

언어영재와 일반 영재를 위한 이원화 언어 교수-학습모형

김주연(전북대)

〈 목 차 〉

- | | |
|-----------------------|--------------------|
| 1. 서론 | 3. 언어영재 교수-학습모형 탐색 |
| 2. 언어영재 교수-학습의 이론적 고찰 | 4. 결론 |

1. 서론

교육부는 2013년 10월 영재교육 최적화를 통한 창조적 인재육성을 위한 제3차 영재교육진흥종합계획(2013-2017)을 발표하였다. 제3차 영재교육진흥종합계획에서는 수월성 교육 소외자가 없도록 개개인이 꿈과 끼를 최대한 발휘하여 창의적 인재로 성장할 수 있는 기회를 국가가 책임지고 지원해야 함을 강조하고 있다(교육부, 2013). 그러나 우리나라 영재교육은 내부적으로도 영역별 불균형이 심한 상황이며, 영역 소외 현상이 존재하고 있다. 실제로 분야별 영재교육 대상자는 수학, 과학, 수·과학 부분에 약 83% 정도가 집중되어 있다.¹⁾ 즉 영재교육체제 내부적으로 언어, 예체능 등 소외 영역이 존재하고

1) 영재교육 분야별 영재교육 대상자 수 현황

있으며, 특히 언어영재의 경우 인문사회영재라는 용어로 통합되고 있어 다른 영역에 비해 더 심각한 문제점을 안고 있다.²⁾

그러나 언어영재의 경우 영역 일반적 영재성 외의 영역 특수적인 영재성이 분명 존재하며, 이를 고려한 교육과정, 교수-학습과정 등이 마련되고 적용되어야만 한다는 주장이 지속적으로 제기되고 있다(고진아, 2013). 그럼에도 불구하고 언어영재에 대한 연구가 이루어지지 않으며, 현장의 언어영재 교육 역시 축소되고 있는 이유는 복합적이다. 우선 최병연·김주연(2014)에 나타났듯 ‘언어영재’의 경우 ‘언어’라는 개념에 대한 합의조차 쉽지 않은 열악한 상황인 까닭에 이 분야의 영재 교사들은 타 영역 영재 교사들과 비교했을 때 강도 높은 불안감을 느끼고 있다. 특히 자료 수집이나 컨설팅 요청에 있어서도 어려움을 느끼고 있으며, ‘무엇을, 어떻게’ 가르쳐야 하는지에 대한 혼란과 역량에 대한 한계를 느끼는 언어영재 교사들이 다수 존재하고 있다.

본 연구는 위와 같은 언어영재 교육 현장의 요구를 파악하고, 긴급히 지원되어야 할 것에 대한 인식과 그에 대한 합리적인 해결방안으로서 언어영재와 일반 영재를 위한 이원화 언어 교수-학습모형을 제시하는 데 목적이 있다. 이 목적과 관련하여 설정한 연구 문제는 다음과 같다.

첫째, 언어영재와 일반 영재를 위한 언어 교수-학습의 방향은 무엇인가?

둘째, 언어영재와 일반 영재를 위한 언어 교수-학습모형은 어떠한가?

구분	수학	과학	수과학	발명	정보과학	외국어
학생수	16,272	20,407	60,752	4,382	3,209	3,209
비율	13.8%	17.3%	51.5%	3.7%	2.6%	2.7%
82.6%						

음악	미술	체육	인문사회	기타	계
1,729	1,844	767	3,800	1,697	117,949
1.5%	1.6%	0.7%	3.2%	1.4%	
17.4%					100%

출처 : 2014년 영재교육 통계연보

2) 서울특별시 교육청 영재교육 실무편람(2011)에 의하면 초등은 영재교육 대상자 총 8040명 중 문예 20명, 인문 40명이고, 중등은 총 5423명 중에 문예 60명, 인문 130명이다. 고등은 총 2300명 중에 문예 40명, 인문 140명이다. 인문은 사회, 경제, 역사, 철학과 영어 등 외국어도 포괄하는 개념이다.

2. 언어영재 교수-학습의 이론적 고찰

언어영재는 언어적인 측면에서 영역 특수적인 영재성이 있지만 기본적으로 영재아 판별 시 나타나는 특성 즉 영역 일반적인 영재성 역시 존재한다. 따라서 영재 아동이 지니고 있는 기본적인 특성을 지니고 있는 동시에 타고난 능력으로서의 언어적 능력을 지니고 있는 아동을 언어영재로 보아야 할 것이다. 우선 영재 아동의 공통적인 특성을 살펴봄에 언어영재 아동의 특성과 그 특성에 적합한 교수-학습에 대해 고찰해 보도록 하겠다.

영재 아동의 지적 특성으로 언어와 사고력에서 조속하다는 점을 들 수 있다. 영재 아동은 나이에 비하여 더 발달된 말과 어휘를 알고 있으며, 이를 더욱 정확하게 사용한다. 또한 글을 명확하게 쓰며, 또래보다 더 긴 문장을 쓴다. 명확하고 논리적으로 사고하며, 의미를 이해하고, 자기 행동을 설명할 수 있다. 또한 문제에 대한 선택적 해결책을 찾는다(김정휘, 1998). 한 편 영재들은 일반적으로 우수한 언어적 특성을 보이는 것으로 알려져 있는데 그 내용은 <표 1>과 같다.

<표 1> 일반 영재들의 언어적 특성³⁾

-
- 읽기, 쓰기 능력의 조기 성숙
 - 언어의 사고에 있어서의 조속성
 - 높은 어휘 수준, 풍부한 어휘력
 - 빠른 문자 해독과 깊은 이해
 - 언어적 유창성 언어적 능숙함
 - 단어와 그 미묘한 사용에 대한 관심
 - 엄청난 독서량
-

즉 영재들은 기본적으로 일반 아동에 비해 어휘력과 언어 기능 그리고 독서를 통한 배경지식 축적 등에 있어서 탁월함을 나타내고 있다. 본 연구는 이 점에 착안하여 일반 아동과 구분 가능한 수준의 인지적 언어능력을 지닌 일반 영재 즉 언어영역 외의 영재들에게도 심화된 언어 교육 프로그램이 제공되어야 한다고 주장하고자 한다. 예를 들어 새로운 에너지를 개발하고자 하는

3) 이순영, 「언어영재의 개념과 언어영재 교육과정 구성에 관한 연구」, 『독서연구』 제6호, 2001.

과학자일지라도 본인이 수행하고자 하는 연구의 목적과 의의, 연구 방법, 기대 효과 등은 언어의 형태로 기술해야 할 것이다. 만약 본인의 미흡한 언어 능력으로 인하여 자신이 개발하거나 발견한 성과에 대해 제대로 표현하지 못하는 경우를 상정해 보자. 이는 영재교육에서 해결해야 할 문제이며, 언어 교육 프로그램으로 해결 가능한 문제이기도 하다.

가. 언어영재의 정의

언어영재성에 대한 개념을 정리해 보면 크게 세 가지 범주로 나누어 살펴볼 수 있다. 첫째, 높은 언어적 지능을 언어영재성으로 보는 입장이다. 둘째, 언어적 기능 즉 읽기, 쓰기, 말하기, 듣기 등에서 탁월함을 보이거나 보일 것으로 기대되는 아동을 언어영재로 보는 입장이다.⁴⁾ 마지막으로 국어 교과와 관련하여 언어영재성을 지닌 아동을 판별하는 입장 등이 있다.

1) 언어적 지능이 높은 아동

먼저 ‘언어적 지능이 높은 사람’을 언어영재로 보는 입장에서는 심리측정적 접근을 이용하여 언어적 영재성을 측정하고자 한다.⁵⁾ 존스 홉킨스 대학 영재 연구소(Center for Talented Youth, CTY)에서는 언어(language arts), 인문학(humanities), 사회과학(social science) 과정으로 구성된 재능개발 프로그램을 성공적으로 수학할 수 있는 학생들을 선발하기 위하여 SAT-V(Scholastic Aptitude Test-Verval) 검사를 이용한다.⁶⁾ 심리측정적 접근 방법에 의한 연구들은 분명 언어적 재능을 알려주는데 기여하였지만 언어영재성을 지닌 학생들을 판별하는데 있어 고려할 수 있는 여러 가지 언어적 성취나 수행능력

4) ‘언어’와 ‘영재’ 각각의 개념이 물리적으로 합해진 것이 아니라 화학적으로 융합하여 ‘언어영재’는 그 자체로 독립적이고 유일한 개념을 지니고 있다. 따라서 ‘언어’와 ‘영재’ 사이에 띄어쓰기를 하지 않고 두 단어를 붙임으로서 한 낱말처럼 쓰고자 한다.

5) 지능검사 점수에 기저된 요인들의 구조를 통해서 인간의 능력 구조를 밝히려고 하는 것. 지능검사에서 추출되는 요인의 수나 요인 구조의 형태에 따라 일반지능 모형, 다요인 모형, 위계모형 등으로 구분된다(배미란, 2002: 376-377).

6) 존스홉킨스대학 영재교육센터 프로그램 :지원방법 및 자격 안내 :
<http://cty.jhu.edu/ctyonline/apply/eligibility.html>

을 하나의 단일한 인지적 요인의 작용으로 축소하여 설명한다는 점 때문에 많은 비판을 받고 있다(Gardner, 1983; Rose, 1988). 또한 실제 웨슬러 아동용 지능검사(Wechsler intelligence scale for children)⁷⁾에서 3% 정도의 높은 지능이라면 검사상의 모든 영역에서 좋은 점수를 받는 경우가 대부분이기 때문에 높은 지능을 소유한 사람들의 언어지능은 대체로 높다고 볼 수 있다. 만약 표준화 검사 도구의 언어지능이 높은 경우를 언어영재로 정의한다면 높은 지능을 가진 사람들 대부분이 언어영재라는 결론에 이르게 되는 문제가 발생한다.⁸⁾

이에 대한 대안으로 등장한 개념은 다중지능이론과 언어·문학영재성 개념을 들 수 있다. 가드너(Gardner, 1983)는 대표적인 그의 저서인 『Frame of Mind』에서 언어적 지능이 높은 사람을 언어영재로 보았다. 그러나 지능과 양식의 차이가 있음을 인정하며 인지학자들이 이야기하는 측정 가능한 지능과는 다른 개념으로서의 언어적 지능을 제시하였다. 특히 언어영재는 언어의 다양한 기능을 파악하고 남들보다 언어를 잘 활용하는 능력을 가진 사람인 평론가, 웅변가, 소설가, 시인 등으로 보았고, 그 중에서 시인을 가장 최고 수준의 언어영재로 보았다.⁹⁾

다른 한편으로 언어영재의 특성을 연구한 것으로는 존슨(Johnson, 1984), 펠드스(Fields, 1989) 등이 있다.¹⁰⁾ 이들이 제시한 언어영재들의 특성의 공

7) 웨슬러-벨로이베(Wechsler-Belleuve) 지능검사라고도 하며, 성인용(WAIA), 아동용(WISC), 취학전기아동용(WPPSI)의 세 가지 종류의 검사가 있다. 언어성과 동작성이라는 두 가지 하위검사로 구성되어 있으며 두 검사 결과를 합쳐 전체 IQ를 구하도록 되어 있다.

