

마음톡톡 교실힐링

중학교 1학년 학생들의 자아와 사회성 향상을
위한 집단예술치유 프로그램



여는 글



GS칼텍스는 ‘에너지로 나누는 아름다운 세상’을 사회공헌 슬로건으로 하여, 기업의 사회적 책임과 역할을 다하고 다양한 사회적 가치를 창출하기 위해, 활발한 사회공헌 활동을 펼치고 있다. 특히 대표 사회공헌 사업으로, 2013년부터 아동·청소년을 대상으로 집단예술치유 프로그램을 지원하는 마음톡톡 사업을 펼치고 있다. 이 책은 마음톡톡의 두 가지 부문 사업 가운데 교실힐링 프로그램의 전반적인 내용을 담은 책이다.

교실힐링은 중학생들의 자아 성장과 사회성 향상을 목적으로, 교우관계의 개선을 기대하면서, 학교 현장에서 한 학년 전체 학생을 대상으로 집단예술치료를 진행하는 프로그램이다. 학생들이 예술 매체를 통해 감정을 자연스럽게 표현할 수 있게 하고, 집단활동을 통해 공감, 협력을 경험하며 건강한 자아와 사회성을 형성하도록 돕는 것이다. 교실힐링은 2014년 하반기 시범 사업부터 시작해서 올해로 6년 차를 맞이하였는데, 그동안 경험한 시행착오, 현장에서의 값진 깨달음 및 함의를 이 책에 고스란히 담았다.

이 책은 교실힐링 프로그램을 현장에서 진행하고 있는 예술치료사 집단에게는 교실힐링의 목표를 재확인하고 치료적 접근의 합일을 이루는 계기가 될 것이고, 새로이 합류하는 치료사들에게는 적절한 매뉴얼이 될 것이다. 또한 예술치료계에는 새로운 접근 방식으로 신선한 자극이 될 수 있으며, 교육 현장에서 아이들의 건강한 학교생활을 위해 헌신하고 있는 교사와 시도교육청, 교육부 등 관계 기관에는 미래 교육을 위한 하나의 솔루션을 제시할 수 있으리라고 생각한다.

교실힐링은 매우 구체적이고 실증적인 사회공헌 사업이다. 사업을 시행하는 것 자체에 만족하지도 않고, 기업의 이미지를 홍보하는 데 더 치중하지도 않는다. 교실힐링은 대상의 실질적인 변화에 초점을 두고 그 변화의 가능성과 효과성을 다각적으로 추구하고 검증하는 데 주력한다.

그런 맥락에서 이 책은 프로그램을 간략히 소개하고 사례를 단편적으로 제시하는 대신에, 교실힐링을 시작하게 된 배경에서부터 현재의 프로그램이 만들어지기까지의 진행 과정과 그에 따른 결과를 총체적으로 담고자 한다. 즉 대상과 그것이 속한 환경에 대한 이해를 바탕으로 사업의 목표를 정하는 문제상황(Problem), 현실적인 조건 내에서 교실힐링의 목표를 구현하는 데 필요한 최적의 형태를 구축하는 자원 투입(Resources & Input), 투입된 자원을 가지고 대상과 어떻

게 구체적으로 만날 것인가를 기술하는 과정(Process), 그리고 전체 프로그램 실행에 따른 결과(Product)를 차례대로 살펴볼 것이다.

아이들의 심리를 변화시키는 일은 효과가 명확히 드러나기 어려워 기업 사회공헌으로 선택하기 어려운 분야이다. 그러나, **GS칼텍스**는 마음이 건강한 미래세대를 길러내는 일이 우리 사회의 미래를 위해 반드시 필요한 일이라고 생각한다. **GS칼텍스**는 ‘우리 사회를 위해, 누군가 해야 한다면 우리가 하자’는 마음으로, 예술치료 전문가 및 유관기관들과 함께 학교 현장에 꼭 필요한 심리정서 지원 프로그램을 완성하기 위한 노력을 이어갈 것이다.

GS칼텍스 CSR추진팀

격려하는 글 

교실힐링과 처음 인연이 닿은 것은 2016년 여름이었습니다. 이현상 과장을 만났는데, 교실힐링의 취지와 역사와 실행 구조에 대해 엄청난 밀도의 브리핑을 들은 것이 기억에 남습니다.

참 독특한 사업이라는 생각이 들었습니다. 심리치료적 도움이 필요한 아이들을 선별하지 않고 한 중학교의 1학년 학생 전체를 대상으로 하는 점도 그렇고, 예술치료에 관심을 갖기도 쉽지 않은데 서로 다른 두 매체를 통합적으로 사용하는 점도 그랬습니다. 더욱이 한 명이 아닌 두 예술치료사의 협업을 통한 공동치료 방식을 택한 점이나 치료적 개입의 목표와 방식을 집단에 두고 사회적 발달을 촉진하는 집단치료를 지향하는 점, 한 학기에 해당하는 집단치료 과정의 마지막에 공연을 하도록 한 점까지, 어느 하나 범상한 것이 없는 원칙에서 여느 기업의 사회공헌 사업과는 사뭇 다른 고민과 도전이 느껴졌지요. 그 점이 저에게는 교실힐링의 수퍼바이저가 되겠다고 마음먹는 중요한 이유가 되었습니다.

처음 대면한 교실힐링의 예술치료사들 역시 진지하기는 다를 바 없었습니다. 어떻게 하면 아이들과 더 잘 만날 수 있을지 눈을 빛내며 고심하는 모습에서 저는 교실힐링의 가능성을 보았고, 여기서 이들과 함께 성장하고 싶다는 생각을 하기도 했습니다.

그렇게 시작된 초기의 수퍼비전에서는 집단치료와 예술치료, 그리고 공연에 관한 기본적인 개념과 원리에 대한 이야기를 주로 나누었습니다. 우리가 지향하는 '사회성'을 어떻게 정의할 것인지, 교실힐링의 맥락에서 집단치료를 어떻게 적용할 수 있을지, 청소년을 대상으로 하는 공연은 어떤 방식으로 제작하는 것이 좋을지, 다양한 예술 매체가 연극적 표현 방식과 어떻게 자연스럽게 연결될 수 있을지 등에 관해 서로의 생각을 조율해 가며 교실힐링의 밑그림에 좀 더 확실한 윤곽을 부여했지요.

저에게 교실힐링과 관련한 또 한 번의 변곡점은 생각보다 일찍 찾아왔습니다. 2017년부터 교실힐링의 현장에서 아이들과 만나게 된 것입니다. 예술 매체를 사용해서, 고작해야 열서너 살 중학생 일고여덟 명과 두 시간 가량 만나는 것뿐인데도, 그 일을 실제로 감당하기란 쉽지가 않았습니다. 마음 맞는 친구가 아니라 무작위로 구성된 집단원과 마음을 맞춰 뭔가를 만들어내야 하는 활동이 아이들은 귀찮고 힘들 수 있으며, 그냥 놓고 끝내면 편할 것을 자꾸 자신을 들여다보고 불편한 것을 끄집어내도록 하는 활동이 아이들에게는 압박이 될 수 있기 때문입니다. 그런 어려

움을 헤아리면서 천천히, 그러나 또박또박 집단예술치료 과정을 진행하는 일은 제게는 여전히 쉽지 않은 숙제이지만, 한편으로는 다른 예술치료사와의 공감의 통로가 되기도 합니다.

그렇게 일 년을 보내고 2018년에 교실힐링은 또 다른 모험을 시도했습니다. 교실힐링의 지향점을 동일하게 유지한 채, 두 사람의 공동 작업이 아니라 예술치료사 한 명이 통합예술적 접근을 책임질 수 있을지를 실험한 것이지요. 그 성과는 좀 더 충분한 실험을 거쳐야 나오겠지만 우리는 혼자 집단을 운영해 봄으로써 오히려 협업의 의미와 가치를 새롭게 조명할 수 있었고, 최적의 상태를 향해 멈추지 않고 진화하는 교실힐링의 또 다른 중요한 지향을 확인할 수 있었습니다.

그것은 수퍼비전에서도 나타났습니다. 큰 개념과 원리보다 구체적인 문제와 상황을 어떻게 이해하고 풀어갈 것인가로 논의의 초점을 바꾸면서 서로의 언어에 익숙해졌음을 알 수 있었지요. 얼마 전에도 한 학교에서 중간 점검에 해당하는 수퍼비전을 진행했습니다. 한 집단은 특정한 이야기를 은유로 삼아 회기를 지속하고 있는데, 참여 학생들이 그것을 각자의 현실과 연관 짓도록 촉진할 방법에 대해 논의했습니다. 또 한 집단은 내부에서 일어나는 지속적인 괴롭힘을 공론화하여 직면케 한 개입에 대해 적절성 여부를 평가하고, 이후 작업을 어떻게 이어가야 할지 머리를 모았지요. 또 집단 내 공고한 힘의 서열에 대해 예술치료사가 어떤 입장과 태도를 취해야 할 것인지를 따져 본 경우도 있었고, 참여 학생들의 극적 발달이 매우 취약해 체현 단계에 머물러 있을 때, 최종 발표까지 남은 회기를 어떻게 이끌어 갈 것인지를 고민한 집단도 있었습니다.

교실힐링은 이렇게 천천히, 그러나 또박또박 가야 할 길을 가고 있습니다. 그리고 이 책은 지금까지의 교실힐링의 행보와 성과를 담고 있습니다. 저는 이 책이 일종의 꺾질이 될 것이라고 생각합니다. 또 다른 단계로 성장할 교실힐링이 벗어난 이전의 외피 말입니다. 그 역사의 일부에 참여할 수 있는 기회가 주어져 저는 참 좋습니다.

이효원 연극치료사(교실힐링 수퍼바이저)

- 연극과성장연구소 소장
- 한양대학교 상담심리대학원 강사
- 동국대학교 일반대학원 연극학과 석사 및 박사 수료
- 『연극치료 QnA』, 『연극치료와 함께 걷다』 등 저술
- 『카우치와 무대』, 『연극치료 핸드북』 등 다수 번역

축하하는 글 

어느새 교실힐링 프로그램이 6년 차에 접어들었습니다. 2012년 가을, **GS칼텍스**의 사회공헌 사업인 마음톡톡의 청사진이 그려질 당시만 해도 지금과 같은 프로그램이 만들어질 것이라고는 상상도 못했는데 말입니다. 그때부터 마음톡톡 전반에 관여하며 일해 왔지만 그중에서도 교실힐링은 세계 아주 각별한 의미를 갖는 프로그램입니다.

돌아보면 처음 교실힐링의 시범 사업이 운영된다고 했을 때, 감독 요청을 받고 투입된 저는 너무나 난감했습니다. 한 학년의 학생 전체를 상대로 예술 활동을 도모하고 공연을 하겠다는 것이 무모해 보였고, 교육과 치료 사이에서 갈팡질팡하는 예술치료사들을 어떻게 도와야 좋을지 몰라 당황했습니다. 프로그램의 취지가 무엇이고 목표가 무엇인지 명확하지 않을 때였습니다.

하지만 치료적 접근이 필요한 학생들이 그렇지 않은 학생들과 섞여 일상생활을 하는 현장에서 치료사들이 직접 찾아가 그들 모두를 상대로 교육적 효과와 치료적 효과를 동시에 올릴 수 있는 장이 펼쳐졌다는 것은 거부할 수 없을 만큼 매력적이고 의미있는 도전 같았습니다. 그들이 가장 많은 시간을 보내는 학교에서, 한 학기 내내 학생들의 변화를 읽어내며 함께 지낸다는 것은 조금 더 현실적이고 조금 더 지속적인 변화를 갈망하는 치료사들에게 해볼 만한 도전이었던 것입니다.

그래서 저는 팔을 걷어붙이고 사업 관리 시스템 구축부터 치료사 훈련 방법, 프로그램 기획 및 수행 평가 방법론에 이르기까지 이것저것 닥치는 대로 제안하고 결과를 지켜보면서, 초기 2년 동안 교실힐링에 깊이 관여했습니다. 다행히 운영진이 적극적으로 모든 아이디어에 귀기울여주고 협조해 주어서 새로운 시도가 계속 이루어질 수 있었습니다. 물론 그만큼의 시행착오가 뒤따랐지만, 대한민국교육봉사단과 **GS칼텍스**의 철저한 사후 평가와 도출된 과제에 응답하는 놀라운 능력 덕분에 교실힐링이 지금의 안정된 형태로 자리 잡은 것입니다.

개인 사정으로 2016년 후반에는 교실힐링 프로그램을 떠났지만 이효원 소장님이 그 자리를 더욱 탄탄히 받쳐 주셨고, 연구서를 통해 다시 돌아본 교실힐링은 관여된 모든 사람이 자부심을 느끼기에 충분한 예술치료 사업이 되어 있었습니다. 프로그램은 더욱 정교해졌고, 성과는 계속해서 나아지고 있으며, 그것을 평가할 도구와 척도는 더욱 튼실해졌고, 무엇보다도 지속적으로 과제를 안고 나아갈 수 있다는 자신감이 커져 있습니다. 제가 시도했던 몇 가지는 사라졌지만 마인드

마이스터(MindMeister)의 플랫폼은 여전히 살아 있고, 보고와 평가 기술을 향상시키려던 노력은 치료사들의 높은 수준으로 확인되는 듯합니다. 어설퍼던 초기부터 지금까지, 교실힐링 프로그램을 위해 최전방에서 아이들과 씨름하며 자리를 지키고 있는 교실힐링 예술치료사들에게 이 자리를 빌어 박수를 보냅니다.

그동안의 시행착오를 문서로 일목요연하게 정리하는 단계까지 왔으니, 이제는 교실힐링 프로그램이 여전히 숙제로 남아 있는 세부 사항들에 정확하게 응답해서 인생의 중요한 성장기를 보내는 중학교 초년생들의 학교 적응을 돕고, 평생을 좌우할 그들의 대인관계 기술과 사회성 및 자기 이해력을 높여 이 사회가 조금 더 건강하고 튼튼해지는데 이바지하기를 바랍니다. 관련된 모든 분들, 수고 많으셨습니다. 감사합니다.

박승숙 미술치료사(교실힐링 前 수퍼바이저)

- 박승숙미술치료연구소 소장
- 미국 미술치료사 자격위원회 공인 미술치료사(ATR)
- The School of Art Institute of Chicago 미술치료학 석사
- 홍익대학교 대학원 예술학과 석사
- 『마음톡톡』, 『나는 그림으로 아이와 대화한다』 등 다수 저술

차례 

여는 글	006
격려하는 글	008
축하하는 글	010

PART 01 문제상황(Problem)

1. 청소년기, 스트레스, 학교부적응	016
2. 청소년기의 발달 특성	017
3. 청소년기의 뇌 발달	019
4. 청소년기와 학교, 또래집단	020
5. 초기 청소년기에 주목해야 하는 이유	022
6. 프로그램 대상 및 목표	024

PART 02 자원 투입(Resources & Input)

1. 마음톡톡과 교실힐링	026
1) 국내 사례	027
2) 해외 사례	028
3) 사례의 함의	029
2. 교실힐링 프로그램 구성 요소	031
1) 방법	031
2) 운용 단위	034
3) 회기당 시간	037
4) 회기 수	038
5) 프로그램 수행	039

PART 03 과정(Process)

1. 교실힐링의 목표	042
1) 자아에 대한 교실힐링의 정의	043
2) 사회성에 대한 교실힐링의 정의	043
3) 자아와 사회성의 관계	044
2. 교실힐링의 집단치료	044
1) 집단	045
2) 집단치료의 초점	045
3. 교실힐링 집단 특성	050
1) 또래집단	051
2) 반향집단	052
3) 미성숙집단	052
4) 이질집단	053
5) 현실집단	054
4. 교실힐링 집단 내 집단원의 유형과 역할	054
1) 독점하는 학생	055
2) 침묵하는 학생	056
3) 지루한 학생	057
4) 자기에적 학생	058
5. 교실힐링 회기 과정	059
1) 터크만의 집단발달단계 이론	060
2) 교실힐링 프로그램의 회기 과정	061
6. 교실힐링 회기 활동	070
1) 집단 초기 회기 활동	071
2) 집단 중기 회기 활동	084
3) 집단 후기 회기 활동	125

PART 04 결과(Product)

1. 진단 평가	149
1) 진단 대상	150
2) 대조집단	150
3) 심리변화 진단 평가	150
4) 교우관계 진단 평가	157
5) 결론	167
2. 사례 분석	168
1) 사례개념화	168
2) 교실힐링의 사례개념화	168
3) 교실힐링 사례개념화의 예	172
3. 학교 만족도 평가	188
1) 설문 대상	188
2) 프로그램 내용 만족도	189
3) 프로그램 운영 만족도	192
닫는 글	196
참고문헌	198
마음톡톡 교실힐링과 함께 해 주신 분들	200



문제상황(Problem)

1. 청소년기, 스트레스, 학교부적응
2. 청소년기의 발달 특성
3. 청소년기의 뇌 발달
4. 청소년기와 학교, 또래집단
5. 초기 청소년기에 주목해야 하는 이유
6. 프로그램 대상 및 목표

PART
01 문제상황(Problem)

1 청소년기, 스트레스, 학교부적응

언론매체를 통해 우리는 학교폭력을 위시한 각종 학교부적응 사건을 접한다. 매년 발표되는 교육부의 학교폭력 실태조사에 따르면, 학교폭력 피해 학생 수는 해를 거듭할수록 줄어드는 추세지만,¹⁾ 사건의 잔인성과 심각성은 오히려 심해지는 상황이다.

이런 굵직한 사건들을 보다 보면 학교폭력은 매우 특별하고 예외적인 사건처럼 느껴진다. 그러나 학교폭력 및 학교부적응은 어느 가정, 어느 학교에서나 일어날 수 있는 일이다. 사건의 심각성이 큰 사건이 보도될 뿐, 보도되지 않는다고 해서 아무 일도 없는 것은 아니다.

아이가 친구들한테 아무 이유 없이 따돌림 당하여 정신적 스트레스가 심한데도 부모한테 알릴 수 없어 혼자 끙끙 앓고 있다면, 이 정도는 보도될 만한 사건이 아니므로 가볍게 넘겨도 되는 것일까? 혹자는, “사춘기 때는 원래 그런 거야, 어릴 때는 그런 일 한두 번씩 다 겪고 자라는 거야.” 하고 말한다. 그러나 이러한 관계에서의 폭력을 누구나 겪는 성장통 정도로 당연시하는 문화는 고통 받는 아이를 방치하여 상황을 더 악화시키곤 한다.

많은 경우에, 학령기 정신장애나 문제행동은 학령기에서 그치지 않고 평생 동안 지속된다. 훗날 진단을 내릴 정도의 장애가 발견되지 않는다 하더라도 학령기에 발생한 정서적·심리적 문제가 가정생활, 직업, 사회 적응에 지속적으로 부정적인 영향을 미칠 수 있는 것이다.²⁾

더군다나 현대 사회의 아이들이 겪고 있는 상황은 10년, 20년 전 상황과는 아주 많이 다르다. 입시를 위한 선행학습이 광범위하게 이루어지고 있으며 초등학생이 중등교육과정의 수학 문제집을 풀어내야 하고, 중학교에서의 학업성취가 곧 그 아이가

갈 수 있는 대학의 수준을 증명한다. 친구들과 뛰어 놀고 다양한 경험을 해야 될 청소년들이 학원으로 내몰리고 있는 것이다.

현대 사회를 살아가는 아이들의 학업 스트레스는 어른들의 상상 이상이다.³⁾ 성적이 기대한 것보다 좋지 않았을 때의 자괴감, 미래에 대한 불안감, 주변에서 주는 끝없는 압박감, 다른 친구들과의 비교에서 오는 자존감 하락, 하기 싫은 일을 지속적으로 해야 하는 데서 일어나는 거부감과 무력감까지, 학업 스트레스의 실체는 매우 다양하다. 학교폭력을 위시한 학교부적응 문제가 근본적으로 해소되지 않고 날로 심각해지는 데에는 과중한 학업 스트레스의 영향이 매우 클 수도 있다.

2 청소년기의 발달 특성

청소년기는 급격한 신체적, 정서적, 환경적 변화가 일어나는 시기이다. 정신분석학자인 에릭슨(Erik Erikson)의 심리사회적 발달이론에 따르면, 인간은 아기로 태어나서 죽음에 이르기까지 8단계의 발달단계를 거치는데, 이 가운데 청소년기에 해당하는 12~18세의 시기는 정체성(identity)의 확립과 역할 혼돈(role confusion)이 대립하는 단계로 보았다.⁴⁾

청소년기는 신체적, 정신적 성숙이 급격하게 일어나는 동시에 사회에서 요구하는 가치와 역할에 대한 갈등 역시 두드러지는 시기이다. 아동도 아니고 성인도 아닌 어중간한 단계에서 다양한 가능성을 탐색하는 가운데 정체성이 적절한 발달을 이루지 못하면 역할 혼돈으로 빠지게 되는 것이다.

에릭슨의 화두를 근거로 하여 청소년기의 특징을 보다 자세히 살펴보자. 청소년의 발달 특성은 크게 신체 발달, 인지 발달, 정서 발달 등으로 구분할 수 있다.

신체 발달 측면에서 볼 때, 이 시기의 급격한 신체 발달은 아이들에게 커다란 심리적 변화를 불러일으킨다. 김봉년 교수는 『아이의 친구관계, 공감력이 답이다』에서 청소년기의 신체적 발달과 심리적 변화에 대해서 다음과 같이 기술하고 있다.

청소년기의 신체 발달과 관련 있는 성호르몬의 왕성한 분비는 감정과 정서에도 영

3) 박준석, "10대 자살율만 상승 왜? ...공부해도 미래 안보여", 《한국일보》, 2017. 9. 26.
노종래 외, 「중학생의 학업스트레스와 학업성적이 심리적 안녕감에 미치는 영향」, 《한국아동복지학》 39호, 2012, pp.40~41.
4) 에릭 에릭슨, 『유년기와 사회』, 송재훈 옮김, 연암서가, 2014, pp.319~321.

1) 교육부, "학교폭력 감소 추세... 피해 67%는 초등학생", 《정책브리핑》, 2016. 7. 19.
2) 안동현, 「청소년 정신건강 장애」, 《대한의사협회지》 2009, pp.745~746.

향을 준다. 남아아이에게 주로 분비되는 테스토스테론은 신체변화 뿐 아니라 뇌에도 영향을 주어 공격성과 분노, 성적 호기심, 영역 의식 등을 자극한다. 그래서 누군가 자기 영역을 침범한다고 생각하면 거칠게 욕을 하거나 공격성을 드러내는 모습을 자주 보이기도 한다. 여자아이들의 경우는 에스트로겐과 프로게스테론이 신체 변화를 주도하는데, 이 두 호르몬은 신경전달물질에 영향을 미쳐 말과 행동에 변화를 가져오게 한다. 청소년 시기에 이 호르몬들이 불안정하게 분비되는 바람에 행복감과 우울함을 번갈아 겪는 감정의 기복을 나타내게 되는 것이다.⁵⁾

청소년기의 인지 발달과 정서 발달에 대해서는 연구자 이경숙과 박희숙이 「연극 치료가 인터넷 중독 청소년의 자기통제력 및 사회성에 미치는 효과」에서 다음과 같이 정리하고 있다.

인지적 측면에서 보면, 청소년기는 사고 능력의 완성기로서 사물과 상황에 대한 추상적, 논리적, 합리적인 사고 능력이 상당한 수준에 이르게 되면서 아동기 때보다 넓고 풍부하며 복잡한 고차원적인 사고를 할 수 있게 된다. 그러나 청소년기 사고와 행동은 추상적이고 관념적인 것이 대부분이다. 청소년은 자신이 옳다고 믿는 대로 행하려 하지만, 현실이 이상과 일치하지 않을 때는 좌절과 분노와 함께 가치관의 갈등을 겪으면서 반항, 저항, 나아가 일탈 행위가 나타나게 된다.⁶⁾

정서적 측면에서, 청소년들은 신체, 인지, 사회 등 여러 측면에서 급격히 일어나는 변화와 발달에 대처할 수 있는 충분한 지식이나 기술을 아직 갖추고 있지 못하기 때문에 항상 불안과 혼란 속에서 끊임없이 긴장하고 갈등하게 된다.⁷⁾

청소년기를 우리가 흔히 사춘기와 질풍노도의 시기로 표현하는 이유는 이 시기가 인간의 생애주기로 파악했을 때 위와 같이 신체적, 인지적, 정서적으로 급격한 발달을 경험하는 시기이기 때문이다. 그런데 앞서 언급했듯이, 이러한 청소년기의 특성을 그저 단순한 통과의례로 간주하고 넘어가는 것은 바람직하지 않다. 혼돈의 시기

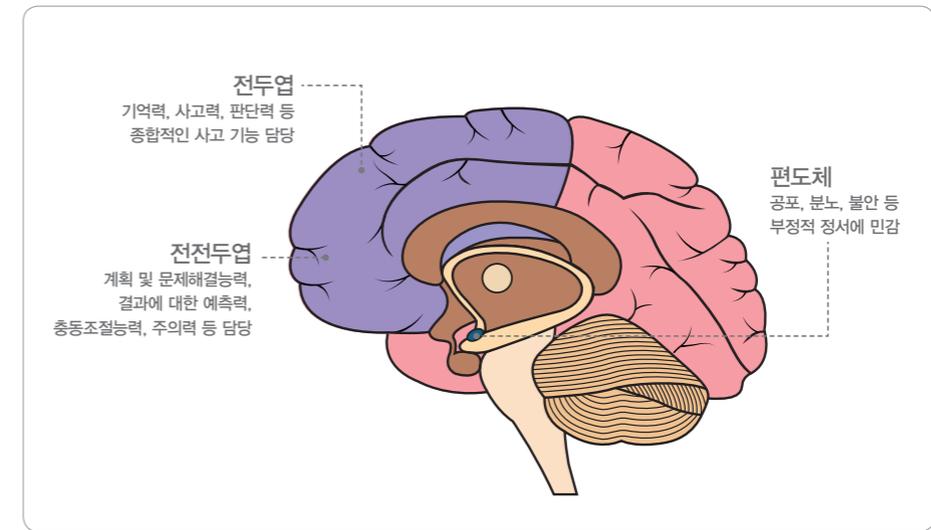
5) 김봉년, 『아이의 친구관계, 공감력이 답이다』, 조선앤북, 2012, pp.69~70.
6) 이경숙 외, 「연극치료가 인터넷 중독 청소년의 자기통제력 및 사회성에 미치는 효과」, 《한국예술치료학회지》 8권 1호, 2008, pp.305.
7) 이경숙 외, 같은 글, p.305.

를 잘 넘기고 건강한 정체성을 발달시키는 것이 매우 중요하기 때문이다.

3 청소년기의 뇌 발달

다음으로 정신의학적 시각에서 살펴보도록 하자.

사람의 뇌에서 보고, 듣고, 느끼고, 생각하는 일을 담당하고 있는 대뇌피질은 네 부분으로 나뉜다. 운동과 언어를 담당하는 전두엽, 촉각과 위치 감각을 조절하는 두정엽, 청각과 기억을 담당하는 측두엽, 시각을 담당하는 후두엽이 그것이다. 김봉년 교수에 따르면, 청소년기의 감정과 행동의 급격한 기복 현상은 이 가운데 전두엽의 앞쪽 부분인 전전두엽과 관련되어 있으며, 전전두엽과 뇌의 안쪽인 변연계에 위치하고 있는 편도체의 상호작용이 핵심적인 원인이라고 하였다.



▲ 전전두엽과 편도체⁸⁾

청소년기의 충동성의 제어는 전두엽의 앞쪽 부분인 전전두엽과 관련되어 있는데, 전전두엽은 성인이 초기가 되어야 비로소 '성숙'되기 때문에 그때까지는 충동 조절이 어려울 수밖에 없다. 성숙이란 표현을 정신의학적으로 표현하면 '가지치기'의 과정이라고 할 수 있다. 뇌가 발달하는 과정에서 가장 최적화된 뇌의 구조와 기능을 만

8) 조선일보 인포그래픽팀, "폭력성, 공감능력이 좌우한다", 《조선일보》, 2012. 9. 17

들어내기 위해 불필요하다고 판단된 신경세포와 시냅스를 축아내는 것을 가지치기라고 한다. 상대적으로 전두엽의 가지치기는 뇌의 다른 부위에 비해 매우 늦게 시작되는 편이다. 뇌의 다른 부위들은 유아기 때부터 가지치기가 시작되는 반면 전두엽의 가지치기는 청소년기 전반에 걸쳐 왕성하게 일어나며, 가지치기가 가장 활발하게 일어나는 시기가 바로 중학교 때이다. 그리고 불필요한 가치를 쳐내는 작업을 활발히 수행하느라 전전두엽 본연의 기능은 일시적으로 저하되는 것이다. 전전두엽의 기능이 저하된 청소년은 사회적 인지, 감정 조절, 행동에 따른 결과 예측, 공격성 조절 등에 취약한 상태가 되기 마련이며, 우리는 그때를 흔히 질풍노도의 시기라 말한다.⁹⁾

이와 더불어 공포와 분노의 감정 조절을 담당하는 편도체라는 부위가 있다. 전전두엽이 미성숙한 아이들은 전전두엽 대신 편도체를 사용해 감정을 해석하는데, 이것은 거칠고 반항적인 행동의 원인이 된다. 다시 말해, 전두엽의 늦은 발달과 편도체와 같은 감정 중추의 영향을 많이 받게 되어 청소년기의 특징인 '행동과 감정 통제 능력의 부족'이 나타나게 되는 것이다.¹⁰⁾

그래서 정신의학자들은 이 시기를 지나는 청소년에게는 비언어적인 접근이 중요하다고 말한다. 논리를 따르는 언어적 접근 대신 감정을 안정시키고 통제력을 높여주는 정서 활동이 필요하다는 것이다.¹¹⁾

4 청소년기와 학교, 또래집단

여기에 청소년기의 굴곡을 만들어내는데 영향을 줄 수 있는 한 가지 변수가 더 있다. 바로 학교 환경이다. 청소년들이 가정 다음으로 가장 많은 시간을 보내는 곳인 학교는 학업성취 뿐만 아니라 청소년들의 사회성과 정서 행동에도 직간접적인 영향을 크게 미칠 수밖에 없다. 왜냐하면 청소년기를 지나는 아이들에게 가장 중요한 '또래집단'이 만들어지는 곳이 바로 학교이기 때문이다.

학교 내 또래집단은 지식을 공유할 뿐 아니라 그들이 가지고 있는 신념과 정체성, 진로 등 정서적인 측면에서도 밀접한 영향을 주고받는다. 부모나 형제보다 친구를 통한 정서적 지원이나 충고를 더 쉽게 받아들일 만큼 또래집단을 통한 친구 관계가

미치는 영향은 매우 크다.¹²⁾ 실제로 2015년 통계청에서 발표한 청소년 통계자료에 따르면, 고민이 있을 때 상담하는 사람으로 청소년의 46.2%가 친구를 꼽았다. 어머니가 두 번째로 전체의 22.3%를 차지했고, 17.6%는 스스로 해결한다고 답했다.¹³⁾

이 시기의 친구는 단순히 기대고 의지하는 정도를 넘어서 상호간에 깊은 교감을 이루는 존재이다. 친구에게 자신의 감정적 부담과 속 깊은 고민거리를 털어놓는다는 얘기다. 이 시기에 청소년들은 친구와 형성한 깊은 관계를 통해 다른 사람과의 관계의 중요성을 이해하기도 하고 자신의 생각과 감정을 남에게 표현하는 법을 배우기도 한다.¹⁴⁾

반대로, 청소년기에 친밀한 또래집단이 없다는 것은 건강한 정서 발달에 악영향을 끼친다고도 볼 수 있다. 삼성생명 사회정신건강연구소 연구보고서인 「친구관계가 학교부적응에 미치는 영향」에서는 다음과 같이 기술하고 있다.

청소년기에 친밀한 친구가 없다는 것은 스트레스의 근원이 되고 외로움과 소외를 가중시키는 주요 원인이다. 아동기의 친구 관계가 표면적인 놀이나 행동을 함께 하는 것이 주를 이룬다면, 청소년기에는 보다 더 원만히 대인관계를 유지하는 능력이 친밀한 친구 관계에서 요구되어진다. 고민을 나눌 수 있는 친구가 없고 대인관계능력이 결여된 청소년의 경우 전반적인 환경의 적응에 문제가 생길 때 그에 대해 다른 청소년들보다 불안을 더 크게 느낄 수 있다. 반면에 친밀한 친구 관계를 형성하고, 친구에게 자신을 드러내고, 친구 관계에 만족하고 있는 청소년들은 그렇지 않은 청소년보다 사회성이 강하고 자아존중감이 높으며 적개심이나 우울 정도는 약하다.¹⁵⁾

이처럼 청소년들의 친구 관계는 하루에 절반 이상의 시간을 보내는 학교에서 형성된다는 점에서 학교라는 공간은 청소년들에게 많은 영향을 끼치고, 그 안에서 어떠한 친구 관계를 형성하고 있는지에 따라 청소년의 자아와 사회성도 영향을 받게 되는 것이다.

9) 김봉년, 『아이의 친구관계, 공감력이 답이다』, 조선앤북, 2012, pp.53~55.
10) 김봉년, 같은 책, pp.51~53.
11) 김봉년, 같은 책, p.7.

12) 이시형 외, 「친구관계가 학교부적응에 미치는 영향」, 《삼성생명 사회정신건강연구소 연구보고서》 97-7호, 2009, p.1.
13) 통계청, 여성가족부, 「2015년 청소년 통계 보도자료」, 2015. 4. 28.
14) 이시형 외, 같은 책, p.1.
15) 이시형 외, 같은 책, pp.3~4.

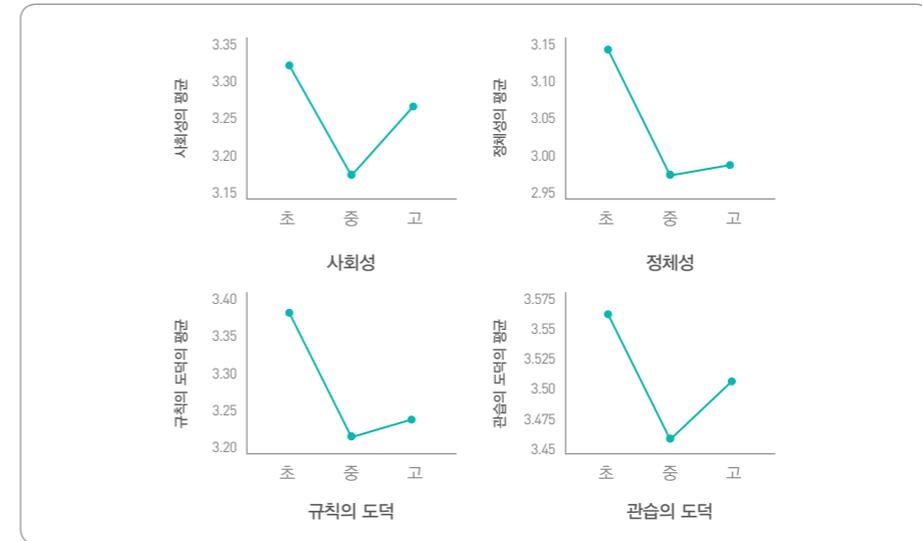
5 초기 청소년기에 주목해야 하는 이유

이상의 논의를 정리하면 다음과 같다. 청소년기는 발달단계상 자신의 정체성을 찾아가는 시기이며, 발달 정도를 비교할 때 신체적, 인지적 발달에 비해 정서적 발달이 뒤늦다. 정신의학적인 관점에서는 판단력과 분별력을 주관하는 전전두엽의 기능이 약하고 감정적 충동을 유발하는 편도체의 활동이 활발하다. 이 같은 청소년기의 불균형은 환경적으로는 삶의 절반 이상을 보내는 학교 내 친구 관계의 영향 속에서 더욱 가속화될 수 있다. 더불어 학업 스트레스까지 가중되는 상황에서 불균형은 더욱 심화될 수 있다.

이와 같은 특징을 띠는 청소년기 중에서도 이러한 신체적, 인지적, 정서적 변화가 가장 급격하고 활발하게 일어나는 시기가 바로 '초기 청소년기'이다. 따라서 초기 청소년기를 지나는 아이들이 체험하는 변화와 그에 따른 스트레스는 다른 어떤 시기보다 클 수 있다. 연령으로 환산하면 주로 11~14세, 즉 초등학교 4학년에서 중학교 2학년 정도의 범위를 초기 청소년기로 규정할 수 있다.¹⁶⁾

최근 국내 청소년 문제가 점차 저연령화되면서 초등학교 고학년과 중학교 학생들이 일으키는 문제행동과 사건, 사고들이 많아지고 있다. 2013년에 교육부에서 발간한 『학교급별 인성교육 실태』에 따르면 사회성, 정체성, 규칙의 도덕, 관습의 도덕 등 4개 영역에서 초등학교, 고등학생에 비해 중학생들이 평균 점수가 크게 낮은 것을 확인할 수 있다. 또한 비슷한 시기에 학교폭력 가해/피해 학생 수의 추이를 비교한 통계를 볼 때에도 초등학교, 고등학교에 비해 중학교에서 학교폭력이 빈번하게 발생한 것을 확인할 수 있다.

이러한 맥락에서, 초기 청소년기에 문제상황을 겪는 학생들을 조기에 발견하고, 이들의 적응 및 발달을 돕는 예방적 노력은 꼭 필요한 부분이라 할 수 있다.¹⁷⁾



▲ 학교급별 인성교육 실태¹⁸⁾



▲ 연도별 학교급별 학교폭력 관련 지표¹⁹⁾

16) 청소년기를 초기, 중기, 후기로 구분해야 한다는 주장에 있어서, 많은 연구자들이 초기 청소년기를 11~14세로 규정하고 있다. (최효임, 김성일, 2004/황창순, 2006/송미영, 김영희, 2009/권은영 등, 2011/Kagan과 Coles, 1972/Keniston, 1970/Lipsitz, 1977/소수연 외, 「초기 청소년기 자녀를 둔 부모교육 프로그램 개발」, 《청소년상담연구》 176호, 2013, pp.7~8. 참조)

17) 소수연 외, 같은 글, pp.1~2.

18) 정창우 외, 「학교급별 인성교육 실태 및 활성화 방안」, 《교육부 2013년 정책연구개발사업》, 2013, p.4.

19) 조인식, 「학교폭력 현황과 실태조사의 시사점」, 《국회입법조사처, 지표로 보는 이슈》 67호, 2016, p.2.

6 프로그램 대상 및 목표

교실힐링 프로그램의 전반적인 기획은 바로 이와 같은 문제 인식에 근거한다. 감정이 요동치고, 필연적인 신체 변화에 무방비로 노출되어 있는 초기 청소년기 아이들에게 적절한 도움을 주고자, 그 한복판에 위치한 중학교 1학년 학생들을 프로그램 대상으로 설정한 것이다.

초기 청소년기 중에서도 특히 중학교 1학년에 주목한 이유는 학교 환경 자체가 초등학교에서 중학교로 급격하게 바뀌고, 친구 관계도 새롭게 형성하는 변화의 시기이기 때문이다.

프로그램의 목표는 아이들이 청소년기를 굴곡 없이 잘 보낼 수 있도록, 자아 성장과 사회성 향상을 돕는 것이다. 또 이 목표를 달성하기 위해 건강한 친구 관계를 경험하는 것도 필요하다고 판단하였다. 자아 성장 및 사회성 향상과 친구 관계 축진은 서로 다른 얘기가 아니다. 앞서 기술하였듯이 학교에서 이루어지는 친구 관계는 이 시기의 아이들의 자아 형성과 사회성에 많은 영향을 미친다. 청소년들은 또래집단 속에서 소속감과 심리적 안정감을 느끼기도 하고, 자신의 행동 규범과 역할을 찾기도 하며, 자신을 인식하고 사회구조를 이해하게 되며, 집단에서 수용되거나 거부되는 과정 및 정의와 불의의 개념까지도 학습하게 된다. 성인이 되어 사회에 나오기 전에 또래집단이라는, 또 하나의 작은 사회를 경험하는 것이다.²⁰⁾

그렇기 때문에 교실힐링 프로그램은 학교 현장으로 직접 찾아가기로 하였다. 학교에서 친구 관계를 형성하고 있는 집단 그대로를 대상으로, 학생들 개개인의 자아 성장과 사회성 향상에 도움 될 수 있는 프로그램을 제공해야겠다는 생각이 교실힐링의 시작이었다.

20) 김학령 외, 「청소년의 친사회적 행동에 대한 또래집단의 영향력 검증」, 《한국아동복지학》 36호, 2011, p.263.



자원 투입(Resources & Input)

1. 마음톡톡과 교실힐링
2. 교실힐링 프로그램 구성 요소

PART 02 자원 투입(Resources & Input)

1 마음톡톡과 교실힐링

GS칼텍스는 대표 사회공헌 사업으로, 2013년부터 예술치료를 이용한 ‘마음톡톡’ 사업을 전개해왔다. 청소년기를 지나는 아이들의 건강한 또래관계와 학교생활을 위해 자아와 사회성을 증진시키는 집단예술치유 프로그램을 지원하는 내용이다. 마음톡톡 사업은 총 2가지 부문 사업으로 구성되어 있다.

첫 번째는 센터치유 프로그램이다. Wee센터와 굿네이버스 좋은마음센터 등을 연계하여 초·중학교에 학교 부적응 등의 이유로 치유와 공감을 필요로 하는 학생들을 선별, 학교 현장에 찾아가거나 각 지역 센터에서 예술치유 프로그램을 진행하는 것이다.

두 번째는 교실힐링 프로그램이다. 특정 중학교 1학년 학생 전체를 대상으로, 같은 반에 있는 학생들을 집단으로 구성하여 예방 및 치유를 도모한다.

2014년 하반기부터 시작한 교실힐링 프로그램은 중학교 1개 학년 전체를 대상으로 일과 시간을 이용해 학교 현장에서 진행하는 프로그램이다. 미술과 연극, 미술과 음악 등 서로 다른 영역의 치료사들이 한 팀을 이루어, 한 집단으로 구성된 학생 8~10명을 대상으로, 한 학기 동안 90분씩 총 12회기의 집단예술치료 프로그램을 진행한다. 이 프로그램은 10회기까지는 집단별로 진행하다가 11회기에는 여러 집단이 어울려 반별 공연을 하도록 하는데, 이를 통해 집단에만 머무르던 관계 경험이 반 전체로 확장되고, 그 결과 참여 학생들의 자아 성장 및 사회성 향상이 이루어지는 것을 최종 목표로 한다.

구분	학교 수	집단 수	인원수	비고
2014년	3개교	45개	560명	시범 사업
2015년	9개교	138개	1,276명	서울/경기/인천
2016년	4개교	72개	628명	서울/경기
2017년	4개교	69개	584명	서울
2018년	5개교	87개	619명	서울
합계	25개교	411개	3,667명	

▲ 연도별 교실힐링 운영 현황

1) 국내 사례

마음톡톡 교실힐링 프로그램은 국내외 다양한 사례를 모태로 설계되었다.

앞서 기술한 초기 청소년기의 문제를 극복하기 위해 여러 교육 정책이 시행되었고, 이를 지원하는 기업의 사회공헌 노력도 증대되어 왔다. 교육부는 2004년 <학교폭력 예방 및 대책에 관한 법률 및 동시행령>이 제정된 이후 ‘현장중심 학교폭력 대책(2013.7.23)’ 과 ‘어울림 프로그램 추진 기본계획(2013.6)’을 수립하여 학교폭력 예방교육을 강화하고 있다. 기존의 학교폭력 예방교육이 학교폭력에 대한 인식 제고 및 학교폭력 발생 이후의 대처방안을 주로 다루었다면 어울림 프로그램은 보다 효과적이고 근본적인 예방을 위해 공감, 의사소통, 자기존중감, 갈등 해결, 감정 조절 등 학생들의 심리적 역량을 강화하는 내용을 담고 있다.²¹⁾ 어울림 프로그램은 일반 학생, 교사, 학부모를 대상으로 초등 저학년, 초등 고학년, 중학교, 고등학교의 4개 학교급별 프로그램으로 이루어져 있으며, 총 96종의 표준 매뉴얼을 보유하고 있다. 2012년 시범운영 43개교로 시작한 어울림 프로그램은 2016년 전국 1,011개교로 확대 운영되며 그 효과성을 인정받고 있다.²²⁾

이밖에도 교육부는 또래상담을 기반으로 하는 ‘어깨동무학교’와 학생 오케스트라, 학생 연극 등을 지원하는 ‘학교예술교육 활성화 사업’ 등을 전국적으로 진행하고 있다.

각 시도교육청도 학생들의 사회성 증진을 위한 정책을 확대 시행하고 있다. 서울시교육청은 중학생 협력종합예술활동 등 여러 적극적인 정책을 시행하고 있으며, 경기도교육청은 학생주도 예술체험 ‘꿈이음아트’ 프로젝트를 추진하고 있다. 인천시

21) 박효정 외, 「학교폭력 예방 표준 프로그램의 타당성 및 적용효과 검증 연구」, 《한국교육개발원 수탁연구》 2014-30호, 2014, pp.11~14.

22) 박효정, 「학교폭력 예방사업 성과 및 향후 과제」, 《2016년 학교폭력 예방 프로그램 성과발표회 자료집》 연구자료 CRM 2017-02호, 2017, pp.33~60.

교육청은 생태환경놀이공간 개장 등 어린이 놀이 교육에 힘을 쓰고 있으며, 강원도 교육청에서는 사임당교육원과 함께 사회성 증진 캠프 프로그램을 추진한 바 있다.

기업에서도 새로운 시도들이 펼쳐지고 있다. 2011년부터 시작된 삼성생명의 사회 공헌 사업인 '세로토닌 드림클럽'은 북을 두드리는 타악 연주를 통해 청소년의 정서 순화 및 건전한 성장을 지원하는 사업으로, 2017년 기준 전국 230개 중학교에서 운영되고 있다. 이 밖에도 현대해상화재보험의 청소년 고민 상담 '찾아가는 아사고 콘서트', 두산의 사진 촬영을 통한 청소년 정서함양 프로그램 '시간여행자' 등 청소년의 정서 지원을 위한 사회공헌 활동이 늘어나고 있다.

이밖에도 거꾸로교실, 씨프로그램(C Program)의 '펀쿨'(Funcool) 등 소셜벤처(Social Venture)까지도 학교가 단순한 학업성취의 장에 머물지 않고 전인격적인 배움의 장이 될 수 있도록 지원하고 있다. 미래 교육을 위한 시도가 우리 사회 곳곳에서 활발히 일어나고 있는 것이다.

2) 해외 사례

1990년대 경기 침체 이후 핀란드에서는 따돌림과 집단 괴롭힘이 사회적으로 큰 이슈가 되었다. 핀란드 교육부에서는 이 문제를 해결하기 위해 투르쿠 대학(University of Turku) 살미발리(Christina Salmivalli) 교수 팀과 아름다운 학교 만들기 프로그램인 '키바 코울루(KiVa Koulu)'를 개발하였다. 키바 코울루는 학생들 스스로 학교 폭력을 방관하지 않고 적극적으로 대응하도록 학교폭력 예방을 위한 토론, 협동과업 수행, 역할극, 비디오 영상 상영 등의 다양한 활동을 구조화한 프로그램이다. 키바 코울루는 1~3학년, 4~6학년, 7~9학년의 3단계 과정으로 나뉘어 있다.²³⁾ 예를 들어 1학년 학생을 위한 1단계 과정에서 학생들은 슬프고, 행복하고, 화가 나는 감정을 어떻게 인지하는지 서로 이야기 나누고 실제로 친구에게 따돌림을 당하는 역할극을 하면서 타인의 감정을 이해하고 스스로 성찰하는 법을 배운다.²⁴⁾ 학교폭력 문제에 있어 피해자와 가해자를 중심으로 진행되던 기존 프로그램과 달리 키바 코울루는 해당 학년의 모든 학생을 대상으로 삼는 것이 큰 특징이다. 크리스티나 살미발리

교수는 '피해자나 가해자가 아니라, 침묵하는 다수가 바로 왕따 문제에 책임이 있다는 것을 가르치는 데 초점을 두고 있다'고 설명한다.²⁵⁾ 따돌림이나 집단 괴롭힘 문제에서 방관자(bystanders)의 역할이 매우 중요하다는 것이다.

미국은 1990년대 후반 콜로라도 학교 총기 사건 등을 겪으면서 사회적, 정신적 장애가 교육의 가장 중요한 당면 과제로 떠올랐다. 이를 해결하기 위한 교육개혁 중 하나가 바로 '사회성 및 감성 학습(Social and Emotional Learning, 이하 SEL)' 프로그램이다. 미국의 SEL 프로그램은 비영리단체인 '미국 학업 및 사회성, 감성 학습협회(Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 이하 CASEL)'가 담당한다. CASEL은 '학업 성취 이전에 사회적, 감성적 역량이 우선 되어야 한다'는 기본 정신을 바탕으로 미국의 각 주(州)가 요구하는 기준에 맞는 프로그램을 기획, 학교 현장에 보급하는 역할을 수행한다.²⁶⁾

SEL 프로그램은 매우 다양하다. 자기인식, 자기관리, 사회적 인식, 대인관계, 책임 있는 의사결정이라는 다섯 가지 프레임만 공유할 뿐, 각 주(州)마다 추구하는 SEL 프로그램의 구체적인 목표 기준이 다르기 때문이다. 또한 학교 현장에서 목표 기준을 적용하는 형태 역시 모두 다르다.

대표적인 프로그램으로는 관계 형성과 신뢰 쌓기를 중시하는 'Caring School Community' 프로그램, 반사회적 행동 예방에 목적을 둔 'I Can Problem Solve' 프로그램, 자기통제, 대인관계 향상을 목표로 하는 'Promoting Alternative Thinking Strategies(PATHS)' 등이 있다.²⁷⁾ 프로그램의 구체적 내용은 조금씩 다를지라도 중요한 것은, 미국의 대다수 학교가 공통적으로 학생들의 사회성과 관계 형성의 중요성을 인식하고 학교 현장에서 이러한 프로그램을 적극 활용하고 있다는 점이다.

3) 사례의 함의

학교를 단순한 학습의 장으로만 단정 짓지 않고, 전인격적인 배움이 일어나는 공간으로 바라보는 관점이 교육 현장 안팎에 확산되고 있는 것은 고무적인 일이다. 앞서 언급한 정책적인 노력 이외에 전 국가 차원의 변화도 시작되었다. 정규 교육과

23) 김병찬, 「핀란드의 키바코울루 프로그램 및 한국교육에 주는 시사점」, 《한국교육개발원 현안보고》 2012-01-8, 2012, pp.6~7, p.18.

24) 차성현 외, 「사회성 및 감성 교육 활성화 방안 연구」, 《한국교육개발원 연구보고》 2012-13, 2012, p.72.

25) 홍기백, "교육선진국 핀란드, 왕따 예방프로그램 도입", 《MBC뉴스》, 2012. 1. 24.

26) 차성현 외, 같은 글, pp.79~91.

27) 차성현 외, 같은 글, pp.79~91.

정에 교과 이외의 활동인 '창의적 체험활동'²⁸⁾ 시간이 편제된 사실이 이를 방증한다.

이처럼 교과 수업을 보완하여 학생들의 자아와 사회성을 기르기 위한 시도는 다양하게 나타나고 있지만, 예술치료를 통해 구조적으로 접근한 사례는 찾아보기 힘들었다. **GS칼텍스**는 아동·청소년의 성장 과정에서 나타나는 사회·정서적 문제와 자아 성장 및 사회성 향상 지원의 필요성에 대해서 공감하고, 이 분야를 지원하는 사회 공헌 사업을 진행하기로 결정하였다.

학생들의 자아 성장과 사회성 향상을 지원하는 수단으로 예술치료를 선택한 데에는 두 가지 이유가 있다. 하나는 청소년의 정신건강 지원 사업으로 주로 이용하는 정신의학, 상담, 심리치료 외의 효과적인 방법을 새롭게 발굴하고 확장시켜, 사회적 효용을 갖고 널리 이용되도록 선도적 역할을 하는 것이 **GS칼텍스**가 사회에 기여하는 길이 될 수 있다고 보았기 때문이다. 다른 하나는 자기이해 및 자기표현에 서툰 청소년들이 보다 안전한 환경에서 자신을 드러낼 수 있도록 도와주는 예술치료야말로 청소년기의 자아 성장과 사회성 향상을 지원하는 데 최적화된 방법이라고 보았기 때문이다.

이에 관한 보다 자세한 내용은 다음 장에서 다룰 것이다.

2 교실힐링 프로그램 구성 요소

교실힐링 프로그램은 세부 내용을 다음과 같이 기획하고 자원을 투입하기로 하였다.

- Ⓞ 대상 : 특정 중학교 1학년 전체 학생
- Ⓞ 목표 : 자아 성장과 사회성 향상
- Ⓞ 방법 : 집단예술치료
- Ⓞ 운용 단위 : 8~10명의 무작위 집단
- Ⓞ 회기당 시간 : 90분
- Ⓞ 회기 수 : 총 12회기
- Ⓞ 프로그램 수행 : 집단별 2인 1조로 구성된 치료사팀 (다매체 공동치료)

대상과 목표에 대해서는 앞서 문제상황(Problem)을 논하면서 설명하였으므로, 여기에서는 그것을 달성하기 위해 어떤 방법을 채택하고, 이를 어떻게 운용하기로 하였는지에 대해 보다 자세히 기술하고자 한다.

