

2022 개정 교육과정 지리 교과의 평화·통일교육: 교육과정과 교과서의 언어네트워크 분석을 중심으로

김혜진* · 조철기** · 이윤미***

Peace and Unification Education in Geography under the 2022 Revised National Curriculum: A Semantic Network Analysis of the Curriculum and Textbooks

Hyejin Kim* · Chul-Ki Cho** · Yunmi Lee***

요약 : 본 연구는 2022 개정 교육과정에 따른 지리 교과 평화·통일교육의 교육과정과 교과서를 언어네트워크 분석을 하였다. 분석 결과, 첫째, 교육과정 성취기준에서는 ‘당위적 통일’에서 ‘공간적 평화’로의 전환이 나타났다. 둘째, ‘접경지역’, ‘한반도’, ‘지역’, ‘지정학적’ 등 공간적·지리적 개념이 네트워크의 구조적 중심을 차지함으로써 지리 교과의 차별적 특성이 확인되었다. 셋째, 학교급 간 공간적 범위와 관계적 맥락의 측면에서 계열성과 차별성이 확인되었다. 본 연구는 지리 기반 평화·통일교육 연구에 언어 네트워크 분석을 적용하여 2022 개정 교육과정의 의미 구조를 확인하고, 향후 평화·통일교육을 위한 기초 자료를 제공하였다는 점에서 의의를 가진다.

주요어 : 언어 네트워크, 통일교육, 평화·통일교육, 2022 개정교육과정

Abstract : This study employed semantic network analysis to examine the curriculum and textbooks for peace and unification education in geography under the 2022 Revised National Curriculum. The findings are as follows. First, the achievement standards revealed a shift from “normative unification” toward “spatial peace.” Second, spatial and geographical concepts such as “border area,” “Korean Peninsula,” “region,” and “geopolitical” occupied structurally central positions in the network, highlighting the distinctive characteristics of geography as a school subject. Third, both continuity and differentiation across school levels were identified in terms of spatial scope and relational context. This study is significant in that it applies semantic network analysis to geography-based peace and unification education, identifies the semantic structure of peace and unification education in the 2022 Revised National Curriculum, and provides a foundation for the future development of peace and unification education.

Key Words : Semantic Network Analysis, Unification Education, Peace and Unification Education, 2022 Revised National Curriculum

*지수중학교 교사(Teacher, Jisu Middle School, dhjms7@google.com)

**경북대학교 사범대학 지리교육과 교수(Professor, Department of Geography Education, Teachers College, Kyungpook National University, ckcho@knu.ac.kr)

***경북대학교 사범대학 지리교육과 강사/중등교육연구소 연구원(Lecturer, Department of Geography Education, Teachers College, Kyungpook National University/Researcher, Secondary Education Research Institute attached to Teachers College of Kyungpook National University, redegyn@naver.com)

I. 서론

1945년 광복 이후 한반도는 분단이라는 역사적 현실과 마주하게 되었다. 처음에는 미·소 양국의 군정 관리를 위한 임시적 조치였던 분단은 한국전쟁과 냉전 체제, 국제정세의 변화속에서 고착화되었다. 통일신라 이후 약 1,300년간 이어진 통일 한반도의 역사는 이제 약 80년간 지속된 분단 체제로 이어지고 있으며, 분단의 장기화는 통일에 대한 사회적 관심과 의지를 약화시키고 있다. 실제로 2024년 학교 통일교육 실태조사에 따르면 학생들의 북한에 대한 부정적 인식이 긍정적 인식보다 28.9% 높게 나타났으며 통일 필요 인식은 2022년 57.6%에서 2024년 47.6%로 감소한 반면, 필요하지 않다는 인식은 31.7%에서 42.3%로 증가하였다. 또한 북한을 협력 대상으로 바라보는 학생은 34.4%인데 비해 경제·적대 대상으로 바라보는 학생이 63.2%에 달해 북한과 통일에 대한 긍정적 인식이 점차 약화되고 있음을 보여준다(국립통일교육원, 2024). 그러나 통일에 대한 사회적 관심이 감소하고 있다고 해서 통일의 당위성까지 사라지는 것은 아니다. 오히려 통일을 단순한 결과가 아니라 대한민국의 가치와 민주주의를 유지하면서 평화적 방법으로 사회적 충격을 최소화해 나가는 ‘과정’으로 이해하는 관점이 더욱 중요해지고 있다.

우리나라 통일교육은 시대적·정치적 상황에 따라 지속적으로 변화해 왔다. 분단 이후 1980년대 중반까지는 반공교육의 성격이 강했으며, 이후 통일·안보교육을 거쳐 1990년대 후반에는 통일교육으로 정착하였다. 2018년 통일부 통일교육원은 1999년 통일교육 지원법이 제정된 이래 거의 매년 발간되던 「통일교육 지침서」를 대체한 「평화·통일교육: 방향과 관점」을 발간, 정부 차원에서 평화를 전면에 내세우며 통일교육의 지향을 ‘평화’로 규정하였다(통일교육원, 2018). 최근에는 평화·통일교육으로 전환되면서 새로운 패러다임을 맞이하고 있다. 비록 시대마다 강조점은 달라졌지만, 통일교육 담론 내부에는 서로 다른 가치와 관점이 공존해왔다(이슬기, 2019).

평화·통일교육은 통일교육과 평화교육의 결합을 넘어 평화교육의 관점에서 통일교육을 재개념화한 것으로 볼 수 있다(김진숙 등, 2018). 최근에는 북한을 평화적 공존의 동반자로 이해하고, 평화를 통일을 위한 수단이 아니라 교육이 지향해야 할 목표로 인식하는 관점이 확대되고 있다(김선자·주우철, 2019; 한만길, 2019).

사회과는 학교 통일교육을 담당하는 핵심 교과이며, 그

중에서도 지리교육은 공간적 관점에서 평화 공존과 상호 이해를 구체적으로 탐구할 수 있다는 점에서 의의를 갖는다. 지리교육은 통일을 영토, 인구, 자원, 지역 간 상호작용 등 다양한 공간적 맥락에서 이해하도록 함으로써 평화·통일교육의 실천적 기반을 제공한다.

특히 2022 개정 교육과정은 2018년 ‘평화·통일교육’이라는 개념이 정부의 공식 문서에 등장한 이래 처음으로 고시된 국가 수준의 교육과정이라는 점에서 중요한 의미를 지닌다. 또한 지리과가 계통지리 중심에서 지역지리 중심 체계로 전환되면서 북한, 한반도, 동아시아를 하나의 지역 단위에서 종합적으로 이해하도록 구성되었다. 이러한 변화는 평화·통일교육의 새로운 지향이 교육과정과 교과서에 어떻게 반영되었는지를 분석할 수 있는 중요한 계기를 제공한다.

이에 본 연구는 언어 네트워크 분석을 활용하여 2022 개정 지리과 교육과정과 교과서에 나타난 평화·통일교육의 의미 구조를 분석하고 학교급별 계열성과 지향성을 규명하고자 한다. 이를 통해 지리 교과에 나타난 평화·통일교육의 개념적 관계망을 실증적으로 규명하고, 향후 지리과 평화·통일교육의 방향성에 대한 시사점을 제시하고자 한다.

II. 이론적 배경

1. 평화·통일교육에 대한 논의

우리나라 통일교육은 정부 수립 이후 반공교육, 통일·안보교육, 통일교육을 거쳐 현재의 평화·통일교육으로 발전해 왔으며, 교육과정과 시대적 상황에 따라 그 명칭과 성격이 변화해 왔다. 먼저 반공교육 시기의 통일교육은 교수요목기(教授要目期)로부터 제4차 교육과정 시기까지의 통일교육으로 자유민주주의 체제를 수호하기 위한 반공교육이 주류를 이루었으며, 북한의 존재 자체를 인정하지 않는 특징을 보였다. 다음의 통일·안보교육 시기의 통일교육은 5차 교육과정의 통일교육으로, 북한을 위협적인 실체인 동시에 살길을 함께 모색해야 할 형제라는 이중성을 띤 대상으로 보며 이전의 반공 교육의 틀을 벗어난 새로운 차원의 통일교육을 제안하였다. 이후 통일교육 시기의 통일교육은 6차 교육과정에 반영된 통일교육으로, 통일·안보교육에서 발생하는 이중적인 북한 인식을 제대로 결합하지 못한 것에 대한 새로운 대안으로, 이제까지의 소극

적 분단 극복 차원을 넘어 적극적으로 통일 방안을 모색하고 아울러 통일 이후의 민족 공동체의 삶에 대비해야 한다는 점을 부각시켰다는 특징이 있었다(박찬석, 2011).

