



2020.12.31.

국회미래연구원 | 연구보고서 | 20-07호

심리자본과 사회자본 확충을 위한 현황 진단 및 교육 전략 연구

성문주 외



국회미래연구원
NATIONAL ASSEMBLY FUTURES INSTITUTE

심리자본과 사회자본 확충을 위한 현황 진단 및 교육 전략 연구

연구진

내부 연구진

성문주 부연구위원

외부 연구진

김중훈 성신여자대학교 교육학과 조교수

민지연 세종대학교 교육학과 박사후 연구원

박아름 미국 Princeton University 사회학 박사

백수현 미국 University of Northern Colorado 심리학과 조교수

한승현 미국 University of Georgia 평생교육, 행정 및 정책학과 부교수

함은혜 공주대학교 교육학과 부교수

황혜영 경기대학교 융합교양대학 조교수

외부 연구조원

오지혜 미국 Texas A&M University 교육행정·인적자원개발학과 박사수료

이성학 서울대학교 사회복지학과 박사수료

조사수행기관

한국갤럽조사연구소

- ◆ 출처를 밝히지 않고 이 보고서를 무단 전재 또는 복제하는 것을 금합니다.
- ◆ 본 보고서의 내용은 국회미래연구원의 공식적인 의견이 아님을 밝힙니다.

발 | 간 | 사

대한민국은 무형의 자본이 중요한 국가이며, 사람의 역량에서 비롯되는 자본이 국가 경쟁력의 원천이라 할 수 있습니다. 이러한 배경에서 지금까지 우리는 인적자본 확충에 초점을 두었으며, 현재와 같은 괄목할 만한 경제성장을 이룩하는 데에는 인적자본과 이를 향상하기 위한 교육이 실제로 중요한 역할을 해 왔습니다.

그러나 우리는 4차 산업혁명이라는 급속한 환경 변화 속에서 혁신성장을 위해 추격형 경제에서 선도형 경제로 국가 전략의 전환이 요구되는 상황에 직면하였습니다. 더불어 경제성장뿐만 아니라 우리 국가가 진정한 선진국이 되기 위하여 국민의 삶의 질을 실질적으로 향상하는 것이 중요한 목표가 되었습니다. 이러한 국가 목표를 달성하고 국가 전략의 변화를 지원하기 위해서는 개인의 수행 역량에 초점을 두는 인적자본 향상만으로는 한계가 있습니다. 사람의 역량에서 비롯되는 자본에 대한 관점을 수행의 동인이 되는 심리자본과 사회적 관계를 통해 수행을 가능하게 하는 사회자본을 포괄하는 총체적인 관점으로 확장해야 합니다.

심리자본과 사회자본은 사람의 역량에서 비롯되는 자본이므로 이를 향상하기 위해서는 교육이 중심적인 역할을 해야 하며, 국가 차원에서 중장기적인 정책의 수립과 추진이 필요합니다. 심리자본은 인간의 발달단계를 고려한 향상 전략이 필요하며, 사회자본은 개인이 아닌 사회적 관계에서 존재하는 자본이기 때문에 이러한 자본을 축적하고 확충하는 데에는 적지 않은 시간과 노력이 필요하기 때문입니다.

「심리자본과 사회자본 확충을 위한 현황 진단 및 교육 전략 연구」는 국가의 경쟁우위를 확보하고 국민 삶의 질적 측면을 향상하기 위해 심리자본과 사회자본 확충의 필요성을 제시하며, 현재 우리 사회 구성원들의 심리자본과 사회자본 수준을 진단하였습니다. 본 연구는 이러한 진단 결과를 바탕으로 하여, 중장기 교육 전략으로서 개인의 생애주기를 아우르는 교육적 개입을 위해 초·중등교육, 대학교육, 그리고 평생교육 및 인적자원개발 부문별 교육정책 과제를 제시하였습니다.

본 보고서는 성문주 부연구위원의 책임 아래 외부 연구진과의 공동 작업으로 수행되었습니다. 성문주 부연구위원은 연구 총괄과 함께 보고서 작성(1장, 2장, 3장, 4장, 5장, 7장)에 참여하였습니다. 외부 연구진으로는 백수현 미국 University of Northern Colorado 심리학과 조교수, 황혜영 경기대학교 융합교양대학 조교수, 민지연 세종대학교 교육학과 박사후 연구원이 심리자본 향상을 위한 교육정책 과제(5장)와 관련하여 본 연구에 참여하였습니다. 김종훈 성신여자대학교 교육학과 조교수, 함은혜 공주대학교 교육학과 부교수, 한승현 미국 University of Georgia 평생교육, 행정 및 정책학과 부교수, 박아름 미국 Princeton University 사회학 박사는 사회자본 향상을 위한 교육정책 과제(6장)와 관련하여 본 연구에 참여하였습니다. 또한, 선행연구(2장)를 위한 자료 수집과 분석에는 오지혜 미국 Texas A&M University 교육행정·인적자원개발학과 박사과정(수료) 학생과 이성학 서울대학교 사회복지학과 박사과정(수료) 학생이 참여하였고, 백수현 미국 University of Northern Colorado 심리학과 조교수가 심리자본 선행연구 부분의 보고서 작성에 참여하였습니다.

또한, 경제학, 교육학, 사회학 등 관련 분야 전문가들의 자문과 심사위원들의 피드백을 통해 보고서의 부족한 점을 보완하여 완성도를 높일 수 있었습니다. 보고서 기획부터 발간에 이르기까지 여러 과정에서 도움을 준 모든 참여자에게 깊은 감사의 뜻을 전합니다. 본 연구보고서를 통해 심리자본과 사회자본에 대한 정책적 관심이 증대되고, 본 연구 결과가 심리자본과 사회자본을 향상하기 위한 체계적인 교육 실천에 기여할 수 있기를 기대합니다.

2020년 12월

국회미래연구원장 김 현 곤

제1장 서론	1
제1절 연구의 필요성	3
제2장 심리자본과 사회자본에 관한 선행연구	7
제1절 심리자본 선행연구	9
1. 심리자본의 개념	9
2. 심리자본에 관한 선행연구 분석	14
3. 심리자본에 대한 국제 조사	20
제2절 사회자본 선행연구	26
1. 사회자본의 개념	26
2. 사회자본에 관한 선행연구 분석	31
3. 사회자본에 대한 국제조사	39
제3장 연구 방법	41
제1절 연구 대상 및 자료 수집	43
제2절 변수의 조작적 정의 및 측정도구	45
1. 심리자본	46
2. 사회자본	48
제3절 자료의 분석	52

목 차

제4장 심리자본과 사회자본의 수준 진단 53

제1절 측정도구의 구성타당도 검토 55

제2절 심리자본과 사회자본 변수의 기술통계 57

1. 심리자본에 관한 변수의 기술통계 57
2. 사회자본에 관한 변수의 기술통계 59

제3절 심리자본과 사회자본 변수의 상관관계 60

1. 심리자본에 관한 변수 간 상관관계 60
2. 사회자본에 관한 변수 간 상관관계 60
3. 심리자본과 사회자본에 관한 변수 간 상관관계 61

제4절 인구사회학적 특성별 심리자본과 사회자본 수준의 차이 64

1. 연령별 심리자본과 사회자본 수준의 차이 64
2. 교육수준별 심리자본과 사회자본 수준의 차이 67
3. 소득수준별 심리자본과 사회자본 수준의 차이 69
4. 성장배경-부모의 사회경제적 지위-에 따른 심리자본과 사회자본 수준의 차이 · 73

제5절 소결: 논의 및 정책 시사점 79

제5장 심리자본 확충을 위한 교육정책 과제 85

제1절 심리자본 확충을 위한 교육정책 과제: 아동·청소년기 대상 87

1. 아동·청소년기 심리자본 확충의 중요성 87
2. 아동·청소년기 심리자본 수준에 영향을 미치는 요인 89
3. 아동·청소년기 심리자본 향상을 위한 교육정책 과제: 초중등교육 부문 91

목 차

제2절 심리자본 확충을 위한 교육정책 과제: 성인초기 대상	104
1. 성인초기 심리자본 확충의 중요성	104
2. 성인초기 심리자본 수준에 영향을 미치는 요인	105
3. 성인초기 심리자본 향상을 위한 교육정책 과제: 대학교육 부문을 중심으로 ·	105
제3절 심리자본 확충을 위한 교육정책 과제: 성인기 대상	111
1. 성인기 심리자본 확충의 중요성	111
2. 성인기 심리자본 수준에 영향을 미치는 요인	111
3. 성인기 심리자본 향상을 위한 교육정책 과제: 평생교육 및 인적자원개발 부문 ·	112
제4절 소결	118
제6장 사회자본 확충을 위한 교육정책 과제	123
제1절 사회자본 확충을 위한 교육정책 과제: 아동·청소년기 대상	125
1. 초·중등교육 부문에서 사회자본 확충의 중요성	125
2. 사회자본 수준에 영향을 미치는 요인: 초중등교육의 교육과정을 중심으로 ·	127
3. 사회자본 수준에 영향을 미치는 요인: 초중등교육의 교육평가를 중심으로 ·	132
4. 아동·청소년기 사회자본 향상을 위한 교육정책 과제: 초중등교육의 교육과정을 중심으로	136
5. 아동·청소년기 사회자본 향상을 위한 교육정책 과제: 초중등교육의 교육평가를 중심으로	143
제2절 사회자본 확충을 위한 교육정책 과제: 성인초기 대상	156
1. 대학에서 사회자본 확충의 중요성	156
2. 대학의 사회자본 수준에 영향을 미치는 요인	156
3. 성인초기 사회자본 향상을 위한 교육정책 과제: 대학을 중심으로	158

목 차

제3절 사회자본 확충을 위한 교육정책 과제: 성인기 대상	161
1. 평생교육 및 인적자원개발 부문에서 사회자본 확충의 중요성	161
2. 사회자본 수준에 영향을 미치는 요인: 평생교육 및 인적자원개발 부문을 중심으로	162
3. 성인기 사회자본 향상을 위한 교육정책 과제: 평생교육 및 인적자원개발 부문을 중심으로	163
제4절 소결	166
제7장 결론	169
참고문헌	177
1. 문헌자료	179
2. 웹사이트	227
3. 측정도구 출처	228
Abstract	231

표 목 차

[표 2-1] PISA 2018 ‘자기효능감’ 관련 학생설문 문항	21
[표 2-2] PISA 2018 ‘실패에 대한 두려움’ 관련 학생설문 문항	21
[표 2-3] PISA 2018 자기효능감과 실패에 대한 두려움 관련 문항 “동의/매우동의” 응답 비율 자료	22
[표 2-4] 회복탄력성이 높은 학생 비율의 변화 추이: PISA 2006~PISA 2015 자료	24
[표 2-5] 국가별 사회자본 순위	40
[표 3-1] 연구대상의 인구사회학적 특성	43
[표 3-2] 심리자본과 사회자본의 측정도구	50
[표 4-1] 측정도구 타당도 분석 결과: 요인적재량	55
[표 4-2] 심리자본 변수의 기술통계치	57
[표 4-3] 사회자본 변수의 기술통계치	59
[표 4-4] 심리자본 변수(희망, 자기효능감, 회복탄력성, 낙관성) 간의 상관관계	60
[표 4-5] 사회자본 변수(사적신뢰, 공적신뢰, 규범, 참여, 네트워크) 간의 상관관계	61
[표 4-6] 심리자본 및 사회자본에 관한 변수 간 상관관계	63
[표 4-7] 연령별 심리자본 수준의 차이	64
[표 4-8] 연령별 사회자본 수준의 차이	66
[표 4-9] 교육수준별 심리자본 수준의 차이	67
[표 4-10] 교육수준별 사회자본 수준의 차이	68
[표 4-11] 소득수준별 심리자본 수준의 차이	70
[표 4-12] 소득수준별 사회자본 수준의 차이	71
[표 4-13] 성장배경-부모의 교육수준-에 따른 심리자본 수준의 차이	73
[표 4-14] 성장배경-부모의 교육수준-에 따른 사회자본 수준의 차이	74
[표 4-15] 성장배경-가정의 경제적 수준-에 따른 심리자본 수준의 차이	76
[표 4-16] 성장배경-가정의 경제적 수준-에 따른 사회자본 수준의 차이	78

표 목 차

[표 6-1] 교육정책, 학교교육 평가 및 교사에 대한 신뢰도: KEDI POLL 2019 결과 ...	128
[표 6-2] 교육부 민주시민교육 활성화를 위한 종합계획	142
[표 6-3] 학생들의 비인지적 능력에 대한 개념 구체화 사례(Mission Skills Assessment) ·	145
[표 6-4] 균형 있는 평가시스템의 요소	151

그림 목 차

[그림 4-1] 심리자본 변수의 수준	58
[그림 4-2] 사회자본 변수의 수준	59
[그림 6-1] 청소년의 사회참여 의식과 차별 의식의 변화 추이	131
[그림 6-2] 국가 교육과정 개발의 절차	137
[그림 6-3] 학생의 학교 교육과정 개발 참여수준	139
[그림 6-4] 대학의 사회자본 형성 메커니즘	157

요 약

1 서론

□ 국가 목표·전략 변화에 따라 자본에 대한 관점 변화 필요

- 국가경쟁력 확보 및 선진국 도약을 위한 목표·전략 변화
 - 경제발전을 위한 추격형 경제에서 선도형 경제로 전략 전환.
 - 사회발전을 위한 국민 삶의 질 향상 추구.
- 국가 목표·전략 변화에 따라 자본에 대한 관점 변화 필요
 - 지금까지 우리 국가는 경제성장을 주요한 목표로 추구하였으나, 이제는 국가의 경쟁력을 확보하고 진정한 선진국이 되기 위해 경제성장과 사회발전을 동시에 추구함.
 - 이러한 목표 달성을 위해서는 국가 목표의 변화에 따라 중점적으로 개발해야 하는 자본의 유형에 대한 탐색이 필요함.

□ 심리자본과 사회자본의 중요성 대두

- 국가 경쟁우위의 원천으로서 심리자본과 사회자본의 중요성
 - 인적자본은 경제적 가치 창출에 초점을 두며 생산성의 수단이 되기는 하지만 빠르게 변화하는 환경에서 혁신과 사회발전을 동시에 추구하는 국가의 목표 달성을 위한 주요한 수단으로서는 한계가 있어 자본에 대한 관점의 확장이 요구됨.
 - 심리자본은 사람이 가진 긍정적 심리 상태와 강점에 초점을 맞추어 발전과 변화를 이끌어 내는 사람 속에 존재하는 내적인 힘과 동기이며, 이는 구성원이 속한 사회나 조직의 경쟁우위의 원천이 됨.

- 4차 산업혁명 시대 국가경쟁력의 핵심 자원은 개인이 소유한 전문지식이나 첨단기술과 같은 인적자본에 그치지 않고 더 나아가 집단에 배태된 무형의 자산, 즉 공동체에 기반한 상호작용인 사회자본이 중요한 자원이 될 수 있음.
- 심리자본, 사회자본, 인적자본이 함께 작용하여 혁신 행동을 이끌어 내거나 창의성을 높일 수 있음.

- **국민 삶의 질 향상을 위한 심리자본과 사회자본의 중요성**

- 심리자본과 사회자본은 삶의 질, 삶의 만족도, 행복감에 긍정적인 영향을 미침.

- **심리자본과 사회자본 확충을 위한 교육의 역할**

- **중장기적 관점에서 교육을 통한 심리자본 및 사회자본 확충 전략 필요**

- 심리자본과 사회자본 확충을 위해서는 인적자본과 마찬가지로 국가 차원에서 중장기적인 정책의 수립 및 추진이 필요함.
- 심리자본과 사회자본은 개인 혹은 집단 수준에서의 사람의 역량에 관련된 것이므로 이러한 자본의 확충을 위해서는 교육의 역할이 중요함.
- 심리자본과 사회자본을 확충하기 위해 교육 분야에 어떠한 정책적 개입이 필요한지에 대한 탐색이 필요함.

- **연구의 목적**

- **본 연구는 심리자본과 사회자본 확충을 위한 교육정책 과제를 제시함으로써 중장기적인 확충 전략을 탐색하고자 함.**

- 우리 사회 구성원들의 심리자본 및 사회자본 수준에 대한 현황을 진단함.
- 현황 진단 결과를 바탕으로 심리자본과 사회자본을 확충하기 위한 교육 분야의 정책 과제를 제시함.

2 선행연구

□ 심리자본 선행연구

● 심리자본의 정의 및 구성요소

- 심리자본은 자기효능감, 낙관성, 희망, 회복탄력성이 높은 개인의 긍정적인 발달 상태를 의미함(Luthans et al., 2004).
- 심리자본은 희망, 자기효능감, 회복탄력성, 낙관성의 4가지 하위 요인으로 구성됨.

● 심리자본의 선행변인 및 결과변인

- 선행연구에서 나타난 심리자본 수준에 영향을 미치는 요인으로는 양육환경, 학교 경험, 또래 및 교사 등과의 사회 경험, 평생교육 경험, 리더십, 조직의 지원, 개인적 삶의 환경, 조직·공동체의 수행 장려 정책 등이 있음.
- 선행연구에 따르면, 심리자본 수준은 과제 수행력, 창의적 수행, 문제해결 및 혁신, 직무만족, 성과, 전문성 신장, 심리적 안정감, 시민의식 등에 영향을 미치는 것으로 나타남.

● 국제조사 결과

- OECD의 PISA(Programme for International Student Assessment) 2018에서 우리나라 학생들은 자기효능감 관련 문항에서 OECD 평균보다 낮은 수준을 나타냈고, 실패에 대해 두려움 관련 문항에서 OECD 평균보다 높은 수준을 나타냄.
- OECD의 PISA 2015에서 국가별 사회적 취약계층 학생의 학문적 회복탄력성을 비교한 결과, 우리나라 학생들은 35개국 중 5위를 차지하였으나 회복탄력성이 높은 학생의 비율이 2006년(52.7%), 2009년(51.3%), 2012년(54.9%)에 비해 2015년(36.7%)에 크게 감소함.

□ 사회자본 선행연구

● 정의 및 구성요소

- 사회자본은 사람들 간의 사회적 관계에서 파생되어 개인 또는 공공에 이익이 되는 무형의 자원을 의미함(김희삼, 2017, p. 22).
- 선행연구에서 공통적으로 다루는 요소를 바탕으로, 사회자본을 신뢰(사적 신뢰, 공적신뢰), 규범, 참여 및 네트워크로 구성할 수 있음.

● 선행변인과 결과변인

- 사회자본 수준에 영향을 미치는 개인 수준의 선행변인에는 성격 특성, 리더십, 심리자본, 경제적 자본, 인적자본, 다양한 학습활동 등이 포함됨.
- 사회자본 수준에 영향을 미치는 집단 수준의 선행변인에는 기업가정신, 상호의존성, 조직 공정성, 기업의 사회적 활동, 사회참여, 주거 환경 등이 포함됨.
- 사회자본은 삶의 질, 삶의 만족도, 주관적 안녕감, 심리적·신체적 건강, 조직 성과, 협력 성과, 지속가능 성과, 기술 개발 성과, 조직혁신성, 지식 축적, 지식 공유, 심리정서적 특성 등에 영향을 미침.

● 국제 조사 결과

- 유럽사회조사(European Social Survey), 국제사회조사 프로그램(The International Social Survey Program), 세계가치관조사(World Value Survey)의 결과를 종합할 때, 공통적으로 한국의 사회자본 수준은 공적 신뢰와 사회·정치참여에서 특히 낮은 수준으로 나타남.

3 연구방법

● 연구대상

- 전국 만 19세 이상 69세 이하 성인을 대상으로 온라인 조사 실시.
- 최종적으로 1,016개의 자료를 분석에 활용.

- **자료수집 방법**

- 한국갤럽조사연구소의 온라인 패널을 활용하여 2020년 하반기에 설문 조사 실시.

- **측정도구**

- 심리자본의 구성요소인 희망, 자기효능감, 회복탄력성, 낙관성과 사회자본의 구성요소인 사적신뢰, 공적신뢰, 규범, 참여, 네트워크를 변수로 설정하고, 이를 측정하기 위해 선행연구에서 개발된 측정도구를 사용함.

- **자료분석**

- 기술통계, 상관분석, 분산분석 실시.

4 연구결과

- **심리자본 수준**

- 희망, 자기효능감, 회복탄력성, 낙관성의 수준은 6점 척도에서 평균 약 4점 혹은 그 이하로, 심리자본 전반에 대한 수준 향상이 필요한 것으로 나타남.
- 심리자본의 구성요소 중 회복탄력성이 가장 낮은 수준을 나타냄.

- **사회자본 수준**

- 규범을 제외하고 사적신뢰, 공적신뢰, 참여, 네트워크 수준은 6점 척도에서 평균 4점을 약간 상회하거나 혹은 3점이나 2점에 가까워 사회자본 전반에 대한 수준 향상이 필요한 것으로 나타남.
- 특히 참여, 네트워크, 공적신뢰 수준이 낮게 나타남.

- **심리자본과 사회자본의 상관관계**

- 심리자본의 구성요소들은 사회자본의 구성요소들과 정(+)적 상관관계를 나타냄.
- 특히 심리자본의 모든 구성요소가 사회자본 중 사적신뢰 및 네트워크와 보통수준의 상관관계를 보여, 사적신뢰와 네트워크의 수준이 높을수록 심리자본의 수준도 높은 것으로 나타남.

- **연령별 심리자본과 사회자본 수준의 차이**

- 고령층인 60대를 제외하고는 대체로 연령에 따른 심리자본과 사회자본 수준 차이가 크지 않은 것으로 나타남.

- **교육수준별 심리자본과 사회자본 수준의 차이**

- 대학교육(학부과정)은 자기효능감을 제외하고는 심리자본 수준 및 사회자본 수준과의 관련성이 높지 않은 것으로 나타남.

- **소득수준별 심리자본과 사회자본 수준의 차이**

- 저소득층이 비교집단에 비해 대체로 심리자본 전반과 사적신뢰, 네트워크에서 낮은 수준을 나타냄.

- **성장배경 중 부모의 교육수준에 따른 심리자본과 사회자본 수준의 차이**

- 심리자본 수준의 차이는 자기효능감에서 유의하게 나타났고, 사회자본 수준의 차이는 규범, 참여와 네트워크에서 유의하게 나타남.

- **성장배경 중 가정의 경제적 수준에 따른 심리자본과 사회자본 수준의 차이**

- 규범을 제외한 모든 심리자본과 사회자본 구성요소에서 성장배경 중 가정의 경제적 수준에 따라 유의한 수준 차이가 나타났으며, 대체로 청소년기 가정의 경제적 수준이 높았던 경우가 낮거나 매우 낮았던 경우에 비해 심리자본과 사회자본의 수준이 높게 나타남.

- **정책 시사점**

- 심리자본 구성요소의 수준이 전반적으로 높지 않게 나타났으며, 심리자본 구성요소 중 회복탄력성의 수준이 가장 낮게 나타나, 회복탄력성 향상을 위한 정책이 우선적으로 필요한 것으로 나타남.

- 사회자본 구성요소의 수준은 전반적으로 낮게 나타났으며, 이 중 참여의 수준이 가장 낮게 나타났고, 네트워크와 공적신뢰 수준도 비교적 낮게 나타나, 사회자본 수준을 공통적으로 향상할 수 있는 정책과 특히 참여, 네트워크, 공적신뢰의 수준을 향상할 수 있는 정책이 우선적으로 필요함.

- 대학교육(학부과정)은 자기효능감을 제외하고는 심리자본 수준 및 사회자본 수준과의 관련성이 높지 않은 것으로 나타나, 대학교육이 심리자본과 사회자본 수준 향상을 위해 기여할 수 있도록 해야 함.
- 저소득층은 비교집단에 비해 심리자본 수준이 전반적으로 낮게 나타났으며, 사회자본 수준에서는 대체로 사적신뢰와 네트워크의 수준이 낮은 것으로 나타나, 저소득층을 대상으로 하는 심리자본과 사회자본 확충을 위한 정책 지원이 필요함.
- 성장배경과 관련하여, 청소년기 가정의 경제적 수준이 낮거나 매우 낮았던 경우는 높았던 경우에 비해 심리자본과 사회자본의 수준이 낮게 나타나, 성장기 가정의 경제적 수준이 성인이 된 후의 심리자본과 사회자본 수준과 관련이 있음을 알 수 있음. 그러므로 저소득층을 비롯한 사회적 취약계층 자녀에 대한 심리자본과 사회자본 확충을 위한 적극적인 정책적 개입이 필요함.

5 심리자본 확충을 위한 교육정책 과제

- 5장에서는 개인의 생애주기와 관련하여 초중등교육, 대학교육, 평생교육 및 인적자원개발 부문별 심리자본 확충을 위한 교육정책 과제를 제안하였으며, 심리자본 현황 진단 결과의 정책 시사점을 바탕으로 심리자본 확충을 위한 주요 교육정책 과제를 다음과 같이 도출함.
- **평생교육의 관점에서 부모교육 체계화 및 접근성 향상**
 - 아동·청소년기 심리자본 수준 향상을 위해서는 주 양육자의 역할이 중요하므로, 부모의 양육태도 개선과 부모 자신의 심리자본 수준 향상이 필요함.
 - 부모를 대상으로 긍정심리의 중요성을 인식하게 하고, 자녀의 심리자본 개발을 위한 바람직한 애착 형성, 양육 태도 등을 학습할 수 있도록 평생교육 프로그램을 개발하고 운영하는 것이 필요함.
 - 평생교육으로서의 부모교육은 집체교육의 형식뿐만 아니라, 지속적인 소그룹 모임을 통한 학습공동체 형성 등 성인학습의 원리를 적용하고 상담 프로그램과도 연계하여 개인별 요구를 충족할 수 있도록 해야 함.

- **학생의 건강한 심리 발달을 위한 교사교육 프로그램 제공**

- 교사는 아동기에는 가족에서 또래집단으로 관계가 확장되는 시기에 아동의 심리 발달에 중요한 영향을 미치며, 청소년기에도 학업 스트레스, 학교 적응, 진로 등 많은 부분에서 도움을 요청하고 역할 모델링을 할 수 있는 중요한 역할을 수행함.
- 교사들이 심리자본에 대해 이해하고, 이를 확충하기 위해 어떠한 지원을 해야 할지 인식하며, 구체적인 역량을 개발할 수 있도록 심리자본에 관한 교사교육을 강화해야 함.

- **중등교육에서 다양한 평가 방식과 평가 준거 도입**

- 현재와 같은 중등교육(고등학교 교육)에서의 학업 중심의 상대평가 체제에서는 대부분의 학생이 실패 경험을 축적하게 되고, 반복적인 실패는 학습된 무기력 등으로 인해 성장으로 이어질 수 없게 하여 회복탄력성과 자기 효능감, 희망, 낙관성에 부정적인 영향을 미침.
- 학교에서 모든 학생이 다양한 분야에서 크고 작은 성공 경험과 실패를 통한 성장 경험을 축적하도록 지원하는 다양한 평가 방식과 준거가 마련되어야 함.

- **취약계층에 대한 교육복지 강화**

- 교육복지우선지원사업의 확대 및 체계적인 관리 등을 통해 저소득층을 비롯한 사회적 취약계층 아동·청소년이 가정과 학교에서 경험하는 스트레스 요인과 무력감을 줄이고, 이들이 학습 성공 경험을 축적하여 긍정심리를 향상하도록 지원해야 함.
- 취약계층 아동·청소년의 심리자본 향상을 위한 부모교육 및 교사교육 프로그램을 제공해야 함.

- **대학생의 심리자본 향상을 위한 프로그램 개발 및 운영**

- 현재 대학에서 운영하는 대학생의 정신건강을 위한 기관은 주로 정신건강의 부정적인 측면을 해결하는 데 초점을 두고 있어, 긍정심리 강화를 위한 교육훈련 프로그램을 개발하고 제공해야 함.

- 심리자본 향상 프로그램과 진로 탐색 프로그램의 연계를 통해 심리자본을 바탕으로 대학생들이 삶의 의미와 목표를 탐색하고, 자기주도적으로 진로를 설계하고 준비하도록 지원해야 함.

- **성인 대상 긍정심리 강화 프로그램의 운영 및 접근성 향상**

- 성인기에는 가족 간 갈등, 직장 내 인간관계, 업무 스트레스, 실패에 대한 두려움, 일자리 상실 등이 회복탄력성의 위험요인이므로 이를 예방적으로 중재하고 긍정심리를 강화할 수 있는 프로그램의 개발 및 운영이 필요함.
- 근로자 지원 프로그램에 회복탄력성 및 긍정심리 강화를 위한 프로그램을 포함하여 운영할 필요가 있으며, 직장에 소속되지 않은 일반 성인들도 쉽게 접근 가능한 프로그램의 개발 및 운영을 위해 정부 차원에서의 지원이 필요함.

6 사회자본 확충을 위한 교육정책 과제

- 6장에서는 초중등교육, 대학교육, 평생교육 및 인적자원개발 부문별 사회자본 확충을 위한 교육정책 과제를 제안하였으며, 사회자본 현황 진단 결과의 정책 시사점을 바탕으로 사회자본 확충을 위한 주요 교육정책 과제를 다음과 같이 도출함.

- **초중등교육의 국가 교육과정 개발 및 학교 교육과정 결정 과정에서의 학생 참여 기회 확대**

- 학습의 내용과 방식의 결정 과정에 학생들의 의견을 반영해 ‘주어진 교육과정’에서 ‘만들어 가는 교육과정’으로의 전환이 필요함.
- 교육과정에 대한 학생들의 상시적인 평가 의견이 개선·수렴될 수 있는 체계를 구축해야 하며, 이를 통해 교육과정에 대한 학생들의 신뢰 및 참여의식을 향상해야 함.

- **초·중등교육에서 성장에 가치를 두는 학교문화 구축을 위한 평가체제의 변화**

- 교육평가는 단순히 학업성취의 측정·평가가 아니라 학생들이 추구하는 가치, 자신과 타인에 대한 태도, 행동 양식, 규범 등을 형성하는 역할을 하므로 단순히 평가방법이 아닌 가치시스템 설계를 통해 평가가 학생의 인지적 영역뿐만 아니라 사회정서적 영역의 성장을 촉진하고, 학생-학생, 학생-교사, 학생-학교 간 신뢰를 형성하며, 상호호혜성 및 학습활동 참여를 촉진하는 역할을 하도록 해야 함.

- **정보공유 및 네트워크를 촉진하는 대학의 역할 강화**

- 대학은 인적자원, 사회적 자원, 문화적 자원이 다양하게 교류될 수 있는 사회적 관계와 사회구조가 형성되어 있어 사적신뢰 및 공적신뢰 형성이 비교적 용이하므로, 지역사회, 교수-학부모-학생 간의 유기적인 네트워크 형성을 촉진하고 정보를 공유하는 장이 되어야 함.
- 학생-학생, 졸업생-학생, 교수-학생, 지역사회 전문가-학생 간의 진로 지도나 멘토링으로 연결된 경력 네트워크 확대를 통해 학생들의 사회적 네트워크를 강화해야 하며, 이는 학생들의 인적자본 강화로도 연결될 수 있음.

- **취약계층에 대한 초·중·고등학교 및 대학의 지원 체계 마련**

- 취약계층 학생의 경우 학업에서 저성취를 보이는 경우가 많은데, 저성취 학생의 누적된 학습 결손은 학교 부적응을 통하여 공동체 의식과 협력에 부정적인 영향을 미치므로 학습 결손을 신속하게 진단하고 처치할 수 있는 에듀테크 기반 기초학력 진단 및 지원시스템의 개발과 활용이 필요함.
- 개인이 속한 가정의 사회자본은 향후 개인의 사회자본 확대로 이어지나, 취약계층의 경우 이러한 연결이 상대적으로 어렵기 때문에 대학에서는 멘토링을 통해 학생의 사회참여 수준을 높이고 네트워크가 강화될 수 있는 환경에 노출되도록 지원해야 함.

- **일터에서 무형식 사회학습 강화하는 학습조직 구축 및 활성화**

- 일터 내 학습공동체로서의 학습조직은 개인, 집단, 조직 전체의 수준에서 협력을 통한 학습 및 구성원 간 정보 공유를 촉진하여 참여 수준 향상 및 상호 호혜의 네트워크를 형성하며 신뢰 수준 향상에도 기여할 수 있음.

- 재원이 상대적으로 부족한 중소기업의 학습조직 구축 및 활성화를 위한 국가 차원의 적극적인 지원이 필요함.

7 결론

- **심리자본과 사회자본의 현황 진단 결과 및 각 자본의 향상을 위한 교육정책 과제 간 공통적인 부분을 종합하여 우선순위가 높은 주요 정책 과제 제시**

- 중등교육에서 교육평가 체제의 변화: 인지적 영역, 결과 중심의 평가 체제에서 비인지적 영역을 포함하여 과정 중심의 다양한 평가 방식과 평가 준거 도입.
- 저소득층을 비롯한 사회적 취약계층의 심리자본과 사회자본 확충을 위한 교육과 복지의 연계.
- 심리자본과 사회자본 수준 향상을 위한 대학의 역할 강화.
- 학교와 지역사회 연계를 통해 실제 문제해결 과정에 대한 참여 기회 확대.
- 심리자본과 사회자본 향상을 위한 프로그램을 평생교육 프로그램으로 연계하여 개발하고 학습자의 접근성 향상.

- **연구의 의의 및 한계**

- 국가 목표를 달성하기 위한 수단이 되는 자본에 대한 관점을 확장하여 사람의 역량에서 비롯되는 자본에 인적자본뿐만 아니라 심리자본, 사회자본을 포함함으로써 총체적·균형적인 자본에 대한 관점이 필요함을 강조.
- 경험과학적 선행연구에서 제시하는 근거를 바탕으로 교육정책 과제를 제시.
- 본 연구는 자료 수집을 위해 온라인 패널을 활용하여 온라인 설문조사를 실시한 점에서 한계가 있으며, 설문조사가 코로나19 상황에서 실시되어 이러한 상황의 영향을 받았을 가능성이 있음. 향후 심리자본 및 사회자본 현황 진단을 위해 일반인 대상 면접 조사로 확대 실시하고, 교육적 개입과 함께 종단연구를 통해 심리자본 및 사회자본 수준의 변화를 관찰할 필요가 있음.

제 1 장

서론

제1절 연구의 필요성

제 1절 연구의 필요성

NATIONAL ASSEMBLY FUTURES INSTITUTE

대한민국은 무형의 자본이 중요한 국가이며, 현재와 같은 경제성장을 이룩하는 데 인적 자본이 실질적으로 기여하였다. 그러나 우리는 4차 산업혁명이라는 급속한 환경 변화와 함께 선진국으로의 도약을 위해 추격형 경제에서 선도형 경제로 국가 전략의 전환이 요구 되는 상황에 직면하였다. 추격형 경제 전략에서는 기존에 존재하는 지식과 기술을 효율적으로 획득하고 이를 활용하여 선진국을 모방하는 것으로 경제성장이 가능하였으나, 선도형 경제로 나아가기 위해서는 기존에 없는 것을 만들어 내는 혁신과 창의성이 강조된다. 이와 같은 경제 전략의 변화와 함께 사회 부문에서의 전략에도 변화가 필요하다. 그동안의 눈부신 경제성장에 비해 국민의 삶의 질에는 체감할만한 실제적인 변화가 없었다는 문제가 지속적으로 제기되고 있다. 이제 우리는 진정한 선진국이 되기 위해 혁신성장을 통한 국가 경쟁력 확보와 함께 국민의 삶의 질 향상이라는 목표를 동시에 추구하게 되었다.

국가 목표의 변화에 따라 이를 달성하기 위한 수단이 되는 자본에 대한 관점에도 변화가 필요하다. 자본의 개념에 대해 전통적으로는 생산성 향상을 위한 수단으로서 논의되어 왔으나, 최근에는 미래에 더 나은 결과물이나 유익한 것을 창출하기 위해 투자해야 하는 수단(Narayan & Pritchett, 1997; Robison et al., 2002)의 개념으로도 통용되고 있다. 즉, 자본이란 목표를 달성하기 위한 수단으로 정의할 수 있으며, 생산성 향상이라는 목표를 넘어 한 국가나 사회가 추구하는 목표가 무엇인지에 따라 유형화될 수 있다. 지금까지 우리 국가는 경제성장을 주요한 목표로 추구하였으나, 이제는 국가의 경쟁력을 확보하고 진정한 선진국이 되기 위해 경제성장과 사회발전을 동시에 추구하고 있다. 이러한 목표 달성을 위해서는 국가 목표의 변화에 따라 중점적으로 개발해야 하는 자본의 유형에 대한 탐색이 필요하다.

그동안 우리가 중점적으로 개발해 온 인적자본은 경제적 가치 창출에 초점을 두고 생산성의 수단이 되기는 하지만 빠르게 변화하는 환경에서 혁신과 사회발전을 동시에 추구하는 국가의 목표 달성을 위한 주요한 수단으로서는 한계가 있다(차갑부, 2015). 변화하는

환경과 국가 목표 및 전략의 변화에 따라 자본에 대한 관점의 확장이 필요하다. 이러한 상황에서 심리자본과 사회자본의 중요성이 대두되고 있다. 심리자본은 사람이 가진 긍정적 심리 상태와 강점에 초점을 맞추어 발전과 변화를 이끌어 내는 사람 속에 존재하는 내적인 힘과 동기이며, 이는 구성원이 속한 사회나 조직의 경쟁우위의 원천이 된다(Luthans et al., 2006; 2012). 또한, 4차 산업혁명 시대 국가경쟁력의 핵심자원은 개인이 소유한 전문지식이나 첨단기술과 같은 인적자본에 그치지 않고 더 나아가 집단에 배태된 무형의 자산, 즉 공동체에 기반한 상호작용인 사회자본이 중요한 자원이 될 수 있다(Schwab, 2017).

최근 연구들은 경쟁우위를 확보하기 위해서는 심리자본과 사회자본이 필수적이며, 혁신이나 창의성의 증진을 위해 인적자본, 심리자본, 사회자본을 총체적으로 고려해야 함을 보여 준다. 예를 들어, Luthans와 Youssef(2004)는 조직의 맥락에서 경쟁우위를 확보하기 위해 필요한 자본의 조건으로 중장기적인 영향력을 갖고, 조직의 구조·역사·문화에 맞추어진 독특한 특성을 가지며, 축적이 가능하고, 이미 획득한 다른 자본들과 상호 연관성이 있어 시너지를 낼 수 있는 조건을 갖추는 것을 제시하였다. 사회자본과 심리자본이 이러한 조건을 충족하는 자본의 유형이다. 또한 심리자본, 사회자본, 인적자본이 함께 작용하여 혁신 행동을 이끌어 내거나 창의성을 높일 수 있다는 연구 결과(예: 김은실·백윤정, 2014; 김형진·심덕섭, 2013)도 지속적으로 제시되고 있다. 이러한 연구의 결과들은 조직의 맥락뿐만 아니라 국가의 맥락에서도 적용될 수 있을 것이며, 사람의 잠재력을 통한 경쟁우위 확보 및 혁신 역량 제고를 위해 인적자본, 심리자본, 사회자본이 함께 고려되어야 한다.

국민의 삶의 질 향상이라는 목표와 관련하여, 심리자본과 사회자본의 중요성 또한 강조되고 있다. 연구에 따르면, 심리자본은 삶의 질 향상 및 삶의 만족도 증진에 긍정적인 영향을 미치고(전선영, 2019; Culbertson et al., 2010), 사회자본도 주관적 안녕감 및 행복감에 대한 긍정적인 효과가 있는 것이 입증되었다(이진향·오미옥, 2014; 최예나·김이수, 2015). 이러한 결과를 바탕으로, 인적자본의 개발에 초점을 맞춘 현재의 자본에 관한 정책적 관심을 심리자본과 사회자본으로 확장해야 하며, 우리 사회에서 인적자본과 심리자본, 사회자본을 균형적으로 확충해야 할 필요가 있다.

심리자본과 사회자본 확충을 위해서는 인적자본과 마찬가지로 국가 차원에서 중장기

적인 정책의 수립 및 추진이 필요하다. 심리자본은 인간의 발달단계별 향상 전략이 필요하며, 사회자본은 개인에게 귀속되는 역량이 아니라 사회적 관계에서 존재하는 자본이기 때문에 이러한 자본을 축적하고 확충하는 데 적지 않은 시간과 노력이 필요하기 때문이다. 또한, 가시적이고 단기적인 성과로 드러나기보다는 일정 수준 이상 축적된 후 지속되는 특성이 있는 자본이므로, 이를 확충하기 위한 중장기적인 노력이 필요하다.

특히 심리자본과 사회자본은 개인 혹은 집단 수준에서의 사람의 역량에 관련된 것이므로 이러한 자본의 확충을 위해서는 교육의 역할이 중요하다. 그동안 교육은 주로 인적자본 개발에 초점을 맞추어 왔기 때문에 심리자본과 사회자본을 확충하기 위해 어떠한 정책적 개입이 필요한지 탐색할 필요가 있다. 그러므로 본 연구에서는 심리자본과 사회자본 확충을 위하여 교육 분야를 중심으로 한 정책 과제를 제시함으로써 중장기적인 전략을 탐색하고자 한다. 이를 위해 구체적으로, 우리 사회 구성원들의 심리자본 및 사회자본 수준의 현황을 진단하고, 진단 결과를 바탕으로 심리자본과 사회자본을 확충하기 위한 교육 분야의 정책 과제를 제시한다. 본 연구를 통해 심리자본과 사회자본에 대한 정책적 관심이 증대되고, 이들 자본을 향상하기 위한 체계적인 교육 실천으로 이어질 수 있기를 기대한다.

본 보고서는 다음과 같이 구성되어 있다. 제2장에서는 심리자본과 사회자본의 개념을 정의하고, 경험과학적 선행연구 분석을 통해 심리자본과 사회자본 수준에 영향을 미치는 요인과 이들 자본이 어떠한 결과를 가져오는지에 대해 상세히 검토한다. 제3장에서는 본 연구에서 결과를 도출하기 위해 활용한 연구 방법을 기술하며, 제4장에서는 심리자본과 사회자본 현황 진단 결과를 제시한다. 제5장에서는 4장의 결과를 통한 정책 시사점 및 경험과학적 선행연구 결과를 근거로 하여 심리자본 향상을 위한 교육 분야의 정책 과제를 학습자의 생애주기·교육 부문별로 나누어 제시한다. 제6장에서는 사회자본 향상을 위한 교육 분야의 정책 과제를 4장의 결과 및 선행연구 결과에 기반하여 생애주기·교육 부문별로 나누어 제시한다. 제7장에서는 연구 결과 요약 및 의의, 제언을 기술한다.

제2장

심리자본과 사회자본에 관한 선행연구

제1절 심리자본 선행연구

제2절 사회자본 선행연구

제 1절

심리자본 선행연구

NATIONAL ASSEMBLY FUTURES INSTITUTE

이 장에서는 심리자본¹⁾의 개념, 구성요소와 주된 특성, 심리자본 향상에 영향을 미치는 선행요인, 그리고 심리자본의 결과변인에 대해 개관하고자 한다.

1 심리자본의 개념

가. 심리자본의 정의

자본은 경제적 성과를 위해 재화와 용역을 생산하거나 효용을 높이는 데 드는 밑천으로 정의된다(장상진, 1995). 과거에는 조직의 성과를 극대화하기 위해 금융자산과 같은 경제자본에 집중했다면 이후에는 개인과 사회가 가지고 있는 무형의 자본으로 그 중요성이 이동해 간다. 예를 들어 개인의 지식, 기술, 능력 등과 같이 개인의 수행 역량에 초점을 맞춘 인적자본과 신뢰, 관계, 인적 연결망 등의 사회자본과 같이 개인의 수행 역량과 이러한 개인 간의 연결에 대한 조망이 이루어져 왔다. 그러나 무형의 자본을 증시하는 개인, 사회자본 역시 개인의 수행 역량에 초점을 맞춘다는 점에서 이러한 수행을 가능케 하는 개인의 강점 및 긍정적인 특성을 포괄적으로 조명하기는 어렵다. 그래서 최근 자본의 개념은 성장하고자 하는 열망 그리고 동기와 같은 개인의 심리 구인으로 확장되고 있다(Luthans, Luthans, & Luthans, 2004).

기존 자본들이 “무엇을 알고 있는가?”(인적자본), “누구를 알고 있는가?”(사회자본)와 같은 질문을 던졌다면 심리자본은 “나는 누구인가?”와 “나는 어떤 사람이 되고 싶은가?”라는 개인의 심리 상태에 초점을 맞춘 질문을 던진다. 심리자본은 교육이나 훈련으로 얻을 수 있는 지식이나 기술 혹은 다년간의 경험을 통해 닦을 수 있는 노하우 같은 전문성과는 구분되는 개념으로, 사람들의 성장하고자 하는 열망과 그것을 지속시키는 데 도움이

1) 문헌에서는 긍정심리자본이라는 용어로도 사용됨.

되는 심리적 강점과 긍정적 특성을 가리킨다. 경제, 인간, 사회자본이 충족된 상태라 하더라도, 생산 주체로서의 개인이 더 열심히 수행하고 성장하고자 하는 동력이 없다면 재화와 용역의 생산이나 효용을 높이고자 하는 활동은 둔감해질 수밖에 없다. 이러한 이유로 심리자본에 대한 관심은 더욱 높아지고 있다.

심리 구인에 대한 학계의 관심은 다양한 방향으로 연구되어 왔다. 이와 관련하여 조직 행동에 대한 많은 연구들이 개인의 부도덕성, 탈진 증후군, 직원불량 행동, 직장 내 괴롭힘, 무능한 리더, 스트레스, 갈등 등과 같이 부정적인 심리 특성에 대해 활발히 연구해 왔다. 그러나 2002년 마틴 셀리그먼(Martin Seligman)은 그의 저서 진정한 행복(Authentic Happiness)에서 부정적인 심리특성의 부재가 반드시 긍정적 심리 특성을 의미하는 것이 아님을 제안하였다. Seligman(2002)은 부정적인 심리 특성과 상관 없이 사람들이 무엇인가에 깊이 몰두하고 있는 중에 미래에 투자될 심리적 자본을 구축하고 있다고 강조하였다. 셀리그먼의 저서를 필두로 긍정심리학의 포문이 열리면서 인간의 강점에 대한 새로운 조망이 시작되었고, 심리자본은 이러한 거시적 관점에서 이해될 수 있다. 즉, 탈진 증후군이나 스트레스의 부재가 반드시 성장을 위한 동기로 이어지는 것이 아니고, 동기와 동기를 지속시키는 심리적 강점이 작동하는 기제는 부정적인 성격 특성과 독립적이며 그 자체로 연구의 가치가 있다. 이러한 맥락에서 Luthans와 그의 동료들(Luthans, Luthans, & Luthans, 2004; Luthans, Youssef, & Avolio, 2007)은 Stajkovic(2003)의 직무 동기에 대한 이론적 토대를 바탕으로 자기효능감, 희망, 낙관성, 그리고 회복탄력성을 네 가지 긍정심리 역량으로 제안하였다.

심리자본은 자기효능감, 낙관성, 희망, 회복탄력성이 높은 개인의 긍정적인 발달 상태를 의미한다(Luthans et al., 2004). 심리자본이 높은 사람은 자기효능감이 높아서 도전적인 과제를 피하지 않고 이를 성공적으로 수행하기 위해 노력을 쏟는다. 이들은 현재나 미래의 상황을 낙관적으로 바라보며, 목표를 위해 정진하고 난관에 부딪혔을 때 희망을 잃지 않고 목표를 달성하기 위한 과정을 재조정한다. 또한 이들은 문제 상황이나 역경에 처했을 때 노력을 멈추지 않고 오히려 역경을 딛고 일어나 목표를 달성해 내는 능력이 높다.

나. 심리자본의 구성요소

1) 희망

희망은 긍정적인 결과를 얻어 내기 위한 열망이 일어난 긍정적 동기의 상태이다(안유진·장형심, 2014). 보다 엄밀하게, Snyder와 그의 동료들(Snyder, Irving, & Anderson, 1991)의 정의에 따르면 희망은 두 개의 차원으로 구성되어 있다. 그중 하나는 주도사고(agency thought)로 목표를 향한 강한 열망과 목표를 달성할 수 있다는 자신의 능력에 대한 지각이고, 다른 하나는 경로사고(pathway thought)로 원하는 목표를 달성하기 위해 다양한 방법·경로를 강구하고 활용하고자 하는 태도이다(Snyder, Irving, & Anderson, 1991; 최유희·이희경·이동귀, 2008에서 재인용). 희망적 사고를 많이 하는 사람들은 목표 추구에 방해가 되는 장애물을 미리 예상하기 때문에 만일의 사태에 대한 대책을 강구하고 목표를 달성하기 위해 적극적으로 다양한 방법·경로를 찾아낸다(Snyder, 2000). 본 연구에서는 희망을 목표를 추구하는 의지와 목표 달성을 위한 경로 설계의 상호작용을 바탕으로 하는 종합적인 인지적 상태(Snyder et al., 1991)로 정의하였다.

2) 자기효능감

자기효능감은 Bandura(1997, 2012)의 사회인지이론에 근거하며, 특정한 상황이나 과제를 성공적으로 수행하기 위해 자신의 동기, 인지 자원, 그리고 일련의 행동을 조절하는 자신의 능력에 대한 신념으로 정의된다(Stajkovic & Luthans, 1998). 자기효능감이 높은 사람은 환경과 상황에 주어진 대로 반응하기보다 스스로 사고, 기대, 신념 등을 조절할 수 있으므로 미래의 성공을 기대하면서 스스로 도전적인 목표를 설정하고 자신의 동기, 행동, 그리고 과제 수행의 전 과정을 조절할 수 있다. 이와 더불어 이들은 도전적인 상황을 잘 대처해 내고 난관에 봉착하더라도 이를 극복해 내고자 한다. 본 연구에서는 자기효능감을 주어진 상황에서 요구되는 것을 이루기 위해 자신이 스스로에게 동기를 부여하고, 인지적 자원을 마련하며, 여러 행동을 조절할 수 있다고 믿는 자신의 능력에 대한 신념(Wood & Bandura, 1989)으로 정의하였다.

3) 회복탄력성

사람들은 흔히 역경과 고난을 겪으면 부정적인 심리적, 육체적 결과로 고통을 받을 것이라고 생각한다. 흥미롭게도 역경을 겪은 모든 사람이 늘 부정적인 심리적, 육체적 결과로 고통받는 것은 아니다. 일부 사람들은 역경 속에서 긍정적인 태도를 유지하고 역경을 딛고 성장하여 더 큰 성공을 이루어 내기도 한다. 이러한 과정에서 잘 묘사되었듯이, 회복탄력성은 중대한 역경이나 위기의 상황을 이겨내고 회복하는 힘으로 정의되며 종종 마음의 근력에 비유되기도 한다(김주환, 2011). 그래서 회복탄력성이 높은 사람은 역경과 난관으로 점철된 부정적 환경에서도 무기력이나 좌절을 학습하지 않고 긍정적으로 적응하며 다시 일어나 정진하는 힘을 가지고 있다(Masten & Reed, 2009).

회복탄력성은 생태학에서 기원된 용어로, 섭동에도 불구하고 고유의 상태를 유지하려고 하는 생태계의 성질을 묘사하기 위해 Holling(1973)이 제안하였으나 이후 고난과 시련을 주는 환경에서 버티고 일어나는 개인의 심리적 회복탄력성으로 그 개념이 확장되어 왔다(Chmitorz et al., 2018). 회복탄력성은 고난과 시련의 환경에 반드시 후행하여 발현되기 때문에 상황에 대한 반응 기제로 작동하는 심리자본이며, 이러한 점에서 자기효능감, 희망, 낙관성과 같이 사건 발생에 선행하여 작동하는 예방적인 기능을 하는 심리자본과 차이를 보인다. 그러나 반응 기제로서의 심리자본이 반드시 수동적인 태도를 가리키는 것은 아니다. 회복탄력성이 높은 사람은 단지 요행을 바라거나, 위험이 제거된 삶을 추구하는 소극적인 태도를 뛰어넘어 위험과 역경에도 불구하고 더 나은 삶을 추구하기 위해 더욱 적극적으로 제한된 자원을 효과적으로 운영하고자 한다(Luthans et al., 2004). 본 연구에서는 회복탄력성을 스트레스나 어려운 상황에서 어려움을 극복하고 회복하여 제자리로 돌아오는 능력(Smith et al., 2008)으로 정의하였다.

4) 낙관성

직종이나 숙련도와 상관없이 사람들은 누구나 크고 작은 실패와 성공을 경험한다. 그러나 이러한 실패와 성공의 원인을 어디에서 찾는가는 사람마다 다르며, 이것을 귀인이론이라고 부른다. 낙관성은 귀인이론에 근거한 개념으로, Seligman(1998)은 성공의 원인을 쉽게 변하지 않는 포괄적인 특성에서 찾고 실패의 원인을 변화의 소지가 있는 구체적인 이유에서 찾는 사람을 낙관적인 사람이라고 정의하였다. 예를 들어 대학생이 중요한 과제

를 성공적으로 수행했을 때 자신이 밤을 새워 준비했기 때문이라고 귀인한다면 낙관성이 높다고 할 수 있다. 왜냐하면 자신의 노력은 개인의 노력으로 변화시킬 수 있는 부분이기 때문이다. 한편, 대학생이 중요한 공동 발표 과제를 마감일 안에 마치지 못했을 때, 다른 팀원이 아직 과제에 필요한 자료 정리 기술이 서툴러서 일이 지연되었다고 생각한다면 낙관성이 높다고 할 수 있다. 왜냐하면 실패의 원인이 과제의 성격이나 팀의 구조적인 상황 등과 같이 포괄적이지 않고 특정한 기술에 국한되었으며, 팀원은 개인 외부의 특성이고, 팀원의 부족한 부분을 가르쳐주거나 자신이 도와준다면 노력을 통해 개선할 수 있기 때문이다. 성공과 실패의 귀인에 대한 신념은 단지 과거와 현재에 벌어진 사건을 해석하는 데에만 영향을 주는 것이 아니라 미래에 겪을 성공과 실패의 사건을 바라보는 개인의 기대나 신념에 영향을 준다(Carver, Scheier, & Segerstrom, 2010). 본 연구에서는 낙관성을 긍정적인 사건들은 내부로, 부정적인 사건들은 외부로 귀인함으로써 자신의 미래에 대해 긍정적인 기대를 갖는 심리 특성 (Carver, Scheier, & Segerstrom, 2010; Luthans & Youssef-Morgan, 2017)으로 정의하였다.

다. 심리자본의 개념화: 상황적 특성으로서의 심리자본

심리자본은 앞서 소개한 네 가지 하위 요소로 구성된 다차원적 구인이며, 이에 대한 경험과학적 근거는 다양한 연구를 통해 누적되어 왔다. 흔히 긍정심리학에서 연구되는 성격 강점과 특성은 안정적이고 지속적으로 발현되는 개인의 기질로 정의되지만(Seligman, Steen, Park, & Peterson, 2005), 심리자본은 상대적으로 외부의 영향에 민감하고 발달할 수 있는 요인이라는 점에서 안정적이고 변화가 어려운 기질과 구분된다(Luthans, Youssef, et al., 2007). 즉, 효과적인 전략을 사용하여 개입한다면 상황적 심리자본을 구성하는 자기효능감(Bandura, 1997, 2012), 희망(Snyder, 2000), 낙관성(Carver & Scheier, 2005), 회복탄력성(Masten & Reed, 2009) 각 요인을 향상시킬 수 있을 뿐 아니라 이들의 총합으로 이루어진 상황적 심리자본(Luthans, Avey, Avolio, Norman, & Combs, 2006) 역시 향상시킬 수 있다는 이론적 논거와 경험과학적 증거가 축적되어 왔다.

2 심리자본에 관한 선행연구 분석

가. 심리자본의 선행변인

앞서 문헌 검토에서 보이듯, 많은 연구들이 심리자본을 상황적 특성으로 정의한다. 상황적 특성은 개입을 통해 변화가 가능하며, 심리자본에 영향을 미치는 요인들은 개인과 조직 수준에서 다양하게 연구되어 왔다. 우선 개인 수준에서는 리더십, 지원적 조직 혹은 개인적 삶의 환경, 일과 삶에서 겪는 긍정적·부정적 경험들, 민족 정체성이나 성 역할 등이 심리자본을 형성하는 주요 요인으로 밝혀졌다(Newman, Ucbasaran, Zhu, & Hirst, 2014). 또한 조직 수준에서는 수행을 진작하는 정책 등과 같은 조직문화와 체계 등이 심리자본에 영향을 주는 요인으로 꼽히곤 한다(예: 김현근 외, 2018; 이미라·박분희·전향신, 2020; 허다겸·홍아정·정채운, 2020). 심리자본의 각 하위 요인은 단지 조직 내에서 뿐만 아니라 개인이 발달과업을 경험해 가는 전 과정에서 양육 환경(예: 박원모·천성문, 2008; 김희연·조규판, 2020), 학교 경험(예: 김옥·강승호, 2010), 평생교육경험(예, 주동범·전은순, 2011), 또래 및 교사 등과의 사회 경험(예: 황민영·방희정·김영숙, 2014)을 통해 발달 혹은 저해되고, 때로는 삶의 위기 순간에 그 전환점을 맞기도 한다(예: 박은아, 2015). 하위 요인별 자세한 내용은 본 보고서의 제5장「심리자본 확충을 위한 교육정책 과제」에서 더 깊이 있게 다루고자 한다.

나. 심리자본의 결과변인

심리자본은 다양한 측면에서 긍정적인 결과물을 양산하며 사람들의 개인적, 전문적 성장을 이끄는 동력이 된다. 심리자본이 높은 사람들은 미래를 긍정적으로 바라보고, 미래에 더 나은 결과물을 만들어 낼 수 있다고 자부하며, 업무를 추진해 가는 과정에서 겪을 다양한 도전적 상황들을 잘 헤쳐 나갈 수 있다고 믿는다(Luthans, Avolio, Avey, & Norman, 2007). 이처럼 사람들이 긍정적이고 건설적인 시각을 가질 경우 업무를 잘해 내기 위해 더욱 노력하고 궁극적으로 업무를 잘 수행해 낼 수 있게 된다. 노력이 성공 경험으로 되돌아오는 경험을 반복할수록 사람들은 직무에 더욱 만족하게 되며, 이러한 선순환은 반복된다. 노력은 선순환을 가능케 하는 심리자본의 다양한 결과물의 한 예일 뿐이며, 심리자본은 직원의 업무 태도, 행동, 성과 전반에 걸쳐 폭넓게 전문적 성장에 기여한다.

실제로 심리자본을 증진시키기 위한 프로그램을 이용하여 사람들에게 개입을 했을 때 사람들의 관련 역량이 높아지거나 그들의 과제 수행력이 증가한 것이 경험과학적으로 조사된 바 있다(Luthans, Luthans, & Avey, 2014). 예를 들어, 목표와 목표 달성을 위한 계획 능력, 목표 수행과 관련된 난관 분석, 자기효능감, 희망, 성공 경험과 모델링, 언어적 설득과 긍정적 정서 각성, 긍정적 자산의 재확인과 위험요소 회피, 시련과 난관을 제어하는 법을 가르치는 심리자본 개입 프로그램(PCI: Psychological Capital Intervention)을 개발하여 다양한 집단을 대상으로 실행한 결과 여러 표본에서 효과를 확인했다. 한 메타연구에서는 PCI의 효과를 검증하기 위해 실시된 51개의 연구를(표본수=12,567) 종합한 결과, PCI는 직원의 바람직한 업무 태도(직업만족도, 조직헌신, 심리적 안녕감, 이직 의사 감소), 직원 행동(시민의식, 비건설적 행위 감소, 구직활동 감소), 그리고 다양한 수행지표(주관적 혹은 객관적 업무 능력 평가 결과, 창의적 수행, 문제 해결 및 혁신)에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 밝혀졌다(Avey, Reichard, Luthans, & Mhatre, 2011). 또한 심리자본이 높을 경우 이직 의사, 구직활동, 냉소적 태도, 비건설적 행위, 업무 이탈 등과 같은 바람직하지 않은 업무 관련 태도 및 행동이 낮은 것으로 밝혀졌다(Avey, Patera, & West, 2006). 실험 연구를 예로 들자면, 다양한 산업 분야 종사자들을 대상으로 2시간 짜리 온라인 PCI 프로그램을 실시한 결과, 이들은 통제집단보다 심리자본의 수준이 유의하게 증가하였다(Luthans, Avey, & Patera, 2008). 이러한 심리자본과 업무 역량에 대한 긍정적인 변화는 경영에 종사하는 중간관리자에게서도 유사하게 관찰되었으며(Luthans, Avey, Avolio, & Peterson, 2010), 미국을 넘어 중국과 같은 다른 문화권에서도 재확인되었다(Luthans, Avolio, Walumbwa, & Li, 2005). 심리자본은 조직을 넘어 대학생의 진로 결정을 촉진하고(신현숙, 2020) 대학생의 학업 수행을 높이는 데에도 기여하였다(Luthans et al., 2014). 심리자본은 개인의 태도나 역량 증진에 머물지 않고 더 나아가 팀 전체의 긍정적 성장에 기여하기도 한다. Walumbwa와 그의 동료들은(Walumbwa et al., 2011) 조직의 심리자본 수준이 높을수록 조직시민행동, 즉 조직의 구성원들이 공식적인 담당 업무가 아니더라도 보상 없이 자신이 소속된 조직의 발전을 위해 자발적으로 노력하고 지원하는 행동을 조직 단위에서 더 많이 보이는 것을 밝힌 바 있다.

심리자본 수준이 높은 사람들은 긍정정서를 많이 느끼고, 긍정정서는 사람들의 시야를 넓힌다(Avey, Hughes, Norman, & Luthans, 2008). 긍정적인 사람들은 시야가 편협하지 않고 다양한 각도에서 문제를 조망하여 여러 해법을 고려하고 시도함으로써 기존의

들에 박힌 문제 해결법에서 벗어나 새롭고 창의적인 방법으로 문제를 해결해 나가는 역량이 있다(Fredrickson, 2001). 심리자본은 이러한 확장-구축이론의 기제를 통해 개인의 창의성 수행이나 성과에 기여한다(Luthans, Youssef, & Avolio, 2015). 900명에 가까운 직장인을 대상으로 한 연구에서 심리자본과 창의적인 수행 간에 작지만 유의한 상관관계가 나타나 이러한 기제를 경험과학적으로 지지하였다(Sweetman, Luthans, Avey, & Luthans, 2011). 국내 이공계 학생을 대상으로 한 연구에서도 자기효능감과 같이 심리자본이 높을 경우 창의적 인재 역량이 높다는 점이 확인된 바 있다(주소영·정연재, 2020). 심리자본이 창의력을 고양시키는 이유는 여러 가지가 있겠으나, 그중 하나를 희망을 예로 들어 설명하면 다음과 같다. 과제 수행 중 난관에 봉착했을 때 희망적인 사고를 하는 사람은 목표를 향한 강한 열망으로 목표를 이루기 위해 가능한 모든 방법·경로를 탐색할 것이다. 난관이나 장애가 있을 경우 기존의 방법으로 문제를 해결하기 어렵기 때문에 새로운 시각으로 문제에 접근하는 창의적인 방식으로 문제를 해결해 내게 된다(Hackman & Oldham, 1980). 특히 사회적 약자, 이민자 등과 같이 사회경제적 장애물을 많이 경험하는 집단일수록 심리자본의 긍정적 여파는 더욱 클 것이다(Luthans, Norman, & Jensen, 2007). 사회적 약자일수록 삶의 위기나 제약, 장애물을 더 많이 경험하므로 이러한 도전 과제를 극복하며 업무의 성과나 삶의 질을 높이기 위해서는 심리자본의 역할이 더 클 것으로 기대된다. 그러므로 이러한 집단에는 제약과 장애물을 넘어설 수 있도록 심리자본에 대한 제도적, 사회적 지원이 더욱 요구된다. 사회 여러 계층을 막론하고 돌파구가 요구되는 다양한 산업 현장에서 이러한 창의적 문제 진단과 해석이 반복되고 보편화될 때 혁신성장으로 이어질 수 있음을 쉽게 상상할 수 있다(김경재·정범구, 2007).

심리자본은 단지 개인과 조직의 전문적 성장이나 성과에만 기여하는 것이 아니라 스트레스를 줄이는 등 부정적 결과물을 줄임으로써 그들의 행복이나 삶의 질과 같은 개인적 성장에도 기여한다(송보라 외, 2014; Baron, Franklin, & Hmieleski, 2013; Nguyen & Nguyen, 2012). 더 나아가 심리자본이 높은 사람들은 조직 풍토를 더욱 안전하게 느끼고, 사업가로 성장하고자 하는 태도, 다국적 기업에서 근무하고자 하는 경향을 더 많이 나타냄으로써 위험을 감수하고 새로운 일에 도전하고 적극적인 태도와도 높은 관련성을 보인다(Alkire & Avey, 2013; Bergheim et al., 2013; Kauko-Valli & Haapanen, 2013). 심리자본은 기업이나 조직을 넘어 개인의 삶에 질에도 폭넓게 영향을 미친다. 특

히 송보라 외(2014)의 메타분석 연구에서 자기효능감이 한국인의 전 생애주기별 삶의 만족도를 설명하는 가장 중요한 요인으로 확인되었다. 자기효능감 중에서도 20대에서는 자존감과 자율성이, 30~40대에서는 생성감과 효능감이, 그리고 50~60대 이상에서는 자존감과 효능감이 그 시기의 삶의 만족을 특별히 더 잘 설명하는 것으로 보고되었다. 심리자본의 결과변인에 대한 광범위한 문헌 자료를 검토한 결과, 심리자본은 개인의 긍정적 태도와 성과, 그리고 삶의 질을 고양할 뿐 아니라 혁신과 변화를 위한 성장의 밑거름이 되는 다양한 개인의 특성을 지원하고 있다고 요약할 수 있다.

다. 심리자본과 인구사회학적 변인

연령, 성별, 민족 등 인구사회학적 변인에 따라 심리자본이 어떻게 달라지는가를 기술하는 연구는 찾기 어려우므로 인구사회학적 변인에 따른 네 하위요인의 차이와 유사점을 기술한 연구를 중심으로 그 차이를 살펴보고자 한다. 먼저, 자기효능감은 자신의 능력에 대한 개인의 신념 혹은 판단이므로 생애단계별 과업의 종류에 따라 자기효능감의 영역과 발달에 영향을 미치는 요인들이 변화된다(Berry & West, 1993). 자기효능감은 혼자 힘으로 과제를 수행하기 시작하는 영아기부터 이미 발달하기 시작한다고 볼 수 있다. 예를 들어, Erikson(1963)의 심리사회발달 이론에 따르면 생후 18개월부터 3세에 걸쳐 영아는 자율성이 발달하게 된다. 즉 스스로 옷을 입고 신발을 신어 보는 경험을 성공적으로 할 경우 자신의 기본적 생활을 보살피는 자신의 능력에 대해 자신감을 느끼게 되며, 이러한 사소한 경험에서부터 자기효능감이 발달하기 시작한다. 학령기로 접어드는 아동들은 학습 과제를 포함하여 교육과정 안팎에서 다양한 과제를 당면하게 되면서 자기효능감이 읽고 쓰기와 같은 영역별로 더욱 구체적으로 발달하기 시작한다(Wilson & Trainin, 2007). 청소년기로 접어들면 자기효능감은 특히 학문적, 사회적, 정서적 자기효능감의 세 분야에서 뚜렷하게 발달한다(Suldo & Shaffer, 2007). 특히 청소년기와 성인초기를 거치고 있는 대학생의 경우 학업 성취가 자기효능감에 중요한 영향을 미치는 반면, 더 이상 학업이 중요하지 않은 청장년기에 도달할 경우 직업과 인간관계의 중요성이 두드러지게 된다(Wilson & Trainin, 2007). 이처럼 자기효능감은 삶의 영역이 달라질 뿐 전 생애에 걸쳐 끊임없이 변화함을 알 수 있다.

다음으로, 희망이 발달단계에 따라 어떻게 변화하는가에 대한 생애발달적 연구는 국내

외를 막론하고 찾기 어렵다. 희망적 사고는 만 2세부터 발달하기 시작하며 유아기부터 측정이 가능한 형태로 뚜렷하게 발현되기 시작하고 연령에 따른 큰 차이가 없다. 그래서 영유아기에 발달한 희망적 사고가 대체로 아동기와 청소년기를 거치는 동안 비슷한 수준으로 유지된다(Snyder, 2005). 그러나 아동이 심각한 외상을 겪을 경우 희망적 사고가 감소할 수 있다는 점을 배제해서는 안 된다. 또한 아동과 성인의 구분 없이 희망적 사고는 성별에 따른 큰 차이도 없는 것으로 보고된다.

