

# 국어적 창의성의 구성 요소에 관한 연구

김미혜\*

## 〈 차례 〉

1. 문제 제기
2. 국어적 창의성 논의의 쟁점들
  - 2.1. 창의성의 유형과 창의성 교육
  - 2.2. 창의성의 영역 특수성과 국어적 창의성
3. 국어적 창의성의 구성 요소
  - 3.1. 창의성 모형과 국어적 창의성
  - 3.2. 국어적 창의성의 구성 요소 모형
4. 맺음말

## 1. 문제 제기

현대 사회가 생산적인 곳에 지식을 배분할 수 있는 사람이 주도적인 역할을 담당하는 지식 사회로 진입하면서, 지식의 중요성이 강조되고 있다.(Drucker / 이재규 역(1993)) 게다가 지식 사회, 정보화 사회로서의 특성이 강화되면서 현대 사회는 그 구성원들에게 지식을 소유하는 것에서 한 걸음 더 나아가 새로운 지식을 창조해 낼 것을 요구하고 있다. 한편 창의성이 몇몇 천재적인 개인의 전유물이 아니며, 최종적인 결과물의 질적인 차이에도 불구하고 누구나 창의성을 발휘할 수 있다는 관점이 창의성 연구의 주도적인 패러다임으로 자리잡으면서 창의성 교육에

---

\* 서울대학교 국어교육연구소

관해서도 활발한 논의가 이루어지고 있다. 최근에는 창의성을 모든 사람들에게서 발견되는 일상적인 현상으로 보면서 4E(Everybody, Everyday, Everything, Everywhere)의 측면에서 창의성을 연구하는 관점<sup>1)</sup>도 설득력을 얻고 있다.

이에 따라 최근 들어 국어교육과 관해서도 창의성에 관한 연구가 활성화되고 있다. 그런데 최근 국어교육 학계의 창의성 논의를 들여다 보면 양적으로도 풍부한 논의가 이루어지고 있지만 질적으로도 과거와는 다른 양상을 보이고 있음을 확인할 수 있다. 과거에는 국어교육 내의 창의성 논의가 창의성이나 창의성 교육 일반론을 국어교육에 그대로 대입하는 데 그쳤지만, 최근에는 창의성의 영역 특수성을 지지하면서 국어적 창의성의 성격을 밝히고 그에 기반하여 국어적 창의성 교육의 목표나 내용을 입안하는 연구들이 주를 이루고 있다.<sup>2)</sup> 또한 국어적 창의성에 대해 개념적인 접근을 시도하지는 않았지만 표현에 있어서 관습과 창의성의 관계를 밝히고 있는 연구들<sup>3)</sup>도 국어적 창의성 교육에서 다루어야 할 지식의 내용을 제시함으로써 국어적 창의성 교육의 가능성을 구체화하고 있다.

그렇지만 국어적 창의성 논의는 국어적 창의성의 개념에 대해서조차 합의된 결론에 이르지 못하고 있으며 개념을 뒷받침할 만한 체계적인 교육의 내용도 마련하지 못하고 있다. 또한 개념이나 목표 차원의 추상적인 논의와 구체적으로 국어적 창의성 교육이 가르쳐야 할 내용은 무엇인가에 대한 논의가 적절한 연결 고리를 찾지 못하고 있다. 국어적 창의성의 개념에 대한 논의는 이론적 틀을 버려 가고 있는 데 반해 그와 관련된 구체적인 교육 내용은 이전과 달라진 것이 거의 없어 보인다. 창의성의 개념을 규정하는 데서는 차이를 보이더라도 그 결과로 제시하고

- 
- 1) 전경원(2000) 참조. 전문적인 창의성과 구별해서 상식적인 창의성을 강조하는 연구도 이러한 관점을 공유하고 있다.
  - 2) 대표적인 예로 다음의 연구물들을 들 수 있다. 김은성(2003), 김창원(2003), 이경화(2003), 이삼형 외(2004)를 들 수 있다.
  - 3) 김성진(2003), 김정자(2001) 등이 이에 해당한다.

있는 활동은 거의 유사하다. 실제로 국어적 창의성 관련 연구물들이 제시하고 있는 활동은 이어 쓰기나 다시 쓰기, 패러디 등을 중심으로 구성되어 있는데 활동 자체만 놓고 본다면 그리 새롭지 않은 것들이 대부분이다. 제7차 국어과 교육과정이 창의성의 신장을 중요한 목표로 삼고 있지만 교육과정의 구체적인 내용을 살펴보면 창의성은 선언 차원에서 강조되고 있을 뿐이라는 지적(이삼형 외(2003: 34)도 이와 무관하지 않다. 다른 한편으로 창의성과 관습의 관계에 대한 논의들은 국어적 창의성 교육의 내용이 무엇이어야 하는가에 대해 시사하는 바가 크지만, 그 지식의 내용을 교육과정의 위계에 따라 체계적으로 구조화하지 못하고 개별적인 텍스트나 장르의 관습에 대한 논의에 그침으로써 연구의 의의를 스스로 제약하고 있다.

국어교육이 '국어'라는 교과와 연관을 맺고 있는 한, 국어적 창의성 교육이 제대로 이루어지기 위해서는 국어적 창의성이 무엇인가에 대한 이론적인 합의가 이루어져야 하며 특히 교육과정의 구체적인 내용으로 구성되어야 할 것이다. 이러한 전제 하에 이 연구는 국어적 창의성의 개념과 그 구체적인 교육 내용을 매개할 수 있는 접근법으로서 국어적 창의성의 구성 요소 모형을 제시하고자 한다. 국어적 창의성을 구성하는 것이 무엇인가, 국어적 창의성이 발현될 수 있도록 하는 것이 무엇인가를 밝힘으로써 국어적 창의성을 신장시키기 위해서 어떠한 교육적 처치가 필요할 것인가가 보다 분명해질 것이기 때문이다. 이는 국어적 창의성 교육의 내용을 체계화하는 데 국어적 창의성의 개념보다 구체적인 지침을 제공할 수 있을 것이다.

## 2. 국어적 창의성 논의의 쟁점들

국어적 창의성의 구성 요소를 본격적으로 논의하기에 앞서 국어적 창의성이 무엇인가를 검토해야 한다. 창의성 일반에 대해 특수한 국면

을 갖는 국어적 창의성이라는 개념 자체가 성립하지 않는다면 그것을 구성하는 요소를 밝히는 것이 무의미하기 때문이다. 이를 위해 국어적 창의성의 개념을 직접적으로 고찰하는 대신 이와 관련한 몇 가지 쟁점들을 짚어 보고자 한다. 이 과정에서 국어적 창의성이 무엇인가가 우회적으로 드러날 수 있다고 보기 때문이다.

