

예수에게 배우는 멘토링 원리

-교사교육을 중심으로-

홍은경*

논문초록

멘토링은 사람을 세우기 위한 일대일의 총체적인 지원방법으로서, 인재를 기르고자 하는 다양한 영역에서 사용되고 있으며, 최근 교사교육에서 멘토링에 대한 연구가 활발하게 이루어지고 있다. 교육에 대한 지식과 기능만이 아닌 성경적 세계관으로 교육해야 하는 기독교사교육에 있어서, 멘토링은 사명감 있는 교사를 질적으로 기르기 위한 최선의 방법이다.

멘토링을 위해서는 멘토의 본이 되신 예수를 면밀히 연구함으로써 멘토의 역할과 멘토링의 원리를 발견할 수 있다. 요한복음 21장 1절-19절에 나타난 예수와 베드로의 관계에서 멘토로서의 예수의 역할을 중심으로 여덟 가지의 단계를 발견할 수 있다. 각 단계의 이름을 멘토 역할을 중심으로 명명하면, 찾아가기, 지켜보기, 파악하기, 가르치기, 기회주기, 비춰주기, 채워주기, 확증하기의 여덟 가지이다. 교사를 위한 멘토링에 있어 이 단계들이 포함되었을 때 교사는 지식과 윤리, 효능감에 있어 변화를 보이며 멘토링이 균형 있게 이루어질 수 있다.

멘토링은 관계적 경험을 통해 이루어지며 사랑과 신뢰가 기본요소가 된다. 그러나 멘토링 관계에서도 인간의 사랑은 하나님의 사랑으로 실천될 때 성공할 수 있다. 즉 예수와 우리 가 맺는 일대일 관계의 원리를 통해 멘토링의 영적, 정서적, 전문적으로 지원하고 보살피는 일을 좀더 잘 수행할 수 있다. 또한 멘토링에 있어서 멘토 뿐 아니라 프로테제도 하나님의 주권(Lordship)에 순종함이 우선되어야 한다.

주제어 : 멘토링, 교사교육, 멘토의 역할, 멘토링 단계, relationship

* 중앙대학교 유아교육과 강사

- I. 들어가며
- II. 일반적인 개념으로서의 멘토링
 - 1. 멘토링의 개념
 - 2. 교사교육과 멘토링
 - 3. 멘토의 역할과 자질
 - 4. 멘토링의 진행 단계
- III. 멘토의 근원이신 예수의 멘토링
 - 1. 멘토링의 성경적 특성
 - 2. 예수와 베드로의 관계에서 발전한 멘토링의 원리
 - 1) 찾아가기(도움 요청하기)
 - 2) 지켜보기(드러내기)
 - 3) 파악하기(반성을 통해 문제 인식하기)
 - 4) 가르치기(해결방법 찾기)
 - 5) 기회주기(적용하기)
 - 6) 비춰주기(적용결과 반성하기)
 - 7) 채워주기(보완하기)
 - 8) 확증하기(확증하거나 확증받기)
- IV. 나가며

I. 들어가며

멘토링은 사람을 세우기 위한 일대일의 총체적인 지원방법으로서, 인재를 기르고자 하는 다양한 영역에서 사용되고 있으며, 최근 교사교육에서 멘토링에 대한 연구가 활발하게 이루어지고 있다. 교육에 대한 지식과 기능만이 아닌 성경적 세계관으로 교육해야 하는 기독교사교육에 있어서, 멘토링은 사명감 있는 교사를 질적으로 기르기 위한 최선의 방법이다. 이를 위해 분명한 멘토의 본이 되신 예수를 연구함으로써 멘토의 역할과 멘토링의 원리를 발견할 수 있다. 본고에서는 교사교육 방법으로서의 멘토링을 개관하고 멘토링의 원리와 방법을 예수의 가르침에서 찾아보고자 한다. 예수와 베드로의 관계에서 예수가 하였던 역할을 중심으로 멘토링의 단계를 알아보고, 그에 따라 교사교

육에서 초임교사를 대상으로 어떻게 멘토링 할 수 있는지 기술하고자 한다.

II. 일반적 개념으로서의 멘토링

1. 멘토링의 개념

‘멘토’라는 용어는 그리스 신화에서 오디세우스 왕이 전쟁을 위해 떠났을 때 그의 절친한 친구이자 그의 아들 텔레마쿠스를 훌륭하게 성장시킨 가정교사였던 멘토(mentor)의 이름에서 유래한 것으로, ‘멘토’는 돌보아 주면서 성장과 발달을 도와주는 사람이라고 볼 수 있다.

멘토링(mentoring)은 멘토와 멘토링을 받는 자(protege) 사이에 이루어지는 가르침의 관계로서, 멘토링의 개념 자체가 새로운 것은 아니다. 한 사람이 한 사람을 가르치는 멘토링은, 과거에는 세대에 이루어지는 삶의 방식이었기 때문에 그런 가르침의 방법은 인간관계에 필수적인 것이었다. 멘토링은 인간 생활 속에 평범하게 자리 잡고 어디에서나 이루어졌으므로 당연하게 여겨졌고 거의 주목을 받지 못했다. 아이들은 부모, 그리고 대가족을 이루고 있는 가족들의 멘토링을 받았다. 가족의 구성원들은 아이들에게 “남성다움”과 “여성다움”에 대한 감각을 길러 주고, 그들이 무슨 일을 어떻게 해야 하는지, 공동체의 각 구성원들의 의무와 관계에 대해 알려주었다(Engelstrom,1989). 또한 멘토링은 장인(匠人)들의 세계에서 가장 중요한 학습 방법이었다. 견습생들은 수년에 걸쳐 숙련공 곁에서 기술은 물론 그 세계와 관련된 모든 ‘생활 방식’을 배웠다. 고대 대학에서도 학생은 학자의 집에 기거하며 학문을 배웠다. 또한 고대 왕궁에서는 경험 많은 기사가 초보자에게 전투 기술을 전수하였고 예술가는 자기 작업실에서 혼신의 힘을 다해 제자들을 길러 냈다. 지식이나 기술 뿐 아니라 정신적인 발달을 이루는 면에서 멘토링 하는 방식은 어느 분야든 거의 동일하였다. 그리하여 스승의 정신과 기술을 이어가는 교육이 가능했던 것이다. 예수가 성경에서 사용한 ‘선생’이라는 어휘 역시 당시 교육

이 지금보다 훨씬 개별적이고 도제식이었던 중동지방에서의 의미로 사용하신 것이다(Edlin, 2004). 당시의 교육계에서는 멘토링이 필수적이 아니라 멘토와 프로테제 양측이 선택할 수 있는 것이었고 멘토링은 특정 활동에 제한되지 않는 보다 포괄적인 것이었다. 멘토는 프로테제와 형식적으로든 비형식적으로든 상호교환적인 특별한 관계를 맺게 되는데, 프로테제는 멘토의 폭넓은 양식, 행동, 활동들을 자신의 삶 속에 재현하도록 추구할 만큼 매력적으로 인식하기 때문에 결국 멘토의 삶에 흡수되는 것이다(Parkay & Stanford, 1995; Edlin, 2004 재인용).

그러나 과거와는 달리 현대에 와서 멘토링의 기능은 매우 약화되었다. 19세기까지만 하여도 교육현장에서는 인간관계에서 이어져 내려오는 인격적 영향력이 사회적으로 일반화되어 있었다. 그러나 20세기 이후 학교라는 제도적인 교육은 인격적인 영향력이 배제된 채 규격화되고 경쟁적인 모습으로 이어졌고, 산업화와 첨단 공학의 발달은 개인주의와 인격을 배제한 교육을 가속화하게 되었다. 첨단기술의 발전으로 더욱 고립된 현대인들은 인격적 만남을 통한 교육을 원하게 되었고 따라서 멘토링의 기능을 회복하고 멘토링을 모든 인간관계에서 최상의 활동으로 삼으려는 절박한 필요성을 나타내게 된 것이다. 사람들은 성인으로서 수행해야 할 역할과 관계에 대한 건전한 모범을 필요로 한다. 마음가짐과 가치는 멘토링 관계에서 모델링을 통하여 가장 잘 학습된다. 교과서와 컴퓨터 강의를 통하여 광범위한 지식을 습득할 수 있지만 어떤 사람이나 상황에 대한 태도는 존경하는 사람들의 태도를 봄으로써 확실하게 배울 수 있다.

Biehl(1996)은, 멘토링은 한 인간이 성인 초기에 가질 수 있는 발달적으로 가장 중요한 관계 중 하나일 뿐 아니라, 긍정적인 멘토링 관계가 없을 경우 성공을 보장받지 못할 수도 있다고 주장하였다.

멘토링은 일대일의 관계이나 한 명의 멘토가 다수의 멘티와 각각 멘토링 관계를 가질 수도 있고 한 명의 멘티가 다수의 멘토를 가질 수도 있다(Biehl,

1996). 또한 일정 기간이나 목표를 정해놓고 멘토링할 수도 있고 인생 전반에 걸쳐 비형식적인 멘토링이 이루어질 수도 있다. 멘토링 관계는 형식적인(formal) 멘토링과 비형식적인(informal) 멘토링에 따라 그 관계형성이 각각 다르다. 형식적인 멘토링 관계는, 전문적인 경력 발달을 위한 전형적인 패턴으로 단기간에 집중적인 도움을 필요로 하는 경우 관계가 형성되지만 형식적인 기간이 끝나도 멘토링 관계는 비형식적으로 지속될 수 있다. 반면 비형식적인 멘토링은 멘티의 개인적인 필요에 근거하여 이루어지며 장기적으로 관계를 형성하게 되는데, 이 경우 점차 시간이 지날수록 두 사람의 관계는 더욱 균형 잡힌 우정 관계로 발전되며 동등한 협력 관계가 이루어지는 상호 멘토링 관계를 형성하게 된다(류재석, 2001b).

멘토링이란 초보자가 성장하고 성숙하여 사회의 유능한 구성원이 되는 것을 돕기 위해, 경험과 기술 수준이 높은 사람과 경험과 기술 수준이 낮은 초보자 사이에 발생하는 복잡하고 상호작용적이며 역동적인 지원과정을 의미하며(Scott, 1999), 세부적인 훈련기술이나 작업, 또는 다른 사람과 지식을 공유하는 것 이상의 의미를 내포하고 있다. 즉 멘토링이란, 한사람이 다른 사람과 일정한 관계를 맺음으로써 장, 단기적으로 혹은 정규적, 비정규적으로 주어진 시간을 통해 격려하고 돌보고 교육하고 지도하며, 아이디어를 공유함으로써 개인적인 영향을 끼치는 모든 과정을 의미한다. 그러나 멘토링은 ‘무엇을 가르쳐야 할까?’ 보다는 ‘어떻게 도와줄 수 있을까?’라는 데에 더 역점을 둔다(Biehl, 1996). 오늘날 멘토링이라는 말은 여기저기서 자주 들을 수 있는 단어가 되었고, 많은 사람들이 중요하게 여기면서도 멘토링의 의미에 대하여는 피상적으로 이해하여 멘토링의 개념을 가볍게 사용하는 부작용도 생겼다.

직업적인 차원의 멘토링 관계는 프로테제로 하여금 상당한 우위를 점할 수 있는 중요한 이득을 제공해 준다. 그 이유는 프로테제가 시행착오를 거치지 않고 멘토의 경력을 받은 삼아 성장을 이룰 수 있기 때문이다. 즉 교본에는 나와 있지 않으나 매우 중요하다고 할 수 있는 모든 정보를 자신의 멘토에게서

얻을 수 있다. 이러한 멘토링의 잇점으로 인해 이미 의학, 사회, 공공 서비스 분야에서 일반적인 것으로 보고 되고 있다(Fagan & Walter, 1982; Gray & Gray, 1985 ; Dever, Johnson, Hobbs, 2000).

