



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.

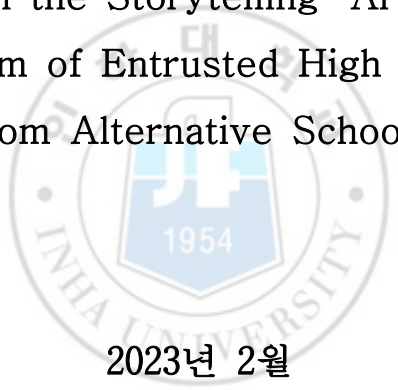
이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

문학박사학위 논문

대안학교 위탁 고등학생의 스토리텔링-미술 융합치료
프로그램 참여 경험에 관한 미메시스적 해석

A Mimesis Interpretation on the Experience of
Participating in the Storytelling–Art Convergence
Therapy Program of Entrusted High School Students
from Alternative Schools



2023년 2월

인하대학교 대학원

인문융합치료학과

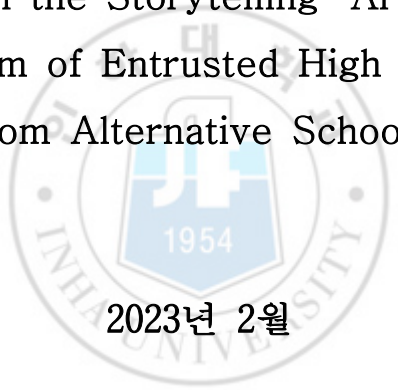
이 정 섭



문학박사학위 논문

대안학교 위탁 고등학생의 스토리텔링-미술 융합치료
프로그램 참여 경험에 관한 미메시스적 해석

A Mimesis Interpretation on the Experience of
Participating in the Storytelling-Art Convergence
Therapy Program of Entrusted High School Students
from Alternative Schools

The logo of Inha University is a circular seal. It features a central shield with a blue and white design, including the year '1954'. The text 'INHA UNIVERSITY' is written around the perimeter of the seal.

2023년 2월

지도교수 김영순

이 논문을 박사학위 논문으로 제출함

인하대학교 대학원

인문융합치료학과


이 정 섭



이 논문을 이정섭의 박사학위논문으로 인정함.

2022년 12월

주심 박 수정 

부심 김 영순 

위원 신 주편 

위원 오 명섭 

위원 채 경선 



감사의 글

지난 30여 년을 청소년들과 함께 어우러진 삶을 열어 주신 주님께 감사와 영광을 올려드립니다. 청소년들의 밝은 미래를 위하여 더 많은 일을 하라고 학위를 허락하신 줄 믿고 청소년들을 위한 사역에 작은 힘이라도 보탬이 되도록 노력하겠습니다. 그동안 임상 현장에서 만났던 많은 학생과 본 연구에 흔쾌히 참여해준 6명의 소중한 연구참여자들에게도 고마운 마음을 전합니다.

코로나 팬데믹의 상황에서 비대면으로 진행되는 수업에 늦깎이 원생은 적응하느라 어려움이 많았습니다. 제자들의 논문지도에 열정을 다하시는 지도교수님의 노고 덕분에 연구자로서의 초석을 세우게 되었습니다. 질적연구자의 자부심과 아울러 인문융합치료는 사회의 소수자들을 위한 연구라는 교수님의 가르침에 사명감도 더욱 다질 수 있었습니다. 응원과 격려로 마지막까지 최선을 다하려고 힘을 주신 김영순 지도교수님께 진심으로 감사드립니다.

부족한 연구의 심사를 맡아주셨던 박수정 교수님, 신주연 교수님, 오영섭 교수님, 채경선 교수님께도 머리 숙여 감사의 말씀을 드립니다. 교수님들의 자상하면서도 엄격한 심사를 통해 논문이 새롭게 거듭날 수 있었습니다. 과정 중 연구자의 전문적인 자질을 갖추도록 수업에서 가르침을 주셨던 교수님들께도 감사드립니다. 언제나 따뜻한 피드백으로 도움을 주신 권요셉 박사님, 윤수진 박사님, 연구소의 여러 박사님과 동료 석박사과정 원생들의 응원이 큰 힘이 되었습니다. 또한 연구를 허락해주신 재직 중인 학교의 교장 선생님께도 감사의 말씀을 드립니다. 그리고 저를 미술치료자로 입문할 수 있도록 안내해주신 왕금미 교수님, 부족한 원고를 검토하시고 격려해주신 황창주 교장선생님께도 감사의 마음을 전합니다. 상담자로서 같은 길을 가고 있는 학교 위클래스에서 수고하시는 동료 상담 선생님들의 설문 협조와 응원도 연구에 많은 도움이 되었습니다.

직장 생활과 학업을 병행하느라 가정에 소홀함이 많았음에도 남편, 딸과 사위의 적극적인 협조와 지지가 있었기에 학업을 무사히 마칠 수 있었습니다. 무엇보다 병상에서 오랫동안 투병 중이신 친정아버지의 병간호로 수고하시는 언니와 오빠에게 고마움과 미안한 마음을 전합니다. 지금은 곁에 계시지 않지만

바쁜 머느리에게 항상 힘이 되어주셨던 시부모님과 배움의 열정을 일깨워주셨던
친정어머니께도 영광을 올려드립니다.

연구를 하면서 소설 『상록수』를 읽고 꿈을 꾸던 유년시절의 푸른 열정이
아직도 제 마음속에서 자라고 있음을 확인할 수 있었습니다. 골짜기에서 시작한
방울의 물줄기가 흘러흘러 바다로 이어지듯이 연구자의 푸른 열정은 골짜기를
지나 내(川)를 지날 준비를 하고 있습니다. 세상에 선한 영향력을 전하는 가슴
따뜻한 질적연구자로 거듭나도록 노력하겠습니다.



국문초록

본 연구는 대안학교에 위탁한 고등학생들을 대상으로 스토리텔링-미술 융합 치료 프로그램을 적용하여 긍정적인 정체성 형성과 학교적응력 강화를 목적으로 한다. 이를 위해 스토리텔링-미술 융합치료 프로그램을 구안하여 연구참여자들의 프로그램 참여 경험의 의미를 Ricoeur의 미메시스론의 관점에서 해석하였다. 연구참여자는 6명의 대안학교 학생들로 이들은 각자의 원적교에서 학교적응의 어려움을 호소하며 대안학교로 위탁하였다. 이들은 모두 고등학교 3학년 학생들로 홍보문을 통해 자발적으로 프로그램에 참여하였다.

스토리텔링-미술 융합치료 프로그램 구성은 학교부적응 학생에 관한 분석과 기초요구조사, 프로그램 기획과 설계, 프로그램 실행, 프로그램 평가, 프로그램 수정 보완, 최종 프로그램 실행으로 이루어졌다. 먼저 학교부적응 학생의 분석은 문헌 연구를 중심으로 진행하였으며 학교부적응 학생들을 대상으로 미술치료가 자연스러운 자기표현 활동을 통해 변화에 대한 의지를 촉발할 수 있다는 것을 알게 되었다. 이를 바탕으로 고등학교 위클래스에 근무 중인 전문상담자 30명과 대안학교 재학생 18명을 대상으로 프로그램에 대한 기초 요구조사를 시행하였다. 프로그램은 총 10회기로 주 1회에 60분씩 진행하였다. 프로그램 기획과 실행단계에서는 프로그램의 목적과 목표 그리고 내용을 조직화하였다. 연구자는 프로그램 연구참여자들이 구성한 미술작품을 주제로 이에 대해 스토리텔링 질문기법으로 연구참여자들의 직접적인 경험을 청취하였다. 연구 결과는 회기별로 연구참여자들의 참여 내용을 기술하였고, 최종적으로는 연구참여자의 참여 경험의 변화 과정을 매트릭스 분석으로 Ricoeur의 미메시스론에 근거하여 기술하였다.

스토리텔링-미술 융합치료 프로그램의 회기별 주제는 다음과 같다. 초기 단계로 1회기는 ‘나를 소개합니다’로 연구참여자들의 집단 역동성과 목표 의식을 공유하는 과정으로 오리엔테이션에 해당한다. 연구참여자들에게 별명을 짓게 함으로써 자신에 대한 정체성과 신뢰감을 심어주고자 하였다. 2회기는 ‘난화 그리기’로 자연스러운 낙서 표현을 통해 내면에 자리잡고 있는 연구참여자들의

상상력을 표출시키고자 진행하였다. 연구참여자는 자신의 무의식 세계를 그려냄으로써 본격적인 프로그램 참여의 토대를 만들었다. 3회기는 ‘함께 하는 만다라’이다. 이는 자신의 참모습을 자기의 것으로 만드는 과정이라고 할 수 있는데, 기존의 만다라 치료와는 다르게 함께 그리기라는 프로그램을 통해 먼저 개별적으로 원적교에서의 생활을 ‘만다라’로 표현해 보고, 다른 연구참여자들이 지지와 응원의 메시지를 전하도록 하였다. 그리하여 집단 역동성을 살리며 서로를 이해하는 시간으로 만들하고자 하였다.

중기 단계에서 4회기는 ‘브라보 마이 라이프’이다. 이는 자신의 지나온 시간을 돌아보고 현재와 미래를 생각하면서 자신이 꿈꾸는 장면들을 도화지 위에 필름처럼 자유롭게 표현하도록 하였다. 연구참여자들은 ‘브라보 마이 라이프’를 통해 자신을 수용했을 뿐만 아니라 환경을 탐색하였고, 긍정적인 자기 자신에 대한 이해의 토대를 구축할 수 있었다. 5회기는 ‘내가 좋아하는 것’이다. 콜라주 기법을 이용하여 자신이 좋아하는 글이나 그림을 잡지에서 찾아 꾸미도록 하였다. 콜라주 기법에서는 원하는 그림을 다섯 장만 선택하도록 하고 그 이유를 구술하게 하여 연구참여자들이 자신의 감정을 탐색하고 욕구를 찾아갈 수 있도록 하였다. 6회기에는 ‘우리가 함께 만드는 학교’이다. 둥근 전지 위에 학교를 상징하는 밑그림을 그리게 하고, 집단의 수만큼 피자 모양으로 나누어 연구참여자들이 각자 자신이 다니고 싶은 학교를 직접 세우는 심정으로 정성껏 꾸미고 조각을 맞춰 보게 하였다. 이는 학교에 대한 친화력과 적응력을 향상하는 데 도움이 되고자 하였다. 7회기는 ‘가면 속 내 얼굴’이다. 연구참여자들에게 가면을 꾸미게 하여 가면의 의미뿐만 아니라 그 안에 있는 자신의 참모습을 발견하고 성찰할 수 있게 하였다.

후기 단계인 8회기는 ‘나의 강점 나무’이다. 나무가 성장을 의미하기에 나무를 중심으로 연구참여자의 강점을 쓰게 하고, 연구참여자들이 상호 피드백을 주어 서로를 지지하는 관계를 형성하였다. 9회기는 ‘함께하는 우리’이다. 프로그램 연구참여자들이 열등한 존재가 아니라 다른 학생들과 같이 잠재적 재능을 가지고 있고, 타인들을 도울 수 있는 능력과 마음을 지니고 있다는 것을 확인하도록 협동화로 진행하였다. 연구참여자별로 타인을 돕는 자기 손을 그리도록 하여 함께 작품을 구성하도록 하였다. 10회기는 ‘나의 삶에 대한 칭찬’이다. 대

안학교 학생들은 타인의 칭찬과 격려의 경험이 많지 않아서 자신에 대한 칭찬도 인식하다. 자신에 대한 칭찬은 자기에 대한 반영인 동시에 자신의 자긍심을 높일 수 있는 계기가 될 수 있기에 칭찬할 기회를 만들고자 하였다. 연구참여자들은 10년 후에 자기에 대한 칭찬으로 상장, 감사장, 자격증 등 상금을 골드바와 같은 것들로 표현하였다.

연구참여자의 스토리텔링-미술 융합치료 프로그램의 참여 경험의 의미는 8개의 핵심의미와 23개의 주제가 도출되었다. 이를 미메시스 단계에 따라 분석하였다. 미메시스 I 은 전형상화 단계로 ① ‘현실을 벗어나자 미로가 나타남’의 핵심의미에는 ‘자신의 꿈과 현실의 괴리’, ‘어둡고 캄캄한 길에서 길을 잃음’으로 ② ‘상처받은 아이의 메말라감’의 핵심의미에는 ‘상처받은 나의 내면의 시계’, ‘불투명한 미래에 대한 불신’, ‘감옥같은 원적교에서의 생활’로 ③ ‘과리한 청춘의 자화상’의 핵심의미에는 ‘사막에서 길을 잃은 사람’, ‘게으르고 나태한 나의 초상’, ‘박쥐처럼 경계에 선 경계인’이라는 주제가 도출되었다.

미메시스 II는 형상화 단계이다. ① ‘내안의 경이로운 아이의 발견’의 핵심의미에는 ‘약한 이웃에 대한 배려’, ‘비가 온 뒤의 푸른 하늘 그리기’, ‘아름다운 아이가 되기 위한 능력 키우기’가 ② ‘스스로 만드는 나의 역사’는 ‘끈기와 열정을 배움’, ‘용감하면서도 배려심 있는 자기상 구현’, ‘과거의 구속에서 벗어나 미래 꿈꾸기’로 ③ ‘공동존재로서 아름다운 세상 만들기’의 핵심의미에는 ‘조화의 미 추구’, ‘서로 존중하고 배려하기’, ‘타인을 도우며 자기 삶을 아름답게 꾸미기 위한 노력’이라는 주제가 도출되었다.

미메시스 III는 재형상화 단계로 ① ‘꿈을 가시적 비전으로 만들기’의 핵심의미에는 ‘좋은 매너와 추진력’, ‘자신의 재능을 자산 삼아 주체적 삶 살기’, ‘성실하게 일한 후 CEO되기’로 ② ‘행복의 전파자’의 핵심의미에는 ‘희망과 소망의 전파자’, ‘사람들의 고민을 들어주는 따뜻한 사람’, ‘타인의 이야기를 받아들이는 수용력 있는 사람’으로 주제가 도출되었다.

연구참여자들은 초기에는 참여를 주저하며 소극적이었고 자신에 대한 가능성에 대한 회의도 깊은 것으로 나타났다. 그러나 점차 프로그램의 참여 횟수가 늘어 갈수록 자신이 열등한 존재가 아니란 것을 깨닫게 되었고, 꿈을 실현하기 위

해서는 노력이 필요한 것을 인식하였다. 그리하여 모든 프로그램이 종료된 후에는 새롭게 자신의 강점을 발견하였으며, 그 강점을 살려 정체성을 재구성할 수 있게 되었다. 또한 그들이 재구성한 정체성은 개인의 어떤 성취와 욕망보다는 타인과 함께함으로써 행복하게 잘 살 수 있는 사회를 만들고자 하는 공동의 정체성이라는데 의의가 있다.

이에 따른 본 연구에서는 연구참여자들이 형성한 경험에 나타난 공간 창조자의 능력, 연구참여자들의 변화 맥락으로 작용한 상호지지와 연대, 스토리텔링을 중심으로 개인의 이야기와 함께 그에 대한 긍정적이고, 지지적인 타인들의 이야기를 접목해 개인들의 새로운 정체성 형성, 함께하는 이야기의 힘, 스토리텔링과 미술치료와의 융합, 인문융합치료의 통섭 능력과 청소년기의 이야기와 스토리텔링의 중요성, 인문융합치료가 가진 자기 통제력, 스토리텔링이 가진 심신 안정의 힘에 대해서 논의하였다. 또한 대안학교 학생들의 적응력 강화와 자기 정체성의 회복과 인문융합치료의 발전에 대해서도 제언하였다.



핵심어: 대안학교, 대안학교 위탁 고등학생, 인문융합치료, 스토리텔링-미술 융합치료(SACT), 미메시스, 학교부적응

목 차

국문초록	i
목 차	v
표 목차	ix
그림목차	xi
부록목차	xii
I. 서론	1
1. 연구의 필요성과 목적	1
2. 연구 문제 및 연구 내용	6
3. 연구 동향	8
4. 연구 동기	13
II. 이론적 논의	17
1. 학교부적응과 대안학교	17
1.1. 학교부적응 정의와 특성	17
1.2. 대안학교와 대안학교 학생	21
2. 인문융합치료와 스토리텔링 미술치료	29
2.1. 인문융합치료의 개념	29
2.2. 인문융합치료로서의 스토리텔링 미술치료	32
3. 미메시스와 해석학	41
3.1. 미메시스에 대한 시각	41
3.2. Ricoeur의 이야기 해석학과 미메시스	43
4. 소결	49

Ⅲ. 연구방법	52
1. 연구개요 및 연구절차	52
1.1. 연구개요	52
1.2. 연구절차	54
2. 연구참여자	58
3. 자료수집 및 분석	62
3.1. 자료수집	62
3.2. 자료분석	63
4. 연구 윤리와 타당성	66
Ⅳ. 스토리텔링-미술 융합치료 프로그램 구성	68
1. 프로그램의 개요 및 목적	68
1.1. 프로그램의 개요	68
1.2. 프로그램의 목표 및 개입 전략	69
2. 프로그램의 구성	72
2.1 프로그램의 구성 과정	72
2.2. 프로그램의 구조	77
2.3. 프로그램의 구성 내용	80
3. 스토리텔링-미술 융합치료 프로그램	86
Ⅴ. 스토리텔링-미술 융합치료 프로그램 참여 경험의 단계별 내용	89
1. 초기 단계	89
1.1. 1회기 ‘나를 소개합니다!’	89
1.2. 2회기 ‘난화그리기’	94
1.3. 3회기 ‘함께하는 만다라’	97
2. 중기 단계	102
2.1. 4회기 ‘브라보 마이 라이프!’	102
2.2. 5회기 ‘내가 좋아하는 것’	107

2.3. 6회기 ‘우리가 함께 만드는 학교’	113
2.4. 7회기 ‘가면 속 내 얼굴’	115
3. 후기 단계	120
3.1. 8회기 ‘나의 강점나무’	120
3.2. 9회기 ‘함께하는 우리’	125
3.3. 10회기 ‘나의 삶에 대한 칭찬’	127
4. 소결	130
VI. 스토리텔링-미술 융합치료 프로그램 참여 경험의 의미	132
1. 미메시스 I: ‘길을 잃고 방황하다’	133
1.1. 현실을 벗어나자 미로가 나타남	133
1.2. 상처받은 아이의 메말라감	135
1.3. 파리한 청춘의 자화상	138
2. 미메시스 II: ‘회복의 동반자를 만나다’	141
2.1. 내 안의 경이로운 아이의 발견	141
2.2. 스스로 만드는 나의 역사	144
2.3. 공동존재로서 아름다운 세상 만들기	146
3. 미메시스 III: ‘새로운 좌표를 설정하다’	150
3.1. 꿈을 가시적 비전으로 만들기	150
3.2. 행복의 전과자	153
4. 소결	156
VII. 결론	161
1. 요약	161
2. 논의 및 제언	165
2.1. 논의	165
2.2. 제언	171
3. 에필로그	177

참고문헌	179
ABSTRACT	195
부록	200



표 목차

〈표 I-1〉 학교부적응 청소년 대상 집단미술치료 프로그램 연구	10
〈표 II-1〉 학교부적응 위기청소년의 영역별 위기 수준	18
〈표 II-2〉 대안학교와 미인가 대안교육 시설 유형별 특징	22
〈표 III-1〉 연구의 절차	54
〈표 III-2〉 연구참여자의 특성	59
〈표 III-3〉 연구자료의 종류와 내용	62
〈표 IV-1〉 스토리텔링-미술 융합치료 프로그램의 단계별 목표	70
〈표 IV-2〉 스토리텔링-미술 융합치료 프로그램의 구성 과정	72
〈표 IV-3〉 프로그램 주제 선정 기초 요구조사 순위	73
〈표 IV-4〉 학교부적응 관련 집단상담 미술치료 프로그램 연구	74
〈표 IV-5〉 참고논문 집단상담 프로그램의 단계별 목표	76
〈표 IV-6〉 스토리텔링을 위한 질문 단계	78
〈표 IV-7〉 스토리텔링-미술 융합치료 프로그램의 구성안	86
〈표 V-1〉 1회기 ‘멋쟁이’의 미술작품과 자기 서사	90
〈표 V-2〉 1회기 ‘니제이’의 미술작품과 자기 서사	91
〈표 V-3〉 1회기 ‘뚝뚝이’의 미술작품과 자기 서사	92
〈표 V-4〉 1회기 ‘삼도리’의 미술작품과 자기 서사	92
〈표 V-5〉 1회기 ‘숨사탕’의 미술작품과 자기 서사	93
〈표 V-6〉 1회기 ‘맑음이’의 미술작품과 자기 서사	94
〈표 V-7〉 2회기 ‘멋쟁이’의 미술작품과 자기 서사	95
〈표 V-8〉 2회기 ‘뚝뚝이’의 미술작품과 자기 서사	96
〈표 V-9〉 2회기 ‘숨사탕’의 미술작품과 자기 서사	97
〈표 V-10〉 3회기 ‘니제이’의 미술작품과 자기 서사	98
〈표 V-11〉 3회기 ‘뚝뚝이’의 미술작품과 자기 서사	99
〈표 V-12〉 3회기 ‘삼도리’의 미술작품과 자기 서사	100
〈표 V-13〉 3회기 ‘숨사탕’의 미술작품과 자기 서사	101
〈표 V-14〉 3회기 ‘맑음이’의 미술작품과 자기 서사	101

<표 V-15> 4회기 ‘멋쟁이’의 미술작품과 자기 서사	102
<표 V-16> 4회기 ‘니제이’의 미술작품과 자기 서사	103
<표 V-17> 4회기 ‘똑똑이’의 미술작품과 자기 서사	104
<표 V-18> 4회기 ‘삼도리’의 미술작품과 자기 서사	105
<표 V-19> 4회기 ‘솜사탕’의 미술작품과 자기 서사	106
<표 V-20> 4회기 ‘맑음이’의 미술작품과 자기 서사	107
<표 V-21> 5회기 ‘멋쟁이’의 미술작품과 자기 서사	108
<표 V-22> 5회기 ‘니제이’의 미술작품과 자기 서사	109
<표 V-23> 5회기 ‘똑똑이’의 미술작품과 자기 서사	110
<표 V-24> 5회기 ‘삼도리’의 미술작품과 자기 서사	111
<표 V-25> 5회기 ‘솜사탕’의 미술작품과 자기 서사	112
<표 V-26> 5회기 ‘맑음이’의 미술작품과 자기 서사	113
<표 V-27> 6회기 ‘우리가 함께 만드는 학교’ 협동화 미술작품	115
<표 V-28> 7회기 ‘니제이’의 미술작품과 자기 서사	116
<표 V-29> 7회기 ‘똑똑이’의 미술작품과 자기 서사	116
<표 V-30> 7회기 ‘삼도리’의 미술작품과 자기 서사	117
<표 V-31> 7회기 ‘솜사탕’의 미술작품과 자기 서사	118
<표 V-32> 7회기 ‘맑음이’의 미술작품과 자기 서사	119
<표 V-33> 8회기 ‘멋쟁이’의 미술작품과 자기 서사	120
<표 V-34> 8회기 ‘니제이’의 미술작품과 자기 서사	121
<표 V-35> 8회기 ‘똑똑이’의 미술작품과 자기 서사	122
<표 V-36> 8회기 ‘삼도리’의 미술작품과 자기 서사	123
<표 V-37> 8회기 ‘솜사탕’의 미술작품과 자기 서사	124
<표 V-38> 8회기 ‘맑음이’의 미술작품과 자기 서사	125
<표 V-39> 9회기 ‘함께 하는 우리’ 협동화 미술작품	127
<표 V-40> 10회기 ‘니제이’의 미술작품과 자기 서사	127
<표 V-41> 10회기 ‘똑똑이’의 미술작품과 자기 서사	128
<표 V-42> 10회기 ‘솜사탕’의 미술작품과 자기 서사	129
<표 V-43> 10회기 ‘맑음이’의 미술작품과 자기 서사	129
<표 VI-1> 스토리텔링-미술 융합치료 프로그램 참여 의미의 미메시스 분석 ·	132

그림 목차

[그림 II-1] 스토리텔링을 통한 내러티브의 재구성	33
[그림 II-2] 스토리텔링-미술 융합치료(SACT) 프로그램의 진행과정	51
[그림 III-1] 매트릭스 분석 과정	64
[그림 IV-1] 스토리텔링-미술 융합치료 프로그램의 목표	69
[그림 IV-2] 스토리텔링-미술 융합치료프로그램의 회기별 진행 과정	77
[그림 VII-1] 스토리텔링-미술 융합치료 프로그램 활동사진	178



부록 목차

<부록 1> 연구 설명문 및 참여 동의서	200
<부록 2> 요구조사 설문지	204
<부록 3> 스토리텔링-미술 융합치료 프로그램 연구참여자의 미술작품	209



I. 서론

1. 연구의 필요성과 목적

학교는 아동·청소년들의 사회화과정에서 기본이 되는 2차 사회화기관으로 자주적인 삶과 민주시민으로 살아갈 수 있는 역량을 기르는 곳이다. 학교는 학생들이 사회구성원으로서 원만한 상호작용을 통해 바람직하게 성장하고 스스로 책임질 수 있는 온전한 인격 함양을 목표로 하고 있다. 나아가 변화하는 미래 사회에 부응하는 인재는 새로운 상황과 환경에 적응할 수 있는 문제해결력을 갖추고 살아가는 창의적인 인간이다(허정은, 2022). 적응은 주어진 환경에 맞게 개인이 변화하거나 개인의 욕구에 맞게 환경을 변화시키는 과정이다(Lazarus, 1976).

학생들이 학교생활을 영위하면서 직면하게 되는 여러 가지 문제나 환경을 자신의 욕구에 맞게 주체적으로 변화시키거나 긍정적으로 수용하는 것이 학교적응이다(김형태, 2016). 학교적응에서 우선시되는 것은 학업이며 자신의 행동적 적응과 사회적·정서적 적응을 포함하고 있다(이수진, 2011). 학교라는 환경에 적응을 잘하는 학생들은 원만한 인격은 물론 효율적인 상호작용 능력을 배양한다(이병환, 강대구, 2014). 학생들이 상호작용하는 학교 환경은 학습 환경과 학교 구성원 간의 관계를 포함한다(추지윤, 2022). 개인과 환경 사이의 능동적인 상호작용이 제대로 이루어지지 못하면 부적응의 상황에 놓이게 될 수도 있다.

학교부적응이란 학교 내의 다양한 요소들 즉, 규칙, 수업, 또래들과의 관계, 교사들의 지도 등에 있어 문제를 일으키거나 적응하지 못하는 것이다 (김영숙, 2016). 청소년기는 ‘질풍노도의 시기’ 라는 표현처럼 특히 심적 갈등과 스트레스에 많이 노출되어 있다(김영희, 최보영, 2015). 청소년들이 학교에 적응하지 못하면 공격적이고 방어적인 행동 또는 현실 도피적인 행동을 나타낼 수 있다. 그 결과로 학생들은 자기비하적인 태도는 물론 낮은 자존감, 친구들과의 관계에서 열등감 등을 느끼고 이러한 과정을 거쳐 과격한 행동을 보일 수도 있다. 학

교부적응 학생들은 학업능력 저하, 대인관계 능력 저하로 이어지고, 이는 자신에 대한 낭패감과 실패감 그리고 사회에 대한 반항심으로 이어질 수 있다고 하였다(Welsh & Harding, 2015). 학교적응 수준이 낮은 학생들은 학교생활에 대한 불만을 지각, 수업 방해, 수업 이탈, 흡연과 음주와 같은 행동으로 나타나며(이연희, 탁진국, 2017), 이러한 부적응은 단순한 지시 불이행이나 일탈을 넘어 청소년 비행으로도 연결된다(강지현, 정윤주, 2020; Wallinius et al., 2016; Ardi & Sisin, 2018).

대안학교는 관점에 따라 다양하게 정의되지만, 기존의 학교에 대한 반성과 비판적인 성찰에서 태동한 것이며 다양한 교육과정을 통해 부적응 문제를 해결하고 학생들의 적응을 도울 수 있는 학교라고 할 수 있다(이종태, 2007; 김태연, 2008). 대안학교는 공교육의 위기라는 담론에서 시작되어 새로운 미래 교육에 대한 시도로 민주성과 공공성을 실현하는 장으로 이해되기도 한다(전아름, 2022). 대안학교가 본래의 역할 즉, 학생들의 적응력을 강화하고 원만한 학교생활을 가능하게 하기 위해서는 선행되어야 할 조건이 있다. 먼저 대안학교의 기능과 역할, 법적 지위 등에 대한 정책적 지원과 함께 구체적인 프로그램이 필요하다. 대안학교는 학생들의 학업성적보다는 훼손된 정서를 회복시키고 적응력을 강화하게 하는 목적을 우선으로 하므로 목적에 맞는 다양한 프로그램이 요구된다. 하지만, 지금까지 대안학교의 경우 학생들을 보호하고 더 이상 일탈의 길로 빠지지 않도록 방어하는 데 급급했을 뿐(백종면, 2016; 김민채, 김영환, 2017) 구체적인 프로그램에 관한 연구와 그 실천은 매우 부족한 편이다.

학교부적응에 관한 연구 동향을 정리하면, 초기 연구는 주로 학교부적응의 유형, 부적응에 영향을 주는 심리 환경적 요인과의 상관관계를 규명하고자 하는 연구가 주류를 이루었다(최혜숙, 이현림, 2003; 신혜정, 서영석, 2006; 이병환, 강대구, 2014). 최근에는 학교부적응의 원인과 구조적 문제보다는 현실에 주목하여 학교부적응 학생들의 문제를 개선하기 위한 구체적 정책 마련과 프로그램 구안에 관한 연구들이 주류를 이루고 있다(민혜숙, 최인화, 2019; 박지영, 2020; 김현정, 2021; 윤지영, 2022). 한편 김혜원(2011)과 이승희(2013)의 연구에서는 학교부적응의 구체적인 내용과 맥락 그리고 적응과 부적응의 과정을 발굴하기 위한 연구를 수행하였다. 이와 같은 연구의 흐름은 문제 중심에서 벗어나 해결 중심

으로의 이동으로 볼 수 있다.

학생들의 학교부적응 문제 해소를 위하여 다양한 프로그램에 관한 연구가 진행되었다. 미술치료 프로그램(박성혜, 2015; 양지원, 2015; 최은진, 2017; 박지영, 2020; 김현정, 2021; 윤지영, 2022), 학교 스포츠(박지훈, 2013; 윤주석, 2017), 원예 활동(손미리, 2015; 신화경 외, 2015; 서로미, 2020), 힐링 승마(유형근 외, 2018), 사이코드라마(김현성, 2011), 음악치료(송명훈, 2021), 예술 매체 치료(이사량, 2017) 무용 예술치료(김나영, 2015), 문학치료(윤현준, 2019) 등이 실시되었으며 그 중 현장에서는 미술치료가 주로 활용되고 있다.

미술치료는 학교부적응 청소년을 대상으로 하는 연구에서 학생들의 자존감을 높이고 대인관계를 개선하는 효과가 있는 것으로 확인되었을 뿐만 아니라(이모영, 2009; Schönhammer, 2009), 무의식에 접근할 수 있다. 미술치료에서 중시하는 시각적 표현은 비언어적 활동을 통해 자신의 무의식에 접근하는 경험으로서 논리 이전의 자기 세계를 시각적으로 표현하여 억눌린 정서를 표출하는 효과적인 방법이다(정여주, 2016). 하지만 미술치료는 시각적인 수단으로 무의식적인 세계에 접근할 수 있는 장점은 있지만(이모영, 2009), 의식 세계를 소홀히 할 수 있다. 우리가 변화시키고자 하는 것은 의식 수준에서의 적응력 향상이므로 미술치료가 가진 한계를 보완할 방안이 필요하다. 다시 말해 의식과 무의식을 통합할 치료 방법이 필요하다는 것이다. 따라서 연구자는 미술치료의 한계를 극복할 수 있는 방안으로 ‘스토리텔링과 미술치료를 융합한 프로그램’을 구안하여 적용하였다. 이 프로그램은 ‘공존의 인문학’을 기반으로 한 인문융합치료이며 대안학교의 학교부적응 학생을 대상으로 실시한 연구이다.

의식과 무의식을 통합하는 방법은 인문학 기반의 스토리텔링과 합쳐졌을 때 가능하다. 호모네러티쿠스 즉, 이야기하는 인간이란 학명처럼 인간은 스토리텔링을 통해서 자기를 표현하고 자기의 역사를 만들며 새로운 의식을 구성할 수 있다(김영순 외, 2022). 인문학은 인간과 사회의 본질에 관한 심오한 탐구이며 인간다운 삶이 무엇인가를 스스로 탐구하게 한다(설연경, 2016; 김진선, 김영순, 2021). 특히 인문학은 한 개인의 문제를 개인의 문제에 국한하지 않고 공동체의 문제로 확장한다. 인문융합치료는 공존 인문학을 이념으로 타자성을 실현하고 인간이 창조하고 보유하고 있는 다양한 문화적 산물에 기반을 둔 치료이다. 인

문학의 기본 요소인 개인의 이야기를 활용하고 글쓰기나 연극 미술과 같은 문화적 도구를 주체적으로 혼용하여 정체성 형성과 삶의 변화에 기여할 수 있다(김영순, 오영섭, 2020). 인문융합치료가 추구하는 타자성과 공존이란 인간다움을 회복하고 나와 타자의 관계를 새롭게 재구성하는 것이다.

본 연구는 스토리텔링의 상위 가치이자 철학인 Ricoeur의 『시간과 이야기』에 나타난 ‘이야기 정체성’에 대한 철학적 이론과 스토리텔링에 나타난 기법 등을 융합하여 구체적인 프로그램을 구안하였다. 인간은 자신의 이야기, 허구의 이야기를 통해 자기의 정체성을 구성하고 새로운 길을 모색할 수 있다(Ricoeur, 1999). 일부 비평가들은 Ricoeur가 제시한 이야기 정체성 즉, 내러티브 정체성을 자아의 한 측면 언어로만 표현되는 반사적 측면에만 집중한다고 주장한다. 그래서 자아의 반영적 측면, 즉 언어 이전의 경험적 주관성에 의해 보완될 필요가 있다고 지적한다(Halsema, 2019). 하지만 Ricoeur의 내러티브 주체성은 단순한 언어의 구술이 아니라 시간이라는 구조 속에서 구체화한 자기 개념을 제시한다. 이러한 구체화한 자기 개념은 지금까지 자신의 과거를 이야기하고, 그 과거를 변화시키고자 하는 전형상화 단계(미메시스 I) 그리고 자신의 이야기를 구술하면서 자기의 정체성에 대한 도전과 모색을 하는 형상화 단계(미메시스 II), 마지막으로 이야기를 통해 새롭게 형성된 정체성으로 새로운 삶을 발견하고 기획하는 재형상화 단계(미메시스 III)로 이어진다.

따라서 본 연구의 목적은 다음과 같다.

첫째, 인문융합치료의 이론을 발전시키기 위한 이론적 목적으로는 ‘스토리텔링’을 통해 타자의 삶을 어떻게 이해하고, 자기의 정체성을 어떻게 형성하는가에 대한 구체적 과정과 맥락 등을 ‘분석’하는 데 있다. Ricoeur의 내러티브 정체성은 개인이 자기 삶에서 의미를 만들기 위해 구성하는 내면화라고 할 수 있지만 이것은 진화하는 자아의 이야기이다(McAdams, 2011). 하지만 Ricoeur의 ‘이야기 정체성’에는 한 개인이 자신의 자서전적 과거를 선택적으로 재구성하고 상상한다는 시간의 구조에만 집중했을 뿐 미래의 계획을 어떻게 세워나갈야 한다는 분석은 결여되었다(Halsema, 2019). 그렇기 때문에 본 연구에서는 ‘스토리텔링’을 통해 새롭게 형성된 정체성이 ‘미래의 기획’과 어떻게 연결되는지를 밝힐 것이다. Ricoeur가 소홀히 했던 미래의 이야기와 인문융합치료

에 있어서 ‘스토리텔링의 힘’ 이 갖는 또 다른 측면을 발굴하고자 한다.

둘째, 인문융합치료의 실천적 목적으로는 대안학교 학생들의 적응력을 강화할 수 있는 ‘구체적인 방안을 제공’ 하는 데 있다. 지금까지 대안학교 학생들의 학교 적응력 강화 또는 정체성 재구성을 위한 연구로는, 미술치료와 음악치료, 원예치료와 같은 다양한 연구들이 수행되었다(양지원, 2015; 최성연, 민천식, 2021; 정소화 외, 2022). Kadirova(2021)에 의하면 대안학교 학생들의 예술 활동과 인문학 활동은 예술적 인간으로의 진화와 정체성을 형성하고 적응력을 강화하는 데 큰 영향을 주는 것으로 보고하였다.(Kadirova, 2021). 본 연구는 미술치료를 도구로 사용하였지만, 스토리텔링이라는 인문학적인 요소를 적용한 인문융합치료이다. 따라서 대안학교 학생들의 적응력 강화를 위해서 스토리텔링과 더불어 미술치료의 가치와 당위성을 드러내는 데 그 목적이 있고, 연구 결과를 기초로 프로그램을 일반화하고자 한다.

지금까지 수행된 인문융합치료는 학교부적응 청소년뿐만 아니라 학교 밖 청소년, 비행 청소년, 다문화가정 청소년, 특수아동 청소년 등을 대상으로 진행되었다(오영섭, 김영순, 왕금미, 2018; 김진선, 김영순, 2021). 따라서 본 연구에서 구안하여 실행한 프로그램은 대안학교라는 새로운 공간에서 적용에 어려움을 겪는 학생들이 정체성을 새롭게 형성하여 적응력을 향상시키는데 기여할 수 있을 것으로 판단된다. 프로그램을 실행한 후에는 질적 연구방법으로 분석을 시도하였다. 이것은 학생들의 변화과정과 내용, 맥락 등을 구조적으로 분석하여 ‘이론체계’를 세우는 동시에 다른 대안학교나 일반 학교에서도 ‘적용’할 수 있는 토대를 구축하기 위함이다.

Ricoeur의 『시간과 이야기』에 나타난 이야기 정체성의 철학적 기반과 스토리텔링의 구체적 방향과 테크닉 등을 창의적으로 활용하고 이를 구체화하면 인문융합치료로서 의미도 클 것이다. 따라서 본 연구는 철학적 담론과 이론에 머무는 것이 아니라 우리가 당면하고 있는 문제를 해결하는 데 기여할 수 있는 ‘구체적 기법들을 발굴’ 해냈다는 데 의의가 있다.

2. 연구 문제 및 연구 내용

본 연구의 목적은 인문융합치료의 일환인 스토리텔링-미술 융합치료(SACT)¹⁾ 프로그램을 구안하여 이에 참여한 대안학교의 학교부적응 학생들이 긍정적인 정체성을 형성하고 학교 적응력을 높이는 것을 목표로 하고 있다.

본 연구의 목적을 달성하기 위하여 아래와 같이 연구 문제를 설정하였다.

연구 문제 1: 대안학교 위탁 학생들의 스토리텔링-미술 융합치료 프로그램 참여 경험은 어떠한가?

연구 문제 2: 대안학교 위탁 학생들의 스토리텔링-미술 융합치료 프로그램 참여 경험의 의미는 무엇인가?

연구 문제 1은 대안학교 학생을 위한 스토리텔링-미술 융합치료 프로그램의 참여 경험을 다루고 있다. 연구자는 프로그램의 주제에 따라 진행된 매회기 미술 활동에서 연구참여자가 작품을 구성하면서 들려주는 이야기와 작품에 표현된 이미지, 연구자의 관찰, 소감문 등의 자료를 종합하여 심도있게 고찰하였다.

연구 문제 2에서 연구자는 대안학교 학교부적응 학생의 스토리텔링-미술 융합치료 프로그램 참여 경험의 의미 변화 과정을 Ricoeur의 미메시스 이론을 기반으로 분석하였다. Ricoeur에 의하면 미메시스는 줄거리가 있는 이야기를 모방하는 것이다. Ricoeur는 허구적 이야기 또는 기존의 텍스트를 활용하였으나 본 연구에서는 연구참여자들의 미술작품 속에 담긴 생생한 이야기와 소감문 등을 대상으로 하였다. 연구참여자들이 구술한 이야기를 중심으로 3중의 미메시스 국면에 따라 분석하였고 변화된 정체성 의미를 다양한 맥락에서 해석을 하고 평가를 하였다.

1) 스토리텔링-미술 융합치료(Storytelling-Art Convergence Therapy)는 SACT로 명명한다.

본 연구의 내용은 다음과 같다.

I 장은 서론으로 대안학교 위탁 고등학생 대상의 스토리텔링-미술 융합치료 프로그램 연구의 필요성과 목적, 연구 문제, 연구 동향, 연구 동기에 대하여 기술하였다.

II 장은 스토리텔링-미술 융합치료 프로그램의 이론적 논의로 대안학교와 학교부적응 학생, 스토리텔링-미술 융합치료, 미메시스와 해석학에 관하여 기술하였다.

III 장은 연구 방법으로 대안학교 위탁 고등학생의 스토리텔링-미술 융합치료 프로그램 참여 경험에 관한 의미를 해석하기 위하여 질적연구 방법에 기초하여 연구의 개요, 연구 절차, 연구참여자의 특성, 자료수집 및 분석, 연구 윤리와 타당성에 관하여 기술하였다.

IV 장은 스토리텔링-미술 융합치료 구성으로 프로그램의 개요, 프로그램의 목표, 각 회기별 목표와 활동 내용 등을 구성하기 위한 과정과 회기별 활동 내용을 기술하였다.

V 장은 연구참여자가 스토리텔링-미술 융합치료 프로그램 활동 시간에 제작한 미술 작품들을 단계별로 살펴보았다. 연구자는 연구참여자가 구술하는 내러티브와 미술작품에 대한 생각과 느낌을 기술하였다.

VI 장은 연구참여자의 스토리텔링-미술 융합치료 프로그램 참여 경험에 대한 의미를 해석하는 단계이다. 연구참여자의 내러티브에서 주제를 탐색하고 이를 공통 의미별로 분류하여 매트릭스 기법을 통해 Ricoeur의 3중 미메시스론을 기준으로 해석하였다.

VII 장은 결론으로 연구 결과를 요약하여 정리하고 후속 연구를 위한 논의와 제언, 프로그램의 효과성과 연구자의 성찰과 변화과정 등을 기술하였다.

3. 연구 동향

대안학교 학생들의 정체성 강화와 적응력 향상을 위한 초기 연구는 대안학교 운영의 문제점과 함께 프로그램 개선방안 등에만 집중되었다(백종면, 2016; 김민채, 김영환, 2017). 그러면서 차차 초기 연구는 대안학교 학생들의 강점을 포착하고 회복 탄력성을 강화하는 방향으로 연구 패러다임이 이동하였다. 이정섭과 김영순(2022)는 대안학교가 낙오되는 학생들의 재도전장이라기보다는 자신들의 강점을 발견하고 자기효능감을 강화하며 새로운 삶을 구성한다고 보고하였다. 손미란과 정기섭(2015) 역시 대안학교 학생들의 회복탄력성에 관점을 두었고 구체적인 요인을 밝혀냈다. 친구들과의 관계 형성, 교사의 관심과 애정, 유연한 교육과 학교의 자유로운 분위기와 학교 공간이 적응의 회복력에 긍정적인 영향을 미치는 것으로 보고하였다. 이처럼 대안학교에 관한 연구는 문제 중심에서 해결 중심으로 이동하고 있다.

이러한 과정에서 권순영(2015)은 대안학교 학생들의 학업 성취에 주목하였다. 그간 연구가 대안학교 학생들의 학업 성취보다는 이탈 예방, 적응력 향상에만 초점을 두었다면 대안학교 학생들도 학생 중심 교육과정과 학습 흥미가 유발되면 강한 동기가 부여된다고 보고하였다. 이정섭과 김영순(2022)은 대안학교 학생들은 자신들의 선택 또는 교사의 권유로 대안학교에 오지만 대안학교의 자유로운 분위기와 더불어 스스로 동기를 찾을 수 있는 요인 등에 힘입어 대학 진학은 물론 성공적으로 사회에 진출한다고 하였다. 이처럼 최근의 연구 동향은 대안학교 학생들을 문제시하는 관행에서 벗어나 대안학교 학생들의 회복탄력성과 강점을 포착하여 그들의 능력을 발휘하는 구체적 과정과 내용에 집중하고 있다(김광수, 박해정, 2018; 신주희, 2021).

지금까지 발표된 선행연구의 범주를 정리하면 다음과 같다.

첫째, 위탁 대안학교의 운영과 실태 등을 파악하여 제도의 활성화 방안을 제시한 연구이다(김정난, 신혜련, 2005; 김현정, 2008; 조성연, 2010; 김광수, 2011). 위탁형 대안학교의 문제점을 거론하는 한편 교육환경의 열악성, 비자율적인 운영, 취약한 재정 등의 문제를 거론하면서 지역사회 협력 및 연계 구축, 원적

학교와 위탁 교육기관 그리고 가정과 원활한 의사소통 체계 마련, 교사들의 전문성과 능력 강화 및 처우 개선과 같은 정책적 제언을 하였다.

둘째, 위탁형 대안학교의 학생 학부모 교사를 대상으로 한 연구로서 위탁형 대안학교의 적응 촉진 요인에 관한 연구이다(이원희, 2008; 이원이, 김동일, 2009). 위탁형 대안학교가 학교부적응 학생들을 대상으로 한 제도이기에 적응은 매우 중요한 문제라고 할 수 있다. 위탁 대안학교에 적응을 촉진하는 학교 요인으로는 교사와 학교의 분위기, 수업, 프로젝트 수업, 진로지도, 평가 방식 등으로 나타났고, 개인 요인으로는 학생들의 내적 변화, 자신의 진로에 대한 인식을, 부모 요인으로는 부모의 양육 태도, 부모·자녀의 원활한 관계 등과 관련이 깊다고 한다.

셋째, 위탁형 대안학교에 재학하거나 학습경험이 있는 학생들을 대상으로 한 연구로서 교육 경험 및 학교생활 만족과 적응을 다룬 연구이다(이미선, 2007; 정현주, 2008; 황인국, 2008; 양송이, 2010; 이지연, 2012; 이영희, 2015; 권순영, 2015). 위탁 대안학교에 재학하는 학생들은 대안학교에 대하여 높은 만족도를 나타내고 있고(김현희, 2016) 위탁형 대안학교는 낙인효과가 클 것이라는 통념과는 달리 학생들은 교사와 부모, 또래들과의 관계 회복과 자존감이 향상된다고 보고하였다.

이러한 연구 결과는 무엇보다 공부와 규칙에서 벗어나 자신의 진로를 스스로 탐색할 수 있고 원하는 공부를 할 수 있는 자유로운 분위기 때문이라고 할 수 있다. 최해룡(2013)은 가온 대안학교의 학생들 26명을 대상으로 한 근거이론 연구에서 대안학교 재적응 교육은 다양한 교과 프로그램을 통해 자기를 이해하고 목표 없는 상태에서 목표를 설정하며 이를 추구하기 위하여 자기 스스로 변화려는 의지가 반영된 결과라고 하였다.

청소년의 학교부적응과 관련한 집단상담 프로그램 연구 동향을 파악하고자 2013년 부터 2022년까지 10여년간 국내에 발표된 박사학위 논문을 중심으로 살펴보았다. 집단상담 프로그램은 다양한 영역에서 모두 25편의 연구가 진행된 것으로 확인되었다. 프로그램 연구에서는 미술치료(박성혜, 2015; 양지원, 2015; 최은진, 2016; 박지영, 2019; 김현정, 2020; 윤지영, 2022)가 6편으로 가장 많았으

며, 음악치료(송명훈, 2021), 진로상담(정영숙, 2014; 오은정, 2016; 조연희, 2021), 모자집단(김미애, 2021), 교류분석치료(김진녀, 2014; 서운주, 2016), 문학치료(윤현준, 2019), 원예 및 산림치료(신경희, 2013; 손미리, 2015; 서로미, 2020), 명상치료(박현숙, 2013; 이랑주, 2015; 김다현, 2016), 게슈탈트치료(조수경, 2018), 예술매체활용치료(정기호, 2015; 이사량, 2017), 구강보강교육(김화주, 2015), 여행체험치료(박순만, 2014), 동물매개중재치료(마영남, 2013), 뇌교육 치료(박현주, 2015) 등 다양한 접근이 시도되었다. 이와 같이 다양한 연구중 연구가 집중된 집단미술치료 프로그램을 중심으로 연구의 동향을 살펴보았다.

학교부적응 청소년 대상 집단미술치료 프로그램 연구는 다음 <표 1-1>과 같다.

<표 1-1> 학교부적응 청소년 대상 집단미술치료 프로그램 연구

연구자(연도)	제목	기간/인원
박성혜(2015)	특별교육 대상 청소년의 자아탄력성을 위한 집중적 집단미술치료 프로그램 개발 및 효과	총25시간/46명
양지원(2015)	학교부적응 청소년에 대한 해결중심적 집단미술치료 프로그램의 효과성에 관한 연구	총12회기/20명
최은진(2016)	학교부적응 청소년 집단미술치료 매뉴얼 개발을 위한 프로그램 연구	총11~12회기/ 4~8명
박지영(2019)	학교부적응 아동의 또래관계 향상을 위한 인성강화 집단미술치료 프로그램 개발 및 효과검증	총12회기/5명
김현정(2020)	학교부적응 아동의 정서인식 표현력 향상 콜라주 미술치료 프로그램 개발 및 평가	총12회기/14명
윤지영(2022)	게슈탈트 집단 미술치료가 내재화 문제를 가진 학교부적응 청소년에 미치는 효과	총12회기/6명

박성혜(2015)는 학교생활 부적응으로 특별교육 대상이 된 청소년 46명을 대상으로 자아탄력성을 위한 집중적 미술치료 프로그램을 5일간 총 25시간 실시하였다. 그 결과 청소년의 감정조절을 통하여 자율성이 향상되고 자아탄력성을 증진시킨다는 결과를 얻었다. 그로 인하여 학교생활뿐만 아니라 적응적인 삶을 살아가도록 도움을 줄 수 있다고 보고하였다.

양지원(2015)은 해결중심적 집단미술치료 프로그램을 학교생활적응에 어려움이 있다고 생각하는 중학교 학생 20명을 대상으로 실시된 연구이다. 질적 접근을 통한 학교부적응 청소년들의 변화정도를 확인한 결과 자기효능감, 자아탄력성, 학교생활적응과 관련한 긍정적인 변화를 확인하였다. 프로그램 참여 학생들은 자신들의 목표에 따른 해결방안을 스스로 구축하고 프로그램을 통해 목표에 따라 변화가 있음을 보고하였다.

최은진(2016)의 연구에서는 청소년들의 행복한 삶을 위해서는 학교생활적응이 매우 중요하다고 보았다. 교육부(2011)의 보고에 의하면 학업을 중단하는 학생들이 증가하는 현실에서 학교부적응을 예방하도록 선행 관리와 지원이 필요하다고 주장하였다. 학교부적응 학생들을 대상으로 다양한 프로그램이 활발하게 진행되고 있지만 문제행동의 해결을 위한 체계화된 프로그램의 매뉴얼이 필요하다고 보았다. 연구 결과 구성요소로는 집단 구성원의 크기는 4~8명으로 진행하며, 총 회기 수는 11~12회기, 주당 시행 회기는 주 2회, 회기 별 소요시간은 90분이 적합하다고 보고하였다. 프로그램은 도입·종결 프로그램, 자아개념 향상 프로그램, 정서표현 향상 프로그램, 학교생활적응 프로그램, 대인관계 향상 프로그램을 매뉴얼로 제안하였다.

박지영(2019)은 인성강화 집단미술치료 프로그램을 통해 학교부적응이 또래관계에 어떤 의미이며 어떤 영향을 미치는지 알아보는 연구를 진행하였다. 연구참여자들은 자신이 스스로 왕따라는 패배감에 젖어 학교 생활에서 어려움을 경험하지만 친구들과의 관계 맺음이 필요하다는 인식을 하고 있음을 확인하였다. 프로그램을 통해 학교라는 공간이 또래관계를 향상하고 존중과 배려와 공감을 익히도록 하여 학교적응력을 높일 수 있다고 보고하였다.

김현정(2020)은 학교부적응 학생의 정서인식·표현력 향상을 위해 콜라주 미술치료 프로그램을 개발하고, 개발한 프로그램이 학교부적응 아동의 정서인식·표현력에 미치는 영향을 평가하여 임상현장에서 활용하도록 기초자료를 제공하고자 하였다. 프로그램을 통해 학교부적응 학생의 정서표현 횟수는 1단계에서는 평균 14.9회, 2단계에서는 30.6회, 3단계에서는 36회로 향상되는 되었으며 정서표현 내용도 점차로 긍정적인 표현이 많아지고 솔직함과 타인에 대한 정서인식이 향상되는 것으로 보고하였다.

윤지영(2022)은 계슈탈트 집단미술치료 프로그램이 내재화의 문제를 가진 학교부적응 청소년에게 미치는 효과가 무엇인가를 확인하는 연구를 진행하였다. 중학생을 대상으로 120분씩 주 1회 총 12회기에 걸쳐 프로그램이 이루어졌다. 연구참여자들은 자기 알아차림을 통해 자신의 문제를 재인식하게 되었고, 보편성을 통한 긍정적 상호작용을 하게 되었으며, 미술치료로 인한 자기 정화와 통찰에 이르게 되었다는 결과를 보고하였다.

학교부적응 청소년에 관한 집단미술치료 프로그램에 관한 연구를 정리하면 다음과 같다.

첫째, 학교부적응 청소년을 대상으로 2013년 부터 2022년까지 10여년간 국내에 발표된 다양한 집단치료 프로그램 박사학위 논문은 25편으로 그 중 미술치료가 6편으로 가장 많은 연구가 진행되었음을 확인할 수 있었다.

둘째, 집단미술치료 프로그램은 학교부적응과 관련한 문제 해결을 목적으로 연구자가 프로그램을 직접 구안하고 실행하여 프로그램의 효과를 확인함으로써 프로그램을 널리 보급하고자 하는 목적을 가진 연구가 대부분이었다.

셋째, 논문의 주제어와 연구내용을 살펴보면, 모든 연구에서 학교부적응을 주제어로 선정하였으며 관계향상, 자아탄력성, 내재화 문제 등 겹치는 주제어가 여러개로 나타났다. 연구내용은 학교부적응의 요인을 알아보고 이를 예방하거나 완화하기 위한 프로그램 구안과 실행이 중심이며 대인관계 향상이나 인성강화, 내재화 문제를 가진 학교부적응 청소년의 문제 해결 등의 효과가 있음을 확인하였다.

넷째, 연구 방법은 양적 연구와 질적 연구를 혼합한 연구가 5편(박성혜, 2015; 양지원, 2015; 박지영, 2019; 김현정, 2020; 윤지영, 2022), 양적 연구가 1편으로 질적 연구보다는 양적 연구를 선호하는 것으로 나타났다.

이와 같이 학교부적응 청소년을 대상으로 진행하는 집단미술치료 프로그램은 연구자가 직접 프로그램을 구안하고 프로그램의 효과성을 검증하는 양적 연구가 대부분을 차지하고 있다. 그리고 학교부적응의 원인을 밝히고 문제해결을 위한 분석은 주로 질적 연구 방법을 함께 사용하는 혼합 연구가 주류를 이루고 있음을 확인하였다.

4. 연구 동기

연구자는 사범대학을 졸업하고 한동안 중학교에서 교사로 근무하였다. 학교 현실은 연구자가 대학 시절에 생각하고 꿈꾸었던 교사상과는 크게 달랐다. 대다수의 교사들은 교사로 임용되면 신분이 보장되기에 현실에 안주하려는 경향이 강했다. 그 이후 학교를 떠나 학원을 창업했다. 학원을 경영하면서 학생들에게 최고의 지식 교육과 인성 교육을 동시에 실천하겠다는 목표를 세웠다. 우리 교육 현실에서 사교육은 입시 교육, 공교육은 전인 교육이라는 이분법적 사고를 깨뜨리고 교육의 본질에 충실하려고 노력하였다. 다행스럽게 이러한 노력은 학부모들에게 호응을 받았다. 연구자가 운영하는 학원에 보내면 학생들의 학업성취도만 아니라 인성도 좋아진다는 평판을 들었다. 이렇게 20여 년간 학원을 운영하면서 보람을 느끼며 지냈다.

그러나 2010년 경기도를 비롯하여 전국적으로 학생 인권 조례가 제정되었다. 인권을 구실로 학생들은 교육 차원의 훈육조치 거부하기 일쑤여서 인성교육에 대한 갈등은 깊어져만 갔다. 또한 이러한 세태와 환경 속에서 학원을 계속할 것인가 말 것인가에 대한 고민도 깊어져 갔다. 전형적인 유교적 가정에서 자랐기에 부모에 대해 공경하고 선생님을 존중해야 한다는 사고가 몸에 배어 있기에 때로는 교육 목적을 위해 훈육도 필요하다는 인식을 갖고 있었다. 하지만 변화하는 세태속에서 교육자로서의 가치관의 갈등은 이어졌고 결국 한계를 절감하면서 고민 끝에 학원을 폐업하기로 하였다. 그러나 교육에 대한 열정만큼은 식지도 멈추지지도 않았다.

2012년 단위 학교에 전문상담사 제도가 도입되던 해에 A 시의 B 중학교의 전문상담사로 학생 상담을 시작하였고, 현재는 대안학교인 C 학교에 재직 중이다. 그리고 전문상담자로서 좀 더 학생들에게 양질의 상담 서비스를 제공하겠다는 일념으로 학업에 대한 노력과 도전을 이어나갔다. 학점은행제를 통해 심리학과, 사회복지학 학사 학위를 취득하였다. 그리고, 대학원에 진학한 후 상담심리를 전공하여 교육학 석사학위도 취득하였다. 또한 청소년상담사 2급 자격증과 사회복지사 1급 자격증, 한국융합예술심리상담학회의 미술심리상담사 1급 및 모래놀이치료상담사 자격증 등 상담과 관련한 다수의 자격증을 취득하였다.

현재 연구자는 학교부적응 학생들을 지원하기 위해 설립된 공립형 대안학교에 재직 중이며 11년째 전문상담사로 근무하고 있다. 대안학교는 일반적으로 학교부적응 학생들이 학교 적응력 향상과 교육과정을 이수하기 위해 위탁하는 것으로 알려져 있으며, 세간에서는 대안학교를 유배지 같은 곳으로 잘못 오해하기도 한다. 연구자는 대안학교에서 근무하면서 로저스의 인본주의 심리학에 입각하여 무조건적인 존중과 수용을 통해 학생들을 품고자 노력하였다. 하지만, 때로는 자신도 모르게 보수적인 관점으로 내담자를 바라보고 있음을 느끼곤 하였다. 치료자적 관점에서 학생들을 상담하고 교육하려고 했고 방향을 제시해주려고 하였다.

연구자는 상담자로서의 생활을 지속할수록 다시금 회의를 느끼지 않을 수 없었다. ‘과연 상담자로서 나의 역할은 무엇이고 나는 무엇을 위해 이 자리에 있는가?’ 라는 고민이 갈수록 깊어졌다. 이러한 상황에서 인문융합치료라는 학문을 만나게 되었던 것이다. 연구자는 사회교육 전공자로서 어린 시절 인문학, 특히 문학작품을 즐겨 읽었다. 당시 부모님은 문학작품을 읽는 것이 공부에 방해가 되는 것으로 여겼었다. 더욱이 대학 입시라는 관문 앞에서 문학에 대한 열성과 관심을 접어야 했다. 하지만 학생들을 상담하면 할수록 인문학 공부의 필요성을 절감하게 되었다. 시간을 과거로 되돌릴 수 있다면 다시 문학을 전공하고 싶은 생각마저 들었다.

연구자는 원적교나 대안학교에도 적응하지 못하고 계속 방황하는 한 학생을 만났다. 그를 변화시키고자 상담 계획을 짜고 수 차례 상담을 진행하였으나 별다른 변화가 없었다. 그러던 중 어느 날 문득 지금까지 상담 중에 대화의 주된 주체는 상담자였고 내담자의 이야기를 들으려고 하지 않았다는 사실을 깨달았다. 연구자는 내면의 어려움을 가진 내담자의 인성적인 면을 중점적으로 본 것이 아니라 서류에 기재된 내용에 대하여 평가하고 조언을 하였던 것이다.

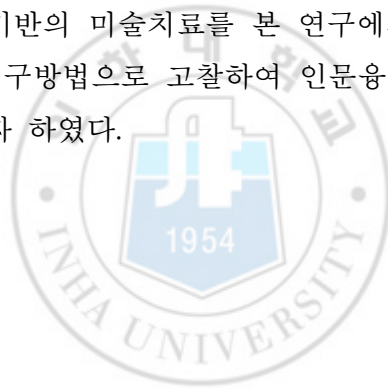
상담자로서 고민 끝에 어떻게 하면 학생의 억눌린 감정을 해소할 방법을 찾던 중 학생과 미술치료를 실시해 보기로 하였다. 미술치료 이론에 입각한 해석이 아니라 그가 그린 작품을 두고 이야기를 이어갔다. 한 번 학생의 말문이 트이자 마치 붓물 터지듯이 자기의 이야기를 풀어 놓았으며 스스로 자기 삶의 방향을 찾으려 시도하는 모습이 눈에 들어왔다. 사람은 이야기를 통해서 자신의

과거를 평가하고 정체성을 형성할 뿐 아니라 이것을 매개로 하여 삶의 지도를 그린다는 것이다. 여기서 인문학의 기본인 스토리텔링의 힘을 발견할 수 있었고, 이를 좀 더 많은 사람이 활용할 수 있도록 프로그램으로 구안하여 이를 적용하려는 뜻을 확고히 하였다. 또한 내담자인 학생이 스토리텔링을 통해서 자기의 정체성을 어떻게 재정립해 가는지 그 과정을 질적 연구의 방법을 통해 살펴보기로 하였다.

