

## 창의성의 개념적 검토

김 현 정

(한국교원대학교 강사)

---

### 《요약》

---

본 연구는 창의성에 관한 보다 명확한 이해를 시도함으로써, 창의성이 어떻게 성취되어질 수 있으며, 그것이 교육적 맥락에 어떻게 반영되어져야만 하는가에 관한 시사점을 제시하는데 목적이 있다.

에 심리학자들에 의해 주도되고 있는 창의성에 관한 연구를 검토하고 그 한계를 지적함으로써, 창의성 교육에 관한 이론적 논의나 실천적 노력은 창의성에 관한 명확하고 적절한 이해를 바탕으로 하지 않는다면 방향 없는 노력에 불과하게 된다는 점을 밝히고 있다. 다음으로 창의성의 개념에 관한 검토를 통해, 창의성 교육은 새로우면서 가치 있는 무엇인가를 의도적으로 산출해낼 수 있는 사람을 길러내는 것이라는 점이 논의되고 있다.

이러한 논의에 의해, 창의성 교육은 지적 안목과 이해를 증진시키는 과정으로 이해되어야 한다는 결론으로 이끌어 지고 있다. 창의성 교육에 관한 이러한 이해는 새로움이 창의성의 기준이라는 점에서 자유는 창의성 교육에 고려되어야 할 요소이기는 하지만, 새로움의 기준에 집착하여 인간과 주위에 관한 기본적 이해의 측면을 경시한다면, 우리가 진정 목적으로 하는 창의적인 인간과는 괴리되는 결과를 초래할 수 있다는 점을 지적하고 있다.

주제어 : 창의성, 창의적 산물, 새로움, 가치, 의도, 전통

---

## I. 서론

최근 교육의 주요한 책무는 개개인의 창의성을 계발하는 것이라는 주장이 있다. 개개인의 창의성은 복잡성과 다양성으로 대변되는 현대사회에 있어서 우선적으로 요구되어지는 것이며, 교육은 이를 계발함으로써 개인의 삶에 기여하여야 한다는 것이다. 실제로 학교 현장에서는 ‘기초능력을 토대로 창의적인 능력을 발휘하는 인간상’이 추구되고 있고, 학생들이 보다 더 창의적이 될 수 있는 기회를 마련하고 장려하기 위한 노력 역시 이루어지고 있기도 하다.

그러나 많은 이들이 창의성의 중요성을 강조하고 이를 위한 교육에 노력을 경주하고 있지만, 정작 창의성이 무엇인가에 관한 질문이 제기되었을 때 그에 대한 명확한 답변을 찾을 수 없는 것이 사실이다. 창의성이 무엇이며 그것은 어떻게 개발 가능한가라는 문제는 주로 심리학적 영역에서 다루어져 왔고, 이 영역에서의 연구는 창의성의 본질을 밝혀냄으로써 창의성 교육 방법의 시사점을 찾는데 집중되어지고 있다. 그러나 많은 이들의 노력에도 불구하고, Torrance(1963)가 창의성은 세밀한 정의를 거부한다고 표현한 바에서 보여 지는 것처럼, 창의성이 무엇인가에 관한 합의된 정의를 찾을 수 없는 것이 사실이다. 창의성이 다양하게 정의되고 있기 때문에 창의성 개발을 위한 방법 역시 창의성의 정의만큼이나 다양하게 제시되고 있는데, 이는 창의성 교육에 관한 혼란을 야기하기도 한다. 이러한 점에서 본다면, 심리학적 연구가 창의성에 관한 이해의 자료를 제공해 주기는 하지만, 이를 통해 창의성이 무엇인가를 명확히 이해하는 데에는 한계가 있다는 점도 부인되어질 수 없을 것이다.

본 연구에서는 창의성에 관한 심리학적 연구의 성격을 검토함으로써 그 한계를 지적하고, 창의성 교육에 관한 이론적 논의나 실천적 노력은 그것이 전제로 하고 있는 개념 즉 창의성에 관한 명확하고 적절한 이해를 바탕으로 하지 않는다면 방향 없는 노력에 불과하게 된다는 점을 밝히고자 한다. 창의성이 무엇인지 모른다면, 창의성 교육의 실제적인 방법의 타당성 여부는 물론이고, 결국에는 무엇을 위한 노력인지 혹은 교육이 구체적으로 달성하고자 하는 목적으로 접근하고 있는가 여부의 검토조차 불가능하게 된다는 것은 자명한 사실이다. 본 연구는 개념적 연구를 통해 창의성에 관한 보다 명확한 이해를 시도함으로써, 창의성이 어떻게 성취되어 질 수 있으며, 그것이 교육적 맥락에 어떻게 반영되어야만 하는가에 관한 시사점을 제시하는 데 목적이 있다.

## Ⅱ. 창의성에 관한 기존 연구의 한계

최근 교육과 관련된 이들은 한결같이 창의성의 중요성을 강조하고, 그것은 교육을 통해 개발될 수 있으며 또한 그러하여야 한다고 주장하고 있다. 이러한 주장에 부응하여 교육 현장에서는 많은 이들이 학생들의 창의성을 개발하기 위해 적지 않은 노력을 기울이고 있다. 이러한 노력은 전통적인 학교교육 방식과는 달리, 개인차를 인정하여 학생들 나름의 관심과 재능을 발달시켜야 하며, 학생들로 하여금 창의적으로 생각하고 표현하는 경험을 제공해 주는 형태로 나타나고 있다. 그러나 창의성 교육에 관한 많은 주장과 그 개발을 위한 실천적 노력들이 과연 창의성이 무엇인가에 관한 명확한 이해에서부터 출발하고 있는가에 관해서는 검토해 볼 필요가 있다.

교육현장의 이러한 경향은 대부분 창의성의 본질에 관한 연구와 그에 따른 교육적 처방을 따르고 있다. 창의성이 어떻게 이해되어질 수 있는가 하는 기본적인 문제에 관하여 창의성에 관심을 가지는 학자들은 다양한 견해를 표명한다. 어떤 이는 창의적 결과인 산출물이 창의성의 기준이 되어야 한다고 하여, 창의성은 특정한 목적을 가지고 모인 집단에 의하여 지속적이고 유용하고 만족스러운 것으로 받아들여진 신기한 작품을 만들어 내는 과정(Taylor, 1988)이라고 정의하며, 어떤 이는 특정의 사고과정이 창의성이라고 하여, 창의성이란 곤란한 문제를 인식하고 그것을 해결하기 위하여 아이디어를 내고 가설을 세우고 검증하며, 그 결과를 전달하는 과정(Torrance, 1977)이라고 정의하기도 한다. 또한 어떤 이는 내적 경험 자체가 창의성이라고 하여, 창의성이란 하나의 새로운 결과를 야기하는 행동의 출현이며 어떤 상황 등에서 생성되는 과정(Rogers, 1962)이라고 한다.

