



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

- 이 저작물을 복제, 배포, 전송, 전시, 공연 및 방송할 수 있습니다.

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



변경금지. 귀하는 이 저작물을 개작, 변형 또는 가공할 수 없습니다.

- 귀하는, 이 저작물의 재이용이나 배포의 경우, 이 저작물에 적용된 이용허락조건을 명확하게 나타내어야 합니다.
- 저작권자로부터 별도의 허가를 받으면 이러한 조건들은 적용되지 않습니다.

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

이것은 [이용허락규약\(Legal Code\)](#)을 이해하기 쉽게 요약한 것입니다.

[Disclaimer](#)

석사학위논문

2015 개정 중학교 사회 교과서에  
재현된 사하라 이남 아프리카  
- 중학교 사회①, ② 지리 영역을 중심으로 -

제주대학교 교육대학원

지리교육전공

이금경

2023년 8월

2015 개정 중학교 사회 교과서에  
재현된 사하라 이남 아프리카  
- 중학교 사회①, ② 지리 영역을 중심으로 -

지도교수 손 명 철

이 금 경

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함

2023년 7월

이금경의 교육학 석사학위 논문을 인준함

심사위원장	오 상 학	(서명)
위 원	권 상 철	(서명)
위 원	손 명 철	(서명)

제주대학교 교육대학원

2023년 7월

Sub-Saharan Africa Represented in the 2015  
Revised Middle School Social Studies Textbook  
- with a focus on Geography Domain in  
Social Studies ①, ② -

Gyumkyung Lee  
(Advisor Professor Myong Cheol Son)

A thesis submitted in partial fulfillment of the requirement  
for the degree of Master of Education

2023. 7.

Major of Geography Education  
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION  
JEJU NATIONAL UNIVERSITY

## 【국문초록】

### 2015 개정 중학교 사회 교과서에 재현된 사하라 이남 아프리카

- 중학교 사회①, ② 지리 영역을 중심으로 -

오늘날 교통과 미디어의 발달로 인해 세계에 대한 이해가 강조되고 있으며 이에 따라 교육 분야에서도 세계시민교육에 대한 논의가 지속되고 있다. 그러나 여전히 학생들은 사하라 이남 아프리카 지역에 대해 부정적으로 인식하고 있었다. 이에 본 연구는 학생들의 비판적 세계시민성의 함양과 더불어 사하라 이남 아프리카 지역에 대한 인식 제고 및 개선의 필요성에서 시작되었다.

본 연구의 주된 목적은 2015 개정 교육과정에 따라 제작된 중학교 사회①, ② 교과서 지리 영역에서의 사하라 이남 아프리카 지역에 대한 재현 양상을 비판적으로 분석하는 것이다. 이를 위한 이론적 배경으로서 탈식민주의(postcolonialism)와 재현(representation)에 대한 이론적 논의를 검토하였다. 그리고 이를 토대로 ‘내용의 누락(omission)’과 고정관념(stereotype)’ 2개의 분석 준거를 제시하였다.

분석 대상은 제주도내 학교에서 가장 많이 사용하는 4종의 2015 개정 교육과정 중학교 사회①, ② 교과서이며, 분석 범위는 지리 영역 중 9개의 대단원이다. 그리고 해당 부분에 대한 사하라 이남 아프리카 지역의 재현 양상을 내용의 누락(omission)과 고정관념(stereotype) 측면에서 분석하였다. 첫 번째, 내용의 누락(omission)을 분석을 위해 양적 분석을 진행하여 교과서에 서술된 국가명 언급 비율을 계산하였다. 두 번째, 고정관념(stereotype) 분석을 위하여 ‘열대기후 이미지 강조’, ‘원시적이고 기이한 전근대적 이미지’, ‘폭력적 이미지 재현’, ‘동정적인 이미지 유발’ 4가지의 세부 분석 준거를 추출하였다. 그리고 내용 분석 방법을 사용하여 ‘고정관념’에 대한 양적 분석과 질적 분석을 진행하였다.

분석 결과는 다음과 같다. 첫째, 2015 개정 교육과정에 따라 제작된 중학교 사회 교과서의 경우 사하라 이남 아프리카에 언급이 배제되고 있었다. 이는 현행 교과서 서술에 지정학적·경제적 논리가 반영된 것에서 기인한 것으로 보인다. 둘째, 사하라 이남 아프리카는 열대기후의 사례로만 제시되어 사하라 이남 아프리카 지역의 기후적 다양성을 담지 못하고 열대기후의 이미지로의 고정관념을 심어줄 문제점을 갖고 있었다. 셋째, 사하라 이남 아프리카의 문화를 상황적 맥락 없이 ‘부족’, ‘원시 종교’라는 단어를 사용하여 원시적이고 기이한 타자화된 이미지를 제시하고 전근대적인 이미지로 재현하고 있었다. 넷째, 교과서는 사하라 이남 ‘아프리카의 내전’, ‘자원 쟁탈’, ‘정부군과 반군의 갈등’ 등의 용어를 사용하거나 집필자의 가치 개입적 서술로 사하라 이남 아프리카 지역에 대한 폭력적 이미지를 재현하고 있다. 특히, 현행 중학교 사회 교과서는 몇몇 사하라 이남 아프리카 국가의 폭력적 상황을 대륙 전체로 일반화시켜 서술하고 있었다. 다섯째, 사하라 이남 아프리카 지역에 대하여 ‘기아’, ‘빈곤’, ‘아동 노동’ 등의 모습을 제시 또는 묘사하거나, 원조의 대상으로 표현함으로써 동정적인 이미지를 만들어 내고 있었다.

이에 본 연구는 앞으로 제작될 교과서는 사하라 이남 아프리카 지역의 다각적인 모습을 담아내고, 오늘날 사하라 이남 아프리카의 모습을 학습자에게 제시함으로써 화석화된 사하라 이남 아프리카에 대한 인식을 재고할 필요가 있다. 이와 더불어 사하라 이남 아프리카 지역에 대한 사례가 제시되는 데 있어 부정적인 사례와 긍정적인 사례를 균형 있게 담아내어야 할 것이다. 그리고 2015 개정 교육과정에서 2022 개정 교육과정으로 전환되는 이 시점에서 향후 교육과정과 이를 구체화한 교과서에서의 사하라 이남 아프리카 지역의 재현 양상에 대한 분석이 지속적으로 이루어져야 할 것이다.

**주요어:** 탈식민주의, 재현, 내용의 누락, 고정관념, 오리엔탈리즘,  
교과서 분석

## 【목 차】

국 문 초 록 .....	i
표 목 차 .....	vi
그 립 목 차 .....	vii
부 록 목 차 .....	x
I. 서론 .....	1
1. 연구 배경.....	1
2. 연구의 필요성과 목적.....	2
1) 연구의 필요성.....	2
2) 연구 목적.....	5
3. 선행 연구 검토 .....	6

II. 이론적 배경 .....	12
1. 탈식민주의 .....	12
1) 탈식민주주의의 개념 .....	12
2) 탈식민주의(postcolonialism) 이론가들 .....	14
(1) 호미 바바(Homi K. Bhabha) .....	14
(2) 가야트리 차크라보르티 스피박(Gayatri Chakravorty Spivak) .....	16
(3) 에드워드 사이드(Edward W. Said) .....	17
2. 재현 .....	19
1) 재현(representation)의 개념 .....	19
2) 교육에서의 재현(representation) .....	19
3) 내용의 누락(omission)과 고정관념(stereotype) .....	22
III. 분석 대상 및 방법 .....	25
1. 분석 대상 및 범위 .....	27
1) 분석 대상 .....	27
2) 분석 범위 .....	32
2. 분석 방법 .....	33
1) 내용의 누락(omission) .....	33
2) 고정관념(stereotype) .....	39



IV. 중학교 사회 교과서에 재현된 사하라 이남 아프리카	43
1. 내용의 누락	43
1) 전체 비중 분석	40
2) 누락 단위 분석	48
2. 고정관념	50
1) 열대기후 이미지 강조	50
2) 원시적이고 기이한 전근대적 이미지	55
3) 폭력적 이미지 재현	63
4) 동정적인 이미지 유발	71
V. 결론 및 제언	95
1. 결론	95
2. 제언	98
참고문헌	101
부록	112
Abstract	117

## 【표 목 차】

<표 1> 교과서 내용 분석의 준거와 의미 .....	21
<표 2> 고정관념의 정의 .....	23
<표 3> 분석 준거와 의미 .....	24
<표 4> 사하라 이남 아프리카 국가 .....	26
<표 5> 2015 개정 교육과정 중학교 사회 지리 영역 대단원별 학습 요소 및 성취기준 .....	27
<표 6> 분석 대상 사회①, ② 교과서 .....	31
<표 7> 분석 단위 .....	32
<표 8> 세계 지역 구분 및 지역별 소속 국가 .....	36
<표 9> 세계 지역별 포함 국가 수 및 전체 국가 대비 포함 국가 비율(%) .....	37
<표 10> 교과서 별 지역 언급 빈도 분석틀 .....	38
<표 11> 사하라 이남 아프리카 국가의 단위별 언급 비중(%) 분석틀 .....	39
<표 12> 엘렌 달메다 토포르(2017)가 제시한 아프리카에 대한 편견 17개 .....	40
<표 13> 고정관념 분석을 위한 세부 분석 준거 .....	41
<표 14> 교과서 별 지역 언급 분석표 .....	44
<표 15> “교과서 내 언급 빈도 비율-전체 국가 대비 포함 국가 비율” 분석표 .....	46
<표 16> 세계 기후 기후의 사례 지역으로서 사하라 이남 아프리카 지역 제시 여부 분석표 .....	51

## 【그림 목 차】

<그림 1> 중학교 사회 교과서에 서술된 세계 지역 비중 .....	45
<그림 2> 사하라 이남 아프리카 국가 단원별 언급 횟수 .....	48
<그림 3> 사하라 이남 아프리카 지역의 전근대적 이미지를 재현하는 유목 생활 사진 자료 .....	57
<그림 4> 사하라 이남 아프리카 지역의 전근대적 이미지를 재현하는 의복 사진 자료 .....	58
<그림 5> 사하라 이남 아프리카 지역의 전근대적 이미지를 재현하는 농업 생활 사진 자료 .....	58
<그림 6> 교과서에 제시된 세계도시의 사례 .....	59
<그림 7> 사하라 이남 아프리카 지역의 산업화·문명화되지 않은 이미지를 재현시키고 있는 생각 열기 자료 .....	60
<그림 8> 사하라 이남 아프리카 지역의 문화를 기이한 이미지로 재현하는 사진 자료1 .....	61
<그림 9> 사하라 이남 아프리카 지역의 문화를 기이한 이미지로 재현하는 사진 자료2 .....	62
<그림 10> 사하라 이남 아프리카 지역의 문화를 기이한 이미지로 재현하는 사진 자료3 .....	62
<그림 11> 사하라 이남 아프리카 지역의 폭력적 이미지를 재현하는 읽기 자료1 .....	64
<그림 12> 사하라 이남 아프리카 지역의 폭력적 이미지를 재현하는 일러스트 자료 .....	64
<그림 13> 사하라 이남 아프리카 지역의 폭력적 이미지를 재현하는 읽기 자료2 .....	65
<그림 14> 사하라 이남 아프리카 지역의 폭력적 이미지를 재현하는 읽기 자료3 .....	66
<그림 15> 사하라 이남 아프리카 지역의 폭력적 이미지로 강화하는 탐구 활동 .....	67
<그림 16> 자원의 축복과 저주를 받은 사례 국가를 제시한 삽화 자료 .....	68
<그림 17> 사하라 이남 아프리카 지역을 난민의 사례로 제시한 일러스트 자료 .....	69
<그림 18> 사하라 이남 아프리카 지역의 폭력적 이미지를 재현하는 읽기 자료4 .....	70

<그림 19> 사하라 이남 아프리카 지역의 폭력적 이미지를 재현하는 읽기 자료5	70
<그림 20> 지구온난화의 국가별 입장을 보여주는 일러스트 자료	72
<그림 21> 동정의 이미지를 재현한 사진 자료1	73
<그림 22> 동정의 이미지를 재현한 사진 자료2	73
<그림 23> 동정의 이미지를 재현한 생각 열기 자료	73
<그림 24> 동정의 이미지를 재현한 읽기 자료1	74
<그림 25> 동정의 이미지를 재현한 사진 자료3	75
<그림 26> 동정의 이미지를 재현한 사진 자료4	76
<그림 27> 동정의 이미지를 재현한 활동 예시 자료	76
<그림 28> 동정의 이미지를 재현한 사진 자료5	77
<그림 29> 동정의 이미지를 재현한 사진 자료6	77
<그림 30> 동정의 이미지를 재현한 사진 자료7	78
<그림 31> 동정의 이미지를 재현한 일러스트 자료1	78
<그림 32> 동정의 이미지를 재현한 일러스트 자료2	79
<그림 33> 동정의 이미지를 재현한 주제 열기 자료	80
<그림 34> 동정의 이미지를 재현한 읽기 자료2	80
<그림 35> 자원의 저주를 받은 지역으로 재현하는 주제 열기 자료	81
<그림 36> 자원의 저주를 받은 지역으로 재현하는 읽기 자료1	82
<그림 37> 자원의 저주를 받은 지역으로 재현하는 읽기 자료2	83
<그림 38> 자원의 저주를 받은 지역으로 재현하는 생각 열기 자료	83
<그림 39> 저개발 지역으로 재현하는 읽기 자료1	84
<그림 40> 저개발 지역으로 재현하는 읽기 자료2	85
<그림 41> 저개발 지역으로 재현하는 교과서 본문 및 읽기 자료	86
<그림 42> 저개발 지역으로 재현하는 그래프 자료	87
<그림 43> 개발도상국의 사례로서 제시된 사하라 이남 아프리카 국가가 포함된 탐구 활동1	88
<그림 44> 저개발 지역으로 재현하는 일러스트 자료	89
<그림 45> 개발도상국의 사례로서 제시된 사하라 이남 아프리카 국가가 포함된 탐구 활동2	89

<그림 46> 저개발 지역으로 재현하는 읽기 자료3 .....	90
<그림 47> 개발도상국의 사례로서 제시된 사하라 이남 아프리카 국가가 포함된 탐구 활동 .....	90
<그림 48> 저개발 지역으로 재현하는 읽기 자료4 .....	91
<그림 49> 저개발 지역으로 재현하는 읽기 자료5 .....	92
<그림 50> 극단적 가뭄의 사례를 통해 동정적 이미지로 재현하는 읽기 자료 .....	93
<그림 51> 극단적 가뭄의 사례를 통해 동정적 이미지로 재현하는 자료 .....	94

## 【부 록 목 차】

부록1. A교과서 지역 언급 빈도 분석표 .....	108
부록2. B교과서 지역 언급 빈도 분석표 .....	109
부록3. C교과서 지역 언급 빈도 분석표 .....	110
부록4. D교과서 지역 언급 빈도 분석표 .....	111
부록5. 사하라 이남 아프리카 국가의 단위별 언급 비중(%) 분석표 .....	112

# I. 서론

## 1. 연구 배경

*평평한 종이 위에 세상을 재현하는 것이 불가능하듯 왜곡 없이  
세상을 재현할 수 있는 지리교육과정도 존재할 수 없다.*

- Roberts 저·이종원 역, 2016, 111. -

본 연구자는 2021학년도 고등학교 1학년 학생들을 대상으로 통합사회 수업을 진행하였다. 통합사회 수업을 진행하면서, 학생들이 아프리카 대륙에 위치한 국가에 대해 생소하게 느끼고 있음을 목격한 바 있다. 학생들은 대체로 유럽이나 아시아, 북아메리카와 남아메리카의 국가의 위치를 잘 알지는 못하였으나, 대체로 해당 대륙에 있는 국가의 이름은 한 번쯤은 다 들어본 듯한 모습이었다. 그러나 대부분의 학생들이 아프리카 대륙의 국가 이름조차도 매우 생경하여 위치는 커녕 이름을 연결하는 것에도 난색을 표하였다. 그뿐만 아니라 필자가 세계지리에 관한 수업 중 사하라 이남 아프리카에 위치한 ‘탄자니아’ 국가를 여행하고 싶다고 언급하자 학생들은 ‘왜요?’라고 반문하며 이해하지 못하거나 부정적인 반응을 보였다.

이와 더불어 본 연구자는 학교 현장에서 사하라 이남 아프리카 지역과 관련된 수업을 할 때면 학생들이 갖는 ‘아프리카’ 대륙에 대한 인식이 저조하고 부정적임을 느껴왔다. 그리고 동시에 중학교 사회와 고등학교 통합사회 수업을 할 때마다 교과서에서 제시되고 있는 아프리카의 국가들이 대체로 부정적이거나 문명화되지 않은 사례로서 제시되고 있다고 느껴졌다. 이에 본 연구자는 학교 현장에서 문제의식으로부터 이 연구를 시작하게 되었다.

## 2. 연구의 필요성과 목적

### 1) 연구의 필요성

세계가 상호교류의 증대를 통해 지구 전체가 하나의 생활권으로 진행되면서 종전에는 무관하게만 여겨지던 세계 각 지역들의 협력과 갈등의 가능성이 증대되어 국가 간의 상호의존성이 심화되고, 전 세계가 하나의 공동체 사회로 되어가고 있다(주재홍, 2005, 1.). 그리고 이러한 흐름은 세계 시민성과 세계 시민의식의 함양을 목적으로 하는 세계시민교육의 등장으로 이어졌다.

세계시민교육은 학생들이 글로벌 사회의 차이를 적극적으로 이해하도록 돕고, 더 나아가 글로벌 쟁점이나 문제들에 적극적으로 참여하여 이를 해결할 수 있는 역량을 기르고자 한다(이경한, 2018, 40.). 그리고 오늘날 세계가 직면한 많은 경제적, 사회적, 환경적 문제는 점점 복잡하게 연결되며 세계시민교육이 이러한 문제에 비판적으로 접근할 것을 요구하고 있다(Andretotti, 2006; Pashby, 2012; 김영현, 2021, 506에서 재인용.). 주류 세계시민교육 담론의 탈역사성에 대한 비판적 논의를 촉발시킨 Andreotti(2010)는 유럽 중심의 근대적 담론에 의해 통치된 우리들은 세계 타자 특히, 비서구 세계에 대해 올바르게 이해할 수 없음을 경고한다(김갑철, 2022, 120.). 이와 같은 변화의 흐름에 따라 등장한 것이 바로 비판적 세계시민교육이다. 비판적 세계시민교육 담론은 세계에서 이루어지고 있는 자본주의적 착취, 인종차별 및 식민주의의 과정 등 겉으로 보기에 호의적이고 정상화된 사고와 행동 패턴에서 작동하는 여러 형태의 억압으로부터의 해방을 추구한다(김영현, 2021, 511.).

세계시민교육의 등장은 대한민국 교육과정에도 영향을 주어 사회교과 내에 세계시민교육 요소를 포함하는 방향으로 나아가게 된다. 세계시민교육의 요소가 처음 등장한 것은 제7차 교육과정부터이며, 현행 교육과정인 2015 개정 교육과정의 인간상<sup>1)</sup>과 핵심역량<sup>2)</sup>에도 우리나라 교육과정이 세계시민교육을 추구하고 있음을

1) 라. 공동체 의식을 가진 세계 시민으로서 배려와 나눔을 실천하는 더불어 사는 사람(교육부, 2015, 1.)

2) 바. 지역·국가·세계 공동체의 구성원에게 요구되는 가치와 태도를 가지고 공동체의 문제 해결에 적극적으로 참여하는 공동체 역량(교육부, 2015, 2.)



잘 보여준다. 이러한 방향은 변화할 2022 개정 교육과정<sup>3)</sup>에서도 계속될 것으로 보인다.

이와 같이 세계시민교육의 요소가 반영된 교육과정은 교과서를 통해 구체화된다. 교과서는 교육과정의 중요한 전달 매체이고 교실에서 가장 영향력 있는 교수·학습 자료로서 학생들이 어떤 대상에 대하여 스테레오타입을 형성하는 데 많은 영향을 미친다(박선미·우선영, 2009, 20). 그리고 교재의 삽화, 내용, 언어적 요소 등 여러 요소가 학습자에게 무의식적으로 특정한 태도, 편향적 가치, 고정관념 등을 심어줄 수 있으므로 교재 집필자들은 교재의 형식적, 내용적 구성에 대해 면밀히 살펴야 할 필요가 있다(박지순·윤원경, 2020, 313.). 특히, 우리나라는 국가 수준의 교육과정을 채택하여, 교과서가 학교 교육에 차지하는 비중이 거의 절대적이라고 할 수 있다(조철기, 2014c, 672). 그뿐만 아니라 Robert(2016)가 “학생들은 학교에서 배우는 지리를 통해 부분적으로 세상을 알아가기 때문에 우리는 세상을 어떻게 재현할 것인지에 대해 주의해야 한다(Roberts, 2016, 126).”는 주장을 밝힌 것을 고려한다면, 교과서가 학습자의 세계 인식에 미치는 영향은 지대하다고 할 수 있다. 이러한 점들을 고려하였을 때, 본 연구자는 교과서가 세계를 어떻게 재현하고 있는지 이해할 필요성이 있다고 판단하였다. 왜냐하면, 결국 학습자의 세계시민성을 함양시키기 위해서는 학습자에게 오늘날 세계 상황을 정확하게 인식시킬 필요성이 있으며, 학생들은 대체로 교과서의 재현된 세계의 모습을 통해 세계의 모습을 알아가기 때문이다.

최근 변화하는 세계시민교육 흐름에 따라 김민성(2013)은 “기존의 지리교과정이나 교과서에서 편견이나 고정관념의 피해를 입은 지역이 어떤 곳인지를 성찰적으로 살펴보는 것은 비판적 세계시민성 교육을 위한 효과적인 활동일 수 있다(김민성, 2013, 61).”라고 하였다. 그리고 한희경(2011)은 “세계 지리를 통해 우리는 한때 지역적 소재와 특수성을 강조함으로써 차이를 가르치려 했지만, 이제는 지역에 구속되지 않는, 그러나 지역성을 저버리도록 강요하지 않는 중첩된 또는

3) 2022 개정 교육과정에서 추구하는 인간상 중 하나로서 “라. 공동체 의식을 바탕으로 다양성을 이해하고 서로 존중하며 세계와 소통하는 민주시민으로서 배려와 나눔, 협력을 실천하는 더불어 사는 사람(교육부, 2022, 5)”이 제시되었으며, 핵심역량으로서 “바. 지역·국가·세계 공동체의 구성원에게 요구되는 개방적·포용적 가치와 태도로 지속 가능한 인류 공동체 발전에 적극적이고 책임감 있게 참여하는 공동체 역량(교육부, 2022, 6)”이 제시되었다.

다변적인 정체성의 함양에 관심을 가져야 한다(한희경, 2011, 126.).”라는 의견을 제시하기도 하였다. 이러한 연구는 우리가 그동안 면밀하게 살펴보지 않았던 지역을 살펴보는 것이 중요하다는 사실을 함의하고 있다.

오늘날 세계화의 흐름 속에서 여전히 사하라 이남 아프리카 지역에 대한 인식은 저조하거나 편견으로 가득 차 있다. 임성택(2003)은 한국 학생들은 흑인에 대하여 비교적 유순하고 열등한 집단으로 인식하고 있음을 분석한 바 있다. 성신제·이희열(2006) 또한 우리나라 고등학생들의 세계공간에 대한 인지도가 “아시아, 유럽, 앵글로아메리카, 오세아니아, 라틴아메리카, 아프리카의 순이었고, 인지도가 가장 높은 아시아(0.365)를 인지도가 가장 낮은 아프리카(0.076)보다 약 4.8배 정도 높게 인지하는 등 대륙별 인지도의 차이가 크게 나타났다”라는 결과를 보여주기도 하였다. 임도경·김창숙(2011)은 대학생들을 대상으로 다문화 인식과 그에 영향을 미치는 선행 요인을 밝히는 연구에서 대학생들이 갖는 집단별 이미지에서 외국인 근로자, 동남아시아인, 흑인, 중국인에 대한 이미지가 부정적임을 분석한 바 있으며, 세이브더칠드런 연구보고서(2014)에 따르면 초점 집단인터뷰에 응한 초등학생부터 직장인까지 모든 응답자들이 아프리카에 대해 자연, 기아, 빈곤, 질병, 전쟁, 죽음, 자연, 위협 등과 같은 부정적인 묘사로 일관하였음을 지적하기도 하였다. 김소순·조철기(2010)는 이와 같은 인식에 영향을 미친 요인에 대하여 “학생들이 서남아시아와 북부아프리카와 중·남부아프리카에 대한 이미지를 형성하는 데 영향을 미친 요인으로서는 교과서가 46%로 가장 높았고, 매스미디어가 36%, 기타 17%로 나타났다(김소순·조철기, 2010, 91.).”라는 사실을 밝히기도 하였다.

과연 오늘날 사하라 이남 아프리카는 사람들이 인식하는 바와 부정적인 모습으로만 존재하고 있을까? 전상용(2019)은 지난 반세기 동안 ‘희망이 없는 대륙’으로 인식했던 아프리카에 대한 국제사회의 ‘희망의 대륙’으로 인식하는 것으로 변화하고 있음을 이야기하며, 이에 따라 “아프리카의 정치, 경제, 문화, 사회, 인종, 종교, 언어 등에 대해 하나의 아프리카 현상으로 규정하려 했던 의도적인 왜곡 또는 간과에 대한 국제 사회의 반성과 더불어서 아프리카 현상에 대해 새로운 해석으로 접근하는 시도가 나타나기 시작했다(전상용, 2019, 1.).”라는 사실을 이야기하였다. 즉, 세계가 변화한 것과 같이 오늘날의 사하라 이남 아프리카 지역

또한 변화하고 있다. 현재는 주로 원자재 수출이 주된 경제 동력이기는 하지만, 2009년 세계에서 가장 빠르게 성장하는 경제 중 네 곳-앙골라, 에티오피아, 르완다, 적도기니(이 중 두 나라는 석유 수출국이 아니다)-이 아프리카 국가였으며 2010년 사하라 이남의 10여 개 나라들이 세계은행이 분류한 중상위-중하위 소득 국가 그룹 안에 들었다는 사실은 주목할 만하다(하름 데 블레이 저·유나영 역, 2015, 475.). 또한, 2000년부터 10여 년간 아프리카 대륙의 경제성장률은 연 5~6%로 세계 평균을 웃돌았으며, 10% 이상의 경제성장률을 보이는 국가도 많이 있었다(김유아, 2021, 47.). 이는 오늘날 사하라 이남 아프리카 지역이 사람들이 인식하는 과거의 모습에 계속 머물러 있지 아니함을 의미한다.

이에 본 연구자는 오늘날 변화하는 세계시민교육의 측면에서 학습자가 부정적이고 낮은 인식을 갖는 사하라 이남 아프리카 지역에 대한 인식 개선 및 제고를 위하여 사하라 이남 아프리카 지역이 교과서에서 어떻게 재현되고 있는지 분석할 필요성이 있다고 판단하였다.

## 2) 연구 목적

본 연구는 탈식민주의(postcolonialism)와 재현(representation)에 대한 이론적 논의를 검토하고, 이를 토대로 2015 개정 교육과정에 따라 제작된 중학교 사회 ①, ② 교과서 지리 영역에서의 사하라 이남 아프리카 지역에 대한 재현 양상을 비판적으로 분석하는 것을 목적으로 한다. 이를 통해 교과서에 재현된 사하라 이남 아프리카 지역의 재현에 대한 문제점을 논함으로써 앞으로의 교과서 개발에 시사점을 제공하고자 한다. 이를 위해 다음 세 가지의 연구내용을 설정하였다.

첫째, 탈식민주의(postcolonialism)와 재현(representation)에 대한 이론적 논의를 검토하고 정리한다.

둘째, 탈식민주의(postcolonialism) 관점에서 중학교 사회 ①, ② 교과서에 재현된 사하라 이남 아프리카 지역의 모습을 분석하기 위한 분석 준거를 제시한다.

셋째, 탈식민주의(postcolonialism) 관점에서 중학교 사회 ①, ② 교과서에서의 사하라 이남 아프리카 지역의 재현 양상을 분석한다.

### 3. 선행연구 검토

선행연구 검토는 네 가지 범주로 나누어 진행하였다. 첫 번째 범주는 본 연구의 이론적 배경인 탈식민주의 이론을 교육에 적용시켜 연구한 경우이다. 김복영(2004)은 탈식민주의 이론이 종속이론과 세계화 이론을 보완할 이론으로서 앞으로 한국 교육에 있어 “탈식민주의 이론에 입각한 전략적인 대항담론을 만들어 내야 한다(김복영, 2004, 51).”는 견해를 밝혔다. 김영천·주재홍(2009)은 ‘의미와 재현의 불가능성, 절대적 지식과 진리의 거부, 차이, 해체, 리좀’ 5가지의 포스트모더니즘 핵심 개념을 도출하고, 이를 토대로 우리나라 교육과정 연구 분야에서 연구되어야 할 탐구주제(영역) 4가지를 개념화하였다. 주재홍·김영천(2010a)은 ‘Cleo Cherryholmes, William Doll, Henry Giroux, Patti Lather, Patrick Slatter’ 5명 학자의 이론을 검토하고, 이들의 이론이 한국 교육과정 연구와 개발에 주는 시사점을 제안하였다. 허창수(2011)는 탈식민주의의 이론 및 방법론, 교육 실행적 측면에 대해 살펴보고, 이를 토대로 탈식민주의 이론과 실천 간 상호작용의 중요성을 주장하였다. 홍원표(2010)는 탈식민주의 이론을 중심으로 탈식민적 교육과정 연구의 방향과 가능성을 살펴보고, 탈식민주의와 다문화 교육의 접목 가능성에 주목하였다. 이러한 흐름 속에서 주재홍·김영천(2010b)은 탈식민주의 관점에서의 국제이해교육을, 민가영(2010)은 탈식민주의 관점에서의 다문화 교육을 살펴보고, 이를 토대로 각각의 교육을 개선할 시사점을 제공하였다. 이후 주재홍(2016)은 파농(Fanon)과 스피박(Spivak), 사이드(Said)의 이론을 검토하고, 탈식민주의 이론으로부터 얻을 수 있는 방법적 실천 아이디어로서 ‘비서구적/국지적 연구주체의 탐색, 토착적인 지식의 이론화, 탈서구적인 방법적 지식의 규명, 서구의 질적 연구 타당도 범주의 재영토화’ 4가지를 제시하였다. 이상의 연구내용이 탈식민주의 이론의 관점에서의 바라보는 교육에 관한 연구였다면, 해당 이론을 토대로 교과서를 분석한 연구도 진행되었다. 김아영(2009)은 Fairclough의 비판적 담화분석 중 텍스트 분석의 방법을 사용하여 중학교 도덕과와 사회과 교과서의 내용을 분석하였다. 그리고 이를 토대로 교과서에 내재된 세계관을 탈식민주의적 관점에서 해석한 후, 세계에 대한 정보와 지식을 재구성할 필요성을 제기하였다.

그리고 이후 김아영(2010)은 고등학교 세계지리 교과서를 탈식민주의 관점에서 분석하여 그 문제점을 지적하고, 이를 토대로 세계지리 수업과 교과서 집필에 대한 제안을 제시하였다. 박지연(2012)은 고등학교 세계지리 교과서의 중남부 아프리카 단원과 2007 개정 중1 사회 교과서의 아프리카 내용을 분석한 후, 기존 교과서가 중남부 아프리카에 대하여 식민주의 관점에 의해 서술되고 있음과 편향적 내용 지식의 문제점이 있음을 제시한다. 그리고 최현주(2008)는 탈식민주의 관점에서 문학교육을 검토하고, 이를 토대로 학생들의 고정관념을 깨뜨리고 새로운 열린 정체성을 모색할 수 있도록 하는 교수-학습 방법의 필요성을 주장하였다.

앞에서 언급된 탈식민주의 이론 중 가장 대표적이고 유명한 이론은 에드워드 W. 사이드가 제시한 오리엔탈리즘이다. 그리고 이러한 이론을 토대로 교과서를 분석한 한국 학자로 주재홍이 있다. 주재홍(2005)은 제7차 교육과정 중학교 사회과 교과서 서양사 영역에서의 오리엔탈리즘 재현 양상을 분석하였으며, 이후 주재홍(2006)은 제7차 교육과정 중학교 사회 교과서의 서양사 영역을 클라우스 크리펜돌프(Klaus Krippendorf)의 내용 분석 방법을 사용하여 세계사 교육과정의 내용 체계와 교과서를 분석하여 교과서 속의 오리엔탈리즘 재현 양상을 제시하였다. 이후 주재홍(2007)은 사실적 오류(factual errors), 내용의 누락(omission), 고정관념(stereotype), 왜곡(distortion), 오해(misinterpretation) 5가지 준거를 토대로 중·고등학교 세계사에서 교과서 속의 주류 담론이 이슬람을 어떻게 재현하고 있는지 여부를 분석하였다. 그리고 이를 토대로 이슬람의 종교와 문화의 특수성과 다양성들을 단순화시키고, 그들의 문화를 시대적 역사적 맥락을 고려하지 않고 서구중심적 시각으로 서술하고 있음을 지적하며, 세계사 교과서 속 주류 담론의 한계를 밝힌 바 있다. 이에 그치지 않고 주재홍(2008)은 왜곡, 생략, 교묘한 차별, 강조, 숨겨진 가정을 준거로 세계사 교과서 내 인도의 재현 양상을 탈식민주의 관점에서 검토하였다. 이를 토대로 인도와 관련된 내용에 대한 재해석과 더불어 새로운 묘사의 필요성을 제기하였다. 해당 연구에 영향을 받아, 이후 라영숙(2017)은 교수요목시기부터 2009 개정 교육과정까지의 중학교 사회 교과서 지리 영역에 재현된 이슬람 지역을 검토하였다. 그리고 이를 토대로 교육과정과 교과서에 내재된 식민 담론을 비판적으로 분석하였다. 오리엔탈리즘 관점에서의 교

과서 분석 연구의 흐름은 다른 교과에서도 이어진다. 기진호(2006)는 초등학교 미술 교과서에 나타난 오리엔탈리즘을, 조현진(2011)은 셰익스피어의 오델로(Othello) 속에 재현된 오리엔탈리즘을 분석하여 각각 미술교육과 영어교육에 시사점을 주었다.

