

## ‘우리는 모두 친구’, ‘우리는 모두 아름답’: 미국과 한국의 공동체성 사회화에 대한 비교문화적 기술<sup>1)</sup>

안준희\*

### 1. 서론

필자가 2005년 현지조사를 수행하였던 미국 중서부의 유아원 교실 입구에는 “우정 퀼트(friendship quilt)”라는 제목의 게시물이 붙어 있었다. 학기 초 이 교실에서는 ‘우정’이라는 주제로 여러 교실 활동들을 진행하였는데, 게시물은 그 결과물 중 하나였다. 아동들이 네모 모양의 작은 색종이를 각자 꾸미고, 교사가 이 색종이들을 큰 도화지에 붙여 만든 이 인공물은 한 학기 내내 교실 출입문을 장식하고 있었다. “우정 퀼트” 한 쪽에는 “이번 주 우리 오렌지반은 우정에 관해 배웁니다. 9월 26일 오전, 반 어린이들은 각자 네모난 종이에 그림을 그렸습니다. 각각의 종이들은 우리들

---

\* 서울시립대 도시사회학과 교수, jhahn@uos.ac.kr

1) 이 논문은 2017년도 서울시립대학교 교내학술연구비에 의하여 지원되었음.

의 우정과 연대를 표현하기 위해 연결되었습니다”라는 설명이 덧붙여져 있었다. 필자가 2010~2012년 현지조사를 수행한 한국의 어린이집 교실 벽면에도 “함께하는 일상 들여보기”라는 제목의 게시물이 걸려 있었다. 이 게시물은 서로 다른 두 연령의 아동들이 새로운 교실 환경에서 만들어 가는 관계의 변화를 ‘끼리끼리, 따로따로, 익숙한 집단구성’, ‘서로의 관계 인식하기’, ‘결눈질, 바라보기’, ‘기다림과 손 내밀기’라는 부재 하에 기록하고 있었다.

두 문화의 유아원 벽면을 장식한 이 게시물들은 토빈과 그의 동료들(Tobin, Wu, and Davidson 1989)이 주장하듯 근대적 교육 기관인 유아원이 해당 사회에서 중요하게 여겨지는 사회성 및 사회적 관계를 학습하는 주요한 사회화 장소임을 보여준다. 본 논문은 미국과 한국의 유아원에서 실천되는 공동체성의 특성을 비교 문화적 관점에서 살펴보는 것을 주된 목적으로 한다. 두 문화의 게시물 모두 ‘우정’, ‘함께하기’, ‘연대’, ‘관계’, ‘공존’ 등 소위 관계적 혹은 공동체적 가치들이라고 할 수 있는 용어들로 구성되어 있다. 논문은 일견 유사해 보이는 이 가치들이 각 문화의 유아원 교실에서 개념화되고 실천되는 구체적인 모습을 살펴봄으로써, 각 유아원에서 상상하고 실천하는 공동체성, 사회관계, 사회성의 문화 특수적 측면에 주목한다.

사회관계 및 공동체성의 사회화에 관한 인류학 연구들은 전통적으로 개인주의와 공동체주의라는 이분법적 틀에 의존하여 개인과 사회의 관계에 대한 사회화 관습을 논의하였다(Kim and Choi 1994; Greenfield and Suzuki 1998; Rogoff 2003). 이 이분법적 틀 내에서 각 문화는 개인주의적 혹은 공동체주의적 (또는 독립적 혹은 상호의존적) 사회화 모델을 지니고 있는 것으로 상정되며, 이러한 사회화 모델을 기반으로 아동들을 개인중심적 혹은 관계중심적 인간으로 사회화하고 있는 것으로 형상화되었다. 예를 들어, 미국 중산층이나 유럽계 미국인으로 대표되는 서구의 사회화 관습에서 흔히 발견되는 자아 표현, 선택, 개인의 성취에 대한 강조는 서구의 자아중심적이고 독립적인 인간상과 관련이 있는 것으로, 일본 등 동아시아

로 대표되는 비서구 사회화 관습에서 강조되는 역할, 권위, 위계, 사회적 의무에 대한 강조는 비서구의 관계중심적이고 집단주의적인 사람됨에 기여하는 것으로 해석되었다. 사회화 과정의 다면성과 역동성에 주목한 최근 연구들은 이러한 기존의 이분법적 연구들이 각 문화의 사회화 관습을 하나의 이념형으로 정형화하여 설명함으로써 인간 존재의 본연적 특성인 독립성과 사회적 연결성을 제대로 설명하지 못하고 있음을 비판한다. 이 연구들은 개인주의적 자아 혹은 사람됨이 우세한 것으로 간주되는 서구 문화에서 사회중심적 가치들이 적극적으로 사회화되거나 반대로 집단주의적 인간관이 우세한 것으로 여겨지는 비서구 문화에서 개인주의적 가치들이 주요 사회화 목표로 자리 잡고 있음을 경험적 자료를 통해 보여줌으로써, 기존의 이분법적 해석이 문화 내 다양성과 복잡성을 과도하게 단순화하여 설명하고 있음을 지적한다(Harkness et al. 2000; Wang and Tamis-LeMonda 2003; Suizzo 2004; Raeff 2006). 또 다른 연구들은 한 사회 내에서도 계층, 종족, 성별에 따라 개인주의나 공동체주의의 서로 다른 측면들을 사회화 과정에서 실천하고 있으며, 때로는 이러한 서로 다른 모습의 개인주의 혹은 공동체주의가 일종의 문화 자본(cultural capital)로 기능하기도 함을 주장한다(Tobin 1995; Kusserow 2004). 연구들은 또한 문화 내 개인이 상황과 맥락에 따라 개인주의 혹은 공동체주의의 서로 다른 측면들을 선택적으로 사회화하고 있음을 보여주기도 한다(Killen and Wainryb 2000). 실제 미국 사회의 인간상 및 사람됨에 관한 다수의 연구들은 미국 문화에서 공동체에 대한 강조가 매우 뿌리 깊은 이념 중 하나임을 논의한다. 토크빌(Tocqueville 1938)이나 리즈먼(Reisman 1961)과 같은 미국 문화에 관한 고전적 연구들뿐만 아니라 이후의 민족지적 연구 결과물들(Varenne 1977; Bellah et al 1985)은 미국 사회에서 개인의 자율성과 독립에 대한 열망이 개인의 삶이 공동체의 맥락, 즉 사회의 다른 구성원들과 공유되지 않으면 의미가 없다는 믿음과 공존하고 있음을 보여준다. 이러한 일련의 연구들은 개인과 사회의 관계에 대한 탐구가 '독립적', '상호의

존적', '개인주의적', '공동체주의적' 등 측정 가능한 특성 혹은 변수로 설명될 수 없음을 시사한다.

이러한 맥락에서 본 논문은 기존 연구에서 관계적 혹은 공동체적 가치라고 분류되는 일련의 사회화 가치들이 한국과 미국의 두 문화 유아원에서 어떻게 다르게 개념화되고 실천되는지를 살펴본다. 논문은 각 문화의 유아원에서 실천되는 일련의 사회화 가치들을 '독립적' 혹은 '상호의존적'이라는 틀 내에서 다루기보다는 이 가치들이 각 유아원의 일상적 활동에서 어떻게 상이하게 혹은 유사하게 개념화되는지에 주목한다. 구체적으로는 '학급'이라는 공동체가 두 유아원에서 상상되고 실천되는 방식, '나눔'이라는 가치를 실천하는 방식, 그리고 경쟁을 대하는 교사들의 태도라는 세 가지 영역에 주목한다. 이를 통해 각 문화에서 상상하고 실천하는 공동체성, 사회관계, 사회성의 특성을 기술, 분석한다.

본 논문의 기초가 되는 민족지적 자료는 필자가 2005년 1월부터 12월, 2010년 12월부터 2012년 2월까지 각각 12개월과 15개월간 미국과 한국의 유아원에서 수행한 현지조사를 통해 수집되었다. 미국 중서부에 위치한 킨더센터(가명)는 만 2~6세의 아동들을 보육, 교육하는 기관으로, 총 여섯 학급 중 필자는 만 2~5세 혼합 연령의 프리스쿨(preschool) 반인 오렌지반과 5~6세 킨더가든(kindergarten)반인 파랑반을 대상으로 연구를 수행하였다. 한 학급의 아동 수는 20~25명, 교사 수는 2~4명이었으며, 인종적으로는 아동과 교사 대다수가 백인으로 구성되어 있었다. 아동들의 경우 일부 아시아계 아동들과 한 명의 흑인 아동이 있었으며, 연구대상 학급의 교사는 모두 백인이었다. 서울에 위치한 소망어린이집(가명)은 만 0~5세 아동들을 보육, 교육하는 유아교육기관으로, 연구자는 총 9개의 반 중 만 3세를 대상으로 하는 단일 연령반 4개 반과 만 4, 5세 혼합반 1개 반을 대상으로 연구를 진행하였다. 본 논문에서 주로 다루는 자료는 만 3세반인 아름반과 만 4,5세반인 무지개반에서 수집되었다. 학급 크기와 교사 비율은 미국과 유사하게 20~25명의 아동과 2~4명의 교사로

구성되어 있었다.

