

“우리는 같은 피부색을 가졌어, 그렇지?”:

미국 중산층 아동들의 사회범주 학습과 재구성

안준희*

1. 서론: 아동의 행위성과 또래문화

필자가 2005년 1월 현지조사를 위해 미국 킨더센터 유아원 (Kindercenter)을 처음 방문했을 때의 일이다. 유아원 원장의 소개로 오렌지 반에 들어갔을 때, 아이들은 그날의 첫 일과인 인사하기와 달력 읽기에 참여하고 있었다. 일과를 진행하고 있던 교사 크리스타는 그날 활동에 관한 소개가 끝난 후 교실 한켠에서 그들을 지켜보고 있던 필자를 소개했다. 앞으로 오렌지 반을 방문하면서 반 친구들을 관찰하고 함께 놀아줄 것이라는 것이 주 내용이었다. 크리스타의 소개가 채 끝나기도 전에 네 살짜리 아이 루크는 손을 들고 다음과 같이 질문했다. “선생님, 저 분은 어떤 말을 쓰나요?(What language does she speak?)” 크리스타는 약간 당황해 하면서, 루크에게 필자에게 직접 물어볼 것을 권유했다. 루크의 질문에 필자는 대답했다. “저는 한국어를 씁니다(I speak Korean)”.

* 서울대학교 비교문화연구소 연구원

본 논문은 미국 중산층 아동들이 미국 사회의 주요 사회범주를 학습, 재구성, 재생산하는 과정을 살펴보고자 한다. 위에서 기술한 킨더센터 아동들과의 첫 만남 장면은 본 논문에서 다루고자 하는 주요 주제들을 잘 함축하고 있다. 필자의 사회언어적 정체성(sociolinguistic identity)에 대한 루크의 호기심에 드러난 아동들의 사회문화적 지식의 깊이와 구체성은 수동적 존재 혹은 불완전한 어른이라는 아동에 관한 기존 연구들이 지니고 있는 시각에 의문을 제기한다. 인간 발달의 사회문화적 맥락과 영향을 강조하는 기존 인류학의 아동 및 사회화 연구들은 아동기를 흔히 온전한 사회구성원이 되어 가는 중간 단계로 간주하였다. 이 연구들은 육아방식 및 사회화 관습의 문화적 차이를 발견하고 기술하는데 초점을 맞추므로써, 능동적 참여자로서 아동이 사회화 및 문화재생산에 기여하는 바, 혹은 아동들이 실제로 문화 특수적 행동, 가치, 정서들을 습득하는 과정에는 상대적으로 무관심하였다. 동시에 아동들은 어른들이 사회화 모델을 통해 강조하는 문화적 지식을 수동적으로 흡수하고 습득하는 존재로 간주되었다.

아동의 행위성(agency)과 목소리(voice)를 강조하는 최근의 몇몇 아동 인류학 및 사회학 연구는 이러한 기존의 사회화 연구가 지닌 문제점을 지적하며, 불완전한 상태의 어른이 아닌 특정 문화적 환경에서 살아 가고 있는 능동적 참여자(active participant)로서의 아동을 강조하고 있다. 예를 들어, 코사로(Corsaro)는 ‘해석적 재생산 이론(interpretive reproduction theory)’을 통해, 인간발달 과정이 단선적(linear)이 아닌 재생산적(reproductive)임을 주장하며, 아동들이 문화적 일상에 참여함으로써 사회적 기술과 지식을 습득할 뿐만 아니라, 창조적으로 문화 공간의 생산 기여하고 넓은 의미의 어른들의 문화재생산에 능동적 역할을 수행함을 강조한다(Corsaro and Miller 1992). 미국 중산층, 노동자계층, 이탈리아 중산층의 아동들을 대상으로 한 코사로의 일련의 민족지적 연구(Corsaro 1997, 2003; Corsaro and Rosier 1992)는 일상생활의

사회적 생산자로서의 아동, 그리고 그들이 어른들과의 협상과정 및 또래 문화의 생산을 통해 문화재생산에 기여하는 바를 잘 보여주고 있다. 댄(Dunn 2004)은 친구 관계 및 도덕성에 관한 연구를 통해 아동들이 사회관계에 관한 정교하고 구체적인 믿음 체계를 가지고 있으며, 이를 복잡한 사회관계를 유지하는데 적극적으로 이용하고 있음을 보여준다. 아동들의 성(gender) 이해에 관한 톰(Thorne 1993)과 벰(Bem 1989)의 연구는 기존의 아동과 사회화에 관한 연구들이 다양한 사회적 구성물(social constructs)을 전략적으로 이용하고 협상할 수 있는 아동의 능력을 저평가했음을 지적하고 있다. 같은 맥락에서, 반 어스데일과 피긴(Van Ausdale and Feagin 2001)은 만 3~4세 아동들이 인종 및 종족 개념을 사회생활 구성의 중요한 상징적 기제로 사용할 수 있는 능력을 지니고 있음을 보여주었다. 이 연구들과 같은 맥락에서, 본 논문은 사회화를 동일한 버전의 어른들을 재생산해내는 일방적인 과정으로 간주하는 기존의 사회과학 일반의 시각과 달리, 사회 변화 및 지식 발달에 능동적 역할을 하는 끊임없는 학습, 시험, 성장의 협상의 장으로 본다. 특히 본 논문에서는 미국 사회의 주요 사회범주인 인종(race), 종족(ethnicity), 사회언어적 정체성(sociolinguistic identity) 등이 중산층 아동들의 능동적인 학습과 재구성을 통해 재생산되는 과정을 살펴보고자 한다.

이를 위해 본 연구에서 주목하는 것은 아동들의 또래 문화(peer culture)이다. 기존 인류학 연구에서 아동의 또래 문화, 즉, 아동들의 세계와 사회관계는 주요 관심사에서 벗어나 있었다. 캐푸토(Caputo)가 인류학의 아동 연구에 관한 리뷰에서 지적하듯, 아동은 전통적으로 양육 관습 연구에서는 어머니-아이 짝(mother-child dyad)의 일부로, 성인식과 통과의례에 관한 연구에서는 참여자로, 친족연구에서는 친족구성원으로, 언어 습득 연구에서는 학교 교육과정의 일부로 간주될 뿐이었다(Caputo 1995: 10). 따라서 아동은 성인문화의 부수적인 존재 혹은 아

직 문화화되지 않은 존재로(partially cultural)로 취급되었다. 반면 아동의 또래 문화에 관한 연구들은(Berentzen 1984; Best 1983; Corsaro 1985; Corsaro 1997; Goodwin 1990; Kyratzis and Guo 2001; Paley 1992; Thorne 1993) 아동들이 어른 문화와 독립적으로 자신들만의 세계를 구성하고 유지함을 보여줌으로써 이러한 기존 시각이 지닌 문제점을 지적하고 있다. 특히 또래 문화에 관한 연구는 문화재생산의 메커니즘에 관한 논의에 새로운 측면을 부여한다. 즉, 기존의 문화재생산 이론이 주로 문화적 환경 및 조건과 결과 사이의 상관관계를 전제함으로써 그 과정을 논외로 한 반면, 또래 문화 연구는 문화재생산의 장으로서의 아동세계 혹은 또래 문화에 주목함으로써 문화재생산의 과정에 대한 논의를 가능하도록 한다. 특히 이 연구들은 문화재생산이 일어나는 환경이 반드시 어른들에게 의미있는 공간이 아닌 아동들이 능동적으로 구성하고 참여하는 자신들만의 또래 세계일 수 있음을 보여준다. 예를 들어, 멀츠와 보커(Maltz and Borcker 1982)의 ‘독립(격리) 세계 가설(separate world hypothesis)’은 사회적 상호작용과 의사소통 방식의 성차가 어른 문화의 영향이라기보다는 아동기의 분리된 또래 놀이(peer play)의 결과일 수 있음을 제안하고 있다. 즉, 아동기에 여자 아이들은 주로 여자 아이들끼리 남자 아이들은 주로 남자 아이들끼리 상호작용하고 현저히 다른 일상활동에 참여하게 됨으로써, 결과적으로 서로 다른 의사소통 방식과 기술을 학습하게 된다는 것이다. 특히, 멀츠와 보커는 아이들이 또래를 통해 성 특수적(gender-specific) 문화를 학습하게 됨으로써 성인 행동의 극단적인 해석이나 고정관념을 습득하게 되는 경향이 있음을 지적하고 있다. 키러티스의 동성 또래 놀이 집단(same-sex peer group)의 감정 언어에 관한 연구(Kyratzis 2001) 또한 아동들이 또래들과의 상호작용을 통해 감정 표현의 성차, 특히 남성들은 두려움을 표현해서는 안 되며 여성들은 과장된 감정 언어(effusive language)를 사용해야 한다는 규범을 학습하고 있음을 보여주었다. 두 연구 모두

아동들이 문화 특수적 지식 및 이데올로기를 또래 집단 구성원들과의 상호작용을 통해 학습하고 있음을 보여준다.