연구자는 사회과학도로서 변수 간의 명확한 관계를 규명하는 것만이 진실이라고 생각했기에 질적 연구가 낯설고 이를 진행하는 데는 한계가 있다고 생각했었다. 그러나 학기마다 지도교수님의 질적 연구방법론과 다문화융합연구소에서 주최하는 질적연구방법 연수에 참여하고 생각이 바뀌었다. 그리고 연구방법 세미나에도 참여하고 동료 연구자들과 스터디와 토론을 하면서 질적 연구에 대한 호기심을 채워 나갔으며, 점차 질적 연구의 즐거움에 빠져 들게 되었다. 나아가 질적 연구의 중요성을 인식하는 계기가 되었다. 질적 연구의 핵심은 인간을 이해하고자 하는 것이다. 상담과도 매우 관련이 깊다고 할 수 있다. 상담을 오래하면 할수록 다양한 척도와 사정 도구를 통해서 내담자를 진단하지만, 이것이 최상은 아니라는 생각에 늘 마음 한켠이 불편했었다. 그리하여 진단과 평가자가 아니라 그들을 진정으로 이해하는 공감자로서 인내심을 가지고 그들의 이야기를 들으려고 노력하였다. 그리하여 조금씩 닫힌 마음을 여는 것을 경험하였다.

연구자는 이후 ‘이주배경청소년의 학교부적응 요인에 관한 동향 연구 (2021)’를 학술지에 발표하였다. 이 연구의 목적은 학교부적응 청소년들에 대한 전체적인 개관과 선행 지식 그리고 이론적 민감성을 함양하기 위한 것이었다. 본 연구의 선행 작업이라고 할 수 있다. 또한, 『호모 내러티쿠스 인문융합치료의 이해』(2022)라는 집필에도 공동 저자로 참여하였다. 이 책은 인문융합치료가 인문학의 제 학문분과를 융합하여 인간을 치유하는 방법론을 제안하였다. 철학적 배경은 물론 연구의 대상과 학문적 이념 그리고 특유의 연구방법론을 가질 수 있음을 밝혀내는 성과를 이루었다고 하겠다(김영순 외, 2022). 연구자는 여기에 스토리텔링을 기반으로 하는 융합치료에 관해 기술하였고, 인문융합치료 프로그램 10회기의 사례를 수록하였다.

연구를 진행하면서 대안학교 위탁 경험이 있는 졸업생들의 삶에 대한 호기심과 그들이 경험한 대안학교는 어떤 의미가 있었는지도 알아보고 싶었다. 그리하여 대안학교 위탁 경험이 있는 연구참여자 3명을 선정하여 ‘공립형 대안학교 위탁 고등학생의 학교부적응 극복 경험에 관한 해석현상학적 분석(2022)’을 학술지에 발표하였다. 그리고 연구자가 재직하고 있는 학교에서 스토리텔링을 기반으로 한 미술치료를 여러 차례 진행하였다. 학생들과 상담을 진행할 때 그림이라는 도구를 놓고 그들의 억눌린 욕망이나 하고 싶은 이야기를 그림을 통해서 표현하도록 안내하여 그림을 통해 속내를 표현하게 하였다. 학생들은 자신이 그린 그림을 매개로 자신의 행동을 형상화하여 객관적으로 관찰하면서 의미를 발견하였다. 또한 연구자와의 대화를 통해서 자기의 정체성을 새롭게 구성할 수 있었다. 이러한 스토리텔링 기반 미술치료를 연구자는 30여 회 이상 실행하였다. 이러한 스토리텔링 기반의 미술치료를 본 연구에서는 구체적인 프로그램으로 기획하고 이를 질적연구방법으로 고찰하여 인문융합치료 프로그램의 새로운 논의의 지평을 제시하고자 하였다.



II. 이론적 논의

1. 학교부적응과 대안학교

1.1. 학교부적응의 정의와 특성

1.1.1. 학교부적응의 정의

학교부적응은 학교적응의 반대 상황으로도 정의되지만(이병환, 강대구, 2014), 이는 이분법적 비교 차원에서의 정의이고 학교부적응의 속성에 입각한 정의는 다양하다. 연구자들은 학교부적응을 구체적인 행동보다는 환경과의 관계에서 찾는 경향이 있다. 학교부적응은 학생과 학교 환경 또는 새로운 환경과의 관계에 있어서 부정적인 상호작용의 결과로 나타난다. 부적응의 양상은 자신의 성장과 발달을 저해시키는 부적응적 행동 패턴을 반복하는 것으로 볼 수 있다. 학교부적응에서 파악하는 부적응적 행동은 사회규범이나 문화적 가치에 반하는 욕구나 감정 등을 발산하는 것을 의미한다(Sittie, 2018). 학교부적응은 청소년기에, 다양한 부적응적 행동 양식이, 학교라는 영역에서 나타나는 것으로 간주한다.

이병환과 강대구(2014) 역시 학교부적응을 환경과의 조화로운 상태의 결여로 보았다. 학교부적응을 구체적 양태에 집중하여 학교의 규칙, 친구나 교사들과의 관계에 있어 부정적인 상태, 수업 부적응 등을 의미한다. 이러한 결과는 학교 이탈이나 미인정 결석·조퇴 형태 등 다양한 문제를 일으키는 것으로 정의한다. 즉, 부적응이란 개인들이 자기가 속해 있는 환경과 우호적이거나 조화로운 관계를 이루지 못하고 부정적인 상호작용을 지속하는 것으로 본다면 학교부적응은 결국 학교라는 환경과의 긍정적이고 우호적인 상호작용의 실패라고 정의할 수 있다.

1.1.2. 학교부적응의 특성

학교부적응은 학교거부, 교사들에 대한 저항, 또래들과의 갈등과 폭력 등으로 나타나며 그로 인한 가장 대표적이고 보편적인 현상은 학업 중단이다. 학업 중단 학생들은 일탈이나 비행 등의 문제행동을 보이지만, 한편으로는 자신의 생활을 스스로 관리할 수 있는 능력을 키우지 못하고 대학 진학이나 직업교육에 필요한 기초학력의 부족으로 주변부에 위치할 수 있는 위험성이 크다(오혜영 외, 2011; 김영희, 최보영, 2015). 특히 지식사회, 정보화 사회로 급속히 이동하고 있는 현재 상황에서 기초학력의 부족, 상급학교 진학의 좌절 등은 전 생애에 걸쳐 영향을 줄 수 있으며 인적 자본의 취약성을 가져올 우려가 크다고 할 수 있다. 또한, 학교부적응은 수업 방해나 학교 이탈을 넘어 음주와 흡연, 게임 중독이나 도박 중독과 같은 일탈적 행동으로도 이어진다(민혜숙, 최인화, 2019). 이러한 부적응 문제는 자신의 일상생활을 스스로 관리하고 통제할 수 있는 능력의 상실로 이어진다. 자신이 직면하고 있는 문제를 해결할 수 있는 능력이 저하되어 비행과 우울 심지어는 자살에 이르기도 한다(이화진, 2017; Becker -Weidman et al., 2010).

전국의 청소년상담복지센터 전문상담자의 합의를 통해 학교부적응을 경험하는 위기청소년의 영역별 위기 수준(지승희 외, 2006; 황순길 외, 2016, 장선숙, 2019; 정수인, 2020)을 정리하면 다음 <표 II-1>와 같다.

<표 II-1> 학교부적응 위기청소년의 영역별 위기 수준

	위험성	문제행동	환경	정신건강
1수준 (고위험군)	자신과 타인에게 심각한 피해를 주는 파괴적인 위기 상황	자살시도, 집단폭행, 성매매, 은둔형 외톨이, 게임중독 등	부모의 유기 및 학대, 경제적 어려움	병원 치료가 필요한 정신건강문제
2수준 (위험군)	파괴적이지는 않아도 위기 상황이 타남	자살 생각, 왕따, 도박, 가출, 무단 결석 등	부모와의 갈등 및 의사 소통 부재, 경제적 어려움	심리적 문제에 대한 개인 스스로 통제의 어려움

3수준 (잠재적 위험군)	위기 상황이 나타날 잠재적 조건	흡연 및 음주 등	비행 친구와 어울림, 교사와의 갈등, 유해 환경 노출 심리적으로 취약한 상태
4수준 (정상군)	문제 및 잠재적 조건을 보이지 않는 경우		

<표 II-1>는 학교부적응 위기청소년들의 위기 수준을 영역별로 나타내었다. 영역은 위험성, 문제행동, 환경, 정신건강으로 구분하여 위험의 정도에 따라 고 위험군을 1순위로, 정상군을 4순위로 분류하여 모두 4개의 수준으로 구분하였다.

학교부적응 학생들은 그렇지 않은 학생들보다 심리적인 갈등과 스트레스에 더 많이 노출된다(김영숙, 2017; 손나래, 2021). 심리적인 갈등과 스트레스는 열등감과 자기비하적인 태도를 띠게 되고 이에 따라 자존감이 낮아지고 무기력하고 수동적인 현상이 나타난다. 학교부적응 학생들이 보이는 공격적인 이상행동이나 방어적인 행동은 심리·정서적 스트레스로 인한 것이 많으며 자신의 감정을 적절히 조절할 수 있는 능력이 상실되었기에 도피적인 행동이나 그렇지 않으면 과격한 행동으로 이어지기도 한다.

학교부적응은 학교 내에서 해결되지 않으면 학교 밖이라는 또 다른 공간에서 부정적으로 강화된다. 최근 청소년 비행이 사회문제로 주목받고 있으며 청소년들의 비행 연령이 낮아지고 집단화, 흉포화, 조직화하고 있을 뿐만 아니라 강력범죄의 비율도 나타나는 특징을 보인다(이경숙, 이수정, 2017). 청소년 비행은 사회적 규범을 위반하는 행동으로(Ardi & Sisín, 2018), 다양한 원인과 관계되어 있고 학교부적응과도 깊은 연관을 맺고 있다(강지현, 정윤주, 2020; Wallinius et al., 2016; Ardi & Sisín, 2018). 학교부적응, 청소년 일탈과 비행은 시간이 지나면 자연적으로 해소되는 예도 있지만, 성인기의 범죄로 이어지기도 한다(조혜정, 박근우, 2017). 조혜정과 박근우(2017)의 청소년들의 도박 문제 연구 결과에 따르면 청소년들의 도박은 학교부적응으로 인한 스트레스의 결과라고 보고되었다. 이렇게 정서와 행동이 통제되지 않으면 극단적인 경우에는 범죄로도 이어진다.

박지혜와 정현희(2018)는 청소년들을 대상으로 학교 내 대인관계가 비행에 미치는 영향을 확인하였고, 학교 내의 대인관계 수준이 낮을수록 오히려 청소년 비행은 높게 나타났으며 이는 범죄로 이어진다고 보고하였다. 윤언정과 김경연(2014) 역시 청소년의 비행은 쉽게 학업 중단 등으로 이어지고 학교생활을 하지 않는 학생들은 비행을 저지른 또래 청소년들과 어울려 더 높은 수준의 비행 행동을 저지를 우려가 크다고 보고하였다. Willinius 외(2016)는 18세에서 25세의 남성 폭력 범죄자 270명을 대상으로 한 연구에서, 학교에 적응하지 못한 개인들은 반사회적 성향을 띠게 되고 공격적인 행동을 일으켜 범죄로 이어진다고 보았다.

이런 관점에서 보면 학교부적응 문제는 학교 규칙 위반과 교사나 친구들과의 부적절한 관계로 그치는 것이 아니라, 사회적 규범 위반으로 이어지고 심하면 범죄로도 이어질 수 있다.(윤언정, 김경연, 2014; Ardi, & Sisin, 2018). 학교부적응은 당사자들에게는 실패와 소외의 경험이라 할 수 있다(Welsh & Harding, 2015). Welsh와 Harding(2015)은 대인관계 능력이 부족하고 사회적 관계가 어려운 성인들의 경우 그 원인은 주로 청소년기에 시작되었고 주된 요인은 학교부적응이라고 보고하였다.

학교부적응에 대한 초기 연구는 학교부적응의 유형과 여기에 영향을 주는 심리·정서·환경적 요인 간의 관계 규명을 위한 접근이었지만(최혜숙, 이현림, 2003; 신혜정, 서영석, 2006; 김미선, 김영희, 2019), 최근에는 학교부적응 학생들의 문제를 개선하기 위한 구체적인 계획 방안과 프로그램, 정책 구성에 관한 연구로 이어졌다(이현주, 2010; 장서윤, 손정락, 2012; 박미정, 2013; 박인숙, 구영애, 2013). 청소년들의 학교적응을 도우려는 방편으로 회복과정과 맥락을 발굴하기 위한 질적 연구로 이동하고 있다(김혜원, 2011; 송해선, 백용매, 2013; 이승희, 2013; 김현옥, 2014). 영국 역시 최근에는 부적응 학생들이 보이는 부정적 현상에 대한 연구에서 벗어나 부적응 학생들은 학교로 돌아올 가능성이 있다는 전제하에(Willson, 2012) 학교로 귀환하기 위한 구체적인 방법과 학교부적응 학생들의 내면세계에 대한 질적 탐구가 주류를 이루고 있다(Christopher, 2010; Schafer, 2011). 학교로의 귀환은 단순한 학업 참여가 아니라, 학생들 스스로 자기의 삶을 교정하고 낮아진 자아효능감과 자존감을 강화하고 자신의 잠재적 발

달자원을 탐색하기 위한 제도전이라고 할 수 있다(하민정, 2015). 학교부적응의 어려움을 경험한 9명의 학생을 대상으로 한 근거이론 연구에서는 학교부적응을 경험한 학생일지라도 자신들의 회복력을 발현시키고 자기 비하에서 벗어나 미래를 향해 걸어가는 도전적 모습이 있음을 보여준다고 하였다(하민정, 2015). 즉, 학교부적응 학생들은 학교를 넘어 지역사회에서 다양한 부적응 행동과 일탈 더 나아가 범죄로도 이어질 수 있지만, 학교와 부모, 지역사회, 교육 당국의 적극적으로 적절한 개입이 있으면 얼마든지 학교로 복귀하여 자기 삶을 다시 개척할 수 있다는 것으로 정리할 수 있다.

1.2. 대안학교와 대안학교 학생

1.2.1 대안학교의 개념

대안학교는 현재 우리 학교 교육의 문제에 대한 비판에서 시작되었다. 이종태(2007)는 대안학교를 대안교육의 장으로 의미를 규정했다. 현재 우리의 교육은 인격 함양이나 학생들의 행복보다는 국가와 사회가 정한 목표에 따라 기능적인 인간을 양성하는 것으로 보고, 이러한 비인간적인 교육 프레임을 극복하고자 하는 것을 대안교육이라고 했다. 강대중(2002) 역시 공교육 제도의 문제를 지적하면서 다양한 교육적 가치와 이념을 구현하기 위해 시도되는 유형의 학교를 대안학교라고 했다. 그에 의하면 대안학교는 자연학교, 생태학교, 이념 추구 대안학교와 같은 유형만을 대안교육의 실천으로 보았다. 본 연구의 대상이 되는 위탁형 대안학교는 또 다른 공교육의 연장으로 간주한다.

대안학교의 개념은 연구자의 철학적·교육학적 배경에 따라 다양하게 정의된다. 김태연(2008)은 경쟁 위주와 생산성 지향의 학교 교육에 대한 반성과 성찰을 통해 기존의 교육관에서 벗어나, 현재 학교에 내재하고 있는 다양한 문제를 해결하기 위한 학교 밖에서의 다양한 교육적 시도라고 정의한다

대안학교의 기원은 영국의 진보적이고 개혁적인 교육 철학자 Neill의 교육철학과 신념에서 비롯되었다(김기민 외, 2000). 그는 서머힐 학교²⁾(Summerhill

School)의 설립자로 민주적이고 아동 중심학습의 철학을 실천하였다. 서머힐 학교는 규칙 없는 학교, 공부하지 않고 놀기만 하는 학교라고 비판받기도 했다. 반면 반사회적 행동을 보이거나 학교에 적응하지 못한 학생들은 권위 있는 학교와 어른들의 억압에서 벗어날 때만 행복을 찾을 수 있고 자기를 회복할 수 있다는 증거도 됐다(김기민 외, 2000). 현재 Neill의 아이디어는 세계 각지의 교육 현장에 널리 퍼져 있으며 한국 역시 Neill의 교육적 이상을 받아들여 열린 교육 운동이 시작되었고, 이러한 운동의 일환으로서 대안학교에 관한 관심이 촉발된 것으로 보인다(김기민 외, 2000).

1.2.2 대안학교의 유형

대안학교는 설립 목적, 철학, 이념적 기초, 추구하는 교육 목표, 구체적인 교육 방법, 대상 학생들에 따라 차이가 있다(최해룡, 2013). 따라서 대안학교를 분류하는 기준도 이념 지향성, 제도교육과의 관계, 위치, 학교 형태, 인가 여부 등에 따라서 달라진다(최해룡, 2013). 고문심(2021)은 대안학교의 유형을, ①제도 안 대안교육으로 특성화 학교와 각종학교, ②제도 밖 대안교육인 미인가 대안교육 시설, ③제도 결 대안교육으로 위탁형 대안학교 등 3가지 유형으로 보고하였다.

다음의 <표 II-2>은 대안학교와 미인가 대안교육 시설을 유형별로 특징을 비교하였다(교육부, 2022).

<표 II-2> 대안학교와 미인가 대안교육 시설 유형별 특징

구분	미인가 대안 교육시설	인가 대안학교 (학력인정·각종학교)	대안교육 특성화학교	
			중학교	고등학교
근거 법령	-규정 없음 - 「대안교육기관법」 에 따라 등록 가능	- 「초·중등교육법」 제60조의3 - 「대안학교의 설립· 운영에 관한 규정」	- 「초·중등교 육법시행령」 제76조	- 「초·중등교 육법시행령」 제91조

2) 서머힐 학교(Summerhill School) 영국의 교육학자 니일(A.S.Neill)이 1921년에 세운 사립 대안학교로 학생들의 학업과 생활에서 자유를 최대한 존중하고, 그 자유 안에서 총체적이고 조화로운 사람으로 성장하게 함을 목표로 하고 있다.

유형	-규정없음 -「대안교육기관법」에 따라 등록시 학교 명칭 병기 가능	-「초·중등교육법」 제2조 제5호에 따른 각종학교	-「초·중등교육법」 제2조 제2호에 따른 중학교	-「초·중등교육법」 제2조제3호에 따른 고등학교
목적	학교부적응 문제 해소, 다양한 교육구현 등 시설마다 다양한 교육 목적 추구	현장실습 등 위주의 교육, 인성 위주의 교육, 개인의 소질, 적성개발 위주교육등	교육과정 운영 등 특성화	자연 현장실습 등 체험 위주의 교육을 전문으로 실시
설립인가 기준	대통령령으로 규정	「대안학교」의 설립·운영에 관한 규정	「고등학교 이하 각급 학교 설립·운영 규정」	
교육과정	목적에 따라 별도 편성	학칙으로 편성 (국어, 사회는 교과 과정 수업시수 50% 이상)	교육과정 총론 및 시·도 지침에 의거하여 편성	
운영 현황	273개 등록 총600여 개로 추정	50개교	19개교	25개교
학력 인정 여부	학력 미인정 (등록→인정)	학력 인정		

1.2.2.1. 미인가 대안 교육시설

2022년 대안 교육기관 법이 시행되면서 제도권 밖 미인가 대안 교육기관에 대한 법적 근거가 마련되었다. 대안교육의 법제화는 대안학교가 가지고 있는 ‘자율’와 ‘책무’라는 공공성이 학교라는 강한 조직과 어떻게 조화를 이루는가에 달려있다(이병환, 김영순, 2008). 2019년 총 639개의 미인가 시설을 대상으로 실태조사를 하였으나, 이 중에서 273개의 시설에 대해서만 운영 현황이 파악되었다. 나머지는 그동안 행정기관의 관리 부재로 많은 시설이 폐교되었거나 다른 시설로 변경, 조사 거부 등의 사유로 확인할 수 없었기 때문이다. 그간 법적 지위가 불안정하였던 미인가 교육시설은 대안교육 기관으로 등록됨으로써 학생 안전과 교육의 질을 보장하고, 교육 기회를 다양화할 수 있을 것이다(교육

부, 2022). 미인가 대안 교육시설은 주로 비영리법인 등의 민간단체가 운영하는 경우가 가장 많았으며 청소년시설이나 평생교육시설, 학원, 공공단체 등에서 운영하는 것으로 나타났다. 미인가 대안 교육시설의 설립 목적을 살펴보면 인성교육, 학교부적응 학생지원, 특기 적성교육, 다문화·탈북학생지원, 종교·선교, 국제교육, 장애인 및 특수교육, 미혼모 지원, 기타³⁾등으로 나타났다.

1.2.2.2. 인가 대안 교육시설(학력 인정 각종학교)

「각종학교로서의 대안학교」는 학업을 중단하거나 개인적 특성에 맞는 교육을 받으려는 학생을 대상으로, 주로 현장실습 등 체험 위주의 교육을 하거나, 인성 위주의 교육이나 개인의 소질·적성 개발 위주의 교육 등 다양한 교육을 하는 학교를 말한다. 각종학교 형태의 대안학교는 50개교이며 그중에서 공립이 21개교 사립이 29개교이다(교육부, 2022). 이는 위탁형과 입학형으로 구분할 수 있으며, 본 연구의 대상학교는 학교부적응 학생의 학업 중단 예방을 위해 설립된 위탁형 학교이다.

1.2.2.3. 대안교육 특성화학교

특성화 학교로서의 대안학교는 특성화중학교(대안교육) 18개교(공립 5개교, 사립 13개교)이다. 특성화고등학교(대안교육) 25개교(공립 5개교, 사립 20개교)가 설립되어 운영 중이다(교육부, 2022). 특성화 학교는 기본적으로 생태 지향적 학습이나 체험학습 중심의 교육과정을 실현하기 적합한 전원형 학교를 추구하고 있으므로 소재지는 주로 지방의 소도시 및 군 단위에 밀집되어 있다(심대현, 2019). 학생들은 일반 학교의 학교부적응 학생에서 특성화 학교를 적극적으로 선택한 학생과 탈북자 청소년까지 다양하며(심대현, 2019), 특성화 학교의 교사는 대부분 상근 정교사이고 나머지는 특성화 교과를 맡은 객원 강사나 산학겸임교사 등으로 구성되어 있다(강일생, 2013; 심대현, 2019).

3) 기타: 학교 밖 청소년 지원, 발도르프 교육, 진로 특성화 교육, 생명, 평화, 자유교육, 위기 학생 치유 및 예방 교육, 인문 고전교육, 검정고시 지원, 전인교육, 민주시민 교육, 발달 및 성장 맞춤형 교육, 예술교육, 자기 주도적 학습 교육, 남북 청소년 통합 및 통일 교육, 독서교육, 영재교육, 융합형 인재 양성 교육 등

1.2.2.4. 대안학교의 과제 및 한계

위탁형 대안학교가 가진 과제와 한계에 대해서 A 지역의 대안학교 사례를 중심으로 알아보려고 한다.

첫째, 대부분의 학생들은 학업 중단을 예방하기 위한 목적으로 위탁형 대안학교를 선택한다. 학교 역시 학생들이 위탁을 통해 적응력을 회복하여 다시 원적교로 복귀하여 학업을 이어갈 수 있도록 도움을 주고 있다. 대안학교 위탁 경험에 있는 학생들의 연구(이정섭, 김영순, 2022)에서는 대안학교 위탁이 학생들의 진로에 큰 도움이 되는 것을 확인할 수 있었다. 대안학교의 교육이 학적 유지에만 집중하기보다는 다양하게 그들의 진로를 확장해 나가는 데 도움이 되도록 교육의 방향을 설정할 필요가 있다.

둘째, 대안학교를 바라보는 부정적인 인식과 학생들에게 대안학교 출신이라는 낙인을 막을 수 있어야 한다. 그러기 위해서는 지역사회의 협조와 원적교의 일방적인 위탁 강요가 아니라, 학생들 스스로 선택하여 지원할 수 있도록 충분한 설명과 안내를 할 필요가 있다.

셋째, 대안학교를 선택하는 학생들은 다양한 대안교과 수업에 관심이 많다. 이를 통해 자격증을 취득하여 자신의 진로로 이어가고 싶어 하지만 실행으로 옮기는 과정에는 많은 어려움이 따른다. 대부분의 자격증 취득과정이 이론 과정과 실기 과정으로 이루어져 있어 시험 준비를 하는 과정에서 어려움을 극복하지 못하고 쉽게 포기하는 일이 발생한다. 또한, 여학생들이 선호하는 미용 관련 자격증 취득에는 큰 비용이 소요되는 관계로 재정적인 지원이 확대되거나 교육 과정을 확대하여 수업을 통해서도 자격증을 취득할 수 있도록 수업 내용을 전문화하는 것도 필요하다.

넷째, 대안학교를 선택하는 학생들은 원적교에 적응하지 못하는 각자만의 사유들이 있다. 또한, 위탁생들이 대안학교를 선택하는 이유가 변화하는 추세에 대비해야 할 필요가 있다. 초기에는 품행 문제나 학교폭력과 관련한 학생이 많았다면 최근에는 친구·교사·가족 등 관계의 어려움이나 정서 조절의 어려움 등 내재화의 문제로 어려움을 호소하는 학생들이 늘어가고 있음을 유의해야 한다.

다섯째, 대안학교의 교사들은 주로 고위기 학생들과 생활하다 보니 일반 학교에서 근무하는 것보다 업무적으로나 심리적·신체적인 면에서 스트레스를 많이 받는다. 따라서 소진된 심신 회복을 위한 지원과 고위기 학생의 이해를 위한 전문적인 교사 대상의 연수가 필요하다고 본다.

공립형 위탁 대안학교의 경우에는 교육청이 운영의 주체가 되어 일반 학교와 비슷한 체계로 학교 운영이 되고 있다. 교사 선발은 우선 전보나 일반 전보를 통해 일반 학교에서 근무하던 정교사들이 지원하여 3년간의 근무를 마치고 일반 학교로 다시 전보되는 방식으로 이루어지고 있다. 민간 위탁의 대안교육 기관은 교육청의 관리로 이루어지고 있으나, 재정적으로나 시설 면에서 지원이 필요하다. 이는 주로 종교기관이 운영의 주체이며 지역사회에서 청소년의 학업 중단 예방을 위한 목적으로 운영되고 있다.

1.2.3. 대안학교의 학생

대안학교 학생의 특성은 학교 설립 목적에 따라 지원 자격을 달리하기에 학교마다 다르다고 할 수 있다. 연구자는 연구 대상이 되는 대안학교를 중심으로 학생들의 특성을 살펴보고자 하였다. 본교는 공립 대안학교로 설립되어 위탁형으로 운영이 되는 학교이다. 학부모들에 의하면 지푸라기라도 잡는 심정으로 대안학교를 선택하였다. 자기가 원해서 진학학 원적교에 적응을 모시고 점점 더 추락하는 자녀를 보면서 가슴이 아팠다고 한다. 그리하여 대안학교로 위탁을 할 때는 걱정을 하면서도 자녀의 긍정적인 변화를 기대하였고, 우려와 달리 학교에 적응을 하는 모습을 보면서 부모들 역시 대안학교와 함께 나아가고 싶은 바람이 생성된다고 보고하였다(김현희, 천성문, 김애리, 2020). 대안학교는 학교폭력 가해자가 위탁되는 사례도 있지만, 학교폭력 피해자가 위탁하게 되는 경우도 있다. 이는 동일 사건이 아닌 경우에만 해당하는데 이에 대해 가해자와 피해자를 분리하지 못한다는 비판도 제기된다.

대안학교 학생의 학교부적응 영향 요인은 개인적 요인, 가정적 요인, 학교 관련 요인, 사회 환경적 요인으로 나눌 수 있다.

첫째, 개인적 요인은 개인의 내적 요인들로 개인이 가진 우울이나 불안과 분

노 등의 성격유형과 낮은 자아존중감과 자기 통제력 등으로 정체성의 혼미나 유예를 들 수 있다. 이러한 심리적인 요인은 청소년의 부정적인 행동과도 관련된다(심의보, 2015).

둘째, 가정적 요인으로는 빈곤 가정과 더불어 부모의 자녀에 대한 태도, 억압적인 양육방식을 거론할 수 있다. 이러한 요인들은 개인들의 성격 형성은 물론 발달에도 영향을 미친다. 선행연구에 의하면 부모의 학력이 높을수록 자녀의 문제행동과 비행 행동은 감소하는 것으로 보고된다(기광도, 2001). 이에 비해 아버지의 직업이 사회경제적으로 낮고 가정불화나 갈등이 많고 소득이 낮을수록 개인들은 문제행동을 일으키고 이는 학교부적응으로 이어진다고 하였다(박영신, 김의철, 한기혜, 2003). 하지만 이와 같은 선행연구는 사회경제적으로 낮은 계층에 해당하는 가정에 대한 낙인효과라고 할 수 있다. 부모의 학력이 높고 소득 수준이 높은 가정의 아이들도 비행이나 학교부적응, 일탈을 저지르지만 이러한 행동은 쉽게 은폐되기도 한다. 이를 숨은 비행 또는 일탈이라고 할 수 있다. 하지만 소득이 낮고 부모의 사회경제 지위가 낮은 가정의 자녀들은 쉽게 문제행동에 노출되고 낙인과 부정적 평가가 수반되어 학생들을 위축시킬 수 있다. 따라서 부모의 사회경제적 지위보다는 부모와 자녀의 상호작용 질이 중요하다고 할 수 있다. 이런 관점에서 박영신과 김의철(2004)은 부모의 사회경제적 지위나 지역사회의 특성보다는 부모의 무관심, 적대적·거부적 태도, 가정불화와 같은 요인이 청소년들의 학교부적응에 더 큰 영향을 주는 것으로 보고 하기도 하였다. 이와 유사하게 노성호(2005)는 훈육의 유형이나 정도, 양육 태도와 같은 가족의 질적인 기능이 학교부적응과 비행에 더 큰 영향을 주는 것으로 보고하였다.

셋째, 학교 및 교사 요인도 부적응에 영향을 주는 것으로 나타났다. 입시 위주의 학업으로 인한 학업 스트레스가 부적응에 영향을 끼친다. 또한, 학교는 또래 친구와 상호작용하는 공간이기 때문에 부모나 교사보다는 또래와의 관계를 통해 더 많은 영향을 받을 수 있다(이병환, 강대구, 2014). 하지만 교육의 책임자인 교사의 태도에 따라서도 영향을 받는다. 교사의 적대적 태도는 학생들에게 반발심을 갖게 하고 기존 질서나 권위에 대한 도전으로 이어져 도덕적 일탈을 촉진하는 것으로 보고된다(박영신, 김의철, 2004; 이병환, 강대구, 2014).

넷째, 사회 환경적 요인이 부적응에 영향을 주는 부분은 대중문화의 확산과 매스컴의 영향이다. 청소년에게 유해한 정보가 여과 없이 전달되어 그들이 왜곡된 가치관을 형성하거나 해로운 환경에 노출되고 있다. 청소년에 대한 사회적 보호 체계의 미약도 학교부적응의 요인에 포함된다(최해룡, 2013).

이와는 반대로 학교 부적응을 예방하는 보호 요인도 있는 것으로 보고 된다.

첫째, 김미선과 김영희(2019)의 연구에서는 일관되게 부모와의 애착 관계에 집중하였다. 부모와 애착 관계가 높은 학생은 자존감과 자기가 높고 또래와의 좋은 관계를 유지하고 학교생활 적응력도 높게 나타났다고 하였다(김미선, 김영희, 2019; Muris et al., 2003).

둘째, 교사와의 관계 역시 보호 요인이라고 할 수 있다. 지지적이고 교육적인 교사와의 좋은 관계는 학교부적응 학생들의 문제행동을 감소시키고 적응력을 강화할 수 있고, 특히 부적응 행동 양식을 예방할 수 있는 강력한 보호 요인이 될 수 있다고 보았다(Peisner-Feinberg et al., 2001; Hamre & Pianta, 2005).

셋째, 학교 내에서 진행되는 학생 상담 역시 학교 적응의 보호 요인에 해당한다. 학교 현장에서는 2008년도부터 Wee 프로젝트⁴⁾가 시행되면서 학생 상담을 통한 학교부적응 예방에 힘쓰고 있으며, 상담받은 학생들의 경우 적응력이 강화되고 자신이 지지받고 있다는 자각이 일어나 자존감이 높아지는 것으로 보고되고 있다(교육부, 2019).

4) Wee 프로젝트는 학교, 교육청, 지역사회가 연계하여 학생들의 건강하고 즐거운 학교생활을 지원하는 다중의 통합지원 서비스망이다.

2. 인문융합치료와 스토리텔링 미술치료

2.1. 인문융합치료의 개념

인문융합치료는 공존의 인문학을 이념적 토대로 하는 실천 학문으로 통섭을 넘어서 융합의 시대에 인간의 자기 치유 방법을 제공하는데 기여하는 학문이다(김영순 외, 2022). 인문융합치료의 학문적 개념은 김영순의 <다문화 사회와 공존의 인문학>의 상호문화소통에 관한 자료들의 귀납적인 연구로 제시되었다. 공존의 인문학은 사회구성원으로서, 타인과 공존을 이루기 위한 타인과의 상호작용을 배우고 익힐 수 있는 기제를 제공한다(김영순 외, 2022). 이와 같은 인문융합치료의 철학적 토대인 공존의 인문학은 인문학 본연의 기능과 인간다움의 구성 요소를 융합한 것이라고 할 수 있다. 인간은 단독으로 생존할 수 없다. 인간 자체가 곧 타자의 존재를 전제로 하는 것이다. 따라서 공존의 인문학은 타자와 내가 공존해서 살 수 있는 영역을 발굴하는 것이며, 그 영역의 발굴은 지금처럼 세계화 세대가 진행되고 개인들 간의 타자성이 극화되는 시점에 더 필요하다고 할 수 있다.

인문융합치료는 공존의 인문학을 이념으로 하여 다음의 가치들을 실현하고자 한다(김영순 외, 2022).

- 첫째, 인간이 영·육·혼의 조화로운 상태를 유지하기 위해 노력해야 하며,
- 둘째, 공존을 위해 자신의 욕심을 내려놓고 타자성을 지향해야 하며,
- 셋째, 세계와 자연에 대한 무한한 사랑과 연민을 지녀야 한다.

이러한 세 가지 가치들을 일상생활에서 실천하는 방법 모색이 진정한 인문융합치료라고 할 수 있다(김영순 외, 2022). 인문융합치료에 활용되는 이론은 사회적 소수자를 질적으로 연구하는 과정으로 ‘스토리텔링’의 과정을 통해 자신의 내러티브에 대한 해석을 근거로 이를 체계화하면서 발전하였다.

인문융합치료는 치료과정에서 인문학의 기본 요소인 내러티브를 중심으로 미술치료, 영화 및 영상치료, 이야기 치료, 음악치료, 동작치료, 연극치료 등의 다양한 치료기법들을 융합 적용한 것이다(김진선, 김영순, 2021). 내러티브는

(narrative) 인간 행위와 관련되는 일련의 사건들에 대한 언어적 재현 양식으로 문학뿐 아니라 모든 영역에 확장된 개념으로 활용되고 있다(이민용, 2011). 인간은 이야기⁵⁾하는 동물 즉, 호모 내러티쿠스라는 학명처럼 이야기를 통해 자신과 사회를 이해한다. 이야기는 가장 오래된 개인들에 대한 교육 방법인 동시에 개인이나 집단 더 나아가 국가 성원의 서사를 이룰 수 있는 가장 근본적인 요소이다. 민족 서사라는 표현처럼 민족은 관념의 상상물이지만 이야기를 통해서 민족의 정체성이 형성된다. 이와 같은 정체성의 구성은 새로운 도전에 자신을 매진하게 할 수 있고 자기의 발전을 스스로 추동하게 하는 원동력이 될 수 있다. 내러티브(narrative) 또한 이야기의 구성이나 서사 행위를 통해 자아를 형성하며 이해되는 과정으로 설명할 수 있다(변경원, 최승은, 2015; 배영의, 김성범, 2017; 김영순 외, 2022). 인문융합치료는 ‘자기 내러티브를 치료과정에 활용’ 한다는 점에서 내담자의 문제 상황을 좀 더 이해하고 구체화하는 것을 쉽게 할 수 있다. 이러한 과정을 경험한 내담자는 결국 자기 스스로 자기성찰에 이르는 공존적 인간에 다다르게 되는데, 이것이 바로 인문융합치료의 최종 목표라고 볼 수 있다(김영순 외, 2022).

인문융합치료는 일종의 융합 연구로, 글쓰기 치료, 연극치료, 시치료, 미술치료, 동작치료, 이야기 치료 등의 기법과 문학, 언론정보학, 심리학, 사회학, 예술 등의 학문을 융합한 것이다. 인문융합치료는 개인과 사회가 겪는 고통을 치유하고자 하는데 목적이 있다(김영순 외, 2022). 니체에 의하면 인간이 고통스러운 것은 고통 그 자체보다는 그 고통에서 의미를 발견하지 못했기 때문이다(양해림, 2016). 고통의 치유는 고통에 직면했을 때, 그 고통이 주는 의미를 발굴하는 것에서 시작된다고 할 수 있다. 인문융합치료는 고통 속에 숨겨진 이면의 의미를 발굴하게 하여 고통을 치유하기 위한 새로운 힘을 부여하고, 자기의 힘으로 자기의 삶을 개척하는 힘을 보여주는 기법과 정신이라고 할 수 있다. 특히 인문융합치료는 인간이 경험한 경험의 의미와 한계 상황에 대한 직시와 통찰은 물론 소외된 타자들에 관한 관심과 기억을 확장시킨다. 뿐만 아니라 미지의 것을 위해 위험을 감내하는 용기와 자극, 새로운 것을 거부하지 않고 기존의 것과 조

5) 이야기는 내러티브와 스토리텔링을 구분하기 위해 ‘언어적 표현 양식을 지칭’하는 의미로 사용한다.

화시키려는 노력과 함께 거짓에 대한 비판 등을 담고 있다(김유동, 2009). 이와 같은 인문융합치료의 진행은 인간이 정의로운 삶을 살고자 하는 본래의 마음가짐을 구체화하고 보이지 않는 것들을 보이게 하는 심리작업이라고 할 수 있다. 인문학은 다양하게 정의되지만, 인간의 삶과 세계를 복원하는 성찰적인 노력이라고도 할 수 있다. 인문융합치료에서 인문학은 고통과 모순을 완전히 없애기보다는 삶의 일부라는 것을 인정하고 그것들을 감당하는 힘을 키워주는 것이라고 할 수 있다.

Gerald Corey와 Robert Hayness(2011)는 내담자의 문제의 복잡성을 한 가지 이론으로 정의할 수 없으며 한 가지 이론에 집착한다면 편협한 시각을 지니기 쉽다고 하였다. 상담자는 하나의 이론에 내담자를 맞추어 나가기보다는 내담자의 독특한 욕구에 맞는 자신의 이론과 실시 방법을 개발해야 한다고 하였다(현명호 외, 2011). 상담자가 한 이론에 치우쳐 다른 이론을 열린 마음으로 받아들일 수 없다면 내담자가 안고 있는 문제 접근에 유연성을 가질 수 없다는 것이다. 상담자는 내담자의 다양한 특성과 문제의 속성에 맞추어 적합한 상담 이론과 치료적 기법을 선택하고 조정하여 내담자에게 접근할 필요가 있다(이동희, 2016). 하지만 다양한 조합이 곧 탁월함을 의미하는 것은 아니다. Petzold(1993)는 통합예술치료에 대해 무조건 많은 치료를 혼합하여 쓸수록 좋다는 식의 임의적 절충주의를 비판하면서 다양한 예술치료의 접근 방법과 매체를 차별화·특성화하여 적용해야 한다고 하였다(이동희, 2016). 다양성은 존중되지만, 그것이 하나의 목적에 맞추어 체계를 이룰 필요가 있으며 또한 이러한 다양함을 포섭하는 보다 상위의 철학이 필요하다. 인문융합치료에서는 다양한 방법을 활용하여 이를 치료 자원으로 동원하며 최상위 규범은 공존과 타자성의 철학이다.

본 연구에서는 인문융합치료에 스토리텔링과 미술치료를 결합하였고, Petzold(1993)가 제안한 것처럼 차별화와 특성화를 드러내고자 하였다. 그래서 미술치료는 기존의 구조화된 프로그램이 아니라 학생들의 욕구에 맞게 다양하게 구성하였다. 단순한 그리기를 넘어 협동화와 같은 기법들을 적용하여 미술치료가 갖는 예술적 인간으로의 진화와 예술혼에 기초한 개인의 변화를 추구하고자 하였다. 또한, 단순한 자신의 자기 경험의 구술을 넘어 미메시스 이론을 적용하여 그 학생들이 그림을 통해 자신의 이야기를 어떻게 풀어어나가는지에 집중하였다.

Ricoeur의 미메시스 이론에서 매개체가 없는 코기토⁶⁾는 가짜이자 병든 코기토라고 주장한다. 본 연구는 매개체로 그림과 이야기를 적용하였다. 이처럼 본 연구에서는 인문융합치료의 기본 철학과 이를 지지하는 다양한 학자들의 구체적 접근 방안들을 적절하게 혼용하였다.

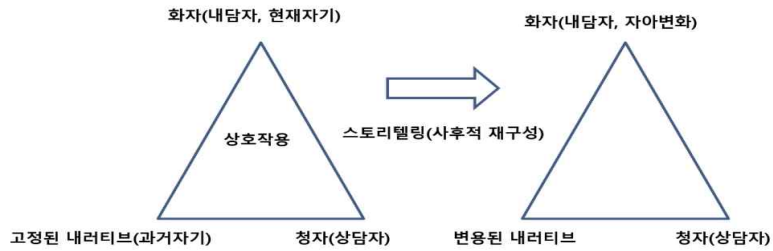
2.2. 인문융합치료로서의 스토리텔링 미술치료

2.2.1. 인문융합치료로서의 스토리텔링

인문융합치료의 스토리텔링은 방식과 원리에 있어서 일반적인 스토리텔링과는 차별성을 갖는다. 즉 인문융합치료의 스토리텔링은 기호학과 해석학적 접근을 통하여 담화에 숨겨진 기억과 해석을 자기 내러티브에 통합하여 고정된 내러티브를 사후적으로 재구성하는 방식이다. 스토리텔링은 화자가 존재하고 사건과 시간, 인물을 중심으로 구술된다는 의미에서 내러티브와 차이가 없어 보이지만 스토리텔링은 완결성보다는 개방성과 참여성, 상호작용성을 지닌다. 즉 스토리텔링을 통하여 과거의 자기와 현재의 자기, 화자와 청자가 상호작용하며 사후적 재구성을 통하여 변화된다(김영순 외, 2022).

이외에도 스토리텔링과 내러티브의 차이는 과거성과 현장성이라고 할 수 있다. 스토리텔링은 자기 삶에 대한 의미 구성이 이야기가 끝난 후 사후에 이루어진다. 하지만 내러티브는 이야기하는 순간순간에 자신의 정체성을 새롭게 재구성한다. 따라서 ‘내러티브에서 구성하는 정체성’은 미래지향적이며 언제나 열려있는 정체성이며 고정불변하지 않고 주변에 개입되는 이야기나 사람들의 의견 등에 의하여 조정될 수 있다(김영순 외, 2022).

6)Cogito: 데카르트의 ‘나는 생각한다. 그러므로 나는 존재한다(Cogito, ergo sum).’라는 뜻이다.



[그림 II-1] 스토리텔링을 통한 내러티브의 재구성

[그림 II-1]은 인문융합치료에서 스토리텔링을 통한 내러티브의 재구성 과정을 보여주고 있다(김영순 외, 2022). 스토리텔링은 부정적으로 고정된 내담자의 자기 내러티브가 다시 말하여지는 과정을 통하여 보이지 않았던 내러티브의 이면을 드러내는 과정이다. 논리적 시간성 개념을 통해서도 확인할 수 있듯이 시간성은 타자와 공간과 맥락에서 상호작용을 통하여 사후적으로 재구성된다. 그렇기 때문에 어떤 장소에서 어떤 대상과 어떤 상황하에 스토리텔링이 이루어지느냐에 따라 내러티브가 변용되어 치료적 맥락을 구성한다.

스토리텔링은 기본적으로 소설, 영화, 애니메이션, 영화를 넘어 현재에는 마케팅 관광에 이르기까지 다양한 분야에서 활용되고 있다(김영순, 2011). 스토리텔링은 이야기를 의미하는 ‘스토리’와 말하는 것을 의미하는 ‘텔링’이 결합한 단어로 넓은 의미로는 공감적인 의사소통을 의미하며 구체적으로는 특정한 이야기를 통해 화자들에게 공감과 감동을 주는 것이다. 이야기는 사람이 지닌 가치에 대한 진술로서 과학적이고 객관적인 진리에 영향을 받지 않는다. 이야기는 이성에 호소하기보다는 감성에 호소함으로써 인간들이 본래 지닌 치유 기능을 부활시킨다(이민용, 2009). 감성에 호소한다는 것은 이성의 폐기가 아니라 이성보다 더 연륜이 깊은 인간의 지혜가 축적된 근원의 세계로 돌아간다는 것이다(이민용, 2009). 인간은 이성으로 세계를 만나기 전에 감성으로 먼저 세계를 만나며 이성은 감성이 만든 여러 가지 조합물들을 경험하는 것이라고 할 수 있다. 이러한 견해에 고미영(2019)도 동의한다. 이야기에는 다양한 기능이 있지만, 그 본질적인 기능은 치유라고 할 수 있다. 치유는 개인이 지닌 문제에 대한 인식을 바꿈으로써 대안적인 삶을 살 수 있게 해주는 한편 새로운 이야기를 탄생

시킬 수 있다. 학교부적응 학생들이 자신의 이야기를 함으로써 치유의 기능을 회복시킬 수 있으며 자신들이 부적응이라는 문제에서 벗어나 적응이라는 대안적 방법을 모색할 수 있게 해준다고 할 수 있다. 이야기는 발전성을 지니고 있고 이야기의 진화는 말하는 사람이나 듣는 사람이 새로운 세계관과 생각을 가질 수 있게 한다(고미영, 2019). 학교부적응 학생들의 이야기는 이미 당사자는 물론 연구자들과 교사들도 잘 알고 있는 친숙한 이야기이다. 친숙한 이야기는 편견과 선입견을 품게 하지만, 다시 이야기함으로써 그 선입견을 해체하고 새로운 삶의 이야기를 만들어 갈 수 있다. 이야기는 인간의 성찰에 기초를 두고 있기 때문이다.

이야기는 평화롭고 안전한 방법으로 의사소통을 할 수 있다. 학교부적응 학생들은 현재에 이르기까지 교사들의 질책과 다양한 제재를 받았다. 따라서 교사들과의 소통은 위협적일 수밖에 없었다. 하지만 이야기는 첫째, 상징과 메타포를 내포하고 있기에 청자나 화자가 평화적이고 상호 이해에 기초한 관점을 형성케 하고 문제를 조금 더 유연하게 볼 수 있는 능력을 키워준다. 둘째, 이야기는 또한 개인이 자신들이 지닌 욕구 갈등, 억압된 사고 등을 자유롭게 표현할 수 있도록 도와준다. 이는 개방적인 의사소통으로 이어진다. 학교부적응 학생들은 단지 부적응이라는 이유로 억압받았고 자신들의 욕구를 드러내는 데 많은 어려움이 있다. 따라서 자기 의사와 관계없이 교사가 원하고, 사회가 원하는 이야기를 할 수밖에 없고 이는 의사소통의 왜곡을 초래할 수 있다. 하지만 자신의 문제와 갈등, 욕망, 욕구 등을 자유롭게 표현함으로써 치료자와의 개방적이고 민주적인 의사소통을 촉진할 수 있다. 셋째, 이야기는 교정적인 경험을 제공한다. 이야기는 반복될 수 있고 반복되는 이야기를 통해 자신이 지닌 문제를 스스로 파악하고 이야기를 통해 교정할 수 있는 단서를 발견하기도 한다. 넷째, 이야기는 개방적이고 진정성 있게 자신을 드러냄으로써 대안적 문제 해결을 시도하고 자기 효능감에 대한 확신을 가질 수 있게 한다. 다섯째, 이야기는 개인의 사회과정을 촉진시킬 수 있다(심은영 외, 2004). 한 개인의 사회화는 자신을 둘러싼 사회의 문화와 규범 등과 긍정적인 상호작용을 하고 이를 내면화함으로써 이루어지는데 상호 이야기를 통해 자연스럽게 건강한 가치관과 인식 등을 심어줄 수 있다. 이처럼 이야기의 치료적 기능은 매우 다양하다고 할 것이다.

스토리텔링은 주로 억압되거나 사회적 소수자들이 지닐 수밖에 없는 왜곡된 인식을 해소하는 데 기여할 수 있다. 스토리텔링은 단순히 자기의 이야기를 재연하는 것을 넘어 자기 이야기를 창조하는 것이다(임선희, 원상아, 2011). 이야기를 창조한다는 것은 자기의 삶을 살아내는 것이라고 할 수 있다. 이것은 자기 삶에 대한 날조나 과장 왜곡이 아니라 삶을 창조하는 것이기에 자기표현은 물론 자기의 정체성을 유지하고 정립시키며 자신이 경험한 것을 가치 있는 것으로 만들어 준다(Ricoeur, 1981). 스토리텔링이라는 용어는 유치원 아동들의 교육에 활용되었고 동화 세계를 아동들에게 전달했을 때 어떤 형식이 가장 효과적으로 아동들이 지닌 동심을 일깨워 줄 수 있는가에 관한 질문에서 출발하였다(이재홍, 2009). 이는 이미 존재하는 이야기를 창의적인 접근을 통해 개연성 있는 이야기로 구성한 후 설득력 있게 전달하는 것이다.

스토리텔링은 삶의 공간과도 관계가 있다. 인간은 시간적인 동시에 공간적인 존재이기 때문이다(김영순 외, 2014). 하지만 공간(space)은 그 자체로는 텅 비어 있다. 텅 빈 공간은 그것을 점유하고 있는 사람들의 이야기와 주관적 삶에 의해서 표현될 때 비로소 장소(place)가 된다. 장소는 공간이 가진 익명성과 텅 빔을 제거하고 새로운 스토리텔링을 구축할 수 있는 토대가 된다. 김영순 외(2014)는 스토리텔링의 공간을 신화적 공간, 실용적 공간, 감성적 공간으로 나누어 그 의미를 탐구하였다.

첫째, 신화적 공간은 인간이 자연의 공간에서 경외감을 느끼는 동시에 생존하려는 방법을 찾으면서 만들어진 고대인들의 사유가 표상된 신성한 이야기의 공간이다. 신화적 공간에서 고대인들은 생존 방식과 진화할 방안을 모색했듯이 학교부적응 학생들 역시 신화적 공간에서 자신들의 문제를 해결한 능력의 가능성을 찾을 수 있을 것이다. 학교부적응 학생들에게 신화적 공간이란 학교생활을 하기 전 또는 부적응 양상이 발생하기 전 인간 본연의 욕망과 의지와 희망이 있었던 공간이라고 할 수 있고 그 공간은 치유의 힘을 지닌 공간이라고 할 수 있다(김영순 외, 2014).

둘째, 실용적 공간은 논리적이고 합리적으로 구성된 공간이다. 인간은 언제나 신화적 공간에서만 머무를 수는 없다. 학교부적응 학생들은 자신의 발전과 생존을 위한 사회 공간 또는 학교 공간에 대해 의미를 다시 재구성함으로써 자신의

문제에 대한 합리적인 해결 방안을 모색할 수 있을 것이다(김영순 외, 2014).

셋째, 감성적 공간은 의미를 저장하는 공간이다. 이 공간은 사회적으로 구성되는 공간으로서 다양한 삶의 의미가 교차하는 곳이다. 이러한 감성적 공간에서 개인들은 특정 사회의 주류 담론이나 권력에 의해 생성된 개념화된 공간을 비판한다. 그리고 이를 재구성하는 주체의 역할을 통해 새로운 의미를 창조하고 정체성을 갖게 된다. 학교는 현대사회에서 가장 필요한 공간이지만 동시에 성적, 조치, 규범과 같은 주류 담론으로 개념화되었다. 특히 입시 위주의 교육과 능력을 중시하는 사회적 담론이 침투한 공간으로서 여기에 적응하지 못한 학생들은 부적응 행동으로 나타난다. 하지만 이야기는 부적응 학생들에게 감성적 공간 속에서 이야기를 통해 기존의 주류 가치와 담론을 해체하고 자신들 삶의 의미를 구성해 할 수 있는 능력을 배양해 줄 수 있는 공간이라고 할 수 있다.

이와 같이 스토리텔링이 확대되면서 심리학계를 중심으로 이야기 심리학이라는 새로운 학문이 생겨났고 심리치료 분야에서는 독자적인 이야기 치료 방법이 개발되기도 하였다. 1980년대 White와 Epston에 의해 시작된 이야기를 활용한 치료적 접근은 내러티브 테라피라는 이름으로 등장하였다(이민용, 2009). 국내 역시 이야기의 치유적 힘을 활용한 스토리텔링 위주의 접근이 제시되었다. 낮은 자아 개념을 지닌 아동들을 대상으로 한 이야기 치료를 통해 자아개념을 긍정적으로 변화시키고 우울 수준을 감소시킨 사례가 보고되었다(심은영, 김정모, 2004). 가정폭력 피해 어머니와 자녀들을 상담한 사례연구에서는 이야기를 통해 어머니와 어린 자녀의 불안 수준을 감소시키고 긍정적인 상호작용을 증가시킨 연구 결과도 보고 되었다(정은, 이경옥, 2005). 이 외에도 학대받은 아동들을 대상으로 한 이야기 치료(고미영, 2005), 한부모 가정 아동의 자아존중감을 증진하기 위한 이야기 치료(박설미 외, 2009) 등이 보고되고 있다. 스토리텔링은 하나의 과정이라고 할 수 있다. 스토리텔링 자체가 곧 변화를 의미하지 않기 때문에 그 변화과정에 관한 연구가 필요하다고 본다. 따라서 이야기 치료에 대한 연구는 변화와 맥락을 중시하는 질적 연구에 적합하다고 볼 수 있다.

학교부적응 학생들의 부적응 이야기는 이미 존재하는 이야기이다. 하지만 그 이야기는 부모, 교사 또는 사회적 평가에 의해 경직된 형식으로 우리에게 전달된다. 부적응 속에서도 적응을 발견할 수 있고 일탈 속에서도 도전을 발견할 수

도 있지만 이러한 요인들은 도외시되기 일쑤이다. 하지만 스토리텔링의 창의적이고 개방적 접근을 통해 학생들의 이야기는 개연성이 있고 현실성 있는 도전적 이야기로 수용하는 자세가 필요하다. 이 과정 자체가 치유라고 할 수 있기 때문이다.

2.2.2. 인문융합치료로서의 미술치료

미술치료는 자아존중감은 물론 문제 대처능력 향상에 효과가 있음이 보고 되었으며(양지원, 2015) 학교 현장에서는 가장 선호하는 접근 방법이기도 하다. 미술치료는 학교부적응 청소년뿐 아니라 범위를 확장하여 비행 청소년들을 대상으로 한 연구에서도 우울 감소, 대인관계의 증진, 자아존중감의 제고 등으로 인한 정체성 향상과 같은 효과가 보고되었다(이모영, 2009; Schönhammer, 2009). 그러나 미술치료의 접근에 대해 그 한계를 지적하는 연구들도 보고되고 있다. 미술치료는 개인들이 미술 창작 활동을 통한 자기 통찰과 예술 경험을 통해 심리 정서적인 문제들을 개선하는 치료법이지만 미술치료는 일반화할 수 없고 개인들의 선호 정도에 따라 효과가 다르게 나타난다는 것이다(김나현, 2016).

미술치료는 그 이론적 배경이 무엇이냐에 따라서도 접근 방법도 다르다. 미술치료는 순수 예술이 아니라 응용예술로서 그 기저에는 철학은 물론 전통적인 인간 행동 이론을 기반으로 하고 있다. 국내외의 미술치료에서 주로 사용하고 있는 인지행동 이론, 긍정심리 이론, 마음챙김 이론, 게슈탈트 이론 등이 있다.

인지행동치료는 학제를 막론하고 가장 널리 활용되는 접근법이다. 인지를 재구조화함으로써 변화를 유발하겠다는 목표가 때로는 대상자들의 저항을 유발할 수도 있지만, 문제의 원인을 인지에 둬으로써 개인에 대한 비난을 감소시키고 주체적인 노력을 강조한다. 신중은과 전상신(2018)은 학교부적응 중학생들을 대상으로 한 인지행동 미술치료를 실시하였고 미술치료는 학교부적응 청소년들의 불안을 감소시키고 자아존중감을 향상할 뿐만 아니라 친구들과의 관계를 회복시켜 학교생활 적응력을 강화하는 것으로 나타났다.

오승주 외(2015)는 인지행동치료 기반 집단미술치료가 학교부적응 비행청소년의 분노 통제와 애착을 증가시키고 학교부적응과 비행청소년을 위한 심리·사

회적 개입에 유용한 통찰을 주었다고 한다. 인지행동치료와 함께 긍정심리 기반 집단미술치료 역시 현장에서 활발하게 활용되고 있다. 긍정심리학은 문제를 지닌 개인의 겉으로 드러난 문제에 집중하는 것이 아니라 그 내면에 숨어있는 덕성과 강점 그리고 회복력을 강조한 심리학이다. 긍정심리학에서 치료는 손상된 것의 치유가 아니라 개인이 가지고 있는 가능성을 최대한으로 끌어올리는 것을 목표로 하고 있다(김유정, 2016).

긍정심리이론은 미술치료와 결합함으로써 긍정 정서를 불러일으키고 자신이 스스로 행복해질 수 있는 능력을 갖추는데 목표를 두고 있다. 특히 타인의 도움보다는 자신의 문제를 스스로 풀어나갈 수 있도록 개인의 회복력과 강점을 최대한으로 높이는 데 중점을 둔다(이정애, 2016). 송민지와 이영옥(2018)의 연구에 의하면 긍정심리학 기반의 집단미술치료는 청소년들의 학교생활 적응과 자기 건강을 강화하는 데 효과가 있는 것으로 보고되었다. 허정선과 전순영(2013)은 일반 청소년들이 아닌 학교부적응 청소년들을 대상으로 긍정심리학 기반 미술치료 프로그램을 시행하였다. 그 프로그램은 학교부적응 청소년들의 자아 탄력성, 대인관계 활력성에 유의미한 영향을 미쳤고 학교생활 적응의 하위 요소인 공부, 친구, 교사와의 관계를 개선하는 데 유의미한 효과가 있는 것으로 보고 하였다. 학교부적응 청소년들은 고도의 스트레스에 노출될 수밖에 없다. 그래서 긍정심리 기반 미술치료는 학생들의 스트레스 대처능력을 향상하기 위한 프로그램으로 시행하기도 한다. 프로그램 연구참여자들은 미술 활동을 통해 자신의 부정적 감정을 표출할 기회를 가질 뿐만 아니라 긍정적인 자원을 찾음으로써 또래 관계 향상과 스트레스 대처능력이 높아졌다고 보고하였다(강지선 외, 2018).

최근 상담심리 학제는 물론 미술치료 학제 등에서도 마음챙김(Mindfulness)이 관심을 끌고 있다. 기존의 프로그램과 마음챙김 기법을 혼용하여 시너지 효과를 노리고자 하는 접근도 이루어지고 있다. 마음챙김은 주로 명상과 병행된다. 김순자(2012)는 호흡명상과 집단미술치료 프로그램을 혼용하여 우울과 불안 등의 증세를 보이는 부적응 청소년들의 주관적·심리적 안정감을 높이고자 하였다. 연구 결과는 주관적 안정감 증진에 효과가 높은 것으로 보고 하였고 특히 지속성도 높은 것으로 나타났다. 호흡명상과 집단미술치료를 혼용한 집단과 그렇지 않은 집단의 점수는 자율성 환경에 대한 통제력, 자아수용, 긍정적 대인관계 등

에 영향을 미치는 것으로 보고되었다.

이 외에도 계슈탈트 심리학 기반의 집단미술치료 프로그램의 구성과 그 효과성에 관한 연구도 수행되고 있다(조미영, 2008). 조미영은 시설에 거주하며 부적응 현상을 보이는 청소년 180명을 대상으로 한 연구에서 연구참여자들을 교류분석 이론에 근거하여 다섯 가지의 성격유형으로 분류한 뒤 각각 프로그램을 시행하였다. 연구 결과, 시설 부적응 청소년들의 우울감에 영향을 미치는 것으로 나타났으며 이외에도 자아존중감, 삶의 질 등에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 윤지영(2022)은 학교부적응 청소년 중에서도 내제화 문제를 지닌 청소년들을 대상으로 실시한 계슈탈트 집단미술치료의 효과성을 보고했다. 보고에 의하면 학교부적응 청소년들의 우울과 위축, 신체화 증상, 불안에 영향을 미치는 것으로 나타났다. 질적 분석 결과 자기에 대해 알아차림은 자기의 문제를 다시 인식하는 계기가 되었고 보편성을 깨달음으로써 주변 사람들과 긍정적인 상호작용을 하는 것으로 나타났다. 미술치료는 단순한 예술적인 체험을 넘어 자기성찰과 정화에 이를 수 있음을 보고하기도 하였다.

지금까지 다양한 프로그램의 이론적 배경과 기법을 살펴보았는데, 학교부적응 청소년들의 문제 원인과 문제를 구성하는 요인들은 다양하고 복잡적이라고 할 수 있다. 그러나 집단미술치료는 개인들의 정서적 문제가 서로 달라도 상호작용을 통해 대인관계 향상뿐 아니라 현존하는 문제 개선과 부정적 정서에 긍정적 영향을 끼친다. 집단미술치료는 안전하면서도 예측할 수 있는 환경에서 시행되는 것으로서, 구성원들이 동질감과 유대감이 형성되어 정서적인 안정감을 느끼게 하는 효과가 있는 것으로 나타났다(박민정, 2021). 최은진(2017)은 학교부적응 청소년을 대상으로 한 집단미술치료 프로그램 효과에 대한 메타 분석 결과 집단미술치료는 학교부적응 청소년에게 유의미한 효과를 나타내고, 그 효과의 요인은 자아개념 향상, 정서 표현 등의 변화가 가장 큰 것으로 보고 하였다. 또한, 프로그램의 내용뿐만 아니라 프로그램을 진행하는 교사나 미술치료사들의 전문성과 라포형성 등에도 긍정적인 영향을 끼친다고 보고하였다.