8) 영재성을 판별하는 표준화 검사 도구에서 영역과 관계없이 영재로 판별된 아이들 대부분이 언어지능이 높다는 것은 이 연구에서 주장하고자 하는 일반 영재학생들을 위한 언어 교육 프로그램 제안에 대한 강력한 근거가 된다. 즉 영재성을 가진 학생은 각자 탁월함을 발현하는 분야와 관계없이 언어지능이 높으므로 그에 적합한 언어 교육 프로그램을 마련하여 제공해야 한다.

9) 언어영재성이 일반 지능의 영향을 받지 않는 범위에서 언어영재성을 파악하고자 하는 노력은 ‘문학’과 관련된 연구들로 도출되었다. 윤희원(2003)과 강승희(2001), 백선임(2006)은 각각 ‘문학영재성’, ‘창작 영재성’, ‘문예 영재’라는 개념으로 언어영재성의 범위를 더 좁힘으로써 의미를 명료화하고자 하였다. 그러나 이는 주로 산출된 결과물을 파악하는 것으로만 영재 판별이 가능하기 때문에 자신의 영재성을 실현시키는 과정에 주목할 수 없다는 맹점이 있으며, 영재교육의 최종적 실행태로서 작가나 시인이라는 매우 특수한 인물상을 제시할 수밖에 없다는 문제점을 보인다.

10) Johnson(1984)은 다음과 같이 언어영재들의 특성을 설명하였다.
- 언어영재들은 언어 기억력이 비상하며 스스로 읽는 것을 터득한다, 동일한 문제에 여러

통점을 살펴보면 첫째, 언어적 기억력이 비상하여 책 읽기를 포함한 일상적 경험을 쉽게 기억한다. 둘째, 또래보다 성인과의 대화를 즐기며, 수준 높은 지적 대화를 즐긴다. 셋째, 조기에 언어능력을 습득하여 읽거나 말하기 등을 빨리 시작한다. 넷째, 어디서든 책 읽을 기회를 만들어 독서를 즐긴다. 다섯째, 우월한 어휘를 사용하며 자신의 의견을 적절히 제시하며, 상대방의 의도를 잘 알아차린다. 등으로 요약할 수 있다.

언어영재성의 개념을 인지적 지능으로 간주하고, 이를 전제로 하여 지능지수를 측정하듯 타당한 검사도구를 활용하여 언어영재를 판별하고자 하는 위와 같은 입장은 주로 영재 교육 초기에 주장되어졌다. 그 이유는 무엇보다 교육대상자를 선발함에 있어 명확한 기준이 있고, 그 기준에 따라 선발된 학생들에게 대한 교육과정의 내용 선정부터 평가 준거 설정까지 상대적으로 용이했기 때문이다. 그러나 언어영재성에 대한 본질적인 이해와 언어영재 아동만의 차별화된 특성(trait)을 고려할 수 없다는 점이 치명적인 약점으로 지적되었다.

2) 언어적 재능이 뛰어난 아동

언어영재성에 대해 언어적 지능이 아닌 ‘언어적 기능의 탁월함’을 판별 요인으로 제시하는 연구자들이 등장하기 시작했다. 이들은 ‘언어적 기능’ 즉 현

가지 해결책을 제시하며 기억에서 암기까지 비교적 쉽게 한다. 어휘력이 풍부하며 복잡한 방법으로 문제를 풀 수 있고 아이디어를 잘 처리한다.장시간 주의집중 능력이 좋으며 성인과 유머를 주고받을 수 있다. 어떤 것에 자신의 의견을 적절히 제시하며 끊임없이 이야기를 할 수 있다. 질문을 계속하며 높은 수준의 책이나 영화를 본다. 타인이 자신의 감정을 표현하지 않아도 감정을 잘 알아차린다.

Feldhusen(1989)는 언어영재 교수-학습자들은 빠르게 교수-학습하며, 복잡하고 추상적인 개념을 잘 다룰 수 있고, 우월적인 언어를 사용하여 말하는 능력 및 문학적 능력이 뛰어난 특징이 있다고 하였다.

Gardner(1993)는 언어영재 아동들을 관찰하고 다음과 같은 특성을 제시하였다.

- 친구들과 이야기할 때 잘 듣고, 어른용 신문이나 잡지를 읽는다. 어느 장소에 가더라도 책을 찾아서 읽고, 커서 소설가나 시인 그리고 기자가 되고 싶다고 말한다. 어른과의 대화에서도 상당히 의미 있게 주제를 전개하며 상황에 적절한 어휘를 사용하여 조리있게 말한다. 지적인 대화 능력이 우수하며 말을 일찍 시작하였다. 사전이나 백과사전을 즐겨 읽으며 즐겨 읽는 책이 많다. 시, 동화나 낙서 등을 좋아하며 읽기를 일찍 시작하였다. 또래 아동들과 이야기하는 것보다 어른들과 이야기하는 것을 더 좋아한다. 이야기나 동요, 동시, 역사적인 사실, 다른 일상적인 일 등을 쉽게 기억한다.

실태로서 ‘언어 능력’을 언어영재의 주요한 특징으로 삼고 있다. 팩스와 듀런(Fox & Duren)은 언어영재성을 말하기, 읽기, 외국어, 글쓰기, 언어적 추리 등 다섯 가지 영역으로 구분하였다. 이 능력들은 중첩되기도 하지만 한 개인에게 있어서 대체로 독립적으로 존재한다는 전제하에 각 능력들을 따로 살펴볼 수 있다.¹¹⁾

조석희(2003)는 언어영재성이 말하기, 읽기, 외국어, 문예창작, 주장하는 글쓰기 등 어떤 언어활동을 통해서 나타나든지 간에 창의적이라는 평가를 받을 수 있어야 가장 뛰어나다는 평가를 들을 수 있으며, 이를 위하여 필요한 요소는 일반 영역에서의 지식과 기능기반, 언어 영역의 지식과 기능 기반, 동기적 요소, 확산적 사고, 논리적·비판적 사고로 보았다. 베일리(Baily, 1996)에서는 언어적으로 우수한 아동을 대상으로 한 사례연구를 기반으로, 수식적인 언어의 유창한 구사, 읽고 쓰는 활동의 빠른 시작, 장시간의 독서와 작문활동에의 관여, 복잡한 아이디어를 표현하는 능력, 언어를 갖고 하는 상상적 놀이, 도전에 대한 요구 등을 언어영재의 특징으로 제안하였다.

3) 그 외의 입장

국내에서는 언어영재성에 관하여 주로 국어 교과와 관련지어 국어과의 심화 혹은 수월성의 맥락에서 파악한 연구로는 이순영(1999), 박수자(2004), 권순희(2006)등이 있다. 이들은 언어영재성의 개념을 파악할 때 국어 교과에서의 탁월성을 추구하는 경향을 보였다.

11) Fox, L. H., & Duren, W. G. (1982). Educating verbally gifted youth. Fastback 176. Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation.

- (1) 말하기 능력 : 언어 활동의 형태상 언어 표현능력으로 다른 언어 능력보다도 가장 쉽게 알아볼 수 있는 능력
- (2) 읽기 능력 : 글을 빨리 정확하게 읽을 수 있는 능력과 아울러 글의 중심 주제 파악, 내용 분석, 비판, 중요도 평정, 논리적 추리 등을 할 수 있는 능력. 읽기 영역의 언어영재는 자신의 학년 수준보다 2학년 높은 수준의 읽기를 할 수 있는 아동으로, 미국의 경우 표준화된 읽기 검사를 통해 판별되는 경우가 많고, 읽기 능력과 언어 추리 능력은 관련이 높은 것으로 나타났다.
- (3) 외국어 구사 능력:외국어를 아주 높은 수준까지 배우고 구사할 수 있는 능력
- (4) 글쓰기 능력 : 어휘를 선택하는 데서 다른 사람과는 달리 아주 희귀한 어휘를 적절하게 구사하기, 대부분의 사람들이 무심코 지나쳐 버리는 현상이나 상태를 세심하게 관찰하여 표현하기, 있는 그대로 쓰기보다는 비유 또는 은유적으로 나타내기 등을 할 수 있는 능력
- (5) 언어적 추리 능력 : 언어를 사용하여 논리적으로 생각하고 표현하는 능력.

나. 언어영재 교수-학습

언어영재 교육에 대한 현실적 요구에 의해 언어영재 교육이 이미 실행되고 있음에도 그 교육과정의 설계와 실행에 대한 학문적 논의는 거의 이루어지고 있지 않은 실정이다. 아직도 언어영재 교육에 대한 논의는 그 개념이나 판별에 대한 논의 및 교육 내용 설계에 대한 논의에 집중되어 있다(홍중선, 2012; 김유선, 2007; 이의란, 2004; 조흠관, 2006; 이수진, 2012; 임지룡·김억조·서혜경·최진아·추정문, 2010; 최지현, 2008; 장영숙·구자역, 2002; 박수자, 2008). 그러나 영재교육의 성패를 좌우하는 요인은 영재를 판별하는 과정보다 판별된 아동들을 교육하는 교사들이 효과적인 교수-학습 방법 및 교육 프로그램에 대한 명제적, 절차적 지식을 갖는 것인 만큼(한기순, 2006) 어떠한 교수-학습 모형이 영재에게 적합한지에 대한 지속적인 연구가 요구된다. 윤초희·한석실·강승희·조석희(2005)는 언어영역의 재능개발 과정에 대한 이해를 도모하기 위하여 우리나라 창작 분야에서 활발한 활동을 하고 있는 성인 작가와 시인들을 대상으로 이들의 성취와 관련있는 심리발달 및 환경적 요인을 분석하기도 하였다. 이를 통해 언어영재 교육과정과 프로그램 내용에 대한 시사점을 얻기 위해서이다. 그 결과 재능 연마를 위해 반드시 필요한 경험은 읽기와 쓰기이므로 다독히는 습성을 만들어 주고 기회가 닿는대로 글을 쓰게 해야 하는 등 구체적인 교수-학습 방안 등을 이끌어 낸 바 있다.

김정섭(2008)은 언어영재교육을 실시하는 목적 중 하나가 언어영재 아동들을 국가의 리더로 육성하는 것이라고 주장하였다. 비판적 사고는 모든 문제해결에 중요한 역할을 하는 고등정신기능이기 때문에 언어영재들이 더욱 향상시켜야 할 중요한 인지기능으로 상정하며 ‘이해-탐구-프로젝트 유형’이라는 3단계 교수-학습 구조를 제시한 바 있다. 최인자(2003) 역시 언어영재를 위한 심화 교수-학습 원리를 제시하여 이 원리를 구체적인 수업 장면이나 영재의 개별적 상황에 창의적으로 중요하다고 주장한 바 있다.

위와 같이 언어영재 교수-학습에 관한 논의들은 구체적인 방법이나 전략 제안이라고 판단하기에 추상적이고 보편적인 수준의 논의들만 지속되어 왔다. 그나마 2000년대 중후반 이후엔 관련 논문이 발표되고 있지 않은 실정이다. 언어영재성과 언어영재 교육에 대한 재조명의 필요성과 함께 언어영재 교

육 활성화를 위한 방안으로서 언어영재의 특성에 적합한 언어영재 교수-학습 모형을 제안하고자 한다.

