

# 세계 시민 교육의 관점에서 세계 지리 교과서 다시 읽기: 미국 세계 지리 교과서 속의 '한국'

노혜정\*

## Rereading World Geography Textbooks in Terms of Global Education: An Analysis of Korea in US World Geography Textbooks

Haejeong Noh\*

**요약** : 지리 교과서는 종종 세계를 하나의 연결된 체계로서보다는 개별 국가들의 집합으로 다룬다. 또한 많은 학자들이 지리 교과서의 자민족 중심적인 편견을 경고한다. 그리하여 특정 집단이나 국가의 범위를 벗어나 세계의 상호의존성을 강조하는 세계적 관점을 추구하는 세계 시민 교육은 이러한 지리 교과서의 현 상태를 극복할 수 있는 가능성을 제시한다. 이 연구의 목적은 첫째, 세계 시민 교육의 관점에서 현행 미국 세계 지리 교과서를 분석하는 것이며, 둘째, 세계 지리 교과서를 비판적으로 읽기 위한 대안을 탐구하는 것이다. 본 질적 사례 연구는 미국 세계 지리 교과서의 제국주의적이고 미국 중심적인 관점을 드러낸다. 특히 한국의 사례는 이분법, 북한에 대한 부정적인 태도와 배제, 오해와 고정관념, 단순화 등을 통해 세계 지리 교과서가 어떻게 세계 다른 지역과 사람들을 과소 평가하는지 보여준다. 그리하여 세계 시민 교육의 '세계적 관점' 과 '탈식민주의적 관점' 을 통해 교과서에 재현된 다른 지역과 사람들에 대해 끊임없이 질문을 던짐으로써 의식적인 또는 무의식적인 오류와 편견을 감지하고, 나아가 지금까지 소홀하게 여겨졌던 사람들의 관점과 경험을 받아들이고, 복잡하고 논쟁적인 세계적 이슈를 다양한 관점에서 다루는 것이 필요하다.

**주요어** : 세계 지리 교과서, 세계 시민 교육, 세계의 상호의존성, 세계적 관점, 탈식민주의적 관점, 미국 중심적 관점, 한국.

**Abstract** : Geography textbooks often have treated the world as a collection of independent nations. Also, many scholars have warned of ethnocentric bias in geography textbooks. Global education that emphasizes world interdependence and pursues global perspectives offers some possibilities to go beyond the status quo of current World Geography textbooks. The primary objective of this study is to analyze current US World Geography textbooks in terms of global education. A secondary objective is to explore a framework for rereading World Geography textbooks critically. This interpretive qualitative case study indicates that US World Geography textbooks maintain an imperialist and American-centered perspective. Especially, the case of Korea shows that other places and people are underrepresented through dichotomy, negative attitude and exclusion, misconception and stereotyping, and simplification in textbooks. Therefore, we need to detect conscious and unconscious fallacy and bias, to understand the world view and experiences of underrepresented people, and to deal with controversial global issues from diverse perspectives through global perspectives and post-colonial perspectives of global education.

**Key Words** : World Geography textbooks, global education, interdependence, global perspectives, post-colonial perspectives, American-centered perspective, Korea.

\* 텍사스 대학교, 교육과정 및 교수학과 박사과정(Graduate student, Department of Curriculum and Instruction, The University of Texas at Austin), nohhey@gmail.com

## 1. 문제 제기

교과서는 누구의 문화를 가르칠 것인가를 결정하는데 대단히 중요한 역할을 하고 있는 하나의 가공물로서(Apple, 1992), 교육과정의 대행자로서(Venezky, 1992), 교사와 학생에게 교과 내용의 제공해주는 가장 영향력 있는 매체로서, 오랫동안 세계 많은 나라의 교실에서 교사와 학생들에게 큰 영향을 미쳐왔다(Sleeter and Grant, 1991).<sup>1)</sup> 그럼에도 불구하고, 교과서의 효과적인 이용보다는 비판에 초점이 주어져 왔기 때문에 교과서에 대한 연구가 많지 않았다. 특히 사회 교과서에 대한 많은 연구가 편견과 왜곡, 현재의 권력 관계를 합법화하고 특정 계급의 이익을 대변하는 것에 대한 대안적 관점을 제공하지 못하는 것을 비판하는 것에 초점을 두었다(Apple, 1992; Bednarz, 2004).

세계 지리 교과서의 경우, 많은 학자들이 자민족 중심적인 편견을 경고한다(Cortés & Fleming, 1986a; Marsden, 2001; Willinsky, 1998; Winter, 1997). 또한 긴밀하게 상호 연결된 지구촌 시대에 지리 교과서는 여전히 세계를 하나의 연결된 체제로서보다는 개별 국가들의 집합으로 다루는 경향이 있다(Becker, 1990, 79; Myers, 2006, 373). 세계 지리 교과서는 종종 학생들의 관심과 흥미를 끌기 위해 다른 지역의 이국적인 측면을 강조하고, 논쟁의 여지가 있는 복잡한 세계적 이슈는 회피한다. 또한 세계 지리 교과서는 세계 다른 지역에 대한 지식을 객관적이고 실제적인 진실 또는 하나의 정답으로 제시함으로써 학생들이 스스로 지식을 해석하고 구성하기 보다는 교과서의 지식을 소비하는 것에 그치게 만드는 경향이 있다. 그리하여 현행 세계 지리 교과서는 학생들이 세계의 상호의존성과 복잡한 세계적 이슈(global issues)를 이해하고, 세계에 대한 지식과 태도를 향상시키는데 큰 도움을 주지 못한다.

세계 시민 교육(global education)<sup>2)</sup>은 자민족 중심적이고 국익지향적인 지역 학습에 대한 반응으로 발달했으며(Myers, 2006, 373), 자민족 중심적 관점 특히 미국과 유럽 중심적 관점을 극복하는 것을 지향한다. 세계 시민 교육의 목표는 학생들이 세계의 상황을 인

식하고, 복잡한 세계 이슈에 대한 비판적 사고력을 발달시킴으로써 보다 정의롭고 지속 가능한 세계를 만드는 것이다(Hanvey, 1982; Merryfield & Wilson, 2005; Oxfam Great Britain, 2006). 그리하여 세계 시민 교육의 관점을 통해 세계 지리 교과서의 현 상태를 극복함으로써 보다 깊이 있고, 활기찬 교과서를 만들 수 있다.

본 연구의 목적은 세계 지리 교과서를 비판적으로 읽을 수 있는 하나의 대안을 탐구하는 것이며, 두 가지의 문제의식에서 출발한다. 첫째, 미국의 세계 지리 교과서는 세계적 관점(global perspectives)을 어떻게 포함하고 있는가? 둘째, 세계 시민 교육의 관점에서 세계 지리 교과서를 어떻게 비판적<sup>3)</sup>으로 읽을 수 있을까? 그리하여 먼저 이 연구의 이론적 배경이 되는 세계 시민 교육의 관점을 살펴본 다음, 미국의 세계 지리 교과서에서 '한국'이 어떻게 재현<sup>4)</sup>되고 있는지를 분석할 것이다. 마지막으로 이론적 연구와 교과서 분석을 바탕으로 세계 시민 교육의 관점에서 세계 지리 교과서를 비판적으로 읽을 수 있는 대안을 논의할 것이다.

## 2. 이론적 배경과 연구 동향

### 1) 세계 시민 교육 : 세계적 관점에서 세계를 이해하기

다른 문화와 지역에 대해 배우는 두 가지 관점 즉 '다문화 교육(multicultural education)' 과 '세계 시민 교육(global education)' 또는 '국제 이해 교육(international education)' 이 있다.<sup>5)</sup> 다문화 교육과 세계 시민 교육은 문화의 다양성, 인간의 권리, 편견 줄이기 등의 내용을 강조한다는 점에서 공통점이 있다.<sup>6)</sup> 그러나 다문화 교육은 자국 내에서 다양한 집단의 인간 권리를 증진시킴으로써 문화 다양성의 가치를 이해하는 것에 초점을 두는 반면, 세계 시민 교육은 세계 다른 지역의 문화 및 사람들과 세계의 상호의존성을 이해하는 것에 초점을 둔다(Cole, 1984; Diaz et al, 1999; Merryfield & Wilson, 2005; Ukpokodu, 1996). 그리하여 다문화 교육은 자국 내에서, 세계 시민 교육

은 자국의 범위를 넘어 세계 다른 나라들의 상황에서 이러한 주제를 다루기 때문에 전자는 집단과 개인을, 후자는 세계의 상호의존성을 강조한다. 세계 각 지역에 대한 이해를 바탕으로 지역 간 협력을 강조하는 세계 지리 과목에서는 두 가지 관점 중 다문화주의(multiculturalism)를 바탕으로 자민족 중심주의를 극복하고, 특정 집단이나 국가의 범위를 벗어나 '세계적 관점'을 지향하는 세계 시민 교육의 관점이 더욱 유용하기 때문에 본 연구에서는 세계 시민 교육을 교과서를 분석하기 위한 틀로 사용할 것이다.