이에 비해 현재의 평화·통일교육은 기존 통일교육이 지닌 결과 중심적 통일관과 평화적 과정을 소홀히 한 한계를 비판적으로 성찰하는 데서 출발한다. 이는 통일을 단지 평화적인 절차를 통해 달성해야 한다는 입장을 넘어, 평화를 통일이 지향해야 할 궁극적이고 우선적인 가치로 설정하는 교육적 관점의 전환을 의미한다.

이러한 평화·통일교육의 개념적 정의는 이미 여러 연구에서 이루어져 왔다. 김국현 등(2018)은 ‘갈등과 폭력의 일상 문화를 버리고 평화를 삶의 원리로 습관화하고 삶의 자연스러운 조건으로 만들어 가는 문화를 만들기 위한 교육’으로 정의하였고, 김선자·주우철(2019)은 ‘평화에 기반을 두어 통일을 이루고 통일 이후의 평화로운 삶을 일구어가기 위해 필요한 지식, 가치관 및 태도, 실천능력을 기르는 교육’으로, 오기성(2019)은 ‘분단이라는 조건 하에서 평화를 지향하고 구축해 나갈 수 있는 역량을 길러주는 교육’으로 정의했다. 한만길(2019)은 ‘평화의식을 바탕으로 북한을 우리와 더불어 살아갈 동반자로 인식하고 남북한의 평화적 관계를 증진하면서 평화·통일을 이루는데 필요한 의지와 태도를 함양하는 교육’으로 정의했다.

결국 평화·통일교육은 통일을 당연시하지 않고, 평화의 관점에서 통일과 통일 이후의 지속적 평화를 추구하며, 남북을 협력적 평화공동체로 인식하고, 분단이 만든 비평화적·폭력적 구조를 해소하는 데 중점을 둔 개념으로 정의되었다고 볼 수 있다. 문제는 이러한 평화·통일교육에 관한 논의는 다양했으나 통일된 개념이 부재해 학교 현장에서 적용이 어려웠다는 점이다. 이에 교육과정평가원에서는 학교 평화·통일교육이란 “평화적 관점에서 남북 분단으로 인해 발생하는 다양한 문제를 인식하고, 한반도의 평화와 통일을 위해 남북한의 상호이해·존중·공존 방안을 능동적으로 모색하고 실천할 수 있는 시민을 기르는 교육”으로 정의하였다(김상범 등, 2020). 한국교육과정평가원은 평화·통일교육을 ‘평화교육의 철학에 기반한 통합적 통일교육’으로 규정하면서, 핵심 역량으로 평화 감수성 역량, 통일 탐구 역량, 민주적·평화적 소통 역량, 평화·통일 실천 역량을 제시했다. 이는 교과서를 넘어서 체험적·관계적 교육으로 그 범위를 확장하는 것을 의미한다. 교실에서의 평화·통일교육은 학생들의 일상에서 갈등을 다루는 능력, 타인과 협력하는 태도, 민

주적 의사 소통 능력을 기르는 데 초점을 두는 것을 강조하면서 학생들이 스스로가 평화를 창조하는 주체로 성장하는 과정에 중점을 둔다고 할 수 있다.

평화·통일교육은 분단 극복 또는 남북의 제도적 통합을 목적으로 하는 교육이 아니라, 한반도 사회 전반에 평화적 가치와 공존 문화를 확산하는 교육적 과정이라고 그 정의를 내릴 수 있을 것이다. 기존에는 정치적·이념적 접근에 치중했다면 이제는 평화교육의 철학과 방법론이 통합된 형태로, ‘과정으로서의 통일’과 ‘생활 속의 평화’를 추구함으로써 기존 통일교육의 한계를 극복해 나가야 한다고 볼 수 있다. 결국 통일은 결과 또는 제도적 상태가 아니라, 분단과 갈등을 평화적으로 전환하며, 공존 질서를 구축해가는 사회적 실천이라고 할 수 있을 것이다.

2. 지리교육과 평화·통일 교육

사회과는 시민성 함양을 궁극적 목표로 하며, 2022 개정 교육과정은 이를 역량 중심으로 강화하였다. 그렇다면 사회과의 하위 영역인 지리 교과는 이러한 역량 중심의 교육 체계 속에서 평화·통일교육을 어떠한 관점과 방법으로 구현하고 있는지를 살펴볼 필요가 있다.

지리교육의 연구 흐름 중 하나는 기존 교육과정에 내재된 ‘폐쇄적인 국토관’을 비판하고 이를 극복하려는 시도의 연구가 있다. 박배균(2013)은 냉전적 사고를 기반으로 하여 국가 영토를 고정된 실체로 간주하는 기존의 국토관이 존재한다고 진단하였다. 내부와 외부를 이분법적으로 구분하는 사고 틀에 따라 ‘영역적 함정’을 초래한다고 지적하면서, 이에 따라 분단을 ‘국토의 일체성 상실’ 또는 ‘공간의 왜곡’이라는 개념이 교과서에 반영되어 있었으며, 분단 이전의 ‘정상적 국토’를 전제하는 본질주의적 관점을 강화하는 부작용이 있었다고 주장하였다.

이에 대한 대안으로 황규덕·박배균(2019)은 ‘관계론적 장소관’을 제시하였다. 이 관점은 영토와 경계를 고정된 실체로 보지 않고, 사회적·정치적·경제적 관계 속에서 끊임없이 형성되고 변화하는 결과로 이해하는데, 이러한 시각은 지리과에서 평화·통일교육의 교육적 역할을 확장하는 데 중요한 의미를 지닌다고 볼 수 있다. 예컨대, 학생들이 비무장지대(DMZ)나 군사분계선을 보면서 단절이나 대립의 상징으로만 인식하는 것이 아니라 남북 간 상호작용과 협력의 잠재력이 공존하는 ‘관계적 공간’으로 바라볼 수 있도록 도와주는 것이 바로 이러한 관계

론적 장소관에 따른 교육이라고 할 수 있다.

여기서 한 걸음 더 나아가 김기남(2020)은 한국지리 교육과정에서 ‘영토’와 ‘경계’ 인식에 주목하며, 이를 통해 통일 및 평화 교육적 관점을 반영할 수 있는 교육과정 구상을 모색하였다. 그는 통일과 관련한 지리교육이 단순히 공간·지리 정보 전달에 그치지 않고, 평화·공존·통일 지향적인 시각을 포함해야 한다고 주장하며 영토와 경계라는 지리적 개념을 재고하고 한반도 및 동아시아 공간을 상호연결성·공존 가능성·평화적 관계의 맥락으로 인식할 것을 제안하였다.

김대훈(2020)은 ‘한반도 평화 시민’을 양성하는 것이 지리과의 평화·통일교육의 목적이라고 주장했다. 평화 감수성, 평화적 실천 역량, 다중 스케일적 탐구 역량이라는 세 가지 핵심 역량을 제시했는데, 각각의 내용은 다음과 같다. 평화 감수성은 분단이 초래한 구조적 폭력과 공간적 불평등을 비판적으로 인식하는 능력, 평화적 실천 능력은 대화·협력·타협을 통해 문제를 해결하는 행동적 역량, 다중 스케일적 탐구 역량은 지역·국가·동북아·세계의 다층적 공간 인식으로 한반도 평화 문제 탐구에 각각 정의하였다. 기존의 지식 습득을 넘어 공간 속 갈등을 평화적으로 전환하는 시민적 역량을 함양하는 것이 중요하다고 하였다.

이민부·김걸(2016)은 ‘통일지리학’을 통일 과정과 이후 국토의 재편을 시공간적 관점에서 탐구하는 학문 영역으로 정의하면서 다양한 관점의 중요성을 강조하였다. 통일은 단순한 정치적 사건이 아니라 장기적이고 구조적인 공간 재구성의 과정이며, 이에 대한 지리학적 접근이 필수적이라는 점을 역설하면서 복합적인 시각의 중요성을 설파했다.

결론적으로 지리과의 평화·통일교육은 단순히 분단 극복을 목표로 하는 교육을 넘어, 공간적 사고를 통한 평화적 공존과 시민성 함양을 지향하고 있음을 알 수 있다. 공간은 단순한 물리적 배경이 아니라 사회·정치적 권력 관계의 산물이므로, 분단 공간에서 나타나는 불평등·환

경파괴·주민 소외 등의 문제는 비판적 성찰과 가치 판단의 대상이 되는바, 관계론적·유연한 영토관을 바탕으로 학생들이 지역과 세계의 상호의존 속에서 평화적 공존의 의미를 탐구하도록 이끄는 교육이 되어야 할 것이다.

