

또래교수 학습 중심의 평화·통일 프로젝트에 참여한 초등학생의 평화·통일 감수성과 한반도 장소 표상 변화

이 강 희*

Changes in Elementary School Students' Peace and Unification Sensitivity and Place Representations of the Korean Peninsula through a Peer Tutoring-Based Peace and Unification Project

Kanghee Lee*

요약: 본 연구는 또래교수 학습 중심의 평화·통일 프로젝트에 참여한 초등학생의 평화·통일 감수성과 한반도 장소 표상 변화 양상을 분석하였다. 이를 위해 부산광역시 A 초등학교 5학년 학생 48명을 대상으로 6학년 학생을 튜터로 연결한 상급학생 또래교수 학습 기반 프로젝트 학습을 실시하고, 평화·통일 감수성 설문, 한반도 심상지도, 서술형 응답 자료를 정량적·정성적으로 분석하였다. 분석 결과, 전체 평화·통일 감수성과 통일 인식, 관계론적 인식, 평화·통일 실천성 인식은 정량적으로 유의하게 향상되었으나, 다원적·평화적 인식은 유의한 차이를 보이지 않았다. 질적 자료에서는 사전의 단절성·타자성 중심 표상이 사후에 연결성·공존성·이동성을 포함하는 관계적 장소 표상으로 일부 확장되었다. 다만 이러한 변화는 기존 표상의 완전한 해소라기보다 관계적 장소 표상의 추가·확장으로 해석된다. 본 연구는 관계론적 장소관에 기반한 상급학생 또래교수 학습 중심의 평화·통일 프로젝트가 초등 지리교육에서 평화·통일 감수성과 한반도 장소 표상을 함께 다루는 실천적 평화·통일 교육 방안이 될 수 있음을 시사한다.

주요어: 또래교수 학습, 상급학생 또래교수 학습, 평화·통일 교육, 평화·통일 감수성, 한반도 장소 표상, 관계론적 장소관

Abstract: This study examined changes in elementary school students' peace and unification sensitivity and place representations of the Korean Peninsula through a peer tutoring-based peace and unification project. The participants were 48 fifth-grade students in Busan who worked with sixth-grade tutors. Survey responses, mental maps, and open-ended responses were analyzed quantitatively and qualitatively. The results showed significant improvements in overall peace and unification sensitivity, unification awareness, relational perception, and perception of peace and unification agency, while pluralistic and peaceful perception showed no significant change. Qualitative findings indicated that students' representations partially expanded from disconnectedness and otherness toward connectedness, coexistence, and mobility. These findings suggest that CAPT (cross-age peer tutoring)-based peace and unification projects grounded in a relational view of place can serve as a practical approach in elementary geography education for linking students' peace and unification sensitivity with their place representations of the Korean Peninsula.

Key words: peer tutoring, cross-age peer tutoring, peace and unification education, peace and unification sensitivity, place representations of the Korean Peninsula, relational view of place

* 부산대학교 통일한국연구원 특별연구원(Special Researcher, Institute for Unified Korea, Pusan National University), kanghee6430@gmail.com

I. 연구 배경 및 목적

최근 초등학교 평화·통일 교육은 과거 국가 주도의 하향식 안보 중심 교육에서 벗어나, 학습자의 생활 세계와 밀착된 ‘감수성’ 함양을 목표로 전환되고 있다. 2022 개정 교육과정은 분단 현실에 대한 정서적 공감과 연대의 태도를 아우르는 평화 감수성을 강조하며, 학생이 주도적으로 참여하는 실천적 패러다임으로의 변화를 요구하고 있다(장유정, 2024; 김병연, 2018). 그러나 교육 현장의 실제 통일 교육은 여전히 교사 중심의 거대 담론 전달에 머무르는 경우가 많으며, 이로 인해 학습자에게 한반도의 분단 공간은 자신의 일상과 괴리된 추상적 개념이거나, 두려움과 배타성이 투영된 경직된 ‘영토적 경계’로 대상화되는 한계를 지니고 있다(홍서영, 2025).

이러한 한계를 극복하기 위한 실천적 대안으로, 본 연구는 ‘상급학생 또래교수 학습(cross-age peer tutoring, 이하 CAPT)’의 교육적 역동성에 주목한다. CAPT는 상급생(tutor)과 하급생(tutee) 간의 상호작용을 통해 두 집단 모두의 인지적·정의적 성장을 도모하는 교수학습 전략이다(성다혜, 2016; Chang *et al.*, 2025). 특히 통일 교육의 맥락에서 1:1로 매칭된 선후배 간의 관계 형성은 교사·학생 간의 위계적 구조에서 발생하기 쉬운 심리적 장벽을 낮추고, 학습자가 자신의 내밀한 두려움과 의문을 편안하게 표출할 수 있는 정서적 안전망을 제공할 수 있다. 나아가 상급생 튜터는 국가 주도의 거시적 통일 담론을 하급생의 눈높이에 맞춰 일상적인 대화 및 비유(예: 기차 여행, 또래 문화 교류 등)로 재구성하여 전달하게 된다. 이 과정에서 제공되는 또래 맞춤형 인지적 비계(scaffolding)는 추상적인 통일 지식을 학습자의 삶과 밀착된 실재적 앞으로 재맥락화하는 핵심 기제로 작동한다.

지리교육의 관점에서 이러한 지식의 재맥락화는 평화·통일 교육의 내용을 학습자의 장소 인식과 연결한다는 점에서 중요한 의미를 지닌다. 그동안의 교육이 한반도를 휴전선으로 단절된 고정적이고 배타적인 ‘영토’와 ‘분단’으로 표상하게 만들었다면, 최근의 관계론적 장소 기반 교육은 이를 소통과 네트워크가 일어나는 유동적 ‘장소’로 인식할 것을 촉구한다(김기남, 2020). 또래 선배와의 상호작용은 국가적 차원의 안보에 따른 장소 인식을 학습자 개인의 삶과 연결된 ‘사적 지리’의 영역으로 끌어들이

다(양병일·김준혁, 2018). 즉, 선배 튜터가 들려주는 일상적 비유는 학습자의 머릿속에 견고하게 자리 잡은 철조망과 대포의 이미지를 기차 여행과 문화적 교류가 가능한 관계적 장소로 재구조화하는 매개로 작용할 수 있다. 본 연구는 이러한 내밀한 장소 인식의 변화를 가장 직관적으로 가시화할 수 있는 심상지도(mental map)와 서술형 응답을 분석 도구로 채택하여, 표면적인 설문 응답을 넘어선 학습자의 기저적 장소감 변화를 심층적으로 추적하고자 한다(최재영·유수진, 2019).

따라서 본 연구는 평화·통일 프로젝트 학습 상황에서 CAPT를 적용하고, 이것이 초등 5학년 학습자의 평화·통일 감수성 및 한반도 장소 인식 변화와 어떻게 관련되는지 혼합연구방법론적 접근을 통해 분석하는 데 그 목적이 있다. 다만 본 연구에서 수행한 프로젝트 수업은 지식을 전달하는 6학년 학생들(튜터)과 이를 수용하는 5학년 학생들(튜티)의 상호작용으로 기획되었으나, 본 연구는 지식을 수용하는 5학년 학습자의 장소 표상(place representation)이 재구조화되는 양상을 파악하는 데 연구의 범위를 한정하였다. 지식을 재맥락화하여 전달하는 6학년 튜터의 교수 경험과 행위주체성 발현 과정은 상이한 이론적 틀을 요구하므로 추후 별도의 후속 연구를 통해 다루고자 한다. 이처럼 또래 간의 ‘지식 번역과 협상’이라는 특수한 상호작용을 통한 학습활동이 초등학생의 경직된 한반도 장소 인식 및 표상을 어떻게 재구조화할 수 있는지 그 작동 기제와 실천적 가능성을 탐색하기 위한 구체적인 연구 문제는 다음과 같다.

연구문제 1. 또래교수 학습 중심의 프로젝트 학습은 초등학생의 평화·통일 감수성에 유의미한 정량적 변화를 가져오는가?

연구문제 2. 사전·사후 심상지도 및 서술형 응답에 나타난 초등학생의 한반도 장소 표상은 어떠한 정성적 변화 양상을 보이는가?

II. 이론적 배경

1. 상급학생 또래교수 학습(CAPT)의 기제와 교육적 효과

상급학생 또래교수 학습(cross-age peer tutoring, 이하 CAPT)은 연령이나 학년이 다른 두 학생이 튜터(tutor)와

튜터(tuttee)로 짝을 이루어 학습 과제를 수행하는 체계적인 교육 전략이다(성다혜, 2016; Chang *et al.*, 2025). 전통적인 교사 중심의 강의식 수업을 보완하는 대안적 교수법으로서, CAPT의 교육적 기제는 Vygotsky의 근접발달영역(zone of proximal development, ZPD) 개념을 통해 주로 설명된다(Vygotsky, 1978; Chang *et al.*, 2025). 학습자는 독자적으로 문제를 해결할 수 있는 수준과 유능한 또래의 도움을 받아 도달할 수 있는 잠재적 수준 사이에서 상호작용할 때 인지 발달을 이룰 수 있다(박영미, 2016). 이 과정에서 상급생 튜터는 교사의 거시적이고 추상적인 언어를 하급생의 눈높이에 맞추어 학생들의 수준에서 교정된 언어로 번역하여 전달한다. 이는 튜터에게 알맞은 학습 내용이 투입되는 과정으로, 상급생의 지도 내용은 튜터의 수준에 맞는 학습이 되어 학습자의 이해를 돕고 인지적 성장을 견인하는 강력한 맞춤형 비계(Scaffolding)로 작동한다. 나아가 또래 간에 언어를 매개로 이루어지는 긍정적인 상호작용은 메타인지적 자기조절 능력을 발전시키고, 언어를 매개로 한 긍정적 상호작용은 학습 내용의 이해와 기억 유지에도 기여할 수 있다(성다혜, 2016).