2. 교사교육과 멘토링

교육이란 불완전한 인간에게 전인적인 성장의 기틀을 마련해 주어 잠재적 가능성을 계발시켜 주는 것으로, 교육의 가장 중요한 요소는 바로 교사이다. 교육의 질은 교사의 질을 능가하지 못한다는 말에서 교사의 전문성에 대한 중요성을 찾아볼 수 있다. 이러한 교사의 전문성을 위해, 교사교육을 위한 대안으로 떠오른 것이 바로 멘토링(mentoring)이며, 이는 오늘날 교사교육에 있어서 중요한 주제로 부각되고 있다(Feiman-Nemser, 1996).

교사교육에 있어서 멘토링의 개념은 초임교사들을 교직이라는 직업으로 인도(induction)하기 위해 유능하고 경험이 많은 교사가 초임교사를 개별적으로 지도하여 그들의 수행과 전문성, 장기근속을 효과적으로 증진시키는 방법으로 사용된다. 멘토링의 방법은 다양하지만 대부분 한 명의 멘토는 한 명의 멘티와 짝이 된다. 그러나 한 명의 멘토가 여러 명의 멘티들을 보조할 수도 있고, 또는 경험이 있는 교육가들의 한 팀이 개인을 지지할 수도 있다(Newcombe, 1988). 교사교육에서의 멘토링은 일정 기간동안 다양한 방법들로 구성된 멘토링 프로그램으로 이루어지는 형식적 멘토링이 일반적이다(홍은경, 2004).

교사교육에서의 멘토링 프로그램은 1990년까지 미국의 30개주 이상에서 실시되었다(Feiman, 1996). 미국의 경우 교육의 문제점에 대한 자성의 목소리가 커지면서 1970년대 교육개혁 운동이 일어났고 이 운동의 일환으로 초임 교사의 이직률을 감소시키기 위한 목적으로 멘토링이 시작되었다. 교사 교육 관계자(Jonson, Ratsoy, Holdaway, & Friesen, 1993)들은 초임 교사들이 여러 가지 어려움에 직면하게 되는데 현실적으로 초임교사 혼자서 성공이나 실

패를 경험하면서 극단적으로 초임교사 기간동안 생존을 위해서 바람직하지 못한 기술에 의존하여 교육의 질적 저하를 유발하게 된다고 주장한다. 초임교사들은 직전교육에서 교수활동에 관련된 많은 것들을 배우지만 ‘가르친다’는 것에 대한 인지적 개념화가 이루어지지 않은 채 교사의 임무를 수행하게 되므로(임승렬, 1999), 교사로서 느끼는 어려움은 초임교사와 경력교사가 서로 다르다는 점에 기인하여(Carter, et al., 1988; Erikson, 1984) 전문가의 적절한 안내나 지원이 필요하다. 이와 같이 교사교육의 문제 해결 및 교사 직전교육의 질에 많은 관심이 집중되면서 여러 나라에서는 교사들을 준비시키는 새로운 교사교육 방법을 고안하려고 노력해 왔다. 그 결과 1980년대 이후 교육 실습, 인턴쉽(internship), 초임 교사를 위한 입문교육(induction)에서 현장의 지도 교사가 교사 교육자의 역할을 담당하는 멘토링(mentoring) 프로그램이 광범위하게 논의되고 실행되었다. 이때부터 멘토링이 교육현장에서 폭넓은 신뢰를 얻기 시작하였으며(Holloway, 2001), 교사교육과 교수를 개선하기 위한 도구로 인식되었다(Feiman-Nemser, 1996). 이제 멘토링은 미국, 영국, 오스트레일리아 등 여러 나라에서 급속히 진행되고 있으며, 미국의 교사교육자와 교사 그리고 학교 운영자들은 멘토링의 도입을 이 시대 미국 교사교육자들이 직면한 가장 중요한 문제로까지 인식하고 있다(Ballatyne, Hanford, & Packer, 1995 ; 조운주, 1998, 재인용). 이러한 영향으로 미국의 여러 주에서는 초임교사를 위한 입문 교육을 입법화시켰고 입문교육의 일환으로서 다양한 멘토링 프로그램의 개발, 실행, 효과에 대한 평가가 활발히 이루어지고 있다.

멘토링 프로그램은 디자인과 구조가 다양한 반면 그 효과성에 대한 연구들(Bova & Phillips, 1984; Feiman-Nemser & Parker, 1990; Ganser, 19992; Huffman & Leak, 1986; Odell & Ferraro, 1992; Reiman & Edelfelt, 1991; Schaffer, Strigfield, & Wolfe, 1992; Tellez, 1992; Veenman, 1984)은 한결 같이 멘토링이 초임교사를 돕는다고 제안하고 있다. 많은 연구들에 의하면(Ackley & Gall, 1992; Bulter, 1989; Driscoll, Peterson & Kauchak, 1986;

Feiman-Nemser, 1992; Ganser, 1992; Little, 1990; Stanulis, 1994; Tauer, 1996; Tellez, 1992; Thies-Sprinthall, 1986), 멘토링을 교사교육에 적용한 결과 초임교사, 멘토, 학교의 세 가지 관점에서 긍정적 변화가 있었다. 초임교사의 경우, 멘토링을 통해 교육적인 내용 지식의 획득뿐 아니라 도덕적이고 감정적인 지지 등의 정서적인 측면에서도 긍정적인 효과가 있는 것으로 나타났다. 초임교사는 멘토링을 통해 반성적 사고가 향상되어 문제의식이 발달되고 보다 객관적이고 다각적으로 볼 수 있는 시각을 갖게 되며, 더불어 최선의 대안을 모색함으로써 자율적 의사 결정자로서의 교사로 발전해 나갈 수 있다 (Danielson, 1999). 멘토는 초임교사의 어려움과 충격에 대한 완충적인 역할을 담당하게 되면서 '재생'의 기회를 제공받는다. 멘토링은 멘토가 자신을 새롭게 인식하게 하고 나아가 확장된 관심을 갖게 하며 '리더'로서의 역할을 수행하도록 고무시켜 주었다(Martin & Trueax, 1997). 교육 현장에서는 멘토링을 통해 교사들의 전문적이고 개인적인 발달을 꾀할 수 있으므로 결국 더욱 전문화된 인력을 확보하게 되는 것이다. 따라서 멘토링은 교육현장에서의 전문화를 지원하는 멤버쉽(membership)을 확장시킨다는데 의미가 있다.

교사교육에서 멘토링은 교사들의 개인적인 목표를 발전시키고 전문가적인 자리에 대한 인식을 갖추어가게 함으로써, 전문성에 있어서의 성장과 변화를 위한 토대를 마련해준다. 이는 교사 개인의 발달을 촉진하는 것과 동시에 전문가로서의 성장의 촉진을 의미한다. 또한 전체적 맥락 내에서 교육과 장학에 대한 새로운 패러다임을 제공해 주며, 교육의 이론과 최선의 실제에 대한 통합의 합리적인 근거를 마련해 주고, 가르치는 것에 대한 실제적 접근을 가능케 하는 수단이 된다. 따라서 멘토링은 초임교사로 하여금 유능한 전문가가 되기 위해 필요한 지지를 제공하며, 경력교사인 멘토들에게는 자신만의 교수 신념과 실재를 재평가하고 그들의 전문성을 나누기 위해 필요한 능력을 발달시키는 계기를 제공하는 효과적인 교사 지원 전략중 하나라고 볼 수 있다.

교사교육에서 멘토링이 성공하기 위해서는 성인학습자의 특성을 충분히 이

해하고 그에 적합한 내용과 방법으로 이루어져야 한다(교육부, 2001). 사람은 성인으로 성숙해 감에 따라 자기주도적인 인간으로 변하고, 학습자원이 되는 경험을 축적하며, 사회적 역할을 지향하고, 교과 중심에서 수행 중심의 학습으로 변화한다(권대봉, 1999). 성인발달 이론에 따르면 성인학습자들도 인지, 사회, 정서, 도덕성 발달에 있어 개인차가 있으므로, 멘토링 프로그램이 한 가지 방법이나 한 가지 수준만으로 구성되어서는 안 된다. 또한 성인학습자는 자신의 신념이 도전을 받거나 단점을 드러내어 지적을 받는 것을 매우 싫어하는 특성이 있으므로 초임교사의 신념을 인정하고 단점보다는 장점을 강조하는 방식으로 멘토링 하여야 한다. 또한 성인학습자는 지금 당장 자신에게 필요한 문제를 해결하는 것에 관심이 있으며 일단 동기가 유발되면 스스로 학습하는 특성을 가지고 있기 때문에(교육부, 2001) 교사를 위한 성공적인 멘토링을 위해서는 프로테제가 되는 교사들의 요구에 근거한 내용 선정이 요구된다(Whitebook & Bellm, 1994).

Stroot(1999)은 멘토링을 전문적 지원의 측면과 정서적 지원의 측면으로 나누고, 정서적 지원으로 멘티들의 자기 신뢰 증진, 직업적 갈등 해소, 스트레스의 해소를 위한 정서적 지원을 해야 전문적 영역의 수행을 도울 수 있다고 하였다. 즉 멘토링에 참여하고 있는 사람들의 개별적이고 특수한 상황적인 요구, 발달, 흥미가 중요하므로 이런 점을 고려해야 멘토링의 효과를 극대화할 수 있다(박은혜 외, 2002)는 것이다.

Tauer(1996)는 형식적인 멘토링 프로그램의 실행가능성에 대해 의문을 제기했는데, 멘토링 프로그램들이 대인간의 상호작용에 크게 의존하기 때문이라고 하였다. Little(1990)은 형식적인 멘토링 프로그램은 비형식적이고 인간관계적인 사건을 창조해낼 수 없다고 주장했다. 이는 교사교육에서의 형식적인 멘토링도 성공하기 위해서는 초임교사와 멘토의 인간관계, 정서적 유대가 가장 중요함을 의미한다(Cross, 1995; Gratch, 1998). Faibanks, Freedman, & Kahn(2000)에 의하면, 멘토들은 초기에는 초임교사의 전문적 성장을 강화하

길 원했지만, 멘토가 초임교사를 진정으로 도우려는 태도를 가졌을 때 초임교사는 자신의 이야기를 드러낼 수 있었다. 즉 멘토링은 인간관계를 바탕으로 이루어지므로 전문적 지원 이전에 정서적 공감기가 있어야 한다는 것을 알 수 있다.

멘토링은 관계를 통하여 멘토링의 양육(cultivation) 기능을 형성하는 것이며, 멘토링의 핵심인 '양육(cultivation)'이라는 말은 '성장하는 기간 동안 영양분이나 그 외에 성장하는 데 필요한 것들을 공급하고 격려하여 발전을 도모하는 것'을 의미한다. 따라서 효과적인 멘토링 관계를 위해서는 무엇보다 초임교사에 대한 초점과 배려가 필요하고, 멘토의 배려적인 태도가 초임교사에게 전달되어 신뢰의 관계를 형성하는 것이 필수적이다.

그러나 멘토링이 모든 문제들을 해결해 주는 완전한 것은 아니며 교육적 개선의 한 부분으로 교사의 발달과 교직생활에 영향을 주는 것이다. 그러므로 학교의 발전과 교사의 질 향상을 위한 다른 노력과 함께 멘토링을 통합하는 것이 중요하다(Newcombe, 1998).

3. 멘토의 역할과 자질

멘토링의 구성 요소 중에서 멘토는 가장 중요한 요소로서, 사전적 의미에서의 멘토는 '조언자', '안내자', '조력자', '확신자', '역할 모델', '철학자와 친구'로 정의할 수 있다(Cross, 1995). 류재석(2001b)은 멘토의 역할을 교사(teacher), 코치(coach), 후원자(sponsor), 상담자(counselor), 조언자(adviser)라고 하였다. 그러나 이러한 역할을 통해 멘토가 멘티의 모든 필요를 만족시킬 수는 없으므로 멘토는 자신의 역할을 수행하면서 멘토 개인에 의한 것보다는 그들이 속해 있는 집단 안에서 최선의 것을 따라야 한다.