그리고 산출물로 창의성을 파악하는 이들 가운데에서도, 무엇이 창의적인 산출물의 기준이 될 수 있는가에 관해서는 일치된 견해가 없다. 그 기준은 신기함 혹은 독창성과 적절함(Amabile, 1989)이며, 거기에서 의도라는 기준이 더 추가되어야 한다는 주장(Bear, 1997)과 독창성과 유용성(Barron, 1956)이 기준으로 받아들여져야 한다는 주장들이 상충하고 있다.

창의성을 특정의 과정 즉, 창의적인 사고과정으로 파악하는 이들은 공통적으로 창의적인 사람들은 몇 단계의 사고 과정을 거친다는 점은 동의하지만, 이러한 사고단계에 대해서 학자들마다 또 다른 견해를 제시한다. 예를 들어 준비, 부화, 발현, 검증의 단계가 창의적 사고 단계라고 하고(Wallas, 1926), 해결방침을 결정하는 단계, 준비 단계, 분석, 관념형성, 숙고, 종합, 평가의 단계(Osborn, 1963)가 창의적 사고과정이라고 주장되어지기도 한다.

또한 창의성은 창의적이라고 인정되어지는 사람들의 표본을 통해 그들이 갖고 있는 공통적 특성들로 설명되어 지기도 한다. 창의적인 사람들이 보이는 특성들을 유목화 하여 정리한 바에 따라, 어떤 이들은(Halpern, 1984; Fox, 1963) 창의성을 인간의 인지적 능력이라고 하고, 다른 이들은(Barron, 1963; Mackinnon, 1963) 인간의 정의적 특성이라고 하고 있다. 창의성과 관련된 인지적 능력은 일반적으로 문제에 대한 민감성, 문제의 재정의, 유연성, 융통성, 독창성, 정교성, 상상력, 비유력, 관찰력, 평가력, 종합력, 분석력, 지각 변환력, 예상 능력, 논리력, 언어 표현력, 기억력 등이라고 받아들이고 있지만, 이 역시 학자들 간의 공통된 견해를 찾을 수는 없다. 창의성을 정의적 특성으로 이해하는 학자들에게서도 이러한 경향은 보여 지는데, 성취 욕망 또는 성공 기대감, 일에 대한 사랑(내적 동기), 발견, 발명 욕망, 독립심 또는 자율성, 심미성, 색다르거나 복잡하고 어려운 것을 좋아함, 모호한 상황을 견디는 인내심, 순응 압력에의 저항성, 모험적 용기, 경험과 비평에의 개방성, 직관성, 주장성 등이 창의성을 낳는다고 보고 있다. 또한 최근에는 창의성을 개인의 내적 특성이라는 단일적인 면을 묘사하려했던 것과는 달리 창의성은 개인 내의 인지적 및 정의적 요소와 개인 밖의 사회문화적 요인의 상호작용의 결과로 설명되어지고 있다(Chikszentmihalyi, 1999). 또한 창의성

은 인지적, 정의적 요소를 모두 포함한 확산적 사고와 행동, 일반적 지식과 사고 기반, 구체적인 지식 기반과 특정 영역의 기능, 초점 맞추기와 과제 집착력, 동기화 및 동기, 개방적이며 애매모호함에 대한 참을성의 통합이며 그것은 환경에 의해서도 영향을 받는 것으로 이해되어지기도 한다(Urban, 1995).

이러한 연구결과에 의해 내려지는 교육적 처방은 창의성 교육은 구체적인 지식이나 가치가 교사에 의해 직접적으로 전달되는 전통적인 가르침의 과정이어서는 안 된다는 것이다. 창의적 사고과정이나 창의성의 특성적 요인들은 너무 체계적이고 엄격한 질서가 요구되는 가운데서는 거의 발달될 수 없기 때문에, 필연적으로 창의성 교육은 학생들의 자유를 전제로 해야 한다고 하고 있다. 따라서 “창의성을 길러준다는 것은 개인의 자유와 자율을 바탕으로 개성을 신장시켜 주는 일”(J. McLeod & A. J. Cropley, 1989. p. 160)이라고 주장되어지기도 하고, “현대의 교육에서 창의성을 억제하는 요인 가운데 하나는, 자유를 보장하지 않는 피동적인 교육이 문제”(A. Osborn, 1963. p. 58)라고 지적되어지기도 한다. 결국 이러한 연구에 의하면, 기존의 전통적인 교육방식은 비판의 대상이 되어짐과 동시에 새로운 교육방법이 권고되어질 수밖에 없게 된다.

새로운 교육방법 혹은 창의성의 지도 기법으로 육색 사고 모자 기법, 생각 이어나가기 기법, 창의적 사고과정이라고 일컬어지는 과정에 적합하게 사고하는 창의적 문제 해결 기법, 창의적 사고 프로그램 등이 제시되기도 한다. 또한 창의성과 관련된 민감성, 유연성, 유창성, 독창성과 같은 인지적 사고의 요소들을 자극할 수 있는 학습경험이나 수업상황에서 교사의 질문기법 등이 모색되어지기도 한다. 그리고 창의적 특성들은 인간의 좌뇌 혹은 우뇌의 기능과 관련되기 때문에, 좌, 우뇌를 훈련시킬 수 있는 프로그램 예를 들어, 브레인스토밍, 시넥틱스, 형태분석, 아이디어 계통도 등이 권장되어지기도 한다. 학생들의 창의성을 개발할 수 있는 방법이라고 권장되어지고 또한 실제로 사용되어지는 것은 실로 다양하다.

이상과 같이 창의성이 다양하게 설명되어지고 있다는 점은 아직까지 창의성이 무엇인가를 명확하게 이해하는 데에는 한계가 있음을 보여주는 것이다. 이러한 상황에서는 어떠한 방법이 보다 효과적으로 개개인을 창의성으로 이끌 수 있는지, 또한 과연 그것이 창의적인 결과를 가져다 줄 수 있는지는 검토조차 되어질 수 없게 된다. 그리고 이러한 가운데 내려지는 교육적 처방이 의미하는 것은 명확하다. 창의성이 무엇인지는 정확하게 알 수 없지만, 창의성을 위한 교육의 방법은 개발되어야만 하고, 학생들은 그러한 방식을 통해 창의성으로 이끌어져야 한다는 것이다. 단지 가능한 것은 다양한 방법들 중에 하나를 임의적으로 선택하거나, 제시되고 있는 모든 방법을 선택하여 창의성을 위한 교육은 실천에 옮기는 길이 있게 된다. 그리고 이러한 선택은 기대나 행운에 의존할 수밖에 없게 된다.