세계 시민 교육은 "세계적 이슈 및 사건, 관점 등에 대하여 가르치고 배우는 것과 관련된 학문 분야를 지칭하는 용어"(Hicks, 2003, 274)로 사용되어 왔다. 그러나 세계 시민 교육은 개념과 관점이 다양하며, 나라마다 실행에 있어서도 차이가 있기 때문에 세계 시민 교육 지지자들은 세계 시민 교육의 범위와 방법을 규정하는 데 어려움을 겪고 있다(Gaudelli, 2003; Lamy, 1987). 예를 들면 상호연결성, 상호의존성, 다양한 관점 등 세계 시민 교육의 기본 개념은 같으나, 나라마다 강조점이 다르다. 영국이나 캐나다는 부와 가난, 권력과 억압, 평화와 갈등, 인간 권리, 불공평, 불평등 같은 사회적이고 정치적인 이슈에 초점을 두으로써 사람들 사이의 차이점을 강조한다. 반면에 미국은 문화적인 유사점과 차이점에 초점을 두어 조화를 강조하며, 인간의 공통적인 욕구나, 의복·음식·예술 같은 보편적인 현상에 초점을 두으로써 인간은 차이점보다 유사점이 많음을 강조한다(Pike, 2000, 66). 즉 미국의 세계 시민 교육은 문화의 차이보다는 보편성과 유사성을 강조하기 때문에 문화 간의 차이나 논쟁적인 세계 문제를 회피하는 경향이 있다. 또한 라미는 세계 시민 교육 지지자들의 입장 또는 관점을 첫째, 현 상태 유지, 둘째, 현 세계 질서의 점진적인 개혁, 셋째, 세계 체제의 근본적인 변혁의 세 가지로 구분하였다(Lamy, 1987).<sup>8)</sup>

이렇듯 세계 시민 교육의 개념과 관점이 다양함에도 불구하고, 지금까지 개념화된 세계 시민 교육의 관점을 크게 두 가지로 구분할 수 있다. 첫째는 한비(Hanvey) 등에 의해 개념화된 전통적인 세계 시민 교육으로, 이러한 전통적인 세계 시민 교육에서는 문화의 다양성을 인정하지만, 이때의 문화 다양성이란 서

구적 관점에 의해 걸러진 것으로 식민화된 현실과 권력 관계를 무시한다(자유주의적 관점). 반면 메리필드(Merryfield) 등에 의해 개념화된 세계 시민 교육에서는 탈식민주의적 관점에서 세계 시민 교육을 다음과 같이 재개념화할 것을 주장한다(탈식민주의적 관점)(홍남기, 2005).

우리는 21세기 세계의 복잡성을 반영하는 다양한 관점과 이론, 문헌 등을 통해 세계 시민 교육을 세계화해야 한다. 이 분야는 현재 미국 교육과정에서는 다루지 않는 문화, 이슈, 사람들의 관심사로부터 얻는 간학문적(interdisciplinary), 다학문적(multidisciplinary) 연구에 의해 채워져야 한다. 그러나 이 과정은 학생들이 세상 사람들의 다양한 관점을 이해하는 것으로 끝나는 것이 아니다. 더욱 중요한 것은 세계를 "우리(us)"와 "그들(them)"로 나누는 주류 학문 즉 유럽 중심주의의 기원(origin)과 가정들(assumptions)을 검토하는 것이다. 그리고 세계와 사람들의 과거, 현재를 이해하기 위한 대안적 틀을 분석하는 것이다(Merryfield, 2001, 181).

즉 문화의 다양성을 인정하는 것에서 더 나아가 그녀는 세계 시민 교육을 학생들의 의식을 탈식민화하는 과정으로 세우려고 한다. 특히 '혼종성(hybridity)'<sup>9)</sup>이라는 탈식민주의적 개념을 통해 제국주의적 교육 유산인 동양/서양, 제1세계/제3세계<sup>10)</sup>, 우리/그들 등의 오래된 이분법<sup>11)</sup>으로 세계를 이해하는 의식의 식민화를 극복할 수 있다고 주장한다(Merryfield, 2007, 258).

한편 마이어(Myers, 2006)는 세계에 대해 공부하는 세 가지 접근법을 제시한다. 첫째, 기업이 다국적이고, 시장에서의 경쟁 또한 세계적 규모이기 때문에 세계 경제에서 성공적인 경영자와 노동자가 되기 위해 세계에 대해 공부하는 것이 필요하다고 보는 '국제 경영 접근법(international business training)'이 있다. 둘째, 세계를 최소한 자원 및 정치적, 경제력을 두고 경쟁하는 독립적인 나라들의 집합체로 보고, 세계에서 자국의 역할과 정치적 이해를 중요시하여 자국중심주의적 경향을 보이는 '국제 이해 접근법(international studies)'이 있다. 역사, 지리와 같은 전통적인 교과에

서 지금까지 이러한 접근법을 견지해왔다. 셋째, 나라 간의 공통점과 협력, 다양한 사람들의 이해에 초점을 두고 세계를 상호의존적인 것으로 보는 '세계 체제 접근법(world system approach)'이 있다. 세계 시민 교육은 이러한 세계 체제 접근법에 기초하여 세계를 상호의존적인 하나의 체제 즉 '지구촌'으로 본다.

이상과 같은 세계 시민 교육의 관점에서 특정 지역, 특히 아프리카에 대한 오해, 고정관념, 편견 같은 불완전한 지식을 보여주는 많은 연구들이 있다(Crofts, 1986; Osunde and Tlou, 1996; Traoré and Lukens, 2006; Ukpokodu, 1996; Winter, 1997). 이러한 연구 결과에 의하면, 교과서에서 50개 이상의 나라가 있는 아프리카 대륙의 복잡성과 수백 가지의 문화와 언어의 다양성이 단순화되어 제시되거나, 아프리카에 대한 교수-학습 자료들이 사파리, 야생 생활, 부시맨, 피그미, 마사이 같은 이국적인 측면에 초점을 두기 때문에 미국 사람들은 아프리카를 원시적이고, 개발되지 못한 나라로 정형화한다. 아프리카의 대표적인 종족 집단 대신에 마사이 족과 같이 미국인과 가장 다른 사람들에게 관심을 보이거나, 아프리카 사람들 보다는 고대 유물이나 아프리카 동물에 더 관심을 둔다. 그리하여 연구자들은 다른 문화에 대한 접근이 음식, 의복, 휴일 같은 생활양식의 피상적인 특징에 대한 강조나 관광객들의 소비를 위해 구축된 이국적이고 색다른 문화에 관심을 두는 것을 비판하면서 일반적인 오해와 고정관념을 바로잡고, 이러한 제국주의적 교육 유산을 뛰어넘기 위한 전략들을 제시한다(Merryfield, 2001; Ukpokodu, 1996; Osunde and Tlou, 1996).<sup>12)</sup>

세계 시민 교육의 관점에서 미국의 교과서가 세계의 네 지역 즉 아프리카, 아시아, 중남미 아메리카, 서남 아시아를 어떻게 다루고 있는지를 보여주는 연구들이 있다(Bullard, 1986; Crofts, 1986; Greenfield, 1986; Griswold, 1986). 연구자들은 교과서의 계속되는 문제점들을 다음과 같이 지적한다. 첫째, 사실의 오류와 정보 선정의 편파성이 여전히 문제가 된다. 둘째, 충분한 상황 설명과 분석을 제공하지 못하고 단순화함으로써 학생들이 교과서의 내용을 오해하게 만들고, 복잡하고 논쟁적인 문제에 대해 다양한 관점을 제시하지 못한다. 셋째, 종종 비하하거나 부정적인 단어를 사용함으

로써 미묘한 편견을 드러낸다. 넷째, 사진 및 지도와 도표 같은 자료들의 제시가 내용의 측면에서 부족하다(Cortés & Fleming, 1986b).

한편 윌린스키(Willinsky, 1998)는 교과서와 다른 교육과정 자료들의 분석을 통하여 '제국주의의 유산(the legacy of imperialism)'이 어떻게 인종과 민족에 따라 세계를 구분하는 '식민지적 상상력(colonial imagery)'으로 학생들을 계속 교육하는지를 보여준다. 윈터(Winter, 1997)는 지리 교과서에 유럽 중심적 편견이 팽배해 있다고 주장하면서 자민족 중심주의 특히 유럽 중심적 편견의 위험성을 지적한다. 마르스덴(Marsden, 2001)은 지리, 역사, 사회과 교과서에서의 편견, 선입견, 고정관념, 민족주의를 지적한다.

마지막으로 미국 세계 지리 교과서에 나타난 '한국'을 분석한 연구들이 있다. 손용택·박선미(2002)에 의하면, 1990년대 미국의 세계 지리 교과서가 한국의 분단 상황에 초점을 두었다면 2000년대로 올수록 남한은 경제 성장 국가로서의 이미지로, 북한은 비판적으로 기술하고 있다. 또한 교과서의 문제점으로 오래된 통계의 사용과 연도의 부정확성, 동해의 일본해 표기 문제, '일제의 식민지' 및 '분단 한국'과 '한국 전쟁'에 대한 인식이 많이 남아 있음을 지적한다. 이경한(2004)은 미국에서 가장 채택률이 높은 세계 지리 교과서 3권의 분석을 통해 통째나 시대에 뒤떨어진 사진 등의 사실적 오류와 국제 이해적 관점에서 한반도가 주변화되어 한국관련 내용이 적게 다루어진 것, 세계 시민적 관점에서 일본의 식민주의적 관점과 미국 중심의 사고를 지적한다. 그리하여 이상의 많은 연구들이 지리를 비롯한 사회 교과서의 제국주의적이고 자민족 중심주의적 관점을 지적한다.

결론적으로 세계 시민 교육은 첫째, '세계적 관점'에서 세계를 하나의 연결된 체제로 다루기 때문에 상호 의존성을 강조하며, 둘째, '탈식민주주의의 관점'에서 당연시 여겨졌던 유럽과 미국 중심적인 제국주의적 교육 유산<sup>13)</sup>을 뛰어넘어 지금까지 힘이 없었기 때문에 무시되고, 소홀하게 다루어진 사람들과 지역에 대한 오류를 바로잡고, 이들의 지식과 경험을 배우며, 셋째, 복잡하고 논쟁적인 세계적 문제를 단순화시키거나 회피하지 않고, 다양한 관점에서 대면하는 것을 강조한다.