교사교육에서의 이상적인 멘토의 역할은 초임 교사를 정서적으로 지원하는 역할과, 초임 교사의 교수 능력 향상을 위해서 전문적으로 지원하는 역할이라

고 볼 수 있다(Ballantyne, Hansford, & Packer, 1995; Johnes, Reid, & Bevins, 1997). 정서적 지원 역할이란, 어려움에 처해 있는 초임 교사가 의지할 수 있도록 지원과 격려를 제공하고, 발전할 수 있다는 느낌을 갖도록 도와주는 것이다. 이는 초임 교사를 평가하기보다는 지지하고, 초임 교사의 장점을 인식하고, 협력자로 존중하고, 문제를 함께 해결함으로써 가능하다. 또한 멘토는 초임 교사의 비밀을 지키고, 많은 시간 동안 초임 교사의 이야기를 들어 주어야 하며, 초임 교사의 스트레스를 해소할 수 있는 건설적인 방법을 제안하여, 기관 밖의 여러 가지 활동에도 참여할 수 있게 격려함으로써 친밀하고 믿을만한 관계를 형성해야 한다. 이러한 정서적 지원은 초임교사에 대한 지지의 기반이 되며, 멘토링 프로그램의 성공여부를 가름한다고 볼 수 있다.

멘토는 정서적인 지원뿐 아니라 초임 교사가 교수 활동을 수행하는 데 필요한 여러 가지 전문적인 지원도 제공해야 한다. 전문적인 지원을 위해서 멘토는, 초임교사에게 효과적인 학급 운영 및 교수 전략에 대해서 전반적으로 알려 주고 정보도 제공해야 한다. 또한 새로운 교수 전략과 기술의 발달, 실천에 대한 반성의 증진을 위해서 초임 교사에게 규칙적이고 지속적인 정보와 피드백을 제공해야 한다.

이처럼 멘토의 역할은 협동적이고 조직적인 관계를 통해서 초임 교사의 적응에 최고의 영향력을 발휘하도록 하는 것이며, 이는 네 가지 기능을 통해 이루어진다(Odell & Ferraw, 1992; Portner, 1998). 첫째, 멘토의 관계 맺기는 초임교사와 상호간의 신뢰, 존경 그리고 전문성을 주고받는 관계를 구성하고 유지하는 것이다. 이를 위해 멘토는 초임교사의 경험을 반영해 주고, 정직하게 공유하며 용기를 주고 아이디어와 요구를 이해해 주어 환경에 적응하도록 돕는다. 둘째, 평가하기는 초임교사의 교수법과 학습방법에 대한 데이터를 모아 상황 조절능력에 대한 진단을 하게 된다. 평가하는 행동은 곧 초임교사의 전문적인 요구를 확실하게 하는 것이며, 이는 곧 멘토링이 다양한 데이터에 대해 사려 깊게 고려해야 한다는 점에 기반을 둔다는 것을 의미한다. 셋째, 지도

하기는 초임교사들에게 역할모델을 제공하는 것을 의미하며, 이는 관련된 경험을 나누고 새로운 교수전략 등을 알려주어 이를 활용해보도록, 그들이 그들만의 교수법을 향상시키는 것에 대한 책임감을 갖도록 해준다. 넷째, 격려하기는 초임교사로 하여금 그들의 비형식적인 교수법과 접근을 구성하도록 격려함으로써 그들 자신의 결정과 행동을 독립적으로 반성하도록 이끌어주는 것이다. 이 과정에서 멘토는 초임교사와 함께 의사결정의 책임감을 갖게 되며, 반성적 사고를 통해 이끌어간다. 멘토의 기술에 대한 안내는 자신의 결정에 대해 반성하도록 격려하는 질문을 통해 이루어진다. 교수행동에 대한 안내는 초임교사의 창의적, 비판적 사고를 자극해주며, 그들로 하여금 미래의 상황에 자신감을 갖도록 힘을 부여한다. 또한 발생될 수 있는 위기상황에 대해 안내해 줌으로써 초임교사가 적절한 행동을 할 수 있는 지각 있는 의사결정 능력을 갖도록 돕는다. 이러한 멘토의 기능은 각각 분리되어 이루어지는 것이 아니라, 멘토링 과정을 통해 지속적으로 이루어진다.

그러나 멘토의 역할수행을 위한 선행요건은 멘토의 자질이다. 초임 교사를 위한 멘토링 프로그램에서 정서적·전문적 지원을 제공하는 멘토의 역할을 성공적으로 수행하기 위해서는 기술을 제공하거나 다른 사람과 지식 영역을 공유하는 것 이상으로, 이해할 수 있는 능력이 필요하다(Scott, 1999). 멘토에게 필요한 자질은 개인적인성적 자질과 전문적 자질로 나눌 수 있는데(Whitebook, & Bellm, 1994; Wildman et al, 1992), 멘토의 개인적인성적인 자질은 교직에 대한 열의와 다른 사람을 도우려는 의지이다. 사람들과의 상호작용에 있어서 사교적이고 융통성이 있을 뿐 아니라, 프로테제의 요청에 민감하게 반응하여 언제나 도움을 제공하며, 보호적이고 격려적 이어야 한다. 멘토의 전문적 자질은 모든 경우에 좋은 모델을 제공할 수 있는 능력을 의미한다. 멘토는 개방적인 자세로 전문적 발달을 위해 지속적으로 노력하고, 나아가 자신에 대해 반성할 수 있어야 한다. 그리고 능숙한 의사소통기술과 창의적인 문제 해결력도 갖추어야 한다.

Biehl(1997)은 훌륭한 멘토가 되기 위해서 절대 소홀히 하지 말아야 할 점으로, ‘사랑하라’, ‘격려하라’, ‘솔직하라’, ‘당신의 동기를 점검하라’, ‘긴장을 풀라’는 다섯 가지를 제안하였다. 그는 사랑이라는 요소 한 가지만으로도 멘티의 두려움을 상당 부분 해소할 수 있으며, 멘토의 격려로 멘티의 상처받은 감정이 치유되도록 도와주고, 멘토가 자신의 실패도 솔직하게 말해줌으로써 멘티에게 더욱 현실적인 안목을 심어줄 수 있기 때문이라고 하였다. 그리고 멘토는 자신의 우월성을 보이기 위해 멘티를 이용해서는 안 된다고 하면서 겸손한 마음으로 멘토링에 임할 것을 권했다.

그러나 멘토가 이런 모든 점을 갖추고 있을 것이라고 가정하는 것은 지나치게 이상적이다. 멘토는 자신에 대한 정직함을 통해서 책임 있는 멘토가 될 수 있고, 무엇보다도 멘토의 자질 향상을 위한 교육과 훈련이 필요하다. 멘토를 위한 훈련은 전문적인 지원 능력과 정서적 지원 능력의 향상이라고 볼 수 있지만 멘토링이 이루어지는 각각의 맥락은 다르기 때문에 멘토 자신의 반성적인 사고 능력을 길러 각 상황에 대응할 수 있게 해야 한다(Bullough, 1993). 멘토링은 복잡적이고 지속적인 돌봄이기 때문에 멘티에 대한 깊은 이해를 갖도록 조망능력에 대해 훈련받아야 한다(Veenman, 1984; Fuller & Bown, 1975). Bullough, 1993). 감정이입(empathy)은 좋은 멘토링 관계를 위한 중요한 요소로서 다른 사람을 받아들이고, 판단하거나 부인하지 않는 것이다. 이러한 훈련은 멘토를 사려 깊게 만들고, 그들 자신의 미숙했던 때를 되돌아보게 하여 자신의 경험에 관계없이 초임교사들에게 접근하고 수용할 수 있도록 돕는다(Rogers, 1958).

4. 멘토링의 진행 단계

멘토링은 그 관계가 지속되면서 변화가 이루어진다. 연구들(Kram,1986 ; Martin,1994 ; Phillips,1977)은 멘토링 관계가 단계적으로 발달한다는 것을

발견했다.

미국의 형식적 멘토링 프로그램인 MAC(Mentor-Apprentice Collabaration)에 참가한 멘토와 초임교사 두 쌍을 대상으로 한 연구에서, 멘토링 관계는 시간의 경과에 따라 발전하는 것으로 나타났다(Dever, Johnson and Hobbs, 2000). 첫번째 단계는 각각의 기본적인 관심과 즐거움을 공유하는 초기의 형식적 단계(Initial formal)로서, 멘토와 초임교사 모두 전문적 성장을 목표로 멘토링을 시작하고 있었으며, 각자 자신의 역할을 발휘하여 인정을 받기 되는 것에 관심을 가지고 있었다. 두 번째는 양육과 발달이 이루어지는 단계(cultivation/development)이다. '양육(cultivation)'이라는 말은 '성장하는 기간 동안 영양분이나 그 외에 성장하는 데 필요한 것들을 공급하고 격려하여 발전을 도모하는 것'을 의미하며 이것은 멘토링의 핵심이 된다. 이 시기에는 다양한 교수전략들을 토의하고 반성하며 아이들을 훈육(discipline)하는 것과 부모에 관한 문제들에 대해 상호작용하고 협력하면서 두 사람이 한 팀이라는 느낌을 갖게 된다. 세 번째 단계는 시너지(synergy)가 실현되는 단계인데 전 단계에서 발휘된 협력이 실행되면서 시너지 효과로 이어지게 된다. 협력은 둘 사이를 친밀하게 하고 이 친밀함으로 인해 좀 더 진지한 대화와 모델링, 확증을 가능하게 한다. 네 번째는 역할의 변화와 새로운 관심이 생기는 분리와 헤어짐의 단계이다(parting or seperation). 멘토가 떠나가고 초임교사는 혼자서 학습을 운영하게 되는데, 이때 멘토는 초임교사가 계속해서 발전하는가에 관심을 가지고 지켜보고 혼자서도 학습을 잘 운영하는 것이 자랑스러웠다고 하였다. 또한 초임교사는 혼자 가르치게 되었을 때 자신의 학습에 어떤 변화를 만들고 싶어 하면서 멘토와 분리되어 자율감을 느끼는 기회가 되었다고 했다. 마지막 단계는 초임교사들과 멘토가 이제 각자 자신의 길(on their way)을 가는 단계로, Phillips(1977)는 이 단계를 변형(transformation)의 과정이라고 하고 Kram(1986)은 재정의(redefinition)라고 명명하였다.

마틴과 준(1997)은 멘토와 초임교사의 관계에서 나타나는 특징들을 중심

으로 멘토링의 단계들을 구조화하였다. 이들이 제시한 단계는, 멘토와 초임교사의 ‘관계수립단계’, ‘아젠다(agenda) 확립단계’, ‘관계 발전 단계’, ‘변화를 위한 토대의 단계’와 ‘변화를 위한 움직임 단계’의 다섯 가지였다. 각 단계는 특징적인 영역(dimension)들이 있었고 이것들은 고정적이라기보다는 유동적이었지만 시간이 지나면서 비선형적으로 발전되는 양상을 나타냈다고 한다. 서로를 알아가는 첫 번째 ‘관계 수립 단계’에서는 신뢰, 개방성과 수용, 지지, 격려, 안정성의 측면들이 나타났는데 이러한 여섯 가지 특징들은 진실한 멘토링 관계를 확립하고 유지, 전개하는데 있어 가장 중요한 영역임이 확인되었다. 두 번째 ‘아젠다 확립단계’에서는 초임교사로 하여금 유아교육 분야에서 보다 나은 전문가가 되도록 한다는 멘토링의 목표에 의해 멘토링의 내용과 이슈들을 결정하는 것이므로, 전문성과 지식의 측면이 강조된다. 세 번째 ‘관계 발전 단계’에서는 의사소통과 피드백, 반성이 중요한 영역이 된다. 자신과 타인에 대한 반성은 변화로 향하는 지속적인 성장과 진보를 위해 의미가 있었지만, 반성의 수준은 둘 사이의 신뢰와 친밀함의 정도에 따라 그리고 개인의 성숙도와 생활 경험에 따라 엄청난 다양성이 있음이 입증되었다. 멘토와 초임교사들 사이가 동료적인 태도로 옮겨 가게 되는 ‘변화를 위한 토대의 단계’에서는 상호유익과 성숙의 측면이 강조되고, 마지막 단계인 ‘변화를 위한 움직임 단계’에서는 멘토와 초임교사의 역할의 변화가 이루어지면서 더욱 가까운 관계가 형성되었다. 이 단계에서는 능력 부여(empowerment), 위기, 비전의 측면이 강조되었다.

