

국내 창의성 교육 연구 동향분석: 창의성의 범주 및 수준을 중심으로

조 연 순

이화여자대학교

정 지 은

이대부속초등학교

창의성 및 창의성 교육에 대해 어떻게 개념화하고 접근하는가는 연구의 내용 및 결과를 결정 지을 수 있는 중요한 요소이다. 따라서 본 연구는 최근 10년간의 국내 창의성 교육과 관련된 연구들에서 창의성이 어떻게 개념화되었는지를 범주와 수준에 초점을 맞춰 살펴보았다. 연구 결과 전체적으로 창의성을 정의하고 있는 연구들은 비교적 많았지만 점점 줄어들고 있었고, 일반적으로 독창성과 유용성과 관련된 인지적 특성으로 정의한 것이 많았다. 창의성의 범주로는 개인, 과정, 산출물, 환경 중에서 개인적 측면에 관련한 연구들이 가장 많았으며, 이 중 대부분 연구들이 TTCT와 같은 심리측정적 검사를 사용하고 있었다. 한편 창의성 범주가 이론적 배경에서와 평가에서 서로 다른 경우가 있었다. 창의성 수준으로 구분해 볼 때는 대부분 ‘작은 창의성’ 수준에서 연구가 이루어지고 있었으나, 학생들을 대상으로 한 ‘독창성’과 ‘유용성’의 의미에 대해 구체적인 정의나 설명을 하는 연구는 적었다.

주제어: 창의성, 창의성 교육, 창의성 정의, 창의성 범주, 창의성 수준

I. 연구의 필요성 및 목적

1960년대 후반부터 등장한 창의성 관련 연구들은 1990년대까지 그 수가 적었지만(김정섭, 2008), 2000년도 이후에 급격히 그 수가 증가하였고(박병기, 강현숙, 2007), 2009 개정 교육과정에서 창의·인성이라는 개념이 새롭게 등장한 이후 창의성과 관련된 연구들 또한 증가하고 있다. 그렇다면 일반적인 창의성 연구와 교육적 맥락에서의 창의성 연구는 무엇이 달라야 할까? 성인이 아닌 성장기의 아동 및 청소년을 대상으로 하고 있는 교육 현장

교신저자: 정지은(stopeun211@hanmail.net)

*본 연구는 정지은(2012)의 이화여자대학교 석사학위논문 ‘국내 창의성 교육 관련 논문 분석을 통한 창의성 교육 연구의 동향 및 의미 탐색’을 일부 발췌 및 수정한 것임.

에서는 어떤 것들을 창의성으로 보아야 할 것인가는 성인들과 달라져야 한다. 예를 들면 초등학교 교사는 초등학교 저학년 어린이가 특허를 받을만한 발명품을 구상해내기를 기대하지 않을 것처럼, 아동의 발달수준과 수업 맥락에 따라 어떤 것이 창의적이라고 받아들여지는가는 달라질 수 있기 때문이다.

창의성 교육연구에서는 학교 맥락을 전체적으로 고려하여 학생 수준에 알맞게 개념화하는 것이 필요함에도 불구하고 정작 그 개념적 기준에 관한 연구는 매우 미진한 실정이고, 창의성의 개념에 대한 명확한 인식이 부족한 상태에서 창의성 연구와 창의성 교육이 실시되고 있다(팽영일, 2010). 따라서 현재 창의성 교육 연구들이 교육적 맥락에서 창의성을 어떻게 개념화하고 있는가를 살펴봄으로 연구 동향을 파악하여, 향후 창의성 교육 연구들이 학교 맥락에서 어떻게 창의성을 개념화할 것인가에 대한 시사점을 제시해 줄 필요성이 있다.

창의성과 관련된 연구들의 동향을 다룬 기존의 연구들을 살펴보면 대부분이 창의성 그 자체에 관한 연구 동향 분석을 하고 있거나(김정섭, 2008; 박병기, 강현숙, 2007; 이화자, 2002), 주로 유아 수준에서의 분석이 이루어지고 있었고(이체호, 최인수, 2007; 최은영, 김정원, 2008; 황정숙, 2007; 홍소영, 이종승, 2008), 창의성 교육에 초점을 맞춘 분석은 찾아보기 어려웠다. 또한 이러한 연구들에서는 창의성에 관해 깊이 있는 논의가 이루어지기 보다는 동향과악에 중점을 두고, 분석 결과만을 제시하는 경향이 있었다. 또한 기존의 창의성 관련 동향 연구들에서 연구 방법에 대해 분석한 결과를 보면, 단기간에 끝낼 수 있는 실험연구나 변인들 사이의 관련성을 파악하는 연구는 많았으나 질적인 분석이 함께 이루어진 논문은 극히 적고, 대부분 양적연구로만 이루어져 수치 제시에 끝나고 있으며(김정섭, 2008; 이체호, 최인수, 2009), 창의성 연구 대상이 편협한 실정이다(박병기, 강현숙, 2007).

따라서 본 연구에서는 창의성 교육과 관련된 연구에서 창의성이 어떻게 개념화되고 있는가를 창의성의 정의, 범주 및 수준을 중심으로 분석해보고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 창의성의 정의

창의성의 초기 주요 연구자인 Guilford(1950)와 Torrance(1974)는 창의성의 조작적 정의에 따라 창의적 잠재력을 측정하는 접근에 기여하였고, 그들의 정의에 포함되었던 유창성과 유연성, 독창성 등은 창의성 연구에서 주요 요소로 사용되어졌다. 하지만 현재 창의성과 관련된 용어들은 상상력·재능·혁신·영감·발명·새로움·독창성·독특성 등 풍부하고, 다양하게 정의되고 있다(Plucker & Makel, 2010). 또한 창의성의 개념이 한 문화에만 한정되어서 정의되고 있다는 주장이 일어나면서 창의성의 개념을 좀 더 확장시키려는 시도가 최근 증가하고 있다. Craft(2008)는 각 나라의 창의성에 대한 개념에 들어가 있는 문화적인 요소들에 관심을 기울여야 한다고 주장하였고, Lubart(2010)는 창의성이란 사회적

인 상황과 맥락에 깊이 연관된 현상이고 이러한 상황과 맥락에는 여러 수준과 양상들이 존재한다고 이야기하였다. 또한 우리나라에서도 한국 상황에 알맞은 창의성에 대하여 재정의하고 있는 연구들이 진행되고 있다(성은현 외, 2008b; 최인수, 2011). 일반적인 창의성의 구성요소로 제기되는 ‘새로움’과 ‘유용함’의 수용범위는 그 상황과 맥락에 따라 달라진다. 교육 맥락에서 창의성을 이해하기 위해서는 교실 환경과 교과교육을 하는 교수 학습의 맥락에서 다르게 접근해야 할 것이다.

한편 창의성의 영역 특수성 개념에 기초하여 다양한 영역별로 창의성 연구가 이루어지고 있고, 교육에서도 특정 영역의 교과 지식 내에서 창의성을 교육하는 방법들이 제시되고 있다(조연순 외, 2008). Csikszentmihalyi(1999)는 창의성이 무엇인지 말하기보다, 어떤 분야에서 창의적인지에 대해 말해야 한다고 주장하면서 영역 특수적 관점에서의 창의성의 필요성을 언급하였고, 인지는 학습자와 특정한 환경의 관계로서 설명되어진다는 Barab과 Plucker(2002)의 상황적 인지 또한 창의성의 범주 특수성을 지지해주고 있다.