지금까지 학교부적응 청소년들을 대상으로 한 집단미술치료에 관한 선행연구를 검토해 보았다. 그러나 본 연구의 주제인 인문융합치료 기반의 미술치료 연구들은 미미한 것을 알 수 있었다. 주목할 만한 스토리텔링과 미술치료를 접목

한 연구로는 이주희(2012)의 연구가 있다. 인문융합치료에서도 스토리텔링이 중요한 기법임은 분명하다. 그러나 스토리텔링이 인문융합치료의 전부는 아니며, 기존의 스토리텔링 기법에만 머물러서는 안 된다.

본 연구에서는 인문융합치료의 철학적 기반과 이론적 가치를 면밀하게 분석하고 이를 토대로 ‘구체적인 기법을 구성’하고자 하였다. 학교부적응 청소년들을 대상으로 한 연구에서 인문융합치료의 도구인 미술치료는 자아존중감 향상과 문제 대처능력을 향상시킨다고 한다. 뿐만 아니라 우울 감소, 대인관계의 증진, 자아존중감의 제고에 효과적이다(이모영, 2009; Schönhammer, 2009). 이에 본 연구에서는 학교부적응 청소년들의 학교생활 적응력 향상을 위한 프로그램으로 구안하여 적용하였고 그 과정을 질적연구를 통해 고찰하였다.



3. 미메시스와 해석학

3.1. 미메시스에 대한 시각

모방을 뜻하는 그리스어 ‘미메시스(mimesis)’는 단순한 모사나 복제가 아닌 창조적 변형을 의미한다(유기환, 2010). 그런 의미에서 모방이나 재현보다는 ‘미메시스’라는 발음표기를 그대로 사용한다. 미메시스라는 개념을 화두로 인문학적 성찰을 전개한 최초의 학자는 Platon으로 그는 윤리적 가치에 초점을 두었다. Platon의 미메시스 대상에는 이데아와 현실이 있는데, 예술가가 모방하는 대상은 현실이라고 보았다. 그런 이유로 예술가의 지위를 낮추는 것은 미메시스의 대상이 지닌 허상적 성격뿐만 아니라 그것에 대한 예술가의 지식 결여로 보았다(유기환, 2010).

Aristoteles는 예술적 역할에 모방을 배움의 원천으로 인간 행동의 바탕이 된다고 하였으며 미메시스의 범위를 예술에 한정하였다. 미메시스는 사회적, 도덕적, 정치적, 교육적 현상에 앞서 예술적 현상으로 Platon의 미메시스보다는 범위가 더 넓다고 할 수 있다. Aristoteles는 미메시스를 단순한 모방이나 복제의 개념이 아니라 창조적인 재현의 작업이며 여기에는 인간의 실천에 대한 강조점이 있고 이전의 단순한 모방이나 재현의 의미를 넘어서는 것을 포함한다(배영의 외, 2017). 모방과 재현의 의미를 넘는다는 것은 이야기를 통해 삶의 의미를 다시금 성찰한다는 것이다.

Benjamin의 미메시스론은 태곳적 기원에 초점을 두었다. 그의 미메시스는 기원을 Platon과 Aristoteles는 이전의 “표현” 행위에 두었지만, 실천적 행위 속에 수용과 창조라는 개념이 공존한다는 점에서 기존의 미메시스를 포함한다고 할 수 있다(박미정, 2016). 또한, 언어와 인식, 예술과 매체, 정치와 역사와 같은 사유의 대상 전반을 관통한다. 비감각적인 것의 유사성으로 독특성을 보증하기도 한다(박미정, 2016).

Ricoeur는 해석학적 의미에서 삼중의 미메시스를 논하고 있다(유기환, 2010). 특히 Ricoeur는 플라톤의 저서 『국가』에 대한 새로운 해석을 제공하였다.

Aristoteles는 Platon의 국가에 나타난 미메시스를 가장행위로 간주하였지만, Ricoeur는 Platon의 시를 재검토하면서 Platon이 말한 미메시스는 청중의 영혼을 깨우고 새로운 세계를 보여준다는 것을 논증하였다(Grethlein, 2021).

Ricoeur가 말한 미메시스는 ‘사회적 상호작용을 해석’ 하는 데 있어 새로운 의미를 발굴하게 하는 ‘구조’를 제공한다. 인간은 다른 사람들이 경험한 에피소드나 사건 과정을 설명하는 이야기를 통해 우리들이 경험한 시간의 질서를 부여한다(Durdovic, 2022). Ricoeur의 삼중의 미메시스는 이야기하는 청자와 화자 사이에서 적극적이고 긍정적인 상호작용이 일어날 때 구성되는 것이라고 할 수 있다. 그리고 나의 이야기, 타자의 이야기가 일치점을 찾을 때나 그렇지 않으면 불일치점을 찾을 때 모두 일어난다. 일치점을 찾을 때는 의미의 반영을 통해서 나의 경험의 구조를 형성할 수 있고, 불일치점을 찾을 때는 의미의 변형을 통해서 또한 나의 이야기의 구조 형성에 기여할 수 있다고 볼 수 있다.

Platon과 Ricoeur 미메시스의 본질은 인지적인 방식으로 접근하여 개인들의 잠든 영혼을 깨우는 것에 있다. 영혼을 깨운다는 것은 자신과 세계에 대해 익숙한 것들에 대한 반성과 함께 새로운 세계를 창조하고자 하는 미메시스 열정이라고 볼 수 있다. 따라서 청소년 대상 미메시스는 언제나 윤리적이고 인지적이며 동시에 공감적이라고 할 수 있다. Ricoeur는 20세기 철학의 두 가지 공통된 방향 즉, Sartre적 인본주의와 Foucault의 반인본주의적 사이에서 자신의 해석학을 제시하였다. 그는 삶의 방식에서 자아가 스스로 구성한 의미가 매우 중요하다는 철학을 제시함으로써 영적 건강은 물론 돌봄에 대한 구체적 방법을 제시하였다(Schutijser, 2021).

Ricoeur는 이야기 해석학을 통해 구조주의의 한계를 벗어나려 하였다. 미메시스를 인간의 실존적인 차원과 연결함으로 새로운 자신만의 개념을 세웠으며 미메시스를 통해 자아의 형성과정을 설명했다. 즉, 서사 행위를 통한 자기 이해의 형성과정을 설명하는 이론으로 미메시스를 체계화하였다. 이야기가 인본주의와 반인본주의의 간극을 메울 수 있다는 것은 이야기의 통합 능력 때문이다(유기환, 2010). 이야기는 외견상 파편화된 형태로 전달되지만, 그것의 해석과 구성은 듣는 이에게 있다. 왜냐하면 듣는 이가 이야기를 단순히 소비만하는 것이 아니라, 그 이야기를 듣고 재해석함으로써 삶의 의미는 물론 실천적인 정체성과 방

향을 구성할 수 있기 때문이다. 이와 같은 이야기 구조는 억압된 인간을 해방시킬 수 있다.

3.2. Ricoeur의 이야기 해석학과 미메시스

Ricoeur는 그의 주저인 『시간과 이야기』 속에서 시간을 이야기에 집중해서 이해한다. 그에 의하면 시간은 이야기를 통해 가장 잘 포착할 수 있다. 인간은 유한적 시간을 가진 존재로서 그 유한성 속에서 무한성을 추구하지만 유한한 시간을 이해하게 됨으로써 인간적인 시간이 될 수 있다. 따라서 이야기는 시간의 파수꾼으로 여겨진다. 인간의 시간은 물리적 시간이 아니라, 이야기된 시간이라고 할 수 있다. 이야기에는 또한 스토리가 있다. 즉 시작, 중간, 끝이 있다. 이야기는 하나의 사건이나 연속되는 것들을 글이나 말로서 서술하는 행위로 정리되는데 결국 언어를 통해서 전달된다. 언어는 기호들의 체계로서 무정형적이고 때로는 혼돈의 상태로 있는 과거, 현재, 미래를 정형화하고 체계화하는 것이라고 할 수 있다(전종윤, 2020). 과거, 현재, 미래를 체계화한다는 것은 파편화되고 엇힌 시간에 질서를 부여하는 것이라고 할 수 있다. 이러한 질서의 부여는 개인의 선택에 달려 있다. 개인들은 자신의 자전적 이야기를 하면서 과거를 재구성하여, 그것으로 상상하는 미래에 대한 의미를 스스로 구성해 내면서 자신의 자아를 진화시킨다(McAdams, 2011). 이야기하는 개인은 자기 자서전적 이야기의 구술과 선택 편집은 자기 삶이 어떤 방향으로 나가고 어떠한 방식을 취할 것인가를 스스로 선택하게 하는 기회라고 할 수 있다. 따라서 Ricoeur에 있어서는 언제나 시간이 중심 주제가 된다.

시간은 비가시적이고 무정형적이다. Augustinus는 그의 『고백록』에서 이렇게 말한다. “아무도 나에게 시간을 물어보지 않았을 때 나는 시간을 알고 있었다. 하지만 누군가가 나에게 시간을 묻고 내가 설명하면 더 이상 알 수가 없는 것으로 말하였다(변광배, 2020).” 시간은 Augustinus에게 아포리아⁷⁾이다. 시간은

7) **아포리아(Aporia)** 사물에 관하여 해결의 방도를 찾을 수 없는 난관이나 논리적 난점을 말한다. 아리스토텔레스는 아포리아에서 철학이 시작된다고 보았으며 현대철학에서의 아포리아는 텍스트의 언어적이고 철학적인 일관성에 장애가 되는 모순이나 역설 사이의 간극을 이야기한다.

과거와 현재와 미래로 이어져 있는데 과거는 흘러가 버린 현재, 현재는 흘러가는 현재로 파악된다. 따라서 과거는 기억을 통해 포착해야만 하고 미래는 기다림을 통해 현재는 직관을 통해 포착해야만 한다. 기억은 이야기를 통해서 재현된다. 학교부적응 학생들은 자신의 문제를 자신의 뇌와 감정이 기억하고 있는 것을 이야기를 통해 풀어내고 보다 긍정적이고 발전적인 미래를 포착한다고 할 수 있다.

Ricoeur는 개인의 기억이 집단의 기억 또는 우리 모두의 기억이 되기 위해서는 다음과 같은 세 단계가 필요하다고 하였다. ‘내가 거기에 있었다.’, ‘나를 믿어라.’, ‘당신들이 내 말을 믿지 못한다면 다른 사람에게 물어보라’ 라는 이 세 단계는 타인들과 이 기억을 공유하는 과정이다. 기억에는 이미 사회성이 포함되어 있다(변광배, 2020). 그런데 기억은 망각 때문에 방해받는다. 인간은 망각 때문에 자신의 기억을 잃을 수도 있다. 하지만 망각이 없다면 인간의 삶은 제대로 영위되지 못한다. 망각 역시 기억과 같이 심리 현상에 속하지만, 기억을 통해 망각을 새롭게 하고 부단히 갱신해야만 할 것이다. 이러한 망각을 통한 기억의 갱신은 자기의 회피나 면죄부를 주는 행위가 아니다. 망각은 반대의 내러티브라고 할 수 있고 반대의 내러티브는 인간의 실천과 윤리적 중요성을 다룬다. 반대의 내러티브를 통해서 인간들은 주류 질서와 지배적인 권위에 저항하고 균열을 일으킨다(Meretoja, 2020). 하지만 이와 같은 반대의 내러티브는 구체적인 상황에서 해석될 때만 그 힘을 발휘할 수 있을 것이다. 망각은 그 자체로는 잃어버림이지만 또 다른 해석의 기회를 제공한다. 사람들은 자신이 겪은 부정적인 경험을 망각하려고 한다. 망각하려고 하는 심리적 기제 자체가 해석의 조건이라고 할 수 있다. 기억하고자 하는 노력뿐만 아니라 망각하고자 하는 노력을 통해 인간은 자신을 해석하고 또 다른 이야기를 하고 싶은 욕망에 빠진다고 할 수 있다. 개인들은 특히 학교부적응 학생들은 자신의 문제를 종종 망각한다. 이것은 인위적인 망각일 수도 있고 무의식적인 망각일 수도 있지만, 이 망각을 이야기하는 ‘기억하기를’ 통해 되살려냄으로써 자신의 문제를 스스로 통찰하고 직면할 기회를 제공할 수 있다.

기억의 또 다른 방해 요소는 억압이다. 이는 Freud가 말한 자연스러운 방어기제일 수도 있다. 인위적으로 사건과 관련된 인물, 시간과 장소 등을 기억에서

지우려고 한다. 하지만 억압의 대상이 되는 기억은 항상 무의식의 경계를 뚫고 나온다. 통제되지 못한 억압된 기억이 돌발적으로 폭발하면 인간의 삶 전체가 파괴되기도 한다. 따라서 억압된 경우 그 부정적 힘이 축적되고 폭발하기 전에 적절하게 표출할 수 있도록 길을 열어줘야만 한다. 이 역시 이야기를 통해서 실현된다. 학교부적응 학생이나 문제를 지닌 개인들이 자신의 부정적 경험을 지속해서 억압한다면 그것은 마치 지진의 힘이 축적되어 일거에 폭발하듯이 매우 파괴적인 현상을 가져올 수 있다. 하지만 스토리텔링 또는 내담자의 자유로운 상태에서 한 이야기는 억압된 무의식을 뚫고 나오지만, 그것이 일정한 방향과 규칙을 지키고 흐를 수 있도록 하여 자신의 문제를 성찰할 기회가 제공될 수 있다.

Ricoeur에 의하면 인간의 정체성은 내러티브로 드러나며 그 내러티브는 순환적 구성과정을 거쳐서 형성된다. Ricoeur는 『시간과 이야기』에서 이야기를 허구적 이야기, 역사적 이야기로 구분하였다. 그는 역사적 이야기에 Aristoteles가 말한 줄거리 개념⁸⁾을 접목하였다. 이러한 줄거리가 있기에 이야기는 궁극적으로 서사적 성격을 갖게 된다(전종운, 2020). 여기서 ‘이야기 정체성’ 개념이 도출된다. ‘이야기의 정체성’은 다른 사람의 이야기를 듣고 나의 이야기를 만들어가면서 형성되는 정체성이다. 이러한 정체성은 역사적 이야기와 허구의 이야기 교차를 거쳐 특정 개인이나 공동체에 주어지는 것이다. 내러티브는 인간의 본능이라고 할 수 있다. 인간은 내러티브를 통해 자신이 경험했던 시간과 공간, 거리를 재현하고 그뿐만 아니라 자신과는 불가능했던 의사소통을 가능케 하고 타인을 자신의 일부로 이해한다(Ling, 2020). 이와 같은 것은 인문융합치료에서 중시하는 타자성이라고 할 수 있다. 인문융합치료에서 타자와 나는 격리된 존재가 아니라 나는 타인의 확장이고 타인은 나의 확장이다. 이러한 과정을 통해서 인간의 경험은 의미가 있게 되고 삶의 형태가 부여된다. 이와 같은 내러티브는 타자를 환대하고 공존의 영역을 이룰 수 있는 구체적인 접근 방법이라고 할 수 있다. Ricoeur가 주장한 이야기를 구성한다는 것은 진정한 자기의 자아를 찾아가는 일련의 과정이며 그 교육의 본질 역시 자아의 발견과 성장이다.

8) Aristoteles는 뭇토스(muthos)의 개념을 제시했는데, 뭇토스란 행동의 재연, 사태들의 배치와 같은 줄거리의 구성이다.

Ricoeur는 『시간과 이야기』에서 삼중의 미메시스(mimesis) 개념을 제시하였다. Ricoeur는 미메시스를 단순한 모방이란 플라톤의 개념을 극복하고 미메시스 I, 미메시스II, 미메시스III라는 삼중의 모델을 제시하였는데 이는 인지적 접근과 함께 스토리텔링 접근 사이에 다리를 놓는 작업이라고 할 수 있다(Rohden, 2019). 미메시스는 모방이 아니라 줄거리의 구성이며 삼중의 미메시스 I 단계에서 ‘일반 행동’의 세계에 대해 전(前)이해를 가지며, 미메시스II 단계에서 전(前)이해에 따라 ‘이야기의 줄거리’를 구성하거나 이해하며, 미메시스III 단계에서 줄거리 이해를 기초로 ‘자신의 삶’을 후(後) 이해한다(유기환, 2010).

미메시스 I 은 전형상화(pre-figuration)의 국면을 가리키는 것으로 개인들이 취한 행동의 뜻을 체험된 시간의 층위에서 해석하는 것이다. Ricoeur는 이러한 국면에 머물러 있는 삶과 행위는 두 번째 미메시스를 통해서 이야기되기를 기다리는 대기라고 보았다. Ricoeur에 의하면 우리의 삶은 이야기로 엮여지기 이전에 이미 일정한 행동 양식에 따른 질서를 지니고 있다(노영희, 윤민아, 2018). 일상적 인간의 시간 경험은 선-이야기적 구조를 지니고 있으며 이야기의 선-형태를 시간 경험의 전형상화라고 한다. 대안학교 학생들의 전형상화는 그들이 원적교 또는 대안학교에서 수행한 행동에 대한 이해 방식을 의미하는 것으로서 자신들의 부정적 행동이 어떻게 그들에게 받아들여지고 이해되는지를 보는 것이다. 이미 대안학교 학생들은 교사나 외부로부터 학교 교육에 적응하지 못하는 학생들로 이해되고 있지만, 그들이 구성하는 자기 행동의 이해 방식은 다르다. 교육은 여기서부터 출발해야만 할 것이다. 미메시스 I 은 인간 행동의 구조와 상징 그리고 시간에 대한 특성을 이해하는 국면이라고 볼 수 있다(노영희, 윤민아, 2018)

미메시스II는 형상화(con-figuration)의 국면으로 매개 기능이 있어 중개적인 입장이다. 미메시스 I 에서 이해한 행동의 뜻을 줄거리로 옮겨서 실제의 이야기로 옮기는 과정이다. 학교부적응 학생들이 자기의 기준으로 재편된 이야기를 종합하여 새롭게 재현하려는 과정이라고 할 수 있다. 이 과정은 상상과 의미를 그 안에 풍부하게 담고 있는 텍스트나, 이야기의 매개와, 그것을 올바르게 이해하고 해석하는 ‘타자의 영향’을 받을 때만 이루어질 수 있다(Ricoeur, 1999). Ricoeur에 의하면 미메시스II는 허구의 이야기이다. 허구의 이야기는 집단의 전

승을 통해 전해지는 신화와 민담 등 다양한 문학작품이 해당한다고 할 수 있다. 인간은 허구의 이야기를 통해 상상의 변주와 의미론적 혁신을 경험하게 되는데, 허구의 이야기에는 상징과 은유가 내재하므로 해석이 따라야 한다(노영희, 윤민아, 2018). 허구의 이야기에 내재된 상징이나 기호, 전통의 개념을 이해하고자 해석하며, 나아가 그것을 통해 삶을 해석하는 과정이 요구될 수밖에 없다(노영희, 윤민아, 2018). 미메시스Ⅱ는 삶과 행위에 관해 전이해 즉 미메시스Ⅰ을 바탕으로 이야기에 내포된 상징과 은유의 심층적 의미를 파악함으로써, 당사자가 ‘상상의 변주’와 ‘의미론적 혁신’을 불러일으키는 것을 가능하게 하는 매개의 과정이다. 또한, 텍스트와 서사 행위에 힘입어 자아를 형성해나가는 ‘이해의 국면’이라고 할 수 있다(이재호, 2012). 미메시스Ⅱ는 텍스트의 이해와 해석을 통해 이야기하는 활동 즉, 해석학적 경험이 당사자의 심성을 형성할 수 있는 이른바 ‘도약의 계기’를 만들어 주는 역할을 한다(노영희, 윤민아, 2018).

미메시스Ⅲ는 재형상화(re-figuration)의 단계이다. 이는 이야기를 통해 형상화된 세계와 그들이 수행한 실제 행동과의 의미를 해석하여 새로운 삶을 찾아가는 것이다. 부연하자면 독자가 이야기의 뜻을 이해하고 자기 삶을 찾아가는 것이 의미이다. 본 연구에서 독자는 프로그램 진행자와 프로그램 연구참여자들을 함께 지칭한다. 프로그램 진행자와 프로그램 연구참여자들은 이야기가 제시하는 세계를 수용하고 그런 후에 학생들은 자기의 세계를 다시 형상화하는 계기를 만든다. 미메시스Ⅲ는 텍스트에 은밀하게 숨겨진 의미를 찾아 깊이 이해하고 해석하는 과정에서 사건과 상황을 총체적으로 파악할 수 있는 안목이 생긴다. 이러한 상태는 자기에 대한 지식을 의미한다. 이러한 지식은 연구참여자들의 자기 지식인 동시에 프로그램 진행자의 자기에 대한 지식도 된다. 따라서 프로그램 진행자와 연구참여자들은 따로 분리되지 않는다. 프로그램 진행자와 연구참여자는 주객의 구분이 사라지고 함께 반성과 성찰이 이루어짐으로써 보다 깊은 이해의 차원으로 나아갈 수 있게 된다.

Ricoeur는 텍스트와 이야기 구성에 의한 미메시스의 과정이 온전하게 내면화된 당사자의 마음 상태를 ‘자기화(appropriation)’의 개념으로 설명하고 있다(이재호, 2012). 이 상태에서는 텍스트의 세계와 독자의 세계가 따로 분리될 수 없게 된다. 주체와 대상의 구분이 사라지며 진정한 의미에서의 반성과 성찰이

이루어지는 상태이다(윤민아, 2018).

미메시스의 전체 과정에서의 순환은 전형상화, 형상화, 재형상화로 나아가는 과정을 가리키며 재형상화가 다시 전형상화로 나아가는 것을 의미한다(Ricoeur, 1981). 이 과정은 이해, 설명, 적용의 해석학적 순환으로 볼 수 있으며, 그 마지막에 항상 자기화가 자리하게 된다(Ricoeur, 1999). 이때의 자기화는 주체의 완전한 정립을 가정한 개념적 수준의 사태이지, 사실적 수준에서의 완성을 기정사실로 한 사태는 아니다(이재호, 2012). 미메시스 I, II, III 사이에는 해석학적 순환이 이루어진다. 이러한 해석학적 순환은 학교부적응 학생들이 자신을 성찰하고 이해하는 자기 이해의 기회이고 더 나아가 스스로 변화하고자 하는 실천적이고 윤리적인 기능을 수행할 수 있다.



4. 소결

본 연구에 해당하는 대안학교의 위탁 대상 학생들은 원적교의 교육과정에 어려움을 호소하거나 심리·정서적인 지원을 필요로 하는 학교부적응 학생들이라고 할 수 있다. 학교폭력 가·피해 학생도 위탁의 대상이 된다. 대안학교는 우리 학교 교육의 문제에 대한 비판에서 시작이 되었다. 강대중(2002)은 공교육 제도의 문제를 지적하면서 다양한 교육적 가치와 이념을 구현하기 위해 시도되는 것이 대안학교라고 보았다.

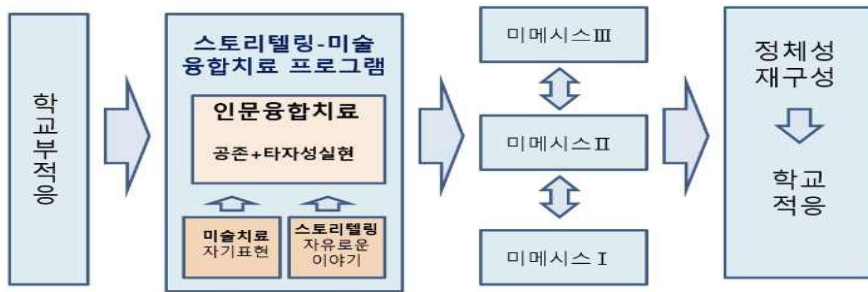
연구자들은 학교부적응을 구체적 양태에 집중하여 학교의 규칙, 친구나 교사들과의 관계에 있어 부정적인 상태, 수업 부적응 등을 의미한다고 보았다. 학교 부적응은 학교 내에서 해결되지 않으면 학교 밖이라는 또 다른 공간에서 부정적으로 강화된다. 현재 청소년 비행이 사회적 문제가 되고 있는데, 최근의 비행은 조직화·상습화·저연령화는 물론 강력 범죄의 비율도 높게 나타나는 추세이다(이경숙, 이수정, 2017). 강지현과 정연주(2020)는 청소년 638명을 대상으로 한 중단 연구에서 비행 행동을 보인 청소년들은 일찍부터 학업을 중단하였고 학교에 다닐 때 교사와의 관계가 부적절했다고 보고하였다.

본 연구에서는 대안학교 재학생들의 적응을 주제로 인문학을 기반으로 한 인문융합치료에 주안점을 두고 진행하였다. 이러한 인문융합치료는 개인들의 문제를 과학적으로 교정하기보다는 그들이 말하는 상징, 기호, 텍스트의 매개를 거쳐 그들을 이해하고 학생들의 적응력을 강화하려는 것이다. 이를 위해서는 먼저 자기에 대한 이해가 필요하다. 학생들의 자기 이해 없는 치료적 접근은 변화를 유발하기보다는 그들의 변화를 강제하기 때문이다. 그리고 강제된 변화는 지속성이 없다. Ricoeur는 자신에 대해 안다는 것은 자신의 이야기를 해석하는 것이고 이러한 이해를 통해 자기가 확립된다고 하였다(노영희, 윤민아, 2018). 자기 이해, 자기 인식은 마치 긴 항해와도 같다. 지속적인 성찰과 갈등을 통해 얻어지는 것이며 주체는 갑작스러운 위치에서 튀어나온 사물이 아니다. 현재의 개인은 자신의 수용을 결정하는 상징적 문화적 플롯이 매개하는 성찰의 결과이다. Ricoeur는 자아는 전 생애에 걸친 자신의 역사에서 자신의 정체성을 이야기할

때 구성된다고 보았다(Ricoeur, 2022).

본 연구에서는 인문융합치료에 입각하여 스토리텔링과 미술치료를 결합하였다. 특히 미술치료의 경우 기존의 구조화된 프로그램이 아니라 학생들의 욕구에 맞추어 다양하게 변용하여 구성하였다. 단순한 그리기를 넘어 협동화와 같은 기법들을 적용하여 미술치료가 갖는 예술적 인간으로의 진화와 예술혼에 기초한 개인의 변화를 추구하고자 하였다. 또한, 단순한 자기 경험의 구술을 넘어 미메시스 이론을 적용하여 그 학생들이 그림을 통해 자신의 이야기를 어떻게 풀어나가고 해석을 하는가에 집중하였다. 이처럼 본 연구에서는 인문융합치료의 기본철학과 이를 지지하는 다양한 학자들의 구체적 접근 방안들을 적절하게 혼용하였다.

이와 같은 대안학교의 학교부적응 학생을 위한 인문융합치료 프로그램은 연구참여자가 자신의 정체성을 발견하고 성찰하는 데 적합하다고 할 수 있다. 인문융합치료는 공존의 인문학을 철학적 토대로 한다. 공존의 인문학은 인문학 본연의 기능과 인간다움의 구성 요소를 합친 것이라고 할 수 있다. 인문융합치료는 자기 내러티브를 치료과정에서 활용한다는 점에서 내담자의 문제 상황을 좀더 이해하고 구체화할 수 있다. 학교부적응 학생들이 지닌 문제는 이미 과학적 지식과 평가에 오염되어 있다고 할 수 있지만, 자신의 이야기를 자신의 문법으로 이야기함으로써 치유의 기능을 할 수 있다. 즉, 자신들의 부적응이라는 문제에서 탈피하여 스스로 적응이라는 대안적 방법을 모색할 수 있게 해 준다. 학교부적응 학생들의 이야기는 이미 당사자는 물론 연구자들과 교사들도 잘 알고 있는 익숙한 이야기이다. 그 익숙한 이야기는 편견과 선입견이 들어 있는 이야기라고 할 것이다. 그렇지만 이야기를 하고 들음으로써 그 선입견을 해체하고 새로운 정체성을 구성해 갈 수 있다. 이야기는 기본적으로 인간의 자기 성찰에 버팀을 두고 있기 때문이다. 인문융합치료 프로그램의 과정을 그림으로 나타내면 다음 [그림 II-2]와 같다.



[그림 II-2] 스토리텔링-미술 융합치료(SACT) 프로그램의 진행과정

[그림 II-2]의 스토리텔링-미술 융합치료 프로그램은 학교부적응 학생의 학업 중단 예방을 위한 대안학교의 위탁생을 대상으로 진행되었다. 프로그램은 인문 융합치료를 기반으로 하여 자유로운 이야기인 스토리텔링과 자기표현을 위한 미술치료를 융합하였다. 프로그램을 진행하면서 연구참여자들이 창작한 미술작품이 스토리텔링의 텍스트로 쓰였다. 프로그램을 진행하는 동안 연구참여자들의 내러티브를 미메시스 I, II, III 단계에 따라 해석학적 순환과정에 의거하여 해석함으로써 새로운 정체성의 구성과 변화과정을 탐색하였다.

Ricoeur는 자신에 대해 안다는 것은 자신의 이야기를 해석하는 것이고 이러한 이해를 통해 자기애성이 확립된다고 하였다(노영희, 윤민아, 2018). 자기 이해, 자기 인식은 지속적인 성찰과 갈등을 통해 얻어지는 것이다. 현재의 개인은 자신의 수용을 결정하는 상징적 문화적 플롯이 매개하는 성찰의 결과이다. Ricoeur는 자아는 전 생애에 걸친 자신의 역사에서 자신의 정체성을 이야기할 때 구성된다고 보았다(Ricoeur, 2022). 학교부적응 학생들이 자신의 문제를 이야기를 통해 풀어내다 보면 보다 긍정적이고 발전적인 미래를 포착할 수 있을 것이다.

Ⅲ. 연구방법

1. 연구개요 및 연구절차

1.1. 연구개요

본 연구는 질적 사례연구를 기반으로 설계하였다. 질적 연구는 어떠한 사회현상에 대하여 참여자들이 어떠한 가치와 가정을 바탕으로 경험을 심층적으로 이해하고 해석하고 있는지를 연구하는 방법이다(유기웅 외, 2018). 즉, ‘왜’ 변화하는지, ‘어떻게’ 나타나는지를 탐구하는 것으로, 현상에 내재된 의미 체계나 의미구조를 밝히기 위해 설계, 분석 및 해석방법을 사용하는 연구 방법이다(김인숙, 2016). 사례연구(Case Study)는 하나의 사건, 형상 혹은 사회적인 단위에 집중적이고 전체적인 설명과 분석을 통해 시간에 따른 변화양상 즉 어떠한 현상과정을 살펴볼 때 적절한 연구이다(Merriam, 1998). 개인, 프로그램, 집단, 현장, 맥락 등과 같은 경계 지어진 체계에 대하여 집중적으로 묘사하고 분석하는 경험적 탐구이다(김영순 외, 2018). 시간의 경과에 따라 하나의 경계를 가진 체계를 탐색하고 다양한 정보 원천들을 포함한 심층적인 자료를 수집하여 사례에 관해 기술하는 연구이다(Creswell, 2007). 유사한 단위보다 큰 집단을 이해하기 위하여 하나의 단위를 집중적으로 연구하기도 한다(Gerring, 2004). 사례연구는 특정한 사건, 개인, 집단의 하나 또는 몇 개의 사례를 심층적으로 분석하는 사회과학의 연구 방법이라고 정의할 수 있다(Creswell, 2007). 사례연구는 양적 연구와 질적 연구 모두 가능하며 소수의 사례를 심층적으로 분석하고 맥락과 과정을 중시하는 질적 연구의 요소가 더 크다고 할 수 있다. 사례연구는 방법론보다는 연구해야 할 것에 대한 선택으로(Stake, 1981), 탐구전략이자 포괄적인 방법론이다(Creswell, 2007; Yin, 2009). 사례는 경계를 지닌 체계로써 그 경계가 상식적일 만큼 명백한 것들이어야 한다.

사례연구의 목적은 연구하고자 하는 주제 또는 사례에 대해 상세하고 정확한

‘기술’이며 정확한 기술을 토대로 주제에 대한 ‘설명’과 실용적 차원에서 현상에 대한 과학적 ‘평가’를 통해 개선점과 대안을 제시할 수 있어야 한다(Wolcott, 1992). 과학적 연구는 연구자가 연구하고자 하는 현상이 어떻게 발생하는가를 해명하기 위해 그 발생 기제를 밝히는 데에 있다. 발생 기제(Generative Mechanism) 또는 인과 기제(Causal Mechanism)는 많은 수의 관찰과 실험을 통해 밝혀지는 것만은 아니며 단, 하나의 연구를 통해서도 밝혀질 수 있다. 사례연구는 일반화보다 발생 기제를 밝히는 데에 있으므로 하나의 사례나 소수의 사례도 충분히 과학적 연구가 될 수 있다. 질적 연구의 궁극적인 목적은 이론의 검증보다는 감추어져 있던 현상이나 대상을 발견하는 귀납적 속성을 지닌다(Padgett, 1998).

본 연구에서 사례연구를 선택한 이유는 다음과 같다.

첫째, 학교부적응 학생이라는 공통적인 맥락을 가진 단일집단에게 동일한 시간과 장소에서 스토리텔링-미술 융합치료 프로그램을 실시하였다. 대안학교라는 공간적 경계가 있으며 학교부적응 학생의 프로그램 참여 경험을 통해 변화 과정이 어떠한지를 알아보하고자 하는 주제적 경계와 프로그램이 3개월 동안 진행되었다는 시간적 경계를 갖고 있기에 사례에 대한 이해가 필요하다고 판단하였다.

둘째, 본 연구의 연구문제는 대안학교 위탁 고등학생의 스토리텔링-미술 융합치료 프로그램 참여 경험이 프로그램의 진행 과정에 따라 ‘어떻게’ 나타나고 ‘왜’ 변화하는지 알아보하고자 한 것이다. 이를 통해 연구문제를 명확히 확인할 수 있기 때문이다.

셋째, 코로나-19 팬데믹 등으로 학교부적응 학생이 증가하면서 학업중단을 또다시 상승하는 가운데 학교부적응을 경험한 연구참여자를 대상으로 심도있는 연구를 진행함으로써 학교부적응 학생들의 학업중단을 예방하는데 도움을 줄 수 있을 것이라 예상했기 때문이다.

본 연구는 스토리텔링-미술 융합치료 프로그램의 참여 경험을 통해 대안학교 학교부적응 학생의 새로운 정체성 향상과 학교 적응력 강화에 궁극적인 목표가 있다. 프로그램에 참여하는 6명의 대안학교 학생을 하나의 단일집단으로 보고 연구참여자 6명의 프로그램 참여 경험을 통한 변화 과정을 각각의 분석단위로

하는 단일집단 복수사례연구이다. 프로그램의 참여 경험을 통하여 대안학교 학생들의 정체성의 변화 과정을 살펴볼 수가 있었다.

1.2. 연구절차

본 연구의 절차는 다음 <표 III-1>과 같이 진행하였다. 연구는 사전준비 단계, 프로그램 진행 단계, 자료 수집 및 자료 분석 단계를 거쳐 수행하였다.

<표 III-1> 연구의 절차

구분	내용
사전 준비	관련 문헌 및 선행연구 분석
	IRB 승인
	요구조사 실시
	연구참여자 모집 안내 및 선정
	인문융합치료 프로그램 구안
프로그램 진행	프로그램의 취지 안내 및 동의서 작성
	인문융합치료 프로그램 진행
자료 수집	다양한 자료수집
	데이터베이스 구축
자료 분석	매트릭스 분석
	해석

첫째, 사전 준비 단계이다.

① 연구주제를 중심으로 관련 문헌 및 선행연구 탐색으로 2016 ~ 2022년까지 진행된 학교부적응 관련 집단상담 프로그램 박사학위 논문 25편 중에서 미술치료와 관련된 6편의 논문과 청소년 정서 관련 미술치료 집단상담 프로그램 박사학위 논문 12편을 분석하였다. 총 18편의 논문에서 프로그램의 회기별 운영주제

와 목표와 활동 내용에 대하여 살펴보았다. 한편으로 연구자는 이러한 연구를 진행하며 ‘이주배경청소년의 학교부적응 요인에 관한 동향 연구’ (2021)와 ‘공립형 대안학교 위탁 고등학생의 학교부적응 극복 경험에 관한 해석현상학적 분석’ (2022) 등 2편의 연구 논문을 학술지(KCI 등재)에 게재하였다. 이러한 연구 성과를 바탕으로 본격적으로 대안학교 학생을 대상으로 한 인문융합치료 프로그램을 구안하여 진행하게 되었다. 그리고 본 연구의 연구 문제와 연구 방법을 설정하였다.

② 연구자는 인하대학교 기관생명윤리위원회(IRB)의 최종 승인을 얻었다(승인 번호: 210823-1A).

③ 대안학교의 학교부적응 학생을 위한 인문융합치료 프로그램 구성을 위해 고등학교 Wee 클래스(상담실)에 근무하는 학교 상담자 30명과 연구참여자 선정 기준에 해당하는 학생 18명을 대상으로 요구조사를 시행하였다. 요구조사는 프로그램을 개발하기 전에 연구 참여 대상자들의 요구와 프로그램에 필요한 제반 사항을 조사하는 단계이다. 요구조사를 통한 분석은 프로그램 개발의 필요성과 타당성을 확인하고 개발된 프로그램을 구성하고 설계하는 기초가 되었다. 이는 연구자가 임의로 프로그램을 구성할 경우 실행과정에서 발생하는 한계를 최소화할 수 있기 때문이다. 조사 방법은 설문지에 연구의 목적과 취지를 밝히고 직접 무기명으로 작성하도록 하였다. 학생의 경우에는 설문지를 제작하여 직접 조사에 응하도록 하였으며 현장 전문가인 학교 상담자에게는 설문지의 내용을 SNS를 통해 전달하여 조사에 참여하도록 하였다. 설문 내용은 프로그램 구성과 관련한 내용으로 문항의 답변은 우선순위를 정하거나 1개 선택, 복수 선택, 주관식으로 설계하였다.

④ 연구참여자가 위탁 중인 대안학교의 관리자와 일반 교사들에게도 사전에 연구 진행을 위한 안내를 하고 동의받았다.

⑤ 연구참여자들은 원적교에 재학하면서 다양한 요인으로 학교부적응의 어려움에 처한 상황에서 학업 중단 예방을 위해 설립된 공립형 대안학교에 위탁 신청을 하고 면접과 준비적응 교육을 마치고 정식 입교된 학생 중에서 6명의 학생을 연구참여자로 선정하였다. 이들은 학교 게시판에 게시된 연구 홍보문을 통해 자발적으로 참여 의사를 밝혔다.

⑥ 연구자는 문헌 연구와 선행연구, 요구조사, 연구자의 스토리텔링-미술 융합치료 프로그램 진행 경험을 바탕으로 스토리텔링-미술 융합치료 프로그램을 구안하여 인문융합치료 전문가인 지도교수와 전공 연구교수의 슈퍼비전을 통해 프로그램 최종안을 확정하였다.

둘째, 프로그램을 진행하는 단계이다.

연구참여자에게 IRB 승인의 연구 설명문과 동의서에 기재된 내용을 숙지하도록 충분히 설명하고 동의서에 연구참여자와 보호자의 동의를 받아 확인하고 사인을 받았다. 인문융합치료 프로그램은 주 1회씩으로 한 회기당 60분씩, 총 10회기로 진행되었으며 일정은 수업이 일찍 종료되는 수요일 방과 후에 진행하였으며, 학교의 교육과정에 따라 외부 체험 활동 계획이 있는 경우에는 사전에 일정을 조율하기로 하였다. 요구조사에서 학교 상담자 집단은 연구참여자들의 특성을 고려하여 학생들이 집중할 수 있도록 회기당 프로그램 소요 시간을 50분 미만으로 진행하는 것이 바람직하다는 반응이 40% 정도였으나 프로그램 구성상 연구참여자들의 프로그램 참여 의미를 도출하는 데에는 충분한 스토리텔링이 필요하다고 생각되어 60분씩 진행하였고 부족한 부분은 개인적인 시간을 통해 연구참여자의 반응을 최대한 도출하고자 하였다.

셋째, 자료수집 단계이다. 질적 연구에서 가장 뛰어난 자료수집의 도구는 연구자이다. 면담을 통한 자료수집은 연구자의 통찰력, 라포형성 능력, 해당 분야에 대한 전문성 상황대처 능력 등 전인적이고 총체적인 기술이 필요하다. 다양한 자료의 수집은 사례연구의 질적인 신뢰성과 타당성을 확보하는 데 중요한 역할을 한다(Yin, 2009). 프로그램 자료의 수집을 위하여 연구자는 모든 회기를 녹음하면서 회기마다 발생한 모든 대화의 자료를 확보하였고, 또한 매회기마다 개인별로 미술작품과 소감문을 수집하였다. 또한, 매회기 프로그램을 진행한 후 연구자는 성찰일지를 작성하였다. 연구자의 성찰일지에는 각 회기의 전반적인 흐름, 연구참여자와 연구자, 연구참여자들 간의 상호작용과 각 연구참여자의 행동적·심리적인 반응 등을 기억하여 기록하였다. 수집된 자료들을 데이터베이스화하여 연구자가 해당하는 자료들을 쉽게 사용할 수 있도록 관리하였다. 자료의

형태, 수집된 시기, 보관 장소, 관련 주제 등과 같은 기준들에 의해서 자료들을 목록화하게 되면 원하는 자료를 쉽게 찾을 수 있고 이는 결국 연구자의 연구 수행 활동의 효율성을 증가시켜 전반적인 연구의 질을 높이는 데 기여할 수 있기 때문이다(유기웅 외, 2018). 연구자는 미술작품과 소감문은 스캔하여 고화질의 이미지 파일로 정리하였다. 그리고 대화나 인터뷰는 녹음하여 음성 파일로 정리하거나 전사하여 기록을 남겼다. 이처럼 수집된 자료를 이미지, 음성, 문서 등으로 전산화하였으며 일련의 파일 번호를 부여하여 순서대로 정리하여 향후 자료 분석에 용이하도록 하였다(윤수진, 2022).

넷째, 자료를 분석하고 해석하는 단계이다. 질적 자료 분석 방법에는 절대적인 방법이 존재하지 않으며 자료 분석을 통하여 수집된 자료에 대한 코딩, 범주화, 주제화 등을 통해 사례가 갖는 의미를 파악하고 발견하는 것을 의미한다(Wolcott, 1992; Bogden & Biklen, 2007; 김영천, 2016). 본 연구의 경우 연구참여 자들과의 구술 면접뿐만 아니라 스토리텔링, 연구자의 견해, 관찰 기록 미술 활동 결과물 등 다양한 자료를 수집되었다. 이러한 자료는 체계적으로 정리되지 않으면 파편화될 수밖에 없다. 그리하여 매트릭스 분석으로 불필요한 정보를 제거하고 필요한 정보만 집약적으로 추출하고 모아서 연구 자료로 활용하였다.

2. 연구참여자

연구참여자 선정과정은 다음과 같다. Miles와 Huberman(1994)이 제시한 16개의 질적연구의 표본추출 방법 중 기준 표집으로 선정하였다. 선정기준은 공립위탁형 대안학교의 재학생으로 원적교⁹⁾에서 다양한 적응의 어려움을 겪은 고등학생으로 프로그램에 참여함으로써 자신이 변화하고자 하는 의지를 보인 학생들로 하였다. 연구참여자의 선정 기준을 결정한 후 교내 홍보 게시판에 연구의 목적과 취지 등을 알리고 설명한 후 연구참여자를 모집하였다. 프로그램 안내를 위한 게시물을 보고 총 17명의 학생이 지원을 하였으나 프로그램 운영 시간과 참여의 지속성 등 성실하게 프로그램에 임하겠다는 다짐과 보호자의 동의를 득한 학생을 최종 연구참여자로 결정하였다.

본 프로그램에서는 프로그램 집단을 동질화하였다. 개인들은 자신의 환경이나 인구 사회적 특성과 다른 집단이 참여하는 것을 본능적으로 꺼리는 측면이 있다고 한다. 특히 비슷한 심리·사회적 발달 단계에 있는 집단 성원들은 공통의 관심사를 가지고 있을 뿐만 아니라 친밀감을 쉽게 형성할 수 있기 때문이다. 이런 점들은 긍정적이고 적극적인 상호작용과 지지로 이어질 수 있었다(Northen & Kurland, 2006). 본 연구의 참여자는 남학생과 여학생이 섞여 있는 혼성집단으로 구성되었지만 같은 학교에 재학하고 있으며, 특히 대안학교라는 공통점을 지니고 있기에 쉽게 친밀감을 형성할 수 있었다.

본 연구에서는 학생들의 자발적 참여를 존중하였다. 이는 연구 윤리는 물론 학생들의 인권과도 관계가 있기 때문이다. 연구자는 학교 교사 또는 학생들을 통한 프로그램의 참여 강권 또는 회유 등을 일절 하지 않았으며, 자발적 참여 의사를 분명하게 확인하였다. 또한 프로그램 연구참여자 선정은 철저하고 투명하게 공개적으로 이루어졌다. 먼저 학교장의 허락을 얻어 학교 게시판에 프로그램 연구참여자 모집 공고를 냈으며, 모집 공고에는 프로그램의 목적과 취지는 물론 프로그램 내용, 프로그램에 참여함으로써 얻을 수 있는 기대효과 등을 상

9) 원적교란 재취학·재입학(복학 포함)·전입학·편입학 등 학생의 학적이 변동되기 이전에 재학하였던 학교를 말한다. [출처] 학교생활기록 작성 및 관리지침

세히 안내하였다. 이러한 과정을 거쳐 6명의 최종 연구참여자를 선정하였다. 집단 프로그램은 집단의 역동성을 중시하기에 연구참여자의 동질성뿐만 아니라 인원도 매우 중요하다. 집단 프로그램에 가장 이상적인 연구참여자 집단은 6명에서 10명 사이가 적절하다고 한다(김창대 외, 2011).

이상 본 연구의 연구참여자들은 대안학교의 재학생들이며, 이들은 원적교의 교육과정 등 학교생활에 적응하지 못하고 본인이 스스로 대안학교를 선택하였거나 원적교의 추천으로 대안학교로 위탁하게 된 경우들이다. 공통적으로 원적교에서 유예나 자퇴 등 학업 중단 등 고위기 학생들이 대부분이라고 할 수 있다. 연구참여자들의 특성은 다음 <표 III-2>의 내용과 같다.

<표 III-2> 연구참여자의 특성

연구 연구참여자	학교급	학년	위탁 시기	위탁사유 (학교부적응의 원인과 어려움)	대안학교 위탁경험	
‘뗏쟁이’	인문계	3학년 여학생	2022.3	본인의 진로와 무관한 교육과정	적응의 어려움 찾은 결석	무
‘니제이’	특성화	3학년 남학생	2022.4	본인의 진로와 무관한 교육과정 아르바이트	적응의 어려움 찾은 결석	무
‘뚝뚝이’	특목고	3학년 남학생	2022.4	교육과정과 학교생활에 대한 부담감	적응의 어려움 자퇴 고민	무
‘삼도리’	인문계	3학년 남학생	2022.3	수업시간마다 엎드려 수면, 학업성취 부족	적응의 어려움 무기력 찾은 결석	무
‘숨사탕’	특성화	3학년 여학생	2022.3	학업에 대해 전혀 관심 없음,	적응의 어려움 찾은 결석	유
‘뫼음이’	특성화	3학년 여학생	2022.3	교육과정에 흥미가 전혀 없음 아르바이트	친구관계 갈등 적응의 어려움 자퇴 고민	무

※연구참여자의 개인정보 보호를 위해 개인정보는 최대한 제한하였다.

‘멋쟁이’는 자신감도 넘치고 표현력도 뛰어난 활동적인 여학생이다. 다른 연구참여자들을 다독이고 독려하면서 연구자의 어떠한 질문에든 성실하게 답변을 하는 등 자신의 주관이 확실한 학생이다. 원적교의 교육과정에 대한 불만으로 수업에 흥미를 갖지 못해 학교생활을 등한시하게 되었고 출결 문제에 어려움이 많았다고 한다. 지금은 실용음악 전공을 위해 실기 준비에 최선을 다하고 있다고 하였다.

‘니제이’는 처음에 프로그램 참여에 관심은 보이지 않았지만, 성격도 온순하고 친구들과도 비교적 잘 지내는 편이다. 먼저 대안학교로 위탁한 친구들의 권유로 위탁을 오게 되었다고 하였다. 프로그램에는 늦게 합류하였으나 대안학교의 생활이 매우 만족스러우며 별다른 어려움 없이 학교생활을 즐기는 것으로 보였다.

‘뚝뚝이’는 대안학교 학생 중에서 성적도 우수하며 학교생활도 성실하게 잘하고 있으며 교과 선생님들의 칭찬을 많이 받는 학생이다. 고등학교 진학할 당시에는 본인의 적성보다는 장래 취업을 목표로 특수목적고에 입학하였다고 한다. 그러나 진학 후 본인의 진로를 변경하면서 자랑스럽게 입학한 고등학교에서의 생활은 매우 고통스럽고 힘들었다고 한다. 집단상담 프로그램에 참여한 경험이 없어서 처음에는 소극적이었으나 회기를 거듭할수록 침착하게 자기 생각과 경험의 의미를 적극적으로 표현하면서 열심히 참여하였다.

‘삼도리’는 인문계고등학교 학생으로 체격도 건장하고 잘생긴 외모로 예의 바른 태도를 지닌 학생이다. 처음에 프로그램에 참여하는 것이 무척 생소하다는 이야기를 하였다. 원적교에서는 학교 출석도 힘들었고 공부에 관심이 없다 보니 수업 시간마다 엎드려 자는 것이 일과였다고 한다. 무기력한 생활을 하면서 본인의 장래에 대해서는 생각조차 해 보지 않았다고 하였다.

‘솜사탕’은 여학생으로 얼굴이 작고 귀여운 외모와 조용한 성격의 소유자로 연구참여자 중에서는 유일하게 전년도에도 위탁 경험이 있는 학생이다. 대안학교에 대한 만족도가 무척 높았기에 올해에도 다시 지원하였다고 하였다. 본인은 이미 원적교의 교육과정과 관계없이 진로를 결정하였기에 원적교 수업에 대해서는 큰 의미를 두고 있지 않으며, 졸업장을 취득하는 것이 유일한 목표라고 하였다.

‘맑음이’는 작고 아담한 외모에 조용하고 말수가 적은 여학생이다. 원적교의 교육과정은 본인의 적성에 전혀 맞지도 않았고, 수업 시간에도 교과 내용을 도저히 따라갈 수도 없었다고 하였다. 수업에 흥미가 없으니 결석도 자주 하게 되어 원적교의 담임교사 추천으로 대안학교로 위탁을 왔다고 한다. 수업이 끝나면 주말을 제외하고 날마다 아르바이트를 하고 있다.



3. 자료수집 및 자료분석

3.1. 자료수집

질적 연구에서 자료수집 방법은 면담, 관찰, 다양한 자료의 활용이 있다. 사례 연구는 자료수집에 있어서 특정한 제한은 없으며 연구 사례가 가진 특성과 맥락에 맞는다면 어떤 자료도 수집할 수 있다(유기웅 외, 2018). 본 연구의 자료는 2022년 5월 4일부터 7월 6일까지 A 지역의 C 대안학교의 위탁생 6명에게 스토리텔링-미술 융합치료 프로그램을 주1회 60분씩 10회기를 진행하면서 수집하였다. 프로그램은 연구자가 직접 진행하였으며 프로그램에 들어가기 전에 오리엔테이션을 통해 연구참여자들의 동의를 구하였다. 프로그램의 진행과정에서 생산된 스토리텔링(이야기), 미술작품, 소감문, 종결 소감문, 연구자의 성찰일지 등 다양한 형태의 자료를 최대한 많이 수집하고자 하였다. 수집된 자료의 내용은 <표 III-3>과 같다.

<표 III-3> 연구자료의 종류와 내용

자료의 종류	내용
스토리텔링(이야기)	미술 활동을 하면서 느낀 소감, 연구자 및 연구참여자간의 상호 대화
미술작품	연구참여자의 심리를 반영한 결과물
소감문	회기별 프로그램 진행 과정이나 종료 이후의 심리상태
종결 소감문	프로그램 종료후 프로그램 전반에 대한 느낌과 각 회기별 프로그램 만족도
연구자 성찰 일지	회기별 프로그램 진행 과정에서 보고 느낀 점과 성찰 기록
교사 면담	연구참여자의 변화에 대한 담임교사와 교과교사와의 대화

<표 III-3>과 같이 수집된 연구자료는 다음과 같다.

첫째, 프로그램의 진행 과정에서 산출된 스토리텔링 관련 자료이다. 연구참여자가 미술 활동을 하면서 느낀 소감이나 자신의 미술작품에 대한 소개, 연구참

여자간의 대화나 연구자와의 대화 등에서 생산된 것을 모아서 주요 연구 자료로 활용하였다. 녹음 후 전사하였다.

둘째, 미술작품으로 연구참여자들의 심리가 반영된 자료이다. 연구참여자의 스토리텔링을 이끌어내는 텍스트와 같다고 할 수 있다. 연구참여자는 자신의 작품을 통해 내면의 이야기를 하게 된다. 또한 이를 매개로 하여 다른 연구참여자들의 생각과 느낌도 들어볼 수 있다(오영섭, 2019).

셋째, 회기별 과정 소감문이다. 이는 매 회기 프로그램을 마치고 연구참여자가 작성하는 것으로 과정 소감문에 해당한다. 매회기 마다 양식을 다르게 구성하여 회기마다 다른 미술활동의 느낌과 생각을 기록하도록 하였다.

넷째, 종결 소감문이다. 이는 프로그램 종결 후에 프로그램에 관한 연구참여자들의 반응을 확인하는 과정이다. 프로그램의 개선점과 만족도 좋았던 점 등에 대하여 기록해 보게 하였다.

다섯째, 연구자의 성찰 일지이다. 연구참여자와 연구자, 연구참여자들 간의 상호작용과 각 연구참여자의 행동적·심리적인 반응 등을 기억하여 기록하며 연구자로서 성장과 성찰에 반영하도록 하였다(오영섭, 2019).

여섯째, 교사 면담자료이다. 프로그램의 효과를 확인하기 위해 학생들의 유의미한 변화 정도를 담임교사와 교과 수업을 담당하는 교사들을 면담하고 얻은 자료들이다.

3.2. 자료분석

본 연구는 프로그램 평가에 있어서 질적 평가인 정성평가를 실시하였다. 질적 연구는 기존에 알려진 변수의 확인이나 단순한 인과관계보다는 프로그램 참여자들의 역동과 특히 주관적 변화 등을 살필 수 있는 장점이 있다. 본 연구에서는 프로그램에 참여한 연구참여자들의 문제와 변화 과정 등을 매트릭스 분석 방법으로 분석하였다. 매트릭스 분석은 자료를 시각화하여 필요한 정보를 추출하고 종합적으로 분석할 수 있는 분석의 틀을 제공해 준다. 특히 방대한 자료를 일목요연하게 정리할 수 있는 도구를 제공하고 독자나 다른 연구자가 자료의

패턴과 주제 경향성 주요 주제 등을 시각적으로 파악할 수 있는 장점이 있다 (Miles, Huberman & Saldana, 2013). 그러나 자료의 체계화가 이루어지지 않아서 난사해질 우려가 있다. 그로 인해 이와 같은 방대한 자료를 체계적으로 처리하는 접근 중의 하나가 매트릭스 분석이다.

매트릭스 분석은 불필요한 정보를 제거하고 필요한 정보만 집약적으로 추출할 수 있을 뿐만 아니라 스토리텔링의 도구가 된다. 본 연구는 스토리텔링을 기반으로 하고 있기에 매트릭스 분석이 적절하다고 판단하였다. 매트릭스 분석은 SWOT 매트릭스와 역할 중심 매트릭스(Role-Centered Matrix), 해던 매트릭스(Haddon Matrix), 시간 중심 매트릭스(Time-Centered Matrix) 등이 있다(Miles, Huberman & Saldana, 2013). 본 연구에서는 매트릭스 도구 중 시간 중심 매트릭스(Time-Centered Matrix)로 자료를 분석하였다. 시간 중심 매트릭스는 시계열 자료를 전시하고 분석하는 것으로서 시간을 중심으로 하여 자료를 수집하고 분석한다. 시간의 흐름에 따라 생성된 사건의 내용 주제 등을 분석하며 특히 과정과 사건과 사건과의 관계를 정리하는데 매우 유용하다(Miles, Huberman & Saldana, 2013). 시간 중심 매트릭스는 개인의 생애사와 프로그램의 개입 효과 등에 응용이 가능한 것으로서 본 연구는 아래의 <그림 III-1>의 매트릭스 분석 과정의 단계를 통해 자료를 분석하였다.



[그림 III-1] 매트릭스 분석 과정

[그림 III-1] 매트릭스 분석 과정의 1단계는 초기 형태의 매트릭스 시안을 구성하는 것으로서 기존의 SWOT, 해단, 역할, 시간 중심 매트릭스 중 본 연구에서는 시간 중심 매트릭스로 분석하였다. 2단계는 자료를 입력하는 단계이다. 자료 입력을 위한 기초 자료는 프로그램 진행 전 프로그램 참여자들과의 심층 면담, 프로그램 진행 중의 이야기와 면담 내용 그리고 프로그램이 종료한 후 스토리 등을 자료로 하였다. 그리고 이 자료는 프로그램 참여자들의 문제, 문제에 대한 의미 구성, 새로운 정체성 등을 세로 열에 정리하고 가로 행에는 프로그램 진행단계인 준비, 실행, 종결의 세 단계로 나누어 배열할 것이다. 3단계는 분석 텍스트를 제작하는데 이는 프로그램 참여자들을 구성한 매트릭스를 질적으로 분석하고 기술하였다. 4단계는 재분석인데 연구참여자와 또 한 번의 모임을 한 후 연구참여자들의 의견을 취합하고 특히 전문가 집단의 의견을 취합하여 자료를 재분석하고 통합하였다.



4. 연구 윤리와 타당성

본 연구는 대안학교에 재학 중인 학교부적응 학생들의 사적이고 예민한 주제를 다루고 있기에 특히 고도의 윤리적 고려가 필요하였다. 연구자는 소속 기관의 생명윤리위원회에 연구계획서를 제출하여 2021년 11월 10일 최종 승인을 받았다(승인번호 210823-1A). 연구윤리를 위하여 다음과 같은 과정을 거쳤다.

첫째, 연구참여자들의 권익을 최우선으로 하였다. 본 연구는 학문적 성과보다는 대안학교 학생들의 정체성 향상과 학교 적응력 강화 프로그램이므로 이를 최대한 고려하였다.

둘째, 연구참여자들의 비밀과 사생활을 보호하고자 연구참여자와 관계된 모든 사항은 익명 또는 부호로 표시하였으며 연구참여자를 추정하거나 특정할 수 있는 어떠한 기술도 하지 않았다.

셋째, 연구참여자들의 자발적 동의를 준수하였다. 학교장이나 교사 등의 권유나 압력을 받아 프로그램에 참여할 수 있기에 연구자는 이러한 점을 고려하여 프로그램 진행 전 자발적 참여 의사를 여러 차례 확인하였다.

넷째, 연구에 대한 자세한 정보를 제공하고 동의를 얻었다. 연구의 목적과 취지, 연구에 참여함으로써 얻을 수 있는 이익과 불이익, 연구가 활용될 분야, 연구 수행 중 연구자에게 통보 없이 언제라도 탈퇴할 수 있는 권리의 보장 등을 제시하였고 이를 서면으로 동의받았다. 본인들의 동의뿐만 아니라 법정 대리인 또는 학부모의 동의 그리고 학교장과 교사의 동의도 필요하기에 연구자는 이런 모든 사람에게 사전 동의를 받고 프로그램을 진행하였다.

다섯째, 자료의 보관과 폐기에 대한 권리를 연구참여자들에게 일임하였다. 연구자는 연구참여자들이 언제든지 자신에 대한 기록을 열람할 수 있으며 또한 철회를 청구할 수 있는 권리를 보장하였고 모든 자료는 연구 목적 이외에는 사용하지 않을 것을 명시하였다. 또한, 후속 연구를 위해서도 승인을 받을 것을 적시하였다.

본 연구는 프로그램 구성과 실행 결과에 대한 질적 평가 연구로 프로그램의 타당성과 질적 평가 연구의 타당성을 높일 수 있는 접근이 필요하다. 방법은 다

음과 같다.

첫째, 프로그램 구성의 타당성을 위해서는 동료 지지집단과 동료 확인(debriefing)으로 접근하였다. 연구자는 연구의 엄격성을 높이는 방법으로 Lincoln과 Guba(1985)가 제시한 바와 같이 인문융합치료전공 박사과정 및 연구교수, 미술치료전문가 등으로 지지집단을 구성하여 프로그램의 구성과 적절성과 타당성 등에 대한 검증을 받았다. 특히 동료 연구자의 디브리핑을 통해 교차 검증받아 프로그램을 완성하였다.

둘째, 질적 평가는 연구 참여를 통한 확인 전략으로 접근하였다. Padgett(2016)은 질적 연구의 경우 연구참여자의 확인과 그들의 의견을 청취할 것을 제시하였다. Colaizzi(1973) 역시 자신의 현상학적 연구 방법 중 7단계 마지막에 연구참여자들의 의견을 청취할 것을 제안하였다. 본 연구에서는 프로그램 구성 전 학생들의 요구조사를 실시하였고 프로그램이 종료한 후 학생들의 의견 또는 내용 등을 청취하고 이를 분석에 반영하였다.

셋째, 친밀한 라포 형성으로 접근하였다. 질적 연구에 있어서 라포는 매우 중요하다. 연구자는 프로그램에 참여하고자 하는 연구참여자와 친밀한 관계를 유지하였고 교사와 학생 사이가 아닌 같은 문제를 공유하는 개인이라는 라포가 형성되었다. 라포 형성은 연구자가 지니고 있는 선입견, 편견 등을 제거하고 연구참여자들의 거짓말이나 반응성과 저항 등을 해소하는 데 기여할 수 있다(Liebow, 1993).

