



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](#)

박사학위 논문

중학교 사회 교과서에 재현된 이슬람 지역

-교수요목시기부터 2009 개정 교육과정까지 지리영역을 중심으로-

The Representation of Islam Area in Middle School Social
Studies Textbooks

: Focused on the Geography Domain From the Syllabus
Period to the 2009 Revised Curriculum

제주대학교 대학원

사회교육학부 지리교육전공

라 영 숙

2017년 2월

박사학위 논문

중학교 사회 교과서에 재현된 이슬람 지역

-교수요목시기부터 2009 개정 교육과정까지 지리영역을 중심으로-

The Representation of Islam Area in Middle School Social
Studies Textbooks

: Focused on the Geography Domain From the Syllabus
Period to the 2009 Revised Curriculum

제주대학교 대학원

사회교육학부 지리교육전공

라 영 숙

2017년 2월

중학교 사회 교과서에 재현된 이슬람 지역

-교수요목시기부터 2009 개정 교육과정까지 지리영역을 중심으로-

The Representation of Islam Area in Middle School Social
Studies Textbooks

: Focused on the Geography Domain From the Syllabus
Period to the 2009 Revised Curriculum

지도교수 손 명 철

라 영 숙

이 논문을 교육학 박사학위 논문으로 제출함

2016년 12월

라영숙의 교육학 박사학위 논문을 인준함

심사위원장 _____
위 원 _____
위 원 _____
위 원 _____
위 원 _____

제주대학교 대학원

2016년 12월

국 문 초 록

이 연구의 목적은 중학교 사회 교과서의 이슬람 지역에 대한 재현 속에 내재되어 있는 식민 담론을 비판적으로 분석함으로써 이슬람 지역에 대한 부정적인 시각을 바로 잡을 수 있는 계기를 마련하는데 있다. 연구주제는 첫째, 교육과정 시기별 이슬람 지역 관련 단원의 체계와 서술 분량 및 비중은 어떻게 달라지는가, 둘째, 중학교 사회 교과서의 지리 영역에서 이슬람 지역에 대한 재현은 어떻게 이루어지고 있는가, 셋째, 중학교 사회 교과서의 지리 영역에서 이슬람 지역에 대한 재현은 교육과정별로 어떤 차이가 있는가 하는 3가지로 설정하였다.

연구방법은 문헌연구와 내용분석법을 활용하였다. 문헌연구를 통해 교육과정의 재 개념화와 포스트모더니즘 교육과정 연구, 탈식민주의와 사이드의 『Orientalism』에 대해 검토하였다. 그리고 Said(1978)의 『Orientalism』과 오리엔탈리즘을 범주화한 기존 연구, 그리고 중학교 사회 교과서의 이슬람 관련 내용에 대한 반복적인 검토를 통해 '열등한 타자', '지배와 관리의 대상', '전쟁과 분쟁 지역'을 분석 준거로 설정하였다.

분석 대상은 교수요목시기부터 2009개정 교육과정 시기에 이르는 중학교 사회 교과서 16권이며, 질적 내용분석법을 활용한 해석적 추론을 통해 문맥이나 내용 속에 숨어 있는 암묵적이고 잠재적인 내용과 맥락에 대해 분석하였다.

연구결과는 다음과 같다. 첫째, 이슬람 지역 관련 단원의 교육과정 시기별 내용 체계 분석 결과, 교수요목시기에는 서남아시아가 대단원에, 1차·3차·4차·5차·6차·7차 교육과정 시기에는 중단원에, 2차와 2007개정, 2009개정 교육과정에서는 소단원에 편성되고 있다. 그리고 교수요목시기부터 2차 교육과정까지는 서남아시아가 단독 단원으로 편성되고 있으나, 3차와 4차 교육과정시기에는 아프리카와 통합하고 있고, 5차 교육과정부터 7차 교육과정까지는 북부 아프리카와 통합하여 편성하고 있다. 교육과정 시기별 서술 분량과 비중은, 교수요목시기가 가장 높고(8.3%), 1차 교육과정 시기(5.3%)가 그 다음으로 높게 나타나고 있다.

반면 2차 교육과정 시기 최북현의 교과서는 3.5쪽(1.2%)으로 지역지리 방식으로 세계지리가 구성된 교수요목시기에서 7차 교육과정 시기의 중학교 사회 교과서 중에

서 가장 낮은 비중을 보이고 있다.

또한, 계통지리 방식으로 구성된 2007개정 교육과정과 2009개정 교육과정 시기는 서술 분량(2~3쪽)과 비중(0.8~1.0)이 가장 낮게 나타나고 있으며, 지역지리 방식으로 구성된 시기보다 서술 분량과 비중이 감소하고 있다.

둘째, 오리엔탈리즘이 중학교 사회 교과서의 이슬람 지역에 대한 재현에서 어떤 형태로 등장하고 있는지 분석한 결과, 교수요목시기에서 7차 교육과정까지 시기는 1940년대부터 2000년대까지 약 60여년에 해당하는 시간임에도 불구하고 이슬람 지역을 열악하고 열등한 지역으로 강조하거나, 수동적인 존재로 비하하거나 전쟁과 분쟁 지역으로 왜곡하고, 그리고 부정적으로 서술하는 오리엔탈리즘적인 재현 양상이 지속적으로 나타나고 있었다.

반면에 2007개정 교육과정과 2009개정 교육과정 교과서는 비록 서술 분량과 비중은 낮지만 이슬람 지역의 긍정적인 측면을 강조하여 서술하고 있으며, 이슬람 지역을 부정적으로 왜곡해서 재현하던 오리엔탈리즘적인 서술 형태에서 벗어나고 있었다.

셋째, 이슬람 지역에 대한 중학교 사회 교과서의 재현이 교육과정 시기별로 어떤 차이가 있는지 분석한 결과, 오리엔탈리즘의 태동 시기인 교수요목시기에서부터 1차 교육과정 시기, 오리엔탈리즘의 심화 경향을 보이는 2차에서 3차 교육과정 시기, 일반화와 정형화를 통한 고정관념의 확대가 이루어지는 4차에서 5차 교육과정 시기, 오리엔탈리즘적인 서술 경향이 약화되는 6차 교육과정 시기, 오리엔탈리즘적인 경향이 다시 강화되는 7차 교육과정 시기, 그리고 탈오리엔탈리즘적인 경향을 보이는 2007개정 교육과정과 2009개정 교육과정 시기로 구분 할 수 있었다.

이 연구에서 분석한 결과들을 바탕으로 몇 가지 제언을 하면 다음과 같다. 첫째, 기후에 대한 환경 결정론적이고 서구중심적인 서술 방식을 지양해야 한다. 둘째, 세계 여러 지역을 서술할 때 외부자의 시각이 아니라 그들의 시각에서 서술할 필요가 있다. 셋째, 학생들에게 교과서를 비판적으로 읽어낼 수 있는 시간과 기회를 줘야 한다. 넷째, 교과서를 보는 교사의 인식이 변화되어야 한다. 다섯째, 학생들이 인터넷을 통해 학습 자료를 찾는 경향이 많아지고 있는 만큼, 차후 인터넷 학습 자료의 이슬람 지역 재현 양상에 대한 분석이 이루어졌으면 한다.

주요어: 이슬람 지역, 중학교 사회 교과서, 지리 영역, 교육과정 재개념화, 탈식민주의, 오리엔탈리즘, 재현,

목 차

I. 서론	1
1. 연구의 필요성과 목적	1
2. 연구내용 및 연구방법	6
3. 이슬람 지역에 대한 교과교육 연구동향	6
II. 이론적 배경	15
1. 교육과정 재개념화	15
1) 교육과정 재개념화의 배경과 특징	15
2) 교육과정 재개념화의 제유형	18
3) 포스트모던 교육과정의 탐구	20
2. 탈식민주의와 오리엔탈리즘	23
1) 탈식민주의의 정의와 지향점	24
2) 오리엔탈리즘	27
3. 재현의 의미와 성격	37
III. 분석대상 및 연구방법	40
1. 분석대상 및 범위	40
2. 논문의 분석틀	43
3. 분석방법 및 절차	45
IV. 교육과정 시기별 이슬람 지역 관련 내용 체계 및 서술 비중	47
1. 교육과정 시기별 이슬람 지역 관련 단원의 내용체계 및 내용요소	47
1) 지역 지리적 방식으로 구성된 시기(교수요목시기~7차 교육과정)	47
2) 계통 지리적 방식으로 구성된 시기(2007개정~2009개정 교육과정)	57
2. 교육과정 시기별 이슬람 지역 관련 단원의 내용체계와 분량비교	60
1) 내용체계 비교	60
2) 서술 분량과 비중 비교	64

V. 중학교 사회 교과서 이슬람 세계에 재현된 오리엔탈리즘	67
1. 열등한 타자	67
1) 열악하고 불리한 자연의 강조	68
2) 열등함과 기이함의 강조	73
2. 지배와 관리의 대상	81
1) 식민 상태 강조	81
2) 서구에 의해 관리되는 수동적인 존재	83
3. 전쟁과 분쟁 지역	86
VI. 교육과정 시기별 이슬람 지역에 대한 재현 특징 비교 분석	96
1. 오리엔탈리즘의 태동 : 교수요목시기(1945~1954)~1차 교육과정(1954~1963)	96
2. 오리엔탈리즘의 심화 : 2차 교육과정(1963~1973)~3차 교육과정(1973~1981)	100
3. 일반화와 정형화를 통한 고정 관념의 확대 : 4차 교육과정(1981~1987)~5차 교육과정(1987~1992)	102
4. 오리엔탈리즘적 서술 경향의 약화 : 6차 교육과정(1992~1997)	105
5. 오리엔탈리즘의 귀환 : 7차 교육과정(1997~2007)	106
6. 오리엔탈리즘으로부터의 탈피 : 2007개정(2007~2009)~2009개정 교육과정(2009~2015)	108
VII. 결론 및 제언	112
1. 요약 및 결론	112
2. 제언	114
참고문헌	117
부 록	145

<부록 1-1> 김원숙, 1949, 사회생활과(지리) 이웃나라, 연학사(교수요목시기) …	145
<부록 1-2> 이부성, 1952, 사회생활과 이웃 나라 지리, 백영사(교수요목시기) …	146
<부록 2-1> 김상호, 1956, 다른 나라 지리, 일조각(1차 교육과정) …	148
<부록 2-2> 강대현 · 주재중, 1959, 다른 나라 지리, 홍지사(1차 교육과정) …	149
<부록 3-1> 노도양 외, 1971, 새로운 사회 1, 사조사(2차 교육과정) …	150
<부록 3-2> 최복현 외, 1970, 새사회 1, 민중서관(2차 교육과정) …	152
<부록 4> 문교부, 1979, 사회 1(하), 국정교과서 주식회사(3차 교육과정) …	153
<부록 5> 문교부, 1985, 중학교 사회 2, 대한교과서 주식회사(4차 교육과정) …	154
<부록 6> 교육부, 1993, 중학교 사회 1, 대한교과서 주식회사(5차 교육과정) …	155
<부록 7> 교육부, 2000, 중학교 사회 1, 대한 교과서 주식회사(6차 교육과정) …	156
<부록 8-1> 김주환 외 9인, 2000, 중학교 사회 1, (주)중앙교육진흥연구소(7차 교육과정) …	157
<부록 8-2> 조화룡 외 12인, 2008, 중학교 사회 1, (주)금성출판사(7차 교육과정) …	159
<부록 9-1> 류재명 외 10인, 2009 전시본, 중학교 사회 1, 천재교육(2007 개정 교육과정) …	161
<부록 9-2> 이진석 외 10인, 2014, 중학교 사회 1, (주)지학사(2007개정 교육과정) …	163
<부록 10-1> 김창환 외 15인, 2014, 중학교 사회 ①, (주)좋은책 신사고(2009 개정 교육과정) …	165
<부록 10-2> 최성길 외 13인, 2015, 중학교 사회 ①, (주)비상교육(2009 개정 교육과정) …	166
<부록 11-1> 교육과정별 이슬람 관련 단원 내용 체계 비교표(교수요목시기 부터 2차 교육과정까지) …	168
<부록 11-2> 교육과정별 이슬람 관련 단원 내용 체계 비교표(3차 교육과정 부터 2009개정 교육과정까지) …	169
ABSTRACT …	171

표 목차

<표 1> 이슬람 관련 교과 교육 연구물 연도별 및 논문 유형별 분류	8
<표 2> 오리엔탈리즘의 3가지 재현 양상	36
<표 3> 분석에 채택된 중학교 사회 교과서	41
<표 4> 교육과정 시기별 분석 범위	42
<표 5> 교과서에 재현된 오리엔탈리즘 분석을 위한 준거	43
<표 6> 교육과정별 이슬람 지역 관련 단원 내용 체계 (교수요목시기)	48
<표 7> 교육과정별 이슬람 지역 관련 단원 내용 체계 (1차 교육과정)	49
<표 8> 교육과정별 이슬람 지역 관련 단원 내용 체계 (2차 교육과정)	50
<표 9> 교육과정별 이슬람 지역 관련 단원 내용 체계(3차 교육과정)	52
<표 10> 교육과정별 이슬람 지역 관련 단원 내용 체계(4차 교육과정)	53
<표 11> 교육과정별 이슬람 지역 관련 단원 내용 체계(5차 교육과정)	54
<표 12> 교육과정별 이슬람 관련 단원 내용 체계(6차 교육과정)	55
<표 13> 교육과정별 이슬람 지역 관련 단원 내용 체계(7차 교육과정)	56
<표 14> 교육과정별 이슬람 지역 관련 단원 내용 체계(2007개정 교육과정)	58
<표 15> 교육과정별 이슬람 지역 관련 단원 내용 체계(2009개정 교육과정)	59
<표 16> 교육과정 시기별 단원의 체제 비교	61
<표 17> 교육과정 시기별 단원 및 내용 통합 여부	63
<표 18> 분석 단원의 교육과정 별 분량 및 비중 비교 분석표	64

그림 목차

<그림 1> 오아시스 사진	99
<그림 2> 아랍 에미리트 두바이의 과거와 현재	109
<그림 3> 이슬람의 생활모습	110
<그림 4> 이슬람 건축 양식의 영향	111

I. 서론

1. 연구의 필요성과 목적

이슬람(Islam)은 '순종과 평화'란 뜻으로, 넓게는 이슬람교에 바탕을 둔 이슬람 문명 전반을 의미하며, 좁게는 '이슬람교'를 지칭하는 용어로 사용되기도 한다. 이슬람 문명권 혹은 이슬람 지역이란 1400여 년간 이슬람 문명을 공동으로 창조하고 향유하는 범지구적 문명공동체로서 이슬람교도인 무슬림이 구성원의 과반수를 차지하는 나라와 지역을 말한다(정수일, 2008, 11-12). 15억 인구에 57개국을 거느린 세계 최대의 단일 문화권 지역인 이슬람 지역은 이슬람교의 발상지인 사우디아라비아를 중심으로 한 서남아시아와 동남아시아, 그리고 중앙아시아와 북아프리카 지역까지 포함한다.

그동안 한국은 신라 시기부터 현재까지 이슬람과 끊임없이 교류를 지속해 왔으며, 이슬람 지역과 한국은 역사적으로 직접적인 갈등관계에 놓였던 적이 거의 없었다. 이슬람인 들은 신라 시기부터 고려, 조선 시대까지 지속적으로 한반도로 유입되었으며, 이슬람 문명이 조선의 과학 기술 발달에 끼친 영향 또한 무시할 수 없다(김민경, 2012, 10-17).

한국 사회에 이슬람을 중심으로 한 무슬림 공동체가 형성되기 시작한 것은 1950년 한국 전쟁에 터키 군이 참전하면서부터이다. 이후 1964년 '한국 이슬람 중앙회', 1967년 '한국 이슬람교 재단' 등이 설립되었으며, 특히 1970년대부터는 서아시아 지역으로 건설 시장 진출이 이루어지고, 석유 자원화와 관련하여 경제적인 측면에서 이슬람권에 대한 관심과 투자가 집중되었다. 1976년에 건립된 중앙 성원은 서아시아 지역으로 진출하고자 하는 기업과 일반인들의 길잡이 역할을 하였다. 이후 1980년대에 부산과 경기도 지역에 2개의 성원이 더 세워졌으며, 2013년에는 9개의 성원과 60여개의 임시예배소가 건립되었다(이소영 · 누르보손, 2014, 439-440). 현재 국제결혼과 이주 노동 등을 통해 한국으로 유입되는 무슬림 인구는 매년 증가하고 있으며, 2016년 현재 한국인 무슬림 3만 5,000명을 포함해서 약 14만 명의 무슬림이 국내에 거주하고 있다(포커스 뉴스, 2016. 6.21). 이처럼 한국과 이슬람은 역사적,

경제적으로 밀접한 관련을 맺고 있으며, 한국 사회로 유입되는 이슬람권 국가의 이주민 또한 증가하고 있다.

그런데, 이슬람권에 대한 인식을 조사한 연구들은 이슬람권에 대한 인식이 부정적이거나 친밀감을 느끼지 못하는 경우가 많으며 사회적 거리감이 크게 나타난다는 보고를 하고 있다. 김규원(1995)은 세계 여러 민족과 인종 중 한국인들이 가장 친밀감을 느끼지 못하는 대상이 중동 이슬람교도라고 강조하였다. 이명진 · 최유정 · 최셋별(2010, 71)도 총 8개 집단(조선족, 중국인, 일본인, 동남아시아인, 새터민, 미국인, 서아시아인, 몽골인)에 대한 한국인의 사회적 거리감 측정 결과, 서아시아인에 대한 거리감이 가장 크다는 결론을 제시했다. 또한 이노미(2011, 250)와 안정국(2012, 42-43)도 한국인들이 무슬림에 대해 거부감과 부정적인 편견을 많이 갖고 있다고 주장했다.

정찬문(2010)은 한국 교회 청년들의 이슬람에 대한 인식 조사에서 무슬림 하면 떠오르는 이미지는 주로 부정적이고 폭력 및 살상과 관련된 것이 많아 이슬람에 대한 인식이 부정적임을 밝히고 있다. 그러나 단기 선교훈련 등의 이유로 이슬람권을 방문한 경험이 있는 경우에는 호의적인 응답률이 높다는 점을 들어 부정적인 응답의 근본 원인이 이슬람에 대한 부정적인 매스컴 보도에서 기인한 것일 수 있음을 주장하였다(정찬문, 2010, 69).

이슬람 지역에 대한 인식은 학생들을 대상으로 한 연구에서도 대체로 부정적이라는 결과가 나타나고 있다. 임성택(2003)은 중학교 · 고등학교 · 대학교 학생 1,000여 명을 대상으로 백인 · 흑인 · 중국인 · 일본인 · 북한인 · 아랍인 · 인도 및 동남아인 7개 집단에 대한 고정관념을 조사하였는데, 이 가운데 아랍(중동)인에 대한 태도가 가장 부정적으로 나온 것을 보고 외국인에 대한 고정관념 형성과 변화에 학교 교육과정이지대한 영향을 미쳤을 것으로 추정하였다. 김소순 · 조철기(2010)는 경북 구미시 소재 중학교 1학년 학생을 대상으로 서남아시아와 북부 아프리카에 대해 설문조사를 실시하였다. 그 결과 '폭력적', '후진적', '이상한', '이기적' 등의 부정적인 이미지를 많이 갖고 있는 것으로 나타났다. 서남아시아와 북부 아프리카에 대한 이미지 형성에 영향을 미친 요인으로는 교과서 46%, 매스미디어 36%, 기타가 18%로 나타나 교과서의 영향력이 큰 것으로 나타났다. 이러한 연구결과들은 서남아시아와 북부 아프리카에 대한 학생들의 부정적인 이미지 형성에 교과서가 많은 영향을 끼치고 있음을

알 수 있게 한다. 유종열(2014)은 서남아시아에 대한 고등학생들의 고정관념을 조사하였는데 학생들은 서남아시아에 대해 공격적이고 고집이 세며 깨끗하지 않다는 부정적인 관념을 갖고 있는 것으로 나타났다. 이러한 인식의 근원을 파악하기 위해 조사 대상 학생들이 학습했던 중학교 1, 3학년 사회 교과서를 분석한 결과, 서남아시아에 대한 부정적인 서술이 많은 것으로 나타나 서남아시아에 대한 부정적인 고정관념 형성에 교과서가 일정 부분 영향을 미친 것으로 보았다.

이상의 여러 연구들은 이슬람에 대한 부정적인 인식과 이미지 형성에 학교 교육과정과 교과서가 중요한 영향을 미치고 있음을 제시하고 있다.¹⁾ 물론, 이슬람과 서남아시아 지역에 대한 부정적인 인식은 대중매체를 통해 형성되기도 한다.²⁾ 그러나 신문, 방송, 인터넷 등의 대중매체의 경우 학생들이 어느 정도 선택적으로 수용할 수 있는 반면, 교과서는 공교육을 받는 학생들 대부분이 반드시 보게 되는 공식 교재이며, 수능 및 각종 시험대비용으로 사용된다는 점에서 학생들에게 미치는 영향은 매우 크다고 할 수 있다(설규주, 2013, 56).

교과서는 교육이념과 교육목적, 교육목표가 들어있는 교육과정의 구현자료이며, 교사는 물론이고 학생들도 교과서를 주된 자료로 해서 가르치고 배우기 때문에 학교 교수·학습과정에서 가장 중심적인 역할을 수행하며(노명완, 2004, 7), 그 사회의 구조와 특징에 의해 선택되고 강조된 지식의 최종 구성물이라고 할 수 있다(윤성호, 2007, 3). 문제는 이처럼 중요한 교과서와 학교에서 가르치는 지식이 가치중립적이

-
- 1) 반면에 집권자가 정책적으로 특정 국가와 민족에 대해 긍정적인 인식을 형성하도록 지시한 경우도 있다. 예컨대, 최창모는 유대인에 대한 긍정적인 이미지 형성의 연원으로 박정희 군부 독재 시절의 교과서 정책을 꼽고 있다, 박정희 독재 정부는 이스라엘 국민의 극단적인 민족애와 애국심, 공동체 의식을 활용하여 한국 국민들의 정부에 대한 복종과 애국심을 고양시키고자 초·중등학교 교과서에 이스라엘 국민의 장점들을 일방적으로 찬양하는 글을 신도록 하였으며, 이는 유대인에 대한 긍정적인 이미지 형성에 결정적인 역할을 하게 된다(최창모, 2008, 118-119).
 - 2) 서남아시아에 대한 부정적인 인식에 영향을 미치는 요인으로 교과서 외에 언론 매체도 들 수 있다. 이희수는 이슬람에 대한 부정적 인식이 일부 이슬람 과격분자들의 모습을 전체 이슬람의 모습으로 재현해온 서구의 홍보 전략에 기인한다고 보고 있으며(이희수, 2001b, 19-21), 천지우는 한국 텔레비전 뉴스의 이슬람권 보도가 전쟁, 재해, 유혈 시위와 같은 부정적이고 일탈적인 주제를 중심으로 다루어지고 있으며, 이로 인해 이슬람 지역에 대한 부정적인 인식과 고정관념이 확대되고 있다고 보고하고 있다(천지우, 2008, 68-69). 이명희는 학생들이 어떤 경로를 통해 중동 지역에 관한 정보나 지식을 얻는지 설문한 결과 텔레비전이나 신문, 인터넷을 통해 얻는다는 응답이 전체의 66.6%로 가장 많았으며, 학교 수업을 통한 비중은 17.4%에 머물고 있어 대중매체의 영향력이 매우 크다는 결과가 나왔다(이명희, 2013, 32-33). 김소순·조철기(2010)와 이명희(2013)의 설문 결과는 매스미디어와 교과서의 영향력의 비중에서 다소 차이가 있긴 하지만 세계 여러 지역에 대한 학생들의 이미지 형성에 교과서와 매스미디어의 영향력이 크다는 사실을 인지하게 해준다는 점에서 의미가 있다.

고 객관적인 것이 아니라 인간이 사회적으로 구성한 많은 지식 중에서 선택 혹은 배제되는 가운데 구성된 것이며, 지배 집단의 이익을 대변하고, 은폐와 왜곡을 통해 특정 집단의 이익과 견해를 반영³⁾하며(주재홍, 2008, 332-334), 다른 나라나 지역 혹은 집단을 고정적이고 전형적으로 표상함으로써 특정 국가나 집단에 대한 고정관념을 형성하고 재생산 한다는 것이다(설규주, 2013, 56). 이처럼 학교 교육 과정과 교육과정의 대표적인 재현물인 교과서는 단순히 '사실'을 전달하는 매개체가 아니라 특정 집단의 이익과 담론의 반영물일 수 있으며, 특정 내용을 어떻게 포함, 배제 혹은 구성하느냐에 따라 왜곡될 수밖에 없다(이종원 옮김, 2016, 111-113)는 문제를 내포하고 있다.

이는 교육과정과 교과서 연구에 있어서 개발 차원의 전통적인 교육과정 틀에서 벗어나 교육과정과 교과서에 대한 이해와 분석을 중시하는 교육과정 재개념화 패러다임의 필요성을 시사한다. 교육과정의 재개념화를 추구하는 학자들은 교육과정과 교과서 속에 내포된 이데올로기와 가치관을 파악함으로써 기존 교육체제와 사회체제의 허구성을 드러내고, 교육과정에 대한 이해와 분석을 중시한다. 그들은 진리나 지식, 합리성과 객관성, 그리고 가치판단에 있어서 보편적이고 일반화된 근거의 존재를 인정하지 않는다(이훈정, 2002, 66). 특히, 포스트모더니즘에 바탕을 둔 교육과정 재개념화 연구자들은 거대 담론에 대한 해체와 '타자들'에 대한 탐구와 분석을 강조하며 기존의 이론이나 지식의 허구성을 해체하고 비판적으로 분석할 것을 강조한다.

지배 권력이 '진리'라고 제시한 많은 것들이 사실은 지식과 권력이 담합하여 만들어진 언어의 허구(김성곤, 1992, 28)라고 주장하는 탈식민주의는 우리의 의식 속에 내재되어 있는 식민 담론을 비판하고 해체하는 것을 목적(태혜숙, 2001, 32-33)으로 한다는 점에서 포스트모더니즘 교육과정 연구와 더불어 중학교 사회 교과서에 드러난 이슬람에 대한 편견과 고정관념을 비판적으로 분석하고자 할 때 의미 있는 관점이 될 수 있다.⁴⁾ 탈식민 이론 중에서도 이슬람을 타자화하고 왜곡한 서구의 시선

3) Apple(1979)은 사회와 과학 교과서의 내용 분석을 통해 교과서가 지배적인 이데올로기적 가정들을 반영하고 있음을 밝혔으며, Anyon(1979)은 미국 중등 역사 교과서의 분석을 통해 교과서가 특정 집단의 이익을 반영하는 내용으로 구성되어 있음을 비판하고 있다. Lowen(1995)과 Alridge(2006)는 교과서가 특정한 내용에 대한 생략과 왜곡을 통해 지배 집단이나 계급을 위한 관점을 생산하고 있음을 비판하였다. 주재홍(2006)은 교과서가 서구의 오리엔탈리즘을 재생산하고 있음을 비판하고 있으며, 조현우(2004)는 세계사 교육의 서구 중심성을 비판함으로써 특정 이데올로기로 점철된 교과서의 문제점을 지적하고 있다.

4) Willinsky(1999), Hurren(2000), Kanu(2006)는 서구의 학문과 교육과정, 교과서는 문명화되고 발

을 비판적으로 분석한 Said의 관점은 우리 교과서가 이슬람 지역을 왜곡하거나 부정적으로 재현하고 있는지 분석하는데 있어서 적절한 준거가 될 수 있다.

그동안 교과 교육 분야에서 이슬람 지역에 대한 연구는 사회과학과 세계사 영역에서 주로 이루어지고 있으나, 지리 영역의 이슬람 지역 관련 연구는 아직까지 미흡한 편이다. 나아가 지리 영역에 대해 탈식민주의 관점에서 이슬람 지역에 대한 서술 방식을 분석하거나 이슬람 지역에 대한 서술 관점이 교육과정 시기별로 어떤 변화를 보이는지에 대해 비교 분석한 연구는 거의 없는 실정이다.

특히 중학교 시기는 교육과정 편제 상 다른 나라 지리와 문화에 대해 체계적이고 구체적으로 접하게 되는 시기인 만큼, 이 시기의 교과서의 서술 형태는 다른 나라에 대한 학생들의 인식 형성에 중요한 영향을 미치며, 지리 텍스트는 세계의 다양한 지역과 국가를 대상으로 다양한 규모와 방법으로 서술되어 있기 때문에 학생들의 세계관 형성과 다른 나라에 대한 인식 형성에 영향을 끼칠 수 있다(조철기, 2009, 208). 그러므로 중학교 지리 영역에서 이슬람 지역에 대해 서구 중심의 오리엔탈리즘적 시각으로 재현하고 있는지, 그리고 교육과정 시기별로 재현 양상에 차이가 있는지 분석할 필요가 있다.

이에 이 연구는 이슬람에 대한 서구의 왜곡된 시선을 비판적으로 분석한 Said의 관점을 바탕으로 교수요목시기에서부터 2009개정 교육과정까지 중학교 사회 교과서 지리 영역의 이슬람 지역에 대한 재현 속에 내재되어 있는 식민담론을 비판적으로 분석할 것이며, 이를 통해 이슬람 지역에 대한 부정적인 시각을 바로 잡을 수 있는 계기를 마련하고자 한다.

전적인 서양과 미개하고 미개발된 동양으로 구분하는 식민주의적 관점을 창조하고 강화하는데 기여하여 왔다고 강조한다. Merryfield(2001)는 서구의 학교교육이 서구중심의 사고방식을 영속화시키는 역할을 해 온 만큼 이를 해체하고 탈식민주의적 관점에서 학교교육을 재정립하는 것이 필요하다고 주장하고 있다(성신제, 2012, 304).

2. 연구내용 및 연구방법

이 연구의 목적을 달성하기 위해 설정한 연구 내용은 다음 세 가지이다. 첫째, 교육과정 시기별 이슬람 지역 관련 단원의 내용 체계와 서술 분량 및 비중은 어떻게 달라지는가? 둘째, 중학교 사회 교과서의 지리 영역에서 이슬람 지역에 대한 재현은 어떻게 이루어지고 있는가? 셋째, 중학교 사회 교과서의 지리 영역에서 이슬람 지역에 대한 재현은 교육과정별로 어떤 차이가 있는가를 살펴보고자 한다.

위와 같은 연구문제 해결을 위해 이 연구는 문헌연구(documentary survey)와 내용분석 방법을 병행하였다.

첫 번째, 문헌연구는 관련 선행 연구 자료에 대한 분석과 더불어 이론적 배경이 되는 교육과정 재개념화, 탈식민주의, Said의 『*Orientalism*』(1978), 그리고 재현의 의미에 대해 살펴보았다. 그리고 선행 연구에 대한 고찰을 통해 교과서에 재현된 이슬람 지역에 대한 분석의 필요성과 중학교 사회 교과서에 재현된 이슬람 지역 분석을 위한 분석 준거를 마련하였다.

두 번째, 중학교 사회 교과서 이슬람 지역 관련 단원의 교육과정 시기별 내용 체계와 서술 분량 및 비중에 대해 분석하였으며, 분량 및 비중에 대해서는 양적 분석을 시행하였다.

세 번째, 교수요목시기에서부터 2009개정 교육과정 시기의 중학교 사회 교과서 이슬람 지역 관련 단원에서 나타나는 오리엔탈리즘의 양상과 교육과정 시기별 차이에 대해 질적 내용분석법(content analysis)을 활용하여 분석하였다.

3. 이슬람 지역에 대한 교과 교육 연구동향

한국 학계에서 이슬람에 대한 연구는 1970년대 초반 중동전쟁과 석유 위기, 석유 수출국기구(OPEC)의 결성 등의 상황 속에서 나타난 중동 지역에 대한 관심을 통해 싹트기 시작하였으나 연구 성과는 미미하였다. 그 후 1980년대 들어 이슬람권에 대한 학술저서와 논문이 늘어났으나 기존 외국 저서의 내용을 소개하는 단계에 머물고

있었다.⁵⁾ 1990년대 초에는 서남아시아에서 발생한 걸프전으로 인해 이슬람권에 대한 서구 일변도의 시각에 변화가 나타나기 시작하였다. 그러나 미국과 서구의 인식을 수용하는 사람들 중 다수는 여전히 부정적인 인식을 유지하면서 이슬람권에 대한 부정적인 인식과 긍정적인 인식이 공존하는 모습을 보이게 된다. 이후 2001년 발생한 9.11테러 사건과 아프가니스탄 전쟁, 이라크 전쟁을 거치면서 이슬람권에 대한 한국인들의 인식이 다원화되었으며 이슬람권에 대한 한국 사회의 관심이 급격하게 늘어나게 된다(송도영, 2006, 250-253).

이 연구에서는 이슬람 관련 연구 가운데 학위 논문과 학술지 논문을 중심으로 교과교육에 대해 논의한 선행 연구들을 살펴보고자 한다. 이를 위해, RISS(한국교육학술정보원), KISS(한국학술정보-국내학회지), DBPIA(누리미디어-국내학회지), 디지털학술정보유통시스템에서 2015년 7월까지의 학위 논문과 학술지 논문을 검색하였으며, 검색 주제어로는 '이슬람', '서아시아', '서남아시아', '무슬림' 등을 사용하였으며, 검색된 논문 중에서 교육과정, 교과서, 수업과 관련된 연구에 대해 집중적으로 살펴보았다.

교과교육 분야에서의 이슬람 관련 연구는 1980년대 최영길(1987)의 연구가 시발점이 되었는데 그 후 이렇다 할 진전을 보이지 않다가 2000년대 들어 연구가 진전되고 있으며 석사 논문을 중심으로 연구가 많이 진행되고 있다(표 1).

5) 이 시기 이슬람권에 대한 연구가 늘어나게 이유로는 1979년의 이란 이슬람 혁명과 1980년대 초의 제2차 석유 위기, 그리고 한국의 급속한 공업 발전에 따른 석유 에너지 의존도, 이슬람 문화권을 상대로 한 대형 건설 공사 수주 및 수출 시장으로서의 중요성 확대 등을 들 수 있다(송도영, 2006, 250).

<표 1> 이슬람 관련 교과 교육 연구물 연도별 및 논문 유형별 분류

연도	학위 논문		학술지 논문	계
	석사	박사		
1987			1	1
2001			1	1
2004	1			1
2005				
2006		1		1
2007			1	1
2008	1			1
2009	4			4
2010	3		3	6
2011	3			3
2012	1			1
2013	2			2
2014			1	1
계	15	1	7	23

주제별로는 이슬람 지역에 대한 교과서의 서술 내용을 분석한 경우가 대부분을 차지하고 있다. 교과서 분석은 이슬람에 대한 교과서 서술의 오류를 중심으로 분석한 연구(최영길, 1987; 이희수, 2001), 이슬람에 대한 부정적인 서술의 문제를 지적한 연구(이경한, 2010; 유종열, 2014; 우선영, 2009), 그리고 이슬람에 대한 교과서 서술의 서구중심성과 오리엔탈리즘적 경향을 지적한 연구(주재홍, 2006, 2007; 임은재, 2008; 서선화, 2009; 황정운, 2011; 김소순·조철기, 2010; 김아영, 2010)로 나눌 수 있다.

뿐만 아니라 이슬람에 대한 다른 나라 교과서와 우리나라 교과서의 서술 관점을 비교한 연구(마효정, 2010; 박종립, 2010; 강동호, 2009; 김균량, 2011)와 교육과정 시기별 변화를 비교한 연구(이현미, 2004; 홍혜숙, 2012; 유현재, 2013)도 이루어지고 있다.

그리고 교과서 분석뿐만 아니라 이슬람에 대한 교육과정 재구성과 새로운 수업 사례 실행 결과를 보고한 연구(김혜진, 2009; 이경은, 2010; 조선영, 2011; 이명희, 2013)도 이루어지고 있다.

먼저, 이슬람에 대한 교과서 서술의 오류를 중심으로 분석한 것은 교과 교육과 관련하여 이슬람에 대한 교과서 서술 내용을 최초로 분석한 최영길(1987)에 의해 시

작되었다. 그는 4차 교육과정 고등학교 세계사 교과서(1984)와 대학 문화사 교재(1982), 한국어 대사전(1980)에 서술된 이슬람 관련 내용을 분석하였다. 그 결과, 이슬람의 의미, 알라의 개념, 꾸란, 이슬람교의 근원, 흑석(Black Stone), 무슬림, 히즈라-이슬람력의 기원 등에서 아랍 문헌 및 이슬람 문헌에서 정의하고 있는 내용과 모순되고 있으며 이슬람을 실체법으로서의 기능을 갖고 있지 않는 종교적 의미로만 소개하거나 꾸란의 의미를 다른 뜻으로 해석하는 등의 오류가 나타나고 있음을 지적하였다. 그는 이러한 오류의 원인으로 아랍 문헌이나 이슬람 문헌을 참고하지 아니하고 서구학자들이 저술한 문헌을 인용한데서 기인한 것으로 보고 있다.

교과교육과 관련한 이슬람 연구는 이후 소강상태를 보이다가 9.11 테러 이후인 2001년부터 다시 연구가 이루어지기 시작했다. 이희수(2001a)는 글로벌 시대의 국제 경쟁력 제고와 민족의 역량 강화를 위해 객관적이고 정확한 교과서 서술의 필요가 있다는 인식하에 7차 교육과정 『중학교 사회1』 교과서와 고등학교 『세계사』 교과서에 서술된 이슬람 관련 내용의 오류와 편견을 분석하였다. 또한 우리 교과서에 이슬람에 대한 오류와 편견을 조장하고 외교적인 분쟁을 야기할 수 있는 내용들이 들어 있음을 문제로 지적하였다. 그러면서 이러한 문제의 원인으로 이슬람권에 적대적인 서구의 자료와 견해가 무비판적으로 교과서에 반영되고 있다는 점과 집필자의 무지와 비전문가적 소양을 들었다(이희수, 2001a).

이슬람에 대한 교과서 서술 내용을 분석한 일부 연구에서는 우리 교과서가 이슬람을 부정적으로 서술하고 있음을 지적하고 있다(이경한, 2010; 유종열, 2014; 우선영, 2009). 이경한(2010)은 2007개정 교육과정 중학교 1학년 사회 문화 단원에 대한 분석 결과, 이슬람에 대한 부정적인 서술이 나타나고 있다고 주장했다. 유종열(2014)은 중학교 1,3학년 사회 교과서 내용 속에 이슬람에 대한 부정적인 서술이 많음을 지적하고 있다. 또한, 일반사회 분야에서 우선영(2009)은 6차 고등학교 공통 사회(상) 교과서와 7차 고등학교 사회 교과서의 정치, 경제, 사회문화 단원에 대한 세계 여러 나라의 등장 빈도와 내용을 비교 분석한 결과 6, 7차 교과서 모두 동북아시아, 북·서 유럽, 북아메리카 지역은 비중도 높고 서술도 긍정적인데 반해, 남아메리카, 동남아시아, 남부아시아, 서남아시아, 아프리카 지역의 국가들은 서술 비중도 매우 낮으며 서술 또한 부정적으로 이루어지고 있음을 지적하고 있다. 이러한 연구들은 우리 교과서에 이슬람의 역사, 문화, 지리적인 특징을 왜곡하거나 부정적인 편견

을 강화할 수 있는 내용이 수록되어 있음을 지적하고 있다.

오리엔탈리즘과 서구중심주의 관점에서 이슬람 관련 서술의 문제점을 지적하는 연구도 이루어지고 있다(주재홍, 2006, 2007; 임은재, 2008; 서선화, 2009; 황정운, 2011; 김소순·조철기, 2010; 김아영, 2010).

특히 주재홍(2006)의 연구는 Said의 오리엔탈리즘을 바탕으로 중학교 사회 교과서를 비판적으로 분석함으로써 교과서 속 오리엔탈리즘의 존재를 가시화했다는 점에서 본 연구에 많은 시사점을 제공한다. 그는 7차 교육과정 중학교 『사회1, 2』 교과서의 세계사 영역을 중심으로 교과서 속에 내재된 오리엔탈리즘을 열등한 동양, 우월한 서양, 인종차별주의, 제국주의의 4가지 범주로 나누어 분석하였다. 그는 교과서 속의 오리엔탈리즘 파악을 위해 1차부터 7차까지의 세계사 교육과정 체계와 교과서 편찬 과정, 한국과 미국의 교과서 구성 틀과 내용 체계상의 유사점 등을 분석하였으며, 교과서 내용에 대한 양적 분석과 질적 분석을 병행하였다. 교육과정 체계와 교과서 편찬 과정에 대한 분석 결과, 한국의 중학교 세계사 교육과정이 유럽 중심적 세계관을 중심으로 구성되고 있으며, 서양 박사 학위를 소지한 저자의 교과서에서 오리엔탈리즘 요소가 많이 나타나고 있다고 주장했다. 분석 결과, 동양은 신비한, 비과학적인, 후진적인, 폭력적인, 여성적인 모습으로 열등하게 서술하고 있으며, 서양은 보편적, 과학적, 발전적, 민주적, 남성적인 모습으로 우월하게 서술되고 있음을 지적하고 있다. 뿐만 아니라 동양인에 대해 타락하고 무능력하고 폭력적인 존재로 묘사함으로써 인종차별적인 관점을 드러내고 있으며, 동양을 계몽과 문명화의 대상, 경제적 착취의 대상, 정치·전략적 지배 대상으로 재현함으로써 제국주의적인 시각을 보이고 있음을 지적하고 있다. 교과서 속에서 드러나는 오리엔탈리즘의 비중은 교과서 별로 별반 차이가 없었으며, 분석 범주별로는 우월한 서양의 비중이 가장 높고, 열등한 동양, 제국주의, 인종차별주의 순으로 나타나고 있다고 했다. 이슬람에 대한 서술에서는 이슬람교를 기이하고 특이한 종교로 재현하거나, 이슬람의 과학 기술 면에서의 발전을 지나치게 약술함으로써 세계사적 공헌을 배제하는 방식을 통해 이슬람을 후진적으로 묘사하고 있으며, 이슬람을 폭력적으로 묘사하고 있다고 지적하고 있다. 또한, 오스만 제국의 긍정적인 역할은 배제한 채 혼란스럽고 폭력을 일삼은 국가로 오스만 제국을 서술하거나 이슬람 지역에서의 민족 운동과 독립 운동을 약술하거나 단순화함으로써 타율적이며, 종속적인 이미지로 이슬람을 묘사하고 있다고 주장하고 있다.

그러면서 교과서에 나타난 오리엔탈리즘을 해체하기 위한 현실적인 대안으로 서양과 동양 사이에 형성되어 있는 위계적인 지배와 종속의 관계와 각종 억압기제들에 대해 비판, 저항, 위반 및 개입을 통해 그것을 해체하고 학생들의 의식을 탈식민화하는 탈식민주의 교육을 시행할 것을 제안하고 있다.

이어서 주재홍(2007)은 우리 교과서 속의 주류 담론이 이슬람을 어떻게 재현하고 인식하고 있는지 분석하기 위해 7차 교육과정 중학교 1학년 사회 교과서의 세계사 영역과 고등학교 세계사 교과서를 비판적으로 분석하였다. 분석 준거로는 사실적 오류, 내용의 누락, 고정관념, 왜곡, 오해의 5가지를 설정하였다. 연구결과, 이슬람의 역사적 공헌과 다양성이 무시되고 있으며, 특정한 부분에 대한 부정적인 면을 강조하거나 왜곡하는 경향이 많고, 특히 이슬람에 대한 서술이 서구 중심적인 주류 담론의 시각에서 벗어나지 못하고 있음을 지적했다.

이슬람에 대한 교과서 서술이 서구 중심적이라는 연구결과는 7차 고등학교 세계사 교과서와 비공인 대안 교과서인 『살아있는 세계사 교과서』를 비교 분석한 서선화(2009)의 연구에서도 나타나고 있다.

서선화는 7차 교육과정 고등학교 세계사 교과서의 서술 내용이 단편적이며 서구 중심적이라고 지적하고 있다. 황정운(2011)은 7차 교육과정 세계사 교과서와 『살아있는 세계사 교과서』의 몽골 제국과 이슬람 세계에 대한 분석결과, 7차 교육과정의 고등학교 세계사 교과서가 『살아있는 세계사 교과서』에 비해 유럽중심적인 경향이 많으며, 이슬람 문화의 확대와 관련한 문화 교류 관련 서술이 이루어지지 않는 등 단편적인 서술이 이루어지고 있음을 지적했다. 그는 차후 교과서 내용 구성 시 이슬람 문화에 대한 자세한 설명은 물론 이슬람 문화가 유럽에 미친 영향과 르네상스와의 관련성 등에 대해 상세하게 서술해 줄 것을 제안하고 있다.

이슬람에 대한 서구중심적인 경향은 세계사 영역 뿐 아니라 지리 영역에서도 지적되고 있다. 즉, 7차 교육과정 중학교 사회 교과서의 지리 영역에서는 서남아시아를 폭력적이며 가난하며 혼란스러운 곳으로 서술함으로써 오리엔탈리즘에 바탕을 둔 서구중심적인 이데올로기를 재현하고 있다(김소순·조철기, 2010). 또한, 7차 고등학교 세계지리 교과서 4종에 대한 탈식민주의적 관점의 분석 결과, 일부 교과서가 이슬람을 특이하거나 억압적이며, 지역 분쟁이 많은 지역으로 묘사하고 있어 부정적인 고정관념과 편견을 학생들에게 심어줄 우려가 있음을 지적하고 있다(김아영, 2010).