2. 창의성의 범주

창의성은 한 가지로 명확하게 설명할 수 없는 복잡한 특성을 가지고 있기 때문에 많은 연구들이 창의성이 어떤 범주에서 접근되어지는가에 대해 설명하려고 노력해왔다. 그 중 대표적 연구자인 Rhodes(1961)는 64개의 창의성 정의들을 분석한 후 이들을 개인(person), 과정(process), 산출물(product), 환경(place)이라는 ‘P’로 시작하는 네 가지 줄기(strands)로 범주화하였다. 이는 흔히 창의성의 4P라고 불리며, 많은 연구들이 이러한 창의성의 네 가지 줄기에 기초하여 접근되어 왔다(Kozbelt, Beghetto, & Runco, 2010). 창의성교육에서는 개인은 교육 현장에서의 창의성 발현의 주체가 되고, 과정은 교실에서 지도하는 과정으로서 교실에서 학생들이 과제와 활동을 하고, 지식과 기술을 넓히는 데 사용된다. 산출물은 학생들의 노력을 보여줄 수 있는 근거로서 시험이나 에세이, 포스터, 프레젠테이션 등을 예로 들 수 있으며, 환경은 교실과 가정환경 등 학생들의 학습과 성장이 일어나는 곳이다. 다시 말해서 창의성 교육의 범주는 학생 개인의 인지나 심리에 초점을 맞춘 ‘개인’ 범주, 학습의 과정에서 창의성을 발휘하도록 도와주는 ‘과정’ 범주, 창의적 산출물을 내는 것을 목표로 하는 ‘산출물’ 범주, 교사나 학급분위기와 같은 환경적 측면과 관련된 ‘사회-환경’ 범주, 그리고 이 모든 범주의 ‘통합’으로 나눌 수 있다(Smith & Smith, 2010; Runco, 2010).

가. 개인

개인적인 측면으로 창의성 교육을 접근하게 되면, 학생들의 유창성·독창성·추상성 혹은 사고 기술의 신장 같은 인지적 측면이나, 학생들의 호기심·상상·인내·모험심의 정의적 측면에 초점을 둘 수 있다. 개인-인지적 측면으로 창의성을 접근하는 예로는 Torrance(1974)에 의해 개발된 창의적 사고 검사(Torrance Test of Creative Thinking: TTCT)를 통해 학생의 유창성·독창성·추상성·정교성 등을 측정하는 것이나 브레인스토밍이나 마인드 맵과 같은 창의적 사고 기술을 활용하는 것 등을 들 수 있다.

나. 과정

과정과 관련된 창의성 연구들은 창의성이 어떻게 발생하는지에 초점을 맞추며, 창의성의 주체가 창의적 생각이나 창의적 활동에 참여할 때 발생하는 정신적 유기체들의 본성을 이해하는 것에 목적을 두고 있다(Kozbelt et al., 2010). 과정에 초점을 맞춘 대표적인 이론은 문제해결 과정을 통찰의 과정으로 설명하면서 준비, 부화, 조명, 검증의 네 단계로 제시한 Wallas(1926)의 ‘문제해결과정 이론’이 있다. 또한 창의성과 문제 해결의 두 개념을 병합한 ‘창의적 문제 해결(Creative Problem solving: CPS)’(Feldhusen & Treffinger, 1985) 모형 또한 여러 수업에서 사용되고 있으며, 천정미와 박영근(2002)은 이 모형이 Dewey (1910)의 지성계발을 위한 반성적 사고과정과 유사하다고 하였다. Beghetto와 Kaufman (2007) 또한 수업의 과정 속에서 주로 나타나는 미니 창의성의 개념을 제안하며 산출물이 아닌 과정에 관심을 두었다.

다. 산출물

산출물은 창의성을 드러내는 것으로서 셀 수 있으며, 양적인 객관성을 고려하고 있고, 보거나 판단이 가능하기 때문에 창의성을 대체로 신뢰롭게 측정할 수 있게 해준다(Kozbelt et al., 2010). 창의적 산출물을 강조한 초기 연구로는 Rhodes(1961)의 독창적 유형의 산출물 연구를 들 수 있으며, 창의성의 평가 부분에서도 다루어졌다. 가장 활발하게 사용되는 산출물 평가인 Amabile(1983)의 합의사정기법(CAT; Consensual Assessment Technique)은 전문가들이 창의적이라고 합의한 정도에 따라서 창의성을 평가하는 기법이다. 그 외에도 산출물과 관련한 평가는 Besemer(1998)의 창의적 산출물 척도(Creative Product Semantic Scale), Reis와 Renzulli(1991)의 학생 산출물 평가 양식(Student Product Assessment Form)등이 있다.

라. 사회-환경

창의적 아이디어와 행동은 어떠한 이득이 생기게 되면 강화될 수 있다고 보는 심리경제학적(psyo-economic) 관점은 사회와 환경의 영향을 받아 창의성이 촉진 혹은 억제될 수 있다고 보는 대표적 이론이다(Rubenson & Runco, 1995). 또한 여러 요소들의 상호작용에 의하여 발현되는 집단 창의성(group creativity)에 대하여 활발하게 연구하고 있는 학자들 중 하나인 Sawyer(2003)는 창조물은 개인 혼자만의 역량이 아니라, 전체적인 환경이 함께 창조하는 발현적인 과정을 거쳐 나타난다고 주장하고 있다.

학생들의 창의성에 영향을 주고받는 환경으로는 크게 가정환경과 학교환경을 들 수 있는데, 학생들의 창의성을 발달시키기 위하여 학교가 중요한 역할을 하고 있으며, 학생들의 창의성 신장에 교실 환경이 중요한 역할을 하고 있다는 연구들이 늘어나고 있다(Cropley, 1992; Csikszentmihalyi, 1999; Dababneha et al., 2010; Fairweather & Cramond, 2010; Plucker, Beghetto, & Dow, 2004; Sternberg, 2010; Sternberg & Lubart, 1999).

마. 범주의 통합

많은 창의성 프로그램들은 대부분 창의성을 협의적으로 개념화하였고, 인지적 측면에 초점을 두고 있기 때문에 창의성 신장을 위해서는 통합적이고 총체적인 접근이 요구된다(Cropley, 1992; Sternburg & Lubart, 1992; Urban, 1990). Urban(1990)은 요소 모델에서 창의성의 요소들은 상호작용함과 동시에 상호 독립적 체계를 구성한다는 것을 강조하면서, 각 요소들이 창의적 과정에서 특정한 단계나 수준으로 작동한다는 총체적 접근을 시도하였다. 또한 Csikszentmihalyi(1999)는 창의성이란 문화적 규칙의 시스템 내에서 작용하는 것을 제외하고서는 인식될 수 없고 동료들의 지원 없이는 앞으로 나아갈 수 없다고 주장하며 창의성을 개인적 측면에서 이해하는 것을 벗어나서 개인을 둘러싸고 있는 환경적 관점에서 이해하는 체제 모형을 제시하였다. 그는 창의성을 생산자와 청중 사이의 상호작용을 통해 구성되는 현상으로 보면서 창의성은 개인과 범주, 분야가 상호작용할 때에 관찰된다고 주장하였다. Sternburg와 Lubart(1992)의 투자이론 또한 통합적 관점을 가지고 있는데, 투자이론에서는 창의적 수행이란 지적 능력·지식·사고유형·성격특성·동기 및 환경 요소들이 함께 결합할 때 가능하다고 설명하였다.