두 유아원은 서로 다른 문화권의 사회화 기관이라는 점에서 주요 사회화 목표나 관습에서 차이점이 있었지만, 부모의 대부분이 고학력이고 관리직 및 전문직에 종사하는 중류 혹은 중상류층에 속한다는 점에서 계층적 유사성을 지니고 있었다. 두 유아원의 공식적인 커리큘럼 또한 유사한 측면이 많았는데, 이는 전 세계의 유아 교육 기관이 서구 유아 교육 담론의 영향을 받고 있는 것과 무관하지 않을 것이다(Walkerdine 1984; Dahlberg, Moss and Pence 1999; Viruru 2005; Pence and Marfo 2008; Rao 2010). 특히 소망어린이집에서는 현재 다수의 한국 유아 교육 기관이 그러한 것처럼 서구화된 커리큘럼을 채택, 운영하고 있었다. 이러한 점들로 인해 두 유아원의 일상 생활 및 학급 활동 구조는 매우 유사했는데, 이는 두 문화에서 실천되는 사회관계, 공동체성, 사회성 등을 비교문화적 시각에서 분석하고자 하는 본 논문의 목적에 유용한 지점을 제공하였다.

연구자는 미국과 한국 유아원의 교사 및 아동들과 일상생활을 함께하면서 교사와 아동들의 일상적 상호작용 및 아동 또래 관계에 관한 장기간의 참여관찰과 교사 및 부모를 대상으로 한 인터뷰를 시행하였다. 미국과 한국을 대상으로 한 두 연구는 유아원에서 강조하는 사회성, 공동체성, 개인과 사회의 관계, 감정 모델, 자아 관념 등의 문화적 특성을 살펴본다는 점에서 공통점을 지니고 있었으나, 두 연구가 시간차를 두고 진행되었기 때문에 미국보다는 한국 현지조사 과정에서 보다 구체적인 비교 문화적 분석이 시행되었다. 두 지역의 현지조사 과정이 본격적인 두 문화의 비교 연구라는 연구 설계에 기초하고 있지 않기 때문에, 연구자는 본 논문의 비교 연구를 위해 두 문화의 현지조사과정에서 수집된 공동체성, 사회성, 관계성, 개인과 사회의 관계 등에 관한 자료들을 추출하여 이를 비교적 관점에서 체계적으로 재분석하였다. 본 논문의 분석 결과로 제시되는 사례들은 주로 두 유아원의 교사와 아동간의 상호작용에 관한 참여 관찰 자료들이다. 교사 대상 인터뷰 자료도 분석 대상에 포함되었으나 분석 결과 인터뷰

뷰 질문이 각 지역의 현지조사 맥락에 맞춰 고안되어 체계적인 비교 자료로 사용되기에는 한계가 있는 경우가 있어 제한적으로만 제시하였다. 반면 참여 관찰 자료들은 두 유아원 교실의 일상적이고 자연스러운 상호작용을 담았다는 측면에서 각 지역 현지조사의 맥락에서 상대적으로 자유로운 장점을 지니고 있어, 체계적인 비교문화연구를 위한 재분석 자료로 적합하였다. 민족지적 자료의 비교문화적 분석이라는 연구의 특성상 제시되는 두 문화의 사례들은 엄격한 의미에서의 맥락 통제가 되지는 않은 자료들이다. 즉, 비교적 관점에서 제시되는 두 문화의 자료들이 유사한 맥락과 주제를 담고 있기는 하지만, 실험적 상황과 같은 수준의 동일한 주제와 맥락을 지니고 있는 것은 아니다. 이러한 민족지적 자료 및 방법론의 특성은 맥락의 통제가 요구되는 비교문화 연구에 일정부분 제한으로 작용하지만, 연구자는 연구 자료를 제시하는데 있어 유사한 주제와 맥락을 담은 자료만을 선정하기보다는 전체적인 분석의 결과 두 문화의 공동체성의 비교문화적 차이점으로 드러난 특성들을 잘 보여주고 동시에 빈번히 관찰되는 사례들을 중점적으로 제시하였다.

## 2. 미국과 한국 유아원의 공동체성 실천의 비교문화적 차이

논문의 서두에 소개된 두 유아원의 게시물에서 드러나듯, 미국과 한국의 유아원 교실 모두에서 ‘함께하기’는 중요한 문화적 주제였다. 학기 초 킨더센터에서는 센터의 모든 학급이 ‘우정’이라는 주제로 특별 활동을 진행하였다. 교사들은 우정에 관한 동화책 읽기, ‘단짝 친구 책(best friend book)’ 만들기, 우정 체인 만들기, 칭찬하기 게임 등 우정과 친구에 관한 다양한 학습 활동을 고안해 아이들에게 우정의 의미와 중요성을 교육하고자 했다. 소망어린이집 무지개반에서도 아이들의 사회적 관계는 한 학기 동안 진행된 학급 프로젝트 주제였다. 만 4, 5세 혼합 연령으로 구성된

이 교실에서 교사들은 ‘함께하는 교실’이라는 제목 하에 연령과 성별을 중심으로 구성된 또래 관계의 특성과 그 변화를 기록하고, ‘보다 나은’ 사회적 관계를 지원해주기 위한 교사회의, 수업 계획 등을 한 학기 내내 거듭 하면서 프로젝트를 진행하였다. 3세 단일 연령으로 구성된 다른 교실에서도 교사들은 ‘공존’, ‘함께하기’라는 주제로 프로젝트를 진행하면서 아이들의 사회적 관계를 기록하고 조정하는 데 초점을 맞추었다.

사회적 관계, 공동체성, 우정, ‘함께하기’ 등에 대한 두 유아원의 강조는 공식적 교육활동에서뿐만 아니라 개별 아동의 발달 정도 및 사람됨을 평가하는 데 있어서도 뚜렷이 드러났다. 킨더센터에서는 매 학기 교사들이 개별 아동들을 평가하고 그 결과를 부모들과 상담하는 시간을 가졌는데, 이 때 사용된 평가 지표에서 ‘일 습관 및 학급 구성원으로서의 자질 (work habits and classroom citizenship)’과 ‘의사소통(communication)’은 읽기, 수학, 과학, 대근육 및 소근육 발달이라는 학습 영역과 함께 아동 평가의 주요 영역이었다. 이 두 영역 하에는 자발적인 나눔과 돌려쓰기의 실천, 타인의 권리 존중, 자기 통제, 새로운 환경에의 적응, 다른 학생과의 협력 등이 주요 항목으로 자리 잡고 있었다. 소망어린이집에서도 아동들의 발달을 평가하는 데 있어 ‘사회적 관계’는 중요한 기준 중 하나였다. 교사들은 아이들의 배려, 나눔, 협동의 정도를 발달, 특히 개별 아동의 사람됨을 평가하는 주요 기준으로 사용하였다. 이러한 맥락에서 두 유아원 교사, 아동간의 일상적 담화에서 가장 많은 부분을 차지하는 주제 또한 사회적 관계에 관한 것이었다. 교사들은 일상에서 또래의 상호작용, 특히 다툼과 갈등을 중재하면서 ‘함께하기’의 중요성을 강조하고 또래 관계를 ‘이상적인 사회관계’로 만들고자 많은 노력을 기울였다. 이상과 같은 교실 활동과 일상적 상호작용은 사회적 관계 및 공동체성이 두 유아원의 공통된 주요 사회화 가치이자 목표임을 보여준다. 그럼에도 이러한 사회화 가치를 개념화하고 실천하는 구체적인 모습에 있어서는 공통점 못지않게 차이점이 발견된다. 본 장에서는 이러한 공동체성의 문화적 차이를 교사들이 상

상하고 실천하는 공동체의 구체적인 모습, 나눔의 실천, 경쟁에 대한 태도라는 세 가지 주제를 중심으로 살펴보고자 한다.

### 1) “우리는 모두 친구” vs “우리는 하나”: 개방성과 동질성

두 유아원에서 실천되는 공동체성의 문화적 차이는 교사들이 아동들의 배타적인 또래 관계를 바라보고 이를 중재하는 과정에서 뚜렷이 나타났다. 아동 또래 문화에 관한 기존 연구들이 보여주듯(Best 1983; Berentzen 1984; Corsaro 1985; Ervin-Tripp, et al. 1990; Goodwin 1990; Paley 1992; Corsaro 1997; Adler and Adler 1998; Kyratzis and Guo 2001; Evaldsson 2002), 배타성은 위계, 공모, 다툼, 권위애의 추구 등과 함께 시대와 문화를 관통하는 또래 문화의 범문화적 특성 중 하나이다. 두 문화의 유아원에서 아동들은 누가 누구와 친구이며, 누구는 그 관계에서 배제되어 있는지에 대해 끊임없이 논쟁, 협상하였다. 교사들은 아동들의 이러한 배타적 관계를 ‘문제적’ 관계로 바라보고 이를 교정하고자 노력하였는데, 이 과정에서 교사들은 자신들이 상상하는 이상적인 공동체의 모습과 그것을 가능하게 하는 사회성의 특성을 구체적으로 제시하였다. 이 때 두 유아원의 교사들에 의해 제시된 공동체와 사회성의 이상적인 모습과 특성에는 분명한 문화적 차이가 드러났다.

우선 미국 교사들은 아동들의 배타적 사회관계를 교정하면서, 공동체의 포용성(inclusiveness)과 개방성, 그리고 친절함의 수행을 강조하였다. 미국 교사들이 아동들의 갈등을 중재하는 전형적인 장면인 다음 사례에서 교사는 교실의 모든 구성원이 친구이며, 따라서 서로에게 친절해야함을 강조한다.

