

# 국어적 창의성의 개념 정립에 대한 연구\*

—정서 창의성의 도입을 중심으로—

신명선\*\*

## < 차례 >

- I. 서론
- II. 국어적 창의성의 개념 정립 방향
- III. 정서 창의성 개념의 도입과 국어적 창의성의 재개념화
- IV. 결론

## I. 서론

21세기 지식 정보화 사회에서 교육을 통해 길러내야 할 인간의 유형으로 창의적 인간이 강조되면서 창의성에 관한 연구가 활발하게 이루어지기 시작했다. 국어교육학 내에서도 제7차 국어과 교육과정<sup>1</sup>이 ‘창의적 국어 능력’을 국어 교육의 목표로 내세우면서 창의성 관련 국어교육 연구들이 활발하게 이루어졌다(한명숙, 1996; 김정자, 1999; 조희정, 1999; 이종철, 2000; 최인자, 2000; 박수자, 2002; 서혁, 2002; 김성진, 2003; 김은성, 2003; 김창원, 2003; 이경화, 2003; 조하연, 2003; 김미혜, 2004; 정혜승, 2004; 김미현, 2004; 김국태, 2004; 김선민, 2004 등). 이들 연구들은 주로 제7차 국어과 교육과정의 개발과 적용 시점을 중심으로 1990년대 후반에서 2000년 초반 사이에

\* 이 논문은 인하대 교내 연구비에 의해 연구되었습니다(과제 번호 : 38327-01).

\*\* 인하대

집중적으로 이루어졌다. 이들 연구 성과들에도 불구하고 아직 국어적 창의성의 개념과 그 교육 방향에 대해 학문적으로 합의가 이루어진 것은 아니다. 그런데 최근 이에 관한 연구는 거의 이루어지지 않고 있어, 논의에 불을 붙이기도 전에 이미 시들해져 버린 느낌이다.

국어 교육 내 창의성에 관한 논의들은 김은성(2003), 김미혜(2004) 등의 몇 연구를 제외하고는 대개 국어적 창의성의 개념을 확립하는 데 주목하기보다 이에서 한 발 더 나아가 국어적 창의성 계발을 위한 교육과정·교육내용·교재·교수학습 방법 등을 개발하는 데 집중하였다. 이에 관한 연구의 중요성은 두말할 나위가 없지만, 국어적 창의성의 개념 자체가 불분명한 상태에서 국어적 창의성을 신장시키기 위한 실천적 담론을 개발하는 것은 일정 부분 공허할 수밖에 없다. 창의성에 관한 연구가 최근 거의 이루어지지 못하는 이유 중의 하나는 이와 같은 그간의 연구 경향에서 비롯되었을 수도 있다.

따라서 국어적 창의성에 관해 다시 논의를 시작하려는 지금, 우리 논의는 국어적 창의성에 관한 기존 논의를 비판적으로 고찰하고 국어적 창의성의 개념을 재정립하는 데에서 출발해야 할 것이다. 국어적 창의성의 개념이 여전히 불분명한 지금, 이를 명확히 하지 않으면 추후 논의 역시 그 방향성을 상실한 채 표류하기 쉽다. 본고에서는 국어적 창의성에 관한 기존 논의를 비판적으로 고찰하여 국어적 창의성 개념 정립의 단초를 추출한 뒤 국어적 창의성의 개념을 국어과적 특성 규명을 바탕으로 재정립하고자 한다. 이는 ‘창의성’ 그 자체가 무엇인가를 천착하되, 국어 교육 내에서 다루어야 하는 국어과적 특수성이 드러난 창의성을 규명하는 데 논의를 집중하겠다는 의미이다.

본고에서는 특히 ‘정서 창의성’의 도입 필요성을 논하고자 한다. 아직 국어교육학계 내에서 이에 대한 논의는 이루어진 바 없다. 본고의 관점에 의하면, 국어적 창의성은 ‘정서 창의성’의 개념을 포함하는 방식으로 정의되어야 한다. 그럴 때에만 국어적 창의성의 특성이 제대로 규명될 수 있다.

논의를 시작하기 전에 미리 점검해야 할 사항이 두 가지 있다. 하나는 용어 문제이다. creativity에 대한 다양한 번역어가 존재한다. 창의성, 창의력,

창조성, 창조력 등이 그것이다. 본고에서는 ‘과정’과 ‘결과’를 모두 중시할 필요가 있다는 김은성(2003)의 관점을 따라 ‘창의성’을 선택하도록 한다(이에 대한 자세한 논의는 김은성, 2003 참조). 둘째는 창의성의 성격에 관한 것으로서 창의성이 영역 독립적이나 영역 통합적이나는 문제이다.<sup>1)</sup> 이는 오래된 교육학적 논쟁거리이기도 하다. 그런데 최근 이론적·실천적 관점에서 영역 통합적 관점이 설득력을 얻고 있다(이영만, 2001 등). 구체적인 영역 기반적 지식 없이는 창의성이 발휘될 수 없다는 이론적 이유 외에도<sup>2)</sup> 교과 중심으로 교육이 이루어지고 있는 상황에서(특히 중등의 경우) 영역 독립적인 창의성 교육을 실현하는 것은 현실적으로 어렵다는 실천적 이유가 있다.

2장에서는 먼저 그간 국어교육학 내에서 이루어진 창의성에 관한 논의들을 비판적으로 점검해 보고, 국어적 창의성 개념 정립의 단초를 마련하도록 한다. 3장에서는 정서 창의성 개념을 소개하고 국어적 창의성 개념을 국어과적 특수성을 중심으로 재개념화하도록 한다.

## II. 국어적 창의성의 개념 정립 방향

### 1. 국어적 창의성 논의에 관한 비판적 고찰

7차 국어과 교육과정에서 ‘창의적 국어 능력’을 국어과의 최대 목표로 상정하면서 ‘창의성’에 관한 논의가 활발하게 시작되었다고 본다면, 역시 문제적 용어는 ‘창의적 국어 능력’이다. 뿐만 아니라 국어적 창의성에 관한 그간의 논의들이 보여 주고 있는 가장 중요한 특징 역시 ‘창의적 국어 능력’이라는 용어에서 압축적으로 드러난다. 창의적 국어 능력은 대개 언

1) 예컨대 Amabile(1983)는 영역 일반적(→ 독립적) 창의성을, Csikszentmihalyi(1996)는 영역·과제 특수적(→ 통합적) 창의성을 주장하였다.

2) 이러한 관점에서 최석민(2006)은 현 초등 창의성 교육의 영역 독립적 교수 방법을 강력하게 비판한 바 있다.

어 표현·이해 과정과 관련된 문제를 창의적으로 해결해 나가는 능력으로 정의된다.<sup>3)</sup> 그리고 이때의 ‘창의적’이란 ‘새롭고도’ ‘적절하게’란 의미로 해석되었다. ‘국어적 창의성’이라는 용어도 등장하지만 그 개념 정의는 위와 대동소이하다. 이것은 다음과 같은 세 가지 전제를 깔고 있다. 첫째, ‘창의성’은 국어 능력이 본질적으로 갖고 있는 하나의 속성이다. 둘째, 국어 능력과 창의성은 문제 해결 능력이라는 점에서 유사하다. 셋째, 흥미, 집요함, 추진력, 동기 등과 같은 정서적 요인들은 창의성이 발휘되게 하기 위해 필요한 것으로 창의성의 발현 조건이다. 정리하면, ‘국어 능력은 문제 해결 능력이라는 점에서 근본적으로 창의적 속성을 갖고 있으며 그러한 능력이 제대로 실현되기 위해서는 흥미 등의 정서가 뒷받침되어야 한다.’ 정도가 될 것이다.

‘창의성’이 국어 능력이 갖고 있는 본질적인 속성임을 부인하기는 어렵다. 촘스키가 언어의 창조성을 언급한 이후로 이러한 관점은 지속적으로 재생산되어 왔다. 창의성이 국어 능력이 본질적으로 갖고 있는 속성이

### 3) <국어적 창의성 관련 정의들>

신현재(1991) : 창의적 사고란 기존의 관념이나 사고의 틀을 벗어나 지식의 범위를 확대하는 인투가 지닌 무한한 기능성의 보고요, 어떤 문제에 대해서도 만족스럽고도 독창적인 방법으로 해결할 수 있는 소중한 능력

김국태(2004) : 국어 능력 ≡ 창의적 언어 사용 능력

이재승(2002) : 국어과 언어 활동은 본질적으로 창조적 언어 활동으로 언어를 제대로 이해하고 표현하기 위해서는 본질적으로 창의력이 필수적

이경화(2003 : 22~23) : 창의적 국어 능력은 언어 표현과 이해 과정과 관련된 도전적 문제 사태를 창의적으로 해결해 나가는 능력

최인자(2000 : 293) : 창의력을 개인의 능동적이고 자율적인 사유 활동이 아니라 개인의 의식을 구성하는 현실적 사회 문화의 압력을 인정하고 이를 반성 비판하는 그래서 비판적 활동의 발전된 형태로 이해

김창원(2003 : 103) : 언어 텍스트의 이해와 표현 과정에 관련되는 창의성

김재봉(2002 : 87) : 대상과 상황과 목적에 맞게 국어를 바르고 정확하게 사용하여 서로가 효율적으로 의사소통하여 바람직한 국어 문화를 형성하는 것.