III. 멘토의 근원이신 예수의 멘토링

1. 멘토링의 성경적 특성

Edlin(2004)은 효과적인 멘토링을 하기 원하는 사람들에게 분명한 예가 되는 분은 바로 예수 그리스도이시며 성경에서 여덟 가지의 멘토링 요소를 찾아내어 제시하였다. 그는 이 요소들은 기독교적 멘토링의 특성이라고 하면서, 온정주의(paternalism), 주께 하듯 하라, 가르침에 대한 열정, 목적 전달하기, 지식과 의문을 나타내기, 결합에 대한 가능성, 연약함, 겸손의 여덟 가지를 제시하였다.

첫째, 온정주의에 대해서 그는 바울의 데살로니가 교회의 교인들과 자신의 관계를 묘사하는 데서 찾았다(.....우리는 사도로서 마땅히 권위를 주장할 수 있으나 도리어 너희 가운데서 유순한 자가 되어 유모가 자기 자녀를 기름과 같이... 아버지가 자기 자녀에게 하듯 권면하고 위로하고 경계하노니.....(살전 2:7,11). 부드럽고 다정다감하고 이기적이지 않은 헌신으로 젖먹이 아기를 기르는 어머니의 사랑과 아버지가 자녀를 훈계하고 위로하며 비전을 제시하며 성취로 이끄는, 부모의 역할이 곧 온정주의라고 하였다. 온정주의는 책임을 포함한다. 책임은 꾸짖고 훈계하고 바로 잡아주는 것을 포함하며, 멘토에 의해 사랑으로 행해지는 멘토링은 멘티가 진보할 것을 목표로 한다. 즉 바울은, 전문적 영역과 정서적 영역을 모두 지원해야 하는 균형 잡힌 멘토의 역할을 하는 것이다. 또한 이것은 McCabe(1995)의 연구에서 학생들이 가장 좋은 교사라고 평가한 ‘학생들에 대해 관심을 가지고 높은 기대를 품으며 그들의 삶 가운데 함께 할 수 있는 교사’의 모습과 일치한다. 멘토가 프로테제를 사랑해야 하지만 그 사랑은 기독교적인 사랑의 개념일 때 멘토링이 성공할 수 있다. 기독교적 사랑이란, 죽음의 대가를 치루면서 까지 사랑하신 예수의 그 사랑이다. 따라서 자신이 치루어야 할 대가에 관계없이 하나님께 영광을 돌리고 상대방의 최대의 관심사를 존중하는 방식으로 학생들의 삶에 영향을 미치고자 하는

열망을 품는 것이다. Noddings(1992)는 교육에서 ‘caring’이 기본이 되어야 한다고 하면서, 이것은 돌봄을 당하는 사람에게 필요한 최선의 것이 무엇인지를 그 사람의 입장에서 지속적으로 고려하고 그 최선의 것이 이루어질 수 있도록 자신의 모든 에너지를 쏟는 일이라고 설명하였다. 하지만 인간적 사랑으로 아무런 대가없이, 칭찬이나 인정까지도 포기한 채 상대의 최선을 위해 자신의 모든 것을 주는 일이 지속적으로 가능할 수 있을 것인가? 바울은 ‘우리가 그리스도의 사도로 능히 존중할 터이나 그러나 너희에게든지 다른 이에게든지 사람에게는 영광을 구치 아니하고(살전 2:6)’ 라고 함으로써 사랑을 주는 자의 태도를 분명히 하고 있다. 즉 사람을 기쁘게 하기보다 하나님을 기쁘게 해야 하는 것이며 이를 위해 온정적인 어머니의 역할과 지도적인 아버지의 역할을 조화롭게 수행해야 한다.

둘째, ‘주께 하듯 하라’고 제안하였다. 기독교인 멘토는 기본적으로 예수께 갖고 있는 책임에 종속되어 있다. 예수께서는 베드로에게 ‘내 양을 먹이라’고 책임을 부여하기 이전에 ‘나를 사랑하느냐?’고 세 번 물으셨다(요 21:14-17). 멘토링은 하나님을 사랑하는 마음의 동기로서 하나님의 양을 위탁받아 먹이는 과정이다. 따라서 멘토는 프로테제에게 하나님께 하듯 멘토링 해야 하는 것이다. Dick Keyes(1995)는, 멘토링의 가장 중요한 요소는 경쟁에서의 탁월함이 아니라 멘토가 프로테제와 상호작용 할 때 예수 그리스도를 본받아 살아감으로써 실천될 수 있다는 점이라고 하였다. 프로테제에게 멘토가 얼마나 능력이 있는가를 보이는 것에서 자유로와져서 순전하게 프로테제를 섬기며 주께 하듯 멘토링이 이루어져야 한다. 하나님은 언제나 우리 마음의 동기를 보고 계시기 때문에 그리고 우리의 최고의 충성이 하나님께로 드러져야 함이 마땅하기 때문이다.

셋째, 가르침에 대한 열정을 가져야 한다. 최고의 멘토는 자신이 하는 멘토링과 프로테제에 대해 열정을 품은 사람이다(McCabe(1995)). 예수 그리스도를 본받은 영향력 있는 교사는 단지 머리로만 가르치지 않고 머리와 가슴으로

가르친다. 머리로만 가르칠 때에는 대상에 대해 당위성의 기준만을 따르게 되어 칭찬과 비판을 주로 사용하게 되지만 가슴으로 가르칠 때에는 배려를 하게 된다(심성보,1996). 멘토링은 머리와 가슴으로 가르치는 것이며 여기에는 헌신과 열정이 있다. Goldstein(1997)은 ‘가슴이 없는 인간’을 창조해내는 모든 형태의 교육을 비판하면서 돌봄, 관심, 그리고 관계와 열정의 결합을 ‘사랑’으로 정의하였다. Sternberg(1988)는 사랑은 친밀, 헌신, 열정의 측면에서 이해될 수 있다고 제안하였다. 친밀은 돌봄, 관심, 관계를 강조하는 것이고, 헌신은 누군가를 사랑하려는 결정과 그 사랑을 유지하려는 헌신 둘 다를 수반하며, 열정은 가르치려는 대상들과 함께 하며 나누는 내용에 대한 상호작용을 촉진시키려는 교사의 강한 욕구라고 설명하였다. 그는 친밀, 헌신, 열정의 세 가지 요소 모두가 관계에 존재할 때 “완전한 사랑”이 나타난다고 하면서, 사랑의 요소들은 교사가 경험하는 사랑의 형태를 기술한다고 하였다. 인간은 누구나 자신이 경험한 사랑의 범위 이상으로 사랑할 수 없다. 하나님께로부터 받은 사랑의 요소들은 설명할 수 없을 만큼 그 범위가 넓다. 기독교인 멘토는 하나님과의 일대일의 교제를 통해 느끼는 친밀함, 자신을 내어주기까지 보여주신 헌신, 끝까지 포기하지 않고 언제나 성령으로 함께 하시며 미세한 음성으로 인도하시는 열정, 이와같은 하나님의 사랑을 경험한 사람이다. 그리고 자신이 경험한 사랑의 형태를 멘토링을 통해 기술한다.

넷째, 성경적 멘토링은 프로테제에게 목적을 확실하게 전달하는 것이다. 의미를 찾지 아니하면 아무런 의미가 없을 세상에서 프로테제가 의미를 찾아 떠돌도록 방치하지 않는다(Eddin,2004). 멘토링은 프로테제에게 지식과 일을 통해 얻을 수 있는 궁극적인 의미와 목적, 희망이 전달되도록 하는 것이다. 그러므로 기독교인 멘토는 멘토링하는 모든 면들을 통해 뚜렷한 목적을 제시할 수 있는 기회와 자격을 가지고 있어야 한다. 하나님은 엘리야가 이세벨에게 쫓기다 지쳐 죽기를 원했을 때 방치하지 아니하시고 마지막 목적을 주셨으며, 예수는 베드로에게 자신의 양을 먹이고 치리는 목적을 확실하게 전달하셨고 목

적을 상실해 다시 어부가 되어버린 베드로를 방치하지 않으셨다.

다섯째, 멘토는 프로테제에게 자신이 가지고 있는 지식과 더불어 의문을 나타내 보여야 한다. 반성적(reflective)이고 비평적(critical)인 사고의 모델로서의 역할을 보여야 한다는 것이다. 프로테제 역시 문제를 진단하고 해결할 수 있는 능력이 있는 사람, 올바른 것을 분별할 수 있는 사람이 되도록 하는 것(세우는 것)이 멘토링의 목표이다. 멘토가 모든 지식의 근원 역할을 하는 것은 아니지만 지식이 있는 총명한 존재로서 전문적 영역의 지원을 해야 한다. 이를 위해 멘토링 하는 영역의 지식과 기술을 구비하고 대상에 적절한 방법과 내용으로 지도해야 한다. 바울이 아테네 사람들에게 말씀을 전할 때에 청중의 이해를 위해 아테네의 문화적 영웅을 인용하였던(행 17) 것처럼 학습자의 시각에서 학습자를 보고 지도해야 한다. 왜냐하면 멘토는 프로테제의 눈을 통해 학습을 볼 수 있게끔 해야 하기 때문이다. 프로테제의 학문적, 사회적, 문화적, 영적 측면을 진정으로 이해하고 그들의 사고를 이해하기 위해서는 멘토 자신이 먼저 유능한 청취자가 되어야 한다. 서투른 청취는 교육의 과정에서 좌절을 유발하도록 하는 가장 일반적인 원인 중 의 하나이므로, 주의 깊은 청취를 통해 학생의 관점에서 교육을 바라보면서 무엇이 진리이고 무엇이 옳은 지를 발견하기를 열망할 때 멘토는 학생들의 상상력에 생명력을 불어넣을 수 있게 된다(Edlin, 2004). 홍은경(2004)은 유치원 초임교사를 멘토링 하는 과정에 대한 연구에서, 유능한 청취로 인해 진정한 멘토링이 시작될 수 있었다고 하였다. 멘토가 가르치려는 의도가 강했던 초기에는 초임교사들이 멘토의 가르침에 대해 부담을 갖고 혼란스러워했는데, 그 이유는 멘토가 그들이 처한 상황과 그들의 어려움에 대해 미숙한 청취를 했기 때문에 그들이 따라 하기에는 거리가 있는 이상적인 내용들을 다룬 결과였다고 분석하였다. 멘토링 중기에 접어들면서 멘토가 초임교사들의 이야기를 주의 깊게 들어주어 safe palace가 형성된 후에 그들의 필요에 맞는 지도를 하게 되어 성공적인 멘토링을 할 수 있었다고 하였다. Edlin(2004)은, 멘토가 지식을 소유했다는 것은 자신과 다

른 교육적 세계관의 관점을 충분히 이해하고 있다는 것을 의미하는 것이며 이것은 비기독교적 사상에 대한 비판능력이 있다는 것이라고 하였다. 우리는 우리가 추구하는 것뿐 아니라 반대하는 것에 대해서도 잘 알아야 한다. 이에 대해 Carl Henry(1989)는 만약 이 세대가 선한 세대가 되고자 한다면 지독한 냄새를 맡는 자들이 필요하다고 하였다. 우상숭배 세대의 상태를 덮고 어둠의 장막 안에서 우리를 이끌어줄 수 있는 유일한 분이신 예수 그리스도 안에서 새 생명을 얻은 자들이 필요하다는 것이다. 그리하여 프로테제로 하여금 ‘하나님 아는 것을 대적하여 높아진 것을 다 무너뜨리고 모든 생각을 사로잡아 그리스도에게 복종케.....(고후 10: 5)’하도록 하는 것이다.