#### 〈장면 1〉

1. ((동물원 블록 영역에서, 알렉스가 룩스에게 접근한다))



2. 알렉스(3세, 남): 룩스, 나 니 친구야.
3. 룩스(3세, 남): 아니야, 너 오늘은 내 친구 아니야.
4. 교사: 룩스, 그렇게 하면 다른 사람의 감정을 상하게 하는 거야. 우리는 모두 친구란다. 만약 알렉스가 너한테 친구가 아니라고 하면 어떨겠니? 알렉스도 동물원 놀이를 하고 싶어 해. 누구든지 동물원 놀이 할 수 있어. 친구에게 친절하게 해야지.

이 장면에서 교사는 친구를 일종의 사회 범주로 사용하여 협력적, 배타적 사회관계를 구축하는 아동들의 상호작용을 문제적 관계로 바라본다. 룩스는 자신의 놀이 영역에 친구임을 주장하며 접근하는 알렉스에 대하여 “너 오늘은 내 친구 아니야”라는 발언을 통해 자신의 놀이 영역을 보호하고자 한다. 교사는 이러한 룩스의 태도에 문제를 제기하며 이를 우정에 관해 이야기하는 기회로 삼는다. 이 과정에서 교사는 교실의 모든 구성원이 친구이며(“우리는 모두 친구란다”) 서로에게 친절해야 함을(“친구에게 친절하게 해야지”) 강조한다. 교사는 특히 동물원 놀이에 참여하고자 하는 알렉스의 욕구와 이를 거절당했을 때 느꼈을 감정을 룩스가 상상해보도록 유도하면서 놀이가 모든 구성원에게 개방되어 있음을 강조한다(“누구든지 동물원 놀이 할 수 있어”). 즉, 교사가 제안하는 이상적인 공동체는 모든 구성원들에게 열려 있고, 모든 구성원을 포함하며, 동시에 서로에게 친절한 장소인 것이다.

이 장면에서도 드러나듯 교사들은 모두에게 개방되어 있는 포용적인 공동체를 강조하면서 이에 수반되어야 할 사회성으로 친절함을 강조한다. 이 때 친절함은 구성원들의 도덕적 의무로, 특히 표현되고 수행되어야 할 주요 가치로 간주된다. 교사들은 “친구에게 친절해야지(You have to be nice to your friends)”, “친절하게 말해야지(Use kind words)” 등과 같은 발언을 통해 친절함의 중요성을 일상에서 언급할 뿐만 아니라 아이들이 친절함을 ‘수행’할 수 있도록 독려했다. 이는 학기 초 ‘우정’을 주제로 한 학

습 활동 일환으로 진행된 ‘칭찬하기 게임’에서 잘 드러났다. 킨더센터 파랑반에서 진행된 이 게임에서 아이들은 둥근 원 모양으로 둘러앉아 서로에게 공을 던지면서 칭찬을 해 준다. 게임은 한 아이가 자신이 선택한 아이에게 공을 던지고 그 아이에 대한 칭찬을 해 주면, 공과 칭찬을 받은 아이가 또 다른 아이에게 공을 던져 칭찬을 하는 방식으로 진행되었다. 교사는 게임 시작 전 이전에 진행했던 ‘우정’에 관한 토론을 언급하면서 “애슐리가 이야기했어요. 우리가 친구들에게 친절한 이야기들을 해야 한다고, 맞지요? 그래서 오늘 우리가 하려고 하는 것은 돌아가면서 누군가에게 칭찬을 해 주는 거예요”라고 이야기한다. 또한 이후 “친구에게 칭찬을 해 주는 거예요. 친구에게 여러분이 그 친구를 좋아하는 점이 있다는 것을 알려 주는 것이죠(let them know)”라고 언급하면서 표현과 수행의 중요성을 강조한다. “오, 나는 너의 옷이 참 마음에 들어”, “나는 네가 타이어 그네를 미는 방식이 정말로 마음에 들어”와 같은 교사의 예시를 시작으로 게임에 참여한 아이들은 친절함의 표현과 수행을 통해 사회적 관계를 만들어 가는 방법을 연습해본다. 즉, 친절함의 수행은 모두에게 열려 있고 구성원 모두가 포함되어 있는 이상적인 공동체를 유지하기 위해 구성원이 갖추어야 할 필수적인 사회성인 것이다.

교사들의 사회관계에 있어서의 포용성과 개방성에 대한 강조는 생일 파티와 관련된 킨더센터 규칙에서 보다 구체적으로 드러난다. 교사는 일상에서 구성원 모두가 친구로 포함되어 있는 이상적인 교실 공동체를 반복적으로 제안하지만, 현실의 사회적 관계에서 모두에게 관계가 개방되고 모두가 같은 정도로 친밀할 수는 없었다. 이러한 이상적 공동체와 현실 사회적 관계의 간극이 드러나는 것이 생일파티였다. 킨더센터 아동들은 종종 교실 전체보다는 자신과 친한 일부 아이들을 집이나 레스토랑으로 초대하여 생일 축하 파티를 했다. 이로 인해 아이들은 생일파티를 우정의 주된 표식으로 인식하였고, 때로는 “너는 내 생일파티에 안 왔지?”, “그러면 생일파티에 초대하지 않을 거야” 등과 같은 발언을 통해 생일파티에의

초대를 상대방의 행동을 통제하고 배타적 사회관계를 만들어 내는 데 이용하기도 하였다. 교사들은 이상적 공동체와 현실 세계의 간극에 직면하여 새로운 규칙을 고안하였는데, 이는 교실의 모든 구성원이 초대되었을 경우를 제외하고는 교실에서 생일파티에 관해 언급할 수 없도록 하는 것이었다. 아이들이 생일파티를 주제로 대화를 하면, 교사들은 “모든 사람들이 초대받지 않았으면 생일파티에 관해 이야기하지 않아. 그러면 다른 사람들이 상처 받아(Don't talk about birthday party unless everyone is invited. It hurts other's feelings)”라고 이야기하면서 초대되지 않은 사람들의 소외감을 상상해 볼 것을 언급한다. 교사들은 인터뷰에서 이 규칙을 만들게 된 배경으로 아동들이 형성하는 배타적 사회관계를 언급했다. 교사는 “벌써부터 서로에게 못된(mean) 말들을 하는 거 보셨죠? 어디서 배웠는지 모르겠어요. 생일파티를 이용해서 서로 따돌리고, 누구는 누구랑 더 친하고 누구는 아니고… 벌써 어디서 이런 걸 배웠는지…”라고 이야기한다. “벌써” “못된” 말과 행동을 학습했다는 교사의 표현은 미국 사회의 현실 공동체에 존재하는 배타적 사회관계에 대한 교사들의 태도와 배타성이 없는 교실 공동체에 대한 교사의 실천의지를 반영한다. 구성원들이 소외되지 않도록 하기 위해 고안된 이 규칙은 결국 미국 교실에서 상상되고 실천되는 공동체성에서 개방성과 포용성이 차지하는 비중을 잘 보여준다. 교사들은 이 규칙을 통해 현실의 사회적 관계에 존재하는 사회적 분화를 넘어서서 모두에게 열려 있는 공동체를 상상하도록 한다. 이 상상된 공동체에서 친밀함의 정도나 연령, 성별, 계층, 인종 등의 사회적 범주에 따른 배타성은 존재하지 않으며, 모든 구성원은 서로에게 친절한 ‘친구’이다. 구성원 모두를 포용하고 모두에게 열려 있는 공동체에 대한 교사들의 이상과 열망이 규칙에 반영되어 있는 것이다.

미국 교사들의 관습이 공동체의 포용성과 개방성, 구성원들의 친밀함에 초점이 맞추어져 있다면, 한국 교사들은 공동체성의 실천에 있어 소속감, 협력, 사랑하는 마음을 강조했다. 미국 교사와 유사하게 소망어린이집

교사들도 아이들의 배타적인 사회관계를 문제시하고 이러한 장면을 목격했을 때 이를 이상적인 사회관계를 교육하는 기회로 사용하였다. 앞서 미국 아동들이 친구를 사회 범주로 변형하여 배타적 관계를 만들었던 것과 유사하게, 소망어린이집 무지개반에서도 오전 놀이 시간 동안 아동들이 입고 온 옷을 기준으로 배타적 관계를 만들어 내었는데, 이를 목격한 교사는 공식 모임 시간 다음과 같이 이야기한다.