넷째, 다원화 전략으로 접근하였다. Denzin과 Lincoln(2011)은 질적 연구에 있어서 연구의 엄격성을 높이기 위해서 다원화 전략을 제시하였다. 다원화 전략은 연구 방법의 다원화, 이론의 다원화, 연구자의 다원화, 자료출처의 다원화가 있는데 본 연구의 경우 프로그램 진행은 연구자와 보조 진행자가 진행함으로 연구자의 다원화가 되는 것이며 연구참여자와의 심층 면담, 집단 토론 자료 이외에도 참여자들의 개인 기록물, 미술 활동의 결과물 등 다양한 자료가 동원된다. 자료출처의 다원화를 통하여 질적 연구의 엄격성을 높이고자 하였다.

IV. 스토리텔링-미술 융합치료 프로그램 구성

1. 프로그램의 개요 및 목적

1.1. 프로그램의 개요

본 연구자가 진행한 스토리텔링-미술 융합치료(SACT) 프로그램은 학교부적응을 호소하는 대안학교 학생들의 긍정적인 정체성을 재정립하여 학교 적응력을 강화하는 것을 목적으로 하였다. 대안학교의 학교부적응 학생은 일반 학교의 교육과정에 적응하지 못하거나 학교폭력 관련 가·피해 학생, 다양한 정서적인 어려움을 경험하고 있거나 징계 등의 사유로 학교생활 적응에 어려움을 겪은 학생들이 대부분이다. 이에 연구자는 인문융합치료 프로그램을 통해 연구참여자들의 부정적인 정체성을 새롭게 긍정적인 자기 정체성으로 변화시킬 수 있도록 함과 동시에 학교 생활에 대한 적응력을 높이고자 하였다.

스토리텔링-미술 융합치료 프로그램은 공립형 대안학교 위탁생 중 학교부적응을 호소하는 학생 6명을 대상으로 2022년 5월부터 7월까지 주 1회, 10회기, 60분씩 학교 상담실에서 진행되었다. 청소년 대상의 집단 미술 프로그램에서 집단원은 최대 8명 이내로 구성하는 게 충분한 나눔과 집단 내의 역동을 위해 적당하다고 하였다(한국화, 정여주, 2009). 프로그램 진행 시간은 청소년의 경우에는 40~50분 정도의 시간이 적당하다고 할 수 있으나 스토리텔링을 위해 60분으로 진행하였다.

본 연구에서는 인문융합치료라는 커다란 틀 안에서 스토리텔링을 기반으로 하고 미술치료를 접목하여 프로그램을 구성하였다. 프로그램 구성은 합리적이고 과학적인 절차가 필요한 동시에 연구자가 내담자의 요구를 어떻게 평가하고 접근하느냐에 따라 프로그램 구성과정은 달라진다고 한다(최은진, 2017). 이번 연구에서 프로그램 구성과 관련하여 첫째, 고등학교의 학교 상담자와 연구 참여 대상 조건에 해당하는 학생들을 대상으로 요구 조사를 시행하였다. 요구 조사

결과를 통해 나온 내용을 고려하여 프로그램의 과정별 주제를 선정하고 운영 방법을 계획하는데 참고하였다. 둘째는 학교부적응과 관련한 프로그램 중심의 박사 논문 25편을 선정하여 그중에서 미술치료로 진행된 프로그램 6편과 학교부적응 학생들의 정서와 관련된 우울, 불안, 자살 청소년을 중심으로 하는 미술 집단상담 프로그램 박사 논문 12편을 분석하여 회기별 프로그램 구성에 참조하였다. 또한, 왕금미(2017), 오영섭(2019), 윤수진(2022)의 미술치료 프로그램도 참조하여 그중에서 본 연구의 주제와 관련된 프로그램을 인용하여 재구성하였다. 프로그램은 연구자가 진행하였으며 동료 상담자와 함께 프로그램에 관련하여 논의하였다.

1.2. 프로그램의 목적 및 개입 전략

본 연구에 활용된 인문융합치료 프로그램의 목적은 정체성 향상으로 학교생활 적응력 강화이며 이를 실현하기 위한 목표 체계는 다음 [그림 IV-1]과 같다.



[그림 IV-1] 스토리텔링-미술 융합치료 프로그램의 목표

첫째, 다양한 감정 표현을 하도록 정서적 지지를 통해 자아존중감을 향상한다. 둘째, 자기 탐색을 통해 자신과 타인에 대한 이해로 상호 관계를 증진한다.

셋째, 긍정적 희망 탐색으로 미래의 비전을 형성하도록 한다. 넷째, 더불어 살아가는 세상에서 공존의 의미와 타자성을 실현하도록 노력하며 나아가 학교생활에 적응하도록 힘을 키운다. 인문융합치료 프로그램의 단계별 목표는 다음 <표 IV-1>과 같다.

<표 IV-1> 스토리텔링-미술 융합치료 프로그램의 단계별 목표

단계	회기	목표
초기 단계	1 ~ 3	라포 형성, 자기 탐색, 자기에 대한 이해
중기 단계	4 ~ 7	자기 이해, 타인 이해, 자아존중감 향상 상호관계 증진
후기 단계	8 ~ 10	통찰, 공동체 의식 긍정적 희망 탐색, 미래 비전 형성

초기 단계는 프로그램에 대한 소개와 집단의 역동적 분위기를 조성하는 단계이다. 프로그램 준비 단계에서는 집단 적응력과 응집력을 강화해야 한다(Northen & Kurland, 2006). 초기 단계의 목표는 라포 형성과 자기 탐색으로 자기에 대한 이해를 목표로 하였다.

중기 단계는 연구참여자들의 단순한 느낌이나 소감이 아닌 그들의 과거와 현재와 미래의 스토리텔링을 통해 연구참여자들이 자신과 타인의 이해를 통해 상호관계 향상을 목표로 구성하였다. 학교부적응의 어려움이 자신만의 문제가 아님을 깨닫는, 즉 보편화의 감정과 타인을 수용하는 마음을 깨닫도록 하였다.

후기 단계는 프로그램에 대한 소감 및 상호 연구참여자들의 계획을 확인하고 다짐하는 활동으로 이루어진다. 후기 단계에서는 연구참여자의 통찰을 통해 공동체 의식이 함양되고 긍정적인 자아상과 미래 비전을 형성할 수 있도록 하였다.

본 연구에서는 이와 같은 프로그램의 목표를 위해 다음과 같은 개입전략으로 접근하였다.

첫째, 연구참여자의 특성을 고려하여 프로그램 분위기를 최대한 자유롭게 진

행하도록 하였다. 참석을 강요하거나 억제하지 않았으며 개방적인 분위기에서 프로그램 참여가 이루어지도록 하였다.

둘째, 연구참여자의 자유로운 미술 활동과 스토리텔링이 이루어지도록 하였다. 정서적인 지지와 적극적인 경청으로 자신의 진솔한 감정 표현에도 집단이 안전한 공간임을 느끼도록 하였다.

셋째, 연구참여자의 어려움이나 문제에 대해 함께 의논하고 방법을 찾아가도록 하였다. 상대방의 입장을 이해하고 배려하는 연습을 통해 긍정적인 공동체 의식을 함양하여 프로그램의 목표 실천과 나아가 인문융합치료의 목표인 공존과 타자성 실현을 이루어가도록 하였다.



2. 프로그램의 구성

2.1. 프로그램의 구성 과정

본 연구자가 진행하는 학교부적응 학생을 위한 스토리텔링-미술 융합치료 프로그램은 Ricoeur의 서사적 정체성과 스토리텔링을 기반으로 하고 있다. 이는 연구참여자들의 미술활동이 목적이 아니라 미술 활동의 결과물인 미술 작품을 통해서 연구참여자들의 충분한 내러티브가 이루어지도록 하였다. 프로그램의 구성 과정은 다음 <표 IV-2>와 같다.

<표 IV-2> 스토리텔링-미술 융합치료 프로그램의 구성 과정

단계	과정	내용
1	요구조사 실시	고등학교 학교 상담자 30명, 대안학교 학생 18명
2	회기 구성	-2016-2022 학교부적응 관련 집단상담 프로그램 박사학위 논문 25편 분석 -2007-2021 우울, 불안, 자살 청소년 대상 미술치료 집단상담 프로그램 박사학위 논문 14편 분석 -집단 미술치료 프로그램 학위 논문(왕금미, 2017; 오영섭, 2019; 윤수진, 2022)
3	전문가 자문	각 회기 프로그램의 목표 및 활동 내용

첫째, 인문융합치료 프로그램의 주제와 운영 방법 등을 구성하기 위해서 요구 조사를 실시하였다. 대상은 고등학교에서 학교 상담자로 재직 중인 45명에게 SNS(네이버 서식)를 통해 설문을 요청하여 30명의 응답을 받았다. 대안학교에 위탁 중인 고등학생 20명에게도 유사한 내용의 설문지를 제공하였으나, 18명이 설문에 응답하였다.

고등학교 학교 상담자의 경우 학교부적응 학생을 대상으로 미술을 활용한 집단치료 프로그램이 적합하다고 생각하십니까? 라는 질문에 응답자 30명 중에서

26명이 적합하거나 매우 적합하다고 답하였다. 프로그램과 관련된 주제에 대하여 매우 필요한 주제라고 답한 주제는 자신에 대한 이해, 자아존중감, 친구와 타인에 대한 이해, 가족과 부모님에 대한 이해, 교사와의 관계, 우울, 불안 정서 조절, 긍정적 감정 희망 탐색, 미래 비전이 매우 필요하다는 응답을 하였다. 그 중에서도 자신에 대한 이해와 우울, 불안 정서 조절을 가장 필요한 주제 내용으로 꼽았다. 대안학교 학생의 경우에는 많은 학생이 연구자가 제시한 모든 프로그램의 주제가 매우 필요하다고 응답하였으나 가장 선호하는 주제는 미래 비전이라고 응답한 학생이 가장 많은 수를 차지하였다. 응답한 18명의 학생 중에서 인문융합치료 프로그램이 진행된다면 참여하겠다고 답한 학생은 17명으로 확인되었다. 프로그램 주제 선정 기초요구 조사 내용을 정리하면 다음 <표 IV-3>과 같다.

<표 IV-3> 프로그램 주제 선정 기초 요구조사 순위

순위	고등학교 학교 상담자	순위	대안학교 위탁 학생
1	자기에 대한 이해	1	미래 비전
1	우울 불안 정서 조절	2	자기에 대한 이해
3	자아존중감	2	자아존중감
3	긍정적 감정 희망 탐색	2	긍정적 감정 희망 탐색
5	친구에 대한 이해	5	우울 불안 정서 조절
5	가족 및 부모님에 대한 이해	6	친구 및 타인에 대한 이해
7	교사와의 관계	6	가족 및 부모님에 대한 이해
8	미래 비전	6	교사와의 관계
9	학교생활 적응	6	학교생활 적응
10	공부하는 이유 탐색	10	공부하는 이유 탐색

프로그램의 운영 회기에 대한 질문에서는 학교 상담자 집단은 8 회기에서 10 회기를 선호한 응답자가 23명으로 가장 많았으며 회기당 소요 시간은 50분 미만이 가장 많았으며 50분~80분이 그 뒤를 이었다. 적당한 구성원의 수는 4명~8

명 미만으로 21명으로 가장 많았다. 다음으로 4명 미만의 순서로 답하였다. 이에 본 연구자는 설문에 제시한 내용을 회기별 주제로 하여 최종적으로 학생들이 선호하는 미래 비전을 수립하는데 도움을 주는 프로그램을 구성하였다. 프로그램의 운영회기는 10회기, 시간은 60분, 인원은 6명, 진행은 매주 1회씩 실시하였다

둘째, 인문융합치료 프로그램의 회기 구성을 위하여 2016~2022년까지 진행된 학교부적응 관련 집단상담 프로그램 박사학위 논문 25편 중에서 미술치료와 관련된 6편의 논문과 청소년 정서 관련 미술치료 집단상담 프로그램 박사학위 논문 12편을 참고하였다. 총 18편의 논문에서 프로그램의 회기별 운영주제와 목표가 무엇이고 활동 내용은 무엇인지 분석하였다. 또한 논문들의 프로그램을 분석하여 프로그램의 주제와 활동 내용을 중심으로 본 연구의 프로그램 주제에 맞는 내용을 선정하여 프로그램을 인용하거나 연구자가 재구성하였다. 분석 대상 연구 논문은 <표 IV-4>와 같다.

<표 IV-4> 학교부적응 관련 집단상담 미술치료 프로그램 연구

연구자 (연도)	제 목	프로그램 주제
윤지영(2022)	게슈탈트 집단 미술치료가 내재화 문제를 가진 학교부적응 청소년에 미치는 효과	인성 강화
김현정(2021)	학교부적응 아동의 정서 인식 표현력 향상 콜라주 미술치료 프로그램 개발 및 평가	정서 인식 표현력 향상
박지영(2020)	학교부적응 아동의 또래 관계 향상을 위한 인성 강화 집단미술치료 프로그램 개발 및 효과검증	또래 관계 향상을 위한 인성 강화
최은진(2017)	학교부적응 청소년 집단미술치료 매뉴얼 개발을 위한 프로그램 연구:중고등학생을 대상으로 2005-2015년 연구 문헌 메타분석 변인 자료 기반	학교생활 적응
양지원(2015)	학교부적응 청소년에 대한 해결중심적 집단미술치료 프로그램의 효과성에 관한 연구 : 자기효능감, 자아탄력성, 학교생활적응의 사전사후 비교를 중심으로	자아효능감 자아탄력성 학교생활적응

박성혜(2015)	특별교육 대상 청소년의 자아탄력성을 위한 집중적 집단미술치료 프로그램 개발 및 효과	특별교육 청소년의 자아탄력성
박민정(2021)	체계적 문헌 고찰에 근거한 청소년 정신건강을 위한 집단미술치료 프로그램 제안	청소년의 정신건강
박정선(2020)	수용미학 관점의 명화 감상을 통한 우울증 청소년의 상담 및 심리 치료 가능성 탐색 : René Magritte의 작품을 중심으로	청소년 우울증 치료
김정란(2019)	자살생각 관심군 청소년을 위한 미술치료 프로그램의 개발과 효과	자아존중감 향상
왕혜화(2017)	우울증 청소년의 증상 완화를 위한 예술치료에 관한 연구	청소년 우울증
이경원(2015)	청소년의 정서 인식 및 표현을 위한 색채 중심 미술치료교육 프로그램 개발 및 효과 검증	청소년의 정서 인식
김태희(2015)	청소년의 정서 조절과 정신건강을 위한 정서중심 집단미술치료 프로그램의 개발 및 적용	정서조절
오승주(2015)	인지행동치료를 기반으로 한 집단미술치료가 비행 청소년의 애착 분노 표현 및 자동적 사고와 공감에 미치는 영향	애착, 분노 표현, 자동적사고, 공감
지혜정(2013)	아동·청소년의 우울, 공격성, 분노와 DAS 반응 특성 연구 : 우울장애, 주의력결핍 과잉행동 집단 중심으로	우울, 공격성, 분노
김순자(2012)	호흡명상을 병행한 집단미술치료가 우울·불안 청소년의 안녕감에 미치는 효과	우울, 불안
류정미(2009)	대인관계 및 우울에 대한 매개 모형의 탐색과 비행 청소년에서 매개 모형을 이용한 미술치료의 효과	대인관계, 우울, 불안
조미영(2008)	교류 분석 성격 구조 유형별 계슈탈트 집단미술치료의 효과성 연구 : 시설 청소년을 대상으로	우울, 자아존중감, 삶의 질
김은혜(2007)	해결 중심 집단미술치료 프로그램이 정신건강과 스트레스 대처 능력에 미치는 효과 : 시설청소년들을 대상으로	정신건강, 스트레스 대처 능력, 자아존중감

위의 참고논문의 학교부적응 관련 집단상담 프로그램의 단계별 목표를 정리하면 다음 <표Ⅳ-5>와 같다.

<표 Ⅳ-5> 참고논문 집단상담 프로그램의 단계별 목표

단계	단계별 목표
초기 단계	오리엔테이션, 자신에 대한 소개와 라포 형성, 흥미 유발, 경청과 지지 경험, 집단 목표와 규칙 정하기, 신뢰감 형성, 집단 응집력 형성, 자아 발견, 해결책 구축을 위해 협력하기, 주호소와 목표 이해, 자신의 정서 알아차리기, 타인의 감정 이해, 감정 조절, 몰입 경험하기 등
중기 단계	집단 역동, 자기 통찰, 집단 공감, 자기 정서 인식 및 표현, 자동적 사고 인식, 역기능적 사고 재인식, 목표설정 및 발전시키기, 감정표현 및 수용, 주호소 완화 및 행동수정, 긍정적 자아감 형성, 사회성 향상, 자신에 대한 객관적 인식, 객관적으로 문제 바라보기, 왜곡된 신념 발견, 분노 조절하고 해소하기, 관계 속에서 정서 조절하기, 정서와 상황과 관련성 이해하기, 감정조절 등
후기 단계	또래 관계 회복, 교정된 인지행동 유지전략, 타인에 대한 정서 인식 및 표현, 자기 만족감 및 집단지지, 학교생활 적응, 해결책 구축을 위한 성공·강점의 인정, 목표점검, 인식과 이해를 바탕으로 한 연습과 수용, 긍정적 자아감 형성, 주호소 문제 개선 및 안전한 종결, 집단원 지지, 타인에 대한 배려, 자기 개방, 부정적 감정 조절하기, 긍정성 회복, 스스로 자기 평가하기, 환경에 대한 이해 등

셋째, 미술 심리상담 수련전문가(Supervisor)이며 인문융합치료 전문가인 미술치료의 이해 수업을 진행한 교수와 함께 미술치료와 스토리텔링을 어떻게 연결할 것인가에 대한 논의를 여러 차례 진행하였으며, 회기별로 활동 내용과 주제를 검토하고 연구참여자들의 마음속 깊은 곳에 자리 잡은 자기의 이야기를 끌어 올릴 수 있도록 집단지도자의 역할에 대해 지도받았다.

2.2. 프로그램의 구조

2.2.1. 프로그램의 진행 과정

본 연구에서 스토리텔링-미술 융합치료 프로그램의 각 회기 진행은 도입, 미술활동, 나눔과 정리의 4단계로 진행이 되었다. 이는 다음의 [그림 VI-2]와 같다.



[그림 IV-2] 스토리텔링-미술 융합치료프로그램의 회기별 진행 과정

첫째, 도입 활동에서는 프로그램에 대한 적응을 위해 긴장해소를 위한 신체이완 동작이나 작업에 대한 흥미를 고취하기 위한 이야기 등으로 집단상담의 분위기를 조성하였다.

둘째, 미술 활동에서는 회기별 주제에 따라 연구참여자가 자신의 감정을 진솔하게 표현할 수 있는 분위기를 조성하였다. 또한 연구참여자들이 흥미롭게 미술작업에 참여할 수 있도록 다양한 종류의 그림 공구를 준비하였다. 그리하여 참여자들은 미술작업을 부담없이 생각하며 즐겁게 참여하였다. 또한 연구자는 최대한 인문융합치료의 취지에 맞게 ‘함께’ 서로 이야기 나누고 협력하며 활동

을 이어가도록 장려하였다.

셋째, 나눔 활동은 프로그램 중에서 가장 중요한 부분 중에 하나라고 할 수 있다. 이 시간을 통해 연구참여자 간의 활발한 상호작용과 집단의 역동을 촉진되며 이야기를 통한 정서적 교감을 기대할 수 있기 때문이다. 이야기의 텍스트는 바로 미술 활동에서 연구참여자들이 완성한 미술작품이다. 자신들의 미술작품을 대상으로 상상력을 발휘하여 스토리를 구성하여 화자가 되어 보고, 한편으로 청자가 되어 보는 과정을 통하여 각자의 정체성을 찾아가기를 기대하였다. 원활한 스토리텔링을 위한 질문은 다음과 같이 4단계를 준비하였다(이경원, 2015). 그러나 현장의 분위기에 맞춰 자유롭게 이루어지도록 분위기를 조성하였다. 이야기의 단계는 다음 <표 IV-6>과 같다.

<표 IV-6> 스토리텔링을 위한 질문 단계

단계	질문내용
1단계: 현재 보이는 수준	-일상적인 이야기 -미술작품 속 장면의 상황에 대한 이야기
2단계: 감정 전이 수준	-미술 활동을 하면서 떠오르는 생각이나 느낌에 대한 이야기
3단계: 투사 수준	-미술 작품에서 가장 관심이 가는 부분이나 자신과 연관된 이야기
4단계: 보편적 수준	-미술 작품에서 집단원들 간의 공통점에 관한 이야기

넷째, 정리 단계에서는 미술 활동에 대한 느낌이나 생각을 나누고 소감문을 작성하도록 하였으며 다음 회기에 대한 안내를 하였다.

2.2.2. 인문융합치료 프로그램의 실행 장소

프로그램의 실행에서 집단, 개인을 불문하고 장소가 매우 중요하다. 프로그램 실행 장소는 연구참여자들이 편안하고 안정감을 느낄 수 있어야 한다. 따라서

개방적인 동시에 특히 청소년 등을 고려할 때 보다 역동적인 활동을 할 수 있는 넓은 공간이 필요하다. 본 연구에서는 학교 상담실을 이용하였다. 학교 상담실은 현재 프로그램을 진행하기에 최적의 장소는 아니지만 학생들이 서로 얼굴을 마주 보고 상호작용할 수 있도록 재배치하였다. 특히 프로그램은 철저히 연구자의 주도하에 이루어지고 누구의 간섭도 받지 않는 자유로우면서도 개인들의 비밀과 안전이 보장될 수 있는 조치를 하였다.

2.2.3. 프로그램 운영시간

프로그램은 주 1회씩 실시하기로 하고 매주 수요일에 수업이 끝난 후에 진행하였다. 수요일은 다른 날보다 수업 시간이 적어 연구참여자들의 프로그램에 참여하는데 부담이 적었다. 그리고 매회기당 프로그램의 소요 시간은 60분으로 하였다. 기초 요구조사에서 연구참여자들은 회기당 소요 시간을 주로 50분 미만 정도를 선호하였다. 학교 현장의 전문상담자들도 학교부적응 학생에 대한 특성을 고려하여 소요 시간이 길면 집중력이 흐트러지고 참여도에도 어려움이 예상될 수 있다는 의견이 많았다. 그러나 상담 현장에서 미술치료 프로그램을 전문으로 진행하는 임상 전문가 주에는 80분 이상 120분 정도의 충분한 시간을 갖고 진행하여도 괜찮다고도 하였다. 그렇지만 연구참여자들의 의견을 반영하여 60분으로 정하였다. 집단 프로그램의 경우 연구참여자들의 집중도와 피로도를 고려해야 하는데 노인이나 장애인 등 집중력이 떨어지는 개인들을 대상으로 한 프로그램은 30분 이하를 권장하고 있으나 청소년들은 1회에 90분 정도가 적당하다고 한다(이혜숙 외, 2012; 이현주, 2010). 본 연구에서는 이러한 점을 고려하여 매회 60분으로 구성하였다.

2.3. 프로그램의 구성 내용

프로그램은 총 10회기로 구성하였다. 1~3회기는 준비 과정으로 초기 단계이고 4~7회기는 실행 과정으로 중기 단계, 8~10 회기가 종결 과정으로 후기 단계이다. 프로그램은 전체적으로 초기 단계에서는 연구참여자들과 진행자인 연구자와 그리고 연구참여자들 간의 라포 형성에 주력하였고 자신의 문제를 개방할 수 있는 마음 열기 등의 기법으로 접근하였다. 중기 단계에서는 스토리텔링 기법과 미술치료를 융합한 프로그램을 회기별로 실시하여 프로그램의 목표를 달성하도록 실행하는 단계이다. 자신과 타인의 이해를 통해 상호관계가 향상되도록 연구자와 연구참여자의 활발한 역동을 경험하게 하는 단계이다. 후기 단계에서는 프로그램 연구참여자들의 변화와 자신들이 획득한 통찰, 새롭게 구성한 정체성, 미래 계획 등에 대해서 질문하고 충분히 대화를 나눠 보도록 하는 단계로서 최대한 자유로운 분위기에서 진행하였다.

2.3.1. 초기 단계(1~3회기)

초기 단계는 프로그램에 대한 소개와 집단의 역동적 분위기를 조성하는 단계이다. 프로그램 준비단계에서는 집단 적응력과 응집력을 강화해야만 한다(Northen & Kurland, 2006). 초기 단계의 목표는 라포 형성과 자기 탐색이며 본 프로그램의 1~3회기가 해당한다.

1회기는 “나를 소개합니다!” 는 프로그램 연구참여자들의 집단 역동성과 목표 의식을 공유하게 하는 과정으로서 오리엔테이션에 해당한다고 할 수 있다. 하지만 단순한 오리엔테이션이 아니라 연구 프로그램 연구참여자들의 별명을 짓는 과정이다. 별명이란 이름과는 다른 또 다른 별칭으로서 다양한 의미를 지니고 있지만 자기 자신을 이 세상에 어떻게 표현할지를 연구참여자 스스로 구성해 보게 하였다. 적어도 프로그램 내에서는 연구참여자들은 이 별명을 통해 자기의 정체성의 새로운 시작을 알렸다고 할 수 있다(최외선의외, 2006; 왕금미, 2017).

2회기는 “난화 그리기”는 프로그램 진행 초기에 집단의 긴장 완화를 위해 활용되는 경우가 많다. 이는 그리려는 특정한 대상을 그리는 것이 아니라 그리고 싶은 자신의 욕구에 따라 마음대로 표현하는 것이 목적이며 즐거움이라고 할 수 있다. 난화법은 Naumburg(1958)가 개발한 기법인데, 이것은 그림을 그린 사람의 무의식 속에 잠자고 있는 상상을 표출시키는 데 도움을 주는 미술치료의 수단으로 사용되고 있으며, 정신분석학자들은 난화를 그리는 마음속에는 무의식적으로 누군가의 관심을 끌려는 욕구가 작용한다고 하였다(최외선 외, 2006). 이 기법은 집단원이 자유롭게 난화를 그리고 거기에 부가하여 형상을 만들어 그것이 무엇으로 보이는지 자유롭게 이야기를 나누도록 하는 것이라고 한다(류정미, 2009). 편안한 가운데 자유로운 표현을 통해, 자신들이 직면하고 있는 학교부적응 문제가 무엇인지 연구참여자들도 인식하지 못했던 무의식을 탐색하면서, 자신들의 문제도 충분히 개선될 수 있는 것이며, 부적응 문제를 해결한 뒤에는 적응력의 강화뿐만 아니라 더욱 성장한 자기 모습을 볼 수 있다는 낙관적 희망과 기대를 고취한다고 하였다(류정미, 2009).

3회기는 함께 하는 만다라이다. 미술치료에서 만다라는 하나의 원을 의미하지만, 산스크리트어로 만다라는 중심과 본질이라는 뜻을 지니고 있고 소유 또는 성취라는 뜻도 가지고 있다고 한다(정여주, 2001). 만다라의 뜻 자체가 자기의 참모습을 자기 것으로 만드는 과정이라고 할 수 있다. 대부분의 만다라 치료에서는 개인의 만다라 그림에 치중했지만, 본 연구에서는 함께 그리는 만다라라고 하여 프로그램 연구참여자들의 지지와 응원 메시지를 함께 써 넣도록 하였다. 만다라 그림을 통해서 개인 한 사람이 아니라 프로그램 공동체 구성원으로서 자신들의 본질을 새롭게 구성해 보겠다는 목적을 두고 있다. 만다라의 어원은 인도의 고대어에서 유래되었으나 상징으로서의 만다라는 기독교의 십자가, 원불교의 일원상, 불교사찰의 표시인 만(卍)자 외에도 여러 가지 모습으로 나타나는 인간 정신 속에 있는 자기를 나타내는 상징이라고 할 것이다(최외선 외, 2006). Jung은 모든 만다라가 완전한 개성화의 과정은 아니지만, 자기실현의 성취과정에서의 혼란을 심리적으로 치유하려는 동기에서 시작한다고 주장한다.

잠깐의 명상을 거쳐 원적교에서의 생활을 돌아보고 떠오르는 생각이나 마음 속에 남아 있는 느낌을 원 안에 자유롭게 표현해 보도록 하였다. 옆자리의 연구

참여자와 작품을 서로 교환하여 작품을 감상하고, 친구의 원적교에서의 생활을 상상해 보면서 친구의 마음을 공감하고 응원을 하면서, 지지하는 마음을 원 밖에 써 보면서 서로의 스토리텔링을 이어가도록 하였다.

2.3.2. 중기 단계(4~7회기)

중기 단계는 연구참여자들의 단순한 느낌이나 소감이 아닌 그들의 과거와 현재와 미래의 스토리텔링을 통해 연구참여자들이 자신과 타인의 이해를 통해 상호관계 향상을 목표로 구성하였다. 학교부적응의 어려움이 자신만의 문제가 아님을 스토리텔링을 통해 인식하고, 나아가 감정과 타인을 수용하는 마음의 자세를 갖도록 하였다.

4회기에서는 프로그램 연구참여자들의 과거와 현재 미래에 대한 자신들의 꿈과 의지 삶의 기획 등을 담고자 하였다. 시간은 과거와 현재 미래가 분절되었다고 할 수 없다. 현재의 시간을 중심으로 영원한 현재라는 표현처럼 현재의 과거는 흘러들어오고 현재에서 미래는 또한 흘러나간다. 연구자는 이러한 존재론적 시간 관점에 따라 과거와 현재와 미래를 그리고자 하였다. ‘브라보 마이 라이프’는 내 인생에 대한 찬사 또는 칭찬이라고 할 수 있다. 프로그램 연구참여자들은 대안학교 학생이라는 이유로 주변 사람으로부터 부당한 평가를 받기 때문에 심리적으로도 위축될 수밖에 없다. 따라서 이 학생들에게는 자기 삶에 대한 긍정적 의미 구성과 함께 자기 삶의 칭찬과 격려가 필요하다고 생각되어 세션을 구성하였다.

‘브라보 마이 라이프’는 자신의 지나온 시간을 돌아보고 현재와 미래를 생각하면서 가장 기억에 남거나 앞으로 자신이 꿈꾸는 장면들을 도화지 위에 필름처럼 자유롭게 펼쳐 보이게 하였다. 그리하여 연구참여자들이 자신의 인생을 개관할 수 있도록 돕기 위함이다. 또한, 현재 자신에게 가장 많은 긍정적인 영향을 주는 상황이나 사람에 대해 생각해 보고 감사의 마음을 표현해 보이게 하였다. 이를 통해 타인을 이해하고 자신을 수용하고 자신의 환경을 탐색하여 긍정적인 자신을 이해할 수 있기 때문이다(최외선 외, 2006; 왕금미, 2017).

5회기는 콜라주 기법을 이용하여 “내가 좋아하는 것”을 꾸미도록 하였다. 콜라주는 잡지나 그림 등 다양한 재료를 이용하여 찢거나 오려서 하나의 작품으로 구성해 보는 활동이다. 연구참여자의 관심이나 흥미를 끄는 사진이나 그림을 통해서 자신의 감정을 표현할 수 있다는 장점을 갖고 있다. 콜라주 기법은 연구참여자가 작품을 구성하면서 좋아하는 것을 선택하고 설명하는 것에 주안점을 두었다. 연구참여자의 작품에 나타난 내용이나 화면의 색채 및 변화 등은 현재 연구참여자의 심리 상태를 이해하는 단초가 될 수 있다. 콜라주는 그림을 그리는 것이 아니기에 활동에 대한 저항이나 공포 등을 감소시켜 줌으로써 연구참여자의 내면 의식을 잘 드러내도록 자극하고 촉진하기도 한다(최외선 외, 2006). 잡지를 통해 연구참여자가 원하는 그림을 5장만 선택하도록 안내하고 그 이유와 그림에 대한 설명을 들어보면서, 도화지에 자유롭게 작품을 구성하도록 한다. 이를 통해 자신의 감정을 탐색하고 자신의 욕구를 찾아 간다고 한다(이근매, 2010). 자신들의 학교부적응에 대한 외부의 평가가 아니라 연구자와 연구참여자들 간의 대화를 통해 그 문제와 그에 대한 의미를 스스로 보상받을 수 있는 기회가 된다. 학교부적응의 문제를 외부의 평가가 아닌 자신이 의미를 구성해 봄으로써 카타르시스는 물론 그 객관화 과정을 경험하게 된다. 특히 문제와 자신을 분리하는 연습도 가능하다고 한다(이근매, 2010).

6회기 “우리가 함께 만드는 학교”에서는 연구참여자의 친화력과 결집력을 바탕으로 내가 원하고 바라는 학교를 만다라 기법을 이용하여 협동화로 그린 후에 각자가 생각하고 바라는 학교에 대해서 서로 스토리텔링 하도록 하였다. 연구참여자들은 이야기를 통해 학교에 대해 새로운 인식을 하고 변화된 모습으로 즐거운 학교생활을 하는 데 도움이 되도록 한다고 하였다(박지영, 2020). 또한, 학생으로서의 본분을 깨닫는 계기가 되도록 하며 학교를 이루는 한 구성원으로서 자신 역할의 소중함에 대해서도 깨닫는 시간이 되었다. 만다라의 치료적 효과는 자신의 중심을 발견하고 자신의 힘을 얻으며 자기 자신을 수용하여 자기 소외를 극복하고 자신이 얻은 창의적 성취감으로 자신을 스스로 존중하게 된다고도 한다(정여주, 2020). 미술활동을 통해 자신들이 원하는 모습의 학교를 생각하면서 함께 협동화를 그려 봄으로써, 내가 원하는 이상적인 학교상을 함께 만들어 본 것이다. 이를 통하여 연구참여자들이 학교 구성원으로서의 반성과 책

무에 대하여 생각해 보고 그동안의 학교생활도 되돌아보는 효과가 있었다(정여주, 2016; 박지영, 2020). 동그란 전지 위에 학교를 상징하는 밑그림을 그리고 집단원의 수만큼 피자 모양으로 나누어 연구참여자들이 각자 자기 학교를 세우는 심정으로 정성껏 색칠하고 퍼즐을 맞춰 보면서 각자의 생각을 이야기하게 하였다.

7회기 “가면 속 내 얼굴”에서는 모든 인간은 가면을 쓰고 살 수밖에 없다. Jung은 페르소나에 대해서 부정적으로 봤지만, 한편으로 가면은 사회적 인간으로서 자기 행동 노선을 의미하다고 할 수 있다. 따라서 아니마와 아니무스가 통합되어 있다. 가면 속의 나와 가면 밖의 내가 통합될 필요가 있다고 하였다. 연구참여자들에게 가면을 그리게 하고 그 가면에 있는 의미 등에 대해 질문을 하게 하였다. 그리고 대안 제시와 카타르시스를 중점으로 진행하여 문제를 자신과 분리하고 부적응의 원인을 찾고 스스로 문제를 해결하고 대안을 찾게 하였다. 프로그램 연구참여자들이 각자 자신들이 찾은 대안 등을 이야기하고 그 전략과 기법, 접근 방법, 의미 등을 공유하는 시간을 갖도록 하였다. 그리고 스토리텔링으로 그간의 미술 활동을 통해 구성한 연구참여자들의 통찰을 이야기하도록 하였다.

2.3.3. 후기 단계(8~10회기)

후기 단계는 프로그램에 대한 소감 및 상호 연구참여자들의 계획 등의 활동으로 이루어진다. 후기 단계에서는 연구참여자의 통찰을 통해 공동체 의식이 함양되고 긍정적인 자아상과 미래상을 형성할 수 있도록 하였다.

8회기 “나의 강점 나무”이다. 나무는 성장한다는 의미를 담고 있기에 현재보다는 미래에 더 치중하자는 뜻에서 진행하였다. 자신의 강점에 대하여 구체적으로 생각하도록 하고 작은 것이라도 나의 강점이 될 수 있는 것이 무엇인지 생각하고 표현하였다. 집단원이 롤링 페이퍼 형식으로 다른 집단원의 강점 중 마음에 드는 강점을 한 가지씩 적도록 하여 연구참여자들이 상호 피드백으로 서로를 지지하도록 하였다(양지원, 2015). 하트와 별은 다른 연구참여자들이 돌아가면서 연구참여자들의 강점을 써주었고 동그라미는 자신이 스스로 쓴 자신의

강점이라고 할 수 있다. 타인의 관점으로 달라진 나를 표현해 보았다. 이러한 과정을 통해, 변화를 시도하는 자신을 좀 더 구체적으로 볼 수 있었으며, 현재 자신이 잘하고 있다는 성공의 확신을 가질 수 있게 되었다. 도화지 위에 나무 모양을 오려 부착하고 연구참여자들이 표현한 나의 강점과 자신이 스스로 생각하는 자신의 강점을 열매로 나무 모양을 만들어 본다(김인선 외, 2018). 자신의 강점과 친구의 강점을 함께 찾아가면서 행복과 학교 적응력 강화를 위한 목표를 개별적으로 설정하게 하고 이러한 목표를 달성할 수 있는 구체적인 방법들을 생각해 보도록 하는 시간이 되었다. 그리고 개인들의 생각을 집단 토론을 통해 더욱 구체화하고 확산시키고자 하였다(김인선 외, 2018).

9회기 “함께하는 우리”에서는 연구자가 적극적으로 개입하여 비유나 예시를 들어주고 연구참여자들이 집단 미술 활동으로서 공동의 작업을 구성하는 프로그램으로 진행하여 친구의 모습을 보고 대리 학습의 효과를 얻을 수 있도록 하였다(윤수진, 2022). “함께 하는 우리”에서 가장 핵심이 되는 것은 대안학교 학생들이 열등한 존재가 아니라 일반 학교는 물론 다른 학생들보다 충분히 타인을 도울 수 있는 능력과 마음을 가지고 있음을 확인하고자 하는 목적으로 진행되었다. 인문융합치료의 목적인 타자성 실현을 위해 프로그램에서 간접적으로라도 경험하고 친구들의 이야기를 경청하면서 자기 생각과 행동을 돌아보고 함께 할 수 있고 도울 방법과 경험들에 관해 이야기하도록 하였다.

마지막 10회기 “나의 삶에 대한 칭찬”은 프로그램을 통해 얻은 긍정적 효과는 물론 프로그램을 통해 획득한 것들을 어떤 방법으로 유지하고 지속할 것인가에 대한 구체적인 이야기와 방법을 듣고 자신을 돌아다보며 여기에 대한 계획을 다짐하는 의미에서 자신을 칭찬하고 격려하는 시간을 갖도록 하였다(최은진, 2017; 왕금미, 2017). 하지만 더욱 중요한 것은 타인의 칭찬과 자기가 자기에 대한 칭찬이라고 할 수 있다. 대안학교 학생들은 칭찬을 많이 받지 못하였다. 따라서 자신에 대한 칭찬도 인색하다. 자신에 대한 칭찬은 자기에 대한 관용이며 동시에 자기의 자긍심을 높일 수 있는 계기가 될 수 있다. 그 칭찬의 한 사례로 상장주기 프로그램을 만들었고 자신들이 받고 싶은 상장을 스스로 만들어 보도록 하였다.

3. 스토리텔링-미술 융합치료 프로그램

본 연구 대상으로 구성된 스토리텔링-미술 융합치료 프로그램은 다음 <표 IV-7>와 같다.

<표 IV-7> 스토리텔링-미술 융합치료 프로그램의 구성안

단계	회기	제목	회기 목표	활동 내용
라포 형성 · 자기 탐색 · 자기 이해	1	나를 소개합니다	<ul style="list-style-type: none"> · 친밀감 형성 · 자기 이해 · 프로그램에 대한 이해 	-프로그램에 참여하는 느낌을 그림 카드를 선택하여 이야기하기 -자신의 별칭을 짓고 자신에 대해 이야기할 수 있도록 한다. -별칭과 관련한 이야기, 프로그램에 참여한 동기와 프로그램에 대한 기대는 무엇인지 이야기를 나누어 본다. (박지영, 2020)
	2	난화 그리기	<ul style="list-style-type: none"> · 긴장 이완 · 친밀감 형성 · 흥미 유발 · 희망 고취 	-편안한 자세로 긴장을 이완시킨 후 자유롭게 난화를 그려보기 -난화에서 연상물을 찾아 자기 삶과 관련하여 이야기를 만들어 본다. -지어낸 이야기와 자신의 현실과 관련한 이야기는 무엇인지, 왜 그런 생각을 하게 되었는지 이야기하면서 자신을 탐색하고 이해하도록 한다. (최외선 외, 2006; 류정미, 2009)
	3	함께 하는 만다라	<ul style="list-style-type: none"> · 상호작용 경험 · 자신감 향상 · 타인 이해 	-지금까지 지내온 생활을 생각해 보고 원적교와 관련하여 현재 자신의 심상을 만다라로 자유롭게 표현해 보기 -친구가 표현한 만다라를 보면서 친구를 격려하고 지지하는 그림이나 문구를 넣어 보기 -자신의 원적교의 생활을 돌아보면서 느끼는 감정은 무엇인지 이야기하도록 한다. -친구의 원적교 생활을 듣고 느끼는 감정은 무엇인지 이야기하도록 한다. -친구의 지지와 격려가 나에게 어떤 의미인지 이야기하도록 한다. -친구에게 위로와 격려를 하고 난 후의 자신의 감정과 생각을 이야기하도록 한다. (정여주, 2001; 최외선 외, 2006)

정서적 지지 · 자아 존중감 향상 · 타인 이해 · 대인 관계 증진	4	브라보 마이 라이프!	<ul style="list-style-type: none"> · 긍정적 자기 이해 · 내적 욕구 분출 · 자신의 환경에 대한 탐색 · 타인 이해 · 자기 수용 	<p>-과거, 현재, 미래를 생각해 보면서 가장 기억에 남거나 앞으로 자신이 꿈꾸는 장면들을 도화지 위에 자유롭게 창조적으로 현재와 미래를 표현해 보기</p> <p>-현재 자신에게 가장 많은 영향을 준 사람에게 감사의 마음을 되돌리는 표현을 하도록 한다.</p> <p>-자신의 과거는 현재 자기 삶에 어떤 영향을 주고 있는지 돌아보도록 한다.</p> <p>-자신이 그리는 미래의 모습을 이야기하고 어떤 노력을 하는지 이야기하도록 한다.</p> <p>(최외선 외, 2006; 왕금미, 2017; 김현정, 2021)</p>
	5	내가 좋아하는 것	<ul style="list-style-type: none"> · 자기 개방 · 긍정적 자기 인식 · 자신의 욕구 탐색 	<p>-잡지에서 마음에 드는 사진을 찾아보면서 자신의 욕구 탐색하기</p> <p>-사진들을 새롭게 구성하면서 선택한 이유 등을 통해 자기 감정과 욕구를 찾아가도록 한다.</p> <p>-자신의 욕구를 탐색하면서 새롭게 느낀 감정은 무엇인지 생각하고 이야기하도록 한다.</p> <p>(최외선 외, 2006; 이근매, 2010)</p>
	6	우리가 함께 만드는 학교	<ul style="list-style-type: none"> · 긍정적 행동 교정 · 공동체 의식 함양 	<p>-내가 원하고 바라는 학교생활을 협동화로 그린 후에 발표하기</p> <p>-학교 이미지를 만다라로 구성하여 참여한 집단원의 수로 나누어 한 조각씩 꾸며 보도록 한다.</p> <p>-학교를 구성하는 한 일원으로서 어떤 생각을 하게 되는지 서로 이야기해 보도록 한다.</p> <p>-내가 원하는 학교와 현실에서의 학교를 비교하면서 느끼는 생각은 무엇인지 이야기하도록 한다.</p> <p>(정여주, 2016, 2020; 박지영, 2019)</p>
7	가면 속 내 얼굴	<ul style="list-style-type: none"> · 역기능 신념 파악하기 	<p>-가면으로 표현한 자기 모습을 통해 자신의 감정과 인지 도식을 파악하기</p> <p>-자기 모습을 가면으로 표현하면서 일상에서는 가려진 자기 모습은 무엇인지 생각하고 이야기해 보도록 한다.</p> <p>-타인들은 나를 어떻게 보는지 생각하고 이야기하도록 한다.</p> <p>(김정란, 2019; 윤지영, 2022)</p>	

공동체 의식 · 긍정적 희망 탐색 · 미래 비전 형성	8	나의 강점 나무	<ul style="list-style-type: none"> · 자기 지지 · 미래 설계 · 긍정적 경험 통한 삶의 변화 	<p>-집단원 간의 강점을 돌아가면서 하나씩 이야기해주기</p> <p>-자신만의 강점은 무엇인지 찾아보기</p> <p>-집단원과 자신이 찾은 강점을 표현한 나무 꾸미기</p> <p>-자신이 꾸민 강점 나무를 더 멋지게 성장시키기 위해서 필요한 것은 무엇인지 이야기 하도록 한다.</p> <p>-집단원이 찾아준 나의 강점 중에서 자신의 마음에 드는 것은 무엇인지 이야기하도록 한다.</p> <p>-친구가 찾아준 강점에 대해 어떤 생각이 드는지 이야기하도록 한다.</p> <p>-자신의 강점으로 꾸며진 강점 나무가 건강하고 아름답게 성장하도록 무엇이 필요한지 이야기하도록 한다.</p> <p>(양지원, 2015; 김인선 외, 2018)</p>
	9	함께 하는 우리	<ul style="list-style-type: none"> · 공동체 의식 함양 · 집단친화력 향상 · 상호존중감 향상 · 관계 수용과 긍정적 상호작용 	<p>-자기 팔 모양을 본떠 오린 후에 함께 협력하는 모습을 아름답게 장식한 팔 모양을 검정색보드에 협력해서 꾸며보기</p> <p>-작업을 통해 변화된 자신의 이야기를 해보고 서로가 함께 하기 위해서 협력하는 방법이 무엇인지 알아가도록 한다.</p> <p>-함께 무엇인가를 해본 경험에 대해 이야기하도록 한다.</p> <p>-함께 하고 난 뒤에 느끼는 감정에 대해 생각해보고 이야기 하도록한다.</p> <p>(윤수진, 2022)</p>
	10	나의 삶에 대한 칭찬	<ul style="list-style-type: none"> · 자신에 대한 성취감 · 미래 비전 · 긍정적인 태도 	<p>-자신의 소중함과 현실의 삶을 수용하고 앞으로의 소망을 현실적으로 통합해보기</p> <p>-수고한 자신에게 감사와 고마운 마음을 담아 감사장을 만들어 본다.</p> <p>-프로그램에 참여한 자신에게 하고 싶은 말은 무엇인지 이야기하도록 한다.</p> <p>-10년 뒤에 감사장을 받을 자신의 모습을 상상해 보고 더 노력해야 할 것은 무엇인지 생각하고 이야기하도록 한다.</p> <p>(왕금미, 2017; 최은진, 2017)</p>

V. 스토리텔링-미술 융합치료 프로그램 참여 경험의 단계별 내용

연구참여자들이 스토리텔링-미술 융합치료 프로그램에 참여하여 작업한 미술 작품에 대한 해석은 연구자의 주관적 해석이 아닌 연구참여자들이 스스로 해석을 해 보는 것이다. 따라서 연구참여자들이 구성한 미술 작품을 대상으로 하였다. 그리하여 연구참여자들은 자기의 이야기로 그림에 담긴 의미와 가치, 목표 등을 기술하였다.

1. 초기 단계 (1회기 ~ 3회기)

1.1. 1회기 ‘나를 소개합니다!’

연구참여자는 1은 당당하게 자신을 소개하면서 ‘멋쟁이’로 불리달라고 요구하였다. 멋쟁이는 대안학교로 위탁하기 전에는 인문계고등학교에 재학하고 있었다. 하지만 원적교의 수업에 적응하지 못했고 흥미도 느끼지 못하였다. 그는 학교폭력 가해자도 아니었고 피해자도 아니었다. 흔히 이야기되는 왕따나 은따(은근한 따돌림)도 아닌 평범한 학생이었다. 연구참여자는 자신이 연주자나 작곡을 하는 뮤지션이 되고 싶어 하였다. 그에게는 실용 음악을 하고 싶은 분명한 목표가 있었고 롤 모델도 있었다. 그러나 멋쟁이는 현대사회는 다양성이 존중되는 사회이고 과거에 존중받던 직업이나 사회적 지위들이 지금은 과거와 같은 주목을 받지 못한다고 생각하였다. 이제는 대중 음악가들도 공인이라는 인식과 그룹 방탄소년단(BTS)의 성공에서도 볼 수 있듯이 세계적인 명성과 함께 막대한 부를 축적할 수 있게 되었다. 하지만 멋쟁이의 뮤지션에 대한 도전과 시도는 번번이 좌절되었다. 교사와 주변 친구들은 그가 헛된 꿈을 꾸는 철없는 소녀로 여겼고 이에 반발하여 그는 잦은 결석과 지각 등으로 저항하였다. 하지만 교사들은 그를 학교 규범과 질서를 어기고 교사에 도전하는 여학생으로 밖에 이해를

못하였다. 그는 원적교는 더 이상 자신이 있을 곳이 못된다고 스스로 대안학교를 선택하였다. 대안학교를 선택한 이유는 인문계고등학교와는 달리 자유로운 활동이 보장되고 공부보다는 유연한 프로그램으로 학생들이 자기 적성과 희망에 맞는 대안교과 프로그램을 진행한다는 데 있다. 멋쟁이는 친구들과 함께 대안학교로 동반 위탁되었다. 그들이 입교함으로써 학교는 새로운 활력이 돋았고 유쾌하고 특히 예술적인 소양이 있는 멋쟁이와 그의 친구들로 인해 학교에는 생동감이 넘치는 분위기가 조성되었다. 특히 그는 자신이 예술적 재능은 있지만 이를 치열하게 끌고 나갈 수 있는 끈기가 부족하다고 생각하고 프로그램을 통해서 꿈을 현실에서 이룰 수 있는 끈기와 열정을 배우고자 하였다.

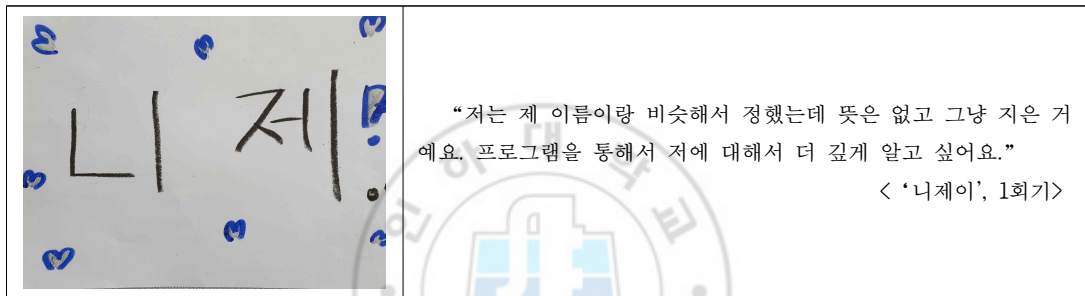
<표 V-1> 1학기 ‘멋쟁이’의 미술작품과 자기 서사

	<p>“저는 원래도 멋있고 앞으로도 멋있을 거고 지금도 멋있어지는 과정이라고 생각해서 이런 이름으로 지었어요. 나를 더 알고 나니 잘 알고 더 멋있어지고 싶어요. 그리고 저를 상징하는 색은 핑크색이에요.”</p> <p style="text-align: right;">< ‘멋쟁이’ , 1학기 ></p>
--	--

연구참여자2는 자신의 별명을 ‘니제이’로 소개하였다. 별명은 타인이 지어주든 또한 자신이 짓든 꿈과 소망, 염원을 담은 것이라고 할 수 있다. 니제이는 자신의 이름과 연상되도록 유사하게 지었는데, 그의 설명에 따르면 이름을 만드는 과정을 통해 자기 삶을 스스로 개척하겠다는 의미를 담고 있다고 한다. 그는 스스로 별칭을 니제이라고 짓고 매우 만족스러워 하였다. 그는 특성화고등학교에 진학하였지만, 공부에는 별로 흥미가 없었다. 부모님은 물론 주변 지인들조차 공부를 인생의 최고 목표로 여기며 오로지 공부라는 잣대로 사람을 평가하는 것에 거부감이 들었다고 한다. 니제이 역시 초·중학교 때는 열심히 공부했다고 하였다. 그러나 고등학교에 진학한 후 공부보다는 아르바이트에 관심을 갖게 되었고 아르바이트를 하다 보니 나중에 식당을 운영하고 싶다는 꿈도 생겼다.

니제이는 공부로 사람을 평가하는 편견에 대해서 반발심과 거부감이 커져만 갔다. 끝내 공부를 거부하고 학교를 뛰쳐나가고 일탈행동도 있었지만 아르바이트를 하면서 식당을 운영하겠다는 꿈을 갖게 된 것을 보면 무책임한 행동이라고 볼 수만은 없을 것이다. 그에게 부모와 교사는 거대한 권력이다. 그 거대한 권력을 해체할 수는 없기에 그 권력에 대항하기 위해서는 보란 듯이 성공해야 한다는 생각을 갖고 있다. 뮤지션 마크툼의 ‘찰나가 영원이 될 때’ 를 가장 좋아한다.

〈표 V-2〉 1회기 ‘니제이’의 미술작품과 자기 서사

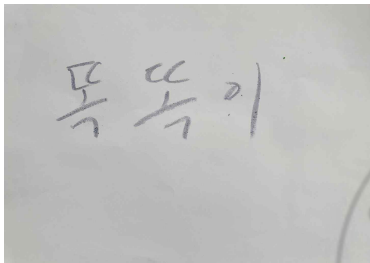


연구참여자3은 자신을 ‘똑똑이’라고 소개를 하였다. 똑똑이란 별명은 함께 프로그램에 참여한 멧쟁이가 지어주었다고 하였다. 똑똑이의 원적교는 특목고인 마이스터고등학교이다. 그 학교는 정부에서 기술 명장 육성을 목표로 설립된 학교로 다양한 특혜가 주어지고 졸업 후에 취업의 문이 넓다고 하여 비교적 성적이 우수한 학생들이 지원하는 학교이다. 하지만 전교생이 기숙사 생활을 해야 하기에 똑똑이는 도저히 버티기 힘들었다고 하였다. 그는 전자와 통신 분야에는 취미와 관심이 없었고 대학에 진학하여 영어 교사가 되고 싶은 분명한 목표를 갖고 있었다. 자격증과 취업을 위한 기술 수업과 실습보다는 수능을 위한 공부를 하고 싶었다고 하였다. 그러나 도저히 불가능한 상황이라 학교를 자퇴하려고 고민하던 중에 대안학교를 알게 되어 지원하였다고 하였다.

그는 J.D.셀링저의 『호밀밭의 파수꾼 (The Catcher in the Rye)』이라는 문학 작품을 가장 좋아한다고 하였다. 그가 끝도 없이 광활한 호밀밭에서 순수하게

뛰어노는 아이들에게 감정이입을 했듯이 똑똑이는 세속적인 가치보다는 아이들 처럼 순진한 마음으로 세상을 보고 싶어 하며 어른도 아이도 아닌 16세 소년으로서 세상에 대해 저항을 하려고 하였다. 그 역시 자신의 미래를 낙관한다. 그리고 미래에는 자신처럼 방황하는 아이들을 손잡아주고 지켜주고자 하는 꿈을 갖고 있다. 똑똑이는 프로그램에 참여한 동기를 호밀밭의 파수꾼이 되기 위한 역량을 키우기 위함이라고 하였다. 그는 구체적으로 타인에 대한 배려, 사랑, 순수함을 배우고 싶어 하였다.

〈표 V-3〉 1회기 ‘똑똑이’의 미술작품과 자기 서사

	<p>“닉네임이 꼭 있어야 하나요? 친구들이 지어주긴 했는데... 저는 똑똑이입니다. 정말 똑똑해지고 싶어요. 저는요 뭔가 좀 성찰적인 태도로 마음이 성숙해졌으면 좋겠어요.”</p> <p style="text-align: right;">〈 ‘똑똑이’ , 1회기〉</p>
---	--

연구참여자4는 자신의 별명을 ‘삼도리’라고 하였다. 삼도리라는 별명은 늦은 밤 택시를 타고 귀가할 때 택시 기사가 불러준 이름이라고 하였다. 그는 프로그램에 참여한 이유를 침체된 자신을 스스로 회복하고 싶었기 때문이라고 설명하였다. 삼도리는 체념의 늪에 빠져 보이지만 주변 사람들에게 구원해 달라고 요청하는 것이 아니라 자기 스스로 빠져나오려고 애를 쓰고 있다. 삼도리는 프로그램 참여 신청을 하였으나 결석으로 인해 3회기부터 참여하였다. 따라서 1, 2회기 프로그램작품 활동에는 참여하지 못했다.

〈표 V-4〉 1회기 ‘삼도리’의 미술작품과 자기 서사

<p>“삼도리”는 결석으로 참여하지 못함</p>	<p>“닉네임이 뭐예요? 한 번도 생각해 본적이 없어요. 그렇다면 그냥 삼도리라고 불러주세요. 무슨 뜻인지는 모르지만 택시기사님이 그렇게 불러준 적이 있었는데 그 이름으로 해도 되나요?”</p> <p style="text-align: right;">〈 ‘삼도리’, 추후 구술〉</p>
----------------------------	--

연구참여자5는 자신의 별명을 ‘숨사탕’이라고 지었다. 숨사탕은 풍요로움과 달콤함의 상징이다. 설탕 한 숟갈로 풍선만 한 사탕을 만들듯이 숨사탕처럼 끊임없이 자신을 팽창시키고 확대해 나아가는 의미라고 할 수 있다. 숨사탕은 대안학교로 오기 전에는 미래에 대한 준비도 없이 노는 데만 급급한 철없는 학생이었다. 그에게 그는 어떻게 미래를 대비해야 할지 전혀 준비가 되어 있지 않았다. 이런 상황에서는 행복감을 느낄 수 없었다. 하지만 그도 역시 막연하게 꿈을 가지고 있었다. 그는 자신의 꿈이 네일 아티스트로 성공하여 네일왕이 되는 것이다. 그리고 성실함과 꾸준한 노력만이 네일왕이 되기 위한 조건이라고 하였다. 그는 프로그램에 참여하면서 자신에게 절대적으로 부족한 성실, 노력, 꾸준함을 기르려고 하였다. 10회기의 짧은 프로그램이지만 이 과정을 완주한다는 것 자체가 그에게는 끈기와 자신감을 심어줄 것이라고 믿었다.

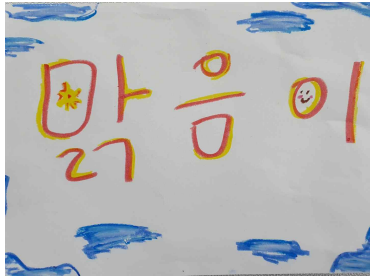
〈표 V -5〉 1회기 ‘숨사탕’의 미술작품과 자기 서사

	<p>“저는 숨사탕인데 친구가 지었어요. 제 이름과 비슷한 느낌이 라 좋아요. 원적교에서 배우는 것이 적성에 맞지 않고 그래서 오긴 했지만 고등학교 졸업이 목표예요.”</p> <p style="text-align: right;">〈 ‘숨사탕’, 1회기〉</p>
--	---

연구참여자6은 자신의 별명을 ‘맑음이’로 지었다. 그는 자기 삶을 맑게 하고 싶다고 하였다. 그리고 자신이 맑아짐으로써 다른 사람들에게도 맑음을 전파할 수 있고 주변을 바꿀 수 있다고 믿었다. 맑음이는 매우 조숙한 성향을 지니고 있다. 이 세상은 밝음과 어둠이 공존하고 어둠 속에서도 밝음이 있고 밝음 속에서도 어둠이 있다는 이야기를 하였다. 맑음이는 보건 관련 특성화고등학교에 다니고 있었다. 그 학교 학생들의 꿈은 정규대학 간호학과나 보건 관련 학과에 진학하는 것이었지만 꿈을 이루기가 쉽지 않다는 것도 잘 알고 있었다. 연

구참여자는 프로그램에 참여함으로써 어둡고 찌푸렸고 때로는 울고 있는 자기가 맑게 웃는 아름다운 아이로 변화할 수 있는 능력을 키우고 싶다고 기술하였다

〈표 V-6〉 1회기 ‘맑음이’의 미술작품과 자기 서사

	<p>“저는 항상 맑다고 생각하기 때문에 말 그대로 지었어요. 프로그램을 통해서 제가 몰랐던 부분을 알고 싶어요.”</p> <p style="text-align: right;">〈 ‘맑음이’, 1회기〉</p>
---	--

1.2. 2회기 ‘난화 그리기’

멋쟁이는 난화에서 검은색 색연필로 직선과 사선 곡선 등의 난화를 그렸으며 그 속에서 달팽이와 불꽃, 안경과 산, 새 등을 분홍색으로 선명하게 나타냈다. 달팽이는 기어 다니는 존재로서 사람들에게 밟히고 쉽게 상처받지만 꾸준함을 의미한다. 달팽이는 비록 느리지만, 멋쟁이는 산을 향해 돌진하는 존재라고 표현한 것이다. 그리고 산 밑에는 불꽃이 있는데 멋쟁이는 그 산에 불이 붙은 것으로 의미를 지었다. 그렇다면 산으로 향하는 달팽이가 죽을지도 모르는 상황에서 새가 나타나서 달팽이를 구해준다는 것이다. 멋쟁이는 달팽이를 구해준 새를 그 프로그램에 참여한 친구들, 교사들, 부모들로 의미를 부여하였다. 그리고 자신을 달팽이로 상징화한 것이다. 자신이 대안학교에 온 달팽이와 같은 연약한 존재이지만 자신이 원하는 직업을 갖기 위한 끊임없는 노력이 언젠가는 결실을 맺을 수 있다는 것이다. 그리고 대안학교로의 위탁이 불이 난 것처럼 심란하였지만 희망의 가능성을 본 것이다. 멋쟁이는 난화 그리기를 통해서 대안학교 위탁을 계기로 꾸준히 산을 향해 걸어가겠다는 의지를 피력한 것이다.