앞서 소개한 필자의 사회언어적 정체성에 관한 루크의 호기심 또한 킨더센터 아동들이 또래 세계의 사회관계를 구성, 통제, 조종하는 과정에서 사회범주를 전략적으로 사용하고 변형하는 것과 관련이 있다. 즉, 루크에게 필자의 사회언어적 정체성이 의미가 있었던 것은 어른들의 사회범주에 관한 담화 및 지식을 단순히 모방한 결과라기보다는 종족성 및 언어적 정체성을 협력적, 배타적 관계유지의 수단으로 사용하는 또래 문화의 경험을 통해 사회범주의 영향력을 체험했기 때문이다. 본 논문은 아동들이 또래 문화를 구축하는 과정에서 미국 사회의 주요 사회범주들을 전략적으로 이용하고 재구성하는 과정을 살펴보고자 한다. 특히 아동들이 사회범주에 관한 문화적 담론들을 단순히 차용하는 것뿐만이 아닌 이를 자신들의 세계에 맞게 재구성하고 재해석하는 과정을 기술함으로써, 사회화를 문화적 지식이 어린 세대로부터 아동들에게로 일방적으로 전달되는 과정으로 보는 기존의 시각을 지양하고, 사회화 과정에서 아동, 특히 아동들이 만들어내는 또래 문화가 수행하는 역할, 그리고 그에 수반되는 사회화 과정의 역동성 및 다양성을 살펴보고자 한다.

본 논문의 바탕이 되는 현지조사는 2005년 1월부터 12월까지 12개월간 미국 중서부에 위치한 킨더센터라는 프리스쿨(preschool, 미국의 2세 반에서 5세까지 다니는 유아원)에서 이루어졌다. 킨더센터 아동들의 연령은 2세 반에서 6세까지이며,¹⁾ 부모들의 대다수는 전문직이나 관리직에 종사하는 미국 중상류 계층이다. 인종적으로는 백인이 대다수인 인종적으로 단일한 집단이었으며 일부 아시아계(일본, 인도, 한국)

1) 킨더센터는 2 1/2~5세 아동들이 다니는 다섯 반의 프리스쿨(preschool)과 5~6세 아동들이 다니는 한 반의 킨더가든(kindergarten)으로 구성되어 있었다. 킨더가든 반 아동의 대다수는 이곳 프리스쿨 출신들로, 프리스쿨 반 상류층 부모들은 일반 공립 킨더가든 보다 사립 킨더가든인 이곳을 선호하였고, 킨더가든 반은 그러한 부모들의 욕구와 잘 맞물려, 늘 신청자가 정원을 훨씬 초과하였다.

아동들과 한 명의 흑인 아동이 있었다. 교사들 또한 백인이 다수로, 전체 30명 정도의 교사 중 단 한 명만이 라티노(Latino)였다.

2. “우리는 모두 친구예요”: 일상적 사회화 맥락에서의 사회범주

킨더센터 오렌지반 입구에는 “우정 퀼트(friendship quilt)”라고 이름 붙여진 두 개의 창작물이 걸려있다. 아이들이 자신들의 이름을 쓰고 그림을 그린 네모난 종이들을 실로 연결하여 만든 이 창작물 옆에는 “이번 주 우리 오렌지 반은 우정에 관해 배웁니다. 9월 26일 오전, 반 어린이들은 각자 네모난 종이에 그림을 그렸습니다. 각각의 종이들은 우리들의 우정과 연대를 표현하기 위해 연결되었습니다(This week the Orange Room is learning about friendship. On Monday Sept 26 in the morning, children were given the opportunity to decorate a square. Each square has been tied together to represent our friendship and the ties we have to each other)”라는 선생님의 설명이 덧붙여져 있다. 문을 열고 들어가면 교실 앞 벽면에 “사이좋게 지내요(Let’s Get Along)”라는 제목의 포스터가 붙어 있다. 포스터의 가장자리에는 웃고 있는 다양한 인종의 아이들의 얼굴이 그려져 있고, 중간에는 착한 말 쓰기, 용서해주기, 다른 사람 말에 귀 기울이기, 나누기, 칭찬하기, 돌아가며 나누어 쓰기, 행동하기 전에 생각하기, 말로 풀기(Use kind words, Be quick to forgive, Listen, Share, Encourage others, Take turns, Think before acting, and Talk it over)라는 일련의 문구들이 쓰여 있다.

이 두 가지 창작물에 반영되어 있듯, 킨더센터 교사들은 일상의 사회화 과정에서 아이들에게 모든 구성원이 환영받고 동등한 이상적인 사회를 제안하고 강조한다. 우정 퀼트 내의 네모들이 각각 다른 모습들을 띠고 있지만 같은 크기와 간격으로 배열되어 있듯 교사들이 상상하는 사회에서 개인의 창의성과 다양성은 존중되지만 그것이 위계적 질서로

연결되지는 않는다. 포스터에서도 다양한 인종의 아동들이 웃고 있는 모습을 표현함으로써 제안된 사회성의 내면화와 실천을 통해 현실 세계에 존재하는 사회범주가 의미 없는 이상적인 사회를 만들 수 있음을 강조한다. 킨더센터 사회성 교육에 있어서 이러한 모든 구성원의 평등함과 하나됨은 핵심적인 부분으로 자리잡고 있었다. 특히 교사들은 학급의 아이들을 친구로 지칭(예: “알렉스, 다른 친구들이 너를 도와주려고 그러는 거란다”), 호칭(예: “자, 오렌지반 친구들, 여기를 보세요”, “내 친구 알렉스, 여기로 좀 와볼래?”)하고, 학기 초 우정에 관한 특별 학습을 시행하는 등 친구 개념의 사회화를 통해 아이들로 하여금 모든 구성원이 친구인 이상적인 사회를 상상하도록 한다.²⁾ 교사들이 아이들의 다툼을 중재하는 과정인 다음의 예는 교사들이 강조하는 이상적인 사회와 이에 수반되는 사회성의 특성들을 잘 보여준다.

#1

1. ((스티븐(4.5세)과 게렛(4.5세)이 교실의 소꿉놀이 장소에서 할로윈 주제로 놀이를 하고 있다.))
2. 스티븐: ((게렛에게 얼굴을 가까이 갖다 대고 위협적인 표정을 지으며)) 나 그 전등이 필요한데, 가지고 놀아도 돼?
3. 게렛: ((화난 목소리로)) 안돼.
4. 미스 베일리: 게렛, 친구들과 사이좋게 나누어 써야지. 2분 후에, 스티븐에게 양보하도록 해요.
5. 미스 베일리: 스티븐, 말을 사용한건 참 잘 했어요. 그렇지만, 착한 말을 써야지. 친구들에게 친절하게 해야지.

전등을 놓고 벌어진 게렛과 스티븐의 다툼을 중재하는 과정인 이 장면에서 교사인 미스 베일리는 스티븐과 게렛이 친구 사이임을 계속

2) 친구개념의 사회화가 이상적인 사회상의 주입이라는 명시적인 교육적 목표만을 지닌 것은 아니다. 교사들은 친구개념의 사회화를 통해, 아이들이 친절함, 공손함, 말의 중요성과 같은 미국 중산층 특유의 사회성을 내면화하도록 한다. 즉, 일상에서 친구개념에 수반되는 친사회적 가치들을 지속적으로 강조함으로써, 중산층 특유의 가치 및 사회성이 재생산되도록 하는 것이다.

