

국어과 창의성 교육의 관점

김 은 성*

<차 례>

- I 서 론
- II. 연구사
- III. 국어과 창의성의 자리매김
- IV. 창의성 교육으로서의 국어과 창의성 교육
- V. 국어과 교육으로서의 국어과 창의성 교육
- VI. 결 론

I. 서 론

창의성은 우리 시대의 중요한 화두 중의 하나이다. 교육계에 몸담은 사람은 물론이고, 기업체를 비롯한 일반 사회조직에서도 ‘창의적인 인간’, ‘창의적인 발상’, ‘창의적인 생산물’을 너나없이 강조하고 있는 실정이다. 그러나 정작 그 대상인 창의성에 대해서는 아직까지 뚜렷한 합의가 이루어지지 않은 상태이다. 교육 대상 자체가 명확하게 규정되어 있지 않다 보니 그 교육도 역시 마찬가지로인 상태다. 창의성의 실체에 대한 여러 가지 학설이 분분하게 제시된 상태에서 현실적인 필요성 때문에 다양한 경로로 교육이 계획되고 실행되고 있다. 그러나 대다수는 이론적 탐색 기반 없이 기법적인 차원에서만 이루어지고 있는 실정이다.

지금까지의 국어과 창의성 교육 연구 방향은 크게 두 가지로 정리될

* 서울대학교 국어교육연구소

수 있다. 첫째는 국어나 국어로 이루어진 구성물 자체의 속성에서 창의적인 요소를 발견해 내어 국어과 창의성을 논하는 방향이다. 즉, 국어과 교육의 대상 자체에서 창의성 논의를 시작하여 일반적인 국어과 창의성으로 귀결시키는 연구 방향이다. 특히 문학 교육 영역에서는 국어의 예술적 구성물인 문학 작품을 생산해 내는 과정의 창의성과 그 결과물인 문학작품에 드러난 창의성에 대해 주목한다. 이렇게 하여 추출해 낸 창의성 요소는 다시, 좁게는 문학 교육의 내용이나 방법으로 넓게는 국어과 창의성 교육의 내용 및 방법을 만들어내는 자원으로 활용된다.

둘째, 창의성과 국어과를 일반적인 수준에서 논의하고 이를 바탕으로 구체적인 교수 학습 내용이나 방법, 평가 등을 논의하는 방향이 있다. 이러한 연구들은 보통 국어과에서 중요하다고 평가되는 창의성을 어떻게 다룰 것인지에 대한 논의를 창의성 일반, 창의성 교육 일반, 창의성 교육 기법이나 내용 면에서부터 시작하여 그렇다면 이것을 국어과에 어떻게 적용하면 좋을지에 대해 제안한다.

이 두 가지 방향의 연구는 모두, 국어과 창의성 교육의 기반을 공고히 하는 데 기여해 왔고, 앞으로도 그러할 것이다. 이 두 가지 방향의 연구가 활발하게 이루어져 상호작용하게 될 때 국어과 창의성 교육의 이론적 틀을 확고히 할 수 있을 것이다. 다만 이 자리에서는 연구의 질적인 면에서 공통적으로 ‘비어있는 부분’이 있다는 점을 지적하고자 할 따름이다.

첫 번째 유형의 연구는 국어과 고유의 창의성 규명에 필요한 밑자료를 제공해준다는 점에서 의의가 크다. 그러나 이러한 유형의 연구들은 창의성 또는 국어과 창의성에 대한 논의가 충분하지 않은 데 문제가 있다. 국어과의 자료 대상에서 창의성 요소를 찾아냈다는 점에서 국어과 창의성을 다루고 있다는 전제가 이미 성립하기는 하지만, 구체적인 산물이나 과정에서 찾아낸 국어과 창의성 요소가 어떤 관점 하에 정립한 국어과 창의성인지, 일반적인 수준에서 지표화되지 않는다면 절반의 성공을 거둘 수밖에 없다.

두 번째 유형의 연구는 나름대로 일반적인 수준에서 창의성의 관점,

창의성의 개념을 논하고 여기서 출발하여 국어과 창의성에 도달하기는 하지만 대개 두 가지 문제점을 노출하고 있다. 그 하나는 창의성 일반이나 창의성 교육 일반에 대한 논의 과정에서 찾을 수 있다. 창의성은 개념 정의만 해도 수를 헤아리기가 힘들 정도로 복잡한 개념이다. 합의된 개념이 없다는 것은 그만큼 창의성이 입증하기 어려운 개념이라는 것을 의미한다. 동시에 이것은 관점에 따라 개념이 다르게 설정될 수 있음을 의미한다. 실제로 창의성을 보는 관점을 매우 많다. 이에 따라 창의성 교육 관점 역시 매우 다양하다. 그러면 교과 교육을 통해서 창의성을 교육하려는 상황에서는 몇 가지 단계를 거쳐 교과 특유의 창의성 관점을 정립하는 순서를 거쳐야 할 것이다. 현재 이 시점에서 창의성은 어떻게 규정되고 있는가? 관점에 따라 어떤 식으로 달리 보고 있는가? 제 관점의 철학적, 방법적 기반은 무엇인가? 그것을 검토해 보았을 때 어느 것이 교육적 상황에 가장 적합하겠는가? 또는 어떤 관점들이 교육적 상황에서 유의미하겠는가? 현재 창의성 연구의 핵심 쟁점들은 무엇인가? 그 쟁점들은 교육에 어떤 영향을 끼칠 수 있는가? 그렇다면 이 쟁점들에 대해서 창의성 연구자들은 대체로 어떤 견해를 보이고 있는가? 마지막으로, 이런 제반 사항들을 충분히 소화해내서 어떻게 국어과 창의성 교육으로 체화할 것인가? 또는 국어과 교육에서는 이런 창의성을 어떤 식으로 국어과 교육의 맥락 안으로 끌어들여 성공적인 국어과 교육이 가능하게끔 할 수 있는가? 등에 대한 대답을 준비해야 하는 것이다¹⁾.

나머지 하나 남은 문제점은, 창의성에서 국어과 창의성으로, 또는 창

1) 본고에서는 이런 식의 엄밀한 검토 과정을 통해 창의성의 관점과 개념을 결정하고, 이에 터하여 국어과 창의성에 접근해야 한다고 본다. 즉 창의성 전공 연구자들은 아니지만 국어과에서 창의성을 제대로 다루려면 창의성과 창의성 교육의 연구 흐름은 반드시 꿰뚫고 있어야 하며, 이러한 안목 하에서 구체적인 국어과 창의성 교육을 설계해야 한다고 보는 것이다. 그리고 국어과 창의성 교육을 설계할 때에는 창의성을 확실하게 국어과 교육의 그물망 안으로 끌어들여, 철저하게 국어과 교육의 옷을 입히는 재구성의 절차를 거쳐야 한다. 그러나 어렵게도 이런 식의 접근을 취한 연구 성과는 매우 드물다. 수많은 창의성 논의 가운데서 임의적으로 하나의 논의에 기대어 논지를 전개하거나, 상식적인 수준에서 창의성을 논하는 경우가 많다.

의성 교육에서 국어과 창의성으로 좁혀 들어가는 과정에서 나타나는 문제점이다. 일반적인 창의성 수준에서 멈춘 다음 바로 기법적인 차원에서 국어과와 강제적 결합을 피하는 경우와, 일반적인 창의성과 국어과 창의성의 구분 없이 동등한 것으로 처리하는 경우에서 이 문제점을 발견할 수 있다. 이런 식으로 처리함으로써 결국 국어과 고유의 창의성은 간데 없고, 국어과 교육이 배제된 채 일반적인 창의성만 남아있게 되는 것이다.

본고에서는 이러한 문제 의식 아래, 국어과 창의성 교육 연구의 가장 기초 단계인 관점 부분을 살펴보고자 한다. 국어과 창의성 교육에서 관점을 정립하는 것은 이것이 교육의 구체적 실행 방향을 결정짓는다는 점에서 중요하다. 그러나 더 가깝게는, 이러한 관점의 정립이 곧 국어과 창의성의 개념을 결정짓는 핵심 변인이라는 것도 중요한 사항이다. 국어과 창의성은 구성적 개념의 일종이기 때문에 어떤 관점에 발을 디디고 규정하느냐에 따라 개념이 달라진다. 따라서 본고에서 관점을 논하는 것은, 뒤이을 국어과 창의성의 개념 정립 작업의 밑작업이기 때문에 더욱 의미가 깊다. 이런 연속성을 염두에 두고, 본고에서는 국어과 창의성 교육의 관점을 짚어보고자 한다.

