

초임 과학교사 지원을 위한 멘토링의 효율성 연구

곽영순*

한국교육과정평가원

Research on the Effectiveness of the Mentoring System to Support Beginning Science Teachers

Youngsun Kwak*

Korea Institute for Curriculum and Evaluation

Abstract: The purpose of this research is to investigate ways to introduce mentoring system to support beginning and experienced teachers for their professional development. As an alternative to existing teacher training programs, we planned and implemented a mentoring system to examine its effects in developing professionalism among teachers-in-need, and those who have not met the teacher's evaluation standards. Mentoring is defined as being concerned with promoting the 'development of an individual to his/her full potential,' both professionally and personally. It is linked with professional and career development, and is somewhat characterized by an 'expert-novice' relationship. The mentoring system in science features group mentoring, where 3 *protégé*-mentor teams gathered together for instructional consulting using their videotaped classroom teaching. Through video-based discussions, teachers could share reflective experiences through collaborative investigations based on evidences revealed in classroom teaching videos. Using open-ended interviews with the teachers and video-based discussions, we extracted needs and goals of mentoring, the need of mentoring system to support beginning teachers, and the requirement of mentor quality in light of mentor's expected roles. Conclusions and recommendations related to teachers' mentoring and for the government's development of mentoring system are discussed.

Key words: mentoring, teaching professionalism, reflective practices, mentor, professional development

I. 서 론

교육개혁이 성공하려면 교사의 질이 개선되어야 한다는 인식하에 1980년대 이후로 전 세계적으로 교육 활동과 교직을 개혁하는 데 관심을 기울이기 시작하였다. 우리나라의 경우에도 그 동안 교육경쟁력 강화의 핵심 요소로 교원전문성 향상을 위해 교원능력개발평가 시행 및 교원의 수업전문성 지원을 위한 다양한 정책과 사업을 추진해왔다(최승현 외, 2008). 실효성 있는 교원능력개발평가로 자리매김해 나가려면 평가를 통해 도움이 필요한 교사를 진단해내는 것뿐만 아니라, 이러한 교사가 전문성을 갖춘 교사로 거듭날 수 있는 체계적인 지원방안을 마련하는 것이 시급하다.

본 연구의 초점은 초임교사를 포함하여 수업전문성 개발이 요구되는 교사를 지원하기 위한 방편으로써 멘토링 체제의 효과와 가능성을 탐구하려는 것이다.

최근에는 수업전문성 제고를 통한 교사의 책무성 제고가 요청되며, 여기서 현장 경험 속에서 교사의 수업 전문성을 신장시킬 수 있는 효과적인 방법으로 멘토링이 주목되고 있다(Ingersoll & Kralik, 2004; 최승현 외, 2008). 본 연구에서 멘토링이란 자격을 갖춘 경력교사가 수업전문성개발 필요 교사나 초임교사가 계속 교직에 머물 수 있도록 전문성 개발, 수업기술 및 능력 향상 등을 목적으로 지원과 피드백을 제공하는 것이다(최승현 외, 2008). 이러한 멘토링은 외국 사례에서 발견되는 '동료 지원 및 평가(Peer Assistance and Review, PAR)' 또는 '동료 중재 프로그램(Peer Intervention Program, PIP)'의 한 형태로서, 도움을 필요로 하는 교사를 지원하는 일종의 동료장학이다. 이러한 동료장학 프로그램의 강점은 교사가 주체가 되어 동료 교사를 대상으로 전문성 발달을 체계적으로 지원하는 방향으로 멘토링 체제를 운영한다는

*교신저자: 곽영순(kwak@kice.re.kr)

**2010.03.26(접수) 2010.07.01(1심통과) 2010.10.01(2심통과) 2011.01.17(3심통과) 2011.01.20(최종통과)

점이다(이화진 외, 2006).

실제 수업과 관련된 교사의 전문성을 제고하려면 체계적이고 임상적인 접근을 취하여 실제 교수활동 상황 속에서 가르치는 방법을 학습하도록 해야 한다(Porter *et al.*, 2001). 이런 점에서 볼 때 멘토링을 통해 교과별로 교사가 갖추어야 할 실천적 수업전문성에 해당하는 내용교수지식(PCK)을 전달할 수 있는 현장 중심, 실천 중심의 학습이 가능할 것이다. 본 연구를 통해 고찰한 멘토링 체제의 목적은 멘토와 멘티가 실제 현장 경험의 상황 속에서 상호작용을 통하여 교과별 내용교수지식(PCK)을 현장 속에서 개발해나갈 수 있도록 지원하려는 것이다.

한편, 교사의 학습은 프랙시스(praxis)이다(Schon, 1987; Hoffman-Kipp *et al.*, 2003). 여기서 프랙시스는 전문적 지식과 이해에 근거한 실천을 의미한다. 인간의 활동 자체가 행위와 반성으로 구성되므로 프랙시스는 인간 본성의 핵심에 해당된다(Hoffman-Kipp *et al.*, 2003). 교사의 학습은 교사가 사회적 맥락 속에서 원리에 근거한 실천을 통해 가르치고 배우는 것에 대한 나름대로의 개념을 개발해나가는 것이다. 교사의 전문성 발달 과정에서 전문지식을 전수하고 개발하는 방법, 전문적 학습에서 실천의 역할, 학문의 장에서 새로운 전문직을 미래의 실천에 대비하여 적절히 준비시키는 방법 등을 고려할 때, 실제 경험에 근거한 멘토링의 역할은 매우 중요하다(NCATE, 2002). 교사는 반성을 통하여 자신의 경험의 의미를 이해하게 되며, 실제 현장에서 반복되는 사회적, 문화적 실천을 통해 교사의 이러한 개념은 강화되고 수정된다. 무엇보다 최근에는 실제 경험을 통해 교사의 수업전문성을 신장시킬 수 있는 효과적인 방법으로 멘토링이 주목되고 있다(Lord *et al.*, 2008). 이러한 멘토링 과정에서는 반성적 실천이 주요 전략이 된다(Sundi, 2007). 반성적 실천을 통해 멘토와 멘티는 무엇이 학습으로 간주되며, 무엇이 좋은 수업으로 간주되는지 등을 포함하여 주어진 상황과 역할에 대하여 의사소통하고 성찰하기 때문이다. 반성적 실천 능력을 개발하려면 경험에 기초한 학습이 요구되며(Schon, 1983), 이를 위해 멘토링이 최적의 방법으로 지지되고 있다(Jones, 2000). 멘토링의 궁극적인 목적은 멘티 교사가 전문성을 갖춘 자율적인 교사로 성장할 수 있도록 지원하려는 것이다(Darling-Hammond *et al.*, 2009). 멘토링은 멘토 교사의 수

업전문성과 실천 지식을 멘티 교사와 공유할 수 있는 현장경험에 기초한 도제식 학습기회를 마련해 주는 과정이다.

이러한 배경 하에, 본 연구에서는 교사전문성개발을 지원하기 위한 대안으로서 멘토링 체제 도입 방법에 대하여 살펴보았다. 수업능력개발이 요구되는 초임 및 경력교사의 전문성 개발을 지원하기 위해 멘토링 체제를 기획하고 이를 시범 적용함으로써 그 효과를 살펴보았다. 교과별로 멘토-멘티를 최소 3쌍 정도 구성하여 멘토링을 시범운영해보고, 멘토링의 과정과 내용을 분석하여 멘토링 체제 도입과 관련된 시사점을 논의하고자 한다. 따라서 본 연구에서 활용된 질적 연구의 특성을 고려할 때, 본 연구는 멘토링 적용 사례 분석을 통해 일반화된 주장을 도출하려는 것이 아니라, 교과별 멘토링 체제 적용사례가 주는 시사점을 도출하여 맞춤형 교사전문성 개발의 대안을 모색하려는 것이다.