창의성이 아직 무엇인지 명확하게 알 수 없다는 점은 창의성과 창의성 교육에 관한 단편적인 이해 내지는 오해를 파생시킨다는 문제로 연결된다. 즉 대중적으로 창의성이 단지 인

간의 특정의 능력 혹은 특성과 관련되며, 그것은 그러한 능력과 특성들을 개발하는 훈련에 의해 개발 가능하다는 인식을 낳고 있다는 것이다. 실제 교육 현장에 있는 많은 이들은 창의성이 상상력과 관련된다고 하여 상상력의 신장을 위해 연상게임을 하고 또한 새로운 생각을 권장한다고 하여 브레인스토밍을 하면 창의성 교육을 다했다고 생각하거나, 창의성이 새로운 아이디어와 관련된다는 점으로 인하여 기존의 것을 가르치는 것에 대해 주저하는 경향을 보이기도 있다.

창의성에 관한 개념적 혼란이 야기하는 문제는 여기에서 그치지 않는다. 창의성에 관한 모호한 이해와 함께, 창의성이 또 다른 교육적 논의에 적용되어지고 있다는 사실이 그것이다. 예컨대 영재교육에 대한 논의(우종옥, 강심원, 2000)가 그것인데, 이러한 논의에서 영재는 평균이상의 일반 혹은 특수능력, 높은 과제 집착력, 창의력을 보이는 사람이라고 정의되어지고, 영재교육의 핵심은 창의력 교육이라고 주장하고 있다는 것이다. 아직 그 의미가 밝혀지지 않은 창의성이 영재성을 규정하고 또한 영재교육의 방향을 제공하고 있다는 것은 결국 문제를 지속적으로 악화시키는 결과만을 가져올 뿐이다.

### Ⅲ. 창의성의 개념

창의성의 본질을 밝혀내려는 많은 노력에도 불구하고 창의성이 무엇이며 그것은 어떻게 개발되어질 수 있는가에 관한 논란은 지속되고 있다. 본 장에서는 교육에 관한 많은 논란이 개념적 혼란을 제거할 때 어느 정도 해소 가능하다는 점에 주목하여, 창의성을 보다 명확히 이해하기 위하여 심리학의 영역과는 달리 창의성이 무엇인가를 개념적으로 검토하고자 한다.

흔히 한 개인에게 ‘창의적이다’라는 판단을 하는 것은 그가 창의적 노력을 통해 산출해 낸 결과물이 있을 때에만 가능하다. 예를 들어, 아인슈타인, 피카소 등은 이전의 여지없이 창의적인 사람이라고 말하고 있고, 그 근거는 그들이 남긴 작품과 이론이다. 물론 어떠한 산물을 산출해내기 위해서는 내적으로 특정의 정신과정이 선행되어지기 때문에 창의적이라는 용어를 적용하는 기준은 산출물이 아닌 과정이어야 한다는 주장이 제기되어질 수 있다.

그러나 누군가 어떠한 결과물도 산출하지 않았음에도 그에게 ‘창의적이다’라는 판단을 하지는 않는다. 가령 셰익스피어의 경우, 그가 창의적이라는 사실은 그의 시나 소설과 같은 작품을 통해서 알게 된다. 그는 일반인들과는 다른 특정의 정신 과정을 거쳤을 수도 있었지만, 작품이 아닌 그의 특정의 정신과정에 창의적이라는 용어를 적용하지는 않는다는 점이 주목될 필요가 있다. 즉, 우리는 그가 어떠한 정신과정을 겪고 있는지 확실히 알지는 못하지만, 그의 작품을 통해 셰익스피어가 창의적인 사람이라는 것을 확신하게 되는 것이다. 창의

적 과정은 잠정적으로 창의적 결과물에 우선할 수 있겠지만, 논리적으로는 창의적 산출물이 창의적 과정에 선행된다고 할 수 있다. 따라서 개념적으로 창의성은 산출물에 의해서만 판단되어지게 된다. 창의적인 사람의 정신과정을 밝히는 것은 경험적 영역 특히 심리학적 연구과제로서 개념적 탐구 영역을 벗어나게 된다.

그럼에도 산출물을 기준으로 개인을 '창의적이다'라고 평가하는 것에 반론이 제기되어지고 있다. 그것은 창의성은 있지만 창의적인 산출물을 내놓지 못하는 사람이 있기 때문에 산출물을 기준으로 창의적인지 그렇지 않은지를 판단해서는 안 된다는 것이다. 이러한 주장에 의하면, 산출물의 생산을 목적으로 하는 산업체가 아니라 학생들을 창의적이 되도록 가르치는 학교에서는 창의성이 산출물로 이해되어져서는 안 된다고 한다. 그 이유는 학생들 특히 어린 아동에게 무엇인가 그럴듯한 창의적인 산출물을 내놓으라는 압력을 넣는 것은 창의성을 질러주려다가 오히려 창의성의 싹을 짓밟게 될 수도 있기 때문이라고 한다. 학생들에게는 나도 창의적인 사람이 될 수 있다는 자신감을 불어넣어주는 것이 당장 창의적인 산출물을 내놓게 하는 것보다 장기적으로는 더 중요하다는 것이다(임선하, 2002).

이러한 주장에 대하여 우선 창의성은 있지만 산출물이 없는 경우도 있다고 하지만 창의성이 있다는 것을 어떻게 알 수 있는가 하는 반론이 가능하다. 그것이 대단히 혁신적인 이론이나 예술작품이 아니라고 할지라도 그가 가지고 있는 창의성의 결과로서 나타난 산출물이 기준이 될 수밖에 없을 것이다. 물론 심리학적 연구를 통해 개발된 창의성 테스트를 통하여, 창의성이 있다는 사실을 알 수 있다고 주장되어질 수 있다. 그러나 창의성 테스트의 타당성이나 신뢰도에 관하여 심리학적 내부에서도 이견이 제기되고 있고, 앞에서도 보았듯이 창의성이 무엇인가에 관한 주장이 분분한 가운데 개발된 창의성 테스트는 특정 연구자의 창의성에 관한 단편적 이해 혹은 편견을 그대로 옮겨 놓은 것일 수 있다는 점에서 적절치 못한 증거이다. 그렇다면 창의성 테스트를 통해 측정된 바가 정말로 창의성인가에 관하여서는 의문이 제기될 수밖에 없게 된다.

