elementary school, but some study participants also teach secondary gifted students. Therefore, there is a limit in exploring the differences in teacher perception of art giftedness according to a specific age. Finally, this study aims to qualitatively examine the perceptions of

a small numbers of research participants. So it has limitations in examining the universal perception of art gifted teachers on art giftedness and art gifted education.

**keywords : giftedness in visual arts, education for artistically gifted children, gifted teacher, teachers' perception**

*Student Number : 2020-28344*