III. 연구 내용 및 방법

2022 개정 중·고등학교 지리과 교육과정 중에서 본 연구에서 분석할 교육과정 및 교과서는 중학교「사회 ②」과목과 고등학교「한국지리 탐구」과목이다. 이 두 과목을 선택한 이유는 두 과목 모두 북한의 지리적 특성, 분단의 영향, 접경지역, 한반도 평화와 통일 등 평화·통일교육의 핵심 내용을 독립된 단위 체계로 직접 다루고 있어, 텍스트 수준에서 충분한 분석 대상을 확보할 수 있고, 중학교와 고등학교를 동시에 분석함으로써 학교급에 따른 평화·통일교육의 계열성 및 차별성을 비교할 수 있기 때문이다. 2022 개정 교육과정의 다른 지리 과목인「세계시민과 지리」,「여행지리」,「기후변화와 지속가능한 세계」 등은 평화·통일을 부분적으로만 다루거나 직접적인 단원을 설정하고 있지 않아 본 연구의 분석 목적에는 부합하지 않는 것으로 판단하였다. 이에 평화·통일교육을 핵심 주제로 체계적으로 다루면서 중등교육의 두 학교급을 대표할 수 있는「사회 ②」와「한국지리 탐구」를 최종 분석 대상으로 선정하였다. 2022 개정 교육과정을 바탕으로 개발된 중학교「사회」교과서는 총 5종으로 금성출판사, 동아출판, 미래엔, 비상교육, 천재교과서이고, 고등학교「한국지리 탐구」교과서는 총 2종으로 비상교육, 천재교과서이다. 학교급별 계열성 및 차별성을 규명하기 위해 동일한 출판사이면서 중·고등학교 교과서를 모두 출판한 비상교육과 천재교과서 출판사 중 비상교육을 연구의 대상으로 삼았다.

다음의 표 1은 2022 개정 교육과정 중학교「사회 ②」교과서 평화·통일교육 관련 단위이고, 표 2는 2022 개정 고

표 1. 중학교「사회 ②」교과서 평화·통일교육 관련 단위

중학교「사회 ②」		
대단원	중단원	소단원
XI. 북부 지역	1. 북부 지역의 자연환경과 인문환경	1) 북부 지역의 자연환경 특징은 무엇일까? 2) 북부 지역의 인문환경 특징은 무엇일까?
	2. 분단의 영향과 접경지역	1) 분단이 일상생활에 미친 영향은 무엇일까? 2) 접경 지역은 어떤 곳일까?
	3. 한반도 평화와 우리의 미래	1) 한반도 평화는 왜 중요할까요? 2) 통일 이후 우리의 국토와 삶의 모습은 어떠할까?

표 2 고등학교 「한국지리 탐구」 교과서 평화·통일교육 관련 단위

고등학교 「한국지리 탐구」		
대단원	중단원	소단원
Ⅴ. 동아시아 갈등과 공존 탐구	1. 북한의 지리적 특징과 남북협력	1) 북한은 어떤 지리적 특징이 있을까? 2) 북한의 접경 지역은 어떤 모습일까? 3) 남북 협력 방안은 무엇이 있을까?
	2. 동아시아의 평화와 공존	1) 어디까지가 동아시아일까? 2) 동아시아 접경지역에는 어떤 이슈가 있을까? 3) 동아시아의 평화와 공존을 위한 방안은 무엇일까?

육과정 고등학교 「한국지리 탐구」 교과서 평화·통일교육 관련 단위이다. 다만, 교과서는 본문 텍스트만 분석 대상으로 삼았기 때문에 본문 텍스트 외 사진이나 지도, 그림, 탐구활동 자료 등은 분석 대상에서 제외하였다.

본 연구에서는 2022 개정 교육과정 지리 교과와 평화·통일교육 관련 텍스트에 내재된 의미 구조를 객관적으로 분석하기 위해, 한국어 텍스트 마이닝 소프트웨어인 KrKwic(Korean Key Words in Context) 프로그램과 사회 연결망 분석 소프트웨어인 UCINET 6 및 시각화 도구인 NetDraw를 분석 도구로 활용하였다.

KrKwic은 영어권에서 개발된 FullText 소프트웨어를 한국어 텍스트 분석에 적합하도록 박한우·Leydesdorff(2004)가 변형·개발한 최초의 한글 기반 언어 네트워크 분석 오픈 소프트웨어이다. 외국어 기반의 내용 분석 소프트웨어와 달리 한국어 형태소의 특성을 반영하여 설계되었기 때문에, 한국어로 작성된 교육과정 및 교과서 텍스트의 내용 분석에 높은 적합성을 갖는다(박한우·Leydesdorff, 2004; 성열관, 2010). 이 프로그램은 개발 이래 경영학, 행정학, 문헌정보학 등 다양한 분야에서 한글 텍스트의 내용 분석을 위한 도구로 활용되어 왔으며(남궁승태·류상일, 2011; 고수정·김순양, 2013), 특히 교육과정 및 교과서 텍스트의 구조적 특성에 관한 연구에서도 그 효과가 입증되어 왔다(성열관, 2010; 이동민, 2014; 이동민·고아라, 2015; 김효정 등, 2024).

본 연구의 언어 네트워크 분석은 먼저 텍스트 데이터 수집을 위하여 분석 대상인 2022 개정 교육과정의 중학교 「사회 ②」 및 고등학교 「한국지리 탐구」의 평화·통일교육 관련 성취기준 원문과 성취기준 해설, 그리고 비상교육 출판사의 해당 단위 교과서 본문 텍스트를 수집하였다. 다음으로 주요 핵심 개념 추출 및 출현 빈도 분석을 위하여 저장된 텍스트 파일을 대상으로 KrKwic의 krword.exe를 실행하여, 텍스트 내 출현 단어들의 빈도를 산출한

wordfreq.txt 파일을 생성하였다. 이후 추출된 단어 목록에 대해 다음과 같은 전처리(pre-processing) 작업을 수행하였다. 전처리 작업은 조사, 부사, 접속사 등 실질적인 의미를 갖지 않는 단어를 제거하고(예: ‘에서’, ‘및’, ‘있다’, ‘이다’ 등) 실질적인 의미를 가지는 동사는 명사 형태로 변환하였다(예: ‘분석하고’ → ‘분석’, ‘탐색한다’ → ‘탐색’). 또한 띄어쓰기를 포함한 합성어는 하나의 단어로 토론회화하였다(예: ‘접경 지역’ → ‘접경지역’, ‘배타적 경제 수역’ → ‘배타적경제수역’). 이러한 전처리 과정을 거친 후, 출현 빈도가 높은 순으로 교과 내용과 관련이 있는 핵심어를 선정하였다.

또한 언어 네트워크의 구조를 보다 정밀하게 해석하기 위하여 UCINET 6 도구를 활용하여 연결 중심성(degree centrality), 근접 중심성(closeness centrality), 매개 중심성(betweenness centrality), 위세 중심성(eigenvector centrality)을 산출하였다. 연결 중심성은 특정 핵심어가 다른 핵심어들과 직접 연결된 정도를 나타내며, 네트워크 내에서의 직접적인 영향력을 보여준다. 근접 중심성은 특정 핵심어가 다른 핵심어들과 얼마나 가까이 위치하는지를 나타내며, 네트워크 전체에 대한 접근성을 의미한다. 매개 중심성은 특정 핵심어가 다른 핵심어들을 연결하는 경로에서 매개 역할을 하는 정도를 나타낸다. 위세 중심성은 연결된 핵심어들의 중요도까지 고려하여 해당 핵심어의 영향력을 측정하는 지표이다(김효정 등, 2024). 이와 같은 네 가지 중심성 지표를 종합적으로 활용함으로써, 단순한 단어 출현 빈도만으로는 파악할 수 없는 교육과정 및 교과서 텍스트 내 평화·통일교육 관련 개념들의 구조적 위치, 역할, 영향력을 다각적으로 분석하고자 하였다.

또한 NetDraw 도구를 활용하여 핵심어를 노드로 한 의미연결망(semantic network)을 시각화하였다. 의미연결망은 텍스트 내에서 핵심 개념들이 서로 연결되는 네트워

크 구조를 도식화한 것으로, 핵심 개념들이 텍스트에서 차지하는 위치와 중요성, 상호 연결된 형태와 연결 강도 등의 구조적 특징을 한눈에 파악할 수 있다는 장점을 가진다(성열관, 2010; 이동민, 2014).

IV. 연구결과 및 논의

1. 중·고등학교 교육과정 성취기준 분석

본 절에서는 2022 개정 교육과정 중학교 「사회 ②」와 고등학교 「한국지리 탐구」의 통일교육 관련 성취기준 및 성취기준 해설에 대해서 언어 네트워크 분석을 실시하였다.