창의성이 무엇인가에 대한 논란은 결과물의 질을 강조하면서 '능력'에 초점을 맞추는 입장에서 창의적인 결과를 만들어내고자 하는 개인의 내적 동기까지를 포괄하는 '성향'으로 파악하는 방향으로 나아가고 있다.<sup>4)</sup> 이와 관련하여, 교육적인 관점에서 창의성에 접근할 때는 '새로움'의 질에 대해서도 절대적인 잣대를 들이대기보다 창의적인 문제 해결을 하고자 하는 개인의 태도에 초점을 맞추면서 '개인적 창의성'을 강조해야 한다는 입장이 설득력을 얻고 있다.

한편 오랫동안 창의성이 영역 일반적인 성향으로 받아들여지던 데 반해 최근에는 특정한 영역에 대한 깊이 있는 이해와 폭넓은 지식이 창의성의 중요한 토대가 된다는 관점, 즉 창의성이 영역 특수적이라는 관점이 광범위하게 채택되고 있다. 이는 창의성 일반과는 구별되는 '국어적' 창의성에 대한 단서를 제공한다.

이 장에서는 이러한 두 가지 쟁점들을 짚어 보는 것으로 국어적 창의성의 개념을 밝히는 작업을 대신하고자 한다.

## 2.1. 창의성의 유형과 창의성 교육

국어적 창의성과 관련한 쟁점들 중 가장 먼저 눈에 띄는 것은 창의성이 교육을 통해 신장될 수 있는가 하는 점이다. 이는 창의성을 바라보

4) 연구사를 살펴보면 '창의성'과 '창조성', '창의력' 등의 개념어들이 혼용되고 있는 것을 확인할 수 있다. 이 연구에서는 '창의성'을 새롭고 적절한 것은 만들어낼 수 있는 능력 뿐 아니라 태도나 동기 등의 성향까지 아우르는 것이며, 결과보다는 과정 중심으로 설명되어야 할 개념으로 보고 '창의성'이라는 용어를 사용하기로 한다. 이에 대한 자세한 설명은 김은성(2003: 71~75)을 참조할 것.

는 관점이나 평가의 문제와 맞물려 있는 것으로, 창의성의 교육 가능성은 창의성 교육의 기본적인 전제가 된다. 창의성 프로그램을 개발해서 제시한 연구들은 교육을 통한 창의성의 신장 가능성을 전제로 하고 있으며 창의성에 대한 실험 연구들 중 상당 수도 교육적 처치를 통해 학습자의 창의성이 신장될 수 있다는 사실을 입증해 보이는 데 초점을 맞추고 있다.

‘국어적 창의성<sup>5)</sup>이라는 용어는 창의성이 교육 가능하다는 전제를 바탕에 깔고 있다. ‘국어’를 ‘언어 일반’에 가깝게 이해하고 있느냐 ‘교과로서의 국어’로 이해하고 있느냐 하는 점에 있어서는 차이가 있겠지만 언어 활동의 국면에서 발현되는 개인의 창의성이 일련의 의도적으로 조직된 교육에 의해 신장될 수 있다는 데에는 이견이 없는 것으로 보인다. 그런데 창의성의 교육 가능성을 받아들인다면 창의성의 결과물이 개인에 따라 질적인 차이를 보이는 것을 어떻게 설명할 것인가 하는 문제가 새로운 쟁점으로 떠오르게 된다. 창의성이 교육 가능하다고 해도 자기 분야에서 탁월한 업적을 이룬 개인들이 보여준 천재성을 부정할 수는 없으며, 그렇다면 창의성 교육의 궁극적인 목표가 모든 학습자를 천재로 길러내는 것이 되어야 하는가 하는 문제가 제기될 수 있다는 것이다.

창의성의 유형에 관한 연구들은 창의성이 누구나 가지고 있는 것이지만 유형에 따라 그 능력이 다르게 나타날 수 있다고 설명함으로써 이러한 문제를 극복할 수 있는 단서를 제공하고 있다. 특히 창의성의 유형을 개인적 창의성(P-창의성, Psychological Creativity)과 역사적 창의성

5) 연구자에 따라 ‘언어적 창의성’, ‘국어과 창의성’, ‘창의적인 국어 능력’ 등의 개념어를 사용하기도 하지만 국어교육의 범주 안에서 사용할 때에는 그 연구의 대상이 크게 다르지 않다. 물론 ‘언어적 창의성’이라는 용어는 언어의 일반적인 속성을, ‘국어과 창의성’은 교과교육의 국면을 부각시키고자 한다는 점에서 차이가 있다. 그러나 ‘언어적 창의성’은 언어의 보편성을 강조할 뿐 ‘한국어가 갖는 특수성을 배려하지 못한다는 점에서, ‘국어과 창의성’은 국어 활동 전반을 포괄하지 못한다는 점에서 한계가 있다. ‘국어적 창의성’은 한국어로 이루어지는 언어 활동 전반에서 요구되는 창의성이다. 이 연구에서는 한국어로서의 ‘국어’와 교과로서의 ‘국어’의 속성을 포괄하는 개념으로 ‘국어적 창의성’이라는 용어를 사용하였다.

(H-창의성, Historical Creativity)으로 나누어 설명하는 Boden의 시각은 창의성 교육에 시사하는 바가 크다. 역사적 창의성은 역사상 다른 어느 누구도 가져본 적이 없는, 완전히 새로운 것으로서의 창의성을 뜻한다. 우리가 흔히 모차르트의 음악을 듣고 서정주의 시를 읊으면서 창의적이라 평할 때의 창의성은 역사적 창의성의 범주에 속하는 것이다. 한편 개인적 창의성은 역사적 창의성과는 별개로 한 개인에게 있어서 이전에는 없었던 새로운 아이디어가 떠올랐다면 그것을 개인적으로 창의적이라 평가할 수 있음을 의미한다. Eysenck의 개인적 신기성과 공공적 신기성 개념 또한 이와 유사하다. 개인적 신기성(private novelty)은 내가 발견한 것이 내게 새롭고 신기한 것을, 공공적 신기성(public novelty)은 나뿐 아니라 다른 모든 사람에게도 신기한 것을 뜻한다.<sup>6)</sup>

이상에서 살펴 본 Boden과 Eysenck의 유형 구분에 따르면 어떠한 아이디어가 사회적으로, 혹은 역사적으로 보았을 때는 진부한 것이더라도 그것을 만들어낸 개인에게 전혀 새로운 것이라면 그것이 제한적인 의미에서 창의적이라고 평가할 수 있다. 교육을 통해서 창의성을 신장 시키고자 한다면, 학습자의 창의성에 대한 평가는 역사적 창의성이나 공공적 신기성보다는 개인적 창의성이나 개인적 신기성을 강조점을 두는 것이 적절할 것이다. 학습자들은 그때그때 주어지는 활동을 충실하게 수행하고 주어진 문제를 해결하고자 하는 과정에서 자신이 예전에 경험하지 못했던 새로운 아이디어를 생산하며, 중요한 것은 결과보다는 창의적인 아이디어를 생산하고자 하는 과정 전체일 것이기 때문이다.