II. 연구방법 및 절차

본 연구에서는 교사전문성개발을 지원하기 위한 방법의 하나로 멘토링을 도입하는 방안을 연구하였다. 교과별로 진행된 연구 중에 여기서는 과학과 연구결과를 중심으로 논의하고자 한다. 과학과의 경우 3쌍의 멘토-멘티 쌍을 구성하고, 멘티는 2008년도 초임 교사 수업컨설팅 방안연구에 참여하였던 초임교사들로 선정하였다. 멘토는 활용가능한 경력교사들 인력풀을 놓고, 해당 멘티 교사에게 선택하도록 하였다. 멘토 인력풀은 수업컨설팅 경험이 있으면서 동료교사들의 추천과 존경을 받는 경력교사를 중심으로 구성하였다. 수업동영상을 촬영한 3쌍의 멘티-멘토 교사이외에 2명의 과학교육전문가가 외부 컨설턴트의 자격으로 연구에 참여하였다. 2009년도 과학과 멘토링 체제 개발 연구에 참여한 연구진을 정리하면 다음과 같다.

이어서 멘티와 멘티 교사가 함께 촬영하고 분석할 수업주제를 선정하고, 수업 실행과 촬영 일정, 멘토링 일정 등을 결정하였다. 멘토와 멘티가 촬영한 수업은 중학교 3학년 '전류의 작용' 단원이었다. 이 단원은 전류의 열작용 및 관련 실험, 전력량의 계산, 발전방법과 전기 안전, 자기장과 자기력선, 직선 전류가 만드는 자기장 원형 전류가 만드는 자기장, 자기장에서

Table 1

Background information of the participants of the science mentoring system development

	ID(성별)	전공	교직 경력	최종 학위
멘티 교사	A	공통과학/물리	4년차	학사
	B	공통과학/화학	4년차	학사
	C	공통과학/물리	4년차	석사
멘토 교사	W	공통과학/물리	19년차	석사
	X	공통과학/물리	15년차	박사
	Y	공통과학/물리	24년차	석사
외부 자문	D	공통과학/물리	7년차	석사
	Z	과학교육	8년	박사

전류가 받는 힘, 생활에서 전자기력의 이용 등 총 9차 시로 구성된다. 촬영하는 교사에 따라 한두차시 정도 융통성있게 통합하거나 연장하여 촬영하였다.

과학과 멘토링은 멘토링 체제를 과학과 수업현장에 적용하는 데 초점을 두고 진행하였다. 3쌍의 멘토와 멘티 쌍을 구성하여, (1) 한 단원 전체의 수업을 촬영하고, (2) 촬영된 동영상은 8명의 연구참여자가 함께 시청하면서 서로의 수업을 관찰하고 건설칭하는 멘토링 협의회를 개최하고, (3) 멘토링 협의회를 통해 과학수업 개선 및 교사의 수업전문성 개선 등과 관련된 시사점을 도출하고, (4) 초점집단 면담을 통해 멘토링 체제 개선 방안을 도출하는 등의 절차를 거쳐 적용하였다. 멘티 교사와 경력교사를 멘티-멘토 쌍으로 배정하여 같은 단원에 대하여 촬영한 서로의 수업을 비교분석하면서 진행한 과학과 멘토링 협의회에서 논의된 내용을 과학교사에게 요구되는 전문성 구성영역(한국교육과정평가원, 2004; 최승현 외, 2008)에 초점을 맞추어 분석하였다. 본 연구에서는 한국교육과정평가원(2004)에서 제안한 과학과 교사전문성 기준을 참조하여 과학교사의 전문성을 구성하는 영역을 (1) 과학교육의 목적 측면, (2) 과학(교과)에 대한 인식론 측면, (3) 교육과정과 과학내용 측면, (4) 과학 교수 전략 측면, (5) 학생 이해 측면, (6) 과학교사 전문성 개발 측면 등으로 구분하였다.

수업동영상을 분석하는 단계에서는 과학교사 전문성 구성영역별로 자유로이 논의를 전개하고, 멘토링 체제 평가를 위한 초점집단 면담에서는 멘티 교사의 과학수업에서 발견된 문제점들을 먼저 정리하고, 각 영역별 문제점이 멘토링 경험과 더불어 어떻게 변해가는지를 분석하고 논의하였다. 2009년 3월 중순부터

2009년 10월 중순까지 진행된 멘토링 협의회를 통해서 멘토링 협의회가 멘티 교사의 수업에 주는 효과를 추적하였다. 특히, 과학과의 경우 일대일 멘토링에 병행하여 집단 멘토링 체제를 활용하였는데, 이러한 집단 멘토링의 경우 일대일 멘토링과는 달리 멘토끼리 그리고 멘티끼리 유대감을 강화하고 혼자서는 소통하기 어려운 내용과 정서를 전달하기가 용이하였다.

본 연구에서는 동일한 단원의 전 차시 수업에 대하여 멘토와 멘티가 수업동영상을 만들고 그 동영상을 활용하여 수업건설칭에 초점을 둔 멘토링(video-based discussions)을 진행하였다. 이렇게 수업동영상을 활용할 경우 멘토와 멘티는 수업동영상에서 관찰하고 수집된 데이터를 활용하여 탐색질문을 던짐으로써 대화가 가능해진다는 장점이 있다(Van Esa & Sherinb, 2008). 멘토링과 관련하여 최근에는 교과별 특정 내용에 초점을 둔 멘토링의 필요성이 제기되고 있다(Wang and Odell, 2000). 이러한 맥락에서 본 연구에서는 수업동영상이 멘토링 협의회에 공동의 소재를 제공해주었다. 달리 말해서 멘토링 협의회에서는 수업장면을 출발점으로 하여 대화를 시작하고 집단 토론을 통해 집중적으로 검토하였으며, 이러한 과정을 통하여 참여교사의 개인적, 집단적 발전을 촉진할 수 있었다. 멘토와 멘티가 협력하여 수업에서 드러난 증거에 기반을 둔 공동탐구를 수행함으로써 반성적 경험을 공유할 수 있게 된다.

아울러 이러한 멘토링 협의회 과정을 통하여 동료 의식을 형성하여 서로의 전문성 개발을 지원하고 조언하는 데 기여하였다. 예컨대 같은 장면에 대하여 서로 다른 해석이 나올 경우 멘토와 멘티 사이에 심층적 논의와 논쟁으로 연결되기도 하였다. 본 연구에서 적

용한 멘토링 체제는 교사전문성 개발의 형성평가 모델에 해당한다. 즉, 교사에게 학습, 실행, 반성 및 수정의 지속적인 과정을 제공하여 교사가 자신의 수업 실천을 지속적으로 정교화하는 데 노력하도록 필요한 지원과 책무성을 제공하는 형성평가 모델의 한 형태가 멘토링 체제이다. 이러한 형성평가 모델은 1회성이 아니라, 반복적 순환과정을 특징으로 한다.

본 논문에서는 과학과 멘토링 체제 적용 결과를 멘토링의 필요성과 목적, 초임교사 지원을 위한 멘토링의 필요성, 역할 기대에 비추어본 멘토의 자격에 초점을 맞추어 논의하고자 한다. 앞서 제안한 멘토링 체제의 구성요소 중에서 멘토링의 행위자 측면에 초점을 맞추어 멘토링의 필요성을 논의하고자 한다. 여기서 소수의 멘토링 적용 사례 분석만으로 멘토링 체제 도입과 관련된 주장을 일반화하기는 어렵다는 점을 기억해야 한다.

Ⅲ. 연구결과 및 논의

앞서 언급한 것처럼, 과학과 멘토링 내용은 과학교사의 전문성을 구성하는 영역에 초점을 맞추어 분석하였다. 예컨대 과학교육의 목적 측면을 살펴보면, 멘티 교사에게서 발견되는 과학교육의 목적 측면의 특징은 입시 대비와 상급학교 진학 준비 위주의 수업, 문제풀이 전략 위주의 수업, 공식을 증명하는 수학수업 같은 과학 수업 등이다. 과학교육의 목적 측면에서 멘토링 과정을 체험한 멘티 교사에게서 나타난 변화를 살펴보면, 멘티들은 멘토링을 경험하면서, 과학을 '왜 가르치고 배워야 하는지'를 고민하게 되었으며, 멘토링 과정을 통하여 멘티들은 수학이나 기술교과와 차별화되는 과학수업에 대하여 고민하게 되었다고 한다. 또한, 아이들이 장차 살아갈 삶이 매우 다양하므로 "과학교과나 과학자를 기준으로 과학수업을 하기 보다는" 과학에 대한 즐거움이나 과학적으로 생각해보고 말하는 경험에도 시간을 할애해야 한다는 것을 깨달았다고 한다. 일반 대중들의 과학적 소양 함양이라는 관점에서 과학교육의 목표를 설정하여, 소수의 전문가가 과학지식을 독점하고 권력화 하는 것을 막아야 한다고 지적하였다.