여섯째, 결함에 대한 가능성을 수용하는 것이다. 기독교인 멘토는 기독교 세계관의 관점에서 세계를 연구하지만 학생들에게 사상을 강제로 주입하거나 믿음의 순응을 무조건적으로 강요한다는 것은 아니다. 예수께서 그 삶으로 보이셨던 것처럼 멘토의 삶에서 나타나야 한다. 예수가 십자가에 달려 돌아가시던 현장에 있던 요한은 예수가 죽음의 고통을 통해 친히 보이신 그 사랑의 모습으로 인해 평생을 서로 사랑할 것을 전했다. 프로테제가 도덕적 선택을 할 수 있는 능력은 교사가 부인할 수 없는 하나님께서 인간에게 주신 권리이며 신앙에 대한 개인적인 헌신은 스스로 책임 있는 선택을 해야 하는 것이다. 예수는 자신을 따르는 무리들을 강제로 만들어내지 않으셨고 열정적으로 메시지를 전했다지만 헌신은 스스로 결정하도록 기회를 허락하셨다. 예수는 자신을 비방하는 청중들조차 그들이 선택의 권리를 받았음과 그 선택의 결과도 그들이 감당해야 함을 인식하고 계셨던 것이다. 멘토링을 통해 완전한 인간을 만들어내겠다는 생각은 버려야 한다. 완전함은 그리스도 예수 외에는 찾아볼 수 없으며 우리는 죽을 때까지 그 완전함을 닦아 노력하는 것일 뿐이다. 하나님께서 우리의 결함을 수용하신 그 모습을 닦아 프로테제의 부족함 역시 인정하고 기다려야 한다. 멘토링은 멘토를 통해 삶으로 보여 지는 사랑을 통해 이루어지는 과정이며 사랑은 오래 참고 견디는 것(고전 13:4-7)이기 때문이다.

일곱째, 멘토 자신의 연약함을 인정해야 한다. 성경에 나타난 연약한 믿음의 영웅들(다윗, 아브라함, 베드로) 역시 연약함이 있었고 그들 역시 회개, 용서, 인격적 실패를 통해 양육되어 계속하여 사명을 효과적으로 수행하였다. 개인적인 연약함에 대한 인식은 기독교인 멘토를 기도의 사람으로 만든다 (Edlin, 2004). 그리고 기도를 통해 하나님은 자신을 보게 하시고 하나님을 의지하게 하신다. ‘너는 마음을 다하여 여호와를 의뢰하고 네 명철을 의지하지 말라. 너는 범사에 그를 인정하라. 그리하면 네 길을 지도하시리라(잠 3: 5-6)’는 말씀과 같이 하나님께 지혜를 구하는 것 이상으로 멘토링이라는 사역을 시작하는 좋은 방법은 없다. 자신이 맡고 있는 프로테제는 하나님의 귀한 생명이기에 하나님의 보살핌에 내어 맡겨야 할 것이다. 그래서 기도를 쉬는 죄(삼상12:23)는 곧 사역의 실패에 이르게 한다.

여덟째는 겸손함이다. 기독교인 멘토가 자신의 개인적인 연약함을 인식했을 때 자신의 프로테제 앞에서 겸손해 지는 것은 어려운 일이 아니다. Dick Keyes의 표현대로 ‘하나님이 우리의 청중’이라고 생각한다면 언제나 하나님의 시선 아래 있다는 이식을 함으로써 하나님께 인정받는 것에 관심을 갖고 거만하거나 자기만족에 빠지지 않을 것이다. 진정한 온유함은 관계를 튼튼하게 만들며, 온유함은 하나님 앞에서 겸손할 때 가능하다. 온유함은 멘토가 자신의 프로테제에게 진실 되게 가까이 다가갈 수 있도록 만든다. 겸손함은 예수의 삶과 죽음을 통해 드러나 있기 때문에 멘토는 자신과 예수 그리스도와의 관계 안에서 자신을 바라볼 때 겸손해 질 수 있다. 바울은 ‘내가 그리스도를 본받는 자 된 것같이 너희는 나를 본받으라(고전 11:1)’고 하였다. 멘토링에서는 모델링이 강력한 학습의 방법이다. 그러나 멘토는 자신의 의 능력을 본받는 것이 아니라 자신이 본받은 그리스도의 성품을 본받게 해야 한다. 멘토 자신의 사람이 아니라 그리스도의 사람이 되게 해야 한다. 이러한 멘토는 자신보다 미숙한 프로테제에게 상처를 주지 않는다. 프로테제에게 존경을 얻기 위해 자신이 얼마나 많은 것을 알고 있는 지를 보여주면서 나타나는 자만심은 멘토링 과정

중에 멘토가 자주 빠지게 되는 함정이다(홍은경,2004). 이것은 프로테제의 자존감을 손상시키고 죄책감을 갖게 한다. 멘토는 스스로 빛을 내는 발광체가 아니라 그리스도의 빛을 받아 반사하는 반사체임을 기억해야 한다.

2. 예수와 베드로의 관계에서 발견한 멘토링의 원리

요한복음 21장 1절-19절에서 예수가 자신을 세 번씩이나 부인한 베드로를 찾아가서 사명을 회복시키시는 과정이 나와 있다. 이 과정에는 단계적인 예수의 역할이 포함되어있다. 예수와 베드로의 관계 속에서 멘토로서의 예수의 역할을 중심으로 여덟 가지의 단계를 발견하였다. 각 단계에서는 멘토와 프로테제의 특징적인 역할들이 있었는데 각 단계의 이름은 멘토의 역할을 중심으로 명명하였다. 프로테제의 역할은 괄호 안에 제시한다. 여덟 단계는 찾아가기(도움 요청하기), 지켜보기(드러내기), 파악하기(반성을 통해 문제 인식하기), 가르치기(해결방법 찾기), 기회주기(적용하기), 비취주기(적용 결과 반성하기), 채워주기(보완하기), 확증하기(확증하거나 확증받기)의 여덟 가지이다. 수업장학이나 교사를 위한 멘토링에 있어 이 단계들이 포함되었을 때 교사는 지식과 윤리, 효능감에 있어 변화를 보였다. 이 단계들은 초임교사를 배려하면서 반성적 사고의 촉진을 강조하는 과정으로서, 내용이나 상황에 따라 같은 순서로 진행되지는 않지만 일련의 과정들이 순서적으로 이루어질 때 멘토링이 균형 있게 이루어질 수 있다.

1) 찾아가기(도움 요청하기)

“그후 예수는 디베랴 바닷가에서 제자들에게 다시 자기를 나 타내셨는데...(1절)”

예수는 사랑하는 제자였던 베드로가 자신을 배신하고 좌절하여 사람을 낚

는 사명을 상실한 채 고기를 낚는 어부의 삶으로 돌아가 있을 때 고기 낚는 현장으로 찾아가셨다. 베드로는 자신이 가장 예수를 사랑한다고 자부했던 제자였다. 그랬기에 예수를 부인한 후의 죄책감이 더욱 컸을 것이다. 예수는 베드로에게 자신을 배신한 이유를 묻거나 훈계하기 위해 찾아가신 것이 아니다. 그를 다시 세워 사역하게 하기 위해 찾아가신 것이다.

멘토링은 멘토가 되는 사람이나 프로테제가 되는 사람 어느 쪽에서든 먼저 요구할 수 있으나 멘토가 먼저 시작하는 것이 일반적이다(Biehl,1996). 그러나 베드로처럼 심한 고통을 겪고 있는 사람은 도움을 요청할 의욕조차 없다. 이럴 때에 누군가가 돕기 위해 찾아와 준다면 어떻게겠는가? 모든 관계는 마음을 열었을 때부터 시작된다. 도움이 필요한 사람이 멘토를 찾아오기 전에 멘토가 그들을 돕기 위해 먼저 찾아가는 시간과 노력의 헌신을 보여주는 것은 멘토링에서 관계를 수립하는 필수적 조건이다. 수고가 따르는 사랑(살전 1:3)은 전달될 수 있기 때문이다.

교사교육에서 찾아가기는 발현된 문제나 주제가 있을 때 이루어질 수 있다. 찾아가기가 이루어지는 실마리인 문제나 주제는 멘토의 관찰을 통해서 또는 면담 중에 그리고 초임교사의 저널 등에서 발견될 수 있는데, 중요한 것은 초임교사가 필요로 하는 사항이 중심이 되어야 한다는 것이다. 멘토는 주의 깊은 관찰을 통해 찾아가기를 시작해야 한다. 찾아가기는 초임교사의 직접적인 요청으로 이루어질 수도 있지만 대체로 교사가 잘 모르겠다거나 답답하고 힘들다고 소극적으로 표현하는 것들이 실마리가 될 수 있다.

2) 지켜보기(드러내기)

“날이 밝아올 무렵, 예수가 바닷가에 서 계셨으나 제자들은 그 분이 예수인 줄 알아보지 못했다(4절)”

예수는 제자들이 알아보지 못할 정도로 아무 말도 하지 않고 어떤 행동도

하지 않은 채 관련 없는 사람인 것처럼 서 계셨다. 자신을 배신한 베드로를 다시 만난 예수는 할 말이 없으셨을까? 게다가 베드로가 사명을 잃어버리고 다시 바닷가에 가 있는 것도 안타까웠을 텐데 다른 사람들보다 먼저 고기 잡으러 간다고 나서서 다른 제자들까지 그를 따라 고기를 잡으러 가는 것을 보셨을 때 어떤 심정 이셨을까를 상상해 볼 수 있다. 인성을 가지신 예수는 우리가 느끼는 것과 같은 감정을 가지셨음에도 불구하고 마지막 기대까지 저버리는 사랑했던 제자를 포기하거나 꾸짖지 않으시고 자신을 드러내지 않고 기다리셨다. 제자들이 알아보지 못할 정도로 아무 것도 하지 않으신 채 그대로 지켜보기만 하셨다.

멘토가 가져야 할 무조건적 수용의 태도를 예수에게서 발견할 수 있는 부분이다. 예수는 언제나 같은 죄에 넘어지는 우리를 꾸짖지 아니하시고 지켜보신다. 그리고 회개할 때마다 동일한 모습으로 받아주시는 분이시다. 문제를 겪고 있는 프로테제에게 멘토가 자신의 경험에 의한 통찰력으로 서둘러 문제의 원인을 분석해 주고 해결방법을 가르치는 것이 멘토에게는 성취감을 줄지 모르나 프로테제에게는 전혀 도움이 안 될 수도 있다. 미숙한 프로테제는 수행과정에서도 두려움을 갖는다. 프로테제가 느끼는 죄책감과 두려움에 대해 비판 없이 지켜보는 일은 멘토로서 쉬운 일이 아니다. 하지만 이와 같은 무조건적 수용이 전제될 때 멘토링 관계는 신뢰의 관계, 가르침을 받아들일 수 있는 관계가 된다. 또한 여기에서 우리에게 자유의지를 주셔서 선택하게 하고 적절한 때에 개입하시는 인격적인 하나님의 모습을 볼 수 있다. 베드로가 선택한 고기잡이를 행해 본 후에 문제를 인식할 수 있을 때까지 기다렸다가 지도의 적절한 시기를 포착하는 것 역시 멘토의 탁월함이다. 실패의 밤을 지내고 난 새벽에서야 예수는 이 질문을 하셨다. 만일 고기를 잡고 있는 중에 물으셨어도 이렇게 대답할 수 있었을까? 이 단계에서 멘토는 언제 다음 단계로 나아갈 지를 결정해야한다.

