

‘사실’과 ‘재현’의 관점에서 아프리카 다시 보기 - 초·중학교 사회 교과서 아프리카 서술 내용을 중심으로 -

김다원* · 한진수**

Viewing Africa based on ‘Factual Contents’ and ‘Representation’ : Centered on Africa Contents in Elementary and Middle School Social Studies Textbooks

Da-Won Kim* · Geon-Soo Han**

요약 : 본 연구는 문화 간 이해, 인종주의적 편견 해소 등과 같은 문제의식에 대해 ‘사실과 재현’의 관점에서 세계지역 내용 구성 및 내용 서술을 비판적으로 검토하는 데 목적을 두었다. 이를 위해 초·중학교 사회교과서 아프리카 교육 내용을 비판적으로 검토하였다. 분석 결과, 자연환경 서술 영역에서는 지리적으로 다양한 장점을 지닌 지역으로서의 이미지를 부각시키지 못하고 있었다. 문화·역사 서술 영역에서는 다양한 민족과 국가로 이루어진 다양성의 아프리카로서의 재현보다는 과도한 일반화와 단순화로 인해 아프리카 문화와 역사에 대한 고정관념과 왜곡된 이미지를 심어주고 있었다. 자원·산업 서술 영역에서는 긍정적인 발전의 모습 보다는 부정적인 측면이 강조되어 재현되었고, 변화의 모습 보다는 정체적이고 낙후된 지역으로서의 이미지를 심어주고 있었다. 이제는 ‘동일한 문화와 특성을 지닌 아프리카’에 대한 이미지 보다는 그 안에 살아 숨쉬고 있는 ‘다양하고 다층적이며 역동적인 아프리카’의 실제 모습을 보거나 떠올릴 수 있는 교육으로 이루어져야 할 필요성이 있음을 논의하였다.

주요어 : 사실로서의 아프리카, 재현, 고정관념, 편견, 지리교육

Abstract : This study analyzed the ignorance and prejudice with regard to African culture, which can be seen at the textbook and class course centering the geography class from 1990’s to the present, and reviewed critically the related education and learning effects for mutual understanding. This study results are as follows: First, in the geographic environment contents, the image regarding huge continent, the local image regarding the various physical environments and the geographical importance as the ancient civilization birthplace were not included in the description. Second, the description regarding the African culture and history was focused to the singular African image, so the fixed concept and distorted image has been rooted into the formation of cultural meta-knowledge. Third, the negative sides rather than positive development and the past backward facts rather than changed status have been emphasized in the description regarding African resources and industry as well, so only the region surrounded with the various problems including poverty and the image as underdeveloped country have been rooted into the description. Now, real Africa view, an image for a variety of attractive and vibrant Africa rather than the

* 가톨릭대학교 ELP학부대학 교육전담교수(Teaching Professor, Department of ELP, Catholic University of Korea), veritas2@chol.com

** 강원대학교 문화인류학과 교수(Professor, Department of Cultural Anthropology, Kangwon National University), Yoruba@kangwon.ac.kr

same culture and characteristics of African must be learned in text books.

Key Words : factual Africa, representation, cultural prejudice, stereotype, geography education

1. 서론

1) 연구 배경 및 연구 목적

오늘날 한국 사회가 급속도로 국제화되어 가고 있다는 점에서 그리고 세계에 관한 지식과 안목이 일상 생활에서 매우 중요하게 부각되고 있다는 점에서 세계지리의 중요성은 점차로 증대되고 있다(Lee *et al.*, 2010; Lee, 2011). 또한 전 지구화가 초래하고 있는 한국사회의 변화는 상품과 자본의 이동뿐만 아니라 정보와 사람의 이동으로 인해 다각화되고 있다. 한국인들이 인종주의적 편견이나 낯선 문화에 대한 차별과 부적응의 문제가 있다는 지적은 그동안 학계나 시민 사회에서 다양하게 지적되어 왔다. 이러한 문제는 이제 국내에서만 지적되는 것이 아니라 해외에서도 제기되고 있다. 한국의 대중문화가 한류를 통해 대중연예인들이 직접 방문하지 않더라도 인터넷 매체를 통해 전 세계에 소개되는 과정에서 한국의 대중문화에 잠재되어 있는 인종주의적 편견이 비판의 대상이 되고 있다.

이러한 문제가 앞으로도 지속될 것이라는 우려를 낳고 있다. 인종과 문화가 다른 사람들을 배려하지 않는 사고방식이 근본적으로 수정되지 않는 한 예측하지 못한 영역에서 새로운 사례들이 지속적으로 제기될 것이다. 한국사회의 일상과 대중문화가 전 세계에 공개되고 있고 다양한 이주민들이 직접 경험하고 관찰하고 있기 때문이다.

국제이해교육, 세계시민교육, 그리고 최근의 다문화교육에 대한 교육계의 논의는 한국사회의 이러한 문제를 극복해야 한다는 문제의식을 공유하고 있다. 국제이해교육이 문화 간 이해(문화다양성), 전지구화, 인권, 평화, 지속가능한 발전의 주제를 통합해서 교육함으로써 학생들에게 지구화된 세계의 시민으로

살아가야 할 핵심적 덕목을 가르치는 것은 유럽을 비롯한 다인종·다민족 국가에서 이미 오래 전에 경험한 갈등을 교육을 통해 예방하고 개선해 온 경험에서 기인한다. 세계시민교육이나 다문화교육 역시 유사한 문제의식을 갖고 있다.

최근 다문화교육에 대한 집중적인 관심은 한국 교육이 도입해야 할 새로운 교육내용, 교수법, 교사양성 방법 등 다양한 주제에서 발전적 논의와 합의를 도출하고 있다. 그러나 현재 우리 교육의 실태를 문화 간 이해나 소통 능력의 향상, 인종주의적 편견의 해소 등과 같은 문제의식에서 편견과 고정관념의 문제를 극복하고 사실적으로 바라볼 수 있는 교육이 이루어지고 있는지에 대한 비판적 분석 논의는 부족하다.

다른 지역과 문화, 사람들에 대한 이미지는 대부분 사실에 근거하기 보다는 상상하는 주체의 필요와 관점에 따라 재현되어 형성된다. 지리에서 우리는 많은 유형의 환경 및 사람들과의 상호작용을 하고 있는 크고 다양한 세계에 대하여 배운다. 그런데 세상의 모든 것을 배울 수는 없다. 그래서 학교에서 가르치는 지리는 상당한 정도의 선택이 필수적이다. 선택은 '알려진 것' '가치있는 것으로 인정된 것' '실용적인 것' '유용한 자원' 으로 판단되는 내용으로 이루어지며 선택된 내용은 필자의 관점에서 재현되어 서술되고 결과적으로 교과서가 만들어진다. 그리고 지리 교과서의 내용과 학습을 통해 사람들은 세계를 느끼고 이해하면서 독특한 장소감을 갖게 된다(Taylor, 2004, 2). 지리 교과서에 선택된 내용과 서술이 학생들의 타지역에 대한 장소감과 타문화, 타지역 사람들에 대한 이미지 형성에 영향을 준다는 사실이다.

이런 관점에서 볼 때, 세계지리는 다른 나라에 대한 이미지나 고정관념의 형성과 밀접한 관련 있기 때문에 전지구화의 맥락에서 새롭게 검토되어야 한다. 그리하여 본 연구에서는 초·중학교 사회교과서의 아프리카 관련 내용 구성과 서술을 중심으로 '사실'과 '재

현'의 관점에서 비판적으로 검토하고자 한다.

2) 선행 연구 검토

본 연구에서는 아프리카 지역 관련 내용에 한정하여 살펴볼 것이다. 아프리카는 한국의 교육 과정에서 가장 잘 알려지지 않은 지역이며, 최근 한국사회의 인종주의적 태도와 깊게 관련된 흑인문화의 중심이기 때문이다.

아프리카에 대한 편견은 서구에서도 오랜 기간 지속되었으며, 이에 대한 다양한 비판적 연구들이 이루어져 왔다. Pieterse(1992)는 서구의 대중문화에서 아프리카와 흑인이 어떻게 재현되었는가를 역사적으로 분석한 바 있다. 그에 따르면, 서구 사회의 아프리카나 흑인에 대한 이해를 연구할 때, 단순히 아프리카와 흑인의 실체가 무엇인지를 묻는 것이 아니라, 서구인들이 아프리카와 흑인의 이미지를 어떻게 만들어 왔는가를 질문해야 한다고 주장했다. 실제 피터스는 서구의 역사와 현대 대중문화에서 아프리카와 흑인을 묘사해 온 다양한 시각 이미지들을 모아 아프리카나 흑인에 대한 이미지는 서구의 관점에서 상상되고 재현되어 왔음을 보여준다.

콩고 출신의 철학자인 Mudimbe(1988)는 아프리카에 대한 이러한 편견이 구축되는 과정을 푸코의 '지식 고고학'의 관점에서 분석한다. 그는 '미개'와 '원시'의 이미지로 구축된 아프리카에 대한 서구의 지식이 만들어지는 과정(African gnosis)을 일일이 분석하며 기존의 학문적 성취를 해체한다.

특히 학교 교육과 교과서에서 재현되는 아프리카와 아프리카에 대한 지식을 비판적으로 분석하는 연구들도 많이 있다. Ukpokodu(1996)는 대부분의 문화가 교육과정 속에서 부정적인 묘사로 인해 희생되어 왔지만 아프리카가 가장 심각하다고 판단한다. 아프리카는 신화와 고정관념으로 덮인 '검은 대륙'으로 인식되어 왔다. 특히, 원시인, 열대림, 야생동물의 왕국, 원시신앙, 풍토병, 종족 간 분쟁, 발가벗은 사람들의 거주지역 등으로 이미지화 되어 있는데, 이 과정에서 대중 매체와 교육과정의 영향이 컸음을 지적하고 있다.

Hicks & Beyer(1968)는 미국 중학생들이 갖고 있는 아프리카에 대한 고정관념과 편견의 원인이 아프리카에 대한 제한된 그리고 피상적인 지식만을 제공한 대중매체와 교육임을 지적하였다. 그는 대중매체를 통한 선경험을 가진 학생들이 학교 교육을 통해 아프리카에 대한 편견을 극복하지 못하고 있음을 강조한다.

이러한 문제를 Bacak(1982)은 미국 학생들이 사용하고 있는 교과서에서 찾고 있다. 교과서와 학교에서 제공되는 학습 자료들이 아프리카에 대해 정보를 적절하게 제공하지 못하고 있어 학생들의 지식 수준이 여전히 낮고 편견과 부정적 태도를 극복하지 못하는 원인이 된다고 보았다.