본 논문에서는 과학교사의 수업전문성과 관련된 멘토링의 구체적인 내용보다는, 멘토링 체제를 구성하는 요소들 중, 멘토링 행위자와 멘토링 체제평가에 초

점을 두고 연구결과를 제시하고자 한다. 멘토링 협의회, 멘토-멘티교사와의 면담 자료 등을 활용하여 멘토링의 필요성과 목적, 역할 기대에 비추어본 멘토의 자격 등을 탐구하였다.

1. 멘토링의 필요성과 목적

먼저 멘토링이 왜 필요한지, 그리고 현 시점에서 왜 멘토링이 필요한지를 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 멘토링은 교사의 질을 높임으로써 그 교사가 가르칠 학생에게 혜택을 주려는 파급효과가 큰 교육 활동이다. 여기서 기억해야 할 점은 멘토링의 궁극적인 목적은 "학생에게 좋은 교육을 시키기 위해서 교사를 변화시키려는" 것이다(W교사). 단순히 멘티 교사가 잘되기를 바라는 수준을 넘어서서 수업이 개선되고 나아가 교육을 개선하려는 것이 최후의 목적이라고 경력교사들은 설명하였다.

Y: 궁극적으로는 멘토는 멘티를 위한 사람이 아니고 멘티가 가르칠 학생을 위한 사람이라고 생각하고 싶어요. 멘토는 멘티 뒤의 수많은 학생들을 생각해야 한다는 거죠. ... 내가 누군가를 멘토링을 해주면 난 그분에게 그렇게 얘기해요. 난 당신을 통해서 내가 가르치고자 하는 당신 뒤에 있는 학생들을 가르치는 거다. 아이들한테 가는 게 아무것도 없는 그 행위들은 교육은 아니에요.

멘토는 "멘티만을 위해서 멘토링을 하는 게 아니고 멘티 뒤에 있을 수많은 학생을 고려하여" 멘토링을 실시하게 된다는 것이다. 멘티 교사의 전문성 부족으로 멘티가 가르치게 될 학생들에게 피해를 주지 않도록 하기 위해서 멘토는 멘토링에 임하게 된다는 것이다. 달리 말해서 멘토가 멘티 교사를 지원함으로써 향후 그 멘티 교사가 가르칠 수많은 학생들에게 영향을 줄 수 있다는 것이다. 각자 터득한 경험적, 실천적 지식을 "내 것이라고 생각해서 교사공동체와 공유하지 않으려는 것"은 다른 수많은 학생들을 가르칠 기회를 포기하는 것이라고 말하는 X교사는 교사들끼리의 논의를 통하여 서로의 아이디어를 교류하고 공유함으로써 더 많은 학생들에게 혜택이 갈 수 있도록 노력해야 한다고 주장하였다. 이러한 맥락에서 일부 경력교사들은 초임교사에게 멘토링을 의무화하는 방안을 제안하

였다. 현재의 신규교사 초임연수만으로는 부족하므로 신규교사들이 방치되지 않도록 멘토링을 강제할 필요가 있다고 주장하였다. 특히 신규교사를 위한 추수연수의 경우 “상담, 학생지도, 적응교육 등”으로 구성되어 있고 수업에 관한 건 드문 실정이다.

D: 아니면 교사집단이 강제성이 조금은 있어야 되니까 우리가 경력 5년차 안에 실험연수를 꼭 필수로 듣게 하는 것처럼 멘토 멘티 제도를 5년 안에 꼭 받도록 강제로 하게 하면, 멘토링을 받는 게 당연하다고 생각하도록, 그렇게 해서 이거 억지로 했는데 그래도 좀 도움이 되었네, 이럴 수도 있을 것 같아요.

X: 약간 강제를 하는 시스템을 두면 낫지 않을까? 멘토링을 어느 정도 강제할 필요가 있을 것 같아요.

B: 신규교사로서 발령받고 나서 신규교사들에 대한 교육은 여름방학 때 1주일간 추수연수가 끝인데, 그런데 사실 발령받고 가장 먹힐 수 있는 시기가 그때인데, 그때 신규교사들이 가장 방치되는 것 같아요. 초임교사에게는 강제할 필요가 있을 것 같아요. 그때가 제일 잘 흡수되거든요. 제일 중요할 때인 것 같아요.

둘째, 개별 맞춤형 교사 지원 체제가 필요하며 멘토링은 그 대안이 될 수 있다. 현재 현장교사 입장에서 도움을 얻을 수 있는 통로로는 연수가 있는데 연수는 다수의 교사들과 한 명의 강사와의 대면이어서 연수를 받는 교사들이 자신과 자기 수업을 드러내지 않으므로 부담이 없지만, 반면에 개별 맞춤이 되기 어렵다고 말한다.

X: 현재는 일대일의 원가를 해줄 수 있는 통로가 없다는 거죠. 그래도 개인 차원에서 필요한 건 초임 때 현장에 첫발을 디딘 경우나 나이든 사람들 중에서 연수 끝나고 이메일로 물어보는 사람들에게 대답해주곤 하는데 그런 사람들에게도 교과나 수업 측면에서 멘토링 체제가 있다면 도움이 된다는 거죠. 어쨌든 일대일로 원가를 해줄 수 있는 체제로 멘토링 체제가 잘 구축된다면 유익할 거라고 봅니다.

셋째, 현재와 같이 멘토링을 음성적으로 드러나지 않은 채 진행되기보다는 체계적인 형태로 명시화할

필요가 있다. 멘토링이라고 명시적으로 불리진 않지만 학교현장에서는 개인적 차원에서 비공식적으로 멘토의 역할을 수행하고 있는 경우도 많다. 학교현장의 경우 선배교사의 전문성을 후배교사에게 명시적으로 전수하기보다는 “눈으로 보고 좋아 보이면 자기가 알아서 따라오는” 형태로 이루어진다. 이러한 암묵적 도제식 교육보다는 교사들의 지식기반을 명시화하여 전수하는 체제를 마련할 필요가 있다고 말한다. 즉, 교사문화에서 직접적으로 가르쳐주기보다는 “사사제도 하에서 자기 스스로 깨닫기를 바라는” 형태로 비형식적으로 진행되어 오던 것을 제도적으로 정착시킬 필요가 있다고 지적하였다.

W: 간혹 선배들한테 ‘선배님 후배들에게 원가를 보여줘야 되지 않느냐’고 말하면 교육이란 자기가 고민해서 따라오는 거지, 그게 좋아보여서 따라오면 그게 다지 뭐가 있냐고, 좋아 보이면 따라오면 되고 그게 교사가 할 일이라고 대부분 그렇게 말해요.

X: 사실 개인적인 차원에서 보면 나는 저렇게 못했는데 좌우지간 잘한다, 이렇게 되면 개인적 차원에서 멘토의 역할을 하고 있는 거예요. 그럼에도 불구하고 사람들이 다수의 숨어있는 나, 내가 드러나지 않지만 그 속에서 내가 취할 건 취하는 그런 체계가 아니라, 구체적으로 전면에 내세우고 이렇게 해보라고 이야기할 수 있는 풍토가 되어야 이게 진짜 멘토가 되는 건데.

넷째, 교직도 다른 전문직처럼 경력자의 전문성을 다음 세대에 공식적으로 전달할 수 있는 통로가 마련되어야 하며, 경력교사가 역할과 전문성을 발휘할 수 있는 시스템을 필요로 한다. 경력교사들의 경우 일정 정도 경력 수준을 넘어서면 교사로서의 진로와 비전을 다시 고민하게 된다고 한다. 이때 현재로서는 장학사가 되어 현장을 떠나는 것밖에 별다른 선택의 여지가 없는 실정이다. 따라서 현장을 떠나기보다는 현장을 중요시하면서 경력교사들이 담당할 수 있는 역할과 통로가 필요하다고 말한다.