1) 방법 : 집단예술치료

예술치료는 미술, 음악, 영화, 동작, 놀이, 연극 등과 같은 예술 매체를 활용하여 심리치료의 목적을 달성하기 위해 시행한다. 예술치료를 집단 프로그램으로 구성하여 적용한 집단예술치료는 국내에서는 1992년에 시작된 이후 다양한 연령대의 내담자들에게 정신 및 신체 건강의 문제를 예방하고 기능을 복원, 유지시키는 데 쓰이고 있다.²⁹⁾ 집단예술치료는 내담자의 방어를 최소화하고, 치료 과정에서 내담자에게 즐거움을 제공하는 가운데 이루어지는 치료이다. 특히 정서적, 신체적, 인지적인 변화로 매우 긴장되고 억압된 정서 상태에 놓인 채 자신의 감정과 사고를 자각하여 언어로 표현하는 데 어려움을 느끼는 청소년기의 학생들에게 보다 효과적일 수 있다.³⁰⁾

집단예술치료에서 중요한 것은 집단 내에서 발생하는 역동과 집단원 간 상호작용

28) '창의적 체험활동은 교과와 상호보완적 관계 속에서 일을 적극적으로 실천하고 심신을 조화롭게 발달시키기 위하여 실시하는 교과 이외의 활동이다. 창의적 체험활동은 초·중등학교 학생들이 간접하고 다양한 집단 활동에 자발적으로 참여하여 나눔과 배려를 실천함으로써 공동체 의식을 함양하고 개인의 소질과 잠재력을 개발, 신장하여 창의적인 삶의 태도를 기르는 것을 목표로 한다.' 교육부, '창의적 체험활동 교육과정', (교육부 고시), (제2015-74호 별책 42), p.3.

29) 조영화 외, 「집단예술치료가 학교부적응 초중고생의 학교적응에 미치는 효과에 관한 메타분석」, 《청소년상담연구》 24-2호, 2016, p.151.

30) 조영화 외, 같은 글, p.151.

이다. 집단은 단순히 여러 개인의 합이 아니다. 집단예술치료의 이름으로 대상자들을 한 장소에 모아놓고 예술치료 프로그램을 진행한다 해도 집단원 간 상호작용에서 발생하는 힘을 치료 과정에 이용하지 못하면 그것은 개별 예술치료를 그저 여러 대상자에게 적용했을 뿐 온전한 집단예술치료라고 명명할 수 없는 것이 된다. 집단 예술치료는 예술치료와는 구분되는 집단치료의 메커니즘을 예술치료와 함께 적절히 구사하여 두 치료 영역을 교차시키는 통합적 접근법인 것이다.

미술심리치료사인 외드슨(Harriet Wadeson)은 집단미술치료는 미술치료를 집단 치료에 적용시키는 것이라고 했다. 다시 말해 집단치료가 갖고 있는, 관계성에서 촉진되는 치료적 힘과 미술치료를 통한 이미지 창조 작업의 치료적 힘을 통해 개인을 돕고자 하는 것이다.³¹⁾ 그러므로 교실힐링이 지향하는 집단예술치료는 집단과 예술의 치료적 자원을 유기적으로 결합한 형태라 할 수 있다.

(1) 집단치료(group therapy)

집단치료는 심리치료적인 목적을 위해 집단이 발생시키는 역동을 치료 수단으로 이용하는 것으로서, 각 구성원들의 부적응적인 문제를 해결하기 위해 구성원들 사이의 상호작용을 이용하는 방법으로 정의할 수 있다.³²⁾ 정신의학의 구분법에 따르면 집단치료는 집단정신치료 외에 사이코드라마, 대집단치료, 활동치료에 해당하는 작업치료와 치료 레크리에이션, 그리고 미술치료, 무용치료, 음악치료에 해당하는 예술치료 등을 포함하고 있다.³³⁾ 이에 따르면 예술치료 역시 집단치료를 진행하는 치료 양식으로 구분되어 있음을 알 수 있다.

집단치료의 대표적 학자인 알롬(Irvin D. Yalom)은 그의 대표적 저서인 『집단정신치료의 이론과 실제』에서 집단치료의 기본 원동력을 ‘상호작용적 초점’이라고 했다. 치료사가 우선 내담자들이 서로 자유롭게 상호작용할 수 있는 장을 마련해 주고, 집단이 ‘지금-여기(now and here)’에서 벌어지고 있는 일들에 주목하며, 그 상호작용 속에서 자연스럽게 드러나는 부적응적 양상이 변화되고 관계 속에서의 자신을 발견

하게 되는 집단이 가장 효과적인 치료집단이라는 것이다.³⁴⁾

집단치료는 내담자를 보다 우호적으로 받아들일 수 있는 집단 환경에 노출시키고, 그 속에서 대인관계 기술의 습득 뿐 아니라 응집, 지지, 보편성의 획득, 동일시, 상호이해 등의 교정적 정서 체험³⁵⁾을 통해 내담자에게 도움을 주는 방식인 것이다.

(2) 예술치료(art therapy)

예술치료의 기원을 고대 사면의 주술적인 치료에서 찾는 것이 정설이지만, 현대 학문으로써 예술치료의 역사는 그리 오래되지 않았다. 무용·동작치료, 음악치료, 미술치료, 연극치료 모두 용어가 정식으로 쓰이기 시작하고, 학문적 기틀이 마련되기 시작한 것은 20세기 초·중반의 일이다.³⁶⁾ 그래서 정신건강 분야에서의 정신의학, 상담, 언어치료 등에 비해 예술치료는 다소 생소한 솔루션으로 받아들여지고 있으며, 당연히 일반 대중에게도 널리 알려져 있지 않다. 그런 영향인지 예술치료를 받아들이는 현장에서는 예술 교육이나 예술 활동과 크게 구분하지 못하는 분위기이다.

예술치료는 심리치료적인 목적을 가지고 예술 매체를 도구로 활용하는 것이다. ‘예술치료’라는 단어에는 ‘예술’에 방점이 찍히지 않고 ‘치료’에 방점이 찍혀 있다. 그렇기 때문에 ‘미(美)의 추구’가 목적을 달성하기 위한 수단이 될 수는 있어도 그 자체가 예술치료의 목적이 되지는 않는다. 예술치료의 본질적인 목적은 ‘미(美)의 추구’가 아니라 ‘마음의 위안’이라고 말하는 것이 맞다.³⁷⁾ 더 단순화하자면 특이한 방식으로 ‘심리치료’를 하는 것이라고 생각해도 무방하다.

그럼 예술치료는 어떤 특이한 방식을 구사하는 심리치료인가? 가장 차별화되는 부분은 바로 비언어적 접근이다. 인간의 경험, 감정, 기억 등은 언어로 저장되는 것이 아니라, 신체 감각을 통해 이미지, 장면, 신체화 등 다양한 형태로 저장된다. 이렇게 저장된 기억은 언어만으로 도달하기 어려운 한계를 갖는데, 특히 교실힐링의 주요 대상이 되는 청소년은 그들의 발달 정도에 따라 중요한 경험을 언어로 드러내는 데에 심한 곤란을 겪는다. 언어로 표현되지 못한, 또는 표현될 수 없었던 중요한 기억

31) 해리엇 외드슨, 『미술심리치료학』, 장연집 옮김, 시그마프레스, 2008, pp.199~211.

32) 이후경, 『임상집단정신치료』, 좋은땅, 2013, p.314.

33) 이후경 외, 『한국집단치료의 역사와 현황-정신과 영역에서 실시되어온 집단치료를 중심으로』, (신경정신의학)39-1호, 2000, p.143.

34) 여빈 알롬, 『집단정신치료의 이론과 실제』, 장선숙 외 옮김, 하나출판사, 2008, p.13, p.70.

35) 여빈 알롬, 같은 책, p.47.

36) 정길영, 『예술적 표현의 가치와 인성교육 및 치료의 효과와 적용』, 《교육철학》 제49집, 2013, p.260.

37) 이근매, 『예술심리치료의 특성과 효과에 대한 연구』, 《예술심리치료연구》 제7권 제2호, 2011, p.64.

은 사라지는 것이 아니라 지각되지 못한 상태로 내면 세계에 머물러 있는데³⁸⁾ 예술치료는 미술, 무용동작, 음악, 연극과 같은 예술 매체를 매개로 하여 내면에 저장되어 있는 기억을 외부로 표현할 수 있게 도와주는 강점을 가지고 있다.

그렇다고 예술치료가 일체의 언어 사용이 없는 ‘침묵 속의 교감’이라는 얘기는 아니다. 내담자가 비언어적으로 표현한 것을 치료사가 이해하고 상호작용하는 과정에서는 다시 언어를 사용한다. 또 언어적 접근을 통한 상호작용이 보다 더 힘을 발휘하는 장면도 분명히 있다. 다만 내면 경험을 표현하는 주요 수단으로 비언어적 표현 수단인 예술 매체를 활용한다는 점이 언어적 치료인 상담과는 다른 부분이라 하겠다.

미술치료의 경우, 선·면·색을 이용한 그림이라는 표현매체가 치료사와 내담자 소통의 매개가 되고, 그것을 통해 내담자는 자신의 내면을 이해하게 된다. 예를 들어, 막연한 불안을 호소하던 내담자가 미술치료 과정에서 감정색이 주로 나타난 자신의 그림을 보고, 불안의 정체가 ‘죽음에 대한 두려움’이라는 것을 깨닫는 것이다.³⁹⁾ 또, 연극치료의 경우 내담자가 허구적 이야기의 한 역할을 맡아 연극을 수행하는 과정에서 자신의 내면을 무의식중에 드러내거나, 자신의 내면을 이해하는 순간을 경험하게 되는 것이다. 이 과정에서 치료사는 표현된 몸짓과 즉흥 대사를 통해 내담자의 정서적 상태를 이해할 수 있게 된다.

결국 집단예술치료는 집단원들의 심리치료 목적을 달성하기 위해 집단치료와 예술치료, 이중의 장치를 사용하는 것이다. 경우에 따라 집단치료적 개입이 주가 될 때도, 예술치료적 개입이 주가 될 때도 있다. 어떤 장면에서는 집단이 표출한 갈등을 해소하기 위해 나눔을 시도하거나 혹은 집단원들의 상호작용을 이끌어내기 위한 수단으로 예술치료적인 개입을 하기도 하고, 다른 장면에서는 예술치료가 가진 힘을 단독으로 활용하여 개입하기도 한다.

2) 운용 단위 : 8~10명의 무작위 집단

집단예술치료를 진행하는 데 있어 기본 운용 단위는 당연히 ‘집단’이다. 따라서 중학교 1학년 전체 학생을 어떻게 나눌 것인가, 즉, 집단을 어떻게 구성할 것인가가 중

요한 문제가 되었다.

(1) 집단 크기

상담 집단의 적절한 크기에 대해서는 학자에 따라 주장이 다르나, 일반적으로 4~5명에서 10명 이내를 잡는다. 참고로 집단을 형성하는 최소 인원은 3명이지만, 보통한 치료사가 집중적으로 다루기에 적절한 집단은 6~8명이다. 10명이 넘으면 버겁고, 5명 이하면 집단의 운용에 어려움이 있다.⁴⁰⁾

집단의 크기가 너무 작으면 내담자들의 상호작용이 줄어들고, 치료사는 집단 안에서 개인치료를 하게 된다.⁴¹⁾ 이것은 집단 안에서의 역동이 충분히 활용될 수 없음을 의미한다. 자신이 지나치게 주목받는다고 느껴지거나, 활동에서 비껴 나와 집단에 객관적인 거리를 두는 자유가 박탈되는 등 각자가 받는 압력이 커지면 오히려 효율성이 떨어진다.

이와는 반대로 집단의 크기가 너무 커지면 내담자 일부는 참여할 수 없거나 치료사가 모든 개인에게 적절한 주의를 기울이기 어려워진다. 또 몇몇이 편을 이루어 집단 활동에 장애가 되는 하위집단을 구성하는 경우도 생기며 집단원 간의 전체적인 상호작용이 줄어들게 된다.

그러나 10명 이내 규모의 집단에서는 사람 하나하나가 잘 드러날 수 있다. 개인이 전체의 흐름에 묻히지 않고 자신의 느낌과 생각을 표현하고 소통할 수 있는 조건이 10명 이내 규모의 집단에서 제공될 수 있는 것이다. 그래서 교실힐링 프로그램에서는 한 집단을 8~10명으로 제한하기로 하였다.

6~8명으로 하지 않고 그보다 조금 더 많은 수인 8~10명으로 결정한 데는 두 가지 이유가 있다. 하나는 학교 환경의 제약 때문이고, 또 다른 하나는 뒤에서 더 자세히 기술하겠지만, 교실힐링 프로그램의 다매체 공동치료 방식, 즉 집단당 치료사 2명 체제 때문이다.

우선 학교 환경에서 집단을 나누기 위해서는 학급 단위로 움직일 수밖에 없는데, 한 학급은 25~30명으로 구성되는 것이 보통이다. 이를 네 집단으로 나누게 되면

38) 이정숙, 「상담 및 심리치료에서 치료적 매체의 역할」, 《상담학연구》 제9권 제3호, 2008, p.944.

39) 이정숙, 같은 글, p.945.

40) 박승숙, 「미술치료계의 위기」, 《2012 한국예술연구소 심포지엄 자료집》, 2012, p.70.

41) 어빈 알콜, 『집단정신치료의 이론과 실제』, 장선숙 외 옮김, 하나출판사, 2008, p.13, p.312.

6~8명의 집단 인원이 확보되지만, 프로그램을 운영하는 데 있어 학교에서 4개의 활동실을 별도로 확보해야 하는 문제가 발생한다. 4개의 활동실을 확보하는 것도 학교에 따라서는 쉽지 않은 일이고, 집단이 적은 수로 쪼개지면 쪼개질수록 학교에서는 활동실 이동 및 출석 관리 등 전반적인 학생 관리에 어려움을 겪게 된다. 그런 점을 고려하여 학급당 3개 집단, 즉 집단당 8~10명 규모로 설정하게 된 것이다.

다른 하나는 교실힐링 프로그램은 집단당 2명의 치료사가 함께 프로그램을 수행하기에 8~10명 규모의 집단이 적절하다고 판단하였다. 교실힐링 프로그램은 미술과 연극, 미술과 음악 등 서로 다른 매체 치료사가 같은 집단을 놓고 통합적으로 예술치료를 진행하여 효과성을 극대화시키는 다매체 공동치료 방식을 채택하고 있다. 이에 따라 교실힐링에서는 미술치료사와 연극(음악)치료사가 팀을 이루어 한 집단에 들어가서 프로그램을 진행한다. 매체적 특성과는 상관없이 치료사 2명이 집단에 들어가기 때문에 8~10명의 집단 인원을 대상으로도 충분히 집단원들의 개별 역동을 파악하여 다룰 수 있다고 판단하였다.

(2) 집단 구성

교실힐링에서 집단은 각 학급의 담임교사가 사전에 '무작위'로 구성하게 된다. 남녀 공학의 경우는 집단 안에 남녀 성비가 동일한 비율로 구성되게 요청하는 것을 제외하고는 학급 담임교사에게 집단 구성에 대한 제한 조건을 제시하지 않는다. 이것은 의도된 접근이며, 교실힐링의 매우 중요한 특징이다.

교실힐링 프로그램은 기본적으로 '이질적 집단'⁴²⁾ 운용을 전제로 한다. 치료집단은 '동질적 집단'으로 구성하는 것이 일반적이다. 피해자 집단, 부적응 집단과 같이 정통적인 심리치료가 필요한 대상의 경우 집단의 역동을 치료기전으로 활용함에 있어 비슷한 심리적, 물리적 조건을 형성하고 있는 내담자들과 함께 동질적으로 집단을 구성하는 것이 훨씬 효과적이기 때문이다.

42) "집단치료에서 집단의 구성 방식은 크게 이질적 집단 구성과 동질적 집단 구성으로 나뉠 수 있다. 이질적 집단은 다른 성별, 직업, 연령, 사회경제적 수준, 교육 수준 등 인구통계학적으로 다양하게 집단을 구성하는 것을 말한다. 동질적 집단은 그 집단의 설정된 치료 목표에 부합하는 내담자들끼리 동질하게 집단을 구성하는 것을 말한다." 어빈 알콜, 『집단정신치료의 이론과 실제』, 장선숙 외 옮김, 하나출판사, 2008, pp.297~298. 알콜은 이질적 집단 구성이 치료를 촉진시킨다는 경험적 증거가 없기 때문에 동질적 집단 구성을 지지한다. 하지만 교실힐링은 일반적인 치료 목적과는 다르게 미시 사회를 구현하여 그 안에서 서로 간의 차이를 경험하고 줄여나가는 것을 목표로 하기 때문에 이질적 집단 구성을 원칙으로 한다. 그렇기 때문에 집단을 무작위로 구성하며, 구성된 집단은 학생 신분과 중학교 1학년이라는 직업과 연령 요인을 제외하고는 대체로 이질적인 집단이라고 볼 수 있다.

하지만 교실힐링은 일반적인 심리치료와는 목적을 달리 한다. 교실힐링은 중학교 1학년 학생 전체를 대상으로 하지만, 엄밀히 얘기하면 1학년 학생 모두가 정통적인 개념의 심리치료가 필요한 대상은 아니다. 그 안에는 치료적 지원이 필요한 학생도 있지만, 심리적으로 건강하고 자원이 풍부한 학생도 있을 뿐더러 무색무취의 팔로워, 즉 일반적이고 평범한 학생도 존재한다. 다양한 층위의 학생들이 섞여 있는 것이다. 애초에 이들을 대상으로 집단예술치료 방식을 적용한다는 것은 프로그램 초점이 '피해 및 부적응 학생의 회복'에만 있지 않다는 것을 방증한다. 교실힐링은 대상이 피해 학생이든, 모범생이든, 문제아이든 프로그램에 참여하는 학생들 모두가 서로 간의 차이를 경험하고, 자신을 반추하며, 차이를 인정하는 과정에서 집단의 응집과 긍정적인 역동을 경험하고, 그것을 통해 자아의 성숙과 사회성 향상을 이루기를 목표로 하는 것이다.

집단을 같은 욕구와 유사한 문제를 가진 청소년들, 즉 동질적 집단으로 구성할 때 집단 응집력은 훨씬 더 견고해지고, 활발한 자기 개방으로 심도있는 문제 탐색이 이루어지며, 이에 따라 집단작업도 더 효과적일 수 있다. 그러나 때로는 외부 생활을 그대로 반영한 미시 사회로서의 이질집단이 동질집단보다 더욱 효과적일 수 있다. 이질집단에서 청소년들은 더욱 풍부한 자극을 얻고 보다 의미 있는 피드백을 주고받으며 다양한 대처 능력 및 사회 기술을 개발하고 새로운 행동을 실험할 수 있기 때문이다.⁴³⁾

3) 회기당 시간 : 90분

지원 사업에서는 예술치료에 대한 이해가 부족하여 대상 불문하고 1시간을 회기 진행 시간으로 잡는 경우가 많다. 하지만 예술치료는 내담자가 매체와 만나고 몰입하는 과정이 있어 시간이 더 필요하다. 예를 들어 교실힐링에서 회기 활동으로 자주 사용되는 미술치료의 경우, 회기 진행을 위해 집단을 유도하는 시간이 필요하고 참여자들과 작품 및 재료를 정리하는 시간도 고려해야 한다. 1시간을 회기 시간으로 가정한다면, 이런 시간을 제외할 때 본격적으로 치료적 개입에 쓸 수 있는 시간은 고작 40~45분뿐이다. 시간의 한계 때문에 치료적 효과를 보지 못한 채 문제 학생들과 씨름만 하다가 사업을 종결하게 될 경우 치료사들이나 대상 청소년들이 느끼게

43) 이후경, 『임상집단정신치료』, 좋은명, 2013, p.318

될 무력감은 자명하고, 오히려 시행하지 않은 것만 못한 결과를 낳을 수도 있다.⁴⁴⁾

교실힐링 또한 같은 시행착오로 시행 첫 해인 2015년에는 회기당 시간을 45분으로 잡고 진행하였고, 그로 인해 활동 진행의 어려움을 겪게 되었다. 45분은 학생들이 매체를 통해 자신을 표현하고, 그것을 통해 치료사와 교감을 일으키기에는 턱없이 부족한 시간이었다. 이에 2016년부터 현재에 이르기까지 회기당 시간을 90분으로 늘려 실행했고, 그로 인해 상대적으로 학생들이 프로그램의 수혜를 제대로 받게 되었다.

4) 회기 수 : 총 12회기

예술치료 지원 사업마다 실행 기간 즉, 프로그램 전체 회기를 다르게 잡는데, 현재는 8~15회기로 고정시키는 추세이다. 프로그램 실행 기간은 달성 가능한 치료 목표에 영향을 미치기 때문에 한 회기 소요 시간과 치료 대상의 특성을 고려하여 신중하게 결정하여야 한다. 집단치료를 진행할 때는 참여자들이 집단에 적응하고 집단의 운용 방식에 익숙해지기까지 일정 시간이 필요하다. 프로그램의 방향과 효과적인 운용이 그 시간을 결정하며, 치료사 개인의 전문성과 능숙함도 직접적인 영향을 미친다. 초기 적응 시간을 고려하면 어떤 집단이든 8회기로는 치료적 효과를 기대할 수 없다. 치료사의 뛰어난 자질로 시간 낭비 없이 효과적으로 집단을 운용하는 것이 아니라면 사실 15회기도 그다지 충분한 시간이라고 할 수 없다.⁴⁵⁾

교실힐링은 학교 환경에 예술치료사가 들어가서 학급의 교우관계를 바탕으로 프로그램을 진행하는 형태이기 때문에, 학교의 학사 일정에 영향을 받을 수밖에 없는 제한점이 있다. 연간 진행은 중간에 방학이 있기 때문에, 치료 작업이 중단되는 근본적인 한계가 있으며, 이로 인해 학기별로 진행하게 되었다. 한 학기는 보통 14~17주로 이루어지며, 매 회기 작업을 통해 학생들이 체화하고 경험한 부분들을 숙고하는 기간으로 회기 사이에 일주일의 휴지 기간이 필요하다는 판단 하에, 총 12회기 프로그램을 운영하기로 하였다.

44) 박승숙, 「저소득층 아동의 자아존중감 증진을 위한 집단미술치료」, 《한국예술연구》 제8호, 2008, p.67.

45) 박승숙, 같은 글, pp.64~65.

5) 프로그램 수행 : 집단별 2인 1조 치료사팀 (다매체 공동치료)

교실힐링은 한 집단에 예술치료사 2명이 한 팀을 이루어 프로그램을 진행한다. 그것도 서로 다른 매체 치료사가 한 팀을 이룬다. 미술치료사와 연극치료사, 혹은 미술치료사와 음악치료사가 한 팀으로, 한 집단에서, 함께 프로그램을 진행하는 것이다. 우리는 이것을 ‘다매체 공동치료’ 라고 부른다.

각각의 예술치료는 형태는 달라도 그 본류는 같다. 미술치료든, 연극치료든, 음악치료든 모든 매체 치료는 예술적 매체를 통해 유발되는 내담자의 감정, 마음, 혹은 창조적 상상과 표현을 자원으로 삼아 자기탐색, 자기인식, 자기발견을 하고, 그것을 통해 타인과 건강하게 관계 맺을 수 있는 균형 잡힌 자아를 만드는 것이 목적이다. 다만 각각의 매체 치료마다 예술적 매체가 다르고, 그 예술적 매체를 활용하는 방법과 적용되는 치유 원리의 차이가 있을 뿐이다.

치료사의 관점이 아니라 수혜자의 관점에서 본다면, 그 형식이 반드시 한 장르여야 할 필요는 없다. 오히려 내담자 혹은 집단의 상황과 자원에 맞게 그림, 음악, 춤, 동작, 문학 등을 자유로이 오가며 복합적으로 적용하는 것이 더 바람직할 수 있다. 때와 상황에 맞는 다양한 매체 적용이 가능할 때 치료사는 내담자의 이슈를 적시에 발견하거나 보다 깊이 탐색할 수 있기 때문이다. 우리는 이것을 ‘통합예술치료’라고 부르기도 한다.

하지만 단순히 치료사가 한 매체가 아닌 여러 매체를 활용할 수 있다고 해서 그것이 통합예술치료 방식을 보증하는 것은 아니다. 정확히 말하자면, 여러 매체를 활용하면서도 치료적 의도를 담지 못하거나, 해당 매체의 치료적인 결과를 예측하지 못하고 활동의 수단으로서만 사용한다면 그것은 통합예술치료로 보기 어렵다. 통합예술치료는 각 매체 치료의 치유 원리에 대한 이해와 능숙한 적용이 기반이 되어야 하는데, 사실 한 명의 치료사가 미술치료와 연극치료, 혹은 그 밖의 매체 치료에 대해 온전히 이해하고 복합적으로 적용하는 것은 일반적인 경우에는 쉽지 않은 일이다.

그렇기 때문에 교실힐링은 통합예술치료의 목적을 달성하기 위해, ‘다매체 공동치료’의 방식을 선택해 왔다. 2명의 서로 다른 매체와 치료사가 팀을 이루어 그때그때 집단의 이슈와 역동에 맞는 적합한 매체 치료 활동을 선택적으로 꺼내면서 회기를 진행하는 것이다. 예를 들어 깊은 자기탐색이 필요한 순간에는 미술치료사 주도로 그

에 맞는 미술치료 활동을 하고 특정 집단원에 대한 공감에 필요한 순간에는 연극치료사 주도로 그에 맞는 연극치료 활동을 하는 방식이다. 치료사팀은 매 회기마다 현재 집단의 수준과 이슈가 어떤 상황인지 파악하고, 그에 따라 다음 회기에 어떤 활동을 선택하고 기획할지 회의를 통해 결정한다. 따라서 다매체 공동치료는 이해와 소통을 기반으로 한 치료사들의 팀워크가 작업의 성패를 좌우하는 결정적인 요인이 된다.⁴⁶⁾

2018년, 교실힐링은 새로운 도전을 하게 되었다. 치료사 1인이 주재하는 매체통합형 방식을 도입한 것이다. 교실힐링 치료사들은 대부분 교실힐링이 처음 시작할 때부터 지금에 이르기까지 3~4년 동안 다매체 공동치료를 수행해왔다. 그 과정에서 다른 매체 치료사의 치료적 접근을 현장에서 경험하고, 또 기획 회의를 통해 다른 매체의 치료적 활용법을 축적해왔다. 이러한 경험이 큰 자산이 되어 이제는 치료사 1명이 미술, 연극 등 복수의 매체를 치료적으로 활용해 볼 수 있다는 판단이 들었다. 그래서 다매체 공동치료의 기반 위에 치료사 1인의 매체통합형 방식을 부가적으로 시도하게 된 것이다.

치료사 1인의 매체통합형 방식은 2018년에는 한 학교에서 운영되었는데, 앞으로 조금씩 확산시켜 나갈 계획이다. 물론 이 경우에도 다매체 공동치료의 근간은 유지될 것이다. 매체통합형으로 원활히 진행할 수 있기 위해서는 치료사들이 지속적으로 동시적으로 다른 매체의 치료적 활용법을 끊임없이 습득할 수 있는 바탕이 있어야 하기 때문이다.

46) 이효원, 『연극치료 QnA』, 울력, 2017, p.49.



과정(Process)

1. 교실힐링의 목표
2. 교실힐링의 집단치료
3. 교실힐링 집단 특성
4. 교실힐링 집단 내 집단원의 유형과 역할
5. 교실힐링 회기 과정
6. 교실힐링 회기 활동

PART
03 과정(Process)

지금까지 교실힐링 프로그램이 기획된 배경과 기획 의도, 그에 따른 자원과 투입에 대해 설명하였다. 여기에서는 이를 바탕으로 교실힐링 프로그램이 어떤 과정(Process)을 통해 학생들에게 투여되는지, 프로그램의 ‘알맹이’를 풀어보고자 한다.

교실힐링의 과정(Process)을 이해하려면 먼저 교실힐링의 목표로 다시 돌아가야 한다. 교실힐링은 중학교 1학년 학생들의 자아 성장과 사회성 향상을 목표로 한다. 이때 ‘자아의 성장’과 ‘사회성 향상’은 어떤 의미인가?

1 교실힐링의 목표 : 자아 성장과 사회성 향상

이 세상에서 홀로 살아갈 수 있는 사람은 없다. 우리는 늘 사람들 속에 있으며, 어느 순간, 어떤 상황에서든 누군가와 연결되어 영향을 주고받는다. 어떤 사람이 외로움을 느낀다면 대부분은 옆에 아무도 없기 때문이다. 어떤 사람이 분노를 느낀다면, 대체로는 계기를 제공한 타인과 그러한 반응을 일으키는 자신의 심리 패턴 때문이다. “나는 이렇게 생각해.” 하고 누군가가 말할 때는 들어주는 상대방이 있을 때이다. 순수하고 온전히 독립된 개인이란 존재하지 않는다. 따라서 내적 고민이나 부적응 양상의 이면에는 그것을 파생시킨 본질적인 원인이 되는 ‘관계’가 자리 잡고 있다. 우리는 항상 ‘관계 속의 개인’으로 살아가고 있는 것이다.

이러한 관점에서 볼 때, 자아의 성장과 사회성 향상은 같은 맥락 위에 존재한다. 이들은 분리되어 있는 것이 아니라 서로 긴밀하게 연결된 개념이다. 교실힐링에서 설정한 목표인 ‘자아’와 ‘사회성’을 조작적으로 정의하자면 다음과 같다.

- ① 자아 : 타인과의 관계 맺음을 잘 할 수 있는 준비 상태, 즉 관계 현실에 적응하기 위한 정신적, 심리적 힘의 단위.
- ② 사회성 : 타인과의 관계 맺음을 잘 하는 것.

1) 자아에 대한 교실힐링의 정의

자아를 성장시킨다는 것은 ‘타인과의 관계 맺음’을 잘 할 수 있는 준비 상태를 만드는 것이다. ‘타인과의 관계 맺음을 잘 할 수 있는 준비 상태’란 어떤 상태를 말하는 것일까? 그것은 내가 나를 온전히 이해하고 수용하는 것이다.

가령 친구에게 굉장히 화가 난 상태인데, 그것을 전혀 알아차리지 못하거나 화를 내는 자신을 받아들이지 못해 욕구를 주장하지 못하고 좌절시키는 경우가 있다. 이런 상황은 흔히 미성숙한 자아 때문에 일어난다.

자아의 성장이란, 자신의 생각, 행동, 감정, 욕구의 역동을 스스로 충분히 파악함으로써 그것들 간에 불균형이 나타나지 않도록 하는 것이며, 있는 그대로의 자신을 긍정하여 스스로없이 자기를 표현하고 타인과 소통할 수 있게 되는 것이다.

2) 사회성에 대한 교실힐링의 정의

교실힐링에서 목표하는 사회성은 ‘타인과의 관계 맺음을 잘하는 것’을 의미한다. 이때 사회성을 흔히 말하는 사회적 기술(Social Skill)과 혼동하면 안 된다. 교실힐링이 목표하는 사회성은, 또박또박 큰 목소리로 자신감 있고 논리정연하게 이야기하며, 좋은 인상을 주기 위해 어떤 자세와 몸짓을 취해야 할지를 가르치는 것이 아니다.

교실힐링에서 말하는 사회성, 즉 타인과의 관계 맺음을 잘하는 것은 ‘건강한 거리두기’이다. 풀어서 설명하면, ‘나’의 고유성을 스스로가 인정하고 존중하듯이, ‘나와 는 구별되는 다른 사람’의 고유성도 인정하고 존중하는 것을 뜻한다.

예를 들어, 어떤 사안에 대해 A라고 생각하는 사람이 B라고 주장하는 다른 사람에 대해 취하는 태도를 보자. “그래? 그럼 내가 틀린 모양이야. 나도 B라고 생각할게.” 이렇게 되면 건강한 거리두기라고 할 수 없다. 건강한 거리두기는, “너는 B라고 생각하는구나. 난 A라고 생각하는데, 우리는 서로 다르게 생각하는구나. 그런데 B라는 네 생각도 일리가 있다. A가 유일한 답이라고 믿었는데 그게 아닐 수 있겠어.”라고 말할 수 있는 것이다.

이렇게 교실힐링이 향상시키고자 하는 사회성이란, ‘자신의 고유성을 인정하면서 동시에 서로 다름을 인정하는 것’이라고 축약할 수 있다. 그리고 서로 다름을 알기

위해서는 자기 자신을 명확하게 이해하고 있어야 하므로, 결국 자아의 문제로 돌아가게 된다.

3) 자아와 사회성의 관계

자아와 사회성은 둘 다 타인과의 관계 맺음을 통해 드러난다. 타인과의 건강한 관계 맺음이란, ‘내가 드러낸 생각과 행동과 감정이 타인을 거쳐 다시 나에게 돌아오는 과정’이라 할 수 있다. 그 과정에서 관계 현실에 적응하는 능력과 힘이 조정되고 강화되며, 타인이라는 거울에 비친 자아상 역시 수정되고 보다 정교하게 다듬어진다.

자신이 드러낸 생각과 행동과 감정은 다음 과정을 거쳐 자신에게 되돌아온다.

- ① 자신의 특성과 행동을 드러낸다.
- ② 자신의 행동을 자각한다.
- ③ 자신의 행동이 다른 사람에게 미치는 영향을 평가한다.
- ④ 자신의 행동이 자신에 대한 다른 사람들의 견해에 미치는 영향을 평가한다.
- ⑤ 자신에 대한 다른 사람들의 견해가 자신의 행동과 스스로에 대한 견해에 미치는 영향을 평가한다.⁴⁷⁾

교실힐링 프로그램 과정은 참여 학생들 개개인이 이 5단계 과정을 온전히 경험하고 인식하도록 돕는 데 목표를 두고 있다.

교실힐링에서 이 목표가 달성되면 학생들은 앞으로 마주하게 될 수많은 현실의 이질적 집단에서 자신의 고유성을 잘 드러내고, 다른 사람을 고유한 그대로 수용할 수 있게 될 것이다. 그리고 앞으로 어떤 집단과 마주하거나 어떤 관계에 놓이게 되더라도 자신의 고유성을 잘 발휘할 수 있는 기본 토대와 자신감을 갖게 될 것이다.

2 교실힐링의 집단치료

교실힐링은 자아의 성장과 사회성 향상의 목표를 달성하기 위한 방법으로 ‘집단’이

47) 어빈 알론의 내담자의 변화 5단계를 재구성하였다. 어빈 알론, 『집단정신치료의 이론과 실제』, 장선숙 외 옮김, 하나출판사, 2008, p.203.

라는 장치를 마련하였다. 중학교 1학년 학생들이 ‘타인과의 건강한 관계 맺음’을 이룰 수 있도록 집단을 치료적 도구로 활용하는 것이다.

1) 집단

집단이란 여러 사람이 한데 모여 ‘일정한 관계’를 이루는 모임이다. 일반적으로 3명 이상이 모여 있을 때 우리는 집단이라고 부른다.

집단원들은 다양한 상호작용 속에서 역할이 고정되어 있지 않고, 돌아가면서 맡게 된다. 그 역할들은 구체적인 상호작용의 상황과 장면에 따라 서로 다르게 이름 붙일 수 있다. 어떤 집단원이 행위를 하였을 때, 그에 대한 반응을 보이는 집단원, 행위자와 반응자 사이의 관계 양상을 지켜보는 ‘행위자-반응자-목격자’의 역할 관계가 형성될 수도 있고, 집단이 어떤 하나의 목표를 가지고 나아가는 상황에서는 ‘이끄는 자-따르는 자-반대하는 자’의 역할 관계가 형성될 수 있다. 치료사가 어떤 활동을 제안했을 때에는 ‘능동적인 자-수동적인 자-불평하는 자’로 역할이 나뉠 수 있다. 어떤 이름으로 부르든지, 집단에 자극이 가해지면 집단원들은 각기 다른 역할을 담당하게 되고, 이때 집단원 간 알력 관계를 통해 다양한 집단역동이 만들어진다.

교실힐링에서 집단원들은 치료사가 짜놓은 여러 활동과 치료적 개입을 통해 고정된 역할이 아니라 새롭고 다양한 역할을 고루 경험하는 기회를 갖는다. 평소에 주로 맡았던 역할에서 벗어나 다른 역할을 수행하면서 보다 성숙해지는 것이다.

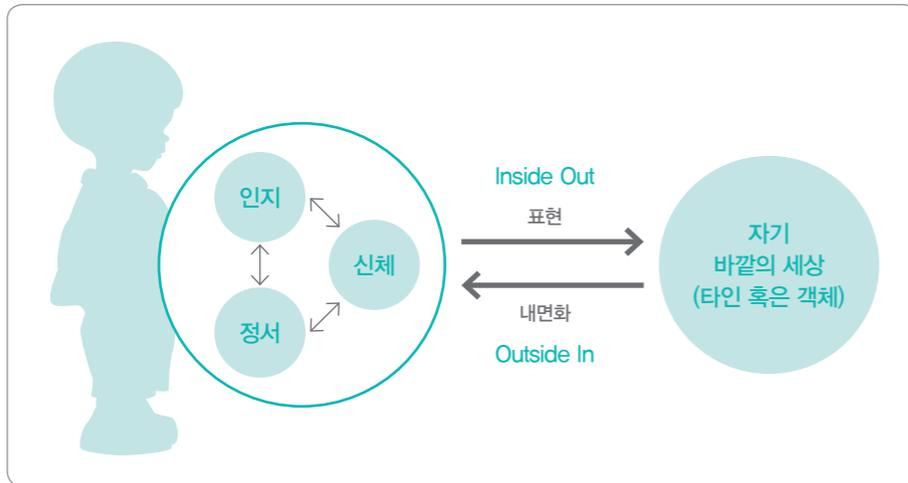
2) 집단치료의 초점 : 개인역동과 집단역동

집단치료는 주로 집단역동을 다룬다. 그런데 집단치료에서는 개인역동도 매우 중요한 부분을 차지한다. 이 사실을 알기 위해서 먼저 개인역동과 집단역동에 대해 구조적으로 이해할 필요가 있다.

(1) 개인역동

개인역동은 ‘1인칭 주인공’ 시점에 관한 문제이다. 자신의 내면이 타인과 객체, 즉

자기 바깥의 세상과 만나는 문제이거나 혹은 바깥 세상의 어떤 것을 자신이 내면화 하는 문제이다.



▲ 개인역동의 구조

개인역동은 인지, 정서, 신체가 삼각 축을 이룬다. 많은 심리치료사들은 심리치료를 ‘인지, 정서, 신체를 통합’하는 것으로 정의하고 있다.⁴⁸⁾ 무슨 의미일까?

반대로 생각해 보자. 심리가 불안정하다는 것은 인지, 정서, 신체가 통합되지 않고 불균형한 상태에 놓여 있음을 의미하는 것으로, ‘착한아이 신드롬’을 예로 들 수 있다. 사람은 누구나 화가 날 때나 슬플 때, 분노의 감정과 슬픔의 감정을 표현하는 것이 자연스럽게 건강한 상태이다. 그런데 착한아이 신드롬은 ‘그렇게 하면 부모님이 싫어할 것’이라는 인지가 정서를 강하게 억압하기 때문에, 자신의 자연스러운 감정을 표현하지 못하고 억누르게 된다. 그러한 불균형의 상태가 쌓이면 부적응 행동이 나타날 수 있다. 이를 교정하여 인지, 정서, 신체를 통합하는 과정이 심리치료인 것이다.

예술치료도 마찬가지이다. 예술치료에서 개인역동을 다루는 것은 개인의 인지, 정서, 신체를 균형 있게 통합하여 바깥 세상에 적절히 표현하고, 그로 인한 변화와 외부의 반응을 자신의 내면으로 체화하는 과정에 있어서, 어느 한쪽이 강화되거나 희생되지 않고 조화롭게 진행되도록 만드는 데 그 목적이 있다.⁴⁹⁾

48) 임용자 외, 『표현예술치료의 이론과 실제』, 학지사, 2016, pp.15~74.

49) 임용자 외, 같은 책, pp.96~103.

(2) 집단역동

집단역동은 ‘전지적 작가’ 시점에 관한 문제이다. 즉, 치료사가 개인에 초점을 맞추는 것이 아니라 여러 개인이 모인 집단을 하나의 단위로 파악했을 때, 그 안에서 벌어지는 복잡다단한 상호관계의 집합체가 바로 집단역동이다.

집단역동은 집단치료에 있어서 가장 중요한 요소이다. 집단치료는 치료 목적을 위해 ‘집단’을 이용하는 것으로서, 각 구성원들의 부적응 문제를 해결하기 위해 구성원들 사이의 상호작용을 이용하는 방법을 말한다. 집단 속의 개개인을 내담자로 파악하기보다, 집단을 하나의 유기체로 파악하고 집단 자체를 하나의 내담자처럼 다루며 프로그램을 진행하는 것이다.

그렇기 때문에 집단치료에서는 ‘개인의 내적 사례’를 다루기보다 ‘집단의 역동’을 다루는 것을 지향한다. 그렇다면 집단역동을 다룬다는 것은 무엇일까?

우선 집단역동의 개념을 살펴보자. 최초로 집단역동이라는 용어를 사용한 학자는 레빈(Kurt Lewin)으로 ‘변화하는 상황 속에서 집단과 개인이 행동하고 반응하는 방식이 집단역동이며 소집단 안에서 일어나는 모든 것을 의미한다’라고 했다.⁵⁰⁾ 다른 학자들은 ‘집단의 성격과 방향에 영향을 미치는 복합적인 힘’이라고 정의하거나 ‘집단역동이란 집단을 움직이는 힘’이라고 정의 내리기도 한다. 다시 말해 집단역동은 집단 리더, 구성원 간의 상호작용 방식이고, 이러한 방식이 집단 과업, 집단 발달, 집단 구조에 미치는 영향이라는 것이다.⁵¹⁾

하지만 여전히 집단역동의 개념을 온전히 파악하기에는 모호한 측면이 있다. 집단역동을 이해하는 데는 정신의학자인 팔로프(Morris Parloff)의 세 가지 구분법이 도움이 될 수 있다. 팔로프(Morris Parloff)는 치료사의 개입 방식에 따라 집단 내 개인(individual within group), 대인관계(interpersonal), 전체로서의 집단(group as a whole)에 초점을 맞추는 세 가지 범주로 나눌 수 있다고 하였다.⁵²⁾ 정리하면 다음과 같이 구분할 수 있다.

① 집단 내 개인(individual within group) : 작은 사회로 대변될 수 있는 집단 안에 개별

50) 권경인, 『집단상담에서 집단역동의 이해와 활용』, 《가족과상담》 제11권 1호, 2011, p.90.

51) 권경인, 같은 글, p.90.

52) 이후경, 『임상집단정신치료』, 종은명, 2013, p.343.

적으로 존재하는 개인들, 혹은 집단에 반응하는 개인들

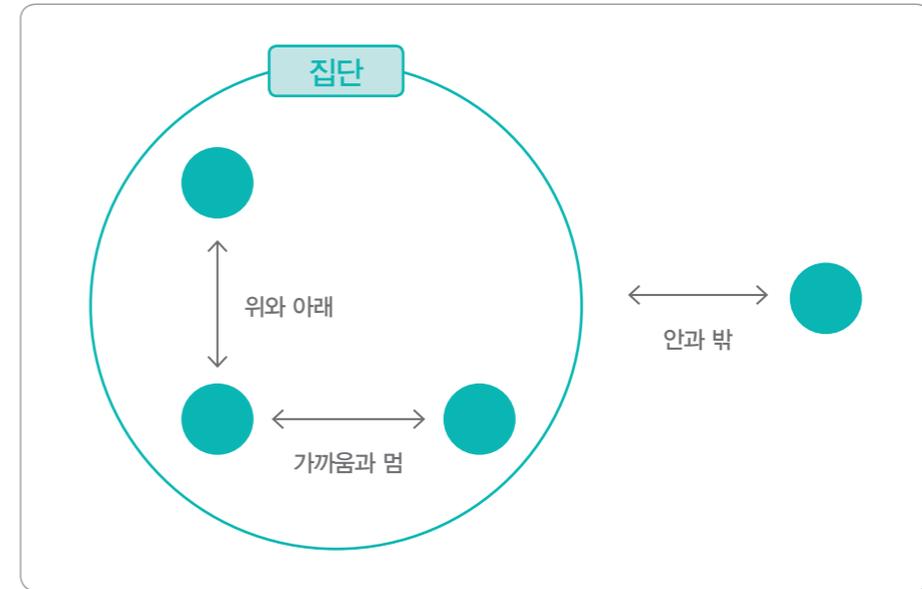
- ① 대인관계(interpersonal) : 개인끼리 서로 상호작용을 하며 만들어내는 관계 역동
- ② 전체로서의 집단(group as a whole) : 집단 그 자체가 하나의 단위로서 발생시키는 역동

팔로프는 집단 내 개인 쪽으로 치료의 초점을 맞출수록 치료사가 ‘과거-거기’와 개인 내면에서 작동하는 심리적 메커니즘을 중시하고, 전체로서의 집단 쪽으로 치료의 초점을 맞출수록 치료사가 ‘지금-여기’와 집단역동을 중시한다고 하였다.⁵³⁾

결국 집단역동을 다룬다는 것은 치료사가 집단을 바라볼 때, ‘대인관계’와 ‘전체로서의 집단’에 초점을 맞추고, 그 두 가지 초점에 맞추어 치료 작업을 이끌어가는 것을 의미한다.

내담자들은 그들이 사회 상황에서 다른 사람과 상호작용 해왔듯이 집단 내에 들어와서는 집단원과 상호작용할 것이고, 집단 밖에서와 똑같은 대인관계를 집단 내에서도 만들 것이다. 다시 말해 내담자는 치료집단 내에서 자동적이고 필연적으로 자신이 일상생활에서 보였던 적응적이거나 부적응적인 대인관계 양상을 보이기 마련이다.⁵⁴⁾

집단원은 그들 자신의 축소된 사회를 만들고, 이 사회는 각 집단원의 특징적인 행동을 끌어낸다. 상호작용이 자발적일수록 축소 사회는 더 빨리 발달하면서, 진짜 사회의 특색을 띠게 된다. 그 결과 모든 집단원이 가진 특징적 행동들이 재현되고 다루어지게 될 가능성이 더 많아진다.⁵⁵⁾



▲ 집단역동의 구조

집단 안에서 벌어질 수 있는 역동의 관계들을 공간적으로 표현하자면 그림과 같이 ‘위와 아래(top or bottom)’, ‘가까움과 멀(near or far)’, ‘안과 밖(in or out)’으로 구조화할 수 있다.⁵⁶⁾

- ① 위와 아래(top or bottom) : 힘, 지위, 영향력
- ② 가까움과 멀(near or far) : 감정 표현과 이해 및 공감
- ③ 안과 밖(in or out) : 우리와 그들, 연대와 소외

집단치료사는 흔히 감정의 나눔과 공감에 초점을 맞춰 작업하기 때문에 ‘가까움과 멀’의 요소를 치료에서 가장 많이 활용한다. 하지만 집단역동을 다룰 때에는 ‘가까움과 멀’의 문제뿐만이 아닌 ‘위와 아래’의 문제, ‘안과 밖’의 문제에 대해서도 통합적으로 인식하고 접근하는 것이 중요하다. 교실힐링이 지향하는 집단치료의 관점에서서는 더욱 그렇다.

‘위와 아래’의 문제는 힘의 위계질서를 세우려는 인간의 본능을 말하는데, 인간관계의 가장 기본을 차지한다. 이것은 비단 어른들 뿐만 아니라 아이들 사이의 관계에

53) 이후경, 『집단정신치료』, 종은당, 2013, p.343.

54) 어빈 알롬, 『집단정신치료의 이론과 실제』, 장선숙 외 옮김, 하나출판사, 2008, pp.51~52.

55) 어빈 알롬, 같은 책, p.60.

56) 어빈 알롬, 같은 책, p.337.

서도 두드러지게 나타난다. 관계에서 주도권을 가져가려고 하는 주체와 그 주도권에 복종하거나 거부하면서 발생하는 역동이 집단에 미치는 영향은 지대하다.

또한 ‘안과 밖’의 문제도 교실힐링에서 다루는 집단역동 중에 주요한 지분을 차지한다. 청소년의 경우 무리를 짓고 어딘가에 소속되려는 욕구가 강하고, 무리에 소속되지 못했을 때 불안감과 박탈감이 나타나기 마련이다. 집단치료에서는 집단 바깥에서 있는 집단원이 있을 때, 그가 공감 작업이나 강점 찾기 등을 통해 집단에서 지지받고 소속감을 경험하도록 유도하고, 집단원들에 대한 이해 없이 경계 안으로 들어오려고만 하는 욕구를 되짚어 서로 건강한 거리를 유지하도록 돕는다.

3 교실힐링 집단 특성

세상에는 다양한 성격의 집단이 존재하지만, 여기서는 교실힐링 프로그램을 통해 치료사들이 주로 마주하게 되는 교실힐링 대상 집단의 특성을 아는 것이 중요하다. 즉, ‘중학교 1학년 학생들을 학교 현장에서 무작위로 나누어 구성한 집단은 주로 어떠한 특성과 성격을 띠게 되는가?’ 하는 문제를 다루어야 한다. 특히 교실힐링 프로그램을 처음 접하는 치료사들은 교실힐링에 참여하는 집단의 기본적인 특성을 이해하고 치료 작업에 임할 필요가 있다.

교실힐링 대상 집단은 대표적으로 또래집단, 반항집단, 미성숙집단, 이질집단, 현실집단의 5가지 특성을 보이게 된다. 이 중 한 가지, 혹은 두 가지 특성이 두드러지게 나타나는 집단도 있지만, 일반적으로는 5가지 특성이 모두 뒤섞여 나타난다고 볼 수 있다.

경향	내용	함의	키워드
또래 집단	부모/선생 등 권위적 인물에 이질감 느낌 반대로 또래관계에 많이 의존	치료자와의 관계보다 집단원 간 관계가 더 중요함 집단 내 활발한 상호작용 이용 필요 집단 상호작용을 읽을 수 있는 눈 필요	집단 역동
반항 집단	역전이 강하게 발생 치료자에 대한 거부 및 치료자 고립 심화	초기 치료자-구성원 간 신뢰 구축 중요 치료자의 카리스마적 Leading 필요	신뢰 구축
미성숙 집단	원활한 언어적 표현과 생각의 소통이 어려움 산만함/집중하기 힘들	언어적 접근보다 신체 접촉과 감각 자극을 위주로 한 비언어적 접근을 통해 집단 내에서 안전감과 보살핌과 지지를 경험하도록 촉진	비언어적 접근/ 보살핌과 지지
이질 집단	집단원 간 상호작용 증폭될 경우 갈등 심화 가능성	갈등의 탐색은 집단 응집을 위한 절호의 기회 갈등 상황을 다룰 수 있는 방법 필요	갈등 다루기
현실 집단	교실의 테두리 안에 있는 아이들 깊은 내적 고민을 나누기 어려움	‘과거-거기’가 아닌 ‘지금-여기’로 접근 필요	지금-여기

▲ 교실힐링 대상 집단의 특성과 함의

1) 또래집단

교실힐링은 중학교 1학년, 그것도 같은 학교, 같은 학급에 소속되어 있는 아이들을 집단으로 만난다. 개인적 성향과 성격은 천차만별이지만, 기본적인 고민과 관심사, 문화를 공유하는 성장기의 아이들이 하나의 집단을 이루게 된다. 이 시기에는 부모, 교사 등 권위적 인물에 대해 기본적인 반감을 가지고 있으며, 어른보다 옆에 있는 또래친구에게 더 의존하는 성향이 강하다. 그렇기 때문에 치료사는 어떻게 아이들의 반감을 극복하고 집단 속으로 스며들어가 그들의 인도자가 될 수 있을지를 고민해야 하며, 함께 있는 것만으로도 시너지를 일으키는 아이들 간의 관계를 치료 작업에 어떻게 잘 이용하고 상호작용할지를 고민해야 한다.

한편으로 또래집단의 특성은 치료사가 교실힐링 프로그램을 이끌어 가는 데 가장 핵심적인 소재가 된다. 또래집단에서 집단원들이 만들어내는 관계 양상은 실로 다양하다. 남녀 공학인 학교에서는 기본적으로 한 집단 안에서 남녀 분리 양상이 드러난

다. 집단 안에 이미 큰 규모로 친밀한 관계가 형성되어 그 안에 들어가지 못한 소수가 존재하는 경우, 하위집단이 여러 개 형성되어 서로 충돌하는 경우, 또 모두가 친밀하거나 혹은 모두가 친하지 않은 경우 등 프로그램의 시작 단계에 또래관계가 만들어 낸 다양한 양상들은 그 집단의 초기 특성을 규정하는 주요한 근거가 되고, 치료사에게는 자연스럽게 집단치료 목표 설정의 중심 소재가 된다.

2) 반항집단

중학교 1학년 또래집단의 특성이기도 하지만, 교실힐링 집단은 반항하는 아이들로 가득 채워져 있다. 어른에 대한 반감이 적극적인 반항, 프로그램에 대한 거부로 나타나기도 하며, 단순히 장난을 걸고 싶은 마음에 청개구리처럼 비협조적인 태도를 보여주는 경우도 허다하다. 때문에 치료사는 프로그램을 본격적으로 진행하기 앞서 반드시 집단원들과 적절한 라포를 형성하고 신뢰를 구축해야 한다.

그럼에도 이 시기 아이들의 특성상 산만하고 프로그램에 집중하지 못하는 경우가 자주 발생하는데, 이때는 치료사가 강하고 단호할 필요가 있다. 아이들을 혼내거나 강압적으로 프로그램에 참여하게 하라는 말이 아니라, 치료사가 정확한 방향을 제시하고 적극적으로 움직임을 추동하는 카리스마와 리더십을 보여줄 필요가 있다는 말이다. 12회기라는 단거리 경주에서 아이들의 속도에만 맞추다가 자칫 불필요하게 버리는 시간이 발생하는 것은 아이들에게도 치료사에게도 바람직하지 않다.