3. 창의성의 네 가지 수준

일반적으로 창의성의 수준은 프로이드의 심리학, 피카소의 게르니카와 같이 누구나 동의할 수 있는 명백한 창의성을 의미하는 큰 창의성과, 집에서 남은 재료로 새로운 요리법을 개발하는 것과 같은 일상적 수준의 창의성을 의미하는 작은 창의성의 수준으로 나누어져 왔다(Kozbelt et al., 2010). Guilford(1950)가 창의성의 중요성에 대한 기초연설을 하기 전에는 창의성이 모두가 인정하는 위대한 업적, 뛰어난 결과물들과 관계되는 큰 창의성의 개념으로 많이 인식되어졌지만, 근래에는 작은 창의성에 대한 관심이 점점 증가하고 있다. 작은 창의성 수준은 교실 맥락 안에서 일상적 창의성(Richards, 1990)과 개인적 창의성(Runco, 2004)으로 접근해볼 수 있다. 또한 Kaufman과 Beghetto(2009)는 창의성의 본질에 관한 기본적인 질문들이 창의성 연구에서 부족했으며, 큰 창의성과 작은 창의성으로 양분화하는 구분으로는 포함될 수 없는 창의성이 있음을 이야기하면서 창의성의 수준을 보다 세분화시켜 큰 창의성(Big-C creativity), 전문적 창의성(Pro-c creativity), 작은 창의성(little-c creativity), mini 창의성(mini-c creativity)으로 구분하였다. 본 연구에서는 창의성의 수준을 Kaufman과 Beghetto(2009)가 제시한 네 가지 수준으로 나누어서, 창의성 교육 연구들에서는 어떠한 수준으로 연구에 접근하였는지를 분석하였으며, 각 수준들은 다음과 같다.

가. 큰 창의성(Big-C Creativity)

큰 창의성은 에디슨의 전구 발명이나 빌 게이츠의 컴퓨터 발명, 세종대왕의 한글 창제 등과 같이 누구나 창의적이라고 보기에 명백하고 저명한 창의성을 의미한다. 많은 창의성 연구들은 유명한 개인 또는 창작자와 같은 매우 높은 수준을 지닌 창의적 인물들의 특성이나, 창의적인 수행을 어떻게 하면 영구히 지속시킬 수 있을가에 관하여 연구해 왔다

(Cho et al., 2011; Csikszentmihalyi, 1999; Hayes, 1989; Simonton, 1991; Weisberg, 2006; 하주현, 2007).

나. 전문적 창의성(Pro-c creativity)

Kaufman과 Beghetto(2009)는 전문가적인 수준에서의 전문적 창의성을 개념화하였다. 큰 창의성에 도달하기까지는 사회적으로 인정받을 수 있는 긴 시간이 필요하기 때문에, 아직 큰 창의성이라고 할 수는 없지만 각 분야에서 전문가로 인정받는 개인들을 포함하면서, 큰 창의성과 작은 창의성의 경계에 있는 애매모호한 부분들을 설명해주는 전문적 창의성의 개념을 제시하였다.

다. 작은 창의성(little-c creativity)

작은 창의성은 누구나 접근하기 쉬운 경험이나 표현과 관련된 일상적인 삶 속에서 나타나는 창의성에 초점을 맞추고 있다(Richards, 1990). 작은 창의성의 예로는 새로운 방법으로 집에서 요리를 해서 친구들이나 가족들에게 칭찬을 받는다거나, 교실에서 수업시간에 교사가 가르쳐주지 않은 새로운 방법으로 문제를 해결한다거나 하는 것을 들 수 있다. 교실에서 학생들에게 창의성을 교육하고자 한다는 것은 학생 모두가 창의적 잠재력을 가지고 있다고 가정하고 있음을 의미하는데, 작은 창의성은 창의적인 가능성이 누구에게나 있다는 주장을 기반으로 하고 있다(Kaufman & Baer, 2006; Plucker et al., 2004; Sternberg et al., 2004).

라. 미니 창의성(mini-c creativity)

Beghetto와 Kaufman(2007), Kaufman과 Beghetto(2009)는 기존에 다루어지고 있던 작은 창의성을 세분화시켜서 작은 창의성과는 달리 개인적이고 잠재적인 성향을 띠고 있는 미니 창의성을 제안하였다. 작은 창의성이 교실에서 교사에 의해 판단되어지는 산출물로서의 결과 중심적 창의성이었다면, 미니 창의성은 개인의 경험과 행동 그리고 사건이 신선하고 개인적으로 의미있는 해석을 보일 때에 나타나는 과정 중심의 창의성이다.

미니 창의성은 작은 창의성으로, 혹은 전문적 창의성이나 큰 창의성으로 바뀔 수 있지만, 창의성의 시작이 되는 미니 창의성이 적절하게 양육되지 않는다면 이는 없어질 수 있다(Beghetto & Kaufman, 2007). 또한 개인적인 의미를 가지고 있던 미니 창의성이 작은 창의성이 되려면 누군가에 의하여 그것이 새롭고 유용한 것이라는 동의를 받아야 한다.

III. 연구 방법

1. 연구 대상

본 연구에서는 창의성 교육 연구들이 창의성을 어떻게 조망하는지에 대한 분석을 통해 향후 창의성 및 창의성 교육 연구의 방향을 탐색하기 위하여 다음과 같은 연구대상의 선

정기준을 수립하였다; ① 2002년부터 2011년까지 최근 10년간 국내 창의성 및 교육관련 학술지에 게재된 연구, ② 국내의 초·중·고등학생을 대상으로 한 연구, ③ 연구대상으로 초·중·고등학생이 직접적으로 들어가 있지는 않지만, 아동이나 청소년의 창의성 신장을 위한 교육이 목적인 연구(예: 창의성 교육을 위한 정책지원 방향 탐색, 창의성 교육의 반성적 접근).

분석대상 논문 선정의 제외기준은 다음과 같다; ① 2차 자료에 근거한 창의성 교육에 관한 연구(다른 연구물을 통해 이미 제시된 자료를 종합하여 재분석한 논문), ② 외국의 사례를 가지고 진행한 연구, ③ 교육에 직접적인 관련이 없는 창의성 변인간의 관계에 대한 상관·회귀 연구, ④ 학술대회나 포럼의 발표자료 및 검사도구·적도 개발과 관련된 연구.

학술검색 데이터베이스인 ERIC, 국회전자도서관에서 키워드를 결합하여 검색을 실시하였다. 창의성 교육 관련 용어(창의성, 창의, 창의적, 창의적 문제해결력, 창의성 교육, 창의 교육)를 검색어로 하여 추출된 3,678편의 연구 내용을 검토하고, 선정된 논문의 참고문헌 및 창의성이나 교육과 관련된 국내 학술지를 검토하여 누락된 논문을 추가 선정하여 최종적으로 본 연구의 기준에 적합한 논문 399편을 선정하였다.

2. 연구 절차

창의성 및 창의성 교육과 관련된 선행연구 고찰 및 문헌연구를 통해 연구 목적에 알맞은 분석 기준 및 연구 대상의 선정 기준을 설정한 뒤, 창의성 전문가 3인에게 분석 기준의 내용타당도 및 선정 기준의 적합성을 검증받았다. 전문가의 조언에 따라 분석 기준 및 연구 대상을 확정한 뒤 분석 기준의 적절성을 알아보기 위하여 선정된 연구 대상 중 학술지 논문 50편을 무선으로 선정하여 분석 기준에 따라 연구자가 분석하는 예비연구를 실시 후 분석 기준을 수정·확정하였다. 연구의 신뢰도를 높이기 위하여 본 연구의 분석은 창의성 관련 수업을 수강했던 석사과정생 1인과 교육학 박사학위를 소지한 창의성 전문가 1인에게 분석에 대한 관찰자 훈련 후 무선으로 선정된 40편의 논문 분석을 요청하였으며, 연구자의 분석결과와 각각 비교한 뒤 평균을 내어 관찰자 간 신뢰도를 산출한 결과 .816으로 나타났다.

3. 연구 도구

우선 창의성 교육 연구가 창의성에 대한 개념적 기준을 세우고 있는지 알아보기 위해 창의성의 정의가 서술되어 있는지를 분석하였다. 창의성의 범주는 Rhodes(1961)가 제안한 개인, 과정, 산출물, 환경이라는 창의성의 네 가지 줄기를 토대로 하여 팽영일(2010), 김정섭(2008), 이영만(2001)의 논문을 참조하여 구체적인 분석 기준을 세웠으며, 정의를 한 경우에는 영역 특수적 정의와 영역 일반적 정의로 분류하였다. 창의성의 수준은 Kaufman과 Beghetto(2009)가 제안한 창의성의 네 가지 수준을 분석 기준으로 사용하였다. 본 연구에서 설정한 대상 연구 논문의 분석기준은 <표 1>과 같다.