이슬람에 대한 서구 중심적인 경향에 대해 다른 나라와 비교한 연구들은 우리나라 교과서가 다른 나라 교과서에 비해 더 서구중심적임을 지적하고 있다(마효정, 2010; 김균량, 2011). 마효정은 7차 교육과정의 고등학교 세계사 교과서를 중국, 일본, 세계사 교과서와 비교 분석한 결과, 한국교과서는 중국과 일본 세계사 교과서에 비해 이슬람 근현대사 서술 분량이 적을 뿐만 아니라 유럽 중심적인 시각으로부터의 탈피가 이루어지지 않고 있음을 지적했다.⁶⁾

십자군 원정에 대한 미국, 영국, 사우디아라비아의 세계사 교과서와 한국의 7차 교육과정 고등학교 세계사 교과서의 서술 내용과 삽화에 대한 비교 결과, 사우디아라비아 교과서는 십자군 원정에 대한 서술 분량이 많고 구체적이며, 그들의 시각을 반영하여 서술하고 있다. 미국은 십자군 전쟁의 원인과 과정, 그리고 결과에 대해 중립적으로 서술하고 있으며, 영국은 이슬람의 입장을 더 많이 반영하여 서술하고 있다. 반면 한국의 세계사 교과서는 서구중심의 관점에서 서술하고 있음을 밝히고 있어 전쟁 당사자인 서구보다도 우리가 더 서구중심적임을 지적하고 있다(김균량, 2011).

이슬람에 대한 교과서 서술에서 어떤 변화가 있는지 교육과정 별로 분석한 연구(이현미, 2004; 홍혜숙, 2012; 유현재, 2013) 중 일부 연구에서는 이슬람에 대한 서술 시각에서 변화가 있다고 주장하고 있다.

이현미(2004)는 6차와 7차 고등학교 세계사 교과서의 '이슬람 세계의 전개' 단원을 중심으로 분량과 서술 내용과 삽화 등에 대해 비교 분석한 결과, 7차 교육과정 교과서의 평균 분량이 6차 교육과정보다 축소되었으며, 내용 서술에서도 개략적인 경향을 보이고 있음을 문제로 지적했다.

이와 달리 7차 교육과정 고등학교 세계사 교과서와 2009 교육과정 고등학교 세계사 교과서의 이슬람권에 대한 서술 경향을 비교한 결과, 2009 교육과정 세계사 교과서의 경우, 일부 교과서에서 7차 교과서의 부적절한 개념이나 사실이 그대로 남아있거나 왜곡을 지속하는 경우도 있으나 기존의 관점에서 벗어나 이슬람권에 대한 적극적인 인식 변화를 추구한 교과서도 있음을 보고하고 있어, 이슬람에 대한 교과서 서술이 긍정적으로 변화되어가고 있음을 알게 해준다(홍혜숙, 2012).

6) 반면, 박종립은 7차 교육과정 고등학교 세계사 교과서와 미국의 세계사 교과서의 이슬람 관련 서술 내용에 대한 비교 연구 결과 미국과 한국 교과서 모두에서 부정적인 서술이 많이 나타나고 있음을 보고하고 있다(박종립, 2010).

반면, 유현재는 삽화 자료를 중심으로 2009 개정 교육과정 고등학교 세계사 교과서의 이슬람 관련 내용을 양적, 질적으로 분석한 결과, 종교 관련 삽화에서는 이슬람교의 비중이 다른 종교에 비해 높게 나타나고 있으나 여전히 '이슬람의 폭력성', '여성에 대한 차별'을 부각시키는 등 이슬람에 대한 부정적인 인식을 심어주거나 기존의 편견을 고착시킬 수 있는 사진들이 게재되어 있음을 문제로 지적하고 있다(유현재, 2013).

이처럼 이슬람과 관련하여 교과서를 분석한 연구들은 우리 교과서가 이슬람의 역사, 문화, 지리적인 특징을 왜곡하거나 부정적인 편견을 강화할 수 있는 내용을 수록하고 있음을 지적하고 있다. 특히 세계사 영역에서의 일부 연구들은 우리나라 교과서가 다른 나라보다 이슬람을 더 부정적으로 서술하고 있으며, 서구 중심적이라고 강조하고 있다.

이슬람에 대한 서술 관점을 분석한 연구와 더불어 이슬람에 대한 교육과정 재구성 과 새로운 수업 사례를 실행하고 그 결과를 보고한 연구(김혜진, 2009; 이경은, 2010; 조선영, 2011; 이명희, 2013)들은 새로운 수업 사례 실행 결과, 이슬람에 대한 학생들의 인식에 긍정적인 변화가 있었음을 보고하고 있어 교과서 서술 내용과 교사의 수업이 다른 나라의 이미지 형성에 많은 영향을 끼칠 수 있음을 시사하고 있다. 예컨대, 김혜진(2009)은 7차 교육과정 중학교 『사회』 교과서가 미국의 중등학교 세계사 교과서에 비해 이슬람 관련 서술 내용이 불충분하거나 일부 오류가 발견되고 있어 학생들의 인식에 혼란을 야기할 수 있다는 문제의식 하에 다큐멘터리 자료를 활용한 교수 학습지도안을 구성한 실험수업 시행하였다. 그 결과 학생들이 이슬람에 대한 기존의 부정적 인식이나 단편적 지식에서 벗어났다고 주장했다. 또한, 조선영은 고등학교 1, 2학년 학생들을 대상으로 이슬람에 대한 인식을 조사한 결과, 이슬람에 대한 학생들의 인식이 부정적으로 나타났으나, 실험수업 결과, 이슬람에 대한 학생들의 인식에 긍정적인 변화가 있었다고 했다(조선영, 2011). 이명희는 사례 수업을 진행하기 전 중동 지역에 대한 중학생들의 인식을 조사한 결과, '전쟁, 테러, 내전, 분쟁, 빈곤, 질병, 덥다, 물 부족, 여성 차별' 등 부정적인 인식이 지배적이었으나, 이슬람 관련 서적과 EBS 테마 기행을 활용하여 중동 지역 이해를 위한 독서 수업을 시행하고, 수업전후의 설문조사 내용을 비교 분석한 결과, 중동 지역에 대한 부정적인 이미지는 감소하고 친밀도와 관심도가 높아졌으며, 중동에서 벌어지는 전쟁이나 테러

등을 주변국과 연계하여 사고하는 경향이 확대되는 등 중동을 바라보는 인식이 긍정적으로 변화되었다고 주장했다(이명희, 2013).

이경은(2010)은 7차 교육과정 중학교 『사회 2』 교과서가 십자군 전쟁을 유럽의 시각으로만 바라보고 있다는 문제의식 하에 영화 <킹덤 오브 헤븐>을 활용한 수업안을 개발하여 수업을 실시한 결과, 십자군 전쟁에 대한 유럽중심의 시각에서 벗어나 학습자의 인식의 폭이 확대되는 긍정적인 결과가 나타났다고 했다.

이상의 연구들은 한국의 교과서가 이슬람을 서구중심의 시각으로 서술함으로써 학생들로 하여금 부정적인 편견과 고정관념을 확대하고 있음을 지적하고 있다. 또한 교과서의 서술 관점에 대한 비판적 분석의 필요성을 주장하고 있다. 그러나 기존의 연구들은 주로 7차 교육과정 교과서와 세계사 영역에 대한 연구가 주를 이루고 있어, 지리 영역에서의 연구는 미흡한 편이다.

특히 이슬람에 대한 교과서의 서술 관점이 정부 수립이후 현행 2009개정 교육과정 시기까지 어떻게 이루어지고 있는지, 그리고 교육과정에 따라 어떤 변화가 나타나는지에 대한 연구는 이루어지지 않고 있다.

이에 이 연구에서는 교수요목시기부터 2009개정 교육과정까지의 중학교 사회 교과서에 나타난 이슬람 지역에 대한 우리의 서술 관점을 고찰함으로써 우리의 중학교 사회 교과서는 이슬람을 서구와 이슬람 중 누구의 관점에서 서술하고 있는지 그리고 교육과정의 변화에 따라 이슬람 지역에 대한 시각에 변화가 있는지⁷⁾ 분석함으로써 이슬람 지역에 대한 재현 속에 내재되어 있는 서구 중심의 식민 담론을 해체하고자 한다.

7) 미국의 경우 1960년대 중반부터 1980년대 중반까지 시기를 분석 범위로 하여 아프리카에 대한 교과서의 서술 내용을 분석한 결과 약 20년이라는 시간이 흘렀고, 그동안 아프리카에는 많은 발전과 변화가 있었음에도 불구하고 내용상에서 이렇다 할 변화가 없었으며 부정확한 정보나 잘못된 고정관념과 편견이 계속되고 있었다고 한다(Crofts, 1986; 김다원 · 한건수, 2012, 442에서 재인용).

II. 이론적 배경

이 장에서는 연구의 이론적 기저가 되는 교육과정 재개념화 논의와 포스트모더니즘 교육과정 연구 그리고 탈식민주의와 Said의 오리엔탈리즘과 재현에 대해 검토하고자 한다.

첫 번째 절에서는 교육과정 재개념화 논의의 특징과 주요 관점, 그리고 포스트모더니즘 교육과정 연구에 대해 살펴봄으로써 학교 지식과 교과서에 대한 해체적 읽기의 중요성에 대해 살펴보고자 한다. 두 번째 절에서는 탈식민주의 연구의 지향점과 Said가 주장한 오리엔탈리즘의 구체적인 형태를 파악함으로써 중학교 사회 교과서의 이슬람 지역에 대한 재현에 숨겨져 있는 서구의 식민 담론의 허구성과 문제점 규명을 위한 분석 준거를 설정하고자 한다. 마지막으로, 세 번째 절에서는 재현의 속성에 대한 검토를 통해 교과서의 재현에 대한 비판적인 분석의 필요성에 대해 살펴보고자 한다.

1. 교육과정 재개념화⁸⁾

1) 교육과정 재개념화의 배경과 특징

그동안 교육과정 이론은 Tyler(1949)의 사교 체계에 거의 의존해 왔으며, 새로운 이론이란 그의 생각을 심화시키거나 보충하는 정도가 대부분이었다(허숙, 1995, 218).

미국의 교육과정 학계는 1960년대 후반 정체 혼미의 위기를 겪었으며, 미국교육학

8) Pinar(1995)는 '재개념화'라는 용어를 "오랫동안 미국 교육과정계를 지배해왔던 Tyler의 모형을 비판하고 '교육과정 개발자로서의 교육과정 전문가'라는 역할이 아닌 '일반 이론가'로서의 교육과정 전문가 역할을 추구하는 사람들의 다양한 학문적 활동을 총칭하는 용어"(Pinar, 1995, 38-39; Jackson, 1992, 34-35; 이용환, 2002, 28에서 재인용)로 정의내리고 있으며, 교육과정에 대한 단일한 관점이나 견해를 지닌 사람들의 집단이 존재하고 있음을 암시하는 '재개념주의' 또는 '재개념주의자(들)'이라는 용어를 사용하는 것은 부적절하며, 재개념주의자의 견해라고 부를 만한 것은 없다(Pinar, 1988, 7; 이용환, 2002, 28에서 재인용)고 주장하고 있다. 그러나 학위논문과 학술지논문에서 재개념화, 재개념주의자, 재개념주의 등의 용어가 혼재되어 사용되고 있음을 고려하여 본 연구에서는 세 용어를 상황에 따라 혼용하여 사용하고자 한다.

회(American Educational Research Association)내의 교육과정분과(Division B, 당시에는 Curriculum and Objectives라 불리었음)는 창설된 지 불과 5년 만에 흔들리기 시작하였다(김영천 편저, 2006, 51).

1969년에 Schwab은 <*The Practical: A Language For Curriculum*>에서 "교육과정 연구 분야는 죽어가고 있다"는 유명한 선언을 했다. "지금까지 교육과정 연구는 잘못된 이론에 얽매어서 그 자체의 함정에 빠져들고 말았다"고 하면서, 교육과정 연구가 다시 살아날 수 있기 위해서는 "일반적인 원리나 보편적인 법칙을 찾는 이론적 작업에 매달리기보다는 실제적이고 절충적인 방향으로 그 접근방식을 바꾸어 가야 한다."고 주장하였다(Schwab, 1978, 287-288; 이혼정, 2002, 68에서 재인용).

이후 "1960년대 말과 1970년대 초에 Schwab과 Macdonald, Kliebard, Huebner 등이 기존의 교육과정 탐구에 대한 비판과 함께 지금과는 다른 다양한 탐구 형식의 가능성을 주장"(허숙, 1995, 218)하면서 교육과정 이론 분야의 새로운 움직임이 나타났다.

1973년 5월, 재개념화에 뜻을 같이하는 100여 명의 학자들은 Pinar의 주도하에 교육과정학이 나아갈 방향을 논의하는 학술대회를 개최하였고, 1975년 Pinar는 자신과 뜻을 같이하는 여러 학자들의 논문을 묶어 『*Curriculum theorizing: The reconceptualists*』란 책으로 출판하면서 재개념주의라는 용어가 사용되기 시작한다(김대현, 2015, 447).

이러한 움직임은 교육과정의 학문적 탐구를 다원화하는 중요한 촉매제 역할을 하였으며, 1980년대에 들어서면서 기존 교육과정에 대한 단순한 비판의 차원을 넘어 많은 대안들이 제시되었다(허숙, 1995, 218).

교육과정 연구의 재개념화는 전통적 교육과정 연구 패러다임인 기술공학적 접근을 비판하는 것에서부터 출발한다. Pinar는 전통적 접근을 취하는 사람들을 '전통주의자', 재개념화를 시도하는 사람들을 '재개념주의자'로 부른다. 이들의 가장 큰 차이점은 교육과정 연구를 보는 시각이다. 즉, 전통주의자들은 교육과정 연구의 목적을 교육과정의 개발(development)에 두고 있는 데 반하여, 재개념주의자들은 교육과정의 이해(understanding)에 두고 있다. 전자는 학교 교육과정의 개발과 처치에 따른 일반적인 원리와 모형 개발에 주력하였고, 후자는 교육과정 내용의 의미를 이해하거나 그 현상을 분석하는 것에 치중한다(김민환, 1998, 3).

재개념주의는 교육과정의 개선을 위한 처방적 원리 보다 교육과정 문제의 복잡성과 역사적 중요성에 더 관심을 가진다. 즉, 교육이 가지고 있는 어떤 문제들은 정치적, 사회적으로 어떤 문화에 내재된 난제들과 깊은 관련을 가지므로 공학적 합리성에 의해 '해결' 된다는 생각 자체가 문제이며, 오히려 필요한 것은 그 문화의 근본적이고 구조적인 변화라는 것이다(김대현, 2015, 448).

물론 그들이 모두 같은 방향에서 교육과정의 문제를 논하고 있다고는 볼 수 없다. 하지만, 인간의 존재 의미나 어떤 형태의 삶이 진정한 공동체의 목표인가와 같은 보다 근본적인 문제에 대한 해답의 추구를 교육과정 연구의 본질로 삼는다는 공통의 특징이 있다(김경배, 1994, 544). 재개념주의자들은 교육과정과 그 속에 내재된 지식이 객관적이고 공정하며 절대 불변의 진리가 아니라 역사적, 사회적 맥락 속에서 어떤 정치적 메카니즘에 의해 형성되는 사회적인 역동관계의 산물로 보고 있다. 이에 재개념주의자들은 교육과정 속에 내포된 이데올로기와 가치관의 형태와 목적을 파악함으로써 기존 교육체제와 사회체제의 허구성을 드러내는 것을 교육과정연구가 해야 할 과제라고 생각한다(김기민, 1985, 389).

김민환은 재개념주의자들의 특성을 다음과 같이 정리하고 있다(김민환, 1998, 6-7). 첫째, 재개념주의자들은 교육과정의 개발보다는 교육과정의 이해에 초점을 맞추고 있다. 둘째, 기존의 교육과정에 대한 비판적 자세를 갖고 있다. 셋째, 재개념주의자들은 반실증주의 입장을 취하고 있다. 넷째, 재개념주의자들은 현상학, 실존주의, 미학, 인류학, 지식사회학, 신마르크스주의, 정신분석학 등 매우 다양한 학문적 배경을 갖고 있다. 다섯째, 재개념주의자들은 해방 지향적이며, 사회적, 정치적 재개념화를 필수적으로 생각하는 경향이 있다.⁹⁾ 여섯째, 재개념주의자들은 양적 연구보다 질적 연구 방법을 선호한다. 일곱째, 재개념주의자들은 현상 유지보다는 변화 지향적 교육과정 연구를 추구한다. 마지막으로, 교육과정을 이해하기 위하여 새로운 용어를 만들거나 타 학문으로부터 차용하기도 한다.

재개념주의자들은 교육과정 연구의 변화를 추구하며 교육과정을 이해하고 분석하는 것이 더 중요하다고 생각한다. 그들은 교육과정 속에 특정 집단의 이데올로기나

9) 그들은 교육과정을 통하여 특정 집단의 가치관이 가장 보편타당한 것으로 위장된 채 제시되거나, 특정 집단의 이데올로기나 이해가 반영되어서는 안 되며, 교사와 학생의 관계가 교사 중심의 일방적인 형태에서 벗어나야 한다고 주장한다.

가치관이 보편타당한 진리로 포장된 채 학생들에게 제시되는 것을 경계한다.

그러므로 재개념주의자들은 교사들이 주어진 교육과정을 비판 없이 수용할 것이 아니라 교육과정의 사회적 성격을 검토해야 하며 학생들에게도 그런 기회를 제공함으로써 교육과정과 교과서를 통해 우리의 삶에 제공되고 있는 "사회적 제약"을 성찰하고 재인식할 것을 주문하고 있다(김기민, 1985, 389).

교육과정이 가치중립적이고 객관적이라는 전통주의자들의 관점을 비판하는 교육과정 재개념화 논의는 교육과정과 교과서에 내재된 특정 집단과 지배계층의 이데올로기와 가치관을 비판적으로 분석함으로써 교육과정의 정치적·사회적 성격을 탐구하는 것을 목적으로 한다는 점에서 이슬람 지역에 대한 재현 속에 내재되어 있는 숨겨진 식민담론을 파악하고자 하는 본 연구에 많은 시사점을 주고 있다.

2) 교육과정 재개념화의 제유형

교육과정 재개념화의 탐구 영역은 한 가지로 정리하여 설명하기 어려울 만큼 다원적이고 복합적인 주장과 논의들을 포함하고 있다.

Pinar는 『*Contemporary curriculum discourse*』(1988)에서 재개념주의 학자들의 관심과 탐구 영역을 역사적 연구, 이론과 실천 및 교육과정 분야 자체에 대한 연구, 정치적 분석, 미학 비평, 현상학적 연구, 여성론적 연구의 여섯 가지로 구분하였다(허숙·유혜령 편, 1997, 111-112).

Pinar(1988)가 구분한 여섯 가지 유형을 간단히 살펴보면 다음과 같다(허숙·유혜령 편, 1997, 111-112). 첫째, 역사적 연구는 종래의 기술공학적이고 행동주의적인 교육과정의 연구 모형에 대한 역사적 비판을 통하여 전통적 관점이 갖는 탈역사성과 가치중립성의 허구를 지적하고 그 문제점을 부각시키는 일에 주된 관심을 두는 것으로 Kliebard, Franklin, Selden 등을 들 수 있다.

둘째, 이론과 실천 및 교육과정 분야 자체에 대한 연구는 교육과정에 있어서의 이론과 실제의 의미와 그 관련성을 생각하고자 하는 사람들로, Macdonald와 Pinar가 이 분야에 많은 관심과 공헌을 보이고 있다.

셋째, 정치적 분석을 중시하는 연구 분야는 교육과정의 정치적, 사회적, 경제적 배경을 분석하고 비판하는 것을 중시하며 중심이 되는 Apple 이외에도 Giroux,

Wexler, Anyon 등이 연구에 참여하고 있다. 넷째, 미학 비평(aesthetic criticism)과 관련된 연구는 Huebner, Greene, Eisner 등에 의해 이루어지고 있으며, 이들의 공통적인 관심은 교수-학습의 과정이 단순히 목표와 방법을 연구하는 기계적이고 공학적인 관계가 아니라, 개인적 의미의 형성을 통한 보다 실존적이고 창조적인 과정이라는 점을 밝히는데 있다.

다섯째, 캐나다 앨버타 대학을 중심으로 이루어지고 있는 교육과정에 대한 현상학적, 해석학적 탐구 경향으로, Aoki를 중심으로 van Manen, Carson, Smith 등이 이 분야를 주도하고 있다.

여섯째의 관심 영역은 남녀 간의 사회적 불평등 문제(feminist studies)에 관심을 두는 여성론적 연구로, Grumet를 비롯하여 Miller, Pagano, Taubmann 등이 있다.

이후, 1995년 Pinar 등은 교육과정 관련 연구물들의 동향을 분석하여 소개한 『*Understanding Curriculum*』에서 재개념주의 학자들의 관심과 탐구 영역을 역사적 논의, 정치적 관점에서의 연구, 인종 차별과 관련된 인종적 관점의 논의, 성차별과 관련된 성 평등주의 관점의 연구, 현상학적 관점에서의 연구, 포스트구조주의와 포스트모더니즘 관점에서의 연구, 심미적 관점에서의 논의, 신학적 논의, 제도로서의 교육과정 논의, 교육과정과 교사 혹은 학생과의 관계에 대한 논의, 국가 간 비교와 관련된 국제적 관점의 연구, 자서전과 전기적 방법을 통한 연구로 범주화하고 있다(김대현, 2015, 448; 이용환, 2002, 29).

이 중에서 재개념주의의 대표적인 패러다임인, "Pinar로 대표되는 해석학적 패러다임은 교육과정의 3대 원천 중 '개인'을 강조하며, 교육과정을 개인 삶의 궤적과 그 해석으로 정의한다"(김대영·홍후조, 2014, 13).

Pinar와 Grumet은 교육과정이 공식적이고 거시적인 것에만 관심을 기울임으로써 학생들의 경험을 소홀히 하였음을 지적하였다. 그들은 학교 교육이 초래한 비인간화 현상과 정신적 황폐화 현상¹⁰⁾의 탈피를 위해서는 교육적 경험의 본질을 밝히는 일

10) Pinar는 "Sanity, madness, and the school"(1975)에서 학교 교육이 어떻게 학생들을 비인간화시키고 정신적으로 파괴시키고 있는지를 분석하였으며, 학생들을 사회적으로 통제하고 성인들의 가치를 일방적으로 주입시키는 잘못된 학교 교육으로 인해 나타나게 되는 문제를 열두 가지로 제시하고 있다. 그 열두 가지는 '공상적인 세계로의 도피와 거부, 타인의 모방을 통한 자아의 분열과 상실, 자율성의 위축과 의존성의 증대, 타인으로부터의 평가와 자기에 상실, 인간관계 욕구의 왜곡, 자기소외와 감각마비 현상. 자기 기준의 상실과 타인 지향성, 참된 자아의 상실과 객관화된 자아의 수용, 지배자의 논리 수용과 거짓된 자아정체감의 형성, 학교교육의 집단성과 개인적 세계의 상실, 무관심과 존재 확인의 기회상실, 미적, 감각적 지적 능력의 둔화'이다(허숙,

이 무엇보다 중요하기 때문에 인간 내면의 경험에 대한 탐구에 초점을 맞추어야 하며 이를 위해서는 교육과정이 학생들의 경험과 그것의 의미를 탐구하는 활동이어야 한다고 주장하였다(김대현, 2015, 449).

Apple과 Giroux로 대표되는 비판적 교육과정 연구는, 자본주의 체제의 가치들이 궁극적으로 학교지식의 종류와 질을 결정한다고 보고, 그러한 지식들이 학교에서 어떻게 재생산되는지를 밝히고자 노력함으로써 "학교의 지식이 어떻게 정의되고, 계층화되고, 서로 어떻게 다르게 평가되고 있는가 하는 문제를 중심 주제로 다룬다"(김대영·홍후조, 2014, 13-16).

포스트모더니즘과 관련된 교육과정 연구들은 다양한 관점과 해석을 바탕으로 논의되고 있지만 모더니티의 프로젝트에 의해 설정되고 형성된 근대 교육담론을 비판하고, 이를 개선하고 탈피하기 위한 대안적인 연구문화와 연구 아이디어 그리고 연구방법들을 제공해 주며(김영천·주재홍, 2009, 3) 교육과정과 교과서 지식의 절대성을 거부하고 학교 지식의 타당성을 근본적으로 재검토하도록 요청하며, 타자들의 목소리와 관점의 중요성을 강조한다는 점에서 본 연구와 밀접한 관련을 갖는다. 이하에서는 포스트모던 교육과정 탐구에 대해 중점적으로 살펴보고자 한다.

3) 포스트모던 교육과정의 탐구

포스트모더니즘¹¹⁾은 생태계의 위기, 핵전쟁의 위협, 미래의 불확실성, 테러, 상대적 빈곤의 확대, 인간의 물화 및 비인간화와 소외, 국가 간, 개인 간의 빈익빈 부익부 현상의 초래, 인간의 무력화와 같은 현대성이 낳은 부작용과 위기에 대한 회의와 도전으로 등장한다. 포스트모더니즘은 20세기 후반의 사상과 실제에서 주관성, 상대성, 다원성을 강조하는 삶의 양식으로, 탈 획일화와 다원화, 그리고 삶의 질적 측면에 관심을 기울인다(양경숙·김현아, 2011, 34-35).

포스트모더니즘은 개념적 다양성과 모호성 때문에 개념 정의 자체가 논쟁의 대상이 되고 있으며, 한 마디로 정의 내리기가 어려운 개념이다. 그 이유는 이 용어를 사

1995, 226-227).

11) 포스트모더니즘의 포스트(post)의 의미는 첫째로 모더니즘과의 단절, 둘째, 모더니즘의 모순을 철저히 비판하고 극복하는 의미로 사용되며 현재는 두 번째의 의미로 사용되는 경우가 많다(유대근, 1993, 117).

용하는 학자들이 자신들의 분야나 상황에 따라 다르게 해석하기도 하지만 언어와 사유 및 세계의 획일화에 대한 논의를 거부하는 해체적인 입장을 근본으로 하는 포스트 모던적 사고에 기인한다고 볼 수 있다(김영천 편저, 2006, 496).

포스트모더니즘은 대서사에 대한 거부 곧 해체를 주장하며, 이성이나 자아 개념과 언어, 실재라는 것들이 어떠한 불변의 내재적 본질을 지니고 있다는 생각을 부정한다. 또한 인간 이성의 절대성과 이성의 도구화에 대해 비판적이다(양경숙 · 김현아, 2011, 41-42).

포스트모더니즘에서는 우리가 지식이라고 부르는 것이 절대적인 진리가 아니라 세상을 이해하고 바라보는 다양한 관점들의 협상 속에서 합의된 하나의 해석에 불과하다고 주장하면서 지식의 객관성에 의문¹²⁾을 표하며, 다원적이고 상대적인 관점에서 모든 현상을 파악하고, 객관성보다는 주관성, 종합보다는 대조와 해체(Deleuze, 1995; Derrida, 1982; Foucault, 1972)를 중시함으로써 다양성을 존중하고자 한다. 특히, 다원성과 상대성에 대한 강조를 통해 그 동안 주변적인 것으로 무시되거나 도외시되어왔던 모든 것들에 대해 새로운 의미를 부여하고 그 중요성을 새롭게 부각시킴으로써 침묵 속에 갇힌 타자들의 목소리, 차이의 목소리에 귀 기울이고자 한다(김영천 · 주재홍, 2009, 7).

또한 포스트모더니즘의 '해체'는 텍스트를 갈등과 침묵과 균열을 드러내는 것으로 읽어내는 것으로 Foucault(1980)는 진리란 그 자체로서는 진리도 허위도 아닌 단지 진리의 효과를 내는 담론들에 불과하다고 말하면서 진리를 해체한다(Foucault, 1980; 김영천 · 주재홍, 2009, 8-9에서 재인용).

포스트모더니즘 담론이 교육과정 분야에서 본격적으로 논의되기 시작한 것은 1970년대 재개념주의자들 이후라고 볼 수 있다. 포스트모던 교육과정 연구자들 중에서 Cherryholmes(1988)는 Foucault와 Derrida 등의 아이디어를 동원하여 교육과정과 지식에 대한 담론과 실제의 모순을 탈구조주의 관점에서 비판하였고, Lather(1991)는 페미니스트 연구자들이 어떻게 '타자'를 고찰해야 하는지 그리고 그들의 연구에 대한 성찰에서 이 주제를 주목하게 하는지를 중점적으로 조명하기 위해

12) 지식의 객관성에 의문을 품고 그것의 정치적이고 이데올로기적인 성격을 드러낸 가장 대표적인 사람은 푸코이다(Foucault, 1980; 131). 그는 '지식'과 '담론(discourse)'이라는 용어를 번갈아 사용하면서 지식은 권력과 뗄 수 없는 개념임을 주장한다(김영천 · 주재홍, 2009, 6에서 재인용).

탈구조주의를 통한 접근을 시도하고 있다(김영천 · 주재홍, 2009, 2).

Cherryholmes는 『*Power and Criticism: Poststructural Investigation in Education*』(1988)에서 Derrida와 Foucault의 이론에 기초한 탈구조주의적¹³⁾ 분석을 바탕으로 현재의 교육이 어떻게 특정한 담론적 실천과 결부될 수밖에 없는지를 파헤침으로써 교육 현상에 대한 기존의 관점을 비판하고 해체하고 있다. 그는 교육을 담론적 실천에 개입된 권력의 부산물에 불과하다고 보고 있다(Cherryholmes, 1988/1998: 4-5; 주재홍, 김영천, 2010a, 31에서 재인용).

Cherryholmes의 탈구조주의적 논의는 초월적 기의에 대한 비판적 분석을 강조한다. 그는 초월적 기의가 "구체적으로 어디에서부터 출현하게 되었는지, 어떻게 생성되었는지, 왜 출현하였는지, 어떻게 재생산되었는지, 왜 권위적인 위치를 차지하고 있는지, 무엇을 주장하고자 하는 것인지 등에 관한 문제 의식적(problematizing) 정향에서 출발"하고 있으며 이를 통해 우리가 전통으로 알고 있었던 많은 정전들과 교육과정의 이론들을 새롭고 다른 시각에서 비판할 수 있는 공간을 마련해 주고 있다(주재홍, 김영천, 2010a, 32).

기존의 모든 이론이나 사고체계가 가정하는 객관성과 확실성을 부정하고 그 권위의 허구성을 드러내어 해체시키는 것을 중시하는 Cherryholmes의 탈구조의 사고와 아이디어는 결국 학교에서 가르치는 지식이나 신념체계가 절대적이거나 객관적인 지식이 될 수 없으며, 교육과정의 초월적 기의 또한 허구에 불과하다는 것을 알게 함으로써(주재홍, 김영천, 2010a, 32-33) 교육과정과 교과서에 대한 해체적인 분석의 필요성을 시사한다.

해체주의 입장에서 교육과정 현상을 바라보는 Lather(1991)는 지식이 객관적 사실로 존재한다는 입장을 비판하면서, 지식은 파편적이고 부분적인 진실만을 담고 있기 때문에 언제나 논쟁의 여지가 있다고 지적한다. 또한, 모더니즘 교육 논리가 불평등한 권력 관계를 통하여 지식을 맹목적으로 전달하고 있다고 주장하며, 교육과정 연구에 있어서 교육 내용의 정치성과 권력과의 연관성에 대한 비판적인 분석의 필요성을 강조한다(박민정, 2005, 41).

13) 탈구조주의는 지식, 진실, 실재가 경험에서 비롯된 것이 아니라 불안정하게 구성되어있는 체계인 언어에서 비롯된다고 주장함으로써 언어학적 구조주의 이론을 비판하고 해체함으로써 근대 서구 모더니즘의 메타서사를 상대화하고 탈신비화한다(주재홍, 김영천, 2010a, 32)

학교에서 가르치는 지식이나 신념체계와 교과서를 특정 관점과 가치관에 의해 형성된 하나의 해석체계(박순경, 1997, 246)로 인식하며, 거대 담론에 대한 해체와 소외되고 무시되어 왔던 '타자들'에 대한 탐구와 분석을 강조하는 포스트모더니즘 교육과정 연구와 탈식민주의는 중학교 사회 교과서의 이슬람 지역에 대한 재현 속에 내재된 식민 담론에 대한 분석과 해체의 필요성을 시사하고 있다.

탈식민주의는 근대 서구적 '이성'을 진리의 절대적 표준으로 삼아 '객관성'과 '보편성'의 이름으로 형성된 근대 교육과 교육과정 담론 속의 서구의 비서구에 대한 이데올로기적 폭력성을 밝히고자 한다(주재홍 · 김영천, 2010b, 36).

대표적인 탈식민주의 이론가인 Said의 『*Orientalism*』(1978)은 서구의 인식론에 대한 포스트모더니즘과 포스트구조주의의 불만을 지리적이며 역사적인 지형으로 확장할 수 있게 하며, 서구중심주의적 근대에 대한 근원적 비판이자 식민주의와 그 담론에 대한 총체적 비판이라는 점에서 의미가 있다(김영천 편저, 2006, 514).

2. 탈식민주의와 오리엔탈리즘

탈식민주의 또는 탈식민 이론은 과거와 현재의 식민 현상을 분석하고 비판하는 이론으로 "다양한 유형의 역사적 시점, 지리적 위치, 문화적 정체성, 정치적 상황과 관계, 그리고 글 읽기의 실천에 적용되어 왔다"(이경원 역, 2001, 61).

그러나 '탈식민'이라는 개념과 용어는 너무나 탄력적이고 많은 다양성을 내포하고 있어서 하나의 명확한 틀로 일목요연하게 정의 내리는 것은 매우 어렵다(고부웅, 2005a, 7; 김택현, 2005, 375; 박종성 외 역, 2003, 16; 이경원 역, 2001, 60).

'Postcolonialism'의 'post'란 용어도 마찬가지이다. 'post'를 '~이후'로 해석할 경우에는 식민 상태에서 벗어난 상태를 의미하게 되고, '~를 넘어서다, 극복 하다'라는 의미로 해석할 경우, 정치적, 경제적, 정신적 식민주의 상태에서 벗어나려는 노력을 의미하게 된다(이경원, 2011, 32; 박종성, 2006; 고부웅, 2005a, 24). 여기서는 탈식민주의 이론의 지향점을 식민주의의 해체와 극복이라는 차원에서 바라보고자 한다.

1) 탈식민주의¹⁴⁾의 정의와 지향점

1980년대 이후 문화이론의 장에서 주도적 영향력을 행사하고 있는 탈식민주의¹⁵⁾ 이론은 서양의 제국주의적 담론에 대한 날카로운 분석과 비판을 가한 Edward. W. Said가 열어놓았다고 평가받고 있으며, 이후 탈식민주의 이론의 대표적 이론가인 Spivak이나 Bhabha 등이 그의 이론을 수정하고 확대함으로써 본격적인 이론 체계로 정립되었다.

이러한 탈식민적 접근 방법은 식민화가 지구상에 존재하기 시작한 시점과 동시에 형성된 반식민적인 저항 운동과 담론들로부터 시작되었다고 볼 수 있다(김상률, 1999, 69 ; 이경원 역, 2001, 45; 이형권, 2008, 347). 즉, 1950년대를 전후로 Cesaire, Wright, Fanon과 같은 제3세계 지식인들의 탈식민화 현상에 대한 주체적 모색을 계기로 탈식민적이고 반제국주의적인 목소리가 하나의 담론으로 형성되기 시작했다(김상률, 1999, 69).

Slemon(1989)은 "탈식민주의라는 개념은 과거 식민지 국가의 독립 이후를 지칭하는 역사적 시기로 해석하지 말고, 어떤 구체적인 반식민 혹은 탈식민 투쟁을 수행한 담론적 실천으로 규정할 때 가장 유용해진다. 담론적 투쟁으로서의 탈식민주의는 식민 권력이 타자의 육체와 공간에 스스로를 각인한 바로 그 순간부터 시작되었으며, 탈식민주의의 전통은 신식민주의적 국제 관계가 펼쳐지는 현대 무대에서도 여전히 때로는 은밀하게 계속되고 있다"(Slemon, 1989, 6; 이경원, 2000c, 11-12에서 재인용)고 주장함으로써 식민 시대부터 지금까지 이루어지고 있는 반식민과 탈식민 투쟁을 모두 포함해서 정의하고 있다.

이와 같은 견해는 Ashcroft(1989)의 주장에서도 볼 수 있다. Ashcroft(1989) 등은 탈식민주의를 식민시대에 한정되는 개념이 아니라 "식민주의 시기로부터 현재에

14) '탈식민주의'는 '포스트식민주의', '후기 식민주의', '포스트콜로니얼리즘' 등으로 다양하게 번역되고 있다. 본 논문에서는 '탈식민주의'로 통일하여 사용하고자 하나 일부 문장에서는 번역자의 뜻을 존중하여 포스트식민주의라는 용어를 그대로 사용하고자 한다.

15) '탈식민'이라는 표현은 미국의 흑인 소설가 리처드 라이트의 비평 에세이 「정복의 정신병」(Nurosis of conquest)(1956)에서 'Postcolonial'이란 용어로 처음 나타났다(김상률, 1999, 70). 이후 1989년에 Bill Ashcroft, Gareth Griffiths, Hellen Tiffin 같은 영연방 출신의 학자들이 『제국의 되받아 쓰기: 탈식민 문학의 이론과 실제』(The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-colonial Literatures)라는 입문서를 통해 '탈식민적'이란 표현이 본격적으로 등장(김상률, 1999, 70)하였으며, "1970년대 초반의 정치이론에서 제2차 세계대전 이후 유럽 제국의 굴레에서 벗어난 국가들의 처지를 설명하기 위해 사용되었다"(한국문학평론가협회, 2006).

이르기까지 제국주의적 영향으로부터 자유로울 수 없었던 모든 문화를 포괄하는 통칭적 개념"(이석호 역, 1996, 6)으로 사용할 것을 제안하고 있다.

Gilbert(1997)는 "탈식민주의가 분석해야 할 대상은 경제, 문화, 정치 등의 다방면에 걸쳐 다른 민족, 인종, 문화 사이에(때로는 그 자체 내에서) 형성된 지배와 종속 관계로서, 이는 근대 유럽의 식민주의와 제국주의 역사에 그 뿌리를 두고 있으면서 동시에 현재의 신식민주의 체제하에서도 명백히 지속되고 있다"고 주장한다(이경원 역, 2001. 63).

이처럼 탈식민주의는 식민주의의 극복에도 불구하고 여전히 강한 영향력을 행사하고 있는 식민주의의 잔재들을 '뿌리부터' 성찰하고 극복하려는 노력이라고 할 수 있다. 탈식민 연구자들은 단순히 과거를 기억하는 데 중점을 두는 것이 아니라 식민지 억압을 가능케 한 '이데올로기적', '담론적' 기원들을 추적하고 식민 권력에 대한 주체들의 다양한 욕망을 밝혀내고자 한다.

즉, 탈식민주의는 종래의 역사 서술이 무시해온 다양한 텍스트들의 이면에 대한 거슬러 읽기를 통해 식민화의 과정이 '의식적 협력'과 무의식적 '공모' 과정을 통해 이루어졌음을 밝히려고 하며(김경섭, 2008, 108-109), 서양/동양, 중심/주변, 제국/식민 문화 사이의 힘의 역할 관계에서 작용하는 식민주의적 권력을 비판하고 해체하는 것을 목표로 한다(서인숙, 2003, 103).

탈식민주의의 '탈식민'은 지구상에 존재하는 모든 형식의 식민주의가 시작된 시점 이후의 억압, 영향, 흔적 등을 검색하고 식민주의의 부정적 유산을 청산하고 극복하려는 과정에서 발생하는 긴장과 갈등을 모두 내포하며(김상률, 2006, 14), 식민성의 종식과 죽음을 의미하거나 식민지 사후라는 시간적 개념을 의미하는 것이 아니라 성, 민족, 계급, 인종, 종교 등 차이에 의해 발생하는 모든 종류의 부당한 폭력과 억압에서 벗어나기 위해 투쟁하고 대안을 모색하는 연구 방향으로, "단순히 서구와 비서구 혹은 백인과 유색인 사이에 존재해온 역사적, 정치적 식민 경험과 청산 그리고 극복에만 적용되는 것이 아니라 전 지구적으로 존재하는 경제적, 심리적, 성적, 문화적 지배와 피지배 관계에 대한 심문과 검색, 그리고 해체와 재정립을 위한 포괄적 담론"이라고 할 수 있다(김상률, 1999, 68-70).

이처럼 탈식민주의는 식민주의와 제국주의로부터의 탈피와 식민 담론의 분석과 비판을 목적으로 하며, 식민지시대 뿐만 아니라 독립을 한 후에도 계속 남아 영향력을

행사하고 있는 식민지의 잔재를 탐색해서 식민주의자들의 권력에 의해 왜곡되어 재현되고 정형화된 타자의 주체성을 회복하고, 제국주의와 지배 권력에 의해 조작된 식민 담론의 비판적인 분석과 해체는 물론 현대인의 인식 속에 뿌리내리고 있는 식민주의의 해체를 목적으로 한다.

그러나 식민담론은 다양한 문화 활동과 교육 활동을 통해 우리의 일상과 의식, 그리고 내면에 교묘하게 내재해 있기에 그를 찾아내고 해체하는 것이 생각처럼 간단한 일이 아닐 수도 있다. 이제 우리는 우리 모두의 일상생활이 지배와 피지배의 관계에서 파생되는 정치적, 사회적, 문화적 권력의 문제와 밀접하게 연관되어 있다는 것을 인지해야 하며 탈식민주의 연구를 통해 인간의 문화와 교육 속에 내재되어있는 지배, 조종, 착취, 박탈의 문제를 분석해 내야 한다(김성곤, 1992, 24).

탈식민주의는 과거와 현재의 식민 담론 분석을 통해 제국주의의 속성과 지배 권력의 이데올로기를 탐색하고 비판하는 것을 목적으로 연구가 행해져왔으며 많은 성과를 내고 있다.

그럼에도 탈식민주의에 대해 다양한 비판이 존재한다. McClintock(1992)은 포스트식민주의라는 용어가 "세계의 역사를 식민지 이전과 식민지 시대와 식민지 이후 등으로 구분하는 직선적이고 단선적인 서구 중심적인 역사관을 받아들이고 있고, 그 결과 서구의 식민주의를 세계사의 중심에 두게 됨으로써 비서구 세계의 역사와 문화를 서구와의 조우라는 단일한 측면 안에 편입시키고 있다고 비판"하며 "신)식민적 억압에 대한 저항이 요구되는 비서구 지역에서의 정치적 실천을 희석시키면서 서구의 학문 시장에서 포스트모더니즘의 성공을 등에 업고 유통되는 인기 있는 문화상품에 불과하다고 공격하면서 그 용어를 거부한다"(McClintock, 1992, 86-93; 김택현, 2005, 353에서 재인용).

Ahmad와 Shohat 등도 탈식민주의가 제3세계의 신식민적 현실을 간과하거나 은폐할 위험이 있으며, 투쟁성의 약화라는 문제를 안고 있다는 비판을 하고 있다(이형권, 2008, 351).

Ahmad(1992)는 "탈식민주의 이론은 과거의 식민지에 대한 서구의 권위를 신식민주의의 '새로운 세계질서' 안에서 재구축하는 수단이며, 지구상의 다른 지역에 대한 서구의 역사적 권력의지의 새로운 표현"으로, " '제3세계적' 투쟁의 물질적 현실에서 유리된 채 특권을 누리지만 뿌리를 상실한 일부 계층의 활동으로 진단한다"(Ahmad,

1992; 이경원 역, 2001. 75-77에서 재인용).

Dirlik(1994)은 "탈식민주의의 등장은 급변하는 전지구적 자본주의 질서의 개념적 필요에 의해서 야기된 제1세계의 대응에 불과한 것이라고 주장한다. 그는 또 제 1세계 지식 시장에 상품으로 등장한 제3세계 지식인들이 제1세계가 직면한 다양한 형태의 위기를 제3세계적 시각에서 해결해줌으로써 제1세계 대학에서 그들의 자리를 유지하고 있다고 비판한다"(Dirlik, 1994; 김상률, 1999, 71에서 재인용). 즉, 탈식민주의는 서구 자본주의적 세계 체제에 대한 저항이론이라기보다는, 오히려 겉으로는 진보를 표방하면서 속으로는 지배체제와 공모하는 지식인의 이데올로기적 순응이라는 의심을 받고 있다(김상률, 2006, 15).

이와 같은 비판에도 불구하고 탈식민주의는 현재에도 비가시적으로 교묘하게 침투하고 있는 "신제국주의적 자본과 문화의 지배에 노출되어 있는 소수자들을 위한 저항 담론의 역할"을 하고 있으며, 문학 비평을 넘어 주체적 역사 해석에 적극적으로 참여함으로써 "피식민자들의 역사를 부정해온 식민 권력의 건망증을 상기"시키고 그동안 억압당하고 침묵 당한 식민 역사를 불러내는 역사 소환 작업을 통해 "과거에 침묵을 강요당한 타자의 목소리를 복원하고 타자가 경험한 억압의 시간을 생생한 역사의식의 차원으로 불러내 소생 시킨다"는 점에서 의의를 부여할 수 있다(김상률, 2006, 15-26).

이에 탈식민 관점을 바탕으로 우리 교과서에 다양하게 내재되어 있는 지배 이데올로기와 식민 담론들을 찾아내어 해체시키는 것은 탈식민주의 연구자는 물론이고 현장에서 수업하는 교사들도 함께 관심을 기울여야 할 과제라 할 것이다.

2) 오리엔탈리즘

탈식민주의 비평이 전 세계적으로 설득력 있는 문화 담론과 탈식민 이론으로 발전한 것은 Edward Said의 『Orientalism』(1978) 출판에서 시작된다(김상률, 1999, 69). Said(1978)는 『Orientalism』에서 서구 국가들이 비(非)서구 사회를 지배하고 식민화하는 과정에서 동양에 대한 왜곡과 편견이 어떻게 만들어져 확산되었으며 하나의 담론으로 형성되었는지를 분석했다.

