

예술영재교육 국제 심포지엄

International Symposium on Gifted Education in Arts



K R I G A



문화체육관광부
Ministry of Culture, Sports and Tourism



한국예술영재교육연구원
Korean National Research Institute for the Gifted in Arts

K*ARTS 한국예술종합학교 산학협력단

예술영재교육 국제 심포지엄

International Symposium on Gifted Education in Arts

○ 발제자

교육학	Suzie K. Oh	<ul style="list-style-type: none"> - 미국 LA 교육국 3rd Street Elementary School 교장 - 2002년 California 주 "올해의 교장상(Principal of the Year)" 수상 - University of Southern California 교육학 박사 학위 취득
음악	Lawrence Scripp	<ul style="list-style-type: none"> - 미국 New England Conservatory 음악교육과 교수 - 하버드대학 프로젝트제로 연구팀 - 뉴욕 링컨센터 "음악속의 교육" 프로그램 총괄기획·운영 - 싱가포르 영재교육학회 상임고문
전통예술	Tsend Batchuluun	<ul style="list-style-type: none"> - 몽골 국립예술대학교 명예교수 - 몽골 예술 협회 음악 분야 책임자 - 마두곰 오케스트라 지휘자 - 몽골 대통령상 수상
시각예술	Jeffrey Broome	<ul style="list-style-type: none"> - Florida State University 미술교육과 조교수 - The Florida State University, Tallahassee, FL 예술교육학 박사학위 취득
무용	Valarie Williams	<ul style="list-style-type: none"> - The Ohio State University 무용과 교수 - Texas Woman's University 박사 학위 취득 - Julliard School 졸업

○ 사회자

1부	10일 10:00 ~ 12:20	원영실 (한국예술영재교육연구원)
2부	10일 13:30 ~ 18:20	정승재 (상명대학교)
3부	11일 10:00 ~ 11:50	이용식 (전남대학교)
4부	11일 13:00 ~ 16:50	임미선 (전북대학교)

**Gifted and Artistically Talented in a Rural
Environment**

**시골지역에서의 예술영재교육:
개인적 경험에 대한 고찰**

발제자 : Jeffrey Broome (Florida State University)

Gifted and Artistically Talented in a Rural Environment:

Personal Reflections from Experience

Jeffrey L. Broome

Florida State University

Author Note

Jeffrey Broome, Department of Art Education, Florida State University.

Correspondence concerning this paper should be addressed to Jeff Broome, 3028 William Johnston Building, Florida State University, Tallahassee, FL 32306-1232

Email: jbroome@fsu.edu

Abstract

This paper uses autobiographical narrative inquiry methods to present the remembered childhood experiences of the author as an academically gifted student and artistically talented child growing up in a rural community. The narrative includes personal descriptions of the evaluation process used to identify academically gifted students, the gifted program itself, and the author's perceptions of the available resources offered to talented visual art students within the school and rural community. A concluding section discusses the implications emerging from the narrative, and shares resources for educators working with artistically talented students and gifted children in rural areas.

Gifted and Artistically Talented in a Rural Environment:
Personal Reflections from Experience

In a recent volume on the topic of underserved gifted populations (Smutny, 2003), both artistically talented students (Goertz, 2003) and gifted students living in rural environments (Hollingsworth, 2003) are discussed among sub-groups most likely to receive inadequate instruction and resources in relationship to their specific abilities and needs. In this paper, I adapt autobiographical narrative inquiry techniques to detail my own experiences as a member of both sub-groups during my K-12 schooling experiences. The narrative provides a rarely heard insider's perspective on these topics from a specific place and time, and allows educators of gifted students an opportunity to reflect on their own experiences with these sub-populations and also on changes in their field that have occurred over time and that are still needed. A concluding section will discuss the emerging implications of the narrative and will share published resources and recommendations for working with talented art students and gifted students in rural regions.

My methodological approach in this paper draws on strategies established by autobiographical narrative inquiry (Clandinin & Huber, 2010). Preparations for the International Symposium for the Korean Research Institute for the Gifted in Arts spurred me to reflect on my past experiences as a gifted student in general K-12 education and also as a student frequently referred to as talented and interested in the visual arts. As I continuously thought about my past in this context while simultaneously preparing for the symposium, I experienced a growing urge to share my stories with others interested in the education of the gifted. My urge was partially instinctual; human beings have shared their lived experiences through story telling since the dawn of organized verbal communication as a way to uncover meaning in social contexts

(Clandinin & Rosiek, 2007). On another level, I hoped that sharing my stories would allow readers and interested educational practitioners to consider past and future directions within their profession (Anderson, 2000a). It is in this spirit that I share the stories within this manuscript.

My Story

Although I am currently a 38 year-old professor working for a large state university within the capital city of the State of Florida, my entire childhood was spent growing up in a rural mountain region of West Virginia. From 1978 to 1985, I attended an elementary school servicing an unincorporated community within a land area without a distinctly organized city, town, or municipality. At that time, the school serviced approximately 20 students in each grade level, but many of these students rode buses from homes and mobile homes located within sparsely populated areas of the Allegheny Mountains. My own home was situated within a valley in this area; we had neighbors, but none were visible through the tree line that surrounded our house. All of the homes within the valley were accessible only through dirt or gravel roads and none of the homes were connected to a city water system, with my own family utilizing a well system located directly on our property. During winters when snow was high, the residents in the valley relied on one another to plow and shovel the roads, as we were not included within an organized system of State or city road maintenance.

