



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](#)

석사학위논문

창의성 담론 조망을 통한
창의성을 위한 교육 탐색

An Inquiry of Teaching for Creativity
through the View of Creativity Discourses

제주대학교 교육대학원

초등교육학전공

신혜원

2018년 2월

창의성 담론 조망을 통한
창의성을 위한 교육 탐색

An Inquiry of Teaching for Creativity
through the View of Creativity Discourses

지도교수 서 명 석

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함

제주대학교 교육대학원

초등교육학전공

신 혜 원

2017년 11월

신 혜 원의
교육학 석사학위 논문을 인준함

심사위원장 인

심사위원 인

심사위원 인

제주대학교 교육대학원

2017년 12월

차 례

국문 초록	iii
I. 문제제기	1
II. 연구 방법	4
III. 창의성 담론에 대한 기존 연구 검토	8
1. 창의성의 어원	8
2. 창의성 담론 조망	9
3. 세 가지 관점의 창의성 담론	11
IV. 창의성과 교육	20
1. 교실 창의성	20
2. 창의성을 위한 교육(Teaching for Creativity)	23
IV. 결론	30
참고문헌	32
ABSTRACT	37

그림 차례

[그림 IV-1] 교육과정에서 4가지 창의성의 전개와 표현방식	22
------------------------------------	----

국 문 초 록

창의성 담론 조망을 통한 창의성을 위한 교육 탐색

신 혜 원

제주대학교 교육대학원 초등교육학전공
지도교수 서 명 석

창의성 담론은 시대와 상황에 따라 끊임없이 변화하고 있으며 창의성 개념은 다양하게 정의되어 있다. 교육 현장에서 교사들은 창의성 담론의 방대함으로 인해 교실에서 사용되는 창의성이 무엇인지에 대해 명확하게 인식하지 못하고 있다. 이러한 교사들의 창의성에 대한 오해와 혼란은 학생들의 창의성을 억압하거나 창의적인 학생에 대한 교사의 부정적인 인식을 가져올 수 있다. 따라서 교실에서 학생들의 창의성을 어떻게 길러줄 수 있는지에 대해 연구하는 것 이전에 선행되어야 할 것은 교실에서 말하는 학생들의 창의성이 무엇인지 파악하는 것이다.

연구자는 기존 창의성 담론을 푸코의 언표이론을 통해 살펴보고 이를 통해 현재 교육현장에서 말하는 창의성, 즉 교실창의성이 무엇인지에 대해 정리하고 교사들은 어떻게 학생들의 교실창의성을 길러줄 수 있을지에 대해 탐색할 것이다.

언표는 담론을 구성하는 단위로 우리는 언표를 통하여 담론을 파악할 수 있다. 그간 변화해 온 창의성 담론의 언표들을 추출하여 살펴보는 것은 창의성 담론의

흐름을 파악하는 하나의 방법이다. 창의성은 많은 연구자들에 의해 다양한 방식으로 이해되고 정의되었지만 변하지 않는 창의성의 핵심은 새로움과 유용함이다. 연구자는 현재까지 이야기 되고 있는 창의성 담론의 언표들을 살펴본 후 창의성 개념은 사회적 맥락에서 이해되며 새로운 아이디어가 생성되는 과정까지 포함하는 것임을 확인할 수 있었다. 이를 바탕으로 교육현장에서의 창의성이 무엇인지 탐색할 것이다.

교육현장에서 말하는 창의성을 교실창의성으로 정의할 수 있다. 교실창의성은 학생들의 새로운 생각, 통찰, 해석과 그것들이 생성되는 과정을 포함한다. 이 때 교사가 교육과정을 기준삼아 창의적인지를 판단할 수 있다. 초등학교 교실에서 생성되는 교실창의성은 배움의 과정에서 생겨나는 학생들의 새로운 아이디어나 해석을 말한다. 교실 창의성은 배움의 과정 속에서 생겨나며 당장 학생들의 삶을 의미 있게 하거나 사회에 기여할 수는 없지만 후에 특정 영역에서 전문적인 창의적 성취를 이루는 기반이 될 수 있다.

교사는 교실에서 학생들의 창의성을 길러주기 위해 어떻게 해야 하는가? 교사는 창의성에 대한 고정관념을 가지지 않아야 한다. 또한 학생들의 작은 수준의 창의성을 알아봐주고 그들이 창의성을 표현하도록 격려해 주어야 한다. 학생들에게 창의성이 가치 있음을 알려주고 그들이 속한 환경을 변화시키며 다양한 상호작용의 경험, 자기표현의 기회를 확보해 주어야 한다.

창의성을 위한 교육은 결국 학생들이 미래의 삶을 개척할 수 있는 힘을 길러준다. 이를 위해 교사는 학생들의 교실 창의성을 기를 수 있는 교육과정을 구성하고 이를 수업을 통해 구현해야 한다. 학생들이 배우는 과정에서 적절한 피드백을 주어 그들의 창의성이 더 높은 수준의 창의성이 될 수 있도록 지원해야 한다. 다양한 생각을 가진 학생들이 더 높은 단계의 창의성을 가진 존재로 나아갈 수 있게 하는 교육이 바로 창의성을 위한 교육이다.

주요어: 교실창의성, 언표, 창의성 담론, 창의성을 위한 교육

I. 문제제기

창의성은 능력의 문제이기도 하지만 삶에 대한 결정이고 태도다.

(Sawyer et al., 2003 / 유연옥 역, 2012: 167)¹⁾

‘과거는 낫선 나라다’라는 다큐멘터리의 제목처럼 빠르게 변화하는 사회 속에서 현대인들에게 요구되는 능력도 변하고 있다. 이러한 빠른 변화의 사회 속에서 잘 살아내기 위하여 인간에게 요구되는 것은 무엇인가? 우리는 프랑스의 구조주의 인류학자 Levi Strauss가 사용한 용어 중 ‘브리콜라주(bricolage)’라는 말에서 그 답을 찾을 수 있다. ‘브리콜라주(bricolage)’란 주어진 재료들을 이용해 가장 가치있고 창조적으로 활용하는 인디언의 기술을 말한다. 세상의 기술과 능력을 창조적으로 조합하여 세계의 변혁을 이끌어 낸 Steve Jobs를 브리콜라주를 실현하는 대표적 예로 들 수 있다.

이처럼 혼돈의 시대를 살고 있는 현대인들에게 요구되는 능력 중 하나가 바로 창의성이다. Torrance는 이제 사람들에게 필요한 것은 단순히 정보를 제공하는 것이 아니며 그것을 적용하고 발전시켜서 변화에 적응할 수 있는 창의성을 갖추도록 하는 것이 중요하다고 하였다(Torrance, 1995 / 이종연 역, 2010: 3).

우리가 창의성에 주목하는 이유는 창의성이란 인간이 끊임없는 변화 속에서 생존할 수 있는 전략이자 삶의 필수 요소이기 때문이다. 덴마크의 미래학자 Rolf Jensen은 미래 사회가 꿈과 감성을 파는 사회, 꿈의 사회가 될 것이라고 예견한 바 있다. 이러한 시대에는 ‘창의적인 계급(creative class)’이 새로운 주류 세력으로 떠오르게 된다고 한다(황준욱 · 유승호 · 김윤태, 2012: 84에서 재인용).

이와 같은 흐름에 맞춰 우리나라 또한 2015개정 교육과정의 슬로건을 ‘인문학적 상상력과 과학 기술 창조력을 갖춘 창의·융합형 인재 양성’으로 잡고 ‘지식을 얼마나 많이 알고 있는가?’에서 ‘그 지식으로 무엇을 할 수 있는가?’에 중점을 두고 교육과정을 설계하고 있다(김영수, 2016: 13). 이제 얼마나 많이 알고 있는가는 더 이상 중요하지 않다. 지식과 정보는 누구나 손쉽게 구할 수 있기 때문이다. 이제는 지식을 자원삼아 참신하고 유용한 것을 만드는 것이 중요하다. 따라서 내가 가진 유형, 무형의 자원과 지식을 어떻게 사용할지 고민하는 과정에서

1) 위의 인용문 () 안에 있는 ‘/’에서 ‘/’의 좌측은 원전을 ‘/’의 우측은 번역본을 뜻한다. 이하 모두 같다.

창의성이 필요하다.

이제는 예술, 과학 등의 한정된 영역에서 소수만이 발휘하던 창의성이 아니라 많은 사람이 다양한 방면에서 각자의 창의성을 발휘해 자신의 삶을 행복하게 사는 시대가 되었다. 이런 시대에 각자가 좀 더 행복해지기 위해서 우리는 언제나 새로움을 추구해야 한다(전경원, 2015: 8).

우리는 흔히 학생들에게는 무한한 가능성이 있다고 말한다. 그러나 무한한 가능성이 저절로 창의성이 되는 것은 아니다. 창의성은 주어진 과제를 해결하는 사고 방식이나 실행방식을 변화시키는 능력이므로 학생들은 창의성을 통해 새로움을 생성하기 위하여 기존의 실행방식과 사고방식을 습득해야만 한다(Csikszentmihalyi, 1996 / 노혜숙 역, 2007: 188). 학교의 가장 중요한 임무 중 하나는 학생들이 배우는 과정 속에서 각자의 창의성을 길러주어 그들이 가진 잠재력을 발현시켜 주는 것이다. 교사가 우선으로 해야 할 것은 자신감, 신뢰, 용기를 학생들에게 스며들게 하면서 기존의 것들을 변형시키며 창의적으로 살게 하는 것이다. 만약 교육이 이것에 실패한다면 교육의 가장 중요한 과업에 실패한 것이다(Fox, 2004: 207).

그러나 창의성 개념이 가진 광범위함과 모호함으로 인해 교사들이 창의성에 대해 충분히 이해하지 못하여 창의적인 학생들이 환영받지 못하는 교실 상황이 만들어지기도 한다. 창의성을 위한 교육을 말하기 전에 먼저 교육에서 말하는 창의성이 무엇인지 파악하는 것이 선행되어야 한다.

창의성에 대한 연구는 20세기 중반 이후 다양한 학문분야로 확장되고 있다. 창의성을 바라보는 담론의 구조가 무엇이나에 따라 논의되는 창의성 담론은 달라질 수 있다. 20세기 중반 미국의 Guilford 연구 이후 창의성은 다양한 인식적 요인들로 구분되며 세부 담론을 구성해 왔다(김현승, 2010: 141). 1950년대 이래 창의성에 대한 연구의 수는 폭발적으로 증가하였다. 1999년에서 2009년까지는 생물·발달·사회·인지·조직 심리학 등의 심리학적 관점뿐만 아니라 경제학, 교육학, 예술 등의 다양한 분야에서 창의성을 다룬 논문이 1만 편 정도 나왔다(Kaufman & Gregoire, 2015 / 정미현 역, 2017: 41에서 재인용).

지난 몇 십년간 철학 분야에서도 창의성에 대한 연구는 매우 중요하게 다루어졌으나 아직 연구의 폭이 넓지 않다(Paul & Kaufman, 2014: 4). 강현숙의 논

문에 따르면 한국의 창의성 관련 논문 중에서 교육방법과 관련된 연구물은 75% 이상이나 창의성의 본질과 관련된 연구 논문은 2% 정도로 미비하다. 그 내용을 살펴보면 창의성의 본질에 대한 연구보다는 프로그램 개발이나 효과검증, 교과교육에서의 창의성 증진 방법 등 구체적이고 경험적인 연구가 많다. 창의성의 교육 방법 연구는 창의성의 본질에 대한 통찰과 안목의 형성이 먼저 이루어진 후에 그것을 바탕으로 더 잘 이루어질 수 있다. 따라서 창의성의 본질과 관련된 연구가 절실히 요청된다(강현숙, 2012: 116). 이제 창의성을 철학적으로 바라보는 시도를 통해 우리는 ‘교실에서 말하는 창의성이란 무엇인가?’라는 물음의 답에 좀 더 가까워질 수 있다. 교육을 무엇으로 볼 것인가에 대한 담론을 연구하는 것은 지금 우리 앞에 당면한 교육 현실을 파악하고 개선시키는 데 중요한 의미를 지닌다(서덕희, 1999: 117).