<표 1> 창의성의 정의·범주·수준의 분석 기준

연구 관점	분류 범주	분석 기준
가. 창의성의 정의	(1) 정의한 연구	(가) 영역 일반적 • 일반적인 창의성의 특성과 관련해 창의성을 정의하는 연구 (나) 영역 특수적 • 특정 교과와 관련해 창의성을 정의하는 연구
	(2) 정의하지 않는 연구	• 창의성을 명확하게 정의하고 있지 않은 연구
나. 창의성의 범주	(1) 개인	(가) 인지 • 창의적 사고기술 향상, 심리측정적 평가 사용 등 개인의 인지적 측면에 중점을 두는 연구 (나) 정의 • 태도, 자기효능감 등 개인의 심리적 측면에 중점을 두는 연구 (다) 인지·정의 • 인지적 측면과 정의적 측면을 모두 포함한 연구
	(2) 과정	• 창의적 사고과정이나 창의적 문제해결력과 관련된 교수방법, 수업모형을 개발 또는 적용한 연구
	(3) 산출물	• 산출물로 창의성을 측정하거나, 산출물 중심의 수업을 개발 또는 적용한 연구
	(4) 사회-환경	• 사회-환경적인 영향과 관련된 연구
	(5) 범주의 통합	• 창의성 영역들을 통합하여 접근한 연구
다. 창의성의 수준	(1) 큰 창의성	• 모두가 인정하는 위대한 업적, 뛰어난 결과물들과 관계되어 있는 연구
	(2) 전문적 창의성	• 아직 큰 창의성이라고 할 수는 없지만 일정 수준의 전문가적 창의성에 관심을 둔 연구
	(3) 작은 창의성	• 검사나 평가, 교사의 판단 등에 의해 학생의 창의성이 인정받는 연구
	(4) 미니 창의성	• 학생 개인적으로 세롭고 의미 있는 표현이나 해석에 관심을 두고 있는 연구
	(5) 알 수 없음	

IV. 연구 결과 및 토의

1. 창의성의 정의 여부와 특징 분석

가. 창의성의 정의 여부

창의성 교육 연구에서 창의성을 정의하고 있는 연구의 연도별 동향을 알아보기 위해 수량과 백분율로 살펴본 결과는 <표 2>와 같다.

전체 399편의 연구들 중 67.42%인 269편의 연구가 창의성을 정의하거나, 연구에서 다루고 있는 창의성의 개념을 명확하게 밝히고 있었고, 그렇지 않은 연구들은 130편 (32.58%)이었다. 창의성을 다루고 있는 90개의 외국 연구들을 분석하였던 Plucker 외 (2004)의 연구에서는 38%만이 명확하게 창의성을 정의하고 있었다. 이와 비교해 보면 국

<표 2> 연도별 창의성의 정의 여부

N=399, 단위: 편(%)

연도	정의를 하는 경우	정의를 하지 않은 경우	합계
2002	21 (5.26)	7 (1.75)	28 (7.02)
2003	36 (9.02)	8 (2.01)	44 (11.03)
2004	35 (8.77)	12 (3.01)	47 (11.78)
2005	21 (5.26)	11 (2.76)	32 (8.02)
2006	31 (7.77)	16 (4.01)	47 (11.78)
2007	29 (7.27)	9 (2.26)	38 (9.52)
2008	18 (4.51)	15 (3.76)	33 (8.27)
2009	24 (6.02)	13 (3.26)	37 (9.27)
2010	25 (6.27)	20 (5.01)	45 (11.28)
2011	29 (7.27)	19 (4.76)	48 (12.03)
합계	269 (67.42)	130 (32.58)	399 (100.00)

내 창의성 교육 관련 연구에서 창의성의 정의는 거의 2배가량 높은 비율로 이루어졌다. 따라서 비교적 많은 연구들이 창의성이 무엇인가에 대해 정의하고 있다고 말할 수 있다. 하지만 연도별 동향을 살펴보면 창의성 정의를 하고 있는 경우는 전체적으로 점점 낮아지고 있고, 창의성 정의를 하지 않는 경우가 조금씩 증가하고 있었다.

이러한 결과에 대해 이전에는 창의성을 개인의 인지적 측면으로 단편적으로 바라보는 경우가 많았지만 점점 창의성에 대하여 여러 가지 관점이 등장하고, 창의성을 좀 더 포괄적이고 다양하게 바라보게 되면서 어느 한 가지로서의 정의를 내리기가 점점 어려워지고 있기 때문이거나, 또는 이미 많은 연구자들이 창의성에 관하여 정의하였기 때문에 그 필요성을 연구자들이 느끼지 못하였다고 해석해볼 수 있다. 창의성은 실체가 있는 대상이 아니고 인간의 잠재 능력을 설명하기 위한 가설적인 개념이기 때문에 그 정의를 내리는 것이 결코 쉽지는 않다. 하지만 창의성은 아직까지 다양한 수준 및 범위, 문화적 맥락 등에서 논의되고 있기 때문에 연구자가 창의성을 어떤 개념으로 바라보았느냐는 연구의 내용 및 방법, 결과해석에 매우 중요한 영향을 미친다. 예를 들어 한 연구자는 “창의적 글쓰기란 주제, 안건, 문제에 대하여 자신의 생각과 그렇게 생각한 까닭을 밝히는 것”이라고 정의하면서 연구를 진행하였지만, 이 때 어떤 것을 ‘창의적’이라고 볼 수 있는가에 대하여 제시되지 않아서 연구자가 창의적 글쓰기 능력의 향상에 대해 무엇을, 어떻게 측정했는지에 대한 타당도와 신뢰도가 떨어지게 되었다.

나. 영역 일반적 정의와 영역 특수적 정의

창의성 연구들은 특정 교과와 관련되어 진행된 것이 많으므로, 창의성을 영역 특수적 관점으로 정의한 연구들이 있었다. 창의성을 정의했던 연구들 중에서 영역 일반적 또는 특수적으로 창의성을 정의한 경우를 연도별로 수량과 백분율로 살펴본 결과는 <표3>과 같다.

<표 3> 연도별 영역 일반적·특수적 정의의 수량 및 비율 N=399, 단위: 편(%)

연도	영역 일반적 정의	영역 특수적 정의	합계
2002	19 (7.06)	2 (0.74)	21 (7.81)
2003	30 (11.15)	6 (2.23)	36 (13.38)
2004	25 (9.29)	10 (3.72)	35 (13.01)
2005	18 (6.69)	3 (1.12)	21 (7.81)
2006	26 (9.67)	5 (1.86)	31 (11.52)
2007	26 (9.67)	3 (1.12)	29 (10.78)
2008	16 (5.95)	2 (0.74)	18 (6.69)
2009	22 (8.18)	2 (0.74)	24 (8.92)
2010	17 (6.32)	8 (2.97)	25 (9.29)
2011	19 (7.96)	10 (3.72)	29 (10.78)
합계	218 (81.04)	51 (18.96)	269 (100.00)

특정 교과와 관련하지 않고 일반적인 창의성을 영역 일반적인 창의성 정의들은 대부분 확산적 사고(융통성·다양성·정교성 등)나 아이디어를 형성해 가는 사고 과정과 같은 인지적 특성에 초점을 맞추고 있었으며, 독창성(참신함·새로움·기존의 것을 벗어남·독특함 등)과 유용성(적절함·쓸모 있음·가치로움 등)에 기반을 둔 정의들과 창의적 문제해결력으로 창의성을 정의한 연구들로 특징지을 수 있다.