3. 언어영재 교수-학습모형 탐색

가. 이원화 언어영재 교수-학습의 방향

교육 목적이란 교육의 최종적인 도달점에서 이루게 되는 종합적이고 장기적인 내용을 이른다. 반면 교육 목표란 목적에 도달하기 위한 과정에서 이루어내야 하는 단편적이고 단기적인 것을 이른다. 언어영재 교육의 궁극적인 목적은 언어능력 향상에 있다. 능력이라 함은 무엇을 할 수 있는, 또는 감당할 수 있는 힘이나 가능성을 말한다. 최지현(2013)에 의하면 ‘능력’이란 현실태로서 주목할 수도 있고, 가능태로서, 또는 작용태로서 주목할 수도 있지만, 이러한 모습들을 아우를 때 비로소 능력에 대한 온전한 이해가 가능하다. ‘능력’은 크게 네 가지 요소, 곧 소질, 적성, 소양, 기능의 총체로서 이해될 수 있다.

첫째, 소질은 타고난 능력이나 기질과 같은 선천적 요소를 말한다. 본디부터 가지고 있는 성질로도 볼 수 있는 능력을 의미한다.

둘째, 적성은 어떤 일에 알맞은 성질이나 적응 능력을 의미한다. 해당 분야에 대해 형성되어 온 지향적 성격이나 태도 등의 적합성을 말한다. 흔히 소질과 같은 의미로 쓰이기도 하는데 이는 소질과 마찬가지로 선천적 요소로서 잠재되어 있다고 여겨지기 때문이다. 그러나 적성은 소질과는 달리 경험을 통해 발견되거나 발굴되는 능력이다. 즉 만약 누군가 선천적으로 관찰력이나 탐구력이 높음에도 불구하고 과학이나 기술 분야의 교육을 받을 기회가 아예 없거나 제대로 받지 못했다면 그는 자신의 적성이 무엇인지 모를 가능성이 높다.

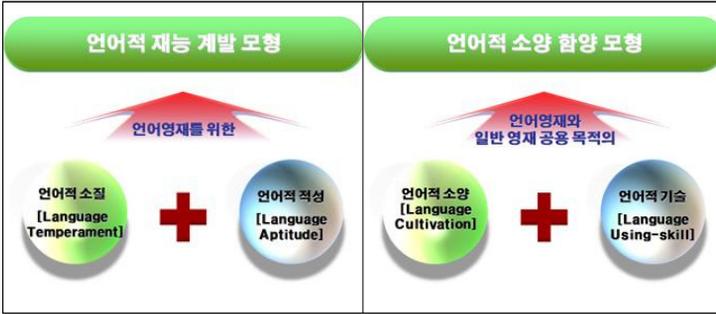
셋째, 소양의 사전적 의미는 ‘평소 닦아 놓은 학문이나 지식’이다. 흔히 ‘교양’이라는 단어로 순화되는데 ‘교양’은 가르치어 기른 즉 학문, 지식, 사회생활을 바탕으로 이루어지는 품위나 문화에 대한 폭넓은 지식을 의미한다. ‘능력’을 이루는 총체로서의 소양은 어떤 분야에 필요한 지식이나 제도·관습적 이해를 말하는 것이다. 하지만 모든 지식을 소양이라고 하지는 않는다. 특정 분

야에 대해 갖춘 통합된 지식의 수준을 가리킨다. 따라서 지식의 양보다는 심도가 소양의 전도를 판별하는 기준이 된다.

넷째, 기능은 실제적으로 운용할 수 있는 정신적, 신체적 작동 능력을 말한다. 기능은 주로 작고 직접적으로 조작 가능한 단위의 하위 기능들로 구성되어 있지만, 그것들이 결합된 좀 더 복잡하고 계기화된 상위 기능도 포함된다. 다만 상위 기능을 소양과 구분하여 이해할 때에는 전자를 주로 숙련을 통해 자동화될 수 있는 일련의 조작 능력으로, 후자를 상황과 대상 등을 고려하여 특정한 지식들을 배치하고 결합하는 판단 능력으로 분별한다(최지현, 2013).

언어영재와 일반 영재를 위한 언어 교수-학습 모형을 모색하는 과정의 일환으로 우선 ‘소질’과 ‘적성’을 같은 범주로 설정하였다. 즉 언어적 소질과 언어적 적성을 선천적으로 타고난 학생을 언어영재성이 높은 학생으로 본 것이다. ‘언어적 재능 계발 모형’은 언어적 소질과 적성을 타고난 학생들을 대상으로 한 교수-학습모형에 해당한다. 한편 ‘언어적 소양 함양 모형’은 언어적 소양과 기능을 길러주기 위한 모형이다. ‘언어적 소양 함양 모형’은 언어영재 뿐 아니라 일반 영재를 대상으로 적용될 수 있는 모형이다. 왜냐하면 영역과 관계없이 어느 분야든 영재학생은 일정한 양식의 기호 체계를 통해 자신이 능력을 표현해야 한다. ‘일정한 양식의 기호 체계’는 주로 ‘모국어’가 될 경우가 많다. 즉 해당 분야의 탁월함을 나타내기 위해서는 언어능력 역시 뛰어나야 한다는 것이다.

본 연구는 언어영재들의 언어적 적성을 계발하고 발현시키는 것이 목적인 언어교수-학습 모형과 다른 분야의 영재성을 지니고 있는 학생의 언어적 소양을 함양하고, 복잡한 언어적 기능을 수행할 수 있도록 돕는데 목적이 있는 언어교수-학습 모형 탐색으로 나누어 진행되었다. 언어영재 교육에 있어 이와 같은 이원화모형을 제시한 까닭은 교수-학습모형 설계 시 교수-학습의 목적과 내용은 밀접하게 관련되어 있어야 한다는 원리를 강조하기 위함이다. 또한 영재교육 전반에 걸쳐 효율적이고 효과적인 언어교육을 활성화 시키고자 하는 목적 때문이다.



[그림1] 언어적 재능 개발 목적 구조도 [그림2] 언어적 소양 함양 목적 구조도

1) 언어영재를 위한 ‘언어적 재능 개발’ 방향

능력을 이루는 총체로서의 소질, 적성, 소양, 기능의 측면에서 따져보면 언어능력이라 함은 어휘나 문법 등 언어 규범에 관한 지식 즉 언어지식과 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기에 해당하는 언어 기능을 포함하는 개념이다. 언어능력의 향상이라는 언어영재 교육의 목적을 이루기 위해 단기적인 목표들을 세우고 적절한 교육과정을 구성하고 적용하는 일이 언어영재 교육의 핵심이 될 것이다. 언어능력은 정규 국어과 교육과정에서도 중요시되는 개념이다. 또한 영역과 관계없이 영재로 판별된 학생들은 높은 수준의 언어적 지능을 가지고 있으므로 속진 과정을 도입하여 모든 분야의 영재들이 자신의 전공 분야에 대한 이해를 넓히고, 정확하고 풍부한 어휘를 활용하여 정보를 전달하거나 자신의 생각이나 감정을 표현하는 언어능력을 향상시킬 수 있을 것이다. 이는 언어영재 교육의 목적에 따라 교수-학습모형을 각각 제시하는 논리적 근거가 되며, 이를 통해 언어영재 뿐만 아니라 일반 영재들 역시 적절한 언어교육 프로그램을 경험할 수 있는 기회를 가져야 한다는 주장의 근거가 된다.

언어에 대한 이해도를 높인다는 목표는 ‘언어적 소질’에 해당되는 내용이다. ‘언어에 대한 이해’라 함은 다양한 언어적 기호에 대한 인식과 규범에 대한 이해 그리고 그 언어가 쓰이는 사회문화적 환경에 대한 이해 모두를 포함하는 개념으로서 선천적으로 언어에 관심과 흥미를 갖고 태어난 학생들이 달성하기에 매우 유리한 목표이다. 언어적 소질을 지닌 학생들은 동물과 인간의

언어 체계에 대한 이해부터 사회생활에서 언어가 갖는 구속력 등에 깊은 관심을 갖고 연구하고자 할 것이며, 은유를 통해 소통되는 언어유희와 예외적 경우를 인정하는 언어 게임 등 언어의 역사와 체계와 확장 등에 대한 전반적인 내용을 알고 싶어 할 것이다. 언어에 대한 이해도 향상을 목표로 교육될 내용은 학생 스스로가 선정하고 선별할 수 있도록 해야 한다. 즉 신문, 잡지, 고전, 광고, 일기, 안내문 등 장르와 관계없이 학생이 탐색하고자 하는 체재모두를 1차 교육내용으로 보는 것이 바람직하다. 그러나 그 안에서 방향을 잃고 헤매는 경우에는 또래 집단의 토의 토론이나 교사의 개입으로 언어의 어떠한 측면을 이해하고자 하는지 되묻고 자료의 분류 및 범주화를 돕는 과정이 필요하다.

다음으로 개인의 의사소통능력을 향상시킨다는 목표는 ‘언어적 적성’에 해당되는 내용이다. 의사소통이라는 것은 자신의 생각이나 의도를 상대방이 알아들을 수 있는 언어 기호나 체계 혹은 방식으로 전달하는 것을 의미한다. 여기서 핵심적인 것은 ‘상대방이 알아들을 수 있게’라는 구문이다. 보편적이고 비교적 객관적인 평가를 통해 자신의 듣기와 말하기, 읽기와 쓰기 능력이 평균 이상이라고 하더라도 반드시 언어적 적성이 뛰어난 학생이라고는 할 수 없다. 예를 들어 학교 국어 성적이 뛰어난 학생이거나 논술대회에 참가하여 문제에 적합한 훌륭한 글을 작성했다고 하여 해당 학생을 언어영재로 판별하지 않는다. 다만 언어영재로 판별될 가능성이 높다고 말할 수는 있을 것이다. 이 학생이 언어영재로 판별되기 위해서는 즉 언어적 적성을 지니고 있는지 알아보기 위해서는 언어영재성 검사도구를 통한 판별과정을 거쳐야 할 것이다. 그렇다면 언어적 적성이란 단순히 언어를 유창하게 구사하고, 문법적 오류를 잘 찾아내며, 글을 목적에 맞게 정확히 쓰는 사람이 가지고 있는 특징 이외의 무엇이라는 결론을 얻을 수 있다.

언어영재 교육은 언어영재성을 지닌 학생들이 능동적이고 자율적으로 언어활동을 수행하게 하여 이를 통해 언어영재 학생들의 언어적 능력을 발현시키고 향상시키려는 의도적이고 계획적인 활동이다. 이 활동들은 언어를 의사소통이나 정보 습득을 위한 도구로서 활용하는 것을 넘어서서 언어를 통한 사유와 통찰, 언어의 내연과 외연 확장, 가치 있는 담론 형성 등 복합적이고 종합적인 역할을 수행하는 언어를 전제로 한다.

언어적 적성 개발에 대한 개념은 제2언어 습득과정에 대한 이론들을 살펴봄으로써 더 명확해질 수 있을 것이다. 예를 들어 제2언어 습득에서 교수-학습자의 나이와 성별, 성격, 적성, 지능 그리고 동기와 같은 개인적 특성들이 습득의 성공 여부에 영향을 미치는 것으로 알려져 왔다. 그중에서 가장 큰 요인으로 여겨져 온 것이 능력¹²⁾과 언어적성이다(Williams & Burden, 2009). 언어적성은 외국어 교수-학습의 촉진에 필수적인 기본 능력(Carroll & Sapon, 1959)으로 캐롤(Carroll, 1973)은 적성이 최상의 동기와 교수-학습기회, 그리고 최상의 교육 상태에서 언어 교수-학습 발달을 추측할 수 있는 척도라고 하였다. 즉 언어적성은 제2언어 습득에 있어서 성공 여부를 예측할 수 있는 교수-학습자의 주요한 개인적 특성 중 하나이다.