## 2) 사회적 구성으로서의 지리적 지식

탈식민주의적 관점에서 지리적 지식은 객관적이거나 반박의 여지가 없거나 주어진 것이 아니라 특정한 입장을 지닌 사람들의 주관적 판단에 의하여 선택되고 조직되어 제시된 것이다. 본 연구에서는 장소와 사람들에 대한 객관적이고 '진실한(true)' 지식이 있다는 실증주의를 거부하고, 장소와 사람들에 대한 지식이 우리가 그 장소를 바라보거나 이해하는 방식에 따라 구성된다는 입장을 받아들인다(Winter, 1997). 또한 애플에 의하면, 교과서는 단순히 사실의 전달 체계나 중립적인 지식으로 이루어져 있는 것이 아니다. 교과서는 정치적·경제적·문화적 활동과 투쟁, 타협의 산물로 실제적 관심을 가지고 있는 사람들에 의해 구상되고 설계되고 저술된 것이다(Apple, 1992). 그리하여 지리적 지식을 사회적으로 구성되는 것으로 보는 관점은 세계 지리 교과서에 재현된 다른 지역과 사람들에 대한 지식을 비판적으로 분석할 수 있게 한다.

이러한 맥락에서 맥도웰(McDowell, 1994)과 윈터(Winter, 1997)는 세계 지리 교과서를 비판적으로 읽기 위한 유용한 가이드라인을 제공한다. 이들의 관점은 다음과 같은 점들을 고려한다. 첫째, 장소와 사람들의 재현을 뒷받침하는 이데올로기적 입장(positionality)을 고려함으로써 유럽 중심적 관점에서 장소와 사람들을 재현하는 것을 비판적으로 바라볼 수 있다. 그리하여 장소나 사람들에 대한 이미지들의 출처와 근거를 탐구하고, 유럽 중심적 관점이 아닌 다양한 관점에 관심을 기울이는 대안적 관점을 모색하도록 한다.

둘째, 장소와 사람들에 대한 지식의 변화가능성(provisionality)을 고려함으로써 장소나 사람들에 대한 고착화된 지식이나 이미지를 거부한다. 이 때, 두 가지 방식, 즉 장소와 사람들의 삶이 변화를 겪는다는 것을 보여주는 자료를 통해서 그리고, 사람들이 교과서에 재현된 장소와 사람들에 대한 지식을 개인적으로 구성하는 방식이나 지식 자체가 변화를 겪는다는 생각을 통해서 변화의 개념이 반영될 수 있다. 그리하여 지리적 지식은 고정된 것이 아니라 잠정적이고 임시적인 것으로 여겨진다.

셋째, 장소와 사람들에 대한 서로 다른 관점과 견해

들이 존재한다는 것(contestation)을 고려함으로써 그 장소에 사는 사람들의 목소리(insider perspective)를 포함시킬 수 있다. 장소에 대한 사람들의 이해는 인종, 민족, 계급, 성, 그 장소에서의 이전 경험 등에 의해 영향을 받기 때문에 다양할 수 있다. 그리하여 지금까지 교과서를 지배해왔던 백인, 남자, 유럽인의 관점에서 벗어나 그 지역에 사는 사람들과 교사 및 학생들의 목소리를 포함시킬 수 있는 여지를 제공한다.

그리하여 지리적 지식을 사회적 구성으로 보는 관점은 객관적이고 보편적인 것으로 당연시 여겨졌던 다른 지역과 사람들에 대한 지식을 의문시하고 해체하고, 새로운 의미를 부여하여 재구성할 수 있는 가능성을 제공해준다.

## 3. 연구 방법 및 자료

본 연구는 질적 사례 연구이다. 전직 교사라는 연구자의 관점에서 볼 때, 학생과 교사는 종종 교과서의 내용을 '진실'로 받아들이는 경향이 있다. 그러나 교과서의 내용은 중립적이지 않으며, 교과서 저자들이 선택하고 해석하고 조직화한 지식으로 이루어져 있다. 그리하여 교과서의 내용은 항상 사례 깊게 재고되어야 한다. 특히, 세계 지리 교과서는 앞에서 살펴보았던 '세계적 관점' 및 '탈식민주의의 관점' 그리고 '지리적 지식은 사회적으로 구성된다'는 관점으로부터 비판적으로 읽혀질 수 있다.

본 연구의 주요 자료는 미국 텍사스 주 교육 위원회(Texas Education Agency)에 의해 채택된 4종의 세계 지리 교과서이다.<sup>14)</sup> 미국 텍사스 주에서 세계 지리 과목은 9-10학년(15세-16세)의 고등학교 학생들에게 제공된다. 본 연구는 미국 세계 지리 교과서의 '한국' 단원을 사례로 분석하였다. 분석을 위해 4종의 세계 지리 교과서에 실려 있는 한국과 관련된 내용을 포괄적으로 검토하였다. 그리고 세계 시민 교육에서 경고하는 제국주의적이고 자국 중심적 관점에 해당하는 내용을 모두 선택한 다음, 그 내용을 이분법·부정적인 태도 및 배제·오해 및 고정관념·단순화 등의 하위 주제로 분

류하여 분석하였다.

한편 외국인이라는 연구자의 관점을 보완하고, 미국 현직 교사의 관점을 포함시키기 위해 고등학교에서 세계 지리를 가르치는 교사<sup>15)</sup>와의 인터뷰<sup>16)</sup>를 병행하였다. 그리고 연구자의 교과서 분석 결과를 교사와의 인터뷰와 문헌 연구를 통해 검토하였다.

#### 4. 분석 : 미국의 세계 지리 교과서에 재현된 한국

##### 1) 미국의 세계 지리 교육과정 및 교과서 개관

미국의 기본 교육과정은 개별 교육구로 구성된 각주가 결정하지만, 실질적으로는 국가 교육과정이 존재한다(Thornton, 2005, 82). 지리과의 경우, 국가 수준의 지리과 표준(Geography for Life: National Geography Standards)이 1994년에 만들어졌으며, 텍사스 주에서는 1998년에 텍사스 주 교육과정 지침인 '텍사스 필수 지식과 기술(Texas Essential Knowledge and Skills)'<sup>17)</sup>이 만들었다. 이러한 국가와 주 단위의 미국 지리 교육과정은 국가 정체성, 애국심, 경쟁력, 우월성, 미국의 주도적인 역할 등을 강조한다. 예를 들면, 국가 지리과 표준의 경우, 서문에서 '세계 속에서 미국의 주도적인 역할과 경쟁력'을 강조하고 있으며(National Geography Standards, 1994, 9),<sup>18)</sup> 텍사스 주의 세계 지리 교육과정 지침에서도 '애국심'의 중요성을 강조할 뿐 아니라<sup>19)</sup> 문화 전파의 구체적인 사례로 '민주주의적 사고', '미국에 기반을 둔 패스트푸드 프랜차이즈 산업', '영어' 등을 제시하면서 다른 문화에 대한 우월성을 보여 준다.<sup>20)</sup> 그러나 다른 한편으로는 세계 지리를 배움으로써 자국 중심주의와 지역주의를 극복할 수 있다고 제시함으로써 세계적 관점을 포함시키기도 한다(National Geography Standards, 1994, 24).<sup>21)</sup>

미국의 세계 지리 교과서는 이러한 국가 지리과 표준과 텍사스 주 교육과정 지침의 내용을 기본적으로 반영하고 있다. 특히 '미국' 단원을 통해 세계에서 미

국의 주도적인 역할과 초강대국(superpower)임을 강조함으로써 세계 평화와 질서, 자유 민주주의를 유지하는 것이 미국에게 달려있다는 믿음을 보여준다. 또한 9.11 테러를 세계적 관점에서 다루기보다는 '테러리즘과의 전쟁(The fight against Terrorism/The war on Terrorism)'이라는 제목으로 미국 중심적 관점에서 중요하게 다루고 있다(Mcdougal Littell World Geography, 2003, 172-175, U2~U13). 그리하여 미국의 세계 지리 교육 과정은 제국주의적이고, 미국 중심적인 관점을 보여준다.

교과서의 전체적인 특징을 살펴보면, 텍사스 주에 의해 채택된 4종의 세계 지리 교과서는 주로 자연 지리, 역사와 문화, 경제, 환경 문제와 같은 주제를 중심으로 세계 각 지역의 모습을 800여 페이지에 걸쳐 다룬다(〈표 1〉 참고). 미국의 세계 지리 교과서를 한국의 세계 지리 교과서와 비교해서 살펴보면, 전체적인 틀은 대체로 비슷하지만 많은 차이점들이 있다. 첫째, 교과서의 분량에서 알 수 있듯이<sup>22)</sup> 미국의 세계 지리 교과서는 세계 각 지역에 대한 많은 내용과 각종 다양한 자료를 제시한다. 둘째, 한국의 경우, 교과서와 지리부도가 분리되어 있지만, 미국의 경우, 교과서 내에 각종 지도를 포함하고 있다. 셋째, 한국의 경우, 세계 지리 교과서에서 '한국'을 다루지 않지만, 미국은 세계 지리 교과서에서 '미국'을 다루고 있다. 넷째, 미국의 세계 지리 교과서는 '역사'와 관련된 내용을 많이 포함하고 있는데, 이는 미국의 '역사 중심 사회관'<sup>23)</sup>과 관련이 있다.