이러한 인지적 비계와 더불어 CAPT가 지니는 또 다른 핵심적인 교육적 효과는 위계적이지 않은 관계 속에서 형성되는 '정서적 안전망'이다. 교사와 학생 간의 관계에서 학습자는 평가에 대한 부담이나 심리적 거리감으로 인해 내밀한 질문을 던지기 어렵지만, 1:1로 매칭된 선배와의 관계는 튜터가 가지는 불안감을 낮추고 편안한 학습 분위기를 조성한다(최지숙, 2014; 최지영, 2008). 연령 차이가 있는 또래 교수는 튜터와 튜티 모두에게 높은 학습 효과뿐만 아니라 긍정적인 태도 변화를 이끌어내어 인지적·정서적 성장에 함께 기여하며(Chang *et al.*, 2025), 학업 성취도 향상과 더불어 내재적 학습 동기와 자기효능감을 유의미하게 향상시킨다(박영미, 2016). 즉, CAPT 환경은 학습자가 민감하거나 낮은 주제에 대해 자신의 솔직한 두려움과 의문을 방어기제 없이 표출할 수 있는 정서적 유대감을 제공한다.

특히 지리교육 및 공간 인지 영역에서 또래 상호작용은 학습자의 지각을 정교화하는 결정적인 역할을 수행한다. 또래 학습을 통해 튜터와 튜티 모두의 공간적 인지 구조가 변화하고 정교화됨이 실증된 바 있으며(김미정·이광호·이미진·성창근, 2013), 어린이가 장소를 인지하

는 과정에서 '또래와의 관계'가 장소의 의미를 재규정하는 핵심 요소로 작용한다는 점도 주목할 만하다(김일두, 2015). 본 연구의 맥락에서 초등학생들이 마주하는 한반도의 분단 현실은 경험적으로 접근하기 어려운 추상적인 거대 담론이다. 이러한 환경에서 튜터와의 상호작용은 하급생이 지니고 있는 분절되고 경직된 공간 지각을 구체적이고 관계적인 장소 표상으로 전환하는 심리적 매개체로 작동한다. 따라서 선행 연구에서 입증된 CAPT의 인지적·정서적 효과는 초등학생 학습자가 경험하지 못한 세계인 북한을 포함한 한반도라는 낯선 장소에 대한 인식을 재구조화하는 경로가 됨을 시사한다.

2. 평화·통일 교육의 패러다임 전환과 평화·통일 감수성

한반도의 정세 변화와 시민 사회의 성숙에 따라, 기존의 하향식 안보 중심 통일 교육에 대한 비판적 성찰이 대두되고 있다(오덕열, 2018). 전통적인 통일 교육은 국가 주도의 이데올로기 전달과 거대 담론(안보, 민족 공동체 회복 등)에 치중하여, 교육의 자율성을 왜곡하고 학습자의 주체성과 흥미를 저하시키는 한계를 지녀왔다(김병연, 2018). 이는 물리적 충돌이나 전쟁이 없는 상태만을 지향하는 소극적 평화 관점에 머무른 것으로, 초등학생 학습자에게 북한과 분단 현실을 일상과 괴리된 대상이나 막연한 공포의 영역 등으로 타자화하며 편견을 심어주는 부작용을 낳을 수 있다(이신애, 2015). 이에 대한 실천적 대안으로, 최근에는 통일을 단순한 미래의 당위적 목표가 아닌, 현재 진행형의 평화적 관계를 맺어가는 '과정'으로 이해하는 패러다임 전환이 일어나고 있다(윤철기, 2026). 즉, 구조적 차별과 폭력을 해소하고 상호 공존을 지향하는 '적극적 평화' 및 '인간 안보'의 관점에서 실생활 기반의 참여형 활동을 강조하는 민주시민교육적 접근이 통일 교육의 새로운 동력으로 주목받고 있다(강순원, 2016; 강순원, 2019; 송석재, 2009).

이러한 거시적 패러다임 전환을 제도적으로 수용한 결과가 2022 개정 교육과정에서 강조하는 교육의 방향성이다. 선행 연구에서는 '통일 감수성'과 '평화 감수성'을 구분하여 접근한다(김병연·오유석, 2026). '통일 감수성'이 분단 현실에 대한 지식 습득과 통일에 대한 당위적 의지 등 한반도의 특정한 지리적·정치적 내용과 대상에 초점

을 맞춘 개념이라면, ‘평화 감수성’은 이를 넘어 비평화적 상황에서 타인의 고통에 공감하고 연대하며 갈등을 평화적으로 해결하려는 거시적이고 보편적인 가치와 태도를 의미한다(장유정, 2024; 정지수, 2023; 이인정, 2019). 이와 같은 맥락에서 김병연·오유석(2026)은 통일 감수성을 평화 감수성과 통합하여 재정의할 필요가 있음을 제시하였다. 이 두 개념은 층위가 다르나 한반도라는 특수한 맥락 속에서 상호보완적으로 작용해야 하므로, 최근 교육 현장에서는 이를 종합한 ‘평화·통일 감수성’이라는 통합적 렌즈를 채택하고 있다. 이인정(2019)은 이같은 관점에서 평화·통일 감수성을 ‘평화와 비평화, 분단과 통일의 문제에 관련된 지식이나 정보 등 다양한 외부자극에 대해 한 개인이 갖게 되는 전인격적인 감정 반응’으로 정의하였다. 나아가 이 복합적인 감수성은 단일한 차원에 머무는 것이 아니라, 평화와 분단 현실을 객관적으로 이해하는 ‘지식·이해 영역(인지)’, 갈등 상황을 비판적으로 분석하고 소통하는 ‘기능·역량 영역(실천)’, 그리고 타인과 공감하며 연대하려는 ‘태도·의지 영역(정의)’의 세 가지 역량 영역으로 목표를 설정하여 구조화할 수 있다(이인정, 2019).

이처럼 다차원적인 평화·통일 감수성은 교사의 일방적인 주입이나 설명만으로는 형성되기 어렵다. 학교 현장에서는 학습자가 주도권을 가지고 삶과 삶을 연결하는 프로젝트 기반 학습이 통일에 대한 자발적 관심과 실천 의지를 유의미하게 향상시키는 방법론으로 지지받고 활용되고 있다(김준기, 2020). 더불어 갈등이나 역사적 트라우마를 직접 다루는 어려운 지식을 활용하여 학습자가 타자의 취약성을 직면하게 하거나(여명주, 2025), 거시적인 국가 스케일을 벗어나 미시적이고 SNS 등 일상적인 매체를 통해 북한이라는 대상을 재탐색하게 하는 방식(황진태, 2021), 북한이탈주민에 대한 사회적 편견에 대한 민감성 및 북한이탈주민과 한국 청소년 간의 상호이익 가능성에 대한 긍정적 인식이 통일의 필요성 인식 제고에 기여할 수 있다는 연구(하준서·황진태, 2025) 등 감수성 발현을 위한 다양한 층위의 교육적 시도들이 그 실효성을 입증하고 있다.

이러한 다양한 실천적 시도들을 관통하는 평화·통일 감수성 함양의 핵심 기제는 결국 학습자가 거대 담론의 수동적 수용자에서 벗어나 지식을 주체적으로 재구성하

는 경험과, 이를 자신의 일상적 삶의 맥락으로 끌어오는 과정에 있다. 특히 초등학교생에게 ‘북한’이나 ‘분단’이라는 주제는 여전히 교과서 속의 추상적인 텍스트이거나 막연한 두려움을 유발하는 이질적인 대상이다. 따라서 이들이 체제적 타자인 북한에 대해 평화·통일 감수성을 기르기 위해서는, 우선 그 경직된 두려움을 낮추고 대상을 안전하게 상상할 수 있도록 돕는 심리적·언어적 매개체가 필요하다.

본 연구는 이를 실현할 구체적인 실천 방안으로서 CAPT 구조를 접목하고자 한다. 포레와의 상호작용 자체가 즉각적인 평화·통일 감수성의 형성으로 직결되는 것은 아니나, 선배와의 수평적인 관계는 국가 주도의 무거운 안보 담론을 학생들의 ‘일상어’로 재맥락화하도록 돕는 매개 조건으로 작용할 수 있다. 교사-학생 간의 위계적 수업에서는 드러내기 어려웠던 내밀한 두려움과 오개념을 포레와의 안전한 관계 속에서 해소하고, 선배가 건네는 일상적 비유를 통해 한반도를 새롭게 인식하도록 돕는 것이다. 결과적으로 본 연구에서 도입하는 포레 중심의 프로젝트는 학습자가 막연한 적대감에서 벗어나 북한과의 평화적 관계를 주체적으로 상상하고 공감하게 함으로써, 앞서 논의한 다차원적인 평화·통일 감수성을 내면화하는 실천적 토대를 제공할 수 있다.

3. 한반도 장소 표상 변화를 해석하는 관계론적 장소관

전통적인 지리교육에서의 장소 이해는 특정 지역의 내부적 고유성과 배타성을 강조하는 본질주의적 장소관에 머물러 있었으나, 세계화와 네트워크 사회의 도래에 따라, 장소를 외부와 차단된 공간이 아닌 다양한 스케일의 행위자와 네트워크가 교차하는 역동적 마디(node)로 파악하는 ‘관계론적 장소관’으로의 전환이 강력히 요구되고 있다(황규덕·박배균, 2019). 이러한 관점은 학습자가 자신을 고립된 관찰자가 아닌 세계와 연결된 능동적 주체로 인식하게 하며, 타자에 대한 개방적이고 포용적인 장소감을 형성하는 근본적인 토대가 된다(신진혁·김혜진, 2025).

이러한 관계론적 장소관은 한반도의 분단 공간과 경계(boundary)를 바라보는 패러다임의 획기적인 전환을 추구한다(김기남, 2020). 그동안의 통일 및 지리교육은 휴전선과 북한 지역을 군사적 대치와 이데올로기적 단절이 각인된 고정적 실체, 즉 배타적인 ‘영토(territory)’로 표상

해 왔다(박배균, 2013). 이러한 대립적이고 경직된 공간 표상은 초등학생들에게 분단 공간을 일상과 단절된 두려움의 대상이자 타자화된 장벽으로 인식하게 만드는 주된 원인으로 작동한다(이인태, 2013). 즉, 기존의 교육적 틀은 한반도를 분절적 패러다임에 가두어 학습자의 평화적 상상력을 제한하고, 북한을 수평적 관계 맺기의 대상으로 인식하는 것을 가로막는 한계를 지닌다.