선생님이 오늘 아침이 무슨 이야기를 들었냐 하면, 우리 친구들이 선생님이 보기엔 좀 속상한 말을 했어. 뭐냐면, 너 원피스 입고 왔으니까 내가 끼워 줄게. 너 일리 와. 치마 입었으니까 너 우리랑 같이 놀자. 친구는 애들아, 옷을 가지고 만나는 게 아니라 마음으로 만나는 거야. 나랑 같이 놀던 친구가 바지 입고 와서 치마 입고 온 날만 친구하는 거 아니구. 알았나? 내 친한 친구가 오늘 바지 입고 왔어. 너 오늘 바지 입고 왔으니까 내 친구 아니야. 그런 건 친구가 아니야. 친구는 내가 놀 때 같이 놀아주고, 내가 눈물 흘리면 와서 걱정해주고, 맛있는 거 나눠 먹고. 내가 필요할 때만 '내 친구야'가 아니라 늘 항상 서로를 돌봐 주는 게 친구예요. 선생님은 무지개반 친구들이 그런 말 안했으면 좋겠어. 선생님이 이야기한 것처럼 친구랑 물건만 나누는 게 아니고 마음도 나누고 그런 무지개반 친구들이 됐으면 좋겠어. 자 그러면 오늘도 재미있게 놀이를 해봅시다. (무지개반 박아정 교사, 2011년 5월 2일 공식 수업 시간)

이 발언에서 교사는 친구는 “옷을 가지고 만나는 게 아니라 마음으로 만나는 것”이라고 규정한다. 교사는 옷을 기준으로 맺는 배타적 관계의 부적절함을 지적하면서 진정한 친구란 일시적 유용성이 아닌 나눔과 돌봄의 지속성을 기반으로 해야 함을 강조한다. 특히 “친구랑 물건만 나누는 게 아니고 마음도 나누고”라는 교사의 말에서도 드러나듯, 위 담화에서 교사는 관계 맺기에서 ‘마음’의 중요성을 지속적으로 강조하며, 마음을 만나고 나누어야 할 대상으로 간주한다. 앞서 미국 교사들이 관계 맺기에

서 친절함, 특히 친절함의 ‘수행’을 강조하였다면, 한국 교사들이 사회적 관계에서 중점적으로 사회화하고자 하는 것은 ‘마음을 맞추고 나누는 것’이었다. 소망어린이집 교실에서는 “친구를 사랑하는 마음을 가져야지”라는 교사의 이야기가 빈번히 들렸는데 교사들은 이러한 발언을 통해 ‘마음의 나눔’을 실천하고자 하였다. 이 때 사랑하는 마음이란 교사가 위의 담화에서 이야기하듯 친구가 “눈물을 흘리면 와서 걱정해주고” “늘 항상 서로를 돌봐주는” 것, 즉 서로의 마음을 공유하고 이를 돌봐주는 것을 의미했다.

교사들이 구성원들이 서로의 마음을 나누고 보살피는 공동체를 상상하고 있음은 다양한 교실 활동에서 나타났다. 교사들은 교실 활동에서 구성원들이 서로의 마음의 맞추어 공동의 목표를 이루어낼 것을 종종 주문하였는데, 아람반에서 시행한 2인 3각 경기도 그 중 하나였다. 두 명의 아이들이 각자의 한 발을 서로 묶고 달리면서 반환점을 도는 경기를 진행하면서 교사는 “이건 둘이 마음을 맞추어야 하는 게임이야. ‘내가 너무 이기고 싶어.’ 그렇다고 해서 친구를 막 끌고 가면 안 돼요. 마음을 맞추어야 이길 수 있어요”라고 이야기한다. 이 설명에서 교사는 공동의 목표를 달성하기 위해 승리하고 싶은 개인의 욕망의 통제하고 서로의 마음을 맞추어야 함을 강조한다. 즉, 상대방의 마음을 읽고, 이를 통해 서로의 마음을 공유, 조정할 것을 기대하는 것이다.

주목할 것은 교사가 마음의 공유, 조정, 보살핌을 통해 궁극적으로 목표하는 바가 구성원들의 협력과 협동에 있다는 점이다. 2인 3각 경기에서 아동들이 서로의 마음을 읽고 조정해야 하는 것은 단순히 마음을 나누고 보살피기 위해서가 아니라 이를 통해 협력적으로 공동의 목표와 가치를 달성하기 위해서이다. 마음의 공유를 통한 협력과 협동에의 강조는 교실의 다양한 일상적, 교육적 활동에서 드러났다. 예를 들어, 무지개반에서는 아동들의 사회적 관계를 개선하기 위해 ‘자연탐험단’이라는 특별 활동을 진행하였는데, 일련의 활동들에서 지속적으로 강조되는 것은 개인

의 욕구에 대한 통제와 공동의 마음 맞추기를 통한 협력이었다. 교사들은 반을 여러 그룹으로 나누어 각 그룹에게 팀 이름을 정할 것을 주문하면서 “어떤 친구도 속상해 하지 않는 이름으로 할 거예요. 내가 원하는 걸 가져 오는 건 안 돼요”라고 이야기하거나 음료수와 중고 물건 판매를 통해 얻은 수입을 어떻게 사용할 것인지를 논의하는 과정에서 아동들이 상대의 의견에 “싫어”라고 하며 부정적인 반응을 보이자, “이거 누구 돈이라고? (...) 무지개반 돈이라고 하고 왜 너희들 마음대로 해요”라고 언급하는 등 마음을 맞추어 공동의 의견을 도출할 것을 끊임없이 주문한다. 즉, ‘내가’ 원하는 이름이 아닌 팀 구성원 누구도 속상해 하지 않는 합의된 이름, 그리고 각자의 마음이 아닌 반 전체의 마음이 담긴 사용처를 정해야 하는 것이다.

이러한 협력과 협동에 대한 강조는 소망어린이집 일상에서 흔히 접할 수 있었다. 교사들은 수업 활동 중 아이들에게 ‘동시에 손뼉치기’, ‘한 목소리로 노래하기’ 등을 종종 주문하였는데, 이 과정에서 교사들이 강조하는 것은 협동과 협력이었다. 예를 들어, 무지개반 교사는 공식 수업을 위해 모인 아동들을 대상으로 ‘동시에 손뼉치기’를 시행하면서 “한 목소리로 모아줘. 한 소리가 돼야 돼. 한 사람이 치는 것처럼”이라고 손뼉치기의 목적을 설명하고, 아동들이 한 목소리로 손뼉을 치는 것에 실패하자 “다시 한번. 한 목소리로. 무지개반 우리 하나잖아. 무지개반 우리 하나잖아”라고 이야기한다. 이러한 ‘한 소리’, ‘우리는 하나’ 등에 대한 언급은 협력과 협동을 통한 하나됨, 동질성에의 강조를 뚜렷이 보여준다. 유사한 맥락에서 무지개반 교사 주지영은 월요일 아침 모임에서 친구들과 싸우지 않고 잘 지내는 것의 중요성을 이야기하면서 자신이 주말 동안 시청한 ‘남자의 자격’이라는 TV 프로그램의 할머니와 할아버지들의 합창 장면을 언급한다. 교사는 “한 사람이 노래하는 것처럼 불렀어요. 서로 마음을 맞추어 부르는 거예요. 너무 감동적이었어요. 우리 무지개반 친구들도 오늘 하루 마음을 맞춰서 한 마음처럼 놀 수 있지요?”라고 이야기하면서, 마음을 맞추어 하

나됨 이루고 이러한 하나됨이 기반이 된 사회관계를 만들어낼 것을 강조한다. 즉, 교사들이 상상하고 강조하는 이상적인 공동체란 모든 구성원이 서로의 마음을 공유, 배려하고, 이러한 마음에 기초한 협력과 협동을 통해 하나됨을 이룬 곳이다.

이렇게 하나됨과 동질성을 주요 구성 요소로 하는 공동체에서 구성원들의 소속감은 지속적으로 강조되었다. 교사들은 일상의 다양한 맥락에서 소속감을 강조하였는데, 특히 아동들의 행동을 통제하거나 훈육하는 과정에서 소속감은 주요 매개였다. 예를 들어, 아람반 교사 정지현은 모임 시간 시작 전 모임 장소로 오지 않고 교실 한 쪽에서 놀고 있는 성윤에게 “이성윤 모였어요? 이성윤. 매화반 이성윤”이라고 이야기하면서 모임에 참여하지 않는 아동을 ‘아람반’이 아닌 옆 반 ‘매화반’ 구성원으로 호칭한다. 유사한 맥락에서 모임 시간 동안 누워 있는 수정과 지훈에게 아람반 교사는 “이쁘게 앉아 있는 친구들 아람반, 정수정과 구지훈만 빼고”라고 언급한다. 무지개반 교사 주지영도 정리 시간 동안 친구와의 갈등으로 울고 있는 윤석에게 “뚝. 울 일도 아닌데 왜 울어. 무지개반은 지금 정리해. 정리 안 할거면 무지개반에서 나가서 복도에 가주세요. 울 일도 아니야. 참아가지 울 일도 아닌데. 복도반이에요?”라고 이야기한다. 이 담화들에서 교사는 교실의 규범과 규칙을 따라야 하는 주요 유인으로 소속감을 강조한다. 아동들은 자신의 반에 속하기 위해 끊임없이 개별적인 욕구들, 이 사례들의 경우 놀고 싶고, 눕고 싶고, 울고 싶은 욕구들을 통제하고 교실의 공통된 규칙을 따라야 하는 것이다. 이러한 소속감을 통한 훈육은 미국 교실에서 규범이나 규칙 자체의 의미와 중요성을 강조하고, 특히 공손함과 친절함의 가치를 교실 규칙의 설명 근거로 사용하는 방식과 대조적이다. 예를 들어, 미국 교실에서 수업 시간 동안 떠드는 엘리를 향해 교사는 “그렇게 떠드는 것은 공손하지 않은 거야. 수업 시간에는 조용히 해야 한다. 그렇게 떠들면 발표하는 사람이 상처 받잖니. 니가 발표할 때 다른 친구들이 떠들면 기분이 어떨 거 같아?”라고 언급한다. 즉, 떠드는 행동

의 부적절함과 자신의 행동이 상대방에게 미칠 수 있는 피해라는 규범의 의미와 공손함의 가치에 훈육의 초점이 맞추어져 있는 것이다.