그러나 창의성 교육에서 개인적 창의성이 강조되어야 한다고 해서 역사적 창의성이 무시되어도 좋은 것은 아니다. 역사적 창의성만을 강조하는 것은 창의성을 결과물로 환원하는 우를 범할 수 있다는 점에서 피해야 할 것이지만, 창의성 교육은 궁극적으로는 역사적 창의성을 지향해야 한다. 모든 학습자를 천재적 개인으로 길러낼 수 없다는 것을 인정하더라도 교육이 학습자의 성장을 기획하는 의도적 행위라는 점에서

6) 창의성의 유형에 대해서는 조석희(1996)를 참고하여 정리하였다.

결과물의 질을 무시하기는 어렵기 때문이다. 또한 모든 역사적 창의성은 개인적 창의성이기도 하며, 창의성 자체가 그것을 창의적이라고 평가하는 외부의 시각과 맞물려 있다는 점에서 사회·문화적인 맥락과 무관하지 않기 때문이다.<sup>7)</sup> 다만 창의성 교육의 장에서는 포괄적인 의미에서의 사회·문화적 맥락보다는 구체적인 교수·학습 현장이 개인의 창의성에 대한 평가를 담당한다는 특수성을 지닌다. 즉 학습자가 제시하는 활동의 결과물에 대해 창의성 여부를 판단하는 역할을 교사나 학습 공동체가 수행한다는 점에서 창의성 교육은 당대의 사회·문화적 맥락보다는 교수·학습 현장이라는 보다 미시적인 환경과 밀접한 연관을 맺는다고 할 수 있겠다.

요컨대 국어적 창의성 교육은 학습자의 창의적 결과물뿐 아니라 과제를 수행하는 과정까지를 평가의 대상으로 삼으며 개인적 창의성을 토대로 하여 역사적 창의성을 지향하는 것이 타당할 것이다. 다시 말해서 학습자 개인에게 새로운 것은 창의적이라고 보되 기존에는 없던 전적으로 새로운 것을 만들어내는 창의성을 교육의 목표로 두는 것이 타당할 것이다. 또한 학습자가 과제를 수행하는 교수·학습 상황은 창의성 교육에서는 창의성을 구성하는 중요한 요소라는 점을 알 수 있다.

## 2.2. 창의성의 영역 특수성과 국어적 창의성

창의성의 영역 특수성(domain-specificity) 여부에 대한 논란은 최근 창의성 연구에서 가장 중요한 쟁점이다. 과거 창의성 연구가 구체적인 과제의 성격에 대한 고려 없이 보편적인 능력으로서의 창의성을 가정했다면, 최근에는 창의성이 발현되는 해당 분야에 관한 지식이 창의적 성취에 중요한 영향을 끼치며 창의성 자체가 영역 특수적인 능력이라는

7) 최근에는 창의성을 사회·문화적 맥락 속에서 종합적으로 정의하는 경향이 지배적이다. 창의성을 개인과 영역, 분야 등 세 가지 요소로 구성되는 체계의 상호작용의 결과라고 보는 칙센트미하이의 견해가 창의성을 사회적 구성물로 보는 대표적인 예이다. 이에 대해서는 3장에서 상세히 논의하겠다.

관점이 지지를 얻고 있다.<sup>8)</sup>

물론 창의성의 영역 특수성을 지지하는 연구 결과들이 다양한 실험을 통해 밝혀지고 있는 반면, 그 반대의 결과를 보여주는 실험 결과도 제시되고 있어 창의성이 영역 일반적인가 영역 특수적인가에 대해서는 여전히 논란의 여지는 남아 있다. 그러나 창의성 교육의 관점에서는 영역 특수적인 관점을 취함으로써 체계적인 교육을 통해 창의성을 신장할 수 있다는 입장이 힘을 얻게 되고, 각 교과별로 창의성 교육의 내용을 입안하는 데도 이론적인 도움을 얻을 수 있다. 그렇기 때문에 수학, 과학, 언어, 예술 등 각각의 영역에서 발현되는 창의성의 고유한 특성과 내용을 밝히고자 하는 노력이 창의성의 영역 특수성을 전제로 하여 이루어지고 있다. 국어적 창의성에 대한 관심이 높아지고 있는 것도 이러한 연구의 흐름과 무관하지 않다. 창의성의 영역 특수성을 강조하는 창의성 연구의 동향에 보조를 맞추어 국어과라는 특정한 영역과 관련하여 창의성의 성격을 밝히고 그것을 교육 내용으로 구체화하고자 하는 시도가 여러 연구자들에 의해 이루어지고 있는 것이다.

이경화는 창의적 국어 능력을 “언어 표현과 이해 과정과 관련된 도전적 문제 사태를 창의적으로 해결해나가는 능력”(이경화, 2003: 23)으로, 김재봉은 창조적인 국어 사용을 “대상과 상황과 목적에 맞게 국어를 바르고 정확하게 사용하여 서로가 효율적으로 의사소통을 하여 바람직한 국어 문화를 형성하는 것”(김재봉, 2002: 87)으로 규정하고 있다. 그리고 김은성은 국어과 창의성을 교과교육으로서의 국어과 관련 창의성으로 규정하여 언어적 창의성과 구별하였으며(김은성, 2003: 75~76), 김창원은 국어적 창의성을 “언어 텍스트의 이해와 표현 과정에 관련되는 창의성”(김창원, 2003: 103)으로 제한하고 있다.

그러나 ‘국어’와 ‘창의성’의 기계적 결합을 넘어서고자 하는 의도에도 불구하고 국어교육의 특수한 국면과 관련한 ‘창의성’ 논의는 대체로 창의성 일반의 개념 정의에 언어 텍스트에 대한 이해와 표현이라는 언어

8) 이에 대한 자세한 논의는 김명숙(2002)을 참조할 것.