##### 2) 미국의 세계 지리 교과서에 재현된 한국

본 논문에서는 세계 시민 교육의 관점에서 미국의 세계 지리 교과서가 세계의 다른 지역을 어떻게 다루고 있는지 '한국' 부분을 사례로 살펴보고자 한다. 먼저 4종의 교과서는 각기 다른 형식으로 한국을 제시한다. 예를 들면, 〈표 1〉에서와 같이 〈가〉교과서는 몽골, 중국, 대만, 일본, 한국을 '동부아시아(East Asia)'로 함께 다루고 있다. 〈나〉교과서는 일본을 중심으로 '일본과 한국'의 내용을 함께 다루고 있다. 〈다〉와 〈라〉교과서는 자연 지리적인 내용을 '동부 아시아'로 함께

다루고, 인문 지리적인 내용은 ‘한국’ 소단원을 마련하여 따로 다루고 있다. 4종의 교과서는 이러한 형식 외에도 지리적 정보의 선택이나 제시 방식에서 공통점과 차이점을 보여준다.

먼저 전체적인 내용의 경우, 교과서에 따라 차이가 있으나, 대체로 평균 4-5 페이지에 걸쳐 (1) 위치, (2) 지형·기후 등과 같은 자연환경, (3) 간단한 역사 및 한국 전쟁, (4) 종교·언어·교육 등과 같은 문화, (5) 경제 (6) 남북한 교류 및 통일을 위한 노력과 같은 현재의 관심사 등을 다루고 있다.

좀 더 구체적으로 살펴보면, ‘한국’ 단원의 기본적인 틀은 ‘한국의 분단’과 ‘이분법’이다. 교과서에 따라 정도의 차이가 있지만 ‘낙후된 공산주의 북한’ 대 ‘발달된 민주주의 남한’의 비교는 미국의 세계 지리 교과서에서 ‘한국’을 제시하는 기본적인 틀을 이루고 있다. 예를 들면, 본문을 통하여 “공산주의 북한, 민주주의 남한”,<sup>24)</sup> “북한의 공산주의 사회는 국민들의 기본적인 요구를 충족시키지 못하지만, 남한은 부유한 시장 경제와 더불어 민주주의 국가가 되었다”<sup>25)</sup> 등의 이분법적인 비교가 계속하여 이루어지고 있다. 또한 단원 평가에서도 북한과 남한의 정치 및 경제 체제와 삶의 수준을 비교하게 함으로써 교과서에서 남한의 긍정적인 이미지와 북한의 부정적인 이미지를 고차시키고 있다(〈표 2〉참고).

북한의 부정적인 이미지는 이분법적인 비교를 통해서 뿐만 아니라 교과서 곳곳에서 드러난다. 예를 들면, 〈나〉교과서의 경우, “북한 주민들은 1948년부터 1994년 사망하기까지 북한의 지도자였던 김일성의 거대한 동상을 숭배한다”는 설명을 담은 사진<sup>26)</sup>과 함께 본문의 ‘북한’ 부분에 제시된 모든 내용이 공산주의 독재, 군사 및 계획 경제, 주민 통제, 고위 정부 관료들의 안락한 삶, 가난, 비효율적인 농업 체계, 식량부족, 탈북 등 부정적이다(〈나〉교과서, 2008, 652). 〈라〉교과서의 경우, 통일의 걸림돌로 한반도의 공산화를 원하는 북한의 태도와 핵문제만을 제시하고 있다(〈라〉교과서, 2005, 696). 그리하여 북한의 경우, 정치, 경제와 관련된 부정적인 이미지만이 제시되고, 북한의 부정적이지 않은 이미지나 내용은 배제되거나 무시되고 있다.

북한 대 남한의 이분법은 구소련과 미국의 경우에도 그대로 적용되고 있다. 예를 들면, 1945년 직후 한국의 상황을 〈다〉교과서의 경우, “한국의 북쪽 지역은 구소련에 의해 통제되고, 남쪽 지역은 미국에 의해 지원되었다”<sup>27)</sup>라고 제시한다(〈다〉교과서, 2003, 648). 즉 구소련의 경우에는 ‘통제’라는 부정적인 용어를, 미국의 경우에는 ‘지원’이라는 긍정적인 용어를 선택함으로써 북한에서 구소련의 부정적인 역할을, 남한에서 미국의 긍정적인 역할을 강조하거나 미화한다. 남한에서 미국의 긍정적인 역할의 강조는 과거 뿐 아니라 현재까지 이어진다. 〈나〉교과서의 경우, 단원 정리 부분에서 학생들에게 “미국이 오늘날 왜 남한에 군대를 유지하고 있다고 생각하는가?”라는 질문을 던지고, “북한이 남한을 침략하는 것을 막기 위해서”라는 정답을 제시한다.<sup>28)</sup> 세계 지리를 가르치는 교사 앤도 “교과서는 미국 우호적이고, 미국의 긍정적인 정책에 대한 내용만 담고 있기 때문에 학생들이 일방적인 관점만을 가지게 된다”<sup>29)</sup>고 지적하였다. 그리하여 교과서마다 정도의 차이가 있지만, 대체로 한국에서 미국의 긍정적인 역할만을 강조함으로써 미국 중심적인 관점을 보여준다.

이러한 이분법 외에 오해 및 고정관념의 사례를 찾아 볼 수 있다. 잘못된 정보로 인한 오해와 고정관념의 예를 살펴보면, 〈다〉교과서의 경우, ‘무역과 번영(Trade and Prosperity)’이라는 제목 아래 동부 아시아의 현재 이슈를 다루면서 한국을 비롯한 동부 아시아가 직면하고 있는 중요한 문제로 ‘아동착취’를 제시한다.

1990년대에 동부 아시아 경제는 급속도로 발전했다. 불행하게도, 이러한 번영의 부작용이 있다. 1995년, 유니세프(UNICEF)의 보고에 따르면, 동부 아시아에서 50만 명 이상의 아동이 공장에서 일하거나, 거리에서 구걸하고 있다. 유니세프의 담당자는 빠른 경제 성장 때문에 아동 착취를 포함하여 가족 가치의 파괴를 목격할 수 있다고 하였다. 이것은 이 지역이 당면한 중요한 이슈 중의 하나이다(〈다〉교과서, 2003, 665).

여기서 주의해야 할 점은 유니세프의 통계에서 의미

표 1. 미국의 세계 지리 교과서 개요

	<가> Glencoe World Geography	<나> Holt World Geography Today	<다> McDougal Littell World Geography	<라> Prentice Hall World Geography: Building a global perspective
	세계	지리학자의 세계	지리학의 기초	자연 및 인문 지리
	미국과 캐나다	미국과 캐나다	미국과 캐나다	미국과 캐나다
	라틴 아메리카	중앙 및 남부 아메리카	라틴 아메리카	라틴 아메리카
	유럽	유럽	유럽	서부 유럽
	러시아	러시아와 북부 유라시아	러시아	중부 유럽과 북부 유럽
	북아프리카, 서남 아시아, 중앙 아시아	서남 아시아	아프리카	중앙 및 서남 아시아
	사하라 이남의 아프리카	아프리카	서남 아시아	아프리카
	남부 아시아	남부 아시아	남부 아시아	남부 아시아
본문 목차	동부 아시아 • 동부 아시아의 자연지리 : 지형/기후와 식생 • 동부 아시아의 문화지리 : 인구/역사와 정부/문화와 생활방식 • 동부아시아의 오늘 : 동부아시아의 생활/인간과 환경	동부 및 동남 아시아 • 중국, 몽고, 대만 • 일본, 한국 : 자연환경/역사와 문화/지역의 오늘 • 동남 아시아 본토 • 동남 아시아의 섬	동부 아시아 • 동부 아시아의 자연지리 : 지형과 자원/기후와 식생/인간-환경 상호작용 • 동부 아시아의 인문지리 : 중국/몽고와 대만/한국 : 남과 북/일본 • 오늘날의 이슈 : 지진과 화산/무역과 부/사례 연구 : 인구와 삶의 질	동아시아와 태평양 지역 • 동아시아와 태평양 지역 개관 • 중국 • 일본과 한국 : 일본/일본의 경제 발전/한국 • 동남 아시아 • 태평양 지역과 남극
	동남 아시아	태평양 지역	동남 아시아, 오세아니아, 남극	
	오스트레일리아, 오세아니아, 남극			
특징	• National Geographic과 제휴 • 대단원마다 “Global connection”을 통해 미국과 해당 지역 사이의 연관성을 제시	• 문학, 예술, 역사 과목 등과 연계하는 학제적 활동 강조 • 웹사이트 활용 강조 • 미국 지리학회(AAG)와 제휴	• Rand McNally와 제휴 • 지리학의 5대 근본 주제 강조 (입지, 장소, 지역, 이동, 인간-환경 관계)	• Dorling Kindersley와 제휴 • 지리학의 5대 근본 주제 강조
웹사이트	geography.glencoe.com	go.hrw.com	classzone.com	www. phschool.com

\* 본문 목차는 대단원만을 제시하였으며, 한국이 포함되어 있는 단원의 경우, 중단원 및 소단원의 목차를 제시하였다.

하는 동부 아시아의 범위와 교과서에서의 동부 아시아의 범위가 다르다는 점이다. 유니세프 통계에서의 동부 아시아는 필리핀, 베트남, 태국 등과 같은 동남 아시아 지역을 포함하고 있다.<sup>30)</sup> 그리하여 위의 사례는 지역의 범위에 대한 오해와 더불어 넓은 지역을 일반화함으로써 특정 지역에 대한 잘못된 고정관념을 심어

줄 수 있음을 보여준다. 즉 동부 아시아의 몽골, 중국, 대만, 일본, 한국은 동부 아시아라는 지역으로 묶일 수 있는 공통점이 있지만, 차이점이 더 많다는 점을 놓칠 수 있다.