이상에서 살펴본 두 문화의 '함께하기'를 둘러싼 일련의 사회화 관습들은 일견 유사해 보이는 '함께하기'라는 가치가 실천의 구체적인 모습에 있어서 상당히 상이함을 보여준다. 미국 교실에서 공동체를 구성하는 주요 요소로 포용성, 개방성, 친절함이 강조된 반면, 한국 교실에서는 하나됨, 협동, 소속감, 마음이 강조되었다. 우선 미국 교실에서 '우리는 모두 친구'라는 것은 교실 내 사회 범주 등에 따른 배타성이 없는, 따라서 구성원 모두를 포용하고 모두에게 개방되어 있는 상태를 의미했다. 이 때 교실 구성원들은 서로의 특성을 알고 이에 기반하여 관계를 맺을 것이 기대되었다. 칭찬하기와 같은 '우정'에 관한 교실 활동에서 교사들은 아동들이 다른 구성원들의 개별적인 특성들, 예를 들어, 그들의 취향이나 장점 등에 대해 아는 것, 그리고 이를 기반으로 사회적 관계를 맺는 것의 중요성을 강조하였다. 반면 한국 교실에서 '우리가 모두 친구'라는 것은 개별 구성원이 협력하여 하나됨과 동질성을 이루어내는 것을 의미했다. 개별 구성원들이 단순히 한 공간에 존재하는 것은 의미가 없으며 서로 마음을 조정하고 맞추어 협력과 하나됨을 이루는 것이 진정한 공동체의 모습으로 상정되었다. 이때 공동체에는 분명한 경계가 존재하며 구성원들은 그 경계 내에서 교실의 규범과 규칙을 지키며 소속감을 지닐 것이 기대되었다. 유사한 맥락에서 두 문화 유아원 모두에서 상대방의 감정과 마음을 보살피는 것은 중요한 가치였으나 미국 유아원에서는 표현과 수행이 강조되는 반면 한국 유아원에서는 내면의 마음이 보다 중요시되었다. 미국 교사들은 친구의 마음이 상하지 않도록 배려할 것을 강조하면서, 이러한 친절함이 반드시 표현되고 수행되어야 의미가 있다고 바라보았다. 반면 한국 교실에서는 구성원을 사랑하는 마음이 구성원 모두에게 부여된 일종의 의무였다. 교사들은 구성원을 사랑하는 내면의 마음을 강조하였고, 특히 이 일종의 강제된 내면의 마음은 서로 나누고 조정하여 협동과 협력의 기반이 되어



야 했다.

## 2) ‘같이 쓰기’ vs ‘돌아가면서 쓰기’: ‘나눔’의 상이한 의미와 실천

두 문화에서 상상하고 실천하는 ‘함께하기’가 상이하게 드러나는 또 다른 영역은 ‘나눔’이었다. 미국과 한국 유아원 모두에서 나눔은 ‘함께하기’를 실천하기 위한 필수적이고 주요한 가치였다. 킨더센터 파랑반 교실 앞면에 걸린 ‘사이좋게 지내기(Let’s get along)’라는 제목의 포스터에는 ‘나눔(sharing)’이 ‘친절한 말하기’, ‘용서해주기’, ‘말로 해결하기’ 등과 함께 사이좋게 지내기 위한 행동 지침으로 포함되어 있다. 소망어린이집에서도 ‘나눔’은 앞서 살펴본 ‘마음의 나눔’에 대한 강조에서 나타나는 주요한 사회화 가치였다. 교사들은 일상의 다양한 영역에서 물건, 음식, 마음을 나눌 것을 강조하였다. 예를 들어, 무지개반 교실에서는 ‘아나바다’ 장터라는 주제로 학급 활동을 진행하면서 개별 아동들이 집에서 가지고 온 장난감을 놀이 영역에 놓고 교실 구성원 모두가 놀이 시간 동안 사용할 수 있도록 교실 놀이 활동을 구성하였다. 이렇게 두 유아원 모두에서 ‘나눔’은 주요한 사회화 가치였지만, ‘나눔’의 의미와 실천 양상에 있어서는 차이가 드러났다.

우선 미국 유아원에서 ‘나눔’이란 동시에 같이 쓰는 것보다는 ‘교대로’ 혹은 ‘돌아가며’ 쓰는 것을 의미했다. 나눔의 구체적인 모습은 교사들이 장난감 등 교실의 공동 물건을 두고 일어나는 아동들의 다툼을 중재하는 과정에서 뚜렷이 나타났다. 킨더센터 오렌지반 체육 놀이 시간 조쉬, 로이, 에블린은 시소 타는 차례를 두고 언쟁을 시작하였다. 먼저 시소를 타고 있던 조쉬와 에블린 곁으로 로이가 다가오자, 조쉬와 에블린은 자신들은 가장 친한 친구 사이이며 그렇기 때문에 로이는 절대 시소를 탈 수 없다고 이야기한다. 로이가 이에 화를 내자 갈등은 고조되었고 결국 로이는 교사 수잔에게 도움을 청한다. 수잔은 갈등을 중재하면서 교실의 시설과

물건을 나누어 쓰는 것의 중요성을 강조하고 로이에게도 시소를 탈 수 있는 기회를 주어야 한다고 이야기한다. 두 아동이 로이에게 탈 수 있는 기회를 주는 것을 계속 거부하자, 수잔은 조쉬에게 “너나 에블린 중 한 명이 5분 후에 내려와야 해. 너의 친구 로이도 차례를 원하고 있단다. 5분 후에 내가 올 테니 그 때 로이에게 기회를 주렴. 알았니?”라고 이야기한다. 주목할 것은 다툼을 중재하는 과정에서 교사가 아이들에게 문제를 어떻게 해결하면 좋을지를 묻자, 옆에서 이를 바라보고 있던 케서린이 로이가 중간에 타면 된다는 해결책을 내어놓았다는 것이다. 교사는 케서린의 제안을 좋은 생각이라고 칭찬하지만 케서린의 제안 대신 5분 후 차례를 양보하는 것으로 중재를 마무리한다. 즉, 시소라는 공간의 나눔을 동시에 세 아동이 시소를 타는 것이 아닌 돌아가면서 시소를 타는 것으로 실천하고 있는 것이다. 이 사례에서 드러나는 것처럼 킨더센터 교사들은 공용 물건이나 시설의 사용을 두고 일어난 다툼을 종종 ‘5분 규칙(5minute rule)’이라고 불리는 5분 후 차례를 양보하는 방식으로 해결하였는데, 이는 나눔이 돌아가면서 사용하는 것으로 개념화되고 실천되고 있음을 보여준다. 교사들은 이러한 나눔의 개념을 명시적으로 언급하기도 하였다. 예를 들어, 킨더센터 오렌지반에서 헬멧을 두고 일어난 스티브와 패티의 다툼을 중재하는 과정에서 스티브가 “내 걸 가지고 갔어요. 패티는 나누지 않아요”라고 불만을 표시하자, 교사 레슬리는 “나눔은 가진다는 것을 의미하지 않아. 나눔이란 돌아가면서 쓰는 것을 의미한단다”라고 이야기하면서 두 아동에게 헬멧을 5분씩 돌려가면서 쓸 것을 권유한다.

나눔을 돌아가면서 쓰는 것으로 개념화하고 실천하는 미국 유아원과 달리 한국 유아원에서 나눔이란 동시에 ‘다 같이 쓰는 것’을 의미했다. 무지개반에서는 오전 놀이 시간 일곱 명의 아이들이 세정이가 가지고 온 색칠 공부 한 면을 펼쳐 각자 색연필을 들고 그림에 색을 칠하기 시작했다. 색칠 공부 면에 비해 참여한 아동의 숫자가 많아 모든 아이들이 참여할 수 있는 공간이 확보되지 않자, 아이들은 서로 몸을 밀치며 경쟁적으로 자리

를 차지하면서 신경전을 벌이기 시작했다. 이를 목격한 교사는 아이들에게 다가와 “애들아, 근데 동그란 책상으로 가면 어떨까? 여기 작아서 다 같이 할 수가 없잖아. 손을 다 같이 뻗칠 수 있게 저쪽으로 가자”라고 이야기하면서 현재의 네모난 책상에서 다 함께 참여하기 용이한 둥근 책상으로 옮길 것을 권유한다. 앞서 시소를 둘러싼 다툼에서 미국 교사들이 놀이 공간이 확보되지 않은 경우 서로 돌아가면서 참여할 것을 권한 것과 달리 한국 교사는 모두 동시에 참여할 수 있는 환경을 만들어 주고 있는 것이다. 교실의 공용 물건을 두고 일어나는 다툼을 중재하는 과정에서도 한국 교사들은 돌아가면서 쓰기를 제안하는 미국 교사들과 달리 물건을 동시에 함께 쓸 것을 권유하였다. 예를 들어, 소꿉놀이 공간에서 빨간색 접시의 사용을 두고 준성과 민정 사이에 다툼이 일어나자, 교사는 갈등을 중재하면서 접시를 가운데 두고 함께 사용할 것을 권한다. 유사한 맥락에서, 가상 놀이 공간에서 지현과 민서가 스카프의 사용을 두고 다툼을 벌이자, 교사는 스카프의 양 끝을 각자의 목에 둘러주며 스카프를 함께 사용하는 방법을 제안한다. 지현과 민서는 스카프로 연결되어 놀이 시간 내내 함께 교실을 돌아다녔는데, 교사는 이를 웃으면서 바라보고 사진으로 기록하기도 했다. 즉, 한국 교사들에게 나눔이란 동시에 물건이나 공간을 함께 사용하는 것으로 실천되고 있는 것이다.

