creative commons

COMMONS DEED

저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:

저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.

비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.

변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 이용허락규약(Legal Code)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

Disclaimer

dCollection

교육학석사 학위논문

긍정심리학 연구에 기반한 도덕과 회복탄력성 증진 방안 탐색

2023년 2월

서울대학교 대학원

윤리교육과

박 서 라

긍정심리학 연구에 기반한 도덕과 회복탄력성 증진 방안 탐색

지도교수 정 창 우

이 논문을 교육학석사 학위논문으로 제출함
2022년 12월

서울대학교 대학원
윤리교육과
박 서 라

박서라의 석사 학위논문을 인준함
2023년 1월

위 원 장 _____ (인)

부위원장 _____ (인)

위 원 _____ (인)

국문초록

본 연구는 문헌 검토 연구 방법을 통해 긍정심리학 연구에 기반한 도덕과 회복탄력성 증진 방안에 대해 탐색한다. 이는 청소년들이 삶에서 경험하는 크고 작은 역경과 시련을 스스로 극복해 나감으로써 행복한 삶을 영위할 수 있도록 도와야 한다는 교육적 요구가 앞으로 도덕과 교육의 과제라는 문제의식에서 출발하였다. 그리고 이러한 문제의식의 기저에는 청소년들의 행복과 웰빙(well-being)을 형성하는 데에 개인의 심리적 자원인 '회복탄력성'(resilience)이 중요한 요소로 작용한다는 긍정심리학의 관점이 전제되어 있다. 이를 뒷받침하듯 최근 수많은 연구 결과는 회복탄력성이 심각한 사건과 위험 상황에서만 발휘되는 것이 아니라, 일상의 작은 도전과 역경에서도 발휘되어 우리를 정상적인 생활로 이끌어 주는 동력이 된다고 보고하고 있다. 이에 학교 교육을 통한 회복탄력성의 증진은 충동 억제 및 자기 조절, 공감 등을 강화하여 학생들의 정서적·사회적 건강을 제고하고, 건설적인 인간관계를 회복 및 유지하는 데 기능함으로써 그들을 행복한 삶에 이르도록 돕는다. 특히 도덕과에서의 회복탄력성 증진은 '강한 인성' 및 '수행 인성'과 관련하여 도덕과 인성교육의 일환으로 실행됨으로써 학생들의 도덕성 향상에 기여하는 측면이 있다.

한편 초창기 긍정심리학 운동을 이끈 셀리그먼(M. E. P. Seligman), 칙센트미하이(M. R. Csikszentmihalyi) 그리고 피터슨(C. Peterson) 등은 질병 모델을 중심으로 정신질환을 진단하고 치료하는 데 초점을 맞춘 기존의 심리학을 거부하고, 예방 모델을 중심으로 긍정적인 사고와 감정 그리고 행동에 초점을 맞추어 개개인의 행복과 성과에 대한 과학적 접근을 시도하였다. 긍정심리학 분야의 행복, 웰빙 그리고 회복탄력성에 관한 연구는 학생들의 행복한 삶을 위한 회복탄력성 증진 교육에 유의미한 교육적 아이디어를 제공한다. 특히 긍정심리학의 교육적 시도인 긍정 교육은 행복과 웰빙을 통한 번영을 목표로 하여 다양한 경로로 학교 교육에

개입해 오고 있다. 그리고 이러한 개입은 도덕과에서 행복 교육으로 구현되고 있다. 예컨대 2007 교육과정 시기부터 중학교 도덕에서는 '행복한 삶'을 내용 요소로 채택하여 현행 교육과정인 2015 교육과정에까지 이를 적용해 오고 있다. '행복한 삶'의 성취기준에 제시된 '행복의 의미', 행복한 삶을 구성하는 '좋은 습관 형성'과 '정서적·사회적 건강'은 모두 긍정심리학 및 긍정 교육에서 중시되는 개념이다. 여기에서 특히 주목할만한 점은 '행복한 삶'과 관련한 내용 체계에 도덕과 교육과정 최초로 회복탄력성 개념이 명시되었다는 점이다. 이는 우울증 발병률의 심각성과 함께 부상된 정신적 건강의 중요성과 회복탄력성에 대한 국제 사회의 관심을 반영한 것으로 짐작해볼 수 있다.

현재 셀리그먼은 긍정심리학자들과 펜실베니아대학교(University of Pennsylvania)를 중심으로 긍정심리학 센터(Positive Psychology Center)를 이끌어가며 긍정심리학, 회복탄력성 그리고 그릿(grit)의 연구, 훈련, 교육 및 보급을 장려하기 위한 임무를 책임감 있게 수행하고 있다. 특히 본 연구와 관련하여 주목할 만한 점은 회복탄력성 기술(skills)의 보급을 위해 개발된 펜 회복탄력성 프로그램(Penn Resilience Program, PRP)이다. 펜 긍정심리학 센터는 개인과 직업 생활에 필요한 회복탄력성 개입의 중요성을 강조하며 PRP가 개인과 공동체의 행복과 웰빙 그리고 번영에 긍정적인 영향을 미친다는 연구 성과를 여러 차례 보고하였다. 이처럼 긍정심리학은 행복한 삶, 웰빙과 번영에 이르는 삶에 회복탄력성을 필수 조건으로 간주하여 PRP의 훈련 및 교육을 통해 학교를 대상으로 회복탄력성 증진 기술을 적용하고 있다.

본고에서는 긍정심리학 연구에 기반한 도덕과 회복탄력성 증진 방안을 모색하기 위해 우선 회복탄력성의 개념과 구조, 긍정심리학의 특성 및 연구 동향에 대해 전반적으로 검토하였다. 다음으로 회복탄력성 증진을 위한 긍정심리학 분야의 연구와 그 성과 및 PRP의 내용과 기술에 대해 살펴보았다. 그리고 이를 바탕으로 긍정심리학의 회복탄력성 연구가 갖는 도덕 교육적 장단점과 개선 방향에 대해 논하였다. 끝으로 이상의 내용을 기반으로 도덕과에서 회복탄력성의 위상 설정과 체계화에 대해 논

한 후 도덕과에서 회복탄력성 증진을 위한 긍정심리학 연구의 적용 방안을 도덕과 교육적 개입 가능성, 도덕과 교육과정의 개선 그리고 도덕과 수업에의 적용으로 구분하여 순차적으로 제언하였다.

본 연구는 긍정심리학 연구에 기반한 도덕과 회복탄력성 증진 방안에 대해 다음과 같은 결론에 도달하였다. 첫째, 긍정심리학 연구는 도덕과에서 회복탄력성의 위상 설정과 체계화에 중요한 아이디어를 제공한다. 둘째, 도덕적 정서 교육을 통한 긍정 정서 구축과 긍정 교육을 통한 도덕과 행복 교육 실천은 회복탄력성 증진을 위한 도덕과 교육적 개입 가능성을 증진할 수 있다. 셋째, 도덕과 교육과정의 개선 측면에서 교과 역량-기능의 체계화 확립과 내용 체계 및 성취기준 재설정은 도덕과에서 회복탄력성 개념을 정립하는 방안이 될 수 있다. 넷째, 긍정심리학 연구의 아이디어를 활용한 PRP 기반 수업 모형 설계, 회복탄력성 증진을 위한 지도 방법 구상, 도덕 교사의 역할 그리고 수업 환경의 조성은 실질적인 도덕과 회복탄력성 증진 교육의 실현을 위한 여건을 마련한다.

이와 같은 본고의 논의는 도덕윤리과교육학계에서 회복탄력성과 긍정심리학을 별개로 논의한 연구물들을 분석·검토하고 종합하여, 도덕과에서 회복탄력성을 증진하기 위한 실질적인 교육적 지침과 방안을 마련하였다는 점에서 의의가 있다. 이에 본 연구를 통해 다룬 내용과 논의가 앞으로 도덕과 교육에서 회복탄력성 증진을 위한 실천적 지침으로 기능함으로써 우리 청소년들이 건강하고 행복한 삶을 영위하는 데 도움이 될 수 있는 가이드 역할을 충실히 해낼 수 있기를 기대한다.

주요어 : 회복탄력성, 긍정심리학 연구, 행복, 웰빙, 도덕과 교육, 긍정 교육, 펜 회복탄력성 프로그램(PRP), 마틴 셀리그먼

학 번 : 2021-29716

목 차

제 1 장 서론 ····· 1
제 1 절 연구의 필요성 및 목적 ····· 1
제 2 절 연구의 방법 및 구성 ····· 6

제 2 장 회복탄력성과 긍정심리학의 이해 ····· 12
제 1 절 회복탄력성의 개념과 구조 ····· 13
1. 회복탄력성의 개념 정의 ····· 13
2. 회복탄력성의 구인과 구성 요소 ····· 18
제 2 절 긍정심리학의 특성 및 연구 동향 ····· 26
1. 긍정심리학의 등장 배경 및 정의 ····· 27
2. 긍정심리학의 주요 이론과 최근 연구 동향 ····· 31

제 3 장 회복탄력성 증진을 위한
긍정심리학 연구의 기여와 개선 방향 ····· 45
제 1 절 긍정심리학 분야의 회복탄력성 연구 성과 ····· 46
1. 긍정심리학에서의 회복탄력성 관련 연구와 그 성과 ··· 46
2. 펜 회복탄력성 프로그램(PRP)의 내용과 기술 ····· 51
제 2 절 회복탄력성 관련 긍정심리학 연구의
도덕 교육적 장단점 및 개선 방향 ····· 57
1. 긍정심리학에서 회복탄력성 연구의 강점 ····· 57
2. 회복탄력성 관련 긍정심리학 연구의 한계 및 개선 방향 62

제 4 장 긍정심리학 연구에 기반한
도덕과 회복탄력성 증진 방안 ····· 68
제 1 절 도덕과에서 회복탄력성의 위상 설정과 체계화 · 70
1. 도덕과에서 회복탄력성의 위상 제고 ····· 70
2. 도덕적 보건 능력과 회복탄력성의 관계 재정립 ····· 76
제 2 절 도덕과 교육적 개입 가능성 증진 방안 ····· 83
1. 도덕적 정서 교육을 통한 긍정 정서 구축 ····· 83
2. 긍정 교육을 통한 도덕과 행복 교육 실천 ····· 89
제 3 절 도덕과 교육과정의 개선 방안 ····· 95
1. 교과 역량-기능의 체계화 확립 ····· 95
2. 내용 체계 및 성취기준 재설정 ····· 100
제 4 절 도덕과 수업에의 적용 방안 ····· 104
1. PRP 기반 수업 모형 설계 및 지도 방법 구상 ····· 106
2. 도덕 교사의 역할과 수업 환경 조성 ····· 115

제 5 장 결론 ····· 124

참고문헌 ····· 131
Abstract ····· 143

표 목 차

[표 1] 회복탄력성의 보호 요인 ····· 21
[표 2] 셀리그먼의 ‘진정한 행복 이론’과 ‘웰빙 이론’ 비교 34
[표 3] VIA 분류체계 ····· 37
[표 4] 유럽 사회 조사의 번영 특성 및 지표 항목 ····· 40
[표 5] 10가지 대표 긍정 정서 ····· 42
[표 6] PRP 수업 절차(90분 기준 12회) ····· 55
[표 7] 아리스토텔레스주의와 스토아학파의 철학 체계 비교 64
[표 8] 2015 도덕과 교육과정 중학교 ‘도덕’ 회복탄력성 관련 내용 체계 ····· 100
[표 9] ‘행복한 삶’의 성취기준 및 평가 기준 ····· 103

그 림 목 차

[그림 1] 아동과 청소년이 활용 가능한 개인적 적용 능력의 원천들 ····· 25
[그림 2] WEF에서 제시한 21세기에 학생들에게 필요한 16가지 기능 ····· 79
[그림 3] 도덕과의 교과 역량-기능-수업 활동 구도 ····· 97
[그림 4] 도덕과 PRP 기반 수업 모형 구조 ····· 107

보존용 학위논문 정오표

페이지	정정 전	정정 후
p. 2	(교육부, 2015: 4)	(교육부, 2015a: 4)
p. 11	긍정심리학에	긍정심리학의 연구와 그 성과
p. 62 각주 38	*critique)*	*critique*)
p. 64	"덕 윤리학의 기초가 되는 아리스토텔레스주의 체계와	"덕 윤리학의 기초가 되는 아리스토텔레스주의 체계"와의
p. 79 각주 46	2015 교육과정 총론은 (교육부, 2017: 2)	2015 초·중등학교 교육과정 총론에서는 (교육부, 2015b: 2)
p. 80	(교육부, 2015: 3)	(교육부, 2015a: 3)
p. 80 각주 47	(교육부, 2015: 4)	(교육부, 2015a: 4)
p. 81	(교육부, 2015: 7)	(교육부, 2015a: 7)
p. 81 인용문	(교육부, 2015: 4)	(교육부, 2015a: 4)
p. 86	(교육부, 2015: 3)	(교육부, 2015a: 3)
p. 87 각주 48	이러한 주장의 연장선상에서	이러한 주장을 뒷받침하듯
p. 90	(Haidt, 2006/2010): 168-169).	(Haidt, 2006/2010: 168-169).
p. 94	(교육부, 2015: 17-18)	(교육부, 2015a: 17-18)
p. 96	(교육부, 2015;	(교육부, 2015a;
p. 100	현재 교육부에서 "2022 개정 교육과정 시안(행정예고본)"이 발표된 상황이지만, 아직 공식적으로 교육과정이 고시되지는 않았으므로 여기에서는	이를 위해 우선
p. 100 [표 8]	(교육부, 2015: 7)	(교육부, 2015a: 7)
p. 102	(저자 없음, n.d.: 7)	(교육부, 2017: 7)
p. 103	(저자 없음, n.d.: 8)	(교육부, 2017: 8)
p. 103 [표 9]	(저자 없음, n.d.: 20)	(교육부, 2017: 20)
p. 135 참고문헌	교육부. (2015). *도덕과 교육과정* (교육부 고시 제2015-74호 [별책6]). 교육부. (2017). *초·중학교 교육과정 총론* (교육부 고시 제2015-74호 [별책1]). 저자 없음. (n.d.). *2015 개정 교과 교육과정에 따른 평가 기준(중학교 도덕).* http://ncic.re.kr/mobile.mest.br6.view.do	교육부. (2015a). *도덕과 교육과정* (교육부 고시 제2015-74호 [별책6]). 교육부. (2015b). *초·중등학교 교육과정 총론* (교육부 고시 제2015-74호 [별책1]). 교육부. (2017). *2015 개정 교육과정에 따른 평가 기준(중학교 도덕).* http://ncic.re.kr/mobile.mest.br6.view.do

제 1 장 서론

제 1 절 연구의 필요성 및 목적

‘삶은 고통의 연속’이라는 말이 있듯이 우리는 살아가는 동안 수많은 역경과 난관에 부딪히곤 한다. 삶을 무너뜨리는 갖가지 사고와 예측 불가능한 상황은 마음의 준비가 충분히 되어 있지 않은 상태에서 경험할 때 우리에게 더욱 깊은 좌절감과 절망감 그리고 삶의 무기력증을 가져온다. 고통으로 가득 찬 삶은 곧 평범한 일상과 정신건강을 해치고, 우리를 불행으로 이끈다. 그러나 우리는 종종 끊임없이 고민하고, 다투고, 상처받기 일쑤인 일상이 더 이상 회복 불가능한 상황으로 치닫는 것을 막으려 부단히 노력할 때 어느 순간 내면의 잠재적인 힘이 발휘되는 것을 경험한다. 이러한 잠재적인 힘은 자신에게 닥친 고난과 시련에 맞서 고통을 새로운 삶을 향한 도약의 발판으로 삼는 힘으로 현대 학자들은 이것을 ‘회복탄력성’(resilience)이라고 칭한다(김주환, 2022: 21-22).

회복탄력성은 반드시 큰 고난과 역경에 대처하기 위해서만 필요한 힘이 아니라 우리가 일상에서 겪는 수많은 스트레스와 인생에 대한 고민 그리고 인간관계에서 오는 다양한 갈등을 이겨내기 위해서도 필요하다. 일상의 작은 고통과 도전들부터 인생 일대의 중대한 역경과 시련에 이르기까지 회복탄력성은 위험 요인을 감지하는 순간 발휘된다. 규칙적인 운동과 식이요법을 통해 단련된 신체 근육이 건강한 몸을 만들 듯이 노력과 훈련을 통해 일상의 역경과 스트레스에 잘 단련된 회복탄력성은 건강한 정신을 만든다(김주환, 2022: 23). 이처럼 회복탄력성은 역경과 시련에 직면했을 때 이를 극복하여 건강하고 생산적인 삶을 되찾기 위한 대처 능력으로 청소년들이 일상에서 겪는 크고 작은 스트레스를 관리하는 데에도 필요한 능력이라고 할 수 있다(추병완, 2015b: 51).

오늘날 한국의 청소년들은 성장 과정에서 진학 및 입시를 비롯한 학업

문제, 가정 문제, 교우관계 등에서 오는 스트레스로 인해 우울감을 자주 경험한다. 특히 사교육을 비롯한 과도한 경쟁 위주의 입시 구조는 청소년들의 학업 스트레스를 가중시켜 우울증을 유발하는 주요 요인으로 작용한다. 이와 같은 문제 상황을 최소화하기 위해 학교가 할 수 있는 일은 회복탄력성 증진 방안을 마련하여 학생들이 그들 스스로 낮아진 자존감을 높이고, 삶에 대한 낙관적인 시각을 가질 수 있도록 교육하는 것이다. 학교 차원에서 이 같은 노력이 중요한 이유는 대다수 청소년이 학교에 다니고 있고, 하루의 많은 시간을 학교에서 보내고 있기 때문이다. 따라서 학교에서 주도적으로 회복탄력성 증진 교육을 실행한다면, 스트레스에 노출된 학생들이 사고와 감정, 행동에 대한 자기 조절 능력을 높여 건강한 일상을 되찾을 수 있도록 도울 수 있다.

또한 회복탄력성은 건강한 인간관계를 회복 및 유지하는 데 기능함으로써 정신적 건강과 행복 그리고 웰빙(well-being)의 기반이 된다. 이러한 관점에서 회복탄력성은 도덕적인 삶을 지향해 나가는 과정에서 나 자신뿐만 아니라 타인 및 공동체와의 관계 속에서도 긍정적으로 발휘되는 측면이 있다. 따라서 자신, 타인, 공동체와의 가치 관계를 중시하는 도덕과에서는 학생들의 회복탄력성을 강화하기 위한 체계적인 교육 방안을 구축해 나갈 필요가 있다. 2015 개정 도덕과 교육과정 문서의 '성격'에는 도덕과가 "학생들의 정서적·사회적 건강을 제고함으로써 인성교육의 핵심 교과로서의 역할을 수행한다."(교육부, 2015: 4)고 명시되어 있다. 이는 도덕과에서 도덕성 발달과 함께 정서적·사회적 건강의 증진을 추구하는 것과 관련하여 도덕적 기능인 '도덕적 보건 능력'의 함양을 간접적으로 강조하고 있는 대목이다(정창우, 2020b: 96). 도덕적 보건 능력은 그 하위 기능으로 설정된 '회복탄력성 키우기'를 통해 함양된다. 이러한 측면에서 도덕과는 회복탄력성 증진을 통해 함양한 도덕적 보건 능력이 다른 사회구성원들과 함께 번영하는(flourishing) 삶을 살아가는 데 필요한 기반이 될 수 있음을 긍정한다. 따라서 도덕과에서 주관하는 회복탄력성 증진 교육은 학생 개인의 인성뿐만 아니라 건설적인 인간관계에서 비롯되는 사회적 건강과 관련하여 미래 사회에 민주 시민이 갖추어야 할 시

민성을 함양하는 데에도 기여하는 측면이 있다.

이상의 관점에서 볼 때 도덕과에서 회복탄력성 증진 교육과 관련하여 주목해야 할 분야는 오늘날 회복탄력성에 관한 연구를 주도적으로 이행하고 있는 '긍정심리학'(positive psychology)이다. 회복탄력성에 관한 긍정심리학의 연구에 대해 언급하기 전, 긍정심리학과 도덕과 교육의 관련성에 대해 간략히 살펴보면 다음과 같다. 초창기 긍정심리학 운동을 주도한 마틴 셀리그먼(M. E. P. Seligman)과 미하이 칙센트미하이(M. R. Csikszentmihalyi)는 제2차 세계 대전 이후 심리학이 '치료에 관한 과학'이 되어 질병 모델 내에서 인간 기능의 손상을 치료하는 데에만 초점을 두어(Seligman & Csikszentmihalyi, 2000: 5), 상대적으로 삶의 긍정적 가치에 관심을 둔 연구가 소원했음을 지적한다(Seligman, 2002/2020: 12). 이에 앞으로는 인간의 긍정적 자질을 구축하는 데 심리학의 목표를 두어야 한다고 주장함으로써 삶의 만족도 향상, 즉 행복의 증진을 강조한다(Seligman & Csikszentmihalyi, 2000: 5).

이러한 기치를 바탕으로 긍정심리학에서 특히 강조되는 행복 개념은 국내 도덕과 교육과정에 반영되어 있다. 2007 도덕과 개정 교육과정부터는 중학교 '도덕'에 '행복한 삶'을 내용 요소로 선정하여 도덕적인 삶과 행복한 삶의 관계를 다루고 있다. 그리고 양자 간 관계의 배후에는 긍정적인 사고와 감정 그리고 행동에 초점을 맞추어 개인과 공동체의 행복, 성과, 웰빙 그리고 번영에 대한 과학적 접근을 취하는 긍정심리학이 자리 잡고 있다. 긍정심리학적 입장에서 긍정적인 주관적 경험, 긍정적인 개인적 특성 그리고 긍정적인 제도에 대한 과학은 삶의 질을 높이고, 삶이 황량하고 무의미할 때 발생하는 병리학적 현상들을 예방하는 전조를 보인다(Seligman & Csikszentmihalyi, 2000: 5). 이러한 관점에서 긍정심리학자들은 긍정적인 경험, 낙관주의, 행복, 긍정적 감정들과 육체적 건강 간 관계, 자기 결정, 긍정적인 공동체와 긍정적인 제도들을 연구해 왔으며(Seligman & Csikszentmihalyi, 2000: 8), 보다 최근에는 연구 대상과 범위를 확장하여 수많은 연구 결과물 및 성과를 보고하고 있다.

오늘날 셀리그먼은 긍정심리학자들과 펜실베니아대학교(University of

Pennsylvania)를 중심으로 긍정심리학 센터(Positive Psychology Center)를 운영하며 긍정심리학, 회복탄력성, 그릿(grit), 마음 챙김(mindfulness)의 연구, 훈련, 교육 및 보급을 장려하기 위한 임무를 책임감 있게 수행하고 있다. 특히 셀리그먼 연구팀은 회복탄력성에 관한 연구와 관련하여 '긍정 교육과정 프로그램'(positive curriculum program)과 '펜 회복탄력성 프로그램'(Penn Resilience Program, PRP)을 개발하여 다양한 회복탄력성 기술(skills)을 보급함으로써 개인 일상과 직업 생활에 필요한 회복탄력성 개입(resilience interventions)의 중요성을 강조한다. 이와 관련한 연구 결과는 해당 프로그램들이 학생들의 회복탄력성을 증진하여 우울과 불안 수준을 현저히 낮추고, 문제행동을 감소시킴으로써 행복과 웰빙에 긍정적이고 신뢰할 수 있는 향상을 만들어냈다고 보고하고 있다(Seligman et al., 2009: 298-301). 이는 웰빙의 주요 구성 요소인 회복탄력성이 개인의 노력과 훈련을 통해 얼마든지 형성되고 강화될 수 있음을 시사하며, 해당 프로그램들이 실질적인 교육 효과가 있음을 지지한다. 이러한 측면에서 도덕과에서 학생들의 회복탄력성 증진을 위해 긍정심리학의 아이디어와 연구를 활용하는 것은 교육적으로 매우 유의미한 측면이 있다.

이상에서 살펴본 바와 같이 회복탄력성에 큰 관심을 두고 있는 긍정심리학 분야의 목표, 내용 그리고 방법은 학생들이 행복하고 번영하는 삶을 영위할 수 있도록 돕는 데 필요한 각기 다른 여러 가지 교육적 아이디어를 제공한다. 이와 관련하여 셀리그먼은 『진정한 행복: 지속적인 성취를 향한 잠재력 실현을 위해 새로운 긍정심리학 사용(*Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*)』(2002, 이하 부제 생략)을 통해 "이제는 심리학에서 긍정 정서(positive emotion)[1]에 대해 연구하고, 개인의 강점과 미덕을 추구하여 일찍이 아리스토텔레스가 말한 '행복한

1) 긍정심리학은 주로 긍정 제도, 긍정 특질, 긍정 경험을 주제로 다루는데, 이 중 긍정 경험은 구체적으로 "긍정 정서 경험"을 의미하며(Kristjánsson, 2013/2019: 300), 과거, 현재, 미래의 경험에 따른 긍정 정서로 구분된다(우문식, 2021: 63). 한편 긍정심리학은 긍정 정서의 가치에만 치중하여 부정 정서가 갖는 가치의 중요성을 간과한다는 비판에 직면하기도 한다(손경원, 2018: 236).

삶'(eudaimonia)으로 이끌어 주어야 할 때"라고 주장한다(Seligman, 2002/2020: 13). 여기에서 말하는 긍정 정서는 "삶이 편할 때가 아니라 시련이 닥칠 때 큰 힘을 발휘"하는 것으로 그 종류에는 "자신감, 희망, 신뢰 등"이 있다(Seligman, 2002/2020: 16). 이와 같은 셀리그먼의 주장은 인간의 강인함에 대한 깊은 신뢰를 전제하고 있으며, 긍정 정서에 기반한 덕과 행복의 강조를 통해 도덕적인 삶과 행복 및 번영하는 삶[2]이 서로 깊은 연관성이 있음을 내포한다.[3]

최근 국내·외 교육학계에서는 긍정심리학을 교육적 맥락에 적용한 연구가 활발히 진행되고 있다. 이러한 추세와 함께 국내 도덕윤리과교육학계에서도 근래에 긍정심리학을 적용하려는 시도[4]가 이루어졌으나, 회복탄력성 증진과 관련하여 긍정심리학이 도덕 교육 및 도덕과 교육에서 구체적으로 어떻게 활용될 수 있는지에 대해 실질적으로 논의한 선행 연구물은 드물다. 최근 윤리교육에서 정신건강을 위한 긍정심리학적 방안 논의와 관련하여 회복탄력성 윤리교육 방안에 관한 연구(김나연 외, 2018)가 시도된 바 있으나, 이마저도 회복탄력성 증진 기술과 교수·학습 방법 및 상담기법을 단순히 제시한 것에 그치고 있다. 더구나 긍정 교육(positive education)이나 행복 교육, 회복탄력성을 소재로 한 선행 연구물들은 회복탄력성 관련 긍정심리학 연구의 다양한 접근을 충분히 반영하지 못하고 있거나, 도덕과 교육의 특성에 부합하는 회복탄력성 증진

---

2) 행복한 삶과 번영하는 삶은 셀리그먼이 초기에 행복을 주제로 저술한 『진정한 행복(*Authentic Happiness*)』(2002)과 비교적 후기에 웰빙을 주제로 저술한 『플로리시: 웰빙과 행복에 대한 통찰력 있는 새로운 이해(*Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*)』(2011, 이하 부제 생략)를 기준으로 구분되며, 목표에 있어서 전자는 '삶의 만족도 증진'을, 후자는 '긍정 정서, 몰입, 의미, 긍정 관계, 성취의 증진에 의한 플로리시의 증진'이라는 차이를 보인다(Seligman, 2011: 12).

3) 이와 관련하여 정창우는 "향후 도덕 교과에서 행복한 삶과 도덕적인 삶의 관계에 대한 자각을 불러일으키기 위해서는 긍정심리학자들의 목소리에 귀를 기울일 필요가 있다."고 주장한다(정창우, 2016: 264).

4) 일찍이 국내 도덕윤리과교육학계에서 긍정심리학과 긍정 교육 연구를 진행해 온 추병완은 문헌 검토를 통해 청소년의 회복탄력성 증진과 관련한 도덕과 지도 방법(추병완, 2015a), 도덕 교사의 역할(추병완, 2015b), 교실 관리 방안(추병완, 2015c) 등에 대해 논의하였다. 이러한 그의 연구물들은 도덕과 내 회복탄력성의 증진을 강조함으로써 도덕과 교과 역량 함양에 필요한 상위 기능인 '도덕적 보건 능력'의 학문적 근거를 뒷받침한다.

방법을 체계적으로 제시하지 못하고 있다. 이외에도 지금까지 국내 도덕윤리과교육학계에서 시도된 회복탄력성과 긍정심리학에 관한 논의와 관련하여 양자 간 연계성에 주안점을 둔 선행 연구물들을 찾아보기 어렵다는 점에서 그동안 회복탄력성과 긍정심리학이 별개로 연구되어왔음을 확인할 수 있다. 이러한 문제의식을 바탕으로 본 연구에서 다룰 논의와 관련한 연구 질문을 구체화하면 다음과 같다.

[연구 질문]

① 회복탄력성과 긍정심리학은 어떻게 이해되는가?

② 회복탄력성 증진과 관련하여 긍정심리학 연구가 도덕 교육적 측면에서 갖는 강점과 한계는 각각 무엇이고, 어떤 방향으로 개선되어야 하는가?

③ 도덕과에서 긍정심리학 연구에 기반한 구체적인 회복탄력성 증진 방안으로 어떤 것들을 제언할 수 있는가?

본고에서는 위의 연구 질문들을 중심으로 회복탄력성 및 긍정심리학과 관련한 국내·외 선행 연구물들을 분석·검토하여 종합하고자 한다. 그리고 궁극적으로 양자의 연구 성과에 기반하여 회복탄력성 관련 긍정심리학 연구가 갖는 도덕 교육적 함의를 도출해 내고, 도덕과 교육에 적용 가능한 구체적인 회복탄력성 증진 방안을 모색하는 것을 목적으로 한다.

제 2 절 연구의 방법 및 구성

현실에서 일어나는 사회과학적 현상 및 사건에 학문적인 의미를 부여하는 일은 반드시 연구 방법을 매개로 하기에 특정 사회 현상에 어떤 연구 방법을 적용할 것인지는 본격적인 연구에 앞서 반드시 고려되어야 할 사항이다. 특히 “가치 내재적인 사회 현상”의 연구를 통해 “당위와 사실

을 복합적으로” 다루는 “도덕윤리과교육학에서의 연구방법론은 ‘도덕과 관련된 경험’, ‘삶의 규범적 양식’, ‘올바르게 살도록 돕는 일’ 등의 가치 내재적 진리를 규명해나가는 과정과 지식을 축적하는 과정”으로 이해된다(박성춘, 2013: 641). 이러한 측면에서 도덕윤리과교육학 분야에서의 연구 형태는 “현상에 대한 이해, 중요한 변수를 확인하고 발견, 그리고 미래 연구를 위한 가설을 도출하는 것”을 주요 목적으로 삼는 ‘탐색적 연구’(exploratory research)[5]가 큰 비중을 차지한다(박성춘, 2013: 650). 탐색적 연구는 “유용한 지식이 한정된 미개척 분야에서 기본적 자료를 제공하기 위한 연구에 적합”하며, “앞으로 보다 중요한 연구를 위해 그 연구의 실행가능성”을 개발하고자 할 때 사용된다(김구, 2011: 81). 또한 “개념을 보다 분명”하게 하고, “많은 아이디어를 생성”하며, “실제 현실 상황에서 연구를 수행할 수 있는지에 관한 정보수집”을 위한 목적으로도 사용된다(Neuman, 2000: 22; Neuman & Wiegand, 2000: 20; 김구, 2011: 82에서 인용됨). 이러한 측면에서 본 연구는 ‘긍정심리학 연구에 기반한 도덕과 회복탄력성 증진 방안 탐색’을 위해 ‘회복탄력성 개념과 긍정심리학의 특성을 분명하게 밝히고’, 이를 바탕으로 ‘긍정심리학 연구에 기반하여 회복탄력성 증진을 위한 갖가지 교육적 아이디어를 생성’하여 ‘실제 도덕과에서 활용할 수 있는 교육 방안에 관한 정보를 수집’한다는 점에서 탐색적 연구의 목적과 상통한다. 이에 탐색적 연구는 본 연구의 목적 달성을 위한 연구 접근법으로 적합하다.

본 연구에서는 앞으로의 풍부한 논의를 위해 탐색적 연구의 대표적인 방법인 ‘문헌 검토’(literature review) 연구 방법을 채택한다. 실제 연구를 수행하는 연구자는 연구 주제의 결정, 연구 문제의 선정 그리고 연구 설계의 전 과정에 걸쳐 이론 탐구를 진행해야 하는데, 이는 곧 문헌을 중심으로 선행 연구를 검토하는 것이다(김구, 2011: 167). “연구를 통해

---

5) 일반적으로 “사회과학의 연구 방법은 연구 목적에 따라 탐색적 연구, 기술적 연구 그리고 설명적 연구로 구분”할 수 있다. 특히 탐색적 연구에서는 “주로 질적자료(qualitative data)를 사용”하며, 연구자가 연구 대상에 관한 부족한 지식을 지니고 있어 어떤 자료를 수집해야 할지 구체적으로 정하기 어려운 경우 “본연구(main research)를 위한 예비연구(pilot research)로서 연구 문제의 발견, 변수의 규명, 가설의 도출을 위해서 실시된다”(김구, 2011: 81-82).

이론적인 가치가 무엇인지”를 발견하는 데에는 무엇보다 “선행 연구에서 사용된 이론을 확장하여 이를 분석하고 재검증할 수 있는지를 발견하는 것”이 매우 중요하다(나영 & 박상규, 2020: 15). 이러한 측면에서 문헌 검토 연구 방법은 연구자가 진행하고자 하는 연구 분야에 필요한 지식의 습득 및 주요 이슈에 관한 확인과 더불어 선행 연구의 경향을 바탕으로 수행하고자 하는 연구와의 연계성을 파악하고, 그러한 선행 연구로부터 “새로운 아이디어를 자극”하는 데 도움이 된다(김구, 2011: 168). 교육 연구를 “교육적 지식을 생성해 내는 작업”으로 보는 관점(조정우, 2008: 54)에서 봤을 때 문헌 검토 연구 방법은 새로운 교육적 아이디어를 창출해 내는 연구 방법으로 간주될 수 있다.[6]

연구자가 문헌을 검토하는 일반적인 유형[7]에는 연구 배경과 맥락 검토, 역사적 검토, 이론적 검토, 통합적 검토, 방법론적 검토, 메타분석을 통한 검토가 있는데(김구, 2011: 169-172), 이러한 문헌 검토 유형들을 본 연구에 적용해 보면 다음과 같다. 먼저 회복탄력성과 긍정심리학에 대한 전반적인 사항과 관련해서는 주로 ‘연구 배경과 맥락 검토’ 및 ‘이론적 검토’를 병행하고, 긍정심리학의 주요 이론과 최근 연구 동향, 긍정심리학 분야의 회복탄력성 연구와 관련해서는 ‘이론적 검토’를 진행하고자 한다. 그리고 앞서 언급한 나머지 검토 유형들은 논의되는 내용에 따라 논문 전반에 걸쳐 적절히 활용하고자 한다.

본 연구의 문헌 검토 대상은 국내·외의 학술 저널, 단행본, 정부 기관의 보도자료와 연구 보고서 및 정책보고서, 관련 인터넷 사이트 등이다. 회복탄력성의 개념 정의와 구조에 관한 연구 범위는 국내보다 비교적 이

---

6) 교육 연구는 “다양한 교육 문제에 관한 새로운 지식을 체계적인 과정을 통해 발견함으로써 교육을 개선하고자 하는 연구의 한 분야”(장택수, 2004: 35)로 교육 현상에 대한 안목을 길러 교육적 이론 형성에 기여하는 것을 그 목적으로 한다(조정우, 2008: 16-17).

7) 연구 유형은 “‘연구자료’에 따라 ‘문헌에 기초한 연구’와 ‘관찰에 기초한 연구’로 분류”(장택수, 2004: 35)할 수 있는데, 이 중 전자는 “특별한 발견이나 결론을 형성하기 위하여 기존 연구를 분석·요약·평가하여 이를 통합하는 연구”를 의미하는 통합적인 방법(integrative method)과 “숙고와 합리적인 사고를 통하여 자료 발견의 범위를 넘어서서 일반화의 정도를 넓게 하는 연구”를 의미하는 철학적인 방법(philosophical method) 그리고 “비교적 장기간에 걸친 어떤 상태의 변화가 있은 후에 그 상황의 변화에 대한 설명을 인과관계의 입장에서 하는 연구”를 의미하는 역사적인 방법(historical method)으로 유형화하기도 한다(장택수, 2004: 48-52).

른 시기에 회복탄력성 연구를 시도한 국외 문헌들을 위주로 한다. 그리고 긍정심리학의 주요 이론 및 관련 연구 범위는 셀리그먼(M. E. P. Seligman), 피터슨(C. Peterson), 프레드릭슨(B. L. Fredrickson), 레이비치와 샤테(K. J. Reivich & A. J. Shatté)의 선행 연구물들을 위주로 한다. 특히 긍정심리학의 주요 이론 및 일반과 관련해서는 셀리그먼의 초기 저작인 『진정한 행복(*Authentic Happiness*)』(2002)과 후기 저작인 『플로리시(*Flourish*)』(2011) 그리고 피터슨의 『긍정심리학 입문서(*A Primer in Positive Psychology*)』와 '진정한 행복' 웹사이트(https://www.authentichappiness.sas.upenn.edu/) 및 '펜 긍정심리학 센터' 웹사이트(https://ppc.sas.upenn.edu/)를 그 범위로 한다. VIA(Values in Action) 분류체계와 관련해서는 피터슨과 셀리그먼의 공동 저술서인 『인성 강점과 덕목의 분류(*Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*)』(2004/2009)를, 회복탄력성 관련 긍정심리학 연구는 레이비치와 샤테의 『인생의 역경을 가볍게 극복하는 회복력의 7가지 기술(*The Resilience Factor: 7 Keys to Finding Your Inner Strength and Overcoming Life's Hurdles*)』(2003/2014)을 범위로 한다.

이상의 범위를 바탕으로 본 연구는 긍정심리학 연구에 기반한 구체적인 도덕과 회복탄력성 증진 방안을 탐색한다. 이와 관련하여 미리 밝혀두자면, 본고에서는 주로 도덕과 교육과정 문서에 '회복탄력성 키우기'를 명시하고 있는 중학교 '도덕'에 중점을 두고 논의가 이루어지며, 논의 주제에 따라 필요한 경우 초등학교와 관련한 사항도 간략히 개진하고자 한다. 먼저 2장에서는 연구 질문 ①과 관련하여 국내·외 선행 연구물들을 비롯한 다양한 문헌들의 분석을 통해 회복탄력성과 긍정심리학에 대한 이해를 도모하고자 한다. 이를 위해 1절에서는 회복탄력성의 개념 정의와 구인 및 구성 요소를 분석함으로써 회복탄력성의 개념과 구조에 대한 이해를 도모하고자 한다. 다음으로 2절에서는 긍정심리학의 특성과 연구 동향에 대한 전반적인 이해를 위해 긍정심리학 연구와 관련한 단행본 및 선행 연구물들을 검토함으로써 긍정심리학의 등장 배경, 정의, 주요 이론

및 최근 연구 동향에 대한 사항들을 살펴보고자 한다.

다음으로 3장에서는 2장 2절에서 다룬 긍정심리학의 연구를 확장하여 연구 질문 ②에 대한 논의를 개진한다. 우선 1절에서는 긍정심리학에서의 회복탄력성 관련 연구와 그 성과 그리고 PRP 및 펄마 워크숍(PERMA Workshops)의 내용과 기술에 대한 세부 사항들을 살펴본다. 다음 2절에서는 4장에서 다룰 긍정심리학에 기반한 도덕과 회복탄력성 증진 방안과 관련하여 회복탄력성 관련 긍정심리학 연구가 도덕 교육적 측면에서 갖는 강점과 한계는 각각 무엇이고, 앞으로 어떤 방향으로 개선되어야 하는지 논의한다. 2, 3장과 관련한 사항은 4장의 논의를 위한 이론적·경험적 기반으로 기능한다.

4장은 본 연구의 가장 핵심이 되는 장으로 연구 질문 ③과 관련하여 2, 3장에 걸쳐 다룬 핵심적인 내용들을 도덕과 교육의 다양한 측면에 적용하여 회복탄력성 증진을 위한 실질적인 교육적 지침을 제언한다. 이 장에서 논의되는 구체적인 긍정심리학 연구에 기반한 도덕과 회복탄력성 증진 방안은 도덕과에서 회복탄력성의 위상 설정 및 체계화와 관련하여 도덕과 교육적 개입 가능성, 도덕과 교육과정의 개선, 도덕과 수업에의 적용 측면으로 제시된다. 먼저 1절에서는 도덕과에서 회복탄력성의 중요성과 더불어 그 위상을 제고해야 이유를 상세히 밝히고, 도덕과 회복탄력성 개념의 체계화와 관련하여 도덕적 보건 능력과 회복탄력성 간 관계 재정립에 대해 논한다. 그리고 2절에서는 회복탄력성 관련 긍정심리학 연구가 도덕과 교육에 개입되는 양상을 긍정 정서를 매개한 도덕적 정서 교육과 긍정 교육을 통한 도덕과 행복 교육으로 구분하여 각각의 측면에서 어떻게 구현될 수 있는지 논한다. 다음으로 3절에서는 도덕과 교육과정의 개선 측면에서 교과 역량-기능의 체계화 확립과 내용 체계 및 성취기준 재설정과 관련한 방안이 어떻게 도덕과 회복탄력성 증진 교육의 교육적 지침으로 기능할 수 있는지 논한다. 그리고 4절에서는 수업 모형 설계, 지도 방법 구상, 도덕 교사의 역할 및 수업 환경 조성과 같은 도덕과 수업 측면의 회복탄력성 증진 방안을 제언한다. 보다 구체적으로 말해, PRP 기반 수업 모형을 설계하고, 이와 함께 활용할 수 있는 긍정심

리학의 회복탄력성 기술을 도덕과 지도 방법의 특성에 맞게 제시하고자 한다. 특히 지도 방법과 관련한 아이디어로 VIA 분류체계는 6개의 핵심 덕목과 24개의 인성 강점으로 구성되어 있어 인성-도덕성-회복탄력성 간 연계를 통해 회복탄력성의 강화뿐만 아니라 도덕적 가치의 실현까지도 기대할 수 있어 도덕 교육적 의의가 상당하다. 따라서 도덕 수업에서 교사가 학생들에게 대표 인성 강점을 파악하게 하고 이를 중점적으로 키울 수 있도록 독려하는 것은 회복탄력성 증진을 위한 효과적인 지도 방법이 될 수 있다. 이와 더불어 회복탄력성 증진을 위해 실제 도덕과 수업에서 요구되는 도덕 교사의 역할은 무엇이고, 수업 환경은 어떻게 조성되어야 하는지와 관련한 몇 가지 사항들을 제언하면서 4장의 논의를 마치고자 한다.

마지막으로 5장 '결론'에서는 본 연구의 연구 질문과 관련한 논의를 종합하여 도덕과에서 긍정심리학에 기반한 회복탄력성 증진 교육이 갖는 함의를 포괄적으로 밝히고자 한다. 여기에서 주목할만한 점은 본 연구가 단순히 도덕과 교육을 통한 회복탄력성 증진 방안을 제언하는 것에 그치는 것이 아니라, 앞으로 도덕과가 개척해 나가야 할 새로운 교육과제에 대한 추가적인 논의를 도출해 내고자 의도했다는 점이다.

앞 절에서 언급한 바와 같이 본 연구는 그동안 국내 도덕윤리과교육학계에서의 긍정심리학 관련 논의가 인성 강점과 행복 또는 웰빙에만 주안점을 두어 상대적으로 회복탄력성과 관련한 심도 있는 연구가 진행되지 못했다는 반성에서 시작되었다. 이에 본고의 논의는 회복탄력성과 행복, 인성 강점 및 미덕을 별개로 탐구한 선행 연구 결과물들을 분석·검토하고 종합하여 회복탄력성과 긍정심리학의 연구 결과 및 성과를 바탕으로 도덕과에서 실질적으로 적용 가능한 회복탄력성 증진 방안을 제언하고자 한 점에서 의의가 있다. 이상의 내용들을 포함하고 있는 본고의 논의가 앞으로 도덕과 교육에서 회복탄력성 증진을 위한 교육적 지침으로서 우리 청소년들이 건강하고 행복한 삶을 영위하는 데 도움이 될 수 있는 가이드 역할을 충실히 해낼 수 있기를 기대한다.

제 2 장 회복탄력성과 긍정심리학의 이해

최근 청소년 정신건강과 관련한 통계 수치는 학생들의 회복탄력성 증진을 위한 학교 교육의 필요성을 촉구한다. “2022 청소년 통계”(2021년 기준) 보도자료에 따르면, 중·고등학생의 스트레스 인지율은 고등학생의 경우 41.2%, 중학생의 경우 36.4%로 평균 38.8%가 평상시 스트레스를 느끼고 있는 것으로 나타났으며, 이는 전년도(34.2%) 대비 4.6%p 증가한 수치이다. 또한 중·고등학생의 26.8%는 최근 1년 내 우울감을 경험하였다고 답했으며, 이는 전년도(25.2%) 대비 1.6%p 증가하였다(여성가족부 & 한국청소년정책연구원, 2022: 11; 통계청 & 여성가족부, 2021: 11). 이처럼 청소년들이 성장 과정에서 경험하는 크고 작은 역경들로 인한 스트레스와 우울감은 그들의 내면에 부정적 정서를 불러일으켜 일상적인 삶을 방해한다. 또한 특정 시점에서 위험에 처하지 않았던 청소년들도 예기치 않은 사고와 재난, 외상 후 스트레스 등으로 인해 고위험(high-risk) 범주에 들어갈 공산이 있기에(추병완, 2015b: 53) 이를 예방하기 위해 학교는 ‘모든 학생’이 스스로 스트레스를 관리하고 우울감에서 벗어날 수 있도록 돕는 회복탄력성 증진 방안을 마련해야 한다.

대개 회복탄력성을 지닌 아동들은 다양한 강점들이나 내적 자산(assets)을 가지고 있으며, 일반적으로 높은 자존감, 내적 통제의 중심성, 낙관주의와 명확한 열망, 성취와 목표 지향성, 반성과 문제 해결 능력, 자신과 타인의 자율성에 대한 존중, 건강한 의사소통 방식과 성인 관계 멘토링(mentoring)을 추구하는 능력이 있다고 간주된다(Stewart et al., 2004: 26-27). 이러한 측면에서 회복탄력성은 청소년들이 문제행동을 유발하는 위험 요인(risk factors)에 노출되는 것을 막고 그들 스스로 어려운 상황이나 사건에 탄력적으로 대처할 수 있도록 돕는다. 따라서 학교는 마땅히 학생들이 일상에서 경험하는 수많은 도전과 역경을 의연하게 극복할 수 있도록 회복탄력성 증진 교육에 힘써야 한다.

교육 현장에 적용 가능한 회복탄력성 증진 방안을 모색하는 데에는 무엇보다 회복탄력성에 대한 이해가 선행되어야 한다. 보다 구체적으로 말해, 회복탄력성 개념의 정의는 물론 구인 및 구성 요소와 같은 전반적인 구조에 대한 이해가 우선되어야 한다. 또한 본 연구의 목적인 긍정심리학 연구에 기반한 도덕과 회복탄력성 증진 방안을 탐색하기 위해서는 긍정심리학의 관점과 연구에 대한 이해가 필수적이다. “긍정심리학은 많은 교육적 조언을 담고 있으며, 그 가운데 많은 것이 덕교육적인 조언”(Kristjánsson, 2013/2019: 50)이라는 점에서 도덕 교육 및 도덕과 교육에 시사하는 바가 상당하다. 이러한 시각에서 보면 긍정심리학 연구에 기반한 도덕과 회복탄력성 증진 교육은 도덕성 발달은 물론 정서적·사회적 건강의 제고를 통해 학생들의 ‘회복탄력적인 마음가짐’(resilient-mindset)을 형성하는 데 기여할 수 있다.