이하에서는 Said가 서구의 동양 연구에 대해 관심을 기울이게 된 배경, 서구가 동

양을 보는 시각인 오리엔탈리즘을 어떻게 정의 내리고 있는지, 서구가 동양과 이슬람 지역을 바라보는 오리엔탈리즘의 형태에는 어떤 것들이 있는지 구체적으로 살펴보고자 한다. 특히, 이슬람 지역에 대한 오리엔탈리스트들의 인식에 대한 구체적인 검토를 통해 본 연구의 분석틀을 구성하고자 한다.

Said(1978)는 자신이 오리엔탈리즘¹⁶⁾에 대해 연구하게 된 배경을 다음과 같이 적고 있다.

전자 시대를 사는 서양의 시민들은 즉각적으로 세계에 접근할 수 있었고, 동양도 당연히 그 시민들에게 가까워졌다. 그리고 동양은 이제 하나의 신화라고 하기 보다는 서양의, 특히 미국의 이해관계가 교차하는 지역이 되었다. 이러한 포스트모던 전자시대에 세계에 나타나는 하나의 측면은, 동양에 대한 여러 가지 고정 관념이 현저히 강화되어 왔다는 점이다. 텔레비전이나 영화, 기타 모든 메스미디어에 의해 정보는 더욱 더 획일적인 내용으로 변했다. 동양에 관한 한, 획일화와 문화적 고정관념화는 '신비로운 동양'이라고 하는 19세기의 학문적이고 상상적인 악마론의 위력을 더욱 강화시켰다(박홍규 역, 2013, 59-60).

Said는 특히 중동을 인식하는 미국인과 서양의 반아랍적이고 반이슬람적 편견과 문제가 동양인으로 인식되고 있는 아랍 팔레스타인에 대한 인종차별주의, 문화적 고정관념, 정치적 제국주의, 반인간적인 이데올로기의 그물망에 갇힌 좌절을 느꼈으며 이러한 경험은 Said가 『*Orientalism*』(1978)을 저술하는 동기로 작용한다(박홍규 역, 2013, 58-62).

Said는 서양의 동양에 대한 인식은 궁극적으로 허구와 가상임에도 불구하고 그것이 오랜 세월을 지나는 동안 하나의 강력하고 경직된 지식체계(a system of knowledge and theory)가 되어 서구인의 의식과 문화, 사회, 정치, 경제, 사상 등 모든 면에 뿌리 깊이 작용하며, 이러한 허구의 텍스트가 결국은 하나의 진실처럼 인식되어 버릴 수 있다(김성곤, 1984, 229)는 점에 깊은 우려를 표명한다.

Said의 이러한 우려는 팔레스타인 출신 아랍인이라는 뿌리와 밀접한 관련을 갖고 있으나 이는 아랍에 대한 미국의 인식만이 아니라 비 서양과 약소국에 대한 서양과 미국의 인식에 대한 우려를 포함한다고 할 수 있다.

16) Said는 오리엔탈리즘이라는 말을 동양에 대한 서양의 접근을 서술하기 위한 총칭적 용어로 사용하고 있다(박홍규 역, 2013, 139).

Said가 말하는 오리엔탈리즘이란 무엇인가? Said(1978)는 오리엔탈리즘¹⁷⁾을 다음과 같이 정의하고 있다.

오리엔탈리즘이란 오리엔트 곧 동양에 관계하는 방식으로서, 서양인의 경험 속에 동양이 차지하는 특별한 지위에 근거하는 것이다, 동양은 유럽에 단지 인접되어 있다는 것만이 아니라, 유럽의 식민지 중에서도 가장 광대하고 풍요하며 오래된 식민지였던 토지이고, 유럽의 문명과 언어의 연원이었으며, 유럽문화의 호적수였고 또 유럽인의 마음 속 가장 깊은 곳으로부터 반복되어 나타난 타인의 이미지이기도 했다. 나아가 동양은 유럽(곧 서양)이 스스로를 동양과 대조가 되는 이미지, 관념, 성격, 경험을 갖는 것으로 정의하는 것에 도움이 되었다. 그러나 이러한 동양은 어떤 의미에서도 단순히 상상 속의 존재에 그친 것은 아니다, 그것은 유럽의 "실질적인" 문명과 문화의 구성 부분을 형성했다. 곧 오리엔탈리즘은 동양을 문화적으로 또는 이데올로기적으로 하나의 모습을 갖는 담론으로서 표현하고 표상한다. 그러한 담론은 제도, 낱말, 학문, 이미지, 주의주장, 나아가 식민지의 관료제도나 식민지적 스타일으로써 구성된다(박홍규 역, 2013, 15)

즉, "오리엔탈리즘은 '동양'과 '서양'이라고 하는 것 사이에서 만들어지는 존재론적 이자 인식론적인 구별에 근거한 하나의 사고방식"이며, 동양을 다루거나, 서술하거나, 동양에 관한 견해에 권위를 부여하거나, 동양을 묘사 혹은 가르치거나, 동양에 식민지를 세우고 통치하기 위한 제도로서 "동양을 지배하고 재구성하며 억압하기 위한 서양의 방식"이라는 것이다(박홍규 역, 2013, 16-18).

그는 Foucault의 '담론' 이론을 원용하여 오리엔탈리즘을 하나의 담론으로 검토하고 있다. 그는 "오리엔탈리즘을 담론으로 검토하지 않는 한, 계몽주의 시대 이후의 유럽 문화가 동양을 정치적·사회적·군사적·이데올로기적·과학적·상상적으로 관리하거나 심지어 동양을 생산하기도 한 거대한 조직적 규율이라는 점을 이해할 수 없다"고 주장한다(박홍규 역, 2013, 18). 특히 그는 서양 세계가 우수한 자아라면 동양 세계는 서양과는 다른 열등한 '타자'로 재현되고 있음을 문제라고 지적한다(고

17) Said(1978)는 오리엔탈리즘의 여러 가지 의미 가운데 널리 인정되고 있는 것은 학문 관련분야이며, 많은 연구기관에서도 통용되고 있으나, 오늘날의 전문가들은 "오리엔탈리즘이라는 말이 너무나도 애매하고 일반적"이라는 이유와 "19세기부터 20세기 초엽까지의 유럽 식민주의의 난폭한 통치 태도를 암시"한다는 이유로 인해 동양연구나 동양지역연구라는 말이 더 많이 사용되고 있으며, 동양의 특수한 측면, 또는 일반적인 측면에 대해 가르치거나 집필하거나 연구하는 사람들은 모두 오리엔탈리스트로 지칭하고 있다(박홍규 역, 2013, 16).

부응, 2004, 363).

오리엔탈리즘은 "서양이 동양 위에 던진 일종의 투영도이고, 동양을 지배하고자 하는 서양의 의지 표명"(박홍규 역, 2013, 177)으로, "있는 그대로의 동양이 아니라 동양화된 동양"(박홍규 역, 2013, 192)이며, "동양에 대하여 표면상 적합하다는 여러 가지의 요청, 관점, 이데올로기적인 편견에 의해 지배되는 규제된(곧 동양화된) 작품, 비전, 연구의 양식"이다(박홍규 역, 2013, 351).

Said는 전 세계의 대부분 사람들이 보편적인 진리이며 지식이고 학문이라고 믿어 의심치 않던 오리엔탈리즘의 실체를 속속들이 파헤침으로서 우리가 학문이고 진리라고 믿는 사실들에 대한 비판적인 분석과 해체가 얼마나 필요한 것인지를 깨닫게 해 준다. 그는 우리로 하여금 "서양인의 타자 개념과 타자를 취급하는 방법"에 관한 문제만이 아니라 서양 문화가 수행해온 중요한 역할과 관련된 모든 문제에 대한 관심을 확대시키려고 한다. 즉, "서양의 문화적 담론의 힘"을 이해할 수 있는 방법을 제공함으로써 문화적 지배의 가공할 만한 구조를 분명히 밝히고, 자신이나 타자에게 그 구조를 적용하는 것의 위험성과 유혹에 대해 인식시키고자 한다(박홍규 역, 2013, 57).

이처럼 Said의 『*Orientalism*』(1978)은 "문학 연구가 지금까지 외면해온 정치적·경제적 현실에 대한 전 지구적 관점"을 처음으로 도입했으며, 정치를 문학 연구에 본격적으로 끌어들였으며, 문학텍스트를 정치적, 역사적으로 새롭게 읽어냄으로써, 탈식민 연구라는 새로운 학제를 탄생시키는 획기적인 계기를 마련한다(김상률 역, 2011, 61-64).

서양에 의해 창안된 동양에 대한 왜곡된 인식인 오리엔탈리즘은 동양에 대한 식민 지배와 제국주의 논리에 강력하게 편입되었으며, 동양의 관찰자이자 통치자인 Balfour(Arthur Balfour)와 Cromer(Evelyn Baring)와 같은 존재를 출현하게 했다(박홍규 역, 2013, 177-192)는 점에서 문제가 된다.

이하에서는 Balfour¹⁸⁾와 Cromer 그리고 Glidden(Harold W. Glidden)과 같은 오리엔탈리스트들이 이슬람 지역을 어떤 존재로 인식하고 재현하고 있는지 살펴봄으

18) 영국의 정치가, 1917년 영국 외상 역임 시 아랍인의 독립을 보장한 맥마흔 선언과 양립 될 수 없는 벨푸어(Arthur Balfour) 선언을 비밀리에 시행하여 팔레스타인에 유대인 국가를 수립하는 기초를 제공한 인물로 이로 인해 아랍과 이스라엘 분쟁이 시작된다.

로써 오리엔탈리즘의 구체적인 형태를 파악하고자 한다. 이를 통해 파악된 오리엔탈리즘의 형태는 중학교 사회교과서의 이슬람 지역 서술이 오리엔탈리즘적인 사고와 어떠한 관련성을 맺고 있는지를 분석하는 준거로 작용하게 될 것이다.

먼저, Balfour는 1910년 6월 13일에 있었던 영국 하원 연설에서 서양 국민은 자치능력이 있으나 동양의 역사와 동양 민족에서는 자치가 존재한 흔적이 없으므로 영국의 통치를 받는 것이 이집트는 물론 유럽 전체를 위해서 이익이 되는 일이며, 동양인이 현대 세계에 도움이 되려면 시대를 앞장서 나아가는 강대국이 동양인을 쇠퇴의 비참함으로부터 구출하고 그들을 생산적인 식민지의 주민으로 만들기 위한 기능회복 훈련을 시행해야 한다고 주장하고 있다. 그는 서양인은 지배하고 동양인은 지배당해야 한다는 논리를 갖고 있었으며, 동양인에 관한 자신의 여러 명제가 객관적인 보편성을 갖는다고 주장했다(박홍규 역, 2013, 70-74).

또한 이집트에서 총영사를 지낸 Cromer는 1908년 1월 《에든버러 리뷰》지에 실은 논설에서 "종속 종족, 곧 동양인에 관한 지식은 그들의 관리를 쉽게 하고 그것을 실로 유익하게 하는 것이라고 주장"하였다. 그는 "인도인, 이집트인, 실루크족, 줄루족을 상대하는 경우 그들이 민족적으로 다소의 차이는 있어도 모두 유아상태에 있는 사람들 ..."임을 강조하면서, 동양인을 본질적으로 동일한 존재로 상정하였다. 그는 자기의 경험과 업적을 기록한 《현대 이집트》의 제 34장에서 오리엔탈리즘 예지에서 도출한 일종의 개인적인 준칙을 다음과 같이 기록했다(박홍규 역, 2013, 76).

알프레드 라이얼 경은 나에게 다음과 같이 말한 적이 있다. "동양의 심성은 정확함을 기피한다. 이는 인도에 사는 영국인이 언제나 기억해야 할 격언이다." 사람을 허위로 타락시키는 정확함의 결여야말로 동양인 심성의 중요한 특색이다.

반면 유럽인은 주도면밀한 논리를 좋아한다. 사실을 말하는 그 서술에는 한 치의 애매함도 없다. 비록 논리학을 공부하지 않아도 유럽인은 타고난 논리학자이다. 유럽인은 타고난 회의론자이고, 어떠한 가정도 증명을 거치지 않고서는 진리라고 인정하지 않는다. 그의 훈련된 지성은 기계의 부품과 같이 작동한다. 반면 동양인의 정신은 동양의 기이한 길거리와 마찬가지로 균형이 현저히 결여되어 있다. 동양인의 추론은 매우 감상적인 것이다. 고대 아랍인은 약간 높은 논증술을 습득했으나, 그 후손들은 논리적 능력이 극심하게 결여되어 있다. 그들은 그들이 인정할 수 있는 진리의 단순한 전제로부터 가장 분명한 결론을 이끌어 낼 수도 없다. 어떤 평범한 이집트인으로부터 사실에 관한 단순한 진술을 얻고자 노력해 보라. 그의 설명은 일반적으로 너무 길고 명료하지 못할 것이다. 아마도 애

기가 끝나기까지 몇 번이나 자기모순에 빠지고, 가장 쉬운 반대 심문에도 정신을 못 차릴
게 뻔하다((박홍규 역, 2013, 78).

Cromer에 의하면 동양인이나 아랍인은 비논리적이고 "동양의 기이한 길거리"처럼
균형이 결여되어 있으며, 명료하지 못한 존재이며, "단순한 진술"조차 제대로 수행하
지 못한다. "자기모순"에 잘 빠지는 부족한 존재이며 "매우 감상적인" 존재인 반면,
유럽인은 "타고난 논리학자"에 "기계의 부품"처럼 작동하는 "지성"이 있는 존재로 서
술되고 있다. 그 외에도 아랍인이나 동양인은 "우둔하고, '활력과 자발성이 없으며', '
정도에 지나친 아부'와 음모를 일삼고 교활하며, 동양인들은 도로도, 포장도로도 제대
로 찾아 걸을 수 없을 뿐만 아니라¹⁹⁾ 습관적으로 거짓말을 하고 '둔감하고 의심이
 많으며', 모든 점에서 앵글로색슨 인종의 명석함, 솔직함, 고상함과 대조적"이라고 말
하고 있다.

Cromer의 이러한 서술은 스스로의 관찰에 근거한 부분도 있으나, Renan(Joseph
Ernest Renan)과 Volney(Constantin de Volney)와 같은 정통 오리엔탈리즘의 권
위자들의 말을 인용하고 있다는 것이다(박홍규 역, 2013, 78-79).

Balfour와 Cromer는 그들의 말과 글을 통해 동양인은 비합리적이고 열등하며, 타
락하고 유치한 '비정상적' 존재인 반면에 유럽인은 합리적이고 도덕적이며 성숙한 '정
상적인 존재'로 재현하였으며, 법정에서 재판 받는 존재, 교육과정에서 학습되고 묘사
되는 존재, 학교나 감옥에서 훈련받고 규율되는 존재로 묘사하였다(박홍규 역, 2013,
81-82).

Cromer와 Balfour 같은 사람이 이러한 형태로 동양과 동양인을 말할 수 있었던
것은 "초기 오리엔탈리즘의 전통이 이미 그들을 위하여 어휘, 이미지, 수사법, 형상을
준비했기 때문"이며, "유럽, 곧 서양이 지구 위의 지극히 광대한 부분을 문자 그대로
지배하게 되었다는 사실에 대한 일정한 인식"을 통해 더욱 강화되었다. 이러한 사실
은 오리엔탈리즘이 급속하게 진전된 시기와 유럽의 급속한 팽창의 시대가 완전히 일
치한다는 점을 통해 확인할 수 있다(박홍규 역, 2013, 82).

그러나 오리엔탈리즘은 유럽이 지구상의 많은 부분을 침략하고 점령한 제국주의

19) "현명한 유럽인이라면 도로나 포장도로가 보행을 위한 것임을 바로 알지만 동양인의 무질서한
머리로는 그것조차 이해할 수 없다"는 것이다(박홍규 역, 2013, 78).

시대에 한정되어 나타나는 것은 아니다. Said는 오리엔탈리즘이 오늘날까지 지속되고 있음을 보여주는 사례로 미국 국무부의 정보조사국 직원이었다가 퇴직한 Glidden(Harold W. Glidden)의 논문을 들고 있다.

1972년 2월호 《미국 정신의학잡지》에 실린 '아랍세계'라는 논문에 나타난 그의 논조와 내용은 오리엔탈리즘 특유의 심리적 경향을 뚜렷이 보여주는 데 구체적인 내용을 보면 다음과 같다.

...아랍은 오로지 분쟁 상황에서만 기능할 수 있다. 위신은 오로지 타인을 지배하는 능력 위에서만 성립한다. 수치의 문화는—따라서 이슬람 그 자체는—복수를 미덕으로 삼는다. 그리고 서양인의 견해로는 "아랍인이 해야 할 유일한 이성적인 행위란 평화임에도 ...아랍 상황은 이러한 논리에 의해 지배되지 않는다. 왜냐하면 아랍의 가치체계 속에는 객관성이 포함되어 있지 않기 때문이다"라고 말한다.

..."아랍의 가치체계는 집단 내부의 절대적 결속을 요구하는 한편, 동시에 그 결속 자체를 파괴하는 일종의 대항의식을 집단 구성원 간에 조장함이 주목해야 할 사실이다". 아랍 사회에서는 단지 "성공에 가치를 두고, 목적이 수단을 정당화하며", 아랍이 "당연한 것"으로 여기며 살아온 세계는 "적대심이라는 멋대로 움직이는 일반화된 의심과 불신 속에서 표현된 불안을 특징으로 하고", "구실을 붙이는 기술은 이슬람 자체와 마찬가지로 아랍 생활 속에서도 고도로 발달했으며" 그리고 아랍에서는 복수가 모든 것에 앞선다. 그렇지 않으면 자기 파괴적인 수치심을 느낀다. ..." (아랍적 가치의 원천인) 아랍부족사회에서는 평화가 아닌 전쟁이야말로 정상적인 상태였다. 왜냐하면 경제를 뒷받침하는 두 가지의 중요한 요소 가운데 하나가 약탈이었기 때문이다." (박홍규 역, 2013, 94-95)

Glidden은 "분쟁 상황", "복수", "적대심", "일반화된 의심과 불신 속의 불안", "약탈" 등의 부정적인 단어를 사용하여 아랍을 왜곡되게 표현하고 있다. Said는 이를 "오리엔탈리스트가 갖는 자신감의 극단" (박홍규 역, 2013, 95)으로 보고 있다.

Said는 현대에 까지 영향력을 행사하고 있는 오리엔탈리즘적 사고에 대해 다음과 같은 예를 들어 비판하고 있다. 즉, 민주화를 위한 혁명의 동란이 이슬람 세계를 사로잡게 되었을 때 경제학자들은 "자본주의도, 사회주의도 현재 이슬람에게 부여하기에는 적절한 것이 아니"라고 주장함으로써 이슬람의 민주화 열망을 부정적으로 평가하였으며, 반식민주의 운동에 의해 동양세계가 일체화되자, 오리엔탈리스트들은 "그 모든 사건이 서양 민주주의에 대해 피해가 되었을 뿐만 아니라, 그것을 모욕한 것이

라고 비난"했다는 것이다.

또한, "핵에 의한 파멸, 자원 결핍의 과극적인 양상, 평등과 정의 및 경제적 균등을 추구하는 인간적 요구의 엄청난 증대"와 같은 세계적인 중요 문제와 관련하여 미국 국무부의 전설적인 아랍 전문가들은 "아랍이 세계를 제패하려는 계획을 갖고 있다고 경고"(박홍규 역, 2013, 198)함으로써 마치 아랍이 세계 문제의 유발자인 것 같은 이미지를 형성하고 있다는 것이다.

그는 "아랍인은 낙타를 탄 테러리스트"이고, "돈으로 여자를 사는 갈고리 코의 호색한"이며, 아랍인의 "과분한 재산은 진정한 문명에 대한 공공연한 모독"이라는 현대 오리엔탈리스트들의 태도는 언론이나 대중 매체를 통해 일반 대중의 마음속에 각인되고 있다고 주장한다(박홍규 역, 2013, 198). 즉, 오리엔탈리스트들은 제국주의시대부터 현대에 이르기까지 동양과 이슬람을 자신들의 시각에서 재단하고 왜곡하였으며, 이를 통해 동양에 대한 침략과 지배를 정당화하였다.

이슬람에 대한 교과서 서술에 내재되어 있는 오리엔탈리즘 분석을 위해 Said가 분석한 오리엔탈리스트들의 이슬람 재현 양상을 살펴본 결과, 오리엔탈리스트들은 이슬람을 '관능적', '전제주의적', '정신상태가 이상한', '부정확한', '후진적이고 퇴행적인', '비논리적이고 균형이 결여된', '명료하지 못하고 단순한 진술도 제대로 수행하지 못하며, 자기모순에 잘 빠지는 부족한 존재', '매우 감상적이며, 우둔하고, 활력과 자발성이 없는', '앵글로색슨 인종의 명석함, 솔직함, 고상함과 대조적인', '비합리적이고 열등하며, 타락하고 유치하고, 비정상적인', '그 어떤 것도 소유할 수 없고 소유해서도 안 되는', '지배당하고, 관리되고 재현되는 수동적인 반응자', '하찮고, 무능력하며, 비능률적이고', '정직하지 못하며, 믿을 수 없는, 사기꾼인', '권력과 성공만을 숭배하는', '공정하게 대할수록 거만해지는', '교양이 없으며, 세계를 위협하는 폭력적인 존재'로 재현하고 있었다.

기존 연구에서 오리엔탈리즘의 재현 양상을 어떻게 구분하고 있는지 살펴본 결과, Sharp(2009)은 오리엔탈리즘을 '낙후된 동양, 부도덕한 동양, 이교도적 동양, 미신적 동양'으로 구분하고 있다. '낙후된 동양'은 유럽이 역동적이면서 성숙한 반면, 아시아와 아프리카는 낡고 노쇠하고 쇠퇴해가는 상태이며 스스로 통치할 수 없는 지역이라고 간주하는 것을 말한다.

'부도덕한 동양'은 유럽이 도덕적이며 근면하며 생산적인 반면, 동양은 무절제한 섹

슈얼리티의 장소이며 덜 생산적이고 게으르며 무질서하고 위생적이지 않다고 간주되는 것을 말한다. '미신적 동양'은 서양은 종교적인데 비해 동양은 비종교적으로 보는 것으로 기독교 이외의 종교는 신화나 민간 신앙에 불과하다고 여기는 것이다.

'미신적 동양'은 유럽은 과학적이어서 자연, 시간, 공간, 신체를 정복함으로써 자연 경관이 생산적으로 변화하고 시공간적으로 빨리 그리고 멀리 이동할 수 있게 되었으며 의약품을 개발하여 질병을 극복할 수 있는 존재이나, 동양은 자연 자원을 바꾸거나 통제할 수 있는 능력이 없는 존재로 간주되는 것이다(이영민·박경환 역, 2011, 44-47).

주재홍(2006)은 오리엔탈리즘을 '열등한 동양, 우월한 서양, 인종차별주의, 제국주의'로 유형화하였다(주재홍, 2006, 11-12). 여기서 '열등한 동양'은 동양을 '신비하고 비과학적이며, 폭력적, 여성적'으로 여기는 것이며, '우월한 서양'은 서양을 '보편적, 과학적, 발전적, 민주적, 남성적'으로 간주하는 것이다. '인종차별주의'는 동양을 '타락하고 무능력하며 폭력적이고 겁 많고 성적으로 난잡한' 존재로 보는 것이며, '제국주의'는 동양을 '계몽과 문화화의 대상, 경제적 착취의 대상, 정치·전략적 지배 대상'으로 간주하는 것이다.

이에 이 연구에서는 필자의 분석과 기존 연구에서 이루어진 이슬람에 대한 오리엔탈리스트들의 사고 체계를 종합한 결과, '열등한 타자', '지배와 관리의 대상', '전쟁과 분쟁 지역'으로 구분할 수 있었다. 이슬람에 대한 오리엔탈리스트들의 재현 양상을 구체적으로 살펴보면 (표 2)와 같다.

첫째, '열등한 타자'는 서구의 오리엔탈리스트들이 이슬람을 낡은 문명을 가진 후진적이고 퇴행적이며, 야만적인 존재, 열등하고 무능력하며 덜 발달되고 자유를 모르며, 경박하고 비정상적이며, 비능률적이고 비이성적이며 타락한 존재로 재현하는 것을 말한다.

둘째, '지배와 관리의 대상'은 서구의 오리엔탈리스트들이 이슬람을 제국주의 국가에 의해 소유되고 지배당하며 서양에 의해 재현되고 정의되는 수동적인 존재, 그 어떤 것도 소유할 수 없고 소유해서도 안 되는 지역으로 재현하는 것이다.

셋째, '전쟁과 분쟁 지역'은 서구의 오리엔탈리스트들이 이슬람을 평화를 모르는 폭력적인 존재, 복수와 적대심과 약탈과 불안이 존재하며, 분쟁 상황에서만 기능하며 이스라엘과 서양의 존립을 파괴하는 지역으로 재현하는 것이다.

<표 2> 오리엔탈리즘의 3가지 재현 양상

	<p>낡고 낡은 문명, 야만 상태에 빠진 문명인, 후진적이고 퇴행적인, 열등하며, 야만적인, 고전기의 발전단계를 넘을 수 없는, 시간적, 공간적으로 고정된 그대로의 존재인, 서양과 평등할 수 없는, 발전이 정지된, 덜 발달된, 무능력한, 빈곤한, 고갈된, 천막과 부족 같은 목가적인 사막의 환경을 뿌리째 버릴 수가 없는, 문화적 또는 민족적인 실체도 갖지 못한 하찮은 유목민, 민주주의가 결여된, 전체적이고, 자유를 모르는, 자치가 존재한 적이 없는</p>
열등한 타자	<p>기묘할 정도로 경박하고, 유치하고, 비정상적인, 교양이 없는, 비합리적이고 부정확하며 비논리적이고 균형이 결여되어 있으며, 명료하지 못하며, 단순한 진술조차 제대로 수행하지 못하며, 자기모순에 잘 빠지는, 부족하고 매우 감상적인, 비능률적인, 비이성적이고 희망이 없는, 활력과 자발성이 없는</p>
	<p>정신적, 도덕적으로 피폐하며, 타락하고, 상습적으로 거짓말을 하고, 믿을 수 없는, 사기꾼인, 교활하고, 정도에 지나친 아부와 음모를 일삼는, 예의범절을 모르는, 정직하지 못하고 탐욕스러운, 교양이 없는, 둔감하고 우둔하고, 의심이 많으며, 권력과 성공만을 숭배하는 애국심이 없는, 정신상태가 이상하고 저속한</p>
지배와 관리의 대상	<p>유능한 식민지 지배자에 의해 완전히 소유된, 지배당하는, 관리되는, 서양의 구경거리로 재현되고 편집되고, 정의되는, 수동적인 반응자, 그 어떤 것도 소유할 수 없고 소유해서도 안 되는, 재판을 받는, 학습되고 묘사되는, 훈련받고 규율되고, 도해되는 존재, 지휘관 없는 병사, 입법자 없는 시민, 아버지 없는 가족과 같은 존재</p>
전쟁과 분쟁 지역	<p>평화를 모르는, 낙타를 탄 테러리스트의 지역, 세계를 위협하는, 폭력적인 지역, 전쟁과 분쟁 상황에서만 기능하는 지역, 복수와 적대심과 약탈과 불안이 존재하는 지역, 이스라엘과 서양의 존립을 파괴하는, 이스라엘에 대한 적대감으로 뭉쳐 있는 지역</p>

3. 재현의 의미와 성격

재현(representation)²⁰⁾의 어원인 라틴어 'repraesentatio'는 '다시(re)+현존케 하는 것(praesentatio)' 즉 '묘사 한다'를 의미한다. 독일어 'Vorstellung'는 '앞에(vor)+세우는 것(stellung)' 즉, '대표 혹은 대변 한다'라는 의미를 갖는다(한국문화평론가협회, 2006). 서명수(1997)는 재현의 의미를 "부재absence하는 어떤 대상 *objet*이나 추상적인 것을 그에 상응하는 다른 대상(기호)의 수단으로 머릿속에 제시 *presenter*(떠오르게) 하는 것" 또는 "(부재하는 대상 혹은 개념을) 영상·형상·기호의 수단으로 감각 가능하게 함"으로 정의하고 있다(서명수, 1997, 408-409). 이처럼 재현은 어떤 것을 다시 드러내어 묘사하거나 표현하는 것을 말한다.

재현의 의미가 어떤 것을 묘사하거나 표현하는 것임에도 불구하고 재현은 실재나 현실을 그대로 모방하거나 반영하는 것이 아니라 오히려 재현에 의해 "현실이나 실재"가 만들어지며(류현중, 2005, 98), 새로운 의미나 대상을 만들어 내거나(Silva, 1999, 15: 류현중, 2005, 98에서 재인용), 자기 정체성과 다른 사회집단의 정체성을 만들어내기 위한 수단으로 사용되기도 한다(Silva, 1999, 17-18: 류현중, 2005, 98에서 재인용).

통상적으로 사람들은 영화·TV·신문과 잡지 그리고 교과서를 매개로 재현되는 타자의 이미지는 사실적이라고 간주하거나 사실을 표현한 것이라고 생각한다. 그러나 Said는 동양의 재현에 관한 분석에서 재현은 완전하게 사실적일 수 없다는 점을 강조하고 있다. Said는 서양의 동양에 대한 지식체계에 많은 관심을 기울였으며 서양이 동양 세계를 서양과는 다른 열등한 '타자'로 재현하고 있음을 문제로 지적하고 있다(고부응, 2004, 363).

재현을 통해 소수 민족이나 특정 집단에 대해 부정적인 인식이 확대 생산되기도 한다. 미국이나 영국 언론은 소수 인종이나 민족을 뉴스에서 배제하거나 부정적 사건을 강조하여 부각시킴으로써 이들에 대한 편견을 강화함은 물론 집단 전체를 부정적 이미지로 왜곡하는 경우가 있었다(반현, 2000; Hall, Critcher, Jefferson, Clarke, & Roberts, 1978; Mitra, 2004; 정의철, 2013b, 69에서 재인용).

20) 재현은 정치학에서는 '대의'나 '대표'로, 예술에서는 '연출', '표현' 또는 '재현' 등으로 사법적 영역에서는 '변호' 혹은 '대변'으로, 철학에서는 '표상'으로 나타난다(강내희, 2000, 17).

미국에서는 다수의 언론들이 이민에 대한 이미지를 부정적으로 재현함으로써 반 이민 정서를 자극하기도 했다(김연진, 2007, 175-183). 이런 현상은 독일과 캐나다에서도 나타난다. 독일 미디어는 이주민을 "침해자"와 같은 부정적 용어로 묘사함으로써 이주민에 대한 부정적인 이미지를 형성하였다(Luchtenberg & McLelland, 1998; 정의철, 2013b, 69에서 재인용).

캐나다에서는 "인종주의적 상상력과 이주민에 대한 집단적 문제화"를 통해 이주민을 캐나다의 경제와 정체성을 위협하는 부정적인 존재로 재현함으로써, '이민'의 위기를 재생산하기도 했다(Mahtani, 2008; 정의철, 2013b, 69에서 재인용). 이처럼 재현은 결코 한 사회나 공동체의 구성원 누구에게나 동일하고 중립적이지 않고 그 사회 내의 권력 관계에 따라 다르게 나타나며 특정 목적을 위해 의도적으로 왜곡이 행해지기도 한다.

그렇다면 교육과정과 교과서에서 이루어지는 재현은 어떻게 이루어지고 있는가? 이에 대해 Roberts(2003)는 교육과정과 교과서가 다른 나라나 지역을 왜곡 없이 재현하는 것은 불가능하다고 보고 있다.

평평한 종이 위에 세상을 재현하는 것이 불가능하듯 왜곡 없이 세상을 재현할 수 있는 지리교육과정도 존재할 수 없다. 지리가 다루는 범위는 믿을 수 없을 만큼 방대하기 때문에 학교 지리교육에서 모든 것을 다룰 수는 없으며, 세계의 모든 국가들, 모든 주제와 이슈들을 의미 있는 방식으로 학습하는 것은 불가능하다(이종원 옮김, 2016, 111).

그는 지리 교육과정과 교과서가 모든 지역과 내용을 포함하여 서술한다는 것은 있을 수 없으며, 결국 지역과 내용에 대한 선택과 배제에 의해 지역이나 나라의 이미지가 왜곡될 수밖에 없다는 것이다.

이에 대해 그는 영국의 중학교 교과서에서 배우는 국가에 대해 분석한 2005년의 연구와 영국의 중학교 세계지리 교과서와 이탈리아 초등학교에서 사용되는 지리부도를 비교 분석한 2006년의 연구를 통해 증명하고 있다. 영국에서 중학교 수준의 학생들이 배우는 국가들에 대해 조사한 2005년의 연구 결과에 의하면, 영국 학생들이 학교에서 학습하는 세계에 대한 내용이 "극단적으로 왜곡"되어 있다는 것이다(이종원 옮김, 2016, 112). 또한, 영국 교과서를 이탈리아 지리부도와 비교한 2006년 연구

에서도 재현의 문제점을 지적하고 있다. 영국 교과서들은 "단순화, 과장, 생략을 통해 이탈리아 남부지역에 대한 고정관념"을 형성하거나 이탈리아 남부 지역을 "하나의 등질 지역으로 일반화함으로써 단순화"시키고 있으며, 이탈리아의 정주 환경과 자연 환경, 농업, 산업을 서술하면서 부정적인 면이나 문제점을 강조하고 과장하여 서술하고 있다. 그러나 이탈리아 초등학교 지리부도는 정주 환경과, 자연 환경, 농업, 산업의 장점이나 긍정적인 측면을 주로 언급하고 있으며 문제점을 언급하더라도 긍정적인 측면과 함께 균형을 이루어 서술하다는 점에서 차이를 보이고 있다고 보고하고 있다 (이종원 옮김, 2016, 121). 즉, 영국 교과서가 남부 이탈리아에 대한 긍정적인 자료는 무시하고 생략하고, 그 지역의 문제점을 부각할 수 있는 부정적인 자료는 강조하여 사용함으로써 이 지역을 "단일하고 부정적인" 지역으로 재현하고 있다는 것이다 (이종원 옮김, 2016, 123). 이는 우리가 정전이라고 생각하는 교과서가 다른 지역을 왜곡하고 부정적으로 재현하거나 상대 지역을 타자화하는 오류를 범할 수 있다는 사실을 말해준다.

이와 관련하여 Roberts(2003)는 "지리학자들은 '다른' 지역과 '다른' 사람들을 기술하는데 핵심적인 역할을 하기 때문에 다름에 대해 기술할 때 특별한 주의가 필요"하며, "타자화"는 다른 지역에 대한 우리의 이해를 방해하므로 "타자를 판단하기보다는 진지하게 받아들이고 이해할 책임이 있다"고 주장한다(이종원 옮김, 2016, 125-126).

III. 분석 대상 및 연구 방법

1. 분석 대상 및 범위

한국 교과서에서 이슬람 지역이 어떻게 재현되고 있는지 분석하기 위해 이 연구에서는 교수요목시기부터 2009 개정 교육과정 시기까지의 중학교 사회 교과서 16권을 분석 대상으로 선정하였다.

교수요목시기에서 5차 교육과정까지의 교과서는 시중에서 쉽게 구할 수 없어서 한국교육개발원에서 운영하고 있는 사이버교과서 박물관을 활용하였으며, 사이버교과서 박물관 디렉토리 서비스의 검색 항목에 교과서, 중학교, 해당 교육과정, 사회 교과순으로 체크하여 교수요목시기부터 5차 교육과정 시기까지의 모든 사회교과서의 목록을 확인하였으며, 목차 확인을 통해 이슬람 지역 관련 내용이 수록된 교과서를 파악하였다.²¹⁾ 나머지 6차에서 2009 개정 교육과정 교과서는 시중에서 구입하였다.

교수요목시기와 1차, 2차 교육과정 시기의 교과서는 보존 상태를 고려하여 각 2권씩 선정하였으며, 국정 교과서인 3차부터 6차 교과서는 각 1권씩, 7차, 2007 개정, 2009 개정 교과서는 시장 점유율이 높은 교과서²²⁾ 1권과 임의로 선정한 그 외의 교과서 1권을 포함해서 2권씩 선정하였다. 분석을 위해 채택된 교과서는 16권으로 (표 3)과 같다.

21) 사이버교과서 박물관은 저작권과 관련하여 한국교육개발원 도서실 내부의 컴퓨터 외에는 인터넷상으로 원문 이용이 불가능하였기에 직접 방문하여 교과서 상태를 확인하였으며, 이슬람 지역 관련 내용이 찢겨져 나가서 내용 확인이 안 되는 교과서는 분석에서 제외하였다. 이러한 과정을 거쳐서 최종적으로 선정한 교과서는 우편 복사 서비스를 이용하여 구입하였다.

22) 시장 점유율이 높은 교과서는 아래와 같다.

7차 교육과정-조화룡 외 12인, 2008, 『중학교 사회』 1, (주)금성출판사
2007개정 교육과정-류재명 외 10인, 2010, 『중학교 사회』 1□ (주)천재교육,
2009개정 교육과정-김창환 외 15인, 2014, 『중학교 사회』 ①, (주)좋은책 신사고

<표 3> 분석에 채택된 중학교 사회 교과서

시기	교과서명	저자	발행연 도	출판사	개발체제
교수요목 시기	중등 사회생활과 지리 이웃나라	김원숙	1949	연학사	김인정
	사회생활과 이웃 나라 지리	이부성	1952	백영사	김인정
1차 교육과정	『다른 나라 지리』	김상호	1956	一 潮閣	김인정
	『다른 나라 지리』	강대현 · 주재중	1959	홍지사	김인정
2차 교육과정	『중학 새 사회』 1	최복현 외 6인	1970	민중서관	김인정
	『새로운 사회』 1	노도양 외 6인	1971	사조사	김인정
3차 교육과정	『사회』 1(하)	문교부	1979	국정교과서 주식회사	국정
4차 교육과정	『중학교 사회』 2	문교부	1985	대한교과서 주식회사	국정
5차 교육과정	『중학교 사회』 1	교육부	1993	대한교과서 주식회사	국정
6차 교육과정	『중학교 사회』 1	교육부	2000	대한교과서 주식회사	국정
7차 교육과정	『중학교 사회』 1	김주환 외 9인	2000 전시본	(주)중앙교육 진흥연구소	검정
	『중학교 사회』 1	조화룡 외 12인	2008	(주)금성 출판사	검정
2007개정 교육과정	『중학교 사회』 1	류재명 외 10인	2009 전시본	(주)천재교육	검정
	『중학교 사회』 1	이진석 외 10인	2014	(주)지학사	검정
2009개정 교육과정	『중학교 사회』 ①	김창환 외 15인	2014	(주)좋은책 신사고	검정
	『중학교 사회』 ①	최성길 외 13인	2015	(주)비상교육	검정

교과서 분석 범위는 이슬람 문명권에 해당하는 지역의 범위가 너무 방대하고 지역에 따른 특성 또한 다양하기 때문에 이슬람 문명의 발상지라고 할 수 있는 서남아시아 지역으로 분석 범위를 한정하였으며, 문맥에 따라 '이슬람'과 '이슬람 지역', 그리고 '서남아시아'를 혼용하여 사용하고자 한다.

교육과정 변천과정에서 교수요목시기에서 7차 교육과정 시기까지는 세계의 여러 지역을 대륙과 지역별로 구분하여 서술하는 지역 지리적 방식으로 구성되었으나 2007 개정교육과정 부터는 대표적인 사례 지역을 중심으로 주제별로 고찰하는 계통

지리적 방식으로 세계지리 내용이 편성되었다. 이에 교수요목시기에서 7차 교육과정까지는 서남아시아 단원²³⁾을 분석하였으며, 2007개정 교육과정과 2009 개정 교육과정 시기는 서남아시아 지역이 사례 지역으로 등장하는 단원을 중심으로 설정하였다. 대단원을 기준으로 총 20개의 단원이 주된 분석 범위에 해당된다. 분석 범위를 구체적으로 살펴보면 (표 4)와 같다.

<표 4> 교육과정 시기별 분석 범위

	시기	저자	발행연도	단원명
지역 지리 시기	교수요목 시기	김원숙	1949	제8장 서남아시아의 생활
		이부성	1952	八. 서남아시아
	1차 교육과정	김상호	1956	제3장 서남아시아
		강대현 · 주재중	1959	I-3. 서남아시아의 생활
	2차 교육과정	최복현 외	1970	[6] 석유의 보고 서남아시아
		노도양 외	1971	4. 석유의 보고 서남아시아
	3차 교육과정	문교부	1979	2. 서남아시아와 아프리카의 자연 환경과 생활
	4차 교육과정	문교부	1985	4. 서남아시아와 아프리카
	5차 교육과정	교육부	1993	3. 서남아시아 및 북부 아프리카 지역의 생활
	6차 교육과정	교육부	2000	2. 이슬람 문화권인 서남아시아와 북부 아프리카
7차 교육과정	김주환 외	2000 전시본	3. 석유 자원이 풍부한 서남아시아와 북부 아프리카	
	조화룡 외	2008	1. 석유 자원이 풍부한 서남아시아와 북부 아프리카	
계통 지리	2007개정	류재명 외	2009 전시본	II. 다양한 기후 지역과 주민 생활 IV. 지역마다 다른 문화
		이진석 외	2014	II. 다양한 기후 지역과 주민 생활 IV. 지역마다 다른 문화
시기	2009개정	김창환 외	2014	2. 인간 거주에 유리한 지역 3. 극한 지역에서의 생활
		최성길 외	2015	II. 인간 거주에 유리한 지역 III. 극한 지역에서의 생활

23) 서남아시아와 북부 아프리카 내용을 통합하여 서술하고 있는 6차와 7차 교육과정의 경우 서남아시아와 관련된 내용만 분석 대상으로 삼았다.

2. 논문의 분석틀

이 연구에서는 중학교 사회 교과서의 지리 영역에서 이슬람에 대한 재현 속에 내재된 서구의 식민 담론인 오리엔탈리즘 분석을 위한 틀을 마련하기 위해 오리엔탈리즘을 유형화한 기존의 연구를 살펴보았다. 그 결과 기존 연구에서는 오리엔탈리즘을 '낙후된 동양, 부도덕한 동양, 이교도적 동양, 미신적 동양'으로 구분(이영민·박경환 역, 2011, 44-47)하거나, '열등한 동양, 우월한 서양, 인종차별주의, 제국주의'(주재홍, 2006, 11-12)로 유형화하고 있었다. 그리고 중학교 사회 교과서의 이슬람 지역 관련 단원의 내용을 반복적으로 살펴보면서 이슬람 지역에 대한 재현 양상을 개괄적으로 살펴본 결과, 이슬람 지역 자연 환경의 열악하고 부정적인 측면을 강조하여 서술하거나 역사나 문화를 열등하거나 특수하게 서술하는 경향이 나타나고 있었다.

뿐만 아니라 이 지역이 과거 서구의 식민지였음을 강조하거나 스스로의 힘으로 자원을 개발할 수 없는 무능력한 지역, 혹은 전쟁과 분쟁 지역임을 강조하여 서술하는 경향이 많음을 파악할 수 있었다.

〈표 5〉 교과서에 재현된 오리엔탈리즘 분석을 위한 준거

분석 준거	세부 내용
열등한 타자	열악하고 불리한 자연 환경을 갖고 있는 이슬람 근본적으로 특수하고 기이하며 비정상적인 이슬람 후진적이고 퇴행적이며 열등하고 무능력하고 덜 발달된 이슬람 고전기의 발전단계를 넘을 수가 없으며, 발전이 정지된 이슬람 빈곤하고 고갈되어 있으며, 불안정하고 희망이 없는 이슬람 정적하지 못하고 탐욕스러운 이슬람
지배와 관리의 대상	서구 강대국에 의해 소유되고 지배되는 이슬람 어떤 것도 소유할 수 없고 소유해서도 안 되는 이슬람 서구에 의해 관리되는 수동적인 이슬람
전쟁과 분쟁 지역	분쟁과 긴장이 상존하는 이슬람 폭력적이고 분쟁 상황에서만 기능하는 이슬람 이스라엘과 서양의 존립을 파괴하는 이슬람 이스라엘에 대한 적대감으로 뭉쳐있는 이슬람

이에 필자는 Said(1978)의 『*Orientalism*』에 나타난 오리엔탈리즘의 형태, 오리엔탈리즘에 대한 선행 연구의 분류 방식, 그리고 중학교 사회 교과서 이슬람에 대한 서술 내용에 대한 개괄적인 분석을 통해 파악한 오리엔탈리즘의 형태를 종합하여 '열등한 타자', '지배와 관리의 대상', '전쟁과 분쟁 지역'을 분석 준거로 설정하였다(표 5).

교과서에 재현된 오리엔탈리즘 분석을 위한 준거를 구체적으로 살펴보면 다음과 같다. 첫째, '열등한 타자'로 재현하는 부분에서는 이슬람 지역 자연환경과 인문환경에 대한 서술로 구분하여 분석하였다. 자연 환경에 대한 서술에서는 중학교 사회 교과서가 이슬람 지역 자연 환경의 열악하고 불리한 측면을 강조하고 있는지, 자연환경의 긍정적인 측면을 배제하거나 생략하는 부분은 없는지에 대해 중점을 두고 살펴보았다. 인문 환경에 대한 서술은 이슬람의 주민 생활과 문화를 '특수하게', '기이하게', '비정상적'이고 '후진적'이며, '발전이 정지된', '무능력한', '불안정하고', '빈곤한' 지역으로 정형화하거나 왜곡하는지, 그리고 이슬람 지역 문화와 종교의 어떤 측면은 강조하고 어떤 측면은 생략하고 있는지 이를 통해 어떤 고정관념과 편견을 형성하고 있는지를 살펴보고자 한다.

둘째, '지배와 관리의 대상'에서는 이 지역의 자원 개발과 발전의 동력을 서구와 이슬람의 시각 중 누구의 시각에서 서술하고 있는지에 중점을 두고 살펴보았다. 예컨대, 석유 자원 개발에서 서구에 의지하는 측면을 강조해서 서술하고 있는지, 석유 자원 개발을 위한 이슬람의 자구 노력을 배제하거나 생략하는 측면은 없는지, 그리고 서구의 식민 상태에 대한 서술 여부 및 강조 등에 중점을 두고 분석하였다.