교과별 수량을 살펴보면 수학적 창의성이 18편으로 가장 많았고, 국어적 창의성이 13편, 과학적 창의성이 7편이었다. 사회적·도덕적 창의성은 각각 4편씩 있었고, 음악적 창의성과 기술적 창의성은 2편이 있었으며, 기타가 1편이었다. 교과별 창의성의 특징들을 살펴보면 과학적 창의성의 정의는 과학적 지식이나 탐구능력을 기반으로 하고 있었으며, 국어적(언어적) 창의성에서는 국어 영역의 지식과 기능, 국어적 동기 요인을 기반으로 하고 있었다. 수학적 창의성에서는 기존의 개념을 연결하여 스스로 새로운 개념을 구성하는 능력으로, 음악적 창의성은 음악의 기본 개념을 바탕으로 창의적인 재해석이나 창작을 하는 것을 창의성으로 정의하고 있었다. 창의성에 관한 영역 일반적 정의들은 ‘새롭고 유용한 것’에 기반을 둔 포괄적인 정의가 많았던 반면에, 영역 특수적 관점으로 창의성을 정의한 연구들은 특정 범주의 지식과 경험을 기반으로 학생들의 수준에 맞게 창의성을 고려하고자 하였다. 교육에서는 일반적으로 가르쳐야 할 교과가 분화되어 있고, 각 교과별 특성이 뚜렷하기 때문에 영역 특수적 관점에서 창의성을 연구하는 것 또한 의미를 갖는다.

2. 창의성의 범주 분석

가. 창의성 범주별 동향

우리나라의 창의성 교육 연구들이 창의성 범주에 대해 어떤 연구관점을 가지고 있는지 연도별 동향을 알아보기 위해 수량과 백분율로 살펴본 결과는 <표 4>와 같다.

<표 4> 창의성 범주의 연도별 수량 및 비율

N=399, 단위: 편(%)

연도	개인		인지·정의	과정	산출물	환경	통합	합계
	인지	정의						
2002	15 (3.76)	0 (0.00)	3 (0.75)	5 (1.25)	1 (0.25)	2 (0.50)	2 (0.50)	28 (7.02)
2003	22 (5.51)	0 (0.00)	5 (1.25)	5 (1.25)	0 (0.00)	5 (1.25)	7 (1.75)	44 (11.03)
2004	21 (5.26)	1 (0.25)	7 (1.75)	4 (1.00)	0 (0.00)	9 (2.26)	5 (1.25)	47 (11.78)
2005	12 (3.01)	0 (0.00)	7 (1.75)	7 (1.75)	1 (0.25)	2 (0.50)	3 (0.75)	32 (8.02)
2006	26 (6.52)	0 (0.00)	9 (2.26)	1 (0.25)	3 (0.75)	5 (1.25)	3 (0.75)	47 (11.78)
2007	16 (4.01)	1 (0.25)	7 (1.75)	7 (1.75)	2 (0.50)	4 (1.00)	1 (0.25)	38 (9.52)
2008	11 (2.76)	2 (0.50)	5 (1.25)	8 (2.01)	3 (0.75)	2 (0.50)	2 (0.50)	33 (8.27)
2009	15 (3.76)	2 (0.50)	7 (1.75)	6 (1.50)	0 (0.00)	3 (0.75)	4 (1.00)	37 (9.27)
2010	11 (2.76)	1 (0.25)	14 (3.51)	6 (1.50)	3 (0.75)	5 (1.25)	5 (1.25)	45 (11.28)
2011	12 (3.01)	1 (0.25)	9 (2.26)	12 (3.01)	6 (1.50)	5 (1.25)	3 (0.75)	48 (12.03)
합계	161 (40.35)	8 (2.01)	73 (18.30)	61 (15.29)	19 (4.76)	42 (10.53)	35 (8.77)	399 (100.00)

창의성을 개인적 특성(인지·정의)으로 조망한 연구는 전체 399편 중 242편(60.66%)으로 가장 높은 비율을 차지하고 있었다. 이 중 창의성을 독창성·유창성·유연성·정교성 등의 개인-인지적 측면으로 창의성을 접근한 연구가 161편(40.35%)으로 가장 많았다. 적극성·독자성·집중성·정밀성 등의 개인의 정의적 측면으로 창의성을 접근한 연구는 8편(2.01%), 개인의 인지와 정의적 측면을 함께 통합해서 접근한 연구가 73편(18.30%)이었다. 창의성을 문제해결과정 등으로 접근한 과정적 측면의 연구가 61편(15.29%)이었고, 창의성을 개인·과정·환경·산출물들의 통합적 측면으로 접근 경우가 42편(10.53%)으로 그 뒤를 이었다. 학생들의 창의성을 촉진시켜주기 위한 환경적 측면으로 창의성을 접근한 연구는 통합적 측면과 비슷한 35편(8.77%)이었으며, 학생들의 산출물에 초점을 둔 연구는 19편(4.76%)으로 가장 적었다.

본 연구 결과 개인적 범주로 창의성을 바라보고 진행한 연구가 많았으며, 이 중 높은 비율을 차지한 인지적 범주로 보는 연구들은 대부분 검사도구나 검사지 등을 활용하여 인지적 특성을 측정하는 경우가 많았다. 또한 정의적 측면으로 본 연구는 최근 교육과정의 주요 목표로 제시되고 있는 창의·인성교육의 이론적 고찰을 위한 인성적 측면, 도덕적 측면과 관련된 연구들이 많았다. 전체 399편 중 233편(61.64%)으로 많은 비중을 차지하고 있는 개인의 인지·정의적 특성에 관심을 둔 연구들 중 약 1/3이 되는 78편(19.6%)의 연구들이 심리측정적 도구들을 이용하여 학생들의 창의성을 평가하고자 하였으며, 이중 약 절반 정도인 37편(9.3%)의 연구들이 토렌스 창의성 검사(이하 TTCT)를 사용하고 있었다. 정의적 측면 또한 학생들의 창의성 평가가 대부분 설문 형태의 면 검사지를 통해서만 이루어졌다. 교실에서 창의성의 주체는 학생이기 때문에 개인에 대하여 연구가 집중되는 것은 피할 수 없는 현상이지만, 학생의 창의성을 단순한 일반 창의성 검사로만 측정하는 것은 한계점을 가진다.

과정적 측면에서 접근했던 연구들 중에는 창의적 문제해결력과 관련된 연구는 1/3 정

도를 차지하는 21편(5.3%)이었다. 창의성과 문제해결력을 아예 다른 것으로 본 경우와 창의성의 하위요소로 문제해결력을 본 경우도 있었지만 창의성과 문제해결력을 결합한 창의적 문제해결력을 제고하기 위한 수업(훈련) 프로그램을 개발하고, 그 효과를 현장 실험해 보는 것이 가장 많았다. 하지만 과정 속에서 교과 지식과 관련된 창의적 문제해결력을 평가하기 보다는 심리측정적 검사지를 사용하여 결과중심의 평가를 하는 경우가 많은 수를 차지하고 있었다.

학생들의 산출물에 주로 관심을 두었던 연구들은 그림이나 글, 음악적 표현 같이 수업을 통해 산출물들이 나오는 음악과 미술, 언어, 수학 과목에 관련된 것들이었다. 환경과 관련된 연구는 창의성과 관련된 교사들의 인식이나 교사 창의성 신장과 관련된 교사교육 프로그램 연구등과 같은 교사 관련 변인 연구가 19편(4.8%)으로 가장 많았으며, 그 외에 정책지원 방향의 탐색이나 학교 평가와 같은 연구들이 있었다.

창의성을 통합적인 관점에서 접근한 연구는 35편(8.77%)이었는데, 이 중 이론 연구가 23편(5.8%)로 주로 많은 비중을 차지하고 있었다. 보통 양적 연구의 경우, 학생들의 창의성을 객관화하여 측정하기 때문에 학생들의 창의성을 통합적으로 측정하는 데에 어려움이 따르기 때문이라고 여겨진다. 하지만 이희주(2007)의 경우는 실험연구임에도 학생들의 창의성을 TTCT를 통해 인지적 측면을, 창의적 성격 검사로 정의적 측면을, 창의적 산출물 검사로 산출물을, 문제발견/해결력 검사로 과정적 측면을 모두 측정하여 통합적 관점에서 학생의 창의성 신장을 다루고 있었다.