연구자는 이 연구에서 교육현장, 즉 교실에서 교사가 길러주어야 할 학생들의 창의성을 ‘교실창의성’이라고 지칭하고 ‘교실창의성’이 무엇인지에 대해 탐색할 것이다. 연구자는 문헌연구를 통해 다양한 창의성 담론들을 살펴보고 푸코의 언표이론을 통해 창의성의 담론의 지형을 파악할 것이다. 이를 바탕으로 연구자는 실제 교육현장에서 강조되고 있는 교실창의성이 무엇이며 창의성과 관련된 교육이 실제로 어떻게 이루어지고 있는지에 대해 살펴본 후 교사는 학생들의 창의성을 길러주기 위해 어떻게 가르쳐야 하는지에 대하여 제언할 것이다.

II. 연구 방법

이 연구에서 연구자는 푸코의 언표이론을 통해 창의성 담론과 관련된 언표들을 뽑아 창의성 담론의 흐름을 파악할 것이다. ‘담론’이란 무엇인가? 담론은 다양한 형태로 광범위하게 논의되고 있으며 일반적으로 특정 영역에 관한 모든 이야기를 의미한다. 한 시대의 사회·문화 현상은 그 시대의 담론을 통해 포착할 수 있다(박상현, 2016: 1).

담론은 언어를 통해 표현되는 인간과 사회구성요소 간의 관계를 말하는 동시에 이를 분석할 수 있는 개념적 도구로 사용되기도 한다. 푸코의 구조주의적 담론은 시대에 따라 특정한 언어와 지식이 생산되고 유통된다는 사실을 인식하고 이 언어와 지식을 생산하는 규칙체계를 역사적으로 연구하는 것이다(이진우 외, 1996: 257, 268). 어떤 담론이 어떠한 논리적 형태를 하고 있는지는 그 담론이 어떤 가능성의 조건들 속에서 이루어졌는지 그리고 그 조건들이 형성하는 공간의 형태가 어떠한지에 의해 결정된다(Foucault, 1971 / 이정우 역, 2014: 92-93).

그렇다면 창의성 담론이란 창의성과 관련된 요소들과 그들의 관계, 그리고 그것들을 분석할 수 있는 개념적 도구이다. 창의성 담론을 파악하기 위해서 현재까지 창의성이 어떤 환경과 조건에서 이루어졌는지, 이 조건들을 형성하는 공간의 형태는 어떠한지를 살펴보면 된다.

모든 ‘담론구성체(discursive formation)’는 비담론적 구성체와의 역동적 관계 맺음 속에 있다(서덕희, 2010: 116). 창의성 담론 또한 마찬가지이다. 창의성 담론은 특정 범위로 규정할 수 있는 것이 아니다. 창의성 담론을 구성하고 있는 것들은 또 다른 창의성의 비담론적 구성체들과 끊임없이 관계를 맺는다. 시대와 상황에 따라 창의성 담론은 변화하게 되는 것이다. 이 때문에 창의성 개념과 창의성 담론은 광범위하고 모호해질 수밖에 없다.

각 개념들의 지평이 다르거나 담론의 구조에 차이가 있을 때 개념의 혼란이 생길 수 있다. 특정 담론을 파악하는 방법은 그 담론을 구성하는 언표의 집합을 찾아내는 일과 같다(서명석, 2008: 87; 서명석, 2015: 25). 우리는 창의성 담론

을 구성하고 있는 언표를 추출하고 살펴봄으로써 창의성 담론을 파악할 수 있다. 대상을 볼 때 그것은 언제나 어떤 개념적인 질서 속에서 이루어지는 것이다. 푸코에게 있어 이 틀이란 바로 인식이 이루어지는 공간, 보다 구체적으로 말해 그 인식을 가능하게 해주는 언어적, 사회적 조건들 내지 그들의 관계맺음의 양태인 것이다(Foucault, 1971 / 이정우 역, 2014: 93). 창의성도 마찬가지이다. 우리의 인식을 가능하게 해주는 언어적, 사회적 조건들과 그들 사이에 맺어지는 관계를 통해 창의성을 바라볼 수 있다.

푸코는 담론을 구성하는 요소로 '언표' 개념을 제시한다. 언표란 담론의 구성요소이자 담론의 단위이다(김무규, 2009: 242). 담론(discours)이란 '동일한 형성의 계열에 속하는 언표들의 집합'으로 정의된다. 여기서 언표란 어떤 특정한 방식으로 현실화된 기호나 기호들의 계열을 말한다. 실제적 언표들의 집합이란 일반적 담론의 공간 안에 존재하는 사건들의 집합체이다(허경, 2012: 14-15에서 재인용). 언표가 담론의 구성요소라고 해서 단순히 문장 또는 문장을 이루는 단위나 단순한 단어를 말하는 것은 아니다. 푸코에 의하면 언표의 차원은 명제나 문장 등과 대등한 수준이 아닌 명제, 문장보다 더 하위의 수준에 존재한다. 즉, 언표라는 질료에 어떤 규정성이 부과되면 그로부터 명제나 문장 등이 개별화 되는 것이다(Foucault, 1971 / 이정우 역, 2014: 36).

언어적인 구성체의 원질료는 기호이다. 기호는 문자가 될 수도 있고 소리가 될 수도 있다. 이 기호들이 어떤 규정성을 가질 때 명제, 어구, 담화 행위 등이 된다. 푸코의 언어 철학의 요체는 원질료에서 이들로 나아가는 중간에 하나의 단계가 더 존재한다고 본다는 점에 있다. 이것이 언표의 단계이다. 즉 푸코는 언어의 원질료, 즉 기호들의 집합이 어떤 일정한 규정성을 띄면서 언표(언표적 장)를 형성한다고 본다. 그리고 이 언표적 장(場)은 그로부터 명제, 어구, 담화 행위 등이 구성될 수 있는 질료들, 즉 가능성의 장을 형성하는 것이다. 다시 말해 이 언표적 장에 다시 어떤 규정성들이 부과될 때 명제, 어구, 담화 행위들이 형성되는 것이다(Foucault, 1971 / 이정우 역, 2014: 126-127).

언표란 명제, 어구, 담화 행위 등과 같이 언어의 변화하는 형태들을 마름질하는 바탕이 되는 질료나 그렇게 될 수 있는 가능성들의 장을 의미하는 것이다. 결국 기호들의 집합이라는 언어의 원질료는 어떤 가능한 공간 내지 가능한 세계와 관

런맷음으로써 언표의 수준으로 상승한다. 다시 이 수준에 일정한 규정성에 따라 가능성들 중 어떤 경우가 현실화 또는 분화될 때 명제, 어구, 담화 행위 등이 형성되는 것이다(Foucault, 1971 / 이정우 역, 2014: 129).

‘담론 형성(formation discours)’이란 우리가 일련의 언표들 사이에서 분산의 체계를 기술할 수 있을 때 대상들, 언표작용의 유형들, 개념들, 주제의 선택 사이에서 하나의 규칙성을 정의하는 것이다(허경, 2012: 15에서 재인용). 푸코는 언표 이론을 통해서 그가 언어를 어떻게 보고자 하는가를 말하고 있다. 나아가 담론이 언표의 집합이라는 점을 생각하면 언표 이론은 결국 담론을 어떤 방식으로 분석할 것인가의 문제에 대한 답을 주고 있다고도 볼 수 있다(Foucault, 1971 / 이정우 역, 2014: 36).

푸코의 언표 이론에 따라 연구자는 창의성 담론을 이루고 있는 언표들을 추출하여 창의성 담론을 파악하려 한다. ‘창의성’이라는 개념을 정의하는 것은 현재까지 많은 학자들에 의하여 다양하게 이루어졌다. 그만큼 창의성은 하나의 개념으로 정의하기 어려운 것이기도 하다. 한 개념의 정의란 그 개념의 본질을 언어적으로 정식화함을 말한다. 그러나 그러한 정의가 독단적이지 않으려면 정의하려는 대상을 경험적으로 다른 대상들과 비교, 분석하여 그 본질적인 부분을 정련해내어야 한다. 이러한 정련 작업 자체가 그 사물의 본질에 대한 막연한 선이해를 전제로 한다(이정우, 2000: 18).

교육을 무엇으로 볼 것인가에 대한 담론, 즉 교육담론에 대한 연구는 교육 관련 현실을 파악하고 새롭게 바꾸어 나가는 데 중요한 의미를 가진다(서덕희, 2010: 116). 창의성을 둘러싼 무수한 담론들은 다양한 학문의 경계에 있다. 철학이라는 학문의 틀 안에서 창의성 담론을 파악하고, 창의성이 무엇인지 탐색하고, 창의성을 위한 교육에 대해서 생각하는 것은 교실 현장의 현실을 파악하고 조금이나마 변화시킬 수 있을 것이다.

학문으로서의 교육학에 ‘담론적으로 접근한다’는 말은 교육학 내의 다양한 흐름들을 제도, 학문, 힘의 관계를 중심으로 그 형성과 변화 등을 비판적으로 검토하고 성찰한다는 뜻이다(서덕희, 2010: 119). 그렇다면 푸코의 담론이론을 교육학에서 의미 있게 수용한다는 것은 무엇을 의미하는가? 그 방향은 크게 두 가지로 하나는 연구의 대상으로 교육에 관한 담론들을 비판적으로 분석하되 내용과

표현이라는 두 측면에서 구체적으로 분석하는 것이다. 다른 하나는 교육연구는 어떠한 연구이든 그 내용과 표현이 지니는 현실 구성적 효과를 염두에 두고 자신의 연구가 교육적이려면 어떠한 해야 하는가를 모색하는 것이다.

전자의 경우 담론분석이 하나의 방법론으로 제시되며 이를 통해 일상의 대화, 신문, 잡지, 텔레비전의 대중매체는 물론 다양한 학문, 정책적·법적 담론이 매개가 되어 미시적 행위가 어떻게 거시적·사회문화적 구조를 재생산하고 혹은 변화시키는지를 드러낼 수 있게 된다. 반면, 후자는 모든 연구자가 자신이 생산하는 학문 담론이 어떤 미시적 실천 행위를 발생시키며 그 결과 어떤 사회문화적 구조가 재생산되거나 변화될 것인지를 성찰하고 지향하는 것을 뜻한다(서덕희, 2010: 116). 이 연구는 엄밀히 구분하자면 후자 쪽에 해당한다.

Ⅲ. 창의성 담론에 대한 기존 연구 검토

1. 창의성의 어원

먼저 창의성이 무엇인지 알기 위해 창의성의 어원을 살펴보자. 영어인 'Creation'은 라틴어의 'Creo(만들다)'를 어근으로 하는 'Creatio'라는 말에서 변화한 여성명사이며 창조, 창작 등의 뜻을 가지고 있다. 기존의 것 또는 '무'에서 새로운 것을 발견하고 산출하는 것을 말한다. 불어의 'Creatio', 독일어의 'Schaffen'도 영어의 'Creation'과 같은 뜻을 가지고 있다(Encyclopedia of Religion, 1978 / 전경원, 2015: 74에서 재인용).

국립국어원 표준국어대사전에 나온 창의의 뜻은 “새로운 의견을 생각하여 냄 또는 그 의견”으로 창조는 “전에 없던 것을 처음으로 만듦”이다. 창의성은 “새로운 것을 생각해 내는 특성”으로 나와 있다(국립국어원, 2017).