정해승(2004 : 136) : 인지적이면서 동시에 현실적인 문제를 새롭고도 적절한 방식으로 해결하는 능력

김미현(2004 : 332) : 국어적 창의성은 ‘국어로 표현된 다양한 텍스트를 비판적, 독창적으로 이해하고 개인의 사상과 정서가 독창적이고 효과적인 방법으로 표현된 설득력 있는 국어 텍스트를 생성하는 능력’

므로, ‘창의적 국어 능력’이라는 용어는 국어 능력이 갖고 있는 ‘창의적’ 측면을 특별히 부각시켜 표현한 것에 지나지 않는다. 7차 국어과 교육과정은 6차와 달리 ‘창의적 국어 능력’을 국어 교육의 목표로 표나게 내세웠음에도 실제 교육 내용은 ‘특별히 창의적’이라고 보기 어려운 것도 이와 같은 이유 때문이라고 볼 수 있다. 이러한 점에서 다음과 같은 지적은 타당하다.

국어적 창의성의 개념에 대한 논의는 이론적 틀을 버려가고 있는데 반해 그와 관련된 구체적인 교육 내용은 이전과 달라진 것이 거의 없어 보인다. 창의성의 개념을 규정하는 데서는 차이를 보이더라도 그 결과로 제시하고 있는 활동은 거의 유사하다.

—김미혜, 2004 : 334~335

즉 국어 능력이 갖고 있는 다양한 성격 중 ‘창의적’ 측면을 표현상 부각시킨 것이 ‘창의적 국어 능력’으로서 사실상 이는 ‘국어 능력’과 별반 다를 게 없는 것이다. ‘창의성’은 국어 능력이 갖고 있는 하나의 속성에 불과하다. ‘국어 능력은 창의적 사고 발달을 도모할 때 길러질 수 있으므로 국어 학습은 창의적 사고 학습이 되어야 하고 창의적 사고 학습은 곧 국어 학습의 기반이 되어야 한다.’는 주장은 이러한 전제에서 가능하다. 또 ‘창의적 국어 능력’ 신장을 위한 교육 과정 설계가 ‘국어 능력’ 신장을 위한 교육 과정 설계와 비교할 때 특별히 ‘창의성’이 갖는 성격 등을 고려했다기보다 기존의 교육과정 설계를 좀 더 체계화, 구체화 시키는 데에 멈춰 있는 것도 같은 이유로 해석할 수 있다.

그런데 ‘창의적 국어 능력’이 ‘국어 능력’이 갖고 있는 성격 중 창의적 측면만을 특별히 부각시킨 것에 지나지 않는다면 굳이 ‘창의적’이라는 가치를 내세울 필요는 없을 것이다. 단순히, 표현하기 위해서는 새로운 의미를 생산해야 하며, 이해하기 위해서는 의미를 인지적으로 새롭게 구성해야 한다는 점은 그 근거로 턱 없이 모자란다.

만일 ‘창의적 국어 능력’에서 ‘창의적’이 기존과 달리 새롭게 적절하다는 의미에서의 2차적 ‘창의’라면 국어 능력과 창의적 국어 능력을 등가

로 놓기는 어려울 것이다. 논의의 전개를 위해 창의성을 둘로 구분할 필요가 있다. 하나는 촘스키가 말한 본질적, 1차적 창의성이고 또 하나는 기존의 표현·이해와 달라 새롭고 적절하다는 의미에서의 창의성으로 2차적 창의성이라고 하자. 기존 논의들에서 ‘창의적 국어 능력’은 ‘국어 능력’과 등치되고 있으면서(이때는 1차적 창의성) 동시에 ‘창의적’은 2차적 창의성으로 해석되고 있다. 피할 수 없는 의문은 정말 모든 국어 상황에서 늘 ‘창의적으로’(2차적 창의성) 표현하고 이해해야만 하는 것인가이다. 경우에 따라서는 상황을 있는 그대로 그저 정확하게 드러내는 것만으로 족한 소통 상황도 존재하지 않는가.

‘사실적 사고’, ‘추론적 사고’, ‘비판적 사고’, ‘창의적 사고’ 등이 서로 엄밀하게 나뉘어지기는 어렵지만, 각각은 서로 구별된다. 국어과의 목표가 오직 (2차적) 창의적 사고를 기르는 것에만 초점이 맞추어질 수 없다면 국어 능력과 창의적 국어 능력을 동일 개념으로 상정하는 것은 비논리적이다.

국어 능력은 본질적으로 ‘창의적’이라고 주장하는 근거는 표현과 이해 과정이 사실상 문제 해결 과정과 같다는 인지적 논의에서 더욱 강조되는 듯하다. ‘창의적 문제 해결 과정’이 교육학 관련 소논문 제목의 키워드로 곧잘 등장하는 것은 창의성과 문제 해결 과정의 긴밀한 관련성에 근거한 것이다. 창의성에 관한 통합적 접근들이 궁극적으로 제시하고 있는 창의성은 결국 문제 해결 과정으로 정리되기도 한다. 그러나 창의성과 문제 해결을 대등한 개념으로 보기도 하고 문제 해결을 창의성의 하위 개념으로 또는 그 반대로 보기도 하여(자세한 것은 장수웅, 2003 : 117~118 참조) 이들은 같은 개념은 아니다. 국어과의 경우, 창의적 국어 능력이란 새롭고 적절하게(창의적으로) 문제를 해결하는 능력(=창의적 문제 해결 과정)으로 논의되어 왔다.

창의성은 여러 가지 관점에서 정의될 수 있다.<sup>4)</sup> ‘창의적’을 ‘새롭고

4) 창의성에 대한 접근 방식은 철학적, 미학적, 사회학적, 인지적(심리학적), 생태학적, 통합적 접근 등으로 다양하다. 예컨대 이명자·문병상(2003)에서는 신비적 접근, 실용적 접근, 정신 역동적 접근, 심리 측정학적 접근, 인지적 접근, 사회 성격적 접근, 통합적 접근으로 나누기도 하였다. 최근에는 통합적 접근이 설득력을 얻고 있는데, 통합적 창의성

적절하게'로 푸는 것은 4P(환경(press), 인간(person), 과정(process), 산물(product))로 널리 알려진 창의성의 관계망 중 산물(product)의 특성에서 '창의성'의 의미를 찾으려는 관점이다. 즉 창의성이 있다고 판명된 산출물이 갖고 있는 특성이 주로 '새롭고 적절한' 것인데, 이를 바탕으로 창의성을 정의하려는 것이다(학자에 따라 '정교함' 등을 추가하기도 한다). 그러나 '창의적 인간'에 초점을 두면 '창의적'이라는 것은 '유창성, 융통성, 독창성, 정교성' 등등이 있다는 것이며, '창의적 환경'에 초점을 두면 '허용적이며 지지적인 분위기, 풍부한 경제적 여건, 지원 인사의 풍부함, 친화적 인간관계' 등이 있다는 것이다. 마지막으로 '창의적 과정'에 초점을 두면 '창의적'이란 그 결과물이 새롭고 적절한 것이냐와 관계없이 문제 해결 과정 자체가 기존과 달랐음을 의미한다.

'창의성'을 어떤 관점에서 이해할 것인가를 결정할 때 단연 부각되는 것은 '인간 중심'으로 볼 것이냐 '산물 중심'으로 볼 것이냐이다. 지금까지는 산물 중심으로 창의성을 정의하는 것이 하나의 커다란 경향이였지만, 산물과 인간의 관계에서 무엇을 창의성의 본질로 파악할 것인가는 매우 오래된 논쟁거리로서 그 입장 차이를 대변하는 것이 화이트-파슨스 논쟁(박병기, 2000 : 54~55)이다. 그러나 교육의 목표가 궁극적으로 학습자의 변화를 유도하는 것이고 창의성이 인간이 갖고 있는 특성이라면, 산물 중심으로 창의성을 정의하는 것은 그 자체적으로 한계를 노정할 수밖에 없다. Maslow(1968)는 창의성을 자아실현적 인간의 특성으로 보아서 개인에게 새롭고 생활에 도움을 주거나 창조의 기쁨을 주는 것을 자아실현의 창의성으로 보기도 하였다. 여기서 조하연(2003 : 479~483)의 다음 논의를 상기해 보는 것도 의미가 있을 것이다. ; '창의성 그 자체의 개발에만 초점을 두면 안 된다. 그것을 통해 인간의 인식 대상에 대한 기존의 관점을 얼마나 확장시키는가 하는 점을 놓쳐서는 안 된다.'

---

모험만도 Amabile의 창의성 산출물 구성 요소 모형, Woodman & Schoenfeldt의 창의적 행동의 상호작용 모형, Sternberg & Lubart의 투자 이론, Urban의 창의성 요소 모형, Csikszentmihalyi의 창의적 과정의 역동적 모형, Feldhusen의 상위인지-지식기반-인성 모형, Isaksen, Puccio & Treffinger의 생태학적 모형 등으로 다양하다.

이러한 점에서 ‘창의적 국어 능력’을 ‘새롭고 적절하게 문제를 해결해 나가는 능력’으로 정의하는 것은 각 용어의 태생을 고려할 때는 매우 이질적 요소들의 결합이라는 점에서 어색하다. ‘새롭고 적절하게’는 산출물의 특성이며 ‘문제를 해결해 나가는 능력’은 인간의 인지 과정의 특성이기 때문이다.