두 번째 범주는 재현 이론을 교육에 적용한 경우이다. 재현 이론을 교육에 적용한 연구의 경우는 대체로 교과서에 등장하는 지역, 성, 이주민, 담론 등의 재현 양상을 분석하였다. 그중 교과서의 지역 서술 분석을 통한 지역의 재현 양상을 분석한 연구가 주를 이루었다. 박선미·우선영(2009)은 제7차 고등학교 사회 교과서 중 일반사회 영역에서 나타난 국가별 고정관념을 분석하여, 상대적으로 교과서에서 적은 비중으로 서술되는 남아메리카, 동남아시아, 남부아시아, 서남아시아, 동유럽, 아프리카의 국가들에 관한 서술이 해당 대륙에 대한 부정적인 고정관념을 강화하고 있음을 지적하였다. 이후, 해당 연구에서 더 나아가 우선영(2009)은 고등학교 6, 7차 사회 교과서에 나타난 세계 여러 나라의 이미지를 분석한 후, 이를 비교한다. 그리고 이를 통해 우선영(2009)은 다문화 관점에서 향후 교과서에 기술할 국가별 내용의 신중한 채택과 더불어 사례 선정에 있어서 중립적 입장을 취할 필요성이 있음을 주장하였다. 김갑철(2016)은 2009 개정 지리교육과정 및 개정 중학교 사회 교과서의 지리 영역에 재현된 세계시민성 담론을 분석하여 내재된 세계 ‘타자’에 대한 재현 전략으로서 ‘전체화된 전략-이분법적 세계, 선형적 시간과 온정주의적 시선’이 있음을 지적하고, 이를 토대로 교육과정과 교과서에서 신자유주의적 세계시민성 논리가 지배적임을 밝혀냈다. 또한, 김갑철(2019)은 영국 지리교육과정에 중동지역의 지역 서술을 통해 중동지역이 타자화(othering)되어 재현되고 있음을 분석하였다. 그리고 이를 바탕으로 앞으로의 지역 지리 교육과정 개발은 지역의 복잡, 다양한 차이를 공평하고 정의롭게 다뤄야 하며 기존의 흐름에서 벗어나 새로운 타자들의 도래를 민주적으로 허용할 해체적 전략이 필요하다는 시사점을 제안하였다. 손기화(2010)는 중학교 사회 교과서에서의 동남 및 남부아시아의 재현에서 나타난 편견과 오류를 분석하였으며, 김이재(2021)는 초등 사회과 교과서의 서술 내용 분석을 통해 동남아시아 지역의 재현 양상을 분석하기도 하였다. 그리고 조철기(2012)는 재현 과정에서 발생하는 왜곡, 편견, 고정관념의 원천을 밝히고, 교과서에 재현되는 인간과 장소가 어떻



게, 어떤 의도로, 누구에 의해 재현되는지 비판적으로 검토할 필요성을 이야기하였다.

일부 연구의 경우는 교과서에 등장한 인물의 재현 양상을 분석하기도 하였다. 설규주(2013)는 교과서 속 사회적 소수자에 대한 재현 양상을 분석하여 사회적 소수자들을 둘러싼 고정관념 양상을 제시하였으며, 조철기(2014a)는 지리 교과서에 묘사된 어린이와 청소년의 재현 양상을 분석하였다. 또한, 김하나(2017)는 성차별주의(Sexism) 관점에서 중학교 사회① 교과서 지리 영역에 재현된 인물들의 모습을 분석하여 사회 교과서에서의 성차별적인 재현 양상의 문제점을 지적하였으며, 류영희(2022)는 다문화 교육의 관점에서 초등교과서에 재현된 이주민들의 모습을 분석하여 교과서 속 타자화된 이주민들의 묘사에 문제가 있음을 제기하였다. 그리고 박지훈·유종렬(2018)은 중학교 사회 교과서에 실린 ‘원주민’에 대한 재현 양상을 분석하여 ‘원주민’이라는 용어의 오리엔탈리즘적 요소가 담겨 있음을 제기하고, 이를 토대로 ‘원주민’이라는 용어 대신 ‘선주민’이라는 용어로 대체할 필요성을 주장하였다.

이외에도 임성택(2003)은 외국인에 대한 한국 학생들의 고정관념을 분석하고 학생들의 외국인에 대한 인식 수준을 보여주었으며, 이현선(2012)은 교육과정 시기별 서술 내용을 토대로 역사적 타자 재현 방식에 문제를 제기하고, 다양한 역사적 주체들의 입체적인 재현과 균형적인 시각의 필요성을 이야기하였다. 또한, 이병준·김경미(2019)는 기존 예술과 역사에서의 재현 이론을 검토하고, 이를 교육학적 관점으로 살펴봄으로써 재현의 교육적 가치를 새롭게 주목할 필요가 있음을 밝히기도 하였다.

세 번째 범주는 교육과 관련한 논문 중 사하라 이남 아프리카를 대상으로 연구한 경우이다. 김소순·조철기(2010)는 중학교 사회 교과서의 서남아시아 및 아프리카 단원에서 나타나는 이데올로기와 편견을 분석하였으며, 김다원·한건수(2012)는 초·중학교 사회 교과서에 묘사된 아프리카 지역의 재현 양상을 도출하였다. 그리고 라영숙(2014)은 미군정기(교수요목기) 중학교 세계 지리 교과서에 나타난 아프리카에 대한 인식과 이미지를 『먼나라 지리』 교과서를 중심으로 분석하여, 아프리카가 열등하고 무능하게 재현되고 있음을 지적하였다. 그뿐만 아니라 김민성(2013)은 비판적 세계시민성 관점에서 르완다를 사례로 지리 교과

서의 재구성 전략에 대해 제시하였으며, 조성욱(2018)은 아프리카에 대한 부정적 인식을 객관적 인식으로 전환하는 접근 방법에 대해 논의하였다.

네 번째 범주는 사회과 교과서를 분석하여 연구한 경우이다. 세계화의 흐름에 힘입어 세계시민교육, 국제이해교육, 다문화교육의 관점을 적용하여 다양한 연구가 이루어졌다. 노혜정(2008)은 세계시민교육의 관점에서 미국 세계 지리 교과서 속의 ‘한국’을 중심으로 분석하여 미국 세계 지리 교과서의 제국주의적이고 미국 중심적인 관점을 보여주고, 세계적 관점과 탈식민주의적 관점에서 교과서를 바라볼 필요가 있음을 이야기하였다. 김정수(2014)는 다문화 교육의 관점에서 세계 지리 교과서를 분석하여 아시아 국가의 문화적 다양성과 이미지를 분석하였으며, 정상희(2019) 또한 다문화 교육 측면에서 2015 개정 중학교 사회①, ② 교과서를 분석한 후, 다문화 교육 관점에서 교과서 개선의 필요성을 주장함과 동시에 이를 통해 체계적인 다문화 교육이 이루어질 수 있도록 해야 함을 말하였다. 이경한(2010)은 국제이해교육 측면에서 중학교 1학년 사회 교과서의 서술구조와 내용 분석을 진행한 후, 상호주의에 입각한 내용 서술의 필요성을 주장한다. 이후 이경한(2018)은 세계시민교육의 신자유주의적 관점과 비판적 관점으로 세계 지리와 여행 지리 과목을 분석하여 신자유주의적 관점과 비판적 관점을 균형 있게 다룰 필요성이 있음을 제시하였다. 오수민(2021)은 세계시민교육의 관점에서 2015 개정 중학교 사회과 교육과정과 교과서를 분석하여, 교육과정과 교과서상에서의 세계시민교육 내용의 비중과 성취기준 학습 요소의 교과서 내용, 교수학습 방법 비중을 분석하였다.

그리고 최근에는 교과서에 실린 사진, 삽화 등을 대상으로 하는 연구가 이루어지고 있다. 유현재(2013)는 2009 개정 교육과정 고등학교 세계사 교과서의 이슬람 단원의 삽화 자료를 ‘사실적 오류, 내용의 누락, 고정관념, 왜곡, 오해’ 등을 분석 준거로 해당 지역의 재현 양상을 분석하였다. 한준호(2020)는 로즈(G. Rose)의 방법론에 근거하여 2015 개정 교육과정에 따른 고등학교 한국 지리 및 세계 지리 교과서의 사진을 분석한 후, 이를 토대로 지리 교과서에 수록된 사진의 비판적 재검토의 필요성을 제기하였다. 그리고 홍영란(2023)은 세계시민교육 관점에서 고등학교 세계 지리 교과서의 수록된 사진을 세계시민교육의 세부 관점에 따라 분석한 후, 세계 지리 교과서 집필 시 세계시민교육의 다양한 관점을



반영한 사진 수록이 필요함을 주장하였다.

이외에도 마미화(2005)는 사회과 교육과정 교과서의 서술 내용 분석을 통해 세계화에 대한 관점과 세계화 담론에 대하여 검토하였다. 엄화진(2008)은 제7차와 2007년 개정 교육과정 비교 연구를 통해 중학교 문화 지리 영역의 주제 변화와 내용 요소에 대하여 분석하였으며, 이동민(2016)은 초등 사회과의 세계 지리 영역에서 다중 스케일적 접근의 지리 교육적 의의와 그 가능성을 연구하였다. 그리고 손명철(2016)은 세계 지리 수업에서 내러티브 텍스트인 여행기를 활용함으로써 지역에 대한 맥락적 이해를 통한 편견을 감소시키고 정의적 영역을 보완할 수 있음을 주장하였다.

이상의 선행연구 중 중학교 사회과 교과서를 대상으로 이루어진 연구는 다문화교육, 국제이해교육, 세계시민교육 등 다양한 관점에서 이루어졌다. 그뿐만 아니라 이외에도 사진, 삽화, 내용 요소, 탐구 활동 등 사회 교과서 내 텍스트 이외 다양한 소재가 대상이 되어 연구가 이루어졌음을 확인할 수 있다. 특히, 본 연구의 이론적 배경이 되는 탈식민주의 관점의 경우, 교육학 연구뿐만 아니라 역사, 지리, 영어, 미술 등 교과 교육론에서도 진행되고 있었다. 그리고 재현이 관점을 토대로 이루어진 교과서 연구의 경우, 세계 지역에 대한 재현 양상 연구와 더불어 최근에는 이주민, 성, 담론 등 다양한 소재로서 연구가 진행되고 있었다. 그리고 세계 지역에 대한 재현 양상을 논한 연구의 경우 대부분 오리엔탈리즘을 이론적 배경으로 연구가 진행되고 있었다.

그러나 세계 지역에 대한 재현 양상에 대한 연구들의 경우, 대부분 연구 대상이 현행 2015 개정 교육과정 이전 교육과정 및 교과서들을 대상으로 이루어진 연구에 그치고 있었으며, 사하라 이남 아프리카 지역의 재현 양상을 분석한 연구 또한 많지 않았다. 특히, 2022 개정 교육과정이 고시된 현재까지도 2015 개정 교육과정과 그에 따라 제작된 중학교 사회 1, 2 지리 영역의 사하라 이남 아프리카 지역에 대한 재현 양상 연구는 이루어지지 않고 있었다.

## II. 이론적 배경

### 1. 탈식민주의(postcolonialism)

#### 1) 탈식민주의(postcolonialism)의 개념

한국에서 ‘탈식민(post-colonial)’이란 용어는 ‘반식민’, ‘후기 식민’, ‘포스트 식민’, ‘탈식민’, 그리고 ‘포스트콜로니얼’ 등 매우 다양하게 표기되었다(김상률, 2006, 14.). 탈식민주의의 ‘탈(post)’이란 접두어는 ‘~이후에서는 오는(coming after)’ 것이란 시간적 의미와 함께 ‘~를 넘어서는(going beyond)’ 극복이란 의미를 동시에 지닌다(박종성, 2006, 7.). 이때, 식민주의 ‘이후’를 강조할 경우 ‘신식민주의(neocolonialism)’의 의미를 떠먼저 식민지 유산의 견재를 의미하는 개념으로 이해되고, 식민주의 ‘너머’를 강조할 경우 지금 현실에 대한 비판적·실천적 지향성을 강조하게 된다(김경섭, 2008, 107.). 이러한 탈식민주의의 성격은 학자들에 따라 그 견해가 상이하다. 이영욱이 번역한 ‘포스트식민주의’는 ‘post’가 식민 이후의 복합적인 정황을 의미하여 그 자체로 중립적인 성격을 가지나, 이경원이 번역한 ‘탈식민주의’는 ‘post’가 ‘제3세계의 저항’을 의미하여 적극적 성격을 갖는다.

탈식민주의에 대한 영문 표기에는 ‘postcolonialism’과 ‘decolonialism’이 있다. ‘postcolonialism’으로 표기하는 탈식민주의의 대표적 주창자는 호미 바바(Homi K. Bhabha), 가야트리 차크라보르티 스피박(Gayatri Chakravorty Spivak), 에드워드 사이드(Edward W. Said)가 있으며, 이들은 근대성의 대안을 모색한다. 이와 달리 ‘decolonialism’으로서의 탈식민주의 주창자로서는 월터 미놀로(Walter D. Mignolo), 아니발 키하노(Anibal Quijano), 엔리케 두셀(Erique Dussel)이 있으며, 이들은 대안적 근대성을 모색한다. 이에 본 연구에서 바라보는 탈식민주의는 적극적 성격을 가지면서 근대성의 대안을 모색하는 ‘postcolonialism’을 의미하는 탈식민주의(postcolonialism)의 이론을 살펴보고자 한다. 또한, 본 연구에서는 해당 개념을 탈식민주의(postcolonialism)로 표기하고자 한다.

‘탈식민’이란 지구상에 존재한 모든 형식의 식민주의가 시작한 시점 이후의 억압, 영향, 흔적 등을 포착하여 식민주의의 부정적 유산을 청산하고 극복하려는 담론적 실천이다(주재홍, 2016, 4). 그리고 탈식민주의는 역사적·정치적인 과거 식민주의뿐만 아니라 오늘날에도 여전히 존재하는 제국주의적 권력의 정치적, 경제적, 문화적 상징적 정신적 억압에 저항하고 그것을 극복하고자 하는 역사의식의 현재성을 담아내고 있다(김상률, 2006, 14). 즉, 식민주의는 지배담론이며, 탈식민주의는 이에 대한 저항 담론이 된다. 과거 식민주의는 식민지배자가 피식민지배자를 지배하는 것을 정당화시키어, 피식민지배자가 스스로의 열등한 지위를 의심 없이 수용하도록 함으로써 피식민지배자의 의식을 식민화하였다. 그 결과, 피식민지배자들은 자신들의 정치적 주권을 잃고, 경제적 수탈과 착취를 당하며, 언어와 문화, 그리고 전통을 상실하게 된다.

이러한 탈식민주의는 식민주의의 비판과 극복을 위한 담론적 실천으로서 서구 식민주의의 유산을 청산하여 “정신의 탈식민화”(Ngugi, 1986)를 지향한다(주재홍, 2016, 7). 이러한 탈식민주의에 대하여 박종성(2006)은 탈식민주의의 목적이 “억압과 착취를 낳는 지배 이데올로기를 해체 혹은 전복시키는 것(박종성, 2006, 7.)”에 있다고 하였다. 그리고 이를 위해 식민화를 지지하는 인종차별의 부당성을 알리고 지배권력의 횡포에 제동을 걸어 종주국과 식민국 사이에 발생하는 여러 형태의 불평등을 해소하고자 한다(박종성, 2006, 7.). 이에 탈식민주의는 제국주의의 권위와 우월성을 담은 텍스트에 대항하기 위하여 텍스트를 다시 써서 과거의 것을 해체시키고 다시 읽고 재구성함으로써 지배자/서구의 텍스트를 비판하고 동시에 피지배자와 제3세계의 목소리를 복원하는 것을 목적으로 한다(주재홍, 2016, 7.). 이를 위해 탈식민주의는 서구중심적 체제에서 사회경제적 착취와 문화 연구의 대상으로 전락한 비서구 타자들의 세계 인식과 해방의 전략을 탐구한다(주재홍, 2016, 8.).

## 2) 탈식민주의(postcolonialism) 이론가들

### (1) 호미 바바(Homi K. Bhabha)

호미 바바는 식민주의적 권력구조의 차별을 연결하는 담론을 식민담론이라 칭하며, 질 들뢰즈(Gilles Deleuze), 미셸 푸코(Michel Foucault), 자크 데리다(Jacques Derrida) 같은 철학자들의 탈구조주의적 방식을 식민지배 연구에 적용시켜 식민지배 담론분석(colonial discourse analysis)을 만들어 낸다(데이비드 허다트 저·조만성 역, 2006, 24-25; 홍하운, 2023, 6에서 재인용.). 대부분의 탈식민주의론가들이 ‘지배와 피지배’라는 이분법적 대립 구조하에서 그들의 논지를 전개하는 반면, 바바는 그의 저서인 『문화의 위치』에서 강자가 약자를 지배하려는 구조와 의도 자체가 이미 지배가 지배함이 아니고, 피지배가 지배받음이 아니라 모순적이면서도 상호간접적이고 영향적인 혼종의 공간으로 양자를 몰아넣는다고 말하고 있다(윤재호, 2016, 8.). 그리고 해당 주장이 전개되는 과정에서 양가성(ambivalence), 흉내내기(mimicry)<sup>4)</sup>, 혼종성(hybridity)<sup>5)</sup> 3가지의 핵심 개념이 제시된다.

먼저, 바바가 제시한 “‘양가성’ 개념은 식민지배자가 피식민지인 앞에서 지배 욕망과 더불어 폭동이나 체제전복에 대한 두려움을 느낀다는 것(박종성, 2006, 57-58; 임보람, 2007, 15에서 재인용.)”을 의미한다. 이처럼 바바는 식민 담론의 대상이 양가적 성격을 갖고 있음을 말한다. 양가성이라는 개념은 프로이트에게서 가져온 개념으로서 바바는 이를 통해 ‘식민 담론의 양가성과 주체와 타자 간의 차이와 욕망에 대해 이야기한다(홍하운, 2023, 8.)’.

그리고 바바는 식민지인의 ‘흉내내기(mimicry)’가 저항 혹은 전복의 가능성을 지닌다고 본다(박종성, 2006, 59.). “‘흉내내기(mimicry)’는 일종의 조롱이자 저항이고 동시에 지배자에 대한 위협으로서 피지배자와 지배자 사이에 발생하는 식민지배 권력의 전복을 꾀하는 것(호미 바바, 2012: 홍하운, 2023, 9.)”을 말한다. 바바는 이러한 흉내내기(mimicry)라는 행위 속에 저항의 의미가 담겨 있다고 이야기하였다. 즉, 바바에게 ‘흉내내기’, 즉 모방은 지배층의 지배야욕에 의한 피지

4) ‘모방’으로 번역하기도 한다.

5) ‘잡종’으로 번역하기도 한다.

배층의 필연적 혼종의 과정(윤재호, 2016, 12.)인 것이다.

바바의 경우, ‘혼종성(hybridity)’을 문화의 본질로 바라보았다. ‘혼종성’은 바바의 이론에서 가장 중요한 개념으로 제국주의 실천에 복무한 식민주의를 배제한 서구중심적 사유체계의 기저를 이루는 본질주의, 즉 특정의 문화, 인종적·종족적 범주 혹은 정체성 내에 실제적인 본질이 있다고 보는 사유를 전환시키는 패러다임으로 기능한다(하정민, 2017, 12.). 바바의 주장에 따르면, 종주국은 식민국을 지배하기 위해 피식민지인들이 종주국민을 모방하도록 요구하면서 차별화 전략을 통해 자신들의 우월성을 인식시켜 지배의 정당성을 확보한다(박종성, 2006, 58.). 그 결과, 따라하기와 구별짓기라는 양가적 욕망이 작동함으로써 피지배자는 ‘잡종’이 된다(박종성, 2006, 58.). 이는 지배와 피지배의 관계가 일방적이지도 않고, 또한 피지배자가 반드시 수동적인 위치에 머무른 것도 아니라는 점을 보여주고 있다(홍원표, 2010, 54.). 즉, 바바의 이론에서 혼종성이란 일종의 문화적 잡종으로서 차이를 바탕으로 하나의 동일성으로 사라져 버리는 것이 아니라 서로 끊임없이 영향을 주고 영향을 받는 연속적인 과정이자 상호간섭적인 열린 공간(윤재호, 2016, 15.)인 것이다.

이를 정리하면, 라캉의 정신분석학과 데리다의 해체이론의 틀을 특히 많이 차용하는 바바는 사이드가 개진한 동양과 서양 또는 식민지배자와 피지배자라는 이분법적인 차이를 집요하게 파고들어, 식민지배자와 피지배자가 양극단으로 상반되게 존재하는 것이 아니라, 서로 혼용될 수밖에 없다는 불가피성을 주장한다(임보람, 2007, 14.). 그러나 양가성, 혼종성의 개념으로 설명되는 바바의 식민담론은 “다른 권위의 형식과는 달리 자아와 타자 또는 자체 문화와 외래 문화를 구별하여 차별한 것이 아니라, 자아와 그것의 분신, 즉 ‘어머니 문화와 그것의 사생아’를 구별하여 차별한다고 주장(피터 차일즈·패트릭 윌리엄스 저 · 김문화 역, 2004, 277.)”함에 따라 다른 탈식민주의자로부터의 비판을 받는다.

## (2) 가야트리 차크라보르티 스피박(Gayatri Chakravorty Spivak)

가야트리 차크라보르티 스피박(Gayatri Chakravorty Spivak)은 ‘Subaltern(서발턴 또는 하위 주체, 하위계층)이라는 용어를 사용하여 서구 담론의 허구성을 분석하였다. 여기서 서발턴이란 지배계층의 헤게모니에 종속되거나 접근을 부인당한 그룹을 의미한다(박종성, 2006, 61.). 스피박에 따르면 하위주체는 ‘말할 수 없다’는 것이 특징이다(박치완, 2015, 191.). 이는 지배체제 내에서 서발턴의 목소리를 담아낼 수 있는 담론 장치가 없다는 것을 의미한다(장민희, 2021, 63.). Spivak은 피식민 집단의 다양성을 드러냄으로써 이행 대립적 사고를 넘어서고자 한다(홍원표, 2010, 54.).

특히, 스피박은 서발턴(하위주체) 중 여성 하위주체에 주목하였다. 스피박은 “하위주체를 억압과 예측상태로부터 해방시키는 것으로, 하위주체를 위해 이들을 재현하거나 묘사하는 대신에, 이들에게 ‘말을 걸어’ 스스로 목소리를 낼 수 있는 전략(박종성, 2006, 61.)”을 택하는 것을 지향하였다. 즉, 그녀는 영국의 제국주의와 인도의 가부장제로부터 이중적인 억압당하는 인도 여성들의 침묵을 통해, 이들을 단순히 대변하기보다는 제3세계 여성들이 스스로 자신들의 목소리를 이야기할 수 있는 환경을 조성하고자 노력하게 된다.

이러한 스피박의 ‘하위주체’에 대한 연구는 재현(representation)과 재현가능성(representability)이라는 친숙하면서도 까다로운 문제의 영역으로 이끌게 되는데, 이때의 하위 주체성이라는 복합적 관념은 탈식민주의 연구와 연계된다(릴라 간디 저·이영옥 역, 2000, 14; 홍하운, 2023, 10에서 재인용.). 스피박이 제시한 하위주체에 대한 논의에 대하여 박치완(2015)은 “스피박의 하위주체 논의는 단순히 ‘과거의 인도’에만 국한된 문제가 아니다(박치완, 2015, 204.)”라고 주장하기도 하였다. 즉, 스피박은 인도의 종교적 의식, 계급구성, 가부장제, 민족주의에 제국주의 담론이 겹쳐지는 역사적 담론화 과정을 문제 삼는 그 과정에서 여성 하위주체의 목소리가 왜곡됨을 반문하며 ‘말걸기’ 개념을 통해 저항하고자 했던(태혜숙, 2001, 117-118; 홍하운, 2023, 12에서 재인용.) 것이라고 할 수 있다.

### (3) 에드워드 W. 사이드

에드워드 W. 사이드의 오리엔탈리즘은 푸코의 권력 담론을 발판으로 등장하였다. 사이드는 한 국가 내에서 권력이 작동하는 방식을 동양과 서양 사이의 권력 작동방식에 적용했다(박종성, 2006, 53.). 그리고 자신의 저서를 통해 ‘지적 폭력’ 또는 ‘학살’이라 표현을 사용하여 유럽의 동양 재현 행위를 비판한다.

『오리엔탈리즘』(1978) 이전의 ‘오리엔탈리즘’의 사전적 정의는 동양관, 동양풍, 동양주의, 동양학 등과 같이 서양과 구분되어 있는 동양의 사회·문화·제도 등과 같은 것을 의미했다(홍하운, 2023, 15.). 사이드는 오리엔탈리즘을 ‘동양과 서양이라는 인식론적 구별에 근거한 사고방식’이자, ‘동양을 지배하고 재구성하며 억압하기 위한 서양의 제도 및 스타일’로 정의 내린다(황정현, 2012, 9.). 즉, 오리엔탈리즘이란 17세기 이후 지금까지 서구인들이 자기 밖의 ‘타자’를 대하고 지배해 온 서구중심주의적 태도를 총칭하는 것이라고 할 수 있다(조철기, 2012, 199.).

오리엔탈리즘에서 묘사된 동양의 모습은 미개하고 야만적이며, 비위생적이다. 또한, 서양과 대조되어 ‘동양의 이미지는 변화가 없고, 정체적이고, 획일적이며, 자기 스스로를 대변할 능력이 없는 열등한 타자이다(황정현, 2012, 10.)’. 즉, 오리엔탈리즘은 열기와 먼지, 와글거리는 시장, 테러리스트, 고급 매춘부, 아시아적 전체군주, 어린애와 유사한 원주민, 신비적인 동양 같은, 동양인과 동양에 관한 전형적인 유형들을 체계적으로 생산하는 지점에서 하나의 담론이 된다(주재홍, 2005, 37.). 그리고 그 내면에는 서양이 갖는 동양에 대한 편견과 서양의 우월주의, 인종차별적인 왜곡이 담겨 있었다. 이러한 담론은 곧 전 세계를 대상으로 서구 세계의 지배력을 확립하기 위한 제국주의를 정당화하는 논리로 이어진다. 제2차 세계대전 후 식민지 국가들이 독립한 후에도 변하지 않고 지속되어 왔던 이 개념은 1970년대 말경에 오리엔탈리스트의 학문 및 동양 국가들과 관련된 예술적 스타일 뿐 아니라, ‘동양과 서양 사이의 존재론적이지도 인식론적 차이에 근거한 하나의 사고방식’, ‘흑인, 팔레스타인, 아랍인, 여성 등 기타 권리를 박탈당한 그룹 및 사람들의 종속을 정당화하는 이데올로기’로 확장(조현진, 2011, 5.)되었으며, 마침내는 세계 자본주의 체제 내에서 중심부의 지배 논리를 뒷받침하는 헤게모니(조대현, 1998, 157; 임보람, 2007, 35에서 재인용.)로 발전하게 된다.

Said는 궁극적으로 서양에서의 동양에 대한 지식이 형성되는 과정에 관한 분



석을 통해서 단순히 서양의 동양에 대한 지식이 왜곡되어 있다는 사실 자체를 비판하고 있는 것이 아니라, 서양의 정체성이 동양을 타자(the other)로 규정하는 방식에 의하여 이루어진 지식 체계임을 보여준다(주재홍, 2016, 6.). 그리고 이를 통해 동양과 서양, 그리고 서구와 비서구를 나누는 이행 대립을 드러내고자 하였다.

Said에 의하면, 오리엔탈리즘적 인식 체계는 표면화되고 문제시되기보다 당연하고 자연스러운 것으로 은폐되는 경향이 있다(홍원표, 2010, 52.). 그 결과, 오리엔탈리즘의 재생산·재강화는 광고뿐만 아니라 우리의 근대화에 수반하여 소개된 학교 교육, 교과서, 학문, 방송, 영화, 드라마 등이 가져온 문화적 효과를 통해 모든 영역에서 총체적으로 이루어졌다(주재홍, 2005, 61.). 이러한 사실은 이후 주재홍(2005)이 오리엔탈리즘으로서 ‘당연시된 서구의 지식’이 해방 이후 우리의 교육을 통해 어떻게 재생산되고 있는지에 주목한 것과 같이 교육 분야에서 오리엔탈리즘을 주목하는 이유라고 할 수 있다.



## 2. 재현(representation)

### 1) 재현(representation)의 개념

재현의 어원은 ‘다시(re-) 현전케하는 것(praesentatio)’으로 무엇인가를 있는 그대로 나타내는 것이 아니라 선택적 재구성으로서 ‘다시-드러냄’이다(이병준, 김경미, 2019, 164.). 즉, 재현은 사회적 맥락 속에서 현실을 지각하는 방식에 관한 것이며 ‘보는 것’과 ‘아는 것’ 사이에서 이루어진다(이병준, 2019, 164.).

재현은 “우리의 사고방식과 관련”(Taylor, 2004, 2; Roberts 저·이종원 역, 2016, 111에서 재인용.) 있으며 우리의 사고방식은 문화에 의해 그리고 위치성을 통해 형성된다(Roberts 저·이종원 역, 2016, 111.). 그리고 재현은 명시적 기능인 대상 또는 원본의 재현을 결코 약속대로 수행할 수 없다(강내희, 2000, 36.). 오늘날 지배적인 사회적 활동들과 실천들에는 재현의 다양한 형태들이 스며들어 있으며(강내희, 2000, 18.), 지배 문화의 재현은 특정 시선과 시각을 담게 마련이다(류현종, 2005, 99.). 그 결과 재현체계는 특정한 사회적 세력들, 즉 부르주아, 남성, 이성애, 전문가, “서구”, 근대론자 집단 또는 세력에 의해 장악되고 있다는 것은 한편으로 보면 소수자들의 “진짜” 모습이 왜곡되는 체계가 작동되고 있다(강내희, 2000, 36.). 즉, 재현은 필연적으로 왜곡을 동반할 수밖에 없다.

### 2) 교육에서의 재현(representation)

교육에서의 재현은 세상을 바라보는 관점을 제시하고 형성하는 과정이며 삶을 재구성하는 방법이므로 중요한 의미를 갖는 교육학적 행위라고 할 수 있을 것이다(이병준, 2019, 176.). 특히, 교육과정은 그 자체로 재현이다(류현종, 2005, 100.).

그리고 교과서는 이러한 교육과정의 대표적인 재현물이다. 교과서는 단순히 ‘사실’의 ‘전달체계’가 아니다(류현종, 2005, 100.). 교과서는 정치적, 경제적, 문화적 활동, 투쟁, 타협의 산물이다(Apple, 1993, 113; 류현종, 2005, 100에서 재인용.). 주재홍(2007)은 애플(Michael Apple)의 책 「Ideology and Curriculum」(1979)과 애니언(Jean Anyon)의 논문 「Ideology and United States History Textbooks」(1979)의 공통점으로서 “교과 내용이 특수한 집단의 이익을 반영하

기 위해 지배적인 이데올로기적 가정들이 학습된다는 점을 밝혀냈다(주재홍, 2007, 174.).”라고 이야기한 바 있다. 길버트(Gilbert, 1984, 178.)에 의하면, 교과서는 특별한 기득권이 사회적, 정치적 이데올로기를 반영하고 있기 때문에 불균형적으로 내용이 선정되며, 그로 인해 내용의 왜곡을 동반할 수 밖에 없다(조철기, 2012, 203.). “최근의 교과서 분석을 통해서도 지배집단이나 계급이 교과서의 특정한 내용을 ‘생략’하거나 ‘왜곡’하여 ‘중대한 논점’에 대해 자신들의 관점을 만들어 내고, 그 영향력을 행사한다고 주장하였다(Lowen, 1995; Alridge, 2006; 주재홍, 2007, 175에서 재인용.).”라는 사실이 밝혀지기도 하였다. 즉, 교과서에 무엇을 포함하고 무엇을 배제할 것인가를 둘러싸고 벌어지는 ‘공식적 지식’에 대한 논쟁은 실제보다 심오한 정치적, 경제적, 문화적 관계, 역사를 의미한다(류현중, 2005, 100.).