전택수는 우리나라에서 ‘창조’와 ‘창의’ 개념이 혼용되고 있음을 지적한다. 그는 각국의 사전적 정의를 종합하여 창조는 “그전에 없던 것을 처음으로 만든 결과물”로 창의는 “새롭게 생각해낸 의견”으로 정의하고 있다. 이렇게 볼 때 창의성은 새로운 생각이나 새로운 생각을 만들어낼 수 있는 능력을 의미하며 새로이 창작된 결과물로 이해되는 창조와 구별될 수 있다(전택수, 2013: 345, 347).

『교학 대한한사전』에는 ‘창의성(創意性)’을 이루는 각각의 한자 형태소에 대하여 다음과 같이 풀이되어 있다. ‘창(創)’이란 ‘처음 만들다’, ‘처음으로 시작하다’라는 뜻을 지닌다. ‘의(意)’는 ‘생각하다’라는 뜻이며, ‘성(性)’은 ‘사람이 타고난 본성’, ‘성격이나 기질’, ‘사물의 본질이나 성능’이라는 뜻을 가지고 있다(대한한사전편찬실, 2014: 391, 1149, 1106). 이처럼 사전에 제시된 뜻을 종합하면 창의성이라는 단어는 ‘처음으로 생각해내는 본성이나 기질’ 또는 ‘처음으로 만들어진 사물의 본질이나 성능’의 의미를 가지고 있음을 알 수 있다.

전경원은 이 세 한자의 뜻을 더 자세히 풀어 다음과 같이 제시하고 있다. ‘창의’에서 창(創)이라는 한자는 ‘비로소’, ‘시작함’이라는 뜻을 가지며 창(倉)과 도(刀)가 결합하여 이루어진 한자이다. 창(倉)은 ‘곡식을 저장하는 창고’란 뜻의 ‘곳집’인데 이를 새롭게 지으려면 재목을 칼[刀]로 다듬어야 한다. 이러한 의미로 창

(創)은 ‘처음으로 시작하다’, 또는 ‘새롭게 시작하다’라는 의미를 지닌다. ‘創’은 일반적으로 무에서 유를 만들어 내는 의미로서 ‘처음으로 시작한다’는 기원의 뜻으로 사용되며 새롭게 하거나 잘못된 것을 바로잡는 내용도 포함하고 있다. 따라서 ‘創’이라는 글자에는 새롭게 시작한다는 것, 다시 올바르게 완성한다는 의미가 함축되어 있다.

의(意)는 ‘音’과 ‘心’이 합쳐져 만들어진 글자이다. 이는 ‘말[音]로 표현하고자 하는 마음[心]속의 생각’이라는 의미를 지니고 있다. 성(性)은 ‘心’과 ‘生’이 결합되어 ‘사람이 날 때부터 가지고 있는 마음’이라는 의미이다. 창의성은 이와 같은 독립적인 세 단어의 결합으로 ‘새로운 생각을 해 낼 수 있는 본래적인 성질’의 의미를 나타내게 된다(전경원, 2015: 75-77).

위에 제시된 창의성의 어원을 다시 종합하여 살펴보자. 창의는 결국 ‘처음으로 시작하는 생각’ 또는 ‘처음으로 해내는 생각’을 말한다. 여기에 性이라는 글자의 세 가지 뜻인 인간의 본성, 성격이나 기질, 사물의 본질이나 성능을 합해보자. 창의성은 ‘처음으로 해내는, 즉 새로운 생각을 해내는 인간의 본성’, ‘새로운 생각을 해내는 인간의 성격이나 기질’, ‘새로운 생각이 들어간 산물(사물의 본질이나 성능)’이라는 뜻으로 정리될 수 있다.

2. 창의성 담론 조망

창의성은 인간의 삶, 변화하는 실재, 사회를 모두 포함하는 개념으로 체계적으로 연구하기에는 범위가 넓고 복잡하다(강정하, 2008: 20). 지금까지 창의성 연구는 연구자의 학문적 배경에 따라 매우 다양하게 연구되었다. 그 종류를 나열하면 신화적 접근, 실용적 접근, 심리 역동적 접근, 심리 측정적 접근, 인지심리학적 접근, 성격 특성과 동기적 접근, 사회 환경적 접근, 신경생물학적 접근, 물리학적 접근 등으로 정리된다(박은실, 2012: 63). 따라서 창의성을 단일 요인에 의하여 설명하는 것은 매우 어렵다. 우리는 창의성에 대한 다양한 연구들을 살펴 보며 창의성 연구의 흐름을 파악할 필요가 있다.

많은 철학자들은 “창의성이 설명될 수 있는가?” 라는 물음을 제시하며, 창의성이 간단한 설명으로 나타내기에는 예민한 개념임을 지적한다(Gaut, 2010:

1038). 창의성의 개념이 광범위하기 때문이다. Godlman(1964)은 그의 논문 『창의적 사고에 대한 미네소타 실험 *The Minnesota Tests of Creative Thinking*』에서 창의성이라는 용어를 우산과 같은 용어라고 칭하며 “창의성이라는 용어 밑에 모든 것들이 들어올 수 있으나 정작 그 밑에는 아무것도 없다”라는 말로 창의성을 표현하였다(이송희, 2009: 7에서 재인용). 이는 창의성이 단 몇 문장으로 정의하기엔 어려운 개념임을 나타내고 있다.

최근의 창의성 개념에 대한 연구는 문제 해결, 통찰, 인지 구조 등과 관련된 인지적 접근과 창의성의 여러 측면들을 결합하여 개념을 규정하는 통합적 접근으로 정리된다(정지범, 2014: 65). 창의성에 대한 많은 연구물들 중에는 교육현장에서 뿐만 아니라 일반 조직에서 집단의 창의성에 영향을 주는 작업 환경을 평가하기 위하여 이루어진 것도 있다. 이에 창의성에 관한 모든 연구들을 교실에 적용하기에는 어려움이 있다. 구체적으로 학교 교육에서 창의성을 어떻게 정의하고 분석해야 하는지에 대한 논의는 여전히 부족하다(송진웅, 2016: 3). 따라서 ‘창의성이 무엇인가?’라는 물음을 바탕으로 창의성 관련 담론들을 살펴보고 교실창의성이 무엇인지 탐색하는 것은 학생들의 교실창의성을 위한 교육을 하기 이전에 선행되어야 하는 작업이다.

그 동안 교육 분야에서 창의성은 ‘교육을 통해 인위적으로 길러주어야 하는 특성’ 또는 ‘인지 영역의 한 부분’으로 주로 받아들여졌다. 또한 창의성을 향상시키는 교육방법, 창의성 구성요소에 대한 논의는 추상적이거나 지엽적으로 다루어진 경향이 있다. 이러한 문제를 해결하기 위해 창의성에 대한 철학적 기반을 가져야 한다(정지범, 2014: 150).

국내 박사논문, 학술 논문 중 철학적 관점에서 창의성을 연구한 논문 및 저서들은 다음과 같다. 김춘일(2003)의 <창의성의 철학적 시각과 교육과정적 시사 연구>, 정연재(2011)의 <창의성과 수사학적 해석학>, 오종숙(2012)의 <창의성에 대한 존재론적 이해>, 김복영(2014)의 <Deleuze의 생성론에 근거한 창의성 교육과정 탐구>, 정지범·김복영(2015)의 <Deleuze의 생성론이 창의성 교육에 주는 함의> 등이 있다. 2000년 이후 나온 해외 논문 및 저서들에는 Basile(2013)의 <창의성, 철학, 그리고 선: 화이트헤드의 형이상학에 대한 듀이의 평론 Creativity, Philosophy, and the Good: Dewey's Critique of

Whitehead's Metaphysics)과 Gaut(2010)의 <창의성의 철학The Philosophy of Creativity>이 있고, Paul과 Kaufman(2014)의 저서 『창의성의 철학The Philosophy of Creativity』이 있다.

이러한 선행 연구물들은 철학이라는 렌즈로 창의성에 대해 탐구하며 창의성을 바라보는 관점을 확장시키고 있다. 오종숙은 창의성을 교육을 통해 길러져야 할 능력으로 보는 기존의 인식론적 시각에서 나아가 존재의 방식으로 보는 존재론적 시각으로 전환하고자 주장한다(오종숙, 2012: 41). 창의성 담론은 학문을 연구하는 사람의 학문적 배경에 따라, 시간의 흐름에 따라 조금씩 변화해 왔다. 연구자는 그 중에서 교실창의성이 무엇인지 파악하는데 도움이 되는 세 가지 관점의 창의성 담론을 제시하려 한다.

3. 세 가지 관점의 창의성 담론

각 시대마다 동시대인들은 이렇게 짐짓 투명한 어항 같은 담론 속에 갇혀 있다. 그들은 이 어항이 어떤 것인지, 심지어 거기 어항이 있는지조차 알지 못한다. 그릇된 일반성과 담론은 시대에 따라 변화한다. 하지만 매 시대에 그것들은 진실한 것으로 받아들여진다(Veyne, 2008 / 이상길 역, 2009: 27).

가. 창의성을 신이 주신 능력으로 보는 창의성 담론

초기 창의성 연구에서 학자들은 창의성을 개인의 능력이 아닌 신에게서 받은 것으로 생각하였다. 근대 이전에는 모든 참신한 아이디어들은 신으로부터 나온 것으로 생각되었으며 창의성은 초인적인 능력으로 인식되었다(Sawyer, 2012: 19). 그리스 시대의 사람들은 창의적인 아이디어를 신의 선물이라고 생각했다. 인간의 아이디어는 개인의 밖에서 기원하며 개인은 단지 아이디어의 전달자 내지 통로라고 생각했다. 창의적인 활동이 활발한 사람은 외부 아이디어 공급원이 그에게 아이디어를 공급하고 있는 중이라는 의미에서 제정신이 아니라고 믿었다. 플라톤 역시 시인의 창작은 시인의 정신 밖에 있는 과정, 다른 말로 하면 신이 주는 영감의 결과라고 믿었다(Weisberg, 2006 / 김미선 역, 2010: 97-98). 이

러한 관점에서의 창의성 담론을 구성하는 언표를 뽑아보면 다음과 같다.

신의 선물(신), 개인, 초인적 능력, 인간의 외부

나. 창의성을 내적 특성, 능력으로 보는 창의성 담론

Sternberg는 창의성에 대한 의견이 다양하며 그 중 일부 일반화된 내용을 다음과 같이 설명한다. 창의성은 새로운 아이디어나 산물을 생성하기 위한 생각이며 그것은 가치와 설득력이 있어야 하고 이것은 상대적인 것이다. 창의적 활동을 위해서는 특정 영역의 지식이 필요하지만 창의성의 가능성은 어떤 영역에서나 있기 때문에 창의성은 어떤 영역에나 적용될 수 있는 동시에 특정 영역에만 적용될 수도 있다. 창의성은 어느 정도 측정이 가능하며 발전도 가능하다(Kaufman & Sternberg, 2010: 2).

Thurstone(1952)은 그의 저서 『심리학의 적용*Applications Of Psychology*』에서 창의성에는 필연적으로 새로움이 들어가 있으며 이것은 반드시 발명이나 획기적 사고만을 일컫는 것이 아니라, 개인의 자아실현과 표현의 욕구에서 발생하는 상상적 활동이라고 하였다. 그는 창의성이 소수의 천재가 가진 특수한 능력이 아니라 개인이 자기 나름의 참신성을 표현한 것이라고 보았다(전경원, 2015: 83에서 재인용).

Osborn(1953)은 『적용된 상상력*Applied Imagination*』에서 인간의 지적 활동을 이루는 두 가지 사고 형태를 말하였다. 첫째는 알려진 것을 흡수, 기억, 보유하여 그것을 추리하는 사고의 형태이다. 두 번째는 이미 알려진 것을 새롭게 받아들여 전혀 없었던 것이나 알려지지 않은 것을 탐구하고 상상하며 새로운 것을 만드는 사고이다. 그는 창의성을 인간 모두가 가지고 있는 보편적 능력으로 보았으며 일상생활에서 당면한 문제나 과업을 개인 고유의 방법으로 해결해 나가는 것을 사적 창의성으로 설명하였다(전경원, 2015: 84에서 재인용).