중학교 통일 관련 단원의 성취기준은 북한 지역의 자연·인문환경 탐색, 분단이 일상생활에 미친 영향과 '분리와 연결'의 공간으로서 접경지역의 비교, 세계시민 관점에서 한반도 평화의 중요성을 논의하고 통일 환경 속 삶과 국토의 미래를 구상하도록 구성되어 있다.

고등학교 통일 관련 단원의 성취기준은 북한의 특징과 당면과제 및 남북 협력 모색과 한반도 및 주변국의 경계와 접경지역 분석을 바탕으로 동아시아의 갈등·협력 가능성과 지정학적 이슈를 해석하며 발전과 평화·공존을 위한 역할을 탐구하는 방향으로 확장된다. 이러한 성취기준의 구조가 핵심어 수준에서 어떤 의미 연결망을 형성하는지 살펴보기 위해, 핵심 개념 출현 빈도와 중심성 지표, 그리고 언어 네트워크를 종합적으로 분석하였다.

2022 개정 지리과 성취기준 텍스트를 대상으로 평화·통일교육 관련 핵심어 출현 빈도를 분석한 결과는 다음과 같다(표 3).

분석 결과, '지역'(12회)과 '평화'(12회)가 가장 높은 빈도로 나타났으며, 이어 '접경지역'(11회), '한반도'(10회), '북한'(8회), '이해'(7회), '통일'(6회), '변화'(6회), '남북'(6회), '공간'(6회) 순으로 확인되었다.

이러한 결과는 두 가지 측면에서 살펴볼 수 있다. 첫째, 전통적인 통일교육의 주요 개념인 '통일'(6회)보다 '평화'(12회)가 높은 빈도로 나타난 것은 2022 개정 교육과정에서 통일이라는 목표와 함께 평화의 가치가 상대적으로 강조되고 있음을 보여준다. 실제 교육과정 성취기준 해설에서도 해당 지역의 발전과 평화·공존을 위한 우리나라의 역할에 대해 토론하도록 제시하고 있다. 이는 지리 교과와 평화·통일교육이 통일 자체의 당위성에만 초점을 두기보다 평화와 공존의 관점에서 한반도와 주변 지역의 관계를 이해하도록 구성되고 있음을 보여준다. 둘째, '지역', '접경지역', '한반도', '공간'과 같은 지리적 핵심어가 높은 빈도로 나타난 점은 지리과 평화·통일교육의 공간적 특성을 보여준다. 특히 '접경지역'이 높은 빈도로 등장한 것은 분단과 평화·통일의 문제가 한반도와 접경지역이라는 구체적인 공간적 맥락과 연계되어 다루어지는 경향을 보여준다.

중심성 분석에서 가장 주목할 만한 결과는 출현 빈도 5회에 불과했던 '우리'가 연결, 근접, 매개, 위세 중심성 모두에서 가장 높은 값을 나타냈다는 점이다(표 4). 이는 '우리'가 단순한 빈도 이상의 의미를 가지며, 다양한 개념을

표 3. 성취기준 핵심어 출현 빈도

단어	출현빈도	단어	출현빈도	단어	출현빈도
지역	12	동아시아	5	미래	3
평화	12	국토	5	중요성	3
접경지역	11	갈등	5	탐구	3
한반도	10	특징	4	연결	3
북한	8	지리적	4	주변	3
이해	7	사례	4	분단	3
통일	6	모습	4	과정	3
변화	6	우리나라	4	영역	3
남북	6	지정학적	4	공존	3
공간	6	경계	4	환경	3
우리	5	경제	3		

표 4. 성취기준 상위 15개 핵심어 중심성 분석

단어	연결 중심성	단어	근접 중심성	단어	매개 중심성	단어	위세 중심성
우리	12.034	우리	32	우리	17.649	우리	0.271
지역	11.236	한반도	33	갈등	16.409	지역	0.264
평화	10.616	갈등	34	한반도	13.927	우리나라	0.238
한반도	10.559	평화	35	남북	13.312	지정학적	0.233
우리나라	10.076	지역	36	평화	12.455	한반도	0.23
갈등	9.692	변화	36	지역	10.671	평화	0.228
사례	9.413	남북	36	변화	8.34	접경지역	0.22
변화	9.272	우리나라	39	동아시아	8.171	사례	0.22
지정학적	9.266	접경지역	39	우리나라	7.106	변화	0.214
접경지역	8.878	동아시아	39	경제	5.896	동아시아	0.203
동아시아	8.68	사례	40	접경지역	5.855	갈등	0.201
이해	8.516	이해	40	통일	5.758	이해	0.201
남북	7.961	국토	41	이해	5.748	공간	0.187
경계	7.701	모습	41	사례	5.567	경계	0.184
통일	7.598	지정학적	42	국토	5.249	남북	0.163

연결하는 핵심 허브로 기능하고 있음을 보여준다. 다시 말해, 지리와 평화·통일교육 담론은 ‘우리’라는 주체적 관점을 중심으로 구성되고 있다고 해석할 수 있다.

연결 중심성에서는 ‘우리’, ‘지역’, ‘평화’, ‘한반도’, ‘우리나라’가 상위에 위치하였으며, 특히 ‘평화’가 ‘통일’보다 높은 중심성을 나타냈다. 이는 2022 개정 교육과정에서 ‘통일’보다 ‘평화’가 다른 핵심 개념들과 보다 긴밀한 관계를 형성하고 있음을 보여주며, 평화의 가치가 교육과정의 의미 구조에서 중요하게 다루어지고 있음을 시사한다. 또한 ‘지역’, ‘한반도’, ‘우리나라’ 등 공간과 관련된 개념이 상위권에 위치한 것은 평화·통일교육의 내용을 구체적인 공간적 맥락과 연계하여 다루는 지리 교과의 특성을 보여준다.

근접 중심성에서는 ‘우리’, ‘한반도’, ‘갈등’, ‘평화’, ‘지역’이, 매개 중심성에서는 ‘우리’, ‘갈등’, ‘한반도’, ‘남북’, ‘평화’가 높은 값을 나타냈다. 특히 ‘갈등’은 출현 빈도에 비해 높은 매개 중심성을 보여, 교육과정의 의미 네트워크에서 여러 개념을 연결하는 주요 매개어로 기능하고 있음을 알 수 있다. 이는 평화·통일교육에서 갈등이 다양한 정치적·사회적·공간적 맥락을 연결하는 개념으로 활용되고 있음을 시사한다. 반면, ‘대화’나 ‘타협’과 같은 갈등 해결과 관련된 어휘는 주요 핵심어로 나타나지 않았다. 이는 교육과정의 의미 구조에서 갈등 자체에 비해 갈등을

해결하는 구체적인 과정이나 방식과 관련된 개념은 상대적으로 두드러지지 않고 있음을 보여준다.

위세 중심성에서는 ‘우리’, ‘지역’, ‘우리나라’, ‘지정학적’, ‘한반도’, ‘평화’가 상위에 위치하였다. 특히 ‘지정학적’이라는 어휘의 높은 위세 중심성은 2022 개정 지리와 교육과정이 한반도 문제를 국제적·공간적 맥락에서 이해하고 있음을 보여준다.

네트워크 시각화 결과에서도 ‘평화’, ‘한반도’, ‘지역’, ‘갈등’ 등의 핵심어가 네트워크의 중심부에 위치하며 다양한 개념들과 연결되는 양상이 나타났다(그림 1). 반면 ‘통일’은 오른쪽 상단에 위치하면서 여러 개념과 연결되어 있지만, 시각적으로도 ‘평화’나 ‘지역’만큼 중심적인 위치를 차지하지는 않았다. 이는 지리와 평화·통일교육이 한반도의 평화와 갈등 문제를 지역적·공간적 맥락과 연계하여 다루고 있음을 시사한다. 또한 ‘접경지역’은 ‘변화’, ‘공간’을 비롯한 다양한 개념들과 연결되어 나타나, 분단과 평화·통일의 문제가 구체적인 지역과 공간의 변화라는 맥락에서 다루어지고 있음을 보여준다.