II. 연구사

창의성은 국어과 교육 연구와 실행의 중요한 문제 중의 하나이다. 창조적인 지식 기반 사회를 지향하는 근래의 사회적 분위기를 보더라도, 본격적인 시행 궤도에 들어선 제7차 교육과정의 창의성 강조 양상을 보더라도, 이제 국어과 교육에서 창의성 논의는 질적 향상을 꾀해야 할 때이다. 이런 추세에 발맞춰, 근래 나온 연구 성과들은 이전의 연구 성과들과는 다소 다른 경향을 보여주고 있다. 대표적인 변화는 국어과에서 창의성 교육이 중요하다는 인식에서 더 나아가 그렇다면 국어과에서 다루어야 할 창의성은 무엇인지, 국어과에서 창의성을 교육한다는

것의 의미는 무엇인지, 왜 국어과에서 창의성을 다루어야 하는지 등에 대한 근본적인 질문을 제기하고 이에 대한 대답을 제시하기 시작하였다는 점이다. 또한 창의성 자체에 대한 충분한 배경지식과 창의성 일반에 대한 교육 이론을 기반으로 하여, 국어과 창의성 교육에 대해 고민하는 모습을 보여주고 있다는 점도 특기할 만한 부분이다. 여기서는 이러한 연구 성과들을 간략하게 점검하여 본 연구의 논의 전개에 도움을 받고자 한다.

이인제(2002)는 국어교육의 내용이 국어교육에서 다루어야 할 창의성의 기반 지식이라고 강조했다. 또한 창의성에 관한 별도의 교육 내용을 마련하기보다는 기존 내용을 보는 관점과 다루는 방식을 개선(改新)함으로써 창의성 교육이 가능하다고 주장하고 있다. 이러한 주장은 비록 겉으로 드러나 있지 않지만, 첫째, 국어과에서 다루는 창의성이 국어과 특유의 창의성이라는 것, 둘째, 국어과 창의성 교육에서 국어과라는 교과에 창의성이 유기적으로 결합되어야 한다는 사실을 담고 있다. 그러나 이러한 논의에도 불구하고, 국어과 관련 내용 지식을 기반으로 하는 창의성에 대해 구체적으로 밝히지 않았다. 또한 따로 창의성에 관련된 내용 지식을 추가하지 않는 것이 바람직하다는 주장과는 다르게 실제로 제시한 교수-학습 원리 부분에서는 창의성 자체에 대한 지식을 내용으로 설정하고 있다.

박영목(2003)은 국어교육의 목표인 언어 사용 기능의 신장이 곧 창의적 사고력 신장과 마찬가지로 전제하에, 창의적 사고력과 국어교육의 관계를 ‘창의적 사고 교육으로서의 국어교육’으로 규정했다. 이에 따르면 창의적 사고력과 국어교육의 관계 양상은 크게 두 가지로 나눌 수 있다. 첫째는, 창의적 사고력과 국어교육의 기계적 결합 관계이다. 즉, 창의적 사고력과 국어교육의 대상인 언어 사용 기능은 별개이며 따라서 국어 교육과정에 창의적 사고력 신장을 위한 교육 활동을 부가시키는 것이다. 둘째는 창의적 사고력과 국어교육의 유기적 결합 관계이다. 이 관계에서는 창의적 사고 기능과 언어 사용 기능은 동일한 기능의 서로 다른 측면으로 인식되며, 언어 사용 기능 교육 자체가 바로 사고

력 신장을 위한 교육이 된다. 박영목(2003)은 후자의 입장에서 논의를 전개해 나가고 있다. 유기적 관계를 설정했다는 점에서 이 논문은 전체 단계에서 그간의 국어과 내의 창의성 연구의 한계를 넘어섰다고 평가받을 만하다. 또한 창의성과 사고력, 그리고 언어 사용 기능을 비끌어 때는 과정에서 본고와 입장을 달리하기는 하지만, 국어과 교육에 창의성을 결합할 때 필요한 기본적인 방향을 제시했다는 의의가 있다.

이경화(2003¹⁾, 2003²⁾는 지금까지 국어과 창의성 연구 중에서도 가장 빠른 길로 국어과만의 창의성으로 직진하여 들어간 연구로 평가받을 만하다. 이 연구에서는 창의성 논의, 창의성 교육 논의, 국어과 창의성 교육 논의를 적절하게 검토한 바탕 위에서 국어과 창의성을 논했다. 그래서 국어과가 없는 창의성 교육 논의도 아니고, 국어과만 있고 창의성은 없는 논의도 되지 않을 수 있었다. 여기서는 국어과 창의성을, 영역특수적이고, 국어과 내용 지식이 뒷받침되어야 하며, 국어과 특유의 속성을 가진 창의성이라 규정하였다. 그리고 이를 언어적 창의성이라 명명하였다. 국어과 창의성을 언어적 창의성과 동일하게 다룰 수 있는지에 대해서는 따로 상론이 필요하겠지만, 국어과 창의성 교육을, 창의성 교육과 국어과 교육이 겹치는 자리에서 적절하게 자리매김했다는 점에서 후속 연구에 큰 도움을 줄 것이다.

최인자(2001)는 앞의 연구들과 다소 다른 성격의 연구이다. 이 연구의 주된 주장은, 국어과 창의성 특유의 교육 내용을 마련하는 것보다 국어과 교육의 방법을 쇄신하는 것으로 국어과 창의성 교육이 가능하다는 것이다. 그 이유는 모방하기 등과 같은 교육 내용이 창의성을 기르는데 결정적인 도움이 되지 못한다는 데 있다. 그리고 구성주의적 인식론에 입각한 문제 중심 교수법이 바로 창의성 교육 방법의 모델로 제시되었다. 이 연구가 국어과 창의성 교육 연구 흐름에서 중요한 점은 문제 중심 교수법을 주장해서가 아니라 국어과 창의성 교육의 방향에 대해 내용 중심이 아닌 방법 중심의 방향을 제시했다는 데 있다. 그리고 이 배경에는 ‘모방하기’와 같은 직접적인 교육 내용의 학습으로 발현된 창의성을 ‘박제된 창의성’ 또는 ‘강요된 창의성’으로 보는 관점이 존재

한다. ‘박제’와 ‘강요’는 ‘창의성’과 공기(共起)할 수 없다. 결국 최인자(2001)는 창의성의 ‘창의적인’ 본질을 적극적으로 살리기 위하여 교육 방법상의 변화에서 해결점을 찾는다. 이 연구는, 곧 국어과 창의성 교육의 관점 차이가 실제적인 실행 방법의 차를 불러오는 것을 보여주는 한 예이다.

Ⅲ. 국어과 창의성의 자리매김

현재, 국어과 창의성 교육과 관련된 용어는, ‘창의’, ‘창조’, ‘창의성’, ‘창조성’, ‘창의력’, ‘창조력’, ‘창의적 사고(력)’, ‘창조적 사고(력)’, ‘국어과 창의성’, ‘창의적인 국어 (사용) 능력/기능’ 등이다. 그리고 대다수의 연구들은 이것들의 의미차는 인정하나 구분하지 않고 사용하겠다는 입장을 보이고 있다. 그러나 창의성을 사고 위주로 볼 때 가능한 것이 ‘창의적/창조적 사고(력)’이고, 과정 중심의 창의성 관점에서는 ‘창의성’이, 생산된 결과물 중심의 창의성 관점에서는 ‘창조성’이 가능한 사실을 볼 때 이러한 혼용은 바람직하지 못하다. 여기서는 본고의 핵심 용어인 ‘국어과 창의성’을, ‘창의성’, ‘창의적인 국어 능력’ 등의 관련 용어와 함께 검토하고자 한다. 이런 과정을 거쳐 ‘국어과 창의성’이 국어과 교육 맥락 안에 이론적으로 자리매김될 수 있을 것으로 기대한다.

1. 창의성

현행 7차 국어과 교육과정에서 사용한 용어를 검토해보면, ‘창의’와 ‘창조’가 같이 쓰이고 있음을 알 수 있다. 특히 문학 영역에서 ‘창조’가 집중적으로 쓰이고 있다. 그러나 이 둘은 모두 ‘-적’과 결합하여 형용사로만 쓰이고 있지, ‘창의성’과 ‘창조력’ 등의 명사로 쓰이지 않고 있다. 이렇게 된 것은 국어과의 주된 교육 내용이 창의성이 아니라 국어 관련 내용이기 때문이다. 국어과는 국어 능력의 신장을 목표로 하는 것이기 때문에 ‘창의성’이나 ‘창의력’은 국어 능력을 한정짓는 한 속성으로

쓰이게 되는 것이다. 이것은 논리성(?)이나 비판성(?)이 국어과의 술어로 등장하지 못하고, ‘논리적’이나, ‘비판적’이란 술어로 등장하는 것과 같은 이치이다. 국어과는 ‘논리적’, ‘비판적’, ‘창의적’ 등의 술어를 이용하여 총합적으로 한정되는 국어 능력의 신장을 목표로 하는 과목이다. 즉 창의성은 국어과보다 앞서지 않는다. 이것은 교과 교육 내에서 다루어지는 창의성의 한계이자, 본질적인 속성이다. 창의성 교육의 입장에서 보자면 ‘교과 교육을 통한 창의성 교육’이 되겠지만, 창의성을 교육과정 내용에 결합적으로 제시한 교과 교육의 입장에서 보자면 창의성은 교과 관련 목표 중의 하나일 뿐이다.