창의성은 자연의 것을 그대로 모방하는 것이 아니라 기존의 관습을 깨는 것으로 이해되며 개인의 새로운 정신적 조합이 세상에 표현된 것으로 정의되기도 한다

(Sawyer, 2012: 7, 26). Taylor(1988)는 『창의성에 대한 다양한 접근과 정의 *Various Approaches and Definitions of Creativity*』에서 창의성이 생산적 사고와 창조적 사고를 표현하는 복잡한 심리적 과정이며 인내성, 성취, 개선을 구하는 태도로 정의하였다(전경원, 2015: 87에서 재인용).

Poincare는 개인의 의식 밖에서 일어나는 사고들이 창의적 사고에 중요한 역할을 한다고 설명하며 '조명(illumination)'과 '부화(incubation)'라는 현상으로 창의성을 규명한다. 조명이란 문제에 대한 해답이나 아이디어가 갑자기 떠오르는 것이다. Poincare는 조명이 일어나는 것을 무의식적 처리의 근거라고 여겼으며 의식적으로 다른 것을 생각하는 동안 무의식적으로 창의적 사고와 관련된 어떤 것을 생각하는 것(=무의식적인 부화)을 갑자기 일어나는 조명이라고 설명하였다. Wallas는 Poincare의 아이디어를 정교화하여 그의 저서 『사고의 예술 *The Art of Thought*』에서 창의성의 4단계 모형을 제시한다. 그는 “준비(preparation)단계에서 창작자는 관련 정보를 최대한 확보하고, 부화(incubation)단계에서 수집한 정보를 무의식적으로 조합하면서 숙성시킨다. 조명(illumination)단계에서는 창작자의 의식에서 새로운 통찰이 떠오르고, 검증(verification)단계에서는 떠오른 통찰에 살을 붙여 다른 이들과 그 가치에 대해 견해를 나눈다. 이 과정을 통해 새로운 것이 창작된다”라고 제시한다(Kaufman & Gregoire, 2015 / 정미현 역, 2017: 21-22에서 재인용).

20세기 초 게슈탈트(Gestalt) 심리학자들은 창의성을 통찰이 도약한 결과라고 설명하였다. 새로운 아이디어가 갑자기 개인의 의식 안으로 스치면서 기존의 생각과 완전히 다른 방식으로 문제를 바라볼 수 있게 되는 것이 통찰의 도약이다(Weisberg, 2006 / 김미선 역, 2010: 100-102).

Guilford(1959)는 그의 저서 『성격 *Personality*』를 통해 창의성과 관련하여 확산적 사고를 강조하였다. 확산적 사고란 이미 알려진 정보에서 새로운 정보를 다양하게 산출하는 것이다(Torrance, 1995 / 이종연 역, 2010: 93에서 재인용). 그는 창의성이란 새로운 사고를 생산해 내는 것으로 정의하였으며 창의성을 지적 특성으로 이해하고 창의성이 창의적 사고요인으로 구성된다고 보았다(전경원, 2015: 86). Guilford는 인간의 사고를 수렴적 사고와 발산적 사고 두 가지 양식으로 구분하였다. 그의 관점에 따르면 창의적 사고는 두 단계로 작용하는 데

첫 번째로 발산적 사고가 수많은 아이디어들을 만들어내면 두 번째로 수렴적 사고로 범위를 좁혀 유용성 있는 산물로 만들어 내는 것이다. 그는 창의적 사고에 기초가 되는 사고 과정들을 측정하려고 노력하였으며 창의적 성과를 이룬 사람들이 가지고 있는 성격의 측면을 밝히고자 노력하였다(Weisberg, 2006 / 김미선 역, 2010: 102-103).

국내 학자들의 창의성에 대한 정의를 살펴보면 정범모는 창의성을 새롭고 보람 있는 것을 만들어내는 힘으로 정의하였다(정범모, 2011: 26). 전경원은 자신과 타인의 행복을 위하여 사회와 문화에서 가치를 부여할 수 있는 물건이나 아이디어를 만들어 내는 것뿐만 아니라 현재와 미래의 크고 작은 문제를 해결하기 위해 새로운 의견을 생각해내는 능력과 그것을 기초화하는 인격적 특성으로 창의성을 정의한다(전경원, 2015: 93).

창의성에 대한 가장 일반적 정의는 새롭고 질적으로 수준이 높으며 적절한 산물을 생산해내는 능력이다. 창의성이란 과제의 제약을 만족시키는 새롭고 독창적인 산물을 만들어내는 능력으로 정의될 수 있다. 여기서 산물이란 모든 종류의 아이디어와 생산물을 의미한다. 새로워야 한다는 것은 이미 존재하는 것의 반복, 복제가 아닌 차이가 있는 변형이다(Sternberg et al., 2004 / 임용 역, 2013: 15, 78). 창의성을 개인의 특성, 능력, 사고과정으로 보는 창의성 담론을 이루는 언표들을 뽑아보면 다음과 같다.

개인, 보편적 능력, 아이디어, 생산, 확산적 사고, 새로움, 참신성, 유용성

다. 창의성을 요인간의 상호작용으로 보는 창의성 담론

전경원은 창의성에 대한 다양한 정의와 개념이 범람하고 있는 상황을 두고 앞으로 창의성에 대해 개방적이고 발전적인 연구가 일어날 수 있는 가능성이 많다고 해석한다. 다양한 영역, 여러 수준의 창의성 개념과 정의가 공존하는 ‘창의성 다원주의’의 시대가 된 것이다(전경원, 2015: 83). 창의성은 개인에게서만 나오는 것이 아니다. 창의성은 개인, 개인을 둘러싼 환경, 사회가 서로 상호작용을 하면

서 생겨난다. 개인과 자연적, 사회적 과정은 서로 상호보완적이다. 창의성에 대한 다원주의적 접근은 인지적, 정의적, 과정적, 환경적 요인들이 독립적으로 발현하는 것이 아니라 서로 상호작용한다는 입장의 접근이다. 이는 창의성을 어느 한 요인으로 보는 것이 아니라 여러 요인들의 유기적 결합에 초점을 맞춘 통합적 관점으로 보는 것이다(박상범, 2008: 2).

Rhods는 〈창의성 분석 An Analysis of Creativity〉에서 창의성을 사람(Person), 과정(Process), 산물(Product), 환경(Press)의 결합으로 설명한다. 그는 창의성을 4P의 상호작용으로 보면서 창의적인 환경에 있는 창의적인 사람이 창의적 과정으로 새로운 개념과 소통하며 새로운 산물을 만들어 내는 현상이라고 설명한다(Torrance, 1995 / 이종연 역, 2010: 89에서 재인용).

Torrance는 창의성이 아이디어나 가설을 세운 후 그것들을 검증하고 그에 따른 결과를 전달하는 하나의 과정이라고 정의한다. 이 과정 속에는 이전에 전혀 생각되지 못하거나 존재하지 않던 새로운 것을 생성해내는 것이 전제되어 있다(Torrance, 1995 / 이종연 역, 2010: 39). Colman(2006: 179)은 『심리학사전 A Dictionary of Psychology』에서 창의성이 생산의 과정을 무한 반복하며 새롭고 유용한 대상물을 만들어내는 것이라고 정의한다(정지범, 2014: 66에서 재인용). Plucker와 Beghetto는 개인 또는 집단이 사회 안에서 새롭고 유용한 결과물을 만들어 낼 수 있는 능력과 그 과정과의 상호작용으로 창의성을 설명하였다(Sternberg et al., 2004 / 임웅 역, 2013: 247).

Csikszentmihalyi는 창의성을 세 가지 요소로 구성된 체계의 상호작용으로 설명한다. 그 세 가지는 상징적 규칙을 포함하는 문화, 상징영역에 새로움을 가져오는 사람, 새로움을 인정하고 확인하는 전문가들로 이루어진 현장이다. 창의성은 이 세 가지의 상호작용으로 이루어지는 것이다(Csikszentmihalyi, 1996 / 노혜숙 역, 2007: 15). 창의적인 사람들은 대개 창조적이며 이러한 창의성은 개인이 타고난 특성의 결과가 아니라 삶에 대한 태도를 통해 얻어진 것이라고 보는 입장도 있다. 창의적인 사람들은 습관적으로 새롭고 신선한 방식으로 주어진 문제를 해결하며 기계처럼 자동적 반응을 하는 것이 아니다(Beghetto & Kaufman, 2010 / 이경화 외 역, 2014: 586).

Amabile(1983)은 저서 『창의성의 사회 심리학 The Social Psychology of

『Creativity』에서 창의성은 여러 요소(component)들이 모인 결과라고 주장했다. 그녀는 창의성에 관한 사고에 사회심리학적인 요인을 도입한 최초의 이론가들 중 한 명이다. 창의성은 영역 관련 기술(domain-relevant skills), 창의성 관련 기술(creativity-relevant skills), 과제 동기 부여가 모여 이루어진다고 보았다. 이러한 논의는 창의성을 이해할 때 고려되는 요인들의 범위를 넓히려 한 초기의 시도로 볼 수 있다(Weisberg, 2006 / 김미선 역, 2010: 105-107에서 재인용).

Plucker가 정의한 창의성은 개인이나 집단이 특정한 사회적 맥락 내에서 새롭고 유용하다고 인정되는 산출물 혹은 결과물을 만들어 내는 능력과 과정 간의 상호작용이다(Sternberg et al., 2004 / 임웅 역, 2013: 247).

Seitz(2003)는 <창의성의 정치 경제학The Political Economy of Creativity>에서 창의성에 대해 다음과 같이 설명한다. 창의성은 단지 개인의 능력, 사고과정이 아니라 사회·정치적 제도에 있어서 문화적 영역이 통합된 결과이다. 이는 개인의 창의적 발달에 직·간접적으로 영향을 미친다. 창의성은 여러 곳에 존재한다. 예를 들어 창의성은 학생들 안에만 존재하는 것이 아니라 학교와 공동체, 교사와 친구들 사이에도 존재한다(Runco, 2007 / 전경원 외 역, 2013: 183).

다원주의적 관점에서 논의되는 창의성 담론 속에서 창의성이라는 개념은 단편적인 능력보다는 하나의 상호작용이나 과정으로 정의되고 있는 추세이다. Sternberg는 창의성을 능력과 과정간의 상호작용으로 바라본다. 이때 중요한 것은 사회적 맥락 안에서 새롭고 유용성을 가진 결과물이나 산출물을 만들어 내야 하는 것이다(Sternberg et al., 2004 / 임웅 역, 2013: 247).

창의성은 단순히 전문성 또는 지식이 아니다. 지적, 정서적, 동기 및 윤리적 영역까지 아우르는 총체적인 성격 특징이 영향을 미치는 것이다. Kaufman과 Gregoire는 창의성을 습관이자 삶의 방식, 세상에 관여하는 방식이라고 말한다(Kaufman & Gregoire, 2015 / 정미현 역, 2017: 29, 37).

창의성이란 개인이 일상에서 직면한 문제를 해결하고 보다 나은 삶을 위해 노력하는 과정에서 나타나는 새로운 상징체계의 핵심적 속성으로 정의되기도 한다(강정하, 2008: 34). 창의성은 진공상태의 무에서 유를 창조하는 행위가 아닌 세상

과 사회 속에 이미 존재하는 요소들을 융합하여 새로운 산물을 만들어내는 것이다. 이러한 융합의 과정과 결과가 '새롭고 가치 있음'을 사회 구성원이나 후대의 전문가들로부터 인정받게 된다. 이 때 비로소 창의성이 세상에 드러나는 것이다 (김규원, 2014: 210). 이처럼 창의성을 개인과 환경, 사회의 상호작용으로 보는 창의성 담론에서 언표를 뽑아보면 다음과 같다.