강조한다. 게렛이 스티븐과 전등을 나누어 쓸 것을 거부하자 미스 베일리는 스티븐을 게렛의 친구로 규정하면서 친구끼리는 사이 좋게 나누어 써야 함을, 그리고 스티븐이 얼굴을 갖다 대면서 위협적으로 전등을 요구한 것에 대해서는 친구들끼리는 착한 말을 사용하고 서로에게 친절해야 함을 주지시킨다. 미스 베일리가 상상하는 이상적인 사회에서 모든 구성원은 친구이며 서로에게 친절하다. 즉, 아이들이 궁극적으로 살아 가야 할 사회와 달리 교사들이 강조하는 이상적인 사회에서 인종, 종족, 성, 나이 등의 사회범주는 특별한 의미를 발휘하지 못한다. 이러한 이상적 사회는 순수함과 순진함이라는 아동에 관한 서구의 이미지와 부합되어(Jenks 1996) 킨더센터의 명시적 사회화 목표로 자리잡고 있었다. 교사들은 아이들의 일상적인 사회관계를 면밀히 관찰하고 이에 개입하여 위와 같은 시나리오를 지속적으로 반복하였고, 이를 통해 아이들이 자신들의 명시적 사회화 목표를 수동적으로 학습할 것으로 기대하였다.

그러나 킨더센터 교사들이 믿고 주장하듯, 아이들이 이렇게 단일하고(homogeneous) 일관된(coherent and consistent) 사회화 모델에 노출된 것은 아니다. 명시적 사회화 목표와 달리, 교사들은 보다 암묵적인 차원에서 범주화가 지니는 영향력에 관한 정보를 제공하고 강화한다. 일과 진행을 원활하게 하기 위해 아이들을 범주화하는 관습은 그 대표적인 예이다. 25명 내외가 되는 아이들을 인솔하고 다양한 활동에 동시에 참여하도록 하기 위해 교사들은 일과 중 아이들을 여러 그룹으로 나눈다. 예를 들어, 한 장소에서 다른 장소로 옮기거나 한 일과에서 다른 일과로 넘어갈 때, 교사들은 특정 기준을 제시하면서 그 기준에 따라 줄을 서거나 순서대로 참여할 것을 지시한다. 즉, 아이들은 “옷에 분홍색이 있는 사람은 먼저 가서 줄을 서세요(if you have pink on your clothes, you can go and line up)”, “오늘 불이 들어오는 신발을 신은 사람들은 가서 하고 싶은 활동을 고르세요(if you wear light-up shoes

today, you can go and make a choice)”, “네 살인 사람들은 가서 손을 씻고 오세요(if you’re four, you can go and wash your hands)”, “남자라면 가서 줄을 서세요(if you’re a boy, you can go and line up)”, “머리색이 갈색인 사람들은 가서 손을 씻으세요(if you have a brown hair, go wash your hands)³⁾” 등과 같은 지시를 받으며 하루의 일과에 참여하게 된다. 이를 통해 아이들은 사회화 과정에서 명시적으로 강조된 것과는 상반되게, 특정한 기준에 따라 사람들을 분류하고 범주화할 수 있으며 그것이 사회적 공간에서 효과를 가진다는 것을 경험하게 된다. 동시에 성, 나이 등의 사회범주를 끊임없이 환기시킴으로써, 교사들은 성과 나이 등이 아이들의 정체성의 주요 부분을 상기시킨다. 이러한 범주화의 중요성은 단순히 사회적 장에서만뿐만 아니라 미국 교육 전반에 주요 부분으로 자리잡고 있다. 분류 및 범주화능력은 아동 인지 발달의 주요 부분으로 간주되어 교과과정과 학교 교육 전반에서 강조된다. 예를 들어, 일년에 두 번 진행되는 킨더센터의 개인 발달 상황 보고서(progress report)의 주요 항목 중 하나는 아이들의 범주화 능력 평가이다. 이 보고서에서 교사들은 아이들이 사물을 모양이나 색상 등 특정 기준에 따라 분류하고 범주화할 수 있는지를 테스트하여 아이들의 개인 발달 상황을 등급화한다. 즉, 아이들은 다양한 맥락에서 범주화의 중요성을 끊임없이 교육받을 뿐만 아니라, 현상을 분류하고 범주화할 수 있는 능력 또한 키우게 되는 것이다.

결론적으로, 킨더센터 아동들은 사회화 맥락에서 사회범주와 관련하여 크게 두 가지 잠재적으로 상충될 수 있는 정보에 노출되어 있다. 킨더센터 교사들이 일상의 사회화 맥락에서 명시적으로 제안하고 강조하는 사회는 모든 구성원이 동등하며 서로에게 친절한, 사회범주가 특별한 의미가 없는 세계이다. 반면, 교사들은 일상생활 속에서 지속적으로 범주화를 실천하고 그것이 지니는 영향력을 강조한다. 아이들은 이

3) 킨더센터에서 머리 색상, 눈 색상 등과 같은 개인의 신체적인 특징을 기준으로 아동들을 구분하는 경우는 나이, 성, 옷 색상 등을 사용하는 경우보다 상당히 드물었다.

러한 이질적이고, 대립적(conflicting)이며, 상호모순적인(contradictory) 사회범주에 관한 정보를 어떻게 해석하고 이해하는가? 아동 및 사회화에 관한 연구자들과 교사, 부모들이 모두 가정하듯, 아이들은 단순히 이러한 다양한 정보들을 모방하고 수동적으로 습득하는가? 아니면, 자신들의 사회 목표를 위해 이를 창의적으로 이용, 재해석, 재구성하는가? 이를 살펴보기 위해 남은 장들에서는 아이들이 다양한 사회범주를 이용하여 자신들의 문화적 세계를 구성하는 과정에 주목하고자 한다. 이에 앞서 다음 장에서는 아동들의 사회범주 재구성에 관한 논의에 도움이 될 킨더센터 아이들의 또래 문화의 주요 특성들을 소개한다.

3. 킨더센터 또래 집단의 사회관계적 특성

아동 또래 문화에 관한 최근 연구들은 아동들이 어른들과 독립적으로 자신들만의 사회관계, 관습, 의미체계를 만들어내고 유지함을 보여 주었다(Corsaro and Miller 2002; Hirschfeld 2002; James and Prout 1997; Jenks 1996). 킨더센터 아동들 또한 교사들이 명시적으로 강조하는 모든 구성원이 평등하고 환영받는 이상적인 사회와 별개로 자신들만의 사회목표와 주제를 가진 독립적인 또래 세계를 구성하고 있다. 또래 문화에 관한 리뷰에서, 코사로와 에더(Corsaro and Eder 1990)는 공모(sharing), 다툼(dispute), 통제(control), 사회적 차별(social differentiation)을 아동 또래 문화의 주요 특징으로 제시하고 있다. 킨더센터 아이들의 또래 문화 또한 이와 유사한 다음의 두 가지 특성들을 지니고 있다.

첫째, 또래 문화에 관한 다른 연구에서도 나타나듯(Adler and Adler 1998; Berentzen 1984; Best 1983; Corsaro 1985; Corsaro 1997; Ervin-Tripp et al. 1990; Evaldsson 2002; Goodwin 1990; Kyratzis and Guo 2001; Paley 1992) 킨더센터 아이들이 만들어내는 사회조직은 협력적, 배타적 관계(alliance formation and exclusion)의 끊임없는

변화를 그 특징으로 한다. 아이들은 일상의 상호작용 속에서 누가 누구와 같은 편이며 누가 그 관계에서 제외되어 있는지에 관해 끊임없이 논쟁하고 협상하였다. 기존 놀이에의 참여, 놀이 파트너 구하기, 특정 장난감 획득, 자신들의 놀이에 다른 아이들의 참여 막기 등 또래 세계에서 의미있는 특정한 목적들을 이루기 위해 아이들은 끊임없이 협력을 도모하는 동시에 배타적인 관계를 형성한다. 이렇게 협력과 배타적 관계를 통해 구성된 아동들의 세계는 교사들이 강조하는 모든 구성원이 동등한 이상적인 세계와 달리 위계적이고, 차별적이며, 계층적이다.