학교 현장에서는 고령자이면서 소외되는 교사가 많은 실정인데, 그렇게 수업이 “조금 지켜워질 그런 나이와 시기에” 있는 경력교사에게 일정한 역할을 주면 자부심도 가지게 되고 자기 위치도 찾게 될 것이라고

말한다. 현재 주변에서 흔히 발견되는 “정년퇴임을 앞둔 원로교사들의 무기력”과 원로교사에 대한 후배교사 및 학생들의 불신은 “오히려 그런 분들에게 그 이전에 그런 역할과 기회를 주지 않았기 때문”에 비롯된 것이라고 말한다(W교사, X교사). 달리 말해서 경력교사를 위한 특별한 역할 기대나 시스템이 마련되어 있지 않아서 “수업이나 교사로서의 태도가 전혀 변하지도 않은 채” 무시당하는 원로교사가 되었지만 “그런 분들에게 그 이전에 그런 기회가 있었다면 오히려 그렇게 되지 않았을 것”이라고 주장하였다. 따라서 경력교사가 역할과 전문성을 발휘할 수 있는 시스템을 마련하여 교사의 “미래를 챙겨주어야” 한다고 강조하였다.

W: 지금 고령자이면서 학교에서 소외되는 교사들이 많은데 그런 사람들이 그 역할을 일정정도 해주면 자기의 자리를 찾아가는 거죠. 자부심도 가지게 되고, 자기 위치도 찾게 되는 일정부분 그런 측면도 있는 것 같아요.

Y: 맞아요. 수업이 조금 지겨워질 그런 나이와 시기에 멘토링에 오히려 의미를 더 두고 역할을 할 수도 있어요. 그리고 그런 역할을 주면 그 나이쯤 되는 분들이 더 헌신적으로 적극적으로 잘할 수도 있어요.

경력교사들은 제도적 장치가 없어서 오랜 교직경력을 통해 교사전문성을 함양해온 경력교사들이 “패자로서 현장에 방치되고 있는 실정”이라고 한다. 경력교사들 중에서도 평교사로 머물면서도 스스로 열심히 배우러 다니고, 기회가 닿는 대로 후배교사들에게 하나라도 더 알려주려고 노력하는 교사들이 많다고 지적하는 A교사는 “그 교사들을 많은 사람들에게 알리는 것이 내적 보상이 될 것”이라고 말한다. 경력교사에게 전문성을 발휘할 역할을 주는 것이 경력교사 자신은 물론 교직 발전에도 도움이 된다는 것이다. 요컨대 멘토링을 도입함으로써 멘토 역할을 할 경력교사에게 다시 활력을 불어넣는 강력한 방법이 될 수 있다. 요컨대 “경력자들의 내용교수지식이나 능력이 비경력자나 경력이 짧은 사람들에게 전수되는 공식적인 통로”가 마련되어야 한다는 것이다. 정년퇴임과 더불어 경력교사의 전문 지식기반을 사장시키기보다는 현직에 있는 동안 내용교수지식(PCK)을 포함하여 경력자의 전문지식을 다음 세대 교사들에게 멘토링을 통

해 전수할 수 있도록 보장해야 한다고 Y교사는 주장하였다.

A: 저는 연수를 많이 받았는데 연수받으러 오신 분들이 사실 능력이 많고 많이 아는데도 또 배우고 들으러 와요. 어떻게 하다 얘기를 하다보면 그 분이 신규니까 하나라도 더 알려주려고 하는데 그런 분들을 얘기해보면 서로서로 다 알더라고요. 그래서 그 교사들을 올해의 과학교사상이라고 해서 그런 식으로 그분들을 많이 알려서 그렇게 해서 올해의 과학교사로 뽑혔다고 하면 그런 교사들이 신규교사나 자기가 가르쳐주고 싶은 교사를 위해서 어떤 커리큘럼을 짜서 방학 때 연수를 하게끔, 상 받은 만큼 역할을 하도록.

Y: 멘토링은 우리나라 최초의 내용교수지식(PCK) 전수의 공식적인 통로가 된다는 거죠. 저는 경력자들이 갖고 있는 좋은 PCK를 경력 짧은 사람에게 죽기 전에 어떻게든 주자는 거죠. 정년퇴임하면 끝내지 말고, 죽기 전에 주자는 거죠.

끝으로, 멘토링이 교사를 위한 진로지도나 상담기능을 할 수도 있다. 교원평가나 멘토링의 결과 “정말로 학교생활에 적응하지 못하는 실질적 부적격 교사인 경우”에는 멘토링을 통해 자신의 적성에 맞는 진로를 선택하도록 지원할 수 있을 것이라고 말한다(W교사, Y교사). 우리나라의 경우 직업간 이동이 자유롭지 않으며 일단 발을 들여놓으면 평생직장이라는 사회적 분위기가 지배적이어서 “자신의 적성과 맞지 않음에도 불구하고 교직에서 버티는 경우”가 있다고 한다. 이런 경우에 멘토링을 통해 멘티에게 진로상담 역할을 할 수도 있을 것이라고 제안하였다.

W: 정말로 학교생활에 그 정도 부적격이라고 볼 때 일단 그 사람은 직업의 선택을 잘못된 것인데, 부적격이란 말은 타인이 보기에 부적격이기도 하지만 자기 자신에게도 매우 불행한 건데, 교직이 평생직장이라는 사고 때문에 그렇게 있어도 버티 나갈 수 있다는 강박관념과 함께 우리나라 문화 자체가 직종간의 이동이 자유롭지 않아서 그래서 부적격 교사가 직업을 자유롭게 선택할 수 있는 분위기였다면 빨리 나갔을 텐데, 자기 스스로 돌아봤을 텐데,

Y: 교직에 적응되지 않은 분은 더 적성에 맞는 곳을 찾아드린다는 식으로 접근해야 할 것 같아요. 만약 이 멘토링 시스템에서 부적격자를 다루게 되고, 그 결과 부적격자가 도저히 안 된다고 판정된다면 그 사람을 위해 상담해주거나 아니면 새로운 직장을 찾아주거나, 교직을 관두는 사람들을 위한 멘토링이 분명히 있긴 있겠죠.

2. 초임교사 지원을 위한 멘토링의 필요성

멘토링의 목적은 초임교사 지원을 위한 멘토링, 전문성개발 요구 교사 지원을 위한 멘토링 등 그 대상에 따라 달라질 것이다. 초임교사들이 멘토링을 필요로 하는 이유를 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 초임교사의 경우 대학에서 배운 이론과 학교 현장의 현실의 괴리에 직면하여 이론과 실천의 징검다리 역할을 해줄 멘토링 체제가 필요하다. 초임들의 경우 “수업에 관심이 많음에도 불구하고 학교에 멘토링을 해줄 사람이 없는” 실정이라고 한다. 초임교사들의 경우 서로의 경험을 공유하고 논의할 장(場)만 마련되어도 도움이 될 것이라고 주장하였다. 예컨대 멘티들끼리만 있어도 그들 사이의 상호작용을 통해 스스로를 새롭게 되돌아볼 기회가 된다는 것이다. “멘티들끼리 모여서 서로 얘기하다보면 내가 전혀 생각지 못한 부분이 드러나기도 하고” 그런 과정에서 배우는 게 있다는 것이다. 요컨대 멘티들끼리의 상호작용을 통해서도 새로운 방향으로 발전할 가능성이 충분히 있다는 것이다. 멘티들끼리의 모임도 긍정적이지만, 멘티들끼리 해결할 수 없는 부분을 포함하여 경력교사의 노하우를 전수할 수 있도록 멘토가 포함된다면 훨씬 더 효과가 높을 것이라고 설명하였다.

B: 처음에 교직에 나와서 신규교사 때를 되돌아보면 첫 번째 겪는 혼돈은 내가 배운 것과 학교 현실이 너무 달라서 아이들 수준, 교수방법, 생활지도 등도 그렇고, 내가 배운 것과 전혀 다른 상황에 처하게 되는데 그래서 이론과 실제 사이에서 고민하다가, 그런데 해결방법은 없고 이분저분 조금조금씩 조언해주는 하는데, 그런 것들을 받아들이면서 1년 이내에 기존 10년 된 선배님과 나는 같은 모습을 하고 있는 걸 보고 놀라게 되는...