Wiley(1982)는 최근 많은 교과서 출판사들이 비서구권 사람들과 지역에 대한 묘사를 향상시키고는 있지만 아직도 상호의존성, 문화적 다원주의, 인종의 다양성 관점에서 특징화될 필요가 있음을 제시하였다. 특히 아직도 아프리카는 동일 인종의 대륙으로, 동일 문화인 '아프리카 문화'로 묘사되어 있고 유럽의 식민지화는 아프리카를 문명화의 길로 인도한 계기였다는 사실적 오류를 범하고 있음을 지적하였다. 또한 아프리카를 아주 이국적으로 표현하여, 수렵과 채집 사회, 부시맨(Bushman)과 피그미족의 사회, 야생동물의 왕국 등으로의 묘사에 초점을 두고 서술하고 있음을 지적하였다. 또한 '부족(tribe)'에 대한 잘못된 용어 사용, 비 산업화된 원시적인 문화권으로의 묘사, 그리고 '원시적인 아프리카'로 고정관념화를 복돋우어 있는 아프리카 전통 음악과 문화 제시를 지적하고 있다.

Crofts(1986)는 1960년대 중반부터 지금까지 약 20년 동안 학교에서 사용되는 교과서들이 아프리카에 대해 거의 새로운 것을 실지 못하고 있음을 지적하였다. 오랫동안 관행적으로 다루어 온 아프리카에 대한 지식과 정보가 아프리카의 변화와 발전과는 상관없이 지속되고 있어, 부정확한 정보나 학술적 연구에 근거하지 않은 잘못된 고정관념과 편견이 이어지고 있지만, 교육을 통해 수정되지 못하고 있음을 지적하였다. 그리하여 오늘날의 교과서에도 아프리카는 '원시적,' '후진적' 지역으로 제시되어 오고 있으며 아프리

카에는 동일한 '아프리카 문화'가 존재하며 이집트를 제외하고는 모두 유럽의 식민지화로 인해 문명의 발달 과정을 겪게 되었다는 서구중심적 관점으로 기술되고 있음을 지적하였다.

Osunde & Tlou(1996)는 아프리카에 대한 미국 학생들의 공통적 고정관념을 제시하고 그 원인을 학교 교육, 그 중에서도 교사들이 가지고 있는 아프리카에 대한 지식에서 찾았다. 교사들이 아프리카에 대해 고정관념을 갖고 있으며 왜곡된 지식을 전달하고 있음을 규명하면서, 교사들을 위해 아프리카에 대한 학습 자료 및 내용 선정에 관한 안내 가이드라인이 필요함을 제안한 바 있다.

한국사회에 만연되어 있는 아프리카에 대한 무지와 편견에 대해서도 여러 학문적 연구(Han, 2006; Park et al., 2009; Kim et al., 2010)뿐만 아니라 언론 매체에서도 자주 언급되어 왔다. 교과서의 경우 세계사와 지리 교과서에 등장하는 아프리카에 대한 기술 내용과 분량이 검토된 바 있다(Han, 2007). 그리고 국제이해교육의 매개체로서 세계시민교육을 적극적으로 담아내는 지리교과서의 역할을 강조하는 연구도 이루어졌다(Yi, 2010). Park and Woo(2009)은 고등학교 일반사회 영역에서 사회교과서에 언급된 각 국가에 대한 횡수와 기술 내용 분석을 통해 아프리카 지역은 언급 횟수가 적을 뿐 아니라 인권이 억압되고 분쟁이 잦은 지역이라는 고정관념을 심어주고 있음을 제시하였다. Kim and Cho(2010)는 지리 영역에서는 아프리카 단원을 대상으로 내용 및 삽화 분석을 통해 지리 교과서가 서구중심적 이데올로기와 정형성에 근거한 지역적 편견을 조장하고 있음을 지적하고 있다. 이러한 아프리카에 대한 한국의 사회 교과서 내용을 검토한 연구 결과에 따르면, 현재 사용되고 있는 중, 고등학교 사회 교과서들이 다른 지역에 비해 아프리카에 대한 분량을 적게 할당하고 있으며, 내용 면에서도 아프리카에 대한 부정적 편견을 포함하고 있고, 일부 내용은 사실과 다른 잘못된 정보를 제공하고 있다고 한다. 교과서 외에도 지리부도의 경우는 지명의 표기나 내용이 일본 도서를 답습하고 있어서 일본어식 발음으로 표기되는 경우가 많고, 역사적 사실에 오류가 있다는 점이 지적되었다(Han, 2007). 또한, 그

간 연구는 제7차 교육과정하에서 지역적 접근에 의한 '아프리카' 단원별 학습이 이루어진 상황에서 아프리카 관련 서술 내용 분석을 바탕으로 하였다. 그러나 2007개정 교육과정 이후 현재, 계통적 접근에 의해 '아프리카' 단원 학습이 배제된 상태에서 아프리카 관련 내용이 대표적인 사례지역으로 선택되어 다루어지고 있는 상태에서 어떤 지역으로 내세워지고 있는지에 대한 분석은 그간 '아프리카' 단원별로 다루어지면서 이루어진 교육과는 다른 교육적 의미를 갖는다. 아프리카 지역을 전체로 보는 것과는 달리 대표적인 사례 지역별로 보게 되는데 부정적인 이미지를 심어줄 수 있는 사례지역으로만 선정되거나 결과로서의 모습만 제시함으로 인해 아프리카에 대한 이미지와 편견을 조장하는데 더 큰 역할을 할 수 있다. 그러나 문화간 의사소통의 관점에서 이러한 편견이 초, 중학교 사회 교과서와 학교의 교육 현장에서는 어떻게 나타나고 있는가에 대한 체계적 연구는 시도된 바 없다.

외국의 선행연구들이 제기하는 문제점들이 한국의 교과서에도 나타나고 있다는 문제의식에서 본 연구는 사회 교과서와 사회 수업에서의 아프리카 교육을 '사실'과 '재현'의 관점에서 비판적으로 분석하고자 한다.

3) 조사 대상 및 연구 방법

(1) 조사 대상 및 조사 방법

본 연구는 제6차 교육과정, 제7차 교육과정, 2007 개정 교육과정에 의거해서 제작된 초·중학교 사회교과서 '지리영역'의 아프리카 관련 서술 내용과 학생들이 가지고 있는 아프리카에 대한 이미지 맵을 조사·분석하였다. 교과서 서술 내용 분석은 제6차 교육과정 초등학교 『사회 6-2』와 중학교 『사회 1』 국정 교과서 1종, 제7차 교육과정 초등학교 『사회 6-2』와 중학교 『사회 1』 검인정 교과서 1종, 그리고 2007개정 교육과정 초등학교 『사회 6-2』와 중학교 『사회 1』 검인정 교과서 7종을 분석하였고,¹⁾ 제6차 교육과정에서부터 2007개정 교육과정에 이르기까지 자연환경 영역, 역사·문화 영역, 경제·산업 영역 서술 내용을 학교급 별과 교육과정 변천 시기별로 살펴보았다.

(2) 연구 방법

본 연구는 Krippendorff(1980)의 질적 연구 방법을 활용하였다. 이 방법은 텍스트에 관한 많은 정보를 제공하며, 문장의 전반적인 흐름이나 조직, 구성 등과 같은 교과서의 전체적이고 포괄적인 측면의 구조를 질적으로 판단할 수 있다는 점에서 매우 유용하다(Wade, 1993, 219; Joo, 2007, 174). 본 연구에서 교과서 검토는 저자의 서술태도 및 자료의 배열 방식, 내용의 서술 방식 등을 추론하는 질적인 내용 분석 방법을 사용하였으며, 위의 연구들에서 활용했던 원칙들과 아프리카에 대한 사실적 오류, 내용의 누락, 고정관념, 왜곡을 분석의 준거로 삼았다. 사실적 오류는 교과서가 담고 있는 아프리카 관련 내용의 사실 여부를 판단하는 기준이다. 내용의 누락은 사실로서의 아프리카 보기에 필요한 내용이나 맥락적 서술 내용의 누락 여부를 판단하는 기준이다. 고정관념은 시대의 변화와 관계없이 지속적으로 내세우고 있는 정형화된 이미지에 대한 서술 여부, 변화를 무시한 과거 자료의 제시 여부 등을 판단하는 기준이다. 왜곡은 특정 사실을 강조하여 아프리카에 대한 잘못된 이미지를 표현하고 있는지의 여부, 과도한 단순화나 과도한 일반화 여부를 판단하는 기준으로 삼았다.

이러한 기준은 다음의 유네스코가 제시한 교과서의 공정성 분석 기준과도 거의 일치한다(Kim, 2005, 3-4). 첫째, 서술과 정보가 정확한지, 둘째, 사건의 해석과 일반화된 명제가 교과서에 제시된 사실과 논리적으로 연관성을 갖는지, 셋째, 교과서에 제시된

주요 개념들이 정확하게 규정되어 있는지, 넷째, 화보·차트·그래프·지도 등이 최신의 정보에 기초하고 있는지, 다섯째, 소수자나 타인종, 타민족에 대해 공정하게 기술하고 있는지, 여섯째, 자국을 설명하는데 사용된 학문적 기준, 도덕이나 정의에 관한 기준들이 타인종, 타민족, 타국가들에게도 동일하게 적용되고 있는지, 일곱째, 논쟁적 주제들이 객관적으로 다루어지고 있는지, 여덟째, 편견이나 오해, 갈등을 조장할 소지가 있는 단어, 표현, 어휘들이 사용되고 있는지를 살펴볼 것을 제안하고 있다. 이러한 면에서 이 방법은 본 연구의 '사실'과 '재현'의 관점에서의 교과서 분석에 적합하다고 판단된다.

2. 아프리카의 재현과 사실로서의 아프리카 보기

1) 아프리카의 발명: 상상된 공간과 타자로서의 재현

타자에 대한 이미지는 대부분 사실에 근거하기 보다는 상상하는 주체의 필요에 따라 형성된다. 아프리카에 대한 서구 사회의 오랜 발명 역시 아프리카의 객관적 실체보다는 서구인들의 필요에 의한 것이었다. 그리스 이래 서구 사회는 아프리카에 대해 때로 모순적이고 대립되는 이미지들을 만들고 유지해 왔다. 지

Table 1. Standards and meanings of textbook contents analysis. 교과서 내용 분석의 준거와 의미

Content analysis standard	Content interpretation
Factual Errors	The factual error is the standard which judges whether to be factual of textbook contents.
Omission	Omission of contents is a standard which judges whether to description of the contents or specific fact which is necessary.
Stereotype	Stereotype is a standard which judges whether to description about the image which has become fixed form.
Distortion	The distortion is a standard which judges whether to emphasize a specific fact or express the image which goes wrong.

Source: Joo, 2007, 173

중해를 공유하는 북아프리카 지역은 일찍부터 이집트와 카르타고의 영웅담처럼 서구 사회의 한 부분으로 자리 잡았다. 마그레브 지역은 로마 제국의 곡창지대로서 제국의 일원이었다. 그러나 사하라 사막 이남의 아프리카는 유럽인에게 오랫동안 미지의 땅으로 남았고 점차 부정적 이미지로 형성되었다.