언어적성 연구에서 가장 널리 사용되고 있는 검사 도구는 MLAT(Modern Language Aptitude Test)와 PLAB(Pimsler Language Aptitude Battery)이다. 이러한 도구들은 외국어 교수-학습을 얼마나 잘 할 수 있는지 합리적이고 정확하게 측정하고 해석하는 방법을 찾고, 그 결과를 통해 외국어 교사와 교수-학습자들에게 도움을 주는 것이었다. 초기 언어적성 연구들은 검사를 통해 외국어 교수-학습에서 성공 가능성이 높은 교수-학습자와 그렇지 않은 교수-학습자를 구분하는 것이 목적이었다. 1970~1980년대에는 의사소통능력과 연관성이 적다는 이유로 언어적성이 비판을 받기도 하였으나(Dornyei, 2005) 이후에도 많은 언어적성 연구들이 이어졌고 그 연구 결과들을 통해 언어 교수-학습의 성공과 언어적성 간에 상관관계가 있음이 밝혀져 왔다(Carroll, 1981; Dornyei, 2005; Ejrman & Oxford, 1995; Ross et al., 2002; Rysiewicz, 2008; Sawyer & Ranta, 2001; Wesche, 1981). 이들 연구에서는 언어적성 중 세부 요인과 교수-학습자 또는 교수-학습 환경 간의 관계를 밝혀 개인의 적성을 파악하여 가장 효과적인 교수-학습 접근을 할 수 있도록 하였다. 실제로 웨스취(Wesche)(1981)는 언어적성 검사의 하위요인 점수의 차이에 따라 서로 다른 접근법을 시도하였더니 만족도와 성취도가 높았다고 보고한 바 있다.¹³⁾

-
- 12) 제2언어 교수-학습 환경에서의 능력은 교수-학습 능력, 즉 새로운 지식이나 기술을 습득하는 개인의 잠재성을 의미한다(Carroll & Sapon, 1959).
 - 13) 언어적성검사의 하위요인인 문법적 민감성이 우수한 교수-학습자에게는 분석적 접근법으로, 기억 능력이 우수한 교수-학습자에게는 기능적 접근법으로 교수하였다. 그 결과, 교수-학습자들은 수업 시간 동안 높은 만족도를 보였으며, 성취도 또한 일반적인 시·청각방법의

언어적성검사의 하위요인들을 바탕으로 가늠해 보았을 때 언어적성 요인들은 ‘문법적 민감성, 언어 분석 능력, 귀납적 교수-학습 능력, 기계적 교수-학습 능력, 음성 구분 능력, 음성 부호화 능력, 언어에 대한 관심과 동기, 어휘력, 기억 능력’ 등을 들 수 있다. 즉 언어적성이 높다는 의미는 앞서 언급한 요인들의 역량이 뛰어나다는 의미로 해석되어질 수 있다. 언어영재 교육에 있어 언어적 적성을 계발하고자 하는 교수-학습모형은 언어적성 요인들이 발현될 수 있는 구조와 체계 그리고 경험을 확보하고 있어야만 할 것이다.

2) 일반 영재를 위한 언어적 소양 함양 방향

다른 분야의 영재들을 위한 언어영재 프로그램 개발의 필요성은 지속적으로 제기되어 왔다. 예를 들면 어떤 과학자의 연구가 일반대중에게도 도움이 되게 하려면, 그 연구 결과가 반드시 일반인도 이해할 수 있는 명확한 언어로 표현되어야 한다는 논리에 의해 언어영재 교육 프로그램은 언어영재뿐만 아니라 기타 영역에 해당하는 모든 영재들에게 제공될 수 있도록 해야 한다는 것이다.¹⁴⁾ ‘소양’과 ‘기능’은 후천적인 언어교수-학습의 결과로서 언어적 능력이 상대적으로 높은 학생들의 특성으로 보는 입장이다. 이미 내부에 존재하고 있는 본인의 언어적 적성을 ‘계발’해가는 앞 선 경우와 상반된 목적이 상정되어야 한다. 즉 타고난 언어적 영재성이나 재능의 존재가 불명확한 학생들이 차별화된 교육과정을 통해 교수-학습과 훈련을 반복하여 언어능력을 향상시키는 데 초점을 두고 있다.

언어는 지성을 위한 수단이며 발현이다. 언어교수-학습은 학생들이 모든 형태의 고등 지적 활동을 할 수 있도록 준비시켜준다(Joyce Van Tassel, 1996). 지금까지의 논의를 바탕으로 생각하였을 때 언어영재교육의 목적은 크

로 교수한 집단보다 높았다고 보고하였다.

- 14) 언어영재들에게는 아주 높은 수준의 프로그램을 제공할 수 있으며, 기타 영재들을 대상으로 하는 언어영재 프로그램은 언어의 각 영역별로 개발할 것을 제안하였다. 예를 들면, 말하기 영역의 교육은 말을 잘 하는 사람들은 웅변가, 아나운서, 사회자, 정치가 등을 위한 교육이라고 생각하기 쉽지만, 진정한 말하기는 개인의 의사를 전달하여 상대방을 이해시키고 설득시키는데 있으므로 이러한 말하기 능력은 모든 사람들에게 필요한 것이라는 주장이다. 특히 어떤 분야의 지도자가 될 영재들에게는 필수적인 능력이 될 수 있다고 보고 다른 분야의 영재들을 위한 언어영재 프로그램을 개발하여 그들의 교육과정에 포함시켜야 한다고 주장하였다(강승희·조석희, 2004: 109).

게 두 가지로 설정되어 질 수 있다. 언어적 적성 계발과 언어적 소양 함양이라는 카테고리에는 영재교육에 있어서 ‘언어영재를 위한 언어교육’과 ‘일반영재를 위한 언어교육’이라는 개념과 대응될 것이라고 기대된다.

언어적 소양은 언어적 창의성 함양과 밀접하게 관련되어 있다.¹⁵⁾ 언어적 창의성은 흔히 언어창의성은 유창성과 융통성 그리고 독창성을 하위 요소로 가지고 있다. 따라서 언어적 창의성은 언어 유창성과 언어 융통성 그리고 언어 독창성을 하위 요소로 가지고 있으며 언어적 창의성을 함양시킨다는 것은 위의 세 가지 요소를 고루 향상시킨다는 것을 의미한다.

언어 유창성이란, 정확한 언어이해에 근거하여 다양한 담화 맥락에서 능숙하게 언어를 사용할 수 있는 능력을 의미한다. 이는 언어 지식의 정합성, 언어 의미의 정확성, 언어 맥락 부합성, 어휘 선택의 적합성, 담화 사용의 숙련성 등을 기준으로 측정할 수 있다. 지각하는 기호나 문자로부터 언어를 풍부하게 만들어내는 언어의 유창성, 어휘나 자극으로부터 그 의미에 따라 아이디어를 자유자재로 만들어내는 연상의 유창성, 주어진 조건에서 풍부하고 자유롭운 표현을 하는 표현의 유창성등이 있다.

언어 융통성이란 능숙한 언어 사용 능력에 기초하여 담화의 목적이나 청자(독자), 또는 주어진 맥락 등에 부합하게 다양한 표현과 전달 방식으로 언어를 사용할 수 있는 능력을 의미한다. 이는 의미 해석의 개방성, 언어 형식의 다양성, 언어 표현의 풍부성, 담화 수용의 친모호성 등을 기준으로 측정할 수 있다(최지현, 2013). 언어적 독창성은 새롭고 독특하고 비상한 아이디어를 만드는 능력을 말한다. 다른 사람들의 문제 해결 방식으로부터 벗어나거나 기존의 것에서 탈피하여 참신하고 독특한 아이디어를 산출해 내는 사고 기능이다. 아이디어들이 다른 사람의 아이디어와 얼마나 차이가 나는가 하는 데에 초점을 둔다.¹⁶⁾

15) 현재까지 우리나라에서 이루어진 창의성에 관한 많은 연구들은 일반적인 창의성을 주제로 하였으며, 특정영역의 창의성을 다룬 경우는 거의 없다. 그는 창의성이 영역별로 특수화되어 있다는 점에 주목하고 향후 창의성에 대한 연구도 특정영역별로 세분화하여 실시되어야 한다고 말하고 있다. 따라서 특정영역을 주제로 한 창의성에 대한 연구는 영역특수적인 입장에서 영재교육을 접근하고자 할 때 매우 필요한 주제라고 할 수 있다(강승희 2001: 54).

16) 모슬레미(Moslemi, 1977)는 언어적 창의성 측정이 활발하게 이루어지지 못한 원인을 낮은 신뢰도에서 찾았다. 그는 언어적 창의성의 하위 요소로 독창성, 아이디어의 생성, 사용된 어휘, 작문 스타일의 독특성을 제시하였다. 독창성은 새로운, 상상적인 혹은 특이한 아이디어의 사용과 새롭고 상상적인 양식으로 일반적인 아이디어를 사용하는 것으로 정의하였다.

유창성은 ‘정확한 언어이해’가 핵심적인 요소이고, 융통성은 ‘다양한 표현과 전달 방식’이 중요하다. 이는 비단 언어영재 학생들만이 갖춰야 할 특수한 능력이라기보다 공동체 안에서 구성원간에 상호간 의사소통을 하며 살아가는 사람들이라면 누구나 갖춰야 할 기본적이고 보편적인 언어능력이라고 할 수 있다. 언어 외의 다른 분야의 영재학생들도 언어 교육 즉 그들이 연구하고 있으며, 그 결과 산출해낸 연구물에 대해 효과적으로 표현할 수 있는 언어능력을 기르는 교육이 필요하다.¹⁷⁾

언어의 사용은 인간이 되는 데 필수적인 부분이다. 전 세계의 어린이들은 대략적으로 동일한 나이에 낱말들을 결합하기 시작하며, 말의 발달과정에서 상당히 유사한 경로를 따른다. 모든 언어는 놀라울 정도로 그 기본 구조가 유사하며, 언어와 추상적인 사고는 밀접하게 관련되어 있다. 언어 사용에 대한 무능함은 그 사람의 사회적 신분에게 영향을 미칠 수 있으며, 심지어 그의 성격을 바꿀 수도 있다. 인간 생활에서 나타나는 언어의 결정적인 중요성 때문에, 매년점점 증가하는 심리학자, 사회학자, 인류학자, 교사, 언어 치료사, 컴퓨터 과학자, 광고문안 작성자들은 언어를 더 깊이 연구할 필요가 있음을 인식하고 있다(Jean Aitchison, 1999). 어떤 분야에 속해 있든 자신의 사회적 위치를 향상시키거나 유지하기 위해서 언어능력을 반드시 갖추어야 할 조건으로 여겨진다는 의미다.