한편 세계 시민 교육에서는 논쟁적이고, 복잡한 세계적 이슈를 다양한 관점과 특히 그 지역 주민의 관점



에서 다루는 것을 강조한다(Merryfield and Wilson, 2005; Myers, 2006). 대부분의 세계 지리 교과서는 현재 논의되고 있는 쟁점이나 문제를 제시하기도 하며, 특히 웹 사이트(〈표 1〉) 등을 통해 현재의 지역 변화를 반영하고자 하는 노력을 보여준다. 그럼에도 불구하고, 쟁점이 되는 복잡한 문제에 대해 충분한 맥락이나 상황 설명을 제공하지 않거나 다양한 관점을 제공하지 못하는 등의 단순화와 관련된 예들이 있다. 예를 들면, ‘한반도의 핵문제’는 매우 복잡한 국제적 이슈이다. 그러나 이 문제는 상황이 충분히 설명되지 않고 다음과 같이 너무나 간단하게 제시되거나, 생략된다. 예를 들면, 〈다〉교과서는 한반도 핵문제를 언급하지 않으며, 〈가〉교과서는 단지 “북한은 2002년에 핵을 재가동했다(p.672)”, 〈나〉교과서는 “많은 남한 사람들이 북한이 핵무기를 개발하고 사용할 것을 두려워한다(p.653)”, 〈라〉교과서는 “2002년에 북한은 핵 프로그램 개발을 재개하였다. 미국과 다른 나라들은 북한의 핵개발을 멈추도록 설득하기 위해 함께 노력하였다”

(p.696)라는 내용만을 제시하고 있다. 이렇듯 복잡하고 논쟁적인 문제에 대해 충분한 내용과 맥락이 제공되지 않을 뿐 아니라, 오로지 미국 중심적인 관점에서 기술하고 있다.

다른 예로 일본과 한국 사이에 지명 표기 문제를 둘러싼 갈등을 들 수 있다.<sup>31)</sup> 분쟁이 되고 있는 지역의 지명을 일본은 ‘일본해’로, 한국은 ‘동해’로 표기할 것을 주장한다. 그리하여 〈가〉와 〈라〉 교과서는 지도에 ‘일본해’와 ‘동해’를 병기하고 있지만,<sup>32)</sup> 〈나〉와 〈다〉교과서는 ‘일본해’로 단독 표시하고 있다. 이것은 교과서가 쟁점이 되는 문제에 대해 충분한 맥락이나 다양한 관점을 제시하지 않을 뿐 아니라 교과서마다 지리적인 쟁점을 다루는 방식이 다름을 보여준다. 세계 지리를 가르치는 교사 앤도 “교과서는 나와 학생들에게 다양한 주제에 대한 기초와 일반적인 정보를 제공하지만, 복잡한 이슈에 대한 충분한 맥락과 다양한 관점을 제공하지는 않는다”<sup>33)</sup>고 하면서 교과서의 문제점으로 다양한 관점의 부족을 제기한다.

표 2. 미국 세계지리 교과서에 제시된 한국 관련 자료 및 주안점

	〈가〉 Glencoe World Geography	〈나〉 Holt World Geography Today	〈다〉 McDougal Littell World Geography	〈라〉 Prentice Hall World Geography: Building a global perspective
사진	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2000년 남북 정상들의 만남(p.672)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 비무장지대(p.644)</li> <li>• 전통 문화 : 부채춤(p.648)</li> <li>• 김일성 위상화(p.652)</li> <li>• 남대문 시장(p.652)</li> <li>• 2000년 남북 정상들의 만남(p.653)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 경복궁(p.647)</li> <li>• 극장가 남한 학생들의 모습(p.649)</li> <li>• 서울도심(p.606)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 휴전선과 남한의 군인들(p.693)</li> <li>• 남한의 백화점(p.695)</li> <li>• 통일 관련 포스터(p.696)</li> </ul>
기타 자료		<ul style="list-style-type: none"> <li>• 비무장지대 지도</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 한국 전쟁 지도</li> </ul>	
핵심 용어 및 주안점	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 한국의 분단</li> <li>• 남북한의 산업 및 환경 문제</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 비무장지대</li> <li>• 한국 문화의 특징</li> <li>• 남북한의 생활 비교</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 한국의 분단</li> <li>• 공산주의 북한과 민주주의 남한</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 비무장 지대, 핵개발</li> <li>• 공산주의에 의한 남북 분단</li> </ul>
당면 문제	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 남북통일</li> <li>• 수질 및 대기 오염 등의 환경 문제</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 남북통일</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 남북통일</li> <li>• 급격한 경제 성장의 부작용</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 남북통일</li> </ul>
평가 내용 및 활동	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 높은 교육열의 배경</li> <li>• 남북한의 경제 비교</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 남북한의 정치, 경제, 사회 비교</li> <li>• 통일의 장벽</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 한국 문화에 대한 중국의 영향</li> <li>• 분단의 원인과 영향</li> <li>• 남북한의 경제 비교</li> <li>• 남한의 경제 성장 배경</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 북한에 공산주의가 수립된 배경과 전쟁을 일으킨 이유</li> <li>• 1990년대 북한 경제난의 원인</li> <li>• 남북한의 정치 및 경제 비교</li> </ul>

그리하여 4종의 세계 지리 교과서들은 형식, 분량, 지리적인 정보의 선택, 지리적 내용이나 쟁점을 다루는 방법 등 한국을 제시하는 방식에 차이점을 보여준다(표 2)). 그럼에도 불구하고, 공통적으로 이분법(dichotomy), 부정적인 태도(negative attitude)와 배제(exclusion), 오해(misconception)와 고정관념화(stereotyping), 단순화(simplification) 등의 측면을 보여준다. 많은 학자들이 제국주의의 부정적 교육 유산으로 이러한 이분법, 오해, 단순화, 편견, 생략과 배제 등을 지적한다(Cortés & Fleming, 1986b; Marsden, 2001; Merryfield, 2001; Willinsky, 1997).

## 5. 토론 : 세계 지리 교과서 다시 읽기

### 1) 미국의 세계 지리 교과서는 세계적 관점을 어떻게 포함하고 있는가?

많은 학자들은 미국의 사회과 교육 과정이 세계 시민 교육에 우호적이지 않으며,<sup>34)</sup> 제국주의적이고 자국 중심주의적인 관점 때문에 국의 지향적 접근과 애국심을 선호한다고 지적한다. 즉 미국의 세계 시민 교육에서는 협동보다는 경쟁을 강조하며, 강대국의 국민으로써 갖추어야 할 국제적 안목과 지식에 초점을 둔다는 것이다(Cortés & Fleming, 1986a,b; Merrett, 2000; Merryfield, 2001; Myers, 2006; Thornton, 2005).

교과서마다 정도의 차이가 있지만, 미국의 세계 지리 교과서는 기본적으로 세계에서 미국의 긍정적인 역할 강조, 부정적인 역할의 생략, 다른 나라에 대한 우월감 등을 통해 제국주의적이고 미국 중심적인 관점을 보여준다. ‘한국’의 경우에도 구소련의 부정적인 역할을, 미국의 긍정적인 역할을 강조함으로써 제국주의적이고 미국 중심적인 관점을 견지한다.

또한 ‘한국’ 단원의 기본적인 틀을 이루고 있는 ‘낙후된 공산주의 북한’ 대 ‘발달된 민주주의(또는 자본주의) 남한’의 이분법적 비교와 북한의 부정적인 이미지를 통해 북한은 남한이나 미국과는 다른 범주로 분류되고, 미국과 남한의 기준에서 부정적으로만 평가되고

무시됨으로써 상호 이해와 인정의 관점을 찾아보기 힘들다. 그리하여 북한에 대한 이러한 관점과 태도는 학생들이 통일의 필요성을 인식하고, 또 나아가 세계를 상호 연결된 체제로 보는 데 걸림돌이 된다.

‘한국’ 단원의 경우, 다른 지역과 비슷하게 제한된 공간에 많은 종류의 정보가 제시되고 있다. 예를 들면, 한국 전쟁, 통일, 북한의 경제적 빈곤과 한반도 핵문제 같은 내용들이 일방적인 관점에서 충분한 배경 설명 없이 제시되고 있다. 학자들은 종종 교과서의 ‘언급하기(Mentioning)’<sup>35)</sup>에 대해 비판한다. 이런 종류의 책들은 사실이나 용어들을 잡다하고 길게, 설명이나 생각은 짧게 제시하는 경향이 있다. 종종 진보적인 내용들이 언급될지라도 깊이가 없으며, 영향력이 적은 집단의 문화나 역사는 교과서에 포함될 지라도 교과서의 본문이 아닌 여백에 고립적이고 제한적으로 제시된다(Apple, 1992; Tyson-Bernstein, 1988). 예를 들면, <라> 교과서의 경우, 여백을 이용하여 북한에 대한 부정적이지 않은 최근의 변화, 즉 다양해진 방송 채널과 제한적인 북한 여행 허용 등을 간단하게 제시하고 있다(<라> 교과서, 2005, 695).

또한 세계 지리 교과서는 때때로 세계적 관점을 포함하기도 한다. 예를 들면, 웹사이트 등을 통해 지역 변화의 개념을 수용하고, 때로는 세계 다른 지역과 사람들의 상호연관성 및 상호의존성과 관련된 내용을 제시하고, 지역적·세계적 현안을 다루기도 한다. ‘한국’의 경우에도, 2000년 남북 정상들의 만남을 중요한 역사적 사건으로 제시하고, 이산가족 상봉이나 철도 복원 등의 남북 교류 문제를 다루고 있다. 그럼에도 불구하고, 교과서는 정치적이지 않은 문제들을 주로 다루며, 한국전쟁, 북한 핵문제 그리고 세계화의 부정적 영향과 같이 미국과 직접적인 이해관계가 있는 현안에 대해서는 미국 중심적인 관점에서 다루거나 회피한다.