그렇다면 교과서는 우리가 살아가는 공간을 어떻게 재현하고 하고 있는가? Roberts(2016)는 “평평한 종이 위에 세상을 재현하는 것이 불가능하듯 왜곡 없이 세상을 재현할 수 있는 지리교육과정도 존재할 수 없다(Roberts 저·이종원 역, 2016, 111.).”라고 말하였다. 즉, 재현에는 필연적으로 왜곡이 동반된다. 이는 교과서 또한 예외가 아님을 의미한다. 그리고 위의 질문에 답하기 위하여 여러 학자는 각자 자신들의 연구에서 다양한 증거를 제시하였다.

도널드슨(Donaldson, 1971)은 미국 사회 교과서를 4D 접근 - 왜곡(distortion), 삭제(deletion), 부정(denial), 탈인간화(dehumanization)-을 통해 분석하여 흑인에 대한 편견을 고발하였다(조철기, 2012, 197.).

Roberts(2016)의 경우, “세상을 정확하게 재현하는 것은 가능하지 않지만, 선택, 고정관념, 타자화를 통해 세상을 왜곡하는 것은 가능하다(Roberts 저·이종원 역, 2016, 126.).”라는 문제를 제기하였다. 특히, Roberts(2016)는 교과서에 나타난 남부 이탈리아의 재현을 이야기하며, 교과서가 단순화와 과장, 생략을 통해 지역에 대한 고정관념을 만들어 내고 있음을 지적하였다.

조철기(2012)는 “교과서의 가치체계를 분석하기 위해 사용될 수 있는 개념으로서 왜곡(bias), 편견(prejudice), 고정관념(stereotype)이라는 용어에 주목할 수 있다(조철기, 2012, 199.)”라고 이야기한 바 있다.

주재홍(2007)은 <표 1>과 같이 사실적 오류(factual errors), 내용의 누락

(omission), 고정관념(stereotype), 왜곡(distortion), 오해(misinterpretation) 등을 분석 준거로 세계사 교과서에서의 이슬람의 재현 양상을 분석하기도 하였다.

이처럼 재현에 대한 분석 준거는 학자들마다 상이하며, 그 의미의 경계 또한 모호하다. 이에 본 연구에서는 주재홍(2007)의 분석 준거 중 ‘내용의 누락(omission)’과 ‘고정관념(stereotype)’을 토대로 사하라 이남 아프리카에 대한 재현 양상을 살펴보고자 한다.

<표 1> 교과서 내용 분석의 준거와 의미

분석 준거	의미
사실적 오류 (factual errors)	‘사실적 오류’는 교과서의 내용이 역사적으로 어느 정도의 사실(fact)인지 여부를 판단하는 기준이다.
내용의 누락 (omission)	‘내용의 누락’은 교과서 내용이 사실이라 할지라도 세계사에 대한 이슬람 공헌을 약술하거나 배제하고 있는지를 판단하는 기준이다. 즉 교과서가 특정한 행동이나 사건을 “설명”하는 인과 관계의 복잡성과 맥락적 요인을 얼마나 광범위하게 취급되고 있는지를 판단하였다.
고정관념 (stereotype)	‘고정관념’은 교과서가 이슬람에 특정한 이미지로 전형화시키고 있는지를 판단하는 기준이다.
왜곡 (distortion)	‘교묘한 차별’은 교과서가 이슬람을 부정적인 모습만으로 강조하여 어떤 왜곡된 이미지를 주고 있는지를 판단하는 기준이다.
오해 (misinterpretation)	‘숨겨진 가정’은 교과서의 내용이 잘못 해석되어 오해를 부추기고 있는지 여부를 판단하는 기준이다.

출처: 주재홍, 2007, 175, <표 2>.

### 3) 내용의 누락과 고정관념

#### (1) 내용의 누락(omission)

어떤 지역을 선택하느냐에 따라 학생들이 알게 되는 세상이 달라진다(Roberts 저·이종원 역, 2016, 113.). 교과서에 나타난 세계 여러 국가들에 대한 편향된 내용 선정과 서술은 학생들에게 스테레오타입과 편견적 태도 형성에 영향을 줄 수 있다(박선미·우선영, 2009, 20.). 지리교육과정에 포함되는 내용들은 선택되는 것이므로 지리교육과정이 세상을 공평하게 재현할 수는 없다(Roberts 저·이종원 역, 2016, 112.). Roberts(2006)는 2005년 영국의 중학교 수준 지리교육과정에서 학습하게 되는 국가들을 조사한 결과, 학생들이 학습하게 되는 국가가 매우 제한적임을 지적한 바 있다. 선행연구에 따르면 비중에 대한 분석을 위해 사용된 준거에는 생략, 선택, 내용의 누락 등이 있었다. 이에 본 연구에서는 2015 개정 교육과정 중학교 사회①, ②에 서술된 사하라 이남 아프리카 지역의 비중 분석을 위하여 주재홍(2007)이 재현의 분석 준거 중 하나로 제시한 ‘내용의 누락(omission)’을 분석 준거로 삼고자 한다. 그리고 본 연구에서는 ‘내용의 누락(omission)’을 교과서에서 사하라 이남 아프리카에 관한 서술이 얼마나 배제되고 있는지를 판단하는 기준으로 정의 내리고자 한다.

#### (2) 고정관념(stereotype)

고정관념(stereotype)에 대한 개념 정의는 <표 2>와 같이 학자마다 상이하다. 그러나 고정관념(stereotype)의 개념 정의에 대한 대다수 학자의 공통된 의견은 개인 또는 집단에 대하여 실제와 무관하게 일반화된 신념이라는 점이다. 이에 본 연구에서는 고정관념의 정의를 “개인과 집단에 대한 관습적으로 일반화된 견해”라 내리고자 한다.

Roberts(2016)는 Hall(1997)이 고정관념이 어떻게 왜곡된 재현을 만들어 내는지 설명하는 글에 대하여 “핵심 포인트는 고정관념이 사람이나 지역을 ‘몇몇의 단순화되고 과장된 특징’으로 간략화시켜 버리는 것이다. 이것은 고정관념이 사실이나 아니냐를 묻는 것은 아니며, 고정관념도 사실적인 요소를 갖고 있기도 하다.

고정관념의 문제는 복잡성을 무시하는 것에 있다(Roberts 저·이종원 역, 2016, 113.)”라고 이야기한 바 있다.

<표 2> 고정관념의 정의

학자	고정관념의 정의
Lippmann (1922)	우리 머리 속의 이미지(pictures in our head)(박선영·우선미, 2009, 21에서 재인용.)
Putnam (1975)	스테레오타입은 하나의 대상물이 어떻게 보이는지 또는 그것이 무엇인지에 대해서 관습적으로 뿌리 깊게 고착화된 일종의 견해(박선미·우선영, 2009, 19.).
Ashomre and Del Boca (1981)	고정관념은 어떤 인간 집단의 인지적 속성에 관한 신념들의 집합(Ashomre and Del Boca, 1981, 16; 이진화, 1986, 1; 조철기, 2012, 201에서 재인용.)
Abound (1988)	스테레오타입은 타인이나 타 집단에 대한 부정적이든 긍정적이든 일반화된 인식적 판단(Abound, 1988, 5; 박선미·우선영, 2009, 19에서 재인용.)
Allport (1993)	한 범주에 대한 과장된 신념(Allport, 1993, 175; 조철기, 2012, 201에서 재인용.)
Aronson (2002)	한 집단에 속한 사람들의 실제적인 차이에 관계없이 그 집단 속에 있는 모든 사람들에게 동일한 특징을 보여야 하는 것(Aronson, 2002, 313; 조철기, 2012, 201에서 재인용.)
조철기 (2012)	고정관념(stereotype)은 개인과 집단에 대한 일반화되거나 과도하게 단순화된 관점이다(조철기, 2012, 201.).

특히, 고정관념은 우리가 그 집단에 속한 사람의 행동을 해석하고 평가하는 데 영향을 주기도 하고, 나아가 우리 자신의 행동에도 커다란 영향을 미친다(조철기, 2012, 202.). 이에 조철기(2012)는 “교과서에서 인간과 장소를 재현하는 방식이 그 지역에 대한 고정관념을 강화시키는 도구로 사용될 수 있다는 측면에서 지역에 대한 정보와 각종 자료가 보다 신중하게 선택되어야 한다(조철기, 2012, 197.).”는 사실을 강조하기도 하였다. 또한, 조철기는 “어떤 집단에 대해 부정적인 고정관념을 가지고 있으면 그 집단에 대해 편견을 갖게 되고, 차별적인 행동을 하기 쉽다. 긍정적 고정관념이라 할지라도 대상이 되는 집단이 모두 그러한 속성을 지니고 있지 않다는 점을 고려하면, 그 집단에서 발견되는 다양성을 무시하는 결과를 낳을 수 있다(조철기, 2012, 202.).”는 사실을 시사한 바 있다.

이에 본 연구에서는 주재홍(2007)의 분석 준거를 토대로 <표 3>과 같이 분석 준거를 추출하여 2015 개정 사회과 교육과정에 따라 제작된 중학교 사회①, ② 교과서 지리 영역에서의 사하라 이남 아프리카 지역의 재현 양상을 분석하고자 한다.

**<표 3> 분석 준거와 의미**

분석 준거	의미
내용의 누락 (omission)	교과서에 기술되는 내용은 가르칠만하다고 가치 있다고 판단되어 선택된 것으로 저자의 관점을 토대로 재현된 것이다. ‘내용의 누락’은 교과서에서 사하라 이남 아프리카에 관한 서술이 얼마나 배제되고 있는지를 판단하는 기준이다. 이를 통해 사회 교과서에서 재현된 세계가 얼마나 편향되어 있는지를 판단하였다.
고정관념 (stereotype)	‘고정관념’은 교과서가 사하라 이남 아프리카를 몇 가지의 특정한 이미지로 초점을 맞추고 있는지 판단하는 기준이다.

### Ⅲ. 분석 대상 및 방법

본 연구에서 진정으로 교과서에서 살펴보고자 하는 지역은 흑아프리카 지역이다. 그러나, 흑아프리카라는 개념은 이를 기준으로 지역을 구분하기에는 모호한 개념이다.

‘아프리카’라는 명칭의 기원이나 어원은 확실하지 않다. 로마인들은 처음 사용했지만, 그들이 그 명칭을 만들었다는 증거는 없다. 메제르다 북부(현재의 튀니지)에 정착해 살았던 주민들을 가리키는 이름인 ‘아프리 Afri’에서 비롯되었다는 것이 가장 개연성이 높은 가설이 가설이다. ‘아프리’ 사람들은 차례 차례 카르타고인들과 로마인들에 의해 세상에 알려졌다. 로마인들은 처음에 ‘아프리’라는 명칭을 카르타고의 영토를 가리키는 데 사용하다가, 차츰 누미디아와 트리폴리타니아 주변 지방 전체를 포괄하는 명칭으로 사용했다. 그리스인들은 그 지역을 ‘리비아’라고 불렀는데, 그리스인들이 지중해권의 그 지역을 알게 된 것은 페니키아인들과 이집트인들을 통해서이다. 요컨대 프랑스어의 경우, ‘아프리카’는 라틴어에서 파생된 단어이다.

(엘렌 달메다 토포르 저 · 이규현·심재중 역, 2017, 14.)

사하라 사막은 인근의 주민들에게는 장벽이 아니라 내륙에 있는 바다 같은 것이었지만, 사하라 사막을 경계로 북아프리카와 나머지 아프리카 지역 사이에 큰 차이가 있기 때문에 때로 아프리카라는 명칭은 사하라 이남 또는 흑아프리카만을 가리키기도 한다. 마찬가지로 일상 언어에서도 아프리카인이라는 단어는 흑아프리카 주민들, 또는 흑인들을 가리킨다.

(엘렌 달메다 토포르 저 · 이규현·심재중 역, 2017, 15.)

#### <표 4> 사하라 이남 아프리카 국가

##### 사하라 이남 아프리카

가나, 가봉, 감비아, 기니, 기니비사우, 나미비아, 나이지리아, 남수단, 남아프리카공화국, 니제르, 라이베리아, 레소토, 르완다, 마다가스카르, 말라위, 말리, 모리셔스, 모잠비크, 베냉, 보츠와나, 부룬디, 부르키나파소, 상투메프린시페, 세네갈, 세이셸, 소말리아, 수단, 시에라리온, 앙골라, 에리트레아, 에스와티니, 에티오피아, 우간다, 잠비아, 적도기니, 중앙아프리카, 지부티, 짐바브웨, 차드, 카메룬, 카보베르데, 케냐, 코모로, 코트디부아르, 콩고, 콩고민주공화국, 탄자니아, 토고

출처: 대한민국 외교부 홈페이지 내용 재구성

앞의 서술에서 밝히는 바와 같이 흑아프리카는 사하라 이남 아프리카에 해당하는 지역과 상당 부분 일치한다. 그리고 ‘흑아프리카’라는 용어 자체는 인종차별적 성격을 갖는 단어로써 지양해야 하는 명칭 중 하나이다. 이에 본 연구에서는 보다 객관적인 성격의 의미를 갖는 ‘사하라 이남 아프리카’ 지역을 연구 대상으로 삼고자 한다.

사하라 이남 아프리카의 경우, 이를 구분하는 기준이 사하라 사막인 까닭에 지역을 구분하는 경계가 모호하다. 이에 본 연구자는 연구의 객관성을 위하여 사하라 이남 아프리카의 공간적 범위를 대한민국 외교부 홈페이지에 명시된 지역을 기준으로 <표 4>와 같이 한정 짓고자 한다.



## 1. 분석 대상 및 범위

본 연구는 2015 개정 교육과정 중학교 사회 교과서에 재현된 사하라 이남 아프리카의 모습을 분석을 위하여 다음과 같은 방법으로 연구를 진행하였다.

### 1) 분석 대상

2015 개정 교육과정에서 중학교 사회 과목은 공통교육과정에 해당한다. 공통교육과정으로서 중학교 사회과는 ‘학생들이 민주 시민으로서의 자질을 함양할 수 있도록 사회현상에 관한 기초적 지식을 습득함은 물론, 지리, 역사 및 제반 사회과학의 기본 개념과 원리를 발견하고 탐구하는 능력을 익혀 우리 사회의 특징과 세계의 여러 모습을 종합적으로 이해하게 한다(교육부, 2015b, 4).’라는 것을 목표로 하고 있다. 이에 따라 제작된 중학교 사회과 교과서는 사회①, ② 두 권으로 구성되어 있으며, 사회①, ②는 각각 지리와 일반사회 2개의 영역으로 구분된다. 그리고 본 연구에서는 2개의 영역 중 중학교 사회①, ② 교과서의 지리 영역을 분석 대상으로 삼는다. 2015 개정 교육과정 중학교 사회①, ② 지리 영역의 내용 요소와 성취기준은 <표 5>와 같다.

<표 5> 2015 개정 교육과정 중학교 사회 지리 영역 대단원별 학습 요소 및 성취기준

대단원명	내용 요소	성취기준
내가 사는 세계	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 지도 읽기</li> <li>· 공간 규모에 따른 위치 표현</li> <li>· 경·위도에 따른 생활 모습</li> <li>· 지리 정보와 지리 정보 기술</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 다양한 지도에 나타난 자연환경과 인문환경의 위치와 분포 특징을 읽는다.</li> <li>· 공간 규모에 맞게 위치를 표현하고, 위치의 차이가 인간 생활에 미친 영향을 설명한다.</li> <li>· 지리 정보가 공간적 의사 결정에 미친 영향을 분석하고, 일상생활에서 지리 정보 기술을 다양하게 활용한다.</li> </ul>

<p>우리와 다른 기후, 다른 생활</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 세계 기후 지역</li> <li>· 열대 우림 기후와 생활모습</li> <li>· 지중해성 기후와 생활모습</li> <li>· 서안 해양성 기후와 생활모습</li> <li>· 건조 기후와 생활모습</li> <li>· 툰드라 기후와 생활모습</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 기온과 강수량 자료를 분석하여 이를 기준으로 세계 기후 지역을 구분하고, 인간 거주에 적합한 기후 조건에 대해 논의한다.</li> <li>· 열대 우림 기후 지역의 위치를 확인하고, 열대 우림 기후 지역의 다양한 생활 모습을 조사하여 그 공통점과 차이점을 분석한다.</li> <li>· 지중해성 기후와 서안 해양성 기후를 우리나라 기후와 비교하고, 이들 지역의 농업과 생활 모습을 조사한다.</li> <li>· 건조 기후와 툰드라 기후 지역에서 살아가는 사람들이 기후 환경에 적응하거나 극복한 생활 모습을 조사한다.</li> </ul>
<p>자연으로 떠나는 여행</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 산지 지형의 경관 특징과 형성 과정</li> <li>· 산지 지역에서의 생활 모습</li> <li>· 해안 지형의 경관 특징과 형성 과정</li> <li>· 관광 산업으로 인한 해안 지역의 변화</li> <li>· 우리나라의 자연경관</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 세계적으로 유명한 산지 지형과 관련된 지역을 파악하고, 그 경관 특징과 형성 과정 및 그곳에서 살아가는 사람들의 독특한 생활 모습을 조사한다.</li> <li>· 해안 지형으로 유명한 세계적 관광지를 선정하여 그 지형의 형성 과정을 파악하고, 관광 산업이 현지에 미친 영향을 평가한다.</li> <li>· 우리나라의 세계 자연유산과 매력적인 자연경관을 조사하고, 그 경관 특징과 형성 과정을 탐구한다.</li> </ul>
<p>다양한 세계, 다양한 문화</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 문화 지역</li> <li>· 지역 간 문화 접촉</li> <li>· 지역 간 문화 전파</li> <li>· 문화 변용</li> <li>· 문화 공존</li> <li>· 문화 갈등</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 다양한 기준으로 문화 지역을 구분해 보고, 지역별로 문화적 차이가 발생하는 이유를 지역의 자연환경, 경제·사회적 환경의 관점에서 파악한다.</li> <li>· 지역 간 문화 접촉과 문화 전파에 따른 문화 변용의 사례를 조사하고, 세계화가 문화 변용에 미친 영향을 평가한다.</li> <li>· 서로 다른 문화가 공존하는 지역과 갈등이 있는 지역을 비교하여, 그 차이가 발생하는 이유를 분석한다.</li> </ul>

<p>지구 곳곳에서 일어나는 자연재해</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 자연재해 발생 지역</li> <li>· 자연재해 발생 원인</li> <li>· 자연재해 발생 지역의 주민 생활</li> <li>· 자연재해 대응 방안</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 자연재해가 빈번히 발생하는 지역을 조사하고, 그 이유를 설명한다.</li> <li>· 자연재해가 지역 주민의 삶에 미친 영향을 사례를 중심으로 탐구한다.</li> <li>· 자연재해로 인한 피해가 증가하거나 감소한 지역을 비교하여, 자연재해로 인한 피해를 줄일 수 있는 방안을 모색한다.</li> </ul>
<p>자원을 둘러싼 경쟁과 갈등</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 자원 분포의 편재성</li> <li>· 자원 소비량의 지역적 차이</li> <li>· 자원 갈등</li> <li>· 자원 개발과 주민 생활</li> <li>· 지속 가능한 자원 개발</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 자원 분포의 편재성과 자원 소비량의 지역적 차이를 파악하고, 이로 인해 발생하는 국가 간 경쟁과 갈등을 조사한다.</li> <li>· 자원이 풍부한 지역을 사례로 자원이 그 지역 주민의 삶에 미친 영향을 평가한다.</li> <li>· 지속가능한 자원의 개발 사례를 조사하고, 그것의 긍정적·부정적 효과를 평가한다.</li> </ul>
<p>인구변화와 인구문제</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 세계와 우리나라의 인구 분포</li> <li>· 인구 이동</li> <li>· 인구 유입 지역</li> <li>· 인구 유출 지역</li> <li>· 선진국의 인구 문제</li> <li>· 개발도상국의 인구문제</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 세계 및 우리나라의 인구 분포 특징을 파악하고, 이에 영향을 미치는 지리적 요인을 탐구한다.</li> <li>· 인구 이동의 다양한 요인을 조사하고, 인구 유입 지역과 인구 유출 지역의 특징과 문제점을 분석한다.</li> <li>· 우리나라를 포함한 선진국과 개발도상국의 인구 문제를 비교하여 분석하고, 그 원인과 대책을 논의한다.</li> </ul>
<p>사람이 만든 삶터, 도시</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 도시의 위치와 특징</li> <li>· 도시 경관의 변화</li> <li>· 선진국과 개발도상국의 도시화 과정</li> <li>· 도시 문제</li> <li>· 살기 좋은 도시</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 세계적으로 유명하거나 매력적인 도시의 위치와 특징을 조사한다.</li> <li>· 도시 중심부에서 주변지역으로 나가면서 관찰되는 경관과 지가의 변화를 분석한다.</li> <li>· 선진국과 개발도상국의 도시화 과정을 비교하고, 선진국과 개발도상국의 도시 문제를 탐구한다.</li> <li>· 도시 문제를 해결하여 살기 좋은 도시로 변화된 사례를 조사하고, 살기 좋은 도시가 갖추어야 할 조건을 제안한다.</li> </ul>

<p>글로벌 경제활동과 지역 변화</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 농업의 기업화와 세계화</li> <li>· 다국적 기업의 공간적 분업</li> <li>· 서비스업의 세계화</li> <li>· 세계화와 경제 공간의 변화</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 농업 생산의 기업화와 세계화가 농작물 생산 지역과 소비 지역의 변화에 미친 영향을 조사한다.</li> <li>· 세계화에 따른 다국적 기업의 공간적 분업 체계가 생산 지역의 변화에 미친 영향을 탐구한다.</li> <li>· 세계화에 따른 서비스업의 변화를 조사하고, 이러한 변화가 지역 변화와 주민 생활에 미친 영향을 평가한다.</li> </ul>
<p>환경 문제와 지속 가능한 환경</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 기후 변화</li> <li>· 환경 문제 유발 산업의 국가 간 이전</li> <li>· 생활 속의 환경 이슈</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 전 지구적인 차원에서 발생하는 기후 변화의 원인과 그에 따른 지역 변화를 조사하고, 이를 해결하기 위한 지역적·국제적 노력을 평가한다.</li> <li>· 환경 문제를 유발하는 산업이 다른 국가로 이전한 사례를 조사하고, 해당 지역 환경에 미친 영향을 분석한다.</li> <li>· 생활 속의 환경 이슈를 둘러싼 다양한 의견을 비교하고, 환경 이슈에 대한 자신의 의견을 제시한다.</li> </ul>
<p>세계 속 우리나라</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 우리나라 영역</li> <li>· 독도의 중요성</li> <li>· 지역화 전략</li> <li>· 우리나라의 위치</li> <li>· 통일의 필요성</li> <li>· 통일 이후의 변화</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 우리나라의 영역을 지도에서 파악하고, 영역으로서 독도가 지닌 가치와 중요성을 파악한다.</li> <li>· 우리나라 여러 지역의 특징을 조사하고, 지역의 특색을 살리는 지역 브랜드, 장소 마케팅 등 지역화 전략을 개발한다.</li> <li>· 세계 속에서 우리 국토의 위치가 갖는 중요성과 통일의 필요성을 이해하고, 통일 이후 우리 생활의 변화를 예측한다.</li> </ul>

더불어 사는 세계	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 지리적 문제의 현황과 원인</li> <li>· 저개발 지역의 발전 노력</li> <li>· 지역 간 불평등 완화 노력</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>· 지도를 통해 지구 상의 다양한 지리적 문제를 확인하고, 그 현황과 원인을 조사한다.</li> <li>· 다양한 지표를 통해 지역별로 발전 수준이 어떻게 다른지 파악하고, 저개발 지역의 빈곤 문제를 해결하기 위한 노력을 조사한다.</li> <li>· 지역 간 불평등을 완화하기 위한 국제 사회의 노력을 조사하고, 그 성과와 한계를 평가한다.</li> </ul>
-----------	---	---

출처: 2015 개정 교육과정 내용 재구성

본 연구에서는 <표 6>과 같이 교육부 검정인 (사) 교과서 협회에 의해 출간된 2015 개정 중학교 사회 교과서 사회①, ② 8종 중 제주도내 중학교에서 가장 많이 채택한 상위 4종의 교과서를 분석 대상으로 한다<sup>6)</sup>. <표 6>은 분석 대상의 교과서를 정리한 것이며, 이후 각각의 4종 교과서를 랜덤으로 A, B, C, D로 표시하였다.

< 표 6 > 분석 대상 사회①, ② 교과서

기호	저자	교과서명	출판사
A	최성길 외	중학교 사회 ①, ②	(주)비상교육
B	이진석 외	중학교 사회 ①, ②	(주)지학사
C	김진수 외	중학교 사회 ①, ②	(주)미래엔
D	구정화 외	중학교 사회 ①, ②	(주)천재교육

6) 2022년 기준 학교 홈페이지에公示된 제주도내 중학교에서 사용하고 있는 중학교 교과서 중 많이 사용하고 있는 상위 4개의 교과서를 선택하였다. 이때, 제주도내 모든 중학교 중 교과서에 대한 정보가 학교 홈페이지에 公示되지 않은 1개 학교에서 사용하는 중학교 사회①, ②의 출판사는 계산에서 제외하였다.

## 2) 분석 범위

분석 범위는 선정된 중학교 사회①, ② 교과서의 지리 영역 12개의 대단원 중 <표 7>과 같이 세계 여러 나라가 예시로 등장할 수 있는 내용 요소로 이루어진 ‘우리와 다른 기후, 다른 생활’, ‘다양한 세계, 다양한 문화’, ‘지구 곳곳에서 일어나는 자연재해’, ‘자원을 둘러싼 경쟁과 갈등’, ‘인구 변화와 인구 문제’, ‘사람이 만든 삶터, 도시’, ‘글로벌 경제활동과 지역 변화’, ‘환경 문제와 지속가능한 환경’, ‘더불어 사는 세계’ 9개 대단원의 내용으로 한다.

<표 7> 분석 단위

단원	대단원명	분석 여부	단원	대단원명	분석 여부
1	내가 사는 세계	X	7	인구 변화와 인구 문제	○
2	우리와 다른 기후, 다른 생활	○	8	사람이 만든 삶터, 도시	○
3	자연으로 떠나는 여행	X	9	글로벌 경제 활동과 지역 변화	○
4	다양한 세계, 다양한 문화	○	10	환경 문제와 지속 가능한 환경	○
5	지구 곳곳에서 일어나는 자연재해	○	11	세계 속의 우리나라	X
6	자원을 둘러싼 경쟁과 갈등	○	12	더불어 사는 세계	○

## 2. 분석 방법

본 연구에서는 2015 개정 교육과정에 따른 중학교 사회①, ② 교과서에 재현된 사하라 이남 아프리카 지역을 분석하기 위하여 <표 3>과 같이 ‘내용의 누락(omission)’과 ‘고정관념(stereotype)’을 분석 준거로 삼았다. 그리고 해당 준거를 토대로 교과서를 분석하기 위하여 클라우스 크리펜돌프(Klaus Krippendorff)의 내용 분석(Contents Analysis) 방법을 사용하여 양적 분석과 질적 분석을 병행하였다.

### 1) 내용의 누락(omission)

#### (1) 양적 분석

교과서에서 긍정적이든 부정적이든 빈번히 다루는 국가에 대해서는 학생들이 인지하기 쉬운 반면, 전혀 혹은 거의 다루지 않은 국가에 관해서는 인지 가능성 자체가 낮기 때문에, 교과서에서 다루는 국가와 다루지 않는 국가가 어디이며, 다룬다면 그 비중이 얼마나 되는지를 분석하는 것은 중요하다(박선미·우선영, 2009, 20-21). 교과서에 기술되는 내용은 가르칠만하다고 가치 있다고 판단되어 선택된 것으로 저자의 관점을 토대로 재현된 것이다.

본 연구의 분석 준거 중 하나로 제시한 ‘내용의 누락(omission)’은 교과서에서 사하라 이남 아프리카에 관한 서술이 얼마나 배제되고 있는지를 판단하는 기준이다. 이를 통해 사회 교과서에서 재현된 세계가 얼마나 편향되어 있는지를 분석하고자 하였다.

이때, 본 연구자가 ‘국가명’을 분석의 기준으로 삼은 이유는 다음과 같다. 서론에서 연구자의 경험에서 밝힌 바와 같이 학생들은 사하라 이남 아프리카 지역에 위치한 국가들에 대하여 생경하게 생각하는 경우가 많았다. 그런데도 본 연구자가 ‘국가명’을 분석의 기준으로 삼은 이유는 학교 현장에서 학생들이 그래도 가장 직접적으로 사하라 이남 아프리카에 대해 인식하는 경우가 바로 사하라 이남 아프리카 지역에 위치한 국가명이 등장하는 경우였기 때문이다. 본 연구자가 학교 현장에서 중학교 사회①, ②를 가르치면서 만난 학생들을 살펴보았을 때, 지

도 또는 고유한 지명을 통해 사하라 이남 아프리카 지역을 인식하는 데 있어 학생들의 학업 또는 경험 정도에 따라 큰 차이가 있었으며, 이를 통해 세계를 인식하고 말하기에는 부족함이 있었다. 이에 반해 대다수 학생들은 국가의 이름을 통해 세계를 인식하는 경향을 보였다. 또한, 국가명은 학생들의 학업 수준 또는 경험 정도에 따라 크게 차이를 보이지 않았다. 그뿐만 아니라 이경한(2006)은 초등학생의 세계 이해도 발달을 연구하기 위하여 국가의 이름을 아는 정도를 파악하였다. 또한, 학생들이 세계 국가의 이름을 안다는 것은 우리나라를 포함한 세계 국가들에 대한 관심도를 보여주고, 세계 국가의 위치에 대한 개략적인 이해를 담보해준다(이경한, 2006, 290.)고 보았다.

이에 본 연구에서는 실제 학습자가 세계를 인식하는 데 있어 학업 수준과 경험의 정도에 따른 차이가 적으면서, 동시에 세계를 가장 직접적으로 인지하도록 함과 동시에 학생들의 세계 이해도 발달과 밀접한 관련이 있는 ‘국가명’을 ‘내용의 누락(omission)’ 정도를 판단하기 위한 기준으로 삼았다.

‘내용의 누락(omission)’ 정도를 판단하기 위하여 교과서에서 다루는 사하라 사막 이남 아프리카 국가들의 내용 비중을 분석하기 위하여 국가명 언급 빈도 분석을 시행하였다. 국가명 언급 빈도 분석은 다음과 같은 방법으로 진행하였다. 첫째, 교과서 분석 범위에서 한글로 명시된 모든 국가명의 언급 횟수를 계산하였다. 이때, 분석 대상에는 교과서 본문과 더불어 도표, 그림, 사진, 지도 등 교과서에 등장하는 모든 텍스트를 포함했으며, 하나의 자료에 같은 국가명이 중복되어 언급되어도 이를 개별 단어로 취급하여 계산하였다. 또한, 도시명이나 대륙명만이 사용된 경우와 ‘대한민국’과 ‘북한’의 경우는 횟수 계산에서 제외하였다. 그리고, 국가 언급 횟수 계산 시, 국가 명칭을 목적으로 사용됨과 동시에 국가명이 단일어 명사로서 사용된 경우만을 계산에 포함하였다. 그 예로서, ‘프랑스의, 영국에서’와 같은 경우는 계산에 포함했으나 ‘콩고 분지, 그리스 정교, 에스파냐어, 프랑스인, 페루산’ 등과 같이 국가명이 문자에 포함되어 있으나 그 목적이 국가 명칭을 사용하기 위함이 아닌 경우이거나 다른 명사와 결합하여 사용된 경우는 언급 횟수 계산에서 제외하였다.

둘째, 국가명을 세계 지역 구분 기준에 따라 분류한 것을 토대로 같은 지역에 해당하는 국가들의 언급 횟수를 합산하고, 그 횟수를 지역별로 비교 분석하였다.



이때, 세계 지역 구분 기준은 2023년 1월 13일 대한민국 외교부 홈페이지의 지역 구분 기준에 따라 분류하였으며, 해당 지역 구분에서 누락된 ‘서사하라’의 경우 중동·북아프리카 범주로 포함하여 아래 <표 8>과 같이 분류하였다. 그리고 이를 토대로 분석의 타당도를 높이기 위하여 <표 9>와 같이 세계 지역별 포함 국가 수 대비 전체 국가 수 비율(%)을 산출하였고, 이를 사용하여 <표 10> 교과서별 지역 언급 빈도 분석들과 <표 11> 사하라 이남 아프리카 국가의 단위별 언급 비중(%) 분석들을 마련하여, 이를 세계 지역별 포함 국가 수 대비 전체 국가 수 비율(%)과 비교하였다.