이상의 출현빈도, 중심성, 언어 네트워크 시각화 분석 결과를 종합하면, 2022 개정 지리 교과는 전통적인 당위적 ‘통일’ 교육에서 벗어나 ‘평화적 공간 창출’로 그 지향성이 이동했음을 확인할 수 있다. 특히 ‘한반도’, ‘접경지역’, ‘지역’과 같은 공간적 개념들이 네트워크의 중추와 매개 역할

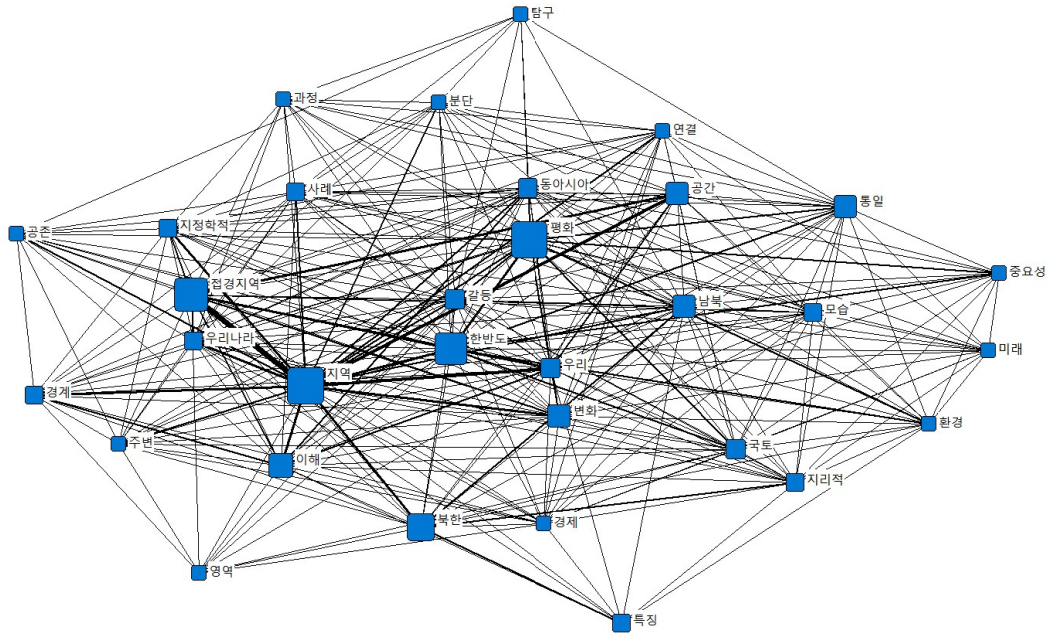


그림 1. 성취기준 네트워크 시각화 구조

을 담당하고 있다는 점은 지리과 특유의 공간 기반 평화·통일교육 체계가 구축되어 있음을 보여준다. 다만, 평화·통일과 관련한 실천지향적 핵심 역량에 대한 단어들의 출현이 부진하여 이에 대한 보완이 필요하다고 생각된다.

2. 중·고등학교 교과서 분석

다음으로 2022 개정 교육과정에 따른 중학교「사회 ②」교과서와 고등학교「한국지리 탐구」교과서의 평화·통일 관련 단어 텍스트를 대상으로 핵심어 출현빈도, 핵심어 중

심성 및 언어 네트워크 분석을 수행한 결과를 제시하고 이를 바탕으로 학교급별 계열성 및 차별성을 규명하고자 한다.

1) 중학교 「사회 ②」 교과서

중학교 사회 교과서 텍스트의 핵심어 출현빈도를 분석한 결과, ‘남북’(21회), ‘북부지역’(19회), ‘접경지역’(13회), ‘분단’(12회), ‘지역’(12회), ‘한반도’(10회), ‘영향’(9회), ‘통일’(8회), ‘북한’(7회), ‘공간’(6회), ‘인구’(6회), ‘국토’(6회), ‘평화’(6회), ‘자원’(6회), ‘경제’(6회) 순으로 나타났다(표 5).

표 5. 중학교 「사회 ②」 교과서 핵심어 출현 빈도

단어	출현빈도	단어	출현빈도	단어	출현빈도
남북	21	인구	6	우리	4
북부지역	19	국토	6	도시	4
접경지역	13	평화	6	동아시아	4
분단	12	자원	6	긴장	4
지역	12	경제	6	민족	4
한반도	10	남한	5	동질성	3
영향	9	연결	5	노력	3
통일	8	발달	5	상황	3
북한	7	이산가족	4	문제	3
공간	6	우리나라	4	잠재력	3

이러한 결과는 중학교 지리 교과서가 평화·통일교육을 공간적 관점에서 접근하고 있음을 보여준다. 특히 ‘통일’과 ‘평화’보다 ‘북부지역’, ‘접경지역’, ‘공간’, ‘국토’ 등 지리적 개념이 상대적으로 높은 빈도로 나타난 점은 주목할 만하다. 이는 지리 교과서가 통일을 추상적 이념이나 규범적 당위로 제시하기보다, 한반도의 공간적 특성과 지역 간 상호작용을 이해하는 과정으로 다루고 있음을 시사한다.

근접 중심성은 ‘남북’(33), ‘분단’(35), ‘지역’(36), ‘한반도’(37), ‘우리’(38), ‘동아시아’(38), ‘잠재력’(38) 순으로 나타났다. 이는 ‘남북’, ‘분단’, ‘지역’, ‘한반도’ 등의 개념이 네트워크 내 다른 핵심어들과 비교적 긴밀하게 연결되어 있으며, 중학교 사회 교과서의 평화·통일교육을 구성하는 주요 개념으로 기능하고 있음을 보여준다. 매개 중심성에서는 ‘지역’(30.673)이 가장 높았고, 이어 ‘남북’(23.257), ‘경제’(22.158), ‘분단’(17.820), ‘영향’(13.019)이 뒤를 이었다. 특히 ‘지역’이 가장 높은 매개 중심성을 보인 것은 교과서의 세부 주제들이 ‘지역’이라는 지리적 렌즈를 통해 상호 연결되고 있음을 시사한다. 위세 중심성은 ‘남북’(0.290), ‘분단’(0.270), ‘상황’(0.269), ‘우리’(0.263), ‘동아시아’(0.254) 순으로 나타났다. 반면 ‘통일’과 ‘평화’는 상위권에 포함되지 않았다. 이는 교과서의 의미 구조에서 통일과 평화라는 가치·지향적 개념보다 남북관계와 분단이라는 한반도의 현실적 상황을 나타내는 개념들이 상대적으로 중요한 위치를 차지하고 있음을 보여준다.

주요 핵심어의 네트워크를 시각화한 결과, ‘남북’, ‘분단’, ‘지역’ 등이 네트워크의 중심부에 위치하면서 다양한 핵심어들과 연결되는 양상으로 나타났다(그림 2). 이는 높은 매개 중심성 결과와도 일치하며, 평화·통일과 관련된 다양한 내용이 지역적 맥락을 중심으로 연결되고 있음을 보여준다. 또한 관련 개념들이 긴밀하게 연결된 의미 체계를 형성하고 있음을 시각적으로 확인할 수 있다.

시각화 결과에서 가장 두드러지는 특징은 ‘지역’ 노드의 중심적 위치이다. 매개 중심성 1위(30.673)를 기록한 ‘지역’은 연결망에서도 서로 다른 의미 영역을 연결하는 허브로 기능하였다. 특히 ‘남북’, ‘분단’ 등 분단 현실과 남북관계를 나타내는 개념과 ‘접경지역’, ‘북부지역’ 등 구체적인 공간을 나타내는 개념이 ‘지역’을 매개로 연결되는 양상이 나타났다. 이는 교과서에서 분단과 통일의 문제가 ‘지역’이라는 지리적 관점과 공간적 맥락 속에서 다루어지고 있음을 보여준다.

네트워크의 주변부에서는 출현빈도와 중심성 간의 차이가 나타났다. ‘북부지역’은 높은 출현빈도를 보였으나 연결 중심성과 위세 중심성은 상대적으로 낮게 나타났으며, 시각화에서도 ‘자원’, ‘경제’, ‘인구’ 등 특정 개념들과 주로 연결되어 네트워크의 주변부에 위치하였다. 이는 ‘북부지역’이 교과서에서 빈번하게 언급되는 주요 공간적 대상이지만, 네트워크 전반의 다양한 개념들과 폭넓게 연결되는 구조적 중심어로 기능하기보다는 자원·경제·인

표 6. 중학교 「사회 ②」 교과서 상위 15개 핵심어의 중심성 분석

단어	연결 중심성	단어	근접 중심성	단어	매개 중심성	단어	위세 중심성
남북	9.062	남북	33	지역	30.673	남북	0.29
분단	7.882	분단	35	남북	23.257	분단	0.27
우리	7.605	지역	36	경제	22.158	상황	0.269
동아시아	7.374	한반도	37	분단	17.82	우리	0.263
상황	7.202	우리	38	영향	13.019	동아시아	0.254
우리나라	7.1	동아시아	38	북한	12.138	우리나라	0.25
공간	6.907	잠재력	38	인구	9.395	공간	0.244
잠재력	6.438	우리나라	39	한반도	8.806	잠재력	0.225
연결	6.263	공간	39	통일	7.85	연결	0.223
한반도	6.212	경제	39	긴장	7.566	접경지역	0.223
노력	6.06	상황	40	잠재력	6.849	노력	0.218
접경지역	6.059	북한	40	문제	6.48	북한	0.214
지역	6.051	연결	41	자원	5.349	남한	0.213
북한	6.021	접경지역	41	우리	5.247	한반도	0.205
남한	5.626	긴장	41	동아시아	5.247	긴장	0.185