그리하여 교과서는 제국주의적이고 미국 중심적인 관점만을 직접적으로 제시하는 것이 아니라 미국인의 관점에 의해 걸러지고 허용된 세계적 관점을 수용한다. 교과서가 이러한 ‘타협’이나 ‘언급하기’ 등을 통해 세계적 관점을 수용하기 때문에 제국주의적이고 미국 중심적 관점은 때때로 모호하고 복잡하다.

## 2) 세계 시민 교육의 관점에서 세계 지리 교과서를 어떻게 비판적으로 읽을 수 있을까?

본 연구에서는 먼저 세계를 이해하는 방식 또는 세계를 바라보는 관점을 세계 지리 교과서를 비판적으로 읽는 출발점으로 삼고자 한다. 세계 지리 또는 세계사와 같은 전통적인 과목들은 종종 세계를 개별 국가나 지역들의 집합체로 보는 경향이 있다(Becker, 1990, 79; Myers, 2006, 373). 앞에서 살펴본 미국의 세계 지리 교과서도 비록 세계적 관점을 부분적으로 받아들이기도 하지만 기본적으로는 구소련 대 미국, 남한 대 북한 같은 이분법을 통해 '우리'와 '그들' 식의 구분을 지음으로써 이런 관점을 견지하고 있다. 그러나 세계 시민 교육은 세계의 상호연결성과 상호의존성을 강조한다. 특히 앞에서 언급한 세계를 상호의존적인 체제로 바라보는 '세계 체제 접근법(world system approach)'은 끊임없이 변하는 핵심-주변의 관계 속에서 세계를 인식하도록 하며, 세계에서 자국의 역할과 이익만을 강조하는 자민족 중심적인 관점을 극복하고, 세계를 개별 국가들의 집합으로 다루는 전통적인 지리 교과서의 관점으로부터 '세계적 관점'으로 눈을 돌리게 한다.

한편 앞에서 언급했던 맥도웰(McDowell, 1994)과 윈터(Winter, 1997)가 제시한 관점은 세계 지리 교과서에 실려 있는 지리적 지식 즉 다른 지역과 사람들에 대한 정보를 비판적으로 읽고 성찰할 수 있는 유용한 가이드라인을 제시한다. 첫째, 교과서에 제시된 지식의 이데올로기적 입장에 대해 고려함으로써 자민족 중심주의를 극복할 수 있다. 교과서에 실린 다른 지역과 사람들에 대한 지식이 중립적이고 객관적인 사실이라는 관점을 거부하고, 어떤 입장에서 다른 지역과 사람들을 재현했는지 고려함으로써 당연시해왔던 지리적 지식을 비판적으로 성찰해볼 수 있다. 예를 들면, 미국의 세계 지리 교과서에 제시된 한국에 관한 내용의 선정 기준과 출처에 대해 살펴보고, 북한 대 남한의 이분법, 북한에 대한 부정적인 이미지와 배제, 오해와 고정관념, 단순화 등에 대해 의문을 제기하고, 한국인의 관점에 대해 재고해볼 수 있다. 메리필드(2001)는 세계에 대한 이해를 제한하는 이러한 제국주의의 부정적인 교

육적 유산을 세계 시민 교육을 통해 극복할 수 있다고 주장한다. 그녀는 교과서에 깔려있는 우리가 당연시해왔던 기본적인 가정들을 살펴보고, 그동안 교과서에서 소홀히 다루어졌던 사람들의 세계관을 고려함으로써 이것이 가능하다고 주장한다.

둘째, 때때로 교과서에 실린 다른 지역과 사람들에 대한 사진이나 기술은 지역과 사람들을 고정적인 것으로 바라보게 만든다. 그러나 지역과 사람들은 끊임없이 변한다. 예를 들면, 한국은 최근 50년 동안 많은 변화를 겪었으며, 지금도 끊임없이 변하고 있다. 그리하여 어떤 지역과 사람들에 대해 공부할 때, 이러한 지역과 사람들, 그리고 지역과 사람들에 대한 지식이 임시적이고 잠정적인 것임을 고려함으로써 잘못된 고정관념과 불완전한 지식을 극복할 수 있다.

셋째, 교과서를 통한 장소와 사람들에 대한 재현이 백인, 남자, 유럽인이나 미국인의 관점에 의해 지배되는 경향이 있다(Marsden, 2001; Merryfield, 2001; Willinsky, 1997; Winter, 1997). 그러나 장소와 사람들에 대한 다양한 재현(표상)들이 있을 수 있다. 그리하여 세계 시민 교육은 다양한 관점 특히, 주류로부터 소외되고 배제되었던 사람들의 관점에 주목하고자 한다. 예를 들면, 미국의 세계 지리 교과서에 실려 있는 한국에 관한 정보는 교과서 저자들에 의해 선택되고 해석된 것이다. 그러나 교과서에 제시된 내용 외에 남한 주민의 관점과 북한 주민의 관점으로부터 한반도 핵문제, 통일, 사회 및 경제적 불평등, 세계화의 영향, 한국에서의 미국의 역할, 중국 및 일본과의 관계 등 다양하고 복잡한 이슈들을 다룰 수 있다. 일치하지 않는 다양한 관점의 인정은 복잡하고 논쟁적인 이슈를 회피하지 않을 뿐 아니라 쟁점에 대한 단순화와 오해로부터 벗어나도록 한다.

결론적으로 세계 지리 교과서를 비판적으로 다시 읽는다는 것은 저자들이 선택하고 조직하고 해석한 교과서의 지식에 대해 끊임없이 의문을 제기하며, 우리가 살고 있는 세계는 교과서의 지식 이상으로 다양하고 복잡하고 역동적이라는 것에 끊임없이 주목하는 것이다. 그리하여, '세계적 관점'과 '탈식민주의적 관점'으로부터 세계를 하나의 연결된 체제로 인식하고, 지금까지 무시되고, 소홀하게 다루어진 사람들과 지역에

대한 오류를 바로잡고, 이들의 지식과 경험을 배우며, 복잡하고 논쟁적인 세계적 문제를 다양한 관점에서 다루는 작업이 필요하다.

## 6. 결론

많은 연구자들은 사회 교과서가 편향되어 있으며, 추상적이며, 제대로 쓰여 지지 않았다고 비판한다(Wade, 1993, 232). 그럼에도 불구하고, 교과서는 널리 사용되고 있으며, 종종 교사가 가르치는 내용과 학생들이 공부하는 내용을 규정한다. 또한 교육과정 이론가들의 평가에 따르면, 정보의 교환과 습득 자체가 교육이 될 수 없으며, 많이 아는 것과 학식이 있는 것이 일치하지 않는다. 그리하여 정보가 지적 판단, 비판적 사고, 윤리, 자기반성으로 조절되어야 한다고 주장한다(Pinar, 2004, 8). 이러한 맥락에서 교사와 학생들이 교과서를 비판적으로 다시 읽는 작업은 필요하다. 본 연구에서는 미국 세계 지리 교과서의 '한국' 단원을 사례로, 세계 시민 교육의 관점에서 세계 지리 교과서를 비판적으로 읽을 수 있는 대안을 탐구해 보고자 하였다.

세계 시민 교육의 관점에서 미국의 세계 지리 교과서는 제국주의적, 미국 중심적 관점을 보여준다. 그러나 이러한 제국주의적, 자국 중심적 관점은 교과서가 또한 미국적 관점에 의해 걸러지고, 허용된 세계적 관점을 수용하기 때문에 복잡하고 때로는 모호하다. 그럼에도 불구하고, 한국의 사례는 이분법, 북한에 대한 부정적인 태도와 배제, 오해와 고정관념, 단순화 등을 통해 세계 지리 교과서가 어떻게 세계 다른 지역과 사람들을 과소평가하는지를 보여준다.

세계 시민 교육은 세계를 상호의존적이고 연결된 체제로서 바라보는 '세계적 관점'과 제국주의적 교육 유산인 '우리'와 '그들'을 구분하는 이분법적 관점이 아닌 지금까지 무시되었던 지역과 사람들의 관점들을 통해 바라보는 '탈식민주의적 관점'을 통해 세계 지리 교과서에 재현된 다른 지역과 사람들에 대한 의식적인 또는 무의식적인 오류와 편견을 감지할 수 있게 해 준

다. 또한 세계 다른 지역과 사람들에 대한 지식이 고정적이고 객관적이라기 보다는 부분적이고 맥락적이라는 것과 다른 지역과 사람들에 대한 다양한 이해가 있을 수 있다는 것을 인식함으로써 교과서의 지리적 지식을 비판적으로 성찰할 수 있다.

이렇듯 미국의 세계 지리 교과서가 제국주의적이고 미국 중심적인 관점을 견지하고 있다면, 과연 우리의 세계 지리 교과서는 어떠한지 비판적으로 성찰해보는 것은 더욱 중요한 작업이 될 것이다.