상황적 낙관성은 셸리그먼 등이 제안한(Abramson, Seligman, & Teasdale, 1978) 학습된 무기력을 통해 쉽게 이해할 수 있다. 그의 이론에 따르면 사람들은 실패를 반복할 경우 다음 도전에서도 실패를 반복할 것이라는 신념을 학습하게 된다. 실패가 반복될 경우 상황과 결과물을 부정적으로 바라보게 되어 낙관성이 점차 줄어들게 된다. 실패가 반복되는 상황은 전 생애 발달단계에서 장면을 달리하여 지속적으로 나타날 수 있다는 점에서 발달적 차이를 논하기는 어렵다. 상황적 낙관성에 대한 생애발달 연구는 흔치 않으나 기질로서의 낙관성이 생애단계별로 어떻게 발달해 가는지 살펴보는 연구는 종종 이루어져왔다. 이러한 연구에 따르면, 부모와 자녀의 애착관계를 낙관성의 시작으로 보곤한다(Renaud, Barker, Hendricks, Putnick, & Bornstein, 2019). 영아기에 부모와 안정적인 애착을 경험할수록 새로운 경험을 하기 위해 외부 환경을 적극적으로 탐색하게 되고, 개인의 탐색과 노력의 결과는 환경에 대한 새로운 학습으로 이어진다는 인과 관계를 배우게 된다. 이러한 인과관계를 반복적으로 경험할수록 영아는 자신의 행동으로부터 사건이 비롯된다는 내적통제력을 키우게 된다. 내적통제력이 높은 아동일수록 자신의 노력으로 긍정적 결과물을 만들 수 있는 믿음으로 미래의 사건과 결과물을 긍정적으로 바라보는 낙관성이 높아지게 된다. 그러나 흥미롭게도 이러한 낙관성은 청장년기에 접어들면서 생애발달적 특성으로 변곡점을 만들어 낸다(Busseri, 2013). Busseri(2013)의 연구에서 청장년기의 성인에게 과거, 현재, 미래의 행복을 평가하게 함으로써 이들의 낙관성을 간접적으로 비교한 결과, 30~40대의 청년들은 과거에 비해 현재와 미래를 긍정적으로 바라보는 반면, 50~60대의 경우 현재와 미래를 예측하는 시각이 과거와 크게 다르지 않았다. 한편, 70~80대의 경우 과거와 현재에 비해 미래를 현저히 부정적으로 바라보는 시각 차이를 보였다. 이러한 발달적 차이는 생애주기별 발달 과정과 과업, 동기 수준이 다르기 때문으로 설명할 수 있다. 예를 들어, 30~40대 청년들은 신체적으로 건강할 뿐만 아니라 학업과 진로를 준비하고 가정과 직업생활을 시작하며 성취를 쌓아 가는 단계이므로 앞으

로의 성장과 성취에 대한 기대가 높다. 이러한 기대는 이들이 미래를 좀 더 긍정적으로 바라보게끔 한다. 한편, 70대 이상 노인은 신체기능이 약화되고 이미 가정을 이루고 직업생활에서 은퇴했기 때문에 더 이상 기대할 만한 성장과 성취가 없으므로 과거나 현재에 비해 미래를 긍정적으로 기대하지 않는 것으로 해석할 수 있다.

회복탄력성은 발달심리학의 관점에서 주로 빈곤이나 트라우마 같은 위기에 놓인 아동과 청소년이 이러한 위기를 딛고 일어나 긍정적 적응과 발달을 해 내는 과정을 중심으로 연구되기 시작했다. 최근 회복탄력성에 대한 연구는 경제, 경영, 노인학 등으로 연구의 범위를 확장해 가고 있음에도 불구하고 여전히 생애 초기의 회복탄력성 발달을 주목할 수밖에 없다. 왜냐하면, 생애발달관점에 따르면 생애 초기의 역경과 난관을 극복해 낸 힘은 이후 생애발달 전 과정에서 겪는 위기 상황을 극복하는 견인차 역할을 하기 때문이다 (Goldstein, 2008). 아동과 청소년을 대상으로 하는 회복탄력성 구인 그 자체에 대한 발달 양상 연구는 제한적이나 회복탄력성을 역경을 극복해 내는 과정으로 정의하고 그 과정에 영향을 미치는 주요 요인으로 간주되는 의사소통기술, 자존감, 공감, 도움 요청, 목표달성을 향한 열망 등을 중심으로 살펴본 결과, 중학생이 초등학생에 비해 그 수준이 낮은 것으로 드러났다(Sun & Stewart, 2007). 그러나 이러한 감소가 반드시 개인이 역경을 딛고 일어서는 힘이 감퇴한 것으로만 보기는 어렵다. 왜냐하면 가정 형편이 다른 두 집단을 5세에 비교하였을 때 인지 능력에 차이가 없었으나 동일한 집단을 추적하여 16세에 다시 조사한 결과, 가정 형편이 어려운 학생들의 인지 능력만 급격히 감소한 것이 발견되었다. 즉, 회복탄력성은 단지 개인의 특성으로만 보는 것이 아니라 이들이 유용할 수 있는 자원과 같은 환경요소와 부단히 상호작용함으로써 확충 또는 감퇴할 수 있음을 암시한다.

최근 연구의 대상은 청장년과 노년층으로 확대되어 건강한 노화, 이혼이나 가족 상실의 경험, 만성질환, 실직 등 청장년과 노년의 삶의 맥락에서 정의되는 역경을 다룸으로써 생애발달 전 과정에 걸쳐 연구의 범위를 확대해 오고있다(Windle, 2011). 전 생애발달 과정에서 회복탄력성이 일관되게 감소하는 것은 아니며, 성인기의 회복탄력성을 설명하는 이론이 단일하지만은 않다. 일부 연구는 노인들은 청장년에 비해 인지, 신체, 심리자원이 상실되며 중요 타자를 상실하는 경험이 많아지므로 회복탄력성이 감소한다고 제안한다(Averill & Beck, 2000). 다른 연구에 따르면 노년기로 접어들수록 사람들은 다양한 인생 경험을 함으로써 효과적인 적응 전략을 강화시키므로 난관을 건설적으로 받아들이고

더 긍정적으로 대처할 것으로 보기도 한다(Nygren et al., 2005). 즉 성인후기에 접어들수록 복합적인 요인이 중첩되어 회복탄력성의 증감을 보편적인 양상으로 설명하기는 어렵다. 그럼에도 불구하고 후자의 이론을 설명하는 경험과학적 증거들이 활발히 축적되는 것으로 보아 성인기에는 나이가 증가할수록 회복탄력성이 높아지는 경향이 있다고 조심스럽게 요약할 수 있겠다(Cohen, Baziliansky, & Beny, 2014; Diehl, & Hay, 2010)

3 심리자본에 대한 국제 조사

심리자본 관련 국가별 비교연구는 거의 전무하다. 그러나 OECD(2019a)의 국가 간 비교 자료를 바탕으로 청소년의 비인지 기술에 대한 국제적 동향을 통해 심리자본의 일부 하위 요인에 대해 살펴보고자 한다. OECD는 Programme for International Student Assessment(PISA)를 통해 국가 간 비교를 목적으로 인지 능력뿐만 아니라 비인지 기술을 다양하게 조사해 오고 있으며, 이는 비인지 기술에서 다른 국가의 청소년에 견주어 우리나라 청소년의 상대적 위치를 파악하기에 유용한 자료이다. PISA는 OECD가 수행하는 연구사업의 일환으로, 만 15세 학생들의 수학, 과학, 읽기 능력 등 학업 수행 능력을 측정하고 비교함으로써 각 국가의 교육 체제를 평가해오고 있다. PISA는 학업 수행 능력 외에도 학교와 삶 전반에서의 성공에 영향을 미치는 비인지적 요소 등을 조사해 오고 있다. 대표적인 예로는 경쟁심, 과제 숙달, 실패에 대한 두려움 등과 같은 성취 동기, 성장마인드셋, 끈기, 주관적 안녕감, 학교에 대한 태도, 성취 목표 등 학교생활에 관련된 개인의 특성들, 의사소통과 관계 맺기 기술, 개방성과 유연함, 회복탄력성 등의 특성 등이 있다(OECD, 2019b).

PISA 2018에서 자기효능감에 관한 5가지 문항([표 2-1])에 대한 응답을 분석한 결과, 우리나라는 OECD 평균보다 낮은 수치를 나타내었다(조성민·구남욱, 2020). 특히 “나는 한꺼번에 많은 일들을 처리할 수 있을 거라고 생각한다.”는 질문에서 일본 다음으로 가장 낮은 점수를 보여 다른 국가에 비해 특히 저조한 것으로 나타났다([표 2-3]). 이 조사에서 여학생이고 사회적 약자일 경우 자기효능감이 낮은 것으로 나타났고, 이러한 양상은 한국을 포함한 OECD 국가 전반에 걸쳐 공통적으로 드러났다(OECD, 2019a).

같은 연구에서 실패에 대한 두려움에 관한 3가지 문항([표 2-2])에 대한 응답을 분석하

였다(OECD, 2019a). 실패에 대한 두려움은 실패에 대한 시각을 반영한다는 점에서 낙관성과 연결된다. 실패에 대해 두려움에 관한 응답 분석 결과, 한국은 OECD 평균보다 높게 나타났다(조성민·구남욱, 2020). 한국 학생들은 특히 “어떤 일에 실패하게 되면, 다른 사람들이 나에게 대해 어떻게 생각할까 걱정한다.”는 문항에 동의하는 학생이 다른 국가에 비해 현저하게 높았으며 1위인 일본과 별반 다를 것이 없는 통계 수치를 보였다(표 2-3). 즉, OECD의 국가와 비교하였을 때 특히 타인의 평가에 대한 두려움이 학생들의 낙관성을 떨어뜨리는 것으로 분석할 수 있다.

[표 2-1] PISA 2018 ‘자기효능감’ 관련 학생설문 문항

PISA 2018 ‘자기효능감’ 관련 설문문항(한국어 문항)	
A	나는 어떤 일이든 그럭저럭 잘해 내는 편이다.
B	나는 무언가를 이루었을 때 자부심을 느낀다.
C	나는 한꺼번에 많은 일들을 처리할 수 있을 거라고 생각한다.
D	나 자신에 대한 믿음이 있기 때문에 어려운 시간들을 잘 이겨낼 수 있다.
E	나는 어려운 상황에 처했을 때 해결책을 잘 찾아낼 수 있다.

출처: 조성민·구남욱(2020), 「PISA 2018 결과에 나타난 우리나라 학생들의 수학 성취 및 학교 풍토와 학생 웰빙 관련 결과 탐색」, p. 471

[표 2-2] PISA 2018 ‘실패에 대한 두려움’ 관련 학생설문 문항

PISA 2018 ‘실패에 대한 두려움’ 관련 설문문항(한국어 문항)	
F	어떤 일에 실패하게 되면, 다른 사람들이 나에게 대해 어떻게 생각할까 걱정한다.
G	어떤 일에 실패하게 되면, 나에게 충분한 재능이 없을지도 모른다는 생각에 걱정스럽다.
H	어떤 일에 실패하게 되면, 미래에 대한 나의 계획에 확신이 없어진다.

출처: 조성민·구남욱(2020), 「PISA 2018 결과에 나타난 우리나라 학생들의 수학 성취 및 학교 풍토와 학생 웰빙 관련 결과 탐색」, p. 471

[표 2-3] PISA 2018 자기효능감과 실패에 대한 두려움 관련 문항 “동의/매우동의” 응답 비율 자료

OECD 국가 ²⁾	각 문항에 동의/매우 동의로 응답한 학생 비율(%)							
	자기효능감					실패에 대한 두려움		
	A	B	C	D	E	F	G	H
호주	93	92	73	67	86	62	64	68
오스트리아	85	85	71	73	84	51	43	41
벨기에(플레미시)	89	91	64	57	83	47	44	53
캐나다	93	91	73	71	87	62	65	68
칠레	92	91	78	75	84	51	64	59
콜롬비아	89	93	75	91	90	48	51	44
체코	91	70	68	63	82	59	52	55
덴마크	91	87	78	71	90	58	58	47
에스토니아	92	85	71	71	87	46	48	45
핀란드	94	89	68	71	84	50	45	41
프랑스	92	87	67	59	75	47	62	62
독일	85	82	69	68	84	48	38	37
그리스	88	84	75	78	86	55	53	50
헝가리	91	91	74	80	90	55	51	47
아이슬란드	91	83	76	69	84	64	54	50
아일랜드	94	90	72	66	85	64	63	65
이스라엘	84	82	69	80	85	-	-	-
이탈리아	85	86	68	72	86	57	59	57
일본	65	69	41	56	59	77	74	61
대한민국	86	91	55	77	81	75	66	54
라트비아	83	79	70	72	84	55	50	49
리투아니아	90	89	72	81	85	62	53	50
룩셈부르크	87	83	73	68	81	50	49	54
멕시코	91	95	78	86	89	54	63	57
네덜란드	90	89	66	69	88	45	35	36
뉴질랜드	94	93	68	66	85	65	63	68
폴란드	88	90	73	69	83	54	57	58

2) 배열 순서는 영문 국가명의 알파벳순임.

OECD 국가 ²⁾	각 문항에 동의/매우 동의로 응답한 학생 비율(%)							
	자기효능감					실패에 대한 두려움		
	A	B	C	D	E	F	G	H
포르투갈	91	92	68	73	85	56	56	54
슬로바키아	80	77	65	66	79	59	60	53
슬로베니아	89	79	75	77	85	63	55	54
스페인	85	92	82	73	84	51	53	48
스웨덴	93	74	74	66	83	53	56	53
스위스	88	86	71	71	85	43	44	45
터키	87	91	79	84	86	66	57	64
영국	90	86	66	59	80	63	63	70
미국	94	92	74	75	88	58	60	65

출처: OECD(2019a), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, p.189

OECD는 PISA 2015 자료를 바탕으로 사회경제적으로 약자임에도 불구하고 우수한 학업 성취를 보이는 학생의 공산을 지표로 국가별 학문적 회복탄력성을 비교하였다 (Agasisti, Avvisati, Borgonovi, & Longobardi, 2018). [표2-4]에서 확인할 수 있듯이 소외계층 학생 중 학문적 회복탄력성이 높은 학생의 비율을 계산한 결과, 2015년 조사에 참여한 35개국 중 한국(36.7%)은 5위를 차지하였다. 이는 회복탄력성이 다른 국가들에 비해 상대적으로 높은 것으로 해석할 수 있다. 그러나 주목할 것은 이전 결과에 비해 최근 한국의 학문적 회복탄력성이 높은 학생의 비율이 감소했다는 점이다. 2006년 52.7%에 해당하던 회복탄력성 지수는 2015년 36.7%로 대폭 감소하였고 이러한 감소 추세는 핀란드에 이어 뉴질랜드와 함께 전체 참여 국가 중 공동 2위에 해당하였다. 이러한 감소 추세는 독일이나 일본의 증가 추세와 크게 대조적이라 할 수 있다. 즉, 이 결과는 한국에서 사회경제적으로 취약한 계층의 학생들이 주어진 난관을 극복하고 교육 장면에서 긍정적 성장을 이루어내기는 하나 이러한 긍정적 변화가 최근 들어 점점 어려워지고 있음을 보여 주고 있다고 해석할 수 있다.

[표 2-4] 회복탄력성이 높은 학생 비율의 변화 추이: PISA 2006~PISA 2015 자료

OECD 국가 ³⁾	회복탄력성이 높은 학생 비율									
	PISA 2006		PISA 2009		PISA 2012		PISA 2015		연간 변화	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	% 차이	S.E
호주	36.3	1.03	34.1	1.39	32.3	1.18	28.6	1.10	-0.8	0.17
오스트리아	27.6	2.28	-	-	-	-	23.4	1.75	-	-
벨기에	28.4	1.41	29.8	1.27	29.6	1.45	26.6	1.26	-0.2	0.20
캐나다	43.3	1.33	43.2	1.40	41.2	1.15	39.6	1.50	-0.4	0.21
칠레	2.5	0.64	4.8	0.74	3.9	0.78	7.2	0.97	0.4	0.12
체코	25.2	1.92	22.9	1.37	26.2	1.92	20.2	1.56	-0.4	0.26
덴마크	29.9	1.65	26.3	1.70	27.0	1.61	31.1	1.58	0.2	0.24
에스토니아	40.0	2.63	39.3	2.44	47.1	2.01	42.1	2.13	0.5	0.32
핀란드	55.8	1.83	51.9	2.07	43.4	1.68	39.1	2.13	-2.0	0.28
프랑스	19.0	1.51	24.6	2.16	24.1	1.63	24.1	1.31	0.5	0.22
독일	25.2	1.90	24.5	1.79	31.7	2.20	32.3	2.04	1.0	0.30
그리스	12.6	1.27	15.2	1.78	12.5	1.23	15.1	1.76	0.2	0.23
헝가리	20.9	1.83	20.2	1.76	18.6	1.86	14.0	1.20	-0.7	0.21
아이슬란드	28.5	1.78	33.2	1.78	26.6	1.52	23.7	1.68	-0.7	0.26
아일랜드	30.7	2.31	27.1	1.77	34.5	2.04	32.0	1.75	0.4	0.32
이스라엘	9.7	1.28	10.6	1.20	15.3	1.64	15.8	1.34	0.8	0.19
이탈리아	15.8	0.96	22.7	1.18	24.7	1.10	20.4	1.26	0.5	0.17
일본	33.9	2.14	43.5	2.41	50.0	2.45	40.4	1.93	0.9	0.30
대한민국	52.7	2.28	51.3	2.69	54.9	2.24	36.7	2.27	-1.5	0.36
라트비아	23.3	1.99	21.6	2.15	24.7	2.07	22.1	1.36	0.0	0.24
룩셈부르크	16.4	1.26	14.4	1.17	18.3	1.25	17.0	1.30	0.2	0.18
멕시코	2.0	0.40	3.3	0.43	3.0	0.37	3.5	0.58	0.1	0.08
네덜란드	37.9	2.38	33.8	3.08	38.7	2.63	32.9	1.67	-0.3	0.31
뉴질랜드	36.6	1.95	34.2	1.69	23.6	1.61	25.1	1.90	-1.5	0.27
노르웨이	24.7	1.51	29.4	1.87	29.8	2.08	31.7	1.42	0.7	0.23
폴란드	25.8	1.67	26.5	1.69	35.8	1.85	30.0	1.88	0.7	0.25

3) 배열 순서는 영문 국가명의 알파벳순임.

OECD 국가 ³⁾	회복탄력성이 높은 학생 비율									
	PISA 2006		PISA 2009		PISA 2012		PISA 2015		연간 변화	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	% 차이	S.E
포르투갈	16.3	1.65	21.6	1.71	21.8	1.95	25.8	1.68	1.0	0.23
슬로바키아	18.7	1.60	20.3	1.64	14.8	1.66	15.8	1.37	-0.5	0.21
슬로베니아	25.0	1.45	22.9	1.37	22.3	1.40	32.5	1.60	0.7	0.22
스페인	17.6	0.97	21.2	1.59	22.5	1.22	24.8	1.22	0.8	0.17
스웨덴	30.2	2.03	25.6	1.85	22.3	1.66	25.0	1.51	-0.6	0.30
스위스	29.9	1.81	29.9	1.63	33.1	1.72	26.8	1.78	-0.2	0.24
터키	6.0	0.88	10.6	1.37	13.5	1.59	7.2	1.34	0.2	0.17
영국	28.0	1.65	24.6	1.59	32.5	1.60	28.2	1.63	0.3	0.22
미국	-	-	22.6	1.56	24.4	1.78	22.3	1.88	-	-

출처: Agasisti et al., (2018), *OECD Education Working Papers*, 167, p. 15

제2절

사회자본 선행연구

NATIONAL ASSEMBLY FUTURES INSTITUTE

이 장에서는 사회자본⁴⁾의 개념, 구성요소와 주된 특성, 사회자본 향상에 영향을 미치는 선행요인, 그리고 사회자본의 결과변인에 대해 개관하고자 한다.

1 사회자본의 개념

가. 사회자본의 정의

사회자본이라는 용어가 처음 도입되고 사용된 것은 1916년 Lyda Judson Hanifan의 “Its Development and Use” 연구에서였다. Hanifan은 지역사회(community)의 발전과 사회적 단위를 강조하는 은유적인 의미에서 처음 사회자본을 소개하였다. 사회자본이라는 개념이 학문적인 단위로 발전(evolve)하면서 Hanifan이 주장한 내용들 또한 강조되고는 있으나, 사실상 연구에서 많이 인용되고 있지는 않다(Fulkerson & Thompson, 2008). 사회자본이라는 용어에 대한 학술적인 관심이 높아지고, 본격적으로 주목을 받기 시작한 것은 1980년대에 이르러서였다. 특히 사회자본 연구의 부흥을 일으키고 사회학에서 중요한 공헌을 한 인물은 James Coleman, Robert Putnam, 및 Pierre Bourdieu 등으로 압축된다.

사회자본에서 가장 현격한 공을 세운 세 학자의 개념적 정의를 비교 및 분석하면 다음과 같다. Bourdieu(1986)는 사회의 불평등 및 자본주의의 모순을 설명하는 하나의 배경으로서 사회자본 개념을 도입하였다. 그는 경제적 자본 이외에도 사회적 및 문화적 자본이 존재함을 주장하면서, 사회자본은 개인이 소유하고 있는 네트워크 및 연결망을 기반으로 얻을 수 있는 실제적 혹은 잠재적인 자원의 총합이라고 정의하였다. Bourdieu의 개념적 정의에서 특별히 강조된 두 가지 중 하나는 ‘사회적 네트워크’이며 두 번째는 네트워크

4) 문헌에서는 사회적 자본이라는 용어로도 사용됨.

를 통하여 획득할 수 있는 ‘자원’이다(안재희, 2006; 차재권·류태건, 2017).

Coleman의 경우, Bourdieu와 더불어 1980년대에 활발한 영향을 끼친 학자로서 사회적 구조와 관계의 측면을 강조하여 사회자본을 개념화하였다. 그는 사회자본이란 사회 구조 내 사람들 간의 관계에서 형성되는 것이며, 이러한 관계는 개인이 혼자 할 수 없는 일들 혹은 새로운 일들을 발현시킬 수 있는 가능성을 가진다는 점에서 ‘생산적인 특성’을 지닌다고 밝혔다(Coleman, 1988; 안재희, 2006; 차재권·류태건, 2017). Bourdieu와 Coleman이 정의한 사회자본의 가장 큰 차이점은, Bourdieu는 사회자본을 개인의 소유 혹은 재화로 간주하여 개인의 효율성과 성공을 높이는 자원으로 생각한 반면, Coleman은 개인 혹은 조직의 행위를 촉진하고 생산적인 일을 도모하는 차원에서 신뢰와 네트워크를 강조하는 사회자본을 내세웠다는 점이다(이영균·최승인, 2016). 마지막으로 Putnam은 사회자본 연구의 대중성을 폭발적으로 증가시켰으며, 지역 간의 격차를 설명하는 데 사회자본의 개념을 도입한 인물이다. 그는 Coleman과 비슷하게 사회적인 조직(구조)을 형성하는 데 핵심적인 요소는 신뢰, 규범, 및 시민적 연대라고 주장했으나, 한발 더 나아가 위의 핵심적인 요소가 협력적인 행위를 조장하며 이는 곧 사회의 효율성으로 귀결된다고 하였다. Putnam은 위의 학자들과는 달리 사회자본을 개인이 소유하고 있는 형질로 보기보다는, 협력적인 행위를 통해 달성되고 한 조직이나 그룹이 소유하는 ‘공공재’로 이해하였다(황성호·이희선, 2019). 즉, Putnam은 개인에게 귀속되는 영향이나 자원을 넘어서서 제도적인 성과 혹은 사회의 효율성을 증진시키는 차원에서의 사회자본을 강조하였으며(Fulkerson & Thompson, 2008), 사회자본 연구의 영역을 공동체·집단, 지역사회, 국가 등으로 확장시켰다는 평가를 받고 있다(Álvarez & Romani, 2017).

이 외에도 다양한 학자들이 다양한 관점에서 사회자본을 정의하고 그 개념을 다양한 상황에 적용하고자 했다. 먼저, Fukuyama(1995)의 경우 정부 및 나라의 관점에서 사회자본의 개념을 도입하여 경제적 발전과 사회의 효율성 증대를 설명하였고, 사회의 규범과 의무 등을 강조하였다. 반면, Lin 외(2001)는 사회자본을 투자의 관점에서 접근하여, 다른 인적·물적 자본과 마찬가지로 기대되는 수익을 획득하기 위하여 투자를 하는 과정이 수반된다고 하였다. 다만 이 투자는 다른 자본과는 달리 쉽게 복제하거나 금방 형성될 수 없으며 사회적인 관계에 내재되어 있는 것임을 강조하였다.

Nahapiet과 Ghoshal(1998)은 기존의 Bourdieu 혹은 Coleman과 비슷하게 네트워크

크에 배태되어 있는 자원을 획득하는 것에 초점을 두었으나, 이를 더욱 확장시켜 개인뿐만 아니라 사회적 단위(예: 조직, 팀, 나라)의 관계를 통해 얻을 수 있는 자원에 주목하였다. 더불어 두 학자는 사회자본을 지식자본과 연결시켜서 “무엇을 아는 것보다 누구를 아는 것이 더 중요하다”는 관점을 통해 사회자본을 소유하고 있는 개인 혹은 조직은 지식 기반 사회에서 더 많은 경쟁우위를 점유할 수 있음을 강조하였다. 또한 어떻게 사회자본을 발전시켜 가야 할 것인가에 대해 화두를 던지기도 하였다.

이렇듯 다양한 사회자본의 개념이 대두되면서, 개념적 합의에 도달하는 것이 어려워지게 되었고(Brunie, 2009), 학자들 사이에서도 사회자본의 범위나 정의에 대해 끊임없는 논의가 진행되고 있다. Coleman의 경우 사회자본을 고정된 개념이나 형태로 이해하기 보다는 다양한 형태와 개념으로 발현될 수 있는 자본으로 이해하는 것이 적절하다고 밝히기도 했다(Coleman, 1988).

사회자본의 개념을 정의하는데 가장 큰 쟁점은 사회자본을 ‘개인’의 관점에서만 볼 것이냐, 아니면 ‘공동체적’인 관점에서 폭넓게 이해해야 할 것이냐이다. Bourdieu(1986)와 Coleman(1988)의 경우 미시적으로 개인적인 관계 혹은 네트워크를 통해 얻을 수 있는 이익이나 자산을 중시한 반면, Putnam(1995, 2000)이나 Fukuyama(1995)의 경우 거시적인 관점에서 사회자본의 규범, 신뢰, 및 의무 등을 통해 형성되는 공동의 자산·소유를 강조하였다. 사실상 사회자본의 정의는 개인 혹은 공동체 중 어느 것의 속성에 초점을 두느냐에 따라 그 개념이 달라질 수 있다(남궁근, 2007). 최근에는 많은 학자들이 사회자본은 개인적, 공동체적 관점의 특성을 포괄하는 개념이라는 데 동의하는 추세이다(Ferlander & Mäkinen 2009; Habibov & Afandi 2011; Han, Kim, Lee, & Lee, 2013; Kawachi 2006). 이러한 맥락에서 본 연구에서는 사회자본을 정의함에 있어 이처럼 개인과 공동체를 동시에 고려한 관점에서 사회자본을 정의한 김희삼(2017)의 “사람들 간의 사회적 관계에서 파생되어 개인 또는 공공에 이익이 되는 무형의 자본”(p. 22)을 사회자본의 정의로 활용하였다.

나. 사회자본의 구성요소

사회자본에 대한 합의된 개념이 부재하기 때문에 그 구성요소에 대한 논의 또한 다양하다. Coleman(1988)의 경우 구성원 간 신뢰, 정보를 유통할 수 있는 능력, 신뢰성을 기반

으로 거래되는 규범 혹은 기대 수준을 강조했으며, Putnam(2000)은 교량형과 결속형 자본의 구분을 지지하는 한편 사회적 신뢰와 시민적 참여(civic engagement/participation)의 중요성을 부각하였다. 특히 Putnam의 경우, 개인 단위의 사회자본보다는 공동체적 수준에서의 사회자본을 강조했기 때문에 멤버십 혹은 연합·단체(associations)에 대해 중점을 두고 그 개념이나 구성요소를 정의하는 경향을 보였다. 예를 들어, Putnam(1993, 1995, 2000)은 참여와 신뢰, 상호 규범, 네트워크를 사회자본의 핵심요소로 삼았으며, 이를 실증적으로 측정할 수 있도록 조작화하는 데에도 큰 영향을 미쳤다(Stolle, 2000).

많은 학자들이 사회자본이 축적되고 형성되는 곳이 사회적 관계라는 것에는 동의하나, 사회자본의 목적이나 그를 통해 획득되는 이익은 학자마다 조금씩 다르게 정의하고 있기 때문에 선행연구에서 활용·측정한 사회자본 구성요소도 서로 차이가 있다. 사회자본의 구성요소를 다룬 국내 연구들을 살펴보면, 다양한 사회자본의 정의로 인해 그 구성요소 또한 다르게 구성될 수 있음을 인정하는 한편, 그럼에도 가장 두드러지게 나타나는 사회자본의 핵심적인 구성요소는 ‘신뢰, 네트워크, 규범’으로 규정하고 있다(예: 김승현, 2008; 남궁근, 2007; 도수관, 김경민, 문성호, 2019; 박세경 외, 2008; 서혜숙, 2006).

네트워크는 앞서 언급된 Nahapiet & Ghoshal(1998)의 구조적 차원과 비슷하게 개인이 맺고 있는 연결고리 혹은 연결패턴 자체를 의미한다(도수관, 2013). 마지막으로 규범의 경우, 개인적 차원보다는 공동체적인 관점에서 구성원 간의 협력이나 공통적인 이해를 기반으로 형성되는 자원을 의미한다(Dakhli & de Clercq, 2004; 도수관, 2013).

이영균·최승인(2016)의 연구에 따르면, 실제 사회자본 연구에서 가장 많이 활용되고 측정된 지표는 ‘사회참여, 신뢰(대인신뢰, 기관신뢰), 규범(상호 호혜성), 네트워크’라고 밝혔다. 이와 비슷하게 문창용·나주몽(2015)의 연구에서는 신뢰, 사회적 네트워크, 규범이 선행연구들에서 골고루 사용되고 있음을 알 수 있다. 본 연구에서도 선행연구에서 공통적으로 많이 활용된 신뢰(사적신뢰, 공적신뢰), 규범, 참여 및 네트워크를 사회자본의 구성요소로 보고 이를 연구에 활용하였다.

1) 신뢰

신뢰란 사회적 관계 속에서 서로에 대해 얼마만큼의 기대 수준과 믿음을 가지고 있는지

를 나타내는 것으로(Fukuyama, 1997), 개인에게 가지는 신뢰와 더불어 사회의 제도 혹은 특정 기관에 대한 제도적 신뢰 또한 포함된다(도수관·김경민·문성호, 2019; Dakhli & de Clercq, 2004). 본 연구에서는 신뢰를 사적신뢰와 공적신뢰로 구분하여 사용하고, 사적신뢰를 가까운 관계에 있는 개인에 대한 신뢰(이재혁, 2006; Pagden, 1988)로, 공적신뢰를 사회제도나 사회단체에 대한 신뢰(이재혁, 2006; Pagden, 1988)로 정의하였다.

2) 규범

규범의 경우, 개인적 차원보다는 공동체적인 관점에서 구성원 간의 협력이나 공통적인 이해를 기반으로 형성되는 자원을 의미한다(Dakhli & de Clercq, 2004; 도수관, 2013). 본 연구에서는 규범을 우리 사회를 구성하는 시민으로서 법이나 규칙을 지키는 것이 정당하다는 의식(정갑영·김동훈, 2019)으로 정의하였다.

3) 참여

참여는 친목이나 사회적 공동 목표를 추구하는 단체에 가입하여 활동하는 것을 의미한다(최혜지 외, 2015). 본 연구에서는 참여를 자발적으로 단체에 가입하여 활동하는 정도(정갑영·김동훈, 2019⁵⁾)로 정의하였다.

4) 네트워크

네트워크는 앞서 언급된 Nahapiet과 Ghoshal(1998)의 구조적 차원과 비슷하게 개인이 맺고 있는 연결고리 혹은 연결패턴 자체를 의미한다(도수관, 2013). 본 연구에서는 특히 사회적 지지 네트워크에 초점을 두어 네트워크를 도움을 주고받을 수 있는 사회적 관계망(박혜영·김정주, 2012)으로 정의하였다.

5) 해당 저자의 경우 용어를 참여를 '네트워크'로 통합하여 사용하였으나, 본 연구에서는 '참여'와 '네트워크'로 세분화하여 사용하였고, 이에 따라 해당 저자의 네트워크의 정의가 본 연구의 참여에 해당되어 참여로 정의함.

2 사회자본에 관한 선행연구 분석

먼저, 국내 선행연구(실증연구) 검토를 위해 최근 5년간(2015~2020) KCI 논문에서 편찬된 실증연구들을 종합하여 전반적인 흐름을 살펴볼 때, 사회자본의 선행요인보다는 결과변인에 관한 연구가 더 많은 것으로 나타났다. 사회자본 연구의 대상을 간략하게 살펴보면 기업조직과 같은 영리조직의 구성원이 대다수이며, 뒤를 이어 지역사회 주민, 청소년, 노인, 공공기관, 온라인 이용자, 외국인, 대학생 등이 연구 대상으로 지목되었다.

다음으로, 국외 학술연구(실증연구) 검토를 위해 다양한 데이터베이스(Academic Search Ultimate, Business Source Ultimate, ERIC, PsycINFO)를 활용하여 전반적인 흐름을 살펴보았다. 사회자본 연구의 동향을 살펴보면 국내 연구와 마찬가지로 사회자본의 선행변인보다는 결과변인에 주목한 연구들이 많은 것으로 나타났다. 대부분의 연구들은 사회자본이 특정 변수에 미치는 영향이나 효과를 검증하였고, 사회자본의 형성에는 상대적으로 관심이 적은 편인 것으로 파악되었다.

가. 사회자본의 선행변인

사회자본이 종속변수로 사용된 경우, 대다수의 연구들은 어떻게 사회자본을 ‘형성’ 혹은 ‘개발’할 것인가에 관심을 두고 있는 것으로 나타났다. 특히 사회자본을 형성하는 데 있어 크게 두 가지(개인과 조직·공동체적) 수준에서 그 내용을 살펴볼 수 있다.

첫 번째로, 개인적 차원에서의 사회자본의 선행요인은 개인의 (1) 성격적 특성(김재형·박성희, 2019; 정대용·박성희, 2016; 정대용·서장덕, 2016), (2) 리더십(김순구·서영숙, 2016; 김준영·이갑두, 2018; 이승호·이승철, 2015), (3) 자기효능감이나 자아존중감과 같은 심리자본(강대용·이성주, 2020; 고흥월, 2019; 정대용·임진혁, 2016), (4) 경제 수준을 나타내는 경제적 자본(오영은·이정화, 2015; 홍성희, 2016), (5) 개인의 연령 혹은 교육 수준과 같은 인적자본(최혜지·이소영, 정순둘, 2015; 홍성희, 2016), 그리고 (6) 다양한 활동 참여(동아리, 평생학습 등) 등이 있는 것으로 나타났다.

먼저 개인의 성격 특성을 살펴보면, 정대용과 서장덕(2015)은 기술기업을 창업 및 경영하고 있는 146명의 기업가를 대상으로 하여 Big-5(성실성, 개방성, 외향성, 친화성, 정서적 안정성) 성격 특성이 사회자본에 어떠한 영향을 미치는지를 살펴보았다. 연구 결과,

성격 특성 중 개방성과 친화성이 사회자본을 형성하는 데 긍정적인 영향을 미치는 것으로 분석되었다. 정대용과 박성희(2016)의 연구에서도 마찬가지로 Big-5의 어떤 성격 특성이 사회자본을 형성하는데 영향을 미치는지를 살펴보았다. 서울시에 소재한 소상공인을 대상으로 자료를 수집한 결과, 정서적 안정성, 성실성, 친화성은 사회자본을 확보하는 데 유의미한 영향을 미치는 것으로 분석되었다. 가장 최근에는 김재형과 박성희(2019)가 경력단절을 경험한 소상공인을 대상으로 하여 연구를 한 결과, 정서적 안정성, 성실성, 친화성, 외향성 등의 4가지 성격 특성은 사회자본 형성에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 위의 연구들을 종합해 보았을 때, 개인의 일부 성격적 특성은 사회자본을 형성하는 데 영향이 있는 것으로 결론지을 수 있다.

다음으로 사회자본의 형성과 관련한 리더십 연구를 살펴보면, 정대용과 임진혁(2016)의 연구에서는 가족기업의 후계자를 중심으로 하여 그들의 셀프리더십과 사회자본의 유의한 정(+)의 관계를 밝혀내었다. 변혁적 리더십과 관련해서는 김준영과 이갑두(2018)의 최근 연구에서 조직의 경영진이 변혁적 리더십을 행사하고 발휘할 때 조직의 사회자본을 풍부하게 하는 요인이 될 수 있음을 실증적으로 밝혀냈다. 리더십과 사회자본에 관한 연구들을 종합하면, 다양한 리더십 유형은 다양한 산업군과 인구를 중심으로 사회자본과의 연관성을 드러내고 있으며, 모든 연구에서 동일하게 결론지은 것은 리더십의 유형이나 리더의 산업군과 상관없이 개인의 리더십은 사회자본을 형성하는 데 긍정적인 영향을 미친다는 점이었다.

심리자본과 사회자본 간의 관계를 다룬 연구는 다음과 같다. 강대용과 이성주(2020)는 최근 연구에서 4년제 대학에 재학 중인 대학생을 대상으로 그들의 진로 결정에 대한 자기 효능감이 사회자본에 긍정적인 효과를 가진다는 것을 밝혀내었다. 반면, 홍성희(2016)는 기존의 자원이 감소되는 노년기에 사회자본을 형성하고 발달시키기 위한 일환으로 인적 자본, 경제적 자본, 심리자본이 사회자본에 미치는 효과를 살펴보았다. 연구 결과, 자존감과 우울감으로 정의된 심리적 요인 중에서 특히 자존감은 사회자본의 인식을 높이는 데 큰 정적 영향이 있는 것으로 분석되었다.

사회자본에 영향을 미치는 경제적 자본의 효과에서는, 홍성희(2016)의 연구에서는 노년기의 경제적 자본 중 가구의 생활수준에 대한 인식과 가구의 소비지출액은 사회자본의 인식과 연관성이 있으나 가구소득은 사회자본에 대한 인식에 유의미한 영향이 없는 것으로

로 나타났다. 홍성희(2016)의 연구에서 경제적 자본은 성별에 따라 다른 영향을 미치기도 하고, 함께 투입된 다른 독립변수인 인적자본에 비해 사회자본에 미치는 영향이 낮은 것으로 나타났다. 이를 종합해 보았을 때, 경제적 자본이 사회자본의 형성이나 발달에 미치는 영향에 대해서는 더 많은 연구가 필요할 것으로 보인다.

인적자본과 사회자본의 관계에서는, 최혜지 외(2015)의 연구에서는 성인 남녀를 대상으로 그들의 인적자본이 사회자본의 하위 요인인 사회참여, 네트워크, 신뢰, 규범 등에 어떠한 영향을 미치는지를 살펴보았다. 연구 결과, 교육 수준, 직업교육 훈련 참여, 신체적 건강 등으로 정의된 인적자본은 사회자본의 모든 하위변인에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한 홍성희(2016)의 노인을 대상으로 한 연구에서는 인적자본, 경제적 자본, 그리고 심리자본 중에서 사회자본에 가장 큰 영향을 미치는 것은 인적자본이라고 밝혔다. 이러한 연구 결과는 사회자본의 기반이 인적자본을 바탕으로 형성되었으며 인적자본으로부터 파생되었기 때문일 수 있음을 시사한다(김지훈 외, 2013, 홍성희, 2016).

마지막으로 개인이 평생학습(강훈, 2018; 김근홍·김효정, 2016; 박상옥 외, 2018; 윤종찬·한상훈·박명신, 2016)이나 동아리(박상옥, 2015; 안창규, 2017), 스포츠 활동(딘마이어드·박성주, 2018; 장수인·채재성, 2019) 등 다양한 활동에 참여하는 것이 사회자본 형성의 근간이 된다는 연구들도 상당했다. 예를 들어, 강훈(2018)과 박상옥 외(2018)는 평생교육에 참여하고 있는 성인 학습자를 대상으로 하여 그들의 평생교육 참여가 사회자본을 높이는 데 긍정적인 효과가 있음을 밝혀냈다. 이와 비슷하게 박상옥(2015)의 연구에서는 지역사회 내 학습동아리에 참여하는 것이 사회자본에 유의미한 정적 영향을 미치는 것으로 분석하였다.

한 가지 흥미로운 점은 SNS 활동 혹은 커뮤니티 활동 또한 사회자본을 형성하는 데 중요한 역할을 하고 있다는 것을 밝힌 연구들이 있었다는 점이다 (김영국·남장현·장동석, 2016; 김영식·신철균·문찬주, 2018; 이윤주·유혜영·2016; 이혜림·조재희, 2016; 차재혁·장경로·서원재, 2018). 예를 들어, 김영식 외(2018) 연구에서는 SNS의 사용 여부는 청소년의 사회자본을 형성하는 하나의 요인이 될 수 있음을 밝힌 바 있다. 그러나 상반된 연구 결과가 존재하므로, SNS가 사회자본을 형성하고 발달시키는 데 있어서 어떤 영향력을 미치는가에 대해 합의된 결과를 이끌어 내기 위해서는, 더 많은 연구가 필요할 것으로 보인다. 결론적으로, 이렇듯 다양한 사회활동에 소속되어 있거나 활동을 하는 것은 사회

자본을 형성하는 데 중요한 역할을 함을 알 수 있다.

두 번째로, 조직적·공동체적 차원에서의 사회자본의 선행요인은 (1) 기업가정신(김형주·전인오, 2017; 박송춘·이유리, 2020; 안장훈, 김선근, 2017; 이은아, 서정해, 심연수, 2019), (2) 상호 의존성(박찬권·이용규, 2018; 이용규, 2020; 이용규·박찬권, 2019; 이용규·박찬권·서영복, 2019), (3) 조직의 공정성(박성민·박찬권, 2017; 박찬권·김채복, 2017; 유재두, 2016), (4) 기업의 사회적 활동 (Corporate Social Responsibility 혹은 지속가능경영)(이현복, 2019), (5) 사회참여(노병찬·주덕, 2016; 박수진·나주몽, 2015; 우경진, 2017), 그리고 (6) 근린 혹은 주거환경(정현·전희정, 2019)으로 나타났다.

기업가정신과 사회자본의 관계에서는 모든 연구들이 사회자본을 증가시키는 데 기업가정신이 긍정적인 영향이 있음을 지지하는 것으로 나타났다. 예를 들어, 이은아·서정해·심연수(2019)는 스타트업 기업의 경쟁우위를 확보하도록 돕는 기업가 지향성이 사회자본을 증가시키는 데 긍정적인 영향을 주는 중요 요인임을 밝혀냈다. 그리고 기업 간 상호 의존성과 관련해, 연구들은 거래 기업 간의 상호의존성이 사회자본을 형성하는 데 효과적이라는 것을 여러 연구들을 통해 실증적으로 입증하고 구축해 왔다. 예를 들어, 박찬권·이용규(2018)는 거래를 하는 기업들 간의 관계에서 상호의존성은 사회자본을 형성하고 발전시키는 데 긍정적인 효과가 있음을 밝혀냈다. 또한, 조직의 공정성과 관련해서 박성민·박찬권(2017)은 기업들 간 교환 혹은 거래에서 거래의 공정성과 진정성은 모두 사회자본을 형성하는 선행요인들이라고 규명하였다. 기업의 사회적 책임이나 활동 등과 관련하여, 이현복(2019)은 연구에서 기업의 지속가능경영은 여러 경제주체의 협력적인 관계를 구축하고, 호혜적인 규범을 마련하는 등 사회자본을 형성하는 데 효과적이라는 것을 입증한 바 있다.

사회참여와 관련해, 박수진·나주몽(2015)은 지역사회 관계망을 형성하는 사회자본을 향상시키기 위한 일환으로 지역 주민들의 참여를 선행요인으로 꼽았다. 해당 연구에서는 마을 만들기 사업이라는 지역사회 활동에 대한 만족도가 사회자본을 형성하는 데 중요한 역할을 함을 밝혀냈다. 이와 비슷하게 노병찬·주덕(2016)은 사회자본을 '집단적 자산'으로 인식하여 이러한 집단적 자산을 높이는 데 지역사회 단위의 사업 참여가 어떤 영향을 미치는지를 살펴보았다. 그 결과, 주민 주도형 마을 만들기라는 사업에 참여하고 있는 주민들의 참여 만족도는 사회자본을 확충하는 데 긍정적인 영향을 미치는 것으로 분석되었

다. 지역사회 환경과 관련해서는 정현과 전희정(2019)은 우수한 근린 환경이 사회자본 형성에 긍정적인 효과가 있음을 실증적인 연구를 통해 입증하였다.

해외 연구 중에서 사회자본 형성과 관련된 연구들을 살펴보면, 리더십이 사회자본의 선행변인으로 사용된 연구들이 있다. 예를 들어, Pastoriza와 Ariño(2013)는 윤리적 리더십(ethical leadership)을 사회자본의 선행요인으로 지목하기도 했다. 이 외에도 사회적 맥락 혹은 환경(social context)(Lin & Si, 2010), 레저 시간(Ghaffary, 2018), 개인적인 성격(Seevers, Johnson, & Darnold, 2015), 다양성 수용 문화(Moon, 2018) 등이 사회자본의 선행요인으로 연구되었다.

나. 사회자본의 결과변인

사회자본의 결과변인은 다양한 구성원과 다양한 환경에서 연구되어 왔다. 최근 5년간 국내 KCI 저널에서 출간된 경험연구를 중심으로 살펴본 결과, 사회자본의 결과변인은 다음과 같이 요약할 수 있다.

첫 번째로 가장 많은 연구가 수행된 분야는 만족도, 주관적 안녕감, 삶의 질 등과 관련된 영역이었다. 먼저, 만족도와 관련된 연구들을 살펴보면 생활 수준 및 삶의 질에 대한 만족도(예: 김동현·전희정, 2019; 김선미, 2019; 김창일, 2017; 문필동·이정화, 2017; 이창화, 2018; 임후남, 2020), 직무에 대한 만족도(예: 윤원수·김형근, 2018; 이금희·정동섭, 2016; 이종건·김희은, 2015), 주거 만족(예: 문창용·나주몽, 2015; 박성복·이남울, 2018), 지역 만족(정성문·강신점, 2020), 건강에 대한 만족도(김경화·신동호, 2018), 군 생활 만족도(김옥란·김유덕, 2020), 서비스 만족(김재형·박성희, 2019) 등 다양한 연구들이 수행되어 왔다. 이 중 본 연구에서는 사회자본이 삶의 질을 향상하고 혁신 성장 혹은 경쟁우위를 갖게 한다는 관점을 취하고 있으므로, 먼저 주관적 안녕감과 삶의 질에 대한 선행연구를 구체적으로 분석하였다.

가장 대표적인 생활수준 및 삶에 대한 만족도와 관련된 연구들을 살펴보면, 김창일(2017)은 구조적, 인지적 두 가지 측면의 사회자본이 지역 주민의 삶의 만족에 미치는 영향을 실증적으로 분석하였다. 그 결과, 두 가지의 사회자본 모두 삶의 만족에 긍정적인 기여를 하는 것으로 나타났다. 김선미(2019)는 1인 가구를 대상으로 사회자본이 삶의 만족도에 미치는 영향을 분석하였다. 특이한 점은 삶의 만족도를 살펴보는 데 있어 노인과 외

국민을 대상으로 한 연구가 두드러지게 많았다는 점이다. 예를 들어, 이영균과 최승인(2016)과 심희옥과 남지승(2019)의 연구에서는 지역사회 일자리 사업에 참여하고 있는 노인들을 대상으로 하여 사회자본이 전체적인 삶의 만족도에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 실증적으로 검증하였다. 임후남(2020)은 최근 연구에서 사회활동에 참여하고 있는 노인들의 사회자본은 삶의 만족도를 향상시키는 데 효과적이라는 것을 실증적으로 입증하였다. 반면, 문필동과 이정화(2017)는 고령의 장애인을 대상으로 하여 그들의 사회자본이 삶의 만족도에 미치는 영향을 분석하였다. 분석 결과, 전반적 네트워크, 가족 네트워크, 규범 및 호혜성이 고령 장애인의 삶의 만족도에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 나타났다. 또한, 외국인을 대상으로 한 연구들을 살펴보면 이영균과 이민자(2016)는 결혼이주여성의 사회자본이 그들의 생활 만족도에 어떠한 영향을 미치는지를 실증적으로 분석하였다. 그 결과 사회자본의 하위요인인 신뢰, 사회 네트워크, 규범은 생활 만족도에 유의미한 효과를 가지는 것으로 나타났다. 김춘태·김선명·정순관(2016) 역시 결혼이민자를 대상으로 생활 만족에 대한 사회자본의 영향에 대해 분석하였고, 분석 결과 사회자본의 긍정적인 효과를 밝혀내었다.

만족도 이외에도 삶의 질 혹은 심리적 건강과 관련된 사회자본 연구들이 상당했다. 이영애(2016)와 신진영과 이원지(2019)는 사회자본이 노인의 삶의 질에 긍정적인 영향을 미친다는 것을 밝혀냈으며, 안창규(2017)는 배드민턴 동호회에 참여하고 있는 성인들을 대상으로 그들의 사회자본이 삶의 질에 긍정적인 효과가 있다는 것을 밝혀냈다. 또한, 임현철(2019)의 경우 사회자본은 개인적인 웰빙에 강한 정(+)의 영향을 끼친다는 것을 실증적으로 확인하였다. 더불어 사회자본은 행복이나 우울과 같은 주관적인 안녕감 혹은 심리적 복지감과도 긴밀한 연관성이 있다는 것이 많은 실증 연구(예: 김구, 2016; 문유정·주미연, 2019; 백혜영·강현아, 2016, 2019; 최예나·김이수, 2015)들을 통해 밝혀졌다. 예를 들어, 정은진·이재덕·정향윤(2017)은 사회자본은 행복과 긍정적인 자아관에 직접적인 효과가 있음을 밝혀냈으며, 김태일과 송미령(2019)은 아동개발사업을 지지하는 비정부기구(NGO) 단체의 후원을 받는 아동들을 대상으로 하여 아동의 사회자본이 자아존중감, 자아탄력성, 행복감과 같은 정서 발달에 효과적이라는 것을 실증적으로 검증하였다. 반면, 사회자본이 불안이나 우울과 같은 부정적인 정서를 완화하는 완충재로 역할한다는 것을 규명한 연구도 있었다. 예를 들어, 김숙자(2019)는 노인의 사회자본이 우울을 감소시키는 역할을 한다는 것을 실증적으로 뒷받침하였고, 김현옥·김점희·이진향(2018)

은 청소년들이 사회자본을 더 많이 소유할수록 그들의 불안과 우울감이 감소한다는 것을 밝혀냈다.

두 번째로 사회자본의 결과변인으로 자주 언급된 것은 ‘성과’와 관련된 개념이다. 조직·기업 성과(예: 김이종·이규태, 2019; 류길호·이선규, 2019; 안성수·김석용, 2019), 경영성과(예: 박송춘·이유리, 2020; 한수정·진창현, 2018), 팀 성과(예: 이정우·이혜정·이슬기, 2017), 직무 성과(예: 강재호, 2020), 협력 성과(예: 서리빈, 2017), 지속가능성과(예: 이돈희, 2016), 창업 성과(예: 박창기·김창완, 2018; 손권상·허원창·손동원, 2020), 제품 개발 성과(예: 조병길·김성홍, 2016), 기술 개발 성과(예: 노종범·강민형, 2016) 등 다양한 성과의 개념이 사회자본과 함께 연구되어 왔다. 이러한 사회자본과 성과에 관한 연구 결과들은 일관성 있게 성과에 대한 사회자본의 긍정적인 효과 혹은 영향을 발견하였다.

특히 성과와 관련하여 사회자본의 효과성에 대해 많은 연구가 이루어진 분야 중 하나는 혁신(성)과 관련된 연구들이다. 예를 들어, 이준엽과 변다니엘(2016)은 끊임없는 변화 속에서 혁신을 추구하고 생존을 영위해야 하는 기업의 효율성을 높이기 위한 방안으로 사회자본을 제시하였다. 김성홍(2018)은 조직의 제품 혁신을 도모하기 위해서 사회자본의 영향을 축적하는 것이 중요하다는 점을 실증적으로 밝혔다. 김준영과 이갑두(2018)는 조직 구성원의 사회자본은 조직학습을 통해 조직의 혁신성을 도모한다는 것을 실증적으로 입증하였으며, 송명화와 신상명(2018a)은 사회자본이 지방 행정교육기관의 혁신 행동을 촉진하는 주요한 요소라는 것을 밝혔다.

이 외에도 다양한 사회자본의 결과변인이 연구되어 왔고, 사회자본은 자아존중감이나 자아탄력성, 자기효능감과 같은 심리적 혹은 정서적인 요인(김태일·송미령, 2019; 오영은·이정화, 2015; 이수영·이신숙, 2018; 이자명·고홍월·황재원, 2017)에도 긍정적인 효과가 있었으며, 조직 구성원들의 지식 공유(김남현, 2017; 설현도, 2015; 송명화·신상명, 2018b; 송민경·윤효실·윤혜현, 2015; 안성수, 김석용, 2019), 지식 축적(정승현·이창원, 2019), 지식관리(강석민, 2017) 등과 같은 지식과 관련된 활동, 그리고 장기적인 관점에서의 관계 유지 혹은 협력, 기업의 지속가능성(강석민, 2017; 나윤규, 2015; 박찬권·김채복, 2017; 박찬권·이용규, 2018)과도 밀접한 관련이 있는 것으로 나타났다.

해외 연구의 경우에도 국내에서 출간된 연구들과 대부분 비슷한 연구가 수행된 것을 알

수 있다. 사회자본의 결과변인으로 가장 많은 연구가 수행된 분야는 건강 혹은 주관적 안녕감, 만족도와 관련된 영역이었다. 예를 들어, 정신적 건강(예: Levesque & Quesnel-Vallee, 2019), 행복(예: Leung, Kier, Fung, Fung, & Sproule, 2011), 주관적 안녕감(예: Christian, Sanuade, Okyere, & Adjaye-Gbewonyo, 2020)과 삶의 질(예: RezaeiNiaraki, Roosta, Alimoradi, Allen, & Pakpour, 2019) 등에 중점을 둔 연구들도 상당한 것으로 나타났다. 이는 주관적 안녕감과 삶의 만족도를 설명하는 요소로서 사회자본 연구의 중요성을 주장해 온 학자들을 뒷받침하는 결과이다(Brown & Na, 2018; Han, Kim, Lee, & Lee, 2013; 정순돌, 성민현, 2012).

다음으로 개인, 조직, 국가 차원의 성과, 지식과 관련하여 지식경영, 지식관리, 지식공유 등을 종속변인으로 하여 사회자본의 효과를 검증한 연구가 많았다. 한편, 사회자본의 영향력을 혁신 및 창의성과 관련시킨 연구(예: Barrutia & Echebarria, 2010; Han, Han, & Brass, 2014; Sanchez-Famoso, Pittino, Chirico, Maseda, & Iturralde, 2019)들도 상당했으며, 대체로 사회자본이 혁신과 창의성에 긍정적인 효과를 갖는 것으로 나타났다.

다. 사회자본과 인구사회학적 변인

사회자본에 영향을 미치는 인구사회학적 변인은 모든 연구에서 그 결과가 항상 일관되지 않는다. 본 연구에서 선행연구를 검토한 결과, 사회자본에 영향을 미치는 인구사회학적 변인으로는 연령, 가족 형태, 소득 수준, 직업 유무 등이 있었다.

구체적으로, 연령 혹은 세대에 따라 사회자본에 대한 차이를 살펴본 연구의 결과는 다음과 같다. 송경재(2018)는 2040세대와 5070세대를 구분하여 사회자본에 차이가 있는지를 검증하였다. 연구 결과에 따르면, 2040세대는 신뢰, 사회적 호혜성과 준법정신, 그리고 수평적 네트워크에서 모두 5070세대보다 사회자본 지수가 낮게 나타났다. 신화경과 조인숙(2015)의 연구에서는 연령에 따른 소속감 및 연대감과 호혜성의 차이를 찾아냈다. 구체적으로, 50대 이상의 집단이 타 연령대(20, 30대)에 비해 높은 소속감과 연대감을 가지고 있는 것으로 나타났다.

가족의 형태와 관련해서는, 장연진(2016)의 연구에서 가족의 형태를 기준으로 하여 사회자본에 차이가 있는지를 살펴보았다. 한국청소년정책연구원의 한국아동 청소년패널조

사를 활용하여 양부모, 부자가족, 모자가족 등 세 그룹으로 표본을 나누고, 네트워크 분석을 통해 사회자본의 평균값을 살펴보았다. 그 결과, 초·중등학생에서 모두 한부모 가족보다 양부모 가족의 자녀가 더 높은 사회자본(가족, 학교, 지역사회 자본 인식)을 가지고 있다고 인식하고 있었다.

소득 수준과 관련해서는, 백혜영과 강현아(2016)의 연구에서 빈곤아동과 일반 아동을 비교한 결과, 빈곤 아동은 일반아동에 비해 가족 내·외의 사회자본이 모두 부족한 것으로 분석되었다. 류방란과 김성식(2017)은 저소득층 학생의 사회자본에 대해 탐색하였는데, 저소득층 학생은 가정의 사회자본, 교사나 친구 사이의 지지와 신뢰 관계에서 비저소득층 집단에 비해 낮은 지수를 보였다.

직업유무 관련해서는, 이신숙(2017)의 연구에서 노동 여부를 기준으로 하여 일을 하고 있는 노인과 그렇지 않은 노인의 사회자본 형성 정도를 파악하였다. 연구 결과, 일에 참여하고 있는 노인(86.5점)은 그렇지 않은 그룹(79.7점)에 비해 더 높은 사회자본형성 점수를 획득하고 있는 것으로 나타났다.

3 사회자본에 대한 국제조사

사회자본에 관한 항목을 포함하는 국제 조사로는 유럽사회조사(ESS: European Social Survey), 국제사회조사 프로그램(ISSP: The International Social Survey Program), 세계가치관조사(WVS: World Value Survey), 한국종합사회조사 등이 있다.

이들 조사의 결과를 바탕으로 다른 국가와 비교할 때 한국의 사회자본 수준은 여러 지표 가운데 공통적으로 낮게 나온 지표가 공적신뢰와 사회·정치참여 부분이다. 공적 시스템에 대한 신뢰가 부족할 뿐만 아니라 타인에 대한 신뢰도 다른 국가와 비교했을 때 낮은 수치로 기록되었다(박준 외, 2019).

세계의 사회자본 국제 조사 및 국내 사회자본 측정지표를 포괄적으로 살펴본 홍영란(2011)의 연구에서는, 한국의 사회자본 요소 중에서 사회적 응집력에 대한 부분이 비교적 높은 순위를 차지한 반면, 국가정체성이나 정부와 관련된 지표들에서는 대부분 낮은 점수를 기록하고 있다고 평가했다. 2011년에 발간된 국가 경쟁력 보고서에 대한 기획재

정부 보도자료에 따르면, 우리나라에서 취약하다고 평가받는 부문 중 하나가 사회자본이었다. 특히 해당 보도자료에서는 선진국에 비해 법치에 대한 인식, 공동체 구성원간 신뢰 수준이 낮고 부패지수가 높다는 점을 지적하였다(기획재정부, 2011).

최근 정갑영·김동훈(2019)의 연구에서는 제5차 및 제6차 세계가치관조사, 국제투명성 기구, 세계경제자유보고서 등 2005부터 2014년 자료를 통해 72개국의 국가별 사회자본 지수를 계측하여 비교하였다[표 2-5]. 분석결과, 한국의 사회자본 순위는 전체 표본국가 중 21위, 표본에 포함된 OECD 23개 국가 중 17위를 기록하여 OECD 국가 중 사회자본 수준이 낮은 편임을 시사하였다.

[표 2-5] 국가별 사회자본 순위⁶⁾

사회자본 순위	국가	신뢰(순위)	사회규범 (순위)	네트워크 (순위)
1	노르웨이	3	3	8
2	스위스	22	1	3
3	핀란드	6	2	20
4	스웨덴	9	9	10
5	캐나다	33	6	1
6	뉴질랜드	40	5	2
7	싱가포르	1	16	39
8	호주	43	7	5
9	네덜란드	39	4	11
10	영국	47	11	4
11	독일	37	10	29
12	홍콩	11	21	43
13	에스토니아	8	24	42
14	미국	50	14	9
15	일본	30	8	40
16	프랑스	35	26	24
17	이탈리아	36	12	25
18	아도라	55	17	7
19	쿠웨이트	24	45	38
20	사이프러스	26	15	32
21	대한민국	21	23	44
22	요르단	20	19	67
23	말레이시아	2	62	45

출처: 정갑영·김동훈(2019), 사회적 자본 지수의 계측, p. 22를 저자가 재구성

6) 지면관계상 사회자본 순위 23위까지만 제시함.

제3장

연구 방법

제1절 연구 대상 및 자료 수집

제2절 변수의 조작적 정의 및 측정도구

제3절 자료의 분석

제 1 절 연구 대상 및 자료 수집

NATIONAL ASSEMBLY FUTURES INSTITUTE

본 연구는 전국 만 19세 이상 69세 이하⁷⁾ 성인 1,000명에 대해 온라인 조사를 통해 자료를 수집하고자 하였다. 조사는 2020년 하반기에 실시되었으며, 표본추출을 위해 조사 전문기관의 온라인 패널⁸⁾을 활용하였고, 표본은 지역별·연령별·성별 모집단 인구비례를 고려하여 설문조사 목표 인원의 약 10배수를 추출하였다. 추출된 인원을 대상으로 개인 이메일을 통해 연구 참여자 모집 안내문과 온라인 설문이 포함된 조사 안내문을 발송하여 연구대상을 모집하였다. 이를 통해 온라인 설문에 동시 접속하여 조사를 완료한 인원을 포함하여 최종적으로 총 1,066개의 자료가 수집되었으며, 이 중 불성실한 응답⁹⁾을 제외한 1,016개의 자료가 분석에 활용되었다. 본 연구에 활용된 표본(N=1,016)의 인구사회학적 특성은 [표 3-1]과 같다.

[표 3-1] 연구대상의 인구사회학적 특성

구	분	사례 수 (명)	비율 (%)
전	체	1,016	100.0
성별	남자	520	51.2
	여자	496	48.8
연령별	19세~20대	199	19.6
	30대	184	18.1
	40대	225	22.1
	50대	235	23.1
	60대	173	17.0
권역별	서울	196	19.3
	경인권	352	34.6

- 7) 온라인 조사 참여가 어려운 70대 이상의 경우 코로나19 상황으로 인해 대면 조사가 불가능하여 표본에 포함되지 않음.
 8) 한국갤럽조사연구소의 온라인패널을 활용함.
 9) 불성실 응답이란 모든 문항에 같은 점수로 응답한 경우 및 응답 완료에 걸린 시간이 지나치게 짧은 경우를 말함.
 10) 월평균 가구소득을 의미함.

	구 분	사례 수 (명)	비율 (%)
	충청권	105	10.3
	전라권	110	10.8
	경상권	253	24.9
교육수준별	고졸 이하	241	23.7
	2년제 대졸	125	12.3
	4년제 대졸	532	52.4
	대학원졸	118	11.6
소득수준별 ¹⁰⁾	0~200만 원 미만	98	9.6
	200만 원~300만 원 미만	130	12.8
	300만 원~500만 원 미만	329	32.4
	500만 원~600만 원 미만	153	15.1
	600만 원~800만 원 미만	173	17.0
	800만 원~1,000만 원 미만	93	9.2
	1,000만 원 이상	40	3.9
부모의 교육 수준별	중학교 이하 졸업	280	27.6
	고등학교 졸업	334	32.9
	2년제 대학교 졸업	68	6.7
	4년제 대학교 졸업	282	27.8
	대학원 졸업	45	4.4
	기타	7	0.7
청소년기 가정의 경제적 수준별	매우 낮은 수준	80	7.9
	낮은 수준	323	31.8
	중간	474	46.7
	높은 수준	139	13.7

제2절

변수의 조작적 정의 및 측정도구

NATIONAL ASSEMBLY FUTURES INSTITUTE

본 연구에서는 심리자본을 희망, 자기효능감, 회복탄력성, 낙관성이 높은 개인의 건강하고 긍정적인 심리 발달 상태(Luthans, Luthans, & Luthans, 2004)로 정의하였다. 심리자본의 정의에서 알 수 있듯이, 심리자본을 구성하는 요소는 희망(Hope), 자기효능감(Efficacy), 회복탄력성(Resilience), 낙관성(Optimism)(Luthans et al., 2004)이며, 이러한 하위 구인들이 본 연구에서 변수로 사용되었다. 본 연구에서는 각 심리자본 구성 요소의 측정도구 선정을 위해 임태홍(2014)의 ‘한국판 긍정심리자본 척도(K-PPC)’를 참고로 하였다. KPPC는 Luthans, Youssef, Avolio(2007)가 조직맥락에서 심리자본을 측정하는 문항으로 개발한 심리자본 설문지(PCQ: PsyCap questionnaire)를 한국어로 번안하는 동시에 조직 구성원뿐만 아니라 일반인을 대상으로 사용할 수 있도록 타당화한 도구이다.

한편, 본 연구에서는 사회자본을 “사람들 간의 사회적 관계에서 파생되어 개인 또는 공공에 이익이 되는 무형의 자본”(김희삼, 2017, p. 22)으로 정의하였다. 사회자본의 구성 요소는 학자들마다 다양하게 제시하나, 공통적으로 신뢰, 규범, 참여와 네트워크(박혜영·김정주 2012)의 요소를 포함한다. 본 연구에서는 이러한 공통 요소의 세분화를 통해 사회자본을 구성하는 요소를 사적신뢰, 공적신뢰, 규범, 참여, 네트워크로 정의하였으며, 해당 하위 구인들이 본 연구에서 변수로 사용되었다. 본 연구에서는 각 사회자본 구성 요소의 측정도구 선정을 위해 정갑영·김동훈(2019)의 연구를 참고로 하였다.

설문 구성을 위한 척도 선정에서는 모든 문항에 리커트(Likert) 6점 척도를 사용하였다. 이를 통해 각 문항 형태의 일관성을 유지하여 응답자의 인지적인 피로를 줄이고, 자료 분석 시 효율적으로 심리자본과 사회자본 간 연관성 분석을 하고자 하였다. 또한, 6점 척도는 5점이나 7점 척도에 비해 신뢰도 및 판별타당도에 관해 일반적으로 더 좋은 결과를 보이며(Chomeya, 2010), 폭넓은 범위의 응답을 얻을 수 있는 장점이 있다(양소오, 2011). 본 연구에서는 구체적으로, 각 문항이 응답자 자신의 마음가짐, 생각이나 모습과

일치하는 정도에 대해 ‘전혀 그렇지 않다(1점), 그렇지 않다(2점), 조금 그렇지 않다(3점), 조금 그렇다(4점), 그렇다(5점), 매우 그렇다(6점)’로 응답하는 6점 척도로 구성하였다. 또한, 리커트 6점 척도에 조응하도록 사회자본 문항의 진술문 형식을 수정하였으며, 이를 통해 전체 설문 문항의 형식에서 일관성을 유지할 수 있었다.

심리자본 및 사회자본을 구성하는 변수들의 측정도구를 선정하고 설문 문항을 구성한 후 심리자본은 교육학 분야¹¹⁾의 전문가 3인, 사회자본은 사회학 분야의 전문가 2인을 대상으로 내용타당도를 검증하였다. 내용타당도 검증 시 심리자본과 사회자본 구성요소별 구인의 정의를 제시하고, 원저자가 개발한 영어 문항¹²⁾과 선행연구에서 한국어로 번안된 문항 각각을 비교하며 척도를 함께 제시하였다. 검토 질문은 측정 문항의 타당성과 관련하여 원저자가 개발한 문항이 본 연구에서 사용하는 변수의 조작적 정의에 비추어 해당 구인을 측정하기에 타당한지, 번안의 정확성과 관련하여 한국어로 번역된 문항은 원어인 영어 문항의 내용을 정확하게 반영하고 있는지, 문항의 명료성과 관련하여 한국어 문항을 연구 참여자가 쉽고 명확하게 이해하고 응답할 수 있는지에 관한 질문으로 구성되었다. 또한 6점 척도가 설문의 지시문 및 각 문항의 진술 형태와 조응하는지에 대한 검토 질문도 구성되었다. 이러한 내용타당도 검증을 통해 전문가의 제안을 바탕으로 각 구인을 측정하기에 가장 타당한 측정 도구를 확정하고, 역코딩 진술문을 긍정진술문으로 수정하며, 측정 문항의 어구 일부를 수정하여 최종적으로 구조화된 설문을 구성하였다.

1 심리자본

가. 희망

본 연구에서는 희망을 목표를 추구하는 의지와 목표 달성을 위한 경로 설계의 상호작용을 바탕으로 하는 종합적인 인지적 상태(Snyder et al., 1991)로 정의하였다. 본 연구에서는 희망 수준을 측정하기 위해 Snyder와 동료들(1991)이 개발한 희망척도(The Hope Scale)(p. 585)를 한국어로 번안하여 타당화한 최유희·이희경·이동귀(2008)의 한국판

11) 교육심리, 교육상담 및 인적자원개발 분야

12) 영어문항에 관한 내용은 심리자본 측정도구에 해당됨.

희망척도(K-DHS)(p. 16)를 사용하였다. 최유희 외(2008)의 척도는 주도사고, 경로사고, 허위 문항을 포함하나, 본 연구에서는 전체 설문 문항 수를 고려하여 허위 문항을 제외하고 사용하였다. 문항은 '나는 원기 왕성하게 목표를 추구한다', '나는 삶에서 나에게 중요한 것들을 얻을 많은 방법들을 생각할 수 있다' 등을 포함하여 총 8문항으로 구성되었다. 본 연구에서 희망척도의 신뢰도는 Cronbach $\alpha = .93$ 으로 나타났다.