치료사 2인이 1팀이 되어 하나의 집단을 맡는 교실힐링의 구조는 반항집단의 특성을 보이는 아이들을 다루는 데 많은 도움이 된다. 성인 집단은 한 명의 치료사가 도맡아 프로그램을 진행하더라도 큰 차질이 없을 수 있지만, 장난기 다분하고 반항적인 청소년 집단은 사정이 다르다. 교실힐링에서는 한 명의 치료사가 프로그램을 전 면에서 진행하고 다른 한 명의 치료사는 집단원들이 집중할 수 있도록 뒤에서 참여를 독려하는 역할을 자연스럽게 맡게 된다.

3) 미성숙집단

이 시기의 아이들은 감수성은 풍부하지만, 통합적 인식에는 미성숙하여 표현하는

데 어려움을 겪는다. 이는 교실힐링 프로그램의 목표이자 이 시기의 아이들에게 예술치료를 적용하는 주요 이유이기도 하다. 예술치료의 진가는 표현 방법을 잘 찾지 못하는 아이들에게 발휘된다. 자기 생각과 감정을 명확히 모르는 경우, 자기 생각과 감정이 빈약한 경우, 자기 생각과 감정을 인식하고 있지만 다른 사람에게 표현하기가 두려운 경우 등 갖가지 경우에 예술치료의 투사적 접근은 훌륭한 처방전이 될 수 있다. 생각과 감정을 직접적으로 표현하는 부담감 없이 예술 매체를 통해 간접적으로 드러낼 수 있기 때문이다. 치료사는 아이들이 예술 활동을 즐기는 데 그치게 할 것이 아니라, 예술 활동을 통해 자신을 표현하게 할 수 있는 분명한 통로를 열어 주어야 하며, 예술 활동을 마친 뒤에도 언어적 접근을 통해 예술 활동에 임한 과정과 투영된 의미에 대해 스스로 되짚는 단계를 꼭 거치도록 해야 한다.

또한 미성숙한 집단은 자신을 명료하게 드러내기에 앞서, 타인들이 우호적이라는 것을 확인하여 타자와 세상에 대한 두려움을 다룰 힘을 기르는 것이 절실하다. 이때 치료사는 신체 접촉과 감각 자극을 주로 하는 비언어적 접근을 통해 집단원들이 집단을 안전한 공간으로 받아들이고 서로의 보살핌과 지지를 경험하도록 함으로써 성장의 동력을 제공해야 한다.

4) 이질집단

교실힐링 아이들은 여타의 치료집단처럼 동일한 치료적 목적을 가지고 집단을 선택한 것이 아니다. 교실힐링 아이들의 개인차는 뚜렷한 편이다. 리더 성향을 갖는 아이, 추종자 성향을 갖는 아이, 공부 잘하는 모범생, 딱히 특출난 부분이 없어 두각을 나타내지 못하는 아이, 주장이 과하고 말과 행동이 강한 아이, 수줍음이 많으며 소극적인 아이 등 다양하고 이질적인 성향의 아이들이 하나의 집단에 모이게 된다.

때문에 집단 내 상호작용이 증진될 경우 동질적인 치료집단보다 엇박자가 나고 갈등이 고조되는 경우가 많이 발생할 수 있다. 이것은 집단의 위기 요인이면서 동시에 기회 요인이 된다. 갈등 상황은 집단의 발달과정 상 필연적으로 나타날 수밖에 없는 데, 교실힐링 대상 집단은 갈등의 진폭이 다른 집단에 비해 큰 만큼 갈등을 만족스럽게 다루었을 때 얻게 되는 반대 급부도 상당한 것이다. 교실힐링에 참여하는 치료사들은 이러한 이질집단의 특성을 고려하여 발생하는 갈등 상황에 기민하게 반응

하여야 하며, 다양한 유형의 갈등 상황에 대처할 수 있는 자신만의 방법론도 마련할 필요가 있다.

5) 현실집단

학교에 오면 의무적으로 참여해야 하는 교실힐링은 아이들 입장에서 수업과 마찬가지로이다. 일반적인 치료집단처럼 자신에 대한 문제인식이나 바램, 변화에 대한 지를 가지고 참여하지 않는 것이 현실이다. 때문에 교실힐링을 수행하는 치료사들은 프로그램을 진행하는 동안 아이들에게 인식의 변화를 일으켜야 한다. 처음에는 아무 생각 없이 오던 아이가 차츰 '내가 지금 여기서 무엇을 하고 있구나'를 인식하고, 중국에는 '내가 무엇이 되겠구나'라는 점을 예상하고 기대하게 만드는 것이 치료사의 중요한 과제가 되는 것이다.

또한 아이들은 교실힐링이 끝나면 다시 자신이 속한 학급으로 돌아가 관계를 지속해야 한다. 이러한 현실은 마음 깊은 곳을 다뤄야 하는 치료집단의 안전성을 확보하는데 결정적인 장애가 된다. 학교에서의 생활을 공유하는 집단에 비밀스럽고 아픈 자신의 내면을 스스로없이 내보이기가 쉽지 않은 것이다. 하지만 여기에 집착할 필요는 없다. '과거-거기'의 깊은 내면의 상처를 다루는 것은 교실힐링의 주된 접근 방법이 아니다. 오히려 교실힐링 아이들의 현실집단으로서의 특성은 치료사가 '지금-여기'에서 벌어지는 집단원 간의 상호작용과 관계적 양상에 집중하고 주목할 수 있게 도와주는 역할을 한다.

4 교실힐링 집단 내 집단원의 유형과 역할

교실힐링 집단 특성에 더하여 집단 내 개인의 특성도 유형별로 정리하고 넘어갈 필요가 있다. 집단원이 집단 내에서 보이는 모습은 대인관계에서 그들이 맡는 역할이자 개인의 성격 유형과 관련이 있다. 그래서 우리는 개개인의 역할을 집단 전체의 역동을 읽는 데 쓰기도 하고, 개인의 이슈를 파악하여 내담자의 치료 목표를 정하는데 참고하기도 한다. 여기서는 알롬의 『집단정신치료의 이론과 실제』에 나온 집단치료의 내담자 유형에서 교실힐링 집단원 특성과 일치하면서도 주목할 만한 몇 가지

유형을 발췌하여 교실힐링 상황에 맞게 재정리하였다.

1) 독점하는 학생

어떤 학생이 프로그램을 진행할 때 강박적 행동이나 발언으로 집단의 시간을 독점한다면 그것은 자신의 불안을 처리하려는 시도일지 모른다.⁵⁷⁾ 독점하는 사람은 자신에 대한 공격을 막으려고 말로 연막을 치는 경향이 있다. 이때 치료사가 강압적인 방법으로 독점자를 침묵하게 만들면 당사자뿐 아니라 다른 집단원들까지 위협을 느끼게 된다.⁵⁸⁾ 그렇다고 독점자를 그냥 두면, 그로 인해 빚어진 긴장감 때문에 문제에서 벗어난 소모적인 싸움이 반복되거나, 집단원의 거부, 하위집단의 형성 등 집단 붕괴의 조짐이 나타날 수 있다. 치료사가 아니라 집단이 용기를 내어 독점자를 직면하면 그동안 쌓인 감정 때문에 폭발적이고 난폭한 상황이 전개될 수 있다. 그런 경우 집단의 대변인 역할을 한 학생이 만장일치로 지지를 받게 되며, 독점자는 그로 인해 한두 회기 정도 침묵을 지키거나, 분출구를 찾지 못해 심정적으로 집단을 떠나기도 한다. 어떤 것도 좋은 방법이 아니다.

독점자가 있을 경우 치료사는 독점자만 다루면 안 되고 그렇게 독점되도록 허용한 집단까지 고려해서 문제를 다루어야 한다. '어째서 이 집단은 한 집단원이 모임 전체의 짐을 짊어지도록 허용하거나 종용하는가?'라고 집단에 물을 수 있어야 한다.⁵⁹⁾ 오히려 집단원들이 독점자를 이용한 것은 아닌지, 독점자가 바보처럼 보이게 만들거나 집단원들의 분노를 대신하여 표현한 것은 아닌지, 집단원들이 활발하지 못했던 이유를 개방하고 같이 이야기를 나누어야 한다. 이 과정에서 치료 과정에 대한 집단원들의 개인적인 책임감이 증가된다.⁶⁰⁾

독점자를 단순히 조용히 시키려고 해서는 안 된다. 그로부터 덜 들을 것이 아니라 더 들어야 한다. 독점자가 강박적으로 말하는 것은 자신을 은폐하기 위해서이다. 강박적으로 말함으로써 집단과 거리를 두고, 다른 사람들이 의미 있게 관계 맺지 못하도록 방해하는 것이다. 그러므로 독점자를 거부하는 것이 아니라 집단에 더 깊이 관

57) 어빈 알롬, 『집단정신치료의 이론과 실제』, 장선숙 외 옮김, 하나출판사, 2008, p.405.

58) 어빈 알롬, 같은 책, p.406

59) 어빈 알롬, 같은 책, p.406.

60) 어빈 알롬, 같은 책, p.406.

여하도록 그를 초대하는 것이 좋다. 또한 다른 집단원들이 독점자의 행동 동기를 해석하기보다 개방적으로 독점자에게 반응하도록 돕는다. “너는 ○○○하기 때문에 이런 식으로 행동하는 거야.”라고 표현하기 보다는 “이런 식으로 말하면 나는 ○○○게 느껴.”라고 말하도록 이끈다.⁶¹⁾

한편으로는 독점자가 스스로를 반추하도록 돕는 것이 중요하다. 집단원들에게 존중 받기를 원하면서도 짜증, 거부, 좌절을 불러일으키는 행동을 계속하고 있음을 깨닫게 해야 한다. 독점자가 원래 집단으로부터 받기 원하는 반응에 대해 생각해 보게 하고, 실제로 일어난 반응과 비교하도록 이끌어야 한다. 이 모든 개입은 반복적이면서도 부드럽고 시기적절하게 이루어져야 한다.⁶²⁾

2) 침묵하는 학생

침묵하는 사람은 행동이나 말로 표현하는 사람에 비해 주목받기가 어렵다. 우리는 침묵을 현재 벌어지고 있는 사태에 대해 동의할 준비가 되어 있다는 신호로 가정하거나, 아니면 존재의 부재처럼 그 자리에 없는 듯 쉬이 지나쳐 버린다. 하지만 침묵도 엄연한 행동으로, ‘지금-여기’에서 일어나는 집단 내 상호작용의 맥락 안에서 의미를 갖는다. 따라서 치료사는 지금 이 자리에서 침묵이 어떤 의미를 갖는 행동인지 잘 살펴서 하나의 표현으로 깊이 다룰 수 있어야 한다.

만약 학생의 침묵이 집단 역동 가운데 지나가는 ‘상태’로서의 침묵이 아니라 개인의 ‘특성’으로 보인다면, 침묵 역시 대인관계 기술의 하나라는 것을 잊지 말고 그 의미에 대해 생각하고 직접 다루어야 한다.⁶³⁾ 침묵하는 학생을 단순히 입이 무거운 과묵한 스타일로 여기고 다른 집단원의 경험을 지켜보며 대리 학습의 기회를 극대화시키고 있는 중이라고 예단해서는 안 된다. 집단에서 개인은 능동적이고 영향력이 클수록 집단으로부터 더 큰 도움을 받게 된다는 일반적인 사실을 잊으면 안 된다. 무엇을 말하는지 내용과 상관없이, 내담자가 집단에서 보이는 표현과 참여의 빈도수는 그 내담자의 긍정적인 변화 정도와 비례한다.

그러므로 치료사는 침묵하는 학생이 보이는 비언어적 행동에 대해 정기적으로 언

급함으로써 그 학생을 작업에 끌어들이어야 한다. 다른 집단원들이 침묵하는 집단원을 어떻게 인지하고 있는지 표현하도록 해야 하고, 침묵하는 학생이 두려움에도 불구하고 입을 떼야 하는 이유를 강조해야 한다.⁶⁴⁾ 침묵하는 학생이 위험 부담을 안고도 입을 뗐다면 그 학생이 느낄 성취감과 안도감을 읽어 주고 강조함으로써 계속해서 표현 동기를 자극하고 격려해서 점점 더 깊이 집단 안으로 이끌어야 한다.

3) 지루한 학생

여기서 지루한 학생은 ‘지루해하는 학생’의 의미가 아니라, 집단에서 ‘지루하다는 평을 받는 학생’이다. 집단에서 지루하다고 분류되는 학생은 보통 위축되어 있고, 자발성이 결여되어 있으며, 어떤 상황에서도 위험을 택하지 않으려고 하는 수동적인 학생들이다.⁶⁵⁾ 이런 학생들은 감정을 확인하고 소통하는 능력이 부족해서 표현에 어려움을 겪기 쉽다. 보통 건강한 자기 주장을 공격적인 것과 혼동하는 경향이 있는데, 지루한 학생은 타인에게 어떤 식으로도 강하게 드러나지 않기를 원하기 때문에 타인으로부터 거부되거나 버림받을 일 자체를 만들지 않으려고 한다. 그러다 보니 자신의 욕구와 관심, 특성이나 의견 등을 전혀 드러내지 않아서 다른 사람에게 지루하고 흥미 없다는 인상을 주게 되고, 그래서 결국에는 사람들의 관심 밖으로 밀려나게 된다.⁶⁶⁾

치료사는 이런 학생을 만나면 스스로 다음과 같이 질문해야 한다. 저 학생이 언제 가장 지루하게 느껴지는가? 혹시라도 덜 지루했던 적이 있는가? 있다면 어떤 상황이었나? 조금이라도 덜 지루했던 상황을 단서로 하여 지루함이라는 껍질 속에 웅크리고 있는, 생생하게 살아있고 자발적이고 창조적인 본래 모습을 드러낼 기회를 만들어야 한다. 치료사는 지루한 학생에게 무언가를 집어넣기보다, 항상 있는데도 드러내지 못했던 것을 끄집어내는 역할을 해야 한다. 억눌렸기 때문에 밖으로 모습을 나타낸 적이 없어, 당장은 어린이처럼 미약할 그들의 생동하는 면모를 찾아내고, 그것을 표현하는 데 방해되는 요소를 스스로 제거하도록 도와야 한다.⁶⁷⁾

61) 어빈 알롬, 『집단정신치료의 이론과 실제』, 장선숙 외 옮김, 하나출판사, 2008, pp.407~408.
 62) 어빈 알롬, 같은 책, pp.409~410.
 63) 어빈 알롬, 같은 책, p.411.

64) 어빈 알롬, 같은 책, p.411.
 65) 어빈 알롬, 같은 책, p.412.
 66) 어빈 알롬, 같은 책, p.414.
 67) 어빈 알롬, 같은 책, p.414.

4) 자기애적 학생

개인치료에서 치료사는 내담자의 모든 말을 경청하고, 감정과 환상, 꿈 등을 세심하게 검토한다. 내담자는 관심 집중 받으며 달리 어떤 노력을 할 필요가 없다. 그러나 집단치료는 다르다. 집단치료에서 집단원은 다른 구성원들과 시간을 나누면서, 다른 사람을 이해하고, 공감하며, 도와주고, 관계를 형성해야 한다.⁶⁸⁾ 자신에게만 관심을 가져 달라고 할 수도 없거니와 다른 사람의 감정에도 관심을 보여야 하고, 때때로는 비판적인 피드백을 받아들여야 한다. 그래서 집단 상황은 그 구성원들에게 자극이 되고 도전이 된다.

그런데 자기애적 학생은 집단이 자신을 돌보아 주기만을 바란다. 먼저 손 내밀지 않고도 다른 사람들이 자신에게 손 내밀어 주기를 기대한다. 자신은 아무것도 주지 않으면서 다른 사람들한테는 선물, 놀라움, 칭찬 등을 바라는 것이다. 자신은 분노와 멸시를 드러내면서 어떤 보복도 받지 않을 것이라고 믿는다. 존재 이유만으로 사랑받기를 원하는 것이다. 그래서 자신에 대해서는 열정적으로 말하지만 다른 사람의 말은 경청하지 못하고 산만하게 굴거나 자꾸 끼어들거나 지루해 한다.⁶⁹⁾

이런 학생은 무엇보다도 타인에게 관심을 갖고 공감할 수 있게 이끌어 주는 것이 필요하다. 타인에게 자신이 끼치는 영향을 알고 자신에게 돌아오는 것이 무엇인지를 이해하고 자신이 원하는 것들이 그냥 얻어질 수 없는 것임을 배워야 한다.

그런데, 잊지 말아야 할 것이 있다. 자기애적 학생의 강한 자기 주장과 표현이 좀처럼 자기를 주장하지 않으려고 하는 집단원들에게는 좋은 자극이자 모델이 되기도 한다는 사실이다.

결론 내리자면, 누구나 집단에 기여하는 바가 있다. 때문에 교실힐링에서는 이질적인 집단이 치료적 자원이 풍부한 환경이라고 생각한다. 그 집단을 치료사가 잘 이끈다는 전제 하에 말이다.

68) 어빈 알롬, 『집단정신치료의 이론과 실제』, 장선숙 외 옮김, 하나출판사, 2008, p.432.

69) 어빈 알롬, 같은 책, p.434.

5 교실힐링 회기 과정

교실힐링은 개인들이 모인 집단 전체에 초점을 둔다. 프로그램을 통해 집단이 하나로 응집되고, 집단원들이 유대감과 일체감을 갖는 것이 중요하다. 이런 과정에서 집단원 개인의 자아 성장과 사회성 향상이 일어날 것이다. 그러므로 교실힐링은 기본적으로 집단치료 방식으로 접근한다. 이때 미술, 연극, 음악 등의 예술 매체는 집단치료의 과정에서 등장하는 주요 매개체이자 집단원을 집단치료 목적에 맞게 유도하는 역할을 한다.

교실힐링 초창기에 프로그램을 운영하면서 프로그램의 목적과 기대 효과, 집단예술치료 방식에 대한 큰 틀의 합의는 있었지만 회기 과정을 구체적으로 어떻게 진행할 것인지에 대한 구체적인 합의가 없었다. 어떻게 회기 과정을 진행해야 우리가 원하는 집단원들의 자아 성장과 사회성 향상을 이룰 것인가? 이에 대한 합의가 필요했다.

이것은 1회기에는 집단예술치료 활동을 어떻게 하고 2회기에는 어떻게 할 것인지에 대해 공통의 매뉴얼을 만들어 똑같이 진행하도록 약속하자는 얘기가 아니다. 집단마다 고유의 집단 특성이 있고, 만들어 내는 집단역동이 모두 다르기 때문에 치료사는 집단마다 서로 다른, 이른바 맞춤형 집단예술치료 활동을 매회기 기획하고 적용한다.

우리에게 합의가 필요했던 부분은 회기 활동 목록의 매뉴얼화가 아니라 프로그램 목적을 효과적으로 달성할 수 있는 회기 흐름을 발견하고 그렇게 하기로 약속하는 것이었다. 12회기라는 제한된 시간 내에 집단원의 자아 성장과 사회성 향상이라는 목표를 가장 효과적으로 이룰 수 있는 회기 흐름이 있을 것인가? 있다면 그것을 공통의 약속으로 하고, 그 구조화된 흐름 속에서 각 집단 특성에 맞게 구체적인 회기 활동을 운용하도록 하자는 것이다. 이러한 회기 흐름에 대한 약속이 없다 보니, 실제 프로그램이 진행되는 현장에서는 치료사팀마다 서로 해석하는 수준이 달라 실제 활동 내용과 효과성에서도 차이가 나타났다.

공연을 준비하는 과정과 집단원의 자발적인 협업 기제를 중시하고 접근하는 팀이 있는가 하면, 예술 활동을 수행하는 과정에서 집단원 개개인에게 일어나는 치유적 효과에 초점을 맞추어 접근하는 경우도 있었다.

그래서 우리는 공통의 회기 과정에 대해 고민했고, 이 과정에서 터크만(Bruce Tuckman)의 집단발달단계 이론을 많이 참고하였다. 집단발달단계 이론은 집단이 어떤 과정을 거쳐 발전되어 가는지를 일목요연하게 정리한 이론이다.

1) 터크만의 집단발달단계 이론

터크만은 집단의 발달을 형성기, 격동기, 규범기, 수행기, 휴지기로 이름 붙였다.

형성기에는 집단원 간의 가벼운 긴장과 방어적인 상호 교류를 하는 오리엔테이션 단계를 거치게 된다. 새로운 집단의 구성원들은 서로에 대한 정보가 없는 상태에서 관계를 그르칠 실수를 하지 않기 위해 자신의 행동을 세심하게 점검한다. 서로에 대해 아는 바가 없기 때문에 다른 구성원들과 개인적인 견해를 터놓고 이야기하는 것을 꺼려할 수 있다. 이 같은 난처한 상태는 집단 내에서 자신의 역할이 불확실할 뿐만 아니라 목표성취와 상호작용에 대한 규제를 뒷받침할 구체적인 규범이 정의되지 않았기 때문이다.

시간이 지남에 따라 구성원은 자신에 대한 정보와 함께 도달해야 할 목표 등 집단에 관련된 정보를 교환하기 시작한다. 집단에 대한 이해를 넓히고 집단과의 관계를 긴밀히 하기 위해서 개별 구성원들은 동료들에 대한 정보를 수집한다. 특히, 구성원들의 성격적 특징, 흥미, 태도 등에 대한 정보를 체계적으로 축적한다.

격동기는 집단이 발달하는 과정에 필연적으로 마주하게 되는 갈등 단계를 말한다. 즉, 서로에 대해 어느 정도 파악하고 전체로서의 집단에 집단원들이 관심을 갖기 시작하면, 집단의 목표, 관계 정립, 그리고 개인의 역할 등으로 인해 갈등을 겪게 마련이다. 형성기에는 구성원들이 리더의 지도를 별다른 의문 없이 수용하지만 집단이 성숙해감에 따라 리더와 구성원들 간의 갈등이 집단의 기능을 방해한다.

그러나 갈등이 꼭 부정적인 것은 아니다. 오히려 집단발달단계 이론에서 갈등 상황은 집단이 조화를 이루기 위해 겪는 사전 단계로 파악하는 것이 자연스럽다. 집단 응집력을 창출해 내는 데 있어서 갈등 상황은 꼭 필요한 요소이다. 높은 수준의 집단발달을 이루기 위해서는 구성원들이 서로의 시각을 이해해야 하는데, 이해가 심화되려면 서로 간에 묵혀 둔 적개심을 표면으로 끌어내 직면하고, 해결해야 한다. 그러지 않고 적대감을 묻어둔 채 과정이 지속되면, 집단은 더 이상 발전하지 못하고 정체될 수 있다.

규범기는 집단이 더욱 조직화되는 단계를 말한다. 집단의 목표, 역할, 권위에 대한 불확실성 등 초기 갈등을 야기시켰던 문제들이 해결되고 현안 작업에 착수할 준비를 갖추게 되는 시기이다. 구성원들이 해야 할, 받아들여야 할 규범이 점점 더 분명하게

나타나고 서로의 상호작용도 활발해진다. 물론 의견 차이는 여전히 지속될 수 있지만 건설적인 토론과 협상이 일상화되는 것이다.

수행기는 하나의 응집된 유기체로 준비된 집단이 더 높은 과제 수행을 지향하고 본격적인 발전의 열매를 이루는 단계를 말한다. 이 단계에서는 작업 수행과 생산성에 대해 강조하게 된다.

휴지기는 역할이 종결되고 과제를 완성하여 집단의 목표를 달성한 단계를 말한다.⁷⁰⁾

2) 교실힐링 프로그램의 회기 과정

교실힐링 프로그램은 터크만의 집단발달단계 이론을 기반으로 하여, 최종적인 집단의 발달 상태를 ‘응집되어 과제를 수행할 수 있는 상태’로 가정하고, 그 최종 발달 상태에 도달하기 위해 밟아야 되는 각각의 집단 단계를 교실힐링 집단에도 적용하기로 하였다. 12회기의 시간 동안 집단 응집력을 최대한 향상시켜 집단 안에서 구성원들이 소속감, 유대감, 자아존중감, 상호작용 능력 등을 얻어가게끔 목표를 잡은 것이다. 이 목표를 달성하기 위해 단계적인 집단 발달과정을 예상하고, 각 단계마다 적합한 예술치료 활동을 수행하기로 하였다. 우리가 약속한 회기 과정은 크게 집단 초기, 중기, 후기로 나눌 수 있다.

(1) 집단 초기 : 형성기 및 갈등기(1~3회기)

형성기

프로그램 초반부인 형성기는 집단의 응집이 일어나기 전에 구성원들이 서로에 대해 탐색하고 자기 자신을 집단에 드러낼 수 있는 일종의 준비 기간이다. 집단은 한 반에 속한 학생들로 구성된다. 그런데 실제 학교 현장에서는 학생들이 7~8명 남짓 친구들과 함께 학업 이외의 활동을 집중적으로 할 수 있는 기회가 많지 않다. 특히나 1학기의 경우는 학급이 구성된 지 얼마 되지 않는 시점에 교실힐링 프로그램이 시작되기 때문에, 같은 반 친구더라도 서로에 대해 잘 알지 못하고 자기 자신을 드러내

70) 터크만의 집단발달단계 이론은 다음의 책에서 참고하여 정리하였다.
이후경, 『임상집단정신치료』, 좋은땅, 2013, pp.139~140.
이후경, 『집단정신치료 : 집단역학』, 《신경정신의학》 42-2호, 2003, pp.182~183.
신철우, 『조직의 인간행동』, 탐북스, 2016, pp.292~294.

는 것에 경계심을 가진 상태에서 참여하게 된다. 이 단계에서 예술치료사들은 집단의 시작을 알리고, 본격적인 집단 활동보다는 구성원 개개인이 먼저 자기 자신을 드러내고 개방할 수 있게 도와주는 예술 활동을 진행한다. 동시에 집단 구성원 간에 라포 형성과 상호 탐색을 시도할 수 있게 도와준다.

집단 초기에는 집단이 나아갈 명확한 방향과 구조를 보여주어야 하는데 그것은 치료사의 몫이다. 초기에는 치료사에게 집단이 전적으로 의존하므로, 치료사가 자신의 역할이나 주도성에 있어 머뭇거리거나 물러나거나 집단에 의지해서는 안 된다.

첫 회기를 포함하여 집단 초기에는 구성원들이 참여를 주저할 수 있는데, 치료사는 학생들이 집단의 의미에 대해 계속 생각하고, 집단치료가 나아갈 방향에 대해 감을 잡도록 힘써야 한다. 뛰어난 치료사라면 이 과정을 첫 회기에도 끝낼 수 있지만 그렇지 않더라도 최대한 빠른 기간에 과업을 완수해야 다음 단계로 더 빨리 나아가게 된다.

집단은 앞 단계의 과업이 성공해야 비로소 다음 단계로 나갈 수 있다. 발달단계를 건너뛰는 것은 거의 불가능하다. 어느 단계에든 해결되지 못한 과제가 있으면 집단은 그 자리를 계속 맴돌며 같은 문제로 시간을 허비하게 된다.

갈등기

형성기가 성공적으로 지나면, 자연스럽게 갈등기가 태동하게 된다. 형성기에는 서로 간에 잘 알지 못해서 어색하고 어설피 역동이 잘 일어나지 않는 반면 집단 형성이 어느 정도 이루어진 다음에는 부정적 역동이 일어난다.

자신의 감정과 생각, 의견을 다른 친구들 앞에서 드러낼 수 있는 수준이 되면, 각자의 생각과 감정에 차이가 있기 때문에 자연스레 의견 충돌이 발생하고 오해도 생긴다. 특히 청소년은 상대방에 대한 공감과 이해에 기반하여 움직이고 대응하는 능력이 부족하기 때문에, 여과 없이 자신의 생각을 드러내 갈등 상황이 쉬이 빚어진다.

하지만 집단이 발전하려면 갈등 상황의 발생과 극복은 필수적이다. 그러한 관점에서 보면, 갈등이 불거지지 않고 집단원 간에 처음과 같은 표면적인 관계가 지속될 때 오히려 그 집단은 더 발전하지 못하고 정체될 확률이 높다. 이때는 집단이 스스로 갈등 상황을 어떻게 다루느냐가 더 중요해진다.

물론 치료사들의 도움이 필요하다. 교실힐링 치료사들은 갈등 상황이 발생했을

때, 갈등 당사자 간에 직접 해결하도록 하거나 갈등 상황을 공론화해서 다 같이 짚고 넘어가게 이끌어 집단원들이 서로 경험과 지혜를 나누고 배우도록 한다. 그럴 때 예술 활동이 적절한 매개체가 되어 좀 더 안전하게 집단을 소그룹으로 나누어 활동을 진행하거나 집단 전체 활동으로 확장할 수 있다.

이 시기에 집단은 서서히 주도, 통제, 힘겨루기에 빠져든다.⁷¹⁾ 집단원 간의 차이가 드러나면서 갈등이 두드러지고, 각자 주도권을 가지려고 노력한다. 치료사가 자신의 환상에 맞는 어른 이미지라면 치료사의 애정과 관심을 얻기 위해 집단원들이 서로 경쟁하면서 적대적인 감정을 키울 수도 있다. 그런 가운데 부정적인 언급과 집단원 간의 비난이 자주 일어나고, ‘어떻게 해야 한다’와 ‘어떻게 되어야 한다’가 이슈로 등장하게 될 것이며,⁷²⁾ 서로 자기 위치를 획득하기 위해 함부로 충고하고 제안하며 으름장을 놓거나 빠치고 감정적이 될 것이다.

어느 집단에나 주도하려는 욕구가 상대적으로 강한 집단원이 있기 마련인데 한 명이라면 그 학생에 의해 집단이 좌우될 수 있고, 치료사나 다른 집단원들은 해당 학생을 버거워할 수 있다. 치료사는 대놓고 해당 학생을 통제하려고 하거나, 겉으로는 드러나지 않지만 남몰래 힘겨루기를 할 수도 있다.

그런 집단원이 두 명 이상이라면 서로 주도권 싸움을 할 것이며, 치료사는 그 싸움을 통제하고 막느라 대부분의 시간을 보낼 수도 있다. 그 와중에 다른 집단원들은 각자 고유의 방식으로 갈등을 회피하거나 그에 대응하려고 할 것이다. 즉, 모른척하기, 관심 두지 않기, 다른 몰두할 거리 찾기, 예술 활동에만 집중하기, 뜻이 맞는 아이들과 끼리끼리 모이기, 치료사가 나서주기를 바라면서 은근히 재촉하기, ‘저 아이만 없으면’ 하는 불평을 직간접적으로 드러내기, 그러면서 하위 집단을 만들고 의견을 모아가기, 혹은 일찍 실망하거나 흥미를 잃고 심정적으로 집단을 빠져나가 거리두기 등의 현상을 보일 것이다.

이러한 초기 갈등을 치료사가 제대로 다루지 못하고 힘에서 밀리거나 권위를 잃으면 집단은 실망하여 우왕좌왕 흩어지기 십상이다. 대놓고 치료사에게 적개심을 표출할 수도 있는데 그렇게 되면 갈등은 집단과 치료사 간의 갈등으로 바뀔 수도 있다.

이런 상황에서 치료사가 보이지 말아야 할 태도가 있다. 감당할 수 없는 약속을 하

71) 어빈 알롬, 『집단정신치료의 이론과 실제』, 장선숙 외 옮김, 하나출판사, 2008, p.332.

72) 어빈 알롬, 같은 책, p.332.

거나, 교과서적인 말을 남발하거나, 가르치려고 드는 것. 또 모호한 태도를 취하거나 집단이 의지할 만하다는 생각을 못하게 취약해 보이는 것 등이다.

치료사는 차이를 수용하고 상호 간의 이해에 도달하는 집단의 발달과업이 이 단계에서 저절로 이루어지는 것이 아님을 분명히 숙지하고 있어야 한다. 언급한 일련의 갈등 상황이 집단이 발전하는 데 필요한 중요한 과정임을 이해하고 그에 적절히 대응할 준비가 되어 있어야 한다. 어떤 공격이나 부정적인 감정이 오가든 그것이 집단의 필요와 불안이 만들어내는 집단 전체의 갈등임을 이해하고, 그 기저의 움직임에 읽어내 한 사람 한 사람의 이슈와 연결시킬 수 있어야 한다.

이 시기, 치료사가 집단 내 공격성과 부정적인 감정 및 행동을 다루는 방식에서 집단원들은 중요한 것을 배우게 된다. 공격성이 집단 안에서 제대로 표현되고 이해될 수 있다는 것이다. 이것은 앞으로의 집단 과정을 위한 중요한 초석이 된다. 갈등을 표면적으로 서둘러 무마하려는 몸짓을 치료사가 먼저 보여 집단 내 부정적인 감정을 직접 다루지 않으면, 집단의 에너지는 계속 같은 자리를 맴돌며 정체되어 새로운 도약이 일어나지 않는다. 그러는 가운데 구성원들은 집단에 점차 흥미를 잃어버려 심리적으로 집단이 해체되는 상황이 될 수도 있다.

그렇게 되지 않으려면 처음부터 치료사는 집단원 사이의 차이와 갈등이 적극적으로 표현되고 드러날 수 있는 집단 문화를 구축해야 한다. 각자의 불편함과 불안, 필요와 바람, 그리고 경쟁을 유도하는 기본적인 욕구가 집단 안에서 조명을 받을 수 있게 이끌어야 한다. 표면화된 집단역동의 속내를 읽어 그것을 깊이 있게 다루는 치료사의 관찰력과 자질이 이 단계부터 절대적으로 필요하다. 중요한 것은 무엇이든 표현될 수 있고 다루어질 수 있다는 믿음을 갖게 하는 것, 그리고 실제로 그것을 잘 다루는 것을 집단이 경험으로 알게 하는 것이다. 그래야 다음 단계로 나아갈 수 있다.

(2) 집단 중기 : 응집기(4~9회기)

갈등으로 인한 집단의 부침(浮沈) 상황이 계속되다가 어느 시점에 이르러 집단은 갈등을 딛고 응집되는 의미 있는 순간을 경험한다. 여기까지가 전체 프로그램에서 가장 많은 회기를 필요로 하는 과정이다.

이제 집단이 응집되기 시작하면 교실힐링 치료사들은 집단 전체가 참여하는 예술

활동을 주로 기획하며 구성원들이 집단 안에서 소속감과 유대감을 더 크게 느끼도록 나눔의 시간을 충분히 할애한다. 이제 집단은 서로에 대해 공감하고 더 깊이 이해하며 서로 기꺼이 조율하는 모습을 많이 보이게 된다. 집단의 심리적 결속이 더욱 단단해지는 것이다.

응집 초기

경쟁과 갈등의 시기를 성공적으로 지나왔다면, 응집기 초반에 두드러지게 나타나는 특징은 상호 협조적인 관계 양상, 타인에 대한 관심, 웃자란 개인의 성찰 능력이다. 개개인의 마음속에 암암리에 쌓여 있던 불안이 잦아드니 서로 보살피고 협조하는 분위기로 전환되는 것이다.

이 단계에서는 ‘정서적 리더’가 두드러진다. 정서적 리더는, 대개는 초기부터 치료사와 긴밀한 관계를 형성하면서 집단의 감정적인 측면을 다루어 온 학생이다. 상대적으로 성숙해서 집단 내의 관심사와 걱정을 파악하여 표현해주고 구성원 간 갈등에 중재자 역할을 한다. 한마디로, 집단 내에서 바람직한 변화와 성장의 모델이 되는 학생이다. 정서적 리더는 앞으로 집단 내에서 일어날 극적인 성장의 촉진제가 된다.

정서적 리더가 전면에 부각되면 집단의 분위기가 한층 편안해진다. 집단원들이 집단 밖에서의 중요한 관계, 즉 부모, 학교 밖 친구, 선생님과의 관계에 대한 대화를 활발하게 나누는 가운데 관계의 문제점이 하나 둘 노출되면서 대화가 깊어진다. 집단 초기에는 그저 아웅다웅하던 집단이 서로 부러움과 걱정을 나누면서 친밀감이 강화되는 것이다.

이쯤에서 치료사의 역할이 조금씩 달라진다. 집단원들에게 한없이 권위적이고 기술적인 전문가로만 존재하던 치료사가 집단의 참여자로 섞이는 것이다. 이제 리더는 둘이 된다. 치료사와 더불어 정서적 리더가 암암리에 합의를 리더로 자리 잡는다.

그런데 이 시기는 집단원들이 자기 개방을 자유롭게 하는 한편 부정적 감정을 표현하는 것은 도리어 조심스러워하는 때이기도 하다. 집단이 개개인을 자칫 의례적으로만 포용할 수 있는데, 이때 치료사가 잊지 말아야 할 것은 집단이 성장하고 발전하는 과정 내내 갈등은 형태를 바꿔서 계속 일어나고, 또 일어나야 한다는 사실이다. 물론 갈등이 너무 많거나 적으면 비생산적인 집단이 될 수 있으므로 치료사는 갈등을 조절할 필요가 있다. 하지만 집단이 항상 만장일치의 상태에 있으면 그 역시 발

전을 저해하는 요소가 된다. 따라서 치료사는 다양성과 분화를 의도적으로 추구해야 한다. 정서적으로 서로 친밀하기를 바라면서 하나로 뭉쳐가는 이 단계에서 방심하고 있다가 위기를 맞이할 수 있다. 이럴 때일수록 집단원들이 집단 내부의 차별과 갈등을 드러내고 모든 감정을 표현하도록 도와야 한다.

응집 중기

이전까지 서로 호감을 표현했던 것은 어떻게 보면, 앞으로 보다 깊은 관계를 형성하기 위한 약속과 같은 것이었다. 동시에 그것은 좋아하고 가까워진 만큼 서로 언제든지 상처 받을 수 있다는 뜻이기도 하다. 그러므로 집단 내에는 새로운 이슈가 떠오른다. 집단원 각자 ‘다른 아이들이 나를 이용하려 들까?’, ‘내가 보이는 보살핌과 사랑을 악용하는 것은 아닐까?’, ‘내게 말도 안 되는 충성과 지지를 요구하면 어떻게 할까?’, ‘나의 필요와 요구를 부당하다고 생각할까?’, ‘이 관계는 상호적인 것일까? 내가 주는 만큼 내게도 돌아올까?’ 등등 스스로에게 끊임없이 질문하게 된다. 방어가 줄고 관계가 긴밀할수록 서로 상처 받을 수 있기 때문에 집단 구성원들은 자신의 선한 의도를 어떻게든 드러내려고 한다. 그러면서 집단은 매우 진지하고도 진실한 관계에 들어선다.

이 시기 다른 학생들과 다르게 서로 가까워지려는 노력에 대해 공포나 적대감, 혹은 망설임을 보이는 학생은 집단에서 문제 있는 사람으로 인식되기 쉽다. 이런 학생은 저도 모르게 ‘저항자(defiant)’라는 역할을 맡게 된다. 저항자는 보통 집단 밖에서 마음을 열 만한 친구가 없고, 심리적으로나 사회적으로 고립되어 있는 학생이 맡기 쉬운데, 친밀한 관계를 오히려 위협적으로 느끼는 유형이다. 그런데 저항자는 이런 위협을 수평 관계에서만 느낄 뿐, 권위 있는 대상에게는 반대로 지나치게 의존하기 때문에 때때로 치료사에게 엄청난 심리적 부담을 주기도 한다. 이런 상황에서 다른 집단원들은 자신들과는 관계를 맺지 않으면서 자신의 불안이나 외로움, 어려움, 혹은 다른 집단원에 대한 실망과 적대감을 치료사에게 호소하려는 저항자를 눈엣가시처럼 보게 된다. 저항자는 자신의 요구를 충족하기 위해 집단원들과 상호 관계를 먼저 형성해야 하는 조건이 괴롭기만 하다. 저항자는 다른 구성원들과 무관하게 자신은 있는 그대로 다루어지기를 바란다. 집단에 부분적으로만 참여하게 해달라는 것인데, 이제 막 응집하는 집단이 이런 태도를 받아들이기는 어렵다.

그러나 집단은 저항자와의 갈등 덕분에 개인의 욕구를 충족하고자 할 때 모든 구성원에게 무조건적인 일치를 요구하는 것이 얼마나 위험한지 알게 된다. 이러한 깨달음은 집단의 발전 과정에 있어 매우 중요하다.

이러한 갈등을 해소하고 집단이 한 단계 더 나아가면, 이제 정서적 리더와 치료사의 역할에 큰 변화가 찾아온다. 동시에 집단 내 구조 조정이 이루어지는데 이때부터는 모든 학생의 참여 양상이 달라지고 관계도 보다 기능적으로 바뀌며 역할도 유동적이게 된다.

구조 조정은 일차적으로 리더십 변화로 나타난다. 이미 구성원 중 몇몇은 눈에 띄게 프로그램 진행을 돕고 있을 것이다. 그러한 가운데 치료사가 담당했던 협조자 및 격려자의 역할을 온전히 도맡을 사람을 원하는 분위기가 생긴다. 자연스럽게 정서적 리더가 집단의 중심으로 떠오르고 모든 집단원들이 진정한 집단의 리더로서 인정하게 된다.

이제 정형화된 역할 배정은 사라지고, 그때그때 자신의 관심과 능력에 따라 모든 구성원들이 집단에 기여한다. 믿음, 친밀감, 편안함이 집단의 주된 분위기가 된다. 구성원들은 유쾌하게 상호작용하며 그날그날 각 구성원의 상태에 관심을 갖는 여유도 보인다. 또한 개인적 방어 기제가 줄어 더욱 복잡하고 미묘한 상호작용도 가능해진다.

이즈음 치료사가 정서적 리더의 새로운 기능을 적극적으로 뒷받침하면 구조조정이 마무리 된다. 치료사는 이미 집단에 평등한 일원으로 참여하고 있는데, 이를 위해 어느 정도 자기 개방이 불가피하다. 치료사의 ‘지금-여기’의 자기 개방을 경험하며 비로소 집단이 치료사의 역할 변화를 알게 되기 때문이다. 그렇다고 치료사가 개인적인 사연이나 비밀을 노출하라는 말은 아니다. 집단 내 상호작용에 대한 자신의 느낌과 생각을 좀 더 적극적이고 주관적으로 나누라는 뜻이자 치료사도 집단의 영향을 받는다는 것을 드러내라는 의미이다. 단, 마지막까지 어른으로서의 품위와 권위를 놓쳐서는 안 된다. 여전히 치료사는 개개인을 격려하고 지원하며 문제가 발생할 때마다 건설적이며 치료적인 시각을 보태야 하는 사람이기 때문이다. 집단원들에게 책임과 힘이 적절히 옮겨가면 치료사는 집단원들이 스스로 문제를 해결하려고 시도하는 것을 자주 목격하게 될 것이다. 이 단계에서 집단은 더욱 개방적이고, 집단원은 스스로에게 매우 정직한 상태가 된다.

응집 후기

응집 후기 단계에는 집단 초기와 같이 집단 내의 차이들이 다시금 경험될 수 있다. 하지만 집단 초기와는 양상이 다르다. 이 단계에서 집단원들이 발견하고 경험하는 차이는 다툼과 갈등을 위한 재료가 아니라 각각의 집단원이 자기 자신을 진지하게 바라보고 생각하게 도와주는 지지 구조가 된다. 이제까지 쌓아온 믿음의 관계를 토대로 이제 각각의 집단원은 그 어느 때보다도 솔직하고 진지하게 자신의 고민과 느낌과 생각을 집단에 털어놓을 수 있다. 이전까지는 별로 자기 자신을 표현하거나 노출하지 않던 집단원도 자신을 드러낼 수 있게 된다. 서로의 고민에 대해 함께 아파하고 고민하는 정겨운 분위기가 조성되는데, 집단이라는 지지적 구조 안에서 개개인은 비로소 자신을 성찰하게 된다.

이제 집단은 기능적으로 잘 통합된 하나의 작업 집단(work group)이 된다. 이 단계의 마지막에 달성되는 단단한 결속력은 집단원들이 서로 매우 다른 존재임에도 불구하고 많은 것을 함께 하고 나누었다는 인식의 바탕에서 생겨난 것이다. 이제 이 결속력을 바탕으로 집단은 더욱 느슨하고 유동적인 역할 구조 위에서 섬세한 의사소통을 통해 편안한 상호의존성에 도달한다.

(3) 집단 후기 : 수행기 및 종결(10~12회기)

수행기

집단의 응집이 잘 이루어져 진정한 의미의 작업 집단이 되었다면, 이제 공연을 수행할 준비가 된 것이다. 11회기에 진행되는 공연은 프로그램을 시작하기 전부터 정해 놓은 이벤트이다. 집단별로 진행해 온 과정을 발전시켜 하나의 창작물로 만들어 같은 반의 다른 집단들과 공유하는 과정에서 반 전체의 유대감과 결속력이 강화될 것이다.

교실힐링 프로그램에서의 공연은 일반적인 공연과는 다르다. 관객을 앞에 두고 무언가를 뽐내고 보여 주는 무대가 아니라, 다른 친구들에게 자신의 이야기, 자기가 속한 집단의 이야기를 들려주는 자리이기 때문이다. 1회기부터 9회기까지 집단이 나눈 이야기에 약간의 공연 형식을 덧입히는 준비 과정을 10회기에 수행하고, 11회기에 다른 친구들에게 그 이야기를 들려주는 것이다. 교실힐링의 공연은 집단 안에만 머물러 있던 관계성을 반 전체로 확장시키는 시도이기도 하다.

종결

공연까지 마치고 나서 종결을 앞둔 치료사는 다음 사항들을 체크해보아야 한다.

1. 리더십의 초점이 치료사에게 맞춰졌다가 집단 전체로 분산되었는가?
2. 과거나 미래 지향적인 관심이 '지금-여기'의 문제들로 옮겨졌는가?
3. 집단의 커뮤니케이션과 문제 해결에의 참여 양상이 경쟁에서 협력으로 바뀌었는가?
4. 문제점이나 생각, 감정들을 서로 지적하는 피상적 수준을 넘어 개인 및 집단 차원의 감정적인 이슈들을 적극적으로 해결하는 모습을 집단이 보이고 있는가?
5. 개별적으로 존재하던 집단원들이 조화와 통합으로 나아갔으며, 각 개인의 다양한 목표를 집단에서 부분적으로나마 공유하고 있는가?

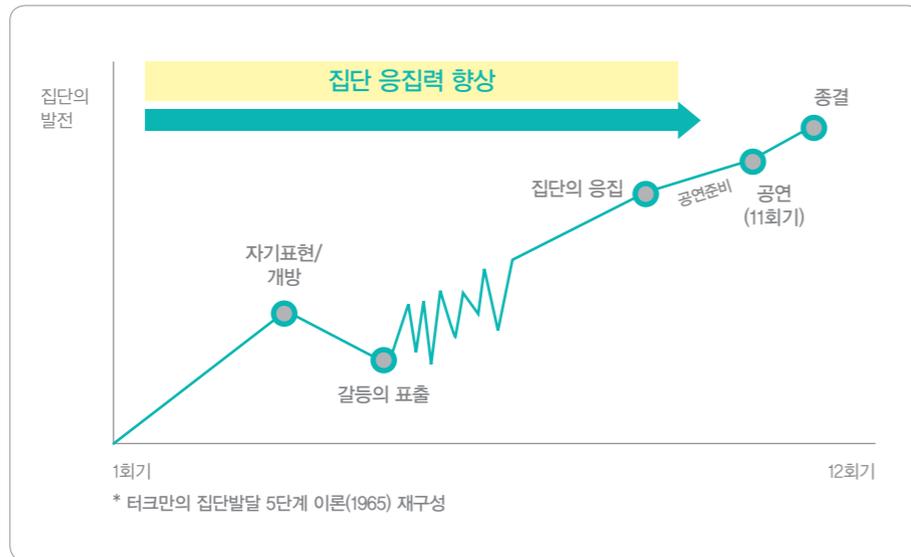
12회기의 프로그램으로 위 질문들에 모두 긍정적인 답을 하기는 어려울 것이다. 집단이 모든 단계를 거쳐 제대로 진화해 왔다면 종결에 이르지 못한 것은 그다지 큰 문제가 아니다. 성장하는 집단이 고비를 넘는 과정에서 구성원들에게 충분히 의미 있는 경험을 주었을 것이기 때문이다.

흔히 집단치료에서 종결 회기는 크게 다음의 두 가지에 초점을 맞춘다. 맨 먼저 해야 할 일은 집단원들이 종결을 제대로 받아들일게 돕는 것이다. 더 이상은 치료사뿐 아니라 구성원들과 함께 할 수 없다는 진실을 직면하도록 도와주고 거기에서부터 파생된 감정들을 표현하고 다루도록 이끌어야 한다. 그런데 교실힐링에서는 치료사만 떠날 뿐, 집단은 학교 구성원으로 여전히 남아 있기 때문에 다른 치료집단에 비해 종결에 대한 반응이 크지 않다.

종결 회기에서 해결해야 할 두 번째 과제는, 지나온 과정을 정리하는 일이다. 이것은 교실힐링에서도 유효하고 매우 중요하다. 11회기 동안의 과정에 대해 스스로를 정리하고 새롭게 발견한 자기 자원을 인식하고 인정하는 시간을 가져야 하는데, 교실힐링에서는 그동안의 예술작업의 결과물과 공연 영상을 다시 훑어보며 집단원 개개인, 그리고 집단 전체가 무엇을 성취하였고, 앞으로 무엇을 더 경험하고 배워 나가야 할지 이야기 나누도록 돕는다.

정서적 리더가 종결 반응이 가장 클 수 있다. 눈에 띄게 의기소침해져서 이별을 힘들어 할 수 있다. 집단 내 역할을 맡아 움직이면서 정작 자신의 욕구에는 가장 집중

하지 못했기 때문일 것이다. 만약 그렇다면 마지막이라도 정서적 리더의 표현이 좀 더 많을 수 있도록 신경을 쓰고, 집단이 그동안 정서적 리더에게 전하지 못한 말을 전하도록 하는 것이 좋다. 그동안 책임감 있게 자율적으로 움직였던 집단도 종결을 앞두고 에너지가 꺾여 소극적이 되거나 침체될 수 있으므로, 종결회기에 치료사는 전면에서 모든 것을 도모하고 이끌어야 한다. 그 점을 잊지 않아야 후회 없는 종결을 맞이할 수 있을 것이다.



▲ 교실힐링 프로그램 회기 과정

6 교실힐링 회기 활동

교실힐링 치료사팀은 집단치료 구조 안에서 각 회기마다 집단이 만들어내는 집단 역동에 발맞추어 구체적인 회기 내용을 기획하고 적용한다. 교실힐링에 참여하는 학생들은 중학교 1학년이라는 공통적인 집단 특성도 가지고 있지만, 각 집단마다 고유한 집단 특성도 존재한다. 그렇기 때문에 집단마다 일어나는 집단역동 또한 모두 다르고, 그에 발맞춘 치료 작업 역시 모두 다를 수밖에 없다. 치료사들이 집단별로 시행한 각 단계의 대표적인 활동들을 소개한다.

1) 집단 초기 회기 활동(1~3회기)

동물 피규어 개별 공간 만들기

소요 시간 90분

활동 목표 투사 매체를 활용하여 집단원들의 자기표현을 촉진하고 이 과정에서 치료사는 집단원들의 개별 특성을 파악한다.

* 집단 초기에는 학생들이 새로운 환경에 이질감을 느끼고 새로 구성된 집단 속에서 불안정함을 느낀다. 이런 상황 속에서 집단원들의 자기표현을 자연스럽게 이끌어 내어 자신을 좀 더 안정적으로 집단 속에서 드러내는 경험을 가지도록 한다. 이때 나만의 공간을 만드는 투사 작업을 통해서 자신의 특성을 드러내도록 도울 수 있다.

준비물 우드락 또는 골판지, 파스넷, 색연필, 수성사인펜, 점토 또는 아이클레이, 성냥개비 또는 이쑤시개, 목공본드, 가위, 글루건, 다양한 오브제

활동 방법

- ① 다양한 동물 피규어를 교실 한 곳에 세팅해 놓고, 각자 가장 끌리는 피규어를 선택하게 한다.
- ② 치료사가 20~30cm 정도의 다양한 크기로 자른 우드락(또는 골판지)을 인원수 만큼 준비해 두었다가 나누어 준다. (또는 전지 크기로 여러 장 준비하여 집단원들이 원하는 만큼 가져갈 수 있다.)
- ③ 우드락을 바탕 삼아 동물 피규어와 함께 꾸밀 점토, 성냥개비, 이쑤시개, 다양한 오브제 등 재료를 고르도록 한다. 재료 및 도구 사용법은 미리 안내한다.
- ④ 공간을 꾸며 표현할 때 참고할 주제를 알려 준다.
 - 예시 1 각자 선택한 동물 피규어가 사는 세상(환경)
 - 예시 2 동물 피규어가 학교에 간다면 무슨 일이 일어날까?
 - 예시 3 동물 피규어에게 가장 안전하고 편안한 공간을 만들어 주자. 현실적 공간도 좋고, 상상 속 공간도 좋다.
- ⑤ 동물 피규어와 여러 재료를 이용해 개별 공간을 만들도록 한다.
- ⑥ 자신이 만든 개별 공간에 대해 함께 이야기를 나눈다.

예시 1 개별 공간을 소개하고, 서로의 공간이 어떻게 느껴지는지 이야기 나눈다.

예시 2 6조각 이야기 기법을 활용하여 동물 피규어가 처한 상황을 이야기로 만들어 본다. 6조각 이야기 기법은 '주인공 설정-주인공이 원하는 것(해야 할 일)-주인공이 원하는 것을 방해하는 것-도와주는 것-경과-결말'의 형식으로 이야기를 짜는 것을 말한다.