Testing for the Gifted Program

I honestly don't remember being tested for the gifted program the first time. I've tried to dredge up the memory, but it just isn't there. I've been told by my parents and school records indicate that it happened sometime in the summer months immediately after my first grade year. And most of what I remember about first grade was that I was sick. Really sick. My best estimates are that I missed between 20 and 30 days of school during my first grade year, and I

clearly remember being home with one illness after another, including chicken pox, influenza, and strep throat. So most of what I remember from first grade included trips to the doctor, high fevers under mountains of blankets, and lots of chicken soup. But apparently I was tested for the gifted program after that school year and had not met the criteria. In fact, no one in my grade level at our small rural school had officially qualified for the program. Nonetheless, during the following academic year, the gifted teacher who traveled to my school on an itinerant basis had agreed to meet with me and two other high-performing students in my grade level as part of his ability-grouped pull-out program (Clark & Zimmerman, 1994). In this fashion, he was able to round out his time at our school site and nurture our development, even though we were not officially designated as gifted students by the school district. During my interactions with this teacher, I had a vague idea of what the program was about, as my older brother had been in the gifted program for several years and was already working with this teacher. At the conclusion of my second grade school year, through communications between my father and the district's coordinator of gifted programs, it was suggested that I be reevaluated for the program.

Perhaps because I was a bit older or even healthier, I do remember some parts of being tested for the gifted program for the second time. During the summer of 1982, my parents drove me to a nearby town within the same school district for the evaluation, as such testing services weren't being offered at my school site. My parents explained that I should have fun and do my best, while reassuring me to relax since this wasn't a test for a grade. They took me inside an old brick building serving as a school district annex, where I met the district's coordinator of psychological services. My parents left and the psychologist took me to a room for the examination. Mainly I remember enjoying the exams, that the psychologist was very pleasant

and that we even had a few laughs, and that I particularly liked one part of the exam where I was able to move some puzzle pieces (similar to tangrams) around to make specified shapes.

School district records indicate that I was actually given the *Wechsler Intelligence Scale for Children* test, and that on this second attempt I had qualified for the gifted program with results in the very superior range in the verbal and performance parts of the exam, as well as on the full scale intelligence quotient (IQ) with scores of 130 and above. The report summarizing the exam also references my performance in the classroom during the academic school year and includes qualitative observations from the psychologist, confirming my remembered attitude during the exam: “[Jeff] smiled frequently during the course of the evaluation and appeared to be confident of his ability even while working through the very difficult portions of the evaluation. He seemed to enjoy the evaluation, laughing at times over things that he found humorous.” The psychologist’s notes also described his meeting with my parents after the exam, during which they discussed the changes in my results from the previous first exam: “The notable positive changes in Jeff’s self-confidence and problem solving approaches were discussed. The changes appeared to allow Jeff to be better able to express his intelligence during the current evaluation than during the previous evaluation.” To this day, my parents attribute this change in my confidence to my improved health since my first grade year of schooling, during which I was so frequently ill.

The Program

So that was it; I officially entered the gifted program at my small rural school at the beginning of my third grade year. The funny thing was that being “in” was no different than being “out” in my case. I was already meeting with the itinerant gifted teacher once or twice a week anyway with the two other high-performing students, and the three of us continued to do so

until we all moved on to the larger middle school in a nearby town once we completed our elementary course of studies at the conclusion of our sixth grade year. Since the focus of this paper is partially on gifted programs in rural contexts, I will only briefly mention that the gifted program at the larger middle school served greater numbers of gifted students that met as a cohorts for certain subject areas all five days of the school week, and that I no longer saw my two classmates from my elementary school for those classes. My later experiences at an even larger high school did not include an organized gifted program, but did utilize typical tracking strategies for high-performing students, a few Advanced Placement courses, and dual enrollment in junior college coursework for seniors.

Perhaps my most colorful memory of the gifted program at the elementary level, involves the weekly walk from the main school building to a rather ragged-looking trailer that set, perhaps, 50 or 75 yards away from the school itself. Once or twice a week, in almost any kind of weather, the gifted teacher would walk the three of us out to the trailer where he would run most of his enrichment sessions for us. He was a pleasant young teacher with a good sense of humor, and I remember hearing lots of silly jokes on the way out to the trailer. He shared the trailer with a number of other itinerant enrichment specialists on a rotating schedule, and I clearly recall that the school's 5th and 6th grade instrumental music program used this space once or twice a week as well. Other than a table and some chairs, the space was rather unremarkable and did not include a bathroom, an omission that proved problematic to our young bladders and left us with many trips back to the main school building.

Our activities with the gifted teacher varied from week-to-week and year-to-year, but I distinctly remember participating in some role-playing activities that likely engaged our problem-solving and critical thinking skills, and also using some tangram-type manipulatives

that likely challenged our sense of spatial reasoning. I also remember using a personal computer for the first time, but that it was treated primarily as a novelty and educational gaming device. Finally, I also recall a constant sense of frustration when we would return from the trailer to our homeroom classroom to find that we were expected to catch up on all the work that we had missed. Sometimes the quality of my work would suffer as I rushed to complete such assignments. I wondered if the common perception of giftedness included the belief that such students could handle larger workloads and complete it faster than other students. In fact, I was actually slower than many of my classmates in meticulously completing some tasks, and have a tendency to work in that fashion even as an adult.

As I reflect back on my personal experiences at the rural school, I think the greatest asset of being in the gifted program was an overall boost in my academic self-confidence. I manage exams and most educational situations with measured confidence, provided that I'm given enough time to prepare. I try to identify particularly challenging learning tasks in advance and, if I allow myself time and dedication in preparation, am usually secure in my beliefs that I can complete the tasks with at least moderate levels of success.