기독교의 형성과 전파과정에서 초기 기독교의 지도자들은 영적인 빛에 대비되는 죄와 어둠의 상징으로 검은 색의 풍유를 사용했다. 이러한 풍유는 기독교 미술에서 검은 색 악마로 구체화 되었고, 흑인에 대한 부정적 이미지로 연결되었다(Pieterse, 1992, 24). 이슬람의 확산으로 유럽이 아프리카와 아시아로부터 단절된 후에 아프리카는 미지의 세계로 남게 되었다. 이제 아프리카는 유럽인들이 자신들의 필요에 따라 다양하게 상상할 수 있는 공간이 되었고, '꿈같은 풍경이 펼쳐지는 대륙'인 동시에 무시무시하고 초자연적인 환상이 들끓는 곳이 되었다. '다리로 머리를 감쌀 수 있는 외눈박이 인간' 혹은 '사자 머리가 셋 달린 외다리 사람' 등 반인반수의 땅이며, 코끼리를 잡아 채 하늘로 날아오르는 거대한 괴조가 사는 곳이다(Hochschild, 2003, 16). 신화에서나 나올 만한 생명체를 상상한 서구인들은 아프리카에서 또한 자신들의 든든한 지원자를 상상하기도 했다. 12세기 동방에서는 몽골제국이 세계적인 제국으로 성장하였고, 아라비아 반도에서는 이슬람이 세력을 이루어 영토를 확장하고 유럽을 위협하게 되자, 이슬람의 침략을 두려워한 서구인들은 아프리카의 내륙 어딘가에 거대한 기독교 제국이 있으며 사제왕 요한(Prester John)이 수많은 왕들을 거느리고 통치한다고 믿었다(Hochschild, 2003, 17-18). 사제왕 요한에 대한 믿음은 이슬람 세력 넘어 어딘가에 존재하는 기독교권 동맹자에 대한 서구인의 갈망이 반영된 것이며 실제 이러한 갈망은 에티오피아와의 전략적 연대를 촉진시켰다(Pieterse, 1992, 24-25).

유럽이 아프리카의 내륙에 대한 정보를 얻게 된 것은 19세기 이후의 일이다. 15세기 이후 희망봉을 돌아 가는 새로운 항로가 개척되어 아프리카의 해안을 따라 유럽의 요새가 건설되었지만, 풍토병은 백인들이 내륙으로 들어가지 못하는 장벽으로 남아 있었다. 그

러나 19세기 들어 리빙스턴이나 스탠리와 같은 탐험가들이 내륙의 아프리카를 발견하기 시작하였고 유럽의 식민 지배 체제가 구축되기 시작했다. 하늘을 나는 괴조가 사는 땅, 외다리 인간이 사는 땅과 같은 아프리카의 상상은 사라졌지만, 이제 원시와 미개의 땅이라는 새로운 이미지가 만들어 졌다.

아프리카의 열악한 물질문명은 아프리카에 대한 멸시로 이어지거나 반대로 발달한 기술 문명을 갖고 있는 백인이 아프리카의 삶을 개선해 주어야 한다는 도덕적인 의무감을 형성하게 했다. 아프리카에서 가장 폭압적인 식민 지배를 실천한 벨기에의 레오폴드 2세마저 "아직 문명의 혜택이 미치지 않은 아프리카를 문명화 하고, 전 주민의 눈을 어둡게 하는 암흑을 헤쳐 내는 것"이야말로 "진보의 세기에 가치 있는 십자군 운동"이라는 도덕적 의무감을 표할 정도였다(Han, 2006, 119).

20세기에 오면서 아프리카는 영상 매체를 통해 밀림과 초원 그리고 이곳에서 뛰노는 야생동물의 천국으로 알려지기 시작했다. 1914년에 시작된 버로스의 연작 소설 『유인원 타잔』은 약 100편 가까이 영화로 만들어지면서 역사상 가장 대중적인 캐릭터가 되었다. 그 과정에서 아프리카는 '백인' 주인공 타잔이 다스리는 밀림과 동물의 세계로 고착되었다(Han, 2007, 247). 한국에서 아프리카가 유독 초원과 야생동물로 이미지화 된 것은 <타잔>과 <동물의 왕국>의 영향이 큰 것으로 보인다.

후천성면역결핍증(AIDS)이 1990년대 이후 아프리카에 대규모로 확산되면서 말라리아나 풍토병과는 전혀 다른 질병의 이미지가 아프리카에 고착되었다. 말라리아나 풍토병과 달리 후천성면역결핍증은 사회로부터 집단적 따돌림의 대상이 되거나 저주받은 질병의 이미지가 형성되었기 때문에 아프리카는 과거와는 전혀 다른 차원에서 질병의 이미지와 결합되었다.

후천성면역결핍증과 같은 질병으로 죽음의 그림자가 가득한 아프리카의 이미지는 내전으로 인한 난민의 발생과 기근, 소년병의 이미지로도 각인되고 있다. 아프리카의 이미지를 악화 시킨 또 다른 변화는 기후변화로 인한 자연재해와 기근이다.

이상에서 살펴보았듯이 아프리카는 역사적 변화에 따라, 그리고 서구인들에 의해 다양하게 상상되어 왔고, 대부분의 이미지는 가난, 질병, 죽음, 난민과 같은 부정적인 모습으로 관철되어 왔다. 문제는 이러한 모습들이 아프리카인의 관점에서 공정하게 설명되거나 분석되지 않는다는 것이다. 아프리카를 바라보는 화자의 관심과 관점에 따라 아프리카가 묘사되고 있으며, 이러한 묘사는 대부분 부정적 이미지와 직결되고 있다는 점이다. 오늘날 학교 교육에서도 이러한 오류를 제대로 간파하여 여과하지 못한 채 일그러진 아프리카의 모습들이 학생들의 의식 속에 내재화되고 있다.

2) 사실로서의 아프리카 보기

1960년대 아프리카 국가들이 독립한 이후에도 아프리카 대륙이 모험의 땅이라는 생각은 많은 사람들에게 담겨져 있었다(Hélène, 2006, 23). 텔레비전이 다른 아프리카 관련 주제의 절반 이상이 사람이 아닌 동물이었다고 이러한 사실은 아직도 아프리카에 대해 많은 사람들로 하여금 낯선 느낌을 준다. 그리고 많은 교사들은 학생들로 하여금 다른 문화에 관심을 갖게 하기 위해 애를 쓰지만 늘 정확한 자료를 기초로 하여 신중하게 다루는 것은 아니었다. 이국풍이나 심지어 야릇한 것에만 가치를 부여하는 허구적이면서도 구시대적인 재현이 학생들에게 또 다른 편견과 고정관념을 심어주고 있다. 또한 우리가 '개발교육'이라는 것을 거론하는 주제에서도 비참함, 빈곤과 같은 각종 문제의 사례지역은 어김없이 아프리카 지역이 등장하였다. 마음의 동요, 연민, 헌신을 부추기면서 아프리카인들에게 구호의 대상자라는 축소적이고 비하적인 이미지를 부여하고 있다는 데서 자유로울 수도 없다. 그리하여 기부자와 수혜자 각각의 태도는 민족들 사이의 불평등주의적인 관념을 심어주고 유지하고 조장하기 까지 하였다. 그리하여 2003년 1월, 아프리카 비정부기구 회의에서 토고 출신의 코피 얀난은 "아프리카를 향한 시선은 거기서 실제로 발생하는 일보다 더 위험하다."고 말했다(Hélène, 2006, 143). 이는 잘못된 고정관념과 통념, 이미지가 오히려 그 지역

에 살고 있는 사람들에 대한 비우호적인 태도를 유발하고 해로운 시각을 조장할 수 있음을 말한다.

아프리카는 인류의 요람이며 인류 최초의 공동체가 출현한 무대이며, 최초로 도구가 만들어지고 언어를 사용하면서 최초의 문화가 꽃피워진 현장이다(De Blij, 2007, 391). 현재의 우리 조상들이 건너온 지역이며 우리 인류의 근원지이다. 그럼에도 불구하고 아프리카는 인류 역사에서 화려한 주목을 받은 적이 없다. 오늘날 우리 교과서가 아프리카를 배제한 것도 같은 맥락이다. 그러나 온갖 수난을 극복해 온 아프리카인의 역사적 경험은 전 인류가 함께 누릴만한 역사적 교훈을 제공한다. 환경 파괴로 가속화 되어가는 지구 온난화는 화석 연료를 가장 적게 사용해 온 아프리카에 기후 변화로 말미암은 자연재해를 일으키고 있다. 가뭄과 기아의 연속, 후천성면역결핍증이나 말라리아와 같은 질병의 고통, 무책임한 식민 통치 결과 심해진 종족 갈등 등 인류가 직면한 열악한 환경에서 삶을 이어가는 아프리카인들의 역사적 경험이야말로 인류 역사의 최전선이다. 오늘도 고통 속에서 묵묵히 자신의 몫을 다하는 그들의 경험을 어떻게 받아들이고 이해하는가는 우리의 과제이며, 그 속에서 역사적 교훈을 발견하고 미래를 위한 인류의 지혜로 삼는 것은 역사 연구와 역사 교육이 마땅히 수행해야 할 몫이다. De Blij(2007, 392)는 "우리 모두는 지구마을 사람들이며 아프리카는 우리 지구촌의 한 동네"라고 하였다. 지구촌 안에는 지구촌 문화가 있고 그 문화는 다양성과 동질성, 그리고 역동성을 동시에 갖고 있다. 문화간 의사소통을 위해서는 서로의 다른점과 서로의 같은점을 찾는 데서 시작해야 한다. 이러한 의미에서 아프리카 교육은 서로의 다른점과 같은점, 그리고 변화과정을 사실적인 측면에서 찾아보는 교육으로 이루어져야 한다.

다른 문화를 지닌 사람들에 대한 관용과 배려의 마음은 '서로 다름'을 사실로서 바라보는 데서 발생할 수 있다. 우리의 관점은 우리의 과거 경험들에 깊이 뿌리박고 있어서 초월하기가 어렵다는 단점이 있지만 상대 문화에 대한 맥락적 이해와 사실로서의 지식은 편견과 고정관념을 극복해 낼 수 있게 한다(Kim, 2011, 104; Standish, 2009, 91).

3. 사회 교과서 아프리카 관련 내용 분석 및 논의

제6차 교육과정에서부터 현행 2007개정 교육과정 까지 지난 10년간 초·중학교 지리 교과서에 서술된 아프리카 단원 및 사례 서술 부분의 내용을 분석하였다. 1996년 제6차 교육과정 이래 약 10여 년간 초·중학교 지리 교과서에 담겨진 아프리카 관련 서술 내용을 자연환경, 역사·문화, 경제·산업 분야로 나누어 분석하였다. 내용 선정은 제6차 교육과정과 제7차 교육과정 아프리카 단원에 서술된 사실 및 개념에 한정하였고 관련 지도와 사진, 기타 자료를 활용하였다. 2007개정 교육과정에서는 각 단원에서 사례로 활용된 아프리카 관련 사실 및 소재를 분석 대상으로 하였다.