따라서 한반도라는 특수한 공간에 관계론적 장소관을 적용하는 것은, 고착화된 배타적 경계를 상호 의존과 투과성을 지닌 ‘소통의 장소’로 인식하는 핵심적인 교육적 실천이다(김기남, 2020). 북한과 휴전선을 단절된 철조망 등으로 인식하는 것이 아니라 향후 일상적 교류와 문화적 네트워크가 가능한 관계적 장소로 인식할 때, 학습자는 비로소 분단 현실을 추상적인 것이 아니라 자신의 삶과 직접적으로 연결된 문제로 받아들일 수 있으며 평화의 행위 주체로 거듭날 수 있다(이슬기, 2019; 안지영, 2021). 즉, 진정한 평화·통일 교육은 한반도에 대한 학습자의 기저적 장소 표상을 배타적 영토에서 관계적 장소로 전환해 나가는 지리적 상상력의 확장을 수반해야 한다(김선희, 2026; 김대훈, 2020).

이러한 지리적 상상력의 확장과 장소 인식의 변화는 단편적인 사실의 암기가 아니라, 학습자의 인지적·정의적 요소가 결합하여 주관적으로 재구성되는 과정이다(김선희, 2026; 이수정, 2019). 따라서 기존 영토 중심의 교육에서 관계적 장소관으로의 전환이 학습자 내면에서 실제로 일어났는지 포착하기 위해서는, 정형화된 지식 평가를 넘어선 지리교육 특유의 심층적인 분석 접근이 요구된다. 본 연구에서 분석 도구로 활용하는 심상지도(mental map)와 서술형 응답은 단순한 지리적 위치 정보의 나열이 아니라 학습자가 특정 장소에 부여하는 정서적 태도와 ‘사적 지리 지식(private geography)’이 투영된 복합적 공간 표상 도구로 여길 수 있으며, 이는 응답을 한 학생들의 공간 표상에 따른 인식을 확인할 수 있는 장점이 있다(양병일·김준혁, 2018; 최재영·유수진, 2019). 결과적으로 관계론적 장소관에 기반한 심상지도 분석은, 학습자가 한반도를 단절과 배제의 ‘영토’에서 교류와 소통이 가능한 ‘관계적 장소’로 어떻게 재맥락화하는지 규명하는 타당한 이론적·분석적 기틀을 제공한다.

III. 연구 방법

1. 연구 대상 및 설계

본 연구에서는 부산광역시에 소재한 A 초등학교 5학년 학생 48명(여 25명, 남 23명)을 연구 대상으로 선정하였다. CAPT를 통한 평화·통일 감수성 및 장소 표상의 변화를 심층적으로 규명하기 위해, 같은 학교 6학년 학생 48명을 튜터로 선정하여 5학년 학생들과 일대일로 연결했다. 연구의 윤리적 측면을 고려하여 참여 학생 및 학부모에게 연구 목적을 충분히 설명하고 자료 수집 및 활용에 대한 서면 동의를 얻었으며, 분석에 사용된 모든 데이터는 익명화하여 처리하였다.

본 연구는 통계 집단을 독립적으로 설정하기 어려운 학교 현장 연구의 생태학적 특성을 고려하여, 단일집단 사전·사후검사 설계를 적용하였다. 실험의 내적 타당도를 보완하기 위해 정량적 데이터와 심상지도 기반의 정성적 데이터를 함께 검증하는 혼합 연구 방법을 채택하여 결과의 신뢰성을 확보하고자 하였다.

2. 연구 절차

본 연구의 절차는 6학년 튜터의 교수 역량 강화와 5학년 튜터의 사전 데이터 수집이 이루어지는 ‘준비’ 단계, 5학년 학생이 실제로 경험하는 통일교육 및 6학년과의 일대일 대면 상호작용이 발생하는 ‘실행’ 단계, 사후(수업 후) 데이터 수집 및 결과 도출을 위한 ‘분석’ 단계로 구조화되었다. 2026년 3월부터 4월 중 총 2주간에 걸쳐 진행된 구체적인 절차와 대상별 핵심 활동 내용은 표 1과 같다.

본 연구의 모든 교수·학습 과정은 정규 교육과정 내에서 내실 있게 운영될 수 있도록 사회 교과 및 창의적 체험활동을 융합한 통일교육 관련 범교과 학습으로 설계되었다.

구체적으로 6학년 튜터의 사전 프로젝트 학습은 2022 개정 교육과정 6학년 1학기 초등학교 사회과 ‘평화 통일을 위한 노력, 민주화와 산업화’ 단원을 재구성하여 진행되었다. 평화·통일의 당위성과 필요성을 심층적으로 탐색하고 가치 명료화 과정을 거친 뒤, 이를 하급생의 눈높이에 맞는 능동적인 홍보 활동으로 재정리하도록 구조화하였다. 이 과정에서 6학년 튜터는 5학년 학생에게 설명할 핵심 내용과 예상 질문을 정리하고, 교사는 통일 관련 개념이나 용어가 부정확하게 전달되지 않도록 자료 내용

표 1. 연구 추진 절차 및 세부 활동 내용

단계	6학년		5학년	
	차시	튜터 활동	차시	튜터 활동
준비	6 (1~6)	[평화·통일 홍보관 프로젝트 및 튜터 트레이닝] • 한반도 분단사 및 평화 통일 필요성 탐구 • 오개념 형성 방지 및 5학년 학습 내용에 맞추어 자료 설명을 하기 위한 가이드라인 확인 • 하급생 도래 교수(CAPT)를 위한 시각적 홍보 자료(프레젠테이션 자료) 제작	3 (1~3)	[사전 검사 및 자기 주도적 사전 학습] • 평화·통일 감수성 확인 사전 설문 참여 • 평화·통일 인식에 관한 한반도 심상지도 작성 • 6학년 선배에게 묻고 싶은 질문(Q&A) 생성
실행	2 (7~8)	[평화·통일 홍보활동 CAPT 프로젝트 학습] • 분단으로 생기는 문제와 평화의 가치 설명 • 평화적 통일에 대한 필요성 홍보 • 튜터의 질문에 대한 답변 및 상호 주제적 대화	2 (4~5)	[평화·통일 홍보활동 CAPT 프로젝트 학습] • 6학년 학생의 설명 청취 및 내용 파악 • 일상어로 교류하며 한반도 평화 담론 내면화 • 질의응답을 통한 궁금증 해결
분석	1 (9)	• 프로젝트 성찰 및 마무리	3 (6~8)	[사후 검사 및 변화 추적] • 평화·통일 감수성 확인 사후 설문 참여 • 평화·통일 인식에 관한 한반도 심상지도 작성 • 새롭게 알게 된 통일에 관한 사실 확인 및 추가적 질문 생성

과 설명 방식을 점검하였다. 또한 하급생의 이해 수준에 맞게 표현을 조정하도록 피드백을 제공하여, 튜터링 과정에서 발생할 수 있는 오개념 전달 가능성을 줄이고자 하였다.

한편, 5학년 튜터의 학습 과정은 창의적 체험활동과 2022 개정 교육과정 5학년 1학기 사회과 ‘우리나라 국토 여행’ 단원을 연계한 범교과 수업으로 재구성하였다. 이 수업은 학습자가 지닌 국토에 대한 장소감의 지리적 스케일을 남한(대한민국)에서부터 북한을 포함한 한반도 전체로 자연스럽게 확장할 수 있도록 교육적 맥락을 제공하는 데 초점을 두었다. 아울러 CAPT 활동이 안정적으로 이루어질 수 있도록 튜터-튜티는 학급 단위의 1:1 방식으로 연결하였으며, 활동 중 교사는 도래 간 상호작용의 자율성을 유지하되 설명 내용의 오류, 질의응답의 어려움, 참여 편차가 나타나는 경우에 한해 보조적으로 개입하였다.

3. 측정 도구

학습자의 평화·통일 감수성 변화를 정량적으로 측정하기 위해, 선행 연구(이인정, 2019; 장유정, 2024; 김기남, 2020 등) 및 서울대학교 통일평화연구원에서 발행한 ‘2025 통일의식조사(김범수·김병로·장용석·김영호·이유철·이성우·조현주, 2025)’ 문항을 바탕으로 본 연구의 목적

과 5학년 학생들의 인지발달 수준에 맞게 개발된 측정도구를 사용하였다.

본 설문지의 내용 타당도를 검토하기 위해 교육학 박사 1인과 교육학 석사 학위를 소지한 10년 이상 경력의 초등교사 2인에게 문항의 적합성과 명료성을 검토받았다. 이를 통해 문항의 적합성과 명료성을 정교화하였다. 또한, 본 검사에 앞서 5학년 1개 학급을 대상으로 예비조사를 실시한 결과, 하위 영역별 신뢰도 계수(Cronbach's α)가 모두 0.7 이상으로 나타나 내적 일관성(신뢰도)을 확보하였다.

설문지는 총 4개 영역, 16문항으로 구성되었으며 5점 리커트 척도(1점: 전혀 그렇지 않다 ~ 5점: 매우 그렇다)로 측정되었다. 세부 영역별 내용과 측정 지표는 표 2와 같다.

본 설문지의 모든 문항은 각 영역별 및 전체 척도의 평균 점수가 높을수록 학습자의 평화·통일 감수성과 관계론적 장소 표상이 능동적이고 긍정적으로 형성되어 있음을 의미한다.