한편, 산출물이 창의적인가 여부를 평가하는 기준이 될 수밖에 없다는 것이 학생들에게 당장 창의적인 산출물을 내놓으라고 압력을 가하는 것이라는 논리 역시 상당한 의문의 여지를 제공하고 있다. 과연 산출물이 창의성의 기준이라고 하는 것이, 창의성 교육을 받을 때마다 일정 시간 내에 그 결과물을 산출해내야 한다는 것을 의미하는가 하는 것이다. 이러한 해석은 단지 창의성이 당장 계발되어질 수 있는 어떤 것이라는 자신의 신념을 보여 주고 있을 뿐이다. 이러한 해석이 허용된다면, 과정을 창의성의 기준으로 해야 한다는 주장은 창의성 교육을 받는 즉시 우리가 궁극적으로 도달하고자 하는 창의성을 성취하여야만 한다는 논리로 이어지게 된다.

이러한 논쟁은 계속되는 논쟁을 불러일으킬 뿐 문제의 해결에 도움이 되지 못한다. 논쟁을 계속 하기에 앞서, 고려하여야 할 점은 창의성을 교육목적으로 하고 있다는 것이다. 그것

은 단시간에 획득되어지는 것이 아니라 장기간의 끊임없는 노력을 통해 창의성을 계발하고자 한다는 점이다. 그렇다면 창의성 교육은 개인이 창의적이 될 수 있는 가능성을 꾸준히 높여가는 과정이라고 할 수 있게 된다. 산출물이 창의성을 평가하는 기준이어야 한다는 것은 곧, 창의성 교육은 창의적인 산물을 산출해낼 수 있는 가능성을 증진시켜 나가는 과정이라는 것이다. 그러한 의미에서 본다면, 창의성 교육의 매 시간 학생들로 하여금 창의적 결과를 산출하도록 요구하는 것은 아녜 것이다. 사실 과정으로서 창의성을 이해하고자 하는 이들 역시 내적 과정 자체에만 가치를 두고 있지는 않을 것이다. 창의적인 사고과정이 중요한 것은 창의적인 결과를 낳기 때문이다. 예컨대 창의적 문제 해결 과정이 창의성이라고 주장하는 이들이 있지만, 그 과정이 중요한 것은 문제의 해결이라는 결과를 낳기 때문이다. 그렇다면 결국 창의적인 결과물을 산출해낼 수 있는 사람이 창의성 교육의 목적이라는 사실에 수긍할 수밖에 없게 된다.

창의적이라는 용어는 산출물이 있을 때에만 적용 가능하다는 점이 수긍되어진다면, 그 산출물이 창의적인 것이기 위해서는 전제되어야 할 것이 있다. 그것은 창의적인 산물이 기존의 것과는 다른 새로운 것이어야만 한다는 것이다. 이는 반 고흐가 ‘게르니카’라는 그림을 그려냄으로써 창의적 인물이라고 평가되지만 ‘게르니카’를 모사한 사람을 창의적이라고 하지는 않으며, 또한 벽돌을 처음으로 만든 사람을 창의적이라고 하지만, 하루에 수백 장씩 벽돌을 찍어내는 사람을 창의적이라고 하지 않는다는 점에서 수긍되어질 수 있다. 따라서 창의성의 기준은 새로운 혹은 독창성으로 제시되어질 수 있다.

한편, 어린 아동이 그리고 싶은 것을 마음대로 그린 그림을 보고 창의적인 아동이라고 표현하는 경우를 상정해볼 수 있다. 그 아동의 작품은 이전에는 없었던 새로운 작품으로서 새로움 혹은 독창성이라는 창의성의 기준을 충족시키고 있기 때문에, 그 아동에게 창의적이라는 용어를 적용할 수 있게 된다. 그러나 새로운 사실이나 표현이라는 점만으로 창의적이라고 한다면, 누군가가 아무렇게나 종이에 낙서를 했을 경우 또는 정신분열증 환자가 마음 내키는 대로 그림을 그렸을 경우, 이들에게도 창의적이라는 용어를 적용할 수 있게 된다. 이에 새로움 혹은 독창성이 창의성의 충분조건이 될 수 있는가 하는 의문이 제기되어질 수 있다. 즉 단순히 독창적이고 새롭다는 점만으로 창의적이라고 할 수 있는가, 새로움 이외의 또 다른 기준은 요구되지 않는가 하는 것이다.

이러한 점을 고려하여, 어떤 이들은 창의적 산출물은 새롭고 독창적인 것이어야 하지만, 그것은 또한 가치를 지닌 것이어야 한다고 본다. Degenhardt(1976)는 어떠한 산물이 새로운 것이면서 가치 있는 것일 때 ‘창의적’이라는 용어를 적용할 수 있게 된다고 한다. Barrow와 Wood(1982)는 창의적이라는 표현은 뭔가 경이로운 가치를 지니고 있어야 하며 기존의 방식들과 다르며, 그 영역에 대한 하나의 기준으로 작용할 수 있어야 한다고 주장한다. Best(1982)는 누군가 아무도 시도한 적이 없는 행위나 사실을 표현했다고 해서 그것을 창의

성이라고 할 수는 없다고 하며, 창의성은 단순한 사실이 아니라 인정한 기준을 지녀야 하며 그 내용에 있어 합당한 특성을 지니고 있어야 한다고 한다. 이들의 논의는 창의적인 작품은 새로움 이외에 가치 혹은 공적 기준에 적합한 것이어야 한다는 주장으로 종합될 수 있을 것이다.

이들에 의하면, 어린 아동이 그리고 싶은 것을 자유롭게 표현한 작품은 가치 기준에 적합한 것이 아니므로 창의적이라고 평가할 수 없게 된다고 한다. 그러나 아동의 그림도 나름대로 가치를 가지고 있으며, 따라서 창의적이라고 평가할 수 있다는 반론이 가능하다. 그러나 창의성의 가치 기준을 주장하는 이들은 이러한 작품이 지니는 가치는 다른 의미라고 주장한다. 아동의 작품이 가치 있다고 보는 것은, 대부분 그것이 미적 가치를 충족시켜서라기 보다는 아동의 새로운 가능성이나 회화능력의 진보 혹은 그림의 주제 등이 이유가 되어진다고 한다. 이러한 가치는 사적인 것으로 모든 회화 작품을 창의적인가 그렇지 않은가를 판단할 수 있는 공적 가치 혹은 기준에 부합되는 것은 아니라고 보고 있다. 따라서 이들이 주장하는 가치는 공적인 것, 상호주관적인 것이라고 할 수 있다.