한편 국어 능력을 ‘문제를 해결해 나가는 능력’으로 보는 것에도 이견이 존재할 수 있다. 김은성(2003 : 85)은 언어 사용 기능이 바로 사고 기능과 일치한다고 보는 관점은 기능적·도구적 언어관에 의한 것으로 언어가 갖는 체계적, 기능적, 문화적, 표현적 관점을 종합적으로 고려하지 못한 것임을 강하게 비판한 바 있다. 언어가 갖는 다양한 성격을 고려할 때 창의적 문제 해결 과정으로서의 국어 능력은 국어 능력과 일대일로 대응될 수 있는 개념은 아니다.

‘창의적 문제 해결’을 ‘창의적+문제 해결’로 보는 관점도 문제이다. ‘새롭고 적절하게’를 인간이 가져야 할 특성으로 이해한다고 하더라도, ‘창의적’과 ‘문제 해결’의 일대일 결합은 문제 발견 과정의 중요성을 부각시키지 못한다. 그러나 창의성은 문제 해결보다 문제 발견의 과정에서 더 필요하며, 문제 발견이 창의성 발현의 더 중요한 차원이다(de Bono, 1986). 요컨대 ‘창의적 문제+해결’에 대한 관점 도입도 필요하다. 이러한 점에서 메타문제(문제를 문제시하는 문제)나 메타창의성(창의성에 대한 창의성)에 대한 인식과 자각도 필요하다.)

마지막으로 흥미, 집요함, 추진력, 동기 등과 같은 정서적 요인들은 창의성이 발현되기 위해 필요한 것으로 보는 관점도 검토해 볼 필요가 있다. 이 논의는 분명 타당하다. 그러나 이러한 논의에 잠재되어 있는 중요한 전제 즉 창의성은 능력으로서 목표이고 정서적 요인들은 능력 실현의 도구·조건·수단이라는 점은 재검토가 필요하다. 흥미, 집요함, 추진력, 동기 등이 있어야 창의성이 제대로 발현된다는 점을 부인하려는 것이 아니다. 요점은 정서적 요인들도 목표로 제시될 수 있다는 데에 있다.

그동안 창의성보다는 창의력이라는 용어가 주로 선호되어 왔고, 창의력은 주로 지적, 재능적 차원의 것으로 이해되어 왔다. 이러한 역사적 배경 때문에 창의성 그 자체가 정서적 특성을 가지고 있음이 제대로 논의되지 못했다. 그러나 창의성을 발현하는 인간 측면에서 창의성을 규정하게 되면 창의성은 지적이기만 한 것이 아니라 정서적·성격적 특성이기도 하다. 이는 창의성을 구성하는 요소에 관한 다양한 연구들이 창의성 구성 요소로 지식, 기능 외에 창의적이고자 하는 성향이나 관련 경험을 넣는 것에서도 잘 드러난다.<sup>6)</sup>

지금까지 ‘국어적 창의성’ 개념에 대한 그간의 개념 정의가 갖는 문제점을 세 가지 측면으로 나누어 살펴보았다. 이와 더불어 창의성의 유형에 대한 논의도 검토해 볼 필요가 있다. 창의성을 국어 교육적 국면에 도입 하면서 창의성의 유형을 개인적 창의성(P-창의성, Psychological Creativity)과 역사적 창의성(H-창의성, Historical Creativity)으로 나눈 Boden의 관점이 국어교육학계에 소개되었다. 타인에게 영향을 미쳐 사회문화적 발전 등에 기여할 만큼의 위력을 갖고 있는 것이 역사적 창의성이다. 그에 비해 개인적 창의성은 타인에게 영향을 미치지 못할 지라도 한 개인이 이전과 다른 모습을 보여 줄 때 사용 가능하다. 따라서 국어교육 내에서 창의성을 논하기 위해서는 역사적 창의성을 목표로 하되 개인적 창의성을 중심으로 창의성을 논할 필요성이 제기되었다(김미혜, 2004). 역사적 창의성을 발휘할 수 있는 사람은 천재 등의 몇 안 되는 위대한 사람들에 한정되기 때문이다. 이 논의는 국어교육학에서 창의성을 논하기 위한 기본 발판을 마련했다는 점에서 매우 의미가 있다.

6) 창의성 구성 요소에 관한 국내 연구 몇 가지만 제시하면 다음과 같다.

임선하(1989) : 창의적 사고 관련 기능, 창의적 사고 관련 성향, 창의적 사고 관련 지식, 창의적 사고 관련 경험

김경자·김아영·조석희(1997) : 일반적 지식, 창의성 관련 지식, 동기, 창의적 사고 기술, 비판적 사고 기술

허정철 외(1990) : 사고 과정을 촉발하는 문제의 매력성을 전제한 뒤, 조작(사고기술), 지식, 성향

이영만(2001) : 창의성 관련 선행 경험, 내적 동기 중심의 창의적 성향, 초인지 기술, 영역 구축적 지식과 일반적 지식을 포함하는 기반 지식, 구체적인 창의적 사고 기술

그런데 ‘개인적 창의성’과 ‘역사적 창의성’의 분류 기준은 창의성의 ‘수준’보다도 ‘과정’과 ‘산물’에 더 초점이 있는 듯하다. 요컨대 창의적 과정을 인간 중심으로 보느냐 산물 중심으로 보느냐의 문제인 것이다. 개인적 창의성은 인간의 성향 중심으로 창의성을 논한 것이고 역사적 창의성은 산출물 중심으로 창의성을 논한 것이다. 오히려 수준에 의한 창의성의 분류는 Kersting(2003)의 Little-c creativity와 Bic-C creativity 개념이다. 전자는 일상의 문제를 해결하고 변화에 능동적으로 대처하는 수준의 능력을 가리키며 후자는 타인의 삶과 사고 및 정서에 영향을 끼치는 수준의 능력을 가리킨다.

사실 본고에서 논의하고자 하는 바 논의의 초점은, 창의성의 수준에 대한 이러한 논의가 국어과적 특수성을 제대로 포착하지 못하고 있다는 데에 있다. 국어적 창의성과 관련하여 내적 성장 중심이나 타자에 대한 영향 중심이라는 논의는 어떤 의미를 갖는 것인가. 의사소통은 근본적으로 타자를 전제할 때 이루어진다. 모든 의사소통은 일정 부분 타자에게 어떤 영향을 미친다. 이런 측면에서 사실상 창의성의 영향력을 자아 중심 대 타자 중심으로 명확하게 나누는 것은 적어도 국어과에서는 어렵다. 창의성의 수준에 대한 위의 논의들은 국어과의 핵심 논제가 의사소통에 있다는 국어과적 특수성은 고려하지 않은 채, 창의성 그 자체를 논의의 중심에 놓고 창의성의 수준을 구분하고 있는 셈이다. 국어과적 특수성을 고려할 때 창의성의 두 유형은 타인에 대한 영향력의 정도로 완화되어 논의될 필요가 있다. 적어도 국어적 창의성에 관해 논할 때 우리는 내적 성장과 타자에 대한 영향을 연속적 개념으로 이해할 필요가 있다.

개인적 창의성의 개념이 국어교육적으로 의미가 있는 것은 이것이 산출물보다 인간에 초점을 두어 창의성을 규정하고 있기 때문이다. 창의성은 인간이 갖고 있는 특성이므로 인간의 성향 중심으로 접근하는 것이 타당하다. 산출물로서의 창의성이 갖는 개념을 교육 내로 가져올 때는 그것이 인간이 가질 수 있는 혹은 가져야 하는 의미 있는 속성이라는 전제가 붙어야 한다. 요컨대 ‘새롭고 적절하고 정교한’ 등의 특성이나 ‘타자에게 영향을 미쳐 우리 사회의 바람직한 발전을 이끌 수 있는 정도의 새로움’

이 논의되기 위한 이론적 전제는 이것들 역시 인간이 가질 수 있는 속성이 전제되기 때문이다.

그간 국어적 창의성에 관한 논의가 갖는 또 한 가지의 중요한 특징은 사실상 ‘국어 능력’과 ‘창의성’을 물리적으로 결합하는 데 그치고 있다는 점이다. ‘새롭고 적절하게’는 ‘창의성’의 특성에서, ‘문제 해결 능력’은 ‘국어 능력’의 특성에서 가져오면서 ‘새롭고 적절하게 문제를 해결하는 능력’으로 정의하는 것은 단순 결합에 지나지 않는다. 이는 ‘창의성’을 문제 해결 능력이 갖는 특성으로 보거나 그렇지 않거나와 관계 없이 대부분의 연구들이 보여 주고 있는 특성이다. 국어 교육에서 필요로 하는 창의성이 무엇인지에 대한 근본적인 천착이 필요한 시점이다.

## 2. 국어적 창의성 개념 정립의 단초

위의 논의들을 통해 그간 이루어진 국어적 창의성의 개념을 새로운 방향에서 재정립할 필요가 있음을 확인하였다. 위의 논의와 관련하여 우선 우리는 다음과 같은 세 가지 사항을 명확히 해 둘 필요가 있을 것이다. 첫째, 국어 능력이 본질적으로 ‘창의성’이라는 속성을 갖는 것은 사실이지만, 국어 능력과 국어적 창의성은 구별되어야 한다. 둘째, 국어 능력과 창의성이 둘 다 문제 해결 능력의 성격을 갖는 것은 사실이지만 창의성을 문제 해결 능력으로 일방적으로 규정해서는 안 된다. 국어 능력, 국어적 창의성, 문제 해결 능력의 외연은 일정 부분 겹치지만 완전히 같지는 않다. 셋째, 흥미, 동기 등의 정서적 요인들을 창의성 발현의 부대 조건으로 간주해서는 안 된다. 다음에서 이를 전제로 국어적 창의성 개념 정립의 단초를 마련해 보도록 한다.