둘째, 킨더센터 또래 문화의 또 다른 특성은 끊임없는 권위(authority)와 권력(power)의 추구이다. 아이들은 일상생활의 다양한 맥락에서 다른 아이들의 태도와 행동을 지배하고 통제하는데 상당한 관심을 보였으며, 서로의 사회적 위치에 관해 끊임없이 비교하고 논쟁하였다. 예를 들어, 아이들은 자신들 또는 자신들이 속한 집단 구성원(부모나 형제 등)의 나이, 장난감 차의 크기나 속력과 같은 소유물의 성능, 개인이 지닌 다양한 솜씨, 심지어는 누가 더 무서운 악몽을 꾸었는지 등에 관한 경쟁적인 말하기(competitive talk)를 통해 또래의 상대적인 사회적 서열을 놓고 끊임없이 경쟁하였다. 단순한 놀이 또는 교육적 목적을 위해 교사들이 고안한 학습 활동들 또한 아이들에 의해 자신들의 솜씨나 기술을 발휘하고 평가하는 경쟁을 장으로 종종 변형되었다. 예를 들어, 오렌지반 교사들이 물의 다양한 현상들을 설명하고 실험해보도록 하기 위해 과학 섹션에 놓아둔 물통들은 아이들에 의해 누가 더 빨리 물을 아래로 내려 보내는지를 겨루는 게임으로 종종 이용되었다. 두 경우 모두, 아이들의 관심은 사실들의 열거나 기술이 아닌 자신들이 지닌 솜씨를 비교하고, 서열을 매기고, 이러한 비교와 경쟁에서 우위를 점유함으로써 권위를 얻는데 있다.

여기서 주목할 것은 비록 아이들이 만들어내는 또래 문화가 위계적, 계층적 특성을 띠고 있을지라도 어른들의 사회조직과 같은 영속적이고

안정적인 의미의 사회 계층, 위계, 차별을 의미하지는 않는다는 것이다 (Corsaro 1997; Goodwin 1990; Maynard 1985). 즉, 한 아이에게 권위가 집중된다든지 일부의 아이들이 중심 집단이 되어 특정 아이들을 따돌린다든지 하는 것이 아닌, 어른들의 세계와 비교했을 때 상대적으로 유동적이고 일시적인 의미의 위계질서 혹은 차별성을 나타낸다. 특정 순간에 획득된 권위는 활동의 종류나 성격이 바뀌게 되면 변하게 된다. 즉, 권위와 권력은 끊임없이 추구되고 일시적으로 획득되지만, 한 사람에게 고정되거나 정착되지는 않는 것이다. 협력적 관계의 형성도 일부 아이들이 특정 문제에 관해 같은 입장을 갖게 되는가에 따라 결정되며, 태도와 문제의 성격이 변함에 따라 맺어졌던 사회관계 또한 변하게 된다.

4. 또래 문화에 나타난 아이들의 주요 사회범주 재구성

구성원들이 끊임없이 권력과 권위를 획득하기 위해 경쟁하고, 협력적-배타적 관계를 맺는 또래 세계에 성공적으로 참여하기 위해서는 다양한 전략들이 요구된다. 앞서 살펴보았듯, 아이들은 자신들의 사회적 목표를 이루어내기 위해 다양한 사회관계 기술들을 개발하고 이용한다. 본 장에서는 아이들이 권력과 권위의 획득, 협력적-배타적 관계의 형성과 같은 또래 문화의 주요 목표 달성을 위해 어떻게 다양한 사회범주를 전략적으로 활용하는지를 살펴볼 것이다. 아이들이 사회범주를 이용하여 자신들의 문화적 세계를 구성하는 과정에 관한 논의는 아이들의 사회범주 학습이 단순히 어른들의 언어나 담론의 모방이 아닌 사회범주에 관한 정보를 또래 세계의 중요한 상호작용의 틀로 사용하고 재구성함으로써 이루어진다는 것을 보여줄 것이다. 즉, 아이들의 능동적인 참여와 창의적인 재구성을 통해 사회범주가 재생산되는 것이다.

최근 영·유아의 사회범주 이해에 관한 몇몇 연구들은 아이들이 타

인을 성(Katz 1983), 언어(Hirschfeld 1989a; Mehler, et al. 1988), 나 이(Fagan 1972), 직업(Cordua, et al. 1979), 친족(Hirschfeld 1989b), 인종(Hirschfeld 1996)과 같은 사회범주에 따라 범주화하는데 능숙함을 보여주었다. 킨더센터 아동들은 사회범주를 인지하고 추론하는 능력을 지니고 있을 뿐만 아니라 사회범주에 관한 다양한 정보들을 자신들의 사회적 관계를 조정하고 규제하는데 적극적으로 활용하였다. 파랑반 아이들의 점심식사 대화 장면이 다음 사례는 아이들이 협력적, 배타적 관계 형성이라는 또래 문화의 주요 목표 달성을 위해 어떻게 종족성에 관한 정보를 이용하는지를 보여준다.

#2

1. 엘리자베스(5세): 베일리 선생님, 올리비아와 저는 거의 똑같은 옷을 입었어요.
2. 미스 베일리: 아, 그래?
3. 엘리자베스: 네, 올리비아도 저도 오늘 타이즈를 신었고, 또 치마를 입었어요. 그리고 진짜 비슷한 검정색 신발을 신었어요.
4. 엘라(5세): ((엘리자베스를 한참 쳐다보다)) 엘리자베스, 너 중국사람이니?
5. 엘리자베스: 나는 중국어를 할 줄 몰라(I don't know Chinese).⁴⁾
6. 엘리자베스: 나 중국사람 아니야.
7. 미스 베일리: 엘리자베스, 그치만 너 혹시 어디서 태어났는지는 아니?
8. 엘리자베스: 아니요.
9. 엘리자베스: ...
10. 엘리자베스: 저 카스탄(Kastan)에서 태어났어요.
11. 미스 베일리: 거기가 어디니? 도시 이름이니? 아니면 나라 이름?
12. 엘리자베스: 몰라요.
13. 필립(5세): 저는 미시간에서 태어났어요. 그리고 전 우리 엄마가 어디서

4) “I don't know Chinese”라는 엘리자베스의 발화는 두 가지로 해석될 수 있다. 첫째는 엘리자베스의 지식체계 속에 “Chinese”라는 단어 혹은 개념이 존재하지 않은 경우로, 이 경우 “나는 중국 사람이 무슨 뜻인지 몰라”라는 의미로 해석된다. 둘째는 엘리자베스가 “Chinese”라는 단어의 의미를 알 뿐만 아니라, 언어와 종족적 정체성의 관계, 즉 사회언어적 정체성(sociolinguistic identity)에 관한 지식을 가지고 있는 경우로, 이 경우는 “나는 중국어를 할 줄 몰라”로 해석될 수 있다. “나는 중국 사람이 아니야”라는 이후 엘리자베스의 발화를 볼 때, 전자보다는 후자의 의미를 가지고 있는 것으로 보인다.

태어났는지 알아요. 엄마는 런던에서 태어났어요.

14. 미스베일라: ((영국 발음을 흉내내면서)) 어, 엄마가 영국 사람이구나?

15. 엘라: ((웃으면서)) 필립, 나는 니가 그 이야기를 친구들이랑 선생님들한테 할 줄 알았어.

파랑반 아이들의 점심식사 대화 장면인 이 예에서, 아이들은 다양한 범주들을 사용하여 서로의 사회관계를 조정하고 통제하고자 한다. 우선, 엘리자베스는 미스 베일리에게 자신과 올리비아의 옷에 관해 이야기함으로써, 점심식사 테이블에 있는 세 명의 여자 아이들 중 하나인 올리비아와의 협력을 꾀하고 있다. 비록 미스 베일리를 상대로 이야기를 하고 있지만, 엘리자베스는 이 발화를 통해 자신과 올리비아의 공통점을 찾음으로써 둘의 협력적 관계를 테이블에 있는 다른 아이들, 특히 또 다른 여자 아이인 엘라에게 보여주고자 한다. 이러한 엘리자베스의 시도를 눈치 챈 엘라는 이들의 협력에 대항하기 위해 엘리자베스의 종족적 배경에 관한 이야기를 꺼낸다. “니 중국 사람이니?”라는 질문을 통해 엘라는 테이블에 있는 유일한 아시아계인 엘리자베스를 다른 아이들로부터 구분시키고, 그룹에서 제외시키고자 한다. 카자흐스탄 출신의 입양아인 엘리자베스는 그녀의 출생에 관심을 가지는 미스 베일리의 질문에 ‘카스탄(Kastan - 카자흐스탄을 제대로 기억하지 못한 엘리자베스 버전의 카자흐스탄)’이 자신의 출생지임을 이야기하지만, 이를 이해하지 못한 교사의 불분명한 태도, 영국인 부모를 둔 미시간출신 필립의 이야기, 그리고 엘리자베스의 경우와는 달리 필립의 이야기에 적극적인 호응을 보인 교사와 엘라의 태도에 의해 그녀는 테이블에서 더욱 고립되었다. 이 장면에서 아이들은 크게 두 가지 범주를 사용하여 자신들이 사회관계를 조정하고 있다. 즉, 엘리자베스는 차림새의 유사성을 이용해 올리비아와의 협력적 관계를 도모하는 반면, 엘라는 엘리자베스의 종족적 배경을 사용하여 그들의 협력적 관계에 대응하고 엘리자베스를 그룹에서 제외시키고자 한다. 상대적으로 여자아이들의 수가 적었던 파랑반에

서 여자아이들은 누가 누구의 친구이며 누구는 아닌가에 관해 끊임없이 논쟁하고 다투었다. 이러한 과정에서 종족적 배경은 차림새의 유사성과 함께 협력적-배타적 관계를 구성하고 조정하는 중요한 문화적 자원으로 이용되고 있는 것이다.