사용 국면을 결합시켜 창의성의 개념을 한정하는 경향을 보이고 있다. 이는 창의성의 영역 특수성에 대한 논의가 대체로 '창의성'이 발현되는 구체적인 영역은 '과학적 창의성', '음악적 창의성' 등으로 구별하여 논의하면서도 실제 '창의성'의 결과물에 대한 평가의 척도는 차별화하지 못하는 것과 관련이 있다. 즉 특정한 영역에서 '독창성'과 '적절성'을 가진 결과물을 산출하였을 때 영역 특수적인 창의성을 가진다고 보는 데서 이러한 한계가 나타나는 것이다. 이 때문에 창의성을 신장시키기 위한 국어적 창의성의 교육 내용이나 교수·학습 방법을 제안하는 논의들도 국어교육에서 '독창성'과 '적절성'이 어떤 고유한 내용을 갖는 것인지 명확히 밝히지 못하거나 교육 현장 일반에서 이미 다루어지고 있는 교육 내용이나 활동을 반복해서 확인하는 데 그치고 마는 것이다.

또한 기존의 연구들은 국어적 창의성의 개념을 구체짓는 데 치중한 나머지 교과로서의 '국어'를 지나치게 강조하고 있다는 한계를 보인다. 교과로서의 '국어'는 언어로서의 '국어'를 교육적 필요에 의해 구체지어 놓은 것일 뿐 그것을 완전히 대체할 수 있는 것은 아니라는 점에서 창의성 논의에서 '국어과'를 강조하는 것은 효율적인 면에서는 도움이 될 수 있겠지만 국어적 창의성의 내용을 지나치게 단순화할 수 있다. 국어교육이 국어과 교육을 포함하는 것처럼 국어과 교육과정을 창의성을 중심으로 재편한다고 하더라도 국어적 창의성은 국어과 창의성과 동의어가 될 수 없다. 국어적 창의성의 개념을 논의하기 위해서는 창의성 일반을 한정짓는 '국어'라는 영역을 교과로서의 '국어과'로 제한하지 않는 것이 바람직할 것이다.

### 3. 국어적 창의성의 구성 요소

이상의 논의에서 국어적 창의성이 어떠한 특성을 지니고 있는지를 살펴보았다. 이 장에서는 국어적 창의성이 어떠한 요소로 구성되는지를

살펴봄으로써 국어적 창의성 교육의 토대를 마련하고자 한다. 국어적 창의성 교육이 완결된 틀을 갖추기 위해서는 교육의 목표와 내용, 방법이 제시되어야 한다. 이 연구는 국어적 창의성 교육의 구체화를 위한 이론적 성격을 띠는 것으로, 국어적 창의성의 구성 요소를 분석해 봄으로써 체계적인 국어적 창의성 교육과정이나 프로그램을 마련하는 데 도움을 줄 수 있을 것으로 기대한다.

### 3.1. 창의성 모형과 국어적 창의성

창의성을 어떻게 정의하느냐에 따라 창의성을 구성하는 요소에 대한 분석이나 창의성을 신장시키기 위한 교육적 처치도 달라질 수밖에 없다. 창의성의 개념에 대해서 연구자들간에 이견이 있는 것과 마찬가지로, 창의성을 구성하는 요소가 무엇이며 그 요소들간에는 어떤 관계가 있는가에 대해서도 다양한 견해가 존재한다. 근래에는 창의성이 인지적, 정의적, 동기적, 환경적 요인들이 상호 관련되어 영향을 주는 것으로 보는 다원적인 관점(confluent approach)이 연구자들의 주목을 끌고 있으며 이러한 관점에 따른 창의성 모형이 다양하게 제시되고 있다. 다원적인 관점에서 창의성의 구성 요소를 분석하여 제시한 연구물로는 Amabile의 창의성 산출물 구성 요소 모형, Woodman과 Schoenfeldt의 창의적 행동의 상호작용 모형, Urban의 창의성 요소 모형, Csikszentmihalyi의 창의성 체계 모형, Isaksen, Pucio와 Treffinger의 생태학적 모형 등을 들 수 있다.<sup>9)</sup>

Amabile은 창의성이 영역 관련 기능(domain-relevant skills), 창의성 관련 기능(creativity-relevant skills), 과제 동기(task motivation)와 창의적 행동을 위한 환경(creative environment) 등 네 가지 요소로 구성된다고 보았다. 영역 관련 기능은 특정한 영역에 관련된 소질, 지식을 의미한다. 창의성 관련 기능은 창의적 사고 능력, 즉 새로운 관점에서

9) 이들 모형에 대해서는 정종진(2003)을 참고하여 정리하였다.

보는 능력, 주어진 문제를 창의적으로 해결하는 능력이며, 과제 동기는 과제에 대한 흥미나 관심, 창의적인 산출물을 얻고자 하는 내적인 동기를 뜻한다. 창의적 행동을 위한 환경은 과제를 수행하는 개인의 창의적 행동에 영향을 미치는 물리적 환경, 정신적 환경, 정서적 환경을 포함한다. Amabile의 분석에서 눈에 띄는 것은 특정한 영역과 관련된 지식과 영역을 초월한 창의성 관련 기능이 창의적 결과물을 산출해 내는 데 있어 각각의 역할을 담당한다고 보고 있다는 점이다. 이는 여러 영역을 넘나들면서 역사적 창의성을 성취한 레오나르도 다빈치와 같은 인물에 대해서 어떻게 그렇게 다양한 영역에 걸쳐 창의성을 발휘할 수 있었는가를 설명하는 데 유용한 틀을 제공한다.

Urban은 창의성을 해결해야 하는 문제(problem), 문제를 산출물로 만들어 가는 과정(process), 창의성을 드러내는 산출물(product), 창의적인 작업에 관여하는 사람의 성격(person), 창의성이 나타나기에 필요한 외부적 조건으로서의 환경(environment)의 4PE로 나타냈다. 그리고 창의성은 문제와 개인의 성격, 창의적 과정, 산출물 그리고 환경 요인이 서로 상호 작용하여 나타나는 결과라고 보았다. 이는 일견 Amabile의 그것보다 단순해 보이지만 창의적인 산출물을 만들어 가는 과정을 산출물 그 자체와 동일한 비중을 지니는 요소로 설명하고 있다는 점이 특징적이며, 이 연구와 시각을 같이 한다.