셋째, '전쟁과 분쟁 지역'에서는 전쟁과 분쟁 상황을 어떤 맥락으로 서술하고 있으며 전쟁과 분쟁의 원인을 누구에게 전가하는지 등에 대해 중점을 두고 분석하였다.

교과서 내용의 질적 분석을 시도한 선행 연구들은 교과서에 투영된 이데올로기와 편견 분석을 위해 '사실적 오류, 내용의 누락, 고정 관념, 왜곡, 오해'(주재홍, 2007), 혹은 '생략, 왜곡, 숨겨진 가정, 교묘한 차별, 강조'(주재홍, 2008), '사실적 오류, 내용의 누락, 고정관념, 왜곡'(김다원 · 한건수, 2012), '부정확한 내용, 고정 관념, 누락과 왜곡, 언어적 편견의 사용'(강운선, 2010)을 들고 있으며, 라이트(1986, 95)는 교과서의 가치 체계를 분석하기 위해 사용할 수 있는 개념으로 '왜곡, 편견, 고정관념'(조철기, 2012, 199에서 재인용)을 사용하고 있다.

본 연구에서는 교과서의 이슬람 서술에 나타난 가치체계 분석 과정에서 기존의 교

과서 분석에서 사용된 질적 분석 준거 중에서 '고정관념, 왜곡, 편견, 생략, 강조' 등이 일반적으로 고려되었다. 고정관념은 이슬람을 오리엔탈리즘에 바탕을 두고 특정한 이미지로 정형화 하거나 혹은 일반화해서 서술하는지 살펴보는 데 사용하였으며, 왜곡은 오리엔탈리즘을 바탕으로 이슬람을 그릇되게 해석하거나 부정적으로 서술하는지, 편견은 교과서에 서술된 이슬람 관련 내용이 학생들로 하여금 부정적인 태도를 갖게 하는지에 대해, 생략은 이슬람에 대한 객관적인 사실 파악에 필요한 내용이 누락 혹은 생략되고 있는지, 그리고 강조는 이슬람의 부정적 혹은 긍정적 측면 중 어떤 면을 강조하고 있는지를 파악하기 위한 것이다.

3. 분석방법 및 절차

이 연구에서는 교과서 분석을 위하여 내용분석방법을 활용하였다. 내용분석법은 어떤 현상을 연구하기 위하여 관찰이나 면접 대신 텍스트에 대해 양적 혹은 질적으로 분석하는 방법으로 대중 매체의 의사소통 내용 분석 기법에서 출발하였다. 내용분석은 본질적으로 텍스트의 외현적이고 현재적인 내용뿐만 아니라 문맥이나 내용 속에 숨어있는 암묵적이고 잠재적인 내용과 맥락을 함께 분석하는 것을 목적으로 한다.

내용 분석 연구 방법은 현재 사회학, 심리학, 인지 과학 뿐만 아니라 마케팅, 매체 연구, 문학, 문화연구, 정치학 등의 다양한 학문 분야에서 사용되고 있으며, 교육 분야에서는 특히 교과서에 숨겨진 이데올로기 분석과 목표의 적절성, 내용의 적합성이나 편중성 등을 비판적으로 분석하기 위한 방법으로 사용되고 있다(김석우, 최태진, 2010, 26, 347-349).

이 연구에서는 문장을 중심으로 해석적 추론을 통한 질적 분석을 통해 문맥이나 내용 속에 숨어 있는 암묵적이고 잠재적인 내용과 맥락에 대해 분석하였으며 중학교 사회 교과서가 어떤 관점과 인식론의 틀을 가지고 이슬람을 재현하고 있는지 파악하였다.

교과서의 질적 내용 분석은 3단계에 걸쳐 진행하였다. 1단계에서는 중학교 사회 교과서의 이슬람 관련 단원 내용을 전체적으로 살펴면서 오리엔탈리즘적인 요소를 보이는 내용을 모두 추출하였다.

내용 분석은 주로 텍스트 자료를 중심으로 진행하였으며²⁴⁾, 단원 개괄, 본문, 탐구 활동, 읽기 자료 등을 모두 분석 대상에 포함하였다. 2단계에서는 1단계에서 추출한 문장을 (표 5)에 제시된 분석 준거에 따라 분류하였다. 이때 1단계 분석에서 누락된 자료나 해석상의 오류가 없는지에 대해 지속적으로 검토함으로써 1단계 분석 결과의 타당도와 신뢰도를 확보하고자 하였다. 3단계에서는 1, 2 단계에서 분석한 결과를 바탕으로 분석 영역과 교육과정별로 종합하여 정리하였다.

24) 삽화나 사진 자료 등의 이미지 자료는 주 분석 대상은 아니지만 텍스트 분석 내용에 대한 시각적인 설명 효과를 위해 일부 사용하였다.

IV. 교육과정 시기별 이슬람 지역 관련 내용체계 및 서술 비중

이 장에서는 중학교 사회 교과서에서 이슬람 지역 관련 단원의 내용 체계와 내용 요소, 단원의 분량과 비중이 교수요목시기에서 2009개정 교육과정에 이르는 교육과정의 변천에 따라 어떤 변화를 보이고 있는지를 세계지리가 지역지리 방식으로 구성된 교수요목시기에서 7차 교육과정까지의 시기와 계통지리 방식으로 구성된 2007개정에서 2009개정 교육과정까지의 시기로 구분하여 살펴보고자 한다.

관련 단원의 내용 체계와 요소는 집필자의 집필의도와 목적을 알 수 있게 함은 물론 교육과정 변천의 지표로 작용한다는 점에서 의미가 있으며, 교과서의 분량과 비중은 단순히 양이 많고 적음을 넘어서 그 지역의 중요성 정도를 나타낸다는 점에서 의미를 찾을 수 있다.

1. 교육과정 시기별 이슬람 지역 관련 단원의 내용체계 및 내용요소

1) 지역 지리적 방식으로 구성된 시기(교수요목시기~7차 교육과정)

(1) 교수요목시기(1945~1954)

교수요목시기는 세계지리가 이웃 나라와 먼 나라로 따로 편제된 시기로, 1학년에 이웃 나라 지리, 2학년에서 먼 나라지 리. 3학년에 우리나라 지리가 각 각 주당 2시간씩 6시간이 배당되었다. 이 시기에는 다른 교육과정 시기와 달리 서남아시아가 대 단원에 편성되어 있으며, 서남아시아 개별 국가를 소단원 학습 주제로 설정하여 서술 하고 있다(표 6).

<표 6> 교육과정별 이슬람 지역 관련 단원 내용 체계 (교수요목시기)

저자	시기	대단원	중단원	소단원
김원숙 1949	교수 요목 시기	八. 서남아시아	제一절 아프가니스탄 및 이란	아프가니스탄 이란
			제二절 이락, 아라비아, 씨리아	이락 왕국 아라비아 반도 씨리아 지방
			제三절 투르크	
이부성 1952	교수 요목 시기	제八장 서남아시아의 생활 -서남아시아 전체 개관	I. 이란 지방(Iran 地方)	(1) 아프가니스탄 (2) 이란
			II. 아시아 터어키와 그 인방 지역	(1) 터어키 (2) 이락 (3) 시리아 (4) 팔레스타인 (5) 예루살렘 (6) 트란스쥘타니아
			III. 아라비아 반도	(1) 사우디 아라비아 (2) 예에멘 왕국 (3) 오만 제국((4) 코웨이트
			IV. 영령 아덴	

저자별로 소단원 학습 내용을 살펴보면, 김원숙(1949)의 교과서는 아프가니스탄, 이란, 이락, 사우디아라비아, 오만, 시리아, 팔레스티나, 레바논, 캐락 왕국, 투르크에 대해 기후와 지형, 산업, 역사와 주민 등에 대해 국가별로 설명하고 있으며, 서남아시아 지역의 기후, 지형, 문화 등에 대한 전체적인 개괄은 이루어지지 않고 있다.

이부성(1952)의 교과서는 김원숙(1949)의 교과서와 달리 대단원 개관에서 서남아시아의 범주와 국가, 서남아시아의 역사와 문화 및 이슬람교가 세계 역사에 끼친 공헌과 민족운동에 대해 개괄적으로 서술한 후 여러 나라에 대해 설명하고 있다. 소단원 내용에서 다루고 있는 국가는 아프가니스탄, 이란, 터어키, 이락, 시리아, 팔레스타인, 예루살렘, 트란스쥘타니아, 사우디아라비아, 예멘왕국, 오만왕국, 쿠웨이트, 영령 아덴이며, 독립적인 국가가 아님에도 예루살렘을 소단원에서 다루고 있다. 특히, 팔레스타인에 이스라엘이 수립되는 과정을 2.5쪽에 달하는 분량으로 자세히 다루고 있다는 점에서 다른 교육과정 및 교과서와 차별화 되고 있다.

(2) 제1차 교육과정 시기(1954~1963)

제1차 교육과정 시기는 교수요목시기와 동일하게 지리, 역사, 공민이 학년별로 배치되었다. 이 시기에는 이웃 나라, 먼 나라, 우리나라 지리로 분리되어 있던 지리 영역이 우리나라 지리와 다른 나라 지리로 통합 편성²⁵⁾되었으며, 우리나라 지리는 1학년 1학기부터 2학년 1학기까지, 다른 나라 지리는 2학년 2학기부터 3학년에 걸쳐 학습 하였다. 이 시기에는 서남아시아가 교수요목시기와 달리 중단원에 편성되고 있으나, 개별 국가를 중심으로 서술되고 있다는 점에서는 공통점을 보이고 있다(표 7).

<표 7> 교육과정별 이슬람 지역 관련 단원 내용 체계 (1차 교육과정)

저자	시기	대단원	중단원	소단원
김상호 1956	1차	단원 I. 아시아의 여러 지역	제3장 서남아시아	-사막과 스텝 -근동 1. 이라크(Iraq) 2. 아라비아(Arabia) 3. 시리아 지방 4. 이란 5. 터키
강대현· 주재중 1959	1차	단원 I. 아세아 여러 지역의 생활	I-3. 서남아시아의 생활 건조한 서남아시아의 생활은 어떠한가?	[1] 동서양 사이에 가로 놓여 있는 건조 지역 -육지의 바다 -세 대륙의 중앙 [2] 건조 지역의 생활 -초원과 유목 생활 -오아시스 농업 -이슬람교와 생활 -석유 자원의 개발 -민족운동과 파레스티나 문제 [3] 여러 나라의 생활 -고원의 나라 아프카니스탄 -석유와 용단의 나라 이란 -관개 농업국인 이라크 -사막의 나라 아라비아 -레반트 여러나라 -근대화한 터키

저자별로 소단원 학습 내용을 살펴보면, 김상호(1956)의 교과서는 중단원 밑에 '사막과 스텝', '근동'이라는 주제로 서남아시아의 지형과 기후, 위치적 특성, 민족 등에 대해 설명한 후, 소단원에서 개별 국가의 지형, 기후, 산업과 문화적 특성에 대해

25) 지리 수업은 1학년에 주당 1시간, 2학년 주당 2시간, 3학년에 주당 1시간씩으로 총 4시간에 걸쳐 수업이 이루어짐

서술하고 있다. 국가에 대한 서술은 이락, 아라비아, 시리아, 레바논, 이스라엘, 이란, 터키 순으로 서술하고 있으며, '시리아 지방'이라는 소단원 밑에 '유대인과 아라비아인'이라는 소주제를 두어서 이스라엘의 수립 과정을 설명하고 있다.

강대현·주재중(1959)의 교과서는 소단원으로 '동서양 사이에 가로 놓여있는 건조 지역', '건조 지역의 생활'을 설정하고 있으며, 그 밑에 다시 '육지의 바다', '세 대륙의 중앙', '초원과 유목 생활', '오아시스 농업', '이슬람교와 생활', '석유 자원의 개발', '민족 운동과 팔레스티나 문제'와 같은 소주제를 설정하여 위치와 기후, 농업, 종교, 자원, 민족 운동 등에 상세하게 서술하고 있다. 국가에 대한 서술은 '여러 나라의 생활'이라는 소단원 밑에 소주제로 편성하고 있으며, 아프가니스탄, 이란, 이락, 아라비아, 레반트 여러 나라(시리아, 레바논, 요르단, 이스라엘), 터키 순으로 서술했다.

(3) 제2차 교육과정 시기(1963~1973)

2차 교육과정 시기는 사회과의 명칭이 '사회생활과'에서 '사회과'로 개칭되었으며, 지리, 역사, 공민이 사회과로 통합되었다. 1차 교육과정과 달리 지리, 역사, 공민이 각 각 학년별로 구분되었으며, 1학년에 지리, 2학년에 역사, 3학년에 공민이 편성²⁶⁾되었다. 이 시기에는 이전 교육과정 시기와 달리 서남아시아가 소단원에 편성되고 있는 것이 특징이다(표 8).

<표 8> 교육과정별 이슬람 지역 관련 단원 내용 체계 (2차 교육과정)

저자	시기	대단원	중단원	소단원
최복현 외 6인 1970	2차	II. 세계 여러 지역의 자연과 생활	1. 세계 최대의 대륙 아시아	[6] 석유의 보고 서남아시아 - 페르시아 만을 둘러싼 유전지대 - 세 대륙을 연결하는 교통의 오지
노도양 외 6인 1971	2차	단원 4. 세계의 각 지역	I. 새로 일어나는 아시아	4. 석유의 보고 서남아시아 - 건조 지역의 생활 - 석유를 싸고도는 국제 관계 (1) 석유의 나라 이란과 산악국 아프가니스탄 (2) 회교를 믿는 아랍 제국 (3) 아시아의 끝 터어키

26) 1학년 지리 3~4시간, 2학년 역사 3~4시간, 3학년 공민 2~4시간 배당되었다.

저자별로 소단원 학습 내용을 살펴보면 최복현 외(1970)는 국가별로 다루지 않고 주제별로 통합해서 서남아시아의 특징을 서술하고 있는 반면, 노도양 외(1971)는 주제별과 국가별 서술을 병행하고 있다는 차이를 보이고 있다.

먼저, 최복현 외(1970)의 교과서는 소단원 밑에 '페르시아 만을 둘러싼 유전지대', '세 대륙을 연결하는 교통의 요지'를 소주제로 두어 서구 제국주의 국가의 주요 관심사였던 석유 자원과 위치 특성을 서술하고 있다. 특히, 최복현 외(1970)의 교과서는 서남아시아 서술 분량이 3.5쪽(1.2%)에 불과하여 석유 자원에 대한 설명 외에 이 지역의 기후, 지형, 산업, 문화에 대한 부분은 약술 되고 있다. '세 대륙을 연결하는 교통의 요지'에서 아프가니스탄, 이란, 사우아라비아, 이스라엘, 터키, 쿠웨이트에 대해 개별적인 소개가 이루어지고 있기는 하나 분량이 한 줄에도 못 미칠 정도로 간략히 서술하고 있다.

노도양 외(1971)는 소단원 밑에 '건조 지역의 생활'이라는 소주제를 두어 서남아시아의 위치와 종교, 민족, 기후 특징에 대해 오아시스와 유목 생활, 대상들의 무역 활동, 지중해식 기후와 메소포타미아 평원의 농업 등에 대해 구체적으로 서술하고 있다는 점에서 최복현 외(1970)의 교과서와 차별화되고 있다. '석유를 싸고도는 국제 관계'라는 소주제 밑에 '석유의 나라 이란과 산악국 아프가니스탄'을 두어 이란과 아프가니스탄의 기후와 농업과 정치 상황을 서술하고 있으며, '회교를 믿는 아랍 제국'에서 사우디아라비아, 예멘, 이라크의 자원과 농업에 대해 서술하고 있고, 소단원 '아시아의 끝 터어키'에서 터키의 지형과 기후, 농업과 위치, 역사에 대해 서술하고 있다. 노도양 외(1971)의 교과서는 서남아시아에 대한 서술 분량이 6.5쪽(2.1%)으로 최복현 외의 교과서에 비해 높고, 개별국가에 대한 서술이 자세히 이루어지고 있다.

(4) 제3차 교육과정 시기(1973~1981)

3차 교육과정 시기는 중학교 사회 교과서를 국정으로 편찬하기 시작한 시기이며, 2차와 마찬가지로 1학년에 지리²⁷⁾, 2학년에 역사(세계사), 3학년에 공민으로 편성된다.²⁸⁾ 3차 교육과정 시기에는 서남아시아와 아프리카를 하나의 단원으로 통합하여

27) 지리 영역을 서술하고 있는 중학교 1학년 사회 교과서는 상, 하권으로 분리되었으며 상권은 우리나라 지리, 하권은 세계지리로 구성되었다.

28) 주당 수업 시수는 1학년에 지리 3시간, 2학년에 역사 2~3시간, 국사 2시간이 배당되었으며 3학년에 공민 2~3시간이 배당되었다.

중단원에 편성하고 있다는 점에서 기존의 교육과정과 차이를 보이고 있다(표 9).

<표 9> 교육과정별 이슬람 지역 관련 단원 내용 체계(3차 교육과정)

저자	시기	대단원	중단원	소단원
문교부 1979	3차	IV. 세계 각 지역의 생활	2. 서남아시아와 아프리카의 자연 환경과 생활	(1) 서남아시아와 아프리카의 자연 환경과 주민의 생활 - 사막과 열대의 고원 지대 - 복잡한 주민과 신생국 (2) 서남아시아와 북부 아프리카 ① 서남아시아 - 고대 문명과 종교의 요람지 - 오아시스 농업과 유목 - 풍부한 석유자원 ② 북부 아프리카 (3) 중부 아프리카 (4) 동부 및 남부 아프리카

구체적인 내용을 살펴보면, 소단원 '서남아시아와 아프리카의 자연환경과 주민의 생활' 밑에 '사막과 열대의 고원 지대', '복잡한 주민과 신생국'이라는 소주제를 두어 서남아시아와 아프리카의 자연 환경과 주민 특성을 서술하고 있다.

소단원 '서남아시아와 북부 아프리카' 밑에 소주제로 '서남아시아'와 '북부 아프리카'를 두어 두 지역을 분리하여 서술하고 있다. 서남아시아에 대해서는 '고대 문명과 종교의 요람지', '오아시스 농업과 유목', '풍부한 석유 자원'이라는 소항목을 두어 이 지역의 고대 문명, 이슬람교, 위치적 특성과 농업, 석유 자원의 매장과 개발에 대해 서술하고 있다.

(5) 4차 교육과정 시기(1981~1987)

4차 교육과정에서는 사회과에서 통합을 위한 접근이 시도되었다. 즉, 지리, 역사, 공민이 학년별로 분리되어 편성되던 기존 교육과정과 달리 1학년에 국토 지리와 공민, 2학년에 세계지리와 세계사, 3학년에 세계사와 공민을 배치²⁹⁾하여 1개 학년에 2개 영역을 통합하여 편성하였다(교육부, 1999, 243). 학년별 편성 체계는 달라졌

29) 수업 시수는 주당 1학년 한국지리와 공민 3시간, 2학년 세계지리와 세계사 2-3시간, 3학년 세계사와 공민 2-3시간 배당되었다.

으나 내용 체계에서는 3차와 동일하게 서남아시아와 아프리카를 중단원에서 통합 단원으로 편성하고 있으며, 중단원 개괄에서 서남아시아와 북부 아프리카의 공통점과 특징에 대해 1쪽 정도로 간단히 통합하여 서술한 후 소단원에서 서남아시아와 북부 아프리카, 중부 및 남부 아프리카로 나뉘어서 분리 서술하고 있다(표 10).

〈표 10〉 교육과정별 이슬람 지역 관련 단원 내용 체계(4차 교육과정)

저자	시기	대단원	중단원	소단원
문교부 1985	4차	II. 아시아 및 아프리카 각 지역의 생활	4. 서남아시아와 아프 리카	(1) 서남아시아 - 자연 환경과 주민 - 석유 자원의 개발 - 페르시아 만 연안의 여러 나라 - 지중해 연안의 여러 나라
				(2) 북부 아프리카 (3) 중부 및 남부 아프리카

서남아시아에 대한 서술 체계를 구체적으로 살펴보면, '자연 환경과 주민 생활'을 소주제로 하여 이 지역의 지형과 건조 기후, 유목, 오아시스 농업과 민족과 종교에 대해 서술하고 있다. '석유 자원의 개발'에서는 개발 시기와 영향에 대해 서술하고 있으며, '페르시아 만 연안의 여러 나라'에서는 석유 자원의 개발과 석유 자원 생산국에 대해 설명하고 있으며 이란, 사우디아라비아, 이라크, 쿠웨이트에 대해 개별적으로 서술하고 있다. 또한, '지중해 여러 나라'에서는 터키, 이스라엘, 요르단과 레바논의 산업과 농업에 대해 서술하고 있다.

(6) 5차 교육과정 시기(1987~1992)³⁰⁾

5차 중학교 사회과 교육과정은 4차 교육과정의 기본 틀 아래 내용 영역의 통합과 학년 배분의 문제를 보완하는 수준으로 개정되었다. 이에 4차 교육과정 시기에 1학년 국토지리, 공민, 2학년 세계지리, 세계사, 3학년 세계사, 공민 영역으로 편성되었던 체제에서 1학년 국토지리와 세계지리(지역적 접근) 및 세계사, 2학년 세계사, 공민, 3학년 공민과 지리³¹⁾(계통적 접근)로 변동된다(김용만, 1987, 84-85).

30) 5차 중학교 사회과 교육과정은 1995년 2월 28일로 폐지되었다.

31) 수업 시수는 1학년에 국토지리와 세계 지리(지역적 접근) 및 세계사 주당 3시간, 2학년에 세계사, 공민 2-3시간, 3학년에 공민과 지리(계통적 접근) 2-3시간 배정되었다.

5차 교육과정에서는 3차와 4차 교육과정에서 서남아시아와 아프리카를 하나의 중단원으로 통합한 것과 달리, 북부 아프리카만 서남아시아와 통합하여 중단원에 편성하고 있다(표 11).

<표 11> 교육과정별 이슬람 지역 관련 단원 내용 체계(5차 교육과정)

저자	시기	대단원	중단원	소단원
교육부 1993	5차	IV. 아시아 및 아프리카의 생활	3. 서남아시아 및 북부 아프리카 지역의 생활	(1) 서남아시아 - 건조한 환경과 주민 생활의 변화 - 풍부한 석유 자원 - 페르시아 만 연안의 여러 나라 - 지중해 연안의 여러 나라 (2) 북부 아프리카

4차 교육과정과 5차 교육과정은 서남아시아와 아프리카 통합이나 서남아시아와 북부 아프리카 통합이나 하는 점에서는 차이를 보이고 있지만, 소단원에서는 두 교육과정 모두 서남아시아와 북부 아프리카를 따로 분리하여 서술하고 있으며, 내용 요소에서도 별다른 차이를 보이지 않고 있다.

구체적으로 살펴보면, '건조한 환경과 주민 생활의 변화'에서 이 지역의 지형 및 기후와 농업, 주민에 대해 서술하고 있다. '풍부한 석유 자원', '페르시아 만 연안의 여러 나라'에서는 석유 자원의 개발과 석유 생산국인 이란, 사우디아라비아, 이라크, 쿠웨이트 등에 대해 설명하고 있으며, '지중해 연안 지역의 여러 나라'에서는 터키, 이스라엘, 레바논의 산업과 농업 등에 대해 서술하고 있다.

(7) 6차 교육과정 시기(1992~1997)³²⁾

6차 교육과정 시기 중학교 사회과 교육과정은 1학년 국토 지리와 세계 지리 및 세계사, 2학년 세계지리와 세계사, 3학년 계통 지리와 공민으로 구성된다.³³⁾

6차 교육과정 교과서는 기존의 교육과정과 달리 남부아시아와 아프리카를 포함해서 대단원에 편성하고 있다. 5차 교육과정과 동일하게 서남아시아와 북부 아프리카

32) 6차 중학교 사회과 교육과정은 1995년 3월 2일 신입생부터 시행되었으며, 2001년 2월 28일로 폐지되었다.

33) 구체적으로 살펴보면, 1학년 우리나라와 세계 지리(아시아, 아프리카) 및 세계사(근대 이전의 아시아사 중심) 주당 3시간, 2학년 세계지리(유럽, 아메리카, 오세아니아), 세계사(근대 이후의 아시아사와 서양사) 주당 4시간, 3학년에 계통 지리(한국 및 세계의 도시·환경·자원 등의 문제)와 공민(사회문화, 정치 경제의 원리와 실제) 4시간이 배당된다.

를 하나의 중단원으로 통합하여 편성하고 있으나 내용 서술에서는 서남아시아와 북부 아프리카를 분리하여 서술하지 않고 주제별로 통합해서 서술하고 있다. 또한, 종래의 교육과정과 달리 서남아시아와 북부 아프리카를 '이슬람 문화권'이라는 용어로 단일화하여 표현하고 있다는 점에서 차별성을 보이고 있으며, 서남아시아 여러 나라에 대한 개별적인 서술이 전혀 이루어지지 않고 있다(표 12).

<표 12> 교육과정별 이슬람 관련 단원 내용 체계(6차 교육과정)

저자	시기	대단원	중단원	소단원
교육부 2000	6차	IX. 남부 및 서남아시아와 아프리카의 생활	2. 이슬람 문화권인 서남아시아와 북부 아프리카	(1) 자연 환경 - 위치와 범위 - 건조기후 - 지형 (2) 문화적 배경 - 고대문명과 종교의 요람지 - 이슬람 문화권 (3) 농업과 인간 생활 - 오아시스농업과 관개농업 (4) 석유 자원과 생활의 변화 - 풍부한 석유 자원 - 석유 개발의 영향 - 지역분쟁과 평화정착 - 우리나라와의 관계

구체적으로 살펴보면, 소단원 '자연 환경'에서 서남아시아와 북부 아프리카의 위치와 범위, 기후, 지형에 대해 서술하고 있으며, '문화적 배경'에서 서남아시아와 북부 아프리카의 고대문명과 종교, 그리고 이슬람 문화권의 특징에 대해 설명하고 있다. '농업과 인간 생활'에서는 서남아시아와 북부 아프리카의 초원 지대에서 행해지는 유목과 사막의 오아시스 농업과 관개 농업에 대해 서술하고 있으며, '석유 자원과 생활의 변화'에서 석유 자원의 매장고 개발, 석유 수출국기구, 서남아시아와 북부 아프리카의 산유국, 석유 개발에 따른 영향, 지역 분쟁, 우리나라와의 관계에 대해 서술하고 있다.

(8) 7차 교육과정 시기(1997~2007)³⁴⁾

7차 교육과정 교과서는 서남아시아와 북부 아프리카를 하나의 중단원으로 편성하여 주제별로 통합하여 서술하고 있으며, 서남아시아 국가에 대한 개별적인 서술이 이

34) 7차 교육과정 중학교 사회과 교육과정은 2001년 3월 1일 중학교 1학년부부터 시행되었으며, 2010년 2월 28일로 폐지되었다.

루어지지 않고 있다. 저자별로 소단원과 소 항목의 배치와 내용 등에서 차이를 보이고 있다(표 13).

<표 13> 교육과정별 이슬람 지역 관련 단원 내용 체계(7차 교육과정)

저자	시기	대단원	중단원	소단원
김주환 외 9인 2000 전시본	7차	V. 아시아 및 아프리카의 생활	3. 석유 자원이 풍부한 서남아시아와 북부 아프리카	(1) 위치 및 자연환경 - 유럽·아시아 아프리카의 길목 - 넓은 사막과 건조한 기후 (2) 역사·문화적 배경과 지역문제 - 고대문명의 발상지 - 이슬람 문화권과 주민 생활 - 다양한 주민 구성과 지역 문제 (3) 농목업과 주민생활 - 유목생활 - 오아시스 농업과 관개 농업 (4) 석유 개발과 국제 사회에서의 역할 - 풍부한 석유 자원 - 석유 개발과 그 영향 (5) 우리나라와의 관계
조화룡 외 12인 2008	7차	5. 아시아 및 아프리카의 생활	1. 석유 자원이 풍부한 서남아시아와 북부 아프리카	(1) 고대 문명과 종교의 요람지 - 서남아시아 및 북부 아프리카에서 분쟁이 잦은 이유는 무엇일까? (2) 건조 기후와 주민생활 - 서남아시아와 북부 아프리카의 기후는 어떠한가? - 건조지역의 농업은 어떻게 이루어지는가? (3) 석유 개발과 그 영향 - 서남아시아와 북부 아프리카의 석유 개발은 어떻게 이루어지고 있는가? - 석유를 개발함에 따라 서남아시아와 북부 아프리카 지역은 어떻게 변화하였을까?

저자별로 살펴보면, 김주환 외(2000)의 교과서는 소단원 '위치 및 자연 환경'에서 이 지역의 위치와 지형, 기후 특징을 서술하고 있다. '역사·문화적 배경과 지역 문제'에서는 '고대 문명의 발상지', '이슬람 문화권과 주민 생활', '다양한 주민 구성과 지역 문제'를 소 항목으로 두어 서남아시아와 북부 아프리카의 고대 문명과 종교, 이

슬람 문화권에 대해 설명하고 있으며, 이 지역의 민족 구성의 특징을 각종 분쟁과 연계하여 설명하고 있다.

소단원 '농목업과 주민 생활'에서는 유목 생활과 오아시스 농업과 관개 농업 등에 대해 설명하고 있으며, '석유 개발과 국제 사회에서의 역할'에서는 석유 자원의 분포와 석유 개발에 따른 변화와 영향을 서술하고 있다. '우리나라와의 관계'를 소단원으로 따로 편성하여 서남아시아와 한국의 수출입과 건설업 진출 등에 대해 서술하고 있다.

조화룡 외(2008)의 교과서는 소단원 밑에 있는 소주제를 질문 형식으로 제시하고 있다. 소단원 '고대 문명과 종교의 요람지' 밑에 '서남아시아 및 북부 아프리카에서 분쟁이 잦은 이유는 무엇일까?'라는 소주제를 두어 이 지역의 지형과 기후, 종교, 문화에 대해 설명하고 있으며, '건조 기후와 주민 생활'에서는 서남아시아와 북부 아프리카의 기후와 농업에 대해, '석유 개발과 그 영향'에서는 석유 개발 과정과 석유 개발에 따른 영향과 한국의 건설업 진출과 석유 개발 참여에 대하여 서술하고 있다.

이처럼 소단원 제목과 소주제 등에서 차이를 보이고는 있으나, 7차 중학교 사회과 교육과정 지침³⁵⁾에 입각하여 서남아시아와 북부 아프리카의 지역 분쟁을 학생 활동으로 제시하고 있다는 점에서는 일치하고 있다.

2) 계통 지리적 방식으로 구성된 시기(2007개정~2009개정 교육과정)

교수요목시기에서 제7차 교육과정까지 세계지리는 지역 지리적 방식에 따라 아시아 및 아프리카, 유럽, 아메리카 및 오세아니아로 구분하여 학습하도록 하였으나, 2007개정교육과정과 2009개정 교육과정에서는 지리 주제나 개념을 먼저 추출한 후 그 주제를 가장 잘 설명할 수 있는 사례지역을 선정하여 가르치는 계통적 방법으로 조직하고 있다(박선미, 2010, 257).

35) 7차 중학교 사회과 교육과정에서는 각 단원별로 심화과정을 두도록 하고 있으며 서남아시아와 북부 아프리카 단원의 심화 활동으로 "서남아시아와 북부 아프리카에서 일어나는 지역 분쟁의 원인을 알아보고, 이 지역의 평화 유지 방안에 대하여 토론한다."라는 내용을 규정하고 있다(교육부, 1997, 83).

(1) 2007개정 교육과정 시기

2007년 개정교육과정에서는 이슬람 지역과 관련된 내용이 대단원 '다양한 기후 지역과 주민 생활', '지역마다 다른 문화'의 소단원에서 사례 지역으로 등장하고 있다 (표 14).

<표 14> 교육과정별 이슬람 지역 관련 단원 내용 체계(2007개정 교육과정)

저자	시기	대단원	중단원(주제)	소단원
류재명 외 10인 2009	2007 개정	II. 다양한 기후 지역과 주민 생활	강수량과 생활	4. 비가 많은 지역과 적은 지역의 주민 생활은 어떻게?
		IV. 지역마다 다른 문화	종교와 생활	4. 종교가 만든 경관, 종교가 깃든 생활
이진석 외 10인 2014	2007 개정	II. 다양한 기후 지역과 주민 생활	01. 세계 여러 지역의 기후	3. 강수량 분포가 주민 생활에 미치는 영향
		IV. 지역마다 다른 문화	02. 종교와 문화 확산	1. 종교와 주민 생활 2. 문화 확산

저자별로 살펴보면, 류재명 외(2009)는 대단원 'II. 다양한 기후 지역과 주민 생활'의 소단원 '4. 비가 많은 지역과 적은 지역의 주민 생활은 어떻게?'에서 강수량이 농업과 가옥 구조 등의 인간 생활에 미치는 영향을 서술하고 있으며, 강수량이 적은 지역의 사례로 이란의 오아시스 농업과 지하 관개수로 개발 등을 들고 있다.

또한, 대단원 'IV. 지역마다 다른 문화'에서는 소단원 '4 종교가 만든 경관, 종교가 깃든 생활'에서 이슬람교의 전파와 이슬람교도의 생활에 대해 서술하고 있으며 '생각 쭉쭉' 코너를 통해 이슬람교도의 대표적인 생활 모습을 삽화를 통해 설명하고 있다.

이진석 외(2014)는 대단원 'II. 다양한 기후 지역과 주민 생활'의 소단원 '3. 강수량 분포가 주민 생활에 미치는 영향'에서 강수량의 분포와 주민 생활의 관계를 주거 형태와 농업, 공업과 연계하여 설명하고 있으며, '사례 돋보기' 코너에서 건조 지역의 농업을 사례로 설명하면서 사우디아라비아의 관개 농업에 대해 설명하고 있다. 또한, 대단원 'IV. 지역마다 다른 문화'에서는 소단원 '1. 종교와 주민 생활'에서 종교가 정치·사회·경제에 어떠한 영향을 미치는지 서술하고 있으며 종교와 법질서와의 관계를 알려주는 사례로 이슬람교를 서술하고 있다. 그리고 '사례 돋보기'에서 '이슬람

교와 라마단'에 대해 이란의 예를 들어 서술하고 있다. 소단원 '2. 문화 확산'의 '사례 돋보기' 부분에서 이슬람 건축물이 에스파냐 건축물에 미친 영향에 대해 사진과 함께 설명하고 있다.

(2) 2009개정 교육과정 시기

2009개정 중학교 사회과 교육과정에서는 2007개정 교육과정에 있었던 '지역마다 다른 문화' 단원이 삭제되었으며, 이슬람 지역과 관련된 내용이 '인간 거주에 유리한 지역'과 '극한 지역에서의 생활'에서 나타나고 있다. 2009개정 교과서는 두 교과서 모두 대단원명과 중단원명이 거의 일치하고 있으며, 소단원명에서 약간의 차이를 보이고 있다(표 15).

<표 15> 교육과정별 이슬람 지역 관련 단원 내용 체계(2009개정 교육과정)

저자	시기	대단원	중단원	소단원
김창환 외 15인 2014	2009 개정	2. 인간 거주에 유리한 지역	3. 거주 지역의 변화	2. 변화하는 거주지
		3. 극한 지역에서의 생활	2. 건조 지역의 자연과 생활	2. 건조 지역의 생활 모습
최성길 외 13인 2015	2009 개정	II. 인간 거주에 유리한 지역	3. 거주 지역의 변화	인간의 거주 지역은 어떻게 확대되고 있을까?
		III. 극한 지역에서의 생활	2. 건조 지역에서의 생활	2. 건조 지역의 사람들은 어떻게 살아가고 있을까?

저자별로 보면, 김창환 외(2014)는 소단원 '변화하는 거주지'에서 인간의 노력과 개발을 통해 거주지가 확대되는 사례로 아랍 에미리트의 두바이를 들고 있으며, 소단원 '2. 건조 지역의 생활 모습'에서 건조 기후의 가옥 구조와 의복 형태, 농업을 설명하기 위한 사례 지역으로 서남아시아 지역이 등장하고 있다.

최성길 외(2015)의 교과서에서는 소단원 '3. 거주 지역의 변화'에서 거주 지역의 확대 사례로 아랍 에미리트의 두바이를 소개하고 있으며, 소단원 '2. 건조 지역의 사람들은 어떻게 살아가고 있을까?'에서 사막 지역과 스텝 지역의 주민 생활에 대한 사례 지역으로 서남아시아가 등장하고 있다. 두 교과서 모두 거주 지역의 확대 사례로 아랍 에미리트의 두바이를 소개하고 있다.

2. 교육과정 시기별 이슬람 지역 관련 단원의 내용체계와 분량 비교

1) 내용체계 비교

교수요목시기에서 2009개정 교육과정에 이르는 중학교 사회 교과서의 이슬람 지역 관련 단원의 내용 체계에 대한 비교는 첫째, 단원 편성 체제, 즉 서남아시아가 어느 단원에 편성되고 있는지, 둘째, 아프리카 혹은 북부 아프리카와의 통합, 분리 여부에 대해 비교하고자 한다.

첫째, 서남아시아가 어느 단원에 편성되고 있는지에 대해 살펴보면, 교수요목시기에는 대단원에, 1차·3차·4차·5차·6차·7차 교육과정 시기에는 중단원에, 2차 교육과정과 2007개정, 2009개정 교육과정에서는 소단원에 편성되고 있다(표 16 참조). 교수요목시기에 서남아시아가 대단원에 편성된 것은 중학교 세계 지리가 아시아를 중심으로 한 '이웃 나라 지리'와 오세아니아, 유럽, 아프리카, 남, 북아메리카와 양극지방 중심의 '먼 나라 지리'로 독립적으로 편성되면서 아시아 각 지역이 국가나 지역 별로 비교적 상세하게 다루면서 나타난 현상으로 보인다.

1차 교육과정 시기에는 이웃 나라 지리와 먼 나라 지리가 '다른 나라 지리'로 통합적으로 구성되면서 대단원이 '아시아', '유럽과 아프리카', '아메리카와 태평양' 등의 대륙 중심으로 이루어졌으며 이에 서남아시아는 중단원에 편성되고 있다.

2차 교육과정 시기는 국토 지리와 세계 지리가 1학년에서 통합되어 편성되면서 대단원 명칭이 '우리나라의 생활'과 '세계 여러 나라의 생활' 등으로 구성되었으며, 세계 지리 영역 중단원이 아시아, 아프리카, 유럽 등으로 구성되면서 서남아시아는 소단원에서 등장하고 있다.

<표 16> 교육과정 시기별 단원의 체제 비교

	시기	저자	단원명	단원 배치	
지역 지리 시기	교수요목시기	김원숙(1949)	제8장 서남아시아의 생활	대단원	
		이부성(1952)	八. 서남아시아		
	1차 교육과정	김상호(1956)	제3장 서남아시아	중단원	
		강대현·주재중(1959)	I-3. 서남아시아의 생활		
	2차 교육과정	최복현 외(1970)	[6] 석유의 보고 서남아시아	소단원	
		노도양 외(1971)	4. 석유의 보고 서남아시아		
	3차 교육과정	문교부(1979)	2. 서남아시아와 아프리카의 자연 환경과 생활	중단원	
	4차 교육과정	문교부(1985)	4. 서남아시아와 아프리카	중단원	
	5차 교육과정	교육부(1993)	3. 서남아시아 및 북부 아프리카 지역의 생활	중단원	
	6차 교육과정	교육부(2000)	2. 이슬람 문화권인 서남아시아와 북부 아프리카	중단원	
	7차 교육과정	김주환 외(2000)	3. 석유 자원이 풍부한 서남아시아와 북부 아프리카	중단원	
		조화룡 외(2008)	1. 석유 자원이 풍부한 서남아시아와 북부 아프리카		
	계통 지리	2007 개정 교육과정	류재명 외(2009)	II. 다양한 기후 지역과 주민 생활 IV. 지역마다 다른 문화	소단원
			이진석 외(2014)	II. 다양한 기후 지역과 주민 생활 IV. 지역마다 다른 문화	
시기	2009 개정 교육과정	김창환 외 (2014)	2. 인간 거주에 유리한 지역 3. 극한 지역에서의 생활	소단원	
		최성길 외 (2015)	II. 인간 거주에 유리한 지역 III. 극한 지역에서의 생활		

3차 교육과정 시기는 기존 교육과정과 동일하게 1학년에서 국토지리와 세계 지리를 동시에 편성하고 있으나, 기존 교육과정에서 독립적으로 편성되었던 서남아시아를 아프리카 대륙과 통합하면서 중단원에 편성하고 있다. 이는 동부와 남부, 동남아시아를 '계절풍 기후'라는 특징을 중심으로 통합하여 중단원에 편성하면서 건조 기후 지

역인 서남아시아를 계절풍 기후 지역과 구분하여 편성한 것이라 생각되긴 하나, 넓은 면적과 다양한 자연, 인문 환경을 갖고 있는 아프리카 전체를 서남아시아와 통합하여 하나의 단원으로 편성한 것은 아프리카 대륙을 무시한 교육과정 편성이라 생각된다.

4차 교육과정 시기는 2학년에서 세계지리와 세계사가 통합 편성되었으며 3차 교육과정과 동일하게 서남아시아와 아프리카 지역을 하나로 통합하여 중단원에 편성하고 있다.

5차 교육과정 시기에는 4차 교육과정과 달리 서남아시아와 북부 아프리카 지역을 통합하여 중단원으로 편성하고 있으며, 이 체제는 6차 교육과정과 7차 교육과정까지 이어지고 있다.

2007 개정 교육과정과 2009개정 교육과정에서는 중학교 1학년 사회의 세계 지리 영역이 계통적 방식으로 편성되면서 서남아시아와 이슬람 지역 관련 내용이 일부 소단원에서 특정 주제를 설명하는 사례 지역으로 서술되고 있다.

둘째, 단원과 내용 서술에서 아프리카 혹은 북부 아프리카와의 통합 혹은 분리 여부를 살펴보면 (표 17)과 같다.

교수요목시기에서 2차 교육과정까지의 교과서에서는 서남아시아에 대한 서술이 단원과 내용 모두에서 북부 아프리카와 통합하지 않고 독립적으로 이루어지고 있다. 그러던 것이 3차 교육과정 시기에 이르면 서남아시아와 아프리카 대륙 전체를 중단원에서 통합하고 있으며 소단원 아래 소 항목에서 서남아시아와 북부 아프리카를 분리하여 서술하고 있다. 4차 교육과정은 서남아시아와 아프리카를 중단원에서 통합하여 편성하고 있다는 점에서는 3차와 같으나 소단원에서 두 지역에 대한 분리 서술이 이루어지고 있다는 점에서 차이를 보이고 있다.

5차 교육과정에서는 서남아시아와 북부 아프리카만 중단원에서 통합하여 편성하고 있으며, 소단원에서는 두 지역을 분리하여 서술하고 있다. 반면, 6차와 7차 교육과정에서는 서남아시아와 북부 아프리카를 중단원에서 통합하여 편성함은 물론이고 내용 서술에서도 두 지역을 주제별로 통합하여 서술하고 있다.

2007개정교육과정과 2009개정 교육과정에서는 서남아시아와 북부 아프리카 지역이 건조 기후와 이슬람 문화를 설명하는 사례 지역으로 통합하여 등장하고 있다.

<표 17> 교육과정 시기별 단위 및 내용 통합 여부

	시기	저자	단위명	단위 통합	내용 통합
지역 지리 시기	교수요목 시기	김원숙(1949)	제8장 서남아시아의 생활	분리	분리
		이부성(1952)	八. 서남아시아		
	1차 교육과정	김상호(1956)	제3장 서남아시아	분리	분리
		강대현·주재중 (1959)	I-3. 서남아시아의 생활		
	2차 교육과정	최복현 외(1970)	[6] 석유의 보고 서남아시아	분리	분리
		노도양 외(1971)	4. 석유의 보고 서남아시아		
	3차 교육과정	문교부(1979)	2. 서남아시아와 아프리카 의 자연 환경과 생활	아프리카와 통합	분리
	4차 교육과정	문교부(1985)	4. 서남아시아와 아프리카	아프리카와 통합	분리
	5차 교육과정	교육부(1993)	3. 서남아시아 및 북부 아 프리카 지역의 생활	북부 아프리카와 통합	분리
	6차 교육과정	교육부(2000)	2. 이슬람 문화권인 서남아 시아와 북부 아프리카	북부 아프리카와 통합	북부 아프리카와 통합
7차 교육과정	김주환 외(2000)	3. 석유 자원이 풍부한 서남 아시아와 북부 아프리카	북부 아프리카와 통합	북부 아프리카와 통합	
	조화룡 외(2008)	1. 석유 자원이 풍부한 서남 아시아와 북부 아프리카			
계통 지리	2007개정 교육과정	류재명 외(2009)	II. 다양한 기후 지역과 주 민 생활 IV. 지역마다 다른 문화	북부 아프리카와 통합	북부 아프리카와 통합
		이진석 외(2014)	II. 다양한 기후 지역과 주 민 생활 IV. 지역마다 다른 문화		
시기	2009개정 교육과정	김창환 외 (2014)	2. 인간 거주에 유리한 지역 3. 극한 지역에서의 생활	북부 아프리카와 통합	북부 아프리카와 통합
		최성길 외 (2015)	II. 인간 거주에 유리한 지 역 III. 극한 지역에서의 생활		

2) 서술 분량과 비중 비교

이슬람 지역 관련 단원의 교육과정 시기별 서술 분량과 비중³⁶⁾을 살펴보면 교육과정 시기별로 차이가 있음을 알 수 있다(표 18 참조).