그러나 교과 교육의 입장에 선다고 해서, ‘창의적인 국어교육’, ‘창의적인 과학교육’, ‘창의적인 수학교육’식으로 기존의 내용에 ‘창의적’인 부분을 덧붙이거나 기존의 내용을 창의적인 것으로 변화시키는 방향으로 무작정 갈 수는 없다. ‘창의적인’은 ‘창의성’이나 ‘창의력’과 같은 구체적인 대상을 전제한다. ‘-적’은 ‘어떤 것’의 속성을 가졌음을 의미하는 접미사이다. 그 ‘어떤 것’이 무엇인지, 그 교과에서 다루는 창의성이 어떤 것인지를 먼저 밝힌 다음, 그것의 개념이나 속성에 근거하여 구체적인 교과 지식과의 유기적 결합을 꾀하는 것이 타당한 순서일 것이다. 역으로 교과 지식과 관련하여 구체적인 창의성의 내용을 마련한 다음 거기에서부터 귀납적으로 교과에서 다루고 있는 창의성이 무엇인지 규정하는 것도 가능하다.

‘창의적 사고’나 ‘창조적 사고’는 이런 수준의 개념을 나타내는 용어로는 적절치 못하다. ‘창의적 사고’나 ‘창조적 사고’는 특정 ‘창의성’의 하위이거나, 시작부터 사고력을 전제로 한 국어과 교육 틀 안에서의 ‘창의적인’ 부분이거나, 창의성을 문제해결을 위한 사고 기능의 하나로 보는 협의의 관점을 바탕으로 한 용어이다. 본고에서는 국어과를 듣고, 쓰고, 말하고, 읽는 기능 중심의 사고력 교과로 보는 관점이 국어과만의 특성을 오롯이 드러내기에는 부족하다고 본다. 동시에 창의성을 사고력(역)으로 보는 관점 역시 창의성을 경직되거나 한정된 시각에서 바라보기를 요구한다는 점에서 적절치 않다고 본다. 그러므로 적어도 이 자

리에서는 ‘창의적 사고(력)’은 ‘창의성’과 같은 값어치로 이용될 수 없는 용어이다.

그 다음으로 검토해야 할 사항은 ‘창의’와 ‘창조’이다. ‘창조’는 무엇인가를 새로 만들어낸다는 의미가 강하다. 산출물에 초점이 가 있다. 따라서 결과물 중심으로 창의성을 파악하는 관점에 적합하다. 그러나 창의성을 과정이 아니라 결과물 중심으로 파악하는 연구자들도 창조성이라는 말은 거의 쓰지 않는 것 같다. 대다수의 연구자들이 창의성이라는 말을 선호한다. 그것은 바로 창조라고 했을 때 예술적인 성취물이나 천재의 생산물을 떠올리게 되는 경우가 많기 때문인 것으로 보인다. 7차 교육과정에서 창의성 관련 진술을 일람해볼 때 유독 문학 영역에서 ‘창조’가 많이 쓰이는 것과 이와 같은 맥락이라 하겠다²⁾. 이런 이유로 본고에서는 ‘창조’보다는 ‘창의’가 더 객관적인 의미를 전달해 줄 수 있다고 판단, ‘창의’를 택하고자 한다.

그렇다면 남는 것은 ‘창의’를 일종의 특성이라고 보아 ‘창의성’이라고 해야 하는가, 그렇지 않으면 이것을 일종의 능력이라고 보아 ‘창의력’이라고 해야 하는가의 문제이다. 본고에서는 전자의 입장을 지지한다. ‘창의성’이 더 적절하다고 보는 다음의 설명을 참고해 보자.

창의성, 창조성, 창의력, 창조력 등의 단어가 동시에 사용되고 있다. 필자는 이 중에서 창의성이란 단어를 가장 선호한다. 필자는 왜 창의성이란 단어를 선호하는가? 거기에 어떤 이유가 있는지 간단하게 논하고자 한다. 첫째, 창의성과 창의력을 비교하여 볼 때, 전자는 후자를 포함하는 개념이기 때문이다. 창의력은 창의적 능력에 국한된 개념이다. 반면에 창의성은 능력 이외에도 동기, 태도, 기법 등을 포괄하는 개념이다. 둘째, 창의성과 창조력이 무엇인가 새로운 것을 창출한다는 결과성을 강조하는 느낌이 강한 반면, 창의성은 창의적인 산출물만 아니라, 창의적인 의도까지를 포함하여 과정성을 강조하는 개념이기 때문이다(박병기, 1998:1).

2) 다음 진술을 참고할 수 있다.

창의성은 창조성(創造性)과 유사한 맥락에서 사용되는데, 창조성이 작품의 생산이라는 측면에서 인지된다면, 창의성은 인간의 정신 능력이며 사고 작용이라는 측면에서 학습을 통해 계발 가능한 것으로 인식된다(국어교육학 사전, 1999: 719).

박병기(1998)는 창의성이 창의력을 포함하는 개념이기 때문에 창의성이 더 적절하다고 본다. 결국 창의성의 의미 범위가 창의력의 의미 범위보다 더 넓다는 얘기다. 그러나 양적인 차원에서 넓다고 하는 데에 설불리 동의할 수 없는 듯하다. 창의력에 동기, 태도, 기법 등의 의미가 포함되지 않는다고 볼 수 있는가? 이른바 어떤 ‘능력’에는 인지적인 것만 포함되고, 정의적인 요소(동기, 태도)나 상위기술적인 요소(기법)는 포함될 수 없는 것인가? 그렇지 않다고 본다. 능력에는 정의적인 태세, 관련 초인지가 포함되어 있고, 학습자가 하나의 과제에 대해 어떤 능력을 발휘했다는 것은 이 모든 것들이 일정 수준의 준비 과정을 거쳐 발휘되었음을 의미한다. 따라서 창의력이 동기, 태도, 기법 등을 담아내지 못한다고 해서 창의성이 더 나은 용어라고 하기는 어렵다.

이 연구에서는 교육에서 창의성이라는 것이 최고 수준의 목표이기는 하지만 그 발현 형태가 순차적이거나 독립적이지 않고, 학습의 모든 상황에서 순간순간 발휘될 수 있는 성질의 것이라고 보기 때문에 결과를 강조하는 ‘창조성’, 하나의 완결된 능력을 의미하는 ‘창의력’, ‘창조력’보다 더 나은 용어라고 본다. 즉 본 연구에서는 창의력을 하나의 완결된 능력이 아니라 하나의 속성으로서 보는 것이다.

국어과 창의성이라는 교과 교육과 관련된 창의성을 생각해 본다면 창의력보다는 창의성이 더욱 더 낫다. 교과 교육에서 창의성은 교과 교육의 성격, 그 내용지식, 교육 방향에 맞게 해체되고 재구성되는 과정을 겪는다. 즉 교과 교육과 창의성은 일정한 화학 작용이 일어나서 유기적으로 결합된 수준에 도달해야 한다. 따라서 교과 내용에 적절한, 그리고 교과 내용에 기반한 여러 가지 능력들을 특유의 창의적인 수준으로 끌어올리는 상황에서라면, ‘창의’는 하나의 능력이 아니라 하나의 특성 또는 속성으로 간주되어야 한다. 대신에 창의성 또는 창의력을 키워주기 위한 독립된 프로그램을 전제한, 독립된 창의성 교육이라면 창의력이란 용어가 더 무방하다. 창의력은 그 자체로 하나의 완결된 능력이다. 따라서 창의력을 일반적 관점에서 가르치고자 하는 특수 교육 프로그램에는 적합하다. 만약 창의력이란 능력의 개념이 교과 교육에 들

어온다면 교과 고유의 능력과 충돌하기 십상이다. 창의성이 다소 개방된 의미와 속성을 지니고 있다면, 창의력은 다소 닫혀 있고 완결된 속성을 지니고 있다고 보아야 할 것이다. 이와 같은 여러 가지 이유로 본 고에서는 ‘creativity’를 ‘창의성’이라 부르고자 한다.

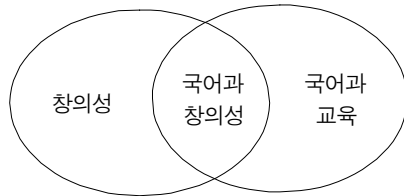
2. 국어과 창의성

간단히 말하면 국어과 창의성은 국어과 관련 창의성이다. 풀어 말하자면 국어과 교육으로 통해 길러질 수 있는 특수한 창의성으로서, 이는 국어과 교육 내용과 방법을 바탕으로 신장된다. 그리고 국어과 창의성은 크게 보면 언어적 창의성의 일종이라고 볼 수 있다. 국어과에서 다루는 것이 국어라는 언어이기 때문이다. 그러나 역으로 언어적 창의성을 국어과 창의성이라고 할 수는 없다. 무엇보다도 국어과 창의성은 언어적 창의성과 출발점과 종착점이 다른 창의성이다. 국어과 창의성은 교과교육을 통한 창의성 교육이라는 대전제가 깔려 있는 개념이다. 즉 이미 국어과 창의성이라는 말에 교육이라는 정향(orientation)이 전제되어 있는 것이다. 이 개념은 교육적으로 재구성된 개념이다. 반면 언어적 창의성은 창의성이 발현되는 분야 혹은 영역에 따른 일반적인 창의성 하위 구분에 의한 창의성이다. 언어적 창의성은 공간적 창의성과 집합을 이룰 수는 있지만, 국어과 창의성은 공간적 창의성과 집합을 이룰 수 없다. 대신에 국어과 창의성은 수학과 창의성과 집합을 이룰 수 있다. 범주화의 출발점이 다르고, 그 출발점이 교육이기 때문에 결국엔 종착점까지 달라진다.