우선, 국어적 창의성은 국어 능력의 일부분으로 논의되는 것이 바람직하다. 그간 국어 사용 과정이 곧 창의적 과정임을 들어 국어 교육의 목표와 국어적 창의성을 등가로 보려는 관점도 존재하였으나 우리가 길러내고자 하는 언어적 주체로서의 학습자가 ‘창의적’ 인간에만 초점이 주어져서

는 안 된다.<sup>7)</sup>

국어적 창의성이 언제, 어디서나 늘 필요한 것은 아니다. 국어적 창의성 신장에서 중요한 것 중의 하나는 문제 자체를 문제시하고 새로운 문제를 만들어 낼 수 있는 능력이다. 모든 소통 상황을 메타문제화할 필요는 없을 것이다. 오히려 어떤 상황에서 창의적 표현이 필요한지에 대한 것 자체가 교육 내용화될 필요가 있을 것이다. 즉 경우에 따라 주어진 상황을 문제시해야만 하는 상황에 대한 판단 능력과 주어진 문제 사태를 창의적으로 자각 및 인식할 필요가 있는 상황에 대한 판단 능력이 필요한 것이다.

국어 교육 내 사고 교육의 방향은 궁극적으로 통합 교육을 지향해야 할 것이다. 이는 국어 교육 내에서 논의되는 다양한 사고 유형들, 예컨대 사실적 사고, 추론적 사고, 창의적 사고, 비판적 사고 등이 궁극적으로 통합되어 발휘될 수 있도록 교육되어야 함을 의미한다. 그러나 이것이 각각이 갖는 특성을 무시한 채 이들을 하나로 뭉뚱그릴 것을 요구하는 것은 아니다. 예컨대 창의적 사고와 비판적 사고가 갖는 교집합과 차집합은 동시에 존중될 필요가 있다.<sup>8)</sup>

둘째, 국어적 창의성을 ‘문제 해결 능력’이라는 인지적 측면에만 초점을 두어 정의해서는 안 된다. 이는 국어적 창의성의 중요한 측면을 부각시킨 의미 있는 지적이지만, 국어적 창의성의 또 다른 중요한 측면들을

7) 물론 거시적 관점에서 국어교육이 우리 사회에 어떤 긍정적 효과를 주고 있는가라는 사회학적, 정치적 물음이 주어진다면 다소 다른 답변도 가능할 것이다. 이 때 논의의 초점은 ‘학습자’가 아니라 ‘국어교육’ 그 자체이다. 이 경우에는 예컨대 ‘창의적 문화 형성’에 기여하는 것이 국어교육이 궁극적으로 지향하는 바라고 대답할 수도 있을 것이다. 김창원(2003 : 109)에 의하면, 창의적인 문화 형성은 국어 활동의 궁극적 지향점이다. 한편, 국어교육의 인간성에 대한 논의는 신명선(2007) 참조.

8) 흔히 창의적 사고를 확산적 사고로만 이해하지만 사실 창의적 사고가 실현되기 위해서는 수렴적 사고 역시 필요하다. 비판적 사고와 창의적 사고의 긴밀한 관련성은 여러 연구자들에 의해 주장된 바 있다(예컨대 김미현, 2004 등). 특히 비판적 사고 과정 중 대안 제시 과정에서 창의적 사고가 발현되며, 창의적 사고의 문제 사태 파악 과정에서 비판적 사고가 작용하는 것으로 논의되어 왔다. 이러한 점에서 비판적 사고와 창의적 사고가 통합적으로 교육될 때 시너지 효과가 발휘될 수 있다. 그러나 강조한 바 이것이 비판적 사고와 창의적 사고의 개별성, 특수성을 무시해도 좋다는 의미는 아니다.

논의에서 배제하고 있다는 점에서 문제적이다. 그 중요한 측면들이란 ‘국어적 창의성’이 갖고 있는 ‘정서적 속성’과 ‘문화적 속성’, 그리고 ‘대인 관계성’ 등이다.<sup>9)</sup> ‘정서적 속성’의 문제는 뒤에서 논의하기로 하고 우선 ‘문화적 속성’과 ‘대인 관계성’만을 논의하도록 한다.

Csikszentmihalyi(1990)은 창의성이 무엇인지 말하기보다는 어떤 분야에서 창의적인지에 대해 말해야 한다고 하면서, 개인은 진공 상태에서 창의적인 것이 아니라 한 영역 안에서 창의적이라고 하였다. 창의적이기 위하여 개인은 한 영역에서 어떤 지식 기반을 가지고 있어야 한다. 국어적 창의성이 실현되기 위한 가장 중요한 지식 기반은 우리 사회 문화에 대한 이해라고 볼 수 있다. 김춘일(2003)은 창의성을 현상학적 시각에서 검토한 뒤 현상학적 시각에서 창의성을 바라보는 관점을 ‘초월’로 정리한 바 있다. 여기서 초월은 사회 문화적 전통에의 초월을 의미하는 것으로 결국 초월로서의 창의성은 사회 문화적 전통에 대한 깊이 있는 이해에서 비롯된다.

한편 국어적 창의성은 국어로 의사소통하는 과정에서 발현되는 창의성으로서, 국어적 창의성에 대한 규명은 의사소통 그 자체에 대한 규명을 필수적으로 요청하며 이 때 중요하게 부각되는 것 중의 하나가 대인 관계성이다. 소통이란 근본적으로 인간과 인간의 만남 안에서 실현되기 때문이다.

셋째, ‘정서적 요인’들이 국어적 창의성 발현의 수단인 것은 분명하지만, 정서적 요인들 자체도 국어적 창의성을 구성하는 일 요인으로 간주되어야 한다. 특히 본고에서는 국어적 창의성의 또 다른 반(半)은 ‘정서 창의성’에 주어져야 한다고 본다(정서 창의성의 개념에 대해서는 3장에서 사설됨).

그간 국어과에서 ‘정서 창의성’에 관심을 기울이지 못했던 것은 국어적 창의성을 문제 해결 능력으로 규정하면서, 결국 국어적 창의성을 주로 인지적 능력으로 규정하는 경향이 강했기 때문이다. 그러나 의사소통 과정에서 창의성이 단지 인지적 측면에만 국한되어 발현되는 것은 아니다. 또한 창의성이 ‘정서적 측면’과 전혀 무관한 인지적 성격만을 지니는 것

9) 물론 국어적 문제를 해결하기 위해서는 문화적 속성과 대인 관계성에 대한 고려가 필요하다. 따라서 이 문제는 국어적 창의성을 문제 해결 능력으로 규정할 것 자체가 갖는 문제라기보다 문제 해결 과정의 인지적 측면에 대한 강조에서 비롯된 것이다.

은 아니다.

창의성이 지적인 영역의 소관만이 아님은 여러 연구를 통해 밝혀져 있다. 특히 창의성은 직관이나 시적 사고와도 매우 밀접한 관련을 맺는 것으로 알려져 있다. 김춘일(2003)은 창의성을 불교론적 시각에서 검토한 뒤, 불교에서의 창의성은 지혜를 가리키는 것으로서, 이것은 결국 인간의 직관을 가리키는 것이 된다고 하였다. ‘직관’은 보통 ‘시적 사고’와도 깊은 관련을 맺고 있는 것으로 논의된다.<sup>10)</sup> 한편 직관적·시적 사고가 근거 없는 추측이나 초자연적 영감이 아니라 상황에 대한 깊은 이해와 참여, 그리고 전체적인 분별의 산물임도 명확히 할 필요가 있을 것이다.

지금까지의 논의와 더불어 국어적 창의성의 개념을 ‘인간 중심적’으로 재편해야 할 필요성을 강조하고자 한다. 앞서 창의성의 관계망을 이루는 4P(환경(press), 인간(person), 과정(process), 산물(product))를 소개한 바 있다. 일반적으로 ‘환경’은 창의성에 영향을 미치는 외적 요인으로 설명된다. 그리고 ‘인간’은 이미 창의적인 인간의 성향을 가리키기 위해, ‘과정’은 창의적인 산물을 생산하는 인지적 과정을 설명하기 위해, ‘산물’은 창의적 결과물의 특성을 가리키기 위해 거론된다. 그런데 창의성 교육이 실효를 거두기 위해서는 ‘인간 중심’으로 창의성을 인식하는 생각의 전환이 필요하다.<sup>11)</sup> ‘환경’은 창의성에 영향을 미치는 존재이기 이전에 창의성의 실현을 돕도록 인간이 구성하는 환경으로, ‘인간’은 동기, 태도, 능력, 기법 등을 바탕으로 창의성의 가능성을 실현해 가는 능동적 주체로 인식할 필요가 있다. 그리고 ‘과정’은 창의적 산물을 산출해 가는 인지적·정서적 과정으로서 다른 측면에서 보면, 인간의 자아실현의 과정이다. 그리고 ‘산물’은 산물 그 자체의 특성이기 이전에 인간의 창의성이 발현된 결과로서 인간적 성향의 실현으로 보아야 한다. 창의성 교육의 진정한 실현은 창의성을 구성하는 다

10) 최석민(2003)은 일상적으로 양립할 수 없다고 인정되는 비판적 사고와 직관적·시적 사고의 관계를 분석한 뒤 양자 간의 통합 교육이 가능하며 필요하다고 주장한 바 있다. 이는 비판의 과정에서 상황에 대한 전체적인 고려와 직관적 판단이 함께 작용하기 때문이다.