〈표 V-7〉 2회기 ‘멋쟁이’의 미술작품과 자기 서사



“달팽이가 사는 산에 새가 놀러 갔어요. 둘이서 정겹게 만나서 얘기를 나누고 돌아왔는데 산에다 안경을 두고 온 거예요. 그래서 다시 산으로 날아가는데 갑자기 어디서 난 불꽃으로 인해 산에 불이 나는 거예요. 불이 나서 달팽이가 죽을지도 모르는 상황인데 새가 달팽이를 구해주었어요.”

〈 ‘멋쟁이’ , 2회기〉

똑똑이는 그림에서 보는 것처럼 종이비행기, 모래시계를 중심으로 동시에 안경과 사랑을 의미하는 하트를 그렸다. 멋쟁이와는 달리 배경을 검은색 색연필이 아니라 빨간색, 초록색 색연필로 난화를 그렸다. 똑똑이에 의하면 모래시계는 자신에게 남은 짧은 시간을 의미한다. 똑똑이를 비롯한 연구참여자들은 모두 고등학교 3학년 학생이다. 대학 입시 또는 사회 진출이라는 일생일대의 큰 과업을 앞에 두고 있다. 하지만 자신들은 대안학교에 오기 전까지는 공부를 소홀히 했기 때문에 시간이 얼마 남지 않은 것으로 인식하였고 그는 이것을 모래시계를 표현하였다. 모래시계는 시간이 멈추지 않음을 의미하기도 한다. 모래시계를 거꾸로 뒤집으면 사람들의 의지와는 상관없이 계속 쏟아지고 짧은 시간에 끝난다. 안경은 시간이 얼마 남지 않은 자기를 사람들이 주시하는 것이다.

이럴 때 시간은 폭력으로 인식된다. 똑똑이를 비롯한 대부분의 연구참여자는 이미 원적교에서 학교부적응 학생으로 낙인이 찍혔고 이러한 평가 또한 일종의 폭력적 경험이 되는 것이다. 사람들의 따가운 시선을 안경으로 그렸다. 그림에도 불구하고 그림의 중심에는 하트를 그렸다. 그는 하트는 사랑을 의미하는 동시에 호감과 지지를 뜻한다고 한다. 맨 밑에는 종이비행기가 있다. 종이비행기는 하늘로 날고 싶은 똑똑이의 꿈을 의미한다. 하지만 종이비행기는 멀리 날지 못한다. 대안학교에 위탁을 온 자신을 종이비행기에 비유하였지만 다시 힘을 내어 재비상하겠다는 각오가 난화를 통해서 잘 표현되어 있다.

〈표 V-8〉 2회기 ‘똑똑이’의 미술작품과 자기 서사



“모래시계는 나에게 주어진 시간이 얼마 되지 않았다는 느낌이
 예요. 종이비행기가 날고 있는데, 종이비행기는 계속해서 날 수는
 없잖아요…”

…아무래도 시험을 앞두고 있다 보니 초조한 마음이 많이 드는
 것 같아요.”

〈 ‘똑똑이’ , 2회기〉

숨사탕은 박쥐와 달팽이, 하트, 리본, 고깔모자를 그렸고 똑똑이와는 다르게 노란색과 분홍색을 주로 사용하였다. 숨사탕은 자신을 박쥐로 표현하였다. 박쥐는 경계선 인물을 의미한다. 상징 속에서 박쥐는 경계선 인물 때로는 배반자의 의미를 지닌다고 볼 때 숨사탕은 자신을 대안학교와 원적교에서 경계선 인물로 규정지었음을 알 수 있다. 그럼에도 불구하고 비록 박쥐가 되어도 사람들에게 호의를 베풀겠다는 의미로 하트를 그렸다. 마지막으로 고깔모자와 리본은 그가 경계에 선 박쥐의 존재지만 자신을 스스로 꾸미고 아름다운 삶을 살겠다는 의지의 표현이다. 리본과 고깔모자는 추위나 더위를 피하는 등의 실용성과는 거리가 멀다. 하지만 삶을 아름답게 만드는 액세서리라고 할 수 있다. 숨사탕의 마지막 그림에는 달팽이가 등장한다. 달팽이의 두꺼운 껍질을 자기의 집으로 보았고 자기가 마땅히 짊어지고 갈 무거운 책무이다. 박쥐 역시 달팽이를 도와준다는 구술을 하였다. 숨사탕은 자신의 경계에서 박쥐인 동시에 똑똑이와 마찬가지로 자기만의 과업을 지고 묵묵히 조금씩 걸어가는 달팽이로 표현하였다고 할 수 있다.

<표 V-9> 2회기 ‘숨사탕’의 미술작품과 자기 서사



“박쥐가 달팽이한테 사랑에 빠져서 선물을 주고 싶은데 마침 달팽이 생일이어서 고깔모자를 쓰고 리본으로 포장한 선물을 주었어요.”

< ‘숨사탕’, 2회기 >

1.3. 3회기 ‘함께 하는 만다라’

니제이는 만다라의 기본인 등근 원을 3등분 하였다. 맨 위의 상층부는 검은색, 다음은 고동색, 맨 아래는 파란색으로 표현하였다. 그는 그가 사용한 상층부의 검은색은 자신이 현재 지닌 불안한 미래 또는 암울한 상황에 대한 우울한 생각이라고 할 수 있다(여한구 외, 2021). 하지만 맨 밑의 파란색은 도전과 희망, 꿈이라고 할 수 있다. 중간의 고동색은 현재 자기를 의미한다. 즉 좌절과 우울 그리고 희망과 도전의 경계선에서 있는 자기의 모습이다. 그림 속의 자기 얼굴 역시 양가적이다. 원안에 그린 얼굴은 웃는 동시에 우는 얼굴로 보인다. 니제이는 자신의 현재 상황을 다음과 같다고 하였다. 즉 자신은 원적교에서 이탈하여 대안학교로 위탁을 온 학생이기 때문에 늘 마음속에는 슬픈 감정이 내재돼 있다. 그런데 다행스럽게 주위에는 자신을 지지하는 친구와 부모가 있기에 희망을 품을 수 있다고 하였다. 하지만 원적교에서 대안학교로 오기까지의 불우했던 과정을 폐기하고 새로운 희망으로 채색하는 데에는 아직 버거워 보였다. 이에 다른 연구참여자들은 ‘힘내 파이팅!’, ‘힘들어하지 마!’ 라며 꽃을 던지며 선물을 하였다. 다른 연구참여자들의 공감과 응원 그리고 자신의 노력과 의지로 니제이는 돌파할 수 있다는 자신감을 갖게 되었다. 동시에 이것은 혼자 힘의 힘이 아니라 모든 사람이 공동으로 참여했기에 가능했다고 해석할 수 있다. 연구참여자들의 응원 그림과 글 역시 초록, 분홍, 노랑으로 표현되어 있다. 분홍은

열정이라기보다는 은은한 도전이고, 초록은 현재 자신들의 상황이며, 파란색은 성취를 이루기 전이지만 도전한다는 의미를 담고 있다(여한구 외, 2021). 노란색은 평온함을 의미한다고 할 수 있다. 성취라는 응원의 메시지를 건네며 니제이를 격려하지만, 안정감 있는 노란색을 함께 사용한 점은 고동색 지역의 니제이의 힘듦을 약화시키려는 배려라고 해석이 된다(여한구 외, 2021).

〈표 V-10〉 3회기 ‘니제이’의 미술작품과 자기 서사

	<p>“숨사탕: 니제이의 그림을 보니까 슬퍼보여요. 그래서 힘들어 하지 말라고 응원을 해주고 싶었어요.</p> <p>니제이: 숨사탕의 응원을 받으니 힘을 낼 수 있을 거 같아요.”</p> <p>〈 ‘니제이’와 ‘숨사탕’ , 3회기〉</p>
--	---

뚝뚝이는 검은색으로 만다라를 그렸다. 그의 만다라 그림에서 특이한 것은 여러 개의 원이 있다는 것이다. 바깥의 원은 단순하고 얇게 흐리게 그렸고 가운데 원은 복선으로 그리면서 두텁게 나타냈다. 바깥의 원은 진행자가 모든 참가자에게 정해진 규격적인 원이다. 하지만 그는 또 다른 원을 그렸다. 이는 뚝뚝이의 저항이라기보다는 자기만의 또 다른 세계를 추구하겠다는 의지로 해석된다. 뚝뚝이에게는 자신에 대한 교사들과 친구들의 평가나 시선을 의식하는데 이러한 시선으로부터 자신을 더욱 두텁게 보호하기 위해서 자기 스스로 장막을 만들었다(주리아, 2015). 하지만 그 장막의 속은 다양한 색깔로 채색되어 있다. 빨강, 노랑, 파랑, 초록, 연두, 보라와 같은 색들로 채색되었는데 이는 하트 모양도 아니고 원 모양도 아니다. 이 그림은 유동성을 나타낸 것이라고 할 수 있다. 그림 자체가 유동적이라고 할 것이다. 이에 대해서 뚝뚝이는 이것을 원자 속의 핵으로 의미를 부여한 것이다. 자기 내면에는 언제든지 발화할 수 있는 씨앗 즉, 핵을 품고 있으며 그 핵은 자기 스스로를 두텁게 감싸고 있지만 언제든지 벽을 뚫고 짝을 띄울 수 있는 것으로 이해할 수 있다. 원 밖에 친구가 그려준 격려

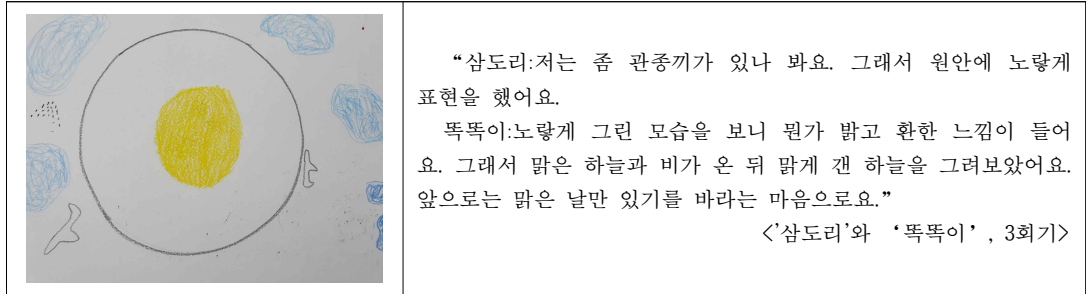
메시지는 파이팅이다. 하지만 파이팅을 외치면서 노란 색깔의 원을 그렸다. 노란색의 원은 안정감과 함께 평화 그리고 풍요로움을 의미하기도 한다(여한구 외, 2021). 친구는 똑똑이 내면에 있는 팽창 하려고 하는 에너지를 보았고 그에 대한 지지와 격려를 보낸 것이다.

〈표 V-11〉 3회기 ‘똑똑이’의 미술작품과 자기 서사

	<p>“똑똑이:해야 할 것은 많은데 저에게는 너무 어렵게만 느껴져서 힘들고 고립된 느낌을 표현해 보았어요. 삼도리:저는 팔레트를 그린 줄 알았는데 힘들었다고 하는 똑똑이에게 밝은 이미지의 노랑색으로 파이팅 하라고 했어요. 〈‘똑똑이’와 ‘삼도리’ 3회기〉</p>
--	--

삼도리는 연구자가 그려진 원에 노란색의 또 다른 원을 그렸다. 삼도리는 프로그램에서 유난히 노란색을 선호하였다. 그가 노란색을 선호한다는 것은 다양하게 해석할 수 있지만 평온함을 추구하는 유형이라는 것을 알 수 있다. 그런데 똑똑이와는 달리 그 원에 경계가 없고 응집된 형태로 나타난다. 이는 자신이 평화와 안정을 추구하는 노력이 응집되어 있다는 것을 의미하다고 할 수 있다(주리아, 2015). 똑똑이가 그린 응원의 그림은 하늘색으로 칠해져 있다. 이는 해밀 즉, ‘비 온 뒤 맑게 갠 하늘’을 뜻한다고 설명하였다. 또 그림의 중간마다 새가 등장한다. 삼도리에게 똑똑이는 푸른 하늘을 보여주며 푸른 하늘의 주인이라고 할 수 있는 새의 그림을 그리면서 자신과 친구들 역시 새가 되어 새로운 꿈을 꿀 수 있다는 격려를 보낸 것으로 볼 수 있다.

〈표 V-12〉 3회기 ‘삼도리’의 미술작품과 자기 서사



숨사탕은 만다라 원 안에 학교를 그렸다. 그가 그린 학교는 경직된 구조를 지니고 있으며 창문들이 달려있다. 창문 역시 널찍한 창이 아니라 구획된 창이다. 그리고 학교 앞에는 두 개의 벤치가 놓여 있다. 숨사탕은 자신이 원적교를 마치 감옥처럼 표현하였다. 그에게 있어서 원적교는 공부만 해야 했고 그 답답함을 나타낸 것이다. 이러한 해석의 기준은 창문에 사람이 전혀 등장하지 않는다는 것이다. 그리고 학교 옥상에는 빨간 깃발이 꽂혀있다. 붉은 기는 결국 열정을 의미하지만, 한편으로는 피를 의미하고 희생을 의미한다(최외선 외, 2006). 숨사탕은 자신의 원적교는 감옥 속에서 오로지 공부를 통해서만 승리해야 하고 이를 위해서는 큰 희생이 뒤따르는 것을 표현한 것이다. 이에 비해 학교 밖은 초록색으로 칠해져 있다. 이는 학교라는 감옥에서 빠져나와 자기 세계 속에서 평안을 누리고 싶은 의미라고 볼 수 있다(여한구 외, 2021). 의자에도 역시 사람이 없다. 아직은 평온한 주인공의 자리를 차지하지 못한 것으로 보인다. 하지만 분명한 것은 학교를 감옥으로 인식하지만 잔디밭이라는 또 다른 열린 세계가 있음을 보여주고 있다. 이런 만다라를 그린 숨사탕에게 니제이는 파이팅을 의미하는 ‘아자아자’로 응원 메시지를 보내면서 숫자3처럼 보이는 하트 문양 10개를 그려 주었다. 니제이는 단순히 화이팅을 ‘힘내’가 아니라 플래카드를 들고 있는 모습을 그렸다. 플래카드를 든다는 것은 은근하면서도 남모르는 지지가 아니라 적극적인 지지와 환호라고 할 것이다.

〈표 V-13〉 3회기 ‘숨사탕’의 미술작품과 자기 서사



“숨사탕:네 맞아요. 학교 안에 갇혀있는 느낌이었어요. 저도 잘 몰랐는데 친구들이 얘기하니까 정말 원적교의 생활이 철창으로 둘러싸인 감옥처럼 느껴졌던 것 같아요.

니제이:저는 힘들어하는 숨사탕을 위로하는 모습을 그렸어요. 앞으로는 맛있는 거 사주고 학교에 오면 왔냐 하고 반갑게 맞이해 주고 싶어요.”

〈‘숨사탕’과 ‘니제이’, 3회기〉

맑음이는 만다라 안에 꽃과 풀밭 그리고 붉은 노을이 있는 하늘을 표현하였다. 풀밭과 꽃은 자신의 아름다운 청춘을 의미한다. 하지만 붉은 노을은 공부 또는 학교생활에 지쳐가는 자신의 모습이다. 그런데도 하늘이 온통 붉은색으로 칠해져 있지는 않다. 맑음이가 그린 노을은 붉은 노을이 아니라 푸른 노을로 변했다고 하였다. 푸른 노을이란 해가 지기 전에 짧은 시간에 강렬하게 비추는 노을을 의미한다. 맑음이는 대안학교 고3 시절을 마치 푸른 노을로 의미를 지으면서 비록 짧은 시간이지만 자신의 모든 열정을 바쳐 꿈을 이루겠다는 것을 표현한 것으로 보인다. 맑음이의 만다라 밖은 하트를 그려 응원했고 토끼처럼 즐겁게 풀밭을 뛰어놀며 명랑하고 밝게 지냈으면 좋겠다는 의미로 만다라 그림에 토끼 귀를 그렸다고 하였다. 또 팔다리를 가늘게 그리는 동시에 손에는 꽃을 든 모습을 그렸다. 꽃을 든 토끼의 모습을 표현함으로써 자신들 모두가 아름다우면서도 새로운 꿈을 꿀 수 있다는 희망을 공유하고 있다고 해석할 수 있다(주리아, 2015).

〈표 V-14〉 3회기 ‘맑음이’의 미술작품과 자기 서사



“연구참여자:분홍색으로 표현한 것을 보니 밝고 화사한 것 같아요. 약간 들뜬판을 그린 걸 보니 좀 외로울 것 같아요.

맑음이:맞는 것 같아요. 학교에서 배우는 게 너무 힘들고 재미가 없어서 좀 외로웠던 것 같아요.

연구참여자:토끼처럼 잘 뛰어다니면서 밝고 즐겁게 지냈으면 좋겠어요.”

〈‘맑음이’과 연구참여자, 3회기〉

2. 중기 단계 (4회기 ~ 7회기)

2.1. 4회기 ‘브라보 마이 라이프’

멋쟁이는 과거를 물음표와 엑스자로 표현하였다. 그는 아무것도 하지 않고 생각도 없었고 그저 놀기만 한 과거였기에 물음표와 엑스표로 했다고 진술하였다. 하지만 지금은 자신의 깊숙한 내면에 잠재되어 있던 욕망을 그림으로 표출하였다. 즉 중앙에는 자기를 그리고 음악 이론과 화성학 등을 함께 그렸는데 대입을 준비하기 위한 의지가 나타난 것이다. 또한 자기를 응원하는 가족 사랑을 하트를 표현하였다. 이외에도 그림 속에는 친구들이 등장하는데 본인과 긴밀하게 연결되어 있음을 나타낸 것이다. 한편 작곡을 위한 컴퓨터도 함께 그렸다. 이러한 모습은 비록 공부에는 뒤처져 있지만, 실용 음악이라는 꿈을 꾸고 열심히 노력한다는 뜻이며, 아울러 가족과 친구들과의 관계회복을 동시에 소원하고 있음을 알 수 있다. 그는 ‘Life is Wet’ 라는 노래를 좋아한다. 가사의 내용이 자신의 마음에 와닿는다고 진술하였다. 멋쟁이는 현재보다 미래의 모습을 좀 더 크게 그림으로써 대입 성공과 좋은 인간관계 맺기, 앨범 준비에서 성공을 염원하고 있다. 이는 가족 관계, 친구들과의 원만한 관계를 지속하고 대입에 성공하여 작곡가로서의 성공한 미래를 표현한 것이다. 그림을 보면 가장 큰 부분을 차지한 것은 앨범 준비이다. 그의 최종적인 목표가 예술가로서 목표를 실현하는 것이라고 할 수 있다.

<표 V-15> 4회기 ‘멋쟁이’의 미술작품과 자기 서사

	<p>“저의 과거는 이렇게 물음표가 엑스 표시로 돼 있는데 이때는 진짜 제가 뭘 했는지도 모르겠어요. 솔직히 기억에 남는 것도 없고 놀기만 했던 것 같아요. 그때 열심히 하지 않은 것에 대한 후회가 되어 현재는 열심히 뭔가를 하고 있는 상황입니다.”</p> <p style="text-align: right;">< ‘멋쟁이’ , 4회기 ></p>
--	---

니제이는 과거의 그림을 노트와 연필을 그리고 파란색으로 칠했다. 그의 과거는 초등학교와 중학교 시절이다. 그때에는 공부를 열심히 하던 시기였지만 현재는 식당을 그렸고 아르바이트를 하는 모습을 그렸다. 하지만 그의 아르바이트는 단순한 용돈벌이가 아니라 취업을 준비하며 사회 경험을 쌓기 위한 의도이다. 이런 사회 경험을 기반으로 대학에 진학하고자 하는 꿈을 구체화하고 있다. 그의 현재는 공부보다는 아르바이트에 관심이 있지만, 그의 미래는 대학에 진학하여 공부와 아르바이트를 병행하겠다는 포부를 그리고 있다. 니제이는 ‘찰나가 영원이 될 때’ 라는 노래를 매우 좋아한다. 따라서 그에게 현재는 자신이 수행하고 있는 일이 미래의 자기 모습이며, 현재에 충실함으로써 미래의 꿈을 확립하겠다는 의지를 보이고 있다. 그의 미래는 대학을 다니면서 아르바이트로 돈을 모으고 제대로 된 취업을 준비할 예정이라고 한다. 학교에 다니면서 아르바이트를 병행한다는 것은 매우 어려운 일이다. 그런데도 그는 돈과 취업, 사회적 성공의 세 마리 토끼를 쫓고 있다. 나의 스케줄에서 그는 학교라고 쓰고 앞에 ‘대’를 삽입하였다. 따라서 아르바이트를 하면서는 대학 진학에 대한 자신감이 떨어지는 듯이 보이지만 프로그램이 끝나면 다시 대학에 대한 꿈을 소환하고 아르바이트와 병행하겠다는 의지를 보였다.

<표 V-16> 4회기 ‘니제이’의 미술작품과 자기 서사

	<p>“예전에는 공부를 좀 했었던 적이 있었는데 지금은 공부보다 아르바이트에 집중하고 있고 미래에는 알바를 해서 돈을 모으고 제대로 된 취업을 준비할 예정입니다.</p> <p>너무 예전부터 학원에 갇혀 살았어서 그때의 답답함 때문에 공부를 안 한 것 같아요 “</p> <p style="text-align: right;">< ‘니제이’, 4회기 ></p>
--	--

똑똑이는 자신의 과거 현재 미래를 그림으로 그리고 ‘The Keeper of Lye’ 라고 제목을 쓰고 ‘호밀밭의 파수꾼’ 이라고 하였다. 그의 과거는 그림에 나타나는 바와 같이 사막이었으며 똑똑이는 자신을 사막에서 길을 잃은 사람으로

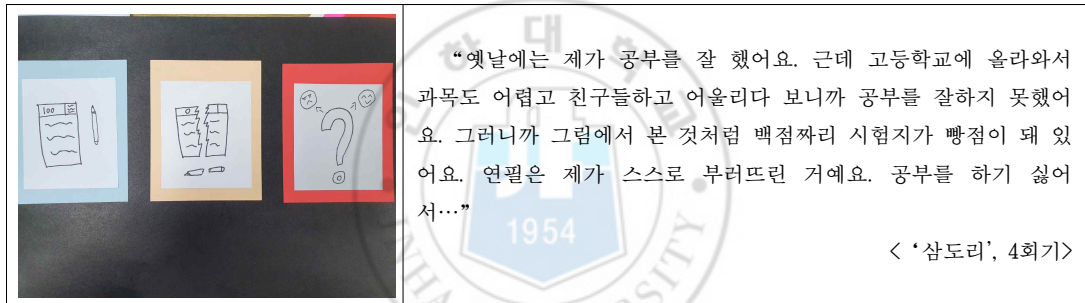
묘사하였다. 따라서 방향도 없고 나침반도 없기에 방황할 수밖에 없었다. 그런 자신의 과거가 방황으로 일관되었으며 명확한 목표를 세우지 못하고 고민하면서 시간을 낭비한 것으로 인식하였다. 그래서 그는 자신의 과거를 사막으로 표현하였다. 똑똑이는 자기 잘못 중 가장 큰 것은 시간을 낭비한 것으로 보았던 것이다. 시간을 낭비했다는 것은 자기 인생에 대한 또는 삶에 대한 죄의식이라고 할 수 있다. 영화 ‘빠빠용’에는 빠빠용과 판사의 대화가 등장한다. 판사가 빠빠용에게 유배형을 명하자 빠빠용이 판사에게 ‘나의 죄가 무엇이나?’고 묻자 판사는 시간을 낭비한 죄라고 말한다. 시간을 낭비한다는 것은 자기 삶에 대한 죄이다. 이러한 점을 똑똑이는 명확히 기억하고 있었다. 그의 현재는 나침반이다. 나침반이 그려져 있다는 것은 자신이 나아갈 방향과 목표를 명확히 설정했음을 의미한다(주리아, 2015). 이제 똑똑이는 비로소 과거의 사막에서 벗어나 목표를 정한 인간으로 바뀌었다고 할 수 있다. 그는 미래의 꿈을 위해 자신이 주어진 상황 속에서 길을 찾고 있고 또는 가고 있다고 하였다. 그것이 바로 나침반이다. 그의 미래는 ‘호밀밭의 파수꾼’이다. 그는 교사가 되고자 하는 꿈을 꾸고 있다. 그에게 있어서 교사는 단순한 직업이 아니라 방황하거나 절벽 밑으로 떨어지고자 하는 아이들을 잡아주는 역할이다. 호밀밭의 파수꾼이라는 소설의 마지막 장면은 주인공이 모든 정체성의 혼란을 극복하고 호밀밭을 지키며 어린아이들을 보호하고자 하는 것으로 끝이 난다. 똑똑이 역시 자신처럼 방황하는 아이들을 지켜주고 싶은 수호자인 자신의 미래를 그리고 있다. 미래의 수호자가 되기 위해서는 그는 현재에 충실할 수 있다.

<표 V-17> 4회기 ‘똑똑이’의 미술작품과 자기 서사

<p>The keeper of life</p> <p>과거 현재 미래</p> <p>과거는 저와 같은 아이들이 한 때는 살았을 때, 그 아이들이 시간을 낭비한 것은 바로 그 인간 생활 속에서 사막이다</p> <p>현재는 저와 같은 아이들이 있을 수 있는 상황에서 똑똑이가 시간을 낭비하는 것은 바로 그 인간 생활 속에서 사막이다</p> <p>미래는 저와 같은 아이들이 한 때는 살았을 때, 그 아이들이 시간을 낭비한 것은 바로 그 인간 생활 속에서 사막이다</p>	<p>“과거에는 명확한 목표가 없어서 되게 방황을 했던 것 같아요. 그래서 사막에 가면 길을 잃기가 쉽잖아요. 그래서 과거를 사막으로 했고요. 현재는 나침반인데, 나침반이 있으면 그래도 길을 찾을 수 있잖아요. 현재 저는 주어진 상황 속에서 그래도 나만의 길을 찾고 있다고 생각을 해요.”</p> <p>< ‘똑똑이’ , 4회기 ></p>
---	--

삼도리는 과거를 백 점 맞은 시험지와 연필로 표현하였다. 그는 고등학교 진학하기 전 초·중학교 시절에는 공부를 매우 열심히 한 학생이고 꿈도 있었던 것으로 보인다. 하지만 현재는 시험지가 0점으로 되어 있고 시험지가 찢어져 있고 연필 역시 부러져 있다. 이는 공부에 대한 포기 또는 좌절을 의미한다. 하지만 미래는 물음표 그리고 물음표 양쪽에는 화살표로 웃고 있는 모습과 울고 있는 자기 모습을 그리고 있다. 그는 이러한 그림을 볼 때 삼도리 자신의 불확실한 미래를 표현했다고 볼 수 있다. 그러나 웃는 모습과 울고 있는 모습을 동시에 그려놓은 것은 자신의 노력 여하에 따라 자신의 미래를 얼마든지 변화시킬 수 있다는 자기 긍정의 표현이라고 할 것이다.(최외선 외, 2006).

〈표 V -18〉 4회기 ‘삼도리’의 미술작품과 자기 서사



숨사탕은 과거 현재 미래를 그리면서 하트와 함께 ‘해피 마이 라이프’ 라는 제목을 썼다. 그는 역시 자기 삶은 행복한 삶이다. 과거는 놀기만 하고 공부도 하지 않고 미래에 대해서 전혀 준비도 하지 않은 채로 지냈다. 숨사탕은 과거를 사막으로 표현한 똑똑이보다는 다소 여유가 있어 보인다. 천진난만하게 웃고 있는 모습을 그리고 꽃까지 그려 넣었다. 과거에 대한 후회보다는 과거의 구속이나 억압에서 벗어나고자 하는 의미라고 할 수 있다(주리에, 2015). 하지만 현재는 책상 앞에 있는 자기의 모습을 그렸고 머릿속에는 네일이라는 글자가 들어 있다. 네일 아티스트가 되기 위해서 열심히 공부하는 자신의 모습을 표현한 것인데, 공부하는 모습 뒤에는 찬란한 불꽃이 빛나고 있다. 그는 네일왕이 되기 위하여 현재를 치열하게 살고 있다는 의미이다. 미래의 자기는 더 크게 그려져

있고 머리에는 왕관이 쓰여 있다. 더불어 스스로 네일왕이라는 플래카드까지 들고 있다. 그는 미래는 네일왕이 되어서 자신의 네일샵을 차릴 것이라고 계획을 발표하였다. 그는 대학 진학이나 다른 직업보다는 자기 스스로 재능이 있는 부분을 찾고 여기에 전념하고 있다는 것으로 볼 수 있다. 네일왕이라는 표지와 함께 그 옆에는 세 개의 별이 있다. 이것은 세상 사람들이 자신에게 보내는 찬사의 표현이라고 볼 수 있다(최외선 외, 2006).

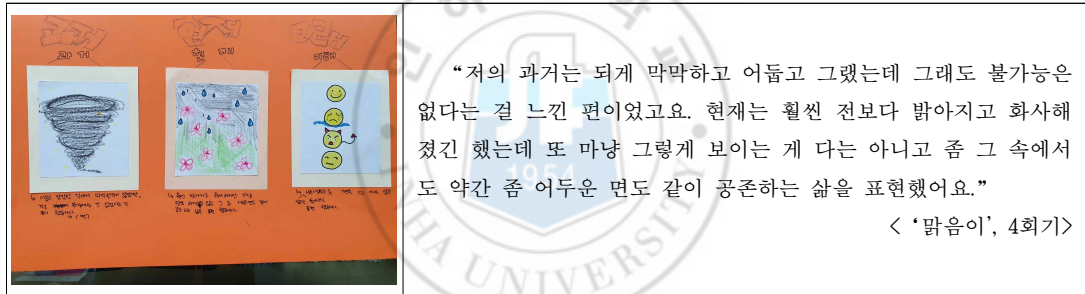
〈표 V-19〉 4회기 ‘숨사탕’의 미술작품과 자기 서사

	<p>“옛날에는 놀기만 하고 공부도 하지 않고 미래에 대한 준비도 하지 않았던 모습이고 지금은 미래를 위해 열심히 공부를 하고 있고 미래는 네일왕이 되어 저의 네일샵을 차릴거예요”</p> <p>〈‘숨사탕’, 4회기〉</p>
--	--

맑음이는 과거 현재 미래 그림에 있어서 구체적인 주제가 나타나지 않았다. 그는 과거를 검은색 색연필로 회오리를 그렸다. 그는 자신의 과거가 어둡고 캄캄한 길에서 헤매는 것처럼 막막한 삶이라고 생각하였다. 그렇지만 검은 회오리 옆에는 형광색의 찬란한 별들이 빛나고 있다. 따라서 과거에는 막막하고 불안했지만, 희망을 포기하지 않았다는 의지를 나타낸 것이다. 그에게서 별은 맑음이의 찬란함이라고 할 수 있다. 맑음이는 현재를 과거보다는 훨씬 밝아지고 화사한 색으로 칠하였다. 여전히 검은색이 한쪽 부분을 차지하고 있지만, 그 우울함을 압도할 만한 연두색이 칠해져 있고 연두색을 지지하는 꽃들이 피어 있다. 그는 현재를 과거보다 훨씬 밝아지고 아름다워진 것으로 보이지만 그래도 역시 어두운 면도 같이 공존하는 것으로 보인다. 밝음과 어둠이 공존하지만 밝은 면이 더 강하다고 할 수 있다. 그의 현재 그림에서 특이한 것은 별로 없는데 물방울로 볼 수도 없고 눈물 방울로 보이는 것들이 있는데, 파란색으로 칠해져 있다. 이는 맑은 하늘에서 내리는 빗방울이라고 이해할 수 있다(여한구 외, 2021).

따라서 그는 미래를 불투명하게 인식하고 있다는 것이다. 사회생활을 가면을 쓰고 살아가야만 하는 것으로 보았다. 너무 일찍 사회의 부정적인 면을 알아버린 조숙한 아이라고 할 수 있다. 따라서 미래는 매우 양가적이다. 그는 울고 있는 모습, 웃고 있는 모습, 찡그린 모습과 함께 머리에 뿔이 달리고 꼬리가 달린 악마의 모습을 하고 있다. 그리고 그사이에 파란색으로 경계를 표시하였다. 그는 가면을 쓰고 살 수밖에 없는 사회생활을 부정적으로 그렸지만, 그것을 중앙에 두지는 않고 밑으로 배치하였다. 아이가 찡그린 표정을 짓고 있는 것을 이런 것을 보면 미래에 대해서도 적극적인 희망을 표현했다고 볼 수는 없다. 하지만 적어도 밝게 웃을 수 있다는 가능성을 표현한 것이다. 그림 제일 위쪽에서 웃고 있는 것이 미래의 자기 모습이다.

〈표 V-20〉 4회기 ‘맑음이’의 미술작품과 자기 서사

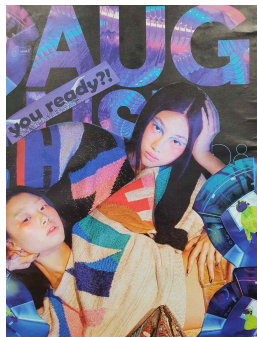


2.2. 5회기 ‘내가 좋아하는 것’

음악가를 꿈꾸는 멋쟁이는 화보에서 두 명의 여자 모델을 선택하여 중앙에 배치하였다. 하지만 이 두 명의 여자 모델은 보기에 따라서는 퇴폐적이고 뇌쇄적이다. 멋쟁이 역시 이 모델이 퇴폐적이어서 마음에 들었다는 표현을 하였다. 의상들 역시 보통의 의상은 아니다. 멋쟁이가 퇴폐적으로 보는 그 모델들을 선택한 것은 일탈이 아니라 정해진 규범이나 규칙에서 벗어나고자 함이라고 볼 수 있다. 그는 음악가와 같은 예술가들은 창조성이 필요하고 창조성은 기존의 질서를 파괴하거나 그렇지 않으면 적어도 의문을 던지는 사람만이 가능하다고

보았다. 그리고 제목 역시 ‘You ready?’ 준비되었냐는 뜻으로 보았다. 이것은 자신에 대한 질문이라고 볼 수 있다. 옆에는 VR 안경을 쓰고 형광색 옷을 입은 두 사람이 등장한다. 이들은 VR을 쓰고 가상 세계에서 주는 다양한 상황에 맞춰 울동하고 있다. 이러한 점을 볼 때 멋쟁이는 앞으로의 음악이나 또는 문학 등이 기존의 관행에서 벗어난 초연결 시대의 메타버스와 같은 세계의 가능성을 이해하고 있다고 할 수 있다. 앞으로 그는 메타버스라는 새로운 공유의 세계에서 자신의 꿈을 펼쳐 보일 것이다. 마지막으로 그는 여성 모델과 VR을 끼고 춤추는 사람 위에 피라미드형의 보석함을 배치하였다. 그 보석함은 다양한 보석들로 꾸며져 있다. 그는 예술가로 성공하여 현실적인 경제적 부도 성취하고 싶어 하는 욕망을 가감 없이 콜라주를 통해 드러냈다. 그는 동시에 보라색의 느낌이 좋다고 하면서 전체의 느낌을 보라색으로 표현하였다. 보라색은 매우 환상적인 색깔이면서 동시에 귀족의 색이라고 할 수 있다(여한구 외, 2021). 연구참여자는 음악 예술가로서 귀족으로 살고 싶은 꿈을 그리고 있다.

<표 V-21> 5회기 ‘멋쟁이’의 미술작품과 자기 서사

	<p>“제 콜라주의 제목은 You ready?!예요. 대답은 당연히 “예스” 이구요. 전 늘 준비돼 있어요. 뭐든 다 열심히 하겠다는 각오를 늘 하고 있어요. 제 작품에서는 바탕이 제일 중요해요. 무엇을 하든 바탕이 제일 중요하다고 생각하기 때문입니다.”</p> <p style="text-align: right;">< ‘멋쟁이’ , 5회기 ></p>
---	---

니제이는 화면 정면에 남성미가 넘치는 근육질의 남성을 선택하였다. 하지만 남성은 짧은 머리가 아니라 긴 머리를 지닌 남성이다. 이것은 Jung(1994)이 말한 아니마와 아니무스의 통합이라고 할 수 있다. 그는 우월한 남성성을 추구하지만, 한편으로는 내면의 순수함과 여성스러운 부드러움과 배려를 꿈꾸고 있다. 이러한 것은 그의 그림의 배치를 보면 알 수 있다. 작품 위에는 맑고 순진하고

때로는 천진무구한 아이들이 웃음 짓고 있고 그 아이들은 모두 네일아트를 한 손톱을 지니고 있다. 그리고 니제이는 자신의 아래에 유명 여배우와 미모의 모델을 배치하였다. 그의 표현에 의하면 자신은 성공해서 아름다운 여인을 아내 또는 연인으로 만들고 싶다는 뜻을 표명하였다. ‘용감한 사람이 미인을 얻는다.’ 라는 속담이 있듯이 그는 용감함을 근육질의 남성으로 표시하였지만, 그는 단순히 그 육체적 힘을 가진 남성이 아니라 옆에 배치한 책처럼 남성적인 힘과 지성미를 동시에 갖춘 마치 문학의 거장인 헤밍웨이와 같은 모습으로 자신을 그리고 있다. 그 아래에는 미녀들과 커피와 커피잔을 배치하였다. 이러한 것은 단순히 커피에 대한 취향이 아니라 조화라고 할 수 있다. 자신의 남성성을 의미하는 근육질의 남자와 지성을 의미하는 책을 조합하고, 커피와 커피잔을 등장시킨 콜라주 기법을 통해서 조화로움을 중요한 가치로 여기고 있음을 알 수 있다 (최외선 외, 2006).

〈표 V -22〉 5회기 ‘니제이’의 미술작품과 자기 서사

	<p>“제목은 선남선녀인데, 위에 있는 아이들은 태양(귀한 존재)이고요. 가운데 머리가 긴 근육질의 남자가 제 눈에 들어왔고요. 여자들은 제가 좋아하는 배우들인데 옷도 너무 예뻐서 골라보았어요.”</p> <p style="text-align: right;">〈 ‘니제이’, 5회기〉</p>
--	---

비너스의 석고상, 상자로 된 비행기를 탄 아이와 두 마리의 강아지와 남성, 그 다음에 자동차와 역시 VR을 쓴 사람을 잡지에서 오려서 배치하였다. 종이 상자를 탄 아이를 통해 자신의 순수함을 지속시키고 싶다는 꿈을 드러냈다. 2회기 난화 그리기에서도 똑똑이 역시 종이비행기를 그렸다. 종이비행기는 멀리 날아갈 수는 없지만, 동심의 소망을 의미한다. 이와 함께 비너스의 석고상을 선택하였는데 이는 순수함과 동시에 아름다움을 추구하는 것이다. 美의 절대적

인 기준인 비너스를 제일 처음으로 골랐다고 하였다. 그와 함께 두 마리의 강아지 중심에는 사람이 서 있다. 똑똑이는 이것을 동물과 인간의 우정이라고 하였다. 사진 속의 사람은 개 두 마리 목에 목줄을 잡고 있지만 그 목줄은 매우 느슨하다. 동물을 인간의 의지대로 통제하려는 것이 아니라 서로 존중하고 배려하는 우정을 표현한 것이다. 또한 자동차도 배치하였다. 이 자동차는 보통의 자동차와는 다르게 오픈카이다. 종종 영화에서 오픈카는 대개 자유로움을 상징한다. 한편 VR을 쓰고 있는 사람을 통해 새로운 세계와의 연결도 갈망하고 있음을 알 수 있다. 멧쟁이도 VR을 쓰고 있는 형광색 인물 두 사람을 선택한 것에서 본 것처럼 연구참여자들의 VR은 또 다른 가상 세계와의 만남을 의미한다. 이것은 어쩌면 그들의 좌절감을 표현한 것일 수도 있다. VR은 가상 세계이면서 동시에 인간들이 원하는 또 다른 세계의 이상이기 때문이다. 연구참여자들은 대안학교 학생이라는 현실에 발을 딛고 있지만 똑똑이와 멧쟁이는 VR이라는 렌즈를 통하여 다른 세상과 연결되고 싶은 소망을 강력히 표현하고 있는 것이다.


〈표 V-23〉 5회기 ‘똑똑이’의 미술작품과 자기 서사

	<p>“저는 오늘 작품에게 ‘안녕 잡지야’ 라고 제목을 붙여줬어요. 잡지에서 고른 5개의 그림 중에서 제일 마음에 드는 것은 가운데 소년이에요. 약간 그 아이의 순수함이 느껴지는 느낌이 제게 다가왔어요.”</p> <p style="text-align: right;">〈 ‘똑똑이’ , 5회기〉</p>
--	---

삼도리는 남학생임에도 불구하고 여성들의 화려하고 고급스러운 모피 그다음에는 원피스와 함께 구두, 향수, 액세서리 등이 작품에 등장한다. 삼도리의 콜라주에서 특히 눈에 띄는 것은 고급 양주병과 술잔이다. 그 다음에는 에르메스와 같은 고가의 브랜드들로 짝 차게 구성하였다. 삼도리는 자신이 내면보다 외면의 멋에 끌리고 이를 중시한다고 하였다. 하지만 이러한 외형의 화려함을 내면의

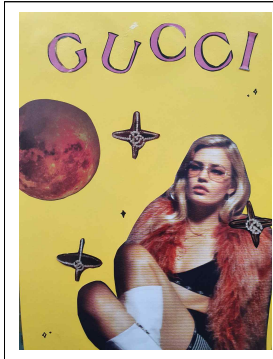
아름다움으로 변하기에는 조금 더 시간이 필요하지 않을까라는 생각이 들었다. 잡지에서 5장의 그림만을 선택해서 구성했음에도 본인이 선택한 다양한 그림들을 모두 사용하고 싶다는 의사를 피력하기도 하였다.

〈표 V-24〉 5회기 ‘삼도리’의 미술작품과 자기 서사

	<p>삼도리는 잡지에서 마음에 와닿는 그림을 5개만 선택해 보자고 하였으나, 마음에 든다면 10여 개의 그림을 올려서 도화지 위에 본인이 원하는 작품을 정성껏 구성하였다. 작품의 제목은 <아름다운 걸모습>이라고 하였다. “이 세상은 아름답기보다는 너무 각박해요.”</p> <p style="text-align: right;">〈 ‘삼도리’, 5회기〉</p>
---	---

숨사탕은 유명 브랜드인 구찌를 맨 위에 배치하였고 화려하면서도 어찌 보면 뇌쇄적인 아름다움을 가진 여인을 가장 크게 부각하였다. 그리고 다이아몬드로 추측할 수 있는 액세서리 세 개를 배치하였다. 숨사탕은 자신의 형편이 넉넉하지는 않다고 구술하였다. 따라서 자신 역시 소비에 대한 욕망이 있음을 숨기지 않았다. 화려한 모델과 모피 그리고 다이아몬드는 그의 신분 상승 욕구와 함께 화려한 꿈을 의미한다(주리아, 2015). 그런데 그 왼쪽 상단부에는 지구를 배치하였다. 보통 지구는 초록별로 표시된다. 하지만 그에 비해서 붉은 지구는 파멸의 지구가 아니라 새로운 땅이라고 할 수 있다. 대지가 붉다는 것은 포기하지 않고 절망하지 않으며 아직은 꿈을 가지고 있다는 것이다. 이렇듯 숨사탕은 자신의 가정 형편을 고려하여 넉넉하지 못함에도 화려한 꿈을 꾸고 있고 자신이 살아갈 지구는 여전히 붉다는 표현을 하고 있다.

〈표 V-25〉 5회기 ‘숨사탕’의 미술작품과 자기서사



“제목은 쓰여 있는 그대로 구찌인데요.
별처럼 반짝이는 거를 보니 저도 별처럼 빛나고 싶은 욕망이 있었나 봐요.
그리고 솔직히 제가 좋아하는 명품브랜드 이기도 하고 또 명품을 갖고 싶다는 생각이 드네요.”

〈 ‘숨사탕’, 5회기〉

맑음이의 작품 제목은 ‘채도 높은 가을’이다. 그는 붉은색 위주로 가을을 표현하고 있다. 작품의 맨 위에는 오디오와 책장이 등장한다.

통상의 책장이 아니라 레코드판으로 가득 차 있다. 이것은 레트로 취향을 의미하기도 하지만 동시에 음악에 대한 특별한 사랑을 의미하기도 한다. 맑음이는 특별한 꿈은 없고 현재 하는 아르바이트를 졸업 후에도 계속하고 싶어 한다. 중앙에는 생화가 아닌 말린 꽃을 배치하였다. 맑음이는 말린 꽃은 신선함은 떨어지지만 옆에 두고 오래 감상할 수 있다고 하였다. 그 역시 현재 생활에 크게 만족하지는 못하지만 자기 개발을 통해 말린 꽃처럼 자신의 아름다움을 오래도록 간직하고 싶어 한다. 이외에도 립스틱과 붉은 루비 보석을 선택하였다. 그는 줄곧 붉은색을 선호하는데 이 색은 청춘과도 관계가 깊다. 청춘의 열정은 흔히 푸른색으로 표현되지만, 맑음이에게 있어서는 정열이란 뜻이다(여한구 외, 2021). 맑음이는 이런 콜라주 작업을 통해 자기 내면 깊숙이 자리 잡고 있는 그 정열의 혼을 끌어 올리고자 시도한 것이다.

<표 V-26> 5회기 ‘맑음이’의 미술작품과 자기 서사



“이거는 채도 높은 가을이에요. 가을인데 약간 좀 따뜻한 느낌이란 좀 이런 말린 꽃을 사용해서 가을의 계절을 표현하고 싶었어요. 레트로 감성의 레코 드판도 너무 멋져 보였고요.”

< ‘맑음이’, 5회기 >

2.3. 6회기 ‘우리가 함께 만드는 학교’

멋쟁이는 학교를 그리면서 상단부 원편에 자신이 가고 싶어 하는 대학의 이름을 적어놓았다. 그는 실용 음악을 준비하고 있기에 예술대학에 가고 싶어 한다. 멋쟁이는 학교를 틀에 박힌 답답한 곳으로 여기고 있다. 그림의 상층부에는 넓은 원이 차지하고 있고 푸른색과 고동색으로 칠해져 있지만, 그 아래 일정하게 구획된 공간이 학교이다. 그리고 자신은 그 답답한 학교의 한가운데 원으로 갇혀 있는 존재이다. 역설적으로 학교는 답답하지 않고 즐거운 곳이어야 한다는 것이다.

니제이는 자신이 만들고자 하는 학교를 ‘We are the school’ 이라고 표현하였다. 그의 표현처럼 그림 안에는 빨강 파랑 초록과 같은 다양한 원들이 있다. 이것은 학교를 구성하는 학생들을 의미한다고 할 수 있다. 또한, 그는 학교가 학생들에게 편안함과 포근함을 줄 수 있도록 인테리어 설비가 잘 되어 있어야 한다고 하였다. 밑에 있는 빨간 그림은 반원으로 되어있는데, 위의 원보다 조금 더 조밀하게 배치되어 있다. 학교도 시각적으로 아름다워야 한다는 취향을 반영한 것이다.

똑똑이는 학교의 어두운 면을 그리지 않았다. 청색, 노랑, 빨강 등 다양한 색깔을 활용하여 학교의 모습을 구성하였다. 그에 의하면 학교는 레인보우이다.

레인보우는 저마다의 고유한 색상을 가지고 있고 그 색상들이 서로 흐트러지지 않고 무지개로 모였을 때 아름답듯이 학교 역시 다양한 개성을 가진 학생들이 조화를 이루며 사는 곳으로 보았다. 그는 그림을 그리면서 원적교에 대한 불만이나 입시 위주의 학교 교육에 불만을 드러내지는 않았다. 그는 학교가 입시 경쟁의 장으로 변질되었고 모든 사람이 대학 입시 성적을 최상의 가치로 여기지만 자신은 이러한 현실과 무관하게 무지개와 같이 아름답고 조화로운 곳이 되어야 한다는 것이다.

삼도리는 원적교가 멀고 힘들고 답답하고 재미없는 곳이라는 고정관념이 강하다. 이에 반해 대안학교는 집과 거리가 가깝고 공부의 스트레스도 비교적 자유로운 곳이다. 따라서 협동화에는 다양한 무지개 색깔이 나타난다. 삼도리에게 학교는 학생들의 꿈이 있고, 다양한 학생들의 개성을 존중하며 오로지 공부만 강요하지 않는 곳이어야만 하고, 그래서 그는 이런 이상적인 학교를 꿈꾸고 있는 것이다.

맑음이의 협동화에서 가장 눈에 띄는 부분은 맨 상단부에 칠해진 검은색이다. 그 밑에는 노란색과 붉은색 및 연두와 파란색 등으로 조화를 이루고 있는데 그것을 짓누르는 것이 어두운 검은색이다. 그는 검은색을 학교의 공부에 대한 압박감과 선생님들의 엄격함 등을 의미한다고 하였다. 학생들은 저마다의 개성을 가지고 저마다 좋아하는 일을 추구하지만 이러한 것들은 무시되기 일쑤며 학생들의 개성을 짓누르는 곳이 학교라고 하였다. 따라서 중앙에서 보는 것처럼 학생들의 개성은 반원으로만 존재할 따름이다. 자신의 나머지 반원을 찾기 위하여 대안학교에서 또 다른 도전을 하는 의미가 그림에 담겨져 있다.

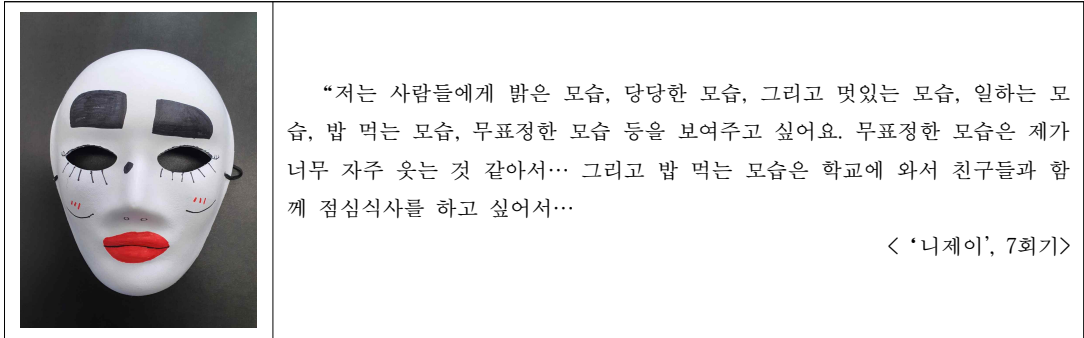
<표 V-27> 6회기 ‘우리가 함께 만드는 학교’ 협동화 미술작품



2.4. 7회기 ‘가면 속 내 얼굴’

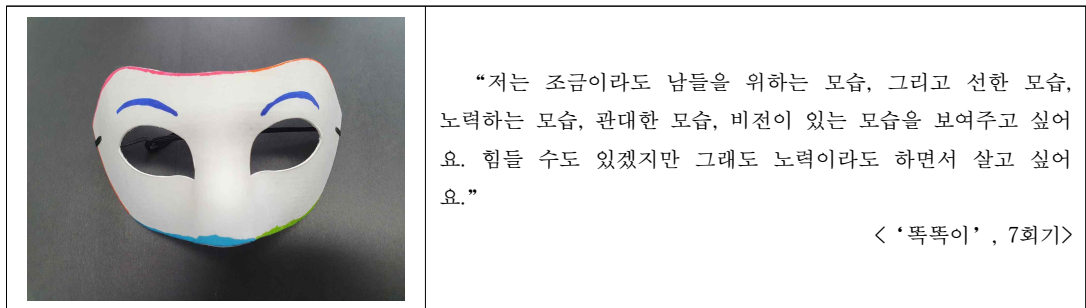
니제이는 자신의 진정한 내면의 모습과 달리 세상에 보이고 싶은 모습은 밝고 당당하고 멋있는 모습이어야 된다고 하였다. 그러면서도 밥을 먹는 모습과 동시에 자신의 무표정한 모습도 보여주고 싶다고 하였다. 여기서 무표정한 모습은 자기 숨김(포커페이스)이라고 할 것이다. 밥을 먹는 모습은 고립에서 벗어나 사람들과 소통하고 싶은 욕망을 의미한다. 한편 숨기고 싶은 모습은 공부를 하지 않는 모습, 늘 잠만 자고 게으른 모습, 우는 모습, 슬픈 모습이라고 한다. 의외로 자신의 웃는 모습도 보여주고 싶지 않다고 했다. 이러한 모순된 감정의 혼용이 무표정과 연결된다고 하겠다. 그는 자기 내면의 감정을 드러내지 않고 적극적으로 자기를 보호하려는 욕망이 커 보인다. 가면에는 유난히 검은색 눈썹을 굵게 칠하였다. 또한 그 눈 밑에도 검은색 사선을 그렸는데 이것은 우는 모습이다. 그리고 우는 모습 아래에는 또 웃음을 짓는 보조개를 그렸다. 니제이는 현재 극심한 감정의 기복을 경험하며 밖으로 향하려는 자기와 안에 머무르는 자기와의 싸움이 치열함을 표출한 것이다.(주리에, 2015).

〈표 V-28〉 7회기 ‘니제이’의 미술작품과 자기 서사




뚝뚝이는 마치 가면무도회에 쓰고 가는 가면처럼 얼굴 일부만 가리는 가면을 만들었다. 그는 세상에 보이고 싶은 모습은 선한 모습과 남들을 위해 애쓰는 모습, 관대한 모습 그리고 점차 성장하는 비전이 있는 모습을 보여주고 싶다고 하였다. 그러나 이 가면 속에는 자신의 불안하고 나태하고 위선적이고 나약하고 근심이 많은 어린아이의 모습이 담겨 있다고 하였다. 그가 전체 가면이 아닌 눈과 눈썹만 있는 가면을 선택한 것은 자기 내면에 있는 부정적 모습을 여전히 감추고자 하는 의지가 크기 때문이라고 판단된다(주리아, 2015). 가면에 있어 최소한의 조건은 눈이다. 하지만 입술과 표정이 나타나면 자기 내면을 들킬 것 같은 불안감 때문에 얼굴과 눈만 가리는 가면을 선택했다고 볼 수 있다 (주리아, 2015).

〈표 V-29〉 7회기 ‘뚝뚝이’의 미술작품과 자기서사



삼도리는 자신이 보여주고 싶지 않은 모습을 나타내고 게으른 모습 그리고 절망하는 모습이라고 이야기하였다. 자신의 내면에는 매사에 주춤거리고 앞으로 나아가지 못하는 약한 모습이 진정한 모습이라는 것이다. 하지만 그는 이러한 자신의 나약함을 가면을 통해서 드러냄으로써 당당하게 직면하면서 극복하려는 것이다. 그의 가면은 다른 연구참여자들의 가면과는 확연히 다르다. 그는 코와 이마 정면을 끈으로 X자로 묶음 표시를 하였다. 이러한 묶음은 구속을 의미하는 것이 아니라 다른 연구참여자들의 가면과 차별화된 모습을 보여주고 싶었다고 한다. 그는 자신이 너무나 평범한 것도 싫다고 하였다. 이 외에도 가면을 화려한 문양들로 장식하였다. 코 부분에는 하얀 솜을 붙여 차별화를 시도하였다. 이것은 아마도 남들보다 특별하고 때로는 우월해지고 싶어 하는 자기 모습을 표현한 것이라고 할 것이다.


〈표 V-30〉 7회기 ‘삼도리’의 미술작품과 자기 서사

	<p>삼도리는 활동지의 내용과는 다르게 보여주고 싶지 않은 자신의 모습이 무엇일까요? 라는 물음에 “없습니다.” 라고 단호하게 대답하였다.</p> <p style="text-align: right;">〈 ‘삼도리’, 7회기〉</p>
--	---

숨사탕은 자신이 세상에 보여주고 싶은 모습은 어른스럽고 똑똑하고 리더십이 있으며 부지런한 모습이라고 한다. 하지만 실제로 다른 사람에게 비춰진 모습은 어리고 게으른 모습이라고 하였다. 그는 자신에게 가장 취약한 면이 게으른 것이라는 것을 인정하고 부지런한 습관을 길러야 된다는 것을 잘 인식하고 있다. 그는 네일왕의 꿈을 이루기 위해서 현재보다는 더 많은 노력을 해야 한다고 말을 하였다. 그 역시 눈만 가리는 가면을 선택하였는데 눈에는 아무런 표시를 하지 않았다. 대신에 마스크 맨 위에는 왕관을 그렸다. 이것은 네일왕이 되겠다는 부단한 자기암시라고 할 것이다. 그가 그린 왕관을 자세히 보면 중앙에

보석을 배치하였고 주변에는 나뭇잎으로 장식을 하였다. 올림픽 메달리스트의 머리에 월계관을 씌워 주듯이 그도 올림픽 선수들처럼 노력하고 자신의 약점인 게으름을 극복하여 월계관을 쓰겠다는 의지의 표현이라고 할 수 있다.

〈표 V-31〉 7회기 ‘숨사탕’의 미술작품과 자기 서사

	<p>숨사탕은 사람들에게 어떤 모습으로 보이고 싶은지 생각해 보았나요? 라는 질문에 “생각 안 해봤어요.” 라는 답변과 달리 질문지에는 세상에 보여주고 싶은 자신의 모습과 보이고 싶지 않은 모습에 대해 여러 가지를 적었다.</p> <p style="text-align: right;">〈 ‘숨사탕’, 7회기〉</p>
---	--

맑음이는 세상에 자기 모습을 인간적이고 긍정적인 모습으로 보여주고 싶다고 하였다. 하지만 자신의 실제 모습은 생각 없이 사는 모습과 어색해 하는 모습이라고 하였다. 어색해 하는 모습이란 현실이나 문제를 직면했을 때 즉각적으로 대응하거나 도전하지 못하고 주춤하는 상태를 의미한다. 맑음이는 가면의 머리에 빨간 리본을 정성껏 그렸다. 빨간 리본을 한 가면은 자기 자신을 외부에 나타내고 싶어 하는 적극적인 모습이라고 할 수 있다. 특히 그는 다른 연구참여 자들과는 달리 눈썹에 쌍꺼풀을 그렸고 볼에는 분홍색 숨 장식을 붙여 놓았다. 입술도 유난히 빨간색으로 붉게 칠하고 입꼬리도 위로 올라가게 구성하였다. 진짜 세상을 향해 늘 웃고 자신을 예쁘게 표현하고 싶어 하는 내면의 의지를 그림을 통해서 표현한 것으로 볼 수 있다(주리아, 2015). 이와 함께 눈썹을 검은색이 아닌 밤색으로 표현한 것은 남들과는 다른 특이한 자신만의 개성을 찾고자 함이라고 할 수 있다(최외선 외, 2006).

<표 V-32> 7회기 ‘맑음이’의 미술작품과 자기 서사



“인간미라고 하면 그냥 사람다운 모습, 서로서로 사람과 사람끼리 이해하고 함께할 수 있는 그런 마음이라고 생각해요.”

< ‘맑음이’, 7회기 >

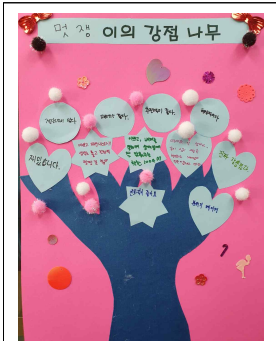


3. 후기 단계 (8회기 ~ 10회기)

3.1. 8회기 ‘나의 강점나무’

멋쟁이는 자신의 장점을 좋은 매너, 추진력, 현실적, 결단력을 들었다. 멋쟁이는 대안학교에 온 것을 낙오가 아니라 자신의 주체적 결단이라고 소신있게 주장하였다. 원적교에서 교사나 친구들에게 인정받지 못할 바에야 대안학교에서 자신의 꿈을 실현할 것이라는 의지의 표현이다. 현실적이라는 것 역시 그의 강점이다. 용의 꼬리 보다는 뱀의 머리가 되겠다는 말을 하는 것만 보아도 그의 생각이 어떠한가를 잘 알 수 있다. 다른 친구들도 분위기 메이커이며, 재미있고 친화력이 있으며 패셔니스트라는 점을 인정한다. 멋쟁이는 이러한 자신의 강점을 살려 실용 음악가로서 입지를 다지겠다는 의지를 표명하였다. 그 실용 음악가는 창의성과 음악에 대한 열정이 있어야만 가능하다고 말한다. 그는 화성학과 음악 이론을 배웠지만, 그보다 더 중요한 것은 예술가에게는 인간에 대한 사랑이 있어야 한다고도 하였다. 이런 인간에 대한 사랑과 배려심이 자신의 강점인데 장애에 실용 음악가로서 사람들에게 위안과 희망을 선물하는 음악가가 되겠다고 하였다.

<표 V-33> 8회기 ‘멋쟁이’의 미술작품과 자기 서사

	<p>“친구들이 분위기 메이커, 친화력이 좋다, 다른 사람을 잘 챙겨주고 같이 있는 사람을 행복하고 재미있게 만들어 준대요. 예쁘고 배려를 잘 하며 상대방에게 잘 맞춰주는 착한 천사, 패셔니스타, 친화력, 짱짱걸 재밌네요. 저는 결단력이 있고 추진력도 있고 현실적이라고 생각해요.”</p> <p style="text-align: right;">< ‘멋쟁이’ , 8회기 ></p>
---	---

니제이는 키가 훗칠하고 예의도 바른 친구이다. 조용하면서도 때로는 열정을 갖고 프로그램에 참여하는 모습을 보이기도 하였다. 그런 이유 때문인지 친구들에게 신뢰받고 있으며 니제이 또한 친구들과의 신뢰를 중요하게 생각하는 듯하다. 자신의 성격이 ‘현실 파악’을 잘한다고 하였는데, 마냥 친구들과의 분위기에만 휩쓸리지 않겠다는 의지로 보인다.