요소, 과정, 개인, 환경, 사회, 상호작용, 새로움, 유용성, 통합, 유기적 결합

창의성을 바라보는 어떤 관점이든 창의성을 연구하는 학자들이 대체적으로 언급하는 창의성의 열쇠말은 새로움, 유용함이다. 어떤 활동이나 산물이 창의적이기 위해서는 '새로움과 유용함'이라는 두 가지 상태와 만나야 한다는 것이다. 창의성에 대한 이러한 생각은 칸트가 제시했던 아이디어와 매우 유사하다. 칸트는 천재 예술가들이 작품을 만드는 능력을 말하며 그 능력은 독창적인 것뿐만 아니라 모범적인 또는 본보기가 되는 것, 즉 가치 있는 것이어야 한다고 보았다(Paul & Kaufman, 2014: 6). 칸트가 살던 시대에 창의성이라는 용어는 아직 존재하지 않았다. 그러나 칸트가 주장하는 예술가들이 갖추어야 할 '독창성'과 '가치'는 창의성의 열쇠말인 '새로움', '유용함'과 연결된다. 전택수는 이러한 상황을 창의성이라는 용어의 개념은 오래되지 않았으나 창의성이 가진 암묵적 의미는 오래전부터 존재했다고 설명한다(전택수, 2013: 352).

창의성 담론의 흐름을 살펴보면 창의성 연구 초기에는 창의성이 개인의 특성이나 능력으로 받아들여지다가 점차 개인, 환경, 사회의 상호작용을 통해 생겨나는 것으로 그 개념이 점차 변화하고 있음을 알 수 있다. 창의성이 개인의 능력에서 사고 과정으로 변화하였고, 개인과 개인을 둘러싼 사회, 환경과의 유기적 결합을 통해서 만들어 지는 것으로 다시 정립되고 있다. Sawyer는 창의성 연구가 제3의 물결로 나누어져 특별한 개인의 능력이나 특성에서, 인지심리학에 기반을 둔 창의적 행동에 대한 사고 과정, 마지막으로 개인과 집단의 창의적인 사회 시스템에 대한 사회문화적 접근으로 변화해 왔다고 설명한다(Sawyer, 2012: 4).

앞에서 제시된 세 가지 관점의 창의성 담론은 교육 현장에서 창의성을 바라보는 방식에도 영향을 미친다. 첫 번째로 제시되었던 창의성을 신이 주신 능력으로 보

는 관점의 담론을 이루는 언표는 신, 개인, 초인적 능력, 외부이다. 이 관점의 담론을 교실현장에 적용해 보면 교실에 있는 학생들 중에서 일부의 특출한 학생들만이 창의적이라고 생각하게 만든다. 또한 창의성이 신으로 설명되는 외부에서 기인한 초인적 능력이라고 생각할 때 교사가 교육을 통해 학생들의 창의성을 길러줄 수 있다는 입장을 설명하기 어렵다.

두 번째로 제시된 창의성을 내적 특성, 능력이라고 보는 관점의 언표들을 살펴보면 개인, 보편적 능력, 아이디어, 확산적 사고, 새로움, 참신성, 유용성 등이 있다. 창의성이 보편적 능력이라고 본다면 소수의 학생들이 아닌 교실에 있는 모든 학생들이 창의성을 가지고 있다는 입장이 설명될 수 있다. 창의성이 개인이 가진 능력 또는 내적 특성이라면 창의성을 측정하거나 발전시킬 수 있는 가능성이 있다고 볼 수 있다. 이는 교사가 교육을 통하여 학생들의 창의성을 길러줄 수 있다는 점과 연결된다.

창의성을 요인간의 상호작용으로 보는 세 번째 관점의 언표들은 개인, 환경, 사회, 과정, 통합 등이 있다. 이 언표들을 교육현장에 적용해보면 개인은 학생, 환경과 사회는 학생이 속한 교실현장, 새로운 아이디어가 생성되는 과정은 교실에서 배우는 과정으로 볼 수 있다. 이 담론은 교사가 생각하는 교육현장에서의 창의성의 범위를 넓혔다고 볼 수 있다. 창의성을 말할 때 단지 새롭고 적절한 생각을 해내는 학생에게 주목했던 것에서 나아가 학생을 둘러싼 환경, 학생이 속한 사회인 교실, 아이디어가 생성되는 과정까지 주목하도록 말이다. 창의성이 개인과 사회의 상호작용 과정까지 포함되는 것이라면 창의성을 길러주기 위해 학생을 둘러싼 환경의 변화, 학생이 속한 사회인 교실문화의 변화를 통해서도 창의성이 길러질 수 있을 것이다.

이 관점의 언표 중 '사회'는 창의성이 사회적 맥락 안에서 새롭고 유용해야 한다는 것, 전문가에 의해서 새로움과 적절성이 인정받고 확인되어야 한다는 점과 연관된다. 창의성이 사회의 관점에서, 사회의 다른 구성원인 타자에 의해서 판단된다는 것이다. 이를 교육현장에 적용해 보면 사회적 맥락은 교육과정의 맥락으로, 창의적인지를 판단하는 타자, 즉 전문가는 바로 교사가 될 것이다. 교사는 이 때 교육과정을 기준삼아 학생들의 아이디어가 창의적인지를 판단할 수 있다.

연구자는 창의성을 바라보는 세 가지 관점의 담론이 교육현장에서 창의성을 어

떻게 받아들이도록 만드는지를 살펴보았다. 이제 연구자는 교육현장에서의 창의성이 무엇인지를 정의하고 그것을 기르기 위해 교사는 어떻게 해야 하는지에 대해 논의할 것이다.

IV. 창의성과 교육

1. 교실창의성

앞에서 살펴본 세 가지 관점의 담론을 통해 교육현장에서 창의성에 대해 알 수 있는 것은 다음과 같다. 모든 학생은 창의성을 가지고 있다. 교사는 교육을 통해 학생의 창의성을 길러줄 수 있다. 교실에서의 창의성은 교육과정의 맥락을 기준으로 교사에 의해 판단될 수 있다.

창의성은 유용하게 쓰일 가능성이 있는 귀중한 아이디어를 발전시키거나 표현하는 과정으로도 정의된다(Harvard Business Press, 2010: 4). 연구자가 이 논문에서 말하는 ‘교육 분야에서 말하는 창의성’은 교육을 통하여 길러줄 수 있는 학생들의 창의성이며 Beghetto와 Kaufman은 교육현장에서의 창의성을 ‘교실 창의성’이라는 개념으로 아래와 같이 설명하고 있다.

$$C(\text{creativity}) = O(\text{originality}) \times TA(\text{task-appropriateness}) \\ [\text{Context}] \\ (\text{Beghetto \& Kaufman, 2017: 70})$$

앞에서 설명하였듯이 창의성(C)은 특정 맥락(Context)에서의 독창성(O)과 과제적절성(TA: task appropriate-ness)이라는 두 가지 요소로 구성되어 있다. 여기서 특정 맥락이란 해당 학년 교과목 또는 교육과정 등을 말한다. 어떤 아이디어가 독창적이지만 해당교육과정 내에서 적절하지 않다면 이것은 창의적이라 할 수 없다. 교실창의성은 교육과정의 범위 내에서 학생들이 생성해 낸 새롭고 적절한 아이디어, 통찰, 해석 또는 산물과 그 결과를 포함한다. 이때 교육과정은 학생들의 교실창의성이 나타나는 독창적인 아이디어, 학습 결과물이 창의적인지를 평가할 수 있는 기준이 된다(Beghetto & Kaufman, 2017: 70). 즉 교실 창의성은 교실에서 학생들이 생산해 낸 생각 또는 산물과 그것이 생성되는 과정을 말하며, 이것은 기존의 것보다 새로우며 주어진 교육과정 범위 내에서 적절하다고 판단되어야 한다.

그동안 교사들은 창의성에 대해 충분히 탐색하지 못한 채 창의적인 학생들에 대해 부정적인 태도를 지니기도 하였다. 창의성이 무엇인지 명확히 이해하고 있는 교사만이 교육과정 운영 중에 학생들의 창의성을 위한 공간과 환경을 마련할 수 있다(Beghetto & Kaufman, 2017: 70).

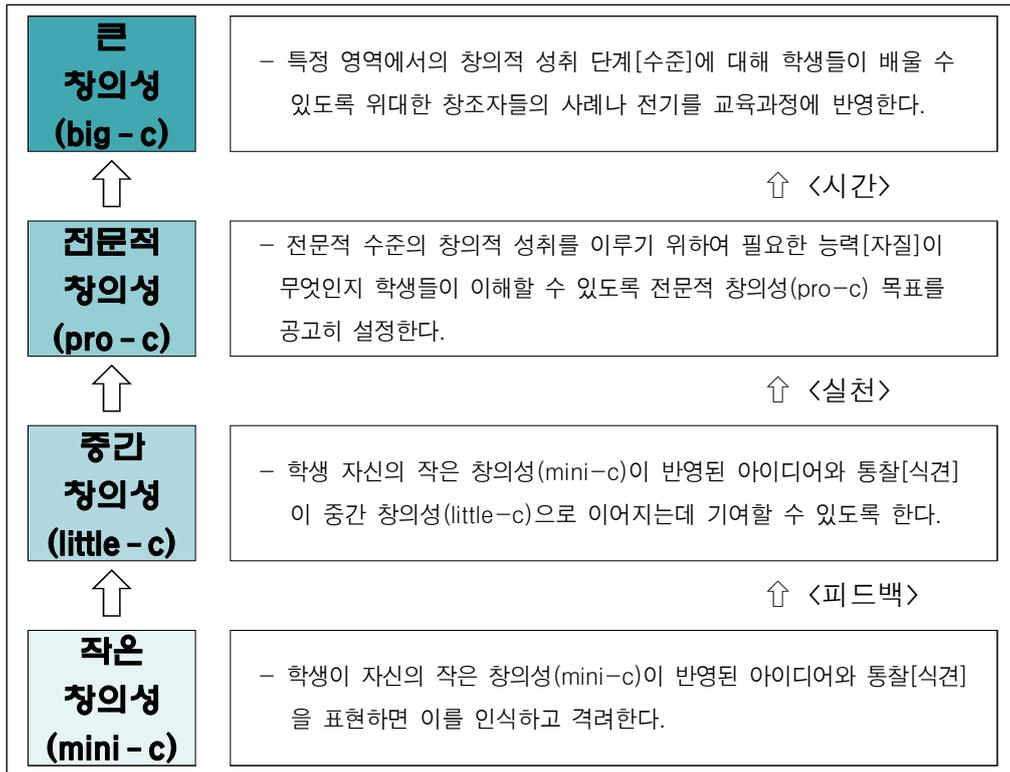
기존 학자들은 창의성을 개인이 가지고 있는 작은 창의성(little-c)과 사회적 변혁에 기여하는 큰 창의성(big-c)으로 구분하였다. 작은 창의성이란 일반 사람들이 일상에서 생성하는 창의성을 의미한다. 반면에 큰 창의성은 사회 또는 학문의 한 분야를 완전히 바꿀 수 있는 것으로 소수의 사람들에게만 나타나는 창의성을 의미한다(Sternberg et al., 2004 / 임웅 역, 2013: 204).

그러나 이러한 이분법적인 분류는 교육현장에서 나타나는 여러 수준의 창의성을 나타내기에는 제한적이다. 초등학생이 가지고 있는 창의적인 아이디어, 대학생이 관련 전공 분야에 대해 가지고 있는 창의성, 교사가 자신의 교육 방법과 관련하여 가지고 있는 창의성 모두를 '작은 창의성'이라는 범주에 가두어 버린다. 서로 다른 창의성임에도 같은 것으로 취급되는 것이다.

