

글로벌 시대, 장소 개념을 통해 살펴본 지역사회의 유아교육적 함의*

김고은**

국문초록 본 연구는 문헌연구를 통해 글로벌 관점에서 지역사회의 유아교육적 의미를 이론적으로 고찰함으로써, 지역사회에 기반한 기존의 유아교육 담론과 실천을 확장하는 것을 목적으로 하고 있다. 이를 위해 글로벌라이제이션 개념, 글로벌 시대에 요구되는 시민성, 교육에 글로벌 차원을 통합하고자 하는 접근방식에 대해 차례로 살펴보았다. 다음으로, 인본주의 지리학의 경험적·관계적 장소 개념에 대한 이론적 고찰을 토대로, 글로벌 페다고지로서 장소기반교육의 한계와 가능성을 비판적으로 검토하였다. 이러한 논의를 종합하여 본 연구 결과는 유아교육에서 지역사회의 의미를 다음과 같이 제시하고 있다: 유아 놀이·탐구가 이루어지는 장소; 유아 정체성과 공동체 이해가 자라나는 근원적 장소; 유아가 나-지역-세계의 상호 연결을 경험하는 삶의 맥락; 일상 속 유아의 참여와 실천의 장. 본 연구는 유아교육에서 글로벌 맥락에서 지역사회가 지니는 교육적 의미에 대한 이론적 근거를 제공하였다는 점에서 의의를 지닌다.

주제어: 글로벌, 장소, 장소기반교육, 지역사회, 유아교육

목차

- I. 들어가며
- II. 글로벌 시대의 교육적 요구
- III. 경험적·관계적 장소 개념 고찰
- IV. 글로벌 시대, 장소기반 교육의 이해와 비판적 검토
- V. 글로벌 관점에서 지역사회의 의미와 유아교육적 함의
- VI. 나가며

논문접수일: 2026.03.04.
논문수정일: 2026.04.02.
게재확정일: 2026.04.10.

I. 들어가며

유아교육에서 지역사회는 유아의 삶의 터전이자 배움이 확장되는 살아있는 교육의 장으로 인식되어 왔다(권미경 외, 2015). 개정 누리과정은 국가 수준 유아교육과정의 성격을 제시하면서, 유아와 교사, 기관, 가정 및 지역사회의 협력 및 참여를 통해 함께 실현해 가는 교육과정을 지향하고 있음을 명시하고 있다(교육부, 보건복지부, 2019). 또한 교육과정 편성·운영 기준을 살펴보면 개정 누리과정은 유아의 생활세계를 구성하는 지역사회의 인적·물적·사회·문화적 환경을 교육과정 운영을 뒷받침하는 핵심 자원으로 보고, “유아들이 지역사회의 여러 기관이나 장소를 직접 경험”하도록 하며 “문화예술단체

* 이 논문은 2024년도 성신여자대학교 학술연구조성비 지원에 의하여 연구되었음

** 성신여자대학교 유아교육과 교수 / kekim@sungshin.ac.kr

와 시설, 공공기관 및 지역 인사 등을 적극적으로 활용하여” 유아의 경험을 풍부하게 확장할 것을 강조하고 있다(교육부, 보건복지부, 2019: 43). 이처럼 지역사회와의 연계는 유아교육의 중요한 요소로 인식되고 있으며 이러한 인식은 유치원과 어린이집 평가 체계에서도 반영되어 있다. 예를 들어 유치원 평가의 경우, “부모와 지역사회가 함께하는 협력 공동체” 평가지표의 평가 문항 중 하나로 “지역사회와의 협력적 체제 구축을 통해 지역사회의 인적·물적 자원을 활용하여 교육한다”가 포함되어 있다(서울특별시교육청유아교육진흥원, 2025: 8). 마찬가지로 어린이집 평가인증도 “가정 및 지역사회와의 연계” 지표에서 “지역사회와 연계한 다양한 활동을 실시하고 있다” 항목을 평가하고 있다(보건복지부, 한국보육진흥원, 2024: 65).

이에 덧붙여 개정 누리과정은 유아가 놀이하듯 자연스럽게 경험해야 할 내용을 5개 영역으로 구분하여 제시하고 있는데, 이 중 “사회관계” 영역에서 “사회에 관심 가지기” 내용 범주에 기술된 내용을 살펴보면 다음과 같다.

내가 살고 있는 곳에 대해 궁금한 것을 알아본다: 유아가 자주 접하는 가까운 주변 지역과 이웃에 대해 관심을 가지고, 궁금한 것을 알아보며, 지역 구성원으로서 유대감과 소속감을 느끼는 내용이다(교육부, 보건복지부, 2019: 88).

이는 지역사회를 교사가 교육과정 운영을 위해 활용하는 외부의 환경적 자원으로만 보지 않고, 유아가 실제로 지역사회의 일원으로서 일상적 삶을 영위하는 터전이자 사회적 관계를 맺고 공동체 구성원으로서의 정체감을 형성하는 맥락으로 이해할 필요가 있음을 시사한다.

한편, 오늘날 유아가 거주하는 동네와 마을, 그리고 이를 포괄하는 개념이라 할 수 있는 지역사회는 세계적인 흐름과 지역에서 유아의 일상적 삶이 상호 긴밀히 연결된 모습을 보여준다. 즉 지역사회는 글로벌과 로컬이 상호 교차하는 글로벌 맥락에 놓여 있다(박경환, 2011). 이에 본 연구는 글로벌 시대의 상호연결성을 고려하여, 유아교육에서 지역사회의 의미를 새로운 시대적 맥락 속에서 재조명해야 할 필요성을 제기한다. 그동안 유아교육 분야에서 지역사회 자원 활용 혹은 지역사회 연계를 강조하면서 학습자인 유아와 지역 맥락의 연결을 다방면으로 시도해 왔다(권미경 외, 2015; 정미라 외, 2004). 그러나 기존에 이루어진 지역사회에 대한 논의는 글로벌과 로컬의 다층적·관계적 맥락을 고려하지 않고 지역사회를 고정된 지역 정체성으로 환원하여 이해하는 경향으로 인해, 유아의 일상적 장소 경험에 내재한 세계와의 상호연결성과 이에 따른 시민적 함의를 충분히 고찰하지 못하였다는 제한점이 있다. 이러한 제한점은 기존의 지역사회 기반·연계 교육이 강조하고 있는 지역성 및 지역공동체 의식이 자칫하면 ‘우리 지역’ 중심의 폐쇄적 시각을 강화하고, 우리와 타자를 구분하는 닫힌 시민성으로 귀결될 수도 있다는 우려를 낳을 수도 있다.

따라서 본 연구는 기존의 지역사회에 대한 도구적이고 단편적인 이해를 넘어, 글로벌 시대의 교육적 요구에 부응하는 열린 시민성의 관점에서 지역사회의 의미를 보다 확장하고자 한다. 이를 위해 본 연구는 글로벌라이제이션, 장소 및 장소기반교육의 핵심 개념 및 관련 내용을 다룬 주요 문헌을 검토하

여 글로벌 관점에서 지역사회의 유아교육적 의미를 이론적으로 고찰하고자 한다. 이러한 이론적 고찰은 유아 시민성을 일상적 장소 경험 속에서 새롭게 조명하고, 지역사회에 기반한 기존의 유아교육 담론과 실천을 확장하는 것을 목적으로 하고 있다.

이에 본 연구는 다음과 같이 구성되어 있다. II장에서는 지역사회를 새롭게 보기 위한 출발점으로 글로벌라이제이션 개념을 소개하고 글로벌 시대에 요구되는 시민성과 이에 따른 글로벌 페다고지의 필요성을 밝히고 있다. III장에서는 인문지리학적 장소 개념에 대한 고찰을 통해 글로벌 관점에서 지역사회의 의미를 이해하기 위한 이론적 토대를 마련한다. IV장에서는 글로벌 페다고지의 방법적 시사점을 논의하기 위해 장소기반교육의 의미와 주요 특성을 알아본 뒤, 기존 장소기반교육 접근방식의 한계를 비판적으로 분석한다. 마지막으로 V장에서는 이러한 논의를 종합하여 글로벌 관점에서 유아교육에서의 지역사회의 의미를 유아 놀이·탐구가 이루어지는 장소, 유아 정체성과 공동체 이해가 자라나는 근원적 장소, 유아가 나-지역-세계의 상호 연결을 경험하는 삶의 맥락, 일상 속 유아의 참여와 실천의 장으로 구분하여 제시하고 있다.

II. 글로벌 시대의 교육적 요구

다양한 분야에서 글로벌라이제이션에 관한 관심이 점차 증가하고 있으며, 글로벌을 비롯하여 이와 유사한 개념들이 광범위하게 사용되고 있다. 이에 본 연구의 배경이 되는 시대적 맥락과 이에 따른 교육적 요구를 이해하기 위해 관련 개념인 글로벌라이제이션과 글로벌 시민성에 대해 차례로 살펴본 뒤 이러한 관점에서 기존 교육과정과 교수 실천을 비판적으로 성찰하고 재구성하려는 노력에 대해 살펴보려고 한다.

1. 글로벌라이제이션과 글로벌 시민성

세계화란 다양한 수준과 차원에서 개념화되어 왔지만, 대체로 어떠한 현상, 실천, 아이디어, 모델, 혹은 가장 일반적인 의미에서 특정 주제나 인간 행위의 특정 영역이 전 지구적으로 확산하거나, 그에 상당히 근접한 수준에 이르는 경우를 일컫는다고 할 수 있다(Roudometof, 2015). 이러한 맥락에서 세계화는 “다양한 지리적 세계들이 지구적으로 통합되어 하나의 공동체”를 이루며 상호 의존성이 증대되는 현상을 나타내거나 감염병을 비롯한 사상, 정보, 물질적 대상, 사회적 관계 등의 전 지구적 이동으로 인해 “현재, 여기의 생활세계가 급변하고 있는 양상”(박경환, 2011: 55)을 가리키는 용어로 사용되고 있다. 세계와 지역을 대적점에 배치하는 전통적인 관점에서, 지역은 공동체와 사회적 가치가 축적된 장소로 여겨지고, 세계는 기업의 이익과 초국가적 힘을 대변하는 것으로 대비된다(Roudometof,

2015). 따라서 지역을 외부의 전 지구적인 변화로부터 지켜내야 할 보호·보존의 대상이자, 신자유주의적 자본주의와 같은 거시적 힘에 대해 저항하는 핵심적인 장소로 간주한다. 혹은 이와 반대로, 서구 중심의 선형적 발전 모델에서 세계화는 불가피한 것으로 인식되며, 지역은 반동적이거나 종종 세계화의 성공을 가로막는 장애물로 여겨지기도 한다(Rouometof, 2016). 이때 기존 교육과정의 핵심 내용과 실천 양상이 지나치게 지역적인 수준에 머물러 있고 편협하여, 학습자가 세계화에 적절히 대응하기 어렵고 새로운 시대적 요구를 충족하지 못한다는 주장이 제기되기도 한다(Mannion, 2015). 여기서, 공통으로 강조되는 것은 세계화를 우리 모두 어떤 형태로든 받아들이거나 대응해야 하는 것으로 본다는 점이다.