요약하면, 이 둘은 창의성의 특수 범주라는 점에서, 그리고 언어를 대상으로 한다는 점에서 공통점을 갖지만, 교육적 개념 여부, 그리고 포괄하는 범위의 폭과 깊이면에서 차이가 난다. 따라서 국어과 창의성을 언어적 창의성과 동일한 개념으로 간주할 수 없다.

그렇다면 국어과 창의성과 창의적인 국어 능력은 같은 개념인가? <그림1>은 창의성과 국어과 교육의 접점에 위치하는 국어과 창의성을 나

타난 것이다. 이렇게 볼 때 국어과 창의성은 창의성과 겹치면서도 국어과 교육과도 겹친다. 그렇지만 이렇게 해서 국어과 창의성 부분을 국어과 교육 안에 갖고 들어왔을 때 이것을 그대로 교육 항목으로 범주화할 수는 없다. 앞에서 말했다시피 본고에서는 창의성을 속성이라고 보기 때문에 이것이 실체로서의 교육 항목이 될 수 없는 것이다. 이런 점을 감안하면, 국어과 창의성은 국어과 교육의 교육 대상 중의 하나인 창의적인 국어 능력으로 구체화될 수 있다. 즉 국어과 창의성이 국어과 관련 창의적인 속성의 추상적 총체라면, 이것은 실제 국어과 교육 행위 속에서는 창의적인 국어 능력, 더 세분하여 말하면 창의적인 국어 표현 능력이나 창의적인 국어 이해 능력으로 실체화되는 것이다. 따라서 국어과 창의성과 창의적인 국어 능력은 공간 영역에서 구분을 하면 동일한 영역으로 표시되면서도 그 본질상 추상과 구체라는 다른 형태로 존재하는 개념들이라고 정리할 수 있다.



<그림1> 국어과 창의성의 위치

IV. 창의성 교육으로서의 국어과 창의성 교육

국어과 창의성 교육을 창의성을 중심으로 본다면, 창의성을 교육하되, 국어과라는 교과 내용 안에서 가르치는 것을 의미한다. 역으로 국어과를 중심으로 본다면, 국어과 교육 내용 중에서 특히 강조해서 가르쳐야 하는 것 중의 하나가 창의성이라는 것을 의미하기도 한다. 따라서 두 방향에서 동시에 국어과 창의성 교육을 살펴보아야 할 것이다. 그렇게 함으로써, 창의성과 창의성 교육에 대한 일반적 토대 위에 국어과 창의성교육의 구체성을 충분히 살릴 수 있을 것이다. 여기서는 먼저 창의성 교육의 입장에서 국어과 창의성 교육의 관점을 정리하고자 한다.

국어과 창의성은 첫째, 교육을 목적으로 한다는 점, 둘째, 특수한 영역의 창의성이라는 점, 셋째, 교과 교육을 통한 창의성 교육, 특히 국어과 교육을 통한 창의성 교육의 대상이 된다는 점에서 다른 창의성과 구별된다. 다음 절에서는 국어과 창의성 교육은 창의성에 대한 영역 특수적인 관점, 더 나아가서는 과제 특수적인 관점에서 설계되어야 하고, 교육을 통해 신장 가능하되, 그 구체적 실행에서는 국어과 교육 내용과 방법 면에서 융합적인 관점에서 창의성을 다루어야 함을 주장하고자 한다.

1. 특수한 창의성의 일종인 국어과 창의성

국어과 창의성은 특수한 창의성 중의 하나이다. 국어과 창의성은 이제까지의 산출물과는 다르게 새롭고 적절한 산출물을 만들어내고, 그 과정 역시 창의적이라는 평가를 받는다는 점에서 여타의 창의성과 같지만, 그 과정이나 결과가 국어과 고유의 것이라는 점에서 다른 교과와 창의성과 차이가 난다.

창의성이 모든 영역에 걸쳐있는 보편적인 능력 또는 특성인가, 그렇지 않고 영역에 따라 다른 과정을 거쳐 다른 형식으로 표출되는 특수한 능력 또는 특성인가에 대한 논쟁은, 창의성 연구에서 핵심 쟁점 중의 하나이다. 특히 이 문제는 교육 분야에서는 매우 큰 중요성을 가진다. 어떤 관점을 택하느냐에 따라 교육의 양상이 달라지기 때문이다. 전자를 택한다면 창의성을 독자적으로 다루는 교과 교육이 실시되는 것이 더 낫다. 후자를 택한다면 교과나 영역별 창의성을 각 교과 내에서 신장시키는 교육을 하는 것이 더 낫다. 국어과 창의성 교육에서도 이러한 점은 마찬가지다.

근래 들어서 실증적인 방법으로 창의성을 영역 특수적으로 보는 관점을 지지하는 많은 실험 연구 결과들이 나타나고 있다³⁾. 한기순(2000)

3) 최근 창의성 연구의 흐름은 두 가지로 정리될 수 있다.

최근의 창의성 연구의 흐름은 크게 보았을 때 통합과 분해의 과정을 겪고 있다고

에 따르면 여기서의 영역(domain)이란 언어, 수학, 음악, 예술, 체육과 같이 교과 또는 지식의 조직된 영역을 의미한다. 다음에서 영역 특수적인 관점에 대해 간단하게 조망해 보고자 한다⁴⁾.

사실 영역 특수적인 관점이 새롭게 제기된 것은 아니다. 매슬로우(Maslow, 1968)에서 이미 이러한 종류의 창의성을 언급한 바 있고, 1970년대 들어 왈래취(Wallach, 1971)가 영역 일반적인 창의성 접근 관점이 너무나 광범위하게 일반화됐다는 점을 본격적으로 비판하고 나왔다. 왈래취(1971)는 창조적 과정에 대해 더 잘 이해하기 위해서는 특정 영역의 창의성이 연구되어야 한다고 주장했다. 그가 이러한 주장을 할 당시 대세가 영역 보편적인 관점으로 기울어진 상태라 많은 사람들이 이러한 주장에 귀를 기울이지 않았다. 근래 들어서야 비로소 이러한 관점이 수용되고 있는 상황이다. 칩센미하일(Csikszentmihalyi, 1990)은 창의성이 무엇인지 말하기보다는 어떤 분야에서 창의적인지에 대해 말해야 한다고 주장한다. 그에 따르면, 개인은 진공 상태에서 창의적인 것이 아니라 한 영역 안에서 창의적이다. 창의적이기 위하여, 개인은 한 영역에서 어떤 지식 기반을 가지고 있어야 하며, 그 영역의 사회적 조직인 ‘분야’에 수용되어야 한다.

영역 특수적인 관점보다 더 분화된 시각을 보이는 주장도 제기되었다. 배어(Baer, 1991, 1993)는 언어 영역 내에서 ‘시 쓰기’와 ‘이야기 쓰기’라는 두 과제 사이에 공통된 창의성 연관 기술이 존재하지 않는다는 사실을 실험으로 입증했다. 마찬가지로 수학 영역에서도 유사한 결과를 얻은 그는 창의적 능력이 영역 특수적이기보다는 과제 특수적이라고 주장한다. 영역 특수적인 관점에서 더 나아가 과제 특수적이라고 주장

할 수 있다. 통합의 흐름이라는 것은 창의성의 발현에 영향을 준다고 생각하는 여러 가지 요소들을 함께 고려하려고 한다는 것(Csikszentmihalyi, 1996; Gardner, 1994)이며, 분해의 과정이라는 것은 창의성의 연구가 진행되면서 창의성이란 큰 주제가 관심 분야에 따라서 세분화되는 경향을 말한다. 이를테면 영역별로 필요한 창의성에 대한 연구(Gardner, 2000), 개인과 사회 전반에서의 창의성에 대한 구분(Boden, 1993), 아마추어와 전문가에 따른 창의성 구분(Mansfield & Busse, 1981)등을 예로 들 수 있다(최일호와 최인수, 2001).

4) 한기순(2000)을 요약 정리한 내용이다.

하는 이 관점은, 사실 이미 국어과 내에서도 자리잡은 관점이기도 하다. 쓰기 영역이나 읽기 영역에서의 창의성 문제를 각기 다룬다는 것이 인제, 2002 ; 박영목, 2002 ; 한명숙, 1996 ; 김정자, 1999 ; 최인자, 2000)은 이러한 관점이 반영되어 있음을 의미한다.