11) 인간 중심, 교육 본위의 창의성 교육에 대한 논의는 박병기(2000)를 참고할 수 있다.

양한 요소들을 인간(학습자) 중심으로 재편할 때 이루어질 것이다.

### III. 정서 창의성 개념의 도입과 국어적 창의성의 재개념화

2장에서 우리는 그간 이루어진 국어적 창의성의 개념을 비판적으로 고찰하고 국어적 창의성 개념이 국어 능력의 일부분으로서 인지적·정서적 요인을 포함하는 새로운 개념으로 재정립되어야 함을 논하였다. 그 과정에서 본고는 그간의 국어적 창의성 개념이 의사소통이 갖는 문화적 성격과 대인 관계적 성격을 충분히 고려하지 못하고 있음을 비판하였다. 또 국어적 창의성 개념을 인간 중심으로 바라보아야 함도 지적하였다.

이 장에서는 2장의 논의를 바탕으로 국어적 창의성의 개념을 재정립해 보고자 한다. 위에서 지적한 바의 여러 문제점을 해결하기 위해 본고에서는 정서 창의성의 개념 도입이 필요함을 주장하고자 한다. 이것은 일차적으로 인지적 측면만을 부각시킨 그간의 창의성 개념이 갖는 문제점을 해결해 줄 수 있을 뿐만 아니라 인간의 일상적 의사소통이 갖는 문화성과 대인 관계성 등도 상당 부분 포섭할 수 있도록 해 주기 때문이다. 이하에서는 먼저 정서 창의성의 개념을 소개하면서 국어적 창의성 개념을 새롭게 재정립하고 국어적 창의성이 갖는 특수성을 상론함으로써 국어적 창의성 개념을 명료화하고자 한다.

우선 ‘정서 창의성’의 개념을 간단히 살펴보도록 한다(이하 정서 창의성에 대해서는 소연희, 2004 ; Averill, 1988 ; Averill & Thomas, 1991을 참조함).<sup>12)</sup> 최근 성공하는 사람들의 특성으로 정서 조절 능력이 논의되면서 IQ 못지않게 EQ에 대한 논의가 활발하다. 창의적이라고 판단된 사람들에 관한 연구들에서도 창의적인 사람들은 자신의 감정 조절 능력이 뛰어난 사람들임이

12) 그 외 정서와 관련된 창의성 연구들 : Shaw & Rucnco(1994), Isen(1993), Pollack(1989), Averill & Thomas(1991), Thomas(1989) 등

밝혀졌다.<sup>13)</sup> 지능에 관한 현대적 논의들은 이미 정서를 고차원적인 사고 과정과 동 떨어진 것으로 보지 않고 이를 문제 해결 행동을 위해 자신과 타인의 감정을 이해하고 조절하는 ‘능력’으로 간주하고 있다. 감정 지능(emotional intelligence), 사회성 지능(social intelligence) 등의 개념은 이와 같은 토대 위에서 대두된 것이다.

사실 ‘정서<sup>14)</sup> 창의성’, ‘정서 지능’, ‘대인관계 지능’은 그 개념이 유사하다. 정서 지능과 대인관계 지능은 타인의 정서 상태를 이해하고 이에 대처하는 능력을 가리키는 말로 사실상 같은 개념을 가리킨다. 정서 창의성은 이들 단어들과 그 개념을 공유하지만 다소 다른데, 이는 정서 창의성이 이들 단어들과 달리 자신의 정서를 긍정적으로 승화시킬 수 있는 능력까지를 아우르고 있기 때문이다. 예컨대 두려움, 걱정, 공포감 등의 정서 상황을 구분하고 이를 조절하여 수용하는 것은 정서 지능과 같지만 이러한 부정적인 정서를 행복, 즐거움 등의 긍정적 정서로 승화시키는 능력은 정서 창의성에 의한 것이다. 또한 정서 지능이 표준화된 방법으로 정보를 처리하는 능력이라면 정서 창의성은 표준화된 준거에서 탈피하여 독특하고 자유롭고 솔직하게 정서를 처리하는 능력을 일컫는다. 고무적인 것은 Gutbezahl & Averill(1996)의 실험에 의하면, 정서 창의성이 높은 사람이 언어나 비언어(동작, 표정)로 정서를 표현하는 데 창의적인 특성을 보였다고 한다(소연희, 2004 : 61 재인).

정서 창의성의 기본 가정은 인간은 사회 문화의 정서를 습득하지만 이를 그대로 수용하기보다는 사회와의 조율을 통해서 정서를 새롭고 융통성 있게 발현시킬 수 있다는 것이다. Averil & Nunley(1992)는 세 가지 사회적 규칙을 기준으로 정서 창의성의 개념을 설명하였다. 보편적 규칙

13) 참고로 Csikszentmihalyi(1996)에서 노벨상 수상자 등 창의적 인물 100명을 인터뷰하여 연구한 결과에 의하면, 그들의 창의적 성취에 도움이 되는 특성 및 가치들로 가장 많이 언급된 것은 순서대로 인간관계, 가족, 내재적 동기, 사회에 대한 관심, 독립성 등이었다.

14) 정서는 분노, 자만심, 즐거움, 사랑 등과 같은 일반적인 정서와 상황에 따라 다르게 해석되는 모호한 정서로 분류된다. 정서 창의성에서 정서의 의미는 후자로서 같은 자극이라도 다양하게 발현되는 것을 전제로 한다.

(constitutive rule), 조절적 규칙(regulative rule), 절차적 규칙(procedural rule)이 그것이다. 보편적 규칙은 인간의 사회 문화에서 통용되는 규칙으로 이 규칙을 무시하면 사회에 적합하지 않은 행동이 야기된다. 조절적 규칙은 주어진 환경 및 맥락에서 적절한 행동을 하도록 인식시켜 주는 규칙이며, 절차적 규칙은 사람들이 효율적이며 융통성 있는 행동을 하도록 도와주는 규칙이다. 정서 창의성은 다음과 같은 세 단계를 거쳐 형성된다. 첫 번째 단계는 획득 및 인식의 단계로 사회 문화적으로 표준화된 정서를 학습하는 과정이다. 두 번째 단계는 정교화 단계로 새롭고 독특한 상황에서 일어난 정서적 반응을 좀더 효율적으로 수정하는 과정이다. 두려움, 걱정, 공포감 등의 정서를 상황에 따라 적절하게 구별할 수 있게 된다. 마지막 단계는 표준화된 정서를 변형시키는 과정으로 기존의 정서를 조절하여 신비하고 독특한 정서로 변형시키는 단계이다. 결국 정서 창의성이란 새로운 정서 자극에 대해 사회 문화의 보편적인 측면을 수용하고 조절하되 개인 나름대로 독창적인 해결책을 제시하는 능력이라고 할 수 있다.<sup>15)</sup>

그간 일반적으로 논의되어 온 창의성(→창의력)이 인지적 과정과 그 결과의 산물이라면 정서 창의성은 실생활에서 이루어지는 대인관계나 사회 문화와의 관계 속에서 형성되는 개념이다. 따라서 ‘정서’는 첫째, 사회 문화적·역사적 맥락 내에서 이해해야 하며, 둘째 타인의 요구와 인식을 파

---

15) 정서 창의성의 구인에는 정서 스키마(emotional schema), 정서 신드롬(emotional syndrome), 정서 상태(emotional states), 정서 반응(emotional response) 등이 있다. 정서 스키마란 독특하거나 특별한 정서를 경험하기 전에 그 정서와 관련된 보편적인 규칙과 신념을 조직화하여 내재화한 기본 체제이다. 정서 신드롬은 정서 스키마를 조절하여 새롭게 활용하는 기능을 하는데, 새로운 자극을 해결하기 위해 다양한 대안을 찾고 이를 실제로 활용하거나 적용할 때 작동한다. 정서 상태는 정서 창의성이 활성화된 것으로, 말 그대로 현재의 정서적 상태를 가리킨다. 정서 반응은 어떤 정서 상태에서 사람들이 실제로 행하는· 보여 주는 행동이다. 정서 상태와 정서 반응은 구별되는데, 예를 들면 화가 나서(정서 상태) 이를 표현하려고 하면서도 스스로의 인지적 규제 예컨대 화를 내면 내가 너무 가볍게 비치지 않을까? 때문에 화를 내지 않고 침묵할(정서 반응) 수 있다.

국어교육이 언어를 통한 정서 상태를 다룬다면, 이에 관한 체계적인 연구가 필요할 것이다. 이 때 정서 스키마, 정서 신드롬, 정서 상태, 정서 반응 등의 개념은 학생들의 정서적 변화를 교육적으로 체계화할 때 유용하게 이용할 수 있을 것이다. 후속 연구가 필요하다.