관찰

- ▶ 집단원들이 우드락을 가져갈 때 주로 어떤 크기를 선택하는가?
- ▶ 이야기 나눔 때 집단원들의 개별 특성이나 주요 감정 혹은 현재 어려움을 느끼고 있는 상황이 드러나는가? 드러나지 않으면 어떻게 유도할 수 있는가?

참고 사항

- ▶ 동물 피규어를 선택하는 과정에서 치료사가 '끌리는'이라는 단어를 제시하는 것도 방법이다. 자신과 '닿은' 동물 피규어라든지, '원하는' 동물 피규어를 골라 보라고 할 경우 집단원들이 멋있고 아름다운 것만 찾으려고 하는 경향이 있기 때문에 자기를 투사하기에 적절하지 않은 동물을 선택할 수 있기 때문이다. 자기 자신을 잘 투영할 수 있는 동물 피규어를 선택하기 위해 치료사가 먼저 동물을 선택하고 동물을 선택한 이유를 집단원들에게 시연하는 것도 좋다.
- ▶ 우드락을 정해진 사이즈가 아닌 큰 사이즈로 준비하는 경우에는 집단원들이 공간을 설계할 때 집단원 개인의 에너지 수준과 특성을 관찰할 수 있다. 예를 들어, 집단에서 주도권을 가지고 싶거나 활동 에너지가 높은 집단원은 대체적으로 40cm 이상 큰 공간을 설계한다. 존재감이 작은 집단원은 아주 작은 공간을 만들기도 한다. 간혹 집단에서 존재감이 작은 집단원이 활동 에너지가 높은 집단원을 따라 큰 공간을 설계하기도 하는데, 감당하지 못해서 공간을 다 채우지 못하는 경우도 있다. 치료사는 그 집단원이 이러한 행동을 보이게 된 이면의 생각을 함께 나누고 짚어 줄 필요가 있다.
- ▶ 동물 피규어를 중심으로 개별 공간을 만드는 작업은 집단원들이 현재 느끼는 감정과 상황을 좀 더 쉽게 표현하게 도와주는 활동으로서, 표현 재료로 점토를 활용하는 것이 좋다. 촉감 매체인 점토의 부드러운 성질은 집단원들이 긴장을 이완하고, 감각을 일깨우는 데 도움을 준다.
- ▶ 작업 후 바로 나눔의 장을 열 경우 청소년들은 생각을 표현하고 남 앞에서 드러내는 것에 익숙하지 않기 때문에 표현을 잘 하지 못하는 경향이 있다. 그렇기 때문에 치료사가 나눔 전에 이야기 틀을 제공하는 방법도 있다. 예를 들어, 6조각 이야기 기법을 활용하면 생각을 정리하고 구체화하기가 용이하다. 이는 집단에서 자신의 생각을 표현하거

나 이야기를 상상하는 데 어려움이 있는 집단원에게 도움이 될 수 있다.



동물 피규어 개별 공간 만들기

소요 시간 40분

활동 목표 집단원 간의 첫 상호작용을 통해서 집단에 반응하는 자신의 행동과 다른 집단원들에 미치는 영향을 인식하게 하고, 치료사는 집단원 간의 협력 수준 및 상호작용하는 방식 등을 파악한다.

준비물 전지, 색연필, 유성매직 등 미술 도구, 스카치테이프, 앞서 만든 동물 피규어 개별 공간

활동 방법

- ▶ 개별 공간을 이어주는 공동의 공간을 만들기 위해 전지를 준비한다.
- ▶ 전지 위에 집단원 각자가 원하는 위치에 자신이 만든 개별 공간을 배치하게 한다. 이 과정에서 자신의 개별 공간 주변을 원하는 환경으로 꾸밀 수도 있다.
- ▶ 미술 도구를 활용해 각자의 개별 공간에서 출발하여 다른 집단원의 개별 공간으로 이어지는 길 만들기 활동을 한다.
 - 예시 1 평소 궁금했거나 더 알고 싶은 집단원에게 질문을 하며 대상 쪽으로 길을 내자.
 - 예시 2 모든 집단원의 개별 공간이 다 연결될 수 있게 길을 내자.
- ▶ 길을 연결하여 만들어진 전체 공간에 대한 느낌을 이야기 나눈다.

관찰

- ▶ 집단원들이 길을 연결할 때 어떤 상호작용이 일어나는가?
- ▶ 정서적으로 공감하고 반응해 주는 유대 관계가 활성화되어 있는가?
- ▶ 집단원으로부터 선택 받지 못한 채 소외된 집단원은 누구인가?
- ▶ 다른 집단원의 공간을 침범하거나 독점하는 집단원은 누구인가?
- ▶ 침범이나 독점 등 갈등 상황이 벌어졌을 때 회피하거나 방관하는 집단원은 누구인가?

참고 사항

- ▶ 결과물로 나온 공동의 공간은 집단원 간 벌어지는 다양한 상호작용을 시각적으로 파악해볼 수 있는 장점이 있다. 치료사뿐만 아니라 집단원들이 집단의 현재 모습을 인식하는 데에도 도움이 된다.

- ▶ 본 작업의 목적은 자신의 행동의 결과가 타인에게 어떠한 영향을 미치는지를 스스로 인식하게 하는 것이다. 자기중심적 사고에 갇혀 있는 아이들은 그 행동의 결과를 예측하지 못하거나 타인이 어떻게 느낄지에 대해 무시하는 경향을 보인다. 그렇기 때문에 치료사는 이러한 유형의 집단원의 행동에 다른 집단원들이 어떤 감정을 느꼈는지를 공유함으로써 본인 스스로 인식하게 하는 것이 중요하다.
- ▶ 예를 들어 소외된 집단원이 드러나거나 반대로 침범을 일삼는 집단원이 나타나는 경우 마지막 느낌 나누기에서 치료사가 있는 그대로 공동의 공간의 결과물에 대해서 짚어 주는 것이 필요하다. ‘이 공간은 한 명도 길을 연결하지 않았네’ 혹은 ‘이 공간이 모두의 공간이 연결되는 걸 가로막고 있어’ 하고 집단 전체에 환기시키며 이 공간에 관한 이야기가 집단 전체로 이어지는 것을 자연스럽게 유도할 수 있다.



나만의 공간 탐색 및 꾸미기

소요 시간 40~60분

활동 목표 공간 탐색 및 꾸미기 활동을 통해 집단원에게 자신의 안전한 공간을 확보하는 경험을 제공하며, 그들의 공간 선택 방식을 살펴봄으로써 활동성과 조절 능력, 관계 구조, 친밀함 등을 파악한다.

준비물 아세테이트지(전지 크기), 가위, 유성매직(12색), 마스킹 테이프(빨강, 노랑, 파랑, 녹색, 검정), 점토 또는 아이클레이

활동 방법

- ▶ 교실의 책상, 의자 등 집기류를 벽에 붙여서 최대한 활동 공간을 넓게 확보한다.
- ▶ 치료사는 집단원들에게 공간의 냄새, 소리, 사물, 형태, 크기 등을 탐색하게끔 안내하고 집단원들은 이를 고려하여 자기가 가장 끌리는 공간을 정한 후 그 자리로 이동한다.
- ▶ 집단원은 자신이 원하는 나만의 공간을 상상한 후 꾸미기 작업을 시작한다.

예시 1 아세테이트지 1장과 마스킹 테이프, 유성매직, 가위 등 재료를 나누어주고 공간을 꾸미도록 한다.

예시 2 아세테이트지 대신 바닥에 직접 마스킹 테이프를 이용하여 공간을 꾸밀 수 있다.

- ▶ 공간 꾸미기 작업이 끝나고 자기가 만든 공간을 집단원들에게 소개한다.

예시 1 자기 공간에서 머물러 보고, 공간과 어울리는 포즈를 정해 조각상처럼 표현하고 발표한다. 그 뒤 각자의 공간에서 서로 이름을 부르고 공을 주고받으며 아이컨택(Eye Contact)하는 집단 활동을 한다.

예시 2 자기 공간을 완성한 다음 그 공간에 꼭 필요한 상징물을 점토(아이클레이)로 만들고 집들이 형식을 통해 집단 전체에 소개한다. 집들이 형식을 갖추지 않고 자연스럽게 공간을 소개하는 활동을 해도 좋다.

- ▶ 소개가 끝난 다음 치료사는 집단원 각자의 공간과 다른 집단원의 공간을 보며 어떤 느낌과 감정이 들었는지 질문하고 함께 나눈다.
- ▶ 이후 원하는 집단원끼리 공간을 합치거나, 길을 내는 집단 작업으로 연결할 수 있다.

관찰

- ▶ 집단원들이 각각 어떤 위치를 선택하는가?

예시 지저분한 공간(휴지통 옆), 문 옆, 햇살이 따뜻한 공간, 홀로 동떨어진 공간, 집단 전체를 조망할 수 있는 중심 공간 등

- ▶ 집단원들이 선택한 공간의 크기와 공간의 선택 과정은 어떠한가?

예시 다른 집단원과 비교했을 때 현저하게 비좁은 공간을 선택한 집단원, 타인의 공간을 침범하거나 자기 공간을 크게 선점하려는 집단원, 혼자 힘으로는 공간을 선택할 수 없어 타인의 공간에 더부살이하려는 집단원 등

참고 사항

- ▶ 본 활동은 일차적으로 집단원들이 자기 탐색을 통해 자신이 편안하고 안전하다고 느끼는 영역을 확보하는 경험을 해보는 것이다. 자신이 어떤 부분에서 편안하고 안전함을 느끼는지를 인식하게 하려면 공간이 제공하는 냄새, 소리, 사물, 형태, 크기 등 다양한 요소들을 진지하게 탐색해 보는 시간을 충분히 가지는 것이 좋다.
- ▶ 교실이라는 제한된 범위 내에서 자신이 편안하다고 느껴지는 공간을 찾아야 하기 때문에 집단원들이 적응하거나 부적응하는지, 혹은 타협하는지도 함께 살펴볼 수 있다.
- ▶ 각자 자기만의 영역을 확보하는 과정에서 공간의 겹침이나 충돌, 침범이 발생할 수 있다. 이는 부정적인 현상이 아니라 자신의 공간이 침범 당했을 때의 불편함, 공간을 함께 공유했을 때의 안락함 등 관계 속에서의 경험을 재경험하는 기회이다. 이 과정을 통해 치료사들은 집단원들의 지배 욕구, 조절 능력, 관계 구조 등을 파악할 수 있다.
- ▶ 자신만의 공간을 탐색하고 결정한 뒤에는 공간을 꾸미고 표현하는 행위를 통해 비로소 자신의 공간을 소유한다는 느낌을 받게 되고, 타인의 공간과 경계를 둘 수 있게 된다.
- ▶ 아세테이트지 위에 공간을 꾸미는 경우, 집단원들의 작업 범위가 제한될 수 있다. 어떤 집단원은 그 크기에서 확장시켜 벽이나 바닥으로 작업 공간을 넓히려 시도할 수 있으나, 많은 집단원은 제공된 아세테이트지 크기를 받아들이게 된다. 에너지가 많은 집단원이 포함된 집단의 경우는 공간 범위 제한 없이 꾸밀 수 있도록 바닥에 직접 마스킹 테이프를 꾸미는 편이 집단 역동을 파악하는 데 더 효과적일 수 있다.
- ▶ 자기 공간 꾸미기 작업을 할 때, 처음부터 친밀한 집단원과 같은 공간에서 작업하려는 학생이 종종 있다. 이럴 경우 '다음 작업에서 서로의 공간을 방문하거나 집단원 간에 공간을 연결하는 활동이 있음'을 안내하여 집단원이 자신의 공간에 각자 집중할 수 있도록 해야 한다.
- ▶ 평소 성공 경험이 적고, 혼자 문제를 해결하거나 창의성을 발휘하는 데 어려움을 느끼는 집단원의 경우, 시도 전부터 높은 긴장감을 느낄 수 있다. 때문에 친밀한 다른 집단원과의 공간 연합을 통해 불편한 느낌을 해소하려는 익숙한 행동 양식이 나타날 수 있다.

이때 치료사가 이를 내버려 두면, 의존의 대상이 된 집단원이 권리를 내주고 가만히 있거나, 자신의 의도대로 창의성을 발휘하려는 시도가 제한될 수 있다. 그렇기 때문에 어려움을 느끼는 집단원도 최소한의 시도라도 독자적으로 할 수 있도록 치료사가 조율해야 한다.



외로운 나무 : 다양한 동물에 빗대어 자신의 욕구 표현하기

소요 시간 50~90분

활동 목표 극적 투사를 통해 자신의 욕구를 탐색하고 타인의 욕구를 이해한다.

준비물 천, 조명

활동 방법

- ① 치료사가 '외로운 나무'를 시연한다. '외로운 나무'는 극적 투사를 위한 이야기 형식으로, 홀로 있는 외로운 나무와 나무를 찾아오거나 지나는 길에 머물게 되는 여러 동물들이 등장한다.
- ② 집단원들은 각자 외로운 나무와 동물 중에 역할을 정하고, 역할을 통해 자신을 어떻게 표현하고 싶은지 정한다.
- ③ 집단을 두 팀으로 나누어 팀 안에서 내용을 조율하고 이를 즉흥극으로 발표한다.
- ④ 발표가 끝난 뒤, 자신이 연기한 동물이 원하는 것이 무엇이었는지, 치료사와 관객들도 그렇게 보았는지 이야기 나눈다.

관찰

- ① 연극을 통해 집단원의 욕구가 드러났는가?
- ② 자신이 고른 역할과 표현된 역할 사이에 모순은 없는가?
- ③ 집단원들은 타인에게 관심을 갖고 상대의 욕구를 파악하려고 하는가?

참고 사항

- ① 이 시기의 청소년은 '욕구'라는 주제로 작업을 진행할 경우, 자신의 욕구를 잘 알아차리지 못하거나 '관계'에 국한시켜 자신의 욕구를 탐색하는 경향이 있다. 따라서 폭넓게 욕구를 탐색하도록 유도할 필요가 있다. 또, 자신이 머리로 인식한 욕구와 극을 통해 표현된 욕구를 극적 투사를 통해 비교하여 자신의 실제 욕구를 인식하도록 돕는다. 자신과 타인의 욕구를 깊이 있게 탐색하는 과정을 통해 자신의 욕구가 중요한 만큼 타인의 욕구 역시 중요함을 받아들일 수 있다.
- ② 집단원들이 동물의 역할을 정하는 데 어려움을 겪는 경우, 치료사가 시연을 통해 비를

피해 날아든 새, 다른 곳에서 화난 일이 있어 나무에게 화풀이하는 호랑이, 바다를 찾아가는 거북, 집을 찾는 토끼 등 예를 보여준다.

- ▶ 처음부터 '욕구'라는 것을 강조할 경우, 집단원의 표현에 제한이 생기거나 스스로가 검열할 수 있기 때문에 '동물로 자신을 표현한다' 정도로 가볍게 접근하는 것이 좋다.
- ▶ 이 시기의 청소년은 타인의 시선에 지나치게 민감하기 때문에 즉흥극에 부담을 느껴 빨리 무대에서 내려오려고 하거나 대중 표현하려는 특성을 보이기도 한다. 이럴 경우 치료사가 직접 극에 참여하여 집단원들이 자신의 욕구를 보다 적극적으로 탐색하고 드러내도록 유도한다.



외로운 나무 변형 작업

소요 시간 45~90분

활동 목표 자신의 욕구를 제대로 알지 못해 좀 더 깊이 있는 탐색이 필요한 경우, 타인의 시선을 민감하게 인식하여 자신의 욕구를 제대로 표현하지 못하는 경우, 연기에 부담을 느껴 즉흥극 보다 틀을 갖춰 접근해야 하는 경우에는 한 번의 즉흥극만으로 욕구 탐색이 어려울 수 있다. 이런 경우 심화 작업이나 변형 작업으로 이어 나갈 수 있다.

준비물 천, 조명

활동 방법 1 욕구를 구체적으로 깊이 있게 탐색하기

- ▶ 치료사는 집단원들이 평소에 자주하는 행동과 자주 보이는 특성을 반영한 다양한 동물의 예시 리스트를 집단원들에게 제시한다.
- ▶ 집단원은 이 중에 자신을 닮은 동물을 고르고, 그 동물이 자주 하는 말을 작성하여 집단에 공유하여, 자신이 적절하게 선택했는지 집단원들의 피드백을 듣는다.
- ▶ 치료사는 각 집단원이 택한 동물들이 그런 말과 행동을 하는 이유인 욕구를 직접 제시하여 집단원들의 이해를 돕는다.
- ▶ 집단원은 각 동물을 주인공으로 하여 6조각 이야기를 만든다.
- ▶ 발표 뒤, 욕구가 제대로 표현되었는지, 아니면 다른 욕구가 표현되었는지를 발표자와 관객이 함께 점검함으로써 욕구를 깊이 있게 탐색한다.

관찰

- ▶ 평상시에 자신이 자주 보이는 행동에 근거하여 적절한 동물을 골랐는가?
- ▶ 6조각 이야기에 자신의 욕구가 적절하게 표현되었는가?
- ▶ 자신이 극에서 표현한 내용과 집단원의 피드백에 근거하여 자신의 욕구를 제대로 탐색하였는가?

참고 사항

- ▶ 치료사는 집단원들에게 제시할 적절한 예시를 아래와 같이 준비한다.

예시

	보이는 모습	속마음 (욕구)
1	개미, 벌 자신과 타인의 부족한 점, 잘못된 점을 고치려고 노력한다.	모든 것이 올바르고 조금이라도 더 완전해지길 원해요.
2	나무, 강아지 사람들을 즐겁게 해주고 잘 배풀고 돕는다.	다른 사람에게 사랑받고 있다고 느끼고 싶어요.
3	키멜레온 여기 저기 다 잘 적응하고, 최고가 되려고 노력하기 때문에 능력을 개발한다.	다른 사람에게 인정받고 싶어요.
4	고양이, 조개 스스로에게 진실하기 때문에 우울, 슬픔 등의 감정도 잘 느끼고, 나를 알아가는 것에 관심이 많다.	나만의 정체성을 찾고, 남들과 다른 특별한 사람이 되고 싶어요.
5	올빼미, 여우 마음을 잘 드러내지 않는 편이며 책을 읽거나 생각하는 등 혼자만의 시간을 갖는다.	쓸모없고 무능한 사람은 되고 싶지 않아요.
6	토끼, 늑대 자신을 믿지 못해 타인을 의지한다. 타인 혹은 단체에 책임을 다한다.	안전해지고 싶어요. 도움 받고 싶어요.
7	원숭이, 나비 진지하지 않고 산만하지만 열정적이다. 지루한 것, 심각한 것을 싫어한다.	행복하고 만족스럽고 싶어요.
8	호랑이, 사자 자신감이 있고 고집스럽기도 함. 사람들과 자주 맞서고 도전을 많이 한다.	나를 보호할 수 있는 힘을 갖고 싶어요.
9	나무늘보, 돌고래 스스로 만족을 잘하고, 다른 사람에게 쉽게 동의하며 편안함을 준다.	관계에서, 마음속에서 평화를 원해요.

- ① ‘자신이 생각하는 나’와 ‘타인이 보는 나’가 다른 경우가 있다. 집단 초기라는 것을 감안하여 치료사는 둘의 차이를 드러내는 것보다 사람은 한 가지 욕구만 가진 게 아니라는 점을 강조하여 집단의 안전감 구축에 신경 써야 한다.
- ② 끝까지 자신을 닮은 동물을 찾지 못하는 집단은 집단원들의 추천을 통하여 몇 가지 예시 가운데 고르도록 한다. 추천할 때 집단원들은 구체적인 상황이나 예를 들어 말한다.

활동 방법 2 타인의 욕구를 인정하고 반응하기

- ① 집단을 소그룹으로 나눈다. 집단 특성이나 상황에 따라 2명씩 팀을 짜거나 전체 집단을 둘로 나눌 수도 있다.
- ② 소그룹 안에서 자신(동물)의 욕구를 이야기 나눈 다음 공감을 많이 받은 욕구를 고른다.
- ③ 이 욕구가 충족되기 위해서 무엇이 필요한지를 이야기한 뒤, 극으로 만들어 발표한다. 이 때 욕구 충족을 원하는 본인이 해야 할 일과 주위에서 도울 수 있는 방법에 대해 집단이 함께 고민한다.
- ④ 발표를 본 다음, 치료사와 관객은 덧붙이면 좋을 내용을 피드백 한다.

관찰

- ① 집단원들이 자신의 욕구만 고집하는 것이 아니라 다른 사람의 욕구에도 관심을 갖고 반응하는가?
- ② 욕구 충족을 위해 구체적인 해결책을 갖고 있는가? 혹은 찾으려고 노력하는가?
- ③ 스스로 욕구를 찾는 노력 없이 다른 집단원의 도움으로 해결하려고 하지는 않는가?

참고 사항

- ① 개인적인 이야기를 하는 것에 거부감이 없거나 자신의 이야기를 하기 원할 경우에는 집단의 실제 경험을 극화할 수 있다. 단, 집단 초기이므로 아직 라포 형성이 되지 않았거나 노출에 대한 염려가 높은 집단은 동물에 빗대어 이어 나가는 편이 낫다.
- ② 자신의 욕구를 표현하는 극을 만드는 과정에 다른 집단원들이 참여함으로써 타인의 욕구를 경험하고 반응할 수 있다.
- ③ 욕구 충족을 위해 어떻게 해야 하는지 구체적인 방법을 찾도록 유도한다. 이때 욕구 충족을 원하는 집단원과 이에 반응하는 집단원 모두가 구체적인 말과 행동을 하도록 돕는다.
- ④ 적절한 방법을 찾지 못할 경우 집단 전체가 함께 고민하여 방법을 찾는다. 이 과정에서 집단원 사이에 유대감이 생기며 생각의 폭을 넓히는 경험을 할 수 있다.

2) 집단 중기 회기 활동(4~9회기)

공감왕은 누구?

소요 시간 15~20분

활동 목표 이미지 카드를 활용한 게임을 통해 집단의 상호 교류 수준을 높이고 다른 집 단원의 생각과 감정을 파악하는 공감 연습을 할 수 있다.

준비물 이미지 카드(딕션 카드), 말

활동 방법

- ▶ 이미지 카드는 집단원들에게 각각 5장씩 배분하고, 각자 말을 한 개씩 가진 후, 출제자 를 선정한다. 출제자 역시 5장의 이미지 카드를 가지고 시작한다.
- ▶ 출제자는 자신이 가지고 있는 이미지 카드 중 한 장을 골라 다른 집단원들에게는 보여 주지 않은 채 그 카드에 맞는 단어, 또는 문장을 제시한다. 이때 카드에 나타난 이미지 자체를 설명하는 단어나 문장이 아니라 카드를 보고 떠오른 감정, 느낌, 생각 등을 담은 단어나 문장을 제시하여야 한다.
- ▶ 집단원은 자신의 카드 중 출제자가 제시한 내용과 가장 유사한 이미지 카드를 한 장 골 라 다른 집단원에게 보이지 않게 출제자에게 전달한다. 집단원이 제출한 이미지 카드는 이제 출제자의 카드가 된다.
- ▶ 출제자는 집단원들이 제출한 이미지 카드와 자신이 고른 카드를 들키지 않도록 잘 섞은 다음 전체 카드를 펼쳐 놓는다.
- ▶ 집단원은 출제자의 카드로 생각되는 카드에 자신의 말을 놓는다. 이때 자신이 제출한 카드에는 말을 놓을 수 없다.
- ▶ 출제자는 집단원이 각 카드를 제출한 이유와 출제자의 카드를 고른 이유를 모두 듣고, 자신이 골랐던 이미지 카드를 공개한다.
- ▶ 출제자의 이미지 카드를 다른 집단원들이 모두 찾아낸 경우 출제자는 0점이다. 출제자의 이미지 카드를 맞춘 집단원은 1점을 받는다. 다른 집단원에게 말을 1개라도 받은 집 단원은 그 수만큼 점수를 받는다. 이렇게 점수를 정하고 이 과정을 2~3회 정도 반복한다.

관찰

- ▶ 집단원 간에 서로에 대한 이해와 관심이 있는가?
- ▶ 자신만의 생각에 몰입되어 타인의 생각과 감정에 별로 관심이 없는 집단원이 있는가?

참고 사항

- ▶ 본 작업은 다음 연결 작업을 위한 워업(warm-up)에 해당한다. 즉 공감왕 게임은 이미 지 카드를 익히고 다음 작업에서 각각의 주제에 맞는 이미지 카드를 집단원이 선택할 수 있도록 돕기 위한 사전 게임이다. 따라서 집단원이 이미지 카드를 꼼꼼하게 살펴볼 수 있도록 2~3회 정도 게임을 반복하는 것이 좋다.
- ▶ 집단원들이 출제자의 의도를 생각하며 제출한 자신의 카드와 출제자의 카드를 고른 이 유를 나누는 과정은 매우 중요하다. 이 게임은 이미지 카드를 보고 다른 집단원들이 느 낀 감정과 생각을 맞히려는 노력을 해야 하기 때문에, 기본적으로 다른 집단원들이 어 떤 감정과 생각을 가졌는지 관심을 기울이게 된다. 치료사는 여기에 초점을 맞추어 다 음과 같은 사항을 집단원들과 이야기 나눌 수 있다.

예시 공감은 상대방의 생각과 마음을 추측하고 관심을 갖는 존중의 과정이다. 같은 이미지라도 서로가 느끼는 감정 및 생각이 다를 수 있다. 같은 느낌과 생각을 공유했을 때 유대감과 일체감을 느낄 수 있다.

- ▶ 내현화 성향을 보이는 집단원은 출제자 역할을 자발적으로 선택하지 않고 소외될 수 있 다. 따라서 치료사는 이런 집단원을 첫 번째 출제자로 삼아 무리 없이 교류의 장에 편입 되도록 유도하는 것이 좋다.



공감왕은 누구? 연결 작업

소요 시간 45~60분

활동 목표 이미지 카드를 통해 자신의 욕구를 탐색하고, 탐색된 욕구를 안전하게 개방할 수 있도록 돕는다. 자기가 선택한 이미지 카드에 대한 다른 집단원들의 피드백을 통해 공감의 순간을 경험한다.

준비물 이미지 카드(딕션 카드), 활동지, 필기구, 스키타이프

활동 방법

- ▶ 이미지 카드를 집단원 전체가 볼 수 있도록 넓게 펼쳐 놓는다.
- ▶ 치료사는 '내가 보는 나', '남이 보는 나', '바라는 나'의 3가지 주제를 집단원에게 제시하고, 집단원은 각각의 주제에 해당하는 자신의 모습을 생각하면서 그에 맞는 이미지 카드를 주제별로 1장씩 선택한다.
- ▶ 3가지 주제를 적을 수 있는 활동지를 집단원에게 나눠 준다. 집단원은 활동지에 주제에 맞는 이미지 카드를 선택한 이유를 각각 적고, 내용을 가리도록 이미지 카드를 덧 붙인다.
- ▶ 작업이 완료된 활동지를 무작위로 섞어 집단 전체에 돌린다. 집단원은 다른 집단원의 활동지를 받으면 거기 붙여진 3가지 주제의 이미지 카드를 보고 떠오르는 느낌을 카드 아래 부분에 적고는 다시 다른 집단원에게 건넨다.
- ▶ 활동지가 집단 전체를 돌아 본인에게 돌아오면, 자기가 붙였던 이미지 카드를 떼고 하단에 집단원들이 기입한 내용을 살펴본다. '공감(지지) 및 나와 유사한 느낌과 생각'을 표현한 내용에는 ○를 '새롭게 느껴지는' 내용에는 ★를 표시한다.
- ▶ 활동에 대한 느낌을 모두 함께 이야기 나눈다.

관찰

- ▶ 집단원의 자기 개방이 활발하게 일어나는가?
- ▶ 집단원들은 자기 자신에 대해서 어느 정도 이해하고 있는가?
- ▶ 다른 집단원의 활동지를 받았을 때 어떤 반응을 보이는가?
 예시 누구의 것인지 질문하거나 다른 집단원과 눈빛을 교환하는지 등
- ▶ 다른 집단원이 작성한 느낌 및 생각에 대해 집단원들은 각자 어떻게 느끼는가?

참고 사항

- ▶ 본 활동은 이미지 카드라는 투사물을 통해 자신이 가진 욕구를 안전하게 다른 집단원에게 개방하고, 다른 집단원의 피드백을 받음으로써 공감의 순간을 경험하게 하는 것이 목적이다. 보다 안전하게 자신을 개방하고 다른 집단원과 상호작용하는 장치로 이미지 카드를 활용하는 것이므로 치료사는 여러 사항에 유의해야 한다.
- ▶ 치료사는 집단원들이 활동지에 당사자의 이름을 표기하지 않게 주의를 준다. 이름이 보일 경우 이미지 카드에 대한 생각과 감정이 아닌 당사자에 대한 생각과 감정이 섞일 수 있다.
- ▶ 같은 맥락에서 치료사는 집단원들에게 주어진 이미지에 대한 각자의 느낌과 생각을 적는 것이지 개인에 대한 평가를 적어서는 안 된다는 것을 미리 알린다. 또한 워업 시 실시한 '공감왕은 누구?' 게임을 상기시켜 각자의 느낌과 생각은 정답이 없음을 다시 한 번 강조한다. 중학생들은 기본적으로 타인이 자신을 평가하는 것에 굉장히 민감할 수 있기 때문이다. 또한 다른 집단보다 긴장감이 높은 집단은 더더욱 이 작업이 평가를 위한 것이 아니라는 점을 강조할 필요가 있다.
- ▶ 느낌 및 생각을 기입할 때 1인당 한 줄을 넘기지 않도록 제한한다. 이는 집단원 간 힘과 관심이 밀집되는 현상을 분배하고자 하는 의도이다. 당사자의 이름을 활동지에 적지 않아도 집단원들은 누구의 것인지를 추측하여 내용을 적으려는 경향이 있다. 특히 집단 내에서도 끼리끼리 하위 그룹으로 나뉘어 있는 경우, 다른 하위 그룹 집단원들에 대한 배척이 심하거나, 친한 집단원에 한정하여 길게 기입하려는 현상이 두드러지게 나타나기 때문에 모두에게 공정하게 피드백이 돌아갈 수 있도록 명시하는 과정이 필요하다.

예시

내가 보는 나	남이 보는 나	바라는 나

* 돌아가면서 적되, 각자 각각의 주제에 한 줄 이내로 적을 것!



진실 혹은 거짓

소요 시간 45~60분

활동 목표 이미지 카드를 통해 자신을 더 넓게 개방하고 서로에 대해 깊이 알고 이해하는 시간을 가진다.

준비물 이미지 카드(덱식 카드)

활동 방법

- ▶ 이미지 카드를 집단원 전체가 볼 수 있도록 넓게 펼쳐 놓는다.
- ▶ 치료사는 '학교(혹은 친구 관계)에서의 나', '가정에서의 나', '혼자 있을 때의 나', 3가지 주제를 집단원에게 제시하고, 집단원은 각각의 주제에 해당하는 자신의 모습을 생각하면서 그에 맞는 이미지 카드를 선택한다.
- ▶ 이미지 카드 가운데 2개는 진실 카드를 선택하고, 1개 주제는 거짓 카드를 선택한다.
- ▶ 집단원이 돌아가며 게임을 진행한다. 출제자가 된 집단원은 선택한 3장의 이미지 카드를 펼쳐 놓고 집단원에게 모두가 진실인 것처럼 소개한다. 집단원은 거짓 카드가 무엇인지 추리하고 이유를 설명한다.
- ▶ 출제자는 모든 집단원의 이야기를 들은 다음 거짓 카드를 공개한다.
- ▶ 모든 집단원이 돌아가며 출제하면 게임이 끝나는데 집단원의 거짓 카드를 가장 많이 맞힌 관찰 왕을 선정한다.

관찰

- ▶ 집단원의 특성을 잘 인지하고 관심이 많은 집단원은 누구인가?
- ▶ 게임 중 집단원 간 상호 소통은 활발하게 일어나는가?

참고 사항

- ▶ 본 활동은 자신을 자연스럽게 개방하고, 서로에 대한 이해의 폭을 한 단계 더 높이기 위한 목적이 있다. '진실 혹은 거짓' 게임은 상대방이 자신의 거짓 카드를 잘 맞히지 못해야 흥미롭기 때문에, 출제자는 다른 집단원들이 잘 알 수 없는 자신의 정보를 자연스럽게 노출하게 된다.
- ▶ 본 활동은 집단원의 피드백을 통해 자신을 새롭게 인식하는 계기가 되기도 한다. 예를

들어, 자신은 '학교에서의 나'를 활발한 모습을 연상시키는 이미지 카드로 선택했으나 집단원은 '조용하고 표현이 없어 친해지기 어려운 모습'으로 인지하는 경우도 있다. 이러한 차이를 나눔으로써 타인에게 자신이 어떻게 비춰지고 있는지 인식하고, 자기 욕구를 표현해 보는 계기를 만들 수 있다. 즉, 자신이 인식해 왔던 '자기 모습'이 사실은 타인에게 그렇게 비춰지고 싶은 모습, 희망하는 모습일 수 있는 것이다.

- ▶ 각각의 주제에 맞는 이미지 카드를 선택하는 시간을 넉넉히 주도록 한다. 학교에서, 가정에서, 혼자 있을 때 나타나는 핵심적이고 본질적인 특성에 대해서 스스로 충분히 탐색하고 인식할 수 있도록 해야 하기 때문이다.
- ▶ 게임이 경쟁적으로 흐르지 않도록 주의해야 한다. 집단원들 모두가 관찰 왕이 되려고 게임 자체에만 열중하면, 출제자가 자신의 본질적인 특성이 아닌 단편적이고 지엽적인 행동 특성을 소개하거나 기괴하고 우스꽝스러운 자신의 모습을 문제로 출제하게 될 수도 있다. 그렇기 때문에 치료사는 게임이 진행되는 도중에 본 게임의 취지를 계속해서 집단원들에게 상기시킬 필요가 있다.

플레이백 시어터(Playback Theatre) 공감 작업

소요 시간 90~180분

활동 목표 플레이백 시어터⁷³⁾ 형식을 활용하여, 타인에게 공감하고 타인으로부터 공감 받는 경험을 한다.

* 청소년기에는 사회화 기술이 제대로 발달되지 않아, 공감을 제대로 하지 못하는 집단원들이 많다. 따라서 다른 사람이 처한 상황, 다른 사람이 느끼는 감정 등에 깊이 공감할 수 있는 경험을 제공한다.

준비물 천, 조명

활동 방법

- ▶ 치료사는 집단원들이 자신의 성장 과정 가운데 기억할 만한 경험을 떠올릴 수 있도록 연상의 시간을 가지게 한다.
- ▶ 연상을 통해 5~7가지 정도의 경험을 떠올리고, 그 가운데 집단원들에게 말할 수 있는 것으로 3가지 정도 선택하여 발표한다.
- ▶ 그 뒤 3가지 경험 가운데 극으로 만들 하나를 골라 집단에 알리고, 극 만들기에 참여할 집단원을 찾는다. 이때 자신은 화자(storyteller)가 되어 캐스팅한 집단원들이 극을 잘 만들 수 있도록 집단원들에게 자신의 경험을 자세히 설명한다.
- ▶ 화자가 캐스팅한 집단원들이 화자의 경험을 즉흥극으로 만들어 시연한다. 화자는 관객이 되어 이를 관람한다.
- ▶ 화자는 극을 본 다음 추가하거나 수정하고 싶은 부분을 말한다. 화자의 뜻을 반영하여 극을 수정할 수 있다. 만약 수정할 부분이 없다면 극을 보여 준 집단원들에게 감사를 표시한다.

관찰

- ▶ 집단원들은 화자의 이야기를 경청하고, 그의 입장에 공감하여 극을 표현하는가?
- ▶ 화자는 자신을 위해 극을 만들어 준 집단원들에게 고마워하며 극을 관람하는가?

73) 플레이백 시어터(Playback Theatre)는 대본 또는 배우 중심의 연극과는 차별화된 '즉흥극'을 말하며, 대본 없이 관객의 자전적 이야기를 배우들이 즉흥극으로 표현하고 이를 통해 관객이 자기 경험을 객관화하여 관람하는 방식이다.

참고 사항

- ▶ 플레이백 시어터 형식은 여러 목표를 가지고 실행할 수 있다. 이 작업은 공감이 목표인 만큼 화자의 이야기를 경청하고, 화자와 주변 인물에 최대한 공감하여 표현하도록 연습한다.
- ▶ 이를 통해 화자는 공감 받는 경험을 할 수 있고, 화자 본인을 연기하는 다른 집단원의 역할에 공감하는 기회도 얻을 수 있다. 플레이백 시어터를 통해 화자는 때로 본인이 깨닫지 못한 사실을 다른 집단원이 연기하는 자신을 통해 새롭게 발견하기도 한다. 또한 극에 참여한 집단원들은 자신들이 연기하는 화자 및 주변 인물의 역할에 공감하는 기회를 얻는다.
- ▶ 이야기에 따라 수정 작업이 필요할 수 있다. 아쉬움이나 후회가 남아 수정이 필요하거나 더 긍정적인 경험으로 시연하도록 여러 가지 변형을 시도할 수 있는데 이를 화자에게 말할 수도 있고 집단원들이 함께 의논하여 진행할 수도 있다.
- ▶ 공감 작업은 자기 개방을 기반으로 하여 이루어져야 효과적이지만, 자기 개방이 어려운 경우 허구를 바탕으로 한 극화도 가능하다.



집단 자화상

소요 시간 45~60분

활동 목표 집단원들이 협력하여 자신을 위한 자화상을 만들어 주는 작업을 통해 유대감과 소속감을 강화할 수 있다.

준비물 투명 아크릴 판, 유성매직(하늘색, 노란색, 갈색, 연두색 등 연한 색), 조명, 마스킹 테이프, 알코올, 솜 또는 면봉

활동 방법

- ▶ 1개의 조명으로 무대를 연출하고 무대 가운데에 의자를 1개 놓는다. 한 명씩 돌아가면서 의자에 앉는다.
- ▶ 의자에 앉은 집단원이 자신의 얼굴 앞에 투명 아크릴 판(얼굴에서부터 60cm 가량 거리를 두기)을 들고 있으면, 집단원들이 번갈아가며 아크릴 판에 대상자의 얼굴을 그려 준다. 단, 자화상을 그리는 사람은 10초 동안만 그릴 수 있다.
- ▶ 활동이 끝날 때까지 집단원들은 침묵한 상태로 지켜보며, 순서는 자율적으로 정한다.
- ▶ 전체 작업이 끝나면 집단원들은 각자 자신의 자화상을 수정할 시간을 가진다.
- ▶ 활동실 내에서 자신이 원하는 공간을 골라 자화상을 배치하고, 집단원들이 자화상에 주인공의 강점이나 매력을 간단히 적도록 한다.
- ▶ 집단원들은 각자 자화상과 자화상에 적힌 내용을 소개하고 결과물에 대한 느낌을 이야기 나눈다.

관찰

- ▶ 가장 먼저 나와 자화상을 그려 주는 집단원은 누구이며, 가장 마지막에 남은 집단원은 누구인가?
- ▶ 다른 집단원을 고려하지 않고, 혼자 독점하여 자화상을 완성하려는 집단원이 있는가? 또는 다른 집단원이 그릴 공간을 적절하게 고려하면서 작업하는가?
- ▶ 개별 수정 작업을 할 때, 집단원들의 표현을 전면 수정하는가, 아니면 보완, 추가하는 수준으로 수정하는가?

참고 사항

- ▶ 본 활동은 집단원 모두가 자율적으로 협력하여 자신만을 위한 자화상을 만들어 주고, 집단원들이 생각하는 자신의 강점과 매력을 본인이 확인하게 되는 과정으로, 집단원들의 유대감과 소속감을 강화하는 활동이다.
- ▶ 투명 아크릴판과 무대 장치를 활용하는 이유는 다음과 같다.
투명 아크릴판을 활용하면 얼굴 위에 덧대서 그리는 것이기 때문에, 그림 실력이 없는 집단원이 그리는 경우에도 어느 정도 완성도 있는 자화상을 만들어낼 수 있고, 그만큼 그리는 이의 부담을 줄여줄 수 있다.
조명과 무대를 활용하는 이유는 자화상의 대상이 주인공처럼 느껴지게 하기 위함이며, 이를 통해 오직 나를 위해, 나만을 위한 그림을 집단원들이 그려 주는 과정을 통해 각 집단원이 '주목 받는' 느낌을 받을 수 있다.
- ▶ 치료사는 집단원들의 자화상 작업 시, 무대 주인공의 시선이 관객(집단원)이 아닌 그려 주는 이를 향하도록 안내한다. 무대에 나와서 그림을 그려 주는 집단원은 뒤에 늘어난 관객(집단원)의 시선에 부담감을 느끼거나, 자칫 자신의 그림 실력을 평가 받는다는 느낌을 받을 수 있다. 이때 무대 주인공이 아이컨택(Eye Contact)을 해 주면 그림을 그리는 집단원이 좀 더 편안한 마음으로 작업에 몰입할 수 있다.
- ▶ 유성매직은 주로 연한 색(갈색, 하늘색, 노란색, 연두색 등)으로 하고, 이를 지울 수 있는 알코올 솜이 구비되어 있기 때문에 얼마든지 그림을 수정할 수 있음을 사전에 공지하여 집단원들이 그림 작업을 하는데 심리적 안정감을 가지도록 한다.
- ▶ 완성된 자화상은 활동실 내 각자가 선택한 공간에 남은 회기 내내 붙여 놓고, 강점과 매력의 변화 과정을 지속적으로 피드백 하는 작업으로 이어갈 수 있다.
- ▶ 치료사는 집단원들의 자화상을 소개하고 나누는 과정에서 다음과 같은 부분들을 짚어 줌으로써 집단원들의 유대감과 소속감을 강화시킬 수 있다.
완성된 자화상을 각자 받아 보았을 때 느낌과 감정이 어땠는지 물어보고 나눈다.
개별 수정 작업 시 다른 집단원들이 그려준 그림을 전면 수정한 집단원이 있으면 불편한 감정이 있었는지, 표현이 마음에 들지 않았는지 등 이유를 물어보고 집단 전체에 나눈다.
이전 회기 동안 주목 받지 못하거나 존재감이 없었던 집단원이 있다면 그 집단원의 강점과 매력을 집단 전체에 짚어 준다.



나는 집단의 어디에 있는가?

소요 시간 20~45분

활동 목표 집단원들이 집단 안의 관계와 현재 자신의 위치를 시각적으로 확인하고, 집단의 응집과 성장을 위해 무엇이 필요한지 생각을 나눔으로써 집단의 응집력을 도모한다.

준비물 OHP 필름, 매직(네임펜), 마스킹 테이프, 의자

활동 방법

- ▶ 치료사가 같은 크기의 원을 그린 OHP 필름을 집단원 수만큼 준비한다. 마스킹 테이프를 이용하여 바닥에 큰 원 하나를 만들어 둔다.
- ▶ 집단원들은 OHP 필름 속 원을 자신의 집단이라 할 때 자신의 위치를 동전 크기로 표시한다. 이때 집단의 안과 밖, 어디에나 자리 잡을 수 있음을 고지한다.
- ▶ 바닥에 그려진 큰 원을 자신의 집단으로 생각하고, OHP 필름에 표시한 위치 즈음에 의자를 놓고 앉는다.
- ▶ 치료사는 OHP 필름을 겹쳐 실제로 앉아 있는 모습과 비교한 후, 집단에 알린다.
- ▶ OHP 필름과 실제 앉아 있는 모습이 다를 경우 그 이유에 대해 함께 이야기 나눈다. 같은 경우는 집단 밖이나 바깥쪽에 있는 집단원에 대해서 함께 이야기를 나누고 이 집단원들이 좀 더 집단 안으로 들어오기 위해서 어떤 것이 필요한지 이야기 나눈다.
- ▶ 이후 집단원들이 바라는 대로 빈 의자를 배치한다.
집단에서 주목 받거나 소외된 집단원이 개인적인 희망을 담아 배치하거나 집단 전체가 상의하여 배치할 수도 있다.
- ▶ 새로 배치된 자리에 앉아 보고 어떻게 느끼는지 이야기 나눈다.

관찰

- ▶ 집단원들은 솔직하게 자신의 위치를 평가하는가?
- ▶ 집단원들이 집단의 역동을 알고 있으며 이를 인정하는가?
- ▶ 집단원들에게 변화의 의지가 보이는가? 만약 보이지 않는다면 그 이유가 무엇인가?

참고 사항

- ▶ 교실힐링에서의 집단은 집단원 스스로 선택한 것이 아니기 때문에 유대감을 형성하고

서로의 성장을 도모하기까지 시간이 필요하다. 때문에 어떤 경우에는 제대로 된 집단 성장 단계를 밟지 못하고 회기가 끝나기도 한다. 집단의 응집을 위해 집단원들 스스로가 자신의 위치를 점검하고 집단 안으로 들어오려는 의지를 갖는 것이 무엇보다 중요하며 이를 위하여 집단과 집단의 역동을 점검하는 과정이 필요하다.

- ▶ 치료사의 의도나 이상을 드러내지 않도록 조심해야 한다. 그럴 경우 집단원들은 정답을 알고 문제를 풀듯, 집단의 관계적인 문제를 드러내지 않으려고 방어하는 모습을 보일 수 있다.
- ▶ 집단원들이 서로의 시선을 크게 의식하거나, 한두 명의 주도자에 의해 영향 받을 경우, OHP 필름에 표현한 것과 실제 자리를 잡는 것에 차이가 있을 수 있는데, 그때는 이 차이를 드러내는 것으로 집단의 특성을 파악하고 공유한다.



나는 너랑만 친해

소요 시간 90분

활동 목표 집단 응집을 방해하는 집단 내 소그룹 문제를 다루고, 집단원들이 서로 관계 맺는 방식의 차이를 인식하고 인정하도록 돕는다.

준비물 종이, 펜, 의자, 치료사가 준비한 도안, 색연필

활동 방법

▶ 치료사는 집단원들의 관계에 대한 시각 차이를 확인하는 설문지를 준비한다.

예시

내가 생각하는 친구란? 둘 중에 하나를 골라 O해 주세요.		이름:
1	A. 친한 친구라면 늘 함께 붙어 있어야 한다. B. 친한 친구라도 적절한 거리는 유지해야 한다.	
2	A. 친한 친구라면 내가 관심 갖는 것에 친구도 관심을 가져야 한다. B. 친한 친구라도 관심사는 다를 수 있다.	
3	A. 친한 친구끼리는 편하게 말하고 행동할 수 있어야 한다. B. 친한 친구라도 예의는 지켜야 한다.	
4	A. 친한 친구라면 언제나 내 편이 되어줘야 한다. B. 친한 친구라도 의견이 다를 수 있다.	
5	A. 친한 친구라면 모든 비밀을 다 공유해야 한다. B. 친한 친구라도 모든 비밀을 공유할 필요는 없다.	

- ▶ 집단원들은 공간을 확보하여 떨어져 앉은 상태로 설문지를 작성한다. 치료사는 이를 건어 보관한다.
- ▶ 각 문항을 A팀, B팀으로 나눠 각각의 의견을 들어 보되, 이야기로만 나누지 않고 미션을 수행하도록 한다.

예시 1 A팀, B팀 각각 친한 친구와의 적절한 거리를 의자 배치로 표현해 보기

예시 2 좋아하는 음식, 가수, 선생님이란 주제로 자기표현하기

예시 3 A팀, 친한 친구라면 이 정도도 가능하다/ B팀, 친한 친구라도 이 정도 예의는 지켜줘야 한다를 즉흥극으로 만들어 발표하기

예시 4 같은 그림을 색칠하는데 A팀은 상의하여 색을 골라 색칠하기/ B팀은 각자 자유롭게 색칠하기

예시 5 A팀 VS B팀 토론 대회

관찰

- ▶ 집단원들은 자신이 작성한 설문지 대로 소신껏 움직이는가? 아니면 친한 집단원을 따라 생각을 바꾸는가?
- ▶ 자신의 입장을 갖되 다른 사람의 의견에도 귀 기울이는가?
- ▶ 서로 다른 차이를 인정하며 옳고 그름으로 판단하지 않으려고 노력하는가?
- ▶ 소그룹에 속한 집단원들은 문제를 인식하고 변화를 다짐하는가?

참고 사항

- ▶ 집단 내에는 기존 관계에 따라서만 관계 맺는 집단원들이 있다. 더 밀착된 관계가 있더라도 필요에 따라 새로운 집단원과도 관계 맺을 수 있어야 하는데도 안정감 확보, 즐거움 획득을 위해 기존 관계에서 벗어나지 않으려고 하는 집단원들은 집단의 응집력 형성에 방해가 되기도 한다. 그러한 집단원들은 자신의 생각이나 감정을 밝히기보다 밀착된 집단원이나 그룹의 의견을 따르는 경우가 많은데, 집단이 제대로 응집하려면 이를 집단원 스스로 자각할 수 있어야 한다. 또 집단원들이 관계 맺는 방식의 차이를 이해하여 그들만의 관계 맺는 방법이나 속도를 인정해 주는 것도 필요하다.
- ▶ 밀착된 집단원들이 자신의 설문지와 다르게 움직이고 있다는 것을 본인과 집단에 알리기 위해, 작성한 설문지는 건어 치료사가 보관하고 다시 질문을 차례대로 던져 즉흥에서 선택하도록 한다.
- ▶ 각 주제에 맞는 적당한 작업을 제시하여 말로만 이야기를 나누는 데서 그치지 않고 작업 과정에서 차이를 경험하게 한다.
- ▶ 결론적으로 옳고 그름의 문제가 아니라 각각의 차이임을 집단원들이 받아들여야 한다.
- ▶ 밀착되어 있는 집단원들이 설문 답과 다르게 움직인 것을 확인한 다음, 어떻게 달라질 것인지를 스스로 생각하고 결정할 기회를 제공한다.

망가진 장난감 : 보편성 경험을 위한 작업

소요 시간 90~180분

활동 목표 '망가진 장난감'이라는 투사물을 만들고 극을 재현해 봄으로써, 집단원들의 깊은 감정을 표현하고 서로 공감하는 시간을 갖는다.

준비물 장난감을 만들 각종 재료, 종이, 펜, 도화지, 미술 도구, 조명

활동 방법

- ▶ 집단원은 다양한 재료를 이용하여 망가진 장난감을 만든다. 또는 상상한 망가진 장난감을 도화지에 그림으로 표현한다. 장난감의 종류 등에는 제약이 없으나 반드시 한 부분 이상 망가져 있다는 전제로 만든다.
- ▶ 장난감 작품을 완성한 후에 장난감의 사연을 상상하게 한다. 치료사가 장난감의 주인은 누구인지, 어떻게 얻게 되었는지, 어쩌다 망가졌는지, 망가진 뒤 어떻게 되었는지 등을 질문하고 집단원들은 이에 따라 상상한다. 정리를 위해 양식을 만들어 종이에 적게 하는 것도 좋다.
- ▶ 각자가 만든 장난감과 사연을 집단에 소개한다.
- ▶ 사연 중 몇 가지를 즉흥극으로 만들어 발표한다.
- ▶ 망가진 장난감으로 버려진 뒤 어떤 느낌과 생각이 드는지, 7~10줄 정도 독백을 각자 작성하고 발표한다.
- ▶ 각각의 독백을 들은 집단원들은 어떤 감정이 느껴지는지 이야기하며 공감을 표현한다. 발표자 역시 발표를 하면서 어떤 감정이 들었는지, 집단원들이 말한 감정 중 하나를 고르거나 다른 감정을 추가하여 자신의 감정을 점검한다.
- ▶ 발표를 모두 들은 다음, 다시 자신이 만든 장난감과 독백을 보며 자신과 닮은 점을 찾아보고 이를 발표한다.

관찰

- ▶ 집단원들이 각자 자신에게 몰입하여 망가진 장난감을 만들 수 있는가? 만약 그렇지 못한 집단원이 있다면 그 이유는 무엇인가?
- ▶ 집단원들이 장난감을 통해 상상할 수 있는가?
- ▶ 장난감의 사연을 극화할 때 장난스럽게 하거나 '이런 것을 왜 하느냐'며 이의를 제기하

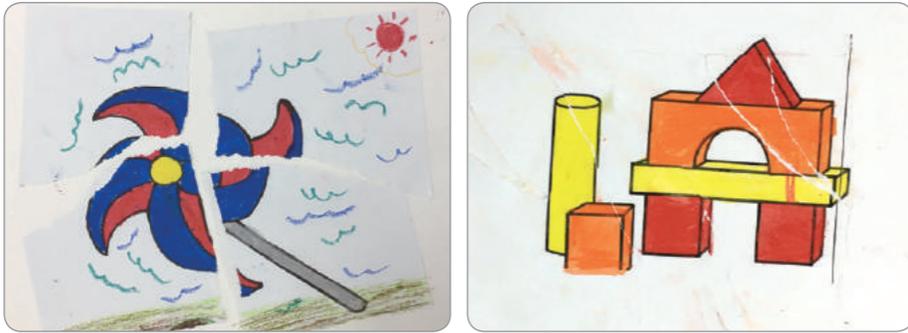
는 등의 방어를 보이는 집단원이 있는가?

- ▶ 집단원들이 독백을 작성하며 감정을 적절히 표현하는가?
- ▶ 다른 사람의 독백을 들으면서 느껴지는 감정을 잘 포착하고 적극적으로 표현하는가? 공감하려는 노력을 보이는가?
- ▶ 망가진 장난감을 통해 투사된 자신의 모습을 발견하는가? 발견했지만 인정하지 않으려고 하는가? 혹은 발견하지 못하는가?