C: 멘티만 있다고 해서 나쁠 것 같지는 않은 게 멘

티들 사이의 상호작용을 통해서 내가 새롭게 되 돌아볼 수 있는 시간도 되는 것 같아요. 아무 생각없이 그냥 멍하니 있다가 내 스타일과 관성대로만 수업하다가 또 이런 멘티들끼리 모여서 서로 얘기하다보면 전혀 내가 생각지 못한 부분이 드러나면서 오히려 그 과정에서 배우는 게 있는 것 같아요. 멘티끼리 해결 안되는 부분을 멘토들이 해줘야 되고.

둘째, 초임들의 경우 수업은 물론 업무와 관련하여 옆에서 보고 배울 역할 모델이 필요하다. 도제식으로 교과수업지도를 비롯하여 생활지도, 담임지도, 업무분장 등을 배울 기회가 필요하다는 것이다. 지역이나 학교별로 차이는 있겠지만, 신설학교에 초임교사들이 밀집된 경우에는 학교 안에서 초임교사의 수요를 해결할 수 없는 경우가 발생한다고 한다.

A: 멘토링은 당연히 필요하지 않을까요? 저 같은 경우에는 각자 개인경험이 다르지만 신설학교에 발령받아서 너무 힘들었어요. 힘들다는 건 뭘 어떻게 해야 할지 업무적인 것도 모르고, 서로 모르고, 제일 문제가 되는 건 일 잘하고 능력있는 교사들은 신설학교로 안오고, ... 그래서 정말 제가 원했던 것은 약 30대 중반에서 40대초의 진짜 일을 가장 열심히 많이 할 수 있는 그런 분들이 많았으면 제가 그 옆에서 생활지도 교과지도 담임지도 등을 많이 보고 배웠을 것 같은데 그렇게 없어서 매우 힘들었어요.

D: 저는 이번에 휴직을 하면서 인수인계를 하는 과정에서 행정에 대해서 멘토를 할 수밖에 없는데, 인수인계 하는 과정에 너무 시간이 없어서 네이트온에서 원격지원을 한 일주일 동안 했어요. 그랬더니 확실히 알겠대요. 그러니까 그런 식으로 꼭 모여서 하지 않아도 뭔가 다른 방법을 찾으면 시간이 없지만 멘토링이 가능할 것 같아요.

행정업무나 기능적인 측면의 멘토링은 교직 초기에 “쉽게 단기간에 이루어지므로” 상대적으로 쉽다고 지적하는 경력교사들은 초임에게 행정업무와 관련된 멘토링을 지원하여 “그걸 빨리 해결해주면 그 에너지를 다른 데다 쓸 수 있을 것”이라고 설명하였다. 한편, 주어진 절차와 기능대로 해내는 행정업무와는 달리 수

업의 경우 창의성이 요구되므로 멘토링과 같은 메커니즘이 요구된다고 경력교사들은 지적하였다.

D: 학교에서 행정적인 건 오히려 많이 바로 들어가자마자 배우는데요.

W: 갖춰진 조직 내에서 거기 들어가서 그 기능대로 해내는 게 행정이고, 행정에서 창의성을 발휘하면 안되고 그렇게 못하는데, 수업은 창의성을 발휘해서 내가 1년 동안 해봤더니 좋다고 검증해서 결과가 있으면 받아들이는 건데, 일단 그런 상호작용의 출발점이 멘토링의 시작인 것 같아요.

셋째, 발령받자마자 수업을 해야 하는 초임교사들의 경우 실제 수업운영과 관련하여 멘토가 절실하게 필요하다. 수업에 대해서는 교생실습의 경험밖에 없는 신규교사의 경우 일단 수업에 관한 멘토링이 필요하다는 것이다. 신규나 초임교사들이 필요로 하는 것은 하루하루의 수업을 직접 꾸려나갈 수 있는 노하우는 물론 교사로서의 수업방향을 잡아나갈 수 있도록 지도해줄 누군가가 필요하다고 지적하였다. 초임교사의 수요를 고려할 때 “자격을 갖춘 멘토가 학교에 한 분씩이라도 있어야 하는데” 학교 안에 적절한 멘토가 없을 경우에는 “학교간 멘토링” 체제를 구축하여 “차라리 교육청별로 뭘 물어볼 수 있도록 어느 학교의 어느 교사를 지정해주면” 질문이라도 할 수 있을 것이라고 주장하였다.

교원임용경쟁시험에 합격하여 자격을 갖춘 신규교사에게 왜 별도의 멘토링이 필요하냐고 질문하자 경력교사들은 좋은 의사가 되는 것과 마찬가지로 좋은 수업을 하는 교사가 되려면 현장에서 학생을 가르쳐 보면서 전문성을 길러나가는 과정이 필요하다고 주장하였다.

Y: 좋은 수업을 하기 위해서는 소위 좋은 의사가 되기 위해서 임상과정으로 인턴과 레지던트 과정이 필요한 것처럼 학생들을 가르쳐보면서 형성되는 전문성이 있는 거니까 당연히 대학가서 배워오라고 하면 안되고, 학생 없는 곳에서 수업하는 요령을 배우라고 하면 안되고 학생이 있는 곳에서 배워야 하니까요.

W: 교생실습만으로 충분치 않아서 보완책으로 그런 게 나오는 것이고, 저 개인적으로 중학교 교사를

대상으로 설문조사를 해본 경험에 의하면 10년 차 되는 때부터 뭔가 달라지기 시작하더라고요. 그래서 그것이 보완책은 되지만 10년의 경력을 뛰어넘을 정도의 완전한 해결책이 아닌 건 분명하니까 멘토링은 여전히 필요할 것 같아요.

교직경력이 10년 차 되는 때부터 교사로서의 인식이나 학생을 대하는 방식이 달라진다고 말하는 경력교사들은 “10년의 세월동안 아이들이 너무 희생된다.”고 지적하였다. 여기서 10년이라는 세월은 처음 교직을 시작하면서 가진 소신과 관성이 소진되기까지 걸리는 기간이라고 해석하였다. 교직경력이 10년쯤 되면 드디어 처음 교사로서 지냈던 이론적 무장이 불완전하다는 것을 깨닫고 “자기와 타자를 비교하게 되고” 외부로 눈을 돌려서 다른 대안이나 해결방안을 모색하기 시작한다고 한다(W교사). 별도의 지원 프로그램이나 입문 프로그램이 마련되어 있지 않은 상황에서 교사 스스로 문제의식을 느끼고 “자기가 무얼 모르고 있는지를 파악하는 데 10년의 세월을 요하고 있지만” 멘토링이란 시스템이 도입될 경우 그 시간을 줄일 수 있을 것이라고 말한다.

W: 우리 선배들이 한번 지내보니 10년 후에 내가 뭘 모르는지 이제 깨달았다는 것을 좀 더 빨리 깨닫도록 하는 방법이 정말로 서로간의 마음을 터놓은 것이 멘토링의 시작인 것 같아요. 그렇게 해야 학생들이 손해 보는 부분도 많이 줄일 수 있고 그 다음에 이론과 현장을 최대한 빨리 연결할 수 있는 방법은 멘토링인 것 같아요.

수업을 공개하고 서로의 수업을 비평하는 과정에서 교사들은 기존의 묵시적인 규칙과 기대를 명시화하고, 학생들로부터 건설적인 피드백을 주고받는 방법을 학습할 수 있다(Darling-Hammond, *et al.*, 2009). 수업공개를 통해 수업관찰, 시범, 토론, 우호적인 비평 등의 과정을 경험함으로써 교사들은 언어, 도구 및 실천을 공유할 수 있게 된다(NCTAF, 2005).

3. 역할 기대에 비추어본 멘토의 자격

멘토링의 비전과 개념적 패러다임에 따라 멘토에게 기대하는 역할이 달라진다(Maynard, 2000). 본 연구

의 주제가 수업에 관한 멘토링이어서 우선 수업 우수 교사로서의 자질이 요구될 것으로 짐작할 수 있지만, 이밖에 어떤 능력과 요건이 요구되는지를 살펴보고자 한다. 어떻게 보면 멘토에게 기대되는 역할은 멘티가 지닌 교육 비전을 실현할 수 있도록 지원하는 것이다. 역할 기대에 비추어 멘토에게 요구되는 자격을 살펴 보면 다음과 같다.