악하여 반응하는 능력과 관련되므로 대인 관계 현상과 관련하여 이해해야 한다. 그간 정서를 개인 내적인 성향이나 성격 등과만 관련지어 이해하면서, 정서의 사회 문화적 속성을 간과한 것은 ‘정서’의 특성을 제대로 파악하지 못한 결과이다.<sup>16)</sup>

인간의 의사소통은 단지 정보 전달만을 목적으로 하지 않는다. 국어 교육 내에서 그간 누누이 강조되어 온 바 소통되는 것은 정보만이 아니다. 일상 대화의 두 가지 목적을 의사 전달과 (인간) 관계 증진으로 나누어 이해하는 것도 같은 이유에서이다. 한편 인간의 소통은 특히 소통자의 정서 상태에 따라 달라진다. 자신의 정서 상태에 따라 표현 내용과 방식이 달라지며 마찬가지로 이해 내용과 방식도 달라진다. 그리고 그것은 소통자 사이의 (인간) 관계에 깊은 영향을 미친다. 그간 정서 교육을 단지 문학 교육 내에서만 다루는 것으로 간주하는 경향이 있었다면 이것은 잘못이다.

그 동안 국어교육에서는 ‘정확하고 효율적인 표현과 이해’를 강조해 왔다. 예컨대 나의 정서를 어떻게 하면 정확하고 효율적으로 상대에게 전달할 것인가는 국어교육의 매우 중요한 교육 내용이다. 더불어 상대를 고려하여 표현하는 것도 강조되어 왔다. 예컨대 내가 분노의 감정이 있다고 하더라도 상대의 입장을 고려하여 분노를 직접적으로 드러내지 말라는 것 등이 표현 시 주의사항으로 교육되었다.

그런데 경우에 따라 자신의 감정을 그대로 드러내거나 혹은 억제하는 것이 오히려 소통의 어려움을 야기하는 경우도 존재한다. 또 경우에 따라 사람들은 자신의 감정이 지금 정확하게 무엇인지 파악하기 어려워하며 또 어떤 상황에서는 지금 자신이 어떤 감정을 취해야 할지 모르기도 한다. 또 어떤 경우에 사람들은 지금 현재 자신의 감정을 변화시키려 노력하지만 어떻게 하면 변화시킬 수 있을지 몰라 힘들어 하기도 한다. 그리고 그것은 무슨 말을 해야 할지, 혹은 어떻게 말해야 할 지 당황하게 만드는 요

16) 정서가 사회 문화적 속성을 갖고 있다는 점은 국어 교육 내에서 특히 더 강조될 필요가 있을 것이다. ‘정서’ 자체가 사회 문화적으로 형성되며 창의적으로 조절될 수 있는 것이라는 점이 강조되어야 국어 교육 내 정서 교육의 위상은 명확해 지며 그 교육적 지평도 넓어진다.

인이 된다.

이러한 정서적 측면의 문제들은 수학이나 과학 교과와 달리 국어과에서는(또한 예술 교과에서도) 교육적 고려 대상이 될 만하다. 시나 소설의 한 장면을 주고 시적 화자나 등장인물의 심리 상태를 파악하는 것은 오래된 국어 교육 내용이다. 어떤 측면에서 문학 교육 내용 체계화는 심리나 정서의 복잡함과는 관련이 있다. 예컨대 기쁨, 슬픔 등의 단순한 감정이 드러난 작품이 초등 저학년에서 다루어진다면, 복잡하고 모순된 인간의 정서 상태가 드러난 작품은 고등 교육에서 다루어질 수 있다. 문학 교육의 목표는 분명 학습자 정서의 발달과 깊은 관련을 맺고 있을 수밖에 없다. 비단 문학 교육을 떠나서도 정서의 조절 능력은 중요하다. 구체적인 표현과 이해 상황에서 나의 정서가 지금 정확하게 무엇이며 어떤 정서를 취하는 것이 옳은지, 혹은 어떻게 변화시켜야 하는지 등을 아는 것은 효과적인 소통을 위해 필요하다.

물론 ‘정서’ 그 자체가 국어 교육의 목표나 내용은 아닐 것이다. 국어 교육에서 ‘정서’가 문제되는 것은 표현과 이해 상황과 결부되어 있을 때이다. 예컨대 시적 화자의 정서를 파악하는 것이 필요한 것은 ‘시’라는 언어적 실체를 이해하기 위해서이다. 마찬가지로 일반적인 ‘불안’은 국어 교육의 논의 대상이 아니지만 ‘말하기 불안’은 국어 교육적 논의 대상이 된다.

일반적인 의사소통 상황에서 자신의 정서 상태를 진단, 점검, 조절하는 것은 소통의 효율성을 위해 필요하다. 또 창의적으로 표현하고 이해하기 위해서는 인지적·정서적 문제 상태를 발견하거나 파악하고 이를 인지적·정서적으로 해결할 수 있어야 한다. 그 과정에서 ‘창의성’을 발휘하기 위해서는 ‘정서 창의성’도 필요하다. 그것은 인간의 소통이 단지 인지적 문제 해결 과정으로만 이루어지는 것이 아니기 때문이다. 다른 관점에서 일상적 의사소통 상황에서 부딪히는 ‘문제’가 단지 정보의 효과적 전달과 같은 인지적 문제만이 아니라 정서의 표현과 이해와 같은 정서적 문제라도 이루어지기 때문이다. 이는 국어과에서 다루어야 하는 ‘문제’의 성격이 수학과나 과학과에서 다루는 ‘문제’와 다름을 의미한다. 어떤 측면에서 ‘국어적 창의성’이 ‘수학적 창의성’이나 ‘과학적 창의성’ 등과 구별되는

가장 중요한 특징은 국어적 문제의 성격이 타 교과에 비해 좀더 정서적이기 때문일 수도 있다.

이와 같은 점을 고려하여 본고에서는 ‘정서 창의성’ 개념의 도입을 주장하고자 한다. 문제는 도입의 방식일 것이다. 그간 논의돼 온 창의성(→ 의력)과 정서 창의성을 일대일로 단순 결합하는 것은 각 개념의 성격을 고려할 때 타당하지 못하다. 그간 국어적 창의성의 개념이 인지적 측면에 기울어져 있었다는 점에서 정서 창의성을 강조할 필요는 있지만, 둘 다 ‘인지와 정서’의 결합을 전제로 하고 있는 개념이다. 앞서 논한 바 (인지) 창의성은 창의적 인간의 정서적 성향을 포함하는 개념이다. 마찬가지로 정서 창의성 역시 관련 지식과 인지적 기능을 포함하는 개념이다. 정서 창의성을 발휘하기 위해서는 관련 상황에 대한 지식과 메타적 점검 능력 등이 필요하다. 우리는 인지와 정서의 단순 결합이 아니라 인지와 정서가 하나로 융합된 전체로서의 창의성 개념을 지향해야 한다. 이런 측면에서 인지와 정서는 화학적으로 결합해야 하며 우리는 이러한 개념의 국어적 창의성을 제안하고자 한다.

우리가 새롭게 설정한 국어적 창의성은 어떤 측면에서 전혀 새롭지 않다. 이것은 국어와 국어적 의사소통이 갖는 기본적인 특성을 반영하여 국어적 창의성 개념을 정립하자는 제안에 지나지 않는다. 그간 ‘국어적 창의성’을 ‘국어적 + 창의성’의 개념으로 분리하여 이해하고 여기서 ‘국어적’이 갖는 성격을 말 그대로의 문자적 의미에 천착하여 해석한 것은 타당한 측면이 있지만 깊이는 없다. ‘의사소통’, 그리고 거기에 필연적으로 결부되는 ‘대인 관계’나 ‘정서’, ‘문화’ 등에 대한 본격적인 고민은 부족하기 때문이다. 국어과에서 다루어야 하는 창의성은 이러한 것들을 종합적으로 아우르는 개념이어야 할 것이다.<sup>17)</sup> 이하에서는 국어적 창의성이 갖는 특수성을 좀 더 자세히 살펴봄으로써 국어적 창의성의 개념을 구체화시키도록 한다.

국어적 의사소통이 갖고 있는 중요한 특성은 ‘전문적 지식’보다는 ‘일

17) 이삼형 외(2000)에서 국어적 사고력을 인지적 측면과 정서적 측면으로 나누어 고찰하고 있는 것도 같은 선상에서 이해할 수 있다.

상적 지식'을 다룬다는 데에 있다. 과학적 창의성이 발휘되기 위해서는 과학에 관한 기반 지식이 절대적으로 필요하며 이때의 지식은 일상적으로 습득되지 않는다. 그것은 의도적인 학습에 의해 가능하다. 국어적 의사소통에 작용하는 국어적 지식에도 전문적인 것들이 있을 수 있다. 어휘나 문법 등에 관한 지식이 그것이다. 또 의사소통의 소재에 관한 지식도 전문적인 것일 수 있다. 그러나 소재 등에 관한 전문적 지식은 국어과의 소관이 아니다. 그리고 어휘나 문법에 대한 지식은 모어 화자에게는 내재화되어 있다. 명시적 지식으로 발현되지 못하더라도 상당 부분은 암시적 지식으로 갖고 있다(그러나 어휘나 문법에 대한 명시적 지식은 국어적 창의성 발현의 소중한 자원이 된다. 이러한 측면에서 국어적 의사소통에 작용하는 지식으로서 국어과에서 논의할 대상이 되는 것들은 타교과에 비해 상대적으로 일상적 지식들이다. 이것은 '국어적 창의성'의 '문제'가 갖는 또 하나의 특성을 잘 보여 주는데 그 '문제'는 타 교과의 창의성에 비해 '일상적'이라는 점이다.