나. 연구 내에서의 창의성 범주의 불일치

창의성의 개념이 복잡하고 다양하게 확장되어 갈수록 해당 연구에서는 창의성을 무엇으로 보는지를 밝히는 것이 중요하다. 그러나 이론적 배경에서 연구자가 창의성을 어떻게 바라보고 있는지를 밝히고 있지만, 정작 연구의 내용에서는 언급되지 않았던 창의성의 특성을 측정하거나, 창의성을 ‘통합적 관점’으로 정의하고 개념화 하였지만 연구 내용 및 결과에서는 개인-인지적 측면으로서의 창의성 사고 검사 등만을 실시하는 등의 연구들이 있었다. 이렇게 연구자의 개념과 연구내용과의 불일치는 다음과 같은 유형으로 나눌 수 있었다; ① 창의성을 통합적인 범주로 개념화하고 있지만, 창의성 교육을 위한 실제 수업이나 모형, 교수·학습 방법 등을 개발할 때에 개인-인지적 특성 등의 한 가지 범주만 적용한 경우, ② 창의성의 구성 요소를 다양한 범주에서 논의 하였지만, 실제 연구에서 창의성 신장과 관련된 효과를 보기 위하여 TTCT 검사 등을 사용하여 한 가지 범주로만 측정할 경우, ③ 창의성의 구성요소로 한 가지 범주만을 이야기하였지만, 창의성 신장을 보기 위하여 여러 가지 범주를 측정할 경우. 이러한 연구들은 연구자가 이론적 배경에서 밝히고 있는 창의성의 정의, 구성 요소등과 연구의 내용 및 결과가 연속선상에서 일관성 있게 이해되지 않아 연구자가 탐색하고자 한 창의성을 제대로 연구 내용과 결과에 반영하였는가에 관한 타당성이 떨어지는 결과를 보였다.

3. 창의성의 수준 분석

가. 창의성의 수준별 동향

정책 분석과 같은 문헌 연구나 프로그램 개발 연구, 교사의 인식 조사나 실태 분석과 같은 연구들에서 연구자가 고려한 창의성의 수준이 명확히 나타나지 않는 경우에는 특정 수준으로 창의성을 분석하기에 어려움이 있었다. 따라서 창의성 수준의 분석은 위와 같은 연구들을 제외하고, 창의성에 수준에 대하여 정의에 언급되어 있거나 연구 내용을 통해 알 수 있는 경우만을 대상으로 수준을 분석하였다. 이를 수량과 백분율로 살펴본 결과는 <표 5>와 같다.

<표 5> 창의성 수준의 연도별 수량 및 비율

N=399, 단위: 편(%)

연도	큰 창의성	전문적 창의성	작은 창의성	미니 창의성	알 수 없음	합계
2002	0 (0.00)	0 (0.00)	14 (3.51)	2 (0.50)	12 (3.01)	28 (7.02)
2003	0 (0.00)	0 (0.00)	21 (5.26)	6 (1.50)	17 (4.26)	44 (11.03)
2004	0 (0.00)	0 (0.00)	33 (8.27)	6 (1.50)	8 (2.01)	47 (11.78)
2005	0 (0.00)	0 (0.00)	19 (4.76)	3 (0.75)	10 (2.51)	32 (8.02)
2006	0 (0.00)	0 (0.00)	30 (7.52)	8 (2.01)	9 (2.26)	47 (11.78)
2007	0 (0.00)	0 (0.00)	26 (6.52)	5 (1.25)	7 (1.75)	38 (9.52)
2008	0 (0.00)	0 (0.00)	14 (3.51)	10 (2.51)	9 (2.26)	33 (8.27)
2009	0 (0.00)	0 (0.00)	19 (4.76)	5 (1.25)	13 (3.26)	37 (9.27)
2010	0 (0.00)	1 (0.26)	27 (6.77)	9 (2.26)	8 (2.01)	45 (11.28)
2011	0 (0.00)	1 (0.26)	27 (6.77)	9 (2.26)	11 (2.76)	48 (12.03)
합계	0 (0.00)	2 (0.53)	230 (57.64)	63 (15.79)	104 (26.07)	399 (100.00)

큰 창의성의 수준으로 창의성을 개념화하고 진행된 연구는 한 편도 없었고, 전문적 창의성의 수준까지 창의성을 조망한 연구는 2010년, 2011년에 한편씩 2편(0.53%)만이 진행되었다. 학생들의 수준에서 평가된 창의성인 작은 창의성 수준에서의 연구는 230편(57.64%)으로 가장 많았으며, 개인적·잠재적 영역인 미니 창의성 수준까지 개념을 밝히고 있는 경우는 63편(15.79%)이었다. 이는 창의성 교육 연구는 발달 과정에 있는 학생들을 대상으로 하고 있기 때문에 전문적 창의성과 큰 창의성 수준에서의 연구는 적을 것이고, 대부분 작은 창의성 수준에서 진행되었을 것이라는 사전 예상과 같은 결과였다.

나. 작은 창의성과 미니 창의성 수준에서 창의성의 의미 분석

본 연구에서 다루었던 연구들 중 230편(57.64%)에 해당하는 연구들이 일상적 교실 환경에서 나타나는 창의성으로서 교사나 동료 학생들에게 평가되는 작은 창의성의 수준에서 다루고 있었다. 하지만 이론적 배경에서 창의성을 정의할 때에 “보편적인 능력으로서의 창의성”이나 “학생 수준에서의 독창성과 유용성의 범위” 등으로 작은 창의성 수준을

정의에서 언급하고 있는 연구는 전체 399편 중 40편(10.00%)뿐이었다. 또한 이러한 연구들이 학생들을 대상으로 한 독창성과 유용성의 범위가 어떠한지에 대한 논의 없이 연구를 진행하고 있었다. 예를 들어 한 연구자는 창의성이란 ‘새롭고 가치 있는 유용한 것을 만들어 내는 능력’이라고 정의하였지만, 여기에서 발달 중에 있는 학생에게 새롭고 가치 있는 것이 어떠한 수준에서 이해되어야 하는가에 대한 설명은 찾기 어려웠다. 하지만 연구자가 창의적이라고 평가한 것은 학생들의 수준에서는 창의적이었지만, 일반적인 성인들의 수준으로 보면 창의적이지 않은 것들이었다. 작은 창의성의 의미는 이론적 배경에서 언급했던 바와 같이 결과 중심으로 평가된 창의성이기 때문에 교사나 학생, 혹은 연구자가 어느 수준에서 학생들의 표현이 창의적이라고 보는가에 대한 기준을 제시하여야 연구결과의 타당성을 인정받을 수 있을 것이다.

한편 과정 중심의 미니 창의성이란 용어는 최근에 대두된 개념이기 때문에 이와 직접적으로 관련되어 연구된 것은 찾아보기가 힘들었지만, 미니 창의성 수준으로 창의성을 정의하거나 살펴보고자 한 국내 연구들을 전체 399편 중 63편(15.79%) 정도 찾아볼 수 있었다. 미니 창의성과 관련되었다고 여겨지는 정의의 예로는 “이미 사회적으로 획득한 것이어도 아동에게는 미지의 것이므로 아동의 관념 또는 의미상으로 참신함을 주고, 그 의미체계를 재구성해서 얻게 된다면 개인적으로도 훌륭한 창의이다(이쌍재, 조시연, 2007).”와 “창의성은 모든 인간이 가지고 있는 보편적인 특성으로서 해석할 수 있으므로 정도의 차이는 있지만 정상적인 사람이면 모두가 창의적 능력을 가지고 있으며, 일상생활에서 당면하는 여러 가지 사태나 문제를 새롭게 특유한 방식으로 해결해 나가는 활동을 의미한다(김효정, 2008)”, ‘개인적 수준’의 재발명과 재발견을 바탕으로 하는 ‘사적 의미’의 창의성을 중심으로 연구하였다고 밝히고 있는 이종희와 김기연(2008)의 연구 등을 들 수 있다. 그러나 이러한 연구들이 학생 개인의 수준에서 나타나는 창의성에도 관심을 가지고 있으나 아직 그 개념 설정은 모호하여 일반화 된 수준이라고는 볼 수 없다. 발달 과정 속에서 성장해 나가는 학령기 학생들에게는 완성된 산출물이 교사나 동료들에게 독창적이고 유용하고 평가를 받을 경우만이 아니라 학생 자신에게 새로운 의미를 가지는 것으로서 창의성 교육에서 중요한 의미를 지니므로, 학교라는 사회에서 통용될 수 있는 학생 창의성의 개념화가 필요하다.