첫째, 멘토 역할을 할 교사는 반드시 학교현장에서 가르친 경험이 있어야 한다. 멘토와 멘티의 관계는 개인적으로 정한 관계가 아니라 공식적으로 맺어준 관계라서 의무를 전제로 하게 된다. 이때 오랜 교직경력을 통해 수업이나 학생지도에서 다양한 지도경험과 데이터베이스를 갖추고 있는 역량 있는 사람이 멘토 역할을 감당할 수 있을 것이라고 지적하였다. 효과적인 멘토는 뛰어난 교사이면서 동시에 설득력 있는 대인관계 기술, 동료 및 행정가와의 신뢰 관계 구축, 호기심 및 학습에 대한 열정, 동료에 대한 존중, 뛰어난 수업기술 등이 요구된다. 아울러 멘토는 교사 발달, 교사 전문성 기준 및 수행평가, 학생들에게 요구되는 내용기준 교실관찰 전략, 다양한 코칭 기술 등에 대한 지식과 이해도 갖추고 있어야 한다.

무엇보다도 교원능력개발평가에서 평가영역별로 '미흡교사'로 진단된 교사는 자신이 가진 문제를 해결해줄 수 있는 멘토링을 기대하게 된다. 따라서 멘토는 관련된 전문분야별로 풍부한 데이터베이스를 가지고 있으면서 "당신도 시도해보라고 대안을 제시할 수 있어야" 한다고 말한다(W교사).

W: 예를 들어서 수업이라고 하면, 화학에서 질량 보존의 법칙에 대해서 하는데 '선생님 이 수업 어떻게 할까요'라고 물어오면 나는 15,20년 있으면서 이렇게도 저렇게도 해보고 '내가 이렇게 해보니 이런 결과나 나오더라'라는 정도의 역량을 가진 교사가 멘토를 해야, 또는 학생지도 측면이라면 기존 학생지도 DB가 있는 사람 정도가 멘토 역할을 할 수 있는 상황이고, 그런 사람이 멘토로서 다양성과 함께 멘토 역할과 자질을 가지고 있다고 보는 거죠. 그리고 멘토라면 거기에 대한 데이터베이스를 가지고 있어야 돼죠. 내가 가진 문제를 해결할 수 있는 게 멘토링인 것 같아요.

X: 내가 성공한 사례를 예를 들어주면서 너도 그렇게 하든지, 새로운 방법을 한번 찾아보든지, 해보

라고 하면 문제를 해결하면서 너도 연구자적 자질과 멘토의 자질을 기를 수도 있는 것이고, 그런데 연구자적 자질을 길러줘야 될 것 같아요. 그러면서 발전하는 게 현실적인 대안일 수 있을 것 같아요.

둘째, 멘토에게는 연구자적 자질도 요구된다. 멘토링에 참여한 교사들은 멘토 스스로 연구자적 자질을 지니고 있어야 하며, 멘토링을 통해 "멘티 교사에게도 연구자적 자질을 길러줄 수 있어야 한다."고 제안하였다. 멘토 교사 스스로 자신의 수업에 대하여 지속적으로 연구하고 반성하는 반성적 실천가여야 한다. 경력 교사들은 매일의 일상적인 교수활동에서 그들이 무엇을 하는지에 대하여 설명하거나 상세화하도록 요구되지 않으며, 경력교사가 터득한 전문 지식 이 멘티에게 의사소통되는 것은 극히 제한적이다. 따라서 교수활동과 관련된 전문 지식은 새로운 세대마다 매번 재발명되어야 한다는 문제점을 안고 있다. 이러한 문제점을 해결하기 위해 멘토 교사는 반성적 실천과정을 통하여 교실의 실제상황과 이론적 측면을 통합하고, 나아가 교수활동에 대한 그들의 전문 지식을 멘티에게 제공할 필요가 있다. 이러한 연구와 실천의 과정을 통하여 멘티와 멘토 모두 발전해나갈 수 있기 때문이다. 즉, 멘토는 매일 매일의 실천에 내재된 지식을 다른 사람들이 접근가능하고 활용가능한 형태로 만들려면 개인적 반성의 과정과 연구자적 자질을 필요로 한다 (Jones & Strakerb, 2006).

셋째, 멘토는 자신의 경험에서 터득한 것을 멘티와 공유할 수 있는 사람이어야 한다. 특히, 수업전문성개발 필요 교사가 관찰하고 벤치마킹할 수 있도록 모델링을 제공해야 한다. 스스로 훌륭한 교사로 머무는 것이 아니라 "교직경력에서 터득한 경험을 후배교사와 충분히 공유하고 역할모델이 될 수 있는" 사람이어야 한다는 것이다. 따라서 멘토의 경우 묵시적인 교사 전문성을 언어로 명시할 수 있는 역량이 요구된다. 멘토링에 대한 선행연구들에 따르면 멘토들이 그들의 전문 지식을 명료화하고, 나아가 이를 실천으로 전환하는 과정에서 어려움을 겪는다고 한다(Alred & Garvey, 2000; Edwards & Protheroe, 2003; Maynard, 2000). 대부분의 멘토 교사는 효과적인 실천가이면서 좋은 역할 모델이지만, 그들의 실천을 뒷받침하는 근거를 멘티들이 접근가능한 형태로 만들지 못하면 멘

토로서 성공하기 어렵다. 따라서 멘토에게 요구되는 중요한 자격요건 중 하나는 묵시적인 교사 지식과 능력을 멘티가 접근 가능한 형태로 명시화하는 역량이다. 멘토 역할을 하려면 스스로 좋은 수업을 하는 수준을 넘어서서 직관적이고 묵시적인 영역을 멘티에게 보여주고 가르칠 수 있는 능력이 요구된다. 멘토는 관찰할 수 없고 묵시적인 교사의 지적 사고과정을 명시화하여 논의할 수 있어야 한다.

W: 지금 우리 교사들 사이에서 훌륭한 교사의 이미지가 뭔가를 생각해보면 예를 들어 경험에서 나타나는 것들을 그대로 교육적으로 잘 실천하는 사람이라고 볼 수 있는데, 예를 들면 상담을 잘 해준다든지, 학생지도, 아니면 교과수업을 잘해 내는 그런 총체적으로 훌륭한 교사 이미지인데, 그런 교직경력에 해당하는 경험을 후배교사에게 충분히 말할 수 있는 사람이 훌륭한 멘토 교사라는 거죠.

무엇보다 멘토는 멘티가 반성과 비판적 사고를 포함한 교육적 사고능력을 개발할 수 있도록 지원해야 한다. 멘토링은 '실제 상황에서의 도제적 관점(situated-apprentice perspective)'에 기초한 것으로 멘토링에서 멘토는 실천적 지식을 가진 전문가로 간주되며, 멘티가 처한 상황에서 안내자 역할을 하게 된다. 실제 상황 속의 도제식 학습의 관점에서 멘토 교사는 코칭과 시범을 통해 실천적 지식을 멘티가 접근할 수 있는 형태로 명시화할 수 있는 능력이 요구된다(Harrison *et al.*, 2005).

셋째, 멘토는 교육적 사안에 대한 반성과 논의 과정에서 "이론과 실천을 연계하는 역할"도 담당해야 한다. 멘토 교사의 경우 스스로 교사교육자라는 인식이 없으며, 따라서 자신의 역할을 미리 규정된 지침서의 일정 부분을 수행하는 정도로 파악하는 경향이 발견된다(Feiman-Nemser, 2001). 그러나 바람직한 멘토링 체제에서 멘토 교사는 대학과 학교현장의 연결고리 역할을 담당하는 교사교육자이며 동시에 교사들의 지도자 역할을 하게 된다. 즉, "멘티가 원리에 기초하여 추론하고 의사결정을 내리며, 자기만의 고유한 목소리를 찾아갈 수 있도록 지원하는 역할"을 하도록 기대된다. 멘토는 자신의 전문적 가치와 신념을 멘티에게 강요하기보다는 멘티가 실제 실천에서 직면하는

교육적 이슈들에 대하여 논리적으로 추론하는 능력을 기를 수 있도록 지원할 수 있어야 한다. 이러한 멘토의 역할에서 요구되는 것은 멘토의 반성적 실천 능력이다. 멘토는 무의식적으로 자동화되어버린 교실 실천을 모델링하던 형태에서 벗어나 반성적 실천을 통해 이론에 비추어 교육적 사안을 점검함으로써 이론과 실천을 연계할 수 있어야 한다(Sundi, 2007).