1) 자연환경 영역 내용 분석 및 논의

제6차 교육과정에서부터 2007개정 교육과정에 이르기 까지 약 10년간 아프리카 자연환경 관련 내용을

분석하면, 다음 Table 2와 같다. 자연환경 영역에서는 기후와 지형에 대한 서술이 대부분이었다. 다음에서는 구체적으로 교과서에 담겨진 아프리카 자연환경 관련 내용을 분석해 보고자 한다.

첫째, 2007개정 교육과정에서부터 중학교에서 아프리카 관련 단원 학습이 없어진 것과는 대조적으로 초등학교에서 아프리카 자연 환경에 대한 개괄적인 학습이 이루어지기 시작하였다. 제6차 교육과정에서 서술된 내용과 비교해 볼 때, '아시아 다음으로 큰 대륙' 서술 내용이 추가 되었다. 그러나 기후와 지형 부분에 대한 주요 내용 구성과 서술 방식은 거의 차이가 없으며, 다음과 같이 서술되어 있다.

아프리카 대륙은 주로 건조 기후와 열대 기후가 나타난다. 아프리카 북부는 대체로 사막과 초원이 나타나는 건조 기후이다. 사하라 사막 이남 지역은 대부분 열대 기후이다. 적도를 중심으로 열대 우림 지역이 있고 그 주변에는 건기와 우기가 뚜렷한 열대 초원이 펼쳐 있다(Educational Ministry of Science & Technology, 2011, 72).

Table 2. Geographic environment contents analysis. 자연환경 관련 내용 분석

	제6차 교육과정	제7차 교육과정	2007개정 교육과정 ²⁾
중 학 교	(1) 자연환경과 문화적 배경 • 위치와 범위 • 자연환경: 기니만 연안 평야 지대, 콩고강 중류 분지지역, 동부와 남부의 고원지대	(1) 열대 기후와 단조로운 지형 • 아프리카지역 기후: 열대우림 기후, 열대초원 기후, 고산 기후, 온대 기후 • 아프리카 지형: 기니만 연안 평야, 콩고강 유역 분지, 동부 고원, 킬리만자로 산	• 평야 지역의 주민생활 사례: 나일강 삼각주 지역의 생활 • 대지형의 분포 사례: 아틀라스 산맥, 사하라 사막, 아비시니아 고원, 콩고분지, 칼라하리 사막, 나일강 • 가뭄피해 지역 사례: 사헬지역 • 열대초원 기후 지역 사례: 케냐 나이로비 국립공원 • 열대우림 지역 사례: 콩고강 유역 • 건조기후 지역 사례: 사하라 사막
	• 사진: 열대 초원 • 지도: 아프리카 사막화 지역, 아프리카 가뭄 지역 주민들의 생활모습	• 사진: 열대초원, 열대밀림, 킬리만자로산, 사막화 지역 • 지도: 아프리카 기후분포도, 아프리카 지형도, 사헬지대	• 사진: 가뭄으로 식수 지원받는 케냐
초 등 학 교	• 세계 모습 알아보기: '동물의 왕국' 아프리카 케냐 프로그램 소개, 케냐 위치 찾기 • 발전 가능성이 큰 아프리카 나라들 • 지도: 케냐와 주변 지역	아프리카 학습 단원 없음	• 아프리카 - 아시아 다음으로 큰 면적 - 건조 기후와 열대 기후 지역 - 열대 우림 지역, 열대 초원 지역 • 지도: 아프리카 지형도 • 사진: 사하라 사막, 세렝게티 국립공원

아프리카는 열대 기후와 건조 기후가 주로 나타나는 지역, 열대 우림 지역과 열대 초원이 펼쳐진 곳으로 제시되어 있다. 거대한 아프리카 지역에 나타나는 기후적 다양성을 담아내지 못하고 있다. 예전이나 지금이나 아프리카는 열대 기후 지역이고 건조 기후 지역이라는 고정 관념을 심어주기에 부족함이 없다. 또한 기후와 연계한 식생에 대한 설명에서도 열대 우림과 열대 초원, 사막 지역의 범위를 벗어나지 않고 있다.

이러한 서술은 거대한 아프리카를 개괄적으로 담아내는 데서 온 과도한 일반화와 과도한 단순화의 결과로 보인다. 그리하여 거대한 대륙 만큼이나 다양하고 아름다운 자연환경을 살려내지 못하고 극단적인 극한 지역으로서의 아프리카만을 강조한 결과를 초래하였다.

둘째, 중학교의 경우, 제6차 교육과정과 제7차 교육과정에서 아프리카 관련 내용의 변화는 거의 없다. 2007개정 교육과정에서는 세계 지리 주제별 영역에서 사례 지역으로 선정되어 서술되어지고 있는데, 서술 내용은 제6차와 제7차 교육과정에서 다루었던 주요 내용에서 벗어나지 않는다. 즉, 제6차 교육과정에서부터 2007개정 교육과정에 이르기까지 자연환경 관련 내용은 위치, 기후, 지형에 대한 서술이다. 기후는 열대, 온대, 건조, 고산 기후가 나타나는 지역으로 서술하고 있고, 지형은 기니만 연안 평야, 콩고강 유역 분지, 동부 고원, 킬리만자로 산, 사헬지대, 나일강 유역에 대한 설명을 하고 있다. 초등학교에서 보다는 더 세분화된 기후와 지형 구분이 특징이다. 하지만 서술 방식에 있어서는 초등학교에서와 마찬가지로

과도한 일반화, 과도한 단순화에 의한 서술이었다. 중학교 『사회 1』(Cho Hwa Ryong *et al.*, 2008, 167)에 서술된 자연환경 서술 내용을 보면 다음과 같다.

적도 부근의 저위도 지방에 분포하는 열대 기후 지역은 연중 고온 다우한 열대 밀림 지역과, 건기와 우기가 구별되어 나타나는 열대 초원 지역으로 구분된다. 이 지역은 사람이 살기에 불리한 기후와 풍토병 때문에 개발이 늦어졌다.

위의 글 옆에는 열대밀림과 열대초원 사진이 함께 제시되어 있다. 그러나 미국의 중고등학교에서 활용되고 있는 세계지리 교과서에 소개된 아프리카 지형 서술 사례를 보면 다음과 같다(Baerwald & Faser, 2007, 180).

아프리카 해안가 많은 지역에서는 급경사 사면과 단층애를 지닌 많은 단층면들을 볼 수 있다. 드라켄즈버그 산지도 여기에 속하는데 이는 아프리카 남부에서 가장 높은 정상부를 가지고 있다. 여러분이 지도상의 해발고도를 보고 단층면이 나타날 수 있는 부분을 찾아 보시오.

위의 글 옆에는 단층면들이 보인 드라켄즈버그 산지의 사진과 아프리카 지형도가 함께 제시되어 있다. 우리 교과서의 서술 내용과 삽화에서는 열대밀림과 열대초원 지역이라는 이미지를 전달받지만 미국의 교과서 서술 내용과 삽화에서는 아프리카 지역의 신선하고 아름다운 자연경관 이미지를 전달받게 된다. 아프리카 자연환경에 대한 일반화된 설명이 아프리카 전체 지역을 몇 개의 일반화된 이미지로 전달될 수 있고 구체적인 과정이 생략된 단순한 설명은 자연환경에 대한 감수성 형성과 지역에 대한 분석적인 평가 기회 제공을 위해 고려되어야 한다.

또한 아름다운 환경으로서의 자연환경 묘사가 아쉬웠다. 거대한 대륙 만큼이나 다양한 지형과 기후 조건하에서 발달한 아름다운 자연환경을 드러내주는 내용 선정과 서술이 거의 없었다. 아프리카 지역 내에 있는 다양한 환경적 요소들의 긍정적인 면들을 소개할 수 있는 사례 지역 소개는 아프리카 지역의 다양성과 아름다운 자연환경 지역의 이미지를 전달하는 데 기여할 수 있다.

위의 분석 결과를 바탕으로 하여 앞으로 아프리카 자연환경 학습을 위해서는 다음과 같은 내용 구성을 논의해 볼 수 있다.

첫째, 거대한 대륙으로서의 아프리카 표현이다. 우리나라 교과서에서 사용하고 있는 메르카토로 도법에 의지한 세계 지도로는 아시아 대륙 다음으로 커다란 아프리카 대륙을 제대로 표현해 내지 못하고 있

다. 아프리카는 남반구와 북반구에 걸쳐 다양한 기후와 지형 경관을 지닌 거대한 대륙이다. 아프리카 대륙의 면적은 30,244천 km²로 미국(9629천), 중국(9634천), 유럽(1900천), 인도(3287천), 아르헨티나(2780천), 뉴질랜드(271천)를 모두 넣고도 2743천 km²가 남는 크기다. 이토록 넓은 땅이므로 자연환경 또한 아주 다양하다(한건수, 2005, 216). 이러한 거대한 대륙이 갖는 의미, 그리고 거대한 대륙 안에 있는 다양한 자연환경 요소들을 골고루 담아 낼 수 있는 교육 내용 구성과 선정이 이루어졌을 때 ‘열대기후 지역, 건조기후 지역, 가뭄 지역, 열대초원 지역, 열대밀림 지역’에 한정되어 있는 아프리카 지역에 대한 이미지를 더 다양화할 수 있다.

둘째, 아프리카 자연환경에 대한 과도한 일반화와 단순화된 서술의 지양이다. 아프리카 자연환경에 대한 과도한 일반화된 설명과 과정이 생략된 결과로서의 지식 제시로 인해 아프리카 자연환경에 대한 편견과 부정적인 이미지를 심어줄 수 있다. 일반화된 두루뭉실한 설명과 단순화된 결과 제시보다는 거대한 아프리카 대륙이 갖고 있는 다양한 자연환경과 아름다운 모습을 느껴볼 수 있도록 하는 내용 구성이 요구된다.

생물학자 에드워드 윌슨의 연구에 의하면, 사람들에게 자신이 생각하는 이상적인 자연 경관을 그려 보라고 요구하였을 때 그들이 그린 그림 중에서 공통된 요소를 추출한 결과 바로 동아프리카 사바나를 닮은 자연경관이었다고 한다(De Blij, 2007, 392). 이렇게 아프리카의 자연 경관은 인류의 요람적 성격을 가진 이상적인 경관으로서의 성격도 갖고 있다.

셋째, 사례 지역별 접근에 의한 구체적인 서술로 아프리카의 다양성을 강조한다. 과도하게 일반화된 아프리카 대륙 전체에 대한 포괄적 설명은 아프리카 전체에 대한 부정적 이미지를 전달할 수 있다. 아프리카 자연환경 중에서 건조 기후와 열대 기후에 대한 강조이다. 건조기후로 인해 나타나는 사하라 사막과 가뭄 현상, 그리고 열대우림 기후 지역의 밀림과 풍토병 발생 지역에 대한 서술은 ‘가볼만한 곳,’ ‘살만한 곳,’으로서의 아프리카 대륙 보다는 아프리카 모든 지역이 ‘어려움에 직면한 곳,’ ‘개발이 필요한 곳,’ ‘도움을 주

어야 할 곳’으로서의 아프리카 대륙 전체의 이미지를 심어 주기에 충분하다.