나. 자기효능감

본 연구에서는 자기효능감을 주어진 상황에서 요구되는 것을 이루기 위해 자신이 스스로에게 동기를 부여하고, 인지적 자원을 마련하며, 여러 행동을 조절할 수 있다고 믿는 자신의 능력에 대한 신념(Wood & Bandura, 1989)으로 정의하였다. 본 연구에서는 자기효능감 수준을 측정하기 위해 Chen, Gully, Eden(2001)이 개발한 일반적 자기효능감 척도(New General Self-efficacy Scale)(p. 79)를 한국어로 변안한 노지혜(2005)의 도구(p. 50)를 사용하였다. 문항은 '나는 내가 스스로 세운 대부분의 목표를 달성할 수 있다', '일반적으로, 나는 내가 중요시하는 것을 얻을 능력이 있다고 생각한다'를 포함하여 총 8문항으로 구성되었다. 본 연구에서 자기효능감 척도의 신뢰도는 Cronbach $\alpha = .93$ 으로 보고되었다.

다. 회복탄력성

본 연구에서는 회복탄력성을 스트레스나 어려운 상황에서 어려움을 극복하고 회복하여 제자리로 돌아오는 능력(Smith et al., 2008)으로 정의하였다. 회복탄력성의 측정을 위해 본 연구에서는 Smith와 동료들(2008)이 개발한 단축형 회복탄력성 척도(Brief Resilience Scale)(p. 196)를 임태홍(2014)이 한국어로 변안한 예비척도 문항(p. 160)을 사용하였다. 그러나 본 연구에서는 해당 척도의 역코딩 문항을 전문가 내용타당도 검증 결과를 바탕으로 모두 긍정문으로 수정하였다. 또한 한국어 변안 문항의 의미를 명확히 하기 위해 일부 문구를 수정하였다. 문항은 '나는 어려운 일을 겪더라도 빨리 회복하는 편이다', '나는 스트레스가 많은 일을 크게 힘들지 않게 견뎌 낸다'를 포함하여 총 6문항으로 구성되었다. 본 연구에서 회복탄력성 척도의 신뢰도는 Cronbach $\alpha = .95$ 로 나타났다.

라. 낙관성

본 연구에서는 낙관성을 긍정적인 사건들은 내부로, 부정적인 사건들은 외부로 귀인함으로써 자신의 미래에 대해 긍정적인 기대를 갖는 심리 특성 (Carver, Scheier, & Segerstrom, 2010; Luthans & Youssef-Morgan, 2017)으로 정의하였다. 낙관성의 측정을 위해 본 연구에서는 Chang, Maydeu-Olivares, D'Zurilla(1997)가 개발한 삶의 지향 검사(Extended Life Orientation Test)에서 낙관성을 측정하는 문항(p. 436)을 임태홍(2014)이 한국어로 번안한 문항(p. 159)을 사용하였다. 본 연구에서는 측정도구에 대한 전문가 내용타당도 검증을 바탕으로 번안된 일부 문항의 의미를 더 명확히 하기 위해 약간의 문구를 수정하여 사용하였다. 본 연구의 낙관성 측정 문항은 '나는 불확실한 상황에서도 최상의 결과를 기대한다', '나는 새로운 일을 시작할 때 성공할 것이라고 기대한다'를 포함하여 총 6문항으로 구성되었다. 본 연구에서 낙관성 척도의 신뢰도는 Cronbach $\alpha = .90$ 으로 보고되었다.

2 사회자본

가. 사적신뢰

본 연구에서는 사적신뢰를 가까운 관계에 있는 개인에 대한 신뢰(이재혁, 2006; Pagden, 1988)로 정의하였다. 사적신뢰를 측정하기 위해 본 연구에서는 2010년 세계가치관조사(World Value Survey) 한국어판에서 관련 문항을 추출하였고(p. 8), 리커트 6점 척도에 조응하도록 문항의 형태를 수정하였다. 또한 측정도구에 대한 전문가 내용타당도 검증 결과를 바탕으로 문항의 일부를 추가 및 수정하였다. 본 연구의 사적신뢰 측정 문항은 '나는 가족을 신뢰한다', '나는 이웃을 신뢰한다', '나는 내가 개인적으로 아는 사람(친구, 직장 동료 등)을 신뢰한다' 등 총 4문항으로 구성되었다. 본 연구에서 사적신뢰 척도의 신뢰도는 Cronbach $\alpha = .78$ 로 나타났다.

나. 공적신뢰

본 연구에서는 공적신뢰를 사회제도나 사회단체에 대한 신뢰(이재혁, 2006; Pagden,

1988)로 정의하였다. 공적신뢰를 측정하기 위해 본 연구에서는 2010년 세계가치관조사 한국어판의 관련 문항을 추출하였고(p. 9), 리커트 6점 척도에 조응하도록 문항의 형태를 수정하였다. 또한 전문가 내용타당도 검증을 통해 문항의 일부를 수정 및 추가하였다. 본 연구의 공적신뢰 측정 문항은 '나는 중앙정부를 신뢰한다', '나는 국회를 신뢰한다', '나는 법원을 신뢰한다', '나는 초·중·고등학교의 교육의 질을 신뢰한다', '나는 대학교육의 질을 신뢰한다', '나는 시민단체를 신뢰한다', '나는 언론을 신뢰한다' 등 총 12문항으로 구성하였다. 본 연구에서 공적신뢰 척도의 신뢰도는 Cronbach $\alpha = .93$ 으로 나타났다.

다. 규범

본 연구에서는 규범을 우리 사회를 구성하는 시민으로서 법이나 규칙을 지키는 것이 정당하다는 의식(정갑영·김동훈, 2019)으로 정의하였다. 규범을 측정하기 위해 본 연구에서는 2010년 세계가치관조사 한국어판의 관련 문항(p. 15) 및 김태준 외(2009)의 연구에서 개발한 사회적 자본 측정 문항의 일부(p. 247)를 리커트 6점 척도에 적합하게 형태를 수정하였다. 또한 전문가의 내용타당도 검증 결과를 반영하여 역코딩 문항을 긍정문으로 수정하고, 개인차를 반영하여 폭넓은 응답을 획득할 수 있도록 문항의 문구를 수정하였다. 본 연구의 규범 측정 문항은 '아무도 보지 않더라도 법질서(예: 교통질서)를 반드시 지켜야 한다', '탈세는 어떤 경우에도 정당화될 수 없다', '폭력은 어떤 경우에도 정당화될 수 없다' 등 총 4개 문항이 사용되었다. 본 연구에서 규범 척도의 신뢰도는 Cronbach $\alpha = .73$ 으로 나타났다.

라. 참여

본 연구에서는 참여를 자발적으로 단체에 가입하여 활동하는 정도(정갑영·김동훈, 2019¹³)로 정의하였다. 참여를 측정하기 위해 본 연구에서는 2010년 세계가치관조사 한국어판의 관련 문항(p. 3)의 형태를 리커트 6점 척도에 적합하게 수정 및 추가하여 사용하였다. 본 연구의 참여 측정 문항은 '나는 친목단체(동호회, 동아리, 동창회, 향우회 등)에 소속되어 적극적으로 단체활동에 참여한다', '나는 정당에 소속되어 적극적으로 정

13) 해당 저자의 경우 '참여'에 대해 용어를 '네트워크'로 통합하여 사용하였으나, 본 연구에서는 '참여'와 '네트워크'로 세분화하여 사용하였고, 이에 따라 해당 저자의 네트워크에 대한 정의가 본 연구의 참여에 해당되어 참여로 정의함.

당활동에 참여한다’, ‘나는 시민단체에 소속되어 적극적으로 단체활동에 참여한다’ 등 총 6문항으로 구성되었다. 본 연구에서 참여 척도의 신뢰도는 Cronbach $\alpha = .89$ 로 나타났다.

마. 네트워크

본 연구에서는 네트워크를 도움을 주고받을 수 있는 사회적 관계망(박혜영·김정주, 2012)으로 정의하였다. 네트워크를 측정하기 위해 본 연구에서는 김태준 외(2009)가 개발한 사회적 자본 측정 문항 중 관련 문항(p. 249)을 다른 측정 도구와의 일관성을 고려하여 문항 형태를 수정하여 사용하였다. 본 연구의 네트워크 측정 문항은 ‘나는 가까이 사는 친척, 친구, 이웃들과 자주 만나 이야기를 나눈다’, ‘나는 사적인 문제를 상의할 사람이 많이 있다’ 등을 포함하여 총 3문항으로 구성하였다. 본 연구에서 네트워크의 신뢰도는 Cronbach $\alpha = .85$ 로 나타났다.

[표 3-2] 심리자본과 사회자본의 측정도구

구분	변수	측정내용	출처(14)15)
심리 자본	희망	- 목표 추구 - 미래 준비 - 자신의 인생에 대한 인식 - 목표 달성을 위한 방법 도출	• 원본: Snyder et al.(1991) • 번역본: 최윤희 외 (2008)
	자기효능감	- 스스로 세운 목표 달성 - 중요한 것을 얻을 자신의 능력에 대한 믿음 - 여러 가지 일을 잘할 수 있다는 자신의 능력에 대한 확신	• 원본: Chen et al. (2001) • 번역본: 노지혜(2005)
	회복탄력성	- 어려운 일에서 빠른 회복 - 스트레스를 크게 힘들지 않게 견디고 회복	• 원본: Smith et al. (2008) • 번역본: 임태홍 (2014)
	낙관성	- 미래에 대한 낙관적 인식 - 노력하면 성공할 것이라 기대 - 새로운 일에서의 성공을 기대	• 원본: Chang et al. (1997) • 번역본: 임태홍 (2014)

구분	변수	측정내용	출처(14)15)
사회 자본	사적신뢰	- 가족 신뢰 - 친척 신뢰 - 이웃 신뢰 - 개인적으로 아는 사람(친구, 직장 동료 등) 신뢰	• 세계가치관조사 한국어판(2010)
	공적신뢰	- 중앙정부 신뢰 - 국회 신뢰 - 법원 신뢰 - 지방자치단체 신뢰 - 보건당국 신뢰 - 초·중·고등학교의 교육의 질 - 대학교육의 질 - 대기업 - 중소기업 - 노동조합단체 - 시민단체 - 언론	• 세계가치관조사 한국어판(2010)
	규범	- 법질서 준수 - 무임승차의 정당화 가능 정도 - 탈세의 정당화 가능 정도 - 폭력의 정당화 가능 정도	• 김태준 외(2009) • 세계가치관조사 한국어판(2010)
	참여	- 종교단체에 소속되어 단체활동 참여 - 친목단체(동호회, 동아리, 동창회, 향우회 등)에 소속되어 단체활동 참여 - 정당에 소속되어 정당활동 참여 - 노동단체에 소속되어 단체활동 참여 - 시민단체에 소속되어 단체활동 참여 - 소셜네트워크서비스에 가입하여 활동	• 세계가치관조사 한국어판(2010)
	네트워크	- 친척, 친구, 이웃과 자주 교류 - 또래와 비교 시 사교활동 참여 정도 - 사적인 문제 상의할 사람	• 김태준 외(2009)

14) 본 연구에서는 전체 문항에 일관적으로 리커트 6점 척도를 사용하기 위해, 출처에서 제시한 측정도구에서 일부 문항의 형태를 변환하였고, 본문에 제시한 바와 같이 측정도구에 대한 전문가 내용타당도 검증 결과를 바탕으로 일부 문항의 문구 및 형태 등을 수정·보완·추가하여 사용함.

15) 측정도구(세계가치관조사 제외)는 원저자 및 번역자(팀)의 허락을 받아 사용하였음.

제3절 자료의 분석

NATIONAL ASSEMBLY FUTURES INSTITUTE

본 연구에서는 자료 분석을 위해 IBM SPSS 26.0 및 Mplus7(Muthén & Muthén, 1998-2012)을 사용하였다. 측정도구의 신뢰도를 산출하기 위해 SPSS를 통해 내적일치도 계수(Cronbach's α)를 도출하였고, 측정도구의 구성타당도를 검증하기 위해 Mplus를 통해 확인적 요인분석을 실시하여 모형적합도를 판별하였다. 연구 결과에서는 변수별 기술통계 및 상관관계 분석을 위해 Pearson 상관분석을 실시하였으며, 변수 간 평균 차이 검정을 위해 분산분석(ANOVA)을 실시하였다.

제4장

심리자본과 사회자본의 수준 진단

- 제1절 측정도구의 구성타당도 검토
- 제2절 심리자본과 사회자본 변수의 기술통계
- 제3절 심리자본과 사회자본 변수의 상관관계
- 제4절 인구사회학적 특성별 심리자본과 사회자본 수준의 차이
- 제5절 소결: 논의 및 정책 시사점

제 1절

측정도구의 구성타당도 검토

NATIONAL ASSEMBLY FUTURES INSTITUTE

본 연구는 심리자본 및 사회자본에 관한 선행연구를 바탕으로 변수를 구성하고, 변수 측정을 위해 선행연구에서 사용한 다양한 측정도구와 문항을 바탕으로 측정도구 초안을 구성하였다. 이러한 측정도구 초안을 전문가를 대상으로 내용타당도 검증을 실시하여 본 연구에서 사용할 측정도구를 구성하였다.

본 연구에서는 측정도구의 타당성 검증을 위해 확인적 요인분석을 실시하였다. 심리자본 및 사회자본에 관한 각 변수와 해당 변수들의 측정 지표들에 대한 확인적 요인분석 결과, 모형적합도는 RMSEA= .046(<.05), CFI= .911(>.90), TLI= .905(>.90), SRMR= .06(<.08)으로 적합한 모형으로 판별되었다¹⁶⁾(Bentler & Bonett, 1980; 홍세희, 2000). 각 변수에 대한 측정문항의 요인적재량은 대부분 0.6을 상회하였고, 모두 절대값 0.5($p < .001$)를 상회하여 기준치(강현철, 2013)를 만족하였다. 이러한 결과는 본 연구에서 사용되는 변수들의 개념이 측정문항에 의해 잘 설명되고 있는 것으로 조사되었으므로 측정도구의 구성타당도가 확보되었다고 할 수 있다.

[표 4-1] 측정도구 타당도 분석 결과: 요인적재량

변수	측정 문항	요인적재량 ¹⁷⁾	변수	측정 문항	요인적재량
희망	희망1	.78	사적신뢰	사적신뢰1	.50
	희망2	.76		사적신뢰2	.78
	희망3	.76		사적신뢰3	.78
	희망4	.75		사적신뢰4	.70
	희망5	.80	공적신뢰	공적신뢰1	.69
	희망6	.79		공적신뢰2	.80
	희망7	.83		공적신뢰3	.78
	희망8	.84		공적신뢰4	.81

16) 괄호 안은 적합도 기준임.

17) 모든 요인적재량은 $p < .001$ 수준에서 유의미하게 나타남.

변수	측정 문항	요인적재량 ¹⁾	변수	측정 문항	요인적재량	
자기 효능감	자기효능감1	.71	공적신뢰	공적신뢰5	.56	
	자기효능감2	.80		공적신뢰6	.65	
	자기효능감3	.80		공적신뢰7	.72	
	자기효능감4	.77		공적신뢰8	.58	
	자기효능감5	.84		공적신뢰9	.68	
	자기효능감6	.80		공적신뢰10	.76	
	자기효능감7	.80		공적신뢰11	.72	
	자기효능감8	.85		공적신뢰12	.72	
회복 탄력성	회복탄력성1	.81		규범	규범1	.50
	회복탄력성2	.84			규범2	.63
	회복탄력성3	.88			규범3	.77
	회복탄력성4	.90			규범4	.68
	회복탄력성5	.86	참여	참여1	.62	
	회복탄력성6	.87		참여2	.57	
낙관성	낙관성1	.66		참여3	.91	
	낙관성2	.78		참여4	.93	
	낙관성3	.79		참여5	.93	
	낙관성4	.81		참여6	.56	
	낙관성5	.80	네트워크	네트워크1	.77	
	낙관성6	.85		네트워크2	.87	
		네트워크3		.78		

제2절

심리자본과 사회자본 변수의 기술통계

NATIONAL ASSEMBLY FUTURES INSTITUTE

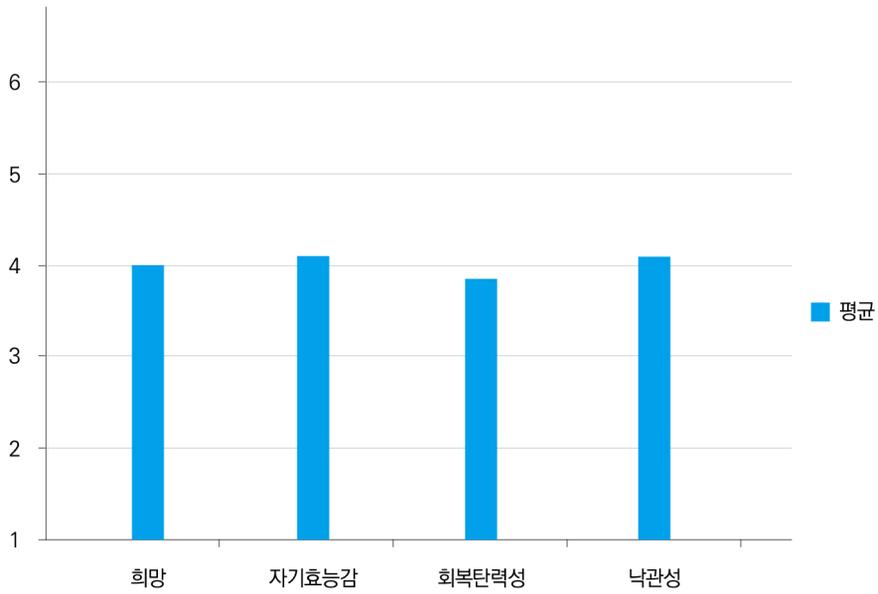
1 심리자본에 관한 변수의 기술통계

희망, 자기효능감, 회복탄력성, 낙관성 변수의 기술통계치([표 4-2])를 분석한 결과, 심리자본 구성요소 중 자기효능감(M=4.13) 및 낙관성(M=4.12)의 수준¹⁸⁾이 다른 심리자본 변수의 수준에 비해 높게 나타났고, 뒤이어 희망 수준(M=4.01)이 높은 것으로 나타났다. 회복탄력성 수준(M=3.85)은 심리자본의 구성요소 중 가장 낮은 수치를 나타내었다. 또한 회복탄력성의 경우 다른 심리자본 변수보다 상대적으로 표준편차가 높게 나타나 회복탄력성에 대한 개인 간 응답의 편차가 다른 심리자본 변수에 비해 상대적으로 더 크다고 할 수 있다.

[표 4-2] 심리자본 변수의 기술통계치

변수	응답 수	평균	표준편차	최소값	최대값
희망	1016	4.01	0.856	1.0	6.0
자기효능감	1016	4.13	0.852	1.0	6.0
회복탄력성	1016	3.85	1.025	1.0	6.0
낙관성	1016	4.12	0.872	1.0	6.0

18) 본 장에서 변수의 수준은 평균으로 나타냄. 이하 동일.



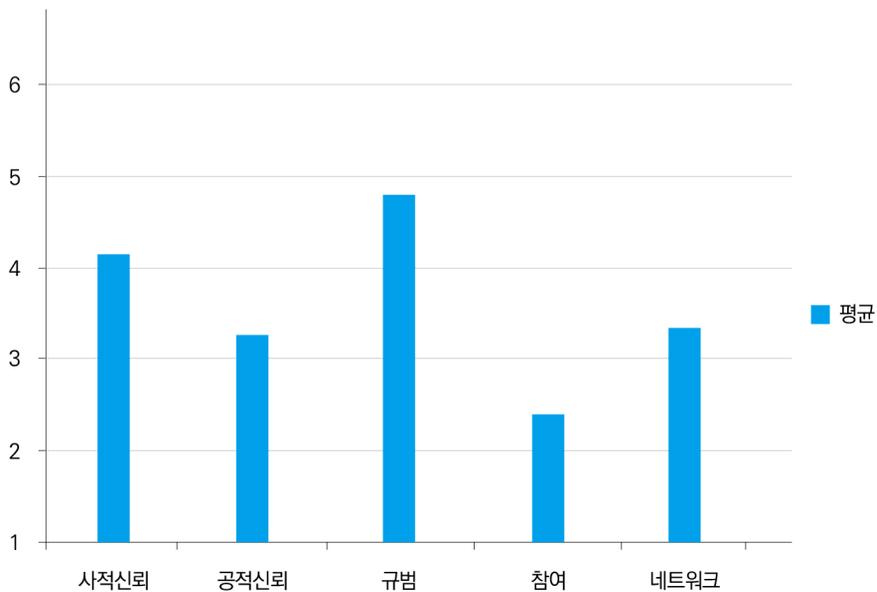
[그림 4-1] 심리자본 변수의 수준

2 사회자본에 관한 변수의 기술통계

사적신뢰, 공적신뢰, 규범, 참여, 네트워크 변수의 기술통계치([표 4-3])를 분석한 결과, 규범 수준(M=4.81)이 매우 높게 나타났다. 규범의 경우 최소값 또한 2.0으로 나타나, 본 연구에 사용된 다른 변수들의 최소값인 1.0보다 높은 최소값을 나타내었다. 다음으로 사적신뢰(M=4.15), 네트워크(M=3.32), 공적신뢰(M=3.26) 순으로 나타났다. 한편, 사회자본 관련 변수 중 참여의 수준이 가장 낮게 나타났다(M=2.38). 표준편차의 경우 참여와 네트워크가 다른 사회자본 관련 변수들에 비해 높은 것으로 나타나 이들 변수에 대한 응답의 개인차가 다른 변수에 비해 상대적으로 크다는 것을 알 수 있다.

[표 4-3] 사회자본 변수의 기술통계치

변수	응답수	평균	표준편차	최소값	최대값
사적신뢰	1016	4.15	0.834	1.00	6.00
공적신뢰	1016	3.26	0.921	1.00	6.00
규범	1016	4.81	0.751	2.00	6.00
참여	1016	2.38	1.132	1.00	6.00
네트워크	1016	3.32	1.106	1.00	6.00



[그림 4-2] 사회자본 변수의 수준

제3절

심리자본과 사회자본 변수의 상관관계

NATIONAL ASSEMBLY FUTURES INSTITUTE

1 심리자본에 관한 변수 간 상관관계

심리자본을 구성하는 변수 간 상관관계([표 4-4])를 분석한 결과 모두 $r = .70$ ($p < .01$)에 근접하거나 그 이상으로 강한 정(+)적 상관관계를 나타내었다. 이를 통해, 심리자본을 구성하는 한 변수의 수준이 높을수록 심리자본을 구성하는 다른 변수의 수준도 높아진다는 것을 확인할 수 있다. 예를 들면, 낙관성이 높을수록 희망, 자기효능감, 회복탄력성도 높게 나타난다. 특히 희망의 경우 심리자본의 구성요소인 모든 변수 즉, 자기효능감 ($r = .830$, $p < .01$), 낙관성 ($r = .813$, $p < .01$), 회복탄력성($r = .741$, $p < .01$)과 매우 강한 정(+)적 상관관계를 보였다. 이러한 결과는 희망 수준이 높을수록 자기효능감과 낙관성, 회복탄력성도 높다는 것을 보여준다고 할 수 있다.

[표 4-4] 심리자본 변수(희망, 자기효능감, 회복탄력성, 낙관성) 간의 상관관계

	희망	자기효능감	회복탄력성	낙관성
희망	1			
자기효능감	.830**	1		
회복탄력성	.741**	.682**	1	
낙관성	.813**	.777**	.691**	1

** $p < .01$

2 사회자본에 관한 변수 간 상관관계

사회자본을 구성하는 변수 간 상관관계는 다음의 [표 4-5]에서 제시하였다. 사적신뢰는 공적신뢰($r = .500$, $p < .01$) 및 네트워크($r = .452$, $p < .01$)와 보통 정도의 정(+)의 상관관

계를 나타내었고, 참여($r=.302, p<.01$)와는 약한 정적 상관관계를 나타내었다. 공적신뢰는 참여($r=.571, p<.01$) 및 네트워크($r=.451, p<.01$)와 보통 정도의 정(+)의 상관관계를 나타내었다. 규범의 경우 사적신뢰와 약한 정(+)적 상관관계를($r=.195, p<.01$), 참여와는 약한 부(-)적 상관관계 ($r=-.160, p<.01$)를 나타내었다. 참여의 경우 네트워크와 보통수준의 정(+)적 상관관계를 나타내었다($r=.585, p<.01$).

이러한 결과를 통해 사적신뢰 수준이 높을수록 공적신뢰, 참여, 네트워크의 수준도 높고, 공적신뢰 수준이 높을수록 참여와 네트워크의 수준이 높으며, 참여의 수준이 높을수록 네트워크의 수준도 높다는 것을 알 수 있다. 한편 규범의 수준은 다른 사회자본에 관한 변인과 상관관계가 매우 약하거나 없음을 확인할 수 있었는데, 이는 규범의 평균이 다른 변인들에 비해 비교적 높게 나타난 것으로 인한 결과일 수 있다.

[표 4-5] 사회자본 변수(사적신뢰, 공적신뢰, 규범, 참여, 네트워크) 간의 상관관계

	사적신뢰	공적신뢰	규범	참여	네트워크
사적신뢰	1				
공적신뢰	.500**	1			
규범	.195**	.000	1		
참여	.302**	.571**	-.160**	1	
네트워크	.452**	.451**	.059	.585**	1

** $p<.01$

3 심리자본과 사회자본에 관한 변수 간 상관관계

심리자본의 구성요소인 변수들과 사회자본의 구성요소인 변수들 간 상관관계를 분석한 결과([표 4-6]), 심리자본의 구성요소인 변수들은 사회자본의 구성요소인 변수들과 유의한 정(+)적 상관관계를 보였다. 규범의 경우 심리자본의 구성요소인 변수들과 정(+)적 상관관계를 보였으나, 그 정도가 매우 약하게 나타났다.

구체적으로, 희망의 경우 사적신뢰($r=.529, p<.01$), 공적신뢰($r=.399, p<.01$), 참여($r=.349, p<.01$), 네트워크($r=.511, p<.01$)와 보통 수준의 정(+)의 상관관계를 보였으며, 규범과는 약한 정(+)적 상관관계($r=.167, p<.01$)를 보였다.

자기효능감은 사적신뢰($r=.435, p<.01$), 네트워크($r=.446, p<.01$)와 보통 수준의 정(+)의 상관관계를 보였으며, 공적신뢰($r=.321, p<.01$), 규범($r=.187, p<.01$) 및 참여($r=.280, p<.01$)와는 약한 정(+)의 상관관계를 보였다.

회복탄력성은 사적신뢰($r=.509, p<.01$), 공적신뢰($r=.400, p<.01$), 참여($r=.345, p<.01$), 네트워크($r=.445, p<.01$)와는 보통 수준의 정(+)적 상관관계를, 규범과는 약한 정(+)적 상관관계($r=.118, p<.01$)를 보였다.

낙관성은 사적신뢰($r=.532, p<.01$), 공적신뢰($r=.368, p<.01$), 네트워크($r=.473, p<.01$)와는 보통 수준의 정(+)적 상관관계를, 규범($r=.184, p<.01$) 및 참여($r=.302, p<.01$)와는 약한 정(+)의 상관관계를 보였다.

종합하면, 심리자본의 구성요소인 4개 변수 모두가 사회자본의 구성요소인 변수들 중 사적신뢰 및 네트워크와 보통 수준의 정(+)적 상관관계를 나타내었다. 즉, 사적신뢰와 네트워크의 수준이 높을수록 심리자본의 구성요소인 희망, 자기효능감, 회복탄력성, 낙관성의 수준도 높은 것을 알 수 있다. 공적신뢰와는 희망, 회복탄력성, 낙관성이 보통 수준의 정(+)적 상관관계를 나타내었고, 참여와는 희망과 회복탄력성이 보통 수준의 정(+)적 상관관계를 나타내었다. 이 외에 규범은 심리자본의 구성요소인 변수들과 약한 정(+)적 상관관계를 나타내었다. 이러한 결과를 바탕으로, 규범을 제외하고 일반적으로 사회자본의 수준이 높을수록 심리자본의 수준도 높다 혹은 심리자본의 수준이 높을수록 사회자본의 수준도 높다고 할 수 있다. 규범이 심리자본 구성요소들과의 상관관계가 낮게 나타나는 것은 실제로 규범이 심리자본 변수들과 연관성이 낮기 때문이거나 본 연구에서 규범의 평균이 다른 변수들에 비해 높게 나타났기 때문일 수도 있다.

[표 4-6] 심리자본 및 사회자본에 관한 변수 간 상관관계

	희망	자기 효능감	회복 탄력성	낙관성	사적 신뢰	공적 신뢰	규범	참여	네트워크
희망	1								
자기 효능감	.830**	1							
회복 탄력성	.741**	.682**	1						
낙관성	.813**	.777**	.691**	1					
사적 신뢰	.529**	.435**	.509**	.532**	1				
공적 신뢰	.399**	.321**	.400**	.368**	.500**	1			
규범	.167**	.187**	.118**	.184**	.195**	.000	1		
참여	.349**	.280**	.345**	.302**	.302**	.571**	-.160**	1	
네트워크	.511**	.446**	.445**	.473**	.452**	.451**	.059	.585**	1

** $p < .01$

제 4 절

인구사회학적 특성별 심리자본과 사회자본 수준의 차이

NATIONAL ASSEMBLY FUTURES INSTITUTE

본 절에서는 응답자의 인구사회학적 특성에 따른 심리자본과 사회자본 변수의 수준(평균) 차이를 알아보기 위해 일원변량분석(One-way ANOVA)을 실시하였으며, Scheffe 사후검증 방법(등분산 가정 만족하는 경우) 혹은 Games-Howell 사후검증 방법(등분산 가정 만족하지 않는 경우)을 수행하였다.

1 연령별 심리자본과 사회자본 수준의 차이

가. 연령별 심리자본 수준의 차이

연령별 심리자본 수준의 차이를 분석한 결과([표 4-7]), 회복탄력성($F=3.750, p=.005$) 및 낙관성($F=4.651, p=.001$)에서 연령층에 따른 수준 차이가 유의한 것으로 나타났다. 구체적으로, 회복탄력성 수준은 60대가 19세~20대에 비해 유의하게 높게 나타났다. 낙관성 수준은 60대가 19세~20대, 30대, 40대보다 유의하게 높게 나타났다. 희망과 자기 효능감 수준은 연령대에 따른 집단 간 차이가 유의하게 나타나지 않았다.

[표 4-7] 연령별 심리자본 수준의 차이

변수	연령대	인원	평균	표준편차	F/P	Scheffe/ Games-Howell
희망	19세~20대	199	3.94	0.890	1.989 (.094)	-
	30대	184	4.02	0.887		
	40대	225	3.95	0.900		
	50대	235	4.01	0.767		
	60대	173	4.16	0.824		

변수	연령대	인원	평균	표준편차	F/P	Scheffe/ Games-Howell
자기 효능감	19세~20대	199	4.03	0.888	1.918 (.105)	-
	30대	184	4.19	0.816		
	40대	225	4.06	0.938		
	50대	235	4.15	0.779		
	60대	173	4.23	0.813		
회복 탄력성	19세~20대	199	3.67	1.148	3.750** (.005)	• 60대 > 19세~20대
	30대	184	3.77	1.084		
	40대	225	3.85	1.020		
	50대	235	3.93	0.921		
	60대	173	4.04	0.913		
낙관성	19세~20대	199	4.04	0.909	4.651** (.001)	• 60대 > 19세~20대, 30대, 40대
	30대	184	4.03	0.928		
	40대	225	4.03	0.925		
	50대	235	4.20	0.757		
	60대	173	4.34	0.800		

** $p < .01$.

나. 연령별 사회자본 수준의 차이

연령별 사회자본 수준의 차이를 분석한 결과([표 4-8]), 사적신뢰($F=7.714, p < .001$), 공적신뢰($F=2.596, p=.035$), 규범($F=10.342, p < .001$), 네트워크($F=2.957, p=.019$)에서 연령층에 따른 수준 차이가 유의하게 나타났다. 구체적으로, 사적신뢰 수준은 60대가 19세~20대, 30대, 40대보다 유의하게 높게 나타났다. 공적신뢰 수준은 60대가 30대에 비해 유의하게 높은 수준을 나타내었다. 규범 수준은 60대가 19세~20대, 30대, 40대에 비해 유의하게 높게 나타났으며, 60대의 평균은 6점 척도에서 5점 이상의 높은 수준을 나타내었다. 50대의 규범 수준은 19세~20대에 비해 유의하게 높게 나타났다. 네트워크 수준 또한 집단 간 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 참여 수준은 연령별 유의한 차이가 나타나지 않았다.

[표 4-8] 연령별 사회자본 수준의 차이

변수	연령대	인원	평균	표준 편차	F/P	Scheffe/ Games-Howell
사적신뢰	19세~20대	199	4.03	0.882	7.714*** (<.001)	• 60대 > 19세~20대, 30대, 40대
	30대	184	4.01	0.861		
	40대	225	4.07	0.834		
	50대	235	4.23	0.741		
	60대	173	4.41	0.800		
공적신뢰	19세~20대	199	3.26	1.025	2.596* (.035)	• 60대 > 30대
	30대	184	3.12	0.888		
	40대	225	3.19	0.944		
	50대	235	3.35	0.887		
	60대	173	3.38	0.821		
규범	19세~20대	199	4.63	0.751	10.342*** (<.001)	• 60대 > 19세~20대, 30대, 40대 • 50대 > 19세~20대
	30대	184	4.71	0.777		
	40대	225	4.75	0.725		
	50대	235	4.89	0.679		
	60대	173	5.08	0.772		
참여	19세~20대	199	2.39	1.222	1.788 (.129)	-
	30대	184	2.25	1.123		
	40대	225	2.31	1.119		
	50대	235	2.52	1.124		
	60대	173	2.43	1.047		
네트워크	19세~20대	199	3.41	1.094	2.957* (.019)	-19)
	30대	184	3.19	1.162		
	40대	225	3.18	1.149		
	50대	235	3.36	1.080		
	60대	173	3.50	1.009		

* $p < .05$, *** $p < .001$.

19) F검정 결과, 집단 간 유의한 차이가 나타났으나 사후검증에서는 집단 간 평균의 유의한 차이가 나타나지 않음.

2 교육수준별 심리자본과 사회자본 수준의 차이

가. 교육수준별 심리자본 수준의 차이

교육수준별 심리자본 수준의 분석([표 4-9])에서 희망($F=11.422, p<.001$), 자기효능감($F=10.206, p<.001$), 회복탄력성($F=6.419, p<.001$), 낙관성($F=4.033, p=.007$) 등 모든 심리자본의 수준에서 교육수준에 따른 차이가 유의하게 나타났다. 구체적으로, 희망의 경우 대학원 졸업자가 고졸 이하, 2년제 대졸, 4년제 대졸의 교육수준을 가진 사람들에 비해 유의하게 높은 수준을 나타내었다.

자기효능감 수준은 대학원 졸업자가 고등학교 졸업 이하의 교육수준을 가진 사람이나 2년제 대학 졸업자, 4년제 대학 졸업자에 비해서 유의하게 높은 것으로 나타났다. 또한 4년제 대학 졸업자가 고등학교 졸업 이하의 교육수준을 가진 사람보다 자기효능감 수준이 유의하게 높은 것으로 나타났다. 이러한 결과를 통해 대학교육 및 대학원 교육을 받은 사람이 비교집단에 비해 대체로 자기효능감 수준이 높다고 할 수 있다.

회복탄력성 수준은 대학원 졸업자가 고등학교 졸업 이하의 교육수준을 가진 사람이나 4년제 대학 졸업자보다 유의하게 높은 수준을 나타냈다. 낙관성 수준 또한 대학원 졸업자가 고등학교 졸업 이하의 교육수준을 가진 사람이나 4년제 대학 졸업자보다 유의하게 높은 것으로 나타났다.

이와 같이, 응답자 본인의 교육수준에 따른 심리자본 수준에 관한 결과는 대학원 졸업자가 비교집단에 비해 대체로 높은 심리자본 수준을 나타냄을 알 수 있다.

[표 4-9] 교육수준별 심리자본 수준의 차이

변수	교육수준	인원	평균	표준 편차	F/P	Scheffe/ Games-Howell
희망	고졸 이하	241	3.86	0.923	11.422*** ($<.001$)	• 대학원졸 > 고졸 이하, 2년제 대졸, 4년제 대졸
	2년제 대졸	125	3.89	0.868		
	4년제 대졸	532	4.03	0.821		
	대학원졸	118	4.39	0.735		

변수	교육수준	인원	평균	표준편차	F/P	Scheffe/ Games-Howell
자기 효능감	고졸 이하	241	3.94	0.878	10.206*** ($\langle .001$)	• 대학원졸 > 고졸 이하, 2년제 대졸, 4년제 대졸 • 4년제 대졸 > 고졸 이하
	2년제 대졸	125	4.02	0.898		
	4년제 대졸	532	4.17	0.827		
	대학원졸	118	4.42	0.752		
회복 탄력성	고졸 이하	241	3.72	1.110	6.419*** ($\langle .001$)	• 대학원졸 > 고졸 이하, 4년제 대졸
	2년제 대졸	125	3.94	0.974		
	4년제 대졸	532	3.82	1.025		
	대학원졸	118	4.18	0.814		
낙관성	고졸 이하	241	4.04	0.897	4.033** (.007)	• 대학원졸 > 고졸 이하, 4년제 대졸
	2년제 대졸	125	4.09	0.904		
	4년제 대졸	532	4.12	0.855		
	대학원졸	118	4.37	0.821		

** $p < .01$, *** $p < .001$.

나. 교육수준별 사회자본 수준의 차이

교육수준별 사회자본 수준의 분석([표 4-10])에서는 심리자본의 수준과는 달리 모든 유형의 사회자본 수준에서 응답자 본인의 교육수준에 따른 유의한 차이가 나타나지 않았다.

[표 4-10] 교육수준별 사회자본 수준의 차이

변수	교육수준	인원	평균	표준편차	F/P	Scheffe/ Games-Howell
사적신뢰	고졸 이하	241	4.11	0.887	0.452 (.716)	-
	2년제 대졸	125	4.12	0.819		
	4년제 대졸	532	4.16	0.815		
	대학원졸	118	4.20	0.826		
공적신뢰	고졸 이하	241	3.38	0.982	2.149 (.093)	-
	2년제 대졸	125	3.28	0.910		
	4년제 대졸	532	3.20	0.905		
	대학원졸	118	3.28	0.857		

변수	교육수준	인원	평균	표준편차	F/P	Scheffe/ Games-Howell
규범	고졸 이하	241	4.76	0.784	1.079 (.357)	-
	2년제 대졸	125	4.74	0.801		
	4년제 대졸	532	4.83	0.728		
	대학원졸	118	4.86	0.728		
참여	고졸 이하	241	2.47	1.227	0.963 (.410)	-
	2년제 대졸	125	2.43	1.190		
	4년제 대졸	532	2.33	1.092		
	대학원졸	118	2.43	1.042		
네트워크	고졸 이하	241	3.26	1.170	1.776 (.150)	-
	2년제 대졸	125	3.22	1.102		
	4년제 대졸	532	3.33	1.096		
	대학원졸	118	3.51	1.005		

3 소득수준별 심리자본과 사회자본 수준의 차이

가. 소득수준별 심리자본 수준의 차이

소득수준(월평균 가구소득)별 심리자본 수준의 분석(표 4-11)에서 모든 심리자본 유형-희망($F=12.307, p<.001$), 자기효능감($F=12.672, p<.001$) 회복탄력성($F=9.202, p<.001$), 낙관성($F=9.688, p<.001$)-에서 소득수준에 따른 수준 차이가 유의하게 나타났다. 구체적으로는 소득이 낮은 집단이 소득이 높은 집단에 비해 심리자본 수준도 낮은 것으로 나타났다.

특히 월평균 가구소득이 200만 원 미만인 경우 4가지 심리자본 구성요소의 수준에서 차하위인 월평균 가구소득 200만~300만 원 미만인 집단을 제외한 모든 비교집단과 유의한 수준 차이를 나타내었다. 월평균 가구소득 200만 원 미만인 집단은 비교집단과의 소득 격차가 커질수록 대체로 심리자본 수준의 격차도 점점 커져서 월평균 가구소득 800만~1,000만 원 미만인 집단 및 월평균 가구소득 1,000만 원 이상인 집단과 약 0.8 내외의 심리자본 수준의 격차를 나타내었다. 특히 회복탄력성 수준에서 월평균 가구소득 200

만 원 미만인 집단은 월평균 가구소득 800만~1,000만 원 미만인 집단과의 격차가 약 0.87에 이르는 것으로 나타났다.

이러한 결과는 저소득층이 비교집단에 비해 심리자본 수준이 낮으며, 비교집단과 소득 격차가 커질수록 심리자본 수준의 차이도 큰 경향을 보여 준다.

[표 4-11] 소득수준별 심리자본 수준의 차이

변수	소득수준 (단위: 만 원)	인원	평균	표준편차	F/P	Scheffe/ Games-Howell
희망	200 미만	98	3.50	0.975	12.307*** ($\lt .001$)	<ul style="list-style-type: none"> • 200 미만 \lt 200~300 제외한 모든 비교 집단 • 200~300 \lt 600~800, 800~1,000 • 300~500 \lt 800~1000
	200~300	130	3.82	0.797		
	300~500	329	3.99	0.852		
	500~600	153	4.09	0.772		
	600~800	173	4.18	0.790		
	800~1,000	93	4.34	0.799		
	1,000 이상	40	4.31	0.778		
자기 효능감	200 미만	98	3.61	1.004	12.672*** ($\lt .001$)	<ul style="list-style-type: none"> • 200 미만 \lt 200~300 제외한 모든 비교 집단 • 200~300 \lt 600~800, 800~1,000, 1000 이상 • 300~500 \lt 800~1,000, 1,000 이상
	200~300	130	3.96	0.810		
	300~500	329	4.08	0.871		
	500~600	153	4.23	0.759		
	600~800	173	4.29	0.753		
	800~1,000	93	4.43	0.746		
	1,000 이상	40	4.47	0.695		
회복 탄력성	200 미만	98	3.35	1.105	9.202*** ($\lt .001$)	<ul style="list-style-type: none"> • 200 미만 \lt 200~300 제외한 모든 비교 집단 • 200~300 \lt 800~1,000
	200~300	130	3.58	0.962		
	300~500	329	3.84	1.027		
	500~600	153	4.00	0.974		
	600~800	173	3.95	1.033		
	800~1,000	93	4.22	0.899		
	1,000 이상	40	4.13	0.807		
낙관성	200 미만	98	3.63	0.972	9.688*** ($\lt .001$)	<ul style="list-style-type: none"> • 200 미만 \lt 200~300 제외한 모든 비교 집단 • 200~300 \lt 800~1,000
	200~300	130	3.93	0.888		
	300~500	329	4.13	0.851		

변수	소득수준 (단위: 만 원)	인원	평균	표준편차	F/P	Scheffe/ Games-Howell
	500~600	153	4.20	0.815		
	600~800	173	4.24	0.837		
	800~1,000	93	4.43	0.741		
	1,000 이상	40	4.34	0.821		

*** $p < .001$.

나. 소득수준별 사회자본 수준의 차이

소득수준(월평균 가구소득)별 사회자본 수준의 분석([표 4-12])에서 사회자본 중 사적 신뢰($F=5.279$, $p < .001$), 규범($F=2.661$, $p=.014$), 네트워크($F=4.508$, $p < .001$)에서 응답자의 소득수준에 따른 수준 차이가 유의하게 나타났다. 구체적으로, 사적신뢰와 네트워크 수준은 월평균 가구소득 200만 원 미만이 월평균 가구소득 차하위 계층(200만~300만 원) 및 최상위 계층(1,000만 원 이상)을 제외한 다른 비교집단에 비해 유의하게 낮은 수준을 나타내었다. 규범 또한 소득수준에 따른 격차가 나타났으나, 공적신뢰와 참여에서는 소득수준에 따른 차이가 나타나지 않았다. 참여의 수준은 월평균 가구소득 수준에 관계없이 다른 사회자본의 수준에 비해 전반적으로 낮은 수준을 나타내었다.

이러한 결과는 저소득층이 비교집단에 비해 대체로 사적신뢰와 네트워크의 수준이 낮음을 보여 주며, 규범도 소득수준에 따른 수준 차이가 있음을 보여 준다.

[표 4-12] 소득수준별 사회자본 수준의 차이

변수	소득수준 (단위: 만 원)	인원	평균	표준편차	F/P	Scheffe/ Games-Howell
사적신뢰	200 미만	98	3.74	0.917	5.279*** ($<.001$)	<ul style="list-style-type: none"> • 200 미만 < 300~500만, 500만~600만, 600만~800만, 800만~1000만
	200~300	130	4.12	0.773		
	300~500	329	4.19	0.846		
	500~600	153	4.14	0.828		
	600~800	173	4.22	0.811		
	800~1,000	93	4.34	0.742		
	1,000 이상	40	4.13	0.764		

변수	소득수준 (단위: 만 원)	인원	평균	표준편차	F/P	Scheffe/ Games-Howell
공적신뢰	200 미만	98	3.13	0.913	0.659 (.683)	-
	200~300	130	3.20	0.911		
	300~500	329	3.28	0.946		
	500~600	153	3.25	0.891		
	600~800	173	3.29	0.923		
	800~1,000	93	3.36	0.888		
	1,000 이상	40	3.32	0.959		
규범	200 미만	98	4.62	0.817	2.661* (.014)	-20)
	200~300	130	4.87	0.706		
	300~500	329	4.76	0.734		
	500~600	153	4.87	0.776		
	600~800	173	4.93	0.693		
	800~1,000	93	4.71	0.810		
	1,000 이상	40	4.87	0.776		
참여	200 미만	98	2.20	1.088	1.134 (.340)	-
	200~300	130	2.36	1.058		
	300~500	329	2.40	1.146		
	500~600	153	2.35	1.107		
	600~800	173	2.40	1.184		
	800~1,000	93	2.62	1.164		
	1,000 이상	40	2.34	1.134		
네트워크	200 미만	98	2.84	1.153	4.508*** ($<.001$)	• 200 미만 < 300~500, 500~600, 600~800, 800~1,000
	200~300	130	3.25	1.192		
	300~500	329	3.33	1.064		
	500~600	153	3.36	1.053		
	600~800	173	3.45	1.117		
	800~1,000	93	3.56	1.025		
	1,000 이상	40	3.43	1.089		

* $p < .05$, *** $p < .001$.

20) F검정 결과, 집단 간 유의한 차이가 나타났으나 사후검증에서는 유의한 차이가 보고되지 않음.

4 성장배경-부모의 사회경제적 지위-에 따른 심리자본과 사회자본 수준의 차이

가. 성장배경-부모의 교육수준-에 따른 심리자본 수준의 차이

성장배경 중 부모의 사회경제적 지위와 관련된 부모의 교육수준에 따른 심리자본의 수준 분석([표 4-13])에서는 자기효능감($F=2.569$, $p=0.037$)에서 집단 간의 평균 차이가 유의하게 나타났다. 희망, 회복탄력성과 낙관성 수준에서는 부모의 교육수준에 따른 유의한 차이가 나타나지 않았다.

[표 4-13] 성장배경-부모의 교육수준-에 따른 심리자본 수준의 차이

변수	부모 교육수준 ²¹⁾	인원	평균	표준편차	F/P	Scheffe/ Games-Howell
희망	중졸 이하	280	3.92	0.893	2.299 (.057)	-
	고졸	334	3.97	0.829		
	2년제 대졸	68	4.12	0.809		
	4년제 대졸	282	4.12	0.852		
	대학원졸	45	4.03	0.886		
자기 효능감	중졸 이하	280	4.03	0.908	2.569* (.037)	-22)
	고졸	334	4.08	0.814		
	2년제 대졸	68	4.21	0.725		
	4년제 대졸	282	4.25	0.846		
	대학원졸	45	4.12	0.948		
회복 탄력성	중졸 이하	280	3.80	1.044	0.342 (.849)	-
	고졸	334	3.86	0.973		
	2년제 대졸	68	3.95	1.062		
	4년제 대졸	282	3.86	1.026		
	대학원졸	45	3.84	1.243		

21) 부모의 교육수준을 '기타'로 표기한 응답(N=7)의 경우, 세부 내용을 기재하지 않아 본 분석에 활용하지 않음.

22) F검정 결과, 집단 간 유의한 차이가 나타났으나 사후검증에서는 유의한 차이가 보고되지 않음.

변수	부모 교육수준 ²¹⁾	인원	평균	표준편차	F/P	Scheffe/ Games-Howell
낙관성	중졸 이하	280	4.10	0.919	0.746 (.561)	-
	고졸	334	4.08	0.820		
	2년제 대졸	68	4.25	0.808		
	4년제 대졸	282	4.16	0.894		
	대학원졸	45	4.06	0.917		

* $p < .05$

나. 성장배경-부모의 교육수준-에 따른 사회자본 수준의 차이

성장배경 중 부모의 교육수준에 따른 사회자본의 수준 분석(표 4-14)에서는 규범($F=3.622, p=.006$), 참여($F=5.676, p<.001$), 네트워크($F=7.303, p<.001$)에서 집단 간의 평균 차이가 유의하게 나타났다. 예를 들어, 참여의 수준은 부모가 중졸 이하의 학력을 가진 집단보다는 부모가 2년제 혹은 4년제 대학 졸업의 학력을 가진 집단에서 높게 나타났다. 네트워크의 수준은 부모가 4년제 대학 졸업의 학력을 가진 경우가 부모가 중학교 졸업 이하 혹은 고등학교 졸업의 학력을 가진 경우보다 높게 나타났다. 사적신뢰 및 공적신뢰 수준에서는 부모의 교육수준에 따른 유의한 차이가 나타나지 않았다.

[표 4-14] 성장배경-부모의 교육수준-에 따른 사회자본 수준의 차이

변수	부모 교육수준 ²³⁾	인원	평균	표준편차	F/P	Scheffe/ Games-Howell
사적 신뢰	중졸 이하	280	4.19	0.873	2.324 (.055)	-
	고졸	334	4.06	0.801		
	2년제 대졸	68	4.36	0.790		
	4년제 대졸	282	4.17	0.820		
	대학원졸	45	4.07	0.933		
공적 신뢰	중졸 이하	280	3.25	0.844	2.049 (.087)	-
	고졸	334	3.21	0.925		
	2년제 대졸	68	3.56	1.017		
	4년제 대졸	282	3.27	0.963		
	대학원졸	45	3.21	0.881		

변수	부모 교육수준 ²³⁾	인원	평균	표준편차	F/P	Scheffe/ Games-Howell
규범	중졸 이하	280	4.87	0.766	3.622** (.006)	-24)
	고졸	334	4.75	0.763		
	2년제 대졸	68	4.64	0.705		
	4년제 대졸	282	4.88	0.699		
	대학원졸	45	4.56	0.889		
참여	중졸 이하	280	2.22	0.958	5.676*** (.001)	• 2년제 대졸 > 중졸 이하, 고졸 • 4년제 대졸 > 중졸 이하
	고졸	334	2.31	1.136		
	2년제 대졸	68	2.84	1.396		
	4년제 대졸	282	2.54	1.177		
	대학원졸	45	2.28	1.062		
네트워크	중졸 이하	280	3.14	1.080	7.303*** (.001)	• 4년제 대졸 > 중졸 이하, 고졸
	고졸	334	3.22	1.068		
	2년제 대졸	68	3.44	1.084		
	4년제 대졸	282	3.60	1.125		
	대학원졸	45	3.32	1.195		

** $p < .01$, *** $p < .001$.

다. 성장배경-가정의 경제적 수준²⁵⁾-에 따른 심리자본 수준의 차이

성장배경 중 청소년기 가정의 경제적 수준에 따른 심리자본의 수준 분석([표 4-15])에서는 모든 심리자본 유형-희망($F=17.081, p < .001$), 자기효능감($F=16.615, p < .001$), 회복탄력성($F=15.681, p < .001$), 낙관성($F=14.233, p < .001$)-에서 집단 간 유의한 차이를 나타냈다. 대체로 청소년기 가정의 경제적 수준이 높았던 경우가 청소년기 가정의 경제적 수준이 중간이었거나, 낮거나 매우 낮았던 경우보다 심리자본의 수준이 높은 것으로 나타났다. 또한 청소년기 가정의 경제적 수준이 중간이었던 경우가 청소년기 가정의 경제적 수준이 낮거나 매우 낮은 경우보다 심리자본의 수준이 높은 것으로 나타났다.

23) 부모의 교육수준을 '기타'로 표기한 응답(N=7)의 경우, 세부내용을 기재하지 않아 본 분석에 활용하지 않음.

24) F검정 결과, 집단 간 유의미한 차이가 나타났으나, 사후검증에서는 유의미한 차이가 보고되지 않음.

25) 본 연구에서는 성장배경-가정의 경제적 수준-을 중고등학교 시절 가정의 경제적 수준에 대한 응답자의 주관적 인식으로 정의함.

특히 청소년기 가정의 경제적 수준이 매우 낮았던 집단과 높았던 집단의 격차는 큰 편으로 나타났다. 구체적으로는 청소년기 가정의 경제적 수준이 매우 낮았던 계층의 경우 높았던 계층에 비해 희망 수준은 약 0.72만큼, 자기효능감 수준은 약 0.80만큼, 회복탄력성 수준은 약 0.92만큼, 낙관성 수준은 0.78만큼 낮아 두 집단 간 심리자본 수준은 큰 격차를 보였다²⁶⁾.

[표 4-15] 성장배경-가정의 경제적 수준-에 따른 심리자본 수준의 차이

변수	가정의 경제적 수준	인원	평균	표준편차	F/P	Scheffe/ Games-Howell
희망	매우 낮음	80	3.60	1.072	17.081*** (<.001)	• 높음 > 낮음, 매우 낮음 • 중간 > 낮음, 매우 낮음
	낮음	323	3.87	0.859		
	중간	474	4.09	0.780		
	높음	139	4.31	0.812		
자기 효능감	매우 낮음	80	3.66	1.143	16.615*** (<.001)	• 높음 > 중간, 낮음, 매우 낮음 • 중간 > 낮음, 매우 낮음
	낮음	323	3.99	0.837		
	중간	474	4.20	0.789		
	높음	139	4.46	0.724		
회복 탄력성	매우 낮음	80	3.29	1.260	15.681*** (<.001)	• 높음 > 중간, 낮음, 매우 낮음 • 중간 > 낮음, 매우 낮음 • 낮음 > 매우 낮음
	낮음	323	3.72	1.060		
	중간	474	3.93	0.948		
	높음	139	4.22	0.860		
낙관성	매우 낮음	80	3.66	1.153	14.233*** (<.001)	• 높음 > 중간, 낮음, 매우 낮음 • 중간 > 낮음, 매우 낮음
	낮음	323	4.01	0.879		
	중간	474	4.18	0.804		
	높음	139	4.44	0.738		

*** $p < .001$

26) 이때 격차란 평균의 차이를 말하는데, 단위 미만 반올림으로 인해 표에 나타난 평균 간 차이와 사후검증 결과를 바탕으로 본문에 서술된 격차의 숫자가 정확히 일치하지 않을 수 있음.

이러한 결과는 응답자의 현재 심리자본의 수준이 응답자의 과거 성장배경인 가정의 경제적 지위에 따라 달라지며, 성장기 가정의 경제적 수준이 높았던 경우가 성장기 가정의 경제적 수준이 낮았던 경우보다 현재 더 높은 심리자본 수준을 나타냄을 보여주며, 그 격차 또한 큰 편임을 보여 준다.

라. 성장배경-가정의 경제적 수준-에 따른 사회자본 수준의 차이

성장배경 중 청소년기 가정의 경제적 수준에 따른 사회자본의 수준 분석(표 4-16)에서는 규범을 제외한 모든 사회자본 구성요소-사적신뢰($F=6.669, p<.001$), 공적신뢰($F=8.855, p<.001$), 참여($F=14.257, p<.001$), 네트워크($F=21.175, p<.001$)-에서 집단 간 유의한 차이를 나타냈다. 대체로 청소년기 가정의 경제적 수준이 낮았던 경우나 매우 낮았던 경우가 청소년기 가정의 경제적 수준이 높았던 경우에 비해 낮은 사회자본 수준을 나타냈다.

특히 참여와 네트워크의 경우 청소년기 가정의 경제적 수준이 매우 낮았던 집단이 청소년기 가정의 경제적 수준이 높았던 집단에 비해 참여 수준은 약 0.93, 네트워크 수준은 약 1.11만큼 낮게 나타났다. 그러므로 참여와 네트워크의 수준은 경제적 빈곤층에서 자란 사람과 비교적 경제적 수준이 높은 계층에서 자란 사람 간의 격차가 크다고 할 수 있다. 또한 공적신뢰, 참여와 네트워크의 현재 수준에서 청소년기 가정의 경제적 수준이 중간이었던 경우는 청소년기 가정의 경제적 수준이 높았던 경우보다 낮은 수준을 나타냈다.

이러한 결과를 바탕으로, 청소년기 가정의 경제적 수준에 따라 성인이 된 이후 사적신뢰, 공적신뢰, 참여, 네트워크의 수준이 달라지며, 청소년기 경제적 수준이 높았던 경우가 낮았던 경우에 비해 대체로 현재 사회자본 수준이 높은 것으로 볼 수 있다. 특히 성인들의 참여와 네트워크의 현재 수준은 과거 청소년기에 가정이 경제적 빈곤층이었는지 혹은 경제적 상위 계층이었는지에 따라 격차가 큰 편임을 알 수 있다.

[표 4-16] 성장배경-가정의 경제적 수준-에 따른 사회자본 수준의 차이

변수	가정의 경제적 수준	인원	평균	표준편차	F/P	Scheffe/ Games-Howell
사적 신뢰	매우 낮음	80	3.89	0.993	6.669*** (<.001)	<ul style="list-style-type: none"> • 높음 > 낮음, 매우 낮음 • 중간 > 낮음, 매우 낮음
	낮음	323	4.04	0.900		
	중간	474	4.21	0.772		
	높음	139	4.33	0.713		
공적 신뢰	매우 낮음	80	3.02	0.978	8.855*** (<.001)	<ul style="list-style-type: none"> • 높음 > 중간, 낮음, 매우 낮음
	낮음	323	3.14	0.874		
	중간	474	3.29	0.894		
	높음	139	3.56	1.003		
규범	매우 낮음	80	4.92	0.691	1.143 (.331)	-
	낮음	323	4.80	0.783		
	중간	474	4.78	0.750		
	높음	139	4.87	0.710		
참여	매우 낮음	80	1.97	0.988	14.257*** (<.001)	<ul style="list-style-type: none"> • 높음 > 중간, 낮음, 매우 낮음 • 중간 > 매우 낮음
	낮음	323	2.27	1.001		
	중간	474	2.38	1.111		
	높음	139	2.90	1.378		
네트워크	매우 낮음	80	2.72	1.138	21.175*** (<.001)	<ul style="list-style-type: none"> • 높음 > 중간, 낮음, 매우 낮음 • 중간 > 매우 낮음 • 낮음 > 매우 낮음
	낮음	323	3.17	1.076		
	중간	474	3.38	1.073		
	높음	139	3.83	1.037		

*** $p < .001$

제5절

소결: 논의 및 정책 시사점

NATIONAL ASSEMBLY FUTURES INSTITUTE

본 장에서 제시한 심리자본과 사회자본 현황에 대한 진단 결과를 요약하고 국제조사 결과 및 선행연구 결과와 비교하면 다음과 같다. 첫째, 본 연구에서는 심리자본 수준에서 희망, 자기효능감, 낙관성의 수준이 6점 척도에서 약 4점 정도의 평균을 나타냈고, 회복탄력성 수준은 3점대 후반으로 심리자본 구성요소 중 가장 낮게 나타났다. 이러한 결과에 대해 성인 대상의 심리자본에 관한 국가별 비교연구가 거의 이루어지지 않고 있으므로, 본 연구의 결과를 다른 국가의 심리자본 수준과 직접적으로 비교하기는 어렵다. 그러나 OECD에서 만 15세를 대상으로 시행하는 PISA의 자기효능감 및 실패에 대한 두려움과 같은 비인지적 요소를 측정하는 문항 분석 결과를 통해 어느 정도 추론이 가능하다. PISA에서 자기효능감 수준을 측정하는 문항에 대한 응답 분석 결과, 우리나라는 OECD 평균보다 낮은 수치를 나타내었고, 실패에 대한 두려움 수준을 측정하는 문항에 대한 응답 분석 결과, 우리나라는 OECD 평균보다 높게 나타났다(조성민·구남욱, 2020). 이를 통해 우리나라 청소년들의 과업수행을 위한 자신의 능력에 관한 믿음, 목표를 추구하기 위해 여러 수단을 탐색하고 효과적으로 활용하는 능력, 어려움과 역경을 극복할 수 있다는 자신에 대한 믿음 등 자기효능감과 회복탄력성 및 이와 관련된 희망, 낙관성의 수준이 OECD 국가 평균에 비해 낮은 경향이 있는 것으로 볼 수 있다. 이러한 경향이 성인이 되어도 지속된다고 가정할 경우, 우리 사회 구성원들의 자기효능감, 회복탄력성, 희망, 낙관성의 수준은 OECD 국가 평균에 비해 높지 않은 편임을 추론할 수 있다. 이는 우리 사회 구성원들의 심리자본 수준이 전체적으로 높지 않다고 나타난 본 연구의 결과와 유사하다.

둘째, 본 연구에서는 사회자본 수준에서 규범을 제외하고 사적신뢰, 공적신뢰, 참여, 네트워크의 수준이 6점 척도에서 평균 4점을 약간 상회하거나 4점 미만으로 전반적으로 높지 않은 것으로 나타났다. 구체적으로, 사적신뢰는 평균 4점 정도를 나타냈고, 공적신뢰와 네트워크는 평균 3.3 정도를 나타냈으며, 특히 참여는 평균 2점을 약간 상회하는 수준에 그쳐 매우 낮은 수준을 나타냈다. 이러한 결과를 국제조사 혹은 국제 수준 비교연구 결

과와 비교해 보면 다음과 같다. 국제사회조사(ISSP: International Social Survey Program), 유럽사회조사(ESS: European Social Survey), OECD 등의 설문 문항 및 지표들을 통해 OECD 국가의 사회자본 지수를 추정한 한상완·장후석·고승연(2014)에 따르면, 우리나라는 사적신뢰 수준이 공적신뢰에 비해 높은 편으로 나타났는데, 이러한 결과는 본 연구의 결과와 유사하다. 제5차 및 제6차 세계가치관조사, 국제투명성기구, 세계경제자유보고서 등의 자료를 통해 사회자본 지수를 계측한 정갑영·김동훈(2019)의 연구에서는 신뢰 지수에서 사적신뢰 수준과 공적신뢰 수준을 다른 국가와 비교해 보았는데, 우리나라는 사적신뢰보다는 공적신뢰 부문이 다른 국가에 비해 더욱 취약한 것을 알 수 있다. 박준 외(2019)의 연구에서도 공적신뢰와 관련된 기관 신뢰도가 사적신뢰(대인신뢰)에 비해 상당히 낮은 수준으로 나타났다. 물론 본 연구를 비롯한 선행연구에서 우리나라의 사적신뢰가 공적신뢰보다는 높은 수준을 나타내는 경향이 있으나 다른 OECD 국가와 비교할 때 사적신뢰(대인신뢰) 수준 또한 낮은 편이다(박준 외, 2019).

참여와 관련하여, 한상완·장후석·고승연(2014)의 사회자본 수준 국제 비교에서는 우리나라 공적참여의 수준이 공적신뢰 수준과 유사한 것으로 나타나, 공적신뢰보다 참여의 수준이 낮게 나타난 본 연구의 결과와는 차이가 있다. 정갑영·김동훈(2019)의 연구에서는 우리나라 국민의 자발적 단체 가입 수준은 72개국 중 46위를 나타내 다른 나라들에 비해 참여의 수준이 비교적 낮은 편임을 알 수 있다. 이처럼 참여의 수준이 다른 나라에 비해 취약하다는 결과는 박준 외(2019)의 연구 결과에서도 나타났다. 구체적으로 박준 외(2019)의 연구에서는 참여와 관련하여 우리나라는 다른 나라에 비해 사회단체참여율, 정치참여 경험, 국회의원선거 투표율, 자원봉사참여율이 취약한 것으로 나타났다. 한편, 사회자본의 전반적인 수준에 대한 OECD 국가 간 국제 비교 결과에서 나타난 우리나라의 순위는 한상완·장후석·고승연(2014)의 추정 결과, 32개국 중 약 29위를 기록하였고, 정갑영·김동훈(2019)의 연구에서의 추정 결과는 OECD 23개국 중 약 17위를 기록하여 OECD 국가 중 하위권에 속함을 알 수 있다.

셋째, 본 연구에서 연구대상의 교육수준에 따른 심리자본과 사회자본 수준에 대한 분석 결과, 심리자본은 자기효능감을 제외하고는 학부 수준의 대학교육을 받은 집단과 대학교육을 받지 않은 집단 간 수준 차이가 나타나지 않았다. 사회자본은 연구대상의 교육수준에 따른 집단 간 수준 차이가 나타나지 않았다. 이러한 결과는 대학교육이 심리자본과 사회자본의 수준 향상에 실질적인 기여도가 높지 않은 것으로 해석할 수 있다. 이러한 결과

는 선진국에 비해 우리나라에서는 사회자본 수준에 대한 교육의 효과-즉, 교육수준 향상에 따라 사회자본 수준이 증가하는 경향-이 나타나지 않은 것으로 보고된 김태준 외(2009)의 연구결과와 유사하였다.

넷째, 본 연구에서 소득수준별 심리자본과 사회자본 수준에 대한 분석 결과, 저소득층이 비교집단에 비해 심리자본의 모든 구성요소 및 사회자본 중 사적신뢰와 네트워크의 수준이 낮게 나타났다. 특히 저소득층과 비교집단 간 소득 격차가 커질수록 심리자본 수준의 격차도 대체로 커지는 것으로 나타났으며, 회복탄력성 수준에서 저소득층과 소득이 높은 집단 간 격차가 두드러지게 나타났다. 또한 현재의 소득수준뿐만 아니라 청소년기 가정의 경제적 수준에 따른 현재의 심리자본 및 사회자본 수준에도 집단 간 차이가 나타났다. 경제적 수준이 매우 낮았던 경우가 높았던 경우에 비해 심리자본의 모든 구성요소 수준에서 큰 격차를 나타냈고, 사회자본 중에서는 참여와 네트워크 수준에서 큰 격차를 나타냈다.

본 연구 결과를 심리자본에 관한 국제 조사 결과와 비교하는 것은 앞서 서술한 바와 같이 성인 대상 심리자본 국제 조사가 거의 없는 실정이므로 불가능하나, 만 15세 대상의 PISA 결과를 통해 추론해 볼 수 있다. 2006년과 2015년 사이 PISA 결과 중 소외계층 학생의 학문적 회복탄력성 수준을 살펴보면, 우리나라는 소외계층 학생의 학문적 회복탄력성이 높은 학생 비율이 2015년 결과 기준 36.7%로 조사대상 35개국 중 5위를 차지하여 상대적으로 높은 수준을 나타냈다. 그러나 2006년부터 2015년에 걸쳐 10년 동안 학문적 회복탄력성이 높은 학생의 비율이 52.7%에서 16% 포인트(point)만큼 감소하였다. 본 연구 결과에서는 저소득층의 회복탄력성이 비교집단에 비해 매우 낮은 것으로 나타나 PISA의 결과와는 다소 다른 것으로 추론할 수 있다. 이러한 차이는 청소년기 학문적 회복탄력성이 성인이 된 이후의 회복탄력성으로 이어지지 못하고 직업세계 및 다양한 삶의 영역에서 누적된 실패 경험에서 회복하여 제자리로 돌아오는 것에 어려움을 겪는 것으로 해석할 수 있거나 혹은 2006년부터 2015년의 10년간 사회적 취약계층 청소년들의 학문적 회복탄력성 수준이 급속히 낮아진 추세가 현재까지 이어져 2020년에는 사회적 취약계층 청소년 및 성인들의 회복탄력성이 낮은 수준을 나타내고 있다고도 해석할 수 있다.²⁷⁾ 또

27) 그러나 본문에서 서술하였듯이, PISA는 만 15세 청소년을 대상으로 측정한 결과이며, 본 연구는 만 19세 이상 성인을 대상으로 측정한 결과이므로 두 조사의 분석 결과를 서로 직접적으로 비교할 수는 없다. 또한 두 조사 간 결과의 차이에 대한 해석은 경향성에 대한 추론이며, 다른 여러 해석의 가능성이 있다.

한 본 연구결과를 빈곤층 아동·청소년을 대상으로 사회자본 형성에 대해 연구한 류방란·김성식(2017)의 연구결과와 비교해 보면, 해당 연구에서는 빈곤층 학생이 가정의 사회자본 및 학교에서의 사회적 지지 및 신뢰 관계 형성에서 다른 학생들에 비해 어려운 점이 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 본 연구가 성인을 대상으로 연구하였다는 점에서는 차이가 있으나, 저소득층이 비교집단에 비해 사회자본 수준 중 사적신뢰 및 (사회적 지지) 네트워크의 수준이 낮게 나타난 본 연구의 결과와 일치하는 것으로 볼 수 있다. 이를 통해 저소득층 혹은 사회적 취약계층에 속한 아동·청소년의 사회자본 수준에 대한 경향이 성인까지 이어질 가능성 있는 것으로도 해석할 수 있다.

이와 같은 심리자본 및 사회자본 수준 진단에 대한 이 장의 분석 결과가 심리자본 및 사회자본 확충을 위한 교육정책 수립에 대해 시사하는 바는 다음과 같다.