이러한 의미에서 한국 유아원에서는 구성원 모두가 동등하게 나누는 것의 중요성 또한 강조되었다. 예를 들어 아이들이 사탕이나 젤리 등 먹을 거리를 교실에 가지고와 나누어 주면 교사들은 반드시 동일한 개수를 교실의 모든 아이들에게 줄 것을 권유하였다. 전체 아이들에게 나누어 줄 만큼 개수가 풍족하지 않은 경우에는 젤리나 과자를 반으로 나누어 주기도 하였다. 유사한 맥락에서 교실의 물건을 나누어 쓰는 구체적인 방식을 제안하는 데 있어서도 교사들은 돌아가면서 쓰는 것보다는 동시에 함께 쓰거나 물건을 동일한 개수로 나누어 쓸 것을 강조하였다. 예를 들어, 레스토랑 놀이에서 한 아이가 장난감을 독점하여 발생한 다툼을 두고 교사는

다음 날 수업 시간에 장난감을 나누어 쓰는 규칙을 정하자고 제안한다. 교사는 “금요일날 속상한 일이 있었어. 너희들이 레스토랑 놀이를 하는데 ‘돈이 없어요’ 해서 선생님이 카드를 가져다 줬어. 근데 카드를 열 개 넘게 이만큼 줬는데 한 친구가 다 가지고 가서 친구들이 선생님한테 와서 ‘하나도 없어요’ 그랬어. 다른 친구들이 놀고 싶는데 한 사람이 다 가지고 놀면 어떨까? (...) 한 사람이 몇 개 가지고 놀면 될까?”라고 토론을 시작하여, “무지개반 친구들이 이야기한 것처럼 그럼 이제부터 두 개씩 가지고 노는 거예요. 두 개씩 가지고 놀아도 모자라면 한 개씩, 그래도 모자라면 한 개 가지고 같이 노는 거예요”라고 규칙을 정하면서 마무리한다.

이렇게 한국 유아원에서 나눔이 동시에 함께 쓰는 것으로 규정, 실천되는 것은 앞서 살펴본 한국 유아원의 협력과 협동을 강조한 공동체성과 밀접한 관련성을 지닌다. 소망어린이집 교사들이 상상하는 공동체에서 모든 구성원들은 서로의 마음을 조정하여 협력적으로 공동의 결과물을 창출해야 하는데, 이러한 맥락에서 진정한 나눔이란 단순히 물건을 돌아가면서 쓰는 것이 아닌 서로의 마음을 맞추어 동시에 함께 쓰는 행위를 통해 실천될 수 있는 것이다. 이러한 점은 ‘아나바다 장터’를 주제로 한 교실 활동을 아동들에게 설명하는 교사의 발언에서 잘 드러난다. 교사는 활동의 의미를 설명하면서 “벌써 친구들이 집에서 친구들과 동생들과 나누어 쓴다고 많이들 가지고 왔어. ‘나 혼자만 쓸 거야’ 안하고... 나눠 쓰고, 바꿔 쓰는 건 물건뿐만 아니라 마음도 나누어 쓰는 거야”라고 이야기한다. 즉, 물건을 나눔이라는 활동을 통해 결과적으로 교사가 목표하는 바는 ‘마음의 나눔’인 것이다. 이러한 맥락에서 미국 교실에서 돌아가면서 쓰기가 실천되는 것은 협력이나 협동보다는 포합성이나 개방성이 강조된 것과 무관하지 않다. 모두가 교실의 구성원으로서 교실에 포함될 권리가 있으며, 동시에 모든 구성원들에게 교실의 활동이 개방되어 있기 때문에 서로의 권리를 존중하면서 돌아가며 쓰기를 실천하고 있는 것이다.

### 3) ‘친절한 경쟁’ vs ‘협력을 방해하는 경쟁’: 경쟁에 대한 두 문화의 상반된 태도

두 유아원의 서로 다른 공동체성은 경쟁에 대한 태도에 있어서의 차이로도 드러났다. 경쟁은 두 문화의 또래 문화에서 공통적으로 나타나는 주요 문화적 주제였다. 경쟁, 위계, 권위애의 추구는 앞서 언급한 배타적 사회관계 못지않은 범문화적 또래 문화의 특성이다(Corsaro and Eder 1990; Jenks 1996; James and Prout 1997; Corsaro and Miller 2002). 두 유아원의 아동들 또한 일상의 다양한 맥락에서 서로의 사회적 위치를 견주고 경쟁하는 데 관심을 보였다. 경쟁의 주제는 자신이 보유한 기술, 소유물, 나이, 외모 등에 이르기까지 다양했는데, 이러한 아이들의 경쟁을 바라보는 데 있어 미국과 한국 교사들은 상당한 차이를 보였다.

우선 미국 교사들은 아동들의 권위애의 추구하고 경쟁을 기반으로 한 사회관계를 ‘친절함’과 ‘공손함’이 수반되는 한 문제적 장면으로 간주하지 않았다. 미국 아동들은 “내가 더 무서운 꿈을 꿨어”, “내 기차가 더 커”, “나는 집에 파워레인저 백 개 있어” 등과 같이 다양한 주제로 일상에서 경쟁 담화를 생산해 내었는데, 교사들이 이러한 경쟁 담화를 제지하거나 조정하는 경우는 다음 사례와 같이 오직 그것이 친절함이라는 가치를 훼손한다고 판단될 경우였다.

#### 〈장면 2〉

1. ((릴리[5세, 여]가 일기에 그림을 그리면서 그림의 주인공들이 릴리, 맷, 레이첼이라고 이야기한다))
2. 릴리: 맷은 내 오빠야.
3. 제이든(5세, 남): 하하하.
4. 릴리: ((화가 난 우는 목소리로)) 우리 오빠야. 우리 오빠.
5. 제이든: 니네 오빠 몇 살인데?

6. 릴리: 우리 오빠 아홉 살이야. 너 보다 나이 많아. 너 다섯 살이잖아.
7. 제이든: 우리 형은 일곱 살이야. 너 보다 나이 많아.
8. 릴리: 우리 오빠가 너네 형보다 나이 많아.
9. 조단(5세, 여): ((제이든을 보면서)) 우리 오빠 열 살이야. 우리 오빠가 니네 형보다 나이 많아.
10. 릴리: 재네 오빠가 우리 오빠보다 아주 조금 나이가 많아. 우리 오빠 생일 1월이야. 조단 오빠처럼 곧 열 살 될 거야.
11. 제이든: 여자 애기들(baby girls). 나는 다섯 살이야. 니네는 한 살이야.
12. 릴리: ((화가 난 큰 목소리로 울먹이며)) 야.
13. 교사: 릴리. 말로 하렴. 친절하게 말로 해야지.

제이든이 릴리의 창작물인 그림을 비웃으면서 시작된 이 담화에서 아이들은 각자의 나이와 형제자매의 나이를 사용하여 서로의 사회적 지위를 건주는 경쟁 담화를 생산해낸다. 릴리 발화의 준언어적 특성들, 즉 화가 난 울음이 섞인 목소리는 이 경쟁 담화에서 구성원인 릴리가 부정적인 감정을 경험하고 있음을 보여주지만 교사는 이에 개입하지 않는다. 오히려 교사가 개입하는 지점은 릴리가 자신의 감정을 소리치며 표출했을 때로, 교사는 제이든의 릴리의 창작물에 대한 비웃음이나 “여자 애기들, 니네는 한 살이야”라는 발언보다는 친절함을 수반하지 않은 ‘소리지름’이라는 릴리의 언어 행동을 문제시한다. 즉, 친절함이나 공손함이 수반되는 말을 사용하는 경쟁은 문제적 사회관계가 아닌 것이다. 앞서 살펴보았듯 이 장면에서도 친절하거나 공손한 내면의 마음 자체보다는 표현이 더 중요시 되고 있음이 드러난다.

반면 한국 교사들은 아동들의 경쟁적 상호작용을 배타성 못지않은 문제적 관계로 바라보았다. 교사들은 특히 경쟁을 협력에 반대되는 혹은 협력을 방해하는 요소로 간주하고 아동들의 위세 경쟁을 저지하고자 노력하였다. 예를 들어, 공식 수업시간 중 노래를 부르면서 주연이가 노래를

먼저 시작하자, 교사는 “주연아, 다 같이 시작해야지. 노래할 때는 1등 하는 게 좋은 게 아니야. 다 같이 해야지”라고 이야기하면서 경쟁이 아닌 ‘다 같이’ 하는 것의 중요성을 언급한다. 이 때 ‘1등’을 하려는 주연의 경쟁에 대한 욕구는 ‘다 같이’라는 협력에 대비되는 것으로 개념화된다. 특히 무지개반 아동들은 경쟁적으로 교실 활동에 참여하는 것을 즐기고 그 과정에서 서로의 사회적 지위를 건주는 데 많은 시간을 보냈는데, 교사들은 이러한 아동들의 경쟁을 서로의 발전에 도움이 되지 않는 관계로 바라보고 교사 회의를 통해 협력을 강조하는 교실 활동을 도입하는 등 이를 교정하는 데 많은 시간을 보냈다. 예를 들어, 다음 장면에서 교사는 시쓰기 활동에 참여하면서 연필의 뽀족함을 기준으로 경쟁 담화를 생산해내는 아동들의 상호작용에 개입한다.

〈장면 3〉

1. ((아이들이 ‘시쓰기’ 공간의 책상에 앉아 색연필로 종이에 그림과 글자를 쓰고 있다.))
2. 승혜(5세, 여): ((가운데 있는 색연필 통에서 색연필 하나를 꺼내며)) 나 제일 뽀족한 거다.
3. 혜진(5세, 여): ((자신의 색연필을 보여주며)) 내 꺼가 더 뽀족하거든.
4. 다연(5세, 여): ((옆의 소진이 색연필을 가리키며)) 김소진 꺼가 제일 뽀족해.
5. 승혜: 아니거든. 내 꺼가 여기 제일 길거든. 봐봐.
6. 혜진: 야, 김소진 꺼 더 여기 길어.
7. 교사: 얘들아, 누가 더 뽀족한지는 중요하지 않아. 선생님이 보기에는 다 뽀족해. 서로 사랑하는 마음을 갖자.