그러나 가치라는 기준을 주장하는 이들의 이러한 설명은, 또한 가치의 본질과 정당화에 관한 문제를 제기할 수 있다. 즉, 예술작품이나 새로운 과학이론이 창의적이기 위해서는 반드시 특정의 가치와 기준을 지녀야 한다고 하지만, 그 가치와 기준은 어디에서 파생되는 것이며, 그 객관성의 척도는 무엇인가 하는 것이다. 즉, 가치판단을 개인의 기호나 바람의 문제로서 극히 주관적이고 개인적인 것이라고 주장하는 것이 그것이다. 흔히 가치에 관하여 극단적인 주관적 입장을 견지하는 이들은 가치판단에 있어서 사람들 간에 불일치를 보이는 점이 많다는 사실을 지적하며, 가치판단은 극히 주관적인 것 그 이상은 아니라고 본다.

이러한 극단적 주관주의와는 달리, Rogers(1954)와 같은 이는 사회의 가치는 시대마다 문화마다 다르다는 점을 지적하면서, 창의적 작품의 가치기준은 인정되어질 수 없다는 입장을 보이고 있다. 그는 의미 있는 창조물은, 그것이 아이디어든지, 예술작품이든지, 과학적 발견이든지 간에 처음으로 출현되면 오류가 있는 것으로, 나쁜 것으로 판단되어지고는 하였다는 역사적 사례를 바탕으로, 창의적 결과가 나타난 그 당시에는 그것이 창의적인 결과물로서 동시대의 모든 이들로부터 평가받지는 못하였다는 점을 밝히고 있다. 이러한 가치의 가변성으로 인하여 공적이고 객관적인 기준은 인정되어질 수 없고, 창의적 작품의 가치 기준은 제외되어야 한다는 것이다.

Rogers의 이러한 주장에 의한다면, 가치는 창의적 결과물의 한 조건으로서 받아들여질 수 없게 된다. 그러나 가치 기준을 주장하고 있는 Degenhardt는 물론 절대적이고 객관적인 가치는 인정되어질 수 없지만, 인간 행위에 대한 공통된 이해는 존재하지 않겠는가 하는 입장을 보이고 있다. 그에 의하면, 가치의 주관성과 관련한 반론에 가능한 한 가지 답안은 피카소의 '우울의 시대'가 감상 비평을 통해 평가절하 되었는가 그렇지 않은가, 로렌스가 비평을 통해



과대평가 되었는데 그렇지 않은가에 대한 의견의 불일치를 보일 때, 그 불일치의 이면에는 불일치를 보이는 이들 간의 일치점이 내재해있다는 것이다.

어떠한 작품이 예술인가 그렇지 않은가에 관해 논란이 있는 경우가 있고, 이때 많은 이들은 의견의 불일치를 보이는 경우를 종종 보게 된다. 그러나 이들 간의 논란은 이미 모든 이들이 그 작품을 예술의 영역 내에서 받아들이고 있고, 예술적 작품을 판단하는 기준으로 평가하고 있기 때문에 나타나게 된다. 그렇다면 구체적인 미적 가치기준은 다르므로 불일치를 보이기는 하지만, 예술의 영역 내에서 그 작품을 평가하고 있다는 점에 일치를 보이고 있다고 할 수 있다. 따라서 가치의 객관성의 문제로 인하여 창의적 작품의 가치기준을 포기하여야 한다는 주장은 전적으로 수긍되기에는 어려울 수밖에 없다. 또한 가치 기준을 무시하게 된다면, 우리는 창의성과 자의적 행위를 구분할 수 없게 된다는 점이 고려되어야 할 것이다.

창의성은 창의적인 결과물에 의해 판단할 수밖에 없고, 그 결과물이 창의적인 것이기 위해서는 새로운 것이면서, 가치 있는 것이어야만 한다고 이해되어질 수 있다. 그러나 Degenhardt와 Bear(1997)는 창의적 결과물은 의도적으로 만들어진 것일 때 완벽한 의미에서 창의적인 것이라고 할 수 있다고 한다. 한 개인에게 창의적이다 라는 표현을 적용하기 위해서는 그가 새롭고 가치 있는 무엇인가를 의도적으로 산출해내어야 한다는 것이다. 의도를 창의성의 기준으로 제시하고 있는 이러한 주장에 관해서는 많은 반론이 가능하다. 왜냐하면 창의적인 것이라고 평가되는 많은 작품들이 우연히 산출되었다는 점은 경험적으로는 무수히 주장되어지는 사실이기 때문이다. 그리고 Rogers와 같은 이는 목적이나 의도에 반하는 작품도 창의적 작품으로 인정되기 때문에 의도성이라는 기준이 필요한 것은 아니라고 주장하고 있기도 하다. 그는 사회적 가치보다는 개인적 흥미에 의해 창조된 것이 사회에 이익이 되는 결과가 있는 반면에, 사회적 이익을 공언하고 창조된 것이 오히려 사회의 불이익을 초래하게 된 경험적 사례를 들어, 인간이 창의적 과정에 임했을 때의 창조 목적을 검사하는 것은 불필요하다고 한다.

우리는 창의적인 것이라고 평가되는 많은 작품들이 우연히 산출된 경험적 예가 분명히 존재하고 있음을 보게 된다. 그리고 Nobel이 다이내마이트를 발명한 의도와는 상관없이 그것이 살상용 무기로 사용되어진 예에서 보듯이 창의적인 산물이 반드시 의도 혹은 목적과 부합되지 않는다는 점도 알 수 있다. 이러한 점에 의해서 의도가 창의성에 반드시 필요한 기준은 아닐 수도 있지 않는가 하는 의문이 제기되어지고 있는 것이다.