먼저, 심리자본 구성요소 중 회복탄력성의 수준이 가장 낮게 나타나 회복탄력성 향상을 위한 정책이 우선적으로 필요하며, 심리자본 구성요소의 수준이 전반적으로 높지 않게 나타나 이들을 공통적으로 향상할 수 있는 정책이 필요함을 시사한다. 또한 사회자본 구성요소의 수준이 전반적으로 낮게 나타났으며, 이 중 참여의 수준이 가장 낮게 나타났고, 네트워크와 공적신뢰 수준도 비교적 낮게 나타났다. 이는 사회자본 수준을 공통적으로 향상할 수 있는 정책과 특히 참여, 네트워크, 공적신뢰의 수준을 향상할 수 있는 정책이 우선적으로 필요함을 시사한다. 심리자본과 사회자본의 상관관계에서 심리자본의 모든 구성요소가 사회자본 중 사적신뢰 및 네트워크와 보통 수준의 상관관계를 보여, 사적신뢰와 네트워크의 수준이 높을수록 심리자본의 수준도 높은 것으로 나타났다. 이는 사적신뢰 및 네트워크가 개인에 대한 심리사회적 지원과 밀접한 관련이 있음을 고려할 때, 개인의 심리자본 향상을 위해서는 타인으로부터의 심리사회적 지원이 중요함을 시사한다.

다음으로, 본인의 교육수준별 심리자본 수준 차이는 대학원 졸업자가 비교집단에 비해 대체로 높은 심리자본 수준을 나타냈고 4년제 대학졸업자는 자기효능감에서 비교집단에 비해 높은 심리자본 수준을 나타냈다. 한편, 본인의 교육수준에 따른 사회자본 수준에는 유의한 차이가 나타나지 않았다. 이는 대학교육(학부과정)이 자기효능감을 제외하고는 심리자본 수준 및 사회자본 수준과의 관련성이 높지 않은 것으로 해석할 수 있으므로, 대학교육이 심리자본과 사회자본 수준 향상을 위해 기여할 수 있도록 해야 함을 시사한다.

또한, 소득이 낮은 집단이 소득이 높은 집단에 비해 심리자본의 수준이 전반적으로 낮

은 것으로 나타났다. 특히 저소득층이 비교집단에 비해 심리자본 수준이 낮게 나타났으며, 저소득층과 소득이 높은 집단 간 격차는 회복탄력성 수준에서 더욱 두드러지는 경향을 보이고 있다. 또한 저소득층이 비교집단에 비해 대체로 사적신뢰와 네트워크의 수준이 낮은 것으로 나타났다. 사적신뢰와 네트워크는 심리자본 수준과 보통 정도의 상관관계가 있으므로 이러한 결과는 저소득층의 사회적 지지가 낮은 요인이 다시 긍정적인 심리 상태를 유지하는 데 장애요인으로 작용할 수 있음을 보여주며, 이러한 부분에서 저소득층에 대한 적극적인 정책 지원이 필요함을 시사한다.

한편, 성장배경 중 부모의 사회경제적 지위와 관련된 부모의 교육수준에 따른 심리자본 수준의 차이는 자기효능감에서 나타났고, 사회자본 수준의 차이는 참여와 네트워크에서 부모가 대졸-2년제 혹은 4년제-인 경우가 비교집단에 비해 대체로 높은 수준을 나타냈다. 성장배경 중 가정의 경제적 수준에 따른 심리자본과 사회자본 수준의 차이는 규범을 제외한 모든 심리자본과 사회자본 구성요소에서 유의한 수준의 차이가 나타났다. 대체로 청소년기 가정의 경제적 수준이 높았던 경우가 낮거나 매우 낮았던 경우에 비해 심리자본과 사회자본의 수준이 높게 나타났다. 특히 청소년기 가정의 경제적 수준이 매우 낮았던 집단과 높았던 집단의 격차는 심리자본의 모든 구성요소(희망, 자기효능감, 회복탄력성, 낙관성)와 사회자본의 참여, 네트워크에서 큰 편으로 나타났다. 이러한 결과는 성장기 가정의 경제적 수준이 성인이 된 후 심리자본과 사회자본 수준과 관련이 있음을 시사하며, 저소득층을 비롯한 사회적 취약계층 자녀에 대한 심리자본과 사회자본 확충을 위한 적극적인 정책적 개입이 필요함을 시사한다.

이러한 정책 시사점은 이후 5장의 심리자본 확충을 위한 교육정책 과제 및 6장의 사회자본 확충을 위한 교육정책 과제를 제안함에 있어 정책 제안의 원리로 활용되었다.

제5장

심리자본 확충을 위한 교육정책 과제

제1절 심리자본 확충을 위한 교육정책 과제: 아동·청소년기 대상

제2절 심리자본 확충을 위한 교육정책 과제: 성인초기 대상

제3절 심리자본 확충을 위한 교육정책 과제: 성인기 대상

제4절 소결

심리자본은 개인의 현재 심리 상태뿐만 아니라 생애에 걸친 심리 발달과도 관련되기 때문에 심리자본 확충을 위한 전략은 중장기적인 관점에서 지속적으로 이루어지는 것이 효과적이다. 심리자본 확충을 위해서는 개인의 생애주기별, 정책 대상별 다양한 교육정책이 설계·추진되어야 하며, 학교나 조직, 지역, 국가 차원에서의 지원이 필요하다. 본 장에서는 앞서 제시한 바와 같이 모든 심리자본 구성요소에서 수준 향상이 필요하다는 심리자본 현황에 대한 진단 결과를 바탕으로, 심리자본 수준에 영향을 미치는 요인과 이를 향상시키기 위한 학습자의 생애단계별 교육정책 과제를 경험과학적 선행연구를 분석하고 종합하여 제시하였다. 또한 본 장의 소결에서는 심리자본 현황 진단에 대한 구체적인 분석 결과와 각 심리자본 구성요소별 제안된 정책 과제를 바탕으로, 우선적으로 수립 및 추진되어야 할 교육정책 과제를 종합적으로 제시하였다.

제 1 절

심리자본 확충을 위한 교육정책 과제: 아동·청소년기 대상

NATIONAL ASSEMBLY FUTURES INSTITUTE

1 아동·청소년기 심리자본 확충의 중요성

아동·청소년기 심리자본은 자신의 강점과 잠재력을 발견하고 자아를 실현하는 원동력이 될 수 있으며, 크고 작은 목표를 추구하는 과정에서 마주하게 되는 어려움에 적극적으로 대처할 수 있도록 한다(박미진, 2019). 또한 아동·청소년의 심리자본은 이 시기에 학업과 진로, 가족이나 또래 갈등 등으로 인해 경험하게 되는 여러 부정적인 심리적 상황에 대처할 수 있게 하고, 학교 적응 및 삶의 만족뿐만 아니라 진로 준비에도 긍정적인 역할을 한다(박미진, 2019; 윤하늬, 2015; 전주연·송병국, 2014). 심리자본은 인간의 전 생애에 걸쳐 개발해야 할 중요한 가치를 지니지만, 특히 아동·청소년 시기는 인지, 사회, 정서, 진로에서 중요한 발달을 이루는 시기로, 이 시기 심리 발달 수준은 남은 인생의 적응과 발달, 성취의 기초가 된다. 또한 이 시기에는 스스로에 대한 효과적인 통제력 및 조절력이

부족하기 때문에 자신이 직면한 문제나 스트레스를 과도하게 해석하여 정신건강의 위협을 받기도 한다. 따라서 심리자본을 향상하기 위한 교육적 개입은 아동·청소년기부터 이루어질수록 그 효과가 크고 오래 유지될 수 있다.

아동·청소년의 심리자본 향상을 위한 교육 전략의 수립 및 실천을 위해 심리자본의 구성요소인 희망, 자기효능감, 회복탄력성, 낙관성의 중요성에 대한 이해가 필요하다. 희망은 낙관성, 자기효능감, 자아존중감, 문제해결능력 등과 유사하게 사용되는 심리적 구인이다(Snyder et al., 2002). 특히 청소년 시기에 희망은 이들이 역경이나 스트레스를 극복하기 위한 방안을 다양하게 모색하는 데 도움이 되는 자원이며(이현정·김장희, 2020), 미래에 대한 긍정적 기대를 가지고 삶의 목표에 집중하게 만드는 삶의 원동력이다(Snyder, 2002). 또한 희망은 개인의 학업이나 운동에서의 성취, 신체적 및 정신적 건강을 비롯한 삶의 다양한 측면에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 알려져 있다(Snyder, 2000). 희망은 학교생활 적응이나 진로장벽 극복과 같이 사람들이 가진 부정적인 행동 또는 문제의 개선에 상당한 효과가 있음이 여러 연구를 통해 밝혀진 바 있다. 한편 자기효능감은 특정한 상황이나 과제를 성공적으로 수행하기 위해 자신의 동기, 인지 자원, 그리고 일련의 행동을 조절하는 자신의 능력에 대한 신념으로 정의된다(Stajkovic & Luthans, 1998). 아동·청소년의 경우 자아정체성을 형성해 가고 기초 학습능력을 훈련하는 시기이므로 자기효능감과 관련한 이 시기의 경험은 이후 그들의 자아정체성과 누적된 학습결과물에 영향을 미친다는 점에 주목해야 한다. 회복탄력성의 경우 학교생활이나 삶에서 역경과 어려움을 경험하게 되는 아동·청소년들에게 이러한 경험이 우울이나 부적응 등의 부정적인 반응과 행동, 결과로 이어지지 않고 오히려 적응, 학습과 성장이라는 긍정적인 반응과 대처로 이어질 수 있게 해 준다(정은주·정경은, 2019). 낙관성은 개인이 경험한 성공과 실패사건을 해석하는 설명양식(Seligman, 1972)으로, 자신과 세상을 이해하는 도식의 일부라는 측면에서 이러한 도식을 형성해 가는 아동기와 청소년기의 낙관적 사고는 이후 낙관성의 기틀이 된다는 점에서 이 시기 낙관성 형성이 중요하다.

2 아동·청소년기 심리자본 수준에 영향을 미치는 요인

심리자본의 구성요소인 희망, 자기효능감, 회복탄력성, 낙관성의 선행요인에 대해 검증한 연구들이 제시하는 심리자본 수준에 영향을 미치는 요인은 다음과 같다. 희망과 관련하여서는 삶의 의미, 자기효능감, 기본 심리 욕구, 심리적 안녕감, 자아정체감, 자아탄력성 등과 같은 개인적 특성이 청소년 희망과 깊은 관련성이 있다. 그러나 이러한 개인적 특성이 높은 수준이라 할지라도 학업 스트레스 요인이 심할 경우 아동·청소년의 희망 수준에 부정적인 영향을 미친다. 예를 들어, 아동·청소년기 학생들을 대상으로 희망과 적응 관련 변인의 관계에 관한 메타분석을 실시한 김미점과 조한익(2015)의 연구에 따르면, 희망의 효과 크기는 초등학교, 중학교, 대학교, 고등학교 순이었다. 고등학교 시기는 우리나라 청소년들의 학업 스트레스와 입시에 대한 압박감이 가장 높은 시기로 계속된 시험과 경쟁으로 인해 희망 수준을 높게 유지하는 것이 어려운 것으로 나타났다. 따라서 이 시기의 희망 수준이 제일 낮고, 학업에 대한 스트레스가 낮을수록 희망 수준이 높아지는 것을 유추할 수 있다. 그리고 고립된 환경에 있는 아동과 청소년의 경우 희망의 수준이 높지 않을 수 있다(Luthans et al., 2007). 예를 들어, 결손가정과 같은 사회적 취약계층의 아동과 청소년은 긍정심리자본 수준이 일반가정 아동과 청소년에 비해 낮게 나타난다(김수진·김명식·여숙현, 2016). 한편, 사회적 지원은 희망의 주요한 예측변인 중 하나이다(Yarcheski & Mahon, 2016). 사회적 지원은 부모 지원과 친구 지원으로 구분되는데, 부모 지원은 부모가 자녀의 학습활동에 긍정적 조력을 제공하고 투자하는 것으로 자녀의 희망을 높이는데 도움이 된다(장효진·임정하, 2010). 반면에 긍정적인 사고방식과 자아존중감 향상에 도움이 되는 친구 지원은 청소년 후기에 더욱 중요하며, 부모나 교사 지원보다 청소년의 희망에 가장 중요한 영향을 미치는 변인으로 확인되었다(박지영·정예슬, 2019; 최아라·이숙, 2016).

자기효능감을 높이는 요인에 대해서는 많은 연구가 이루어져 왔고 이론으로 구축되어 왔으며, 크게 성공 또는 숙달 경험, 대리 경험, 언어적 설득, 긍정적인 정서 증진과 같은 4가지로 구분된다(Bandura, 2000). 첫째, 과제나 훈련을 성공적으로 수행했거나 숙달했던 경험을 하면 자기효능감이 높아진다. 예를 들어, 초등학교 1학년 학생이 두 자릿수 덧셈을 성공적으로 수행해 냈거나 과제의 난이도를 높여 가며 관련된 기술이나 지식을 숙달한 경우 과제를 수행하는 자신의 능력에 대한 강한 믿음이 생기게 된다. 둘째, 대리 경험

과 모델링을 통해 자신과 비슷한 사람들이 성공하는 경험을 목격하거나 자신이 경험하는 것을 상상함으로써 자신도 그런 일을 할 수 있다는 믿음을 갖게 된다. 앞서 성공 또는 숙달 경험은 자신이 직접 경험한 것에 기초하는 반면, 대리 경험과 모델링은 직접 경험 없이도 타인의 경험을 목격하거나 자신을 그 상황에 투영하여 상상하는 것만으로도 자기효능감이 높아진다는 점에서 차이가 있다. 셋째, 자신의 실제 수행 능력이 크지 않다 하더라도 신뢰할 만한 주변 사람들로 부터 긍정적 피드백, 칭찬, 격려 등 언어적 설득을 많이 들을수록 자기효능감이 높아진다. 부모, 교사, 멘토와 같이 자신이 중요하게 생각하는 사람이나 신뢰하는 사람들이 자신의 능력을 지지해 주고 신뢰를 표현할수록 자신의 능력에 대한 확신을 얻게 되어 자기효능감이 높아질 수 있다. 마지막으로, 개인이 느끼는 생리적 상태가 자기효능감을 좌우할 수 있다. 개인이 불안과 스트레스로 인해 우울한 정서적 반응을 경험할 때 스스로 과제를 수행할 만한 자신이 없다고 느낄 수 있다. 사람들은 우울과 불안 등 부정적 정서를 자신이 주어진 과제를 잘 해결해 낼 수 없다는 무력감으로 해석하고, 이러한 왜곡된 해석이 개인의 자기효능감을 낮춘다. 그러므로 긍정적인 정서로 환기시켜 줌으로써 자기효능감을 높일 수 있다.

회복탄력성 수준은 개인의 회복탄력성을 보호하는 보호요인과 개인의 회복탄력성 형성에 장애가 되는 위험요인의 특성과 수준 및 상호작용에 의해 결정된다. 보호요인과 위험요인은 다시 개인이 가진 내적 보호요인과 내적 위험요인 그리고 개인을 둘러싸고 있는 환경과 관련한 외적 보호요인과 외적 위험요인으로 나눌 수 있다. 아동·청소년기 회복탄력성에 영향을 미치는 내적요인으로는 개인심리적 특성이 있고 외적요인으로는 학교변인, 가정변인이 있다. 구체적으로, 개인심리적 특성에는 사회성, 주도성, 대인관계, 자기효능감, 자아존중감, 자아정체성, 책임감, 낙관성, 불안, 우울 등이 있고, 학교변인에는 학교 적응, 또래관계, 친구 지지, 교사 지지 등이 있으며, 가정변인은 가족 지지, 부모 양육 태도, 부모와의 관계 등이 있다(김현지·오인수·송지연, 2019; 류금란·최은실, 2016; 정은주·정경은, 2019; 홍세희 외, 2020).

낙관성에 영향을 미치는 요인으로 개인이 어떠한 사건을 경험할 때 이를 바라보는 관점과 해석이 중요하다(Seligman, 1991). 낙관성을 변화할 수 있는 개념으로 정의한 Seligman(1991)은 우울한 사람들이 공통적으로 보이는 비관적 설명양식을 인지 기술 훈련을 통해 낙관적인 설명양식으로 전환해야 한다고 제안한다. 비관적인 사람들은 부정

사건 혹은 특정 실패사건의 원인에 대해 영속적이고, 확산적이고, 개인적인 특성으로 보는 경향이 있다. 예를 들어 비관적인 사람은 나쁜 일은 항상(원인의 지속성), 운이 없는(원인의 확산성) 사람들에게 일어나고 그건 항상 자신의 잘못이라고(원인의 개인화) 생각하는 반면, 낙관적인 사람은 오늘은 나쁜 일이 일어났지만 내일이면 좋은 일이 일어날 수도 있고(원인의 일시성), 나쁜 일은 특정 사건에 제한되고 다른 영역에서는 좋은 일이 일어날 수도 있으며(원인의 특수성), 나쁜 일이 타인의 잘못과 같이 환경적 영향일 수 있다고 믿는(원인의 외재화) 경향이 있다. 다르게 말하면, 부정사건 혹은 실패사건이 발생했다 하더라도 그 원인이 일시적이고, 이 상황에 국한된다고 믿거나, 원인을 변화시킬 수 없는 개인의 배경이나 특질의 문제에서 찾기보다 개인이 변화시킬 수 있는 전략이나 노력의 문제 혹은 환경 자원을 이용하는 문제에서 찾는다면 낙관성을 높일 수 있다. 아동을 대상으로 하는 펜실베이니아 예방 프로그램(The Penn Prevention Program)은 비관적 설명양식을 인지 기술 훈련을 통해 낙관적인 설명양식으로 전환하는 개입이 효과가 있음을 밝혔는데(Jaycox, Reivich, Gillham, & Seligman, 1994), 이 프로그램의 원리는 아동·청소년이 부정사건이나 실패사건을 바라보는 관점과 귀인이 낙관성에 영향을 미친다는 것을 보여 준다.

3 아동·청소년기 심리자본 향상을 위한 교육정책 과제: 초중등교육 부문

가. 진로 발달 중심 교육과정 및 과정 중심 교육평가 방식에서의 변화

1) 학습자의 전 생애적 관점에서 학생의 진로 발달을 중심에 두는 교육과정 운영

아동·청소년을 대상으로 심리자본 수준, 특히 희망과 자기효능감의 수준을 향상하기 위해서는 인위적인 학교급 구분 및 단선형 학제를 벗어나 학습자의 전 생애적 관점에서 진로교육 및 진로발달을 중심으로 다양한 학습 경로를 제공하는 교육과정을 운영해야 한다. 이를 통해 학습자들이 진로에 대한 목표를 설정하고 이를 이루기 위한 수단을 탐색하며 이 과정에서 크고 작은 숙달과 성공 경험을 쌓아 나갈 수 있어야 한다. 현재 우리나라는 초-중-고 6-3-3이라는 학제를 운영하고 있다. 이는 학교급 간의 구분이 뚜렷하고 상

급학교로의 연결이 단일화되어 있다는 특징이 있다. 스스로 삶의 의미를 찾고 미래 방향을 수립해 가는 데 있어 이러한 학제는 걸림돌이 된다. 물론 이 중 중학교 시기에 한 학기 또는 한 학년 동안 일반교과 중심의 시험에서 벗어나, 다양한 학생 주도 활동과 진로 탐색 활동을 하도록 자유학기제나 자유학년제를 보내고 있다. 그러나 중학교 시기에 직업을 탐색한 것이 고등학교 그리고 대학교까지 이어지기는 쉽지 않다. 우선은 대학 입시를 준비해야 하기 때문이다. 고등학교 3년은 탐색한 진로에 맞춰 진로를 계획해 나가는 것이 아니라 대학을 입학하는 것이 최우선이기 때문이다. 이러한 분위기에서는 학생 스스로가 자기주도적으로 진로를 설계하고 삶의 의미와 미래 방향을 찾기는 어렵다. 아직까지 많은 청소년들이 진로를 제대로 찾지 못하고 있는 것이 현실이다. 초등학교 및 중학교 시기부터 다양한 진로교육이 운영됨에도 불구하고 진로에 대한 교육이 고등학교나 대학교까지 이어지는 경우가 많지 않다. 자기주도적인 진로 설계는 전 학년에 걸쳐 지지되고 지원되어야 하며, 진로 탐색을 마친 후 이를 체험하고 구체적으로 필요한 기술이나 지식을 습득하기 위해 필요한 교육을 스스로 선택할 수 있어야 한다. 따라서 인위적인 학교급 구분보다는 학습자의 발달이나 생활 특성을 고려한 새로운 통합 운영 방식이 필요하다. 따라서 6-3-3이라는 단선형 학제를 변화시켜야 한다. 학교급을 통합하여 운영하는 통합형 학교 모형이나, 학년이나 계열에 관계없이 학생들의 학습 수준에 맞춘 무학년제와 같은 학제 개편, 또 온라인 학점제를 이용한 교육과정 이수 등이 필요할 것이다.

또한 초등학교, 중학교, 고등학교에 이르기까지 진로교육의 체계성과 효과성을 높여야 한다. 현재 초등학생에서 고등학생으로 갈수록 학교에서 제공하는 진로교육이 유용하다고 느끼는 비율은 점차 감소하고, 학교에서 진로 관련 정보를 구하는 것이 용이하다고 응답한 학생은 절반에도 미치지 못한다(한국직업능력개발원, 2007). 학생들은 적극적으로 진로를 탐색함으로써 자신의 강점을 재확인함과 동시에 자신의 삶을 주체적으로 개척하고 있다는 데서 자신감을 얻게 되고, 이는 희망 및 자기효능감의 증진과 관련된다. 실제로 김옥·강승호(2010)의 연구에 따르면, 이러한 진로지도 프로그램은 학생이 자신의 강점과 현실을 고려하여 진로 목표를 성취할 수 있을 것이라는 자기효능감을 증진시켜주는 것으로 나타났고, 김민선·고은영(2020)의 종단연구에서도 이러한 정적(+) 효과가 입증되었다. 그러므로 아동·청소년을 대상으로 자신과 진로에 대한 종합적인 이해를 바탕으로 직업 세계를 탐색하고 진로 의사결정을 연습하며 진로설계도를 작성해 보는 등의 구체적인 진로 탐색 기회를 확대함으로써 심리자본 수준을 증진시킬 수 있을 것이다.

한편, 자기주도적인 진로 설계와 실행을 위해서는 사회적 인식의 변화가 수반되어야 한다. 즉 직업에 대한 편견과 차별적 인식을 깨는 교육이 필요하다. 직업에는 귀천이 없다는 도덕적 개념과는 별개로 직업에 대한 차별적인 사회적 인식은 오랫동안 존재해 왔다. 지금의 학교교육에서는 노동자로 살아가는 것에 대해 생각해 볼 기회를 거의 제공하지 않고 있다. 또한, 일·학습병행제 운영을 통해 이론과 실전을 함께 배울 수 있는 제도가 마련되어 있으나, 여전히 이를 통해 사회에 나온 이들에 대한 대우가 그리 좋지 못한 것이 사실이다. 이에 많은 학생들이 선호하는 직업은 유형화되어 있고, 다양한 직업 세계에 대한 실제적인 탐색 및 이에 대한 체험 등이 어려운 것이 현실이다. 이처럼 직업에 관한 고정된 사회적 인식을 변화시켜 줄 수 있는 실제적인 교육 전략이 필요하다.

2) 중등교육에서 절대평가, 과정중심 평가, 다양한 영역의 성장을 측정하는 평가 방식으로의 변화

아동·청소년기 학생들이 경험하는 교육평가는 자기효능감, 회복탄력성, 낙관성과 같은 심리자본에 영향을 미치게 되므로 평가제도에 대한 변화가 요구된다. 특히 청소년기는 일반적으로 학업이 가장 중요한 과업으로 자리 잡게 되는 시기이다. 이 시기의 자기효능감과 관련해서는 학업적 자기효능감 발달에 주의를 기울일 필요가 있다. 중등교육 단계에서는 초등학교에 비해 학습량이 급격하게 증가할 뿐만 아니라 이 시기 학습은 대학 진학과 직결되기 때문에 중등교육 단계의 평가 결과에 따라 청소년기 주된 과업에서의 성공과 실패가 결정된다(조혜진·장진이·이지연, 2013). 그러므로 다양한 교육 프로그램을 운영하는 것과 함께 다양한 평가 방식과 평가 준거를 도입하는 것 역시 중요하다. “성공”의 잣대를 무엇으로 정의하는가에 따라 성공 경험의 양상은 달라진다. 예를 들어, 상대평가에서 정의하듯 1등이 되는 것을 성공이라고 정의한다면 한 학급에서 성공 경험을 하는 학생은 한 명에 그친다. 그러나 절대평가에서 정의하듯 숙달을 가능할 수 있는 준거에 도달하는 것을 성공이라고 정의한다면 더 많은 학생이 성공 경험을 할 수 있다. 즉 평가 체제를 바꾸는 것으로 학생들이 경험하는 성공의 총량을 조절할 수 있다는 것이다.

회복탄력성에 관해서는, 현재 고등학교 교육에서 대부분의 학생들이 상대평가로 이루어지는 출세우기 속에서 학업적 실패를 반드시 경험하게 되며, 이러한 실패를 극복하여 원래의 심리적 안정과 자신감의 상태로 되돌아가기보다는 계속되는 실패를 경험하는 경

우가 더 많은 것이 사실이다. 회복탄력성 형성 및 향상에서 학생들의 실패경험 자체가 문제라기보다는 실패를 극복하는 경험을 하기가 어려운 것이 문제이다. 반복적인 실패 경험은 자신감을 하락시키고 정서와 정신건강에 악영향을 미치며, 결국 원래의 회복탄력성을 발휘하지 못하거나 회복탄력성을 낮추게 될 수 있다. 따라서 학업적 성취가 중요한 과업인 청소년기의 학습 평가 방식에 대한 대안적 기준이 마련되어야 한다. 즉, 장기적 관점에서 상대평가보다는 일정 기준에 대한 달성 여부로 평가 기준을 설정하는 절대평가나 과정 중심의 수행평가 등의 여러 가지 평가 방식을 고민해 보는 것이 필요할 것이다. 이러한 대안적 평가 방식은 학생들에게 실패를 경험하더라도 회복할 수 있는 기회가 있으며 포기하지 않고 노력한다면 더 성장할 수 있다는 점을 인식하고 경험하게 함으로써 긍정적인 회복탄력성을 기르는 데 도움을 준다. 이는 장기적으로는 성인기에 경험하게 될 실패나 역경의 상황을 준비시켜 줄 수 있는 힘이 된다.

낙관성 또한 평가제도의 영향을 받는다. 대학 입시와 성적을 포함한 학업 스트레스는 이 시기 학생들의 가장 빈번한 실패 경험이다. 중고등학교 기간 동안 학생들은 내신 성적에 반영되는 교내 시험을 정기적으로 치를 뿐만 아니라 대학수학능력시험과 함께 대학 입시의 과중한 압박을 견딘다. 상대평가 체제에서 대다수의 학생은 등수에 대한 압박을 받고, 원하는 대학이나 학과에 진학하지 못할 경우 이를 중대한 실패 경험으로 받아들인다. 예를 들어, 비관적인 중학생은 중간고사에서 원하는 점수를 받지 못했을 때, “나는 기말고사도 또 망칠 거고, 고등학교에서도 계속 성적이 나쁠 거야(원인의 지속성). 나는 공부만 못하는 게 아니라 다른 것도 잘 못하지. 탁구도 못하고 친구도 잘 못 사귀지(원인의 확산성). 이게 다 머리가 안 좋은 내 탓인지(원인의 개인화).”라고 실패의 원인을 설명한다. 이 예시는 비관적 설명양식의 세 차원을 잘 드러낸다. 이러한 학생들에게 때때로 시험 성적이 낮을 수도 있고 중간고사 성적이 나쁜 것이 반드시 다른 영역에서의 능력을 대표하는 것은 아니며, 교사나 인터넷 강의 등의 외재적 자원이 부족하거나 활용 방법을 잘 안내받지 못했기 때문이라고 외부에서 원인을 찾도록 낙관적 설명양식을 안내하고 유도한다면 비관성을 줄일 수 있을 것이다. 그러나 노력을 했음에도 반복적으로 시험에 실패하거나 학업에 뒤처지는 경험을 하는 학생들은 누적된 실패를 통해 무기력을 학습하게 된다(Seligman, 1972). 학습된 무기력이라고 불리는 상태에 이른 학생들이 실패가 지속될 것이라고 믿는 신념을 반박하기는 어렵다. 왜곡된 신념을 반박하기 위해서는 학생들이 비록 사소할지라도 반드시 성공을 경험하여 실패가 늘 반복되지 않는다는 것을 체험해야

한다. 또한 특정 과목에서는 성적이 낮지만 다른 과목에서는 잘할 수도 있고, 학업 능력을 재는 시험에서는 부족할 수 있지만 교우관계나 자신이 소질이 있는 다른 분야에서는 잘 해 낼 수 있다는 것을 경험할 수 있어야 하며, 이러한 개인의 강점 또한 다양한 평가준거를 통해 인정 받을 수 있어야 한다.

학교에서 학생들의 성공과 실패를 가늠하는 기준은 결국 평가의 결과이기 때문에 성공 경험, 실패를 극복하는 경험은 평가와도 직결된다. 상대평가와 총합평가로 특징지어지는 현행 교육 체제의 주요한 평가 방식에서는 소수의 학생들만이 성공 경험을 할 수 있다. 중간, 기말고사와 같은 4회의 총합평가로 학생의 1년 동안의 학습이 평가되고, 학생의 절반은 “평균 이하”라는 잣대로 실패 경험을 한다. 이러한 실패 경험을 향후 성공 경험으로 이어지게 하는 것 또한 상대평가 체제에서는 소수의 학생만이 경험할 수 있다. 만약, 학생 개개인의 완전학습에 초점을 맞춘 형성평가와 개별 학생의 성장(progress)을 측정하는 평가 방식이 중심이 된다면 모든 학생은 다른 학생과의 경쟁이 아니라 “어제의 나”와 경쟁하고, 상위 50%에 속하는 것이 성공이 아니라 어제보다 나아진 나의 성과를 성공으로 정의할 수 있게 된다(김희경 외, 2014). 이처럼 평가 방식의 전환은 학교에서의 실패 경험을 축소하고 성공 경험을 극대화하며, 실패를 하더라도 이를 극복하고 성공으로 이어지게 할 수 있는 이점이 있다.

더 나아가 심리자본 향상을 위해서는 서열을 중시하는 교육계의 풍토 자체에 대한 재고가 필요하다. 예를 들어 수능과 같이 집체식 표준화 검사에서 평가된 서열 점수가 대학 진학의 주된 요소로 작용하는 입시제도는 상대평가를 통해 성공 경험을 할 수 있는 학생을 소수로 제한시킨다. 물론 대학 입시 전형 중 학생부종합전형(학종)의 공정성과 투명성에 대한 사회적 우려와 논의가 많기는 하나, 학종이 다양한 교육 경험과 기회에 대한 평가가 반영되었다는 점을 고려할 때 성공 경험을 다수의 학생으로 확대시킬 수 있다는 이점이 있다. 그러므로 학생의 역량 외에 학부모의 경제력이나 사회적 지위가 학종의 정성평가에 영향을 미치지 않을 수 있는 제도적 장치를 내실 있게 마련하되 학생 다수의 성공 경험을 확보하는 형태로 평가 방식을 전환해 가야 한다.

3) 정규교육과정에서 비교과 프로그램 강화

아동·청소년기의 회복탄력성과 관련하여 정규 교육과정상에서 창의적 체험활동과 같

은 비교과 프로그램을 강화하는 방안이 마련되어야 한다. 많은 연구들에서 청소년의 여가 생활(취미, 운동, 동아리 등)이 회복탄력성의 주요 보호요소로 나타났다(김경식·김연규·박영만·서강석, 2014; 이영석·양광희·한승진, 2015). 학업적 스트레스가 심한 청소년들은 여가활동을 통해 휴식을 취하고, 스트레스 해소를 통해 신체·정신적으로 건강해진다 는 인식을 받으며, 여가활동을 통해 자신감을 얻음으로써 회복탄력성이 높아질 수 있는 것이다. 이처럼 비교과 프로그램에 대한 관심은 우리나라에서도 2015년 교육과정을 통해 창의적 체험활동을 시행하는 것으로 반영되었다. 창의적 체험활동은 자율활동, 동아리활동, 봉사활동, 진로활동의 4개 영역으로 학생의 발달단계와 교육적 요구 등을 고려하여 학교 급별, 학년(군)별, 학기별로 영역 및 활동을 선택하여 운영하도록 규정되었다. 하지만 안타깝게도 현재 창의적 체험활동은 대학 입학에 필요한 스펙 쌓기의 도구로서의 역할로 간주되는 경향이 크다. 따라서 비교과 프로그램이 담당할 수 있는 심리적 자본 확충을 위한 긍정적 영향력을 실행하지 못하고 있기에 비교과 프로그램의 실질적인 역할에 대한 고민이 필요할 것이다.

나. 현직 교사 및 예비 교사 대상 심리자본 교육 강화

우리 사회의 심리자본 향상을 위한 아동·청소년기 대상 교육 전략으로, 현직 교사 및 예비 교사를 위한 심리자본 교육 강화가 필요하다. 초·중·고등학생들의 심리자본 수준을 높이기 위해서는 학생들을 대상으로 하는 심리자본 관련 교육뿐만 아니라 교사교육 또한 함께 고려되어야 한다(김규태·최경민, 2014). 즉, 학생들의 심리자본 수준을 높이기 위해서는 먼저 교사의 높은 심리자본 수준이 확보되어야 한다. 교사의 높은 심리자본 수준은 높은 조직 몰입으로 이어져 학생들의 심리자본 수준을 높이는 데 긍정적인 영향을 줄 수 있게 된다. 따라서 현직 교사 및 예비 교사를 위한 심리자본 교육의 강화가 필요하며, 이들의 심리자본 교육에 대한 인식을 변화시켜 줄 필요가 있다.

기존의 교사 양성 교육과정은 교육학, 교과교육 전공 관련 지식, 교수법을 습득하는 것이 주를 이루었다. 그러나 앞으로는 변화되는 교육과정에 따라 교사교육의 방향이 달라져야 한다. 물론 교과별 지식을 효과적으로 전달하는 것도 중요하지만, 학생의 심리자본 향상을 위해서는 교사가 다양한 환경에서 성장하는 학생들의 개인적 관심, 욕구, 직면한 어려움 등이 무엇인지 정확히 파악하고 올바른 방향으로 대처할 수 있는 힘을 길러 주고 적

절한 목표와 계획을 세우는 것을 도울 수 있도록 학생 개개인의 심리와 동기를 잘 이해할 수 있어야 한다. 따라서 지금까지의 교사교육에서 학생들의 심리와 동기를 이해할 수 있는 다양한 심리 영역과 동기 등의 깊이 있는 교육과정이 개설될 필요가 있다.

이처럼 학생들의 다양한 심리 영역 및 동기 등에 대한 심도 있는 학습을 통해 교사는 학생들의 심리자본 향상을 위해 학교 현장에서 구체적으로 교육적 실천을 해야 한다. 구체적으로 자기효능감 향상과 관련하여, 자기효능감을 높이는 주요한 요인에는 대리 경험과 모델링, 언어적 설득이 포함되며, 이는 아동이 교사와 함께 학습하는 경험을 통해 증가할 수 있다. 사회인지이론에 따르면 사람은 직접적인 가르침을 받지 않아도 다른 사람의 경험을 관찰하는 것만으로도 학습한다(Bandura, 2000). 이러한 점에서 교실과 학교에서의 경험이 자기효능감 향상으로 연결될 수 있도록 교사가 지속적인 학습의 역할 모델이 되어 학생들의 대리 경험을 촉진하고, 학습에 대한 격려와 응원, 논리적이고 긍정적인 의사소통을 통해 학생들의 잠재력·강점과 노력이 성공 경험으로 이어질 수 있게 해야 한다. 또한 교사는 학생들 간의 대리 경험을 위해 또래집단의 상호작용을 촉진하고 학습공동체를 형성하는 역량을 갖추어야 한다. 이러한 교사의 역량은 교원 양성 및 교원 연수 과정에서 그리고 단위학교의 지원을 통해 계발되어야 한다.

한편, 아동·청소년기는 자아정체성을 형성해나가는 시기이다. 이 시기에는 되고 싶은 나의 모습과 실제 내 모습 사이에서 간극을 느끼고 이로 인해 우울이나 불안을 경험할 수 있다. 특히 학업이 중심이 되고 입시 경쟁 체제에서 중압감을 느끼기 쉬운 청소년기 학생들은 우울과 불안의 정서를 경험하면서 자신이 처한 상황을 스스로 통제할 수 없다고 생각하며 무력감을 느낄 수 있고, 이는 자기효능감을 낮추게 되므로 청소년기 자기효능감 향상을 위해서는 우울과 불안을 줄이는 것이 무엇보다 중요하다(Bandura, Reese, & Adams, 1982). 청소년들의 우울이나 불안을 줄이기 위해서는 교사의 지원이 중요하다. 이를 위해 교사는 학생에 대해 우울이나 불안을 낮추는 개입을 할 수 있는 역량을 갖추어야 한다. 예를 들어, 교사는 남자 청소년의 경우 타인의 관점을 의식하기보다 자기에 대한 자신의 관점을 중요하게 여기므로 개인 내적 요인에 대한 역량을 강화시키고 강화된 역량을 인지하도록 돕는 것이 바람직하며(황민영·방희정·김영숙, 2014), 여자 청소년은 남자 청소년에 비해 자기에 대한 타인의 관점에 주의를 기울이는 경향이 높아 사회적 지지가 더 큰 힘을 발휘하므로 작은 성과나 노력에 대해서도 “잘하고 있다”와 같은 긍정적인 피

드백을 제공하는 것이 효과적(황민영 외, 2014)이라는 지식과 이를 실행할 수 있는 기술을 갖추어야 한다. 그러므로 아동·청소년기 심리자본 향상을 위해 교사 양성 교육과 현직 교사들을 위한 보수교육을 통해 교사가 효과적인 교수법과 같은 인지적 영역뿐만 아니라 학생의 정의적 영역에 대한 이해를 높이고 교육 현장에서 학생들의 긍정심리 발달을 위해 지원할 수 있는 역량을 갖추도록 해야 한다.

다. 사회적 취약계층 아동·청소년에 대한 교육복지 강화

우리 사회 구성원들의 심리자본을 향상하기 위해서는 사회적 취약계층 아동·청소년들에 대한 교육복지를 강화해야 한다. 과거에 비해 학생들은 학교에서뿐 아니라 학교 밖에서도 많은 학습 기회를 경험할 수 있게 되었다. 이에 상대적으로 소외된 계층의 학생들은 이전보다 더 큰 학습 격차를 빠른 속도로 경험하고 있다. 사회적 취약계층 학생들의 학습에 대한 사회적·제도적 지원이 중요한 이유는 서울교육종단연구의 교육통계지표에서도 여실히 나타난다(김수혜·손수경·임혜정·노언경, 2020). 2010년에서 2018년에 걸친 서울의 교육 종단 자료를 분석한 결과, 부모 학력, 가구소득, 가족구조에 따른 학업 격차는 초등학교 5학년부터 출현하기 시작하고 상급학교로 진학할수록 커진다. 즉, 우리나라의 사회경제적 불평등 문제는 가정배경에 따른 교육격차에 반영 된다. 이러한 교육 격차는 단순히 학업 성취나 직업 선택과 같은 인적자본의 수준뿐만 아니라 심리자본 수준과도 관련이 된다. 개인의 노력으로 열심히 공부해도 가정배경으로 인한 학습 격차로 초·중등교육 기간에 걸쳐 지속적으로 부정×실패 경험을 한다면 학생들이 학습 상황에 대한 낙관적 기대를 하기는 어렵다. 왜냐하면 학생들은 이미 자신이 통제할 수 없는 이유로 학업 격차와 같은 부정×실패 경험을 반복하여 경험했기 때문이다.

어려운 가정환경에서도 학업 성취가 높은 역경을 극복한 학생의 비율이 상급학교로 갈수록 점차 감소하는 통계지표 역시 시간이 지날수록 학생들이 통제할 수 없는 가정배경과 같은 이유로 실패 경험을 반복하고 있음을 간접적으로 보여 준다. 즉, 학업상황에서 시간이 지날수록 학생들은 개인의 노력으로 역경을 이겨내고 높은 학업성취를 보이는 것이 현실적으로 어려워지거나 이러한 현실적 어려움이 실패의 경험으로 반복되면서 낙관성과 회복탄력성이 낮아질 수 있다. 그러므로 정부와 지방자치단체, 교육청 및 단위학교에서는 학생이 스스로 통제할 수 없는 가정의 사회경제적 배경으로 인한 교육 격차가 학생의

인적자본뿐만 아니라 심리자본에도 부정적인 영향을 미치는 것을 인식하고 적극적인 사회적·교육적 개입으로 교육 격차를 해소하고자 노력해야 한다. 이를 통해 학생들이 가정 배경과 같은 지속적이고 전반적이며 내재화된 이유가 아닌 개인의 노력과 자원의 활용 등 일시적이고 상황 특수적인 이유로 인해 학습 실패가 발생하는 것을 경험할 수 있어야 하며, 이러한 경험을 통해 사회적 취약계층 학생들이 학업 장면뿐만 아니라 더 나아가 사회에서의 성공이 개인의 노력으로 변화할 수 있을 것이라는 낙관적 기대를 높이고 실패를 하더라도 이를 새로운 학습의 기회로 삼아 더 성장할 수 있는 기회로 연결할 수 있도록 해야 한다. 따라서 학생들이 생애 초반기부터 소득이나 교육 격차 등 사회경제적 배경으로 인해 차이가 발생하지 않도록 이끄는 교육복지정책의 역량과 기능을 강화할 필요가 있다. 이를 위해 사회적 취약계층 아동의 가정 내 상황에 따른 차별적인 지원이 요구되며, 각 학교 위(Wee)클래스의 전문상담교사와 지역사회 전문가가 사회적 취약계층 가정 아동의 학교생활 적응을 위한 상담을 실시할 때, 이들의 삶에 대한 희망, 자기효능감, 회복탄력성, 낙관성 향상에 초점을 맞추고 이를 증진시키도록 노력하고 개발해야 할 것이다. 또한 현재의 ‘교육복지투자우선지역지원사업’을 강화하여 교육기회, 과정, 결과에서 나타나는 주요 취약성을 최대한 보완하기 위한 교육·문화·복지 등의 통합 지원 시스템을 구축하고, 학교를 중심으로 지역교육 공동체를 구축하며, 학습·문화·심리정서·보건 등 삶의 전반에 대한 체계적인 관리를 통해 소외된 아동의 심리자본 수준을 높이는 전략이 필요하다.

그뿐만 아니라 우리 사회 교육에서 점점 다문화가정 아동의 비율이 증가하고 있으므로 다문화가정과 아동을 위한 정책 또한 고려할 필요가 있다. 대부분의 다문화가정과 학생을 위한 정책은 다문화가정과 학생의 약점을 지원하는 형태로 운영되고 있다. 즉, 이들의 강점과 장점을 강조하는 프로그램을 운영하기보다는 한국어교육이나 한국 문화 체험 등 한국 문화에 잘 동화될 수 있도록 하는 데 좀 더 중점을 두고 약점을 지원하는 형태로 사업이 이루어지고 있다. 물론 이러한 교육이 중요하지 않은 것은 아니나 정책의 방향이 긍정 심리를 기반으로 다문화가정과 학생의 장점을 강화하는 교육으로 바뀌어야 한다.

라. 심리자본 향상을 위한 부모교육 프로그램 개발 및 운영

우리 사회에서 부모의 자녀에 대한 관심은 각별하다. 특히 저출산 추세로 가구당 자녀의 숫자가 급격하게 줄어 이러한 관심은 더욱 심화되고 있다. 우리나라 학부모의 과도한

보호는 자녀의 입시, 취업부터 사소한 것까지 개입하여 결정해 주고 지원해 주려는 양육 태도에서도 잘 나타난다(김수정·박혜준, 2020; 최미혜, 2015). 이와 같은 양육 태도에 과잉 교육열이 더해지면서 학령기 아동의 과중한 학업 부담이 매우 어린 나이부터 시작되는 경향이 있다. 영유아기부터 아동기에 걸쳐 이 시기의 아동들은 제도권 교육을 처음으로 경험하기 시작한다. 제도권 교육이 시작되는 시점부터 많은 학부모들은 자녀가 경쟁에 뒤처지지 않도록 하기 위해 자녀들에게 다양한 사교육과 선수학습을 요구한다. 실제로 2015년 국제학업성취도평가(PISA) 자료에 근거하면 우리나라의 사교육 비율은 68.6%로 OECD 국가 중 세 번째로 높게 나타났고(문성빈, 2015), 다른 국가에서는 영재교육에서나 볼 법한 선수학습이 우리나라 사교육에서는 만연하다. 아동의 인지발달 수준에 적합하지 않은 교과 내용과 사고 과정을 학습하도록 요구하는 선수학습에서 아동들이 성공 경험보다는 실패 경험을 할 확률이 높다. 예를 들어, 피아제(Piaget)의 인지발달 과정 중 구체적 조작기에 해당하는 6학년 학생이 고등학교 교육과정의 미적분을 학습한다면 당연히 실패 경험이 많을 수밖에 없다. 미적분은 형식적 조작기에서 발달하는 가설귀납적 사고를 요구하기 때문에 학습자의 현재 인지발달 수준과 과제가 요구하는 인지발달 수준에 큰 간극이 존재하기 때문이다. 부모의 과보호는 아동·청소년기의 자기효능감, 회복탄력성과 같은 심리자본 형성에 부정적인 영향을 미치며, 인적자본 향상에 초점을 둔 과잉 교육열은 정서 역량과 관련된 심리자본 형성을 간과할 수 있다.

더욱이 ‘헬리콥터 맘’이라는 표현에서도 잘 드러나듯이 부모의 과잉보호와 과잉 교육열은 아동이 자신의 삶과 학습에서 주체적인 의사결정을 내리는 경험을 차단하고, 자신이 무엇을 잘하고 못하는지에 대한 자기 인식, 그리고 실패했을 때 무엇이 부족했고 어떤 점을 개선해 나가야 하는가에 대한 자기반성의 기회를 박탈한다. 즉, 우리나라 아동·청소년들은 학습 장면에서 반복적인 실패 경험을 하면서도 이 실패 경험에서 회복하고 이를 성공 경험으로 이어 나가는 방법을 배우지도 못한 상태로 이 시기를 지나는 경우가 많다. 그러므로 이 시기 아동들은 선수학습과 같은 왜곡된 사교육에서 벗어나 인지적·정서적·사회적 발달 수준에 적합한 교육 경험을 하면서 그 안에서 크고 작은 성공 경험을 누적할 수 있도록 해야한다.

아동의 자기효능감, 회복탄력성, 낙관성, 희망을 높이기 위해서는 부모가 자녀에게 과도한 학업 부담을 주고 과잉보호하는 양육 태도를 벗어나, 자녀와의 애착관계를 바탕으로

격려와 응원을 통해 아동이 스스로 성공 경험을 축적하고 실패를 극복하는 경험을 할 수 있도록 지원하는 것이 필요하다. 부모와 자녀 간의 애착이 아동의 자기효능감 발달에 중요한 역할을 한다는 점은 이미 많은 연구에서 이론적, 경험과학적 근거를 누적해 왔다(김희연·조규판, 2020; 박원모·천성문, 2008; Ainsworth, 1979). 부모와 안정적인 애착관계를 형성한 아동일수록 새로운 기술을 습득하는 자신의 능력에 자신감을 가지며, 이는 아동이 성장한 이후에도 지속적으로 자기효능감에 영향을 미친다(문혁준, 1999). 부모가 격려하고 지원하는 양육 태도를 보일수록 아동은 새로운 경험에 동반되는 잠재적 위험요소나 불확실성에 대한 거부감이 적고 이러한 환경을 효과적으로 처리할 수 있으므로 학업이나 직업, 그리고 사회적 관계에서의 효능감이 두루 높다(장휘숙, 1997).

또한, 회복탄력성에서 부모의 과보호는 아동·청소년의 자율성을 저해하고 자아정체감을 불안하게 만들어 사회적 불안을 증가시키고, 이는 정서 안정을 어렵게 함으로써 회복탄력성을 저해한다(김현지·오인수·송지연, 2019; 최현정·이동귀, 2019), 아동의 회복탄력성을 높이기 위해서는 부모의 회복탄력성 증진이 우선적으로 이루어져야 한다(이선형·문수백, 2017; 이청·문혁준, 2016). 낙관성에서도 부모의 영향은 중요하다. 사람들은 어린 시절부터 주변 사람들이나 환경과 상호작용함으로써 세상을 보는 관점을 형성해 가며, 이러한 관점에는 부정사건과 실패 경험을 바라보는 시각도 포함된다(Seligman, 1991). 아동은 주 양육자로서의 부모와 가장 많은 상호작용을 하기 때문에 아동의 낙관성 발달에서 부모의 영향은 상당하다(Seligman, 1991). 아동·청소년기에 경험하게 되는 크고 작은 실패 경험에 대하여 이들은 이러한 실패가 왜 일어났는지 자신을 납득시키기 위해 낙관성과 관련된 실패에 대한 설명양식을 형성해 간다. 그리고 부모가 일관되고 온정적인 양육 환경을 마련하고 그 속에서 긍정적인 강화와 지지를 보일 때 자녀의 낙관성은 높아진다(김주용·이지연, 2007). 이처럼 부모로부터 물려받은 유전적 요인은 변화가 어려우나, 부모의 양육 태도와 같은 환경적 요인은 개입을 통해 충분히 변화시킬 수 있다는 점에서 부모교육 프로그램의 개발 및 운영은 심리자본 향상 전략으로서 의의가 크다.

이처럼 아동의 심리자본 형성에 있어 부모의 직간접적 영향의 파급력을 고려할 때 영유아기부터 아동기 및 청소년기에 이르기까지의 생애단계에서 부모의 긍정적 역할에 대한 부모교육이 무엇보다 중요하다. 그러므로 부모가 자녀의 자기효능감, 회복탄력성, 낙관성과 같은 심리자본의 중요성을 인식하고 이를 높일 수 있는 양육 태도를 형성할 수 있도

록 정책적 지원을 통해 부모교육 프로그램을 개발하고 부모의 참여를 독려해야 한다. 현재 부모교육에 대한 사회적 공감대는 형성되고 있으나 향후 부모교육 제공 내용이 확대될 필요가 있다. 현재 정부 및 산하기관, 지방자치단체 등에서 제공하는 부모교육 프로그램은 대체로 부모의 육아스트레스를 줄이고 아동의 문제행동을 어떻게 대처하고 예방하는지에 초점을 두고 있으며 자녀의 긍정적 강점을 어떻게 키워줄 수 있는가는 간과되는 경향이 있다(김은설·최진·조혜주·김경미, 2009).

그러므로 공적영역에서 아동·청소년의 성장과 발달에 관련된 다양한 기관들의 협조 아래 제공되는 부모교육 프로그램에서는 부모가 아동의 정서를 이해하고 수용하며 자녀가 감정을 표현할 수 있도록 지지하는 방법을 알려주는 자녀 교육적 측면의 프로그램을 제공하는 동시에 부모가 자신의 감정 조절이나 스트레스 관리법 등 부정적 정서를 다루는 기술뿐만 아니라 자신의 긍정 정서를 향상시키는 기술을 학습할 수 있도록 해야 한다. 또한 자녀의 문제행동에 대한 대처와 예방뿐만 아니라 긍정적 심리 특성과 강점을 증진하기 위한 포괄적인 내용을 평생학습자로서 부모들의 관찰, 체험, 공동체적 방식 등을 활용한 다양한 형식으로 제공할 필요가 있다. 이를 위해 부모교육을 전문적으로 담당할 부모교육 전문 교사제도 등을 도입하고, 부모교육을 영유아기에 집중하는 것이 아니라 자녀의 발달과 연계하여 평생교육 형태로 발전시킬 필요가 있을 것이다. 많은 부모들에게 자신의 심리자본 수준이 자녀의 심리자본 수준에도 직간접적인 영향을 준다는 사실을 강조하고, 인적자본뿐만 아니라 심리자본의 중요성을 인식하도록 하여 교육 프로그램에 적극적으로 참여할 수 있도록 학교 및 지자체 단위에서 홍보하는 전략 또한 필요할 것이다.

마. 아동·청소년을 위한 심리자본 향상 프로그램 개발 및 운영

아동·청소년을 대상으로 하는 심리자본 향상 프로그램에 대한 체계적 개발 및 운영을 위한 시스템 구축이 필요하다. 아동·청소년기에는 정서 발달이 급격히 이루어지는 시기로 이 시기에 긍정심리를 발달시키고 유지함으로써 여러 긍정적인 경험들을 축적하고 진로를 추구하는 내적인 힘을 얻을 수 있으며, 삶의 질을 제고할 수 있다. 또한 아동·청소년들의 긍정심리를 발달시킴으로써 불안과 같은 부정적인 정서를 줄이고, 비행이나 학교폭력 등의 문제행동을 예방할 수 있다. 최근 긍정심리상담과 치료 프로그램과 같은 긍정심리 개입 프로그램의 효과성이 연구를 통해 입증되고 있다(김정은, 2016; 박정임, 2015).

현재 아동·청소년을 대상으로 하는 심리상담 프로그램은 학생 개개인의 강점을 발견하고, 심리자본을 향상하며, 안녕감을 증진하는 것보다는 주로 문제행동을 보이는 학생들을 대상으로 문제행동을 줄이는 것을 목적으로 실시되고 있다. 또한 심리자본 구성요소인 회복탄력성의 경우, 국내에서 실시되고 있는 아동·청소년용 회복탄력성 증진을 위한 개입 프로그램은 개별 학자나 교사 수준에서 개발되어 사용하고 있는 것이 대다수이다. 이 또한 의미가 있지만, 더 체계적인 접근을 위해서는 회복탄력성 개념과 교육 목표 등에 대한 어느 정도의 사회적 합의가 필요해 보인다. 예를 들어, 싱가포르에서는 회복탄력성을 인격과 시민성 교육(Character and Citizenship)에서 설정한 6가지 핵심 가치 중 하나로 선정하였다. 싱가포르는 회복탄력성을 자아, 학교, 국가의 세 영역으로 구분하여 강조하는데, 각 영역에 걸쳐 정체성, 관계, 선택과 관계된 핵심 질문들에 대해 답을 찾는 과정을 통해 회복탄력성의 개념을 교과 내에서 학습시키고 체득시킨다(추병완, 2014; 김혜진, 2018 재인용). 김혜진(2018)은 싱가포르에서의 회복탄력성 교육 방향은 개인 차원에서 삶에 대한 성찰보다는 훌륭한 공동체의 일원으로 살아갈 수 있는 시민교육 측면이 강조됨을 지적하였다. 우리나라 회복탄력성 교육 프로그램이 동일한 방향으로 갈 필요는 없지만 이처럼 국가나 사회 차원의 일관된 방향성을 설정하는 것은 필요해 보인다. 이와 같이 아동·청소년의 심리자본 증진의 중요성을 고려할 때, 국가나 지역사회 차원에서 이들의 심리자본 향상을 위한 개입에 대해 일관된 방향성을 설정하고, 학생들이 쉽게 접근 가능하고 원한다면 누구나 참여 가능한 심리자본 향상 프로그램을 개발하고 운영해야 하며, 이를 위해 지방자치단체와 지역교육청의 협력을 통한 시스템 구축이 필요하다.

제 2 절

심리자본 확충을 위한 교육정책 과제: 성인초기 대상

NATIONAL ASSEMBLY FUTURES INSTITUTE

1 성인초기 심리자본 확충의 중요성

성인초기는 자아정체감과 가치관을 확립하고 진로를 탐색하고 결정하는 시기이자, 미래를 구체적으로 준비하는 시기이다(조운서, 2016). 이 시기에 자신의 변화와 성장을 추구하는 내적인 힘 즉, 심리자본을 향상함으로써 긍정적인 자아를 확립하고 삶의 의미와 동기를 증진하며, 적극적으로 진로 목표를 추구할 수 있다(김주섭, 2015). 또한 대학생들은 변화와 성장에 대해 적극적인 태도를 갖게 하는 심리자본 개발을 통해 학업적 성취와 함께 변화가 급격히 일어나는 노동시장에서 요구하는 역량을 성공적으로 개발할 수 있다(Luthans et al., 2014).

또한, 성인초기에 속한 개인들은 긍정심리 상태를 유지하는 데 어려움을 겪는 경우가 적지 않다. 이 시기 개인들은 청소년기와 달라진 양상의 사회적 관계, 새로운 사회적 역할에 대한 적응, 재정 문제 등으로 스트레스를 경험하는 경우가 많다(Gómez Molinero et al., 2018). 입시 위주의 획일적인 교육으로 청소년기에 자신의 흥미와 적성을 적극적으로 탐색할 기회를 갖지 못하여 성인초기에 전공 선택, 진로 탐색 및 결정에 어려움을 겪고 스트레스 상황에 놓이는 경우가 많기 때문이다. 이뿐만 아니라, 청소년기에 명시적 지식 획득 위주의 학습으로 인해 실제 문제 해결을 위한 과정과 방법에 익숙하지 못하여 성인초기에 다양한 삶의 영역 문제에 노출될 때 독립된 인격체로서 자기 주도적으로 의사결정을 하고 이에 대해 책임을 지는 것에 심리적·실제적 부담을 갖게 되어 불안 및 우울을 경험하기도 한다. 그러므로 성인초기 개인들에 대한 심리자본 확충은 적극적인 진로 준비와 학습 동기를 향상하여 인적자본 향상에도 긍정적인 영향을 미치고, 건강한 심리 상태를 유지함으로써 삶의 질을 제고하며, 개인의 변화에 대한 적응력을 높일 수 있을 것이다.

2 성인초기 심리자본 수준에 영향을 미치는 요인

성인초기 심리자본 수준에 영향을 미치는 요인은 심리자본 구성요소인 희망, 자기효능감, 회복탄력성, 낙관성에 대한 이론이나 원리를 바탕으로 하므로 앞서 제시한 아동·청소년기 심리자본 수준에 영향을 미치는 요인과 유사한 범주에서 파악할 수 있다. 성인초기에 속한 개인들의 희망에 영향을 미치는 요인으로는 자율성, 유능성과 같은 자기결정을 위한 기본 심리 욕구 충족(김나영·신현숙, 2020), 타인과의 친밀함과 애착 형성(이주영·최희철, 2012), 삶의 의미 추구 및 발견(송현심·성승연, 2017) 등이 있다. 자기효능감에 영향을 미치는 요인은 앞서 제시한 바와 같이 지식과 기술을 학습하고 숙달하는 경험, 멘토링과 같은 대리 경험, 인지구조 등을 긍정적으로 수정하도록 촉진하는 언어적 설득, 긍정적인 정서 증진 등 4가지 범주로 구분된다(Bandura, 2000). 성인초기 개인들의 회복탄력성에 영향을 미치는 요인으로는 앞서 제시한 바와 같이 크게 보호요인과 위협요인으로 나눌 수 있으며, 이들 요인은 역경과 스트레스 상황에서 상호작용을 통해 회복탄력성에 영향을 미친다(기경희·김광수, 2005). 구체적으로, 성인초기 개인들을 대상으로 한 실증연구들은 성격 유형(Oshio et al., 2018), 대학생활 스트레스(김나미·김신섭, 2013), 학업적 자기효능감(문승태·박미하, 2013) 등의 개인 내적 요인, 부모와의 애착 및 온정(Maximo & Carranza, 2016), 사회적 지지와 같은 개인의 심리사회적 환경요인(Yildirim & Tanriverdi, 2020)이 회복탄력성에 영향을 미친다는 것을 밝혔다. 한편, 성인초기 낙관성에는 사건이나 경험에 대한 인지적 해석이 영향을 미친다. 즉, 자신의 성공이나 실패 경험에 대한 자신의 설명양식이 낙관성에 영향을 미친다(Seligman, 1991).

3 성인초기 심리자본 향상을 위한 교육정책 과제: 대학교육 부문을 중심으로

가. 대학생의 진로 설계 및 진로 준비를 중심으로 자기주도적인 역량 개발 지원

우리 사회의 심리자본 수준 향상을 위해서는 주로 성인초기에 해당하는 학생들로 구성된 고등교육 부문에서도 아동·청소년기와 마찬가지로 학생들이 자신의 진로를 설계하고 자기주도적으로 이에 필요한 역량을 개발할 수 있도록 해야 한다. 교육부 교육통계에 따

르면 2019년 고등학교 졸업생의 70.4%가 대학을 진학하는 것에서 확인할 수 있듯이 성인초기에 있는 대다수의 사람들이 대학교육을 받는다고 볼 수 있다. 그러나 고등교육기관 졸업자 중 67.7%만이 취업에 성공하며(통계청, 2020) 대졸자의 취업 환경 체감도는 해를 거듭할수록 악화되고 있다(조선일보, 2020). 대학교육은 취업 등 진로와 밀접하게 관련된다는 점에서 이 시기의 진로 탐색과 진로 결정은 목표를 추구하는 경험, 성공 경험, 실패를 성공과 연결하는 경험에 중요한 역할을 한다. 대학생활 동안 희망 직업을 탐색하고 진로를 준비하는 과정에서 대학생들은 열악한 취업 여건을 경험할수록 진로에 대한 자신감이 낮아진다. 구영애와 그의 동료들의 연구(2020)에 따르면, 대학생이 전공을 선택할 때 입시 경쟁의 영향 또는 타인에 의해 떠밀려서 전공을 선택하거나 진로와의 일치에 대한 고민 없이 전공을 선택했을 경우 진로 결정과정에서 어려움을 겪음으로써 진로결정 자기효능감은 더욱 낮아진다고 설명한다. 김봉환과 김계현(1997)의 연구에 따르면 절반에(42%) 가까운 대학생이 진로 결정 수준이 낮으면서 동시에 진로 준비를 적극적으로 하지 않고, 상당수(32.4%)가 진로 준비를 열심히 하지만 자신이 선택한 진로에 대한 확신이 없는 것으로 나타났다. 이처럼 대학생의 진로 결정에 관해 2020년에 수행된 연구 결과가 1997년의 연구 결과에 비해 향상된 부분이 없어 보인다. 또한 취업난의 심화로 인하여 진로에 대한 소명의식이나 확신보다는 단기적인 시각에서 취업에 성공하기 위한 진로 준비 활동을 하는 경향이 높을 것으로 해석할 수 있다.

그러므로 불안한 취업 준비 기간 동안 대학생들이 개인의 선택과 판단에 대해 긍정적으로 의미를 부여하고 전념할 수 있게 도울 수 있는 제도적 장치가 필요하다. 더 나아가 대학생들이 소명의식과 확신을 가지고 자신이 선택한 진로를 준비해 갈 때 기술교육, 정보 제공, 경제적 지원 등을 통해 이들이 진로 결정에 대한 자기효능감을 높일 수 있도록 장려해야 한다. 이러한 지원의 한 예로 2019년 교육 분야 취업통계 개선방안 연구에서는 빅데이터와 AI를 활용한 취업통계 정보 제공 방안에 대한 정책연구가 이루어진 바 있다(이 기준 외, 2019). 이러한 연구를 발판으로 대학생들이 미래 진로 계획을 수립할 때 필요한 진학, 취업, 창업 등에 관한 의미 있는 정보를 손쉽게 접근할 수 있는 정보 시스템을 더욱 활성화하고 실제 대학생의 진로 준비 활동에 활용되도록 적극적인 안내와 진로교육이 이루어져야 할 것이다.

이러한 대학생 혹은 청년 대상 진로 준비 및 취업과 관련한 정책에서 실효성을 높이는

것이 중요하다. 중앙정부 및 각 지자체는 고용, 창업, 주거, 교육 등에 관련된 다양한 청년 정책을 제시하고 있으며, 온라인 청년센터와 같이 온라인 플랫폼의 형식으로 청년들에게 청년정책을 소개하고 관련 정보를 제공한다. 청년정책의 다양한 지원을 통해 청년들은 진로 준비 활동에서 크고 작은 성공 경험을 누적해 감으로써 진로에 대한 자기효능감을 향상하는 데 도움을 받을 수 있을 것이다. 그러나 청년 대상 정책평가 시 현재와 같은 통계 지표가 청년들의 자기효능감 수준 향상에 대한 정보를 제공하기는 어려워 보인다. 오히려 청년들은 비슷한 상황에 놓인 다른 청년들이 이러한 정책을 통해 실제로 어떻게 학업과 취업 혹은 그 외 진로 준비 활동을 성공적으로 수행했는지에 관한 실제 사례를 접함으로써 자신도 학업, 취업, 진로활동에서 성공할 수 있겠다는 신념, 즉 자기효능감을 높일 수 있을 것이다. 소셜미디어를 통한 성공 사례 소개를 확산하고 청년들이 실제 역할 모델과 멘토링을 통해 이러한 성공 경험을 접할 때 청년정책의 실효성은 더욱 높아질 것이다.

한편, 청년들의 자기효능감 수준 향상을 위해서는 청년정책이 현장에 대한 깊은 이해를 바탕으로 수립되고 시행되어야 한다. 예를 들어, 희망사다리 II 유형 장학금의 경우 ‘고졸 후학습자 장학금’이라고 불리기도 하는데, 고등학교 졸업 후 중견·중소기업에 3년 이상 근무한 이들이 대학에 진학할 경우 입학금을 포함한 등록금 전액을 지원하는 정책이다. 그러나 고등학교만 졸업한 직원의 경우 중소기업에서는 주로 생산직에 근무하게 되는데, 근무 여건상 대학교육을 병행하는 것은 사실상 불가능한 직군이 많아 이들이 이러한 정책의 혜택으로 대학에 진학하여 수학하는 것이 현실적으로 어렵다는 지적이 나오고 있다(서울경제, 2019). 즉 현실을 반영하지 않은 정책은 실제 청년의 성공 경험으로 이어지기 어려우며 이것을 목격하는 다른 청년들의 자기효능감을 향상하는 데에도 한계가 있으므로, 무엇보다도 작지만 확실한 성공으로 이어지는 정책 수립 및 실행에 초점을 둘 필요가 있다.

한편, 진로 설계 및 준비를 중심으로 대학생의 자기주도적인 역량을 개발하여 희망, 자기효능감, 회복탄력성과 같은 심리자본을 향상시키기 위해서는 중장기적으로 대학교육 과정에 변화가 필요하다. 구체적으로, 전공 영역에서 요구하는 필수 학점 이수능 최소한도로 설정하고, 자신의 진로 설계에 따라 개인이 주도적으로 다양한 전공영역에서 학점 이수가 가능하도록 해야 한다. 특히 미래 사회에서 중요한 것은 다양한 영역에서 전문성을 발휘할 수 있는 창의적 융합 인재이다. 이를 위해 학문적 융합 역량을 대학교육에서 기를 수 있도록 해야 하며, 대학교육은 입학부터 졸업 때까지 학생 스스로가 자신이 길러야

할 역량에 대해 구체적으로 정의하고 이러한 역량을 개발할 수 있는 교육과정을 설계 및 운영할 수 있도록 해야 한다. 또한 현장 연계 교육 활동 활성화를 위해 현장에서 필요한 지식과 기술적 요인을 융합한 교육 체계를 구축할 필요가 있다.

나. 긍정적 심리 상태 촉진을 위한 정신건강 관리 시스템 도입

대학생들의 긍정적 심리 상태를 유지하기 위한 정신건강 관리 시스템이 도입되어야 한다. 현재 대학기관에서 운영하는 대학생의 정신건강을 위한 기관은 주로 학교생활 적응 문제, 학업 문제, 우울 등과 같은 정신건강의 부정적인 측면을 해결하는 데 초점이 맞추어져 있다. 그러나 희망과 같은 심리자본에 초점을 두고 희망 수준을 높여주는 것만으로도 다양한 부적응적 행동이 감소될 수 있다. 따라서 앞으로 대학생들의 부적응적인 심리 상태를 해결하는 것이 아닌, 이들의 행복하고 즐거운 삶의 측면에 초점을 맞추어 이들의 긍정적 심리 상태를 높게, 그리고 오래 유지시켜줄 수 있는 관리 시스템이 필요하다. 추가로 대학생의 희망을 향상시킬 수 있는 개입 프로그램을 설계할 때, 삶의 의미나 생애 목표처럼 단기적 목표가 아닌 장기적이고 먼 미래 목표를 가질 수 있도록 안내해 주는 것이 중요하다. 삶에서 의미를 추구하는 대학생들은 자신의 학업에서 목표를 달성할 수 있다는 주도적 사고와 경로적 사고를 기반으로 희망을 가지게 되어 학업 만족을 느낄 수 있기 때문이다(박지영·정예슬, 2019).