한편 Csikszentmihalyi는 기존의 창의성 연구들이 창의성을 개인이나 결과물 속에 존재하는 것으로 보고 있다고 비판하고 개인과 그들의 산출물 창의적 과정이 이루어지는 사회 환경 및 역사적 배경과의 관련 속에서 고려해야 한다고 주장하였다. 그는 창의성이 무엇인가라는 질문 대신 창의성이 어디에서 오는가 라는 질문을 던지고, 그에 대해 창의성은 개인적인 행동만으로 이루어지는 결과가 아니라 분야(field), 영역(domain), 그리고 개인(individual)의 상호작용에 의해 나타나는 현상이라는 답변을 제시한다.

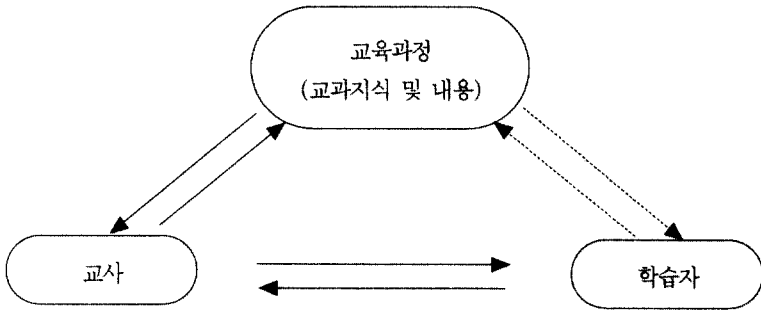
여기서 '영역'은 선별된 새로운 아이디어나 형식을 보존하고 다음 세대로 전달하는 안정된 문화적 영역을 말한다. 창의적인 아이디어의 자

원이 되는 정보는 특정한 문화적 영역의 상징 체계에 적합하게 구성되어 있기 때문에 그러한 상징 체계를 공유하지 못하는 사람은 해당 영역에 있어 창의성을 발휘할 수 없다. '개인'은 영역 내에서 창의적인 변화를 일으키는 체계로 유전 및 개인적 경험이 그 기반을 이룬다. '분야'는 개인이 이야기하는 변화들 중 보존 가치가 있는 것들을 선별하고 영역으로 통합하는 사회적 제도를 말한다.<sup>10)</sup>

이러한 틀에 따르면 한 사람의 화가가 창의적인 역량을 발휘할 수 있는 바탕에는 개인의 능력뿐 아니라 미술이라는 영역의 상징 체계와 그 분야에서 개별 작품의 창의성을 평가하고 그것을 선별하여 보존하는 제도적 장치가 뒷받침되어야 한다는 것이다. 그림을 그리는 것은 화가이지만 그러한 창의적 과정 속에서 이미 영역과 분야, 개인이 상호작용을 하고 있다는 것이 Csikszentmihalyi의 관점이다. 이러한 관점은 창의성이 개인의 능력에 따른 결과물이 아니라 사회, 문화적인 맥락 속에서 발견되고 평가되는 것으로 본다는 점에서 교육적으로 시사하는 바가 크다.

이상의 모형들은 그러나 과제의 구체적인 성격과는 별개로 일반적인 창의성을 바탕으로 구성된 것이며 창의성 교육이 이루어지는 장면의 특수성을 고려하지 않은 것이기 때문에 국어적 창의성의 구성 요소로 바로 연결시키기에는 다소 무리가 따른다. 창의성의 일반적인 구성 요소는 설명할 수 있겠지만 실제 과제를 수행하는 장면에서는 보다 구체적인 요소들이 관여할 수 있기 때문이다. 가령 교수-학습 장면에서는 교사나 교재가 개인의 과제 수행을 둘러싼 중요한 상황 맥락으로 작용할 수 있을 것인데 이상의 모형으로는 이를 설명하는 데 한계가 있다. 정혜승은 이러한 한계를 감안하여 Csikszentmihalyi의 모형을 교육적 장면에 적용하여 창의성 계발 모형을 다음과 같이 제시하였다.(정혜승, 2004)

10) 이에 대한 자세한 설명은 Csikszentmihalyi(1996) / 노혜숙 역(2003)을 참조할 것.



정혜승(2004)의 창의성 개발 모형

그러나 이는 국어과 교육 내에서 창의성 개발을 위한 교재를 개발할 때 고려해야 할 요소들을 설명할 수는 있지만 교수-학습 장면을 강조한 나머지 개인의 창의성에 영향을 미치는 요소들을 교실 안의 요소들로 지나치게 한정하고 있다는 한계를 지닌다.

### 3.2. 국어적 창의성의 구성 요소 모형

창의성의 구성 요소를 다원적으로 바라보는 관점은 창의성이 발현되는 과정에 관여하는 요소들을 입체적으로 보여준다는 장점이 있다. 그런데 국어적 창의성은 일반적으로 창의성을 구성하는 요소를 공유하면서 국어가 언어 기호로서 기능하는 국면과 국어과라는 교과와 관련된 국면에 동시에 관련되어 있다. 또한 그것이 교육을 통한 성장 가능성을 전제하고 있기 때문에 교수-학습 장면과도 밀접한 연관을 맺고 있다. 따라서 이 연구에서는 다원적인 관점을 채택하고, 앞서 살펴본 국어적 창의성의 특성을 고려하여 국어적 창의성의 구성 요소를 정리하였다.

국어적 창의성을 요구하는 특정한 과제를 수행할 때, 개인의 창의성을 구성하는 첫 번째 요인은 과제의 성격이다. 어떠한 과제가 주어지느냐에 따라 그 과제를 수행하는 데 필요한 지식의 내용과 성격이 달라질 것이다. 개인의 인지적·정의적 요인이 국어적 창의성의 두 번째 요소

가 될 것이다. 그리고 국어적 창의성을 구성하는 개인은 교육과정의 위계상 특정한 단계에 해당하는 학습자이면서 창조적 주체이기도 하다는 점에서 이중적인 특성을 갖는다. 개인이 주어진 과제를 수행한 산출물이 국어적 창의성을 구성하는 세 번째 요소이다. 이때 산출물은 최종적인 결과물 자체 뿐 아니라 그것을 만들어내기까지의 과정까지를 포함한다. 이 모든 것을 둘러싸고 있는 환경이 국어적 창의성의 네 번째 구성 요소이다. 환경은 동시대의 사회·문화적 맥락과 과제를 수행하는 교수-학습 상황을 포함한다. 환경은 개인이 과제를 수행하는 상황 전체를 구성하고 제어하며 산출물에 대한 평가의 준거를 제공한다는 점에서 나머지 세 가지 구성 요소에 포괄적으로 작용한다.