<표 8> 세계 지역 구분 및 지역별 소속 국가

지역 구분 (국가 수)	소속 국가명
동북아시아(4)	대만, 몽골, 일본, 중국
동남아시아(11)	동티모르, 라오스, 말레이시아, 미얀마연방, 베트남, 브루나이, 싱가포르, 인도네시아, 캄보디아, 태국, 필리핀
서남아시아 태평양(24)	나우루, 네팔연방, 뉴질랜드, 니우에, 마셜제도, 마이크로네시아연방, 몰디브, 바누아투, 방글라데시, 부탄, 사모아, 솔로몬제도, 스리랑카, 아프가니스탄, 인도, 쿡제도, 키리바시, 통가, 투발루, 파키스탄, 파푸아뉴기니, 팔라우, 피지, 호주
북미(2)	미합중국, 캐나다
중남미(17)	가이아나, 과테말라, 그레나다, 니카라과, 도미니카공화국, 도미니카연방, 멕시코, 바베이도스, 바하마, 베네수엘라 볼리바르, 벨리즈, 볼리비아, 브라질, 세인트루시아, 세인트빈센트그레나딘, 세인트키츠네비스, 수리남, 아르헨티나, 아이티, 앤티가바부다, 에콰도르, 엘살바도르, 온두라스, 우루과이, 자메이카, 칠레, 코스타리카, 콜롬비아, 쿠바, 트리니다드토바고, 파나마, 파라과이, 페루
러시아 · 중앙아시아(6)	러시아, 우즈베키스탄, 카자흐스탄, 키르기스스탄, 타지키스탄, 투르크메니스탄
유럽(49)	교황청(바티칸시티), 그리스, 네덜란드, 노르웨이, 덴마크, 독일, 라트비아, 루마니아, 룩셈부르크, 리투아니아, 리히텐슈타인, 모나코, 몬테네그로, 몰도바, 몰타, 벨기에, 벨라루스, 보스니아헤르체고비나, 북마케도니아, 불가리아, 사이프러스, 산마리노, 세르비아, 스웨덴, 스위스, 스페인, 슬로바키아, 슬로베니아, 아르메니아, 아이슬란드, 아일랜드, 아제르바이잔, 안도라, 알바니아, 에스토니아, 영국, 오스트리아, 우크라이나, 이탈리아, 조지아, 체코, 코소보, 크로아티아, 튀르키예, 포르투갈, 폴란드, 프랑스, 핀란드, 헝가리
중동 · 북아프리카(21)	레바논, 리비아, 모로코, 모리타니아, 바레인, 사우디아라비아, 시리아, 아랍에미리트, 알제리, 예멘, 오만, 요르단, 이라크, 이란, 이스라엘, 이집트, 카타르, 쿠웨이트, 튀니지, 팔레스타인, 서사하라
사하라 이남 아프리카(44)	가나, 가봉, 감비아, 기니, 기니비사우, 나미비아, 나이지리아, 남수단, 남아프리카공화국, 니제르, 라이베리아, 레소토, 르완다, 마다가스카르, 말라위, 말리, 모리셔스, 모잠비크, 베냉, 보츠와나, 부룬디, 부르키나파소, 상투메프린시페, 세네갈, 세이셸, 소말리아, 수단, 시에라리온, 앙골라, 에리트레아, 에스와티니, 에티오피아, 우간다, 잠비아, 적도기니, 중앙아프리카, 지부티, 짐바브웨, 차드, 카메룬, 카보베르데, 케냐, 코모로, 코트디부아르, 콩고, 콩고민주공화국, 탄자니아, 토고

<표 9> 세계 지역별 포함 국가 수 대비 전체 국가 수 비율(%)

지역 구분	국가 수(개)	전체 국가 대비 포함 국가 비율 <sup>7)</sup> (%)
동북아시아	4	2.25
동남아시아	11	6.18
서남아시아태평양	24	13.48
북미	2	1.12
중남미	17	9.55
러시아·중앙아시아	6	3.37
유럽	49	27.53
중동·북아프리카	21	11.80
사하라 이남 아프리카	44	24.72

7) (지역별 포함 국가 수 / 전체 국가 수) \*100

<표 10 >교과서 별 지역 언급 빈도 분석틀

지역 구분 (전체 국가 대비 포함 국가 비율)	A교과서		B교과서		C교과서		D교과서	
	횟수 (개)	비율 (%)	횟수 (개)	비율 (%)	횟수 (개)	비율 (%)	횟수 (개)	비율 (%)
동북아시아 (2.25%)								
동남아시아 (6.18%)								
서남아시아 태평양 (13.48%)								
북미 (1.12%)								
중남미 (9.55%)								
러시아· 중앙아시아 (3.37%)								
유럽 (27.53%)								
중동·북아프리카 (11.80%)								
사하라 이남 아프리카 (24.72%)								
합계								

< 표 11 > 사하라 이남 아프리카 국가의 단위별 언급 비중(%) 분석틀

언급 빈도	A교과서		B교과서		C교과서		D교과서	
	횟수 (개)	비율 (%)	횟수 (개)	비율 (%)	횟수 (개)	비율 (%)	횟수 (개)	비율 (%)
2단원								
4단원								
5단원								
6단원								
7단원								
8단원								
9단원								
10단원								
12단원								

## 2) 고정 관념(stereotype)

아프리카 지역이 전쟁과 기아, 질병 등으로 비참하고 절망적인 삶을 살아간다고 묘사한다. 이는 어려운 환경을 야기한 근원적인 원인이 아프리카 내부의 시각에서 규정되지 않고 외부의 시각에서 재현되어, 아프리카는 동정의 대상, 부정적 환경, 그리고 스스로 문제를 해결할 수 없는 무기력한 대륙의 모습으로 그려지게 된다. 그 결과 아프리카는 대륙 전체가 기아와 전쟁으로 고통받는 어려운 환경에 처한 사람들로 가득 찬 지역이 되는 것이다. 이는 54개 국가와 3000여 종족으로 구성되어 있는 아프리카의 다양성이 무시되고 아프리카 지역을 하나의 국가와 민족으로 왜곡되어 인식하게 만들어 항상 정체적이고 낙후된 지역으로서의 이미지를 심어주고 있는 것이다.

(김춘식·채영길·정낙원, 2015, 225.)

‘고정관념(stereotype)’은 교과서가 사하라 이남 아프리카를 몇 가지의 특정한 이미지로 초점을 맞추고 있는지 판단하는 기준이다. 엘렌 달메다 토포르(2017)은 아프리카 지역에 대한 고정관념을 ‘신비의 대륙 아프리카’, ‘아프리카의 식민지배와 근대화’, ‘질곡의 대륙 아프리카’, ‘세계의 변방에 있는 대륙?’ 4가지 범주로 나누어 17개의 편견을 < 표 12 >와 같이 제시하였다.

< 표 12 > 엘렌 달메다 토포르(2017)가 제시한 아프리카에 대한 편견 17개

범주	편견
신비의 대륙 아프리카	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 아프리카는 언제나 이국적인 모험의 땅이었다.</li> <li>2. 아프리카인들은 우리와 다른 사람들이다.</li> <li>3. 유럽인들이 도래하기 이전의 흑아프리카에는 역사가 없다.</li> <li>4. 아프리카는 혼란과 전쟁이 휩쓰는 땅이었다.</li> <li>5. 흑아프리카는 종교적 몽매주의에 빠져 있었다.</li> </ol>
아프리카의 식민지배와 근대화	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. 아프리카인들이 식민지배를 받은 것은 유럽인들이 그들보다 우월하기 때문이다.</li> <li>7. 식민지배는 아프리카를 일하게 만들었다.</li> <li>8. 식민지배는 아프리카를 개발했다.</li> <li>9. 아프리카인들은 식민 사업의 수혜자들이다.</li> </ol>
질곡의 대륙 아프리카	<ol style="list-style-type: none"> <li>10. 아프리카는 식민지화에서 비롯된 악조건을 극복하지 못했다.</li> <li>11. 아프리카는 폭력의 대륙이다.</li> <li>12. 아프리카는 빈곤으로 인해 기아와 질병의 위협에 직면해 있다.</li> <li>13. 아프리카는 민주주의를 할 만큼 성숙하지 않았다.</li> </ol>
세계의 변방에 있는 대륙	<ol style="list-style-type: none"> <li>14. 프랑스는 아프리카에서 신식민주의 정책을 펴고 있다.</li> <li>15. 국제무역에서 아프리카의 위상은 미미하다.</li> <li>16. 아프리카는 국제원조로 먹고산다.</li> <li>17. 세계의 다른 지역은 흑아프리카에 관심이 없다.</li> </ol>

※ 출처: 엘렌 달메다 토포르 저 · 이규현·심재중 역, 2017, 내용 재구성.

본 연구는 <표 12>의 내용을 토대로 사하라 이남 아프리카 지역에 대한 고정관념(stereotype)을 분석하기 위한 세부 준거를 <표 13>의 가~라와 같이 추출하였다. 그리고 이를 분석하기 위하여 내용 방법의 양적 분석과 질적 분석을 병행하였다.

< 표 13 > 고정관념(stereotype) 분석을 위한 세부 분석 준거

분석 준거	세부 분석 준거
고정관념 (stereotype)	가. 열대 기후 이미지 강조
	나. 원시적이고 기이한 전근대적 이미지
	다. 폭력적 이미지 재현
	라. 동정적인 이미지 유발

### (1) 양적 분석

본 연구에서는 분석 대상의 중학교 사회 교과서에서의 사하라 이남 아프리카 지역의 고정관념(stereotype) 중 열대기후 이미지에 대한 고정관념(stereotype) 양상을 분석하기 위하여 양적 연구를 진행하였다. 그리고 중학교 사회① 기후 단원인 2단원의 서술된 세계 기후의 사례 지역 대상에서 사하라 이남 아프리카의 기후가 어떻게 재현하고 있는지 주목하였다. 이를 위하여 교과서의 본문 텍스트와 날개 글, 삽화 글을 대상으로 4단계에 걸쳐 세계 기후의 사례 지역에 대한 양적 분석을 진행하였다.

1단계에서는 중학교 사회① 교과서 2단원에서 세계 기후의 사례 지역으로 명시적으로 서술된 텍스트를 추출하였다. 이때, 사례 지역의 명시적 서술 여부는 ‘~기후가 나타나는 곳(지역)은 ~ 등’, ‘~기후는 ~ 나타난다(나타납니다).’, ‘~은 ~에 발달한다.’, ‘~기후는 ~ 분포한다.’ 등 기후 지역의 사례를 명시적으로 보여주는 서술 문구를 사용한 사례 문장을 기준으로 추출하였다.

2단계에서는 1단계에서 추출한 기준을 토대로 해당 문장에서 세계 기후의 사례 지역을 구체적인 지명으로 제시하고 있는지 여부를 확인하였다. 이는 경위도와 같이 추상적인 개념이 아닌 대륙명 또는 국가명 등 구체적인 지명을 들어 사례를 제시하였는지 여부를 통해 확인하였다.

3단계에서는 세계 기후의 사례 지역으로서 사하라 이남 아프리카 지역을 제시하는지에 대한 여부를 확인하였다. 2단계를 통해 추출된 문장을 토대로 세계 기후의 사례 지역으로서 사하라 이남 아프리카의 국가명, 지역명을 구체적으로 제시한 기후 지역이 어디인지를 추출하였다. 이때, 단순히 ‘아프리카’라는 대륙명만을 사용한 경우는 사하라 이남 아프리카 사례 제시 여부 파악에서 제외하였다.

그리고 4단계에서는 이를 토대로 각각 기후 지역의 명시적 서술 여부와 구체적 사례 제시 여부, 그리고 사하라 이남 아프리카 지역을 사례로 제시한 여부를 열대(우림) 기후, 온대 기후, 건조 기후를 기준으로 정리하였다.

## (2) 질적 분석

본 연구에서는 중학교 사회 교과서 속 사하라 이남 아프리카에 대한 고정관념(stereotype) 중 <표 13>의 나~라에 해당하는 내용이 어떻게 고정관념화 되어 있는지를 파악하기 위하여 3단계에 걸친 내용 분석을 진행하였다.

1단계에서는 중학교 사회 교과서 4종 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12단원의 내용에서 사하라 사막 이남 아프리카 지역과 관련된 내용을 전체적으로 살펴면서 고정관념(stereotype)과 관련된 것으로 보이는 요소를 모두 추출하였다. 내용 분석은 주로 텍스트 자료와 사진 및 일러스트 자료를 중심으로 진행하였으며, 단원 개괄, 본문, 탐구 활동, 읽기 자료 등을 모두 분석 대상에 포함하였다.

2단계에서는 1단계에서 추출한 내용을 <표 13>의 나~라에 해당하는 세부 분석 기준에 따라 분류하였다. 이때, 분석에서 빠진 자료나 해석상의 오류 여부를 반복적으로 검토하여 1단계 분석 결과의 타당도와 신뢰도를 확보하고자 하였다. 마지막으로 3단계에서는 1, 2단계에서 분석한 결과를 종합하여 정리하였다.



## IV. 중학교 사회 교과서에 재현된 사하라 이남 아프리카

### 1. 내용의 누락(omission)

#### 1) 전체 비중 분석

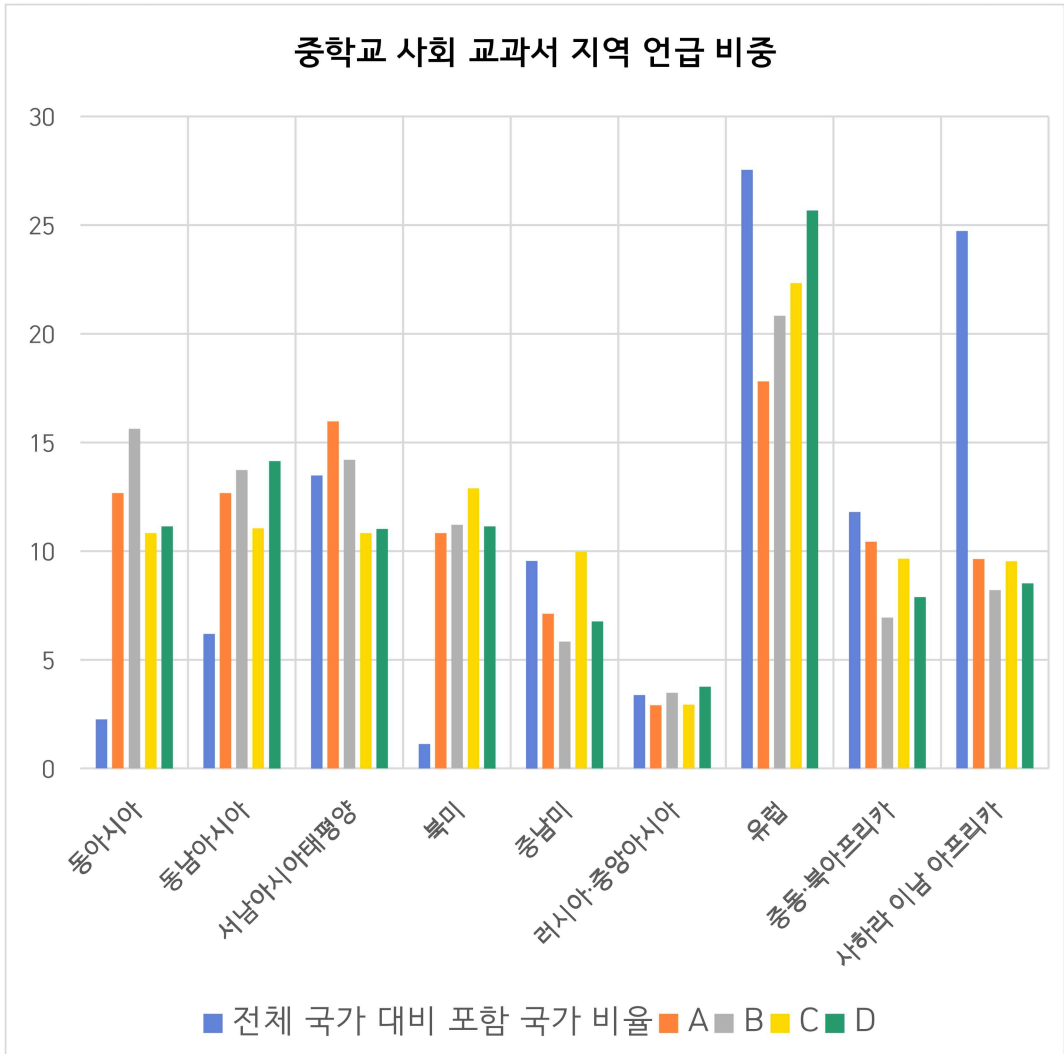
사하라 이남 아프리카 지역에 속한 국가들은 전체 국가 수를 고려하였을 때, 사하라 이남 아프리카 지역에 속한 국가는 24.72%로 전체 국가 중 유럽 국가가 차지하는 27.53% 다음으로 높은 비중을 차지하고 있음을 확인할 수 있다. 그러나 세계의 모습을 재현하고 있는 중학교 사회①, ② 교과서에서 사하라 이남 아프리카 지역에 속한 국가의 비율은 실제와는 많은 차이가 나고 있음을 확인할 수 있다.

A~D교과서의 지역별 국가 언급 비율을 살펴보면 유럽 국가 언급 빈도의 경우 4종의 교과서 모두 실제 세계를 반영하는 것과 같이 유럽 국가의 언급 빈도가 가장 많은 것을 확인할 수 있다. 그러나, 실제 유럽 국가 다음으로 높은 비중을 차지하는 사하라 이남 아프리카에 있는 국가들의 교과서 언급 비율은 전체 대비 10% 미만이다. 단순히 교과서 전체 언급 비율을 고려했을 때, 중남미 또는 러시아·중앙아프리카 국가들의 언급 비율에 비해서는 높은 비율이다.

그러나, 전체 국가 대비 포함 국가 비율을 기준으로 살펴보았을 때, 중남미와 러시아·중앙아시아의 세계 국가에서 해당 지역의 국가들이 차지하는 비율이 각각 9.55%와 3.37%임을 고려한다면 교과서상에서의 언급 비율과 비교하였을 때 이는 해당 지역을 누락하였다고 볼 수 있는 수치는 아니다.

<표 14>교과서 별 지역 언급 분석표

지역 구분 (전체 국가 대비 포함 국가 비율)	A교과서		B교과서		C교과서		D교과서	
	횟수 (개)	비율 (%)	횟수 (개)	비율 (%)	횟수 (개)	비율 (%)	횟수 (개)	비율 (%)
동북아시아 (2.25%)	96	12.66	99	15.62	100	10.83	89	11.14
동남아시아 (6.18%)	96	12.66	87	13.72	102	11.05	113	14.14
서남아시아 태평양 (13.48%)	121	15.96	90	14.20	100	10.83	88	11.01
북미 (1.12%)	82	10.82	71	11.20	119	12.89	89	11.14
중남미 (9.55%)	54	7.12	37	5.84	92	9.97	54	6.76
러시아· 중앙아시아 (3.37%)	22	2.90	22	3.47	27	2.93	30	3.75
유럽 (27.53%)	135	17.81	132	20.82	206	22.32	205	25.66
중동·북아프리카 (11.80%)	79	10.42	44	6.94	89	9.64	63	7.88
사하라 이남 아프리카 (24.72%)	73	9.63	52	8.20	88	9.53	68	8.51
합계	758	100	634	100	923	100	799	100



**그림 1 중학교 사회 교과서 지역 비중**

하지만, 두 지역과 달리 실제 전체 국가에서 차지하는 비율이 유럽 다음으로 높은 사하라 이남 아프리카 지역이 차지하는 비율이 <표 14>와 같이 24.72%임을 고려한다면, <그림 1>과 같이 사하라 이남 아프리카의 언급 비율은 실제 국가 비율과 비교하였을 때 매우 낮은 언급 비율을 보이고 있음을 확인할 수 있다.

그에 반해, 지정학적으로나 경제적으로 밀접한 관계가 있는 동아시아와 북미 지역의 경우 실제 전체 국가에서 차지하는 비율에 비해 국가에서 언급되는 비율이 동아시아의 경우는 약 4~6배, 북미 지역의 경우 약 9~11배 정도 많이 언급되고 있음을 확인할 수 있다.

<표 15> “교과서 내 언급 빈도 비율-전체 국가 대비 포함 국가 비율”  
분석표

지역 구분	A교과서	B교과서	C교과서	D교과서
동북아시아	10.41%p	13.37%p	8.58%p	8.89%p
동남아시아	6.48%p	7.54%p	4.87%p	7.96%p
서남아시아 태평양	2.48%p	0.72%p	- 2.65%p	- 2.47%p
북미	9.70%p	10.08%p	11.77%p	10.02%p
중남미	- 2.43%p	- 3.71%p	0.42%p	-2.79%p
러시아· 중앙아시아	- 0.47%p	0.10%p	- 0.44%p	0.38%p
유럽	- 9.72%p	- 6.71%p	- 5.21%p	- 1.87%p
중동·북아프리카	- 1.38%p	- 4.86%p	- 2.16%p	- 3.92%p
사하라 이남 아프리카	- 15.09%p	- 16.52%p	- 15.19%p	- 16.21%p

앞에 제시된 <표 15>는 교과서 내 언급 빈도 비율에서 전체 국가 대비 포함 국가 비율을 뺀 값이다. 해당 값이 양의 값이면 실제 전체 국가 대비 국가 비율보다 교과서에 언급된 국가들의 비율이 높다는 것을 의미하며, 음의 값이면 실제 전체 국가 대비 국가 비율보다 교과서에 언급된 국가들의 비율이 적다는 것을 의미한다. <표 15>를 살펴보면 사하라 이남 아프리카의 값이 다른 지역에 비해 현저히 낮은 것을 확인할 수 있다. 이는 곧 사하라 이남 아프리카가 다른 지역에 비해 전체 국가에서 차지하는 사하라 이남 국가들 비율을 기준으로 했을 때, 그보다 적은 수준으로 교과서에 언급되고 있음을 확인할 수 있다.

이를 정리하면 오늘날 중학교 사회 교과서에 서술된 국가들의 언급 기준은 다양한 가치를 반영하여 서술하기보다는 지정학적 또는 경제적 기준을 반영하여 서술하고 있다고 할 수 있다. 그 결과, 지리적으로 멀리 떨어져 있음과 동시에 상대적으로 다른 지역들에 비해 정치·경제적으로 중요하다고 여겨지지 않은 사하라 이남 아프리카 지역은 교과서 서술에서 다른 지역에 비해 배제되고 있다 할 수 있다.

## 2) 누락 단위 분석

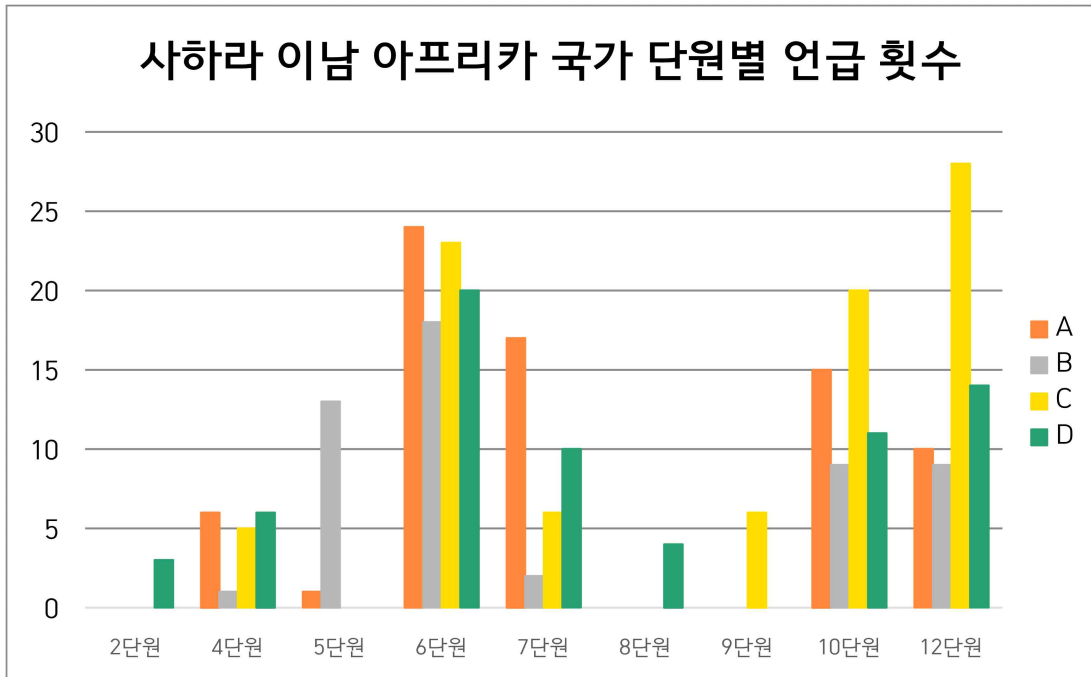


그림 2 사하라 이남 아프리카 국가 단위별 언급 횟수

<그림 2>와 같이 지역별 언급 횟수를 단위별로 비교하였을 때, 2, 8, 9단원에 대한 사하라 이남 아프리카 국가 언급은 4개 중 3개의 교과서에서는 전혀 언급이 없음을 확인할 수 있다.

2단원 ‘우리와 다른 기후, 다른 생활’의 경우, 사하라 이남 아프리카 국가에 대한 언급이 없는 교과서 3종의 경우 해당 지역에 대한 언급이 없기보다는 국가명이 아닌 사하라 이남 지역의 지명(예\_콩고분지)으로 제시함에 따라 국가 언급 빈도에서 낮은 비율을 보이는 것임을 확인하였다.

8단원 ‘사람이 만든 삶터, 도시’ 내에서 언급 비율이 없다고 분석된 다른 3종의 교과서를 면밀히 살펴본 결과, 사하라 이남 아프리카 지역에 대한 언급이 거의 없었다. 특히 세계 도시로 언급되는 사례로서 사하라 이남 아프리카 지역의 도시가 언급되는 경우는 ‘나이로비’와 같이 도시명으로 정도이며 그 외로서 언급된 경우는 전무하였다. 또한, 여기서 주목할 점은 세계 도시의 사례로서 사하라 이

남 아프리카에 대한 언급이 거의 없었다는 점이다.

마지막 9단원 ‘글로벌 경제 활동과 지역 변화’에서 사하라 이남 아프리카 국가 언급 빈도가 없었던 3종의 교과서에서는 사하라 이남 아프리카 지역에 대한 언급이 없었다. 이를 토대로 살펴보았을 때, 세계 경제 상황을 재현하는 9단원에서는 상대적으로 세계 경제 흐름에 주된 역할을 하지 못하는 ‘사하라 이남 아프리카’가 배제되어 재현되고 있음을 확인할 수 있다.

위에서 살펴본 바와 같이 사하라 이남 아프리카 지역이 누락되는 단원은 주로 세계도시 및 세계 경제와 관련된 단원이었다. 이러한 양상은 교과서의 내용 구성에 있어 경제적 논리가 다른 가치에 비해 더 반영된 것과 관련이 있는 것으로 보인다. 이처럼 현행 2015 개정 교육과정에 따라 제작된 중학교 사회①, ② 교과서는 국가 언급에 있어 지역별·내용별 편향성을 보이고 있었다.

## 2. 고정관념(stereotype)

### 1) 열대 기후 이미지 강조

실제로 사헬의 남쪽, 즉 아프리카의 나머지 3분의 2를 차지하는 하부 지역은 거의 전 영역에서 훨씬 다양한 모습을 보인다. 토양도 한결 온화해진 덕분에 식물지대가 나타난다. 그러다가 콩고와 중앙아프리카공화국에 이르면 정글이 된다. 동쪽 해안인 우간다와 탄자니아에는 대규모 호수들이 있는 반면, 서쪽의 앙골라와 나미비아에는 사막이 훨씬 넓게 펼쳐져 있다. 남아프리카공화국의 끝자락에 이르면 기후는 다시 지중해성으로 바뀐다.

(팀 마샬, 지리의 힘, 224.)

사하라 이남 아프리카의 대표적 기후는 열대 우림, 사바나, 사막 기후이며, 남아프리카공화국만이 아열대 기후와 온대 기후가 고르게 나타난다. 남아프리카 공화국은 아프리카에서 가장 다양한 기후가 나타나는 지역이다. 즉 남서부 해안은 지중해성 기후, 남동부 해안은 서안 해양성 기후와 온대 하우 기후, 내륙에는 아열대 스텝 및 사막 기후가 나타난다.

(전종한 외, 2020, 381.)

즉, 사하라 이남 아프리카 지역은 열대 기후와 더불어 건조 기후, 온대 기후가 분포하는 지역이다. 그리고 2015 개정 사회과 교육과정 중 분석 대상의 단원이 되는 ‘우리와 다른 기후, 다른 생활’에 해당하는 영역에서 제시된 학습 요소는 ‘열대 우림 기후와 지중해성 기후, 서안 해양성 기후, 건조기후와 툰드라 기후’이다. 2015 개정 교육과정의 내용을 고려한다면 교과서에서 사하라 이남 아프리카가 사례 지역으로 등장할 수 있는 기후는 수직적 요인을 제외한 위도적 요인에 의해 나타나는 기후만을 고려하였을 때 열대 기후(열대우림기후), 온대 기후(지중해성 기후, 서안 해양성 기후), 건조 기후로 단순화시킬 수 있다. 그러나 2015 개정 교육과정에 따라 제작된 중학교 사회 교과서에서는 사하라 이남 아프리카 지역의 기후를 <표 15>와 같이 열대(우림) 기후의 이미지로 재현하고 있다.



**<표 16> 세계 기후 기후의 사례 지역으로서  
사하라 이남 아프리카 지역 제시 여부 분석표**

	교과서		A	B	C	D
	분석 기준					
열대 (우림) 기후	사례 지역의 명시적 서술 여부		○	○	○	○
	구체적 사례 제시 여부		○	○	○	○
	사하라 이남 아프리카 사례 제시 여부		○	○	○	○
온대 기후	사례 지역의 명시적 서술 여부		○	○	○	○
	구체적 사례 제시 여부		○	○	○	○
	사하라 이남 아프리카 사례 제시 여부		X	X	X	X
건조 기후	사례 지역의 명시적 서술 여부		○	○	○	X
	구체적 사례 제시 여부		○	X	X	X
	사하라 이남 아프리카 사례 제시 여부		X	X	X	X

<표 16>을 살펴보면 D교과서의 건조 기후를 제외하고는 분석 대상의 모든 교과서에서는 열대(우림) 기후와 온대 기후, 건조 기후의 사례 지역을 명시적으로 서술하고 있다. 그리고 그 중 구체적 지명을 사용하여 사례 지역을 제시한 경우는 열대(우림) 기후와 온대 기후, 그리고 A교과서의 건조 기후가 이에 해당한다. 그리고 이 중에서 A~D 교과서는 사하라 이남 아프리카를 열대(우림) 기후의 사례 지역으로 제시하고 있다. 열대(우림) 기후의 사례 지역을 명시적으로 서술한 텍스트는 다음과 같다.

### [열대(우림) 기후 지역 사례에 관한 교과서 서술]

- 열대 우림 기후 지역은 아프리카의 콩고강 유역, 남아메리카의 아마존강 유역, 동남아시아의 인도네시아 등지와 같이 일 년 내내 태양 에너지를 많이 받는 적도를 중심으로 분포한다(A교과서 사회①, 35.).
- 열대 우림 기후는 아프리카 콩고강 유역, 남아메리카 아마존강 유역, 인도네시아 수마트라섬과 보르네오섬 등지에 나타난다(B교과서 사회①, 35.).
- 열대 우림 기후 지역은 주로 아프리카의 콩고 분지, 동남아시아의 보르네오섬을 비롯한 주변의 섬 지역, 남아메리카의 아마존 분지 등 적도를 중심으로 분포한다(C교과서 사회①, 34.).
- 열대 우림 기후가 나타나는 곳은 아프리카의 콩고 분지와 남아메리카의 아마존 분지, 인도네시아의 수마트라섬과 보르네오섬 등으로, 모두 적도에 걸쳐 있거나 그 부근에 있다(D교과서 사회①, 34.).

위의 제시된 문장은 열대 우림 기후의 사례 지역으로 서술된 텍스트이다. 분석 대상의 4종 교과서에서는 열대 우림 기후 지역의 사례 지역으로서 모두 사하라 이남 아프리카 지역인 ‘아프리카의 콩고강 유역 또는 콩고 분지’를 서술하고 있다.

## [온대 기후 지역 사례에 관한 교과서 서술]

- [지중해성 기후] 유럽과 북아프리카의 지중해 연안, 미국 캘리포니아 일대, 오스트레일리아 남서부 해안 등지에서 나타난다(A교과서 사회①, 39.).
- [서안 해양성 기후] 영국, 프랑스를 비롯한 서부 유럽 및 북부 유럽, 북아메리카의 북서 해안과 칠레 남부 해안, 뉴질랜드 등지에서 나타난다(A교과서 사회①, 39.).
- 남유럽, 북아프리카, 북아메리카 캘리포니아 연안, 칠레 중부 등지에는 여름철에 강수량이 적어 덥고 건조한 지중해성 기후가 나타난다(B교과서 사회①, 39.).
- 서유럽, 북아메리카 서북 해안, 칠레 남부 등지에는 연중 강수량이 고르게 나타나는 서안 해양성 기후가 주로 나타난다(B교과서 사회①, 39.).
- 지중해성 기후는 지중해 연안에서 주로 나타나며, 미국의 캘리포니아, 오스트레일리아의 남서부 등지에서도 나타난다(C교과서 사회①, 38.).
- 서안 해양성 기후는 서부 유럽, 북아메리카의 북서 해안, 뉴질랜드 등지에서 나타난다(C교과서 사회①, 38.).
- 지중해성 기후는 지중해 연안 지역을 비롯하여 남·북위 30°~40° 지역에 나타나며, 서안 해양성 기후는 지중해성 기후 지역보다 대체로 고위도에 나타납니다(D교과서 사회①, 38.).