Talented and Interested in the Arts

Looking at my experiences critically, I can quickly identify what was most missing for me in the resources provided by the gifted curriculum: the arts. In spite of all of my self-confidence in academic areas, good grades, and academic support offered by the gifted program, the subject area that I thought I excelled in the most (and that I really enjoyed the most) was the visual arts. By first grade I had already started to think that I would have some sort of future career in art, and boldly told people that I was going to draw comic strip cartoon art of Garfield the cat when I grew up (also indicating my complete ignorance of copyright issues and

authorship at that age). Although I enjoyed a variety of other childhood interests including outdoor activities, reading, creative writing, and recreational sports, I would spend a great deal of free time working on one art project after another at home, usually alongside my older brother as a partner in crime. My memories of summers, weekends, and holidays are full of imagery from the storybooks, comic books, film strips (which we would project and narrate for our parents), sand sculptures, poster displays, and sculpted modeling clay creatures that we would create on our own time and of our own initiative.

Even in elementary school, children can quickly develop labels and generalized identities for one another, including the stereotypical categories of class clown, athlete, beauty, and brain. Because much of my free time at school was spent drawing, I was often identified as the class artist by both classmates and teachers. Perhaps because our rural school had so few students, these labels tended to stick and through the years it wasn't unusual for classmates and former teachers to seek me out to help with a school project, display, or just because they wanted me to "draw me something". I was proud of my status as the class artist, but sometimes yearned for the time to make my own creations, rather than always drawing at the request of others.

Although the school's gifted program did little to foster talent and interest in the arts, the school was fortunate to have an itinerant art teacher who worked with each class for one day a week as she pushed her cart of art supplies from room to room. I remember my art teachers fondly (I had one art teacher in first and second grade, who was then replaced by a new art teacher before my third grade year), and I always looked forward to the little 30 to 40 minutes of artistic activity that they provided within the typical academic week. A sample listing of activities and media that my art teacher provided in 4th grade included construction paper and foil butterflies, paper straw structures, imaginative drawing, use of modeling clay, a pencil and

crayon drawing on a circus theme, and other projects related to the school art style analyzed and described by Efland (1976). While I appreciated the opportunities that these dedicated professionals provided to us in class, and I can only imagine the limitations they must have faced in terms of budget and as itinerants pushing a cart from one class to another, there were times that I wanted more both in terms of technical instruction and open-ended non-formulaic assignments.

An overall problem for gifted students living in rural areas involves access to appropriate programmatic opportunities, and this may be especially true for students seeking additional enrichment opportunities in the arts (Bachtel 1988; Clark & Zimmerman, 1988; 2001). In my case, while I instinctively knew that I wanted more from my formal visual arts education, there simply wasn't any additional art education resources in our rural community or even in the neighboring town where I eventually went to middle and high school. The neighboring town did provide a two-week summer program for gifted and high-ability students that offered a menu of elective choices for participants, and my brother and I attended these summer sessions frequently. However, with the exception of a regularly offered video production course, program options in the visual arts were rare. Other than one glorious summer when my brother and I both enrolled in a stop-motion animation course, I was unable to find course offerings in visual art and more likely to find myself enrolled in courses in French language and culture, strategic board games, and explorations into the mysteries of the universe.

Discussion

The story that I have shared above is my own, consisting of my own unique insider perspectives. Even though my story includes my own biases on this subject and I have admitted instances where my memory has been unclear, it is still a "true" story as I see it through my own

lens of personal interpretation (Anderson, 2000b). While I will present a formal discussion of some of the emerging themes from the story below, I also invite readers of my story to search for additional or alternative meanings and to draw their own conclusions (Anderson, 2000a). I am hopeful that the narrative also provides interested practitioners with the opportunity to reflect on past and future directions for gifted education.

Most obviously, the story presents two areas of gifted programing that are in need of additional attention, resources, and funding: gifted education in rural areas and for the talented in visual arts. The story offers a realistic portrayal of the situation at that time and place, and in stark contrast to the glamourized depictions of high-tech gifted programs and intensely concentrated studies in the arts as popularized in recent mass media examples such as *Disney's A.N.T. Farm* (Signer & Engel, 2011) and in the movie *Fame* (Canton, Lucchesi, Rosenberg, Wright, & Tancharoen, 2009). Once or twice a week, I attended my gifted program via an outdoor walk to a run-down trailer without plumbing and with the implementation of a questionably uneven curriculum. The efforts that went into my identification as a gifted student in other academic areas also stands in contrast to the efforts that went into identifying students with talents in the arts, which is to say that there was no formal process. To compound this problem, our small rural community did not offer significant community art education opportunities and programs outside of school.

On the other hand, it is hard to be overly critical of the efforts of the school district within which my small rural school was located. After all, we did have both a gifted resource teacher and a visual arts educator assigned to our school, albeit on an itinerant basis. There are many schools, rural or otherwise, that have neither. I received ample encouragement and recognition from teachers, if not always the opportunity to explore my own ideas in depth. The provision of

two-week summer electives for gifted and high-ability students is also admirable, with the inconsistent offering of visual art options being an unfortunate oversight.

Educators who are interested in exploring these topics further may wish to consult Hollingsworth's (2003) suggested strategies and descriptions of programs offered for rural gifted students, Clark and Zimmerman's (2001) recommendations for identifying talented art students in rural communities, and also published suggestions developed from interviewing artistically talented students, including those from rural environments (Clark & Zimmerman, 1988). In summary of these and other studies, Pariser and Zimmerman (2004) state the following:

Community involvement should be a high priority in rural art programs for high-ability art students. In such programs, parents, local artists, and other concerned citizens should be actively involved in all aspects of programs designed for rural, artistically talented students. Such community involvement often leads to positive communication among local school administrators, teachers, and parents who understand community values and mores. (p. 395)

The sharing of such recommendations, research findings, and even stories like my own are crucial steps in drawing further attention to the needs of rural and artistically talented art students and other underserved gifted populations included minorities, bilingual populations, girls, and students living in urban and low socioeconomic areas (Smutny, 2003).