이 장면에서 교사는 경쟁의 부적절함을 언급하면서, 경쟁을 ‘사랑하는 마음’과 대비되는 것으로 개념화한다. 이러한 교사들의 경쟁에 대한 태도는 아름답반 교사가 어린이집 마지막 날 지훈에게 한 이야기에서 잘 드러났

다. 한 학기를 마친 마지막 날 아침반에서는 아이들이 모두 둥글게 둘러앉아 가운데 과자를 놓고 나누어 먹는 ‘과자 파티’를 진행하였는데, 아이들은 가운데 놓인 과자를 경쟁적으로 가지고 가기 시작했다. 이 때 과자를 양쪽 손 가득 들고 먹기 시작하는 지훈을 보면서 교사는 “지훈아, 욕심이 많으면 니가 앞으로 살기가 힘들어. 마음에 욕심이 많으면 힘들어. 우리 다 함께 살자”라고 이야기한다. 앞서 경쟁이 친구를 사랑하는 마음과 대비되는 것처럼, 교사는 경쟁적으로 음식을 취하는 아동의 태도를 ‘욕심’으로 바라보고, 특히 이를 ‘다 함께 사는’ 데 방해가 되는 부정적인 요소로 평가하고 있는 것이다.

이렇게 구성원들 사이의 경쟁은 공동체의 협력을 방해하는 것으로 상정되는 반면, 집단 간의 경쟁은 지속적으로 장려, 실천되었다. 소망어린이집 교실 활동에서 교사들은 종종 반을 여러 개의 작은 그룹으로 나누고 이들 그룹 간의 경쟁을 유도하였다. 앞서 언급한 아동들의 사회적 관계 개선이라는 목적 하에 시행된 ‘자연탐험단’이라는 특별 활동에서도 교사들은 무지개반을 여러 그룹으로 나눈 후 “정현이 무슨 팀이에요? 황금보물팀? 아직은 보석팀이 훨씬 많은데. 황금보물팀 빨리 왔으세요”, “어떤 팀이 더 빨리 치우는지 선생님이 볼 거예요” 등과 같은 발언을 통해 그룹 간의 경쟁을 통한 교실의 일상 활동을 이어나갔다. 유사한 맥락에서 교사들이 타 학급과 함께 수업을 진행하는 맥락에서 가장 빈번히 진행되는 교실 활동들은 학급 간 경쟁 구도를 기초로 한 것들이었다. 예를 들어, 여름 방학 기간 동안 진행된 아침반과 매화반의 통합 수업에서 교사는 각 반 구성원들이 각 반에 배당된 큰 종이에 작게 잘린 신문지 조각을 붙이는 게임을 진행하였다. 게임을 진행하면서 교사는 각자의 반을 응원할 것, 그리고 구성원들이 협력하여 상대 반과 경쟁할 것을 독려했다. 교사는 게임에 소극적인 아이들에게 “아웃사이더들, 너희들이 도와줘야 이길 수 있대”, “규환아, 너가 해줘야 우리가 이긴대”라고 이야기하고, 서로 신문지를 붙이기 위해 자리를 다투는 아이들에게는 “싸우면 우리가 지는 거야”라고 언



급한다. 즉, 학급 구성원들 간의 경쟁은 협력에 방해되는 요소로 제지되는 반면, 학급 간의 경쟁은 장려되고 있는 것이다. 경쟁의 단위로서 기능하는 공동체의 모습은 타 집단에 대한 구성원들의 배타적인 행동을 대하는 교사의 태도에서 잘 드러났다. 아름답 아이들이 쉬는 시간 중간 자신의 반으로 들어온 매화반 아이들에게 큰 소리로 화를 내며 “매화반 가. 매화반 가”라고 외치자, 이를 목격한 아름답 교사는 아이들의 소리지르고 화내는 태도를 저지하기보다는 웃으면서 바라보았다. 즉, 아름답 내에서의 배타적인 태도는 협력과 하나됨을 방해하는 부정적인 요소였지만, 타 집단인 매화반을 향한 배타적 태도는 문제시되지 않는 것이다.

경쟁에 대한 두 유아원의 상이한 태도는 두 문화에서 상상하고 실천하는 이상적인 공동체의 모습과 깊이 관련되어 있다. 친절함과 공손함을 갖춘 위세 경쟁과 경쟁 담화를 허용하는 미국 교사들의 태도는 교사들이 상상하는 공동체에서 친절함의 수행이 차지하는 비중을 잘 보여준다. 친절한 내면의 마음보다는 표현과 수행이 모두가 친구인 공동체를 가능하게 하는 사회성으로 간주되기 때문에 친절한 경쟁은 문제적 사회관계라기보다는 개별 구성원의 ‘사회적으로 적절한 자아 표현’으로 간주되고 있는 것이다. 반면 협력과 협동이 이상적인 공동체를 구성하는 주요 요소로 자리 잡은 한국 유아원에서 구성원 간의 경쟁은 협력을 방해하는 요소로 취급된다. 또한 집단 간의 경쟁을 독려하는 한국 교사들의 관습은 한국 유아원에서 공동체가 일정한 경계를 지닌 협력적, 동질적 집단으로 상상되고 실천되는 것과 무관하지 않다. 즉, 구성원들의 협력을 기반으로 한 경계가 분명한 공동체는 타 공동체와 경쟁하는 경쟁의 단위로 상상되고 실천되고 있는 것이다.

### 3. 결론

본 논문은 미국과 한국의 유아원에서 실천되는 공동체성 및 사회성의 특성을 비교문화적 관점에서 기술, 분석하여, 두 문화의 아동들이 사회화 과정에서 경험하는 공동체성의 문화특수적 측면을 살펴보았다. 논문은 일견 유사해 보이는 사회적 관계 및 공동체성과 관련된 일련의 사회화 가치들이 두 문화에서 상이하게 개념화되고 실천되고 있음을 보여준다. 미국 유아원에서 공동체란 모든 구성원들에게 열려 있고, 모든 구성원을 포함하는 곳으로 상상되고 실천되는 반면, 한국 유아원에서 실천되는 공동체에서는 모두가 협력하여 하나됨을 이루는 것과 소속감이 강조되었다. 또한 포용성과 개방성을 강조한 미국 공동체에서 친절함의 표현과 수행이 이상적인 공동체를 가능하게 하는 주요 사회성으로 사회화되는 반면, 협력과 동질성을 강조하는 한국 공동체에서는 구성원을 사랑하는 내면의 마음과 이를 기반으로 한 마음의 공유와 조정이 사회성의 주요 요소로 강조되었다. 이렇게 서로 다른 공동체에 대한 상상은 나눔과 경쟁이라는 사회화 가치를 실천하는 데 있어서의 차이로도 드러났다. 두 교실 모두에서 '나눔'은 이상적인 사회관계를 가능하게 하는 주요 가치였지만, 미국에서 나눔이란 차례를 나누거나 돌아가면서 물건이나 공간을 사용하는 것으로 개념화되고 실천되는 반면, 한국에서 나눔이란 구성원들이 동시에 한 공간 혹은 물건을 사용하는 것, 그리고 이를 통해 결국 마음을 나누는 것을 의미했다. 경쟁에 대한 교사들의 태도에 있어서도, 친절함의 수행과 표현이 주요 사회성으로 자리 잡고 있는 미국의 경우 경쟁은 공손함과 친절함이 수반되는 한 사회적으로 적절한 표현으로 간주되는 반면, 사회관계에서 협력을 강조하는 한국에서 구성원들의 경쟁은 협력을 방해하는 요소로 제지되었다. 반면 소속감과 하나됨을 강조하는 공동체의 경계가 뚜렷한 한국에서 집단 간의 경쟁은 끊임없이 독려되었다.

두 문화의 유아원에서 실천되는 공동체성에 대한 비교문화적 분석 결

과는 개인주의적 혹은 독립적 미국인 대 공동체주의적 혹은 관계적 한국인이라는 기존의 사람됨에 관한 이분법적 연구들이 지닌 한계를 매우 잘 보여준다. 논문은 미국과 한국 유아원 모두에서 흔히 ‘공동체적’이라고 분류되는 가치들이 주요 사회화 가치로 강력히 실천되고 있으며, 동시에 이 일련의 가치들이 두 문화에서 상이하게 개념화되고 있음을 보여준다. 모든 인간이 개인으로서 서로 독립적인 개체인 동시에 타인과 관계를 맺으면서 살아간다는 평범한 사실에 주목해 본다면 온전히 독립적이기만 하거나 관계적이기만 한 인간상은 각 사회의 지배적인 이데올로기나 연구자들의 분석 틀이 만들어낸 허구일 것이다. 보다 주목할 것은 논문에서 살펴보았듯 이러한 인간 존재의 개별성과 집합성을 상상하고 일상에서 구성해내는 방식일 것인데, 이 구성의 방식에는 역사적, 사회적, 정치적 맥락들이 관여되어 있을 것이다. 비교문화적 기술과 분석에 초점을 맞춘 본 논문에서 다루지 못한 이러한 거시적 맥락들이 향후 연구에서 분석될 필요가 있을 것이다. 동시에 논문은 두 문화의 공동체성을 살펴보는 데 있어 주로 교사들의 사회화 노력에 초점을 맞추었다. 이러한 교사들의 사회화 관습이 아동들의 사회관계, 사회성, 관계성의 배움에 영향을 미칠 것이나, 아동들이 교사들의 사회화 노력을 그대로 내재화하지는 않을 것이다. 사회화의 또 다른 주요 주체로서의 아동이 두 문화의 서로 다른 공동체성을 어떻게 학습하는지에 대한 후속 연구가 진행된다면 인간 존재의 독립성과 관계성의 사회화 과정에 수반되는 역동성, 그리고 독립성과 관계성을 구성하는 범문화적인 보편성에 대한 논의도 가능할 것이다.