참고 사항

- ▶ 집단치료의 치료 요인 중 하나는 '보편성'이다. 내가 겪고 있는 힘들고 아픈 일, 내가 느끼는 감정이 나만의 것이 아니라는 것을 깨닫는 것만으로 치료적 효과를 얻을 수 있다. 특히나 또래의 영향이 큰 이 시기의 청소년들은 보편성 획득이 집단 성장에 큰 영향을 주기에 이를 적절하게 활용할 필요가 있다. 집단에서 자신의 상처와 감정을 표현하는 과정을 통해 비슷한 아픔을 가지고 있다는 보편성을 획득하고, 집단원 간의 공감대를 형성하여 집단 응집력을 높인다.
- ▶ 교실힐링은 집단 특성상 자신의 개인적 문제가 드러날 것을 두려워하는 집단원이 있을 수 있다. 이런 집단원이 많을 경우 방어적 태도가 집단의 특성이 될 수 있어 '망가진 장난감' 작업을 진행할 수 없는 집단이 있다. 치료사는 집단의 특성을 파악하여 불안과 방어기가 높은 집단에서는 시행 여부 자체를 잘 검토해야 하며 시행할 때도 속도나 개방 정도를 조절해야 한다.
- ▶ 위의 작업을 한 회기에 다 진행할 것인지 아니면 두 회기 정도에 나눠 진행할 것인지를 선택하고, 나눠서 진행할 경우 앞에 이와 어울리는 사전 작업을 진행하여 집단원들이 준비될 수 있도록 한다.
- ▶ 장난감을 상상할 때 몇 가지 질문을 치료사가 제시할 수도 있고, 집단원들이 서로에게 궁금한 점을 물어봄으로써 질문을 간추릴 수도 있다.
- ▶ 즉흥극 도중 집단원들이 방어하며 몰입하지 못하면 치료사가 장난감의 주인 역할로 들어가 집단원들이 버려지는 장난감의 마음에 공감하게 할 수 있다. 반대로 치료사가 망가진 장난감 역할을 맡아 장난감의 마음을 표현함으로써 공감을 이끌어 낼 수도 있다.
- ▶ 독백을 작성할 때 몇 줄 이상이라고 정해 주지 않을 경우 감정 이입을 못하는 집단원들은 한두 줄만 작성하고 마무리하려 할 수 있다. 적절한 양(7~10줄 정도)을 제시하고 몰입할 수 있도록 돕는다.
- ▶ 전체 조명을 어둡게 하거나 조명을 설치하여 독백하는 사람의 극적 몰입을 도울 수 있다.

- ▶ 관객들이 집중할 수 있도록 돕는 것도 중요하다. 독백을 들은 관객들이 어떤 감정이 드는지 적절하게 피드백 하지 못할 경우 치료사가 적극적으로 시범을 보일 필요가 있다.
- ▶ 독백을 발표할 때까지 집단의 긴장과 방어가 풀리지 않는다면 '망가진 장난감과 나의 닮은 점 찾기' 작업은 생략할 수 있다. 혹은 각자 생각해 보고 발표는 하지 않을 수도 있다.



망가진 장난감 심화 작업

소요 시간 90~180분

활동 목표 망가진 장난감 심화 작업을 통해 부정적 감정을 밖으로 표현해 보고 타인에 의한 상처를 수용해 보는 경험을 한다. 또한 발견된 잠재력에 초점을 맞춰 희망을 다짐하고 표현해 보는 경험을 한다.

* 집단 특성에 따라 상처를 깊이 있게 들여다보고 표현할 필요가 있는 집단에서는 망가진 장난감의 심화 작업으로 이어갈 수 있다. 원망의 대상을 찾아 제대로 원망을 하고 난 후에야 상처를 포함하여 있는 모습 그대로의 자신을 받아들일 수 있다. 더 나아가 상처 받음과 그 흉터는 완전히 사라지지 않고, 사라질 수도 없지만 그 상태 그대로도 새로운 희망을 가질 수 있음을 경험할 수 있다.

준비물 꾸밀 수 있는 가면, 클레이, 드로잉 재료, 천, 조명, 8절지, 가위, 풀

활동 방법 1 원망의 대상을 찾고 부정적 감정 표현하기

- ▶ 상처의 수용이 필요한 집단, 부정적 감정을 느끼지만 표현하지 못하는 집단, 원망을 걸러내지 못하고 자기 탓을 많이 하는 집단 등에 적용 가능하다.
- ▶ 집단원은 각자 망가진 장난감으로서 원망의 대상을 찾는다.
- ▶ 가면에 클레이나 드로잉 재료를 활용하여 원망의 대상이 되는 가면을 만든다. 시간 관계상 간략하게 진행해야 할 경우, A4용지를 찢어 가면을 만든다.
- ▶ 망가진 장난감으로서 해당 인물에게 하고 싶은 말을 대사로 적는다.
- ▶ 한 사람씩 나와 가면을 바라보며 적은 대사를 읽거나 즉흥으로 하고 싶은 말을 한다.

관찰

- ▶ 대사 속에 원망의 마음을 잘 표현하였는가?
- ▶ 적은 대사를 제대로 표현할 수 있는가?

참고 사항

- ▶ 대사를 다 읽게 한 후, 중요한 대사를 골라 반복하게 함으로써 감정 표현을 증폭시킬 수 있다.
- ▶ 대사의 반복에도 불구하고 감정 표현을 제대로 하지 못하는 집단원의 경우, 힘을 실어줄 수 있는 다른 집단원들을 '분신'으로 활용하여 어깨에 손을 얹고 대신 하도록 한다.

- ▶ 대사를 제대로 적지 못한 집단원의 경우 발표 순서를 뒤로 돌려 다른 집단원들이 하는 것을 보게 한다. 다른 집단원들이 한 대사 중에 마음에 드는 것을 골라 그 말을 할 수 있도록 돕는다.

활동 방법 2 상처에도 불구하고 갖고 있는 잠재력에 초점을 맞춰 희망 갖기

- ▶ 상처의 수용이 필요한 집단, 자아 이미지가 부정적인 집단 등에 적용 가능하다.
- ▶ 버려진 장난감에게 생길 새로운 주인을 상상한다. 새 주인은 어떤 사람인지, 왜 망가진 장난감을 선택하는지, 그것을 어떻게 새롭게 사용하는지, 망가진 장난감은 어떤 기분이 드는지 구체적으로 상상한다.
- ▶ 가면에 클레이나 드로잉 재료를 활용하여 새 주인의 가면을 만든다.
- ▶ 이야기 주제에 따라 소그룹으로 팀을 나눈다.

예시 망가진 장난감을 다른 용도로 사용하는 이야기, 완벽하지는 않지만 망가진 곳을 고쳐 주는 이야기, 망가진 채로 새로운 관계를 맺는 이야기 등

- ▶ 소그룹의 주제에 따라 한 사람의 이야기를 고르거나 이야기를 합친다. 이를 즉흥극으로 만들어 발표한다.
- ▶ 즉흥극 발표를 본 후 함께 이야기를 나눈다.

관찰

- ▶ 새로운 주인을 적절하게 상상하는가?
- ▶ 새로운 주인과 맺는 구체적인 관계를 상상할 수 있는가?

참고 사항

- ▶ 집단원들은 마법 등의 방법으로 상처가 완전히 사라지는 것을 상상하기도 하는데 상처는 완전히 사라질 수 없고, 흉터가 남을 수 있음을 받아들여야 한다. 이것이 진정한 수용이며 흉터가 있는 모습 그대로 새로운 희망을 가질 수 있도록 해야 한다.
- ▶ 부정적인 존재(악마, 저주의 인형 등)가 되는 상상을 하는 집단원의 경우 긍정적인 상황을 상상할 수 있도록 적극 개입해야 한다.

활동 방법 3 공감을 통한 상호 소통 연습

- ▶ 내용 개방과 유대감 형성이 어려운 집단 등에 적용 가능하다.
- ▶ 집단원들이 각자 망가진 장난감이 되어 감정을 상상하며 기록한 독백 대사를 읽는다.

- ▶ 모두의 독백이 끝나면, 집단원 전체가 망가진 장난감이 느꼈을 감정을 추리하고 공감하는 시간을 가진다.
- ▶ 서로 망가진 장난감에게 주고 싶은 선물을 만들어 보거나 필요한 것을 그림으로 그려 본다.
- ▶ 집단원들이 각자 만들거나 그린 선물에 대해 어떤 장난감을 위한 선물인지, 왜 그 선물을 만들었는지 이야기 나눈다.
- ▶ 망가진 장난감 주변에 선물을 붙이면서 작업을 마친다.

관찰

- ▶ 어떤 선물을 받았을 때 공감 받는다고 느끼는가?
- ▶ 기존의 친밀한 관계끼리만 선물을 주고받는 경향이 있는가?
- ▶ 타인에 대한 관심과 공감 반응이 잘 일어나지 않는 집단원은 누구인가?

참고 사항

- ▶ 본 작업은 망가진 장난감에 자신을 투사하여 표현한 후 그 내용을 개방하는 것과 집단원 간에 유대감 형성이 어려운 집단에게 적절할 수 있다. '선물'이라는 상징은 관계를 부드럽게 해 주고, 긍정 감정이 활성화되며, 타인에 대한 관심을 유발하는 특징이 있다.
- ▶ 따라서 집단의 분위기가 직접적인 감정 공감이 어렵거나 집단원 간 공감 능력의 수준 차이가 두드러진다면, 선물을 통해 타인의 욕구를 추측하거나, 감정 공감을 해 보는 연습 시간을 가져보는 것도 좋다.
- ▶ 집단원에게 주는 선물을 그리는 시간은 짧게 구성하는 것이 좋다. 본 활동의 목적은 어떤 미의 추구나 완벽한 작품을 만드는 것이 아닌, 상호 교류 안에서 서로에 대한 관심과 공감 연습이 목적이기 때문이다. 긴 시간이 주어질 경우 집단원 간 그림 실력에도 차이를 보여 자칫 선물의 의미가 변질될 수 있다. 여기서 중요한 것은 어떤 선물을 받았을 때 더 공감 받았다고 느끼며, 어떤 대상에게 받았을 때 의미를 두는지를 함께 나누는 것이다.



눈의 여왕

소요 시간 90분

활동 목표 『눈의 여왕』 초반부 장면에서 자신을 대입하여 관계 속에서 행복했던 순간을 탐색하고, 행복을 방해했던 방해물과 부족했던 행복에 대한 자기 필요를 탐색한다.

준비물 『눈의 여왕』 동화책

활동 방법

① 집단원의 어린 시절 가장 행복했던 기억과 나이를 나눈 후, 치료사가 동화 『눈의 여왕』의 간략한 내용을 소개한다.

* 『눈의 여왕』 줄거리⁷⁴⁾

옛날 옛적에, 카이(Kai)라는 소년과 게르다(Gerda)라는 소녀가 있었는데, 둘은 아주 사이가 좋은 친구였다. 어느 날, 사악한 존재(악마)가 만든, 무엇이든 추하게 비추는 거울의 파편이 하늘에서 떨어져 카이의 눈과 심장에 박히고, 그때부터 카이는 성격이 냉정하게 변해 버렸다.

어느 눈 오는 날, 혼자 놀고 있던 카이 앞에 눈의 여왕이 나타난다. 그리고 마치 그를 홀리듯이 입맞춤을 한 다음 카이를 데리고 사라져 버렸다.

봄이 되자 게르다는 카이를 찾아 나선다. 처음에는 카이가 죽은 줄 알고 절망하지만, 태양과 꽃, 동물의 목소리에 귀를 기울이며 게르다는 여행을 계속한다. 도중에 손녀를 갖고 싶어 하는 마녀의 수작으로 기억을 잃는 등 수난을 겪고, 카이를 닮은 왕자와 공주의 도움으로 황금 마차를 얻지만 그로 인해 산적에게 습격 받는다. 친구가 필요했던 산적의 딸의 도움으로 살아난 게르다는, 산적의 딸이 준비해 준 순록을 타고 눈의 여왕의 궁전으로 간다. 오직 게르다의 순수한 마음만이 카이를 구할 수 있다는 핀란드 여인의 말을 들은 뒤 게르다는 마침내 얼음 궁전에 도착한다.

게르다의 앞을 눈 군단이 가로막지만 천사의 도움으로 무사히 통과하고, 게르다는 마침내 카이를 발견한다. 카이는 눈의 여왕의 명령으로 '영원'이라는 단어를 얼음 조각으로 만들고 있었다. 얼어붙은 강에 홀로 서있는 카이를 본 게르다는 카이를 껴안고 뜨거운 눈물을 흘린다. 이 눈물은 카이의 심장에 박힌 거울 파편을 녹였고, 감정을 되찾은 카이가 눈물을 흘리자 눈에 박혔던 거울 조각 역시 빠져나왔다. 소년 카이는 상냥함을 되찾고 두 사람은 함께 춤추며 얼음 조각을 맞춘 뒤 손을 잡고 고향으로 돌아간다.

74) 덴마크 작가 한스 안데르센의 동화, 나무위키, "눈의 여왕"(https://namu.wiki/w/눈의 여왕)

- ▶ 『눈의 여왕』의 주인공 ‘게르다와 카이의 행복했던 어린 시절’처럼, 집단 전체가 어린 시절을 재연하여 꾸밈없이 행복했던 시절로 돌아가 즉흥 놀이를 하면서 각자 떠올린 그때의 행복했던 감정과 행동을 표현한다.

예시 “우리는 이제부터 ○살로 돌아갈 거야, 애들아, 우리 뭐하고 놀까?”

- ▶ 전체가 즉흥 놀이를 한 이후엔 소그룹으로 나누어 ‘게르다와 카이의 행복한 순간’이라는 주제로 즉흥극을 만든다.
- ▶ 즉흥극에 대해서 집단원 전체가 느낌을 나눈다. 행복한 순간과 긍정 감정을 중심으로 이야기를 나누고, 혹시 그 행복했던 순간을 막아섰던 장애물은 없었는지, 행복했던 순간에 부족한 부분은 없었는지도 함께 탐색해 본다.

관찰

- ▶ 관계 속에서 행복했던 순간을 잘 찾아내고 그때 느꼈던 긍정 감정을 온전히 표현하는가?
- ▶ 자신의 행복을 방해하는 것과 부족했던 행복에 대한 자기 필요를 인식하고 있는가?

참고 사항

- ▶ 본 활동은 안데르센의 동화 『눈의 여왕』 이야기의 초반부 장면인 어린 소년 카이와 어린 소녀 게르다의 행복했던 시절을 소재로 활용하여, 관계 속에서 행복했던 순간의 감정을 되살려 보고, 관계 속에서의 행복에 대한 자기 필요를 인식하게 하는 데 목적이 있다.
- ▶ 본 활동은 『눈의 여왕』 이야기와 맞물려 여러 개의 연결 작업으로 이어지며, 본 활동에서는 집단원들이 관계 속에서 행복했던 순간을 떠올리고, 그때 느꼈던 긍정 감정을 탐색하고 표현하는 것에 주력한다.
- ▶ 『눈의 여왕』 초반부 장면에서 카이와 게르다는 수많은 고난의 여정이 시작되기 직전에 가장 행복한 순간을 만끽한다. 그들의 찬란했던 순간과 친밀한 관계는 주인공의 고난과 대비되며 이후 연결 작업에서 내면의 방해물이나 결핍 등을 더 잘 들여다보고 마주할 수 있게 한다.



눈의 여왕 연결 작업 1

소요 시간 90분

활동 목표 자신을 괴롭히는 핵심 감정을 찾고, 집단의 지지와 공감을 통해 부정적인 핵심 감정을 집단 안에서 표현할 수 있다.

준비물 물감, 8절지, 붓, 물통

활동 방법

- ▶ 치료사는 주인공 게르다가 실종된 카이를 찾아 나서면서 고난과 역경을 겪는 『눈의 여왕』 중반부 장면을 집단원들에게 소개한다.
- ▶ 각자 카이를 찾아나서는 주인공이 되어 6조각 이야기를 만들고, 주인공의 주요 감정을 찾은 다음 물감을 사용하여 이미지로 표현한다.
 - 예시** “우리 마음속에는 다양한 감정이 있습니다. 그게 어떤 색깔인지 모양인지 잘 모를 수 있지요. 이제부터 그것을 도화지에 표현해 보겠습니다.”
- ▶ 개별 이미지에 대한 내용을 발표하기 전, 집단원과 함께 각자 표현한 이미지에 대한 ‘느낌과 감정’이 무엇인지 추측하는 시간을 가진다. 그리고 각자 표현한 이미지와 현재 자신이 처한 상황을 연결해서 이야기를 나눠 볼 수도 있다.

관찰

- ▶ 6조각 이야기와 이미지를 통해서 표현된 집단원들의 부정적인 핵심 감정은 무엇인가?
- ▶ 집단원 간 부정적 메시지에 대한 공감과 지지가 활발하게 일어나는가?

참고 사항

- ▶ 집단원이 자신의 개별 이슈를 담아 주인공의 핵심 감정을 표현할 때 감정 단어 카드를 제시하는 것도 도움이 된다. 청소년의 경우 때로는 감정에 대한 이해가 폭 넓지 않기 때문에, 핵심 감정을 명명할 때 깊이 있는 고찰보다는 피상적인 수준에서 끝나버릴 수 있기 때문이다. 또한 치료사가 집단원들이 구분하기 어려워할 만한 감정 표현 단어의 뜻을 집단원들에게 설명해 주고 시작하면, 집단원이 다양한 감정 사이의 미묘한 차이를 알고 정확히 표현하는 데 도움이 된다.

- ▶ 물감은 '물의 성질'을 포함하고 있어 감정을 발산하고 마음을 이완시키는 특성이 있다. 물감은 유아기 때 색을 섞고 촉감을 느끼는 즐거움을 주었던 물감놀이나 물놀이를 상기시키기도 한다. 따라서 감정 작업 시 물감은 다양한 감정을 표현하는 데 좀 더 촉진적이다.
- ▶ 감정 작업은 감정의 발산과 표현에서 그치는 것보다는, 나누는 과정에서 집단 및 치료사의 지지와 수용이 함께 하는 것이 특히 중요하다. 핵심 감정의 메시지는 때로는 표현하는 것만으로도 의미 있을 수 있지만, 힘든 마음을 어렵게 꺼내 놓는 경우도 많다. 그렇기 때문에 타인의 이해와 공감을 통해 '내가 이런 감정을 느껴도 되는구나' 하고 안도감을 가질 수 있는 환경 조성이 필요하다.



눈의 여왕 연결 작업 2

소요 시간 90분

활동 목표 자기 내면의 부정적인 핵심 감정을 수용하는 경험을 통해, 자기 내면의 힘을 발견한다.

준비물 인형, 솜 등 각종 오브제, 빈백(Bean Bag), 주요 감정 이미지, 의자

활동 방법

- ▶ 치료사는 주인공 게르다가 카이를 구하기 위해 눈의 여왕과 맞닥뜨리는 『눈의 여왕』 후반부 장면을 집단원들에게 소개한다.
- ▶ 눈의 여왕 상징물에 감정 옷 입히기
치료사는 눈의 여왕 상징물을 표현할 수 있는 오브제를 미리 준비한다. 집단원들은 지난 시간 작업한 핵심 감정 이미지를 눈의 여왕 상징물에 자유롭게 붙여서 하나의 형상(눈의 여왕)을 완성한다.
- ▶ 내면의 방해물
6조각 이야기의 주인공의 핵심 감정과 연결하여 각자 주인공에게 '가장 상처가 되는 말'을 정한다. 집단원 전체가 손을 맞잡고 눈의 여왕 상징물을 둘러싸는 방해물 역할을 한다. 한 명씩 방해물을 돌아가면서 몸으로 뚫고 나간다. 이때 집단은 주인공이 선택한 '가장 상처가 되는 말'을 반복해서 외쳐 준다.
- ▶ 눈의 여왕과의 만남
주인공은 방해물을 뚫고 눈의 여왕 상징물 앞에서 자신에게 가장 상처가 되는 말을 외치며 눈의 여왕 상징물에 빈백을 던진다.
- ▶ 카이와의 만남
눈의 여왕을 물리치는 과정이 끝난 다음, 빈 의자를 카이라고 설정하고, 한 명씩 돌아가며 카이에게 듣고 싶은 말을 빈 의자를 향해 외친다.

관찰

- ▶ 활동을 통해 각자 방해물로 작용하는 자기 부정적 메시지를 뚜렷이 인식하고 수용하였는가?
- ▶ 집단원들이 자기 부정적 메시지를 극복할 수 있는 내면의 욕구와 힘을 발견하였는가?

참고 사항

- ▶ 본 활동에서 '눈의 여왕'은 한 개인의 '상처, 방해물, 부정적 메시지'를, 카이는 '또 다른 자아'를 상징한다. 따라서 카이에게 '듣고 싶은 말'을 최종적으로 외치는 과정은 눈의 여왕이라는 방해물과 싸워 낸, 자신을 위로하고 격려하는 과정에 해당한다. 스스로 자신을 위로하고 격려할 수 있다는 것은 곧 자기 부정적 메시지를 극복할 수 있는 내면의 욕구와 힘이 있다는 것을 방증한다.
- ▶ 각자의 핵심 감정 이미지를 모아 완성한 집단의 '눈의 여왕' 상징물은, 좀 더 거대한 감정 덩어리들로 형상화되어 강렬한 시각적 효과를 가져 온다. 즉 집단원 각자가 내면의 부정적 메시지를 주는 감정들과 싸워 나갈 때, 눈의 여왕 상징물은 보다 감정을 고조시키는 역할을 한다.
- ▶ 치료사는 내면의 방해물을 통과하는 활동을 진행할 때, 집단이 단체로 외치는 자기 부정적 메시지가 집단의 생각에서 나온 외침이 아니고 주인공 자신의 내면의 외침임을 다시 한 번 강조한다. 집단원들이 자신을 메시지 내용처럼 부정적으로 생각하는 것으로 받아들일 수 있기 때문이다.
- ▶ 자기 부정적 메시지와 집단 전체가 만든 방해물을 스스로의 힘으로 뚫고 나가는 경험은 직접적이고 신체를 사용하므로 환경을 안전하게 준비하는 것이 중요하다. 또한 치료사가 집단원들이 진지하게 임할 수 있도록 분위기를 조성하고, 머뭇거리지 않도록 적극적인 격려와 응원을 해 주어야 한다.



프로크루스테스 신화

소요 시간 90분

활동 목표 프로크루스테스(Procrustes)⁷⁵⁾ 이야기 작업을 통해 자신이 갖고 있는 관계 기준을 점검하고, 타인이 세워 놓은 관계 기준을 존중하는 법을 배운다.

준비물 종이, 펜, 천, 조명

활동 방법

- ▶ 치료사가 집단원들에게 프로크루스테스 이야기를 들려준다.
- ▶ 집단원들은 '나는 ○○○한 애랑 친구하기 싫다'의 리스트를 1위부터 10위까지 작성한다.
- ▶ 그중 1위, 2위, 3위를 구체적인 장면으로 떠올린다. 구체적인 장면으로 떠올리는 것을 돕기 위하여 3컷 만화(상황과 상대가 보인 태도/나의 기분과 하고 싶은 말/상황과 상대에게 기대하는 변화)로 표현할 수 있다.
- ▶ 장면(3컷 만화)을 집단에서 공유하며 함께 이야기 나눈다.
- ▶ 공감을 많이 얻은 주제를 즉흥극으로 만든다. 이때 그룹을 나누어 '싫다고 말하는 입장'과 '그런 행동을 한 입장' 양쪽을 각각 극으로 만든다.
- ▶ 극을 보고 각각의 주인공 마음에 공감할 수 있도록 하고, 관계 개선을 위해 어떻게 해야 하는지 구체적인 방법을 모두 함께 찾아본다.
- ▶ 자신의 기준을 다시 점검하며 상대의 입장을 생각해 보고, 관계 개선을 위해 자신이 할 수 있는 일을 구체적으로 정리해 본다.

관찰

- ▶ 만든 기준이 평소 보인 행동과 일치하지 않는 집단원이 있는가? 그 집단원과 다른 집단원들이 이 불일치를 알고 있는가?
- ▶ 치료사가 이런 불일치에 대해 언급하면 스스로 인정하는가? 인정하지 않을 때 이에 대해 말해줄 수 있을 만큼 집단에 라포가 형성되어 있거나 힘이 있는가?
- ▶ 스스로를 긍정적으로만 평가하며 자신은 모든 기준에 걸리지 않는다고 말하는가?
- ▶ 자신의 기준만큼 타인의 기준도 존중하는가?

75) 그리스 신화에 등장하는 인물로, 손님을 데려와 쇠 침대에 눕혀 손님이 침대보다 키가 크면 머리카락을 잘라 죽이고, 침대보다 키가 작으면 몸을 눌러 죽였다. 같은 방법으로 영웅 테세우스에게 죽임을 당한다.

- ▶ 기준에 맞지 않는 친구를 이해하려고 하는가?
- ▶ 관계 개선을 위해 노력하려고 하는가? 아니면 끝까지 상대방 탓을 하며 노력하지 않는가?

참고 사항

- ▶ 사람들은 누구나 관계 맺음에 있어서 자신만의 기준을 가진다. ('○○○한 사람이 좋고 편하다', '○○○한 사람은 싫고 불편하다' 등) 청소년들은 기준을 잘 정립하지 못하는 경향이 있어 명확한 기준이 없는 경우, 자신이 무엇을 원하는지 모르거나 상황과 상대에 따라 자신이 세워 놓은 기준을 바꾸기도 한다. 욕설을 하는 친구가 싫다고 하면서 자신이나 친한 친구가 하는 욕설은 장난이라며 다른 잣대로 평가하는 것이 대표적이다. 이와는 반대로 자신만의 기준을 고집하는 경우도 있다. 자신의 기준이 중요하듯 타인의 기준도 중요한데도 자신의 기준만 중요하게 여기거나 기준이 까다로워 관계의 폭이 지나치게 좁은 경우도 있다. 따라서 자신의 기준을 점검하는 것이 필요하며 타인의 기준을 알고 이를 존중하는 법을 배우는 것 또한 중요하다.
- ▶ 기준으로 인해 문제가 발생한 경우이기에 '나는 ○○○한 친구가 좋다' 보다는 '나는 ○○○한 애랑 친구하기 싫다'로 접근하는 것이 더 효과적이다.
- ▶ 프로크루스테스 스토리텔링 이후 자신의 기준을 바로 적게 할 경우, 이에 대해 생각해 본 적이 없는 집단원들은 평상시에 중요하게 여기는 것과 달리 먼저 떠오르는 것을 적을 수 있으므로 집단 전체가 브레인스토밍을 통해 여러 가지 기준을 이야기하는 것이 정리하기에 도움이 된다.
- ▶ 집단원들의 기준에 대해 함께 이야기를 나눠 보는 과정을 통해 생각을 확장하고 자신을 점검하는 시간을 가질 수 있다. 이때 집단의 역동에 따라 집단원들은 자신에게는 전혀 그런 모습이 없는 것처럼 행동하거나 그러한 행동을 보이는 친구를 도저히 이해할 수 없다며 방어적인 태도를 보이기도 한다. 이럴 때 치료사의 역할이 중요하며 치료사의 적절한 자기 개방이 시범이 될 수 있다.
- ▶ 모두의 기준을 심도 있게 탐색할 수 없기 때문에, 공감을 많이 얻은 기준을 탐색하도록 한다. 이때 비난하는 사람의 입장에만 초점을 두지 않도록 팀을 나눠 양쪽의 입장에서 이야기를 구성한다.
- ▶ 극을 통해 양쪽 모두의 입장에 공감할 수 있도록 돕고, 상황이 개선되기 위해서 각각의 입장에서 할 수 있는 일을 찾게 한다. 이때 상황을 구체적으로 떠올리지 않고 '오해였다' 등으로 합리화 하는 경우는 좀 더 고민하도록 한다.

프로크루스테스 신화 심화 작업 : '나 전달법' 만들기

소요 시간 45~90분

활동 목표 자신의 기준에 맞지 않는 사람과의 관계 개선을 위하여 자신이 할 수 있는 일을 '나 전달법⁷⁶⁾'을 통해 심도 있게 탐색한다.

* 자신의 기준을 점검하는 작업을 진행할 경우, 학생들은 자신의 기준을 찾는 것, 이를 정당화 하는 것, 그리고 그 기준에 맞지 않는 친구를 비난하는 것에만 큰 흥미를 보인다. 그 기준에 맞춰 자신을 돌아보거나 타인의 기준을 존중하는 것은 어려워하고, 특히 기준에 맞지 않는 친구와의 관계 개선을 위해서는 어떻게 해야 할지 알지 못한다. 따라서 구체적 해결 방법 중 하나인 '나 전달법'을 배우고 집단 안에서 이를 연습함으로써 대인관계 기술을 향상시킬 수 있다.

준비물 종이, 펜, 천, 조명

활동 방법

- ▶ 치료사가 '나 전달법'을 설명한다.
- ▶ 앞서 만든 즉흥극의 양쪽 주인공이 되어 나 전달법으로 작성한다.

예시

상대방의 행동에 대한 비판적이지 않은 묘사	나에게 미치는 영향	나의 기분	상대가 해주기를 바라는 사항
-------------------------	------------	-------	-----------------

1. 네가 앞에서 미안하다 하고 뒤에서는 다른 이야기를 하면

2. 네가 내 얘기를 듣지 않고 내 잘못만 추궁하면

- ▶ 집단원들이 작성한 것을 공유하고 가장 잘 표현된 것을 고른다.

76) '나 전달법'은 고든(Thomas Gordon)이 제안한 의사소통 방법으로써, '나 전달법'에서 정리할 내용은 다음과 같다. 첫째, 상대방의 행동에 대한 객관적이고 비판적이지 않은 묘사, 둘째, 행동이 나에게 미치는 눈에 보이는 확실한 영향, 셋째, 내가 그것에 대해 느끼는 기분, 넷째, 상대방이 그 점에 대해 어떻게 해 주기를 바라는가 하는 것.

- ▶ 집단을 두 팀으로 나눈다.
- ▶ 양쪽 주인공이 나 전달법을 사용하지 않고 비난만 하는 것과 나 전달법을 사용하여 자신의 의사를 전달하는 것을 즉흥극으로 만들고 이 둘을 비교한다.
- ▶ 자신의 기준을 다시 한 번 점검하고 그 기준에 맞지 않는 친구에게 전할 '나 전달법'을 작성한다.
- ▶ 2인 1조, 혹은 소그룹 내에서 이를 연습하고 연습한 내용을 발표한다.

관찰

- ▶ '나 전달법'을 이해하고 적절하게 활용할 수 있는가?

참고 사항

- ▶ '나 전달법'을 적용하려고 할 경우, 집단원들은 비난하는 것에 익숙해서 '객관적이고 비판적이지 않은 묘사'를 어려워한다. 따라서 상대가 듣기에 비난하는 말로 들리지 않는지 점검하는 것이 중요하다.
- ▶ 집단원들은 자신의 감정을 알고 전달하는 것에는 익숙하지만 자신에게 어떤 영향이 있는지 찾는 것은 어려워한다. 상대를 움직이는 것은 감정의 표현보다 영향에 대한 이해이다. 따라서 이 부분에 집중하도록 하고 치료사가 다양한 예를 준비하여 미치는 영향이 매우 다양함을 이해시켜야 한다.
- ▶ 어떤 영향이 있는지를 잘 찾으면 이에 따라서 요구사항도 변하게 된다. 따라서 요구사항을 구체적이고 명확하게 전달할 수 있도록 연습해야 한다.

나의 강점은?

소요 시간 90~180분

활동 목표 자신의 강점을 깊이 있게 탐색하고 집단의 지지를 경험한다.

* 자아정체성을 확립해 가는 시기의 청소년들은 자신의 강점을 잘 알지 못한다. 강점과 장점을 헷갈려서 '외모적 특징, 능력' 등을 강점으로 여기거나 자신은 강점이 없다고 생각한다. 자신의 강점을 발견하고 이를 어떻게 개발할 수 있을지 생각해 보는 것과 집단에게 강점을 인정받는 경험은 긍정적 자기 이미지 형성에 도움을 준다. 따라서 제대로 강점을 찾고 이를 내면화하는 작업이 필요하다.

준비물 마스킹 테이프, 종이, 펜, 이미지 카드

활동 방법 1

- ▶ 치료사가 집단원들에게 종이를 나누어 주고 각자 좋아하거나 편하게 느끼는 친구의 심리 또는 행동 특성을 작성하게 한다.
- ▶ 각자 원하는 만큼 공간을 차지하고 마스킹 테이프로 경계를 표시한 뒤 자신의 이름을 적어 표시한다.
- ▶ 치료사가 앞서 심리 및 행동 특성 가운데 한 장을 뽑아 "○○○한 친구는 누구일까요?"라고 질문한다. 집단원들은 각 내용에 해당되거나 그런 모습을 보여 줄 것 같은 집단원의 공간에 들어가서 그 이유를 말한다.

관찰

- ▶ 집단원들이 활발하게 교류하며 상대의 강점을 인정하려고 노력하는가?
- ▶ 기존의 관계 안에서만 교류하는가? 객관적인 시선으로 상대의 강점을 인정하려고 노력하는가?

참고 사항

- ▶ 집단원들이 원하는 친구상과 강점을 연결시킴으로써 직접적인 교류와 구체적 강점 찾기를 시도한다.
- ▶ 장난으로 임할 염려가 있는 집단에서는 자신의 공간으로는 들어갈 수 없다는 규칙을 적용한다. 하지만 자신감이 부족하고 자기 지지가 필요한 집단에서는 자신의 공간으로 들

어갈 수 있다는 규칙을 적용한다.

- ▶ 해당하는 친구가 없다면 어느 공간에도 들어가지 않으려고 할 경우, 가능성이 높은 친구의 공간으로 들어갈 수 있도록 안내한다.

활동 방법 2

- ▶ 치료사가 집단원 한 명, 한 명의 이름을 불러 주면 집단원들은 해당 집단원의 강점을 익명으로 적어 전달한다. 자신의 것도 작성한다.
- ▶ 자신과 집단원들이 써준 강점을 받아 든 집단원은 그중 가장 핵심 강점을 고른다.
- ▶ 집단원은 자신의 핵심 강점이 발휘되었던 순간을 직접 떠올린다.

예시 어떤 상황이었는가? 어떤 강점을 보였는가? 어떻게 말하고 행동하였는가? 이후 상황이 어떻게 변화하였는가?

- ▶ 다른 집단원들의 도움으로 각 장면을 극화한다. 각 집단원별로 진행할 수 있고, 집단을 두 그룹 정도로 나누어 이야기가 하나로 구성되게 편집할 수도 있다.

관찰

- ▶ 집단원들은 타인에게 관심을 갖고 강점을 찾아 주려고 노력하는가?
- ▶ 집단원은 타인이 말해 준 자신의 강점에 관심을 갖고 인정하는가?
- ▶ 핵심 강점과 관련된 장면을 구체적으로 떠올리는가? 아니면 막연하게만 이해하며 구체적 장면을 떠올리지 못하는가?

참고 사항

- ▶ 집단원들이 강점의 개념을 이해하지 못하거나 강점 단어를 많이 알지 못할 경우 치료사가 강점 단어를 제시할 수도 있다. 그러나 이 경우 단어 뜻을 정확히 이해하지 못하면서 친구에게 적어 주는 경우가 생기기 때문에 단어를 충분히 숙지할 수 없는 상황이라면 어느 것이 더 효과적일지 치료사가 판단하여 진행한다.
- ▶ 집단원이 자신의 강점을 제대로 찾지 못하거나 적절하지 못한 순간을 떠올릴 수 있으므로 치료사가 먼저 각 집단원의 강점을 정리하여 숙지하고 있어야 하며 이 강점은 교실힐링 안에서 보였던 구체적 상황을 바탕으로 해야 한다.

활동 방법 3

- ▶ 치료사는 이미지 카드를 준비하여 집단원들 앞에 펼치고, 집단원들은 자신의 강점으로 도울 만한 주인공이 있는 카드를 고른다.

- ▶ 자신의 강점을 활용하여 그 주인공을 어떻게 도울 수 있을지 상상하여 극으로 만든다.
- ▶ 극을 발표한 후, 적절한 도움이었는지 집단원들의 피드백을 듣는다.

관찰

- ▶ 자신의 강점을 제대로 이해하고 강점이 발휘될 만한 상황과 도움이 필요한 주인공을 적절하게 선택했는가?
- ▶ 구체적인 말과 행동으로 주인공을 도왔는가?
- ▶ 이러한 도움 주기를 통해 만족감과 성취감 등을 느꼈는가?

참고 사항

- ▶ 미래에 자신의 강점을 어떻게 활용할 수 있을지 상상할 때 현실과 연결하여 구체적 장면을 떠올리게 할 수 있다. 그러나 도움을 필요로 하는 사람을 적절하게 찾지 못하거나 뻘한 장면들만 떠올릴 경우 허구를 활용할 수 있다.



내가 가장 위로 받고 싶었던 순간은?

소요 시간 60~90분

활동 목표 깊이 있는 감정 공감 작업을 통해 상대방에게 지지와 위로를 줄 수 있고, 이를 통해 집단의 응집력과 유대감을 높인다.

준비물 8절지, 색연필, 수성사인펜, 오일 파스텔 또는 파스텔 등 그림 도구, 화장지

활동 방법

- ▶ 2인 1조로 팀을 정하고, 한 명당 2장씩 도화지를 배분한다.
- ▶ 최근 또는 지금까지 위로 받고 싶었지만 받지 못하고 지나쳤던 순간을 눈을 감고 떠올린다.
- ▶ 모두 눈을 뜨고, 팀마다 위로 받고 싶었던 순간을 그림으로 먼저 표현할 사람을 정한다.
- ▶ 아래의 규칙에 따라 그림 그리기를 시작한다.

- 규칙 1** 그림을 그리는 동안 언어를 사용하지 않는다.
- 규칙 2** 그림을 다 그리고 나서 파트너에게 자신의 그림에 대해서 설명하지 않는다.
- 규칙 3** 치료사의 지시가 있을 때까지 파트너는 그림을 집중 관찰한 다음 상대방이 '어떤 상황, 어떤 감정, 어떤 위로의 말'이 듣고 싶은지 추측해 본다.
- 규칙 4** 치료사가 '그림을 그대로 베껴 그리라'고 지시하면, 파트너는 색깔, 형태 등을 최대한 비슷하게 맞추어 그림을 모사한다.
- 규칙 5** 파트너가 자신의 그림을 모사하기 시작하면, 그림을 그린 집단은 그 동안 '자신의 감정'과 '가장 듣고 싶었던 말'을 머릿속으로 정리한다.
- 규칙 6** 파트너는 모사가 끝나면 상대방 집단의 그림에 조언이 아닌 위로, 공감의 메시지를 적어준다.

- ▶ 완성 후 역할을 바꾸어 실시한다.
- ▶ 작업이 모두 끝나면, 2인 1조 팀이 서로에게 그림을 설명하고, 공감 메시지에 대한 느낌 및 작업 중에 느꼈던 점을 집단에 공유한다.

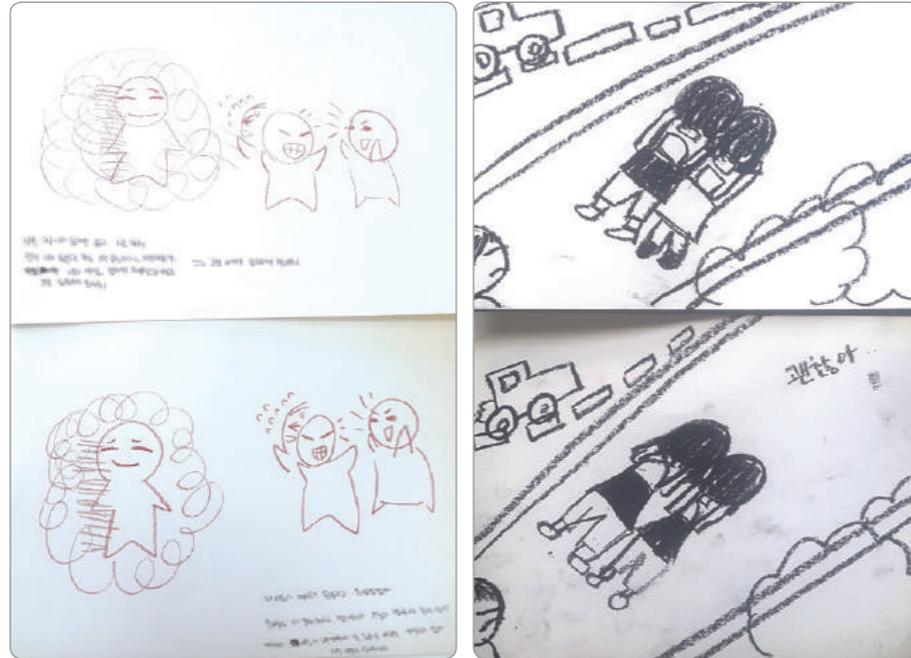
관찰

- ▶ 타인의 정서에 민감하게 반응하며, 감정 연대가 일어나는가?
- ▶ 파트너의 감정에 공감하기 보다는 조언이나 판단을 하려 하는가?

- ▶ 자신의 감정 표현보다는 상황 설명을 더 편안하게 느끼는가? 즉, 감정을 회피하는가?
- ▶ 자신의 그림을 그리는 작업에는 집중도가 높으나, 타인의 그림 모사 작업에는 집중력이 낮아지는가?

참고 사항

- ▶ 본 활동은 프로그램 초기에 진행했던 '공감왕은 누구?' 활동 때보다 집단원 간에 한층 더 깊이 있는 공감을 경험하게 하는 목적을 가진다. 집단 초기에는 상호 이해에 초점이 맞춰진 가벼운 공감을 경험했다면, 집단 후기에는 집단의 응집을 바탕으로 보다 상대방을 깊이 이해할 수 있는 공감의 단계로 진화해야 한다. 그렇기 때문에 본 활동을 진행할 때에는 작업에 대한 몰입 과정이 매우 중요하다.
- ▶ 몰입을 위해, 위로 받고 싶었던 순간을 떠올릴 때 실내 조도를 낮추고, 테이블 배치는 옆 팀과 거리를 두어 서로 간섭하지 않고 집중할 수 있는 분위기를 만드는 것이 좋다.
- ▶ 남녀 공학의 경우, 2인 1조로 팀 구성 시 고려할 사항은 이성 간 구성이다. '공감, 돌봄, 위로' 등 정서적 상호 교류는 평균적으로 남학생보다 여학생에게서 좀 더 활발하게 일어나는 경향이 있다. 따라서 남녀를 한 팀으로 구성하는 것이 효과적인 공감과 위로를 주고받는 데 도움이 된다.
- ▶ 집단원이 보다 활동에 몰입할 수 있게 하기 위해 치료사가 먼저 예시를 정확히 들어 주고 진행 방법을 구체적으로 시연하는 것이 좋다.
- ▶ 치료사는 그림 그리는 작업을 할 때, 어떤 상황을 자세하게 묘사하기 보다는, 그때의 감정을 색, 형태, 기호 등으로 표현해도 된다는 것을 보여준다. 이는 그림에 소질이 없어 표현력 부족으로 상대방이 나의 감정이나 상황을 잘 이해하지 못할지도 모른다는 불안감을 줄여줄 수 있다.
- ▶ 치료사는 위로, 공감의 메시지 적기 작업 시연을 통해 위로와 공감에는 정답이 없음을 사전에 집단원이 공유할 수 있도록 한다.
- ▶ '우리들이 생각하는 공감은?' 또는 '친구들로부터 가장 공감 받았던 순간은?' 등의 주제로 먼저 이야기를 나누는 다음 본 작업을 실시하면, 집단원이 공감할 때의 태도, 마음가짐에 대해서 한 번 더 생각하고 작업에 몰입할 수 있다.
- ▶ 집단에 따라서 차이가 있으나, 그동안 집단원 간 라포 형성과 안전감이 잘 형성된 집단의 경우 감정 연대가 더 효과적으로 일어날 수 있다.



파워 볼 : 내 안의 영웅 찾기

소요 시간 90분

활동 목표 집단원 스스로 내면의 힘을 구체적으로 표현해 보고, 이에 대한 집단의 응원과 격려를 경험한다.

준비물 아크릴 원구(60mm), 네임펜, 줄, 점토 또는 아이클레이, 미니 카드

활동 방법

- ① 집단원들은 동화/동물/현실에서 각각 닮고 싶은 영웅을 찾고, 각각의 특성을 3가지씩 적어 본다.
- ② 각각 적은 영웅의 특성 가운데 '내가 가지고 있는 힘'은 ○로, '닮고 싶은 힘'은 ★로 표시한다.
- ③ 각각의 한 줄 대사를 미니 카드에 적는다.

예시 동화 : 치료와 친구들은 친구들과 노는 게 좋고 친구가 많음.
 동물 : 고슴도치는 자신을 보호, 친한 사람에게는 가시가 부드러움, 귀여움.
 현실 : 반 친구 ○○○는 좀 잘생김, 키가 크고, 인기가 많음.

- ④ '파워 볼'을 만든다.
 3가지 항목에서 찾은 내면의 힘 중, '자신이 이미 가지고 있거나, 새롭게 찾은 힘'을 점토등의 미술 재료로 표현한다. 결과물을 아크릴 원구에 담고, 고리에 줄을 연결하여 목에 건다.
- ⑤ 파워 볼의 이름과 힘이 되는 응원 메시지를 외치며 인간 조각상으로 마무리한다.

관찰

- ① 집단원 간 지지와 격려의 상호 소통이 활발하게 일어나는가?
- ② 현실 검증 및 자기이해가 적절한가? '자신이 가지고 있는 힘'을 전혀 찾지 못하거나, 현실 상황과 동떨어져 있지는 않은가?

참고 사항

- ① 집단 전체가 3가지 항목을 통해서도 내면의 힘을 찾지 못하는 경우, 치료사가 시범을 보여 주는 것이 도움이 된다.

- ▶ 파워 볼을 만들 때, 내면의 힘을 이해하기 어려운 집단원에게는 '아이템'의 개념으로 설명하는 것이 도움이 된다. 아이템의 의미는 무기, 도와주는 것, 파워 등으로 연결되므로, 이를 내면의 힘과 연결시킨다.
- ▶ 파워 볼을 완성한 다음 응원 메시지를 외칠 때, 집단 전체가 함께 외쳐 주는 과정도 중요하다. 이는 집단 응집에 도움이 된다.
- ▶ 파워 볼 작업 전, 아크릴 원구의 크기를 보여 주고 원구에 넣을 수 있는 크기나 형태로 작업할 수 있도록 안내한다. 본 작업은 집단 후기에 발전된 자신의 모습을 정리하는 선물의 의미가 크므로 좌절감보다는 자신감과 지지가 중요하다.



3) 집단 후기 회기 활동(10~12회기)

〈우리들의 이야기〉 공연 준비

소요 시간 90분

활동 목표 집단의 공통 이슈를 바탕으로 한 공연 준비 과정 통해 자기이해 수준을 높이고 긍정적 협력 경험으로 집단 응집력을 높인다.

* 공연을 준비하며 그동안 여러 작업들을 통하여 집단이 공유하게 된 집단의 이슈(핵심 감정, 대인관계기술의 문제, 부정적인 자아상 등)를 정리한다. 나아가 집단에서 이러한 이슈가 어떻게 변형되고 재경험 되었는지 정리한다. 공연 준비는 발표를 위해 있는 시간만이 아니라, 집단과 집단원 각자에게 필요한 적응적 인지행동 양식을 훈습하는 장이다.

준비물 노트북, 필기구, 종이, 오브제

활동 방법

- ▶ **극의 주제 정하기**
그동안의 과정을 돌아보며 집단에게 중요했던 순간, 주제 등을 떠올린다.
 - 예시 1 집단원의 의견을 중심으로 주제를 탐색한다.
 - 예시 2 그동안 9회기까지 활동했던 과정을 나누며, '우리들의 이야기' 주제를 탐색한다.
 - 예시 3 치료사가 작성한 집단의 이슈가 적힌 단어 카드를 나열하고 집단원이 선택한다. 선택한 이유를 공유하여 그 가운데 다수가 선택하는 이슈로 주제를 정한다.
- ▶ **대본 작성**
- ▶ **대본 읽기**
- ▶ **배역 선정**
- ▶ **공연 연습**
- ▶ **공연 연습 시 느꼈던 수정 사항들을 집단에서 공유하고 적용한다.**

관찰

- ▶ **집단원 간 공감과 조율이 활발하게 일어나는가?**
- ▶ **집단의 이슈가 반영된 극의 주제에 대한 논의가 일어나는가?**

참고 사항

- ▶ 공연 주제와 양식을 선정함에 있어서 집단원들의 의견을 경청하는 것도 방법이지만, 필요에 따라서는 치료적 접근을 위해 치료사가 주제를 주도적으로 선정, 제안하는 것도 효과적일 수 있다. 공연의 목표를 집단원의 자발적 참여와 집단 협업으로 잡는다면 집단원의 의견이 보다 더 적극적으로 반영되어야 하지만, 교실힐링은 공연 자체를 집단예술통치로 작업의 한 과정으로 다루기 때문에 치료사가 집단에 필요한 것을 제안하는 것이 집단에 따라서는 더 효과적일 수 있다.
- ▶ 다양한 공연 형식을 취할 수 있다. 형식 자체는 중요하지 않으나 주제가 선명하게 드러날 수 있어야 하고, 집단의 특성이 반영되어야 한다. 연극, 미술, 음악, 영상 중 하나를 선택하거나 이를 복합적으로 사용한 퍼포먼스를 만들 수 있다.
- ▶ 집단원들의 긴장과 부담을 낮추고, 집단원들이 공연의 의미를 제대로 얻어가기 위하여 연습뿐만 아니라 공연의 의미를 알리는 데 충분한 시간을 할애한다.
- ▶ 반복되는 연습을 통해 필요한 양식이 훈습되어야 할 경우 9회기부터 준비하는 등 준비 회기를 좀 더 늘릴 수 있다.
- ▶ 집단의 특성을 최대한 반영하여 공연을 준비한다. 예를 들어, 타인의 시선에 크게 두려움을 느끼는 집단의 경우 안전감을 느낄 수 있는 장치를 제공하고, 에너지 수준이 너무 높거나 산만한 집단의 경우 집중하기 쉽도록 단순한 이야기 구조를 제안한다.
- ▶ 극을 만들어가는 과정에서 어떤 집단은 자신들의 이슈와는 거리가 있는 이야기에 흥미를 갖거나, 그동안 치료 과정에서 경험했던 내용과 상관없이 가벼운 즐거움이나 화려함만을 추구하기도 한다. 집단의 이슈와 관련성이 낮은 보편적 이슈나 흥미 위주로 내용을 선정하여 이슈를 무의식적으로 회피하는 것이다. 따라서 이러한 집단의 경우 치료사는 집단의 공통 의견을 지속적으로 점검하고, 집단원이 자신과 집단의 이슈에 집중하여 자신을 이해하고 타인과 공감하고 소통하는 경험을 할 수 있도록 돕는 것이 중요하다.
- ▶ 교실힐링에서 집단 이슈와 멀어지는 집단의 경우, 공적 영역인 무대에서 자신의 현실이 직접적으로 노출될지 모른다는 불안감이 높은 특성을 보인다.
- ▶ 연극은 허구를 통해 현실에 거리를 유지하므로 자신을 직접 드러내지 않을 수 있어 대상자의 방어를 낮출 수 있고, 허구에 투사된 자신의 이슈를 좀 더 객관적으로 볼 수 있는 기회를 제공한다.
- ▶ 단, 자신의 문제에 지나치게 밀착되어 있다면 객관적 바라보기와 자신의 현실이 적절하게 반영된 허구의 이야기를 만들기 어렵다. 또한 자신에게 집중되어 다른 대상에 대한 공감 능력도 낮아질 수 있다.



〈우리들의 이야기〉 공연 대본 예시

※ 학생 이름은 모두 가명임.

A집단 : 집단원들이 전반적으로 평균적인 활동 에너지와 응집을 보임.

* 이 집단에서 진행했던 주요 회기 활동 중의 하나였던 '망가진 장난감'의 내용을 그대로 극으로 각색하여 공연 무대에서 발표함.

(전략)

#2. 상처 받고 망가진 장난감

조명 아래 망가진 장난감들이 놓여 있고, 그 뒤로 옛 주인들이 나와 상처 주는 장면이 재연된다.

서진 : 너 때문에 망했잖아. 왜 이렇게 대중 하나? 정말 못한다. 좀 더 열심히 해.

하울 : 종이도 제대로 못 접냐?

영래 : 너 키가 왜 이리 작냐? 못 생겼어. 난 너가 싫어.

원규 : 이번 시험 어떻게 하려고 그래?

이연 : 시험 어떻게 볼래?

명호 : 수학 시험 어떻게 하려고?

종현 : 너 그렇게 해서 나중에 뭐가 될래? 그렇게 하면 대학 못 가. 정말 싫다.

규민 : 망하려고 공부 안 해?

수지 : 못해. 무서워. 나는 못해. 너무 무서워. 실수하면 어떡하지? 비난 받으면 어떡하지?

다같이 : 넌 그래서 안 돼!!!

#3. 아픈 장난감

첫 장면의 망가진 장난감의 모습 그대로 각자의 위치에 있다.

영래 : 너무너무 아파. 주인과 주인 동생이 나를 너무 험하게 대했어.

이연 : 내 팔을 이렇게 부러트리고선 보란 듯이 다른 장난감을 가지고 놀아?

연젠가는 복수한다. 너희들도 이런 감정이니?