좀더 상세하게 살펴보면, 각각의 구성 요소는 다음과 같은 세부적인 요소로 구성되어 있다.

첫째 과제(Task) 요인은 창의성 관련 지식과 영역 특수적 지식, 즉 국어과 관련 지식을 포함한다. 여기서 지식이란 개념적 지식뿐 아니라 방법적 지식까지를 아우르는 것이다. 창의성 관련 지식은 창의성에 대한 암묵적 지식과 다양한 창의성 기법에 대한 지식 등을 포함한다. 창의성 일정한 과제가 주어졌을 때 과제의 성격에 따라 창의성 일반에 관련된 지식뿐 아니라 국어과 관련 지식이 뒷받침되어야 국어적 창의성을 발휘할 수 있다. 예를 들어 한 편의 시를 쓴다고 할 때 그 시가 창의적인 것이 되려면 시를 쓰는 사람이 창의적인 것이 무엇인가에 대해 암묵적 지식을 지니고 있어야 하며 일반적인 의미에서 창의성을 발휘하는데 필요한 방법적 지식을 알고 있어야 한다. 대상의 의미를 새롭게 발견하는 데 필요한 브레인스토밍이나 체크리스트, 강제결합법, 속성열거법 등의 창의성 기법들은 창의성 일반에 공통적으로 적용되는 것이며 시를 쓸 때도 이러한 기법들이 유용하게 쓰일 수 있다. 또한 시라는 장르에 대한 지식이 있어야 하며, 우리말의 일상적인 어법과 시적 표현의 다양한 관습에 익숙해야 한다. 그래야만 장르의 규범과 언어 자체의 관습적인 쓰임을 뛰어넘는 시를 쓸 수 있기 때문이다.

국어과 관련 지식은 개인이 언어 표현에서 기존의 관습을 뛰어넘어

창의성을 획득하는 데 필수적인 요소로 기능한다. 개그맨들이 말을 재미있게, 유창하게 '잘' 한다는 점에서 언어 능력에 있어 창의적인 면을 보여주는 하지만 대체로 그들이 만들어내는 유행어들이 단순한 '새로움'과 '재미'를 넘어 새로운 관습의 창조로 나아가지 못하는 것은 국어과 관련 지식이 부족했거나 이를 무시한 결과라고 볼 수 있다. 흔히 창의적이라고 평가되는 개그맨들의 언어 표현에서는 우리말의 문법이 무시되는 경향이 있고, 듣는 이에 대한 기본적인 배려라든가 하는 비언어적인 부분에서 우리말의 일반적인 관습이 지켜지지 않는 경우가 허다하다. 관습은 끊임없이 재구성됨으로써 생명력을 얻는 것이라 하더라도 그러한 언어 표현은 인지적·정서적 충격이나 '재미'는 줄 수 있을지 모르지만 창의적이라고 하기는 어렵다. 국어적 창의성이 요구하는 새로움은 그 언어 표현이 기존의 관습에 가치 있는 기여를 한다는 것을 전제로 성립할 수 있다.

둘째 개인(Person) 요인에서 개인은 창조적 주체이면서 학습자라는 이중성을 지닌다. 창조적 주체로서의 개인은 과제를 수행하는 시점에서 언어 활동을 창의적으로 수행할 수 있는 지적 능력과 과제를 창의적으로 수행하는 데 필요한 내적 동기를 갖추고 있는 개인을, 학습자로서의 개인은 학습자로서 주어진 과제를 수행하며 교육과정이 계획하고 있는 연속적인 성장의 과정 속에 있는 개인을 의미한다. 예를 들어 초등학교 1학년 학생이 쓴 시는 초등학생의 작품으로서는 창의적이지만 일반적인 평가의 기준으로 보았을 때는 창의적이지 않을 수도 있다. 이는 개인이 학습자로서 해당 단계에서 뛰어난 창의성을 보일 수 있지만 그 결과물이 역사적인 창의성에는 미치지 못할 수도 있음을 의미한다. 국어적 창의성은 교육적 관점에서 학습자로서의 개인에 더 강조점을 두며 산출물에 대한 평가 또한 이를 중심으로 이루어진다. 그러나 거시적인 관점에서 보았을 때 학습자로서의 개인은 창조적 주체로 성장해 가는 과정에 있으며 매 순간 그러한 자질을 가지고 있기 때문에 국어적 창의성의 개인 요인이 창조적 주체로서의 개인 또한 포괄하는 것으로 보는 것이다.

창조적 주체이면서 학습자인 개인은 인지적 요인과 정서적 요인으로

구성된다. 인지적 요인은 문제를 창의적으로 해결할 수 있는 능력과 관련된 것으로 유창성, 융통성, 독창성, 정교성, 상상력 등이 포함된다<sup>11)</sup>. 정의적 요인은 과제에 대한 흥미나 관심, 과제를 수행하고자 하는 내적 동기와 관련된 것으로 민감성, 개방성, 자발성, 인내심, 모험심 등이 포함된다.

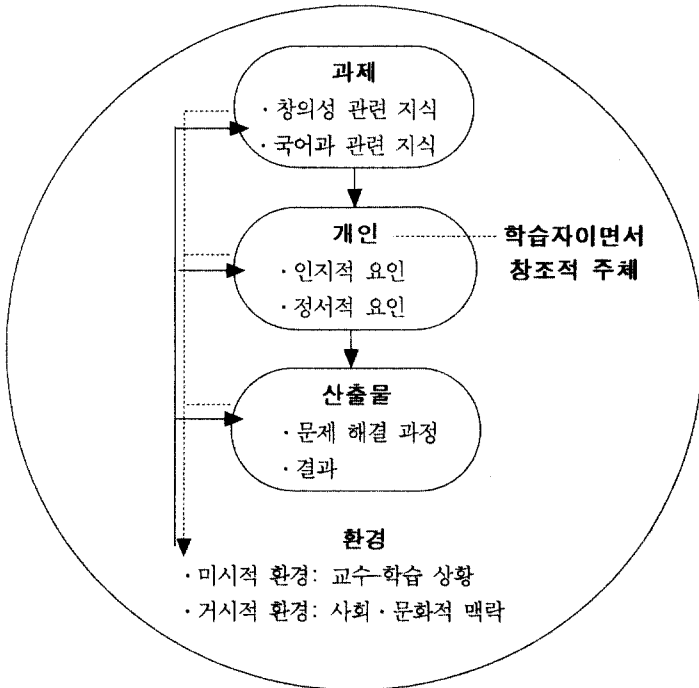
셋째 산출물(Product) 요인은 언어 활동의 최종적인 결과물인 텍스트뿐 아니라 그러한 산출물을 만들어내는 문제 해결 과정 전체를 포함한다. 국어적 창의성은 단순히 최종적으로 만들어진 결과물의 새로움보다는 그러한 결과물을 생산하기 위한 과정을 강조하기 때문에 사고의 과정 전체를 개인이 생산해 낸 결과물의 일부로 포괄적으로 이해할 수 있다. 그러나 경우에 따라서는 문제 해결의 과정은 창의적이지만 그 결과는 창의적이지 않을 수도 있고 과정은 창의적이지 않더라도 결과는 창의적일 수도 있다. 또한 문제 해결 과정에서 버려지는 아이디어들도 창의성을 뒷받침하는 역할을 하기 때문에 문제 해결 과정이 국어적 창의성의 부분을 구성하고 있는 것으로 보는 것이 타당하다. 따라서 문제 해결의 과정과 그 결과를 별개의 구성 요소로 나누어 제시한 것이다.