반면 국내외의 교육 현장과 교육정책에서도 글로컬라이제이션에 관한 관심이 점차 증가하고 있으며, 글로컬을 비롯하여 이와 유사한 개념들이 광범위하게 사용되고 있다(정대훈, 박수정, 2024). 글로컬(global)은 글로벌(global)과 로컬(local)이 결합된 용어이며, 글로컬화 되는 과정을 나타내는 글로컬라이제이션(glocalization)은 세계화를 의미하는 글로벌라이제이션(globalization)과 지역화를 의미하는 로컬라이제이션(localization)의 합성어이다.

1990년대에 글로컬라이제이션이라는 용어를 사회학적 담론의 장으로 끌어들여 이론적으로 정립한 사회학자 Robertson(1995)에 따르면, 세계화는 운명이 이미 정해진 피할 수 없는 어떤 ‘것’이 아니라, 글로벌이 로컬 맥락 속에서 수용되고 변형되며 재구성되는 상호작용적 ‘과정’을 의미한다. 즉 글로벌은 ‘저기 먼 곳’에 존재하는 추상적 실체가 아니라, 항상 그것이 실현되는 구체적인 로컬 맥락을 전제로 하며, 이미 우리 일상의 일부를 이루고 있다. 따라서 글로벌-로컬 관계를 상호 구성적으로 보는 글로컬라이제이션 개념은 지역이 글로벌과 분리되어 순수한 상태로 독립적으로 존재하는 것이 아니라 항상 세계 안에서, 그리고 세계를 통해 존재한다는 점을 강조한다.

Roudometof(2016)는 ‘굴절’이라는 개념적 은유를 통해 글로컬라이제이션을 설명하였다. 그에 따르면, X의 세계화 과정은 마치 빛이 유리를 통과할 때와 유사하게 X의 파동이 로컬을 통과하는 과정으로 연상해 볼 수 있다. 이때 파동의 성질이 로컬에 흡수되고 증폭된 뒤 다시 세계로 반사되기도 하며, 반대로 파동이 로컬을 통과하며 굴절되기도 한다. 여기서 글로컬라이제이션은 세계화의 파동이 로컬을 통과하며 굴절되는 과정 혹은 굴절된 세계화를 의미한다. Roudometof(2016)에 의하면, 로컬은 부적절한 외부 영향을 무조건 수용하는 것이 아니라 이러한 파동으로부터 자신을 스스로 차단하거나 파동을 부분적으로 변형하고 균열시킴으로써 혼종의 모습을 띠게 된다.

앞서 살펴본 글로컬라이제이션 개념은 시민성이 글로벌 차원의 보편적 가치와 로컬의 구체적인 맥락이 상호작용하는 과정에서 펼쳐지는 삶의 다양한 모습 속에서 이해될 필요가 있음을 시사한다. 이러한 관점에서, 시민으로서 한 사람의 정체성은 단순히 한 국가의 제도적 경계 안에서 보장받는 법적 지위나 이에 따른 권리와 의무에 국한되어 규정되는 것이 아니며, 오히려 글로벌과 로컬이 교차하는 다층적 공간과 관계망 속에서 경험하는 삶과 구체적인 실천을 통해 형성된다. 시민성을 글로벌-로컬 스케일의 관점에서 살펴본 조철기(2015)는 국가를 횡단하여 존재하는 글로벌 시민성과 지역의 구성원

으로 참여하며 의미가 부여되는 로컬 시민성이 상호 배타적이지 않으며, 관계적임을 밝히고 있다. 특히, 이러한 관점은 지역에서의 일상적인 실천을 “능동적 시민성(active citizenship)”(Kearns, 1995; 155)으로 간주하고, 이는 곧 글로벌 시민적 가치를 실현하는 통로가 된다는 점을 보여주고 있다(조철기, 2015). Tichnor-Wagner(2017)에 따르면, 과거의 글로벌 시민성 개념이 자칫 국가나 지역 정체성을 내려 놓고 단일한 세계 문화에 귀속되는 것을 의미하는 것처럼 오인될 수 있으나, 오늘날 우리에게 요구되는 시민성은 지역에 뿌리를 두면서 전 세계 다양한 규모의 다른 장소와 사람들과 연결하고 연대하는 글로벌 시민성의 모습이다. 따라서 Niemczyk(2019)는 학습자가 글로벌 시민으로서 지역과 국가의 시민이자 동시에 세계시민으로 자신의 다층적 위치를 인식하도록 돕는 교육의 중요성을 강조하였다. 그는 이러한 다중시민성에 대한 인식이 글로벌과 로컬이 복잡하게 얽혀 있는 사회·정치·경제·문화·생태 문제에 대한 비판적·성찰적 사고와 적극적인 참여를 가능하게 한다고 보았다.

나아가 글로벌 역량 혹은 글로벌 시민 역량을 개념화하고 측정할 선행연구는 글로벌 시민성을 역량 차원에서 구체화하여 보여주고 있다. Francois(2015)는 글로벌 역량이 글로벌 인식에서 출발한다고 보았다. 여기서 글로벌 인식이란 글로벌, 로컬, 그리고 글로벌과 로컬이 서로 얽혀 있는 관계에 대해 총체적으로 이해하는 것으로, 우리의 문화적 정체성과 가치, 행동 등이 우리가 살아가는 구체적인 지역과 국가 맥락 속 일상 경험을 통해 형성되고 드러나는 동시에, 이러한 경험들이 모여 글로벌 현실을 구성한다는 점을 이해하는 것이다. Francois(2015)에 따르면, 이러한 글로벌 인식의 토대 위에 글로벌 상호의존적 관계에 관한 사실적·경험적 지식을 축적하고 글로벌 방식을 지역 맥락에 맞게 재해석해서 적용하는 과정에서 글로벌 역량이 형성된다. Sklad et al. (2016)은 모든 세계적 변화가 지역적 행동에서 시작된다는 인식을 토대로 지역에 뿌리를 내리고 세계적 이슈를 자신이 속한 공동체와 연결하여 책임을 지는 것을 강조하고 있다. 국내에서 수행된 연구를 살펴보면, 이병하 외(2019)는 세계시민교육의 지역적 실천을 강조하는 개념으로 글로벌 세계시민역량을 정의하고 있다. 마찬가지로, 해주환(2021)은 지역에서의 실천을 바탕으로 지구적 가치를 실현할 수 있는 역량으로 글로벌 시민역량을 개념화하고 있다.

이상에서 살펴본 내용을 토대로, 본 연구에서는 세계화와 지역에서의 일상적 삶이 서로 분리되지 않고 상호 연결된 시대적 상황과 로컬과 더 넓은 차원의 글로벌 맥락 간의 복잡하고 다층적인 관계를 강조하는 의미에서 글로벌라이제이션 개념을 사용하고자 한다. 또한 글로벌 시민성은 지역에서의 일상적 실천을 통해 글로벌-로컬 문제에 책임감을 느끼고 적극적으로 참여하는 능동적 시민성으로 이해하고자 한다.

2. 교육에서 글로벌 관점의 통합

학자들은 서로 다른 학문 분야의 비판적 교수법 원리를 계승하고 확장하여 글로벌라이제이션 개념을 다양한 교육 맥락에 적용해 왔다. 이에 대해 Smaoui et al.(2025)은 문화감응교수법(culturally responsive

pedagogy), 문화적으로 적합한 교수법(culturally relevant pedagogy), 문화적 지속성 교육(culturally sustaining pedagogy), 장소반응적 교수법(place-responsive pedagogy) 등과 같은 다양한 비판적 교수법에 근거를 두고, 교육에 글로벌 차원을 통합하는 접근방식을 포괄적으로 일컬어 ‘글로벌 페다고지’라고 지칭하였다. Sadruddin(2025)의 경우, 글로벌 페다고지에 대해 로컬과 글로벌 관점을 결합하여, 문화적으로 적합한 실천을 촉진하는 통합적이며 포용적인 접근으로 정의하고 있다. 또한 Patel과 Lynch(2013)에 따르면, ‘글로벌 학습 관점’은 사회적 책임, 정의, 지속가능성과 관련하여 로컬 및 글로벌 공동체 간의 연계성을 고려하는 교육과정과 교수학습 방법 설계를 의미한다. 이러한 글로벌 페다고지는 규범적 처방이라기보다는 기존 교육과정과 교수 실천을 비판적 시각에서 재조명하고, 교육의 방향성을 제시하는 틀로 작용한다는 점에서 공통점이 있다.

관련하여 Mannion(2015)은 다음과 같이 기존 세계시민교육 담론이 내재하고 있는 문제점을 지적하였다. 첫째, 글로벌과 세계화에 과도하게 주목하면서 로컬을 간과하고, 이러한 과정에서 글로벌 이슈를 추상적인 개념이나 멀리 떨어진 곳의 문제로 간주하는 우려가 있다. 이는 지역과 지역을 넘어서는 다른 장소 간의 연결을 충분히 고려하지 않는다는 위험을 내포한다. 둘째, 세계화 과정에 대한 인지적 학습을 강조하는 전달식 접근은 학습자가 지역 내에서 그리고 그 지역을 넘어서 타인과 실제로 협력하여 새로운 대응과 실천을 만들어 나가는 것을 소홀히 다룰 수 있다는 문제점이 있다.

이러한 문제의식은 교육에서 글로벌과 로컬을 연결하는 글로벌 관점으로 전환(glocal turn)이 필요함을 시사한다(Francois, 2015). 첫째, 글로벌 전환은 교육이 학습자가 지역의 구체적인 맥락에서 하게 되는 경험을 매개로 초국가적·글로벌 쟁점을 다룰 것을 강조한다(Mannion, 2015). 글로벌 관점에서 특정 지역은 즉각적으로 경험되는 맥락을 넘어서 다른 여러 장소와 연결되어 있다. 즉 우리가 일상에서 경험하는 정치적·사회적·경제적·문화적·생태적 차원은 곧 글로벌과 로컬이 상호 교차하는 지점이자 교육의 출발점이라 할 수 있다. 이에 대해, Niemczyk(2019)은 학습자가 전 지구적으로 당면한 과제와 기회 및 위기 요인들을 지역의 구체적인 맥락과 결합하여 이해하고, 이를 지역에서 실제적인 실천으로 연결해 낼 수 있도록 돕는 교육과정 설계와 교수 실천의 재구상이 필요하다고 보았다. 글로벌 시민성 교육을 제안한 Oomen(2015)의 경우, 압도적인 글로벌 문제에 직면하여 무력감을 느끼기보다는 이를 해결하기 위해서 지역에서 실천이 가능한 일부부터 시작하는 것이 현실적이라고 보았다. 나아가 피상적인 자원봉사 관광의 위험에서 벗어나 글로벌 도전에 대응하기 위한 가치·지식·기술을 지역적 차원에서의 행동과 결합해야 한다고 주장하였다.