성인초기의 청년들은 생물학적으로는 청소년기를 벗어났으나 한국의 교육체제하에서 지연되었던 청소년기의 발달과업을 감당할 뿐 아니라 사회로 진출하기 위한 준비로서 학업과 학비 마련에 대한 부담감을 동시에 느끼는 전환기를 거친다(김애리, 2008). 이와 동시에 청년들은 청소년과 달리 부모로부터 독립하여 주체적으로 자신의 삶에 대한 판단과 선택을 하고 그 결과에 책임을 지는 발달과업을 수행한다. 그러므로 아동·청소년기와 달리 성인초기에는 성숙한 적응 기제와 낙관적 사고의 중요성이 더욱 부각된다. 어떤 낙관적 사고는 현실 가능성이 높지만, 낙관적 사고가 늘 현실에 비추어 합리적이지만은 않다. 현실적 낙관성과 비현실적 낙관성은 서로 다른 방식으로 삶에 대한 태도에 영향을 미치므로 현실적 낙관성을 낙관적 편향, 긍정적인 착각, 비현실적 낙관성 등과 구분하는 것이 중요하다(Davidson & Prkachin, 1997). 생애발달주기에 따라 비현실적인 낙관성이 긍정적으로 평가되기도 한다. 어린 아동의 경우 비현실적인 낙관성이 높을수록 지능과 자기통

제력이 높은 경향이 있다(김연수·곽금주, 2015). 자신의 능력을 낙관적으로 과대평가하는 아동들은 학습에서 시행착오가 거듭되어도 다시 도전하면서 지적인 탐색을 지속함으로써 지적 발달을 촉진한다. 또한 이러한 아동들은 만족을 지연해야 할 때 느끼는 불편함도 능동적으로 조절할 수 있어 자기통제력도 높다.

그러나 사람들은 아동기와 청소년기를 거치면서 현실 검증을 반복하며 비현실적인 낙관성을 점차 합리적인 낙관성으로 조정해 간다. 이런 과정을 성공적으로 거쳤다면 청년은 낙관적 편향에서 벗어나 현실에 기반한 유연한 낙관성을 보일 수 있어야 한다(김애리, 2008). 그러나 일부 청년들은 여전히 근거 없는 자신감과 같은 낙관적 편향을 보이는 것이 현실이다(김은희·김태양·김진섭, 2020). 그러므로 이 시기 청년들은 낙관적 편향이나 긍정적 착각과 같은 유아적 낙관성에서 벗어나 실패사건을 긍정적인 관점으로 해석하되 현실에 근거하여 미래를 바라보는 관점을 기르는 것이 필요하다. 가령 대학생이 졸업 후 원하는 직장에 취업하는 것을 실패했을 때, 낙관적으로 편향된 사람은 자신의 능력을 과대평가하거나 턱없이 높은 목표를 세우고, 막연히 내년이면 상황이 나아져서 더 좋은 직장에 취업할 수 있을 거라고 기대할 것이다. 즉, 맹목적인 낙관성을 가진 사람은 현실에 대한 직시가 어렵고 비현실적인 목표를 세우므로 실패를 경험했을 때 좌절이 더 크다. 현실적인 낙관성을 가진 사람은 자신에 대한 정확한 지각을 바탕으로 실패 경험을 분석할 때 일시적이고 그 상황에 국한되며 개인의 노력으로 변화 가능한 것에서 이유를 찾는다. 그러므로 대학생의 심리자본 향상을 위한 정신건강 프로그램들은 대학생들의 맹목적인 낙관적 편향을 조장하기보다는 자신과 현실에 대한 냉철한 분석을 바탕으로 실패 경험 속에서 긍정적인 면을 찾아내고 자신의 약점을 인정하되 강점으로 보완하는 방향으로 이루어져야 한다. 예를 들어, 국내 대학생(김경애, 2019)과 성인 여성(김경미, 2019)을 대상으로 한 긍정심리 프로그램에서 낙관성을 증진시키는 데 효과가 있음이 입증된 ‘미래의 최고로 가능한 자기’에 대해 글을 쓰고 상상하기(King, 2001; 김경애, 2019) 기법 등을 활용하거나 감사일지를 쓰고 이를 멘토와 공유하게 하는 방식들이 활용될 수 있다. 최고로 가능한 자기에 대해 글을 쓰고 상상하기 방법은 사람들이 자기가 원하는 모든 삶의 목표를 달성하고 꿈을 이룬 자신의 미래 모습을 매우 구체적으로 상상하여 글로 쓰게 한다. 막연하고 추상적인 목표를 기술하기보다는 최고로 가능한 자기의 모습을 누구와 함께 무엇을 하는지 하루 일과나 특정 장면을 오감과 움직임을 총동원하여 구체적으로 상상하게 한다. 그리고 이러한 상상만으로 그치는 것이 아니라 주어진 상황에서 언제, 어디서, 어떻게

게 행동으로 실천할 것인지에 대한 계획을 세우도록 한다. 청년의 주된 발달과업이 미래에 대한 준비라는 점에 비추어 볼 때, 긍정적인 미래의 모습을 반복하여 심상을 떠올리는 것은 그들이 자신과 미래에 대해 긍정적인 시각을 가질 수 있도록 돕는다. 또한 학생들은 개인적으로 감사일지를 쓰고 이를 타인과 주기적으로 공유함으로써 삶의 긍정적인 면을 재확인하거나 크고 작은 지지와 격려에 대해 자각을 반복함으로써 감사의 습관을 형성해 갈 수 있다. 비관적인 사람이 자신의 약점과 결핍에만 집중하는 반면 감사하는 사람들은 자신의 긍정적인 면과 함께 타인의 지지와 격려를 자각하게 되므로(McCullough, Emmons, & Tsang, 2002), 성인초기 학생들의 합리적인 낙관성 발달에 본 기법들이 활용될 수 있을 것이다.

제3절

심리자본 확충을 위한 교육정책 과제: 성인기 대상

NATIONAL ASSEMBLY FUTURES INSTITUTE

1 성인기 심리자본 확충의 중요성

생애주기에서 성인기는 직업적 측면에서는 진로에 대한 준비 및 직업에서의 적응이 이루어지고 생산성이 가장 높은 시기이다. 이 시기 심리자본은 개인에게 변화와 성장, 발전에 대한 동기를 높여주어 생산성을 향상하고 미래지향적인 태도를 갖게 한다. 더불어 생애 과업 및 주요 경험 측면에서 결혼 및 출산, 육아 등의 주요 과업이 주로 성인전기에 이루어지고, 성인중기 이후는 전직과 은퇴, 실직이나 가족의 상실 등 여러 가지 삶의 경험들을 하게 되는 시기이기에 더 큰 스트레스와 좌절이나 역경 상황을 마주하게 되기도 한다. 따라서 성인기에 직업적으로는 개인의 경쟁우위를 획득하고 높은 직무 동기 수준을 유지하며, 삶에 대한 안녕감을 제고하고 신체적·정신적 건강을 유지하기 위해 심리자본이 중요한 역할을 하는데, 그중에서도 특히 다양한 삶의 역경을 마주할 때 이를 극복해 내는 회복탄력성이 매우 중요하게 작동하는 시기이기에 이에 대한 사회적 관심이 필요하다.

2 성인기 심리자본 수준에 영향을 미치는 요인

심리자본 수준에 영향을 미치는 요인으로는 일터에서는 직무 특성, 개인의 특질, 직원에 대한 지지적인 조직문화, 진정성 리더십, 변혁적 리더십, 직무 스트레스 등이 있다(전선호·송영수, 2020; Luthans & Youssef-Morgan, 2017). 또한 일반적으로 개인의 자기주도 학습 능력, 학습민첩성(김영일·유기웅, 2020)도 심리자본에 긍정적인 영향을 미치는 요인이다. 심리자본의 구성요소별로 살펴보면, 희망에 영향을 미치는 요인은 삶의 의미 추구(송현심·성승연, 2017), 소득 감소, 실직 등의 경제적인 측면과 관련된 생활사건 경험과 일의 성취, 타인을 통한 간접 경험, 사회생활에서의 변화 등의 개인적·사회적 측면과 관련된 생활사건 경험이 있으며, 이러한 경험은 관계성과의 상호작용을 통해 희망

에 영향을 미친다(이임순·김봉환, 2019). 자기효능감과 관련해서는 무형식 학습을 통한 숙달 경험(조준·윤동열·한승현, 2018), 멘토링(강경희, 2017; 신봉섭, 2010)을 통한 숙달 및 대리 경험 등이 영향을 미치는 요인이다. 회복탄력성에 영향을 미치는 요인은 목표 의식과 효능감, 소명감, 동료와의 관계(권수현, 2015), 직장 스트레스(김혜은·서상숙, 2016), 인간 존중의 조직문화(오선영 외, 2015), 체육활동 등을 포함한 여가활동(윤원정·송진섭, 2019) 등이 있다. 낙관성에 영향을 미치는 요인은 대인관계에서의 실패 경험과 단절에 관한 대인 외상 경험(박은아, 2015), 스포츠활동 등을 포함한 여가활동(김석일, 2009), 감사 특질 및 표현(노지혜·이민규, 2011) 등이 있다.

3 성인기 심리자본 향상을 위한 교육정책 과제: 평생교육 및 인적자원개발 부문

가. 평생교육 및 일터학습과 연계된 예방적 긍정심리 프로그램 활성화

성인들은 이전 시기에 비해 삶의 폭이 넓어지고 깊이가 깊어지는 만큼 일, 건강, 대인관계 등의 삶의 여러 차원에서 중대한 정신적, 신체적 고통을 동반하는 부정×실패사건을 경험하게 된다. 경력과 관련하여 직무 탈진(burnout), 해고, 조기 퇴직, 사업 실패 등의 경험으로 인해 성인들은 경제적 어려움뿐만 아니라 자존감 상실이나 위축감을 느낄 수 있다. 또한 이 시기에는 이혼 등 가정생활의 실패, 사랑하는 사람의 상실, 직장이나 조직에서의 소외나 따돌림 같은 대인관계의 실패를 경험하게 될 수 있다. 성인기의 경험들은 사소한 문제부터 심각한 신체적·정신적·경제적 위기를 초래하는 중대한 부정×실패사건에 이르기까지 다양하며, 이 중 중대한 부정×실패사건을 외상 경험이라고 일컫는다.

우리나라의 집단주의 문화를 고려할 때 대인관계의 위기와 부정사건은 다른 어느 차원의 문제보다 보편적이고 삶 깊숙이 영향을 미치는 실패 경험이라고 할 수 있다(이수림, 2013). 비관적인 성향의 중년 남성은 이혼을 경험할 경우 자신은 영영 행복한 결혼생활을 할 수 없고(원인의 지속성), 결혼에 실패한 자신을 인생의 낙오자라고 여기며(원인의 확산성), 이 모든 것이 배우자로서의 자질이 부족한 내 탓(원인의 개인화)이라고 생각하는 경향이 있다. 비관적인 사고에 사로잡혀 있는 사람은 이혼 후 삶의 위기에 적응적으로 대

처할 개인의 인지자원이나 외부의 자원을 효과적으로 사용하지 못한다. 비관적인 사람이 개인의 세계관을 위협하는 극심한 고통을 자각하기만 하고 이러한 고통을 적응기제로 대처하지 못했을 때 자기상해 등의 극단적인 선택으로 부정적인 결과를 초래할 수 있다(Tedeschi & Calhoun, 1995).

그러나 외상 경험이 반드시 고통을 가중시키고 삶의 질을 악화시키지만은 않는다. 외상 경험은 개인의 주요한 목표나 신념을 위협할 만한 고통을 동반하기 때문에 세상을 바라보는 개인의 도식을 재정립할 수 있는 계기로 작용할 수 있다(박은아, 2015). 중대한 실패의 경험 속에서 삶의 의미를 발견하고 삶의 목표를 재설정하고 이를 향해 자기를 조절해나감으로써 더 큰 성장의 계기로 삼을 수 있으며(Tedeschi & Calhoun, 1995; 2004), 사람들은 외상 경험의 위협이 크다고 지각할수록 외상 후 더 크게 성장할 수 있다(Calhoun & Tedeschi, 2006). 이러한 과정에서 부정×실패사건과 미래에 대한 긍정적 기대를 가지고 외상 경험과 이후 극복 과정을 낙관적으로 바라보았을 때 외상 후 성장으로 이어질 수 있다. 외상 후 성장을 견인하는 낙관성의 역할은 100여 개의 연구물에 대한 메타분석에서도 입증된 바 있다(Prati & Pietrantonio, 2009).

이와 같이 성인기에 외상 경험이 성장 경험이 되고 심리자본 향상으로 이어질 수 있도록 하기 위해서는 평생교육과 복지의 연계를 통해 외상 경험으로 인해 위축되었을 낙관성과 같은 심리자본을 높이는 심리적 지원의 필요성이 더욱 부각되어야 한다. 긍정심리상담 및 치료는 초·중·고등학생부터(성미혜·천성문·임옥경·김은경, 2012), 대학생(박찬빈·고영건, 2014), 중년여성(윤성민·신희천, 2012), 노인층(한상미·이봉건, 2012)에 이르기까지 다양한 연령층에서 효과가 입증되어 왔으나, 누구나 접근할 수 있게 널리 보급되지는 않은 편이다. 그러므로 위기를 경험한 사람들이나 위기에 취약한 계층을 대상으로 개인의 강점을 강화함으로써 약점을 약화시키는 긍정심리 치료적인 원리가 적용된 상담 및 심리적 지원을 치료와 예방의 목적으로 보급할 필요가 있겠다(박찬빈·고영건, 2014). 이처럼 긍정심리에 기반한 심리 치료 및 상담 등 예방적 긍정심리 프로그램을 활성화하고 접근성을 향상하기 위해서는 평생교육과의 연계가 필요할 것이다. 또한 위기에 취약한 계층의 사람들이 긍정심리 기반 심리 치료 및 상담이 필요한 경우, 평생교육과 복지서비스를 연계하여 이러한 지원과 관련 자원에 손쉽게 접근할 수 있도록 프로그램을 보급하고 안내하는 노력이 필요하다. 이러한 심리적 지원은 사람들이 삶의 위기 상황에서 새로운 삶의 의

미를 발견하고 미래에 대한 긍정적 기대를 높임으로써 관계의 질을 높이고 더 나아가 위기를 극복해 내어 포괄적으로 삶의 질을 향상시키는 역할을 한다.

이러한 성장의 원리는 일터에도 적용될 수 있다. 앞서 언급했듯이 이 시기의 많은 성인들은 직무 탈진, 해고, 조기 퇴직, 사업 실패 등과 같이 경력 개발에서 중대한 위기를 겪게 된다. 예를 들어, 교사의 명예퇴직에 관련된 설문에서 응답자의 절반 이상(63.6%)이 명예퇴직을 고민한 적이 있다고 응답하였다(김성기, 2012). 교사의 명예퇴직 요구가 높아지는 것은 학생들의 학습에 혼란을 가중할 뿐 아니라 교원 수급에도 큰 차질을 빚게 된다. 그러나 명예퇴직을 희망하는 교사들의 고충도 가볍지만은 않다. 이들은 학생생활지도의 어려움이 날로 증가하고 잡무와 학부모 민원에 의한 스트레스를 조기 퇴직의 주된 이유로 꼽고 있다. 즉, 학교급과 상관 없이 과열된 입시 경쟁과 학교폭력 등으로 점차 업무가 과중되고 동시에 교권의 추락으로 교사들은 심각한 직무 탈진을 경험하고 있음을 보여 준다. 직무 탈진은 비단 교육계만의 문제는 아니며, 다양한 산업 현장에서 과중한 업무로 근로자들의 스트레스와 부정 경험이 증가함이 목격된다. 직무 스트레스와 부정×실패 경험을 비관적으로 볼 경우 이러한 악순환은 반복되며 금전적 인센티브만으로는 종사자들의 업무 열의를 지속시키기 어렵다. 그러므로 직무교육의 일환으로 이들이 직장에서의 부정×실패 경험을 긍정적으로 해석할 수 있는 관점, 즉 낙관적 설명양식을 증진하는 프로그램을 운영할 필요가 있을 것이다. 교사를 대상으로 한 낙관성 증진프로그램 결과 낙관성 수준이 유의하게 증가하였으며(노영천·유순화, 2008) 다른 산업 현장에서도 이러한 긍정적 변화를 기대할 수 있다.

또한 성인들이 일터에서 마주하는 역경과 스트레스를 극복하고 다시 원래의 상태로 회복하며 이를 성장으로 연결하기 위해 성인기 회복탄력성 향상을 위한 프로그램을 개발하고 주기적으로 참여할 수 있는 프로그램 운영이 이루어져야 한다. 이 시기 회복탄력성 프로그램의 방향은 감정 조절이나 우울증 방지 등을 위한 감정코칭 프로그램이나 대인관계 향상 프로그램과 같이 직무 스트레스를 줄일 수 있는 방향으로 진행되는 것이 필요하다. 성인들은 직장 생활을 하며, 특히 감정노동이 업무에 포함될 경우 강한 정서적 스트레스와 정신건강 이상 증상을 경험하게 된다. 이러한 상황이 지속될 경우 결국 원래의 상태로 회복이 불가능하며 소진의 상태로 나타나기에 기업 혹은 국가 단위에서 적절한 대응을 해 줄 필요가 있을 것이다. 성인기 회복탄력성의 위험 요인 중 하나가 조직에서의 대인관계

이다. 제대로 된 대인관계가 유지되지 않으면 심리·사회적 지원 및 협력관계가 형성되지 않기에, 과업 상황에서 실패나 역경을 마주할 경우 더 쉽게 포기하고 회복하지 못하게 된다. 따라서 집단 또는 개인 상담을 기업 단위에서 주기적으로 실시함으로써 조직 내의 바람직한 대인관계 문제 해결을 이끌어야 할 것이다. 또한 이러한 성인기 회복탄력성 프로그램은 직업군의 생애주기(근속기간 등)에 맞는 재교육이 지속적으로 이루어져야 하며, 생애주기에 가장 필요한 내용과 방향의 프로그램 콘텐츠 구성도 필수적으로 이루어져야 한다.

한편, 노인 대상 심리상담 프로그램 역시 필요하다. 노인기에는 친구나 배우자의 상실이나 가족구조 변화에 따라 관계적 소외를 강하게 경험하게 되며, 이에 따라 심리상담에 대한 욕구도 높아지게 된다. 2018년 경기복지재단에서 수행한 지역사회보장욕구조사에 따르면, 노인의 일상생활 어려움 해소를 위해 필요한 서비스 전체를 100%로 볼 때, 심리상담 및 종합적인 정보제공에 대한 욕구가 40.9%로 높게 나타나는 것을 확인할 수 있다(성은미·김춘남·이인수·박혜선, 2019). 이러한 요구에 대한 지자체의 체계적인 대응, 즉 물리적 인프라 구축과 더불어 콘텐츠 개발이 필요할 것이다. 특히 노인의 경우, 지자체 내의 심리상담 서비스에 대한 관련 정보를 파악하기 어렵고 정보가 있더라도 접근하기가 어려운 경우들이 많다. 따라서 평생교육기관 내 심리상담 프로그램을 운영하거나 평생교육과 심리상담 프로그램을 연계하는 방식으로 노인들에게 상담의 접근성을 높일 수 있도록 해야 할 것이다.

나. 중장년층 및 노년층 대상 은퇴교육-사회참여-여가활동 연계 프로그램 확충

성인기 심리자본 수준의 향상을 위해 중장년층 및 노년층을 대상으로는 은퇴 후 삶에 대비하기 위한 희망 교육이 필요하다. 김은석 외(2020)의 베이비부머의 주된 일자리 퇴직 후 경력 경로 및 경력 발달 이해를 위한 질적 종단연구 보고서에 따르면, 주된 일자리에서 퇴직한 이후에도 만족스러운 삶을 이어 나가는 사람들의 주요 특성으로 퇴직에 따른 심리·정서·관계·경제적 위기 회복, 내려놓음(변화와 수용), 주체적인 삶의 목표 설정과 실천, 경제적 필요를 충족시키는 가운데 본인을 위한 삶을 지향, 존재감(쓸모 있음과 인정 욕구) 회복 등이 제시되었다. 주체적인 삶의 목표를 설정하고 이를 실천할 수 있는 힘이 바로 희망이다. 희망이 경제적 노후 준비에 미치는 영향을 살펴본 연구(신효성, 2017)에

따르면, 희망이 높을수록 현재의 경제 상태에 좌절하지 않고 성공적인 노후를 위해 차분하게 경제적 준비를 해 나가는 것으로 나타났다. 한편으로 직업을 갖고 있는 것이 그렇지 않은 경우보다 더 희망적인 성향을 보였다(유현숙, 2019). 따라서 중·장년층뿐 아니라 노년층의 은퇴 후 삶에 대한 지원이 희망 교육을 바탕으로 이루어질 필요가 있다. 물론 생계 유지 측면에서의 지원도 중요하지만, 자신이 쓸모가 있으며 자신의 쓰임을 실천할 수 있는 어딘가가 제공되는 고용-교육-복지 차원의 긴밀한 연계 및 지원 방안이 필요할 것이다.

또한, 장년층 및 노년층의 심리자본 향상을 위해 사회참여를 촉진하고 이들의 요구를 바탕으로 적극적인 여가활동을 누릴 수 있는 사회적 지원이 필요하다. 일과 더불어 여가는 중장년기와 노년기 삶의 중요한 부분을 차지하게 된다. 특히 송보라 외(2014)는 전생애적 삶의 만족도에 대한 메타분석 연구를 통해 장·노년기 성인들은 여가참여와 여가에 대한 만족을 통해 상당한 긍정정서를 경험한다는 것을 밝힌 바 있다. 많은 연구에서 노인이 운동과 음악활동 등의 여가활동에 적극적으로 참여하는 경우 자기효능감이 증진된다는 결과가 누적되어 왔다(김수미, 2016; 김천사, 2011; 서영재·김신범·원영신, 2020). 그뿐만 아니라 노인들의 경우 사회적 참여의 부재에서 오는 자존감의 하락 및 과업에 대한 도전이나 실행 기회 자체의 배제에서 오는 회복탄력성의 손상을 경험할 확률이 높은데, 사회참여와 여가활동을 통해 회복탄력성을 유지할 수 있다.

그러나 통계에 따르면 노년층의 여가생활은 다양하지 않다. 2017년도 노인실태조사(정경희 외, 2017)에 따르면 65세 이상 노인의 99.3%가 TV 시청 및 라디오를 청취한다고 응답했으며, 그 다음으로 사회봉사활동, 가족 및 친지 방문 등과 같은 사회활동, 산책 등을 한다고 응답한 비율이 높았고, 스포츠참여활동과 같이 적극적인 여가의 형태는 16.6%의 노인만이 참여하는 것으로 보고되었다. 여가 선용의 실태와는 대조적으로 66%를 넘는 노인들이 취미여가활동에 대한 강한 요구를 드러내고 있으나 이들의 요구를 충족시키는 여가서비스는 양적·질적으로 부족한 실정이다. 시장성이 없다는 이유로 민간기업은 고령층을 대상으로 하는 여가서비스 제공을 기피하고 있어 이러한 서비스가 주로 복지기관, 민간 봉사단체 또는 종교단체 등을 중심으로 이루어져 왔다(김수봉 외, 2011). 그러므로 평생학습활동, 사회참여활동과 여가를 연계하는 프로그램을 확충하고, 이러한 프로그램에 노년층이 쉽게 접근할 수 있도록 해야 한다. 이는 학습하는 즐거움과 사회에 기여하는 즐거움을 통해 여가를 즐기며, 이를 통해 긍정정서를 환기시킴으로써 불안이나 우울 등의 부정 정서로 인한 무기력에서 벗어나 생활의 스트레스를 잘 해결해 낼 수 있다.

이는 노년층에게 개인의 능력에 대한 신념, 즉 자기효능감을 공고히 하는 경험이 될 수 있으므로, 이러한 프로그램을 확충하고 고령층이 누구나 쉽게 접근할 수 있도록 지원해야 할 것이다. 또한 프로그램에서 노인들의 다양한 요구를 반영하여 여러 유형의 사회참여 기회를 제공하는 것이 중요하다. 이는 노인대학 등의 평생교육과 같은 상급 수준의 교육 기회로부터 시·군·구 단위 노인복지관 혹은 마을 단위의 노인복지센터 등을 통하여 사회 참여활동 기회나 친목 중심의 여가활동 장려 등 개인의 개별 욕구 충족을 할 수 있는 단계적 접근이 이루어질 필요가 있다(정경희, 2014). 이러한 개별화된 활동을 통하여 자신의 성취 욕구를 충족하고 잠재력을 확인하며 사회 구성원들과의 지속적인 유대를 유지함으로써 삶의 활기를 찾고, 더불어 심리적 안정과 높은 회복탄력성을 유지하는 등 심리자본을 증진할 수 있다.

다. 실패를 허용하고 성장을 중심에 두는 조직·일터문화 형성

우리 사회는 학습과 성장을 위해 실패와 위험을 감수하기보다는 안정성을 추구하는 경향이 있다. 특히 우리 사회 구성원들은 진로 및 직업과 관련하여 실패에 대한 강한 두려움을 가진 것으로 나타난다. 이는 사회적으로 실패를 경험했을 때 재기할 수 있는 사회적 안전망의 부재와 함께 우리가 일하는 조직이나 일터에서 전반적으로 실패에 대한 관용문화가 제대로 구축되어 있지 않기 때문일 것이다. 리더십과 조직의 문화가 심리자본에 영향을 미치고(전선호·송영수, 2020) 자기주도 학습 능력과 학습민첩성(김영일·유기웅, 2020), 무형식 학습을 통한 숙달 경험(조준 외, 2018)이 심리자본에 영향을 미치는 요인임을 고려할 때 일터에서 조직 구성원의 학습을 통한 성장을 중요시하고 실패를 학습 및 성장과 연결시킬 수 있어야 한다. 특히 미래 사회에서 요구되는 주요 역량 중 하나인 회복탄력성이 역경을 극복하고 다시 제자리로 돌아오거나 더 성장하는 능력이라는 것을 고려할 때, 개인이 겪는 실패를 허용하지 못하는 조직·일터문화에서는 이를 소재로 극복하는 경험이 불가능하며, 이러한 환경 속에서 개인이나 조직의 회복탄력성은 높은 수준으로 유지되거나 향상되기 어렵다. 그러므로 실패의 경험을 존중하고 이를 학습의 소재로 활용하여 개인 및 조직의 성장을 촉진하는 조직·일터문화를 형성하기 위한 조직 내 인적자원개발·조직개발의 역할이 필요하며, 이를 통해 실패를 회복탄력성을 비롯한 심리자본 수준이 증진되는 기회로 활용할 수 있는 사회적 분위기로의 전환이 필요할 것이다.

제4절

소결

NATIONAL ASSEMBLY FUTURES INSTITUTE

본 장에서는 심리자본의 확충을 위하여 개인의 생애단계별 교육 부문-초중등교육, 대학교육, 평생교육 및 인적자원개발-에서의 정책 과제를 제시하였다. 제시한 정책 과제는 경험과학적 선행연구를 분석·종합한 결과를 바탕으로 한 근거 기반의 정책 과제라는 점에서 의의가 있다. 선행연구 분석 결과 각 심리자본 구성요소별 영향을 미치는 요인에는 서로 유사한 요인도 있고, 심리자본 유형에 따라 강조되는 다른 요인도 존재하였는데, 본 장에서는 이러한 요인들을 종합하여 교육정책 과제를 제시하였다.

본 보고서 제4장의 심리자본 현황 진단 결과 및 정책 시사점을 바탕으로 하여 본 장에서 제안한 심리자본 확충을 위한 개인의 생애단계별 교육정책 과제를 검토한 후 수립 및 추진의 중요성이 높은 교육정책 과제를 종합적으로 제시하면 다음과 같다.

먼저, 평생교육의 관점에서 부모교육을 체계화하고 접근성을 향상해야 한다. 인간발달 단계를 고려할 때 심리자본 향상을 위한 결정적인 시기를 정의하기는 어려우나, 인지적·심리적·사회적인 발달이 급격히 이루어지고 자아정체감을 형성해 나가는 아동·청소년기부터 심리자본을 개발할 때 삶에 미치는 영향이 더 폭넓고 향후 심리자본을 향상하는 데 도움이 될 수 있다. 특히 아동기에는 주 양육자인 부모의 양육 태도와 부모 자신의 심리자본 수준이 중요하다. 이러한 점에서 부모를 대상으로 긍정심리의 중요성을 인식하게 하고, 자녀의 심리자본 개발을 위한 바람직한 애착 형성, 양육 태도 등을 학습할 수 있는 평생교육 프로그램을 개발하고 운영하는 것이 필요하다. 이러한 프로그램은 집체교육의 형식뿐만 아니라, 학습자의 자발적·주도적 소그룹 모임을 통한 학습공동체 형성 등 여러 성인학습의 원리를 적용해야 하고, 상담 프로그램과도 연계해야 할 것이다. 현재 아동의 심리 발달에 대한 개인맞춤식 일대일 상담 등 보다 깊이있는 부모교육은 주로 사적영역에서 다루어지고 있다. 공적영역에서도 부모교육을 제공하고자 노력하고 있으나, 프로그램이 아동의 긍정심리 형성보다는 주로 문제행동 해결 및 예방과 부모의 양육 스트레스 감소에 초점을 두고 있고, 프로그램에 대한 접근성과 체계성이 낮은 편이다. 그러므로 정부의 평

생교육 관련 정책을 통해 아동·청소년들의 긍정심리 향상을 위한 체계적인 부모교육 프로그램을 개발하고 운영하며, 프로그램에 대한 학습자의 접근성을 향상하는 것이 필요할 것이다.

다음으로, 학생의 건강한 심리 발달을 위한 교사교육 프로그램을 제공해야 한다. 현재 교사교육의 대부분은 학생들의 인지적 측면 계발을 위주로 하고 있으며, 이에 비해 학생들의 심리 발달을 위해 어떤 방식으로 교사가 도와줄 수 있는지에 대한 교육은 부족한 실정이다. 아동기는 가족에서 또래집단으로 관계가 확장되는 시기이므로 이를 촉진해 줄 수 있는 교사가 아동의 심리 발달에 중요한 영향을 미치며, 청소년기에도 학업 스트레스, 학교 적응, 진로 등 많은 부분에서 교사는 학생들이 도움을 요청하고 역할 모델링을 할 수 있는 중요한 위치에 있다. 그러므로 교사들이 심리자본에 대해 이해하고 이를 확충하기 위해 어떠한 지원을 해야 할지 인식하며 학생들의 심리자본 향상을 위한 구체적인 역량을 개발할 수 있도록 심리자본에 관한 교사교육을 확충해야 한다.

또한, 학생들이 성공 경험을 축적하고 누적된 실패로 인한 무기력한 상태를 예방할 수 있도록 평가 체제의 변화가 필요하다. 현재 중등교육-특히, 고등학교 수준-에서 평가 체제의 기본 원리는 인지적 영역에 대한 결과중심의 상대평가이다. 선행연구에서 지속적으로 제기된 문제는 우리 사회에서 청소년기에는 학업이 학생들의 삶에서 가장 중요한 부분으로 여겨지는데, 인지적 영역을 중심으로 하는 상대평가 체제하에서는 소수만이 성공 경험을 축적하고, 다수의 학생들은 계속되는 실패 경험으로 인해 자기효능감이 낮아지며, 실패를 극복하지 못해 회복탄력성을 개발할 기회를 갖지 못한다는 것이다. 이러한 실패 경험의 축적은 노력하는 학생들조차도 학습된 무기력을 통해 미래를 낙관적으로 바라보기 어렵게 만들고, 목표를 향해 나아가고자 하는 희망의 수준도 저하시킨다. 그러므로 청소년들이 건강한 심리 상태를 가진 사회 구성원으로 성장하고 이를 통해 우리 사회가 심리자본 수준이 높은 건강하면서도 혁신을 추구하는 사회가 되기 위해서는 다양한 영역에 대한 과정 중심의 절대평가를 통해 학생들이 인지적·사회정서적 측면에서 자신의 향상을 목표로 설정하고 이를 달성하기 위해 노력하며, 크고 작은 성공 경험을 축적할 수 있도록 해야 한다.

한편, 정부 차원에서 사회적 취약계층의 심리자본을 향상하기 위해 교육과 복지를 연계한 프로그램을 확충해야 한다. 긍정심리 발달을 위해서는 아동기 초기에는 부모의 역할이

중요하고, 아동기 후기 및 청소년기로 갈수록 교사 및 또래집단과의 상호작용과 학교에서의 성공 경험이 중요함을 선행연구를 통해 알 수 있다. 저소득층을 비롯한 사회적 취약계층의 경우, 부모의 활발한 심리적 지원이나 학교에서의 성공 경험 축적과 같은 환경적 요인이 충족되기 어렵다. 특히 선행연구에 따르면, 초등학교 고학년부터 저소득층 학생들과 가정의 사회경제적 지위가 보통이상인 학생들간 학업 성취 격차가 발생하고 점차 심화되는 것으로 나타나는데, 이는 개인이 성공 경험을 위해 통제할 수 없는 부분이므로 심리자본 향상을 저해하는 요인이 된다. 그러므로 사회적 취약계층 학생들의 심리자본 강화를 위한 적극적인 정책 개입이 필요하다. 구체적으로, 사회적 취약계층 가정을 대상으로 하는 부모교육 프로그램을 확충하고, 교사들이 취약계층 아동·청소년에 대한 사회적 상황과 심리를 이해하고 도울 수 있는 역량을 개발하도록 교육하며, 학교 현장에서 교사들이 취약계층 학생들을 위해 시간을 할애할 수 있도록 지원해야 한다. 또한 취약계층 학생들이 학업에서 누적된 저성취를 극복하도록 학업적 측면에서의 지원과 진로 발달을 위한 지원을 병행하여 취약계층 학생들의 심리자본 수준을 향상할 수 있도록 지원해야 한다.

심리자본 향상을 위해 초중등교육과 고등교육에서 진로 발달을 중심으로 교육과정을 운영하는 것 또한 필요하다. 특히 직업 세계 진입 직전 단계인 특성화고등학교의 경우나 대학교육에서는 진로교육을 강화하여 학생 개개인이 자신을 이해하고 직업 세계를 이해하며 진로 계획을 세우고 준비를 하는 과정을 통해 심리자본을 향상할 수 있으며, 이를 중심으로 자신이 주도적으로 진로와 학습을 연계함으로써 성공 경험을 축적할 뿐만 아니라 실패 경험을 학습의 기회로 활용함으로써 심리자본을 향상할 수 있다.

마지막으로, 고등교육 및 평생교육 부문에서 긍정심리 강화 프로그램을 교육 프로그램과 연계하여 운영하는 것이다. 심리자본 개발을 위해서는 희망, 자기효능감, 회복탄력성, 낙관성을 개발하는 프로그램과 함께 긍정심리 상태를 저해하는 학업·업무 스트레스, 우울, 가족·동료 등과의 대인관계 등으로 인한 부정적 심리 상태를 완화해 주는 프로그램을 포괄적으로 운영해야 한다. 특히 성인초기를 포함하는 성인기에는 삶의 다양한 영역에서 많은 스트레스를 경험하게 되므로 이를 예방적으로 중재함으로써 긍정심리를 강화할 필요가 있다. 그뿐만 아니라 나와 타인, 삶에 대한 관점을 전환하고 실패를 학습의 기회로 만들며, 긍정정서 함양을 위한 기술(skill)을 학습함으로써 심리자본을 향상할 수 있어야 한다. 이를 위해 대학교육 기관 내 긍정심리 향상을 위한 연구 및 프로그램 개발·운영·지

원이 필요하며, 이를 진로교육과 연계하는 것 또한 효과적인 프로그램이 될 수 있게 한다. 직장·일터 수준의 근로자 지원 프로그램에서도 심리자본 강화를 위한 프로그램을 지원해야 하며, 직장에 소속되지 않은 청년, 중장년층, 노년층 또한 심리자본 강화 프로그램에 쉽게 접근 가능하도록 평생교육 프로그램과 연계하여 제공하는 방안도 검토할 필요가 있다.

제6장

사회자본 확충을 위한 교육정책 과제

제1절 사회자본 확충을 위한 교육정책 과제: 아동·청소년기 대상

제2절 사회자본 확충을 위한 교육정책 과제: 성인초기 대상

제3절 사회자본 확충을 위한 교육정책 과제: 성인기 대상

제4절 소결

본 장에서는 사회자본 향상을 위한 교육정책 과제를 제시하였다. 앞서 4장에서 제시한 사회자본 현황 진단 결과에서는 사회자본 수준이 전반적으로 낮아 이들을 향상할 수 있는 전략이 필요함을 확인하였다. 사회자본은 교육적 개입을 고려할 때 사회자본 구성요소인 사적신뢰, 공적신뢰, 규범, 참여, 네트워크가 복합적으로 개발되는 특성이 있어, 이들을 향상하기 위한 전략을 생애단계별 교육 부문을 고려하여 정책 과제를 제시하였다. 사회자본 확충을 위한 아동·청소년기 초중등교육, 성인초기 대학교육, 성인기 평생교육 및 인적자원개발의 교육 부문별 정책 과제를 제시하기 위해 경험과학적 선행연구를 분석·종합하는 방식이 활용되었다. 본 장의 소결에서는 이 장에서 제안한 교육정책 과제를 종합하고 4장에서 제시한 사회자본 현황 진단 결과를 바탕으로 하여 사회자본 확충을 위한 교육정책의 주요 과제를 제시하였다.

제 1 절

사회자본 확충을 위한 교육정책 과제: 아동·청소년기 대상

NATIONAL ASSEMBLY FUTURES INSTITUTE

1 초·중등교육 부문에서 사회자본 확충의 중요성

21세기의 급변하는 사회와 세계적 변화의 흐름 속에서 사회를 안정적으로 유지하고 지속 가능한 발전을 이루도록 하기 위한 학교교육의 역할은 그 어느 때보다 중요하다. 특히 교육을 통해 아동과 청소년들이 신뢰, 규범, 참여 및 네트워크 등으로 상징되는 사회자본을 형성하고 확충하는 일은 사회적 불평등과 부정의, 문화적 다양성에서 촉발되는 갈등, 사회경제적 격차 등과 같은 동시대의 주요 이슈를 해결할 수 있는 대안으로 주목받고 있다. 아동·청소년기의 발달단계를 고려해 볼 때, 초중등교육 기간은 이러한 사회자본을 확충하고 강화하는 데에 결정적 시기(critical period)라고 해도 과언이 아니다. 이 시기는 신뢰감, 공동체성, 시민성, 참여의식 등이 형성되고 발전되는 기간이자, 공동체 구성원으로서 살아가기 위해 필요한 여러 자질과 역량을 함양하는 시기이기 때문이다. 즉, 사회자

본은 아동과 청소년으로 하여금 사회 공동체의 구성원으로서 협력과 결속, 공동체성과 연대 의식을 형성하게 하고 이를 통해 사회 전반의 공정성과 신뢰성을 제고함으로써 사회와 국가 공동체의 유지와 발전을 위한 토대를 마련해 준다.

최근 학교교육을 통해 사회자본을 축적하는 일의 중요성이 대두됨에 따라 세계 여러 나라와 국제기구는 이와 관련된 교육정책을 적극적으로 시행해 오고 있다. 대표적으로 OECD의 주도로 수행된 ‘학습의 사회적 성과(SOL: social outcomes of learning)’ 프로젝트는 세계 10여 개국이 참여하여 학습의 사회적 성과를 규명함으로써 교육의 사회·경제적 방향을 모색하는 데 목적을 두고 있다. 이 프로젝트는 2005년부터 2007년까지 수행된 1단계(2005-2007년)를 시작으로 2단계(2008-2009) 연구가 진행되었으며(OECD, 2010), 우리나라도 이 프로젝트에 참여하여 학생들의 건강, 사회참여와 통합 등의 영역과 관련된 교육적 성과를 지속적으로 모니터링해 오고 있다. 과거 OECD가 수월성(excellence)을 국가 교육의 질을 가늠하는 지표로 삼았던 것에서 형평성(equity)으로 그 초점을 전환함에 따라, 최근 세계 여러 나라는 교육을 통해 자국의 학생들이 사회자본을 확충하도록 하는 데 정책적 노력을 기울이고 있다. 미국, 아일랜드, 싱가포르 등은 국가 차원에서 사회자본 형성과 확충을 위한 교육정책을 적극적으로 추진해 오고 있는 대표적인 국가이다(홍영란 외, 2006).

본 절에서는 이러한 국내외의 상황에 비추어 초·중등교육의 맥락에서 아동과 청소년기 대상의 사회자본 확충 전략을 모색하였다. 이를 위해 ‘무엇을 가르치고 어떤 역량을 계발할 것인가’와 ‘어떤 목표와 가치를 추구할 것인가’에 관해 교육과정과 교육평가의 측면에서 아동·청소년의 사회자본 확충을 저해하는 문제점을 진단하고, 이를 바탕으로 학교교육을 통해 사회자본을 확충할 수 있는 중장기 전략을 제시하고자 한다.

2 사회자본 수준에 영향을 미치는 요인:

초중등교육의 교육과정을 중심으로

가. 교육, 학교 및 교사에 대한 신뢰 관계

학교교육을 통해 아동과 청소년이 사회자본을 확충함에 있어 교육에 대한 신뢰감을 형성하는 일은 가장 핵심적인 요인이라고 할 수 있다. 성공적인 교육을 위해서는 학교교육에 대한 학생의 신뢰가 필수적이라는 사실은 여러 선행연구에서도 주목해 온 바다. 예컨대, 교육적 관계의 중심 주체인 교사와 학생 사이의 신뢰를 회복하는 것은 개인적인 삶과 공동체의 유지 발전에서 중요한 과제에 해당하며(이숙정·한정신, 2004; Bryk & Schneider, 2002), 특히 교사와의 신뢰 관계는 학업 성취에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 보고된다(이상수 외, 2015; 정예화·정제영, 2017).

지금까지 정부는 학교교육에 대한 신뢰도를 높이기 위해 다각적인 노력을 기울여 왔다. 이러한 정책적 노력의 일환으로 최근 교육부(2019)는 ‘모두를 포용하는 사회, 미래를 열어가는 교육’을 기치로 삼아 교육 현장의 신뢰도를 제고하고 미래 교육을 실현하기 위한 청사진을 제시하였다. 교육부는 2019년 업무보고 자료를 통해 교육 신뢰도를 제고하고 미래 교육을 구현하기 위한 과제로 신뢰를 강조하며, 공정하고 신뢰할 수 있는 교육을 만들기 위한 구체적인 과제를 다음과 같이 제시하였다.

- 교육부 혁신: 사립학교 취업 제한 강화, 능력 중심 인재 등용, 국민 눈높이에 맞는 정책, 교육거버넌스 개편
- 비리 엄정 대응 및 근절: 징계 강화 및 시정명령 실효성 확보, 상시적 감사 체계 마련
- 교육 현장 혁신: 학교 구성원의 학교 운영 참여, 학교 구성원의 민주적 역량 강화

그러나 이와 같은 정부 차원의 노력에도 불구하고 학교교육에 대한 우리 국민의 신뢰도는 전반적으로 높지 않은 것으로 보인다. 최근 실시된 한국교육개발원 교육여론조사(KEDI POLL 2019) 결과 중, 신뢰와 관련된 내용에 따르면 교육정책, 학교교육 평가, 교사에 대한 신뢰도는 전반적으로 낮은 것으로 파악된다.

[표 6-1] 교육정책, 학교교육 평가 및 교사에 대한 신뢰도: KEDI POLL 2019 결과

조사 영역	조사 결과
교육정책 및 학교교육 평가	<ul style="list-style-type: none"> • 교육 신뢰 회복을 위한 과제로 국공립 유치원 확대 등 유치원 공공성 강화(30.2%), 온종일 돌봄교실 확대 및 서비스 강화(16.0%)에 이어 학생기록부 신뢰성 강화(9.3%) 등을 꼽음 • 정부의 교육 신뢰 회복 노력에 대해 '못하고 있다'는 응답률이 44.44%로 가장 높았음 • 교육 분야 신뢰 회복을 위한 정책 중 전체 응답자 및 초·중고 학부모 응답자 모두 입시·학사·채용의 공정성 확보 정책(전체 49.5%, 초중고 학부모 57.6%)을 1순위로 꼽음
교사	<ul style="list-style-type: none"> • 초·중·고등학교 교사의 능력과 자질에 대한 신뢰 정도는 보통(50.4%)이라는 의견이 가장 높은 응답률을 보였으며, 신뢰하지 못한다(신뢰하지 못한다+전혀 신뢰하지 못한다 33.1%)는 의견도 매우 높은 편임 • 지난 13차 조사 결과와 평균점수를 비교했을 때, 전체 응답자와 초·중·고교 학부모 응답자 모두 교사의 능력과 자질에 대한 신뢰 정도가 낮아졌음

출처: 임소현 외(2019), 한국교육개발원 교육여론조사(KEDI POLL 2019), 한국교육개발원 연구보고서의 '조사결과 및 분석(pp. 57-194)' 내용 중 교육 신뢰도와 관련된 결과를 저자가 표로 구성.

교육에 대한 전반적인 신뢰도가 낮은 것과 마찬가지로, 학생의 경우에도 여러 요인들로 인해 학교와 교사에 대한 사적·공적인 신뢰도가 낮은 상황이다. 예를 들어, 청소년의 학교 불신에 관한 최근 연구(황갑진, 2002)에 따르면, 학생들은 교사가 자신에 대한 관심이 부족하다고 느끼거나, 교사를 상담자가 아닌 감시자이자 경계의 대상으로 인식하고 있었다. 이러한 관계 속에서 학생들은 학교와 교사에게 그들의 요구를 개선하거나 의사를 표현함으로써 어떤 문제가 해결되리라는 기대를 갖지 못하게 된다. 주지하다시피 신뢰 관계가 형성되지 않은 교사와 학생 사이에서는 의미 있는 교수·학습이 이루어지기 어렵다. 학교교육과 교실 수업에 대한 불신이 학교교육이 처한 위기와도 결코 무관하지 않다(류방란, 2001)는 사실을 고려해 볼 때, 아동·청소년의 사회자본 확충을 위해 학교교육에 대한 신뢰를 회복하는 일은 시급한 과제라고 할 수 있다.

나. 교육과정 개발에 대한 학생의 참여 수준

학교교육에 대한 낮은 신뢰도에는 다양한 원인이 있겠으나, 학생을 교육의 주체로 인정하고 교육의 과정에 이들의 의사를 충실하게 반영하는 데 미흡했던 교육과정 개발 절차 및 학교문화는 사회자본 확충에 걸림돌로 작용해 왔다. 실제로 국가 교육과정을 개발할 때 정작 교육의 주체인 학생의 의견이 반영될 수 있는 기회나 제도는 매우 미흡한 실정이며, 이러한 상황은 학교 교육과정과 관련해서도 크게 다르지 않다. 학교 교육과정에 학생의 요구와 의견이 담기지 못하는 것은 우리나라의 교육과정 개발 및 실행 체제의 성격에서 비롯된 것으로, 일반적으로 학교 교육과정은 상위 교육과정(국가와 지역 수준의 교육과정)의 지침에 근거하여 교사의 주도로 개발되기 때문에 그 과정에 학생의 의견이 반영되기란 결코 쉽지 않다.

물론 교육과정에 대한 학생의 선택과 결정 권한을 보장하기 위한 제도적 노력이 진행되지 않았던 것은 아니다. 예컨대, 현행 2015 개정 교육과정은 학생의 진로와 적성을 고려한 다양한 과목의 개설을 통해 학생들의 꿈과 끼를 키울 수 있는 교육과정 마련을 개정의 주요 방향으로 설정하고 있다(교육부, 2015a). 중학교 교육과정의 선택 교과는 이와 같은 개정의 취지가 반영된 결과로, 2015 개정 중학교 교육과정은 선택 교과를 “한문, 환경, 생활 외국어(독일어, 프랑스어, 스페인어, 중국어, 일본어, 러시아어, 아랍어, 베트남어), 보건, 진로와 직업 등의 과목으로 한다”(교육부, 2015a, p. 11)라고 명시하고 있다. 그러나 학교 현장에서 선택 교과가 실제로 편성·운영되는 양상을 살펴보면, 학생들의 다양한 선택 기회를 보장하기보다 학교의 상황에 따라 매우 제한적으로 개설되는 형편이다. 실제로 해당 과목을 가르칠 수 있는 교사가 학교에 근무하고 있는지에 따라 학년 공통으로 선택 교과가 미리 결정되는 일이 일반적이다. 이러한 상황에 비추어 볼 때, 선택 교과를 통해 교육과정에 대한 학생의 선택 권한을 보장하는 일은 현실적으로 쉽지 않다.

한편, 고등학교 교육과정은 교과(군)별로 공통 과목과 선택 과목(일반 선택, 진로 선택)으로 구성되어 있어 초등학교와 중학교에 비해 교육과정에 대해 학생이 선택할 수 있는 폭이 상대적으로 넓다. 여기에서 더 나아가 정부는 고교학점제 도입을 통해 학생의 과목 선택권을 전면적으로 확대할 예정이다. 2025년에 모든 고등학교에 적용될 예정인 고교학점제는 “진로에 따라 다양한 과목을 선택 이수하고, 누적 학점이 기준에 도달할 경우 졸업을 인정받는 교육과정 이수·운영 제도”(교육부, 2017, p. 4)로서 고등학교 교육과정의

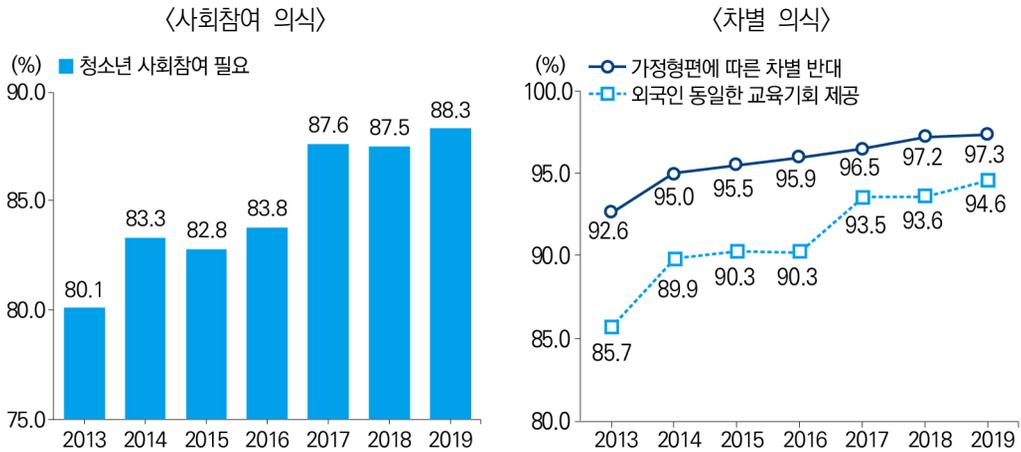
편성·운영을 획기적으로 개선하기 위한 정책으로 평가할 만하다. 다만, 고교학점제가 이러한 취지를 잘 살려 학교 현장에 안착되기 위해서는 학생의 실질적인 과목 선택권을 보장하고, 평가 및 입시와 유기적으로 연계하며, 양적·질적 졸업 요건을 설정(교육부, 2017: p. 4-8)하는 등의 과제가 선결되어야 한다.

중학교의 선택 교과와 함께 차후 적용될 예정인 고교학점제는 교육과정에 대한 학생의 참여와 결정 권한을 더욱 확대하기 위한 제도적 시도로 평가할 수 있다. 그러나 이들 제도가 학생의 선택과 결정을 충실히 보장하는가에 대한 의문과 향후 보완 과제는 여전히 남아 있다. 학교교육에 대한 신뢰도와 참여 의식을 높이기 위해 학생의 교육과정 선택권과 결정권이 더 확대될 필요가 있다.

다. 지역사회와의 연계 및 학교 밖 사회참여 경험

아동과 청소년이 사회자본을 형성하고 확충하기 위해 학교교육을 통해 지역사회에 참여하고 연계되는 일은 중요하다. 그러나 현재의 학교교육과 교육과정은 이와 같은 아동·청소년의 사회참여 기회를 충실히 제공하고 있지 못하다. 대부분의 교육은 학교라는 물리적인 공간에 제한되어 있으며, 학교 밖 사회에 대한 경험은 간접적인 방법을 통해 이루어지는 형편이다. 최근 들어, 다양한 참여 기회를 확대하고 학생들이 지역사회와 연계될 수 있는 방안을 모색하고 있기는 하나, 교육과정의 측면에서 볼 때 여전히 미흡한 것이 사실이다.

『2020년 청소년 통계』(통계청·여성가족부, 2020)는 아동과 청소년들의 사회참여와 관련하여 주목할 만한 결과를 보여 준다. 이 조사에 따르면 우리나라의 초·중·고등학교 학생들의 사회참여에 대한 의식 수준은 매우 높다. 구체적으로 2019년 현재, 초등학교 4~6학년, 중·고등학생의 88.3%는 사회 및 정치 문제에 관심을 갖고 자신들의 의견을 제시할 필요가 있다고 생각하는 등, 우리나라 아동·청소년의 사회참여 의식은 매우 높은 것으로 나타났다. 또한 이들은 차별과 평등의 문제에서도 매우 높은 의식 수준을 보여주고 있다. 예컨대, 조사 대상의 96.4%는 남자와 여자가 모든 면에서 평등한 권리를 지녀야 한다고 생각하며, 아래 [그림 6-1]에서 볼 수 있는 바와 같이 가정 형편에 따른 차별에 반대(97.3%)하고, 외국인도 동일한 교육 기회를 부여받아야(94.6%) 한다고 응답했다.



출처: 통계청·여성가족부(2020), 보도자료: 2020 청소년 통계, p. 3에서 한국청소년정책연구원의 「아동·청소년인권실태조사」 재인용.

[그림 6-1] 청소년의 사회참여 의식과 차별 의식의 변화 추이

그러나 이렇게 높은 사회참여 의식 수준과 달리, 실제로 학교 밖 사회에 참여(지역사회, 네트워크, 단체활동 등)할 수 있는 기회는 매우 부족한 형편이다. 교육과정의 내용과 방법 측면에서 볼 때, 현재의 교과 및 교과 외 활동 교육과정을 통해서는 지역사회와 유기적으로 연계되거나, 아동·청소년의 사회참여를 보장하기 어렵다.

이러한 참여 기회의 결여는 아동·청소년의 미흡한 준법의식과 시민성으로 이어져 이들이 사회자본을 확충하고 강화하는 데 장애 요인으로 작용한다. 여러 선행연구들은 우리나라 청소년의 시민성과 준법의식이 낮다고 보고하고 있으며(이진석 외, 2010), 초·중·고 학생들의 시민의식(민주시민성) 수준 역시 그다지 높지 않은 것으로 확인된다(특히 중학생의 시민성이 가장 낮음. 임소현 외, 2019, p. 100).

아동과 청소년의 사회자본과 시민의식 간에 정적인 영향 관계가 있다고 보았을 때, 종래의 교육과정과 교수학습으로 이들이 바람직한 시민의식을 형성하기에는 미흡한 점이 있다(남화성, 2016). 단순히 사회참여와 관련된 지식 중심의 교육을 넘어 가정과 학교, 지역사회가 협력하여 타인과 공동체와의 관계를 통해 초·중등학교 학생들이 사회자본을 축적할 수 있는 참여 중심의 교육 경험이 요구된다.

3 사회자본 수준에 영향을 미치는 요인:

초중등교육의 교육평가를 중심으로

학교교육에서 평가는 가치판단의 행위로, 특정한 평가 방법이나 도구의 의미를 넘어서 학교와 가정, 그리고 사회가 어떤 행동 혹은 어떤 행동의 결과를 가치 있다고 판단하고 인정하는지에 대한 일종의 기준을 제공한다. 학생들은 학교에서 자신의 수행이나 특성이 특정한 방식으로 판단되는 기회와 경험을 반복적으로 혹은 정기적으로 경험하는데, 이는 학습에 대한 이해에 영향을 줄 뿐만 아니라(함은혜, 2018; Pajares, 1992), 성취와 성공에 대한 개념, 자신과 타인을 판단하는 기준을 형성함으로써 가치관과 행동양식에 영향을 주기도 한다(최선주 외, 2012). 초중등교육에서 경험하게 되는 교육평가에 내재된 가치와 논리는 학생들에게 내면화되어 학령기 이후에도 개인의 행동을 추동하는 정신구조로서 지속적으로 작용하게 된다(최선주 외, 2012). 이러한 관점에서 사회자본 형성을 방해하는 아동·청소년기 학교에서의 평가 경험의 특징을 몇 가지로 요약하면 다음과 같다.

첫째, 가장 흔히 활용되는 평가 방법인 선택형 지필시험은 주어진 선지에서 최선의 답을 고르는 데 최적화된 학습을 요구하는 반면, 정밀하고 복잡한 이해를 추구하는 학습을 방해하는 경우가 많다(Struyven, Dochy, & Janssens, 2005). 고부담 시험일수록 더 광범위한 교과지식의 내용을 포함하기 때문에, 제시된 정보나 지식에 대해 의문을 갖거나 그 의미를 탐구하기보다는 암기를 통한 효율적인 학습을 추구하게 된다. 따라서 학생들은 지식이 과학적 절차 혹은 사회적 합의와 논쟁 등의 복잡하고 비선형적인 과정을 통해 검토되고 생성된다는 신념, 즉 세련된 인식론적 신념을 형성하기 어렵다. 세련된 인식론적 신념은 자신의 사고에 대한 반성적 태도, 다양한 견해에 대한 개방성(윤초희, 2010; Stanovich & West, 1997), 협력적 문제 해결력(김혜숙·함은혜, 2019)을 예측한다는 점을 고려할 때, 사회자본 형성에 중요한 요인이라고 볼 수 있다.

둘째, 평가 내용이 주로 개인의 인지적 성취에 집중되어 있기 때문에, 학생들의 사회정서역량의 성장·발달은 상대적으로 덜 시급하게 여겨지거나 덜 관리되는 경향이 있다. 사회정서역량(social and emotional skills)은 자신의 정서에 대한 통제와 관리 능력, 그리고 타인과의 관계 속에서 나타나는 사회적인 능력(김미숙 외, 2019)으로, 인지적 역량과 대비하여 비인지적 역량들을 주로 포함하는 개념이다. OECD는 이를 과제수행(task

performance), 감정관리(emotional regulation), 협력(collaboration), 개방성(open-mindedness), 타인관계(engaging with others)의 5가지 영역으로 정의한 바 있다(Chernyshenko, Kankaras, & Drasgow, 2018). 학생들의 이러한 사회정서역량 계발은 인지역량 발달과 학업 성취뿐만 아니라 개인의 웰빙(신체건강 및 정신건강, 가족 결속)과 관련이 있으며, 나아가 지역사회 및 사회 전반의 웰빙(시민참여, 사회통합 등)에 매우 중요한 영향을 미치는 것으로 알려졌다(Heckman et al., 2006; OECD, 2018a).

셋째, 학생 개인의 평가 결과는 주로 학교 내 동료들의 수행에 근거하여 해석되기 때문에, 실질적으로 동료 간 협력을 제한할 수 있다. 최근 학교에서 교수-학습 혁신 방안으로 모둠활동이나 팀프로젝트 등 학생들 간 협력 과제를 활용하는 사례가 증가하고 있지만(임종현 외, 2018), 그 경험들이 실제 학생들에게 공동의 문제 해결 경험을 제공하는지를 확인할 필요가 있다. 학생들은 다양한 동료들과의 소통과 협력을 즐거워하기보다는 모둠활동 평가 방식에 불만을 가지거나, 좋은 성적을 받는 데 도움이 되는 동료들과의 협력을 선호하기도 하며(주주자 외, 2017), 문제 해결 방안을 함께 탐색하면서 성취감을 얻기보다는 효율적으로 역할을 분담하여 과제 자체를 완성하는 데 집중하기도 한다.

위에 제시된 문제점들은 2000년대 초반 수행평가의 도입을 시작으로 학교교육정책의 핵심 이슈들로 꾸준히 다루어져 왔다. 2001년 ‘수행평가’는 학생들의 학업성취도를 객관화하는 것을 넘어, 자연스러운 학습의 과정에서 학생의 수행을 파악한다는 취지로 전면 도입되었다. 2012년에 도입된 ‘성취평가제’는 학생들의 수행을 상대적으로 비교하기보다(상대평가 혹은 규준참조평가), 개별 학생의 성취 기준 도달 정도를 평가(절대평가 혹은 준거참조평가)하는 데 중점을 두기 위한 것이었다(박은아 외, 2014). 2016년 ‘자유학기제’는 성적 산출을 목적으로 하는 평가를 지양하고, 학생의 학습 과정을 모니터링하는 평가를 지향하고자 하였으며(교육부, 2015b), 이러한 정책적 방향은 ‘과정중심평가’와 ‘수업-평가-기록의 일체화’(박지현 외, 2018; 교육부·한국교육과정평가원, 2017)와 같은 용어들로 구체화되고 있다.

이처럼 다양한 정책적 시도들이 일관되게 ‘학습의 결과뿐만 아니라 과정’, 그리고 ‘경쟁보다는 협력’을 지향해 왔음에도 불구하고, 학생들은 왜 여전히 학교와 사회가 ‘학습의 과정보다는 결과’를, ‘협력보다는 경쟁’을 중요하게 여긴다고 느끼는가? 그 원인을 세 가지로 분석하면 다음과 같다.

첫째, 교육과정 재구조화가 이루어지 않은 상태에서 '수행평가'가 평가방법으로 양적으로 확대되었고, 결과적으로 학생들의 학습 경험이 질적으로 개선되고 있다고 보기 어렵다. 수행평가가 학생들에게 답을 스스로 구성하거나 특정 산출물을 직접 만들어 내도록 요구한다는 점을 고려하면, 매 학기 최소 15개 이상의 교과목별로 수행평가가 학기 중에 지속적으로 주어지는 것은 학생들에게 매우 큰 부담이다. 학생들은 여러 개의 서로 다른 산출물들을 만들어 내기 위해 고군분투하지만, 그 과정에 깊이 몰두하거나 성찰할 수 있는 시간은 매우 부족하며(매일경제, 2018. 10. 4.; 동아일보, 2019. 6. 26.), 따라서 학생의 수준에 따라 수행평가를 통해 비판적 사고력과 문제해결력을 포함한 고차원적 사고 역량을 계발하는 데 편차가 큰 것으로 나타났다(주주자 외, 2017). 한편, 교사가 수행평가에서 학생들의 성취 수준을 질적으로 변별하는 데 대한 부담을 느껴 기본점수를 높게 부여하거나 단어시험이나 문제 풀기 등으로 점수를 수량화하는 경우도 있다(황종배·김성혜·김해동, 2019; 에듀진, 2016. 7. 20. 조선일보, 2020. 11. 17.). 학생들이 스스로 지식을 구성하거나 문제를 해결하는 과정에서 나타나는 범교과 역량을 평가하기보다는 교과 지식에 대한 이해와 적용을 평가하는 데 그칠 수 있다는 것이다.

둘째, 교사가 개별 학생들의 학습 과정을 적절히 지원할 여건이 마련되지 않은 상황에서 '과정 중심 평가'가 평가의 방법으로 강조되면서, 학생의 학습 과정과 결과를 지속적으로 '판단하는' 교사의 역할이 강화되는 측면이 있다. '과정 중심 평가'는 '교수-학습 과정에서 보이는 학생의 특성과 변화에 대한 자료를 다각도로 수집하여, 학생의 성장과 발달을 지원하기 위한 적절한 피드백을 제공하는 평가'로, 서술형 평가와 수행평가를 확대함으로써 학생의 학습 과정을 지속적으로 기록·관리하는 전략으로 구체화된다(박지현 외, 2018). 그런데 역설적으로 이러한 변화는 교사에게 더 까다로운 심판자의 역할을 부여하고 있고, 결국 교사-학생 간의 신뢰를 바탕으로 하는 교육적 관계(백순근, 2000)의 형성을 방해하는 요인이 될 수 있다. 그 이유는 교사가 학생의 학습 과정을 다양한 방식으로 관찰하더라도 실제 그 관찰에 근거한 적절한 피드백을 통해 개별 학생들의 학습에 맞는 적절한 지지와 도움을 제공하기가 어려운 상황이기 때문이다(이동엽 외, 2019; 황은희 외, 2019; OECD, 2019d). 또, 학교 내신 성적의 중요성이 대학 입시를 위한 주요 자료로 활용되는 상황에서 학생들은 학습 과정에서 생겨나는 실수나 오류를 교사에게 드러내고 도움을 청하기보다 숨기는 것을 선택할 것이다.

셋째, 결과적으로 평가는 학생을 ‘판단의 대상’으로 객체화함으로써 학습으로부터 학생의 존재를 소외시키기도 한다. 가장 근본적으로는 앞서 지적했듯이 교육과정 재구조화가 이루어지지 않은 상태에서 학생들이 개별 교과의 개념을 효율적으로 습득하기 위한 학습에 몰두하게 된다는 것이다. 학생은 인지적·정서적·신체적으로 성장하는 전인격적인 존재임에도 불구하고, 학교에서 주로 인지적 성취는 크게 강조되는 한편, 비인지적 성취에 대한 격려와 인정은 부족하다. 또, 평가결과가 학생들의 이해나 수행을 개선하는 데 활용되지 않기 때문에, 학생들에게 평가는 ‘불가피하게 판단을 받는’ 혹은 ‘성적을 받는’ 과정으로 인식된다. 평가의 목표는 자신과 동료의 학습을 이해하는 것이 아니라 좋은 성적을 받는 것이다. 이처럼 좋은 성적을 받기 위해 학생이 스스로를 학습으로부터 소외시키는 상황을 최순주 외(2012)는 ‘나라는 존재가 객관적 교과서 지식 안에 끼어들 여지를 최소화하는 것’(p. 82)이라고 표현하기도 하였다.

한편, 「OECD 교육 2030」의 학습 나침반에서 학생의 행위주체성(self-agency)을 개인적·사회적 웰빙을 구현하기 위한 출발점이자 핵심 요소로 강조하고 있다는 점에 주목할 필요가 있다. 학생의 행위주체성이란 “학생이 사회에 참여하여 주변의 타인, 사건, 환경을 더 나은 방향으로 만드는 데 영향을 미치고자 하는 책임감(최수진 외, 2019; OECD, 2019c)”으로, 목적과 목표를 설정하고, 그 목적이나 목표를 달성하기 위해 스스로 성찰하고 행동하는 능력과 태도를 포함한다. 이와 관련하여 자아 개념이나 자아정체성이 학생들의 공동체 의식이나 사회적 역량을 예측하는 주요 심리적 특징이라는 연구 결과(김선숙·안재진, 2012; 함은혜·백선희, 2016) 또한 학생의 행위주체성 계발이 사회자본 확충의 출발점이자 지향점이라는 점을 시사한다. 한편, 교사, 또래, 학부모, 지역사회의 상호적 관계, 즉 협력적 행위주체들(co-agency)은 학생들이 행위주체성을 계발하고 연습하기 위한 사회적 환경이 되기 때문에, 이들과 신뢰 및 지지의 관계를 형성하는 것이 매우 중요하다. 결국 학생들의 행위주체성과 협력적 행위주체성을 함양할 수 있도록 학습과 평가의 경험을 설계하는 것이 가장 근본적이고 시급한 과제라고 볼 수 있다.

위와 같은 분석에 근거하여, 다음에서는 아동·청소년기 학생들의 사회자본 확충을 위한 초·중등교육의 교육과정 및 교육평가의 방향을 교육정책 과제로 제시하였다.

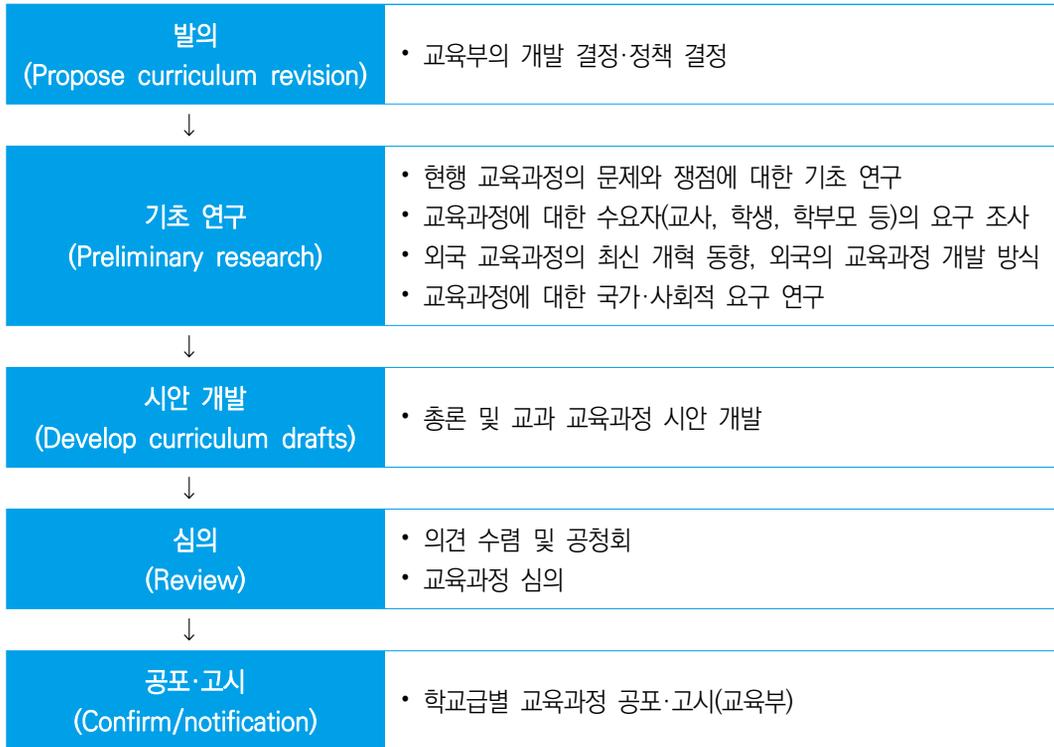
4 아동·청소년기 사회자본 향상을 위한 교육정책 과제: 초·중등교육의 교육과정을 중심으로

가. 국가 교육과정 개발에 학생의 의견이 반영될 수 있는 구조와 체제 마련

초·중등학교 학생들이 학교교육을 통해 신뢰, 시민의식, 공동체성과 같은 사회자본을 확충하기 위한 첫 번째 전략은 국가 교육과정에 학생의 의견과 요구가 반영될 수 있는 개발 체제를 확립하는 것이다. 앞서 살펴본 바와 같이, 지금까지의 학교교육은 전문가에 의해 개발되어 학교에 적용되는 방식으로 국가 교육과정이 운영되어 왔다. 이와 같은 체제 하에서 학생은 ‘주어진 교육과정’(given curriculum) 또는 ‘이미 만들어진 교육과정’(ready-made curriculum)을 수동적으로 받아들이는 역할에 제한된다. 최근 들어, 국가 주도형 교육과정 개발에 대한 반성적 고찰이 이루어짐에 따라 교육과정을 실천하는 학교와 교사의 의견이 교육과정에 반영되어야 한다는 주장이 활발하게 제기되어 왔다. 국가 교육과정 개발 과정에 현장의 목소리를 충실히 반영하고 있다고 평가하기에는 여전히 개선되어야 할 점이 많은 것은 사실이나, 그와 비교해 보더라도 학생의 의견과 요구가 교육과정에 반영될 여지는 현저히 부족한 상황이다.