넷째 환경(Environment) 요인은 과제를 수행하는 개인을 둘러싸고 있는 물리적 환경뿐 아니라 과제와 관련된 일련의 상징적 규칙과 절차를 제공하는 영역과 산출물에 대한 평가를 행하는 분야를 포함한다. 그리고 국어적 창의성을 구성하는 환경 요인은 거시적 환경과 미시적 환경으로 구성되어 있다.<sup>12)</sup> 거시적 환경이란 사회·문화적 맥락 전체를

- 11) 이경화는 국어적 창의성의 구성 요소를 유창성, 융통성, 독창성, 정교성, 상상력 등 다섯 가지로 분석하였는데(이경화, 2003: 24~27), '상상력'은 일반적인 창의성과는 구별되는 국어적 창의성의 고유한 요소로 추가된 것이다. 그러나 이는 국어적 창의성의 구성 요소 중 개인의 인지적 요인만을 설명한 것이다.
- 12) 칙센트미하이도 창의성을 발휘하는 개인이 속해 있는 사회나 문화, 그리고 제도적 배경과 같은 거대 환경과 과제를 수행하는 작업 환경과 같은 미세 환경을 구분할 필요가 있다고 지적하고 있다. 또한 그는 미세 환경을 창의성을 향상시킬 수 있는 곳으로 만들 수 있다는 점을 강조한다. Csikszentmihalyi(1996) / 노혜숙 역(2003, 171~172) 참조.

포괄하며 미시적 환경이란 언어 활동이 이루어지는 구체적인 장면을 의미한다. 국어적 창의성이 요구되는 구체적인 맥락이 교실이라면 미시적인 환경은 교사와 동료 학습자, 교재 등을 포함하게 될 것이다. 미시적인 환경에서 영역은 국어과 교육과정에 의해 한정되고, 창의성 여부를 평가하는 분야의 역할은 학습 공동체와 교사가 담당하게 되겠지만, 이를 둘러싸고 있는 거시적 환경이 미시적 환경을 보완하는 기능을 한다. 즉 학습자가 과제를 수행할 때 거시적 환경은 학습자가 수업 시간에 배운 국어과 관련 지식에만 의존하거나 평가를 지나치게 의식해 창의성에 필수적으로 요구되는 확산적 사고를 해 나가는 데 있어 장애를 겪지 않도록 함으로써 미시적 환경을 보완할 수 있다.

이상의 논의를 종합하여 도표로 제시하면 다음과 같다.



국어적 창의성의 구성 요소 모형

이상에서 살펴본 바와 같이 국어적 창의성의 구성 요소는 구체적인 과제가 수행되는 장면이 어떠한가에 따라 때로는 단순하게 설명될 수도 있지만 때로는 예기치 못한 복합적인 요소들을 포함할 수도 있다. 따라서 본고에서 제시된 모형은 국어적 창의성의 일반적인 구성 요소를 설명하는 것일 뿐 개별적인 과제에 언제나 들어맞는 것은 아니다. 창의성은 기존의 것에 대해 언제나 새로운 것으로 구성되는 역동적인 성격을 지닌다는 점에서 그 구성 요소를 고착된 것으로 바라보기보다는 구성 요소들간의 상호 작용에 의해 규정되는 것으로 바라보는 것이 타당할 것이다.

#### 4. 맺음말

이 연구는 국어적 창의성에 대한 기존의 연구 성과를 비판적으로 검토하면서 국어적 창의성을 구성하고 있는 요소가 무엇인가를 살펴보았다. 일반적인 의미에서의 창의성과는 구별되는 국어적 창의성만의 고유한 내용이 무엇이고 그것을 교육한다고 했을 때 교육의 목표와 내용, 방법이 어떠해야 할 것인지에 대해 최근 많은 연구자들의 관심이 집중되고 있다. 그러나 창의성의 영역 특수성을 전제로 한 이러한 연구의 결과가 여전히 원론적이고 추상적인 수준에 그치거나 기존의 교육 내용을 넘어서지 못하고 있다. 이 연구는 국어적 창의성의 구성 요소를 제시함으로써 국어적 창의성 연구의 이러한 한계를 극복하고자 하였다. 구체적으로는 국어적 창의성의 구성 요소를 과제, 개인, 산출물, 환경으로 나누어 각각의 세부적인 내용을 분석하고 이를 모형으로 정리하였는데, 여기서 제시한 모형이 국어적 창의성의 구성 요소에 대한 연구의 출발점에서 있다는 점에서 연구의 의의를 찾을 수 있을 것이다.