## 註

- 1) "교과서는 싫든 좋든 학생들이 배우는 것을 지배한다. 교과서는 대부분의 과목에서 교육 과정과 배울 내용을 규정한다. 많은 학생들에게 교과서는 종종 그들의 가장 처음 읽는 책이자 유일한 책이다. 대중은 교과서를 권위 있고, 정확하며, 필요한 것으로 여긴다. 교사들은 교과서의 내용을 조직화하고 구성할 때 교과서에 의존한다"(Graham Down in Tyson-Bernstein, quoted in Apple, 1992, 6).
- 2) 'Global education'은 한국에서 '세계 교육', '지구촌 교육', '지구 사회 교육'이라고도 한다.
- 3) 애플에 의하면, "비판적이 된다는 것은 단지 오류를 찾아내는 것 이상이다. 비판적이 된다는 것은 우리가 살고 있는 상황을 만들어내는 역사적인 상황과 권력 관계를 이해하는 것을 포함한다"(Apple, 1993, 5).
- 4) '한국'이 교과서를 통해 다시 제시되는 과정에서 사실 그대로 정확하게 기술되는 것이 아니라 교과서 저자들의 관점과 이해에 따라 '한국'에 관한 내용이 선택, 조직되어 제시된다. 그리하여 '재현'이라는 용어는 어떤 것을 바라보는 방식과 입장(positionality)에 주목하게 한다.
- 5) 노찬욱(2003)은 국제 교육의 흐름을 세 가지로 구분한다 : 첫째, 제 2차 세계 대전 이후 유네스코(UNESCO)가 세계 평화의 구현을 목표로 실시하고 있는 '국제 이해 교육(international education)' 둘째, 미국, 영국, 캐나다 등의 나라에서 국제 교육의 흐름으로 정착한 '세계 시민 교육(global education)' 셋째, 영국 등의 나라에서 발전한 '발전교육(development education)' 유네스코의 '국제 이해 교육'은 국가를 하나의 단위로 인식하여 국가 간의 관계에 초점을 두는데 비해, '세계 시민 교육'은 세계를 하나의 단위로 인식한다. 발전교육은 세계의 빈곤, 저발전에 대한 선진국의 책임 등을 강조한다.
- 6) 다문화 교육과 세계 시민 교육은 그 기원과 관점이 다르지

만, 인권 권리의 강조, 문화 다양성 추구, 편견 줄이기 등의 내용을 공유하기 때문에 두 종류의 교육을 결합하려는 시도가 있다 (Cole, 1984; Diaz *et al.*, 1999; Merryfield & Wilson, 2005).

- 7) 한비(Hanvey)는 세계적 관점(global perspectives)으로 다음의 5 가지를 제시한다. 첫째, 우리들 각자의 세계관이 보편적으로 공유된 것이 아니며, 우리와 근본적으로 다른 세계관을 가진 사람들이 있다는 것을 인식하고(perspective consciousness), 둘째, 세계가 처해있는 상황과 세계적 이슈를 인식하고(state of the planet awareness), 셋째, 세계 여러 지역의 다양한 아이디어, 가치, 관습 등을 존중하고(cross-cultural awareness), 넷째, 경제, 정치, 사회, 생태적 체제와 같은 다양한 세계 체제의 특징과 메커니즘에 대해 이해하고(knowledge of global dynamics), 다섯째, 사람들의 선택이 지역적, 국가적, 세계적으로 다를 수 있다는 것을 인식하는 것이다(awareness of human choices)(Hanvey, 1982).
- 8) 파이크(Pike)에 의하면, 세계 시민 교육 지지자들의 입장이 두 극단, 즉 세계 시장 경제에서 학생들이 보다 경쟁력을 갖도록 하기 위해 사회와 교육과정에 보다 넓은 지리적 관점을 도입하려는 입장과 학교 교육의 내용, 조직, 목표의 기본적인 개혁을 추구하는 입장 사이에 다양하게 존재한다 (Pike, 2000, 64).
- 9) '잡종성' 이라고도 한다. 원래 두 종자의 접목을 통해 제3의 종자를 발생시키는 과정을 일컫는 용어로, 문화가 상호작용하면서 상호 형성되어 혼합 또는 통합되어 있는 것을 의미한다.
- 10) 벨(Bell, 1994)의 논문은 처음에 정치적인 개념으로 등장했던 '제3세계'가 서구의 사회 과학자들에 의해 발전-저발전과 관련된 경제적인 용어로 탈바꿈하여 부정적으로 고정관념화 되는 과정을 보여준다.
- 11) 이러한 이분법은 종종 하나를 다른 하나에 종속시키는 관계를 형성하며, 각각의 범주 내에 존재하는 다양성을 무시하는 결과를 가져온다.
- 12) 메리필드(Merryfield, 2001)는 먼저 제국주의적 교육 유산이 어떻게 주류 지식을 형성하였는지를 분석하고, 주류 지식에서 소홀하게 다루어졌던 사람들의 세계관을 이해하기 위해 중심과 주변 양쪽으로부터 세계를 보는 이중의식(double consciousness)을 개발하거나, 주류 집단의 관점을 소수 집단 또는 하위자의 관점으로 대체해보는 대위법(contrapuntal pedagogy), 의식의 탈식민화 등을 제시한다. 또한 지속적이고 반성적인 간 문화 경험 등을 전략으로 제시한다. 한편 Osunde and Tlou(1996)는 한비(Hanvey)의 세계 시민 교육 모델을 바탕으로 아프리카를 세계적 관점에서 학습하는 11가지 가이드라인을 제시하

며, Ukpokodu(1996)는 통합된 학제적 접근과 지리학의 5 가지 주제 즉 입지, 장소, 인간-환경 상호작용, 이동, 지역을 사용하는 접근법을 제시한다.

- 13) 동양과 서양, 제1세계와 제3세계, 우리와 그들 같은 이분법적 관점으로부터 다른 장소와 사람들을 타자화하거나 객관화하는 것과 관련된다.
- 14) 미국 주의 거의 절반은 주교과서 채택위원회를 가지고 있으며, 이 위원회가 그 주의 학교들이 구매할 교과서를 결정한다. 특히 텍사스 주와 캘리포니아 주의 교과서 채택은 미국의 교과서 시장에 막대한 영향을 미친다. 그리하여 미국 전체가 사용할 교과서와 그 속에 포함되는 지식은 텍사스, 캘리포니아 등지에서 무슨 책이 팔릴 것이냐에 의해 결정된다(Apple, 1993; Bednarz, 2004). 텍사스 교육 위원회에 의해 채택된 세계 지리 교과서의 목록은 다음과 같으며, 2003년부터 2009년까지 유효하다.
  - Glencoe World Geography, Glencoe:McGraw-Hill Division
  - Holt World Geography Today, Holt, Rinehart & Winston.
  - McDougal Littell World Geography, McDougal Littell Inc.
  - Prentice Hall World Geography: Building a Global Perspective, Prentice Hall, Inc.
- 15) 8년의 교사 경험을 가지고 있는 앤(가명)은 3년째 세계 지리 과목을 가르치고 있다. 그녀는 ESL 교사 자격증을 가지고 있으며, 텍사스 주립 대학의 석사 과정에 재학 중이다. 현재 그녀가 근무하는 고등학교는 미국 텍사스 주의 도시 오스틴(Austin)에 위치해 있으며, 90% 이상이 라틴계와 아프리카인 아메리칸 계의 학생들로 구성되어 있다.
- 16) 인터뷰는 2007년 3월부터 12월까지 비정기적으로 이메일과 직접 접촉을 통해 이루어졌다. 질문의 내용은 주로 세계 지리 교과서를 다루고 해석하는 방식과 관련된다.
- 17) 세계지리를 위한 텍사스 주의 교육과정 지침은 다음 사이트에서 찾아볼 수 있다.  
<http://www.tea.state.tx.us/rules/tac/chapter113/ch113c.html#113.34> (Texas Essential Knowledge and Skills for Social Studies)
- 18) "... is to bring all students up to internationally competitive levels to meet the demands of a new age and a different world. For the United States to maintain leadership and prosper in the twenty-first century, the education system must be tailored to the needs of productive and responsible citizenship in the global economy"(National Geography Standards, 1994, 9).
- 19) "The content, as appropriate for the grade level or

- course, enables students to understand the importance of patriotism, function in a free enterprise society, and appreciate the basic democratic values of our state and nation”(TEKS, b-4).
- 20) “...evaluate case studies of the spread of cultural traits to find examples of cultural convergence and divergence such as the spread of democratic ideas, U.S.-based fast-food franchises in Russia and Eastern Europe, or the English language as a major medium of international communication for scientists and business people”(TEKS, c-18-D).
- 21) “...by understanding our place in the world, humans can overcome parochialism and ethnocentrism”(National Geography Standards, 1994, 24).
- 22) 한국의 세계 지리 교과서는 대략 250쪽 정도이나, 미국의 세계 지리 교과서는 대략 800쪽에 이른다.
- 23) 텍사스 주의 경우, 2002-2003년에 5,271명의 교사가 고등학교 수준의 세계 지리 과목을 가르쳤는데, 이 중 80%가 텍사스 주의 교사 자격증을 받았으며, 이 중 2% 미만의 교사가 대학에서 지리를 전공하였다(Bednarz, 2004, 229).
- 24) “Communist North Korea, democratic South Korea”(〈가〉교과서, 2005, 663), “The Communist state of North Korea and the democratic country of South Korea”(〈다〉교과서, 2003, 648).
- 25) “North Korea’s communist society often cannot meet the basic needs of its people. South Korea has become a democracy with a prosperous market economy”(〈가〉교과서, 2005, 672).
- 26) “North Korea honor a giant statue of Kim Il Sung, leader of North Korea from 1948 until his death in 1994”(〈나〉교과서, 2008, 652). 이 사진은 4권의 세계 지리 교과서에 실린 유일한 북한 사진이다.
- 27) “After World war II ended, Korea was divided into American-backed South Korea and communist-ruled North Korea”(〈가〉교과서, 2005, 672), “After Japan’s defeat in the war, the northern part of Korea was controlled by the Soviet Union, and the southern half way supported by the United States”(〈다〉교과서, 2003, 648). “The Soviet Union established a Communist government in North Korea. In South Korea an election was held American troops pulled out in 1949”(〈라〉교과서, 2005, 694).
- 28) “Why do you think the United States maintains a large military presence in South Korea today? To prevent North Korea from invading South Korea, which would disrupt the entire region”(〈나〉교과서, 2008, 656).
- 29) “Textbooks include only perspective that is pro US or pro US Policy. So students still only get a single sided perspective”
- 30) <http://www.childinfo.org/mics/mics3/countries.php> (UNICEF statistics)
- 31) “일본해/동해” 명칭을 둘러싼 논쟁은 2007년 현재 유엔 지명 표준화 회의와 국제 수로 기구(ISO)에서 여전히 진행 중이다.
- 32) 〈가〉교과서는 모든 지도에, 〈라〉교과서는 일본과 한국 단원의 지도에서만 “Sea of Japan(East Sea)”과 같은 방식으로 지도에 표시하고 있다.
- 33) “Thee textbook provides a foundation for myself and students on the various topics and the general information of the topics. That what I do like. But it does not provide multiple perspectives on issues.”
- 34) 미국의 보수 세력은 세계 시민 교육이 편향된 이데올로기를 주입함으로써 학생들의 애국심을 저해한다고 비판한다. 세계 시민 교육에 대한 이러한 비판을 담고 있는 논문으로 Burack, J., 2003, The student, the world, and the global education ideology, in Leming, J. *et al* (eds.), *Where did social studies go wrong?*, Thomas B Fordham Foundation이 있다.
- 35) “언급하기란 독자들에게 사실 정보를 이해할 수 있는 충분한 맥락을 제공하지 않고 이런저런 사실이나 문제들을 지루하게 나열하고 제시하는 것을 말한다”(Tyson-Bernstein, 1988, 27).