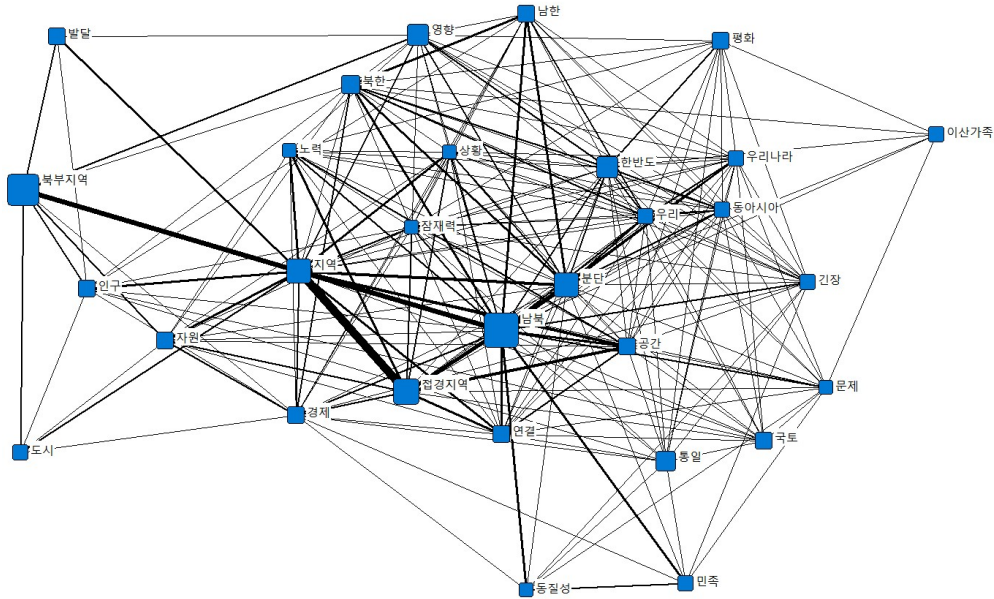


그림 2 중학교 「사회 ②」 교과서 네트워크 시각화 구조

구 등 북부지역의 특성을 설명하는 특정 내용 맥락에서 주로 다루어지고 있음을 보여준다. 이는 북한을 이념적·가치적 대상이 아니라 지역지리적 탐구 대상으로 서술하고 있음을 시사한다. 반면 ‘접경지역’은 ‘공간’을 중심으로 ‘평화’와 ‘긴장’이 함께 연결된 구조를 보여, 분단의 현실이 구체적인 장소를 통해 구현되고 있음을 나타낸다.

또한 매개 중심성이 높은 ‘지역’과 ‘경제’는 다양한 개념을 연결하는 허브로 기능하였다. 이는 평화·통일교육이 규범적 차원의 이념 교육에 머무르지 않고, 장소 기반의 지역성과 경제적 상호작용을 중심으로 구성되고 있음을

의미한다.

마지막으로 ‘통일’, ‘평화’, ‘민족’과 같은 규범적 개념은 네트워크의 중심부에서 다소 벗어나 제한된 연결망을 형성하였다. 이는 2022 개정 지리 교과서가 추상적 통일 담론보다 ‘공간’, ‘지역’, ‘접경지역’ 등 관찰 가능한 지리적 실체를 중심으로 평화·통일교육을 재구성하고 있음을 보여준다.

2) 고등학교 「한국지리 탐구」 교과서 분석

고등학교 한국지리 탐구 교과서 텍스트의 핵심어 출현 빈도를 분석한 결과(표 7), 상위 15개 단어는 ‘북한’(45회),

표 7. 고등학교 「한국지리 탐구」 교과서 핵심어 출현 빈도

단어	출현빈도	단어	출현빈도	단어	출현빈도
북한	45	국가	11	교류	8
지역	36	대륙	10	러시아	8
동아시아	34	남한	10	비무장지대	7
중국	17	경계	9	갈등	7
접경지역	16	해상	9	인구	7
경제	15	협정	9	문제	7
협력	14	자원	9	평화	6
남북	13	특징	8	세계	6
일본	13	해양	8	공존	6
지리적	13	공동	8	관계	6
우리나라	13	산업	8	한국	6

‘지역’(36회), ‘동아시아’(34회), ‘중국’(17회), ‘접경지역’(16회), ‘경제’(15회), ‘협력’(14회), ‘남북’(13회), ‘일본’(13회), ‘지리적’(13회), ‘우리나라’(13회), ‘국가’(11회), ‘대륙’(10회), ‘남한’(10회), ‘경제’(9회) 순으로 나타났다.

출현빈도 분포에서 가장 두드러지는 특징은 공간적 스케일의 확장이다. 중학교에서 ‘한반도’와 ‘분단’이 중심을 이루었던 것과 달리, 고등학교 교과서에서는 ‘동아시아’(34회), ‘중국’(17회), ‘일본’(13회), ‘국가’(11회), ‘대륙’(10회) 등 국제적·지정학적 스케일의 용어가 상위권에 나타났다. 이는 한반도 문제를 동아시아와 국제적 맥락에서 다층적으로 탐구하도록 하는 다중스케일적 접근이 교과서 텍스트에 반영되어 있음을 보여준다.

또한 ‘통일’과 ‘평화’와 같은 가치 지향적 개념보다 ‘경제’(15회), ‘협력’(14회), ‘지리적’(13회), ‘경제’(9회) 등 경제적·공간적 현상과 관계를 나타내는 용어들이 두드러졌다. 이는 고등학교 단계에서 분단과 통일 문제를 민족 내부의 당위적 과제에 한정하기보다, 동아시아의 국가 간 관계와 경제적·공간적 맥락 속에서 탐구하도록 내용이 구성되어 있음을 보여준다.

한편 연결 중심성 분석 결과, ‘지역’(9.291), ‘국가’(8.564), ‘지리적’(8.134), ‘관계’(7.412), ‘동아시아’(7.373), ‘갈등’(6.984), ‘중국’(6.974) 순으로 나타났다(표 8). 반면 출현빈도 1위인 ‘북한’은 상위권에 포함되지 않았다. 이는 교

과서가 특정 대상 자체보다 ‘국가 간 관계’와 ‘지리적 특성’이라는 분석 틀을 중심으로 내용을 조직하고 있음을 보여준다. 또한 ‘중국’, ‘러시아’, ‘일본’ 등 주변국이 상위권에 위치한 점은 중학교 교과서의 ‘남북·분단’ 중심 구조와 대비되며, 통일 담론이 동아시아 차원의 지정학적 관계 속에서 전개되고 있음을 시사한다.

근접 중심성은 ‘지역’(32), ‘경제’(34), ‘국가’(36), ‘지리적’(36), ‘해양’(38), ‘자원’(38) 순으로 나타났다. 이는 고등학교 교과서의 통일 관련 텍스트에서 ‘국가’와 ‘지역’이라는 공간적 개념과 함께 ‘경제’, ‘해양’, ‘자원’과 같은 경제적·공간적 요소들이 다른 개념들과 긴밀하게 연결되어 있음을 보여준다. 실제 교과서 텍스트를 살펴보면 북한의 경제난과 식량 부족 및 기아 문제, 다락밭과 홍수 피해, 신·재생에너지 보급, 대외 무역, 지속가능발전 등 북한의 경제·환경적 상황을 파악할 수 있는 내용이 제시되어 있다. 이러한 결과는 통일 관련 내용이 통일 자체의 당위성에 초점을 두기보다는 북한과 한반도를 국가와 지역의 차원에서 이해하고, 그 경제적·지리적 특성을 탐구하는 방식으로 구성되어 있음을 보여준다.