특히, 본 측정도구는 단순한 통일 관련 지식의 습득 여부를 평가하는 단편적 접근을 지양하였다. 대신 학습자의 내면적 정서(통일 인식 영역)부터 타인과의 관계 맺기(다원적·평화적 인식 영역), 한반도라는 지리적 공간에 대한 지각(관계론적 인식 영역), 그리고 이를 바탕으로 한 실천

표 2. 평화·통일 감수성 설문지의 세부 영역 및 측정 지표

영역	관점	측정치표 및 세부 내용	질문
통일 인식	정의적·내면적 관점	북한 또래나 통일 문제에 대한 일상적 호기심과 관심, 분단 문제를 '나의 문제'로 연결하여 느끼는 정서적 내면화 정도	1. 나는 평소 남북한 관련 뉴스나 통일 문제에 관심이 있다.
			2. 나는 북한 또래 친구들의 학교생활이나 일상 모습이 어떨지 궁금하다.
			3. 통일은 어른들만의 문제가 아니라 나의 미래와도 관련된 중요한 문제이다.
			4. 학교에서 통일이나 북한의 문화에 대해 새롭게 배우는 시간이 흥미롭다.
다원적·평화적 인식	사회적·관계적 관점	북한 주민을 적이 아닌 이웃으로 수용하고, 체제와 생활 방식의 '다름'을 존중하며 갈등을 대화로 해결하려는 다원주의적 태도	5. 나는 북한 사람들을 우리가 돕고 함께 살아가야 할 이웃으로 생각한다.
			6. 남북한 사이에 갈등이 생기더라도 대화를 통해 평화롭게 해결해야 한다.
			7. 북한의 생활 방식이 우리와 많이 다르더라도 그 다름을 존중해야 한다.
			8. 만약 북한 출신의 학생이 우리 반에 전학을 온다면 친하게 지낼 수 있다.
관계론적 인식	지리적·공간적 관점	한반도를 단절된 땅이 아니라 교류가 가능하고 관계를 형성할 수 있는 장소로 상상하는 지리적 인식	9. 북한은 무서운 곳이라기보다 기차를 타고 여행 갈 수 있는 친근한 곳으로 느껴진다.
			10. 휴전선(DMZ)은 남북을 가로막는 벽이 아니라 평화로운 생태 공원이 될 수 있다.
			11. 한반도 지도를 볼 때 남북한은 단절된 땅이 아니라 하나의 연결된 공간으로 느껴진다.
			12. 통일이 되면 북한 지역의 자연환경과 문화를 직접 체험해보고 싶다.
평화·통일 실천성 인식	행동적·실천적 관점	통일의 가치와 당위성에 대한 확고한 믿음을 통해, 주변에 평화의 필요성을 설명하고 관련 문제에 주의를 기울이는 능동적 실천 의지	13. 경제적인 비용이 들더라도 평화적인 통일은 반드시 이루어져야 한다.
			14. 통일된 한반도는 지금보다 더 안전하고 행복한 나라가 될 것이라고 믿는다.
			15. 나는 주변 친구들에게 통일이 왜 필요한지 내 생각대로 자신 있게 설명할 수 있다.
			16. 앞으로 뉴스에서 통일 이야기가 나오면 이전보다 더 주의 깊게 살펴볼 것이다.

적 의지(평화·통일 실천성 인식 영역)까지 평화·통일 역량의 사회생태학적 스케일을 종합적으로 진단하도록 설계되었다는 점에서 본 연구의 분석적 타당성을 높여준다.

한편, 학습자의 지리적 상상력과 기저적 장소 표상의 변화 양상을 질적으로 규명하기 위해 심상지도 작성을 사전·사후에 실시하였다. 국토지리정보원에서 제공하는 한반도의 백지도를 바탕으로 구성한 심상지도 학습지와 채색 도구를 제공한 뒤, “‘남한’과 ‘북한’을 떠올렸을 때, 여러분의 머릿속에 떠오르는 모습 또는 장면을 자유롭게 표현해보세요.”라는 발문을 통해 한반도 공간에 대한 사적 지리 지식을 도식화하고 자신의 방법으로 자유롭게 표현하도록 안내하였다. 아울러 심상지도에 투영된 학습자의 의도를 오독 없이 심층적으로 파악하기 위해 다음 4가지 서술형 질문(‘지도에서 가장 중요하게 강조한 것은 무엇입니까?’, ‘왜 그렇게 표현했습니까?’, ‘6학년 선배와의 수업

전과 수업 후에 지도에 나타난 것들은 어떻게 달라졌습니까?’, ‘지도에 자신의 생각을 표현하며 생각하거나 느낀 것을 자유롭게 작성해주세요.’)을 병행하여 수집하였다.

4. 자료 분석 방법

1) 정량적 자료 분석 방법

앞서 표 2에 따라 수집하여 확보한 설문지 데이터는 통계 프로그램 SPSS 27.0을 사용하여 분석하였다. 단일집단 설계에 따라 5학년 학생들의 CAPT 적용 전후 영역별 인식에 대한 기술통계 자료를 바탕으로, 전후 변화에 대해 통계적 유의성을 검증하기 위해 정규성 검정 후 대응 표본 *t*-검정을 실시하여 분석하였다.

2) 정성적 자료 분석 방법

심상지도 시각 자료와 서술형 응답의 텍스트 자료는

Krippendorff(2018)의 질적 내용분석(qualitative content analysis) 방법으로 분석하였다. 질적 내용분석은 자료의 맥락적이고 질적인 측면을 체계적으로 기술하고 분석하는 연구방법으로, 자료를 보다 체계적으로 이해할 수 있는 연구 방법이다(홍서영, 2025). 분석의 이론적 틀은 제2장에서 논의한 '관계론적 장소관'에 근거하여, 분단 공간을 고립된 실체로 보는 '배타적 영토 표상'과 상호 연결망으로 파악하는 '관계적 장소 표상'의 두 상위 범주로 구조화하였다.

분석의 객관성과 평정자 간 신뢰도를 높이기 위해, 본 연구자와 초등교사 경력 10년 이상의 교육학 석사 전문가 1인이 공동 평정자로 참여하였다. 두 평정자는 심상지도 자료를 바탕으로 독립적으로 1차 코딩을 수행한 후, 코딩 결과가 일치하지 않은 사례에 대해서 분석 기준과 원자료를 재검토하여 두 평정자가 최종 합의한 결과를 사용하는 교차 검증 과정을 거쳤다(홍서영, 2025; 손민석, 2026). 구체적인 질적 내용분석의 세부 기준과 관찰 지표는 표 3과 같다.

본 연구의 심상지도 및 서술형 응답 자료를 분석하기 위한 질적 내용분석 기준은 Agnew(1994)의 '영토적 함정(territorial trap)' 비판과 Massey(1997)의 '지구적 장소감(global sense of place)' 개념을 한반도 분단 공간에 적용한 선행 연구(박배균, 2013; 황규덕·박배균, 2019; 김기남, 2020)에 이론적 근거를 두고 있다. 연구자는 이러한 이론을 초등학교생이 작성한 시각적 데이터 및 텍스트 데이터 특성에 맞추어 객관적인 코딩이 가능하도록 재구성하였다.

분석의 첫 번째 상위 범주인 '배타적 영토 표상'은 공간을 외부와 차단된 폐쇄적인 곳이자 고정된 영역으로 파악하는 전통적인 영토관을 반영한다(Agnew, 1994). 이를 측

정 가능한 지표로 구성하기 위해 세 가지 하위 요소를 도출하였다. 구체적으로 남북을 가르는 물리적 차단 여부를 살피는 '단절성', 내부 속성의 극명한 이질성과 적대적 감정을 묘사하는 '타자성', 그리고 상호작용이 배제되어 인적·물적 흐름을 완전히 정지된 상태로 인식하는 '비이동성'으로 범주화하였다.

이와 대립하는 두 번째 상위 범주인 '관계적 장소 표상'은 한반도의 남북한을 고립된 영토가 아니라 외부와의 다양한 사회적 관계와 네트워크가 교류하며 열려있는 개방적 공간으로 파악하는 관계론적 관점에 근거한다(Massey, 1997). 이 범주는 물리적 경계 및 차단을 회복하여 공간적 인프라망이 이어진 모습을 나타내는 '연결성', 남북 간의 상호 동질성 및 평화적 상태를 묘사하는 '공존성', 그리고 네트워크를 바탕으로 학습자가 능동적인 횡단과 교류를 상상하는 '이동성'으로 체계화되었다.

정성적 자료에서 수치 정보는 연구자의 질적 해석을 대체하기보다 자료의 패턴과 분포를 보조적으로 제시하는 역할을 수행한다(Sandelowski, 2001). 본 연구에서는 특정 학생의 반복된 묘사나 발화가 전체 경향을 왜곡하지 않도록, 개별 요소의 단순 출현 횟수를 합산하는 방식 대신 각 하위 지표의 출현 여부를 기준으로 해당 표상이 관찰된 '사례 수(명)'를 산출하였다. 즉, 한 학생의 심상지도 및 서술형 응답에 특정 하위 요소가 하나라도 등장할 경우, 해당 지표가 발현된 것으로 간주하여 산정함으로써 특정 개인의 표현력 및 중복에 따른 자료의 편중을 통제하였다. 이는 특정 지표의 중요도를 기계적으로 서열화하기 위함이 아니라, 질적 해석의 투명성을 확보하고 자료 분포의 확인 가능성을 높이기 위한 절차이다(Guest et al., 2012).

단, 북한과 통일 및 분단 등에 대한 다양한 관점이 있는

표 3. 심상지도 및 서술형 응답의 질적 내용분석 상세 기준 및 지표

상위 범주	하위 요소	분석 관점
배타적 영토 표상	단절성	물리적 경계선 등 영역적·공간적 차단 여부
	타자성	색채 및 상징물 등을 통한 남북 간 이질성 부각 및 적대적 속성 표출 여부
	비이동성	상호작용의 부재로 인한 이동 불가능성 및 공간의 수동적·고정적 인식 여부
관계적 장소 표상	연결성	경계선의 약화 및 남북을 잇는 물리적·심리적 투과성 회복 여부
	공존성	자연환경 및 사람의 모습 등을 통한 상호 동질성 및 평화적 교류 의지 여부
	이동성	자유로운 이동 가능성을 내포한 열린 공간으로서의 미래 지향적 주제적 횡단 여부

학생의 경우 단일 분석 단위(학생 1인) 내에 배타적 영토 표상과 관계적 장소 표상의 하위 요소가 동시에 관찰되거나 여러 개의 하위 지표가 복합적으로 나타날 수 있다. 이때는 자료의 다층적인 맥락을 훼손 없이 포착하기 위해 관찰된 모든 하위 지표에 중복 산정을 허용하였다. 이 과정에서 코딩 시 발생할 수 있는 평정자 간의 혼란을 방지하고 분석 틀의 상호배타성을 확보하기 위해 관찰 지표를 엄격하게 분리하였다. 물리적 길이나 인프라 중심의 공간망 형성 여부는 ‘연결성’으로 평가하고, 그 연결망을 바탕으로 나타나는 사람과 물자의 주체적인 흐름 및 행위 창출 여부는 ‘이동성’으로 명확히 구분함으로써 정성적 분석의 일관성을 높이고자 하였다.