## 文獻

- 노찬욱, 2003, 다원주의 사회에서의 세계 시민성과 시민 교육적 함의에 관한 연구, 서울대학교 대학원 박사학위 논문.
- 손용택·박선미, 2002, “한국 사회교과서와 교육과정에 비친 미국, 미국 세계지리 교과서에 비친 한국”, 사회과 교육, 41(1), 5-35.
- 이경한, 2004, “미국 세계지리 교과서에 나타난 한국관련 내용의 분석”, 한국지리환경교육학회지, 12(3), 379-394.
- 홍남기, 2005, 세계화에 관한 비판적 담론을 수용한 세계시민 교육의 방향에 관한 연구, 서울대학교 대학원 석사학위 논문.

- Apple, M. W., 1992, The text and cultural politics, *Educational Researcher*, 21(7), 4-11-19.
- Apple, M. W., 1993, *Official knowledge: democratic education in a conservative age*, Routledge, New York.
- Becker, J., 1990, Curriculum considerations in global studies, in Tye, K. A.(ed.), *Global education: From thought to action*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA, 67-85.
- Bednarz, S. W., 2004, US World geography textbooks: their role in education reform, *International Research in Geographical and Environmental Education*, 13(3), 223-238.
- Bell, M., 1994, Images, myths and alternative geographies of the Third World, in Gregory, D., Martin, R. and Smith, G.(eds.), *Human Geography: Society, Space and Social Science*, The Macmillan Press, London, 174-199.
- Bullard, B. M., 1986, Asia, *Social Education*, 50(5), 367-375.
- Cole, D. J., 1984, Multicultural education and global education: a possible merger, *Theory into Practice*, 23, 151-154.
- Cortés, C. E. and Fleming, D. B., 1986a, Global Education and Textbooks, *Social Education*, 50(5), 340-344.
- Cortés, C. E. and Fleming, D. B., 1986b, Changing global perspectives in Textbooks, *Social Education*, 50(5), 376-384.
- Crofts, M., 1986, Africa, *Social Education*, 50(5), 345-350.
- Diaz, C. F., Massialas, B. C., and Xanthopoulos, J. A., 1999, *Global perspectives for educators*, Allyn and Bacon, Boston.
- Gaudelli, W., 2003, *World Class: Teaching and Learning in Global Times*, Lawrence Erlbaum Associates Inc, Mahwah, NJ.
- Geography Education Standards Project, 1994, *Geography for Life: National Geography Standard*, National Geography Society Committee for Research and Exploration, Washington DC.
- Greenfield, G. M., 1986, Latin America, *Social Education*, 50(5), 351-356.
- Griswold, W. J., 1986, Middle East, *Social Education*, 50(5), 357-366.
- Hanvey, R. G., 1982, An attainable global perspective, *Theory into Practice*, 21(3), 162-167.
- Hicks, D., 2003, Thirty years of global education: a reminder of key principles and precedents, *Educational Review*, 55(3), 265-275.
- Lamy, S. L., 1987, *The definition of a discipline: The objects and methods of analysis in global education*, Global Perspectives in Education, New York.
- Lamy, S. L., 1990, Global education: A conflict of images, in Tye, K.A.(ed.), *Global Education: from Thought to Action*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA, 49-63.
- Marsden, W. E., 2001, *The School Textbook: Geography, History and Social Studies*, Woburn Press, London.
- McDowell, L., 1994, The transformation of cultural geography, in Gregory, D., Martin, R. and Smith, G. (eds.), *Human Geography: Society, Space and Social Science*, The Macmillan Press, London, 146-173.
- Merrett, C., 2000, Teaching social justice: reviving geography's neglected tradition, *Journal of Geography*, 99, 207-218.
- Merryfield, M., 1998, Pedagogy for global perspectives in education: studies of teachers' thinking and practice, *Theory and Research in Social Education*, 26(3), 342-379.
- Merryfield, M., 2001, Moving the center of global education: from imperial world views that divide the world to double consciousness, contrapuntal pedagogy, hybridity, and cross-cultural competence, in Stanley, W. B.(ed.), *Critical Issue in Social Studies Research for the 21th Century*, Information Age Publishing Inc, Greenwich, CT, 179-207.
- Merryfield, M., 2007, The web and teachers' decision-

- making in global education, *Theory and Research in Social Education*, 35(2), 256-276.
- Merryfield, M. and Wilson, A., 2005, *Social Studies and the World: Teaching Global Perspectives*, National Council for the Social Studies, Silver Spring, MD.
- Myers, J. P., 2006, Rethinking the social studies curriculum in the context of globalization: education for global citizenship in the U.S. *Theory and Research in Social Education*, 34(3), 370-394.
- Osunde, O., and Tlou, J., 1996, Persisting and common stereotypes in U.S. students' knowledge of Africa: A study of preservice social studies teachers, *Social Studies*, 87(3), 119-124.
- Oxfam Great Britain, 2006, *Education for global citizenship: A guide for schools*, Oxfam, London, From [http://www.oxfam.org.uk/coolplanet/teachers/glob\\_citi/downloads/gcguide06.pdf](http://www.oxfam.org.uk/coolplanet/teachers/glob_citi/downloads/gcguide06.pdf) (2007/03/10)
- Pike, G., 2000, Global education and national identity: in pursuit of meaning, *Theory into Practice*, 39(2), 64-73.
- Pinar, W. F., 2004, *What is Curriculum Theory?*, Lawrence Erlbaum Associate Inc, Mahwah, NJ.
- Sleeter, C. E. and Grant, C. A., 1991, Race, class, gender, and disability in current textbook, in Apple, M. W. and Christian-Smith, L. K.(eds.), *The Politics of the Textbook*, Routledge, New York and London, 78-101.
- Texas Education Agency, 1998, *Texas Essential Knowledge and Skills for Social Studies*, From <http://www.tea.state.tx.us/rules/tac/chapter113/ch113c.html#113.34> (2007/03/10)
- Thornton, S. J., 2005, Incorporating internationalism into the social studies curriculum, in Noddings, N. (ed), *Educating Citizens for Global Awareness*, Teachers College Press, New York, 81-92.
- Traoré, R. and Lukens, R. J., 2006, "This Isn't the America I Thought I'd Find": *African Students in the Urban U.S. High School*, University Press of America, Lanham, MD.
- Tyson-Bernstein, H., 1988, A conspiracy of good intention: American's textbook fiasco, *American Educator*, 12(2), 20-23-27-39.
- Ukpokodu, N., 1996, Africa in today's social studies curriculum, *Social Studies*, 87 (3), 125-132.
- Venezky, R. L., 1992, Textbooks in school and society, in Jackson, P.(ed.), *Handbook of Research on Curriculum*, Macmillan, New York, 436-461.
- Wade, R. C., 1993, Content analysis of social studies textbooks: a review of ten years of research, *Theory and Research in Social Education*, 21(3), 232-256.
- Willinsky, J., 1998, *Learning to Divide the World: Education at Empire's End*, University of Minnesota Press, Minneapolis.
- Winter, C., 1997, Ethnocentric bias in geography textbooks: a framework for reconstruction, in Tilbury, D. and Williams, M.(eds.), *Teaching and Learning Geography*, Routledge, London, 180-201.
- Boehm, R. G., 2005, *Glencoe World Geography*, Glencoe/McGraw-Hill Division.
- Sager, R. and Helgren, D., 2008, *Holt World Geography Today*, Holt, Rinehart & Winston.
- Arreola, D., Deal, M. S., Petersen, J. F. and Sanders, R., 2003, *McDougal Littell World Geography*, McDougal Littell Inc.
- Baerwald, T. J. and Fraser, C., 2005, *Prentice Hall World Geography: Building a Global Perspective*, Prentice Hall Inc.
- 교신 : 노혜정, 미국, 텍사스 주, 오스틴, 텍사스 대학교, 교육과정 및 교수학과 (이메일: nohye@gmail.com, 전화: 1-512-320-8226)
- Correspondence: Haejeong Noh, Department of Curriculum and Instruction, The University of Texas at Austin, 1University Station D5700, Austin, TX, 78712-0379(e-mail: nohye@gmail.com, phone: 1-512-320-8226)
- 최초투고일 08. 01. 17.  
최종접수일 08. 03. 10.