References

- Anderson, T. (2000a). *Real lives: Art teachers and the cultures of school*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Anderson, T. (2000b). Using art criticism strategies in ethnographic research. *Visual Arts Research*, 26(2), 80-86.
- Bachtel, A. E. (1988). *A study of current selection and identification processes and schooling for K-12 artistically gifted and talented students* (Unpublished doctoral dissertation). University of Southern California, Los Angeles, CA.
- Canton, M., Lucchesi, G., Rosenberg, T., Wright, R. (Producers), & Tancharoen, K. (2009). *Fame* [Motion picture]. United States of America: Lakeshore Entertainment United Artists.
- Clandinin, D. J., & Huber, J. (2010). Narrative inquiry. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (3rd ed., pp. 436-441). New York, NY: Elsevier.
- Clandinin, D. J., & Rosiek, J. (2007). Mapping a landscape of narrative inquiry: Borderland spaces and tensions. In D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology*, (pp. 35-75). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Clark, G. A., & Zimmerman, E. D. (1988). Views of self, family background, and school: Interviews with artistically talented students. *Gifted Child Quarterly*, 32(4), 340-346.
- Clark, G. A., & Zimmerman, E. (1994). *Programming opportunities for students gifted and talented in the visual arts*. Storrs, CT: The National Research Center on the Gifted and Talented.
- Clark, G. & Zimmerman, E. (2001). Identifying artistically talented students in four rural

- communities in the United States. *Gifted Child Quarterly*, 45(2), 104-114.
- Efland, A. (1976). The school art style: A functional analysis. *Studies in Art Education*, 17(2), 37-44.
- Goertz, J. (2003). Searching for talent through the visual arts. In J. F. Smutny (Ed.), *Underserved gifted populations: Responding to their needs and abilities* (pp. 459-467). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Hollingsworth, P. (2003). Rural gifted students: Isolated and alone? In J. F. Smutny (Ed.), *Underserved gifted populations: Responding to their needs and abilities* (pp. 117-127). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Pariser, D., & Zimmerman, E. (2004). Learning in the visual arts: Characteristics of gifted and talented individuals. In E. W. Eisner & M. D. Day (Eds.), *Handbook of research and policy in art education* (pp. 379-405). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Signer, D. & Engel, S. (Executive producers). (2011). *Disney's A.N.T. farm* [Television series]. Los Angeles, CA: It's a Laugh Productions.
- Smutny, J. F. (Ed.). (2003). *Underserved gifted populations: Responding to their needs and abilities*. Cresskill, NJ: Hampton Press.

시골지역에서의 예술영재교육: 경험에 근거한 개인적 생각

제프리 블룸 (플로리다 주립대학)

초록

본 논문은 학업성적이 뛰어나고 미술에도 재능이 있었던 저자가 시골지역에서 어린 시절을 보내면서 경험했던 일들에 대한 기억을 자전적 내러티브 탐구 방법론을 이용하여 서술하였다. 학교성적이 뛰어난 영재 선발 과정, 영재교육프로그램의 내용, 그리고 학교와 시골지역사회에서 시각미술영재에게 제공할 수 있는 자원 등에 대하여 논하고 있다. 마지막 결론 부분에서는 저자의 이야기가 함축하고 있는 의미에 대하여 고찰해 보고, 시골 지역에서 예술영재 및 영재교육을 담당하는 교육자들을 위한 제언을 하였다.

제대로 된 영재교육을 받지 못 하는 예술적 재능이 있는 학생(Goertz, 2003)과 시골지역 영재(Hollingsworth, 2003)를 주제를 다룬 최근 연구들은(Smutny, 2003) 특정한 능력 및 요구와 상응하는 교육과 재원을 공급받고 있지 못하는 소외계층영재집단에 대하여 논의하고 있다.

본고에서는 자전적 내러티브 탐구 방법론(Clandinin & Huber, 2010)을 이용하여, 12년에 걸친 초·중고등학교 시절 동안 위에 언급한 두 가지 범주에 모두 속했던, 시골 지역의 예술 영재로서 저자의 개인적 경험에 대해 기술하고자 한다. 저자의 경험은 특정 장소에서 특정시기에 영재교육의 대상이었던 당사자의 관점을 들어볼 수 있는 기회를 제공하며, 영재교육 담당자들에게는 소외계층에 속하는 학생들과 겪었던 자신의 경험을 돌이켜볼 수 있는 기회가 될 것이다. 나아가 세월이 흐르면서 영재교육분야에 일어난 변화, 그리고 앞으로 필요한 변화들에 대하여 생각해볼 수 있을 것이다. 결론에서는 저자의 이야기가 시사하는 바를 논의하고 시골지역에서 영재 및 예술영재교육에 도움이 될 수 있는 저서들에 대한 자료와 함께 제언을 하고자 한다.

한국예술영재교육연구원에서 주최하는 국제심포지엄에 발표할 원고를 준비하면서 저자 자신은 영재로서 그리고 시각예술에 재능과 흥미가 있었던 학생으로서의 초·중고등학교 12년간의 경험에 대하여 회고해 보았다. 원고를 준비하는 내내 그 어린 시절에 대해 계속 생각해보았고, 저자의 개인적 경험을 영재교육에 관심이 있는 사람들과 나누고 싶은 바램이 솟구치는 것을 느꼈다.