IV. 연구 결과

1. 정량적 분석 결과

본 연구의 CAPT 프로젝트 학습이 초등학교 5학년 학생들의 평화·통일 감수성 변화 양상을 확인하기 위해, 연구 대상 48명에 대한 사전·사후 검사 결과에 대응표본 t -검정을 실시하였다. 분석에 앞서 수집된 사전·사후 평화·통일 감수성 4개 하위 영역 및 전체 차이점수의 정규성을 확인한 결과, 왜도는 -0.431~0.360, 첨도는 -0.559~2.949의 분포를 보였다. 이는 정규성 가정 기준(왜도 절댓값 2 미만, 첨도 절댓값 7 미만)을 만족하는 수치이므로, 본 분석을 진행하기에 적합하다고 판단하였다(West *et al.*, 1995; 구경호, 2024). 평화·통일 감수성 전체 및 4개 하위

영역에 대한 구체적인 분석 결과는 표 4와 같다.

분석 결과, 전체 평화·통일 감수성의 사후검사 평균은 3.79점($SD=0.78$)으로 사전검사 평균 3.54점($SD=0.63$)에 비해 통계적으로 유의하게 향상되었다($t=3.728$, $p<.001$). 본 연구에서 교육을 통한 실험집단 처치의 실질적인 효과를 나타내는 값은 효과크기(Cohen's d)인데 이 값은 0.8 이상은 큰 효과, 0.5 이상은 중간 정도의 효과, 0.2 이상은 작은 효과로 판정한다(Cohen, 1988). 전체 점수 변화에 대한 효과크기는 0.538로 도출되어, 본 연구의 CAPT 프로젝트 학습 이후 5학년 학생들의 전반적인 평화·통일 감수성 증진에 중간 정도 효과크기에 해당하는 긍정적인 변화가 확인되었다.

하위 영역별 분석 결과를 살펴보면 다음과 같다. 첫째, ‘통일 인식’ 영역은 사전 3.52점에서 사후 3.92점으로 상승하여 통계적으로 가장 높은 수준의 유의성을 보였으며($t=5.441$, $p<.001$), 효과크기 역시 0.785로 나타나 비교적 다른 영역에 비해 큰 효과가 나타났다. 이러한 변화는 CAPT 프로젝트 학습을 거친 후, 5학년 학습자들이 통일 문제를 막연한 타인의 문제로 여기는 것이 아니라 자신의 일상적 호기심과 내면적 관심사로 강하게 결부시키게 되었음을 의미한다.

둘째, ‘관계론적 인식’ 영역은 사전 평균 3.13점에서 사후 평균 3.49점으로 통계적으로 유의하게 상승하였다($t=3.317$, $p<.01$, $d=0.479$). 해당 영역은 사전 검사 시 4개 하위 영역 중 가장 낮은 평균 점수를 기록하였으며 학생들이 한반도를 단절된 공간으로 인식하는 경향이 짙었으

표 4. 평화·통일 감수성 및 하위 영역의 사전·사후 대응표본 t -검정 결과

영역	측정 시기	M(SD)	Cronbach's α	t	p	Cohen's d
통일 인식	사전	3.52(0.83)	0.720	5.441	<0.001***	0.785
	사후	3.92(0.81)	0.793			
다원적·평화적 인식	사전	3.92(0.73)	0.755	0.451	0.654	0.065
	사후	3.96(0.83)	0.839			
관계론적 인식	사전	3.13(0.81)	0.700	3.317	0.002**	0.479
	사후	3.49(0.94)	0.754			
평화·통일 실천성 인식	사전	3.60(0.78)	0.717	2.238	0.030*	0.323
	사후	3.80(0.92)	0.808			
전체	사전	3.54(0.63)	0.872	3.728	<0.001***	0.538
	사후	3.79(0.78)	0.933			

* $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$

나, 사후검사에서 평균점수가 0.36점 높아져 CAPT 프로젝트 학습 이후 학습자의 공간 표상이 관계론적 장소로 확장되는 양상이 나타났음을 정량적 수치로 확인하였다.

셋째, ‘평화·통일 실천성 인식’ 영역 또한 사전 3.60점에서 사후 3.80점으로 통계적으로 유의한 향상이 나타났다($t=2.238, p<.05, d=0.323$). 이는 평화에 대한 앎과 공간에 대한 재인식이 자신의 주변에 평화·통일의 필요성을 설명하고, 관련 문제에 주의를 기울이려는 실천적 인식과 연결될 수 있음을 시사한다.

반면, ‘다원적·평화적 인식’ 영역은 사전 3.92점에서 사후 3.96점으로 소폭 상승하였으나 통계적으로 유의한 차이가 나타나지 않았다($t=0.451, p=.654$). 이러한 결과는 다음과 같은 두 가지 측면에서 고찰해 볼 수 있다. 첫째, 해당 영역의 사전 검사 평균(3.92점)이 4개 영역 중 가장 높은 수치였으므로 5학년 학습자들이 기존 교육과정을 통해 북한 주민을 이웃으로 수용하고 다름을 존중해야 한다는 보편적이고 당위적인 평화 가치에 대해 이미 상당 수준의 인식을 형성하고 있어 단기간의 학습으로는 충분한 상승 폭을 이끌어내기에는 한계가 있었던 것으로 유추할 수 있다. 둘째, 타자에 대한 깊이 있는 정서적 포용이나 다원주의적 가치의 내면화와 같은 심층적인 정의적 영역은, 단기간의 학생 간 상호작용만으로 즉각적인 가시적 변화를 이끌어내기보다는 장기적이고 지속적인 교육적 노력이 요구되는 특성이므로 판단된다(이범웅, 2019).

2. 정성적 분석 결과

학생들의 평화·통일 감수성 변화가 실제 한반도 장소 표상에 어떻게 발현되었는지 구체적으로 탐색하기 위해, 5학년 학습자 48명의 사전·사후 심상지도 및 서술형 응

답을 분석하였다. 심상지도의 질적 지표별 표상 발현 학생 수의 사전·사후 변화는 표 5와 같다.

표 5의 자료 패턴을 살펴보면, 사전 검사에서는 한반도를 분절된 공간으로 인식하는 배타적 영토 표상이 두드러지게 나타났다. 특히 전체 48명 중 38명의 학생이 휴전선 및 38선 등의 표현으로 물리적인 ‘단절성’을 묘사하였으며, 23명의 학생이 무기나 군인, 감옥 등으로 적대적 ‘타자성’ 요소를 표출하였다. 반면 ‘비이동성(4명)’ 지표의 발현 빈도가 상대적으로 낮았다. 이는 학생들의 사전 표상이 남북 간 이동 불가능성 자체를 직접적으로 묘사하기보다는 물리적 경계와 적대적 이미지 및 이질성의 표상을 중심으로 구성되어 있었음을 보여준다. 이때 응답에 나타난 ‘38선’은 원자료의 표현을 보존한 것이며, 연구자는 이를 현재의 남북 경계와 관련된 휴전선 및 DMZ 표상으로 구분하여 분석하였다.

그러나 6학년 주도의 CAPT 프로젝트 학습 이후 실시된 사후 검사에서는 공간 표상의 전환과 변화가 관찰되었다. 배타적 영토 표상에 해당하는 ‘단절성(38명 → 28명)’과 ‘타자성(23명 → 15명)’이 발현된 학생은 감소한 반면, 관계적 장소 표상에 해당하는 ‘연결성(2명 → 25명)’과 ‘공존성(8명 → 22명)’ 지표를 드러낸 학생 수는 뚜렷하게 증가하였다. 또한, 물리적 인프라의 복원을 넘어 학습자 스스로 능동적인 교류와 횡단을 상상하는 ‘이동성’ 지표 역시 1명에서 12명으로 증가하였다.

이러한 변화는 앞선 정량적 분석에서 확인된 ‘관계론적 인식’의 상승이 학생들의 통일지도 표현에서도 일정하게 확인됨을 보여준다. 즉, 학생들은 사전 검사에서 분단된 한반도를 주로 물리적 경계와 적대적 이미지가 강조된 장소로 표상하였으나, 사후 검사에서는 인적·물적 흐름,

표 5. 한반도 심상지도 질적 지표별 표상 발현 학생 수 사전·사후 변화

상위 범주	하위 요소	사전 검사	사후 검사	증감
배타적 영토 표상	단절성	38	28	▼ 10
	타자성	23	15	▼ 8
	비이동성	4	4	-
관계적 장소 표상	연결성	2	25	▲ 23
	공존성	8	22	▲ 14
	이동성	1	12	▲ 11

(단위: 명)

사회적 상호작용, 공존 가능성을 포함하는 관계적 장소로 한반도를 이해하는 양상을 더 많이 드러냈다. 다만 사후 검사에서도 ‘단절성’이 28명에게서 여전히 나타났다는 점을 고려할 때, 이러한 변화는 단절적 인식의 완전한 해소라기보다 분단 현실에 대한 인식 위에 연결, 공존, 이동의 관점이 추가되고 확장된 결과로 해석하는 것이 타당하다.

1) 장소 표상 변화의 전체적 경향성 및 특징

앞선 지표별 발현 학생 수의 변화가 갖는 실질적 의미는 48명 학습자의 서술형 응답에 나타난 장소 표상의 전환을 통해 구체적으로 확인할 수 있다. 전체 응답 데이터를 전수 분석한 결과, 사전 검사와 사후 검사 사이에는 다음과 같은 세 가지 경향성의 변화가 도출되었다.