한편 미니 창의성과 관련되었다고 볼 수 있는 연구들은 대부분 양적인 연구보다는 문헌연구나, 관찰과 면담을 통한 질적연구 방법으로 이루어지고 있었다. 다른 사람에게 평가되지 않은 것, 개인적으로 의미 있는 해석 및 발견 등을 과정 중심의 창의성으로써 받아질 수 있다는 미니 창의성은 교육자들이 관심을 기울여야 할 창의성에 대한 새로운 개념이다. 이는 개인적인 영역으로써 아직 걸음으로 표현되기 이전의 수준이기 때문에 이를 연구 대상으로 선정하여 밝히는 것은 어려운 일이나 교육 현장에서는 중요한 의미를 갖는다.

V. 결 론

창의성 및 창의성 교육에 대해 어떻게 개념화하고 접근하는가는 연구의 내용 및 결과를 결정지을 수 있는 중요한 요소이다. 따라서 본 연구는 창의성 교육과 관련된 연구들이 창의성의 정의 및 영역, 수준을 어떻게 다루고 있는지를 파악하여 창의성 교육 연구들이 창의성을 어떤 의미로 개념화하고 이해해야 할 것인가에 대해 시사점을 주고자 하였으며, 연구결과에 따른 결론은 다음과 같다.

첫째, 본 연구 결과 비교적 많은 연구들이 창의성이 무엇인가에 대해 정의하고 있었지만, 창의성 정의를 하고 있는 경우가 전체적으로 점점 낮아지고 있었다. 최근 관련 연구가 급격히 늘어나고 있는 ‘창의·인성’이라는 개념 또한 ‘창의’와 ‘인성’이 어떠한 것인지에 대한 연구자의 명확한 개념이 없으면 창의·인성 교육의 개념 및 정의가 피상적이고, 실제 교육적 실행과는 동떨어지게 진행될 수 있다. 따라서 창의성 교육 연구에서 연구자는 학교 맥락 내에서 연구 대상 학생의 수준과, 교과와 특수성, 창의성의 범주 및 수준을 고려하여 해당 연구의 목적 및 내용에 알맞은 개념화가 필요하다.

둘째, 교육 현장은 주체가 되는 학생, 과정으로서의 수업, 수업에서 나타나는 산출물, 교실 및 학교와 같은 물리적 환경과 교사와 또래 동료의 심리적 환경, 교과 내용의 특성 등 여러 가지 요소들이 활발하게 서로 교류하는 장이기 때문에 창의성의 범주 측면에서는 학생들의 창의성을 통합적으로 바라보는 접근이 필요하다. 본 연구 결과 개인-인지적 범주로만 접근되던 창의성이 점점 과정적, 개인-통합적으로 확장되어 가고 있는 것은 바람직한 일이지만, 아직까지 창의성을 통합적인 관점에서 접근하는 연구의 수는 많이 부족한 편이다. 또한 이론적 배경에서는 통합적 관점에서 창의성을 설명하였지만 연구 내용 및 방법에서는 인지적 측면을 다루는 경우도 많았다. 학생들의 창의성이 학교의 여러 요소들을 고려하여 통합적 범주에서 인식되어질 때 보다 창의성이 좀 더 깊이 있게 논의되고, 본질적인 창의성 교육에 구체적인 대안 또한 제시될 수 있을 것이다.

셋째, 학생들의 과정적·잠재적·개인적 창의성인 미니 창의성 수준은 아직까지 많은 관심을 받지 못하였는데, 학생들의 잠재적 측면을 교사가 발견하고 촉진시켜 줄 수 있는 연구들이 진행된다면 미시적인 학생들의 변화 및 특성까지 포괄하게 될 것이며, 이를 작은 창의성으로 발전시키게 되어 결과적으로 학생들의 창의성 발현에도 효과를 낼 것이다. 미니 창의성은 작은 창의성처럼 교사나 또래 학생들에 의한 평가로 인해 인정되는 것이 아니기 때문에 평가 방법이 현재 많은 비율을 차지하고 있는 검사지를 통한 단순한 창의성의 측정보다는 수업 상황 속에서 교사·학생의 상호작용을 분석하거나, 학생들과의 인터뷰나 자기관찰보고서 등을 통해 현장에서 미세한 연구방법을 적용하여야 하는데 이러한 연구들은 거의 찾아볼 수 없었다.

창의성을 연구하는 많은 학자들이 이야기하고 있듯이 다양한 개념을 포함하고 있는 창의성을 개념화하는 것은 결코 쉽지 않은 일이다. 하지만 오히려 창의성은 다양하게 해석될 수 있기 때문에 학교 현장에서의 창의성 교육이라는 특수한 맥락에서는 연구자가 상정

하고자 하는 창의성의 의미는 매우 중요하다. 교육적 맥락을 고려한 연구 주제에 알맞은 창의성에 대한 연구자의 구체적인 개념, 학생들의 창의성에 대한 통합적인 인식, 창의성 수준에 대한 다양하고 폭넓은 접근은 향후 창의성 교육 연구를 양적·질적으로 더욱 풍성히 하는 기반이 될 것이다.

참 고 문 헌

- 교육과학기술부 (2009). **초·중등학교 교육과정 총론**. 교육과학기술부 고시 제 2009-41호. 서울: 교육과학기술부.
- 교육인적자원부 (2007). **초·중등학교 교육과정 총론**. 교육과학기술부고시 제 2007-79호. 서울: 교육인적자원부.
- 김정섭 (2008). 한국 창의성 연구의 동향과 쟁점. **교육심리연구**, 22(2), 939-960.
- 김효정 (2008). 음악적 창의성 신장을 위한 초등학교 음악 수업의 개선 방안 -초등학교 3학년을 중심으로-. **종합예술과 음악학회지**, 2(1), 27-52.
- 박병기, 강현숙 (2007). 한국 창의성 연구의 조망. **교육심리연구**, 21(1), 233-264.
- 성은현, 한순미, 하주현, 이경규, 류형선, 한윤영, 박병기 (2008b). 한국적 창의성과 창의적 환경에 대한 대학생들의 암묵적 이론. **한국심리학회지, 사회문제**, 14(1), 367-390.
- 성태제, 시기자 (2006). **연구방법론**. 서울: 학지사.
- 이쌍재, 조시연 (2007). 창의성 계발을 위한 ‘조형요소’의 지도 방법연구. **미술교육연구논총**, 21, 177-200.
- 이영만 (2001). 교과교육을 통한 창의성 교육의 접근 방안 탐색. **초등교육연구**, 14(2), 5-26.
- 이종희, 김기연 (2008). 창의적 생산력의 하위 요소 탐색 및 수학영재의 창의적 문제해결 모델 개발. **학교수학**, 10(4), 583-601.
- 이재호, 최인수 (2009). 유아 창의성에 관한 연구동향 분석. **아동학회지**, 30(5), 1-8.
- 이화자 (2002). 창의성 연구 현황 및 향후연구방향에 대한 고찰. **인문사회과학연구**, 9, 81-104.
- 이희주 (2007). 초등학생을 위한 창의성 증진 프로그램 개발과 효과 분석. **초등교육연구**, 20(2), 139-161.
- 임선하 (2007). 창의성 교육: 반성적 접근. **창조교육논총**, 9, 55-86.
- 조연순, 성진숙, 이해주 (2008). **창의성 교육: 창의적 문제해결력 계발과 교육방법**. 서울: 이화여자대학교출판부.
- 천정미, 박영근 (2002). John Dewey의 지성 개념과 창의성 교육. **교육철학**, 20, 189-204.
- 최은영, 김정원 (2008). 유아 창의성 프로그램 관련 연구 분석. **육아지원연구**, 3(2), 51-74.
- 최인수 (2011). **창의성의 발견**. 서울: 쌤앤파커스.
- 팽영일 (2010). 창의성의 개념적 기준 비교. **비교교육연구**, 20(4), 277-298.
- 하주현 (2007). 창의적 인물의 특성. **창의력교육연구**, 7(2), 51-68.