이러한 저자의 욕구는 본능적인 것으로서 인간이 언어로 의사소통 하기 시작한 이래로 이야기를 통해 자신이 직접 겪은 경험을 다른 사람과 나누고자 하는 것이다(Clandinin & Rosiek, 2007). 또 한편으로는 저자의 이야기를 많은 사람들과 공유함으로써 교육계에 몸담고 있는 관계자들이 그들이 종사하는 분야의 과거와 미래 방향에 대하여 생각할 수 있도록 하고 싶다는 희망도 품어보았다. 이런 의도에서 저자는 본 고를 통하여 개인적 경험 이야기를 나누고자 한다.

나의 이야기

저자는 올해 38살로 플로리다 주도에 있는 주립대학교의 교수로 재직하고 있지만 어린 시절을 보낸 곳은 웨스트 버지니아의 산간 마을이었다. 1978년부터 1985년까지 그 인근에서 도시, 읍 또는 면 같은 지방자치제에조차 소속되지 않은 시골마을에서 초등학교를 다녔다. 그 초등학교에는 각 학년 마다 20명 정도의 학생이 있었다. 대부분의 학생들이 엘리게니 산맥 주변의 인구분포도가 낮은 지역의 주택이나 이동식 주택에 살았으며 버스로 통학했다. 우리 집은 이 지역 한 골짜기의 마을에 위치해 있었다. 이웃이 있긴 했지만 집 주변에 나무가 무성했기 때문에 아무 것도 볼 수는 없었다. 마을의 모든 집들은 흙길 또는 자갈길을 지나야 접근할 수 있었고, 도시 상수도 시설과 연결된 집은 단 한 곳도 없었다. 우리 가족은 우리 집 마당에 있는 우물에서 물을 길어 사용하였다. 우리 마을은 주 정부나 시의 도로관리운영체제에 속하지 않았기 때문에 겨울에 눈이 많이 오면 마을 주민들은 서로가 도와가며 제설작업을 하고 길가의 눈을 치워야 했다.

영재 판별 과정

솔직히 나는 언제 처음으로 영재프로그램 테스트를 받았는지 정확하게 기억나지 않는다. 기억을 되살려 보려고 노력을 해 보았으나 허사였다. 부모님 말씀과 학교 기록부에 적힌

내용에 따르면 초등학교 1학년이 끝나는 해 여름 무렵이었다고 한다. 초등학교 1학년 시절을 떠올리면 나는 항상 아팠던 기억이 난다. 정말 많이 아팠다.

1학년 일년 동안 20일에서 30일 정도 학교에 가지 못했다. 수두, 독감, 패혈증, 인두염 등 병에 걸려서 집에 있었던 것은 지금도 분명히 기억이 난다. 초등학교 1학년 시절은 의사 선생님께 가고, 담요를 겹겹이 덮은 채 고열에 시달리고, 치킨수프를 엄청 먹었던 기억으로 가득하다. 그러나 분명한 것은 1학년이 끝날 무렵 영재교육프로그램에 들어갈 수 있는 지에 대한 테스트를 받았는데 합격 기준에 미치지 못 했다는 것이다. 사실상 조그마한 시골학교를 다녔던 동급생들 가운데 영재프로그램에 들어갈 수 있는 공식적인 자격을 갖춘 학생은 한 명도 없었다. 그럼에도 불구하고 그 다음 해, 우리 학교로 순환근무를 나온 영재 담당 파견교사가 성적이 뛰어난 동급생 2명과 내가 정규 학급수업 이외에 더 확장되거나 심화된 학습을 받을 수 있는 수준별 학습 프로그램(Clark & Zimmerman, 1994)을 만들어 가르치기로 했다. 비록 우리가 해당 교육구에서 영재라는 공식 인정을 받지는 못했지만 그 담당 선생님은 우리 학교에 와서 우리를 가르쳐 주셨다. 그 선생님은 수년간 영재프로그램 수업을 받고 있었던 나의 형도 가르치고 있었고, 나는 이 선생님과 교류를 통해서 영재프로그램이 어떤 것인가에 대하여 어렵듯이 알 수 있었다. 초등학교 2학년을 마칠 때, 우리 아버지와 영재교육프로그램의 지역 코디네이터가 상의를 한 끝에 내가 영재교육프로그램에 들어갈 자격이 있는지를 다시 한번 평가해 보자는데 의견이 모아졌다.

나이도 한 살 더 먹었고 건강해진 덕분인지, 나는 두 번째로 받은 영재교육프로그램 테스트의 일부분을 기억하고 있다. 1982년 여름, 내가 다니던 학교에서는 영재판별서비스가 제공되지 않았기 때문에 나는 부모님의 차를 타고 동일한 교육구에 속한 인근 도시로 가서 재시험을 봐야 했다. 부모님께서서는 테스트가 점수를 매기는 시험이 아니니 마음을 편히 가지라고 안심시키면서 나에게 과정을 즐기면서 최선을 다하라고 말씀하셨다. 부모님은 나를 벽돌로 지은 교육구 부속건물로 데리고 갔는데 나는 그곳에서 교육구 담당 심리학자를 만났다. 부모님께서 나가시고 나서, 심리학자는 나를 다른 방으로 데리고 가서 테스트를 하였다. 나는 재미있게 테스트를 받았으며, 그 심리학자가 아주 유쾌한 사람이었다고 기억한다. 시험을 보면서 우리는 여러 번 웃기까지 하였다. 여러 테스트 중 내가 특히 좋아했던 부분은 퍼즐 조각들을 이리저리 움직여서 특정한 모양을 만드는 탱그램(중국식 퍼즐)과 유사한 퍼즐 테스트였다.