<표 18> 분석 단원의 교육과정 별 분량 및 비중 비교 분석표

	시기	저자	해당 쪽수	전체 페이지	비중(%)		순위
					교과서 별	교육과정별	
지역 지리 시기	교수요목 시기	김원숙(1949)	11	151	7.3(%)	8.3(%)	1
		이부성(1952)	17	184	9.2(%)		
	1차 교육과정	김상호(1956)	13.5	240	5.6(%)	5.3(%)	2
		강대현·주재중(1959)	13	258	5.0(%)		
	2차 교육과정	최복현 외(1970)	3.5	283	1.2(%)	1.7(%)	7
		노도양 외(1971)	6.5	308	2.1(%)		
	3차 교육과정	문교부(1979)	5.5	150	3.7(%)	3.7(%)	4
	4차 교육과정	문교부(1985)	6.5	370	1.8(%)	1.8(%)	6
	5차 교육과정	교육부(1993)	5.5	320	1.7(%)	1.7(%)	7
	6차 교육과정	교육부(2000)	13	296	4.4(%)	4.4(%)	3
	7차 교육과정	김주환 외(2000)	10	319	3.1(%)	2.8(%)	5
		조화룡 외(2008)	8	328	2.4(%)		
	계통 지리 시기	2007개정 교육과정	류재명 외(2009)	2	261	0.8(%)	0.8(%)
이진석 외(2014)			2	281	0.7(%)		
2009개정 교육과정		김창환 외(2014)	3	313	1.0(%)	1.0(%)	8
		최성길 외(2015)	3	305	1.0(%)		

- * 전체 쪽수 계산 시 부록 제외
- * 6차와 7차 교육과정 교과서 해당 쪽 수는 북부 아프리카에 대한 내용 포함
- * 해당 쪽수 계산 시 대상 단원의 서술 양이 페이지의 반을 넘지 않는 경우 0.5 쪽으로 표시
- * 서술비중은 소수점 둘째자리에서 반올림

36) 교수요목시기에서 2009개정 교육과정에 이르는 중학교 사회과 교육과정은 학년과 교과서 구성에서 국토지리와 세계지리의 분리와 통합, 공민, 지리, 역사의 통합, 지역지리 혹은 계통지리 방식의 여부 등에서 많은 차이를 보이고 있어 교육과정 시기별로 비중을 비교하기에 일관성이 부족한 것은 사실이나 각 시기별 교과서의 전체 쪽수에서 서남아시아와 이슬람 지역 관련 내용이 어느 정도의 비중으로 다뤄지고 있는가 하는 것은 파악할 필요가 있다고 판단하여 교육과정과 교과서별 비중을 비교 분석하였다.

먼저, 교육과정 시기별로 이슬람 지역 관련 단원의 분량과 비중이 가장 높은 것은 교수요목시기의 교과서들로 서남아시아 지역만 서술하고 있음에도 불구하고 다른 교육과정에 비해 높게 나타났다. 특히 교수요목시기 이부성(1952)이 저술한 교과서는 이슬람 지역 관련 단원 쪽수가 17쪽에 달하며, 차지하는 비중도 9.2%로 가장 높게 나타나고 있다. 교수요목시기 김원숙(1949)의 교과서도 11쪽(7.3%)으로 이부성의 교과서 다음으로 높은 비중을 보였다.

1차 교육과정시기의 교과서들은 교수요목시기 이부성의 교과서에 비하면 서술 분량이 감소되고 있으나 두 교과서 모두 약 13쪽에 해당하며, 두 교과서의 평균 비중이 5.3%로 교수요목시기 다음으로 높은 비중을 보이고 있다.

2차 교육과정 시기에는 교수요목시기와 1차 교육과정 시기에 비해 분량이 급감하고 있으며 전체 교과서 쪽수에서 차지하는 비중도 1.7%로 지역 지리 방식으로 편성된 시기 중에서는 가장 낮은 서술 비중을 보이고 있다. 특히, 최복현 외(1970)의 교과서는 3.5쪽(1.2%)으로 지역 지리 방식으로 세계 지리가 편성된 시기 교과서 중 가장 낮은 비중을 보이고 있으며, 노도양 외(1971) 외의 교과서도 6.5(2.1%)쪽으로 낮게 나타나고 있다. 특히, 최복현 외(1970)의 교과서의 경우 3.5쪽이라는 교과서 분량 속에서 서남아시아에 대한 자연과 인문 환경, 국가 별 특징을 담아서 서술해야 한다는 문제를 안고 있다. 이 경우 특정 내용에 대한 강조와 배제는 필연적으로 이루어질 수밖에 없다.

3차 교육과정 시기 서술 분량은 5.5쪽으로 2차 교육과정 시기 최복현 외의 교과서 보다는 서술 분량이 많으나 노도양 외의 교과서와 비교했을 때는 서술 분량이 감소하고 있다. 전체 교과서 쪽수에서 차지하는 비중은 3.7%로 비교적 높게 나타나고 있다.

4차 교육과정 시기에는 서술 분량이 6.5쪽으로 3차 교육과정 시기에 비해 증가하고 있으나 서술 비중은 1.8%로 낮아지고 있다.

5차 교육과정 시기 서남아시아에 대한 서술 분량은 5.5쪽(1.7%)로 4차 교육과정 시기보다 감소하고 있으며 지역 지리 방식으로 세계 지리가 편성된 시기 중에서는 2차 교육과정 시기와 함께 가장 낮은 서술 비중을 보이고 있다.

6차 교육과정 시기에는 이슬람 지역 관련 서술 분량이 13쪽으로 5차에 비해 2배 이상 늘어나게 되며 비중도 4.4%로 증가하고 있다.

7차 교육과정 시기에는 김주환 외(2000) 10쪽, 조화룡 외(2008) 8쪽으로 6차보다 서술 분량이 감소하고 있으며 전체 교과서 쪽수에서 차지하는 비중도 2.8%로 6차 교육과정 시기에 비해 낮아지고 있다.

2007개정 시기와 2009개정 교육과정 시기에는 세계 지리 서술 방식이 계통지리 방식으로 변화 되었으며, 이슬람 지역 관련 서술 분량이 2007개정 교육과정 교과서는 각각 2쪽씩, 2009개정 교육과정 교과서에서 각각 3쪽씩 서술되고 있어 기존 교육과정에 비해 서술 분량이 감소하고 있음을 알 수 있다. 그리고 기존 교육과정에서 서남아시아에 대한 서술 내용이 주로 본문에서 이루어지고 있는 것과 달리 2007개정 교육과정과 2009개정 교육과정에서는 '사례 돋보기' 코너에서 주로 다루어지고 있다.

교육과정 시기별 서술 비중의 변화를 살펴보면, 교수요목시기 평균 8.3%로 가장 높은 비중을 보이던 것이 1차 교육과정시기에 5.3%로 조금 떨어지고, 2차 교육과정시기에 이르면 1.7%로 급감하게 된다. 그러다가 3차에 이르면서 3.7%로 증가하지만, 4차와 5차 교육과정에 이르면 1%대의 비중을 보이면서 다시 감소세로 돌아서게 된다. 이후 6차에 이르면 4.4%로 증가하는 모습을 보이다가, 7차에 이르면서 평균 2.8%로 다시 감소하는 모습을 보이고 있다.

또한, 계통지리 방식으로 변화된 2007개정 교육과정(0.8%)과 2009 개정 교육과정시기(1.0%)에는 지역 지리 방식으로 서술되던 시기보다 전체 교과서에서 차지하는 비중이 더 줄어들고 있음을 알 수 있다(표 18).

V. 중학교 사회 교과서 이슬람 세계에 재현된 오리엔탈리즘

이 장에서는 동양을 지배하고 재구성한 식민 담론인 오리엔탈리즘이 교수요목시기에서 2009 개정 교육과정 중학교 사회 교과서 지리 영역의 이슬람 지역에 대한 재현에서 어떤 형태로 등장하고 있는지 탈식민주의 관점에서 분석하였다.

1절 '열등한 타자'는 이슬람 지역의 자연 환경을 '열악하고 불리'하게 재현하고 있는지, 그리고 이슬람 지역의 종교와 문화에 대해 '열등하고 기이하게' 재현하고 있는지에 대해 중점을 두고 살펴보려고 한다.

2절 '지배와 관리의 대상'은 이슬람 지역의 '식민 상태' 강조 여부와 이슬람 지역을 '서구에 의해 관리되는 수동적인 존재'로 재현하고 있는지를 분석하고자 한다.

3절 '전쟁과 분쟁 지역'은 이슬람 지역을 갈등과 대립이 상존하는 전쟁과 분쟁 지역이며 폭력적인 지역으로 서술하고 있는지를 분석하였으며, 팔레스타인 문제와 이스라엘의 건국, 중동 전쟁 등과 관련하여 누구의 시각과 입장이 강조 혹은 배제되고 있는지에 중점을 두고 분석하고자 한다.³⁷⁾

1. 열등한 타자

Said는 서양과 서양인들이 동양과 동양인 그리고 이슬람 혹은 아랍을 자신들과 대조적으로 열등하고 무능하고, 비합리적이며 비정상적인 존재로 표상하는 식민담론을 오리엔탈리즘이라고 하였다.

중학교 사회 교과서에서는 이슬람 지역의 다양한 자연 환경에 대한 서술은 배제하고, 열악하고 부정적인 측면을 강조하여 서술함으로써 이 지역에 대한 부정적인 편견을 강화하고 있었다. 뿐만 아니라 이슬람 지역을 비정상적이고 기이하며 발전이 정지되고 빈곤한 불안정한 사회로 재현하고 있음을 교과서 분석을 통해 살펴볼 수 있다.

37) 본문상의 인용문 또는 주석의 참고문헌이 이 연구가 분석 대상으로 삼은 교과서의 경우 논의의 편의상 '(교육과정 차수: 저자명, 출판년도, 페이지)'로 명기하여 처리하며, 분석 대상 교과서의 내용은 철자법에 관계없이 원문 그대로 인용한다.

1) 열악하고 불리한 자연의 강조

중학교 사회 교과서는 이슬람 지역의 자연 환경 중에서 열악하고 불리한 환경을 강조하여 서술함으로써 서구의 식민 담론인 오리엔탈리즘을 교과서에 재현하고 있으며, 이를 통해 학생들에게 이슬람 지역에 대한 부정적인 고정관념을 확대할 우려를 낳고 있다.

이슬람 지역의 자연 환경에 대해 '황원', '사막', '고원', '산맥', '불모의 지방', '건조', '고온' 등의 단어를 사용하여 부정적인 면을 강조하고 있다.

교수요목 시기 김원숙은 이란에 대해 "기후가 건조하여 불모의 사막, 함원이 많다."(김원숙, 1949, 142)고 서술하고 있으며, 터키에 대한 서술의 경우에도 '산지', '건조', '반사막', '함호'(짠 호수) 등의 단어를 사용하여 서술함으로써 부정적인 면을 강조하고 있다.

- [이란] 이란 고원이 서반부를 차지하여 북부의 카스피 해 연안에는 엘보루우즈 산맥, 남부의 페르샤 만 연안에는 이란 산맥이 가로 막아서, 남북에 바다를 끼고 있으면서도 내부는 기후가 건조하여 불모의 사막, 함원이 많다(교수요목시기: 김원숙, 1949, 142).
- 아시아 투르크는 고대(高臺)성의 소아시아 반도와 그 동쪽에 연속한 산지를 차지하고 있다. 해안에 산맥이 있어 해풍을 막으므로 내지는 건조하여 반사막, 초원, 함호가 많다(교수요목시기: 김원숙, 1949, 149).

시리아와 아라비아에 대해서도 "염열, 과우(寡雨)하므로 그 대부분은 사막, 황원을 이루었다."거나, "그 대부분은 사막성의 황무지이다."(김원숙, 1949, 144)라고 서술하여 사람이 거주할 수 없는 열악한 지역으로 묘사하고 있으며, 한반도 보다 0.8배가 크고, 남한 보다 약 1.8배나 넓은 국토를 갖고 있는 시리아에 대해 "띠와 같이 좁은 땅"이라고 서술함으로써 학생들로 하여금 시리아가 아주 좁은 영토를 갖고 있는 나라라는 인식을 심어줄 우려를 낳고 있다. 뿐만 아니라 아라비아에 대한 서술 내용에 루브 엘 할리 사막의 열악한 상황을 예로 들어 서술함으로써 아라비아 지역 지형과 기후의 부정적인 특성을 강조하고 있다.

- [씨리아 지방] 지중해 동안에 있는 띠와 같이 좁은 땅으로서…대개 사막성의 황무지이며…(교수요목시기: 김원숙, 1949, 146-148).
- 씨리아와 아라비아는 대체로 탁상의 일대 고원으로서 염열, 과우(寡雨)하므로 그 대부분은 사막, 황원을 이루었다(교수요목시기: 김원숙, 1949, 144).
- [아라비아 반도] 북 아프리카와 흡사하여 염열, 과우 하므로 그 대부분은 사막성의 황무지이다(교수요목시기: 김원숙, 1949, 145).
- 루브 엘 할리 사막에는 수년 동안에 한번 밖에 비가 오지 않으므로 매우 건조하여 물은 거의 없다. 있다고 하더라도 염분을 가지고 있어 인축의 음료에 적당하지 못하다(교수요목시기: 김원숙, 1949, 145).

이란은 4계절이 구분되는 대륙성 기후로, 남부 지방은 아열대성 기후, 북부 카스피해 지역은 한국 기후와 흡사한 고온 다습한 특성이 나타나며, 수도 테헤란은 계절별로 서울과 흡사한 기후 특징³⁸⁾(kotra 국가정보, 2013)을 갖고 있음에도 불구하고 교수요목 시기 『이웃 나라 지리』를 서술한 이부성(1952)은 이란 지방에 대해 "산맥이 둘러싸고", "매우 건조하고", "기온이 최고 43℃까지 올라가며", "지역의 대부분이 스텝 지대와 사막"이라는 부정적인 측면을 강조하여 서술함으로써 사람이 살기에 최악의 조건을 갖고 있는 지역으로 이미지화하고 있다.

- 이 지방은 인도 서 쪽에 있는 고원 지대인데, 슈레이만, 힌두쿠시, 엘블즈, 이란 등의 산맥이 둘러싸고 있다. 기후는 열대 내륙 지대에 있으므로 매우 건조하여, 연우량은 250mm에 불과하며, 이 보다 더 적은 지역도 있다. 기온은 테헤란의 7월 평균 온도가 29°이고 최고 43°까지 올라간다. 이와 같이 기후가 고온 하므로 지역의 대부분이 스텝 지대와 사막이며, 국민의 대부분이, 유목에 종사하고, 농업은 각 하천과 해안 지대에서 짓고 있을 뿐이다(교수요목시기: 이부성, 1952, 170).
- [이란의] 기후는 열대성이므로 매우 건조하고, 토지의 대부분은 불로의 초원과 사막이다(교수요목시기: 이부성, 1952, 171).

38) 이란은 대체로 4계절이 구분되는 대륙성 기후로, 남부 지방은 아열대성 기후, 북부 카스피해 지역은 고온 다습하며 한국 기후와 흡사하며, 수도 테헤란은 해발 평균 약 1,500m에 위치하고 있는데, 연간 강수량 255mm 정도로 건조하며 4계가 뚜렷하고 겨울에는 폭설이 잦은 편이다. 테헤란 기후는 계절별로 서울과 흡사하나 여름철과 겨울철 모두 서울보다는 기온이 높으며 하계의 경우 기온은 높으나 건조해 직사광선만 피하면 서울보다 견디기가 용이하다. 가장 더운 달은 7월로 평균기온 22~37도, 가장 추운 달은 1월로 영하 3~7도 정도이다. 가장 건조한 달도 7월이며 평균강수량 3mm, 가장 습한 달 역시 평균 강수량 46mm의 1월이다. 참고로 테헤란의 겨울은 우기로 많은 눈이 내리며, 이때 내린 눈을 저장, 식용으로 사용하고 있다(kotra 국가정보- 이란, 2013, <http://terms.naver.com/entry.nhn?docId=2086721&cid=48619&categoryId=48619>, 2016. 9. 30 검색).

터키에 대한 서술에서도 터키 지역의 다양한 기후와 지형적 아름다움은 생략 한 채 '높은 기온', '건조 지대', '자연 환경 상으로 볼 때 매우 불리' 등의 문장을 사용하여 과도하게 일반화하고 단순화하여 서술하고 있으며 불리하고 열악한 측면에 대한 강조가 행해지고 있다.

터어키는 흑해와 지중해 사이에 불쑥 나온 소 아시아 반도의 일부를 차지한 공화국이다. 이 반도의 대부분은 800m 이상이나 되는 아나도루 고원 지대에 있으며, 평야는 예게 해, 말모라 해 연안에 극소부가 있을 뿐이다. 북위 38° 내외에 있으므로 기온은 항상 높으나, 연우량은 겨우 500mm 내외에 불과한 건조 지대이다. 따라서 농업은 각 평야부에서 조금 지을 뿐이고, 전반적으로는 목축이 성하다. 이 지방은 자연 환경상으로 볼 때에는 매우 불리하나...(교수요목시기: 이부성, 1952, 173).

이부성(1952)의 교과서는 쿠웨이트와 아라비아 지역에 대해서도 땅이 거칠고 메말라 식물이 나거나 자라지 아니하는 '불모의 지방'으로 서술함으로써 이 지역의 부정적인 특징을 극단적으로 강조하고 있다.

- [코웨이트] 이 나라는 이락의 남쪽 페루시아 만의 북서 해안 지대에 있는 불모의 지방이다(교수요목시기: 이부성, 1952, 184).
- [아라비아] 지세는 대부분이 고원 지대와 사막 지대이며, 기후는 매우 고온 건조한 불모의 지방이다(교수요목시기: 이부성, 1952, 181).

열악하고 불리한 자연 환경을 강조한 서술 형태는 문장의 내용과 분량에서는 차이를 보이지만 1차에서 7차에 이르기까지 골고루 나타난다.

- 서남아시아는 이렇게 땅 모양으로나 기후로나 사람 살기에 부적당한 지역이라 면적은 우리나라의 20배나 되지만 인구는 6,700만 명에 불과...(1차: 김상호, 1956, 71). 넓은 건조 지역은 여전히 장애물로서 남아 있다(1차: 강대현 · 주재중, 1959, 96).
- 이 지방의 자연은 "건조"하다는 한 마디로 그친다(1차: 강대현 · 주재중, 1959, 97). 아프카니스탄에서 이란 고원, 그리고 아라비아, 시리아에 걸친 지역은 대개 사막...(1차: 강대현 · 주재중, 1959, 98).
- 기후가 대단히 건조하여 스텝과 사막이 된 곳이 많으며...(2차: 노도양 외, 1971, 203).
- 서남아시아에서 아프리카 북부에 걸친 건조 지역은 사하라 및 아라비아 등의 넓은 사

- 막과 스텝이 차지하고 있다. 따라서, 넓은 지역에 걸쳐 유목과 곳곳에서 오아시스 농업이 행하여질 뿐이며 토지는 별로 이용되지 못하고 있다(3차: 문교부, 1979, 29).
- [사우디아라비아] 이 나라는 서남아시아 여러 나라 중에서 가장 넓은 국토를 가지고 있으나 대부분이 사막이고, 농사를 지을 수 있는 땅은 국토의 1.5%에 불과...(4차: 문교부, 1985, 85-56).
 - 지중해 연안과 흑해 연안을 제외한 대부분의 지역은 건조 기후 지역으로서, 아라비아 반도와 이란 고원에는 사막이 넓게 나타난다(5차: 교육부, 1993).
 - [여행일기 자료 중] 기차는 아나톨리아 고원으로 향하는 고갯길을 올라가느라 숨이 차다(6차: 교육부, 2000, 274).
 - [단원 개요] 낙타를 타고 모래 바람을 맞으며, 오아시스를 찾아 이동하는 유목민...(7차: 김주환 외, 2000, 154).
 - 서남아시아와 북부 아프리카는 대부분 산지와 고원, 대지로 이루어져 있고, 건조 기후 등 자연 환경이 인간 생활에 불리하다(7차: 조화룡 외, 2008, 160).

대다수의 교과서는 서남아시아의 자연 환경을 "사막", "산지", "고원", "모래 바람", "장애물"(강대현 · 주재중, 1959, 97) 등의 부정적인 용어를 사용하여 재현하고 있으며, "땅 모양으로나 기후로나 사람 살기에 부적당한"(김상호, 1956, 71), "인간 생활에 불리"(조화룡 외, 2008, 160)한 지역으로 재현하고 있을 뿐만 아니라 "이 지방의 자연은 '건조'하다는 한 마디로 그친다."(강대현 · 주재중, 1959, 97)라고 서술하여 이슬람 지역의 자연 환경을 극단적으로 단순화하고 일반화하고 있다.

일부 교과서는 이슬람 지역에 건조한 지역만 있는 것이 아니라 강수량이 많은 곳이 있으며, 메소포타미아 평야 지역의 긍정적인 면을 문명과 연계하여 서술³⁹⁾하거나, 지중해성 기후에 대해 서술⁴⁰⁾함으로써 건조 기후 외에 다른 기후가 존재함을 보여주는 경우도 예외적으로 나타나고 있다. 또한, 사막의 토양과 기후 특성을 매우 긍

39) 예를 들면 다음과 같다. "(예에멘 왕국) 우량이 매우 많아서 밀, 보리, 커피 등을 내며 양, 말, 낙타, 소 등을 유목한다"(교수요목시기: 이부성, 1952, 183). "(메소포타미아 평야) 이 평야에는 티그리스와 유프라테스의 두 강이 흘러 수리 관계에 큰 도움을 주고 있다. 따라서 일찍부터 농업이 발달되어 세계 최고 문화인 바비로니아의 문명이 이 강물과 평야를 배경으로 발달하였다"(교수요목시기: 이부성, 1952, 175).

40) 예를 들면 다음과 같다. "서쪽의 지중해안 지방은 여름에는 건조하지만, 겨울에는 자주 비가 와서, 소위 지중해성 기후를 이룬다"(1차: 강대현 · 주재중, 1959, 97-98). "서남아시아와 북부 아프리카 지역은 건조 기후 지역이 대부분이지만, 일부 지역에서는 온대 기후 등이 나타나고 있다. ...지중해와 흑해 연안은 여름에는 고온 건조하고, 겨울에는 온난 다우하다"(6차: 교육부, 2000, 270). "지중해와 흑해 연안의 영향을 받는 일부 지역은 온대 기후가 나타난다."(7차: 김주환외, 2000, 155). "지중해와 흑해 연안은 여름에는 건조하고, 겨울에는 온난 다습한 지중해성 기후가 나타나 인구가 조밀하다"(7차: 조화룡 외, 2008, 161).

정적으로 서술하여, 사막이 아무것도 자랄 수 없는 불모지가 아니라 토양이 비옥하고 햇빛이 풍부하며, 기온이 높고 병충해가 적어 농업에 유리한 지역임을 소개함으로써 사막을 긍정적으로 서술한 경우⁴¹⁾도 있으나, 이슬람 지역의 자연 환경을 극단적으로 단순화하고 일반화한 서술 경향에 비하면 매우 미미한 상황이다.

교수요목 시기부터 7차 교육과정에 이르는 중학교 사회 교과서에서 이루어지고 있는 이슬람 지역의 자연환경에 대한 부정적인 서술은 이슬람 지역의 여러 나라가 사람들이 거주하기에 열악하고 불리한 열등한 지역이라는 부정적인 편견을 학생들에게 심어줌으로써, 다른 나라에 대한 이해를 가로막는 다는 점에서 문제가 있으며, 서구의 식민 담론인 오리엔탈리즘적인 사고의 재현이라는 점에서 심각성을 갖는다.

이와 달리 2007개정 교육과정 중학교 『사회 1』교과서는 "사막과 같이 강수량이 적은 곳은 농경에 불리하므로 이 지역의 주민들은 예로부터 유목 생활을 하거나 오아시스가 있는 곳을 중심으로 정착하여 대추야자나 밀을 재배한다"(류재명 외, 2009, 44)라고 서술하고 있어 강수량이 적은 사막이라 해도 오아시스에서는 농경이 가능하며 이 지역 사람들이 주로 생활하는 곳은 사막이 아니라 오아시스 지역임을 인지하게 해주고 있다. 이진석 외(2014, 49)의 교과서도 '사례 돋보기코너'를 이용하여 "대부분의 국토가 건조 지역인 사우디아라비아"를 설명하면서 관개농업으로 밀 농사를 짓고 있으며, "한 때 세계적인 밀수출 국가"였음을 서술함으로써 건조 기후 지역이 사람이 살기에 좋은 지역으로 변화되고 있음을 알려주고 있다.

그리고 2009개정 교육과정 중학교 사회 교과서는 열대, 건조, 툰드라 기후 지역을 사람이 살기에 '불리한 지역'으로 구분하고 있으며, 이슬람 지역을 사람 살기에 불리한 지역에 포함시켜서 사례 지역으로 서술하고 있다는 한계는 있으나 실제 내용 서술에서는 물이 부족한 건조 지역에서 "경제 성장과 과학 기술의 발달로 대수로 공사를 통한 사막을 기름진 땅으로 만드는 작업, 바닷물을 용수로 만드는 해수 담수화 플랜트 사업, 그리고 사막 한복판에 대도시를 건설하는 사업 등을 여러 곳에서 진행"되고 있음을 밝히고 있으며, 스프링클러를 이용하여 농사하는 모습, 담수 플랜트 사업 모습, 두바이의 도시화 모습 등을 자료 사진으로 제시(김창환 외, 2014, 45)하여 사

41) 예를 들면 다음과 같다. "사막에도 곳곳에 지하수가 솟아 나와 초목이 우거지고, 이 물을 관개하여 농업을 한다. 이 건조 지방에서는 물만 있으면 농업은 잘된다. 기온은 높고, 병충해는 적고 토질도 좋기 때문이다"(1차: 강대현·주재중, 1959, 99). "사막은 건조하지만 햇빛이 풍부하고 토양이 비옥하여 물만 충분히 공급하면 좋은 농경지가 될 수 있다"(6차: 교육부, 2000, 276).

람 살기에 편리한 지역으로 변화되어가고 있음을 강조하고 있다. 또한 최성길 외 (2015, 47)의 교과서도 '사례 특독'에서 "아랍 에미리트(UAE)를 구성하는 7개국 중 하나인 두바이는 건조 기후 지역이어서 국토 전체가 사막으로 이루어져 있다. 그러나 이러한 사막 지역에는 세계 최대의 인공섬인 '팜 아일랜드', 세계 최대의 실내 스키장인 '스키 두바이', 세계에서 가장 높은 빌딩인 '부르즈 칼리파' 등이 건설"되어 있으며 "계적인 도시로 변화"되고 있음을 강조하고 있다.

2007개정과 2009개정 교육과정 교과서의 이러한 변화는 다른 나라나 지역의 다양성을 인정하고 그들의 시각에서 타자를 서술하고 있다는 점에서 긍정적인 변화라고 생각된다.

2) 열등함과 기이함의 강조

서양은 동양을 지배하고 억압하기 위해 동양을 재구성하였으며, 동양을 서양과는 다른 열등한 타자로 재현함으로써 동양에 대한 이데올로기적인 편견을 형성하였다. 특히 동양에 대한 서구의 가장 전형적인 왜곡 형태는 동양을 비합리적이고 비논리적이고, 유아적이고 미개하며, 언제나 동일하고 불변이고 획일적이며 근본적으로 특수한 객체이고, 시간적 공간적으로 고정된 그대로의 존재로 서양과는 비교할 수 없는 열등한 타자라는 시각이다. Said는 이러한 동양에 대한 비정상적인 논리가 제국주의 시대의 유럽 뿐 아니라, 현대의 미국에서도 여전히 강력하게 영향력을 행사하고 있으며, "동양" 그 자체에 까지 퍼지고 있다는 사실(박홍규 역, 2013, 552)에 우려를 표명하고 있다.

교수요목 시기에서 7차 교육과정 시기에 이르는 중학교 사회 교과서는 아래와 같이 이슬람 지역을 열등하고 비정상적이며 발전이 정지된 빈곤한 지역이라는 식민주의 인식론, 즉 오리엔탈리즘을 재생산하고 있다. 첫째, 이슬람 지역의 유목 등의 생활 형태를 서술하면서 "특수한", "독특한" 등의 단어를 사용하여 서술함으로써 이슬람 지역을 근본적으로 비정상적이고 기이한 지역으로 재현하고 있다.

- 유목생활은 건조한 자연을 반영한 특수한 문화 형태이다(교수요목시기: 이부성, 1952, 168).

- 또한 아라비아에는 유목과 대상과의 결합으로 이슬람교가 그 광대한 지역에 걸쳐 있는 문화의 융합을 조장시키고, 독특한 건조 문화인 이슬람 문화를 성장시켰으며,...(교수 요목시기: 이부성, 1952, 168).
- 오아시스의 농경 생활과 계절에 따라 초원의 풀을 찾아 가축을 몰고 이동하는 유목 생활은, 건조 기후 지역의 특색 있는 생활양식이다(4차: 문교부, 1985, 94).
- 유목과 오아시스의 농경은 건조기후 지역 특유의 생활양식이다(5차: 교육부, 1993, 102).
- 이 지역에서는 낙타를 타고 무리를 지어 다니는 대상들의 독특한 상업 활동도 볼 수 있다(7차: 조화룡 외, 2008, 162).
- 유목민들은 무리를 지어 가축과 함께 풀을 찾아 주거를 이동하며 생활하기 때문에 혈연간의 유대가 깊고 집단 의식이 매우 강하다(7차: 조화룡 외, 2008, 162).
- [탐구활동] 여기에서는 더위를 피하여 지하에 집을 만들기도 하며, 가축을 끌고 오아시스를 찾아 이동하는 사람들은 천막처럼 생긴 이동식 가옥에서 생활한다고 한다(7차: 김주환 외, 2000, 156).

일부 교과서는 이슬람 지역의 특수성을 강조하기 위하여 "무리를 지어"라는 문장을 사용함으로써 유목 생활이 마치 동물들이 무리지어 이동하는 것과 유사한 행위로 묘사하고 있으며, 지하에 있는 집, 천막 같은 이동식 가옥 등을 맥락을 고려한 설명 없이 현상만을 나열함으로써 이 지역이 미개하고 발전이 정지된 지역이라는 이미지를 생산하고 있다.

반면에 2009개정 교육과정 교과서는 건조 기후 지역의 유목 생활에 대해 "스텝 지역의 사람들은 물과 풀을 찾아 먼 거리를 이동하며 가축을 기르는 유목 생활을 하고, 이동에 편리한 천막에서 주로 생활"(김창환 외, 2014, 61)한다거나 "아시아와 아프리카의 스텝 지역에서는 주로 유목이 이루어지는데, 사람들은 가축에게 풀과 물을 먹이기 위해 짧은 우기 동안 형성된 풀밭을 찾아다니며 이동 한다 "(최성길 외, 2015, 62)라고 서술하여 '무리', '특수한', '독특한' 등의 용어를 사용하지 않고 서술하고 있다.

중학교 사회 교과서는 이슬람 지역의 문화와 종교에 대해서도 특수하고 기이한 것으로 재현하고 있다.

- 이들은 유대인 외에는 대개 이슬람교를 믿으며, 아직도 독특한 풍속과 제도를 많이 가지고 있다. 특히 주목을 끄는 것은 이슬람교도의 여자들이다. 그들은 외출할 때에 얼

- 굴이 보이지 않게 면사포를 쓴다(1차: 강대현 · 주재중, 1959, 100).
- 메카는 이 나라의 수도이며, 회교도의 성지이다. 회교도는 이 곳의 카아바의 흑석에 예배하는 것을 그 이상 없는 영광으로 생각한다(2차: 노도양 외, 1971, 206).
- 순례 복장을 갖춘 순례자들은, 메카 대사원의 카바 신전을 일곱 번 돌고 검은 돌에 얹드려 입 맞춘 다음, 여러 종교 성지들을 열흘 동안 돌아본다고 한다(6차: 교육부, 2000, 274).
- 여성은 얼굴이나 몸이 보이지 않게 천으로 감싼다(7차: 조화룡 외, 2008, 159).

교과서는 외출할 때 얼굴이 보이지 않게 가리는 여성의 모습을 사례로 서술함으로써 이슬람 문화의 특수성을 부각시키고 있으며, 검은 돌에 예배하거나 입 맞추는 행위 등에 대한 서술을 통해 이슬람 문화의 기이함을 강조하고 있다.

뿐만 아니라, 이슬람교도는 모스크가 아니더라도 정갈한 곳이라면 가정이나 직장 등 어느 곳에서나 예배를 드릴 수 있으며, 금요일 낮 예배의 경우 모스크에 모여 함께 예배를 드리지만 강제성을 띠는 것은 아님에도 불구하고 기도 시간을 알리는 소리와 함께 사람들이 부근 모스크로 "달려간다."고 표현하여 이슬람교의 신앙생활이 강박적으로 이루어지고 있는 것처럼 왜곡하고 있으며, 종교 경찰이 "문을 닫지 않은 가게가 있는지 살피고 다닌다."고 서술하여 종교 생활이 강압적으로 이루어지고 있다는 이미지를 풍기고 있다⁴²⁾.

또한 사람들이 "엄격한 가르침에 따라", "그대로 믿고 생활"하고 있다고 서술하고 있어 이슬람을 일상생활에 대한 개인의 선택권과 자유가 무시되는 곳으로 재현되고 있으며, 각종 금기 식품⁴³⁾ 등을 이 지역의 환경과 역사에 대한 맥락적인 설명을 배제한 채 현상만을 나열하여 서술하고 있어 이슬람교가 율법이 엄격하고 복잡하며 금하는 것이 많은 까다로운 종교라는 선입견을 유발하고 있다.

- 유대 민족을 제외한 대부분의 민족은 이슬람교를 믿으며, 많은 사람들이 이 종교의 엄격한 가르침에 따라 생활하고 있다(4차: 문교부, 1985, 94).
- 유대인을 제외한 대부분의 민족은 이슬람교를 믿으며 많은 사람들이 이 종교의 엄격한 가르침에 따라 생활하고 있다(5차: 교육부, 1993, 102).

42) 이슬람교가 "평화를 지향하고 종교의 강요를 배제하며 신앙의 자유를 강조"하는 종교라는 것은 이슬람교의 경전 『꾸르안』에 실려 있는 "종교에는 강요가 없나니, 이성으로 스스로 밝혀지느니라"(2:256)라는 내용을 보면 알 수 있다(정수일, 2008, 13).

43) 같은 이슬람 국가라도 말레이시아나 인도네시아의 농경. 해양민족은 생선은 물론 새우와 오징어, 조개 등 바다 식품을 오히려 선호하기도 한다(김소순 · 조철기, 2010, 99).

- 하루 다섯 차례, 골목으로 내어걸린 확성기가 '알라 후 아크바르(신은 위대하시다)'라고 하며 기도 시간을 알린다. 순간 거리의 모든 사무실과 가게의 문이 닫히고 손님과 주인이 모두 부근의 모스크(사원)로 달려간다(7차: 조화룡 외, 2008, 159).
- [사회 속으로] 기도가 진행되는 동안 거리에는 종교 경찰이 '살라살라(기도 하라 기도 하라)'하면서 문을 닫지 않은 가게가 있는지 살피고 다닌다(7차: 조화룡 외, 2008, 159).
- 이슬람 교도들은 알라의 가르침을 적은 쿠란이라는 경전을 그대로 믿고 생활(7차: 조화룡 외, 2008, 159).
- [사회 속으로] 그 외에도 돼지고기나 조개 등의 음식을 먹지 않고, 술, 도박, 우상 숭배는 악마의 짓이므로 해서는 안 된다(7차: 조화룡 외, 2008, 159).

이희수는 이슬람교도들이 금요일에 모스크에 모여 합동 예배를 드리는 것을 "전 세계 12억의 이슬람교도를 하나로 묶어주는 엄청난 연결 고리"로 보고 있다. 그에 의하면 모스크 주위에는 대개 목욕탕과 시장, 학교와 병원이 들어서 있고, 여론을 수렴하고 창출하는 카페가 즐비하며, 예배가 끝나면 사원을 중심으로 서로 모여서 대화를 나누거나 거래를 하며 시와 노래를 즐긴다고 한다(이희수, 2001b, 146). 이슬람은 "모든 인간들에게 개개인의 신성함을 가르치고, 사람들이 가지는 피부색, 남성과 여성, 사용하는 언어에 구분을 두지 않고 모든 것에 똑같은 권리를 부여한다. 또한 신분이 높은 사람이나 낮은 사람, 부자인 가난한 사람, 왕이거나 평민이거나 간에 하나님 앞에 평등함을 강조"하는 종교이다(황의갑, 2011, 28). 그러나 우리 교과서는 이슬람교와 모스크의 긍정적인 측면은 배제한 채 이슬람교와 이슬람 문화를 강압적이고 비정상적인 것으로 재현하고 있다.

이와 달리 2007개정 교육과정 중학교 사회 교과서는 이슬람교도의 생활을 설명하면서 "아버지께서 가난한 사람들을 돕는 모습을 자주 본다"(류재명 외, 2009, 105)거나 "라마단 기간에 부유한 사람들은 가난한 사람들에게 양고기와 돈을 나누어 주는데, 이는 부유한 사람이 가난한 사람을 도와야 한다는 쿠란의 가르침 때문이야"(이진석 외, 2014, 113)라고 서술하고 있어 이슬람교에서 중요시 하는 것이 어려운 사람을 돕고 다른 사람들과 함께 더불어 살아가는 것임을 긍정적으로 서술하고 있다는 점에서 차별성을 보이고 있다.

둘째, 이슬람 지역에 대해 시간적, 공간적으로 고정되고 발전이 정지⁴⁴⁾되었으며,

후진적이고 퇴행적이며 미개한 하찮은 유목민으로 재현하고 있다. 현재의 이슬람 지역에 대하여 "문화 정도가 매우 낮고", "오랫동안 배화교의 미신에 빠지고", "교육과 문화 정도가 낮고", "아시아에서 가장 뒤떨어진" 지역으로 재현하고 있다.

- 현재의 문화 정도는 매우 낮지만, 과거 중세기에 있어서는 세계 문화 사상에 큰 공적을 남기었다(교수요목시기: 이부성, 1952, 181).
- [이란] 기원 전 3, 4세기경에는 페르샤 제국으로서 문화가 크게 진보하고, 나라의 위력은 사방을 위압하였으나, 오랫동안 배화교의 미신에 빠지고 무용만을 숭상하여 교화와 지덕의 개발에 힘쓰지 않았으며, 중세 이래로 이 땅은 여러 번 전쟁터가 되어서, 주민은 경지를 짓밟히고, 약탈을 자주 당하였으니, 그 생활의 불안은 그네들로 하여금 게으른 민족을 만들어 버리었고, 또한 삼림을 남벌하여 습기의 증발이 심하게 되었으므로 기후에 변화를 이르켜서 건조 불모의 사막으로 변하였으니, 마침내는 오늘날과 같은 쇠퇴한 나라가 되고 말았다(교수요목시기: 김원숙, 1949, 143).
- [아라비아반도 지역] 대개 천막에 살고, 말을 애육하며, 낙타를 몰아 대상을 조직하여 사막을 넘나들면서 무역을 하고 있다(교수요목시기: 김원숙, 1949, 146).
- 그 중에 역사상 이름을 남긴 것은 터키족과 아라비아족이다. 그런 역사를 가진 민족의 자손들이 지금은 왜 오아시스와 스텝에서 뒤떨어진 생활을 하고 있을까?(1차: 김상호, 1956, 71).
- 이들의 생활은 아직 향상되지 못하고 있으며,...(1차: 강대현·주재중, 1959, 102).
[회교를 믿는 아랍 제국] 교육과 문화 정도가 낮고, 아시아에서 가장 뒤떨어진 지역이다(2차: 노도양, 1971, 205).

동양을 천막에 살고 말과 낙타와 생활하는 열등하며 발전이 정지된, 야만 상태에 빠진 무능력한 지역으로 표상한다는 점에서 문제가 있다. 이는 T.E. 로렌스와 르낭에 의해 상상된 이슬람의 모습을 우리 교과서가 그대로 재현하고 있음을 보여주는 것으로, T.E. 로렌스와 르낭은 아랍과 셈족의 지역에 대해 과거에는 발전했다 하더라도 이미 낡았으며, 고전기의 발전 단계를 넘어설 수 없는 지역으로 정의한다(박홍규 역, 2013, 393-403).

터키의 영토에 대해서는 "현재는 소아시아와 그 부근 및 발칸 반도의 한 구석을 영유하는 데 지나지 않으며", "제1차 대전의 결과, 겨우 소부분을 유유럽에 남기고

44) 이러한 시각은 오리엔탈리스트에게서 나타나는 특징 중 하나로 미국 중동연구협회 회장이었던 버거의 "현대의 중동과 북아프리카는 위대한 문화를 달성한 중심지가 아니며, 가까운 장래에도 그럴 가능성이 없다"는 주장에서 그대로 반복되어 나타난다(박홍규 역, 2013, 495).

있을 뿐"이며, "유럽의 발칸 반도의 남단에도 못 미치는" "적은 반도국"으로 서술하여, 남한의 7.8배(한내글방, 조에스더, 2016, 214)에 달하는 터키의 영토를 축소하고 왜소화해서 서술함으로써 열등하고 세력이 약한 지역으로 이미지화하고 있다.

- 투르크는 제1차 세계 대전의 결과로 아시아, 유유럽 양 대륙에 걸친 광대한 영토를 잃고, 현재는 소아시아와 그 부근 및 발칸 반도의 한 구석을 영유하는데 지나지 않으나(교수요목시기: 김원숙, 1949, 150).
- 유유럽 투르크는 발칸반도에 남아 있는 투르크의 일부분으로서 본래는 발칸 반도의 대부분을 차지하고 있었으나, 제1차 대전의 결과, 겨우 소부분을 유유럽에 남기고 있을 뿐이다(교수요목시기: 김원숙, 1949, 151).
- 터키 공화국은 지금은 적은 반도국(1차: 강대현 · 주재중, 1959, 106).
- 터키의 영토는 보스포러스 해협 건너편 유럽의 발칸 반도의 남단에도 못 미치는데...(2차: 노도양, 1971, 208).
- 터키는 섬유 공업이 발달되었으나, 아직 경제의 중심은 농업으로서, 밀, 보리, 담배, 면화, 올리브 등을 생산한다(5차: 교육부, 1993, 105).

6차 교육과정 중학교 사회 교과서에는 "학비가 들지 않는 나라"라는 제목으로 이슬람의 일부 국가가 유치원부터 외국 유학까지의 교육비를 국가에서 지원한다는 사실을 자세하게 서술하고 있다.

일부 국가에서는 유치원부터 대학교까지 수업료가 없으며, 외국 유학비까지 국가에서 준다. 그러나 기후, 국민성, 넉넉한 경제 사정 등으로 학교 다니기를 꺼리는 경우가 많아 사회 문제가 되고 있다(6차: 교육부, 2000, 279).

경제적으로 부유한 이슬람 지역의 일부 나라들이 대학 등록금 및 사교육비 등으로 인해 교육에 많은 돈이 들어가는 우리나라와 달리 공부만 하겠다고 하면 국가에서 모든 지원을 해준다는 사실을 서술함으로써 학습자들의 흥미를 자극하는 것은 사실이나 이슬람 지역의 국민성과 기후를 부정적인 측면과 연결 지어서 '게으르고, 기이하며, 열등한' 지역으로 표상함으로써 이슬람 지역에 대한 편견과 고정관념을 심어 줄 수 있다는 점에서 문제가 있다.

셋째, 이슬람 지역을 빈곤하고 불안정하며 문제가 많은 지역으로 서술하고 있다. 1차 교육과정 시기 강대현 · 주재중(1959)은 서남아시아 지역의 농민들의 생활이 빈

곤하다는 것을 구체적인 사례를 들어가면서 서술하고 있으며, 아프가니스탄 농민들이 빈곤한 이유를 그 지역의 자연 환경에 기인한 것으로 연계하여 설명하고 있다.

- 농민들은 소작농이 많으며 그들의 생활은 빈곤하다. U.N에서 조사한 통계에 의하면, 이 지방 주민의 1년 수입은, 이란 85달러, 시리아 100달러, 레바논 125달러, 사우디아라비아는 45달러에 불과하며, 이란에서는 농토의 과반을 100여 명의 귀족이 독차지하고 있다(1차: 강대현 · 주재중, 1959, 100).
- [아프카니스탄] 그러나 산지와 사막이 넓고, 농지는 1할도 못되어, 농민은 빈곤하다(1차: 강대현 · 주재중, 1959, 103).

"이슬람은 누구에게나 기본적인 생활을 영위할 권리를 보장받도록 하며"⁴⁵⁾(황의갑, 2011, 30), 이슬람은 도움을 청하는 이웃이 있으면 어떤 어려운 상황에서도 도움을 주며, "공동체 전체에 한 톨의 양식이라도 남아 있는 한, 굶주리는 자가 있어서는 안 된다"는 것이 그들의 삶의 원칙이다(이희수, 2003, 115). 그럼에도 우리 교과서는 공동체의 행복을 추구하는 삶의 모습은 생략한 채 빈곤한 농민의 삶을 중점적으로 부각하여 서술함으로써 부정적인 이미지로 재현하고 있다.

또한, "민족과 종교가 복잡"하고, "국내 정치가 불안정"하며, 석유 개발에 따른 "지역 간 격차"와 "빈부 차" 그리고 "전쟁" 등의 문제로 어려움을 겪고 있음을 강조하여 서술하고 있어, 이슬람 지역이 문제가 많고 불안정 지역이라는 부정적인 편견을 유발하고 있다.

- 이 지방은 아랍 족과 유대인 그리고 이슬람교, 기독교, 유대교 등, 민족과 종교가 복잡하게 얽혀 있다(1차: 강대현 · 주재중, 1959, 105).
- [이란] 오늘날에는 많은 석유를 수출하여 벌어들인 돈으로 공업화를 꾀하고 있으나, 국내 정치의 불안정으로 어려움을 겪고 있다(4차: 문교부, 1985, 85).
- 이 지역의 여러 나라는 제 2차 세계대전 후 독립하였는데, 풍부한 석유 자원을 바탕으로 번영을 누리게 되었다. 그러나 근래에는 종교, 자원 등을 둘러싸고 국제적으로 긴장이 계속되고 있기도 하다(5차: 교육부, 1993, 101).