둘째, 교육에서 글로벌 전환은 학습자가 지역적·초지역적 문화가 상호 교차하는 지점에서 경험하는 다름(difference)과의 교육적 만남을 지향한다(Patel & Lynch, 2013). 여기서 교육적 만남이란 글로벌 맥락에서 서로 상이한 배경을 가진 이들과 마주하게 됐을 때 경험하게 되는 낯섦과 불편함, 긴장과 갈등, 그리고 이해와 공감의 과정을 핵심 동력으로 삼아, 새로운 의미를 발견하고 창조해 가는 것을 의미한다(Patel & Lynch, 2013). Bauman(2013)은 Castells(1996)의 장소의 공간(space of places)개념에 근거하여, 이러한 교육적 만남이 이루어지는 구체적인 장소인 지금 내가 발을 딛고 서 있는 물리적

삶의 터전인 지역과 이곳에서 타인과 인격적 존재로 상호 마주하는 기회를 강조한다. 학습자는 지역의 구체적인 맥락에서 타자와 상호작용을 하면서, 서로 다른 물리·물질적 요소와 사회·문화적 담론이 상호교차하고 때로는 충돌하는 접점에서 발생하는 차이에 대해 신체적으로 반응하고 적응해 가면서 체화된 경험을 하게 된다(Mannioin, 2015). 이러한 체화된 경험은 학습자가 결국 낯선 세계와의 도전적인 마주침을 통해 차이에 대한 두려움을 극복하되 각자의 고유성을 존중하는 제3의 문화를 구축하도록 한다는 점에서 의의가 있다.

III. 경험적·관계적 장소 개념 고찰

장소는 지극히 일상적인 언어이면서도 지리학적 논의의 근간이 되는 핵심 개념으로 인문지리학의 학문적 발달 과정에서 지속적인 탐구의 대상이 되어 왔다. 무엇보다 장소에 대한 논의는 단순히 장소가 무엇인지에 대해 개념적으로 이해하는 차원에 그치지 않고, 우리가 세상을 바라보고 이해하는 방식인 인식론의 문제이기도 하다. 본 장에서는 인본주의 지리학의 경험적 장소 개념에 대해 먼저 살펴보고, 이어서 Massey(2005)의 지구적 장소감 개념을 소개하면서 본질주의적 장소관에서 관계론적 장소로의 관점 전환의 필요성을 제기하고자 한다. 이를 통해 글로벌 관점에서 장소로서 지역사회의 의미를 재조명하기 위한 이론적 토대를 마련하는 동시에 다음 장에서 기술하게 될 장소기반교육의 기본 전제와 한계를 이해하는 근거를 제공하고자 한다.

1. 인본주의 지리학에서 경험적 장소 개념의 형성

Cresswell(2012)이 집필한 지리학 개론서에 따르면, 1960년대 이전까지 지리학은 세계를 서로 구별되는 고유하고 특수한 영역들의 집합으로 보고, 한 장소와 다른 곳의 차이와 분포를 지역(region)이라는 개념을 중심으로 설명하는 지역지리학이 우세하였다. 여기서, 장소는 고정된 위치와 명확한 실체를 지닌 물리적 공간으로, 장소를 채우고 있는 대상 혹은 그곳에서 발생하는 사건이나 현상과는 무관하게 존재하는 배경 정도로만 인식되었다. 한편, 계량혁명을 계기로 등장한 실증주의 지리학은 측정·분석을 통해 장소들을 관통하는 일반적인 법칙을 찾아내는 데 주력함에 따라(Burton, 1963), 장소는 인간이 관여하고 경험하는 대상으로 전혀 고려되지 않았다.

이후 인본주의 지리학의 등장과 함께, 지도 위의 좌표와 같이 누구에게나 동일한 공간이 아닌 개인에게 특별한 의미를 지닌 장소의 개념으로 관점 전환이 이루어졌다. 인본주의 지리학은 실존주의와 현상학 철학에 기반하여 우리가 일상적으로 경험하는 구체적인 생활세계이자 인간 실존의 근본적 토대로 장소를 재개념화하였다. 대표적인 인본주의 지리학자인 Tuan(1979)은 추상적인 공간에 가치를

부여하게 되면 그곳이 바로 장소가 된다고 설명하면서 인간의 주관과 감정이 반영된 경험적이며 해석적인 장소 개념을 발전시켰다. 그에게 있어서 장소는 우리가 의미를 부여하는 공간이라는 점에서 엄파품, 내 방, 동네, 지역, 국가처럼 다양한 스케일에서 존재하며, 이렇게 애뜻하고 친밀한 장소에서 우리가 경험하는 정서적 유대, 즉 장소애(topophilia)가 장소를 규정한다고 보았다(Tuan, 1979). Relph(1976)의 경우, 우리는 우리가 살아가고 경험하는 장소와 연결되어 있고, 내부자로서 장소에 뿌리를 내리며 장소와 맺고 있는 관계가 바로 개인의 정체성과 안정감의 근원이 된다고 주장하였다. 이어서 그는 오늘날 ‘디즈니화’로 대표되는 장소의 획일화가 지역 고유의 장소정체성을 훼손하고, 이러한 장소의 상실은 진정한 의미의 장소 경험과 장소감 형성을 어렵게 한다고 비판하였다.

인본주의 지리학에서 강조하는 장소감은 우리가 장소에 대해 가지는 주관적이고 감정적인 애착을 의미한다(Cresswell, 2012). 학자에 따라 때로는 뿌리내림(rootedness), 장소 유대감(place bonding), 장소애(topophilia) 등 다양한 용어로 기술되어 왔으나, 모두 인간이 장소와 연결되고 관계를 맺는 주관적·감정적인 경험과 의미에 주목한다는 점에서 공통점이 있다(Low & Altman, 1992). 일반적으로 장소감은 장소애착과 장소의미라는 두 가지 상호보완적인 구성요소로 개념화되고 있다. 장소애착은 특정 장소를 상징적·실제적으로 경험하는 과정에서 사람과 장소 사이에 형성된 특별한 감정적·정서적 유대를 의미하며, 이는 다시 개인적·집단적 필요를 충족하는 데 있어 장소의 유용성에 대한 인식을 의미하는 ‘장소의존성’(예: 이곳은 내가 좋아하는 일을 하기에 가장 좋은 장소이다)과, 장소를 자아개념의 일부로 통합하고 내면화하는 ‘장소정체성’(예: 나는 이 장소가 나의 일부인 것처럼 느낀다)을 포함한다(Kudryavtsev et al., 2012). 반면 개인이 자신의 주변 환경을 어떻게 지각하고 이해하는지를 가리키는 장소의미는 지역의 특징과 기능을 식별하고 이해하는 ‘장소지식’과 환경 내 변화, 가치, 삶의 경험에 대한 민감성을 반영하는 ‘장소인식’의 두 가지 하위 요소를 통해 설명된다(Jaikrasen & Ketsing, 2025).

인본주의 지리학에서 장소는 인간이 세계 내 존재하는 근본적 토대이자 정체성의 원천으로 인식되고 있다. 그러나 이러한 접근은 여전히 한 장소를 뿌리, 진정성 등을 중심으로 이해하는 본질주의적 장소관을 전제로 한다(황규덕, 박배균, 2019). 본질주의적 장소관은 고정되고 경계 그어진 영역에 거주하며 깊게 뿌리내린 내부자의 장소에 대한/장소에서의 경험과 애착을 강조하면서, 내부자만이 그 장소에 대한 진정한 장소감을 경험하고 소속감과 정체성을 형성할 수 있는 것처럼 간주한다. 이러한 인본주의적 지리학에서의 장소와 장소감 개념은 장소를 내부와 외부가 확연하게 구분되는 것으로 인식하고, 이러한 구분에 따라 외부에 대한 배제와 타자화를 공고히 할 수 있다는 점에서 제한점이 있다. 또한 실제로 장소의 내부와 외부를 관통하는 다양한 관계에 기반한 사람들의 일상적인 행위와 상호작용을 간과한다는 문제점이 제기된다(Castree, 2004). 인본주의 지리학의 배타적이고 폐쇄적인 장소감은 다음에서 기술하게 될 내용인 관계론적 장소로의 관점 전환을 통해 보완·확장될 필요가 있다.

2. 관계론적 장소로의 전환: 지구적 장소감

인본주의 지리학은 인간이 부재한 실증주의 지리학을 비판하면서 인간적인 인문지리학으로 변화를 꾀했다(Hubbard et al., 2002: 양병일, 2024에서 재인용). 그러나 인본주의 지리학은 여전히 장소의 영속성이나 본질적 특징을 전제로 하므로 로컬과 이와 상호 연결된 더 넓은 차원의 글로벌 맥락을 동시에 고려하는 글로벌라이제이션 개념과 상충한다. 장소가 세상에 실제하는 존재론적 사물이자 인간이 이러한 세상을 바라보는 인식론적 틀과도 맞닿아 있다는 점에서(Cresswell, 2004), 앞 장에서 기술한 글로벌라이제이션 개념이 글로벌-로컬 관계를 설명하는 방식과 부합하는 대안적 장소 인식론이 요구된다.

관련하여 사회구성론적 접근은 인본주의 지리학의 장소 경험에 비판적 인문지리학 관점을 결합함으로써, 기존의 본질주의적이고 배제적인 장소 개념에 도전하는 관계론적 장소 개념을 구축해 왔다(Castree, 2004). 관계론적 관점은 장소를 기반으로 교차하는 내부·외부의 여러 이질적인 요소들의 관계와 조합에 따라 장소의 의미가 끊임없이 구성·재구성되어 가는 과정을 강조한다(황규덕, 박배균, 2019).

Massey(1994)는 자신이 살고 있는 장소인 영국 런던의 킬번 하이로드 주변을 영국 제국주의 궤적과 전 세계의 다양한 이주 역사, 문화, 글로벌 자본주의 경제 등이 독특한 방식으로 결합한 역동적인 거리로 묘사하면서, 장소에 대한 대안적인 해석을 제안하였다. 그녀는 킬번 하이로드 사례를 통해 장소를 경계지어진 구역에서 하나의 고유한 정체성을 소유하고 있는 정적인 대상이 아니라, 투과적인 경계를 오가며 다수의 정체성과 역사가 혼재하는 역동적인 과정으로 이해해야 한다고 주장하였다(Cresswell, 2004).

Massey(1994)에 따르면, 장소는 특정한 위치에서 교차하고 결합하는 사회적 관계들의 조합에 의해 형성되며, 모든 사회적 관계가 늘 변화하는 과정에 있다는 점에서 장소도 마찬가지로 정적이지 않고 역동적이다. 또한 장소는 그곳을 거쳐 가는 수많은 사람과 사건의 이동과 흐름, 그리고 그들 간의 연결로 만들어지며 세계 곳곳에서 유입된 다양한 서사들이 병치·공존하는 장으로(Massey, 1999), 단일한 정체성으로 규정되기보다는 다수의 정체성이 혼재되어 있다. 이러한 점에서 장소는 단순히 물리적 경계선을 기준으로 내부에 속해 있는 사람이 부여하는 의미에 의해 전적으로 규정된다고 보기 어렵다(Cresswell, 2012). 오히려 한 장소는 수많은 방식으로 다른 장소들과 얽여 있다는 점에서 외부는 그 자체로 장소를 구성하는 주요한 부분이며(Massey, 1994), 이는 장소를 투과적인 경계의 관점에서 이해하고 로컬-글로벌 상호의존성이라는 측면에서 사유하도록 한다.