교육구 기록에 의하면 실제로 내가 받은 테스트는 'Wechsler Intelligence Scale for Children (웍슬러 아동지능검사)'였다. 나는 두번째 테스트에서 IQ가 130 이상이고 언어성 검사 및 동작성 검사에서 최상위 범위에 있는 것으로 나타나 영재교육프로그램에 들어갈

자격을 갖추게 되었다. 이 테스트 결과에 대한 보고서에는 2년 동안 학교에서의 수업 성취도에 대한 기록과 시험 담당 심리학자가 나를 관찰한 내용도 포함되어 있다. 기록에 따르면 "평가가 진행되는 동안 제프는 자주 웃었다. 가장 어려운 테스트를 받을 때에도 재밌다고 생각하는 부분에서는 웃곤 하면서 자신의 능력에 대하여 자신감을 보였다." 고 한다. 이는 내가 기억하고 있는 내용과 동일하다.

그 심리학자는 테스트 결과 보고서에 시험이 끝난 후 나의 부모님과 나누었던 이야기도 언급하고 있다. 특히, 일년 전에 받았던 테스트 결과와 비교해 볼 때 어떤 변화가 있었는지에 대하여 다음과 같이 기록하고 있다. "제프의 자신감과 문제 해결을 위한 접근방식이 긍정적으로 변화하였다. 이런 변화 덕분에 제프는 첫번째 테스트에서 보다 이번 테스트에서 자신의 지능을 더 잘 드러냈다." 오늘날 까지도 나의 부모님은 정말 자주 아꼈던 1학년 이후, 건강이 좋아졌기 때문에 자신감도 강해졌다고 생각하신다.

영재 교육 프로그램

그렇게 하여, 초등학교 3학년이 되면서 나는 정식으로 작은 시골학교의 영재교육프로그램에 들어갔다. 그런데 흥미로운 점은, 영재프로그램에 "들어간 것"과 "들어가지 않은 것" 사이에 아무런 차이가 없었다는 것이다. 이 프로그램에 들어가기 전부터 나는 이미 2명의 다른 우수한 학생들과 함께 영재교육프로그램 지도교사와 일주일에 한두 번씩 만나 수업을 받고 있었는데, 우리 3명은 초등학교 6년을 마치고 인근 동네의 좀더 큰 중학교로 진학할 때까지도 계속 지도를 받았다. 본 논문의 목적이 시골 지역의 영재교육프로그램에 초점을 두는 것이기 때문에 중학교 시절에 대해서는 아주 간단하게만 언급하겠다. 중학교에서는 훨씬 더 많은 학생들에게 다양한 분야의 영재들을 위한 교육프로그램을 월요일부터 금요일까지 일주일 내내 운영했었다. 하지만, 초등학교 때 같이 영재교육을 받았던 2명의 친구는 중학교 진학 후 더 이상 만날 수 없었다. 고등학교는 중학교보다도 더 큰 곳으로 갔는데 이 고등학교에는 체계화된 영재프로그램이 없었다. 그 대신 성적이 우수한 학생들을 위한 AP 코스와 고등학교 졸업반 학생들이 전문대학 강좌를 들을 수 있는 프로그램을 운영하였다.

초등학교 시절 영재교육프로그램에 대하여 내가 가지고 있는 가장 즐거웠던 추억은 매주 학교 본관에서 50미터에서 60 미터쯤 떨어져 있는 허름한 트레일러(이동식 주택)로 걸어가던 기억이다. 날씨가 좋은 나쁜 상관없이 일주일에 한 두번씩 영재교육프로그램 선생님께서는 우리 세명과 함께 트레일러로 가서 심화수업을 해 주셨다. 젊고 유머 감각이 뛰어난 남자선생님이었는데 함께 트레일러로 걸어가는 동안 선생님이 너무나 재미있는 농

담들을 많이 들려주었던 것으로 기억한다. 선생님은 다른 심화학습 담당 순환 교사들과 트레일러를 순번제로 사용하고 있었다. 우리 학교 5학년과 6학년 기악 프로그램 선생님도 트레일러에서 일주일에 한 두번 심화학습을 했던 것도 선명하게 기억난다. 트레일러에는 책상이나 결상 말고는 다른 시설이 없었다. 어린 학생들에게 특히 불편했던 점은 화장실이 없어서 물일이 있을 때마다 학교 본관까지 뛰어갔다 와야 했다.

영재담당 교사와 같이 했던 활동은 매주, 매년 달랐다. 그러나 역할놀이에 대한 기억은 아주 선명하다. 이 놀이는 문제해결능력과 비판적 사고능력을 증진시키는 것과 관계있어 보였다. 탱그램 스타일의 도구도 사용했는데 이는 공간추론능력을 향상시키는데 효과적이다. 태어나서 처음으로 컴퓨터를 사용한 일도 생각하는데 이 때는 컴퓨터를 그저 신기한 물건, 교육적 게임을 위한 장치 정도로 다루었던 것 같다. 마지막으로, 우리가 트레일러에서 영재심화학습을 끝내고 정규수업으로 돌아갔을 때에 대한 기억도 있다. 영재심화학습을 받느라 정규수업에서 놓친 모든 내용을 따라가야 했는데 이 때문에 나는 언제나 일종의 좌절감을 느끼곤 했다. 밀린 과제를 서둘러 마쳐야 했기 때문에 때로는 좋지 못한 결과가 나오기도 했다. 대부분의 사람들이 영재에게 일반학생보다 더 과도한 학업량을 더 빨리 마칠 수 있는 능력이 있다고 생각하는 것은 아닌지 모르겠다. 사실, 나의 경우는 과제들을 꼼꼼히 완수했다는 점에서 보면 같은 반 많은 친구들보다 속도가 훨씬 느렸다. 나의 이런 성향은 성인이 된 후에도 변함없다.