아프리카는 거대한 대륙인 만큼 다양한 기후가 나타난다. 극한적인 기후 조건하에서 일부 가뭄과 홍수, 풍토병, 사막화 등의 문제를 겪고 있기는 하지만 풍부한 강수량은 다양한 수종과 동물들의 서식지로서의 환경 생태계를 형성하고 있으며 다양한 기후로 인해 다양한 농작물의 생산과 관광지로서의 가치도 크다. 그래서 기후와 지형을 포함한 아프리카 자연환경 내용 구성에서는 아프리카 전체 지역을 포괄하는 측면에서의 내용 서술보다는 사례 지역별 접근이 더 타당하다. 2007개정 교육과정에서의 계통지리적 접근에서는 사례 지역으로서의 아프리카 관련 학습이 이루어지기 때문에 더 적절하게 활용할 수 있다.

결국, 자연환경 차원에서의 아프리카 관련 교과서 서술 내용은 아프리카 대륙에 대한 개관적 서술에서 아프리카 대륙을 하나로 묶어서 과도하게 일반화하고 단순화한 서술로 잘못된 고정관념과 편견을 심어 주고 있다. 거대한 대륙, 다양한 자연환경을 지닌 지역, 고대 문명의 발상지로서 갖는 중요한 지리적 위치, 인류의 요람적 성격을 지닌 이상적이면서도 아름다운 자연경관이 숨쉬는 지역과 같은 사실로서의 아프리카를 드러내 줄 수 있는 내용 구성과 서술방식이 필요하다.

2) 문화·역사 영역 내용 분석 및 논의

제6차 교육과정에서부터 2007개정 교육과정에 이르기까지 약 10여 년간 아프리카 문화·역사 관련 내용을 분석하면 다음 Table 3과 같다.

첫째, 2007개정 교육과정 초등학교 사회과 과정에서는 제6차 교육과정에 비해 ‘인류 최초 등장 지역’으로서의 의미를 부여하기 시작했다. 그러나 주요 서술 내용에서는 거의 변화가 없다. 유럽의 식민지 역사 및 독립, 각종 문제를 안고 있는 지역, 마사이 족과 피그미 족 등 다양한 종족 지역으로서의 아프리카 지역을 묘사하고 있다.

둘째, 제6차 교육과정부터 2007개정 교육과정에 이르기까지 중학교 과정에서 역사·문화 관련 서술

내용에는 거의 변화가 없다. ‘니그로인종의 본고장,’ ‘유럽의 식민지 및 2차 대전 후 독립,’ ‘내란과 난민’의 내용을 벗어나지 않고 있다. 이러한 내용은 초등학교에서 서술되었던 내용과도 유사하다.

셋째, 제6차 교육과정에서부터 2007개정 교육과정에 이르기까지 중학교 과정에 제시된 삽화 사례로는 흑인들의 정치 참여를 위한 시위 현장, 난민의 이동 모습, 피그미족과 마사이족 모습, 그리고 식민지화로 인해 얻게 된 복잡한 국경선을 보여준 사진과 지도들이 제시되고 있다.

이러한 내용 분석을 통해, 아프리카 문화·역사 학

습을 위해서는 다음과 같은 내용 구성을 논의해 볼 수 있다.

첫째, 아프리카 대륙의 인종과 민족의 다양함 제시이다. 문화적 다양성 관점에서 접근해야 한다. 피부가 검은 흑인만 사는 것이 아니라 북아프리카에는 아랍인, 동아프리카와 남아프리카 지역에는 백인, 그리고 과거 식민지배 시절 이주해 온 아시아계 주민들도 많다. 특히 아프리카 전역을 ‘흑인들의 고향,’ 또는 ‘니그로의 본고장’이라는 표현을 사용하고 있는데, 이는 아프리카라는 땅과 그곳에 사는 주민들의 어떤 균질성을 전제하고 있다(Hélène, 2006, 29). 아프리카의

Table 3. Culture · history contents analysis. 문화 · 역사 관련 아프리카 내용 분석

	제6차 교육과정	제7차 교육과정	2007개정 교육과정
중 학 교	<p>(1) 자연환경과 문화적 배경</p> <ul style="list-style-type: none"> • 니그로의 본고장: 니그로인종, 키가작은 종족, 유럽인 진출, 혼혈족, 인종분쟁 <p>• 사진: 흑인들의 정치 참여를 위한 시위 현장</p>	<p>(2) 식민지에서 독립한 나라들</p> <ul style="list-style-type: none"> • 중남부 아프리카 개발: 니그로인종의 본고장, 유럽인의 탐험활동, 2차대전 후 독립 • 유럽의 식민지: 유럽인 진출, 플랜테이션, 광산개발, 약탈무역, 유럽인의 분할 점령 • 중남부 아프리카 내란: 1950-60년대 독립, 국경분쟁, 지역분쟁 • 새로운 출발, 남아공 <p>• 사진: 피그미족, 마사이족, 노예수용소 엘미나 성</p> <p>• 지도: 아프리카 식민지 역사 지도</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 문화가 달라서 내전에 시달리는 수단 • 이동하는 르완다 난민 • 인구문제 사례: 케냐의 어린 소녀 모니카, 출산률이 가장 높은 말리, 사망률이 가장 높은 스와질란드 <p>• 사진: 르완다 난민</p> <p>• 지도: 아프리카 국경 지도</p>
초 등 학 교	<ul style="list-style-type: none"> • 발전 가능성이 큰 아프리카 나라들 -아프리카 북부: 유목, 이슬람교 -나일강 유역: 이집트 문명, 노예해안, 희망봉 -나이지리아: 250개 부족, 낮은 국민소득, 석유와 열대 작물, 유럽 식민지 역사, 가난, 전쟁, 기아 -남아공: 백인 지배에서 독립 <p>• 사진: 가뭄과 전쟁에 시달리는 난민들</p>	<p>아프리카 학습 단원 없음</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 아프리카 -인류 최초 등장 지역으로 고유 문화 - 대부분 유럽의 지배, 2차대전 후 독립 - 종교로는 이슬람교, 그리스도교, 전통 종교 - 키가 큰 마사이족과 세계에서 가장 키가 작은 종족으로 알려진 피그미 족 등 다양한 종족 지역 - 유목 생활, 질병, 인권 침해 정부 부패, 높은 문맹률 부족간 충돌, 빈곤 지역 • 아프리카 -인류 최초 등장 지역으로 고유 문화 - 대부분 유럽의 지배, 2차대전후 독립 - 종교로는 이슬람교, 그리스도교, 전통 종교 - 키가 큰 마사이족과 세계에서 가장 키가 작은 종족으로 알려진 피그미 족 등 다양한 종족 지역 - 유목 생활, 질병, 인권 침해 정부 부패, 높은 문맹률 부족간 충돌, 빈곤 지역

인종적 문화적 다양성에 대한 인식 부족을 지적할 수 있다. 또한 '니그로'라는 표현에 내재한 인종주의적 관념도 고려할 필요가 있다. 아프리카 전체 주민 중에 극히 일부인 마사이 족과 피그미 사람을 모든 교과서에서 다루고 있는 것은 아프리카인을 기이한 존재로 타자화 시키는 전략이다. 8억에 달하는 아프리카 인구에는 다양한 인종과 민족이 포함되어 있고 그들의 문화 또한 얼마나 다양한지를 설명해야 한다.

둘째, 아프리카인에 대한 편견을 강화하는 내용들을 걸러내야 한다. 교과서에 등장하는 일부 표현은 미국에서 흑인에 대한 인종적 편견의 사례로 제시되는 내용들을 유사하게 반복하고 있다. 예를 들어 지학사의 중학교 『사회 1』 교과서(Lee et al, 2010, 153)는 아프리카인들에 대해 다음과 같은 설명을 강조하고 있다.

아프리카 인들은 기쁠 때나 슬플 때나 노래와 춤으로 감정을 표현한다. 흑인들의 유연한 몸은 춤을 출 때 너무나 자연스럽고 예술적이다.

이러한 표현은 흑인이 스포츠에 강한 현상을 근거로 흑인과 백인의 신체적 정신적 능력을 비교하려는 연구들이 인종주의적 관점으로 비판받는 것을 연상시킨다. 아프리카인뿐만 아니라 모든 사람은 기쁠 때나 슬플 때나 노래와 춤으로 감정을 표현한다. 흑인들만이 자연스럽고 예술적인 춤을 추는 것도 아님에도 불구하고 마치 아프리카 인과 흑인들만이 감정적으로 노래와 춤을 즐긴다는 전형적 고정관념을 주입시키는 것이다(Han, 2007, 257).

셋째, 인류 역사가 시작된 곳으로서의 의미와 가치 부여이다. 아프리카에 사람이 살기 시작한 것은 인류 학자들에 의해 밝혀진 바대로 약 500만년 전으로 거슬러 올라간다. 가장 오래된 화석이 발견된 동아프리카 탄자니아의 올두바이 계곡이나 케냐의 쿠비포라 등에서는 가장 오래된 인류 화석이 발견되었으며 이후 다양한 단계의 인류 진화를 보여주는 자료들이 발굴되고 있다. 인류 역사가 시작된 곳으로서의 의미와 가치 부여를 통해 아프리카가 인류 출현의 시원지이자 인류 문화 발달의 요람지로서의 정체성과 역사성을 갖고 있는 지역임을 알게 하는 것이 필요하다.

넷째, 사실로서의 문화를 살려주는 교육이 필요하다. 아프리카 문화는 개별적인 문화적 정체성과 사실적 특성보다는 필자의 주관적 입장에서 이미지화하고 재현한 문화를 제시하고 있다. 2007개정 교육과정 중학교 과정에서는 주제 학습 중심 교육과정이기 때문에 아프리카 문화가 사례로 제시되고 있다. 사례로 제시됨에 있어서 대부분 부정적인 이미지와 문제를 지닌 문화 지역으로서의 이미지를 갖게 할 여지가 있는 사례로 제시되고 있음은 깊이 고려해 보아야 한다. 다음은 미국의 교과서에 실린 아프리카 지역 사례 서술 내용을 보면 다음과 같다. (Baerwald and Faser, 2007, 188).

모로코인 스토리텔러, 아프리카 사람들은 스토리텔링, 구술 역사와 같은 많은 전통을 유지하며 살아가고 있다. 이 사람은 모로코인 스토리텔러이다. 스토리텔러가 이야기를 전해주고 그 이야기를 듣고 있는 어린이들의 모습이 담긴 사진을 함께 제시하고 있다. 또한 거주문화에서도 '니제르에는 높이 솟은 아파트가 전통가옥들이 있는 곳에 함께 들어서 있다.

위의 내용 옆에는 전통 가옥과 현대식 아파트의 모습이 함께 담긴 사진이 제시되어 있다.

이러한 내용 구성과 설명은 아프리카 각 지역마다의 특색있는 전통 문화의 존재를 알려주고 동시에 문화의 변화상을 사실적으로 보여 준다. 그리고 전통적인 문화가 미개하고 원시적이라는 이미지 보다는 전통을 아끼고 보존하려는 아프리카인들의 노력이 담긴 면을 보여주고 있다.