이러한 관계론적 관점에서 Massey(1994)는 기존에 장소의 영속성이나 본질적 특징을 전제로 하는 장소감이 때로는 순수했던 과거의 복원, 민족주의적 향수나 외부인에 대한 적대감 등 방어적이고 반동적(reactionary)인 반응을 일으킬 수 있다는 점을 비판하였다. 이에 Massey는 특정 장소의 고유성을 존중하면서, 모든 장소가 다른 장소들과 필연적으로 상호의존적이라는 사실을 견지하는 가운데, 외향적이고 진보적인 장소감인 “지역에 대한 지구적 감각”(a global sense of the local) 혹은 “지구적 장소감”(a global sense of place)(Massey, 1994: 156) 개념을 제안하였다. 그녀는 특정 장소의 정체성을 그 장소 내부에서만 찾으려 하는 편협한 장소감에서 벗어나, 장소의 특수성은 외부와 고립된 역사 속에서

내부적으로 자생하는 것이 아니라, “여러 영향 요소가 그 지점에서 결합하며 빚어낸 독특함”에서 비롯된다는 점을 강조하였다(Massey, 1999: 22). 즉 장소는 글로벌-로컬 요소가 각각 다른 방식으로 만나고 얽혀 만들어내는 저마다의 독특한 결합이며, 이러한 결합 방식이 그 장소만의 분위기나 경관을 만들어 낸다는 점에서 장소의 고유성은 장소 간 상호연결성 혹은 상호의존성을 통해 형성된다고 보았다(Massey, 1993).

Massey의 관점에서 장소는 외부와의 단절이 아니라 외부와의 연결을 통해 구성되는 열린 과정이며, 이에 따라 장소감도 특정한 장소에 고착된 감정이 아니라 장소를 그 장소 너머의 다른 장소들과 연결해 이해하는 외향적인 개념으로 이해할 필요가 있다. 이는 우리가 전 지구적 네트워크 속에 연결된 존재로 자각함에 따라 한 장소에서 우리의 사고와 행위에 대한 윤리적 성찰과 책임감을 더해준다는 점에서 진보적인 장소감이라 할 수 있다. 이에 대해 황규덕과 박배균(2019:31)은 Massey의 관계론적 장소관이 기존의 “장소에 묶인(bound) 고립된 장소감”을 “장소를 기반하여(based) 확장되는 개방적인 장소감”으로 재개념화하고, 특정 장소에 고착된 “단편 시민성”에서 로컬과 글로벌을 가로지르는 “열린 시민성”으로 이행하도록 한다는 점에서 의의가 있다고 보았다.

IV. 글로벌 시대, 장소기반교육의 이해와 비판적 검토

장소기반교육에서 장소는 학습의 맥락일 뿐만 아니라 그 자체가 학습의 대상이자 내용이며 방법적 차원에서도 교육적으로 중요한 의미를 지니고 있다. 장소 개념 자체가 복합적인 만큼 장소기반교육의 접근방식 또한 다양한 경로를 통해 이루어져 왔으나, 기본적으로 앞서 살펴본 인본주의 지리학의 본질주의적 장소관과 장소감 개념에 토대를 두고 있다. 본 장에서는 글로벌 시대의 교육적 요구에 부응하는 글로벌 페다고지로서 장소기반교육이 지닌 가능성을 탐색하기 위한 목적으로 장소기반교육의 의미와 기본적인 특성을 먼저 살펴보고, 기존 접근방식이 지닌 한계를 글로벌 관점에서 비판적으로 검토하고자 한다.

1. 장소기반교육의 의미와 특성

장소기반교육은 학습자의 삶과 분리된 채 추상적 내용 지식 위주로 이루어진 기존 교육의 한계를 극복하고, 공동체의 가치와 환경에 대한 책임 의식을 와해하는 신자유주의적 이데올로기에 맞서기 위한 대안으로 주목을 받았다(Yemini et al., 2025). 이러한 문제의식에 근거하여, 장소기반교육은 지역의 총체적인 문화·생태·사회·정치·경제 환경을 학습의 시작이자 중요한 맥락으로 삼고, 지역에서 학습자의 실제적 경험과 참여를 강조하는 교육 접근방식을 취한다(Sobel, 2004). 따라서 장소기반교육

은 체험적·맥락적 학습에 토대를 두거나 지역사회 및 공동체에 기반하고, 자연친화교육, 환경교육, 생물지역(bioregional) 교육 등 생태적 가치를 중요시하는 여타의 접근법들과 연결되어 종종 이를 모두 포괄하는 개념으로 사용되고 있다(Gruenewald, 2008).

Smith(2002)는 학교에서 시도하고 있는 장소기반교육 접근방식을 문화연구, 자연연구, 실생활 문제 해결, 지역 일자리 체험 및 창업 기회, 지역사회 의사결정 과정 참여 등의 유형으로 나누어 제시하고 있다. 여기서, 지역은 곧 학습의 대상이자 내용이며, 이를 학습하는 주요한 방법으로서 중요한 의미를 지닌다. 이러한 장소기반교육은 무엇보다 학교와 사회의 연결을 강화하여 학습을 보다 의미 있게 만들고, 지역 문제에 관심을 갖고 보살피는 기회를 제공하며, 학습 주도권과 몰입을 높여 학습자의 학업성취에 긍정적인 영향을 미친다는 점에서 지지를 받고 있다(Powers, 2004; Wilson et al., 2024).

Smith(2002)에 따르면, 장소기반교육의 구체적인 접근방식은 상이하나 다음과 같이 다섯 가지 특성을 공유하고 있다. 첫째, 학습자 주변의 현상과 문제를 교육과정의 토대로 삼고, 이를 통해 점차 더 먼 영역에 대해 학습한다. 둘째, 학습자가 단순히 지식 소비자가 아니라 주체적인 지식 생산자가 되도록 돕는 학습 경험을 강조한다. 셋째, 학습 내용 결정 과정에서 학습자의 질문과 관심사를 반영한다. 넷째, 교사는 경험 많은 안내자이자 공동 학습자이며, 지역사회 자원과 학습 가능성을 연결해 주는 중개자 역할을 한다. 마지막으로, 장소기반교육에서 교실과 지역사회 간 경계가 허물어지면서 지역사회 구성원들과 학습자 간 상호 호혜적 참여가 이루어진다.

이러한 장소기반교육은 기본적으로 인본주의 지리학의 본질주의적 장소관과 장소감 개념에 토대를 두고 있다. 앞서 기술한 바와 같이, 연구자들은 장소감 개념을 설명하기 위해 서로 다른 분석적 범주와 명칭을 사용하고 있으나, 자신이 거주하는 장소에서의 진정한 경험이 장소의미와 장소애착을 촉진하며, 이는 곧 지역사회에서의 책임 있는 행동과 실천을 위한 내재적 동기를 부여한다는 공통적인 이해를 전제로 하고 있다. 특히 생태 중심 장소기반교육 연구자들은 장소에 대한 강한 정서적 유대가 그 지역의 환경 문제에 관해 관심을 가지고 보살피도록 동기를 부여하고, 학습자가 자신의 공동체에 유익한 결정을 내리도록 한다고 주장하였다(Adams et al., 2010; Orr, 1992). 또한 환경심리학 관련 문헌들은 학습자가 자신에게 의미 있다고 생각하는 장소를 훼손하는 외부 위협에 맞서, 자신이 애착을 가진 장소를 보호하려는 경향이 있다는 연구 결과들을 제시하고 있다(Manzo, Perkins, 2006). 다수의 연구는 장소에서 장기간에 걸친 빈번하고 직접적인 체험과 학습자의 깊은 관여가 장소애착과 장소의미 형성에 긍정적으로 기여한다고 보고하고 있다(Kudryavtsev et al., 2012).

2. 글로벌 관점에서 장소기반교육의 한계와 가능성

Smaoui et al.(2025)은 다양한 비판적 교수법에 기반하여 교육에 글로벌 차원을 통합하는 총체적인 접근을 가리켜, ‘글로벌 페다고지’라고 정의한 바 있다. 장소기반교육을 이러한 글로벌 페다고지의 실천 모델로 재조명하기 위한 출발점으로 기존 장소기반교육의 학문적·실천적 성과를 이어가되 기존

접근방식이 지닌 한계를 글로벌 관점에서 비판적으로 고찰할 필요가 있다. 기존 장소기반교육 접근방식의 한계는 주로 장소의 다층적이고 관계적인 속성을 충분히 고려하지 못하여 장소기반교육의 의미와 실천 가능성을 제한하고 있다는 점에 기인한다. 이에 대해 간략히 살펴보면 다음과 같다.

첫째, 장소기반교육에서 장소를 국지적 관점에서 이해하는 접근은 해당 장소를 관통하는 로컬과 글로벌의 역동적인 상호연결성을 의미 있는 교육적 맥락으로 가져오지 못한다는 한계가 있다(McInerney et al., 2011). 로컬과 글로벌을 이분법적으로 구획하는 접근방식은 두 가지 면에서 문제를 초래한다. 먼저, 장소기반교육이 학습자가 즉각적으로 경험하는 환경의 범위인 지역과 그 지역의 고유한 정체성에 과도하게 초점을 맞출 때, 이는 자칫 지역을 과거의 낭만화된 유물로 간주하거나 편협한 지역주의로 회귀할 수 있다. 다음으로, 학습자가 사회적·생태적 문제를 구체적으로 경험하는 지리적 규모가 지역이라는 점에서 지역은 학습의 중요한 출발점이 될 수 있다. 그러나 이를 초지역적·초국가적 차원과 별개로 존재하는 오로지 지역적인 문제로 환원하고 그 해결책 또한 전적으로 지역 범주 안에 가두어 바라보는 접근은 위험할 수 있다. 이는 장소기반교육을 주로 개인의 인식, 태도, 행동을 변화시키는 작업으로 한정함으로써 지역의 사회적·생태적 문제 이면에 작동하는 거시적 차원의 구조적 문제를 가리게 된다.

Somerville (2007)은 ‘글로벌 동시대성’을 위한 장소기반교육의 가능성을 탐색하면서, 장소는 학습자가 지역 속에서 세계를 읽어내는 맥락이자 로컬의 특수성을 글로벌 맥락과 잇는 가교로서 기능해야 한다고 제안하였다. 관련하여 Gruenewald(2008)은 개별 지역의 구체적인 삶을 중시하면서도, 그것을 지역에 영향을 미치는 글로벌 흐름 속에서 조망하도록 해야 한다고 강조하였다. 따라서 글로벌 페다고지로서 장소기반교육은 학습자가 거주하는 지역에 대한 장소감을 기르도록 돕되, 글로벌 이슈의 지역적 발현에 주목하고 그 장소가 세계와 어떻게 연결되어 있는지 통찰하는 지구적 장소감(Massey, 1994: 156)으로 확장되어야 한다.