교육과정에 대한 학생의 선택 및 결정 권한은 이들이 학교교육을 통해 학습하게 되는 내용, 방식과 관련하여 자신의 의견이 반영되는 것과 매우 깊은 관련이 있다. 또한 학습의 내용과 방식을 결정하는 과정에 자신들의 의견이 반영될 때, 교육과정에 대한 신뢰도 향상에 긍정적으로 기여할 수 있다. 이러한 경험이 축적될 때 학생들의 참여 및 공적 신뢰의 수준이 높아질 수 있다.

국가 교육과정 개발 과정에 학생의 의견이 반영될 수 있는 체제를 구축하기 위해 먼저 기존의 교육과정 개발 체제를 살펴볼 필요가 있다. 현재 우리나라의 국가 교육과정 개발은 일반적으로 다음의 절차를 따른다.



출처: 이근호(2019), 국가 교육과정 개정 절차 및 향후 개정 방향. p. 273.

[그림 6-2] 국가 교육과정 개발의 절차

위 절차에 따르면 지금까지의 국가 교육과정 개발에서 학생의 의견이 반영될 수 있는 여지는 기초 연구 단계(교육과정에 대한 수요자 요구 조사)에서 일부 확인된다. 그러나 지금까지의 국가 교육과정 개발에서 실제로 교육과정의 실질적인 사용자로서 학생들의 의견이 충실하게 반영되었다고 보기 어렵다. 또한 심의 과정에서 의견 수렴을 위한 공청회는 주로 국가 교육과정 포럼의 형태로 진행되어 왔으나, 대학이나 국가연구기관에 소속된 연구자, 교육전문직 및 교원, 일부 학부모가 포럼 참여자로, 학생들의 목소리가 교육과정에 반영될 기회가 충분히 제공되지 못했던 것이 사실이다.

주어진 교육과정으로부터 만들어 가는 교육과정으로의 전환, 특히 그 과정에 학생들의 목소리가 충실히 반영된다면, 이는 학교교육에 대한 신뢰와 참여의식 등의 사회자본을 축적할 수 있는 출발점이 될 수 있다. 이와 관련된 증장기 전략으로서, 국가 교육과정을 학

생 참여형 교육과정 개발 체제로 구축할 필요가 있다. 현행 중학교의 자유학기제와 선택 교과, 2025년에 전면 적용될 예정인 고교학점제 등은 교육과정에 대한 학생의 선택권을 보장하기 위한 교육과정상의 장치라고 할 수 있다. 그러나 여기에서 더 나아가 교육과정 개정을 위한 개발 과정에 학생들이 참여하고 이들의 의견이 반영될 수 있도록 하는 공식적인 절차가 마련되어야 한다. 국가 교육과정이 일부 전문가 집단이나 성인의 전유물이 되지 않도록, 그 개발 과정과 절차에 학생들의 의견과 요구를 충실히 반영하는 제도가 마련될 필요가 있다. 더불어 국가 교육과정이 개정되는 시점뿐만 아니라 교육과정에 대한 상시적인 평가 의견이 개진·수렴될 수 있는 체제가 필요하다.

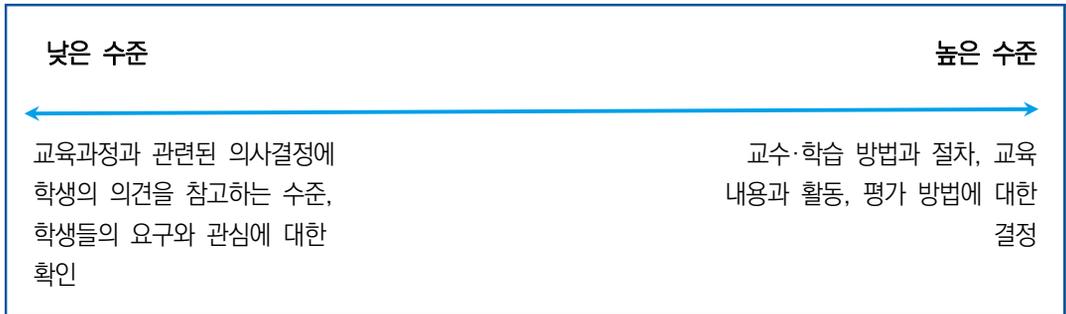
나. 아동·청소년의 학교 교육과정에 대한 결정 과정 참여 기회 확대

학교교육을 통해 아동·청소년기의 학생들이 사회자본을 확충하기 위한 두 번째 전략은 학교 교육과정에 대한 의사결정 과정에 학생의 참여를 확대하는 것이다. 앞서 살펴본 바와 같이, 학생들의 의견과 요구를 수렴하여 국가 교육과정 개발에 반영하는 일은 중요한 의미를 지닌다. 그러나 거기에서 나아가 학교 교육과정에 대한 학생들의 결정 권한을 늘리는 일은 그들의 삶과 보다 직접적이고 밀접한 관련이 있다는 점에서 더욱 중요하다고 할 수 있다.

학교 교육과정은 국가 교육과정과 지역 수준의 교육과정(시·도교육청 교육과정 편성·운영 지침)을 기반으로, 단위학교의 특성과 상황에 맞는 교육을 구현하기 위한 교육과정이다. 전국의 모든 학교는 매 학년도의 교육활동을 위한 계획으로서 학교 교육과정을 개발하여 실행하고 있다. 그러나 국가 교육과정이 전문가 집단과 국가 연구기관의 주도로 이루어지는 것과 마찬가지로, 학교 교육과정 역시 교사 주도로 만들어지는 경우가 대부분이다. 물론 이 과정에서 학교 교육과정 평가라는 이름 아래, 교육과정에 대한 학부모와 학생의 의견이 수집되어 차기연도 교육과정 개발에 반영되고 있다. 그러나 이와 같은 절차는 학교 교육과정 개발 절차의 일부에 국한되어 있어 교육과정에 대한 학생의 의견과 요구가 개발 절차에 충실히 반영되고 있다고 보기는 어렵다.

학생의 교육과정 개발 절차 참여와 관련하여 Marsh(1992)는 학생의 참여 수준을 아래 [그림 6-3]과 같이 구분하고, 교육과정과 관련된 의사결정에 학생의 요구와 관심이 무엇 인지를 확인하여 이를 참고하는 수준(낮은 수준)부터 교수·학습 방법과 절차, 교육 내용

과 활동, 평가 방법에 이르는 폭넓은 참여 수준(높은 수준)에 이르기까지 참여 정도가 다양할 수 있다고 보았다.



출처: Marsh(1992), *Key concepts for understanding curriculum*. p.31을 바탕으로 저자가 구성.

[그림 6-3] 학생의 학교 교육과정 개발 참여수준

Marsh(1992)의 논의에 비추어 볼 때, 주로 설문조사를 통해 실시되는 학교 교육과정에 대한 학생들의 평가는 낮은 수준의 참여에 해당된다. 사회자본을 확충하기 위한 방안으로서 학교교육에 대한 신뢰도를 높이고 참여의식을 고취시키기 위해서는 학생들에게 더욱 적극적으로 학교 교육과정 개발에 참여할 수 있는 기회를 보장해야 하며, 여기에는 교수·학습 방법과 절차, 교육 내용과 활동, 평가 방법 결정에 대한 참여가 포함되어야 한다.

학교 교육과정 개발에 적극적으로 참여하는 일은 모든 교육 주체들에게 주어진 권한이자 책무에 해당한다. 따라서 교육의 주체인 학생들의 참여와 의견 반영 과정은 민주적인 교육과정 개발에 매우 중요하다. 학교가 학생들에 대한 신뢰를 바탕으로 그들의 의견과 요구를 학교 교육과정에 반영하려는 노력을 기울일 때, 학생들의 학교에 대한 신뢰도 역시 높아질 수 있다. 물론 이와 관련하여 학생들의 참여 범위는 어디까지인지, 그에 따른 책임 있는 역할과 자세는 무엇인지 등이 향후 면밀하게 설계되어야 한다.

다. 가정 및 지역사회와 연계된 학교 교육과정의 수립

그간 학교교육은 학교라는 물리적 공간 안에서 주로 이루어져 왔다. 이로 인해 학생들이 지역사회와 연계되거나 사회에 참여할 수 있는 기회는 많지 않았던 것이 사실이다. 그

리나 사회자본 확충을 위해서는 학교 안에서의 간접적 경험 또는 참여와 관련된 지식 중심의 학습을 넘어, 실제적인 사회참여 경험을 통해 시민의식과 공동체성을 기르는 일이 매우 중요하다. 이를 위해 향후 국가 및 학교 교육과정은 아동과 청소년의 사회참여 기회를 확대하고, 지역사회와의 유기적인 연계를 통해 편성·운영되는 방향으로 나아가야 한다.

현행 교육과정을 통해 아동과 청소년들이 지역사회와 연계되거나 사회에 참여할 수 있는 기회는 주로 창의적 체험활동을 통해 부여된다. 예컨대, 행사 활동, 캠페인 활동, 봉사 활동 등을 통해 학생들은 지역사회에 참여하거나 연계될 수 있다. 또한 중학교에서는 자유학기 또는 자유학년제를 통해 지역의 유관기관 또는 전문가와의 협력이 이루어지고 있다. 그러나 이상의 방법은 전체 교육과정에서 일부에 불과하다. 교육과정이 아동과 청소년의 지역사회 참여를 도모하고 이를 통해 사회자본의 확충에 기여하기 위해서는 교과 및 교과 외 활동 전반에 걸쳐 이를 지원할 수 있는 방안이 마련되어야 한다. 구체적으로 교과에서 학습한 내용을 지역사회에서 구현하거나 적용할 수 있는 기회를 제공하거나 반대로 학교 밖 사회에서의 경험을 통해 학습이 이루어질 수 있도록 교육과정을 지역화하고 자율화하는 방안 마련이 요구된다.

이를 위해 학교 밖에서 아동·청소년이 다양한 참여 경험을 할 수 있는 인프라를 구축하는 일이 선행되어야 한다. 동시에 학교는 인근의 아동·청소년 시설(센터 등), 지역사회 관련 기관, 시민단체와의 협력 체제를 구축하고, 학교의 교육과정에 학생들이 지역사회 네트워크에 적극적이고 의미 있게 참여할 수 있도록 하는 교수·학습 모델(참여가 필요한 상황과 문제 확인, 관련된 정보 수집, 문제 해결을 위한 방안 모색, 실천과 적용 방법 등)을 개발하고 반영해야 한다. 향후 아동·청소년이 보다 활발하게 지역사회에 참여할 수 있도록 온라인 플랫폼을 구축하는 방안도 고려할 필요가 있다.

한편, 아동과 청소년의 사회자본 확충을 위해서는 학생의 사회참여가 확대되어야 할 뿐만 아니라 학교교육에 대한 가정의 역할과 참여가 결정적이다. 이와 관련하여 학생의 인성교육, 학습 관리, 진로 지도 등을 위한 가정의 교육 기능을 회복하는 일은 학교교육 맥락에서 신뢰, 시민성과 공동체 의식, 사회 참여 등의 사회자본을 강화하는 데 매우 중요하다. 부모는 자녀의 사회자본 형성과 강화를 위해 학습활동에 유의미하게 관여하고 학교교육을 보조하는 활동을 전개해야 하며, 학교, 학부모 공동체, 지역사회와의 네트워크를 통해 부모의 교육적 역할에 대한 인식을 개선하고 역량을 함양해야 한다.

사회자본 확충과 강화를 위해 가정에서 담당해야 할 교육적 역할에 대한 재고와 함께 학교교육에 대한 학부모의 참여 또한 적극적으로 확대될 필요가 있다. 학교교육에 대한 학부모의 참여는 만족도와 신뢰도를 높이고, 학생과 학부모의 공동체 의식을 향상하는 등의 긍정적인 효과가 있다(류방란 외, 2019). 더 나아가 최근 수행된 여러 연구들은 학부모의 학교 참여가 자녀의 학업성취도 향상에도 기여한다고 주장한다(권순범·김월섭·진미정, 2017; 변수용·김경근, 2008). 우리나라는 지난 5·31 교육개혁 이후 학교운영위원회를 통해 학교 운영의 의사결정 과정에 학부모가 참여할 수 있는 길을 열어 놓음으로써 학교의 책무성을 강화하고 교육의 질을 높이기 위한 정책을 시행해 오고 있다(교육개혁위원회, 1996, p. 87-88). 그러나 가정과 학교가 유기적으로 연계되어 교육과정을 편성하고 운영하기 위해서는 학교운영위원회와 같은 기구 설치의 차원을 넘어 모든 학부모가 상시적으로 학교 교육과정을 둘러싼 의사결정에 참여할 수 있는 제도가 마련되어야 한다.

학교 공동체의 다양한 구성원(교사, 관리자, 학생, 학부모, 지역사회)들이 상호 신뢰를 바탕으로 협력하는 학교교육 체제를 구축할 때, 정서적 유대감 증진, 도덕성, 구성원 역량 함양(이상수 외, 2015)과 같은 사회자본이 축적되고 향상될 수 있다.

라. 사회자본 확충을 위한 민주시민교육 마스터플랜 수립

교육기본법 제2조는 “교육은 홍익인간의 이념 아래 모든 국민으로 하여금 인격을 도야하고 자주적 생활능력과 민주시민으로서 필요한 자질을 갖추게 함으로써 인간다운 삶을 영위하게 하고 민주국가의 발전과 인류공영의 이상을 실현하는 데에 이바지함을 목적으로 한다.”라고 명시하고 있다. 이와 같이 교육기본법에 민주시민에게 요구되는 자질 함양이 교육의 목적임을 규정하는바, 학교에서 이루어지는 모든 교육활동은 아동과 청소년의 시민성 함양과 결코 무관하지 않다. 시민의 성장을 돕는 사회 기관으로서 학교가 민주시민교육을 충실히 수행할 때, 학생들의 사회자본 확충과 강화에도 긍정적으로 기여할 수 있을 것이다.

그러나 민주시민으로서 필요한 자질이 무엇인지, 학교교육은 이를 위해 구체적으로 어떤 역할을 담당해야 하는지는 시대에 따라 지속적으로 변화해 왔다(백병부 외, 2019; 장은주 외, 2014). 최근 발표된 민주시민교육 활성화를 위한 종합계획(교육부, 2018)에 따르면, 현재 우리나라의 민주시민교육은 아래와 같은 내용을 중심으로 진행되고 있다.

[표 6-2] 교육부 민주시민교육 활성화를 위한 종합계획

구분	세부 내용
학교 민주시민교육의 강화	<ul style="list-style-type: none"> • 민주시민교육의 공통 기준 마련 • 참여와 실천 중심의 우수 수업 사례 공유, 확산
교원 전문성 신장 및 교육활동 지원	<ul style="list-style-type: none"> • 교원 민주시민교육 역량 강화 지원 • 예비교원 민주시민교육 역량 강화 지원 • 자율적 교원 학습공동체와 현장지원단 지원
민주적 학교 문화 조성	<ul style="list-style-type: none"> • 학생이 주도하는 학교 공간수업 프로젝트 지원 • 민주학교 운영
학생 자치 활성화	<ul style="list-style-type: none"> • 학생 자치 활성화 지원 • 학생회 법제화 추진 • 학생 자치 인식 개선 및 우수 사례 확산
민주시민교육 지원 체계 구축	<ul style="list-style-type: none"> • 민주시민교육 추진을 위한 사회적 공감대 확산

출처: 교육부(2018), 민주시민교육 활성화를 위한 종합계획(2018. 12. 13. 보도자료) 내용을 저자가 표로 정리함.

민주시민교육에 관한 교육부의 정책을 기초로 각 시도교육청과 학교는 상황과 특색에 맞게 이를 구체화하기 위한 여러 노력을 기울이고 있다. 그러나 지금까지의 민주시민교육은 주로 인지적 접근 방법과 제도적 차원을 중심으로 이루어져 온 것이 사실이다. 다시 말해 지금까지의 민주시민교육은 그것과 근접한 특정 교과(사회, 도덕 등)를 통해 민주주의와 관련된 내용과 지식을 가르치고 배우거나, 학생 자치를 포함한 민주적 의사결정의 절차와 제도를 학교에 마련하여 이를 통해 민주주의를 경험하게 하는 방식을 중심으로 진행되어 왔다. 그러나 민주적인 학교는 인지적이고 절차적인 차원을 넘어 학교의 모든 영역(조직과 구조, 교육과정과 교육 방법, 학교생활과 문화, 교육주체들 간의 관계 등)에서 민주주의의 원리가 작동되는 공간을 의미한다(Apple & Beane, 2007).

아동과 청소년의 사회자본 축적과 강화를 위해서는 민주주의에 대한 지식과 기능의 함양, 학생 자치 등과 같은 절차적이고 제도적인 차원을 넘어 학교에서 이루어지는 모든 교육 경험을 통해 민주시민교육이 일상화되어야 한다. 학교교육 전반을 통한 민주시민교육은 초·중등교육에 속한 학생들이 신뢰, 규범, 참여 등으로 대표되는 사회자본을 축적해가는 데 결정적인 역할을 할 수 있다. 이러한 차원에서 향후 민주시민교육을 통해 사회자본을 강화하기 위한 국가 차원의 마스터플랜이 수립되어야 한다. 여기에는 교육을 통해

타인과 사회에 대한 신뢰감 형성과 구축, 시민으로서의 책임감과 준법정신의 함양, 다양한 사회단체에 참여 및 네트워크 형성 등의 방안이 포함될 필요가 있다.

5 아동·청소년기 사회자본 향상을 위한 교육정책 과제: 초중등교육의 교육평가를 중심으로

가. 사회정서역량 발달에 대한 모니터링 체계 구축

아동·청소년기 사회자본 수준 향상을 위해서는 학생의 비인지적 성취 혹은 사회정서역량의 성장과 변화를 체계적으로 모니터링하고 지원할 필요가 있다. 자유학기제를 포함한 과정 중심 평가와 수행평가 관련 정책적 메시지는 꾸준히 사회정서역량 평가를 강조해 왔지만 여전히 그것을 어떻게 평가하고 기록에 남길 것인가에 대한 방법론적 논의에 머무르는 상황이다. 우리의 최종적인 목표가 사회정서역량을 어떻게 평가할 것인가를 넘어 그것을 통해 학생들의 사회정서역량을 어떻게 계발할 것인가에 있다면, 단순히 평가 방법(assessment)이 아니라, 가치 시스템(valuing system)을 어떻게 설계할 것이냐에 초점을 맞출 필요가 있다. 즉, 일상생활에서 교사와 학부모, 그리고 지역사회가 학생들의 사회정서역량에 대해 관심을 표현하고, 학생들의 사회정서역량 변화에 민감하게 반응함으로써 그것이 실제로 중요하게 여겨진다는 것을 일관되게 체험하도록 해야 한다는 것이다.

1) 범교과(Cross-curricular) 역량평가의 확대: 수행평가 내실화

학생들의 사회정서역량 계발을 위해 매우 중요한 교수-학습 혁신 전략 중 하나는 수행평가의 내실화이다. 이론적으로 수행평가는 학생들을 실질적인 문제해결과정에 단독 혹은 공동으로 참여하게 함으로써 교과지식을 적용·심화시킬 뿐만 아니라, 협력적 문제해결력을 기를 수 있으며, 문제해결과정에 대한 성찰을 통해 절차적인 지식을 획득하는 학습의 기회를 제공한다(백순근 편, 2019). 이러한 수행평가의 설계는 교육과정 재구조화 혹은 교육과정 재구성을 전제로 한다(주주자 외, 2017). 왜냐하면 수행평가는 본질적으로 범교과 역량을 다루기 때문이다. 범교과 역량(cross-curricular competence)이란, 비판적·창의적 사고능력, 의사소통능력, 정보통신기술(ICT) 활용능력 등 특정 교과에 속

하기보다는 여러 교과 간의 경계를 넘나드는 역량이라고 볼 수 있다(이상은·소경희, 2008). 「OECD 교육 2030」이 제시하는 역량에서 지식 차원으로 제시된 간학문적(interdisciplinary) 지식, 인식론적(epistemic) 지식, 그리고 절차적(procedural) 지식은 모두 범교과 역량이라고 볼 수 있으며, 기능 차원에서 제시된 인지·메타인지적 기능, 사회정서적 기능, 신체적·실천적 기능 또한 범교과 역량에 해당한다. 요약하면, 범교과 역량에 기반한 교육과정 재구조화는 다양한 교과의 개념들이 개인적, 사회적, 지구적 맥락에서 자신의 삶과 공동체, 그리고 자연의 의미를 새롭게 읽고 분석하는 데 어떻게 활용되는지, 삶의 문제를 해결하기 위해 어떻게 연계·통합되는지에 대한 학습을 지향한다.

따라서 수행평가는 개별 교과 내에서 혹은 개별 교과마다 별개의 평가 방법으로 적용될 것이 아니라 다양한 교과 개념들을 연계하고 적용하여 특정한 문제를 해결하게 하는 범교과 역량 평가를 위한 원리로 운영될 필요가 있다. 예를 들어, Wiggins and McTighe (2005)는 학생들의 이해를 심화시키는 수행 과제(GRASPS)는 해결해야 할 문제(Goal), 그 문제 상황에서 학습자의 역할(Role), 작성해야 하는 답안이나 산출물을 통해 설득해야 하는 청중(Audience), 문제해결을 방해하는 추가적인 상황들(Situation), 결과적으로 산출물이 어떠한 요소(Performance)와 특성(Standards)을 명시해야 한다고 보았다. 개인적 혹은 협력적 수행평가 과제가 이러한 요소를 갖추기 위해서는 범교과 역량과 교과 교육과정 간의 관계를 구체화하고(한혜정 외, 2018), 관련 교과 내용이나 성취 기준들을 연계·통합하기 위한 여러 교과 교사들 간의 협력이 필요할 것이다.

또한, 수행평가는 모든 교과 학습과 모든 상황에서 최선의 평가 방법이 아니라, 실제적인(authentic) 문제 해결 과정에서 발휘되는 역량을 평가하기에 적합한 평가 방법이라는 점을 강조할 필요가 있다. 개별 교과의 개념들은 기초적이면서 근본적인 지식의 요소(OECD, 2019c)이지만, 이들의 이해 수준은 수행평가보다는 오히려 지필평가를 통해 더욱 효과적으로 평가할 수 있다(Chappuis & Stiggins, 2019). 따라서 수행평가를 양적으로 확대하기보다, 평가하고자 하는 능력 혹은 이해의 유형에 따라 지필평가와 수행평가를 균형 있게 활용함으로써(황은희 외, 2019), 수행평가의 내실화를 도모할 필요가 있다.

2) 학생들의 비인지적 특성 발달에 대한 진단과 피드백

학생들의 범교과 역량 중에서도 비인지적 특성들에 대한 체계적인 모니터링이 필요하

다. 이때, 비인지적 특성들을 측정하거나 평가하는 활동 자체에 초점을 맞추기보다는, 평가 결과를 학생 및 학부모, 교사들이 공유함으로써 학교 교육과정 및 다양한 활동들이 학생들의 비인지적 특성들을 발달시키는 데 어떻게 도움이 되는지를 체계적으로 분석하고, 학생들의 비인지적 특성들을 발달시키는 데 어떠한 교육과정이나 활동들이 필요할지를 기획하는 기초자료로 활용하는 것이 중요하다.

대표적인 예로, 미국 자율학교연합(INDEX)이 개발한 Mission Skill Assessment(이하 MSA)를 들 수 있다. MSA는 중학교 수준에서 학생들이 학교교육을 통해서 길러야 하는 21세기 핵심 역량(21st century skills) 중 비인지적 특성들을 창의성(creativity), 호기심(curiosity), 성실성(ethics), 회복탄력성(resilience), 협력(teamwork), 시간관리(time management)의 6가지로 정의하고(Petway et al., 2016; Pullman & Martin, 2014)([표 6-3] 참고), 이 특성들이 1학년 입학부터 3학년 졸업까지 어떻게 변화 혹은 성장하는지를, 자기보고식검사뿐만 아니라 상황판단검사, 일부 신상 자료(biographical data)와 교사관찰평가 등 다양한 방법을 활용하여 평가하는 것이다. 매해 평가 결과는 개별 학생들에게 성적표 형식으로 제공되어 학생들이 스스로의 창의성, 호기심, 성실성, 회복탄력성, 협력, 시간관리 수준을 확인할 수 있을 뿐만 아니라 이전 학년과 비교하여 어떻게 변화했는지를 확인할 수 있다. 또한 해당 학급 혹은 해당 학년의 전체적인 점수 분포를 확인하고, 교사의 수업을 포함한 다양한 교과 혹은 비교과 활동들이 학생들의 비인지적 역량 변화에 어떻게 기여하고 있는지를 검토하는 기회를 제공한다(Pullman & Martin, 2014).

[표 6-3] 학생들의 비인지적 능력에 대한 개념 구체화 사례(Mission Skills Assessment)

요인	조작적 정의	측정방법
창의성 (creativity)	아이디어를 생성하고, 새로운 방식으로 정보를 조합하며, 새로운 아이디어를 열정적으로 탐색하고, 질문하고 답하는 과정을 통해 스스로의 이해를 확장함	자기보고식 검사 유창성 검사 교사평정
호기심(curiosity)	스스로 학습의 기회들을 찾고, 새로운 것들을 시도하거나 배우는 데 열정을 보이며, 질문하고 답하는 것을 즐기고, 새로운 질문들을 개발함	자기보고식 검사 상황판단 검사 교사평정

요인	조작적 정의	측정방법
성실성(ethics)	자신뿐만 아니라 공동체의 필요에 따라 결정하고 행동함. 타인의 요구에 민감하며, 존중과 공평한 마음으로 타인을 대함	자기보고식 검사 신상자료(biographical data) 교사평정
회복탄력성(resilience)	자기가 시작한 일은 마칠 수 있고, 부지런하게 스스로 일을 진행함. 실패나 어려움을 일시적인 것으로 인식하고, 실패를 경험해도 노력을 지속함	자기보고식 검사 상황판단 검사 교사평정
협력(teamwork)	다른 사람들의 기분을 존중하고, 경청하는 태도를 보이며, 다른 사람들과 언제, 어떻게 협력할지를 알고 있음. 갈등에 대한 해결책을 찾는 경향을 보이며, 다양한 배경의 사람들과의 관계에 잘 적응함	자기보고식 검사 상황판단 검사 교사평정
시간관리(time management)	수업 전에 학습을 준비하고, 집중을 유지하기 위해 학습을 방해하는 요소들을 정리함. 일의 우선순위를 정해서 과업을 완수해 내는 시스템을 유지함	자기보고식 검사 신상자료(biographical data) 교사평정

출처: Pullman & Martin(2014), *Mission Skills Assessment (MSA) User's Guide and Toolkit*, p. 37-40을 바탕으로 저자가 표로 재구성.

비인지적 역량 평가와 관련하여 해결해야 할 측정학적 이슈들이 여전히 많지만, 학교 수준에서 비인지적 성취에 대한 체계적인 모니터링을 공식화하는 것은 다음과 같은 측면에서 유용하다. 첫째, 학교가 중요하게 여기는 학생들의 비인지적 성취가 무엇인지를 구체화하는 작업은, 학교의 목표 혹은 학습의 목적을 구체화하는 과정이다. 예를 들어, 초·중·고등학교의 학교 비전이나 미션에는 창의성을 키워드로 하는 경우가 많은데, 대부분은 실제 학교교육의 목표로 기능하기보다는 구호에 그친다. 가장 큰 이유는 우리 학교가 길러 줄 수 있는 학생들의 창의성이라는 능력의 본질이 무엇인지, 학생의 어떠한 성취를 창의성이라고 볼 것인지에 대한 공동의 이해가 부족하기 때문이다. 둘째, 충분한 시간을 들여 체계적인 검사나 진단을 시행하는 과정과 가시적으로 제공되는 진단 정보는 그 자체로 구성원들에게 비인지적 성취의 중요성을 조명하는 효과가 있다. 다만, 편의성을 위해 자기보고식검사로 시행하기보다는, 학생과 교사들이 진단 과정에 적극적으로 참여할 수 있도록 상황판단검사나 수행과제 형태로 제시할 필요가 있다. 또한, 진단 정보는 학생의

수준을 판단하거나 성적에 반영하기 위한 것이 아니라, 학생과 교사가 교수·학습 과정을 이해하기 위해 활용하는 정보의 일부라는 인식을 공유하는 것도 중요하다. 셋째, 이러한 정보는 최종적으로 학생과 교사의 행동을 포함하여 학교 내의 다양한 실천을 안내하는 역할을 한다. MSA를 시행했던 학교들은 공통적으로 MSA가 교사들 간, 교사-학생 간 그리고 학부모와의 주요 대화 내용을 변화시키는 데 크게 기여했다고 보고하였다(Pullman & Martin, 2014). 예를 들어, 학교가 학생들의 호기심이 어떤 수준인지 혹은 학년에 따라 어떻게 변화하는지에 관심을 갖기 시작하면서, 교사가 학생의 호기심에 대해 피드백을 자주 하게 되었고, 학생들은 호기심이 중요한 학습자로서의 자질이라는 것을 느끼게 되었으며, 교사들은 학생들의 호기심을 길러 주기 위해 교육과정과 수업을 어떻게 설계해야 할지를 고민하게 되었다는 것이다.

3) 목표는 평가 방법 혁신이 아닌 가치 시스템 구축: 성장을 인정하는 학교문화 형성

위에 제시된 학생평가 전략들은 최종적으로 학생의 성장에 가치를 두는 학교문화의 형성, 즉 가치시스템(valuing system) 구축을 목적으로 한다는 점을 강조할 필요가 있다. 이때, 가치 시스템은 특정한 수행에 대한 평가와 피드백 절차의 제도화가 아니다. 오히려 학생들의 다양한 도전과 노력 그리고 성취가 학내 구성원을 넘어 지역사회 어른들로부터 조명되고 인정(acknowledge)되는 소통이 학교의 일상에 편재(遍在)하는 상태라고 할 수 있다. 앞서 지적했듯이, 그동안 교육정책, 특히 교육평가와 관련된 정책은 근본적으로 학교의 학생 성장을 위한 가치시스템이 부재한 상태에서 이론적으로 바람직하다고 알려진 특정한 학생평가(student assessment) 방법이나 절차만 강조했다라는 점에서 한계가 있다. 학생들은 학교에서의 평가 방법이 아니라, 자신들이 가정, 학교와 사회로부터 인정받는 과정 즉, 가치시스템을 통해 어떤 행동이나 성취가 중요한지를 학습하므로 어떤 훌륭한 평가 방법도 가치시스템을 대체할 수 없다. 이와 같은 관점에서 학교의 가치시스템 구축을 위한 과제를 몇 가지 정리하면 다음과 같다.

첫째, 학생의 인지적, 사회·정서적, 신체적 역량이 학생 개개인의 변하지 않는 고유한 특성이 아니라, 학생 개인 그리고 공동체의 노력을 통해 변화하거나 성장할 수 있다는 신념 체계를 학생, 교사, 그리고 학부모와 지역사회가 공유할 필요가 있다. 성장마인드셋(growth mindset)이라고도 알려진 이러한 신념은, 도전적인 목표 설정, 목표 달성을 위

한 노력의 지속, 실패에 대한 적응력을 예측한다(백서영·임효진·류재준 2020; Dweck, 2016). 평가는 근본적으로 이해나 수행이 부족한 부분 즉, 실수나 실패를 규명하는 과정을 수반한다(함은혜, 2018). 학생뿐만 아니라 부모와 교사가 이러한 신념을 공유할 때, 학생들은 평가의 과정, 나아가 학습의 과정에서 발생하는 실수나 좌절을 실패로 규정하기보다 배움의 기회로 여길 수 있게 될 것이다(김종백, 2010).

둘째, 성장에 가치를 부여하는 문화로서의 가치시스템은 학생 개개인에 대한 관심과 인정을 표현하는 ‘소통’을 통해 작동한다. 서로의 배움에 관심을 표현하고, 그것을 흥미롭고 중요한 과정으로 인정해 주며, 성과에 대해 강점과 약점을 피드백해 주는 소통의 과정 그 자체라는 것이다. 이러한 소통은 부모와 교사 그리고 각 단계에 있는 동료들 모두가 서로의 성장과 발전을 위해 필수불가결한 존재라는 전제하에 가능하게 되므로, 서로 존중하고 배려하는 실천과 관련이 있다. 교사가 학생들을 공평하게 대하지 않는다고 인식할수록 학생들의 협력적 문제해결력이 유의하게 감소한다는 연구결과(김혜숙·함은혜, 2019)는 학생들의 사회정서역량에 대한 학교문화의 중요성을 시사한다.

셋째, 학교와 학교를 넘어선 지역사회의 가치시스템 구축을 위해서는 학생과 교사, 나아가 학부모와 지역사회가 학생들의 어떠한 성장을 가치롭게 인정할 것인지에 대한 담론의 형성을 전제로 한다. 나아가, 지역사회와의 협력 과제를 통해 공동의 문제해결 기회를 확대하고, 그 과정에서 오는 즐거움과 성공 경험을 인정해 줌으로써 학습에 대한 보상이 성적이 아니라 성취감과 연대감이 되도록 할 필요가 있다. 그 과정에서 지역의 어른들이 학생들의 다양한 장점에 대해 칭찬하고 격려하는 소통의 창을 마련하는 것도 중요한 과제일 것이다. 마지막으로 학생부종합전형을 통한 학생 선발 절차에서 학교와 지역사회 활동 참여와 그에 대한 기록이 중요하게 다루어진 사례들을 발굴하고 확산할 필요가 있다.

나. 교사-학생 간 상호 신뢰를 강화하는 학생평가시스템 구축

교사-학생 간 관계 혹은 교사의 헌신도가 학생들의 학업성취도 및 학업에 대한 동기(김혜숙·함은혜, 2014; 이종희·김수진, 2010), 나아가 공동체의식, 협동성, 시민참여(함은혜·백선희, 2016)에 긍정적인 영향을 미친다는 연구 결과들은, 학생들의 인지역량 및 사회정서역량 계발에 대한 교사 역할의 중요성을 시사한다. 문제는 앞서 언급했듯이, 교사가 학생평가에 대한 상당한 책임과 권한을 가졌으나 그 결과에 따라 학생 개개인을 적절

하게 지원하기 어려운 상황에서, 교사의 판단자로서의 역할이 더욱 부각되고 있다는 것이다. 따라서 학생 학습에 대한 판단자로서의 교사 역할과 책임을 축소하는 한편, 학생 학습의 안내자 혹은 조력자로서의 역할과 책임을 강화하고, 평가를 통해 선생님이 '나를 판단한다'고 경험하기보다 '나를 이해하고, 도와준다'는 것을 경험하게 함으로써 교사-학생 간 신뢰 관계를 회복하게 하는 것이 필요하다.

1) 개별적 피드백과 의사소통 확대를 위한 물리적 시간 확보

과정 중심 평가가 더 엄밀한 학습에 대한 평가(Assessment of Learning)가 아니라 학습을 위한 평가(Assessment for Learning)로 운영되기 위해서는 교사가 학생들의 학습과 수행에 대해 충분히 이해하고 실질적인 피드백을 제공할 수 있는 환경이 조성될 필요가 있다. 2018년 OECD의 국제 교수-학습 조사(TALIS: Teaching and Learning International Survey)에 따르면, 학생들의 과제 수행에 대한 의견 등 피드백을 자주 혹은 항상 제공한다고 응답한 교사의 비율이 36.3%로, OECD 평균이 57.5%인 것과 비교하여 매우 낮았다. 개별 학생들에게 피드백을 제공하기 위해서는 개별 학생들의 수행을 면밀히 관찰하고 분석하는 작업이 선행되어야 하는데, 우리나라 교사들은 학생들이 제출한 과제를 채점하고 수정하는 데 할애하는 시간이 주당 2.9시간으로 OECD 평균인 4.2시간과 비교하여 상당히 낮은 수준이었다, 한편, 행정업무에 할애하는 시간은 주당 5.4시간으로 OECD 평균이 2.7시간인 것과 비교하여 높았다(이동엽 외, 2019; OECD 2019d). 일부 질적연구에서도 교사들이 수행평가 설계와 운영, 평가 결과를 학생생활기록부에 기입하는 업무에 대한 부담이 매우 큰 것으로 나타났다(김태훈·김병찬, 2020; 주주자 외, 2017).

교사들이 실제 개별 학생들의 수행을 분석하여 채점하는 활동은 개별 학생의 변화와 성장을 확인하는 과정으로, 이를 위한 수업 시수 이외의 업무시간을 확보해 주는 것이 필수적이다. 또한 평가 결과에 근거하여 학생들에게 적절한 피드백을 제공하고 향후 학습을 안내하기 위해서는 개별 학생들과 의사소통할 수 있는 면담시간을 크게 확대할 필요가 있다(황은희 외, 2019). 학생과의 개별적인 의사소통은, 어떤 종류의 평가든, 학생들이 평가를 '판단'의 과정이 아니라 '이해'의 과정으로 경험하게 하는 중요한 전략이다.

한편, 중·고등학교의 경우, 학교 규모에 따라 한 명의 교사가 200명 이상의 개별 학생

수행을 관찰하고 기록하도록 요구받는데, 이 경우 교사가 학생 개개인의 특징을 이해하거나 파악하지 못한 상태에서 피드백을 제공해야 하는 상황에 놓이기도 한다(김태훈·김병찬, 2020). 이에 과정중심평가 운영을 위해서는 실제 수업을 담당하는 교사 1인당 학생 수를 기준으로 교사 1인당 학생 수를 줄일 필요가 있다(주주자 외, 2017; 황은희 외, 2019). 특히 황은희 외(2019)는 교사 1인당 학생 수를 11명 내외로 유지하기 위한 노력이 필요하다고 지적하였다.

2) 교실 수준 학생평가와 국가 수준 학생평가의 기능 이원화

교사가 주도하는 교실 수준의 학생평가와 국가 혹은 지역교육청 수준의 학생평가의 기능과 역할을 구분하고 두 평가를 균형 있게 활용함으로써 교사가 학생의 조력자로서의 역할에 충실할 수 있도록 할 필요가 있다. 학생의 성취에 대한 평가의 책임이 과도하게 교사에게 지워져 있으면서 국가 혹은 지역교육청 수준의 평가가 약화된 현재와 같은 상황은 크게 다음과 같은 문제를 야기한다. 첫째, 학생 성취를 판단하는 데 대한 교사의 업무 부담 증가는 곧 개별 학생의 학습을 돕는 교사의 역할을 약화시킨다. 둘째, 교사는 학생들을 진단하는 데 필요한 다양한 정보들을 활용하기보다 자신의 경험이나 직관에 크게 의존하게 된다. 셋째, 교사가 학생들의 역량을 평가하기 위한 다양한 평가 방법들을 개발하기보다 교과와 주요 개념 이해 수준이나 기초학력을 객관적으로 평가하기 위한 전통적인 평가 방법들을 설계하는 데 많은 시간을 들이고 있다. 넷째, 학교에서 수행평가나 역량의 강조가 기초학력을 저하시킨다는 검증되지 않은 신념을 확산시킨다.

교실 혹은 학교 수준 평가와 지역교육청 혹은 국가 수준 평가를 구분해야 할 필요성은 다음과 같다. 첫째, 학교가 학생들의 기초학력을 여러 가지 전략을 활용하여 지원하되, 그것 자체를 판단하는 것은 외부로 이관할 필요가 있다. 이를 통해 교사는 학생들의 기초학력을 판단하는 역할이 아니라 기초학력을 지원하는 역할에 충실할 필요가 있다. 둘째, 교사는 교과 내용에 대한 성취 수준을 교과목별로 진단하기 보다는, 기초적인 교과에서의 개념 이해도를 형성적으로 진단하고, 범교과 역량을 평가하는 데 더욱 집중할 필요가 있다. 아래 [표 6-4]는 평가 대상이나 목적에 따라 교실 혹은 학교 수준에서 설계하여 운영할 평가와 시·도교육청 혹은 국가 수준에서 설계하여 운영할 평가를 이원화하는 방안을 제시한 것이다.

[표 6-4] 균형 있는 평가시스템의 요소

평가 수준	평가 대상	평가 목적	평가 정보 사용자	평가 정보 활용
교실 혹은 학교 수준	교과이해도 범교과 역량	<ul style="list-style-type: none"> • 학습목표에 대한 학생들의 성취 수준을 측정함 • 학생들의 강점과 개선이 필요한 영역을 진단함 	교사, 학생	<ul style="list-style-type: none"> • 학생들에게 피드백 제공, 다음 단계의 학습목표 설정 • 다음 학기·연도 수업 계획 수정, 학생별 수업의 개별화 전략을 수립함 • 내신 성적 산출
시·도 교육청 혹은 국가수준	기초핵심능력 및 기초학력	<ul style="list-style-type: none"> • 기초핵심능력 수준 및 기초학력 달성도를 측정함 	시·도교육청 관리자, 학교 관리자	<ul style="list-style-type: none"> • 개별 학생들의 성취 수준 평가 및 요약 • 기초핵심능력 및 기초학력 지원 계획을 수립함
		<ul style="list-style-type: none"> • 추가 혹은 개별 지도가 필요한 영역을 파악함 • 추가 혹은 개별 지도가 필요한 학생을 파악함 	교사	<ul style="list-style-type: none"> • 학교 평가 • 학생 그룹이나 개별 학생들을 위한 프로그램이나 지원 계획을 수립함

출처: Chappuis & Stiggins(2019), *Classroom assessment for student learning: Doing it right using it well*의 [그림 2.2]를 우리 상황에 맞게 저자가 수정·보완한 것임.

먼저, 교실 혹은 학교 수준의 평가는 역량의 기초가 되는 교과 핵심 개념에 대한 이해도를 형성적으로 평가하고, 범교과 역량을 평가하는 것에 집중한다. 교실 수준의 학생평가를 통해 학습의 과정에서 풍부하게 관찰되는 학생 학습의 질적인 특성들을 확인할 뿐만 아니라 교사는 다음 단계의 교수-학습을 조정하고 재설계하는 데 중요한 정보를 얻을 수 있다. 다음으로, 시도교육청 혹은 국가 수준의 평가는 우리나라 모든 학생들이 갖추기를 기대하는 기초핵심능력과 기초학력을 평가하는 데 집중한다. 기초핵심능력은 문해력, 수리력, 건강리터러시, 디지털리터러시 등을 포함하며(OECD, 2019c), 기초학력은 필수 교과목별 최소 성취 기준 달성도라고 볼 수 있다.

주의할 것은 시도교육청 및 국가 수준의 평가가 개별 학급에서의 교수-학습 활동을 조정하지 않도록 한다는 것이다. 이를 위한 몇 가지 방안을 제안하면 다음과 같다. 첫째, 다양한 교과목을 포함하지 말고, 문해력과 수리력을 중심으로 혹은 핵심 교과를 중심으로

(OECD PISA에서는 언어, 수학, 과학의 세 가지 영역을 평가함) 평가영역을 단순하게 구성한다. 한편, 그동안 중요하게 다루어 오지 않았던 건강리터러시와 디지털리터러시에 대한 진단을 포함할 것을 제안한다. 둘째, 학년별 혹은 학년군별 학생이 갖추어야 하는 최소한의 성취 기준 도달 여부를 기초학력으로 규정하고, 기초학력 도달 여부를 진단하는 정도의 쉬운 평가도구를 활용할 필요가 있다는 것이다. 따라서 기초학력평가나 국가 수준 학업성취도 평가의 난이도가 높지 않도록, 도달 여부를 진단하는 정도의 난이도로 설정할 필요가 있다. 셋째, 각 평가 영역 내에서 다루는 세부 내용 영역을 중요도에 따라 대폭 축소하고, 평가에서 다루는 세부 내용 영역은 학교와 교사에게 명확하게 공개한다. 넷째, 평가 결과 보고 측면에서 그 결과가 과도하게 일반화되지 않도록 점수 자체보다는 기초학력 도달 여부 혹은 성취수준을 중심으로 보고하여 활용한다. 추가적으로 이러한 대규모 평가에서의 점수나 단계를 어떻게 해석해야 하는지에 대한 충분한 안내와 의사소통이 고려되어야 한다. 마지막으로, 동일한 시간에 동일한 형태로 모든 학교가 실시하는 방식의 고부담 평가로 만들기보다 학교의 여건과 필요에 따라 평가도구에 접근하고 그 결과를 제공할 수 있도록 할 필요가 있는데, 이는 컴퓨터화 검사로의 전환을 전제로 한다.

이러한 전략들을 통해 학생평가에 대한 교사의 부담을 줄이고, 교사는 학생과의 신뢰 관계를 구축하는 데 집중하도록 지원할 필요가 있다.

3) 학생평가에 대한 교사의 전문적 역량 강화

예비 교사 및 현직 교사의 교사교육에서는 학생의 학습을 지원하는 평가를 설계하고 운영할 수 있는 교사의 전문적 역량을 개발·지원할 필요가 있다. 학생평가에 대한 교사의 전문적 역량이란 교실평가에 대한 개념적 이해뿐만 아니라 평가 상황에서 경험할 수 있는 학습자의 여러 차원의 심리 상태와 함께 교사와 학생, 학생과 학생 간의 역동적 상호작용을 이해하고 이를 실제 평가 장면에서 활용할 수 있는 실천적 역량을 의미한다(김신영·송미영, 2008; 백순근 외, 2007). 여러 연구들이 현재 수행평가와 과정 중심 평가 운영에 대한 교사들의 전문적 이해와 경험 부족을 지적해 왔다(반재천 외, 2018; 주주자 외 2017; 함은혜·김은경·김훈호, 2020). 수행평가와 과정 중심 평가의 내실화를 위해 필요한 교사의 전문적 역량을 몇 가지로 요약하면 다음과 같다.

첫째, 교실에서의 학생평가 전문성의 핵심은 학생의 수행을 어떻게 분석하는가에 있다.

이를 위해 일차적으로 범교과 역량 및 학생들의 인지적·비인지적 성취에 대한 복합적이고 정교한 이해가 필수적이다. 또한 특정 수행에서의 학생 간 차이 혹은 학생 내 시간에 따른 변화를 해석할 수 있는 전문성이 필요하다.

둘째, 학생의 인지적·비인지적 성취를 신뢰할 만하고 타당하게 평가할 수 있는 평가도구 설계에 대한 전문성이 필요하다. 이는 필요한 평가도구를 직접 설계할 뿐만 아니라 평가하고자 하는 특성에 따라 기존의 평가도구를 활용할 수 있는 역량을 포함한다. 서로 다른 평가도구들이 서로 다른 차원의 능력들에 대한 정보를 제공한다는 것을 이해할 필요가 있으며, 다양한 정보들을 종합하여 학생의 강점과 학습이 필요한 지점을 진단하는 능력이 특히 강조된다(Chappuis & Stiggins, 2019).

셋째, 교사들의 판단이나 의사결정의 근거를 견고히 하기 위해서는 교사들 간 소통과 협력이 필수적이다(김태훈·김병찬, 2020). 교사의 협력은 교육과정 재구성을 통해 수행 평가 과제를 설계하는 단계에서부터 수업 시수나 시간표를 유연하게 조정하여 운영하는 단계, 공동 채점을 통해 신뢰도를 확보하는 단계 등 전 단계에서 매우 중요하다.

다. 학생의 행위주체성을 지원하는 평가 경험 설계

학생의 행위주체성을 계발하고 지원하기 위해서는 학생들에게 학습의 주체이자 평가의 주체로서의 역할과 책임을 부여할 필요가 있다. 이를 위해 학습에 대한 학생 스스로의 관찰과 성찰의 기회를 확대하되, 학습을 주도할 수 있는 단계나 수준에 따라 그 내용과 방법을 차별화할 수 있을 것이다. 특히 저학년 혹은 저성취 학생들을 위해서는 적응형 학습 지원 시스템을 활용하여 학습행동을 면밀하게 분석하고 교정함으로써 스스로 학습을 조절하거나 주도할 수 있는 기초자질을 길러 주는 것이 매우 중요하다.

1) 학습에 대한 학습을 하는 수업: 관찰하고 성찰하기

학생이 자신들의 학습과정과 평가의 결과를 분석하고, 교수-학습의 의미에 대해 성찰할 수 있는 시간을 정규교육과정으로 편성하여 운영할 필요가 있다. 이때, 자기평가 혹은 동료평가가 중요한 도구가 될 수 있는데, 학습의 과정이나 결과물을 스스로 혹은 공동으로 관찰하고 성찰하는 것을 목표로 한다(Chappuis & Stiggins, 2019). 다만, 자기평가

와 동료평가가 학생들이 스스로 혹은 서로의 수행을 채점하거나 등급을 매기는 활동으로 대체되지 않도록 주의할 필요가 있다. 구체적으로, 주당 1시간 이상은 학생들이 시험이나 과제에서의 자신의 수행이 어떠했는지, 그리고 동료들의 수행은 어떠했는지 혹은 나의 수행과 어떻게 다른지를 비교하여 관찰하고, 서로의 강점과 약점을 분석하는 과정을 통해 우수한 수행의 특성을 이해하고 스스로의 학습 과정을 성찰하도록 할 수 있다. 또한 서로 피드백을 주고받는 과정에서 자신의 학습 전략을 구체화할 뿐만 아니라 동료들로부터 다양한 학습 전략을 배울 수 있다. 이러한 활동들을 수업의 일환으로 정기적으로 운영하면서 학생들은 자기조절학습(self-regulation)과 공동조절학습(co-regulation) 능력, 그리고 메타인지 역량을 기르게 될 것으로 기대된다(Panadero, Jonsson, & Strijbos, 2016). ‘사고에 대한 사고’ 혹은 ‘학습에 대한 학습(메타학습)’을 의미하는 메타인지 역량은 여러 상황에 적용될 수 있는 구체적인 학습의 기술(learning techniques)로서, 자신의 학습과 사고 과정에 대한 인지 혹은 성찰을 통해 길러지며, 학업성취도뿐만 아니라 비판적 사고력을 예측하는 주요 요인이다(OECD, 2019c).

더불어, 학습한다는 것의 개인적 의미와 사회적 의미를 성찰하고, 효과적인 혹은 미래 사회의 변화에 따라 변화하는 교수-학습의 모습을 탐색하는 등 ‘학습에 대해 학습’하는 시간을 교육학 수업이나 창의적 체험활동 시간 등을 통해 정기적으로 운영하는 것 또한 좋은 방안이 될 수 있다.

위의 방법들은 최종적으로 학생들이 자신의 학습에 대해 성찰하고, 그에 근거하여 스스로의 학습을 기획하고, 목표를 세우고, 전략을 구체화하여 실천하는 학습 그 자체를 훈련하게 하는 것이다. 이러한 훈련을 통해 학생들이 자신의 이해와 수행이 향상되는 성공적인 경험이 쌓인다면, 학생들은 예측(anticipation)-실행(action)-성찰(reflection)의 순환적 학습 과정을 통해 학업과 삶에서 지속적으로 자신의 역량을 계발하는 능력을 내면화하게 될 것이다(OECD, 2019c).

2) 에듀테크 기반 기초학력 진단 및 지원 시스템 개발 및 활용

마지막으로, 기초학력 진단 및 지원에 대한 시스템을 정밀하게 설계하여, 자기조절 혹은 자기주도적 학습자, 나아가 행위주체자로 성장하는 데 필요한 기초적이면서도 필수적인 기초자질을 갖추도록 지원할 필요가 있다. 기초학력은 기본적으로 문해력(literacy)과

수리력(numeracy), 즉 수학적 혹은 언어적 부호들을 읽고, 쓰고, 의미를 찾아낼 수 있는 능력이다(OECD, 2019c). 문해력이 다른 사람들과 효과적으로 의사소통하고 세상을 이해하기 위해 읽고, 쓰고, 말하고, 듣는 능력이라면 수리력은 수학적 정보나 개념을 이해하고, 활용하고 해석하고, 의사소통하는 능력에 해당한다. 「OECD 교육 2030」에서는 이와 같은 문해력과 수리력은 핵심기초능력(core foundations)으로, 학생의 행위주체성을 계발하는 기초가 된다고 보았다.

현재 우리나라 학생들의 평균적인 기초학력은 우려할 만한 수준이라고 보기는 어렵다. 그러나 기초학력에 미치지 못하는 저성취 학생들은 시간이 지날수록 학습 결손이 누적되는데, 누적된 학습 결손은 인지적 발달을 저해할 뿐만 아니라 수업 부적응을 통하여 공동체 의식과 협동성에 부적인 영향을 미칠 수 있기 때문에(함은혜·백선희, 2016), 이들을 신속하게 진단하고 지원하는 일이 매우 중요하다. 저성취 학생들의 상당수가 사회경제적으로 소외되어 있다는 점을 고려하면(OECD, 2019a) 더욱 그렇다. 참고로, 최근 5년간 국가 수준 학업성취도 평가에서 기초학력 미달로 분류된 학생의 비율이 특히 중학생 국어와 수학 영역에서 일부 증가하는 경향을 보였으며(e-나라지표 학업성취도 평가 결과), OECD 국제학업성취도 평가 PISA에서도 읽기 영역에서 성취수준 최하등급으로 분류되는 학생의 비율이 2015년과 2018년 사이에 3%가량 증가한 것으로 나타났다. 초등학생은 2013년 이후 기초학력 진단평가 대상에서 제외되어, 국가 수준에서 초등학생의 기초학력 실태를 확인할 만한 자료가 없는 실정이다.

학생들의 기초학력 진단과 지원에는 에듀테크를 적극적으로 도입하여 활용할 필요가 있다. 기초학력에 대해서는 진단 자체보다 진단 결과에 따른 지원 시스템이 중요하다고 볼 수 있는데, 에듀테크를 통해 학생에 대한 진단과 그에 따른 처치를 동시에, 그리고 순환적으로 반복함으로써 학생의 기초학력 향상을 세부 학습목표 수준에서 체계적으로 그리고 효과적으로 지원할 수 있다(최삼락, 2020). 또한, 진단 과정에서 수집되는 학생의 행동 데이터를 활용하여 학생의 학습습관을 분석하고, 그에 근거하여 학습습관을 교정하는 AI 맞춤형 학습코칭을 통해, 효과적인 학습습관을 기를 수 있도록 지원할 수 있다. 이러한 에듀테크를 적극 활용함으로써 교사는 학습조정자 혹은 기획자로서 좀 더 장기적이고 거시적인 시각에서(가정과 지역사회를 연계한 지원방안 등) 학생들의 역량 계발 지원을 계획하고 관리하는 데 집중할 수 있을 것이다.

제 2 절

사회자본 확충을 위한 교육정책 과제: 성인초기 대상

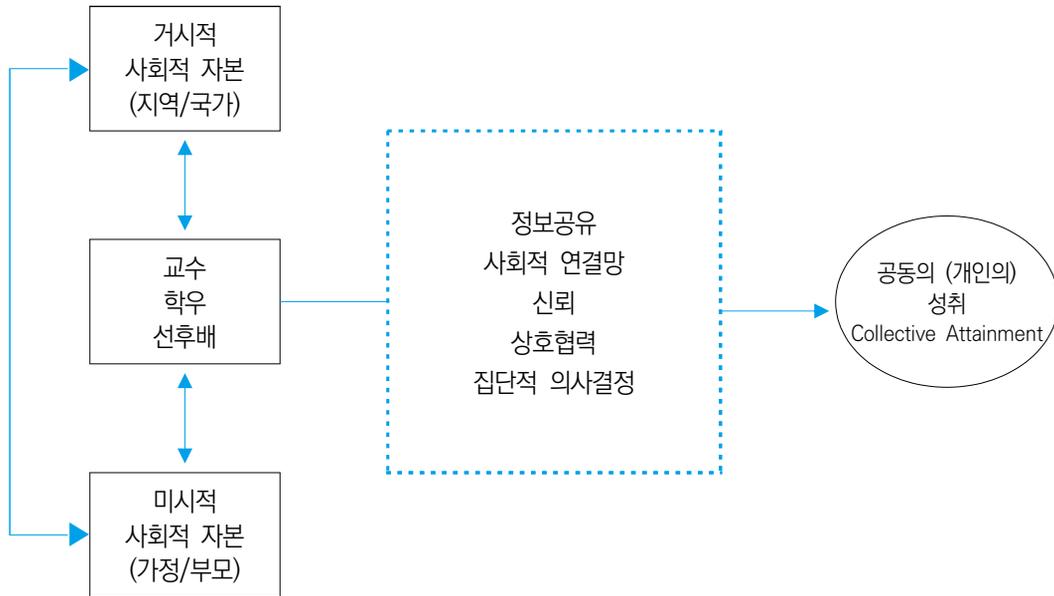
NATIONAL ASSEMBLY FUTURES INSTITUTE

1 대학에서 사회자본 확충의 중요성

지금까지 교육과 사회자본은 많은 학자들에 의해 연구되어 왔다. 대체로 이러한 연구들은 사회자본이 교육성취에 유효한 영향을 미친다고 밝히고 있다. 그러나 교육이 사회자본의 형성과 확충에 어떻게 영향을 미치고 있는지에 대해서는 많은 경우 경험적 자료를 통해 다뤄지지 않았다(Halpern, 2005). 다만 교육을 맥락으로 한 연구에서 사회자본은 교육주체들 간의 관계 및 신뢰와 밀접한 관련이 있다고 밝히고 있다(Dijkstra & Peschar, 2003). 인적자본 형성 과정에서의 사회자본 기능을 강조한 Coleman(1990)은 사회자본을 정의하며 서로 다른 다양한 실체들이 사회구조 내에서 성취할 수 있는 생산적 관계와 기능을 주장하였다. 그러므로 대학이라는 구조는 구성원인 학생들로 하여금 인적자본 및 사회자본을 동시에 확충할 수 있는 장이 될 수 있다. 본 절에서는 성인초기에 있는 대학생을 대상으로 대학이라는 맥락에서 사회자본 형성을 촉진하는 방안에 대해 살펴보고자 한다.

2 대학의 사회자본 수준에 영향을 미치는 요인

대학에서의 사회자본은 집단 내 구성원들이 사회와 연결된 규범과 신뢰로부터 공동의 이익을 얻을 수 있는 실제적 혹은 잠재적 자원으로 규정할 수 있다. 대학과 관련한 사회자본 연구는 대체로 지역이나 가정, 그리고 학우 간의 관계에 기반한 사회자본이 개인의 취업이나 경력개발, 그리고 학업성취에 미치는 영향에 관한 검증이 주를 이루고 있던 반면, 이러한 관계에서 사회자본의 기능적 역할, 즉 매개적 역할의 메커니즘을 살펴본 연구는 찾아보기 어렵다. 따라서 대학에서의 사회자본 형성과 확충을 위한 방안을 논하기 위해 대학의 사회적 구조(social structure)와 관계(social relations)에 의해 형성된 광범위한 신뢰, 호혜성, 연결 등을 특성으로 정리하고자 한다. 이를 정리하면 아래와 같다.



출처: Halpern(2005), *Social capital*, p.167을 저자가 수정.

[그림 6-4] 대학의 사회자본 형성 메커니즘

교육의 장인 대학이 사회자본을 형성하는 유일한 기관은 아니지만 사회자본을 구성하는 공동체의 규범과 네트워크의 중요한 원천임은 분명하다. 사회자본의 형성과 확충을 위하여 대학은 (1) 정보 공유의 장 역할을 하여 형식적으로 그리고 비형식적으로 학습과 정보 전달이 이뤄지도록 하고, (2) 구성원의 사회적 연결망을 활용하여 대학이라는 조직의 안팎에서 유기적인 다리 역할을 하며, (3) 상호 협력과 신뢰를 바탕으로 호혜성의 규범을 세우고, (4) 집단적 의사결정을 통해 공동의 목표를 성취하기 위해 노력해야 한다 (Halpern, 2005). 따라서 대학에서의 사회자본은 학생 개인의 인적자본, 즉 지식이나 기술, 경험을 높이는 데 주력하는 것이 아니라, 형성된 사회적 구조와 관계 안에 배태된 무형의 자원을 활용하여 실질적 성과-공동과 개인의 성취-에 기여하는 역할을 해야 할 것이다.

3 성인초기 사회자본 향상을 위한 교육정책 과제: 대학을 중심으로

가. 대내외 구성원 간 정보 공유 장으로서의 대학의 기능 강화

Halpern(2005)이 제시한 대학의 사회자본 형성 메커니즘 중 중위적 단위에서 살펴볼 때, 대학은 지역사회, 교수-학부모-학생 간의 사회적 네트워크, 진로지도·멘토링으로 연결된 경력 네트워크 등을 통해 사회자본을 확충할 수 있다. 주로 한 대학이 주변 지역의 사회·경제적 역할에 큰 영향을 미치며, 지역 내 적극적인 상호 교류를 통해 다양한 경험과 정보를 공유하는 네트워크를 구성할 수 있다. 대학 내에서는 교수와 학생 또는 선후배를 포함한 학생과 학생 간의 다양한 사회적 관계를 통해 교육의 가치와 성취에 대한 공감대와 유대감을 형성하는 환경을 조성할 수 있다(Lee & Croninger, 2001; Teachman et al., 1997).

대학의 중위적 사회자본 형성이 중요한 이유는 첫째, 한 대학이 가지고 있는 인적자원, 사회적 자원, 문화적 자원이 다양하게 교류될 수 있는 사회적 관계와 사회구조가 형성되어 있고, 이를 바탕으로 관계의 신뢰 형성이 비교적 용이하다는 점이다. 그리고 사회 내 대학이라는 공통분모 안에서 장기적으로 지속적인 상호작용이 이루어지기 때문이다. 사회적 구조로 안정적인 틀을 제공한다는 점에서 공동체의 규범이나 질서가 대학의 정책과 교과과정 안에서 고르게 분포될 수 있고, 이는 졸업 후 사회관계에서도 지속된다. 물론 대학의 인적자본 형성 역할만을 강조하며 교육의 결과적인 성과만을 강조한다면 사회적 유대관계의 형성이 경쟁으로 인하여 제한될 수도 있다(Lee & Croninger, 1996). Lee와 Croninger(1996)는 사회자본이 구성원의 관계, 즉 관계를 기반으로 한 정서적인 지지 및 유대관계를 통해 학업성취의 차이를 가져오며, 구성원 간 상호작용은 공동체 자아 및 공감대 형성에 지대한 영향을 미친다고 주장한다.

이를 종합하면 대학에서의 사회자본 형성과 확충을 위해서는 공동체 문화를 바탕으로 구성원 간 신뢰와 상호협력을 강조하고, 규범을 형성하되 대학이라는 제도적 특수성을 감안하여 공동의 목표를 성취하기 위한 유대감을 심어 주고 공동체의 일원으로서 책임감을 갖는 것이 중요하다(Hemmati, & Farrokh Allaiee, 2017). 이를 시민적 참여의 과정에서 해석하면, 사회자본의 형성과 확충을 위해서 사회자본의 특징으로 구분되는 호혜성이

나 타인에 대한 신뢰, 상호 간의 협력 등을 강조해야 한다. 즉, 사회자본은 시민교육을 강조하는 대학을 통해 다양하게 형성되거나 더욱 강화될 수 있고 교내 안팎으로 각 개인 혹은 그룹 간의 사회적 네트워크를 구축할 수 있는 사회적 장을 제공하게 된다.

나. 상호 협력과 신뢰를 바탕으로 한 호혜성의 규범 확립

대학의 사회자본 확충을 위하여 규범적 구조의 중요성을 강조해야 한다. 호혜적 규범(reciprocal norms)은 구성원들의 행동지침이 되고 결과적으로 상호협력과 신뢰의 기초가 될 뿐만 아니라, 공동의 목표를 추구하는 데 촉진제 역할을 한다. 대학에서의 사회자본은 대학이라는 사회적 구조와 구성원 간의 관계로부터 기인한다. 구성원 간의 관계는 물리적·정서적 지지, 취업지도, 학위에 차이를 가져오며, 학우 혹은 선후배간의 관계 또한 경력 개발에 지대한 영향을 미칠 수 있다. 나아가 대학 내 구조적 상호작용과 사회연결망은 문화(culture)나 풍토(climate)와 밀접한 관련이 있을 수 있다. 사회자본 형성의 과정적 요인은 단순히 사회적 구조나 구성에 따른 것이 아니라 이러한 배경에서 비롯되는 구성원 간 상호관계에 따른 호혜적 사회규범이나 비형식인 격려나 사회적 제재 등으로 인한 것일 수 있다(Costello, 1997; Matsueda, 1997; Wright et al., 2001). 그러므로 대학 내 구성원으로서의 깊은 관심과 자발적 참여, 인적·물적 네트워크가 가능한 대학의 경우 학업성취도뿐 아니라 취업이나 경력개발의 수준까지 높아질 수 있다.

한편 대학과 기업, 대학과 지역사회 간의 연대와 같은 대학의 제도적 사회자본(institutional social capital)은 취업(job) 및 노동시장(labor market)에도 중요한 영향을 미칠 수 있다(Brinton, 2000). 학교와 기업 간의 연대와 제도적 유대관계가 사회자본 형성의 핵심이고, 이것이 취업에 큰 영향을 미치기 때문이다. 즉, 기존의 개인이나 가정이 가지고 있는 미시적 사회자본이 경력개발이나 취업의 연결고리였다면, 거시적으로 제도화된 사회자본 즉, 대학과 기업 간의 연대가 무형의 사회자본으로 취업에 연결된다는 것이다. 다만, 사회자본이 거시적 관점에서 한 국가나 지역의 사회적 그리고 경제적 특성과 밀접한 관련이 있고, 각 사회마다 다양하고 차별화된 특수성에 기인하기 때문에 보다 거시적인 관점에서 살펴볼 필요가 있다. 또한 학교마다 문화나 구성원 간 관계, 다른 구조적인 기능이 있을 수 있기 때문에 사회자본의 선형적이고 일원화된 영향을 예측하기는 어렵다(Rosenbaum & Kariya, 1989). 대학에서의 사회자본이란 교수와 학생을 포함한

구성원 간의 관계 사이에서 형성되는 신뢰와 협력, 그리고 호혜적 규범뿐 아니라 대학의 제도적 특성을 감안하여 다양한 이해관계자와의 친밀감이나 유대관계를 바탕으로 사회자본을 확충해야 한다. 나아가 대학의 제도적 사회자본은 대학을 통해 각 개인의 사회자본 형성뿐만 아니라 거시적 수준의 국가인적자원개발 정책을 포괄하는 지역과 국가 차원의 사회자본에도 영향을 미친다고 볼 수 있다.

다. 취약계층 학생에 대한 대학공동체의 지원 체계 구축

Coleman(1988)은 사회자본의 개념을 설명할 때, 사회자본의 가장 기본적인 단위로 가정의 중요성을 강조하였다. 공동체의 가장 기본 단위로 가정은 사회적 환경에 영향을 받는 일차적 장이 되고 한 가정이 가지고 있는 사회자본은 사회적 관계를 확장할 때 특별한 기능을 가지고 있다고 설명한다. 예를 들어, 부모가 한 가정에서 가지고 있는 학습에 관한 관심이나 경험과 정보, 공동체가 공유하는 규범 및 사회적 기대 등이 자녀의 사회자본 형성에 중요한 영향을 미칠 수 있다(Kiernan, 1996). 선행연구에서는 학생의 사회자본에 영향을 미치는 주요 변수로 부모의 영향, 학생 간 관계, 학교 풍토, 학습의 질과 열의 등을 통해 설명하고 있다. 주목할 만한 결과는 물리적인 학교의 재원보다 구성원 간 형성된 신뢰, 몰입, 지원, 참여 등의 사회자본이 학업성취에 직접적으로 영향을 미치는 것으로 나타났다(Lee & Bryk, 1989; Lee & Smith, 1995; Lee & Croninger, 1996; Sun, 1999).

이처럼 사회자본의 미시적 관점에서 한 가정이 가지고 있는 물적 자원이나 인적 네트워크가 사회적 관계를 통하여 교육 성과에 직접적 영향을 주고, 나아가 부모의 사회적 네트워크가 자녀의 취업이나 경력개발에 기여할 수 있다(Coleman, 1988). 이러한 점에서 사회적 취약계층 가정의 대학생은 가정이 가진 사회자본의 수준이 낮을 가능성이 높고, 이에 따라 가정이 해당 학생의 사회적 관계를 충분히 확장하는 기능을 하지 못할 가능성이 매우 크다. 그러므로 사회자본을 충분히 가지고 있지 않은 사회적 취약계층(예: 한부모 가정, 저소득 가정 등)에 대해 이들이 대학의 내적 혹은 외적 사회적 관계에서 소외되어 공동체의 혜택을 받지 못하는 일이 없도록 대학 차원에서의 체계적인 지원이 필요하다. 이를 통해 대학에서의 인적자본 축적뿐만 아니라 사회자본 확장에서 계층 간 격차가 심화되지 않도록 해야 한다.