이상의 관점을 바탕으로 본 장에서는 회복탄력성과 긍정심리학에 대한 이해를 위해 이와 관련한 국내·외 선행 연구물들을 분석·검토한다. 우선 1절에서는 회복탄력성의 개념 정의와 구인 및 구성 요소를 분석함으로써 회복탄력성의 개념과 구조에 대한 이해를 도모하고자 한다. 그리고 2절에서는 긍정심리학의 등장 배경, 정의, 주요 이론과 최근 연구 동향을 통해 긍정심리학의 특성과 연구 동향을 살펴보고자 한다.

제 1 절 회복탄력성의 개념과 구조

1. 회복탄력성의 개념 정의

회복탄력성 개념은 최근 경제협력개발기구(Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD)의 학습 프레임워크 2030(OECD Learning Framework 2030)을 뒷받침하는 핵심 개념들과 관련된 구성 목록에 선정되어 ‘스트레스 저항성’(stress resistance)과 함께 제시되었다(Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018: 17). 이러한 사실은 오늘날 회복탄력성이 미래 교육의 핵심역량과

관련하여 중요한 요소로 주목되고 있음을 나타낸다. 회복탄력성은 과학부터 사회학, 심리학, 간호학, 의학, 경영학, 생태학에 이르기까지 삶과 학술에 관련된 거의 모든 분야의 연구에 적용되는 개념이다(Garcia-Dia et al., 2013: 264). 국외에서는 약 6~70년 전부터 회복탄력성에 관한 연구가 시작되었으며(Goldstein & Brooks, 2013: 3; Reivich & Shatté, 2003/2011: 35), 초기 조현병 환자와 그 자녀들에 관한 획기적인 연구가 진행된 이후 지난 3~40년간 급격히 성장하였다(Goldstein & Brooks, 2013: 3; Shcoon, 2006: 2).

회복탄력성 개념에 대한 초기의 정의는 "회복탄력성을 강화하거나 약화하는 보호 요인과 위험 요인을 발견하는 데 초점"(추병완, 2017: 3)을 두었는데, 특히 1970년대에 들어 회복탄력성 개념의 부상은 과학자들이 심각한 역경이나 외상을 경험하는 개인의 발달 과정과 원인을 바라보는 방식에 패러다임의 변화를 가져왔다(Schoon, 2006: 6). 이와 같은 변화는 곧 결핍이나 질병 모델을 중심으로 한 발병성 모델(pathogenic model)로부터 건강에 이르는 발전적인 과정과 그에 따른 적응적 결과들을 우선시하는 예방 모델(salutogenesis[8] model)로의 변화를 의미하였다(Schoon, 2006: 7). 한편 국내에서는 2000년대에 들어 본격적으로 회복탄력성에 관한 연구가 시작되었으며(이정숙 & 박현숙, 2013: 25), 최근 심리학과 교육학 분야를 중심으로 활발한 연구가 진행되고 있다. 여기에서는 심리학 분야에서 주로 사용되고 있는 회복탄력성 개념을 분석하여 그 정의를 규명하고자 한다.

회복탄력성은 무엇을 의미하는가? 비록 현재로서는 회복탄력성 개념에 대해 완전히 일치된 견해나 명료한 정의가 있는 것은 아니나, 관련 연구에 매진한 학자들 저마다의 정의를 분석함으로써 회복탄력성 개념에 포함된 공통된 요소들을 확인할 수 있다. 본래 *resilience*라는 용어의 어원학적 파생은 '도약'(rebounding)을 의미하는 라틴어 *resiliens*에서 유래하였으며(Garcia-Dia et al., 2013: 264), 역사적으로 물질의 탄력 있는 성질

8) 의료사회학자인 아론 안토노브스키(A. Antonovsky)에 의해 만들어진 의학 용어로 행복하고 건강한 삶에 이르는 예방적 접근을 의미하며, "병을 일으키는 요인보다 건강을 지켜주는 요인에 초점을 맞추는 접근법"이다(국제영어대학원대학교 신어사전, n.d.).

(elastic quality)을 일컫는 데 주로 사용되었다(Dyer & McGuiness, 1996: 276).[9] 심리학 및 관련 분야의 회복탄력성 과학은 1970년대 정신병리학의 위험에 관한 임상 연구로부터 등장했으며, 이후 수십 년 동안 이론, 방법 그리고 지식의 진보와 함께 발달하였다(Masten et al., 2021: 521). 초창기 정신의학 문헌에서는 *resilience* 대신 '*invulnerable*'과 '*invincible*'이 상호 대체할 수 있는 의미로 사용되었으나, 해당 개념들이 지닌 '고정된 특성'으로 인해 점차 선호를 잃게 되자 러터(Rutter, 1987)는 *resilience*를 내세워 이것이 심리 사회적 위험에 대한 반응을 수정하는 역할을 하는 '유동적 특성'을 지닌 개념이라고 주장하였다(Rutter, 1987; Dyer & McGuiness, 1996: 276).[10] 그는 회복탄력성 개념이 주로 스트레스와 역경에 대한 대응 상황에서 개인차를 말할 때 사용된 것에 주안점을 두고(Rutter, 1987: 316), 이를 '개인, 학교, 가족 및 지역 사회가 삶의 전환, 스트레스가 누적되는 시간, 심각한 역경 또는 위험을 포함한 일상적인 도전에 성공적으로 대처할 수 있는 능력'으로 정의하였다(Rutter, 1990: 184; Stewart et al., 2004: 26에서 인용됨). 이를 달리 표현하면 회복탄력성 개념은 '개인이 심각한 역경에 직면한 상황에서 적응기능(adaptive functioning)을 보이는 역동적인 과정'으로 정의된다(Rutter, 1990; Schoon, 2006: 6에서 인용됨).

한편 회복탄력성의 구성은 대개 중대한 위험에 처한 상황에서 성장을 위한 성공적인 적응을 포함하는 현상의 종류를 광범위하게 가리킨다(Masten et al., 1999: 143). 이러한 관점에서 마스튼(Masten, 2001)은 회복탄력성을 '기본적인 인간 적응 체제(basic human adaptional systems)의 작동'으로 인해 나타나는 일반적인 현상으로 본다. 이러한 체제가 작동하면 아동들은 역경에 직면하더라도 성공적인 성장을 기대할 수 있으

9) 다이어와 맥기네스(Dyer & McGuiness, 1996)의 회복탄력성 개념에 대한 문헌 검토에 따르면, 『*Oxford English Dictionary*』(1993)에서는 '반동 활동이나 다시 튀어 오름'으로, 『*American Heritage Dictionary*』(1994)에서는 '질병, 변화, 불행으로부터 빨리 회복할 수 있는 능력'으로 회복탄력성을 정의한다(Dyer & McGuiness, 1996: 276). 여기에서 전자는 사전적 의미를, 후자는 임상적 의미를 지닌다.

10) 이러한 주장은 불리한 생활 환경에 대한 개별 반응을 이해하는 것은 위험에 대응하는 요소를 식별하는 것이 아닌 보호 프로세스를 식별하는 데 있다는 생각에서 비롯된 것으로 이후 보호 요인에 관한 연구를 촉발시켰다(Dyer & McGuiness, 1996: 277).

나, 손상될 시 어려움을 겪을 수 있다(Masten, 2001; Goldstein & Brooks, 2013: 8).[11] 보다 최근에 마스튼과 그의 동료들(Masten et al., 2021)은 회복탄력성의 정의와 모델이 발달 체제 이론의 영향력 확대와 다중체제 위협을 해결하기 위해 여러 수준과 분야에 걸쳐 회복탄력성에 대한 지식을 통합해야 할 필요성의 증가를 반영하는 방향으로 변화했다고 밝힌다. 이러한 관점에서 회복탄력성은 '체제 기능, 생존 혹은 발달을 위협하는 도전들에 대한 다중체제 프로세스(multisystem processes)를 통해 성공적으로 적응하기 위한 역동적인 능력으로서의 확장성 및 통합적 목적들'로 정의된다(Masten et al., 2021: 521).

가르시아-다이아와 그의 동료들(Garcia-Dia et al., 2013)은 회복탄력성 개념에 대한 분석을 통해 회복탄력성의 이론적 정의와 조작적 정의를 구분한다. 전자는 '역경으로부터 다시 회복하는 개인의 능력이자 환경, 외부 요인, 개인과 결과에 따라 영향을 받을 수 있는 역동적인 과정'으로, 후자는 '외상 사건에 의해 촉발되는 개인의 대처 메커니즘의 결과나 성격 특성으로 입증된 것과 유사한 특징인 개인의 능력, 자아와 삶의 수용, 삶의 의미 찾기, 인내, 평정 또는 삶과 자립을 통해 일어나는 사건에 대한 수용을 포함한 능력'으로 정의된다(Garcia-Dia et al., 2013: 267-268).

한편 국내 학계에서는 초기에 *Resilience*를 '탄력성' 혹은 '회복력' 등으로 번역하였으나, 오늘날에는 '회복탄력성'으로 번역하여 사용한다. 김주환(2022)은 그가 저술한 『회복탄력성: 시련을 행운으로 바꾸는 마음근력의 힘』에서 회복탄력성을 "마음의 근력"에 비유하며 이를 "자신에게 닥치는 온갖 역경과 어려움을 오히려 도약의 발판으로 삼는 힘"으로 정의한다(김주환, 2022: 21). 추병완(2020)은 긍정심리학에서 중시하는 인성 강점, 행복, 감사, 회복탄력성 등에 대한 폭넓은 문헌 연구를 통해 『회복탄력성(Resilience): 학교, 가정, 군대에서의 실천 전략』을 저술하였다. 여기에서 그는 회복탄력성이 넓은 의미로는 "체계의 기능, 취약성,

11) 마스튼과 그의 동료들에 따르면, 회복탄력성의 조작적 정의와 분석은 개인차 연구와 정신병리학에서 오랜 전통을 지닌 두 가지 상호보완적인 관점인 회복탄력성의 차원형 변수 중심 모델(dimensional and variable-focused model)과 범주형 개인 중심 모델(categorical and person-focused model)에서 접근할 수 있다(Masten et al., 1999: 144).

발달을 위협하는 방해와 장애 요인에 성공적으로 적응할 수 있는 역동적인 체계의 역량"(추병완, 2020: 17)을 의미하며, 아동 회복탄력성은 "심각한 역경과 위험에도 불구하고 아동의 긍정적인 적응을 반영하는 역동적인 과정을 의미한다."(추병완, 2020: 44-45)고 본다. 이러한 측면에서 회복탄력성은 심각한 역경의 상황에서 긍정적인 적응을 포함하는 '역동적인 과정'(dynamic process)[12]이라고 할 수 있으며, '중대한 위협이나 심각한 역경'과 '발달 과정에서의 주된 방해에도 불구하고 긍정적인 적응을 성취하는 것'과 같은 중요한 조건들을 내포한다(Luthar et al., 2000: 543).

이처럼 심리학 분야에서 회복탄력성 개념은 역경을 경험했음에도 불구하고 긍정적인 결과를 얻어 내거나, 불리한 상황에서도 긍정적인 혹은 효과적인 활동을 지속하거나, 심각한 정신적 외상을 겪은 후에도 이를 극복하는 것을 일컫는 데 사용되어왔다(Masten et al., 1999; Shoon, 2006: 7). 그리고 오늘날 "APA 심리학 사전(APA Dictionary of Psychology)"에서는 회복탄력성(resilience)을 '정신적, 정서적, 행동적 유연성과 외부 및 내부 요구에 대한 적응을 통해 어렵거나 도전적인 삶의 경험에 성공적으로 적응하는 과정과 결과'로 정의하고 있다(American Psychological Association, n.d.). 이상에서 살펴본 바와 같이 현재로서는 회복탄력성 개념에 대한 통일된 정의는 부재하나, 학자들에 따라 "긍정적인 적응의 결과", "긍정적인 적응을 반영하는 역동적인 과정", "발달 과정에 따라 변화하는 능력"이나 "개인의 성격 특질" 그리고 "부분적으로 변경 가능한 기술" 등으로 정의됨으로써 회복탄력성 개념이 주로 능력, 결과, 과정, 특질, 기술의 관점에서 주로 언급되고 있음을 확인할 수 있다(Leys et al., 2020: 4; 이해리 & 조한익, 2005: 166; 추병완, 2020: 49). 비록 관점의 차이는 있으나 회복탄력성에 대한 대부분의 개념 정의는 공통으로 "곤경·고난·역경·도전에 대처·대응하는 데 필요한 개인적 강점에 초점"을 두고(추병완, 2020: 86), 이를 "역경에 직면했을 때 회복할

12) 다른 의미에서 회복탄력성은 사람들이 역경을 이겨내고 삶을 이어가는 과정을 설명하는 글로벌 용어이기에 여러 분야에서 통용되는 역동적인 개념으로 볼 수 있다(Dyer & McGuiness, 1996: 277).

수 있는 잠재력"(Goldstein & Brooks, 2013: 9)으로 간주한다. 이러한 측면에서 회복탄력성은 '인생에서의 심각한 역경이나 일상에서의 갖가지 위험과 도전에 직면했을 때 이에 효과적으로 대처할 수 있는 심리적 적응 기제'이자 '스트레스를 완화하여 일상의 회복을 돕는 잠재적인 힘'으로 정의할 수 있다.

2. 회복탄력성의 구인과 구성 요소

회복탄력성의 특성에 관한 연구는 1955년에 카우아이 섬의 열악한 사회경제적 환경에 처한 신생아들을 35년 동안 추적한 '카우아이 섬(Kauai Island) 종단연구'에서 시작되었다(Reivich & Shatté, 2002/2014: 35). 1971년, 워너(E. E. Werner), 비어만(J. M. Bierman) 그리고 프렌치(F. E. French)가 발표한 카우아이 섬 종단연구 결과는 고위험군으로 분리된 201명 중 대략 1/3 수준이 어려운 상황 속에서도 다른 사람들로부터 유능하고, 자신감 있고, 자율적인 성인으로 인정받고 있었다고 보고한다(Werner, Bierman & French, 1971; Leys et al., 2020: 1에서 인용됨). 이러한 사실은 고난, 역경, 위험 등의 불리한 조건이나 환경에서도 각 개인의 삶을 건실하게 만드는 것이 무엇인지에 대한 연구자들의 호기심을 자극하였다. 워너는 연구 대상자들의 인터뷰 자료를 비롯한 여러 연구 결과물을 철저히 분석하고 검토하여 고위험군에 속했던 72명 모두가 공통으로 보인 역경을 이겨내는 힘이 회복탄력성에서 기인하는 것임을 밝혀냈다. 이로써 카우아이 섬 종단연구는 회복탄력성에 관한 연구의 시초로 자리매김하게 되었으며, *resilience* 개념의 확립 계기를 마련하였다(김주환, 2022: 57-58).

그동안 회복탄력성에 관한 연구는 "주로 아동을 대상으로 연구"하는 "심리학자, 정신의학자, 사회학자로 이루어진 소수 정신건강 전문가들의 영역"이었다(Reivich & Shatté, 2002/2014: 35). 초기 연구들 대부분은 사회경제적으로 열악한 상황에 노출된 아동들이 어떻게 불리한 여건을 극복하고 마치 원래부터 흠이 없었던 것처럼 성장할 수 있었는지에 대해

의문을 가지고 회복탄력성이 있는 아동들의 개인적 능력을 주로 다루었다. 그리고 이러한 연구들은 공통적으로 심각한 역경과 열악한 상황에서도 사람들을 긍정적인 적응의 결과로 이끌어가는 데에 회복탄력성이 매우 중요한 역할을 하고 있음을 시사한다. 아동 회복탄력성에 관한 초기 연구 이후에는 회복탄력성을 증진하는 내·외부 요인이 기여하는 바를 인정하는 새로운 연구 흐름이 생겨났다. 요컨대 1970년대부터 더욱 활기를 띠게 된 회복탄력성 연구는 "과학적인 연구 설계와 통계적 방법론을 갖춘 연구"가 주를 이루었고, 이 같은 연구는 회복탄력성의 특성을 종합하면서 회복탄력성을 약화시키는 요인들(위험 요인)과 보호하는 요인들(보호 요인)에 대해 기술하기 시작했다(Reivich & Shatté, 2002/2014: 35).

회복탄력성에 관한 연구에서는 대개 아동의 회복탄력성 발달에 영향을 미치는 구인(構因, construct)으로 위험 요인과 보호 요인을 제시한다. 위험 요인은 고난과 역경에 처한 아동들의 부정적인 결과를 양산하는 데 작용하는 요인이고, 보호 요인은 이러한 위험 요인을 감소시키거나 차단하는 요인이다. 위험 요인과 보호 요인은 모두 내·외부 요인을 포함하며, 내부 요인은 "개인의 기질, 인지 능력, 성격 등"의 아동이 지닌 개인적 특성으로, 외부 요인은 "부모-자녀 관계, 교우관계, 학교생활"이나 이웃과 같이 아동을 둘러싼 가정·학교·지역 사회의 특성으로 구분된다(신우열 외, 2009: 51; 이해리 & 조한익, 2005: 161; 추병완, 2020: 49).

이와 같은 회복탄력성의 구인과 관련하여 "스트레스의 부정적 영향을 개선하고 긍정적인 발달을 지원해 줄 수 있는 보호 요인의 존재를 처음으로 상정"한 학자가 바로 가메지(N. Garmezy)이다(추병완, 2020: 45). 그는 심리학 분야에서 회복탄력성에 관한 연구를 개척한 여러 학자들 중 한 사람으로 인정받고 있으며, 1960년대 정신병리학적 측면에서 위험에 처한 아동들의 역량에 초점을 둔 연구를 시작으로 1970년대에는 회복탄력성과 과학, 발달 정신병리학의 국제 종단연구를 위한 토대를 마련하였다(Garcia-Dia et al., 2013: 264-265).[13] 실제로 가메지(Garmezy, 1973)

13) 가메지가 진행한 종단연구의 목표는 회복탄력성에 대해 배우고, 보호 프로세스를 알아내고, 아동들이 역경을 어떻게 극복하는지를 설명할 수 있는 위험에 대한 노출과 역량의 주요 측면들을 측정하는 것이었다(Garcia-Dia et al., 2013: 265).

는 회복탄력성 개념과 관련된 주된 문제들을 최초로 다룬 역학 연구인 “성인 정신분열증 환자와 위험에 처한 아동의 역량 및 적응(Competence and adaptation in adult schizophrenic patients and children at risk)”을 발표하였다. 그는 정신분열증이 있는 부모를 둔 자녀들이 그 부모들의 심리적 상태로 인해 스트레스를 받기는 하나, 이것이 반드시 그들의 자녀들에게 발달 장애나 질병을 초래하는 것은 아님을 밝혀냈다(Garmezy, 1971; 추병완, 2020: 46에서 인용됨). 그리고 그는 이를 가능케 하는 심리적 자원(psychological resource)의 능력이 정신분열증과 같은 역경의 부정적인 영향을 상쇄하고 긍정적인 행동 적응을 촉진하는 데 기여할 수 있다고 주장함으로써 연구 결과를 바탕으로 회복탄력성 발달에 영향을 미치는 내·외부 요인의 영향력을 검토하였다(Garmezy & Rodnick, 1959; Garcia-Dia et al., 2013: 264-265에서 인용됨).

한편 워너와 스미스(Werner & Smith, 1992)의 연구 또한 회복탄력성의 구인 연구에 지대한 영향을 끼쳤다. 이들은 1955년 카우아이 섬에서 태어난 아동 중 가난, 이혼, 알코올 중독, 정신질환과 같이 여타의 불리한 조건들에 노출된 채로 성장한 아동들에 초점을 맞추고, 그러한 불리한 조건들이 삶에 대한 아동의 개인적 적응에 미치는 장기적인 영향을 조사하였다. 이 연구에서 특히 주목할만한 점은 아동들 대부분이 청소년기까지는 심각한 문제들을 안고 자랐으나, 그 이후에는 삶을 되돌아보고, 타인을 배려하며, 제 역할을 다하는 성인으로 온전히 성장하였다는 것이다. 이를 가능케 한 데에는 성격, 언어 기술 그리고 자기 조력 기술(self-help skills) 등을 포함한 내부 요인과 아동들의 욕구를 섬세히 살피는 조부모, 누이 등의 가족 구성원 혹은 이웃이나 교회의 멘토와 같은 지역 공동체 구성원 등을 포함한 외부 요인[14]이 작용하였다. 이를 통해 연구자들은 이러한 내·외적 보호 요인들이 모두 역경에 대한 개인의 대응력을 강화할 수 있다는 사실을 확인하였다. 그리고 이상의 연구 결과를 바탕으로 워너와 스미스는 불리한 조건에서 자랐던 아동들의 삶의 경

14) 워너와 스미스는 가족 구성원과 지역 사회의 공동체 구성원 중 초기의 아동이 유능하고 정서적으로 안정된 사람과 긴밀한 유대를 형성하는 것은 회복탄력성의 발달에 매우 중요하다는 사실을 발견하였다(Garcia-Dia et al., 2013: 265).

로에는 보호 요인이 위험 요인이나 스트레스가 큰 사건들보다 더 강력한 영향을 미쳤다고 결론지었다(Werner & Smith, 1992; Garcia-Dia et al., 2013: 265).

이상에서 언급한 내용과 관련하여 국내에서는 이해리 & 조한익(2005)과 추병완(2020)이 회복탄력성에 관한 선행 연구물과 문헌들을 분석하여 회복탄력성의 구인을 표로 제시하였다. 이해리와 조한익은 한국 청소년 회복탄력성 척도를 개발하기 위해 기존의 회복탄력성 연구 결과물들을 검토한 후 보호 요인을 '개인 내적 특성들'과 '외적 보호 요인들'로 분류하여 이와 관련 있는 것들을 범주화하였으며, 추병완은 회복탄력성 연구 결과물들에 대한 문헌 분석을 바탕으로 위험 요인과 보호 요인(아동·가정·학교·지역 사회 요인)을 체계화하였다. 비록 두 연구의 결과물들이 보호 요인에 관한 범주 체계 및 용어에 있어서는 상이한 측면이 있으나, 각각의 범주에서 강조되고 있는 요인들 상당수가 중복된다. 이에 이들의 연구 결과물들을 종합하여 회복탄력성의 형성 및 발달에 작용하는 구인, 즉 보호 요인을 재구성하여 제시하면 **[표 1]**과 같다.

[표 1] 회복탄력성의 보호 요인(이해리 & 조한익, 2005: 167-169; 추병완, 2020: 50 재구성)

<table>
<tr><th>구분</th><th colspan="2">이해리 & 조한익(2005)</th><th>추병완(2020)</th></tr>
<tr><td rowspan="5">내적
보호
요인</td><td colspan="2">개인 내적 특성들</td><td>아동 요인</td></tr>
<tr><td>기질</td><td>긍정적 기질, 외향적 기질,
신경생물학적 강건함</td><td rowspan="4">다루기 손쉬움, 기질,
충분한 영양, 가족과의 애착,
평균 이상의 지능, 학업 성취,
문제 해결 기술, 내적 통제
장소, 사회적 역량, 사회적 기술,
좋은 대처 양식, 낙관성,
도덕적 신념·가치,
긍정적인 자기 관련 인식</td></tr>
<tr><td>인지적 능력</td><td>높은 지능, 학업 성취,
계획 및 의사결정, 인과 분석,
문제 해결</td></tr>
<tr><td>의사소통
기술</td><td>협동과 의사소통, 언어적 숙련,
독서 기술</td></tr>
<tr><td>성격적
특성</td><td>자기 효능감, 자존감, 충동 통제,
정서 조절, 부정 감정에 대한 인내,
자기개념, 자기의식, 내적 통제 소재,
유머 감각, 낙관주의, 희망,
스트레스 대응 전략,
지속적인 가치관,
경험에 대한 균형 잡힌 조망, 융통성,</td></tr>
</table>

		강인함, 확신, 단호함, 자기강화, 긍정적 정서, 목표와 열망	
	사회성 대인관계	타인에 대한 민감성, 친사회적 태도, 타인에 대한 애착 형성, 공감과 수용	
	영성	양적 영향력, 삶의 의미와 목적, 내적 가치, 초월적 신념과 경험, 공동체 및 신과의 관계, 실존적 영성, 영적 안녕, 종교적 안녕, 의미 추구, 범죄 억제요인으로서의 종교성, 영적 경험, 도덕적 방향성 등, 스트레스, 불안, 우울과 정신건강의 중재 변인으로서 종교성, 약물중독으로부터의 회복과 영성, 장애인의 적응과 영성	
외적 보호 요인	가정		가정 요인
	지지적 관계와 참여	부모의 온정과 격려 및 지원, 가정 내 응집과 돌봄, 양육자와의 친밀한 관계, 부부간 화목, 가족 활동에의 참여	지지/배려하는 부모, 가족 조화, 안전하고 안정된 가정, 2년 이상 터울의 형제, 긍정적인 형제·자매 관계, 가족 관계에서의 책임, 친족 성인과의 지지적인 관계, 강한 가족 규범과 도덕, 낮은 수준의 부모 갈등, 사회경제적 우월성, 고등교육을 받은 부모, 신앙과 종교적 관계, 조부모와의 지지적인 연결 관계, 자녀교육에 대한 부모의 관심, 권위 있는 자녀 양육 방식
	믿음과 기대	자녀에 대한 믿음, 재능과 취미를 인정해줌, 비난하지 않음, 자녀에 대한 높은 기대	
	사회·환경	사회 경제적 지위	-
		물질적 자원	
		학교 경험과 또래 관계	학교 요인
		교사의 관심과 기대, 긍정적인 교사의 영향, 학교에서의 성공 경험(학업적, 비 학업적), 학교 활동의 의미 있는 참여, 또래의 관심과 기대, 지지적인 또래	소속감과 유대감, 긍정적인 학교 풍토, 긍정적인 또래 관계, 책임감/이타성 강조, 성공 기회와 성취에 대한 승인, 폭력에 반대하는 학교 규범, 학습 참여, 긍정적인 행동 관리,

			긍정적인 교사/학생 관계, 협동적인 교수 전략
		지지적 지역 사회	지역 사회 요인
		개인의 스트레스를 인정, 비 처벌적임, 자원의 제공, 사회적 가치에 대한 믿음, 지역 사회 주민의 돌봄, 지역 사회의 높은 기대, 지역 사회 활동에의 참여, 신앙공동체의 관심과 지지, 신앙공동체 활동에의 참여	유대감, 지역 사회 안의 네트워크, 지역 사회 집단에의 참여, 강한 문화적 정체성과 민족적 자긍심, 지지 서비스에 대한 접근, 폭력에 반대하는 문화적 규범

회복탄력성 증진 방안을 탐색하는 데에는 회복탄력성 발달에 영향을 미치는 구인뿐만 아니라 회복탄력성의 속성과 구성 요소에 대한 문헌 검토가 반드시 선행되어야 한다. 왜냐하면 회복탄력성의 속성과 구성 요소에 대한 파악이 우선 이루어져야 이것들을 촉진하는 효과적인 증진 방안을 구상할 수 있기 때문이다. 회복탄력성의 속성과 관련하여 가르시아-다이아와 그의 동료들(Garcia-Dia et al., 2013)은 회복탄력성이라는 용어에 대해 광범위한 문헌 검토를 수행한 결과, 이 용어가 주로 도약(rebounding), 결단(determination), 사회적 지지(social support), 자기 효능감(self-efficiency)을 주제로 사용되고 있음을 밝혀냈다. 이들에 따르면, ① '도약'은 회복탄력성 문헌 전반에 걸쳐 사용되는 매우 일반적인 용어로 개인이 저마다 인생을 바꾸는 사건에 직면하여 이를 극복함으로써 성장을 도모하고 정상적인 삶을 살아가기 위해 다시 회복하는 능력(the ability to bounce back)이고, ② '결단'은 필연적으로 직면해야 할 인생의 장애물을 극복할 수 있다는 믿음처럼 바라는 목표를 성취하기 위한 확고한 의도(fixed intention)이며, ③ '사회적 지지'는 중요한 사람들과의 긍정적인 관계를 통한 회복탄력적인 결과의 중요한 속성(important attribute)이다. 그리고 ④ '자기 효능감'은 회복탄력성의 여러 시기, 형태 그리고 수준에 기인하여 중대한 역경이나 삶을 변화시키는 사건에 직면했을 때 강인한 상태를 유지할 수 있도록 도우며, 목표를 달성하거나 사

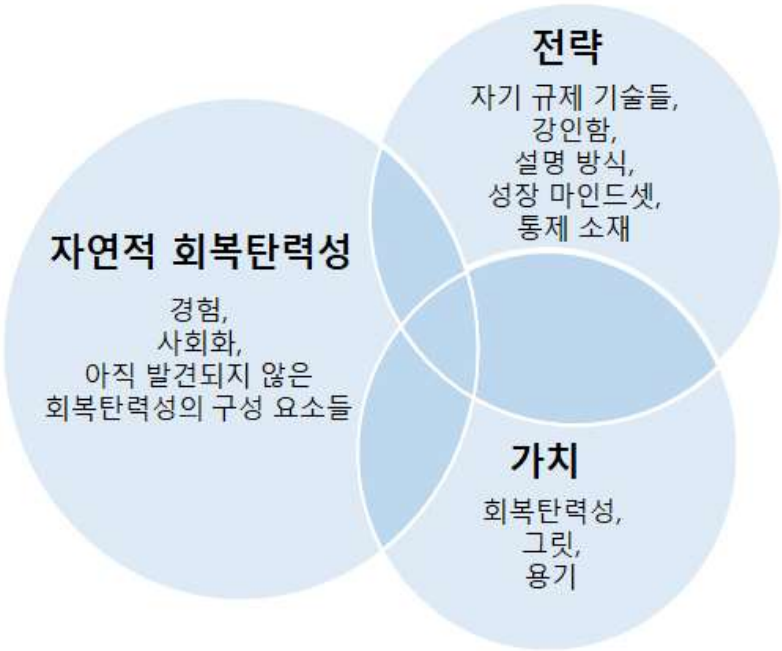
건을 극복하기 위한 자기 능력에 대한 믿음(the belief in one's own ability)이다(Garcia-Dia et al., 2013: 266).

이외에 회복탄력성의 구성 요소를 능력으로 보는 관점도 있다. 긍정심리학의 관점에서 회복탄력성에 관한 과학적 연구를 지속해온 레이비치와 샤테(Reivich & Shatté, 2002/2014)는 회복탄력성을 "역경을 극복하고, 긍정적인 방향으로 이동하며, 좌절과 실패에서 원상태로 되돌아오고, 새로운 지식과 경험을 추구하며, 삶 속에서 새로운 의미를 찾고, 다른 수용력과 깊은 관계"에 있는 것으로 묘사한다(Reivich & Shatté, 2002/2014; Luthans et al., 2007/2012: 190). 이들은 펜 회복탄력성 프로그램(PRP)의 대규모 연구실행 결과로부터 PRP 훈련을 통해 회복탄력성 기술을 습득한 학생들이 추가적인 훈련 없이도 통제 집단 대비 우울증 발병률이 절반 수준에 그쳤다는 사실을 발견하였다(Reivich & Shatté, 2002/2014: 101-102). 이 같은 연구 결과에 근거하여 이들은 회복탄력성이 7가지 능력, 즉 감정 조절(emotion regulation), 충동 통제(impulse control), 낙관성(optimism), 원인 분석(causal analysis), 공감(empathy), 자기 효능감(self-efficiency), 도전하기(reaching out)로 구성되어 있음을 밝혀냈다. 이러한 능력들은 회복탄력성 지수(Resilience Quotient, RQ) 테스트를 통해 전체적인 지수와 함께 그 개별적 수준을 측정할 수 있다.

한편 브라운(Brown, 2015)은 회복탄력성의 여러 가지 구성 요소들을 전략(strategies), 가치(values), 자연적 회복탄력성(natural resilience)으로 범주화한다. 먼저 전략은 최근 많은 연구에서 회복탄력성 구축에 필요한 것으로 언급되고 있으며, 특히 일상적인 어려움과 관련하여 자기 조절 기술, 강인함(통제, 헌신, 도전), 낙관적인 설명 양식, 성장 마인드셋, 내적 통제 소재를 구성 요소로 포함한다. 다음으로 가치의 구성 요소에는 용기, 그릿, 회복탄력성 그 자체가 포함되고, 이러한 요소들은 교사나 부모 그리고 청소년들을 이끌어가는 사람들에게 전략의 강화를 제공한다. 예컨대 회복탄력성 증진과 관련하여 교사가 학생들에게 '용기'라는 가치를 명시함으로써 학생들이 역경을 극복할 수 있도록 독려할 수 있다. 끝으로 자연적 회복탄력성은 보편적이지는 않으나 인간의 자연스러운 현상

으로 경험, 사회화, 아직 발견되지 않은 회복탄력성의 구성 요소들을 포함한다. 지금까지 설명한 회복탄력성의 구성 요소들을 범주화하여 나타낸 그림을 한글로 번안하여 제시하면 **[그림 1]**과 같다. 여기에서 더 작은 원들은 교사, 학부모 및 청소년 지도자가 공식적 혹은 비공식적인 학습 모두에서 제공하고 강화할 수 있는 개입 전략과 가치의 예시를 나타낸다. 그리고 원의 중첩은 가치가 전략을 보완하는 경우나 특히 두 요소(가치와 전략) 모두 자연적 회복탄력성을 보완하는 경우와 같은 보다 효과적인 개입의 가능성을 시사한다(Brown, 2015: 117-118).

[그림 1] 아동과 청소년이 활용 가능한 개인적 적응 능력의 원천들(Brown, 2015, Fig. 1.)



제 2 절 긍정심리학의 특성 및 연구 동향

긍정심리학은 과학적 근거에 기반하여 “즐거운 삶, 만족한 삶, 의미 있는 삶, 좋은 관계의 삶, 성취하는 삶”(Seligman, 2002/2020: 21), 즉 웰빙을 통해 행복하고 번영하는 삶에 이르는 것을 지향하며 오늘날 사회 여러 분야에서 폭넓게 활용되고 있다. 교육 분야에서의 긍정심리학의 활용은 도덕과 교육과정의 내용 체계에서도 쉽게 찾아볼 수 있다. 2015 도덕과 교육과정에 중학교 ‘도덕’의 내용 요소로 선정된 ‘행복한 삶’에는 긍정심리학 및 긍정 교육의 아이디어가 반영되어 있다. 실제로 해당 내용 요소와 관련한 『중학교 도덕 ①』(미래엔 출판) 검정 교과서에는 긍정 교육에서 표명하는 ‘삶의 만족도로서의 행복’ 개념과 같이 행복의 일반적인 의미를 “즐거움이나 만족감을 느끼는 상태”로 진술하거나(정창우 외, 2021: 93) 긍정심리학에서 웰빙의 증진에 기여하는 중요한 요소로 강조하는 회복탄력성과 관련된 언급을 정서적·사회적 건강을 가꾸는 방법의 일환인 “긍정적인 마음 갖기”로 내세워 “긍정적인 마음은 어떠한 역경도 이겨낼 수 있는 힘을 준다.”고 기술하고 있다(정창우 외, 2021: 104). 이 외에도 긍정 교육이 표명하는 소위 ‘행복을 위한 기술’에는 회복탄력성을 증진하는 기술도 포함되어 있어 도덕과 행복 교육을 통해 회복탄력성을 증진하는 교육 방안을 마련하는 데 상당 부분 기여한다.

이상에서 언급한 바와 같이 긍정 교육의 목표, 내용, 방법은 학생들의 행복과 웰빙을 증진하여 그들이 번영하는 삶을 영위할 수 있도록 돕는 데 필요한 갖가지 교육적 아이디어를 제공한다. 이에 여기에서는 긍정심리학 연구가 회복탄력성 증진을 위한 도덕과 방안에 어떤 이점을 줄 수 있는지 본격적으로 탐색하기에 앞서 긍정심리학의 특성과 연구 동향을 통해 긍정심리학 전반에 대한 이해를 도모하고자 한다. 이를 위해 긍정심리학의 등장 배경 및 정의, 긍정심리학의 주류인 셀리그먼의 긍정심리학 이론(진정한 행복 이론, 웰빙 이론), 피터슨과 셀리그먼을 위시한 긍정심리학자들의 공동 연구 결과물인 VIA 분류체계 그리고 긍정심리학의 최근 연구 동향을 순차적으로 살펴보기로 한다.

1. 긍정심리학의 등장 배경 및 정의

19세기 말, 인간의 마음과 정신에 대한 실증적인 접근을 통해 독립적 학문 분과로 등장한 심리학은 세계 대전을 거치면서 이상 행동과 정신장애와 같은 인간의 부정적 측면에 중점을 두어 상대적으로 인간의 긍정적 측면을 간과하였다(권석만, 2011: 51). 주지하다시피 기존의 심리학이 표방하는 질병 모델에 불만을 가진 셀리그먼과 칙센트미하이에 의해 주도된 초창기 긍정심리학 운동은 심리학의 관심을 인간과 삶의 긍정적 측면으로 옮겨 놓았다. 한편 긍정심리학의 등장 이전에도 심리학계에서는 인간의 긍정적 측면에 대해 논한 심리학자들이 존재했었는데, 그 대표적인 예가 미국에서 활동한 심리학자 제임스(W. James)와 인본주의 심리학자인 매슬로우(A. H. Malsow)와 로저스(C. R. Rogers)이다.

주로 19세기 말 20세기 초에 활동한 심리학자 제임스는 최적의 인간 기능 연구에 관심을 두고, 주관적 경험을 고려하는 것의 중요성을 강조함으로써 객관성이 주관성을 기반으로 한다고 주장하였다. 최적의 인간 기능에 대한 그의 관심은 1906년 미국 심리학회에서 그가 제기한 의문에 반영되었다. 그는 인간의 잠재력을 극대화하려면 인간 에너지의 한계와 이 에너지를 자극하고 최적으로 사용하는 방법에 대한 통찰력을 얻어야 한다고 믿었다(Rathunde, 2001: 136). 이러한 그를 일부에서는 '미국 최초의 긍정심리학자'로 인정해야 한다고 주장하기도 했다(Taylor, 2001: 15; Positive Psychology Program B.V. [PPP B.V.], 2019 :16에서 인용됨).

한편 "정신분석과 행동주의가 심리학의 양대 조류"를 이루던 1950년대 유럽과 미국을 중심으로 인간을 "근본적으로 자기실현을 추구하는 성장 지향적인 존재"로 간주하는 인본주의 심리학이 등장하였는데(권석만, 2011: 52) 그 대표적인 학자가 매슬로우와 로저스이다. 본래 '긍정심리학'(Positive Psychology)이라는 용어는 매슬로우의 저서 『동기와 성격 *(Motivation and personality)*』(1954)의 "긍정심리학을 향하여(Toward a Positive Psychology)"라는 장에서 처음 사용되었다. 이 장에서 매슬로

우는 심리학이 인간의 부정적인 면, 즉 인간이 지닌 결점, 질병, 죄에 대해 많은 것을 알려주었지만, 인간의 긍정적인 면인 잠재력, 미덕, 성취 욕망에 대해서는 거의 드러내지 않았다고 지적한다(Maslow, 1954: 354; PPP B.V., 2019: 16에서 인용됨). 그는 욕구의 위계설을 주장하며, 욕구의 위계에서 '자기실현'을 가장 상위의 동기에 두고, 인간을 "궁극적으로 자기실현을 추구하는 존재"로 간주한다(Malsow, 1954, 1962, 1970; 권석만, 2011: 53에서 인용됨). 로저스 역시 매슬로우와 마찬가지로 "자기실현 성향을 인간의 가장 근본적인 동기"로 여긴다. 그는 인간이 "자신을 좀 더 가치 있는 존재로 성장시키기 위해서 자신의 모든 잠재력을 발현시켜 좀 더 유능한 인간이 되려는 생득적인 성향"으로서의 "자기실현 성향(self-actualization tendency)"을 지닌다고 주장한다(Rogers, 1957, 1961; 권석만, 2011: 53에서 인용됨).

이처럼 인본주의 심리학에 따르면, 개인은 자신과 세상을 더 나은 것으로 만들려는 생득적인 욕구에 따라 행동한다. 정신분석이 주로 신경증 및 정신질환과 같은 주제를 다루면서 인간 기능의 부정적인 측면에 관심을 가진 것과 달리 인본주의 심리학은 주로 인간 기능의 긍정적 측면에 초점을 맞춘다. 예컨대 인본주의 심리학에서 주장하는 자기실현 동기 및 성향은 긍정심리학이 인간을 "근본적으로 행복과 성장을 추구하는 존재"라고 가정하며 성장 동기를 강조한 것과 같은 맥락에 있다(권석만, 2008: 27-28). 즉, 인본주의 심리학은 최상의 잠재력에 도달하기 위한 인간 경험의 질과 자기실현 능력(the ability to self-actualize)에 관심이 있다는 점에서 인간 기능에 대한 긍정심리학의 견해와 동일한 관점을 갖는다(PPP B.V., 2019: 16).

이처럼 앞서 언급한 제임스, 매슬로우, 로저스와 같은 심리학자들은 인간의 부정적 측면만을 강조하는 편향적인 심리학계의 흐름 속에서도 인간의 긍정적 측면에 보다 강조점을 둠으로써 긍정심리학의 태동을 부추겼다는 점에서 오늘날 긍정심리학의 선구 역할을 했다고 평가된다(권석만, 2011: 51-52). 이외에도 긍정심리학을 창시한 셀리그먼을 포함하여 "몰입의 연구자"인 칙센트미하이와 "주관적 안녕 연구의 선구자"인 디너

(E. Diener), “성격적 강점과 덕성의 연구자”인 피터슨과 같은 많은 심리학자들이 긍정심리학을 태동시키는 데 일조했다(권석만, 2008: 21).

이상의 배경으로 등장한 긍정심리학을 어떻게 정의할 수 있을까? 먼저 긍정심리학은 개인과 공동체가 번영할 수 있도록 하는 강점(strengths)에 관한 과학적 연구[15] 분야로 간주할 수 있다. 1998년, 셀리그먼은 미국심리학회(American Psychological Association, APA) 회장 연설에서 긍정심리학을 낙관주의, 용기, 직업윤리, 미래 지향적 사고, 대인관계 기술, 즐거움과 통찰력을 위한 능력 그리고 사회적 책임과 같은 개인의 가장 긍정적인 특성에 대한 이해와 구축을 강조하는 것으로 방향을 바꾼 과학이라고 주장한다(Seligman, 1999: 559).[16] 그에 따르면, 제2차 세계대전 이후의 심리학은 인간 기능의 질병 모델에 초점을 맞추어 정신적 손상의 복구와 같은 병리학적인 측면에만 치중한 경향이 있었기에 상대적으로 번영하는 개인과 공동체를 간과하였다. 이에 손상에 대한 복구에 중점을 둔 교정 심리학이 더 이상 정신질환의 완충제 역할을 해낼 수 없다고 판단한 그는 앞으로의 심리학은 ‘인간의 강점에 관한 과학’을 지향점으로 삼아 인간의 강점을 이해하고 육성하려는 새로운 사회 및 행동과학에 대한 기대를 높여야 한다고 역설한다(Seligman, 1999: 560). 이러한 그의 입장은 그동안 심리학의 전통이 우울증이나 정신질환과 같은 인간 정신 및 심리상태의 부정적인 측면만을 지나치게 강조한 데서 비롯된 문제점을 지적함과 동시에 그가 주창하는 긍정심리학이 인간에 대한 깊은 신뢰와 가능성을 긍정하는 낙관주의적인 인간관에 기반한 예방 모델 혹은 건강(wellness) 향상 모델을 통해 기능함을 내포한다.

다음으로 긍정심리학은 자율적인 통제하에 있는 요소를 통해 웰빙을 증진하는 것을 목표로 하는 긍정 개입의 연구와 개발 및 적용에 전념하

15) 긍정심리학에서의 ‘긍정’은 “어떤 현상을 엄격한 과학적 실험과 검증을 거쳐 그것이 신뢰할만하고 또 반복적으로 입증이 가능하다는 것”(Seligman, 2002/2020: 21)을 보여주는데, 이는 어떤 현상이 여러 차례의 연구를 거쳐 입증되어 동일한 상황에서도 여러 번 반복적으로 입증되었기에 유사 상황에서도 그러할 가능성이 있거나 높음을 의미한다(우문식, 2017: 34).

16) 이와 비슷한 맥락에서 “셀리그먼은 긍정심리학을 패러다임 이동(paradigm shift)이라는 관점에서 이해해서는 안 되며, 심리학 분과에 긍정심리학과 부정심리학이라는 이분법이 존재해서도 안 된다”고 주장한다(Kristjánsson, 2013/2019: 7).

는 분야로 설명할 수 있다(Pawelski, 2003; PPP B.V., 2019: 11에서 인용됨). 셀리그먼에 따르면, 임상 우울증 및 기타 관련 정신질환은 상황의 결과에 대한 통제 불능에서 발생하는데, 이러한 우울증을 최소화하거나 줄이는 방법을 통해 웰빙이 증진된다(PPP B.V., 2019: 17). 요컨대 긍정심리학의 연구는 가능한 최선의 자아에 대해 상상하고 쓰는 것이나 감사 훈련 등과 같은 전략들이 사람들의 기분과 웰빙을 증가시킨다는 결과를 보고하고 있다(PPP B.V., 2019: 12).[17] 이에 따라 긍정심리학은 인간이 스스로 통제할 수 있는 웰빙의 요소들을 증진하여 번영하는 삶을 영위하는 것을 목표로 한다.

긍정심리학은 인간의 행복에 관한 과학적이고 체계적인 연구를 시도하는 분야로(Kristjánsson, 2013/2019: 6, 20) 사람, 집단, 제도의 번영 또는 최적의 기능에 기여하는 조건과 과정을 연구하고(Gable & Haidt, 2005: 104), 긍정 특질, 긍정 경험, 긍정 제도를 연구 주제[18]로 삼는다. 보다 구체적으로 긍정심리학자들은 긍정적인 경험, 낙관주의, 행복, 긍정 정서와 육체적 건강 간 관계, 자기 결정, 긍정적 공동체 및 제도 등에 관한 연구에 주로 관심을 가진다(Seligman & Csikszentmihalyi, 2000: 8).

또한 긍정심리학들은 "과학적 심리학의 기초 위에서 인간의 행복과 강점을 과학적인 방법으로 연구한다." 이들은 "인간의 행동과 특성을 객관적으로 측정하기 위해서 면접법, 행동관찰법, 질문지법, 과제수행법 등과 같은 다양한 심리측정법을 사용"(권석만, 2008: 26)함으로써 기존 심리학의 과학적 방법론을 연구에 적용한다. 이와 관련하여 긍정심리학 분야의 연구는 행복, 낙관주의, 회복탄력성과 같은 복잡한 구조를 다루는 수많은 측정 및 평가 도구를 제공해오고 있다.[19] 예컨대 2004년, 피터슨과 셀리그먼이 개발한 VIA-IS(Values in Action Inventory of Strengths), 번영

17) 긍정심리학자들은 이러한 전략들을 학교 교육에 적용하여 가르치는 것에 관심이 있는데, 이는 긍정심리학의 교육적 개입인 긍정 교육의 형태로 나타난다. 이와 관련해서는 4장 2절 '2. 긍정 교육을 통한 도덕과 행복 교육 실천'에서 보다 자세히 살펴보기로 한다.
18) 긍정심리학 내 연구 주제의 구축을 위해 초기 긍정 경험 연구는 디너가, 긍정 특질 연구는 칙센트미하이와 피터슨 그리고 베일런트(G. E. Vaillant)가, 긍정 제도 연구는 제미슨(K. H. Jamieson)이, 총괄은 셀리그먼이 맡았다(우문식, 2017: 44).
19) 이와 관련한 사항은 긍정심리학 센터 웹사이트(https://ppc.sas.upenn.edu/)를 참고.