## [건조 기후 지역 사례에 관한 교과서 서술]

- 건조 지역은 주로 아열대 고기압대의 영향을 받는 남회귀선·북회귀선 부근을 따라 분포한다. 서남아시아와 북부 아프리카, 오스트레일리아에 넓은 사막이 나타나는 것은 남회귀선과 북회귀선이 지나가는 지역이기 때문이다. 바다로부터 멀리 떨어져 있어 수증기의 공급이 적은 중앙아시아나 북아메리카 대륙의 내륙 지역, 대기가 안정되어 공기가 상승하기 어려운 한류가 흐르는 해안 지역에도 사막이 형성되기도 한다.(A 교과서 사회①, 43.)
- 사막은 위도 20°~30° 부근에 주로 발달하지만, 해안에서 멀리 떨어져 있어 수분 공급이 어려운 곳에서도 발달한다(B교과서 사회①, 43.).
- 사막 기후 지역은 남·북회귀선 부근, 대륙 내부, 한류가 흐르는 해안, 높은 산맥의 비그늘 지역에 주로 나타난다. 스텝 기후 지역에서는 짧은 풀이 자라는 초원이 나타나며, 사막을 둘러싼 지역에 분포한다(C교과서 사회①, 42.).

이에 반해 온대 기후와 건조 기후의 사례 지역으로서 사하라 이남 아프리카의 지명은 그 어디에도 등장하지 않음을 확인할 수 있다. 이처럼 2015 개정 교육과정에 따라 제작된 중학교 사회①의 2단원에서는 열대(우림) 기후의 사례 지역으로서 사하라 이남 아프리카 지역을 제시함과 동시에 온대 기후 또는 건조 기후의 사례 지역으로서 사하라 이남 아프리카 지역을 제시하지 않았다. 이는 학생들에게 교과서 속에 재현된 사하라 이남 아프리카 지역의 기후를 열대(우림) 기후 이미지로 인식하게 할 가능성이 있음을 보여준다.

## 2) 원시적이고 기이한 전근대적 이미지

아프리카인들의 ‘기이함’을 묘사하는 용어들은 아주 많다. 시간이 흐르면서 약간 변하기는 했지만, 그런 용어들은 19세기에 개발된 인종 간 불평등에 관한 이런저런 이론들의 한 부분이다. 오랫동안 자연 상태에 가까운 것으로 가주되어온 ‘원시인’은 ‘착한 야만인’인 동시에 흉포한 존재였고, ‘진화한’ 인간들의 지배를 통해 문명화되어야 할 존재였다. 이런 식의 추론이 역사의 전개 과정, 그리고 인종 개념의 허구성을 증명하는 과학적 발견들에 의해 맹렬하게 공격받았는데도 그중 어떤 요소들은 오늘날까지도 영속하고 있다.

(엘렌 달메다 토포르 저 · 이규현·심재중 역, 2017, 27.)

엘렌 달메다 토포르(2017)가 말한 바와 같이 사하라 이남 아프리카 지역에 거주하는 사람들에 대한 원시적이고 기이한 전근대적 이미지로의 재현은 2015 개정 교육과정에 따라 제작된 중학교 사회 교과서에서도 이어지고 있다. 그리고 이러한 재현은 학생들에게 사하라 이남 아프리카 지역에 대한 고정관념을 심어주어 사하라 이남 아프리카 지역을 타자로 전락시킬 수 있다는 문제점을 낳을 가능성을 보여주고 있었다.

첫 번째, 분석 대상의 사회① 교과서 4단원에서 아프리카 문화지역의 특징을 기술한 텍스트에서는 ‘부족’, ‘원시 종교’라는 단어를 사용하여 사하라 이남 아프리카를 원시적인 이미지로 재현하고 있다. 이때, ‘부족’이라는 용어는 오늘날 사실상 학계에서 사라진 지 오래되었다. 역사의 발전 단계를 구분하는 특수한 맥락에서만 ‘부족’ 사회 개념을 사용할 뿐, 오늘날 아프리카 사회를 설명하는 데는 전혀 사용하지 않는다(김소순, 2010, 88-89.). A교과서의 경우, ‘부족’이라는 단어를 사용하여 원시적 이미지를 강조하고 있었으며, 나머지 B~D교과서의 경우 ‘부족’과 ‘원시’라는 단어를 사용함으로써 사하라 이남 아프리카 지역의 원시적 이미지를 재현하고 있음을 확인할 수 있다.

· 유럽의 식민 지배를 받은 국가가 많으며, 부족 중심의 생활을 한다.  
(A교과서 사회①, 81.)

· 사하라 사막 이남 지역으로 다양한 언어를 사용하고 부족 중심의 공동체와 원시 종교의 특징이 남아 있다. 대부분 유럽의 식민지였던 역사가 있다.  
(B교과서 사회①, 72.)

· 원시 종교, 부족 문화  
(C교과서 사회①, 74.)

· 사하라 사막 이남 지역으로, 원시 종교와 부족 중심의 문화가 발달하였다.  
(D교과서 사회①, 76.)

두 번째, 분석 대상의 중학교 사회 교과서는 1차 산업에 종사하는 사하라 이남 아프리카 지역 사람들의 모습 등을 제시하여 사하라 이남 아프리카 지역의 전근대성을 재현함으로써 사하라 이남 아프리카 지역의 전근대적인 모습을 강조하고 있다.

· 일찍부터 산업이 발달한 지역은 높은 건물, 넓은 도로, 상점 등이 밀집한 경관이 나타나며, 주민들의 의식주 생활 모습이 현대적이다. 반면, 산업 발달이나 경제 성장 정도가 낮은 지역은 오래전부터 전해진 전통적인 생활 양식과 문화 경관을 유지하는 경우가 많다.  
(A교과서 사회①, 80.)



⬆️ **니제르의 투아레그족** 니제르 북서부 지역에서 유목을 하며 천막집에서 생활한다. 우기가 끝나면 천막을 챙겨 가축과 함께 이동한다.

그림 3 사하라 이남 아프리카 지역의 전근대적 이미지를 재현하는 유목 생활 사진 자료

출처: A교과서 사회①, 80.

A교과서의 경우, 본문 서술에 있어 산업 발달이나 경제 성장 정도가 낮은 지역의 경우 전통적인 생활 양식과 문화 경관을 유지하는 경우가 많다는 텍스트를 서술하고 있다. 이와 함께 자연환경의 특성을 반영하여 전통적인 생활 양식을 유지하고 있는 사례로서 <그림 3>과 같이 니제르 투아레그족의 유목 생활을 사진으로 제시하였다. 이러한 재현의 양상은 학생들이 사하라 이남 아프리카 지역을 인식하는 데 있어 전근대적으로 일반화시킬 여지가 있었다.

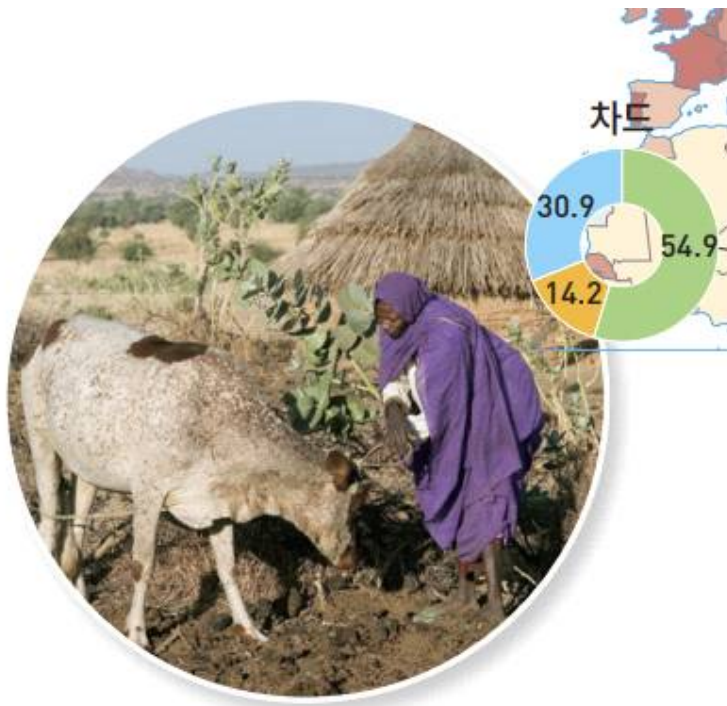
#### ④ 카메룬 의복



열대 기후 지역에 사는 원주민들은 덥고 습한 기후의 영향으로 통풍이 잘되는 개방적인 형태의 옷을 입는다.

그림 4 사하라 이남 아프리카 지역의 전근대적 이미지를 재현하는 의복 사진 자료

출처: B교과서 사회①, 74.



#### ⑤ 농업의 비중이 높은 차드

그림5 사하라 이남 아프리카 지역의 전근대적 이미지를 재현하는 농업 생활 사진 자료

출처 C교과서 사회②, 171.



이외 교과서에서도 마찬가지로 사하라 이남 아프리카 지역과 관련된 사진으로서 <그림 4>와 같이 기후 환경에 순응하여 살아가는 사람들의 모습을 제시하거나, <그림 5>와 같이 농업의 비중이 높은 차드의 사진을 제시하는 데 있어서는 소규모의 농사를 짓는 사람들의 모습을 보여준다.

이와 같은 교과서 속 표현 양상들은 사하라 이남 아프리카 지역을 전근대적이고 문명화되지 않은 모습으로 비추어지게 하여 학생들에게 사하라 이남 아프리카 지역을 정체되고 원시적인 이미지로 인식시키게 할 가능성을 담고 있다.

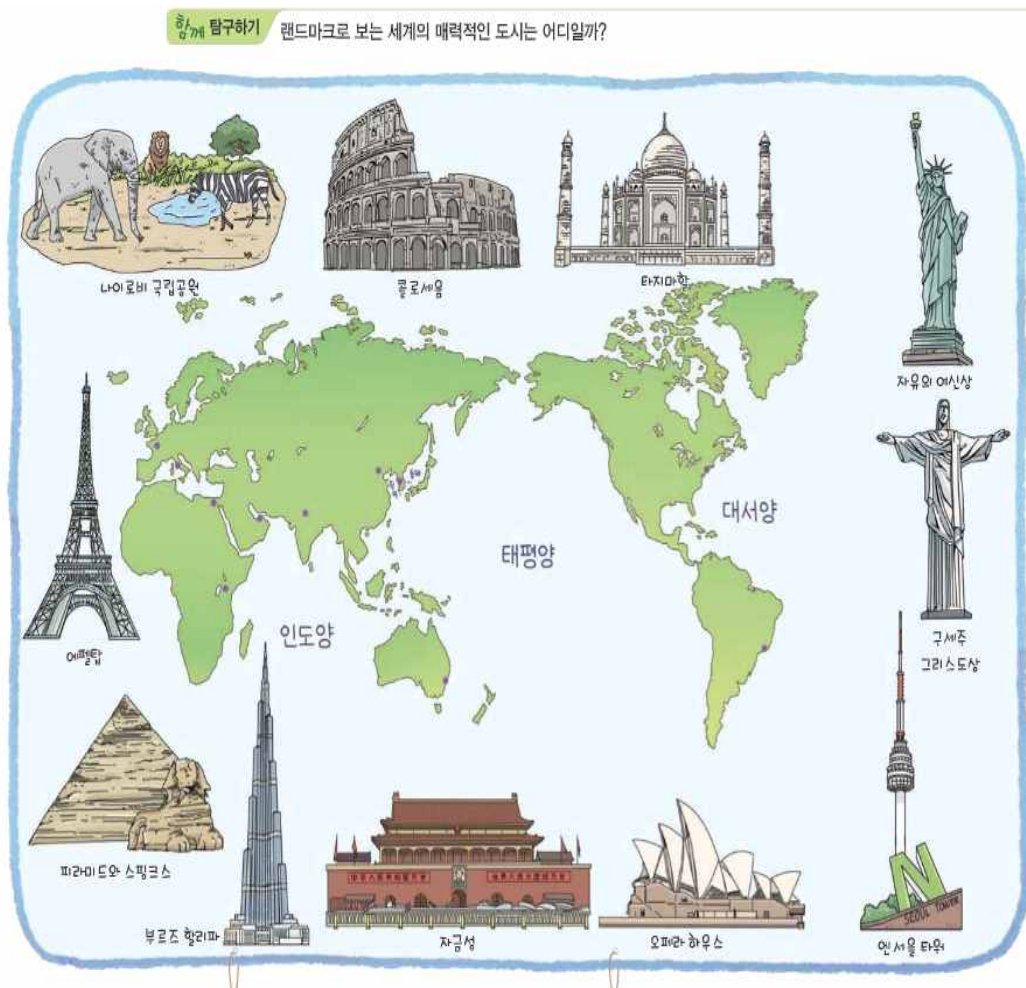


그림 6 교과서에 제시된 세계 도시의 사례

출처: B교과서 사회②, 144-145.

그뿐만 아니라 B교과서는 <그림 6>과 같이 사하라 이남 아프리카 지역에 위치한 세계 도시로서 나이로비를 제시하고, 해당 지역의 랜드마크로서 자연 환경적 요소에 해당하는 ‘나이로비 국립공원’을 제시하고 있다. 이는 같이 제시된 다른 세계 도시의 랜드마크가 인문 환경적 요소에 해당한다는 사실을 고려하였을 때, 같이 제시된 다른 세계 도시의 랜드마크와 대조적인 모습을 보임으로써 학생들에게 사하라 이남 아프리카 지역의 문명화되지 않은 전근대적인 이미지를 강조시킬 우려가 있다.



**생각 열기**

**빌 게이츠가 아프리카에 닭 10만 마리를 보낸 까닭은?**

빌 게이츠가 자선 재단 ‘하이퍼 인터내셔널’과 손잡고 사하라 사막 이남 아프리카 국가들에 닭 10만 마리를 보내기로 했다. 아프리카 빈곤층이 닭을 키우면 달걀을 얻어 식량으로 활용할 수 있고, 키운 닭을 팔아 가난에서 벗어날 수 있을 것이라는 기대에서다. 빌 게이츠는 닭을 기르고 파는 것이 돈이 적게 들면서도 가난을 물리치는 데 효과적이고 좋은 투자라고 강조했다.



▲ 빌 게이츠의 도움을 받은 부르키나파소의 마을

- 『경향신문』, 2016. 6. 10. -

**Q** 지역 간의 불평등을 완화하는 데 국제 협력이 꼭 필요한 이유는 무엇인지 생각해 보자.

**그림 7** 사하라 이남 아프리카 지역의 산업화·문명화되지 않은 이미지를 재현시키고 있는 생각 열기 자료

출처: D교과서 사회②, 228.

D교과서는 <그림 7>과 같이 사하라 이남 아프리카 지역의 빈곤 해결 방법으로서 “닭을 기르고 파는 것”임을 제시한 “생각 열기”를 제시하고 있다. 교과서에 제시된 방법은 궁극적으로 해당 지역에 맞는 실질적인 도움을 제시해야 하는 메시지를 전달하고자 하는 것에 있는 것으로 보이나, 빈곤의 해결책으로서 닭을 키워 파는 것임을 서술하는 텍스트는 사하라 이남 아프리카 지역에 대한 산업화·문명화되지 않은 이미지를 양산할 수 있다.

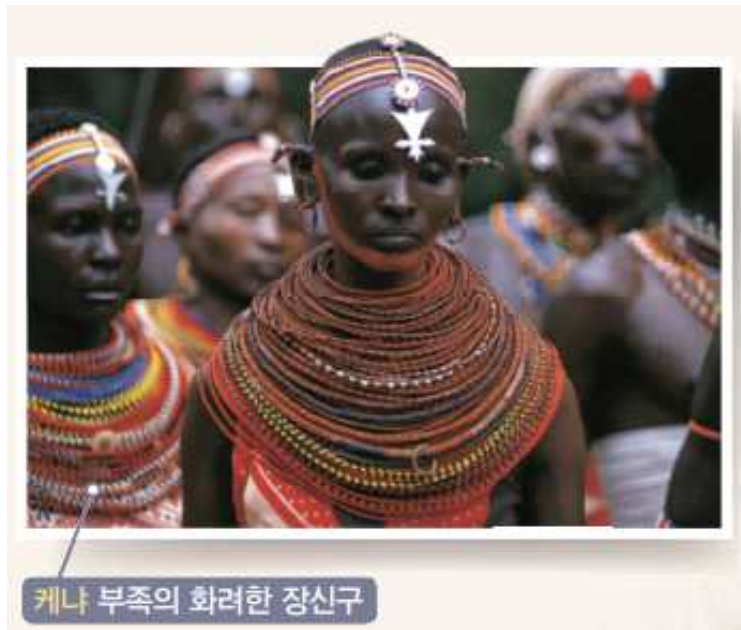
세 번째로, 분석 대상의 교과서의 경우, 사하라 이남 아프리카 문화가 나타난 맥락을 제시하지 않으면서 일부 전통문화를 보여줌으로써 사하라 이남 아프리카의 문화를 기이하게 재현하고 있다. <그림 8>, <그림 9>, <그림 10>의 경우는 사하라 이남 아프리카 일부 지역에 거주하는 마사이족과 벰베족을 제시하고 있다. A 교과서는 <그림 8>을 통해 상의를 탈의한 부족들의 사람들이 민속 타악기를 연주하는 모습을 제시하고 있으며, D 교과서는 <그림 9>, <그림 10>을 통해 마사이족의 독특한 문화를 보여줌으로써 이 지역 문화의 기이한 이미지를 재현하고 있다. 54개 국가들이 모여있는 만큼 아프리카 대륙은 다양한 민족, 언어, 문화로 이루어져 있다(김유아, 2021, 39.). 그럼에도 불구하고 교과서에서는 일부 국가의 전통문화가 사하라 이남 아프리카 지역 전체 국가에서 오늘날까지도 나타나는 것과 같이 일반화되어 제시되고 있다.



잠비아 벰베(Bembe)족이 민속 타악기 드럼을 연주한다.

그림 8 사하라 이남 아프리카 지역의 문화를 기이한 이미지로 재현하는 사진 자료1

출처: A교과서 사회①, 91.



케냐 부족의 화려한 장신구

그림 9 사하라 이남 아프리카 지역의 문화를 기이한 이미지로 재현하는 사진 자료2

출처: D교과서 사회①, 76.



▲ 전통 춤을 추는 마사이족

그림 10 사하라 이남 아프리카 지역의 문화를 기이한 이미지로 재현하는 사진 자료3

출처: D교과서 사회①, 72.

### 3) 폭력적 이미지 재현

아프리카 일부 지역에서 전쟁이 일어나고 있고 범죄율이 높거나 질병이 유행하는 등의 위험 요소가 있는 것은 사실이나, 대부분의 아프리카는 비교적 안전하고 우리가 일상적으로 돌아다니는 곳과 크게 다르지 않다. 오히려 국가의 안전과 보안정보를 측정하는 세계평화지수에서 21개 아프리카 국가가 미국보다 높은 순위에 있다.

(Jake Bright·Aubrey Hruby 저·이경래 역, 2016; 김유아, 2021, 65에서 재인용.)

아프리카 대부분의 국가들은 1960년대를 전후로 하여 유럽의 식민 지배에서 벗어나 식생 독립국가로 탄생했으나 종족 및 종교 갈등이 정치문제와 복잡하게 얽히면서 분쟁이 끊이지 않았다. 2000년대 들어 내전이 크게 감소하는 등 아프리카 대륙 전체가 안정세를 찾아가고 있다. 소말리아, 코티디부아르 사태 등에서 보는 바와 같이 국지적으로는 여전히 정정 불안이 지속되고 있으나 대륙 전체로 보면 안정 국면에 진입하고 있다. 주요 내전 국가였던 수단, 앙골라, 콩고(DRC) 등에서도 내전이 종식됨으로써 국가 재건을 위한 발판이 마련되었다. 또한, 평화적 정권 교체, 복수 정당제 도입 등 민주화 분위기도 아프리카 각국으로 확산되고 있다.

(박영호, 2011, 42.)

이러한 변화의 흐름 속에서 2015 개정 교육과정에 따라 제작된 중학교 사회 ①, ② 교과서는 이와 같은 흐름을 일부 반영하면서도 여전히 대부분의 사하라 이남 아프리카 국가들을 분쟁과 내전으로 얼룩진 폭력의 이미지로 일반화하여 재현하고 있다.

첫째로 분석 대상의 교과서에서는 자원이 가져온 비극으로서 내전과 분쟁을 제시하고, 이를 ‘종족 간 내전’, ‘자원 쟁탈전’, ‘정부군과 반군의 갈등’, ‘소년병’, ‘무기’ 등의 단어를 사용함으로써 사하라 이남 아프리카 지역을 폭력적으로 묘사하고 있다.

A교과서는 <그림 11>과 같은 자료를 통해 텍스트로서의 묘사뿐만 아니라 사



진에 대한 설명으로서 ‘내전으로 살 곳을 잃은 난민들’이라는 설명을 첨언하고 있다. 이러한 양상은 학생들에게 사하라 이남 아프리카 국가에 대한 폭력적 이미지를 자극할 뿐만 아니라 해당 이미지로의 인식을 강화할 가능성을 담고 있다.

**자료 3** 콜탄이 불러온 비극, 콩고 민주 공화국

콩고 민주 공화국은 넓은 영토에 금·구리 등 풍부한 자원을 보유하고 있지만 국내 총생산(GDP) 순위 100위에도 들지 못하는 나라이다. 1960년 벨기에로부터 독립한 뒤 종족 간 내전이 끊이지 않기 때문이다. 특히, 이 지역에서 주로 생산되는 콜탄이 휴대 전화를 만들 때 필요한 자원으로 주목받기 시작하면서 종족 간 내전은 자원 쟁탈전으로 이어졌다. 콜탄을 둘러싼 정부군과 반군의 갈등으로 주민 생활이 어려워졌으며, 반군 세력이 콜탄 채굴권을 독점하면서 광산 근로자들은 낮은 임금으로 노동력을 착취당하고 있다.

☞ 내전으로 살 곳을 잃은 난민들

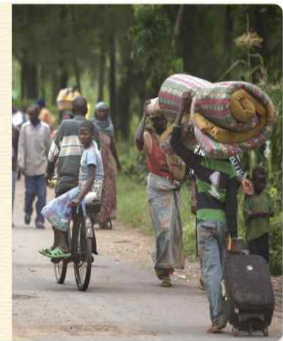


그림 11 사하라 이남 아프리카 지역의 폭력적 이미지를 재현하는 읽기 자료1

출처: A교과서 사회①, 120.



그림 12 사하라 이남 아프리카 지역의 폭력적 이미지를 재현하는 일러스트 자료

출처: B교과서 사회①, 116.

B교과서는 <그림 12>와 같이 자원이 풍부하지만, 내전으로 어려움을 겪는 지역의 사례로서 콩고민주공화국을 제시하고 있다. <그림 12>는 삽화에 탱크를 그려 넣음으로써 학생들에게 해당 지역에 대해 폭력적 이미지를 불러일으킬 가능성을 내포하고 있다. 또한, <그림 13>과 같이 같은 페이지의 읽기 자료로 제시된 자료에서도 나이지리아는 자원 개발을 둘러싼 내전으로 어려움을 겪고 있는 나라로 제시되고 있으며, 그 상황을 “100개가 넘는 민병대가 목숨을 걸고 싸우는 내전이 끊이지 않고 있으며”라고 묘사하여 나이지리아의 폭력적 이미지를 양산할 가능성을 보였다.

#### 석유 때문에 오히려 불행해진 나라가 있다고?

세계적인 원유 수출국인 베네수엘라 볼리바르에서는 석유의 원료인 원유를 '악마의 배설물'이라고 일컫는다. 그 까닭은 원유 수출로 돈을 쉽게 번 탓에 기술 개발을 게을리했고, 일부 원유 개발자들에게만 이익이 돌아가 국민 대부분이 가난한 삶에서 벗어나지 못하고 있기 때문이다.

한편, 자원 개발을 둘러싼 내전으로 경제가 더 어려워진 예도 있다. 나이지리아는 유전을 장악하려고 100개가 넘는 민병대가 목숨을 걸고 싸우는 내전이 끊이지 않고 있으며, 그 과정에서 국민의 삶은 피해를 겪어 갔다.



▲ 석유 자원이 풍부하지만 여전히 가난한 나이지리아

그림 13 사하라 이남 아프리카 지역의 폭력적 이미지를 재현하는 읽기 자료2

출처: B교과서 사회①, 116.

● 자원 개발로 어려움을 겪고 있는 국가들을 알아보자.

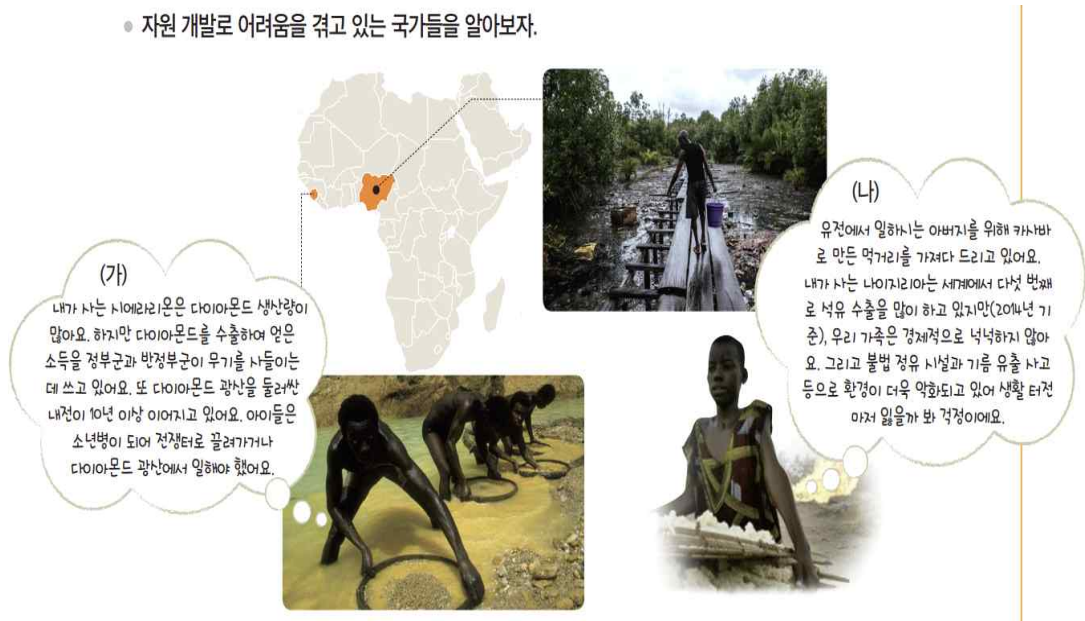


그림 14 사하라 이남 아프리카 지역의 폭력적 이미지를 재현하는 읽기 자료3 출처 C교과서 사회①, 117.

또한, C교과서에서는 탐구 활동으로 <그림 14>를 제시하여, 자원 개발로 어려움을 겪고 있는 국가들로서 사하라 이남 아프리카에 있는 시에라리온과 나이지리아의 사례를 제시하고 있다. 그리고 <그림 14>에서 시에라리온과 관련된 말풍선의 텍스트는 시에라리온의 자원으로 인한 내전 상황을 묘사하는 데 있어 ‘정부군과 반정부군’, ‘무기’, ‘내전’, ‘소년병’, ‘전쟁터’ 등의 용어를 사용함으로써 폭력적 이미지를 자극하고 있다.

그뿐만 아니라 세계 기아 인구에 대해 탐구하는 활동에서 <그림 15>와 같이 기아 문제가 많이 발생하는 지역의 분쟁 여부를 조사하는 형식의 활동을 제시하고 있고, 기아 인구 비율이 높은 국가의 사례로서 사하라 이남 아프리카에 위치한 에티오피아를 제시하고 있다. 이는 에티오피아를 비롯한 세계 기아 인구 비율이 많은 사하라 이남 아프리카 지역의 기아 문제가 분쟁과 인과 관계가 성립하는 것처럼 보이도록 함으로써 학생들에게 해당 지역을 폭력적으로 인식하도록 할 우려가 된다.



**스스로 탐구**      **세계의 기아 인구**      정보 활용 능력

다음 기아 인구 분포 지도를 보고 아래 활동을 해 보자.

에티오피아	
인구	
인구 증가율	
1인당 국내 총생산	
분쟁 여부	

기아 인구 비율(%), 2013~2015년  
■ 35 이상   ■ 25~35   ■ 15~25   ■ 5~15   ■ 5 미만   ■ 자료 없음  
(국제 연합 식량 농업 기구(FAO), 2016.)

오스트레일리아	
인구	
인구 증가율	
1인당 국내 총생산	
분쟁 여부	

**1** 기아 인구 비율이 높은 국가가 집중된 대륙을 찾아보자.

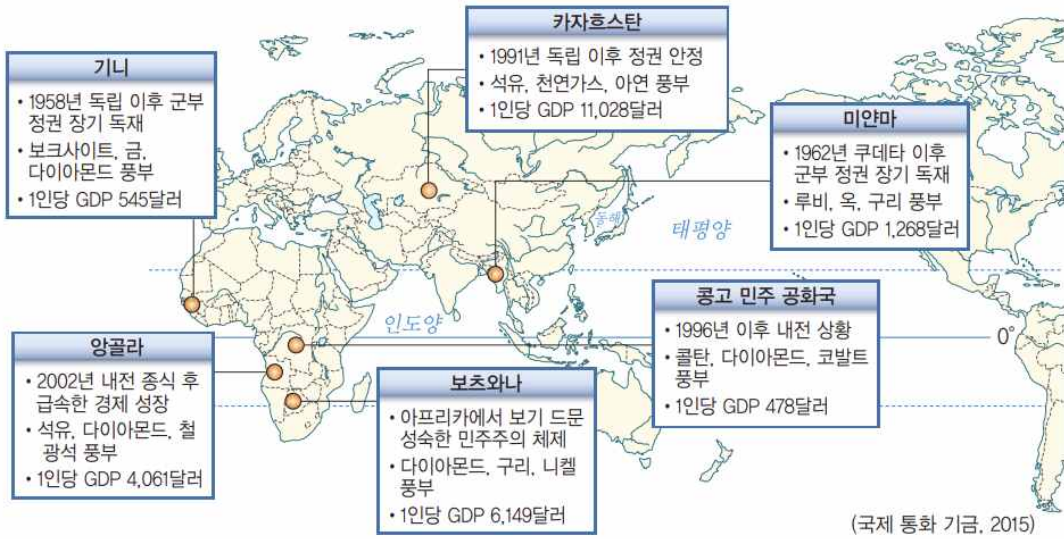
**2** 위의 표에 제시된 내용을 인터넷으로 조사하여 빈칸을 채워 보자.

**3** 조사한 내용을 바탕으로, 기아 인구 비율이 낮은 국가와 높은 국가의 특성을 비교하여 말해 보자.

**그림 15** 사하라 이남 아프리카 지역의 폭력적 이미지로 강화하는 탐구 활동  
출처: D교과서 사회②, 219.

둘째, 일부 교과서에서는 집필자의 가치 개입적 텍스트 서술을 통해 사하라 이남 아프리카 지역의 폭력적 이미지를 강화하고 있다. <그림 16>의 사하라 이남 아프리카 국가들과 관련된 정치적 상황 서술 내용을 살펴보면 다음과 같다. 기니는 ‘1958년 독립 이후 군부 정권 장기 독재’, 앙골라는 ‘2002년 내전 종식 후 급속한 경제 성장’, 보츠와나는 ‘아프리카에서 보기 드문 성숙한 민주주의 체제’라고 서술되어 있다. 해당 서술을 보았을 때, 기니는 현재까지 장기 독재가 이루어지는 것으로, 앙골라는 2002년 전까지 내전이 이어졌다는 사실을 판단할 수 있다. 그리고 보츠와나의 경우는 표면적으로 드러난 사실을 보았을 때는 보츠와나에 대한 긍정적인 서술인 것은 분명하다. 그러나 이를 자세히 살펴보면 ‘아프리카에서 보기 드문 성숙한 민주주의 체제’라는 말은 곧 아프리카에서는 일반적으로 성숙한 민주주의 체제를 보기 어렵다는 말로 이어진다. 이는 학생들로 하여금 사하라 이남 아프리카 국가들에 대하여 같이 제시된 단어인 ‘내전’, ‘독재’ 등의 정치적으로 폭력적 이미지를 떠올리게 함으로써 학생들에게 사하라 이남 아프리카에 대한 폭력적 이미지를 고정관념화시킬 가능성을 내포하고 있다.

**자료 1** 자원은 축복인가, 저주인가?



**그림 16** 자원의 축복과 저주를 받은 사례 국가를 제시한 삽화 자료

출처: A교과서 사회①, 120.