하울 : 빌어먹을 주인 녀석!! 이젠 내 원수가 됐어.

원규 : 갖고 놀아 줄 땐 재미있었는데 막상 버림당하니까 기분 나쁘네. 난 더 세질 거야.

명호 : 내가 이제 싫어져서 버린 걸까? 내가 뭘 잘못된 걸까?

규민 : 내가 노예야? 자기 기본대로 패고....., 장난감으로 먹고 살기 힘들구나.

수지 : 차라리 밥아서 너 죽고 나 죽자. 나만 당할 수 없어. 너도 밥혀서 당해라.

하지 말라고 왜 말하지 못했을까?

서진 : 주인 잘못 만났어. 쓸데없이 때리기만 하고. 나쁜 X. 못된 주인과 싸울 수 있는

용기가 생겼으면 좋겠다.

종현 : 아니 좋다고 갖고 놀 때는 언제고 부러졌다고 버리냐? 재미있게 갖고 놀 때는

좋았는데, 순식간에 버려지니까 좌절감이 들고 배신감도 들어.

모두가 일어나려 애쓰지만 다시 처음의 모습처럼 쓰러진다.

#4. 내가 원하는 주인은.....

조명이 커지면 각자의 자리에 장난감만 남겨져 있다.

내레이션 : 우리들도 망가지고 상처 받은 장난감처럼 많은 말들로 인해 상처를 받고 망가지기도 했습니다. 오늘 저희는 새로운 주인이 되어 저의 마음을 알아주고 싶어요.

각자 새 주인이 되어 장난감에게 마음을 전한다.

수지 : 괜찮아. 굳이 안 해도 돼. 내 손을 잡아. 함께 하자.

서진 : 할 수 있어. 힘 내!



하울 : 내가 함께 있어 줄게. 항상 웃으면서 살자. 다른 거 잘하면 돼.

이연 : 인생은 공부 가 다가 아니야.

규민 : 공부 안 해도 돼. 그리고 이젠 때리지 않을게. 내가 같이 있을 거야.

원규 : 내가 잘 가르쳐 줄게. 나를 친한 형처럼 생각해.

영래 : 예쁘다. 내가 평생 보살펴 줄게.

명호 : 적당히 해. 좋아하는 것 하면 너는 멋진 사람이 될 거야.

종현 : 니가 이해 돼. 많이 힘들었겠다. 괜찮아. 이젠 내가 있어.

각자 새 주인이 되어 내 장난감을 소중하게 만져 준다.

(후략)



B집단 : 집단원들이 전반적으로 활동 에너지와 응집이 높아 극 수행 능력이 높음.

* 허구라도 집단원들의 특성이 잘 표현될 수 있게 이야기 구조를 만들.

* 극적 플롯을 최대한 살리면서도 모든 집단원들이 한 명도 빠짐없이 배우로 참여하고 자신을 표현할 수 있게 설정함.

(전략)

집주인 : 하하하하! 여러분, 답답해 죽겠죠? 여러분, 잘 오셨습니다. 이곳은 '고민텔' 입니다. 이곳은 한번 들어오면 영원히 갇혀 있을 수도 있는, 생각보다 끔찍한 곳이지요. 하하하, 하지만 여기서 나갈 수 있는 방법이 있습니다. 3개의 관문을 모두 통과하면 문은 저절로 열릴 것입니다.

첫 번째 관문! 당신이 생각하기에 가장 따뜻하거나 힘이 아주 세거나, 지혜롭거나 아름답다고 생각되는 동물을 떠올려 보십시오! 그리고 상상하십시오. 어떤 장면이 떠오르나요?

애벌레 1 : 제가 먼저 말할게요. 저는 따뜻한 강아지가 떠올라요. 강아지는 친구가 없고 혼자 있는 외로운 친구에게 먼저 말을 걸고 상냥하게 대해 줘요.

애벌레 2 : 저는 아주 큰 곰이요! 그 곰은 아주 힘이 세요! 맹수들과 싸워도 이길 수 있어요. 그 힘으로 약한 동물을 도와주고 기뻐해요!

개미 : 저도 곰이 생각났어요. 곰은 슬픈 친구들의 마음을 잘 들어주고 있어요. 자신도 힘든일이 있을 텐데..... 마음이 아픈 친구들을 모른 척 하지 못해요. 아주 따뜻한 곰이에요.

백호 : 저는 카리스마 넘치는 백호가 생각났어요. 저랑 같은 종이지만 카리스마 백호는 많은 사람들 앞에서 자신만만 위풍당당하게 걷고 있어요. 그 백호는 진짜 행복한 것 같아요!

유니콘 : 저는 아주 날렵한 고양이 생각나요. 그 고양이는 제가 위험에 처해 있을 때 제 앞에 나타나요. 저를 쫓아온 나쁜 괴물들을 막 활뿜어서 저를 구해 줘요.

나무늘보는 계속 잠을 자고 있다. 애벌레들이 나무늘보를 깨운다.



애벌레 1 : 일어나, 어서~! 너만 이야기하면 첫 관문을 통과할 수 있어. 어서~!

나무늘보는 갑자기 놀라서 두리번거린다.

나무늘보 : 네? 아……, 그게 저도 자면서 생각하긴 했어요. 근데 그게……, 말할게요. 맹수들이 오는지 망을 보는 기린이 생각나요. 기린은 저처럼 잠만 자는 동물이 위험하지 않게 계속 망을 봐줘요. 그러다 맹수들이 나타났는데 기린은 다른 동물들이 피신하는 것을 끝까지 보다가 결국 맹수들의 공격을 받고 죽었어요!

모두 : (놀란다) 헐~~~!

집주인 : 하하하, 잘 했습니다. 첫 번째 관문 모두 통과입니다. 허나! 나무늘보님은 다음 관문이 어려울 수도 있습니다. 부디 행운이 깃들기를~!

두 번째 관문! 상상했던 그 동물에게 어떤 능력이 있는지 말해 보세요!

애벌레 1 : 저요! 저요! 그 강아지는 다른 동물들이 하는 대로 따라가지 않는 공정함이 있어요. 상황 판단을 잘하고 신중한 것 같아요!

애벌레 2 : 어…… 그 곰은 힘도 세고 책임감이 강한 것 같아요.

개미 : 저의 곰은 공감을 잘해 줘요!

백호 : 카리스마 백호는 열정이 넘치고 자신감이 있어요!

유니콘 : 고양이는 용감해요!

나무늘보 : 기린은 불쌍해요. 나무늘보 같은 동물들을 구해 주다 죽었으니까요.

집주인 : 다시 묻습니다. 불쌍한 게 기린의 능력이 맞나요?

모두 : 아니라고 해. 아냐, 아냐, 제발~!

나무늘보 : 아뇨! 그게 아니고…… 음……. (생각났다는 듯이) 불쌍하지만……, 기린은 시력이 좋아요! 먼 데까지 볼 수 있거든요!

집주인 : 하하하, 좋습니다. 모두 통과~!

모두 신나서 서로 얼싸 안고 좋아한다.



집주인 : 잘 하셨습니다. 그 동물들에게는 대단한 능력이 있는 것 같군요! 이제 마지막 관문입니다. 여러분~ 마지막 관문! 여러분이 발견한 동물의 능력을 내 능력처럼 말해 보세요! 할 수 있죠?

애벌레 2 : 에이, 어떻게 그래요. 나처럼 힘없고 보잘 것 없는 게……, 말도 안 된다!

나무늘보 : 맞아. 먼 데까지 보는 게 무슨 능력이야.

집주인 : 네. 그럼 여러분, 마지막 관문은 실패한 걸로 하겠습니다. 영원히 이곳에 갇혀…….

애벌레 1 : (애벌레 2의 입을 틀어막으며) 아니요, 아니요! 제가 먼저 해 볼게요. 한 번만 더 우리에게 기회를 주세요! (목소리를 가다듬고 아주 큰 소리로) 나는 신중하고 공정하다!

개미 : (눈치를 보다 용기를 내며) 나는…… 공감력이 뛰어나다.

백호 : 나는 열정적이고 자신감이 있다!

유니콘 : 나는 용감하다!

나무늘보 : (눈치를 보다 겨우) 나는 희망이 있다…….

집주인 : 오, 굿 잡~! 근데…… 애벌레 2호님은?

애벌레 2 : 네? 네. (헛기침을 하고 점점 큰 목소리로) 나는 책임감 있고 힘도 세다!

집주인 : 여러분, 정말 대단하십니다. 이렇게 빨리 고민텔을 벗어나게 된 팀은 여러분이 처음입니다. 축하해요! 그리고 여러분이 지금 말한 것들 각자 마음에 저장하시고, 여러분이 고민이 생길 때마다 잘 써먹으세요.

(후략)



C집단 : 집단원들이 전반적으로 활동 에너지와 자존감이 낮아 무대 수행 능력이 부족함.

- * 극적 플롯을 단순화하고 치료사 내레이션을 적극 활용하여 배우의 대사와 동선 부담 없앴.
- * 집단원들이 무대에서 관객(학급 내 다른 친구들)의 지지를 받을 수 있게끔 관객들이 적극 참여하는 형태로 만들.
- * 집단원들의 현재 강점, 미래에 되고 싶은 모습을 한 명씩 관객들이 짚어 주는 형태로 이야기 구성.

치료사 : (독백) 밖에서 소리가 들린다. 노래 소리, 아이들이 재잘대는 소리, 웃음소리. 뭐가 그렇게 재미있을까? 뭐가 그렇게 즐거울까? 나도 나가고 싶지만 자신이 없다. (잠시 후) 누군가 나를 불러 주면 좋을 텐데…….

치료사 : 이번 공연은 관객들과 함께하는 공연이에요. 우리 집단은 각기 서로 다른 색의 천을 뒤집어쓰고 알 속에 있는 자기 자신을 표현했어요. 이제 관객 여러분들이 알 속에 있는 친구들의 이름을 한 명씩 불러 주며 껍질을 깨고 나올 수 있게 도와주세요!

치료사가 선창하면 관객들 따라서 외친다.

- 윤희야, 나와라!
- 민재야, 나와라!
- 인수야, 나와라!
- 태형아, 나와라!
- 유민아, 나와라!
- 지희야, 나와라!
- 은지야, 나와라!
- 민규야, 나와라!
- 다힘아, 나와라!



치료사 : 아직 껍질을 깨고 나올 생각이 없나 봐요. 여러분들이 우리 집단원들의 강점을 짚어 주며 함께 불러 주면 어떨까요?

치료사가 선창하면 관객들 따라서 외친다.

- 친절한 윤희야, 나와라!
- 열정적인 민재야, 나와라!
- 유쾌한 인수야, 나와라!
- 친절한 태형아, 나와라!
- 판단력 있는 유민아, 나와라!
- 낙관적인 지희야, 나와라!
- 정직한 은지야, 나와라!
- 호기심 있는 민규야, 나와라!
- 사교적인 다힘아, 나와라!

치료사 : 조금만 더 하면 될 것 같아요. 우리 집단원들은 각각 껍질을 깨고 나왔을 때 되고 싶은 모습들이 있대요. 함께 불러 주며 껍질을 깨고 나올 수 있게 도와주세요!

치료사가 선창하면 관객들 따라서 외친다.

- 편하지만 만만하지는 않고 싶은 윤희야, 나와 봐.
- 친구의 마음을 잘 알아주고 베풀어 주고 싶은 민재야, 나와 봐.
- 먼저 잘 다가가고 싶은 인수야, 나와 봐.
- 많은 사람과 사귀어 보고 싶은 태형아, 나와 봐.
- 다른 사람의 말을 잘 듣고 좋게 마무리 하고 싶은 유민아, 나와 봐.
- 더 용기 있고 싶은 지희야, 나와 봐.



도움이 필요한 친구를 돕고 싶은 은지야, 나와 봐.
 사람들을 더 자세히 보고 싶은 민규야, 나와 봐.
 조금 덜 생각하고 행동으로 옮기고 싶은 다힘아, 나와 봐.

관객들이 집단원들에게 나와서 함께 놀자고 외치면, 호명되는 집단원들은 각각 자기만의 대사를 하면서 뒤집어 쓴 천을 박차고 일어선다.

관객들 : 윤희야, 나와서 고기 먹자!

윤희 : 알을 깨야 고기를 먹을 수 있겠지?

관객들 : 민재야, 우리랑 같이 놀자.

민재 : 깨보자. 할 수 있을 것 같아.

관객들 : 인수야, 빨리 나와. 밖으로 나오면 좋아.

인수 : 밖에 나가면 뭐든 자유롭게 할 수 있을 것 같아.

관객들 : 태형아, 놀자~~!

태형 : 깨고 나가서 열심히 살아 보자.

관객들 : 유민아, 같이 재미있는 곳에 놀러 갈래?

유민 : 빨리 나가서 친구들과 같이 가야지.

관객들 : 지희야, 밖이 이렇게 넓은데, 좁은 곳에서 좀 나와 봐.

지희 : 알았어. 지금 나가.

관객들 : 은지야, 좀 나와 봐. 밖에 맛있는 거 많아.

은지 : 어서 여길 나가야겠어. 너무 답답해.

관객들 : 민규야, 빨리 나와 봐. 여기 재미있는 게 정말 많아.

민규 : 빨리 깨고 나가서 실컷 놀아야겠다.

관객들 : 다힘아, 같이 게임하자.

다힘 : 깨고 후회하지 말자!

〈우리들의 이야기〉 공연 준비 과정에서 치료사 중점 사항

이효원 슈퍼바이저

1 공연의 완성도를 높이는 데 힘을 쏟지 말자

우리가 하는 공연은 일반 공연과 다르다. 관객을 미학적으로 만족시키거나 관객에게 예술가의 메시지를 전달하는 것이 일반 공연이 목표로 하는 것이라면, 우리 공연에서 관객은 즐겁게 하거나 설득시켜야 할 대상으로서 최종 소구점을 차지하지 않는다. 관객을 앞서는 가장 중요한 주체는 누구보다 참여자이며, 그들이 무대에 당당하게 설 수 있도록 돕는 것이 치료사가 할 일이다. 객석은 그 무대를 완성하는 짝패로 기능할 뿐이다.

2 무엇보다 집단원들의 이슈에 집중하자

교실힐링은 설 곳 없고 목소리 낼 곳이 없는 집단원들에게 편안하고 자유로운 쉼터이자 스스럼없이 속내를 드러내 함께 고민할 수 있는 나눔의 공간이다. 공연은 그와 동일한 맥락에서 집단원들이 교실힐링을 통해 새로 만난 질문과 대답을 타자인 관객에게 들려줌으로써 그동안의 경험을 완결하는 행위가 되어야 한다. 그것이 연애에 관한 것이든 시국과 관련한 것이든 학교생활에 대한 것이든, 참여자들이 가장 관심을 갖고 탐험한 이슈를 공연으로 발전시키는 흐름이 자연스럽다.

3 참여자 자신의 이야기가 되도록 하자

어떤 소재를 다루더라도 '내'가 없는 다른 사람들의 이야기는 아무런 의미가 없다. 학교 폭력의 가해자, 잘못된 정책을 펼치는 기득권 세력, 공부만 외치는 부모를 타자화하기는 너무나 쉽다. 그러나 그렇게 하면 타자화 된 대상을 단절하고 배제하는 것 외에 새로이 만날 가능성은 없어지며, 자기 자신을 반성적으로 사유하지 못하는 피해자는 안전과 편익을 위해 언제든 가해자로 입장을 바꿀 수 있다. 어떤 이슈를 다루든, '나는 이슈에 어떻게 반응했는가?', '나라면 어떻게 할 것인가?' 혹은 '왜 우리는 지금 여기에 이런 모습으로 있는가?'라고 질문하면서 자신의, 그리고 우리들의 이야기로 풀어갈 필요가 있다.

4 엔딩은 행복해야만 하나?

좋은 이야기의 조건으로는 보통 인과 관계의 매끄러운 연결을 꼽는다. 갈등을 제시해 놓고 그것이 해소되는 과정을 설득력 있게 제시하지 않은 채 즐겁게 끝맺기 보다는, 갈등이 증폭되는 과정을 찬찬히 보여 주고 그에 관한 질문을 던지면서 마치는 것이 낫다고 생각한다.

5 즉흥극에 익숙해지도록 하자

참여자들이 무대에서 살아 있는 연기를 할 수 있으면 좋겠다. 살아 있는 연기란 전문 배우가 할 법한 세련되고 정교하게 다듬어진 연기가 아니라, 상대방과 진짜 감정과 말을 주고받는 것을 말한다. 그것이 가능하려면 우선 작업에서 다양한 방식으로 즉흥극을 반복하면서 자연스러움과 자신감을 익힐 필요가 있다.

〈우리들의 이야기〉 공연

소요 시간 90분

활동 목표 공연을 통해 성취감 및 긍정적 집단의 힘을 경험할 수 있도록 돕는다. 공연을 통하여 집단의 이슈와 과정을 같은 반(다른 집단) 친구들과 공유한다. 이러한 공유를 통하여 반 전체의 유대감이 높아지고, 집단의 지지 속에 소집단(우리 집단)에서 변화된 나를 대집단(우리 반)에 알려 교실에서도 변화가 이어지게 할 수 있다.

* 공유를 위해 공연의 형식을 빌리는 것이 효과적이다. 관심과 흥미를 유발할 수 있고, 집단의 이슈와 과정을 압축시켜 보여줄 수 있으며, 필요에 따라 상징적이고 은유적인 표현을 통해 안전감을 확보할 수 있다. 또한 공연을 준비하고 발표하는 과정 중에 집단 응집을 통한 집단 수행력이 향상되며 이것이 각 개인에게 긍정적인 영향(소속감, 성취감, 긍정적인 자아상 등)을 줄 수 있다.

준비물 공연 소품, BGM, 조명 등

활동 방법

- ▶ 최종 리허설 : 각 집단 활동실에서 15분 이내
- ▶ 학급 전체 공연장에 모인 후 워업 활동 : 20분
 - 예시 모두 손을 엇갈려 잡은 후 손을 풀어 원을 만드는 집단 활동
- ▶ 학급 공연 메이킹 필름 관람 : 집단별 회기 활동 과정을 담은 5분 이내 영상 시청
- ▶ 집단별 공연 〈우리들의 이야기〉 발표 : 집단별 10분
- ▶ 발표 후 전체 소감 나누기 : 20분

관찰

- ▶ 집단원들은 자기가 속한 집단의 공연에 관심과 애정을 드러내는가?
- ▶ 집단원들이 집단 내에서 보였던 모습과 대집단(학급)에서 보이는 모습이 일치하는가?
- ▶ 자신의 역할에 집중하여 표현하는가?
- ▶ 집단원 간 긍정적 협력과 상호작용이 활발하게 일어나는가?
- ▶ 관객으로서 다른 집단의 '이야기'에 집중하고 공감 반응이 일어나는가?

참고 사항

- ▶ 공적 공간에서 행해지는 공연이라는 틀은 집단원에게 많은 도전을 요구한다. 무대라는 특수한 공간에는 타인의 시선이 존재하며, 잘 해낼 수 있을지에 대한 불안과 긴장감이 무기력함을 불러일으키기도 한다.
- ▶ 그럼에도 불구하고 교실힐링에서 무대는 특별한 성취감을 준다. 이는 개인이 느끼는 성취감과 더불어 긍정적 협력 경험에서 파생된 '우리'의 성취감이다. 공연이 끝난 후, "우리가 해냈다"는 느낌을 공유하는 참여자들의 소감에서 그 의미를 확인할 수 있다.
- ▶ 이러한 성취감을 가능하게 하는 요소는 첫째, 개인이 아닌 집단 전체가 균등한 책임을 나누어 가지고 응집한 상태일 때이다. 둘째, 집단의 이슈가 반영되어 실제 '우리들의 이야기'에 가까워졌을 때이다. 따라서 치료사는 공연 준비 과정에서 위의 두 가지 요소를 중요하게 다루어야 한다.
- ▶ 공연은 교실힐링 프로그램에서 반 전체가 함께 모이는 첫 번째 만남이므로 공연 전에 간단한 워밍업이 필요하다. 학교나 반의 특성에 따라 에너지를 높이는 게임, 비밀 보장을 약속하는 서약식, 전체를 하나로 연결하는 유대감 향상 향상 작업 등 다양한 작업을 시행할 수 있다. 이는 공연이라는 형식이 경쟁적으로 흐르는 것을 방지하고, 여러 집단으로 나누어 참여한 집단원이 하나의 학급으로서 유대감을 공유하기 위해 필요한 활동이다.
- ▶ 짧은 공연을 보는 것으로 다른 팀이 어떤 작업을 했는지 다 이해할 수 없고, 공연이 주는 메시지보다 공연 자체의 완성도나 친구들의 재능 등에 집중하는 경우가 많으므로 각 치료사들이 자기가 속한 집단의 공연 의미를 간략하게 설명하는 시간이 필요하다.
- ▶ 집단원들은 집단 내에서 공연의 의미를 잘 새겼다 하더라도 공연 당일 경쟁적인 태도를 보일 수 있다. 다른 팀과 자신이 속한 팀의 공연을 비교·평가할 수 있기에 공연 전에 집단으로 하여금 공연의 의미를 다시 한 번 되새길 수 있게 하여야 한다.
- ▶ 공연 후 학급원들이 한 자리에 모여 나눔을 할 때, 기억에 남는 주제와 집단원 등에 대해 함께 이야기를 나눌 수 있다. 이때 공연 평가나 반에서의 기존 역동(누군가를 향한 비난이나 놀림 등)이 그대로 반영되지 않도록 치료사가 적극 개입해야 한다. 자신이 속한 집단이나 타 집단에 공감과 지지를 표현하기, 반에서 주목되지 않았거나 부정적인 평가를 받았던 집단원 재조명하기, 집단원 개인의 끼나 재능에 대해 이야기하기보다 새롭게 발견된 강점이나 변화에 주목하기 등이 다루어야 할 내용이다.



〈우리들의 이야기〉 공연 세팅 및 진행

11회기에 펼쳐지는 공연 〈우리들의 이야기〉는 한 학급 전체가 한 자리에 모이는 자리이자 교실힐링 프로그램의 클라이맥스이기 때문에 별도의 준비가 필요하다. 공연장은 학생들에게 공연이라는 느낌을 최대한 주지 않는 방향으로 꾸민다. (공연장 준비 및 세팅은 운영진이 학교와 협의하여 준비한다.)



① 장소

한 학급 인원이 활동 가능하고 가급적 작은 크기의 소규모 교실이나 중규모 시청각실이 적합하다. 대규모 강당은 공연 무대의 느낌이 강하기 때문에 학생들에게 공연에 대한 부담감을 줄 수 있다.

② 무대

무대와 관객의 경계만 구획하는 정도로 검은 부직포(파이론텍스)를 바닥에 부착하여 무대를 표시한다. 배우와 관객 간에 경계를 해소하고 밀착된 느낌을 주기 위해서는 무대에 높이가 없는 것이 좋다.

③ 객석

의자 없이 바닥에 착석하게 하여 배우와 관객 간의 거리감을 최소화한다.

④ 현수막

이벤트의 느낌을 주기 위해 현수막을 설치하지만, 현수막에는 공연임을 드러내는 명칭을 삭제하고 '우리들의 이야기'로 명시하여 공연이라는 느낌을 최대한 드러내지 않는다.

⑤ 진행

외부 사회자가 아닌 치료사가 진행한다. 교실힐링을 진행하며 학생들과 친밀감을 쌓아온 치료사가 직접 진행함으로써 학생들의 공연 부담감을 최소화한다.

또 한 명의 치료사가 단독으로 진행하는 것이 아니라, 학급에 참여하는 모든 치료사가 돌아가면서 징검다리 형식으로 진행하여 학생들로 하여금 회기 활동의 일환으로 느끼도록 한다.



⑥ 음향

배우는 핀 마이크나 무선 마이크 사용 없이 육성으로 대사를 전달하고, 배경음악 재생을 위한 스피커 및 믹서만 설치한다. 배우가 마이크 사용을 하게 될 경우, 공연 대기 중인 학급의 다른 학생들도 관객으로서 무대를 몰입하기보다 자기 무대에 대한 걱정이 앞서게 된다. 공연장 규모가 작기 때문에 마이크를 사용하지 않아도 대사가 전달되고, 관객들도 배우의 목소리를 듣기 위해 더욱 공연에 집중하는 효과도 있다.

단, 활동 에너지가 너무 낮아 성량이 도저히 나오지 않는 학생들을 위해서는 별도로 무선 마이크를 비치하여 공연 때 활용하도록 한다.

⑦ 분장, 의상, 소품

공연이라는 느낌을 연상시키고, 경쟁의식을 일으키는 과도한 분장, 의상, 소품은 최소화하여 배우들이 자기들이 무대에서 해야 할 이야기의 본질에 집중할 수 있도록 한다.

종결 : 강점 감정서

소요 시간 90분

활동 목표 자신의 강점을 찾아 긍정적 자아의 힘을 키우고, 집단원 간 강점 찾기를 통해 긍정적 상호 관계와 지지를 경험해 본다.

* 청소년기는 또래관계와 그들에게서 받는 피드백이 매우 중요한 시기로, 또래에게 받는 긍정적인 피드백은 긍정적인 자아상 형성에 큰 역할을 한다. 프로그램을 마무리하면서 12회기동안 집단원이 '지금-여기'에서 보였던 강점들을 집단원들을 통해 다시 한 번 확인시킨다. 이를 통해 자신의 강점을 수용하며, 긍정적인 자아상을 확립하도록 도울 수 있다.

준비물 상자, 상자 케이스, 마음톡톡 도장, 포스트잇, 필기도구, 강점 단어

활동 방법

▶ 강점 선물하기

예시 1 강점 단어를 참고하여 자신의 강점을 적어보고, 집단 전체의 강점을 한 개씩 적어 선물한다.

예시 2 치료사가 준비한 집단원의 강점을 듣고 어떤 집단원인지 맞추어 본 후, 집단원 간에 강점을 서로 선물한다.

- ▶ 다른 집단원에게 선물 받은 강점을 자신의 마음톡톡 상자(강점감정서)에 붙인다.
- ▶ 집단원에게 받은 강점 중, '새롭게 알게 되어 기뻐했던 강점'이나 '마음에 드는 강점'을 집단 전체에 공유한다.
- ▶ '새로운 나' 공유하기
집단 초기의 자기 이미지와 현재 자신의 변화된 부분을 집단 전체에 공유한다.
- ▶ 마음톡톡 도장을 치료사가 찍어 주고, 마음톡톡 상자 수여식을 진행한다.

관찰

- ▶ 집단원은 자신을 포함하여 전체 집단원들이 보여 온 모습을 기억하며 이를 강점과 연결시킬 수 있는가?
- ▶ 집단원들은 지지를 담아 서로의 강점을 주고받는가?
- ▶ 다른 집단원들이 말해 주는 자신의 강점을 인정하고 수용하는가?
- ▶ 변화된 자기의 모습을 인식하고 타인의 변화를 공감하고 지지하는가?

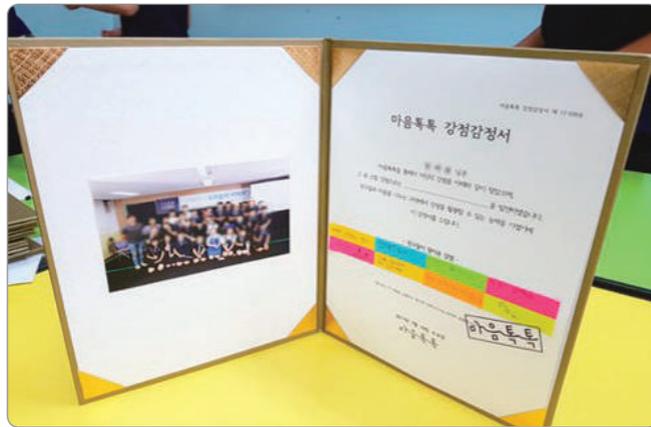
참고 사항

- ▶ 각 집단과 집단원들이 다양한 종결 반응을 보일 수 있다는 것을 염두에 두고, 강점 작업에 집중하도록 최대한 돕는다.
- ▶ 집단발달단계에 따라 서로의 강점에 반응하지 못하는 집단이 있을 수 있는데, 이러한 경우 각 집단원의 강점을 치료사가 집단에 구체적으로 알릴 수 있어야 한다. 언제, 어떤 상황에서 그런 강점을 보였는지 구체적으로 알려 집단의 지지를 받을 수 있도록 한다.
- ▶ 강점 단어를 정리해서 나눠줄 수 있으나 이런 경우 단어에 얽매이거나 단어를 설명느라 시간을 많이 소비할 수 있으므로 집단의 특성에 맞게 적용한다.
- ▶ 상장에 다른 집단원들이 지장을 찍어 인증하거나 마음톡톡 도장을 준비하여 인증하는 등 다시 한 번 강점을 확인시킬 수 있다.
- ▶ 찾은 강점을 보석이라 칭하고, 상장을 '보석 감정서'로 변형할 수도 있다.
- ▶ 집단원 간 강점을 선물하고 공유하는 과정에서 집중력이 떨어지고 장난스럽게 흐르는 집단은 치료사가 먼저 시범을 보여 주고 진지한 분위기를 조성하는 것이 도움이 된다.

예시

강점 단어

감각적	낙관적	모험적	설득력	용기	자유	직관적	카리스마
감사	낙천적	목표지향적	섬세함	우호적	재치	진실	쾌활함
감성적	낭만적	민첩함	성실	유연함	적극적	진취적	탁월함
강인함	논리적	믿음	솔직함	유쾌함	적응력	집념	탐구심
강직함	도덕적	밝음	순수	융통성	전문성	집중력	통찰력
개방적	도움	배려	신뢰	의리	절제	착함	평안
결단력	도전의식	부드러움	신중함	의지력	정의로움	창의적	평정심
겸손	독립적	분별력	안정적	이성적	정직	창조성	평화
공정함	따뜻함	분석적	여유로움	이해력	정확함	책임감	포용력
균형	리더십	사교적	열정적	이해심	조화로움	총명함	헌신
긍정적	명랑함	사랑	영성	인내	존경	추진력	협력
기쁨	명석함	사려깊음	예술적	자비	주도적	충성	호기심
꼼꼼함	명확함	생동감	온유함	자신감	즐거움	친절	활력
끈기	모범적	생명력	완벽함	자연스러움	지혜	친화력	희망적



결과(Product)

1. 진단 평가
2. 사례 분석
3. 학교 만족도 평가

PART
04 결과(Product)

결과는 말 그대로 프로그램 진행의 산물이다. 결과 측정의 대상은 아이들의 마음이 서로 얼마나 통하였는가, 즉 자신을 얼마나 잘 알게 되었는지, 어느 정도 타인과 교감할 수 있는 준비가 되었는지, 그로 인해 실질적으로 교우관계가 얼마나 향상되었는지가 주요 측정 대상이 될 것이다. 이것을 측정하기 위해서는 프로그램 사전과 사후에 각기 측정을 한 후 비교하는 작업이 필요하고, 방법적으로는 관찰자에 의한 정성적인 접근, 양적 측정이 가능한 진단 조사를 통한 정량적인 접근 등 두 가지 방법이 있을 것이다.

한 가지 짚고 넘어갈 점은 교실힐링은 완성된 솔루션이 아니다. 정확하게 말하자면, 사회 문제를 해결하기 위해 기존에 이미 존재하는 완성된 솔루션을 고가에 구입하여 적용한 것이 아니다. 하늘에서 뚝 떨어진 어떤 것이 아니라는 얘기다. 자아 성취와 사회성 향상을 목적으로, 한 학교의 1학년 중학생 전체를 대상으로 삼아, 학교 현장에서, 그것도 한 학기 동안 프로그램을 진행한 사례는 이전에는 없었다. 집단예술통치로 방식으로 접근한 사례도 국내에서는 많지 않다. 예술치료계에서 찾아보아도 치료가 절실히 필요한 소수자를 대상으로 하는 것이 아닌, 일반 대상까지 포함하여 본격적인 치료집단을 구성한 사례는 매우 드물다. 이것은 어디까지나 우리의 '가정'에 의한 결정인 것이다. 중학교 1학년 학생들에게 사회성 향상과 건강한 관계 경험은 발달단계상 반드시 필요한 것이며, 이를 해결하기 위해 집단예술통치로 방식이 가장 적합한 방법이라고 판단하였고, 이것을 녹여내는 형식은 학교 현장에서 직접, 학년 전체 학생들을 대상으로 집단을 구성하여 진행하는 것이 가장 바람직하다는 것이 우리의 '가정'이고, 그에 따라 진행한 것이다.

교실힐링은 과정 중에 있다. 교실힐링 프로그램의 최대 강점은 과정 중에 있는 것을 인정하고, 한 단계 더 나아가려고, 더 발전시키려고 노력을 기울이는 태도이다. 한 단계 더 나아가기 위해 결과를 측정하고 면밀히 분석한다. 결과가 좋게 나오면 치료적인, 혹은 운영에 있어서의 성공 요인이 무엇인지, 외부 환경 요인으로 인한 결과

인지를 확인한다. 결과가 좋지 않게 나오면 실패 원인은 무엇인지, 학교별 특성으로 인한 것인지, 다른 방식의 치료적 처치가 필요했는지, 학급별로, 집단별로, 치료사별로 결과를 확인하고 이에 대한 보완책을 강구하여 다음 프로그램에 적용한다. 교실힐링은 이런 작업을 반복해 왔다. 이 역시 교실힐링의 차별점이다.

1 진단 평가

교실힐링은 프로그램의 체계적인 발전과 학생들에게 진정한 도움을 주기 위해 진단평가에도 지대한 관심을 기울이고 있다. GS칼텍스에서 자체 개발한 학생 개인인의 인식 수준의 변화를 측정하는 심리변화 진단 도구뿐만 아니라 집단 응집력과 또래관계 변화를 측정하기 위한 교우관계 진단 도구도 외부 기관과 협력하여 2016년도부터 새롭게 접목하였다. 교우관계 진단 도구는 (주)사이람에서 개발한 넷마이너(NetMiner) 프로그램을 활용한 사회관계망 분석(Social Network Analysis) 진단 방식으로, 이를 통해 학생들의 변화에 보다 다면적이고 다층적인 진단 분석 및 평가를 도모할 수 있게 되었다.

다층·다면 진단 분석은 교실힐링 프로그램의 특징점이다. 두 가지 방식으로 진단 평가를 실시하는 데는 많은 자원과 노력이 투입되지만, 학생들의 자아와 사회성, 그리고 교우관계의 현재 수준을 보다 정확히 파악하고 프로그램의 개선 및 보완점을 찾아 더 나은 프로그램을 제공하기 위해 감수하기로 하였다. 실제로 2종의 진단 분석을 프로그램에 도입하고 난 후에, 학생들 내면의 사회적 역량과 외면의 교우관계 변화를 동시적이고 입체적으로 파악할 수 있게 되었다. 또 이러한 변화를 이끌어 낸 교실힐링의 핵심 요인 측정을 통해 프로그램의 현재 수준을 이전보다 정확하게 이해할 수 있었다. 이렇게 2종의 진단 결과로부터 도출된 개선 및 보완점은 치료사와의 협의를 통해 프로그램에 반영하려고 노력하였다. 개선 및 보완점에 초점을 맞춘 치료사 워크숍, 수퍼비전 등을 실시한 것이다. 그 결과 현재의 교실힐링을 만들 수 있었다.

이 책에서는 아직 진단 평가 결과가 취합되지 않은 2018년은 제외하고, 2종의 설문 방식을 도입하기 시작한 2016년 1학기부터 2017년 2학기까지의 2년 간 교실힐링이 만났던 중학교 1학년 학생들의 사전/사후 데이터를 기반으로 교실힐링의 결과를 보여 주고자 한다.

1) 진단 대상

교실힐링은 2016년 1학기부터 2017년 2학기까지 서울·경기 지역 8곳의 중학교 1학년 약 1,200여명의 학생들을 대상으로 프로그램을 진행하였다. 이 중 전학, 전출, 설문 미실시, 프로그램 과반 이상 불참 등의 이유로 진단 누락된 대상을 제외하고 심리 변화 진단 총 1,159명, 교우관계 진단 총 1,162명을 대상으로 진단 결과를 도출하였다.

2) 대조집단

교실힐링의 효과성을 보다 정확히 비교하기 위해 각각의 진단에 대조집단을 설정하였다. 심리변화 진단은 매 학기 프로그램을 진행할 때마다 교실힐링과 동일한 지역군 내에 있는 다른 중학교의 1학년 학생들을 대상으로, 동일한 시기에 진단을 진행하여 교실힐링에 참여한 학생들의 사전/사후 결과와 그렇지 않은 학생들의 사전/사후 결과를 비교해 보았다. 2016년 1학기부터 2017년 2학기까지 축적된 심리 변화 진단 대조집단 학생 수는 총 822명이다. 교우관계 진단은 (주)사이람에서 중학생들의 교우관계 실태 현황을 파악하기 위해 2016년도에 총 14개 중학교 1학년 학생 2,583명을 대상으로 1학기과 2학기에 각 2회씩 수집한 데이터를 대조집단으로 설정하고 활용하였다.

3) 심리변화 진단 평가

(1) 심리변화 진단 측정지표

마음톡톡에서 활용하고 있는 심리변화 진단 도구는 흔히 쓰이는 리커트 5점 척도(Likert scale)의 대상자 자기평가 방식을 취한다. 대상자 본인이 직접 자신의 여러 가지 사회적인 역량이 프로그램 전과 프로그램 후에 각기 어떠한 상태인지를 평가하는데, ‘전혀 그렇지 않다’부터 ‘매우 그렇다’ 까지 1~5점으로 점수를 매긴다. 평가 항목은 교실힐링 프로그램이 목표로 하는 ‘사회적 역량’을 총 7개의 하위역량으로 나누고, 각 하위역량마다 4~5개의 평가 문항을 배정하여 총 49개의 문항으로 구성하

였다. 마음톡톡 심리변화 진단 도구는 2014년에 GS칼텍스가 교육 통계 컨설팅 전문 기관인 (주)EDU D&D와 함께 개발하였다.

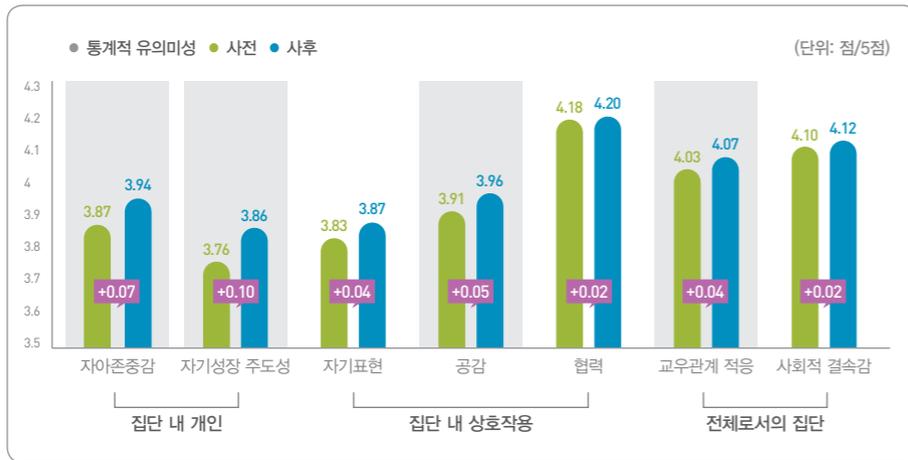
사회적 역량을 조작적으로 정의하기 위해 개인과 개인을 둘러싼 관계의 복잡한 층위를 구분지어 표현한 팔로프의 구분법에 따라 집단 내 개인의 차원, 집단 내 상호작용의 차원, 전체로서의 집단 차원으로 나누었다. 이는 달리 말하면 사회적 역량을 순수 개인으로서의 내적 자아의 역량, 타인과 상호작용하는 개인의 역량, 전체로서의 집단에 반응하는 개인의 역량으로 나누어 파악하는 것이다. 그리고 집단 내 개인의 차원은 다시 자아존중감과 자기성장 주도성, 집단 내 상호작용의 차원은 자기표현, 공감, 협력, 전체로서의 집단 차원은 교우관계 적응과 사회적 결속감의 총 7가지의 하위역량으로 구조화하였다.

대상	중구분	하위역량	정의
사회적 역량	집단 내 개인		자신의 가치를 이해하고 변화하는 성장 과정에 적극적이고 유연하게 참여하는 역량
		자아존중감	자신의 가치를 이해하고 다양한 상황에서 자신의 가능성을 믿고 긍정적으로 평가하는 역량
		자기성장 주도성	자신의 꿈에 대해 구체적인 계획을 갖고 이를 이루기 위한 변화 과정을 적극적으로 주도하는 역량
	집단 내 상호작용		유사한 행동 수준의 구성원들이 배려와 인정 속에서 지속적으로 상호작용하는 역량
		자기표현	다른 사람에게 불안을 느끼지 않고 자신의 생각, 욕구, 감정 등을 솔직하게 표현하는 역량
		공감	다른 사람의 입장과 어려움을 이해하고 공감하며 기꺼이 도와주는 역량
		협력	공동의 목표를 달성하기 위해 자신의 역할을 다하고 함께 노력하는 역량
	전체로서의 집단		집단의 일원으로 안정적으로 역할하며, 관계 속에서 편안함을 느끼는 역량
		교우관계 적응	학교에서 친구들과 잘 어울리며 좋은 관계를 유지하는 역량
		사회적 결속감	자기가 집단에 연결되어 있음을 인식하고, 관계 속에서 안정감과 편안함을 느끼는 역량

▲ 마음톡톡 심리변화 진단-교실힐링 프로그램 측정지표

(2) 전체 심리변화 진단 결과

2016~2017년 2개년의 데이터를 취합하여 프로그램 사전과 사후에 7개의 하위역량이 어떻게 변화하였는지를 분석한 결과, 모든 항목이 사전 대비 사후 수치가 증가한 것으로 나타났다. 이 중 통계적으로 유의미한 결과는 자아존중감, 자기성장 주도성, 공감, 교우관계 적응의 4가지 항목이며, 따라서 교실힐링 프로그램에 참여한 학생들은 이 4가지 항목의 하위역량이 유의미하게 향상되었다고 할 수 있다. 특히 집단 내 개인에 해당하는 2개의 하위역량인 자아존중감과 자기성장 주도성은 모두 유의미하게 향상됨으로써 교실힐링 프로그램이 학생들이 사회성을 발휘하기 위한 내적인 역량에 영향을 많이 준 것을 알 수 있다.



▲ 2016~2017년 교실힐링 심리변화 진단 사전/사후 결과 비교

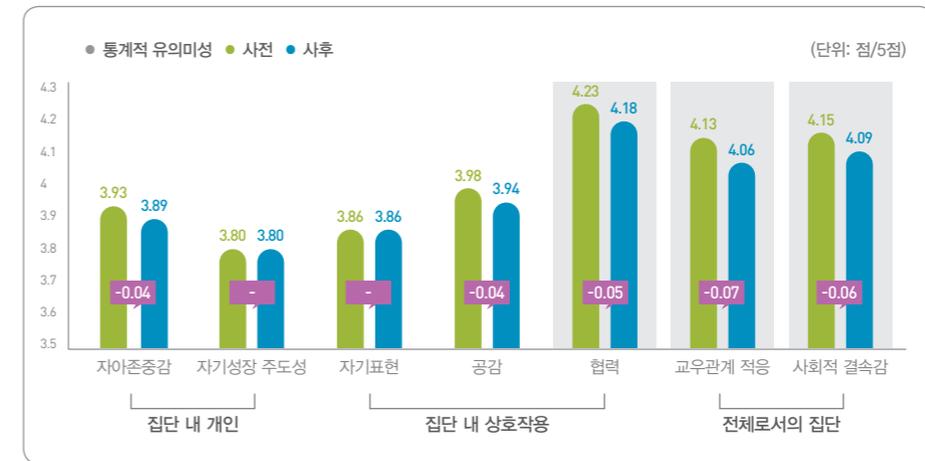
요인	2016~2017년도 전체		t	유의확률
	사전 진단	사후 진단		
자아존중감	3.87	3.94	-3.828	.000
자기성장주도성	3.76	3.86	-4.753	.000
자기표현	3.83	3.87	-1.817	.069
공감	3.91	3.96	-2.902	.004
협력	4.18	4.20	-.812	.417
교우관계적응	4.03	4.07	-2.377	.018
사회적결속감	4.10	4.12	-1.045	.296

▲ 2016~2017년 교실힐링 심리변화 진단 차이 분석 결과

(3) 1학기 심리변화 진단 결과

전체 결과는 전반적으로 향상된 결과가 나타나지만, 학기별로 살펴보았을 때는 극명하게 대립되는 양상이 나타나, 1학과 2학기 각 학기별 특성이 존재함을 유추할 수 있다. 이것은 비단 심리변화 진단뿐만 아니라 뒤에 살펴볼 교우관계 진단 결과도 마찬가지이다. 학기별 결과는 학기별 특성을 뒷받침하기 위해 대조집단의 결과와 함께 비교하며 살펴볼 필요가 있다.

2016년 1학과 2017년 1학기 학생들의 결과를 취합하여 살펴본 결과, 자기성장 주도성과 자기표현을 제외하고 모든 항목에서 사전보다 사후가 오히려 점수가 낮아진 결과가 나타났다. 이 중 통계적으로 유의미한 수치가 나타난 항목은 협력, 교우관계 적응, 사회적 결속감이며, 이 3가지 항목은 프로그램을 진행했음에도 불구하고 분명하게 사전보다 사후가 낮아졌다. 상대적으로 자아존중감, 자기성장 주도성, 자기표현, 공감의 4가지 항목은 교실힐링 프로그램 진행 후 수치가 낮아졌다고 말할 수 없다.

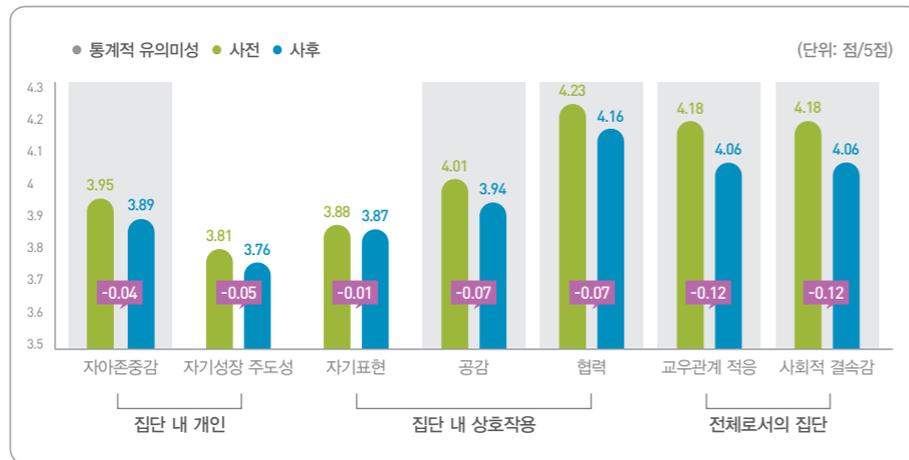


▲ 2016~2017년 1학기 교실힐링 심리변화 진단 사전/사후 결과 비교

요인	2016~2017년도 전체		t	유의확률
	사전 진단	사후 진단		
자아존중감	3.93	3.89	1.822	.069
자기성장 주도성	3.80	3.80	-.043	.965
자기표현	3.86	3.86	-.115	.908
공감	3.98	3.94	1.961	.050
협력	4.23	4.18	2.748	.006
교우관계 적응	4.13	4.06	3.654	.000
사회적 결속감	4.15	4.09	3.244	.001

▲ 2016~2017년 1학기 교실힐링 심리변화 진단 차이 분석 결과

이러한 현상은 비단 교실힐링 참여 집단에만 나타난 결과는 아니었으며, 프로그램을 진행하지 않은 1학기 대조집단의 경우 하락폭이 더욱 크게 나타났음을 확인하였다. 모든 항목이 사전 대비 사후에 하락하였고, 자기성장 주도성과 자기표현을 제외한 모든 항목에서 통계적으로 유의미하게 수치가 하락한 것을 확인할 수 있다.



▲ 2016~2017년 1학기 대조집단 심리변화 진단 사전/사후 결과

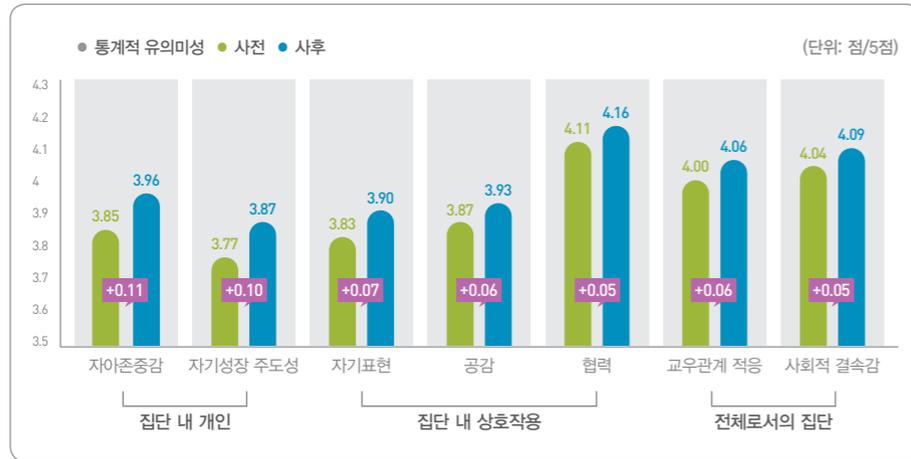
요인	2016~2017년도 전체		t	유의확률
	사전 진단	사후 진단		
자아존중감	3.95	3.89	2.423	.016
자기성장 주도성	3.81	3.76	1.922	.055
자기표현	3.88	3.87	.450	.653
공감	4.01	3.94	2.810	.005
협력	4.23	4.16	2.414	.016
교우관계 적응	4.18	4.06	4.425	.000
사회적 결속감	4.18	4.06	4.549	.000

▲ 2016~2017년 1학기 대조집단 심리변화 진단 차이 분석 결과

이는 1학기적 특성이 존재한다는 것을 반영하고 있는 것이며, 심리변화 진단의 자기평가 방식과 연관이 있을 가능성이 있다. 즉, 학교 환경이 새롭게 바뀐 중학교 1학년 1학기 초에는 스스로 '문제없음'을 바깥에 피력하고자 하는 방어 심리와 새로운 관계 형성에 대한 불안감이 자기평가에 반영되었을 것이라는 분석이 가능하다. 이러한 관점에서 1학기 교실힐링의 심리변화 진단 결과는 협력이나 교우관계 적응, 사회적 결속감의 3가지 항목이 사전보다 사후에 유의미하게 낮아졌다는 사실보다, 자아존중감, 자기성장 주도성, 자기표현, 공감의 4가지 항목에서 통계적 유의미성이 드러나지 않았기 때문에 이 4가지 항목이 대조집단처럼 사전 대비 사후에 낮아지지 않았다는 부분에 오히려 더 주목할 필요가 있다.

(4) 2학기 심리변화 진단 결과

2학기는 1학기과 정반대의 결과가 나타났다. 2016년 2학기과 2017년 2학기 교실힐링 참여 집단의 심리변화 진단 결과를 취합하여 살펴본 결과, 모든 항목이 사전 대비 사후가 높은 쪽으로 상승한 것을 확인할 수 있었고, 통계적 유의미성도 모든 항목에서 나타났다.

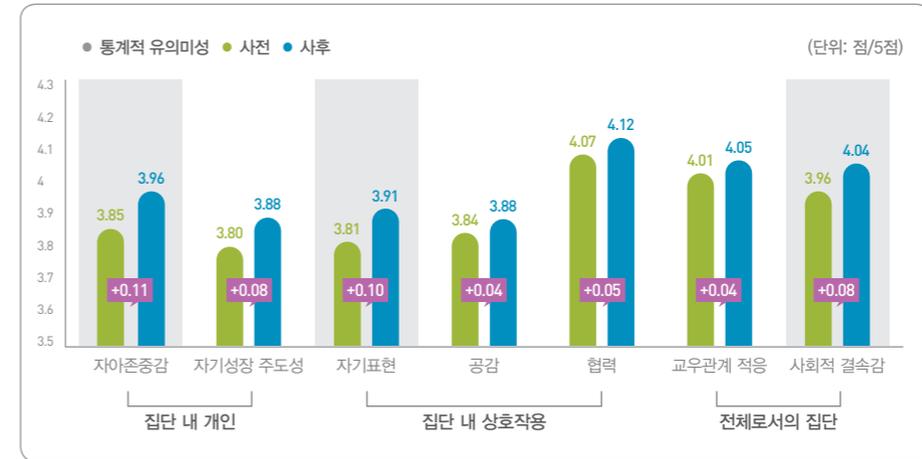


▲ 2016~2017년 2학기 교실힐링 심리변화 진단 사전/사후 결과

요인	2016~2017년도 전체		t	유의확률
	사전 진단	사후 진단		
자아존중감	3.85	3.96	-5.882	.000
자기성장 주도성	3.77	3.87	-4.141	.000
자기표현	3.83	3.90	-3.074	.002
공감	3.87	3.93	-3.069	.002
협력	4.11	4.16	-2.408	.016
교우관계 적응	4.00	4.06	-3.004	.003
사회적 결속감	4.04	4.09	-2.271	.023

▲ 2016~2017년 2학기 교실힐링 심리변화 진단 차이 분석 결과

2학기 대조집단의 심리변화 진단 차이를 분석한 결과, 대조집단 역시 사전 대비 사후에 상승한 결과가 나타났다. 하지만 통계적 유의미성을 가지는 항목은 자아존중감, 자기표현, 사회적 결속감 3가지 항목뿐이었으며, 이를 제외한 나머지 자기성장 주도성, 공감, 협력, 교우관계 적응의 4가지 항목은 교실힐링 대상 학생들이 대조집단과 비교해서도 유의미한 결과를 보였다고 해석할 수 있다.