척도(Flourishing Scale)(Diener et al., 2009), 주관적 행복 척도(The Subjective Happiness Scale)(Lyubomirsky & Lepper, 1999), 성인 기질 희망 척도(The Adult Dispositional Hope Scale, AHS)(Snyder et al., 1991), 단기 회복탄력성 척도(The Brief Resilience Scale)(Smith et al., 2008) 등이 그것이다. 이러한 도구들은 특정 구조가 사람들을 특징 짓는 정도에 대해 통찰력을 얻는 방법을 제공하고, 평가 도구의 점수와 평균 점수를 상호 비교할 수 있으며, 반복 측정하여 사용할 수 있고, 서로 다른 평가 도구의 점수 간 상관관계를 비교하여 서로 다른 구조 간의 관계에 대한 통찰력을 얻을 수 있다는 점에서 이점이 있다(PPP B.V., 2019: 13). 요컨대 긍정심리학은 웰빙에 대한 과학적이고 체계적인 접근을 통해 연구를 진행하고, 그 결과를 바탕으로 측정 및 평가 도구를 개발하여 사회의 다양한 분야에 적용하려고 시도하는 심리학 분야로 볼 수 있다.

2. 긍정심리학의 주요 이론과 최근 연구 동향

1) 셀리그먼의 '진정한 행복 이론'과 '웰빙 이론'

'낙관성 학습'과 '무기력 학습'의 최고 권위자이자 긍정심리학의 창시자인 셀리그먼은 오늘날에도 긍정심리학의 연구 성과를 보급하는 데 앞장서고 있다. 그는 미국심리학회 회장으로 선출된 후 임기 동안의 중심 주제로 긍정심리학을 선택함으로써 이것의 도입과 함께 웰빙에 기여하는 요소에 초점을 맞춘 심리학의 새로운 시대를 열고자 했다(Positive Psychology Program B.V., 2019: 17). 여기에서 셀리그먼의 긍정심리학 이론에 대한 사항을 모두 다루는 것은 역부족이므로 긍정심리학에 대한 그의 주요 이론을 전기 입장과 후기 입장으로 구분하여 그 핵심 내용을 살펴보고자 한다.

그의 전기 입장은 『진정한 행복(*Authentic Happiness*)』(2002)에서, 후기 입장은 『플로리시(*Flourish*)』(2011)에서 두드러진다. 『진정한 행복(*Authentic Happiness*)』(2002)에서 그는 긍정심리학이 가진 세 개의 기둥(pillars)에 대해 언급하는데, 이는 '긍정 특질'에 대한 연구, '긍정 경

험'에 대한 연구, '긍정 제도'에 대한 연구[20]로 앞서 언급한 긍정심리학의 주제[21]를 의미한다(Kristjánsson, 2013/2019: 34, 300; Seligman, 2002: xi, 우문식, 2017: 43). 대개 긍정심리학자는 덕을 포함한 세 개의 기둥이 "행복한 삶에 잠재적으로 기여하기 위해 매우 결정적인 것이라고 주장" 하므로 "긍정심리학의 핵심 개념은 행복"으로 볼 수 있다(Kristjánsson, 2013/2019: 70). 그리고 이러한 행복 개념은 셀리그먼의 전·후기 이론 모두에서 매우 중요하게 다루어지고 있다. 행복에 대한 셀리그먼의 전기 입장은 '진정한 행복 이론'을 통해 행복과 그 요소에 대해 철저한 분석을 시도한다. 그에 따르면, 진정한 행복 이론은 행복이 우리가 그 자신을 위해 선택한 세 가지 다른 요소인 긍정 정서(positive emotion), 몰입(flow), 의미(meaning)로 분석된다고 보는데, 이러한 3요소는 행복 그 자체보다 오히려 더 잘 측정되고 정의된다.

행복의 3요소에 대해 셀리그먼은 다음과 같이 설명한다. 첫 번째 요소는 '긍정 정서'로 우리가 느끼는 기쁨, 황홀감, 희열, 따뜻함, 안락과 같은 것이다. 그리고 평생에 걸쳐 이 요소를 성공적으로 이끄는 삶을 '즐거운 삶'(pleasant life)이라고 부른다. 두 번째 요소는 '몰입'으로 어떤 활동에 빠져있는 동안 자신을 자각하지 못하는 상태이며, 이러한 목표들을 지향하는 삶을 '몰입하는 삶'(engaged life)이라고 부른다. 여기에서 몰입과 긍정 정서의 차이는 '노력의 여부'인데, 긍정 정서는 별다른 노력 없이도 느낄 수 있으나, 몰입의 세계에 들어서기 위해서는 자신의 최고 강점들과 재능들을 효율적으로 사용해야 한다. 세 번째 요소는 '의미'로 목적과 더불어 인간이 본래 추구하는 것이다. '의미 있는 삶'(meaningful life)은

20) 셀리그먼은 "삶이 힘들 때 민주주의, 유대감 깊은 가족, 자유로운 언론과 같은 긍정 제도를 이해하고 구축해나가는 것"의 중요성을 강조하며, 긍정 제도에 대한 연구가 "긍정심리학의 핵심인 강점과 미덕은 물론 지능과 운동성 같은 개인의 '능력'까지 포함"하는 긍정 특질을 장려하고, "자신감, 희망, 신뢰 등과 같은 긍정 정서의 밑거름"을 만드는 것이라고 주장한다(Seligman, 2002/2020: 15-16). 긍정 제도를 연구할 당시 그는 비(非)상업적 조직인 사회적 기관을 염두에 두고 긍정 제도를 민주주의, 강한 가족연대, 자유 언론 등으로 간주했으나, 최근 긍정심리학에 대한 연구와 인기가 증폭됨에 따라 긍정조직학 연구가 급성장하여 상업적 조직에까지 확산되고 있다(우문식, 2017: 45).

21) 긍정심리학 연구는 "인간이 주관적으로 경험하는 다양한 긍정적 심리 상태", "개인이 지닌 긍정적 특질, 즉 개인의 긍정적인 성격 특성과 강점" 그리고 "구성원의 행복과 자기실현을 지원하는 긍정적인 제도에 대해서 관심"을 가진다(권석만, 2008: 24).

자신보다 더 크다고 믿는 것에 소속되고 공헌하는 것으로 구성되며, 인류는 이를 허용하기 위해 모든 긍정적인 제도들, 즉 종교, 정당, 친환경, 보이스카웃이나 가족을 만들어낸다(Seligman, 2011: 11-12). 이로써 그는 진정한 행복 이론에서 긍정심리학의 주제를 행복으로, 목표를 (측정 가능한) 삶의 만족도를 높이는 것으로 설정한다.

한편 셀리그먼은 『플로리시(*Flourish*)』(2011)에서 기존에 자신이 주장한 행복 개념과 진정한 행복 이론의 한계[22]를 고백하고 긍정심리학의 구성 요소와 목표를 재정립한다. 그의 기존 이론에서 행복과 웰빙 개념은 상호교환적인 의미로 사용되었으나, 후기 입장을 대변하는 '웰빙 이론'에서는 긍정심리학의 주제를 웰빙으로, 목표를 번영(flourish)을 향상하는 것으로 재설정한다(Seligman, 2011: 13). 여기에서 웰빙의 요소는 펄마(PERMA), 즉 긍정 정서(positive emotion), 몰입(engagement), 긍정 관계(positive relationships), 의미(meaning), 성취(accomplishment)이다. 셀리그먼에 따르면, 이 요소들은 세 가지 특성을 충족하였기에 웰빙의 구성 요소로 포함될 수 있다. 이 같은 세 가지 특성은 ① 웰빙에 기여해야 하고, ② 많은 사람들이 단순히 다른 요소들을 얻기 위함이 아닌 그 자체가 좋아서 그 요소를 추구해야 하며, ③ 다른 요소들과 독립적으로 측정되고 정의되는 배타성을 지녀야 한다는 것이다(Seligman, 2011: 16). 셀리그먼은 5가지 요소들 하나하나가 웰빙의 향상에 기여하고, 모두 주관적으로나 객관적으로 측정 가능할 뿐만 아니라 배울 수도 있다고 보았다(우문식, 2017: 50). 이러한 측면에서 웰빙 이론은 5가지 요소 모두에 관한 이론이며, 본질뿐만 아니라 방법에서도 다원적이기에 셀리그먼의

22) 셀리그먼은 기존의 진정한 행복 이론이 갖는 세 가지 약점을 다음과 같이 언급한다. 첫째, '행복'에 내포된 지배적인 의미는 쾌활한 기분과 불가분의 관계에 있는 것으로 긍정 정서는 행복의 최소한 의미일 뿐이라는 것이다. 둘째, 삶의 만족도가 행복의 측정 기준에 지나치게 많은 영향을 미친다는 것인데, 실제 자기 보고식 삶의 만족도는 사람들이 질문의 시점에서 그들이 느끼는 기분에 따라 결정되는 경향이 있다. 셋째, 긍정 정서, 몰입, 의미는 사람들이 '그 자체가 좋아서' 선택한 요소들을 충분히 설명하지 못한다(Seligman, 2011: 13-14). 이에 그는 기존의 진정한 행복 이론에서 표명하는 행복 개념은 아리스토텔레스의 일원론과 같이 행복을 삶의 만족도라는 기준 하나로만 정의하나, 웰빙 이론에서의 웰빙은 5가지 구성 요소를 가지고 있어 일원론과의 거리를 유지할 수 있다고 밝힌다(Seligman, 2011: 16).

후기 입장에서 행복과 삶의 만족도는 이를 보다 포괄적으로 아우르는 웰빙 개념에 포함된다.

셀리그먼은 이상에서 설명한 전·후기 이론을 『플로리시(*Flourish*)』(2011)의 1장 "웰빙이란 무엇인가?(What is well-being?)"에서 비교표로 간략히 제시하고 있는데, 이를 한글로 번안하여 옮기면 **[표 2]**와 같다.

[표 2] 셀리그먼의 '진정한 행복 이론'과 '웰빙 이론' 비교(Seligman, 2011: 12)

	진정한 행복 이론 (Authentic happiness theory)	웰빙 이론 (Well-being theory)
주제	행복	웰빙
측정	삶의 만족도	긍정 정서, 몰입, 의미, 긍정 관계, 성취[23]
목표	삶의 만족도 향상	긍정 정서, 몰입, 의미, 긍정 관계 그리고 성취에 의한 번영 향상

2) VIA 분류체계: 인성 강점과 덕목

펜 긍정심리학 센터는 셀리그먼과 함께 초창기 긍정심리학 운동을 주도[24]한 피터슨에게 '덕 책임자'(director of virtue)라는 비공식적인 명의

23) 셀리그먼은 웰빙의 5가지 구성 요소인 펄마(PERMA)에 대해 다음과 같이 말한다. ① '긍정 정서(즐거운 인생)'란 주관적인 측정으로 기쁨, 희열, 안락함뿐만 아니라 기존의 '진정한 행복 이론'에서 강조한 행복과 삶의 만족도를 포함한다. ② '몰입'은 긍정 정서와 같이 주관적인 느낌으로만 측정되는 것으로 대체로 사고와 감정을 결여한 채 한 가지에 몰두한 상태로 음악과 하나는 되는 것, 시간 가는 줄 모르는 것 등이 그 예시이다. ③ '의미'는 인간이 본래 인생의 의미와 목적을 추구한다는 전제를 기반으로 자기 존재보다 더 크고 중요하다고 믿는 어떤 것에 소속되고 기여하는 것에 기초한다. ④ '성취'는 일시적인 상태로는 '업적'을 의미하고, 확장된 형태로는 '성취하는 인생', 즉 성취를 위한 업적에 전념하는 인생을 의미한다. ⑤ '긍정 관계'는 주변 사람들과 긍정적인 관계를 맺는 것은 큰 행복감을 가져온다는 사실에 기반하여 삶에서 절정의 순간들은 타인을 중심으로 일어난다는 것을 긍정한다(Seligman, 2011: 16-20; 우문식, 2021: 61-354).

24) 셀리그먼과 칙센트미하이가 긍정심리학을 인본주의로부터 분리시킨 것과 달리 피터슨은 현재 긍정심리학의 토대가 로저스와 매슬로우의 인본주의 심리학에 토대를 둔다고

를 부여하였다(Peterson, 2006: 137). 피터슨은 “긍정심리학이 탄생부터 죽음에 이르기까지 그 사이에 있는 인생의 모든 정착지에서 옳은 일이 무엇인지에 관한 과학적 연구”라고 말한다. 그리고 그는 처음부터 긍정심리학의 목표 중 하나는 긍정심리학 연구와 그것의 응용을 위한 ‘보금자리’(natural homes)를 찾는 것이며, 이는 곧 인정받고, 축하받고, 양성되는 탁월한 환경이라고 밝힌다(Peterson, 2009: 4). 이에 그는 인성과 덕에 관한 연구를 심리학적 탐구와 사회적 담론의 합당한 주제로 설정하여 덕의 함양이 행복을 구성하고, 행복에 기여한다는 관점을 고수한다(정창우, 2016: 341).

한편 피터슨과 셀리그먼의 주도 아래 긍정심리학자들은 VIA 프로젝트[25]를 수행하며 긍정 특질로서의 강점과 덕의 분류체계를 개발하였는데, 그 결과물이 바로 VIA 분류체계(VIA Classification of Character Strengths and Virtues)이다. 이들은 “사람들에게 있어 정신적으로 건강한 것 그리고 특히 건강한 삶을 가능하게 하는”(Peterson & Seligman, 2004/2009: 34) 인성 강점에 초점을 맞추어 세계 주요 종교와 철학자들이 제시하는 덕목을 광범위하게 조사하고 심리학자들의 연구자료를 검토하여 200여 개의 덕목을 간추렸다(권석만, 2008: 176). 그리고 10가지 준거[26]에 근거하여 인성 강점들을 선별하고, ‘6개의 범주’(6가지 핵심 덕목,

---

봄으로써 긍정심리학의 토대에 대해 다른 의견을 보인다(Peterson, 2006: 8; 우문식, 2017: 17). 셀리그먼과 칙센트미하이는 긍정심리학과 인본주의 심리학이 다른 두 가지 이유를 다음과 같이 제시한다. 첫째, 긍정심리학은 삶의 좋은 점과 나쁜 점 모두를 진정한 것으로 간주하는 반면, 인본주의자들은 종종 사람들이 선천적으로 선하다고 가정한다. 둘째, 긍정심리학은 과학적 방법을 강력히 고수하는 반면, 인본주의자들은 종종 과학과 (정말로 중요한 것을 밝히는) 그것의 능력에 회의적이다(Peterson, 2006: 9).

25) 2000년 The Values in Action(VIA) 연구소 창립 이후 긍정 특질의 분류체계를 개발하기 위해 착수한 프로젝트로 셀리그먼과 피터슨을 비롯한 연구진들은 널리 가치 있다고 여겨지는 인성 강점들을 규명하고, 이러한 강점들을 측정하는 도구를 고안해 내는 작업을 수행하였다(Peterson & Seligman, 2004/2009: 5; 권석만, 2008: 175). 그리고 4년간의 연구 결과는 “인성 강점과 덕: 핸드북과 분류체계(Character strengths and virtues: A handbook and classification)”로 세상에 나오게 되었으며, 이는 “역사, 문화, 철학, 심리학의 학문적 토대로 추출된 6개 핵심 덕목과 24개의 인성 강점에 범주와 위계를 부여함으로써 이와 관련된 긍정심리학 연구에 큰 들을 마련했다.”고 평가받는다(Peterson & Seligman, 2004/2009: 11-12).

26) 피터슨과 셀리그먼은 긍정 특질이 인성 강점으로 포함되기 위해서는 10가지 준거 대부분을 충족해야 한다고 말한다. 그러나 VIA 분류체계에 포함된 인성 강점들 중 절반은

the six core virtues) 아래 '24개의 인성 강점'(하위 덕목)으로 분류된 VIA 분류체계를 개발하였다(권석만, 2008: 174-175; 정창우, 2016: 341). 여기에서 "다양한 문화와 시대에 걸쳐 일관되게 나타나는 6가지 핵심 도덕 덕목"은 지혜와 지식, 용기, 인간애, 정의, 절제, 초월성으로 범주화되며(Peterson & Seligman, 2004/2009: 61), 이러한 덕목들은 "도덕 철학자들과 종교 사변가들이 가치롭게 여긴 핵심 특성"을 의미한다(Peterson & Seligman, 2004/2009: 44).

24개의 인성 강점은 셀리그먼의 '웰빙 이론'에서 중시되는 5가지 요소(긍정 정서, 몰입, 관계, 의미, 성취)를 모두 뒷받침함으로써 웰빙의 기반이 된다. VIA 분류체계 개발진들에 따르면, 인성 강점은 "덕목을 정의하는 심리학적 구성 요소로 과정이나 메커니즘을 의미"하고, 다른 방식으로는 "하나 또는 다른 덕목을 나타내는 변별 가능한 경로"로 이해된다. 이러한 강점들은 보편적으로 인식되고 가치 있는 것들로 여겨지며, 모두 지식의 획득 및 활용과 관련이 있다는 점에서 유사하나, 상호 구별되는 다른 것들이다(Peterson & Seligman, 2004/2009: 44).

지금까지의 설명을 바탕으로 앞서 언급한 인성 강점의 10가지 준거와 셀리그먼과 그의 동료들이 추가한 2가지 준거를 종합하여 인성 강점의 총 12가지 준거(Peterson, 2006: 141-142; Peterson & Seligman, 2004/2009: 48-60; Seligman et al., 2005: 411)를 다음과 같이 제시한 후 VIA 분류체계를 재구성하면 **[표 3]**과 같다.

[인성 강점의 12가지 준거]

- 편재성(ubiquity): 문화 전반에 걸쳐 널리 인정받음
- 충족성(fulfilling): 광범위하게 이해되는 개인의 성취, 만족, 행복에 기여
- 도덕적 가치성(morally valued): 목적을 위한 수단으로서가 아닌 그 자체로 올바른 가치가 있음

10가지 준거 모두를 충족시키나, 절반은 그렇지 않기 때문에 이러한 준거들은 인성 강점이 되기 위한 필요조건도 충분조건도 아니며, 오히려 '동종 유사성'(family resemblance)을 나타내는 특성들로 볼 수 있다(Peterson & Seligman, 2004/2009: 48).

- 타인을 폄하하지 않음(does not diminish others): 질투가 아닌 감탄을 자아내며, 그것을 목격한 사람들을 고양시킴
- 부적절한 정반대(nonfelicitous opposite): '부정적'인 명백한 반의어를 가짐
- 특성 유사성(trait-like): 일반성과 안정성을 설명할 수 있는 개인적 차이가 있음
- 측정 가능성(measurable): 개인적 차이로서 연구자들에 의해 성공적으로 측정됨
- 차별성(distinctiveness): (개념적으로나 경험적으로) 다른 인성 강점들과 중첩되지 않음
- 모범성(paragons): 일부 개인들에게서 두드러지게 나타남
- 영재성(prodigies): 일부 아동들이나 청소년들에게서 일찍이 나타남
- 선택적 부재(selective absence): 일부 개인들에게는 완전히 결여되어 있음
- 제도(institutions): 제도를 발전시키려는 사회적 관행과 의식의 의도적인 대상

[표 3] VIA 분류체계(Peterson & Seligman, 2004/2009: 62-63; Seligman et al., 2005: 412)

핵심 덕목		인성 강점	
1	지혜와 지식 (Wisdom & Knowledge) : 지식의 획득과 사용을 포함하는 인지적 강점	창의성(Creativity)	어떤 일들에 대해 새롭고 생산적인 방법을 생각하는 것
		호기심(Curiosity)	모든 지속적인 경험에 관심을 가지는 것
		개방성 (Open-minded)	모든 측면에서 사물을 숙고하고 검토하는 것
		학구열 (Love of learning)	새로운 기술, 주제 그리고 지식 체계를 익히는 것
		안목(Perspective)	타인에게 현명한 조언을 하는 것
2	용기(Courage): 내·외적 반대에 직면하여 목표를 성취하기 위한 의지의 사용을 포함하는 정서적 강점	진실성(Authenticity)	진실을 말하고 진실한 방식으로 자신을 표현하는 것
		용감(Bravery)	위협, 도전, 어려움 또는 고통으로부터 위축되지 않는 것
		끈기(Persistence)	시작한 일을 끝내는 것
		열의(Zest)	흥분과 에너지로 삶에 접근하는 것

3	인간애(Humanity) : 타인을 돌보고 친구가 되어주는 것을 포함하는 대인 간 강점	친절(Kindness)	타인을 위해 호의와 선행을 베푸는 것
		사랑(Love)	타인들과의 친밀한 관계를 소중히 여기는 것
		사회적 지능 (Social intelligence)	자신과 타인의 동기와 감정을 인식하는 것
4	정의(Justice): 건강한 공동체 생활을 이루는 시민정신과 관련된 강점	공정성(Fairness)	모든 사람을 공정성과 정의의 개념에 따라 동등하게 대하는 것
		리더십(Leadership)	집단 활동들을 조직하고 그것들의 동태를 파악하는 것
		팀워크(Teamwork)	집단이나 팀의 구성원으로서 잘 활동하는 것
5	절제(Temperance) : 과도함를 막는 강점	용서 (Forgiveness)	잘못한 사람들을 용서하는 것
		겸양 (Modesty)	자신의 성취에 대해 과시하지 않는 것
		신중함(Prudence)	누군가의 선택에 조심하는 것; 되도록 말이나 행동을 삼가는 것
		자기 조절 (Self-regulation)	자신의 감정과 행동을 통제하는 것
6	초월성 (Transcendence): 보다 큰 우주와 점진적으로 연결되며 의미를 부여하는 강점	심미안(Appreciation of beauty and excellence)	삶의 모든 영역에서의 숙련된 기술과 탁월성, 아름다움을 알아차리고 평가하는 것
		감사(Gratitude)	좋은 일이 일어나는 것을 인지하고 감사하는 것
		희망(Hope)	최상의 것을 기대하고 그것을 성취하기 위해 행동하는 것
		유머(Humor)	웃음과 장난을 좋아하는 것; 다른 사람들에게 웃음을 주는 것
		영성(Spirituality)	삶의 의미와 더 높은 목적에 대해 일관된 믿음을 갖는 것

인성 강점과 덕목은 능력(ability)이나 재능(talent)과는 다르다. 능력과 재능은 인성 강점과 덕목에 비해 선천적으로 타고나는 것으로 의도적으로 나타내거나 환경에 의해 변화되기 어려운 측면이 있고, 그것의 구체적 성과에 의해 가치가 매겨지나, 인성 강점과 덕목은 대부분 그 자체로 도덕적인 가치를 지닌 것이다(권석만, 2008: 176). 그리고 VIA 분류체계에 포함된 강점들은 행복과 자아실현에 영향을 미치며, 삶의 만족도를 높이는 중요한 요인으로 작용한다(권석만, 2008: 185).

3) 최근 연구 동향

긍정심리학의 세대 구분과 관련하여 울포크와 와서먼(Woolfork & Wasserman, 2005)은 셀리그먼과 칙센트미하이에 의해 주도된 초기 긍정심리학 운동을 1세대로[27], 오늘날 덕 기반 긍정심리학을 2세대로 구분한다. 이에 대해 크리스찬슨(Kristjánsson, 2013/2019)은 이러한 구분이 "20세기 긍정심리학의 유산을 간과할 뿐만 아니라 마치 셀리그먼이 칙센트미하이와 2000년에 제시한 성명과 2004년에 피터슨과 공동으로 연구한 덕 기반 연구 사이에 좋은 삶에 관한 그의 급격한 심정 변화가 있었음을 가정하고 있기 때문"에 적절치 못하다고 주장한다. 그에 따르면, "1세대 긍정심리학은 인본주의 심리학의 자기실현 의제를 지칭하는 것이고, 2세대 긍정심리학은 20세기 말에 유행한 적응성 및 효율성 접근법 그리고 의미, 덕, 객관적 번영을 덜 강조하면서 셀리그먼에 비해 주관적 웰빙을 더 강조하는 현대판 긍정심리학을 지칭"하며,[28] 3세대 긍정심리학은 이전의 운동을 직접적으로 계승하여 덕에 기반한 긍정심리학의 논의를 더욱 확장하려는 시도로 대표된다(Kristjánsson, 2013/2019: 41). 이러한 관점에서 긍정심리학은 기존 심리학을 부정하는 것이 아니라, 이전의 심리학에 대한 반성을 통해 그 지평을 확장해 내가는 분야로 이해된다.

오늘날 긍정심리학은 셀리그먼의 후기 입장인 웰빙 이론에 기반하여 삶에서의 행복 및 만족도 그리고 웰빙, 즉 펄마(PERMA)를 통한 번영의 향상을 목표로 한다. 주지하다시피 셀리그먼의 웰빙 이론에서 번영은 여러 가지 구성 요소를 가진 다차원적인 웰빙 개념의 증진을 의미하며, 이와 관련하여 긍정심리학 내부에서는 번영을 위한 다양한 긍정 특질이나

---

27) 울포크와 와서먼은 셀리그먼이 진정한 행복 이론에서 언급한 '즐거운 삶', '좋은 삶', '의미 있는 삶'의 구분에 기반하여, 1세대 긍정심리학이 즐거운 삶을 즐거움을 극대화하고, 긍정적인 감정을 만들어 유지하고 강화하는 것과 관련이 있음을 강조한다고 본다(Woolfork & Wasserman, 2005: 82).

28) 크리스찬슨은 1세대, 2세대 긍정심리학과 관련하여 다음과 같이 말한다. 1세대 긍정심리학을 대표하는 "긍정적인 자기실현과 자기교육을 강조했던 1950~1970년대의 인본주의 심리학(humanistic psychology)은 긍정심리학의 웰니스(wellness)와 실현(fulfillment) 의제의 전조로 그리고 (인본주의 심리학을 통해) 현상학과 실존주의에 이르는 분명한 배경으로 이바지한다." 그리고 2세대 긍정심리학은 "1980년대와 1990년대의 적응성 및 효율성 심리학"을 칭한다(Kristjánsson, 2013/2019: 36-37).

웰빙의 구성 요소에 관한 연구가 활발히 진행되고 있다. 예컨대 후퍼트와 소(Huppert & So, 2013)는 유럽 전역의 번영과 관련하여 웰빙을 정의하기 위해 새로운 개념적 프레임워크의 적용을 시도하였다(Huppert & So, 2013: 837). 이들은 우울증과 불안에 대해 국제적으로 합의된 두 가지 진단 기준 세트(DSM과 ICD 분류)를 검토하여 각 증상의 반대, 즉 긍정적 극점을 확인한 결과, 긍정적인 웰빙의 10가지 특성들을 발견하였다. 여기에서 10가지 특성들은 정신 기능의 긍정적 측면을 나타내며, 이는 곧 역량, 정서적 안정, 몰입, 의미, 낙관주의, 긍정 정서, 긍정 관계, 회복탄력성, 자존감 그리고 활력이다. 이 특성들은 다시 2요인 구조로 재조직되어 정서적 안정, 낙관주의, 긍정 정서, 회복탄력성, 자존감, 활력은 '긍정 특질'(positive characteristics)로, 몰입, 역량, 의미, 긍정 관계는 '긍정 기능'(positive functioning)으로 분류된다(Huppert & So, 2013: 844). 특히 여기에서 주목할 만한 것은 긍정 정서가 다른 특성들과 달리 웰빙의 쾌락적/감정적(hedonic/emotional aspect) 측면을 다루는 유일한 특성이라는 점을 감안할 때 번영의 필수적인 특성이 된다는 것이다(Huppert & So, 2013: 838).

지금까지 설명한 내용을 바탕으로 후퍼트와 소가 체계화한 유럽 사회조사의 번영 특성 및 지표 항목을 번안하여 정리하면 **[표 4]**와 같다.

[표 4] 유럽 사회 조사의 번영 특성 및 지표 항목(Huppert & So, 2013, Table 1)

긍정 특성(Positive feature)		지표로 사용된 ESS[29] 항목
긍정 특질 (Positive characteristics)	긍정 정서* (Positive emotion)	대체나 나는 내가 하는 일에서 성취감을 느낀다.
	정서적 안정 (Emotional stability)	(지난주에) 나는 차분하고 평화로웠다.
	낙관주의 (Optimism)	나는 항상 나의 미래에 대해 낙관적이다.
	회복탄력성 (Resilience)	인생에서 일이 잘못되었을 때 정상으로 돌아가는 데 대체나 시간이 걸린다. (역 점수, reverse score)

	자존감 (Self-esteem)	보통 나는 자신에 대해 긍정적이다.
	활력 (Vitality)	(지난주에) 나는 에너지가 넘쳤다.
긍정 기능 (Positive functioning)	역량 (Competence)	대체나 나는 내가 하는 일에서 성취감을 느낀다.
	몰입 (Engagement)	나는 새로운 것들을 배우는 것을 좋아한다.
	의미 (Meaning)	나는 대개 내가 인생에서 하는 일이 보람과 가치가 있다고 느낀다.
	긍정 관계 (Positive relationships)	내 삶에는 나를 진심으로 걱정해주는 사람들이 있다.

* 웰빙의 쾌락적/감정적 측면으로 해당 특성은 번영의 필수 요소이다.

후퍼트와 소는 각국의 데이터 분석을 통해 삶의 만족도와 번영이 유의미한 상관관계를 지니고 있다는 사실을 발견한다. 조사 결과, 유럽의 경우 번영하면서 삶의 만족도가 높은 비율은 7.3%였고, 번영의 기준을 충족하는 사람들 중 46%가 삶의 만족도가 높았으며, 삶의 만족도가 높은 사람들 중 38.7%가 번영하고 있었다(Huppert & So, 2013: 847). 이러한 조사 결과를 바탕으로 정신 기능의 긍정적인 측면인 10가지 특성의 지표에 대한 심리학적 분석을 기반으로 번영의 조작적 정의가 개발되었는데, 이는 긍정적 특질과 긍정적 기능이라는 두 가지 주요 요인과 독립형 쾌락(감정) 항목인 긍정 정서를 나타낸 요인 구조에 기반을 둔다. 이로써 번영의 자격을 갖추기 위해서는 긍정 정서를 반드시 포함하여 긍정적 특질과 긍정적 기능 각각의 범주에서 한 가지를 제외한 모든 것들을 충족해야 한다(Huppert & So, 2013: 852).[30] 후퍼트와 소는 이러한 조작적

29) ESS: European Social Survey.
30) 이러한 10가지 번영 항목과 삶의 만족도 간 상관관계는 대체나 긍정적이었지만, 10개의 항목 중 9개 항목은 몰입(0.11)과 낙관주의(0.29)에서 낮은 상관관계를 보였다. 단, 눈에 띄는 예외는 긍정 정서와 삶의 만족도 간 상관관계가 0.68로 번영의 10가지 특성 간 상관관계보다 훨씬 더 높았다는 것이다(Huppert & So, 2013: 844).

정의를 바탕으로 번영은 삶이 순조롭게 진행되는 경험을 의미하고, 좋은 느낌과 효과적인 기능의 조합이자 높은 수준의 웰빙 혹은 정신건강과 동의어라고 주장한다(Huppert & So, 2013: 838).

한편 긍정 정서가 긍정심리학 내에서 본격적으로 주목받기 전부터 프레드릭슨은 긍정 정서에 관한 연구 결과를 바탕으로 긍정 정서의 확장 및 축적 이론(broaden-and-build theory of positive emotions)을 확립하였다. 이 이론은 긍정 정서의 고유한 효과를 더 잘 포착할 수 있는 새로운 이론적 모델을 공식화한 것으로 기쁨과 사랑 등을 포함한 특정 긍정 정서가 현상학적으로는 구별되지만, 사람들의 순간적인 사고-행동 레퍼토리를 확장하여 지속적인 개인적, 사회적, 심리적 자원을 구축하는 능력을 공유한다고 본다(Fredrickson, 2001: 219). 프레드릭슨은 긍정 정서의 확장 및 축적 이론의 확립을 위해 연구 결과를 바탕으로 일상생활에서 상대적으로 자주 경험되는 10가지 핵심 긍정 정서를 빈도 순서대로 목록화하였는데(예외적으로 '사랑'은 가장 자주 경험되는 긍정 정서임), 이를 제시하면 **[표 5]**와 같다(Fredrickson, 2013: 5).

[표 5] 10가지 대표 긍정 정서(Fredrickson, 2013, Table 1.1)

정서 라벨	정서 테마	사고-행동 경향	축적된 자원	mDES[31] 항목의 핵심 트리오
기쁨 (Joy)	안전, 익숙하고 의외로 좋은	놀기, 참여하기	경험적 학습을 통해 습득한 기술	즐거운, 기쁘거나 행복한
감사 (Gratitude)	선물이나 특혜를 받는 것	친사회적이고자 하는 창작열	보살핌, 충실성, 사회적 연대감을 보여주는 기술	감사하는
평온 (Serenity)	안전, 친숙한, 적은 노력	음미하기 및 통합하기	새로운 우선순위, 새로운 자아관	평온한, 만족하거나 평화로운
흥미 (Interest)	안전, 소설	탐구하기, 배우기	지식	관심이 있거나, 의식하거나 호기심이 많은
희망 (Hope)	최악의 상황을 두려워하고, 더 나은 것을 갈망하는 것	더 나은 미래를 위해 계획하기	회복탄력성, 낙관주의	희망적인, 낙관적이거나 용기를 북돋우는

자신감 (Pride)	사회적으로 가치 있는 성취	큰 꿈 가지기	성취동기	자랑스러운, 자신 있는
재미 (Amusem-ent)	심각하지 않은 사회적 부조화	즐거움 공유하기, 웃기	사회적 연대감	재미있는, 우스꽝스러운
영감 (Inspira-tion)	인간 탁월성 목격	더 높은 곳을 향해 노력하기	개인적 성장을 위한 동기	영감을 받은, 격상되거나 증가한
경외감 (Awe)	웅장한 규모의 아름다움이나 선함의 만남	받아들이기, 수용하기	새로운 세계관	경외감, 경이, 놀라움
사랑 (Love)	대인관계에서의 모든 것	상호 보살핌에서의 모든 것	특히 사회적 연대감에서의 모든 것	사랑, 친밀감, 또는 신뢰감

위 표를 바탕으로 한 하나의 예시로, 우리가 일상에서 긍정 정서인 '희망'을 자주 경험함에 따라 이와 관련된 사고-행동 패턴이 확장되어 회복탄력성과 낙관주의가 개인적 자원으로 축적된다는 것을 들 수 있다. 이처럼 프레드릭슨은 긍정 정서에 관한 지속적인 연구를 통해 10가지 긍정 정서 각각에 대해 그것을 촉발하는 평가 패턴 및 사고-행동 레퍼토리와 그에 따라 축적되는 자원을 체계화함으로써 긍정 정서에 대한 심리학의 관심을 불러일으켰다(Peterson, 2006: 58).

오늘날 긍정심리학의 발전을 이끄는 데에는 펜실베니아대학교 중심의 긍정심리학 센터(이하 펜 긍정심리학 센터)가 그 중심에 있다. 따라서 긍정심리학의 최근 연구 분야와 그 동향은 펜 긍정심리학 센터 웹사이트(https://ppc.sas.upenn.edu/)에서 쉽게 확인할 수 있다. 이 센터는 사람들이 의미 있고 만족스러운 삶을 영위함으로써 그 자신의 내면에서 가장 좋은 것을 개발하여 사랑, 일, 놀이의 경험을 향상시킬 것을 지향한다. 그리고 이러한 향상을 위해 인간 번영, 세계 웰빙 프로젝트, 그릿과 자기통제, 긍정 건강, 회복탄력성 등에 관해 연구하며, 다양한 프로그램과 컨퍼런스의 참여를 독려하고 있다. 특히 회복탄력성과 관련하여 지난 25년

31) 긍정성 자가 테스트로 불리며, '긍정성 비율' 웹사이트(www.PositivityRatio.com)는 사람들의 긍정, 부정, 시간 경과에 따른 긍정 비율의 변화를 추적하기 위한 온라인 도구와 함께 긍정성 자가 테스트 무료 버전을 제공한다(Fredrickson, 2013: 7).

동안 지속적인 연구를 통해 수많은 데이터를 수집하고 실증적인 연구 성과를 내고 있으며, 회복탄력성 프로그램과 관련한 다양한 기술과 서비스를 제공하고 있다.

지금까지 살펴본 바와 같이 최근 긍정심리학의 연구 동향은 웰빙과 번영의 개념 정립과 긍정 정서, 회복탄력성 등 다양한 분야의 연구와 프로그램 개발 및 보급에 집중되어 있다. 이 같은 긍정심리학 연구는 체계적이고 과학적인 접근을 시도하여 관심 분야에 대한 실증적 증거를 도출해 냄으로써 교육적 차원에서 유용하게 활용될 수 있는 측면이 있다. 특히 광범위하게 축적된 데이터를 비롯하여 체계적인 분석 기법 등의 과학적 접근법에 따른 연구 결과물들을 도덕과에서 활용하는 것은 도덕과 증거기반 교육의 구축에 기여하는 측면이 있다. 긍정심리학의 아이디어와 연구 성과를 교육적 맥락에 적용한 긍정 교육은 “도덕적 성품 특질만이 아니라 회복탄력성”이라는 “심리적 역량의 함양을 포함”(Kristjánsson, 2013/2019: 334)하기에 도덕과 교육에서는 긍정심리학의 활용 방안을 적극적으로 검토할 필요가 있다. 이 같은 논의를 바탕으로 긍정심리학 분야의 회복탄력성 연구와 관련해서는 다음 3장에서 보다 자세히 살펴보기로 한다.

제 3 장 회복탄력성 증진을 위한 긍정심리학 연구의 기여와 개선 방향

회복탄력성에 관한 연구는 워너의 카우아이섬 종단연구를 시작으로 가메지와 러터의 연구를 거치면서 여러 학계의 이목을 집중시켰으며, 현재 사회학, 심리학, 의학, 경영학, 생태학에 걸쳐 폭넓게 다루어지고 있다. 특히 긍정심리학은 오늘날 회복탄력성 연구를 주도적으로 이끌어 가고 있는 심리학 분야로 손꼽힌다. 긍정심리학 내 회복탄력성 연구는 지난 25년 동안 치료심리학과 함께 "인간의 기능에서 다양한 상태(state-like)를 향상시킬 수 있는 회복탄력성의 역할에 초점"을 두었으며, 특히 "심각한 정신적·신체적 고통 이후 이를 극복하고 적응시키는 데 역점"을 두었다(Luthans et al., 2007/2012: 188). 긍정심리학자 레이비치와 샤테는 셀리그먼과 함께 회복탄력성에 대한 지속적인 연구를 통해 회복탄력성의 증진을 돕는 프로그램과 각종 기술을 개발하여 이를 개인, 학교, 조직 사회에 적용해 오고 있다. 긍정심리학 내 회복탄력성에 관한 연구와 그 성과가 가속화되고 있는 이 같은 상황에 대해 "하트와 사소(Hart & Sasso, 2011)는 회복탄력성이 긍정심리학의 진정한 알파독(alpha dog)으로 판명되리라 예측한다"(Hart & Sasso, 2011; Kristjánsson, 2013/2019: 353에서 인용됨).

1980년대 셀리그먼은 그의 동료들과 함께 "우울증을 예방하고 회복탄력성을 증진하는 프로그램을 개발하여 그 효과를 검증하는 데에 치중하였다"(Hall & Peterson, 2005: 12; 추병완, 2020: 99에서 인용됨). 단연코 펜 회복탄력성 프로그램(PRP)의 연구 성과에서 가장 주목할만한 점은 PRP를 통한 회복탄력성의 증진이 개인의 우울 증상과 불안 증상을 현저히 낮추고, 정신건강을 향상시키는 데 유의미한 효과를 보인다는 점이다. 실제로 PRP는 "우울증을 유발하는 일상적인 스트레스와 개인적 문제에 대처할 수 있는 학생의 능력을 증가"(추병완, 2020: 99)시키기 위해 개발

된 특별 교육과정으로 회복탄력성의 증진을 강조한 독립형 긍정 교육과정이 호주의 질롱 문법 학교(Geelong Grammar School)에 적용되어 그 효과를 입증하였다. 이처럼 PRP는 “회복탄력성을 증진하는 것으로 보이는 개인 내적 요인이나 능력을 발달시키는 데 초점”(추병완, 2020: 99)을 맞추어 다양한 경험적 증거와 그에 따른 구체적인 내용과 기술을 갖추고 있기에 도덕과 회복탄력성 증진 방안을 탐색하는 데 유의미한 아이디어를 제공해 줄 수 있다. 물론 일각에서는 긍정심리학의 회복탄력성 연구 성과와 PRP의 효과에 대해 다소 회의적인 견해를 보이기도 하지만, 이에 대한 개선 방향을 세우는 것을 통해 그러한 한계는 일정 부분 해소될 수 있을 것이다.

이에 1절에서는 긍정심리학에서 이루어진 회복탄력성 관련 연구와 그 성과에 대해 살펴보고자 한다. 구체적으로는 긍정심리학에서 회복탄력성과 관련하여 어떤 연구들이 진행되었는지 그리고 오늘날 긍정심리학 내 회복탄력성 연구의 핵심인 펜 회복탄력성 프로그램(PRP) 및 펄마 워크숍(PERMA Workshops)의 내용과 기술에는 어떠한 것들이 있는지 살펴본다. 그리고 2절에서는 도덕 교육적 맥락에서 긍정심리학의 회복탄력성 연구가 갖는 강점과 한계는 각각 무엇이고, 그러한 한계에 대한 개선 방향은 어떠해야 하는지에 대해 논하고자 한다. 본 장에서 다루는 긍정심리학 내 회복탄력성 연구의 성과에 대한 핵심 내용과 장단점 및 개선 방향에 대한 논의는 앞으로 4장에서 다룰 도덕과 회복탄력성 증진을 위한 구체적인 방안을 제언하는 데 이론적·경험적 기반으로 기능함을 미리 밝혀둔다.

제 1 절 긍정심리학 분야의 회복탄력성 연구 성과

1. 긍정심리학에서의 회복탄력성 관련 연구와 그 성과

긍정심리학자 피터슨은 “모든 사람들의 인생에는 정점과 굴곡(peaks and valleys)이 있는 법이며, 긍정심리학은 이러한 굴곡을 절대 외면하지

않는다."(Peterson, 2006: 3)고 말한다. 이러한 피터슨의 발언은 긍정심리학이 단순히 긍정 특질이나 긍정 정서와 같은 인간의 긍정적 측면에만 초점을 맞추는 것이 아니라, 번영하는 삶에 이르는 과정에서 인간이 경험하는 갖가지 역경이나 고난과 같은 사건 및 상황들을 다루고 이에 대처하는 것에도 큰 관심이 있음을 내포한다. 그는 우리가 살아가면서 하는 실수나 실패, 상실의 경험과 같은 인생의 장애에 어떻게 대응하는지는 정신건강의 의미에 대한 또 다른 관점을 제공한다고 보고 회복탄력성을 일종의 정신건강(mental health) 개념으로 간주한다(Peterson, 2006: 238-241).

셀리그먼도 말했다시피, 긍정심리학은 우울, 불안 등의 정신질환이나 행동 장애와 같은 인간의 부정적 측면을 강조한 기존 심리학이 갖는 중요성을 인정한다. 초창기 긍정심리학을 주도하여 오늘날까지도 잘 이끌어 온 긍정심리학자들 대부분이 한때 기존의 심리학을 연구했다는 사실이 이를 입증한다(Gable & Haidt, 2005: 107; 우문식, 2017: 41-42). 따라서 긍정심리학은 사람들이 인생을 살아가며 경험하는 수많은 역경과 고난 혹은 그로 인한 정신적 질환을 외면하지 않는다. 오히려 인간의 부정적 측면을 예방하고 해결함으로써 개인과 공동체의 번영을 실현하는 데 관심이 있다. 바로 이 부분에서 긍정심리학은 회복탄력성의 중요성을 인정하고 이에 관한 연구에 착수한다.

예컨대 긍정심리학에서 회복탄력성에 관한 선구적인 연구를 통해 회복탄력성 기술을 과학적으로 밝혀낸 레이비치와 샤테(Reivich & Shatté, 2002/2014), 긍정심리학의 관점에서 심리학적 회복탄력성을 정의하고, 확장 및 축적 이론을 통해 회복탄력성의 구인에 대한 이해를 도모한 프레드릭슨(Fredrickson, 2001, 2013), 긍정심리학을 수용하여 기업과 조직에서 동기 부여 역할을 하는 긍정심리자본 개념을 확립하고, 이를 구성하는 요소로 회복탄력성을 강조한 루선스와 그의 동료들(Luthans et al., 2007/2012)[32], 유럽 전역에 걸쳐 웰빙과 번영을 정의하기 위해 긍정 특

32) 긍정심리자본(positive psychological capital)은 "개개인이 가지고 있는 발전 추구의 긍정적인 심리상태를 의미"(Luthans et al., 2007/2012: 8)하며, 자기효능감, 낙관주의, 희망, 회복탄력성을 구성 요소로 포함한다(Luthans et al., 2007/2012: 16). 이는 "오늘날 조

질로서의 회복탄력성을 강조한 후퍼트와 소(Huppert & So, 2013) 그리고 오늘날 펜 회복탄력성 프로그램을 개발하고, 실행하고, 보급하는 데 총력을 기울이고 있는 셀리그먼을 위시한 긍정심리학자들이 운영하는 펜 긍정심리학 센터의 활약은 일찍이 긍정심리학 내부에서 회복탄력성의 중요성을 인지하여 이에 관한 연구를 지속해오고 있음을 여실히 보여준다.

한편 긍정심리학의 관점에서 회복탄력성에 관한 연구를 진행한 투가데와 프레드릭슨은 심리학적 회복탄력성을 '상실, 어려움, 역경에 적절히 대처하거나 적응하는 것'으로 정의하고(Tugade & Fredrickson, 2004: 320), "가벼운 불안감부터 트라우마와 일반적인 우울증에 이르는 부정 정서 경험에서 벗어나거나 회복할 수 있도록 도와주는 개인의 자원"(Kristjánsson, 2013/2019: 353)으로 간주한다. 이들은 심리학적 회복탄력성의 구인에 대한 이해를 도모하기 위해 구축된 프레임워크인 긍정 정서의 확장 및 축적 이론을 통해 긍정 정서가 개인의 사고-행동 레퍼토리를 확장함으로써 회복탄력성을 포함한 개인의 인적자원들을 축적하는 데 도움이 된다고 강조한다(Tugade & Fredrickson, 2004: 338).

셀리그먼은 회복탄력성을 강점, 의미, 몰입, 긍정 관계 및 긍정 정서와 같이 긍정심리학의 주요 요소로 간주한다. 『플로리시(*Flourish*)』(2011)의 8장 "성장으로의 전환(Turning into Growth)"에는 회복탄력성과 관련하여 외상 후 스트레스 장애(Post-Traumatic Stress Disorder, PTSD)와 외상 후 성장(Post-Traumatic Growth, PTG) 및 과정(course), 매스터 회복탄력성 훈련(Master Resilience Training, MRT)과 그 결과가 소개되어 있다. 셀리그먼에 따르면, 상당수가 극도의 역경을 겪은 후 종종 PTSD 수준의 강한 우울과 불안을 보이곤 하지만, 장기적으로는 이전보다 높은 심리적 기능의 수준에 도달함으로써 성장을 경험하기도 한다(Seligman, 2011: 159). 이러한 생각에 기반하여 셀리그먼 연구진은

직 안에서 인적 자산을 이해하고 자본화할 수 있는 훨씬 포괄적인 상위의 개념적 틀을 제공"하고, 인적 자본이나 사회자본과의 차별성을 지니고 있으며, 그 영향력 또한 크다(Luthans et al., 2007/2012: 54-55). 루선스와 그의 동료들은 긍정심리자본에서의 회복탄력성은 "정상 상태뿐만 아니라 평형점(equilibrium point) 이상으로 나가려는 의지에 도전하면서, 역경을 극복하고 다시 회복하는 능력과 그러한 역경 또한 긍정적으로 바라보는 것을 의미한다."고 말한다(Luthans et al., 2007/2012: 178-179).