또한, D교과서에서는 사하라 이남 아프리카 국가인 르완다를 ‘학살의 나라’라고 직접적으로 표현하여 해당 지역을 잔인한 이미지로 재현함으로써 폭력적 이미지를 생성하고 있었다.

- 인종 간의 분쟁 과정에서 ‘학살의 나라’였던 르완다는 20여 년 만에 기적적으로 ‘아프리카 신흥 강국’이 되었다.

(D교과서 사회②, 227.)

셋째, 일부 교과서의 경우, 난민 발생의 사례 지역으로서 사하라 이남 아프리카에 위치한 국가를 제시하여, 사하라 이남 아프리카의 폭력적 이미지를 양산하고 있었다. 2015년 한 해 동안 총 6,540만 명이 발생하였고, 그중 전 세계 난민은 시리아(490만 명), 아프가니스탄(270만 명), 소말리아(110만 명) 3개국에서 발생하고 있다. 소말리아를 제외하면, 세계 난민은 주로 중동지역에서 발생한다.

그러나 A교과서의 경우, <그림 17>과 <그림 18>과 같이 구체적인 난민의 국제 이동의 사례로서 사하라 이남 아프리카 국가의 사례를 제시하고 있다. 특히, <그림 17>은 다른 세계 지역이 인구 이동 사례와 대비되어 제시됨으로써 사하라 이남 아프리카 지역의 폭력적 이미지를 더욱 자극하고 있다. 또한, A 교과서에서는 <그림 18>과 같이 난민의 국제 이동 사례 지역으로서 사하라 이남 아프리카 지역에 위치한 국가들을 다시 제시하고 있다.

이처럼 A교과서는 난민의 사례 지역으로서 사하라 이남 아프리카 지역을 다른 지역의 인구 이동 사례와 대비시켜 제시하고, 동시에 반복적으로 제시하여 학생들이 사하라 이남 아프리카 지역을 분쟁으로 인한 난민 발생의 이미지로 인식시켜 사하라 이남 아프리카 지역을 폭력적인 이미지로 왜곡하여 인식시킬 가능성을 포함하고 있다.



그림 17 사하라 이남 아프리카 지역을 난민의 사례로 제시한 일러스트 자료 출처 A교과서 사회②, 126.

C교과서도 마찬가지로 <그림 19>와 같이 ‘분쟁과 내전, 난민 발생이 끊이지 않고 있다’라는 텍스트 서술이 지도와 함께 제시되면서 사하라 이남 아프리카 지역에 대한 폭력적 이미지를 재현하고 있다.

### 자료 3 난민의 국제 이동

아프리카에 있는 남수단은 오랜 내전 끝에 2011년 수단에서 독립하였다. 그러나 2013년 12월 정부군과 반군의 내전으로 남수단에서는 현재까지 200만 명 이상의 난민이 발생하였다. 국제 연합 난민 기구 (UNHCR)는 난민의 90%가 여성과 아이들이라고 발표하였다. 난민의 대부분은 국경을 넘어 케냐, 에티오피아 등지의 난민촌으로 이동하여 보호받고 있다.

그림 18 사하라 이남 아프리카 지역의 폭력적 이미지를 재현하는 읽기 자료4

출처 A교과서 사회②, 128.

### 사례 ① 에티오피아의 갈등



'아프리카의 뿔'로 불리는 아프리카의 북동부에는 에티오피아와 소말리아, 에리트레아, 지부티가 있다. 이 지역은 과거 유럽 강대국의 이해관계에 따라 국경선이 설정되었는데 독립 이후 국경과 부족 경계가 달라서 분쟁과 내전, 그리고 난민 발생이 끊이지 않고 있다.

그림19 사하라 이남 아프리카 지역의 폭력적 이미지를 재현하는 읽기 자료5

출처 C교과서 사회②, 221.

#### 4) 동정적인 이미지 유발

아프리카 후원 내용을 담은 방송과 미디어 캠페인은 그 선의의 의도와 상관없이 부정적인 이미지를 더욱 고착화시킬 수 있다. 미디어 캠페인에서는 그 의도와 관계없이 결국 아프리카 지역이 전쟁과 기아, 질병 등으로 비참하고 절망적인 삶을 살아간다고 묘사한다. 이는 어려운 환경을 야기한 근원적인 원인이 아프리카 내부의 시각에서 규정되지 않고 외부의 시각에서 재현되어, 아프리카는 동정의 대상, 부정적 환경, 그리고 스스로 문제를 해결할 수 없는 무기력한 대륙의 모습으로 그려지게 된다. 그 결과 아프리카는 대륙 전체가 기아와 전쟁으로 고통받는 어려운 환경에 처한 사람들로 가득 찬 지역이 되는 것이다.

(김춘식·채영길·정낙원, 2015, 225.)

미디어가 아프리카를 재현한 모습을 토대로 수용자가 인식하는 것과 마찬가지로 중학교 사회 교과서 또한 사하라 이남 아프리카 지역을 몇 가지 형태로 묘사하여 이를 수용하는 학생들이 사하라 이남 아프리카에 대해 동정적인 이미지로 고정관념화시킬 가능성을 보이고 있었다.

첫 번째, 분석 대상의 중학교 사회 교과서는 사하라 이남 아프리카 지역의 ‘기아’, ‘빈곤’, ‘아동 노동’ 등의 모습을 제시하거나 묘사함으로써 사하라 이남 아프리카 지역에 대한 동정의 이미지를 재현하고 있다.





그림 20 지구온난화의 국가별 입장을 보여주는 일러스트 자료

출처: A교과서 사회②, 183.

분석 대상의 교과서에서는 ‘아동의 기아’ 상황의 심각성을 보여줌으로써 사하라 이남 아프리카 지역을 동정의 이미지로 재현하고 있다. A교과서의 <그림 20>은 지구온난화에 대한 여러 국가의 입장을 보여주는 자료이다. 해당 자료에서 사하라 이남 아프리카에 위치한 ‘말리’의 대표는 지구온난화의 영향으로 지금 이 순간에도 아동이 죽고 있음을 의견으로 제시하는 등 지구 온난화로 인한 아동의 죽음이라는 표현을 통해 학생들에게 사하라 이남 아프리카 지역에 대한 동정의 이미지를 강화하고 있다.

이러한 양상은 A교과서의 <그림 21>, B교과서의 <그림 22>, 그리고 D교과서의 <그림 23>에서도 나타나고 있다. <그림 21>과 <그림 23>의 경우, 아동의 사진과 함께 ‘5세 미만의 아동’의 빈곤을 텍스트로 제시함으로써 사하라 이남 아프리카 지역의 동정적 이미지를 재현하고 있다. 특히, <그림 22>의 경우는 ‘뭍은 죽으로 한 끼로 하루를 버티는 아이가 많다’라는 추상적인 수량 단어와 ‘하나’라는 극단적인 작은 수를 같이 대조적으로 제시하여 학생들의 고정관념을 강화할 가능성을 포함하고 있다.



④ 기아 전 세계적으로 어린이 3억 8,500만 명이 극심한 기아와 빈곤 속에서 살아가고 있다. 특히 사하라 이남 아프리카는 다른 어떤 지역보다 극빈층에 속한 어린이가 매우 많이 분포한다. 집중적 발달기에 있는 5세 미만 어린이가 기아와 빈곤으로 제대로 된 영양분을 공급받지 못하면 신체와 정신의 발달이 저해되는 등의 문제가 나타난다.

그림 21 동정의 이미지를 재현한 사진 자료1  
출처: A교과서 사회②, 229.



잠비아에서는 뽕은 죽 한 끼로 하루를 버티는 어린이가 많다.



그림 22 동정의 이미지를 재현한 사진 자료2  
출처: B교과서 사회②, 224.



생각 열기

5세 미만 아동의 사망 원인 1위



Q 아프리카의 여러 지역에서 기아 문제가 발생하는 이유를 생각해 보고, 우리가 할 수 있는 일들에 대하여 말해 보자.

그림 23 동정의 이미지를 재현한 생각 열기 자료  
출처: D교과서 사회②, 218.

분석 대상의 교과서 중 C교과서에서는 사하라 이남 아프리카 지역의 아동 노동 상황을 제시하여 해당 지역을 동정의 이미지를 고정관념화시키고 있다. C교과서의 <그림 14>에서는 자원 개발로 어려움을 겪고 있는 국가들을 보여주는 자료로써, 해당 자료 안에는 그 어려움으로서 아동들이 학교에서 수업을 받는 것이 아니라 노동 환경에 놓여 있거나 소년병으로 끌려가는 상황, 또는 가사 일을 돕는 상황을 보여줌으로써 사하라 이남 아프리카 지역에 거주하는 사람들에 대한 동정적 이미지를 자극하고 있다.

<그림 24>의 경우, 경제의 세계화를 다루는 단원에서 ‘나를 수확할 때 너희와 같은 아이들이 노동에 동원되고 있어. 학교에도 가지 못하고 제대로 된 대가도 받지 못하고 있지’라는 서술을 통해 비슷한 또래의 사하라 이남 아프리카 학생들이 학교에 가지 못하고 노동에 동원되고 있는 상황을 학생들에게 보여줌으로써 사하라 이남 아프리카 지역에 거주하는 학생들에 대한 동정을 불러일으킬 가능성을 보였다.

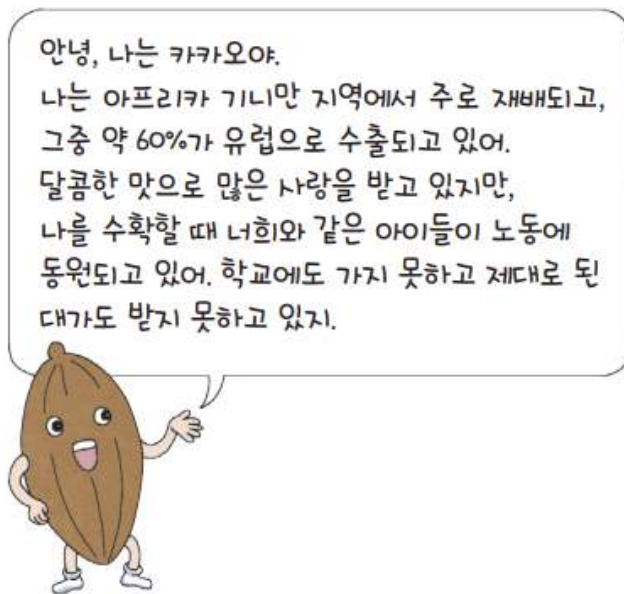


그림 24 동정의 이미지를 재현한 읽기 자료1

출처: C교과서 사회②, 174.



이와 더불어 <그림 25>와 같이 전자 쓰레기 처리장에서 일하는 소년의 모습, <그림 26>과 같이 우물가에서 물을 길는 소년, 그리고 <그림 27>에서 ‘매일 무거운 물동이를 지고 수 킬로미터를 걸어야 하는 아프리카 여성들과 아이들’의 상황을 보여주고 있다. <그림 25>, <그림 26>, <그림 27>은 사하라 이남 아프리카 지역에 거주하는 사람 중 특히 아동들의 노동 상황을 보여줌으로써 사하라 이남 아프리카 지역에 대한 동정의 이미지를 유발하고 있었다.

제품에서 나오는 폐기  
기가 짧아지면서 전자  
염을 유발하는 중금속  
개발 도상국으로 전자  
갔다.

②-3 가나 아그보그블로시  
전자쓰레기 처리장에서 일하는 소년



그림 25 동정의 이미지를 재현한 사진 자료3

출처: C교과서 사회②, 185.

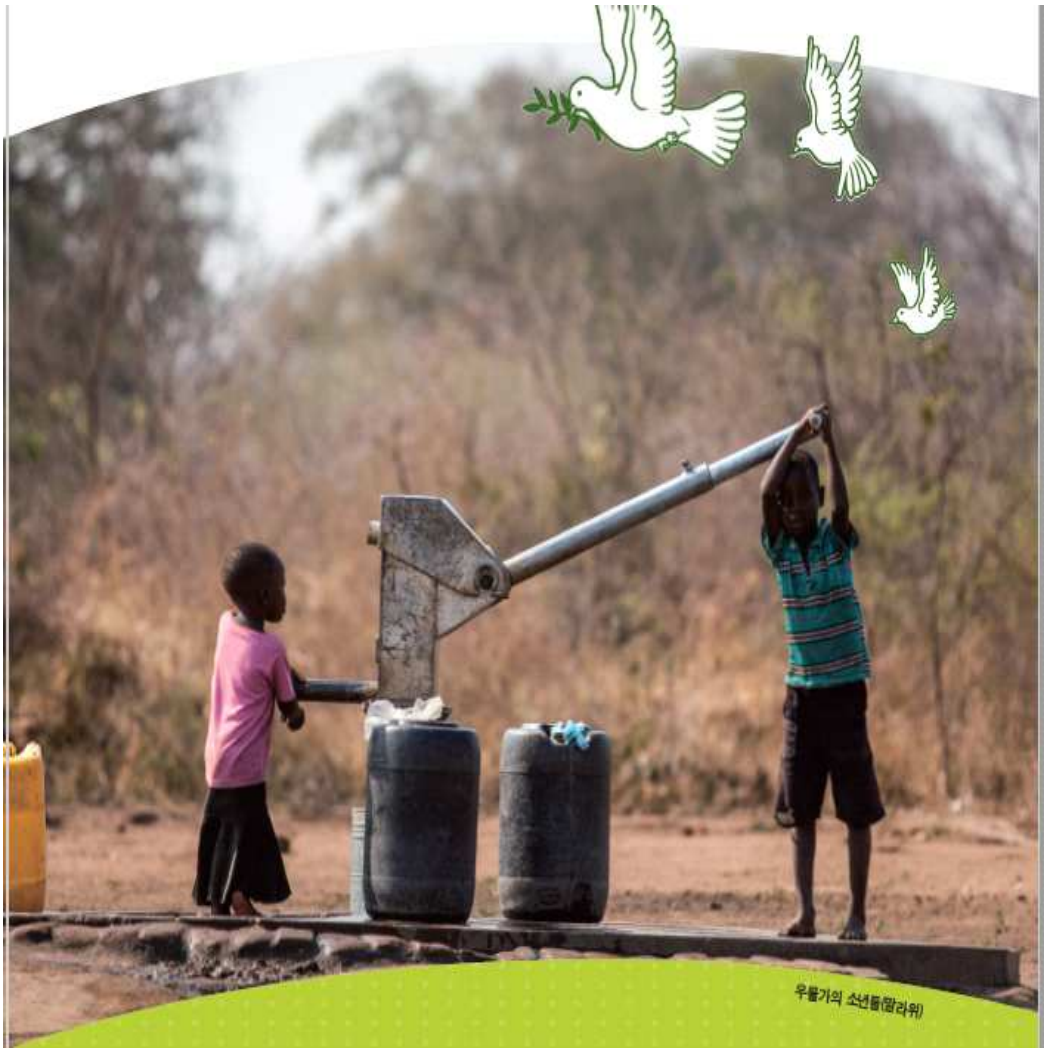


그림 26 동정의 이미지를 재현한 사진 자료4

출처: C교과서 사회②, 217.



큐 드럼(Q drum)은 적은 힘으로 많은 양의 물을 옮길 때 사용하는 도구로, 매일 무거운 물동이를 지고 수 킬로미터를 걸어야 하는 아프리카 여성들과 아이들을 돕기 위해 만들어졌다.

그림 27 동정의 이미지를 재현한 활동 예시 자료

출처: C교과서 사회②, 231.

그리고 분석 대상의 중학교 사회 교과서에서는 사하라 이남 아프리카 지역의 모습 중 낙후된 시설을 보여주거나 해당 지역의 사람들을 부정적으로 묘사함으로써 동정의 이미지를 재현하고 있다. <그림 28>과 <그림 29>의 경우는 사하라 이남 아프리카 지역의 열악한 교육 환경의 사진을 제시하여 해당 지역의 동정적 이미지를 불러일으키고 있다.

**사례 ① 새천년 마을 발전 프로젝트(Millennium Villages Project)**

국제 연합은 아프리카 10개국에서 새천년 마을 발전 프로젝트를 진행하였다. 이 프로젝트는 개발 원조 자금으로 씨앗과 비료를 확보하고 학교와 병원, 급수장, 도로, 전력망 등의 건설에 사용하여 지역의 빈곤 문제를 완화하는 것이 목표였다.

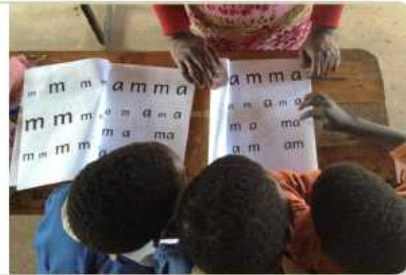


그림 28 동정의 이미지를 재현한 사진 자료5

출처: C교과서 사회②, 226.



그림 29 동정의 이미지를 재현한 사진 자료6

출처: D교과서 사회②, 138.



<그림 30>의 경우, 유럽에 위치한 노르웨이 사람들의 삶의 모습과 사하라 이남 아프리카 지역에 위치한 차드 사람의 삶의 모습을 대조하여 보여준다. 이는 학생들에게 노르웨이 사람들의 삶의 모습과 비교하여 보여줌으로써, 차드 사람들의 삶의 상황을 상대적으로 더 낙후된 모습으로 보여지게 하여 학생들이 사하라 이남 아프리카 지역을 인식하는 데 있어 동정적인 이미지를 자극할 수 있다.



그림 30 동정의 이미지를 재현한 사진 자료7

출처: C교과서 사회②, 220.



그림 31 동정의 이미지를 재현한 일러스트 자료1

출처: A교과서 사회②, 184.

A교과서의 <그림 31>의 경우, 사하라 이남 아프리카 지역의 사람들을 부정적으로 묘사하고 있다. 자세히 보면, 좌측 아래 삽화의 그려진 인물을 살펴보면, 사하라 이남 아프리카 사람들이 콧물을 흘리고 있으며, 복장 또한 누추한 형태로 묘사하여 해당 지역의 사람들을 도움의 손길이 필요한 동정의 대상으로 표현하고 있다.

또한, 분석 대상의 교과서 중 2종의 교과서에서는 사하라 이남 아프리카 지역 또는 이 지역에 거주하는 사람들을 원조의 대상으로 표현함에 따라 해당 지역을 동정의 이미지로 재현하고 있다. <그림 32>의 2번 상황과 <그림 33>의 경우, 아프리카 지역의 신생을 도와야 한다는 내용을 담고 있다. 해당 자료의 내용은 사하라 이남 아프리카에서 출생하는 신생아의 삶이 절망적임을 전제로 하는 것으로, 교과서의 해당 내용은 결국 사하라 이남 아프리카 지역을 도와야 할 정도로 힘든 상황임을 묘사하여 해당 지역을 동정의 대상으로 인식시킬 가능성을 보였다.



그림 32 동정의 이미지를 재현한 일러스트 자료2

출처: A교과서 사회②, 216.

**주제 열기**

아프리카의 많은 신생아가 저체온증으로 생명이 위험하다고 한다. 세이프 더 칠드런이라는 기관은 신생아 털실 모자 뜨기 캠페인으로 만든 털실 모자를 아프리카의 신생아들에게 보내 이들이 겪는 일을 널리 알리고 있다.



① 전 세계가 행복하게 공존하는 세상을 만들기 위해 우리는 무엇을 할 수 있을까?

그림 33 동정의 이미지를 재현한 주제 열기 자료

출처: C교과서 사회②, 227.

**사례 2** 국경 없는 의사회

국경 없는 의사회는 재난과 전염병, 분쟁 발생 지역에 의료 서비스를 제공하여 1999년 노벨 평화상을 받은 기구이다. 2014년에는 아프리카에서 발생한 에볼라를 치료하는 등 전쟁과 자연재해의 최전선에서 활동하고 있다.



① 케냐에서 의료 지원 활동 중인 국경 없는 의사회

그림 34 동정의 이미지를 재현한 읽기 자료2

출처: C교과서 사회②, 228.



<그림 34> 또한 국경 없는 의사회에 도움을 받는 케냐 사람들의 모습을 제시하고 있다. 해당 자료는 국경 없는 의사회에 도움을 받는 케냐 사람들을 보여주나, 이는 케냐 사람들을 도움을 주어야 하는 대상으로 인식하게 함에 따라 자료에 등장한 사람들에 대해 동정적 이미지로 고정관념화시킬 가능성을 갖고 있다.

두 번째, 분석 대상의 중학교 사회 교과서는 사하라 이남 아프리카 지역을 ‘자원의 저주’를 받은 지역으로 묘사함으로써, 사하라 이남 아프리카 지역에 대한 동정의 이미지를 재현하고 있다. C교과서의 경우, <그림 35>와 같이 직접적으로 ‘저주’라는 단어를 사용하여 사하라 이남 아프리카에 위치한 콩고 민주 공화국이 ‘콜탄’이라는 자원으로 인해 저주받은 지역으로 묘사하고 있다.



그림 35 자원의 저주를 받은 지역으로 재현하는 주제 열기 자료

출처: C교과서 사회①, 114.

· 아프리카 대륙에 있는 콩고 민주 공화국, 나이지리아, 시에라리온 등지는 석유, 구리, 금 등 자원이 풍부하다. 그러나 풍부한 자원을 가지고 있는데도 기술과 자원이 부족하고 정치 상황이 불안하여 경제 발전이 이루지 못하였으므로 국민의 생활 수준이 낮은 편이다.

(A교과서 사회①, 119.)

· [자원이 풍부하지만 어려움을 겪는 국가들] 아프리카에 있는 나이지리아는 석유와 천연가스 생산량이 많지만, 자원 개발 이후 빈부격차 및 갈등이 심화되었다. ... (중략) ... 아프리카 중부에 있는 콩고 민주 공화국은 다양한 광물 자원이 풍부한 나라로, 휴대 전화나 컴퓨터 등의 첨단 기기에 들어가는 콜탄을 세계적으로 많이 생산한다. 그러나 자원을 둘러싸고 오랜 기간 내전을 거치면서 주민들의 생활은 어려워졌고, 열대 우림의 생태 환경이 파괴되는 등의 문제가 발생하였다.

(C교과서 사회①, 117)

그뿐만 아니라 A교과서와 C교과서의 본문 서술에서는 자원이 풍부하지만 어려움을 겪는 국가들의 사례로서 사하라 이남 아프리카에 위치한 국가들을 제시함으로써 사하라 이남 아프리카 지역을 자원의 저주를 받은 지역으로 묘사하여 사하라 이남 아프리카 지역의 동정적인 이미지를 자극한다.

**자료 2** 자원이 풍부하지만 가난한 짐바브웨

짐바브웨는 금, 니켈, 다이아몬드 등 다양한 지하자원이 매장되어 있는 자원 부국이다. 그러나 한동안 유럽의 경제 제재 정책으로 지하자원을 수출할 대상국을 찾지 못해 어려움을 겪었다. 최근에는 경제 제재 정책이 느슨해져 점차 수출량을 늘리고 있다. 그러나 수출 과정에서 선진국의 다국적 기업들이 개입하여 많은 수수료를 가져갔고, 이 수수료를 아끼려고 밀거래 방식으로 수출하는 사례가 많아졌다. 그 결과 수출 이익이 정부나 국민에게 직접 돌아가지 않고 일부 개인에 집중하면서 빈부 격차가 심해졌다.

그림 36 자원의 저주를 받은 지역으로 재현하는 읽기 자료1

출처: B교과서 사회①, 117.



자료 ㉔ 석유를 수출하지만 가난한 나라, 나이지리아

나이지리아는 나이지강 삼각주에서 생산되는 석유를 수출하여 막대한 돈을 벌어들였지만, 그 수익이 제대로 분배되지 않아 석유를 둘러싼 갈등이 끊이지 않는다. 게다가 송유관에서 유출된 기름 때문에 토양과 물이 오염되고, 유정에서 태우는 가스 연기 때문에 산성비가 내린다. 이곳은 주민들이 고기잡이하기도, 농사짓기도 어려울 정도로 오염이 심하다.

유정 인근의 강에서 고기 잡는 주민들 ▶



그림 37 자원의 저주를 받은 지역으로 재현하는 읽기 자료2

출처: D교과서 사회①, 115.

또한 4개 중 3개의 교과서에서는 <그림 36>, <그림 14>, <그림 37>과 같이 자원의 개발로 어려움을 겪는 사례를 학습하기 위한 국가로서 사하라 이남 아프리카 지역을 제시하여, 사하라 이남 아프리카에 대한 자원의 저주 이미지를 재현하고 있다.



세계의 자원 전쟁이 뜨겁다. 특히 아프리카 대륙이 자원을 확보하려는 세계 각국의 주목을 받고 있다. 그중에서도 중국은 이미 2000년에 '중국·아프리카 협력 포럼'을 만들고 아프리카 곳곳을 누비며 여러 나라와 자원 협력을 다지고 있다. 아프리카의 자원을 먼저 차지하려는 중국의 움직임에 자극받아 러시아를 비롯한 유럽, 미국, 일본, 인도 등도 아프리카의 자원을 확보하는 데 힘을 쏟고 있다. - 『매일경제』, 2010. 2. 7. -

Q 중국을 비롯한 세계 각국이 아프리카의 자원을 놓고 경쟁하는 이유를 생각해 보자.

그림 38 자원의 저주를 받은 지역으로 재현하는 생각 열기 자료

출처: D교과서 사회①, 111.

그뿐만 아니라 D교과서는 <그림 38>과 같이 아프리카 대륙의 자원을 두고 경쟁하는 상황을 묘사하는 기사를 제시함과 동시에 중국의 아프리카 진출 사례로서 사하라 이남 아프리카 국가를 제시하고 있다. 해당 자료는 사하라 이남 아프리카 지역을 자원 확보의 대상지로써 표현하여 사하라 이남 아프리카 지역이 세계 자원 전쟁의 중심에 있음을 묘사하고 있다. 이를 통해 교과서는 사하라 이남 아프리카 지역에 대한 ‘자원의 저주’ 이미지를 강화하고 있다.

세 번째, 분석 대상의 중학교 사회 교과서는 사하라 이남 아프리카 지역을 저개발 지역으로 묘사함으로써 사하라 이남 아프리카 지역에 대한 동정의 이미지를 재현하고 있다.

‘저개발 국가’라는 용어의 사용은 ‘개발도상국’보다 고정관념적이고 편견적인 용어라는 점에서 그 문제점이 지적되어왔다. 분석 대상의 중학교 사회 교과서에서는 사하라 이남 아프리카 지역 또는 해당 지역에 속한 국가들을 저개발 국가로 분류하거나 명시함으로써 해당 지역에 관하여 동정을 자극하여 학생들의 고정관념 또는 편견을 강화하고 있었다.

재미있는  
사/회/읽/기

### 저개발 국가들의 공동 발전을 위한 경제 협력 체제



▲ 서아프리카 경제 공동체(ECOWAS)

경제 협력 체제는 여러 국가가 세계화에 대응하고 경쟁력을 높이고자 구성하는 것이다. 특히, 단일 국가의 능력으로 선진국들의 자본, 기술과 경쟁하기 어려운 저개발 국가들은 협력 체제를 구축하여 공동으로 자원을 개발하여 수출하고, 자국의 이익에 부정적인 영향을 미치는 국가들에 함께 대응하는 노력이 이루어지고 있다. 경제 협력 체제 회원국 간에는 수출 시 부과하는 세금을 낮추거나 없애 교류를 확대하고 이를 바탕으로 상호 보완적인 경제 발전을 추진할 수 있다.



저개발 국가들이 경제 협력 체제를 구성하면 어떤 이익이 있을까?

선진국에 공동으로 대응할 수 있고, 회원국 간에 교류가 늘어 경제가 발전할 수 있지.



그림 39 저개발 지역으로 재현하는 읽기 자료1

출처: B교과서 사회②, 230.

<그림 39>의 경우, 세계화에 대응하기 위한 서아프리카의 경제 협력 체제인 서아프리카 경제 공동체(ECOWAS)를 보여주는 그림이다. 해당 자료의 제목을 ‘저개발 국가들의 공동 발전을 위한 경제 협력 체제’로 서술한 것은 서아프리카 지역을 저개발 국가로 전제한 것으로서, 해당 자료를 통해 해당 지역에 대한 저개발 이미지를 재현하여 동정적인 이미지를 심어줄 수 있다는 문제점을 내포하고 있다.

<그림 40> 또한 저개발 국가를 위한 적정 기술 지원에 관한 사례를 보여주는 사례로 해당 자료의 첫 번째와 두 번째 자료를 살펴보면 사하라 이남 아프리카 지역의 국가인 케냐를 사례를 들과 동시에 Q드럼 물통을 사용하는 사하라 이남 아프리카 지역 사람들의 모습을 묘사하는 ‘아프리카’의 사례를 제시하여 사하라 이남 아프리카에 대한 저개발 이미지를 재현하고 있다.



그림 40 저개발 지역으로 재현하는 읽기 자료2

출처: B교과서 사회②, 234.

C 교과서의 경우, <그림 41>과 같이 저개발 지역의 빈곤 문제 해결을 위한 노력의 사례로서 사하라 이남 아프리카 지역의 국가인 르완다, 부르키나파소, 부룬디, 에티오피아의 사례를 제시하고 있다. 해당 내용은 사하라 이남 아프리카 지역에 대한 희망적인 내용을 담고 있으나, 텍스트 서술의 전제에는 곧 해당 지역이 저개발 지역임을 전제하고 있다. 해당 내용은 학생들에게 사하라 이남 아프리카 지역에 대한 저개발 이미지를 강화하여 해당 지역에 대한 동정적인 이미지를 더욱 고정관념화시킬 수 있다.



## 2

### 저개발 지역에서는 빈곤 문제를 어떻게 해결할까?

이 단원을 배우면 저개발 지역의 빈곤 문제를 해결하기 위해 노력하는 사례를 찾아볼 수 있다

오늘배울 주요 개념을 찾아보세요.

**빈곤 문제 해결을 위한 노력** 국제 연합은 세계의 빈곤 문제를 해결하기 위해 2016년부터 17가지의 지속가능 발전 목표(SDGs)를 정하여 국제적인 지원과 협력을 확대해 나가고 있다. 그중에서도 빈곤 문제 해결에 가장 큰 노력을 기울이고 있으며, 국제 연합뿐 아니라 국제 비정부 기구들도 힘을 쏟고 있다.

저개발 지역은 경제 개발 과정을 통해 경제 개혁을 시행하고 빈곤을 퇴치하기 위해 노력하고 있다. 특히 농업과 교육 부문, 도로·항만·전력망 구축 등에 국가의 공공 지출을 꾸준히 늘려 가고 있다. 또한 식량 생산량을 늘리기 위해 관개 시설을 확충하고 수확량이 많은 품종을 개발하고 있다.

**단원 타임아웃**  
VI단원 108쪽에서 지속가능 발전 목표를 확인해 보자.

**여성의 권리 신장**  
르완다는 공직 선거 후보자 중 30%를 여성에게 할당하고 있으며, 의회 의석 중 60%를 여성이 차지하고 있다. 여성의 권리 신장은 출산율과 아동의 영양 결핍을 낮추기 때문에 빈곤 퇴치에 중요한 역할을 한다.

**위생 및 보건 환경 개선**  
부르키나파소와 부르키나 출신 학생들이 밀라리아 감염 예방을 위한 모기 퇴치 비누를 개발하였다. 이들이 개발한 비누에는 질병과 연계된 빈곤 문제를 해결하고자 하는 의지가 담겨 있다.

**관개 시설 확충**  
에티오피아 정부는 우리나라의 사례를 모델로 5개의 새마을 시범 마을을 운영하고 있다. 우물을 파고 관개 수로를 개설하는 등 물 부족 문제를 해결하기 위해 노력하고 있다.

**아프리카의 빈곤 퇴치를 위한 다양한 노력**

그림 41 저개발 지역으로 재현하는 교과서 본문 및 읽기 자료  
출처: C교과서 사회②, 225.

그리고 몇몇 교과서에서는 ‘저개발국’에 비해 덜 편견적이고 고정관념적인 ‘개발도상국’으로서 사하라 이남 아프리카 지역을 분류하고 있으나, ‘선진국’이라는 용어와 함께 사용하여 개발도상국에 대한 이미지를 상대적으로 저개발적으로 느껴지게 함으로써 사하라 이남 아프리카 지역을 동정의 이미지로 재현하기도 하였다.

중학교 사회② 7단원에서 ‘인구 문제’에 대한 내용은 선진국과 개발도상국의 인구 문제 양상을 비교하는 것이 주를 이룬다. 이때, A교과서의 경우, 개발도상국의 인구 문제의 원인을 경제 성장 속도가 인구 증가 속도를 따라가지 못한 데 있다는 본문 서술과 동시에 해당 문제의 객관적 자료로서 <그림 42>를 제시하였다. 이때, 우리나라를 제외하고 등장한 통계 자료상의 국가 4개국 중 3개국이 사하라 이남 아프리카에 위치한 국가이다. 해당 본문의 서술과 같이 제시된 삽화 자료들은 학생들에게 사하라 이남 아프리카 국가에 대하여 경제 성장 속도가 인구 증가 속도를 따라가지 못하여 기아와 빈곤 문제가 발생하고 있다는 인식을 심어주는 등 동정의 이미지를 자극하고 있었다.