여기서 주목할 것은 어른들의 세계와 달리 옷의 유사성 또한 종족성과 대등하게 아이들 세계의 주요 사회범주로 자리잡고 있다는 것이다. 즉, 아이들은 단순히 어른 세계의 사회범주를 모방하고 수동적으로 학습하기보다는 사회범주에 관한 다양하고 이질적인 정보들 중 맥락에 맞는 것을 선택적으로 취합하고 재구성하여 또래 세계의 사회범주를 만들어낸다. 이 때 교사들이 명시적으로 강조하는 이상적인 사회관계, 일상의 범주화 관습, 다른 맥락에서 제공된 미국 사회의 사회범주에 관한 정보들 중 아이들이 관심을 가진 것은 또래의 협력적-배타적 사회관계 형성에 중요한 역할을 할 수 있는 범주화의 효과이다. 결국 엘라에게 엘리자베스의 종족적 배경이 의미가 있었던 것은 어른들의 세계에서 그것이 지니는 의미를 수동적으로 학습한 결과라기보다는 종족 범주를 또래 문화의 주요 목표 달성의 자원으로 이용해봄으로써 그것이 지니는 범주화의 효과를 경험했기 때문이다.

유사한 맥락에서, 아이들은 종족 범주에 관한 정보를 협력적 관계로도 모하고 유지하는데도 적극적으로 활용한다.

#3

1. ((엘리자베스(5세)는 점심시간 이동 중 케이티(5세)에게 자기 옆에 앉을 것을 권유한다.))
2. 엘리자베스: ((테이블에 앉은 다른 아이들에게)) 케이티는 검은 피부와 검은 머리를 가지고 있어. ((케이티에게)) 마호도 우리랑 같은 피부색이야, 그렇지? 마호는 지금은 없어. 하지만, 우리 전부 똑같은 피부색을 가졌어.
3. ((케이티는 고개를 끄덕이며, 엘리자베스의 옆자리에 앉는다.))

이 장면에서 엘리자베스는 한국계 미국인인 케이티와의 협력적 관계 형성을 위해 인종 범주에 관한 정보를 이용한다. 자신과 케이티 모두 검정색 피부와 머리를 가지고 있음을 언급하고, 또 다른 아시아계 여자 아이인 마호까지 자신들의 범주에 포함시킴으로써, 엘리자베스는 결국 케이티를 자신의 옆자리에 앉히는데 성공한다. 앞 장면에서 엘리자베스의 종족적 배경이 그녀를 그룹에서 제외시킨 것과 달리, 새로운 맥락에서 그녀의 종족적 배경은 협력적 관계의 주요 상징으로 여겨지는 '같이 앉기'라는 사회적 목적을 달성하는데 유용한 자원으로 활용된다. 상대적으로 고정되고 안정적인 어른 세계의 사회범주들과 달리 아이들 세계의 사회범주는 매우 유동적이고 일시적이다. 특정 사회범주를 이용하여 중심 그룹을 만들고 특정 또래를 그 관계에서 지속적으로 제외시키기도 하는 자신들이 당면한 사회 목적을 달성하기 위한 하나의 자원으로 사회범주를 이용하는 것이다. 즉, 상대적으로 고정적인 어른들의 사회범주가 유동성과 일시성을 특징으로 하는 또래 문화의 특징에 맞게 변형되어 사용되고 있는 것이다.

종족 및 인종 범주와 함께, 언어는 아이들이 자신들의 사회적 목표를 달성하기 위해 사용하는 또 다른 주요 사회범주이다. 허쉬필드(Hirschfeld)와 겔만(Gelman)은 언어 차이와 사회범주에 관한 연구에서 아이들이 언어를 집합성(collectivity)을 지닌 사람의 주요한 속성으로 간주하고 있음을 지적하고 있다(Hirschfeld and Gelman 1997). 일본어와 영어를 구사하는 세 명의 아이들 사이의 상호작용인 다음 장면은 아이들이 언어차이와 사회범주를 어떻게 인식하고 있는지를 잘 보여준다.

#4

1. ((아키라(4세)와 유지(4.5세)가 일본어로 이야기를 하면서 기차놀이를 하고 있다. 찰스(3.5세)는 기차를 그들의 옆쪽으로 가져가면서 여러 차례 접근을 시도하지만, 계속해서 거부당하자, 옆에서 혼자 기차놀이를 한다.))
2. 찰스: ((선생님인 크리스틴에게)) 갈루치, 갈루치.

3. 크리스틴: 그게 어느 나라 말이니?
4. 찰스: 플로란트요.
5. 크리스틴: 그게 언어니?
6. 찰스: 네, 이제 저는 휴스턴 텍사스 말을 하고 있어요.
7. 크리스틴: 그게 언어니?
8. 찰스: 네. 영어예요. 하하하.

이 장면에서 찰스는 일본어를 쓰는 두 아이가 자신을 놀이에 끼워주지 않자, 이에 대응하게 위해 ‘플로란트’라는 언어를 즉석에서 만들어낸다. 협력적-배타적 관계의 형성 과정에서 찰스가 보이는 이러한 반응은 언어차이와 사회범주에 관한 그의 믿음을 잘 보여준다. 즉, 찰스는 언어가 집단을 형성하는 중요한 사회적 자원이며 정체성의 주요한 범주임을 인식하고 있다. 아키라와 유지가 일본어를 쓰면서 협력적 관계를 맺고 그를 배제시켰듯, 찰스는 언어가 협력적 관계의 자원이 될 수 있음을 인지하고 ‘플로란트어’와 ‘휴스턴 텍사스어’라는 자신만의 언어를 만들어낸다. 아키라와 유지가 일본인이기 때문에 일본어를 쓰고 있다고 직접적으로 언급하고 있지는 않지만, 텍사스 휴스턴 출신인 찰스가 자신의 언어를 ‘휴스턴 텍사스어’로 부르는 것은 그가 언어를 사회집단과 연관지어 생각하고 있음을 보여준다. 언어와 사회집단의 관계에 관한 다른 연구들이 보여주었듯(Hirschfeld 1996; Kuczaj 1989), 아이들은 사회적 차이(social differences)를 추론하기 위해 언어 차이(language differences)에 관한 정보를 이용하고, 반대로 사회적 차이에 관한 정보를 통해 언어 차이를 추정한다.

킨더센터 아동들은 언어와 사회범주의 연관성에 관한 정교하고 일관된 믿음체계를 가지고 있을 뿐만 아니라, 이에 관한 믿음을 협력적-배타적 관계 형성의 중요한 사회적 도구로 이용하기도 한다.

#5

1. ((히로(4세)와 유지(4.5세)가 미끄럼틀 밑에서 놀고 있다. 아담 (3세)이 다

가온다.))

2. 히로: 우린 일본말을 하고 있어. 파워레인저 놀이를 하는 게 아니야. ((목소리를 높이며)) 일본말을 하고 있다니까.
3. ((아담은 화난 표정을 지으며 다른 곳으로 간다.))

이 장면에서 일본인 어머니와 미국인 아버지 사이에서 태어난 이중 언어 사용자인 히로는, 일본인인 유지와의 놀이에 아담이 참여하는 것을 막기 위해 언어라는 사회범주를 적극적으로 활용하고 있다. 자신들이 현재 진행하고 있는 놀이를 지속하고 아담을 따돌리기 위해, 히로는 자신들의 놀이를 ‘일본말을 하는 것’으로 규정하고, 이를 ‘파워레인저’ 놀이와 대조시킨다. 즉, 자신들의 활동이 아담도 참여할 수 있는 ‘파워레인저’ 놀이가 아닌 유지와 자신만이 참여할 수 있는 ‘일본말을 하는 것’이라고 주장함으로써, 유지와의 협력적 관계를 공고히 하는 한편, 아담을 그 관계에서 성공적으로 배제시키고 있다. 앞서 언급하였듯, 일본어를 쓰는 아이들이 항상 일본어를 쓰는 아이들끼리만 놀고 다른 아이들을 따돌리는 것은 아니다. 단지, 협력적-배타적 관계의 지속적인 변화 속에서 사용 가능한 다양한 범주 중 적절한 것을 선택적으로 이용하여 당면한 사회적 목적을 달성하고자 하는 것이다. 여기서 언어 차이는 이용 가능한 다양한 범주 중 하나인 것이다.