시골학교에서 내가 겪었던 개인적인 경험을 회상해 볼 때, 영재프로그램에서 얻은 가장 큰 혜택은 전반적으로 학업에 대한 자신감이 생긴 것이다. 충분한 시간을 가지고 준비할 수 있는 경우라면, 나는 침착하게, 자신감을 가지고 시험을 비롯한 대부분의 학습 상황에 대처할 수 있었다. 특히, 도전적인 학습과제를 사전에 파악하려고 노력하였으며, 충분한 시간을 가지고 전념하여 준비한 경우에는 해당 과제를 상당히 성공적으로 완수할 수 있다고 확신하였다.

시각예술에 대한 재능과 흥미

내가 영재프로그램에서 가장 부족하다고 느꼈던 부분은 시각예술교육이다. 학업 전반에 대한 자신감도 있었고, 성격도 뛰어났으며, 영재교육프로그램에서 학업에 대한 충분한 지원을 받았지만, 스스로 판단하기에 본인이 가장 뛰어나다고 생각했던 분야, 그리고 정말로 즐겼던 분야는 시각예술이었다. 초등학교 일학년 시절 이미 나는 장래에 시각예술분야에서 일하고 싶다는 생각을 가지고 있었다. 주위 사람들에게는 나중에 커서 고양이 가필드 만화

를 그리겠다고 말하곤 했다. (물론 그때는 저작권 같은 문제나 저자의 권리에 대해서는 전혀 알지 못했던 나이였다.) 어린 시절에 나는 야외 활동, 책 읽기, 글쓰기, 운동 등도 좋아했지만 여가 시간의 대부분을 집에서 시각예술 프로젝트에 매달려 지냈다. 한 프로젝트를 끝나면 다른 프로젝트를 시작하곤 했는데 대부분 형이 내 곁에서 같이 일했다. 그 시절 나는 이야기책, 만화, 영화 장면 (형과 내가 영사기를 돌리면서 우리 부모님에게 설명하곤 했다), 모래 조각들, 포스터들, 그리고 우리가 시간을 들여서 독창적으로 고안해 만든 진흙형상 등에서 나온 이미지들로 가득 찬 여름방학, 주말, 공휴일을 보냈다.

초등학교에서조차도 어린이들은 같은 반 친구들을 웃기는 친구, 운동선수, 예쁜 친구, 머리 좋은 친구 등으로 서로의 별명을 붙이는 등, 일반화된 특성을 기준으로 그들을 빠르게 분류할 수 있다. 나는 학교에서 대부분의 여가 시간을 그림 그리는데 보냈기 때문에 급우들과 선생님들은 나에게 우리 학급 미술가라는 별명을 붙여주었다. 내가 다니던 시골 학교는 학생수가 너무나 적었기 때문에 이 별명은 몇 년이 지나도록 나를 따라 다녔고, 급우나 이전에 나를 가르치셨던 선생들은 학교 프로젝트나 전시가 있을 때면, 혹은 단순히 "무언가를 그려달라"는 부탁을 해야 할 때면 자연스럽게 나를 찾곤 했다. 나는 학급 미술가라는 나의 별명을 자랑스럽게 생각하였다. 그러나 한편으로는 다른 사람들이 원하는 그림을 그리기 보다는 나 자신만의 창작을 위한 시간을 갖고 싶어 했다.

학교의 영재교육프로그램이 시각예술분야의 재능과 흥미를 발전시키는데 별로 도움이 되지지는 않았지만, 다행스럽게도 내가 다니던 학교에 순환근무를 하는 미술 선생님이 오게 되었다. 미술 선생님은 일주일에 하루 와서 각 학급을 가르쳤는데 미술용품을 가득 실은 카트를 이 교실에서 저 교실로 끌고 다니면서 수업을 하였다. 나는 미술 선생님을 좋아했던 것으로 기억한다. 1학년과 2학년 때는 같은 선생님이 미술을 가르쳤는데 3학년이 되면서 새로운 선생님이 바뀌었다. 나는 한 주의 정규교과 과정 가운데 30분에서 40분 정도를 차지하는 미술시간을 언제나 기다리곤 했다. 4학년 때는 종이로 구성하기, 은박지 나비 만들기, 종이빨대를 이용한 구조물 만들기, 상상하여 그리기, 모형점토 만들기, 연필과 크레용으로 서커스에 대한 주제 표현하기, 그리고 Efland (1976)가 분석하고 묘사한 학교 미술의 유형과 관련된 프로젝트 등을 배웠다. 이렇게 헌신적인 전문가들이 학교에 와서 우리에게 배움의 기회를 준 것에 대하여 감사하게 생각하고는 있지만, 좀더 다양한 기술을 배우고, 재능을 마음껏 발휘할 수 있는 창의적인 작업들을 해보고 싶었다. 하지만 선생님은 파견되어 나온 순환교사에게 할당된 딱딱한 예산에 따라 이 교실에서 저 교실로 카트를 끌고 다니는 과정 속에서 한계에 부딪힐 수밖에 없었을 것이라는 생각이 든다.