교육에서는 멘토가 교사들의 수업을 비판 없이 관찰하거나 어려움을 들어

주는 것이 이 단계에서 이루어진다. 이것은 교사가 그들 나름대로의 지식에 의존하여 교수를 실천하도록 기회를 주고 다음 단계의 반성을 위한 경험을 하도록 하는 의미가 있다. 이때 멘토는 관찰기록을 위해 필기, 녹음, 비디오 녹화, 사진촬영의 방법 등을 활용하고 객관적 기록을 하기 위해 노력한다. 이 단계에서 중요한 것은 초임교사는 자신이 부족하지만 멘토를 신뢰하고 자신의 수업을 있는 그대로 드러내는 것이며, 멘토는 선입견이나 비판 없이 상황을 객관적으로 관찰하는 것이다. 왜냐하면 멘토가 그들을 평가하지 않아야 초임교사는 문제를 공유하고 도움을 요청하게 되며, 결국 최상의 멘토링은 평가가 아닌 지원이기 때문이다(Feiman-Nemser,1996).

3) 파악하기(반성을 통해 문제 인식하기)

“예수가 제자들에게 “얘들아, 고기를 좀 잡았느냐?” 하고 물으시자 그들은 ”한 마리도 잡지 못했습니다.“ 하고 대답하였다. (5절)”

예수가 이 말씀을 하실 때 아직 제자들은 예수인 줄 모르고 있었다. 고기를 잡는 데는 전문가였던 제자들이 고기를 단 한 마리도 잡지 못한 실패의 순간에 모르는 사람이 나타나 고기를 잡았느냐고 물었을 때 사실대로 대답한다는 것은 자존심을 버리는 일이라고 할 수 있다. 물론 예수는 제자들이 한 마리도 잡지 못할 것을 이미 알고 계셨을 것이다. 그리고 제자들이 그 고백을 하면서 느끼는 아픈 심정을 결코 비웃거나 당연한 결과라고 여기지 않으시고 함께 아파하셨을 것이다. 그러나 동정을 보이지는 않으셨다. 그리고 이 질문은 제자들로 하여금 반성(reflection)을 통해 자신들의 현재 모습을 인정하며 솔직하고 백을 하도록 하는 기능을 했다. 프로테제 역시 문제를 인식하지 않은 상태에서는 문제 해결의 가능성을 기대할 수 없기 때문에 파악하기는 다음 단계로 나아가기 위해 아프지만 필수적인 과정이다.

예수의 모습에서, 멘토는 프로테제의 실패를 가볍게 여기거나 프로테제의 감

정에 쉽게 동화되지 않고 그들이 반성할 수 있도록 도와야 함을 알 수 있다.

모든 사람에게는 약점이 있다. 또한 우리를 약하게 만드는 통제할 수 없는 상황들이 있을 수 있다. 그러나 더 중요한 문제는 우리가 이러한 점들에 대해 어떻게 반응하느냐 하는 것이다. 보통 우리는 약점들은 부인하고, 방어하고, 핑계를 대고, 숨기고, 약점을 가진 사실에 대해 원망한다. 이러한 태도는 하나님께서 그 약점들을 그분이 원하시는 방법으로 사용하실 수 없게 한다 (Warren, 2003). '그러므로 우리가 긍휼하심을 받고 때를 따라 돕는 은혜를 얻기 위하여 은혜의 보좌 앞에 담대히 나아갈 것이니라.(히 4:16)' 와 같이 담대한 고백이 필요하다.

교사교육에서 이 단계는 초임교사로 하여금 현실을 보게 하고 멘토는 성인 학습자인 초임교사의 현재 수준(신념, 의사결정 이유, 관심 등)을 파악하는 단계이다. 이때 멘토는 초임교사가 자신이 처한 상황을 돌아볼 수 있도록 반성적 사고를 촉진하는 질문을 한다. 그래서 초임교사가 스스로 평가하며 문제를 찾고 그것이 자신의 미숙함에 관한 것일지라도 그러한 점들을 멘토에게 솔직하게 드러내는 과정이 있게 된다. 이것은 멘토와 초임교사가 신뢰를 바탕으로 할 때 가능한 것이기 때문에 전 단계인 '지켜보기' 단계가 평가 없이 객관적으로 이루어져야 하는 이유가 되기도 한다. 이전의 두 단계에서 문제는 발견되지만, 초임교사가 그것을 해결해야 할 문제로 인정해야만 의미 있는 교수·학습이 일어날 수 있다. 따라서 이 단계에서는 교사가 문제를 발견하고 인정할 수 있도록 허용적인 분위기를 조성하면서 적절한 질문으로 돕는 것이 멘토의 주된 역할이라고 할 수 있다. Copeland와 그의 동료들(1993)은 수업반성 절차의 1단계를 '문제의 인식단계'로 보고 이 단계에서 초점을 두는 문제는 실천적 혹은 수업상황에 근거를 두어야 하며, 교수와 학습의 성공에 관련되고, 실천자에게 의미 있는 것이어야 한다고 하였다. 교육의 개선을 위해서는 교사가 현장 밖의 전문가들이 진단하고 처방한 것을 그대로 따라하기만해서는 안 되고, 교사가 자신의 수업을 향상시키는 데 필요한 진단과 처방을 스스로 내리

는 자기 치료능력을 키워야 한다(이용숙, 김영천,1999).

교사들이 자신을 반성하고 현실을 파악하도록 돕기 위해 전 단계에서 촬영한 녹화자료를 보게 하여 스스로 평가하게 하는 방법을 사용하면 효과적이며, 간단한 체크리스트를 기준으로 평가할 수 있도록 도와 줄 수도 있다. 홍은경(2004)은 유치원 초임교사들이 멘토링이 진행되는 동안 시간이 지남에 따라 더욱 솔직하게 문제를 드러내었을 뿐 아니라, 문제를 보는 비관적 사고능력이 발달되었으며 대학에서 배운 지식과 연결 지어 문제를 제시하기까지 발전하였다고 보고하였다.

4) 가르치기(해결방법 찾기)

“예수는 제자들에게 배 오른편에 그물을 던져라. 그러면 고기가 잡힐 것이다. 하고 말씀하셨다.(6절 상)”

제자들의 솔직한 고백을 들은 예수는 이제 가르침을 받아들일 태도가 되었음을 아시고 고기를 잡을 수 있는 방법을 직접 가르치셨다. 더불어 그대로 했을 때 어떻게 될 지 예언하심으로 가르침의 내용을 확실하게 하셨다. 물론 예수는 고기 잡는 어부는 아니었지만 전지전능하신 하나님이기에는 가능한 일이었다. 제자들은 고기가 많이 잡힌 후에야 예수인 걸 알아보게 된다. 따라서 아직은 자신들에게 가르치는 이가 예수인 줄 몰랐는데도 그렇게 행할 수 있었던 것은, 간단하지만 명료한 지시와 결과까지 제시하는 예수의 모습에서 그를 고기잡이의 전문가로 여겼기 때문일 것이다.

여기에서 멘토의 전문적 지원자로서의 태도를 배울 수 있다. 가르칠 때에는 확신을 가지고 가르치되 그 결과가 어떻게 될 지에 대해 프로테제가 예측할 수 있도록 안내함으로써 불안함을 덜어주어야 한다. 프로테제가 멘토의 가르침대로 수행했을 때 성공적이라는 신뢰를 가지고 따를 수 있도록 전문성을 갖춰야 한다.

교사를 멘토링 할 때에는, 이 단계에서 멘토는 교사가 발견한 문제들에 대한 원인을 진단하고 이론적 지식과 상황을 연결시키는 교량적 역할을 하거나 문제를 더 큰 맥락 속에서 보도록 안내하고 대안을 제시하기도 하면서 초임교사와 함께 문제의 해결방법을 찾는다. 정확한 문제의 인식이 있어야만 문제를 적절히 해결할 수 있기 때문에 이 단계에서는 교사가 지적인 문제의 원인을 멘토가 확인, 분석해 준 후, 문제해결 방법을 함께 찾도록 노력하고 대안이나 확장방법을 제시하기도 한다. 가르치는 방법은 직접적인 교수 외에도 멘토의 모델링, 경험 들려주기, 자료 제공하기 등 적절하게 다양한 방법을 사용한다. 그리고 멘토는 효과적인 교수-학습을 위해 근접발달지대 안에서 상호작용하기 위해 초임교사의 실제적 발달수준을 파악하고 멘토가 제시하는 대안이나 방법이 그들의 잠재적 발달 수준을 넘어가지 않도록 유의하여야 한다.

5) 기회주기(적용하기)

“그래서 제자들이 말씀대로 했더니 고기가 많이 잡혀 그물을 끌어올릴 수가 없었다.(6절) ”

제자들은 예수에 대한 믿음으로 그의 말을 따라 배 오른쪽에 그물을 던졌고 고기로 가득한 그물을 들어올리게 되었다. 그러자 이제껏 예수를 몰라보던 제자들은 비로소 그가 예수임을 인식하게 된다(7절). 자신의 필요를 공급 받았을 때에야 비로소 눈이 뜨이게 되는 인간의 연약함을 볼 수 있다. 여기에서 볼 때 예수께서 ‘내 양을 먹이라’ 하신 명령은 궁극적으로는 영적인 양식을 먹이라는 뜻이었으나 그 일을 위해 프로테제가 필요로 하는 것을 충족시키는 것 역시 멘토로서 무시할 수 없는 과정이라고 유추할 수 있다.

멘토에 대한 프로테제의 믿음이 없이는 가르친 내용이 실행으로 이어질 수 없으며, 멘토가 제시한 문제해결 방법이 프로테제에게 성취감을 줄 만한 결과를 낼 때 멘토의 존재가치와 신뢰는 강화될 수 있다. 이 점은 멘토의 전문적

능력이 멘토링 관계의 기본인 신뢰와 직결되는 중요한 요소임을 의미한다고 볼 수 있으며, 멘토링의 전문적 영역과 정서적 영역 간에는 상호 영향을 주는 관계가 있다고 해석할 수 있다.

교사를 위한 멘토링의 '기회주기' 단계에서 멘토는 초임교사가 도전감을 가지고 배운 것을 적용해 볼 수 있도록 용기를 주고 격려한다. 초임교사는 전 단계에서 멘토가 제시한 방향을 따라 배운 것을 실행한다. 멘토는 교사의 수업을 녹화하며 기록한다. 녹화 테이프는 다음 단계를 위한 자료로서 교사가 보면서 자신의 수업을 반성해 보고 다음 단계를 함께 하게 된다. 이 방법은 구체적인 대화와 지원이 이루어질 수 있게 되고 성인학습자의 특성에 부합되며, 초임교사에게 확실한 경험으로 남게 되어 의사소통에도 매우 효과적이다.

기회주기는 다음 단계인 비취주기로 진행되지 않고 다시 찾아가기로 반복 되는 경우도 있다.