2. 교육을 통해 신장시킬 수 있는 국어과 창의성

교육을 목적으로 한다는 점에서 국어과 창의성은 교육 실현성을 염두에 두어야 한다. 기술적(記述的)인 관점에서 창의성을 규정할 때와 실용적인 관점에서 창의성을 규정할 때 그 방향이 달라지는 것은, 실현되는 분야에 따라 일정한 방향으로 재조정된 창의성 관점이 요구되기 때문이다. 이 연구에서 주목하는 부분은 선천적으로 타고나는 창의적 기질이 아니라, 의도된 교육을 통해 국어과 창의성의 중요성, 국어과 창의성 기법을 익히고, 국어과 창의성에 관련된 중요한 정의적 특성들을 갖추어 창의적인 산물을 생산해 내게끔 하는 것이다.

창의성이 교육으로 신장 가능하다는 점을 교육학에서 ‘창의성 교육’이나 ‘창의 교육’을 적극적으로 다루고 있다는 점에서 간접적으로 확인할 수 있으나, 국어과 창의성의 경우는 확실한 확인 절차를 거치지 못했다. 그러므로 본고에서는 언어적 창의성에 대한 외국의 연구 사례를 살펴봄으로써 국어과 창의성의 교육 가능성을 간접적으로나마 확인하고자 한다. 언어적 창의성과 국어과 창의성이 동일 개념은 아니나 언어 관련 창의성이라는 점에서 친연성 깊은 창의성이므로 이를 통해 아쉬운 대로 교육 가능성을 확인할 수 있다.

로즈와 린(Rose and Lin, 1984)은 창의성 교육에 관한 실험 연구 논문 46편을 메타분석하여 각 분야별 창의성 교육의 효과 정도를 제시하였다. 이 연구에 따르면 창의성 훈련 프로그램을 통해서 가장 큰 효과를 볼 수 있는 영역이 바로 언어적 창의성 부분이다. 이런 결과가 나오게 된 것은 창의적 훈련 프로그램이 언어 활동에 의존하기 때문이라고 한다(전경원, 2000: 329 ~ 333). 다른 하위 영역 중에서도 특히 언어적 창의성 교육 프로그램 효과가 월등하다는 점은 매우 고무적인 사실이다. 언어

적 창의성의 교육 가능성을 확인해 줄 뿐만 아니라 더 나아가 국어과 창의성의 교육 가능성을 간접적으로 확인해 주기 때문이다.

3. 교과 교육을 통한 창의성 교육으로서의 국어과 창의성 교육

한편 국어과 창의성이란 말은 교과 중의 하나인 국어과 관련 창의성을 뜻한다. 이 말은, 창의성 교육 실행의 면에서 보면 독자적인 창의성 개발 프로그램이나 교육 훈련이 아닌, 교과 교육을 통해 창의성을 신장시키고자 하는 의도를 이미 담고 있다. 영역 특수적 관점에 설 때, 교과 교육을 통해 창의성을 신장시키는 것은 현실적으로 가장 효율적이고 바람직한 선택이 될 수 있을 것이다⁵⁾. 우리의 학교 교육은 교과 위주로 영역이 구분되어 있기 때문에 제도적으로 밀받침이 되는데다, 교과별 성격 및 내용이 확실하게 구별되기 때문에 영역 특수적인 창의성을 기르기 안성맞춤이기 때문이다.

이영만(2001:9)에 따르면, 교과 교육을 통한 창의성 교육을 위해서는 학습자에게 제시되는 교육 내용이 ‘학습자들의 일상 생활이나 경험과 관련이 있는 맥락적이며 생태학적으로 타당한 것들’이어야 한다. 그리고 교과 내용과 창의성 관련 내용이 통합되어야 하며, 창의성뿐만 아니라 논리적 사고력 등 다른 사고력도 동시에 총체적으로 교육되어야 한다.

그렇다면 국어과 창의성 교육은 창의성이 어떤 식으로 국어과 교육 내용과 방법으로 결합되어 구체화되어야 하는 것을 의미하는가? 국어과 교육과정은 ‘창의성 존중 교육과정(CEC: Creativity-esteemed curriculum)’의 전개 방안 유형 중에서도 교과 통합(즉 창의성과 일반 교과와의 통합 교육) 유형에 포함되는 대표적인 과목이다. 창의성 존중 교육과정이란 창의성에 국한된 일종의 ‘프로그램’ 류의 교육과정이 아니고, 창의

5) 이와 관련하여 이영만(2001:9)을 참고할 수 있다.

그러나 일반적으로 교과교육과 창의성 교육의 통합이 별도의 독립된 사고 교육 프로그램보다는 교과교육을 통한 사고 교육이 훨씬 효과적이라는 이론적 타당성뿐만 아니라 교과 내용과 사고 기술간의 통합성이 학교 교육 과정의 양호도의 한 준거로 제시되는 정도이기 때문에 재론할 필요가 없을 것이다.

성을 성격·목표·내용·방법·평가에서 중요한 요소로 취급하는 ‘일반 교육과정’을 의미한다(김준일, 2000: 79). 현행 7차 국어과 교육과정만 보아도 이러한 성격은 명확히 드러나 있다.

특히 국어과 학습은 학습자가 국어 사용 상황에 능동적으로 참여하고 자신의 언어를 **창조적**으로 사용하는 언어 활동을 강조하여 국어의 가치를 체감할 수 있게 한다. ‘듣기’, ‘말하기’, ‘읽기’, ‘쓰기’ 영역의 학습은 실제적인 목적으로 표현하고 이해하는 언어 활동을 강조하여 **창조적** 국어 사용 능력이 향상되게 한다.

국어과 학습은 학습 능력과 성취 수준을 고려하여, 정확하고, 해석적이며, 비판적이고, **창의적인** 수준으로 국어를 사용하는 경험이 확대되도록 하는 학습 활동에 중점을 둔다(성격, 28쪽~29쪽)(강조는 연구자).

그러나 자세히 들여다 보면 창의성과 국어과 관련 내용의 결합 양상에서 상당한 문제점을 노출하고 있다. 학습자의 국어 사용 경험이 ‘정확하고, 해석적이며, 비판적이고, 창의적인 수준’에 이르도록 해야 한다는 진술에서 창의성이 국어과의 핵심 목표임을 분명히 못박고 있지만, 도대체 그 ‘창의적’이라는 것이 무엇인지 구체적으로 밝히지 않고 있다. 국어과에서 ‘창의성’은 정체 모를 중요한 보따리일 뿐, 그 보따리 안에 어떤 것들이 들어있는지 풀어보지도 않은 채 보관만 해두고 있는 형국이다. 그래서 국어과 교육과정이나 교과서에서 국어과 창의성은 ‘창의적인’, 또는 ‘창조적인’이라는 실체 모를 존재로 남아 있다⁶⁾. 문제의 핵심은 국어과 교육 안에서 국어과 창의성의 체계를 세우고 그것을

6) 현행 7차 고등학교 국어 교과서에서 ‘창의성’ 관련 단원은 국어(하)의 제7단원 <전통과 창조>이다. 관련 학습 목표는 ‘전통의 창조적 계승을 위해 창의적으로 표현하는 태도를 기른다’이다. 이 목표는 7차 국어과 교육과정 10학년 <쓰기(6) 창의적으로 글을 쓰려는 태도를 지닌다>와 10학년 <문학(7) 한국 문학의 전통을 창조적으로 계승, 발전시키려는 태도를 지닌다>를 결합시킨 것이다. 그러나 실제로 ‘창의적인 글쓰기’는 이 단원에서 직접적으로 다루어지지 않았다. 따라서 학습목표는 존재하되 학습내용은 존재하지 않는, 기형적인 구성이 되어버렸다. 이러한 현상은 비단 국어과에만 국한되는 것은 아니다. 창의성과 교과 관련 내용이 유기적으로 결합하지 못하고 있는 것은 대부분의 교과와 교과의 고민이기도 하다. 이런 맥락에서 교과 내용과 창의성의 유기적 결합은, 교과 교육을 통한 창의성 교육의 핵심 이슈로 떠오른다.

적절하게 구체화시키는 데 있다. 그리고 이 작업은 국어과 교육 내용과 방법 등이 창의성과 유기적으로 또는 융합적으로 결합하는 방향으로 이루어져야 한다.

V. 국어과 교육으로서의 국어과 창의성 교육

1. 국어과만의 특수성이 드러나는 국어과 창의성

국어과 교육과 창의성의 유기적인 결합은 창의성 교육을 위해서뿐만 아니라 결국에는 국어과 교육을 위해서 꼭 필요한 일이다. 굳이 창의성 교육의 중요성을 깃발처럼 내세우지 않더라도, 국어를 새롭고 기발하게, 그러면서도 적절하게 부려 쓸 수 있는 능력은 국어과 교육의 궁극의 목표가 아니겠는가?