다섯째, 아프리카 인들이 겪었던 비극적 경험과 그 극복 과정에 대한 학습은 세계시민교육에 시사하는 바가 크다. 오늘날 서양과 유럽이 누리는 풍요가 어느 정도는 대서양 노예무역으로 희생된 아프리카인들의 땀과 눈물로 이루어진 것이라면, 서구 역사를 어떻게 해석할 것인가와 지구촌 시민으로서 세계를 어떻게 바라볼 것인가에 시사하는 바가 크다. 노예무역으로 인해 유럽뿐 아니라 아프리카와 아메리카에도 많은 변화를 가져왔다. 아프리카인의 전 지구적 이동으로

아프리카의 전통 종교를 비롯하여 다양한 문화 전통들이 아메리카 및 유럽, 아시아와 만나 새로운 방향으로 발전하였다. 노예로 바다를 건너간 아프리카인들의 낮은 환경과 새로운 땅에의 적응으로 자신들의 문화를 유지하고 발전시켜온 과정은 주목의 대상이 된다. 또한 남아프리카공화국이 아파르트헤이트 정책을 철폐하면서 인종차별과 분리 정책 속에 자행된 반인권적 범죄들을 규명하고 화해를 모색하는 역사적 전환을 학생들에게 교육할 필요가 있다.

여섯째, 아프리카인들의 삶에서 발달·변화해오고 있는 살아있는 문화를 담아내는 내용 구성이다. 이는 지리교육의 목표에서도 강조하고 있는 인간과 환경과의 관계 측면에서 맥락적으로 문화를 이해하는데 중요한 학습 영역이 된다. 다양한 사람들의 생활을 드러내 줌으로써 다양한 문화적 경험들을 제공해 주는 과목으로서의 중요한 역할이기도 하다.

결국, 아프리카의 문화·역사 측면에서의 서술은 아프리카 문화의 다양성이나 인류 문화유산의 가치로운 산물, 전통 문화를 보존하려는 아프리카인들의 의지로서의 아프리카 문화를 제시하지 못하고 있고, ‘미개하고 원시적이다’라는 편견과 고정관념을 강화하는 표현이 걸러지지 않고 있으며, 학술 개념들을 부정확하게 혼용하고 있음을 알 수 있다. 또한 과도한 일반화와 단순화된 정보의 제시로 인해 아프리카의 다양성과 개별적인 정체성이 살아나지 못하고 있다. 그리고 문화 간 의사소통을 위해 요구되어지고 있는 문화적 다양성과 동질성을 동시에 담아내지 못하고 있다. 특히 문화적 동질성은 아프리카와 우리 생활 간의 관계, 우리 삶의 공통점을 찾아보는 교육에서 얻어질 수 있다. 따라서 우리 일상 생활 속에서의 아프리카 문화와 자원의 영향, 그리고 아프리카 문화가 갖는 의미(다양성과 구술문화의 특징)와 아프리카의 역사적 경험을 세계시민교육의 소재로 활용할 수 있는 내용으로 재구성될 필요가 있다.

3) 경제·산업 영역 내용 분석 및 논의

제6차 교육과정에서부터 2007개정 교육과정에 이르기 까지 약 10여 년간 아프리카 경제와 산업 분야

서술 내용을 분석하면 다음 Table 4와 같다.

첫째, 초등학교의 경우, 제6차 교육과정과 2007개정 교육과정에서 서술 내용의 큰 변화가 없다. 오히려 인권 침해, 정부 부패, 높은 문맹률 등 부정적인 내용의 문제들을 더 많이 거론하고 있다.

둘째, 중학교의 경우, 제6차 교육과정과 제7차 교육과정에서는 ‘전통적 농업 방식과 농작물,’ ‘플랜테이션 농업 방식과 농작물,’ ‘풍부한 지하자원,’ ‘선진국에 의한 자원 개발,’ ‘환경문제를 겪고 있는 지역’ 내용에서 크게 벗어나지 않는다. 2007개정 교육과정에서는 가뭄, 사막화, 인구문제의 대표 사례지역으로 선택되어 다루지고 있다.

셋째, 중학교 과정에서 제시된 삽화를 보면, 열대 농작물로서의 사이잘삼, 카카오와 농작물 분포도, 그리고 사막화 지역, 가뭄으로 어려움을 겪고 있는 모습 등 우리에게 낯선 이국적인 모습들을 중심으로 보여주고 있다.

위의 서술 내용 분석을 통해, 사실로서의 아프리카 경제·산업 학습을 위해서는 다음과 같은 내용 구성을 논의해 볼 수 있다.

첫째, 경제와 산업은 지속적인 변화를 겪는다. 변화와 역동성의 면을 보여 주어야 한다. 그러나 대부분의 교과서는 아프리카 대륙의 경제와 산업을 전체적으로 변화하지 않는 정형화된 것으로 전달하고 있다. 이는 최신 자료의 부족 또는 아프리카로부터의 직접 자료 수집의 어려움에서 비롯한다고 생각된다.

중학교 『사회 1』(Cho *et al.*, 2008, 167)에 서술된 내용을 보면 다음과 같다.

중남부 아프리카의 농업은 전통적인 자급 농업과 상업적인 플랜테이션으로 나눌 수 있다.

미국의 세계지리 책에 소개된 서술 사례를 보면 다음과 같다(Baerwald and Faser, 2007, 190).

대부분의 아프리카 인들은 아직도 촌락에 거주하지만 많은 사람들은 도시로 이동하고 있다. 도시 지역에서의 경제활동은 주로 제조업과 서비스업종에서 이루어진다.

Table 4. Economy · Industry contents analysis. 경제 · 산업 분야의 내용 분석

	제6차 교육과정	제7차 교육과정	2007개정 교육과정
중 학 교	(2) 자원과 산업 • 전통적 농업과 열대농업: 전통적인 방법으로 재배, 화전이동식농업, 플랜테이션농업, 원산지와 주산지가 바뀐 카카오와 커피 • 풍부한 지하자원: 기니만연안 석유, 자이르 코발트, 공업용 다이아몬드, 우라늄, 남아공 금과 다이아몬드, 선진국자본에 의한 개발, 낮은 공업수준, 공업 발달 중 (3) 기아와 환경파괴 문제 • 기아문제: 기아, 질병, 전쟁, 유엔평화유지군 활동 • 환경파괴와 환경문제: 열대림 파괴, 사막화 현상 • 아프리카의 자랑스런 한국인	(3) 자원개발과 환경문제 • 중남부아프리카 농작물: 이동식 농업, 열대 상품작물, 플랜테이션 농업 • 중남부아프리카 자원: 나이지리아 산유국, 콩고민주공화국 코발트, 다이아몬드, 우라늄 등, 남아공 금, 다이아몬드 • 중남부 아프리카 환경문제: 사막화 현상, 유엔평화유지군 활동	• 가뭄과 사막화 • 인구조제 사례: 케냐의 어린 소녀 모니카, 출산률이 가장 높은 말리, 사망률이 가장 높은 스와질란드
	• 사진: 아프리카 주민들의 여러 가지 식량, 카카오 수확모습, 나이지리아 석유개발 모습, 아프리카 가뭄 지역 주민들의 생활 모습 • 그림: 카사바 • 지도: 아프리카 사막화지역	• 사진: 사이잘삼 농장, 카사바, 나이지리아 석유개발 현장, 잠비아 구리광산 • 지도: 아프리카 자원분포도, 농작물분포도	• 사진: 물을 나르는 어린이들
초 등 학 교	• 세계의 모습 알아보기 - 아프리카 시장 • 발전 가능성이 큰 아프리카 나라들 -아프리카 북부: 유목 -나이지리아: 낮은 국민소득, 석유와 열대 작물 -자원 풍부, 우리나라 기술자 활약 -남아공: 지하자원과 목축업	아프리카 학습 단원 없음	• 아프리카 - 유목 생활, 질병, 인권 침해, 정부 부패, 높은 문맹률 부족간 충돌, 빈곤 지역 -천연 자원 및 농도 풍부 -사하라 사막 북쪽은 건조기 후 지역으로 유목 생활 -이집트에서는 나일강 이용한 농사
	사진: 아프리카 시장	아프리카 학습 단원 없음	

위의 내용 옆에는 도시 슈퍼마켓의 모습을 담은 사진이 함께 제시되어 있다.

아프리카 농업 방식에서 전통적인 이동식 화전 농업을 설명하고 있는데 마치 아프리카 전체 지역에서 행해지고 있다는 생각을 들게 한다. 또한 이동식 화전 농업에 대한 설명은 제6차 교육과정에서부터 제7차 교육과정에 이르기까지 주된 농업 방식으로 설명하고 있는데 오늘날 아프리카 농업 방식이 현대화되었고 정착 농업방식으로 바뀌었다는 사실에 비추어 본다면 사실적인 오류임과 동시에 왜곡된 이미지를 표현하고 있으며 고정관념을 심어주고 있다.

둘째, 경제와 산업 면에서 아프리카 인들이 쏟고 있

는 노력을 담아주는 교육 내용 구성이 요구된다. 아프리카 자원의 풍부함에 대한 설명과 더불어서 기술 수준이 낮음에 따라 다른 선진국의 도움으로 자원을 개발하고 있음을 강조하고 있다. 아프리카의 풍부한 자원이 우리 삶에 주는 유용성과 편리함 그리고 자원 개발을 통한 경제 발전을 위해 노력하는 아프리카 지역의 노력을 담은 내용 서술이 필요하다.

셋째, 우리 일상 생활과 연계하여 아프리카 문화와 자원의 영향, 한국과의 관계를 생각해 볼 수 있는 내용 구성이다. 세계지리 학습의 목적은 다른 세계를 알고 바람직한 방향으로 지역을 개선하여 더 나은 인류의 삶과 지구촌을 만들어갈 수 있는 역량 개발이다.

이러한 면에서 본다면 진정한 다른 지역 학습은 우리 삶과 연계하여 다른 지역을 바라볼 수 있는 내용 구성에서 비롯된다.

넷째, 아프리카 지역이 안고 있는 문제를 다양한 관점에서 바라볼 수 있도록 하는 내용 구성이 요구된다. 지구적 문제로 인식되고 있는 환경, 인구, 질병, 빈곤과 관련된 대부분의 문제 사례 지역으로 아프리카 지역들을 내세우고 있다. 그러나 오늘날 사망률이 높은 상태이기는 하지만 1990년대 이후 꾸준히 감소하고 있고, 식수난도 여전히 겪고는 있으나 꾸준히 감소하고 있으며, 질병으로 부터의 치료율도 높아지고 있다(Hélène, 2006, 97). 또한, 각종 문제가 발생하게 된 배경과 맥락적 설명, 개선을 위한 지역민들의 노력을 담아내지 않고 있어서 ‘아프리카는 문제들로 가득찬 지역’이라는 인상을 전달할 가능성을 안고 있다.

중학교 『사회 1』 교과서(Seo *et al.*, 2010, 64)에 서술된 내용을 보면 다음과 같다.