인종, 종족, 언어 이외에 나이 또한 킨더센터 아이들이 또래 집단의 주요 사회목표 달성을 위해 자주 사용하는 사회범주이다. 팝 에드워드(Pope Edwards 1984)와 테일러 및 겔만(Taylor and Gelman 1993)이 보여주었듯, 아동들은 나이가 사람을 집단으로 분류할 수 있는 중요한 기준임을 이해하고 있다. 뿐만 아니라, 아이들은 나이를 전략적으로 이용하여 위계적인 사회관계를 만들어내기도 한다. 다음 두 장면은 아이들이 다툼에서 더 나은 위치를 점유하고 이를 통해 권위를 획득하기 위해 나이를 어떻게 사용하는지를 잘 보여준다.

#6

1. ((크리스토퍼(3세)가 장난감 전화기를 티모시(4세)에게 주지 않자, 티모시가 이야기한다.))
2. 티모시: 너 몇살이니?
3. 크리스토퍼: 세 살.
4. 티모시: 나는 네 살이야.
5. 티모시: 내가 너보다 커. 미안하지만 일어나. 일어나줄래? 일어나라니까.
6. 나단 (3세): 나이는 상관없어.
7. 크리스토퍼: 맞아. 싫어.
8. 티모시: 자, 그럼 이제 내가 어떻게 할 것 같아?

#7

1. ((마르타(4.5세)와 렌디(3세)가 박스 안에 들어있는 공들을 함께 가지고 놓고 있다. 렌디가 여러 개의 공을 가지고 가자, 마르타가 렌디에게 이야기한다.))
2. 마르타: 너는 하나만 있으면 돼.
3. 렌디: 아니야.
4. 렌디: 나는 큰 아이(big boy) 고 너는 작은 아기(little baby)야.
5. 마르타: 아니야. 그렇지 않아. 난 네 살이야. 나는 큰 아이(big girl)야. 너는 날 속이려고 하는 거야.

크리스토퍼와 전화기를 놓고 벌어진 다툼에서(#6) 티모시는 크리스토퍼의 전화기를 빼앗기 위해 나이에 관한 이야기를 꺼내며, 자신이 크리스토퍼보다 나이가 많이 때문에 크리스토퍼는 자신의 지시를 따라야 한다고 주장한다. 비슷한 맥락에서 #7의 렌디 또한 마르타와의 논쟁에서 마르타가 공을 하나만 가져갈 것을 지시하자, 자신을 ‘큰 아이’로 마르타를 ‘작은 아기’로 규정하면서 마르타의 지시에 대항한다. 이에 대해, 마르타는 자신이 실제 렌디보다 나이가 많은 것을 강조하며, 자신은 ‘큰 아이’이고 렌디가 자신을 속이려고 하고 있다고 주장한다. 티모시와 렌디 모두 나이를 이용하여 또래의 행동을 조정, 통제하고, 상호작용에서 권위를 얻고자 한다. 즉, 또래의 상대적인 지위를 견주며 서열화하는 과정에서 나이가 그 기준으로 사용되고 있는 것이다.

이 과정에서 아이들은 단순히 나이라는 어른 세계의 사회범주를 차

용하고 있을 뿐만 아니라, 이에 자신들만의 새로운 의미를 부여하기도 한다. #7에서 보듯, 아이들 세계에서 ‘아기(baby)’는 ‘아동(child)’이나 ‘아이(kid)’와 구분되는 독립적 사회범주이다. ‘아기’는 아직 덜 큰 상태로, 아이들이 할 수 있는 많은 일들을 할 줄 모르는 상태로 간주된다. 킨더센터 아이들은 종종 ‘아기’를 기저기를 입고, 말을 할 줄 모르며, 자주 우는 존재로 묘사하면서, ‘아기’라는 단어에 성숙함이 내포되어 있는 ‘큰 아이(big girl, big boy)’와는 반대되는 미성숙과 경멸(pejorative)의 의미를 부여하곤 했다. 아기라는 범주에 부정적인 의미를 부여함으로써, 아이들이 자신들의 정체성이라고 주장하는 ‘아이’는 상대적으로 긍정적인 의미를 지니게 되는 것이다. #7의 렌디의 이야기에 나타나듯, 아이들은 이러한 대립적 의미를 지닌 두 사회범주를 계층적이고 위계적인 사회관계를 형성하는데 적극적으로 이용한다. 이 경우, 렌디는 자신을 큰 아이로 규정하고 마르타를 ‘작은 아기’로 격하시킴으로써 마르타와의 상호작용에서 권위 및 권력을 획득하려고 하는 것이다.

다음 장면에서 나타나듯, 아이들은 나이를 권력 및 권위 획득의 수단으로서 뿐만 아니라 협력적-배타적 관계 형성의 주요한 도구로 사용하기도 한다.

#8

1. ((에드리언(3세)이 히로(4세), 카이루(4세), 조슈아(4.5세)가 쓰고 있는 침낭을 쓰고 싶어 한다.))
2. 에드리언: 나 그거 가지고 싶어.
3. 히로: 안돼, 안돼.
4. 에드리언: 너희들 쓴 다음에 내가 써도 돼?
5. 히로: 안돼, 우리만 쓸 수 있어.
6. 조슈아: 맞아, 네 살이나 네 살 반인 사람만 쓸 수 있는 거야.
7. 에드리언: 아니야.
8. ((에드리언은 레슬리 선생님에게 가서 상황을 이야기한다.))
9. 레슬리: ((아이들에게 와서)) 얘들아, 너희들 친구인 에드리언이 침낭을 쓰고 싶어해. 너희들이 안된다고 해서 무척 화가 나고 슬퍼하고 있던

다. 우리 반 친구라면 누구나 침낭을 쓸 수 있어. 친구끼리는 나누어 써야지. 어떻게 하면 좋을까?

이 장면에서 조슈아는 에드리언을 자신들의 그룹에서 제외시키기 위해 나이라는 범주를 활용한다. 그는 자신을 포함한 히로와 카이루가 모두 같은 나이인 네 살임을 근거로, 네 살이나 네 살 반인 사람만 놀이에 참여할 수 있다고 주장하며, 세 살인 에드리언이 놀이에 참여하는 것을 제한한다. 교사들이 나이를 일과의 효과적인 흐름 유지를 위해 사용하였다면, 아이들은 이를 차용하여 자신들의 당면한 사회적 목적인 협력적-배타적 관계 형성의 도구로 이용하고 있다. 이 때 범주화의 관습은 동일하지만, 이에 부여되는 의미는 확연히 다른 것이다. 즉, 나이에 관한 어른들의 지식을 단순히 모방하기보다는 이를 또래 세계의 맥락에 맞게 재해석하고 있는 것이다.

결국 아이들은 교사들이 명시적으로 제안하고 실천하는 모든 사람들이 환영받는 이상적인 사회와 범주화의 관습이라는 두 가지 이질적이고 상충적인 정보에 직면하여, 이 중 범주화의 효력을 선택적으로 활용하여 자신들의 또래 세계를 구성한다. 주목할 것은 아이들이 사회범주에 관한 어른들의 정보를 단순히 차용하는 것이 아니라 이를 또래 세계의 사회목표에 맞게 재해석, 재구성하고 있다는 것이다. 앞서 살펴보았듯, 교사들이 일상의 편의라는 목적을 위해 범주화를 실행한 반면, 아이들은 범주화의 관습을 또래의 사회관계를 조정하는 수단으로 재해석하여 전략적으로 이용하였다. 이 과정에서 차림새의 유사성은 종족이나 인종에 관한 범주와 대등하게 아이들 세계에서 의미있는 사회범주로 자리 잡았으며, 상대적으로 고정적인 어른들의 사회범주는 또래 세계의 특성에 맞게 유동적이고 일시적인 범주로 변형되어 활용되었다. 또한 범주화의 맥락에서 제공된 나이에 관한 정보는 위계적 사회관계 구성의 정보로 재해석되었고, 유사한 맥락에서 아이들은 ‘아기’라는 범주에 미성숙과 경멸의 새로운 의미를 부여하기도 하였다.