첫째, 사전 검사에서 학습자들의 공간 표상을 지배한 언어는 물리적 분단선에 대한 절대적 인식이 중심을 이루었다. 다수의 학생은 분단의 상징으로 “38선(b-15, b-21, b-22)”, “휴전선(a-8, a-18, b-13)”을 명시하였으며, 이를 “두 나라를 가르고 있는 명확한 경계선(a-18)”으로 표상하였다. 이는 한반도를 인위적 단절에 의해 분리된 두 개의 배타적 영토로 파악하는 Agnew(1994)의 ‘영토적 함정(territorial trap)’적 사고를 반영한다. 반면, 사후 검사에서는 이러한 시각적 경계를 의도적으로 해체하고 통합된 공간성을 부여하려는 시도가 뚜렷하게 관찰되었다. 학습자들은 “한반도를 반으로 나누지 않았다(a-1)”, “분단을 만든 휴전선을 강조하고 싶지 않았고, 자연환경과 어우러지게 표현했다(a-18)”라고 진술하였다. 특히 “남북한이 한 민족으로 같다는 것을 한반도 전체에 표현한 테두리 색으로 나타냈다(a-3)”는 응답은, 물리적 장벽의 제거를 넘어 공간의 본질적 일체성을 회복하려는 관계적 장소 표상의 전형을 보여준다.

둘째, 대상에 대한 정서적 표상 역시 적대적 타자화에서 상호 이해로 전환되는 양상이 관찰되었다. 사전 응답에서 북한은 “북한은 나쁘다(a-1)”, “북한은 언제나 두렵다(b-13)”는 직접적 적대감을 넘어, “총살이나 감옥이 떠오른다(a-12)”, “강한 핵무기가 두렵다(b-7)” 등 극단적인 위협의 대상으로 표상되었다. 이러한 정서적 고착은 “통일이 되어도 괜찮을까 걱정(a-2)”과 같이 통일에 대한 회의적 생각으로 이어졌다. 그러나 CAPT 프로젝트 학습 이후 학습자들은 “북한에 대한 나쁜 이미지가 조금은 사라졌다

(a-2)”, “남북한 사람들이 친구가 된 것을 표현했다(b-13)”와 같이 대상에 대한 인간적 친밀감과 공존의 가능성을 언급하기 시작하였다. 특히 “우리가 생각하는 북한의 모습이 진짜 북한의 모습이 아닐 수도 있다(b-12)”라는 진술은, 학습자 스스로 기존 선입견에 의해 구성된 타자화 기제를 비판적으로 성찰하고 장소의 실체적 진실을 탐색하려는 주체적 인식의 변화를 살펴볼 수 있는 표현이다.

셋째, 공간적 측면에서 학습자들은 한반도를 물리적 경계에 갇힌 정적인 분단 공간에서, 인적·물적 교류와 상호작용이 발생하는 주체적인 관계적 장소로 재인식하였다. 사전 검사에서는 분단된 상태 자체를 묘사하는 데 그쳤으나, 사후 검사에서는 연결된 인프라를 바탕으로 한 능동적인 교류와 횡단에 대한 표현이 등장하였다. 학습자들은 “이산가족들이 서로 오갈 수 있으면 좋겠다고 생각했다(a-3)”, “기차를 타고 북한에 가보고 싶다(a-24)”, “통일이 되어 기차로 자유롭게 다녔으면 좋겠다(b-4)”라며 물리적 이동과 사회적 만남을 구체적으로 상상하였다. 나아가 “남북한의 좋은 점을 알 수 있었다(b-14)”, “통일이 되어 사회가 발달하면 좋겠다(b-19)”는 진술은 북한을 격리해야 할 대상이 아닌, 공존을 통해 시너지를 창출해야 할 파트너로 인식하기 시작했음을 의미한다. 이는 한반도 장소를 사회적 관계와 흐름이 교차하며 관계적으로 열린 장소로서 재맥락화한 결과로 해석할 수 있다(Massey, 1997; 황규덕·박배균, 2019).

2) 관계적 장소 표상으로의 전환 사례 심층 분석

장소 표상의 전환이 개별 학습자의 내면에서 어떻게 시각화되고 언어화되었는지 면밀히 탐색하기 위해, 사전·사후 검사에서 비교적 인식의 변화가 뚜렷하게 나타난 두 명의 학생(b-4, b-9) 사례를 심층 분석하였다. 두 사례는 사전 자료에서 단절성 또는 타자성이 뚜렷하게 나타난 반면, 사후 자료에서는 연결성, 공존성, 이동성 증폭수의 지표가 확인되었으며 서술형 응답에서도 변화의 이유가 비교적 명확하게 드러나 심층 분석 대상으로 선정되었다.

학생 b-4의 사전 심상지도(그림 1)는 Agnew(1994)가 지정한 전형적인 배타적 영토관을 극명하게 시각화하고 있다. 사전 심상지도에서 한반도 중앙에 ‘38선’이 명확히 그어져 있다. 남한은 잎이 풍성한 나무와 건물이 있고

사람들의 표정이 밝은 반면, 북한은 삭막한 회색빛의 앙상한 나무만 존재하는 공간으로 묘사되었다. 학생은 서술형 응답에서도 그림의 강조점을 “북한의 무서움”이라 적으며, “북한은 무서운 것이 많다”라고 부연하였다. 이는 물리적 분단선이 단순히 땅을 나누는 선에 그치지 않고, 장소를 정성적으로 ‘안전한 우리(남한)’와 ‘위험한 타자(북한)’로 분리하는 이분법적 장벽으로 작동하고 있음을 보여준다. 그러나 사후 심상지도(그림 2)에서는 그러한 경계가 허물어지고 한반도는 상호작용이 가능한 장소로 재구성되었다. 그림에서 38선은 완전히 사라졌고, 북한 지역에도 높은 빌딩이 세워졌으며 한반도 전체가 푸르른 녹지로 통합되어 묘사되었다. 특히 남북한의 국기가 새롭게 합쳐진 형태가 등장하고, 남한에서 기차를 타고 북한까지 나아가는 모습이 시각화되었다. 학생은 텍스트를 통

해 “처음에는 북한을 어둡게 그리고 38선을 그렸는데, 지금은 38선을 없애고 통일된 우리나라를 밝게 그렸다”라고 자신의 표상 변화를 명확히 설명했다. 나아가 “통일이 되어 기차로 자유롭게 다녔으면 좋겠다”라는 응답은 분단된 한반도에 대한 고립된 영토관에서 벗어나 능동적인 인적·물적 흐름(flow)이 발생하는 역동적인 연결망으로 재인식하였음을 나타낸다.

학생 b-9의 사례는 물리적 장벽으로 발생한 사람들의 사회적인 단절과 그 극복의 과정을 잘 보여준다. 사전 심상지도(그림 3)에서 이 학생은 굵게 그어진 한반도 ‘휴전선’과 함께, 북한에서 남한으로 탈북하는 사람의 모습을 중심에 그렸다. 이는 휴전선이 평범한 삶을 가로막아 북한 사람들이 생존을 위해 목숨을 걸고 경계를 넘어야만 하는 비극적 이탈의 원인으로 표상되었음을 의미한다. 반면,

* 이 지도에서 현재의 '남한'과 '북한'을 떠올렸을 때, 여러분의 머릿속에 가장 먼저 생각나는 모습 또는 장면을 빈 공간에 자유롭게 표현해주세요.
(그림을 그리기 어렵다면 기호, 단어, 짧은 문장으로 적어도 좋습니다.)

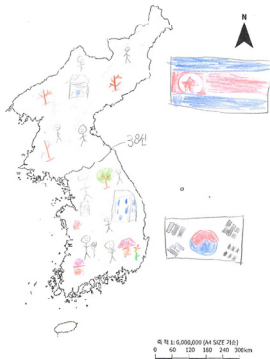


그림 1. 학생 b-4의 사전 심상지도

* 이 지도에서 현재의 '남한'과 '북한'을 떠올렸을 때, 여러분의 머릿속에 가장 먼저 생각나는 모습 또는 장면을 빈 공간에 자유롭게 표현해주세요.
(그림을 그리기 어렵다면 기호, 단어, 짧은 문장으로 적어도 좋습니다.)



그림 2. 학생 b-4의 사후 심상지도

* 이 지도에서 현재의 '남한'과 '북한'을 떠올렸을 때, 여러분의 머릿속에 가장 먼저 생각나는 모습 또는 장면을 빈 공간에 자유롭게 표현해주세요.
(그림을 그리기 어렵다면 기호, 단어, 짧은 문장으로 적어도 좋습니다.)

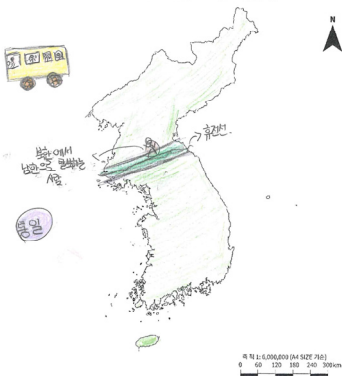


그림 3. 학생 b-9의 사전 심상지도

* 이 지도에서 현재의 '남한'과 '북한'을 떠올렸을 때, 여러분의 머릿속에 가장 먼저 생각나는 모습 또는 장면을 빈 공간에 자유롭게 표현해주세요.
(그림을 그리기 어렵다면 기호, 단어, 짧은 문장으로 적어도 좋습니다.)



그림 4. 학생 b-9의 사후 심상지도

사후 심상지도(그림 4)에서는 가장 핵심적이었던 휴전선이 완전히 삭제되었다. 그 자리에는 이산가족이 헤어지지 않고 다시 만나는 모습과 함께 통일 대한민국의 경제적으로 부강한 이미지가 채워졌다. 학생은 서술형 응답을 통해 사전·사후 심상지도의 가장 큰 변화로 “휴전선을 그렸던 것을 없앴다”는 점을 들며, 그 까닭을 “휴전선이 없어져서 자유롭게 왕래한다”, “자유롭게 누구나 편하게 살 수 있다”라고 명시하였다. 이는 물리적 차단(휴전선)을 걷어내고, 인간의 일상적이고 자유로운 사회적 관계망이 회복되는 과정을 시각적·언어적으로 구현해 낸 것이다.