그러나 창의성에 의도라는 기준을 제시하고 있는 Degengardt의 설명에 의한다면, 창의적인 산물은 반드시 의도적으로 만들어진 것이어야 한다고 한 것은 그 행위자가 자신이 하고 있는 일을 적절하게 이해하고 있어야 한다는 점을 주장하는 것이라고 한다. 즉 누군가에게 창의적이라는 용어를 적용하기 위해서는 그가 음악을 작곡한다거나, 과학적 가설을 세운다

거나 하는 무엇인가를 창조해내었을 때 가능한 것이다. 그리고 이러한 결과는 이미 음악이나 과학적 영역에 대한 이해를 바탕으로 자신이 음악적 영역에서 혹은 과학적 영역에서 무엇을 하고 있는지를 알고 있는 상태에서 나온 산물이라는 것이다. 자신이 무엇을 하고 있는지도 모르는 상태에서 산출된 결과물은 결과적으로 창의적인 것으로 보일 수도 있겠지만, 그것은 창의적인 산물이기 보다는 인간의 무작위적인 행위의 산물이라는 것이다. 인간의 무작위적인 행위의 산물까지 창의적인 산물로 포함되어진다면, 결국 그것은 창의성과 자의성의 구분은 없게 되며, 결과적으로 창의성에 관한 개념적 혼란을 야기하게 된다.

의도에 관한 이러한 이해를 통해, 창의적 산물을 의도적으로 만들어져야 한다는 점이 반드시 창조의 의도 혹은 목적에 부합되는 결과물만을 창의적 산물로 보아야 한다는 의미로 이해되어질 수 없다. 창의적 결과가 의도에 부합되는가 그렇지 않은가에 의해 창의성의 여부가 판단되어진다는 의미이기 보다는 무작위적, 무의식적 혹은 우연성까지 창의성에 포함되어질 수는 없다는 지적으로 받아들여져야 할 것이다.

물론 경험적으로 우리가 창의적이라고 평가하는 산물이 우연적으로 산출되기도 하였다는 경험적 사실을 통해 창의성에서 우연성 혹은 무작위성을 배제하기에는 무리가 있다는 지적이 가능할 수는 있겠다. 그러나 우연에 의한 창의적 결과물이 과연 우연의 산물인가 하는 데에는 의문의 여지가 있다. 아르키메데스의 부력의 법칙이나 뉴턴의 만유인력의 법칙, 플레밍의 페니실린 발견은 흔히 우연히 산출된 창의적 산물의 대표적 예로 일컬어진다. 그러나 이러한 산물이 산출되는 과정을 보면 그것은 우연히 혹은 무작위적으로 만들어진 것이 아님은 명확하다. 뉴턴이 사과나무에서 사과가 떨어지는 것을 보고 만유인력의 법칙을 발견했다는 이야기는 널리 알려져 있지만, 사과가 떨어지는 광경에 의해 뉴턴이 우연히 만유인력의 발견하게 된 것은 아니다. 우연적 요소가 계기가 되기는 하였지만, 뉴턴은 수학적, 물리학적 지식을 활용하고, 논리적인 사고과정을 거쳐 인력의 법칙을 유추해낸 것이다.

플레밍은 인플루엔자 바이러스에 관한 연구를 하고 있던 중, 우연히 포도상구균 배양기에 발생한 푸른곰팡이를 발견하고 이를 페니실린이라고 명명하기는 하였다. 푸른곰팡이가 우연히 발생하기는 하였지만, 이를 계기로 플레밍은 푸른곰팡이 주위가 무균 상태라는 사실을 확인하고, 푸른곰팡이의 배양물을 800배로 묽게 하여도 포도상구균의 증식을 방지할 수 있다는 사실을 발견함으로써 페니실린을 만들어낸 것이다.

이러한 사실들은 결과적으로 우연적이라고 보여 지기는 하지만, 뉴턴이나 플레밍이 자신들이 어떠한 영역 내에서 무엇을 하고 있는지를 이해한 상태에서 많은 노력을 통해 창의적인 산물을 산출해내었음을 보여준다. 이러한 점을 고려한다면 창의적 산물이 결과적으로는 우연적으로 산출된 것처럼 보일 수는 있겠지만, 그것은 의도적인 발견이지 우연적 산물이라고 할 수 없는 것이다.

이상에서 보는 바와 같이, 만약 창의성에서 의도라는 기준이 배제되어진다면, 무작위성도

창의성의 의미에 포함되어질 수밖에 없게 된다. 이러한 창의성의 의미가 교육적 맥락 속에 적용되어진다면, 그것은 또 다른 개념적 혼란을 야기할 수도 있다. 교육을 통해 창의적인 사람을 양성하고자 하는 노력은 무작위적인 행위를 하는 사람을 양성하는 노력이 될 수도 있기 때문이다. 교육이 학생들로 하여금 주위와 인간을 파악시키기 위한 의도적이고 체계적인 노력의 과정이라고 한다면, 무작위적인 행위를 하는 사람을 의도적이고 체계적으로 양성하는 것도 창의성 교육이라고 할 수 있게 된다. 무작위적인 행위를 하는 사람은 의도적이고 체계적인 노력이 아닌 방임을 통해서도 얼마든지 양성될 수 있기 때문에, 방임과 교육 간의 혼란을 초래할 수도 있는 것이다.

그렇다면 이제 교육 목적으로서 창의성의 의미는 구체적으로 이해되어질 수 있다. 지금까지의 논의를 통해, 창의적인 사람이란 새롭고 가치 있는 무엇인가를 의도적으로 산출해낼 수 있는 사람이라고 할 수 있으며, 구체적으로 그러한 산물을 산출해낼 수 있는 사람을 길러내는 것이 창의성 교육의 임무라고 할 수 있는 것이다.

#### IV. 창의성 교육에의 시사점

창의성의 본질을 밝히려는 많은 이들의 노력에도 불구하고, 창의성이 무엇이며 그것은 어떻게 계발가능한가에 관한 대중적 인식에는 많은 혼란이 있는 것이 사실이다. 창의성에 관한 개념적 혼란으로 인하여, 창의성 교육은 창의적 사고과정을 배우고 그에 따라 사고해 보는 연습과 훈련의 과정이라거나, 창의성과 관련된 인지적, 정의적 특성을 길러주는 과정이라고 이해되어지고 있다. 또한 그러한 이러한 창의적 사고과정이나 창의성의 특성적 요인들은 교사의 직접적인 가르침을 최소화하고 학습자의 자유를 최대한 허용하였을 때 보다 효과적으로 신장될 수 있는 것이라고 이해되어져서, 결과적으로 자유스러운 학습의 분위기가 강조되어졌다.