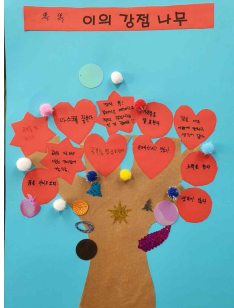
〈표 V-34〉 8회기 ‘니제이’의 미술작품과 자기 서사

	<p>“친구들이 키가 크고 잘생겼다. 배려심이 깊고 양보도 잘 하고 자기에게 어울리는 게 무엇인지 잘 알고 있다고 써주었어요. 성격이 좋다고 써준 친구도 있는데 기분이 좋네요.</p> <p>저는 제 스스로 생각하는 저의 장점은 현실 파악을 잘 한다고 생각해요.”</p> <p style="text-align: right;">〈 ‘니제이’, 8회기〉</p>
--	--

똑똑이는 친구들과 함께 의견을 나누는 활동이 인상 깊고 기분이 좋다는 표현을 하였다. 이에 대해 프로그램에 참여한 친구들은 공부를 잘하고 잘 생겼다는 이야기를 하였다. 이와 함께 공부를 잘한다는 것이 가장 큰 강점으로 보이지만 한편으로는 마스크를 잘 쓴다는 장점을 내세우기도 하였다. 이것은 자신보다는 주변 사람들을 고려하는 그의 배려심을 표현한 거라고 할 수 있다. 이러한 자신의 장점에 대해 그는 남들에게 선한 영향을 줄 수 있고 그러한 삶을 살겠다는 계획을 가지고 있다. 전에는 자기에게 이러한 장점이 있었는지 모르고 지냈는데 이러한 프로그램에 참여하여 그림을 그려 보고 연구참여자들의 지지로 자신의 강점을 발견할 수 있었다고 하였다. 칭찬과 지지의 중요성을 잘 보여준 사례라고 할 수 있다. 또한 자신의 장점으로 꼽은 것이 큰 키와 타인의 고민을 잘 들어주는 것, 긍정적인 성격, 현실 파악을 잘 하는 것이라고 하였다. 다른 연구참여자들도 키가 크다는 것과 옷을 맵시 있게 잘 입을 줄 아는 감각을 장점이라고 하였다. 키도 크고 배려심이 있고 양보를 할 줄 아는 인기 있는 학생임

에 틀림이 없다. 이러한 자신의 장점을 그는 프로그램 활동을 통해서 발견했고 남에게 도움을 주는 삶을 살겠다는 결심을 하게 되었다고 한다. 자신의 강점을 발견하고, 자존감도 높아졌으며, 미래에 대한 희망과 대안학교 학생이라는 열등 의식에서 벗어날 수 있었다.

<표 V-35> 8회기 ‘똑똑이’의 미술작품과 자기 서사

	<p>“예의가 바르다, 공부를 열심히 한다, 말도 조리 있게 잘 한다, 생각이 깊다, 마스크를 잘 쓴다. 이런 장점들을 써줬는데 제가 정말 그런 사람인지 생각해 보게 되네요. 그래도 친구들의 칭찬을 들으니 고마운 마음이 드네요.</p> <p style="text-align: right;">< ‘똑똑이’, 8회기 ></p>
---	--

삼도리는 자신의 강점을 판단력이 빠르고, 매너가 좋으며, 남의 얘기를 잘 경청하는 것이라고 하였다. 친구들도 게임을 잘하며 착하고 배려심이 있다는 것에 동의하였고, 특히 게임과 당구를 잘 친다는 것을 장점으로 들었다. 일반적으로 게임과 당구는 학생들의 공부에 방해가 되므로 멀리해야 하는 것으로 여겨진다. 특히 일반계 고교에서는 당구장을 드나든다는 것을 터부시하는 경향이 있다. 그런데 이들이 현재 생활하고 있는 학교에는 당구장이 있다. 원적교에서는 감히 상상할 수 없는 광경일 것이다. 하지만 체육활동과 대안교육의 일환으로써 학생들이 흥미롭게 여기는 다양한 활동들을 교육과정 내로 들여와 경험하게 한 것은 교육적으로도 타당하다고 보여진다. 당구를 통해 학생은 다른 학생들로부터 잘한다는 칭찬을 듣고 이를 통해 자존감이 높아지는 것을 확인할 수 있었다. 삼도리를 비롯한 많은 학생은 원적교에서 공부를 잘하는 것 외에는 자기를 드러낼 수 있는 방법이 별로 없었지만, 대안학교에서는 타인에 대한 배려심, 착함, 키가 큰 것도 장점이 됐으며 당구를 잘 치는 것도 장점으로 평가를 받을 수 있었다. 이와 같은 평가를 통하여 무엇보다 삼도리는 자신감을 얻었고 앞으로의 삶에 대하여 낙관적 기대를 하게 된 것이다. 미래에 대한 막연하고 맹목적인 기

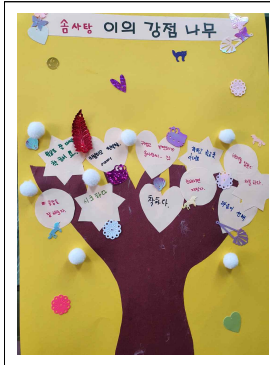
대가 아니라 자기 확신이 커졌다는 것을 의미한다. 타인에 대한 배려심과 매너 있는 행동이 귀중한 자산임을 새롭게 깨닫기 때문이라고 할 것이다. 연구참여자는 배려심이나 남의 이야기를 진지하게 경청하는 태도가 앞으로의 삶에서 큰 자산이 될 수 있음을 깨닫게 되었다는 고백을 하였다.

〈표 V-36〉 8회기 ‘삼도리’의 미술작품과 자기 서사

	<p>“친구들이 착하다, 노력하는 모습이 좋다, 당구를 잘 친다, 배려를 잘 하고 학교도 잘 나온다 뭐 이렇게 썼는데, 친구들이 이렇게 말해주니 제 마음도 뿌듯하고 좋네요.”</p> <p style="text-align: right;">〈 ‘삼도리’, 8회기〉</p>
--	---

숨사탕은 자신의 장점을 공감력과 배려심 그리고 유머가 있다고 기술하였다. 친구들도 역시 착하고 차분하고 친절할 것을 장점으로 꼽았다. 주목할 것은 한 친구는 시크하다는 것을 그의 강점이라고 하였다. 마음이 선하고 착하고 유머러스한 것은 일반적으로 강점으로 보지만 시크하다는 것은 성격적 약점으로 볼 수도 있을 것이다. 하지만 친구들은 시크한 면까지 강점으로 평가를 한 점이다. 아마도 사람들이 가지고 있는 남과 다른 또 다른 특성 또는 개성을 매력으로 보려는 참여자들의 마음가짐이 반영된 것이라고 할 수 있다. 숨사탕은 자신에게 가장 중요한 강점이 공감력이고 이것이 네일왕으로 성장할 수 있는 자산이라고 하였다. 그는 네일아티스트를 단순한 미용 전문가가 아닌 예술가라고 주장한다. 예술가는 다양한 소질이 필요하지만, 사람을 상대하기 때문에 무엇보다도 공감력이 중요하다고 하면서 자신은 공감력이 뛰어나므로 예술가적 자질을 지니고 있다고 한다.

〈표 V-37〉 8회기 ‘숨사탕’의 미술작품과 자기 서사

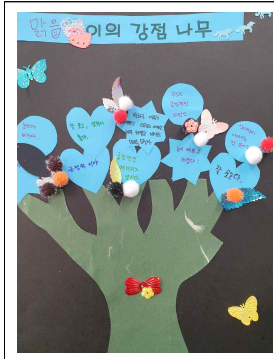


“학업을 잘 다닌다, 착하다, 마음이 선하다, 시크하다, 차분하고 친절하고 귀엽다고 썼는데 저는 착하다라고 하는 말이 가장 마음에 와 닿는 저의 장점이라고 생각해요.”

〈 ‘숨사탕’, 8회기〉

맑음이는 자신의 장점을 긍정적인 마음가짐과 상대방의 이야기를 잘 들어주는 것이라고 하였다. 친구들의 지지 역시 이러한 태도 형성에 도움이 되었다고 한다. 긍정적인 에너지 다음으로 잘 놀줄 알고 긍정적인 성격 그리고 상대방의 얘기를 잘 들어주는 경청하는 자세와 함께 눈치가 빠르고, 귀엽고, 눈이 예쁘다고 친구들은 맑음이의 장점을 꼽았다. 맑음이는 귀엽다는 말에 대해 다소 부정적인 반응을 보이기도 했다. 왜냐하면 귀엽다는 표현은 예쁘지 않다는 것의 반어적 표현으로 알았다는 것이다. 그런데 프로그램에 참여하면서 귀엽다는 것을 액면 그대로 받아들일 수 있는 넉넉한 마음이 생겼다고 한다. 그는 자신이 눈치가 빠른 것은 장점이지만 동시에 단점이 될 수도 있다고 하였다. 눈치가 빠르다는 것은 타인의 마음이나 행동 의도를 잘 파악하기도 하지만 때로는 본의 아니게 오해를 살 수 있는 행동으로 비취질 수도 있다는 것이다. 그는 눈치가 빠른 것은 양가적이라고 믿었으나 친구들의 지지를 통하여 귀엽다고 한 것이 반어가 아니라 찬사라는 것을 인정하게 되었다. 이제는 눈치가 빠르다는 것을 자산으로 삼게 된 것이다. 맑음이는 현재 아르바이트를 하고 있는데 성실하게 일을 잘한다고 인정을 받아 고용주에게 졸업 후에도 정직원으로 일할 것을 요청받기도 하였다. 모두가 대학 진학을 목표로 하는데 성실하게 일하면서 장차 CEO가 되는 꿈을 키우고 있다.

〈표 V-38〉 8회기 ‘맑음이’의 미술작품과 자기 서사



“저는 예쁘다, 귀엽다, 긍정적이고 성격이 좋다, 예쁘고 매력 있다, 눈이 예쁘고 귀엽다 등을 써줬어요. 저는 저 스스로 저의 장점은 상대방의 이야기를 잘 들어주고 무조건 긍정적인 마인드를 갖고 있으며 눈치가 빠르다고 생각해요. 친구들이 성격이 좋다고 하니 그 말이 마음에 드네요.”

〈‘맑음이’, 8회기〉

3.2. 9회기 ‘함께 하는 우리’

멋쟁이는 그림을 그릴 때 자기 손을 가장 화려하게 그렸다. 그건 친구가 따돌림을 당하고 괴로워할 때 도와줬던 경험과 연관된다. 도움을 주었던 친구가 위축감에서 벗어나 친구들과 어울릴 수 있도록 도와 주었던 일은 언제나 흐뭇한 추억으로 남아 있다. 자기도 혼자 힘으로 해결할 수 없는 상황이 발생하면 다른 사람에게 도움을 요청할 것이라고 하였다. 그러면서 최선을 다해 노력도 해보지 않고 타인에게 전적으로 의지하려는 태도도 옳지 않으며 우선은 자신의 삶을 자기가 책임지려는 자세가 필요하다고 역설하였다. 학교에서 풀어야 할 문제가 발생하면 모든 노력을 다 해 보고 그래도 부족하면 부모님과 선생님들께 도움을 요청할 것이라고 하였다.

니제이는 파란 손을 그려서 자신이 어려움에 처한 친구에게 도움을 주었던 사건을 이야기하였다. 돈 때문에 곤란을 겪고 있던 친구가 있었는데 수중에 여유가 있어 빌려주었다고 한다. 그 덕분에 친구는 곤경에서 벗어나 학업을 이어나갈 수 있었던 경험을 발표하였다. 그는 자신이 혼자 해결하기 힘든 어려운 상황이 생기면 부모님과 의논하며 도움을 요청한다고 한다. 그는 이런 행동을 의존이 아니라 부모에 대한 신뢰라고 하였다. 똑똑이는 도움의 손길들이 모이면 큰 도움을 줄 수 있다고 하였고, 니제이도 작은 도움이 모여 큰 도움이 된다는 이

야기를 하였다.

뚝뚝이는 도움을 요청하는 것은 전혀 부끄러운 일이 아니라고 하였다. 자신도 역시 어려움에 처하면 남들에게 도움을 요청할 것이라고 한다. 그리고 그는 도움을 요청하는 것도 능력이라고 하였다. 그리고 자신이 받은 도움은 다른 사람들에게 갚을 것이라고 하면서 자기 팔이 작아서 큰 도움은 못 되겠지만 작은 도움의 손길이 모이면 큰 힘이 될 수 있지 않겠느냐고 반문하였다.

삼도리는 다른 연구참여자들과는 다르게 자기 손을 크게 그리고 사람이 웃는 얼굴을 삽입하였다. 그는 어려움에 처한 친구를 도와준 적도 또한 도움을 받은 적도 없는 것 같다고 하였다. 다만 혼자서 해결하기 힘든 어려운 상황은 부모님께 도움을 요청할 것이라고 한다. 그러면서 자기가 부모에게 너무 의존적인 기질이 있는 것은 아닌지 반성하게 되었다고 한다. 그리고 성인이 되어서도 부모님께 의존할 수는 없기에 좀 더 주체적인 삶을 위한 노력을 경주하겠다고 하였다. 뿐만 아니라 도움을 받기 보다 타인을 돕는 손이 되겠다는 소신도 피력하였다.

맑음이는 어려움을 당한 친구를 도와준 경험이 별로 없었던 것 같다고 하였다. 그리고 자기 혼자 해결할 수 없는 어려운 상황이 발생하여 만일 다른 사람의 도움을 받게 되면 고마울 것 같다고 한다. 맑음이는 지금처럼 타인에게 도움을 준 적도 도움을 받은 적도 없다고 한 것은 철저한 자기의 의지 때문 이라기 보다는 실은 사회성이 부족했다는 것이다. 맑음이는 프로그램 활동을 통해 사람들과 잘 어울리려면 도움을 주고받아야 한다는 사실을 깨달았다고 한다. 인간 관계에서 도움을 주고 받는 것은 우월하거나 부끄러운 것이 아니라 사람들이 살아가는 자연스러운 삶의 방편임을 깨달았다고 하였다.

〈표 V-39〉 9회기 ‘함께 하는 우리’ 협동화 미술작품



3.3. 10회기 ‘나의 삶에 대한 칭찬’

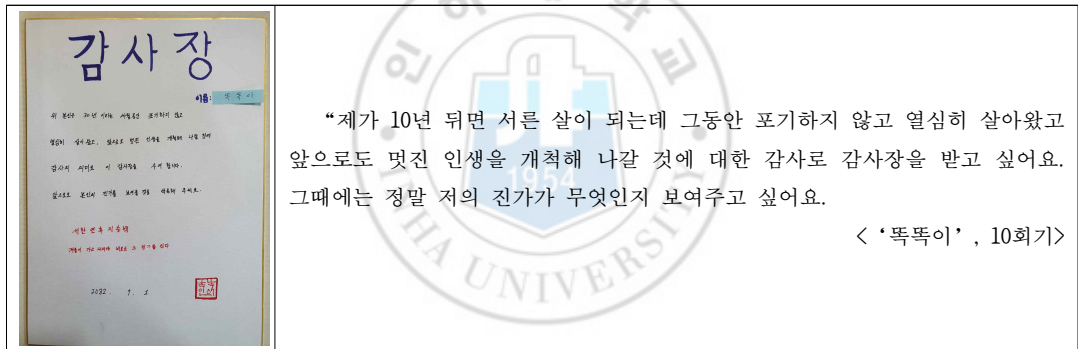
니제이는 스스로를 격려하는 상장을 만들어 수여했다. 상장에는 꾸준히 열심히 일하는 자신에게 주는 상이라는 문구와 함께 1억이라는 골드바와 상금을 지급한다고 하였다. 학생에게 1억이라는 돈 액수는 현실적으로 불가능한 금액임에 틀림이 없다. 하지만 다소 비현실적인 보상금은 마치 나무가 성장하는 것처럼 자신도 열심히 노력하여 풍성한 삶의 결실을 만들겠다는 의지의 표현으로 해석할 수 있다.

〈표 V-40〉 10회기 ‘니제이’의 미술작품과 자기 서사

	<p>“10년 뒤에 열심히 일한 대가로 상장과 함께 상금으로 1억 원짜리 골드바를 선물로 받고 싶어요. 졸업하면 쉬지 않고 열심히 일 할거예요.</p> <p style="text-align: right;">〈 ‘니제이’, 10회기〉</p>
--	---

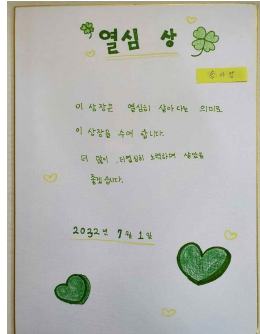
뚝뚝이에게 상장은 감사장이란 의미를 갖는다. 통상적으로 감사장은 특정한 개인들이 사회 공헌이나 좋은 일을 하였을 때 사회적 차원에서 표창하는 것이다. 그는 감사장에 30년이라는 세월 동안 포기하지 않고 열심히 살아왔고, 앞으로도 멋진 삶을 개척해 나갈 것이기에 감사장을 수여하는 것이라고 하였다. 그리고 앞으로도 본인의 진가를 보여줄 것이라는 내용의 감사장 문구를 작성하였다. 그의 감사장에서 특이한 점은 ‘세한연후, 지송백지후조야(歲寒然後, 知松栢之後凋也.)’ ‘추운 겨울이 가고 나서야 비로소 그 진가를 안다’ 고 한 세한도의 화제시를 인용하였다. 10년 뒤에 받고 싶은 상에 자신은 자기 삶을 송백으로 의탁하여 표현한 것이다. 그리고 추운 겨울이란 자신의 진가를 발휘할 수 있는 시기라는 것이다.

〈표 V-41〉 10회기 ‘뚝뚝이’의 미술작품과 자기 서사



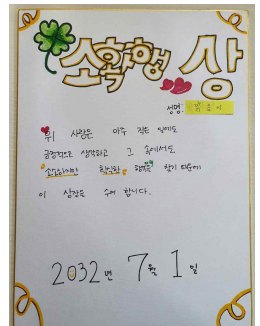
솜사탕은 다른 학생들과는 달리 열심상을 만들어 자기에게 수여하였다. 그는 ‘이 상장은 열심히 살아가는 의미로 수여합니다. 더 많이 더 열심히 노력하여 살았으면 좋겠습니다.’ 라는 상장의 문구를 통해 앞으로 10년 후인 2032년까지 열심히 노력하여 살 것이라는 의미를 담았다. 그렇게 자신을 격려하며 열심히 살겠다는 의지를 피력하였다고 볼 수 있을 것이다.

<표 V-42> 10회기 ‘숨사탕’의 미술작품과 자기 서사

 <p>열심 상 수여자 이 상장은 열심히 살아온 의미로 이 상장을 수여합니다. 더 많이 더 열심히 더 오래 공통입니다. 2032년 7월 1일</p>	<p>“열심히 살았고 앞으로도 더 많이, 더 열심히 노력하며 살아가도록 열심상을 받고 싶어요.”</p> <p>< ‘숨사탕’, 10회기 ></p>
---	--

맑음이는 소확행상을 만들어 자신에게 수여하였다. 소확행은 소소하지만 확실한 행복을 의미한다. 이것은 인간의 모든 삶은 행복을 향해야만 하고 행복은 거창한 것이 아니라 일상생활 속에 있다는 의미를 담고 있다. 이와 마찬가지로 그는 아주 작은 일에도 긍정적으로 생각하고 소소하지만 확실한 행복을 찾는 노력을 하였기 때문에 상장을 수여한다는 뜻이다. 그에게 행복은 그냥 주는 것이 아니라 자기 스스로 만들어가는 것이고 그러한 노력을 포기하지 않고 하기 때문에 상을 받을 만한 자격이 있다는 것이다.

<표 V-43> 10회기 ‘맑음이’의 미술작품과 자기 서사

 <p>소확행 상 수여자 이 상장은 아주 작은 행복도 공통이다 생각하고 그 속에서도 소소하지만 확실한 행복을 이 상장을 수여합니다. 2032년 7월 1일</p>	<p>“저는 10년 뒤에도 아주 작은 일에도 긍정적으로 생각하고 그 속에서도 소소하지만 확실한 행복을 찾아 잘 살아가고 있을 거라서 소확행상을 받고 싶어요.”</p> <p>< ‘맑음이’, 10회기 ></p>
--	---

4. 소결

프로그램은 10회기 동안 진행되었다. 연구참여자로 6명의 학생이 지원하여 이들을 대상으로 회기 때마다 학생들이 자유롭게 참여할 수 있도록 개방집단 형태로 운영을 하였다. 이는 연구참여자들이 출결을 부담스러워하는 상황에서 취한 조치였으나, 결과적으로 집단의 역동을 형성하는데 도움이 되었다.

초기 단계인 1회기에서는 ‘나를 소개합니다’ 프로그램을 진행하였다. 같은 학교 친구들로 구성된 동일 집단임에도 불구하고 연구의 취지를 알리고 녹취를 하자 분위기는 경직되고 긴장감도 느낄 수 있었다. 자유로운 분위기 형성을 위해 참여자들과의 라포 형성에 주력하였다.

2회기는 ‘난화 그리기’를 실시하였다. 모두 6명이 대상이었지만 실제로 참여한 연구참여자는 3명뿐이었다. 따라서 라포 형성의 중요성과 집단 역동성이 필요함을 실감하였다.

3회기는 ‘함께 하는 만다라’이다. 2인 1조로 진행이 되는 프로그램이라 분위기가 다소 들떠 있었지만, 중앙의 원에 원적교에서의 생활을 회상해 보고 느낌을 그려 넣는 장면에서는 숙연함이 느껴졌다. 이전 학교에서의 생활이 얼마나 괴롭고 힘들었는지 그림을 통해서 충분히 확인할 수 있었다. 그려진 원을 보면서 친구들은 격려 메시지와 그림을 통해 지지와 성원을 보냈고, 이를 통해 집단의 역동성을 경험하는 계기가 되었다. 친구들의 지지와 성원이 큰 힘이 되었다고 연구참여자들은 이구동성으로 말을 하였다.

중기 단계인 4회기에서는 ‘브라보 마이 라이프’로 자신의 과거와 현재 미래의 모습을 담아보는 시간으로 연구참여자 전원이 참석하여 진지하게 프로그램을 이어갔다.

5회기는 ‘내가 좋아하는 것’이다. 연구참여자 전원이 참석하여 잡지에서 마음에 드는 사진 찾아서 작품으로 구성하는 활동이었다. 진지하게 작품 구성에 열중하는 모습을 통하여 참여자들의 욕구를 살펴볼 수 있었고, 변화하는 모습을 확인할 수 있었다.

6회기는 ‘우리가 함께 만드는 학교’이다. 학교적응에 어려움을 겪은 연구참

여자들에게 본인이 다니고 싶은 학교는 어떤 모습인지 알아보고, 학교에 대한 신뢰도와 친밀도를 높이는 것을 목표로 진행하였다. 연구 참여자들 모두 함께 한다는 공동체 의식을 깨닫는 회기였다

7회기는 ‘가면 속 내 얼굴’로 가면으로 표현한 자기 모습을 통해 자신의 숨겨진 내면을 들여다 보고 변화되고 싶은 모습을 그려 보는 시간이었다.

후기 단계인 8회기 ‘나의 강점 나무’는 가장 많은 연구참여자들이 참여하여 프로그램을 두 번에 나누어 진행하였다. 자신의 강점을 찾는 과정에서 다소 주저하는 모습을 보이기도 하였다. 그러나 연구참여자들끼리 친구의 강점을 하나 들씩 돌아가면서 찾아서 기록해 주자 그동안 자신이 미처 깨닫지 못했던 자신의 강점을 발견하고 자신감을 회복하는 계기가 되었다.

9회기는 ‘함께 하는 우리’로 인문융합치료의 핵심이 되는 공존과 타자성을 실천해 본 경험을 나누는 시간으로 진행되었다. 연구참여자들은 각자가 가지고 있는 다양한 경험들을 공유하면서 상호존중감과 공동체 의식의 중요성을 새롭게 인식할 수 있었다.

마지막 10회기는 ‘나의 삶에 대한 칭찬’이었다. 프로그램이 시험 보는 날 이루어진 관계로 연구참여자의 참여율이 저조하였다. 그동안 진행된 프로그램을 되돌아다 보고 열심히 참여한 자신을 격려하는 시간이었다. 프로그램을 통해 변화된 자신감을 바탕으로 새롭게 정체성을 형성하여 10년 후 당당한 자신의 모습을 상상하며 칭찬하는 시간이었다.

10회기의 프로그램을 진행하면서 회기마다 연구참여자들의 참석률이 달랐던 것은 아쉬움으로 남는다. 그러나 이는 대안학교에서 특히 수업이 끝나고 방과후에 이루어진 활동이라는 점에서 한계가 있었다. 프로그램을 통해 수집된 자료는 연구참여자들이 미술 활동을 하면서 나눈 이야기와 미술작품, 소감문과 연구참여자들의 활동을 관찰한 기록물 등이다. 이를 바탕으로 본 장에서는 회기 때마다 각각의 연구참여자에 대한 프로그램 참여 활동 내용과 경험을 살펴보았다.

Ⅵ. 스토리텔링-미술 융합치료 프로그램

참여 경험의 의미

대안학교 위탁 고등학생의 스토리텔링-미술 융합치료 프로그램 경험에서 나타나는 의미를 분석한 결과 23개의 주제와 8개의 핵심의미를 도출하였다. 이를 Ricoeur의 서사적 정체성의 프레임을 활용하여 미메시스Ⅰ(전형상화 단계), 미메시스Ⅱ(형상화 단계), 미메시스Ⅲ(재형상화 단계)로 나누어 분석한 것은 다음 <표 Ⅵ-1>과 같다.

<표 Ⅵ-1> 스토리텔링-미술 융합치료 프로그램 참여 의미의 미메시스 분석

영역	핵심의미	주제
미메시스Ⅰ	현실을 벗어나자 미로가 나타남	자신의 꿈과 현실의 괴리
		어둡고 캄캄한 길에서 길을 잃음
	상처받은 아이의 메달라감	상처받은 나의 내면의 시계
불투명한 미래에 대한 불신		
미메시스Ⅱ	파리한 청춘의 자화상	감옥같은 원적교에서의 생활
		사막에서 길을 잃은 사람
		게으르고 나태한 나의 초상
미메시스Ⅲ	내 안의 경이로운 아이의 발견	박쥐처럼 경계에 선 경계인
		약한 이웃에 대한 배려
		비가 온 뒤의 푸른 하늘 그리기
미메시스Ⅱ	스스로 만드는 나의 역사	아름다운 아이가 되기 위한 능력 키우기
		끈기와 열정을 배움
		용감하면서도 배려심 있는 자기상 구현
미메시스Ⅲ	공동존재로서 아름다운 세상 만들기	과거의 구속에서 벗어나 미래 꿈꾸기
		조화의 미 추구
		서로 존중하고 배려하기
미메시스Ⅲ	꿈을 가시적 비전으로 만들기	타인을 도우며 자기 삶을 아름답게 꾸미기 위한 노력
		좋은 매너와 추진력
		자신의 재능을 자산 삼아 주체적 삶 살기
미메시스Ⅲ	행복의 전파자	성실하게 일한 후 CEO되기
		희망과 소망의 전파자
		사람들의 고민을 들어주는 따뜻한 사람
		타인의 이야기를 받아들이는 수용력 있는 사람

1. 미메시스 I ‘길을 잃고 방황하다’

1.1. 현실을 벗어나자 미로가 나타남

1.1.1. 자신의 꿈과 현실의 괴리

연구참여자들에게 경험의 의미는 자신의 꿈과 현실의 괴리라는 주제로 구성하였다. 연구참여자들에게 학교와 공부는 지루한 일이며, 때로는 고문과도 같았다. 멋쟁이는 실용 음악가를 꿈꾸었다. 하지만 원적교의 공부는 실용음악과는 관련이 없었고 오히려 자신의 창의성을 둔화시킨다고 느꼈다. 멋쟁이의 학교 생활은 자신의 꿈과 현실의 괴리를 느끼게 만드는 갈등의 연속이었다. 멋쟁이는 학교생활이 길어질수록 꿈에서 멀어진다고 생각하였다. 이에 비해 니제이는 오너셰프를 꿈꾸는 학생이다. 하지만 학교는 오너셰프가 되기 위한 기술은 물론 경영 노하우를 배울 수 없었다. 학교에서는 꿈과 관련이 먼 기계와 관련된 자격증 취득에 매달려야만 했다. 따라서 그는 학교 공부를 포기했고 이보다는 현실적인 아르바이트를 선택하였다. 그에게 있어 아르바이트는 단지 용돈을 버는 수단이나 자신의 미래의 꿈을 향한 첫 발걸음을 내딛는 것이었다. 그는 아르바이트를 하면서 오히려 공부 때문에 겪었던 심리적인 압박감에서 벗어날 수 있었다. 삼도리는 중학교 때까지는 공부를 잘하였다. 하지만 고등학교에 진학하면서 학업에 전혀 흥미를 느끼지 못하였다. 이는 4회기의 부러뜨린 연필의 그림에서도 잘 나타난다. 고등학교에 진학한 후 공부에 대한 흥미를 잃고 열등생으로 전락하였다.

“진짜 제가 뭘 했는지도 모르겠어요. 솔직히 기억에 남는 것도 없고 놀기만 했던 것 같아요.”

〈멋쟁이, 4회기〉

“옛날에는 제가 공부를 좀 했어요. 근데 고등학교에 올라와서 과목도 어렵고 친구들과 어울리다 보니까 공부를 잘하지 못했어요. 그러니까 거기 본

것처럼 백점짜리 시험지가 빵점이 돼 있어요. 연필은 제가 스스로 부러뜨린 거예요. 공부 하기 싫어서...”

〈삼도리, 4회기〉

“너무 예전부터 학원에 간혀 살았어서 그때의 답답함 때문에 공부를 안 한 것 같아요 “

〈니제이, 4회기〉

1.1.2. 어둡고 캄캄한 길에서 길을 잃음

똑똑이는 영어 교사의 꿈을 가지고 있었다. 하지만 그 꿈을 이루기 위해서 스스로 부족한 점이 많다고 느꼈다. 한국 사회에서 교사가 되기 위해서는 대학에 진학해야 하고 임용 고사를 준비하고 그 시험에 합격하여야만 된다. 똑똑이는 대안학교에 위탁하기 전 원적교의 생활을 학교 시간표에 의해 움직이는 수동적 존재로 규정하였다. 그러한 틀에 박힌 생활에 적응하는 것이 힘들어 교사의 꿈을 접어야 하는가? 라는 갈등을 하며 위탁을 선택하였다.

숨사탕은 공부보다는 네일 아트에 더 흥미를 느껴서 미래에 네일 아티스트의 꿈을 꾸게 되었다. 그래서 원적교에서의 생활은 공부보다는 놀이에 빠져 지냈고 사회인으로서 갖추어야 할 기본 소양을 함양하는 일도 등한시하였다고 한다. 그는 성실함이란 공부를 잘하고 못하고가 아니라 규칙적인 생활과 자신에게 주어진 일을 얼마나 꾸준히 하는 것이 아니냐고 반문한다.

맑음이는 식당에서 아르바이트를 하고 있다. 그는 자신의 과거를 회오리바람에 비유하였다. 회오리바람은 어느 순간에 갑자기 부는 바람으로 사람은 물론 모든 물건을 하늘로 날려 버린다. 그는 회오리바람 속에 휘말렸고 길을 잃어 버렸다고 한다. 그는 자신의 생활을 길을 잃은 미아로 보았고 그 길은 어둡고 막막한 길이었다. 이는 원적교에서 위탁하기 전 답답함과 한 치 앞도 보이지 않는 절망감과 불안감 등이 반영된 결과라고 볼 수 있다.

“과거에는 명확한 목표가 없어서 되게 방황을 했던 것 같아요. 그래서 사막에 가면 길을 잃기가 쉽잖아요. 그래서 과거를 사막으로 했어요.

<뚝뚝이, 4회기>

“네 맞아요. 교도소 같은 학교에 갇혀있는 느낌이었어요.”

<숨사당, 3회기>

“저의 과거는 되게 막막하고 어둡고 그랬는데 ...”

<맑음이, 4회기>

이처럼 2개의 주제는 ‘현실을 벗어나자 미로가 나타남’이라는 핵심 의미로 귀착된다. 프로그램 참여자들은 학교 공부라는 현실을 벗어나고자 시도하였다. 그들은 현실을 벗어나면 낙원이 기다릴 줄 알았으나 그들을 기다리는 것은 출구를 찾을 수 없는 미로에 마주쳤다고 할 것이다.

1.2. 상처받은 아이의 메달라감

1.2.1. 상처받은 내면의 시계

연구참여자들은 공부를 잘하던 그렇지 않은 모두 학교에서 상처를 받았다. 그들이 받은 상처는 다양하였고, 연구참여자들은 상처를 안고 학교생활을 하였다. 연구참여자들은 나름대로 상처를 치유하고자 노력했지만, 치유할 수 없었다고 고백하였다. 상처받은 그의 시계는 멈춘 시계였다. 멧쟁이는 자신의 내면은 희망이 아니라 상처로 얼룩져 있다고 진술하였다. 그는 공부를 잘하지 못한다고 교사들로부터 비난을 받았고 이것은 그대로 가슴의 상처로 남게 되었다.

니제이는 자신이 받은 상처를 감추고 심리적 위안을 위해 웃었다. 그의 원적 교 생활은 슬픔을 간직한 웃는 피에로였다. 그는 오너 셰프의 꿈을 꾸고 있지만 현실적으로 당장은 불가능한 일이다. 그래서 우는 얼굴을 보여서는 안된다고 결심하고 마치 슬픔 속에서도 웃는 피에로처럼 행동을 하였다.

“적성에 맞지 않는 공부가 너무 힘들어서 항상 우울했지만, 마음속으로만 그런 생각을 하다 보니 아마 친구들을 잘 느끼지 못했을 거예요.”

<니제이, 3회기>

“원적교가 인문계 고등학교라서 제가 좋아하는 공부를 할 수가 없었어요. 그러다 보니 학교도 가기 싫었고…… 선생님들과 아이들은 저를 성실하지 못한 아이라고 ……”

<멋쟁이, 1회기>

1.2.2. 불투명한 미래에 대한 불신

삼도리는 아무 의미도 찾지 못했던 불행한 시간이었다고 원적교에서의 생활을 표현하였다. 삼도리는 원적교에서 자신의 미래에 대해 확신을 가질 수 없었다. 청춘의 특권은 삼도리의 말처럼 희망이지만 그의 미래는 단지 공부를 못하고 학교에 잘 적응하지 못한다는 이유로 절망할 수밖에 없었다. 그는 공부를 잘해야 사람답게 살 수 있다고 여겼지만 그러지를 못했다. 그는 미래를 불투명하게 여기게 되었고 자신에 대한 불신감에 빠져들게 되었다.

똑똑이는 자신이 먼저 학교에서의 생활을 불행으로 의미부여를 하였다. 하지만 그 불행은 그가 자초한 것이라기 보다는 교사나 혹은 부모, 주변 지인들에 의한 것이라고 할 수 있을 것이다. 대안학교에 오기 전 중학교 3년과 고등학교 2년이라는 기간을 학교에서 보냈지만, 결코 행복하다고 느낀 적이 없었다. 그만큼 원적교에서의 간헐 생활은 그에게 무의미하였음을 시사한다고 할 수 있다.

“친구들이 저보고 착하다고 했는데 물론 기분은 좋지만, 저는 세상에 착한 사람은 없다고 생각해요.”

<삼도리, 8회기>

“불안한 모습, 나태한 모습, 위선적인 모습, 나약한 모습, 걱정하는 모습, 어린 아이 같은 모습 이런 모습은 누구에게도 보여주고 싶지 않아요.

<똑똑이, 7회기>

1.2.3. 감옥같은 원적교에서의 생활

숨사당은 원적교의 생활을 감옥 생활로 표현하였다. 그는 갇힌 죄수처럼 언제나 자유를 꿈꿨지만, 교사와 부모는 늘 감시의 눈초리로 주시하고 있었다. 원적교의 생활에 지쳐 갈 즈음 맑음이 역시 숨사당에게는 학교란 메마른 사막이었다. 풀 한 포기 나지 않는 메마른 사막에서 맑음이 역시 지쳐갔다. 그는 자신이 성실한 측에 속하지는 못했지만 학교는 많은 아이들에게 감옥과 같은 곳으로 기계적으로 순응할 것을 강요한다고 하였다. 맑음이는 학교 생활이 서서히 피를 말리는 고통의 연속이었다고 한다. 마치 푸르던 잎새가 메말라가는 경험을 하였다고 한다.

“네 맞아요. 학교 안에 갇혀있는 느낌이었어요. 저도 잘 몰랐는데 친구들이 얘기하니까 정말 원적교의 생활이 철창으로 둘러싸인 감옥처럼 느껴졌던 것 같아요.”

〈숨사당, 3회기〉

“학교에서 배우는 게 힘들고 재미가 없어서 너무 외로웠던 것 같아요.”

〈맑음이, 3회기〉

이처럼 연구참여자들의 주제는 상처받은 나의 내면의 시계, 불투명한 미래에 대한 불신, 감옥같은 원적교에서의 생활이었으며 ‘상처받은 아이의 메말라감’이라는 핵심 의미를 구성하였다. 그들은 상처를 받았지만 그것을 치유할 관심도 기회도 원적교에서 제공받지 못했다. 그들은 이러한 소외와 무관심 속에서 푸르려야 할 청춘들이 서서히 시들어 갔던 것이다.

1.3. 파리한 청춘의 자화상

1.3.1. 사막에서 길을 잃은 사람

연구참여자들은 미로에서 헤맸고 상처를 입었다. 따라서 그들은 점차 파리해져 갔다. 멧쟁이는 자신의 원적교에서의 삶을 무위도식하던 물음표 인간이라고 진술하였다. 그는 자신의 꿈과 현실에 괴리가 있었고 늘 상처를 받았다고 한다. 그러나 이를 극복하고자 시도를 하지 않았고 무위도식으로 일관하였다. 그는 자신의 이러한 존재 양식을 물음표 인간으로 규정하였다. 물음표 인간은 미래에 대한 가능성보다 불안과 회의하는 인간라고 할 것이다. 물음표란 진취적인 도전과 패기가 아니라 불투명하고 예측할 수 없음에 대한 의문 부호이다.

똑똑이 역시 사막에서 길을 잃은 것으로 자기를 표현하였다. 원적교에서의 흥미없는 생활은 불행하였고 자신은 사막에 던져진 존재라고 하였다. 사막에서는 오아시스가 희망이고 길인데 그는 사막에서 길을 찾지 못하고 방황할 뿐이었다. 사막에서 오아시스가 유일한 희망인데 그에게 오아시스는 보이지 않았다. 그뿐만 아니라 사막에서 동행할 낙타도 존재하지 않았다.

“저의 과거는 이렇게 물음표가 엑스 표시로 돼 있는데 이때는 진짜 제가 뭘 했는지도 모르겠어요. 솔직히 기억에 남는 것도 없고 놀기만 했던 것 같아요. 그때 열심히 하지 않은 것에 대한 후회가 되어…… ”

〈멧쟁이, 4회기〉

“과거에는 명확한 목표가 없어서 되게 방황을 했던 것 같아요. 사막에 가면 길을 잃기가 쉽잖아요. 그래서 과거를 사막으로…… ”

〈똑똑이, 4회기〉

1.3.2. 게으르고 나태한 나의 초상

삼도리는 사람들이 자신을 게으르고 나태한 학생으로 보는 시선을 견디기 어

려웠다고 한다. 이런 부정적인 평가로 인해 그의 생활도 무기력한 생활이 고착화되었다. 그는 한때는 공부를 잘하는 우등생으로 평가를 받았었다. 그렇기 때문에 공부에 뒤처지는 자신이 싫고 부정적인 자기 인식을 갖게 되었다. 나태한 초상이다.

니제이 역시 공부에 흥미를 잃고 아르바이트에 몰두하자 부모를 비롯한 어른들이 곱지 않은 시선으로 바라보았다. 학생이 공부를 등한시해서는 안 된다는 편견에 무너져 갔다. 니제이에게 편견은 견디기 힘든 따가운 눈총과도 같았다. 그는 아르바이트를 하면서 웃는 피에로를 가장했지만, 부모와 교사는 공부보다는 아르바이트에 몰두하는 그를 게으른 학생, 청소년기에 돈맛을 알아버린 학생으로 평가하여 마음에 깊은 상처를 남겼다.

“학교에 가면 무조건 책상에 앉드려 잤어요. 공부도 재미없고 학교생활도 재미없었고 꿈이 뭔지도 모르고…… 잔다고 선생님들께 혼나고……”

〈삼도리, 3회기〉

“학교 생활도 제대로 못하면서 아르바이트나 한다고 하니 저를 게으르고 한심한 아이로 보는것 같아요”

〈뚝뚝이, 7회기〉

1.3.3. 박쥐처럼 경계에 선 경계인

숨사탕은 자신을 경계인으로 표현하였다. 자신의 존재 양식을 그림에서는 박쥐로 표현하기도 하였다. 감옥같은 학교 그리고 성실하지는 못했지만 한편으로는 언제나 모범생으로 평가 받고 싶은 욕구가 있었다. 따라서 그는 자신의 존재 양식을 박쥐로 표현하였다. 박쥐는 날짐승과 길짐승의 중간에 속한 존재로서 어디에도 환영받지 못하는 존재이다. 숨사탕은 스스로를 박쥐처럼 환영받지 못하는 경계인으로 의미를 구성하였다. 그리하여 박쥐는 항상 어두운 동굴 속에 거처할 수밖에 없다. 박쥐처럼 경계에 섰기에 밝은 세상으로 선풍 나오지 못하고 어두운 생활을 할 수밖에 없었다. 숨사탕은 자신의 과거를 게으르고 나태함으로

점철되었다고 하였다.

맑음이는 자신을 웃자란 아이로 표현하였다. 그는 너무나 일찍이 세상에 부정적인 것들을 학습하였다. 세상에 대해 순수함과 신뢰를 배우기 전에 부정적인 면을 많이 보았기에 정서적으로 메말라질 수밖에 없었다. 그는 학교 생활에서 지쳐 세상의 밝은 면보다 어두운 면을 보는 것에 익숙하였다. 웃자란 벼들처럼 남들이 보기에는 걸으려는 성숙한 듯 보이지만 약한 비바람만 불어도 언제 무너질지 모르는 심약한 마음을 지녔다.

“제가 표현한게 박쥐처럼 보이는데 아마도 제가 원적교와 대안학교 사이에서 고민하는 모습이 아닐까하는 생각이 들어요.”

〈숨사탕, 2회기〉

“과거보다는 밝아지고 화사해졌긴 했는데 또 마냥 그렇게 보이는 게 다는 아니고 좀 속에는 약간 어두운 면도 같이 공존하는 것 같아요”

〈맑음이, 4회기〉

위와 같이 연구참여자들은 사막에서 길을 잃은 사람, 게으르고 나태한 나의 초상, 박쥐처럼 경계에 선 경계인은 ‘파리한 청춘의 자화상’이라는 핵심 의미를 구성하였다. 자화상이란 자신이 스스로 그린 그림을 의미한다. 하지만 자화상은 자신의 모습을 그대로 모사하는 것이 아니라 자신의 철학은 물론 가치관 등을 담고 있다. 그들은 자신의 자화상이 희망과 열정보다는 파리하고 우울한 자화상으로 그렸었다.

2. 미메시스 II ‘회복의 동반자를 만나다’

2.1. 내 안의 경이로운 아이의 발견

2.1.1. 약한 이웃에 대한 배려

연구참여자들은 프로그램에 참여하면서 자기 내면에 있는 힘을 서서히 발현하기 시작하였다. 멋쟁이는 자신을 산을 향해 비상하는 모습으로 새롭게 묘사하면서 동시에 약한 사람을 배려할 줄 아는 사람으로 표현하였다. 이는 자신이 그동안 학교나 주변인들로부터 받은 부정적 평가에 대한 반동 심리라고 할 것이다. 프로그램에 참여하고 용기를 얻게됨으로써 자신의 꿈과 현실을 일치시키려는 힘이 생겼던 것이다. 이제 그는 대학에 진학하고 취업을 하여 어려운 이웃을 돕고 배려하며 함께 산을 행해 날아가는 새로서 의미를 부여하였다.

오너셰프를 꿈꾸는 니제이는 식당 경영주의 꿈을 포기하지 않고 각오를 더욱 공고히 하였다. 그가 처음에 시작한 아르바이트는 미메시스 I에서는 단순히 용돈을 벌고 공부를 회피하기 위한 수단이었지만 미메시스 II에서는 식당 경영주가 되기 위한 준비 과정의 의미로 변한 것이다. 꿈은 저절로 이루어지는 것이 아니라 땀과 노력이 수반되어야 함을 깨달은 것이다. 오늘도 그는 이렇게 자신만의 길을 찾아서 충실하게 미래를 준비하고 있는 것이다

“날아가는 새를 보니 좋아하는 사람에게 뭔가를 자꾸 주고 싶다는 생각이 나요”

〈멋쟁이, 2회기〉

“아이들 얘기를 들어보니 모두 다 힘들구나 하는 생각이 들어요. 애들이 학교에 오면 조금 더 관심을 가져야겠다는 생각이 났어요.”

〈니제이, 3회기〉

2.1.2. 비가 온 뒤의 푸른 하늘 그리기

똑똑이는 호밀밭의 파수꾼의 꿈을 꾸고 있다. 호밀밭의 파수꾼이란 절벽위에 있는 위태로운 아이들을 돌보고 보살피는 존재이다. 그는 절벽에서 뛰어노는 아이들과 자신을 동일시하면서 이런 아이들을 보호하고 싶어 한다. 그러기 위해서는 그럴만한 역량을 길러야 한다. 연구참여자는 위탁과정을 반전의 계기로 삼아 학교생활을 충실히 하며 가디언으로서의 역량을 키우기 시작하였다.

삼도리는 미메시스II에서는 비가 온 뒤에 푸른 하늘을 그렸다. 삼도리의 미메시스I에서는 떡장구름과 천둥 번개가 치는 곳은 날씨였지만 자신의 힘을 발견하고 변화를 모색하자 그림도 비가 온 뒤의 푸른 하늘로 변하였다. 그가 그린 하늘은 비가 오기 전 하늘보다 더욱 맑고 깨끗한 하늘이다. 한때 우등생에서 열등생으로 떨어졌던 경험과 불투명한 미래에 대한 불안감이 그림에 투영된 것이다. 그는 자신의 경험을 비로 표현하였고 비가 갠 후의 하늘은 더 맑은 하늘이 나타난 것이다. 더 푸르러진 하늘을 그림으로써 역경을 극복하고 미래로 나아가고자 하는 자기 초상을 그린 것이다.

“저는 팔레트를 그린 줄 알았는데 힘들었다고 하는 똑똑이에게 밝은 이미지의 노랑색으로 파이팅 하라고 했어요.”

〈삼도리, 3회기〉

“노랑계 그린 모습을 보니 뭔가 밝고 환한 느낌이 들어요. 그래서 맑은 하늘과 비가 온 뒤 맑게 갠 하늘을 그려 보았어요. 앞으로는 맑은 날만 있기를 바라는 마음이에요.”

〈똑똑이, 3회기〉

2.1.3. 아름다운 아이가 되기 위한 능력 키우기

숨사탕은 자신의 꿈을 네일 아티스트의 왕이 되는 것이라고 하였다. 단순히 네일 아티스트라는 꿈에서 그 분야의 최고가 되고 싶다는 또는 독보적 존재가

되고 싶다는 열정을 말하는 것이다. 그는 네일 아티스트의 꿈을 꾸고 있었지만, 미메시스 I 단계에서는 부질없는 꿈이고 공부하기 싫어하는 아이들의 백일몽 수준이었다. 하지만 프로그램에 참여하고 자신은 남들과 다른 재능을 가지고 있으며 남들이 가보지 않은 새로운 길을 걸어가고 있다는 의미가 있음을 스스로 인식하였다.

맑음이는 아름다운 아이가 되고 싶다는 추상적인 꿈을 가지고 있다고 하였다. 그는 자신이 옷자란 벼처럼 세상의 부정적인 면을 너무 일찍 경험하며 세상에 대한 편견과 불만들이 쌓였지만, 이제는 부정적 인식을 내려놓고 세상을 아름답게 만드는 일에 앞장서고 싶다고 하였다. 맑음이도 똑똑이가 파수꾼이 되기 위해서 필요한 역량이 있듯이 세상을 아름답게 만드는 아이에게 필요한 힘을 키울 것이라고 하였다.

“저는 원래 현재만 중요하게 생각하는 편인데 이번 시간을 계기로 현재나 미래에 더 충실해야겠다는 생각을 하게 됐어요. 과거는 과거일 뿐……”

〈똑똑이, 8회기〉

“나의 장점이 이런 것도 있구나 몰랐던 걸 알게 되었어요.”

〈숨사탕, 8회기〉

이처럼 연구참여자들의 개별적 주제는 ‘내 안의 경이로운 아이의 발견’이라는 핵심 의미로 구성하였다. 연구참여자들은 내면에 자신의 잠재가능성을 지니고 있었지만, 그간 그 잠재성을 표현하지 못했던 것이다. 하지만 프로그램에 참여하고 자신의 이야기를 풀어냄으로써 자신에게도 놀라운 능력이 있음을 발견하였다.

2.2. 스스로 만드는 나의 역사

2.2.1. 끈기와 열정을 배움

미메시스II에서 연구참여자들은 자신들의 정체성을 재구성하면서 새롭게 거듭남을 경험하였다. 프로그램에서 멋쟁이는 끈기와 치열함을 배울 수 있었다고 하였다. 그는 자신의 꿈과 현실이 괴리는 학교라는 시스템에도 원인이 있지만 자신의 게으름이 컸다고 고백하였다. 구조적인 문제인 동시에 자신의 탓이라는 인식은 성숙을 의미한다고 할 것이다. 이제는 과감하면서도 배려심 있는 자기상을 스스로 구축하였다. 그는 자신이 무위도식하던 물음표 인간이라는 자기 인식이 컸으나 자기 스스로 자초한 것이며 쉽게 포기하는 성격 때문이라는 것을 깨닫게 되었다. 자신의 이야기를 풀어내면서 나에게 필요한 것은 끈기와 열정이라는 것을 깨닫고 프로그램에 참여함으로써 이를 익히게 되었다. 멋쟁이는 다른 학생들에 비해 적극적이고 열정적으로 프로그램에 참여하였다.

삼도리는 자신이 강한 존재로 믿고 있었다. 하지만 자신의 이야기와 타인의 이야기를 들으면서 자신에게 나약한 면이 있음을 깨달았다고 고백하였다. 이러한 나약함이 자신의 진정한 존재 양식이 아니라는 것을 알고는 이를 극복하려는 시도를 하게 되었다고 한다. 삼도리와 멋쟁이는 모두 유사하게 자신들을 스스로 유약한 존재로 규정하였던 것이다. 그러나 그 나약함을 벗어버리고 강인한 존재가 될 수 있는 힘과 가능성이 스스로에게 있음을 발견하였다.

“제가 바라는 학교는 원적교도 여기 대안학교도 아닌 바로 서울예대예요. 제가 꿈꾸는 실용음악을 위해서 최고의 명문으로 불리는 그 학교에 꼭 가도록 최선을 다할 거예요. 저는 내신도 수능도 다 필요 없어요. 그저 실기 준비를 위해 최선을 다할 거예요.”

〈멋쟁이, 6회기〉

“나의 장점이 이런 것도 있는지 몰랐던 걸 알게 되었어요.”

〈삼도리, 8회기〉

2.2.2. 용감하면서도 배려심 있는 자기상 구현

똑똑이는 사막에서 길을 잃은 사람이었지만 사막에서도 나침반을 발견하면 자기의 길을 찾아갈 수 있지 않느냐고 반문하였다. 그는 이야기를 하면서 자기에게도 나침반이 있다는 것을 알게 되었고 나침반을 찾고 구체적인 삶의 목표를 세울 수가 있었다.

용감하면서도 배려심 있는 자기상 구현이 니제이가 추구하는 주제이다. 슬프지만 웃는 피에로라는 가면을 과감하게 벗어 버렸던 것이다. 비로소 진정으로 원하는 자기상을 구현할 수 있었다.

“친구들마다 장점을 쓰는 거에서 다른 친구들의 장점을 생각해 보니까 더 뭔가 서로의 뛰어난 점을 알 수가 있어서 좋았던 것 같아요. 자부심이 생겨 좋았어요.”

<똑똑이, 8회기>

“남들이 나를 이렇게 보고 있구나, 내가 이런 사람이구나 알게 되어 좋았어요.”

<니제이, 8회기>

2.2.3. 과거의 구속에서 벗어나 미래 꿈꾸기

숨사탕은 현재의 자신은 과거라는 끈에 묶인 채 위축된 모습으로 규정하였다. 것으로 따라서 그 구속의 끈을 끊을 필요가 있었다. 스스로 열등생, 학교부적응 학생이라는 자기비하를 가위로 잘라내자 새로운 문이 열리기 시작하였다.

그에게 학교는 감옥이었고 자신은 자유를 구속당한 죄수와 같다고 하였다. 하지만 프로그램에 참여하면서 서로 이야기를 나누며 과거 구속의 틀에서 벗어날 수 있다는 자신감을 얻었고, 그 강력한 힘을 끊자 비로소 미래를 볼 수 있었다. 따라서 그에게 미래는 더 이상 과거의 불안과 불투명한 회의의 연속이 될 수 없었다.

맑음이는 대학 진학을 목표로 하지는 않았지만, 고3을 푸른 노을이라고 하였다. 푸른 노을이란 황혼이 지기 전에 찬란하게 빛나는 노을을 의미한다. 그는 고3을 공부와는 동떨어진 생활이었지만 알차게 보내며 새로운 자신의 꿈을 찾는 도전을 시작하였다.

“앞으로 저의 장점으로 살아간다면 그냥 똑같은 문제가 생겼을 때 남들이랑 조금 더 기분 좋게 받아들일 수 있을 것 같아요.”

〈맑음이, 8회기〉

“지금은 미래를 위해 열심히 공부를 하고 미래에는 네일왕이 되어서 나의 네일샵을 차릴 거야”

〈숨사탕, 4회기〉

이와 같이 연구참여자들은 ‘스스로 만드는 나의 역사’ 라는 핵심 의미로 구성하였다. 모든 인간에게는 역사가 있고 프로그램 참여자들 역시 자신들만의 역사를 가지고 있다. 그들의 역사는 교사, 학교, 부모들이 원하는 틀에서 자유로울 수 없다. 하지만 자신의 이야기를 구술하면서 주체성을 찾고 새로운 역사의 출발선에 서게 되었다.

2.3. 공동존재로서 아름다운 세상 만들기

2.3.1. 조화의 미 추구

연구참여자들은 어린 나이지만 세상에 대한 불평과 불만이 많고 자신들의 미래를 우울한 색으로 칠하였다. 하지만 프로그램이 진행되고 자신들의 정체성을 재구성하면서 과거와는 또 다른 면목을 보여주었다. 멋쟁이는 자신이 예술가로서 필요한 창의성을 타고났음을 깨닫고 예술가를 꿈꾸게 되었다. 그는 예술을 통해서 자신의 삶을 아름답게 꾸밀 수 있다고 이야기하였는데 이번 프로그램의 참여가 자신의 예술가적 본능을 발견하는데 결정적인 단서가 되었다고 한다.

자신의 이야기를 풀어냄으로써 얻게 된 성과이다.

니제이는 조화의 미를 추구하는 오너셰프가 되겠다는 꿈과 함께 공부도 병행하려는 목표가 생겼다. 자기를 보는 편견 때문에 힘든 생활을 했지만, 더 이상 적대적으로 불화하지 않고 필요한 비판은 수용하기로 하였다고 한다. 이 역시 자신의 이야기를 풀어냄으로써 내적인 성장이 가능함을 보여준 것이다. 앞으로 그가 추구하는 조화로운 삶과 세상을 향해 힘차게 발걸음을 내딛는 모습을 보게 될 것이다.

“ ‘You Ready?’ 라는 제목처럼 저는 늘 준비되어 있어요. 프로그램에 참여하면서 무엇이든 열심히 해야겠다는 생각이 들었어요. 일단 저는 뭐가 제일 중요한 건지 생각해 보니 바탕이 제일 중요하다고 생각했어요.”

<멋쟁이, 5회기>

“남이 나를 이렇게 보고 있구나, 내가 이런 사람이구나 알게 되어 좋았어요.”

<니제이, 8회기>

2.3.2. 서로 존중하고 배려하기

똑똑이는 자신이 지나치게 독단적인 태도 때문에 남들과 융합하는데 다소 문제가 있었다고 하였다. 이제부터는 새롭게 타인들과 협력하고 조화로운 삶을 추구하려고 한다. 그는 사막에서 길을 잃으면 거기서 탈출하기 위해서는 자신의 노력뿐만 아니라 동행자의 소중함도 깨달았다. 따라서 앞으로 사람들을 존중하고 배려하는 삶을 실천하는 똑똑이가 되겠다고 하였다.

이런 현상은 삼도리에게도 나타났다. 삼도리도 앞으로 친구들과 서로 존중하며 배려하는 삶의 방식을 성인이 된 후에도 이어가겠다고 한다. 그는 우등생에서 열등생으로 전락하였던 기억과 그때의 참담했던 심정으로 눈물을 흘렸던 일들을 이야기하였다. 이제는 이러한 과거를 극복하고 웃는 얼굴로 살겠다는 결심이 섰다고 한다. 하지만 자신이 울었을 때를 떠올려 보면 주위에는 지금도 자신

과 같이 울고 있는 친구들을 발견할 수 있다고 한다. 그에게 있어 서사는 같이 웃는 삶을 위한 노력이다.

“작품명은 ‘아름다운 걸모습’인데 보이지 않는 뒷모습은 아름답지도 않고 힘들어하고 각박할 것 같아요.. 걸도 속도 아름다우면 좋은데……”

<삼도리, 5회기>

“종이 비행기는 바람을 만나면 더 올라갈 수도 있는데 좀 센 바람을 만나면 떨어질 수도 있어요. 그래도 날기 위해서는 센 바람도 부딪혀야 되는 데 친구들이 함께 있어서 웬지 도와주면 잘 날 수 있을 것 같아요.”

<똑똑이, 2회기>

2.3.3. 타인을 도우며 자기 삶을 아름답게 꾸미기

숨사탕 역시 아름다운 세상을 만드는 꿈을 꾸고 있는데 그런 세상을 만드는 것을 가치 있는 삶으로 여긴다. 숨사탕은 자신의 원적교 생활을 감옥이라고 표현하였고 그곳에서 벗어나려면 서로가 돕지 않으면 방법이 없다고 하였다.

이처럼 맑음에도 위 참여자들과 동일하게 이타적 삶에 가치를 두고 있으며 자기 삶을 아름답게 꾸미기 위한 노력을 경주하고 있다. 그는 무지개를 그렸다. 삼도리가 비가 온 뒤의 푸른 하늘을 그렸다면 그는 비가 그친 뒤의 무지개를 그렸다. 그런데 그 무지개는 쌍무지개로 표현되었다. 혼자가 아닌 함께라는 꿈을 표현한 것이다. 되고 싶다는 추상적인 꿈을 말하면서 친구들도 아름다운 무지개를 볼 수 있도록 하는 영향력을 발휘하고 싶다고 하였다. 맑음이는 무지개에 대한 이야기를 꿈과 희망으로 신명나게 풀어냈다. 그에게 무지개는 사람과 세상과의 약속이기도 하다.

“저는 원적교를 다니면서 힘들다는 생각에만 빠져 아무 생각도 할 수 없었는데 친구들이 내가 그런 학교가 철창속에 갇힌 감옥같다는 얘기를 하니 정말 그렇다는 생각이 들었어요. 친구들의 위로가 힘이 되었으니 저도 힘들게

버틴 친구들에게 잘 해줘야겠다는 생각을 했어요”

<숨사탕, 3회기>

“힘든 친구에게 반짝반짝 빛나는 모습의 그림과 네잎 클로바를 그렸어요.
앞으로 좋은 일만 있으라는 뜻으로요.”

<맑음이, 4회기>

이상으로 본 절의 주제는 ‘공동존재로서 아름다운 세상 만들기’ 라는 핵심 의미로 구성하였다. 연구참여자들은 부정적인 자기 평가와 낮은 자아효능감 등으로 세상은 불행한 곳으로 이해하였다. 하지만 이를 극복하고 친구들과 같이 하는 공동 존재로서의 삶을 결심하자 다 함께 아름다운 세상을 만들기 위한 꿈을 이야기하게 되었다.



3. 미메시스 III ‘새로운 좌표를 설정하다’

3.1. 꿈을 가시적 비전으로 만들기

3.1.1. 좋은 매너와 추진력

프로그램이 끝난 후 연구참여자들은 자신의 정체성을 재정립하였다. 그 정체성이 바뀔으로써 꿈도 가시적인 비전으로 바뀌었다. 연구참여자들은 원적교에서는 열등생 또는 학교부적응 학생 등으로 낙인이 찍혔으나 프로그램을 통해 자신 안에 있는 경이로운 ‘나’를 발견하고 스스로 꿈을 만들어갈 수 있었던 것이다. 멧쟁이는 좋은 매너와 추진력을 갖추고자 하였다. 그의 그림 속에 새와 달팽이가 등장하는데 새는 자기화한 사물이며 달팽이는 연약한 이웃일 것이다.

이웃을 돕고 배려하며 살겠다는 비전을 구체화한 것이다. 그는 끈기와 열정만으로는 세상을 살아갈 수가 없다고 하였다. 그는 친구들과 교사들에게 거칠고 예의없이 행동을 한다는 평을 많이 들었다고 한다. 그러나 앞으로는 추진력 있게 행동을 하되 매너를 갖춘 삶을 살것이라고 하였다.

니제이는 유명 식당의 오너셰프라는 확실한 꿈을 갖게 되었다. 그간 공부를 등한시하고 창업자본을 만들기 위한 방편으로 아르바이트에 몰두했지만, 이것만으로는 전문가가 될 수 없다는 생각에 대학에 진학하기로 결심을 하였고, 졸업 후 유명 식당의 오너 셰프가 되겠다고 하였다.

“주변 사람을 행복하고 재미있게 만들어 준대요. 이쁘고 배려를 잘 하고 상대방에게 잘 맞춰주는 착한 천사, 친화력도 짱이라고 친구들이 저에게 써주었어요.”