Beghetto와 Kaufman은 이러한 제약을 극복하기 위해서 다음과 같이 네 가지 창의성 모델(Four-c Model of Creativity)을 제시한다. 이 네 가지 창의성 모델은 교사가 교실창의성을 이해하고 학생들의 교실창의성을 위해서 무엇을 해야 하는지 알려주고 있다. 네 가지 모델에서는 mini-c와 professional-c이라는 두 가지 단계가 추가되었다. 특히 초등학교 교실에서 나타나는 창의성은 mini-c로 설명할 수 있다. 연구자는 mini-c와 little-c의 번역상의 혼란을 피하기 위해 네 가지 창의성을 작은 창의성(mini-c), 중간 창의성(little-c), 전문적 창의성(pro-c), 큰 창의성(big-c)으로 번역하여 제시할 것이다.

작은 창의성(mini-c)은 큰 창의성의 기반이 되는 것으로 개인에게 가치 있고 의미 있는 상호작용의 경험, 아이디어, 통찰이다. 여기서 통찰이란 학생이 새로운 사태에 직면하여 장면의 의미를 재조직화하여 문제를 해결하는 것 또는 그 과정을 말한다(국립국어원, 2017). 학생들은 교실 속 배움의 과정 속에서 새로운 것을 생각해내고 자신에게 의미 있는 통찰력을 키울 수 있다. 창의적 행동의 결과로 나타나는 생각이 배움이 될 수 있다는 것이다. 교실 속 학생들의 작은 창의성(mini-c)은 그들의 아이디어가 어떤 영역의 지식과 관계되었는지, 어떤 상태에 있는지 등의 상호

작용과 경험에 큰 영향을 받는다. 배움과 창의성은 상호의존적인 관계이다. 배우는 과정 속에서 학생들은 작은 창의성(mini-c)을 키울 수 있고 작은 창의성(mini-c)을 통해 학생들의 배움은 더욱 더 진전되어 간다.



[그림IV-1] 교육과정에서 네 가지 창의성의 전개와 표현방식(Beghetto & Kaufman, 2017: 72)

초등학교 수준의 교실창의성은 학생들이 가진 작은 아이디어나 해석 또는 통찰, 그리고 그것이 생성되는 과정이다. 이것은 교사의 적절한 피드백과 교실 환경 지원, 교육과정 구성을 통해 더 높은 수준의 창의성으로 발전할 수 있다. 교사가 교실에서 학생들의 창의성을 존중하고 알아봐주는 것은 학생들의 작은 창의성(mini-c)을 발전시키는 시작이 된다. 교사가 학생들의 작은 창의성(mini-c)을 알아봐주어야 학생들은 자신이 창의성을 가지고 있다고 인식할 수 있고, 학생들의 작은 창의성(mini-c)이 더 높은 단계의 창의성으로 발전할 수 있을 것이다

(Beghetto & Kaufman, 2017: 71-73). 배움의 과정 속에서 학생들의 경험과 지식 그리고 상호작용은 작은 창의성(mini-c)의 중요한 자원이 된다. 교사는 학생들이 배움의 과정 속에서 자신들의 작은 창의성(mini-c)을 인지하고 발전시켜 나갈 수 있도록 그들의 교실창의성을 인식하고 더 높은 단계의 창의성으로 나아갈 수 있도록 알맞은 피드백을 주어야 한다.

2. 창의성을 위한 교육(Teaching for Creativity)

학생들의 교실창의성을 성장시키기 위해 현재 교육현장에서 창의성 관련 교육은 어떻게 이루어지는지를 살펴보고 성찰하는 과정이 필요하다. 연구자는 학교에서 이루어지는 창의성 관련 교육들에 대해 살펴보고 교실창의성을 길러주기 위해 교사는 어떻게 해야 할지에 대해 탐색할 것이다.

가. 창의성을 위한 교육의 현 주소

1) 용어의 측면

먼저 학교 현장에서 자주 쓰이고 있는 ‘창의성 교육’이라는 용어에 대하여 살펴보자. 학계나 교육 현장에서 쓰이는 ‘creative education’이라는 용어는 한국어말로 ‘창의성 교육’이라고 표현되어 많은 연구물, 학교 현장의 공식 문서에 사용되고 있다. 서명석은 ‘창의성 교육’이 과연 맞는 용어인지에 대해 의문을 제기하며 교육 이외에 ‘창의성 교육’이 별도로 있는 것이 아니며 원래 교육이란 창의성을 길러내야 하는 활동이라고 주장한다(서명석, 2014: 8; 서명석, 2017: 197-198). ‘창의성 교육’이라는 용어는 존재하지 않으며 우리는 교육을 통해 학생들 안에 내재되어 있는 창의성을 꺼내어 길러주어야 하는 것이다. 엄밀히 말하자면 ‘창의성을 위한 교육’ 또는 ‘창의성을 기르는 교육’이라는 용어가 더 적당할 것이다.

학교현장에서는 ‘창의성 교육’이 교사가 창의적인 방법으로 가르치는 것인지 학

생들의 창의성을 위해 가르치는 것인지 명확하지 않아 교사들에게 혼동을 주기도 한다. 창의적으로 가르치는 것과 창의성을 위해 가르치는 것은 명확히 구분된다. 창의적으로 가르치는 것(teaching creatively)은 더 재미있고 효율적인 배움을 위해 창의적인 교육 방식을 연구하고 실행하는 것을 의미한다. 창의성을 위해 가르치는 것(teaching for creativity)은 학생들에게 창의적인 사고방식과 창의적 행동을 어떻게 발달시킬 것인지에 중점을 두는 것이다. Jeffrey와 Craft는 <창의적인 교육과 창의성을 위한 교육*Teaching Creatively and Teaching for Creativity*>에서 이 두 가지는 명백히 구분되어야 하며 가르침과 배움이 효과적이기 위해서는 이 두 가지가 적절히 조화를 이루어야 한다고 강조한다 (Gregerson et al., 2013: 16에서 재인용).

2) 교육과정적 측면

한국에서 창의성 연구가 본격적으로 이루어지고 주목을 받게 된 계기는 1997년 제7차 교육과정이 개정되면서부터이다. 제7차 교육과정의 핵심이 창의성이었고, 21세기 미래 사회에 가장 중요한 능력으로 창의성이 강조되기 시작하였다(장인희, 2012: 104).

21세기의 배움과 삶을 위해서는 창의성, 협동심, 문제해결력이 필수적이다 (Gregerson et al., 2013: 3). 우리나라도 이러한 시대적 흐름에 맞추어 『2015 개정 교육과정』에서는 핵심역량을 새롭게 신설하였고, 여기에도 ‘창의성’은 빠지지 않는다. 아래에 제시된 내용은 2015 개정 교육과정 총론에 나온 핵심역량에 대한 부분이다.

이 교육과정이 추구하는 인간상을 구현하기 위해 교과 교육을 포함한 학교 교육 전 과정을 통해 중점적으로 기르고자 하는 핵심역량은 다음과 같다.

- 가. 자아정체성과 자신감을 가지고 자신의 삶과 진로에 필요한 기초 능력과 자질을 갖추어 자기 주도적으로 살아갈 수 있는 자기관리 역량
- 나. 문제를 합리적으로 해결하기 위하여 다양한 영역의 지식과 정보를 처리하고 활용할 수 있는 지식정보처리 역량
- 다. 폭넓은 기초 지식을 바탕으로 다양한 전문분야의 지식, 기술, 경험을 융합적으로 활용하여

- 새로운 것을 창출하는 창의적 사고 역량
- 라. 인간에 대한 공감적 이해와 문화적 감수성을 바탕으로 삶의 의미와 가치를 발견하고 향유하는 심미적 감성 역량
- 마. 다양한 상황에서 자신의 생각과 감정을 효과적으로 표현하고 다른 사람의 의견을 경청하며 존중하는 의사소통 역량
- 바. 지역·국가·세계 공동체의 구성원에게 요구되는 가치와 태도를 가지고 공동체 발전에 적극적으로 참여하는 공동체 역량

(교육부 고시 제2015-80호, 2017: 2)

핵심역량 뿐 아니라 교육과정 총론의 나머지 부분에도 창의성은 매우 강조된다. 2015 개정 초·중등학교 교육과정 총론을 살펴보면 교육과정의 성격으로 '학습자의 창의성을 신장하기 위한 교육과정'이 제시되어 있다. 또한 교육과정이 추구하는 인간상으로 '기초 능력의 바탕 위에 다양한 발상과 도전으로 새로운 것을 창출하는 창의적인 사람'이라는 표현이 제시되어 있다. 교육목표에서도 '학습과 생활에 필요한 기본 능력 및 문제 해결력을 바탕으로 도전정신과 창의적 사고력을 기른다'라고 명시되어 있다(교육부, 2015: 1-5).

단지 교육과정 총론 안에 '창의성'이란 용어가 들어가 있다고 해서, 핵심역량이 생겨난다고 해서 창의성이 저절로 생겨나는 것은 아니다. 창의성이 무엇인지에 대한 깊이 있는 숙고 없이 방법의 변화로 창의성을 길러주기 위한 시도만 하는 것은 아닌지 돌아보고 반성할 필요가 있다.

교육과정 총론에 창의성을 길러야 한다는 당위성은 잘 나타나 있으나 각 교과 교육과정의 성취기준에는 충분히 반영되지 않고 있다. 우선 성취기준에 창의성에 대한 명시적 제시가 없다. 과목별로 창의적 표현 활동이 가능한 성취기준의 수는 전체 초등학교 국어과 성취기준 152개 중 17%에 해당되는 26개이다. 초·중등학교 성취기준에서 창의적 표현과 관련된 성취기준은 체육이 전체 성취기준 161개 중 13개로 8%, 음악 42개 중 9개로 21%, 미술이 21개 중 9%이나, 성취기준에 창의성이 명시적으로 언급된 비율은 체육이 3%, 미술이 14%, 음악이 0%이다. 학생들의 다양성, 표현력을 키워줄 수 있는 창의적 활동이 구체화된 성취기준이 좀 더 많아져야 한다. 뿐만 아니라 국어, 미술, 음악, 체육 등의 교과의 틀을 깨고 교과 통합 활동을 통한 다양한 표현활동이 교과 교육 속에 많이 들어간다면 우리 교육이 추구하는 창의적인 학생이 길러내는 데 도움을 줄 수 있을

것이다(정지범, 2014: 131-134).

창의성은 단지 교육과정 목표 속에 '창의성'이란 단어를 넣는다고 생겨나지 않는다. 창의성을 길러주어야 한다는 당위성은 교육과정 총론 속에 충분히 제시되어 있으니 이제 이를 위해 구체적인 자료와 방법을 연구해야 한다. 이러한 상황은 교육 현장에서 창의성이 무엇인지, 왜 필요한지에 대한 충분한 숙고 없이 창의성만 강조한 결과인지도 모른다. 교사들도 창의성이 무엇인지 파악하고 연구, 학습 관찰, 교수 경험을 토대로 창의성의 데이터를 계속적으로 축적해야 할 필요가 있다(강현숙, 2012: 9).

3) 수업의 측면

Sawyer는 안정을 유지하기 위해 문화는 변화로부터 기존의 자신을 지키려고 하며 창의성의 빈곤은 공급의 부족 때문이 아니라 수용의 제한 때문이라고 주장한다(Sawyer et al., 2003 / 유연옥 역, 2012: 323). 취학 전의 다양한 특성을 가진 학생들은 학교에 입학한 후 같은 규칙과 방식으로 교육받으면서 다양한 모습을 보여주기도 점점 비슷해져 간다. 학생들이 가지고 있는 창의성은 학교에 다닐수록 퇴색되고 있을지도 모른다. 지난 20년간 초등학교 교사들은 학생들에게 있어 창의성의 가치를 평가절하하고 있다는 연구결과가 있다. 교사들은 창의성이 충동성, 교실 수업 방해, 교사의 말에 복종하지 않는 것과 연관된다고 생각했기 때문이다(Gregerson et al., 2013: 3).