시골 지역에 살고 있는 영재들이 일반적으로 안고 있는 문제는 적절한 프로그램에 접할 수 있는 기회가 많지 않는 것이다. 특히 예술 분야에서 심화된 교육 기회가 필요한 학생들

은 더욱 더 그러하다 (Bachtel 1988; Clark & Zimmerman, 1988; 2001). 나의 경우에는 이전보다 더 체계적인 정규 시각예술교육의 필요성을 직관적으로 깨닫고는 있었지만, 시골 지역, 심지어 인근 도시에서조차도 시각예술교육을 받을 수 있는 곳이 없었다. 인근 도시에 영재들을 위한 2주짜리 여름학기 프로그램이 있긴 했다. 참가자들이 코스를 선택할 수 있었는데 나는 형과 함께 이 프로그램에 자주 참가하였다. 그러나, 이 프로그램에서 조차 정기적으로 제공되는 비디오 제작 코스를 제외하고는 시각미술 분야에서는 택할 수 있는 프로그램이 거의 없었다. 어느 해 여름, 딱 한 번 형과 함께 스톱 모션 애니메이션 코스를 신청해서 배웠던 것 말고는 시각예술 분야의 코스를 찾을 수 없었다. 그래서 나는 불어, 문화, 전략적 보드게임, 우주의 신비 탐험 등의 다른 코스에 등록할 수 밖에 없었다.

논 의

지금까지 내가 한 이야기는 시각예술교육 분야에 몸담고 있는 내부자로서 전문적이면서 개인적인 관점에서 서술한 것이다. 설령, 나의 이야기가 본 주제에 대한 개인적 선입견을 포함하고 있고 있을지라도, 그리고 분명하게 기억하지 못하는 경우가 있다는 점을 인정하더라도, 이 이야기는 틀림없이 내 개인의 관점으로 해석하여 살펴본(Anderson, 2000b) "진실한" 이야기다. 이제부터는 지금까지의 나의 이야기가 시사하는 바에 대하여 논하고자 하며, 나아가 본고를 읽은 후 독자들이 또 다른 의미와 대안점을 찾고 자신만의 결론을 도출해 낼 것을 제안한다(Anderson, 2000a). 또한 시각예술영재교육 분야에 관심 있는 관련 전문가들에게 영재교육의 과거와 미래의 발전 방향에 대하여 고민할 수 있는 계기가 되기를 바란다.

분명한 것은 본고의 자전적 이야기는 시골지역의 영재교육, 시각예술영재교육에 있어 더 많은 관심, 자원, 재정적 지원이 필요하다는 것을 보여준다. 나의 이야기는 그 당시 그 지역 상황을 사실적으로 말하고 있으며 화려하게 묘사된 첨단 영재교육프로그램과 디즈니 채널 텔레비전의 시트콤인 A.N.T. Farm (Signer & Engel, 2011), 영화 페임 (Canton, Lucchesi, Rosenberg, Wright, & Tancharoen, 2009) 등 최근의 대중매체에서 다루는 예들 처럼 전문화된 연구와는 큰 대조를 보이고 있다. 일주일에 한 두 번씩, 영재프로그램에 참석하기 위해 화장실도 없는 허름한 트레일러로 이동해서 일관성 없는 커리큘럼들을 이행해나갔다. 다른 분야에서의 영재를 판별하기 위한 노력과 예술 분야에 재능을 가진 영재학생들을 판별하는데 들이는 노력은 크게 대조가 된다. 그 시절, 예술분야의 영재를 식별하기 위한 정식프로세스는 전무한 상태였다. 설상가상으로 시골마을에서는 학교 이외에 시각예술교육을 받을 수 기회나 프로그램을 제공하는 곳 역시 전무하였다.

하지만, 우리의 작은 시골 학교가 속해 있었던 교육구의 노력에 대하여 심하게 비판만 하기도 어렵다. 비록 순환제였지만 학교에는 영재교육 담당 교사와 시각예술교사가 할당되었기 때문이다. 아직도 많은 학교들이, 시골 지역이건 아니건 관계없이, 영재교육 담당 교사를 한 명도 할당 받지 못하고 있는 것이 현실이다. 비록 시각예술 분야에서 나 자신만의 아이디어를 심도 있게 탐구할 수 있는 기회는 별로 없었지만, 나는 선생님들로부터 충분히 격려를 받고 인정받았다. 시각예술교육과정에 일관성이 없었던 것은 아쉬웠지만, 영재와 우수학생들을 위한 2주짜리 여름방학 코스를 제공한 일은 존경할만하다.

지금까지 다룬 주제를 탐구하고자 하는 교육자들에게 도움이 될 수 있는 저서로 홀링워스의 시골지역의 영재를 위한 프로그램 전략과 설명 (2003), 클락과 짐머만의 농촌 지역의 예술영재를 판별하기 위한 제언 (2001), 예술적 재능을 가진 학생들과의 인터뷰 및 제언 (Clark & Zimmerman, 1988)등을 들 수 있다. 이 분야에 관한 여러 연구들을 종합하여 파리지와 짐머만(Pariser & Zimmerman, 2004)은 다음과 같은 결론을 내리고 있다 (2004):

예술영재들을 위한 시골지역 예술프로그램에서는 주민참여가 가장 중요하다. 프로그램에는 학부모, 지역 예술인들 그리고 그 외 관심 있는 시민들이 예술적인 재능을 지닌 학생들을 위한 다양한 프로그램에 적극적으로 관여해야 한다. 이러한 주민참여가 현지 학교의 행정가들, 교사들, 그리고 지역사회의 가치와 관습을 이해하고 있는 학부모들 간에 긍정적인 소통을 이끌어낼 수 있다. (p. 395)

이와 같은 제언, 연구 결과, 그리고 본 저자의 개인적 경험을 공유함으로써, 시골지역에 살고 있는 예술적으로 재능 있는 학생들과 소수민족, 다문화 가정, 여성, 사회경제적으로 낙후된 도시의 소외계층 학생들에게 필요한 것들에 대해 더 많은 관심을 가지게 할 수 있다(Smutny, 2003).