〈멧쟁이, 8회기〉

“저는 공부가 너무 지겨워 아르바이트를 하지만 저의 꿈을 이루기 위해서 대학은 꼭 갈거예요.”

〈니제이, 8회기〉

3.1.2. 자신의 재능을 자산 삼아 주체적 삶 살기

호밀밭의 파수꾼이 되고자 했던 똑똑이는 파수꾼이 되려면 아이들을 지킬 수 있는 힘이 필요함을 인식하였고 능력 있는 파수꾼이 되고자 자신의 역량을 키우기로 하였다. 그는 프로그램의 참여가 곧 파수꾼이 되기 위해 역량을 키우는 과정이라고 하였다. 자신이 정체성을 새롭게 정립한 후에 더욱 자신감이 생겼다고 하였다.

삼도리는 자신에게도 장점이 있음을 새롭게 발견하였다. 그리고 이것을 자기 삶의 자산으로 삼아 주체적인 삶을 살고자 결심하였다. 그는 게으르며 노력을 하지 않았던 모습을 극복하려는 결심을 하여 새로운 자기 정체성을 확립하고자 하였다. 그러면서 자신에게도 좋은 재능을 타고 났음을 깨닫게 되었다. 자신의 재능을 이야기를 통해 자기 스스로 발견한 것이다. 자신의 재능이 살아가는데 충분한 자산이 될 수 있음을 알았다. 그리고 세상 사람들의 편견이나 평가에 흔들리지 않는 주체적인 삶을 살겠다고 하였다.

“친구들마다 장점을 쓰는 것에서 다른 친구들의 장점을 생각해 보니까 더 뭔가 서로의 뛰어난 점을 알 수가 있어서 좋았던 것 같아요. 자부심이 생겨 좋았어요.”

〈똑똑이, 8회기〉

“그동안 제가 너무 보이는 것에만 관심을 가졌던 것 같아요. 욕심은 많은데 저 스스로 노력을 안하고 대충 보낸것 같아 이제부터라도 열심히 꿈을 찾아 보려고 합니다.”

〈삼도리, 8회기〉

3.1.3. 성실하게 일한 후 CEO되기

네일 아티스트를 꿈꾸는 솜사탕은 단순한 기능인이 아니라 고객들 그리고 타자들과 공감할 수 있는 네일 아티스트가 되고자 한다. 그리고 그 꿈을 네일왕으

로 네이밍을 하여 마음에 새겼다. 그는 사람들을 진정으로 이해하고 공감해 주며 고객을 행복하게 하는 예술적 공감 능력이 풍부한 왕으로서의 정체성을 공고히 하였다고 할 것이다.

맑음이는 성공한 CEO의 꿈을 이루고 싶어 한다. 그에게 CEO는 기업의 최고 자리에서 선다는 의미보다는 그 누구도 따라올 수 없는 열정을 가지고 성실하게 일하는 자세를 보여주고 싶어서라고 하였다. 그는 프로그램에 참여하면서 남은 고3생활을 알차게 보낼 수 있다는 자신감을 갖게 되었다고 하였다. 또한 CEO 자리는 거저 주어지지 않기 때문에 집념을 가지고 도전하며 나아갈 것이라고 하였다.

“저는 그냥 네일샵을 차리는 것이 꿈이었는데 프로그램을 하면서 누군가에게 도움을 줄 수 있는 사람이 될 수 있다면 더 성공한 모습이지 않을까 생각했어요.”

<숨사탕, 8회기>

“알바 사장님께서 일을 잘 한다고 하셔서 졸업 후에는 정직원으로 일을 하면서 저도 그런 가게를 차려볼까 생각하고 있어요.”

<맑음이, 8회기>

위와 같이 본 절에서 연구참여자의 주제는 ‘꿈을 가시적 비전으로 만들기’라는 핵심의미로 결집하였다. 청소년기의 꿈들이 단순한 백일몽이나 몽상으로 끝나지 않고 비전이 되기 위해서는 확실한 동기 부여의 계기가 필요하다. 그런 의미에서 본 프로그램은 확실한 비전 수립의 발판 역할이 되어 주었던 것이다.

3.2. 행복의 전파자

3.2.1. 희망과 소망의 전파자

멋쟁이에게 미래의 꿈을 물으면 그는 ‘희망과 소망을 전파하는 사람이 되는 것’이라고 한다. 이전에 자신을 비하하여 무위도식하던 물음표 인간으로 규정하였지만 이제는 자신만의 느낌표를 새롭게 발견하였다고 자부한다. 그리하여 희망과 소망을 다른 사람들에게 전파하면서 공동 존재로서 아름다운 세상을 만들겠다는 의지를 피력하였다. 좋은 매너를 갖추고 적극적인 추진력으로 세상에 희망과 소망을 전달하는 사람이 되려고 한다. 그는 희망과 소망과 긍정의 바이러스라는 말을 특히 좋아한다. 그래서 자신이 희망과 소망 그리고 긍정의 아름다운 바이러스로서의 자기 정체성을 세상에 널리 퍼트리면서 살고 싶다고 하였다.

니제이도 역시 성공을 꿈꾸며 살지만, 그것은 혼자만의 성공이 아니라 주변 사람들과 함께 성공하는 것을 꿈꾸고 있다는 것이다. 공동 존재로서 아름다운 세상을 만들기 위해서는 사람들과 소통은 필수적이다. 그는 우리 사회의 성공한 사람들이 존경을 받지 못하는 것은 교만 때문이라고 지적하였다. 성공의 배후에는 수 많은 사람들과 사회적 지지와 혹은 희생이 있었음을 잊고 오로지 자신이 잘나서 성공했다고 믿고 교만하게 행동하고 타인을 배려할 줄 모르는 모습들을 많이 볼 수 있었다고 한다. 따라서 자신은 그런 성공은 하고 싶지 않다고 한다. 그가 추구하는 성공은 겸손하며 타인들과 함께하며 그 성공의 결과도 공유하는 것이라고 한다.

“ 현재는 무엇인가 열심히 하고 있는 상태인데 가족들과 사이가 좋고, 친구들과도 잘 지내면서 대학 입학에 대해 준비하면서 저의 꿈을 열심히 쫓는 저의 모습입니다.”

<멋쟁이, 8회기>

“남이 나를 이렇게 보고 있구나, 내가 이런 사람이구나 알게 되어 좋았어요. 저도 다른 사람들을 돕기 위해 노력하려고 합니다.”

<니제이, 8회기>

3.2.2. 사람들의 고민을 들어주는 따뜻한 사람

똑똑이는 사람들의 고민을 들어주는 따뜻한 사람이 될 거라는 꿈을 실현시키고 싶어 한다. 그는 프로그램이 진행되는 내내 호밀밭의 파수꾼에 관하여 이야기를 하였다. 호밀밭의 파수꾼은 으로 벼랑 끝에 몰려 위태롭게 서 있는 아이들을 보호하는 동시에 그들의 고민을 들어주고 공감해 주고 지지해 주는 역할이 자신이 새롭게 깨달은 정체성이라고 한다. 그가 새롭게 정립한 정체성은 한마디로 마음이 따뜻한 사람이라고 할 것이다.

삼도리 역시 타인의 말을 경청하고 타인들을 배려할 수 있는 사람이 되고 싶어 한다. 프로그램에 참여하면서 사람이 살아가려면 많은 능력도 필요하지만 그것보다 더 중요한 것은 사람을 대하는 자세라는 것을 깨달았다고 한다. 능력도 필요하지만 겸손함이나 타인에 대한 배려심이 없으면 그 재능이나 뛰어난 능력이 오히려 독이된다고 하였다. 그는 타인의 이야기를 잘 들어주는 사람이 되겠다고 하였다.

“「호밀밭의 파수꾼」의 주인공처럼 어른으로 성장하면서 제가 가지고 있는 꿈인 교사가 되는 꿈이 있는데 그걸 이루어내면 저와 같이 방황하던 친구들을 호밀밭에서 떨어지지 않도록 도와줄 수 있는 그런 호밀밭의 파수꾼이 되고 싶어요.”

〈똑똑이, 4회기〉

“친구들의 장점을 생각하다 보니 친구를 더 이해하게 되고 친구가 무엇을 잘 하는지 알게 되니 더 친해지는 것 같아서 의미가 있었어요.

〈삼도리, 8회기〉

3.2.3. 타인의 이야기를 받아들이는 수용력 있는 사람

솜사탕은 그의 닉네임 솜사탕처럼 주변 사람들에게 즐거움과 달콤함을 주는 사람이 되고 싶어 한다. 그는 공감력 있는 네일 아티스트의 꿈을 꾸면서 동시에

자신의 존재 자체가 사람들에게 즐거움을 주었으면 좋겠다는 바람을 가지고 있다고 하였다.

맑음이도 나의 이야기 보다 타인의 이야기를 들어주며 받아들이는 수용력 있는 사람으로서의 미래상을 제시하였다. 그는 무지개를 여럿이 같이 바라보는 것의 중요성을 이야기하였다. 무지개를 같이 바라보려면 옆자리를 타인에게 내줘야 한다. 그리고 타인의 이야기를 잘 들을 줄 알아야 한다. 맑음이는 우리 사회의 갈등 문제가 내 이야기만 하고 타인의 이야기를 듣지 않는 일방 통행식 대화 때문이라고 진단을 하였다.

“친구들과 어떤 문제가 생겼을 때 조금만 더 기분 좋게 받아들이면 행복한 삶이 될 것 같아요.”

〈맑음이, 8회기〉

“제가 네일아티스트로 성공하면 저는 한 사람을 즐겁게 해 줄 수 있고 그 사람은 또 다른 사람을 즐겁고 기분 좋게 해 줄 수 있을 거라 생각해요.”

〈숨사탕, 8회기〉

이와 같은 연구참여자들의 핵심 의미는 ‘행복의 전파자’가 될 것이다. 연구 참여자들은 모두가 행복하기를 진심으로 원하고 있다. 하지만 속담에 있는 것처럼 행복은 타인과 함께 할 때 크기는 배가 될 것이며 슬픔은 반으로 줄 것을 명심해야 한다고 한다. 그러면서 공감능력을 키워 나의 존재만으로도 타인이 위안과 때로는 행복감을 느낄 수 있는 바이러스를 확산하도록 노력할 것이라고 이야기를 풀어냈다.

4. 소결

스토리텔링-미술 융합치료 프로그램을 실행하고 수집된 자료를 통해 연구참여자들의 참여 경험의 의미를 분석하여 8개의 핵심의미와 23개의 주제를 도출하였다. 이를 미메시스 3중의 국면에 따라 정리하고 미메시스의 순환과정에 따른 변화과정을 연구참여자별로 기술하였다.

미메시스 I 은 전형상화 단계로 개인들이 취한 행동의 뜻을 체험된 시간의 층위에서 해석하였다. 연구참여자들이 원적교나 대안학교에서 수행한 행동에 대한 이해방식을 의미하는 것으로 자신들의 부정적 행동이 어떻게 그들에게 받아들여지고 이해되는지를 보는 단계라고 할 수 있다. 본 연구에서는 ① ‘현실을 벗어나자 미로가 나타남’의 핵심의미에서는 ‘자신의 꿈과 현실의 괴리’, ‘어둡고 캄캄한 길에서 길을 잃음’ ② ‘상처받은 아이의 메말라감’의 핵심의미에는 ‘상처받은 나의 내면의 시계’, ‘불투명한 미래에 대한 불신’, ‘감옥같은 원적교에서의 생활’ ③ ‘과리한 청춘의 자화상’의 핵심의미에는 ‘사막에서 길을 잃은 사람’, ‘게으르고 나태한 나의 초상’, ‘박쥐처럼 경계에 선 경계인’이라는 주제가 도출되었다.

미메시스 II 는 형상화 단계로 매개의 기능이 있어 중개적인 입장이다. 즉 미메시스 I 에서 이해한 행동의 뜻을 줄거리로 옮겨서 실제의 이야기로 옮기는 과정이다. 연구참여자들은 자기의 기준으로 재편된 이야기를 종합하여 새롭게 재현하려는 과정이라고 할 수 있다. ① ‘내안의 경이로운 아이의 발견’의 핵심의미에는 ‘약한 이웃에 대한 배려’, ‘비가 온 뒤의 푸른 하늘 그리기’, ‘아름다운 아이가 되기 위한 능력 키우기’ ② ‘스스로 만드는 나의 역사’의 핵심의미에는 ‘끈기와 열정을 배움’, ‘용감하면서도 배려심 있는 자기상 구현’, ‘과거의 구속에서 벗어나 미래 꿈꾸기’ ③ ‘공동존재로서 아름다운 세상 만들기’의 핵심의미에는 ‘조화의 미 추구’, ‘서로 존중하고 배려하기’, ‘타인을 도우며 자기 삶을 아름답게 꾸미기 위한 노력’이라는 주제가 도출되었다.

미메시스 III 는 재형상화 단계로 이야기를 통해 형상화된 세계와 그들이 수행한 실제 행동 안에서 펼쳐지고 삶을 찾아가는 것이다. 연구참여자는 텍스트에

숨겨진 의미를 찾아 깊이 이해하고 해석하는 과정에서 사건과 상황을 총체적으로 파악할 수 있는 안목이 생성된다. ① ‘꿈을 가시적 비전으로 만들기’의 핵심의미에는 ‘좋은 매너와 추진력’, ‘자신의 재능을 자산 삼아 주체적 삶 살기’, ‘성실하게 일한 후 CEO되기’ ② ‘행복의 전파자’의 핵심의미에는 ‘희망과 소망의 전파자’, ‘사람들의 고민을 들어주는 따뜻한 사람’, ‘타인의 이야기를 받아들이는 수용력 있는 사람’이라는 주제가 도출되었다.

연구참여자의 프로그램 참여 경험의 의미를 미메시스에 따라 다음과 같이 정리하였다.

‘멋쟁이’는 프로그램에 참여하기 전에는 대안학교에서의 생활을 새로운 도전과 기회라고 여겼다. 그는 이미 실용 음악가의 꿈을 지니고 있었으나 원적교에서 그의 꿈이 실현되기는 어렵다고 판단하였다. 그의 내면에는 사람들의 지속적인 상처로 스스로 자기 자신을 물음표 인간이라고 규정하였다. 물음표란 참여자에게는 미래에 대한 불투명과 회의라는 의미이다. 하지만 프로그램에 참여하면서 그는 물음표를 가능성이란 마침표로 바꾸었다. 멋쟁이는 프로그램에 참여하면서 예술가로서의 자질과 창의적 사고에 대하여 진지한 고민을 하게 되었다. 그는 프로그램에 참여함으로써 심리적 불안감을 해소하여 학교 부적응이라는 꼬리표도 떼어낼 수 있었다. 뿐만 아니라 음악에 대한 신념을 확고히 하면서 잠재된 음악에 대한 열정과 창의성도 발현되기 시작하였다. 이제 그는 실용 음악가가 되기 위해 대학에 진학하여 보다 전문적인 교육을 받을 준비를 하고 있다. 공부 의지가 생기면서 메타버스와 음악을 접목하여 새로운 장르를 개척해 선보일 것이라고 하였다. 초연결을 의미하는 메타버스란 말 그대로 멋쟁이는 앞으로 자신의 현실적인 꿈과 미래의 꿈을 멋지게 연결하는 작업을 이어갈 것이다. 프로그램을 마치면서 그는 새로운 자기 정체성을 확립할 수 있게 되었다. 그동안 무위도식하고 불투명한 미래로 방황했으나 그는 추진력과 결단력 그리고 타인에 대한 배려심이 많은 매너 있는 성품의 사람이란 것을 프로그램에 참여한 동료들이 확인시켜 주었다. 특히 음악의 윤리적인 면과 청소년들의 정서에 미치는 영향력에 관심을 갖고, 희망과 소망을 전파하는 실용 음악가로서 헌신하고 기여하는 음악가로서의 정체성을 다짐하였다.

‘니제이’는 프로그램 참여 전에는 학교생활을 불성실하게 하는 학생의 전형이었다. 그는 공부는 뒷전이고 용돈을 벌기 위해 아르바이트에만 몰두하였다. 사람들은 니제이를 어린 나이에 공부는 안 하고 돈을 좇는 문제아로 취급을 하였다. 그는 이러한 시선에 대하여 부당한 편견이라고 저항하고 항변을 하였지만 역부족이었다. 이러한 갈등은 그림에 이중적인 피어로로 표현되었다. 빼에로는 언제나 웃고 있지만 그 내면에는 우는 빼에로가 들어 있었다. 니제이는 프로그램에 참여하면서 아르바이트와 대학 진학을 병행하기가 쉽지 않음을 깨달았다. 그는 그림에서 조화의 미가 중요하다고 하였는데 삶에서 중용을 추구하겠다는 뜻으로 읽혀진다. 현재에 안주하려는 나와 미래로 나아가려는 나를 어떻게 할 것인가? 그의 결론은 식당 경영의 꿈을 이루기 위해서 현재는 아르바이트보다는 공부가 먼저라는 것을 인지하였다. 프로그램이 끝난 후에 니제이는 새로운 자기 정체성을 찾았으며 불안한 미래에 대한 걱정에서 벗어나 노력하면 성취할 수 있다는 자신감을 갖게 되었다. 전에는 유명 셰프가 되어 식당을 경영하고 싶다는 막연한 계획을 품고 있었다면 이제는 대학에 진학하여 요식업 관련 전문적인 지식과 경험을 쌓은 후 오너 셰프가 되겠다는 계획을 구체화하였다고 할 것이다.

‘뚝뚝이’는 프로그램에 참여하기 전 원적교에서의 기계적 생활이 대안학교에서도 그대로 이어졌다고 하였다. 그는 나약하고 보호가 필요한 어린아이들을 돌보는 호밀밭의 파수꾼이 되기를 원하였으나 어느 순간 자신이 보호가 필요한 대상임을 깨닫게 되었다. 그의 이런 모습은 위장막 아래 숨는 방어기제로 나타나곤 하였다. 그는 삶에 있어서 시간 낭비를 죄로 여겼고 그래서 자신을 사막에서 길을 잃은 사람으로 그렸다. 프로그램에 참여한 후 호밀밭의 파수꾼이 되기 위해서는 선한 마음과 더불어 힘이 있어야 진정한 파수꾼의 역할을 감당할 수 있음을 깨달았다. 사막에 추락한 종이비행기가 재비상하는 그림과 나침반은 상징하는 의미가 크다고 하겠다. 그는 사람들은 길을 잃고 삶의 의욕을 상실할 때도 있지만 마음 속에는 누구나 언젠가는 폭발할 수 있는 원자 속의 핵을 가지고 있다고 하였다. 프로그램을 통하여 자신은 무한한 발전의 가능성이 있음을 확신하게 되었고 이러한 인식은 또 다른 세계와 만나는 통로가 되었다. 또 다른 세계는 사람들과 더불어 함께 살아가는 세계이다. 그는 자신의 새로운 정체성을

타인들에게 선한 영향을 끼치며 따뜻한 사람으로서의 역할에 충실하려고 한다. 그리하여 외면의 멋과 내면의 멋을 겸비한 멋진 사람이라는 정체성을 함양하고자 한다.

‘삼도리’는 우등생에서 열등생으로 전락한 아픔을 경험하였다. 초등학교와 중학교 시절에는 성적이 우수하였으나 고등학교에 진학하면서 열등생으로 전락하여 열등감에 시달려야 했다. 이러한 열등감은 자신의 미래를 어둡고 불투명한 것으로 인식하게 하였다. 그는 공부로 상징되는 연필을 스스로 부러뜨리는 그림을 그렸다. 학교는 재미없고 지루한 곳으로 다만 졸업장을 따기 위해 머무는 공간에 불과하였다. 자신의 초상이 게으르고 나태함에서 기인함을 잘 알고 있었다. 그는 프로그램에 참여하는 계기로 이런 모습에서 벗어날 계기를 마련하였다. 비가 온 뒤에는 하늘이 더 맑아진다. 하지만 인간 관계에서의 해밀은 저절로 주어지는 것이 아니라 자기 노력이 뒤따라야 함을 인정하고 우울한 얼굴 대신 웃는 얼굴을 하려고 애를 썼다. 그는 아름다운 삶을 꿈꾼다. 그의 아름다움은 실제적인 삶에서의 아름다움이다. 그러기 위해서는 자신의 나약함을 극복해야 한다. 프로그램을 마친 후 자신에게도 강점이 있음을 확인하게 되었다. 그동안 장점이 있음에도 불구하고 그것을 깨닫지 못하였다. 나약함을 극복하겠다는 의지가 생기자 비로소 장점이 보였고 자산으로 삼을 수 있게 되었다. 그는 자신의 장점이 타인의 말을 경청하고 사람들에게 대해 배려할 줄 아는 태도임을 인식하게 되었다. 이러한 자산을 잘 활용하여 세상을 아름답게 만들고 사람을 사랑하는 이타적인 정체성을 구현하려고 한다.

‘숨사탕’은 프로그램에 참여하기 전 원적교는 감옥 자신은 박쥐와 같은 경계인으로 규정하였다. 위탁을 한 후에도 건성으로 학교와 집을 오가는 것으로 성실함을 찾아볼 수 없는 아이였다. 다만 마음 속에는 막연하게 신분 상승의 꿈을 품고 있었다. 프로그램에 참여하면서 마음 속에 품고 있던 네일왕이 되기 위한 실천 계획을 확고히 하게 되었다. 재능과 노력 그리고 열정이 수반되어야 함을 알았다. 또한 먼저 자신의 삶을 아름답게 꾸밀 줄 알고 동시에 타인들의 삶에 관심을 갖고 도와야 한다는 것을 깨달았다. 왜냐하면 성공은 혼자 힘만으로 이룰 수 없기 때문이라고 하였다. 프로그램을 마친 후 자신의 장점이 공감력과 배려심이라는 것을 확인할 수 있었다. 미래에 공감력 있는 네일 아티스트로서,

네일 왕으로서의 자기 정체성을 갖고 사람들과 사회에 선한 영향력을 끼치며 사는 삶을 실천하겠다고 하였다.

'맑음이' 는 프로그램에 참여하면서 길을 잃은 아이에서 아름다운 아이로 거듭나고 싶어서 참여를 결심하였다고 하였다. 이를 위해서 시간과 노력이 필요한데 고3 시간이 얼마 남지 않아 안타까워하였다. 조급함의 표현이었겠지만 지는 노을이 아름다운 것처럼 고3 기간을 잘 마무리하겠다는 뜻이기도 하였다. 짧은 시간을 알차게 보내려고 하였기에 분명한 미래에 대한 적극적 의지와 희망을 확고히 할 수 있었다. 프로그램을 마친 후 자신의 장점을 타인의 이야기를 경청할 줄 알며 나와 다른 의견을 수용할 줄 아는 자세라고 하였다. 학교를 졸업한 후에는 자신의 사업을 창업하여 사회에 기여하며 존경받는 CEO 상을 정립해 보이겠다는 포부를 피력하였다.



VII. 결론

본 연구는 대안학교에 위탁한 고등학생들의 긍정적인 정체성 형성과 학교적응력 강화를 위한 스토리텔링-미술 융합치료 프로그램에 관한 연구이다. 이를 위해 프로그램을 구안하고 프로그램 참여 경험의 의미를 Ricoeur의 미메시스론의 관점에서 탐색하였다. 본 연구는 질적 연구에 해당하며, 그 결과를 1절에서는 요약, 2절에서는 논의 및 제언으로 정리하였다.

1. 요약

본 연구에서는 인문융합치료 프로그램에 참여한 대안학교 학생들의 프로그램 참여 경험을 스토리텔링과 미술활동으로 표현하게 하였고, 회차별로 소감문을 작성하게 하였다. 그런 다음 개인별 변화 과정을 고찰하였다. 연구에는 6명의 대안학교 위탁생들이 참여하였다. 프로그램은 학교부적응 학생에 대한 분석과 요구조사, 프로그램 기획과 설계 프로그램 실행, 프로그램 평가, 프로그램 수정보완, 최종 프로그램 제시 순으로 이루어졌다. 문제 분석과 연구조사를 위한 문헌연구에서 학교부적응 학생들에게 미술치료 등 자연스러운 자기표현을 통해 변화에 대한 의지를 촉발할 수 있다는 시사점을 얻을 수 있었다. 이에 고등학교 상담실에 근무 중인 전문상담자 30명과 대안학교 재학생 18명을 선정하여 그들을 대상으로 프로그램에 대한 요구 조사를 실시하였다.

프로그램 기획과 실행단계에서는 프로그램의 목적과 목표를 설정하였고, 그리고 연구내용을 조직하였다. 프로그램의 구성은 초기 단계, 중기 단계, 후기 단계로 나뉘어서 진행하였다. 초기 단계는 ‘나를 소개합니다’, ‘난화 그리기’, ‘친구와 함께하는 만다라’, 중기 단계에서는 ‘브라보 마이 라이프’, ‘내가 좋아하는 것’, ‘우리가 함께 만드는 학교’, ‘가면 속 내 얼굴’, 후기 단계에서는 ‘나의 강점 나무’, ‘함께 하는 우리’, ‘나의 삶에 대한 칭찬’ 등으로 구성하였다.

연구자는 프로그램 연구참여자들의 미술작품을 텍스트로 하였으며, 이를 다시 스토리텔링으로 풀어내게 하여 그들의 생생한 경험을 청취하였다. 그리고 자료들은 매트릭스 기법을 사용하여 분석하였다. 연구자는 연구 결과를 회기별로 연구참여자들의 활동 내용을 기록하였고, 최종적으로는 매트릭스 분석을 통해 연구참여자별로 참여 경험을 종합하여 기술하였다.

연구 결과는 다음과 같다. 초기 단계인 1회기 ‘나를 소개합니다’는 프로그램 연구참여자들의 집단 역동성과 목표 의식을 공유하는 것으로 오리엔테이션 과정이다. 그리고 연구참여자들에게 별명을 짓게 함으로써 자신에 대한 정체성과 믿음 등을 성찰해 보도록 하였다. 2회기는 ‘난화 그리기’ 시간이다. 이는 자연스러운 낙서 표현을 통해 무의식 속에 잠들어 있는 상상의 세계를 표출시키고자 하는 목표를 가지고 있다. 연구참여자는 이를 통해 자기 내면에 있는 무의식의 세계를 그려봄으로써 본격적인 프로그램 참여에 대한 토대를 마련하였다. 3회기는 ‘함께 하는 만다라’ 만들기 프로그램이다. 이는 자신의 참모습을 자기의 것으로 만드는 과정이라고 할 수 있는데, 대부분의 만다라 치료와는 다르게 함께 그리기라는 프로그램을 통해 각자 원적교에서의 생활을 만다라로 표현해 보게 한 다음 다른 참여자들이 지지와 응원의 메시지를 달게 하여 집단 역동성을 살리고자 하였다. 동시에 타인의 평가를 통해 자신의 장점을 발견할 수 있는 기회를 부여하였다.

중기 단계인 4회기는 ‘브라보 마이 라이프’ 프로그램이다. 이는 자신의 지나온 시간을 돌아보고, 현재와 미래를 상상하면서 자신의 꿈을 도화지 위에 필름처럼 자유롭게 표현하게 하였다. 연구참여자들은 ‘브라보 마이 라이프’를 통해 자신을 수용했을 뿐만 아니라, 지금의 환경을 직시할 수 있었고 긍정적인 자기 자신에 대한 이해의 토대를 구축할 수 있었다. 5회기는 ‘내가 좋아하는 것’ 꾸미기 활동이다. 콜라주 기법을 이용하여 자신이 좋아하는 글이나 그림을 잡지에서 찾아 꾸미도록 하였다. 콜라주 기법에서는 원하는 그림을 다섯 장만 선택하도록 안내하고 그 이유를 구술하게 하여 연구참여자들이 자신의 감정을 탐색하고 자신의 욕구를 찾아갈 수 있도록 도움을 주었다. 6회기에는 ‘우리가 함께 만드는 학교’ 프로그램이다. 동그란 전지 위에 학교를 상징하는 밑그림을 그리게 하고 집단의 수만큼 피자 모양으로 나누어 연구참여자들이 각자 자신이

꿈꾸는 학교를 세우는 심정으로 정성껏 색칠하고 퍼즐을 맞춰 보도록 하였다. 7회기는 ‘가면 속 내 얼굴’ 그리기 활동이다. 연구참여자들에게 가면을 그리게 하고, 그것의 의미뿐만 아니라 가면 속에 숨겨져 있는 자신의 참모습을 발견하고 성찰할 수 있도록 도움을 주었다.

후기 단계인 8회기는 ‘나의 강점 나무’ 그리기 활동이다. 나무가 성장을 의미하기에 나무를 중심으로 연구참여자의 강점을 쓰게 하고, 연구참여자들이 상호 피드백을 줌으로써 서로를 지지하는 관계가 조성되도록 하였다. 9회기는 ‘함께하는 우리’ 프로그램이다. 이 과정은 연구참여자들이 나는 열등한 존재가 아니라 다른 사람들과 같이 잠재적 재능을 가지고 있고, 남을 도울 수 있는 마음과 능력을 지니고 있다는 것을 확인시키기 위해 협동화를 그려보게 하였다. 연구참여자가 모두 타인을 돕는 자기 손을 그리도록 하여 함께 작품을 완성하도록 하였다. 10회기는 ‘나의 삶에 대한 칭찬’ 활동 프로그램이다. 대안학교 학생들은 타인의 칭찬과 격려의 경험이 많지 않기에 자신에 대한 칭찬에도 인색한 편이다. 자신에 대한 칭찬은 자기에 대한 긍정적 반영인 동시에 자신의 자긍심을 높일 수 있는 계기가 될 수 있다. 연구참여자들은 10년 후 자랑스러운 모습을 상상하며 상장, 감사장, 자격증 등을 수여하였고, 또한 부상으로 골드바를 증정하기도 하였다.

모든 프로그램을 마친 후 연구참여자가별로 미메시스 분석을 시도하였다. 공통적인 현상은 미메시스 I에서는 처음에는 연구참여자들이 프로그램에 참여하기를 주저하며 소극적이었고 자신에 대한 가능성에 대한 회의도 깊은 것으로 나타났다. 그러나 점차 프로그램에 참여 횟수가 더할수록 자신이 열등한 존재가 아니란 것을 깨닫게 되었고, 꿈을 실현하기 위해서는 노력이 필요한 것을 인식하였다. 그리하여 모든 프로그램이 종료된 후에는 새롭게 자신의 강점을 발견하였으며, 그 강점을 살려 정체성을 재구성할 수 있게 되었다. 또한 그들이 재구성한 정체성은 개인의 어떤 성취와 욕망보다는 타인과 함께함으로써 행복하게 잘 살 수 있는 사회를 만들고자 하는 공동의 정체성이라는데 의의가 있다. 미메시스 I에서는 ‘자신의 꿈과 현실의 괴리’, ‘어둡고 캄캄한 길에서 길을 잃음’, ‘상처받은 나의 내면의 시계’, ‘불투명한 미래에 대한 불신’, ‘감옥같은 원적교에서의 생활’, ‘사막에서 길을 잃은 사람’, ‘게으르고 나태한 나

의 초상’, ‘박쥐처럼 경계에 선 경계인’이라는 8개의 주제가 도출되었다. 연구자는 이를 ‘현실을 벗어나자 미로가 나타남’, ‘상처받은 아이의 메말라감’, ‘파리한 청춘의 자화상’이라는 핵심 의미로 분류하였다.

미메시스 II는 연구참여자들이 프로그램에 참여한 후 그 진행 과정에서 느끼는 것이다. 자신을 형상화하는 과정이라고 할 수 있다. 이 단계에서는 ‘약한 이웃에 대한 배려’, ‘비가 온 뒤의 푸른 하늘 그리기’, ‘아름다운 아이가 되기 위한 능력 키우기’, ‘스스로 만드는 나의 역사’, ‘끈기와 열정을 배움’, ‘용감하면서도 배려심 있는 자기상 구현’, ‘과거의 구속에서 벗어나 미래 꿈꾸기’, ‘조화의 미 추구’, ‘서로 존중하고 배려하기’, ‘타인을 도우며 자기 삶을 아름답게 꾸미기 위한 노력’이라는 9개의 주제가 도출되었다. 연구자는 이를 ‘내 안의 경이로운 아이의 발견’, ‘스스로 만드는 나의 역사’, ‘공동 존재로서 아름다운 세상 만들기’라는 핵심 의미로 분류하였다.

미메시스III는 재형상화로서 연구참여자들이 프로그램에 참여함으로써 변화된 정체성 그리고 자신의 이야기를 통해 스스로 구성한 정체성을 제시하는 과정이다. ‘좋은 매너와 추진력’, ‘자신의 재능을 자산 삼아 주체적 삶 살기’, ‘성실하게 일한 후 CEO되기’, ‘희망과 소망의 전파자’, ‘사람들의 고민을 들어주는 따뜻한 사람’, ‘타인의 이야기를 받아들이는 수용력 있는 사람’으로 6개의 개별 주제가 도출되었다. 이를 ‘꿈을 가시적 비전으로 만들기’, ‘행복의 전파자’라는 핵심 의미로 제시하였다.

2. 논의 및 제언

2.1 논의

본 연구는 대안학교에 위탁한 고등학생들을 대상으로 한 스토리텔링-미술 융합치료 프로그램 연구로써 다음과 같은 논의점이 발견되었다.

첫째, 연구참여자들의 경험에 나타난 공간의 창조자로서의 능력이다. 본 연구에서 이론적 렌즈로 삼았던 Ricoeur의 시간과 이야기라는 서사를 통해 인간의 정체성은 시간의 구조를 통해서 형성되는 것으로 보았다. 그간의 철학자들의 논의를 종합하면 인간이란 존재는 시간의 구조 속에서 스스로 완성하여 가는 것으로 인식하였다. 하지만 본 연구에서는 인간은 공간의 창조자로서의 가능성이 있다는 것을 발견할 수 있었다. 서양 철학자들이 인간의 존재 개시와 발현을 시간의 구조 속에서만 보았지만, 김영순 외(2014)는 인문융합치료 특히 스토리텔링에서 공간에 주목하였다. 김영순 외(2014)는 스토리텔링의 공간을 실용적 공간, 신화적 공간, 감성적 공간으로 나누어 그 의미를 탐구하였다.

연구자들에 의하면 실용적 공간은 인간들이 살아가는 현실적인 공간이다. 인간들은 대개 사회 또는 학교라는 기반을 바탕으로 삶을 영위한다. 하지만 이러한 실용적 공간은 삶의 터전인 동시에 때로는 인간들의 삶을 위협하고 억압하기도 한다. 연구참여자들에게 있어서 실용적 공간은 학교 공간이라고 할 수 있다. 그러나 그들에게 원적교라는 실용적 공간에서는 때로는 소외자였고, 경쟁에서 뒤쳐진 아픔을 겪었으나 대안학교에서 스토리텔링-미술 융합치료 프로그램을 만나면서, 새롭게 ‘꿈의 실현의 장’으로 탈바꿈할 수 있었다. 스토리텔링-미술 융합치료는 그들에게 실용적 공간을 스스로 바꿀 수 있는 능력을 부여할 수 있었다.

신화적 공간은 인간 모두가 지닌 원초적 감정으로서 고대로부터 현대에 이르기까지 인간들의 실천적인 방식이 결합한 것이라고 볼 수 있다. 신화적 공간은 단순한 미신이나 이야기 속의 가상 세계가 아니라 힘이 숨겨져 있다. 연구참여

자들은 스스로 신화적 공간을 찾아가고 그 공간에 들어가 거기서 자신들의 신화를 만들었다. 연구참여자들은 신화적 공간에서 달팽이, 비행기, 박쥐와 같은 존재로 묘사되었다. 신화적 공간이 인간에게 중요한 것은 바로 그 신화의 의미를 부여하기 때문이다. 연구참여자들은 과학적 공간에서는 실패자였지만 신화적 공간에서는 달팽이, 박쥐, 불, 종이비행기 등 상상적 의미를 부여하며 신화적 힘을 배양할 수 있었다. 스토리텔링-미술 융합치료는 인간이 과학으로 인해 잃어버렸던 신화적 세계를 복원시켜서 신화 속에 숨어있는 힘을 찾는 것이다.

다음으로 감성적 공간은 의미가 저장되는 공간이다. 이 공간은 사회적으로 구성되지만, 개인들이 살면서 경험한 다양한 삶의 의미가 중첩되고 교차하는 것이다. 스토리텔링에서 중시하는 것은 이야기지만 그 단순한 내러티브가 아니라 스스로 의미를 만들어가는 것이다. 감성적 공간에서 연구참여자들은 네일왕이나 대학을 졸업한 오너셰프, 호밀밭의 파수꾼, 실용 음악가와 같은 자기 삶의 의미를 확인할 수 있었다. 따라서 스토리텔링은 공간을 만들어내는 것이고 연구참여자들의 경험에 나타난 바와 같이 삶의 공간을 스스로 창조하는 능력을 배양하는 과정이라고 할 수 있다.

둘째, 연구참여자들의 변화 맥락으로 작용한 상호지지와 연대에 대한 논의이다. 스토리텔링은 단순히 개인의 이야기를 풀어내는 것이 아니라 그 개인의 이야기를 공동체의 이야기로 변화 발전시키는 데 목적이 있다고 할 수 있다. 본 연구에서는 프로그램 연구참여자들이 그린 만다라에 다른 학생들에게 응원과 격려의 글을 적게 하였다. 그러면서 그들은 나름대로 의미를 부여하면서 이야기를 풀어냈다. 연구참여자들은 자신의 현재에 대해서 부정적이거나 비관적인 생각을 가진 일이 많았지만, 다른 참여자들의 지지에 힘입어 새로운 힘을 얻을 수 있었다. 이와 같은 이야기 속에 담긴 공동체의 힘은 우리 사회에도 많은 시사점을 준다고 할 수 있다. 한 연구참여자는 신체에 대한 심한 콤플렉스를 가지고 있었다. 그러나 다른 참여자들의 지지에 힘입어, 자신을 멋진 육체를 가진 보디빌더로 분류하였다. 이처럼 누군가의 시선의 폭력은 인간을 억압하는 힘으로 작용한다. 인간들은 주류 시선에 적응하고 그들의 눈에 들기 위하여 끊임없이 자기를 맞추려고 노력한다. 이러한 시선의 폭력 구조에서 벗어나는 것은 한 개인

의 주관성과 정체성을 재구성할 때만 가능하다. 하지만 한 개인의 정체성은 외부의 영향을 크게 받는다. 인간은 스스로 새롭게 정체성을 형성하기가 결코 쉽지 않다. Lacan의 거울 단계 이론¹⁰⁾에서 유아는 거울 단계에서 자신을 파편화된 몸으로만 기억한다. 하지만 거울 앞에 섰을 때 유아는 자신의 전체상을 볼 수 있다. 그런데 이 거울은 외부의 시선과 평가로 만들어진 것이라고 해도 과언이 아니다. 이미 사회과학에서는 거울 자아와 같은 이론을 통해 인간의 정체성은 외부의 영향을 받는다고 언급하였다. 하지만 이렇게 호명된 주체는 언제나 고독하고 불안할 수밖에 없다. 인간은 학생으로 불리는 순간 학생의 본분을 유지해야만 하고 선생님이 불리는 순간 선생님의 본분을 유지해야만 한다. 호명된 주체 속에서의 자유는 제약이 따른다. 이 호명된 주체 속에서 자신의 자유와 주관적인 정체성을 구성하기 위해서는 외부로부터의 긍정적인 지지와 피드백이 필요하다. 만다라 미술치료에서 나타난 바와 같이 프로그램 다른 연구참여자들의 지지와 칭찬 격려는 주체적으로 자신의 새로운 정체성을 구성할 수 있도록 도움을 주었다. 프로그램 연구참여자들이 칭찬하기 역시 같은 맥락으로 이해할 수 있다.

셋째, 스토리텔링은 스토리텔링을 중심으로 한 프로그램에서는 개인의 이야기와 함께 그에 대한 긍정적이고 타인들의 지지하는 이야기를 접목시켜 개인들의 정체성을 새롭게 구성하는 방법이다. 스토리텔링에는 개인이 지니고 있는 불안감을 감소시키는 능력이 있다. 연구참여자들뿐만 아니라, 오늘날 많은 현대인은 불안 속에서 살고 있다. 현대사회는 물질적으로 풍요를 누리고 있지만, 인간은 언제나 그 속에서 불안을 느낀다. 과거에는 군중 속에서 고독을 느꼈다면 이제는 보호 속에서 불안을 느끼는 시대라고 한다. 불안을 잠재우기 위해서는 다양한 방법들이 시도되고 있다. 하지만 가장 효과적인 방법은 자신의 불안을 스스로 공개하고 타인들과 공유하면서 그 불안을 극복해 가는 것이다. 연구참여자들은 고3 학생들로서 목전에 닥친 대학 입시를 비롯하여 사회 진출에 많은 불안

10) Lacan의 거울 단계 이론: 라캉은 거울 단계에 대해 그것이 언어나 문화가 개입되기 직전의 단계이며 인간 주체가 형성되기 시작하는 단계라고 말한다. 그리고 이 거울 단계에서 이루어지는 주체 형성이란 거울에 비친 자신의 이미지에 의하여 촉진된다. 그리고 거울에 비친 그 이미지에 의하여 구속받게 된다는 것을 주장한다(한수민, 2021).

을 겪고 있었다. 특히 그들은 원적교에서 매우 위축된 생활을 하면서 지냈다. 자신의 과거를 사막 위에서 해매는 아이로 표현하기도 하였다. 또한, 시간을 낭비한 죄인이라고 표현하기도 하였다. 이러한 그들의 불안이 치유되지 않는다면 더 큰 불안으로 이어질 확률이 높아질 것이다. 개인의 불안들이 축적되면 사회적 불안으로 발전될 위험성도 매우 높다. 연구참여자들이 자신의 불안을 직시하고 극복할 수 있었던 것은 스토리텔링의 힘 때문이라고 해석된다. 스토리텔링에서 불안을 잠재우는 힘의 원천은 이야기라는 매개를 통해 그동안 인지하지 못하고 지냈던 내면 깊은 곳의 억눌렸던 이야기를 끄집어낼 수 있었기 때문이다. 인간이 불안에 직면하면 본능적으로 방어기제가 작동한다. 연구참여자들 역시 개인들이 지닌 문제를 직면하게 하면, 문제를 직면하기보다는 도피하려는 경향이 강하다. 이러한 상황에서 이야기는 자신이 인지하지도 못하였고 또한 의식적으로 도피하고자 하는 문제에 접근할 수 있는 통로를 개시해 준다. 이러한 이야기가 힘을 발휘하는 것은 인간에 대한 낙인 또는 그 척도에 의한 평가를 받았던 것들이 이야기를 매개로 화자와 청자 사이에 상호 존중하는 분위기가 만들어지기 때문이다.

넷째, 함께하는 이야기의 힘이다. 이야기는 개인의 유아적인 세계에 머물렀을 때는 독백이나 고백에 그칠 수 있다. 개인의 이야기가 우리 모두의 이야기가 되었을 때 이야기는 공동체의 신념, 가치, 행동, 방향 등으로 결정되고 문제에 접근할 수 있다. 협동화 그리기에서 나타났듯이 연구참여자들은 개인의 이야기를 공동의 이야기로 만들어갔다. 이야기의 궁극적인 힘은 공동의 이야기에서 발휘된다고 해도 과언이 아니다. 인간을 ‘호모 네러티쿠스’ 라고 하듯이 이야기를 떠나서는 존재할 수 없으며 그 이야기는 개인의 이야기를 넘어 공동체의 이야기로 발전해 가는 것이다. 한 개인의 이야기가 공동의 담론이 되었을 때 문제 해결의 실마리를 찾을 수 있을 것이다. 스토리텔링-미술 융합치료에서는 이와 같은 공동의 이야기 또 공동의 스토리텔링과 같은 기법에서 출발한 것이다. 연구참여자들은 협동화를 통해 공동의 이야기를 만들었고 그것을 통해 사람답게 살 수 있는 세상에 대한 꿈을 함께 펼쳐 보는 것으로 구현되었다. 장래에 실용음악가를 꿈꾸는 학생은 인기와 부보다 사람들을 위로하고 꿈을 주는 진정한

아티스트가 되는 꿈으로 바뀌었다. 진로에 고민이 많은 학생들에 있어서는 진로 자本是 가장 중요한 요소 중의 하나라고 할 것이다. 하지만 진로자本是 학력이나 기술뿐만 아니라 사람들과 함께하는 철학과 올바른 가치관이 뒷받침되어야 한다. 이러한 가치와 철학을 협동화 그리기와 공동의 이야기 만들기와 같은 활동을 통해 기르고자 하였다. 그리하여 인문융합치료와 스토리텔링은 개인의 문제 해결과 참여자 모두가 함께 배려할 줄 아는 사람으로 성장하는 성과를 거둘 수 있었다.

다섯째, 함께 하는 이야기의 힘에서의 스토리텔링과 미술치료와의 융합에 대한 논의이다. 인문융합치료는 본질적으로 인문학적 사고와 가치를 기본으로 하고 구체적 기법으로는 미술치료, 음악치료 등 다양한 치료적 기법을 수용하고 이를 발전시켰다(김진선, 김영순, 2021). 본 연구에서는 인문융합치료를 기반으로 스토리텔링과 미술치료를 결합하였다. 스토리텔링과 미술치료는 각각의 독립적인 위상을 지니고 있지만, 그간의 연구에 의하면 미술치료를 통해서 억눌린 자기표현을 하도록 만들고, 스토리텔링을 통해서 이를 구체화 할 수 있다고 하였다. 본 연구에서는 난화 그리기, 만다라 그리기 작업에서 위와 같은 방법을 적용하였다. 이와 같은 미술치료 기법은 무의식 속에 잠재된 억눌린 욕망이나 표현 욕구 등을 자연스럽게 드러내도록 만드는 활동이다. 이 과정에 참여하고 난 후에 연구참여자들은 자연스럽게 스스로 이야기를 풀어냈다. 그동안 연구참여자들은 원적교에서 이야기하고 싶어도 말할 기회가 없었고, 학업 부진 혹은 부적응 학생이라는 이유 등으로 자신들의 속내를 마음껏 표출할 기회를 얻지 못하였다. 이러한 억압의 경험은 대안학교에서도 이어질 수도 있었다. 하지만 미술치료를 통해 무의식적인 욕망과 위축된 감정 등을 스스로 일깨우고 이야기를 통해서 이를 직면할 수 있었다. 따라서 미술치료나 음악치료와 같은 기법의 프로그램으로 사람들의 마음의 문을 열게 하고 이야기를 통해 이를 구체화하는 접근법은 매우 유용하다고 할 것이다.

여섯째, 인문융합치료의 통섭 능력에 대한 논의이다. 인문융합치료는 이질적인 또는 상반되는 두 개의 요소를 합쳐 새로운 것을 만드는 것이라고 할 수 있

다(최재천 외, 2005). 통섭(統攝)의 한자에서 섭(攝)은 손 수(手)변에 세 개의 귀 이(耳)자로 이루어졌다. 이것이 의미하는 것은 다양한 이야기를 듣는다는 것이다. 통섭은 기본적으로 다양한 소리를 듣는 것이다. 다양한 소리를 듣는다는 것은 연구참여자들에게는 자기 내면의 목소리뿐만 아니라 친구들의 목소리 그리고 부모와 사회의 목소리를 듣고 이것들을 주체적으로 조합하여 새롭게 만드는 것이라고 할 수 있다. 통섭에서는 다양한 이야기를 듣는다는 것에 더 집중을 해야 한다. 이야기는 속성상 다양성이란 특징을 빼놓을 수 없다. 이야기는 만들어진 시대적 상황과 역사적 배경 등에 따라 다양하게 만들어지고, 그 속에는 다양한 사람들의 꿈이 녹아 있다. 아라비안나이트가 한 뛰어난 문학가의 저작이 아니라 바로 인간들의 욕망과 다양함이 배인 목소리의 반영체라고 하였다.(이근무, 2012). 따라서 인문융합치료에서는 말을 할 수 있는 능력과 함께 들을 수 있는 능력도 중요하다.

마지막으로 스토리텔링이 가진 심신 안정의 힘에 대한 논의이다. 이야기에는 이 밖에도 다양한 효능을 가지고 있다. 그 중에서도 이야기는 스트레스 수준을 낮추고 심신을 안정시킨다는 효과가 있다고 한다. 연구참여자들은 대부분 스트레스 수준이 높았으며, 미래에 대한 불안과 현실에 대한 부정적인 정서 등이 강한 것으로 나타났다. 따라서 그들의 정서 상태는 매우 과격하고 불안한 모습을 보였다. 이야기는 각자 개인에 따라서 다른 양상을 보이지만, 그 속에는 다양한 플롯이 들어 있다. 화자가 이야기 줄거리를 만들고 다른 장면으로 넘어가기 위해서는 나름의 끈기와 평가, 그리고 마음을 가다듬는 과정이 필요하다. 이야기를 풀어가는 과정 자체가 심리적인 안정을 찾아가는 과정이라고 할 수 있다. 따라서 우리는 일상생활 속에서 이야기를 통해 심리적 정서적인 안정을 찾아 가려는 노력을 실천할 필요가 있다. 자신의 이야기를 사람들에게 들려주고 타인의 이야기를 들으면서 공감력과 인내력이 향상되고 궁극적으로 심신의 안정을 기할 수 있었다.

2.2 제언

본 연구는 인문융합치료 기반의 대안학교 학생들의 자기 정체성 회복에 관한 연구로서 대안학교 학생들의 적응력 강화와 자기 정체성 회복을 위한 제언과 인문융합치료의 발전에 대한 제언을 다음과 같이 하고자 한다.

대안학교 학생들의 적응력 강화와 자기 정체성 구성에 대한 제언이다.

첫째, 대안학교 학생들의 교육과정 프로그램에서 예술 과목의 증설과 활동 프로그램의 강화이다. 본 연구는 내러티브를 통한 자기 정체성을 재구성하는 것이지만 내러티브 자체로만은 치유 기능에 한계가 있다. 따라서 다른 매개체와 결합할 때 내러티브의 효과는 배가된다. 본 연구는 미술이라는 예술을 도입하였다. 외국의 대안학교 학생들의 적응력 강화에 관한 선행연구들에서도 대안학교 학생들은 직업기술의 향상과 적응력 강화를 위하여 예술교육을 도입하여 정체성을 회복시키고 진로를 새롭게 찾도록 돕는 활동을 제안하였다(이주혜 외, 2021). 부적응 학생들에게 다양한 예술적 경험을 할 수 있도록 해야 한다. 예술은 더 이상 특별한 재능을 가진 사람이나 귀족들의 전유물이 아니라 인간의 참된 본성을 발현시킬 수 있는 매개체라는 새로운 인식이 필요하다. Hegel 역시 절대정신에 도달하는 길로써 종교와 예술을 거론하기도 하였다(이종철, 2019). 현재 대안학교 학생들을 위한 교육은 대부분 적응력 강화에만 집중되어 있다(김미선, 김영희, 2019; Muris et al., 2003). 그렇지만 적응력은 구조적 압력 또는 환경적 요인에 의한 것이 아니라 자기의 진정한 회복탄력성을 발휘할 때 가능하다고 하겠다. 예술은 인간 회복의 메커니즘인 동시에 기술이라고 할 수 있다. 따라서 예술교육 프로그램은 아무리 강조해도 지나치지 않다고 할 수 있다. 지금까지 수행된 대안학교 학생들의 예술 프로그램은 미술치료와 같은 프로그램이 주를 이루었다(김정란, 2019; 박민정, 2021; 윤지영, 2022). 미술치료의 효과성도 결코 간과할 수 없지만, 더 중요한 것은 치료의 대상이 아니라 예술을 하는 인간으로의 진화라고 할 것이다.

둘째, 대안학교 학생들의 연대와 협력을 강화하는 프로그램을 도입해야 한다. 대안학교 학생들에 대한 다양한 평가가 대부분 부정적 시각이 많고 본인들도 일종의 불시착한 땅으로 여기는 경우가 많다. 연구참여자들은 물론 많은 선행연구에서 학생들은 대안학교로의 위탁을 원하지 않은 경우가 많았다(권혜수 외, 2007). 불시착한 땅에서 새로운 도전을 하려면 무엇보다 대안학교 학생들 간의 지지와 연대가 매우 중요하다. 본 연구의 프로그램을 진행하면서 상처받은 학생들의 협력적 연대를 도모할 수 있었던 것은 무엇보다 큰 소득이었다. 대안학교 학생들에 대한 외부의 평가는 일탈적이고 폭력적 성향이 크다는 부정적 평가가 많다(박영신, 김의철, 2004; 이병환, 강대구, 2014). 그러나 일부 연구에서는 오히려 일반학교 학생들에 비해 서로 칭찬과 지지를 잘하며 연대하는 모습을 보인다고 보고하였다(이정섭, 김영순, 2022). 대안 교육에서 이와 같은 연대를 통한 공존의 정체성 형성을 매우 중요하다고 강조하였다. 그러면서 인문융합치료의 핵심을 공존 인문학에서 찾아야함을 강조 하였다. 김영순 외(2022)는 인문학은 과학보다 더 오래된 언어로서 우리 인간들이 잊고 있었던 연대와 협력, 회복과 같은 단어들을 되살릴 수 있는 강점이 있다고 하였다.

셋째, 긍정과 칭찬을 위주로 한 프로그램을 구안하여 도입해야 한다. 대안학교 학생들은 원적교에서 소외되었고 많은 실패를 경험하였다. 본 연구에서도 나타난 것처럼 그들은 자신의 과거를 사막 위에 또는 나침반 없이 방황하는 삶으로 묘사하기도 하였다. 이러한 것들은 자기 스스로 구성한 정체성이라기보다는 주변인들의 시선에서 비롯되었다고 할 수 있다. 본 연구를 통하여 부정적인 자기 정체성을 가진 연구참여자도 함께 참여한 친구들의 칭찬과 격려, 지지를 받고 자기 정체성이 변화된다는 것을 확인하였다. 따라서 대안학교 문화를 비판과 감시가 아니라 서로서로 칭찬하고 지지하는 풍토의 조성에 힘써야 한다. 모두가 성취감을 경험할 수 있도록 작은 일에도 의미를 부여하고 칭찬하고 포상하는 제도를 도입하여 일반화하면 좋을 것이다. 연구참여자들은 프로그램 마지막 시간에 자기에 대해서 스스로 칭찬 표창장과 감사장을 만들어 수여하고 격려하였다. 그리하여 참여한 모든 학생들의 만족도가 높게 나타났다. 이와 같은 성과를 볼 때 대안학교 교육 프로그램으로 일반화할 필요가 충분하다고 할 것이다.

넷째, 대안학교 학생들의 자기표현 프로그램의 확대이다. 본 연구자의 시도도 자기를 표현하는 프로그램 구안에서 비롯되었다. 연구 결과에 나타난 바와 같이 대안학교 학생들은 자기표현의 기회가 부족하였다. 하지만 스토리텔링만으로 자기의 주체적 삶이 재구성될 수 있는 것은 아니다. 이러한 활동을 반복적으로 경험하면서 자기를 표현하는 다양한 방식을 체득하고 주체적으로 자기의 삶을 재구성해 나아가는 것이다. 현재 대안학교 교육 프로그램들은 기존 고등학교 수업 위주의 프로그램에서 벗어나 적응력 강화를 위한 유연한 프로그램들로 운영되고 있다(이은철, 2022). 하지만 시간 확보와 교사의 부족 등의 요인으로 자기표현 프로그램이 원활하게 운영되기 어려운 실정이다. 좀 더 학생들에게 성공 사례 발표회, 미술작품 전시, 체육대회, 체험학습과 같은 다양한 자기표현의 기회를 많이 부여해야 한다. 기존 연구들에 의하면 체육과 자기표현 활동을 통해 대안학교 학생들은 자신의 가능성을 발견하고 새로운 도전의 영역을 찾는 데 성공하였다(이정섭, 김영순, 2022)

인문융합치료의 발전을 위한 제언이다.

본 연구는 인문융합치료를 기반으로 구안된 프로그램이라고 할 수 있다. 인문융합치료가 발전하기 위해서는 포스트 휴먼시대에 맞는 새로운 인간 윤리가 모색되어야한다고 한다(Deleuze, 2003). 「천 개의 고원」에서 Deleuze와 Guattari는 포스트모던 시대를 ‘되기(be coming)’로 표현하였다. 이제 인간들은 더 이상 지구상에서 가장 고귀한 유일한 존재가 아니라고 한다. 때로는 동물이 되어 보고, 수학자가 되어 보고, 여성도 되어 보고, 장애인이 되어 봄으로써 자본주의의 분열증을 극복해야만 하는 과업을 안고 있다고 한다. 연구참여자들은 프로그램에서 ‘되기(be coming)’의 경험을 많이 하였다. 그들은 박쥐가 되고, 산이 되고, 새가 되고, 불이 되어 본 경험을 통하여 자신을 벗어나 자연세계에 존재하는 또 다른 존재자들과의 관계를 새롭게 재설정할 수 있었다. 그들의 ‘되기’ 경험은 소수자들을 돕는 자비로운 손이 되어 본 것이다. 인문융합치료에서는 Deleuze와 Guattari의 ‘되기’의 철학을 발전적으로 계승하여 스토리텔링과

글쓰기와 같은 방법을 통해서 자신의 존재 한계를 뛰어넘는 또 다른 차원의 존재가 되어 보는 여러 가지 프로그램도 생각해 볼 수 있을 것이다. ‘되기’의 활동은 포스트 휴먼 시대의 정체성을 형성시킬 수 있는 새로운 방안으로써 이는 기존의 인지 프로그램이나 주입식 교육보다는 한층 발전된 인문학적 방안이라고 할 것이다.

둘째, 인문학과 다양한 예술의 접목이다. Ricoeur도 언급한 바와 같이 텍스트 즉, 매개체가 없는 코기토는 환상이고 병든 주체이다. 인문학은 치유의 힘을 지니고 있고 그 치유의 힘은 공존의 힘에서 도출된다. 공존의 힘을 느낄 수 있는 것은 다양하지만, 미술, 체육, 음악, 연극 등 다양한 예술 프로그램과 접목하여 인문융합치료의 영역을 확장하는 한편 그 힘을 강화할 필요가 있다고 하겠다.

셋째, 본 연구에서는 프로그램의 여건상 시도하지 못했지만, 연구자는 인문학 기반의 커뮤니티 연극 프로그램을 제안한다. 연극은 전통적으로 전문적인 배우와 연출가 등에 의해 시행되었지만, 현재 커뮤니티 연극이라는 새로운 연극이 주목을 받고 있다(이미원, 2018; 황아람, 2020). 커뮤니티 연극은 극장이라는 한계를 극복하고 관객들이 단순한 연극의 소비자가 아니라 배우로 활동함으로써 자신의 정체성을 새롭게 구성하는 것이다. 특히 커뮤니티 연극은 스토리텔링과의 융합이 매우 적합하다. 이혜경(2016)은 서울 S 구에서 기획하고 실행했던 마을 축제 프로그램에서 마을주민들이 직접 연극을 기획하고 공연하는 과정에서 공동체성을 경험하였다(이혜경, 2016). 학생들이 만든 연극은 인문학 정신과 스토리텔링의 결합이며 여기에 참여한 학생들은 주체적인 자신의 정체성을 재구성할 수 있다고 보고하였다(이미원, 2018; 김병주, 2019).

끝으로 자기의 서사를 구성할 수 있는 인문융합치료의 제안이다. Ricoeur는 이야기 정체성에서 역사적 사건이나 허구의 이야기를 중시하였다(Ricoeur, 2022). 그는 미메시스스의 중요성을 이야기하면서도 철저히 자기의 서사는 외면했다고 할 수 있지만 인문융합치료에서는 자기의 스토리텔링과 자기 서사 구성을 매우 중요시 한다(김건형, 2018). 인간은 이야기와 함께 태어나며 이야기를 통해

삶을 이어가는 존재이다. 호모 내러티쿠스 자체가 인간과 이야기의 관계를 극명하게 표현하였다고 할 수 있다. 자기의 서사는 자기 계발은 물론 자기의 재현이라는 전략이 필요하다(김건형, 2018). 특히 자기의 서사에서는 자기의 문법이 매우 중요하다. 자기의 문법이란 세상의 판단이나 주류 가치관에 얽매이지 않고 자신의 가치와 세계관 속에서 이야기하는 것이다(이근영, 2020). 이번 연구에서 학생들은 초기에는 자기의 문법으로 이야기하지 못하였다. 그들은 자기 자신에 관한 이야기와 자신의 평가를 교사나 부모 그리고 모범 학생들의 관점에서 이야기하였다. 자기의 문법이 아닌 타인의 문법으로 자기의 이야기를 하였다. 타인의 문법으로 자기의 이야기를 풀어가는 것은 스토리텔링으로서의 가치를 반감시킨다. 자기 문법으로 이야기할 수 있도록 이끌어가야 한다. 이를 위해서는 단순한 내러티브뿐만 아니라 회고록 같은 자전적 글쓰기 프로그램이 효과적이다. 글쓰기는 말하기에 비해서 생명력이 떨어진다. 서양철학은 철저하게 음성주의 즉, 로고스 중심주의였다. 하지만 해체주의자 Derrida는 주체의 순수한 자기의식은 그 의식 외에 존재하는 이질적인 것 즉, 문자의 개입을 통해서만 성립된다고 보았다(서동욱, 2021). 목소리는 현전성이지만 글쓰기는 내재성이라고 할 수 있다. 숨겨진 자기의 이야기를 표현하는 방식으로 인문융합치료에서는 자기의 글쓰기에 대한 구체적 프로그램 구안이 필요하다.

연구의 한계와 후속 연구를 위한 제언을 하고자 한다.

첫째, 본 연구는 6명의 대안학교 학생들을 대상으로 한 스토리텔링-미술 융합 치료 프로그램이다. 프로그램을 진행하면서 초기에는 간혹 불참하는 학생들도 있었지만 참여를 강요하지는 않았다. 하지만 프로그램이 거듭될수록 그들도 프로그램에 흥미를 느끼고 참여하려는 경향이 나타났다. 프로그램 참여에 대한 공백이 없었다면 좀 더 행동 변화에 대한 심도 있는 해석을 할 수 있었을 것이란 아쉬움이 남는다. 따라서 후속 연구에서는 학생들의 참여율을 높일 수 있도록 흥미 있는 프로그램의 개발과 적용하려는 노력이 필요하다.