끝으로, 멘토는 멘토링 기술을 갖춘 것만으로는 충분치 않으며 멘티에게 "정서적, 감정적인 안정감과 만족을 줄 수 있어야" 한다(Y교사, X교사). 멘토링에서 멘티 교사는 구성원으로 받아들여지며, 환영받고 인정받기를 원한다. 경력이 짧아서 전문성 부족을 나타내는 초임교사와는 달리 수업 능력개발이 요구되는 경력교사의 경우 "낮은 성취수준을 초래한 원인을 교사 자신에게서 찾기보다는 열악한 교육환경과 자원, 학생들의 낮은 성취동기 등과 같은 외적 요인"에서 찾는 경우가 많다. 이러한 경력교사의 심리적 저항에 유의하여 멘토링 프로그램에서는 개선될 수 있는 영역과 행동에 초점을 맞출 필요가 있다. 아울러 멘티는 일방적인 지원만 받는 것이 아니라 자신의 아이디어를 탐색할 수 있는 자유가 있어야 한다. 요컨대 멘토는 멘티에게 해줄 수 있는 지원에 초점을 맞추되, 비밀이 보장되면서 정서적으로 위협적이지 않은 분위기 속에서 동료로서의 지원을 제공할 수 있어야 한다. 그러려면 멘토에게 대인관계 기술도 요청된다. 따라서 인내심이 부족하거나 민감성이나 공감 측면에서 둔한 멘토의 개인적 특성은 멘토링에 부정적인 영향을 주게 된다.

IV. 결론 및 제언

본 연구에서는 과학과 초임교사를 멘티로, 경력교사를 멘토로 구성하여 촬영한 서로의 수업을 비교분석하면서 멘토링의 필요성과 멘토의 자격을 분석하였다. 본 연구에서 개발하고 시범 적용한 멘토링의 특징은 교과별 멘토링을 전제로 한다. 즉, 멘토링을 통하여 멘토가 알고 있는 과학지식을 가르칠 수 있는 형태로 재구조화하는 데 초점을 두었다. 이러한 과학내용의 재구조화에는 관련된 교수학습 이론이 투입되어야 한다. 교사 지식의 상당 부분은 너무 묵시적이어서 명료하게 표현하기 어렵다. 이 점을 감안하여 본 연구에서는 수업을 매개로 하여 경력교사가 지닌 전문적인

지식기반을 드러내고자 하였다. 이러한 멘토링을 통해 멘티 교사는 실제적이고 구체적인 방법으로 수업에 대한 실천적 지식을 학습할 수 있을 것으로 기대된다. 연구결과를 토대로 멘토링 체제 운영과 관련된 시사점을 제언하면 다음과 같다.

첫째, 멘토링은 학교 현장에서 이루어지는(school-based) 지속적인 전문성 개발이어야 한다. 전문성 개발이 요청된다고 진단된 교사를 현장에서 분리하여 집중연수 프로그램을 투입하는 것은 바람직하지 않다는 것이다. 무엇보다도 교사로서의 전문성 신장은 “실제 수업 속에서 직접 해보야 하는 것”이어서 교실장면에서 개선여부를 확인할 필요가 있다고 멘토링을 경험한 교사들은 주장하였다. 교사로서의 전문성은 실천적이고 경험적 지식이어서 “경험을 통해 터득할 필요가 있으며” 바로 실천할 수 있어야 하므로 현장과 떨어져서는 곤란하다는 것이다. 여기서 멘토링을 통한 지원의 핵심은 동료교사와의 협력관계 속에서 직장 내에서(job-embedded, school-embedded) 전문성 개발을 지원하는 것으로 기존의 전통적인 워크숍이나 연수 모델보다 수업개선에 더 효과적인 것으로 나타났다. 따라서 멘티는 학교현장의 실천공동체 속에서 멘토와의 상호작용을 통하여 교사로서 발달과정을 경험하고 전문직으로서의 정체성을 강화해나갈 필요가 있다(Bradbury & Koballa, 2007).

둘째, 앞의 주장과 연계하여 실제 수업을 녹화한 수업비디오 등 교사의 학습과정은 실습 속에 구현된 장면을 소재로 반성하고, 반성한 것을 반영하여 다시 실천으로 옮길 기회를 제공해야 한다. 과학과 멘토링 과정을 통하여 멘티나 멘토를 막론하고 교사들은 무슨 일이 일어났는지, 학생들이 무엇을 이해했는지, 교수 전략이 학생들의 사고에 어떤 영향을 주었는지 등을 이해하기 위해 수업비디오를 분석하였다. 이러한 과정을 통하여 멘토와 멘티가 협력하여 수업비디오라는 증거에 기반한 공동탐구를 수행함으로써 반성적 경험을 공유할 수 있게 된다. 여기서 기억할 점은 이러한 멘토링 협의회 참여여부는 자발적이어야 하며, 이런 과정을 통해 형성된 학습공동체는 안전하고 건설적이어서 새로운 대화방식과 실천방식을 과감하게 실험할 수 있는 분위기여야 한다는 것이다.

셋째, 효과적인 멘토링 체제가 되려면 수업전문성을 포함하여 과학과 교사전문성 기준이 체계화되어야 한다. 즉, 멘토링을 통해 도달해야 할 과학교사의 전

문능력기준을 먼저 설정할 필요가 있다. 기준에서 요구되는 전문능력을 갖춘 교사가 될 수 있도록 개별 교사의 수행능력을 지속적으로 점검하고 평가할 수 있으려면 먼저 과학과 교사 전문성기준(science teaching standards)이 마련되어야 한다. 멘티의 학습과정을 안내하고 평가할 수 있는 명확한 실천 및 성취기준을 갖추고 있을 뿐만 아니라, 멘토링에 관계된 이해당사자들이 이러한 기준을 공유하고 있어야 한다.

넷째, 멘토 교사의 특성이 분명해야 한다. 멘토는 역할 모델, 지역의 안내자, 교육적 동반자 및 변화의 주도자 역할을 한다(Feiman- Nemser, 2001). 즉, 멘토는 멘티와 교직이라는 실천공동체 사이의 중재자 역할과 멘티가 도달해야 할 평가기준에 비추어 멘티의 능력을 평가하는 감독자 역할과, 효과적인 훈련과 전문성 개발의 기회를 제공하는 지원자 역할을 할 것으로 기대된다. 이 연구에서는 과학수업을 잘하는 경력교사를 멘토 교사로 삼았지만, 멘토링 활동과 참여자들의 의견을 고려할 때 수업을 잘하는 교사와 멘토 교사를 동일시할 수는 없었다. 멘토 자신이 수업을 잘하는 것은 멘티 교사들에게 좋은 시범을 보여줄 수 있다는 장점이 있지만, 그보다 더 중요하게 멘토에게 요구되는 것은 멘티 교사를 한 사람의 전문가로 성장시킬 수 있는 능력이다. 이러한 맥락에서 멘토 교육의 중요성이 강조된다. 전문성을 갖춘 훈련된 멘토로부터 멘티가 더 많은 혜택을 받는 것은 물론이고, 멘토 교육과 훈련은 멘토 자신에게도 큰 영향을 주는 것으로 나타났다. 따라서 과학과 멘토링 체제를 효과적으로 운영하기 위해서는 멘토의 역할을 준비시키기 위한 멘토 교육 프로그램이 어떤 형태로든 반드시 요구된다.