‘언어적 소양 함양’은 그러한 맥락에서 일반 영재학생들을 대상으로 언어교육 프로그램을 운영하고자 할 때 목표로 삼아야 하는 내용이 될 것이다. 자신이 표현하고자 하는 상황과 내용에 대하여 정확히 표현하고, 듣는 대상의 차이와 장소 등 주변 환경의 변화에 따라 다양한 표현과 전달방식으로 소통하는 능력은 일반 영재학생들에게도 매우 중요한 부분이기 때문이다. 물론 언어영재학생들 역시 자신이 타고난 언어적 탁월함을 창의적으로 표현하여 유의미한 가치를 창출할 수 있도록 지원하는 교수-학습모형을 경험할 수 있어야 한다.

17) 일반영재를 대상으로 한 언어교육에 대한 필요성이 증대되고 있다는 주장을 뒷받침하는 논문으로는 이주연(2006)과 강경진(2007), 서주현(2007), 이순영(2001) 등이 있다. 이들은 인지적·정의적으로 특수한 대상으로서 영재 아동들을 상정한 뒤 그에 적합한 국어과 교육 내용과 방법을 모색하고자 하였다. 교과교육으로서 국어교과와 차별화하고자 시도하지 않고 기존 국어과 교육과정을 변형하여 심화하는 형태의 모형들을 제시하고 적용하였다는 공통점이 있다.

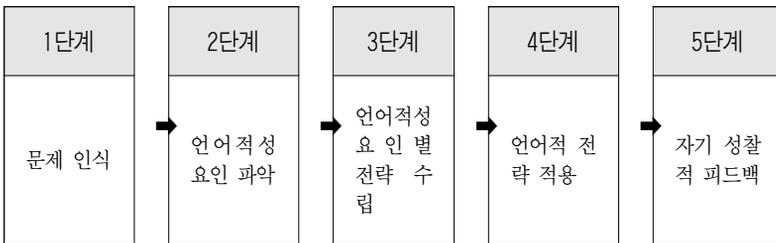
나. 이원화 언어영재 교수-학습모형

앞서 논의된 내용을 바탕으로 언어영재 교육 목적에 따른 교수-학습모형을 제안하고자 한다. 전체적인 교수-학습모형은 다음과 같다.

자기 성찰적 피드백		A-type
언어적 전략 적용		
언어적성 요인별 전략 수립		
언어적성 요인 파악		
문제인식		
문제해결	문제해결	B-type
언어적 전략 정교화	언어적 전략 정교화	
문제의 언어적 변환	문제의 언어적 변환	
문제발견	문제발견	
언어영재를 위한 언어적 재능 계발 모형 (A+B)	일반 영재의 언어교육을 위한 언어적 소양 함양 모형 (B)	Model Type

[그림 3] 언어영재와 일반 영재를 위한 이원화 언어 교수-학습모형도

1) 언어영재를 위한 재능 계발 교수-학습모형



[그림 4] 언어적 재능 계발 교수-학습 모형

영재학생을 조기에 발굴하여 그들에게 창의적 영재성 계발에 요구되는 최

적의 교수-학습환경을 부여해 줌으로써 그들의 잠재능력을 최대한으로 신장시켜 주는 것은 당연한 교육적 요청이다(박성익·조석희, 1996). 언어적 재능 개발 모형은 언어영재들의 타고난 적성과 잠재능력이 ‘특수 재능’¹⁸⁾으로 발전될 수 있도록 체계적인 훈련, 연습, 경험을 전략적으로 제공하는 구조를 가지고 있다. 특히 이 모형은 자신 언어적 적성 요인 중 단점을 보완하기보다는 강점을 더욱 더 특화시키는 데 목적이 있다. 다시 말해 자신이 언어적 재능 중 가장 자신있는 분야를 더욱 세련되게 다듬고 발전시켜 나가도록 돕는 교육내용과 과정을 포함하는 모형이다. 언어적성은 언어영재의 특성과 겹치는 항목이 많은데 이는 언어적 재능 개발 모형이 언어영재의 특성을 최대한 고려하여 설계된 점이라는 것을 나타내준다. 이수진(2012)에서는 언어영재의 개념에서 문학 창작 영재 개념을 추출하여 문학 창작 능력이라는 세부 요소를 설명하기도 하였다.¹⁹⁾ 즉 언어영재 중에서도 일반적인 능력이 아닌 영역 특수적인 능력을 지닌 학생을 문학 창작 영재로 본 것이다.

가) 교수-학습 모형 접근 방법

언어적 재능 개발 모형은 기본적으로 개별화교수-학습모형에 바탕을 두고 설계되었으며, 과정중심 접근과 결과중심 접근 등의 방법이 종합적으로 진행된다. 과정중심접근은 학생의 창의력 개발과 고도의 정신적 사고과정의 개발에 주력하여, 주로 토론, 교수-학습센터, 학생의 관심에 따른 개인연구 등의 방법으로 이루어진다. 결과중심 접근은 교수-학습내용이나 사고의 과정보다는 수업 후의 결과나 산출물에 더 강조를 두는 것으로서, 일정기간의 프로그램 실시 후에 보고서 작성이나 소설, 발표 등의 산출물을 생산하는데 주력하는 것을 말한다.²⁰⁾

18) Gagne(1991)은 적성이론을 통해 인간의 능력을 영재성과 특수 재능으로 구분하였다. 타고난 영재성이 뛰어난 특수 재능으로 개발되는 과정과 이 과정에 필요한 개인적 요인 및 환경적 요인을 포괄적으로 제시하였다. 그는 한 가지 이상의 영역에서 각자가 타고난 우수한 잠재 능력을 ‘영재성’이라고 보았고, 이 영재성이 개인요인과 환경 요인이라는 촉매에 의해 발휘되어 나타나는 뛰어난 성취를 ‘특수 재능’으로 구분하였다. 이 모델에서는 영재들이 자신에게 적합한 교육을 받지 못하면 그들의 잠재능력을 발휘할 기회를 갖지 못하게 되며, 결국에는 미성취 영재가 될 가능성이 높다는 점을 시사해준다.

19) “특수 능력으로서 문학 창작 능력은 미적 정서와 상상력, 상상을 담는 형식을 바탕으로 이루어진 문학에 대한 의미를 바견하고 창조해 내는 행위이다.”(이수진, 2012: 8).

영재들은 일반적으로 호기심이 매우 강하고, 다양한 흥미를 가지고 있으며, 주의 집중력과 지적인 능력이 뛰어나고, 하나 또는 여러 분야에서 특별한 재주를 보이므로 영재교육에서 지향하는 교수방법의 중심 철학은 개별 영재의 관심과 능력에 맞는 ‘개별화’ 교육이 되어야 한다.

나) 단계별 내용구성 방향

언어적 재능 계발 모형은 언어영재성을 타고난 아동과 탁월한 재능으로 발전시킨 아동들에게 적합한 모형이다. 이 모형의 교육내용은 일반학급이나 기타 영재학급에서 제공되는 교육내용과는 구별되는 것으로서 언어영재들의 능력을 지원하고 확장시키는 내용이어야 한다. 일반적인 능력을 가진 학생들과 구별되는 영재들을 위한 교육과정의 3가지 조건에 (Borland, 1989) 더하여 창의력과 확산적 사고, 생산적인 사고과정과 문제해결능력, 개별연구기술의 발달이 강조되는 교육 내용으로 이루어져야 할 것이다(류지영, 2003). 한편 켈그레이(Kegley, 1984)는 영재교육 프로그램의 내용적인 측면에서 다양한 활동으로 구성되어 있고, 내용지식과 관련을 맺을 수밖에 없지만, 내용 그 자체의 습득을 목적으로 하는 교수-학습보다는 교수-학습의 과정과 미래문제해결을 중심으로 해야한다고 주장하였다. 또한 최인자(2003)에서는 영재 교수-학습은 ‘창의력’을 향상시켜주는 과정이라고 주장하며 ‘개념’중심, ‘사고’중심이 아니라 ‘통찰’ 중심의 사고에 중점을 두어야 한다고 보았다. ‘통찰’ 중심이란 감각적으로 민감하고, 사물들의 새로운 연관을 찾아내며, 실험과 탐색을 즐기는 것을 의미한다.

다) 모형 단계별 개관

▶ 문제 인식 단계

이 단계는 영재교사나 동료들에 의해 준비된 언어적 혹은 비언어적 문제상황 등을 제공하고 이를 개인적으로 인식하게 하는 과정을 의미한다. 언어적으로 가치있는 무엇일, 어떻게, 왜 하게 될 것인지 스스로 결정한 뒤 이를 탐원

20) 류지영, 『효과적인 초등학교 영재교육을 위한 심화교수-학습 프로그램의 개선에 관한 연구』, 『교육과정연구』21(3), 2003, 438-439면.

이나 교사와의 대화를 통해 더 상세히 범주화하고 세분화할 수 있다.

▶ 언어적성 요인 파악 단계

언어적성의 하위요인은 ① 언어적 분석 능력 ② 언어 이해 능력 ③ 언어에 대한 관심과 동기 ④ 언어 식별 능력 ⑤ 언어 사용 능력 ⑥ 기억능력 등으로 구분된다.²¹⁾ 언어영재 학생들을 관찰하거나 심층면접 등을 통하여 각 학생들이 강점을 보이고 있는 요인을 파악하는 것은 영재교사들의 전문성에 달려 있다고 볼 수 있다. 언어적성의 하위요인으로 제시한 6가지 중 ①~④는 모국어 뿐만 아니라 외국어를 습득하는 능력과 밀접한 관련이 있는 항목이다. 따라서 만약 ①~④에 해당하는 항목에 많이 해당될수록 외국어 습득 능력이 탁월하다고 볼 수 있다. 즉 외국어를 모국어와 같이 활용할 수 있는 가능성이 높으므로 다양한 언어에 대하여 영재성을 발현할 수 있다.²²⁾

첫째, 언어적 분석 요인이 많은 학생은 일정한 구조를 이루고 있는 언어 체계에 대한 이해 능력과 추론 능력 그리고 오류 탐색 능력이 뛰어나므로 다양한 언어들의 구조 분석이나 역사, 비교 분석 등의 작업을 수행해 나갈 수 있는 프로젝트를 제공하는 것이 전략적 선택일 것이다. 예를 들어 인류의 역사를 알기 위해 즉 인류의 옛 모습을 알아내기 위해 자연물이나 종이 등에 기록되어 있는 기호 혹은 암호 등을 해석해내야 할 경우가 많다. 고고학이나 인류학 등에서 주로 다루지는 이 영역은 언어적성 중 언어 분석 요인이 많은 아동이 재능을 발휘하기에 적합할 것이다. 타고난 개인적 요인에 더하여 환경적으로 역사학이나 고고학 등에 대한 조기 전문 교육이 지속적으로 이루어지게 전략

21) 유현숙·김계숙(2006)에서는 제2외국어 습득에 유리한 성인의 언어적성으로서 하위요인을 나열하였으나 본 연구에서는 언어영재성을 지닌 아동의 특성으로서 하위요인의 항목을 제한하고, 의미는 확장하였으며 일부에 대해서는 첨가 및 재구성하였음을 밝혀둔다.