다른 교과도 중요하지만, 창의력보다 더 학생들에게 중요하고 절실한 능력은 없다고 생각한다면, 다른 교과 진도를 덜 나가고 덜 배우는 한이 있어도 창의력은 길러주어야 한다(윤종건, 2000)거나, 창의적인 사람들의 업적은 그냥 이 세상에 나온 것이 아니라 그에 걸맞는 사고의 기술을 자기에 맞게 잘 구사하였으며, 창의적인 문제해결과정을 거쳤기 때문에 새로운 지식창출이 가능했던 것이므로 창의적인 사람들의 사고의 특징을 배워야 한다(우종옥, 김승훈, 강심원, 2000)는 주장은 창의성 교육에 관한 이러한 이해의 경향을 단적으로 보여주는 예라고 할 수 있다.

그러나 이러한 해석은 창의성의 개념에 비추어 본다면 전적으로 수긍되어질 수 없다. 지

금까지의 논의를 따른다면, 교육목적으로서의 창의성은 새로움, 의도, 가치라는 기준을 충족시켜야 한다. 이러한 기준은 창의성 교육에 관한 현재의 대중적 경향과는 전혀 다른 그러나 창의성 교육의 일반적이고 적절한 시사점을 제공해 주게 된다. 창의성 개념에 있어서, 새로움이라는 기준은 구체적인 내용을 직접적으로 가르쳐주어서는 안 된다는 뜻으로 많은 이들에게 이해되어지는 것으로 보인다. 그럼에도 교육적 노력을 통해 창의성을 계발하여야 한다는 주장이 있다면, 그것은 구체적 내용이 아니라 이해의 방식을 전달하여야 한다는 의미가 된다.

만일 누군가가 창의적이라고 한다면, 그는 가치 있고 새로운 무엇인가를 의도적으로 산출해냈음을 의미한다. 그리고 누군가 새로운 무엇을 산출해내기 위해서는 자신이 하고 있는 특정 활동 속에서 자신이 하고 있는 일을 정의할 수 있고 의미를 부여할 수 있어야 한다. 즉 자신의 활동이 예술 혹은 과학이라는 영역에 속한다면, 자신이 어떠한 영역 내에서 무엇을 하고 있는지를 알 수 있고 그 영역 내에서의 기준과 가치를 이미 이해한 상태에서 만일 새로운 무엇인가를 만들어 내는 것이 가능하다.

그렇다면 이미 특정 활동 영역에 대한 풍부하고 깊이 있는 이해를 전제로 하고 있을 때 만 창의적일 수 있다는 것은 사실이다. 따라서 창의성 교육은 각 활동영역에 대한 지적 안목과 이해를 증진시키는 것이라고 할 수 있다. Degenhardt나 White(1994)는 이를 전통이라는 용어로 표현하고 있고, 또한 창의성 교육을 전통에로의 입문이라고 정의하고 있다.

그러나 창의성이 기존의 방식과 관련을 갖거나 전통적 이해방식과 관련되는 것이라면, 그것은 창의성이 아니며, 전통에의 입문은 창의성 교육과 무관한 것 더 나아가 창의성을 저해하는 것이 아닌가 하는 의문이 제기되어질 수 있다. 창의성은 기존과는 다른 새로운 이해이어야만 하기 때문에, 전통으로부터 벗어나거나 기존의 방식이나 이해를 떠나는 것이어야만 하지 않은가 하는 것이다.

그러나 전통에로의 입문을 주장하는 이들은 창의성은 전통적 이해를 바탕으로 하는 것이지만 전통 자체를 모방하는 것은 아님을 강조하고 있다. 다만 전통에 대한 이해가 중요하다는 것은 개개인의 사적인 내면적 경험에 대하여 공적인 기준을 제공해 준다거나 판단의 기준으로 작용하기 때문이라고 한다. 전통에 입문한다는 것은 단순히 축적된 사실과 정보들을 무조건적으로 가르쳐야 한다는 의미는 아니다. 또한 누군가의 시각과 사고를 특정의 기준과 가치에 고정시킨다는 것도 아니다. 과학이라는 활동과 관련하여 본다면, 과학의 역사를 아동에게 전해야 한다는 것을 의미하는 것이 아니라, 아동이 충분한 과학 활동을 경험하고 과학이 무엇인가에 대한 적절하고 실제적인 아이디어를 얻을 수 있도록 가르쳐줘야 한다는 것이다. 즉 과학적으로 사고하고 과학적 전통 내에서 사고할 수 있게 되어야만 한다는 것이다.

가장 급진적이고 혁신적인 이들조차도 전통에 대한 이해를 바탕으로 하고 있고, 창의성이 무에서 유를 창조해내는 것만이 아니라 기존의 것에 대한 변형과 새로운 측면에서의 이

해라고 한다면, 전통에의 혹은 지적 형식으로서의 입문의 중요성은 부인되어질 수 없게 된다.

따라서 창의성을 계발하기 위해서 교사나 성인이 무엇인가를 직접적으로 가르치기 보다는, 자유를 최대한 허용하여 창의적인 경험을 제공하는 것만이 최선의 교육이라는 믿음에는 여전히 회의적일 수밖에 없게 된다.

## V. 결 론

창의성이 인간의 어떠한 내적 과정과 관련되는 것이든, 그것은 새로움과 관련된다는 점에는 이견이 없다. 창의성 개념의 새로움이라는 기준으로 인하여, 전반적 교육 과정에 있어서 새로운 발상을 억제할 수 있는 모든 교육 방법은 부정되어지고 있다. 창의성 교육은 외부로부터의 구속이나 간섭이 배제된 자유로운 상태에서 관심과 흥미를 가지는 어떤 특정 영역에 대하여 스스로 탐구하고 작업하는 과정이라고 보는 것이다. 이는 창의성 교육의 조건으로서 자유의 중요성이 강조되어지는 것이라고 할 수 있다. 자유 속에서 창의적인 경험을 해본다는 것은 물론 학습의 즐거움을 가져온다는 점에서 그리고 정신적 긴장을 해소한다는 점에서 교육적으로나 정신건강의 측면에서나 가치 있는 것이라고 할 수 있다.

이러한 점을 인정한다고 하더라도, 자유가 창의성 교육에 있어서 하나의 필요조건이 아닌 창의성 계발의 충분조건이 될 수 있는가에 관한 의문은 남게 된다. 한 개인이 주어진 자유 속에서 기존의 것과는 완전히 다른 무엇인가를 생각해내고 산출해냈다는 것만으로 그것을 창의적이라고 평가할 수 있는가 하는 것이다.