45) 이러한 내용을 담고 있는 꾸란의 내용은 다음과 같다. “고아나 가난한자, 도움을 청하고 있는 자, 모두가 형제이니 도움을 주어야 한다.”(꾸란 2:20)“양친고아, 불쌍한 자들, 친척, 이웃, 가까운 동료, 여행자들 등등 자선을 베풀어야 할 사람들에게 자선을 베풀어야 한다”(꾸란4:36)(황의갑, 31에서 재인용).

- 일부 석유 생산 국가들은 풍부한 석유 자원을 바탕으로 경제적 발전을 이루고 있으나, 지역 간에 빈부의 차가 매우 크다(6차: 교육부, 2000, 269).
- 그러나 이렇게 부유한 산유국들도 최근 석유 가격의 하락, 인접 국가들과의 전쟁 등으로 경제에 어려움이 많다(6차: 교육부, 2000, 279).
- 그러나 각 민족이나 국가들이 진정한 평화를 누리기 위해서는 아직 해결해야 할 문제들이 많이 남아 있다(6차: 교육부, 2000, 280).
- 빈부 격차와 지역 간 격차가 확대되고, 급속한 사회 변화에 따른 갈등이 심해지는 등 많은 문제도 나타났다(7차: 조화룡 외, 2008, 164).
- 이 지역은 문화가 다양하고 민족 구성이 복잡하여 국제적인 분쟁이 자주 일어나고 있다(7차: 김주환 외, 2000, 158).

4차 교과서에서 서술하고 있는 이란의 '정치 불안정'은 1979년의 이란 혁명을 일컫는 것이다. 이란 혁명은 성직자들과 지식인들을 중심으로 미국을 등에 업고 이란의 민주주의를 탄압하던 팔레비 왕조의 국왕 독재를 타도한 혁명으로 미국의 제국주의 정책과 팔레비 왕정체제의 전제주의 정책을 반대했으며, 외세를 배격하고 국민 경제의 자립을 표방하였다(이희수, 2001b, 162). 이 혁명을 주도한 호메이니는 서구의 제도와 가치를 거부하고 이슬람의 이상과 가치를 주장하였으며, 호메이니의 사상은 중동뿐만 아니라, 전 세계적으로 지역적 특수성을 강조하는 포스트모더니즘을 발생시키는 데 결정적으로 기여했다(유달승, 1998, 345). 그러나 4차 중학교 사회 교과서는 현상에 대한 본질이나 배경에 대한 서술은 생략한 채 "정치 불안정"이라는 부정적인 상황만을 강조하여 서술함으로써 이란에 대한 정치적인 편견을 유발할 우려를 낳고 있다.

이희수는 1999년에 초판을 출간한 『이희수 교수의 세계문화 기행』에서 오늘날 사우디아라비아는 집집마다 바닷물을 정수한 맑은 물을 식수로 사용하고 있으며, 담수로 바뀐 바닷물을 관개수로 이용하여 각종 채소와 과일, 곡물을 재배하고 있으며, 일정한 물 공급과 풍부한 일사량으로 과일 맛이 세계 최고인 곳임을 밝히고 있다. 특히, 제다 근교의 밀밭은 국내의 밀 수요량을 충족하고도 남을 정도로 수확량이 많다(이희수, 2001b, 122-123)는 사실을 알려주고 있다.

이와 달리 2007개정 중학교 사회 교과서는 사우디아라비아가 "한 때 세계적인 밀 수출 국가였을 만큼 생산량이 많았다"(이진석 외, 2014, 49)고 서술하고 있으며, 2009 개정교육과정 중학교 사회 교과서는 서남아시아의 두바이를 세계적인 대도시

(김창환 외, 2014, 45; 최성길 외, 2015, 47).로 소개하고 있어 이슬람 지역에 대한 교과서 서술 태도에 많은 변화가 나타나고 있음을 알게 해준다.

2. 지배와 관리의 대상

Balfour는 영국 하원 연설에서 동양의 역사와 동양 민족에서는 자치가 존재한 흔적이 없으므로 영국의 통치를 받는 것은 이집트는 물론 유럽 전체를 위해서 이익이 되는 일이라고 주장하였다. 그는 동양인이 현대 세계에 도움이 되려면 시대를 앞장서 나아가는 강대국이 동양인을 쇠퇴의 비참함으로부터 구출하고 그들을 생산적인 식민지의 주민으로 만들기 위한 기능회복 훈련이 있어야 하며 서양인은 지배하고 동양인은 지배당해야 한다고 강조한다.(박홍규 역, 2013, 70-74)

또한, 이집트에서 총영사를 지낸 Cromer는 1908년 1월 《에든버러 리뷰》지에 실은 논설에서 인도인, 이집트인을 비롯한 동양인들은 민족적으로 다소의 차이는 있으나 모두 유아상태에 있는 사람들로 논리적 능력이 극심하게 결여되어 있으며, 자기모순에 잘 빠지는 부족하고 매우 감상적인 존재(박홍규 역, 2013, 76-78)로 일반화하고 있다. 이처럼 동양을 지배와 관리의 대상으로 재현하는 것은 유럽이 동양과 아랍을 지배하기 위해 재구성한 오리엔탈리즘에 해당한다.

이 연구에서는 교수요목 시기부터 7차 교육과정까지의 중학교 사회 교과서에서 동양을 지배와 관리의 대상으로 인식하는 식민주의 인식론이 과연 나타나고 있는지 비판적으로 분석하였다.

분석 결과, 중학교 사회 교과서는 이슬람 지역이 과거 서구의 식민 상태였음을 강조해서 서술하거나 서구에 의해 관리되거나 지원 받아야 되는 수동적인 존재로 재현하고 있음이 드러났다.

1) 식민 상태 강조

이부성(1952)은 트란스쥘타니아(오늘날의 요르단 지역), 오만 왕국, 쿠웨이트, 아덴 등이 영국의 지배를 받은 사실과 시리아가 프랑스의 위임 통치를 받은 사실에

대해 서술하고 있으며, 김원숙(1949)은 이란과 이라크 그리고 아라비아 반도 지역의 아덴과 케락 왕국이 영국의 식민 지배를 받은 사실을 서술하고 있다. 영국, 프랑스 등의 서구 강대국이 이슬람 지역을 지배한 사실이 "위임 통치", "보호지" 등의 서구 중심적인 용어를 사용하여 서술하고 있어 마치 이슬람 지역이 보호를 위해서 식민지가 된 것 같은 이미지를 풍기고 있다.

- [시리아] 제1차 대전 후 프랑스의 위임 통치지가 되었다가, 제 2차 대전 후 독립국이 되었으며,...(교수요목시기: 이부성, 1952, 177).
- [트란스쾨타니아] 대전 후 1928년까지 영국의 위임 통치를 받다가, 1928년에 이르러 영국으로부터 독립하였다. 그러나 사실상은 의연히 영국 지배가 계속되고, 영국의 주재관이 주재하고 있다(교수요목시기: 이부성, 1952, 180).
- [오만 왕국] 아라비아의 남동 쪽을 차지한 회교도의 왕국이지만, 현재 영국의 보호령과 다름이 없는 나라이다(교수요목시기: 이부성, 1952, 183).
- [쿠웨이트] 정치상의 실권은 역시 영국이 쥐고 있다(교수요목시기: 이부성, 1952, 184).
- 아덴은 홍해 어귀에 있는 영국의 직할 식민지인데 대영 제국의 식민지 연락 통로를 보호하는 군사, 무역상의 항구로서 발달하였으므로, 동방의 지브랄탈이라고 부른다(교수요목시기: 이부성, 1952, 184).
- [이란] 이 나라는 일찌기 영국과 쏘련의 계쟁(係爭)지가 되었던 곳이거니와, 인도에 대한 군사상의 요지에 있으므로 일찌기 영국 세력 범위에 들어갔던 일도 있었으나 지금은 독립하여 입헌 왕국이 되었고, 영국과 쏘련의 완충 지대를 이루고 있다(교수요목시기: 김원숙, 1949, 142).
- [이란] 1919년에는 친영파의 주동에 의하여 영과 협약을 체결한 이래, 영국 세력에 눌러우게 되고 만 것이다(교수요목시기: 김원숙, 1949, 143).
- [이라크] 제 1차 대전 후 투르크의 지배를 벗어나서 이라크 왕국이 건설되고 한동안 영국의 위임 통치 아래에 있었으나 지금은 독립한 왕국이 되었다(교수요목시기: 김원숙, 1949, 145).
- [아라비아반도 지역] 제 1차 대전 후 투르크의 세력 범위를 벗어나서 영국 세력 범위에 속하게 되었다(교수요목시기: 김원숙, 1949, 146).
- [아라비아반도 지역] 홍해 입구에 가까운 아덴은 교통상, 군사상으로 중요한 위치에 있는 관계로, 일찌기 영국의 직할 식민지가 되었고, 동남 끝에 있는 오오만은 영국 보호지이다(교수요목시기: 김원숙, 1949, 147).
- [아라비아반도 지역] 케락 왕국은 아랍족의 자치국으로서 영국의 위임 통치 아래에 있다(교수요목시기: 김원숙, 1949, 149).

1차 교육과정 시기 김상호(1956)는 "아라비아 반도는 사우디아라비아와 예멘의 두 독립국을 비롯하여 영국의 보호를 받고 있는 많은 추장국으로 나뉘고..."(1차: 김상호, 1956, 74)있다고 서술하여 이 지역의 영국의 보호, 즉 영국의 지배하에 있음을 강조하고 있고, 2차 교육과정시기 노도양 외(1971)는 아랍제국이 독립국임에도 불구하고 "아직도 미국, 영국, 프랑스의 세력을 무시 못 한다."(노도양 외, 1971, 205)라고 하여 독립 후에도 서구의 지배와 영향력 아래 있음을 암시함으로써 식민지 시기는 물론이고 그 이후에도 이슬람 지역이 서구의 지배와 관리 속에 있는 것처럼 왜곡하고 있다.

이슬람 지역이 과거 서구의 식민 지배를 받은 사실은 강조하여 서술함으로써 식민 상태를 강조하는 경향은 교수요목 시기 교과서에서 주로 나타나고 있으며, 1차와 2차 교육과정 교과서에서 일부 나타나고 있으나 그 외의 교육과정에서는 나타나지 않고 있다. 이는 서남아시아 대부분 국가들이 1960년대를 기점으로 하여 식민 상태에서 벗어난 것과 관련이 있다고 여겨진다.

2) 서구에 의해 관리되는 수동적인 존재

석유는 이슬람 지역에 매장된 자원임에도 불구하고 그들의 의지와는 상관없이 "영국, 러시아, 도이취 등의 각축", "영, 불, 미, 난 등 열강 간에 맹렬한 쟁탈전"이라는 강대국에 활약을 통해 개발되었으므로 그들이 소유하는 것이 당연하다는 식으로 서술하고 있다. 반면에 강대국의 석유 개발을 제국주의 국가의 착취, 즉 영국, 프랑스, 미국, 러시아 등이 자본과 기술 지원이라는 명목을 내세워 이슬람 지역의 석유자원을 빼앗아 간 것으로 서술한 것은 교수요목 시기 이부성(1952)의 교과서에 불과하다. 1차 최복현 외(1970)는 "이 지방의 석유는 이 지방 사람에 의하여 개발된 것이 아니고, 영국, 프랑스를 비롯한 유럽의 여러 나라와 미국에 의하여 개발되었고, 유전은 이들 열강의 지배하에 있다"(최복현 외, 1970, 155)고 하여, 유능한 서구가 그들의 능력에 의해 이슬람 지역의 자원을 소유하고 지배하는 것은 당연하다는 의미를 은연 중에 내포하고 있다. 이러한 서술은 이슬람 지역이 서구에 의존해야만 존재할 수 있는 무능력한 존재라는 편견을 심어줄 수 있다는 점에서 문제가 있다.

- [이란] 석유 자원을 중심으로 하여 과거 영국, 러시아, 도이취 등의 각축이 심하였었으며 최근까지도 이 석유 자원의 경영은 영국 앙그로이라니양회사가 그 주권을 소유함으로써 이란은 거대한 자원을 외국에 뺏기었던 것인데…(교수요목시기: 이부성, 1952, 171).
- [이라크] 과거에 이 유전의 이권을 둘러 싸고 영, 불, 미, 난 등 열강 간에 맹렬한 쟁탈전이 거듭되다가, 위임 통치를 하고 있던 영국이 우세한 지위를 차지하게 되었다 (교수요목시기: 이부성, 1952, 175-176).
- [이란] 영 · 협상에 의하여 …석유는 영국이 채굴하고 있다(교수요목시기: 김원숙, 1949, 143).
- [이라크] 바그다아드, 모술 지방의 유전은 중요시 되고 있거니와, 그 채유권은 영국이 가지고 있다(교수요목시기: 김원숙, 1949, 144).
- [페르시아 만을 둘러싼 유전 지대] 그러나 이 지방의 석유는 이 지방 사람에 의하여 개발된 것이 아니고, 영국, 프랑스를 비롯한 유럽의 여러 나라와 미국에 의하여 개발되었고, 유전은 이들 열강의 지배하에 있다(1차: 최복현 외, 1970, 155).
- 이러한 아라비아 개발을 도운 것은 풍부한 석유자원이며 미국에 의한 유전 개발이 진전되어 현재 세계 2위의 석유 산지가 되고 있으며, 이에 따라 아라비아인의 생활이 차차 근대화 되어 가고 있다(1차: 김상호, 1956, 75-76).
- 유전 중 페르샤만에 가까운 남쪽 것은 영국의 자본과 기술로서 많이 개발되었으며, 아바단 섬에는 근대적 설비를 가진 정유 공장도 있다(1차: 김상호, 1956, 79).
- (아라비아) 오늘날 이 지방의 중요성은 풍부한 석유 자원에 있으며, 미국의 자본에 의해서 연 산 2,300만 톤의 석유가 생산되고 있다(1차: 강대현 · 주재중, 1959, 104).
- [이라크] 지하자원으로 유명한 것은 석유이며, 미국, 영국, 프랑스의 자본에 의하여 개발되고 있다(1차: 노도양 외, 1971, 206-207).
- 20 세기에 들어와서 영국, 미국, 네덜란드, 프랑스 등의 자본과 기술에 의하여 서남아시아의 석유 자원이 개발되었다(4차: 문교부, 1985, 84).

특히, 일부 교과서의 경우 이란이 석유 산업에 관한 독립적 권리를 주장한 석유 국유화 운동에 대해 "이란은 석유의 국유화 문제로 영국과 대립", 이란 정부가 "영국과 분쟁"을 일으켰다고 서술하여 자신들의 자원을 되찾고자 하는 이란의 안타까운 노력을 부정적으로, 서구중심의 시각에서 바라보고 있다.

- [이란] 연 생산 2,700만 톤의 생산을 가진 이 유전은 주로 영국에 의하여 개발되었으나, 근래 이란은 석유의 국유화 문제로 영국과 대립하게 되었다(1차: 강대현 · 주재중, 1959, 103).

- [이란] 이 나라의 산물 중 세계의 주목을 끄는 것은 풍부한 석유 자원인데, 주로 영국에 의하여 개발되어 왔으나, 근래 이란 정부는 석유의 국유화를 주장하여 영국과 분쟁을 일으키었다(1차: 노도양 외, 1971, 204).

또한, 이슬람 지역의 석유 개발과 관련하여 "자기 나라의 힘으로 이러한 유전을 개발하지 못하고... 여러 나라에 의지하고", "석유 개발을 위한 자본과 기술이 부족"하여, "외국의 자본과 기술에 의존"하여 석유개발이 이루어지고 있음을 선택적으로 강조하여 서술함으로써 이슬람 지역이 서구에 의해 관리되어야만 하는 수동적이고 무능력한 존재로 재현하고 있다.

- 이들 여러 나라는 자기 나라의 힘으로 이러한 유전을 개발하지 못하고 주로 미국, 영국, 프랑스, 네덜란드 등 여러 국에 의지하고 있다(1차: 노도양외, 1971, 203-204).
- 페르시아 만 연안에서 메소포타미아 평원, 북부 아프리카에 걸친 유전 지대는 석유의 매장량이 세계 제 1위이고 산출량도 세계의 약 1/3을 차지하는 석유의 보고이다. 이의 개발은 미국, 영국, 프랑스 등 외국의 자본과 기술에 의존하고 있다(3차: 문교부, 1979, 32-33).
- 개발 초기에 서남아시아 지역은 석유 개발을 위한 자본과 기술이 부족하였기 때문에 선진국의 대 회사들이 진출하여 유전을 개발하였으나, 점차 산유국이 직접 개발에 참여하게 되었다(6차: 교육부, 2000, 277).
- 이 지역의 유전 개발은 1900년대 초부터 영국, 네덜란드, 프랑스, 미국 등 선진국의 자본과 기술에 의해 이루어졌다(7차: 조화룡 외, 2008, 163).

석유자원 외에 바그다드 철도, 시리아의 양잠업 발달이 영국, 독일, 프랑스의 도움으로 이루어진 것으로 서술하여 제국주의 국가의 침략야욕에 대한 서술이 배제되고 있으며, 서구의 지원 없이는 이슬람 지역의 기술 발전이 어려운 것으로 이미지화하고 있다.

- [터어키] 바그다아드 철도는 원래 도이취란트가 아시아에 대한 발전책으로 부설한 것으로서 제1차 대전 후 영국과 프랑스가 공동 관리를 한다(교수요목시기: 김원숙, 1949, 150).
- [시리아] 시리아의 특수한 산업으로는 누에치기가 비교적 성대한데, 이것은 과거에 프랑스가 자기 나라의 건축물 공업의 원료를 얻기 위하여 양잠업을 장려하였기 때문에 이루어진 것이다(1차: 김상호, 1956, 77).

뿐만 아니라, 아프가니스탄, 이란, 터키에서의 국토 개발 과정에 끼친 미국의 경제적 지원과 원조가 큰 도움이 되었음을 강조하여 서술하고 있다.

- [아프가니스탄] 근래에 미국의 원조로 국토 개발을 꾀하고 있다(1차: 강대현 · 주재중, 1959, 103).
- [이란] 미국의 경제 원조에 의해서 댐을 건설하여 농업과 전력, 지하자원을 개발하고, 교통 기관과 위생 시설을 새로 하는 근대적인 국토 개발 계획이 실시되고 있다(1차: 강대현 · 주재중, 1959, 103).
- [근대화한 터키] 이러한 근대화와 발전에는 미국의 원조가 큰 도움이 되었다(1차: 강대현 · 주재중, 1959, 106).

아시아 등 제3세계 국가에 대한 미국의 경제 원조는 개입주의 외교수단의 하나로 전 세계에 대한 미국의 영향력과 미국인의 일자리 확보, 미국 안보에 도움이 되는 군사적 보루 설치를 목적으로 하였다. 다시 말하면, 아시아 등에 대한 원조 정책은 국가 이익과 안전보장 확보, 공산주의의 확산 방지와 소련의 팽창 방지는 물론이고 이미지를 긍정적으로 바꾸고, 자유민주주의와 자본주의를 확대하여 자국의 이익을 증진하는 것을 목적으로 시행(남궁곤 · 이서영, 2011, 67-71)한 것임에도 불구하고, 미국의 이익추구라는 경제 원조의 본질과 배경은 생략함으로써 마치 미국이 선량한 마음으로 이슬람 지역을 지원한 것으로 오도하고 있으며, 이슬람 지역은 서구의 지원 없이는 발전이 불가능한 수동적이고 무능력한 존재로 재현하고 있다.

3. 전쟁과 분쟁 지역

미국 국무부의 정보조사국 직원이었다가 퇴직한 헤럴드 Glidden은 《미국 정신 의학 잡지》 1972년 2월호에 기고한 논문에서 이슬람 지역을 "분쟁", "복수", "적대심", "불안", "약탈" 등의 부정적인 단어를 사용하여 왜곡되게 표현하고 있다. 글리던은 아랍이 "오로지 분쟁 상황에서만 기능"하며, "복수를 미덕"으로 삼으며, "적대심이라는 멋대로 움직이는 일반화된 의심과 불신 속에서 표현된 불안" 속에서 살아가는 곳으로 "평화가 아닌 전쟁이야말로 정상적인 상태"라고 단언하고 있다. Said는 Glidden의 이러한 인식과 태도를 오리엔탈리스트의 극단적 자신감의 표현(박홍규 역, 2013,

95)이라고 비판하고 있다.

그렇다면 교수요목 시기부터 7차 교육과정에 이르는 한국의 중학교 사회교과서는 이슬람 지역을 폭력적이고 분쟁 지역으로 인지하는 오리엔탈리즘으로부터 자유로운 지, 이스라엘과 이슬람 지역의 분쟁에 대한 서술이 누구의 관점에서 이루어지고 있는지 살펴볼 필요가 있다.

교수요목 시기부터 7차 교육과정에 이르는 모든 교과서에서 내용과 분량에서 다소간의 차이는 있어도 이슬람 지역을 분쟁과 대립, 전쟁과 파괴와 긴장이 상존하는 문제 지역으로 강조하여 서술하고 있다는 공통점을 보이고 있다.

특히, 6차 교과서의 경우 단원의 학습할 방향 파악을 위해 구성된 학습의 주안점에서 "서남아시아에서 분쟁이 잦은 까닭은 무엇인가?"(교육부, 2000, 269)라고 하여 분쟁 상황 파악에 학습의 방향을 두고 있으며, 주요 활동에서도 "서남아시아의 다양한 민족과 종교에 따른 국제 분쟁에 관한 자료를 모으고, 이에 대하여 토의해 보자"(교육부, 2000, 281)라고 하여 이 지역의 분쟁 상황을 한 번 더 강조하고 있다. 또한 7차 조화룡 외는 "서남아시아 및 북부 아프리카에서 분쟁이 잦은 이유는 무엇일까?"(조화룡 외, 2008, 160)라고 소단원 제목을 설정하여 이슬람 지역에 대한 부정적인 메시지를 함축적이면서도 강력하게 제공하고 있다.

일부 교과서는 이슬람 지역을 폭력적인 존재로 왜곡하여 표현하고 있다. 김원숙(1949)은 아프가니스탄 사람들에 대해 "조야 표한하여 살육을 좋아하는" 사람으로 서술하고 있으며, 이슬람 제국이 "칼과 경서의 힘을 빌어" 건설되었고, 결국에는 "칼"에 의해 제국이 와해된 것으로 서술하여(김원숙, 1949, 141-142) 이슬람 지역을 폭력적인 집단으로 재현하고 있다. 또한 노도양 외(1971)는 "회교는 원래 사막 생활을 하는 전투적 정신이 왕성한 주민의 종교"(노도양 외, 1971, 206)라고 표현하여 이슬람 지역이 전쟁과 싸움을 좋아하는 존재로 표상하고 있다. 또한, 강대현·주재중(1959)은 "생명에 위협……. 곤경에 빠지게 되면"이라는 단서를 붙이고는 있으나, "작당하여 사막을 왕래하는 대상들을 습격하기도 하고, 초목이 무성하고 평화스러운 생활을 하고 있는 농업 지대에 침략"(강대현·주재중, 1959, 99)한다고 서술하여 이슬람 지역을 폭력으로 어려움을 해결하는 집단으로 묘사하고 있다.

· 주민의 대부분은 아프간 인으로서 그네들은 예술적 재능을 가지고 있으나, 조야 표한

- 하여 살륙을 좋아하는 성격을 가지고 있다(교수요목시기: 김원숙, 1949, 141-142).
- [아라비아반도 지역] 주민은 아랍족으로서 옛날 이 민족 가운데서 탄생한 마호멧트는 정교 일치의 마호멧트 교를 일으키고, 칼과 경서의 힘을 빌어 멀리 이베리아반도에 까지 국토를 확장하여 나라를 "살라센 제국" 이라 일컫고, 크게 문화의 보급에 공헌하였으나, 후에 칼에 의한 국가 통일은 깨어지고, 다만 종교와 문화는 아직도 아시아, 아프리카 양 대륙에 널리 분포하고 있다(교수요목시기: 김원숙, 1949, 146).
 - 회교는 원래 사막 생활을 하는 전투적 정신이 왕성한 주민의 종교로서 마호메트가 시작한 종교이다(2차: 노도양 외, 1971, 206).
 - 그러나 스텝 지방에도 너무 가물어서, 봄이 되어도 풀이 나지 않아 가축이 쓰러지기 시작하면, 그들은 생명에 위협을 느낀다. 이러한 곤경에 빠지게 되면, 그들은 작당하여 사막을 왕래하는 대상들을 습격하기도 하고, 초목이 무성하고 평화스러운 생활을 하고 있는 농업 지대에 침략을 하기도 하였다(1차: 강대현 · 주재중, 1959, 99).

십자군 전쟁 당시 예루살렘에 입성한 십자군들은 무슬림과 유대교도들을 함부로 학살했지만, 예루살렘을 탈환한 이슬람의 살라딘은 이슬람군의 복수에 두려움으로 떨던 기독교 프랑크 인들을 털끝 하나 안 건드리고 자유롭게 떠날 수 있도록 관용을 베풀었으며, 그들의 종교적 성소를 보호해 줄 정도로 평화를 사랑하였다. 이는 서구가 주장하는 폭력적인 이슬람과는 상반되는 진실이다. 예루살렘은 유대인들이 이슬람을 믿는 아랍인들을 몰아내고 이스라엘을 세우기 전까지 천 년간 이슬람과 유대인 그리고 그리스도인들이 함께 공존하며 살아가는 상생의 지역으로 존재하고 있었다(이희수, 2007, 58).

그러나 교수요목 시기에서 7차 교육과정에 이르는 대부분의 사회 교과서는 이슬람 지역에서 갈등과 분쟁이 발생하는 원인으로 민족과 종교의 차이, 이에 따른 문화와 종교의 복잡성과 다양성을 주로 들고 있다.

- [시리아, 레바논, 요르단, 이스라엘] 이들 여러 나라는 아랍인과 유대인, 회교와 크리스티교, 유대교 등 민족과 종교가 복잡하여 분쟁이 그치지 않는다(2차: 노도양 외, 1971, 207).
- [레바논] 주민의 주요 종교는 이슬람교와 크리스티교이며, 이들 사이의 대립과 함께 이스라엘과 시리아가 개입하여 분쟁이 잦다(4차: 문교부, 1985, 88).
- [서남아시아와 북부 아프리카 개관] 근래에는 종교, 자원 등을 둘러싸고 국제적으로 긴장이 계속되고 있기도 하다(5차: 교육부, 1993, 101).

- [서남아시아와 북부 아프리카] 인종, 종교 및 석유 문제 등으로 인하여 국제적 분쟁이 발생하기도 한다(6차: 교육부, 2000, 269).
- [이슬람 문화권-서남아시아] 이 지역의 다양하고 복잡한 문화적 특성은 여러 가지 문제의 원인이 되고 있다. 이란과 이라크의 전쟁, 유대인과 아랍인과의 대립, 쿠르드족의 독립 요구 등 이 지역의 많은 국제적 갈등은 이와 관계가 깊다(6차: 교육부, 2000, 273).
- 서남아시아와 북부 아프리카 지역은 국제적으로 분쟁이 잦았다. 특히, 서남아시아는 세 대륙의 통로에 위치하여 옛날부터 전쟁이 자주 일어났던 곳이다. 이 지역의 분쟁은 민족과 종교의 차이, 영토와 자원의 확보, 종파의 차이 등에 그 원인이 있다(6차: 교육부, 2000, 279).
- 이 지역은 문화가 다양하고 민족 구성이 복잡하여 국제적인 분쟁이 자주 일어나고 있다. 이 지역에서 발생하고 있는 분쟁에는 유대인과 아랍인의 갈등, 이슬람 국가들 간의 대립, 쿠르드 족의 독립 요구 등이 있다(7차: 김주환 외, 2000, 158).
- 이슬람교 내의 교파와 국가 간의 차이는 지역 갈등의 원인이 되기도 한다(7차: 조화룡 외, 2008, 160).

이희수는 이슬람 치하의 스페인 남부 안달루시아 문화가 발전할 수 있었던 주요인으로 "다양한 민족들이 상호 교류를 통해 끊임없이 새로운 민족, 사상, 언어 등을 접할 수 있었고, 배타적 관계보다는 실질적인 종교와 이데올로기를 뛰어넘는 상보적인 조화를 이룰 수 있었기 때문"이라 보고 있다(이희수, 2007, 60). 이는 종교와 민족, 문화의 다양성이 분쟁과 갈등의 요소가 아니라 문화 발전의 요인임을 역사적으로 증명하는 것이다. 그럼에도 우리 교과서는 문화와 종교, 민족의 다양성을 갈등과 분쟁, 전쟁의 요인으로 기술함으로써 이슬람 지역을 근본적으로 문제가 많은 지역으로 재현하고 있다.

뿐만 아니라, 이슬람 지역에서 발생한 민족주의 운동과 종교의 규율을 변화시키려는 긍정적인 변화까지도 "문제"라는 단어를 사용하여 서술함으로써 이슬람 지역을 어떤 상황에서도 문제가 될 수밖에 없는 지역으로 표상하고 있다. 이는 이슬람의 반식민주의 운동을 서양 민주주의에 피해와 모욕을 준 것으로 비난한⁴⁶⁾(박홍규 역, 2013, 198) 오리엔탈리스트들과 같은 시각이다.

46) 반식민주의 운동에 의해 동양세계가 일체화되자, 오리엔탈리스트들은 "그 모든 사건이 서양 민주주의에 대해 피해가 되었을 뿐만 아니라, 그것을 모욕한 것이라고 비난"했다(박홍규 역, 2013, 198).

- [서남아시아 개관] 최근 이 지방에서는 민족주의 운동이 활발하여 국제적인 여러 문제를 일으키고 있다(2차: 노도양 외, 1971, 202).
- [이슬람 문화권-서남아시아와 북부 아프리카] 이들 지역은 정치, 사회, 문화 등이 이슬람교의 전통 속에서 발전하여 왔으며, 국가를 초월하여 거대한 이슬람 문화의 사회를 이루고 있다. 최근에는 이 종교의 규율 중에서 현실에 부적합한 것이 있어 부분적으로 바꾸려는 움직임이 일고 있는데,.... 한편에서는 이슬람 교리를 좀 더 엄격하게 적용자는 운동도 일고 있다. 이와 같은 상반된 변화는 이 지역의 새로운 갈등 원인으로 등장하고 있다(6차: 교육부, 2000, 272-273).

세계의 주요 자원으로 인식되고 있는 석유 자원 또한 분쟁 상황과 연계하여 서술되고 있다.

- 이 지방 여러 나라들은 그들의 힘으로 석유를 채굴하려고 열강과 분쟁을 일으켜 왔다(2차: 최복현 외, 1970, 155).
- 그러나 이들 여러 나라는 자기 나라의 힘으로 이러한 유전을 개발하지 못하고 주로 미국, 영국, 프랑스, 네덜란드 등 여러 나라에 의지하고 있다. 그러므로 이 지방의 석유를 둘러싸고 여러 가지 국제 문제가 일어난다(2차: 노도양 외, 1971, 204).
이 지역에서는 국제적인 분쟁이 잦아 석유의 수송이 위협받기도 한다(5차: 교육부, 1993, 104).
- 석유 자원을 둘러싸고 해당 국가뿐만 아니라 강대국 사이에서 대립과 분쟁이 늘어나고 있다(6차: 교육부, 2000, 278).
- 석유 자원을 둘러싸고 정치·경제적 이해관계에 있는 국가 간에 갈등과 대립이 발생하고 있다(7차: 김주환 외, 2000, 161).

또한, 이란의 석유 국유화 운동에 대해 "유전을 빼앗으려고", "유전의 이권을 회수"하기 위해 "영국과 분쟁"을 일으켰으며 "영국은 큰 곤란"에 부딪혔지만 "영국의 양보"로 문제를 해결한 것으로 서술하여, 영국은 양보와 타협을 할 줄 아는 합리적인 존재로 이란은 무력으로 빼앗고 분쟁을 일으키는 폭력적인 존재로 재현하고 있다. 이는 영국 즉, 서구의 입장을 대변한 것으로 우리 교과서가 서구의 시각으로 이슬람 지역을 재현하고 있음을 입증하는 것이다.

- 2차 대전 후, 이 유전의 이권을 회수하려는 이란과 영국 사이에 분쟁이 많았으나, 영국

의 양보로 원만한 타협을 지은 것은 다행한 일이었다(1차: 김상호, 1956, 79-80). 이란은 영국의 석유 회사가 개발하는 유전을 빼앗으려고 국민 운동을 일으키어, 영국은 큰 곤란에 부딪치고 있다(1차: 강대현·주재중, 1959, 101).

- (이란) 이 나라의 산물 중 세계의 주목을 끄는 것은 풍부한 석유 자원인데, 주로 영국에 의하여 개발되어 왔으나, 근래 이란 정부는 석유의 국유화를 주장하여 영국과 분쟁을 일으키었다(2차: 노도양 외, 1971, 204).

그 외에도 이란과 이라크 전쟁과 레바논 분쟁에 대한 사례를 들어 이 지역을 분쟁 지역으로 표상하고 있다.

- (이란) 국내 정치의 불안정과 오랫동안 계속된 이라크와의 전쟁으로 많은 어려움을 겪고 있다(5차: 교육부, 1993, 104).
- (이라크) 이 나라는 이란과의 오랜 전쟁과 쿠웨이트 침략 실패로 인한 후유증으로 큰 어려움을 겪고 있다(5차: 교육부, 1993, 105).
- (레바논) 주민이 이슬람교도와 크리스티교도로 갈라져 있는데, 이들 사이의 분쟁이 그치지 않아 어려움을 겪고 있다(5차: 교육부, 1993, 106).

7차 교육과정 김주환 외(2000)와 조화룡 외(2008)는 심화과정 및 심화 활동에서 서남아시아의 지역 분쟁을 구체적으로 자세히 다루고 있다. 심화 과정 및 심화 활동은 교사에 따라 중요도가 다르긴 하지만 다양한 자료를 통해 중 단원 내용을 다시 심화시키는 것을 목적으로 한다는 점에서 더욱 문제가 있다.

김주환 외(2000, 163)는 서남아시아의 지역 분쟁 연대표를 제시한 후 주요 분쟁 지역을 지도의 빈 칸에 써 넣게 하는 방법을 이용하여 이슬람 지역이 분쟁 지역임을 강조하고 있으며, 지역 분쟁의 원인으로 "민족과 종교의 차이, 영토와 자원의 확보, 종파의 차이 등"을 들고 있어, 이 지역이 원천적으로 분쟁과 함께 살아갈 수밖에 없는 운명을 타고난 곳이라는 고정관념을 갖게 할 우려를 낳고 있다.

- 서남아시아는 세 대륙의 통로에 위치하여 옛날부터 전쟁이 자주 일어났던 곳으로 이 지역의 분쟁은 민족과 종교의 차이, 영토와 자원의 확보, 종파의 차이 등에 그 원인이 있다(7차: 김주환 외, 2000, 163).

조화룡 외(2008)는 서남아시아와 북부 아프리카의 지역 분쟁을 '팔레스타인 분쟁'

'레바논 내전', '그 밖의 분쟁'으로 나누어 자세하게 서술한 후 분쟁과 내전, 전쟁과 관련된 나라를 지도에 표시하게 하는 활동을 하고 있다. 특히 중동 지방을 '세계의 화약고'라는 용어를 사용하여 분쟁이 잦은 지역임을 강조하고 있다. 이러한 심화활동은 이슬람 지역에 대한 부정적인 고정관념을 강화하고, 동양은 문제가 많은 분쟁 지역이며 평화와는 거리가 먼 폭력적인 곳이라는 서구의 오리엔탈리즘을 복제한다는 점에서 문제가 있다.

- 흔히 중동 지방이라 불리는 서남아시아는 '세계의 화약고'라 할 만큼 분쟁이 잦은 지역이다(7차: 조화룡 외, 2008, 165).
- (팔레스타인 분쟁) '팔레스타인 분쟁'은 이스라엘과 아랍국가 간의 분쟁이다. 2천 년 전, 팔레스타인 지방의 유대인들은 로마에 의해 쫓겨나고, 대신 아랍인들이 이 지역에 들어와 살게 되었다. 그런데 세계 각지에 흩어져 살던 유대인들이 다시 이 지역에 모여 들어 1948년에 이스라엘을 건국하면서, 이 지역의 아랍인들이 대신 거주지를 잃게 되었다. 이스라엘과 아랍국가 들은 여러 차례의 '중동 전쟁'을 치렀고, 그 결과 이스라엘은 오히려 주변 아랍 국가들 땅을 점령하였다(7차: 조화룡 외, 2008, 165).
- (레바논 내전) 1975년 시작된 레바논 내전은 크리스티교도와 이슬람교도의 대립에 팔레스타인 난민과 시리아 및 이스라엘이 개입하여 복잡하게 전개된 내전으로 현재는 안정을 찾아가고 있다(7차: 조화룡 외, 2008, 165).
- (그 밖의 분쟁) 1980년에 일어난 '이란, 이라크 전쟁'은 두 나라의 국경을 이루고 있는 수로의 소유권 문제가 원인이지만, 이슬람 교의 시아파와 순니 파의 종파간 갈등도 배경이다. 1991년 이라크의 쿠웨이트 침공으로 벌어진 ' 걸프 전쟁'은 석유 때문에 일어난 전쟁이었다. 그 밖에 이란, 이라크, 터키 등에 살고 있는 쿠르드 족의 독립 투쟁도 이 지역의 복잡한 문제 중 하나이다(7차: 조화룡 외, 2008, 165).

한국 교과서가 이슬람 지역을 서술하면서 평화와 안정보다는 분쟁과 갈등, 전쟁이라는 부정적인 상황을 강조함으로써 이 지역을 폭력적이고 비이성적이며 혼란스러운 지역으로 이미지화하는 것은 학생들에게 왜곡된 편견을 심어줄 수 있다는 점에서 문제가 아닐 수 없다.⁴⁷⁾

47) 미국의 소프트웨어 엔지니어 톰 앤더슨은 이슬람교가 유대교와 기독교 보다 폭력적인지 확인하기 위해 텍스트 분석 소프트웨어 '오딘 텍스트(Odin Text)'를 이용해 구약과 신약 성경과 쿠란을 분석하였다. 그는 단어를 기쁨 · 기대 · 분노 · 혐오 · 슬픔 · 놀라움 · 공포 · 신뢰의 8개의 범주로 나뉘서 단어 빈도를 분석했다. 분석 결과 성경에서 쿠란보다 분노라는 단어가 높은 빈도로 나타났으며, 특히 구약은 쿠란에 비해 폭력성이 두 배에 달하는 것으로 조사되었다. 즉, “살인 · 파멸의 경우 쿠란(2.1%)보다 구약(5.3%)은 두 배 더 많이 거론됐다”고 말했다

그렇다면 팔레스타인과 이스라엘의 분쟁, 아랍과 서구의 분쟁이 발생하게 된 이유는 무엇인가? 이희수 · 이원삼 외(2003)는 1947년 11월 29일 유엔 총회 표결을 이슬람과 서구의 운명적인 대결이 시작되게 된 연원으로 보고 있다.

그날 팔레스타인 지역을 분리하여 아랍과 유대 두 개의 독립국가로 분할하자는 안이 통과되었다. ...당초 아랍인이 중심이 되는 팔레스타인 연방 안이 우세했으나, 미국의 집요한 제3세계 회유 작전으로 결국 연방 안 대신 분할 안이 통과되었다. 말이 분할 안이지 당시 인구 비에서 아랍인의 1/3, 전체 면적의 7%만을 소유하고 있던 유대인들에게 팔레스타인 전역의 56%를 분할한다는 내용이였다. 그것도 경작 가능한 대부분의 땅은 유대인의 차지가 되어 있었다.

2천년 동안 그 땅의 주인으로 살아 온 아랍인으로서 이주해 온 유대인을 모두 받아들이는 연방안 자체도 억울한데 분할 안 통과라니, 아랍인들은 하늘이 무너지는 절망과 좌절을 맛보았다. ...아랍인들은 자신들의 운명을 결정짓는 순간에 행했던 미국의 실체와 역할을 똑똑히 보았다. 미국에 대한 원한을 가슴에 새기고 또 새겼다. 씻을 수 없는 반미 정서가 아랍인들의 가슴속 깊이 뿌리내리게 되었다(이희수 · 이원삼 외, 2003, 32-33).

유엔으로부터 국가 창설을 인정받은 유대인들은 영국과 미국의 지원으로 건국 작업에 착수하였고, 이에 저항하는 토착 아랍인에 대한 기습 만행이 동시다발적으로 자행되었다. 이는 비무장의 아랍주민들에게 극도의 공포감을 심어주었고 불과 한 달여 만에 100만 가까운 아랍인들이 인근 국가로 도피하면서 팔레스타인 난민이 발생하였다. 힘없는 팔레스타인 아랍인들은 오히려 자신들이 난민이 되어 여기저기를 떠도는 신세가 되어 팔레스타인 지역의 비극이 시작된다(이희수 · 이원삼 외, 2003, 36-37). 그럼에도 한국의 중학교 사회 교과에서는 이와 같은 역사적 사실은 무시하거나 생략한 채 팔레스타인과 이스라엘 분쟁을 이스라엘의 입장에서 서술하고 있고, 팔레스타인 분쟁에 끼친 유럽과 미국의 부정적인 역할은 생략한 채 이 지역이 분쟁 지역임을 강조하는 사례로서만 제시하고 있다.

- 8.15 이후 팔레스타인은 국토 문제로 유대와 아랍과의 사이에 무력적인 투쟁이 거듭되어 U.N의 조정으로, 팔레스타인을 아랍과 유대 양국으로 분할하는 안이 성립...(교수요목시기: 이부성, 1952, 169).

(중앙일보, 2016 2. 11일자).

- 유태인과 아랍인과의 사이에 이 국토 문제를 중심으로, 한 때는 심한 분쟁을 거듭하더니, 1918년에 영국 정부는 터어키로부터 그 중주권을 빼앗아 가지고, 1932년에 와서는 위임 통치지로 삼았다. 그리고 제 2 차 대전이 끝난 후로는 고국을 찾으려는 유태인과 중세기 이래 살고 있는 회교도 아라비아 족과의 사이에는 격렬한 무력 전쟁이 거듭 일어나고 있어, U.N은 총회에서 분규에 분규를 거듭하여 오던 팔레스타인 문제를 드디어 최후적으로 결정 지웠다(교수요목시기: 이부성, 1952, 177-178).
- 팔레스타인은 유태인의 향토로서, 제1차 대전 후 영국의 통치 아래에서 아랍족과 싸우고 있었다. 이번 전쟁 후 U.N에서 채택된 성지 분할 안을 에워싸고 두 민족 사이에는 날로 분쟁이 심하여 국제적으로 큰 문제가 되었던 것이다(교수요목시기: 김원숙, 1949. 148).
- 특히 예수 크리스트의 묘가 있기 때문에, 기독교 신자들이 성지로 여기는 예루살렘은 이슬람교도들도 맥카와 메디나에 다음가는 성지로 여기고, 유태인들도 성지로 삼고 있기 때문에, 마치 종교 전람회장 같이 시가는 여러 종교구로 나뉘어 있다. 따라서 이들의 분쟁이 그치지 않는다(1차: 강대현 · 주재중, 1959, 105).
- 특히 유태인의 이스라엘은 아랍인과의 사이에 항상 싸움이 벌어져 팔레스타인 복귀 문제가 아랍인들의 숙원으로 되어 있다(2차: 노도양 외, 1971, 207).
- 최근에 아랍 여러 나라는 이스라엘과 분쟁을 유리하게 하기 위하여 석유 자원을 정치 무기로 사용한 일이 있다(3차: 문교부, 1979, 33).
- 이스라엘은 유태인의 나라로, 약 2,000년 동안이나 나라를 잃었다가 1948년에 다시 독립하였다...이 나라는 건국 직후부터 주위 아랍 국가들과의 긴장 상태 속에서 살아 가고 있다(5차: 교육부, 1993, 105).

이스라엘과 팔레스타인 분쟁의 원인을 아랍과 팔레스타인 사람들에게 돌리는 경우도 있다.

- 2차 대전 후 영국이 물러서고 유태인은 이스라엘 독립을 선언하자, 아랍 여러 나라는 이것을 반대하고 피비린내 나는 싸움을 일으켰다(1차: 강대현 · 주재중, 1959, 102).

팔레스타인 지역이 이스라엘 수립 이전에 아랍인의 영토였음에도 불구하고 "아라비아인들은 팔레스타인이 자기 나라 땅임을 주장" 한다(1차: 김상호, 1956, 78) 고 서술하여 마치 그들의 땅이 아닌데도 억지로 주장하는 것 같은 느낌을 불러일으키고 있다. 또, 예루살렘 관광 안내도에 '아랍 지구'라는 말이 적혀 있는 것을 이상하게 여기는 여행일기를 읽기자료로 제시하여 마치 예루살렘이 팔레스타인 사람들과는 관계

가 없는 지역인 것처럼 서술하고 있다.

- 팔레스타인은 지중해에 면한 예수 그리스도의 성탄지이고, 유대인의 고국이다(교수요목시기: 이부성, 1952, 177).
- 팔레스타나는 유대인의 향토로서, 제 1 차 대전 후 영국의 통치 아래에서 아랍족과 싸우고 있었다(교수요목시기: 김원숙, 1949, 148).
- 세계 각지에 흩어진 유대인을 그들의 옛 땅으로 모아, 나라를 이룩하려는 운동은 1차 대전 후에 일어났다. 아라비아인들은 팔레스타인이 자기 나라 땅임을 주장하여, 한때 싸움까지 벌여졌고, 아직껏 원만한 해결을 찾지 못하고 있다(1차: 김상호, 1956, 78). 이스라엘은 유대 민족의 옛 땅이다(2차: 최복현 외, 1970, 156).
- (예루살렘) 이곳은 해발800m의 고원에 자리 잡고 있으며, 날씨가 온화하다. 관광 안내도를 보니, 크리스티교의 성지로 알려진 이곳에 '아랍 지구' 등이라는 말이 눈에 띄어 이상한 생각이 든다(6차: 교육부, 2000, 274).