제3절

사회자본 확충을 위한 교육정책 과제: 성인기 대상

NATIONAL ASSEMBLY FUTURES INSTITUTE

1 평생교육 및 인적자원개발 부문에서 사회자본 확충의 중요성

개인적 차원에서의 사회자본은 타인 또는 사회 집단·조직에 대한 신뢰와 사회적 연결망을 포함한다. 타인 혹은 타 집단이란 나의 가족, 지인, 이웃과 같이 나와 기존의 사회적 관계가 있던 사람들은 물론 나와 이전에 전혀 만난 적이 없는 온전한 타인 또한 포함하는 개념이다. 이들이 내가 내보이는 선의에 대하여 같은 수준의 선의로 보답해 주리라는 믿음이 개인과 개인, 개인과 집단, 그리고 집단과 집단 사이의 신뢰를 만들어 낸다. 그리고 이 신뢰가 전제될 때 사회 구성원들 사이의 지속적인 협력과 지원, 결속력을 기대할 수 있다. 사회 구성원 간 신뢰가 기반이 된 상호 협력과 지원, 공동체적 결속력의 강화는 우리가 추구하는 공동의 목표를 향해 함께 나아갈 수 있는 원동력이 된다.

한편, 사회를 구성하는 주요 주체인 기업과 같은 집단·조직적 차원에서의 사회자본은 기업의 정보 획득과 혁신을 위한 가장 중요한 자원이라 할 수 있다(Halpern, 2005). 이러한 자원은 국가 차원에서 산업혁신의 기반이 될 수 있다. 기업 내 사회자본이 축적되어 있는 경우, 조직의 규범 및 규정이 확립되어 공동의 인지가 발달되어 있고 조직 구성원 간의 시민행동을 통해 서로 돕는 이타적인 행위와 호혜적인 관계가 형성될 수 있다. 또한 구성원 간의 높은 신뢰와 조직 내 협동과 정보 공유 등 효과적인 네트워크를 통해 기업의 문제해결 능력이 크게 향상될 수 있다(Bolino et al., 2002). 거시적 관점에서 기업의 사회자본은 국가나 지역사회와 깊은 관련이 있다. 국가나 지역사회 단위에서 다양한 이해관계자들과 교류하는 과정에서 신뢰 및 협동을 통해 거시적인 사회자본을 형성할 수 있고, 참여를 통해 소속감 그리고 시민의식을 고취시킬 수 있다. OECD(2001)는 국가의 발전과 사회자본의 밀접한 상관관계를 보여 주며 경제발전을 위한 기업의 핵심적 역할을 강조하고 있다.

2 사회자본 수준에 영향을 미치는 요인: 평생교육 및 인적자원개발 부문을 중심으로

먼저 신뢰와 관련하여, 타인에 대한 신뢰를 결정하는 요소 중 하나는 자신이 성별, 연령, 지역, 정치 성향, 인종, 장애 여부 등에 의해 차별받지 않고 사회적으로 포용될 수 있으리라는 타인의 배려에 대한 믿음이다. 우리 사회는 이러한 믿음이 존재할 수 있는 환경 이라기보다 오히려 개인과 개인, 집단과 집단의 갈등과 대립이 심화되고 있는 환경이다. 2015년 사회갈등지수 순위에서 조사 대상 37개국 중 32위를 기록하였으며, 특히 가치관 격차는 37위로 최하위를 기록했다(박준·정동재, 2018). 이러한 조사 결과와 더불어 사회 구성원들이 쉽게 체감할 수 있을 정도로 우리 사회에는 지역, 정치성향, 계층, 세대, 성별에 따른 갈등 등 서로 다름으로 인하여 발생하는 적지 않은 갈등의 요소가 존재한다. 이처럼 우리 사회는 복합적이고 다층적인 갈등 요소를 안고 있고, 그 속에서 사회 구성원들은 서로 다른 가치관에 따른 집단으로 나뉘어 반목하고 있는 상황이다.

또한 2010년 한국에서의 세계가치관조사 결과를 보면, 국가별 인종 차별의 지표 중의 하나로 활용 가능한 “귀하가 이웃으로 삼고 싶지 않은 사람이 누구입니까?”라는 질문에 대해 “다른 인종인 사람”이라고 응답한 비율이 34.1%에 이르렀고, 해당 보기에 한국보다 높은 응답 비율을 나타낸 국가는 요르단, 방글라데시, 홍콩, 인도 등에 그쳤다²⁸⁾. 이와 같은 결과를 통해 한국 사회는 다른 나라에 비해 다른 인종에 대해 배타적인 태도가 높은 사회임을 추론할 수 있다.

이를 통해 현재 한국 사회에서 사회적 신뢰를 형성하는 데 걸림돌이 되고 있는 원인 중 하나는 바로 나와 다름을 포용하지 못하는, 다양성에 대한 사회적 배려의 부족이라 할 수 있다. 이처럼 자신이 가진 선천적·후천적 요인이나 자신이 추구하는 가치가 타인들과 다름으로 인해 타인으로부터 배척받을 가능성이 있는 환경에서는 타인에 대한 신뢰를 형성하고 그들과 힘을 합쳐 공동으로 목표를 추구해 나가기 어렵다. 즉, 다양성에 대한 수용력이 낮은 상황에서는 사회 구성원 간 상호 신뢰, 상호호혜 등과 같은 사회적 자본이 낮은 수준일 수밖에 없다.

28) 조사 결과와 관련한 보다 상세한 사항은 아래의 홈페이지에서 확인 가능함: <http://www.worldvaluessurvey.org/WVSOnline.jsp>

다음으로, 한국 사회에서는 사회자본의 구성요소 중 사회적 지지를 위한 연결망이 낮은 것으로 나타난다. 가족과 가까운 지인들, 이웃과 같이 개인의 사회적·정서적 안전망 역할을 해 오던 혈연이나 지연을 기초로 구성된 사회적 관계가 압축적 근대화와 급속한 산업화 과정에서 해체되었기 때문이다. 근대화 과정에서 전통적인 의미의 혈연·지연을 통한 관계 이외에도 학연과 직장 동료 등 이전보다 새롭고 폭넓은 인간 관계를 맺을 수 있는 기회는 증가하게 되었지만, 개인이 가진 자원의 질과 양에 따라 새로운 사회적 관계를 얻을 수 있는 가능성에도 격차가 발생할 수 밖에 없는 것이 현실이다.

또한, 2018년 OECD Better Life Index의 삶의 질 차원 중 개인들의 사회적 관계망의 질을 측정하는 공동체 영역의 수준은 OECD 전체 40개국 중에서 한국이 40위로 최하위인 것으로 나타났다(김상민·김현호, 2019). 특히 연령대별로 사회적 관계망에도 차이가 나타나는데, 2019년 통계청이 발표한 사회조사 결과에 따르면, 연령이 높아질수록 도움을 받을 수 있다고 응답하는 비중과 도움을 받을 수 있는 사람 수가 감소하고 있는 것으로 나타났다(통계청, 2019).

종합하면, 개인이 선택할 수 없는 선천적·후천적 요인과 개인이 추구하는 가치가 타인이나 대다수의 사회구성원과 다르다는 것이 배척이나 차별의 대상이 되지 않고 개인의 다양성을 존중받을 수 있어야 사회적 신뢰 수준이 증가하고, 사회자본이 확충될 수 있다. 또한 개인의 정서적 안전망이라고 할 수 있는 사회적 지지를 받을 수 있는 네트워크의 확충이 일터 등 개인이 놓인 환경에서 필요하며, 연령대별 네트워크 수준에도 차이가 있어 중장년층 및 노년층의 사회적 네트워크 확충을 위한 정책적 지원이 요구된다.

3 성인기 사회자본 향상을 위한 교육정책 과제: 평생교육 및 인적자원개발 부문을 중심으로

가. 다양성 수용 역량 향상을 위한 평생교육 프로그램의 확충

우리 사회에서는 구성원들의 다양성에 대한 수용력을 제고하는 것이 사회적 신뢰를 향상함으로써 사회자본 확충과 직결될 수 있다. 특히 평생교육 프로그램에서는 학습자 간의 상호작용을 중심으로 하고 삶을 소재로 하는 학습이 주요한 학습 방식이므로, 사람이 가

진 다양성을 직접 경험하며 학습할 수 있다는 데 강점이 있다(배영주, 2009). 이를 위해 평생교육기관에서의 교육 프로그램 기획이 중요하다. 다양성에 대한 교육 프로그램에서는 다양한 배경-출신 지역, 교육 수준, 직업군, 정치 성향, 인종, 문화 등-을 가진 참여 대상을 확보하는 것이 핵심적이다. 또한 집체식 강의 형태의 지식 전달보다는 학습자들이 삶에서의 경험을 소재로 함께 성찰하고 함께 학습함으로써 전환학습을 가능하게 하는 학습공동체 방식의 프로그램 운영이 적절할 것이다. 이러한 학습 환경에서는 지식 전달을 위한 강사가 아닌 학습을 도와주는 학습촉진자(facilitator)의 역할이 요구되며, 이를 위해 해당 프로그램에 학습촉진자 역할을 수행할 수 있는 전문인력을 양성하고 배치해야 할 것이다. 이처럼 다양한 배경과 가치를 가진 사회 구성원들이 교류하고 함께 학습함으로써 학습자들은 다양성에 대해 폭넓은 이해를 할 수 있고, 다양성에 대한 이해가 부족했던 기존의 관점을 전환하여 서로 다름을 이해하고 수용하는 능력을 함양할 수 있을 것이다. 학습자들이 다양한 배경의 타인들과 네트워크를 형성하고 이를 확장해 나가는 경험을 통해 우리 사회 구성원들이 서로의 다양성을 존중할 수 있는 기반을 마련해야 한다. 이러한 평생교육 프로그램에 참여하는 사회 구성원들이 증가한다면, 다양성을 존중할 수 있는 기반을 마련해 갈 수 있을 것이며, 서로의 다른 점이 수용되는 경험을 쌓아 나감으로써 서로에 대한 신뢰를 형성하고 공동체 의식을 함양할 수 있을 것이다.

나. 일터의 학습조직 구축 및 활성화

사회자본은 한 개인의 역량이나 기질에 한정된 자산이 아니라 개인들과 조직들이 협력과 공유, 상호 이해를 바탕으로 공공의 발전을 추구하는 자산이며, 조직이나 공동체의 규모나 질서, 그리고 문화의 형태까지 포함하기 때문에 이를 확충하기 위해서는 적지 않은 시간과 노력이 필요하다. 이러한 관점에서 국가 인적자원개발의 중요한 목적 중 하나는 사회자본의 축적에 있으며, 일터에서의 무형식 학습을 통한 사회자본의 형성은 경제성장이나 발전을 위한 중요한 전략이 된다. 그러므로 사회적 관계와 구조 형성이라는 사회자본의 본질적 특성상 일터(혹은 산업체)에서의 사회자본 확충을 위해 장기적이고 체계적인 전략이 필요할 것이다.

이러한 전략 중 하나로 일터 내 내실 있는 학습조직 구축 및 활성화가 필요하다. 학습조직이란, 학습을 중심에 두는 조직의 문화로서, 개인 수준에서는 지속적인 학습이 일어나

고 질문과 대화가 촉진되며, 집단 수준에서는 협력을 통한 학습이 장려되고 공동의 비전을 추구하기 위한 임파워먼트가 일어난다(Watkins & Marsick, 1997). 또한 조직이 속한 환경에 적응할 수 있는 학습이 이루어지고, 리더가 학습을 촉진하며, 시스템을 통해 구성원들이 학습한 내용을 공유하고 저장한다(Watkins & Marsick, 1997). 이처럼 일터 내 학습공동체로서의 학습조직은 개인, 집단, 조직 전체의 수준에서 협력을 통한 학습 및 구성원 간 정보 공유를 촉진하여 참여 수준 향상 및 상호호혜의 네트워크를 형성하며 신뢰 수준 향상에도 기여할 수 있다.

그동안 많은 대기업에서는 조직 차원에서 학습조직을 구축하고자 노력해 왔고, 현재 중소기업에도 학습조직을 구축하고자 정부 차원에서 지원하고 있다. 그러나 학습조직이 실제 조직의 문화로 정착되고, 이를 통해 구성원 간 학습 네트워크, 사회적 지지 네트워크가 확대되고 정보 공유가 활발히 일어나며, 국가 산업 전반에 학습을 통한 혁신을 가져올 수 있도록 학습조직이 더욱 활성화되어야 한다.

성인을 대상으로 하고 일터를 맥락으로 하는 사회자본은 비교적 장기간에 걸친 사회적 학습과정을 포함하고 있으므로 다른 조직에서 쉽게 모방하거나 대체할 수 없는 특성이 있어 조직의 경쟁우위 확보 및 국가경쟁력 확보라는 긍정적인 결과를 가져올 수 있다. 즉, 공동체에 속한 개인과 집단 간의 관계와 구조 속에 개인적 속성과 집합적 속성의 양면을 포함한 특성을 사회자본이라고 볼 때 이는 공동체의 경쟁력과 밀접하게 관련된다.

학습조직은 신뢰, 호혜적 규범, 상호협력 네트워크 등의 사회자본을 형성하는 역할을 할 수 있으며, 무형식의 사회학습을 통하여 지속적인 참여를 유도함으로써 궁극적으로 사회적 네트워크를 구성하고 인적자본 향상에도 기여할 수 있다. 그러므로 우리 사회의 혁신 및 경쟁력 확보와 안정적인 사회발전을 위해, 신뢰, 호혜성, 네트워크로 상징되는 사회자본을 확충하기 위해 국가는 정책적으로 산업체 조직이 학습조직이 되도록 장려하고, 재원이 상대적으로 부족한 중소기업의 학습조직 구축을 위해 적극적으로 지원해야 할 것이다.

제4절

소결

NATIONAL ASSEMBLY FUTURES INSTITUTE

본 장에서는 사회자본 확충을 위하여 아동·청소년기 대상 초중등교육 부문, 성인초기 대상 대학교육 부문, 성인기 대상 평생교육 및 인적자원개발 부문의 교육정책 과제를 제시하였다. 본 연구에서는 사회자본 확충을 위한 교육정책 과제의 탐색을 통해 사회자본의 경우 사회적 관계 속에 내재되고 형성되는 자본이므로, 초중등학교, 대학, 평생교육 프로그램, 일터 등 사람들이 함께하는 사회적 맥락 속에서 형성되고, 이러한 맥락은 사회자본 형성의 장이 됨을 알 수 있었다. 또한 사회자본은 학교 및 조직이 그것이 위치한 환경(지역사회 등)과 연계되면서 확대될 수 있는 특성이 있음을 살펴보았다.

본 장에서는 아동·청소년기의 사회자본 수준 향상을 위해서는 신뢰, 규범, 참여 및 네트워크와 관련하여 실제적인 경험이 중요하며, 이를 위한 환경적 지원이 필요함을 제시하였다. 구체적으로, 아동·청소년은 또래집단과 협력하여 실제 문제해결을 하는 경험을 통해 사적신뢰와 사회적 지지 네트워크, 상호호혜의 규범을 형성하는 경험을 해야한다. 교사는 학생 개개인의 인지적 역량뿐만 아니라 사회정서적 역량 개발 및 성장을 위한 평가와 피드백을 제공하고, 학생과의 주기적인 소통을 통해 학생들이 교사와의 관계에서 사적 신뢰, 공적신뢰, 사회적 지지 네트워크를 형성하는 경험을 할 수 있도록 해야 한다. 또한 국가·학교 교육과정의 개발 및 결정 과정에 학생들이 적극적으로 참여할 수 있도록 하고, 학교가 지역사회와 연계되어 지역사회의 실제 문제해결에 학생들이 함께 참여함으로써 학생들은 자신의 삶에 스스로가 영향을 미칠 수 있는 경험을 할 수 있으며, 이를 통해 공적신뢰, 참여 측면에서 긍정적인 경험을 쌓아 가야 한다. 이러한 경험들은 현재와 같이 관련 교과(사회, 도덕 등)를 통해 명시적인 지식을 습득하고 학생자치회 등을 통해 특정 사안에 관한 절차적 지식을 획득하는 것에 한정되지 않고, 학생들이 실제 자신의 삶과 관련된 일들에 참여하는 것을 포함해야 하며, 이를 통해 아동·청소년기 사회자본을 형성하고 향후 성인기의 사회자본 수준 향상을 위한 기반을 마련할 수 있다.

본 연구에서는 성인초기 사회자본 수준의 향상을 위해 대학이 대학 내 구성원 및 지역

사회 구성원 간의 정보 공유의 장이 되어야 하고, 구성원 간 신뢰와 유대감, 네트워크를 형성하는 구조적인 역할을 해야 하며, 제도적으로도 지역사회와 지역사회에 속한 산업체를 이어 주는 교량형 네트워크의 역할을 해야 함을 제안하였다. 이를 위해서는 대학 차원의 노력과 함께 정책적 지원 또한 필요함을 제시하였다. 대학의 인프라는 구조적으로 신뢰와 네트워크를 형성하고 지식과 정보 공유가 용이한 환경이므로, 이를 활용하여 대학의 주요 구성원인 성인초기 대학생들의 사회자본 확충을 촉진할 수 있으며, 이를 통해 대학생들의 인적자본 수준 향상에도 기여할 수 있다. 또한 대학은 지역사회 및 산업체와의 활발한 연계를 통해 지역 및 국가 수준에서의 사회자본 확장에도 기여할 수 있다.

한편, 본 연구에서는 성인기 사회자본 수준 향상을 위해 개인과 사회의 다양성 수용 역량 증진을 위한 평생교육 프로그램을 개발·운영하고, 일터에서는 학습조직의 구축 및 활성화를 통해 무형식 사회학습을 기반으로 한 상호호혜의 규범 및 신뢰와 참여 수준을 제고할 필요가 있음을 제시하였다. 개인 수준에서는 성인기 사회자본 수준을 향상하고, 사회 수준에서는 사회자본 확충을 통한 공동체 및 산업의 발전과 궁극적으로 연결될 수 있도록 해야 함을 제시하였다. 더 나아가, 지속가능한 국가경쟁력 확보 및 안정적인 사회발전을 위해 신뢰, 호혜의 규범, 네트워크 수준 향상을 통한 사회자본을 확충하는 일은 국가 혁신역량을 향상하고 사회의 불평등, 갈등 문제 해결의 중요한 이론적 대안이 될 수 있음을 강조하였다.

사회자본에 관한 선행연구는 심리자본과는 달리 일반적으로 생애주기별 발달의 관점에서 다루어지기보다는 특정한 상황이나 맥락(예: 지역사회 공동체 등)에서의 신뢰, 규범, 참여 및 네트워크를 확대하고자 하는 전략을 탐색하는 경향이 있다. 본 연구에서는 생애 단계별 그리고 이에 따른 교육부문별 교육정책 과제를 탐색하였으며, 아동·청소년기 사회자본 형성의 경험이 향후 성인이 된 이후의 사회자본 형성과도 연계될 가능성을 시사하였다. 구체적으로, 아동·청소년기 또래집단과 협력하는 경험은 사적신뢰 및 네트워크 형성과 관련되고 교사와 학교를 신뢰하는 경험은 공적 대상을 신뢰하는 경험과 연결될 수 있으며, 교육과정 결정 과정에 참여하고 지역사회의 문제 해결에 참여하는 경험은 향후 사회 및 공동체 참여의 경험과도 연결될 수 있음을 시사하였다. 또한 대학에서 학생이 다른 학생이나 교수, 지역사회 소속 기업, 지역사회 공동체와 네트워크를 형성함으로써 이후 경력개발에 긍정적인 영향을 미치고, 대학은 사회자본 확충을 위한 교량의 역할을 할

수 있음을 시사하였다.

특히 본 연구의 4장에서 사회자본 현황 진단 결과, 청소년기 가정의 경제적 수준이 향후 성인기의 사회자본 수준과 관련성이 있음을 보여 주었는데, 이는 사회자본 확충을 위해 생애 전반기의 사회적 환경과 경험 또한 중요함을 시사한다. 물론 사회자본 수준 향상에 대해 생애주기별 과업에 대한 결손과 누적의 개념을 적용할 수는 없으나, 생애 전반기의 사회자본 형성 경험은 향후 사회자본 향상을 촉진하는 기회가 될 수 있다. 그러므로 사회 구성원의 생애주기별 주요한 사회적 맥락에서 사적신뢰, 공적신뢰, 규범, 참여 및 네트워크가 촉진될 수 있도록 부문별로 적합한 정책적인 지원이 필요할 것이다. 특히 교육 분야에서는 인적자본이 아닌 사회자본 확충에 상대적으로 관심이 적은 경향이 있는데, 사회자본이 궁극적으로 경쟁우위 확보를 위한 핵심 역량이 될 수 있으므로 사회자본 확충에도 노력을 기울여야 한다. 사회자본은 개인 수준에 한정되는 자산이 아니라 집단 수준에서 상호 협력과 공유를 바탕으로 하는 공공재의 특성을 가지며, 정형화되지 않은 문화의 측면까지 포함하기 때문에 이를 형성하기 위해서는 충분한 시간과 노력이 요구된다. 이러한 관점에서 사회자본의 확충은 증장기적 관점에서 교육 및 국가 인적자원개발 정책의 주요한 정책 영역이 되어야 할 것이다.

제7장

결론

우리 국가는 지금까지 경제발전을 최우선의 목표로 설정하고 국가 차원 그리고 개인 차원에서 인적자본 확충에 집중하여 괄목할 만한 경제성장이라는 성과를 이루어 냈다. 전후 해외로부터 원조를 받던 국가가 OECD 회원국이 되고 전 세계 국내총생산 10위권에 진입하는 등 눈부신 경제적 성과를 이룬 데는 인적자본에 대한 투자가 핵심적인 역할을 한 것이 사실이다. 그러나 지금 우리는 경제발전을 위한 전략적인 측면에서 그리고 국가가 추구하는 목표 설정의 측면에서 전환이 이루어지고 있다.

4차 산업혁명에 따라 창의성과 혁신이 경제성장의 중요한 원동력이 될 것으로 예측되고, 저성장의 기조를 벗어나 선진국 대열에 안착하기 위해 기존의 선진국 모방을 통한 추격형 경제에서 스스로의 혁신을 통한 선도형 경제로 경제발전을 위한 전략의 전환을 이루고자 하는 상황이다. 또한 상당한 수준의 경제성장에도 불구하고 국민들이 체감할 만한 수준으로 삶의 질이 향상되지 않아 경제발전과 국민의 삶에는 괴리가 있는 상황에서 이제 국가는 경제성장뿐만 아니라 국민의 삶의 질 향상이라는 목표를 동시에 추구하고 있다.

이처럼 국가의 목표와 전략에 대한 변화가 이루어지는 상황에서, 본 연구는 국가 목표 달성의 수단이 되는 자본에 대한 관점에도 전환이 필요하며, 이를 위해 인적자본뿐만 아니라 심리자본과 사회자본으로 자본에 대한 관점을 확장해야 함을 강조하였다. 이를 통해 사람의 역량으로부터 비롯되는 자본에 대하여 총체적이고 균형적인 관점을 견지할 수 있음을 강조하였고, 이러한 자본의 확충을 위한 교육의 역할을 제시하였다. 구체적으로, 본 연구에서는 우리 사회 구성원들의 심리자본과 사회자본 수준을 진단하고, 이를 바탕으로 심리자본과 사회자본 확충을 위해 교육 분야에서 요구되는 정책 과제를 제시하였다.

먼저, 심리자본과 사회자본 수준 진단 결과, 이들 자본의 수준에 전반적인 향상이 필요한 것으로 나타났다. 특히 심리자본 중 회복탄력성의 수준이 상대적으로 더 낮게 나타났고, 사회자본 중 참여와 네트워크, 공적신뢰의 수준이 상대적으로 더 낮게 나타났다. 회복탄력성은 급속히 변화하는 환경에 적응하고 실패를 통해 학습하며, 이를 혁신으로 연결하기 위해 그리고 코로나19와 같은 위기 상황을 극복하기 위해 미래 사회에 필수적인 역량이다. 이러한 회복탄력성의 수준이 낮게 나타난 결과는 중장기적으로 경제적·사회적 측면의 발전을 저해할 수 있으므로 회복탄력성 향상을 위한 적극적인 정책 개입의 필요성이 제기되었다. 아울러 참여와 네트워크는 사적신뢰와 공적신뢰의 수준을 향상시키고, 정책에 대한 신뢰와 효과성을 높일 수 있으며, 심리자본 수준 향상에도 기여할 수 있으므로 참

여와 네트워크 수준 향상을 위한 정책의 구체적인 실행의 필요성이 제기되었다. 즉, 우리 사회 구성원들의 심리자본과 사회자본 수준 진단 결과를 바탕으로 심리자본과 사회자본 구성요소의 수준을 전반적으로 향상하기 위한 교육 분야에서의 정책적인 개입과 함께 특히 회복탄력성, 참여, 네트워크, 공적신뢰 향상을 위한 더 적극적인 정책적 관심이 필요한 것을 알 수 있었다.

이러한 4장의 진단 결과 및 정책 시사점을 바탕으로, 5장 및 6장에서는 심리자본과 사회자본 확충을 위한 교육정책 과제를 학습자의 생애주기별·교육 부문별로 각각 제시하였다. 심리자본과 사회자본 각각의 수준 향상을 위한 교육정책 과제에서 두 자본 간 공통적인 과제가 제시되기도 하였는데, 심리자본 및 사회자본 구성요소 간 상관관계가 있다는 현황 진단 결과와 동일선상에서 두 유형의 자본 확충을 위한 전략 간에도 상호 관련성이 있음을 알 수 있다. 이에 현황 진단 결과 및 정책 시사점을 바탕으로 하여 심리자본 향상을 위한 교육정책 과제와 사회자본 향상을 위한 교육정책 과제 간 공통적인 부분을 종합하여, 심리자본 및 사회자본 확충을 위한 교육정책 과제 중 그 중요성 및 우선순위가 높은 정책 과제를 아래와 같이 제시하였다.

먼저, 심리자본과 사회자본 수준 향상을 위해 일관되게 강조되는 정책 과제는 바로 초·중등교육부문에서 교육평가 체제의 변화이다. 교육평가는 특정한 평가 방법이나 도구의 차원을 넘어 학생들에게 학교와 사회가 어떤 행동이나 행동의 결과를 가치 있다고 인정하는지에 대한 기준이 되고, 학생들의 심리사회적 경험을 지속적으로 형성하여 심리자본과 사회자본 수준에 영향을 주게 된다. 심리자본의 구성요소인 희망, 자기효능감, 회복탄력성, 낙관성을 증진하기 위해서는 크고 작은 성공 경험과 실패를 통해 성장하는 경험을 쌓아가는 것이 필수적이다. 그러나 현재의 학업성취라는 인지적 영역을 중심으로 하는 평가 및 중등교육 특히, 고등학교 교육에서 상대평가를 중심으로 한 서열화는 필연적으로 다수의 학생들에게 누적된 실패 경험을 가져다주고 이는 학습된 무기력을 통해 심리자본 수준 향상을 저해할 뿐만 아니라 우울, 학교 부적응 등의 부정적인 정서를 유발할 수 있다. 이와 같은 교육평가 체제의 문제점은 사회자본 향상에도 마찬가지로 부정적인 영향을 미쳐 학생들의 협력을 통한 상호호혜의 규범 형성, 또래 학생 간 그리고 교사와의 사적신뢰와 사회적 지지 네트워크 형성, 학교 및 교육체제 전반에 대한 공적신뢰 형성, 학습활동에 대한 적극적인 참여 등의 수준 향상에 장애요인이 된다. 그러므로 본 연구에서는 심리자본

과 사회자본 향상을 위해 평가 체제에 대한 실제적인 변화의 필요성을 제기하였다. 평가 내용 및 평가 방식의 개선과 변화를 위해서는 정부 차원에서의 제도적 지원이 필요하며, 다양한 평가 내용과 방식이 교육 현장에서 활용될 수 있도록 하기 위해서는 입법부 차원에서의 법적 근거 마련과 같은 지원 또한 필요할 것이다.

또한, 심리자본과 사회자본 진단 결과에서 저소득층의 심리자본과 사회자본-사적신뢰 및 네트워크-의 수준이 다른 집단에 비해 상대적으로 더 낮은 것으로 나타났고, 성장기 가정의 경제적 수준이 낮았던 집단은 경제적 수준이 높았던 집단에 비해 현재 심리자본 및 사회자본-규범 제외- 수준이 낮은 것으로 나타났다. 즉, 현재 소득수준뿐만 아니라 과거 성장기의 가정의 경제적 수준 또한 성인이 된 후 심리자본, 사회자본 수준과 관련성이 있는 것으로 나타났다. 이처럼 저소득층의 심리자본 및 사회자본 수준이 낮은 문제를 해결하기 위해서는 교육과 복지를 연계한 정부의 적극적인 지원이 이루어져야 한다. 구체적인 정책 과제로, 본 연구는 교육복지우선지원사업의 실효성을 증대하여 사회적 취약계층 아동·청소년이 가정과 학교에서 경험하는 스트레스 요인과 무력감을 줄이고, 취약계층 아동·청소년의 심리자본 향상을 위한 부모교육 및 교사교육 프로그램을 제공할 것을 제안하였다. 또한, 저성취 학생들의 상당수가 사회적 취약계층인데 저성취학생의 누적된 학습 결손은 학교 부적응으로 인해 공동체 의식과 협력 등 사회자본 형성에 부정적인 영향을 미친다. 이에 학습결손을 신속하게 진단하고 처치할 수 있는 에듀테크 기반 기초학력 진단 및 지원 시스템을 개발하고 활용할 것을 제시하였다. 사회적 취약계층 대학생의 경우, 개인이 속한 가정의 사회자본 수준이 낮아 향후 개인의 사회자본 확대에 이어지기 어렵기 때문에 대학 차원에서 대학 내 구성원 및 지역사회 구성원과의 멘토링을 제공함으로써 학생의 네트워크를 강화하고 사회참여 수준을 높일 수 있는 환경에 노출될 수 있도록 지원해야 할 것이다.

한편, 심리자본과 사회자본 수준 향상을 위한 대학의 역할 강화가 필요하다. 본 연구에서의 심리자본과 사회자본 수준 진단 결과, 자기효능감을 제외하고 대체로 두 유형의 자본과 대학교육(학부과정)의 관련성이 높지 않은 것으로 나타났다. 심리자본과 사회자본 확충을 위하여 대학 차원 그리고 정부 차원의 노력이 필요하다. 대학은 인적자원, 사회적 자원, 문화적 자원이 다양하게 교류될 수 있는 사회적 관계와 구조가 어느 정도 형성되어 있어 사적 신뢰 및 공적 신뢰 형성이 비교적 용이하므로, 대학이 지역사회, 교수-학부모-

학생 간의 유기적인 네트워크 형성을 촉진하고 정보를 공유하는 장이 되어야 한다. 그리고 학생과 대학 내외 구성원 간 진로지도나 멘토링으로 연결된 경력 네트워크 확대를 통해 학생들의 사회적 네트워크를 강화해야 한다. 또한 본 연구의 진단 결과에서 사회자본 구성요소 중 사적신뢰 및 네트워크가 심리자본 구성요소들과 비교적 연관성이 높은 것으로 나타났다. 즉, 대학 내 구성원 간, 대학과 지역사회 구성원 간 인적 네트워크 및 사적신뢰 향상을 지원함으로써 학생들의 사회자본 수준 증진뿐만 아니라 심리자본 수준도 증진할 수 있다. 이뿐만 아니라, 성인초기에 속한 대학생의 경우 삶의 영역이 확대되고 의사결정의 기회 및 중요성이 증가하는 시기이므로, 대학에서는 현재와 같이 대학생활 적응 및 대인관계 문제 해결 등과 같은 정신건강의 부정적 측면을 해결하는 프로그램뿐만 아니라 긍정심리 강화 프로그램을 개발하고 운영함으로써 대학생들의 심리자본 수준을 향상할 수 있도록 해야 할 것이다. 이처럼 우리 사회의 심리자본과 사회자본 확충을 위해 대학이 적극적인 역할을 하기 위해서는 제도적 지원이 필요하다. 구체적으로, 대학의 기본역량 진단 지표에 심리자본과 사회자본 향상을 위한 노력과 관련된 사항을 추가하거나 대학의 교수학습개발·지원센터 및 진로·경력개발지원센터, 학생생활상담센터 등에 대한 재정적 지원을 통해 심리자본과 사회자본 향상을 위하여 교육과정 및 교수 방법, 상담 프로그램 개발과 운영을 지원하는 방안 등이 필요할 것이다.

이 외에도 학생들이 실제 문제해결에 참여하는 경험을 통해 사회자본 수준을 향상하도록 지원해야 하며, 이와 관련하여 학교와 지역사회 연계를 통한 지역사회 문제해결 과정 참여 및 경력개발 네트워크 확충 등이 교육정책 과제로 제시되었다. 본 연구에서 사회자본 수준 진단 결과, 사회자본 중 참여의 수준이 가장 낮게 나타났다. 참여 수준을 향상하기 위한 교육정책 과제의 원리는 특정 교과를 통해 명시적 지식을 습득하거나 학생자치회 등을 통해 특정 사안에 대한 절차적 지식을 획득하는 것에 한정되지 않고, 지역사회의 문제해결 과정에 참여하고, 교육과정 개발에 적극적으로 참여하며, 자신의 경력개발에 도움을 주는 경력 네트워크를 형성함으로써 참여가 자신의 삶에 실제적인 영향을 미칠 수 있어야 한다는 것이다. 이는 초중등교육 부문 및 고등교육 부문뿐만 아니라 평생교육 부문에도 적용되어, 평생교육 프로그램에서 다양한 사회 구성원과 함께 사회 현안 및 미래 이슈 등에 대해 함께 고민하고 협력적으로 해결할 수 있는 방안을 탐색함으로써 교육기관이 사회자본을 형성하는 장이 되어 교육 참여자들의 사회자본 수준을 향상하는 데 도움을 주어야 한다.

마지막으로, 심리자본 및 사회자본 수준 향상을 위한 다양한 학습 내용 및 학습 방법을 활용한 평생교육 프로그램을 개발·운영하고 접근성을 향상함으로써 다양한 배경을 가진 성인들이 평생교육 프로그램에 참여할 수 있도록 지원해야 한다. 심리자본 수준에 대한 현황 진단 결과, 회복탄력성이 가장 낮은 것으로 나타났는데, 성인기에는 가족 간 갈등, 직장 내 인간관계, 업무 스트레스, 실패에 대한 두려움, 일자리 상실 등이 회복탄력성 수준 저하에 영향을 미치므로 이를 예방적으로 증재해 줄 수 있는 프로그램의 개발과 운영이 필요하다. 현재 운영 중인 근로자 지원 프로그램에서는 긍정심리 강화를 위한 실효성 있는 프로그램을 운영해야 하며, 직장에 소속된 근로자뿐만 아니라 일반 성인들도 쉽게 접근 가능하도록 평생교육 프로그램(예: 전환학습 촉진을 위한 프로그램 등)과 연계한 프로그램 개발 및 운영을 위해 정부 차원에서의 지원이 필요하다. 또한 이러한 성인 대상의 평생교육 프로그램, 심리상담 프로그램, 근로자 지원 프로그램에 대한 접근성과 효율성을 높이기 위하여 온라인 방식의 교육 프로그램을 개발하고 운영하는 것 또한 필요할 것이다. 이처럼 다양한 학습 내용과 방식을 통해 다양한 배경을 가진 성인들이 참여하는 평생교육 프로그램은 심리자본 수준 향상뿐만 아니라 사적신뢰 강화, 상호 호혜의 네트워크 형성, 참여 강화 등 사회자본 수준의 향상에도 긍정적인 효과를 가져올 수 있는 장점이 있다.

본 연구는 국가 목표를 달성하기 위한 수단이 되는 자본에 대한 관점을 확장하여 사람의 역량에서 비롯되는 자본에 인적자본뿐만 아니라 심리자본, 사회자본을 포함함으로써 총체적·균형적인 자본에 대한 관점이 필요함을 강조하고, 이를 위하여 경험과학적 선행 연구에서 제시하는 근거에 기반하여 교육정책 과제를 제시하였다는 점에서 의의가 있다. 특히 본 연구는 강점 기반의 긍정적 심리 상태인 심리자본이 사회와 국가의 목표를 이루어 가기 위한 미래 동력이라고 보고, 국가 차원에서 확충해야 할 자본의 유형으로 제시하였다는 데 그 의의가 있다. 사회자본의 경우 2000년대 초반 OECD에서 학습의 사회적 성과의 중요성을 강조하면서 사회자본 확충을 위한 교육정책을 강화해야 할 필요성이 제기되었으나, 국제조사 결과 등을 바탕으로 할 때 그동안 우리 국가의 사회자본 수준에는 유의미한 향상이 나타나지 않는다. 이러한 상황에서 본 연구는 사회자본 확충의 중요성을 강조하고 교육 분야에서의 정책 개입 필요성을 제시하였다는 점에서 의의가 있다. 이들 자본의 확충을 위해서는 단기적·가시적 성과보다는 중장기적인 시각에서 확충을 위한 지속적인 정책 추진이 필요하므로, 이를 위한 정부 중장기 계획 수립 및 정책 추진 과정을 모니터링하는 입법부의 역할이 요구된다.

본 연구는 심리자본과 사회자본을 온라인 패널을 활용한 온라인 조사를 통해 개인 수준에서 측정하였다는 점에서 한계가 있다. 온라인 조사에 참여하는 사람들의 특성은 일반인의 특성과 다른 점이 존재할 수 있으며, 특히 고령층의 경우 디지털 문해 능력 및 교육 수준 등에서 일반인의 특성과 차이가 더 클 수 있다. 향후에는 면접 조사 등을 통한 일반인 대상 조사로 확대하여 실시할 필요가 있다. 또한 심리자본과 사회자본은 개인 수준뿐만 아니라 집단 효능감, 집단 회복탄력성, 집단 간 신뢰 및 네트워크 등 집단 수준에서의 측정도 필요할 것이다. 한편, 본 연구가 코로나19 상황에서 실시되었기 때문에 응답 결과가 이러한 상황에 영향을 받았을 가능성이 있으므로, 코로나19 상황이 종료된 이후 현황 진단을 추가로 실시하는 것도 의미가 있을 것이다. 향후 심리자본과 사회자본 확충을 위한 정책 실행 시 심리자본과 사회자본 수준에 대한 주기적인 진단을 통해 이러한 정책 개입의 효과성을 확인하는 것 또한 필요할 것이다.

참고문헌

1. 문헌자료
2. 웹사이트
3. 측정도구 출처

참 고 문 헌

NATIONAL ASSEMBLY FUTURES INSTITUTE

1 문헌자료

- 강경희(2017), 「멘토링 참여 경험이 과학교사의 일반교수효능감과 과학교수효능감에 미치는 영향」, 『한국과학교육학회지』, 37(6), 951-960.
- 강대용·이성주(2020), 「다층모형을 이용한 대학 사회적 자본 영향요인 분석」, 『인문사회』 21, 11(2), 2297-2312.
- 강석민(2017), 「기술협력 네트워크에서의 사회적 자본, 지식관리 활동, 혁신, 관계만족 및 관계투자에 관한 실증연구: 국내중소기업을 대상으로」, 『경영과 정보연구』, 36(1), 41-57.
- 강재호(2020), 「지방자치단체 공무원의 사회적 자본이 직무성과와 조직성과에 미치는 영향에 관한 연구」, 『한국지방자치연구』, 21(4), 1-24.
- 강현철(2013). 「구성타당도 평가에 있어서 요인분석의 활용」, 『Journal of Korean Academy of Nursing』, 43(5), 587-594.
- 강호철·이도화(2016), 「긍정심리자본의 선행요인과 행위결과에 관한 연구」, 『인적자원 관리연구』, 23(2), 129-151.
- 강훈(2018), 「성인학습자의 참여동기, 프로그램 만족도, 사회적 자본에 관한 구조적 분석」, 『한국산학기술학회논문지』, 19(7), 354-361.
- 고홍월(2019), 「개인, 부모, 또래 변인이 대학 신입생이 지각하는 사회적 자본에 미치는 영향」, 『학습자중심교과교육연구』, 19(5), 675-693.
- 곽영순(2018), 「TIMSS 2015에서 과학 성취도와 흥미에 영향을 주는 교육맥락변인 분석」, 『한국과학교육학회지』, 38(2), 113-122.

교육개혁위원회(1996), 「세계화·정보화시대를 주도하는 신교육체제 수립을 위한 교육개혁 방안(I)」, 제2차 대통령 보고서.

교육부(2015a), 「초·중등학교 교육과정 총론」, 교육부.

교육부(2015b), 「학생의 꿈과 끼를 키워 행복교육을 실현하는 중학교 자유학기제 시행 계획(안)」, 교육부(2015. 11. 25.).

교육부(2017), 「고교학점제 추진 방향 및 연구학교 운영 계획(안)」, 교육부 보도자료(2017. 11. 27.).

교육부(2018), 「민주시민교육 활성화를 위한 종합계획」, 교육부 보도자료(2018. 12. 13.).

교육부(2019), 「모두를 포용하는 사회, 미래를 열어가는 교육」, 교육부 업무보고 자료(2019. 12. 11).

교육부(2020), 「2020 업무계획」, (2020.11.18)

교육부·한국교육과정평가원(2017), 「과정을 중시하는 수행평가 어떻게 할까요? - 중등」, 한국교육과정평가원.

구영애·박수진·안성식(2020), 「대학생의 전공 선택동기가 진로결정 자기효능감, 진로결정수준 및 진로준비행동에 미치는 영향에 관한 연구」, 『취업진로연구』, 10(2), 45-70.

권수현(2015), 「유아교사의 회복탄력성에 대한 고찰: 개념 및 구성요인, 향상방안을 중심으로」, 『육아지원연구』, 10(2), 31-53.

권순범·김월섭·진미정(2017), 「학부모 학교참여가 자녀의 학업성취도에 미치는 영향에 관한 종단연구」, 『학습자중심교과교육연구』, 17(12), 119-138.

기경희·김광수(2018), 「회복탄력성 연구 동향과 과제: 회복탄력성 개념과 척도를 중심으로」, 『초등상담연구』, 17(2), 157-175.

기획재정부(2011), 「2011년 국가경쟁력보고서」, 대한민국 정책브리핑(2012. 1. 4.)

김경미(2019). 「낙관성 개입이 낙관성, 삶의 의미 및 일반건강에 미치는 효과: 성인여성을 대상으로」, 『예술인문사회 융합 멀티미디어 논문지』, 9(11), 821-830.

- 김경식·김연규·박영만·서강석(2014), 「청소년의 캠핑참가가 회복탄력성 및 학업스트레스에 미치는 영향」, 『한국콘텐츠학회논문지』, 14(12), 1010-1020.
- 김경애(2019), 「낙관성 개입과 실행의도 형성이 우울한 대학생의 우울, 낙관성, 주관적 안녕감, 자기 효능감에 미치는 효과」, 『스트레스』, 27(1), 64-73.
- 김경재·정범구(2007), 「사회자본과 심리자본이 혁신성장에 미치는 효과」, 『생산성논집』, 21, 191-217.
- 김경화·신동호(2017), 「사회적 자본과 사회경제적 지위가 농어촌 중년기 남녀의 주관적 복지감에 미치는 영향」, 『농촌사회』, 27(2), 137-172.
- 김경화·신동호(2018), 「농어업 종사자의 건강만족도에 관한 연구 -연령과 사회적 자본 및 건강만족도 간의 성별 조절효과를 중심으로」, 『인문사회 21』, 9(5), 1187-1200.
- 김구(2016), 「온라인과 오프라인의 사회적 자본이 행복에 미치는 영향에 관한 탐색적 접근」, 『한국정책과학학회보』, 20(3), 87-113.
- 김규태·최경민(2014), 「초등교사의 긍정심리자본과 학생 핵심역량 관계에서 학교조직몰입의 매개효과」, 『학교사회복지』, 29, 51-72.
- 김근홍·김효정(2016), 「노인 평생교육 참여 특성이 사회적 자본에 미치는 영향에 관한 연구」, 『한국사회복지교육』, 33, 29-57.
- 김나미·김신섭(2013), 「대학생 생활 스트레스가 심리적 안녕감에 미치는 영향: 사회적 지지와 회복 탄력성의 매개효과」, 『상담학연구』, 14(2), 1125-1144.
- 김나영·신현숙(2020), 「대학생의 기본심리욕구 충족과 플로리싱의 관계: 생애목표와 희망의 중다매개효과」, 『청소년학연구』, 27(10), 187-213.
- 김남현(2017), 「관광클러스터의 소규모 관광기업 간 소셜 네트워크, 사회적 자본, 지식 공유, 혁신 간의 구조적 관계」, 『관광연구저널』, 31(5), 121-136.
- 김동현·전희정(2019), 「서울시 거주 외국인의 사회적 자본이 생활만족도에 미치는 영향 : 방문취업자와 결혼이민자 간 비교를 중심으로」, 『한국행정연구』, 28(2), 123-160.
- 김미숙·이쌍철·이호준·김정아(2019), 「OECD ESP 사회정서역량 조사 국제공동연구(III): 예비조사 결과 분석 및 본조사」, 한국교육개발원.

- 김미점·조한익(2015), 「희망과 적응관련 변인의 관계에 관한 메타분석」, 『교육심리연구』, 29(2), 331-360.
- 김민선·고은영(2020), 「청소년의 자기효능감, 진로탐색 행동, 진로미결정 간 자기회귀 교차지연 효과 검증」, 『청소년문화포럼』, 51-79.
- 김봉환·김계현(1997), 「대학생의 진로결정수준과 진로준비행동의 발달 및 이차원적 유형화」, 『상담 및 심리치료』, 9(1), 311-333.
- 김상민·김현호(2019), 「‘더 나은 삶의 질 지수’ 분석 및 대응 전략 수립: 사회적 관계망 및 공동체 부문을 중심으로」, 한국지방행정연구원 정책연구보고서 2019-7.
- 김석일(2009), 「여가스포츠 참여자의 활력과 미래에 대한 낙관성 및 희망의 구조모형 분석」, 『한국여가레크리에이션학회지』, 33(3), 195-205.
- 김선미(2019), 「1인 가구의 사회안전인식과 삶의 만족도 간의 관계에서 사회적 자본의 매개효과」, 『예술인문사회융합멀티미디어논문지』, 9(3), 615-628.
- 김선숙·안재진(2012), 「청소년 자원봉사활동이 공동체 의식에 미치는 영향: 자아존중감과 또래애착의 매개역할을 중심으로」, 『사회복지연구』, 43(1), 339-363.
- 김성기(2012), 「초·중등 교원의 명예퇴직 사유 분석을 통해 본 교단 안정화 방안」, 교육개발원.
- 김성홍(2018), 「사회적 자본과 혁신성과의 관계: 혁신활동의 매개효과 및 조직몰입의 조절효과 검증」, 『한국생산관리학회지』, 29(1), 115-140.
- 김수미(2016), 「자기효능증진 운동프로그램이 당뇨병 노인의 자가간호행위, 자기효능감, 혈당에 미치는 영향」, 『한국간호과학회 학술대회』, 282-282.
- 김수봉·권중돈·조한중·문병윤·김지연(2011), 「고령친화 여가산업 활성화 방안」, 한국보건사회연구원.
- 김수정·박혜준(2020), 「성인이행기 자녀가 지각한 부모양육태도 유형과 자아정체감의 관계」, 『한국청소년연구』, 31(1), 211-233.
- 김수진·김명식·여숙현(2016), 「결손가족 중학생과 일반가정 중학생의 긍정심리자본과 학교생활적응의 비교」, 『디지털융복합연구』, 14(9), 525-535.

- 김수진·박지현·김현경·진의남·이명진·김지연·안윤경·서지희(2012), 「TIMSS 2011 결과보고서」, 교육과정평가원.
- 김수혜·손수경·임혜정·노언경(2020), 「OECD 형평성 지표로 본 교육격차 추이: - 서울 교육종단연구 1~9차연도 자료 분석을 바탕으로」, 『서울도시연구』, 21(2), 127-144.
- 김숙자(2019), 「노인의 사회적자본과 자기효능감이 우울에 미치는 영향」, 『예술인문 사회융합멀티미디어논문지』, 9(9), 617-624.
- 김순구·서영숙(2016), 「병원간호사의 변혁적 리더십과 조직몰입의 관계에서 미치는 사회적 자본의 매개효과」, 『한국산학기술학회논문지』 17(2), 282-289.
- 김승현(2008), 「사회적 자본의 구성요소와 상관관계에 관한 연구」, 『한국정치학회보』, 42(2), 67-88.
- 김신영·송미영(2008), 「예비교사의 학생평가 전문성과 교육실습의 효과」, 『교육평가연구』, 21(1), 79-97.
- 김애리(2008), 「현실적/비현실적 낙관성에 따른 대학생의 대처방식과 신체건강 비교」, 『성인간호학회지』, 20(6), 932-940.
- 김연수·곽금주(2015), 「학령 전기 아동의 비현실적인 낙관적 믿음과 지능, 만족지연의 관계」, 『한국심리학회지 발달』, 28(4), 71-85.
- 김연순·심선영(2017), 「정보기술 활용이 사회적 자본과 산업 클러스터 혁신성장에 미치는 영향 분석: 판교 테크노벨리를 중심으로」, 『Information Systems Review』, 19(4), 43-62.
- 김영국·남장현·장동석(2016), 「싱글족의 SNS 활동과 사회적 자본 형성, 개인가치 추구의 관계」, 『지역산업연구』, 39(4), 169-190.
- 김영식·신철균·문찬주(2018), 「청년층의 사회적 자본 형성에 영향을 미치는 요인 탐색」, 『직업교육연구』, 37(4), 45-66.
- 김영일·유기웅(2020), 「중등교사의 자기주도 학습능력, 학습민첩성, 긍정심리자본, 직무만족도 간의 구조적 관계」, 『인문사회』 21, 11(2), 1225-1240.
- 김옥·강승호(2010), 「진로지도 프로그램(CDP-H)이 전문계고등학생의 진로성숙도 및 진로결정 자기효능감에 미치는 효과」, 『교육심리연구』, 24(3), 687-706.

- 김옥란·김유덕(2020), 「군 초급간부의 사회적 자본과 군 생활만족의 관계에서 공동체 의식의 매개효과」, 『청소년학연구』, 27(5), 559-581.
- 김운용(1991), 「가족이기주의에 편승한 망국병, 학부모 과잉교육열」, 『초등우리교육』, 22, 134-139.
- 김은석·심우정·이로미·이지연·강옥희·송스란·유애영(2020), 「베이비부머의 주된 일자리 퇴직 후 경력경로 및 경력발달 이해를 위한 질적 중단 연구(6차년도)」, 한국고용정보원.
- 김은설·최은영·조아라(2013), 「학교폭력 예방을 위한 영유아기 인성교육 강화 방안」, 육아정책연구소.
- 김은설·최진·조혜주·김경미(2009), 「육아지원기관 부모교육, 참여 활성화 방안 연구」, 육아정책연구소.
- 김은실·백윤정(2014), 「긍정심리자본 및 사회적 자본과 개인 창의성의 관계」, 『조직과 인사관리연구』, 38, 93-122.
- 김은희·김태양·김진섭(2020), 「한국인용 대학생 근자감 척도의 개발 및 타당화: 긍정적 환상을 중심으로」, 『한국심리학회 학술대회 자료집』, 228-228.
- 김이종·이규태(2019), 「호텔 기업의 협력적 노사관계, 사회적 자본 및 조직성과 간 구조적 관계」, 『호텔경영학연구』, 28(4), 35-49.
- 김재형·박성희(2019), 「경력단절자의 성격특성이 서비스만족도에 미치는 영향에 관한 탐색적 연구: 사회적자본과 자기효능감의 매개효과와 사회적지지의 조절효과와 함께」, 『한국창업학회지』, 14(6), 327-353.
- 김정은(2016), 「긍정심리기반 집단상담 프로그램이 학교폭력 가해 청소년의 학교적응유연성과 긍정성에 미치는 효과」, 『사회과학연구』, 27(4), 145-162.
- 김종백(2010), 「실수-기반 학습의 의미와 교육적 시사점」, 『교육심리연구』, 24(2), 895-913.
- 김주섭(2015), 「대학생의 긍정심리자본, 직업탐색자신감, 취업준비행동 변인 간의 구조적 관계」, 『Andragogy Today』, 18(2), 43-67.
- 김주용·이지연(2007), 「어머니의 낙관성과 긍정적 강화가 아동의 학교적응에 미치는 영향」, 『아시아교육연구』, 8(3), 115-136.

- 김주환(2011), 『회복탄력성: 시련을 행운으로 바꾸는 유쾌한 비밀』, 위즈덤하우스.
- 김준영·이갑두(2018), 「변혁적 리더십, 사회적 자본, 조직학습, 그리고 조직혁신성의 관계」, 『경영교육연구』, 33(6), 277-302.
- 김지훈·강욱모·문수열(2013), 「베이비부머의 사회적 자본 인식과 사회적 자본 형성간의 관계 분석 : 자원봉사 및 기부활동 중심으로」, 『사회복지정책』, 40(3), 25-50.
- 김진철·장봉석(2020), 「고등학생의 희망 군집유형별 학습전략의 차이」, 『산업융합연구』, 18(3), 1-6.
- 김창일(2017), 「사회적자본이 지역주민 삶의 만족에 미치는 영향분석- 경기도 거주 지역 주민을 중심으로」, 『GRI 연구논총』, 19(3), 89-115.
- 김천사(2011), 「판소리 창작 음악치료 프로그램을 통한 독거노인의 자기효능감 증진에 관한 연구」, 『인간행동과 음악연구』, 8(1), 43-60.
- 김춘태·김선명·정순관(2016), 「지역정책에서 사회적 자본의 활용과 대응방안」, 『한국 지방자치학회보』, 28(2), 61-85.
- 김태일·송미령(2019), 「NGO단체의 아동개발사업을 통한 중남미 아동의 사회적 자본이 정서발달에 미치는 영향: 페루, 볼리비아 기아대책사업 중심으로」, 『스페인라틴아메리카연구』, 12(2), 209-236.
- 김태준(2006), 「성인학습과 사회자본 프로파일 - 시민교육정책에 주는 참의」, 『평생교육학연구』, 12(4), 73-94.
- 김태준·구자숙·김태리·박찬웅·이병준·이상일·조영하(2004), 「지역인적자원개발을 위한 사회자본 측정 및 형성 전략의 국제비교 연구」, 한국교육개발원.
- 김태준·최상덕·장근영·이기홍·전주혜(2009), 「한국의 사회적 자본 실태 분석 연구」, 한국교육개발원.
- 김태훈·김병찬(2020), 「고등학교 교사의 수행평가 경험의 명과 암」, 『한국교원교육연구』, 37(2), 1-26.
- 김현근·박지성·이종완·안성익(2018), 「직무순환이 일-가정균형만족에 미치는 영향에 관한 연구」, 『인적자원개발연구』, 21(3), 29-60.

- 김현옥·김점희·이진향(2018), 「사회적 자본과 불안이 청소년 우울에 미치는 영향」, 『한국콘텐츠학회논문지』, 18(6), 443-452.
- 김현지·오인수·송지연(2019), 「부모의 과보호가 청소년의 회복탄력성에 미치는 영향: 자아정체감과 불안의 순차적 매개효과」, 『교육과학연구』, 50(1), 91-110.
- 김현진(2016), 「학습전이, 참여동기, 사회적 자본, 반성적 사고의 구조적 관계 : 서울시 교육청 초등학교 교사 교원직무연수를 중심으로」, 『HRD연구』, 18(4), 81-117.
- 김형주·전인오(2017), 「사회적 기업가정신에 대한 사회적 자본의 매개효과가 사회적 성과에 미치는 영향」, 『벤처창업연구』, 12(5), 55-66.
- 김형진·심덕섭(2013), 「심리적자본이 혁신행동에 미치는 영향」, 『대한경영학회지』, 26(11), 3003-3028.
- 김혜숙·함은혜(2014), 「PISA 2012 수학 교과의 정의적 성취에 영향을 미치는 학교 특성 분석」. 『교육평가연구』, 27, 1311-1335.
- 김혜숙·함은혜(2019), 「PISA 2015 협력적 문제해결력에 영향을 미치는 학생 및 학교 수준 특성 분석: 과학성취도와의 비교를 중심으로」, 『교육과정평가연구』, 22(3), 199-224.
- 김혜은·서상숙(2016), 「30 대와 40 대 남성의 직장스트레스와 회복탄력성이 일과 삶의 균형에 미치는 영향」, 『한국심리학회지 발달』, 29(4), 1-22.
- 김혜진(2018), 「회복탄력성 증진을 위한 교사교육 프로그램 사례연구」, 『The SNU Journal of Education Research』, 27(1), 27-46.
- 김희경·박종임·정연준·박상욱·김창환·이채희·최재화(2014), 「맞춤형 교육 지원을 위한 형성평가 체제 도입(I): 온·오프라인 형성평가 시스템 설계」, 한국교육과정평가원.
- 김희삼(2017), 「사회자본에 대한 교육의 역할과 정책방향」, 한국개발연구원.
- 김희연·조규판(2020), 「부모애착, 또래애착, 교사애착이 초등학생의 학업적 자기효능감 및 사회적 유능감에 미치는 영향」, 『학습자중심교과교육학회』, 20(11), 501-520.
- 나윤규(2015), 「패션 사회적 기업의 지속가능성을 위한 사회적 자본 및 공동체의식 형성에 대한 연구」, 『패션 비즈니스』, 19(5), 157-174.

- 남궁근(2007), 「사회자본의 형성과 효과에 관한 경험적 연구의 쟁점」, 『정부학연구』, 13(4), 297-325.
- 남화성(2016), 「사회적 자본과 임파워먼트가 청소년의 시민의식에 미치는 영향: 임파워먼트의 조절효과 검증」, 『청소년학연구』, 23(11), 55-85.
- 노병찬·주덕(2016), 「주민주도형 마을 만들기 참여 만족도에 따른 사회적 자본 차이 분석」, 『지방정부연구』, 20(1), 241-259.
- 노영천·유순화(2008), 「낙관성 증진 프로그램이 초등교사의 낙관성과 자아탄력성에 미치는 효과」, 『열린교육연구』, 16(3), 139-157.
- 노종범·강민형(2016), 「기술집약적 기업의 사회적 자본과 흡수역량이 기술사업화 성과에 미치는 영향에 관한 실증연구」, 『산업혁신연구』, 32(1), 31-71.
- 노지혜(2005), 「나는 왜 감사해야 하는가?: 스트레스 상황에서 감사가 안녕감에 미치는 영향」, 아주대학교 대학원 석사학위논문.
- 노지혜·이민규(2011). 「나는 왜 감사해야 하는가?」, 『Korean Journal of Clinical Psychology』, 30(1), 159-183.
- 도수관(2013), 「개인의 사회자본적 속성과 환경보호의지 간의 관계 분석」, 『한국행정학보』, 47(3), 361-387.
- 도수관·김경민·문성호(2019), 「사회자본과 지식공유의 관계 분석: 대구·경북지역 보육교사들의 사회자본적 속성을 중심으로」, 『융합사회와 공공정책』, 13(1), 3-42.
- 딤마이어서·박성주(2018), 「한국 이주여성의 스포츠참여와 사회적 자본에 관한 체계적 문헌고찰」, 『교육문화연구』, 24(5), 759-777.
- 류금란·최은실(2016), 「아동의 회복탄력성에 영향을 미치는 요인: 사회인구학적 요인, 자아존중감, 부모자녀관계를 중심으로」, 『한국가정관리학회 학술발표대회 자료집』, 223-234.
- 류길호·이선규(2019), 「기술혁신역량과 사회적 자본이 비재무성과에 미치는 영향: 수도권 중소기업을 대상으로」, 『융합정보논문지』, 9(11), 92-102.
- 류방란(2001), 「교사의 권위와 학교교육의 위기」, 『교육사회학연구』, 11(3), 57-77.

- 류방란·김성식(2017), 「저소득층 학생의 학교 적응, 수업 태도, 학업 성취에 대한 사회적 자본의 영향 분석」, 『한국교육』, 44(3), 95-122.
- 류방란·황지원·김경애·임후남(2019), 「초중학교 학부모의 학교 참여가 학부모의 학교만족도, 학교신뢰도, 공동체 의식에 미치는 영향 분석」, 『교육사회학연구』, 29(2), 169-193.
- 문성빈(2015), 「OECD 회원국의 방과 후 학습활동 참여 현황」. 한국교육개발원 교육정책포럼 (2015년 7월).
- 문승태·박미하(2013), 「대학생의 학업적 자기효능감과 진로준비행동과의 관계」, 『진로교육연구』, 26(3), 185-204.
- 문유정·주미연(2019), 「광주·전남지역 주민의 사회적 자본이 주관적 행복에 미치는 영향: 사회적 지지의 매개효과」, 『지역사회연구』, 27(1), 1-25.
- 문창용·나주몽(2015), 「원도심지역의 사회적 자본이 주거만족도에 미치는 영향-광주광역시 주거유형을 중심으로」, 『한국지역개발학회지』, 1, 1-26.
- 문필동·이정화(2017), 「고령장애인의 사회적 자본과 삶의 만족도의 관계: 우울과 자아존중감의 매개효과를 중심으로」, 『Journal of Vocational Rehabilitation』, 27(3), 133-160.
- 문혁준(1999), 「아동기의 부모 자녀 양육 태도와 대학생이 지각하는 자기효능감과 관계」, 『대한가정학회지』, 37(9), 141-151.
- 박미진(2019), 「아동용 긍정심리자본 척도의 개발과 타당화」, 『학습자중심교과교육연구』, 19(17), 1123-1142.
- 박상옥(2015), 「학습동아리 활성도가 지역공동체의식과 사회적자본에 미치는 영향」, 『평생학습사회』, 11(3), 195-220.
- 박상옥·함은혜·김훈호·이재준(2018), 「성인학습자의 평생교육 참여가 사회적 자본 형성에 미치는 영향」, 『학습자중심교과교육연구』, 18(13), 65-87.
- 박성민·박찬권(2017), 「사회적 자본의 형성요인과 사회적 자본 및 공급사슬통합에 관한 연구」, 『경영연구』, 32(2), 283-314.

- 박성복·이남울(2018), 「사회적 자본 및 공동체의식이 주거만족에 미치는 영향관계」, 『한국행정논집』, 30(1), 109-137.
- 박세경·강혜규·김형용·박소현(2008), 「지역복지 활성화를 위한 사회자본형성의 실태와 과제」, 한국보건사회연구원.
- 박송춘·이유리(2020), 「소상공인의 창업가적 특성이 경영성과에 미치는 영향 분석: 사회적 자본의 매개 효과」, 『인문사회 21』, 11(2), 655-668.
- 박수진·나주몽(2015), 「마을만들기 사업이 사회적 자본 형성에 미치는 영향에 관한 연구」, 『도시 행정 학보』, 28(4), 31-51.
- 박원모·천성문(2008), 「초등학교 6학년 학생들의 부모애착과 자아개념, 자기효능감 및 친구관계 간의 모형검증」, 『한국심리학회지 학교』, 5(1), 41-59.
- 박은아(2015), 「성인의 대인외상경험과 외상 후 성장의 관계」, 『한국사회복지학』, 67(1), 263-288.
- 박은아·서민희·김지영·강민경·안유민(2014), 「성취평가제 내실화를 위한 교사 역량 강화 지원 방안」, 한국교육과정평가원.
- 박은혜·전셋별(2010), 「유치원 교사의 회복탄력성에 영향을 미치는 위험요인과 보호요인 탐색」, 『한국교원교육연구』, 27, 253-275.
- 박준·정동재(2018), 「사회갈등지수와 갈등관리방안」, 『한국행정연구원 이슈페이퍼』, 70호, 3448-3765.
- 박준·채종현·김성근·윤영근·조훈·이은지(2019), 「한국의 사회적 자본: 현황 및 확충전략」, 한국행정연구원.
- 박정임(2015), 「긍정심리 집단프로그램의 효과성에 관한 메타분석연구」, 『한국콘텐츠학회 논문지』, 15(10), 205-213.
- 박지영·정예슬(2019), 「삶의 의미 추구하고 학업만족의 관계: 희망의 매개효과 및 사회적 지지의 조절효과」, 『한국심리학회지 학교』, 16(2), 159-187.
- 박지현·진경애·김수진·이상아(2018), 「과정 중심 평가 내실화를 위한 교사의 평가 전문성 신장 방안 연구」, 한국교육과정평가원.

- 박찬권·김채복(2017), 「거래공정성, 사회적 자본, 공급사슬통합, 지속가능성 간의 관계에 대한 연구」, 『경영교육연구』, 32(2), 267-290.
- 박찬권·이용규(2018), 「상호의존성이 사회적 자본과 상생협력 및 지속가능성에 미치는 영향에 대한 연구」, 『경영연구』, 33(4), 139-171.
- 박찬빈·고영건(2014), 「대학생의 방어기제 유형에 따른 멘탈 휘트니스 긍정심리상담 및 치료 프로그램의 효과」, 『한국심리학회지 건강』, 19(3), 673-697.
- 박창기·김창완(2018), 「소상공인의 사회적 자본이 자기효능감, 창업의지와창업성과에 미치는 영향」, 『한국창업학회지』, 13(2), 1-28.
- 박혜영·김정주(2012), 「사회적자본이 지역주민의 만족도와 공동체의식에 미치는 영향 분석 : 지역축제 참여주민을 대상으로」, 『한국거버넌스학회보』, 19(3), 47-66.
- 반재천·김선·박정·김희경(2018), 「교사별 과정중심평가에 대한 교사의 인식」, 『교육과정평가연구』, 21(3), 105-130.
- 배영주(2009), 「평생교육의 관점에서 본 다문화교육의 새 구상」, 『평생학습사회』, 5(1), 177-197.
- 백병부·이수광·이병희·남미자·장은주·이형빈(2019), 「학교 민주주의의 개념과 실행조건 연구」, 경기도교육연구원.
- 백서영·임효진·류재준(2020), 「성장 마인드셋과 학습 관련 변인에 대한 메타분석」, 『아시아교육연구』, 21(2), 641-668.
- 백순근(2000), 「교육평가의 개념에 대한 고찰: 교육적 가치를 중심으로」, 『교육평가연구』, 13(1), 1-20.
- 백순근 편(2019), 『교육평가의 이론과 실제』, 교육과학사.
- 백순근·함은혜·이재열·신효정·유예림(2007), 「중등학교 교사의 교수역량 구성요인에 대한 이론적 고찰」, 『아시아교육연구』, 8(1), 47-69.
- 백혜영·강현아(2016), 「빈곤이 아동의 사회적 자본을 통해 행복감에 미치는 영향」, 『한국아동복지학』, (54), 113-144.
- 백혜영·강현아(2019), 「다문화가정 아동과 비다문화가정 아동의 가족 내 사회적 자본이

- 진로성숙도에 미치는 영향: 자기효능감과 주관적 안녕감의 매개효과, 『학교사회복지』, 47, 155-187.
- 변수용·김경근(2008), 「부모의 교육적 관여가 학업성취에 미치는 영향: 가정배경의 영향을 중심으로」, 『교육사회학연구』, 18(1), 39-66.
- 서리빈(2017), 「벤처기업의 R&D협력에서 사회적 자본과 기업가적 지향성이 협력성장에 미치는 영향」, 『기술혁신학회지』, 20(1), 1-33.
- 서영재·김신범·원영신(2020), 「시니어 건강운동 대회 참여를 통한 진지한 여가가 자기효능감 및 삶의 의미에 미치는 영향」, 『한국체육과학회지』, 29(1), 37-49.
- 서은영·이승립(2018), 「남녀대학생의 식행동과 스트레스 영향요인」, 『한국학교보건학회지』, 31(3), 186-195.
- 서혜숙(2006), 「사회자본과 지역사회 복지서비스 수혜자의 만족에 관한 연구」, 동아대학교 행정학과 박사학위논문.
- 설현도(2015), 「사회적 자본과 지식공유의 관계에 대한 연구」, 『대한경영학회지』, 28(1), 141-158.
- 성미혜·천성문·임옥경·김은경(2012), 「긍정심리치료 프로그램이 우울성향 초등학생의 우울, 자아존중감 및 학교생활적응에 미치는 효과」, 『동서정신과학』, 15(1), 43-58.
- 성은미·김춘남·이인수·박혜선(2019), 「경기도 노인상담사업 성과관리지표 개발 연구」, 경기복지재단.
- 손권상·허원창·손동원(2020), 「창업자의 전략적 지향성과 사회적 자본의 역할」, 『벤처창업연구』, 15(1), 125-141.
- 송경재(2015), 「사회적 자본과 여성의 정치참여: 저신뢰와 세대, 이념적 분극화」, 『한국정치연구』, 24(2), 1-24.
- 송경재(2018), 「세대의 사회적 자본과 정치참여: 비관습 참여적인 소셜 정치세대의 등장」, 『한국정치연구』, 27(2), 115-141.
- 송명화·신상명(2018a), 「사회적 자본이 조직학습과 조직유효성에 미치는 영향: 지방 교육행정기관 소속 공무원의 인식을 중심으로」, 『한국지방자치연구』, 20(3), 101-120.