매개 중심성 분석에서는 ‘지역’(23.587), ‘경제’(13.374), ‘지리적’(11.947), ‘국가’(10.819), ‘갈등’(10.492), ‘관계’(8.637), ‘접경지역’(7.938)이 상위권을 차지하였다. 특히 ‘경제’와 ‘지리적’이 높은 매개 역할을 수행한 점은, 교과

표 8. 고등학교 「한국지리 탐구」 교과서 상위 15개 핵심어의 중심성 분석

단어	연결 중심성	단어	근접 중심성	단어	매개 중심성	단어	위세 중심성
지역	9.291	지역	32	지역	23.587	지역	0.277
국가	8.564	경제	34	경제	13.374	국가	0.259
지리적	8.134	국가	36	지리적	11.947	지리적	0.252
관계	7.412	지리적	36	국가	10.819	동아시아	0.231
동아시아	7.373	해양	38	갈등	10.492	관계	0.225
갈등	6.984	자원	38	관계	8.637	러시아	0.225
중국	6.974	동아시아	39	접경지역	7.938	중국	0.223
러시아	6.951	갈등	39	협정	7.841	갈등	0.213
협력	6.872	협력	39	협력	7.753	일본	0.211
일본	6.485	접경지역	39	공동	7.666	협력	0.202
해양	6.265	관계	40	해양	7.601	해양	0.195
경제	5.889	중국	40	동아시아	7.03	접경지역	0.186
우리나라	5.643	공동	40	자원	6.698	경제	0.178
공동	5.633	러시아	41	북한	6.25	특징	0.175
특징	5.537	문제	41	남북	5.73	공동	0.166

념들을 연결하는 위치에 있는 것으로 나타났다. 특히 ‘접경지역’은 분단과 갈등의 공간적 특성과 함께 교류와 협력의 가능성을 탐구하는 개념들과 연결되어 있었다. 이는 「한국지리 탐구」에서 접경지역이 단순히 갈등과 단절의 공간으로 제시되기보다, 경제적 교류와 자원 활용, 협력의 가능성을 함께 탐색하는 공간으로 다루어지고 있음을 보여준다.

이상의 분석 결과를 종합하면, 고등학교 「한국지리 탐구」의 평화·통일교육은 통일의 당위성을 제시하는 데 머무르기보다 북한과 한반도의 경제적·공간적 특성을 탐구하고, 이를 중국·일본·러시아 등 주변국과의 관계 및 동아시아의 맥락 속에서 이해하도록 구성되어 있음을 알 수 있다. 즉, 평화와 통일의 문제를 국가와 지역, 경제와 자원, 접경지역과 주변국 관계 등 다양한 지리적 요소의 상호관계 속에서 탐구하도록 함으로써, 지리 교과서의 특성을 반영한 공간적·관계적 접근이 나타나고 있다.

두 교과서의 언어 네트워크를 비교한 결과, 핵심 공간 개념의 지속과 관계적 맥락의 확장이라는 측면에서 학교급 간 계열성이 나타났다. 대표적으로 ‘접경지역’은 중학교(13회)와 고등학교(16회)에서 모두 주요하게 등장하여 학교급에 걸쳐 지속되는 핵심 공간 개념임을 확인할 수 있었다. 그러나 ‘접경지역’이 형성하는 의미적 관계는 학교급에 따라 차이를 보였다. 중학교에서는 접경지역이 ‘남북’, ‘분단’, ‘한반도’ 등과 연결되면서 분단의 현실과 남북 관계를 이해하는 공간으로 주로 다루어진 반면, 고등학교에서는 ‘경제’, ‘교류’, ‘산업’, ‘자원’ 등과의 관계가 부각되면서 경제적 교류와 협력의 가능성을 탐구하는 공간으로 의미가 확장되었다. 이는 동일한 공간 개념이 학교급에 걸쳐 지속적으로 제시되면서도, 고등학교 단계에서는 보다 다양한 경제적·관계적 맥락과 결합하여 다루어지고 있음을 보여준다. 또한 중학교에서 ‘남북’을 중심으로 나타났던 관계적 맥락은 고등학교에서 ‘관계’(연결 중심성 7.412)가 주요 개념으로 부각되고, ‘협력’(14회)과 ‘교류’가 주요하게 등장하면서 보다 다양한 관계로 확장되는 양상을 보였다. 특히 중국·일본·러시아 등 주변국과 ‘동아시아’가 네트워크에서 주요하게 나타난 것은 통일 관련 내용의 관계적 범위가 남북관계를 넘어 동아시아 국가 간 상호작용으로 확장되고 있음을 보여준다. 이는 두 교과서가 관계성을 바탕으로 평화·통일 문제를 다룬다는 공통점을 유지하면서도, 중학교의 남북관계와 한반도 중심의 접근에서 고등학교의 주변국 및 동아시아적 관계로 공간

적 범위와 관계의 층위가 확장되는 계열성을 보여준다.

반면 학교급에 따른 차별성도 뚜렷하게 나타났다. 먼저 공간적 범위에서 중학교는 ‘북부지역’, ‘남한’, ‘한반도’, ‘국토’ 등 한반도 내부의 공간을 중심으로 의미망이 형성된 반면, 고등학교에서는 ‘동아시아’, ‘중국’, ‘일본’, ‘러시아’, ‘대륙’, ‘해양’ 등 한반도를 넘어선 동아시아 및 주변국과 관련된 개념들이 주요하게 나타났다. 이는 고등학교 단계에서 평화·통일 문제를 한반도 내부에 국한하지 않고 동아시아의 지정학적·공간적 맥락 속에서 이해하도록 내용의 범위가 확장되고 있음을 시사한다.

현상을 이해하는 관계적 맥락에서도 차이가 나타났다. 중학교에서는 ‘우리’, ‘통일’, ‘평화’ 등이 주요 개념으로 나타나 분단 문제를 남북관계와 한반도 평화의 맥락에서 이해하도록 구성된 반면, 고등학교에서는 ‘국가’, ‘지리적’, ‘갈등’, ‘협정’, ‘산업’ 등이 주요하게 나타나 국가 간 관계뿐만 아니라 경제적·공간적 조건을 함께 고려하도록 내용이 구성되어 있었다. 즉, 동일한 평화·통일교육을 다루면서도 중학교에서는 남북관계와 한반도 내부의 분단 현실이 상대적으로 부각되는 반면, 고등학교에서는 이를 동아시아의 국가 간 관계와 경제적·공간적 상호작용이라는 보다 넓은 맥락으로 확장하여 다루고 있음을 확인할 수 있었다.

V. 결론

본 연구는 언어 네트워크 분석을 활용하여 2022 개정 교육과정 지리 교과의 평화·통일교육이 교육과정 성취기준과 교과서 텍스트에서 어떠한 의미 구조로 구현되고 있는지를 분석하였다. 주요 연구 결과는 다음과 같다. 첫째, 교육과정 성취기준에서는 ‘당위적 통일’에서 ‘공간적 평화’로의 전환이 나타났다. 교육과정이 추상적이고 민족주의적인 통일의 당위보다는 ‘평화로운 장소 만들기’라는 보편적이고 실천적인 가치를 보다 강조하고 있음을 보여주며, Galtung(1969)의 적극적 평화 개념과도 맥락을 같이한다. 둘째, ‘접경지역’, ‘한반도’, ‘지역’, ‘지정학적’ 등 공간적·지리적 개념이 네트워크의 구조적 중심을 차지함으로써 지리 교과서의 차별적 특성이 확인되었다. 특히 ‘접경지역’은 다른 교과서의 평화·통일교육과 지리 교과를 구별하는 고유한 공간 개념으로 기능하였다. 또한 높은 매개 중심성을 나타낸 ‘지역’은 분단, 통일, 경제, 인구 등 서로 분절될 수 있는 하위 주제들을 지리적 관점에서

연결하는 핵심적인 매개 역할을 수행하였다. 셋째, 학교급 간에는 체계적인 계열성과 차별성이 확인되었다. 계열성 측면에서 ‘접경지역’은 중학교에서 분단과 단절을 상징하는 공간으로 다루어지다가 고등학교에서는 유라시아 진출을 위한 지정학적·경제적 관문으로 그 의미가 심화되었다. 또한 ‘남북 관계’를 중심으로 한 담론은 고등학교에서 동아시아 주변 국가를 포괄하는 보다 넓은 ‘관계’와 ‘협력’의 네트워크로 확장되었다. 차별성 측면에서는 공간적 스케일이 ‘북부 지역’, ‘남한’, ‘한반도’와 같은 한반도 내부 수준에서 ‘동아시아’, ‘중국’, ‘일본’, ‘러시아’ 등 초국가적 수준으로 확대되었다. 이와 함께 분단을 ‘우리 민족의 문제’로 내면화하는 정서적·민족적 관점에서 객관적·구조적·지정학적으로 분석하는 관점으로 전환되는 양상이 나타났다.