이 두 사례는 5학년 학습자들이 또래 주도의 프로젝트 학습을 거치며 한반도를 절대적이고 배타적인 분단 영토로 인식하던 기존의 틀에서 벗어나는 과정을 구체적으로 보여준다. 이들은 단순히 경계선을 지우는 시각적 행위를 넘어, 그 공간을 채울 새로운 관계적 가치(‘기차’로 대변되는 이동성과 ‘이산가족의 만남’으로 대변되는 공존성)를 주체적으로 상상하고 묘사함으로써, 한반도를 관계적 장소로 재맥락화해 나가는 유의미한 인식의 확장을 드러내었다.

3) CAPT 프로젝트 학습의 과정적 성찰과 지리 교육적 의미

학생들의 장소 표상 변화를 이끌어낸 교육적 동력을 확인하기 위해, 심상지도 작성 시 동반된 문항 중 활동을 통해 생각이나 느낀 점에 대한 서술형 응답을 분석하였다. 분석 결과, CAPT 프로젝트 학습은 단순한 지식의 습득을 넘어 학습자의 정의적 태도 완화와 자기주도적 학습 동기 부여에 유의미한 비계로 작용하였음이 확인되었다.

가장 두드러진 변화는 북한 및 분단 현실에 대한 학습자들의 정서적 거부감이 완화되고 평화적 공존을 지향하는 태도가 증가했다는 점이다. 사전 검사 응답에서는 “북한이 무섭다”, “통일이 되는 것이 좋은지 모르겠다”, “북한과 우리는 다르다”와 같이 북한에 대한 두려움과 통일에 대한 회의감을 드러낸 부정적 응답이 7명에게서 나타났으나, 사후 검사에서는 동일한 범주의 응답이 3명으로 감소하였다. 반면, “통일이 되면 좋겠다”, “평화로워지면 좋겠다” 등 통일과 평화에 대한 긍정적 기대를 표출한 학생은 사전 검사 결과 19명에서 사후 검사 결과 24명으로

증가하였다.

이러한 수치적 변화는 학생들의 구체적인 진술을 통해 그 맥락이 확인된다. 학생들은 “북한이 무조건 나쁘다고만 생각했는데 새로운 사실을 많이 알게 되었다(a-21)”, “북한에 대한 나쁜 이미지가 조금은 사라졌다(a-2)”, “통일이 되면 두려움이 사라진다(b-15)”라고 성찰하였다. 이는 학습자들이 맹목적으로 내면화하고 있던 분단 공간에 대한 공포와 적대감을 프로젝트 학습을 통해 주체적으로 성찰하고 해체해 나가는 과정을 보여준다.

또한, 본 학습 과정이 학습자들에게 유의미한 지적 자극과 동기를 부여했음은 학습 내용과 호기심을 언급한 응답의 증가를 통해 확인할 수 있었다. “통일에 대해 공부할 수 있었다”, “더 공부하고 싶다”와 같이 학습 경험 자체의 긍정성을 언급한 학생은 사전 검사 결과 12명에서 사후 검사 결과 22명으로 대폭 증가하였다. 특히 주목할 점은 이러한 배경에 상급생(6학년)과의 또래교수 학습이 핵심적으로 자리하고 있다는 사실이다. 학습자들은 “6학년과 함께 공부하며 재미있는 경험이 되었다(a-13)”, “6학년 형들에게 통일에 대해서 많이 배웠다(a-20)”, “6학년과의 수업으로 생각이 많이 바뀔 수 있었다(a-3)”라고 명시적으로 진술하였다. 이는 일방적인 지식 전달이 아니라, 선배 튜터와의 눈높이에 맞는 상호작용이 5학년 학습자들의 한반도 장소 인식 전환에 인지적·정서적 기반이 되었음을 의미한다.

결과적으로 본 연구에서 실시한 CAPT 프로젝트 학습은 학습자들이 한반도를 관계적 장소로 재맥락화하는 장소 표상의 전환을 유도하였으며, 또래 학습자와의 상호작용이 평화적 공존의 인식을 형성하는 데 유의미한 교육적 맥락으로 작용하였음을 시사한다(김선희, 2026; Chang *et al.*, 2025).

V. 결론 및 제언

본 연구는 또래교수 학습 중심의 평화·통일 프로젝트에 참여한 초등학생의 평화·통일 감수성과 한반도 장소 표상 변화 양상을 분석하는 데 목적을 두었다. 이를 위해 6학년 학생을 튜터로, 5학년 학생을 튜티로 연결한 CAPT 기반 프로젝트 학습을 실시하고, 5학년 학습자의 사전·사후 평화·통일 감수성 설문 응답과 심상지도 및 서술형 응

답을 함께 분석하였다. 연구 결과를 바탕으로 도출한 결론은 다음과 같다.

첫째, 미래교수 학습 중심의 평화·통일 프로젝트에 참여한 이후 초등학생의 평화·통일 감수성은 전반적으로 향상되었다. 전체 평화·통일 감수성 점수는 사전 검사보다 사후 검사에서 유의하게 높아졌으며, 하위 영역 중 통일 인식, 관계론적 인식, 평화·통일 실천성 인식에서도 유의한 향상이 나타났다. 이는 6학년 튜터와의 상호작용을 포함한 프로젝트 학습 경험이 통일 문제에 대한 학습자의 관심을 높이고, 한반도를 단절된 공간이 아닌 관계형성이 가능한 장소로 상상하도록 돕는 데 일정한 교육적 의미가 있음을 보여준다.

둘째, 다원적·평화적 인식 영역에서는 사전·사후 간 유의한 차이가 나타나지 않았다. 이는 해당 영역의 사전 평균이 상대적으로 높았다는 점과 관련하여 해석할 수 있다. 학생들은 이미 기존 교육과정과 학교생활을 통해 북한 주민을 이웃으로 바라보고, 다름을 존중하며, 갈등을 평화적으로 해결해야 한다는 보편적 가치에 대해 일정 수준의 인식을 형성하고 있었던 것으로 보인다. 또한 다원적·평화적 인식은 단기간의 프로젝트만으로 쉽게 변화하기보다 지속적인 교육 경험을 통해 점진적으로 형성되는 정의적·가치적 영역임을 시사한다.

셋째, 사전·사후 심상지도와 서술형 응답을 분석한 결과, 학생들의 한반도 장소 표상은 배타적 영토 표상 중심에서 관계적 장소 표상을 일부 포함하는 방향으로 변화하였다. 사전 검사에서는 휴전선, 38선, 전쟁, 군인, 무기, 핵폭탄 등 남북 간 단절과 적대적 이미지를 강조하는 표현이 두드러졌다. 반면 사후 검사에서는 한민족, 통일, 대화, 기차 이동, 자유로운 왕래, 이산가족의 만남 등 ‘연결성’, ‘공존성’, ‘이동성’을 드러내는 표현이 증가하였다. 이는 학생들이 한반도를 단순히 분단된 영토로 바라보기보다, 상호 관계적인 열린 장소로 상상하는 양상을 보였음을 의미한다.

넷째, 이러한 변화는 배타적 영토 표상이 관계적 장소 표상으로 완전히 대체되었다는 의미는 아니다. 사후 검사에서도 단절성과 타자성 지표는 여전히 일부 학생에게서 나타났다. 따라서 본 연구의 정성적 분석 결과는 학생들의 단절적 인식이 완전히 해소되었다기보다, 기존의 분단 현실 인식 위에 연결, 공존, 이동 가능성에 대한 새로운

관점이 추가되고 확장된 것으로 해석하는 것이 타당하다.

이상의 결과는 미래교수 학습 중심의 평화·통일 프로젝트가 초등학생에게 추상적인 통일 담론을 생활 언어와 구체적 장소 상상으로 재맥락화하는 데 기여할 수 있음을 시사한다. 통일과 분단은 초등학생에게 직접 경험하기 어려운 주제이지만, 6학년 튜터와의 상호작용은 5학년 학습자가 자신의 질문과 감정을 비교적 안전하게 표현하고, 북한과 한반도에 대한 기존 이미지를 점검하는 계기를 제공하였다. 특히 심상지도와 서술형 응답에서 나타난 변화는 평화·통일 교육이 단순한 지식 전달을 넘어 장소 인식과 감수성의 변화를 함께 다룰 필요가 있음을 보여준다.

본 연구의 결과를 바탕으로 다음과 같은 제언을 제시한다. 첫째, 초등 평화·통일 교육은 통일의 필요성이나 분단의 역사적 사실을 전달하는 수준을 넘어, 학습자가 한반도를 자신의 삶과 연결된 장소로 상상할 수 있도록 구성될 필요가 있다. 이를 위해 심상지도, 이야기, 토의, 질문 만들기, 역할 수행 등 학습자의 지리적 상상력을 촉진하는 활동을 적극적으로 활용할 수 있다.

둘째, CAPT 기반 평화·통일 프로젝트는 단순한 선후배 만남이나 일회성 발표 활동에 그쳐서는 안 된다. 본 연구에서 6학년 튜터는 5학년 튜터의 눈높이에 맞추어 평화·통일 내용을 설명하고 질의응답을 수행하는 핵심적인 역할을 담당하였다. 따라서 이러한 활동이 안정적으로 운영되기 위해서는 튜터 학생을 위한 사전 내용 학습, 오개념 예방 자료, 질문 응답 준비, 교사의 피드백 절차가 함께 마련될 필요가 있다.

셋째, 평화·통일 교육의 효과를 평가할 때 설문 중심의 정량적 평가만으로는 학습자의 인식 변화를 충분히 포착하기 어렵다. 본 연구에서 확인된 것처럼 심상지도, 서술형 응답, 성찰문, 산출물 분석 등을 함께 활용할 때 학습자의 감수성과 장소 표상 변화를 보다 입체적으로 이해할 수 있다.