22) 단순히 외국어를 쉽고 빠르게 습득하여 단순한 의사소통기능을 무리없이 수행할 수 있는 능력은 언어영재성으로 판별될 수 없다. 영재성이라함은 기본적으로 창의성에 바탕을 두고 있다. 정보전달이나 감정표현 등을 정확하게 하는 것만으로는 그 언어에 대한 영재성을 드러냈다고 보기 힘들다. 단 탁월한 외국어 습득 능력으로 제2외국어를 모국어와 같이 자유자재로 활용할 수 있으며, 언어에 담긴 문화적 의미와 역사 등을 알고 있다면 그는 언어영재성을 외국어 습득뿐 아니라 언어 활용면에서도 드러낸다고 볼 수 있다. 이는 현재 인터넷이나 메스컴 등에서 단순히 몇 개 국어로 현지인과 간단한 대화를 나눌 수 있는 수준이라고 하여 '언어영재' 혹은 '언어천재'라고 부르는 현상에 대해 깊이 고민해야 할 근거로도 제시될 수 있다.

적 프로그램을 개발할 수 있다.

다음으로 언어 이해 요인은 어휘력과 같은 지식적인 측면의 이해력을 의미한다. 그러나 A모형에서 중시되는 이해 능력은 이중적이고, 애매하며, 모호한 언어적 표현에 대한 이해력이 높다는 특징이 있다. 은유적이거나 비유적 표현에 대해 본질적인 의미를 빨리 그리고 깊이 있게 파악하며 이를 응용할 수 있을 만큼 이해도가 높은 학생은 언어 이해 요인이 높은 학생이라고 볼 수 있다. B모형에서 이해 능력이 사실적 이해와 명시적 혹은 절차적 지식 이해에 한정되는 반면 A 타입의 이해는 정서와 감성 등 언어로 표현되기 힘든 것들에 대한 언어적 표상과 상상 영역까지 아우르는 개념이다. 한 편 어휘력이 풍부한 학생은 새로운 언어를 생성해내거나 창작 등 창조적인 일과 관련된 언어활동과 및 관련 프로젝트를 경험하게 해주어야 한다. 소설 창작, 시 창작, 시나리오 구성 등 일련의 창작 활동은 활용되는 어휘에 따라 양적으로 질적으로 양상이 달라진다. 따라서 어휘력이 풍부한 경우라면 다양한 분야의 창조적 활동에 집중적으로 몰입할 수 있는 기회를 제공해야 한다.

언어에 대한 관심과 동기는 사회적 의미를 담고 있는 언어 혹은 공동체 문화를 담고 있는 언어에 대하여 유연하게 사고하며 이를 적절히 내면화할 수 있는 능력이 뛰어난 아동을 가리킨다. 이들은 흔히 친교적인 언어사용과 정치적인 언어사용 그리고 종교적인 언어사용 등 단순히 표면적으로 드러난 언어적 의미 해석 이외의 다양하게 확장된 의미 파악에 뛰어나며 이를 자신의 목적에 맞게 활용할 수 있는 능력이 뛰어나다. 따라서 이들의 경우 우리 삶의 필수적인 의사소통수단으로서의 언어가 갖는 권력과 힘, 암시 등을 깨닫고 이를 대중들에게 알리거나 자신을 위해 활용할 수 있는 능력을 길러주어야 한다.

언어 식별 능력은 음성 구분 능력으로 단순화하여 말할 수 있다. 이는 외국어를 습득할 때 모국어 체계에서는 존재하지 않는 음성까지 듣고 구분하여 발음할 수 있는 능력을 의미하는 것으로 이는 음악의 절대음감과 같이 타고난 사람들만이 가질 수 있는 능력이다. 또한 중국의 성조와 같이 미묘한 음높이와 음 차이에 의해 의미가 달라지는 언어들에 대해서도 빠르고 쉽게 적응하고 습득하여 활용할 수 있는 능력을 의미하기도 한다. 문자 역시 마찬가지로 전혀 모르는 문자체계로 구성되어 있는 글 여러 편을 반복해서 읽고서 구조와 문법 체계를 알아내는 능력을 의미한다.

언어사용능력은 쉽게 말하여 듣고 말하고 읽고 쓰는 능력이다. 언어적 수용능력과 표현능력으로 말하기도 한다. 기억능력은 언어와 관련하여 연상 능력이 탁월하고, 언어와 관련된 맥락까지도 잘 기억하는 능력을 의미한다. 기억능력은 단순한 인지능력으로 파악될 수 있으나 선택적 기억 능력이 탁월한 학생들은 언어 수용과 표현에 있어서도 차이를 나타내기 때문에 기억 능력 역시 중요한 언어적성 요인으로 볼 수 있다.

▶ 언어적성 요인별 전략 수립 단계

인지전략은 교수-학습자가 교수-학습과제를 보다 효율적으로 해결하기 위하여 사용하는 방법이나 사고를 조정하는 일련의 의식 집합체이다. 즉, 교수-학습을 촉진시키기 위해 교수-학습자가 사용하는 여러 가지 정신적 조작으로서, 의식적이든, 무의식적이든 간에 모든 인지적 과정을 포함시킬 수 있다. 인지전략은 교수-학습자의 전략 중에서 교수-학습자의 학업성취도를 결정짓거나 효율화하는 방안에 대한 많은 관심을 기울였던 인지 심리학자들에 의해 주장되었다. 인지전략은 교수-학습전략의 개념을 포함하고 있으며, 이런 개념은 교수전략이라는 개념과 상대적으로 교수-학습자 스스로 탐구 또는 교수-학습을 강조한다는 면에서 교수-학습전략과 유사한 개념이기도 하다.²³⁾ 이 단계에서는 이전 단계에서 세운 단계를 실제로 적용해보는 단계로 영역과 과정의 난이도, 산출물 생성과의 관계에 따라 그 시기가 달라질 수 있다.

언어적성 요인과 해결해야 할 과제나 분석해야 할 자료의 성격에 의해 전략적 접근 방법 역시 달라질 수밖에 없다. 즉 앞서 설명한 인지전략은 교수-학습자가 자료를 기억하고 이해하는데 사용하는 실제적인 전략으로서 예로는 시연과 정교화, 조직화 등이 있다.²⁴⁾ 이러한 인지전략이 필요한 경우가 있는

23) 전명희,『초등 영재아의 다중지능에 따른 인지전략과 메타인지전략의 차이』, 인천대학교 교육대학원 석사학위논문, 2001.

24) 시연은 단기기억 속에서 정보가 사라지지 않게 하기 위한 전략으로 교수-학습내용을 외우는 것이나 소리 내어 읽는 것과 관련된다. 따라 읽기, 밑줄 긋기, 강조 표시하기, 베끼기, 색칠하기, 덧칠하기, 노트하기 등이 여기에 속한다. 시연은 교과서의 내용에 집중하고 중요한 정보가 무엇인지를 선택하는 데는 도움을 주지만 새로운 정보를 이미 알고 있는 내용에 통합시키는 데는 효과적이지 못하다. 정교화 전략은 교수-학습 자료를 의미있게 하기 위하여 새 정보를 이전 정보와 관련시켜서 특정한 관계를 지니도록 하는 방법이다. 이러한 관계 형성은 언어나 이미지로 이루어진다. 다른 말로 바꾸어보기, 요약하기, 유추하기, 질의 응답하기, 창의적으로 노트하기 등은 모두 새 정보를 이전의 지식과 관련시키는 것과 관련된

가 하면 자신의 사고에 대해 사고하는 능력이라고 정의할 수 있는 메타인지 전략 역시 중요한 교수-학습 전략 중 하나이다.

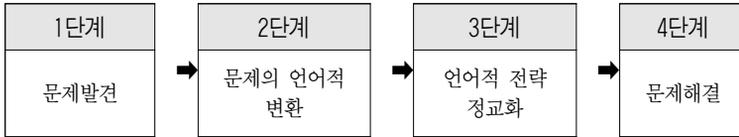
▶ 언어적 전략 적용 단계

산출물을 만들기까지의 과정을 동료들과 공유하며, 이를 언어적으로 효율적이게 표현하는 것이 중요하다. 옥스포드(Oxford, 1990)는 메타인지 전략을 교수-학습자가 자신의 인지를 통제하는 것으로 보았다. 즉, 메타인지전략이란 집중하기, 조절하기, 계획하기, 평가하기와 같은 기능을 사용하여 자신의 교수-학습과정을 교수-학습자가 스스로 조정하는 것을 말한다. 따라서 메타인지 전략은 순수한 인지적 장치를 넘어선 행동이며 자신의 교수-학습과정을 조절, 통제할 수 있는 방법을 제공하여 교수-학습자를 좀 더 유능하게 만들어 준다.

▶ 자기 성찰적 피드백

스스로 자신의 전략 활용 결과를 성찰하며 피드백을 거치는 단계를 의미한다. 문제의 발견이 일어날 수 있는 단계이기도 하다.

2) 일반 영재를 위한 소양 함양 교수-학습모형



[그림 5] 언어적 소양 함양 교수-학습 모형

가) 교수-학습 모형 접근 방법

언어적 소양 함양 모형은 내용중심(Content-oriented) 접근을 중심으로 이루어진다. 내용중심 접근은 특정한 내용을 제시하고 이에 대한 보다 심도 깊고 다양한

적극적인 인지활동이다. 조직화 전략은 교수-학습 내용의 요소간의 관계를 논리적으로 구성해 보는 것으로 중요한 개념을 중심으로 내용을 분석해보거나 이들 간에 어떤 관계가 존재하는지를 추론하는 것이다. 핵심 아이디어 선택하기, 개요화하기, 군집화하기, 도표화하기가 이에 속한다(앞의 논문)

접근들을 시도하는 것으로서 주로 수학, 과학, 언어, 사회 등과 같이 일반 학교에서 실시되는 교과목들의 심화교수-학습이라고 할 수 있다(류지영, 2003).²⁵⁾

나) 단계별 내용 구성 방향

언어적 소양 모형은 무엇보다 ‘통합(interaction)’이라는 개념에 집중하여 프로그램 내용 구성이 이루어져야 할 것이다. ‘통합’이란 어떤 소재들이 그 고유의 속성을 유지하면서 합쳐지거나, 소재들이 그 고유의 속성을 잃어버리고 전혀 다른 새로운 성격을 지닌 새로운 산물을 형성하는 것을 의미한다(이창현, 2011). 드레셀(Dressel, 1958)에 의하면 통합이란 지식과 경험의 통합을 추구하는 개인내에서 지속적으로 발생하고 있는 과정이다. 통합이라는 개념은 개인이 자신의 경험을 좀 더 의미있고 새로운 방법으로 조직하고 상호 연결하는 의도적인 과정으로 정의하고 있다. 통합적 내용 구성은 안내자로서의 교사의 역할을 강조한다. 교실의 분위기를 관심과 양육적인 분위기로 만들어주기 때문에 학생주도형 수업이 이루어질 수 있다.²⁶⁾

다) 모형 단계별 개관

언어적 소양 함양 모형은 질적으로 가치있는 언어적 산출물을 생산해내기 위해 언어적 소양을 함양할 수 있도록 4단계로 고안되었다. 영재를 위한 교육은 영재들의 개인적인 능력 구현 뿐 아니라 그들이 살고 있는 사회 및 공동체 안에서 스스로의 가치를 발휘하고 공헌할 수 있는 기반을 마련해 줄 수 있어야 한다(정진원, 2012). 이런 점에서 영재교수-학습모형은 자기 성찰적이며 능동적인 교육방법과 더불어 사회공동체적 문제해결방법과 같은 관계 지향적 내용을 제시해줄 수 있어야 한다.

25) 류지영(2003), 효과적인 초등학교 영재교육을 위한 심화교수-학습 프로그램의 개선에 관한 연구, 교육과정연구 21(3), pp. 439.