MRT가 전투에 대한 군인들의 반응에 미치는 효과를 알아보기 위해 이전에 민간 학교 교사를 위해 개발한 긍정 교육 교사 훈련 과정에 사용된 자료를 군대 특성에 부합한 자료로 만들었다. 이 자료를 활용한 훈련 과정은 ABC 접근, 실시간으로 파괴적인 사고와 싸우기, 감사 일기 쓰기, 인성 강점 확인하기, 강인한 관계 구축하기와 같이 회복탄력성 기술을 직접 배우는 것으로 구성되었다(Seligman, 2011: 167-176). MRT에 참여한 군인들은 훈련 과정에 대해 긍정적인 반응을 보였으며, 회복탄력성 기술을 실제 자신의 삶에 적용하였다(Seligman, 2011: 159-181). 이와 같은 MRT 연구는 PTSD에만 편향된 관점을 PTG로 유도함으로써 각 개인이 기술을 습득하여 회복탄력성을 강화한다면 그 전보다 더 나은 성장을 기대할 수 있고, 나아가 번영하는 삶에 이를 수 있음을 시사한다.

오늘날 긍정심리학의 회복탄력성 분야 연구에서 세계적인 권위자로 불리고 있는 레이비치와 샤테는 회복탄력성이 삶에서 어떤 역할을 하는지 연구한 결과를 통해 회복탄력성의 특성이 행복과 성공에 꼭 필요하다고 역설한다(Reivich & Shatté, 2002/2014: 29). 이들은 회복탄력성에 관한 과학적이고 체계적인 연구를 통해 직접 회복탄력성 프로그램을 개발하여 그 성과를 보고하고 있다. 한 사례를 언급하면, 이들은 회복탄력성 개발팀과 함께 1990년대 초 우울증 고위험군 초등학생들을 위한 예방 프로그램인 펜 회복탄력성 프로그램(PRP)을 개발하여 대규모 연구를 실행한 바 있다. 연구 결과는 PRP 훈련에 참여한 학생들이 통제 집단보다 더 적은 우울 증상을 보였으며, 훈련을 통해 회복탄력성 기술을 습득한 학생들은 추가적인 훈련 없이도 통제 집단보다 우울증 발병률이 절반 수준에 그쳤음을 보여주었다(Reivich & Shatté, 2002/2014: 101-102). 이를 바탕으로 레이비치와 샤테는 회복탄력성이 7가지 능력(감정 조절, 충동 통제, 낙관성, 원인 분석, 공감, 자기 효능감, 도전하기)으로 구성되어 있다고 주장하며, 회복탄력성을 증진하기 위한 7가지 기술(ABC 접근, 설명 양식, 자기 논박, 균형 잡힌 시각으로 보기, 목표 설정, 주장과 협상, 의사결정)을 개발하였다(Reivich & Shatté, 2002/2014; Reivich et al., 2013: 205). 7가지 기술은 개인이 심각한 역경이나 일상적인 곤경에 직면

했을 때 이를 잘 대처하고 해결하는 능력을 키워줌으로써 어려운 상황에서 벗어나 일상의 빠른 회복을 돕는다(Reivich et al., 2013: 330).

이처럼 레이비치와 샤테는 셀리그먼과 함께 아동, 청소년, 성인을 대상으로 하는 회복탄력성 프로그램과 일상은 물론 학교와 군대에서 유용하게 사용할 수 있는 회복탄력성 기술 세트(skill set)를 개발하였다. 그리고 이러한 프로그램과 기술은 오늘날 펜 긍정심리학 센터에서 주관하는 펜 회복탄력성 프로그램(PRP) 및 펄마 워크숍(PERMA Workshops)으로 체계화되어 보급되고 있다. 이는 모두 회복탄력성, 웰빙 그리고 낙관주의를 구축하는 증거 기반 교육 프로그램으로 PRP와 펄마 워크숍은 실상 같은 의미로 사용되고 있다(Penn Positive Psychology Center [PPPC], n.d.-a). 경험적 연구에 따르면, 이 프로그램은 우울 및 불안 증상을 포함한 스트레스 관련 문제를 감소시키고, 웰빙과 낙관주의를 향상시켰다. 보다 구체적으로 우울 및 불안 증상, 정신건강 및 약물 남용 진단, 행동장애, 절망을 현저히 감소시키고, 웰빙, 정신건강 및 삶의 만족, 건강 촉진 행동, 신뢰 및 사회적 지지, 낙관주의 및 희망, 사회적 기술, 교실 참여를 향상시켰다(PPPC, n.d.-b).

오늘날 긍정심리학은 셀리그먼의 주도하에 운영되는 펜 긍정심리학 센터를 중심으로 회복탄력성에 관한 많은 데이터를 축적하고 있다. 그리고 이를 기반으로 다양한 회복탄력성 교육과 훈련, 학위 과정 그리고 프로그램 및 기술 등을 개발하여 제공함으로써 회복탄력성 분야의 연구를 적극적으로 주도하고 있다. 또한 역경을 극복하고 도전적인 환경에서 성공하기 위해 일상생활에 적용할 수 있는 프로그램과 일련의 실용적인 기술을 직접 또는 가상으로 제공한다(PPPC, n.d.-a). 긍정심리학 내 회복탄력성 연구의 괄목할만한 성과는 앞서 언급한 펜 회복탄력성 프로그램(PRP) 및 펄마 워크숍이라고 할 수 있다. 이에 다음에서는 PRP의 커리큘럼과 교육 및 훈련 방법(기술), 수업 구조를 집중적으로 다룸으로써 PRP의 내용과 기술에 대한 전반적인 사항을 이해하고, 이를 도덕과 회복탄력성 증진을 위한 방안 탐색의 교육적 아이디어로 활용하고자 한다.

2. 펜 회복탄력성 프로그램(PRP)의 내용과 기술

1) 펜 회복탄력성 프로그램

펜 긍정심리학 센터는 최첨단 증거 기반 회복탄력성 및 긍정심리학 프로그램을 개발한 선도적인 조직으로 잘 알려져 있다. 이 센터에 따르면, 지금까지 전 세계 백만 명이 넘는 사람들이 PRP와 펄마 워크숍[33]에 참석했다고 보고되었다. 여기에서는 보건 의료, 법 집행, 군대, 초등학교 및 중학교, 대학교, 정부, 프로 스포츠 등을 포함하여 조직의 필요, 목표 그리고 문화에 적합한 PRP를 제작하여 제공한다. 그리고 이를 통해 회복탄력성 기술(skills)을 개발·보급하여 개인과 직업 생활에 필요한 회복탄력성 개입(resilience interventions)의 중요성을 강조한다(PPPC, n.d.-a). 1990년 이후로 긍정심리학자들은 15만 명 이상의 학생들에게 회복탄력성 기술을 가르치기 위해 수천 명에 달하는 교사들의 참여를 독려하여 이들을 직접 훈련시켰으며, 실제로 PRP가 웰빙과 번영에 긍정적인 영향을 미친다는 다수의 경험적 증거를 연구 성과로 보고하고 있다(PPPC, n.d.-c). 이 같은 성과는 개인의 노력과 훈련을 통해 얼마든지 회복탄력성이 증진될 수 있음을 시사하기에 PRP의 과정과 내용 그리고 기술을 자세히 살펴보는 것은 도덕과에서 회복탄력성 증진을 위한 방안을 구상하는 데 도움이 된다.

PRP에는 전 과정에 걸쳐 인지적·정서적 건강, 인성 강점 그리고 굳건한 관계를 구축하는 데 필요한 21가지 기술이 포함되어 있으며, 이 기술들은 경험적으로 검증되었다. 각 프로그램에 포함된 기술은 실제 프로그램 참여자의 요구와 프로그램의 실행 기간에 따라 다르며, 각각의 기술은 자기 인식(self-awareness), 자기 규제(self-regulation), 정신 능력(mental ability), 인성 강점(strengths of character), 연대감(connection), 낙관주의(optimism)와 같은 회복탄력성 역량 중 하나 이상을 그 대상으로 한다. 그리고 PRP는 다양하고 실용적인 학습 방법론을 포함하고 있어 프로그램 참가자들은 회복탄력성 기술을 연습하고, 강사로부터 피드

33) 앞으로 본문에서 사용되는 PRP는 그 자체에 펄마 워크숍을 포함하고 있으므로 펜 회복탄력성 프로그램과 펄마 워크숍 모두를 지칭하는 포괄적인 개념임을 미리 밝혀둔다.

백을 받을 때 '행동을 통한 학습'에 대해 폭넓은 기회를 부여받게 된다. 또한 PRP에는 대규모 그룹 프레젠테이션과 프로그램 참여자들의 적극적인 참여가 요구되는 일종의 워크숍과 같은 브레이크아웃 세션이 포함된다. 대규모 그룹 프레젠테이션에서는 강사가 강의, 그룹 토론, 기술 시연, 비디오 및 Q&A를 통해 각각의 회복탄력성 기술을 소개하고, 브레이크아웃 세션에서 참가자들은 기술을 사용하는 연습(그리고 트레이너 훈련 프로그램에서 기술을 가르치는 연습)을 실습한 다음 강사로부터 개인적인 피드백을 받을 기회를 부여받는다. 개인, 파트너 그리고 그룹 연습은 참가자가 회복탄력성 기술을 연습하여 개인의 일상과 직업 생활에서 이를 즉시 적용할 수 있는 전략을 발견할 수 있도록 함으로써 기술의 숙달을 촉진한다(PPPC, n.d.-d).

또한 PRP는 프로그램에 참여한 개인이 습득한 회복탄력성 기술을 다른 사람들에게 직접 가르치는 방법을 훈련시키는 트레이너 훈련 모델(train-the-trainer model)을 가지고 있다. 이 모델은 회복탄력성 기술의 광범위한 보급을 가능하게 하고, 확장 및 지속 가능할 뿐만 아니라 실제 경험적으로도 입증되어 다양한 교육 및 주제를 배경으로 6만 명 이상의 트레이너를 효과적으로 훈련시켰다. PRP는 구조화된 회복탄력성 커리큘럼을 학교 학생들에게 전달하는 방법을 가르치기 위해 다양한 분야의 종사자들을 훈련에 참여시킨다. 예컨대 학교 교사와 상담사, 심리학 및 교육 대학원생, 정신건강 전문가 그리고 육군에게 커리큘럼을 제공한다. 훈련에 참여하는 모든 개인은 조직 구성원의 회복탄력성 증진을 돕는 예비 트레이너로서 아동기 우울증의 인지 이론과 사회적, 정서적 개입 전략에 대해 배우고, 커리큘럼 전달을 관찰하고 연습하며 광범위한 피드백과 코칭을 받는다. 이러한 방법으로 훈련된 트레이너들은 전 세계 100만 명 이상의 사람들에게 회복탄력성 기술을 가르쳤다(PPPC, n.d.-e).

다음 인용문은 실제로 PRP에 참여한 교사들이 과정을 마칠 때 작성한 피드백 일부를 발췌하여 옮겨 적은 것이다.

“의심할 여지 없이, 명백하게, 제가 16년 동안 가르치면서 참석한 최고의 컨퍼런스였습니다. 매력적이고 관련성 있고, 획기적이고, 활력이 넘쳤으며, 적용 가능성이 높고, 실용적이었습니다. 참석하게 된 것은 엄청난 기쁨이자 특권이었습니다. 그 결과 저는 목적과 방향에 대한 강한 감각을 갖게 되었습니다. 요컨대 저는 더 많은 PERMA를 경험했습니다. 고맙습니다.”

“최고의 컨퍼런스에 참여할 수 있어 감사합니다. 실용적이고, 도전적이며, 유익하고, 활력이 넘쳤습니다. 저는 배운 것을 제 생활과 직장에서 행동으로 옮기기를 기대하고 있습니다. 이 분야에서 저의 학습과 기술 개발을 향상시키기 위한 추가 교육을 기대합니다. UPenn 팀에게 감사합니다. 환상적이었습니다!”

“제가 참여하게 된 것은 정말 행운이라고 생각할 정도로 훌륭한 코스였습니다. 제 자신에 대해 엄청나게 많은 것을 배웠고, 이 경험이 제가 더 긍정적인 사람이 되는 데 도움이 되기를 바랍니다.”[34]

2) 중학생 대상 펜 회복탄력성 프로그램

1990년 이래로, PRP는 전 세계의 많은 학교에서 널리 사용되어왔다. “셀리그먼과 그 동료들은 아이들이 비관적인 생각을 물리치고 인생에 대해 더욱 낙관적으로 접근하는 방법을 발전시키도록 돕기 위해 집단훈련을 제공하는 학교 프로그램 개발”(추병완, 2020: 99)에 착수했는데, 이러한 노력의 일환은 오늘날 긍정심리학자들의 공동 작업 결과물로서 긍정교육 확산에 기여하고 있는 교육용 PRP의 개발로 이어졌다. 특히 펜 긍정심리학 센터는 1990년부터 2007년까지 중학생의 우울 증상과 불안 증상을 예방하기 위해 고안된 학교 기반 인지 행동 중재의 효과를 밝혀내기 위해 일련의 종적 통제 연구를 수행하였다. 그리고 그러한 연구 결과를 바탕으로 중학생을 대상으로 한 PRP의 개요와 구조에 대해 다양한

34) “펜 회복탄력성 프로그램 교육자 참여자 추천(Penn Resilience Program Educator Participant Testimonials)”의 pp. 1-3에서 일부 발췌.

서비스를 제공하고 있다(Gillham et al., n.d.; PPPC, n.d.-g에서 인용됨). 본 연구가 2015 도덕과 교육과정 문서에 '회복탄력성 키우기' 기능을 공식적으로 명시하고 있는 중학교 '도덕'의 회복탄력성 증진 교육에 중점을 두고 있음을 염두에 둘 때 중학생 대상 PRP의 커리큘럼과 수업 구조 그리고 기술은 도덕과 회복탄력성 증진을 위한 수업과 지도 방법에 시사하는 바가 상당하다고 볼 수 있다.

PRP는 "우울증을 유발하는 일상적인 스트레스와 개인적 문제에 대처할 수 있는 학생의 능력" 증진을 목적으로 "개인 내적 요인이나 능력을 발달시키는 데 초점"을 맞추어 개발된 소위 '특별한 교육과정'이라고 할 수 있다(추병완, 2020: 99). 그리고 현재까지 초등학교 후반기(고학년)와 중학교 학생들을 위한 집단 개입으로 9세에서 14세 사이에 있는 학생 수천 명을 대상으로 하여 20개의 통제된 PRP 연구가 실행되었다. 대부분의 연구는 무작위 통제 설계를 사용했으며, 모든 연구에서 우울 증상에 대한 PRP의 영향을 평가하였다. 여기에는 비관적인 설명 방식과 같이 우울 증상과 관련된 인지 양식에 미치는 영향을 평가한 연구와 더불어 불안 증상에 미치는 영향을 조사한 연구도 있었다. 일부 일관성 없는 결과에도 불구하고, 대부분의 연구 결과는 PRP가 우울 및 불안 증상을 예방하고 감소시킬 수 있음을 보여주었다. 또한 장기간 추적 조사를 포함한 연구에서 그 효과는 때때로 2년 이상 지속되었다. 한 연구는 임상 진단에 대한 PRP 효과를 조사한 결과, 기준치보다 수준이 높은 아동을 대상으로 2년의 추적 기간에 걸쳐 우울증, 불안, 적응 장애 진단의 유의미한 예방 효과를 발견하였다(Gillham, Hamilton, Freres, Patton, & Gallup, 2006). 이외에도 행동(외부화) 문제에 대한 장기적인 영향을 조사한 한 연구에서는 개입 후 24~36개월에 파괴적 행동에 대한 유의미한 예방 효과가 발견되었다(Cutuli, 2004; Cutuli, Chaplin, Gillham, Reivich, & Seligman, 2007; PPPC, n.d.-g에서 인용됨).

중학생 대상 PRP 커리큘럼은 인지-행동 및 사회적 문제-해결 기술을 가르치고, 부분적으로는 벡(A. Beck), 엘리스(A. Ellis) 그리고 셀리그먼이 개발한 인지-행동 원리 및 임상 사례에 기반하고 있다. 특히 여기에

서는 사건에 대한 우리의 신념이 감정과 행동에 영향을 미친다고 보는 엘리스의 ABC 모델[35]을 빌려 역경(Adversity)-결과(Consequences)-신념(Beliefs)을 핵심으로 한다. 이 모델을 통해 학생들은 부정확한 생각을 감지하고, 그러한 생각의 정확성을 평가하며, 대안적 해석을 고려하여 부정적인 신념에 도전하는 방법을 배운다. 또한 이 커리큘럼을 통해 학생들은 문제를 해결하고 어려운 상황과 감정에 대처하는 데 사용할 수 있는 다양한 전략으로서 주장, 협상, 의사결정, 사회적 문제 해결 그리고 휴식을 위한 기술 등을 배운다(PPPC, n.d.-g).

다음으로 실제 활용되고 있는 PRP 수업의 절차를 살펴보자. 일반적으로 PRP는 90분씩 12회 또는 60분씩 18~24회의 수업으로 진행되나, 일부 프로젝트에서는 더 짧은 버전을 사용하기도 한다. PRP 수업 내에서 회복탄력성 개념과 기술은 각각 다양한 방식으로 제시되고 실시되며, 특히 기술은 핵심 개념을 설명하는 촌극, 역할극, 단편 이야기나 만화를 통해 소개된다. 일단 학생들이 개념을 확실하게 이해하면, 그들이 직면할 만한 실제 상황과 얼마나 관련이 있는지를 보여주는 가상의 사례들을 활용하여 기술을 연습시킨다. 학생들은 방금 배운 개념을 사용했거나 사용할 수 있었던 상황에 대해 토론한 후 주간 과제의 일부로 일상생활에서 새로운 기술을 사용하도록 권장된다(PPPC, n.d.-g). 펜 긍정심리학 센터의 "PRP 수업 해설(Description of PRP Lessons)"(PPPC, n.d.-h)을 토대로 90분 기준 12회 PRP 수업 절차를 재구성하면 **[표 6]**과 같다.

[표 6] PRP 수업 절차(90분 기준 12회)

회차	수업 주제	수업 활동 내용(교수·학습 활동 내용)
1회	생각과 감정 연결	프로그램 소개하기, 래포(rapport) 확립하기, 그룹 결속력 구축하기, ABC 모델에 기초하여 수업 진행하기

35) 엘리스의 ABC 모델은 각각 "촉발 사건(Activating event), 신념(Belief), 결과(Consequences)"로 "동일한 사건이라도 서로 다른 사람은 그 사건에 대하여 각자 다르게 느끼고 반응하는 결과를 가져온다고 가정"함으로써 우리의 삶에서 일어나는 수많은 사건은 그 자체로는 아무런 결과를 가져오지 않지만, 생각과 신념이 매개되었을 때 정서와 행동에 영향을 미친다고 본다(추병완, 2020: 101-102).

2회	사고 양식	촌극을 통해 낙관주의와 비관주의의 사고 양식 제시하기, 영구적인 사고 구별 연습하기, 배우의 초기 설명 방식이 지닌 중심 사고에 대한 대안 생성하기, 삶의 사건들에 대한 대안적인 설명을 위해 설명 방식에 대한 지식 사용하기
3회	신념에의 도전 : 대안과 증거	대안을 생성하는 기술을 통합하고 잘못된 신념들과 초기 자동적 사고의 정확성을 평가하는 방법 배우기
4회	사고 평가 및 균형 잡힌 시각 (인지 기술 사용하기)	고전 이야기를 바탕으로 역경의 결과(즉, 대안 생성)에 대해 '최악의 경우', '최상의 경우' 및 '가능성이 가장 높은' 시나리오를 구분함으로써 '대안 생성', '반증 생성', '관점 제시'에 대해 배운 후 '뜨거운 의자'(hot seat) 기법을 통해 실시간으로 인지 기술을 사용하기
5회	1~4회 수업 복습	1~4회 수업에 걸쳐 개발한 인지 기술을 검토하고, 이러한 기술을 미래에 대한 비관적인 사고와 역경의 원인에 대한 부정확한 믿음에 적용하기
6회	주장과 협상	주장을 연습하고 주장에 따른 목표를 달성하지 못할 경우, 협상 기술을 사용하는 역할 연기하기
7회	대처 전략	힘겨운 감정이나 스트레스를 받는 상황에 대처하는 행동 지향적인 기법 배우기
8회	단계별 과제 및 사회적 기술 훈련	과제 및 프로젝트 미루기, 프로그램의 첫 4주 동안 배운 인지 기술을 프로젝트와 하기 싫은 일에 대한 부정적인 생각에 적용하기, 큰 프로젝트를 더 작고, 더 다루기 쉬운 단계로 나누면서 미루는 것을 극복하는 전략 배우기
9회	의사결정 및 수업 6~8회 복습	가상의 딜레마와 이러한 시나리오를 처리하는 방법에 대한 논의를 통해 수업 6~8차시에서 다룬 기술 복습하기, 이완 기법과 주장 전략 연습하기, 그룹 리더가 4셀 기법(4-cell technique)을 사용하여 학생들 이끌기
10회	사회적 문제 해결	문제 해결 5단계 접근[36] 배우기 및 연습하기
11회	5단계 기법 적용하기	삶에서 경험하는 어려운 대인관계 상황에 문제 해결 5단계 기법(five-step technique) 적용을 위한 포럼 제공하기
12회	복습 및 정리	전체 프로그램에 대한 복습 및 학생을 위한 파티

36) PRP 10회 수업의 문제 해결 5단계 접근(5-step approach to problem solving)은 다음과 같다. 첫째, 학생들은 충동적으로 반응하기 전에 잠시 멈추고 문제에 대해 생각하도록 요구된다. 이 단계에서 학생들은 그들의 초기 신념에 대한 지지와 반대의 증거를 수집하고, 대안적 해석을 고려하여 관점을 취하는 것을 배운다. 둘째, 학생들은 그들의 것을 결정하도록 권장된다. 목표는 상황에 있다. 셋째, 학생들은 가능하고 다양한 해결책을 만드는 방법을 배운다. 넷째, 학생들은 9회 수업의 의사결정 기술을 사용하여 행동 방침을 선택하고 그것을 제정한다. 마지막으로, 학생들은 결과를 평가하고 목표에 도달하지 못한 경우 다시 이를 시도하는 법을 배운다. 이 수업의 마지막 부분은 그룹 리더가 제공하는 몇 가지 시나리오를 통해 사회적 문제 해결 기술을 연습하는 데 사용된다.

제 2 절 회복탄력성 관련 긍정심리학 연구의 도덕 교육적 장단점 및 개선 방향

긍정심리학 연구는 오늘날 여러 교과 교육에 적용할 수 있는 수많은 교육적 조언을 담아내고 있으며, 특히 “긍정심리학을 교육에 적용하려는 시도”(Kristjánsson, 2013/2019: 54)인 긍정 교육은 도덕 교육과 많은 부분에서 접점을 가진다. 도덕 교육에서 중시되는 인성교육과 사회 정서 학습(Social and Emotion Learning, SEL)이 아리스토텔레스의 덕 이론에 기원을 두고 있는 것과 비슷한 맥락에서(Kristjánsson, 2013/2019: 50) 국내 도덕과 교육과정에 반영된 긍정 교육은 긍정심리학과 그 연구에 기인한다. 긍정적 태도, 감사하기, 도덕적 가치·덕목, 인성, 회복탄력성, 의미 있는 삶, 행복한 삶 등과 같은 긍정심리학적 개념들을 도덕과 내용 체계에서 쉽게 찾아볼 수 있는 것은 긍정심리학 연구가 도덕과 교육에 개입되어있음을 보여주는 대목이다. 이러한 측면에서 긍정심리학은 도덕과 교육의 배경 학문인 도덕 심리학의 연구 범위에 포함될 수 있다. 특히 회복탄력성에 관한 연구에 주력해 온 긍정심리학은 도덕과 회복탄력성 교육에 기여하는 바가 상당하기에 긍정심리학에서의 회복탄력성 연구 성과는 도덕과 교육적 함의를 가진다. 이에 본 절에서는 긍정심리학에서 진행된 회복탄력성 연구와 그 성과가 도덕과 교육 차원에서 갖는 강점과 한계가 무엇이고, 한계와 관련해서는 앞으로 어떤 방향으로 개선되어야 하는지에 대해 논하고자 한다.

1. 긍정심리학에서 회복탄력성 연구의 강점

긍정심리학에서 회복탄력성 연구의 눈에 띄는 성과를 꼽자면 펜 회복탄력성 프로그램(PRP)이라고 할 수 있다. 셀리그먼 연구팀은 긍정심리학의 내용과 기술의 보급을 위해 회복탄력성 분야에 관한 연구를 주도하여 PRP를 개발하고, 그에 따른 다양한 교육과정을 만들어냈다. 실제 PRP 개발의 본래 목적은 학생들에게 웰빙을 가르칠 수 있는지를 알아보기 위

함이었다. PRP의 연구 성과는 오늘날 교육계에서 단순히 교육적 효과뿐만 아니라 회복탄력성과 관련된 내용과 기술을 실제 교육에 적극적으로 활용하고자 하는 다양한 시도로 이어졌다. 셀리그먼과 그의 동료들(Seligman et al., 2009)에 따르면, PRP 교육과정의 주요 목표는 학생들의 일상적인 스트레스 요인과 청소년기 학생들 대부분이 경험하는 흔한 문제들을 다루는 데에 필요한 능력을 향상시키는 것이다. 따라서 PRP는 기본적으로 학생들이 그들 자신이 직면한 문제에 대해 더 현실적이고 유연하게 사고하도록 가르치면서 낙관주의를 장려한다. 또한 PRP는 주장력, 창의적 브레인스토밍, 의사결정, 이완, 몇 가지 다른 대처 및 문제 해결 기술을 가르친다(Seligman et al., 2009: 297).

한편 PRP의 연구와 그에 따른 성과는 영국 회복탄력성 프로그램(UK Resilience Program, UKRP)의 실행에 영향을 미치기도 하였다. 2007년 9월, UKRP는 영국 3개의 지방 당국[37]에서 22개 중등학교 7학년을 대상으로 학생의 회복탄력성을 구축하고 웰빙을 증진하기 위해 PRP와 같이 통제 실험으로 진행되었다(Challen et al., 2011). 2009년 4월에 발표된 첫 번째 “UKRP 평가-중간보고서(UK Resilience programme evaluation-Interim report)”에 따르면, UKRP 실행 후 “적어도 단기간에 학생 사이에 불안과 우울 증상이 감소했으며,” 해당 연구 결과는 “다른 학생보다 불우한 학생 및 평균 이하의 교육 성취도를 가진 학생에게 더 효과적이었음을 보여주었다”(Challen et al., 2009; Kristjánsson, 2013/2019: 354). 그리고 2009년 가을, 연구 학교 중 9개 학교를 재방문한 결과 7개 학교가 모든 7학년 학생들에게 UKRP를 계속 제공하고 있는 것으로 확인되었다. 실제 학교에서 UKRP에 조력한 교사들은 프로그램의 기본 아이디어와 그들이 받은 교육에 매우 긍정적이었고, 이들 대부분이 PRP 기술을 사용했다고 보고되었다. 인터뷰 결과, 학생들 또한 일반적으로 프로그램 전반에 긍정적인 태도를 보였고, 실제 상황에서 UKRP 기술을 적용하였다고 답하였으며, 일부 인터뷰 대상자들은 프로그램 요소를 잘 이해하고 있었다(Challen et al., 2011). 이 같은 결과는 PRP 그 자체가 지닌

37) 해당 지방 당국은 사우스 타인사이드(South Tyneside), 맨체스터(Manchester) 그리고 하트포드셔(Hertfordshire)이다(Challen et al., 2009).

실증적인 교육적 파급 효과를 보여줌으로써 긍정심리학의 회복탄력성 연구가 갖는 교육적 의의를 시사한다.

그렇다면 도덕 교육적 맥락에서 긍정심리학에서의 회복탄력성 연구가 갖는 강점은 무엇일까? 첫째, 긍정심리학 내 회복탄력성 연구의 도덕 교육적 활용은 비교적 학교급과 연령에 구애받지 않고 도덕 교육의 특성에 부합하는 회복탄력성 증진 교육을 가능하게 한다. 일반적으로 교육과정은 학습자의 학습 발달 수준을 고려하여 학교급과 연령층에 부합하는 계열성 있는 교육 목표를 확립하고, 그에 따른 갖가지 교수·학습 방법 및 평가를 제시한다. 마찬가지로 도덕 교육도 학생들의 도덕성 발달 수준을 고려하여 학교급과 연령에 부합하는 도덕성 발달 목표를 계획한다. 그러나 회복탄력성은 학교급이나 연령이 낮다고 해서 덜 발현되거나, 반대로 높다고 해서 더 자주 혹은 많이 발현되는 것은 아니다. 따라서 도덕 교육을 통한 회복탄력성 증진 교육은 비교적 학교급과 연령에 구애받지 않고 광범위한 영역과 내용 요소에 걸쳐 다양한 방법으로 실시할 수 있다. 실제 PRP가 초등학생부터 성인, 심지어 일반 기업과 군대와 같은 특정 조직 단체에 이르기까지 다양한 연령층과 범위를 대상으로 공통된 수업 절차를 적용하고 있다는 사실이 이를 뒷받침한다. 또한 다양한 조직이 갖는 고유한 특성과 문화에 부합하게 교육과정을 제작하는 PRP의 특징은 도덕 교육 및 도덕과 교육이 지닌 고유한 특성을 잘 드러낼 수 있는 내용과 방법으로 재구성하여 실시할 수도 있다. 예컨대 도덕 교육에서 중시하는 인성의 함양과 관련하여 긍정심리학자들이 제시한 인성 강점과 핵심 덕목의 함양 방법 등을 회복탄력성 증진을 위한 지도 방법으로 재구현할 수 있다. 이처럼 긍정심리학 내 회복탄력성 연구는 PRP가 가진 특징을 기반으로 도덕 교육에서 교육 대상에 구애받지 않고 광범위한 내용 요소에 적용될 수 있을 뿐만 아니라 도덕 및 도덕과 교육이 지닌 고유한 특성에 부합하는 회복탄력성 증진 교육을 가능케 한다.

둘째, 과학적이고 체계적인 접근을 통한 긍정심리학의 회복탄력성 연구 성과를 활용하는 것은 증거 기반 도덕 교육 실현을 위한 경험적 근거를 제공한다. 증거 기반 교육(Evidence-Based Practice)이란 과학적 근

거 및 임상적 효과가 확인된 근거에 따라 실행되는 교육으로(Li et al., 2019; Shayan et al., 2019; 김봉제 2019: 217에서 인용됨) 이것의 실행을 위한 조건 중 하나는 학습 활동과 관련된 최신 증거가 필요하다는 것이다(김봉제, 2019: 215). 도덕 교육 또한 “이론적으로 튼튼한 기반을 가지고 있고 실천적인 효과가 입증될 때”(김상돈, 2020: 10) 제대로 실행되어 그 실효성을 보장할 수 있다. 경험적 연구를 표방하는 긍정심리학 내 회복탄력성 연구는 실제 학교 현장에 긍정 교육을 적용하여 학생들의 불안증과 우울증을 유의미하게 감소시켜 삶의 만족도와 웰빙을 향상시켰다는 실증적인 효과를 여러 차례 보고하고 있으며, 연구 결과들에 대한 꾸준한 업데이트가 이루어지고 있다. 특히 PRP는 수많은 데이터를 통해 개발된 증거 기반 프로그램이기에 이를 도덕 교육적 차원에서 활용한다면 도덕 교육 및 도덕과 교육의 경험적 토대를 다지는 데 기여할 수 있다. 보다 구체적으로 PRP는 중학생들의 우울 증상과 불안 증상을 예방하고 줄여 웰빙을 촉진하는 실증적이고 경험적인 효과를 지니고 있으므로 이를 도덕 교육에서 활용한다면 증거 기반 교육으로서의 도덕 교육의 입지를 다지는 데 이바지할 수 있다.

셋째, 도덕 교육 및 도덕과 교육에서 주관하는 인성교육의 일환으로서 회복탄력성 증진 교육을 강화하는 데 정당성을 부여한다. 주지하다시피 긍정심리학 내 회복탄력성 연구는 회복탄력성이 행복과 웰빙의 증진에 기여한다고 강조한다. 실제로 건강한 마음가짐과 마음의 여유는 일상에서 도덕적 고려의 대상이나 상황을 살펴볼 기회를 훨씬 빈번하게 만든다. 회복탄력적인 마인드셋을 지닌 학생은 스스로 스트레스를 줄이는 방법을 터득하여 일상의 작은 위기에 쉽게 동요되지 않기에 마음이 불안하고 우울한 학생에 비해 도덕적 문제 상황에 더 민감하게 반응할 수 있다. 당장 해결해야 할 문제나 마음의 짐이 없기 때문에 타인의 상황과 입장에 훨씬 관대해지고, 이러한 상태의 지속은 도덕적 고려 대상의 범위를 넓혀 도덕적 행동을 더욱 빈번하게 만든다. 이처럼 회복탄력적인 마인드셋을 지닌 학생은 자신과 타인이 직면한 역경의 상황에서 어떻게 대처하는 것이 바람직한지 판단하고 긍정적인 결과를 가져오는 행동을

한다. 이러한 측면은 도덕적 문제 상황에서 옳고 그름을 판단하고 도덕적 실천 의지를 통해 도덕적으로 행동하는 훌륭한 인격자를 지향하는 인성교육과 같은 맥락에 있다. 특히 도덕과 인성교육에서는 “무엇보다 강한 정신적 탄력성과 도전적 자세를 견지”함으로써 “성숙한 인격체를 육성해야 한다.”는 목표를 기치로 한다. 그리고 이러한 성숙한 인격체 육성을 위해 도덕과 인성교육은 학생들이 “불확실하고 급변하며 모호한 세계 속에서 중심을 잡고 자신의 길을 헤쳐 나가는 데 필요한 정신적인 나침반과 자신이 설정한 목적지에 도달할 수 있는 ‘강한 인성’(strong character)을 갖추도록 도와야 한다”. 여기에서 말하는 강한 인성에는 “삶의 목적, 인성 혹은 도덕 성장 마인드셋(growth mindset), 그릿(grit)과 회복탄력성(resilience), (특히 마음 챙김을 통한) 정서적 안정과 균형감(emotional balance), 개척정신과 도전정신(특히 실패할 용기) 등이 포함될 수 있다.”(정창우, 2020a: 458-459)는 점에서 회복탄력성 증진 교육은 도덕과 인성교육의 일환으로서 그 입지를 다질 수 있다.

이상의 논의는 쉴즈(Shields, 2011)가 주장한 ‘수행 인성’(performance character)과도 관련성이 있다. 수행 인성에는 개인의 의도와 목표를 달성할 수 있게 해주는 성향, 미덕 또는 개인적 자질로 인내, 근면, 용기, 탄력성, 낙관주의, 진취성, 세부 사항에 대한 관심, 충성심과 같은 특성이 포함된다. 이러한 자질은 의지의 행사와 관련이 있으며, 자기관리에서 연마된 기능(skills)을 반영한다. 예컨대 연민이라는 도덕적 미덕은 회복탄력성과 끈기가 결합하지 않으면 효과가 없기에 일관되고 효과적인 방식으로 지식을 추구하고 실행하기 위해서는 지적 성격의 구성 요소도 자기관리 기능과 결합되어야 한다. 수행 특성을 가진 사람들은 자신이 하는 일에 자부심을 가지고 최선을 다하며, 문제와 도전을 극복하기 위해 노력하고, 근거 있는 낙관주의를 유지한다(Shields, 2011: 52). 이처럼 수행 인성은 회복탄력성을 그 구성 요소로 포함하고 있기에 강한 인성과 더불어 도덕과 인성교육을 통해 가르칠 수 있는 회복탄력성 역량으로 자리매김할 수 있다.

지금까지 도덕 교육에서 긍정심리학의 회복탄력성 연구가 갖는 강점에

대해 살펴보았다. “긍정심리학이 학교에서 행복 수업을 통한 실천적인 교육 개입과 더불어 긍정 교육의 경우처럼 점차적으로 교육에 대한 독립적인 접근을 수립하는 한,”(Kristjánsson, 2013/2019: 53) 긍정심리학 연구의 교육적 활용은 앞으로도 가속화될 것이다. 한편 일각에서는 긍정심리학의 회복탄력성 연구와 그 효과에 대해 의문을 제기하기도 한다. 이에 다음에서는 도덕 교육적 차원에서 회복탄력성 관련 긍정심리학 연구가 갖는 한계는 무엇이고, 이를 개선하기 위해 어떤 방향을 제시할 수 있는지 논하고자 한다.

2. 회복탄력성 관련 긍정심리학 연구의 한계 및 개선 방향

크리스찬슨[38]은 오늘날 현대 심리학에서 “긍정심리학에 대한 관심이 높아지면서 긍정심리학을 예찬하는 진영과 비방하는 진영 사이가 점점 멀어지는 중”이며, “가장 분열적이고 열띤 논쟁이 벌어지고 있는 이론 가운데 하나”라고 진단한다. 그에 따르면, “긍정심리학의 지지자는 긍정심리학이 새로운 시대를 예고한다고 말하지만, 반대론자는 긍정심리학이 그 주장에서 지나치게 과장되고, 그 포부에서 마치 사이비 종교와 같다고 여긴다”(Kristjánsson, 2013/2019: 21). 실제 2000년대 초반 셀리그먼, 칙센트미하이, 피터슨 등의 심리학자들을 중심으로 긍정심리학의 열풍이 일어난 후 심리학계 내부에서는 이를 비판하는 목소리가 이어졌다. 이와 관련하여 초기 긍정심리학에 대한 열기와 속도에 대해 우려를 표명한 라자루스(Lazarus, 2003)는 긍정심리학 운동이 심리학 분야에서 왔다가 사라지는 많은 유행 중 하나일 뿐이라고 비판하기도 했다(Lazarus, 2003: 93). 긍정심리학에 대한 비판은 주로 인간의 부정적 측면 간과[39], 행복에

38) 크리스찬슨은 『긍정심리학의 강점과 약점(*Virtues and vices in positive psychology: A philosophical critique*)』(2013/2019)에서 아리스토텔레스주의 관점에 입각하여 긍정심리학의 강점과 약점을 체계적으로 제시한다.

39) 게이블과 하이트(Gable & Haidt, 2005)는 긍정심리학이 인간의 부정적 측면을 간과하거나 무시한다는 비판에 대해 긍정심리학의 목적은 기존의 심리학이 강조해 온 병리학, 고통, 기능 장애에 대한 작업을 지우거나 대체하는 것이 아니라 오히려 인간의 회복탄력성, 강점, 성장에 대해 우리가 알고 있는 것을 구축하여 기존 지식 기반을 통합하고 보완하는 것이라고 반박한다. 그리고 이에 덧붙여 긍정심리학 연구에 참여하는 거의 대

대한 개념의 모호성, 덕 가설에서 비롯되는 문제점[40] 등에 집중된다. 이와 더불어 회복탄력성 관련 긍정심리학 연구의 성과에도 불구하고 일각에서는 이에 대한 한계를 지적하는 견해들이 존재하는데, 이와 관련하여 특히 "긍정심리학이 교육 분야에 진출한 것은 상당한 논쟁을 불러일으켜 왔다"(Kristjánsson, 2013/2019: 360). 지금부터는 이에 대한 논의를 확장하여 긍정심리학 내 회복탄력성 관련 연구가 도덕 교육적 차원에서 어떤 한계가 있는지 검토한 후 이에 대한 개선 방향을 함께 제시하고자 한다.

첫째, 긍정심리학 개념으로서 회복탄력성의 적절성 문제와 그 기저를 이루는 윤리학적 가정의 간극 문제에 따른 도덕 교육의 이론적 기반으로서의 불안정성을 한계로 들 수 있다. 회복탄력성의 적절성 문제와 관련하여 크리스찬슨에 따르면, 긍정심리학자들의 회복탄력성 관련 연구는 비(非)긍정심리학에서 보이는 연구와 현저히 구분되는 접근을 취하고 있지 않을뿐더러, 그들이 추구하는 회복탄력성 증진은 건강(wellness)의 향상보다는 오히려 미래에 발생 가능한 취약성에 대비한 예방법에 더욱 가깝다고 주장한다(Kristjánsson, 2013/2019: 356). 이 같은 그의 주장은 긍정심리학이 시도하는 개념화에서 상당 부분 잘못을 범하고 있다는 라자루스의 비판과도 관련이 있다(Lazarus, 2003: 94).

여기에서 더 나아가 크리스찬슨은 "회복탄력성과 마음 챙김의 밑바탕을 이루는 역사적·철학적 가정이 덕 윤리학의 사회과학적 대응물로서 긍정심리학의 열망과 실제로 양립하는지"(Kristjánsson, 2013/2019: 356)에 대해 의문을 제기한다. 그에 따르면, 회복탄력성 관련 연구를 진행한 긍정심리학자들은 벡과 엘리스가 표방하는 인지 행동 치료에 대한 이해를

다수가 전통적인 심리학 부서에 소속되어 있고, 주류 저널에 게재하고 있기에 스스로를 반역자라고 생각하지 않으며, 다수의 사람들이 스스로를 "긍정심리학자"라고 언급하는 경우는 거의 없다고 말한다. 이들은 단지 긍정심리학 운동이 심리학의 주제를 더 효과적으로 연구하는 데 도움이 된다는 것을 발견할 뿐이라고 주장함으로써 긍정심리학을 향한 비판에 대응한다(Gable & Haidt, 2005: 107).

40) 긍정심리학의 덕 가설에서 비롯되는 문제점으로는 분류체계의 문제점, 성급한 일반화, 덕에 대한 그릇된 개념화, 덕목들 간의 상호작용에 대한 무관심, 악덕과 부정적 정서에 대한 간과 등이 논의되었다(추병완, 2013: 15-20). 이와 관련하여 자세한 사항은 추병완(2013)의 연구 문헌 "도덕 교과에서의 행복 교육: 긍정심리학과 긍정 교육의 시사점"을 참고할 것.

모델로 삼았으며, 인지 행동 치료 이론가들은 헬레니즘 시대의 스토아 철학에 대한 이해를 모델로 삼았다. 그리고 스토아 철학에서는 “우주의 모든 외부 사건은 돌이킬 수 없는 운명과 거부할 수 없는 강제에 묶여 있다.”는 체계를 바탕으로 “신념을 바꾸면 우리의 정서는 자동적으로 바뀐다.”는 관점을 취한다. 이와 같은 스토아 철학은 ‘사고는 감정과 행동에 영향을 미친다’는 인지 행동 치료의 핵심 내용을 뒷받침한다. 이처럼 인지 행동 치료적 관점에서의 “회복탄력성에 대한 생각은 그 본질에서 스토아학파의 형이상학에 크게 의존”하며, 긍정심리학자들 또한 이를 수용한다. “이러한 모든 가정은 긍정 교육의 회복탄력성 훈련에 효과적일 수 있지만,” 공교롭게도 이는 긍정심리학에서 강조하는 인성 강점과 덕목에 대한 VIA 분류체계의 근저를 이루고 있는 덕 윤리학적 가정, 즉 “덕 윤리학의 기초가 되는 아리스토텔레스주의 체계와 간극을 줄이는 데 한계를 지닌다(Kristjánsson, 2013/2019: 357-358). 이러한 ‘간극’에 대해 크리스찬슨이 언급한 몇 가지 예시를 재구성하면 **[표 7]**과 같다.

[표 7] 아리스토텔레스주의와 스토아학파의 철학 체계 비교(Kristjánsson, 2013/2019: 358-359)

항목	아리스토텔레스주의	스토아학파
자유로운 선택 및 외부 사건에 대한 입장	적극적인 입장	운명론적 입장
삶의 궁극적인 목표	합리적인 활동 (에우다이모니아)	수동적인 평정
정서 생활에 대한 접근법	일군의 정당화된 정서의 함양을 촉구	마음을 진정시키는 몇 가지 정서를 제외한 모든 정서를 중지할 것을 권장
교육 체계	외부 사인에 대한 민감성에 초점	외부 세계와의 냉정한 분리를 통한 탈(脫)감각화
불행에 대한 반응	슬픔, 분노, 동정심	평정심

“덕 윤리학의 기초가 되는 아리스토텔레주의 체계와 인지 행동 치료/회복탄력성의 기초가 되는 스토아학파 체계”(Kristjánsson, 2013/2019: 358) 간에 이 같은 이질성에도 불구하고, 긍정심리학자들이 이 둘을 무조건으로 절충하여 긍정 교육에 적용할 시 “절충주의에 대한 긍정심리학자의 집착은 긍정심리학의 무효를 증명할 것”(Kristjánsson, 2013/2019: 360)이라는 비판에서 벗어나기 힘들다. 이러한 상이한 두 윤리학 체계의 이질성을 그대로 도덕 교육에 적용할 시 도덕 교육 및 도덕과 교육에서 회복탄력성 개념의 정립을 위한 이론적 기반을 다지는 데 난항이 예상된다. “도덕 교육에서 ‘이론’들의 논쟁은 도덕교육의 ‘실제’에도 영향”을 미치기 때문에 “도덕 교육의 실제가 정당화되기 위해서는 이론적 근거”의 명확성이 요구되며, 도덕 교육이 “이론적으로 튼튼한 기반”을 지닐 때 비로소 온전히 실행될 수 있는 사실은 너무나 자명하다(김상돈, 2020: 10). 이상에서 살펴본 바와 같이 다른 연구와 차별화되는 긍정심리학만의 회복탄력성 연구에 대한 접근법이나 긍정심리학과 그 연구의 기저를 이루는 상이한 두 윤리학 체계 간의 이질성이 극복되지 않는다면, 긍정심리학의 정체성에 혼란을 불러일으킬 수 있다. 그리고 이러한 위태로움은 긍정심리학을 도덕 교육의 배경 학문인 도덕 심리학으로 수용하는 것을 이론적으로 정당화되기 어렵게 만드는 요인이 될 수 있다.

이러한 한계를 개선하기 위해 긍정심리학자들은 회복탄력성 연구의 접근법과 관련하여 비(非)긍정심리학 분야에서 이루어지는 것과 차별화되는 다양한 방법들을 연구하고, 이를 바탕으로 긍정심리학의 특성에 부합하는 접근법을 마련해야 한다. 또한 이러한 접근법들을 활용하여 아리스토텔레스주의와 스토아학파 윤리학 체계가 중첩되는 부분을 중심으로 각 사상의 핵심 내용 요소를 최소한의 수준에서 연결하는 방안을 구축함으로써 “여러 요소의 건전한 용광로를 제공”(Kristjánsson, 2013/2019: 360) 할 필요가 있다. 이 같은 개선 방향은 피터슨이 말한 바와 같이 긍정심리학을 단순히 새 병에 담긴 오래된 와인이 아니라 “하나의 새 병에 들어 있는 오래된 와인이자 많은 경우 그것의 구성 요소들과는 전혀 다른 혼합물(blend)”로 바라보는 관점과 같은 맥락에 있다(Peterson, 2009: 3).

둘째, 긍정심리학에서 진행된 PRP 연구의 실효성 문제에 따른 증거 기반 도덕 교육의 실현 불가능을 그 한계로 들 수 있다. 길험과 그의 동료들(Gillham et al., 2007)은 PRP의 효과를 입증하는 “가장 강력한 결과가 그 개발자와 연구진의 연구에서 만들어졌다는 사실에 주목한다”(Gillham et al., 2007; Kristjánsson, 2013/2019: 353). 예컨대 레이비치(Reivich, 1996)와 샤테(Shatté, 1997)는 표집 대상을 무작위로 배정하여 PRP와 이에 대한 대체 개입인 펜 강화 프로그램(Penn Enhancement Program, PEP)을 비교한 연구에서 비개입 통제 집단과의 비교 결과, PRP와 PEP 모두 비개입 대조군에 비해 개입 대조군의 우울 증상을 현저히 감소시켰다고 보고하였다. 그러나 대부분의 후속 평가에서 PRP와 PEP 참가자들의 우울 점수는 유의한 차이가 없었다(Gillham et al., 2007: 10).

또한 길험과 그의 동료들(Gillham et al., 2007)이 학교 3곳에서 697명의 학생들을 대상으로 진행한 통제 연구는 전체 표본에서 우울 증상의 평균 수준에 대한 개입 효과가 거의 없음을 보여주었다. PRP는 두 학교에서 CON과 PEP에 비해 후속 조치 전반에 걸쳐 우울 증상을 상당 부분 감소시켰으나, 나머지 한 학교에서는 이를 예방하지 못했다(Gillham et al., 2007: 9). 이러한 사실은 PRP가 우울 증상에 대한 효과가 미미하다는 일각의 주장을 뒷받침하며, PRP 연구와 그 결과의 실효성에 대한 문제를 제기한다. 이는 결과적으로 증거 기반 프로그램으로서 PRP가 갖는 입지를 위태롭게 하는 요인이 되며, 도덕 교육적 차원에서 볼 때 증거 기반 도덕 교육의 실현을 어렵게 만든다.