넷째, 후속 연구에서는 본 연구의 한계를 보완할 필요가 있다. 본 연구는 한 학교의 5학년 학생 48명을 대상으로 한 단일집단 사전·사후 설계로 이루어졌기 때문에 연구 결과의 일반화에는 제한이 있다. 또한 본 연구에서 나타난 변화는 CAPT 자체의 독립적 효과라기보다 상급학생 미래교수 학습, 프로젝트 기반 활동, 범교과 평화·통일 수업, 사전학습 경험이 결합된 교육적 맥락 속에서 나타

난 결과로 해석할 필요가 있다. 향후 연구에서는 비교집단을 포함한 연구 설계, 다양한 지역과 학년을 대상으로 한 반복 연구, 장기적 추적 연구를 통해 CAPT 기반 평화·통일 프로젝트의 효과를 보다 정교하게 검토할 필요가 있다. 또한 본 연구는 5학년 튜터의 변화에 초점을 두었으므로, 후속 연구에서는 6학년 튜터의 평화·통일 감수성, 시민적 행위주체성, 지리적 표상 설명 능력 변화도 함께 분석할 필요가 있다.

종합하면, 본 연구는 또래교수 학습 중심의 평화·통일 프로젝트가 초등학생의 평화·통일 감수성 향상과 한반도 장소 표상 변화에 일정한 교육적 가능성을 지님을 확인하였다. 특히 학생들이 한반도를 단절과 적대의 공간으로만 인식하는 데서 나아가, 연결과 공존, 이동이 가능한 관계적 장소로 상상하게 되었다는 점은 초등 지리교육에서 평화·통일 교육을 새롭게 구성할 수 있는 실천적 시사점을 제공한다.

참고문헌

- 강순원, 2016, “인간안보 관점에서의 세계시민교육”, 국제이해교육연구, 11(1), 1-32.
- 강순원, 2019, “한반도 분단극복 평화교육으로서 통일교육과 국제이해교육과의 조율”, 국제이해교육연구, 14(1), 1-34.
- 구경호, 2024, “중단자료를 활용한 초등학생의 핵심역량 성장궤적 및 경상남도교육청의 혁신교육 정책 효과성 분석”, 교육융합연구, 22(1), 399-425.
- 김기남, 2020, “평화와 통일을 위한 한국지리 교육과정 구상-영토와 경계의 관계론적 인식을 중심으로-”, 한국지리환경교육학회지, 28(2), 73-87.
- 김대훈, 2020, “한반도 평화시민 양성을 위한 지리과 교육과정 개선 방안”, 한국지리환경교육학회지, 28(2), 25-38.
- 김미정·이광호·이미진·성창근, 2013, “또래학습을 통한 또래교사와 또래학습자의 인지구조 변화-초등 도형영역에 대하여-”, 초등수학교육, 16(2), 107-122.
- 김범수·김병로·장용석·김영호·이유철·이성우·조현주, 2025, 2025 통일외사조사, 서울대학교 통일평화연구원.
- 김병연, 2018, 학교통일교육의 잠재적 교육과정에 대한 연구, 서울대학교 대학원 박사학위논문.
- 김병연·오유석, 2026, “도덕과 통일교육에서 감수성에 관한 연구-통일 감수성과 평화 감수성 논의를 중심으로-”, 한국초등도덕교육학회, 95, 193-218.
- 김선희, 2026, “지리적 상상력에 관한 개념적 고찰과 지리교육적 함의”, 사회과학연구, 14(1), 217-240.
- 김일두, 2015, 사적 맥락의 관점에서 본 어린이의 장소감: ‘어린이 지리학’을 중심으로, 한국교원대학교 대학원 석사학위논문.
- 김준기, 2020, 프로젝트 학습을 적용한 초등 통일 수업 연구, 서울교육대학교 교육전문대학원 석사학위논문.
- 김현주, 2026, “초등학교 ‘세계의 기후’ 학습에 대한 지리교육적 방향 탐색”, 한국지리환경교육학회지, 34(1), 1-26.
- 박배균, 2013, “영토교육 비판과 동아시아 평화를 지향하는 대안적 지리교육의 방향성 모색”, 공간과 사회, 23(2), 165-200.
- 박영미, 2016, 상호적 또래교수가 초등학생의 학업성취도, 자기결정성학습동기, 학업적자기효능감에 미치는 영향, 한양대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 성다혜, 2016, 상호적 또래교수 학습의 뇌과학적 이해와 교육적 시사점, 서울교육대학교 교육전문대학원 석사학위논문.
- 손민석, 2026, “공익적 지리정보 기반 봉사 학습이 사회적 공감 함양에 미치는 영향: 노인 복지맵 봉사 프로젝트를 사례로”, 한국지리학회지, 15(1), 19-35.
- 송석재, 2009, “통일교육의 타자철학적 접근”, 초등도덕교육, 31, 199-224.
- 신진혁·김혜진, 2025, “관계론적 장소관에 기반한 다문화수용성 함양방안 탐색”, 사회과학연구, 13(2), 83-103.
- 안지영, 2021, “평화가 삶이 되는 ‘회복적 통일교육’ 교과목 개발: 비폭력대화과 북한 영화 리터러시를 중심으로”, 북한연구학회보, 25(2), 151-202.
- 양병일·김준혁, 2018, “그림지도에 나타난 초등학교 학습자의 공간인지”, 한국사회과학교육연구학회, 57(2), 17-35.
- 여명주, 2025, 어려운 지식 수업이 초등학생의 평화 감수성에 미치는 영향, 서울교육대학교 교육전문대학원 석사학위논문.
- 오덕열, 2018, 평화학 기반의 통일교육 실천을 위한 비판적 실행연구, 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 오덕열, 2019, “평화감수성 함양을 위한 평화교육으로서의 통일교육 연구”, 인격교육, 13(1), 75-107.
- 윤철기, 2026, “한국 민주주의의 회복 이후 평화통일교육의 패러다임 전환: 평화·민주주의·인권의 실현을 위한 통합 모델”, 도덕윤리과교육, 90, 511-538.
- 이범웅, 2019, “도덕적 정서 함양을 위한 습관화의 함의에 대한 연구”, 초등도덕교육, 66, 81-113.

- 이수정, 2019, 문학작품을 활용한 지리적 상상력의 신장: 소설 『소나기』를 사례로, 서울교육대학교 교육전문대학원 석사학위논문.
- 이슬기, 2019, “평화·통일교육의 방향 모색: 탈분단 담론을 중심으로”, 도덕윤리과교육, 65, 83-102.
- 이신애, 2015, 북한이탈주민에 대한 초등학교 6학년의 태도 유형화 및 통일교육적 대안 모색: Q방법론을 활용하여, 서울교육대학교 교육전문대학원 석사학위논문.
- 이인정, 2019, “평화·통일 감수성 함양 교육의 목표와 내용 체계에 관한 연구”, 도덕윤리과교육, 62, 1-24.
- 이인태, 2013, “초등학생들의 북한 이미지 측정과 분석: 경기도 초등학교 4, 5, 6학년을 중심으로”, 초등도덕교육, 41, 221-252.
- 장유정, 2024, “2022 개정 도덕과 교육과정에 제시된 통일 감수성과 평화감수성에 대한 이해”, 교육연구, 89, 7-21.
- 정지수, 2023, 평화교육 통합적 접근 모형 개발 연구, 가톨릭대학교 대학원 박사학위논문.
- 최재영·유수진, 2019, “지리교육에서 심상지도(mental map)의 활용: 초등 사회과 4학년 단원을 사례로”, 한국지도학회지, 19(3), 103-116.
- 최지숙, 2014, 장애학생과의 학급차원 포래교수가 일반학생의 자아개념과 수용 태도에 미치는 영향, 한국교원대학교 교육대학원 석사학위논문.
- 최지영, 2008, 포래교수관련 논문의 통합적 분석, 경희대학교 대학원 석사학위논문.
- 하준서·황진태, 2025, “20대 청년층의 통일 필요성 인식에 영향을 미치는 사회적 요인 분석 - KINU 통일의식조사 데이터를 활용하여”, 북한학연구, 21(2), 187-226.
- 홍서영, 2025, “통일에 대한 초등학생들의 인식 분석 - 초등 사회과 교육 현장에서 평화·통일교육 적용에 관한 연구”, 통일교육연구, 22(2), 91-129.
- 황규덕·박배균, 2019, “지리교육에서 장소 이해에 대한 관계적 전환의 필요성에 대한 소고”, 한국지역지리학회지, 25(1), 20-37.
- 황진태, 2021, “여성주의적 지리와 통일교육을 위한 인스타그램 활용방안 모색”, 한국지역지리학회지, 27(1), 70-91.
- Agnew, J., 1994, The territorial trap: The geographical assumptions of international relations theory, *Review of International Political Economy*, 1(1), 53-80.
- Chang, A., Mauer, E., Wanzek, J., Kim, S., Scammacca, N., and Swanson, E., 2025, Examining the academic effects of cross-age tutoring: A meta-analysis, *Educational Psychology Review*, 37, 19.
- Cohen, J., 1988, *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd ed.)*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale.
- Krippendorff, K., 2018, *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology (4th ed.)*. SAGE Publications, Thousand Oaks.
- Massey, D., 1997, A global sense of place, in Barnes, T., and Gregory, D.(eds.), *Reading Human Geography*, Arnold, London, 315-323.
- Vygotsky, L. S., 1978, *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S., and Souberman, E.(eds.), Harvard University Press, Cambridge.
- West, S. G., Finch, J. F., and Curran, P. J., 1995, Structural equation models with nonnormal variables: Problems and remedies, *Sociological Methods & Research*, 24(1), 167-213.

접 수 일: 2026. 04. 30

수 정 일: 2026. 05. 29

게재확정일: 2026. 05. 29

교신: 이강희, 48297, 부산광역시 수영구 광안로35번길 42, 부산대학교 통일한국연구원 특별연구원 겸 광안초등학교 교사(kanghee6430@gmail.com, 051-790-2200)

Correspondence: Kanghee Lee, kanghee6430@gmail.com