6) 비취주기(적용결과 반성하기)

“예수는 제자들에게 지금 잡아 온 고기를 좀 가져오너라”하고 말 씀하셨다. 시몬 베드로가 배에 올라가 그물을 육지로 끌어올려 놓고 보니 그물에는 큼직한 고기가 153마리나 가득 들어 있었다. 이와 같이 고기가 많아도 그물이 찢어지지 않았다(10-11절)”

9절에 보면, 제자들이 육지에 올라와 보니 숯불 위에 이미 생선이 놓여 있었다. 그렇다면 예수는 왜 지금 잡은 고기를 가져오라고 했는가라는 의문을 갖게 된다. 예수가 자신의 능력으로 제자들이 고기를 잡았다는 사실을 확인시키면서 자신의 위대하심을 보이기 위함은 분명 아니었을 것이다. 가르치는 일은 누구나 한다. 프로테제가 가르침을 받은 대로 실행하는 과정을 보아 주고 결과에 대한 반성을 하는 과정까지 함께 하는 것은 쉽지 않은 일이다. 예수의 사랑은 책임을 수반하는 사랑이다. 멘토 예수는 베드로의 고통의 순간에 묵묵히 함께 하셨지만, 기쁨의 과정에도 함께 계시며 공유하셨다. 여기에서 우리의

시작과 끝을 모두 책임지시는 알파와 오메가 되신 하나님의 성품에서 멘토의 본을 배울 수 있다.

교사교육에서 여섯 번째는 초임교사가 적용한 결과를 가지고 반성하고 멘토는 그에 대해 피드백을 주는 단계이다. 이 단계에서 교사는 멘토에게 결과물을 보여주거나 자신의 수업 녹화테이프를 보고 반성한 내용에 대해 이야기한다. 이때 멘토는 교사의 반성 내용을 반영해 주는 역할을 하게 되는데, 교사가 구체적으로 반성할 수 있도록 체크리스트를 제공한다거나 적절한 질문으로 반성을 돕고 적용 결과에 대한 칭찬과 격려를 하거나, 초임교사의 느낌에 대해 공감해 주는 등의 정서적 피드백이 주로 이루어진다. 그리고 다음 단계에서 보완해 줄 것이 무엇인지 파악한다.

7) 채워주기(보완하기)

“예수는 제자들에게 '자, 와서 아침을 먹어라.' 하고 말씀하셨다.(12절)”

예수는 제자들이 고기를 잡는 동안 자신이 따로 마련한 고기와 떡을 가지고 제자들을 위한 조반을 준비해 두셨음을 9절에서 알 수 있다. 고기를 잡아 확인하는 일까지 마친 후에 예수는 제자들을 불러 조반을 먹게 하셨다. 제자들에게 필요한 것은 고기였고 그 일은 예수의 도움으로 충분하게 충족되었다. 그러나 예수는 밤새 고기 한 마리도 잡지 못하면서 심신이 피로해졌을 제자들을 위해 육신의 필요를 채워주는 배려를 보이셨다. 예수께서 친히 불을 피우고 고기와 떡을 굽는 모습을 상상해 보라. 적극적인 섬김, 사랑의 수고로써 제자들의 배고픔을 해결해 주는 예수의 사랑과 돌봄은 초임교사의 부족한 부분을 보완해 주기 위해 멘토가 수고하며 협력하는 역할의 모델이 된다고 할 수 있다.

멘토는 여섯 번째 단계까지 진행하면서 나타난 교사의 부족한 부분들을 보완해 주는 단계이다. 이 단계에서 멘토는 가르치기 단계에서와 같이 아직 잘

안 되는 부분에 대한 원인과 해결방법을 알려주기도 하고, 필요한 자원의 제공, 또는 보조교사로서의 협력활동, 그리고 물품이나 자료를 구해다 주는 일 등 교사의 필요에 따라 그를 위한 수고와 섬김을 아끼지 않고 적극적으로 지원해준다. 멘토링의 전 과정 중 이때가 멘토의 수고가 가장 많이 이루어지는 단계이기도 하다. 멘토의 수고는 그들에게 멘토를 자신들의 후원자로서 느끼게 하므로 멘토링 관계에 중요한 요인이 된다. 멘토는 정서적 지원으로서 이 점에 특별히 노력을 할 필요가 있다. 교실이나 행사를 위해 물품을 구입해 주거나 보조자로서 업무를 도와주기, 샘플이나 사진, 책 등의 자원을 구해다 주는 등의 채워주기를 위한 활동들은 채워주기를 위해 멘토가 할 수 있는 일들이다.

8) 확증하기(확증하거나 확증받기)

“요한의 아들 시몬아, 네가 이 사람들보다 나를 더 사랑하느냐? -
 내 어린 양을 먹이라 / 요한의 아들 시몬아, 네가 나를 사랑하느냐?
 -내 양을 치라 / 요한의 아들 시몬아, 네가 나를 사랑하느냐? 내 양을 먹이라(15-17절).”

예수는 베드로에게 ‘네가 나를 사랑하느냐?’라고 세 번을 반복해서 물었다. 예수를 배신한 죄책감으로 인해 제자로서의 길을 버리고 원래의 직업인 어부의 삶을 살던 베드로에게 자신과의 관계와 제자로서의 사명을 회복시키기 위해 질문한 것이다(Joseph, 1982). 사람들을 구원하는 예수의 제자로서의 삶은 그리스도 예수를 사랑하는 열정과 동기뿐만 가능하기 때문이다. 즉 이 과정은 베드로가 제자로서의 삶을 살아가도록 예수께서 확증해 주시고 이에 따라 베드로는 확증을 받게 된 것이다.

주의 전을 사모하는 열심이 나를 삼키리라(요 2:17)는 말씀처럼 우리가 그리스도를 위해 일을 한다고 하면서, 예수를 사랑하는 동기보다 자신의 열심이 앞서 오히려 예수를 가리는 일은 빈번하다. 하나님의 백성을 위탁받아 세워가

는 과정인 멘토링 에서도 멘토가 수시로 경계해야 할 점이다.

교사교육에서의 확증하기 단계는 비록 구체적인 내용에 국한되지만 교사로서 알고 지켜야 할 점을 확인해 준다는 점에서 이 과정의 일부분이라고 할 수 있다. 이 단계에서 교사는 그동안 이전 단계들을 거치면서 학습한 것들을 바탕으로 좀더 확신을 가지고 다음을 준비하게 된다. 멘토는 교사가 올바른 신념과 철학을 가질 수 있도록 다져주고, 성취감과 자신감을 가지고 역할을 수행할 수 있도록 도와준다. 확증하기는 때때로 교사가 그동안 멘토링을 통한 경험을 바탕으로 성취감과 자신감을 가지고 스스로 자기 확증을 하기도 한다.

교사의 수업장학에 예수의 멘토링을 적용했을 때 전형적인 양상으로 여덟 단계를 순차적으로 밟으며 진행되는 경우도 있었지만 내용이나 상황에 따라 어떤 단계는 더욱 강조되거나 몇 단계가 반복되기도 하는 등 역동적인 양상을 보일 수도 있다. 하지만 대체로 멘토링에는 이들 단계들이 포함되어 진행되었다(홍은경,2004).

찾아가기에서 확증하기까지 8단계까지의 멘토링이 이루어진 후에 예수는 베드로에게 ‘너는 나를 따르라(19절,22절)’고 하신다. 사역의 동기를 확증하신 후에 일하도록 하시는 과정이다. 교사교육에서도 확증하기 다음에는 ‘보내기’가 이루어진다.

학생들을 좀더 잘 가르치기 위해 교사들이 다음의 실천을 하게 되는 것이다. 즉 멘토링을 통해 새롭게 얻게 된 지식과 향상된 효능감을 가지고 초임교사는 학생들에게 나아가고, 멘토는 다시 교사를 유아들에게 보내며 격려하게 된다.

IV. 나가며

많은 교사들이 연민과 보살핌을 갖지 못한 형사처럼 되어가고 있어 결과적으로 반사회적 현상을 강화하는 공범의 죄를 저지르고 있지 않나 하는 자책을 갖게 한다. 보살핌의 관점이 아닌 당위성의 관점으로 학생을 판단하기에 급급한 교사에게서 학생은 오히려 전인격적 성숙에 부정적 영향을 받을 것이다. 우리는 예수가 우리를 향해 품으시는 그 마음으로 우리에게 맡겨주신 사람들을 가르치는 사명을 다 해야 할 것이다. 질적인 교사를 양성하는 종합적이고 효과적인 방법인 멘토링은, 예수와 우리가 맺는 일대일 관계의 원리를 통해 영적, 정서적, 전문적으로 지원하고 보살피는 일을 좀더 잘 수행할 수 있게 해준다.

멘토링을 위해서는 멘토의 근원이 되신 예수를 면밀히 연구해야 한다. 좋은 멘토의 특징들은 예수의 삶과 사역 안에 분명히 존재하기 때문이다.

예수는 제자들의 발을 씻기는 가장 낮은 종의 일을 친히 행하셨다. 예수의 종되신 왕의 모습은 빌립보서 말씀 ‘아무 일에든지 다툼이나 허영으로 하지 말고 오직 겸손한 마음으로 각각 자기보다 남을 낮게 여기고 각각 자기 일을 돌아볼 뿐더러 또한 각각 다른 사람들의 일을 돌아보아 나의 기쁨을 충만하게 하라. 너희 안에 이 마음을 품으라. 곧 그리스도 예수의 마음이니 그는 근본 하나님의 본체시나 하나님과 동등됨을 취할 것으로 여기지 아니하시고 오히려 자기를 비워 종의 형체를 가져 사람들과 같이 되었고 사람의 모양으로 나타나셨으매 자기를 낮추시고 죽기까지 복종하셨으니 곧 십자가에 죽으심이라(빌 2:3-9)’에 잘 나타나 있다.

예수는 자신의 본을 따르도록 제자들을 부르셨다. 멘토링을 통한 사역에서 멘토는 교사로서의 권위를 현명하고 자비롭게 실천할 책임이 있음을 직접 행함을 통해 드러내야 한다. 그래서 ‘말기운 자들에게 주장하는 자세를 하지 말고 오직 양 무리의 본이 되라(벤전 5:3)’는 말씀에 순종하며 제자 된 자들의 관계 안에서 그리스도를 본받는 삶의 양식이 실천되기를 바라야 한다.

예수의 몇몇 가르침은 주기도문을 가르치는 것과 같이 교훈적이며 직접적이기도 하셨지만 많은 경우 질문하고 스스로 답을 발견하여 답을 개별화할 수 있도록 이야기나 활동을 제공하는 추론적 교수법을 사용하셨다. 반성적 사고를 촉진시켜 스스로 비평적 사고능력을 갖게 하는 전형적인 의사소통자이셨다. 뿐만 아니라 대상과 상황에 따라 개인의 능력에서 도전할 만큼의 수준을 제시하시는 세심한 배려를 기본으로 하셨다. 예수의 가르침은, 고기잡이나 양 먹이기와 같은 세상의 삶과 긴밀하게 관련되어 이해하기 쉬운 맥락에 적절한 가르침이었다. 예수는 교수학습의 원리들의 근본이 되시는 탁월한 전문교사이시다. 우리는 멘토로서의 삶의 태도 뿐 아니라 전문적 지식과 능력 역시 예수에게서 얻을 수 있다.

멘토 예수는 제자들에게 끊임없는 사랑을 보여주셨다. 제자들이 스스로 책 임질 수 있도록 마음 놓고 실수할 수 있도록 허용하시고 실수를 바로잡아 주셨다. 제자들이 실패해도 관심을 덜하시거나 그들의 최대한의 가능성을 돕고자 하는 결단이 소멸되지 않으시고 계속해서 그들에게 손을 내밀고 또 다른 기회를 제공하셨다. 그리고 성공에 이를 때까지 함께 하면서 멘토는 프로테제들의 삶 가운데 함께 거하는 사람이어야 함을 보여주셨다.