본 문을 통해 창의성은 개념적으로 산출된 결과에 의해서만 판단되어질 수 있으며, 그 산물은 새로움과 가치, 의도성을 기준으로 한다는 점이 논의되었다. 객관적인 가치의 기준이 존재하는가, 의도적인 것만을 창의적인 산물로 볼 수 있는가 하는 반론은 가능하지만, 자의성과 창의성이 분명히 다른 어떤 것이라면 이러한 반론은 전적으로 수긍되어질 수 없다는 점도 지적되고 있다.

만일 창의성이 새로우면서도 가치 있는 무엇인가를 의도적으로 만들어내는 인간의 특성이라면, 이러한 창의성의 개념이 창의성 교육에 시사하는 바는 그것은 어떠한 식으로든 앎 혹은 이해의 영역과 관련된다는 사실이다. 즉 누군가 창의적이기 위해서는 자신이 하고 있는 일의 의미와 가치를 이해하는 것이 전제되어야 한다. 이러한 점에서 창의성 교육은 인간 활동의 각 영역에 대한 지적 형식 혹은 전통에의 입문이라는 주장은 설득력을 갖는다고 할 수 있다.

이러한 주장은 개인의 창의성을 위해서는 되도록 적게 가르치고 최대한의 자유 속에서 새로운 것을 추구할 수 있도록 하여야 한다는 대중적인 믿음을 불식시킨다고 할 수 있다. 새로움이 창의성의 기준이라고 한다면, 자유는 분명 창의성 교육에서 고려되어야 할 요소가 된다. 그러나 새로움의 기준에 집착하여 인간과 주위에 관한 기본적 이해의 측면을 경시한다면, 우리가 진정 목적으로 하는 창의적인 인간과는 괴리되는 결과를 초래할 수 있다는 점이 간과될 수는 없다.

## 참 고 문 헌

- 우종옥, 김승훈, 강심원(2000). 과학교육에서의 창의력 수업모형 개발. 「창의력교육」 3(1), 1-28.
- 우종옥, 강심원(2000). 영재교육의 핵심: 창의력 교육, 21세기 양대축: 창의력 교육과 인성교육. 「한국교원대학교 수산 우종옥박사 총장퇴임기념논문집」. 622-639.
- 윤종건(2000). 학교에서의 창의력 교육과 선생님의 역할, 21세기 양대축: 창의력 교육과 인성교육. 「한국교원대학교 수산 우종옥박사 총장퇴임기념논문집」. 65-85.
- 임선하(2002). 「창의성에의 초대」, 서울: 교보문고.
- Amabile, T. M.(1989). Growing up creative. Buffalo, NY: CEF Press.
- Barron, F.(1956). Originality in relation to personality and intellect. Journal of Personality, 25, 730-742.
- Barron, F.(1963). Creativity and psychological health. N. Y.: D. Van Nostrand Company, Inc.
- Barrow, R. & Woods, R.(1982). Creativity. An Introduction to philosophy of Education. London: Methuen.
- Bear, J.(1997). Creative Teachers Creative Students. Allyn and Bacon.
- Best, D.(1982). Can Creativity be taught?. British Journal of Educational Studies, 30(3). 280-294.
- Csikszentmihalyi, M.(1999). Implications of a systems perspective for the study of creativity. In F. J. Sternberg (eds.). Handbook of creativity. Cambridge, UK: Cambridge University press.
- Degenhardt, M. A. B.(1976). Creativity. Philosophy and the teacher. London: RKP. 101-114.
- Elliott, R. K.(1999). Versions of Creativity. In P. H. Hirst & P. Whit (ed.), Philosophy and Human Being (224-234). London & Boston: Routledge.
- Fox, H. H.(1963). A critique on creativity in science. In M. A. Coler (ed.), Essays on creativity in the sciences (pp. 123-152). N. Y.: New York University.
- Halper, D. F.(1984). Thought and knowledge: An introduction to critical thinking. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Mackinnon, D. W.(1963). Creativity and images of the self, In R. H. White (ed.), The study of lives (pp. 250-278). NY: Atherton
- McLeod, J & Cropley, A. J.(1989). Fostering Academic Excellence. New York: Pergamon Press.
- Guilford, J. P. (1977). Way beyond the IQ. N. Y.: Creative Education Foundation.
- Osborn, A. F. 신세호 역(1963). 「창의력 개발을 위한 교육」. 서울: 교육과학사.
- Rogers, C. R.(1962). Toward a Theory of creativity. ETC: A Review of General Semantics, 11(4), 249-260.
- Taylor, C. W.(1988). Various approaches to and definitions of creativity. In R. J. Sternberg (ed.), The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives (pp. 99-121). New York: Cambridge Univ. Press.

- Torrance, P. E.(1963). Education and the creative potential. Minneapolis: University of Minnesota press.
- Torrance, P. E.(1977). Creativity in the classroom: What research says to the teacher. Washington D. C.: National Education Association.
- Urban, K. K.(1995). Creativity-A componential approach. Post conference China meeting of the 11th world conference of gifted and talented children (pp. 5-27). Hongkong, China, August.
- Wallas, G.(1926). The Art of Thoughts. N. Y.: Harcourt, Brace.
- White, J. P.(1972). Creativity and education: A philosophical analysis. In R. F. Dearden, P. H. Hirst, and R. S. Peters (ed.), Education and the Development of Reason (pp. 139-146). London and Boston: RKP.

• 논문접수 : 2003년 4월 15일 / 수정본 접수 : 2003년 6월 30일 / 게재 승인 : 2003년 5월 30일

## ABSTRACT

### The conceptual analysis of Creativity

Hyun-jeong Kim

(Lecturer, Korea National University of Education)

The purpose of this study is to clarify the meaning of creativity as the aim of education.

The first step in this study is examines the tendency of the understanding that what is creativity and how can be educated that. The concept of creativity is understood in various ways by the researches of psychologists. This variety of perspectives has enhanced our understanding as regard to creativity on the one hand but caused confusions to those who are concerned about educating creativity.

The second step is analyze the concept of creativity. The main argument in this step could be summarize as follows: Creativity should not be conceived as creative process but creative end product- for it is only in so far as there is an created end product that we can identify a process as creative. The end product should to satisfy three criteria, if it is to earn the lable 'creative' - newness or novelty, value, intention.

Finally, it is suggested the direction about how to educate for creativity. In brief, the task of education for creativity must be to initiated pupils into the appropriate intellectual tradition, so that they come to understand the nature of activity in which they are engage, and to recognise and care for the standards and values appropriate to it.

Key Words : Creativity, Creative product, novelty, value, intention, tradition