5. 결론

우리 반 여자 아이들 중 일부는 너무나 고집불통이고, 자기 멋대로예요. 다른 사람들의 의견을 받아들일 줄 모르고, 그래서 모여서 놀 때 그런 일들이 생기는 거예요. 논쟁하기 시작하고, 어떤 애들이랑은 놀기 싫어하고, 그리곤 어떤 애들을 따돌리기도 해요. 내 생각에 요즘 우리 사회는 아주 엉망인 것 같아요. 이렇게 어린 나이에 시작이 되는 거예요. 전부 또래 집단의 영향력(peer pressure) 때문이에요. 누구는 누구랑 친하고, 누구는 누구의 친구이고, 누구는 아니고, 그리고 서로에게 너무 못되게 굴어요. 왜 서로 다같이 친하게 지내지 못하는지 모르겠어요. 애들이 서로에 대해 진짜 너무나 못된 말들을 해요. 어디서 왔는지 모를 그런 종류의 말들 있잖아요. 놀리를 따름이에요. 우리 어릴 때랑은 너무 다른 것 같아요. 너무 달라요. 절대 여기서 배운 것들은 아닌데, 자신들이 하는 말이 어떤지 잘 모르는 것 같아요.

반 아이들이 사회범주를 이용하여 배타적인 사회관계를 형성하는 것에 대해 파랑반 교사인 미스 베일리는 위와 같이 설명한다. 교사들이 명시적으로 제안하고 실천하는 이상적인 사회는 분명 ‘어디서 왔는지 모를 종류의 말들’을 하고 서로를 따돌리는 아이들의 세계와 상충된다. 이러한 모순적 상황에 직면하여, 미스 베일리는 아이들의 배타적인 행동이나 태도가 어디서 기인하는지에 대해 의문을 제기하는 동시에, 그 해답을 킨더센터 밖의 어른들의 세계에서 찾고 있다. 아이들이 인종, 종족, 언어, 나이 등의 사회범주를 이용하여 또래 문화를 구축하는 과정에 관한 본 논문의 논의는 미스 베일리가 제기하는 의문에 몇 가지 가능성 있는 해석들을 제공해주었다.

첫째, “절대 여기서 배운 것들은 아닌데, 자신들이 하는 말이 어떤지 잘 모르는 것 같아요”라는 미스 베일리의 이야기에 잘 나타나듯, 교사들은 아이들의 따돌림과 ‘어디서 왔는지 모를 종류’의 행동을 킨더센터 밖의 어른들의 세계를 단순히 모방한 결과로 해석한다. 그리고 자신들이 명시적으로 실천하는 이상적인 사회와 상반되는 아이들의 또래 세계에 직면하여 당황하고 난감해한다. 이와 달리 본 논문은 아이들의 사회

범주 학습이 단순히 어른들의 담론과 지식의 모방을 통해 이루어지지 않음을 보여주었다. 즉, 기존의 사회화 및 아동 연구, 그리고 부모와 교사들이 가정하는 것과 달리, 아이들은 사회범주에 관한 정보를 접하고, 이를 또래 세계 구성에 전략적으로 이용, 변형, 재해석해봄으로써 결과적으로 사회범주를 학습하게 된다. 본문에서 살펴보았듯, 아이들은 사회화 과정에서 제공된 사회범주에 관한 두 가지 대립적이고 상호모순적인 정보 즉, 모든 구성원이 동등하며 환영 받는 이상적인 사회와 구성원들을 특정 기준에 따라 범주화하는 관습에 직면하여, 이중 범주화의 위력에 관한 정보를 선택적으로 취합하여 또래 세계의 사회 목표에 맞게 적극적으로 재해석하고 재구성한다. 예를 들어, 일과의 편의를 위해 나이, 옷차림새, 신체적 특성(머리 색상이나 눈 색상 등) 등에 따라 아이들을 범주화하는 교사들의 관습은 아이들에 의해 협력적-배타적 관계의 형성, 권위와 권력의 획득과 같은 자신들의 당면한 사회적 목표를 달성하는데 전략적으로 이용된다. 범주화의 맥락에서 제공된 나이에 관한 정보 또한 아이들에 의해 위계적 사회관계를 구성하는 정보로 재해석되었다. 어른들 세계의 사회범주와 달리, 옷차림새 또한 중요한 사회범주로 자리잡고 있었으며, ‘아기(baby)’라는 사회범주에 새로운 의미를 부여하기도 하였다. 미스 베일리가 믿고 설명하듯, 아이들이 단순히 외부 세계의 사회범주를 모방하였다면, 범주화의 목적이나 사회범주의 의미가 변형되지 않은 채 그대로 나타나야 할 것이다. 또한 이러한 시각은 교사들이 상상하는 이상적인 사회와 달리 위계적이고, 계층적이며, 배타적인 아이들의 사회관계를 설명하지 못한다. 결국 아이들이 인종, 종족, 언어 등과 같은 사회범주를 의미있게 받아들일게 되는 것은 단순히 사회범주에 관한 어른들의 담론을 접하고 이를 흉내냄으로써가 아니라 이를 자신들의 세계에 맞게 재해석, 재구성하고, 이를 통해 범주화의 힘을 경험하고 실천해봄으로써 가능한 것이다. 이 때, 불완전한 어른(incompetent adults) 혹은 어른이 되어 가는 과정(adults-in-the

making)으로서의 아동이라는 기존의 아동 및 사회화 연구의 아동에 관한 시각이 잘 반영된 ‘자신들이 하는 말이 어떤지 잘 모르는 것 같아요’라는 미스 베일리의 믿음과 달리, 아이들은 사회범주에 관한 정교하고 구체적인 지식을 지니고 있으며, 또한 어른들과의 끊임없는 협상과정과 또래 문화의 창조적인 구축을 통해 사회범주의 재생산에 적극적으로 참여하고 기여한다.

둘째, ‘절대 여기서 배운 것은 아닌데’라는 미스 베일리의 이야기에 나타나듯, 교사들은 아이들이 사회범주를 이용하여 위계적이고 배타적인 사회관계를 구성하는 것을 비판적인 시각에서 바라보는 동시에, 그러한 아이들의 태도나 행동이 자신들로부터, 혹은 적어도 킨더센터라는 안전하고 이상적인 공간에서 기인한 것은 아님을 강조한다. 즉, 아이들의 배타적이고 위계적인 사회관계를 어른들의 세계를 단순히 모방한 것으로 해석하기는 하지만, 이 때 어른들의 세계란 자신들을 제외한 외부세계를 의미하는 것이다. 미스 베일리 또한 ‘우리 어릴 때랑은 너무 다른 것 같아요’, ‘내 생각에 요즘 우리 사회는 아주 엉망인 것 같아요’라며 아이들의 배타적이고 위계적인 사회관계를 거시적인 사회변화와 연관지어 설명한다. 아이들이 노출된 사회범주에 관한 사회화 모델이 교사들이 명시적으로 제안하듯 단일하고 일관된 정보들로 구성되어 있다면, 아이들의 태도는 적어도 킨더센터 교사들로부터 기인한 것은 아닐 수 있다. 하지만, 본문에서 살펴보았듯, 우정퀵트와 ‘사이좋게 지내요’라는 포스터가 제안하는 모든 구성원이 동등하고 서로를 배려하는 이상적인 사회와 달리, 교사들은 일상생활에서 범주화에 관한 정보를 지속적으로 제공한다. 이러한 범주화의 관습을 통해 아이들은 사람을 특정 기준에 따라 분류할 수 있으며, 그것이 사회적 공간에서 상당한 위력을 발휘한다는 것을 경험하게 된다. 옷차림새, 나이, 신체적 특성 등을 이용하여 협력적-배타적 사회관계를 구성하는 아이들의 행동과 태도에는 분명 교사들의 범주화 관습이 반영되어 있다. 본문에서 살펴본 ‘올리비아와 저는 거의 똑같

은 옷을 입었어요’, ‘케이티는 검은 피부와 검은 머리를 가지고 있어’, ‘네 살이나 네 살 반인 사람만 쓸 수 있는 거야’라는 아이들의 이야기는 “옷에 분홍색이 있는 사람은 먼저 가서 줄을 서세요”, “오늘 불이 들어 오는 신발을 신은 사람들은 가서 하고 싶은 활동을 고르세요”, “네 살인 사람들은 가서 손을 씻고 오세요”, “머리색이 갈색인 사람들은 가서 손을 씻으세요”와 같은 교사들의 지시를 연상시킨다. 즉, 교사들 자신들은 의식하고 있지 못할지라도, 보다 내재적이고 암묵적인 차원에서 사회범주의 중요성을 강조함으로써 사회범주의 재생산에 기여하고 있는 것이다.