다섯째, 멘토 교사의 활동을 공식화하고, 활동에 대한 합리적인 보상을 해야 한다. 멘토는 대개 경력교사로서 멘티의 교직 적응을 돕고 실천적 전문성 발달을 돕기 위해 수업능력과 전문적 행동을 근거로 선정된다. 멘토 교사의 활동을 통해 멘티 교사들의 수업전문성이 제고되는 것을 멘티 교사의 개인적 발전이나 멘토 교사의 봉사로 이해하는 것이 아니라 교육의 효율성 제고라는 공식적 성과로 수용해야 한다. 따라서 멘토링 활동은 공식적인 성과를 산출하는 공식적 활동으로 인정하고 이를 현실적으로 지원하는 것이 타당할 것이다.

끝으로, 멘토링 체제가 효과적으로 운영되려면 멘

토링을 통한 교사의 기능적, 인지적 변화 못지않게 정서적 변화에 초점을 맞출 필요가 있다. 멘토링 활동은 멘토 교사와 멘티 교사의 끊임없는 상호작용 과정이다. 이 과정에서 멘티 교사는 멘토 교사의 도제로 시작하지만, 나중에는 가르칠 필요가 없는 성인이 되고, 더 나아가서는 서로가 도움을 주고받는 든든한 동료가 된다. 그리고 더 나아가서는 자신에게 가르침과 깨달음을 주는 또 다른 멘토 교사가 되기도 한다. 이런 멘티 교사의 변화와 성장을 이끌어내려면 멘토 교사와 멘티 교사는 오랜 기간 정서적인 유대와 지지의 관계를 유지해야 한다. 따라서 멘토링 체제 역시 이런 정서적인 측면을 반영할 수 있는 방안을 마련할 필요가 있다.

본 연구에서는 멘티를 초임교사로 제한하였다. 멘토링의 대상으로 '초임교사'와 수업능력개발이 요구된다고 진단된 '경력교사'는 그 성격과 내용면에서 차이가 있으며, 따라서 이들에 대한 '맞춤형'이 되기 위해서는 이들을 구분하여 살펴볼 필요가 있다. 특히 '경력은 많지만 수업전문성 개발이 필요한 교사'와 '경험이 부족하여 교과별 수업전문성 개발이 요청되는 초임교사'의 경우 전문성 개발에 대한 수요가 달라질 것이다. 멘티의 수요에 따른 맞춤형 멘토링이 되려면 수업능력개발이 요구되는 경력교사를 포함하여 다양한 멘티 유형별로 멘토링 체제가 개발될 수 있도록 연구참여자의 범위를 경력교사까지 확대할 필요가 있다. 멘토링의 대상에 따라 멘토링의 초점과 내용 범위는 달라질 수 있지만 멘토링의 기본 절차와 요소는 유사하기 때문에 초임교사를 대상으로 수행된 멘토링 체제 적용의 시사점은 경력교사를 대상으로 하는 멘토링 체제 마련에 충분히 활용 가능하다. 달리 말해서 수업전문성 개발을 필요로 하는 경력교사의 특성을 고려하여 탄력적으로 멘토링 체제를 적용할 수 있을 것이다.

국문 요약

이 연구의 목적은 초임교사를 포함하여 수업전문성 개발이 요구되는 교사를 지원하기 위한 방편으로써 멘토링 체제의 효과와 가능성을 탐구하는 것이다. 최근에는 수업전문성 제고를 통한 교사의 책무성 제고가 요청되며, 여기서 현장 경험 속에서 교사의 수업전문성을 신장시킬 수 있는 효과적인 방법으로 멘토링

이 주목되고 있다. 멘토링이란 개별 교사의 전문성과 경력발달과 연계하여 해당 교사가 전문적으로 그리고 개인적으로 성장할 수 있도록 지원하는 것으로 때로는 전문가-초보 관계로 운영된다. 본 연구에서는 교사전문성개발을 지원하기 위한 대안으로서 멘토링 체제 도입 방안에 대하여 살펴보았다. 교과별로 멘토-멘티를 최소 3쌍 정도 구성하여 멘토링을 시범운영해 본 결과를 토대로 멘토링 체제 도입과 관련된 시사점을 논의하였다. 본 연구에서는 동일한 단원의 전 차시 수업에 대하여 멘토와 멘티가 수업동영상을 만들고 그 동영상을 활용하여 수업컨설팅에 초점을 둔 멘토링(video-based discussions)을 진행하였다. 이러한 과정을 통하여 참여교사의 개인적, 집단적 발전을 촉진할 수 있었다. 멘토와 멘티가 협력하여 수업에서 드러난 증거에 기반을 둔 공동탐구를 수행함으로써 반성적 경험을 공유할 수 있게 된다. 과학과 멘토링 체제 적용 결과를 멘토링의 필요성과 목적, 초임교사 지원을 위한 멘토링의 필요성, 역할 기대에 비추어본 멘토의 자격에 초점을 맞추어 논의하였다. 결론에서는 멘토링 체제 운영상의 유의점을 논의하였다.

주제어: 멘토링, 수업전문성, 반성적 실천, 멘토, 전문성 개발

참고 문헌

- 이화진 외(2006). 수업컨설팅 지원 프로그램 및 교과별 내용 교수법(PCK) 개발 연구. 한국교육과정평가원 연구보고 RRI 2006-1.
- 최승현, 강대현, 박영순, 장경숙(2008). 교과별 내용교수지식(PCK) 연구(II) - 중등 초임교사 수업컨설팅을 중심으로. 한국교육과정평가원 연구보고 RRI 2008-3.
- Alred, G. & Garvey, B. (2000) Learning to produce knowledge: the contribution to mentoring, *Mentoring and Tutoring*, 8, 261-27
- Bradbury, L. U. & Koballa, T. R. (2007). Mentor advice giving in an alternative certification program for secondary science teaching: Opportunities and roadblocks in developing a knowledge base for teaching. *Journal of Science Teacher Education*, 18(6), 817-840.

Darling-Hammond, L. (1999). Target time toward teachers. *Journal of Staff Development*, 20(2), 31-36.

Darling-Hammond, L., Wei, R. C., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad. Published by the National Staff Development Council and The School Redesign Network at Stanford University.

Edwards, A. & Protheroe, L. (2003) Learning to see in classrooms: what are student teachers learning about teaching and learning while learning to teach in schools? *British Educational Research Journal*, 29, 227-242.

Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103, 1013-1055.

Harrison, J., Lawson, T., & Wortley, A. (2005). Facilitating the professional learning of new teachers through critical reflection on practice during mentoring meetings. *European Journal of Teacher Education*, 28(3), 267-292.

Hoffman-Kipp, Peter; Artiles, Alfredo J.; Lopez-Torres, Laura (2003). Beyond reflection: Teacher learning as praxis. *Theory Into Practice*, 42(3), p248-254.

Ingersoll, R. and Kralik, J.M. (2004). *The Impact of Mentoring on Teacher Retention: What the Research Says*. Denver, CO: Education Commission of the States.

Jones, M. (2000). Trainee teachers' perceptions of school-based training in England and Germany with regard to their preparation for teaching, mentor support and assessment. *Mentoring & Tutoring*, 8(1), 63-80.

Jones, M., & Strakerb, K. (2006). What

informs mentors' practice when working with trainees and newly qualified teachers? An investigation into mentors' professional knowledge base. *Journal of Education for Teaching*, 32(2), 165-184.

Lord, P., Atkinson, M. & Mitchell, H. (2008). Mentoring and coaching for professionals: a study of the research evidence. National Foundation for Educational Research.

Maynard, T. (2000) Learning to teach or learning to manage mentors? Experiences of school based teacher training, *Mentoring & Tutoring*, 8, 17-30.

National Commission on Teaching and America's Future (2005). *Induction into learning communities*. Washington, DC: National Commission on Teaching and America's Future.

Porter, A. C., Youngs, P., & Odden, A. (2001). Advances in teacher assessments and their uses. In V. Richardson(ed), *Handbook of research on teaching*(pp. 259-297). Washington, DC: AERA.

Schon, D. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Schon, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

Sundli, L. (2007). Mentoring. A new mantra for education? *Teaching and Teacher Education*, 23, 201-214.

Van Esa, E. A., & Sherinb, M. G. (2008). Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education*, 24, 244-276.