둘째, 본 연구에서는 미술치료와 스토리텔링의 융합에도 관심을 기울였다. 하

지만 연구참여자들의 생생한 목소리를 재현하는 데 다소 부족한 점이 없지 않았다. 현상학적 연구는 물론 질적 연구의 큰 장점은 연구참여자들의 생생한 목소리를 전달하는 데 있다(김영천, 2016). 특히 스토리텔링에서는 이야기가 가장 중요한데 학생들의 방어, 회피, 시간 부족 등 다양한 요인들로 인해 충분한 이야기는 담아내지 못하였다. 후속 연구에서는 프로그램뿐만 아니라 연구참여자들이 많은 이야기를 할 수 있도록 기회를 제공해야 할 것이다. 그뿐만 아니라 상기한 바와 같이 대안학교 학생들이 중심이 된 커뮤니티 연극도 시도해야 한다. 그리고 학생들이 프로그램의 기획부터 진행까지의 모든 과정을 담당하게 하고 이를 스토리텔링 형식으로 다시 풀어쓰는 연구도 진행하면 좋을 것이다.



3. 에필로그

프로그램을 종료한 후 학생들의 일상에 어떤 변화를 가져왔는지 성과를 확인하고 싶었다. 한편으로 그런 욕구가 학생인 연구참여자들에게는 부담이 될 수 있다는 노파심도 있었다. 또한, 프로그램 효과는 즉시정보보다는 지속성이 더 중요하기 때문에 시간도 더 필요한 것이 사실이다. 일정 기간이 지나도 자신들이 새롭게 구성한 정체성과 새롭게 설정한 진로 등을 어떻게 파지(把持)하고 있는지를 살피려면 좀 더 시간이 흘러야 할 것이다. 프로그램을 종료 후 3개월이 지난 시점에 연구참여자들의 담임교사와 교과 교사들과 추수 지도 및 성과 분석을 위한 미팅 시간을 가졌고 학생들에 관한 이야기를 청취하였다. 교사들의 이야기를 취합해서 정리하면 다음과 같다.

교사들은 프로그램에 참여한 학생들의 변화에 대해서는 긍정적이었다고 평가를 하였다. 연구참여자들은 겉으로 보기에는 생활 태도는 크게 달라지지 않았다. 하지만 아이들의 자존감이 크게 높아졌고 공부를 못하는 학생이 아니라, 가능성 있는 존재라는 인식을 갖게 된 것이 가장 큰 성과라고 하였다. 늘 수업에서 소극적이던 아이들이 적극적으로 수업에 참여하고 교사들에게 당당하게 질문하는 모습을 보인다고 하였다. 무엇보다도 두드러진 변화는 친구들과의 관계였다. 교실에서는 이전에 비하여 훨씬 학급 분위기가 좋아졌고 친구들 사이에도 배려하는 모습을 관찰할 수 있었다고 하였다. 프로그램의 가장 큰 효과는 아마도 자기 삶의 변화와 함께 진로에 대한 자신감을 얻은 것이며, 친구들을 배려할 줄 알게 된 것이다. 스토리텔링의 가장 큰 효과는- ‘이기적인 인간’에서 ‘배려하는 인간’으로의 전환이라고 조심스럽게 적어본다.

연구자도 상담자로서 청소년들을 만나면서 그들 내면의 진솔한 이야기를 들으려고 노력하였다. 연구참여자들에게 동의를 구하고 프로그램 진행 과정을 녹음을 할 때 초기 단계에서는 다소 경직된 분위기를 느낄 수 있었다. 때문에 과연 마지막까지 프로그램이 진행될 수 있을지 걱정하였었다. 그래서 연구참여자들에게 연구의 목적과 필요성, 연구윤리에 대해 반복해서 설명을 하였다. 연구자와 연구참여자의 신뢰 관계가 중요하다는 것을 새삼 깨달았다. 3회기에 들어

서면서 비로소 안정된 분위기가 정착되었으며 학생들도 적극적으로 프로그램에 참여하는 모습을 보였다. 모든 연구참여자가 프로그램에 완벽하게 참여하였다고 할 수 없다. 연구참여자들이 정규교과 시간의 수업을 버거워하면서도 연구 프로그램에는 자발적으로 참여하는 모습을 보면서 연구자는 그들에게서 희망과 가능성을 발견할 수 있었다. 오히려 프로그램 참석을 위해 출석하는 학생들도 있었다. 연구참여자가 아님에도 프로그램 참여를 희망하는 학생들도 생겨서 분위기가 다소 산만할 때도 있었다. 그리하여 본의 아니게-집단프로그램의 역동성을 느낄 수 있는 기회가 되기도 하였지만, 연구참여자들의 활동을 밀도 있게 관찰하기 위해서는 처음부터 구조화 집단으로 한정할 것을 추천한다. 그래도 무사히 10회기를 모두 마칠 수 있었던 것은 연구참여자들이 스스로 변화하고자 하는 의지가 있었기 때문이라고 보여진다. 연구참여자와 연구자가 함께 성장하는 의미있는 스토리텔링-미술 융합치료(SACT) 프로그램이라는 자긍심을 갖게 해주었다.



[그림 VII-1] 스토리텔링-미술 융합치료 프로그램 활동사진

참 고 문 헌

- 강대중(2002). 고교 평준화 제도의 전개 과정. 교육비평, 8(-), 56-74.
- 강일생(2013). 기숙형 대안고등학교 학생들과 일반 고등학교 학생들의 스트레스와 대처행동의 차이. 공주대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 강지선, 임지향, 정재원(2018). 학교부적응 아동의 스트레스 대처능력과 또래관계 향상을 위한 긍정심리 미술치료 사례연구. 융합상담치료연구, 1(2), 1-26.
- 강지현, 정연주(2020). 학업중단과 비행:학업중단 전후 비행변화의 유형 구분 및 특성을 중심으로. 치안정책연구, 34(2), 163-204.
- 고미영(2005). 학대받은 아동들을 위한 이야기 치료. 가족과 가족치료, 13(2), 115-147.
- _____ (2019). 이야기 치료의 애도 상담에 대한 사례연구. 교육문화연구, 25(3), 727-747.
- 고문심(2021). 공립대안교육 위탁교육기관 운영 사례 연구: 어울림학교를 중심으로. 한국교원대학교 석사학위논문.
- 교육부(2019). Wee프로젝트 현황.
- _____ (2022). 대안교육기관 현황.
- 권순영(2015). 위기청소년들의 대안학교 적응 경험 연구. 영남대학교 석사학위논문.
- 권혜수, 서정아, 정찬석(2007). 대안학교와 소년보호교육기관 청소년의 학교밖 경험 비교. 상담학연구, 8(2), 657-674.
- 기광도(2001). 사회계층과 범죄행위간의 관계;자녀양육 및 자기통제력의 매개효과를 중심으로. 성균관대학교 박사학위논문.
- 김건형(2018). 일상툰의 서사문법과 자기 재현이라는 전략-여성 일상툰의 정치미학을 중심으로. 대중서사연구, 24(4), 121-160.
- 김광수(2011). 학교부적응 청소년을 위한 위탁형 대안교육의 제도적 위상. 교육철학, 4(-), 1-23.
- 김광수, 박해정(2018). 학교중단 위기 학생의 위탁형 대안교육기관 적응 경험에 대한 내러티브 탐구. 예술인문사회융합멀티미디어논문지, 8(1), 381-390.

- 김기민, 신상국(2000). 썸머힐 학교와 열린교육: 그 공통점과 차이점. 학생생활연구소, 제13집, 1-12.
- 김나영(2015). 무용/동작치료에 참여한 학교부적응 청소년들의 자아형성요인이 교우 관계에 미치는 영향. 무용예술학연구, 57(6), 39-52.
- 김나현(2016). 미술치료 프로그램이 중학교 남학생의 분노와 공격성 감소에 미치는 영향. 창원대학교 석사학위논문.
- 김미선, 김영희(2019). 부모의 애착유형 결합형태가 아동의 자아존중감과 대인관계에 미치는 영향. 한국가족관계학회지, 24(1), 81-98.
- 김민채, 김영환(2017). 국내 대안교육 및 대안학교 관련연구 동향분석: 1997년부터 2005년까지. 교육혁신연구, 27(2), 251-273.
- 김병주(2019). 시민연극과 커뮤니티:주체-객체 패러다임의 변화에 대한 소고. 공연문화연구, 0(38), 5-31.
- 김순자(2012). 호흡명상을 병행한 집단미술치료가 우울,불안 청소년의 안녕감에 미치는 효과. 영남대학교 박사학위논문.
- 김영숙(2016). 청소년의 학교부적응과 그 극복의 연구-도널드 위니캣의 이론을 중심으로. 신학과 실천, 0(52), 319-338.
- 김영숙(2017). 학생 건강관리 개념과 보건교사의 직무에 관한 연구. 경기대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김영순(2011). 스토리텔링의 사회문화적 확장과 변용. 서울: 북코리아.
- 김영순, 임지혜(2014). 지역 문화자원 기반 자연형 스토리텔링 가능성 탐색-제주도 사례를 중심으로. 지역과 문화, 1(1), 61-78.
- 김영순, 김진희, 강진숙, 정경희, 정소민, 조진경, 조현영, 최승은, 정지현, 오세경, 김창아, 김민규, 김기화, 임한나(2018). 질적연구의 즐거움. 서울:창지사.
- 김영순, 오영섭(2020). 내러티브 활용 인문융합치료 교수모형 적용에 관한 질적사례 연구. 한국교육문제연구, 38(1), 107-130.
- 김영순, 오영섭, 권요셉, 김진선, 지성용, 오정미, 황해영, 왕금미, 김의연, 이정섭, 정화정, 윤수진(2022). 호모 네러티쿠스;인문융합치료의 이해. 서울: 패러다임북.
- 김영천(2016). 질적연구방법론. 서울: 아카데미프레스..
- 김영희, 최보영(2015). 특성화고등학교 학업중단 청소년의 적응과정. 한국심리학회학

- 교, 12(1), 27-58.
- 김유동(2009). 인문학의 위기와 세계화의 재앙. 인문학연구:경상대, 5(-), 25-43.
- 김유정(2016). 긍정심리학에 근거한 집단미술치료가 저소득층 아동의 회복탄력성과 자아존중감에 미치는 효과. 조선대학교 석사학위논문.
- 김은혜(2007). 해결중심 집단미술치료 프로그램이 정신건강과 스트레스 대처능력에 미치는 효과: 시설청소년들을 대상으로. 한영신학대학교대학원 박사학위논문.
- 김인선, 김설화, 전은청, 오승주(2018). 임상적용을 위한 미술치료 기법. 서울:학지사.
- 김인숙(2016). 사회복지 연구에서 질적방법과 분석. 서울: 집문당.
- 김정난, 신혜련(2005). 부산시 학업중단 및 대안교육 위탁현황 분석. 인문학논총, 10(-), 71-96.
- 김정란(2019). 자살생각 관심군 청소년을 위한 미술치료 프로그램의 개발과 효과. 경성대학교 박사학위논문.
- 김진선, 김영순(2021). 청소년 대상 인문융합치료 프로그램 연구 동향 분석. 인문과학연구. 0(42), 145-182.
- 김창대, 김형수, 신을진, 이상희, 최한나(2011). 상담 및 심리교육 프로그램 개발과 평가. 서울:학지사.
- 김태연(2008). 특성화 대안학교 정책 평가 연구. 홍익대학교 대학원, 박사학위논문.
- 김태희(2015). 청소년의 정서조절과 정신건강을 위한 정서중심 집단미술치료 프로그램의 개발 및 적용. 영남대학교 박사학위논문.
- 김한식(1999). 소설의 결말에 대한 해석학적 연구. 성곡논총, 30(1), 465-509.
- 김현성(2011). 사이코드라마 프로그램이 학교부적응 여중생의 자기효능감에 미치는 효과. 한국사이코드라마학회지, 14(1), 1-14.
- 김현옥(2014). 적극적인 부모역할훈련 프로그램(AP)을 적용한 집단미술치료가 어머니의 정서표현성과 양육스트레스에 미치는 효과. 전주대학교 대학원 석사학위논문.
- 김현정(2008). 청소년이 지각한 일탈청소년에 관한 연구. 원광대학교 석사학위논문.
- 김현정(2021). 학교부적응 아동의 정서인식 표현력 향상 콜라주 미술치료 프로그램 개발 및 평가. 평택대학교 일반대학원 박사학위논문.
- 김현희(2016). 위탁형 대안학교를 선택한 학교폭력피해 학부모 경험에 관한 현상학

- 적 연구. 경성대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 김현희, 천성문, 김애리(2020). 위탁형 대안학교를 선택한 학교폭력피해 학부모 경험에 관한 현상학적 연구. 학습자중심교과교육연구, 20(22), 1561-1584.
- 김형태(2016). 학대경험이 학교적응에 미치는 영향; 정서문제와 탄력성의 매개효과 및 초등학생과 고등학생의 차이. 아동보호연구, 1(1), 1-19.
- 김혜원(2011). 청소년들의 집단따돌림과 집단괴롭힘 피해 경험에 따른 심리적 부적응 및 학교 부적응. 청소년학연구, 18(5), 321-356.
- 노성호(2005). 청소년비행에 미치는 가정, 학교, 친구요인의 상호작용효과 검증. 형사정책연구, 63(-), 295-330.
- 노영희, 윤민아(2018). 폴 리코르(Paul Ricoeur)서사해석학의 유아교육적 함의: 내러티브 정체성을 중심으로. 교원교육, 34(1), 55-79.
- 류정미(2009). 대인관계 및 우울에 대한 매개모형의 탐색과 비행청소년에서 매개모형을 이용한 미술치료의 효과. 원광대학교 박사학위논문.
- 민혜숙, 최인화(2019). 학교부적응청소년의 분노조절에 대한 집단상담프로그램 효과. 한국청소년활동연구, 5(3), 89-115.
- 박미정(2013). 간호대학생의 의사소통 기술과 대학생활 적응과의 관계. 기초과학연구 논문집, 21(1), 27-35.
- 박미정(2016). 미메시스적 쓰기와 타이포그래피 개념의 확장. 고려대학교대학원 박사학위논문.
- 박민정(2021). 체계적 문헌고찰에 근거한 청소년 정신건강을 위한 집단미술치료 프로그램 제안. 차의과학대학교 박사학위논문.
- 박설미, 여인숙(2009). 놀이중심의 이야기 치료 프로그램이 한부모 가정 아동의 자아존중감에 미치는 효과. 놀이치료연구, 13(2), 29-44.
- 박성혜(2015). 특별교육 대상 청소년의 자아탄력성을 위한 집중적 집단미술치료 프로그램 개발 및 효과. 서울불교대학원대학교 박사학위논문.
- 박영신, 김의철, 한기혜(2003). 아동과 청소년의 부모에 대한 지각 = 토착심리학적 접근. 한국심리학회지:문화 및 사회문제학, 9(2), 127-164.
- 박영신, 김의철(2004). 청소년 일탈행동의 형성과 변화에 대한 고찰. 한국심리학회지:문화 및 사회문제, 9(1), 81-114.

- 박인숙, 구영애(2013). 집단미술치료 프로그램이 흡연 여고생의 학교생활 부적응 행동, 자기효능감 및 대인관계에 미치는 효과. *의료경영학연구*, 7(2), 39-46.
- 박정선(2020). 수용미학 관점의 명화감상을 통한 우울증 청소년의 상담 및 심리치료 가능성 탐색: René Magritte의 작품을 중심으로. *순천향대학교 박사학위논문*.
- 박지영(2020). 학교부적응 아동의 또래관계 향상을 위한 인성강화 집단미술치료 프로그램 개발 및 효과검증. *웨스트민스터신학대학원대학교 박사학위논문*.
- 박지훈(2013). 학교부적응 남학생의 학교스포츠클럽 경험에 대한 문화기술적 이해. *경남대학교 교육대학원 석사학위논문*.
- 박지혜, 정현희(2018). 초기 청소년의 부정적 양육경험과 비행의 관계에서 학교내 대인관계의 중단적 매개효과. *중등교육연구*, 66(2), 467-492.
- 변광배(2020). Ricoeur의 ‘삼중의 미메시스’와 신경숙의 『외딴 방』의 비밀. *인문학연구*, 33(-), 141-169.
- 변경원, 최승은(2015). 일반논문: 이야기를 통해 타자와 교류하는 주체-Talor의 인정이론을 넘어 Ricoeur의 이야기 정체성을 통한 결혼이주여성의 정체성 형성 가능성. *교육문화연구*, 21(4), 37-59.
- 배영의, 김성범(2017). 문학치료의 텍스트 해석학적 이해-폴 Ricoeur의 은유, 상징 내러티브 해석학적 이해를 중심으로. *문학치료연구*, 42(-), 41-76.
- 백종면(2016). 대안교육 관련 국내 연구동향 분석(2000-2016). *홀리스틱융합연구*, 20(4), 117-140.
- 서동욱(2021). 문자론에서 타자론으로-데리다 해체의 도정. *철학논집*, 64(-), 129-158.
- 서로미(2020). 학교부적응 아동의 창의성, 인성 및 정서지능 향상을 위한 원예활동 프로그램 개발. *영남대학교 대학원 박사학위논문*.
- 설연경(2016). 청소년 대상 미적경험 기반 인문융합 시각문화교육 프로그램 구안. *조형교육*, 0(58), 99-124.
- 손나래(2021). 학교스포츠클럽 활동을 통한 학교생활부적응 학생의 친구관계 변화. *한국웰니스학회 학술발표회*, 2021(4), 19(19).
- 손미란, 정기섭(2015). 위탁형 대안학교 학생의 학교 적응 경험에 관한 연구. *학습자 중심교과교육연구*, 15(12), 961-985.
- 손미리(2015). 원예치료가 청소년의 학교생활 적응과 스트레스에 미치는 영향. *원광*

대학교 박사학위논문.

송명훈(2021). 학교부적응 청소년의 적응유연성 향상을 위한 학교 음악상담 프로그램 개발 및 효과. 단국대학교 박사학위논문.

송민지, 이영옥(2018). 긍정심리학을 적용한 집단미술치료가 청소년의 학교생활 적응과 자기효능감에 미치는 효과. 예술심리치료연구, 14(3), 1-21.

송해선, 백용매(2013). 경제적 궁핍 청소년의 우울-불안이 학교생활 부적응에 미치는 영향: 물질적,정서적 지원의 조절효과. 청소년학연구, 20(12), 23-42.

신중은, 전상신(2018). 학교부적응 중학생의 자아존중감과 불안에 대한 인지행동미술치료 사례연구. 특수교육논총, 34(1), 35-62.

신주희(2021). 위탁형 대안학교 고등학생들의 개인 강점과 가족 경험 및 학교 생활에 관한 현상학적 연구. 울산대학교 대학원 석사학위논문.

신화경, 박순하, 김영미, 김경희, 김광식(2015). 원예치료가 학교생활 부적응 중학생의 충동성에 미치는 영향. 인간식물환경학회 학술대회, 2015(추계), 122-123.

신혜정, 서영석(2006). 아동, 청소년 상담 : 청소년의 학교 급별(초, 중, 고)에 따른 사회적 지지, 자기효능감 및 적응 간의 구조모형 분석. 상담학연구, 7(1), 117-130.

심대현(2019). 대안교육 제도의 문제점과 개선방안에 관한 법적 연구. 동아대학교 박사학위논문.

심은영, 김정모(2004). 이야기 치료를 통한 우울 성향 아동의 자아개념, 우울수준, 문제 행동 변화 사례연구. 놀이치료연구, 8(2), 49-64.

심의보(2015). 학교부적응에 관련된 변인의 메타분석. 고려대학교 박사학위논문.

양송이(2010). 대안학교 학생들의 교육만족도에 관한 연구:서울지역 비인가형 대안학교와 위탁형 대안학교를 중심으로. 광운대학교 석사학위논문.

양지원(2015). 학교부적응 청소년의 자아존중감 및 문제해결 대처능력 향상에 대한 미술치료 사례연구. 한국사회연구, 17(1), 189-244.

양해림(2016). 니체의 『비극의 탄생』에 대한 들뢰즈의 해석. 니체연구, 30(-), 37-65.

여한구, 박경화(2021). 색채심리. 서울: 도서출판 비채.

오승주, 최세민(2015). 인지행동이론을 활용한 집단미술치료가 비행청소년의 애착과

- 분노에 미친 영향. 청소년시설환경, 13(4), 129-137.
- 오영섭(2019). 이주배경 중도입국 청소년의 미술-이야기융합치료 프로그램 참여경험 사례연구. 인하대학교 대학원 박사학위논문.
- 오영섭, 김영순, 왕금미(2018). 이야기 치료의 국제적 연구동향에 관한 탐색적 연구. 문학치료연구, 48(-), 41-74.
- 오혜영, 지승희, 박현진(2011). 학업중단에서 학업복귀까지의 경험에 관한 연구. 청소년상담연구, 19(2), 125-154.
- 왕금미(2017). 중도입국 청소년의 콜라주 미술치료 사례연구. 인하대학교대학원 박사학위논문.
- 왕해화(2017). 우울증 청소년의 증상 완화를 위한 예술치료에 관한 연구. 용인대학교 박사학위논문.
- 유기웅, 정종원, 김영석, 김한별(2018). 질적 연구방법의 이해. 서울: 박영스토리.
- 유기환(2010). 미메시스에 대한 네 가지 시각:플라톤, 아리스토텔레스, 벤야민, 리코르. 세계문화비교연구, 33(-), 375-406.
- 유형근, 이필주, 이동갑(2018). 학교폭력 예방 및 개입의 문제점과 개선 방향. 학습자 중심교과교육연구, 18(23), 805-822.
- 윤민아(2018). 폴 리코르의 3중의 미메시스론에 근거한 유아의 내러티브 정체성 형성 연구. 한국교원대학교대학원 박사학위논문.
- 윤수진(2022). 전입신병의 명화감상 집단미술치료 프로그램 참여경험에 관한 질적연구. 인하대학교 대학원 박사학위논문.
- 윤연정, 김경연(2014). 청소년 비행과 감각추구성, 충동성 간의 관련성: 비행 시발시기를 중심으로. Family and Environment Research, 52(6), 639-650.
- 윤주석(2017). 학교부적응 학생의 특별교육 프로그램에 관한 실행연구. 고려대학교 대학원 석사학위논문.
- 윤지영(2022). 게슈탈트 집단미술치료가 내재화 문제를 가진 학교부적응 청소년에 미치는 효과. 한양대학교 박사학위논문.
- 윤현준(2019). 학교부적응 중학생을 위한 문학클리닉 프로그램 사례연구. 동방문화대학원대학교 박사학위논문.
- 이경숙, 이수정(2017). 비행위험요인과 청소년비행의 관계에서 냉담/비정서, 자기에,

- 충동성의 매개효과. 한국청소년상담학회지, 2(2), 43-61.
- 이경원(2015). 청소년의 정서인식 및 표현을 위한 색채 중심 미술치료교육 프로그램 개발 및 효과 검증. 홍익대학교 대학원 박사학위논문.
- 이근무(2012). 약물 의존자의 빠져있음(Be falen)의 구조와 본질에 대한 현상학적 연구. 성균관대학교 박사학위논문.
- 이근매(2010) 예술심리치료의 효과에 대한 긍정적 견해 한국예술심리치료학회 학술대회, 2010(춘계), 1-23.
- 이근영(2020). 경험서사 창작교육을 위한 대학생 독자의 자기 서사 분석. 한국초등교육, 31(4), 291-306.
- 이동희(2016). 독서치료와 문학치료 통합 프로그램 개발 연구:한부모 가정 아동을 대상으로 한 실험연구. 건국대학교 박사학위논문.
- 이모영(2009). 미술의 치료적 기능에 관한 탐색적 고찰 - 지각적 경험에 관한 논의를 중심으로. 미술치료연구, 16(5), 829-848.
- 이미선(2007). 대안학교 학생들의 학교생활 만족도에 관한 연구:서울경기지역 일반학교와 서울지역 위탁형대안학교 교육만족도 비교를 중심으로. 명지대학교 석사학위논문.
- 이미원(2018). 커뮤니티 연극을 위한 교육연구. 한국예술연구, -(20), 71-94.
- 이민용(2009). 인문치료와 이야기 치료. 뷁히너와 현대문학, 0(32), 259-284.
- _____ (2011). 스토리텔링 치료의 치료 요인과 그 적용. 헤세연구, 25(-), 217-240.
- 이병환, 강대구(2014). 중고등학교 학생들의 학교부적응 행동 요인 분석. 교육문화연구, 20(3), 125-148.
- 이병환, 김영순(2008). 대안교육의 실천과 모색. 서울: 학지사.
- 이사량(2017). 학업중단위기 청소년을 위한 두뇌활성화 신체활동 및 예술매체활용 청소년 학업중단 예방프로그램의 효과. 명지대학교 박사학위논문.
- 이수진(2011). 지각된 자율성, 관계성, 유능감과 대학생에서의 학업성취, 정서적 적응과 주관적 안녕감과의 관계. 교육심리연구, 25(4), 903-926.
- 이승희(2013). 정서중심 상호작용 부모교육이 학교부적응 아동의 문제행동에 미치는 영향. 재활심리연구, 20(3), 523-544.
- 이연희, 탁진국(2017). 진로코칭프로그램이 잠재적 학업중단 위기청소년의 진로 결정

- 수준과 학교적응에 미치는 영향. 한국심리학회지, 1(2), 69-87.
- 이영희(2015). 대안학교 청소년의 학교적응에 관한 연구:서울시 위탁형 대안학교를 중심으로. 동국대학교 석사학위논문.
- 이원희(2008). 공교육 체제 기반의 대안학교 구성. 교육학논총, 29(1), 1-17.
- 이원이, 김동일(2009). 학교부적응 학생을 위한 대안학교의 학생, 학부모, 교사가 인식하는 학교적응 촉진요인. 상담학연구, 10(4), 2495-2519.
- 이은철(2022). 미래 학교의 변화에 따른 기독교교육의 대응에 대한 고찰:공교육과 대안교육을 중심으로. 기독교교육정보, -(73), 31-66.
- 이정섭, 왕금미(2021). 이주배경청소년의 학교부적응 요인에 관한 동향연구. 문화교류와 다문화교육, 10(6), 49-77.
- 이정섭, 김영순(2022). 공립형 대안학교 위탁 고등학생의 학교부적응 극복 경험에 관한 해석현상학적 분석. 교육혁신연구, 32(3), 317-341.
- 이정애(2016). 청소년의 불안, 우울, 공감능력 및 정서지능이 공격성에 미치는 영향. 한서대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이종철(2019). 헤겔의 정신현상학 입문. 서울: 서광사.
- 이종태(2007). 교육복지체제 구축을 위한 교육 분야 사회 투자 정책. 한국교육연구소, 2007(1), 1-80.
- 이주혜, 김명인, 박성옥(2021). 학업중단 위기청소년의 대안교육 경험 사례연구: 문화예술교육 활동 중심으로. 학습자중심교과교육연구, 21(2), 1273-1302.
- 이주희(2012). 스토리텔링 활용 집단미술치료가 아동의 역기능적 신념과 공격성에 미치는 효과. 서울교육대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이지연(2012). 대안학교 학생들의 학교생활 적응:수도권 위탁형 대안학교와 도시형 대안학교 중심으로. 이화여자대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 이재호(2012). 서사해석학에 비추어 본 도덕수업의 방법적 원리. 도덕교육연구, 24(3), 215-240.
- 이재홍(2009). 게임 스토리텔링 연구: 게임 구성의 4요소를 중심으로. 한국게임학회지, 6(1), 33-36.
- 이현주(2010). 학교부적응 아동에게 제공한 현실요법 활용 집단프로그램의 효과. 서울대학교 대학원 석사학위논문.

- 이화진(2017). 청소년의 사회적 문제해결능력이 문제행동에 미치는 영향. 전주대학교 대학원 석사학위논문.
- 이혜경(2016). 극장 밖으로 나간 커뮤니티 연극의 실천적 사례-월월축제:마을공간과 스토리텔링의 융합을 통한 공감공동체를 향하여. 한국연극학, 1(60), 37-74.
- 이혜숙, 최귀화, 유영경, 임신일(2012). 노인 대상의 교육 및 치료 프로그램 효과 연구의 메타분석. 노인복지연구, 0(56), 93-114.
- 임선희, 원상아(2011). 인지행동통합예술치료가 저소득층 아동의 자기표현에 미치는 효과. 예술심리치료연구, 7(3), 63-84.
- 장서윤, 손정탁(2012). 수용전념 치료(ACT)프로그램이 학교부적응 청소년의 분노, 문제행동 및 자아존중감에 미치는 효과. 한국심리학회 학술대회 자료집, 2012(1), 173.
- 장선숙(2019). 위기청소년기 경험자의 ‘의미있는 타자’ 경험에 대한 내러티브 탐구. 성산효대학원대학교 박사학위논문.
- 전아름(2022). 대안학교 청소년 삶과 성장에 대한 자문화기술지. 경희대학교 박사학위논문.
- 전종윤(2020). Ricoeur의 ‘이야기 정체성’ 이론을 통해 본 정인보의 ‘단군조선’ ‘얼’ 사상. 동서철학연구, 0(98), 605-634.
- 정경희(2016). 대안학교장의 실천적 지식 형성과정과 표출양식에 관한 생애사. 인하대학교대학원 박사학위논문.
- 정소화, 박인숙, 허무룡(2022). 원예활동이 학교부적응 중학생의 행동심리에 미치는 영향. 농업생명과학연구, 56(4), 17-27.
- 정수인(2020). 위기청소년의 정서조절력 향상을 위한 정서중심 집단상담프로그램의 개발 및 적용. 경남대학교 박사학위논문.
- 정여주(2001). 만다라와 미술치료. 서울: 학지사.
- _____ (2016). 미술치료에서 미술의 특성과 창의적 과정의 치료적 의미. 미술치료연구, 23(5), 1221-1237.
- _____ (2020). 치유와 인성을 돕는 만다라 미술치료. 서울: 학지사.
- 정은, 이경옥(2005). 가정폭력 피해 모녀에 대한 해결중심 가족치료 사례연구. 가족과 가족치료, 13(1), 1-29.

- 정현주(2008). 학업중단 청소년들의 관계맺기=위탁형 대안학교를 중심으로. 한국사회 복지질적연구, 2(1), 109-135.
- 정희성(2020). 포용적 박물관을 위한 학교 밖 청소년 대상 박물관 교육 프로그램의 질적 사례연구. 한양대학교대학원 박사학위논문.
- 조미영(2008). 교류분석 성격구조 유형별 계슈탈트 집단미술치료의 효과성 연구:시설 청소년을 대상으로. 한영신학대학교 박사학위논문.
- 조성연(2010). 서울시 대안교육 위탁기관 운영 실태에 관한 연구. 중앙대학교 석사학위논문.
- 조혜정, 박근우(2017). 청소년의 도박행동 발생시점과 관련된 연령집단별 생태체계 요인 비교 = 비연속시간 생존분석의 적용. 청소년학연구, 24(10), 309-338.
- 주리아(2015). 미술심리지단 및 평가. 서울:학지사.
- 지승희, 양미진, 이자영, 김태성 (2006). 위기 청소년 실태조사 연구. 한국청소년 상담개발원.
- 지혜정(2013). 아동·청소년의 우울, 공격성, 분노와 DAS 반응 특성 연구 : 우울장애, 주의력결핍 과잉행동 집단 중심으로. 영남대학교 대학교 박사학위논문.
- 추지윤(2022). 초·중·고등학생들의 학업성취도와 학교적응에 대한 다층 잠재프로파일 및 영향 요인 분석. 이화여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 최성연, 민천식(2021). 리코더 연주활동이 학교생활부적응 학생의 자기효능감에 미치는 영향. 초등교육연구논총, 37(4), 1-17.
- 최은진(2017). 학교부적응 청소년 집단미술치료 매뉴얼 개발을 위한 프로그램 연구: 중·고등학생을 대상으로 한 2005-2015년 연구 문헌 메타분석 변인 자료를 기반으로. 웨스트민스터신학대학원대학교 박사학위논문.
- 최외선, 이근매, 김갑숙, 최선남, 이미옥(2006). 마음을 나누는 미술치료. 서울: 학지사.
- 최재천, 장대익(2005). 지식의 대통합 통섭. 서울: 사이언스북스.
- 최해룡(2013). 학교부적응 학생의 대안학교 재적응 교육에 관한 근거이론 연구. 경북대학교 박사학위논문.
- 최혜숙, 이현림(2003). 또래집단상담이 학교생활 부적응 학생의 자아개념과 학교적응에 미치는 효과. 한국심리학회지 상담 및 심리치료, 15(2), 201-216.

- 통계청(2020). 학교생활 만족도 조사.
- 통계청(2021). 학교생활 만족도 조사.
- 하민정(2015). 학교부적응 학생들의 경험에 대한 질적연구=근거이론 접근. 한국사회 복지질적연구, 9(1), 29-60.
- 한국화, 정여주(2009). 집단미술치료가 학교부적응 청소년의 학교적응과 우울 및 자아존중감에 미치는 효과. 한국심리치료학회지, 1(2), 119-135.
- 한수민(2021). 거울이론으로 본 여성인물화 표현 연구. 홍익대학교 대학원 박사학위 논문.
- 허정선, 전순영(2013). 긍정심리학에 근거한 집단미술치료가 학교부적응 청소년의 자아탄력성과 학교생활적응에 미치는 효과. 미술치료연구, 20(1), 187-213.
- 허정은(2022). 고교학점제 대비 대입전형 유형에 따른 전형요소에 관한 연구. 부산대학교 대학원 박사학위논문.
- 현명호, 유제민(2011). 상담 및 심리치료의 통합적 접근. 서울:센세이지러닝코리아 (주).
- 황순길, 김동민, 강태훈, 손재환, 김지혜(2016). 전국 청소년 위기실태 및 위기결과 분석. 한국청소년복지학회. 18(4).
- 황아람(2020). 국내 커뮤니티 연극의 특징과 문화정책적 함의. 한국어와 문화, 28(-), 187-224.
- 황인국(2008). 위탁형 대안학교에서의 학생 변화 과정 이해에 관한 연구: “도시속 작은학교” 를 중심으로. 연세대학교 교육대학원 석사학위논문.
- Ardi, Z., & Sisin, M. (2018). The Contribution of Assertive Technique Behavioral Counseling to Minimize the Juvenile Delinquency Behavior. Jurnal Konseling dan Pendidikan, 6(2), 67-77.
- Becker-Weidman, E. G., Jacobs, R. H., Reinecke, M. A., Silva, S. G., & March, J. S. (2010). Social problem-solving among adolescents treated for depression. Behaviour Research and Therapy, 48(1), 11-18.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). Qualitative research education: An introduction to theories and methods (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Christopher, A, K. (2010). “School Refusal Behavior” . Published Online: 30 Jan.

- Colaizzi, P. F.(1973). Reflection and Research in Psychology: A Phenomenological Study of Learning, Dubuque, LA: Kendal Hunt Publishing.
- Gerald Corey & Robert Hayness(2011). 『상담 및 심리치료의 통합적 접근』. 형명호 · 유제민 역, 센세이저러닝코리아(주).
- Creswell, J. W. (2007). Qualitative Research Designs. THE COUNSELING PSYCHOLOGIST, 35(2), 236-264.
- Deleuze, Gilles & Guattari, Félix. (1980). Capitalisme et Schizophrénie 2 Mille Plateaux. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Deleuze, Gilles. 『천 개의 고원』, 김재인 옮김(2003). 서울: 새물결.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S, Eds. (2011). The Sage handbook of qualitative research, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Durdovic, M.(2022). The transformation of order in narrative as discordant Concord: Using Paul Ricoeur to explore narrative realism as part of socialmorphogenesis. Journal for the Theory of Social Behaviour, 52(2), 260-278.
- Halsema, A.(2019). The Self is Embodied and Discursive: Tracing the Phenomenological Background of Ricoeur’ s Narrative Identity. A Companion to Ricoeur’ s Fallible Man, 1125-144.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure?. Child Development, 76(5), 949-967.
- Gerring, J.(2004). What Is a Case Study and What Is It Good for?. American Political Science Review, 98(2), 341 - 354.
- Grethlein, J.(2021). Mimesis and Experience: APlatonic Perspective on Ricoeur’ s Time and Narrative. Poetics Today, 42(3), 361-380.
- Jung, C. G. 『인간과 무의식의 상징』. 이부영 옮김(1994). 서울: 집문당.
- Kadirova, C. T.(2021). ACADEMICIA: An International Multidisciplinary Research Journal, 11(12), 192-195.
- Lazarus, A.(1976). Psychiatric Problems Precipitated By Transcendental Meditation.

Journals. sagepub.com

- Liebow, E.(1993). *Tell Them Who I Am: The Life of Homeless Woman*. NY: Penguin.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*, ThousandOaks, CA: Sage.
- Ling, X.(2020). Translation as Mimesis: Paul Ricoeur’ s Narrative Account. *Studies in Literature and Language*, 20(1), 33-38.
- McAdams, D.(2011). Nattative identity. *Handbook of identity theory and research*, 99-115.
- Meretoja, H.(2020). A dialogics of counter-narratives. *Routledge Handbook of Counter-Narratives*, 30-42.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco. CA: Jossy-Bass.
- Miles, M. B., Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An(2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miles, M. B., Huberman, M., & Saldana J. (2013). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Muris, P., Meesters, C., & van den Berg, S. (2003). Internalizing and externalizing problems and correlates of self-reported attachment style and perceived parental rearing in normal adolescents. *Journal of Child and Family Studies*, 12(2), 171-183.
- Naumburg, M. (1958). *Art Therapy: Its scope and function*. In E. Hammer. (Ed.). *The clinical application of projective drawing*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Northen, H. & Kurland, R. 『집단사회복지실천』. 노충래 옮김(2006). 서울: 학지사.
- Ordu, G. E. O., & Nnam, M. U. (2017). School Maladjustment and Family Disruption as Determinants of Youth Criminality: A Study of Male Inmates in a Nigerian Prison. *International Journal of Criminal Justice Sciences*, 12(2), 208-223.
- Padgett, D. K. (1998). Does the Glove Really Fit? *Qualitative Research and Clinical Social Wo가 Practice*. *Social Work*, 43(4), 373-381.

- _____ (2016). *Qualitative methods in social work research*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Paul Ricoeur(1981). *Hermeneutics and the human sciences: Essays on language, action and interpretation*. Cambridge university press.
- _____ (1999). 『시간과 이야기1』 김한식·이경래 역. 서울: 문학과지성사.
- _____ (2022). Narrative as Action: Paul Ricoeur and the Emancipatory Power of Interpretation. *Journal of Comparative Literature and Aesthetics*, 45(2), 37-45.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L. Howes. C., Kagan, S. L., & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72(5), 1534-1553.
- Petzold, H. D. (1993). Integrative fokal Therapie und Fokaldiagnostik-Prinzipien, Methoden, Techniken.
- Pratt, T. C. & Cullen, F. T.(2000), The empirical status of Gottfredson and Hirschi's general theory of crime: A Meta-Analysis. *Criminology*, Vol. 38(3), 931-964.
- Rohden, L.(2019). Ethical Assumptions and Implications of Hermeneutic Practice as Practical Wisdom. *Ricoeur Studies/Etudes Ricoeuriennes*, 10(2).
- Salinger, J. D. (1951). *the CATDHER in the RYE*. 『호밀밭의 파수꾼』 이덕형 역 서울: 문예출판사.
- Schafer, R. M. (2011). “The relationship between the functions of school refusal behavior and family environment” . Dissertation of Master of Arts in Psychology in University of Nevada.
- Schönhammer, R.(2009) *Einführung in die Wahrnehmungspsychologie*. Sinne, Körper, Bewegung. Wien: WUV Facultas.
- Schutijser, D.(2021). Opening Possibilities for a Meaningful Life Narrative Identity in Service of Existential Health and Spiritual Care. *Journal of Pastoral Care & Counseling*, 75(4), 251-258.

- Sittie Zhaynab HZ Ali & Asnidah A. Macadatar. (2018). Maladjusted Behaviors of Pre-Adolescent Learners As Perceived by Teachers. *Journal of Arts, Science & Commerce*, 9(3), 102-109.
- Stake, R. E. (1981). Case study methodology : An epistemological advocacy. In W. W. Welsh (Eds.). *Minnesota Research and Evaluation Center*.
- Wallinius, M., Delfin, C., Billstedt, E., Nilsson, T., Anckarsäter, H., & Hofvander, B. (2016). Offenders in emerging adulthood: School maladjustment, childhood adversities, and prediction of aggressive antisocial behaviors. *Law and human behavior*, 40(5), 551-563.
- Welsh, W. N., & Harding, C. (2015). School effects on delinquency and school-based prevention. In M. D. Krohn, & J. Lane (Eds.), *The handbook of juvenile delinquency and juvenile justice*. 181-198.
- Wilson, M. E. (2012). "School refusal behavior: how can we support pupils back to school?" . Dissertation of PhD in Newcastle University.
- Wolcott, H. F. (1992). Posturing in qualitative inquiry In M. D. LeCompte, W. L. Milroy, & J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research, in education*, 2-52. New York: Academic Press.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Abstract

A Mimesis Interpretation on the Experience of Participating in the Storytelling–Art Convergence Therapy Program of Entrusted High School Students from Alternative Schools

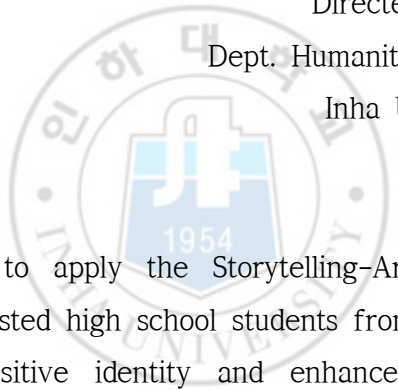
Jeongseop Lee

Ph. D. Dissertation

Directed by Dr. Youngsoon Kim

Dept. Humanities Convergence Therapy

Inha University February, 2023



This study is aimed to apply the Storytelling–Art Convergence Therapy (SACT) Program to entrusted high school students from alternative schools and help them establish positive identity and enhance school adjustment. To address the goal, this author devised the SACT Program and interpreted the meaning of the study participants' experience of participating in the program from the perspective of Ricoeur's mimesis theory. The participants were six students entrusted to alternative schools as they complained of difficulties in adapting to their original schools. All of them were high school seniors and participated in the program voluntarily through promotional document.

The SACT Program consists of analysis on school maladjusted students, research on their basic needs, program planning and design, program implementation, program evaluation, program revision and complementation, and final program implementation. First, analysis on school maladjusted

students was done by literature review, and it has been found that art therapy for school maladjusted students can stimulate their will to change through activities to express oneself naturally. Based on that, research on their basic needs about the program was performed with 30 professional counselors working for Wee Class at high school and 18 students enrolled in alternative schools. The program consisted of 10 sessions, and each session lasted for 60 minutes once a week. At the stage of program planning and implementation, the purpose, objectives, and contents of the program were organized. On the themes of art works made by the program participants, this researcher listened to their direct experiences with the storytelling questioning method. Concerning the research findings, this author has described how the subjects participated in each of the sessions and finally presented how their participating experiences changed through matrix analysis based on Ricoeur's mimesis theory.

The themes of the sessions included in the SACT Program are as follows. As an initial stage, the first session corresponds to the orientation of 'Introducing Myself' in which the participants share the group dynamics and goal consciousness. The participants were asked to make their own nicknames so as to establish their own identity and build up trust. The second session was 'Drawing a scribble', and by that, they were intended to express their own imagination internalized in their mind naturally. The ground for genuine participation in the program was laid by drawing their unconscious world. The third session is 'Together Mandara'. This is the process of making one's true self into one's own. This is different from existing Mandara treatment. It is a program of drawing together, and first, each individual student expressed their life in their original school through 'Mandara', and other participants conveyed their messages of support and cheering up. In this way, it was meant to have some time to understand each other through enhanced group dynamics.

As the intermediate stage, the fourth session is 'Bravo My Life'. It allowed them to look back on their past and think about the present and the future and express their dream scenes freely on drawing paper like films. Through 'Bravo My Life', the participants could not only accept themselves but also explore the environment and build a foundation to understand themselves in positive ways. The fifth session is 'What I Like'. Using collage technique, they found the texts or pictures they liked from magazines and created their own work. In collage technique, the participants were asked to choose five pictures only and tell the reason so that they could explore their feelings and find their own needs. The sixth session is 'The School We Create Together'. They were asked to make a rough sketch symbolizing a school on round paper, and it was divided into pieces as many as the number of groups like pizza pieces. The participants decorated it earnestly and matched the pieces as a way to make a school they wanted. This was intended to help improve their affinity and adaptability to school. The seventh session is 'My Face in the Mask'. The participants were asked to decorate masks so that they could discover the meaning of the masks and then find and reflect on their true self in them.

As the latter stage, the eighth session is 'My Strengths Tree'. As a tree means growth, the participants were asked to write their strengths on the tree. They exchanged feedback to form supportive relationship among them. The ninth session is 'Us Together'. It was to make a cooperative drawing that allowed the program participants to realize they were not inferior but fully talented like other students and also had the ability and mind to help others. Each of the participants was asked to complete the work together by drawing their own hands to help others. The tenth session is 'Compliment for My Life'. Students at alternative schools do not have much experience of being praised or encouraged by others, so they were unwilling to praise themselves, either. They had the opportunity to praise themselves as it could

allow them to reflect on themselves and heighten their self-esteem at the same time. As praise for themselves in 10 years, the participants came up with prize money like gold bars or awards, letters of appreciation, and certificates, too.

As for the meaning of the experience of participating in the storytelling-art convergence therapy program of the research participants, 8 core meanings and 23 themes were derived. This was analyzed according to the mimesis stage. Mimesis I is a pre-figuration stage. ① The core meaning of ‘A labyrinth appears after escaping from reality’ includes ‘A gap between one’s dream and reality’, ‘Lost on a dark road’, and ② ‘Scarred child’s dryness’. The core meanings of ‘My wounded inner clock’, ‘Disbelief in the opaque future’, ‘Life in a prison-like original school’ ③ The core meaning of ‘Self-portrait of a pale youth’ is ‘People lost in the desert’ The themes of ‘My lazy and indolent portrait’, and ‘A borderline person standing on the border like a bat’ were derived.

Mimesis II is a stage of figuration. In the core meaning of ① ‘Discovering a phenomenal child in me’, topics like ‘Being considerate of weak neighbors’, ‘Drawing the blue sky after rain’, or ‘Developing skills to be a beautiful child’ were derived. In ② ‘My history created on my own’, topics like ‘Acquiring perseverance and passion’, ‘Realizing self-image full of courage and considerateness, or ‘Dreaming about the future being freed from the past’ were derived. In the core meaning of ③ ‘Making a beautiful world as beings that coexist’, topics like ‘Seeking the beauty of harmony’, ‘Respecting and being considerate of each other’, or ‘Efforts to help others and make my life beautiful’ were derived.

Mimesis III is a stage of refiguration, and in the core meaning of ① ‘Making a dream into a feasible vision’, topics like ‘Good manners and drive’, ‘Living a subjective life using one’s talents as assets’, or ‘Becoming a CEO after working hard’ were derived. In the core meaning of

② ‘The spreader of happiness’ , topics like ‘The spreader of hopes and wishes’ , ‘A warm person who listens to others’ concerns’ , or ‘A person that has the capacity of accepting what others say’ were derived.

In the beginning, the participants were passive and hesitant to participate and were also very skeptical about their potential. As they participated in the program more and more, however, they gradually realized they were not inferior and should endeavor to make their dream come true. Therefore, after the program was over, they discovered their strengths newly and could reestablish their own identity by utilizing those strengths. Also, the identity they reconstructed is meaningful because it is not the one that pursues personal achievements or desires but the one that involves everybody to create a society where one lives happily with others.

Accordingly, this study has discussed the ability of space creators found in the experiences formed by the subjects, mutual support and solidarity that worked as the context for their change, new identity formed through storytelling by integrating their own stories with others’ positive and supportive messages about them, the power of stories made together, convergence between storytelling and art therapy, the consilience of humanities convergence therapy and the importance of stories and storytelling in adolescence, self-control that humanities convergence therapy is equipped with, or the power of storytelling for mental and physical stability. In addition, this study presents implications about how to strengthen the adaptability of alternative school students, restore their own identity, and develop humanities convergence therapy.

Key words: Alternative School, Alternative school foster high school students, Humanities Convergence Therapy, Storytelling-Art Convergence Therapy (SACT), Mimesis, School Maladjustment

연구 설명문 및 참여 동의서

연구제목	대안학교 학생의 학교부적응 예방을 위한 인문융합치료 참여 경험에 관한 질적 사례연구
연구 기관/부서 및 주소	인하대학교 대학원 인문융합치료학과 인천시 미추홀구 인하로100
연구자 성명, 소속 및 연락처	이정섭: 인하대학교 대학원 인문융합치료학과 박사과정 김영순: 인하대학교 대학원 인문융합치료학과 교수

연구참여권유

본 연구자는 귀하에게 [대안학교 학생의 학교부적응 예방을 위한 인문융합치료 참여 경험에 관한 질적 사례연구]에 관한 연구에 참여하시길 정중히 요청드립니다. 귀하의 연구참여 의사결정에 도움을 드리기 위해 본 설명문을 통해 연구의 배경과 목적, 연구내용과 방법등을 설명하였습니다. 그리고 위험(불편감), 이익, 귀하의 정보를 포함한 자료 관리 등에 대한 내용도 안내해 드리고자 합니다. 설명문을 주의 깊게 읽으신 후 궁금한 점이나 분명치 않은 점이 있으시면 질문하여 주시기 바랍니다.

1. 연구의 배경 및 목적

2020년 통계청에서 발표한 자료인 중, 고등학교 재학생의 학교생활 만족도를 살펴보면 40.7%의 학생이 만족하지 못한다는 조사 결과를 발표하였습니다(통계청, 2020). 이는 학생들이 전반적으로 학교생활에 대해 만족하지 못하는 학생들의 비율을 나타내며 학생들의 학교생활에 대한 주관적 차원의 학교 교육의 질을 평가하는 지표가 됩니다(통계청, 2020). 나아가 초·중·고교 학생의 학업중단율은 1.0%(52,261명)로 전 학년도 대비 0.1%p 상승하였습니다(교육부, 2020). 학생들에게 학업중단 생각 여부를 조사하였더니 23.6%의 학생들이 학업중단을 생각해 본 적이 있다고 대답하였습니다. 학업중단을 생각하게 된 이유는 '귀찮고 아무것도 하기 싫어서'가 가장 큰 이유였으며 이어서 '공부가 하기 싫어서', '성적이 좋지 않아서'가 뒤를 이었습니다(통계청, 2021). 위와 같은 통계 결과를 보면 학업중단을 생각해 본 학생들의 귀인 요소가 대부분 내재적인 것으로 보아 많은 학생이 학교부적응을 경험하고 있거나 부적응에 노출될 우려가 클 것으로 예상됩니다.

본 연구의 목적은 원적교에서 다양한 요인으로 인해 학교부적응으로 학업중단 위기에서 대안학교로 위탁한 학생들의 학교적응 향상을 위해 인문융합치료를 기반으로 개발한 집단상담프로그램을 적용하고자 합니다. 인문융합치료는 인간의 마음과 몸, 사회공동체는 모두 하나로 유기적으로 연결되어 있다는 인문과학적 사유를 바탕으로 하기에 '똑똑이'의 문제를 해결하여 정서적인 안정감을 찾아 줄 수 있다고 봅니다. 이에 따라 본 연구는 '똑똑이들이 인문융합치료를 체험하며 심리적, 정서적 도움을 주어 학업지속을 가능하게 하고, 사회의 성실한 일원으로 긍정적인 미래를 설계할 수 있도록 돕고자 합니다.

2. 연구방법 및 절차

본 연구는 연구참여자의 학교생활 적응을 위해 개발된 인문융합치료 프로그램을 체험해보고, 연구참여자들이 프로그램의 경험을 통한 변화와 의미를 함께 스토리텔링하면서 진행됩니다. 연구참여는 2021년 11월부터 2021년 12월까지이며 6명의 연구참여자를 모집하고 참여 횟수는 10~12회기로 계획하고 있습니다. 연구진행 설명과 함께 인문융합치료 프로그램을 체험한 후 소감문을 작성하고 스토리텔링까지 소요되는 시간은 약 1시간 30분입니다. 프로그램이 시작하기 전에 연구참여자들의 심리상태를 알아보기 위해 사전심리검사를 진행할 것입니다. 심리검사는 연구자가 검사자격을 갖춘 검사들로 구성하도록 할 것입니다. 연구참여자의 생생한 이야기를 정확하게 정리하기 위해 연구참여자의 동의를 얻은 후, 프로그램 진행 내용을 녹음할 계획이며 녹음된 내용은 텍스트로 전환하여 연구참여자들에게 열람 후 내용상의 왜곡이나 오류가 없는지 검토 및 수정 절차를 가질 것입니다.

3. 불편감, 위험 및 이익 가능성

본 연구에 참여하면서 발생하는 신체적, 정신적, 경제적 위험과 부담은 없습니다. 다만 연구참여에 소요되는 시간적 불편감을 고려하여 최대한 연구참여자의 편의에 따라 날짜와 시간을 정하고 진행할 예정입니다. 또한 연구에 참가한 학생들에게는 소정의 선물(매회기 간식 제공과 5,000원 상담의 도서상품권)을 전달하며, 이는 본 연구참여자가 학생인 점을 고려할때 유용하리라 여겨집니다. 수집된 자료 및 정보 등은 연구 이외의 목적에 사용되지 않음을 밝힙니다.

4. 연구참여 및 중단

본 연구의 참여는 자발적 참여를 원칙으로 하며, 비록 연구의 진행 단계에 있다 하더라도

라도 연구참여자의 의사에 따라 언제든지 연구참여를 중단할 수 있습니다. 연구참여를 중단하여도 연구참여자에게 어떠한 불이익이나 피해는 발생하지 않습니다. 소정의 선물도 참여한 회기까지는 동일하게 제공되며 다만 참여시까지 수집된 자료나 정보는 「생명윤리 및 안전에 관한 법률 시행 규칙」 「제5조(인간대상연구 기록 및 보관 등) 제1항과 제2항」에 따라 연구가 종료된 시점부터 3년간 보관하며, 그 이후에는 폐기됩니다. 한편 연구자가 일신상의 이유로 연구정지 및 중지가 발생할 경우 해당 사유를 작성하여 각 연구참여자에게 개별 연락하도록 하겠습니다. 이 경우에도 기존의 수집된 자료나 정보는 「생명윤리 및 안전에 관한 법률 시행 규칙」 「제5조(인간대상연구의 기록 및 보관) 제1항과 제2항」에 따라 연구가 종료된 시점부터 3년간 보관하며, 그 이후에는 폐기됩니다. 불가피하게 연구자에 의한 연구정지 및 중지의 경우가 발생하더라도 예정된 선물은 전달할 계획입니다.

5. 개인정보 및 비밀보장

본 연구를 위해서 연구참여자의 프로그램 진행 내용이 수집됩니다. 수집된 정보는 연구를 위해서만 사용할 것이며, 연구자료를 타인 또는 다른 연구 목적으로 제공하지 않을 것입니다. 연구참여자의 신상을 보호하기 위하여 모든 연구자료의 개인식별번호는 코드화하여 익명으로 할 것이며 연구 파일은 컴퓨터에 비밀번호를 설정하여 관리할 것입니다. 구술면담시 녹음된 파일이나 전사기록은 「생명윤리 및 안전에 관한 법률 시행 규칙」 「제5조(인간대상연구 기록 및 보관 등) 제1항과 제2항」에 따라 연구가 종료된 시점부터 3년간 보관하며, 그 이후에는 폐기할 것입니다. 활동자료나 소감문은 캐비닛에 넣어 보관할 것입니다. 연구의 결과가 출판되는 경우 출판물을 연구참여자 전원에게 전달할 계획이고, 연구참여자가 직접 열람을 원할 경우 학술연구 정보서비스(www.riss.kr)를 통해 확인이 가능합니다.

6. 연구 관련 문의

- 1) 연구참여자 권익에 관해 궁금하신 부분은 아래로 문의하여 주시기 바랍니다.
인하대학교 기관생명윤리위원회/ 032-860-9158/ irbedu@inha.ac.kr
- 2) 본 연구에 관해 궁금하신 부분은 언제든지 연구자에게 연락하여 주시기 바랍니다.
연구책임자: 이정섭/ 000-0000-0000/ leejs412@hanmail.net

3) 본 연구 설명문 및 동의서 1부는 연구자가, 1부는 연구참여자가 수령합니다.

본인은 연구 설명문 및 동의서를 읽었고 내용을 충분히 이해합니다.

본인은 연구에 대한 자세한 설명을 들었으며 자발적으로 본 연구에 참여합니다.

• 연구참여자 성 명: (서명)
서명일: 년 월 일

• 부모/보호자 성 명: (서명)
서명일: 년 월 일

• 연 구 자 성 명: (서명)
서명일: 년 월 일



<부록2>

대안학교 청소년을 위한 인문융합치료
프로그램 구성을 위한 기초요구조사(연구참여대상자용)

안녕하세요?

본 설문지는 대안학교에 재학하고 있는 청소년(중고등학생)들의 학업생활적응력 향상을 위한 인문융합치료 프로그램 개발을 위해 청소년들의 의견을 수렴하여 프로그램에 반영하고자 합니다. 유용한 프로그램이 개발될 수 있도록 생각을 진솔하게 들려주시기 바랍니다.

본 조사를 통해 수집된 자료는 학술적인 통계로만 사용될 것이며 응답하신 내용에 대해서는 절대 비밀을 보장합니다. 유용한 프로그램을 개발하도록 최선을 다하겠습니다. 설문에 협조해 주셔서 대단히 감사합니다.

연구자: 이정섭(인하대학교 대학원 인문융합치료학과 박사과정)
지도교수: 김영순(인하대학교 대학원 인문융합치료학과 교수)

※ 인문융합치료는 인간의 마음과 몸, 사회공동체는 모두 하나로 유기적으로 연결되어 있다는 인문, 사회, 자연과학적 사유를 바탕으로 합니다. 몸과 마음을 별개의 것으로 생각하지 않고 상호관련을 지어 파악하고, 개별의 몸과 마음이 사회 전체의 구조와 메커니즘으로부터 어떠한 관계를 형성하고 서로 영향을 주고 받는지 전인적 치료와 회복을 모색하고 실천하는 학문의 영역입니다.

※ 본 연구의 인문융합치료는 스토리텔링과 미술치료를 융합한 프로그램 구성을 계획하고 있습니다.

※ 여러분의 생각과 가장 일치하는 사항에 답해 주십시오.

1. 학교나 다른 기관을 통해서 참여한 경험이 있는 프로그램에 모두 √로 답해 주세요.

- | | |
|-----------------|-----------------|
| ___ ① 미술치료 프로그램 | ___ ② 음악치료 프로그램 |
| ___ ③ 독서치료 프로그램 | ___ ④ 원예치료 프로그램 |
| ___ ⑤ 예술치료 프로그램 | ___ ⑥ 기타치료 프로그램 |

2. 인문융합치료 집단프로그램 운영에 적합한 내용에 √로 답해 주세요.

- | | |
|-------------------------|------------------------|
| ___ ① 8회기 미만 | ___ ② 8회기 이상 ~ 10회기 미만 |
| ___ ③ 10회기 이상 ~ 12회기 미만 | ___ ④ 12회기 이상 |

3. 인문융합치료 집단프로그램 1회기 당 적합한 시간에 ✓로 답해 주세요.

- ___ ① 50분 미만 ___ ② 50분 이상 ~ 80분 미만
___ ③ 80분 이상 ~ 100분 미만 ___ ④ 100분 이상 ~ 120분 미만

4. 인문융합치료 집단프로그램의 연구참여자로 적합한 인원수에 ✓로 답해 주세요.

- ___ ① 4명 미만 ___ ② 4명 이상 ~ 8명 미만
___ ③ 8명 이상 ~ 12명 미만 ___ ④ 12명 이상

5. 인문융합치료 집단프로그램에 다음과 관련된 내용이 얼마나 필요하다고 생각하십니까? 해당 사항에 표기해 주십시오.

항목	내용	전혀 필요 하지 않다	필요 하지 않다	보통 이다	필요 하다	매우 필요 하다
1	자신에 대한 이해					
2	자아존중감					
3	친구 및 타인에 대한 이해					
4	가족 및 부모님에 대한 이해					
5	교사와의 관계					
6	우울, 불안 정서조절					
7	긍정적 감정 희망 탐색					
8	학교생활 적응					
9	공부를 하는 이유 탐색					
10	미래 비전					

6. 여러분의 의견을 반영한 인문융합치료 프로그램이 개설 된다면 참여할 생각이 있습니까?

- ___ ① 참여한다 ___ ② 참여하지 않는다

설문에 응답해 주셔서 감사합니다. 수고 많으셨습니다.

출처: 최은진(2017), 김정란(2019) 재구성

7. 이 밖에 학교부적응 학생의 집단미술치료 프로그램과 관련하여 필요한 내용이나 의견이 있으시면 자유롭게 기술해 주십시오.

8. 학교부적응 학생의 집단미술치료 프로그램 운영에 적합한 내용을 적어주세요.

전체구성회기 (총 회기)

1회기당 소요시간 (분)

집단구성원 (명)

설문에 응답해 주셔서 감사합니다. 수고 많으셨습니다.

출처: 최은진(2017), 김정란(2019) 재구성



<부록3>

스토리텔링-미술 융합치료 프로그램 연구참여자별 미술작품

		멋쟁이	니제이	톡톡이	삼도리	숨사탕	맑음이
1	나를 소개합니다						
2	난화 그리기						
3	함께 하는 만다라						
4	브라보 마이 라이프						
5	내가 좋아하는 것						

6	우리가 만드는 학교						
7	가면 속 내얼굴						
8	나의 강점 나무						
9	함께 하는 우리						
10	나의 삶에 대한 칭찬						