- 개발도상국은 제2차 세계 대전 이후 근대화와 산업화로 사망률은 낮아졌지만, 출생률은 여전히 높아 인구가 급증하였다. 하지만 이들 지역 중 많은 곳에서 경제 성장 속도가 인구 증가 속도를 따라가지 못해 기아와 빈곤 문제가 발생하고 있다.

(A교과서 사회②, 133.)



① 국가별 합계 출산율

그림 42 저개발 지역으로 재현하는 그래프 자료

출처: A교과서 사회②, 133.

또한, <그림 43>과 같이 선진국과 개발도상국의 인구 문제를 파악하기 위한 사례 비교 활동에서도 개발도상국의 사례 지역으로서 사하라 이남 아프리카에 위치한 앙골라를 제시하고 있다. 이는 개발도상국의 개념을 선진국의 개념과 대비시켜 제시한 것으로, 학생들에게 사하라 이남 아프리카 지역에 위치한 앙골라에 대해 저개발 이미지를 심어주어 동정적인 이미지를 재현하고 있다.

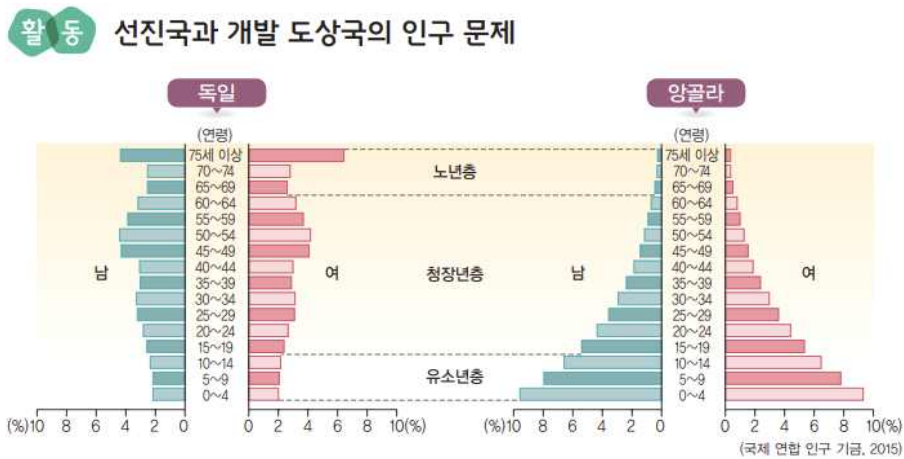


그림 43 개발도상국의 사례로서 제시된 사하라 이남 아프리카 국가가 포함된 탐구 활동1

출처: A교과서 사회②, 134.

이와 같은 양상은 나머지 교과서에서도 나타나고 있다. B와 C교과서의 경우, <그림 44>와 <그림 45>와 같이 개발도상국 인구 문제의 사례 지역으로서 사하라 이남 아프리카에 위치한 ‘니제르’를 제시하고 있다. 그리고 C와 D교과서의 경우, <그림 45>와 <그림 47>과 같이 선진국과 개발도상국의 인구 문제 비교 활동에서의 사례 국가로서 사하라 이남 아프리카에 위치한 국가를 제시하고 있다. 또한, D교과서의 경우는 활동 이후, 개발도상국의 인구 문제에 대한 추가 사례로서 <그림 46>과 같은 읽기 자료를 제시하고 있으며, 해당 자료에서의 사례 국가 또한 사하라 이남 아프리카에 위치한 나이지리아이다. 개발도상국의 인구 문제에 대한 제시된 사례 지역으로서 사하라 이남 아프리카 지역의 국가들이 제시됨에 따라 해당 지역의 저개발 이미지가 조성되고, 그 결과 사하라 이남 아프리카 지역에 대한 동정의 이미지를 자극할 우려가 있었다.



그림 44 저개발 지역으로 재현하는 일러스트 자료  
출처: B 교과서 사회②, 135.

**해 보자** 핵심 역량 문제 해결력 및 의사 결정력

• 인구 피라미드를 통해 일본과 니제르의 인구 구조(2015년)를 파악하고, 인구 문제를 예상해 보자.

일본			니제르		
남자 (인명)	여자	연령	남자 (인명)	여자	연령
10	10	85세 이상	10	10	85세 이상
20	20	80-84	20	20	80-84
30	30	75-79	30	30	75-79
40	40	70-74	40	40	70-74
50	50	65-69	50	50	65-69
60	60	60-64	60	60	60-64
70	70	55-59	70	70	55-59
80	80	50-54	80	80	50-54
90	90	45-49	90	90	45-49
100	100	40-44	100	100	40-44
110	110	35-39	110	110	35-39
120	120	30-34	120	120	30-34
130	130	25-29	130	130	25-29
140	140	20-24	140	140	20-24
150	150	15-19	150	150	15-19
160	160	10-14	160	160	10-14
170	170	5-9	170	170	5-9
180	180	0-4	180	180	0-4

노년층, 청장년층, 유소년층

활동 1 일본과 니제르의 인구 구조의 특징을 비교하여 설명해 보자.

활동 2 일본과 니제르에서 나타날 수 있는 인구 문제를 예상해 보자.

**도움** 활동 3 일본과 니제르의 인구 문제를 해결할 수 있는 방안을 모둠별로 토의해 보자.

그림 45 개발도상국의 사례로서 제시된 사하라 이남 아프리카 국가가 포함된 탐구 활동2

출처: C 교과서 사회②, 132.





### 도시 인구 과밀로 골머리를 앓고 있는 나이지리아

나이지리아는 아프리카에서 인구가 가장 많은 국가로, 인구 증가 속도가 빠르다. 그러나 이를 따라갈 만큼 충분한 일자리를 만들어 내지 못하고 있어 많은 인구가 일자리를 찾아 도시로 모여들고 있다. 나이지리아의 최대 도시인 라고스는 석유 등 천연자원을 기반으로 경제 발전을 이루었지만, 일자리가 턱없이 부족하여 많은 젊은이가 빈곤에 허덕이고 있다. 도시 기반 시설 부족으로 인한 열악한 생활 환경은 이들의 삶을 더욱 어렵게 하고 있다.



▲ 사람과 차가 뒤얽힌 나이지리아의 라고스

그림 46 저개발 지역으로 재현하는 읽기 자료3

출처: D교과서 사회②, 139.

스스로 탐구

### 개발 도상국의 인구 문제

문제 해결력 및 의사 결정력

다음은 세계 여러 국가의 인구 특징에 관한 자료이다.

**자료 ①** 인구 1,000명당 출생아 수 상위 5개국

순위	국가	인구 1,000명당 출생아 수(명)	인구 1,000명당 사망자 수(명)	*인구 증가율(%)
1	니제르	49.8	9.6	40.2
2	앙골라	46.2	14.2	32.0
3	차드	45.9	14.5	31.4
4	말리	44.4	11.0	33.4
5	부룬디	44.2	11.7	32.5

**자료 ②** 인구 1,000명당 출생아 수 하위 5개국

순위	국가	인구 1,000명당 출생아 수(명)	인구 1,000명당 사망자 수(명)	인구 증가율(%)
1	일본	8.3	10.0	-1.7
1	독일	8.3	10.8	-2.5
3	포르투갈	8.5	10.3	-1.8
4	이탈리아	8.6	9.7	-1.1
5	그리스	8.9	10.5	-1.6

\*인구 증가율: 인구 1,000명당 출생아 수와 사망자 수의 차를 계산한 것임. (국제 연합(UN), 2015.)

**1** 자료 ①과 자료 ② 국가들의 위치를 사회과 부도에서 찾고, 이들 국가가 위치하는 대륙의 명칭을 적어 보자.

**2** 두 자료를 비교하여 아래 표에서 옳은 내용에 ○로 표시해 보자.

구분	자료 ①의 국가	자료 ②의 국가
인구 1,000명당 출생아 수	( 높다. 낮다 )	( 높다. 낮다 )
인구 증가율	( 높다. 낮다 )	( 높다. 낮다 )

**3** 자료 ②의 국가들과 비교하면 자료 ①의 국가들이 어떤 인구 문제를 겪고 있는지 적어 보고, 필요한 대책을 제시해 보자.

그림 47 개발도상국의 사례로서 제시된 사하라 이남 아프리카 국가가 포함된 탐구 활동

출처: D교과서 사회②, 139.



또한, 몇몇 교과서의 경우, 사하라 이남 아프리카를 ‘선진국의 쓰레기통’으로 묘사하여 저개발 국가로서의 이미지를 재현함으로써 해당 지역에 대한 동정의 이미지를 강화하고 있다. <그림 31>과 <그림 48>의 경우, 사하라 이남 아프리카 지역에 버려지는 전자 쓰레기로부터 광물을 캐고, 이 과정에서 중금속 혹은 유독가스에 노출되어 질병을 얻는 사람들의 모습을 보여주고 있었다.



1992년, 유해 폐기물의 교역을 규제하는 <sup>\*</sup>바젤 협약이 발효되었다. 이 협약 때문에 각 국가는 유해 폐기물인 전자 쓰레기를 다른 나라에 버릴 수 없게 되었다. 하지만 재활용이나 기부는 허용하고 있어서 전자 쓰레기는 기부라는 이름을 달고 버려지고 있다. 2013년 가나는 21만 5천 톤의 중고 전자 제품을 유럽 등에서 수입했다. 하지만 국제 환경 단체 그린피스에 가나를 포함한 아프리카로 수출되는 중고 가전제품의 75%는 재사용이 불가능하다고 보고했다.

가나의 아그보그블로시에는 폐전자 제품이 산처럼 쌓여 있다. 주민들은 전자 쓰레기를 소각하여 생긴 구리를 팔아 돈을 버는데, 소각 과정에서 나온 독성 물질은 암, 신경계 손상, 생식 기능 이상 등의 질병을 일으킨다. 환경 단체가 이 지역 토양의 중금속 오염을 조사해보니 허용치보다 45배나 높았다. 아그보그블로시의 주민들은 전자 쓰레기 때문에 고통받고 있다.

- 「KBS 뉴스」, 2015. 6. 10.

그림 48 저개발 지역으로 재현하는 읽기 자료4

출처: B교과서 사회②, 191.

D교과서의 <그림 49>의 경우, 선진국으로 아프리카 가나에 버려진 쓰레기가 ‘기부’의 명분으로 버려지고 있음을 제시하고, 이로 인하여 이 지역 사람들의 목숨이 위협받고 있음을 보여준다. 해당 자료는 가나 지역의 상황을 사실적으로 묘사하는 것에서 더 나아가 ‘기부’라는 단어를 사용함으로써 사하라 이남 아프리카 지역의 상황을 더욱 비참하게 보이게 하여, 해당 지역의 저개발 이미지를 불러일으켜 동정의 이미지로서의 고정관념을 강화할 수 있다.



생각 열기

쓰레기를 기부합니다!

아프리카 가나의 수도 아크라 인근의 아그보그블로시 마을, ‘기부’ 스티커가 붙어 있는 컨테이너마다 폐가전제품이 가득하다. 이 마을에서는 아이들까지 안전 장비 하나 없이 온종일 폐가전제품을 소각하여 생긴 금속을 팔아 돈을 번다. 폐가전제품에 포함된 수은, 납, 카드뮴, 구리 등은 제대로 된 방법으로 거두면 재활용 자원이 되지만, 그렇지 않으면 치명적인 오염원이 된다. 선진국에서 ‘기부’라는 이름으로 버리는 쓰레기는 이 지역 사람들의 목숨까지도 위협하고 있다.



Q 선진국이 폐가전제품을 수출하는 이유는 무엇인지 생각해 보자.

그림 49 저개발 지역으로 재현하는 읽기 자료5

출처: D교과서 사회②, 190.

네 번째, 분석 대상의 중학교 사회 교과서는 사하라 이남 아프리카 지역을 극단적인 가뭄과 사막화 현상을 겪는 사례로 제시하여 동정적인 이미지로 재현함으로써 사하라 이남 아프리카 지역에 대한 학생들의 동정을 자극하고 있다.

가뭄의 경우 아프리카 사헬지대뿐만 아니라 중국 내륙이나 인도 서부, 북미 중서부 지역 등 건조 기후 지역에서 발생하는 자연재해이다. 그러나 D교과서는 가뭄의 사례 지역으로서 아프리카의 사헬 지대만을 언급하고, 동시에 가뭄으로 인한 피해로서 ‘기아와 질병’ 등 극단적 상황을 제시하고 있었다.

- [가뭄 지역의 주민 생활] 가뭄이 오랫동안 지속되면 각종 용수가 부족해지고, 식량 생산량이 감소하여 굶주리는 사람이 늘어나게 된다. 아프리카의 사헬 시대에서는 수십 년간 계속된 가뭄으로 토양이 황폐해졌다. 그 결과 농작물을 거의 재배할 수 없게 되었고, 주민들은 기아와 질병으로 크게 고통받고 있다.

(D교과서 사회①, 96.)

또한, B교과서의 경우는 <그림 50>의 경우, 가뭄의 사례 중 피해가 심각했던 극단적인 사례를 제시하고, <그림 51>과 같이 극단적으로 가뭄이 발생했었던 시기의 사진을 같이 제시하여 가뭄으로 인한 피해 상황을 극단적으로 묘사함으로써 사하라 이남 아프리카 지역에 대하여 동정적인 이미지로 재현하고 있었다.

## 가뭄

2015년 1월 에티오피아에 오랫동안 비가 내리지 않아 전체 농작물의 80% 이상이 피해를 보았다. 약 1,000만 명 분량의 구호 식량이 필요하였고, 약 200만 명 이상의 어린이가 영양 부족으로 고생하였다.

그림 50 극단적 가뭄의 사례를 통해 동정적 이미지로 재현하는 읽기 자료  
출처: B교과서 사회①, 89.

**자료 2** 가뭄이 잦은 지역



**< 케냐 가뭄**

2009년 극심한 가뭄으로 케냐의 땅이 메말라 있다. 그해 동남부 아프리카는 수십 년 만에 최악의 가뭄에 시달렸다.

그림 51 극단적 가뭄의 사례를 통해 동정적 이미지로 재현하는 자료

출처: B교과서 사회①, 92.

## V. 결론 및 제언

### 1. 결론

본 연구는 탈식민주의 관점에서 2015 개정 교육과정 중학교 사회①, ② 교과서에 재현된 사하라 이남 아프리카를 분석하였다. 이를 위하여 탈식민주의와 재현 이론에 대하여 검토한 후, 중학교 사회①, ② 교과서에서 재현된 사하라 이남 아프리카의 텍스트 및 삽화를 분석하였다. 2015 개정 교육과정 중학교 사회①, ② 교과서에서 지리 영역을 분석 대상으로 삼았으며, 제주도내 중학교에서 많이 사용하는 상위 4종의 교과서를 채택하여 분석하였다. 분석 준거는 주재홍(2007)의 분석 준거를 토대로 ‘내용의 누락(omission)’과 ‘고정관념(stereotype)’ 2가지로 삼았으며, 고정관념(stereotype)의 세부 준거는 에드워드 W. 사이드의 오리엔탈리즘적인 내용으로 추출하였다.

연구 결과는 다음과 같다. 첫 번째, 현행 2015 개정 교육과정에 따라 제작된 중학교 사회①, ② 교과서는 국가 언급에 있어 지역별·내용별 편향성을 보이고 있었다. 특히, 교과서 내 사하라 이남 아프리카에 대한 내용이 다른 지역에 비해 많이 누락되고 있음을 확인할 수 있었다. 전체 국가 대비 포함 국가 비율에서 교과서에 언급된 국가의 비율을 뺀 값은 A교과서가 15.09%p, B교과서가 16.52%p, C교과서가 15.19%p, D교과서가 16.21%p로, 다른 지역들과 비교하였을 때 전체 국가에서 사하라 이남 아프리카 지역을 구성하는 실제 비율에 비해 교과서에서 언급되는 빈도가 가장 낮았다. 또한, 분석 대상의 교과서 중 3종의 교과서에서 언급 빈도 비율이 0%가 나온 2단원과 8단원, 9단원의 내용을 세부적으로 분석한 결과, 2단원의 경우 사하라 이남 아프리카 지역에 대한 언급이 전혀 없는 것이 아니라 사하라 이남 아프리카 지역에 위치한 지명의 형태로 제시되어 국가 수를 언급 빈도로 계산한 까닭에 언급 빈도 비율이 0%로 계산된 것임을 확인하였다. 특히 0% 비율의 결과가 나온 교과서의 8단원에서는 세계 도시의 사례로서 사하



라 이남 아프리카에 대한 언급이 거의 없었다는 점과 9단원에서는 세계 경제 상황에서 사하라 이남 아프리카가 배제되고 있었다는 것을 확인할 수 있었다. 그리고 이는 교과서가 다양한 가치를 반영하기보다는 지정학적·경제적 논리를 중요시한 데서 기인한 것으로 보여졌다.

두 번째, 2015 개정 교육과정 중학교 사회①, ②에서는 사하라 이남 아프리카 지역을 ‘열대기후의 이미지’와 ‘원시적이고 기이한 전근대적 이미지’, ‘폭력의 이미지’, ‘저개발 국가의 이미지’로 고정관념화시키고 있다. 사하라 이남 아프리카에 열대기후를 제외한 다른 기후가 존재함에도 불구하고, 사하라 이남 아프리카는 열대기후의 사례로만 제시되고 있었다. 이를 통해 현행 교과서가 사하라 이남 아프리카 지역의 기후적 다양성을 담지 못하고 있음을 확인할 수 있었으며, 이는 사하라 이남 아프리카 지역에 대한 열대기후의 이미지로의 고정관념을 학습자에게 심어줄 수 있다는 문제점을 보여준다.

세 번째, 교과서는 사하라 이남 아프리카의 문화를 ‘부족’, ‘원시 종교’라는 단어를 사용하여 서술하고, 상황적 맥락 제시 없이 원시적이고 기이한 전근대적 이미지를 표현하여 사하라 이남 아프리카 지역에 대한 전근대적 이미지를 재현하고 있었다. 재현의 방법으로서 교과서는 1차 산업에 종사하는 사하라 이남 아프리카 지역 사람들의 모습을 사진으로 제시하고, 세계 도시의 랜드마크로서 자연 환경적 요소가 강한 케냐의 ‘나이로비 국립공원’을 제시하여 다른 지역과 비교하였을 때 문명화되지 않은 모습을 보여주어 사하라 이남 아프리카의 전근대적 이미지를 재생산하고 있었다. 또한, 교과서는 사하라 이남 아프리카 지역의 전통 부족과 전통문화를 사진으로 제시하여 사하라 이남 아프리카 지역의 문화를 기이하게 타자화하여 재현하고 있다.

네 번째, 2015 개정 교육과정 중학교 사회①, ② 교과서는 사하라 이남 ‘아프리카의 내전’, ‘자원 쟁탈’, ‘정부군과 반군의 갈등’ 등의 용어를 사용하거나 집필자의 가치 개입적 서술로 사하라 이남 아프리카 지역에 대한 폭력적 이미지를 재현하고 있다. 또한, 현행 중학교 사회 교과서는 몇몇 사하라 이남 아프리카 국가의 폭력적 상황을 사하라 이남 아프리카 지역 전체로 일반화하여 서술하고 있었다.

다섯 번째, 사하라 이남 아프리카 지역에 대하여 ‘기아’, ‘빈곤’, ‘아동 노동’ 등

의 모습을 제시 또는 묘사하거나, 원조의 대상으로 표현함으로써 동정적인 이미지를 만들어 내고 있다. 그뿐만 아니라 사하라 이남 아프리카 지역을 ‘자원의 저주’를 받은 지역 또는 저개발 지역으로 묘사하고 있었으며, 사하라 이남 아프리카 지역을 극단적인 가뭄과 사막화 현상을 겪는 사례로 제시하여 사하라 이남 아프리카 지역에 대한 동정적인 이미지를 형성하고 있었다.

오늘날 사하라 이남 아프리카는 교과서에서 언급된 것만으로는 충분히 설명할 수 없는 다양한 모습을 가지고 있다. 대표적인 내전의 사례로 제시된 르완다의 경우, 현재까지 내전이 지속되는 것은 아니다. 르완다는 내전 후 10년 동안 연 10퍼센트의 경제 성장률을 기록했는데, 이는 아프리카 전체에서 2위에 해당한다(이영목 외, 2014, 92.). 그리고 모잠비크나 우간다 그리고 르완다 같은 몇몇 국가에서 여성 국회의원이 전체 국회의원의 30퍼센트 이상을 차지하고 있으며, 상당수 흑아프리카 국가들에서도 전통적으로 남성의 전유물로 간주되던 부통령, 부국회의장, 총리를 비롯한 다양한 장관직 등의 국가 요직에 진출한 여성이 늘어나고 있다(이영목 외, 2014, 217). 이처럼 오늘날의 사하라 이남 아프리카 지역은 빠른 경제 성장을 하고 있으며, 가부장적인 전근대 사회에서 변화하고 있다. 이러한 상황을 고려한다면, 현행 교과서에 재현된 사하라 이남 아프리카는 오늘날의 변화하는 사하라 이남 아프리카를 제대로 반영하지 못하고, 여전히 과거에 정체된 형태로 전근대적이고 폭력적인 고정관념을 심어줄 가능성을 보이고 있었다.

이상의 연구 분석을 통해 2015 개정 중학교 사회①, ② 교과서는 ‘내용의 누락(omission)’과 ‘고정관념(stereotype)’의 방법으로 사하라 이남 아프리카 지역에 대한 식민주의적인 이미지를 재현하고 있었다는 점을 확인하였다. 특히, 교과서의 등장하는 대다수의 사하라 이남 아프리카 지역은 부정적인 예시로서 등장하고 있었으며, 복잡하고 다양한 사하라 이남 아프리카의 모습을 단순화하고 일반화하여 재현하고 있었다. 이를 통해 현행 2015 개정 교육과정에 따라 제작된 중학교 사회①, ② 교과서가 학습자에게 사하라 이남 아프리카 지역에 대해 오늘날의 모습과는 다르거나 부정적인 인식을 고착화시킬 가능성을 가지고 있음을 확인할 수 있었다.



## 2. 제언

분석 결과를 토대로 향후 앞으로의 중학교 사회①, ② 교과서 개발에 주는 시사점은 다음과 같다. 첫째, 중학교 사회①, ② 교과서에 제시되는 사하라 이남 아프리카 지역의 언급 빈도를 전체 국가 중 사하라 이남 아프리카 국가가 포함하는 비율의 수준으로 늘려야 한다. 지리교육과정에 포함되는 내용들은 선택되는 것이므로 지리교육과정이 세상을 공평하게 재현할 수는 없다(Roberts 저·이종원 역, 2016, 112.). 그러나 세상을 최대한 공평하게 재현할 수 있도록 노력할 수 있다. 어떤 지역을 선택하느냐에 따라 학생들이 알게 되는 세상이 달라진다(Roberts 저·이종원 역, 2016, 113.). 이는 곧 학생들에게 노출되는 지역의 빈도수는 곧 학생들의 세계 지역에 대한 공간 인지와도 밀접한 관련이 있다. 그러므로 앞으로 제작될 사회 교과서는 사하라 이남 아프리카 지역에 대한 서술 비중을 늘림으로써 세계 지역에 대한 균형 있는 서술이 이루어질 필요성이 있다.

둘째, 사하라 이남 아프리카 지역에 대한 열대 기후 이미지의 고정관념을 탈피하기 위해서는 열대 기후를 제외한 다른 기후 지역의 사례로서 사하라 이남 아프리카의 사례를 같이 제시해야 한다. 사하라 이남 아프리카 지역에는 다양한 기후가 나타난다. 그럼에도 불구하고 사하라 이남 아프리카 지역은 열대(우림) 기후의 사례 지역으로만 제시되고 있다. 그러므로 앞으로의 교과서 서술에는 다른 기후대의 사례 지역으로서 사하라 이남 아프리카 지역을 제시하여 사하라 이남 아프리카 지역의 기후적 다양성을 보여줄 필요가 있다.

셋째, 사하라 이남 아프리카 지역에 대한 원시적이고 기이한 전근대적 이미지의 고정관념 탈피를 위해 오늘날의 변화한 모습을 반영한 사하라 이남 아프리카 지역에 대한 서술 및 삽화를 제시해야 한다. 또한, 김소순(2010)이 이야기한 바와 같이 앞으로의 교과서에서는 ‘부족’이라는 용어 사용을 지양해야 할 것이다. 오늘날 사하라 이남 아프리카는 빠르게 성장하고 있으며 변화하고 있다. 그러나 교과서는 이러한 변화의 속도를 따라가지 못하고 있다. 그러므로 향후 교과서의 집필에 있어 오늘날의 변화하는 산업화되고 문명화된 사하라 이남 아프리카 지역의 모습을 반영한 본문 서술과 삽화를 제시할 필요가 있다.

넷째, 사하라 이남 아프리카 지역에 대한 폭력적 이미지를 자극하는 삽화의 사용을 지양해야 한다. 분석 대상의 교과서에서는 직접적인 분쟁과 관련이 없는 내용에서 상당 부분 사하라 이남 아프리카에 대한 폭력성을 재현하고 있었다. 특히, 같은 대상의 폭력성을 자극하는 삽화를 여러 개 제시함으로써 폭력적 이미지의 재현을 재생산하고 있었다. 그러므로 앞으로의 교과서 개발은 분쟁 등 폭력성이 직접적으로 관련된 내용이 아니라면 폭력성을 자극하는 삽화의 사용을 지양하고, 학생들에게 사하라 이남 아프리카의 상황을 직접 찾아보도록 하는 활동을 추가할 필요가 있다.

다섯째, 사하라 이남 아프리카 지역에 대한 동정의 이미지를 탈피하기 위하여 사하라 이남 아프리카 지역과 해당 지역을 살아가는 사람들을 도움(원조)의 대상이 아닌 같이 성장하는 협력자의 모습으로 제시할 필요가 있다. 현재 사용하고 있는 교과서에서는 사하라 이남 아프리카의 문제를 제시하면서, 사하라 이남 아프리카 지역과 지역민을 도움의 대상으로 묘사하고 있다. 오늘날의 세계는 지구촌이라 불릴 만큼 국가 간 경계가 허물어졌으며, 상호의존성이 커지고 있다. 이는 곧 빈곤, 기아, 질병 등의 문제가 있는 사하라 이남 아프리카의 성장은 곧 우리의 성장임을 의미한다. 그러므로 앞으로의 교과서 개발에서 사하라 이남 아프리카 지역에 대한 성격을 도움을 줘야 하는 원조의 대상에서 같이 성장하는 협력자의 대상으로 전환시킬 필요성이 있다.

요컨대 앞으로 제작될 교과서는 사하라 이남 아프리카 지역의 다각적인 모습을 담아내고, 오늘날 사하라 이남 아프리카의 모습을 학습자에게 제시함으로써 화석화된 사하라 이남 아프리카에 대한 인식을 재고할 필요성이 있다. 이와 더불어 사하라 이남 아프리카 지역에 대한 사례가 제시되는 데 있어 부정적인 사례와 긍정적인 사례를 균형 있게 담아낼 필요가 있다.

*“세상을 정확하게 재현하는 것은 가능하지 않지만, 선택, 고정관념화, 타자화를 통해 세상을 왜곡하는 것은 가능하다. 학생들은 학교에서 배우는 지리를 통해 부분적으로 세상을 알아가기 때문에 우리는 세상을 어떻게 재현할 것인지에 대해 주의해야 한다.”*

- Roberts 저·이종원 역, 2016, 126. -

Roberts(2016)가 이야기한 바와 같이, 학생들은 학교에서 배우는 지리를 통해 세상을 알아가기 때문에, 우리 교사들은 교과서에서 세상을 어떻게 재현하고 있는지 세밀하게 살펴볼 필요가 있다. 그리고 그 시작은 학생과 가장 밀접한 접근성을 갖는 교과서를 살펴보는 것에 있다고 생각한다. 2015 개정 교육과정에서 2022 개정 교육과정으로 전환되는 이 시점에서 향후 교육과정과 이를 구체화한 교과서가 사하라 이남 아프리카 지역을 어떻게 재현하고 있는 분석할 필요가 있으므로, 이에 대한 후속 연구가 계속 이어지길 기대하는 바이다.

## 참고문헌

### 1. 교육과정 · 교과서 · 지도서

- 교육부, 2015a, 2015 개정 교육과정 총론, 교육부 고시 제2015-80호[별책1]
- 교육부, 2015b, 2015 개정 사회과 교육과정, 교육부 고시 제2015-74호[별책7]
- 교육부, 2022, 2022 개정 교육과정 총론, 교육부 고시 제2022-33호[별책1]
- 구정화 외, 2018, 중학교 사회①, (주)천재교육.
- 구정화 외, 2018, 중학교 사회②, (주)천재교육.
- 구정화 외, 2018, 중학교 사회① 교사용 지도서, (주)천재교육.
- 구정화 외, 2018, 중학교 사회② 교사용 지도서, (주)천재교육.
- 김진수 외, 2018, 중학교 사회①, (주)미래엔.
- 김진수 외, 2018, 중학교 사회②, (주)미래엔.
- 김진수 외, 2018, 중학교 사회① 교사용 지도서, (주)미래엔.
- 김진수 외, 2018, 중학교 사회② 교사용 지도서, (주)미래엔.
- 이진석 외, 2018, 중학교 사회①, (주)지학사.
- 이진석 외, 2018, 중학교 사회②, (주)지학사.
- 이진석 외, 2018, 중학교 사회① 교사용 지도서, (주)지학사.
- 이진석 외, 2018, 중학교 사회② 교사용 지도서, (주)지학사.
- 최성길 외, 2018, 중학교 사회①, (주)비상교육.
- 최성길 외, 2018, 중학교 사회②, (주)비상교육.
- 최성길 외, 2018, 중학교 사회① 교사용 지도서, (주)비상교육.
- 최성길 외, 2018, 중학교 사회② 교사용 지도서, (주)비상교육.

## 2. 국내문헌

- 강내희, 2000, 재현체계와 근대성-재현의 탈근대적 배치를 위하여, 문학과과학, 24(0), 15-38.
- 강동조, 2015, 탈식민주의 담론: 라틴아메리카에서 바라 본 ‘근대성/식민성’과 ‘글로벌 히스토리’, 역사와 경계, 97(0), 461-492.
- 고부웅, 2004, 에드워드 사이드와 탈식민주의 이론, 역사 비평, 0(68), 360-375.
- 고현철, 2013, 재현과 탈식민주의, 국학자료원.
- 기진호, 2006, 초등학교 미술교과서에 나타난 오리엔탈리즘 연구 - 에드워드 사이드의 오리엔탈리즘론을 중심으로 - 홍익대학교 교육대학원 미술교육전공 석사학위논문.
- 김갑철, 2016, 중학교 지리교육과정에 재현된 세계시민성 담론 분석, 사회과교육, 55(4), 1-16.
- 김갑철, 2019, 영국 지리교육과정에 재현된 지역 서술의 특징과 시사점, 25(1), 38-55.
- 김갑철, 2022, 학교 지리교실에서 비판적 세계시민성과 해체적 페다고지, 한국지역지리학회지, 28(1), 118-132.
- 김경섭, 2008, 탈식민주의와 포스트탈식민주의의 정치적 가능성, 현대사상, 0(2), 107-147.
- 김광수, 2022, 남부 아프리카 마퐁구웨와 그레이트 짐바브웨 문명 답사 - 영국 식민주의의 왜곡과 부정을 파헤치며-, 서양사론, 0(152), 236-267.
- 김다원·한건수, 2012, ‘사실’과 ‘재현’의 관점에서 아프리카 다시보기: 초·중학교 사회 교과서 아프리카 서술 내용을 중심으로, 대한지리학회지, 47(3), 440-458.
- 김문정·김정숙·이경화, 2017, 누리과정 교사용지도서 「세계 여러 나라」의 비판적 분석, 학습자중심교과교육연구, 17(23), 97-113.
- 김민성, 2013, 비판적 세계시민성을 통한 지리 교과서 재구성 전략: 르완다를 사례로, 사회과교육, 52(2), 59-72.
- 김복영, 2004, 탈식민주의 이론의 교육적 함의, 교육실천연구, 3(1), 39-56.
- 김상률, 2006, 탈식민주의를 넘어서: 세계화 시대의 탈식민 연구, 역사와 문화, 12(0), 13-38.
- 김소순, 2010, 중학교 사회 교과서에 나타난 편견 및 오류 분석: 서남아시아 및 아프리카 단원을 중심으로, 경북대학교 교육대학원 지리교육전공 석사학위논문.