그 동안 교사들이 창의적인 학생들을 그리 좋아하지 않았다는 내용은 쉽게 찾아볼 수 있다. Torrance는 『창의적인 행동에 관한 연구: 교실에서의 창의성 실험 *Rewarding Creative Behavior: Experiments in Classroom Creativity*』에서 5개국(미국, 독일, 인도, 그리스, 필리핀)의 교사들을 인터뷰한 결과를 제시한다. 이에 따르면 교사들은 학생들이 질문하는 것, 추측하는 것, 사고나 판단에 독립적인 것, 직관적인 것, 위험을 기꺼이 감수하려고 하는 것, 단순한 권한에 의한 의견을 받아들이지 않는 것 등의 행동을 좋아하지 않는다고 하였다. 그러나 이러한 행동들은 창의성과 관련이 있는 것이다(Sawyer, 2012: 390에서 재인용).

이러한 상황은 위 5개국에서만 해당되는 것이 아니라 우리나라도 마찬가지이다.

결국 교사가 학생들이 창의성을 키울 수 있는 행동들을 격려해 주지 못하고 있는 것이다. 이것은 단순히 교사가 창의적인 성향의 학생들을 싫어한다는 태도의 문제가 아니다. 교사 1인이 다수의 학생을 동시에 가르쳐야 하는 학교의 상황이 교사가 아이들의 위와 같은 행동을 받아주기 어렵게 만들기 때문이다. 교사는 한 교실에서 여러 명의 학생들에게 같은 내용을 한정된 시간과 공간에서 가르쳐야 하는 교실 상황 속에 놓여 있다. 이러한 상황들이 교사들로 하여금 학생들에게 창의성을 기를 수 있는 행동을 제어하거나 억압하게 만드는 것이다.

결국 창의성을 위한 교육이 어려운 이유는 학생들이 가진 창의성이 부족해서가 아니라 학교에서 학생들의 창의성을 받아주고 키워주는 과정에서의 문제 때문일 수도 있다. 교사가 학생들의 생각을 받아주고 창의성을 격려하기에는 학생들 각이 가진 생각과 그에 따라 학생들이 나아가야 하는 길이 모두 다르기 때문이다.

나. 교실창의성을 위한 교사의 역할

창의성을 연구하는 학자들은 창의성에 관한 학문적 지식은 풍부하지만 그들이 직접 학생들과 창의성을 기를 수 있는 기회를 가질 수 있도록 교류하는 것은 아니다(Sawyer et al., 2003 / 유연옥 역, 2012: 199). 학생들과 교류하며 그들에게 창의성을 기를 수 있는 기회를 제공하는 것은 바로 교사이다. 그렇다면 교사는 학생들의 교실창의성을 발전시켜 주기 위해 어떻게 해야 하는가?

교사는 창의성에 대한 고정관념을 가지지 않아야 한다. 한 가지 예로 우리는 규칙을 지키는 것은 창의적이지 않을 것이라는 막연한 고정관념을 가지고 있다. 그러나 규칙을 지키는 것은 창의적일 수도 있다. 배움의 과정에서 우리는 규칙을 따라야 하지만 규칙이 배움의 모든 요소들을 설명해줄 수는 없기 때문이다. 가끔 배움의 과정에서 규칙을 따를지 말지 결정해야 하는 상황이 생긴다. 알고리즘처럼 미리 결정되고 결과도 정해져 있는 것을 따르는 것은 창의적일 수 없다. 왜냐하면 이 과정에는 개인이 결정하고 선택할 여지가 하나도 없기 때문이다. 그러나 배움의 과정에서 대부분의 규칙들은 알고리즘처럼 모든 게 정해져 있는 것은 아니다. 규칙은 불변의 진리가 아니기 때문이다. 따라서 규칙을 따르며 배우는 과

정에서도 개인이 규칙을 어떻게 따를지, 또는 규칙을 따를지 말지 선택하고 결정할 수 있는 여지가 있다. 따라서 창의성을 증진시키는 규칙도 존재하며 규칙을 따르는 과정에서도 개인의 창의성은 발휘될 수 있다(Paul & Kaufman, 2014: 270).

교사는 학생들에게 서로의 작은 창의성(mini-c)을 공유할 수 있는 기회를 제공하고 적절한 피드백을 제공해야 한다. 학생들은 그들의 작은 창의성(mini-c)을 친구들과 서로 공유하며 사회적으로 어떻게 해석될지 파악할 수 있다. 이렇게 서로의 작은 창의성(mini-c)을 공유하고 피드백해주는 과정 속에서 학생들은 또 다른 배움의 기회를 얻을 수 있다. 결국 학생들에게 문제를 해결하는 자신만의 방법을 찾을 기회를 제공하고 서로 공유하게 하는 것은 학생들의 잠재적 창의성을 위한 좋은 배움의 환경이 된다. 학생들의 잠재적 창의성을 지지하는 교사는 창의적인 학생들을 환영하며 그들을 억압하는 것이 아니라 그들이 가진 예상 밖의 아이디어와 통찰에 대해 함께 생각하려 한다. 이것은 학생들의 작은 창의성에 대해 듣고 이해하려는 것도 포함한다. 또한 학생들의 의견이 주어진 교육과정, 특정 교과나 활동 안에서 타당하지 못할 때 그들을 도와주고 학생들이 해당 영역의 과제나 해결방법을 찾을 수 있도록 다양한 기회를 제공하는 것도 포함한다(Beghetto & Kaufman, 2017: 74).

Plucker는 창의성을 이루는 구성요소들 중 적어도 하나를 증진시킴으로써 창의성을 향상시킬 수 있다고 주장한다(Gregerson et al., 2013: 17에서 재인용). 개인이 가진 재능, 문제를 사고하는 과정, 학생들이 속한 환경에서의 상호작용 중 한 요소를 발전시켜 줌으로써 학생들이 창의성을 기를 수 있다는 것이다. 이때 Plucker가 말하는 재능은 개방성, 모호함에 대한 인내, 유연한 사고, 창의성에 대한 동기, 자기표현의 필요성 등의 역동적인 특성들을 상징한다. 교사가 학생들의 창의성을 길러주기 위하여 학생들의 환경을 변화시킬 수도 있고, 학생이 경험하는 상호작용을 다양하게 만들어주거나 상호작용에서 주체적 역할을 경험하게 할 수도 있다.

학생들이 가지고 있는 작은 창의성(mini-c)을 어떻게 검증할 것인지에 대해서 생각해 보게 하는 것도 중요하다. 그들의 작은 창의성(mini-c)은 검증되지도 못하고 교실이나 어른들의 삶의 영역에서 거부되는 사례들도 있다. 따라서 교사는

초등학생들에게 문제를 어떻게 정의하고 그 문제 해결 과정을 어떻게 설명할 것인가에 대해서도 가르칠 필요가 있다. Torrance는 독창적인 사람들의 잠재력이 충분히 실현되지 못하는 이유가 그들이 새로운 아이디어를 끝까지 추진하거나 충분히 실행하지 못하기 때문이라고 본다. 따라서 그는 아이디어를 실행해 보는 습관이 필요하다고 제시한다. 학급 학생들이 어떤 문제를 해결할 수 있는 여러 가지 방법을 찾아보고 다양한 가능성을 실현해 보고 어떤 아이디어가 좋은지 스스로 결정하는 과정은 아이디어를 검증하고 발전시키는 데 의미 있는 과정이 될 것이다. 새로운 아이디어를 실현하는 과정에서 오류나 결함이 생길 수도 있다. 그러나 거친 아이디어의 결함을 수정하며 논리에 맞는 결론으로 유도하는 과정이 학생들의 창의성을 발전시켜 줄 수 있다(Torrance, 1995 / 이종연 역, 2010: 45, 59).

V. 결론

창의성은 무언가를 혁신하거나 예술 작품을 만드는 일에 한정된 개념이 아닌, 창의적으로 살아가는 것 그 자체이다. 삶의 어떤 상황에도 창의적인 정신으로 접근할 수 있다. 우리 모두에게는 꿈꾸고, 탐구하고, 발견하고, 만들고, 질문하고, 답을 찾는 능력이 있다. 달리 말해 창작자가 될 재능이 있다. 창의적인 자기표현은 진정한 자기 자신을 대면하기 위한 여정이다(Kaufman & Gregoire, 2015 / 정미현 역, 2017: 307).

창의성은 단지 더 나은 삶을 위한 선택의 문제가 아니라 시대와 사회의 변화 속에서 필연적인 것이다. 인간에게 창의성이 중요한 만큼 교육현장에서도 창의성은 강조되어 왔다. 그러나 교실현장에서 교사가 창의성이 무엇인지 온전히 이해하지 못한 채로 창의성을 위한 교육은 진행되어 왔다. 이에 따라 창의성을 위한 교육 이전에 창의성 담론을 통해 교육현장에서 말하는 창의성이 무엇인지 파악하는 작업이 선행되어야 한다.

연구자가 언표를 통해 탐색한 세 가지 관점의 창의성 담론에서 우리는 아래에 제시된 내용을 교육현장에 적용시킬 수 있다. 모든 학생은 창의성을 가지고 있다. 교사는 교육을 통해 학생의 창의성을 길러줄 수 있다. 교실에서의 창의성은 교육과정의 맥락을 기준으로 교사에 의해 판단될 수 있다.

창의성은 단순히 개인의 능력이나 내적 특성이 아니라, 새로운 생각, 해석, 결과물과 이것이 생성되는 과정까지를 모두 포함한다. 이 과정에서 개인의 창의성은 자신이 속한 사회에서 새롭고 적절하다고 인정받아야 한다. 이 개념을 교육 현장에 적용하여 교실창의성의 개념을 정리하면 다음과 같다. 교실창의성은 교육과정의 범위 내에서 학생들이 생성해 낸 새롭고 적절한 아이디어, 통찰, 해석 또는 산물과 그것이 생겨나는 과정을 포함한다.

교사는 학생들이 학습 과정에서 내놓은 아이디어, 해석, 결과물이 창의적인지를 판단해야 한다. 이때 판단 기준은 바로 교사가 구성한 교육과정이며 이를 위해 교사는 교육과정과 교실창의성의 전문가가 되어야 한다. 창의성이 개인과 사회, 아이디어가 생성되는 과정까지 포함하는 개념이라면 교사는 교실창의성을 길러주기 위해 어떻게 해야 하는가? 이제 교사는 학생을 둘러싼 환경을 변화시키고,

창의성을 위한 공간이 마련된 교육과정을 구성하고 수업에서 실현해야 한다.

교실 현장에서 학생들의 생각이 창의적인지를 판단하여 적절한 피드백을 주는 것, 학생들이 자신의 작은 창의성(mini-c)을 학교 구성원들과 공유하며 좀 더 발전시킬 수 있는 기회를 제공하는 것, 학생들의 자신의 아이디어에 대해 고민하고 실천할 수 있는 환경을 제공하는 것이 바로 교실창의성을 위한 교육이다. 이를 통해 학생들의 작은 창의성(mini-c)은 더 전문적 차원의 창의성으로 성장할 수 있다.

교육을 통해 학생들의 교실창의성을 길러주는 목적은 무엇인가? 초등학교 교실에서 학생들의 작은 창의성(mini-c) 즉, 학생 수준의 새로운 통찰이나 해석 수준의 아이디어가 교사의 피드백과 지원을 통해 좀 더 전문적 수준의 창의적 성취에 이르도록 하기 위함이다. 여기서 말하는 창의적 성취란 학생들이 각자의 영역에서 더 높은 수준의 사고를 하고 이를 통해 각자의 삶 속에서 개인 또는 사회에게 의미 있고 가치 있는 일을 하는 것을 말한다.