둘째, 장소기반교육은 장소를 안정적이고 동질적인 집합체로 규정함으로써, 장소가 지닌 복잡한 현실적인 문제와 갈등을 간과하거나 은폐할 수 있다는 점이 문제로 제기된다. 이에 대해 Nespor(2008)은 장소기반교육에서 때때로 ‘지역공동체’를 장소의 동의어로 사용하면서 뚜렷한 경계, 친밀함, 내부적 결속 및 안정 등 공동체가 지닌 함의를 수사적 효과로 내세움으로써, 장소가 마치 그 자체로 자급자족적이고 완결된 구조인 것처럼 이상화하는 경향이 있다고 보았다. 이는 장소에 도덕적 가치를 부여하고 이를 옹고 그릇을 가르치는 기준으로 삼는다는 점에서 두 가지 문제가 제기될 수 있다. 먼저, 장소의 고유성에 부합하지 않는 이질적인 존재를 배제하거나 다양성을 억압하는 기제로 작용할 수 있다. 다음으로, 장소를 이상화하여 현대 사회의 위기를 해결할 도덕적 처방전으로 보는 시각은 오히려 장소를 실제로 구성하고 있는 복잡한 역사적·문화적·정치적·경제적 차원과 인종·젠더·계급에 따른 권력의 기하학이 작동하는 과정을 보지 못하게 한다. McInerney et al.(2011)은 비판적 관점이 축소되거나 결여된 장소기반교육이 지역사회의 편견과 불평등한 관행을 그대로 유지하는 기제로 작동할 수 있음을 지적하였다.

이러한 한계에 비추어 볼 때, Gruenewald(2008)이 제안한 ‘장소에 대한 비판적 교육학’은 글로벌 페다고지로서 장소기반교육이 나아가야 할 방향성을 시사한다. 특히Gruenewald(2008: 319)의 탈식민화 (decolonization) 개념은 “다른 사람들과 장소에 해를 끼치고 이를 부당하게 이용하는 사고방식,” 즉 전통적인 학교 교육에서 당연한 것으로 주입하고 강요해 온 지배적인 담론과 관행 등을 식별해 내고, 이를 변화시키는 것을 강조하고 있다. 따라서 비판적 교육학 관점을 결합한 장소기반교육은 학습자가 장소의 고유한 경관, 문화, 역사를 존중하는 것과 더불어 이를 비판적으로 읽어내는 과정까지도 포함한다. 이러한 맥락에서, McNemey et al.(2011) 은 장소에서 무엇을 보존하고 보호해야 하느냐는 질문만큼이나 무엇을 변화시켜야 하느냐는 질문이 중요하다고 보았다. 이러한 질문은 특정 장소 안에서 누가 타자화 · 배제되고 있는지 비판적으로 성찰하고 소외되고 불리한 위치에 있는 이들의 관점에서 그 장소를 이해하려는 노력과 긴밀하게 연결된다.

셋째, 둘째에서 제기한 문제와 연결하여, 장소기반교육은 종종 한 집단이 공유하는 공통된 장소감에 초점을 두으로써 장소가 개인마다 다르게 경험되고 해석될 수 있다는 다층적 실재를 간과하는 한계를 지닌다. Yemin et al. (2025)은 기존 장소기반교육 방식이 장소 경험을 다룰 때, 개인차와 인종 · 젠더 · 계급에 따른 권력의 기하학이 만들어내는 사회적 격차를 적절하게 고려하지 못하고 있음을 지적하고 있다. Somerville (2007)은 Pratt(1991)의 접촉지대(contact zone)개념에 근거하여 심층적인 장소 이해는 장소에 대한 서로 다른 이야기들이 교차하고 충돌하는 지점에서 발생한다는 점을 강조하고 있다. 여기서, 접촉지대란 서로 다른 문화, 역사, 이해관계가 만나는 지점으로, 비대칭적인 권력관계 속에서 긴장과 갈등, 협상이 일어나는 장소를 의미한다(Pratt, 1991). 따라서 글로벌 페다고지로서 장소기반교육은 장소의 논쟁적 측면을 인식함으로써, 개별 주체가 경험하는 다른 장소감을 존중하고 그동안 지배적인 장소감에 가려졌던 소수자의 장소 경험과 목소리를 드러낼 필요가 있다.

V. 글로벌 관점에서 지역사회의 의미와 유아교육적 함의

본 장에서는 앞서 살펴본 글로벌 시대의 교육적 요구와 장소 개념 및 장소기반교육에 대한 비판적 고찰을 토대로, 유아교육 분야에서 지역사회가 가지는 의미를 재조명하고자 한다. 이를 위해 그동안 유아교육에서 이루어진 지역사회와의 연계를 위한 노력과 성과를 출발점으로 삼아 이러한 지역사회에 대한 이해와 토대 위에서 글로벌 맥락에 부응하기 위해 어떤 부분을 더 확장하고 새롭게 봐야 할지를 모색해 보고자 한다.

1. 지역사회: 유아 놀이·탐구가 이루어지는 장소

유아교육에서 지역사회는 그 자체가 유아의 주요한 놀이·탐구 주제일 뿐만 아니라 다른 주제로 이루어지는 놀이·탐구 활동을 지원하고 확장해 주는 유용한 자원 역할을 해 왔다. 기존 누리과정에 포함된 생활 주제 가운데 지역사회를 가장 직접적으로 반영하는 주제는 우리 동네로, 우리 동네 모습, 우리 동네 생활, 우리 동네 사람들, 우리 동네 전통과 문화 등을 중심으로 놀이 및 탐구 활동을 제시하고 있다. 기존 5세 누리과정 교사용 지도서(교육과학기술부, 2012:6)는 ‘우리 동네’ 생활 주제에 따른 놀이 및 탐구 활동 개발의 원칙 중 하나를 다음과 같이 기술하고 있다.

다양한 혜택을 받을 수 있는 공공기관(경찰서, 우체국, 소방서 등)뿐 아니라 휴식을 취하거나 정서적 안정감을 느낄 수 있는 자연 친화적 공간(생태공원, 숲, 갯벌 등)과 문화를 접할 수 있는 생활공간(도서관, 운동경기장, 영화관 등)을 체험함으로써 유아들이 지역사회를 이해하는 데 도움이 되도록 개발하였다.

위에 제시된 바와 같이, 기존 누리과정에 반영된 접근법은 지역사회라는 공간적 맥락 속에서 유아의 놀이·탐구 활동을 전개함으로써 지역사회에 관한 유아의 실질적인 이해를 도와야 함을 시사한다. 특히 지역사회를 단순히 공공시설이나 기관의 집합으로 한정하여 보지 않고, 유아가 자연환경과 문화 생활 공간 등 다양한 측면에서 지역사회를 통합적으로 인식하고 경험하게 한다는 점에서 중요한 의의를 지닌다.

본 연구는 이러한 기존 접근법의 의의를 유지하면서도, 지역사회를 단순히 유아의 놀이·탐구 활동이 전개되는 물리적 ‘공간’이 아니라, 유아가 그곳에서 놀고, 탐구하면서 개인적인 삶의 경험과 의미를 축적해 가는 ‘장소’로 인식할 필요성을 제기한다. 이는 특별한 날에만 이루어지는, 단발성 시설 방문이나 자연·문화 체험 위주의 활동에 머무는 것이 아니라, 유아의 놀이와 일상이 지역의 맥락과 긴밀하게 연결되는 지속적인 탐구 과정이 필요함을 시사한다. 또한 유아교사는 이용 목적에 따른 장소의 고유한 역할과 기능을 익히는 단편적 접근을 넘어, 유아가 그 장소를 실제로 어떻게 경험하고 어떠한 의미를 부여하는지를 깊이 있게 이해할 필요가 있다. 이는 유아의 놀이·탐구가 일어나는 장소가 경찰서, 우체국, 소방서와 같은 공공기관뿐만 아니라 유아가 매일 지나치는 일상적이면서도 사소한 장소로까지 확장될 필요가 있으며, 유아의 삶 속에서 해당 장소가 지니는 경험적 가치와 관계적 의미를 파악하는 것이 중요함을 의미하기도 한다. 이러한 유아의 장소감을 이해하려는 노력은 성인 중심의 단선적이고 일방적인 교육과정 운영에서 탈피하여 유아의 경험과 목소리를 반영하는 교육의 출발점이 될 수 있다는 점에서 중요하다.

관련하여 선행 연구들은 유아의 놀이·탐구 활동이 이루어지는 주요한 장소로서 숲(이영림, 한미라, 2018; 임부연 이정금, 2013), 바깥놀이터(이효원, 조희숙 2016), 공원이나 통학로와 같은 유치원 인근 장소(지옥정, 2019; 최명하, 조부경, 2022)의 공간적 특성과 유아들의 경험에 주목하면서 유아가 자신의

성향, 의도, 감정에 따라 장소에 부여하는 특별한 의미를 강조하고 있다. 특히 이러한 선행 연구들은 유아가 지속적으로 그리고 직접적으로 지역의 생태 및 인문 환경과 상호작용하고 유아 간 상호 주관적인 경험이 공유되고 확장되면서 장소에 대한 총체적 이해와 함께 친밀한 감정적 유대와 소속감을 형성해 가는 것을 강조하고 있다. 이는 “유아들에게 지구를 구하라고 요청하기 전에, 먼저 그들이 지구를 사랑하도록 허용해 주어야 한다”라는 Sobel(1996: 39)의 주장과 맥을 같이 한다. 따라서 유아가 지역의 고유한 자연·문화 환경을 비롯하여 친밀한 일상적 장소에서 장기간에 걸쳐 충분히 시간을 보내면서, 특별한 의미를 부여하고 공감적 연결을 심화시켜 나가도록 허용하고 지원하는 교육과정의 운영이 필요함을 시사한다.

2. 지역사회: 유아 정체성과 공동체 이해가 자라나는 근원적 장소

지역사회는 유아가 가족의 범위를 넘어 세상과 맺는 첫 번째 확장된 관계이자 접촉시대(Pratt, 1991)로, 나와 타인에 대한 이해가 자라나는 장소이다. Esteban-Guitart와 Moll (2014:31)에 의하면, 정체성 자원은 “개인이 자신을 정의하고 표현하며 이해하는 데 필수적인 역사적·문화적으로 축적되고 사회적으로 공유된 자원의 집합”을 의미한다. 여기서, 장소는 주요한 정체성 자원 중 하나로, Esteban-Guitart와 Moll (2014)은 이를 지리적 정체성 자원(geographical funds of identity)으로 분류하였다.

관련하여 선행 연구들은 지역의 역사적 인물(권은주, 정도진, 2017), 지역문화의 고유한 특성과 가치가 반영된 설화(최별녀, 박형신, 2024), 지역 전래동요(정수지, 박형신, 2016), 지역 문화유산(이아름, 김낙홍, 2018)과 축제, 건축물, 예술(박진홍, 서현아, 2020) 등 유아가 자신이 거주하는 지역의 고유한 전통과 문화, 특성을 이해하고 지역에 대한 애착을 형성하며 지역 정체성을 내면화하도록 돕는 교육적 접근을 강조하고 있다. 이는 기존 누리과정에서 ‘우리 동네’ 생활 주제의 하위 주제로 ‘우리 동네 전통과 문화’를 다루면서 방언과 표준어, 동네 특산물, 동네 유래, 전통시장, 춤, 축제, 문화유산 등의 내용을 포함하여 접근하는 방식과도 유사하다(교육과학기술부, 2012). 이러한 기존 접근 방식의 교육적 가치에도 불구하고, 이는 지역사회를 안정적이고 동질적인 집합체로 간주하고, 지역 정체성을 전형적인 틀에 한정 짓는다는 문제가 제기된다. Massey(1994)는 장소가 실시간으로 교차하고 결합하는 사회적 관계들의 독특한 조합에 의해 형성되며, 다수의 정체성과 역사가 혼재하는 역동적인 과정이라고 본다. 이러한 점에서 장소는 지금 여기서 각기 다른 삶의 경로와 다양한 배경을 지닌 사람들이 만들어내는 “이야기들의 동시성”(Massey, 2005: 9)이라 할 수 있으며, 때로는 양립 불가능한 이야기들 사이에서 경합과 협상이 빈번하게 이루어진다. 따라서 기존 교육과정이 지역을 과거의 유물인 획일적인 이미지로 규정하고, ‘우리 동네에는 무엇이 있다’와 같은 고정된 지식 목록처럼 제한적으로 다루어 왔다면, 앞으로는 유아가 나와 타인의 이야기가 얽히는 역동적 장소이자 관계의 장으로서 지역을 인식하도록 도울 필요가 있다.