이를 위해서는, 국어과 창의성의 구체적 내용화가 선결 과제이다. 일반적인 창의성 이론에 따라 모든 창의성에 다 공통되는 유창성, 신기성, 독창성 등의 요인들로 구조화하는 데서 벗어나 국어과 창의성만의 구성 요인과 그 특성을 밝히고, 이에 따라 국어과 창의성 관련 교육 내용을 진술해야 한다. 즉, ‘창의적으로 표현한다’라고 하지 않고, ‘창의적으로’를 구체적인 술어로 풀어서 표현할 수 있는 수준에 이르러야 한다는 말이다. 이렇게 될 때 국어과 창의성은 겉으로는 ‘창의’라는 옷을 입지 않더라도 속은 철저하게 창의적인 속성을 가진 상태가 될 것이다. 국어과 창의성 교육이 창의성 교육의 수단이지만, 본질적으로 그리고 궁극적으로 국어과 교육의 한 분야이기 때문이다. 따라서 국어과 창의성은 국어과 내에서 날 것 그대로가 아니라 학습자가 국어과 교육을 통해 기를 수 있는 능력의 한 형태로 변모되어야 한다. 이런 상태에서야 비로소 창의성이 유기적 혹은 융합적으로 결합된 국어과 교육이라 할 수 있다.

2. 모든 국어 활동에 나타날 수 있는 특성으로서의 창의성

학습자는 국어과 교육의 장 안에서 여러 가지 활동을 하게 된다. 표현 활동도 하고, 이해 활동도 한다. 그리고 국어과 속성상 문학을 이해하고 표현하는 활동도 하고, 국어지식을 이해하고 이것의 이해 내용을 표현하는 활동도 한다. 국어과 창의성은 이 모든 활동에서 발현될 수 있는, 교육적으로 가치로운 특성이다. 그런데 아직까지 국어과에서는 창의성은 대체로 표현/이해 영역 그 중에서도 쓰기 영역과 문학 영역에서만 다루고 있는 경향이 있다. 하지만 실제로 학습자는 국어 교실에서 특정 듣기 자료를 접하면서 창의적으로 이해할 수 있고, 특정한 문법 항목을 기술해 놓은 대목을 보면서 새로운 아이디어를 얻어 새롭고 독창적인 시각으로 해당 문법 항목을 바라볼 수 있는 경험을 하기도 한다. 요컨대, 국어과 내에 창의성은 편재(遍在)한다. 그리고 실제 교수-학습 상황에서 어떤 국면에서라도 창의성이 발휘될 수 있는 것은 주지의 사실이다. 그 단원이 쓰기 단원이든, 읽기 단원이든, 국어지식 단원이든, 문학 단원이든 간에 교사는 그 안에서 학생들의 창의적인 생각이나 해결책을 접할 수 있다.

이러한 실제와는 다르게 국어과에서, 특히 교육과정 차원에서 창의성이 한정적으로 설정되는 근본적인 원인은 국어관에 있다. 현재의 국어교육은 과도하게 언어 사용 기능에 집중되어 있다. 물론 말하기, 듣기, 읽기, 쓰기는 국어과의 핵심 교육 내용이다. 범교과적인 도구적 기능이라는 점에서, 그리고 인간의 생존을 위해서 필수적인 기능이라는 점에서 이러한 기능들의 교육적 중요성은 결코 폄하되어서는 안 된다. 특히 ‘기능’이라는 말의 한국적인 함의 때문에 단순한 조작 기술 정도로 생각되는 것은 온당치 못하다.

그러나 국어과는 이것들만으로 충분한 교과라는 질문에 긍정적인 대답을 즉각적으로 던질 수 없다. 국어과는 도구 교과의 가치와 함께 국어라는 언어를 다루기 때문에 파생되는 본질적인 가치를 가지고 있는 교과이기 때문이다. 즉 국어는 의사소통 기능을 담당하는 도구로서의

국어이기도 하지만 국어와 국어 공동체의 문화와 이데올로기, 가치 등을 담아내는 혹은 그 자체로서의 국어도 하기 때문이다. 튜더(Tudor, 2001: 49~76)는 언어 교육에서 언어를 바라보는 관점이 다양하다고 지적하고, 언어관을 다음과 같이 구분하여 설명한 바 있다.

- ① 언어학적 체계로서의 언어
- ② 기능적 관점에서의 언어(행위로서의 언어)
- ③ 자기 표현으로서의 언어
- ④ 문화와 이데올로기로서의 언어

국어과 교육에서 이 네 가지의 언어관은 모두 다 교육적 의의가 있다. 상황 맥락에 따라서 부각되는 언어관이 다를 수는 있지만 국어과 교육에서 위와 같은 각 차원의 언어를 모두 다 다루는 것이 학습자의 다양한 언어 경험을 위해서도 바람직하다.

그러나 지금의 국어과 교육은 ‘언어 사용 기능의 신장’을 중시하고 있으며, 대부분이 이를 국어과 교육의 전체 목표로 인식하고 있는 실정이다(이도영, 1998: 68). 그리고 이 언어 사용 기능은 대체로 의미표상의 기능(의사소통)과 사고 조작의 기능(사고 확장)으로 설명되곤 한다(우한용, 1997: 58).

국어과 창의성 논의도 이러한 관점이 반영된 구도를 그대로 답습한 채 이루어졌다⁷⁾. 국어과에서 창의성을 ‘창의적 사고(력)’이라 명명하는

7) 창의성을 사고 중심으로 접근하는 것에 대한 비판은 창의성 연구 분야에서도 이루어졌다.

그 동안의 창의성 연구들은 대부분 창의성 증진 프로그램의 개발 및 교육보다는 창의성의 측정에 더 많은 관심을 보여 왔다. 그리고 초기의 창의성 검사 도구 개발자들에 의해 이루어진 ‘창의성=확산적 사고’, ‘창의성=사고 관련 특성’의 미신은 창의성의 개념을 제한하여(Urban, 1995), 많은 창의성 훈련 프로그램이 확산적 사고 위주의 인지적 측면만을 중심으로 개발되었고, 창의적 문제해결 분야에서도 확산적 사고 기법들이 수없이 개발되었다. 반면 창의성의 다른 구성 요인에는 거의 주의를 기울이지 않아 창의성을 다각적으로 이해하지 못하고 확산적 사고의 배타적이고 단일한 차원으로 간주해버리는 잘못을 범했다(김명숙, 1998, 2001; 조석희, 1999). 이러한 확산적 사고라는 단일한 차원에 중점을 두고 제작된 창의성 프로그램은 창조적 지식 기반을 이끌어갈 창의적 인간의 다양한 특성을 육성하기 위한 교육적 요구

것이 대다수인 것도, 언어 사용 기능이 바로 사고 기능과 일치한다고 보거나 심지어 언어 사용 기능 자체가 창의적인 사고 능력이라는 입론 아래 창의성과 국어과 교육의 관계를 아무런 장애 없이 밀접한 관계로 설정한 것도, 기능적 또는 도구적 언어관이 바탕이 되었기 때문이다.

국어과 창의성을 사고 과정이나 사고 과정에서 나온 결과에서만 찾는다면 국어과 창의성의 성격 및 범위를 왜곡할 위험이 있다. 사고력을 정의적인 면까지 포함하여 다루는 경우(이삼형 외, 2000; 김종신, 1999)도 있기는 하지만, 대다수는 표현·이해의 과정을 인지적인 사고 과정 자체로 이해하거나, ‘개인 혹은 내포적(involved) 개인 간의 표현과 전달(김창원, 2001:41)’에 한정된 경향을 보인다. 더불어, 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기라는 행위 자체의 사고적 특성에 주목할 뿐, 어떤 것을 듣고, 말하고, 읽고, 쓰느냐는 이른바 가치나 문화의 문제에 대해서는 고려를 하지 않는다. 창의성을 바라보는 관점이 그간 개인적인 능력이나 특성에 치중하는 데서 나아가 사회 문화적 요인을 강조하기 시작한 것과는 사뭇 다른 양상을 보이고 있는 것이다. 이러한 사회문화적 요인에는 국어라는 언어로 이루어진 문화의 특수성, 국어 공동체의 양식적 기반 등이 포함된다. 이런 요인들은 튜더(2001)나 김창원(2001)이 말한 대로 문화나 이데올로기로서의 국어, 문화적 가치를 포괄하는 실체로서의 국어를 고려할 때만 창의성 논의의 장에 들어올 수 있을 것이다. 그리고 이런 부분을 현재 틀 안에서 가장 경제적이고 지혜롭게 해결하는 길은 교육과정 상의 영역 중에서 문학 영역이나 국어지식 영역을 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기 활동의 내용으로 적극적으로 활용할 때 찾을 수 있다고 본다. 즉, 창의적으로 말하고 읽고 쓰는 사람은 외국어 교과에서도 길러낼 수 있다. 적절한 외국어 구사 능력을 갖추기만 한다면, 그리고 적당한 언어적 센스를 가지고 있다면, 충분히 가진 자원을 발휘하여 상대적으로 창의적인 언어 구사를 할 수 있다는 것이다. 하지만 국어과 창의성은 어디까지나 국어과만의 고유한 내용을 영역 지식을 바탕으로 한 창의

성으로, 국어과 교육을 통해서만 길러낼 수 있는 창의성이다. 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기에 관한 전략적 지식을 창의적으로 재구성해내는 능력도 물론 필요하지만, 국어과만의 내용 지식에 기반한 창의성을 발휘하는 것도 꼭 그만큼 중요하다. 현재 창의성 논의에서 영역 특수성이 강조되고, 영역 기반 지식이 강조되는 맥락은, 적극적으로 이러한 점을 부각시킨다.