이러한 한계는 PRP의 효과에 대한 자기 보고식 평가 방법에서 기인한다. 단순히 참여자 중심의 자기 보고형 웰빙 측정(Sussia, 2008; 정창우, 2016: 361에서 인용됨)과 같은 주관적 평가 도구를 통해 PRP의 효과를 입증하는 것은 경험적이고 실증적인 증거를 강조하는 증거 기반 프로그램의 본래 특성에 부합하지 않는 측면이 있다. 따라서 이를 개선하기 위해서는 보다 객관적인 측정 및 평가 도구를 개발하고, 그러한 도구에 대한 정보(예: 내용, 방법, 기능, 예상되는 효과 등)를 체계화하여 제시할

필요가 있다. 예컨대 미국의 경우 정부 차원에서 증거 기반 교육에 대한 지원이 체계적으로 지원되고 있다. “미국 교육부 산하 교육과학연구소(Institute of Education Science)”의 “정보센터의 기능(What Works Clearinghouse, WWC)”에서는 이미 효과가 입증된 프로그램에 대한 적용 대상 학년과 내용은 물론 효과 증거가 상세히 제시되어 있다(김봉제, 2019: 217-218). 이로 비추어 보아 앞으로 회복탄력성 연구와 관련해서 긍정심리학자들은 긍정심리학이 본래부터 추구하는 과학적인 접근 방식의 취지에 부합하게 학생들의 회복탄력성 향상도를 객관적으로 측정 및 평가할 수 있는 도구를 개발해야 한다. 혹은 회복탄력성 지수 테스트(RQ Test)와 같은 기존의 도구에 오늘날 국제 교육 사회의 관점을 반영하여 수정·보완해야 한다. 이러한 개선을 통해 측정 및 평가 도구의 객관성과 보편성을 확보한 다음 그러한 도구에 대한 정확하고 체계적인 정보를 제공함으로써 프로그램에 대한 신뢰도를 높여야 한다.

이상에서 검토한 바와 같이 회복탄력성 관련 긍정심리학 연구는 도덕교육적 측면에서 일정 부분 한계를 지닌다. 그러나 이 같은 한계에도 불구하고 긍정심리학 내 회복탄력성 연구는 실증적인 연구 결과 및 성과와 그에 따른 체계적인 이론을 배후에 두고 있다. 이에 회복탄력성 분야에서 선도적인 역할을 자처하며, 긍정 교육과 관련하여 다양한 교육 프로그램을 개발하는 등 교육 분야에서도 많은 공헌을 하고 있다. 이러한 관점에 기반하여 다음 4장에서는, 본 장에서 다룬 회복탄력성 관련 긍정심리학 연구의 도덕 교육적 논의를 확장하여 학생들의 회복탄력성 증진을 위해 실제로 도덕과에서 제언할 수 있는 구체적인 교육 방안을 탐색해 보고자 한다.

제 4 장 긍정심리학 연구에 기반한 도덕과 회복탄력성 증진 방안

초창기 긍정심리학자들은 여러 학계의 비판과 도전에 맞서 긍정심리학을 하나의 심리학 분야로 확립하기 위해 고군분투하였다. 이들은 점차 연구 대상을 회복탄력성, 그릿, 마음 챙김 등으로 확대하여 이와 관련한 새로운 연구를 시도하고 있다. 이러한 시도는 오늘날 심리학계에서 긍정심리학의 입지를 더욱 견고히 다지는 데 일조한다. 체계적이고 과학적인 접근을 중점으로 이루어지는 긍정심리학 연구는 내·외부적으로 괄목할만한 성과를 내고 있으며, 사회 내 다양한 분야에 적용되고 있다. 이에 교육적 맥락에서 긍정심리학의 관점과 연구를 활용하여 학교 현장에서 실행할 수 있는 실질적인 교육 방안을 탐색하는 것은 교육적으로 상당히 유의미한 논의가 될 것이다. 긍정심리학 연구와 그 성과에 기반한 긍정교육은 학교 교육의 궁극적인 목표를 행복과 웰빙에 두고, 이를 실현하기 위해 학생들의 인성 강점 및 덕목의 함양을 강조한다. 요컨대 긍정심리학들이 참여한 VIA 프로젝트는 국가와 문화를 막론하고 보편적인 도덕적 가치를 선정하여 핵심 덕목과 인성 강점을 체계화하였다. 이와 관련하여 셀리그먼은 24개의 인성 강점이 웰빙을 구성하는 5가지 요소(PERMA)를 뒷받침한다고 주장한다(Seligman, 2011: 24). 이러한 측면은 아리스토텔레스 윤리학에 기반하여 덕의 계발을 강조한다는 점에서 덕 교육적 접근과 관련이 있으며, 도덕과 인성교육에서 강조하고 있는 다양한 가치·덕목 및 역량의 함양과도 상당 부분 연결된다.

회복탄력성을 증진하는 교육이 회복탄력적인 마인드셋을 가진 사람을 목표로 한다면, 이는 2015 도덕과 교육과정의 '목표'로 제시된 '도덕적인 인간', 즉 훌륭한 인격자와 관련하여 인성교육적 함의를 갖는다. 앞장에서 살펴본 바와 같이 도덕 교육 및 도덕과 인성교육의 측면에서 강조되는 강한 인성과 수행 인성은 회복탄력성을 그 구성 요소로 포함하고 있

기에 도덕과 인성교육 측면에서 회복탄력성에 대한 논의는 매우 유의미하다. 그리고 긍정심리학은 다른 어떤 분야보다도 회복탄력성 연구에 많은 노력을 기울여 상당한 연구 성과를 내고 있으며, VIA 분류체계에 기반하여 인성 강점을 활용한 회복탄력성의 강화를 강조한다. 따라서 도덕과 교육에 긍정심리학 연구가 개입된다면, 회복탄력성 증진을 위한 긍정심리학 연구의 도덕과 교육적 개입 가능성을 높일 수 있다.

그동안 국내 도덕윤리과교육학계에서는 긍정심리학과 도덕 교육 및 도덕과 교육 연계 시 인성교육에 주안점을 두고 VIA 분류체계의 활용 및 그 함의와 관련한 연구(김태훈, 2016; 윤병오, 2011, 2012a, 2012b; 윤병오 외, 2015)가 주를 이루었다. 이에 따라 오늘날 몇몇 연구(김나연 외, 2018; 추병완, 2018a, 2018b, 2020; 최용성, 2016)를 제외하고 긍정심리학 연구에 기반한 회복탄력성 증진 방안의 체계화를 시도하고 있는 선행 연구물을 찾아보기 힘든 상황이 되었다. 그러나 근래에 와서는 오랫동안 긍정심리학에 관심을 가져온 추병완 교수가 도덕과 회복탄력성 연구(배서현 & 추병완, 2020; 추병완, 2014, 2015b, 2015c, 2017, 2018a, 2018b)에 몰두하여, 보다 최근에는 다년간의 연구를 토대로 '도덕적 회복탄력성'[41] 개념의 중요성을 강조하고 있다(추병완, 2022).

한편 OECD 2030 프로젝트를 위시하여 국제 사회의 회복탄력성에 관한 관심이 점차 고조됨에 따라 앞으로도 회복탄력성의 중요성을 강조하는 분위기의 확산이 예상되기에 국내 도덕과에서는 학생들의 정서적·사회적 건강의 제고를 위한 회복탄력성 증진 방안을 강구해야 한다. 이에 본 장에서는 회복탄력성 증진을 위해 긍정심리학 연구가 도덕과에 어떻게 적용될 수 있는지를 탐색한다. 이를 위해 먼저 도덕과 회복탄력성의 위상 설정과 체계화에 대해 논한 후 회복탄력성 증진을 위한 도덕과 교육적 개입 가능성 증진 방안, 도덕과 교육과정의 개선 방향 그리고 도덕과 수업에의 적용 방안에 대한 논의를 순차적으로 개진하고자 한다.

---

41) 도덕적 회복탄력성은 "도덕적 위기나 고통 상황에서 자신의 도덕적 전일성을 유지·회복하는 능력", 즉 "도덕적 규범이나 원칙에 따른 자신의 도덕 판단을 도덕적 행동으로 옮기기 어려운 고통스러운 상황에서 자신의 도덕적 전일성을 유지·회복할 수 있는 개인의 능력을 의미"하며, "도덕적 고통의 해로운 결과를 다루는 데 도움"을 준다(추병완, 2022: 130-131).

제 1 절 도덕과에서 회복탄력성의 위상 설정과 체계화

본 절에서는 도덕과 회복탄력성의 위상 설정 및 체계화를 논함에 있어 회복탄력성의 중요성을 밝히고, 2015 도덕과 교육과정의 회복탄력성 관련 내용 요소를 분석한 후 도덕과에서 회복탄력성의 위상을 제고해야 하는 이유를 제시한다. 그리고 도덕과 회복탄력성의 체계화와 관련하여 도덕적 보건 능력의 의미를 분석한 다음 도덕적 보건 능력과 회복탄력성의 관계 재정립에 대한 논의를 개진한다.

1. 도덕과 교육에서 회복탄력성의 위상 제고

회복탄력성에 관한 연구는 지난 30년 동안 크게 확대되어 더욱 가속화되었는데, 그 대표적인 이유를 두 가지 제시하면 다음과 같다. 첫째, 20세기 후반 기술적 복잡성이 증가함에 따라 역경에 직면한 청소년 수와 그들이 직면한 역경의 횟수가 모두 증가하여 이전보다 더 많은 청소년들이 위험에 처하게 되었고, 이에 대한 원인 및 해결 방안과 관련하여 회복탄력성의 연구가 더욱 중요해졌다. 둘째, 위험 및 보호 요인과 그것들의 작동에 관한 관심뿐만 아니라 이러한 요인들의 정보가 위험에 직면한 청소년들의 긍정적인 결과의 증대를 가져왔기 때문이다. 이러한 증대는 모든 청소년의 회복탄력적인 마인드셋 형성에 적용됨으로써 임상적으로 유의미한 개입이 될 수 있는지를 결정하는 것에 관한 관심을 고조시켰다(Goldstein & Brooks, 2013: 3). 이러한 측면에서 회복탄력성에 관한 연구는 개인이 고난과 역경을 극복하여 정상적인 삶을 회복함으로써 성공과 번영에 이르는 과정을 이해하는 데 깊은 통찰력을 제공한다(추병완, 2020: 94).

회복탄력성에 관한 연구가 확대됨에 따라 오늘날 국제 사회의 교육 분야에서도 다방면에 걸쳐 회복탄력성을 미래 핵심역량의 요소로 포함하려는 시도가 이루어지고 있다. 최근 OECD에서 제시한 'OECD 학습 나침반 2030'(The OECD Learning Compass 2030)은 DeSeCo 프로젝트[42]를

통해 확인된 'OECD 핵심역량'을 기반으로 학습자가 잠재력을 발휘하여 지역 사회와 지구의 웰빙에 기여하는 데 필요한 '변혁적 역량'을 정의하고 있다(OECD, n.d.). 이 역량은 지식, 기능, 태도 및 가치의 세 가지 형태인 새로운 가치 창출하기, 갈등과 딜레마 조정하기, 책임감 갖기로 제시되며, 학생들이 세상에 기여하고 더 나은 미래를 만들기 위해 요구된다. 이 같은 변혁적 역량은 인간의 고유한 역량으로 폭넓은 맥락과 상황에서 발휘될 수 있기에 학습자가 다양한 상황과 경험을 탐색하는 데 도움이 되는 높은 수준의 역량이라고 볼 수 있다. 또한 불확실성에 대처하고, 새로운 태도와 가치를 개발하며, 목표가 바뀌더라도 생산적이고 의미있게 행동하는 능력으로서 평생에 걸쳐 활용된다(OECD, 2019: 4).

변혁적 역량에서 회복탄력성과 관련하여 주목해야 할 것은 '갈등과 딜레마 조정하기'이다. 이는 평등과 자유, 다양성과 보편성과 같이 표면적으로는 모순되거나 양립할 수 없는 요구의 균형을 맞추는 기능과 관련된 역량이다. 이 역량은 갈등과 딜레마의 조정을 위해 다른 사람의 필요와 관심사 및 관점을 이해하고, 상충하는 여러 아이디어나 입장을 조화시켜 원만한 해결을 위해 함께 일하는 능력을 개발하는 것이 필수적임을 강조한다. 여기에 포함되는 핵심 구성 요소에는 회복탄력성을 포함하여 인지 유연성 및 관점 채택 기능, 공감, 존중, 창의성, 문제 해결 기능, 갈등 해결, 복잡성과 모호성에 대한 관용, 타인에 대한 책임감이 있다. 특히 OECD 학습 나침반 2030에서는 긴장과 딜레마를 조정하는 데 때로는 복잡하고 어려운 결정을 내리는 것이 포함되기에 학생들은 회복탄력성, 복잡성과 모호성에 대한 관용, 타인에 대한 책임감을 개발해야 한다고 강

---

42) 1997년 말, OECD는 핵심역량을 선별하여 청소년과 성인의 역량 수준을 측정하는 국제 조사를 강화하기 위해 건설적인 개념적 프레임워크를 제공할 목적으로 DeSeCo(Definition and Selection of Competencies) 프로젝트를 시작했다. 이 프로젝트에는 정책 관련 프레임워크를 생성하기 위해 이해 관계자 및 정책 분석가와 다양한 분야의 전문가가 참여하였고, OECD 각국은 프로세스 안내를 위해 자국의 견해를 제공하였다. 또한 이 프로젝트는 국가와 문화 전반에 걸친 가치와 우선순위의 다양성을 인정하면서도 세계 경제 및 문화의 보편적인 과제와 함께 가장 중요한 역량의 선정을 안내하는 공통 가치들을 선별했다(OECD, 2019: 11). DeSeCo 프로젝트에 대한 보다 자세한 내용은 www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm을 참고할 것.

조한다(OECD, 2019: 5-6). 이는 OECD가 회복탄력성을 21세기의 도전과제 해결과 관련하여 학생들이 자신과 타인, 지구를 위해 웰빙과 지속가능성을 달성할 수 있는 세상을 만드는 데 도움이 되도록 하는 변혁적 역량으로 긍정하고 있음을 시사한다.[43]

한편 국내 교육 분야에서는 청소년들이 겪고 있는 가정, 학업, 교우관계 등에 따른 정신적 스트레스나 그로 인한 자살 문제의 심각성으로 인해 회복탄력성에 관한 관심이 증가하고 있다. "2022 자살예방백서"(2020년 통계 기준)[44]에 따르면, 청소년(9~24세) 자살자 수는 957명으로 인구 10만 명당 11.1명꼴로 전년 대비 81명(9.2%), 자살률은 전년 대비 1.2명(12.2%) 증가했다(보건복지부 & 한국생명존중희망재단, 2022: 37-38). 이러한 최근 통계 수치는 현재 우리 청소년들이 겪고 있는 정신적 스트레스에 따른 피로도가 심각하다는 것을 보여줌과 동시에 학교 교육을 통해 청소년들의 회복탄력성을 증진해야 하는 이유에 당위성을 부여한다.

이에 도덕과 회복탄력성 증진 방안을 논함에 있어 긍정심리학이 회복탄력성을 행복과 웰빙을 증진하는 데 기여하는 요소로 간주하고 있음을 고려할 필요가 있다. 도덕과 교육의 배경 학문인 윤리학의 근본 주제가 긍정심리학에서 지향하는 행복과 번영(추병완, 2020: 83)이라는 점과 현행 도덕과 교육과정에서 강조하는 정서적·사회적 건강 또한 긍정심리학이 회복탄력성을 정신건강으로 간주하는 것과 관련이 있기에 도덕과 교육과 긍정심리학은 많은 부분에서 연결되는 측면이 있다. 이에 도덕과에서의 회복탄력성 개념이 자리매김할 수 있도록 하기 위해서는 긍정심리학의 관점 및 연구를 활용하여 그 위상을 높이는 방안과 관련한 선행 작업이 요구된다. 이러한 선행 작업 중 가장 우선해야 할 것은 무엇보다

---

43) 이와 비슷한 맥락에서 앞서 언급한 OECD 학습 프레임워크 2030(OECD Learning Framework 2030)의 핵심 개념 요소로 회복탄력성이 스트레스 저항성과 함께 제시되고 있음을 염두에 두면(OECD, 2018: 17), 미래 교육의 핵심역량과 관련하여 회복탄력성의 중요성이 점차 강조되고 있음을 재차 확인할 수 있다.

44) 보건복지부와 한국생명존중희망재단에서 발간한 "2022 자살예방백서는 자살예방 실무자 및 관계자, 전문가, 연구자, 국민들에게 국내·외 자살현황을 알리고 국가의 자살예방정책과 자살예방을 위한 노력을 소개하고자 제작되었다"(보건복지부 & 한국생명존중희망재단, 2022: 20).

도덕과에서 회복탄력성의 위상을 제고해야 하는 이유를 제시하는 것이다. 이에 지금부터는 2015 도덕과 교육과정 문서에 제시된 초·중학교 '도덕' 내용 체계의 내용 요소 분석을 통해 회복탄력성과 관련되는 부분들을 간략히 기술한 후 도덕과 교육에서 회복탄력성의 위상을 제고해야 하는 이유를 제시하고자 한다.

현행 교육과정 문서에는 회복탄력성과 관련한 내용 요소를 어렵지 않게 찾아볼 수 있다. 얼핏 보면 문서상 회복탄력성 관련 사항이 중학교 '도덕' 내용 체계 내 '자신과의 관계 영역'의 내용 요소에만 직접적으로 관여하고 있는 것처럼 보인다. 그러나 도덕적 보건 능력의 의미와 회복탄력성의 정의 및 특징의 관점에서 자세히 분석해보면, 해당 영역뿐만 아니라 타인과의 관계, 사회·공동체와의 관계, 자연·초월과의 관계 영역의 내용 요소에서도 회복탄력성과의 연관성을 어렵지 않게 찾아볼 수 있다. 또한 공식적으로 회복탄력성 기능을 명시하지 않은 초등학교 '도덕'에서도 이를 부분적으로 다루고 있음을 확인할 수 있다(추병완, 2020: 43-44).

여기에서는 회복탄력성 개념을 명시적으로 기술하고 있는 중학교 '도덕'에 중점을 두고 회복탄력성 관련 내용 요소를 분석하고자 한다. 자신과의 관계 영역의 '왜 도덕적으로 살아야 하는가?(도덕적인 삶)', '도덕적으로 행동하기 위해 필요한 것은 무엇인가?(도덕적 행동)', '나는 어떤 사람이 되고자 하는가?(자아정체성)', 자연·초월과의 관계 영역의 '마음의 평화는 어떻게 이룰 수 있을까?(마음의 평화)'는 자기 규제 및 자기 조절 능력, 자기 효능감 등과 같은 회복탄력성의 구성 요소와 관련이 있다. 그리고 타인과의 관계 영역의 '가정에서의 갈등을 어떻게 해결할 것인가?(가정윤리)', '참된 우정이란 무엇인가?(우정)', '이웃에 대한 바람직한 자세는 무엇인가?(이웃생활)'는 각각 회복탄력성 발달에 영향을 미치는 가정, 학교, 지역 사회 요인과 같은 외적 보호 요인과 연관성을 갖는다. 또한 자신과의 관계 영역의 '삶의 목적은 무엇인가?(삶의 목적)', '행복을 위해 어떻게 살아야 하는가?(행복한 삶)', 자연·초월과의 관계 영역의 '삶과 죽음의 의미는 무엇인가?(삶의 소중함)'는 회복탄력성의 조작적 정의

인 '외상 사건에 의해 촉발되는 개인의 대처 메커니즘의 결과나 성격 특성으로 입증된 것과 유사한 특징인 개인의 능력, 자아와 삶의 수용, 삶의 의미 찾기, 인내, 평정 또는 삶과 자립을 통해 일어나는 사건에 대한 수용을 포함한 능력'(Garcia-Dia et al., 2013: 267-268)과 관련된다. 끝으로 타인과의 관계 영역의 '정보화 시대에 우리는 어떻게 소통해야 하는가?(정보통신윤리)', '평화적 갈등 해결은 어떻게 가능한가?(평화적 갈등 해결)', '다문화 사회에서 발생하는 갈등을 어떻게 해결할 것인가?(문화 다양성)'는 상황 대처법과 더불어 '중대한 위협이나 심각한 역경'과 '발달 과정에서의 주된 방해에도 불구하고 긍정적인 적응을 성취하는 것'과 같은 회복탄력성의 중요한 조건들(Luthar et al., 2000: 543)과 관련된다. 이와 같은 분석 결과는 2015 도덕과 교육과정 문서에서 회복탄력성 관련 내용 요소가 특정 영역에 치우쳐진 것이 아닌 전 영역에 걸쳐 폭넓게 다루어지고 있음을 시사한다.

한편 초등학교 '도덕' 내용 체계에서는 회복탄력성 기능이 명시되어 있지 않지만, 추병완(2020)은 회복탄력성의 관점에서 초등학교 도덕의 내용 요소를 분석하면 이와 관련된 내용이 부분적으로 다루어지고 있다고 말한다. 그에 따르면, "5-6학년 군의 '어려움을 겪을 때 긍정적 태도가 왜 필요할까?(자아 존중, 긍정적 태도)'는 회복탄력성을 증진하기 위한 대처 기술과 직접적인 관련성을 맺고 있다. 또한 3-4학년군의 '왜 최선을 다해야 할까?(인내)', '가족의 행복을 위해 무엇을 해야 할까?(효, 우애)', '친구와 사이좋게 지내기 위해 어떻게 해야 할까?(우정)', 5-6학년군의 '어떻게 하면 감정을 조절할 수 있을까?(감정 표현과 충동 조절)'은 회복탄력성 증진에 필요한 관계 형성과 자기 통제와 같은 생활 기능(life skills)을 부분적으로 다루고 있음을 분명하게 알 수 있다"(추병완, 2020: 44). 이러한 분석에 한 가지 더 추가하면, 5-6학년군의 타인과의 관계 영역 중 '서로 생각이 다를 때 어떻게 해야 할까?(공감, 존중)'와 3-4학년군의 사회·공동체와의 관계 영역 중 '나와 다르다고 차별해도 될까?(공정성, 존중)' 또한 회복탄력성의 유용성 및 상황 대처법 그리고 회복탄력성의 구성 요소인 대인 관계 능력과도 관련이 있다. 왜냐하면 해당 요소

들은 내용상 OECD 변혁적 역량 중 다양성에서 비롯되는 갈등이나 상충하는 아이디어 및 입장을 조정하는 데 필수적인 기능으로 회복탄력성을 강조하는 '갈등과 딜레마 조정하기'를 내포하고 있기 때문이다.

이상의 내용 요소 분석을 기반으로 도덕과에서 회복탄력성의 위상을 제고해야 하는 이유를 제시하면 다음과 같다. 첫째, 청소년들이 회복탄력적인 마인드셋을 가지고 정신적으로 건강한 삶을 살도록 하기 위함이다. 회복탄력성은 낙관성, 강인함, 성장 마인드셋, 자기 규제, 감정 조절, 용기, 그릿, 자기 효능감 등과 같은 다양한 구성 요소로 이루어져 있다. 도덕과 교육을 통해 이와 같은 기능과 태도 및 가치를 함양하도록 독려한다면 청소년들은 성장하면서 경험하는 상당수의 역경과 위험에 의연하게 대처할 수 있다. 보다 구체적으로 말하면, 도덕 수업을 통해 학생들을 대상으로 회복탄력성 증진을 위한 실질적인 기술을 훈련시킴으로써 위기의 상황에서 감정과 마음을 잘 다스려 회복탄력적인 마인드셋의 형성을 도울 수 있다. 이러한 회복탄력적인 마인드셋은 곧 건강한 마음가짐을 의미하며, 긍정 정서와 상호작용함으로써 학생 개개인의 정신적 건강을 증진하는 데 도움이 된다.

둘째, 청소년들의 대인관계 능력 향상을 통한 사회적 건강을 제고하기 위함이다. 김주환은 카우아이 섬 종단연구를 통해 워너가 발견한 회복탄력성의 핵심 요인을 '인간관계'로 보고, 이 연구의 결론을 톨스토이의 말을 빌려 "사람은 결국 사랑을 먹고 산다는 것"으로 표현한다(김주환, 2022: 58). 이는 회복탄력성이 타인과의 관계, 즉 대인관계를 중시하는 개념이라는 사실을 강조한다. 비슷한 맥락에서 2015 도덕과 교육과정 중학교 '도덕'에서는 타인과의 관계 영역에서 추구해야 할 도덕적 기능으로 '도덕적 대인관계 형성 능력'과 그 하위 기능으로 '다른 사람의 관점 채택하기', '도덕적 갈등 해결하기'를 제시하고 있다. 이 같은 기능들은 모두 회복탄력성의 핵심 요인인 인간관계를 중시한다. 따라서 도덕과에서는 학생들의 사회적 건강을 제고하기 위해서는 회복탄력성의 증진을 통해 대인관계 능력뿐만 아니라 그러한 대인관계를 도덕적 차원에서 고려할 수 있는 능력인 도덕적 대인관계 형성 능력을 함께 길러주어야 한다.

이로써 도덕과에서의 회복탄력성 증진 교육은 학생들로 하여금 원만한 대인관계를 맺도록 하여 사회적 건강의 제고를 돕고, 이를 기반으로 그들이 행복과 웰빙을 통해 번영하는 삶에 이를 수 있도록 도울 수 있다. 이는 곧 긍정적인 인간관계를 중시하는 긍정심리학의 핵심이기도 하다.

이상의 시각에서 본다면 도덕과는 회복탄력성 증진 교육을 주관할 수 있는 충분한 명분이 생기게 된다. 이에 다음에서는 도덕과 회복탄력성 개념의 체계화와 관련하여 도덕적 보건 능력의 의미를 분석하고, 도덕적 보건 능력과 그 하위 기능인 회복탄력성의 관계 재정립에 대해 논하고자 한다.

2. 도덕적 보건 능력과 회복탄력성의 관계 재정립

회복탄력성에 관한 초기 이론들은 유전적인 역할을 주로 강조하였으나, 점차 증가하는 경험적 증거들은 회복탄력성이 '학습'을 통해 획득될 수 있으며(Coutu, 2017: 9-10), 노력이나 연습을 통해 누구나 지닐 수 있고, 조절할 수 있고, 가르칠 수 있음을 시사한다(Reivich & Shatté, 2002/2014: 21). 이는 회복탄력성을 "개인과 그의 환경의 상호작용, 특히 가용적이고 접근 가능한 개인적인 성장을 위한 기회를 반영하는 상호작용에서 일군의 행동을"(추병완, 2017: 4) 의미한다고 보는 견해와 같은 맥락에 있다. 이러한 관점에서 회복탄력성의 발달은 개인이 타고난 기질이나 특성과 같은 유전적 요인의 영향을 받기도 하지만, 가정, 학교, 지역 사회 등의 외부 환경적 요인이 개인의 노력과 역동적으로 상호작용함에 따라 생애 전반에 걸쳐 이루어진다고 볼 수 있다.

교육적 측면에서의 회복탄력성 증진 방안을 논할 때 반드시 염두에 두어야 할 것은 외적 환경 (보호) 요인 중 학교 요인이 아동과 청소년의 회복탄력성 발달에 중요한 역할을 한다는 것이다. 실제로 아동들과 청소년들의 정신건강과 심리학적 회복탄력성의 성장을 촉진하는 데에 학교 환경의 역할에 대한 인식은 전 세계적으로 증가하는 추세로 학교는 아동의 자존감, 자기평가 그리고 그들의 삶 전반에 대한 통제력을 형성하는

데 중요한 상황적 요건이 된다(Stewart et al., 2004: 27).

워너와 스미스(Werner & Smith, 1992)의 연구에서도 입증된 바와 같이 초기 아동기 환경은 성인기까지 개인의 회복탄력성 수준에 지대한 영향을 미치며(Reivich & Shatté, 2002/2014: 63), 특히 학교는 학생들이 하루 중 많은 시간을 보내는 곳이기에 회복탄력성 형성 및 발달에서 매우 중요한 역할을 한다. 보다 구체적으로 말해 교사의 긍정적인 영향, 교사 및 또래의 관심과 기대, 협동적인 교수 전략, 학교에서의 성공 경험 등과 같은 학교 요인은 학생들의 회복탄력성 발달에 직접적인 영향을 미친다. 또한 회복탄력성이 직접 학생들의 정신적 스트레스를 치료하는 것이 아닌 일상생활에서의 도전과 역경을 예방하는 차원에서 발휘된다는 점에서 학교 교육을 통한 회복탄력성 증진은 교육적 처방의 성격을 띤다. 이러한 측면에서 학교 교육은 "학생이 직면한 위험 요인의 영향을 최소화하고, 보호 요인의 영향을 최대화하는 노력을 통해 학생들의 회복탄력성 증진"에 실질적으로 기여한다(추병완, 2015b: 53; 2020: 53). 회복탄력성이 역량이라면 학교에서의 교육과 훈련을 통해 강화할 수 있다. 그리고 이러한 관점은 도덕과에서 도덕적 보건 능력의 하위 기능인 회복탄력성의 증진을 위한 교육의 가능성을 시사한다.

최근에는 보건 의료 분야를 중심으로 도덕적 차원에 초점을 맞춘 '도덕적 회복탄력성' 연구가 진행되고 있다(추병완, 2022: 125). 도덕적 회복탄력성이란 "도덕적인 도전·딜레마·불확실성에 직면하여 자신의 도덕적 전일성을 보존하고, 자신의 도덕적 고통을 최소화하며, 최상의 도덕적인 삶의 목적을 추구하는 방식을 의도적으로 선택하여 실천하는 것을 지칭한다"(추병완, 2022: 123). 이러한 도덕적 회복탄력성 개념은 회복탄력성의 일반적인 의미에서 더 나아가 도덕적 관점에서의 회복탄력성을 강조한다는 점에서 도덕과 회복탄력성 증진 교육의 핵심 개념으로 입지를 다질 수 있다.

그러나 한편으로는 회복탄력성의 도덕적 특성에 우선성을 두기에 상대적으로 일반적인 의미의 회복탄력성 개념이 갖는 측면들, 예컨대 꼭 도덕적 상황이 아니더라도 일상의 역경과 위기 상황에서 이를 극복하기 위

한 기술이나 삶 전반에 걸친 정서적·사회적 건강의 측면을 간과할 수 있다. 현행 도덕과 교육과정 문서에 명시된 '회복탄력성 키우기' 또한 '행복한 삶' 전반과 관련이 있는 기능으로 제시되어 있기에 여기에서 회복탄력성 개념은 일반적인 의미로서의 성격이 더 강하다. 물론 행복한 삶은 도덕적인 삶과의 연계성에서 충분히 논의될 수 있고, 그러한 측면에서 도덕적 회복탄력성 또한 이러한 행복한 삶에 일조하는 측면이 있지만, 해당 개념이 교육과정에서 의도하는 좋은 습관과 정서적·사회적 건강을 모두 포괄하기에는 분명 한계가 있다. 왜냐하면 회복탄력성 개념 자체가 실제로 정신건강과 관련되어 등장한 개념이므로 '건강'과 분리되어 생각할 수 없기 때문이다. 이에 도덕적 회복탄력성 개념의 의미로서 '도덕적 고통의 최소화'가 곧 '건강한 상태'인 것은 아니므로 여기에서는 일반적인 의미의 회복탄력성, 즉 긍정심리학이 정신건강으로 간주하는 회복탄력성 개념에 기반하여 논의를 개진하고자 한다.

2015년, 세계경제포럼(World Economic Forum, WEF)은 21세기 기능(skills) 격차의 시급한 문제에 대해 기술을 통한 해결 방법에 중점을 둔 보고서인 "교육을 위한 새로운 비전: 기술의 잠재력 발굴(New Vision for Education: Unlocking the Potential of Technology)"을 통해 21세기 교육을 위한 16가지의 중요한 기능(proficiencies)을 정의하였다. 이러한 기능들은 학생들이 일상적인 일에 핵심 기술을 어떻게 적용할지와 관련한 '기초 문해력'(foundational literacy)과 복잡한 도전에 어떻게 접근하는지와 관련한 '역량'(competencies)[45] 그리고 환경 변화에 어떻게 대처하는지와 관련한 '인성 자질'(character qualities)로 분류된다. 이러한 분류에 따라 기능별 요소들을 제시한 해당 보고서의 도식을 한글로 번안하여 재구현하면 **[그림 2]**와 같다(World Economic Forum [WEF], 2016: 4).

---

45) 2015 교육과정과은 각 교과의 핵심역량을 기능을 포괄하는 상위의 개념으로 사용하고 있으나, WEF에서는 기능이 역량을 보괄하는 개념으로 상정하고 있다는 점에서 차이가 있다.

[그림 2] WEF에서 제시한 21세기에 학생들에게 필요한 16가지 기능(WEF, 2016, Exhibit 1)

[그림 2]에서와 같이 기능(skills)은 기초 문해력, 역량, 인성 자질을 아우르는 포괄적인 개념으로 사용되고 있으며, 이는 국제적으로 21세기 미래 교육과 관련하여 기능의 중요성이 날로 더해 가고 있음을 보여준다. 이와 같은 국제적 추세와 같이 2015 교육과정 총론 및 도덕과 교육과정에서도 역량을 구현하는 기능의 역할이 강조되고 있으며, 영역별 내용 요소와 함께 교육과정 문서의 내용 체계에 기술되어 있다.

"2015 개정 교육과정은 '핵심역량'(key competence)을 처음으로 국가 교육과정 문서에 도입하여 명시"(김란주, 2019: 2)했다는 점에서 대개 역량 중심 교육과정[46]이라고 부른다. 도덕과 교육과정의 '성격'에는 "교육과정 총론에서 추구하는 핵심역량의 바탕 아래" 학생들의 자기 존중 및 관리 능력, 도덕적 사고 능력, 도덕적 대인관계 능력, 도덕적 정서 능력,

46) 2015 교육과정 총론은 홍익인간(弘益人間)의 이념과 교육 목적을 바탕으로 교육과정이 추구하는 4가지 인간상을 제시한다. 그리고 "추구하는 인간상을 구현하기 위해 교과 교육을 포함한 학교 교육 전 과정을 통해 중점적으로 기르고자 하는" 6가지 핵심역량(자기관리 역량, 지식정보처리 역량, 창의적 사고 역량, 심미적 감성 역량, 의사소통 역량, 공동체 역량)을 제시하고 있다(교육부, 2017: 2).

도덕적 공동체 의식, 윤리적 성찰 및 실천 성향인 6가지 교과 역량의 함양을 추구한다고 진술되어 있다. 또한 “도덕과는 학교 인성교육의 핵심 교과”로 “도덕적인 인간과 정의로운 시민이라는 중첩된 인간상을 지향점”으로 삼고 있으며, “‘도덕함’[47]의 시간과 공간을 제공하는 교과”로 기술되어 있다(교육부, 2015: 3). 이러한 ‘도덕함’의 구현을 위해 요구되는 것이 바로 도덕과의 특성을 반영한 6가지 교과 역량이며, 이는 소위 ‘도덕적 기능’을 통해 함양된다.

2016년, 한국교육과정평가원에서 발행한 보고서 “2015 개정 교육과정에 따른 초·중학교 교과 평가 기준 개발 연구(총론)”에서는 역량-기능 간 관계에 대해 다음과 같이 간략히 진술하고 있다. 이 보고서에는 총론의 핵심역량을 바탕으로 교과의 특성을 반영한 교과 역량이 추출되면, “이와 연동하여 학생들이 교과 내용을 학습한 후 할 수 있는 또는 할 수 있기를 기대하는 수행 능력을 명료화하여 ‘기능’(技能, skills)을 제시하고 이를 교과의 내용 요소와 결합해 성취기준으로 제시함으로써 학교 수업을 통해 자연스럽게 핵심역량을 함양할 수 있도록 하였다.”고 진술되어 있다(이미경 외, 2016: 13). 이에 따르면, 2015 교육과정 총론의 핵심역량과 도덕과 교과 역량을 구현하는 통로이자 성취기준에서 제시하고 있는 기대 수행 능력이 바로 내용 체계에 구체화 된 ‘도덕적 기능’이고, 이는 교과의 내용 요소와 결합하여 성취기준으로 진술된다. 해당 보고서에 제시된 교과 역량과 기능 간 관계에 대한 설명은 ‘기능’에 의해 구체적인 수업 활동이 구현될 수 있음을 전제하고 있다(신호재, 2020: 74). 즉, 도덕 수업 활동을 통해 구현된 도덕적 기능은 도덕과의 6가지 교과 역량 달성에 필요한 매개 역할을 하므로 도덕과 교과 역량과 도덕적 기능의 구도는 분리되어 생각할 수 없다.

주지하다시피 2015 도덕과 교육과정 문서에는 회복탄력성과 관련한 도

47) 2015 도덕과 교육과정에서는 ‘도덕함’을 “인간다운 삶을 위해 추구해야 하는 궁극적인 도리로서의 도(道)와 그것을 삶 속에서 구현하는 과정에서 요청되는 총체적 능력으로서의 덕(德)을 스스로의 삶 속에서 인식하고 실천하고자 하는 역동적인 과정을 가리키는 개념”으로 기술하고 있으며, “이 개념에서 강조하는 ‘함(doing)’은 자신을 둘러싼 도덕 현상과 규범 및 원리를 탐구하고 내면적으로 성찰하는 과정으로서의 함과 이를 구체적으로 실천하는 과정으로서의 함을 포함한다.”고 설명하고 있다(교육부, 2015: 4).

덕적 기능으로 '도덕적 보건 능력'을 제시하고 있으며, '회복탄력성 키우기'는 '건강한 마음 가꾸기'와 함께 도덕적 보건 능력의 하위 기능으로 명시되어 있다(교육부, 2015: 7). 또한 아래와 같은 교육과정 문서의 인용문에도 도덕적 보건 능력과 관련된 사항이 간접적으로 언급되어 있다.

도덕과는 학교가 인성교육의 중심축 역할을 해내야 한다는 시대적 요청을 적극적으로 수용하여 바람직한 인성의 핵심인 도덕성 발달뿐만 아니라, **학생들의 정서적·사회적 건강을 제고함**으로써 인성교육의 핵심 교과로서의 역할을 수행한다. 나아가 인문학적 사유와 성찰을 바탕으로 삶의 의미를 탐색하도록 함으로써 타 교과 및 학교생활 전반을 통한 인성교육을 통합하는 역할을 담당하는 학교 인성교육의 주관 교과로서의 성격을 갖는다(교육부, 2015: 4).

위 내용은 도덕과에서 도덕성 발달과 더불어 '정서적·사회적 건강', 즉 도덕적 보건 능력이라는 도덕적 기능의 증진이 앞으로 도덕과에서 추진하는 인성교육 실천에 중요한 고려 대상이 되며, 학생들의 도덕과 교과 함양에 기여함을 긍정한다. 이러한 관점에 기반하여 지금부터는 도덕적 보건 능력의 의미를 분석하고, 이를 바탕으로 도덕적 보건 능력과 그 하위 기능인 회복탄력성 키우기 및 건강한 마음 가꾸기 간 관계의 적절성을 검토하고자 한다.

2015 도덕과 교육과정에 처음 등장한 도덕적 보건 능력은 용어만 존재할 뿐 이에 관한 의미나 세부적인 설명이 교육과정 문서에 명확히 기술되어 있는 것은 아니다. 따라서 해당 용어에 대한 명시적인 의미 규명을 위해서는 긍정심리학이 회복탄력성을 정신건강 개념으로 간주하고 있음을 고려하여 "도덕성(morality)과 정신건강(mental health)의 긴밀한 상호연관성"(김혜진 & 윤영돈, 2016: 126; 윤영돈, 2017: 60) 속에서 용어 자체에 조합된 개별적인 개념들의 의미를 분석해야 한다. 먼저 '도덕적'(moral)은 '올바른 행동의 원칙이나 규칙 또는 옳고 그름을 구분하는 것과 관련 있는' 혹은 '올바른 행동 규칙을 준수하는'으로 정의된다

(Dictionary.com, n.d.). 다음으로 '건강'(health)은 일반적으로 '정신적으로나 육체적으로 아무 탈이 없고 튼튼한 상태'(국립국어원표준국어대사전, n.d.-a)를 의미하며, 세계보건기구(World Health Organization, WHO) 헌법에서는 이를 '단순히 질병이나 허약함이 없는 것이 아니라 신체적, 정신적, 사회적으로 완전한 웰빙 상태'(United Nations, n.d.)로 정의한다. 끝으로 '능력'(ability)은 '일을 감당해 낼 수 있는 힘'(국립국어원표준국어대사전, n.d.-b)으로 정의된다.

도덕적 보건 능력의 하위 요소들을 고려하여 앞서 분석한 개념 정의를 종합해 보면, '도덕적 보건 능력'(a ability of moral health)은 학생들이 '옳고 그름을 판단하고 올바른 행동 규칙을 준수하는 데 필요한 건강한 마음가짐을 가지고 원만한 대인관계를 유지함으로써 역경을 극복하여 웰빙에 이를 수 있도록 돕는 힘'을 의미한다고 볼 수 있다. 이러한 정의는 도덕적 보건 능력이 회복탄력성을 그 하위 기능으로 내포하고 있음을 고려하여 '건강한 마음가짐', '원만한 대인관계 유지', '역경 극복'과 같은 회복탄력성 개념의 정의와 특성을 포함시킨 것이다. 이는 긍정심리학 연구에서 웰빙의 향상을 위해 긍정적인 인간관계와 회복탄력성과 같은 요소를 중시하는 것과 같은 맥락에 있다. 이러한 측면에서 도덕적 보건 능력은 "학생들로 하여금 삶을 더욱 건강한 마음으로 바라보며 주도적인 삶을 살아갈 수 있도록 하는 힘"(김혜진·윤영돈, 2016: 126)이자 "언제든 어려움이나 역경으로부터 다시 일어설 수 있게 하는 힘"(윤영돈, 2017: 61)을 의미한다. 이와 같은 내용들을 반영하여 차기 교육과정 문서에서는 반드시 도덕적 보건 능력에 대한 명확한 의미 규명과 함께 도덕적 기능의 선정 이유에 대한 추가적인 진술이 요청된다.

이상의 도덕적 보건 능력의 의미를 놓고 보았을 때 도덕적 보건 능력이라는 용어 자체는 2015 도덕과 교육과정이 추구하는 '정서적·사회적 건강의 제고'를 포괄적으로 함축하고 있기에 도덕적 기능으로 적절하다. 그러나 회복탄력성이 도덕적 보건 능력의 하위 기능으로 설정된 것은 도덕적 보건 능력이 회복탄력성에 비해 더 포괄적인 상위 개념이라는 인식을 심어준다. 회복탄력성 개념 자체에 이미 정서적, 사회적 건강의 의미

가 내포되어 있으므로 단순히 도덕적 보건 능력의 하위 기능이 아닌 동등한 수준으로 재설정되어야 한다. 만약 앞으로도 현행 교육과정의 위계 설정을 계속 유지하고자 한다면, 회복탄력성이 도덕적 보건 능력의 하위 기능에 만족해야 하는 타당한 이유와 함께 위계의 설정 준거 또한 마련되어야 할 것이다. 끝으로 한 가지 덧붙이자면, 긍정심리학의 관점에서 볼 때 도덕적 보건 능력의 하위 기능인 '건강한 마음 가꾸기'와 '회복탄력성 키우기'는 서로 완전히 분리된다기보다 상호 동질적인 의미를 내포하므로 현행 교육과정처럼 이를 분리하여 기술하는 것은 부적절한 측면이 있다. 기본적으로 긍정심리학이 회복탄력성을 정신건강 개념으로 바라보는 시각(Peterson, 2006: 238-241)에서 보면, 회복탄력적인 마음가짐(resilient mindset)은 곧 건강한 마음 혹은 건강한 정신을 의미한다. 따라서 이러한 의미 중복 문제를 개선하기 위해서는 '건강한 마음 가꾸기'를 '회복탄력성 키우기'라는 하나의 하위 기능으로 통합하는 방안에 대해 논의할 필요가 있다.

제 2 절 도덕과 교육적 개입 가능성 증진 방안

1. 도덕적 정서 교육을 통한 긍정 정서 구축

초창기 긍정심리학 내 긍정 정서(긍정적인 감정)에 관한 연구는 다른 긍정 특질에 비해 비교적 과소 평가된 측면이 있었지만, 2001년에 발표된 연구들은 긍정 정서가 웰빙을 촉진하는 요소임을 경험적 증거를 통해 밝혀내는 데 성공했다. 그 첫 번째 연구는 하커와 켈트너(Harker & Keltner, 2001)의 연구로 이들은 대학 졸업앨범 사진에서 여성의 감정이 드러난 표정을 코드화하여 이를 30년 후 결혼 만족도와 심리적 웰빙의 결과와 관련시켰다. 그 결과, 22세의 사진에서 다른 사람들보다 더 긍정적인 감정을 표현하고 있던 여성은 50대에 결혼 만족도와 심리적 웰빙의 결과에서 훨씬 더 유리한 결과를 보였다. 두 번째 연구는 대너, 스노우든 그리고 프리센(Danner, Snowdon, & Friesen, 2001)의 연구로 이들은 가

톨릭 수녀들이 20대 초반에 작성한 자서전을 통해 그들의 노년기 생존을 예측할 수 있음을 발견해 냈다. 긍정적인 감정의 내용이 포함된 에세이를 쓴 수녀들은 그러한 내용이 부족한 에세이를 쓴 수녀들보다 더 오래 살았다(Danner, Snowdon, & Friesen, 2001; Harker & Keltner, 2001; Gable & Haidt, 2005: 107에서 인용됨). 이러한 연구 결과들은 긍정 정서가 행복과 웰빙에 영향을 미치는 중요한 요인이라는 사실을 뒷받침한다.

그렇다면 긍정심리학에서 긍정 정서가 의미하는 바는 무엇일까? 긍정 정서 개념은 다양한 의미를 지니고 있지만, “적합성”과 “유쾌함”을 공통적인 의미로 가지면서도 때때로 “정서를 긍정적으로 평가하는 것을 위한 간단한 형태”나 “건강에 도움이 되는 정서로 사용하는 것”을 의미한다(Kristjánsson, 2013/2019: 301). “심리학의 정서 연구자 사이에서 긍정 정서라는 용어는 유쾌한 사건 정서 또는 긍정적인 유의를 지닌 정서를 나타내는 데 사용되고” 있는데, 긍정심리학자들도 이러한 전례를 따르고 있다(Kristjánsson, 2013/2019: 307).

주지하다시피 프레드릭슨은 긍정 정서의 확장 및 축적 이론을 확립함으로써 긍정 정서에 대한 심리학계의 이목을 집중시켰다. 이 이론에서는 우리가 일상에서 긍정 정서를 경험하게 되면, 일시적으로 사고와 행동 목록이 확장되고, 이러한 레퍼토리가 지속될 때 개인적 자원이 축적되어 인간을 변화시키고 상향적 선순환을 산출한다고 본다(우문식, 2017: 76). 보다 구체적으로 말하면, “부정 정서는 사고를 경직시키고 위축시켜 실행 가능한 행위에 대한 사람들의 아이디어를 축소시키는 반면, 긍정 정서는 평소보다 유연하고 폭넓은 사고와 행동 범위로 인식을 개방해 실행 가능한 행위에 대한 사람들의 아이디어를 확장”(우문식, 2017: 77)시키며, 이와 같은 “짧은 확장 경험이 모여서 축적이 발생한다”(추병완, 2020: 67). 이를테면, 긍정 정서인 ‘희망’의 확장은 더 나은 것을 갈망하는 정서 테마와 더 나은 미래를 계획하는 사고-행동 경향을 통해 회복탄력성이라는 개인적 자원으로 축적된다. 이러한 측면에서 긍정 정서의 확장 및 축적 이론은 긍정 정서를 유발하는 환경만 적절히 갖추어지면 누구나 회복탄력성을 증진할 수 있다는 견해에 힘을 실어준다.