이 시점에서 '일상적 창의성'이란 용어를 검토해 보는 것은 의미가 있을 것이다. 일상적 창의성은 일이나 여가 등의 일상적인 활동에서 창의적인 사람 혹은 창의적인 산물·아이디어·행동 등을 일컫는 말이다. 이것은 인간이 사회생활을 하면서 스스로를 지키기 위해 취하는 생존 능력으로서, 인간의 성장 발전을 지속시키는 동기도 된다. 일상적 창의성은 전문적 창의성과 구별되는데, 특수한 전문적 능력이 아니라 인지 양식이나 지향성, 적응성 등을 가리키기 때문이다. 일상적 창의성은 심리 사회적 적응과 높은 상관성이 있다(이상 일상적 창의성의 개념은 정은이·박용한, 2006 : 91 참조). 국어 교육의 주 논의 대상이 '의사소통'이며 이것이 특수한 전문적 영역과 관련을 맺는 것이 아니라 일상적 사회생활과 관련을 맺는다는 점에서 사실상 국어과의 논의 대상이 되는 창의성은 '일상적 창의성'에 더 가깝다.<sup>18)</sup>

국어적 창의성은 대인 관계 속에서 발휘된다. 따라서 국어적 창의성이 발휘되기 위해서는 대인 관계 지능이 필요하다. 앞서 정서 창의성이 갖고

18) 그리고 정은이·박용한(2006)에서 논의된 것처럼 일상적 창의성은 정서 등과 같은 심리적 요인과 매우 긴밀한 관련을 맺고 있다.

있는 가장 중요한 특징 중의 하나가 대인 관계 지능과 상당히 많은 부분에서 교집합을 형성하고 있다고 한 점을 상기해 볼 수 있다. 의사소통은 근본적으로 대인 관계 속에서 그 관계를 점검, 조절, 증진시키는 등의 과정 속에서 이루어지므로 국어적 창의성의 발현은 대인 관계적 지식과 조절 능력과 깊은 관련을 맺는다.<sup>19)</sup>

국어적 창의성은 지극히 ‘문화적·이데올로기적’이라는 점에서 수학적 창의성이나 과학적 창의성과 구별된다. 과학적 지식도 보편적이지만은 않다는 점이 플라니의 개인적 지식(Personal Knowledge)에 관한 논의 이후 널리 알려졌다. 그러나 과학적 창의성이나 수학적 창의성에 비해 국어적 창의성이 더 관습적이고 관례적인 성격에 준거를 두고 있다는 점을 부인하기는 어렵다. 요컨대 창의적으로 표현했다고 할 때에 ‘창의적’이라는 것은 기존의 일상적 의사소통의 방식과 다르다는 것인데, 기존의 일상적 의사소통 방식이란 절대적·보편적인 성격을 지니지 않는다. 오랜 인간의 역사 속에서 문화적으로 형성된 것으로서 다분히 이데올로기적 성격을 띠 수밖에 없다. 따라서 특정 시기에 창의적이었던 것이 또 다른 시기에는 비창의적인 것이 될 수도 있다.

마지막으로 국어적 창의성에 관한 상기의 논의를 통해 이미 드러난 바 국어적 창의성을 오직 문제 해결의 인지적 측면에만 초점을 두어 논하기는 어렵다는 점을 다시 강조하고자 한다. 창의성이 인간 마음<sup>20)</sup>의 특성임을 고려할 때 이는 자명하다. 국어적 창의성이 문제 해결 과정임을 부인하려는 것이 아니다. ‘문제 해결 과정’은 국어적 창의성이 갖고 있는 가장 중요한 특성을 잘 드러낸 말이다. 다만 ‘과정’이나 ‘문제’의 성격이 지극히 인지적, 지적 측면에만 초점을 두어 이루어졌음을 반성할 필요가 있다는 의미이다. 앞의 논의에서 드러난 바 국어적 창의성은 일정 부분 정서적이며, 일상적이고, 대인 관계 지향적이며, 문화적, 이데올로기적이다.

19) 물론 이는 특히 구어 의사소통의 특성이다. 그러나 문어 의사소통 역시 이와 일정 부분 관련을 맺을 수밖에 없다. 소설 속의 인물 간의 관계 설정 능력이나 예상 독자 설정 능력 등이 그 예이다.

20) 잘 알려진 바, 교육학에서의 마음이란 인지와 정서가 통합된 총체이다.

## IV. 결론

지금까지 우리는 국어적 창의성에 대한 기존 연구들을 비판적으로 고찰한 뒤 국어적 창의성의 개념을 재개념화하였다. 국어적 창의성이 무엇인지를 명료화하지 않고는 그에 관한 교육적 실천이 불가능하다는 점에서 이에 대한 규명 작업은 의미를 가질 수 있다. 본고에서는 특히 그간 연구들이 갖고 있는 문제점을 분석하고 어떤 방향에서 국어적 창의성 개념을 설정하는 것이 타당한지를 국어 교과 of 특수성 측면에서 밝히고자 하였다. 본고의 이러한 논의는 국어적 창의성에 관한 추후 이론적·실천적 논의의 토대가 될 것이다.

그동안 창의성을 바라보는 관점은 주로 개인적인 능력이나 특성에 초점이 있었다. 그러나 창의성은 사회적 지원 체제가 갖추어지지 않으면 발현되기 어렵다. Csikszentmihalyi(1996)은 창의성이 개인의 능력만으로 발현되는 것이 아니라 해당 영역과 분야에서 평가되어 인정받고 해당 사회의 분야 내로 흡수되어야 가능함을 강조하였다. 창의성 교육이 이루어지는 실제 교수 학습 현장도 소사회이다. 창의성 교육이 효과적으로 이루어지기 위해서는 교수 학습 현장을 창의성 발현의 지원 체제로 바꿀 필요가 있다. 앞서 논한 4P에 대한 인간 중심적 사고 전환은 그러한 지원 체제 마련의 근거가 될 수 있다(예컨대 교수 학습 환경 조성이나 학습자인간에 대한 가정 등). 근본적인 시스템의 변화 없이 학습자의 창의성 발현은 어려울 것이다.<sup>21)</sup> 앞으로 이에 관한 연구가 깊이 있게 이루어질 필요가 있을 것이다.\*

21) 예컨대 어떤 학습자의 창의적 표현을 해당 교육 내용과 상관이 없다고 교사가 목격한다면 그 학습자의 창의적 표현 능력은 신장되기 어려울 것이다.

\* 본 논문은 2009. 6. 30. 투고되었으며, 2009. 7. 17. 심사가 시작되어 2009. 8. 12. 심사가 종료되었음.

■ 참고문헌

- 김경자·김아영·조석희(1997), 「창의적 문제해결능력 신장을 위한 교육과정 개발의 기초」, 『교육과정연구』 15-2, pp.129~153.
- 김경자·김아영·조석희(2000), 「창의적 문제 해결력 신장을 위한 단원 개발 및 평가」, 『교육과정연구』 18-2, pp.17~45.
- 김국태(2004), 「창의적 언어 사용 능력 탐색」, 『청람어문교육』 28, pp.133~159.
- 김미현(2004), 「국어적 창의성의 개념 정의 및 국어적 창의성 관점에서 초등국어교과서의 단원학습목표 분석」, 『초등교육연구』 17-2, pp.321~343.
- 김미혜(2004), 「국어적 창의성의 구성 요소에 관한 연구」, 『국어교육학연구』 20, pp.333~355.
- 김선민(2004), 「문학교육의 창의성에 관한 연구」, 『문학교육학』 13, 문학교육학회, pp.377~419.
- 김성진(2003), 「글쓰기에서 관습과 창의성의 관계에 대한 연구」, 『국어교육학연구』 16, 국어교육학회, pp.92~118.
- 김은성(2003), 「국어과 창의성 교육의 관점」, 『국어교육학연구』 18, 국어교육학회, pp.65~95.
- 김정자(1999), 「글쓰기 관습과 창의성」, 『문학교육학』 3.
- 김정자(2001), 「필자의 표현 태도 연구」, 서울대 박사 논문.
- 김중신(1999), 「창의적 사고력과 문학 교육」, 『문학교육의 새로운 구도와 실천』, pp.11~40.
- 김춘일(2003), 「창의성의 철학적 시각과 교육과정적 시사」, 『교육과정연구』 21-2, pp.1~22.
- 문태형(2000), 「창의성의 사회심리학적 고찰」, 『아동교육』 9-1, pp.61~76.
- 박병기(2000), 「창의적 문제해결의 교육적 이해」, 『교육심리연구』 15-1, pp.49~81.
- 박병기(2004), 「창의성의 은유적 이해」, 『교육심리연구』 18-1, pp.279~300.
- 박수자 외(2004), 「언어 영재를 위한 창의적 작문 교수학습 프로그램 개발 연구」, 『국어교육학연구』 21, pp.255~295.
- 박수자(2002), 「지식과 창의성의 맥락에서 본 쓰기 유형 개발」, 『이중언어학』 20, pp.111~129.
- 박영목(2003), 「창의적 사고력 신장을 위한 국어교육의 내용과 방법」, 『한양대 교육문제연구소 창의성 교육 세미나 자료』, 한양대 교육문제연구소.
- 백지혜·김수영(2007), 「유아 정서 창의성 평정 척도의 타당화 연구」, 『유아교육연구』 27-6, pp.125~141.
- 서 혁(2002), 「창의적 사고력 신장을 위한 국어과 교재 개발의 과제. 창의적 사고력