3. 교육 내용과 방법의 적극적 쇄신을 통해 신장되는 국어과 창의성

보통 창의성은 ‘자유로운 발상’, ‘억압되지 않은 환경’ 등과 더불어 생각되곤 한다. 암묵적 창의성 이론⁸⁾을 이용하여 한국인이 생각하는 창의성 특성들을 조사한 송인섭과 김혜숙(1999:109)에서도 개방성과 탈규범성, 모험성 등이 창의성의 하위 요인으로 밝혀진 바 있다. 이런 인식은 창의성을 일반적인 특성이 아니라 특수한 특성으로 보는 관점이 보편적이라는 것을 입증한다. 즉 창의성은 특수한 능력을 가진 사람들의 특성으로 간주되는 것이다.

그러나 창의성 교육이 가능한 이유는 창의성을 인간 보편적인 속성으로 보는 데 있다. 인간이라면 누구나 창의적인 바탕을 가지고 있다. 그러나 가지고 있는 자질, 처한 환경, 지속적인 자극의 정도에 따라 창의성의 질과 양이 달라지는 것일 뿐이다. 사람은 모두 다 창의적이지만 그 수준만 다를 뿐이다. 보덴(Boden, 1991)은 창의성을 심리적(psychological) 창의성 또는 역사적(historical) 창의성으로 구분하고 있다. 심리적 창의성은 개인에게 독창적이고, 새로운 것이면 사회적 평가나 그 아이디어가 기존에 존재하는가에 관계없이 창의적으로 평가받을 수 있는 창의

8) 스텐버그와 루바트(Sternberg and Lubart, 1996)가 제시한 창의성 연구의 다원적 접근법 중의 하나로, 개개인의 마음속에 내재하는 구인들을 밝히는 데 주력한다. 이와 대척점에 있는 것이 명시적 이론인데, 이것이 창의적 행동에 관한 자료를 기초로 심리학자들이 공식적인 검증 절차를 거쳐 제시하는 공식적인 이론(모형)이라면, 암묵적 이론은 체계적인 검토 과정은 거치지 않았지만 주로 일반인들이 자신이 지니고 있는 말없는 구인의 기준에 따라 형성하고 있는 것을 밝히는 이론(모형)이다(정은이, 2002: 151~152).

성이다. 한편 역사적 창의성은 아이디어의 발견들이 사회적인 평가를 거쳐서 그 타당성을 인정받은 특출난 창의성이다(최인수, 1998: 27). 만약 교육에서 역사적 창의성만을 대상으로 한다면 창의성은 적극적으로 교육될 수 없다. 매우 우수한 개인이 타고난 재능을 꽃피울 수 있도록 환경을 조성해주는 선에서 교육적 처치를 해주고 기다려야 한다. 그러나 심리적 창의성까지 인정한다면 교육의 힘으로 할 일은 많아진다.

국어과 교육에서는 기본적으로는 학습자가 가지고 있는 그릇의 양과 깊이에 따라 최고도의 국어과 창의성을 길러주는 데 주력하되, 특수하게는 사회적으로 실로 뛰어나게 창의적인 인간, 과정, 산물이 가능하게끔 노력해야 한다. 이런 관점에 선다면 국어과 창의성은 적절한 교육 내용과 방법의 쇄신을 통해 신장 가능하다. 국어과 창의성 관련 사고 기술이나 정의적 태세를 갖추기 위한 교육 내용과, 이를 북돋우는 교육 방법을 둘 다 마련하는 것이 국어과 교육의 의무이다.

가령 전혀 다른 것들의 속성을 연결지어 새로운 생각을 이끌어내는 비유적인 언어 활동을 교육 내용으로 구체화하는 것은, 도식적이라는 이유로 회피될 수 없다. 그 누구에게는 도식적인 활동이지만, 또 다른 누구에게는 이제까지 경험하지 못했던 인식의 확장 활동이기 때문이다.

이렇게 국어과 창의성 교육 내용을 충실히 마련하는 한편 창의성을 북돋울 수 있는 교육 방법을 마련해야 한다. 최인자(2000)가 제시한 문제 중심 교수법은 학습자의 개방적이고 적극적인 활동을 이끌어 낸다는 점에서 적극적으로 도입할 필요가 있다고 판단된다. 이외에도 교수·학습의 세부 국면에까지 창의성 신장을 놓치지 않는 방법적 설계가 절실히 요구된다.

V. 결 론

창의성은 접근하기가 쉽지 않은 개념이다. 그러면서도 많은 이들은 각양각색의 목소리로 창의성에 대해 말하고 그 중요성을 역설한다. 이

럴 때에 꼭 같이 밝혀야 할 것은 자신이 창의성을 어떤 관점에 터하여 보고 있고, 그 관점으로 창의성을 이러저러하게 규정하고 있다는 점이다. 창의성은 관찰이나 측정이 가능하지 않은 구성적 개념이기 때문에 보는 사람의 입장에 따라, 강조점에 따라 달라질 수 있는 개념이다. 그렇기 때문에 관점과 개념을 밝히는 절차는 필수적이다.

이제까지 국어과 교육에서 창의성은 부유하는 그림자의 형태로 존재해 왔다고 해도 과언이 아니다. 여기저기 자주 등장하기는 하지만 실체가 무엇인지 밝혀지지 않은 상태에서 교육과정과 교과서에 등장했고, 국어과 교육 공동체는 이 실체가 밝혀지지 않은 그림자를 잡기 위해 부단히 노력해 왔다. 이런 상황에서, 본고에서는 국어과 창의성 교육의 이론적 틀을 체계적으로 세우기 위해서는 우선 관점의 정립이 필요하다고 보았다. 그리하여 창의성 이론, 창의성 교육 이론, 국어과 창의성 교육 이론 등을 바탕으로 국어과 특유의 창의성을 교육하기 위한 관점을 세우고자 하였다. 이 과정에서 창의성과 국어과 교육의 결합에서 생겨나는 여러 가지 문제들을 나름의 입각점을 가지고 정리하였다. 앞으로 여기서 세운 관점을 바탕으로 창의성의 기본 개념들을 조작적으로 정의하고, 그 개념들의 구조들을 밝히는 작업을 계속하고자 한다.

단, 여기서 밝힌 국어과 창의성 교육의 관점은 국어관이나 국어교육관, 창의성에 대한 관점이나 창의성 교육에 대한 관점이 같을 경우에만 그 타당성을 인정받을 수 있을 것이다. 창의성은 창의적인 그 속성에 충실하게 다양한 관점에 따라 규정될 수 있기 때문이다. 그리고 설령 여기서 내린 창의성의 관점에 완전히 동의를 하더라도 상황에 따라 또 다른 관점으로 창의성을 바라볼 수도 있을 것이다. 교육의 대상은 교육되는 상황맥락(context)에 따라 적절한 절차를 거쳐 얼마든지 재구성될 수 있기 때문이다.

<참고 문헌>

- 강승희, 김정섭(2003), 「초등학교 언어 영재 아동과 일반 아동의 언어적 창의성 발달에 관한 연구」, 『초등교육연구』, 16권 1호.
- 김명숙(2002), 「창의성의 영역 특수성」, 『교육심리연구』, 16권 2호.
- 김성진(2003), 「글쓰기에서 관습과 창의성의 관계에 대한 연구: 현기영의 <거룩한 생애>에 나타난 전(傳) 양식 활용을 중심으로」, 『국어교육학 연구』 16집, 국어교육학회.
- 김정자(1999), 「글쓰기 관습과 창의성」, 『문학교육학』 3호, 한국문학교육학회.
- 김중신(1999), 「문학교육 - 장(場) 의 새로운 구성을 위하여 : 창의적 사고력과 문학교육」, 『문학교육학』 4호, 한국문학교육학회.
- 김춘일(1999), 『창의성교육, 그 이론과 실제』, 교육과학사.
- 김관희(2001), 「유아기 창의성에 관한 연구의 최근 동향」, 『유아교육』, 19권 2호.
- 노명완(2002), 「국어교육 측면에서 보는 창의성의 개념」, 『창의적 사고력 신장 프로그램 개발: 창의성 개발 워크숍 자료』, 초등장학자료, 제2002-35호, 전라북도 교육청.
- 박병기(1998), 『창의성 교육의 기반』, 교육과학사.
- 박병기(2000), 「창의적 문제해결의 교육적 이해」, 『교육심리연구』 15권 1호, 한국교육심리학회.
- 박영목(2002), 「국어과 쓰기 영역 창의적 사고력 신장 방법」, 『창의적 사고력 신장 프로그램 개발: 창의성 개발 워크숍 자료』, 초등장학자료, 제2002-35호, 전라북도 교육청.
- 박영목(2003), 「창의적 사고력 신장을 위한 국어교육의 내용과 방법」, 『한양대학교 교육문제 연구소 창의성 교육 세미나 자료』, 한양대학교 교육문제 연구소.
- 서울대학교 국어교육연구소(1999), 『국어교육학사전』, 하우.
- 서혁(2002), 「창의적 사고력 신장을 위한 국어과 교재 개발의 과제」, 『창의적 사고력 신장 프로그램 개발: 창의성 개발 워크숍 자료』, 초등 장학 자료, 제2002-35호, 전라북도 교육청.