창의성을 기르는 교육은 변화의 시대에 필요한 교육일 뿐만 아니라 끊임없이 무언가를 생성하는 존재인 인간의 본성에 가장 필요한 교육이다(정지범, 2014: 5). Csikszentmihalyi는 창의성이 문화를 풍요롭게 하고, 직·간접적으로 우리 모두의 생활수준을 향상시킬 수 있다고 말하며 창의성이 왜 중요한지를 제시한다. 무엇보다도 창의성은 인간이 흥미롭고 생산적인 인생을 사는 방법을 배울 수 있게 해준다. 따라서 학생들이 열정과 자신감으로 미래의 삶을 개척할 수 있게 하려면 기본 생활 능력 뿐 아니라 '창의성을 기르는 교육'에 관심이 필요하다고 주장한다(Csikszentmihalyi, 1996 / 노혜숙 역, 2007: 20, 22).

이제 교사는 창의성 전문가가 되어 학생들의 창의성을 판단하고 교실 창의성을 기를 수 있는 교육과정을 구성하며 이를 수업을 통해 구현해야 한다. 이것이 바로 창의성을 위한 교육이다. 창의성을 위한 교육을 통해 학생들은 각자의 색을 띄며 교육과정 안에서 자신만의 문제 해결 방식을 생성해 낼 수 있다. 또한 학생들은 자신이 가진 교실 창의성에 교실에서 배운 지식과 경험 그리고 교사의 적절한 피드백을 더해 더 높은 단계의 창의성을 가진 존재로 성장해 나갈 수 있을 것이다.

참 고 문 헌

- 강정하(2008). 과학적 창의성과 예술적 창의성: 지식의 성장으로서의 창의성에 대한 사례연구 및 과학적 창의성의 타당화. 성균관대학교 대학원 박사학위논문.
- 강현숙(2012). 한국 창의성 연구의 조망: 메타분석을 중심으로. 전북대학교 대학원 박사학위논문.
- 교육부(2015). 초·중등학교 교육과정 총론: 교육부 고시 제2015-80호 [별책 1].
- 국립국어원(2017). 표준국어대사전. <http://stdweb2.korean.go.kr/search/View.jsp>에서 2017. 11. 26. 인출
- 김규원(2014). 전통적 교육패러다임과 창의성 함양의 역설. **한국학논집**, 54, 201-220.
- 김무규(2009). 담론의 언표와 기술적 상상. **인문언어**, 11(2), 227-251.
- 김영수(2016). 2015 개정 교육과정에 따른 초·중학교 교과 평가기준 개발 연구 총론. 한국교육과정평가원.
- 김춘일(2003). 창의성의 철학적 시각과 교육과정적 시사. **교육과정연구**, 21(2), 1-22.
- 김현승(2010). 과학적 창의성에 대한 철학적 접근: 창의성 연구와 과학적 발견의 관계를 중심으로. **과학철학**, 13(2), 117-147.
- 대한한사전편찬실(편)(2014). **교학 대한한사전**(제9판). 서울: 교학사.
- 박상범(2008). 통합적 접근에 기초한 창의성 모형 개발 및 타당화. 경북대학교 대학원 박사학위논문.
- 박상현(2016). 수업 담론에 대한 비판적 성찰과 확장: 교육과정철학의 관점에서. 제주대학교 대학원 박사학위논문.
- 박은실(2012). 창의성 연구의 다양한 시각과 함의들. **음악교육연구**, 41(1), 61-95.
- 서덕희(2010). 교육학에서 담론적 접근의 의미. **교육사회학연구**, 20(4), 111-137.

- 서명석(2008). 도덕, 윤리, 인성, 그리고 인격: 개념들 간의 가로지르기와 인격 교육의 개념들. **인격교육**, 2(1), 81-103.
- 서명석(2014). 화이트헤드를 통한 창의성을 바라보는 관점의 심리학적 창의성을 넘어 철학적 창의성으로 나아가는 교육 정책 입안에의 함의. **한국교육**, 41(4), 5-24.
- 서명석(2015). **교육의 무한계도 이탈**. 용인: 책인숲.
- 서명석(2017). **퇴학공부법과 현대교육 비판**. 용인: 책인숲.
- 송진웅(2016). 과학 학급 창의성의 개념화 및 척도 개발. 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 오종숙(2012). 창의성에 대한 존재론적 이해. **미술과교육**, 13(1), 39-57.
- 이송희(2009). 창의성의 개인적 및 사회문화적 결정요인에 관한 연구. 전북대학교 대학원 박사학위논문.
- 이정우(2000). **담론의 공간**. 서울: 산해.
- 이진우·박일우·김중환(1996). 담론이란 무엇인가? 담론개념에 관한 학제 간 연구. **철학연구**, 56, 257-290.
- 장인희(2012). 한국의 초등학교 교사가 생각하는 창의성 개념에 관한 연구: 창의성 개념을 구성하는 요인구조의 탐색. **영재와 영재교육**, 11(2), 103-128.
- 전경원(2015). **창의성 본질과 교육**. 파주: 정민사.
- 전택수(2013). 창조와 창의, 그 맥락적 의미의 변천에 대한 소고. **정신문화연구**, 36(3), 343-367.
- 정범모(2011). **창의력이란-그 실체와 육성**. 파주: 교육과학사.
- 정연재(2011). 창의성과 수사학적 해석학. **교육철학**, 43, 287-308.
- 정지범(2014). Deleuze의 생성론에 근거한 창의성 교육과정 탐구. 인천대학교 대학원 박사학위논문.
- 정지범·김복영(2015). Deleuze의 생성론이 창의성 교육에 주는 함의. **교육과정연구**, 33(1), 93-113.
- 황준욱·유승호·김윤태(2012). **창의성에 대한 11가지 생각**. 서울: 고려대학교 출판부.

- 허 경 (2012). 미셸 푸코의 “담론” 개념: “에피스테메”와 “진리놀이”의 사이. *개념과 소통*, 9, 5-32.
- Amabile, T. M. (1983). *The social psychology of creativity*. New York: Springer-Verlag.
- Basile, P. (2013). Creativity, philosophy, and the good: Dewey's critique of Whitehead's metaphysics. *Process Studies*, 42(1), 5-19.
- Beghetto, R. A. & Kaufman, J. C. (2010). *Nurturing creativity in the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press. / 이경화 역(2014). *교실에서의 창의성 교육*. 서울: 학지사.
- Beghetto, R. A. & Kaufman, J. C. (2017). *Nurturing creativity in the classroom*(2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Colman, A. M. (2006). *A dictionary of psychology*(2nd ed.). New York: Oxford University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: Harperperennial. / 노혜숙 역(2003). *창의성의 즐거움*. 서울: 북로드.
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours*. Paris, France: Gallimard. / 이정우 역(2014). *담론의 질서*. 서울: 중원문화
- Fox, M. (2002). *Creativity*. New York: Penguin publishing group.
- Gaut, B. (2010). The philosophy of creativity. *Philosophy Compass*, 5(12), 1034-1046.
- Gregerson, M. B., Snyder, H. T., & Kaufman, J. C. (2013). *Teaching creatively and teaching creativity*. New York: Springer.
- Guilford, J. P. (1959). *Personality*. New York: Mcgraw-Hill.
- Harvard Business Press. (2010). *Fostering creativity*. Boston, Massachusetts: Harvard Business Press.

- Jeffrey, B., & Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: Distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30(1), 77-87.
- Kaufman, S. B., & Gregoire, C. (2015). *Wired to Create: Unraveling the mysteries of the creative mind*. New York: Penguin. / 정미현 역(2017). **창의성을 타고나다: 심리학의 최전선에서 본 비범한 마음의 10가지 작동 원리**. 서울: 클레마지크.
- Kaufman, J. C., & Sternberg, R. J. (2010). *The international handbook of creativity*. New York: Cambridge University Press.
- Osborn, A. (1953). *Applied imagination*. New York: Scribner's.
- Paul, E. S., & Kaufman, S. B. (2014). *The philosophy of creativity*. New York: Oxford University Press.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *Phi Delta Kappan*, 42, 305-310.
- Runco, M. A. (2007). *Creativity: Theories and themes: Research, development, and practice*. Burlington, Mass: Elsevier Academic Press / 전경원 · 하주현 · 한순미 역(2013). **창의성: 이론과 주제**. 서울: 시그마프레스.
- Sawyer, R. K., Steiner, V. J., Moran, S., Sternberg, R. J., Feldman, D. H., Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2003). *Creativity and development*. New York: Oxford University Press. / 유연옥 역(2012). **창의성과 발달**. 서울: 학지사.
- Sawyer, R. K. (2012). *Explaining creativity*. New York: Oxford University Press.
- Seitz, J. A. (2003). The political economy of creativity. *Creativity Research Journal*, 15(4), 385-392.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., & Singer. J. L. (2004). *Creativity: From potential to realization*. Burlington. WA:

- American Psychological Association. / 임웅 역(2013). **창의성: 그 잠재력의 실현을 위하여**. 서울: 학지사.
- Taylor, C. W. (1988). Various approaches and definitions of creativity. In R. J. Sternberg(Eds.), *The nature of creativity* (pp. 99-121). New York: Cambridge university press.
- Thurstone, L. L. (1952). *Applications of psychology*. New York: Harper & Row.
- Torrance, E. P. (1965). *Rewarding creative behavior: Experiments in classroom creativity*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Torrance, E. P. (1995). *Why fly?* Norwood, NJ: Ablex Publisher. / 이종연 역(2010). **토랜스의 창의성과 교육**. 서울: 학지사.
- Veyne. P. (2008) *Foucault, sa pensée, sa personne*. Paris: Albin Michel. / 이상길 역(2009). **푸코, 사유와 인간**. 서울: 웅진싱크빅.
- Wallas, G. (2014). *Art of thought*. Kent, UK: Solis Press.
- Weisberg, R. W. (2006). *Creativity: Understanding innovation in problem solving, science, invention, and the arts*. Hoboken. NJ: John Wiley & Sons. / 김미선 역(2010). **창의성 문제 해결, 과학, 발명, 예술에서의 혁신**. 서울: 시그마프레스.
- Radlińska, H. (1961). *Pedagogika społeczna*. Wrocław, Poland: Ossolineum.

A B S T R A C T *

An Inquiry of Teaching for Creativity through the View of Creativity Discourses

Shin, Hye Won

**Major in Elementary Education
Graduate School of Education
Jeju National University**

Supervised by Professor Seo, Myoung Seok, Ph. D.

Creativity discourse varies depending on time and situation. So concepts of creativity are various. But it is ambiguous what is the creativity in school. Teachers are confused at the vastness of studies of discourses on creativity in educational field. For this reason, Teachers have negative perceptions about creative students. First of all to realize what is creativity in classroom is important.

This study will inquire into the existing discourses on creativity based on the theory of statement of Foucault. And I will define the meaning of classroom creativity and suggest the rule of teacher about

* A thesis submitted to the committee of Graduate School of Education, Jeju National University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Education conferred in February, 2018.

teaching for creativity.

Statement is a constituent unit of discourse. We can apprehend to creative discourse through the statement. Despite the constantly changing process of its definition, the core of creativity lies in “newness” and “usefulness”. Through the creativity discourse, we can find that creativity is understood in the social context.

Creativity in education is called classroom creativity. It includes student’s new idea, insight, interpretation and the process of making it. Based on curriculum, teacher judges whether student’s ideas are creative or not. Such creativity can become a base of creative achievement.

What should teachers do to improve their creativity in the classroom? Teachers should not have a stereotype of creativity. We have to realize their creativity in the classroom and encourage them to express their creativity. We have to inform to students that creativity is valuable. And we have to give the opportunity of self-expression and experience of various interactions.

Classroom creativity can help students live productive lives and contribute to changing their lives and society. To do this, teachers should construct a curriculum that allows students to develop classroom creativity. In the learning process, their creativity should be encouraged to become a higher level of creativity with appropriate feedback. The concerns and studies on creativity, changes of thinking and attitudes, efforts to do away with stereotypes will make it possible to change not only teachers but also our education.

Key words: classroom creativity, statement, creativity discourse, teaching for creativity