특히 Somerville (2010)이 장소에 대한 심층적인 이해는 교과서에 기록된 역사, 과학적 데이터, 구술

사, 대중 서사, 이주민들의 경험, 개인적 기억 등과 같이 장소에 관한 서로 다른 이야기들이 교차하고 충돌하는 지점에서 형성된다는 점을 강조한 것처럼, 유아가 이러한 “논쟁적인 접촉시대”(Somerville, 2007:326)를 의미 있게 경험하도록 도와야 한다. 따라서 교사는 유아에게 지역에 관해 다수에 의해 합의된 지배적인 서사를 단순히 전달하기보다는 유아가 다층적인 삶의 이야기를 동시에 접하고 상대적으로 덜 알려진 소수의 경험과 목소리를 만날 수 있도록 안내할 필요가 있다.

관련하여 교사가 이주배경 유아의 삶에서 중요한 의미를 지닌 가정 및 지역공동체로부터 형성하고 축적해 온 정체성 자원의 가치를 인식하고, 이를 학급 교육과정에 적극적으로 통합하고자 하는 과정은 담은 실행연구(김지원, 2025)가 있다. 이 연구에 참여한 유아들은 그림책 읽기, 동네 걷기, 지도 만들기 등을 통해 자신이 거주하는 생활공간 및 익숙한 장소와 관련한 경험을 또래와 공유하는 과정에서 서로의 삶을 비교하고 이해·공감하면서 지역에 대한 의미를 구성·재구성해 가는 모습을 보여주고 있다. 이러한 실행연구는 이주배경 유아를 인종이나 출신 국가, 언어에 따라 고정되고 동질적인 집단으로 환원하지 않고, 개별 유아의 고유한 삶의 맥락 속 다양한 이야기에 민감하게 반응하고 이를 교육 실천과 연결하는 교사의 역할을 강조하고 있다. 여기서 지도 만들기 활동은 객관적인 지리적 정보를 학습하는 기존 방식에서 벗어나 유아 각자의 경험과 관점, 관계적 친밀도, 공간 감각의 차이 등 유아의 정체성 자원이 복합적으로 드러나는 중요한 단서로 여겨졌다는 점에서 구분된다. 특히 지도 만들기 활동이 유아가 자신이 속한 지역사회와의 관계를 시각적으로 표상하는 과정에서 서로 간의 다름을 인식하고, 이러한 다름이 만들어내는 긴장과 갈등 상황을 조율해 가면서 공동체적 의미를 협력적으로 구성해 가는 역동적인 교육의 장으로 기능하였다는 점에서 시사점을 제공한다. 이와 유사하게 유아가 일상적 마을 속 생활을 탐구하면서 자유롭게 찍은 사진을 소개하며 자신의 경험과 생각을 나누는 활동의 의미를 탐색한 연구(한아름, 이성희, 2025)는 유아가 다양성이 공존하는 마을의 의미와 함께 더불어 살아가는 공동체의 가치를 인식하는 과정을 보여주고 있다.

서로 다른 배경과 문화, 권력, 이해관계를 가진 존재들과의 역동적인 만남이 이루어지는 접촉 시대에서 유아가 장소에 관한 다층적인 서사와 목소리를 접하게 될 때, 유아는 나는 우리 동네에서 어떤 사람들과 연결되어 있으며, 이것이 나에게 어떠한 의미를 갖는지를 경험하게 된다. 이는 유아가 대안적 이야기를 통해 새로운 방식으로 장소와 관계 맺기를 모색하게 할 뿐만 아니라, 획일화된 이웃의 개념을 넘어 다름을 기반으로 공존의 가치를 실현하는 공동체의 의미를 경험하게 한다. 이는 글로컬 맥락에서 학습자가 지역적·초지역적 문화가 상호 교차하는 지점에서 경험하는 다름과의 교육적 만남(Patel & Lynch, 2013)을 지향해야 한다는 주장과도 맞닿아 있다. 여기서 교육적 만남이 이루어지려면 글로컬 맥락에서 상이한 배경을 가진 이들과 마주했을 때 경험하는 낯섦과 놀라움, 불편함과 갈등을 숨기지 않고 드러내는 것이 중요하다. 이를 통해 유아가 서로 다른 목소리들이 협상하고 타협하며 함께 공동체를 만들어가는 과정을 배워나가게 되며, 이는 곧 공동체에 대한 이해와 역동적인 정체성을 형성·재형성해 가는 토대가 된다.

3. 지역사회: 유아가 나-지역-세계의 상호 연결을 경험하는 삶의 맥락

지역사회는 유아가 세계와 상호 연결되는 가장 가깝고도 구체적인 삶의 맥락이다. 특히 글로벌 맥락에서, 유아는 지역사회 ‘밖’에서 추상적인 대상으로 세계를 마주하는 것이 아니라 지역사회라는 구체적인 삶의 맥락 속에서 이미 작동하고 있는 나-지역-세계의 상호연결성을 통해 세계를 경험하게 된다. 기존 유아교육 현장에서 이루어진 ‘세계 여러 나라’ 생활 주제에 따른 접근법은 글로벌 vs. 로컬의 이분법적인 주류 담론을 전제로 하고 있으며, 글로벌 이슈가 지역사회를 넘어서는 확장 학습의 단계로 다루어지는 경향을 보여준다. 기존의 접근법은 유아가 속한 공동체의 범위와 사회적 관계를 나와 가족으로 국한하지 않고, 이를 순차적으로 지역사회, 국가, 그리고 세계로 확장하여 유아세계시민교육의 토대를 마련하고 있다는 점에서 의미가 있다. 그러나 나와 가족, 우리 동네, 우리나라, 세계 여러 나라가 각각 독립된 생활 주제 속에서 분절된 내용으로 제시되어 있으며, 특히 ‘세계 여러 나라’는 유아의 일상적 삶과 분리된 추상적 개념으로 소개되고 있다(교육과학기술부, 2012).

관련하여 Sobel(1996)은 지구 반대편의 생태적·사회적 위기를 유아에게 비가시적인 추상적인 지식의 형태로 성급하게 가르치는 방식에 대해 경고하면서, 이는 유아에게 오히려 환경 파괴에 대한 공포감과 무력감을 발생시키기 때문에 발달적으로 적절한 접근이 필요하다고 주장하였다. 이러한 주장은 유아와 함께 전 지구적인 생태적·사회적 이슈를 다루는 것 자체가 발달적으로 부적절하다고 보는 것은 아니다. 이는 직접적인 신체적·감각적 경험 없이 이러한 문제들을 추상적 개념으로 배우는 기존 방식에 대한 비판이며, 오히려 유아의 일상이 전개되는 지역의 구체적인 맥락 속에서 이러한 이슈가 다루어져야 하는 필요성을 제기한다. 이에 대해 Sobel(2007)은 무엇보다 지역적 장소에서의 직접적인 경험이 선행되어야 하며, 동시에 관리가 가능한 작은 규모의 생태·사회 문제들을 미시적 수준에서 다룸으로써, 유아가 이러한 문제들을 건설적으로 해결해 보는 기회를 통해 지속적인 돌봄과 책임 있는 행동을 형성할 수 있다고 보았다. 관련하여 공원에서 바깥놀이를 하면서 쓰레기를 줍는 플로깅 기반 ‘우리동네 공원지킴이’ 프로젝트(구혜진 외, 2023)에 참여한 유아들은 환경 문제가 자신의 놀이와 일상적 삶에 영향을 미치는 사안이라는 점에서 상호연결성을 인식하고 지역적 실천을 통해 지속가능한 사회의 일원으로 성장하는 경험을 하였다. 또한 ‘동네 공원’ 프로젝트(지옥정, 2019)에 참여한 유아들은 생태계 구성원 간 상호연결성을 인식하면서, 이러한 인식에 기반하여 문제 개선을 위해 자신의 생활 방식 변화를 도모하는 모습을 보여주고 있다. 이러한 경험은 유아의 관점에서, 자신이 의미 있는 변화를 끌어낼 수 있다는 신뢰(Oxfam, 2015)를 형성하게 하고, 이후 지속적 헌신을 위한 동기가 부여된다는 점에서 중요하다.

글로벌-로컬의 상호연결성은 이미 지역사회 안에서 작동하여 유아는 이를 일상적이고 친밀한 장소에서 신체적이고 감각적인 경험을 통해 인식하게 된다. 따라서 지역사회는 단순히 유아가 세계로 나가기 전에 순차적으로 밟아야 하는 단계라기 보다는, 세계가 이미 지역사회 내부에서 작동하고 있다는 점에서 글로벌 시민성을 인식하고 실천하는 주요한 장소라 할 수 있다. 대기오염, 기후변화,

생물 다양성 손실 등으로 대표되는 지구환경 위기, 노동, 상품, 정보, 자본 등의 국제적 이동, 그리고 문화적 다원성과 불평등과 차별 등의 이슈는 유아의 생활세계와 전혀 상관없는 먼 세계의 추상적 주제가 아니다. 이러한 전 지구적 이슈는 유아의 주거 공간, 놀이터, 동네, 마을 그리고 지역사회 속 일상적 장소에서 다양한 모습과 방식으로 나타난다. 이와 같이 지역사회는 유아가 전 지구적 이슈를 직접적으로 경험하는 일상적 맥락일 뿐만 아니라 변화를 위한 유아의 행동이 시작되며 문제 해결을 위한 실질적인 단서와 가능성을 제공하는 장소로 기능한다. 예를 들어 ‘제주해녀’ 주제를 중심으로 실시한 지속가능발전교육(김지수 외, 2016)에 참여한 유아들은 제주해녀들이 제주의 고유한 자연 및 인문 환경에 적응하여 오랫동안 살아오면서 체득하고 전승해 온 공동체 문화와 바다 생태계를 보전하면서 살아가는 지속가능한 물질 방식의 가치를 이해하고 내면화하는 과정을 보여주고 있다. 이는 유아가 실제로 살아가는 지역사회에서 경험하는 문제와 맥락을 고려하여 세계시민교육이나 지속가능발전 교육 관련 주제가 적절히 다루어질 필요가 있으며, 지역문화자원이 지닌 강점을 토대로 해결 방안을 모색해 나가는 접근이 의미가 있음을 시사한다.