- 송명화·신상명(2018b), 「사회적자본, 지식공유, 조직유효성 간의 관계연구」, 『한국지방자치연구』, 20(2), 57-76.
- 송민경·윤효실·윤혜현(2015), 「조리 종사원의 사회적자본이 지식공유활동, 직무만족 및 지식공유의도에 미치는 영향」, 『호텔경영학연구』, 24(4), 179-193.
- 송보라·이지원·최혜승·허준경·이기학(2014), 「성인의 전생애적 진로만족 연구: 생애주기별 사회인지진로변인과 삶의 만족에 대한 메타분석」, 『상담학연구』, 15(5), 1791-1810.
- 송수정(2014), 「가족구조에 따른 아동 우울의 보호요인 탐색」, 『한국청소년연구』, 25(1), 107-127.
- 송현심·성승연(2017), 「대학생과 중년성인의 의미추구가 주관적 안녕감에 미치는 영향」, 『한국심리학회지: 상담 및 심리치료』, 29(3), 843-870.
- 신봉섭(2010), 「교사효능감에 미치는 학습조직과 초임교사 멘토링의 효과」, 『초등교육연구』, 23(2), 261-282.
- 신우열·김민규·김주환(2009), 「회복탄력성 검사 지수의 개발 및 타당도 검증」, 『한국청소년연구』, 20(4), 105-131.
- 신진영·이원지(2019), 「사회적 자본이 노인의 삶의 질에 미치는 영향」, 『대한고령친화산업학회지』, 11(2), 85-93.
- 신현숙(2020), 「대학생의 진로미결정 감소에 대한 심리적 자본의 공존활력 효과」, 『청소년학연구』, 27(3), 203-229.
- 신화경·조인숙(2015), 「사회적 자본과 주관적 행복감에 관한 연구」, 『한국주거학회논문집』, 26(3), 99-108.
- 신효성(2017), 「부부관계가 노후준비도에 미치는 영향: 희망과 성장마인드셋의 매개효과」, 한서대학교 석사학위논문.
- 심희옥·남지승(2019), 「노인일자리사업 참여지속의지가 생활만족도에 미치는 영향 - 사회적 자본의 매개효과」, 『예술인문사회융합멀티미디어논문지』, 9(11), 973-982.
- 안향(2018), 「청소년의 인관계위기와 자살생각의 관계에서 희망의 매개효과」, 숙명여자대학교 석사학위논문.

- 안성수·김석용(2018), 「공공조직의 사회적 자본이 조직성과에 미치는 영향 - 조직구조의 조절효과 중심으로」, 『한국자치행정학보』, 32(3), 69-89.
- 안성수·김석용(2019), 「소방행정조직의 사회적 자본, 지식공유 및 서비스 성과 간의 구조적 관계 분석」, 『Crisisonomy』, 15(9), 61-77.
- 안유진·장형심(2014), 「중학생의 자율성 및 유능성 욕구 만족, 희망적 사고, 학습관여 간의 구조적 관계분석」, 『한국심리학회지 사회 및 성격』, 28, 77-106.
- 안장훈·김선근(2017), 「기업가정신이 혁신성과에 미치는 영향에 관한 연구 - 사회적 자본과 지적자본의 매개효과를 중심으로」, 『경영과 정보연구』, 36(2), 261-276.
- 안재희(2006), 「대졸 여성의 취업에 대한 제도적 사회자본의 영향」, 『교육사회학연구』, 16, 85-110.
- 안창규(2017), 「배드민턴 동호인의 지속적 클럽 활동참가가 사회적자본과 삶의 질에 미치는 영향」, 『한국체육과학회지』, 26(5), 567-577.
- 양소오(2011), 「Likert 형 척도의 반응 형식에 따른 양호도 비교」, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 양혁·이경주·고혜연·이상민(2020), 「대학생의 스트레스와 우울 및 자살 실행 가능성의 관계: 공황증상 동반에 따른 다집단 분석」, 『한국심리학회지 상담 및 심리치료』, 32(2), 873-896.
- 어윤경(2008), 「진로지도 프로그램(CDP-H)이 전문계 고교생의 진로발달에 미치는 효과」, 『고용과 직업 연구』, 2(1), 51-76.
- 오선영·노상충·강민우·서용원(2015), 「변혁적 리더십과 인간존중의 조직문화에 의한 회복탄력성이 조직구성원의 행복감과 조직효과성에 미치는 영향」, 『한국심리학회지: 산업 및 조직』, 28(4), 829-854.
- 오영은·이정화(2015), 「사회적 자본의 매개효과를 중심으로 한 농촌노인의 고독감 관련 변인연구」, 『한국노년학』, 35(4), 1135-1157.
- 우경진(2017), 「지역축제 참여요인과 사회적 자본 간의 관계 연구 : 2017 화성 전곡항 뱃놀이 축제 참가자를 중심으로」, 『호텔경영학연구』, 26(8), 263-279.

- 유민상(2019), 「아동·청소년 삶의 질 지표 분석 결과」, 『KOSTAT 통계플러스』, 8, 28-49. 통계개발원.
- 유재두(2016), 「해양경찰공무원의 조직 공정성 인식과 사회적 자본관계 연구」, 『한국경찰연구』, 15(3), 181-200.
- 유현숙(2019), 「심리적 자본의 성별 비교 분석」, 『예술인문사회 융합 멀티미디어 논문지』, 9(9), 635-648.
- 윤성민·신희천(2012), 「행복증진을 위한 긍정심리활동들의 효과비교: 개인-초점적 활동과 관계-초점적활동」, 『한국심리학회지: 상담 및 심리치료』, 24(1), 121-148.
- 윤소영·윤주·박수정·오세숙·조아미·지현진·안소영·최윤희(2009), 「생애주기별 여가활동 모형 개발」, 한국문화관광연구원.
- 윤원수·김형근(2018), 「공무원의 사회적자본이 직무만족과 조직몰입에 미치는 영향 관계 연구 -제주특별자치도 읍면동을 중심으로」, 『인문사회 21』, 9(1), 717-730.
- 윤원정·송진섭(2019). 「신체활동에 참여하는 중년여성의 정서가 회복탄력성과 심리적 행복감에 미치는 영향」, 『한국웰니스학회지』, 14(2), 347-362.
- 윤종찬·한상훈·박명신(2016), 「성인의 평생학습 참여동기와 만족도 및 학습성도가 사회적자본 형성에 미치는 영향」, 『한국산학기술학회논문지』, 17(2), 579-589.
- 윤초희(2010), 「인식론적 신념과 비판적 사고 성향의 관계구조 및 대학생의 학업성취에 대한 예측력 분석」, 『아시아교육연구』, 11(2), 201-222.
- 윤하늬(2015), 「고등학생이 지각한 진로장벽이 진로포부에 미치는 영향에서 긍정심리자본의 매개효과」, 숙명여자대학교 석사학위논문.
- 이광우·김진숙·이근호·한혜정·이주연·김경자·형인이(2017), 「지식정보사회 대응을 위한 중장기 고교 교육과정 방향 탐색 연구」, 교육부
- 이근호(2019), 「국가 교육과정 개정 절차 및 향후 개정 방향」, 『2019년 한국환경교육학회 학술대회 자료집』, 273-276.
- 이금희·정동섭(2016), 「사회적 자본과 미디어 이용이 문화적응과 직무만족에 미치는 영향: 한국의 중국인 근로자들을 중심으로」, 『경영과 정보연구』, 35(1), 1-22.

- 이기준·임후남·김유빈·정용찬·구경아·노상태·서수민·이한승(2019), 「교육분야 취업통계 개선방안 연구: 청년 진로 빅데이터 구축, 활용 및 교육서비스업 모니터링 체제 구축 중심으로」, 한국교육개발원
- 이돈희(2016), 「사회적 자본이 CSR이행의지와 지속가능 SCM 성과에 미치는 영향」, 『대한경영학회지』, 29(1), 65-93.
- 이동엽·허주·박영숙·김혜진·이승호·최원석·함승환·함은혜(2019), 「교원 및 교직원환경 국제 비교 연구: TALIS 2018 결과를 중심으로(I)」, 한국교육개발원.
- 이미라·박분희·전향신(2020), 「교사의 심리적 및 구조적 임파워먼트, 긍정심리자본, 교사소진의 구조 관계」, 『한국교원교육연구』, 37(1), 183-210.
- 이상수·김대현·황순영·박한숙·이유나(2015), 「중등학교 교사와 학생들이 인식하는 따뜻한 교육공동체 구성요인 탐색」, 『교육공학연구』, 31(4), 811-834.
- 이상은·소경희(2008), 「각국의 교육과정 문서에 제시된 범교과적 교육과정 접근 방식 분석: 영국, 호주, 캐나다, 한국을 중심으로」, 『교육과정연구』, 26(1), 59-79.
- 이선형·문수백(2017), 「학령기 아동의 회복탄력성과 정서조절, 기본심리욕구, 부모 회복탄력성 간의 관계 구조분석」, 『한국생활과학회지』, 26(3), 199-212.
- 이수림(2013), 「외상유형이 외상 후 성장 및 지혜에 미치는 영향: 사회적 지지와 대처의 매개효과」, 『한국심리학회지 문화 및 사회문제』, 19(3), 319-34.
- 이수영·이신숙(2018), 「아이돌봄 사업에 참여하는 여성의 사회적 자본 형성이 자기효능감에 미치는 영향」, 『한국가족복지학』, 23(3), 511-531.
- 이숙정·한정신(2004), 「교사신퇴척도(Trust Scale)의 개발 및 타당화 연구」, 『교육심리연구』, 18(3), 23-39.
- 이승호·이승철(2015), 「군 조직의 심리적 복지감 향상을 위한 리더십 역량과 사회적 자본에 관한 연구: 육군 전투중대급 조직을 중심으로」, 『지방자치법연구』, 15(2), 341-390.
- 이신숙(2017), 「일에 참여하고 있는 노인의 사회적 자본형성과 자기효능감에 관한 연구」, 『한국콘텐츠학회논문지』, 17(2), 555-572.

- 이영균·이민자(2016), 「결혼이주여성의 사회적 자본과 생활만족도 관계」, 『한국공공관리학보』, 30(3), 53-76.
- 이영균·최승인(2016), 「노인사회활동 참여 노인의 사회적 자본과 삶의 질의 관계」, 『한국정책과학학회보』, 20(2), 151-180.
- 이영석·양광희·한승진(2015), 「학교유형과 스포츠형 여가참여에 따른 성격강점이회복 탄력성에 미치는 영향」, 『한국초등체육학회지』, 21(1), 253-262.
- 이영애(2016), 「노인소비자의 인적자본 및 사회적 자본이 노동시장 참여와 삶의 질에 미치는 영향」, 『소비자정책교육연구』, 12(1), 177-202.
- 이용규·박찬권(2019), 「환경 불확실성의 다차원성과 상호의존성, 사회적 자본 간의 관계」, 『로지스틱스연구』, 27(3), 13-32.
- 이용규·박찬권·서영복(2019), 「공급사슬 구성기업들 간 의존성, 관계품질 및 사회적 자본 간의 관계에 대한 연구」, 『물류학회지』, 29(3), 77-94.
- 이용규(2020), 「기업 간 거래관계에서 상호의존성이 공급사슬통합 및 사회적 자본에 미치는 영향」, 『경영교육연구』, 35(2), 507-538.
- 이운주·유혜영(2016), 「소셜미디어를 이용한 사회 연결망이 청소년 정치사회 참여에 미치는 구조 분석 -정치사회 관심과 사회적 자본의 매개효과를 중심으로」, 『시민교육연구』, 48(1), 139-166.
- 이은아·서정해(2017), 「스타트업의 기술지향성이 혁신성과에 미치는 영향: 사회적 자본의 매개효과」, 『기업경영연구』, 24(6), 43-62.
- 이은아·서정해·심연수(2019), 「스타트업의 기업가지향성과 성과에 관한 연구: 기술지향성과 사회적 자본의 매개효과」, 『벤처창업연구』, 14(2), 47-59.
- 이은영·김희숙(2020), 「대학생의 주관적인 스트레스 지각이 자살 생각에 이르는 경로」, 『한국간호과학회 학술대회』, 101-101.
- 이임순·김봉환(2019), 「중년성인의 생활사건 경험이 희망에 미치는 영향: 관계성의 조절효과」, 『상담학연구』, 20(4), 305-320.
- 이자명·고홍월·황재원(2017), 「청년기에 지각하는 사회적 자본이 개인 및 사회 인식에 미치는 영향」, 『학습자중심교과교육연구』, 17(23), 397-422.

- 이재혁(2006), 「신뢰와 시민사회 : 한미 비교연구」, 『한국사회학』, 40(5), 61-98.
- 이정우·이혜정·이슬기(2017), 「IT 프로젝트 팀에 있어서 내외부 사회적 자본과 조직 분위기에 관한 연구」, 『한국 IT 서비스학회지』, 16, 67-81.
- 이종건·김희은(2015), 「주도적 사회화 행동과 직무만족: 사회적 자본의 매개역할」, 『인사조직연구』, 23(1), 203-220.
- 이종희·김수진(2010), 「PISA 2003 결과에서 수학의 정의적 영역에 영향을 주는 변인 분석」, 『학교수학』, 12(2), 219-237.
- 이주영·최희철(2012), 「대학생의 애착과 우울의 관계에서 희망의 매개효과 검증」, 『상담학연구』, 13(2), 819-838.
- 이준엽·변다니엘(2016), 「지속적인 혁신을 위한 가치지향성과 사회적 자본 그리고 이완 조직구조의 역할」, 『경영과 정보연구』, 35(5), 251-268.
- 이지은·김정호·김미리혜(2016), 「감사일지 작성이 우울 성향이 있는 여대생의 우울, 주관적 웰빙, 낙관성 및 인지적 정서조절전략에 미치는 효과」, 『한국심리학회지 건강』, 21(1), 19-46.
- 이진석·김해성·이광성·김명정(2010), 「한국 청소년의 준법의식 함양을 위한 사회과 교육과정 개선에 관한 연구」, 『법교육연구』, 5(1), 145-81.
- 이진향·오미옥(2014), 「사회적 자본이 주관적 행복감에 미치는 영향 분석-거제지역 주민을 중심으로」, 『한국자치행정학보』, 28(3), 313-330.
- 이창화(2018), 「사회적 자본과 노인 삶의 만족도 연구」, 『융합정보논문지』, 8(6), 287-292.
- 이청·문혁준(2016), 「아동의 회복탄력성, 부모와의 애착, 학교생활 적응이 행복감에 미치는 영향」, 『아동교육』, 25(4), 337-349.
- 이해리·조한익(2005), 「한국 청소년 탄력성 척도의 개발」, 『한국청소년연구』, 42(12), 161-206.
- 이현복(2019), 「기업의 지속가능경영이 사회적 자본 형성에 미치는 영향」, 『기업경영연구』, 26(2), 31-54.

- 이현정·김장희(2020), 「청소년의 희망 변인에 관한 메타분석」, 『상담학연구』, 21(4), 247-278.
- 이혜림·조재희(2016), 「청소년들의 소셜 네트워크 사이트 이용과 사회적 자본의 상관관계에 있어서의 성별 및 지역 차이」, 『인터넷정보학회논문지』, 17(1), 83-89.
- 임소현·박병영·황준성·백승주·유경훈·허은정(2019), 「한국교육개발원 교육여론조사 (KEDI POLL 2019)」, 한국교육개발원.
- 임종헌·최원석·김은경·양희준·김갑성·김민호·김보경·박소영·오범호·차성현(2018), 「2017 자유학기제 연구학교 및 시범학교 사례연구 학교별 사례보고서: 자유학기-일반학기 연계 운영」, 한국교육개발원.
- 임지혜(2018), 「중학생의 희망 및 행복과 학교중퇴의도와와의 관계」, 한양대학교 석사학위 논문.
- 임태홍(2014), 「한국판 긍정심리자본척도(K-PPC) 타당화 검증」, 『코칭능력개발지』, 제 16권 3호, 157-166.
- 임현철(2019), 「사회적 자본과 안전인식 그리고 개인 웰빙에 관한 실증연구」, 『한국정책학회』, 28(4), 165-198.
- 임후남(2020), 「사회활동 참여 노인의 사회적 자본이 삶의 만족에 미치는 영향: 공동체 의식의 매개효과」, 『인문사회 21』, 11(1), 979-994.
- 장상진(1995), 「한국민족문화대백과사전」, 한국학중앙연구원.
- 장수인·채재성(2019), 「대학생의 여가스포츠 참여와 사회적 자본의 관계」, 『한국스포츠학회지』, 17(2), 101-109.
- 장연진(2016), 「부자가족과 모자가족 자녀의 사회적 자본 특성 비교」, 『가족과 문화』, 28(2), 111-151.
- 장은주·홍석노·김상무·이경옥·정경수(2014), 「왜, 그리고 어떤 민주시민교육인가? 한국형 학교 민주주의교육의 이론적 기초에 관한 연구」, 경기도교육연구원.
- 장효진·임정하(2010), 「청소년이 지각한 사회적 지지가 희망에 미치는 영향」, 『한국가정교육학회지』, 22(1), 67-78.

- 장휘숙(1997), 「애착의 전생애 모델과 대물림」, 『한국심리학회지: 발달』, 16(1), 80-97.
- 전선호·송영수(2020), 「국내 기업 긍정심리자본 연구동향 분석」, 『경영교육연구』, 35(2), 79-103.
- 전선영(2019), 「긍정심리자본이 행복과 고객지향성에 미치는 영향 - 사회복지전담공무원 조직문화의 조절효과를 중심으로」, 『한국사회복지학』, 71(3), 7-30.
- 전주연·송병국(2014), 「청소년이 지각한 긍정심리자본이 진로장벽과 진로준비행동에 미치는 영향」, 『청소년학연구』, 21(3), 171-200.
- 정갑영·김동훈(2019), 「사회적 자본 지수의 계측」, 『한국경제포럼』, 12(1), 1-26.
- 정경희(2014), 「노인복지정책의 현황과 과제: 사회참여활동과 가구형태변화를 중심으로」, 보건복지포럼.
- 정경희·오영희·강은나·김경래·이윤경·오미애·황남희·김세진·이선희·이석구·홍송이 (2017), 「2017년도 노인실태조사」, 한국보건사회연구원.
- 정대용·박성희(2016), 「소상공인의 성격특성이 사회적 자본 확보에 미치는 영향: 사회적 지지의 조절효과와 사업 자기효능감의 매개효과를 중심으로」, 『경영교육연구』, 31(1), 295-318.
- 정대용·서장덕(2015), 「성격특성 요인과 사회적 지지가 사회적 자본 확보에 미치는 영향: 경남 창원공단 기술창업 기업가를 대상으로」, 『경영교육연구』, 30(6), 55-80.
- 정대용·서장덕(2016), 「중소기업 기업가의 성격특성과 셀프리더십이 사회적 지지를 매개로 사회적 자본 확보에 미치는 영향」, 『경영교육연구』, 31(5), 305-328.
- 정대용·임진혁(2016), 「가족기업 후계자의 셀프리더십과 승계자기효능감이 승계의지와 의 관계에서 사회적 자본의 매개효과와 사회적 지지의 조절효과」, 『경영교육연구』, 31(1), 191-211.
- 정성문·강신겸(2020), 「주민의 부정적 관광개발 영향 지각이 지역만족과 개발태도에 미치는 영향: 사회적 자본의 조절효과를 중심으로」, 『지역과 문화』, 7(1), 127-152.
- 정순돌·성민현(2012), 「연령집단별 사회적 자본과 삶의 만족도 관계비교」, 『보건사회연구』, 32(4), 249-272.

- 정승현·이창원(2019), 「사회적 자본이 지식 축적에 미치는 영향: 업종의 조절효과를 중심으로」, 『대한경영학회지』, 32(11), 1963-1982.
- 정예화·정제영(2017), 「초·중·고등학생의 학업성취도에 영향을 미치는 요인 분석」, 『교육행정학연구』, 35(2), 1-20.
- 정은주·정경은(2019). 「청소년 회복탄력성 관련 변인에 관한 메타분석」, 『학교사회복지』, 48, 243-273.
- 정은진·이재덕·정향운(2017), 「사회적 자본과 행복의 관계에 대한 연구」, 『정서·행동장애연구』, 33(2), 101-117.
- 정은희·이은아·천성문(2010), 「빈곤가정 아동의 부모관련 스트레스와 부모지지가 심리 사회적 적응에 미치는 영향」, 『교육실천연구』, 9(1), 63-85
- 정현·전희정(2019), 「근린환경과 지역주민의 신체활동이 사회적 자본에 미치는 영향 - 신체활동의 매개효과를 중심으로」, 『도시설계 한국도시설계학회지』, 20(1), 91-110.
- 조병길·김성홍(2016), 「사회적 자본이 개방형 혁신과 신제품 개발성과에 미치는 영향」, 『한국생산관리학회지』, 27(3), 383-405.
- 조성민·구남욱(2020), 「PISA 2018 결과에 나타난 우리나라 학생들의 수학 성취 및 학교 풍토와 학생 웰빙 관련 결과 탐색」, 『대한수학교육학회지 수학교육학연구』, 30(3), 465-486.
- 조윤서(2016), 「대학생의 긍정심리자본 향상 프로그램 개발 및 효과 분석」, 『한국산학기술학회 논문지』, 17(4), 529-546.
- 조준·윤동열·한승현(2018), 「무형식학습이 조직몰입에 미치는 영향: 자기효능감의 매개효과를 중심으로」. 『대한경영학회지』 31(8), 1527-1547.
- 조현주(2010), 「희망이 생활스트레스와 정신병리, 삶의 만족도에 미치는 영향」, 『한국심리학회지 임상』, 29(3), 839-852.
- 조혜진·장진이·이지연(2013), 「고등학생의 과중한 학업요구와 학업소진과의 관계에서 학업적 자기효능감과 학업적 실패내성의 매개효과」, 『상담학연구』, 14(3), 1605-1621.
- 주동범·전은순(2011), 「성인학습자의 평생학습 참여경험 및 자기주도 학습이 자기효능감에 미치는 영향」, 『직업교육연구』, 30(1), 15-28.

- 주소영·정연재(2020), 「이공계 신입생의 자기효능감, 비판적 사고 성향, 의사소통능력과 창의적 인재 역량의 관계 분석」, 『학습자중심교과교육연구』, 20(10), 687-708.
- 주주자·구종화·김상도·이현진·최영아(2017), 「과정중심평가로서의 수행평가 현황 및 개선방안 연구」, 경기도교육연구원.
- 주지영·박성연(2013), 「어머니의 낙관성 및 양육행동과 아동의 낙관성이 주관적인 안녕감에 미치는 영향」, 『아동학회지』, 34(3), 21-38.
- 차갑부(2015), 『평생학습자본의 인문학적 통찰』, 교육과학사.
- 차재권·류태건(2017), 「대구시 사회자본의 사회집단 간 차이」, 『대한정치학회보』, 25(1), 51-86.
- 차재혁·장경로·서원재(2018), 「아웃도어 스포츠 참여자의 SNS 커뮤니티 활동이 사회적 자본 형성과 구전의도에 미치는 영향」, 『한국스포츠산업경영학회지』, 23(2), 66-82.
- 최미혜(2015), 「부모의 헬리콥터형 양육태도가 대학생 자녀의 친구관계, 공동체의식에 미치는 영향 연구」, 『GRI 연구 논총』, 17(2), 181-205.
- 최삼락(2020), 「AI를 활용한 교육 실제」, 제 9회 관악교육포럼 발표자료.
- 최선주·한승희·이병훈·이정희·장성연(2012), 「시험형 인간으로 살아가기: 입시경쟁체제에서 형성된 아비투스가 추동하는 삶」, 『아시아교육연구』, 13(1), 73-103.
- 최수진·김은영·김혜진·박균열·박상완·이상은(2019), 「OECD 교육 2030 참여 연구: 미래지향적 역량교육의 실행 전략 탐색」, 한국교육개발원.
- 최아라·이숙(2016), 「중학생의 기질, 사회적 지지 및 정서조절능력이 긍정심리자본에 미치는 영향」, 『아동학회지』, 37(2), 57-77.
- 최영준·배주현(2016), 「미래 사회보장을 어떻게 설계할 것인가?: 중장기 사회보장 계획에 대한 이론적 고찰과 검토」, 『사회보장연구』, 32(2), 271-299.
- 최예나·김이수(2015), 「사회적 자본과 주민행복간 관계에 관한 연구」, 『한국지방자치학회보』, 27(4), 53-78.
- 최유희·이희경·이동귀(2008), 「Snyder의 희망척도 한국 번역판의 타당화 연구」, 『한국심리학회지 사회 및 성격』, 제 22권 2호, 1-16.

- 최종안·이민하·권유리·최인철·최은수(2016), 「낙관적인 사람이 행복할까, 행복한 사람이 낙관적일까?」, 『한국심리학회지 사회 및 성격』, 30(3), 95-114.
- 최현정·이동귀(2019), 「초등학생이 지각한 부모의 양육 태도와 학습된 무기력의 관계: 학업 실패 내성과 회복탄력성의 조절된 매개효과」, 『한국심리학회지: 학교』, 16(2), 189-205.
- 최혜지·이소영·정순돌(2015), 「인적 자본, 사회적 자본, 우울의 최적모형 탐색과 영향관계 분석」, 『정신보건과 사회사업』, 43(2), 149-175.
- 추병완(2014), 「청소년의 회복탄력성(resilience) 증진을 위한 도덕과 지도 방법」, 『윤리교육연구』, 34, 83-112.
- 통계청(2019), 「2019년 사회조사 결과: 복지·사회참여·문화와 여가·소득과 소비·노동」, (보도자료 2019. 11. 25.)
- 한국여성정책연구원(2015), 「KWDI Brief: 일·가정 양립 제도안착. ‘지역에서 답을 찾다」.
- 한국직업능력개발원(2007), 「진로교육지표조사 보고서」.
- 한상미·이봉건(2012), 「긍정심리치료가 노인들의 우울감, 생활만족도 및 삶의 질에 미치는 효과」, 『한국심리학회지 임상』, 31(4), 971-992.
- 한상완·장후석·고승연(2014), 「OECD 비교를 통해 본 한국 사회자본의 현황 및 시사점」, 현대경제연구원 경제주평(Weekly Economic Review).
- 한수정·진창현(2018), 「주얼리 사업 경영자의 사업 만족도에 미치는 사회적 자본의 역할」, 『기업경영연구』, 25(1), 117-135.
- 한혜정·김기철·이주연·장경숙(2018), 「역량기반 교육과정에 대한 국내 선행연구의 이론적 논의 분석 및 쟁점 탐색」, 『교육과정평가연구』, 21(3), 1-24.
- 함은혜·백선희(2016), 「고등학생 시민의식에 영향을 미치는 학교 경험 분석」, 『학습자중심교과교육연구』, 16(5), 761-783.
- 함은혜(2018), 「사범대학생의 실수인식과 성취목표지향성이 교실평가에 대한 태도에 미치는 영향」, 『교육평가연구』, 31(3), 775-798.
- 함은혜·김은경·김훈호(2020), 「중학교 자유학기제 운영 역량 지원 요구도 분석」, 『한국교원교육연구』, 37(2), 223-245.

- 허다겸·홍아정·정채윤(2020), 「조직갈등이 조직변화준비도에 미치는 영향과 심리적 자본의 조절효과」, 『Global Creative Leader: Education & Learning』, 10(2), 93-132.
- 홍성희(2016), 「노인의 사회적 자본 의식에 영향을 미치는 요인 : 사회참여의식을 중심으로」, 『한국가족자원경영학회지』, 20(2), 19-41.
- 홍세희(2000), 「구조 방정식 모형의 적합도 지수 선정기준과 그 근거」, 『Korean Journal of Clinical Psychology』, 19(1), 161-177.
- 홍세희·조기현·이현정·손수경·김효진·강윤경·윤미리(2020), 「청소년 회복탄력성에 대한 메타경로분석」, 『청소년문화포럼』, 63, 109-134.
- 홍영란(2005), 「사회자본의 측정에 관한 고찰」, 한국교육개발원.
- 홍영란(2008), 「사회적 자본 형성을 위한 정책 어젠다」, 한국교육개발원.
- 홍영란(2011), 「한국의 사회적 자본 국제 위상 비교 분석」, 한국교육개발원 현안보고 OR2011-03-14.
- 홍영란·김태준·조영하·박희봉·양정호(2006), 「국가발전을 위한 사회적 자본 형성 전략 연구」, 한국교육개발원.
- 홍은숙(2006), 「탄력성(resilience)의 개념적 이해와 교육적 방안」, 『특수교육학연구』, 41(2), 45-67.
- 황갑진(2002), 「학생의 학교불신 원인에 관한 연구: 민주화시기에 가정 및 학교 요인을 중심으로」, 『시민교육연구』, 34(2), 255-278.
- 황민영·방희정·김영숙(2014), 「고등학생의 실제-이상 자기불일치, 자기효능감, 사회적 지지 및 우울 간의 관계」, 『한국심리학회지 일반』, 33(1), 239-261.
- 황성호·이희선(2019), 「사회자본이 삶의 만족도에 미치는 영향: 정주의식과 자기효능감의 매개효과분석」, 『한국공공관리학보』, 33(2), 1-36.
- 황은희·최수진·임종현·박희진·이재덕·김성기·이길재·김훈호(2019), 「교육 혁신 사례 분석을 통한 미래교육 실천 과제」, 한국교육개발원.

황종배·김성혜·김해동(2019), 「중·고등학교 영어교육 평가에 대한 교사, 학생, 학부모의 인식 조사: 과정 중심 평가를 중심으로」. 『영어학』, 19(4), 778-795.

Abramson, L. Y., Seligman, M. E., & Teasdale, J. D. (1978), "Learned helplessness in humans: critique and reformulation", *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 49-74.

Adler, P. S., & Kwon, S. W. (2002), "Social Capital: Prospects for a new concept", *The Academy of Management Review*, 27(1), 17-31.

Agasisti, A., Avvisati, F., Borgonovi, F., & Longobardi, S. (2018), "Academic resilience: What schools and countries do to help disadvantaged students succeed in PISA", *OECD Education Working Papers*, 167, OECD Publishing, Paris. https://read.oecd-ilibrary.org/education/academic-resilience_e22490ac-en#page1

Ainsworth, M. S. (1979), "Infant-mother attachment", *American Psychologist*, 34(10), 932-937.

Alkire, T. D., & Avey, J. B. (2013), "Psychological capital and the intent to pursue employment with developed and emerging market multinational corporations", *Human Resource Development International*, 16, 40-55.

Álvarez, E. C., & Romani, J. R. (2017), "Measuring social capital: Further insights", *Gaceta sanitaria*, 31, 57-61.

Apple, M., & Beane, J. A. (2007), *Democratic schools: Lessons in powerful education (2nd)*, Portsmouth, NH: Heinemann.

Averill, P. M., & Beck, J. G. (2000), "Posttraumatic stress disorder in older adults: a conceptual review", *Journal of Anxiety Disorders*, 14, 133-156.

Avey, J. B., Patera, J. L., & West, B. J. (2006), "The implications of positive psychological capital on employee absenteeism", *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 13, 42-60.

- Avey, J. B., Hughes, L. W., Norman, S. M., & Luthans, K. (2008), "Using positivity, transformational leadership and empowerment to combat employee negativity", *Leadership and Organization Development Journal*, 29, 110-126.
- Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2011), "Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance", *Human Resource Development Quarterly*, 22, 127-152.
- Bandura, A., Reese, L., & Adams, N. E. (1982), "Microanalysis of action and fear arousal as a function of differential levels of perceived self-efficacy", *Journal of Personality and Social Psychology*, 43(1), 5-21.
- Bandura, A. (1997), *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Bandura, A. (2000), Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness, in E. Locke (ed.), *Handbook of Principles of Organizational Behavior* (pp. 120-36), Oxford: Blackwell.
- Bandura, A. (2012), "On the functional properties of perceived self-efficacy revisited", *Journal of Management*, 38, 9-44
- Baron, R. A., Franklin, R. J., & Hmieleski, K. M. (2013), "Why entrepreneurs often experience low, not high, levels of stress: The joint effects of selection and psychological capital", *Journal of Management*, 42(3), 742-768.
- Barrutia, J. M., & Echebarria, C. (2010), "Social capital, research and development, and innovation: An empirical analysis of Spanish and Italian regions", *European Urban and Regional Studies*, 17(4), 371-385.
- Becker, G. S. (1964), *Human capital*, New York: Columbia University Press.
- Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980), "Significance tests and goodness of fit

- in the analysis of covariance structures”, *Psychological bulletin*, 88(3), 588.
- Bergheim, K., Eid, J., Hystad, S. W., Nielsen, M. B., Mearns, K., & Larsson, G., ...Luthans, B. (2013), “The role of psychological capital in perception of safety climate among air traffic controllers”, *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 20, 232-241.
- Berry, J. M., & West, R. L. (1993), “Cognitive self-efficacy in relation to personal mastery and goal setting across the life span”, *International Journal of Behavioral Development*, 16, 351-379.
- Bolino, M. C., Turnley, W. H., & Bloodgood, J. M. (2002), “Citizenship behavior and the creation of social capital in organizations”, *Academy of management review*, 27(4), 505-522.
- Bourdieu, P. (1967). Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée. Ecole pratique des hautes études, Centre de sociologie européenne.
- Bourdieu, P. (1986), The forms of capital. In J. G. Richardson(ed.), *Handbook of theory of research for the sociology of education*, New York: Greenwood Press.
- Brinton, M. C. (2000), “Social capital in the Japanese youth labor market: Labor market policy, schools, and norms”, *Policy Sciences*, 33(3-4), 289-306.
- Bronfenbrenner, U. (1977), “Toward an experimental ecology of human development”, *American Psychologist*, 32(7), 513-531.
- Brooks, M. (2002), Ch.6 Centralized rationality: the planner as applied scientist (pp.81-96), *Planning theory for practitioners*, Washington D.C: Planners Press
- Brooks, R. B., & Goldstein, S. (2003), *Power of resilience*, New York: McGraw-Hill Companies.

- Brown, A., & Na, J. (2018), "A Study on the Effect of Social Capital on the Subjective Well-being of Older Adults: Focusing on the Mediating Effect of Financial Satisfaction", *아시아연구*, 21(3), 113-150.
- Brunie, A. (2009), "Meaningful distinctions within a concept: Relational, collective, and generalized social capital", *Social Science Research*, 38(2), 251-265.
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002), *Trust in schools: A core resource for improvement*, Russell Sage Foundation.
- Burt, R. S. (1992), *Structural holes*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Burt, R. S. (1997), "The contingent value of social capital", *Administrative science quarterly*, 339-365.
- Burt, R. S. (2008), Industry performance and indirect access to structural holes. In *Network Strategy* (pp. 315-360), Emerald Group Publishing Limited.
- Busseri, M. A. (2013), "How dispositional optimists and pessimists evaluate their past, present and anticipated future life satisfaction: A lifespan approach", *European Journal of Personality*, 27, 185-199.
- Calhoun, L. G., & Tedeschi, R. G. (2006), The foundations of posttraumatic growth: An expanded framework, In Calhoun, L. G., & Thdeschi, R. G., MahWah, (Eds.), *Handbook of Posttraumatic Growth*(pp. 3-23), NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Carver C. S., Scheier M. S. (2005), Optimism. In Snyder CR, Lopez SJ (Eds.), *Handbook of positive psychology*(pp. 231-243). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Segerstrom, S. C. (2010), "Optimism", *Clinical psychology review*, 30(7), 879-889.

- Chang, E. C., Maydeu-Olivares, A., & D'Zurilla, T. J. (1997), "Optimism and pessimism as partially independent constructs: Relationship to positive and negative affectivity and psychological well-being", *Personality and Individual Differences*, 23(3), 433-440.
- Chappuis, J., & Stiggins, R. J. (2019), *Classroom assessment for student learning: Doing it right- using it well*. Pearson.
- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001), "Validation of a New General Self-Efficacy Scale", *Organizational Research Methods*, 4(1), 62-83.
- Chmitorz, A., Kunzler, A., Helmreich, I., Tüscher, O., Kalisch, R., Kubiak, T., & Lieb, K. (2018), "Intervention studies to foster resilience-A systematic review and proposal for a resilience framework in future intervention studies", *Clinical Psychology Review*, 59, 78-100.
- Chomeya, R. (2010), "Quality of psychology test between Likert scale 5 and 6 points", *Journal of Social Sciences*, 6(3), 399-403.
- Christian, A. K., Sanuade, O. A., Okyere, M. A., & Adjaye-Gbewonyo, K. (2020), "Social capital is associated with improved subjective well-being of older adults with chronic non-communicable disease in six low-and middle-income countries", *Globalization and Health*, 16(1), 2-13.
- Cohen, M., Baziliansky, S., & Beny, A. (2014), "The association of resilience and age in individuals with colorectal cancer: an exploratory cross-sectional study", *Journal of Geriatric Oncology*, 5, 33-39.
- Coleman, J. (1988), "Social capital in the creation of human capital", *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Coleman, J. (1990), *Foundations of social theory*, Cambridge: MA: Belknap Press of Harvard University Press.
- Costello, B.(1997), On the logical adequacy of cultural deviance theories. *Theoretical Criminology*. 1.

- Culbertson, S. S., Fullagar, C. J., & Mills, M. J. (2010), "Feeling good and doing great: the relationship between psychological capital and well-being", *Journal of occupational health psychology*, 15(4), 421-433.
- Dakhli, M. & D. de Clercq (2004). Human capital, social capital, and innovation: A multi-country study. *Entrepreneurship and Regional Development*, 16: 107-128.
- Davidson, K., & Prkachin, K. (1997), "Optimism and unrealistic optimism have an interacting impact on health-promoting behavior and knowledge changes", *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(6), 617-625
- De Klyen, M., Speltz, M. L., & Greenberg, M. T.(1998), "Fathering and early onset conduct problems: positive and negative parenting, father-son attachment, and the marital context", *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1, 3-21.
- Diehl, M., & Hay, E. L. (2010), "Risk and resilience factors in coping with daily stress in adulthood: The role of age, self-concept incoherence, and personal control", *Developmental Psychology*, 46, 1132-1146.
- Dijkstra, A. B., & Peschar, J. L. (2003), "Social capital in education: Theoretical issues and empirical knowledge in attainment research". pp. 58-81 In: Torres, C. A., & Antikainen, A. (eds.), *The international handbook on the sociology of education*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Dweck, C. S.(2016), "What having a "growth mindset" actually means", *Harvard Business Review*, 13, 213-226.
- Egeland, B., Carlson, E., & Sroufe, L. A. (1993), "Resilience as process", *Development and Psychopathology*, 5(4), 517-528.
- Erikson, E. H, (1963), *Childhood and society*, New York: Norton.
- Ferlander, S., & Mäkinen, I. H. (2009), "Social capital, gender and self-rated health. Evidence from the Moscow Health Survey 2004", *Social Science &*

Medicine, 69(9), 1323-1332.

Ferlander, S., Stickley, A., Kislitsyna, O., Jukkala, T., Carlson, P., & Mäkinen, I. H. (2016), "Social capital—a mixed blessing for women? A cross-sectional study of different forms of social relations and self-rated depression in Moscow", *BMC psychology*, 4(1), 37-49.

Fournier, M., de Ridder, D., & Bensing, J. (1999), "Optimism and Adaptation to multiple sclerosis: What does optimism mean?", *Journal of Behavioral Medicine*, 22, 303-326.

Fredrickson, B. L. (2001), The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions, *American Psychologist*, 56, 218-226.

Fukuyama, F. (1995), *Trust: The social virtues and the creation of prosperity*, New York, NY: Free press.

Fukuyama, F. (1997), Social capital and the modern capitalist economy: Creating a high trust workplace, *Stern Business Magazine*, 4(1), 1-16.

Fulkerson, G. M., & Thompson, G. H. (2008). The evolution of a contested concept: A meta-analysis of social capital definitions and trends (1988-2006). *Sociological Inquiry*, 78(4), 536-557.

Ghaffary, G. (2018). The relationship between leisure time and social capital among Iranian youth. *Social Sciences and Humanities*, 26(T), 67-82.

Goldstein, B. E. (2008), Skunkworks in the embers of the cedar fire: enhancing resilience in the aftermath of disaster, *Human Ecology*, 36, 15-28.

Gomez Molinero, R., Zayas, A., Ruiz Gonzalez, P., & Guil, R. (2018). Optimism and resilience among university students, *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 147-154.

- Granovetter, M. (1973), "The strength of weak ties", *American Journal of Sociology*, 78, 1360-1380.
- Habibov, N. N., & Afandi, E. N. (2011), Self-rated health and social capital in transitional countries: Multilevel analysis of comparative surveys in Armenia, Azerbaijan, and Georgia, *Social Science and Medicine*, 72(7), 1193-1204.
- Hackman, J., & Oldham, G. (1980), *Work redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Halpern, D. (2005), *Social capital*, Cambridge, UK: Polity Press.
- Hamilton, K. (2006), *Where is the wealth of nations: measuring capital for the 21st century*, World Bank Publications.
- Han, J., Han, J., & Brass, D. J. (2014), "Human capital diversity in the creation of social capital for team creativity", *Journal of Organizational Behavior*, 35(1), 54-71.
- Han, S. H., Yoon, D. Y., Suh, B., Li, B., & Chae, C. (2019), "Organizational support on knowledge sharing: a moderated mediation model of job characteristics and organizational citizenship behavior", *Journal of Knowledge Management*, 23(4), 687-704
- Han, S., Kim, H., Lee, E. S., & Lee, H. S. (2013), "The contextual and compositional associations of social capital and subjective happiness: A multilevel analysis from Seoul, South Korea", *Journal of Happiness Studies*, 14(4), 1183-1200.
- Hanifan, L. J. (1916), "The rural school community center", *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 67(1), 130-138.
- Hazleton, VY, & Kennal, W.(2000), "Social Capital: Reconceptualizing the Bottom Line", *Corporate Communication: An International Journal*, 5(2), 1-86

- Heckman, J. J., Stixrud, J., & Urzua, S. (2006), "The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior", *Journal of Labor Economics*, 24(3), 411-482.
- Hemmati, F., & Farrokh Allaiee, F. (2017), "The Relationship between High School Students' Social Capital and Their Foreign Language Achievement: A Gender and Regional Variations Perspective", *Applied Linguistics*, 20(2), 1-34.
- Hermoso, J. C. R. (2005), *Building social capital and strengthening civil society through community organizing*, The Catholic University of America.
- Hill, E. J., Hawkins, A. J., Ferris, M., & Weitzman, M. (2001), "Finding an extra day a week: The positive influence of perceived job flexibility on work and family life balance", *Family Relations*, 50(1), 49-58.
- Holling, C. S. (1973), "Resilience and stability of ecological systems", *Annual Review of Ecology and Systematics*, 4, 1-23.
- Inkpen, A. C., & Tsang, E. W. (2005), "Social capital, networks, and knowledge transfer", *Academy of management review*, 30(1), 146-165.
- Ireland, R. D., Hitt, M. A., & Vaidyanath, D. (2002), "Alliance management as a source of competitive advantage", *Journal of management*, 28(3), 413-446.
- Jaycox, L. H., Reivich, K. J., Gillham, J., & Seligman, M. E. (1994), "Prevention of depressive symptoms in school children", *Behaviour Research and Therapy*, 32(8), 801-816.
- Jha, A., & Cox, J. (2015), "Corporate social responsibility and social capital", *Journal of Banking & Finance*, 60, 252-270.
- Johnson, L. B. (1964), *Economic report of the President together with the annual report of the Council of Economic Advisers*, Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

- Kadushin, C. (2004), "Too much investment in social capital?", *Social Networks*, 26(1): 75-90.
- Kanner, K. D. (1989), "Resilience, Responding to Adversity", *Journal of Psychosocial Nursing Mental Health Services*, 27(7), 20-59.
- Kauko-Valli, S. A., & Haapanen, M. (2013), *Positive psychological capital and growth intentions of entrepreneurs*. Orlando, Florida, US: Academy of Management Conference 2013.
- Kawachi, I. (2006), "Commentary: Social capital and health: Making the connections one step at a time", *International Journal of Epidemiology*, 35(4), 989-993.
- Kawachi, I., & Berkman, L. (2000), "Social cohesion, social capital, and health", *Social epidemiology*, 174(7).
- Kiernan, K. (1996), "Lone motherhood, employment and outcomes for children. International Journal of Law", *Policy and the family*, 10(3), 233-249.
- Kilduff, M., & Tsai, W. (2005), *Social networks and organizations*, Sage.
- Kim, P. H., & Aldrich, H. E. (2005), *Social capital and entrepreneurship*. Boston: Now.
- King LA. (2001), "The Health Benefits of Writing about Life Goals", *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(7), 798-807.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991), *Situated learning: Legitimate peripheral participation*, Cambridge university press.
- Lee, V. E., & Bryk, A. S. (1989), "A multilevel model of the social distribution of high school achievement", *Sociology of Education*, 62(3), 172-192.
- Lee, V. E., & Smith, J. B. (1995), "Effects of high school restructuring and size on early gains in achievement and engagement", *Sociology of education*, 241-270.

- Lee, V. E., & Croninger, R.(1996), "Social capital and children's development", *The case of education*. ED. 412-629.
- Lee, V. E., & Croninger, R. C. (2001), "The elements of social capital in the context of six high schools", *The Journal of Socio-Economics*, 30(2), 165-167.
- Leipold, B., & Greve, W. (2009), "Resilience: A conceptual bridge between coping and development", *European Psychologist*, 14(1), 40-50.
- Leung, A., Kier, C., Fung, T., Fung, L., & Sproule, R. (2011), "Searching for happiness: The importance of social capital", *Journal of Happiness Studies*, 12(3), 443-462.
- Levesque, A., & Quesnel-Vallée, A. (2019), "Gender variations in the relationship between social capital and mental health outcomes among the Indigenous populations of Canada", *International journal for equity in health*, 18(1), 124-139.
- Lin, J., & Si, S. X. (2010). Can guanxi be a problem? Contexts, ties, and some unfavorable consequences of social capital in China. *Asia Pacific Journal of Management*, 27(3), 561-581.
- Lin, N. (1999), Building a network theory of social capital. In *Social capital* (pp.3-28). San Fransico, CA: Routledge.
- Lin, N., Cook, K. S., & Burt, R. S. (Eds.). (2001), *Social capital: Theory and research*, Transaction Publishers.
- Loeffler, D. N., Christiansen, D. C., Tracy, M. B., Secret, M. C., Ersing, R. L., Fairchild, S. R., & Sutphen, R. (2004), "Social capital for social work: Toward a definition and conceptual framework", *Social Development Issues*, 26(2/3), 22-38.
- Luthans, F., Luthans, K. W., & Luthans, B. C. (2004), "Positive psychological capital: Beyond human and social capital", *Business Horizons*, 47, 45-50.

- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2004), "Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage", *Organizational Dynamics*, 33(2), 143-160.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Li, W. (2005), "The psychological capital of Chinese workers: Exploring the relationship with performance", *Management and Organization Review*, 1, 249-271.
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., Norman, S. M., & Combs, G. M. (2006), "Psychological capital development: toward a micro-intervention", *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 27, 387-393.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007), "Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction", *Personnel Psychology*, 60(3), 541-572.
- Luthans, F., Norman, S. M., & Jensen, S. M. (2007), "The value of the psychological capital of immigrant entrepreneurs", *International Journal of Business and Globalisation*, 1, 161-175.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007), *Psychological Capital: Developing the human competitive edge*. Oxford, UK. Oxford University Press.
- Luthans, F., Avey, J. B., & Patera, J. L. (2008), "Experimental analysis of a web-based training intervention to develop psychological capital", *Academy of Management Learning and Education*, 7, 209-221.
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., & Peterson, S. J. (2010), "The development and resulting performance impact of positive psychological capital", *Human Resource Development Quarterly*, 21, 41-67.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2012), *긍정심리자본* (김강훈·김정기·박상만, 옮김), 렉스미디어(원서출판 2007).

- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2015). Psychological capital and beyond. Oxford University Press, USA.
- Luthans, B. C., Luthans, K. W., & Avey, J. B. (2014), "Building the leaders of tomorrow: The development of academic psychological capital", *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 21(2), 191-199.
- Luthans, F., & Youssef-Morgan, C. M. (2017), "Psychological capital: An evidence-based positive approach", *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 339-366.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000), "The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work", *Child Development*, 71(3), 543-562.
- Maman, D. (2000), "Who accumulates directorships of big business firms in Israel?: Organizational structure, social capital and human capital", *Human Relations*, 53(5), 603-629.
- Maximo, S. I., & Carranza, J. S. (2016), "Parental attachment and love language as determinants of resilience among graduating university students", *Sage Open*, 6(1), 1-11.
- Marsh, C. (1992), *Key concepts for understanding curriculum*. London: The Falmer Press, 박현주(역), 교육과정 이해를 위한 주요 개념, 서울: 교육과학사.
- Marx, K. (1867), *Capital V.1*, New York: Vintage Books.
- Masten, A. S., & Reed, M.-G. (2009), Resilience in development. In S. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *The handbook of positive psychology(2nd Ed.)*, Oxford, England: Oxford University Press
- Matsueda, R.(1997), *Cultural deviance theory: The remarkable persistence of a flawed term*, *Theoretical Criminology*. 1.
- Mc Cullough, M. E., Emmons, R. A., & Tsang, J. (2002), "The grateful

- disposition: A conceptual and empirical topology”, *Journal of Personality & Social Psychology*, 82(1), 112-127.
- Mc Dermott, D., & Hastings, S. (2000), Children: Raising future hopes, In Snyder, C. R. (Eds.), *Handbook of Hope: Theory, Measures, and Applications*(pp. 185-199), San Diego, CA: Academic Press.
- McWilliams, A., Siegel, D. S., & Wright, P. M. (2006), “Corporate social responsibility: Strategic implications”, *Journal of management studies*, 43(1), 1-18.
- Miller, J. F. (2003), *Inspiring Hope : Coping with chronic illness*, Philadelphia: E. A. Davis Company.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998-2012), *Mplus user’s guide (7th ed)*, Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Moon, K. K. (2018), “How does a diversity climate shape the relationship between demographic diversity and organizational social capital in the US federal government?”, *Public Management Review*, 20(8), 1246-1264.
- Nahapiet, J., & Ghoshal, S. (1998), “Social capital, intellectual capital, and the organizational advantage”, *Academy of management review*, 23(2), 242-266.
- Narayan, D., and L. Pritchett (1997), “Cents and Sociability: Household Income and Social Capital in Rural Tanzania.” Mimeo, World Bank.
- Newman, A., Ucbasaran, D., Zhu, F. E. I., & Hirst, G. (2014), “Psychological capital: A review and synthesis”, *Journal of Organizational Behavior*, 35(S1), S120-S138.
- Nygren, B., Aléx, L., Jonsén, E., Gustafson, Y., Norberg, A., & Lundman, B. (2005), “Resilience, sense of coherence, purpose in life and self-transcendence in relation to perceived physical and mental health among the oldest old”, *Aging & Mental Health*, 9, 354-362.

- Nguyen, T. D., & Nguyen, T. T. M. (2012), "Psychological capital, quality of work life, and quality of life of marketers: Evidence from Vietnam", *Journal of Macromarketing*, 32, 87-95.
- OECD(2001), *The well-being of nations, the role of human capital and social capital*. Center for Educational Research and Innovation, Paris: OECD.
- OECD(2010), *Improving health and social cohesion through education*, Paris: OECD.
- OECD(2017), *PISA 2015 Results(Volume III): Students' Well-being*, Organisation for Economic Co-operation and Development.
- OECD(2018a), *Social and Emotional Skills: Well-being, connectedness and success*, OECD. Retrieved from <http://www.oecd.org/education/school/UPDATED-Social-and-Emotional-Skills-Well-being-connectedness-and-success.pdf>
- OECD(2018b), *The future of education and skills: Education 2030*, Position Paper.
- OECD(2019a). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, Paris: OECD.
- OECD(2019b), "PISA 2018 Questionnaire Framework", in *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, Paris: OECD.
- OECD(2019c), *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030(A Series of Concept Notes)*. OECD. Retrieved from http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- OECD(2019d), *TALIS 2018 Results(Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. Paris: OECD.

- Olsson, C. A., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodrick, D. A., & Sawyer, S. M. (2003), "Adolescent resilience: A concept analysis", *Journal of Adolescence*, 26(1), 1-11.
- Oshio, A., Taku, K., Hirano, M., & Saeed, G. (2018), "Resilience and Big Five personality traits: A meta-analysis", *Personality and Individual Differences*, 127, 54-60.
- Pagden, Anthony(1988), The Destruction of Trust and Its Economic Consequences in the Case of Eighteenth-century Naples (pp.127 ~ 141), in D. Gambetta(ed.), *Trust: Making and Breaking Cooperative Relations*. Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Pajares, M. F. (1992), "Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct", *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Panadero, E., Brown, G. T. L., & Strijbos, J. W. (2016), "The Future of Student Self-Assessment: a Review of Known Unknowns and Potential Directions", *Educational Psychology Review*, 28(4), 803-830.
- Panadero, E., Jonsson, A., & Strijbos, J. W.(2016), Scaffolding Self-Regulated Learning Through Self-Assessment and Peer Assessment : Guidelines for Classroom Implementation (pp.311-326), In D. Laveault & L. Allal(Eds.), *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation*, New York, NY: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-39211-0>
- Pastoriza, D., & Ariño, M. A. (2013). "Does the ethical leadership of supervisors generate internal social capital?", *Journal of Business Ethics*, 118(1), 1-12.
- Petway, K. T., Rikoon, S. H., Brenneman, M. W., Burrus, J. and Roberts, R. D.(2016), *Development of the Mission Skills Assessment and Evidence of Its Reliability and Internal Structure*, ETS Research Report Series.

- Polk, L. V. (1997), "Toward a middle-range theory of resilience", *Advances in Nursing Science*, 1(3), 1-13.
- Portes, A. (1998), "Social capital: Its origins and applications in modern sociology", *Annual review of sociology*, 24(1), 1-24.
- Prati, G., & Pietrantonio, L. (2009), "Optimism, social support, and coping strategies as factors contributing to posttraumatic growth: A meta-analysis", *Journal of Loss and Trauma*, 14, 364-388.
- Putnam, R. (1993), "Making democracy work: Civic traditions in modern Italy. Princeton: Princeton University Press. Schuller, T., & Field, J. (1998). Social capital, human capital and the learning society", *International Journal of Lifelong Education*, 17(4), 226-235.
- Putnam, R. D. (1995), "Tuning in, tuning out: The strange disappearance of social capital in America", *PS: Political Science & Politics*, 28(4), 664-683.
- Putnam, R. D. (2000), *Bowling alone: The collapse and revival of American community*, New York, NY: Simon and Schuster.
- Renaud, J., Barker, E. T., Hendricks, C., Putnick, D. L., & Bornstein, M. H. (2019), "The developmental origins and future implications of dispositional optimism in the transition to adulthood", *International Journal of Behavioral Development*, 43, 221-230.
- RezaeiNiaraki, M., Roosta, S., Alimoradi, Z., Allen, K. A., & Pakpour, A. H. (2019), "The association between social capital and quality of life among a sample of Iranian pregnant women", *BMC public health*, 19(1), 1497-1505.
- Robison, L. J., Schmid, A. A., & Siles, M. E. (2002), "Is social capital really capital?", *Review of social economy*, 60(1), 1-21.
- Rosenbaum, J. E., & Kariya, T. (1989), "From high school to work: Market and institutional mechanisms in Japan", *American journal of Sociology*, 94(6), 1334-1365.

- Rutter, M. (2007). Resilience, competence, and coping. *Child Abuse & Neglect*, 31(3), 205-209.
- Sanchez-Famoso, V., Pittino, D., Chirico, F., Maseda, A., & Iturralde, T. (2019), "Social capital and innovation in family firms: The moderating roles of family control and generational involvement", *Scandinavian Journal of Management*, 35(3), 101043.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985), "Optimism, coping and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies", *Health Psychology*, 4, 219-247.
- Schuller, T. (2007), "Reflections on the use of social capital", *Review of Social Economy*, 65, 11-28.
- Schultz, T. W. (1961), "Investment in human capital", *American Economic Review*, 51(1), 1-17.
- Schwab, K. (2017), *The fourth industrial revolution*, Geneva, Switzerland: Penguin Random House.
- Seevers, M. T., Johnson, B. R., & Darnold, T. C. (2015). Social networks in the classroom: Personality factors as antecedents of student social capital, *American Journal of Business Education*, 8(3), 193-206.
- Seligman, M. E. (1972), "Learned helplessness", *Annual Review of Medicine*, 23(1), 407-412.
- Seligman, M. E. (1991), *Learned optimism: How to change your mind and your life*, New York: Knopf.
- Seligman M. E. P. (1998), *Learned optimism*, New York: Pocket Books.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000), "Positive psychology: An introduction", *American Psychologist*, 55, 5-14.

- Seligman, M. E. (2002), Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3-9), New York: Oxford University Press.
- Seligman, M. E. P. (2002), *Authentic happiness*, New York: Free Press.
- Seligman M. E. P., Steen TA, Park N, Peterson C. (2005), "Positive psychology progress: Empirical validation of interventions", *American Psychologist*, 60, 410-421.
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard. J. (2008), "The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back", *International Journal of Behavioral Medicine*, 15, 194-200.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., & Harney, P., et al. (1991), "The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope", *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570-585.
- Snyder, C. R., Irving L, Anderson J. (1991), Hope and health: Measuring the will and the ways. In Snyder CR, Forsyth DR (Eds.), *Handbook of social and clinical psychology* (pp. 285-305), at <https://scholarship.richmond.edu/bookshelf/157/>
- Snyder, C. R., Sympson, S. C., Ybasco, F. C., Borders, T. F., Babyak, M. A., & Higgins, R. L. (1996), "Development and validation of the State Hope Scale", *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 321-335.
- Snyder, C. R. (2000), *Handbook of hope*, San Diego: Academic Press.
- Snyder, C. R. (2002), "Hope theory: Rainbows in the mind", *Psychological Inquiry*, 13(4), 249-275.
- Snyder, C. R., Rand, K. L., & Sigmon, D. R. (2002), Hope theory: A member of the positive psychology family. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.). *Handbook of positive psychology* (pp. 257-276). NY: Oxford University Press.

- Snyder, C. R. (2005), Measuring hope in children. In Moore, K. A., & Lippman, L. H. (Eds.). (2006), *What do children need to flourish?: Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 61-73). Boston, MA: Springer. Elmsford, NY: Pergamon.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998), "Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis", *Psychological Bulletin*, 124, 240-261.
- Stajkovic, A. D. (2003), "Introducing positive psychology to work motivation: Development of a core confidence model", paper presented *Academy of Management national meeting*, Seattle, Washington (August).
- Stanovich, K. E., & West, R. F.(1997), "Reasoning independently of prior belief and individual differences in actively open-minded thinking", *Journal of Educational Psychology*, 89, 342-357.
- Stolle, D. (2000). Onderzoek naar sociaal kapitaal. Naar een attitudinale benadering [Inquiries into social capital. Toward an attitudinal approach]. In M. Hooghe (Ed.), *Sociaal kapitaal en democratie. Verenigingsleven, sociaal.*
- Struyven, K., Dochy, F., & Janssens, S. (2005), "Students' perceptions about evaluation and assessment in higher education: a review", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(4), 331-3
- Suldo, S. M., & Shaffer, E. J. (2007), "Evaluation of the self-efficacy questionnaire for children in two samples of American adolescents", *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25, 341-355.
- Sun, J., & Stewart, D. (2007), "Age and gender effects on resilience in children and adolescents", *International Journal of Mental Health Promotion*, 9, 16-25.
- Sun, Y.(1999), "The contextual effects of community social capital on academic performance", *Social Science Research*, 28, 403-426.

- Sweetman, D., Luthans, F., Avey, J. B., & Luthans, B. C. (2011), "Relationship between positive psychological capital and creative performance", *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 28, 4-13.
- Szreter, S., & Woolcock, M. (2004), "Health by association? Social capital, social theory, and the political economy of public health", *International journal of epidemiology*, 33(4), 650-667.
- Teachman, J. D., Paasch, K., & Carver, K. (1997), "Social capital and the generation of human capital", *Social forces*, 75(4), 1343-1359.
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (1995), *Trauma and Transformation: Growing in the Aftermath of Suffering*, Thousand Oaks, CA: sage Publications.
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004), "Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence", *Psychological Inquiry*, 15(1), 1-18.
- Torche, F., & Valenzuela, E. (2011), "Trust and reciprocity: A theoretical distinction of the sources of social capital", *European Journal of Social Theory*, 14(2), 181-198.
- Uzzi, B. (1997), "Social structure and competition in interfirm networks: The paradox of embeddedness", *Administrative science quarterly*, 42(1), 35-67.
- Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993), "Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale", *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), 165-178.
- Walumbwa, F., Avolil, B. J., Gardner, W.L., Wersing, T., & Peterson, S. (2008), "Authentic Leadership: Development and validation of theory-based measure", *Journal of Management*, 34(1), 89-126.
- Walumbwa, F. O., Luthans, F., Avey, J. B., & Oke, A. (2011), "Authentically leading groups: The mediating role of collective psychological capital and trust", *Journal of Organizational Behavior*, 32, 4-24.

- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1997), *Dimensions of the learning organization questionnaire*. Warwick, RI: Partners for the Learning Organization.
- Watkins, P. C., Grimm, D. L., & Hailu, L. (1998), "Counting your blessings: Grateful individuals recall more positive memory", paper presented *11th annual convention of the American Psychological Society*, Denver, CO.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1982), *Vulnerable but invincible: A study of resilient children's*, New York: McGraw-Hill
- Whiteley, P. (1997), "Economic Growth and Social Capital", paper presented at the ECPR workshop on Social Capital and Politico-economic Performance (April), University of Bern, Switzerland.
- Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2005), *Understanding by design*. Alexandria, VA: Association for supervision and curriculum development.
- Wilson, K. M., & Trainin, G. (2007), "First-grade students' motivation and achievement for reading, writing, and spelling", *Reading Psychology*, 28, 257-282.
- Windle, G. (2011), "What is resilience? A review and concept analysis", *Reviews in Clinical Gerontology*, 21, 152-169.
- Wood, R. E., & Bandura, A. (1989), "Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making", *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 407-415.
- Woolcock, M. (1998), "Social capital and economic development: Toward a theoretical synthesis and policy framework", *Theory and society*, 27(2), 151-208.
- Woolcock, M., & Narayan, D. (2000), "Social capital: Implications for development theory, research, and policy", *The World Bank Research Observer*, 15(2), 225-249.

Wright, J., Cullen, F. & Miller, J.(2001), “Family social capital and delinquent involvement”, *Journal of Criminal Justice*, 29. 1-9.

Yarcheski, A., & Mahon, N. E. (2016), “Meta-analyses of predictors of hope in adolescents”, *Western Journal of Nursing Research*, 38(3), 345-368.

Yıldırım, M., & Tanrıverdi, F. C. (2020), “Social support, resilience and subjective well-being in college students”, *Journal of Positive School Psychology*. 1-9.

2 웹사이트

- 동아일보(2019.6.26.) 중고생 어깨 짓누르는 산더미 수행평가. <https://www.donga.com/news/Society/article/all/20190626/96185309/1>(검색일: 2020.11.9.)
- 매일경제(2018.10.4.). 쏟아지는 수행평가... 악소리나는 중고생·학부모. <https://www.mk.co.kr/news/society/view/2018/10/619552/>(검색일: 2020.11.9.)
- 박성진(2017). '실패하면 패가망신'...한국 中企 창업 인식 OECD 꼴찌 수준. 연합뉴스 2017.5.25. <https://www.yna.co.kr/view/AKR20170523168200030>
- 서울경제 (2019). 현실과 외면한 중기 취업 장학금. <https://news.zum.com/articles/51302001>(검색일 2020.11.1.)
- 에듀진(2016.7.20.). 제대로 된 수행평가가 ‘한국교육’ 바꾼다②. <http://www.edujin.co.kr/news/articleView.html?idxno=13380>(검색일: 2020.11.17.)
- 조선일보 (2020). 올해 대학 졸업생 예상 취업률 44.5%. <https://www.chosun.com/economy/industry-company/2020/10/04/3SOJSSJZFZEWNG4PL323LVFZ3M/#:~:text=2014%EB%85%84%20%EC%9D%B4%ED%9B%84%205%EB%85%84%EA%B0%84,%EB%A7%A4%EC%9A%B0%20%EB%B9%84%EA%B4%80%EC%A0%81%EC%9D%B8%20%EC%A0%84%EB%A7%9D%EC%9D%B4%EB%8B%A4.> (검색일: 2020.10.10.)
- 조선일보(2020. 11.17) 수행평가 했는데... ‘학생 올리는 교사’ 명예 쓸줄이야. https://www.chosun.com/site/data/html_dir/2016/03/24/2016032400190.html (검색일: 2020.11.17.)
- 통계청·여성가족부(2020). 2020 청소년 통계. 보도자료(2020. 4. 27).
- 통계청 (2020, 11월 18일). 고등교육기관 졸업자 취업률. 국가지표체계. https://www.index.go.kr/potal/main/EachDtlPageDetail.do?idx_cd=1551

- Chernyshenko, O. S., Kankaraš, M., & Drasgow, F. (2018). Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. OECD Education Working Papers, 173, 1-136. Retrieved from https://www.oecd-ilibrary.org/education/social-and-emotional-skills-for-student-success-and-well-being_db1d8e59-en
- e-나라지표 학업성취도 평가 결과 https://www.index.go.kr/potal/main/EachDtlPageDetail.do?idx_cd=1539
- OECD(2019b). OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030(A Series of Concept Notes). Organisation for Economic Co-operation and Development. Retrieved from http://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- OECD(2020). OECD Health Statistics 2020. <https://www.oecd.org/health/health-data.htm>
- Pullman, L. & Martin, J. E. (2014). Mission Skills Assessment (MSA) User's Guide and Toolkit, INDEX. Retrieved from https://bbk12e1-cdn.myschoolcdn.com/ftpimages/721/misc/misc_178206.pdf
- UN, Sustainable Development Goals, 2019. 3. 20 접근, (<https://sustainabledevelopment.un.org/sdgs>)

3 측정도구 출처

- Chang, E. C., Maydeu-Olivares, A., & D'Zurilla, T. J. (1997), "Optimism and pessimism as partially independent constructs: Relationship to positive and negative affectivity and psychological well-being", *Personality and Individual Differences*, 23(3), 433-440. doi: 10.1016/S0191-8869(97)80009-8

- Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001), "Validation of a New General Self-Efficacy Scale", *Organizational Research Methods*, 4(1), 62-83. doi: 10.1177/109442810141004
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard. J. (2008), "The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back", *International Journal of Behavioral Medicine*, 15, 194-200. doi: 10.1080/10705500802222972
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., & Harney, P., et al. (1991), "The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope", *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570-585. doi: 10.1037//0022-3514.60.4.570
- 김태준·최상덕·장근영·이기홍·전주혜(2009), 「한국의 사회적 자본 실태 분석 연구」, 한국교육개발원.
- 노지혜(2005), 「나는 왜 감사해야 하는가?: 스트레스 상황에서 감사가 안녕감에 미치는 영향」, 아주대학교 대학원 석사학위논문.
- 임태홍(2014), 「한국판 긍정심리자본척도(K-PPC) 타당화 검증」, 『코칭능력개발지』, 제 16권 3호, 157-166.
- 최유희·이희경·이동귀(2008), 「Snyder의 희망척도 한국 번역판의 타당화 연구」, 『한국 심리학회지 사회 및 성격』, 제 22권 2호, 1-16.
- 세계가치관조사 한국어판(2010년)(World Value Survey_Questionnaire_South Korea_2010) <http://www.worldvaluessurvey.org/WVSDocumentationWV6.jsp> 에서 다운로드 (2020년 3월 10일)

Abstract

Psychological and Social Capital in Korea: The Current State and Strategy for Education

NATIONAL ASSEMBLY FUTURES INSTITUTE

This study aimed to explore mid- to long-term strategies by suggesting potential policy approaches centered around the field of education in order to develop the psychological and social capital of society. To this end, this study diagnosed levels of psychological and social capital at the individual level and derived potential policy approaches as educational interventions that can help to promote the levels of psychological and social capital based on the results of the diagnosis.

By definition, psychological capital involves a positive developmental state of individuals with high self-efficacy, optimism, hope, and resilience (Luthans et al., 2004). Social capital connotes intangible capital that is derived from social relations and benefits both individuals and the public (Kim Hee-sam, 2017, p. 22).

The data were collected from 1,016 people aged from 19 to 69 years old in Korea using the Gallup online panel. Existing measures were employed to assess the levels of the components of psychological capital (i.e., hope, self-efficacy, resilience, and optimism) and social capital (i.e., interpersonal trust, public trust, norm, participation, and social network). The data were analyzed using descriptive statistics, correlation analysis, and one-way ANOVA.

The results of this study showed that the mean of resilience was the lowest among the components of psychological capital, and the means of participation, social support network, and public trust were lower than the other components of social capital. Also, the correlation analysis indicated that most of the variables were positively correlated with the others. In

addition, the results demonstrated that there were significant mean differences in several components of psychological and social capital according to one's income level, parents' education and income levels in adolescence.

This study proposed potential education policy in the areas of primary and secondary education, post-secondary education, and lifelong education and human resource development according to the individual's life cycle in order to develop psychological and social capital. These suggestions included promoting more systematic parental education as lifelong education programs with high accessibility, designing and implementing various student evaluation methods and criteria based on designing valuing systems in secondary education, and strengthening educational welfare for disadvantaged students in both secondary and post-secondary education.

심리자본과 사회자본 확충을 위한 현황 진단 및 교육 전략 연구

인 쇄 2020년 12월 27일
발 행 2020년 12월 31일
발 행 인 김 현 곤
발 행 처 국회미래연구원
주 소 서울시 영등포구 의사당대로 1
국회의원회관 2층 222호
전 화 02)786-2190
팩 스 02)786-3977
홈페이지 www.nafi.re.kr
인 쇄 처 명문인쇄공사 02)2079-9200

©2020 국회미래연구원

ISBN 979-11-90858-21-2 (93300)

내일을 여는 국민의 국회



국회미래연구원
NATIONAL ASSEMBLY FUTURES INSTITUTE