- 신장 프로그램 개발 : 창의성 개발 워크숍 자료, 『초등장학자료』 2002-35호, 전라북도 교육청.
- 소연희(2004), 「정서 창의성과 대인관계성향에 관한 분석」, 『교육방법연구』 16-2, pp.54~79.
- 신명선(2007), 「문법교육에서 추구하는 교육적 인간성에 관한 연구」, 『국어교육학연구』 28, pp.423~458.
- 신헌재(1991), 「창의적 사고력 신장과 국어과 교육」, 『국어교육』 73.
- 이경화(2003), 「창의성 신장을 위한 국어과 교수 학습 분석」, 『청람어문교육』 26, 청람어문교육학회.
- 이명자·문병상(2003), 「창의성에 대한 심리학적 고찰」, 『교육학 논총』 24-1.
- 이삼형 외(2000), 『국어 교육론』, 도서출판 소명.
- 이상금(2008), 「영화매체를 활용한 ‘창의적 글쓰기’의 학습모형」, 『독어교육』 43, pp.117~143.
- 이영민(2001), 「교과교육을 통한 창의성 교육의 접근 방안 탐색」, 『초등교육연구』 14-2, pp.5~26.
- 이인재(2002), 「창의력 신장을 돕는 읽기 교육, 창의적 사고력 신장 프로그램 개발 : 창의성 개발 워크숍 자료」, 『초등장학자료』 제2002-35호, 전라북도 교육청.
- 이종철(2000), 「창의적인 어휘 사용 능력의 신장 방안」, 『국어교육』 102.
- 임선하(1989), 「교육내용으로서의 창의적 사고」, 『교육개발』 11-6.
- 장수웅(2003), 「창의적인 문제 해결 능력에 필요한 구성 요소의 탐색」, 『한국기술교육학회지』 3-2, pp.115~131.
- 정은이·박용한(2006), 「일상적 창의성의 성격 요인과 개별성-관계성과의 관계」, 『한국심리학회지(Korean Journal of Psychology)』 25-1, pp.89~104.
- 정종진(2003), 「창의성에 대한 다원적 접근과 그 교육적 시사」, 『초등교육연구논총』 18-3, 대구교대초등교육연구소.
- 정혜승(2004), 「국어적 창의성 개발을 위한 교재 구성 방안 연구」, 『한국초등국어교육』 24, pp.125~164.
- 조하연(2003), 「문학의 속성을 활용한 창의적 사고의 교육 방안 연구」, 『국어교육학연구』, pp.471~497.
- 조희정(1999), 「창의적 글쓰기와 진법 텍스트 학습의 상관성」, 『국어교육』 100, pp.507~535.
- 주세형(2006), 「국어지식 영역의 규범성 패러다임 : 창의성과 균형 잡기」, 『국어교육』 119, pp.397~429.
- 최석민(2003), 「통합적 사고 교육을 위한 토대로서 사고간의 유기적 관계성 탐색 : 사

- 교의 비판성과 창의성을 중심으로, 『초등교육연구』 16-2, pp.109~129.
- 최석민(2006), 「초등학교 창의성 교육 접근 방식에 대한 비판적 검토」, 『초등교육연구』 19-2, pp.1~21.
- 최인수(1998), 「창의성을 이해하기 위한 여섯 가지 질문」, 『한국심리학회지 : 일반』 17-1, pp.25~47.
- 최인자(2000), 「창의력을 위한 ‘문제’ 중심의 교수 학습 방법론」, 『국어교육학연구』 10, pp.291~317.
- 최인자(2000), 「창의력을 위한 ‘문제’ 중심의 교수 학습 방법론 : 서사 표현 교육을 중심으로」, 『국어교육학연구』 10, 국어교육학회.
- 한명숙(1996), 「창의적 사고를 수용한 초등 문학 단원 읽기 지도 방법」, 『청람어문학』 16.
- 허경철 외(1990), 『사고력 신장을 위한 프로그램 개발 연구(5)』, 한국교육개발원.

- Amabile, T. M.(1983), *The social psychology of creativity*, Springer-Verlag.
- Amabile, T. M.(1989), *Growing up creative*. New York : Crown.
- Averil. J. R.(1988), “Disorders of emotion”, *Journal of social & clinical psychology* 8, pp.247~268.
- Averill J. R. & Thomas, C. E.(1991), “Emotional creativity”. In K. T. Strongman(Ed). *International review of studies on emotion* 1, pp.269~299. London : Wiley.
- Bayer, B. K.(1983), “Common sense about teaching thinking skills”. *Educational leadership*, 41.
- Costello, F.(2002), *Investing creative language : People’s choice of words in the production of novel noun-noun compounds*.
- Csikszentmihalyi, M.(1996), *Creativity : Flow and the psychology of discover and invention*, 노혜숙 옮김(2003), 『창의성의 즐거움』, 북로드.
- de Bono, E.(1986), *The CoRT thinking : Teacher’s note*, New York : Pergamon Press.
- de Sánchez, M.(1987). “Teaching thinking process”. In D. N. Perkins & J. Bishop(Eds). *Thinking : The second international conference*, NJ. : Lawrence Erlbaum. pp.413~430.
- Gutbezahl, J. & Averill, J. R.(1996), “Individual difference in emotional creativity as manifested in words and pictures”, *Creativity research journal* 9. pp.327~337.
- Hoskisson, K. & Tomkins, G. E.(1987), *Language art contents and teaching strategies*. Merlisingh Company.
- Isen, A. M.(1993), “Positive affect and decision making”. In M. Lewis & J. M. Haviland(eds), *Handbook of emotion*, New York : Gilford.

- Kersting, K.(2003), "Considering Creaty-What exactly is creativity?". *Monitor on Psychology* 34-10.
- Marzano, R. J.(2000), "20th century advance in instruction". In R. S. Brandt(Ed.). *Education in a new era*. Alexandria, VA : ASCD. pp.67~95.
- Maslow, A.(1968), *Toward of psychology of being*, NY : Van Nostrand.
- Pollack, G. H.(1989), "The mourning process, the creative process and the creation". In D. R. Dietrich & P. C. Shabad(eds). *The problem of loss and mourning*, Madison City : Intenational Universities Press.
- Shaw, M. P. & Rucnco, M. A.(1994), *Creativity and affect*, Norwood, NJ : Ablex
- Tardif, T. Z. & Sternberg. R. J.(1988), "What do we know about creativity?" In R. J. Sternberg. *The nature of creativity*. Cambridge : Cambridge Univ.
- Thomas, C. E.(1989), *Emotional creativity : a social constructivist perspective*. Unpublished Masters Thesis. Univ of Massachusetts.

<초록>

## 국어적 창의성의 개념 정립에 대한 연구

—정서 창의성의 도입을 중심으로—

신명선

본고는 국어적 창의성에 대한 기존 연구들을 비판적으로 고찰하고 국어적 창의성의 개념을 재개념화하고자 한 연구이다. 본고에서는 특히 그간 연구들이 갖고 있는 문제점을 분석하고 어떤 방향에서 국어적 창의성 개념을 설정하는 것이 타당한지를 국어 교과와 특수성 측면에서 밝히고자 하였다.

그간 국어적 창의성 관련 논의들은 대개 국어 능력과 창의적 국어 능력을 등치시키고, 창의적 국어 능력의 가장 중요한 특성을 문제 해결 능력이라는 점에서 찾았다. 그리고 흥미, 집요함, 추진력, 동기 등과 같은 정서적 요인들은 창의성 발현의 조건으로 보았다. 그런데 본고에서는 창의적 국어 능력을 국어 능력의 일부로, 문제 해결 능력을 국어 능력의 특정 부면을 부각시킨 것으로 이해하고자 하였다. 그리고 정서를 발현 ‘조건’이 아니라 국어적 창의성의 일부로 간주하였다.

정서 창의성은 타인의 정서 상태를 이해하고 이에 대처하며 자신의 정서를 긍정적으로 승화시킬 수 있는 능력을 가리킨다. 본고에서는 정서 창의성을 국어교육적으로 수용하여 국어적 창의성 개념 안에 융합시킬 것을 제안하였다. 따라서 본고에서 제안한 국어적 창의성은 일정 부분 정서적이며, 일상적이고, 대인 관계 지향적이며, 문화적, 이데올로기적이다.

**【핵심어】** 국어적 창의성, 창의성, 국어 교육

<Abstract>

## A Study on the Concept of Korean Creativity

—Focusing on the Introduction of Emotional Creativity—

Sin, Myeong-seon

This study inquiries and searches ‘the concept and specific character of Korean creativity’. For this purpose, first I examine the existing study on a critical viewpoint. And I reconceptualize Korean creativity.

I regard ‘creative Korean ability’ and ‘Korean problem-solving ability’ as the part of ‘Korean ability’. And I consider emotion as not the revelation condition of Korean creativity but the part of Korean creativity.

Emotional creativity is the understanding and confrontation ability of another person’s and oneself’s emotion and the sublimating ability of oneself’s emotion in a positive direction. I propose to make Korean creativity by fusing emotional creativity. Korean creativity has emotional, usual, interpersonal, cultural, ideological character.

**【Key words】** Korean creativity, Creativity, Korean education