26) 이창현(2011)에서는 이외에도 통합 교육과정의 개념이 교육의 핵심적인 원리중의 하나인 아동 중심(child-centeredness)과도 일맥상통한다고 보고 있다. 아동 중심은 교수-학습의 과정에 중심이 되어야 하는 것은 아동이고, 그로 인해 교육과정의 내용은 그의 요구에 부합하도록 적절하게 수정되거나 재배열될 수 있고 또 그렇게 되어야 한다고 여긴다.

▶ 1단계 : 문제발견 (Problem Discovery)

〈표 2〉 1단계(문제발견)의 구조

내용		핵심 활동	수업 전략
인지적	정의적		
· 주로 사실적인 지식 등을 관찰하고 기억한다. 읽거나 듣는 등 간접체험에 의한 것도 포함된다	· 어떤 자극이나 현상을 기꺼이 수용하고 주의를 기울인다 즉 민감하게 반응한다	· 학생들은 주변 자극에 대하여 주의 깊게 관찰하고 민감하게 반응하여 기억한다	· 주의 집중 전략 · 연상하기 전략 등

1단계에서 문제발견(Problem Discovery)는 최근 영재를 판별하는 변인으로서의 문제발견(Problem Finding)²⁷⁾보다 좁은 범위에 해당한다. 문제해결을 위한 여러 가지 조작 중 가장 선행되어야 하는 것이 자신의 목표와 현재 상황의 불일치를 발견하는 것이며 이것이 바로 언어적 소양 함양 모형의 1단계에 해당하는 문제발견(Problem Discovery)이다. 문제발견은 문제표현, 문제구성, 문제제기, 문제확인, 창의적 문제발견, 문제정의 등의 용어를 포함하는 다양한 행동과 기술, 경향성의 복합체라 할 수 있다(Runco, 1994). 그러나 전체적인 관점에서 모형을 이해할 때 각 단계가 진행될수록 문제발견(Problem Finding) 즉 존재하거나 주어진 문제에 반응하기보다 새로운 문제를 찾고, 떠올리고, 생성하고, 창조하는 과정이라는 뚜렷한 방향성을 갖고 있다.²⁸⁾ 제이(Jay, 1996)는 문제발견의 정의에는 1) 어떤 상황에서의 문제 형성 가능성의 고안, 2) 실제문제의 형성 또는 진술, 3) 문제 형성의 결과 해결 가능성에 대한 평가, 4) 때때로 문제의 재형성 등이 반드시 포함되어야 한다고 주장하고 있다.

27) 문제발견(problem finding)은 주어진 문제를 해결하는 것이 아니라 문제상황을 인식하고 그 속에서 문제를 상상하고, 취하고 생성하고, 창조하는 행동, 태도, 사고과정을 의미하는 것이다(김명숙, 2001; 윤정미·김정섭, 2006) 한편 이수진(2012)에서는 문제 발견 능력을 창작의 소재를 발견하여 주제화하는 능력이라고 보았다. 문제 의식을 가지고 대상을 바라보는 데서 문제는 발견된다고 보았으며 이는 대상에 대한 감수성과 상황에 대한 민감성과 관련이 있다고 주장하였다. 본 연구에서는 문제발견능력의 소유 여부를 판별하기 위한 것이 아니라 위와 같은 질문을 교육대상과 교육환경을 고려하여 적절히 제공함으로써 문제발견능력을 향상시키려는 데 목적이 있다.

28) 전윤식·김정섭·윤정미, 「창의성 교육의 새로운 접근: 문제찾기」, 『교육학연구』, 41(3), 2003, 215-238면.

▶ 2단계 : 문제의 언어적 변환

〈표 3〉 2단계(문제의 언어적 변환)의 구조

내용		핵심 활동	수업 전략
인지적	정의적		
<ul style="list-style-type: none"> · 내적 언어로 변환 · 은유와 비유 등 수준 높은 언어적 기법 활용 	<ul style="list-style-type: none"> · 다른 방향에 위치하는 입장이 되어 이해와 해석 불가함의 차이점 인식 	<ul style="list-style-type: none"> · 발견한 문제를 언어로 변환하여 단순화 시키고, 타인과 공유한다. 	<ul style="list-style-type: none"> · 설명하기 · 언어유희 등

문제의 언어적 변환 단계에서는 사고구술과 같이 자신이 해결해야 할 문제 상황과 해결 전략 및 과정 등에 대해 언어적으로 인식하고 표현하여 정리하는 구조가 반복하여 이루어진다. 이 과정 속에서 자신의 전공 영역에 대한 해석과 의미 범주, 확장과 한계에 대한 언어적 변환이 이루어지게 된다. 또한 해당 영역에 문외한인 불특정 다수의 대중을 상대로 언어적으로 표현할 수 있는 기회가 제공된다. 문제의 언어적 인식 단계에서는 문제에 대하여 언어적으로 다룰 수 있도록 문제를 정의하고 형성하는 과정이 중요하다.

▶ 3단계 : 언어적 전략 정교화

〈표 4〉 3단계(언어적 전략 정교화)의 구조

내용		핵심 활동	수업 전략
인지적	정의적		
<ul style="list-style-type: none"> · 가설 세우기 · 용어의 정의 · 주제중심 	<ul style="list-style-type: none"> · 탐구심과 모험심 · 용기 · 배려 	<ul style="list-style-type: none"> · 주제에 대하여 토론하며 문제 상황에 대해 정교화 	<ul style="list-style-type: none"> · 유추(analogy) · 간학문적 사고법 (interdisciplinary thinking)

형성된 문제를 해결하기 위해 활용할 수 있는 언어적 전략 및 방법 등을 모색하고 발전시켜 나가는 단계이다.

▶ 4단계 : 문제해결

〈표 5〉 4단계(문제해결)의 구조

내용		핵심 활동	수업 전략
인지적	정의적		
· 해결안 제시 및 타당화 검증 · 문제 해결 방법 서술	· 내적 가치 실현 · 협동심과 책임감	· 문제해결 방법 발표하기	· 질문하기 · 성찰하기

문제발견(problem discovery)을 한 이후 이를 언어적으로 인식하고 수용하고 해석하는 단계를 거친다. 이 모형에서의 문제(problem)는 영재학생 스스로가 찾아내어 제기한 것이므로 결코 단순한 차원일 수 없다. 2단계에서는 앞선 단계에서 인식한 언어적 요소를 해결해야 할 문제 형식으로 만들어보는 과정을 거친다. 이 때 형성되는 문제의 질과 해결 가능성은 반드시 고려해야 하는 부분이다²⁹⁾. 3단계에서는 문제를 해결하기 위하여 어떤 전략과 방법을 적절히 활용할 것인지 체계적으로 계획을 세우고 마지막으로 4단계에서는 스스로 발견하여 정의내리고 제기한 문제를 해결하는 과정을 거친다.

29) 예를 들어 학생들이 정물화로 유명한 17세기 화가 세잔의 대표적인 정물화 한 점이 놓여있는 작은 방에 놓여있다고 하자. 언어적 소양 함양 모형에 따르면 이들은 주변을 살펴보며 문제를 발견할 것이고, 이를 언어적으로 인식하게 될 것이다. 즉 이 상황을 간단히 묘사하거나 현재 마음을 잘 나타내는 시나 소설을 예로 들어볼 수도 있다. 그 다음으로는 본인 스스로 유의미하고 가치있는 문제(problem)을 찾아야(finding)하는데 그 첫 번째가 바로 문제형성이다. 해결해야 할 필요성이 있고, 해결 가능성도 있는 문제를 만들어 내는 것이다. 만약 ‘불안정한 느낌을 주는 이 그림을 안정감 있게 만들려면 어떻게 해야하는가?’라는 문제를 설정하였다면 이는 문제해결 필요성과 해결 가능성 양면 모두 질적으로 부족하다는 지적을 받을 수 있다. 왜냐하면 세잔의 그림의 원래 목적이 역동적인 느낌을 주기 위해서일수도 있으며, 실제 고칠 수 있는 방법 역시 찾기 힘들기 때문이다. 내가 붓을 들어 다시 그린다 하더라도 세잔의 그림이 될 수 없으며 그러한 의미나 행위 자체가 언어능력 향상과는 동떨어져 있다고 판단된다.

4. 결론

본 연구는 언어영재의 특성에 맞는 교수-학습모형 제안과 더불어 일반 영재를 위한 언어 교수-학습모형을 제시하여 영재교육에 있어 이원화 언어 교수-학습모형 운영을 탐색해 보고자 하였다. 연구 결과로서 언어영재를 위한 언어 교수-학습모형으로는 ‘언어적 재능 계발 모형’이 제안되었고, 일반 영재를 위한 언어 교수-학습모형으로는 ‘언어적 소양 함양 모형’이 제안되었다.

‘언어적 재능 계발 모형’은 영역 특수적으로 언어영역에 탁월한 영재성을 지니고 있는 학생들을 위한 모형으로서 자신의 언어적성에 맞는 분야의 기능을 더욱 향상시킬 수 있도록 지원해 주는 모형이다. ‘언어적 소양 함양 모형’은 일반 영재를 위한 언어 교육 프로그램 설계 시 활용될 수 있는 모형이다. 이 모형은 의사소통의 도구로서 활용되는 언어의 기능적 특성을 고려하여 제안된 교수-학습모형이다. 어떤 분야의 영재라 할지라도 자신의 연구 성과를 언어적으로 표현해야 한다는 현실적인 문제에 초점을 맞춰 고안되었으며, 이 모형의 목적은 언어적으로 정확하고 효율적으로 소통할 수 있는 언어능력을 함양에 있다.

본 연구는 영재교육에 있어 언어가 차지하고 있는 중요성과 언어영재의 정체성 그리고 언어영재 교육의 방향 등을 제시하였다는 데 큰 의의와 가치가 있다. 연구의 결과로 제시된 두 유형의 언어 교수-학습 모형은 앞으로 언어영재 교육의 내실있는 운영과 함께 일반 영재들의 언어능력 향상에 도움이 되는 기초자료로 유용하게 활용될 수 있을 것이다.