이렇게 본다면, 사회범주의 학습 및 재생산은 아동들이 일상생활의 사회화 과정에서 지속적으로 사회범주에 관한 정보를 접하게 되고, 이를 또래 세계에 적극적으로 차용하여 사회목표를 달성하는 주요한 의미 체계로 재구성하고 재해석함으로써 이루어진다. 즉, 인종, 종족, 성, 계급 등이 미국 사회의 주요한 사회범주가 되는 것은 아이들의 또래 세계에서 사회범주가 지니는 의미 및 중요성과 좀 더 거시적인 사회문화적 환경과 제도 속에서 그것이 차지하는 위치 두 가지 모두의 영향을 받는다. 또래 문화에서 미국 사회의 주요 사회범주가 전략적으로 이용되고 재구성되는 과정을 살펴본 본 논문은 기존의 사회화, 교육, 아동 등에 관한 연구가 지닌 단선적 과정으로서의 사회화 논의가 지닌 한계를 지적하고, 문화재생산의 장으로서의 또래 문화에 주목함으로써, 사회화 및 문화재생산 과정에서 아동들이 하는 역할, 그리고 그 과정에 나타난 역동성을 보여주었다.

참고문헌

- Adler, Patricia, and Peter Adler
1998 *Peer Power: Preadolescent Culture and Identity*, New Brunswick: Rutgers University Press.
- Bem, Sandra L.
1989 “Genital Knowledge and Gender Constancy in Preschool Children,” *Child Development* 60(3): 649-662.
- Berentzen, Sigurd
1984 *Children Constructing Their Social World: An Analysis of Gender Contrast in Children’s Interaction in a Nursery School*, Bergen, Norway: Studia University Book Store.
- Best, Raphaela
1983 *We’ve All Got Scars: What Boys and Girls Learn in Elementary School*, Bloomington: Indiana University Press.
- Caputo, Virginia
1995 “Anthropology’s Silent “Others”: A Consideration of Some Conceptual and Methodological Issues for the Study of Youth and Children’s Cultures,” in V.A. Talai and H. Wulff, eds., *Youth Cultures: A Cross-Cultural Perspective*, New York: Routledge. pp. 19-42.
- Cordua, Glenn D., Kenneth O. McGraw, and Ronald S. Drabman
1979 “Doctor or Nurse: Children’s Perception of Sex Typed Occupations,” *Child Development* 50(2): 590-593.
- Corsaro, William A.
1985 *Friendship and Peer Culture in the Early Years*, N.J.: Ablex Publication.
1997 *The Sociology of Childhood*, Thousand Oaks: Pine Forge Press.
2003 *“We’re Friends, Right?”: Inside Kids’ Culture*, Washington, D.C.: Joseph Henry Press.

- Corsaro, William A., and Peggy J. Miller
 1992 *Interpretive Approaches to Children's Socialization*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Corsaro, William A., et al.
 1992 *Documenting Productive-Reproductive Processes in Children's Lives: Transition Narratives of a Black Family Living in Poverty*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Dunn, Judy
 2004 *Children's Friendships: The Beginnings of Intimacy*, Malden: Blackwell.
- Ervin-Tripp, Susan, Jiansheng Guo, and Martin Lampert
 1990 "Politeness and Persuasion in Children's Control Acts," *Journal of Pragmatics* 14(2): 307-331.
- Evaldsson, Ann-Carita
 2002 "Boy's Gossip Telling: Staging Identities and Indexing Masculine Behavior," *Text* 2: 198-224.
- Fagan, Joseph
 1972 "Infants' Recognition Memory for Faces," *Journal of Experimental Child Psychology* 29: 453-476.
- Goodwin, Marjorie Harness
 1990 *He-Said-She-Said: Talk as Social Organization among Black Children*, Bloomington: Indiana University Press.
- Hirschfeld, Lawrence A.
 1989 "Discovering Linguistic Differences: Domain Specificity and the Young Child's Awareness of Multiple Languages," *Human Development* 32(3): 223-236.
 1989 "Rethinking the Acquisition of Kinship Terms," *International Journal of Behavioral Development* 12(4): 541-568.
 1996 *Race in the Making: Cognition, Culture, and the Child's Construction of Human Kinds*, Cambridge: MIT Press.

- 2002 “Why Don’t Anthropologists Like Children?,” *American Anthropologist* 104(2): 611-27.
- Hirschfeld, Lawrence A., and Susan A. Gelman
 1997 “What Young Children Think About the Relationship between Language Variation and Social Difference,” *Cognitive Development* 12(2): 213-238.
- James, Allison, and Alan Prout
 1997 *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, Washington, D.C.: Falmer Press.
- Jenks, Chris
 1996 *Childhood*, Taylor Routledge.
- Katz, Phyllis
 1983 “Developmental Foundations of Gender and Racial Attitudes,” in R. Leahy, ed. *The Child’s Construction of Social Inequality*, New York: Academic Press. pp. 41-78.
- Kuczaj, Stan A.
 1989 “Commentary,” *Human Development* 32(3): 237-240.
- Kyratzis, Amy
 2001 “Emotion Talk in Preschool Same-Sex Friendship Groups: Fluidity over Time and Context,” *Early Education and Development*. 12: 359-392.
- Kyratzis, Amy and J. Guo
 2001 “Preschool Girls’ and Boys’ Verbal Conflict Strategies in the U.S. and China: Cross-Cultural and Contextual Considerations,” *Gender Construction in Children’s Interactions: A Cultural Perspective [Special Issue] Research on Language and Social Interaction*. 34: 45-73.
- Maltz, Daniel N. and Ruth Borker
 1982 “A Cultural Approach to Male-Female Miscommunication,” in

John Gumperz, ed., *Language and Social Identity*, Cambridge: Cambridge University Press. pp. 195-216.

Maynard, Douglas W.

1985 "On the Functions of Social Conflict among Children," *American Sociological Review* 50(2): 207-223.

Mehler, Jacques, et al.

1988 "A Precursor of Language Acquisition in Young Infants," *Cognition* 29(2): 143-178.

Paley, Vivian Gussin

1992 *You Can't Say You Can't Play*, Cambridge: Harvard University Press.

Pope Edwards, Carolyn

1984 "The Age Group Labels and Categories of Preschool Children," *Child Development* 55(2): 440-452.

Taylor, Marianne G., and Susan A. Gelman

1993 "Children's Gender- and Age-Based Categorization in Similarity and Induction Tasks," *Social Development* 2(2): 104-121.

Thorne, Barrie

1993 *Gender Play: Girls and Boys in School*, New Brunswick: Rutgers University Press.

Van Ausdale, Debra, and Joe R. Feagin

2001 *The First R: How Children Learn Race and Racism*, Lanham: Rowman & Littlefield.

<key concepts>: children, social category, peer culture, American middle-class, race, ethnicity, language

“We All Have Same Skin, Right?”:

Reconstructing Social Categories in Children’s Social Worlds

Ahn, Junehui*

This article examines the ways in which American middle-class children learn and reproduce various social categories such as race, ethnicity, language, and age. The detailed description of children’s peer culture shows that children do not imitate or passively internalize social categories of the adult world, but actively appropriate, manipulate, and transform them to address concerns of their peer worlds such as alliance formation and exclusion and the pursuit of power and authority. Exposed to two potentially conflicting ideas about social categories, one that emphasizes the idealized world where everyone is equal, welcomed, and included, and the other that provides the idea of categorization, children selectively choose information on categorization, and actively reinterpret, reconstruct, and reformulate it in ways that are sensitive to the social contexts of their world. I contend that social categories become significant tools for social use through their significance in children’s social worlds as well as the meaning of them in the larger

* Researcher, Institute of Cross-Cultural Studies, Seoul National University

social world. The findings of this article reveal that socialization is not a unidirectional process wherein the beliefs and practices of adult worlds are passively transmitted from adults to children, but a constant negotiation of learning wherein children play a significant role as active participants. The perspective this article takes will force social science theories of learning to note the inherent dynamism involved in cultural learning and the contribution that children make to socialization and cultural reproduction.