■ 참고문헌

- Adler, Patricia, and Peter Adler, 1998, *Peer Power: Preadolescent Culture and Identity*, New Brunswick: Rutgers University Press.
- Bellah, Robert Neelly, 1985, *Habits of the Heart: Individualism and Commitment in American Life*, Berkeley: University of California Press.
- Berentzen, Sigurd, 1984, *Children Constructing Their Social World: An Analysis of Gender Contrast in Children's Interaction in a Nursery School*, Bergen: University Book Store.
- Best, Raphaela, 1983, *We've All Got Scars: What Boys and Girls Learn in Elementary School*, Bloomington: Indiana University Press.
- Corsaro, William and D. Eder, 1990, "Children's Peer Cultures," *Annual Review of Sociology* 16: 197-220.
- Corsaro, William, 1985, *Friendship and Peer Culture in the Early Years*, Norwood: Ablex Pub. Corp.
- \_\_\_\_\_ 1997, *The Sociology of Childhood*, Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Corsaro, William and Peggy Miller, 1992, *Interpretive Approaches to Children's Socialization*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Dahlberg, Gunilla, Peter Moss, and Alan Pence, 1999, *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Postmodern Perspectives*, London: Falmer Press.
- Evaldsson, Ann-Carita, 2002, "Boy's Gossip Telling: Staging Identities and Indexing Masculine Behavior," *Text* 2: 198-224.
- Goodwin, Marjorie Harness, 1990, *He-Said-She-Said: Talk as Social Organization among Black Children*, Bloomington: Indiana University Press.
- Greenfield, Patricia and L. K. Suzuki, 1998, "Culture and Human Development: Implications for Parenting, Education, Pediatrics and

- Mental Health,” In W. Damon, I. E. Sigel, and K. A. Renninger (eds.), *Handbook of Child Psychology: Child Psychology in Practice*, Hoboken: John Wiley & Sons Inc, pp. 1059 – 1109.
- Harkness, Sara, Charles M. Super, and Nathalie van Tijen, 2000, “Individualism and the “Western Mind” Reconsidered: American and Dutch Parents’ Ethnotheories of the Child,” *New Directions for Child and Adolescent Development* 87: 23 – 39.
- James, Allison, and Alan Prout, 1997, *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, Washington, D.C.: Falmer Press.
- Jenks, C., 1996, *Childhood*, London: Routledge.
- Killen, Melanie and Cecilia Wainryb, 2000, “Independence and Interdependence in Diverse Cultural Contexts,” *New Directions for Child and Adolescent Development* 87: 5 – 21.
- Kim, Uichol and Soo – Hyang Choi, 1994, “Individualism, Collectivism, and Child Development: A Korean Perspective,” in Greenfield, Patricia M. and Rodney R. Cocking (eds.), *Cross-cultural Roots of Minority Child Development*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 227 – 257.
- Kusserow, Adrie, 2004, *American Individualisms: Child Rearing and Social Class in Three Neighborhoods*, New York: Palgrave Macmillan.
- Kyrtzis, Amy and Jiansheng Guo, 2001, “Preschool Girls’ and Boys’ Verbal Conflict Strategies in the United States and China,” *Research on Language and Social Interaction* 34(1): 45 – 74.
- Paley, Vivian Gussin, 1992, *You Can’t Say You Can’t Play*, Cambridge: Harvard University Press.
- Pence, Alan and Kofi Marfo, 2008, “Early Childhood Development in Africa: Interrogating Constraints of Prevailing Knowledge Bases,” *International Journal of Psychology* 43(2): 78 – 87.

- Raeff, Catherine, 2006, "Individuals in Relation to Others: Independence and Interdependence in a Kindergarten Classroom," *Ethos* 34(4): 521 – 557.
- Rao, Nirmala, 2010, "Preschool Quality and the Development of Children from Economically Disadvantaged Families in India," *Early Education and Development* 21(2): 167 – 185.
- Riesman, David, 1961, *The Lonely Crowd: A Study of the Changing American Character*, New Haven: Yale University Press.
- Rogoff, Barbara, 2003, *The Cultural Nature of Human Development*, Oxford: Oxford University Press.
- Suizzo, Marie – Anne, 2004, "Mother – Child Relationships in France: Balancing Autonomy and Affiliation in Everyday Interactions," *Ethos* 32(3): 293 – 323.
- Tobin, Joseph, David Wu, and Dana Davidson, 1989, *Preschool in Three Cultures: Japan, China, and the United States*, New Haven: Yale University Press.
- Tobin, Joseph, 1995, "The Irony of Self – Expression," *American Journal of Education* 103(3): 233 – 258.
- Tocqueville, Alexis de, and Henry Reeve, 1838, *Democracy in America*. London: Saunders and Otley.
- Varenne, Hervé, 1977, *Americans Together, Structured Diversity in a Midwestern Town*, New York: Teachers' College Press.
- Viruru, Radhika, 2005, "The Impact of Postcolonial Theory on Early Childhood Education," *Journal of Education* 35: 7 – 29.
- Walkerdine, Valerie, 1984, "Developmental Psychology and the Child – centred Pedagogy," in Julian Henriques, Wendy Hollway, Cathy Urwin, Couze Venn, Valerie Walkerdine (eds.), *Changing the Subject: Psychology, Social Regulation and Subjectivity*, London: Routledge, pp. 153 – 202.
- Wang, Shuyuan and Catherine Tamis – LeMonda, 2003, "Do Child – rearing

Values in Taiwan and the United States Reflect Cultural Values of Collectivism and Individualism?” *Journal of Cross-Cultural Psychology* 34(6): 629–642.

투고일자 : 2019.02.10 심사일자 : 2019.02.26 게재확정일자 : 2019.03.14

www.kci.go.kr

국문초록

〈주요 용어〉 공동체성, 사회화, 한국중산층, 미국중산층, 비교문화연구

본 논문은 미국과 한국의 유아원에서 실천되는 공동체성의 문화특수적 측면을 비교문화적 관점에서 기술하는 것을 목적으로 한다. 구체적으로는 한국과 미국의 중산층 유아원에서 실천되는 사회화 관습을 교사들이 상상하는 공동체의 모습, 나눔의 실천, 경쟁에 대한 태도라는 세 주제를 중심으로 비교 분석한다. 논문은 미국 유아원에서 상상하고 실천되는 공동체에서는 개방성, 포용성, 친절함이, 한국 유아원에서는 협동, 하나됨, 소속감, 마음이 강조되고 있음을 보여준다. 이러한 공동체에 대한 상이한 상상은 나눔과 경쟁이라는 사회화 가치를 개념화하는 방식에도 영향을 미쳐, 미국 유아원에서 나눔은 물건이나 공간을 돌아가면서 쓰는 것으로 실천되는 반면, 한국 유아원에서 나눔이란 물건과 공간을 동시에 공동으로 사용하는 것을 의미했다. 또한 미국 교실에서 경쟁은 친절함을 수반하는 한 사회적으로 절절한 표현으로 허용되는 반면, 한국 교실에서 구성원들 간의 경쟁은 협력을 방해하는 부정적인 요소로 평가되었다. 한편 한국 교실에서 집단 간의 경쟁은 지속적으로 독려되었다. 논문은 비교문화적 분석 결과를 기반으로 인간 존재의 개별성과 집합성을 상상하고 실천하는 방식에 존재하는 문화차를 논의한다.



Abstract

Key words: Community, Socialization, American middle –class, Korean middle –class, Cross –cultural studies

“We’re All Friends” vs “We’re All Arum Class”:

Socialization of Community and Sociality in American and Korean Preschools

Junehui Ahn\*

In this paper, I comparatively examine the meanings of community enacted in the preschool classrooms of the U.S. and Korea. Based on detailed ethnographic description of everyday socialization practices in two preschools, I focus on three themes: the meanings of community, ways of conceptualizing “sharing”, teachers’ attitudes towards competition. The findings indicate that while teachers in the U.S. imagine an idealized community as a place where everyone is included and treats one another kindly, Korean teachers emphasize cooperation, oneness, and loving minds as essential components of an ideal community. These different images of community lead to varying practices and attitudes towards sharing and competition. Sharing in the U.S. classroom typically means taking turns while Korean teachers, in their practice of sharing, encourage children to simultaneously use things together. Whereas teachers in the U.S. classroom regard children’s competitive talk as socially appropriate expressions as long as they accompany kindness, Korean teachers view children’s competition as hindering social cooperation, and they thereby strive to prohibit

---

\* Professor, Department of Urban Sociology, University of Seoul

children's competitive interactions. By articulating how so-called sociocentric values are particularized in everyday activities of both classrooms, the paper critically discusses previous dichotomous framework of personhood and suggests the needs to pay attention to the multifacetedness and inherent dynamism of human separateness and connectedness.