4. 지역사회: 일상 속 유아의 참여와 실천의 장

지역사회는 유아가 시민으로 참여하고 실천하는 구체적인 장소로서의 의미를 지닌다. 전통적으로 성인 시민에게 부여된 법적 권리와 그에 따른 의무와 책임을 중심으로 규정되어 온 정적인 시민성 개념에서 유아는 오랫동안 아직 시민이 아닌 존재 혹은 미래의 시민이 될 존재로 여겨져 왔다(Wood, 2023). 또한 유엔 아동권리협약(United Nations, 1989)은 유아가 취약한 존재로서 보호받을 권리와 자신의 삶에 영향을 미치는 사안에 대해 의견을 내고 참여할 권리를 동시에 명시하고 있으나, 실제로는 발달적 관점에서 유아를 보호한다는 명목 아래 많은 경우 유아의 선택과 참여가 제한되고 있다(Mannion, 2007). 반면 기존에 성인 중심으로 논의되어 온 전통적인 사회학을 넘어 유아를 사회적 행위자로 보고, 유아가 사회 구조와 어떻게 상호작용하며 자신의 삶을 구성해 가는지 탐구하는 학자들(James et al., 1998)은 시민으로서 유아들이 사회에 이미 주체적으로 참여하고 있는 모습을 재조명할 필요성을 제기한다. 특히 최근의 학문적 경향은 유아들이 일상적인 참여와 활동을 통해 시민성을 실천하는 과정에 주목하고 있으며, 생활 속 경험을 통해 구체화하는 실천적 혹은 삶으로서의 시민성(lived citizenship)을 강조하고 있다(Kalio et al., 2020).

시민으로서의 유아를 전제할 때, 유아 시민성은 교실에서 시민으로서 갖추어야 할 지식이나 태도, 가치, 규범, 규칙을 추상적으로 학습함으로써 형성되는 것이 아니라, 지역사회의 일상적인 공간에서 시민적 행동을 직접 경험하고 실제적인 참여와 관계 맺기를 통해 형성된다(김혜진, 2020). 예를 들어, 유아지속가능교육과 관련하여 유아들의 지역사회 참여를 다룬 선행연구를 살펴보면(지옥정, 2011, 2019), 유아들은 하천이나 공원 등 지역의 공공·생태 장소를 이용하면서 조사·탐구 활동에 참여하고, 지역의 문제를 발견하고 그 문제 해결을 위해 지역사회 여러 주체와 협력하고 행정기관에 건의하거나

캠페인이나 환경 보호 활동에 직접 참여하는 모습을 볼 수 있다. 마찬가지로, 실외놀이터 재구조화 과정에 참여한 유아들의 경험을 살펴본 연구(강지애, 2023)에 따르면, 유아들이 자료 수집, 계획, 실행의 전 단계에서 의사결정자로서 적극적으로 참여하는 가운데 공동체의 일원으로서 주체적으로 행동하는 시민으로서 모습을 보여준다. 이러한 선행연구들은 유아가 살아가는 구체적인 장소와 지역사회 맥락 속에서 목소리를 내고 행동하는 현재의 시민으로 유아를 바라보게 한다.

유아를 미래에 언젠가 시민이 되도록 시민성을 학습시켜야 하는 교육의 대상으로 보는 기존 접근은 유아가 이미 가정, 유아교육기관, 지역사회라는 개인적·사회적·공적 공간 속에서 타인과 관계를 맺으며 일상을 살아가는 존재이며, 때로는 배제나 제약 혹은 차별을 경험하는 존재라는 사실을 충분히 반영하지 못하고 있다. 글로벌 시대의 시민성 논의는 유아를 우리와 함께 살아가고 있는 현재 시민으로 보는 관점의 전환을 요구한다. 미래를 위한 준비 단계가 아닌, 시민적 존재 방식으로 유아의 삶을 인정하고 존중할 때, 지역사회는 유아의 발달을 단순히 지원하는 환경이 아닌 유아의 시민적 삶이 전개되고 실천되는 핵심적인 장소로서의 의미를 지닌다.

VI. 나가며

본 연구는 글로벌 시대의 교육적 요구에 대한 논의를 출발점으로 하여, 인문지리학에서 경험적·관계적 장소 개념과 장소기반교육에 대한 비판적 성찰을 통해 유아교육에서 지역사회가 갖는 의미를 재조명하고자 하였다. 본 연구 결과는 지역사회가 단순히 연계 대상이나 활용할 수 있는 외부 자원이라고 보는 관점을 넘어, 글로벌 시대에 시민으로서 유아가 일상적 삶을 살아가고 배움을 형성해 가는 구체적인 맥락이자 핵심적인 교육적 장소임을 시사한다. 이를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 지역사회는 유아의 놀이와 탐구가 이루어지는 장소로서 의미를 지닌다. 이는 지역사회를 특정 주제나 활동을 전개하기 위한 부가적 요소나 배경으로 보고 일회성 방문이나 특별한 체험 활동의 대상으로 삼는 것과는 구분된다. 유아의 놀이와 일상이 지역의 맥락과 긴밀하게 연결되는 지속적인 탐구 과정이 이루어지도록 함으로써 유아가 장소에 특별한 의미를 부여하고 장소에 대한 총체적 이해와 공감적 연결을 심화시켜 나가도록 허용하고 지원하는 교육과정 운영이 필요하다.

둘째, 지역사회는 유아 정체성과 공동체 이해가 자라나는 근원적 장소로서 의미를 지닌다. 이는 유아를 단순히 지역사회에 대해 배워야 할 수동적 학습자로 보는 기존 시각에서 벗어나 유아가 오히려 지역의 의미를 적극적으로 해석하고, 구성·재구성하는 행위자임을 인식할 필요가 있음을 시사한다. 따라서 지역사회를 성인 중심적인 시각에서 단편적이고 고정된 의미로 유아에게 일방적으로 제시하기보다는, 유아의 시선과 목소리, 경험을 통해 다층적이고 때로는 논쟁적인 삶의 이야기가 교차하는 지점으로 지역사회를 바라보고, 이를 통합하여 교육과정을 구성·재구성하는 것이 필요하다.

셋째, 지역사회는 유아가 나-지역-세계의 상호 연결을 경험하는 삶의 맥락으로서 의미를 지닌다. 지역에서 유아의 장소 경험은 가족의 이동, 언어적·문화적 다양성, 사회적 관계 등을 통해 로컬과 글로벌의 상호연결성을 보여준다. 유아의 일상이 전개되는 지역의 구체적인 맥락 속에서 직접적인 경험을 통해 지역사회의 문제를 인식하고 관리가 가능한 미시적 수준에서 실질적으로 해결해 보는 과정을 통해, 더 넓은 세계와의 연결을 상상하고 경험해 볼 수 있도록 지원하는 교사의 역할이 중요하다.

넷째, 지역사회는 일상 속 유아의 참여와 실천의 장으로서 의미를 지닌다. 이는 유아를 단순히 지역사회가 보호해야 할 대상으로 보기보다는 유아가 지역사회의 구성원으로서 참여할 수 있는 일상적이고 다양한 경험을 의도적으로 설계할 필요가 있음을 시사한다. 이는 유아가 이미 지역사회에서 타인과 관계를 맺으며 일상을 살아가는 시민적 존재임을 존중하는 교육적 태도를 요구하며 지역사회와의 유기적인 관계 맺기와 연계 활동을 유아 시민성 교육의 핵심적인 실천 내용으로 정립하는 데 기여할 것이다.

본 연구는 유아교육에서 지역사회가 지니는 교육적 의미에 대한 이론적 근거를 제공하였다는 점에서 의의를 지니지만, 실제 유아교육 현장의 구체적인 사례를 다루지 않았다는 점에서는 한계가 있다. 본 연구에서 논의한 지역사회에 대한 확장적 이해는 단순히 기존 교육과정에 새로운 활동을 부가적으로 첨가하는 방식인 ‘무엇을 더 가르쳐야 할 것인가’의 차원의 문제가 아니다. 이는 글로벌 시대에 지역사회의 유아교육적 함의가 교사의 역할을 어떻게 재구성하며, 유아교육 실천에 있어서 어떠한 변화가 요구되는지에 대한 진지한 고민과 성찰이 수반되어야 함을 의미한다. 따라서 후속 연구에서는 이러한 이론적 논의를 발전시켜 유아교육 현장의 구체적인 사례와 연결한 실천적 과제를 모색하고 제안할 필요가 있다. 이러한 후속 연구는 본 논의가 유아교육 맥락에서 실제로 어떻게 구현될 수 있는지 탐색해 보고, 글로벌 페다고지로서 장소기반교육의 가능성과 도전 과제를 구체적인 사례 속에서 짚어 본다는 점에서 의의가 있다.

참고문헌

- 강지애 (2023). 유아가 참여한 실외놀이터 재구성 과정에서의 경험 탐색. **한국유아교육연구**, 25(4), 332-358.
- 교육과학기술부 (2012). 『5세 누리과정 교사용 지도서』. 세종: 교육과학기술부.
- 교육부·보건복지부 (2019). 『2019 개정 누리과정 해설서』. 세종: 교육부.
- 구혜진·박명희·박선혜 (2023). 플로깅(plogging)으로 시작된 유아의 지속가능발전적 변화 탐색: 우리동네 공원지킴이 프로젝트 중심으로. **영유아교육: 이론과 실천**, 8(2), 117-149.
- 권미경·윤재석·조혜주 (2015). 『3-5세 누리과정의 가정 및 지역사회 연계 활성화 방안』. 연구보고 2015-25. 육아정책연구소.

- 권은주·정도진 (2017). 지역사회 인물탐구활동이 유아의 역사적 태도 및 시간개념에 미치는 영향. **열린유아교육연구**, 22(3), 251-278.
- 김지수·김은정·유홍옥 (2016). 지역문화자원인 ‘제주해녀’ 주제의 탐구과정에서 유아가 경험한 지식가능발전교육의 의미. **아동교육**, 25(4), 161-185.
- 김지원 (2025). 유아의 정체감 자원 통합 교육을 위한 실행연구: 이주민 거주 비율이 높은 지역을 중심으로. **미래유아교육학회지**, 32(2~3), 147-181.
- 김혜진 (2020). 어린이 시민성의 의미와 사회과 교육적 함의. **사회과교육**, 59(3), 309-324.
- 박경환 (2011). 글로벌, 로컬, 스케일. **로컬리티 인문학**, (5), 47-85.
- 박배균 (2010). 장소마케팅과 장소의 영역화: 본질주의적 장소관에 대한 비판을 중심으로. **한국경제지리학회지**, 13(3), 498-513.
- 박진홍·서현아 (2020). 유아 지역사회문화교육 프로그램 개발 및 적용. **학습자중심교과교육연구**, 20(5), 1-20.
- 보건복지부·한국보육진흥원 (2024). 『2024 개정 어린이집 평가 매뉴얼』. 서울: 한국보육진흥원.
- 서울특별시교육청·유아교육진흥원 (2025). 『2025 단위유치원의 자율적 진단과 개선을 위한 유치원 평가 가이드북』. 서울: 서울특별시교육청유아교육진흥원.
- 양병일 (2024). 인문주의 지리학의 인식론을 반영한 장소의 의미 부여 유형에 관한 연구. **초등교육연구**, 39(1), 63-75.
- 이병하 외 (2019). 『글로벌 세계시민역량 측정 도구 개발에 관한 연구』. 서울: 서울특별시교육청교육연구정보원.
- 이아름·김낙홍 (2018). 지역사회자원을 활용한 유아전통문화교육 프로그램 개발 및 적용효과. **유아교육연구**, 38(5), 49-79.
- 이영림·한미라 (2018). 숲 유치원 아이들의 자유로운 숲 놀이 양상과 의미. **육아지원연구**, 13(1), 89-116.
- 이효원·조희숙 (2016). 유아들이 경험하는 바깥놀이터의 의미. **열린유아교육연구**, 21(4), 373-400.
- 임부연·이정금 (2013). 교육공간으로서 유아들이 경험하는 숲의 의미. **유아교육학논집**, 17(5), 187-208.
- 장대훈·박수정 (2024). 교육에서 글로벌 개념에 대한 고찰. **지방교육경영**, 27(3), 161-188.
- 정미라·이희선·노은호 (2004). 유아교육기관의 지역사회 문화교육 실시 현황과 교사의 인식. **유아교육연구**, 24(1), 241-259.
- 정수지·박형신 (2016). 지역 전래동요에 기초한 문화체험활동이 유아의 지역공동체의식과 국악능력 및 국악 흥미도에 미치는 영향. **음악교육연구**, 45(4), 137-164.
- 조철기 (2015). 글로벌 시대의 시민성과 지리교육의 방향. **한국지역지리학회지**, 21(3), 618-630.
- 지옥정 (2011). ‘지속가능성을 위한 유아교육’ 사례로서의 ‘무심천 프로젝트’에 나타난 유아들의 지역사회 참여 내용 분석. **열린유아교육연구**, 16(6), 363-382.