멘토링은 인간관계 안에 존재하는 관계적 경험이다. 사람 안에 있는 귀한 것을 사랑을 통해 꽃 피워가는 과정이다. 한 사람 안에 내가 귀하게 여기는 것이 있을 때 그를 사랑하는 것이 인간의 보편적인 사랑이다. 상대에게 내가 귀하게 여기는 하나님을 닮은 성품이 있을 것이라고 믿으며 사랑하여 그 성품을 계발시키는 것이 멘토링이다. 즉 보이는 것을 사랑하느냐 보이지 않는 것을 사랑하느냐의 차이가 있다. 보이지 않는 것을 사랑하기 위해서는 ‘모든 것을 믿으며 모든 것을 바라며 모든 것을 견디는(고전 13:7)’ 사랑이 필요하다. 사람을 사용(use)하기 위한 수단이 아닌 즐거워하는 목적(enjoyment)으로 여기고 ‘--(해야) 하는 사람’이 아닌 ‘사람 ---’로 보는 것이 멘토링에서 프로테제를 보는 시각이 되어야 한다. 이러한 관계를 통해 결과적으로 상대에게 선

이 되는 가치를 주는 것이 멘토링이다. 그러나 모든 인간의 사랑을 떠받치고 있는 것은 하나님의 사랑이므로 하나님 사랑하기를 힘써야 그 사랑으로 멘토링을 성공할 수 있다.

멘토링에 있어서 멘토 뿐 아니라 프로테제도 하나님의 주권(Lordship)에 순종함이 우선되어야 한다. 하나님의 아들이신 예수께서도 항상 주권자 되신 하나님을 나타내셨으며 서로 사랑하기 위해서는 모든 일에 하나님께서 주권자가 되신다는 절대적 진리에 대한 순종이 선행되어야 하기 때문이다. ‘너희가 진리를 순종함으로 너희 영혼을 깨끗하게 하고 거짓이 없이 형제를 사랑하기에 이르렀으니 마음으로 피차 뜨겁게 사랑하라(벧전 1: 22).’는 말씀은 제자를 사랑하고 그들을 하나님의 사람으로 세우기를 원하는 우리에게 주시는 순서적인 과제라고 여겨진다.

참 고 문 헌

- 고영상(1998), “경력 초기 초등교사의 학습에 관한 연구”, 서울대학교 석사 학위논문.
- 교육인적자원부(2001), 『유치원교사 교육 프로그램』.
- 권대봉(1999), 『성인교육방법론』, 서울: 학지사.
- 김태현(1999), “멘토링 기능과 조직 몰입과의 관련성”, 안동대학교 경영연구소 경영연구, 3(1), 99-122.
- 김혜숙·박선환·박숙희·신은영·이주희·정미경(2000), 인간관계론, 서울, 양서원
- 권정숙(2002) “유아교사의 반성적 사고 및 반성적 사고수준과 교수능력”, 서울여자대학교 대학원 박사학위논문.
- 권혜진(2002), “유치원 초임교사와 경력교사의 협력적 멘토링 적용 연구”, 성신여자대학교 대학원 석사학위논문.
- 류재석(2001a), 『멘토양성 12가지 법칙』, 서울: 한국 멘토링 연구소
- 류재석(2001b), 『멘토링 원리와 적용방법론』, 서울: 한국 멘토링 연구소
- 박 건(2000), 『사람을 세우는 멘토링』, 서울: 한국강해설교학교

- 박은혜 외(2002), 『유아교사 교육의 최근 연구동향』, 서울: 이화여자대학교 출판부.
- 박은혜(2003), 『유아교사론』, 서울: 창지사.
- 박은혜·이현옥·임승렬·조운주(1998), “초임 교사를 위한 입문교육 프로그램 모형 개발에 관한 기초연구”, 『한국교사교육』, 15(1), 220-239.
- 박종애(1996), “조직에서의 멘토링에 대한 영향요인과 사회화 및 성과간의 관계에 대한 연구”, 한국과학기술원 대학원 석사학위논문.
- 심성보(1996), “‘보살핌’의 윤리와 도덕교육론”, 『부산교대 초등교육연구』, 제9권, 1-28.
- 이정옥(2000), “교사의 지식과 유아교사 교육”, 『한국교사교육』, 17(1), 355-378.
- 임승렬(1998), “초임 교사를 위한 입문 교육과 의사결정”, 덕성여자대학교 교육연구소 교육연구, 7, 121-135.
- 차갑부(2002), 『성인교육사회학』, 서울: 양서원.
- 최의창(1995a), “교사 전문능력 향상의 합리주의적 관점과 그 대안”, 『교육학연구』, 33(1), 331-348.
- 최의창(1995b), “교사현장개선연구”, 『한국스포츠교육학회지』, 2(1), 91-102.
- 홍은경(2004), “유치원 초임교사를 위한 멘토링 과정”, 중앙대학교 대학원 유아교육학과 박사학위논문.
- 황영중(2001), “경력교사에 의한 초임교사 멘터링 적용에 관한 연구”, 충남대학교 교육대학원 석사학위논문.
- Amy Gratch(1998), Beginning Teacher and Mentor Relationship, *Journal of Teacher Education*, 49(3). 220-227.
- Biehl, Bobb (1996), 『멘토링 사람을 세우는 22가지 원리』, 김성웅 역(1997), 서울: 도서출판 디모테.
- Carter, K. (1989), "Using cases to frame mentor-*novice* conversations about teaching". *Teaching into Practice*, 27(3), 214-222.
- Clandinin D. Jean & Connelly F. Michael(1997), "Teacher's personal practical knowledge of the professional knowledge landscape". *Teaching & Teacher Education*, 13(7), 665-674.
- Combs, A., Avila, D., & Purkey, W. (1971), *Helping relationships: Basic concepts for the helping professions*, Boston: Allyn & Bacon.
- Daloz, L. (1986), *Effective teaching and mentoring*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Danielson, C.(1999), Mentoring beginning teachers: The case for mentoring.

- Teaching and Change*, 6(3), 251-257.
- Dick Keyes(1995), *True Heroism in a World of Celebrity Counterfeits* Colorado Springs: Navpress, p.118
- Edlin, J. Richard(2004), *The Cause of Christian Education*, 『기독교교육의 기초』. 기독교 학문연구회 교육학분과 역, 그리스.
- Elbow, (1986), *Embracing contraries: Explorations in teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Fairbanks, C. M, Freedman, D, Kahn, C. (2000), “The Role of Effective Mentors in Learning to teach”. *Journal of Teacher Education*, 51(2).
- Feiman-Nemser, S. (1996). *Teacher Mentoring : A Critical Review* (ERIC Document Reproduction Service No. ED 397 060)
- Galvez-Hjornevik, C.,(1986), “Mentoring among teachers: A review of literature”. *Journal of teacher education*, 37(1), 6-11.
- Goldstein, L. S.(1997), 『사랑으로 가르치기. 유아교육에 대한 페미니스트 접근』, 엄지숙 역(2001), 서울: 창지사.
- Holloway, J. H. (2001), “Research Link. The Benefits of Mentoring.”, *Educational Leadership*, 58(8), 85-86.
- Huling-Austin, L.(1992), “Research on learning to teach: Implications for teacher induction and mentoring programs”. *Journal of teacher education*, 43(3), 173-189.
- Joseph S. Exell, 『신구약 강해설교 연구대계』, 강병도(1982), 서울: 기독교회사.
- Kram, K. (1986), “Mentoring in workplace”. In D.T., Hall(Ed), *Career Development in Organization*, San Francisco, CA : Jossey-Bass,
- Kyle, D, Moore, G.,& Sanders, J. (1999), “The role of the mentor teacher Insights, challenges, and implications”. *Peabody Journal of Education*, 74(3-4), 109-122.
- Little, J. (1990), “The mentor phenomenon and the social organization of teaching”, *Review of Educational Research* 16, 297-391.
- Martha T. Dever, Johnson F. Francine, Hobbs E. Deborah (2000), “A Qualitative Analysis Of An Intensive Mentor- Apprentice Collaboration: MAC”. *Journal of Resear(ch and Development in Education*, 33(4), 241-256.
- Martin. A. & June T. (1997), “Transformative Dimension of Mentoring: Implications for practice in the training of early childhood teachers”.(ERIC

Document Reproduction Service No. ED 425 405)

- McCabe Nancy(1995), "Twelve high school 11th Grade Student Examine Their Best Teachers", *Peabody Journal of Education* 70(2):Winter. 117-126
- McLean, Deborah L. (1993), "Perceptions of change: The impact of inservice training on caregiver-teachers and children" (ERIC Document Reproduction Service no. ED 362 300).
- Moore, W. & Esselman, M. (1992, April), "Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating district's experience". Paper presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, San Francisco.
- Noddings, Nel(1992), 『배려교육론』, 추병완·박병춘·황인표 옮김(2002), 서울: 도서출판 다른 우리.
- Newcombe & Ellen(1998), *Mentoring Programs for New Teachers*, Research for better School, Inc., Philadelphia, Pa(ERIC Document Reproduction Service no. ED 375 105).
- Odell, S. J. (1991), *Mentor teacher program: What research says to the teacher*, Washington DC.: National Educators Association.
- Paulo Freire(1998), 『프레어의 교사론』, 교육문화연구회 역(2000), 아침이슬.
- Reiman & Thies-Sprinthall(1998), 『교사 발달에 적합한 장학의 이론과 실제』, 박은혜·이현옥·임승렬 공역, 서울: 정민사.
- Schon, D. (1987), *Educating the reflective practitioner*: San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Scott, N. H.(1999), "Supporting new teachers: A report on the 1998-99 Beginning teacher induction program", in *New Brunswick*,(ERIC Document Reproduction Service No. ED 437 347)
- Tauer, S. M. (1996, April), "The mentor-protege relationship and its effects on the experienced teacher", Paper presented at the annual meeting of the American Educational Association, New York.
- Thies-Sprinthall, L. (1986). "A collaborative approach to mentor training: A working model", *Journal of Teacher Education*, 37(6), 3-20.
- Veenman, S. (1984), Perceived problems of beginning teachers, *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.

- Whitebook M, Hnatiuk P. & Bellm D.(1994), "Mentoring early care and education :Refining an emerging career path", Washington, D.C.(ERIC Document Reproduction Service no. ED 383 442).
- Zacary J. Lois (2000). *The mentor's guide*. San Francisco, CA : A willy company.

Abstract

The Principle of Mentoring from the Teaching of Jesus Christ

Eun Kyung Hong

Mentoring, a holistic supporting method for building a man one on one, has been widely used and researched in the areas of human development and teachers' education. Especially in christian education, where knowledge and skills of general education and biblical world view are necessary, mentoring would be the best way to foster responsible, high quality teachers. By studying Jesus Christ who was a mentor himself, we can learn the true role of a mentor and the principle of mentoring. Since in his life and works lie the true qualities of good mentorship.

In this paper, we took a general view of mentoring as a teaching method and searched for the principle and methods of mentoring from the teaching of Jesus Christ. Based on Jesus's relationship with Peter, described in John 21:1-17, we found 8 steps for a mentor.

In each steps, there were distinctive roles for a mentor and its protegee, and each steps were named based on the role of the mentor: visiting, observing, finding, teaching, waiting, reflecting, and providing.

When these steps are included in mentoring a teacher, the mentorship can reach its balance and s/he can change in knowledge, ethics and efficiency.

Mentoring is formed through experiences in relationships, and its essence is in love. However, only when human love is practiced through the love of God, can true mentorship be successful. Thus through our personal relationship with Jesus Christ, spiritual, emotional and professional mentorship can be accomplished. Also, the mentor as well as the protegee need to prioritize the absolute obedience in the lordship of God. Jesus Christ himself always revealed God' lordship through his obedience; in order for us to truly love one another, our obedience to the truth of God's lordship has to be preceeded.

Key words : mentoring, teacher education, mentor's role, steps in mentoring, relationship