아프리카에서 가뭄과 사막화로 인한 물 부족은 에이즈 보다 더 무서운 재앙으로 다가오고 있으며, 이는 국가 간 물 전쟁으로 확대되고 있다.

위의 내용과 함께 물길는 어린이들의 사진이 제시되어 있다. 반면, 미국의 세계지리 책에 소개된 사례를 보면 다음과 같다(Baerwald *et al.*, 2007, 190).

아프리카의 가난은 종종 사람들로 하여금 과도한 경작을 유도한다. 케냐에서 가축에 의한 과도한 방목은 심각한 토양 침식을 유발하여 토양의 황폐화를 가져왔고 토지의 잠재적 생산성을 저하시키는 결과를 가져왔다.

위의 내용 옆에는 황폐화 되어 가는 토지 사진을 함께 제시되어 있다. 미국의 교과서에서는 문제의 원인을 짚어 주고 어떻게 문제가 심화되고 있는지를 알려주고 있다. 왜? 얼마나? 에 대한 질문과 어떻게? 에 대한 궁금증을 풀어가면서 문제의 원인을 찾고 구체적인 문제 해결의 가능성을 열어주는 교육은 지구적 관점에서 아프리카의 문제를 바라볼 수 있는 여지를

줄 수 있다.

결국, 아프리카 자원과 산업에 대한 설명에서도 아프리카에 대한 복수적 이미지보다는 단일적인 이미지, 긍정적인 발전의 모습 보다는 부정적이면서도 정체적인 지역으로, 변화의 모습 보다는 과거의 낙후되었던 사실들을 강조하면서 가난과 빈곤, 각종 문제를 안고 있는 지역이자 낮은 기술 수준의 나라들로서 다른 나라의 도움을 필요로 한다는 이미지를 강하게 심어주고 있다. 또한 아프리카를 우리의 삶과 연계하여 살펴 볼 수 있는 기회를 제공해 주지 못하는 아쉬움을 갖고 있다.

앞의 자연환경, 역사·문화, 경제·산업 영역의 분석 결과를 지리교육의 목표와 연계하여 살펴 볼 필요가 있다. 제7차 교육과정, 2007개정 교육과정 사회과 지리영역의 목표를 보면, 다음과 같다(Educational Ministry of Science & Technology, 2007, 3; Educational Ministry of Science & Technology, 1997, 114).

인간과 자연 간의 상호 작용에 대한 이해를 통해 장소에 따른 인간 생활의 다양성을 파악하며, 고장, 지방 및 국토 전체와 세계 여러 지역의 지리적 특성을 체계적으로 이해한다

지리교육의 목표에는 지역에 따른 생활의 다양성 파악, 지리적 문제 해결력이 구체적인 학습 목표로 제시되어 있다. 2013년에 시작될 2011개정 교육과정 사회과 목표 영역 중 지리 영역의 목표에서도 ‘지표 공간의 자연 및 인문 환경의 이해를 통해 지역에 따른 인간 생활의 다양성을 파악하고 지리적 지식과 기능을 습득하여 지리적 문제를 해결한다(Educational Ministry of Science & Technology, 2012, 2)’라고 하여 인간 생활의 다양성과 지리적 문제 해결을 지리 교육의 목표로 내세우고 있다. 그러나 아프리카 각 영역에 대한 서술 내용은 아프리카 전체지역이 동일한 문화와 특성을 갖고 있는 것으로 정형화 되어 있고 정형화된 이미지는 긍정적인 면 보다는 부정적인 이미지를 갖게 할 가능성을 내재하고 있다. 이는 명백한 고정관념과 편견으로 볼 수 있으며 아프리카 안에 살아 숨쉬고 있는 다양성과 사실성이 왜곡된 것으로 볼 수

있다. 이는 앞으로 지리교육이 지역별 다양성을 어떻게 풀어놓을 것인가와 더불어 지리적 문제 해결력을 길러 주기 위해서는 사실로서의 지역을 바라볼 수 있는 교육에 대한 고민의 필요성이 있음을 보여준다.

4. 결론 및 제언

학생들이 지닌 다른 지역에 대한 고정관념과 편견, 그리고 부정적인 이미지는 교육을 통해 긍정적인 태도로 바꿀 수 있다는 실험연구가 있다(Griffin *et al.*, 2006). 본 연구에서는 '사실과 재현' 관점에서 제6차 교육과정에서부터 2007개정 교육과정에 해당하는 초등학교와 중학교 사회과 세계지리 영역 아프리카 관련 내용을 비판적으로 분석하였다. 이를 바탕으로 고정관념과 편견, 부정적 이미지를 극복할 수 있는 '사실과 재현'의 관점에서 아프리카교육 방향을 논의하였다.

교과서 분석 결과, 첫째, 자연환경 관련 서술 내용의 특징은 거대한 아프리카 대륙에 대한 객관적 서술의 다양성, 거대한 대륙으로서의 이미지, 다양한 자연환경을 지닌 지역으로서의 이미지, 고대 문명의 발상지로서 갖는 지리적 위치의 중요성 등 생태 환경적 측면과 아름다운 자연 경관으로서의 이미지 전달이 아쉬운 서술 내용이었다. 둘째, 아프리카의 문화·역사 관련 서술 내용은 사실로서의 아프리카 역사 서술의 누락, 문화를 복수성이 아닌 단일성으로 취급, 구체적인 전통 문화의 보존 노력과 문화의 역동적인 변동성의 누락으로 인해 정체적이고 다소 원시적인 문화로서의 이미지 전달과 아프리카 문화에 대한 고정관념과 왜곡된 이미지를 심어주고 있었다. 셋째, 아프리카 경제·산업에 대한 설명에서도 아프리카의 전통적 농업 방식과 식민지 시대의 플랜테이션으로의 이분법적 구분 서술 방식을 통해 원시적이고 정체적인 지역으로서의 이미지를 전달하고 있었다. 또한 세계화에 따른 다른 지역과의 연계성과 산업의 변화 부분을 거의 다루고 있지 않았다. 그리고 아프리카 지역에 담겨진 지구적 문제들에 대해서도 문제 자체만 드

러낼 뿐 원인과 해결을 위한 아프리카인들의 노력을 조명해 주지 못하고 있었다. 즉, 긍정적인 발전의 모습 보다는 부정적인 측면을, 변화의 모습 보다는 과거의 낙후되었던 사실들만을 더 강조하면서 가난과 빈곤, 각종 문제를 안고 있는 지역, 후진국으로서의 이미지를 심어주고 있었다. '전통적인 문화권 안에 정체된 지역이면서 동시에 많은 문제를 안고 있는 아프리카'를 상상하게 하고, 그 안에 살아 숨쉬고 있는 다양한 그리고 다층적이며 역동적인 아프리카의 모습과 인류 문화의 요람지이자 인류의 근원지로서의 아프리카와 다양한 문화를 지닌 문화 모자이크 지역으로서의 아프리카, 그리고 인간의 직관적 통찰에 의해 떠올려지는 이상적이면서도 아름다운 자연경관을 지닌 거대한 대륙으로서의 아프리카를 보거나 떠올릴 수 있는 아프리카의 모습을 보여주지는 못하고 있다. 부정적인 이미지만을 갖게 하는 오리엔탈리즘적 인식에서 벗어나지 못하고 있으며 아프리카의 실제 모습이나 인류 역사에 아프리카인들이 기여한 부분들은 모두 간과되어 있다.

이제는 문화간 활발한 상호 작용과 의사소통의 관점에서 고정관념과 편견을 극복하고 문화간 상호 이해와 의사소통 능력 향상을 위한 사실로서의 타문화와 다른 지역 바라보기가 이루어질 수 있도록 재현된 지역 내용 구성과 서술로 이루어져야 한다. 세계화, 다문화가 키워드로 등장한 사회적 특징을 반영해야 한다는 교육계와 사회의 목소리를 통해 보더라도 이러한 교육의 필요성은 자명해진다.

주

- 1) 제7차 교육과정 중학교 세계 지리 영역에서는 지역지리 관점에서 '아프리카 생활'단원을 설정하여 아프리카 관련 내용을 서술하고 있는데 11종 교과서 모두 제목과 서술 핵심 내용이 크게 다르지 않았다. 그리하여 대표 교과서 1종(금성출판사, 『사회 1』)만 분석하였다. 그러나 2007개정 교육과정 중학교 세계지리 영역이 따로 설정되어 있지 않고 계통지리적 접근에서 주제별 내용 서술이 이루어졌기 때문에 아프리카 관련 단원이 따로 설정되어 있지 않았다. 그래서

- 7종 교과서를 분석하여 주제별 서술 내용에서 아프리카 관련 내용들을 따로 분석하였다. 7종 교과서 선정은 주제별 단원 학습에서 아프리카 관련 내용이 서로 중복되지 않은 교과서들을 대상으로 하였다.
- 2) 2007개정 교육과정 중학교 사회 1 분석 대상 교과서 7종: (주)교학사 『사회 1』, 천재교육 『사회 1』, 삼화출판사 『사회 1』, 대교출판 『사회 1』, 지학사 『사회 1』, 비유와 상징 『사회 1』, 더 텍스트 『사회 1』
- 3) 2007개정 교육과정 교과서 분석은 7종 교과서를 분석한 결과이다.

참고문헌

- Adler, N. J., 1991, *International Dimensions of Organizational Behavior*, Boston, PWS-KENT.
- Bacak, C., 1982, Teaching about Tanzania, *Social Education*, November/December, 498-501.
- Baerwald, T., and Faser, C., 2007, *World Geography*, Prentice Hall.
- Brown, N., L., Osunde, E. O., and Tlou, J., 1996, Persisting and common stereotypes in U.S. students' knowledge of Africa: a study of preservice social studies teachers, *The Social Studies*, 87(3), 119-127.
- Byram, M., 1997, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Crofts, M., 1986, Africa, *Social Education*, 50(5), 345-350.
- De Blij, Harm J., 2007, *Why geography matters*, ChunJiIn (분노의 지리학, 유나영 역, 천지인).
- Educational Ministry of Science & Technology, 2012, *2011 Social Studies Curriculum*(교육과학기술부, 2012, 2011 사회과 교육과정).
- Educational Ministry of Science & Technology, 2009, *2007 Revision of the Curriculum*(교육과학기술부, 2009, 2007개정 사회과 교육과정).
- Griffin, P., Woods, K., and Dulhunty, M., 2006, Australian students' attitudes for learning about Asia, *Journal of research in international education*, 5(1), 83-103.
- Han, Geon Soo, 2007, Korean imagining and representing of Africa. in *Improving world history text books fulfilled with errors and prejudice*, SamIn(이옥순, 이종득, 이태주, 이평래, 이희수, 한건수, 2007, 오류와 편견으로 가득찬 세계사 교과서 바로잡기, 삼인), 241-299.
- Han, Geon Soo, 2006, Imagining and consuming of Korean society and African culture, in *Foreigner Culture in Korea*, Sowha(문옥표·한건수·박상미, 2006, 우리안의 외국문화, 소화), 119-159.
- Han Geon Soo, 2005, Africa, in *World Customs and Culture*, Korea National Open University Press(오명석, 2005, 세계의 풍속과 문화, 한국방송통신대학교출판부), 215-254.
- Hélène d', Almeida-Topor, 2006, Afrique, Hanul(이규현, 심재중 역, 2006, 아프리카 열일곱개의 편견, 한울).
- Hicks, E. P., and Beyer, B. K., 1968, Images of Africa, *Social Education*, December, 779-785.
- Hochschild, Adam, 2003, *King Leopold's ghost: a story of greed, terror, and heroism in Colonial Africa*, Muusu(이종인 역, 2003, 레오폴드왕의 유령: 아프리카의 비극, 제국주의의 탐욕 그리고 저항에 관한 이야기, 무수).
- Hong Won Pyo, 2009, Geographic borders, cultural imaginations and school curriculum: Asia in two American social studies classrooms, *Anthropology of Education*, 12(1), 145-172.
- Joo Jae Hong, 2007, The Limits of Master Narratives in World History Textbooks: An Analysis of Representations of Islam, *The Journal of Curriculum Studies*, 25(2), 171-195.
- Kawada, Junzō, 2004, 無文字社會の歴史: 西アフリカ・モシ族の事例を中心に, NonHyong(임경택 역, 2004, 무문자 사회의 역사: 서아프리카 모시족의 사례를 중심으로, 논형).
- Kim Da Won, 2011, A Study on East Asia Cultural Diversity in Geography Education: Centered on 「Human Relationship and Living-Habit」 Culture, *Journal of the Korean Geographical Society*, 46(1), 100-114.
- Kim So Soon and Cho Chul Ki, 2010, The Analysis of Ideology and Bias Embedded in Social Studies Textbooks in the Middle School-A Case of the