〈참고문헌〉

- 강경진, 「일반 영재를 위한 언어교육의 필요성과 효과적인 언어 교수-학습 모형에 대한 연구」, 고려대학교 교육대학원 석사학위논문, 2007.
- 강승희, 「언어 영재와 일반 아동의 작문에 나타나는 이야기 구조와 언어적 창의성의 발달 및 차이」, 부산대학교 대학원 박사학위논문, 2001.
- 강승희·조석희, 「언어 영재 교육의 필요성과 방향 탐색」, 『영재교육연구』 14(1), 2004, 91-114면.
- 교육부, 『제3차 영재교육진흥종합계획(2013-2017)』, 서울: 교육부, 2013, 4면.
- 권순희, 「국어 영재 교육 프로그램 개발과 적용」, 『한국초등국어교육』 30, 2006, 37-77면.
- 김유선, 「논술영재 판별 도구 개발을 위한 기초 연구」, 한국교원대학교 대학원 석사학위논문, 2007.
- 김정섭, 「언어영재를 위한 비판적 사고 교육 프로그램 개발」, 『어문학교육』 37, 2008, 19-42면.
- 김정휘, 『영재 학생 식별 편람』, 서울: 원미사, 1998.
- 류지영, 「효과적인 초등학교 영재교육을 위한 심화교수-학습 프로그램의 개선에 관한 연구」, 『교육과정연구』 21(3), 2003, 438-439면.
- 박성익·조석희, 『과학영재교수법』, 대전: 한국과학재단, 1996.
- 박소영·허승희, 「문학 창작 영재의 판별 가능성 연구」, 『한국문학논총』 56, 2010, 729-767면.
- 박수자, 「언어영재를 위한 창의성 평가 문항 제작」, 『어문학교육』 36, 2008, 187-199면.
- 박수자·최인자·강승희·김정섭, 「언어 영재를 위한 창의적 작문 교수교수-학습 프로그램 개발 연구」, 『국어교육학 연구』 21, 2004, 255-295면.
- 박미문, 『자연, 인간, 언어』, 서울: 철학과 현실, 1998.
- 배미란, 「PASS 모형의 심리측정적 타당성 검증」, 『교육심리연구』 16(4), 2002, 373-396면.
- 백선임, 「영재, 언어 영재, 그리고 문예 영재 개념 비교 분석에 관한 연구」,

- 고려대학교 석사학위논문, 2006.
- 서울특별시 교육청, 『서울특별시 교육청 영재교육 실무편람』, 서울: 서울특별시교육청, 2011.
- 서주현, 『영재를 위한 국어과 교육의 기본 방향 연구 - 토론 교육을 중심으로-』, 고려대학교 교육대학원 석사학위논문, 2007.
- 윤초희·한석실·강승희·조석희, 『언어창작 재능개발에 영향을 미치는 심리 및 환경적 요인: 성취한 작가 사례를 중심으로』, 『교육학연구』43(2), 2005, 155-190면.
- 윤희원, 『문학 영재 판별에 관한 기초 연구』, 한국교육개발원, 2003.
- 이수진, 『문학 창작 영재 판별을 위한 기준 설정 연구』, 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문, 2012.
- 이순영, 『언어 영재의 개념과 언어 영재 교육 프로그램 구성에 관한 문헌 연구』, 고려대학교 석사학위논문, 1999.
- 이순영, 『언어영재의 개념과 언어영재교육과정 구성에 관한 연구』, 『독서연구』 제6호, 2001.
- 이의란, 『언어영재 판별 도구 개발 연구』, 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문, 2004.
- 이주연, 『영재를 위한 언어교육 프로그램 개발의 방향 연구』, 고려대학교 교육대학원 석사학위논문, 2006.
- 임지룡·김억조·서혜경·최진아·추정문, 『관찰 추천을 통한 언어영재의 선발 방안』, 『중등교육연구』58(3), 2010, 261-288면.
- 장영숙·구자익, 『언어영재 판별도구 개발을 위한 기초 연구』, 『아동학협회』 23(6), 2002.
- 전명희, 『초등 영재아의 다중지능에 따른 인지전략과 메타인지전략의 차이』, 인천대학교 교육대학원 석사학위논문, 2010.
- 전윤식·김정섭·윤경미, 『창의성 교육의 새로운 접근: 문제찾기』, 『교육학연구』 41(3), 2003, 215-238면.
- 정진원, 『음악영재성의 체계적 개발을 위한 교육과정모형연구』, 『한국초등교육』 23(1), 2012, 269-291면.
- 조석희, 『언어 영재』, 박성익 외, 『영재교육학 원론』, 서울: 교육과학사,

- 2003, 367-405면.
- 조희관, 『언어영재 판별을 위한 언어능력 평가도구 개발』, 건국대학교 석사 학위논문, 2006.
- 최병연·김주연, 『그들은 왜 영재교사를 그만 두었는가?-초등영재교사의 영재교육 경험에 대한 현상학적 분석-』, 『영재와 영재교육』 13(2), 2014, 97-116면.
- 최인자, 『언어 영재 교수-학습 방법』, 『교육과학연구』 8, 2003, 149-162면.
- 최지현, 『언어문학영재성에 대한 정량적 판별 준거』, 『문학교육학』 27, 2008, 187-230면.
- 최지현, 『인문영재프로그램개발 연수교재』, 대전교육연수원, 2013.
- 한국교육개발원, 『2014 영재교육 통계연보』, 한국교육개발원, 2015.
- 한국교육심리학회, 『교육심리학용어사전』, 서울: 학지사, 2000.
- 한기순, 『국내 영재교육 프로그램의 현황과 과제』, 『영재와 영재교육』 5(1), 2006, 109-129면.
- 홍중선, 『언어영재 판별 도구 개발 및 타당화 연구』, 순천향대학교 대학원 박사학위논문, 2012.
- Borland, J. H., *Planning and implementing programs for the gifted*. NY: Teachers College Press, 1989.
- Carroll, J. B., Implication of aptitude test research and psycholinguistic theory for foreign language teaching, *International Journal of Psycholinguistics* 2, 1937, 5-14.
- Carroll, J. B., Twenty-five years of research on foreign language aptitude, In K. C. Diller (ed.), *Individual Differences and Universals in Language Aptitude*, 83-118. Rowley, MA: Newbury House. 1981.
- Carroll, J. B. and Sapon, S. M., *Modern language aptitude test*. New York, NY: Psychological Corporation, 1959.
- Colangelo, & G. A. Davis., *Handbook of gifted education*. 65-80. Boston: Allyn and Bacon. 1991.
- Davis G, A. & Rimm, S. B. (1985). *Education of the gifted and talented*.

- Englewood Cliffs, NJ : Prentice hall. 1985.
- Dornyei, Z., *Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates, 2005.
- Feldhusen, J. F., Why the public schools will continue to neglect the gifted. *Gifted Child Today*, 12(2), 1989, 56-59.
- Fox, L. H., & Duren, W. G., *Educating verbally gifted youth*. Fastback 176. Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1982.
- Gagne, F., *Toward a differentiated model of giftedness and talent*. In N. 1991.
- Gardner, H., *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 1983.
- Jay, E. S., *The nature of problem finding in students' scientific inquiry*. Unpublished doctoral dissertation. Harvard University, 1996.
- Jean Aitchison(fifth edition), *Linguistic*, London: Hodder and Stoughton Teach Yourself Books, 1999.
- Johnson, N., Gifted preschoolers: Children of promise. *Challenge*, 3, 1984, 6-9.
- Joyce Van Tassel-Baska, Dana T. Jonson, Linda Neal Boyce, *Developing Verbal Talent: Ideas and Strategies for Teachers of Elementary and Middle School Students*. 이신동, 김정렬, 박진규 공역, 박학사:서울. 1996.
- Kegley, S., REAL: Philosophy of gifted/talented education to live by *Roeper Review*, 6(4), 1984, 230-231.
- Moslemi, M. H., The gardening of creative writing essays, *Research in the Teaching of English*, 9. 1977, 154-161.
- Rose, M. Narrowing the mind and the page: Remedial writers and cognitive reductionism. *College Composition and Communication*, 39, 1988, 267-286.

- Ross, Steven., Yoshinaga, Naoko and Sasaki, Miyuki, Aptitude-exposure interaction on wh-movement violation detection by pre-and-post-critical period Japanese bilinguals, In Peter Robinsons (Ed.), *Individual differences and instructed language learning*, 267-300. John Benjamins Publishing Company, 2002.
- Runco, M. A., *Problem Finding, Problem Solving and Creativity*(P. 40). Norwood, NJ: Ablex, 1994.
- Wysiewicz, Jacek, Cognitive Profiles of (Un)successful FL Learners: A Cluster Analytical Study, *The Modern Language Journal* 92:1, 2008.
- Sawyer, M., and Ranta, L., Aptitude, individual differences, and instructional design. In P. Robinson (Eds), *Cognition and second language acquisition*, New York: Cambridge University Press, 2001.
- Wesche, M. B., Language aptitude measures in streaming, matching students with methods, and diagnosis of learning problems. In K.C. Diller(Ed.), *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Rowley, Ma: Newbury House, 1981.
- Williams M. and Burden L. R., *Psychology for Language Teachers: A social constructivist approach*. Cambridge University Press, 2009.

【국문초록】

본 연구의 목적은 언어영재와 일반 영재의 특성과 교육 목적에 적합한 이원화 언어교수-학습 모형을 개발하는 데 있다. 언어영재를 위한 언어 교수-학습모형으로는 ‘언어적 재능 계발 모형’을 제안되었고, 일반 영재를 위한 언어 교수-학습모형으로는 ‘언어적 소양 함양 모형’을 제안되었다. ‘언어적 재능 계발 모형’은 영역 특수적으로 언어영역에 탁월한 영재성을 지니고 있는 학생들을 위한 모형으로서 자신의 언어적성에 맞는 분야의 기능을 더욱 향상시킬 수 있도록 지원해 주는 모형이다. 개별화 교육모형에 근거하고 있으며, 개개인의 언어적성과 교육적 환경 요인, 인지적·정서적 특성 등을 충분히 고려하여 전략을 세운 뒤 적용하여 산출물을 생산해내는 단계를 거친다. ‘언어적 소양 함양 모형’은 일반 영재를 위한 언어 교육 프로그램 설계 시 활용될 수 있는 모형이다. 듣기와 말하기, 읽기, 쓰기 등 의사소통의 도구로서 활용되는 언어의 특성을 고려하여 어떤 분야의 영재라 할지라도 자신이 연구한 것을 언어적으로 정확하고 효율적으로 소통할 수 있는 언어능력을 함양시켜 주는 데 목적이 있다. 이 모형은 통합교육모형을 기본 바탕으로 하고 있다.

본 연구는 언어영재의 특징에 맞는 교수-학습 모형과 일반 영재를 위한 언어 교수-학습모형의 이원화 언어 교수-학습모형을 제시하여 영재교육에 있어 언어가 차지하고 있는 중요성과 언어영재의 정체성 그리고 언어영재 교육의 방향 등을 제시하였다는 데 큰 의의와 가치가 있다.

주제어: 언어영재, 언어영재 교육, 언어영재 교수-학습모형, 일반 영재 언어교육, 영재교수-학습모형, 언어교육, 이원화모형

Study on The Dual Instruction-Learning Models for the Gifted in Language and General(the others)

Kim Ju-yeon

The purpose of this study is to develop dual learning models for the gifted in language and the others.

It is proposed also a learning model for the gifted in language 'linguistic talent-development model', And the language-learning model for the gifted in general. "linguistic model fulfillment verbal -grounding'. The goal of 'Linguistic talent-development model "is improving special competence of the gifted in language more and more. So they will be provided and supported various ways that appropriate their linguistic aptitude. That is based on individual instruction model including individual language competence and educational environmental factors, cognitive, and emotional characteristics. Next, 'Linguistic model fulfillment verbal -grounding' is used frame of language training program for the gifted in general. In the future, Professionalism is completed how to using of language. So the goal of this model is practicing and studying about the high quality expressions. Listening and speaking, reading and writing to their major This model is based on integrated education model.

This study proposed two models of language learning program for the gifted in language and the other gifted students. This dual model show the importance of language in gifted education. And this study can prove the identification of language giftedness and propose direction of language gifted education.

Key words: The gifted in language, The education of gifted in language, the learning model gifted in language, the language-learning model gifted in general, gifted learning(instruction) model, language learning, the dual model

이 논문은 2015년 9월 30일에 투고되었으며, 2015년 11월 2일에 심사 완료되어 2015년 11월 16일에 게재가 확정되었음.