한편, 국립평화통일민주교육원(2026)은 「2026 평화·통일·민주시민교육 기본방향」에서 통일을 분단을 극복하고 한반도의 미래를 새롭게 구성해 가는 과정으로 규정하고, 평화를 통일 과정에서 우선되어야 할 가치로 제시하였다. 또한 남북 간 화해와 협력 및 평화공존의 노력과 함께 한반도 통일의 국제적 성격과 국제사회의 협력을 강조하고 있으며, 교수·학습 측면에서는 자기주도적·실천 중심 학습, 공론·숙의 중심의 민주적 학습, 체험·디지털 기반의 융합적 교수방법을 주요 방향으로 제시하고 있다. 이러한 방향은 본 연구에서 확인된 평화 중심의 의미구조, 접경지역의 지속적인 중요성, 그리고 한반도에서 동아시아로 확장되는 공간적·관계적 맥락과도 연결된다. 이에 본 연구의 분석 결과와 최근 평화·통일교육의 정책적 방향을 토대로 향후 지리 교과 평화·통일교육의 방향을 다음과 같이 제안하고자 한다.

첫째, 평화·통일교육에서 ‘공존’, ‘과정’, ‘미래’와 같은 실천적·미래지향적 개념을 보다 적극적으로 반영할 필요가 있다. 통일교육이 통일이라는 결과나 당위성을 전달하는 데 머무르기보다 평화와 공존의 가치를 지속적으로 실현해 가는 과정에 초점을 둘 필요가 있다. 따라서 지리 교과에서는 미래 국토의 변화와 학생들의 삶을 연결하여 탐구할 수 있도록 ‘공존’, ‘과정’, ‘미래’와 같은 개념을 교육과정 및 교수·학습 내용에 보다 구체적으로 반영할 필요가 있다.

둘째, 지리 교과의 특성을 살려 접경지역을 분단과 단절의 공간을 넘어 교류·협력과 평화공존의 가능성을 탐구하는 공간으로 다룰 필요가 있다. 특히 한반도 통일을

민족문제인 동시에 국제문제로 이해한다는 점을 고려할 때, 접경지역을 남북관계에 한정하여 다루기보다 중국·일본·러시아 등 주변국 및 동아시아와의 관계 속에서 이해할 필요가 있다. 이를 통해 중학교에서는 접경지역을 중심으로 분단의 현실과 남북관계를 이해하고, 고등학교에서는 이를 동아시아의 국가 간 관계와 경제·환경·자원 및 교류·협력의 문제로 확장하여 탐구하도록 학교급 간 내용의 계열성을 강화할 필요가 있다.

셋째, 평화·통일교육이 교과서 중심의 지식 전달에 머무르지 않고 학습자의 자기주도적 탐구와 실천으로 이어질 수 있도록 공간 기반의 다양한 교수·학습 방법을 개발할 필요가 있다. 접경지역과 동아시아의 갈등 및 협력을 주제로 한 프로젝트 학습, GIS와 디지털 지도를 활용한 남북한 및 접경지역의 공간 변화 탐구, 동아시아의 갈등과 협력에 관한 쟁점 토론, 지역사회와 연계한 현장 및 사례 탐구 등을 활용할 수 있다. 이를 통해 학생들이 평화·통일 문제를 추상적이고 당위적인 문제로 받아들이기보다 구체적인 공간과 다양한 관계 속에서 스스로 탐구하고 판단할 수 있도록 지원할 필요가 있다.

본 연구는 그동안 주로 질적으로 논의되어 온 평화·통일교육을 언어 네트워크 분석을 활용하여 개념 간 관계와 의미 구조의 측면에서 분석하고, 지리 교과 평화·통일교육에 나타난 공간 기반 접근의 특징과 학교급 간 계열성을 확인하였다는 점에서 학술적 의의를 가진다. 특히 공간 기반 평화·통일교육이 교육과정과 교과서에 어떻게 구현되고 있는지를 밝힘으로써, 향후 교육과정 개정 및 교과서 개발을 위한 기초 자료를 제공하였다는 점에서 실천적 함의를 갖는다.

다만 본 연구는 교과서 분석에서 본문 텍스트를 중심으로 분석하였기 때문에 시각 자료와 탐구 활동 자료를 포함하지 못하였으며, 텍스트에 내재된 암묵적 의미와 실제 수업 맥락을 충분히 반영하지 못하였다. 후속 연구에서는 시각 자료 분석과 교사 면담, 수업 관찰 등을 병행한 혼합 연구를 통해 지리과 평화·통일교육을 보다 입체적으로 탐색할 필요가 있다.

참고문헌

고수정·김순양, 2013, “복지행정분야 연구논문의 경향 분석: Network Text Analysis를 중심으로,” 한국사회와

- 행정연구, 24(2), 211-234.
- 교육부, 2022, 「2022 개정 교육과정 총론(초·중등), 고시 제2022-33호」.
- 국립통일교육원, 2024, 「2024 학교통일교육 실태조사」.
- 국립평화통일민주교육원, 2026, 「2026 평화·통일·민주시민교육 기본방향」.
- 김국현·변종현·이인재·박보람·문경호·최선, 2018, “통일 교육 관련 초·중·고 교육과정 개선방안 검토” 한국 교원대학교.
- 김기남, 2020, “평화와 통일을 위한 한국지리 교육과정 구상: 영토와 경제의 관계론적 인식을 중심으로” 한국 지리환경교육학회지, 28(2), 73-87.
- 김대훈, 2020, “한반도 평화시민 양성을 위한 지리와 교육 과정 개선 방안” 한국지리환경교육학회지, 28(2), 25-38.
- 김상범·김현미·이상아·김태환·이인정, 2020, 「학교 평화·통일교육 내실화를 위한 교육과정 개선 방향 탐색」, 연구보고 RRC 2020-4, 한국교육과정평가원.
- 김선자·주우철, 2019, “평화·통일교육과 감수성” 한국동북아학회, 24(2), 187-206.
- 김진숙·조보경·김현수·이민형·김창환·이인정, 2018, 「통일·평화교육 내실화를 위한 학교 교육과정 편성 운영 방안 연구」, 진천: 한국교육과정평가원.
- 김효정·이윤미·송원섭·조철기, 2024, “언어네트워크 분석을 활용한 통합사회 교과서의 세계화 내용 분석” 한국지리학회지, 13(1), 17-33.
- 남궁승태·류상일, 2011, “재난안전 관련 법제 분석: 언어네트워크 분석기법을 중심으로, 위기관리이론과실천” 7(6), 29-46.
- 박배균, 2013, “영토교육 비판과 동아시아 평화를 지향하는 대안적 지리교육의 방향성 모색” 한국공간환경학회, 23(2), 165-200.
- 박찬석, 2011, “도덕과 통일교육 연구” 도덕윤리과교육, 32, 219-242.
- 박한우·Leydesdorff, L., 2004, “한국어 내용분석을 위한 KrKwic 프로그램의 이해와 적용” 한국자료분석학회, 6(5), 1377-1387.
- 성열관, 2010, “교육과정 문서에 나타난 국제교육의 관점과 개념 분석: 영국 국가교육과정 지침을 중심으로” 고려대학교 교육문제연구, 37, 23-42.
- 오기성, 2019, “평화·통일교육의 방향과 인천시의 역할” 인천연구원, 16, 121-153.
- 이동민, 2014, “초등지리 교육과정에 반영된 세계시민교육 관련 요소의 구조적 특성에 관한 연구: 2009 개정 교육과정 성취기준에 대한 내용분석을 중심으로” 대한지리학회지, 49(6), 949-969.
- 이동민·고아라, 2015, “중등 지리 교육과정에 반영된 세계시민교육 관련 요소의 구조적 특성에 관한 연구: 2009 개정 교육과정 성취기준에 대한 내용분석을 중심으로” 사회과교육, 54(3), 1-19.
- 이민부·김걸, 2016, “통일지리학의 연구동향과 과제” 대한지리학회지, 51(6), 873-892.
- 이슬기, 2019, “평화·통일교육의 방향 모색: 탈분단 담론을 중심으로” 도덕윤리과교육, 65, 83-102.
- 통일교육원, 2018, 「평화·통일교육: 방향과 관점」.
- 한만길, 2019, “평화통일교육의 방향과 내용 고찰” 통일정책연구, 28(1), 135-157.
- 황규덕·박배균, 2019, “지리교육에서 장소 이해에 대한 관계적 전환의 필요성에 대한 소고” 한국지역지리학회, 25(1), 20-37.
- 교신 : 이윤미, 41566, 대구광역시 북구 대학로 80, 경북대학교 사범대학부속중등교육연구소(이메일: redegyn@naver.com)
- Correspondence: Yunmi Lee, 41566, 80 Daehak-ro, Buk-gu, Daegu, Korea, Secondary Education Research Institute attached to Teachers College of Kyungpook National University (Email: redegyn@naver.com)
- 투고접수일: 2026년 8월 14일
심사완료일: 2026년 9월 20일
게재확정일: 2026년 9월 25일