- Southwest Asia and Africa, *Secondary education research*, 58(3), 87-112.
- Kim Hak Hee, 2005, *Resisting the stereotyped Southeast Asia in world geography: developing a geographical alternative through everyday food for global education*, Seoul National Doctorate dissertation.
- Klopf, W., and Park, M. S., 1992, *Cross-Cultural Communication: An Introduction to the Fundamentals*, Hanshin Publishing Co.
- Krippendorff, K., 1980, *Content Analysis: an introduction to its methodology*, London: Sage.
- Lee, Jeon, 2011, The Research Trend of World Geography in Korean Geographers' Academic Society, *Journal of the Korean Geographical Society*, 45(2), 293-317. 46(4), 465-479.
- Lee, Tae Joo, and Kim, Da Won, 2010, Study of the direction of development education for global citizenship in geography education, *Journal of the Korean Geographical Society*, 45(2), 293-317.
- Ministry of Education and Human Resources Development, 1997, *Elementary and Secondary School 7th Curriculum* (교육인적자원부, 1997, 초·중등 학교 교육과정).
- Mudimbe, V. Y., 1994, *The Idea of Africa*. Bloomington: Indiana University Press.
- Mudimbe, V. Y., 1988, *The Invention of Africa: Gnosis, Philosophy and the Order of Knowledge*, Bloomington: Indiana University Press.
- 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.
- Park, Sun Mee and Woo Sun Young, 2009, National Stereotypes in the Social Studies Textbooks - The Case of the 7th High School Social Studies Curriculum, *Social studies education*, 48(4), 19-34.
- Pieterse, J. N., 1992, *White on Black: Images of Africa and Blacks in Western Popular Culture*. New Haven: Yale University Press.
- Standish, A., 2009, *Global Perspectives*, New York: Routledge.
- Szalay, B. L., 1981, *Intercultural communication- A Process Model*, *International Journal of Intercultural Relations*, 5, 133-146.
- Samovar, L. A., and Porter, R. E., 2007, *Cultural Communication*, Communication Books(정현숙, 김숙현 공역, 문화간 커뮤니케이션, 커뮤니케이션북스).
- Spitzberg, B. H., 2000, A model of intercultural communication competence, In L. A. Samovar, and R. E. Porter, (eds.), *Intercultural Communication: A Reader*, CA: Wadsworth, 368-382.
- Sumner, W. G., 1940, *Folkways*, Boston; Ginnand.
- Tavakoli, M., Hatami, J., and Thorngate, W., 2010, Changing Stereotypes in Iran and Canada Using Computer Mediated Communication, *Journal of Intercultural Communication*, 23, 1-15.
- Taylor, L., 2004, *Re-presenting Geography*, Cambridge: Chris Kington Publishing.
- Ukpokodu, N., 1996, Africa in today's social studies curriculum, *The Social Studies*, 87(3), 125-134.
- Yi Kyeong Han, 2010, A Critical Analysis of Structure and Contents of Geography Textbook as Medium of International Understanding Education, *Journal of the Korean association of geographic and environmental education*, 18(3), 297-307.
- Wade, R. C., 1993, Contents analysis social studies textbooks; A review of ten years of research, *Theory and Research in Social Education*, 21(3), 232-256.
- Wiley, M., 1982, Africa in Social Studies Textbooks, *Social Studies*, November/December, 492-497.
- Wiseman, R. L., Hammer, M. R., and Nishida, H., 1989, Predictors of Intercultural Communication Competence, *International Journal of Intercultural Relations*, 13(3), 349-370.

연구 분석 교과서 자료

- Cho Hwa Ryong, Han Joo Seong, Seo Tae Yeol, Lim Joon Mook, Song Hyung Se, Oh Kum Sung, Ryu Kyong Joon, Jeong Jin Seok, Kim Tae Hun, Kim Kwan Soo, Lee Chun Soo, Sohn Byung No, Park Kang Yong, 2001, *Middle School Social Studies 1*, Kum Sung Publishing(조화룡, 한주성, 서태열, 임준묵, 송형세, 오금성, 유경준, 정진석, 김태

현, 김관수, 이춘수, 손병노, 박강용, 2001, *중학교 사회 1*, (주)금성출판사).

Choi Byung Doo, Kim Seok Joon, Sohn Myong Won, Jin Chi Won, Kim Song Ji, Chun Jae Ho, Kim Doo Il, Sin Kyong Hun, Joo Mi Soon, Lee Kyong Hee, Park Gil Ja, Song Seong A, Lee Hyong Jin, 2010, *Middle School Social Studies 1*, Sam Hwa Publishing(최병두, 김석준, 손명원, 진시원, 김송지, 천재호, 김두일, 신경현, 주미순, 이경희, 박길자, 송승아, 이형진, 2010, *중학교 사회 1*, 삼화출판사).

Choi Sung Gil, Choi Won Hoe, Gang Chang Sook, Park Sang Joon, Kwan Tae Deok, Kim Jin Kook, Kim Hyun Kyong, Lee Soo Young, Jang Kyong Joo, Kang Bong Kyun, 2010, *Middle School Social Studies 1*, Visang Education(최성길, 최원회, 강창숙, 박상준, 권태덕, 김진국, 김현경, 이수영, 장경주, 강봉균, 2010, *중학교 사회 1*, 비유와 상징).

Educational Ministry of Science & Technology, 2011, *Social Studies 6-2*(교육과학기술부, 2011, 사회 6-2).

Kim Jong Wook, Joo Kyung Sik, Mo Kyung Hwan, S Dae Jung Hun, Lee Bong Lim, Kim Dong Hwan, Lee Soo Hwa, Lee Hyun Joo, Cho Young Mae, 2010, *Middle School Social Studies 1*, Kyohak Publishing(김종욱, 주경식, 모경환, 서정훈, 이봉림, 김동환, 이수화, 이현주, 조영매, 2010, *중학교 사회 1*, (주)교학사).

Kim Hak Hoon, Jeong Moon Seong, Park Chun Young, Song Hyung Jeong, Um Dae Ho, Ong Jin Hwan, Park Ha Na, Choi Myung Ryul, Ha Kyung Hye, 2010, *Middle School Social Studies 1*, Daekyobook(김학훈, 정문성, 박천영, 송현정, 엄대호, 웅진환, 박하나, 최명렬, 하경혜, 2010, *중학교 사회 1*, 대교출판).

Lee Jin Seok, Jang Woo Seok, Ryu Dae Hwan, Tak Song Il, Oh Ki Se, Ryu Chang Ho, Hwang Wan Gil, Lee Tae Gyu, Park Young Kyung, Lee Kwang Yong, Choi Ji Myung, 2010, *Middle School Social Studies 1*, Jihaksa Publishing(이진석, 장우석, 유대환, 탁송일, 오기세, 유창호, 황완길, 이태규, 박영경, 이광용, 최지명, 2010, *중학교 사회 1*, 지학사).

Ministry of Education and Human Resources Development, 2002, *Social Studies 6-2*(교육인적자원부, 2002, 초등학교 사회 6-2).

Ministry of Education, 1995, *Middle School Social Studies 1*(교육부, 1995, *중학교 사회 1*).

Ministry of Education, 1995, *Social Studies 6-2*(교육부, 1995, 초등학교 사회 6-2).

Park Seung Kyu, Lee ung Gon, Hong Chul Hee, Kim Ung Hyun, Jeong Ho Bum, Kang Ik Won, Cho Chul Min, Kim Se Jin, Yang Hyun S대, 2010, *Middle School Social Studies 1*, The Text(박승규, 이웅곤, 홍철희, 김응현, 정호범, 강익원, 조철민, 김세진, 양현서, 2010, *중학교 사회 1*, 더텍스트).

Ryu Jae Myong, Park Young Seok, Lee Jong Won, Jang Jun Hyun, Jeong Sun, Baek Kyong Mi, Lim Jae Young, Kim Han Seong, Park Chul Yong, Lee Chul Wook, Choi Kyoung Mi, 2010, *Middle School Social Studies 1*, ChunJae Education(류재명, 박영석, 이종원, 장준현, 정선, 백경미, 임재영, 김한승, 박철용, 이철욱, 최경미, 2010, *중학교 사회 1*, 천재교육).

Seo Tae Yeol, Hwang Sang Il, Lee Bo Young, Song Hyung Se, Seong Hyun A, Sohn Byung No, Lee Chun Soo, Kim Deok Soo, Lim Jeong Won, Huh Soo Mi, 2010, *Middle School Social Studies 1*, Kum Sung Publishing(서태열, 황상일, 이보영, 송형세, 승현아, 손병노, 이춘수, 김덕수, 임정원, 허수미, 2010, *중학교 사회 1*, (주)금성출판사).

교신: 김다원, 420-743, 경기도 부천시 원미구 지봉로 43 가톨릭대학교 ELP 학부대학 창의교육센터 교육전담교수 (이메일: veritas2@chol.com, 전화: 02-2164-4644)

Correspondence: Da-Won Kim, Dept. of ELP, Catholic University of Korea, 43 Jibong-Ro, Wonmi-Gu, Bucheon-Si, Kyonggie-Do, 420-743, Korea(e-mail: veritas2@chol.com, phone:+82-2-2164-4644, fax:+82-2-2164-4768)

최초투고일 2012. 5. 13
수정일 2012. 6. 25
최종접수일 2012. 6. 27