실제로 긍정심리학의 회복탄력성 관련 연구는 회복탄력성의 발달에 영향을 미치는 내적 보호 요인인 개인 내적 특성으로 긍정 정서를 언급한다. 셀리그먼에 따르면, 긍정 정서는 진정한 행복 이론과 웰빙 이론의 첫 번째 요소이자 '즐거운 인생'(the pleasant life)으로 진정한 행복 이론의 목표였던 행복과 삶의 만족도를 구성 요소로 포함한다(Seligman, 2011: 16). 그는 『진정한 행복(*Authentic Happiness*)』(2002)에서 긍정심리학의 세 기둥 중 첫 번째 기둥을 '긍정 정서에 관한 연구'라고 주장하며(Seligman, 2002: xi), "이제는 심리학에서 긍정 정서(positive emotion)에 대해 연구하고, 개인의 강점과 미덕을 추구하여 일찍이 아리스토텔레스가 말한 '행복한 삶'(eudaimonia)으로 이끌어 주어야 할 때"라고 역설한다(Seligman, 2002/2020: 13). 또한 그는 자신감, 희망, 신뢰와 같은 긍정 정서가 특히 "삶이 쉬울 때가 아니라 어려울 때 우리에게 가장 도움이 된다."(Seligman, 2002: xi)고 주장함으로써 긍정 정서가 회복탄력성에 영향을 미치는 요인임을 인정한다. 이러한 맥락에서 긍정 정서와 같은 "긍정 특질을 증진한다는 것은 도덕적 성품 강점과 덕의 함양만이 아니라 회복탄력성"과 같은 "심리적 역량"의 함양을 의미한다고 볼 수 있다(Kristjánsson, 2013/2019: 352-353). 이처럼 긍정 정서는 심리적 회복탄력성에 영향을 미치는 개인적 수준의 보호 요인 중 하나로(추병완, 2020: 254) 고난과 역경 속에서도 우리의 사고를 확장시켜 개인적 자원으로서의 자산을 축적하고, 불안이나 압박감과 같은 부정 정서를 상쇄시키는 역할을 통해 회복탄력성 증진에 기여한다(우문식, 2017: 91).

한편 긍정심리학은 "개인적 자원을 더욱 확장하고 축적하는 긍정 정서"뿐만 아니라 "인간의 행복에 기여하는 덕의 일부로서 도덕 교육에 대한 명백한 함의를 지닌 도덕 정서"의 "2가지 수준에서 정서를 특히 중시한다"(Kristjánsson, 2013/2019: 54). 긍정심리학에서 강조하는 도덕 정서 관련 연구로는 박난숙과 피터슨, 셀리그먼(Park, Peterson, & Seligman, 2004, 2005)의 연구를 들 수 있다. 이 연구 결과에 의하면, VIA 분류체계의 강점들과 삶의 만족도 간에 가장 높은 상관관계를 보인 강점들은 6가지 핵심 덕목 중 지혜 및 지식과 관련한 강점들을 제외한 대부분의 강점

들이었다. 해당 결과를 자세히 살펴보면, 삶의 만족도는 지성적 강점들보다 감성적 강점들과 더 밀접한 관계를 보였는데, 이는 “타인을 배려하며 지향하는 강점들이 삶의 만족이나 행복과 더 밀접한 관련성”을 맺고 있음을 나타낸다(Park, Peterson, & Seligman, 2004, 2005; 권석만, 2008: 185에서 인용됨). 감성적 강점 대부분은 타인을 배려하고 지향하는 강점들을 포함하고 있기에 친사회적인 도덕 정서를 그 기저에 두고 있다.

이처럼 긍정심리학은 긍정 정서와 도덕 정서를 모두 중시하는 경향이 있기에 긍정 정서가 도덕적 정서 교육과 연결될 때 더욱 풍부한 논의가 가능해진다. 이와 비슷한 맥락에서 크리스찬슨은 ‘긍정 정서 경험’을 향상시키는 것이 긍정심리학의 목표이며, 이러한 목표는 긍정심리학 이론이 교육적 맥락에서 논의될 때 가장 분명하게 드러난다고 주장한다(Kristjánsson, 2013/2019: 300). 엄밀히 말하면, 교육적 맥락에서 긍정 정서의 유발은 학생들의 자기 조절 능력을 강화하고, 그들의 건강한 인간관계를 회복하거나 유지하는 데 기능한다. 이로써 교육을 통한 긍정 정서의 구축은 회복탄력성을 강화하여 웰빙을 위한 토대를 마련하는 데 이바지하므로 긍정심리학 연구는 도덕적 정서 교육을 통한 긍정 정서의 구축을 통해 도덕과 교육적 개입 가능성을 증진할 수 있다.

2015 도덕과 교육과정 문서의 ‘성격’에서는 교과 역량으로 “도덕성을 전제로 자신 및 타인의 감정을 인식하고 배려할 수 있는 도덕적 정서 능력”을 강조한다(교육부, 2015: 3). 그리고 ‘내용 체계’에서 도덕적 정서 능력을 도덕적 기능으로 다시 제시하여 초등학교의 경우 ‘도덕적 민감성 갖기’, ‘공감 능력 기르기’, ‘다양성 수용하기’를, 중학교의 경우 ‘도덕적 정서 이해·표현·조절하기’를 그 하위 기능으로 기술하고 있다. 이로써 도덕과 교육과정 문서에서는 도덕적 정서 능력을 교과 역량이자 기능으로 간주하고 있음을 확인할 수 있는데, 이것이 도덕적 정서 능력의 중요성을 재차 강조하기 위해 중복하여 서술한 것인지 혹은 다른 이유가 있는 것인지에 대한 명확한 설명은 제시되어 있지 않다. 그러나 분명한 것은 도덕과가 ‘정서 교육을 전경에 둔 가치교육 체제’를 따름으로써 도덕적 정서 교육을 중시하고 있다는 점이다. 지금까지 역대 도덕과 교육과정

문서에서 공통으로 도덕성에 대한 통합적인 관점을 바탕으로 도덕성의 '정의적 측면'이 항상 강조되어 온 사실을 염두에 둘 때 도덕적 정서 교육은 도덕과 교육에서 매우 중시되는 교육 영역임이 자명하다.[48] 특히 크리스찬슨이 제시한 인성교육의 5가지 기본 가정(도덕적, 발달적, 인식론적, 방법론적, 교육적 가정) 중 '도덕적 가정'과 '교육적 가정'은 인성교육과 관련한 도덕적 정서 교육의 중요성을 뒷받침하는 가정으로 간주할 수 있는데, 이는 다음과 같다(Kristjánsson, 2013/2019: 305-306).

▸도덕적 가정: 적절한 정서는 좋은 삶의 일부를 형성하고, 모든 관여 수준에서 도덕적 자기화에 본질적으로 연루되어 있다.
▸교육적 가정: 정서 교육은 도덕 교육에 가치가 있을 뿐만 아니라 학생의 자기 존중과 자신감을 길러줌으로써 일반적으로 성공적인 학습에 필요한 정의적인 조건을 향상할 수 있다.

도덕적 정서가 곧 긍정 정서를 의미하는 것은 아니지만, 피터슨과 셀리그먼이 개발한 VIA 분류체계 내 일부 인성 강점이 부분적으로나 배타적으로 정서에 기반한 것(감성적 강점)이라는 점을 염두에 둘 때 동정심을 함의하는 친절과 같은 인성 강점은 도덕적으로 올바른 혹은 도덕성 친화적인 정서로서 도덕 정서를 의미하게 되며(Kristjánsson, 2013/2019: 307), 바로 이 부분에서 도덕 정서와 긍정 정서가 접점을 갖게 된다. 따

48) 최근 김상돈은 도덕과 교육의 도덕성 발달은 응당 "인지, 정의, 행동이 통합되어야 한다는 점에는 동의"하면서도(김상돈, 2020: 11), 도덕과 교육 목표와 관련해서는 "도덕적 정서와 도덕적 행위가 도덕적 판단이나 추론보다 먼저 가르쳐지거나 적어도 풍부하게 제공되어야" 함을 주장함으로써 도덕적 정서의 중요성을 역설한다(김상돈, 2020: 23). 이러한 주장의 연장선상에서 안토니오 다마지오(A. Damasio)의 신경과학 연구를 근거로 정서의 역할을 강조한 하이트(J. Haidt, 2006/2010)는 그가 확립한 사회적 직관주의 모델(Social Intuitionist Model, SIM)을 통해 도덕적 측면에서 기능하는 정서의 역할을 이성의 그것보다 우위에 둔다. 이러한 측면에서 그의 도덕 심리학은 도덕적 정서 교육의 중요성을 뒷받침하는 이론적 기반이 된다.

라서 도덕과에서는 학생들의 회복탄력성을 강화하기 위해 그들이 가진 긍정 정서(예컨대 프레드릭슨이 회복탄력성의 축적과 연계한 희망이나 셀리그먼이 어려운 상황에서 발휘되는 감정이라고 말한 신뢰와 자신감 등)를 촉진하는 도덕적 정서 교육을 이행할 필요가 있다.

이상의 시각에서 도덕적 정서 교육을 통해 학생들의 긍정 정서를 촉진하고 구축하는 방안을 마련하는 데에 실제 셀리그먼 연구팀이 진행한 질롱 문법 학교 프로젝트의 사례를 활용할 수 있다. 질롱 문법 학교의 코리오(Corio) 캠퍼스에서는 10학년 학생들을 대상으로 그들의 긍정 정서를 구축하는 방법에 초점을 맞춘 긍정 교육 수업이 진행되었다. 첫 번째 대표 강점 수업에서 학생들은 VIA 대표 강점 테스트에 참여하기 전 그들이 가장 최고였을 때를 회상하여 내러티브 쓰기 활동에 참여하였으며, 결과를 받은 후 거의 모든 학생들이 작문에서 자신의 강점 두세 가지 정도를 찾아냈다. 두 번째 수업은 긍정 정서를 보다 많이 구축하는 방법에 초점을 두고 이루어졌다. 이 수업에서 학생들은 부모님께 감사 편지를 쓰거나 좋은 기억들을 음미하는 방법, 부적 편향(negativity bias)을 극복하는 방법, 친절을 베푸는 것이 얼마나 기쁜 것인지에 대해 배웠다. 그리고 모든 학년에 걸쳐 그날 잘했던 일(what went well, WWW)을 돌이켜보고 작성하는 축복 일기는 학교에서 중요한 요소가 되었다(Seligman, 2011: 89).

긍정심리학 연구에서 개발된 긍정 정서의 구축 방법은 회복탄력성 강화를 위한 도덕적 정서 교육 시 여러 층위의 학년과 다양한 내용 요소에 걸쳐 적용될 수 있다. 예컨대 초등학교 3-4학년군의 '가족의 행복을 위해 무엇을 해야 할까?'(효, 우애)에서, 중학교의 경우 '가정에서의 갈등을 어떻게 해결할 것인가?(가정윤리)'에서 부모님께 감사 편지쓰기를 활용할 수 있다. 그리고 초등학교 3-4학년 군의 '친구와 사이좋게 지내기 위해 어떻게 해야 할까?(우정)'과 5-6학년 군의 '서로 생각이 다를 때 어떻게 대처해야 할까?(공감, 존중)'에서, 중학교의 경우 '참된 우정이란 무엇인가?(우정)', '평화적 갈등 해결은 어떻게 가능한가?(평화적 갈등 해결)'에서 타인과의 관계에서 있었던 좋은 기억들을 음미하기를 통해 긍정 정

서를 촉진할 수 있다. 특히 중학교 내용 요소인 '마음의 평화는 어떻게 이룰 수 있을까?(마음의 평화)'에서 좋은 기억들을 음미하는 방법과 함께 화, 분노, 슬픔과 같은 부정 정서를 조절하는 방법을 활용한다면 보다 효과적인 도덕적 정서 교육을 실행할 수 있다. 끝으로 초등학교 5-6학년군의 '우리는 남을 왜 도와야 할까?(봉사)와 중학교의 '왜 도덕적으로 살아야 하는가?(도덕적인 삶)' 및 '도덕적으로 행동하기 위해 필요한 것은 무엇인가?(도덕적 행동)'에서는 타인에게 친절을 베푸는 것과 관련한 다양한 활동(예: 도움주기, 위로하기, 칭찬하기 등)을 전개할 수 있다. 이처럼 도덕적 정서 교육에서는 학생들의 긍정 정서를 촉진하고 구축함으로써 회복탄력성을 증진하는 데 긍정심리학의 연구 성과를 효과적으로 활용할 수 있다.

2. 긍정 교육을 통한 도덕과 행복 교육 실천

긍정 교육은 긍정심리학의 교육적 개입 사례로 번영하는 삶에 이르는 것을 궁극적인 목표로 삼는다. 그리고 이러한 목표 달성을 위해 정신건강 문제를 예방하고 행복 및 웰빙을 향상하는 데 중점을 두기에 대개 행복 교육으로 자주 언급된다. 긍정심리학의 기본 입장과 마찬가지로 긍정 교육 또한 행복과 웰빙을 향상하는 데 회복탄력성, 긍정 정서, 몰입, 인성 강점 등의 중요성을 강조한다. 긍정 교육을 주도한 셀리그먼과 그의 동료들(Seligman et al., 2009)은 '더 많은 웰빙(well-being)은 더 나은 학습과 시너지 효과가 있다'고 주장하며, 학교에서의 웰빙의 증가는 교육의 전통적인 목표인 학습의 증가를 가져올 수 있다고 말한다. 그리고 학교에서 웰빙을 가르쳐야 하는 세 가지 근거로 웰빙이 ① 우울증에 대한 해독제라는 점과 ② 삶의 만족도를 높이기 위한 수단으로 기능한다는 점 그리고 ③ 더 나은 학습과 창의적인 사고에 도움을 주기 위함을 든다. 이들에 따르면, 청소년들 대부분은 학교에 다니기 때문에 학교는 그들에게 다가갈 수 있는 기회를 제공하여 그들의 웰빙을 폭넓게 향상시킬 수 있다(Seligman et al., 2009: 294-295).

긍정 교육을 통한 도덕과 행복 교육의 실천을 논하기에 앞서 긍정 교육이 수용하고 있는 긍정심리학의 '행복' 개념이 무엇인지 살펴볼 필요가 있다. 일반적으로 행복을 바라보는 관점은 사람들 저마다 제각각이기에 통일된 정의가 없지만, 긍정심리학자들은 행복에 관한 나름의 일관된 관점을 가지고 있다(권석만, 2008: 32). 셀리그먼은 그의 초기입장을 대변하는 진정한 행복 이론을 통해 행복의 3가지 요소, 즉 긍정 정서, 몰입, 의미(Seligman, 2011: 11-12)의 충족 상태가 곧 행복한 삶이자 그 자체로 가치 있으며, 삶의 만족도를 높이고, 창의적인 학습을 촉진한다고 보았다(Seligman et al., 2009: 297).

이상의 행복 개념과 관련하여 한 가지 흥미로운 사실은 셀리그먼이 긍정심리학 운동 초창기에 심리학자 류보미르스키(S. Lyubomirsky), 셸던(K. Sheldon) 그리고 슈케이드(D. Schkade)를 행복에 대한 외부 요인을 연구하는 팀으로 결성하였다는 것이다. 이 팀은 셀리그먼과의 연구를 통해 행복의 외적 요인으로서 '내 삶의 조건'과 '내가 하는 자발적 활동'을 밝혀냈다. 전자는 내 삶과 관련하여 태어난 국적이나 인종과 같은 변화 불가능한 사실과 재산, 직장, 거주지와 같은 변화 가능한 사실 모두를 일컫는 반면, 후자는 명상, 운동, 요리와 같이 내가 하기로 직접 선택한 것들이다. 특히 자발적 활동은 선택과 노력 그리고 주의 등을 필요로 하기 때문에 내 삶의 조건들처럼 나의 인식에서 쉽게 사라질 수 없는 활동으로 행복을 향상시킬 가능성이 훨씬 많은 요인이다.

이러한 요인들을 바탕으로 긍정심리학에서 중요한 개념 가운데 하나인 '행복 공식', 즉 '행복(H)=설정값(S)+조건(C)+자발적 활동(V)'이 확립되었다. 이 공식에서 "내가 실제로 경험하는 나의 행복 수준(Happiness)은 나의 생물학적인 설정값(Set point)과 내 삶의 조건(Conditions) 그리고 내가 하는 자발적 활동(Voluntary activities)에 의해 결정"됨을 의미한다(Haidt, 2006/2010): 168-169). 특히 내 삶의 조건들 중 변화 가능한 사실과 자발적 활동은 우리의 선택을 통해 직접 변화시키거나 행할 수 있다는 점에서 행복의 수준을 높이는 데 기여한다. 이상의 행복 개념 및 행복 공식을 바탕으로 하여 셀리그먼은 진정한 행복이 "개인의 강점을 찾

아 계발하여, 일, 사랑, 자녀 양육, 여가 활동이라는 삶의 현장에서 활용함으로써 실현된다."고 주장한다(Seligman, 2002/2020: 15). 보다 구체적으로 말하면, 그는 진정한 행복이란 '참된 삶'으로 인성 강점과 미덕을 일상에서 발휘함으로써 가능해지며(우문식, 2017: 318), "즐거운 기분을 느끼면서 자신의 일에 열정적으로 몰입하며 삶의 의미를 발견할 수 있을 때 진정한 행복을 누릴 수 있다고" 보았다(권석만, 2008: 33).

이상의 행복 개념 및 행복 공식을 바탕으로 셀리그먼은 진정한 행복이 "개인의 강점을 찾아 계발하여, 일, 사랑, 자녀 양육, 여가 활동이라는 삶의 현장에서 활용함으로써 실현된다."고 주장한다(Seligman, 2002/2020: 15). 보다 구체적으로 말해, 그에게 진정한 행복이란 '참된 삶'으로 인성 강점과 미덕을 일상에서 발휘함으로써 가능해지며(우문식, 2017: 318), "즐거운 기분을 느끼면서 자신의 일에 열정적으로 몰입하며 삶의 의미를 발견할 수 있을 때" 누릴 수 있는 것이다(권석만, 2008: 33). 주지하다시피 인성 강점과 미덕을 포함하는 VIA 분류체계에는 소위 도덕성 및 선한 품성으로 여겨지는 개념들(예: 용기, 인류애, 친절, 정의, 공정성, 감사 등)이 다수 포함되어 있다. 이러한 도덕적 개념들은 문화적 보편성을 갖고 있기에 인간이 사회 적응을 위해 "도덕성, 협동심, 이타주의, 선량함 등"과 같은 좋은 특성을 진화시켜왔다는 셀리그먼의 주장을 뒷받침하는 근거가 된다(Seligman, 2002/2020: 15). 그리고 이러한 그의 주장은 "진화과정을 위하여 한 종의 생존을 위한 중요과제 달성의 수단"으로서 VIA 분류체계의 6가지 핵심 덕목들이 "선택되어야 했기 때문"에 생물학적인 기초로 설명될 수 있다는 견해와도 같은 맥락에 있다(Peterson & Seligman, 2004/2009: 44). 이를 통해 우리는 긍정 교육이 '행복'과 '도덕'의 연결 고리를 통해 교육적 개입을 시도하고 있음을 확인할 수 있다. 이로써 긍정 교육을 통한 도덕과 행복 교육의 실천은 학생들의 회복탄력성 강화를 위한 도덕과 교육적 개입 가능성을 증진시킬 수 있다.

한편 긍정심리학에서 가정하는 인간관은 도덕과에서 긍정 교육을 적용할 시 도덕과 회복탄력성 증진 교육을 통해 학생들에게 기대되는 긍정적인 결과와 관련하여 유의미한 측면이 있다. 사람들은 누구나 행복해지기

를 원하며, 진심으로 행복한 삶을 갈망한다. 긍정심리학은 바로 이러한 사실에 기반하여 인간을 “근본적으로 행복과 성장을 추구하는 존재”라고 가정한다(권석만, 2008: 27). ‘인간은 누구나 행복과 성장을 추구하는 존재’이자 ‘자기실현을 향해 나아가는 존재’라고 가정하는 긍정심리학의 인간관은 회복탄력성 증진 교육의 긍정적인 결과에 대한 신념, 즉 회복탄력성을 가르치고 배우는 활동을 통해 학생들의 성장을 도모할 수 있다는 믿음에 힘을 실어준다. 그리고 이러한 믿음은 아동과 청소년이 잠재적으로 강한 존재이자 자율적인 학습자라는 가정을 전제하므로 긍정심리학에서 가정하는 인간관과 상통한다.

이상에서 논의한 바와 같이 긍정심리학이 표명하는 긍정 특질과 인간관을 기치로 하는 긍정 교육은 회복탄력성이 교육을 통해 얼마든지 형성되고 증진될 수 있다는 주장을 뒷받침한다. 이러한 점은 회복탄력성 증진 교육의 일환으로서 실행되는 도덕과 행복 교육에 정당성을 부여한다. 셀리그먼과 그의 동료들에 따르면, 긍정 교육은 ‘전통적인 기술’과 ‘행복’을 위한 교육으로 정의된다. 이들에 따르면, 학생들이 행복한 삶을 누리고, 웰빙을 통해 번영에 이를 수 있도록 돕기 위해서는 학교에서 ‘행복을 위한 기술’(the skills for happiness)을 가르쳐야 한다. 이러한 기술에는 다양한 긍정심리학적 요소들(예: 회복탄력성, 긍정 정서, 몰입 등)을 함양하기 위한 여러 가지 기법들이 포함되어 있다. 실제로 전 세계적으로 청소년들 사이의 높은 우울증 발병률, 삶의 만족도의 미미한 상승 그리고 학습과 긍정 정서 간 시너지 효과는 모두 학교에서 행복을 위한 기술을 가르칠 필요가 있다는 주장을 뒷받침한다. 셀리그먼 연구팀은 잘 통제된 연구를 기반으로 학교에서 가르친 회복탄력성, 긍정 정서, 몰입 그리고 의미를 향상시키는 기술들이 학생들에게 가르쳐질 수 있다는 상당한 증거가 있다고 주장하며, 2008년에 실행한 호주의 질롱 문법 학교 연구 결과를 그 대표적인 예시로 제시한다(Seligman et al., 2009: 293).

이 연구를 위해 펜 긍정심리학 센터는 미국과 영국 교사들을 대상으로 행복을 위한 기술을 훈련시킨 후 개별 교실을 대상으로 통제된 연구를 실행하였다. 15명의 펜(Penn) 트레이너들을 모아 약 100명의 교육 구성

원들에게 긍정심리학(회복탄력성, 인성 강점, 감사, 긍정적인 의사소통, 낙관주의)의 기술을 가르쳤다. 9일간의 프로그램을 통해 트레이너들은 교사가 어떻게 개인적으로나 전문적으로 그들의 삶에서 이러한 기술들을 사용할 수 있는지 강조함으로써 이를 아이들에게 가르치는 방법에 대한 예시와 상세한 커리큘럼을 제공하였고, 그 결과는 매우 성공적이었다(Seligman et al., 2009: 303-304).

특히 회복탄력성을 강조한 팀버탑(Timbertop) 캠퍼스의 독립형 긍정 교육과정은 긍정 교육에서 회복탄력성 증진을 위해 어떤 기술들이 활용될 수 있는지를 잘 보여준다. 이 교육과정에서 학생들은 먼저 ① 역경에 대한 신념이 결과적 감정에 어떻게 영향을 미치는지와 관련하여 ABC 모델을 배웠다. 그런 다음 ② 더 유연하고 정확한 사고를 통해 이 ABC 과정을 늦추는 방법을 배웠다. 끝으로 ③ 팀버탑에서 9학년 학생들이 자주 직면하곤 하는 갑작스러운 역경에 대처하기 위해 '실시간 회복탄력성'(real-time resilience) 기법을 배웠다. 회복탄력성 수업 후 바로 다음 수업에서는 친구가 겪은 좋은 사건에 관한 이야기에 대해 능동적인 건설적 반응(Active Constructive Responding, ACR)[49]을 보이는 것과 3:1의 긍정성 대 부정성 비율에 대한 중요성을 다루었다(Seligman et al., 2009: 305). 이처럼 팀버탑의 독립형 교육과정은 학생들에게 회복탄력성의 내용과 기술을 가르침으로써 그들이 회복탄력성을 증진하여 웰빙에 이를 수 있도록 독려하였다.

이상의 내용을 포함하는 긍정 교육은 회복탄력성 증진을 위한 도덕과 행복 교육의 실천에 반영되어 있다. 도덕과에서는 2007 교육과정부터 9학년 내용 체계에 '행복한 삶'을 내용 요소로 기술하는 것을 시작으로 2015 교육과정 내용 체계에서도 초등학교의 '가족의 행복을 위해 무엇을 해야 할까?(효, 우애)'와 중학교의 '행복을 위해 어떻게 살아야 하는가?(행복한 삶)'를 내용 요소로 제시되고 있다. 특히 중학교 '도덕'에서 다루

49) 능동적인 건설적 반응(ACR)은 누군가가 좋은 경험이나 정보를 공유할 때 반응하는 방법을 일컫는다. 다시 말해, 다른 사람의 좋은 소식에 진심으로 반응하도록 도와주는 기술로 ACR의 목표는 타인의 기쁨을 나누고 타인이 흥분된 상태로(또는 그 이상으로) 대화를 떠날 수 있도록 돕는 것이다.

어지는 ‘행복한 삶’의 성취기준에서는 회복탄력성 관련 내용이 다음과 같이 기술되어 있다(교육부, 2015: 17-18).

[9도01-05] 행복한 삶을 위해 좋은 습관과 건강의 필요성을 설명하고, 정서적 건강과 사회적 건강을 가꾸기 위한 방안을 제시하고 실천 의지를 함양할 수 있다. ① 행복이란 무엇인가? ② 행복한 삶을 위해 좋은 습관이 필요한 이유는? ③ 정서적 건강과 사회적 건강을 어떻게 가꿀까?

위의 성취기준에서는 행복한 삶을 위한 요건으로 좋은 습관과 정서적·사회적 건강이 제시되고 있다. 회복탄력성의 여러 구성 요소에서 성장 마인드셋, 감정 조절, 자기 효능감 등은 ‘정서적 건강’과, 사회적 지지, 공감, 긍정 관계 등은 ‘사회적 건강’과 대응된다고 볼 때 도덕과 행복 교육에 회복탄력성 증진 방법이 포함되어 있음을 확인할 수 있다. 따라서 도덕과에서의 행복 교육은 회복탄력성을 배제한 채 실시될 수 없을뿐더러 행복 교육을 위시한 긍정 교육은 넓은 의미에서 회복탄력성 증진 교육을 포괄한다고 말할 수 있다.

이상의 관점에 기반하여 도덕과 행복 교육을 실천함에 있어 제시된 성취기준은 긍정 교육의 내용과 기술을 활용한 도덕 수업으로 구현할 수 있다. 이를 보다 구체적으로 말하면, 성취기준의 ①과 관련하여 행복의 의미를 긍정심리학에서 강조하는 삶의 만족도나 웰빙(PERMA), ‘설정값(S)+조건(C)+자발적 활동(V)’과 같은 행복 공식으로 제시할 수 있다. 그리고 ②와 관련하여 도덕 수업에서 부정적이거나 나쁜 습관을 고치고 좋은 습관을 가꾸는 방법으로 ABC 모델 및 실시간 회복탄력성 기술을 제시하여 좋은 습관이 “지속적인 도덕적 실천”, “자아실현”, “건강한 삶”(정창우 외, 2021: 99)을 가능하게 함을 가르칠 수 있다. 끝으로 ③과 관련

해서는 도덕 수업에서 3:1의 긍정성 대 부정성 비율에 대한 이해와 그 효과를 통해 정서적 건강을 가꾸고, 친구가 겪은 좋은 사건에 관한 이야기에 대해 능동적인 건설적 반응(ACR)을 시도해 봄으로써 사회적 건강을 가꿀 수 있음을 강조할 수 있다.

이처럼 긍정 교육의 영향력 아래에 있는 도덕과 행복 교육은 좋은 습관의 형성과 함께 정서적 건강과 사회적 건강을 가꾸어 행복한 삶에 이르는 것을 중시한다는 점에서 회복탄력성 증진을 통한 행복을 강조한다. 정서적·사회적 건강을 가꾸는 것은 곧 회복탄력성을 증진하는 것을 의미하며, 정서적·사회적 건강으로서 회복탄력성이 행복을 충족시키는 요건이라는 점을 고려할 때 도덕과 행복 교육은 넓은 의미에서 회복탄력성 증진 교육을 포괄한다고 볼 수 있다. 이러한 측면에서 긍정 교육은 회복탄력성을 매개로 도덕과 행복 교육의 실천을 통해 자리매김할 수 있다. 다시 말해 긍정 교육은 도덕과 행복 교육을 통해 구현되어 그 내용과 기술을 실제 도덕 수업에서 활용할 수 있다. 이로써 긍정 교육은 학생들의 회복탄력성 강화를 위한 도덕과 교육적 개입 가능성을 증진할 수 있다.

제 3 절 도덕과 교육과정의 개선 방안

1. 교과 역량-기능의 체계화 확립

주지하다시피 2015 도덕과 교육과정 문서에서 ‘회복탄력성 키우기’는 도덕적 보건 능력의 하위 기능으로서 ‘건강한 마음 가꾸기’와 함께 제시되어 있다. 본고의 4장 1절 ‘2. 도덕적 보건 능력과 회복탄력성의 관계 재정립’에서는 도덕적 보건 능력 용어 자체에 조합된 각각의 개념들에 대한 의미 분석을 통해 도덕적 보건 능력을 ‘옳고 그름을 판단하고 올바른 행동 규칙을 준수하는 데 필요한 건강한 마음가짐을 가지고 원만한 대인관계를 유지함으로써 역경을 극복하여 웰빙에 이를 수 있도록 돕는 힘’으로 정의하였다. 여기에서 한 가지 더 밝혀 두자면, 논자가 ‘행복’이 아닌 ‘웰빙’을 선택한 이유는 셀리그먼이 그 자신의 초기입장을 수정한

이유와 마찬가지로 아리스토텔레스의 일원론적 행복 개념의 의미를 피하고, 다양한 요소와 다차원적인 의미를 포괄하는 개념을 설정하기 위함이다. 이처럼 웰빙을 다채로운 요소와 의미를 포괄하는 개념으로 볼 때 회복탄력성 또한 '그 자체로 좋아서 선택'되고, '다른 요소들과 독립적으로 정의되고 측정'되어 '웰빙 형성에 기여'하는 측면을 모두 충족한다면 (Seligman, 2011: 16), 웰빙의 구성 요소가 지녀야 할 특성을 모두 갖추게 되므로 웰빙의 형성 및 증진에 기여할 수 있다.

다만 여기에서 간과해서는 안 되는 사실은 도덕적 보건 능력의 정의를 확립하는 것이 곧 도덕과에서 회복탄력성의 중요성과 위상을 보장하지는 않는다는 것이다. 그렇다면, 회복탄력성 개념이 도덕과에서 더욱 확고하게 자리 잡을 수 있는 방안을 마련하는 것이 중요한데, 이는 해당 개념과 관련한 교육과정 문서의 개선을 통해 가능하다. 보다 구체적으로 말하면, 도덕적 보건 능력의 하위 기능으로만 제시된 회복탄력성을 도덕과 교과 역량과 연계하여 그 위계를 확립하는 것이다. 이 같은 방안에 대한 논의에 앞서, 현행 교육과정에서 드러나고 있는 문제점을 먼저 진단해 볼 필요가 있다.

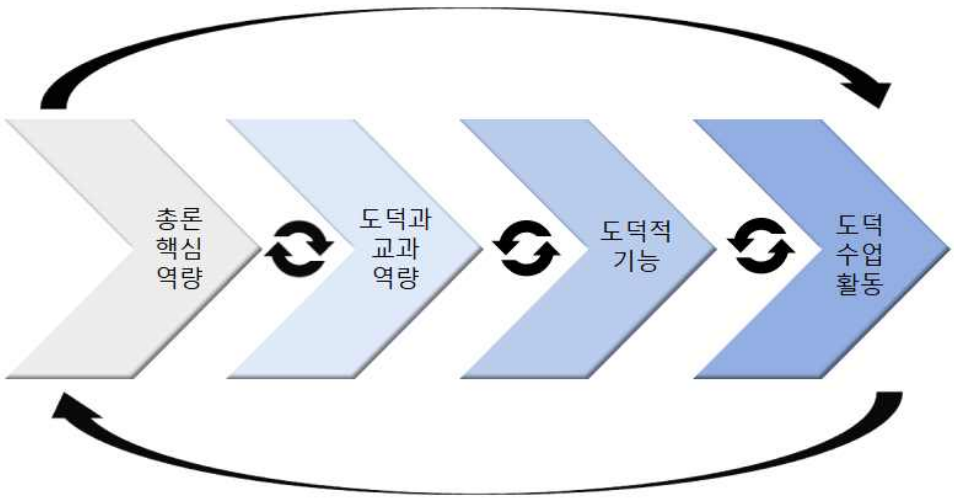
현재로서는 2015 도덕과 교육과정 문서에 기술된 내용만으로 회복탄력성이 어떤 교과 역량과 관련이 있는 것인지 쉽게 색출해내기 어렵다. 사실 이러한 문제점은 2015 교육과정 자체의 역량-기능 관계 구도로부터 비롯된다. 도덕과 교육과정 문서의 '성격'에는 도덕과 교육의 목적, 필요성 및 역할(본질, 의의 등), 계열성, 과제, 교과 역량 제시 등과 관련하여 도덕 교과가 갖는 고유한 특성에 대한 개괄적인 소개가 포함되어 있기에 도덕과 성격의 진술 방식은 전체적인 도덕과 교육과정의 체계화된 모습을 내포한다(교육부, 2015; 정탁준, 2020: 43).[50] 특히 여기에서는 도덕과 교육의 필요성 및 역할로 6가지 교과 역량(자기 존중 및 관리 능력, 도덕적 사고 능력, 도덕적 대인관계 능력, 도덕적 정서 능력, 도덕적 공동

50) 국가 교육과정 진술과 관련하여 정탁준(2020)은 "학문적이고 이론적인 측면에서 보면, 교육 실행을 위한 실천적 문서인 국가 교육과정의 진술이 도덕과 교육의 근본 의미를 좌우할 수는 없다. 하지만 도덕과 교육이라는 것이 교육과정에 의해 만들어진 교과서를 통해 도덕 수업으로 학교 현장에서 실행된다는 측면에서 보면 교육과정 하나하나의 진술도 중요하다는 것을 알 수 있다."고 주장한다(정탁준, 2020: 43).

체 의식, 윤리적 성찰 및 실천 성향)의 함양을 강조한다.

어느 교과라도 사정은 마찬가지겠지만, '교육과정 총론'에서 추구하는 핵심역량 아래 도덕과가 교과 역량과 기능 간 관계에 대해 명확한 진술을 유보하는 상황이라면, 그러한 진술의 모호성으로 인해 "도덕과 교육학이 지향하는 도덕과 교육의 방향과 현장의 도덕과 교육의 실천"에 혼란을 가중할 가능성이 농후하다(정탁준, 2020: 44). 주지하다시피 도덕적 기능은 2015 교육과정 총론의 핵심역량과 도덕과 교과 역량을 구현하는 통로이자 성취기준에서 제시하고 있는 기대 수행 능력으로 간주된다. 그리고 이러한 기능은 구체적인 수업 활동을 통해 구현됨으로써 도덕과의 6가지 교과 역량 달성을 위한 매개 역할을 한다. 이러한 측면에서 도덕과 교과 역량과 도덕적 기능의 구도는 분리될 수 없다. 이상의 설명을 구도로 나타내면 [그림 3]과 같다.

[그림 3] 도덕과의 교과 역량-기능-수업 활동 구도



이처럼 도덕과 교과 역량과 도덕적 기능이 밀접한 관계 구도를 형성하고 있음에도 불구하고, 2015 도덕과 교육과정 문서 어디에도 각각의 교

과 역량이 구체적으로 어떤 도덕적 기능과 대응되는지에 대한 상세한 설명을 찾아보기 힘들다. 이는 실제 도덕 수업을 통해 학생들로 하여금 도덕적 기능을 함양토록 독려해야 할 현장에 있는 도덕 교사들에게 혼선을 초래한다. 또한 도덕적 기능의 상위 기능과 그 하위 기능들의 선정 기준 및 위계가 어떻게 설정된 것인가에 대한 설명 없이 단순히 하위 기능들을 나열한 수준에 그치고 있는 것은 도덕적 기능 자체의 모호성과 그 체계의 부실함을 여실히 드러낸다. 지금까지 밝힌 2015 도덕과 교육과정의 기능 관련 한계에 비추어 보았을 때 도덕적 보건 능력과 회복탄력성 개념의 용어 설정은 도덕과 교과 역량과 도덕적 기능 간의 관계, 도덕적 상·하위 기능 간의 관계가 논리적이고 체계적으로 정립되는 상황을 전제하고 논할 문제임이 분명하다. 이에 따라 도덕과 교과 역량과 도덕적 기능 간의 관계 그리고 도덕적 기능에서의 상위 기능과 하위 기능 간 위계 정립과 그 준거가 요청된다. 그리고 이는 “핵심역량과의 표면적 관계가 아닌 그것의 설정 취지와 의도가 가지고 있는 바를 분석하여 내적 타당성을 높이는 한편 도덕성의 구성 요소나 하위 요소 등으로부터 도출될 수 있는 도덕과 고유 언어와 논리 속에서”(신호재, 2020: 78) 논의되어야 한다.

먼저 도덕과 교과 역량과 도덕적 기능 간 관계와 관련한 방안을 살펴보자. 사실 회복탄력성과 그 상위 기능인 도덕적 보건 능력은 어느 특정 교과 역량에만 국한되어 있는 것이 아니라 다수의 교과 역량에 걸쳐있다. 이를테면, 회복탄력성의 구성 요소인 내적 통제와 자기 규제 능력은 ‘자기 존중 및 관리 능력’과, 감정 조절과 충동 통제, 자기 효능감은 ‘도덕적 정서 능력’과, 긍정 관계와 사회적 지지는 ‘도덕적 공동체 의식’과 각각 관련이 있다. 이러한 측면을 고려했을 때 앞으로의 교육과정에서도 역량 중심 교육과정이 유지된다고 가정한다면, 차기 교육과정에서는 도덕적 보건 능력 및 회복탄력성과 관련되는 도덕 교과 역량을 교육과정 ‘성격’에 밝혀 역량-기능 간 관계에 대한 설명을 구체적으로 진술할 필요가 있다. 이러한 진술은 현장에 있는 도덕 교사들이 해당 기능들을 수업에서 구현하는 것에 대한 가이드 역할을 할 뿐만 아니라 도덕과 교육

에서 회복탄력성의 중요성과 관심을 제고하여 회복탄력성이 도덕과 교육에서 차지하는 위상을 격상시키는 계기를 마련한다.[51]

다음으로 도덕적 상·하위 기능 간 위계 정립과 관련한 방안으로 교육과정상에 명확한 준거를 통해 도덕적 보건 능력이라는 용어를 회복탄력성 개념으로 대체하여 상위 기능으로 재설정하는 것을 들 수 있다. 요컨대 도덕과 교과 역량의 위치는 아닐지라도 회복탄력성은 개념 자체에 행복한 삶을 위한 좋은 습관 및 정서적·사회적 건강의 의미를 모두 내포한다. 또한 도덕적 보건 능력과 비교해도 손색이 없을 정도로 감정 조절, 내적 통제, 자기 규제 및 조절, 공감, 긍정 관계, 사회적 지지, 사회화 등과 같은 정서적·사회적 건강에 필요한 다양한 요소들을 이미 포함하고 있다. 이와 더불어 셀리그먼을 위시한 긍정 교육자들이 인정하고 있는 바와 같이 행복과 웰빙을 구성하는 주요 요소로 기능하기도 한다. 이 같은 회복탄력성의 특성과 관련한 준거를 바탕으로 도덕과 교육과정에서 회복탄력성의 위치를 격상시켜 본래 이것의 상위 기능인 도덕적 보건 능력과 동등한 수준에서 다룬다면, 도덕과 내 회복탄력성 개념의 위상을 높이는 데 기여할 수 있다.

도덕과 회복탄력성 증진을 위한 교육과정 개선 방안에 대한 논의는 도덕 수업을 통한 실질적인 회복탄력성 증진 교육을 실행하는 데 교육적 지침의 역할을 한다. 이에 도덕 수업에서의 회복탄력성 증진 교육은 학

---

51) 도덕과 교육과정 '성격'에서 드러나는 한계를 한 가지 더 들자면, 교과 역량-핵심 가치 간 관계 설정의 모호성 문제로 이는 도덕과 교육과정 내 여러 도덕적 기능들의 입지를 다지는 데 어려움을 주는 요인이 된다. 도덕과 교육의 필요성 및 역할에는 학생들로 하여금 6가지 교과 역량을 함양하도록 하는 것뿐만 아니라 '4가지 핵심 가치(성실·배려·정의·책임)의 내면화' 또한 요청된다. "2015 개정 교육과정에서는 창의·융합형 교육과정을 도모하기 위해 교과의 기초 개념이나 원리를 가리키는 '핵심 개념'을 도입"하였는데(이미경 외, 2016: 13), 도덕과 인성교육 및 민주시민교육에서는 도덕적 가치의 내면화를 강조하기 때문에 이 핵심 가치가 핵심 개념을 대신한다. 그러나 아쉽게도 도덕과 교육과정 문서에는 6가지 교과 역량에 대한 간략한 설명은 있으나, 4가지 핵심 가치가 어떻게 선정되었고, 각각의 의미는 무엇이며, 학생들이 전체 영역에 걸쳐 내면화해야 하는 이유 등은 제시되어 있지 않다. 상황이 이렇다 보니 6가지 교과 역량과 4가지 핵심 가치 간 관계 또한 전혀 언급되지 않은 채 '교과 역량의 함양'과 '핵심 가치의 내면화'가 별개로 강조되고 있다. 다만 핵심 가치가 '내용 체계'에서 기능과 함께 나열된 것으로 미루어보아 교과 역량이 핵심 가치를 포괄하는 상위의 개념이고, 핵심 가치와 기능은 최소한 비슷한 수준의 중요도를 가지고 있음을 간접적으로 짐작해볼 수 있을 뿐이다.

생들이 일상에서 겪는 크고 작은 역경과 도전에 의연하게 대처하고, 이를 극복하는 데 도움을 주어 그들 스스로 행복과 웰빙에 이르는 내적인 힘을 기를 수 있도록 독려한다.

2. 내용 체계 및 성취기준 재설정

여기에서는 앞에서 다룬 회복탄력성 기능의 위상과 관련한 논의를 이어가면서 그에 따른 내용 체계 및 성취기준을 긍정심리학의 관점 및 연구에 기반하여 재설정 할 수 있는 방안을 제언하고자 한다. 현재 교육부에서 “2022 개정 교육과정 시안(행정예고본)”이 발표된 상황이지만, 아직 공식적으로 교육과정이 고시되지는 않았으므로 여기에서는 현행 2015 도덕과 교육과정의 중학교 ‘도덕’ 회복탄력성 관련 내용 체계와 성취기준을 분석하고자 한다.

[표 8] 2015 도덕과 교육과정 중학교 ‘도덕’ 회복탄력성 관련 내용 체계(교육부, 2015: 7)

영역	핵심 가치	일반화된 지식	내용 요소	기능 (*표시는 공통기능)
자신과의 관계	성실	인간다운 삶을 살아가는 데 핵심적인 역할을 하는 도덕을 공부함으로써 진정한 행복을 추구하고, 바람직한 자아 정체성을 형성해야 한다.	○ 행복을 위해 어떻게 살아야 하는가? (행복한 삶)	○ 도덕적 보건 능력 • 회복탄력성 키우기 • 건강한 마음가꾸기

내용 체계와 관련하여 [표 8]에서 개선이 필요한 항목은 핵심 가치, 일반화된 지식, 기능으로 지금부터 이에 대한 교육과정 개선 방안을 순차적으로 제시하도록 하겠다. 먼저 ‘핵심 가치’의 재설정과 관련하여 VIA 분류체계의 핵심 덕목을 활용하는 방안을 들 수 있다. VIA 분류체계는 핵심 학자 집단이 인간 강점의 목록을 잠정적으로 개발한 후 여러 차례 논의를 거쳐 다듬어졌으며, “정신의학, 청소년 발달, 철학, 심리학 등”에서 소개하고 있는 강점들 중 타당성이 있는 연구 문헌들을 개관하

여 구성한 것이다(Peterson & Seligman, 2004/2009: 46). 특히 VIA 분류 체계의 6가지 핵심 덕목은 도덕 철학자들과 종교 사변가들에 의해 가치 있다고 인정된 핵심 특성으로서 “역사적 개관에서 일관되게 나타났다”(Peterson & Seligman, 2004/2009: 46)는 점에서 역사적 보편성을 지니기에 도덕과 핵심 가치로 활용될 시 그것의 선정 기준에 정당성을 부여한다.

6가지 주요 핵심 덕목 중 도덕적 보건 능력과 그 하위 기능인 회복탄력성 키우기 및 건강한 마음 가꾸기를 모두 포괄할 수 있는 덕목은 ‘용기’와 ‘절제’이다. 먼저 용기는 내·외적 반대에 직면했을 때 목표의 성취를 위한 의지의 사용을 포함하고 있는 정서적 강점으로서 어떤 방해에도 불구하고 하던 행동을 지속하려는 인내와 용감하게 진실한 방식으로 자신을 드러내는 성실성을 포함하며(Peterson & Seligman, 2004/2009: 62), 회복탄력성의 가치 범주에 구성 요소로 포함되기도 한다(Brown, 2015). 그리고 절제는 무절제를 막는 강점으로 자신의 요구와 감정, 행동을 조절하는 자기조절 내지 자기 통제를 포함하고 있기에 이 또한 회복탄력성의 구성 요소인 내적 통제, 충동 통제, 감정 조절에 포함된다. 2015 도덕과 교육과정의 4가지 핵심 가치(성실·배려·정의·책임)가 영역의 경계 구분 없이 넘나들 수 있다는 점을 고려할 때 핵심 가치에 용기와 절제를 추가하여 교육과정 문서상에 회복탄력성의 중요성을 강조하는 방안을 고려해 볼 수 있다.

다음으로 ‘일반화된 지식’의 재진술과 관련하여 회복탄력성을 능력의 관점에서 보는 긍정심리학의 회복탄력성 관련 연구 결과를 반영하는 방안을 들 수 있다. 엄밀히 말하면, 일반화된 지식에 진술된 “도덕을 공부함으로써”는 도덕과 ‘성격’에서 밝히고 있는 “정서적·사회적 건강을 제고함으로써”의 취지는 물론, 해당 내용 요소의 ‘성취기준’에 제시된 ‘좋은 습관’ 및 ‘정서적·사회적 건강 가꾸기’와 관련한 사항을 포괄하지 못하는 측면이 있다. 이에 레이비치와 샤테(Reivich & Shatté, 2002/2014)가 주장한 회복탄력성의 7가지 능력 요소 중 감정 조절, 공감, 충동 통제, 낙관성을 활용하여, “부정적인 감정을 잘 조절하고, 타인의 생각과 감정에

공감함으로써” 혹은 “감정과 충동을 억제하고, 인간관계에 대한 낙관적인 태도를 가짐으로써”와 같이 수정하여 진술할 수 있다.