▲ 2016~2017년 2학기 대조집단 심리변화 진단 사전/사후 결과

요인	2016~2017년도 전체		t	유의확률
	사전 진단	사후 진단		
자아존중감	3.85	3.96	-3.215	.001
자기성장 주도성	3.80	3.88	-1.905	.057
자기표현	3.81	3.91	-2.496	.013
공감	3.84	3.88	-1.008	.314
협력	4.07	4.12	-1.165	.244
교우관계 적응	4.01	4.05	-1.022	.307
사회적 결속감	3.96	4.04	-2.115	.035

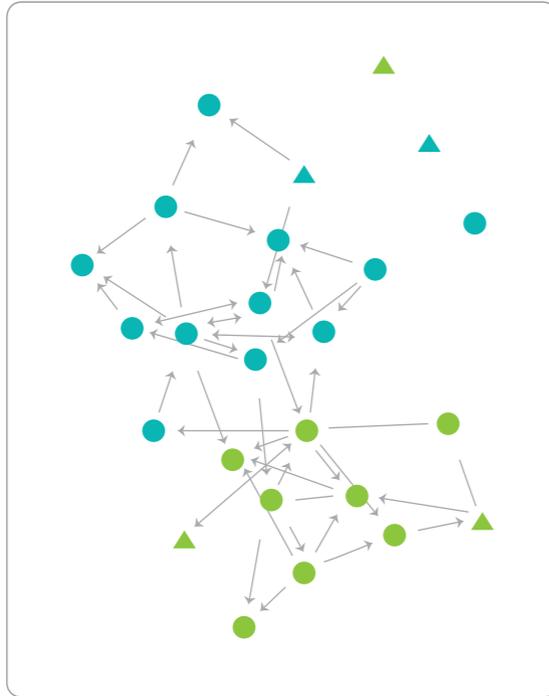
▲ 2016~2017년 2학기 대조집단 심리변화 진단 차이 분석 결과

4) 교우관계 진단 평가

(1) 교우관계 진단 측정지표

교우관계 진단은 심리변화 진단과는 측정 방식이 다르다. 교우관계 진단은 자신의 상태를 스스로 평가하여 점수를 매기는 것이 아니라, '영화표가 생긴다면 너는 누구와 함께 가고 싶니?'와 같은 질문의 응답란에 친구의 이름을 적게 되어 있다. 그렇기 때문에 교우관계 진단의 기본 측정 단위는 다른 친구를 향한 화살표가 된다. 이 화

살표들이 학급 단위로 모이게 되면 학급 내 교우관계의 밀도와 분포도를 시각적으로 확인할 수 있게 되는 것이다.



▲ 교우관계 진단 : 학급 내 교우관계망 예시

SNA(Social Network Analysis) 분석 전문 기관인 (주)사이람에서 개발한 교우관계 진단 도구는 총 8문항으로 학생들의 화살표를 수집하며, 크게 정서적 관계와 이성적 관계를 측정한다. 정서적 관계는 정서 유대 관계와 놀이 공유 관계로 다시 나뉘며, 정서 유대 관계는 걱정, 고민, 위로 등 교감할 수 있는 관계를 측정하는 2개의 문항으로 구성되고, 놀이 공유 관계는 여가를 함께 보낼 수 있는 관계를 측정하는 2개의 문항으로 구성된다. 쉽게 말하면 정서 유대 관계는 깊고 좁은 의미의 친구 관계를 의미하며, 놀이 공유 관계는 얕지만 넓은 의미의 친구 관계를 의미한다고 볼 수 있다.

이성적 관계는 학습 협력 관계와 리더십 관계를 측정하며, 학습 협력 관계는 조별 학습, 시험공부 등 학습을 매개로 하는 관계를 물어보는 2개의 문항, 리더십 관계는 리더십에 대한 평가 관계를 물어보는 2개의 문항으로 구성되어 있다.

구분	설명 및 문항
정서적 관계	정서 유대 관계 걱정, 고민, 위로 등 교감하는 관계, 좁은 의미의 친구 - 친구 관계나 학업 성적, 진로 문제 등으로 고민이 있을 때 찾아가서 마음을 터놓을 수 있는 친구는 누구인가요? - 어떤 친구가 어려운 상황에 처해 있는 것을 알게 되었습니다. 이때 내가 먼저 다가가서 의논 상대가 되어 주고 싶은 친구는 누구인가요?
	놀이 공유 관계 여가를 함께 보내는 관계, 넓은 의미의 친구 - 시험이 끝나고 공짜 영화표가 생겼습니다. 함께 영화를 보러 갈 친구는 누구인가요? - 수학여행에서 같은 방을 쓰면 다른 친구들과 좀 더 친해질 수 있는 시간을 가지기도 합니다. 내 마음대로 자유롭게 방 배정을 한다면 같은 방을 쓰고 싶은 친구는 누구인가요?
이성적 관계	학습 협력 관계 조별 학습, 시험공부 등 학습을 매개로 하는 관계
	리더십 관계 리더십에 대한 평가 관계

▲ 교우관계 진단 관계망 설명

(주)사이람의 교우관계 진단 분석에 사용되는 여러 가지 지표가 있지만, 교실힐링에서는 대표적으로 크게 2가지 지표를 활용한다. 하나는 피지목 화살표 수이고, 다른 하나는 관계 소외 위험군 등급 변화이다. 전자는 '관계 활성화 변화'로 대변될 수 있고, 후자는 '관계 위험도 변화'로 대변될 수 있다.

관계 활성화 변화

관계 활성화 변화는 학생들이 학급 내 다른 친구들로부터 받은 화살표 수를 평균 내고, 사전 대비 사후 화살표 수의 변동 상황을 살펴봄으로서 파악할 수 있다. 학생들이 받은 화살표 수가 사전 대비 사후에 많아졌다면, 그만큼 학생들의 관계 활성화가 증가했다고 볼 수 있을 것이다.

관계 활성화 변화를 살펴봄에 있어서, 교실힐링은 총 4가지 관계망 중 정서적 관계에 해당하는 정서 유대 관계, 놀이 공유 관계의 2가지 관계망을 분석 대상으로 한다. 이성적 관계가 교우관계를 구성하는 중요한 축이기도 하지만, 교실힐링 프로그램은

통한 직접적인 목표는 이성적 관계의 변화가 아닌 정서적 관계의 변화이기 때문이다.

관계 위험도 변화

교우관계 진단을 통해 교우관계의 향상 정도를 알 수 있는 대표적인 지표가 하나 더 있다. 교우관계 진단에서는 학생별로 정서적 관계와 이성적 관계의 총 4가지 관계망에서 친구에게 지목 받은 화살표 수에 따라 1~8순위로 나누어 해당 학생의 관계 소외의 정도를 파악한다. 이를 ‘관계 소외 위험군 지표’라고 한다. 4가지 관계망 중에서도 주로 정서적 관계, 즉 정서 유대, 놀이 공유 관계망의 2가지 관계망에서 받은 화살표 수가 더 비중 있게 관계 소외 위험군 지표에 적용된다. 해당 학생이 1순위에 가까울수록 관계 소외의 위험에 처하였다는 것을 의미하고, 8순위에 가까울수록 안전군에 해당한다. 사이람에서는 1~5순위까지를 관계 소외 위험군으로 분류하고, 6~8순위까지를 안전군으로 분류한다. 관계 소외 위험군은 위험에 처한 정도에 따라 다시 3가지 위험군으로 분류할 수 있으며, 현재 가장 위험의 가능성에 처해있는 1순위는 고위기군, 위험의 가능성에 많이 노출되어 있는 2~3순위는 위기군, 위기군과 안전군 사이의 경계에 있는 4~5순위는 주의군으로 분류한다.

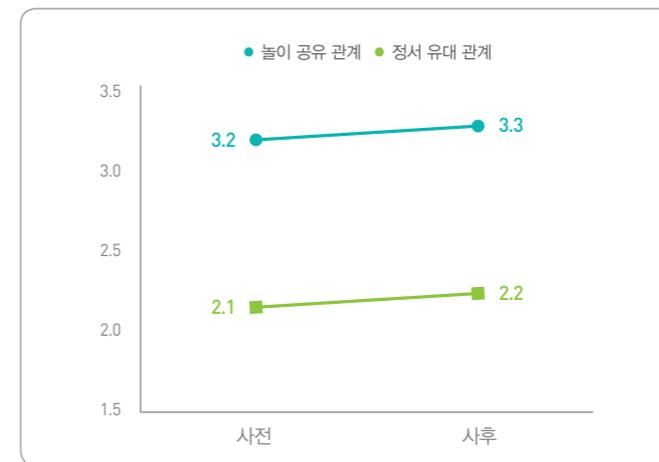
구분	분류	설명
관계 소외 위험군	고위기군	1순위 학급 내외 정서 친밀도가 모두 미약하며, 잠재적 지수도 낮음
	위기군	2순위 학급 내 정서 친밀도가 미약하며, 잠재적 지수도 낮음
		3순위 학급 내외 정서 친밀도가 모두 미약하나, 잠재적 지수가 높음
	주의군	4순위 학급 내 정서 친밀도가 미약하나, 잠재적 지수가 높음
		5순위 학급 내 정서 친밀도가 미약하나, 사회적 지지도와 잠재적 지수가 높음
안전군	6순위 학급 내 정서 친밀도가 형성되어 있음	
	7순위 학급 내 정서 친밀도가 충분함	
	8순위 학급 내 정서 친밀도와 사회적 지지도가 충분함	

▲ 교우관계 진단 관계 소외 위험군 설명

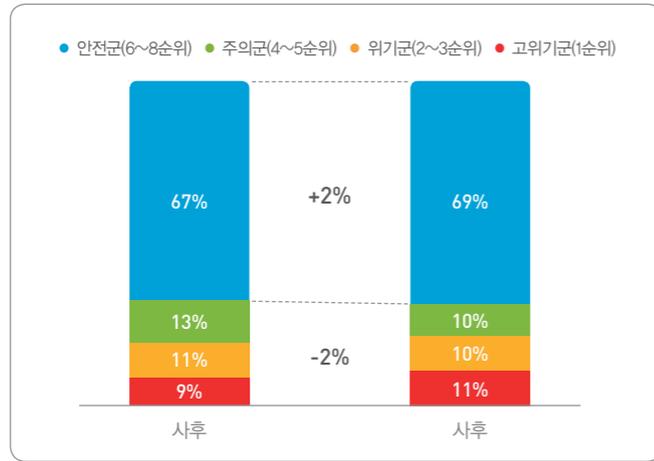
- ▶ 학생들이 받은 화살표 수에 따라 1~8순위의 위험도 등급을 분류함.
이 중 1~5순위는 관계 소외 위험군으로, 6~8순위는 안전군으로 분류함.
- ▶ 학급 내 정서 친밀도가 충분히 형성되어 있는지 여부가 가장 중요함.
- ▶ 학급 내 정서 친밀도가 충분치 않더라도 사회적 지지도가 형성되어 있으면 위험하지 않음.
- ▶ 학급 내 정서 친밀도와 사회적 지지도가 모두 충분치 않더라도 정서 친밀도 잠재적 지수가 높다면 위험하지 않음.
- ▶ 학급 내 정서 친밀도와 사회적 지지도가 모두 충분치 않으면서, 정서 친밀도 잠재적 지수도 낮고 학급 외 정서 친밀도도 충분치 않다면 매우 위험.

(2) 전체 교우관계 진단 결과

2016~2017년 2년 동안 교실힐링을 받은 전체 학생 데이터를 취합하여 분석한 결과, 학생들의 관계 활성화도는 정서 유대 관계와 놀이 공유 관계에서 사전 대비 사후에 모두 증가한 것으로 나타났다. 아울러 관계 위험도 역시 사전 대비 사후에 안전군이 2% 증가하였고, 관계 소외 위험군은 2% 줄어든 결과가 나타났다.



▲ 교실힐링 관계 활성화도 변화 결과



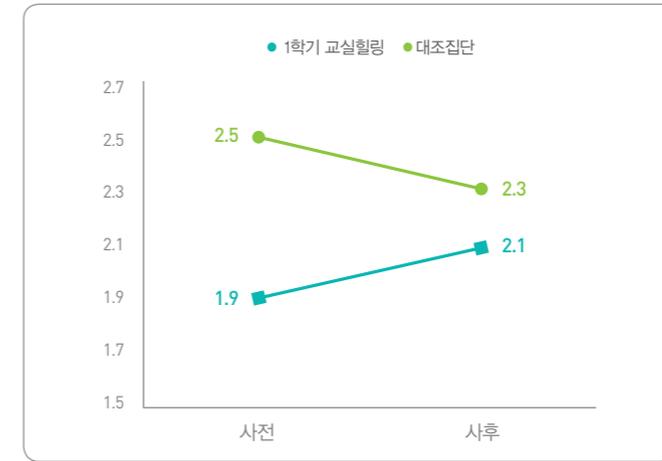
▲ 교실힐링 관계 위험도 변화 결과

(3) 1학기 교우관계 진단 결과

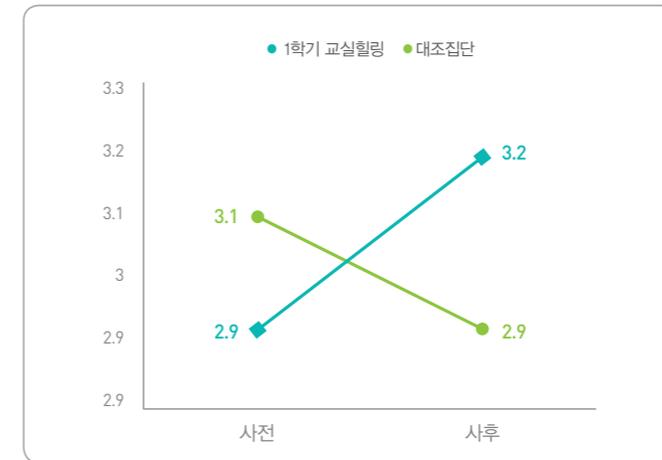
관계 활성화 변화 결과

1학기의 경우, 교실힐링 프로그램을 경험한 학생들은 그렇지 않은 학생들보다 정서 유대 관계와 놀이 공유 관계 모두 관계 활성화에서 효과가 있는 것으로 나타났다.

대조집단 학생들은 일반적으로 시간이 지남에 따라 정서 유대 관계와 놀이 공유 관계에서 모두 피지목 화살표 수가 줄어드는 경향을 보인 반면에, 교실힐링 프로그램을 경험한 학생들은 오히려 사전 대비 사후 각 관계망에서 피지목 화살표 수가 0.2개, 0.3개 늘어나는 경향을 보였다. 이는 일반적으로 시간이 지남에 따라 관계의 폭이 줄어들기 마련인데, 교실힐링을 통해 오히려 관계의 폭이 늘어났음을 보여주는 대목이다.



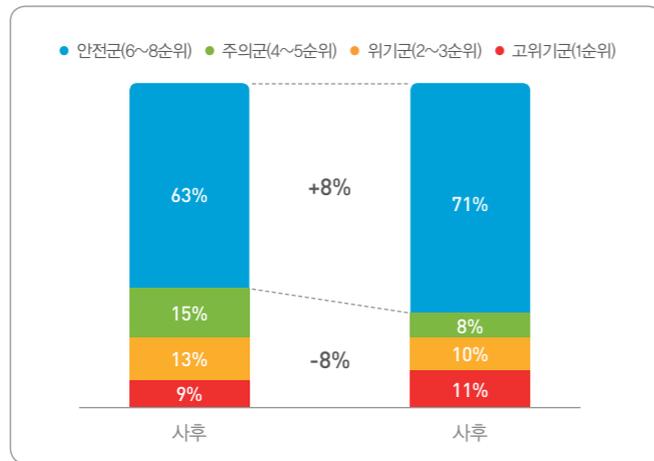
▲ 1학기 관계 활성화도 변화-정서 유대 관계망



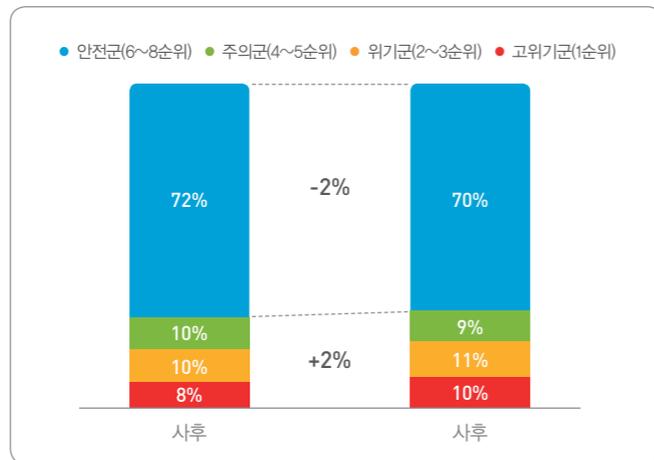
▲ 1학기 관계 활성화도 변화-놀이 공유 관계망

관계 위험도 변화 결과

사전 검사 결과 1학기 교실힐링 참여 학생 전체에서 안전군(6~8순위)은 63%, 관계 소외 위험군(1~5순위)은 37%인 것으로 나타났으며, 교실힐링 프로그램을 진행한 후 안전군은 71%로 8%가 늘어나고, 관계 소외 위험군은 29%로 8%가 줄어든 결과가 나타났다. 대조집단이 시간이 지남에 따라 안전군은 줄고, 관계 소외 위험군이 늘어난 결과와 비교했을 때 1학기 교실힐링을 통한 관계 위험도 변화는 대폭 개선된 결과임을 알 수 있다.



▲ 1학기 교실힐링 관계 위험도 변화 결과

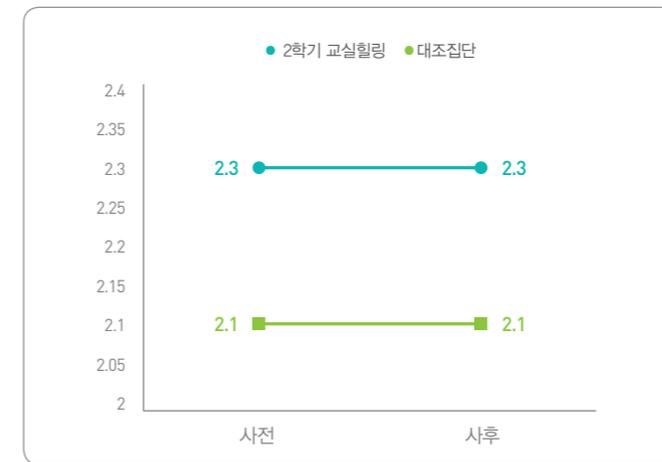


▲ 1학기 대조집단 관계 위험도 변화 결과

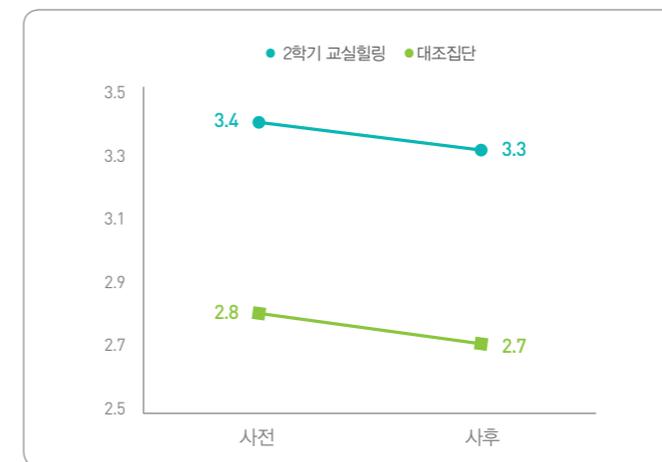
(4) 2학기 교우관계 진단 결과

관계 활성화도 변화 결과

2학기의 경우, 교실힐링을 경험한 학생들과 그렇지 않은 학생들 사이에 관계 활성화도 변화는 차이가 없는 것으로 나타났다. 정서 유대 관계와 놀이 공유 관계에서 모두 똑같이 피지목 화살표 수가 유지되거나 줄어드는 경향을 보였다. 이는 시간이 지남에 따라 학생들에게 일반적으로 나타나는 경향을 교실힐링을 통해서도 극복하지 못한 것으로 해석할 수 있다.



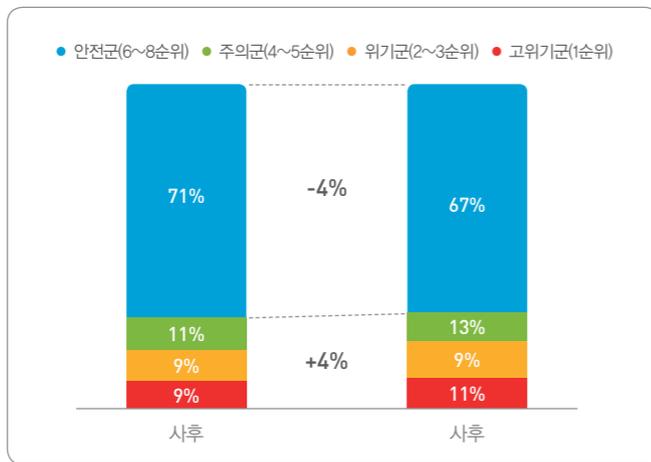
▲ 2학기 관계 활성화도 변화-정서 유대 관계



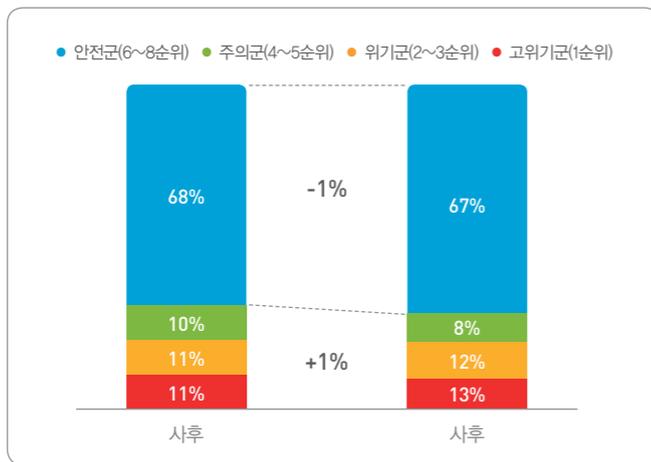
▲ 2학기 관계 활성화도 변화-놀이 공유 관계

관계 위험도 변화 결과

2학기 교실힐링 참여 학생들의 관계 위험도 변화 결과는 대조집단의 결과를 극복하지 못한 것으로 나타났다. 사전 검사 결과, 2학기 교실힐링 참가 학생 전체에서 안전군(6~8순위)은 71%, 관계 소외 위험군(1~5순위)은 29%가 있는 것으로 나타났으며, 프로그램을 진행한 후 안전군은 67%로 4%가 줄어들었고, 관계 소외 위험군은 33%로 4%가 늘어났다. 대조집단 역시 시간이 지남에 따라 안전군은 줄고 관계 소외 위험군이 늘어났는데, 오히려 교실힐링 집단에서 더 높은 쪽으로 안전군이 줄어든 결과가 나타났다.



▲ 2학기 교실힐링 관계 위험도 변화 결과



▲ 2학기 대조집단 관계 위험도 변화 결과

5) 결론

2016~2017년 전체 학생들을 대상으로 한 분석에서는 심리변화 진단과 교우관계 진단 모두 사전 대비 사후에 향상된 결과가 나타났지만, 학기별 결과에 더 주목할 필요가 있다.

교실힐링 프로그램을 진행하지 않은 대조집단은 심리변화 진단에서 1학기 및 2학기에 상반된 결과가 나타났다. 1학기에는 시간이 지남에 따라 모든 항목이 하락하고, 다시 2학기에는 모든 항목이 상승한 것이다. 반면 교우관계 진단은 1학기, 2학기 모두 일관된 결과가 나타났는데, 관계 활성화도와 관계 위험도 모두 시간이 지남에 따라 수치가 하락하는 결과가 나타난 것이다. 이에 반해 교실힐링 참여 학생들은 심리변화 진단에서 1학기 및 2학기 모두 대조집단의 결과를 극복하는 모습이 나타났다. 1학기에는 자아존중감, 자기성장 주도성, 자기표현, 공감의 4가지 항목에서 대조집단 대비 낮아지지 않은 모습을 보였고, 2학기에는 자기성장 주도성, 공감, 협력, 교우관계 적응의 4가지 항목에서 대조집단 대비 유의미한 효과를 보였다.

다만 교실힐링 참여 학생의 교우관계 진단 결과를 보면, 1학기에는 관계 활성화도와 관계 위험도에서 모두 개선된 결과가 나타난 반면, 2학기에는 대조집단과 같은 양상의 결과가 나타났다. 학생들은 자신의 사회적 역량이 1학기, 2학기 모두 개선되었다고 응답했지만, 그것이 투영된 결과인 교우관계 진단으로 볼 때 교실힐링이 풀지 못한 과제가 남아 있음을 짐작할 수 있다.

2 사례 분석

1) 사례개념화

모든 치료사는 자신의 인간관, 인생관, 세계관 등에 따라 고유의 접근법을 갖는다. 치료사가 아닌 다른 누구의 어떤 관점도 내담자에 대한 ‘진실’이나 치료의 ‘정답’을 대표하지 않는다. 치료사마다 같은 사례를 다르게 읽어낼 수 있으며 치료 계획도 다르게 세울 수 있다. 사례를 어떻게 개념화해서 어떤 식으로 치료적 개입을 했든, 중요한 것은 그 접근이 내담자에게 유효했는가, 하는 문제로 남는다. 즉 그 접근법이 내담자에게 효과적으로 작용하여 긍정적인 변화를 이끌어 냈다면 치료사의 이해와 판단은 정당하고 치료는 성공적인 것으로 평가된다. 치료의 영역에서 ‘옳은 것’이나 ‘맞는 것’, 즉 정답이란 애초에 존재할 수 없는 개념이다. 보다 효과적인 방법이 있을 뿐이며, 효과를 보이면 그것은 곧 적합한 것이 된다.

그런데 뒤집어 보면, 치료에 정답이 없다는 것은 설득력을 담보하기가 굉장히 어렵다는 뜻이기도 하다. 내담자의 가족이든, 기관 담당자든, 예술치료학계든, 사례를 받아들이는 입장에서는 내담자가 실제 보인 놀라운 변화를 눈으로 확인한다손 치더라도, 그 사례가 설득력을 갖지 못한다면 치료 행위에 의한 변화인지, 다른 요인으로 인한 변화인지 반신반의할 수밖에 없다. 치료사가 문제를 파악하기 위해 사례를 어떻게 이해했고, 정해진 기간 안에 어떠한 치료 목표를 세웠으며, 단계별로 어떠한 치료를 진행했는지를 타인이 듣고 동의하지 못한다면 치료사의 치료 행위는 설득력을 잃게 되고, 설득력을 잃은 치료는 정당성마저 잃게 된다. 그러므로, 사례를 개념화하여 설득력을 담보하는 것은 치료 행위의 중요한 부분이자 치료사가 반드시 풀어야 할 숙제이기도 하다.

2) 교실힐링의 사례개념화

교실힐링의 사례개념화는 치료사팀이 회기마다 작성하는 회기 보고서와 종결회기 후 전체 회기 내용을 정리하여 작성하는 종합 보고서를 통해 이루어진다. 운영진이 주로 회계 처리를 위해 치료사팀에게 치료의 진행 과정을 확인 받는 차원에서 ‘보고

서’라고 부르지만, 실제로는 그 이상의 쓰임새가 있다.

교실힐링의 회기 보고서는 마인드마이스터(MindMeister)라는 플랫폼을 활용하고 있다. 마인드마이스터는 작성자의 논리 전개를 시각적으로 한 눈에 파악할 수 있게 하는데 편리한, 웹 기반의 마인드맵 툴(Tool)이다. 특히 교실힐링은 2인 1조의 치료 사팀으로 운영되기 때문에 기존의 문서로 회기 보고서를 작성하려면 문서를 주고받고, 내용을 수정하는 작업이 굉장히 번거로운데, 마인드마이스터를 활용하면 플랫폼 상에 작성자가 내용을 작성한 기록이 그대로 남아 있는 상태에서 권한을 부여받은 다른 작성자가 플랫폼에 접속만 하면 수정할 수 있기 때문에, 협업에 최적화되어 있는 플랫폼이다. 또한 카테고리 생성이 편리하여 논리적으로 구조화하기도 손쉽게 되어 있다. 치료사팀은 매회기가 끝날 때마다 해당 회기 치료 내용을 마인드마이스터에 업데이트 한다. 그리고 1회기부터 12회기 동안 마인드마이스터에 기록된 내용을 문서화하고 총평을 덧붙이면 그대로 종합 보고서가 된다.

중요한 것은 이 플랫폼에 담기는 내용이다. 교실힐링은 회기 보고서든 종합 보고서든 간에 다음의 보고서 작성 지침에 따라 회기 내용을 담게끔 운영진과 치료사들이 합의하였다. 물론 이 지침은 우리가 추구하는 ‘설득력 있는 사례개념화’를 실현하기 위해 만들어진 것이다.

프로그램 내용			
회기	장면(Scene) 내용	사용 도구	비고
해당 회기 명시	회기 별로 가장 의미있던 장면(Scene)들에 대해 상황-목표-활동-반응이 일관되게 회기 별로 최소 1개 이상 구체적 내용을 기술한다.	활동에 사용한 도구, 준비물 상세 기술	치료사 의견 또는 특이사항 기술
	상황	상황별 목표를 정하게 된 배경을 기술한다. 당시 상황을 상세하게 기술함으로써 목표와 활동, 반응에 대한 전제를 알 수 있음.	* 상황-목표-활동-반응이 상호 유기적인 인과관계 하에서 연결되어야 함 ~상황 때문에, ~상황을 해소하기 위한 목표를 세웠고, 목표를 달성하기 위해 ~활동을 했으며, 이 결과 학생들은 ~반응을 보였다.
	목표	상황에 의거해서 정해진 상황별 목표를 기술한다. 자기표현, 공감, 협력을 위하여 선정한 작은 단위의 활동 목표와 상황 간의 관계를 기술.	
	활동	목표에 따른 활동의 내용을 순차적이고 구체적으로 기술한다. 활동 제목과 활동 내용 및 활동을 선택한 이유(기대 사항)를 기술함으로써 목표 대비 반응의 적절성을 알 수 있음.	
	반응	대상자들의 반응과 구체적인 치유 결과를 기술한다. 상황, 목표, 활동을 종합하여 치유 결과를 기술. 치료사의 의도대로 진행된 이유와 그렇지 못한 이유를 기술.	

▲ 교실힐링 보고서 작성 지침

위 지침은 치료사의 생각을 정리하고 글로 풀어내는 일종의 훈련 도구이다. 회기를 진행할 때 어떤 활동을 선택했다면, 그 활동을 선택하게 된 이유, 즉 어떠한 문제 상황이 있었고, 그 문제상황을 다루기 위해 어떤 목표를 세웠으며, 그 목표를 달성하기 위한 수단으로 왜 이 활동을 선택하게 되었는지를 보고서로 쓰면서 보다 일목요연하게 정리하게 된다. 또 활동을 진행한 결과 내담자와 집단의 반응을 살펴 그것을 기록하는 과정에서 활동이 적절했는지, 보완할 점은 없는지에 대한 평가도 정리하게 될 것이다. 치료사가 치료 활동을 기획하는 데 있어 의식적으로 이런 상황-목표-활동-반응의 구조로 생각하고 글로 풀어내는 과정을 반복하면, 자신이 선택한 치료적 개입에 대해 언제 어디서든지 논리적으로 설명할 수 있게 될 것이다. 이런 과정에서 치료사의 사례개념화는 설득력을 가지게 될 것이다.

설득력 있는 사례개념화를 위한 또 하나의 장치로 교실힐링은 진단 결과를 프로그램에 접목하였다. 아무리 논리적이고 잘 정돈된 사례라도 받아들이는 입장에서는 치료사의 일방적이고 주관적인 주장일 뿐이라고 치부할 수 있고, 또는 내담자의 변화 정도에 의문을 제기할 수 있다. 치료사의 논리에 객관적인 진단 결과가 뒷받침된다면 보다 확실하게 설득력을 가질 수 있다. 실제로 교실힐링의 진단 도구는 프로그램의 객관성과 설득력 확보에 큰 역할을 한다. 특히 교우관계 진단 분석은 집단원들의 사전/사후 관계의 흐름, 밀집도, 방향성의 변화를 시각적으로 확인할 수 있어 큰 도움이 된다.

또한 진단 결과 접목을 통해 치료사는 자신이 전개한 사례개념화의 타당성을 확인하고 치료 과정을 재정비할 수 있다. 치료사들은 프로그램이 종료된 후 각자의 사례개념화에 따라 진행한 교실힐링 작업에 대한 집단별 진단 결과를 피드백 받는다. 치료사가 주관적으로 판단한 내담자와 집단의 변화 정도와 객관적인 진단 결과가 일치하면 치료사는 자신의 사례개념화에 더욱 확신을 얻게 된다. 반면에, 일치하지 않는 부분에 대해서는 자신의 생각이 편중되어 있지는 않았는지, 결과가 예상과 달리 나온 다른 환경적인 요인은 없었는지 재검토하고 치료 과정을 재정비하는 시간을 가지게 된다. 이것이야말로 진단 결과 접목의 가장 중요한 역할이다.

3) 교실힐링 사례개념화의 예

※ 학생 이름은 모두 가명임.

(1) A중학교 1반 B팀

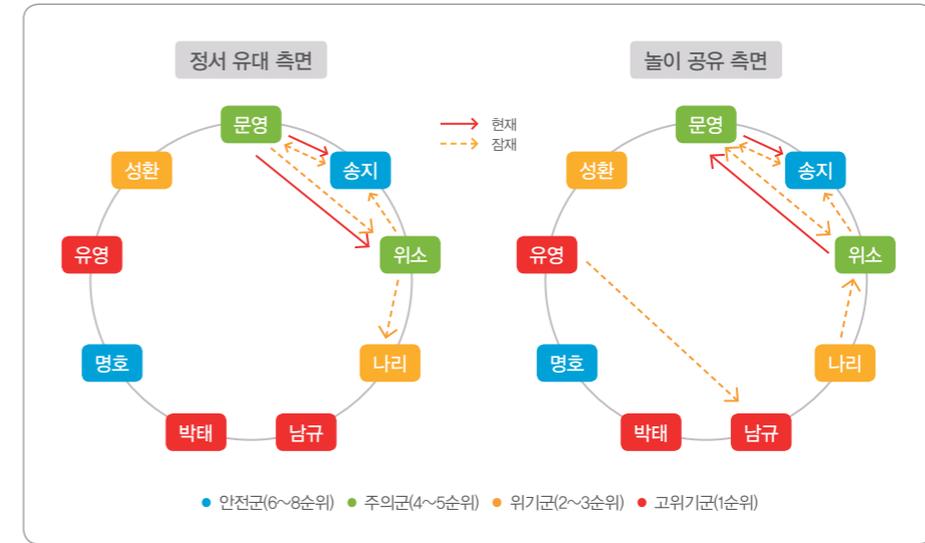
가. 집단 특성

치료사 관찰

- ▶ 집단 교류 수준 : 높음
- ▶ 집단의 자원 : 보통
- ▶ 교류 수준이 높음. 서로 간에 장난이 잦고 전반적으로 활기가 있음.
- ▶ 하지만 겉으로 보이는 것처럼 집단원들의 감정과 욕구가 외부에 잘 드러나지는 않음.
- ▶ 남녀 간 상호 교류가 가능하기는 하나 여 집단이 상대적으로 보다 왕성한 표현 수준과 에너지를 보임.
- ▶ 전체적으로 집단원들이 송지(학급회장)에게 의존하는 모습.

교우관계 진단 결과

- ▶ 사전 교우관계 진단 결과 여 집단의 화살표 관계가 약하게 보일 뿐, 집단원들 전체의 연결고리는 거의 없음.
- ▶ 안전군에 속한 집단원은 송지(학급회장)와 명호(집단에서 주목받는 집단원)밖에 없으며, 나머지 7명의 집단원들은 학급 내 안정적 관계 기반이 없는 관계 소외 위험군의 상태에서 프로그램을 시작함.



▲ A중학교 1반 B팀 사전 교우관계 진단 결과

나. 회기 과정

구분	회기	주요 활동
초기	1~3 회기	<ul style="list-style-type: none"> ① 활동실 공간에 나만의 공간 탐색하여 영역 표시하기 ② 타인 이름 부르며 공 던지기 놀이 <p>투사 활동을 통한 집단원에 대한 관찰 및 집단 에너지 측정.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 공간의 중심을 여 집단원(송지, 문영 등)이 차지하는 모습. • 공 던지기도 여 집단원이 주축이 되어 진행됨. • 공 던지기는 집단 전체가 집중력을 보이며 학급들 중 가장 많은 수의 공 던지기를 성공하기도 함.
		<ul style="list-style-type: none"> ③ 6조각 이야기 미술 작업 및 나눔 <p>주인공이 사는 곳/주인공의 과제/주인공을 돕는 것/주인공을 방해하는 것/역경 극복 방법/결말 등 6조각의 구조화된 투사 도구를 활용, 안전한 틀거리 내에서 자기표현을 도움.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 미술매체를 통한 상징적 표현에 상당한 흥미, 집중력 있게 진행. • 나눔 과정에서 산만한 분위기도 있었지만 6조각 이야기를 토대로 자신의 삶에 대한 경험을 집단에 나눔.
중기	4~9 회기	<ul style="list-style-type: none"> ④ 리더 & 팔로워 움직임 놀이 <p>2인 1조로 나누어 각 조별로 집단원 특성을 고려한 리더 & 팔로워 역할을 부여한 움직임 놀이를 통해 자신에게 익숙한 역할의 틀을 벗어날 수 있음.</p>

구분	회기	주요 활동
중기	4~9 회기	<ul style="list-style-type: none"> • 성환/나리 : 리더를 보지 않고 옆쪽을 보며 시선을 피하는 나리는 성환을 놓치지 않고 따라가기, 잘 따르지 않는 팔로워를 포기하는 성환은 나리를 끝까지 끌고 가기. • 박태/위소 : 팀원을 난관에 부딪히게 하는 박태는 리더로서 위소를 책임감 있게 이끌기. • 송지/남규 : 팀원을 힘있게 하며 팔로워의 의지를 꺾는 남규는 송지를 진지하게 리드하기. • 유영/문영 : 늘 리드를 하는데 익숙한 문영은 리더의 마음을 내려놓고 팔로워로서 유영을 철저히 따라가기. <p>① 형용사 카드를 활용한 나의 모습과 타인의 모습 탐색 및 나눔</p> <p>'친절한/씩씩한/솔직한' 등의 다양한 형용사 카드 중에서 내가 바라보는 나의 모습, 내가 바라보는 타인의 모습과 내가 바라는 나의 모습을 차례로 선택하고 나눔으로써 자신과 타인에 대한 이해를 도움.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 활동 전반에 진지하게 참여하며, 나눔 과정에서 '집단에 혼자 있기를 좋아하는 사람은 없어', '어른을 대하는 것이 힘들어', '집에 있는 것이 불편해' 등 집단원들의 속 깊은 애기와 고민들이 개방되기도 함. • 특히 집단 속에서 빈번한 갈등 상황으로 힘들어 하는 남규에 대해서는 형용사 카드 활동을 '남규의 마음 읽기' 활동으로 확장하여 집단의 공감과 수용을 경험하도록 함. <p>② 도넛밴드 활동</p> <p>도넛밴드 활동을 통해 집단의 에너지를 하나로 묶고, 한 공간에서 서로의 영향력에 대한 확인과 신뢰를 경험토록 함.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 대부분의 집단원들이 도넛밴드에 편안히 몸을 기대기를 힘들어 했으며 밴드 안에서 이동하는 움직임 놀이가 진행되자 당황하기도 하였으나, 점차 안정감 있게 참여하였고 집단의 하나 된 에너지를 만드는 데 집중하였음. <p>③ Mask & Unmask 그림 카드를 토대로 내 이야기 나누기</p> <p>아무런 문제없이 원활한 활동 진행이 가능한 집단이지만, 수동적인 참여만 할 뿐 자신의 욕구를 다른 집단원들에게 잘 드러내지 않는 집단의 모습을 나누면서, Mask & Unmask 그림 카드를 토대로 가면을 쓴 상태의 나와 가면을 쓰지 않은 상태의 나를 탐색하고 나눔. 이를 통해 집단이 서로 간에 깊은 만남의 순간을 경험할 수 있도록 함.</p> <ul style="list-style-type: none"> • '친구들 간에 속상한 일이 발생해도 속 좁고 이상한 아이가 되기 싫어 쿨한 척 넘길 때가 있어', '화가 많이 나도 화를 내는 법을 모르겠어서 답답해', '내가 억울해도 티를 내면 어른들에게 혼나기 때문에 참아야 돼' 등의 집단원들의 속마음이 나누어지고 공감됨.
		<p>④ 〈우리들의 이야기〉 공연</p> <p>10회기 준비 11회기 공연 12회기 종결</p> <p>집단원들이 비로소 공감하게 된 공통의 집단 이슈인 '속마음'을 주제로 하여, 내 실제 속마음과 속마음을 듣키지 않기 위해 거짓말을 하는 상황들을 극화함.</p> <p>⑤ 강점 보석 찾아주기</p> <p>집단원들의 보석을 탐색하고 적어 주는 과정에서 보석을 선택한 이유에 대해서도 '언제나 활기차고 의기소침하지 않기 때문', '자기 의견이 분명하다', '고마워~ 라는 얘기를 자주 해줘서 고맙다' 등 세심하게 적어 주며 진지한 태도로 임하였음.</p>

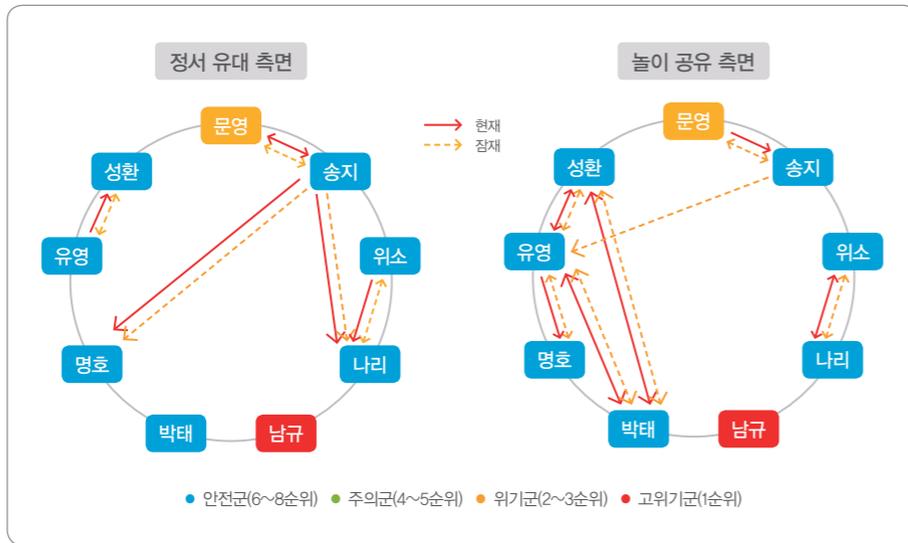
다. 집단 평가

치료사 관찰

- ① 초반부터 송지와 문영이 활동의 중심에 있었으며, 남 집단원들과도 경계 없이 소통하며 상호작용하는 역할로서 이 두 학생이 주목되었고, 특히 송지는 학급회장으로서 집단원들이 송지의 리더십에 의존하는 성향이 강하였음. 리더십 편중 현상을 재분배하기 위해 집단원들의 기존의 역할을 확장할 수 있도록 하는데 초점을 맞춤.
- ② 초반에는 남규, 후반에는 박태가 장난스런 반응과 표현들로 긍정적이든 부정적이든 집단의 분위기를 형성하는데 주도자 역할을 하고 있는 것에 주목함.
- ③ 남규와 박태는 모두 연극적 표현에 흥미를 갖고 있었기 때문에, 연극 활동에서 비중 있는 역할을 맡을 수 있도록 제안하며 집단을 리드하거나 집단의 공동 과제를 수행하는데 자신들의 생각과 표현을 마음껏 표현할 수 있는 기회로 가져가 확장할 수 있도록 도왔음.
- ④ 여기에 집단에서 워낙 인기가 좋고 재치가 있는 명호와의 시너지도 함께 발생하면서 남 집단원 모두가 집단의 공동된 과제에 흥미를 가지게 되고 결속력을 가지기 시작함.
- ⑤ 특히 집단 안에서 집단원들과 충돌을 자주 보이고 짜증스런 태도로 일관했던 남규 역시 이 과정을 통해 남 집단과 자연스럽게 상호 교류를 할 수 있는 기회로 작용했다는 점이 고무적임.
- ⑥ 하지만 이미 각인된 남규에 대한 선입견이 나눔의 과정에서 남규에 대한 다른 집단원들의 피드백 전반에 작용함으로써 남규가 남 집단에 정서적으로 편입되는 데 결국 한계점을 보이기도 함. 그럼에도 초반에 자기중심적으로 집단을 움직이려고 하고 뜻대로 되지 않으면 짜증스런 반응으로 일관하던 남규는 점차 집단원들의 표현을 수용하고 이해하는 시간을 가졌으며, 주어지는 상황과 감정들에 크게 동요되지 않고 안정된 모습을 후반부에 보여 주면서 긍정적인 변화들이 일어났음.
- ⑦ 5회기에 남규와 나리의 갈등이 증폭되는 상황이 있었으며, 치료사는 이것을 두 당사자의 문제로 넘어가지 않고 집단 전체의 이슈로 확장하는 시도를 함. 갈등 상황을 집단 전체에 공론화하고 집단원들이 두 사람을 평가하기보다 이러한 갈등 상황에 각자 자신이 어떤 역할로 참여하고 있는지 돌아볼 수 있는 기회를 마련하고 자기에 대한 통찰을 내재화할 수 있도록 함.

교우관계 진단 결과

- ▶ 사전 대비 성환, 유영, 명호, 박태 등 남 집단원들 간에 눈에 띄는 관계 형성이 이루어 졌으며, 위소와 나리의 상호 관계 형성, 남 집단원들에게도 마음을 여는 송지의 화살표 등이 주목할 만함.
- ▶ 사전에 학급 내에서 관계 소외 위험군의 상태에 놓여있던 성환, 유영, 박태, 위소, 나리 5명이 모두 안전군으로 전환되었음.
- ▶ 문영의 경우, 사전의 주의군(4~5순위)에서 위기군(2~3순위)으로 한층 관계 소외의 위험도가 증가한 결과가 나타남.



▲ A중학교 1반 B팀 사후 교우관계 진단 결과

(2) C중학교 3반 D팀

가. 집단 특성

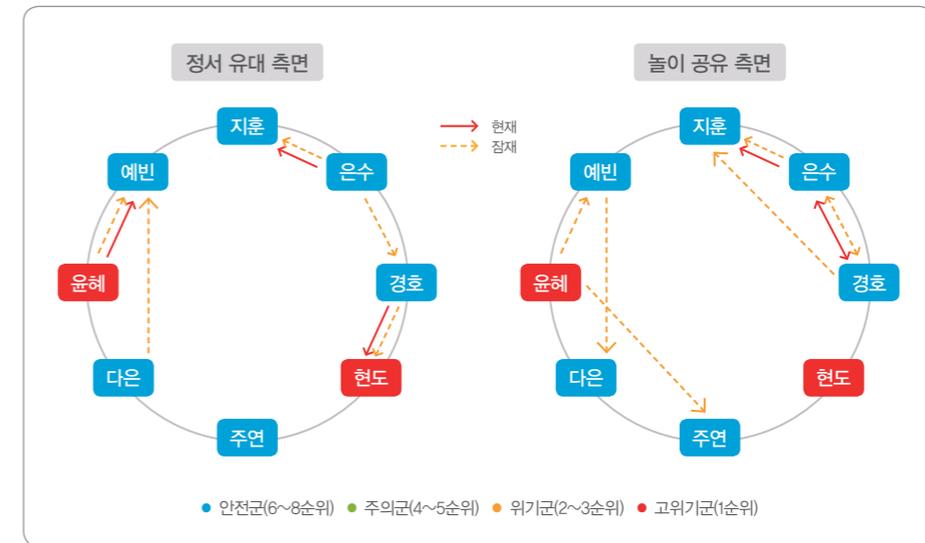
치료사 관찰

- ▶ 집단 교류수준 : 낮음
- ▶ 집단의 자원 : 낮음

- ▶ 집단원 대부분이 자기표현을 거의 하지 않고, 활동성이 낮아 가라앉은 분위기.
- ▶ 활동을 수행하긴 하지만, 주도적이지 못하여 활동이 확장되지 못하고 수동적임.
- ▶ 남 집단이 상대적으로 응집도가 높지만, 지훈을 향한 지나친 장난이 일방적으로 나타남.
- ▶ 예빈을 향한 남 집단의 언어적 공격이 잦음. 예빈은 정면으로 대립하며 예빈과 남 집단의 갈등 관계가 도드라짐.
- ▶ 남 집단과 여 집단의 상호작용이 결여. 서로 대화를 나누는 경우가 거의 없음.

교우관계 진단 결과

- ▶ 사전 교우관계 진단 결과 남 집단/여 집단끼리 일방향의 화살표들이 약하게 연결되어 있음.
- ▶ 대부분의 집단원들은 학급 내에서 안전군에 속해 있었던 반면, 윤희와 현도는 학급 내 안정적 관계 기반이 거의 없는 고위기군으로 나타남.



▲ C중학교 3반 D팀 사전 교우관계 진단 결과

나. 회기 과정

구분	회기	주요 활동
초기	1~3 회기	<p>① 외로운 나무를 통한 즉흥극 만들기</p> <p>자신의 욕구를 인식하고, 그런 욕구를 충족시키기 위해 상대가 나에게 해 줬으면 하는 말, 내가 할 수 있는 행동을 생각해 보고 집단에 보여주는 과정을 통해 집단 내 자기개방과 상호작용의 기회 제공. 또한, 외로운 나무에 투사된 집단의 개별적 욕구를 파악하여, 집단의 특성을 치료사가 파악함.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 현도 : 놀기를 원하지만 놀 수 없는 나무 • 지훈 : 혼자 있고 싶지만 외롭기도 한 나무 • 예빈 : 수다 떨고 놀고 싶은 참새 • 윤혜 : 친구들의 말을 잘 들어 주고 싶은 나무
		<p>② 그림 이어 그리기</p> <p>첫 집단원이 떠올린 주제를 도화지에 그림으로 표현하고, 이후 집단원들이 차례로 이전 집단원의 그림을 받아 그림을 이어 나감. 이를 통해 다른 집단원들이 가진 욕구를 파악하려고 노력하고, 나를 위한 다른 집단원들의 노력을 인식할 수 있음. 또한, 집단의 유대 관계, 응집력에 대한 현재 모습을 활동을 통해 치료사가 파악함.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 이어 나가게 된 그림이 전반적으로 통일감 없이 각자의 영역에서 새로운 것을 표현한 그림으로 나타나 집단이 서로에 대한 관심과 관찰이 적은 것을 알 수 있었고, 유대가 낮아 보였음. • 지훈, 현도, 윤혜는 완성된 작품에 대한 만족이 낮았는데, 특히 윤혜의 경우 친구와 논다는 내용에 다른 집단원이 방해 그림을 그리기 시작하여 과도하고 통일되지 못한 내용의 그림이 완성되었음. 윤혜의 관계에 대한 욕구가 투영되었으나, 다른 집단원들이 그것을 진지하게 탐색해 주지 않고 장난스럽게 대응한 것에 대해 실망한 것처럼 보임.
중기	4~9 회기	<p>③ 노래의 주인공은 왜 힘들었을까?</p> <p>힘든 상황에서 좌절하고 괴로워하는 가사의 노래를 듣고 난 후 자신을 노래의 주인공에 대입하여, 주인공이 어떤 상황에 놓여 있는지, 어떤 감정인지를 나누는 작업. 나누는 과정은 가면에 자신이 이해한 감정을 다양한 색으로 투사하고 무대에 나와서 가면을 쓰고 독백으로 표현.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 집단원들은 각자 감정을 실어 독백에 진지하게 임하였음. • 나누는 과정에서 집단원들은 깊은 수준의 공감은 어려움을 보였으나, 입 밖으로 꺼낼 수 있는 최대의 수준에서 표현하려는 시도를 보임. • 특히 경호, 윤혜, 예빈의 언어적 참여가 눈에 띄게 많았고 집단에 활력을 제공하는 긍정적인 역할을 해냄. <p>④ 각자의 이야기 플레이백 시어터</p> <p>한 집단원의 일상 속 이야기를 다른 집단원들이 극화를 통해 이야기를 재해석해서 보여주는 플레이백 시어터(Playback Theatre) 진행을 통해 자신을 바라보는 타인의 관점, 타인에 대한 공감력을 높임.</p>

구분	회기	주요 활동
중기	4~9 회기	<ul style="list-style-type: none"> • 주연과 예빈은 다른 반 학생과의 갈등의 이야기를 제시했고, 이를 극화하는 지훈과 현도는 부끄러워 하면서도 맡은 역할을 최선을 다해 수행하려 함. 자신들의 사건을 토대로 이루어진 플레이백 시어터를 통해 집단원들의 집중과 협조가 잘 이루어졌고, 예빈은 연극을 보면서 자신의 행동을 객관화할 수 있는 계기가 되었음. • 경호는 활동을 통해 높은 수준의 공감을 대사를 통해 보여줌으로써 집단의 모델링이 되는 계기가 되었음. <p>⑤ 손 인사 만들기 & 1:1 상호작용 그림 이어 그리기</p> <p>집단원들이 각각 3분의 시간 동안 1:1로 만나면서 손 인사를 나누며 번갈아 그림을 이어 그려주고, 다시 다른 집단원을 만나며 모든 집단원들과 말없이 그림을 통해 상호작용하기. 초기의 그림 이어 그리기의 발전된 형태로 각각의 집단원들과 보다 깊은 만남의 단계를 유도함.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 남녀 경계가 높고, 에너지 낮은 집단의 특성 상 신체 접촉을 피하면서 서로의 친밀감을 높일 수 있는 방법으로 손 인사를 만들기로 함. 손 인사 만들기 과정과 실제로 1:1 상호작용 그림 이어 그리기에서도 손 인사를 나누며 만남을 가지게 되니 남녀의 높은 경계가 한층 누그러짐. • 비언어적인 그림 그리기 활동으로 어색함과 긴장이 낮아 보였고, 활동이 진행되면서 편안하고 자연스러운 분위기가 연출되며 서로에 대한 심리적 경계가 많이 완화된 모습을 보임.
		<p>⑥ <우리들의 이야기> 공연</p> <p>집단원이 작성한 11개의 질문지로, 질문마다, 그 질문의 답이 공통점을 가지고 있는 집단원들끼리 만나 손 인사를 나누며, 공통점이 적힌 종이를 나누는 소통의 과정을 '우리들의 이야기' 공연으로 표현함. 이때 각자의 최소한의 심리적 경계를 드러내고 자신을 보호해 줄 수 있는 '우산' 장치를 삽입하여 우산에 11개의 답 종이를 부착하고, 그것을 공통점을 가진 집단원끼리 떼어 가는 것으로 소통의 과정을 표현함.</p> <p>10회기 준비</p> <p>11회기 공연</p> <ul style="list-style-type: none"> • 연극적 플롯이 없어 관객으로 하여금 재미를 불러일으키는 요소는 전무하였지만, 무대의 집단원들은 의미 없는 움직임을 하거나 부끄러워하는 모습 없이 당당히 자기네들의 소통의 방식과 과정을 보여주고자 무대에 집중하고 협업하였음. <p>12회기 종결</p> <p>⑦ 각자를 표현한 점토에 서로의 강점 찾아주기</p> <p>점토로 자신을 사물로 표현해 보고, 그 점토에 서로의 강점을 찾아 적어준 이후 스스로가 자신의 으뜸 강점을 찾아 긍정적인 자기수용 경험.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 전반적으로 서로의 강점을 잘 찾아 주고, 자신이 가치 있게 생각하는 것을 으뜸 강점으로 수용하는 태도를 보임.