이처럼 한국 교과서는 대부분 아랍과 이스라엘 관련 서술에서 이스라엘 중심적인 서술의 극단적인 전형을 보여주고 있다.

이희수는 터키 국사책에 "우리 민족은 먼 옛날 중앙아시아와 만주 일대에서 코리안 들과 이웃해서 한 민족, 한 핏줄로 함께 살았다"는 내용이 있으며, 터키 국민들은 한국인을 남이 아닌 피를 나눈 형제라고 인식하고 있다고 말한다(중앙일보, 2015). 이처럼 한국에 대한 터키인들의 인식은 긍정적이며, 터키의 중등 교육과정용 사회과 교과서에서 한국은 주요 예시로 등장하는 경우가 많고, 친숙한 국가로 인식되고 있다(정재윤, 2012, 104).

하지만 한국의 교과서는 이슬람과 적대적인 이스라엘이나 서구의 시각으로 그들을 재현함으로써 이슬람에 대한 부정적인 편견과 고정관념을 확대, 강화하고 있다.

VI. 교육과정 시기별 이슬람 지역에 대한 재현 특징 비교 분석

이 장에서는 중학교 사회 교과서의 이슬람 지역에 대한 재현 속에서 동양에 대한 서양인들의 편견과 지식이라고 평가받는 오리엔탈리즘이 교육과정 시기별로 어떤 특징을 보이는지에 대해 살펴보았다.

교육과정 시기별 이슬람 지역에 대한 재현 특징은 오리엔탈리즘적인 특성을 얼마나 강하게 보이는가 하는 것을 중심으로 시기별로 묶어서 유형화하였다. 구체적으로 살펴보면, 오리엔탈리즘의 태동 시기인 교수요목시기에서부터 1차 교육과정까지의 시기, 오리엔탈리즘의 심화 경향을 보이는 2차에서 3차 교육과정까지의 시기, 일반화와 정형화를 통한 고정관념의 확대가 이루어지는 4차에서 5차 교육과정까지의 시기, 오리엔탈리즘적인 경향이 약화되고 있는 6차 교육과정 시기, 오리엔탈리즘의 귀환 시기인 7차 교육과정 시기, 탈오리엔탈리즘적인 특징을 보이는 2007개정 교육과정과 2009개정 교육과정 시기로 구분할 수 있다.

교육과정 시기별로 이슬람 지역에 대한 재현 방식을 비교한 결과, 교수요목시기에서 7차 교육과정까지의 중학교 사회 교과서는 이슬람 지역에 대한 편견과 고정관념을 유발하는 부정적인 내용의 많고 적음과 형태에서 일부 차이를 보이고 있으나 1940년대부터 2000년대 까지 약 60여년의 시간이 흘렀음에도 불구하고 오리엔탈리즘적인 재현 양상이 끊임없이 나타나고 있었다.

반면에 2007개정 교육과정과 2009개정 교육과정에서는 이슬람 지역을 변화와 발전의 사례로 서술하고 있으며 이슬람교도의 생활 모습에 대해서도 어려운 사람을 돕고 배려하는 긍정적인 모습으로 재현하고 있다는 점에서 차이를 보이고 있다.

1. 오리엔탈리즘의 태동: 교수요목시기(1945~1954)~1차 교육과정(1954~1963)

교수요목시기와 1차 교육과정 시기 중학교 사회 교과서는 이슬람 지역의 자연 환경을 열악하고 불리하게 서술하거나 과거 이 지역이 유럽 여러 나라의 식민지였음을

자세하게 서술하는 등의 부분에서 오리엔탈리스트의 관점이 등장하고 있다. 예컨대, 이슬람 지역의 자연 환경에 대해 교수요목시기 교과서들은 '불모의 사막', '염열', '사막과 황원', '사막성의 황무지', '띠와 같이 좁은 땅'(김원숙, 1949) 등의 부정적인 수식어를 사용하여 서술하거나 '불모의 초원과 사막', '불모의 지방', 자연 환경이 '매우 불리'(이부성, 1952)하다고 서술했다.

1차 교육과정 시기 교과서들은 서남아시아는 땅 모양이나 기후로나 '사람 살기에 부적당한 지역'(김상호, 1956, 71)이며, 서남아시아의 건조 지역을 '장애물'(강대현 · 주재중, 1959, 96)로 서술함으로써 서남아시아의 자연 환경을 부정적으로 표상하고 있다. 이슬람 지역을 열악하고 열등하게 인식하는 오리엔탈리스트들의 시각과 일치하고 있다.

뿐만 아니라, 서남아시아의 정치 상황에 대해 교수요목시기 교과서 들은 이란은 '영국 세력에 눌리게 되고', 이라크와 케락 왕국은 '영국의 위임 통치 아래' 있었으며, 아라비아 반도는 '영국의 세력 범위에 속하게 되었고', 아덴은 '영국의 직할 식민지'가 되었으며, 오만은 '영국 보호지'(김원숙, 1949)라거나 시리아는 1차 대전 후 '프랑스의 위임 통치지'가 되었으며, 트란스쥘다니아는 영국의 위임 통치를 받다가 독립하였으나 사실상은 '영국 지배가 계속되고' 있으며 쿠웨이트의 정치적인 실권도 영국에게 (이부성, 1952) 있다고 서술하여 이 지역이 과거 식민지 상태였음을 강조하여 서술하고 있다.

또한 1차 교육과정 교과서는 미국의 원조로 아프가니스탄의 '국토 개발'이 이루어지고, 미국의 경제 원조로 이란의 '댐 건설'이 가능했으며, 터키의 근대화에 '미국의 원조가 큰 도움'이(강대현 · 주재중, 1959, 103-104)되었다고 서술하고 있으며, 아라비아의 석유 개발이 미국에 의해서 이루어졌으며 이로 인해 아라비아인의 생활이 근대화되고 있다(김상호, 1956, 75-76)고 서술함으로써 서남아시아의 경제 개발이 미국, 영국, 프랑스와 같은 서구의 원조와 자본에 의해 이루어졌다는 사실을 강조하여 서술하고 있다. 이는 이슬람 지역이 스스로의 힘으로 존재할 수 없는 무능력하고 수동적인 지역으로 재현하고 있다는 점에서 오리엔탈리즘적인 시각이 태동하고 있음을 알 수 있다.

그러나 교수요목시기에서 1차 교육과정 시기의 교과서가 모든 부분에서 오리엔탈리즘적인 경향이 나타나는 것은 아니다. 이슬람 지역에 대한 서구의 제국주의 정책에

대해 '침략'이나 '침투'와 같은 용어를 사용하여 서술하고 있으며 이슬람 지역의 민족주의 운동을 높게 평가하고 있으며 강조하여 서술하고 있다. 예컨대, 김원숙(1949)은 이란에 대해 서술하면서 "이 나라는 독립한 입헌 왕국이지만 영국 세력이 매우 침투하고 있다"(김원숙, 1949, 143)라고 서술하고 있다.

이부성(1952)은 서남아시아 지역이 식민지가 된 이유를 "유유럽 제국의 침략으로 말미암아 그 대부분의 국가가 식민지화, 혹은 반 식민지화 하였다"(이부성, 1952, 169)고 서술함으로써 이슬람의 시각으로 식민화의 원인을 서술하고 있다.⁴⁸⁾ 또한 "최근에는 독립을 찾으려는 민족 운동이 열렬히 전개되고 있다. 이 운동은 드디어 아라비아의 독립 운동이 되고 혹은 터어키, 이란, 아프가니스탄 등의 민족 국가의 건설을 보았다(이부성, 1952, 169)."고 서술하여 이슬람 여러 국가의 독립 운동과 민족 국가 건설을 위한 노력을 강조해서 서술하고 있다.

이란의 석유 국유화 운동에 대해 "이란은 거대한 자원을 외국에 뺏기었던 것인데 제2차 대전이 끝난 후 ... 민족적, 경제적 각성은 자연히 잃었던 석유 자원의 권리를 찾겠다는 국민적 요구가 점차 높아지더니 ... 석유 국유화 법안을 즉시로 실시할 것을 강경한 태도로 국내외에 선포"(이부성, 1952, 171-172)했다는 사실에 대한 강조 또한 이란의 입장을 반영한 것이라 하겠다.

교수요목시기와 더불어 1차 교육과정 시기 교과서 또한 이슬람의 시각을 반영하고 있다. 예컨대, 1차 교육과정시기 교과서는 "사막에도 곳곳에 지하수가 솟아 나와 초목이 우거지고, 이 물을 관개하여 농업을 한다. 이 건조 지방에서는 물만 있으면 농업은 잘 된다. 기온은 높고, 병충해는 적고 토질도 좋기 때문이다"(강대현 · 주재중, 1959, 96)라고 서술하여 사막의 토양을 매우 긍정적으로 표현함으로써 사막에 대한 고정관념에서 탈피한 서술 형태를 보여주고 있다. 이러한 경향은 오아시스의 대추야자와 거주 환경에 대한 김상호(1956)의 서술에서도 찾아볼 수 있다.

- 이락의 특색 있는 산물은 조야자(棗椰子)로서 강 어구 습지에 뻗뻗하게 서 있는 조야자의 숲은 인상적이며, 그 산액은 세계 총 산액의 80%를 차지하여 외국으로도 많이 수출된다. 그리고 조야자의 열매는 주민들의 식량이 되고, 씨는 가축의 사료, 섬유는

48) 교수요목시기 이부성(1952)은 이와 관련하여 머리말에서 "...자주독립을 자행하고 약동하는 약소민족의 지위를 정확히 인식 파악함으로써 우리의 자주적인 민족의식을 더 한층 배양"하고자 노력하였음을 밝히고 있다.

로프의 재료로 쓰는 등, 주민의 일상생활과 밀접한 관계가 있다(김상호, 1956, 72-73).

- 오아시스에는 네모진 진흙 집이 총총히 모여 있고, 집에는 더운 공기가 들어가지 못하도록 들창이 거의 없다. 그리고 집집마다 흙벽으로 둘러싸인 정원이 있고, 그 안에는 조야자를 비롯하여 오렌지, 레몬 등의 과수와 야채를 갈고 있다(김상호, 1956, 74).

이는 교수요목시기에서 7차 교육과정에 이르는 다른 교과서에는 찾아볼 수 없는 서술로 대추야자가 외국으로도 수출되고 이 지역 사람들의 생활과 관련해서도 매우 쓰임새 있는 농작물임을 강조하고 있다.

또한 집 구조를 설명하면서 조야자, 오렌지, 레몬 등의 과수와 야채가 있는 풍요로운 정원에 대해 서술함으로써 이 지역의 주거 환경에 대해 긍정적인 이미지를 제공하고 있다. 김상호(1956, 75)의 교과서는 나무가 울창하게 우거진 오아시스 사진을 제시함으로써 오아시스의 이미지를 생산적이고 풍요롭게 재현했다(그림 1 참조)



(그림 1) 오아시스 사진

* 출처(김상호, 1956, 75: 1차 교육과정)

이처럼 교수요목시기에서 1차 교육과정까지의 중학교 사회 교과서는 오리엔탈리즘적인 재현 방식이 태동하는 시기로 일부 내용에서는 오리엔탈리즘적인 경향을 보이는 반면, 서구 제국주의에 저항하는 이슬람 지역의 민족 운동과 주민 생활에 대한 서술에서는 이슬람의 입장에서 서술하는 경향을 보이고 있어 오리엔탈리즘적인 경향이 태동하는 시기라고 추정할 수 있다.

2. 오리엔탈리즘의 심화 : 2차 교육과정(1963~1973)~ 3차 교육과정 (1973~1981)

2차 교육과정에서 3차 교육과정까지의 중학교 사회 교과서는 이슬람이나 한국의 시각으로 이슬람 지역을 바라보는 것이 아니라, 이슬람 지역을 부정적으로 왜곡하거나 서구의 시각으로 바라보는 경향이 강하게 나타나고 있으며, 다른 교육과정에 비해 오리엔탈리즘의 내면화 경향이 확대되고 있다.

2차 교육과정 시기 최복현 외(1970)는 서남아시아를 '유목이 널리 이루어지고 있을 뿐인' '빈약한' 지역으로 표상함으로써 무능력하고 힘없는 존재로 비하하고 있으며 "이 지방의 석유는 ... 영국, 프랑스를 비롯한 유럽의 여러 나라와 미국에 의하여 개발되었고, 유전은 이들 열강의 지배하에 있다(최복현 외, 1970, 155)"고 서술하고 있어 서남아시아 지역이 서구의 도움 없이는 그들에게 있는 자원마저도 개발할 수 없는 무능력한 존재이며, 서구의 관리와 지배를 받아야 하는 수동적인 존재로 표상하고 있다.

뿐만 아니라, 서남아시아의 독자적인 자원 개발 노력을 "그들의 힘으로 석유를 채굴하려고 열강과 분쟁을 일으켜 왔다"(최복현 외, 1970, 155)라고 서술하여 '분쟁'의 원인이 서남아시아의 석유 자원에 욕심을 내는 서구 강대국에 있는 것이 아니라 오히려 그들의 자원을 되찾기 위해 노력하는 서남아시아 여러 나라에 있는 것처럼 서술하고 있어 교수요목시기와 1차 교육과정 시기 교과서 보다 서구중심적인 태도를 더욱 노골적으로 나타내고 있다.

이러한 경향은 노도양 외(1971)의 교과서에서도 나타난다. 노도양 외(1971)는 석유 자원의 개발이 주로 미국, 영국, 프랑스, 네덜란드(203-205) 등에 의해 이루어졌음을 강조하여 서술하고 있으며 석유 자원 개발을 미국, 영국, 프랑스, 네덜란드 등 여러 나라에 의지함으로써 인해 "이 지방의 석유를 둘러싸고 여러 가지 국제 문제가 일어난다(203-204)"라고 서술하여 서남아시아가 서구 강대국에 의지해야만 하는 무능력한 존재이며, 이로 인해 국제 문제가 일어나고 있는 것으로 서술하여 모든 문제의 책임을 서남아시아에 돌리고 있다.

뿐만 아니라 이란 정부가 "석유의 국유화를 주장하여 영국과 분쟁을 일으켰다

(노도양 외, 1971, 205)"라고 서술하여 이란과 영국의 석유 분쟁에 대한 책임이 이란에만 있는 것처럼 서술함으로써 학생들로 하여금 영국은 이란의 석유를 개발해 준 착하고 능력 있는 나라이고, 이란은 은혜도 모르는 무능력하면서도 몰상식하고 파렴치한 나라라는 편견을 내재화시킬 우려를 낳고 있다.

서남아시아에서 발생한 민족주의 운동에 대해서도 "최근 이 지방에서는 민족주의 운동이 활발하여 국제적인 여러 문제를 일으켰다(노도양 외, 1971, 202)"고 서술함으로써 민족주의 운동을 '문제'라는 용어를 사용하여 부정적으로 서술하고 있다.

1950년대와 1960년대는 아랍민족주의의 전성기로 이집트와 이라크를 비롯한 여러 이슬람 국가에서 민족주의자들이 외세 의존적 보수 정권을 몰아내고 자주정권을 수립(김정위, 1997, 167)했으며, 새로 등장한 정권들은 반제국주의와 반식민주의 세계관을 공유하고 있었다(황병하, 1997, 137). 그럼에도 불구하고 노도양 외(1971)는 구체적인 맥락에 대한 서술을 생략한 채, 아랍 민족주의 운동을 국제문제 발생의 원인으로 지목해 서술함으로써 이슬람 지역에 대한 부정적인 인식을 강화하고 있다.

뿐만 아니라, 아랍제국에 대해 "교육과 문화 정도가 낮고, 아시아에서 가장 뒤떨어진 지역"(노도양 외, 1971, 205)으로 서술함으로써 이슬람 지역을 후진적이고 발전이 없는 지역으로 재현하고 있다.

이슬람교에 대해서도 "사막 생활을 하는 전투적 정신이 왕성한 주민의 종교"(노도양 외, 1971, 206)라고 서술하여 이슬람교의 본질을 왜곡하고 있다. 이처럼 2차 교육과정 시기 중학교 사회 교과서는 이슬람 지역에 대한 부정적인 어조가 강하게 나타나고 있으며, 서구의 시각에서 이슬람 지역을 왜곡되게 서술하는 오리엔탈리즘적인 경향이 더욱 강하게 나타나고 있다.

이러한 경향은 3차 교육과정 시기에도 나타나고 있다. 3차 교육과정 시기에는 기존 교육과정과 달리 서남아시아가 '서남아시아와 아프리카의 자연 환경과 생활'이라는 제목으로 통합하여 구성되고 있으며, 서남아시아에 대한 서술 비중과 내용이 축소된다. 서술 분량 축소로 인해 내용에서의 생략이 심해지고 부정적인 편견을 강화할 수 있는 내용이 강조되거나 서구의 입장에서 서술하는 경향이 강화되고 있다.

즉, 서남아시아와 아프리카의 자연 환경과 문화를 '사막과 열대의 고원 지대', '복잡한 주민과 많은 신생국'이라는 주제 속에서 통합하여 서술하고 있으며, '사막', '열대', '고원', '복잡한' 등의 용어를 사용하여 부정적으로 재현하고 있다. 석유 자원에 대해

"이의 개발은 미국, 영국, 프랑스 등 외국의 자본과 기술에 의존하고 있다"(문교부, 1979, 32-33)고 서술하여 자원 개발이 서구의 자본과 기술에 의해서 이루어지고 있음을 강조하여 서술하고 있으며 서구의 간섭과 야욕으로부터 석유 자원을 지키려는 서남아시아의 자구 노력에 대해서도 "최근에 아랍 여러 나라는 이스라엘과 분쟁을 유리하게 하기 위하여 석유 자원을 정치 무기로 사용한 일이 있다"(문교부, 1979, 33)라고 서술하여 서구와 이스라엘의 입장에서 서술하고 있다.

미국의 편향적인 이스라엘 정책과 미국의 분열적 중동-안보 정책, 그리고 미국의 분열적인 국내 에너지 정책이 국제 유가 상승에 결정적인 영향을 미쳤음에도 불구하고(박재형, 2008, 60-79) 이에 대한 설명은 배제 혹은 생략한 채, 이슬람 지역의 산유국에 대해 석유 값을 마음대로 올리고 석유를 무기화하는 부정적인 국가로 강조함으로써 서남아시아를 우리에게 경제적인 불이익과 불편을 주는 위협적인 지역이라는 편견을 강화하게 할 우려를 낳고 있다. 이러한 서술은 사람들에게 실질적인 불이익과 관련되어 형성된 부정적인 편견으로, 상대에 대한 적대감과 두려움을 초래할 수 있으며, 그 지역 사람에 대한 접촉 자체를 피하게 만들 수 있다는 점에서 문제가 있다(홍영오, 2000, 8).

이처럼 2차 교육과정과 3차 교육과정 중학교 사회 교과서에서는 석유 자원과 관련된 부분에서 특히 오리엔탈리즘적인 서술 경향이 심화되고 있다. 이는 70년대 초까지의 친 이스라엘 정책에 기반한 외교 정책과 이슬람 지역과의 외교적 관계 미흡(서재만, 1982, 136), 그리고 1973년 중동전을 계기로 이루어진 아랍산유국의 석유 무기화 조치로 인한 석유 파동이 우리 경제에 끼친 부정적 영향 등의 요인에 의한 것이 아닌가하고 추정해본다.

3. 일반화와 정형화를 통한 고정 관념의 확대: 4차 교육과정(1981~1987)~5차 교육과정(1987~1992)

4차와 5차 중학교 사회 교과서는 중단원 명칭과 내용 서술에서 약간의 차이를 보이고 있으나 내용 요소에서는 거의 대동소이한 구성을 보이고 있으며 이슬람 지역에

대한 서술 관점도 대체로 일치하고 있다.

4차 교육과정에서는 3차 교육과정과 동일하게 서남아시아와 아프리카를 같이 통합하여 중단원을 구성하고 있다. 반면에, 5차 교육과정에서는 '서남아시아 및 북부 아프리카 지역의 생활'로 중단원 명칭이 변화되었으며, 아프리카 전체를 서남아시아와 통합하여 서술하던 체제에서 북부 아프리카만 통합하는 체제로 변화되었다. 이는 이슬람에 대한 체제 변화를 위해 시도된 것이 아니라 중·남부 아프리카를 강조하여 서술하는 과정에서 나타난 변화이다(김용만, 1987, 85).

서술체제의 변화와 달리 4차와 5차 교육과정 중학교 사회 교과서는 서남아시아와 북부 아프리카를 공통의 자연과 문화를 갖는 지역으로 일반화 한다는 공통점이 있다. 예를 들면 다음과 같다.

- 서남아시아와 북부 아프리카는 하나의 이슬람 문화권을 형성하고 있으며, 자연적으로도 건조기후 지역이라는 공통점이 있다. 제2차 세계대전 이후에 이 지역에서 석유 자원이 개발되고 근대화화 민족독립운동이 활발하게 일어나, 많은 독립국이 탄생하였다(4차: 문교부, 1985, 82).
- 서남아시아와 북부 아프리카는 자연적으로 건조 기후 지역, 문화적으로 이슬람 문화권이라는 공통점을 가지고 있다. 그리고 서남아시아의 티그리스, 유프라테스 강 유역과 북부 아프리카의 나일 강 하류 지방은 고대 문명의 발상지이다. 또, 서남아시아는 그리스교와 이슬람교의 발상지이기도 하다. 이 지역의 여러 나라는 제2차 세계대전 후 독립하였는데, 풍부한 석유 자원을 바탕으로 번영을 누리게 되었다(5차: 교육부, 1993, 101).

이처럼 4차와 5차 교육과정 시기의 중학교 사회 교과서는 서남아시아와 북부 아프리카를 건조기후, 이슬람 문화권 그리고 석유 자원으로 일반화하여 서술함으로써 이 지역의 다양성을 무시하고 정형화하고 있다.

특정 지역에 대한 정형화는 대상을 단순화해서 전달하기 때문에 확실하지 않은 정보나 지식에 의해 과장되거나 왜곡된 채 일반화 혹은 범주화됨으로써 고정적인 관념이나 이미지를 생산(박재영, 2008, 356)하며, 일단 어떤 집단이 특정 이미지로 정형화될 경우 그와는 다른 정보는 무시하고 정형화된 이미지에 부합하는 정보만을 받아들이기 때문에 그 지역에 대한 고정관념과 편견의 강화가 일어나게 된다는 점에서

문제의 소지가 있다.

또한, 4차와 5차 교육과정 분석 대상 교과서는 이슬람 지역 국가에 대해 부정적으로 정형화하고 있다. 예컨대, 4차 중학교 사회 교과서는 이란에 대해 "국내 정치의 불안정으로 어려움을 겪고 있다"(문교부, 1985, 85)라고 서술하여 이란의 부정적인 상황을 강조하고 있다. 또한, 5차 중학교 사회 교과서는 이란에 대해 "국내 정치의 불안정과 오랫동안 계속된 이라크와의 전쟁으로 많은 어려움을 겪고 있다"(교육부, 1993, 104) 라고 서술하여 부정적으로 정형화하고 있다.

이처럼 4차와 5차 중학교 사회 교과서는 이란의 정치적인 변화에 대한 긍정적인 평가는 생략하거나 배제하고 정치 불안정과 전쟁이라는 상황을 강조하여 서술함으로써 이 지역을 문제 지역으로 왜곡하고 있다. 뿐만 아니라 이라크에 대해 "이 나라는 이란과의 오랜 전쟁과 쿠웨이트 침략 실패로 인한 후유증으로 큰 어려움을 겪고 있다"(교육부, 1993, 105)라고 서술하여 부정적인 상황을 강조하고 있다.

즉, 이라크에 대한 서술은 6줄 가운데 3줄을 할애하여 이라크의 전쟁과 어려움에 대한 내용을 서술하고 있다. 이처럼 이라크와 관련된 다양한 사실 가운데 긍정적인 요소와 자료는 무시하고 전쟁과 어려움이라는 부정적인 문제 상황과 자료만을 부각시키고 있다.

미국인들이 한국에 대해 갖고 있는 이미지 중에서 중요한 주제는 "한국 전쟁과 북한 문제"이며, 그들은 한국을 "냉전과 전쟁의 이미지"로 정형화하는 경향이 많다(심창섭·칼라 산토스, 2011, 35)"고 한다. 이것처럼 우리 교과서가 이슬람 지역에 대해 전쟁과 분쟁에 대해 부각하고 강조한다면 학생들은 이슬람 지역을 전쟁과 분쟁 지역으로 정형화하고 일반화하게 될 것이며 이는 학생들로 하여금 이슬람 지역이 불안하고 위험한 지역이라는 고정관념과 편견을 갖게 될 것이라는 것이다.⁴⁹⁾

49) 특정 지역을 단순화하고 단일한 이미지로 정형화하는 것의 문제점에 대해 나이지리아 출신 소설가인 Adichie(2009)는 미국 유학 시절 룸메이트가 아프리카에 대해 갖고 있는 '재난' 지역이라는 싱글스토리(단일 이야기)와 이를 바탕으로 한 아프리카인에 대한 오만과 동정의 태도를 경험한 것을 토대로, 특정 지역에 대한 "싱글 스토리는 고정관념을 만들고", "싱글스토리는 고정관념을 유일한 스토리로 만든다"라고 하면서 싱글스토리의 위험(The danger of a single story)을 경고하고 있다(Adichie, 2009; 이종원 옮김, 2016, 114에서 재인용).

4. 오리엔탈리즘적 서술 경향의 약화 : 6차 교육과정(1992~1997)

6차 교육과정 중학교 사회 교과서는 서남아시아의 자연 환경과 농업에 대한 서술에서 부정적인 수식어 사용이 거의 나타나지 않고 있으며 긍정적으로 서술하고 있어 오리엔탈리즘적인 서술 경향이 약화되는 모습을 보이고 있다. 예컨대, 서남아시아와 북부 아프리카의 농업과 생활에 대해 "이곳 유목민들은 더워서 풀이 말라죽는 여름철에는 양, 산양, 낙타 등을 이끌고 고원이나 산지로 이동하고, 선선한 겨울철에는 낮은 지대로 내려온다"(교육부, 2000. 275)거나 "유목민들은 혈연간의 유대가 깊고, 여성의 사회적 지위가 높은 편"(교육부, 2000. 275)이라고 서술하여 그들의 입장에서 긍정적으로 서술하고 있다.

또한, 오아시스 농업을 서술하면서 "사막은 건조하지만 햇빛이 풍부하고 토양이 비옥하여 물만 충분히 공급하면 좋은 농경지가 될 수 있다"(교육부, 2000. 276)고 서술하여 긍정적이고 중립적인 시각을 보여주고 있다. 그리고 메소포타미아 평원에서 시작된 보리와 밀 등의 재배 기술이 세계 각지로 전파되었음을 강조하여 서술함으로써 서남아시아가 세계에 끼친 공헌을 알 수 있게 하고 있다. 뿐만 아니라 산유국들이 석유로 벌어들인 돈으로 산업시설, 공항, 통신 체계를 갖춘 현대 도시를 개발하고 있다는 사실을 서술함으로써 이 지역에 대한 긍정적인 이미지를 심어주고 있다.

물론 모든 서술에서 오리엔탈리즘적인 요소가 사라지고 있는 것은 아니다. 석유자원과 관련하여 "일부 석유 생산 국가들은 풍부한 석유 자원을 바탕으로 경제적 발전을 이루고 있으나, 지역 간 빈부의 차가 매우 크다. 인종, 종교 및 석유 문제 등으로 인하여 국제적 분쟁이 발생하기도 한다"(교육부, 2000. 269)고 서술하여 석유로 인해 경제 발전은 이루었지만 빈부 차가 크며 인종, 종교, 석유로 인해 국제적 분쟁이 많이 발생하는 지역으로 재현함으로써 문제가 많은 지역이라는 이미지를 부각시키고 있을 뿐만 아니라 "석유 자원을 둘러싸고 해당 국가뿐만 아니라 강대국 사이에서 대립과 분쟁이 늘어나고 있다"(교육부, 2000. 278)라고 서술하여 석유를 대립과 분쟁이라는 부정적인 상황과 연계하여 서술하고 있다.

서남아시아의 위치적인 특성과 자원에 대해서도 "서남아시아는 세 대륙의 통로에 위치하여 옛날부터 전쟁이 자주 일어났던 곳이다. 이 지역의 분쟁은 민족과 종교의 차이, 영토와 자원의 확보, 종파의 차이 등에 그 원인이 있다. 특히, 석유 자원을 둘러

리싼 이해관계 때문에 외국의 간섭이 심하다"(교육부, 2000. 279-280)라고 서술하여 이 지역의 위치와 자원, 민족, 종교와 같은 모든 요인을 부정적으로 재현했다.

또한, 예루살렘에 대해 설명하면서 "크리스트교의 성지로 알려진 이곳에 '아랍 지구' 등 이라는 말이 눈에 띄어 이상한 생각이 든다"(교육부, 2000. 274)라고 기술하여 예루살렘과 이스라엘 영토가 과거 팔레스타인 땅이었으며, 그 땅을 이스라엘이 강제로 점령한 사실을 생략하고 배제함으로써 역사적인 맥락과 사실을 왜곡하고 있으며, 온전히 이스라엘의 시각으로 예루살렘을 재현하고 있다. 이는 여전히 오리엔탈리즘적인 요소가 잔존하고 있음을 보여주는 것이다. 이처럼 6차 교육과정 중학교 사회 교과서는 이슬람 지역의 자연 환경과 농목업 특징에 대해서는 오리엔탈리즘적인 서술 경향이 약화되고 있으나 석유자원과 지정학적 위치, 민족, 종교와 관련한 부분에서는 서구 중심의 서술 특징이 잔존하고 있음을 알 수 있다.

5. 오리엔탈리즘의 귀환 : 7차 교육과정(1997~2007)

7차 교육과정 중학교 사회 교과서는 6차 교육과정 교과서에서 약화되었던 오리엔탈리즘적인 경향이 다시 강화되는 모습을 보이고 있다.⁵⁰⁾ 예컨대, 이슬람교에 대한 고정관념을 강화하는 내용을 서술하거나 자연 환경을 부정적으로 서술하는 경향이 다시 나타나고 있다.

서남아시아와 북부 아프리카의 자연 환경에 대해서 산지와 고원, 대지로 이루어져 있으며, 건조 기후 등 "인간 생활에 불리"(조화룡외, 2000, 160)하며, "낙타를 타고 모래 바람을 맞으며, 오아시스를 찾아 이동하는 유목민을 떠올리게 하던 서남아시아와 북부 아프리카"라고 서술하여 이 지역의 자연 조건을 열악하고 불리하게 재현하고 있다. 또한, 이슬람교도의 신앙생활이 강박적으로 이루어지거나 강압에 의해서 이루어지는 것처럼 서술⁵¹⁾함으로써 이슬람교에 대한 부정적인 편견을 확대하고 있으며 "여성은 몸이 보이지 않게 천으로 감싼다"(조화룡 외, 2000, 159)라고 서술하거

50) 7차 교육과정 시기는 중학교 사회 교과서가 국정에서 검정으로 변화된 시기로 교과서별로 일부 서술 내용과 시각에서 차이를 보이고 있다.

51) 이슬람교도의 믿음은 일부 이슬람 국가를 제외하고는 국가의 강압이 아니라 개인의 자율과 자신들의 믿음에 의해 이루어진다(김동문, 2001, 31).

나 "더위를 피하여 지하에 집을" 만드는 것을 소개(김주환 외, 2000, 156)함으로써 이슬람 문화를 기이하게 재현하고 있다.

유목 생활에 대해서도 "유목민들은 무리를 지어 가축과 함께 풀을 찾아 주거를 이동"(조화룡 외, 2008, 162)하고, 대상들의 활동을 "낙타를 타고 무리를 지어 다니는 대상들의 독특한 상업 활동"(조화룡 외, 2008, 162) 이라고 서술하여 교수요목시기에서 7차에 이르는 중학교 사회 교과서 중 유일하게 '무리를 지어'라는 문장을 이용하여 유목과 대상 활동을 서술하고 있다.

소단원 첫 번째 주제로 '서남아시아와 북부 아프리카에서 분쟁이 많은 이유는 무엇일까?'(조화룡 외, 2008, 160)를 설정함으로써 제목에서 부터 이 지역을 위험하고 접근해서는 안 되는 부정적인 지역으로 이미지화하고 있다. 이슬람 교 내의 교파와 국가 간의 차이를 '지역 갈등의 원인'(조화룡 외, 2008, 160)으로 서술하여 이 지역에서 발생하는 분쟁의 원인을 이슬람교에 전가하고 있다. 역사적으로 이 지역이 전쟁 없이 평화로운 상태만 계속된 것은 아니지만, 갑자기 '화약고'로 변모한 것은 제2차 세계대전 후 냉전기류가 이곳을 강타하면서부터(정수일, 2012, 31)임에도 불구하고 이 지역에서 발생하는 많은 분쟁의 원인을 이슬람교에 전가하는 태도는 이슬람교를 분쟁의 아이콘으로 정형화하는 것으로 이 지역의 종교와 문화를 왜곡하고 부정적인 편견을 심어줄 수 있다는 점에서 문제가 있다.

석유 자원의 개발에 대해서도 "이 지역의 유전 개발은 1900년대 초부터 영국, 네덜란드, 프랑스, 미국 등 선진국의 자본과 기술에 의해 이루어졌다"(조화룡외, 2000, 163)라고 서술하여 서구중심적인 시각을 보여주고 있으며, 석유 개발의 결과 나타난 영향에 대해서도 "빈부 격차와 지역 간 격차가 확대되고, 급속한 사회 변화에 따른 갈등이 심해지는 등 많은 문제도 나타났다"(조화룡외, 2000, 164) 라고 서술하여 부정적인 면을 부각시키고 있다. 석유자원과 관련한 부정적인 서술 경향은 김주환 외의 교과서에서는 강하게 나타나지 않고 있다. 그러나 이 지역을 갈등과 분쟁 지역으로 서술하는 경향은 공통적으로 나타나고 있으며, 두 교과서 모두 심화 활동에서 서남아시아의 지역 분쟁을 자세하게 다루고 있다.⁵²⁾ 이처럼 7차 교육과정 중학교 사회 교

52) 7차 교육과정은 "지구촌적 관점으로 세계의 문제를 이해하고 해결하려는 개방적인 세계 시민의 자질"(교육부, 1999, 246) 양성을 강조하고 있으며 이에 따라 세계 여러 지역의 문제와 해결에 관심을 기울이자는 취지로 지역 분쟁에 대한 내용을 심화 활동에 넣도록 하도 있다. 이에 서남아시아와 북부 아프리카 단원의 심화활동 주제로 '서남아시아와 북부 아프리카에서 일어나는 지

과서는 교과서별로 서술내용과 관점에서 일부 차이를 보이고 있으나 이슬람을 바라보는 서구의 부정적인 시각이 다시 강화되는 경향을 보이고 있다는 점에서 특기할 만하다.

6. 오리엔탈리즘으로부터의 탈피 : 2007개정(2007~2009)~2009개정 교육과정(2009~2015)

2007개정 교육과정과 2009개정 교육과정 시기는 지역지리 방식에서 계통 지리 방식으로 세계지리가 조직된 시기로 서남아시아나 이슬람 지역이 지리 개념이나 주제를 설명하기 위한 사례 지역으로 등장하고 있으며 이슬람을 부정적으로 왜곡하거나 서구의 시각으로 바라보는 경향에서 탈피하는 모습을 보이고 있다.

2007개정과 2009개정 교육과정 시기 교과서들은 이슬람 지역의 변화와 발전을 강조하는 방향으로 내용 서술이 이루어지고 있다. 예컨대, 2007개정 교육과정 중학교 사회 교과서는 비가 적은 기후의 사례로 사우디아라비아를 서술하면서 관개 농업으로 밀을 재배하여 "한 때 세계적인 밀수출 국가"(이진석 외, 2014, 49)였음을 강조해 서술하여 사우디아라비아의 농업에 대한 긍정적인 이미지를 심어주고 있다.

또한, 2009개정 교육과정 중학교 사회 교과서에는 건조 지역에서 "경제 성장과 과학 기술의 발달로 대수로 공사를 통한 사막을 기름진 땅으로 만드는 작업, 바닷물을 용수로 만드는 해수 담수화 플랜트 사업, 그리고 사막 한복판에 대도시를 건설하는 사업 등을 여러 곳에서 진행하고 있다"(김창환 외, 2014, 45)거나 두바이가 '세계적인 도시로 변화'(김창환 외, 2014, 45; 최성길 외, 2015, 47)하는 모습을 사진 자료나 '사례 토크' 코너에서 제시하고 있어 이슬람 지역이 경제적으로 성장하고 있으며 과학 기술의 발달을 통해 끊임없이 변화하고 있다는 사실을 강조하고 있다(그림 2 참조).

역 분쟁의 원인을 알아보고, 이 지역의 평화 유지 방안에 대하여 토론하기'(교육부, 1999 270)를 두고 있다. 반면에 유럽과 아메리카 지역 여러 나라의 경우 그 지역의 분쟁이나 갈등이 심화 활동으로 편성된 경우가 없었다.



(그림 2) 아랍 에미리트 두바이의 과거와 현재

* 출처(김창환 외, 2014, 45: 2009개정 교육과정)

이러한 서술은 2009개정 교육과정 교과서가 이슬람을 '후진적이고 퇴행적이며 고전기의 발전 단계를 넘을 수 없으며, 발전이 정지된 지역으로' 규정하는 오리엔탈리즘 담론에서 벗어나고 있음을 알게 해준다.

뿐만 아니라 사막 지역의 생활 모습에 대해 "일교차가 큰 사막에서는 낮에는 더위, 밤에는 추위를 막기 위해 집을 지을 때 벽은 두껍고 창문은 작게 만든다"(최성길 외, 2015, 62)거나 "사막 지역의 가옥들은 사막의 모래바람과 열기를 차단하기 위해 벽이 두껍고, 외부로 향하는 창문이 아주 작은 것이 특징"(김창환 외, 2014, 61)이라고 서술하여 사막의 가옥 구조를 그들의 시각에서 긍정적으로 서술하고 있다. 또한, "뜨거운 열기를 피하기 위하여 집과 집 사이를 가깝게 하여 많은 그늘이 생기도록 한다"(김창환 외, 2014, 61)하고 서술하여 터키의 골목길을 '좁은'⁵³⁾이라는 단어를 사용하여 서술하면서 이러한 골목길이 형성된 이유를 생략함으로써 터키를 도로가 좁은 지역으로 정형화한 1차 교육과정 시기의 서술과 차이를 보이고 있다.

이슬람교와 그들의 생활 모습에 대한 시각에서도 변화가 나타나고 있다. 예컨대, 2007 개정 교육과정 이진석 외의 교과서는 "라마단 기간에 부유한 사람들은 가난한 사람들에게 양고기와 돈을 나누어 주는데, 이는 부유한 사람이 가난한 사람을 도와야 한다는 쿠란의 가르침 때문이야"(이진석 외, 2007, 113)라고 서술하여 라마단의 진정한 의미를 알려주고 있다.

53) "이스탄불만 하더라도 특색 있는 회교 사원의 둥근 탑을 비롯하여 좁은 골목길을 왕래하는 터키 모자를 쓴 사람들..."(1차: 김상호, 1956, 81)



(그림 3) 이슬람의 생활모습

* 출처(류재명, 2007, 105: 2007개정 교육과정)

또한, 류재명 외의 교과서는 학생들이 이해하기 쉽게 만화를 통해 이슬람교도의 생활 모습을 소개하고 있으며 "아버지께서 가난한 사람들을 돕는 모습을 자주 본다"(류재명, 2007, 105)라는 내용을 삽화 속에 추가하여 이슬람교도의 생활 모습을 긍정적으로 서술하고 있다(그림 3 참조).

이처럼 2007개정 교육과정 시기의 교과서 들은 '카아바의 흑석에 예배하는 것'을 강조하거나(2차: 노도양 외, 1971, 206), 이슬람교를 '엄격'(4차, 문교부, 1985, 84)하고 기도 시간이 되면 무조건 달려가야 하는 종교로 서술(7차: 조화룡 외, 2000, 159)하는 기존의 교육과정과 차별성을 보이고 있다.

이슬람의 문화와 관련하여 2007 개정 교육과정 이진석 외의 교과서는 이슬람 제국의 지배를 받았던 에스파냐와 에스파냐의 지배를 받은 남아메리카에서 이슬람 건축 양식이 나타나고 있음을 사진 자료를 통해 제공하고 있으며 '페루 리마의 고고학 박물관', '에스파냐 그라나다의 알람브라 궁전', '터키 이스탄불의 톱카피 궁전'(이진석 외, 2007, 113) 등 아름답고 웅장한 건축물을 사례로 들어 설명함으로써 이슬람 건축물에 대한 긍정적으로 표현하고 있을 뿐만 아니라 세계 다른 지역의 문화에 끼친 이슬람 문화의 기여를 강조하여 서술하고 있다(그림 4 참조).



(그림 4) 이슬람 건축 양식의 영향

* 출처(이진석 외, 2014, 115: 2007개정 교육과정)

이처럼 2007개정 교육과정과 2009개정 교육과정 중학교 1학년 사회 교과서는 건조 지역의 생활 모습과 이슬람 문화에 대해 서구 중심의 오리엔탈리즘적인 시각이 아니라 이슬람의 입장에서 탈오리엔탈리즘적으로 재현하고 있다는 점에서 기존의 교육과정과 차별성을 보이고 있다.

2007 개정 교육과정 이후에 이슬람에 대한 재현이 기존과 달리 이슬람 지역의 입장에서 긍정적이고 탈오리엔탈리즘적인 서술이 이루어지게 된 것은 노무현 참여 정부의 다문화주의에 대한 관심과 정책에 기인한 것이라 생각된다.⁵⁴⁾

54) 다문화주의에 대한 정부의 관심은 2005년 5월, 외국인 문제의 위상이 "대통령 지시 과제"로 격상되면서 본격화되기 시작했으며, 2006년 4월26일 노무현 대통령 주재로 열린 다부처 회의에서 '혼혈인 및 이주자 사회통합 지원방안'과 '결혼이민자 사회 통합안'의 두 정책이 채택되었으며, 이 과정에서 교육인적자원부는 현재 단일 민족주의를 강조하는 교과서를 다문화를 강조하고 타인종에 관한 관용을 강조하는 내용으로 수정하기로 결정했다고 발표했다(김상돈, 2010, 22).

VII. 결론 및 제언

1. 요약 및 결론

이 연구는 중학교 사회교과서의 이슬람 지역에 대한 재현 속에 내재되어 있는 식민 담론을 비판적으로 분석함으로써 이슬람 지역에 대한 부정적인 시각을 바로 잡을 수 있는 계기를 마련하는데 목적을 두었다. 그에 따라 첫째, 교육과정 시기별 이슬람 지역 관련 단원의 체계와 서술 분량 및 비중은 어떻게 달라지는가, 둘째, 중학교 사회 교과서의 지리 영역에서 이슬람 지역에 대한 재현은 어떻게 이루어지고 있는가, 셋째, 중학교 사회 교과서의 지리 영역에서 이슬람 지역에 대한 재현은 교육과정별로 어떤 차이가 있는가 하는 것을 주요한 연구 내용으로 설정하였다.

이를 위해 문헌 연구를 통해 교육과정과 교과서 속에 내재되어 있는 특정 이데올로기와 가치관의 허구성을 드러내는 것을 목표로 하는 교육과정 재개념화와 포스트모더니즘 교육과정 연구자들에 대해 살펴보았으며 식민주의와 제국주의에 대한 탈피와 식민 담론의 비판적 분석을 목적으로 하는 탈식민주의와 사이드의 『Orientalism』에 대해 검토하였다. 그리고 Said(1978)의 『Orientalism』과 오리엔탈리즘을 범주화한 기존 연구, 그리고 중학교 사회 교과서의 이슬람 지역 관련 내용에 대한 반복적인 검토를 통해 '열등한 타자', '지배와 관리의 대상', '전쟁과 분쟁 지역'을 교과서 분석을 위한 준거로 설정하였다. 분석 대상은 교수요목시기에서 2009개정 교육과정 시기에 이르는 중학교 사회 교과서 16권이며 질적 내용분석법을 활용한 해석적 추론을 통해 문맥이나 내용 속에 숨어 있는 암묵적이고 잠재적인 내용과 맥락에 대해 분석하였다.

분석 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째, 이슬람 지역 관련 단원의 교육과정 시기별 내용 체계와 비중을 분석한 결과 교육과정 시기별로 차이를 보이고 있었다. 서남아시아의 단원 배치 상태를 살펴본 결과 교수요목시기에는 서남아시아가 대단원에 배치되고 있으나 1차·3차·4차·5차·6차·7차 교육과정 시기에는 중단원에, 2차 교육과정과 2007개정, 2009개정 교육과정에서는 소단원에 편성되고 있었다. 먼저 지역지리 방식으로 편성된 시기의

단원과 내용 통합 여부를 살펴보면, 교수요목시기부터 2차 교육과정까지는 서남아시아만 단독으로, 3차 교육과정과 4차 교육과정시기에는 아프리카와 통합하여 편성하고 있으며, 5차 교육과정부터 7차 교육과정 시기에는 북부 아프리카만 서남아시아와 통합하여 편성하고 있다. 내용 서술에서는 교수요목시기부터 5차 교육과정까지는 서남아시아와 북부 아프리카에 대한 내용을 각각 분리하여 서술하고 있으나 6차와 7차 교육과정에서는 서남아시아와 북부 아프리카를 통합하여 주제별로 서술하는 차이를 보이고 있다. 세계지리가 계통 지리 방식으로 주제별로 구성된 2007개정과 2009개정 교육과정에서는 서남아시아와 북부 아프리카가 건조 기후와 지역마다 다른 문화를 설명하는 단원에서 사례 지역으로 통합되어 서술되고 있다.