끝으로 ‘기능’의 재구조화와 관련하여 긍정심리학의 주요 개념어인 긍정 정서 개념과 사회적 지지 개념을 활용할 수 있다. 단, 이를 활용하기 전에 앞에서 다룬 바와 같이 회복탄력성에 상위 기능의 지위를 부여하는 작업이 선행된 다음 하위 기능에 정서적·사회적 건강을 강조하는 기능들을 재설정해야 한다. 긍정 정서는 희망이 확장될 때 그 심리적 자원으로 회복탄력성을 축적하고(Fredrickson, 2013), 사회적 지지는 중요한 사람과 긍정적인 관계를 맺음으로써 개인의 감정 표현과 삶의 대응에 도움을 주어 회복탄력적인 결과를 가져온다는 점에서 회복탄력성의 중요한 속성이다(Garcia-Dia et al., 2013: 266). 이를 근거로 회복탄력성의 하위 기능에 ‘긍정 정서 가지기’, ‘원만한 대인관계 유지하기’를 제시할 수 있다. 여기에 한 가지 덧붙이자면, 2장 2절에서 논한 바와 같이 회복탄력적인 마음가짐이 건강한 마음을 내포한다는 측면에서 ‘건강한 마음 가꾸기’와 동일한 의미를 지니기에 차기 교육과정에서는 이를 삭제하여도 무방할 것으로 보인다. 이로써 ‘행복한 삶’과 관련한 도덕적 기능에 ‘회복탄력성 키우기’를 상위 기능으로, ‘긍정 정서 가지기’, ‘원만한 대인관계 유지하기’를 하위 기능으로 재구조화한다면 도덕과 교육과정에서 회복탄력성의 위상을 높이는 데 기여할 수 있을 것이다.

다음으로 이상의 논의를 바탕으로 한 성취기준 재설정 방안을 현행 교육과정의 내용 진술 개선 측면에서 논의해보도록 하겠다. 해당 논의를 위해 우선 현행 교육과정에서 제시된 성취기준의 의미를 살펴본 다음 ‘행복한 삶’의 성취기준 및 평가 기준을 분석함으로써 관련 개념들을 이해할 필요가 있다. “2015 개정 교과 교육과정에 따른 평가 기준(중학교 도덕)”에서는 ‘교육과정 성취기준’을 다음과 같이 정의한다(저자 없음, n.d.: 7).

가. 교육과정 성취기준
• 국가 교육과정에 진술된 성취기준 • 교과를 통해 학생들이 배워야 할 지식과 기능, 수업 후 학생들이 할 수 있어야 할, 또는 할 수 있기를 기대하는 능력을 나타내는 결과 중심의 도달점 교과의 내용(지식)을 적용하고 문제 해결을 하는 수행 능력 • 학생들이 교과를 통해 배워야 할 내용과 이를 통해 수업 후 할 수 있거나 할 수 있기를 기대하는 능력을 결합하여 나타낸 수업 활동의 기준(2015 개정 교과 교육과정 고시 문서 '일러두기')

특정 교과를 막론하고 국내 교과 교육과정 문서(각론)에 있는 성취기준은 모두 "전국의 모든 학교에 적용하기 위한 일반적이고 공통적인 기준의 성격"을 가지며, "학교 현장에서 수업의 방향을 설정하고 교수·학습 내용 선정뿐만 아니라 교과서 개발 및 검·인정을 위한 중요한 기준"이자 "단위학교에서 학생들의 학업성취 정도를 확인하기 위한 기준"으로 활용된다. 이처럼 성취기준은 학생들의 학습 정도를 확인할 수 있는 기준으로 '평가 기준'과 함께 제시되어 구체적인 평가의 준거로도 활용될 수 있다(저자 없음, n.d.: 8). 이러한 취지에 기반한 중학교 '도덕', '행복한 삶'의 성취기준 및 평가 기준을 제시하면 [표 9]와 같다.

[표 9] '행복한 삶'의 성취기준 및 평가 기준(저자 없음, n.d.: 20)

교육과정 성취기준	평가 기준	
[9도01-05] 행복한 삶을 위해 좋은 습관과 건강의 필요성을 설명하고, 정서적 건강과 사회적 건강을 가꾸기 위한 방안을 제시하고 실천 의지를 함양할 수 있다.	상	행복한 삶을 위한 좋은 습관과 건강의 관계를 설명하고, 정서적 건강과 사회적 건강을 가꾸기 위한 구체적 방법을 제시하고 적극적으로 실천한다.
	중	행복한 삶을 위한 좋은 습관과 건강의 관계를 파악하고, 정서적 건강과 사회적 건강을 가꾸기 위한 방법을 제시하고 실천한다.
	하	행복한 삶을 위한 좋은 습관과 건강의 관계를 생각해 보고, 정서적 건강과 사회적 건강을 가꾸기 위한 방법을 제시하고 실천을 다짐한다.

[표 9]에서 진술된 “건강의 필요성”이라는 어구는 바로 뒤에 오는 “정서적 건강과 사회적 건강”과 중복되는 측면이 있다. ‘필요성’에 초점을 맞추어 진술되었다고 하더라도 ‘건강의 필요성’과 ‘정서적·사회적 건강을 가꾸기 위한 방안’이 단순히 교과서의 소단원 분리를 염두에 두고 진술된 것이라면, 이는 통합하여 재진술 될 필요가 있다. 따라서 긍정심리학적 관점에서 회복탄력성 키우기의 기능이 더 잘 드러날 수 있도록 해당 진술을 “행복한 삶에 이르기 위해 좋은 습관과 정서적·사회적 건강의 중요성과 이를 증진하는 방안을 제시하고, 실천 의지를 함양할 수 있다.”로 수정한 후 평가 기준도 이에 부합하게 재진술 할 필요가 있다. 이와 같은 개선 사항을 고려하여 수업을 설계하는 도덕 교사들은 학생들의 좋은 습관과 정서적·사회적 건강 증진에 활용할 수 있는 긍정심리학의 ‘행복을 위한 기술’을 통해 ‘회복탄력적인 도덕 수업’을 이끌어갈 수 있다. 이러한 관점에 기반하여 다음 4절에서는 도덕과 회복탄력성 증진을 위한 도덕과 수업에의 적용 방안을 구체적으로 논하고자 한다.

제 4 절 도덕과 수업에의 적용 방안

회복탄력성 연구는 온갖 역경과 고난에도 개인이 성공하고 번영할 수 있는 과정을 이해하기 위한 통찰력을 제공한다는 점(추병완, 2020: 94)에서 오늘날 심리학계에서 주목받는 연구이다. 회복탄력성 연구에 대해 교육학계가 특히 관심을 가지는 바는 회복탄력성에 관한 구인 연구에서 밝히고 있는 바와 같이 학교가 아동 및 학생들의 회복탄력성 증진에 중요한 영향을 미치는 외적 보호 요인이라는 점이다. 학교 요인에는 협동적인 교수 전략, 학습 및 학교 활동의 의미 있는 참여, 긍정적인 학교 풍토, 또래와 교사의 관심과 기대 및 긍정적인 관계 등 수업과 교사의 역할, 학교 환경과 관련한 다양한 요인들이 포함된다(이해리 & 조한익: 167-16; 추병완, 2020: 50).

도덕과 수업에서 회복탄력성 증진을 위한 긍정심리학 연구의 적용 방안을 탐색하기 위해서는 무엇보다 ‘좋은 수업의 조건’에 대해 고찰해 볼

필요가 있다. 왜냐하면 회복탄력성 증진을 위한 도덕과 수업도 학생들의 도덕성 발달과 더불어 정서적·사회적 건강의 제고라는 목적성을 가지고 좋은 수업으로서 기능할 수 있기 때문이다. 1973년, 제3차 교육과정 시기부터 정식 교과로 채택된 도덕 교과는 타 교과에 비해 상대적으로 짧은 교과 역사를 지니지만(정창우 외, 2020b: 17), 최소한 '도덕성에 대한 가르침' 그 자체의 목적을 위한 개별 교과의 필요성(정창우, 2013: 20; 정창우 외, 2022b: 17-18)에 따라 교과로서의 입지를 다지기 위해 각고의 노력을 기울여 왔다. 이에 오늘날 도덕과 교육은 초·중학교의 공통 교육과정과 고등학교의 선택 중심 교육과정(일반·진로 선택)으로 구분되어 각 단위 학교에서 도덕 및 윤리 수업의 형태로 실행되고 있다.

일찍이 정창우(2006)는 좋은 수업에 영향을 미치는 세 가지 주요 요인으로 교사, 학생, 학습 환경을 제시하여 각 요인에 포함되는 갖가지 조건들을 체계화하였다. 이 같은 요인들은 수업을 배경으로 각자의 역할과 기능을 발휘하여 효과적으로 상호작용함으로써 '좋은 수업의 조건'을 만들어낸다. 이를 도덕 교과에 적용하면, ① 도덕적 민감성의 발달을 촉진할 수 있는 수업, ② 도덕적 지식 및 판단력 향상을 돕는 수업, ③ 도덕적 성찰 기회를 제공하는 수업, ④ 도덕적 실천 의지를 강화할 수 있는 수업, ⑤ 민주적이고 배려하는 환경이 제공되는 수업, ⑥ 발달적 특성에 부합하는 수업, ⑦ 상호작용이 활발한 수업으로 요약된다(정창우, 2006: 166). 이상의 7가지 조건 모두가 제대로 구현된다면 더할 나위 없이 좋은 도덕과 수업이 되겠지만, 실제 학교 상황이나 특수한 수업 환경과 같은 현실적인 제약은 이를 어렵게 한다. 따라서 교사는 이러한 사항들을 종합적으로 고려하여 그 자신의 역량과 전문성에 따라 도덕과 수업을 계획해야 한다.

이상의 논의를 바탕으로 여기에서는 도덕과 회복탄력성 증진 수업이 ④ 도덕적 실천 의지를 강화하고, ⑤ 민주적이고 배려하는 환경을 제공하며, ⑦ 상호작용이 활발한 '좋은 수업의 조건'을 충족하는 방안에 대해 탐색한다. 이에 긍정심리학 연구에 기반한 도덕과 수업에의 적용 방안을 수업 모형, 지도 방법, 도덕 교사의 역할, 수업 환경의 측면에서 각각 제

언하고자 한다. 이러한 방안들은 수업 후 학생들이 회복탄력성 관련 개념들을 익힐 수 있도록 돕고, 그에 따른 기술들을 실제 그 자신들의 삶에 적용하고자 하는 강한 실천 의지를 길러 줄 수 있다는 점에서 교육적 실효성을 갖는다.

1. PRP 기반 수업 모형 설계 및 지도 방법 구상

도덕 교사들 대부분은 저마다의 교육 경험이나 자기 연찬에 따라 수업을 전개하는 데 능숙하나, 학생들의 회복탄력성 증진을 위한 도덕과 수업은 다양한 수업 전략을 요구하므로 도덕 교사의 역량과 전문성에 따라 저마다 달리 구현된다. 따라서 도덕 교사는 효과적인 회복탄력성 증진 수업을 이끌어 가는 데 가이드 역할을 할 수 있는 수업 모형과 지도 방법을 반드시 숙지해야 한다. 이와 관련하여 앞으로 다룰 PRP 기반 수업 모형과 회복탄력성 증진을 위한 지도 방법들은 긍정심리학의 회복탄력성 연구와 그 성과들을 기저에 깔고 있음을 미리 밝힌다.

1) PRP 기반 수업 모형

긍정심리학은 회복탄력성 분야에서의 연구를 통해 훈련 및 교육 프로그램과 교육과정을 개발하고, 그에 따른 수많은 데이터를 축적하였다. 이와 관련한 대표적인 프로그램이 바로 청소년들의 우울증을 예방하기 위해 고안된 펜 회복탄력성 프로그램(PRP)이다. 특히 PRP의 회복탄력성 관련 기술은 학업 또는 다른 활동에서의 성취뿐만 아니라 또래 및 가족 구성원과의 관계를 포함하여 삶의 많은 맥락에서 폭넓게 적용되는 이점이 있기에 다양한 영역과 분야에 걸쳐 활용되고 있다(PPPC, n.d.-a). 여러 실증적 연구는 PRP가 불안과 우울을 포함한 스트레스와 절망을 줄여주고, 웰빙과 낙관주의를 향상시키는 결과를 가져왔다고 보고하고 있다. 이처럼 도덕과 회복탄력성 증진 교육과 관련하여 펜 긍정심리학 센터에서 개발한 PRP는 그 성과에서 이미 실증적이고 경험적인 증거를 가지고 있으므로 학교 현장에서 매우 유용하게 활용될 수 있다. 이에 본고의 3

장 1절에서 제시된 실제 PRP 수업 절차를 도덕과 특성에 부합하게 설계하여 수업 모형 구조로 제시하면 **[그림 4]**와 같다.

[그림 4] 도덕과 PRP 기반 수업 모형 구조

단 계	교수·학습 활동 내용
수업 이해 및 토의	● 수업의 진행 방식과 순서 그리고 ABC 전략에 대해 안내한 후 비관주의 사고 양식을 가진 주인공이 역경을 경험한 일화를 담은 만화, 이야기, 드라마 및 영화 영상을 제시한다. - ABC 전략을 통해 자료의 내용에 접근한다. - 학생들을 소그룹으로 나누어 그룹 내에서 자료에 대한 서로의 생각과 감정을 공유함으로써 결속력을 구축한다. - 그룹 내 토의를 통해 일화 속 주인공에게 야기될만한 도덕적 문제 상황을 상상하여 공유한다.
↓	
사고 양식 구별	● 낙관주의 사고 양식을 가진 주인공이 역경을 경험한 일화를 담은 자료를 한 차례 더 제시하고, 처음 제시된 일화의 주인공이 가지고 있던 자동적 사고를 구별하는 연습 기회를 부여한다. - 처음 제시한 자료에서 드러난 주인공의 사고 양식이 자동적 사고에 기인하고 있음을 확인한다. - 두 번째 자료를 통해 학생들은 낙관주의와 비관주의를 구별하는 연습을 한다. - 낙관주의 사고 양식이 도덕적 행동에 미치는 영향 및 결과를 예측한다.
↓	
신념에 대한 도전: 대안 강구 및 평가	● 낙관주의 및 비관주의 사고 양식에 대한 구별을 통해 처음 제시된 일화에 대한 낙관적인 대안을 강구하고 연습시킨 후 자동적 사고가 반영된 포트폴리오와 함께 과제를 부여한다. - 가상의 학생이 쓴 편지, 일기장 등의 포트폴리오에 반영된 정보 및 자료를 가지고 자동적 사고를 평가한다. - 대안 강구 및 평가는 모두 자료와 과제에 드러난 잘못되거나 비합리적인 신념에 대한 것임을 인지한다.
↓	
실시간 회복탄력성	● 일상에서 비합리적인 신념이 떠오를 때마다 대응할 수 있는 실시간 회복탄력성(real-time resilience) 기술을 가르친다. - 일련의 예시를 통해 드러나는 비합리적인 신념을 아주 정확하고 강력한 믿음으로 바꾸어 단번에 몰아낼 수 있도록 연습한다.

행동 지향적 대처 전략 ➲	● 일상에서 경험하는 힘겨운 상황에 대처할 수 있는 행동 지향적인 기술을 가르친다. - 부모님이 말다툼할 때와 같은 일상의 힘겨운 상황에서 할 수 있는 심호흡, 점진적 근육 이완법, 긍정적 시각이미지 활용 등과 같은 행동 지향적인 기술을 습득한다.
기술 복습 및 공유 ➲	● 지금까지 배운 여러 가지 회복탄력성 기술을 복습하도록 지도하고, 수업에 참여하면서 든 생각과 감정을 그룹 내에서 공유하도록 한다. 궁극적으로 회복탄력성-도덕-행복 간 관계가 어떠한지 저마다의 견해를 공유하도록 지도한다. - 수업에서 배운 회복탄력성 기술을 일상에서 직면하게 되는 크고 작은 역경과 도전들에 적용할 수 있는 실천 의지를 길러 회복탄력적인 마인드셋을 형성한다. - 자유로운 분위기 속에서 회복탄력성-도덕-행복 구도의 관계에 대한 견해를 공유한다.

이 수업 모형은 총 6단계로 구성되며, 실제로 12회 90분 수업으로 진행되는 PRP 수업을 핵심적인 것들만 추출하여 중학교 수업(45분) 기준 2차시 분량으로 축소한 것이다. 수업의 진행 방식을 고려했을 때 블록타임 수업에 적합하나, 학교 사정에 따라 적절한 단계에서 중단하여 다음 수업에 이어 연속적으로 남은 단계를 진행할 수 있다. 교사는 수업을 진행해 나가면서 회복탄력성과 관련한 개념들과 함께 회복탄력성 기술을 적시에 활용할 수 있어야 한다. 이와 관련하여 각 단계의 유의 사항을 안내하면 다음과 같다.

먼저 1단계 '수업 이해 및 토의'에서 교사는 회복탄력성과 관련한 개념들로 구성된 자료들을 사전에 준비해야 하며, 학생들에게 처음 제시되는 자료에는 비관주의 사고 양식을 가진 주인공의 상황이 잘 드러나 있어야 한다. 또한 교사는 학생들을 대상으로 비관주의 사고 양식이 일으킬 수 있는 도덕적 문제 상황을 상상한 후 공유하도록 지도해야 한다. 다음으로 2단계 '사고 양식 구별'에서 제시되는 자료들은 비관주의 사고 양식과 낙관주의 사고 양식으로 명확히 구별되는 것들로 구성되어야 한다. 이를 통해 학생들은 비관주의 사고 양식과 낙관주의 사고 양식이 도덕적 상황

및 행동과 관련하여 상이한 결과를 가져올 수 있다는 것을 예측할 수 있다. 3단계 '신념에 대한 도전: 대안 강구 및 평가'에서 부여되는 포트폴리오는 과제를 실제로 수행하는 학생들이 자동적 사고의 증거로 활용할 수 있도록 제작한다. 4단계 '실시간 회복탄력성'에서 교사는 학생들이 현재 직면한 사건을 보다 현실적으로 바라보고, 증거를 토대로 믿음의 정확성을 검증하도록 지도해야 한다. 그리고 최악의 경우, 최상의 경우, 가능성이 가장 높은 시나리오에 대한 각각의 결과 만들기와 같은 3가지 인지 기술을 구체적인 사례와 함께 가르쳐 학생들이 실시간 신념을 즉각적으로 바꿀 수 있도록 지도해야 한다. 5단계 '행동 지향적 대처 전략'에서는 학생들의 실제 삶에서 일어날 법한 예시를 활용함으로써 예시와 유사한 상황에서 언제든 행동 지향적인 회복탄력성 기술을 활용할 수 있다고 안내한다. 마지막으로 6단계 '기술 복습 및 공유'에서 학생들이 회복탄력성 기술을 그들의 일상에서 자주 적용해 봄으로써 습관을 들여 회복탄력적인 마인드셋을 형성할 수 있도록 독려해야 한다. 그리고 회복탄력성이 도덕적이고 행복한 삶에 중요한 영향을 미친다는 사실을 강조할 필요가 있다.

PRP 교육과정의 주요 목표는 학생들의 일상적인 스트레스 요인과 청소년기 학생들 대부분에게서 공통적으로 나타나는 문제들을 다루는 능력을 향상시키는 데 있다(Seligman et al., 2009: 297). 이러한 측면에서 도덕과 PRP 기반 수업 모형은 실제 PRP 수업 과정과 매우 유사한 형태로 진행되며, 사고 양식이 도덕적 상황과 행동에 미치는 영향력을 학생들 스스로 인지할 수 있도록 돕는다. 그리고 수업의 단계마다 인지·행동 지향적 회복탄력성 기술들을 가르침으로써 학생들이 수업 활동에 참여하는 동안 자연스럽게 이러한 기술들을 습득하여 실제 자신의 일상에 적용해 볼 수 있도록 하는 실천 의지를 길러준다. PRP 기반 도덕과 수업을 통해 회복탄력적인 마인드셋을 형성한 학생들은 회복탄력성-도덕-행복의 관계에 대해 고찰해 봄으로써 궁극적으로 행복에 이르는 기술을 습득하게 된다.

2) 회복탄력성 증진을 위한 지도 방법

셀리그먼과 그의 동료들이 2008년 질롱 문법 학교에서 진행한 연구 중 팀버탑(Timbertop) 캠퍼스의 사례는 회복탄력성에 중점을 둔 독립형 긍정 교육과정 적용 연구로 PRP가 학생들의 회복탄력성 증진에 얼마나 많은 도움이 되었는지를 보여준다. 팀버탑 캠퍼스에서 진행된 회복탄력성 수업은 ABC 모델을 중심으로 하여, 실시간 회복탄력성 기술, 3:1의 긍정성 대 부정성 비율에 대한 이해, 능동적인 건설적 반응(ACR)과 같은 회복탄력성 기술들을 함께 활용하였다(Seligman et al., 2009: 305). 이처럼 PRP는 학생들로 하여금 그들이 직면한 문제들에 대해 더 현실적이고 유연하게 생각하도록 가르치면서 낙관주의를 장려하고, 주장하는 능력, 창의적 브레인스토밍, 의사결정, 휴식 그리고 다른 대처 및 문제 해결 기술을 가르친다(Seligman et al., 2009: 297). 이 같은 여러 가지 회복탄력성 기술들을 바탕으로 본 연구자가 도덕과 회복탄력성 수업의 특성에 부합하게 구상한 지도 방법들은 '역경 경험 회상하기', '역경 극복 스토리 공유하기', '인성 감정 활용하기'로 이에 대해 순차적으로 살펴보면 다음과 같다.

① 역경 경험 회상하기

'역경 경험 회상하기'는 루선스와 그의 동료들(Luthans et al., 2007/2012)이 긍정심리자본의 구성 요소인 회복탄력성에 대한 심도 있는 토론을 보다 쉽게 이해하기 위한 목적으로 만든 질문을 토대로 한다. 학생들에게 과거의 역경 경험을 회상하도록 하는 것은 지난 역경의 원인과 본질을 규명함으로써 현재와 미래의 역경에 효과적으로 대처하도록 하기 위함이다. 보다 구체적으로 말해, 당시에 그러한 역경이 일어나게 된 배경이 무엇이고, 이를 어떻게 받아들였으며, 어떤 방식으로 대응하거나 처리했는지, 극복하지 못했다면 그 이유는 무엇이고, 극복했다면 대처한 방법과 주로 사용한 전략은 무엇인지 스스로 점검해 보는 것은 실제 눈앞에 맞닥뜨린 역경을 해결하는 것만큼이나 중요한 문제이다. 학생들은 역경 경험 회상하기를 통해 그 경험이 해소된 현재의 관점에서 당시의 상

황을 보다 객관적으로 바라보게 되고, 그 상황에 작용한 비합리적인 신념이나 감정을 다시 한번 점검해 봄으로써 유사한 상황에 직면했을 때 어떻게 대처할지 나름의 대응 전략을 구상해 볼 수 있다. 또한 지금까지 살아오면서 학생 그 자신이 경험한 역경과 위험한 사건 또는 상황을 회상하는 과정은 당시에 해결하지 못한 부분에 대해 성찰하거나 해결 및 극복한 경우를 검토해봄으로써 자신의 강점을 찾도록 도울 수 있다(추병완, 2020: 117). 여기에서 회상의 범위는 학생 개개인이 최근에 겪은 일상부터 전 생애에 걸쳐 경험한 크고 작은 역경과 도전, 위험에 처했던 상황 및 사건 전부이다. 역경 경험 회상하기에 활용할 수 있는 몇 가지 질문 전략을 제시하면 다음과 같다.

[극복하지 못한 경우] • 역경, 갈등, 실패를 극복하지 못한 이유와 그러한 사건과 상황의 본질은 무엇인가? • 내가 경험한 역경의 사건이나 상황은 전혀 예상하지 못한 것인가? 당시에 어떤 생각과 감정이 작용했는가? • 내가 경험한 역경의 사건 또는 상황 이후 나는 이전의 일상을 어느 정도 회복했는가? 완전히 극복하지 못했다면, 그 이유는 무엇인가?
[극복한 경우] • 내가 경험한 역경을 잘 극복했다면, 당시에 어떻게 대응했는가? 그리고 그러한 역경의 본질이 무엇이라고 판단했는가? • 내가 역경에 잘 대처했던 경험에서 시도한 대응 전략은 무엇이었고, 그 전략이 얼마만큼 효과적이었다고 생각하는가? • 내가 경험한 역경의 사건 또는 상황 이후 나는 얼마나 정신적으로 성숙해졌다고 생각하는가? 그리고 그러한 경험을 통해 얻은 교훈은 무엇인가?

② 역경 극복 스토리 공유하기

대개 이야기를 중점에 둔 수업은 스토리텔링 혹은 내러티브 기법을 사용하는데, 이는 도덕 교육에서 주로 활용되어 온 전통적인 접근법이다. 이러한 접근법은 도덕 수업에서 “훌륭한 도덕적 귀감들의 영웅적인 행동이나 헌신 등의 내용이 담긴” 교훈적인 내용의 이야기를 들려주는 형태로 널리 사용되어왔다. 오늘날 도덕과에서 활용되는 이야기 수업은 “교사가 도덕적 가치와 원리, 삶의 규범이 반영된 이야기를 들려주는 것뿐만 아니라, 학생들 자신이 경험했던 도덕적 갈등이나 선택의 상황을 스스로의 말로 구성하여 이야기하도록 하는 형태의 수업”을 말하며, 이는 내러티브 수업으로 구현된다(정창우 외, 2020: 102).

내러티브 수업은 도덕 수업에서 다양한 주제를 적용하여 진행할 수 있는 장점이 있기 때문에 학생들의 회복탄력성 증진을 위한 도덕과 수업에서도 유용하게 활용할 수 있다. 보다 구체적으로 회복탄력성을 가진 도덕적 위인들의 역경 사례나 주변 인물들 그리고 학생 자신을 주인공으로 한 이야기를 중심에 두고 내러티브 스토리텔링 기법을 활용하여 수업을 진행할 수 있다. 예컨대 학생들은 어렵고 힘든 일과 실패를 반복해서 겪어도 이에 굴하지 않은 넬슨 만델라나 마더 테레사, 윈스턴 처칠, 에이브러험 링컨과 같은 리더들의 삶을 담은 스토리를 통해 회복탄력성의 발휘 양태를 발견하고, 이들을 회복탄력적인 역할 모델로 삼아 모델링할 수 있다(Luthans et al., 2007/2012: 169). 반드시 이러한 세계적인 리더들의 스토리가 아니더라도 힘든 과정과 역경을 극복해 냈거나 불우한 환경에서도 성공을 이루어낸 주변 인물이나 본인의 실제 스토리를 다른 사람들과 공유할 수 있다. 이러한 활동을 통해 학생들은 ‘나라면 어떻게 대응했을까?’와 같은 질문을 자신에게 던짐으로써 다른 사람이 경험한 역경의 경험을 추체험해 볼 수 있는 기회를 가질 수 있다.

또한 역경 극복 스토리 안에 내재된 회복탄력성의 구인과 구성 요소를 확인함으로써 자기 해석을 통해 자신의 실제 삶과 연결하여 생각해 볼 수 있다. 이때 교사는 여느 내러티브 수업에서 강조되는 바와 같이 “수업에 참여하는 모든 학생들에게 어떠한 경험이라도 이야기해도 좋으며,

그 누구도 타인의 과거 경험에 대하여 비웃거나 비난하면 안 된다는 점을 강조할 필요가 있다. 그리고 상대방의 이야기에 대하여 깊은 공감과 위로, 지지와 격려를 보내도록 독려해야 한다"(정창우 외, 2020: 109). 단, 자신의 스토리를 타인과 공유하는 것을 꺼리는 학생이 있다면, 이를 강요하지 말고 다른 학생들의 이야기를 들어보게 함으로써 생각보다 많은 사람들이 자신이 겪은 것과 유사한 역경을 경험하며 살아가고 있고, 그것을 극복하기 위해 회복탄력성을 발휘했음을 인지시켜주어야 한다.

③ 인성 강점 활용하기

셀리그먼에 따르면, 좋은 삶은 긍정적인 감정을 극대화하는 것이 아니라 풍부하고 진정한 만족을 얻기 위해 자신의 특징적인 강점을 성공적으로 사용하는 삶(Seligman, 2002/2020)이다. 즉, 좋은 삶은 자신의 "최고의 강점"을 사용하는 데서 비롯된다(Woolfork & Wasserman, 2005: 82). 그동안 학교 교육은 학생들의 문제행동에만 초점을 맞추어 강점 혹은 장점보다는 상대적으로 그들의 약점 혹은 단점을 개선하는 방법에만 중점을 두었다. 이러한 교육 방식은 학생들에게 '잘못된 점은 반드시 고쳐야만 한다'는 부담감과 함께 자신의 능력 및 가치에 대한 부정적인 관점을 갖게 하여 결과적으로 자기 효능감을 떨어뜨리는 요인으로 작용한다. 긍정심리학을 비롯하여 회복탄력성에 관한 수많은 심리학 연구들은 회복탄력성을 구성하는 주요 요소로 자기 효능감을 강조한다. 자기 효능감은 회복탄력성에 영향을 미치는 내적 보호 요인, 즉 개인적인 특성으로 회복탄력성의 여러 시기, 형태, 수준에 기인하며, 목표를 달성하거나 사건을 극복할 수 있는 개인의 능력에 대한 믿음이다. 이는 중대한 역경이나 삶을 변화시키는 사건 등에 직면했을 때 강인한 상태를 유지하도록 돕는 기능을 한다(Garcia-Dia et al., 2013: 266).

자기 효능감은 VIA 분류체계를 토대로 한 인성 강점 활용하기를 통해 향상시킬 수 있다. 주지하다시피 VIA 분류체계의 6가지 핵심 덕목이 "방대한 문헌을 조사한 결과, 시대와 문화를 통틀어 놀라울 정도의 공통성을 보인 것들로 구성"(권석만, 2008: 177)된 것임을 염두에 둘 때 시대

와 문화에 구애받지 않는 보편성을 지니고 있으므로 국내 도덕과 수업에서도 이를 부담 없이 활용할 수 있다. 실제로 질롱 문법 학교의 코리오(Corio) 캠퍼스에서는 학생들이 저마다 특유의 강점을 발견하고 사용하는 데 초점을 맞춘 수업이 이루어졌다. 이 수업에서 학생들은 VIA 대표 강점 테스트에 참여하기 전 그들이 가장 최고였을 때를 회상하고 내러티브 쓰기 활동을 통해 자신의 강점을 찾아냈다(Seligman et al., 2009: 304). 코리오 캠퍼스에서 이루어진 수업 활동을 바탕으로 인성 강점 활용하기는 도덕과 수업의 특성을 고려하여 대표 강점 확인을 위한 에세이 쓰기, VIA 강점 목록(VIA-Youth)[52] 활용하기, 우리 가족 강점 트리 만들기의 순서로 진행할 수 있다. 그리고 절차에 상관없이 세 가지 중 어느 하나만 선택하여 수업 상황에 맞게 활용할 수도 있다.

이 같은 방법들을 도덕과 수업에 구체적으로 적용하면 다음과 같다. 수업 시간에 학생들은 자신이 경험한 역경이나 위험의 상황 또는 사건에서 발휘한 능력과 처세, 대응에 대해 간략히 에세이를 쓴 다음 VIA-Youth에 참여하여 자신의 대표 강점들을 확인한다. 그리고 미리 작성한 에세이에서 자신의 대표 강점들을 다시 찾아낸다. 여기에서 진행을 마무리해도 무방하지만, 강점에 대한 귀감을 증폭시키고 싶다면 학생들에게 가족 구성원에 대한 인터뷰를 통해 '우리 가족 강점 트리 만들기'를 과제로 부여할 수 있다. 이러한 활동을 통해 학생들은 자신의 강점에 대해 이해하고, 이를 바탕으로 자신의 능력에 대한 믿음, 즉 자기 효능감을 높여 일상의 역경과 도전 상황에서 대응할 수 있다. 물론 강점들을 발견하고 계발하여 이를 일상생활에 활용하는 것은 학생 개인의 재량이나, 수업을 통해 이를 꾸준히 계발하도록 독려하는 것은 "발견과 창조를 통한 자기화 과정"(Seligman, 2002/2020: 242)으로 학생들에게 행복한 삶에 이를 수 있는 기회를 더 많이 제공한다는 점에서 의미가 있다.

지금까지 긍정심리학의 회복탄력성 관련 연구 결과물을 활용하여 실제

52) 박난숙 교수 연구팀이 고안해 낸 자기보고 조사 방법으로 10~17세 연령 집단을 위해 개발된 청소년을 위한 강점 목록이다. 여기에 참여하는 응답자는 45분 동안 198개의 문항에 응답해야 한다. 단, 이 같은 조사 방법에서 유의할 점은 자기보고 도구의 특성상 인성 혹은 성품이 객관적으로 보장된 것이 아닌 스스로 자각한 것이라는 점이다(Kristjánsson, 2013/2019: 339).

도덕과에서 응용할 수 있는 회복탄력성 지도 방법에 대해 살펴보았다. 이외에도 PRP의 7가지 기술인 ABC 전략, 설명 양식, 자기 논박, 균형 잡힌 시각으로 보기, 목표 설정, 주장과 협상, 의사결정(Reivich et al., 2013: 205)과 더불어 긍정 정서 음미하기, 낙관주의 설명 양식 가르치기, 회복탄력성 역할 모델 활용하기 등을 다양한 맥락에서 사용할 수 있다(추병완, 2020: 65-76, 107-114). 이와 같은 방법들은 대개 그 효과성이 입증된 증거 기반 기술이기에 도덕 교사는 학생들에게 가르치고자 하는 바를 명확하게 인지하여 해당 기술과 방법을 적시에 활용함으로써 효과적인 회복탄력성 증진 수업을 이끌어갈 수 있다. 다음에서는 도덕과 교육을 통한 학생들의 회복탄력성 증진을 위해 도덕 교사에게 요구되는 역할과 회복탄력적인 수업 환경 조성에 대해 논의하고자 한다.

2. 도덕 교사의 역할과 수업 환경 조성

1) 도덕 교사의 역할

마틴 부버(M. Buber)는 교사가 그 자신이 지닌 교육자 시선의 인식을 “교육자 특유의 겸손을 통해 지속적으로 교정해 나가야” 한다고 말한다(Buber, 1953/2014: 30). 이는 교사가 자신만의 교육철학을 바탕으로 그 자신의 교육 실천을 스스로 점검함으로써 좋은 교사의 자질을 갖추어야 함을 강조하는 대목이라고 볼 수 있다. 이러한 관점에서 도덕 교사는 도덕 교육에 대한 이상적인 비전(vision), 신념, 열정과 함께 도덕과 내용학적 지식 및 교육학적 지식을 두루 갖추어야 한다. 보다 구체적으로 말해, 윤리학과 도덕 심리학으로서의 도덕성 발달 이론 및 도덕과 내용에 대한 지식, 방법, 평가에 대한 전문성을 지니고 있어야 한다. 이와 더불어 학생들에 대한 현실적이면서도 높은 기대 수준과 이들을 진심으로 존중하고 배려하는 마음을 가지고 있어야 한다(정창우, 2006: 166, 171-176).

이러한 관점에서 보면 도덕과 수업을 통해 학생들의 회복탄력성을 증진하는 데에는 교사의 교육철학과 신념, 마음가짐, 태도, 역량 및 전문성이 매우 중요한 요소로 작용한다. 회복탄력성 증진 수업을 설계하여 이

를 잘 진행해 나가는 것, 회복탄력성 관련 개념을 연구하여 도덕과 내용 지식을 효과적으로 전달하는 것, 회복탄력성 기술을 적시에 활용하는 것 등과 관련한 회복탄력성 증진 수업 연구는 대개 교사들의 몫이다. 이에 긍정심리학 연구의 관점에서 회복탄력성 증진 수업을 주관하는 도덕 교사의 역할을 신념 및 자질, 교육 전문성, 학생에 대한 태도의 세 가지 측면에서 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 도덕 교사는 회복탄력성에 대한 믿음을 가지고 있어야 하며, 그 스스로가 높은 수준의 회복탄력성을 지니고 있어야 한다. 긍정심리학에서는 학교에서의 긍정 교육을 통해 학생들에게 '행복을 위한 기술'을 가르침으로써 그들이 행복에 다가설 수 있다고 주장한다. 이러한 주장에는 회복탄력성은 얼마든지 가르치고 배울 수 있는 대상이라는 신념이 깔려 있다(Reivich & Shatté, 2002/2014). 이와 같은 신념은 학생들은 누구나 일상에서 경험하는 위기와 역경을 스스로 헤쳐나갈 수 있는 힘인 회복탄력성을 지니고 있고, 적시에 이를 발휘할 수 있다는 믿음에 기반을 둔다. 이처럼 도덕 교사는 회복탄력성의 증진 가능에 대한 신념과 더불어 실제 회복탄력성을 증진하는 주체인 학생을 자율적인 존재로 여기는 믿음을 지니고 교육에 임해야 한다.

또한 도덕 교사는 그 스스로가 높은 수준의 회복탄력성을 가지고 있어야 한다. 회복탄력성 수준이 높은 교사는 회복탄력성에 관심이 많고, 회복탄력성을 스스로 자각하며, 이를 증진할 수 있는 자기만의 방법을 터득한 사람이다. 이들은 교직 생활을 하면서 직면하게 되는 다양한 스트레스와 역경을 극복하면서 성공적인 교직 생활을 이어나간다. 실제 상당수 교사는 "교직에 대한 헌신적인 사명감과 학생 지도에 대한 높은 확신과 효능감을 계속 유지하면서 학생의 학습과 전인적인 발달을 촉진"하는데, 이러한 차이는 바로 '교사 회복탄력성'(teacher resilience)에서 기인하는 것이다(추병완, 2017: 2). 교사 회복탄력성에 대한 합의된 정의는 없으나, "상당수 연구자는 교직의 맥락에서 회복탄력성을 능력, 과정 그리고 결과로써 규정"함으로써 교사 회복탄력성을 "자신에게 닥친 도전과 역경을 헤쳐 나갈 수 있는 개인·맥락 자원을 구축하는 개별 교사의 능력

을 의미한다.”고 본다(추병완, 2017: 4).

그렇다면 도덕 교사가 스스로 교사 회복탄력성을 함양하는 방법에는 어떤 것들이 있을까? 이와 관련하여 추병완(2017)은 문헌 분석을 통해 “자기 계발의 차원에서 개별 도덕 교사가 회복탄력성을 함양하는 데 도움을 주는 지지 조건의 실천 방안”을 논의하였다. 그는 도덕 교사의 회복탄력성 함양 방법으로 “교사로서 삶의 의미에 관한 명확한 인식과 지속적인 자기 성찰”을 통해 도덕 교사로서 정체성을 확립할 것, “자신의 보호 요인과 위험 요인”을 구별하고, “자신을 보호해줄 수 있는 개인적인 그리고 맥락적인 강점과 자원이 무엇인지를 명확하게 인식”함으로써 일상에 적용하여 다양한 자원과 기술을 활용할 것 그리고 “학생, 학부모, 학교 경영자의 긍정적인 관계”를 구축할 것을 제시한다(추병완, 2017: 13-20).

이상의 방법 이외에도 제도적·맥락적인 지지 조건도 교사 회복탄력성 함양에 영향을 미치는 중요한 요소이다. 예컨대 제도적 지지 조건으로 교사 양성 기관 및 연수 기관을 중심으로 회복탄력성 관련 프로그램을 직접 운영하도록 하여 예비 교사나 현직 교사를 대상으로 회복탄력성 훈련을 받도록 하는 방안을 들 수 있다. 이와 관련하여 본고의 3장 1절 ‘2. 펜 회복탄력성 프로그램(PRP)의 내용과 기술’에서 PRP가 회복탄력성 기술의 광범위한 보급을 가능하게 하는 ‘트레이너 훈련 모델’을 사용하고 있음을 확인한 바 있다. PRP는 구조화된 회복탄력성 커리큘럼을 학교 학생들에게 전달하는 방법을 가르치기 위해 학교 교사, 학교 상담사, 심리학 및 교육 대학원생을 교육하고 훈련시킨다. 실제로 PRP 전문 강사가 제공하는 집중 교육 프로그램에 참석한 교육자들이 회복탄력성 커리큘럼을 학생들에게 제공하는 것이 훨씬 효과적이라는 연구 결과가 보고되고 있다(PPPC, n.d.-a). 따라서 예비 교사 및 현직 교사가 직접 PRP 교육에 참여하여 커리큘럼과 피드백 그리고 코칭을 받아 이를 학교 현장에 적용할 수 있도록 지역 사회와 국가적 차원에서의 행정적·재정적 지원이 뒷받침되어야 한다.

둘째, 도덕 교과의 내용과 지식 그리고 교수·방법에 대한 전문성을 지

니고 있어야 한다. 다르시아 나바에즈(D. Narvaez)가 말하는 '전문성'(expertise) 개념은 "단순히 기술적(technical) 역량이나 지적 능력을 지칭하는 것이 아니라, '행위'로 옮길 수 있는 일련의 능력들(a set of capacity)"을 의미한다(정창우, 2022: 82). 그녀는 도덕 교육을 통해 학생들이 윤리적 기술을 습득하여 윤리적 혹은 도덕적 전문가가 될 수 있다고 강조하는데, 이는 "학생과 상호작용하는 교사가 윤리적 전문가임을 전제로 한다"(정창우, 2020: 170). 이러한 관점에서 도덕 교사는 학생들의 회복탄력적인 역할 모델로서 회복탄력성 기술들을 체화하고, 체화한 기술들을 학생들에게 가르침으로써 수업의 과정에서 학생들의 기술 사용에 대해 즉각적이고 명시적인 피드백을 제공할 수 있는 전문성을 지니고 있어야 한다.

또한 도덕 교사는 회복탄력성 증진 기술뿐만 아니라 도덕 발달에 대한 도덕 심리학적 이해를 바탕으로 회복탄력성의 의미와 특성에 대해 명확히 인지하고 있어야 한다. 교사가 이해하고 습득한 오개념과 잘못된 지식으로 인한 피해는 학생들이 고스란히 떠안게 된다. 따라서 도덕 교사는 교재 및 수업 연구를 통해 회복탄력성 개념과 관련된 도덕과 내용 지식을 올바르게 이해하여 수업을 전개함과 동시에 수업의 진행 과정에서 활용하는 여러 가지 회복탄력성 기술에 대해서도 능숙해야 한다. 예컨대 긍정심리학의 관점에서 학생들을 대상으로 교사가 지니고 있어야 할 회복탄력성 기술의 전문성은 회복탄력적인 사고 방식과 설명 양식이다. 전자는 "학생과의 대화 혹은 상담의 맥락이나 상황에서 새로운 사고 양식을 학생이 활용할 수 있도록 돕기" 위해 필요한 전문성이고,[53] 후자는 학생들에게 "회복탄력적인 역할 모델을 자주 접할 수 있게 해" 줌으로써 그 자신이 특히 학생들에게 있어 "설명 양식[54]의 모델"이 되는 것이다

53) 이와 관련하여 레이비치와 샤테는 각 개인이 "본인의 사고 양식을 파악하고 그것을 바로잡는 기술을 익히면 역경의 진짜 원인과 그것이 인생에 미치는 영향을 정확하게 이해할 수 있다."고 주장한다(Reivich & Shatté, 2002/2014: 31).

54) 설명 양식(explanatory style)은 크게 "누구에게 이것에 대한 책임이 있는지와 연관된 개인화(나-내가 아님), 이것이 얼마나 지속되는지와 관련한 영속성(항상-항상 아님) 그리고 이것에 의해 자신의 삶이 얼마나 많은 영향을 받고 있는지와 관련한 확산성(모든 것-모든 것이 아님)의 세 가지로 구성되며, 우리가 자신의 삶에서 경험하는 여러 사건을 설명하는 습관적이고 반성적인 방식을 의미한다"(추병완, 2020: 113).

(추병완, 2020: 112-113). 이처럼 도덕 교사는 그 자신이 회복탄력성의 전문성을 갖추고 회복탄력성 증진 수업을 구상하여 저마다의 특색있는 수업을 이끌어갈 수 있는 주체여야 한다.

셋째, 도덕 교사는 학생에 대한 관심을 바탕으로 긍정적인 관계를 구축해야 한다. 신경과학자 골맨은 “사회적 뇌의 발견을 통해 우리의 뇌가 관계를 맺도록 이미 배선되어 있음을 역설”하였는데(Goleman, 2007; 추병완, 2017: 18에서 인용됨), 이는 긍정심리학이 긍정 관계가 회복탄력성에 기여하는 바를 중시하는 것과 상통한다. 예컨대 긍정심리학자인 레이비치와 샤테는 “어려운 시기를 통해 타인과의 관계를 심화시키고 지지를 얻기 위해 다른 사람들과 기꺼이 관계를 맺고 편안함을 갖는 것”을 의미하는 ‘새로운 것에 도전하기’가 회복탄력성의 구성 요소라고 주장하였으며(Reivich et al., 2013: 205), 프레드릭슨은 긍정 관계에서 유발되는 긍정 정서인 ‘희망’이 확장되어 회복탄력성을 개인적 자원으로 축적한다고 보았다. 이와 함께 긍정심리학과 긍정 교육에서는 인간을 능동적인 성장을 통해 행복한 삶에 이를 수 있는 존재로 본다. 마찬가지로 교사는 학생을 회복탄력성 증진을 통해 성장할 수 있는 존재로 여기고, 학생 하나하나의 개별적인 특성과 그들이 지닌 강점 및 약점에 관심을 가짐으로써 그들과 활발한 상호작용을 통해 래포(rapport)를 형성하여 긍정적인 관계를 구축해 나가야 한다. 특히 학생들의 강점 및 약점 확인과 관련하여 교사는 학생 개개인에 애정을 쏟을 필요가 있다. 학교에는 생각보다 삶에서 성공보다 실패를 더 자주 경험한 학생들이 많으며, 이러한 학생들은 “그 나름의 장점을 확인할 수 있는 능력을 상실한 경우”가 많다. 그리고 “대부분의 학생이 자신만의 강점을 확인하는 일에 적극적인 노력을 기울이지도 않는 상태”를 보인다. 따라서 도덕 교사는 수업을 진행하는 과정에서 잘 드러나지 않은 혹은 아직 계발되지 않은 학생 개개인의 강점을 발견하고 이를 북돋아 주어야 한다(추병완, 2020: 114-115).

또한 학생과 교사와의 긍정적인 관계는 학생의 회복탄력성 발달에 중요한 영향을 미치는 외적 보호 요인이기에 교사는 학생들을 지지하고, 격려하고, 인정함과 동시에 학생에 대한 높은 기대감을 가지고 있어야

한다. 특히 학생에 대한 교사의 높은 기대는 “학생으로 하여금 긍정 정서를 자주 경험”하게 만든다. 프레드릭슨의 화장 및 축적 이론에 따르면, “긍정 정서는 가능한 행동에 대한 생각을 확장하고 더 넓은 사고 범위의 사고와 행동을 자각하도록” 만들어 학생들의 창의적이고 유동적인 사고력 신장에 도움을 주기 때문에 교사는 학생들의 긍정 정서를 의도적으로 유발시킬 필요가 있다(추병완, 2020: 119). 이로써 교사가 개별 학생들에게 갖는 관심과 존중 그리고 높은 기대감은 학생의 회복탄력성 증진 가능성을 인정하고 그들을 회복탄력적인 주체로 존중해 주는 것을 의미하기에 교사가 이행해야 할 중요한 역할로 볼 수 있다(정창우, 2006: 174).

이상에서 살펴본 바와 같이 도덕 교사의 역할은 학생의 회복탄력성 발달에 큰 영향을 미친다. 따라서 도덕 교사는 “모든 학생에게 긍정적이고 현실적인 높은 기대”(추병완, 2020: 59)를 가지고 임해야 한다. 즉, 수업을 이끌어가는 주체이자 “학생에게 회복탄력성의 중요한 역할 모델”로서(추병완, 2017: 7) 사명감을 가지고 수업과 관련한 본연의 책무를 다해야 한다. 이와 더불어 자기 계발을 통해 그 자신의 회복탄력성을 함양하고, 자기 연찬을 통해 학생들의 회복탄력성이 유의미하게 성장할 수 있도록 교육적 노력을 기울여야 한다.