- 김소순·조철기, 2010, 중학교 사회교과서에 나타난 이데올로기 및 편견 분석, *중등교육연구*, 58(3), 87-112.
- 김수영, 2010, 도서지역 초등학생의 공간인지 특성 연구 - 인천 소재의 도서지역을 중심으로 -, *경인교육대학교 교육대학원 초등사회과교육전공 석사학위논문*.
- 김아영, 2009, 중학교 교과서에 내재된 세계관의 탈식민주의적 해석, *부산대학교 대학원 교육학과 박사학위논문*.
- 김아영, 2010, 세계지리 교과서의 탈식민주의적 분석, *교육과정연구*, 28(3), 167-191.
- 김영규, 2005, 이식에서 번역으로 : 호미 바바의 탈식민 이론, *오늘의 문예비평*, 0(63), 164-187.
- 김영천·주재홍, 2009, 포스트모더니즘에서 생각해보는 교육과정 연구 : 탐구주제와 연구영역들, *교육과정연구*, 27(2), 1-31.
- 김영현, 2021, 비판적 세계시민교육의 초등 사회과 교과교육적 접근, *학습자중심교과교육연구*, 21(19), 505-524.
- 김원규, 2020, 타자로서의 흑인을 재현하는 방식, *현대문학의 연구*, 72(0), 127-161.
- 김유아, 2021, 나의 첫 아프리카 수업, *초록비책공방*.
- 김이재, 2021, 한국 초등 사회과 교과서에 재현된 동남아: 교수요목기에서 2015 개정 교육과정까지 서술내용 분석, *교육논총*, 41(2), 271-287.
- 김정민, 2016, 아프리카 이해 제고 방안 연구: 한국의 초·중·고 사회과 교과서 분석을 중심으로, *아프리카미래전략센터*.
- 김정현, 2005, 오리엔탈리즘과 동아시아 - 근대 동아시아의 "타자화(他者化)"와 저항의 논리-, *중국사학회*, 39(0), 159-192.
- 김종태, 2018, 선진국의 탄생, *돌베개*.
- 김종태·한기덕, 2013, 한국 대학생의 외국인 차별 의식의 근원 - 민족, 문명, 선진국 담론의 비판적 검증, *담론201*, 16(3), 35-66.
- 김정수, 2014, 세계지리 교과서에 나타난 아시아 국가의 문화 다양성과 이미지 분석 - 다문화교육의 관점에서-, *경기대학교 교육대학원 다문화교육전공 석사학위논문*.
- 김진희·신민정, 2018, 탈식민주의 관점에서 고찰한 코리아에이드(Korea Aid) 비판: 아프리카 대상 코리아에이드를 중심으로, *한국아프리카학회지*, 53, 83-120.

- 김춘식·채영길·정낙원, 2014, 2014년 세이브더칠드런 연구보고서 한국 미디어의 아프리카 재현 방식과 수용자 인식 조사, 세이브더칠드런.
- 김춘식·채영길·정낙원, 2015, 한국 미디어의 아프리카 묘사 방식과 수용자 인식에 관한 탐색적 연구, 국제지역연구, 18(5), 219-252.
- 김태희, 2008, 불어권 아프리카의 민족주의와 근대성 ; 오리엔탈리즘과 민족지학 영화 -장 루슈의 「사자 사냥 La Chasse au Lion a L'arc」 을 중심으로, 불어문화권연구, 18(0), 9-42.
- 김하나, 2017, 중학교 <사회①> 교과서 지리 영역에 재현된 성차별주의(Sexism) -2009 개정 교육과정을 중심으로 -, 제주대학교 교육대학원 지리교육전공 석사학위논문.
- 노혜정, 2008, 세계 시민 교육의 관점에서 세계 지리 교과서 다시 읽기, 대한지리학회지, 43(1), 154-169.
- 라영숙, 2014, 미군정기 중학교 세계 지리 교과서에 나타난 아프리카에 대한 인식과 이미지 『먼 나라 지리』 교과서를 중심으로, 사회과교육, 53(4), 107-123.
- 라영숙, 2017, 중학교 사회교과서에 재현된 이슬람 지역, 제주대학교 일반대학원 지리교육전공 박사학위논문.
- 로버트영 저·김용규 역, 2005, 호미 바바의 양의성, 오늘의 문예비평, 0(63), 202-228.
- 류영희, 2022, 교육과정 속 타자화: 초등교과서에 재현된 이주민에 대한 비판적 시각 분석, 교육과정연구, 40(1), 131-155.
- 류현중, 2005, 재현의 정치: 우리가 지워버린 사람들 - 어느 장애인 관련 사회과 수업 실천의 의미, 사회교육, 44(3), 93-125.
- 마거릿 로버츠 저·이종원 역, 2016, 중등학교를 위한 교수·학습 방법 탐구를 통한 지리학습, 푸른길.
- 마미화, 2005, 사회과 교육과정 교과서에 나타난 '세계화'에 대한 관점 및 서술 내용의 분석 연구: 제7차 교육과정을 중심으로, 서울대학교 박사학위 논문.
- 문영숙, 2014, 텔레비전 광고의 소수 인종 재현에 관한 연구, 한국소통학보, 0(23), 139-173.
- 민가영, 2010, 탈식민주의적 관점에서 본 다문화 교육, 문화와 사회, 9(0), 101-131.
- 민족문화연구소, 2006, 탈식민주의를 넘어서, 소명출판.
- 박민정, 2005, 한국 다문화교육 담론에 대한 비판적 고찰, 학습자중심교과교육연구, 12(1), 119-139.



- 박선미·우선영, 2009, 사회교과서에서 나타난 국가별 스테레오타입-제7차 고등학교 사회교과서 중 일반사회 영역을 중심으로-, 사회과교육, 48(4), 19-34.
- 박영호·전혜린·김성남·김민희, 2011, 세계 주요국의 아프리카 진출 전략 및 시사점, 대외경제정책연구원 연구보고서, 11(23).
- 박인찬, 2001, 서평: 탈식민주의의 정체성과 계보에 관한 절충주의적 접근 -릴라 칸디, 이영욱 역 『포스트식민주의란 무엇인가?』 (현실문화연구 1999) 바트무어-길버트, 이경원 역 『탈식민주의! 저항에서 유희로』 (한길사 2001), 안과밖, 11(0), 287-297.
- 박종성, 2006, 탈식민주의에 대한 성찰: 푸코, 파농, 사이드, 바바, 스피박, 살림.
- 박지순·윤경원, 2020, 한국어 교재의 잠재적 교육과정 분석 -젠더, 국적, 연령에 대한 인식을 중심으로- 한민족문화연구, 71(0), 311-349.
- 박지연, 2012, 중등 세계지리교육에서 탈식민주의 관점의 적용과 수업 재구성에 관한 연구: 아프리카 단원을 사례로, 이화여자대학교 교육대학원 지리교육전공 석사학위논문.
- 박지훈·이진, 2012, 제3세계를 재현하는 다큐멘터리에 대한 제작자와 수용자의 시선: MBC <아프리카의 눈물>을 중심으로, 방송과 커뮤니케이션, 13(4), 83-122.
- 박지훈, 2013, 제3세계에 대한 한국 다큐멘터리의 시선: 제작자들의 인식을 중심으로, 한국방송학보, 27(4), 45-84.
- 박지훈·유종열, 2018, 중학교 사회교과서에 실린 '원주민'에 대한 기술 현황 및 이미지지 분석, 글로벌교육연구, 10(4), 61-88.
- 박찬영·엄정훈, 2012, 세계지리를 보다 3, 리베르 스쿨.
- 박치완, 2015, 하위주체의 관점에서 재구성한 《아웃 오브 아프리카》, 세계문화비교연구, 52(0), 191-220.
- 발레리 케네디 저·김상률 역, 2011, 오리엔탈리즘과 에드워드 사이드, 갈무리.
- 벵상 위괴 저·이경래·홍명희·유재명·김경량·조지숙 역, 2019, 아딘크라.
- 서덕희, 2011, 담론분석방법, 교육비평, 0(28), 128-239.
- 서명수, 1997, 기호와 재현, 기호학연구, 3, 404-434.
- 설규주, 2013, 교과서 속 사회적 소수자에 대한 스테레오타입 연구 -2009 개정 교육과정에 따른 중학교 사회 교과서를 중심으로-, 다문화교육연구, 6(3), 55-83.

- 설규주, 2021, 코로나 시대의 민주시민교육과 세계시민교육이 갖는 함의, 열린교육연구, 29(4), 25-44.
- 성신제·이희열, 2006, 우리나라 고등학생들의 대륙 및 국가에 대한 인지 특성, 한국지역지리학회지, 12(6), 733-747.
- 손기화, 2010, 중학교 사회교과서에 나타난 편견 및 오류 분석: 동남 및 남부아시아 단원을 중심으로, 경북대학교 교육대학원 지리교육전공 석사학위논문.
- 손명철, 2016, 세계지리 수업에서 여행기를 활용한 정의적 영역의 보완, 한국지역지리학회지, 22(3), 730-744.
- 송도영, 2006, 한국의 이슬람 문화 연구와 오리엔탈리즘/옥시덴탈리즘 - 이슬람 소개서적들의 담론 성격과 글쓰기의 정치성, 한국문화인류학, 39(1), 245-287.
- 알렉산더 머피, 2022, 지리학이 중요하다, 김영사.
- 양경숙·김현아, 2011, 포스트모더니즘에 관한 교육적 의미 고찰: 담론과 해체를 중심으로, 현상·해석학적 교육연구, 8(2), 33-51.
- 양재혁, 2019, 에드워드 사이드(Edward W. Said)의 오리엔탈리즘 분석과 재현(representation), 사림(성대사림), 0(69), 327-355.
- 에드워드 사이드 저·박홍규 역, 2007, 오리엔탈리즘, 교보문고.
- 엘렌 달메다 토포르 저·이규현·심재중 역, 2017, 아프리카: 열일곱 개의 편견, 한울아카데미.
- 염화진, 2008, 중학교 문화지리 영역의 주제 변화와 내용요소에 관한 연구: 제7차와 2007년 개정 교육과정 비교를 중심으로, 이화여자대학교 교육대학원 지리교육전공 석사학위논문.
- 오민석, 1998, 탈식민주의, 프란쯔 파농, 그리고 「감자」, 단국대학교 논문집 인문사회과학편, 33, 187-202.
- 오수민, 2021, 중학교 사회과 교육과정 및 교과서에 나타난 세계시민교육 내용 분석, 경남대학교 박사학위 논문.
- 오인영, 2002, 포스트식민주의 이론의 이해와 수용, 동양학, 0(32), 69-86.
- 우선영, 2009, 고등학교 6·7차 사회 교과서에 나타난 세계 여러 나라의 이미지 비교 연구, 인하대학교 교육대학원 일반사회교육전공 석사학위논문.
- 원요한, 2021, 비판적 세계 시민성 함양을 위한 온라인 플랫폼 기반 지리 수업 연구, 공주대학교 일반대학원 지리교육학과 지리교육전공 석사학위논문.

- 유현재, 2013, 2009 개정 교육과정 고등학교 세계사 삽화 자료 분석 : 이슬람 단원을 중심으로, 서강대학교 교육대학원 역사교육전공 석사학위논문.
- 윤구병, 1988, 교과서와 이데올로기, 천지.
- 윤상욱, 2012, 아프리카에는 아프리카가 없다, 시공사.
- 윤재호, 2016, 『페푸와 그녀의 친구들』에서의 저항에 대한 연구: 호미 바바의 양가성과 혼종성을 중심으로, 경상대학교 대학원 영어영문학과 석사학위 논문.
- 이경한, 2006, 초등학생들의 세계 이해도 발달, 한국지리환경교육학회지, 14(4), 289-298.
- 이경한, 2010, 국제이해교육의 매개체로서 지리교과서의 서술구조 및 내용 분석 -중학교 1학년 사회 교과서의 『지역마다 다른 문화』 단원을 중심으로-, 한국지리환경교육학회지(구 지리환경교육), 18(3), 297-307.
- 이경한, 2018, 세계시민교육의 관점에서 세계지리와 여행지리 교육과정의 비판적 분석, 국제이해교육연구, 13(2), 39-75.
- 이경래 외 역, 2012, 아프리카인이 들려주는 아프리카 이야기: 만들어진 정체성과 포스트식민주의, 새물결.
- 이동민, 2015, 다중스케일적 접근의 지리교육적 의의와 가능성 - 초등사회과 세계지리 영역에서의 지역 인식 문제를 중심으로-, 한국지리환경교육학회지, 23(2), 1-17.
- 이민호·이경한, 2013, 초등학생의 세계지리 기본 위치 지식의 증진을 위한 실행 연구 - 퍼즐 활동을 중심으로 -, 한국지리환경학회지, 21(1), 17-29.
- 이병준·김경미, 2019, 재현의 교육학적 의미에 관한 연구, 문화예술교육연구, 14(4), 163-181.
- 이석구, 1997, 식민주의 역사와 탈식민주의 담론, 외국문학, 0(50), 122-143.
- 이성희·김미숙·정바울·박영·조윤정·송수희, 2015, 세계시민교육의 실태와 실천 과제, 한국교육개발원.
- 이영목 외, 2014, 검은, 그러나 어둡지 않은 아프리카, 사회평론.
- 이옥순·이종득·이태주·이평래·이희수·조홍국·한건수, 2007, (오류와 편견으로 가득한) 세계사 교과서 바로잡기, 삼인.
- 이우평, 2020, 145가지 궁금증으로 완성하는 모자이크 세계지도, 푸른길.

- 이종일, 2012, 사례분석을 통한 한국 인종편견 특성, 사회교육연구, 19(4), 95-120.
- 이현선, 2012, 역사적 타자 재현의 체계와 역학 - 초등 사회과 교과서를 사례로 -, 글로벌 교육연구, 4(1), 69-99.
- 이희수, 2001, 한국교과서의 타문화 왜곡: 이슬람권을 중심으로, 한국중동학회논총, 22(1), 81-101.
- 임도경·김창숙, 2011, 대학생들의 다문화 인식 및 선행요인에 관한 연구: 사회적 거리감, 외국인 이미지, 한국인 인정조건을 중심으로, 커뮤니케이션학 연구, 19(1), 5-34.
- 임보람, 2007, 19세기 프랑스 회화에 나타난 오리엔탈리즘에 관한 연구: 에드워드 사이드의 오리엔탈리즘을 중심으로, 이화여자대학교 대학원 조형예술학부 조형 예술학전공 석사학위논문.
- 임성숙, 2018, 소설 『내 부모의 침실』 과 영화 『호텔 르완다』 에 나타난 탈식민주 의- 르완다 내전을 중심으로, 영어영문학, 23(1), 139-158.
- 임성택, 2003, 세계시민교육 관점에서의 외국인에 대한 한국 학생들의 고정관념 분석, 교육학연구, 41(3), 275-301.
- 장민희, 2021, 한국계 미국소설의 탈식민성 연구: 『동양 선비 서양에 가시다』 와 『영원한 이방인』 을 중심으로, 경희대학교 국어국문학과 대학원 박사학위논문.
- 장의선, 2004, 지리과 내용요소로서 ‘지명’의 의미 탐색과 교수-학습의 실제, 사회과 교육, 43(2), 227-264.
- 전상용, 2019, 다이아몬드 모델을 활용한 북아프리카 마그레브 국가의 항만경쟁력 비교 분석, 인하대학교 박사학위논문.
- 전종한·김영래·홍철희·장의선·한희경·최재영·천중호·노재윤, 2020, 세계지리 : 경계에 서 권역을 보다, 사회평론아카데미.
- 정상희, 2019, 2015 개정 중학교 사회 ①, ② 교과서에 나타난 다문화 교육 내용 분석, 동아대학교 교육대학원 다문화교육전공 석사학위 논문.
- 조성욱, 2018, 아프리카에 대한 지역인식 변화를 위한 지리교육과정 구성 방법, 한국 지리환경교육학회지, 26(1), 73~87.
- 조앤 샤프 저·이영민·박경한 역, 2011, 포스트식민주의의 지리 - 권력과 재현의 공간, 여이연.

- 조제 카푸타 로타 저 · 이경래 외 역, 2012, 아프리카인이 들려주는 아프리카 이야기, 새물결.
- 조철기, 2012, 인간과 장소의 재현에 나타난 이데올로기와 편견, 사회이론, 0(41), 195-223.
- 조철기, 2013, 글로벌 시민성교육과 지리교육의 관계, 한국지역지리학회지, 19(1), 162-180.
- 조철기, 2014a, 지리교과서에 재현된 어린이 및 청소년 지리 분석, 사회과교육, 53(4), 29-45.
- 조철기, 2014b, 중학교 지리 교과서에 재현된 개발 담론 분석, 한국지역지리학회지, 20(4), 454-472.
- 조철기, 2014c, 지리교육학, 푸른길.
- 조철기, 2018, 핵심 지리교육학, 푸른길.
- 조현진, 2011, 오리엔탈리즘의 이해와 학습모형 연구 - 셰익스피어의 『오델로』(Othello)를 중심으로, 부산외국어대학교 교육대학원 영어교육전공 석사학위논문.
- 주재홍, 2005, 제7차 교육과정 중학교 교과서의 오리엔탈리즘 분석, 교육학연구, 43(2), 225-258.
- 주재홍, 2006, 교과서 속의 오리엔탈리즘: 제7차 교육과정 중학교 사회과 교과서를 중심으로, 한국학중앙연구원 한국학대학원 박사학위논문.
- 주재홍, 2007, 세계사 교과서에서 주류 담론의 한계: 이슬람의 재현에 대한 분석, 한국교육과정연구, 25(2), 171-195.
- 주재홍, 2008, 탈식민주의 교육과정 이론에 비추어 본 우리나라 세계사 교과서에서의 동양의 이미지 : 인도의 묘사와 재현, 중등교육연구, 56(2), 325-358.
- 주재홍, 2016, 탈식민주의와 질적 연구: 방법적 이슈들, 교육과정연구, 34(4), 1-25.
- 주재홍·김영천, 2010a, 포스트모던 교육과정 연구의 지형과 그 가능성들 : 다섯 학자들을 중심으로, 교육과정연구, 28(2), 23-58.
- 주재홍·김영천, 2010b, 학교의 국제이해 교육과정에 대한 탈식민주의적 비평, 교육과정연구, 28(3), 27-55.
- 최영미·이나련, 2016, 외국인 및 이주민에 대한 인식에 관한 연구, 다문화와 평화, 10(3), 149-166.
- 최현주, 2008, 탈식민주의 관점에서의 문학교육, 현대문학이론연구, 35(0), 331-348.

- 테리 조든-비치코프·모나 도모시, 2002, 세계문화지리, 살림.
- 팀 마샬 저 · 김선미 역, 2016, 지리의 힘, 사이.
- 프란츠 파농 저 · 이석호 역, 1998, 검은 피부 하얀 가면, 인간사랑.
- 피터 차일즈·패트릭 윌리엄스 저·김문환 역, 2004, 탈식민주의 이론, 문예출판사.
- 하름 데 블레이 저·유나영 역, 2015, 왜 지금 지리학인가, 사회평론.
- 하정민, 2017, 호미 바바(Homi K. Bhabha)의 탈식민주의 관점으로 본 잉카 쇼니바레 (Yinka Shonibare MBE)의 미술적 실천, 영남대학교 대학원 미학미술사학과 석사학위논문.
- 한경구, 2017, 국제이해교육에서 세계시민교육으로: 글로벌 교육패러다임의 진화 그리고 현장의 혼란, 국제이해교육연구, 12(2), 1-43.
- 한상희, 2019, 지역 기반 세계시민교육을 위한 중학교 사회과 수업 모듈 개발, 제주대학교 일반대학원 지리교육전공 박사학위논문.
- 한준호, 2020, 로즈(G.Rose)의 방법론에 근거한 지리 교과서 사진의 비판적 독해, 한국국립대학교 지리교육전공 석사학위논문.
- 한희경, 2011, 비판적 세계 시민성 함양을 위한 세계지리 내용의 재구성 방안, 한국지리환경교육학회지, 19(2), 123-141.
- 허창수, 2011, 탈식민주의 이론과 실제의 콜라주, 교육과정연구, 29(3), 23-48.
- 홍원표, 2010, 탈식민주의와 교육과정 연구: 다문화 시대의 새로운 인식론적 기반을 찾아서, 교육과정연구, 28(1), 47-65.
- 홍영란, 2023, 세계시민교육 관점에서 고등학교 세계지리 교과서 사진 읽기 - 2015 개정 교육과정을 중심으로-, 제주대학교 교육대학원 지리교육전공 석사학위논문.
- 홍하윤, 2023, 에드워드 W. 사이드의 오리엔탈리즘과 한국현대미술의 한국적 정체성 탐구, 이화여자대학교 대학원 조형예술학부 석사학위논문.
- 황정현, 2012, 리안 영화의 오리엔탈리즘에 관한 연구 - 내러티브와 화면 분석을 중심으로 -, 경기대학교 대학원 영화영상학과 석사학위논문.
- James A. Banks 저 · 모경환·최충욱·김명정·임정수 역, 2016, 다문화교육 입문 제5판, 아카데미프레스.
- João M. Paraskeva 저 · 김영천·최성호 역, 2020, 탈식민주의와 교육과정 연구, 아카데미프레스.



### 3. 외국 문헌

- Apple, 1992, The text and cultural politics, Educational Researcher, 21(7), 4-11.
- Garth Andrew Myers, 2004, Introductory Human Geography Textbook Representations of Africa, Professional Geographer, 53(4), 522-532.
- Jon Anderson·Kye Askins·Ian Cook·Luke Desforges·James Evans· Maria Fannin·Duncan Fuller·Helen Griffiths·David Lambert·Roger Lee·Julie MacLeavy·Lucy Mayblin·John Morgan·Becky Payne·Jessica Pykett·David Roberts·Tracey Skelton, 2008, What is geography's contribution to making citizens?, Geography, 93(1), 34-39.
- Margaret Roberts, 2017, Geographical education is powerfrul if..., Teaching Geography; Sheffield, 42(1), 6-9.

### 4. 웹

대한민국 외교부(<https://www.mofa.go.kr>)

### 5. 신문 기사

연합뉴스, 2016, <카드뉴스> '가정주부'역할 하는 아빠는 왜 교과서에 없나요?, 7월 28일자, <https://www.yna.co.kr/view/AKR20160727170700797>.

【부 록】

부록1 A교과서 지역 언급 빈도 분석표

A교과서	2단원		4단원		5단원		6단원		7단원		8단원		9단원		10단원		12단원	
	횟수 (개)	비율 (%)	횟수 (개)	비율 (%)	횟수 (개)	비율 (%)	횟수 (개)	비율 (%)	횟수 (개)	비율 (%)	횟수 (개)	비율 (%)	횟수 (개)	비율 (%)	횟수 (개)	비율 (%)	횟수 (개)	비율 (%)
동북아시아	3	6.67	6	5.50	8	19.51	21	9.91	22	20.95	4	14.29	4	7.84	17	17.71	11	15.49
동남아시아	9	20.00	15	13.76	10	24.39	22	10.38	11	10.48	1	3.57	20	39.22	7	7.29	1	1.41
서남아시아 태평양	3	6.67	22	20.18	9	21.95	19	8.96	18	17.14	1	3.57	5	9.80	23	23.96	21	29.58
북미	3	6.67	3	2.75	5	12.20	28	13.21	12	11.43	7	25.00	11	21.57	11	11.46	2	2.82
중남미	5	11.11	18	16.51	5	12.20	9	4.25	0	0.00	3	10.71	3	5.88	7	7.29	4	5.63
러시아· 중앙아시아	2	4.44	0	0.00	0	0.00	18	8.49	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	1.04	1	1.41
유럽	14	31.11	34	31.19	3	7.32	24	11.32	19	18.10	11	39.29	8	15.69	14	14.58	8	11.27
중동· 북아프리카	6	13.33	5	4.59	0	0.00	47	22.17	6	5.71	1	3.57	0	0.00	1	1.04	13	18.31
사하라 이남 아프리카	0	0.00	6	5.50	1	2.44	24	11.32	17	16.19	0	0.00	0	0.00	15	15.63	10	14.08
합계	45	100	109	100	41	100	212	100	105	100	28	100	51	100	96	100	71	100

부록2 B교과서 지역 언급 빈도 분석표

B교과서	2단원		4단원		5단원		6단원		7단원		8단원		9단원		10단원		12단원	
	횟수 (개)	비율 (%)	횟수 (개)	비율 (%)	횟수 (개)	비율 (%)	횟수 (개)	비율 (%)	횟수 (개)	비율 (%)	횟수 (개)	비율 (%)	횟수 (개)	비율 (%)	횟수 (개)	비율 (%)	횟수 (개)	비율 (%)
동북아시아	3	18.75	6	6.12	8	13.79	11	9.24	13	23.21	6	27.27	28	25.93	11	15.28	13	15.29
동남아시아	7	43.75	13	13.27	10	17.24	16	13.45	2	3.57	0	0.00	21	19.44	7	9.72	11	12.94
서남아시아 태평양	0	0.00	17	17.35	5	8.62	15	12.61	12	21.43	1	4.55	13	12.04	15	20.83	12	14.12
북미	0	0.00	8	8.16	7	12.07	16	13.45	5	8.93	2	9.09	14	12.96	12	16.67	7	8.24
중남미	2	12.50	7	7.14	1	1.72	4	3.36	0	0.00	2	9.09	2	1.85	4	5.56	15	17.65
러시아· 중앙아시아	0	0.00	0	0.00	0	0.00	13	10.92	0	0.00	0	0.00	3	2.78	0	0.00	6	7.06
유럽	4	25.00	36	36.73	12	20.69	11	9.24	13	23.21	11	50.00	24	22.22	14	19.44	7	8.24
중동· 북아프리카	0	0.00	10	10.20	2	3.45	15	12.61	9	16.07	0	0.00	3	2.78	0	0.00	5	5.88
사하라 이남 아프리카	0	0.00	1	1.02	13	22.41	18	15.13	2	3.57	0	0.00	0	0.00	9	12.50	9	10.59
합계	16	100	98	100	58	100	119	100	56	100	22	100	108	100	72	100	85	100

부록3 C교과서 지역 언급 빈도 분석표

C교과서	2단원		4단원		5단원		6단원		7단원		8단원		9단원		10단원		12단원	
	횟수 (개)	비율 (%)	횟수 (개)	비율 (%)	횟수 (개)	비율 (%)	횟수 (개)	비율 (%)	횟수 (개)	비율 (%)	횟수 (개)	비율 (%)	횟수 (개)	비율 (%)	횟수 (개)	비율 (%)	횟수 (개)	비율 (%)
동북아시아	2	3.64	12	8.00	16	19.05	16	9.58	20	15.63	4	8.89	20	14.60	5	6.94	5	5.88
동남아시아	8	14.55	22	14.67	9	10.71	13	7.78	7	5.47	0	0.00	27	19.71	7	9.72	9	10.59
서남아시아 태평양	6	10.91	17	11.33	15	17.86	18	10.78	17	13.28	5	11.11	11	8.03	10	13.89	1	1.18
북미	12	21.82	10	6.67	12	14.29	33	19.76	16	12.50	8	17.78	18	13.14	8	11.11	2	2.35
중남미	13	23.64	14	9.33	19	22.62	4	2.40	10	7.81	12	26.67	10	7.30	3	4.17	7	8.24
러시아· 중앙아시아	1	1.82	1	0.67	1	1.19	12	7.19	1	0.78	0	0.00	1	0.73	5	6.94	5	5.88
유럽	6	10.91	42	28.00	6	7.14	28	16.77	42	32.81	16	35.56	44	32.12	13	18.06	9	10.59
중동· 북아프리카	7	12.73	27	18.00	6	7.14	20	11.98	9	7.03	0	0.00	0	0.00	1	1.39	19	22.35
사하라 이남 아프리카	0	0.00	5	3.33	0	0.00	23	13.77	6	4.69	0	0.00	6	4.38	20	27.78	28	32.94
합계	55	100	150	100	84	100	167	100	128	100	45	100	137	100	72	100	85	100

부록4 D교과서 지역 언급 빈도 분석표

D교과서	2단원		4단원		5단원		6단원		7단원		8단원		9단원		10단원		12단원	
	횟수 (개)	비율 (%)	횟수 (개)	비율 (%)	횟수 (개)	비율 (%)	횟수 (개)	비율 (%)	횟수 (개)	비율 (%)	횟수 (개)	비율 (%)	횟수 (개)	비율 (%)	횟수 (개)	비율 (%)	횟수 (개)	비율 (%)
동북아시아	1	2.56	16	13.01	5	8.20	20	10.42	7	10.29	3	4.00	11	16.42	12	15.38	14	14.58
동남아시아	9	23.08	10	8.13	12	19.67	16	8.33	0	0.00	12	16.00	17	25.37	12	15.38	25	26.04
서남아시아 태평양	0	0.00	22	17.89	11	18.03	9	4.69	7	10.29	8	10.67	10	14.93	12	15.38	9	9.38
북미	1	2.56	15	12.20	13	21.31	20	10.42	10	14.71	6	8.00	11	16.42	9	11.54	4	4.17
중남미	2	5.13	10	8.13	8	13.11	11	5.73	3	4.41	2	2.67	9	13.43	7	8.97	2	2.08
러시아· 중앙아시아	0	0.00	3	2.44	4	6.56	19	9.90	1	1.47	0	0.00	0	0.00	1	1.28	2	2.08
유럽	21	53.85	40	32.52	8	13.11	42	21.88	22	32.35	39	52.00	9	13.43	12	15.38	12	12.50
중동· 북아프리카	2	5.13	1	0.81	0	0.00	35	18.23	8	11.76	1	1.33	0	0.00	2	2.56	14	14.58
사하라 이남 아프리카	3	7.69	6	4.88	0	0.00	20	10.42	10	14.71	4	5.33	0	0.00	11	14.10	14	14.58
합계	39	100	123	100	61	100	192	100	68	100	75	100	67	100	78	100	96	100

부록5 사하라 이남 아프리카 국가의 단원별 언급 비중(%) 분석표

언급 빈도	A교과서		B교과서		C교과서		D교과서	
	횟수 (개)	비율 (%)	횟수 (개)	비율 (%)	횟수 (개)	비율 (%)	횟수 (개)	비율 (%)
2단원	0	0.00	0	0.00	0	0.00	3	4.41
4단원	6	8.22	1	1.92	5	5.68	6	8.82
5단원	1	1.37	13	25.00	0	0.00	0	0.00
6단원	24	32.88	18	34.62	23	26.14	20	29.41
7단원	17	23.29	2	3.85	6	6.82	10	14.71
8단원	0	0.00	0	0.00	0	0.00	4	5.88
9단원	0	0.00	0	0.00	6	6.82	0	0.00
10단원	15	20.55	9	17.31	20	22.73	11	16.18
12단원	10	13.70	9	17.31	28	31.82	14	20.59
계	73		52		88		68	



## 【 Abstract 】

### **Sub-Saharan Africa Represented in the 2015 Revised Middle School Social Studies Textbook**

- with a focus on Geography Domain in Social Studies ①, ② -

Gyumkyung Lee

Today, understanding of the world is emphasized due to the development of transportation and media, and as a result, discussions on Global Citizenship Education continue in the field of education. However, students still cognized negatively about sub-Saharan Africa. Therefore, this study began with the need to raise awareness of sub-Saharan Africa and improve students' critical global citizenship.

The main purpose of this study is to critically analyze the representation of sub-Saharan Africa in the geography of middle school social studies ①, ② produced according to the 2015 revised curriculum. As a theoretical background for this, we reviewed the theoretical discussion of postcolonialism and representation. Based on this, two analysis criteria were presented: omission and stereotype.

The subject of the analysis is the 4 different publishers of 2015 revised curriculum middle school social studies ①, ② that are most commonly used in schools in Jeju. And the scope of the analysis is 9 units in the geographic parts. I analyzed the representation of sub-Saharan Africa in terms of

omissions and stereotypes. First, I conducted a quantitative analysis to analyze omissions and calculated the ratio of mentioning the country name in the textbook. Second, for stereotype analysis, I extracted four detailed analysis criteria : "emphasizing tropical climate images", "primitive and bizarre pre-modern images", "representing violent images", and "causing sympathetic images". And I conducted quantitative and qualitative analysis of stereotypes using content analysis methods.

The result of this study are summarized as following:

First, middle school social textbooks produced according to the 2015 revised curriculum were excluded from mentioning sub-Saharan Africa. This can be attributed to the reflection of geopolitical and economic logic in the current textbook description.

Secondly, sub-Saharan Africa was presented only as a case of tropical climate, and it did not include the climatic diversity of sub-Saharan Africa, and it had a problem of instilling stereotypes in the image of tropical climate.

Third, Sub-Saharan African culture was represented in a premodern image by presenting primitive and bizarre otherized images using the words "tribe" and "primitive religion" regardless of context.

Fourth, textbooks use terms such as "civil war in sub-Saharan Africa", "scramble for resources", and "conflict between government forces and rebels" or represent a violent image of sub-Saharan Africa with the author's value-intervention description. In particular, the current middle school social studies textbook generalized and described the violent situation in some sub-Saharan African countries throughout the continent. Fifth, it provoke a sympathetic image by presenting or describing images such as "starvation", "poverty", and "child labour" for sub-Saharan Africa, or expressing them as objects of aid.

Accordingly, this study needs to reconsider the perception of fossilized sub-Saharan Africa by presenting various aspects of sub-Saharan Africa and

today's sub-Saharan Africa to learners. When cases are presented in sub-Saharan Africa, negative and positive cases should be balanced. And at a time when the 2015 revised curriculum changes to 2022 revised curriculum, analysis of the representation of sub-Saharan Africa in future curriculum and textbooks should continue.

**Keywords** Postcolonialism, Representation, Omission, Stereotype, Orientalism, textbook analysis