- 지옥정 (2019). 지속가능발전교육 사례로서의 ‘공원에 살고 있는 것’ 프로젝트에 나타난 유아의 생태계 상호연결성 이해 과정. **한국유아교육연구**, 21(3), 209-232.
- 최명하·조부경 (2022). 유치원 인근 장소에서 유아의 환경과의 관계 맺기 양상. **유아교육연구**, 42(4), 365-394.
- 최별녀·박형신 (2024). 지역 설화를 활용한 유아 놀이 지원 사례연구. **열린유아교육연구**, 29(6), 481-507.
- 하주환 (2021). 장소기반학습을 통한 글로컬 시민역량 함양. 석사학위논문, 서울교육대학교 교육전문대학원.
- 한아름·이성희 (2025). 유아의 사진찍기 활동에 나타난 삶의 터전으로서의 마을에 대한 인식 탐색. **한국아동가족복지연구**, 30(4), 491-516.
- 황규덕·박배균 (2019). 지리교육에서 장소 이해에 대한 관계적 전환의 필요성에 대한 소고. **한국지리지리학회지**, 25(1), 20-37.
- Adams, J. D., Ibrahim, S., & Lim, M. (2010). Invoking the ontological realm of place: A dialogic response. In D. Tippins, M. Mueller, M. van Eijck & J. Adams (Eds.), *Cultural studies and environmentalism: The confluence of ecojustice, place-based(science) education, and indigenous knowledge systems* (pp. 215-228). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Bauman, Z. (2013). Glocalization and hybridity. *Glocalism: Journal of Culture, Politics and Innovation*, (1), 1-5.
- Burton, I. (1963). The quantitative revolution and theoretical geography. *The Canadian Geographer*, 7(4), 151-162.
- Castells, M. (1996). *The rise of the network society*. Malden, MA: Blackwell.
- Castree, N. (2004). Differential geographies: Place, indigenous rights and ‘local’ resources. *Political Geography*, 23(2), 133-167.
- Cresswell, T. (2004). *Place: A short introduction*. Malden, MA: Blackwell.
- Cresswell, T. (2012). *Geographic thought: A critical introduction*. Chichester, England: Wiley-Blackwell.
- Esteban-Guitart, M., & Moll, L. C. (2014). Funds of identity: A new concept based on the funds of knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20(1), 31-48.
- Francois, E. J. (2015). *Building global education with a local perspective: An introduction to glocal higher education*. New York, NY: Palgrave MacMillan.
- Gruenewald, D. (2008). The best of both worlds: A critical pedagogy of place. *Environmental Education Research*, 14(3), 308-324.
- Jaikrasen, P., & Ketsing, J. (2025). Cultivating sense of place through place-based education: An innovative approach to education for sustainability in a Thai primary school. *Education Sciences*, 15(11), 1-16.

- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. New York, NY: Teachers College Press.
- Kallio, K. P., Wood, B. E., & Hakli, J. (2020). Lived citizenship: Conceptualising an emerging field. *Citizenship Studies*, 24(6), 713-729.
- Kearns, A. (1995). Active citizenship and local governance: Political and geographical dimensions. *Political Geography*, 14(2), 155-175.
- Kudryavtsev, A., Stedman, R. C., & Krasny, M. (2012). Sense of place in environmental education. *Environmental Education Research*, 18(2), 229-250.
- Low, S. M., & Altman, I. (Eds.). (1992). *Place attachment*. New York, NY: Plenum Press.
- Mannion, G. (2007). Going spatial, going relational: Why “listening to children” and children’s participation needs reframing. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 405-420.
- Mannion, G. (2015). Towards glocal pedagogies: Some risks associated with education for global citizenship and how glocal pedagogies might avoid them. In J. Friedman, V. Haverkate, B. Oomen, E. Park & M. Sklad (Eds.), *Going glocal in higher education: The theory, teaching and measurement of global citizenship* (pp. 19-34). Middelburg, Netherlands: University College Roosevelt.
- Manzo, L. C., & Perkins, D. D. (2006). Finding common grounds: The importance of place attachment to community participation and planning. *Journal of Planning Literature*, 20(4), 335-350.
- Massey, D. (1993). Questions of locality. *Geography*, 78(2), 142-149.
- Massey, D. (1994). *Space, place and gender*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Massey, D. (1999). *Power-geometries and the politics of space-time: Hettner-Lecture 1998*. Heidelberg, Germany: University of Heidelberg.
- Massey, D. (2005). *For space*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- McInerney, P., Smyth, J., & Down, B. (2011). ‘Coming to a place near you?’ The politics and possibilities of a critical pedagogy of place-based education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(1), 3-16.
- Nespor, J. (2008). Education and place: A review essay. *Educational Theory*, 58(4), 475-489.
- Niemczyk, E. K. (2019). Introduction. In N. Popov et al. (Eds.), *Glocal education in practice: Teaching, researching, and citizenship* (pp. 11-18). Sofia, Bulgaria: Bulgarian Comparative Education Society.
- Oomen, B. (2015). Theorizing education for glocal citizenship. In J. Friedman, V. Haverkate, B. Oomen, E. Park & M. Sklad (Eds.), *Going glocal in higher education: The theory, teaching and measurement of global citizenship* (pp. 19-34). Middelburg, Netherlands: University College Roosevelt.
- Orr, D. W. (1992). *Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Oxfam (2015). *Education for global citizenship: A guide for schools*. UK: Oxfam.
- Patel, F., & Lynch, H. (2013). Glocalization as an alternative to internationalization in higher education:

- Embedding positive glocal learning perspectives. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 25(2), 223-230.
- Powers, A. L. (2004). An evaluation of four place-based education programs. *The Journal of Environmental Education*, 35(4), 17-32.
- Pratt, M. L. (1991). Arts of the contact zone. *Profession*, 33-40.
- Relph, E. (1976). *Place and placelessness*. London, UK: Pion.
- Robertson, R. (1995). Glocalization: Time-space and homogeneity- heterogeneity. In M. Featherstone, S. Lash & R. Robertson (Eds.), *Global modernities* (pp. 25-44). London, UK: Sage.
- Roudometof, V. (2015). The glocal and global studies. *Globalizations*, 12(5), 774-787.
- Roudometof, V. (2016). Theorizing glocalization: Three interpretations. *European Journal of Social Theory*, 19(3), 391-408.
- Sadruddin, M. M. (2025). Glocal pedagogy. In J. Bentz & J. R. Trajković (Eds.), *Imagining, designing and teaching regenerative futures: Art-science approaches and inspirations from around the world* (pp. 393-397). Singapore: Springer.
- Sklad, M., Friedman, J., Park, E., & Oomen, B. (2016). 'Going glocal': A qualitative and quantitative analysis of global citizenship education at a Dutch liberal arts and sciences college. *Higher Education*, 72, 323-340.
- Smaoui, A., Bensalem, H., & Jebali, A. (2025). The glocal dimension in education: critical pedagogies in transition. In F. G. Paloma, P. A. Tore & G. R. J. Mangione (Eds.), *Teacher training and student learning-past values, present uncertainties and future prospects* (pp. 1-28). London, UK: Intechopen.
- Smith, G. A. (2002). Place-based education: Learning to be where we are. *Phi Delta Kappan*, 83(8), 584-594.
- Sobel, D. (1996). *Beyond ecophobia: Reclaiming the heart in nature education*. Great Barrington, MA: The Orion Society and The Myrin Institute.
- Sobel, D. (2007). Climate change meets ecophobia. *Connect*, 14-21.
- Somerville, M. (2010). A place pedagogy for 'global contemporaneity.' *Educational Philosophy and Theory*, 42(3), 326-344.
- Tichnor-Wagner, A. (2017). Inspiring glocal citizens. *Educational Leadership*, 75(3), 69-73.
- Tuan, Y. F. (1979). Space and place: Humanistic perspective. In S. Gale & G. Olsson (Eds.), *Philosophy in geography* (pp. 387-427). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- United Nations (1989). Convention on the rights of the child. Retrieved March 25, 2026 from <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Yemin, M., Engel, L., & Simon, A. B. (2025). Place-based education: A systematic review of literature.

Educational Review, 77(2), 640-660.

- Wilson, D., Contraras, J. O., Jia, T., & Kalimba, M. I. (2024). *The place of learning: Why where we learn matters*. Project Zero, Harvard Graduate School of Education. <https://pz.harvard.edu/sites/default/files/2024-10/The%20Place%20of%20Learning.pdf>
- Wood, B. (2023). Fresh perspectives on children and youth citizenship. In J. Wyn, H. Cahill & H. Cuervo (Eds.), *Handbook of children and youth studies* (pp. 1-12). Singapore: Springer.

Abstract

The Meaning of Local Communities and Implications for Early Childhood Education in the Glocal Era: A Perspective Through the Concept of Place

Kim, Koeun¹

¹Professor, Sungshin Women's University

The purpose of this study is to expand existing community-based early childhood education discourse and practice by theoretically examining the educational significance of local communities from a glocal perspective through a literature review. To this end, this study explored the concept of glocalization, glocal citizenship, and approaches to integrate the glocal dimension into education. Next, based on a theoretical review of the experiential and relational concept of place in humanistic geography, this study critically reviewed the limitations and possibilities of place-based education as a glocal pedagogy. Based on these considerations, the findings of this study present the meaning of community in early childhood education as: the place where children play and explore; the foundational place where children's identity and understanding of community develop; the concrete context of life where children experience the interconnectedness of self, place, and world; and the place where children participate and practice as a citizen. The significance of this study lies in providing a theoretical foundation for the educational meaning of the local community within a glocal context in early childhood education.

Key Words: Glocal, Place, Place-Based Education, Community, Early Childhood Education