2) 수업 환경 조성

수업에 영향을 미치는 중요한 요인 중 하나는 수업 환경 요인이다. 좋은 수업에서의 수업 환경은 “‘학습에 대한 지속적인 관심’(continuing impulse to learn)이라고 불리는 내재적 동기화를 도덕 수업 상황에서 연출할 수 있는 환경”이라고 할 수 있다(정창우, 2006: 177). 이러한 측면에서 회복탄력성 증진을 위한 도덕과 수업에서는 무엇보다 학생들이 회복탄력성 관련 개념과 기술을 습득하는 것에 집중할 수 있도록 환경을 조성하여 잠재적인 회복탄력성을 유감없이 발휘할 수 있도록 하는 것이 매우 중요하다고 볼 수 있다. 최근 긍정심리학의 연구 결과들은 질병을 감소시키는 요인과 웰빙을 증진하는 요인이 서로 다름을 보여준다(추병완, 2015c: 121). 수업 환경은 회복탄력성의 형성 및 발달에 영향을 미치는

외적 보호 요인으로 학생들의 회복탄력성을 증진시켜 그들이 웰빙에 이를 수 있도록 돕는다. 따라서 수업 환경을 어떻게 조성하느냐에 따라 학생들의 회복탄력성이 증진되거나 그렇지 않을 수 있다. 그렇다면 어떤 수업 환경이 학생들의 회복탄력성을 증진하는 데 도움이 될까?

먼저 학생들의 긍정 정서를 촉진하고 지지하는 분위기로 조성된 수업 환경을 들 수 있다. 여기에서 지지하는 분위기는 수업에 참여하는 구성원 모두의 지지를 의미한다. 지지하는 분위기를 만드는 첫 번째 요인은 '학생들 간 긍정 관계'이다. PRP 기반 수업에서 소그룹 활동을 통해 그룹 내 또래의 지지를 받는 것은 학생들로 하여금 긍정 정서를 갖도록 돕는다. 즉, 학생들은 그 자신이 역경이나 고난에 처했던 상황 또는 사건과 관련한 경험을 타인과 공유함으로써 서로 공감하고, 격려하고, 지지하는 수업 분위기를 만들어냄으로써 긍정 정서를 구축하게 된다. 배려와 지지를 받고 있다는 느낌은 학생에게 정서적 안정감을 느끼도록 하여 긍정적 사고를 더욱 확장시켜 궁극적으로 이들을 긍정적인 행동으로 이끈다. 특히 긍정심리학에서 강조하는 긍정 정서와 사회적 지지 및 긍정 관계는 회복탄력성을 포함한 웰빙의 주요 요소이기에 이러한 것들을 촉진하는 것은 학생들의 회복탄력성 강화에 도움이 된다. 이를 위해 회복탄력성 증진 수업에서는 반드시 "누구나 자기의 생각과 관점을 자유롭게 말하더라도, 수용될 수 있는 안전하고 지지적인 환경"이 구축되어야 한다(정창우, 2006: 178).

지지하는 분위기를 만드는 두 번째 요인은 교사의 공감, 수용, 배려를 통한 '교사와 학생 간 긍정 관계'이다. 교사는 학생과 래포를 형성하여 학생의 발언과 활동에 대한 긍정, 무조건적 수용, 공감, 배려의 태도를 보여야 한다. 특히 "배려 제공자로서 교사는 학생들을 온정적인 태도로 대하고, 무조건적 지지와 관심을 제공"해야 한다(추병완, 2015c: 125). 교사로부터 지지를 받은 학생은 그 자신을 인정받고 가치 있는 존재로 여겨 긍정적인 자아상을 형성한다. 그리고 이러한 긍정적인 자아상은 자기효능감을 높여 회복탄력성을 강화하는 데 기여한다. 따라서 학생 개개인에 대한 공감과 배려 그리고 지지를 아끼지 않는 교사의 태도는 학교 요

인 중 ‘교사의 긍정적인 관심’인 보호 요인으로 기능함으로써 학생들의 회복탄력성 증진을 돕는다.

다음으로 대표 강점과 회복탄력성 지수 확인 테스트에 참여할 수 있도록 기회를 제공하는 분위기로 조성된 수업 환경을 들 수 있다. 학생들이 자신의 강점과 회복탄력성 지수 및 그 능력의 수준을 확인하고 그에 대한 정보를 얻는 것은 그들의 실제 삶에 회복탄력성 증진 방법과 기술을 적용해 볼 수 있는 통로를 열어주는 것과 같다. 따라서 회복탄력성 증진을 위한 도덕과 수업에서는 이러한 인성 강점 및 회복탄력성 지수 테스트에 학생들이 쉽게 접근할 수 있는 환경을 만들어 주어야 한다. 이를 위해 인터넷이나 스마트 기기를 포함한 각종 ICT 매체 활용이 자유자재로 이루어질 수 있도록 학습 도구와 교육 기자재의 완비와 같은 행정적 환경을 교실에 구축해야 한다. 특히 도덕 교사는 학생들의 원활한 테스트 참여를 위해 인성 강점 및 회복탄력성 지수 테스트 조작 및 활용에 능숙해야 한다.

이러한 조작 및 활용에 대해 구체적으로 살펴보면, 교사는 인성 강점 사이트(https://www.viacharacter.org/)를 통해 학생들이 대표 강점을 확인하여 이를 실제 삶에 적용해 볼 수 있도록 참여 기회를 제공할 수 있다. 학생들이 대표 강점을 확인하면 이를 일상에 적용하는 방법(예: 소외된 친구에게 먼저 말을 걸어주며 ‘친절’ 발휘하기, 도전과 어려움에 직면했을 때 이를 회피하지 않고 과제나 행동을 끝까지 완수하는 ‘인내’ 발휘하기 등)을 스스로 고민해 보도록 시간을 주고, 같은 대표 강점을 가진 학생들을 모아 소그룹을 구성하여 저마다 구상한 방법을 공유하게 한다. 이러한 활동을 통해 일상에서 인성 강점을 적용한 긍정적인 성취는 삶의 만족도를 높이고, 웰빙과 회복탄력성을 증진하는 데 중요한 역할을 한다. 특히 도덕 수업에서 자신의 인성 강점을 활용하여 타인을 돕는 방법에 대해 생각해 보도록 하는 것은 타인에 대한 공감과 자기 효능감을 향상시켜 회복탄력성을 강화하는 데 매우 효과적이다(추병완, 2020: 63-64).

다음으로 회복탄력성 지수를 알아보기 위해 레이비치와 샤테가 개발한 56문항의 회복탄력성 지수 테스트를 활용하여 학생들의 참여를 독려할

수 있다.[55] 교사는 미리 준비한 RQ 테스트 설문지를 배부하여 학생들이 10분 안에 테스트의 각 문항에 대한 답변을 모두 끝마칠 수 있도록 지시해야 한다. 이 테스트는 회복탄력성을 구성하는 7가지 능력과 관련한 문항이 무작위 배열로 구성되어 있다. 테스트가 끝난 후 학생들은 각 문항에 대한 점수를 매겨 자신의 회복탄력성 지수를 확인함으로써 그 자신의 전반적인 회복탄력성 지수뿐만 아니라 현재 가지고 있는 7가지 능력 각각의 수준도 확인할 수 있다(Reivich & Shatté, 2002/2014: 64). 확인이 끝나면 학생들은 자신이 상대적으로 부족한 능력을 키우기 위해 각각의 능력에 부합하는 PRP 7가지 기술을 활용하여 회복탄력성을 높은 수준까지 끌어올릴 수 있다.

55) 레이비치와 샤테는 회복탄력성이 행복과 성공에 꼭 필요한 요소임을 주장하며 회복탄력성 수준을 높임으로써 인생의 목표를 이루는 데 도움을 줄 회복탄력성 프로그램과 그 기술을 개발하였다. 실제로 이들은 회복탄력성 프로그램을 통해 임상적 우울증과 불안증 환자, 우울증 위험이 있는 아동, 운동선수, 교사, 직장인 등을 대상으로 그들이 각자 지닌 질환의 원인이 되는 역경을 극복할 수 있는 회복탄성력 기술을 가르쳐 일상으로의 빠른 회복을 도왔다(Reivich & Shatté, 2002/2014: 29-30).

제 5 장 결론

마스튼은 회복탄력성을 '일상의 마법'으로 묘사한다. 그녀에 따르면, 회복탄력성은 드물거나 특별한 자질에서 오는 것이 아니라, 아이들의 마음, 두뇌, 몸 그리고 그들의 가족과 그 관계 및 공동체에서의 규범적 인적자원과 같은 일상의 마법으로부터 온다(Masten, 2001: 235). 회복탄력성은 평소에 잔잔한 우리의 일상에 숨어 있다가 어느 순간 갑작스럽게 마주하게 되는 역경과 고통의 순간에 혜성처럼 나타나 일상을 되찾아주고 떠나는 마법 같은 존재이면서도 누구나 가지고 있는 평범한 힘이기도 하다.

역사적으로 회복탄력성 개념은 메커니즘이 전혀 다른 경우에도 모든 수준의 생물학과 인간 활동에 적용되어 왔다(Garcia-Dia et al., 2013: 264). 즉, 개념 자체가 지닌 역동적인 특성으로 인해 "여러 유형의 체계에 적용"될 수 있었으며, 이는 곧 회복탄력성이 "하나의 생명 체계로서 개인 그리고 가족, 지역 사회, 도시, 경제, 숲, 하천, 바다, 지구의 기후 등 여러 체계의 역량을 언급하는 데 활용"될 수 있다는 것을 의미한다(추병완, 2020: 17). 이처럼 회복탄력성 개념은 특정 분야에만 국한되지 않고 다양한 학문 분야에 걸쳐 여러 층위에서 다루어질 수 있다.

회복탄력성에 관한 연구는 긍정심리학이 다시 불붙는 계기를 마련하였고(Masten, 2001: 235), 긍정심리학자들은 이러한 기세를 빌려 회복탄력성 개념을 교육에 끌어들였다. 이들은 학교에서의 긍정 교육을 통해 '행복을 위한 기술'을 가르침으로써 학생들이 행복과 웰빙 그리고 번영을 영위할 수 있다고 확신했다. 긍정 교육이 강조하는 행복을 위한 기술에는 회복탄력성을 증진하는 기술도 포함되며, 이는 교육과 훈련을 통해 가르치고 배울 수 있다. 이처럼 긍정심리학과 긍정 교육은 도덕적 성품뿐만 아니라 회복탄력성과 같은 소위 심리적 역량의 함양을 두루 포함하고 있기에(Kristjánsson, 2013/2019: 334) 도덕과 교육에서의 회복탄력성 증진 방안을 모색하는 데 유의미한 아이디어를 제공한다.

본고에서는 ‘긍정심리학 연구에 기반한 도덕과 회복탄력성 증진 방안’에 대한 탐색를 위해 문헌 검토 연구 방법을 활용하여 회복탄력성과 긍정심리학 및 긍정 교육 그리고 도덕과 교육에 관한 선행 연구물들을 분석·검토하고 종합하여 이와 관련한 다양한 논의를 전개하였다. 이에 지금까지 본고에서 다룬 내용 및 논의를 순차적으로 정리하면 다음과 같다. 우선 본격적인 논의에 앞서 2장 1절에서는 회복탄력성 개념에 대한 명확한 이해를 위해 회복탄력성 관련 선행 연구물들을 분석·검토하여 회복탄력성 개념의 정의와 구인 그리고 구성 요소를 살펴보았다. 그 결과 회복탄력성 개념은 학문 분야와 학자에 따라 달리 정의되는 역동적인 특성이 있어 비록 합의된 정의는 없으나, 특히 심리학과 교육학에서 주로 ‘고난과 역경에 직면했을 때 이를 극복함으로써 일상을 회복할 수 있는 능력’의 의미로 사용되고 있음을 확인하였다. 또한 아동과 청소년의 회복탄력성 형성 및 발달에 영향을 미치는 심리적 구인은 성격과 능력 등의 개인적인 특성으로서의 내적 보호 요인과 가족·학교·지역 사회가 가진 특성으로서의 외적 보호 요인으로 구분되며, 특히 회복탄력성에 대한 긍정심리학 연구에서는 또래나 친구, 가족, 교사로부터의 긍정적인 관심과 지지, 긍정 관계가 중요한 보호 요인으로 강조되고 있었다. 그리고 회복탄력성의 구성 요소로는 감정 조절, 충동 통제, 낙관성, 원인 분석, 공감, 자기 효능감, 강인함, 자기 규제, 성장 마인드셋 등이 주로 언급되고 있었다.

2절에서는 긍정심리학의 특성에 대한 전반적인 이해를 도모하기 위해 긍정심리학의 등장 배경 및 정의 그리고 주요 이론과 최신 연구 동향을 살펴보았다. 긍정심리학에서 중시하는 인간의 긍정적 측면에 대한 강조는 긍정심리학의 태동 이전에 이미 제임스, 매슬로우, 로저스와 같은 심리학자들의 주장에서도 나타나고 있으며, 결정적으로 셀리그먼과 칙센트미하이, 피터슨, 디너 등에 의해 긍정심리학이 등장하게 되었다. 그리고 이러한 긍정심리학은 ‘개인과 공동체가 번영할 수 있도록 하는 강점(strengths)에 관한 과학적 연구 분야’이자 ‘자율적인 통제하에 있는 요소를 통해 웰빙을 증가시키는 것을 목표로 하는 긍정 개입의 연구와 개발

및 적용에 전념하는 분야'로 정의될 수 있다. 그리고 긍정심리학의 주요 이론들은 셀리그먼의 '진정한 행복 이론'과 '웰빙 이론' 그리고 VIA 분류 체계에서 강조하는 인성 강점과 덕들을 기반으로 하여 행복과 웰빙을 통해 번영하는 삶으로 나아가는 것을 목표하고 있었다. 또한 긍정심리학의 최근 연구 동향은 웰빙과 번영의 개념 정립과 긍정 정서, 회복탄력성, 그릿, 마음 챙김에 관한 연구 및 프로그램의 개발·보급에 초점을 맞추어 펜 긍정심리학 센터를 중심으로 연구 분야를 점차 확장해 가는 추세를 보이고 있었다.

3장에서는 2장 2절에서 다룬 긍정심리학의 연구 대상을 회복탄력성으로 옮겨 이와 관련한 긍정심리학 연구의 기여와 개선 방향에 대해 다루었다. 그 결과, 긍정심리학에서 회복탄력성 관련 연구가 주로 긍정 교육과 PRP를 중심으로 이루어지고 있음을 확인하였다. 특히 PRP는 교사들을 대상으로 다양한 회복탄력성 기술(예: ABC 모델, 사고 양식 구별, 대표 강점 활용 등)을 훈련시키고 수업을 통해 이를 직접 가르치게 함으로써 학생들이 경험하는 불안증과 우울증, 스트레스 등을 감소시키고 행복과 웰빙을 향상시키는 데 효과적으로 활용되고 있었다.

회복탄력성 관련 긍정심리학 연구는 도덕 교육적 차원에서 다음과 같은 강점 및 한계를 지니고 있었다. 먼저 강점으로 PRP의 특징에서 보여지는 바와 같이 비교적 학교급과 연령에 구애받지 않고 도덕 교육의 특성에 부합하는 회복탄력성 증진 교육을 가능케 한다는 점, 증거 기반 도덕 교육의 실현을 위한 경험적 근거를 제공한다는 점, 도덕과 인성교육의 일환으로서 회복탄력성 증진 교육 강화에 정당성을 부여한다는 점을 갖는다. 반면, 긍정심리학 내 회복탄력성 개념의 적절성 문제와 그 기저를 이루는 윤리학적 가정의 간극 문제에 따른 도덕 교육의 이론적 기반으로서의 불안정성과 PRP 연구의 실효성 문제에 따른 증거 기반 도덕 교육의 실현 불가능을 한계로 갖는다. 그리고 이러한 한계에 대한 개선 방향으로 긍정심리학 내 회복탄력성 연구가 비(非)긍정심리학 분야에서 이루어지는 것과 차별화되는 다양한 방법들을 연구하고, 이를 바탕으로 긍정심리학의 특성에 부합하는 접근법을 마련해야 한다는 것과 객관적인

측정 및 평가 도구를 개발하고, 그러한 도구에 대한 정보(예: 내용, 방법, 기능, 예상되는 효과 등)를 체계화해야 한다는 것을 제시하였다.

4장은 본고의 가장 핵심적인 내용으로 이상에서 다룬 내용과 논의를 바탕으로 긍정심리학 연구에 기반한 도덕과 회복탄력성 증진 방안과 관련하여 다음과 같은 결론에 도달하였다. 첫째, 긍정심리학 연구는 도덕과 회복탄력성의 위상 설정과 체계화에 중요한 아이디어를 제공한다. 실제로 도덕과 교육과정을 자세히 분석해 보면, 회복탄력성과 관련된 내용이 4영역 모두에 걸쳐 폭넓게 다루어지고 있음을 확인할 수 있다. 이에 도덕과에서 회복탄력성을 위상을 높이기 위한 이유로 청소년들이 회복탄력적인 마인드셋을 가지고 정신적으로 건강한 삶을 살아가도록 하기 위함과 대인관계 능력 향상을 통한 사회적 건강을 제고하기 위함을 제시하였다. 그리고 도덕적 보건 능력과 회복탄력성의 관계 재정립과 관련하여 도덕적 보건 능력에 대한 명확한 의미 규명과 함께 도덕적 기능의 선정 이유에 대한 추가적인 진술이 요청된다는 점을 주장하였다. 한편 도덕적 보건 능력 용어가 '정서적·사회적 건강의 제고'를 포괄적으로 함축하고 있기에 도덕적 기능으로는 적절하나, 회복탄력성이 도덕적 보건 능력과 동등한 수준으로 재설정되어야 하며, 중복 문제의 개선을 위해 '건강한 마음 가꾸기'를 '회복탄력성 키우기'라는 하나의 하위 기능으로 통합하는 방안에 대해 논의할 필요가 있음을 주장하였다.

둘째, 긍정심리학 연구에서 강조하는 긍정 정서는 도덕적 정서 교육에, 긍정 교육은 도덕과 행복 교육에 개입 가능성을 지니고 있다. 프레드릭슨의 긍정 정서의 확장 및 축적 이론에서는 긍정 정서인 '희망'의 경험을 통해 사고-행동 목록이 확장되고, 이러한 레퍼토리가 반복되면 회복탄력성이 개인적 자원으로 축적된다고 본다. 이와 같은 맥락에서 도덕과에서는 도덕적 정서 교육을 통해 학생들의 긍정 정서를 촉진하고 구축하여 회복탄력성을 증진할 수 있다. 긍정 교육에서는 학생들이 행복과 웰빙 그리고 번영에 이르는 것을 목표로 학교에서 '행복을 위한 기술'을 가르칠 것을 강조한다. 이러한 기술에는 회복탄력성 증진을 위한 다양한 기술도 포함되어 있어 도덕과에서는 긍정 교육을 활용하여 도덕과 행복 교

육을 실천함으로써 학생들의 회복탄력성을 증진할 수 있다.

셋째, 도덕과 교육과정의 개선 측면에서 교과 역량-기능의 체계화 확립과 내용 체계 및 성취기준 재설정은 도덕과에서 회복탄력성 개념을 정립하는 방안이 될 수 있다. 이와 관련하여 먼저 교과 역량-기능의 체계화 확립 방안으로 도덕과 교육과정에서는 도덕적 기능으로서 상위 기능인 '도덕적 보건 능력' 및 하위 기능인 '회복탄력성 키우기'와 직접적으로 관련되는 도덕 교과 역량을 교육과정 '성격'에 밝혀 역량-기능 간 관계에 대해 구체적으로 진술할 것을 제언하였다. 그리고 내용 체계 및 성취기준 재설정과 관련하여 핵심 가치에 VIA 분류체계에 기반한 용기와 절제의 추가, 회복탄력성의 7가지 능력 요소를 활용한 일반화된 지식의 재진술, '회복탄력성 키우기'를 상위 기능으로 하여 '긍정 정서 가지기'와 '원만한 대인관계 유지하기'를 하위 기능으로 재구조화, 긍정심리학의 회복탄력성 관점을 반영한 성취기준의 재진술을 구체적인 방안으로 제언하였다.

넷째, 긍정심리학 연구의 아이디어를 활용한 PRP 기반 수업 모형 설계, 회복탄력성 증진을 위한 지도 방법 구상, 도덕 교사의 역할 그리고 수업 환경의 조성은 실질적인 도덕과 회복탄력성 증진 교육의 실현을 위한 여건을 마련한다. 도덕과 수업에의 적용과 관련하여 '수업 이해 및 토의, 사고 양식 구별, 신념에 대한 도전: 대안 강구 및 평가, 실시간 회복탄력성, 행동 지향적 대처 전략, 기술 복습 및 공유'의 총 6단계로 구성된 도덕과 PRP 기반 수업 모형 구조를 설계하였다. 그리고 회복탄력성 증진을 위한 지도 방법으로 역경 경험 회상하기, 역경 극복 스토리 공유하기, 인성 강점 활용하기를 제시하였다. 한편 도덕 교사의 역할로는 첫째, 회복탄력성에 대한 믿음을 바탕으로 높은 수준의 회복탄력성을 지닐 것, 도덕 교과 내용, 지식, 교수·학습 방법에 대한 전문성을 지닐 것, 학생에 대한 관심을 바탕으로 긍정적인 관계를 구축할 것을 제시하였고, 수업 환경 조성과 관련해서는 학생들의 긍정 정서를 촉진하고 지지하는 분위기로 조성된 수업 환경, 대표 강점과 회복탄력성 지수 확인 테스트에 참여할 수 있도록 기회를 제공하는 수업 환경을 제언하였다.

이상의 논의를 통해 긍정심리학 연구가 도덕과 회복탄력성 증진 방안과 관련하여 목표, 내용, 방법 등에 다양한 교육적 아이디어를 시사하고 있음을 확인할 수 있었다. 주지하다시피 본 연구는 도덕윤리과교육학계에서 회복탄력성과 긍정심리학을 별개로 논의한 연구물들을 분석·검토하고 종합하여, 도덕과 교육에서 회복탄력성을 증진하기 위한 실질적인 교육적 지침과 방안을 마련하고자 시도하였다는 점에서 의의를 가진다. 오늘날 긍정심리학은 "빠른 발전을 보이고 있고, 연관 분야로의 확장을 시도"(정창우, 2016: 365)하고 있어 현대 심리학에서 매우 중요한 위치를 차지한다. 그리고 실제 긍정심리학의 연구와 그 성과는 도덕과 회복탄력성 증진 교육에 유의미하게 활용됨으로써 도덕과에서의 회복탄력성 개념의 위상을 공고히 해 나갈 수 있는 기반이 된다. 바로 이 지점에서 긍정심리학은 "방대한 범위를 지닌 하나의 이론으로서 온갖 수단"을 통해 "학계의 심리학자가 자신의 연구 분야를 바라보는 방식뿐만 아니라 우리가 가정과 학교에서 아이를 양육하고 교육하는 방식을 혁명적으로 바꾸는 것을 목표로 한다"(Kristjánsson, 2013/2019: 21)고 볼 수 있다.

긍정심리학 연구와 그 성과를 활용한 도덕과 회복탄력성 증진 교육은 학생들이 회복탄력성 관련 개념 및 기술을 습득함으로써 회복탄력적인 마인드셋을 형성·발달시켜 불확실한 미래 사회와 일상의 크고 작은 역경에 용감히 맞설 수 있도록 돕는다. 나아가 회복탄력적인 마인드셋을 강화한 학생들은 일상의 스트레스와 억압, 도전에 효과적으로 대처하고, 실망, 역경, 트라우마로부터 회복하여 현실적인 목표를 개발하며, 문제를 해결하고, 타인과 편안하게 대화하고, 자신과 타인을 존중할 수 있다(Goldstein & Brooks, 2013: 3).

독일의 철학자 니체(F. Nietzsche)는 "나를 죽이지 못한 것은 나를 강하게 만든다(What does not kill me makes me strong)"(Seligman, 2011: 159에서 인용됨)고 말했다. 이는 삶의 매 순간 마주하게 되는 시련과 고난이 오히려 우리를 강하게 만들고, 예측 불가능한 역경에 직면해서도 '일상의 마법'을 발휘하여 이에 더욱 의연하게 대처할 수 있음을 의미한다. 앞으로 도덕과가 학생들의 회복탄력성 증진에 긍정심리학의 연

구와 그 성과를 효과적으로 활용하여 인성교육에서 한 걸음 더 나아가 회복탄력성 교육의 주관 교과로서 그 입지를 다질 수 있기를 고대한다. 마치면서 본고에서 다룬 모든 논의가 도덕과 회복탄력성 증진 교육이라는 새로운 교육과제를 도덕 교과에 부여함으로써 효과적인 회복탄력성 증진 교육의 실천과 회복탄력성 수업의 실행에 힘을 실어주길 바란다.

참 고 문 헌

1. 국내 문헌

1) 단행본

권석만. (2008). *긍정 심리학: 행복의 과학적 탐구*. 학지사.

권석만. (2011). *인간의 긍정적 성품: 긍정 심리학의 관점*. 학지사.

김구. (2011). *사회과학 연구조사 방법론의 이해: 양적연구와 질적연구의 접근*(제2판). 비앤엠북스.

김상돈. (2020). 도덕과 교육의 목표: 어떤 도덕성인가? *도덕성과 윤리교육*(pp. 9-45). 교육과학사.

김주환. (2022). *회복탄력성: 시련을 회복으로 바꾸는 마음 근력의 힘*(2판). 위즈덤하우스.

나영, & 박상규. (2020). *통계적 연구방법론의 이해*(2판). 신영사.

박성춘. (2013). 도덕윤리과교육학에서의 연구방법론. *도덕윤리과교육학개론*(개정판., pp. 357-390). 교육과학사.

우문식. (2017). *긍정심리학이란 무엇인가*. 물푸레.

우문식. (2021). *마틴 셀리그먼의 팔마스(PERMAS) 중심 긍정심리학*. 학지사.

이정렬, & 정창우. (2013). 도덕과의 도덕심리학적 접근. *도덕윤리과교육학개론*(개정판., pp. 641-672). 교육과학사.

정창우. (2016). *도덕과 교육의 이론과 쟁점*. 도서출판 울력.

정창우. (2019). *21세기 인성교육 프레임*. 교육과학사.

정창우. (2020a). *도덕과 연구의 새로운 해법*(2판). 교육과학사.

정창우. (2020b). *도덕교육 연구 및 실천의 방향과 과제: 도덕과 교육과정 논의를 중심으로*. 교육과학사.

정창우. (2022). *변혁적 도덕 역량 증진을 위한 도덕교육론*. 교육과학사.

정창우, 박영하, 조성태, 이병일, 김용순, 윤영진, 김현섭, & 배은주.

(2007). *도덕과 교수·학습방법 및 평가*. 인간사랑.
정창우, 김혜진, 김하연, 이인태, 오유진, & 이혜진. (2020). *도덕과 교재 연구 및 지도법*. 교육과학사.
정창우, 노영란, 정희태, 박성춘, 문일호, 김성관, 김정민, 정병석, 김성태, 이수빈, 이주은, 이지연, & 정나나. (2021). *중학교 도덕 ①*. 미래엔.
정창우, 노영란, 정희태, 박성춘, 문일호, 김성관, 김정민, 정병석, 김성태, 이수빈, 이주은, 이지연, & 정나나. (2021). *중학교 도덕 ②*. 미래엔.
조석환. (2018). *도덕적 정서 교육론*. 교육과학사.
조정우. (2008). *교육연구의 원리*(개정판). 도서출판 장서원.
추병완. (2020). *회복탄력성(Resilience): 학교, 가정, 군대에서의 실천 전략*. 도서출판 하우.

2) 논문

권수영. (2012). 서구의 긍정 심리학, 얼마나 긍정적인가: 실천신학적 전망. *신학과 실천, 30*, 377-403.
김나연, 김동춘, 김종훈, 김수안, & 최용성. (2018). 정신건강을 위한 긍정심리학적 윤리교육. *윤리연구, 1*(123), 275-306.
김란주. (2019). '심미적 감성 역량'의 개념 탐색. *교육과정연구, 37*(3), 1-28.
김봉제. (2019). 증거기반 교육(Evidence-Based Practice)의 도덕교육 적용을 위한 비판적 고찰: 미국의 증거기반 교육 사례를 중심으로. *초등도덕교육, 65*, 209-231.
김혜진, & 윤영돈. (2016). 2015 개정 중학교 도덕과의 도덕적 보건 능력 제고를 위한 교수·학습 및 평가 방향. *윤리교육연구, 42*, 125-147.
박성춘. (2012). 통일교육 학술 연구 문헌 분석. *윤리연구, 84*, 275-308.
배서현, & 추병완. (2020). 초등 저(低) 경력 교사의 회복탄력성 보호 요인 분석. *도덕윤리과교육, 66*, 47-81.
손경원. (2018). 긍정심리학의 쟁점과 도덕 교육적 함의. *한국초등도덕교*

육학회, 61, 225-263.

신호재. (2020, 10. 23). *도덕과 교육과정에서의 역량-기능 관계 분석 및 체계화 방안* [2020년도 제31회 한국도덕윤리과교육학회 연차학술대회]. 한국도덕윤리과교육학회, 서울, 한국, 58-79.

신우열, 최민아, & 김주환. (2009). 회복탄력성의 세 가지 요인이 청소년의 온라인 게임 중독 성향에 미치는 영향. *사이버커뮤니케이션학보, 26*(3), 43-81.

옥필훈. (2021). 청소년기 우울증에 대한 인지행동치료 및 심리운동의 지원에 관한 연구. *심리운동연구, 7*(3), 95-115.

윤병오. (2011). 긍정심리학의 '인성 강점과 덕목'의 도덕교육적 함의. *도덕윤리과교육, 33*, 155-182.

윤병오. (2012a). 인격 특질의 실재에 대한 긍정심리학 '인성 강점'의 옹호. *윤리철학교육, 17*, 109-130.

윤병오. (2012b). 긍정심리학의 VIA 인성 강점 및 덕목 분류체계의 윤리학적 특성. *도덕윤리과교육, 37*, 467-499.

윤병오, 손경원, & 최용성. (2015). 행복, 덕을 위한 긍정심리학 성격강점 활용 교육 프로그램의 적용과 평가. *윤리교육연구, 38*, 137-1－76.

윤영돈. (2017, 5. 19). *중학교 도덕과 교육과정과 인성교육: 도덕적 보건능력의 자유학기 적용을 중심으로* [2017년 한국윤리교육학회 춘계 학술대회]. 한국윤리교육학회, 진주, 경상남도, 한국, 59-76.

이정숙, & 박현숙. (2013). 국내 탄력성 연구 동향분석: 가정학 계열 학회지와 심리학회 게재 논문을 중심으로(2000～2013). *한국아동심리치료학회, 8*(2), 23-41.

이해리, & 조한익. (2005). 한국 청소년 탄력성 척도의 개발. *한국청소년연구, 16*(2), 161-206.

정창우. (2006). 도덕과에서 좋은 수업의 의미 및 조건에 관한 연구. *도덕육리과교육연구, 22*, 159-188.

최용성. (2016). 인성교육에 관한 긍정심리학적 성찰과 대안적 인성교육의 모색. *윤리연구연구, 42*, 94-124.

추병완. (2013a). 긍정심리학의 덕 가설에 대한 비판적 평가. *도덕윤리과교육, 39*, 1-25.

추병완. (2013b). 도덕 교과에서의 행복 교육: 긍정심리학과 긍정 교육의 시사점. *도덕윤리과교육, 40*, 53-76.

추병완. (2014). 청소년의 회복탄력성(resilience) 증진을 위한 도덕과 지도 방법. *윤리교육연구, 34*, 83-112.

추병완. (2015a). 감사 연습의 도덕교육적 의의. *초등도덕교육, 47*, 29-55.

추병완. (2015b). 학생들의 회복탄력성 증진을 위한 도덕 교사의 역할. *윤리교육연구, 37*, 51-74.

추병완. (2015c, 8. 21). *회복탄력성 증진을 위한 교실 관리 방안* [2015 도덕교육 공동체 연합 학술대회]. 한국윤리교육학회, 청주, 충청북도, 한국, 117-137.

추병완. (2015d). 도덕 교과에서의 감사 성향 함양 방안. *윤리연구, 103*, 31-57.

추병완. (2017). 도덕 교사의 회복탄력성 함양 방안. *도덕윤리과교육, 55*, 1-26.

추병완. (2018a, 8. 3). *학교 기반 긍정심리학 개입과 도덕교육* [2018 한국초등도덕교육학회 연차학술대회]. 한국초등도덕교육학회, 인천, 한국, 177-196.

추병완. (2018b). 초등 교사의 회복탄력성 요인 탐색. *윤리연구, 121*, 87-108.

추병완. (2022). 도덕적 회복탄력성 연구에 관한 체계적 분석. *초등도덕교육, 79*, 123-150.

홍세희, 조기현, 이현정, 김효진, 윤미리, 강윤경, & 손수경 (2019). 청소년 회복탄력성 검사개발 및 타당화. *미래청소년학회지, 16*(1), 57-86.

홍은숙. (2006). 탁력성(resilience)의 개념적 이해와 교육적 방안. *특수교육학연구, 41*(2), 45-67.

3) 기타

교육부. (2015). *도덕과 교육과정* (교육부 고시 제2015-74호 [별책6]).

교육부. (2017). *초·중학교 교육과정 총론* (교육부 고시 제2015-74호 [별책1]).

국립국어원표준국어대사전. (n.d.-a). 건강. 2022. 11. 8 https://stdict.korean.go.kr/search/searchResult.do?pageSize=10&searchKeyword=%EA%B1%B4%EA%B0%95로부터 검색됨.

국립국어원표준국어대사전. (n.d.-b). 능력. 2022. 11. 8 https://stdict.korean.go.kr/search/searchResult.do?pageSize=10&searchKeyword=%EB%8A%A5%EB%A0%A5로부터 검색됨.

국제영어대학원대학교 신어사전. (n.d.). salutogenesis. 2023. 1. 22 https://en.dict.naver.com/#/entry/enko/8acbc8e91b5a4bdbbc45e3b160c7271f로부터 검색됨.

보건복지부 & 한국생명존중희망재단. (2022, 6). *2022 자살예방백서* [보도자료]. https://www.korea.kr/archive/expDocView.do?docId=40007

여성가족부 & 한국청소년정책연구원. (2022, 5. 25). *2022 청소년 통계* [보도자료]. http://www.mogef.go.kr/nw/rpd/nw_rpd_s001d.do?mid=news405&bbtSn=708572

이미경, 정영근, 권점례, 이근호, 김희경, 이주연, 이명애, 가은아, 김현수, 박은아, 박진동, 김현경, 진의남, 김기철, 이경언, 양윤정, 주형미, 백경선, 김경훈, . . . 서민철. (2016). *2015 개정 교육과정에 따른 초·중학교 교과 평가기준 개발 연구(총론)* (연구보고 CRC 2016-2-1). 한국교육과정평가원. http://jbedu.sen.go.kr/CMS/school/school01/school0101/1288497_3844.html

저자 없음. (n.d.). *2015 개정 교과 교육과정에 따른 평가 기준(중학교 도덕)*. http://ncic.re.kr/mobile.mest.br6.view.do

통계청 & 여성가족부. (2021, 5. 25). *2021 청소년 통계* [보도자료]. https://kostat.go.kr/portal/korea/kor_nw/1/1/index.board?bmode=read&aSeq=389790&pageNo=&rowNum=10&amSeq=&sTarget=&sTxt

2. 국외 문헌

1) 단행본 및 번역서

Achor, S., & Gielan, M. (2017). Resilience is about how you recharge, not how you endure. *Resilience* (pp. 109-121). Harvard Business Review Press.

Buber, M. (2014). *교육 강연집* (우정길 역). 지식을 만드는 지식. (원서출판 1953)

Coutu, D. (2017). How resilience works. *Resilience* (pp. 1-30). Harvard Business Review Press.

Fredrickson, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. In P. Devine., & A. Plant. (Eds.), *Advances in experimental social psychology* (47, pp. 1-53). Academic Press.

Goldstein, S. & Brooks, R. B. (2013). Why study resilience? In S. Goldstein, & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (2nd ed., pp. 3-14). Springer.

Haidt, J. (2010). *행복의 가설* (왕수민 역). 도서출판 물푸레. (원서출판 2006)

Kristjánsson, K. (2009). *긍정심리학의 강점과 약점* (추병완 역). 도서출판 하우. (원서출판 2013)

Luthans, F., Youssef, C., & Avolio, B. (2012). *긍정심리자본: 인간의 경쟁우위를 발전시키는 노하우* (김강훈, 김정기, & 박상만 역). 청문각. (원서출판 2007)

Peterson, C. (2006). *A Primer in positive psychology.* Oxford University Press.

Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2009). *긍정심리학의 입장에서 본 인성 강점과 덕목의 분류* (문용린, 김인자, & 원현주 역). 한국심리상담연구소. (원서출판 2004)

Positive Psychology Program B.V. (2019). *17 Positive psychology exercises* [eBook]. http://PositivePsychology.com

Reivich, K. J., Gillham, J. E., Chaplin, T. M., & Seligman, M. E. P. (2013). From helplessness to optimism: The role of resilience in treating and preventing depression in youth. In S. Goldstein, & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (2nd ed., pp. 223-238). Springer.

Reivich, K. J., & Shatté, A. J. (2014). *인생의 역경을 가볍게 극복하는 회복력의 7가지 기술* (우문식 역). 물푸레. (원서출판 2002)

Schoon, I. (2006). *Risk and resilience: Adaptations in changing times*. Cambridge University Press.

Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Free Press.

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Atria Books.

Seligman, M. E. P. (2020). *긍정심리학*(개정판) (김인자, & 우문식 역). 도서출판 물푸레. (원서출판 2002)

2) 논문

Brown, R. (2015). Building children and young people's resilience: Lessons from psychology. *International Journal of Disaster Risk Reduction, 14*, 115-124.

Dyer, J. G., & McGuiness, T. M. (1996). Resilience: Analysis of the concept. *Archives of Psychiatric Nursing, 10*(5), 276-282.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist, 56*(3), 218-226.

Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology, 9*, 103-110.

Garcia-Dia, M. J., DiNapoli, J. M., Garcia-Ona, L., & Jakubowski, R. (2013). Concept analysis: Resilience. *Journal of Psychiatric Nursing, 27*, 264-270.

Gillham, J. E., Reivich, K. J., Freres, D. R., Chaplin, T. M., Shatte´, A. J., Samuels, B., Elkon, A. G. L., Litzinger, S., Lascher M., Gallop, R., & Seligman, M. E. P. (2007). School-based prevention of depressive symptoms: A randomized controlled study of the effectiveness and specificity of the penn resiliency program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 75*(1), 9-19.

Haidt, J. (2008). Morality. *Perspectives on psychological science, 3*(1), 65-72.

Huppert, F. A., & So, T. T. C. (2013). Flourishing across europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research, 110*(3), 837-861.

Lazarus, R. S. (2003). Does the positive psychology movement have legs? *Psychological Inquiry, 14*(2), 93-109.

Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct resilience: a critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development, 71*(2), 543-562.

Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist, 56*(3), 227-238.

Masten, A. S., Hubbard, J. J., Gest, S. D., Tellegen, A., Garmezy, N., & Ramirez, M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation form childhood to late adolescence. *Development and Psychopathology, 11*(1), 143-169.

Masten, A. S., Lucke, C. M., Nelson, K. M., & Stallworthy, I. C. (2021). Resilience in development and psychopathology: Multisystem perspectives. *Annual Review of Clinical Psychology, 17*, 521-549.

Phillips, F. Y. & Chao, A. (2022). Rethinking resilience: definition, context, and measure. *IEEE transactions on engineering management,* 1-8.

Peterson, C. (2009). Positive psychology. *Reclaiming Children and Youth, 18*(2), 3-7.

Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry, 57*(3), 316-331.

Seligman, M. E. P. (1999). The president's address. *American Psychologist, 54*, 559-562.

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*, 5-14.

Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. J., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education, 35*(3), 293-311.

Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist, 60*, 410-421.

Shields, D. L. (2011). Character: As the aim of education. *Phi Delta Kappan, 92*(8), 48-53.

Stewart, D., Sun, J., Lemerle, K., & Hardie, M. (2004). Promoting and building resilience in primary school communities: Evidence from a comprehensive 'health promoting school' approach. *International Journal of Mental Health Promotion, 6*(3), 26-33.

Tugade, M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use

positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology, 86*(2), 320 - 333.

Werner, E. E. (1992). The children of kauai: resiliency and recovery in adolescence and adulthood. *Journal of Adolescent Health, 13*, 262-268.

Woolfork, R. L., & Wasserman, R. H. (2005). Count no one happy: Eudaimonia and positive psychology. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology, 25*(1), 81-90.

3) 기타

American Psychological Association. (n.d.). Resilience. In *APA Dictionary of Psychology*. Retrieved Oct 23, 2022, from https://dictionary.apa.org/resilience

Challen, A., Noden, P., West, A., & Machin, S. (2009). *UK resilience programme evaluation: Interim report-research brief* (Report DCSF-RB094). file:///C:/Users/gram/Downloads/UK_Resilience_programme_evaluation_interim_report.pdf

Challen, A., Noden, P., West, A., & Machin, S. (2011). *UK resilience programme evaluation: Final report-research brief* (Report DFE-RB097). London School of Economics. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/197313/DFE-RB097.pdf

Dictionary.com. (n.d.). Moral. Retrieved Nov 8, 2022, from https://www.dictionary.com/browse/moral

Organisation for Economic Co-operation and Development. (n.d.). *The OECD Learning Compass 2030*. Retrieved Nov 10, 2022, from https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learni

ng/learning/

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *OECD future of education and skills 2030 conceptual learning frame work: Transformative competencies for 2030*. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/transformative-competencies/Transformative_Competencies_for_2030_concept_note.pdf

Penn Positive Psychology Center. (n.d.-a). *Penn resilience program and PERMA™ Workshops.* Retrieved Nov 22, 2022, from https://ppc.sas.upenn.edu/services/penn-resilience-training

Penn Positive Psychology Center. (n.d.-b). *Resilience research*. Retrieved Nov. 22, 2022, from https://ppc.sas.upenn.edu/resilience-programs/resilience-research

Penn Positive Psychology Center. (n.d.-c). *Resilience training for schools*. Retrieved Nov. 22, 2022, from https://ppc.sas.upenn.edu/resilience-programs/resilience-research

Penn Positive Psychology Center. (n.d.-d). *Resilience skill set*. Retrieved Nov. 22, 2022, from https://ppc.sas.upenn.edu/resilience-programs/resilience-skill-set

Penn Positive Psychology Center. (n.d.-e). *Resilience services*. Retrieved Nov. 22, 2022, from https://ppc.sas.upenn.edu/resilience-programs/resilience-services

Penn Positive Psychology Center. (n.d.-f). *Penn resilience program educator participant testimonials*. Retrieved Nov. 22, 2022, from https://ppc.sas.upenn.edu/sites/default/files/Penn%20Resilience%20Program%20Educator%20Testimonials.pdf

Penn Positive Psychology Center. (n.d.-g). *Resilience in Children*. Retrieved Nov. 22, 2022, from https://ppc.sas.upenn.edu/research/resilience-children

Penn Positive Psychology Center. (n.d.-h). *Description of PRP lessons*. Retrieved Nov. 22, 2022, from https://ppc.sas.upenn.edu/sites/default/files/prplessons.pdf.

United Nations. (2022). *World Health Organization*. Retrieved Nov 8, 2022, from https://www.un.org/en/academic-impact/who?gclid=Cj0KCQiA37KbBhDgARIsAIzce15GeDCPUDdub80k4N6YgBhWgGOb7Dhf8m3_PWTHe0weac7cm8x0m5IaAl6jEALw_wcB

World Economic Forum. (2016). *New vision for education: Fostering social and emotional learning through technology* (Report REF 040316). https://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf

Abstract

Exploring Measures for Improving Resilience Based on Positive Psychology Research in Moral Education

Park, Seora
Department of Ethics Education
The Graduate School
Seoul National University

This study explores measures to improve resilience in moral education based on positive psychology research through a literature review research method. This study began with an awareness the educational demands of teenagers in the present era. For teenagers to lead a happy life, they must overcome the hardships and trials they experience, which renders it a moral educational issue of the future. The underlying basis of this problem, i.e., consciousness, presupposes the perspective of positive psychology that students can achieve

happiness and flourish through their own “resilience”, a psychological resource of individulas, which acts as an important factor in forming the happiness and well-being of adolescents. In support of this, Extant literature suggests that resilience is engendered in the face of serious events, dangerous situations, small challenges, and adversities in everyday life, allowing individuals to maintain normality in their lives. Accordingly, The improvement of resilience through school education enhances students’ emotional/social health by strengthening impulse control, self-regulation, and empathy, which in turn helps them to lead a happy life by restoring and maintaining constructive human relationships. In particular, the improvement of resilience in moral education contributes to the improvement of students’ morality by being implemented as part of character education in moral education in relation to ‘strong character’ and ‘performance character’.

Seligman, Csikszentmihalyi, and Peterson, leading contributors to the positive psychology movement, rejected the existing psychology that focuses on diagnosing and treating mental illness; instead, they focused on preventive models, and attempted a scientific approach to individual happiness and performance. Research on happiness, well-being, and resilience in the field of positive psychology provides informative ideas for education to help students foster happy lives through resilience. Positive education, which is an educational approach based on positive psychology, has been making inroads into school education through various channels with the aim of fostering a thriving society through happiness and well-being. Furthermore, such interventions are being integrated into moral education as happiness education. For instance, since the release of the 2007 curriculum, the moral education of middle school has adopted ‘happy life’ as a content element, and this has been applied to the current curriculum, the 2015

curriculum. The ‘meaning of happiness’, the ‘formation of good habits’ and ‘emotional/social health’, the constituents of a happy life presented in the achievement standard of the “Happy Life”, are all concepts that are emphasized in positive psychology and positive education. What is particularly noteworthy here is that the concept of resilience was specified for the first time concerning the curriculum of moral education in the content system related to the “happy life”. It can be assumed that this reflects the international community’s interest in the importance of mental health and resilience, which have been damaged, along with the seriousness of incidences of depression.

Currently, Seligman leads the Penn Positive Psychology Center with positive psychologists and is responsible for promoting research, training, and education, along with the dissemination of Positive Psychology, resilience and grit. Especially important here is that the Penn Resilience Program (PRP) was developed to research and disseminate ideas surrounding resilience skills. The Penn Positive Psychology Center has repeatedly reported research findings that PRP has positively affected the happiness, well-being, and flourishing of individuals and communities, emphasizing the importance of resilience interventions needed for individuals and their professional life. As such, positive psychology considers resilience to be a prerequisite for a happy life, well-being and flourishing, and instills resilience improvement techniques in schools through PRP training and education.

In this paper, in order to find measures to improve resilience in moral education based on positive psychology research, the concept and structure of resilience, in conjunction with the property and the research direction of positive psychology in general were firstly examined. Secondly, research in the field of positive psychology and

its achievements, as well as the contents and techniques of PRP, were reviewed to improve resilience. Based on this, the study of resilience in positive psychology was discussed regarding the strengths, weaknesses and directions for improvement in the dimension of moral education. Finally, based on these contents and, after discussing the status, setting and systematization of resilience in moral education, it was consequently suggested that the application measures of positive psychology research to improve resilience in moral education by divided into the possibility of moral educational interventions, the improvement of the curriculum of moral education, and the application to the moral class.

This study reached the following conclusions concerning measures with which to improve resilience in moral education founded on positive psychology research. First, positive psychology research provides crucial ideas for establishing and systematizing the status of resilience in moral education. Second, building positive emotions and practicing happiness education in moral education through positive education can increase the possibility of educational interventions that improve resilience. Third, in terms of improving the moral education curriculum, establishing the systematization of subject-matter competencies-skills and resetting the content systems and achievement standards can serve as measures to establish the concept of resilience in moral education. Fourth, designing a PRP-based instructional model using positive psychology research ideas and teaching methods to improve not only resilience but also, the role of the moral teacher, and thus creating, a class environment offers conditions for the actualization of resilience improvement education in moral education.

This paper's discussion is significant, in that it has proposed both

practical and educational guidelines, as well as measures for improving resilience in moral education by analyzing and reviewing studies which separately discussed resilience and positive psychology in the field of academia pertaining to moral and ethics education in Korean society. Thus, this researcher hopes that the contents and discussions covered in this study will serve as a guide to help our youth lead healthy and happy lives, functioning as a practical tool for enhancing resilience in moral education in the future.

keywords : Resilience, Positive Psychology Research, Happiness, Well-Being, Moral Education, Positive Education, Penn Resilience Program (PRP), Martin E. P. Seligman

Student Number : 2021-29716