다. 집단 평가

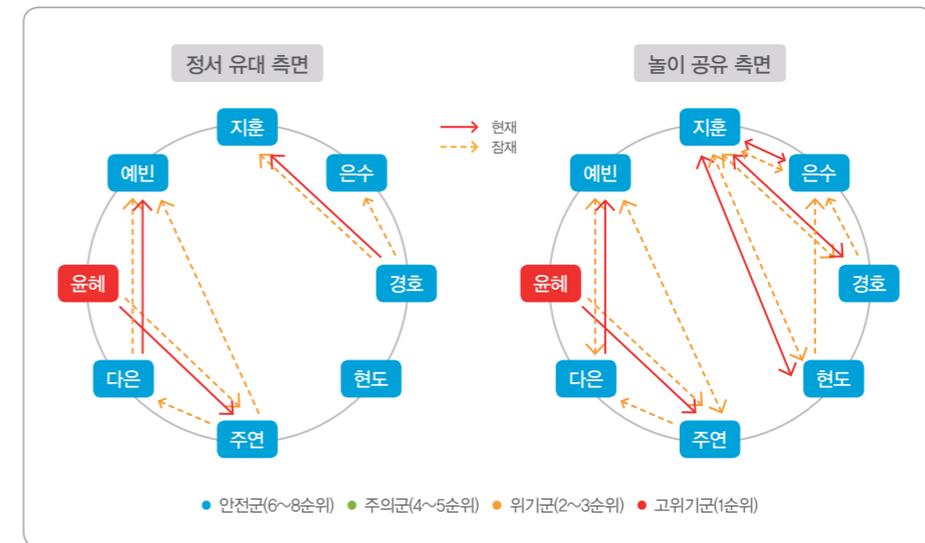
치료사 관찰

- ▶ 프로그램 시작 단계에서 집단원 대부분이 자기표현이 매우 낮고, 활동성이 높지 않은 모습을 보임. 집단원 대부분의 성향과 서로 간에 친밀하지 않은 관계가 주요 원인으로 포착됨.
- ▶ 프로그램 초반에 이 집단원들의 각자의 특성과 성향을 치료사가 다른 집단보다 면밀히 파악하려 노력하였고, 관계성에 대한 욕구는 높지만 서로 간의 경계의 벽이 높고 에너지가 부족한 이 집단의 특성에 맞게, 집단 전체로 움직이고 나누는 활동보다 집단 내에서 1:1로, 조금이라도 깊게 만날 수 있는 접점이 포함된 활동을 많이 적용하였음.
- ▶ 한정적인 관계를 맺고 있던 남 집단원들은 서로 간의 응집이 두드러지게 나타남. 특히 일반적으로 장난을 당하기만 하던 지훈은 회기를 거듭할수록 자기표현이 높아지면서 그 일방적인 장난의 대상에서 벗어나는 모습을 보임. 또한 자신에 대한 기대와 의지가 높아 부담감을 가지고 있었던 경호는 점차 부담감을 덜고 활동에 협력적인 태도를 보임으로써 프로그램 중반부터 집단의 모델링의 대상으로 리더 역할을 하게 됨.
- ▶ 남 집단원들의 언어적 공격을 심하게 받았던 예빈은 회기를 거듭할수록 당당한 태도로 자신을 드러내 점차 남 집단원들의 공격이 사라졌고, 오히려 예빈과 남 집단원들 간의 사적인 대화가 오고 갈 만큼 소통이 원활해졌음.
- ▶ 회기 후반 집단이 만들어낸 손 인사는 이 집단의 특성을 반영한 최적의 상호작용 방식으로 작용했으며, 집단원들이 자신을 좀 더 안전하게 드러낼 수 있도록 '우산' 장치를 더 하여 이 집단의 고유한 소통 과정을 드러낸 공연물을 만들어 내었고, 공연을 통해 집단원들이 한층 더 자신들의 고유성을 받아들이고 자신감을 얻게 됨.
- ▶ 남녀 집단 간 높은 경계 역시 프로그램 후반에 많이 허물어졌으며, 남녀 구분 없이 상호작용이 발생하고 있는 것을 관찰함.

교우관계 진단 결과

- ▶ 전체적으로 사전 대비 집단원 간 화살표 수가 많이 증가하였으며, 남 집단원과 여 집단원이 각기 간헐적인 연결만 나타났던 사전 진단 결과와 달리, 각 집단이 결속력 있는 연결 관계로 발전한 것을 확인할 수 있음.

- ▶ 특히 남 집단이 여 집단에 비해 강한 결속력 있는 연결 관계를 나타냈지만, 여 집단 역시 잠재적으로 서로 강하게 연결될 수 있는 가능성을 보여줌.
- ▶ 또한 사전에 은수-경호 사이에서만 발견되던 상호관계가 사후 진단 결과 지훈-은수, 지훈-경호, 지훈-현도, 예빈-주연, 예빈-다은 등으로 확장되면서 집단원 간 친밀도가 많이 향상되었음을 확인할 수 있음.
- ▶ 치료사 관찰 내용과는 달리, 사후 진단 결과는 남녀 간의 높은 경계를 허물지는 못한 것으로 나타남. 하지만 프로그램 후반 남녀 집단 간 상호간의 경계 없는 소통이 이루어지기 시작했다는 점에서 향후 관계가 발전할 가능성이 있음.
- ▶ 사전에 학급 내 고위기군으로 나타난 윤혜와 현도 중에, 윤혜는 여전히 고위기군으로 남아 있지만, 현도는 사후 진단 결과 안전군으로 개선된 결과가 나타남.



▲ C중학교 3반 D팀 사후 교우관계 진단 결과

(3) E중학교 5반 F팀

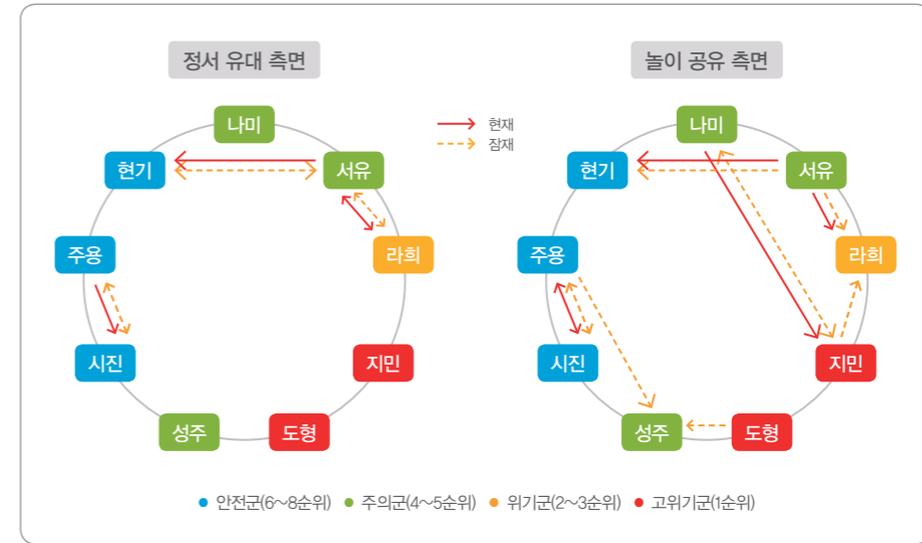
가. 집단 특성

치료사 관찰

- ▶ 집단 교류수준 : 낮음
- ▶ 집단의 자원 : 보통
- ▶ 전체적인 집단원들은 표면적으로 친밀해 보였으나, 내재된 갈등 관계가 있는데, 그것을 수면 위로 표현하지 않거나 무시하고 지내려는 분위기가 지배적임.
- ▶ 남 집단은 성주와 시진 사이의 갈등 관계가 내재되어 있었고, 인기가 많은 주용에 밀착되기를 원하는 구도가 지속되었음. 도형과 현기는 이들과 어울리지 않고 방관자적 입장을 취함.
- ▶ 여 집단은 남 집단에 비해 에너지가 낮고 반응을 잘 하지 않고 소극적임. 특히 나미는 위축이 상대적으로 심해 보였음.
- ▶ 이에 따라 집단은 남 집단 쪽으로 에너지 균형이 쏠리거나, 시진-주용과 서유-라희의 과도한 밀착으로 소수 하위집단에 에너지가 편중되는 등 불안정한 교류와 상호작용이 나타남.

교우관계 진단 결과

- ▶ 사전 교우관계 진단 결과 치료사 관찰과 마찬가지로 시진-주용과 서유-라희의 상호관계가 분명히 나타났으며, 특히하게 현기와 서유의 남녀 간 상호관계가 나타나기도 함.
- ▶ 남 집단은 시진-주용을 제외하고는 교류가 별로 일어나지 않았고, 여 집단은 약하게 교류의 가능성이 나타남.
- ▶ 안전군보다 관계 소외 위험군(1~5순위) 학생들이 더 많이 포진된 집단으로, 지민과 도형은 학급 내에서 관계 기반이 거의 없는 고위기군, 라희는 관계 소외 위험의 가능성이 높은 위기군, 나미, 서유, 성주는 안전군과 위기군의 경계에 위치한 주의군으로 나타남.



▲ E중학교 5반 F팀 사전 교우관계 진단 결과

나. 회기 과정

구분	회기	주요 활동
초기	1~3 회기	<p>① 동물 피규어 공간 만들기</p> <p>마음이 끌리는 동물 피규어를 선택하고, 그 동물 피규어가 살고 있는 공간 만들기를 통해, 자신의 모습을 동물 피규어에 투사하고 집단원들이 놓여진 상황과 바라는 욕구를 파악할 수 있음. 특히 이 집단의 경우 에너지가 소수 하위집단에 편중되고 자기를 드러내지 않는 집단원들이 많았기 때문에 자신을 드러내는 기회를 골고루 배분하고 안정적인 작업 환경을 제공하는 데 주력함.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 동물 피규어에 지어준 이름을 통한 워업 게임에서 지목되지 않은 학생들을 시켜 주거나 골고루 기회가 배분될 수 있도록 함. • 공간 만들기 작업을 통해 힘의 편중 및 균형 관계를 파악하는 시도보다, 각자가 원하는 만큼의 땅을 골고루 배분한 후에 자기를 드러내는 작업 자체에 몰입할 수 있도록 환경 조성을 함. • 집단은 전반적으로 수용적이고 협력적으로 활동을 진행함.
		<p>② 동물 피규어 공간 연결 및 방문</p> <p>자기 욕구를 잘 드러내지 않는 집단원이 많은 상태와 성주-시진 사이의 내재된 갈등 관계가 포착된 상태에서, 각자의 공간마다 길을 연결하고 타인의 영역에 방문해서 동물 피규어의 감정 및 공간을 탐색하는 활동을 통해 안전하게 자신을 집단에 드러내고 서로에 대한 이해의 폭을 넓히는 시도를 함.</p>

구분	회기	주요 활동
중기	4~9 회기	<ul style="list-style-type: none"> • 조용히 혼자 있고 싶고 누군가 시비를 걸면 가시가 돋는 지민. • 현재의 상태에 만족하고 서로 밀착되어 있는 서유와 라희. • 공부량이 부담되고 내려 놓고 놓고 싶은 주용과 현기 등. • 집단 전체에 집단원들이 처한 현재 상황과 감정이 개방되며 집단 전체의 역동이 살아나는 계기를 마련함. • 특히 내재된 갈등 관계가 엮보인 성주-시진의 경우, 모두 관계를 회복하고자 하는 마음이 컸고, 서로에 대해 오해를 하고 있다는 것을 확인하는 계기가 되었음.
		<p>① 집단원들과 다양한 관계 맺음 활동</p> <p>좁고 한정된 관계에 머물러 있던 집단원들의 관계를 확장하기 위해 짝이 계속 바뀌는 활동을 통해 최대한 집단원들을 많이 만나볼 수 있도록 함. 또한 그 속에서 각자가 맺고자 하는 고유한 관계 패턴의 특성을 파악함.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 동작 미러링 : 짝의 동작을 그대로 따라하는 활동으로 처음에는 미러링에 동화되지 못했으나 점차 주변보다 짝의 동작에 몰입할 수 있는 분위기가 조성됨. • 인간 조각상 만들기 : 팀을 2개로 나누어 각자의 현재 상황을 인간 조각상으로 표현함. 이때 지민은 친구와의 관계를 끊어 버리는 동작을 형상화함으로써 혼자 있는 것이 좋다는 표현을 보다 직접적으로 드러냄. • 갈등 즉흥극 : 2명이 짝지어 서로 오해와 갈등이 발생할 수 있는 상황을 즉흥극으로 표현함. <p>② 9개의 인물 카드 완성 및 연극 장면 만들기</p> <p>2명씩 짝 지어 짝 얼굴 그리기 활동을 한 후, 여기에 서로에 대한 질문을 통해 인물의 성격까지 들어간 인물 카드를 완성하여 집단원들의 서로에 대한 깊이 있는 탐색을 유도함. 이후 2팀으로 나누어 인물 카드 한 장을 선택하고 그 인물로 연상되는 연극 장면 만드는 작업을 진행하여 대상 집단원의 정서를 심층적으로 탐색하고 이해하는 계기를 마련.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 여자팀은 나미가 인물 카드로 선택되었고, 그 인물이 정서적으로 위축되어 있고 결국 자살을 선택하는 연극 장면을 연출함. <p>③ 죽음 주제 이야기 만들기</p> <p>자살을 선택하는 이야기가 나오면서 죽음이라는 극단적 상황에 처하게 되는 각자의 이야기를 만들기로 함. 이 작업을 통해 각자가 현재 가지는 고민과 처한 상황의 어려움이 은유적으로 표면화 되기를 유도함.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 학업 스트레스, 부모 스트레스가 직접적으로 투영된 이야기. • 길을 잃은 상태에서 헤매다가 미끄러져 죽게 된, 삶의 방향성을 상실한 것에 대한 은유적 표현 이야기 등. • 집단원들의 자기개방과 감정 표현이 점차 왕성해지고 있고, 집단원들의 서로에 대한 관심과 집중이 높아지는 단계에 이르게 됨. <p>④ 자기 감정 추상화 표현 및 셀프박스 작업</p> <p>자신의 주된 감정을 추상화로 표현하고 그 감정에 머물러 보는 시간을 가짐. 또한 박스의 겉과 안을 미술 작업으로 꾸며 보며 남에게 상처 주는 말과 듣고 싶은 말을 찾아보도록 함. 이를 통해 내 안의 직접적인 욕구를 인식하고, 다른 집단원들의 욕구 또한 이해하는 시간을 가짐.</p>

구분	회기	주요 활동
후기	10회기 준비 11회기 공연 12회기 종결	<ul style="list-style-type: none"> • 추상화 작업에서 서유는 평소 부모 스트레스에 기인한 감정을 가장 강렬하고 저항적으로 투사함. 또한 도형은 다른 공부 잘하는 집단원들에 대한 열등감을 개미로 은유하고, 이 같은 감정을 언어적으로도 집단에 나누기도 함. • 셀프박스 작업에서도 집단원들의 차오르는 감정이 셀프박스에 잘 투영되었고, 집단이 전체적으로 자기들의 깊은 감정을 공유하고 나누는 단계로까지 발전되었음.
		<p>⑤ <우리들의 이야기> 공연</p> <p>가정에서의 부모의 학대와 그로 인해 또래관계에서도 자신을 잘 드러내지 못하고 자신감을 상실한 학생이 중국에는 자살을 기도하지만 타인의 자신에 대한 관심과 수용을 경험하며 삶의 이유를 다시 찾는 내용의 정통적인 내용을 공연으로 풀어냄.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 집단원들이 회기 활동 중에 가장 공감했었던 부모 스트레스, 또래관계 스트레스, 죽음의 이슈를 공통의 내용으로 풀어냈으며, 집단원들 또한 주제에 대한 공감을 바탕으로 자기 역할에 대한 애착을 드러내었고, 서로 간의 응집력이 공연을 성취감 있게 수행하는 원동력이 됨. <p>⑥ 나의 강점 찾아 상장 완성하기</p> <p>교실힐링 프로그램 수료에 대한 상장을 수여하면서, 자신의 강점을 스스로 찾아 상장을 완성시키는 작업을 통해 프로그램 진행 동안 발견하고 받아들여진 자아의 일부를 확인하고 긍정감을 갖도록 함.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 자신들의 이야기를 공연으로 잘 표현한 것에 대해 서로 간에 독려하는 분위기가 형성됨. • 초기에 비해 집단의 에너지 밸런스가 적절히 맞춰지는 변화가 나타남.

다. 집단 평가

치료사 관찰

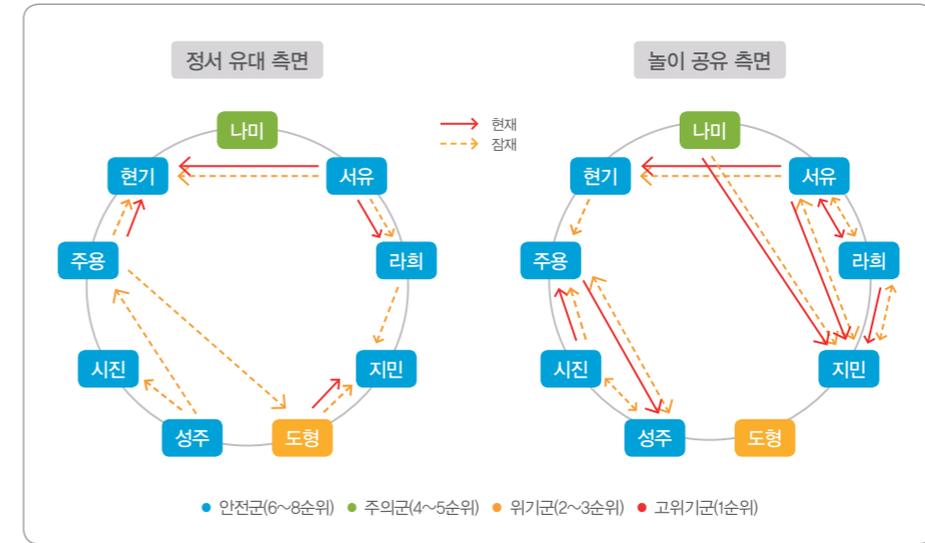
- ① 초기의 집단은 끼리끼리 뭉치거나 서로에 대한 관심이 부족했고, 미묘한 갈등이 내재되어 종종 갈등 상황이 나타나기도 했음. 그러나 집단원들의 자원은 각자 힘이 있었으며 프로그램 활동에의 참여도는 높은 편이라 다양한 활동 기획을 통해 집단을 응집력 있게 변모시키고자 하였음.
- ② 프로그램 초기의 동물 피규어 공간 길 연결 및 방문 작업은 좁고 한정된 관계에 머물러 있던 집단원들이 집단 전체로 시야를 확장하는 중요한 계기가 되었으며, 이때 발생한 집단 전체의 역동의 움직임이 집단을 급속도로 발전시켜 나가는 전환점이 됨.
- ③ 집단원들은 집단이라는 틀이 안정적인 울타리로 인식되자, 자기개방과 감정 표현을 왕

성히 쏟아내었고 이와 더불어 타인에 대한 이해의 깊이도 높아지자 점차 응집력 있는 집단으로 거듭나게 됨. 자연스레 갈등 관계와 끼리끼리 문화도 점차 해소됨.

- ▶ 집단의 응집된 에너지는 공연 수행에서도 그대로 투영되었고, 즐거운 협력을 통해 연극을 성취감 있게 마무리할 수 있었음.
- ▶ 집단원들 중 특히 지민의 경우는 극적인 변화가 관찰됨. 일방적인 거리두기를 그만하고 스스로 선택하는 외로움을 철회한 것으로 보임. 담임교사의 보고에서도 지민이 나미 뿐만 아니라 서유, 라희까지 관계가 확장된 모습이 관찰되었다고 함.

교우관계 진단 결과

- ▶ 남 집단은 시진-주용, 여 집단은 서유-라희에 한정되어 있던 관계 양상이 사후에는 각각의 집단으로 확장된 것을 확인할 수 있음.
- ▶ 특히 여 집단은 지민의 극적인 변화가 나타남. 여 집단이 지민을 중심으로 뭉쳐지는 것을 확인할 수 있고, 서유와 라희와의 상호 관계 형성도 나타남.
- ▶ 남 집단은 사전에 교류 가능성이 거의 확인되지 않은 것에 반해, 정서 유대 관계와 놀이 공유 관계에서 모두 남 집단원들 간의 잠재적인 교류 가능성이 확인되었음. 특히 초반 내재적인 갈등 관계를 보이던 시진-성주는 상호 관계를 형성하는 극적인 변화를 보임.
- ▶ 학급 내 관계 기반 역시 사전 대비 사후에 많이 개선되었음. 나미를 제외하고는 모두 향상된 결과가 나타났으며, 지민은 고위기군에서 단번에 안전군으로 전환되었고, 도형 역시 고위기군에서 위기군으로 위험도가 한층 낮아진 결과가 나타났음. 위험의 가능성이 내포된 라희와 경계에 서 있던 서유, 성주 역시 모두 안전군으로 전환된 결과가 나타남.



▲ E중학교 5반 F팀 사후 교우관계 진단 결과

3 학교 만족도 평가

교실힐링은 사전-사후 심리변화, 교우관계 진단 평가와는 별도로 프로그램의 내용과 운영에 대해 만족하는 정도를 확인하기 위해 참여한 학생들, 담당 교사, 1학년 담임교사를 대상으로 사후에 1회 학교 만족도 평가를 진행하고 있다. 사전-사후 심리변화, 교우관계 진단 평가가 프로그램의 효과성을 확인하기 위한 직접 지표라면, 학교 만족도 평가는 프로그램의 효과성을 보조적으로 확인하고, 프로그램 내용과 운영상의 문제점 혹은 강점 요소를 파악해보기 위해 프로그램이 진행되는 동안 마주했었던 학교의 관계자들에게 전방위적으로 확인해보는 간접 지표이다. 학교 만족도 평가는 크게 프로그램 내용 만족도와 프로그램 운영 만족도, 두 가지로 나누어 파악해 볼 수 있다.

1) 설문 대상

여기서 제시하는 학교 만족도 평가 내용 역시 사전-사후 심리변화, 교우관계 진단 평가와 마찬가지로 2016년 1학기부터 2017년 2학기까지 교실힐링 프로그램을 진행한 서울·경기 지역 8곳의 중학교를 대상으로 진행한 평가 결과를 종합한 것이다. 참여 학생 총 1,159명, 교실힐링 프로그램을 전담해서 담당했던 담당 교사 총 7명, 참여 학생들의 담임을 맡고 있던 1학년 담임교사 총 39명의 만족도 평가 결과를 종합하였다. 참고로 그동안 프로그램을 진행했던 학교 중 담당 교사 1명, 담임교사 8명의 설문은 누락되거나 미 실시 되어 결과에 포함되지 못하였음을 알려 둔다.

교실힐링은 1학년 전체 학생들을 대상으로 학교 일과 시간 중에 진행하는 프로그램이기 때문에 진단지, 활동 교구, 종결 간식 등 준비물이 대량으로 필요하고, 사전 설명회, 담임교사-치료사 중간/종결 회의, <우리들의 이야기> 공연(11회기) 관련 공연 장소 및 공연 준비 등 학교 현장에서 적용해야 할 사항들이 많다. 그렇기 때문에 대상 학교에 프로그램을 진행하기 전 학교 내부적으로 담당 교사를 지정하는 것은 필수적이다. 기본적으로 운영진(대한민국교육봉사단)이 모든 준비물과 관련 조율을 진행해서 학교 측의 부담을 최소화하지만, 담임교사-치료사 회의 일정 조율 등 학교 내부적인 의사소통은 담당 교사가 전면에 서서 진행한다. 그래서 담당 교사는 교

실힐링 프로그램의 내용적인 부분과 운영적인 부분에서 모두 가장 직접적으로 맞닿아 있고 크게 체감하는 존재이고, 담당 교사의 프로그램 만족도 평가는 이런 점에서 큰 의미가 있다.

담임교사는 교실힐링 프로그램에 참여하고 있는 학생들의 교실 내에서의 변화를 가장 크게 체감하는 존재이다. 학생들 개개인의 정서적 상태 뿐만 아니라 학급 전체적인 분위기와 학급 내 교우관계에 대해서도 가장 잘 파악하고 있기 때문에, 어떤 면에서 보면 학생들 개개인보다도 교실힐링 프로그램의 효과성에 대해서 더 객관적으로 증언해줄 수 있는 분들이기도 하다.

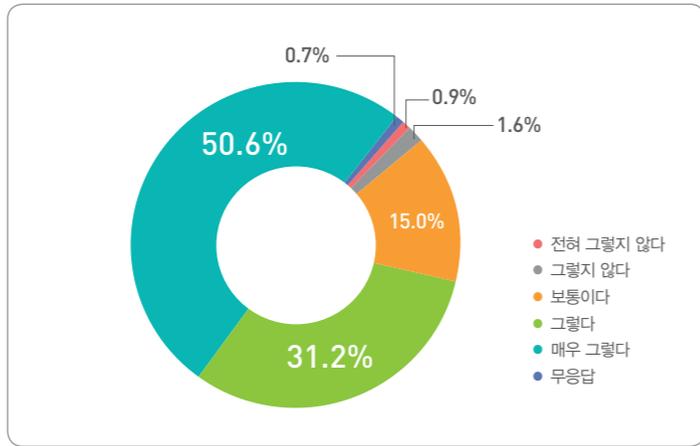
2) 프로그램 내용 만족도

프로그램 내용 만족도는 참여 학생들 대상으로는 전반적인 만족도와 프로그램의 기여도를 물어보았으며, 담당 교사와 1학년 담임교사 대상으로는 전반적인 만족도와 치료사 만족도, 참여 학생 행동 변화를 물어보았다.

(1) 참여 학생

전반적인 만족도

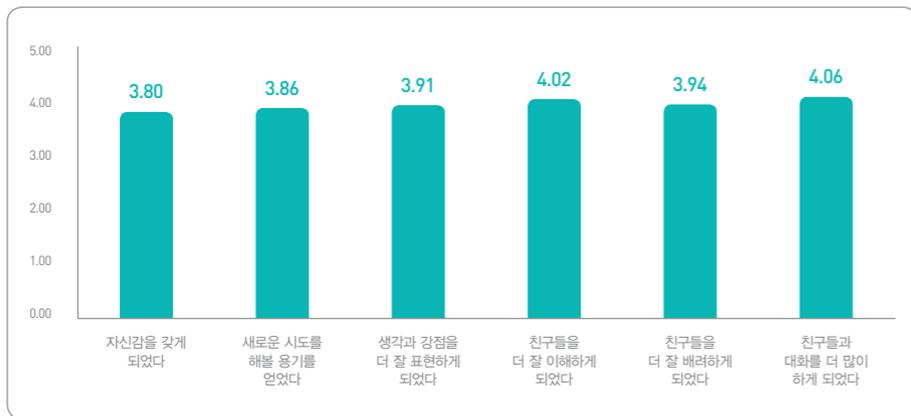
참여 학생은 교실힐링 프로그램에 대해 전반적으로 만족하고 있는 것으로 나타났다. '교실힐링 프로그램에 대해 만족하나요?'라는 질문에 절반이 넘는 50.6%의 학생들이 '매우 그렇다'고 답변하였고, 31.2%의 학생들이 '그렇다'고 답변하였다. 81.8%의 학생들이 전반적인 만족을 드러내었다.



▲ 전반적인 만족도-참여 학생

프로그램 기여도

프로그램 기여도는 프로그램으로 인한 자신의 행동 변화 정도를 물어본 것이다. 교실힐링 프로그램의 목표인 자아 성장과 사회성 향상과 관련된 항목들로 구성하였다. 총 6개의 질문 중에서 가장 높게 나타난 항목은 '친구들과 대화를 더 많이 하게 되었다'였으며, 모든 항목이 3점대 후반 이상의 높은 평균 점수를 보였다.

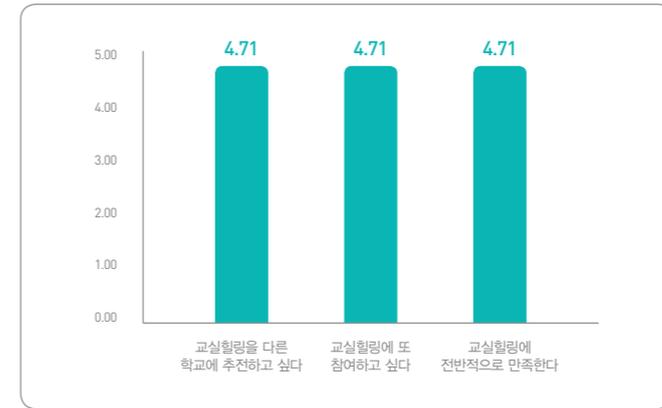


▲ 프로그램 기여도-참여 학생

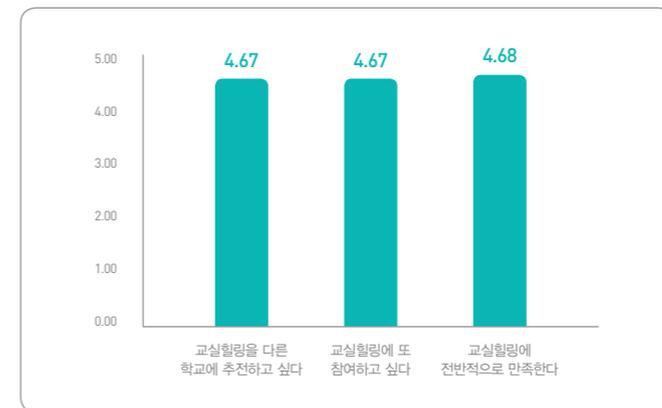
(2) 담당 교사/담임교사

전반적인 만족도

학교 측에서 교실힐링 프로그램을 가장 직접적으로 경험하고 있는 담당 교사들은 전반적인 부분에서 모두 높은 만족도를 드러내었고, 학생들의 학교생활을 바로 옆에서 지켜보는 담임교사들도 역시 프로그램에 높은 만족도를 보이고 있음을 알 수 있었다.



▲ 전반적인 만족도-담당 교사

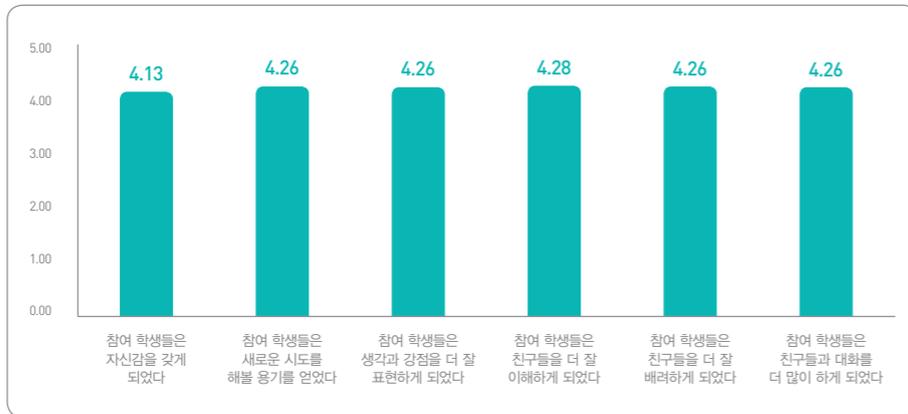


▲ 전반적인 만족도-담임교사

참여 학생 행동 변화

참여 학생 행동 변화는 참여 학생들 대상으로 확인해 본 총 6개의 프로그램 기여

도 문항을 똑같이 담임교사에게 물어본 것이다. 즉, 담임교사가 바라보았을 때 참여 학생들은 교실힐링을 통해서 어떻게 변화된 것 같은지를 확인해 본 것이다. 6개 문항 모두 4점 이상의 높은 평균 점수가 나타났으며, 참여 학생들이 스스로 변화되었다고 느낀 정도보다 담임교사가 바라보았을 때 참여 학생들이 변화되었다고 느낀 정도가 더 컸음을 알 수 있다.



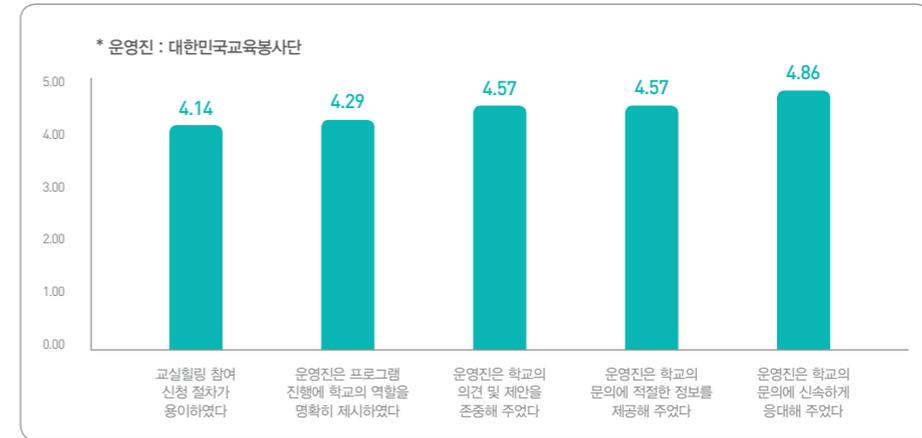
▲ 참여 학생 행동 변화-담임교사

3) 프로그램 운영 만족도

프로그램 운영 만족도는 담당 교사와 담임교사를 대상으로 설문을 실시하였다. 담당 교사 대상으로만 별도로 운영 만족도를 확인해 보았고, 담당 교사와 담임교사 모두를 대상으로 프로그램 설계 만족도와 치료사 만족도를 확인하였다.

(1) 프로그램 운영 만족도-담당 교사

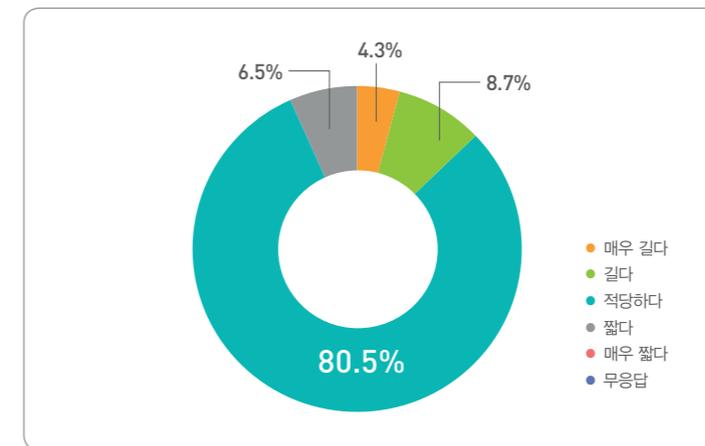
교실힐링 프로그램을 학교 현장에서 함께 진행한 담당 교사들은 전반적으로 운영진의 프로그램 운영에 만족하고 있는 것으로 나타났다. 특히 학교의 문의 내용에 대한 신속한 협조와 응대에 대하여 4.86으로 가장 높게 만족하고 있는 것으로 나타났다.



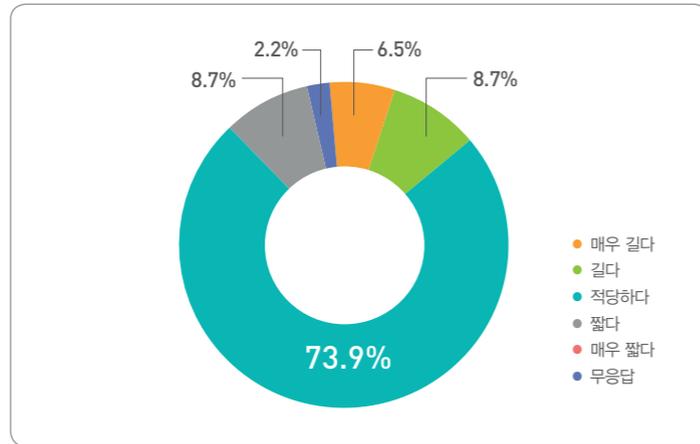
▲ 운영 만족도-담당 교사

(2) 프로그램 설계 만족도-담당 교사/담임교사

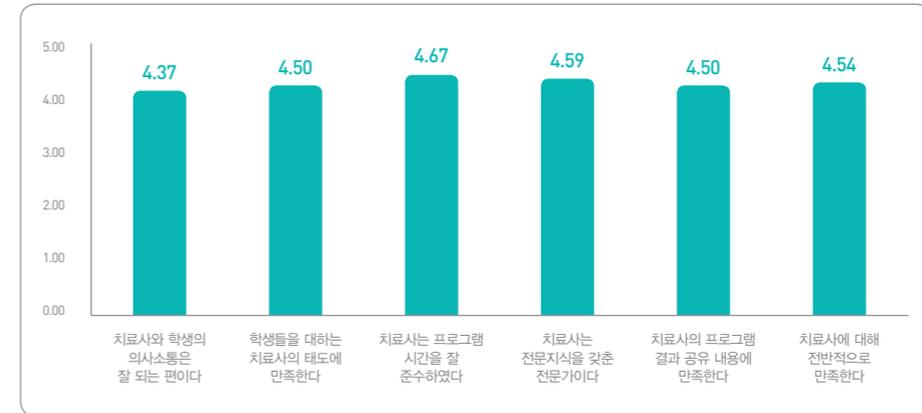
프로그램 설계 만족도는 학교 현장에 프로그램을 직접 적용하였을 때 학교 측에서 가장 민감하게 받아들이는 부분인 회기 시간(90분)과 회기 수(12회기)의 적정성에 대하여 질문해 본 것이다. 담당 교사와 담임교사를 모두 포함한 총 46명의 결과를 확인하였고, 이 중 70%가 넘는 인원이 프로그램을 경험해 본 결과 회기 시간(80.5%), 회기 수(73.9%)가 모두 적당하다고 답변하였다. 회기 시간과 회기 수가 길다고 느낀 답변도 10% 내외로 있었으며, 예상 외로 짧다고 느낀 답변도 각각 6.5%, 8.7%가 집계되었다.



▲ 회기 시간의 적정성-담당 교사, 담임교사



▲ 회기 수의 적정성-담당 교사, 담임교사



▲ 치료사 만족도-담당 교사, 담임교사

(3) 치료사 만족도-담당 교사, 담임교사

교실힐링은 운영진의 운영 지원도 중요하지만, 결국 학교 현장에서 학교와 가장 접점이 많은 것은 프로그램을 직접 진행하는 치료사이다. 치료사는 회기를 집단별로 진행하는 것뿐만 아니라 담당 교사, 담임교사와 학생들의 학교생활에 대해 커뮤니케이션하고, 사전-사후 설문을 진행하고, 프로그램 결과에 대해 학교 측에 브리핑하는 중요한 역할을 담당한다. 담당 교사, 담임교사가 프로그램을 경험하면서 현장에서 자주 접하게 되는 치료사의 회기 진행과 운영에 대해 어떻게 느끼고 있는지 결과를 확인하였다. 담당 교사, 담임교사 모두 치료사와 학생 간 의사소통, 학생들에 대한 태도, 프로그램 시간 준수, 프로그램 결과 내용 공유 등 모든 항목에서 평균점수 4점대 중반의 높은 만족도를 보이고 있음을 알 수 있다.

달는 글



기업의 사회공헌 사업이 다 마찬가지이겠지만, 사회공헌 사업에서는 인식한 사회문제를 해결하기 위해 기본적으로 다양한 이해관계자들이 등장할 수밖에 없다. 교실힐링 역시 초기 청소년기 학생들의 자아 성장과 사회성 향상을 해결해야 할 문제로 인식하였기 때문에 이와 관련된 다양한 이해관계자들과의 협업이 필수적이었다. 이 책에서는 주로 프로그램 자체에 관한 이야기를 했지만, 프로그램의 내용만 합당하고 적합하다고 해서 다 되는 것은 아니다. 책에서 미처 소개하지 못한 교실힐링 프로그램 수행자들이 있다.

교육 현장에서 학생들을 관리하고 프로그램이 잘 접목될 수 있도록 협조하는 교육부, 교육청, 일선 학교들, 그리고 더 나은 프로그램을 개발하기 위해 고민하고 적용하는 예술치료사 집단, 프로그램의 원활한 진행을 도와 효과를 극대화하는 전문 NPO(대한민국교육봉사단), 진단 평가를 전문적 분석을 통해 예술치료사들에게 프로그램 진행 결과에 대해 유의미한 피드백을 전달하는 연구 기관(㈜EDU D&D/㈜사이람), 그리고 이 모든 이해관계자들의 연결고리 역할을 하고 예산을 지원하는 기업(GS칼텍스)까지. 이러한 각각의 톱니바퀴들이 잘 맞물려 역할을 다 해 주었기에 지금의 교실힐링이 만들어질 수 있었던 것이다.

특히 지금의 교실힐링을 ‘살아있는 유기체’로, 스스로 진화하는 독특한 프로그램으로 자리잡게 한 예술치료사들은 그야말로 교실힐링의 버팀목 같은 존재이다. 교실힐링 예술치료사들이 사업의 단순 수행자로서만 기능했다면, 학교 현장에서 1학년 전체 학생들을 대상으로 집단예술치료를 진행하는 새로운 포맷의 시도와 도전을 이루어 낼 수 없었을 것이다.

권은희 치료사, 김나리 치료사, 김보연 치료사, 김소진 치료사, 김정희 치료사, 김지영 치료사, 김희덕 치료사, 박지성 치료사, 성연수 치료사, 송창호 치료사, 오영미 치료사, 윤보경 치료사, 이윤주 치료사, 이재영 치료사, 정아롱 치료사 이상 총 15명의 교실힐링 치료사들은 각기 사업에 참여한 시점은 달랐지만, 참여한 뒤부터는 한 번도 빠짐없이, 체계가 미처 갖춰지지 않았을 때부터 지금까지 교실힐링을 계속 지키고 발전시켜 왔다.

교실힐링 예술치료사들은 다매체 공동치료라는 익숙하지 않은 방식을 체화하기 위해 끊임없이 파트너와 토론하고 프로그램을 계획하고, 나아가 워크숍과 슈퍼비전에서 서로의 치료적 개입에 대해 검증해 주고 교실힐링 프로그램의 구조 기획에도 동참하여 아이디어를 덧대는 집단지성을 멋지게 발휘해 주었다. 이는 단순한 사업의 계약 관계를 넘어서 교실힐링에 대한 애착과 주인의식이 있지 않고서는 가능하지 않았을 부분이다. 이들이 주인 의식을 고취하고 교실힐링의 주체로서 거듭날 수 있도록 인도해 준 박승숙 슈퍼바이저(前)와 이효원 슈퍼바이저에게도 감사드린다.

교실힐링은 시행한 지 5년이 지났지만 여전히 과정 중에 있고 채워 나가야 될 부분이 더 많은 프로그램이다. 아직 갈 길이 멀다. 교실힐링이 지금까지 일구며 걸어온 노력을 스스로 칭찬하는 것도 중요하지만, 부족한 부분을 인정하고 앞으로 개척해 나아가야 할 길을 새로이 찾는 노력이 더 중요하다. 이 책이 교실힐링의 종착점이 아니라 시작점이기를, 교실힐링이 그려나갈 그림과 새로운 내용을 담은 증보판이 꾸준히 출판되기를 기대한다.

참고문헌



강유선, 박경(2014), “중학생의 공감과 또래관계 질에서 정서표현성의 매개효과”, 한국청소년연구 Vol. 25, No. 2

강원도교육청(2012), “그래 너 힘들구나, 학교폭력 가피해학생을 위한 상담치유 프로그램”, 사임당교육원, 강원학생교육원

권경인(2011), “집단상담에서 집단역동의 이해와 활용”, 가족과상담, Vol 1, No. 11

교육부(2015), “창의적 체험활동 교육과정” 교육부 고시 제2015-74호, 별책 42

교육부(2016), “학교폭력 감소 추세… 피해 67%는 초등학생”, 정책브리핑, 7월 19일자

김권수(2018), 『빅브레인-내 아이 두뇌 성장 보고서』, 책들의정원

김병찬(2012), “핀란드의 키바코울루 프로그램 및 한국교육에 주는 시사점”, 한국교육개발원 현안보고, 2012-01호

김봉년(2012), 『아이의 친구관계, 공감력이 답이다』, 조선앤북

김학령 외(2011), “청소년의 친사회적 행동에 대한 또래집단의 영향력 검증”, 한국아동복지학 Vol. 36

노충래, 김설희(2012), “중학생의 학업스트레스와 학업성적이 심리적 안녕감에 미치는 영향”, 한국아동복지학 Vol. 39

박승숙(2008), “저소득층 아동의 자아존중감 증진을 위한 집단미술치료”, 한국예술연구 제8호

박승숙(2012), “미술치료계의 위기”, 2012 한국예술연구소 심포지엄 자료집

박준석(2017), “10대 자살율만 상승 왜? … 공부해도 미래 안보여”, 한국일보, 9월 26일자

박효정 외(2014), “학교폭력 예방 표준 프로그램의 타당성 및 적용효과 검증 연구”, 한국교육개발원 수탁연구, 2014-30호

박효정(2017), “학교폭력 예방사업 성과 및 향후 과제”, 학교폭력 예방 프로그램 성과발표회 자료집, 2017-02호

서정화 외(2012), “초중등학생의 인성 및 사회성 함양을 위한 생활지도, 상담교육의 효과 제고 방안”, 국가교육과학
기술자문회의, 2012-자문조사연구

소수연, 안지영, 양대희, 김경민(2014), “초기 청소년기의 변화에 대한 부모-자녀의 인식에 관한 연구”, 청소년상담
연구, Vol. 22, No. 1

소수연 외(2013), “초기 청소년기 자녀를 둔 부모교육 프로그램 개발”, 청소년상담연구 Vol. 176

송수경(2014), “청소년 대상 예술치료 연구 동향 : 최근 10년을 중심으로”, 예술심리치료연구, Vol. 10, No. 3

신철우(2016), 『조직의 인간행동』, 탐북스

안동현(2009), “청소년 정신건강장애”, 대한의사협회지, Vol. 8

이경숙, 박희석(2008), “연극치료가 인터넷 중독 청소년의 자기통제력 및 사회성에 미치는 효과”, 한국예술치료학회지, 8권 1호

이근매(2011), “예술심리치료의 특성과 효과에 대한 연구”, 예술심리치료연구 제7권 제2호

이시형 외(2009), “친구관계가 학교부적응에 미치는 영향”, 삼성생명 사회정신건강연구소 연구보고서, 97-7호

이윤주(2001), “상담 사례개념화 요소목록 개발 및 수퍼비전에서 중요하게 지각되는 사례개념화요소 분석”, 한국심리학
회지 : 상담 및 심리치료, Vol. 13, No. 1

이장호, 김정희(1995), 『집단상담의 원리와 실제』, 법문사

이장호(1993), 『상담심리학 입문』, 박영사

이정숙(2008), 『상담 및 심리치료에서 치료적 매체의 역할』, 상담학연구 제9권 제3호

이형득(1989), 『집단상담의 실제』, 중앙적성출판사

이효원(2017), 『연극치료 QnA』, 울력

이후경 외(2000), “한국집단치료의 역사와 현황-정신과 영역에서 실시되어온 집단치료를 중심으로”, 신경정신의학, 39-1호

이후경(2003), “집단정신치료 : 집단역학”, 신경정신의학 42권 2호

이후경(2013), 『임상집단정신치료』, 좋은땅

임용자, 유계식 외(2016), 『표현예술치료의 이론과 실제』, 학지사

정길영(2013), “예술적 표현의 가치와 인성교육 및 치료의 효과와 적용”, 교육철학, 제49집

정창우 외(2013), “학교급별 인성교육 실태 및 활성화 방안”, 교육부 2013년 정책연구개발사업

조선일보 인포그래픽스팀(2012), “폭력성, 공감능력이 좌우한다”, 조선일보, 9월 17일자

조영화 외(2016), “집단예술치료가 학교부적응 초중고생의 학교적응에 미치는 효과에 관한 메타분석”, 청소년상담연구 24-2호

조인식(2016), “학교폭력 현황과 실태조사의 시사점”, 국회입법조사처, 지표로 보는 이슈 67호

차성현 외(2012), “사회성 및 감성 교육 활성화 방안 연구”, 한국교육개발원 연구보고, 2012-13호

통계청, 여성가족부(2015), “2015년 청소년 통계 보도자료”, 4월 28일자

홍기백(2012), “교육선진국 핀란드, 왕따 예방프로그램 도입”, MBC뉴스, 1월 24일자

어빈 알롬(2008), 『집단정신치료의 이론과 실제』, 장선숙, 최해림, 하나출판사

에릭 에릭슨(2014), 『유년기와 사회』, 송제훈, 연암서가

해리엇 외드슨(2008), 『미술심리치료학』, 장연집, 시그마프레스

마음톡톡 교실힐링과 함께 해주셔서 진심으로 감사드립니다.



♥ 교실힐링 프로그램 진행학교 (2014년~2018년)

서울특별시 녹천중학교 / 서울특별시 문정중학교 / 서울특별시 방학중학교 / 서울특별시 삼정중학교 /
서울특별시 신광여자중학교 / 서울특별시 신원중학교 / 서울특별시 언북중학교 / 서울특별시 이수중학교 /
서울특별시 장원중학교 / 서울특별시 중앙중학교 / 서울특별시 중랑중학교 / 서울특별시 중평중학교 /
서울특별시 지구촌학교 / 서울특별시 천왕중학교 / 경기도 분당중학교 / 경기도 문산북중학교 /
경기도 법원여자중학교 / 경기도 광탄중학교 / 인천광역시 광성중학교 / 인천광역시 만수북중학교 /
인천광역시 제물포여자중학교

♥ 현재 교실힐링을 만들어가고 있는 예술치료사

수퍼바이저 이효원 연극치료사 / 권은희 연극치료사 / 김나리 연극치료사 / 김보연 연극치료사 /
김소진 연극치료사 / 김정희 연극치료사 / 김지영 미술치료사 / 김희덕 미술치료사 / 박지성 연극치료사 /
성연수 미술치료사 / 송창호 음악치료사 / 오영미 미술치료사 / 윤보경 연극치료사 / 이윤주 미술치료사 /
이재영 연극치료사 / 정아롱 미술치료사

♥ 함께 교실힐링을 만들었던 예술치료사

수퍼바이저(前) 박승숙 미술치료사 / 김종현 연극치료사 / 박상미 무용·동작치료사 / 염성희 미술치료사 /
유동우 음악치료사 / 이영옥 미술치료사 / 임송연 미술치료사 / 장윤지 무용·동작치료사 / 차유미 미술치료사

♥ 교실힐링 효과성 연구기관

(주)EDU D&D - 심리변화 진단 / (주)사이람 - 교우관계 진단

♥ 교실힐링 지원

사회복지공동모금회

♥ 교실힐링 기획 및 운영

(사)대한민국교육봉사단

♥ 교실힐링 기획 및 후원

GS칼텍스(주)