그러나 과제, 개인, 산출물, 환경 등의 구성 요소에 대해 보다 세밀한 논의가 부족하다는 점은 연구의 한계로 지적되어야 할 것이다. 이 연

구에서 제시한 모형이 국어적 창의성의 구성 요소가 무엇인지를 대략적으로 밝히는 데는 했지만 각각의 요소들이 국어적 창의성에 어떻게 작용하는지를 상세하게 논의하지는 못했다. 국어적 창의성 교육이 이론적으로 체계화되고 실천적인 틀을 갖추기 위해서는 이상에서 제시한 국어적 창의성의 구성 요소들 각각에 대한 본격적인 논의가 이루어져야 할 것이다. 이 연구가 후속 연구들에 의해 창조적으로 변용되고 극복됨으로써 국어적 창의성 논의에 기여할 수 있기를 기대한다.\*

---

\* 본 논문은 2004. 6. 26. 투고되었으며, 2004. 7. 10. 심사가 시작되어 2004. 7. 21. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 권혁준(1998), "창의성 신장을 위한 글쓰기 방법 연구", 『새국어교육』 제55권 제1호, 한국국어교육학회.
- 김명숙(2002), "창의성의 영역 특수성", 『교육심리연구』 제16권 제2호, 한국교육심리학회.
- 김성진(2003), "글쓰기에서 관습과 창의성의 관계에 대한 연구", 『국어교육학연구』 제16집, 국어교육학회.
- 김슬옹(1999), "창의력/상상력/비판력을 위한 맥락읽기와 통합교육 전략", 『한민족문화연구』 제4권, 한민족문화학회.
- 김은성(2003), "국어적 창의성 교육의 관점", 『국어교육학연구』 제18집, 국어교육학회.
- 김재봉(2002), "창조적 국어사용과 논증문화", 『한국초등국어교육』 제20집, 한국초등국어교육학회.
- 김정자(2001), "필자의 표현 태도 연구", 서울대 박사.
- 김창원(2003), "창의성 중심의 국어과 교육과정 구성 방향", 『국어교육학연구』 제18집, 국어교육학회.
- 이경화(2003), "창의성 신장을 위한 국어과 교수 학습 분석", 『청람어문교육』 제26집, 청람어문학회.
- 이삼형 외(2004), "언어적 창의력 프로그램 개발 연구", 『국어교육학연구』 제19집.
- 이영만(2001), "교과교육을 통한 창의성 교육의 접근 방안 탐색", 『초등교육연구』 제14집, 한국초등교육학회.
- 임철성(1995), "국어과의 창의성 계발", 『국어교육』 제89집, 한국국어교육연구회.
- 전경원(2000), 『창의학』, 학문사.
- 정종진(2003), "창의성에 대한 다원적 접근과 그 교육적 시사", 『초등교육연구논총』 제18권 제3호, 대구교육대학교 초등교육연구소.
- 정혜승(2004), "창의성 신장을 위한 국어과 교재 구성의 원리", 『어문교육』 제121호, 한국어문교육연구회.
- 조석희(1996), "창의성의 파라독스", 김재은교수정년기념논문집간행위원회 편, 『인지와 창의성의 심리학』, 창지사.
- 최인수(1998), "창의적 성취와 관련된 제 요인들: 창의성 연구의 최근 모델인 체계모델을 중심으로", 『미래유아교육학회지』 제5권 제2호, 미래유아교육학회.
- 최인자(2000), "창의력을 위한 '문제' 중심의 교수·학습 방법론", 『국어교육학연구』 제10집, 국어교육학회.

invention, 노혜숙 옮김(2003), 『창의성의 즐거움』, 북로드.

Drucker, P. F.(1993), Post-capitalist society, Harpercollins: New York, 이재규 옮김(1993), 『자본주의 이후의 사회』, 한국경제신문사.

〈초록〉

국어적 창의성의 구성 요소에 관한 연구

김미혜

이 연구는 국어적 창의성의 구성 요소 모형을 제시함으로써 국어적 창의성 교육의 내용을 체계화할 수 있는 토대를 마련하고자 하였다.

창의성은 천재적인 개인들만이 가질 수 있는 능력이라기보다는 모든 사람들이 보편적으로 지니는 능력이며 성향인 것으로 이해해야 한다. 또한 역사적인 창의성보다는 개인적인 창의성을 강조하고, 영역 일반적인 창의성보다는 영역 특수적인 창의성을 지지하는 것은 교육적인 관점에서 창의성에 접근할 때 유의미하다. 국어적 창의성은 이러한 전제를 바탕으로 구체화되어야 한다.

이 연구는 창의성이 인지적, 정의적, 동기적, 환경적 요인들이 상호 관련되어 영향을 주는 것으로 보는 다원적인 관점을 채택하여 국어적 창의성의 구성 요소를 입체적으로 밝히고자 하였다.

국어적 창의성은 과제, 개인, 산출물, 환경 등 네 가지 요인으로 구성된다. 과제 요인은 창의성 관련 지식과 영역 특수적 지식, 즉 국어과 관련 지식을 포함한다. 개인 요인은 인지적 요인과 정서적 요인으로 구성되며, 여기서 개인은 창조적 주체이면서 학습자라는 이중성을 지닌다. 산출물 요인은 언어 활동의 최종적인 결과물인 텍스트 뿐 아니라 그러한 산출물을 만들어내는 문제 해결 과정 전체를 포함한다. 끝으로 환경 요인은 거시적 환경과 미시적 환경으로 구성되어 있으며, 물리적 환경뿐 아니라 과제와 관련한 일련의 상징적 규칙과 절차를 제공하는 영역과 산출물에 대한 평가를 행하는 분야를 포함한다.

이 연구에서 제시한 국어적 창의성의 구성 요소 모형은 국어적 창의성의 구성 요소에 대한 연구의 출발점에서 있다는 점에서 의의가 있다. 앞으로 국어적 창의성 교육의 체계화를 위해 과제, 개인, 산출물, 환경 등의 구성 요소에 대해 보다 세밀한 논의가 이루어지기를 기대한다.

**【핵심어】** 국어적 창의성, 국어적 창의성 교육, 국어적 창의성의 구성 요소, 과제, 개인, 산출물, 환경

〈Abstract〉

A study on the Components of the Korean Creativity

Kim, Mi-hye

In this study, I discussed on the components of the korean creativity.

In the perspective of creativity education, creativity is the universal ability that everybody has. Also it is not domain-general but domain-specific. Korean creativity education should be developed systemically on this premise.

This study analyzed the components of the korean creativity from a pluralistic point of view. Four components of the korean creativity are task, person, product, environment. First, "task" is composed of the knowledge about creativity and the domain-specific knowledge, that is, the knowledge about korean language. Second, "person" consists of the cognitive and affective factor. In korean creativity education, person is both the creative subject and the learner. Third, "product" contains the whole process of problem-solving as well as the text which is the final outcome of language activity. At the end, "environment" is composed the macro- and micro environment. It contains physical circumstances, the domain that furnishes the symbolic rule and procedure about task, and the field that evaluates the product.

**【key words】** Korean Creativity, Education of Korean Creativity, Components of Korean Creativity, Task, Person, Product, Environment