- 홍소영, 이종승 (2009). 유아 창의성 개발 프로그램의 효과에 관한 메타분석. *열린유아교육연구*, 14(2), 359-381.
- 황정숙 (2007). 유아 창의성 교육에 관한 연구 동향 분석. *창의력교육연구*, 7(2), 19-35.
- Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 357-376.
- Baldwin, A. Y. (2010). Creativity: A look outside the box in classrooms. In R. A. Beghetto & J. C. Kaufman (Eds.), *Nurturing creativity in the classroom* (pp. 73-87). New York: Cambridge University Press.
- Barab, S. A., & Plucker, J. (2002). Smart people or smart contexts? Talent development in an age of situated approaches to learning and thinking. *Educational Psychologist*, 37, 165-182.
- Beghetto, R. A., & Kaufman, J. C. (2007). Toward a Broader conception of creativity: A case of for “mini-c”creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 12, 73-79.
- Besemer, S. P. (1998). Creative product analysis matrix: testing the model structure and a comparison among products - three novel chairs. *Creativity Research Journal*, 11, 333-346.
- Cho, Y., Chung, H. Y., Choi, K., Suh, Y., & Seo, C. (2011). The Creativity of Korean Leaders and its Implications for Creativity Education. *Journal of Creative Behavior*, 45(4), 235-257.
- Craft, A. (2008). Tensions in creativity and Education. In G. Claxton, A. Craft & H. Gardner (Eds.), *Creativity, wisdom, and trusteeship: Exploring the role of education* (pp. 16-34). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cropley, A. J. (1992). *More ways than one: Fostering creativity*. Norwood, NJ: Ablex.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 313-335). New York: Cambridge University Press.
- Dababneha, K., Ihmeideha, F. M., & Al-Omarib, A. A. (2010). Promoting kindergarten children's creativity in the classroom environment in Jordan. *Early Child Development and Care*, 180(9), 1165-1184.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston, MA: Health.
- Fairweather, B., & Cramon, B. (2010). Infusing creative and critical thinking into the curriculum together. In R. A. Beghetto & J. C. Kaufman (Eds.). *Nurturing Creativity in the Classroom* (pp. 113-141). New York: Cambridge University Press.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Hayes, J. R. (1989). Cognitive processes in creativity. In J. A. Glover, R. R. Roning & C. R. Reynolds (Eds.), *Handbook of creativity* (pp. 202-219). New York: Plenum.

- Kaufman, J. C., & Baer, J. (Eds.). (2006). *Creativity and reason in cognitive development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of General Psychology*, 13(1), 1-12.
- Kozbelt, A., Beghetto, R. A., & Runco, M. A. (2010). Theories of Creativity. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The cambridge handbook of creativity* (pp. 20-47). New York: Cambridge University Press.
- Lubart, T. (2010). Cross-Cultural Perspectives on Creativity. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The cambridge handbook of creativity* (pp. 265-278). New York: Cambridge University Press.
- Necka, E. (2001). *Psychology of creativity*. Gdansk: GWP.
- Plucker, J. A., & Makel, M. C. (2010). Assessment of Creativity. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The cambridge handbook of creativity* (pp. 48-73). New York: Cambridge University Press.
- Plucker, J. A., Beghetto, R. A., & Dow, G. (2004). Why isn't creativity more important to educational psychologists? Potential, pitfalls, and future directions in creativity research. *Educational Psychologist*, 39, 83-96.
- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (1991). The assessment of creative products in programs for gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 35, 128-134.
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *The Phi Delta Kappan*, 42(7), 305-310.
- Richards, R. (1990). Everyday creativity, eminent creativity, and health: "Afterview" for CRJ issues on creativity and health. *Creativity Research Journal*, 3, 300-326.
- Rubenson, D. L., & Runco, M. A. (1995). The psychoeconomic view of creative work in groups and organizations. *Creativity and Innovation Management*, 4, 232-241.
- Runco, M. A. (2004). Everyone has creative potential. In R. J. Sternberg, E. L. Grigorenko & J. L. Singer (Eds.), *Creativity: From potential to realization* (pp. 21-30). Washington, DC: APA.
- Runco, M. A. (2010). Educational based on parsimonious theory of creativity. In R. A. Beghetto, & J. C. Kaufman (Eds.), *Nurturing Creativity in the Classroom* (pp. 235-251). New York: Cambridge university press.
- Sawyer, R. K. (2003). Emergence in creativity and development. In K. R. Sawyer (Ed.), *Creativity and development* (pp. 91-138). UK: Oxford university press.
- Simonton, D. K. (1991). Emergence and realization of genius: The lives and works of 120 classical composers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 829-804.
- Sternberg, R. J. (2010). Teaching for creativity. In R. A. Beghetto, & J. C. Kaufman (Eds.), *Nurturing Creativity in the Classroom* (pp. 394-414). New York: Cambridge University

Press.

- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1992). Buy low and sell high: An investment approach to creativity. *Current Directions in Psychological Science*, 1, 1-5.
- Sternberg, R. J., & Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Projects and paradigms. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of creativity* (pp. 3-15). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., & Singer, J. L. (Eds.) (2004). *Creativity: From potential to realization*. Washington, DC: APA.
- Taylor, I. A. (1975). An emerging view of creative actions. In I. A. Taylor & J. W. Getzels (Eds.), *Perspectives in creativity* (pp. 297-325). Chicago: Aldine.
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance test on creative thinking: Norms-technical manual*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.
- Urban, K. K. (1990). Recent trends in creativity research and theory in Western Europe. *European Journal for High Ability*, 1, 99-113.
- Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York: Harcourt Brace and World.
- Weisberg, R. W. (2006). *Creativity: Understanding innovation in problem solving, science, invention, and the arts*. Hoboken, NJ: Wiley.

= Abstract =

An Analytical Study on Studies of Creativity Education in Korea: Focusing on Categories and Levels of Creativity

Younsoon Cho

Ewha Womans University

Jieun Jeong

Ewha elementary School

Creativity has been suggested as a prime educational objective by national curriculum of Korea and research on creativity education has been increased since 2000s. How the researcher conceptualizes and approaches creativity affects the research. The purpose of this study is to explore directions of creativity research in education by analyzing its approach based on its categories and levels of creativity. The results of the study shows the following: (1)studies with a definition of creativity are more than without it but the former has been decreasing and the latter increasing little by little. (2)Studies which focus on person, cognitive or emotional characteristics, are the most. And process, environment, and product follow. (3)Regarding the levels of creativity, most was done on little-c creativity level, on the other hand, very limited studies conceptualized the creativity in educational context. Studies having an interest in mini-c creativity level were hardly found.

Key Words: Creativity, Creativity education, Research on creativity education

1차 원고접수: 2012년 5월 15일
수정원고접수: 2012년 6월 19일
최종게재결정: 2012년 6월 19일