- 신헌재(1991), 「창의적 사고력 신장과 국어과 교육」, 『국어교육』, 73호, 한국국어교육연구회.
- 우한용(1997), 「국어과 교육의 기본 성격과 목표」, 『제7차 국어과 교육과정을 위한 세미나』, 한국교육개발원.
- 유현주(2002), 「수학교육과 창의성에 대한 소고」, 『창의적 사고력 신장 프로그램 개발: 창의성 개발 워크숍 자료』, 초등 장학 자료 제 2002-35호, 전라북도 교육청.
- 이경화(2003 ㄱ), 「언어적 창의성 신장을 위한 국어과 교수 학습의 이해」, 『전라북도 교육청 국어과 자생연구회 세미나 특강 자료집』, 전라북도 교육청.
- 이경화(2003 ㄴ), 「창의성 신장을 위한 국어과 교수 학습 분석」, 『청람어문교육』 26집, 청람어문교육학회.
- 이대구(1994) 「창의적 사고력 신장을 위한 국어과 교수-학습 방법 탐색(1): 고등학교 말하기 영역 ‘설득’ 단원을 중심으로」, 『청람어문학』, 12권, 청람어문학회.
- 이삼형 외(2000), 『국어교육학』, 소명출판사.
- 이인제(2002), 「창의력 신장을 돕는 읽기 교육」, 『창의적 사고력 신장 프로그램 개발: 창의성 개발 워크숍 자료』, 초등장학자료, 제 2002-35호, 전라북도 교육청.
- 이재기(2002), 「창의적 사고력과 관련된 국어과 수업 실태 분석」, 『창의적 사고력 신장 프로그램 개발: 창의성 개발 워크숍 자료』, 초등 장학 자료, 제2002-35호, 전라북도 교육청.
- 이재승(2002), 「국어과 언어 활동과 창의성 증진」, 『창의성 교육의 본질과 지향: 초등교육의 새로운 패러다임』, 대구교육대학교 초등교육연구원 · 경상북도 교육청.
- 임선하(1993), 「창의적 사고력의 본질과 신장 방안」, 『사고력 교육의 이론과 실제』, 교단지원자료 93-8 교원연수도서(20), 서울특별시교육연구원.
- 임선하(2002) 「창의성 교육을 하는 마음」, 『창의성 교육의 본질과 지향: 초등교육의 새로운 패러다임』, 대구교육대학교 초등교육연구원 · 경

상북도 교육청.

장혁표(1998). 「창의성 연구를 통한 창의성 교육의 방법 탐색」, 『부산교육학연구』, 11권 1호, 한국교육학회 부산지회.

전경원(2000). 『창의학』. 학문사.

정종진(2002) 「창의성의 본질과 교과를 통한 창의성 교육」, 『창의성 교육의 본질과 지향: 초등교육의 새로운 패러다임』, 대구교육대학교 초등교육연구원·경상북도 교육청.

조석희(1999), 「창의성 증진을 위한 교수-학습에 관한 교육심리학의 역할과 과제」, 『교육심리연구』, 13권 2호, 한국교육심리학회.

조하연(2003), 「문학의 속성을 활용한 창의적 사고의 교육 방안 연구」, 『뜯어교육학 연구』 16집, 국어교육학회.

최인수(1998). 「창의성을 이해하기 위한 여섯 가지 질문」, 『한국심리학회지(일반)』, 17권 1호, 한국심리학회.

최인자(2000), 「창의력을 위한 ‘문제’ 중심의 교수·학습 방법론: 서사 표현 교육을 중심으로」, 『뜯어교육학연구』 10, 국어교육학회.

최일호, 최인수(2001), 「새로운 생각은 어떻게 가능한가: 전문분야 창의성에 대한 학습과정 모형 접근」, 『한국심리학회지(일반)』, 20권 2호, 한국심리학회.

한명숙(1996) 「창의적 사고를 수용한 초등 문학 단원 읽기 지도 방법」, 『청람어문학』, 16권, 청람어문학회.

Fryer, M.(1996). Creative Teaching and learning, London: Paul Champman Publishing Ltd.

Han, K. S.(2000). Varieties of Creativity: Investigating the Domain-Specificity of Creativity in Young Children, Ph. D. University of Nebraska.

Hennessey, B. A., & Amabile, T.M.(1988). “Story-telling: A method for assessing children’s creativity” Journal of Creative Behavior, 22(4), 235-246.

Paul, R. and Elder, L.(2001). Critical Thinking: Tools for Taking Charge of your Learning and Your Life. London: Pretice Hall.

Tudor, I.(2001), The Dynamics of the Language Classroom, Cambridge: Cambridge University Press.

Starko, Alane J.(1995). Creativity in the Classroom: Schools of Curious Delight.

New York: Longman.

Fryer, M.(1996). Creative Teaching and learning, London: Paul Champman

Publishing Ltd.

<초록>

국어과 창의성 교육의 관점

김 은 성

국어과 창의성 교육의 이론과 실행에서 가장 기초가 되는 것은 교육 관점이다. 그런데 이제까지 국어과에서는 국어과 창의성 교육에 대한 뚜렷한 관점을 제시하지 않은 상태에서 국어과의 창의성을 논해왔다. 국어과 창의성 교육의 관점은 국어과 창의성이 구성적 개념이라는 점을 보아도 시급히 논해야 할 사항이기도 하다. 어떤 관점에 따라 보느냐에 따라 국어과 창의성의 개념이 달라질 수 있기 때문이다.

국어과 창의성 교육의 관점은 창의성 이론, 창의성 교육 이론, 국어과 교육 이론 등을 엄밀하게 검토하는 과정을 밟아 정립되어야 한다. 본고에서는 이런 세부 분야의 연구 성과를 바탕으로 하여 다음과 같은 두 가지 방향에서 교육 관점을 검토하였다.

첫째, 창의성 교육의 관점에서 보면, 국어과 창의성은 특수한 창의성으로서, 교육을 통해 신장시킬 수 있고, 그 중에서도 특히 국어과라는 교과를 통해 신장시킬 수 있는 창의성이다. 따라서 영역 특수적인 관점 아래서 국어과 교육과 창의성 교육이 유기적으로 결합할 수 있도록 해야 한다.

둘째, 국어과 교육의 관점에서 보면, 국어과 창의성은 국어과만의 특수한 성질을 가지고 있고, 모든 국어 활동에서 나타날 수 있는 창의성이다. 그리고 국어과 창의성은 기발하거나 천재적인 그 무엇이기보다는 모든 국어 활동의 단계에서 나타날 수 있는 보편적인 것이다. 따라서 이것을 교육하기 위해서는 교육 내용과 교육 방법을 쇄신해야 한다.

【핵심어】 국어과 창의성 교육, 국어과 창의성, 창의성, 교육 관점

<Abstract>

Educational Perspective on 'Creativity in Korean Language Education'

Kim, Eun-sung

The educational perspective is the primary basis in theory and practice of the Education of creativity in Korean language education (KLE). However, to this date, the researchers of Korean language education have discussed the Education of creativity in KLE without clear perspectives on creativity in Korean language education. Therefore, it is rather urgent to establish specific educational perspectives on creativity in KLE in the sense that creativity in KLE is constructive concept. According to its perspective, the concept of creativity in KLE could be different.

The educational perspectives on creativity in KLE should be founded through austere examination of the theories of creativity, creativity education, and Korean language education. With the work of those three fields, the present study examined the educational perspectives on creativity in KLE in the following two perspectives.

First, in the perspective of creativity education, creativity in KLE means specific creativity which could be cultivated through educational teaching, especially through the discipline of Korean language. Accordingly Korean language education and creativity education should be systematically combined in the domain-specific perspective.

Second, in the perspective of Korean language education, creativity in KLE has its own characteristics and appears any area of Korean language activities. In addition, creativity in KLE is rather a universal one which can

appear any stage of Korean language activity than a something unique or genius. To promote and educate creativity, positive innovation of the content and methodologies of Korean language education needs to be searched.

【key words】 Education of ‘creativity in Korean language education (KLE)’,
Creativity in KLE, Creativity, Educational Perspective