교육과정 시기별로 이슬람 지역 관련 단원의 서술 분량과 비중을 살펴보면, 교수요목시기가 가장 높은 비중을 보이고 있으며(8.3%), 1차 교육과정 시기(5.3%)가 그 다음으로 높게 나타나고 있다. 이처럼 교수요목시기와 1차 교육과정 시기는 아프리카를 포함하지 않고 서남아시아 지역만 서술하고 있음에도 불구하고 다른 교육과정에 비해 서술 분량과 비중이 높게 나타나고 있다. 반면에 2차 교육과정 시기 최북한의 교과서는 서남아시아 전체에 대한 서술 분량이 3.5쪽(1.2%)으로 지역지리 방식으로 세계지리가 구성된 교수요목시기에서 7차 교육과정 시기의 중학교 사회 교과서 중에서 가장 낮은 비중을 보이고 있다. 또한, 계통지리 방식으로 구성된 2007개정과 2009개정 교육과정 시기에는 세계지리가 지역 지리 방식으로 구성되던 시기보다 서술 분량과 비중이 감소하고 있으며 분석 대상 교과서 중에서 서술 분량(2~3쪽)과 비중(0.8~1.0)이 가장 낮게 나타나고 있다.

둘째, 동양을 지배하고 재구성한 식민 담론인 오리엔탈리즘이 중학교 사회 교과서의 이슬람 지역에 대한 재현에서 어떤 형태로 등장하고 있는지 분석한 결과, 교수요목시기에서 7차 교육과정까지의 중학교 사회 교과서는 내용과 분량에서 다소간의 차이는 있어도 이슬람 지역의 자연 환경 중에서 열악하고 불리한 특징을 강조하여 서술하거나 이슬람 지역을 비정상적이고 기이하며 발전이 정지되고 빈곤한 불안정한 사회로 재현하고 있으며, 서구에 의해 관리되거나 지원 받아야 되는 수동적인 존재이며 분쟁과 대립, 전쟁과 파괴와 긴장이 상존하는 문제 지역으로 강조하여 서술하는 경향이 나타나고 있다. 반면 2007개정과 2009개정 교육과정 교과서에서는 오리엔탈리즘적인 서술이 거의 나타나지 않고 있다.

셋째, 이슬람 지역에 대한 중학교 사회교과서의 재현이 교육과정 시기별로 어떤 차이가 있는지 분석한 결과, 오리엔탈리즘의 태동 시기인 교수요목시기에서 1차 교육과정까지의 시기에는 이슬람 지역의 자연 환경을 열악하고 불리하며 서구의 지배와 지원 속에서만 존재가 가능한 수동적인 존재로 재현하는 오리엔탈리즘적 요소가 등장하는 반면에 서구 제국주의 국가의 침략과 이슬람 지역의 민족 운동 등에 대해서 이슬람의 입장에서 서술하는 경향을 보여주고 있다. 오리엔탈리즘의 심화 경향을 보이는 2차에서 3차 교육과정까지의 시기에는 석유 자원의 개발과 관련하여 서구의 지원 없이는 개발과 발전이 불가능한 무능력하고 수동적인 존재로 재현하고 있으며, 민족주의 운동에 대해서도 부정적으로 서술하는 등 오리엔탈리즘적인 경향이 심화되는 모습을 보이고 있다. 일반화와 정형화를 통한 고정관념의 확대가 이루어지는 4차에서 5차 교육과정까지의 시기에는 서남아시아를 북부 아프리카와 통합하여 하나의 지역으로 일반화하고 있으며, 전쟁으로 인한 어려움을 부각시킴으로써 분쟁지역으로 정형화하고 있다. 6차 교육과정 시기는 자연 환경과 농목업 등에 대해 서구의 시각이 아니라 이슬람의 입장에서 긍정적으로 서술함으로써 오리엔탈리즘적인 서술 경향이 약화되는 특징을 보이고 있으며 석유 자원과 위치 등과 관련해서는 서구 중심의 서술 형태가 잔존하고 있다.

반면 7차 교육과정 시기는 자연 환경을 부정적으로 서술하거나 이슬람교의 신앙생활을 강박적으로 표현하거나 분쟁 지역임을 강조하는 서술로 인해 오리엔탈리즘적인 경향이 다시 강화되는 모습을 보이고 있다. 그러나 2007개정 교육과정과 2009개정 교육과정에 이르면 건조 지역의 생활 모습과 이슬람 문화에 대해 이슬람의 입장에서 긍정적으로 서술하고 있으며, 변화하고 발전하는 지역의 사례로 이슬람 지역이 서술되고 있어 탈오리엔탈리즘적인 특징을 보이고 있다.

2. 제언

교수요목시기에서 2009개정 교육과정에 이르는 중학교 사회 교과서의 지리영역에서 이슬람 지역에 대한 재현이 어떻게 이루어지고 있는지 분석한 결과 교수요목시기에서 7차 교육과정까지의 중학교 사회 교과서는 1940년대부터 2000년대 까지 약

60여년의 시간이 흘렀음에도 불구하고 이슬람 지역의 열악하고 열등한 측면을 강조하거나 수동적인 존재로 비하하거나 전쟁과 분쟁 지역으로 왜곡하고 부정적으로 서술하는 오리엔탈리즘적인 재현 양상이 지속적으로 이어졌으며, 그 기간 동안의 중학교 사회 수업은 이슬람 지역에 대한 식민담론을 재생산하는 장이 되고 있음을 부인하기 어려웠다.

반면에 2007개정 교육과정과 2009개정 교육과정 교과서는 서술 분량과 비중은 낮지만 이슬람 지역의 긍정적인 측면을 강조하여 서술하는 경향을 보이고 있으며 이는 서구의 시각으로 이슬람 지역을 부정적으로 왜곡해서 재현하던 오리엔탈리즘적인 서술 형태에서 벗어나고 있다는 점에서 바람직한 변화라고 생각한다. 그럼에도 불구하고 2016년 현재 학교 현장에서 사용하고 있는 『중학교 사회 1』 교과서에서 이슬람 지역은 '극한 지역에서의 생활'이라는 대단원에서 '건조 지역에서의 생활'을 설명하는 사례 지역으로 등장하고 있으며, 이는 건조 지역에 속하는 이슬람 지역이 여전히 사람이 살기에 불리한 지역이라는 고정관념을 포함하고 있다.

이상과 같은 결론을 바탕으로 이슬람 지역에 대한 교과서 서술 및 수업의 개선 방안을 정리하면 다음과 같다.

첫째, 기후에 대한 환경 결정론적이고 서구중심적인 서술 방식을 지양해야 한다. 중학교에서 학습하는 기후 단원은 크게 열대, 건조, 온대, 냉대, 한대로 구분되며, 교과서에서는 온대와 냉대 기후는 사람이 살기에 유리한 지역으로, 열대와 건조, 한대 기후는 사람이 살기에 불리한 지역으로 이분화하고 있다. 그러나 이슬람권에서는 이슬람 지역을 세계의 "중간 기후대"로 보았으며, 인간에게 가장 알맞은 기후(이은정 옮김, 2006, 30)로 인식하고 있다. 이처럼 우리가 통상적으로 온대와 냉대 기후를 가장 바람직한 기후로 보는 관점이 중립적이고 객관적인 관점이 아니라 서구의 입장에서 만들어진 시각임을 인지하고 열대와 건조, 한대 기후의 객관적인 특성에 대한 서술과 함께 긍정적인 측면에 대한 서술 또한 균형 있게 이루어질 필요가 있다.

둘째, 세계 여러 지역을 서술할 때 해당 지역 거주민의 입장과 관점에서 서술할 필요가 있다. 교수요목시기에서 7차 교육과정 시기에 이르는 중학교 사회 교과서는 많은 부분 서구의 시각, 외부자의 관점에서 이슬람 지역이 서술되고 있다. 만약 서남아시아 국가에서 한국 부분을 서술하면서 일본 제국주의 시각에서 한국 지리와 역사를 서술한다면 과연 어떤지 입장을 바꿔서 생각해 볼 필요가 있다. 더불어 서남아시아

와 이슬람 지역의 부정적이고 불리한 측면만 강조 할 것이 아니라 원자력보다 훨씬 안전한 미래의 에너지인 태양열이 무궁무진하게 존재하는 사막의 매력 또한 학생들에게 알려줄 필요가 있다.

셋째, 학생들에게 교과서를 비판적으로 읽어낼 수 있는 시간과 기회를 줄 필요가 있다. 학생들은 교과서가 특정 이데올로기를 포함하고 있으며, 특정 지역에 대한 부정적인 관점을 재현하고 있음을 인지하지 못하는 경우가 많다. 그러므로 학생들에게 교과서가 무조건 인정하고 수용해야 하는 정전이 아니라는 사실을 인지시킬 필요가 있으며, 교과서에 서술된 방향과는 다른 관점에서 교과서를 비판적으로 분석하는 기회와 시간을 마련해 주는 것이 필요하다.

넷째, 교과서를 보는 교사의 인식이 변화되어야 한다. 모든 교사가 그러한 것은 아니지만 교과서는 여전히 교사에게도 중요한 수업 자료로 인식되는 경우가 많다. 그렇기 때문에 교과서의 내용을 비판적으로 분석하거나 이를 바탕으로 교과서를 재구성하여 수업하는 경우는 많지 않은 편이다. 교사가 교과서를 정전으로 인식하고 무비판적으로 수용한다면, 세계 여러 지역에 대한 교과서의 특정 관점이 학생들에게 고스란히 전달될 수 있으며 이는 그 지역에 대한 학생들의 고정관념과 편견을 강화하고 확대 재생산하는 계기를 마련한다는 점에서 더욱 절실하다. 다른 나라나 지역에 대한 잘못된 고정관념과 통념은 그 지역에 대한 비우호적인 태도를 유발하고 해로운 시각을 조장하는 반면 상대 문화에 대한 맥락적 이해와 사실로서의 지식은 편견과 고정관념을 극복해 낼 수 있게 한다는 점을 고려할 때 교과서 서술 내용에 대한 비판적인 분석과 함께 수업에서 중심축이 되는 교사의 인식 변화는 반드시 병행될 필요가 있다.

다섯째, 최근 인터넷에 교육을 위한 사이트들이 많이 개설되고 있으며 학생들은 책으로 만들어진 백과사전을 찾아서 정보를 확인하는 경우보다 인터넷 자료를 통해 자료를 획득하는 경향이 더 많은 만큼 인터넷 자료에서 이슬람 지역에 대한 재현이 어떻게 이루어지고 있는지에 대한 비판적인 분석의 필요가 있으므로 후속 연구로 이어지길 기대한다.

참고 문헌

1. 분석 대상 교과서

- 김원숙, 1949, *중등 사회생활과 지리 이웃나라*, 연학사.
- 이부성, 1952, *사회생활과 이웃 나라 지리*, 백영사.
- 김상호, 1956, *다른 나라 지리*, 일조각.
- 강대현 · 주재중, 1959, *다른 나라 지리*, 홍지사.
- 최복현 · 이정면 · 전해중 · 김천준 · 이보형 · 오병현 · 김명윤, 1970, *중학 새 사회 1*, 민중서관.
- 노도양 · 이종항 · 권혁소 · 최병철 · 황철수 · 오배근 · 최정희, 1971, *새로운 사회 1*, 사조사.
- 문교부, 1979, *사회 1(하)*, 국정교과서주식회사.
- 문교부, 1985, *중학교 사회 2*, 대한교과서주식회사.
- 교육부, 1993, *중학교 사회 1*, 대한교과서주식회사.
- 교육부, 2000, *중학교 사회 1*, 대한교과서주식회사.
- 김주환 · 홍현철 · 최용규 · 박종현 · 구학서 · 서재천 · 김세원 · 김수양 · 윤석희 · 조현우, 2000, *중학교 사회 1*, (주)중앙교육진흥연구소.
- 조화룡 · 한주성 · 서태열 · 임준목 · 송형세 · 오금성 · 유경준 · 정진석 · 김태현 · 김관수 · 이춘수 · 손병노 · 박강용, 2008, *중학교 사회 1*, (주)금성출판사.
- 류재명 · 박영석 · 이종원 · 장준현 · 정 선 · 백경미 · 임재영 · 김한승 · 박철용 · 이철욱 · 최경미, 2009, *중학교 사회 1*, (주)천재교육.
- 이진석 · 장우석 · 오기세 · 유대환 · 탁송일 · 유창소 · 황완길 · 이태규 · 이광용 · 박영경 · 최지명, 2014, *중학교 사회 1*, (주)지학사.
- 김창환 · 정성훈 · 이재웅 · 김민숙 · 강정구 · 송훈섭 · 정홍권 · 박성혁 · 김해성 · 송경환 · 송성민 · 박현화 · 김세연 · 박선운 · 배화순 · 이수연, 2014, *중학교 사회 ①*, (주)좋은책 신사고.
- 최성길 · 최원희 · 강창숙 · 박상준 · 임준목 · 최병천 · 조일현 · 김윤자 · 권태덕 · 이수영 · 조성백 · 김상희 · 강봉균 · 정민정, 2015, *중학교 사회 ①*, (주)비상교육.

2. 국내서

- 강규연, 2008, 유옥겸의 『서양사 교과서』를 통해본 대한제국시기의 서양사 인식, 중앙대학교 석사학위논문.
- 강남희, 2006, 세계사 교육에서의 서구 중심적 역사관에 관한 일고찰, 성균관대학교 석사학위논문.
- 강내희, 2000, "재현체계와 근대성 -재현의 탈근대적 배치를 위하여," 문화과학, 24, 15-38.
- 강동호, 2009, 고등학교 세계사 교과서의 십자군 서술 분석 : 이슬람의 시각을 반영할 수 있는 교재 재구성과 관련하여, 경상대학교 석사학위논문.
- 강운선, 2010, "제7차 사회·문화 교과서의 가족 단위에 대한 비판적 내용 분석," 사회과교육, 49(2), 33-52.
- 강정구, 2005, "탈식민적 저항의 서사시: 「남한강」론," 한국시학연구, 12, 49-72.
- 강정인, 2003, "서구중심주의의 이해: 용어 및 개념 분석을 중심으로," 국제정치논총, 43(3), 29-31.
- 강진구, 2010, "한국 사회의 반다문화 담론 고찰-인터넷 공간을 중심으로-," 인문과학연구, 32, 6-34.
- 강진호, 2009, "해방기 '국어' 교과서와 탈식민주의 - 『초등 국어교본』을 중심으로-," 문학교육학, 35, 95-126.
- 고부응, 1995, "맑스의 식민역사관과 싸이드의 "동양론"비판-식민이테올로기와 식민지 지식인-," 역사비평, 30, 247-268.
- 고부응, 1996, "서구의 제3세계 담론: 제이미슨, 아마드, 스피박," 문학과 사회, 9(4), 1773-1793.
- 고부응, 2004, "에드워드 사이드와 탈식민주의 이론," 역사비평, 360-375.
- 고부응, 2005a, 탈식민주의, 이론과 쟁점, 문학과 지성사.
- 고부응, 2005b, "탈식민주의 이론과 영문학 교육," 영미문학교육, 9(2), 27-45.
- 고부응, 2012, "문화, 제국, 민족-비판적 전유를 위한 에드워드 사이드의 『문화와 제국주의』 읽기," 영어영문학, 58(5), 903-941.
- 고인환, 2004, "제국주의의 현실 왜곡과 탈식민주의 리얼리즘의 한 양상," 문학과

- 경계, 4(3), 127-141.
- 고현철, 2002, "한국 문학의 탈식민주의 비평 · 연구사적 검토," 한국문학논총, 30, 409-435.
- 고현철, 2013, "한국시의 극적 재현과 탈식민주의," 50, 357-381.
- 곽정연, 2012, "다문화 사회에서의 문화적 저항 -탈식민주의 이론을 중심으로," 독일어문학, 57, 1-23.
- 교육과정 · 교과서연구회, 2000, 한국 교과교육과정의 변천(중학교), 대한교과서주식회사.
- 교육과학기술부, 2011, 사회과 교육과정, 교육과학기술부 고시 제 2011-361호 [별책 7], 교육과학기술부.
- 교육부, 1994, 중학교 사회과 교육과정 해설, 대한교과서주식회사.
- 교육부, 1997, 중학교 교육과정, 교육부 고시 제 1997-15호 [별책 3], 대한교과서주식회사.
- 교육부, 1999, 중학교 교육과정 해설(II), 대한교과서주식회사.
- 구난희, 2012, "외국의 역사교과서 서술 사례 분석 I -교과체계와 내용 조직을 중심으로-", 역사교육연구, 15, 51-99.
- 구정화, 2012, "2007 및 2009 개정 교육과정 및 교과서 분석에 기초한 사회과 인권교육의 현황," 법과 인권교육연구, 5(1), 1-28.
- 권오현, 2005, "중등학교 역사 교과서 연구와 개발, 60년의 역사 -교과교육학적 관점의 분석-", 사회과교육연구, 12(1), 19-42.
- 권오현, 2005, "민족의 수난과 역사교과서: 탈식민의 과제와 한국의 국사 교과서," 역사교육논집, 34, 1-5.
- 기진호, 2006, 초등학교 미술교과서에 나타난 오리엔탈리즘 연구: 에드워드 사이드의 오리엔탈리즘론을 중심으로, 홍익대학교 석사학위논문.
- 김경배, 1994, "교육과정 연구의 회고와 전망," 한성대학교 논문집, 18(1), 533-547.
- 김경섭, 2008, "탈식민주의와 포스트탈식민주의의 정치적 가능성," 현대사상, 2, 107-147.
- 김규원, 1995, "국제화 시대와 한국인의 대외 의식," 성곡논총, 26, 985-1021.

- 김균량, 2011, *고등학교 세계사 교과서의 십자군 전쟁 서술 비교 · 분석 : 한국, 미국, 영국, 사우디아라비아 교과서를 중심으로*, 서강대학교 석사학위논문.
- 김기민, 1985, "교육과정 연구의 한 가지 관점: 재개념주의," *창원대학교 논문집*, 7(1), 381-393.
- 김다원 · 한건수, 2012, "'사실'과 '재현'의 관점에서 아프리카 다시 보기: 초 · 중학교 사회 교과서 아프리카 서술 내용을 중심으로," *대한지리학회지*, 47(3), 440-458.
- 김대성, 2001, "오스만제국의 이슬람 종단," *한국국제지역학회보*, 1, 209-236.
- 김대영 · 홍후조, 2014, "교육과정 연구 패러다임 비교 · 분석: Jurgen Habermas의 사회지식 분류체계를 중심으로," *교육과정연구*, 32(1), 1-23.
- 김대현, 2015, *교육과정의 이해*, (주)학지사.
- 김동문, 2001, *이슬람의 두 얼굴, 예영커뮤니케이션*.
- 김문환 역, 2004, *탈식민주의 이론*, 문예출판사(Peter Child & R. J. Patrick Williams, 1997, *An Introduction to Post-Colonial Theory*, England: Longman).
- 김민경, 2012, *현대 한국의 이슬람 인식과 그 특징*, 동국대학교 석사학위논문.
- 김민성, 2013, "비관적 세계시민성을 통한 지리 교과서 재구성 전략: 르완다를 사례로," *사회과교육*, 52(2), 59-72.
- 김민환, 1998, "한국에서의 교육과정 연구의 재개념화 경향과 전망 및 과제," *비교교육연구*, 8(1), 1-25.
- 김보경 · 정문성, 2011, "초등 사회과 지역 교과서의 다문화 관련 내용 분석 -4학년 1학기 지역교과서를 중심으로-," *사회과교육*, 50(2), 103-115.
- 김복영, 2004, "탈식민주의 이론의 교육적 함의," *한국교육논단*, 3, 39-56.
- 김봉석, 2000, *현대 교육과정 담론에 대한 후기구조주의적 비판 연구 -교육과정 지식의 현대성과 탈현대성을 중심으로*, 성균관대학교 박사학위논문.
- 김봉중, 2012, "탈식민주의 프리즘과 반공주의 렌즈 -전후 미국 중동정책의 이상과 현실, 1945~1960-," *서양사론*, 113, 100-125.
- 김상돈, 2010, *다문화교육의 목표와 내용 체계 연구*, 고려대학교 박사학위논문.
- 김상률, 1993, "혼돈의 세계와 포스트모더니즘," *외국문학*, 36, 316-324.

- 김상률, 1999, "탈식민주의 비평과 미국문학," 비평과 이론, 4(2), 67-90.
- 김상률, 2006, "탈식민주의를 넘어서: 세계화 시대의 탈식민 연구," 역사와 문화, 12, 13-38.
- 김상률 역, 2011, 오리엔탈리즘과 에드워드 사이드, 갈무리(Kennedy, Valerie, 2000, *Edward Said: A Critical Introduction*, Cambridge: Polity).
- 김석우 · 최태진, 2007, 교육연구방법론, 학지사.
- 김선영, 2003, 텔레비전 광고에 재현된 가족 이데올로기 연구 - 텍스트 분석 및 수용자 분석을 중심으로-, 이화여자대학교 박사학위논문.
- 김성곤, 1984, "에드워드 사이드의 『시작』 과 『오리엔탈리즘』 - 왜곡과 허구의 텍스트로서의 역사," 외국문학, 3, 217-235.
- 김성곤, 1992, "탈식민주의 시대의 문학," 외국문학, 31, 12-31.
- 김성곤 · 정정호 역, 2011, 문화와 제국주의, 창(Said, E. W., 1993, *Culture and Imperialism*, New York: Alfred A. Knopf).
- 김성수, 2013, "이슬람 근대화 사상의 현대적 교훈: 무함마드 압두와 파즐라 라만의 사상을 중심으로," 평화학연구, 14(3), 49-71.
- 김성운, 2010, "이슬람의 한국 전파에 대한 연구 : 터키 페툴라 굴렌회(會) (Fetullah Gulen Cemaati)를 중심으로," 진리와 학문의 세계, 21, 139-168.
- 김성익, 2013, "이슬람의 비무슬림을 향한 다와(Da`wah) 연구," 한국기독교신학논총, 86, 243-268.
- 김세영, 2011, "교육과정 분석 관점 고찰," 통합교육과정연구, 5(1), 51-75.
- 김소순 · 조철기, 2010, "중학교 사회교과서에 나타난 이데올로기 및 편견 분석," 중등교육연구, 58(3), 87-112.
- 김슬기, 2008, '비잔티움 제국의 역사 바로 알기' 교수 · 학습 방안 모색, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 김아영, 2009, 중학교 교과서에 내재된 세계관의 탈식민주의적 해석, 부산대학교 박사학위논문.
- 김아영, 2010, "세계지리 교과서의 탈식민주의적 분석," 교육과정연구, 28(3), 167-191.

- 김억환, 1995, "교육과정 재개념화로서 Currere 이론의 전개(1973~1993) 및 비판," 교육과정연구, 13, 159-174.
- 김연진, 2007, "미국 이민의 이미지와 '이민의 나라' 미국: 시사 잡지 표지 (1965-1986)를 통해 본 이민의 이미지를 중심으로," 미국사연구, 26, 159-189.
- 김영경, 2005, "이슬람의 인간관," 본질과 현상, 2, 51-62.
- 김영경, 2008, "이슬람의 종교관," 종교문화학보, 5, 65-85.
- 김영덕, 2001, "식민 지도 그리기와 탈식민주의 반담론-프리엘의 Translations에 나타난 문화적 번역의 정치학," 현대영미드라마, 14(2), 5-29.
- 김영한, 2005, "기독교와 이슬람: 문명의 공존," 2005, 선교와 신학, 16, 125-154.
- 김영화, 2012, "이슬람의 여행 전통과 '문인 여행자'," 역사와 문화, 24, 227-254.
- 김영천 편저, 2006, After tyler: 교육과정 이론화 1970년-2000년, 문음사,
- 김영천 · 주재홍, 2009, "포스트모더니즘에서 생각해보는 교육과정 연구: 탐구주제와 연구영역들," 교육과정연구, 27(2), 1-31.
- 김용규, 2005, "포스트 민족 시대 혼종과 틈새의 정치학: 호미 바바 읽기," 비평과 이론, 10(1), 29-57.
- 김용만, 1987, "사회과교육의 변천과 전망," 사회과교육, 20, 61-93.
- 김은숙, 2008, 제 7차 중학교 사회교과서의 '서아시아 세계' 분석, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 김은지, 1999, 중학교 영어 교과서에 나타난 미국 중심주의의 문제점: 탈식민주의적 접근, 부산대학교 석사학위논문.
- 김재용, 2005, "민족주의와 탈식민주의를 넘어서 -한설야 문학의 저항성을 중심으로," 인문연구, 48, 19-37.
- 김재홍, 2011, 김수영 시의 탈식민성 연구, 경희대학교 박사학위논문.
- 김정명, 2011, "유럽의 르네상스를 일으킨 이슬람 철학," 철학과 현실, 89, 34-44.
- 김정위, 1997, "세속적 민족주의와 이슬람 부활 운동," 중동연구, 16(2),

- 163-187.
- 김종원, 2012, "크로머 경(Lord Cromer)의 이집트 근대화 정책," 서양사론, 113, 42-65.
- 김중관, 2011, "이슬람의 경제철학과 현실," 89, 45-56.
- 김중순, 2010, "다문화교육에 있어서 종교의 문제: 특히 이슬람을 중심으로," 언어와 문화, 6(2), 93-115.
- 김중순, 2012, "상생적 다문화교육의 방법론 모색: 다종교시대의 이슬람을 중심으로," 언어와 문화, 8(3), 101-121.
- 김지현 · 박효엽 · 이상환 · 홍인식, 2012, 탈식민주의의 얼굴들: 파농 · 사이드 · 바바 · 스피박, 역락.
- 김택현, 2005, "포스트식민주의의 계보를 다시 생각함," 영국연구, 14, 351-378.
- 김학희, 2005, 세계지리에서 동남아시아 지역의 정형성에 대한 재조명: 일상음식을 통한 글로벌 교육의 지리적 대안 개발, 서울대학교 박사 학위논문.
- 김향숙, 2012, 유럽사회와 무슬림 이주민간의 갈등과 다문화주의의 위기: 영국과 프랑스 사례를 중심으로, 부산대학교 석사학위논문.
- 김현서, 2012, 우리나라 과학과 교육과정 개정 과정에 관한 연구: 교수요목시기부터 2009 개정 교육과정까지, 서울대학교 박사학위논문.
- 김현생, 2011, "바이런과 이슬람: '동양의 이야기' 연구, 저항담론과 그 전망," 영어영문학연구, 37(1), 63-87.
- 김현정, 2008, 오리엔탈리즘 해체를 위한 초등미술교육과정의 방향과 교육적 실천 모색, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 김현진, 2011, 서양의 '신항로 개척' 이전 인도양 교역 학습방안 모색: 현행 중학교 『역사』 · 고등학교 『세계사』 교과서 분석, 중앙대학교 석사학위논문.
- 김형준, 2013, "이슬람 부흥의 전개와 영향: 인도네시아의 사례," 동남아시아연구, 23(3), 181-215.
- 김혜진, 2009, 이슬람 역사의 올바른 인식을 위한 수업안 예시, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 김호동, 1998, "서아시아, 중앙아시아," 역사학보, 159, 227-235.
- 김희주, 2009, 고등학교 음악 교과서의 다문화주의 반영 분석 및 교수-학습방안

- 연구: 고등학교 8종 음악 교과서를 중심으로, 경원대학교 석사학위논문.
- 나병철 역, 2003, 문화의 위치: 탈식민주의 문화이론, 소명출판(Bhabha, Homi. 1994, *The Location of Culture*. London and New York: Routledge).
- 남계령, 2011, 제7차 개정 고등학교 영어교과서에 나타난 세계 문화에 대한 연구, 고려대학교 석사학위논문.
- 남궁곤 · 이서영, 2011, "1950년대 미국 대외원조 확대론 연구: 「상호안전보장법안(Mutual Security Act)」 개정 과정을 중심으로," 국제정치논총, 51(4), 61-84.
- 남상준, 1989, "한국사회과교육학의 주요 연구 과제: 사회과교육에서의 국제이해 교육," 사회과교육, 22, 317-328.
- 노명완, 2004, "집필 · 검정상의 문제점 개선 시급," 교과서연구, 42, 16-21.
- 노혜정, 2008, "세계 시민 교육의 관점에서 세계 지리 교과서 다시 읽기," 대한지리학회지, 43, 154-169.
- 라영숙, 2012, "탈식민주의 관점을 토대로 한 교과교육 연구 동향 분석," 교육과학연구, 14(2), 151-167.
- 라영숙, 2014, "교수요목시기 중학교 세계 지리 교과서에 나타난 아프리카에 대한 인식과 이미지," 사회과교육, 53(4), 107-123.
- 류춘희, 2009, "파농과 영의 탈식민주의 담론과 우리 현실," 현대영어영문학, 53(3), 77-100.
- 류현중, 2005, "재현의 정치: 우리가 지워버린 사람들 -어느 장애인 관련 사회과 수업 실천의 의미-, " 사회과교육, 44(3), 93-125.
- 류현중, 2012, "제주 지역 교과서에 나타난 동아시아 재현 양상," 동양문화연구, 12, 205-245.
- 류현중, 2013, "초등학생들의 시 쓰기 활동에 나타난 역사 이해 및 재현 양상," 역사교육연구, 17, 151-220.
- 린다 허치언, 1995, "식민주의와 탈식민주의적 상황: 산적한 난제들," 외국문학, 43, 15-25.
- 마미화, 2005, 사회과 교육과정과 교과서에 나타난 '세계화'에 대한 관점 및 서술 내용의 분석 연구: 제7차 교육과정을 중심으로, 서울대학교 박사학위논문.

- 마효정, 2010, 이슬람 근현대사(서아시아 근현대세계)에 대한 한국·중국·일본의 고등학교 역사교과서 서술내용 분석, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 문교부, 1982, 중학교 새 교육과정 개요(연수 자료), 대한교과서주식회사.
- 문성현, 2004, 중학생의 인터넷 사용실태 및 효과적 이용방안에 관한 연구, 울산대학교 석사학위논문.
- 민가영, 2010, "탈식민주의적 관점에서 본 다문화 교육," 문화와 사회, 9, 101-131.
- 박단, 2002, "프랑스 내 이슬람교도들의 '종교문화'와 프랑스 '세속문화'의 충돌 -1989년 헤드스카프 사건을 중심으로," 역사와 문화, 5, 118-145.
- 박민정, 2005, "포스트모더니즘 담론과 교육과정 논의의 쟁점," 교육과정연구, 23(4), 37-57.
- 박민정, 2012, "한국 다문화교육 담론에 대한 비판적 고찰," 학습자중심교과교육연구, 12(1), 119-139.
- 박선미, 2010, "사회과 교육과정 구조가 교과서 다양성에 미친 영향 : 제7차 교육과정과 2007년 개정교육과정의 중학교 지리영역을 중심으로," 한국지리환경교육학회지, 18(3), 251~267.
- 박순경, 1997, "교육과정 이론화의 새로운 가능성으로서의 후기 구조주의적 논의 - Cherryholmes를 중심으로 -," 교육과정 연구, 15(2), 233-250.
- 박오복, 2001, "탈식민주의 비평가의 윤리, 책임: 가야트리 스피박," 영어영문학, 47(2), 571-592.
- 박용희, 2008, "유럽인들의 이슬람관: 오래된 편견, 변화하는 선입견, 고안된 '타자관'," 경주사학, 28, 85-103.
- 박재영, 2008, "역사적 스테레오타입 연구의 현황과 전망," 역사학보, 198, 351-378.
- 박재형, 2008, "미국의 분열적 중동정책과 제1차 석유파동: 아랍-이스라엘, 메이저 회사, 국내정치적 구조," 한국중동학회논총, 28(2), 43-87.
- 박정임, 2010, 다문화적 관점에서 본 『고등학교 세계사』 교과서 분석: 그 체제와 서술내용을 중심으로, 중앙대학교 석사학위논문.
- 박종구·육풍림·강재구, 2012, "언론보도에 따른 이태원 관광특구 이슬람음식의

- 사회적 거리감," *관광학연구*, 36(1), 11-30.
- 박종립, 2010, *한국과 미국의 세계사 교과서 비교 분석: 이슬람 문명권 서술내용을 중심으로*, 인하대학교 석사학위논문.
- 박중성 · 김진옥 · 유정화 · 윤교찬 · 최인환 · 한애경 역, 2003, *탈식민주의 길잡이, 한울*(McLeod, John, 2000, *Beginning Postcolonialism*, New York: Manchester Univ. Press).
- 박중성, 2006, *탈식민주의에 대한 성찰*, 살림.
- 박지연, 2012, *중등 세계지리교육에서 탈식민주의 관점의 적용과 수업 재구성에 관한 연구: 아프리카 단원을 사례로*, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 박창현, 2005, *토니 모리슨 소설에 나타난 탈식민주의 연구*, 고려대학교 박사학위논문.
- 박태길, 2009, *비판적 담론분석 이론을 이용한 역사텍스트 분석 -교과서 포럼의 『대안교과서 한국 근·현대사』를 사례로-*, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 박혜경, 2008, *고등학교 세계사 교과서의 이슬람 세계 서술에 관한 고찰*, 부산대학교 석사학위논문.
- 박혜영, 2003, *젠더화된 하위 주체와 재현*, 대구가톨릭대학교 박사학위논문.
- 박홍규 역, 1991, *오리엔탈리즘, 교보문고*(Said, E. W., 1978, *Orientalism*, New York: Vintage Books).
- 반현, 2000, "소수 인종 프레이밍: LA 폭동 전후 《로스엔젤레스타임스》의 한인 이미지 변화," *한국언론학연구*, 2, 91~113.
- 방인혁, 2011, "서구중심주의 비판을 위한 대안적 방법론 모색-탈식민주의에 대한 마르크스주의적 비판-", *마르크스주의 연구*, 8(3), 174-201.
- 배기연, 2005, *고등학교 세계사의 인도사의 서술: 한국과 미국 교과서의 비교*, 고려대학교 석사학위논문.
- 백낙청, 1999, "한반도에서의 식민성 문제와 근대 한국의 이중과제." *창작과 비평*, 27(3), 6-28.
- 변덕순, 2009, *제 7차 교육과정 초·중·고 도덕 및 사회과 교과서에 제시된 종교 내용 분석*, 창원대학교 석사학위논문.

- 사메 나기브 · 김용욱, 2011, "이슬람주의의 과거와 현재," *마르크스*, 21(9), 253-281.
- 서덕희, 2011, "담론분석방법," *교육비평*, 28, 218-239.
- 서명수, 1997, "기호와 재현," *기호학연구*, 3, 404-434.
- 서선화, 2009, *고등학교 검인정 세계사 교과서에 나타난 이슬람 세계: 대안교과서와의 비교를 중심으로*, 순천대학교 석사학위논문.
- 서인숙, 2003, "포스트모던 시대의 탈식민주의와 영화," *영화 연구*, 21, 102-122.
- 서재만, 1982, "한국과 중동," *국제정치논총*, 22, 123-136.
- 서정민, 2013, "이슬람에 나타나는 삼강오륜," *한국이슬람학회논총*, 23(2), 1-18.
- 서준섭, 2005, "한국 근대 시인과 탈식민주의적 글쓰기 -한용운, 임화, 김기림, 백석의 경우를 중심으로," *한국시학연구*, 13, 7-49.
- 설규주, 2013, "교과서 속 사회적 소수자에 대한 스테레오타입 연구 -2009 개정 교육과정에 따른 중학교 사회 교과서를 중심으로-," *다문화교육연구*, 6(3), 55-83.
- 성신제, 2012, "미국 세계지리 교과서에 재현된 동아시아," *대한지리학회지*, 47, 297-309.
- 소경희, 1995, *현대교육과정이론에 나타난 지식관의 문제*, 이화여자대학교 박사학위논문.
- 손기화, 2010, *중학교 사회 교과서에 나타난 편견 및 오류 분석: 동남 및 남부아시아 단원을 중심으로*, 경북대학교 석사학위논문.
- 손명철, 2013, "학습자 주도적인 탐구형 세계지리 교과서 모형 탐색 -영국의 고등학교 <World Geography: Case Studies>를 사례로-," *한국지리환경교육학회지*, 21(3), 117-127.
- 손명철, 2014, "중학교 사회교과서의 학습활동 분석과 재구성 - 현행 중학교 「사회 ①」 교과서 지리영역을 중심으로," *한국지리환경교육학회지*, 22(3), 61-70.
- 손명철, 2016, "세계지리 수업에서 여행기를 활용한 정의적 영역의 보완," *한국지*

- 역지리학회지, 22(3), 730-744.
- 손용택 · 박선미, 2002, "한국 사회교과서와 교육과정에 비친 미국, 미국 세계지리 교과서에 비친 한국," 사회과교육, 41(1), 5-35.
- 손은하, 2013, "다문화사회에서 이주민의 타자화: 재현된 영상물을 중심으로," 다문화와 평화, 7(1), 33-65.
- 손주영 · 송경근 · 황병하 옮김, 2014, 사진과 그림으로 보는 케임브리지 이슬람사, 시공사(Robinson, Francis ,Crone, Patricia ,Irwin, Robert ,Dale & Stephen F., 1996, *The Cambridge illustrated history of the Islamic world*, Cambridge University Press, New York).
- 송도영, 2006, "한국의 이슬람 문화 연구와 오리엔탈리즘/옥시덴탈리즘 - 이슬람 소개 서적들의 담론 성격과 글쓰기의 정치성," 한국문화인류학, 39 (1), 245-287.
- 송명희, 2011, "다문화 소설 속에 재현된 결혼이주여성 -공선옥의 『가리봉 연가』를 중심으로," 한어문교육, 25, 133-153.
- 송승철, 2002, "탈식민주의 비평 -비판과 포섭 사이에서-, " 안과 밖, 12, 88-105.
- 송인주, 2012, "미국 다문화교육의 시각과 역사교육의 방향," 역사교육논집, 49, 37-60.
- 송언근 · 김재일, 2002, "초등학생들의 세계에 대한 인지 특성과 세계지리 교육과정 구성의 전제," 한국지역지리학회지, 8(3), 364-379.
- 송희영, 2006, "신문과 담론분석," 카프카연구, 15, 163-181.
- 송충기, 2010, "독일의 세계사 교육: 중등학교 교육과정을 중심으로," 전북사학, 37, 285-308.
- 신경희, 2007, "미국의 세계사 교실 수업," 역사교육연구, 6, 309-337.
- 신근혜, 2010, "영화 '왕과 나'(1956)에 나타난 동양의 이미지: 탈식민주의적 관점에서의 고찰," 국제지역연구, 14(3), 241-258.
- 신미경, 2002, Thomas Pynchon의 탈식민주의 특성 연구, 고려대학교 박사학위 논문.
- 신진욱, 2011, "비판적 담론 분석과 비판적 · 해방적 학문," 경제와 사회, 89,

- 10-45.
- 안병직, 2008, "구조와 인간을 아우르는 새로운 역사," 황희경 외, 신지식의 최전선1, 한길사.
- 안정국, 2012, "국내 이주 무슬림의 현황과 문화적 갈등," 한국이슬람학회 논총, 22(1), 25-57.
- 안지현, 1998, "문화와 정치가 재현의 문제에 의해 중재된다," 외국문학, 54, 80-95.
- 양경숙 · 김현아, 2011, "포스트모더니즘에 관한 교육적 의미 고찰: 담론과 해체를 중심으로," 현상·해석학적 교육연구, 8(2), 33-51.
- 양정현, 2003, "중등 세계사 전근대 부분 내용 선정 및 조직 방안," 역사와 경계, 48, 157-187.
- 양정혜, 2007, "소수 민족 이주여성의 재현: 국제결혼 이주여성에 관한 뉴스 보도 분석," 미디어, 젠더 & 문화, 7, 42-164.
- 양정혜, 2011, "TV 광고가 재현하는 고령화 시대의 노인," 커뮤니케이션이론, 7(1), 72-106.
- 양종근, 2009, "탈식민주의와 민중, 민족주의," 신영어영문학, 44, 115-138.
- 엄경희, 2003, "제국주의 문화에 맞서는 반담론 -한성호 · 장정일 · 유하의 경우," 오늘의 문예비평, 50, 127-142.
- 엄화진, 2008, 중학교 문화지리 영역의 주제 변화와 내용요소에 관한 연구: 제7차와 2007년 개정 교육과정 비교를 중심으로, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 오명석, 2011, "동남아 이슬람의 쟁점: 이슬람과 현대성," 아시아리뷰, 1(1), 197-226.
- 오은경, 2009, "이슬람 여성과 다문화주의: 테일러, 오킨, 지젝의 통찰을 중심으로," 페미니즘 연구, 9(1), 1-29.
- 우덕찬, 2000, "중앙아시아 이슬람의 특징과 이슬람 교육," 아시아지역연구, 3, 120-135.
- 우덕찬, 2008, "서아시아사 · 중앙아시아사 연구의 회고와 전망," 역사학보, 199, 357-370.

- 우선영, 2009, *고등학교 6·7차 사회 교과서에 나타난 세계 여러 나라의 이미지 비교 연구*, 인하대학교 석사학위논문.
- 유경아, 1995, *고등학교 세계사 교과서의 인도·동남아시아사 관련 내용의 조사 분석*, 경북대학교 석사학위논문.
- 유기웅·정종원·김영석·김한별, 2014, *질적 연구 방법의 이해*, (주) 박영사.
- 유달승, 1998, "이란 이슬람혁명의 지도자: 호메이니(Ayatollah Ozma Ruhollah Khomeini, 이란, 1902~1989)," *중동연구*, 17(2), 336-345.
- 유대근, 1993, "포스트모더니즘이 한국교육에 줄 수 있는 시사점과 그 한계," *교육연구*, 1, 115-138.
- 유종열, 2014, "서남아시아에 대한 학생들의 고정관념과 사회 교과서 내용 분석 연구," *학습자중심교과교육연구*, 14(5), 185-211.
- 유현재, 2013, *2009 개정 교육과정 고등학교 세계사 삽화 자료 분석 : 이슬람 단원을 중심으로*, 서강대학교 석사학위논문.
- 유호정, 2009, *제3세계 문학과 그 교육적 가치: 탈식민주의 교과서의 제안*, 경희대학교 석사학위논문.
- 윤교찬·이동배, 2011, "탈식민주의, 세계화, 비판적 영어교육," *현대영어영문학*, 55(2), 115-185.
- 윤구병, 1988, *교과서와 이데올로기*, 천지.
- 윤병희, 1997, "교육과정의 정립 가능성 탐색을 위한 시론," *교육학연구*, 35(1), 161-184.
- 윤성호, 2007, *고등학교 사회교과서에 나타난 지배 이데올로기의 변천에 관한 연구*, 성균관대학교 석사학위논문.
- 이경원, 1998a, "저항인가?, 유희인가?: 탈식민주의의 반성과 전망," *문학과 사회*, 11(2), 746-781.
- 이경원, 1998b, "탈식민주의론의 탈역사성: 호미 바바의 '양면성' 이론과 그 문제점," *실천문학*, 50, 257-284.
- 이경원, 2000a, "탈식민주의의 관계적 정체성을 모색하며 -릴라 간디, 포스트식민주의란 무엇인가?," *실천문학*, 60, 328-336.
- 이경원, 2000b, "프란츠 파농과 정신의 탈식민화," *실천문학*, 58, 329-361.

- 이경원, 2000c, "탈식민주의 계보와 정체성," 비평과 이론, 5(2), 5-42.
- 이경원 역, 2001, 탈식민주의! 저항에서 유희로, 한길사(Bart Moore-Gilbert, 1997, *Postcolonial Theory: Contexts, Practices, Politics*, London and New York: Verso).
- 이경원, 2011, 검은 역사 하얀 이론, 한길사.
- 이경은, 2010, 영화 <킹덤 오브 헤븐>에 비친 십자군 전쟁: 중등학교 역사 수업 활용 방안, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 이경한, 2010, "국제이해교육의 매개체로서 지리교과서의 서술구조 및 내용 분석 -중학교 1학년 사회 교과서의 『지역마다 다른 문화』 단원을 중심으로-", 한국지리환경교육학회지(구 지리환경교육), 18, 297-307.
- 이경희, 2012, "기독교와 이슬람의 첫 번째 대화, 라몬 룰(Ramon Llull, 1232-1316)의 노래 : 『사랑하는 자와 사랑받는 자의 책』 (The Book of the Lover and the Beloved)을 중심으로," 신학논단, 67, 63-89.
- 이기형, 2006, "담론분석과 담론의 정치학 -푸코의 작업과 비판적 담론 분석을 중심으로-", 언론과 사회, 14(3), 106-145.
- 이기호, 2006, 신문에 나타난 제7차 교육과정 담론 분석, 영남대학교 박사학위논문.
- 이노미, 2011, "국내 외국인 소수 집단 거주지의 갈등과 연대," 한국문화연구, 21, 237-261.
- 이명진·최유정·최셋별, 2010, "다문화 사회와 외국인에 대한 사회적 거리," 조사연구, 11(1), 63-85.
- 이명희, 2013, 중동 지역의 올바른 이해를 위한 독서 지도 방안: 중학생을 대상으로, 경기대학교 문화예술대학원 석사학위논문.
- 이미영, 2001, 탈식민주의 비평의 조건 -에드워드 사이드와 헤테로토피아의 변증법-, 연세대학교 석사학위논문.
- 이상빈, 2011, "문화 번역(cultural translation)에 관한 이론적 고찰: 호미 바바를 중심으로," 통역과 번역, 13(2), 93-108.
- 이상호, 2002, "이슬람 -편견으로부터 화해로 가는 길," 사학, 101, 81-82.
- 이소영·누르보스, 2014, "한국 이슬람권 이주민의 갈등 분석-중앙아시아 및 남아

- 시아 무슬림을 중심으로-," 인문과학연구논총, 35(1), 437-471.
- 이석구, 1997a, "식민주의 역사와 탈식민주의 담론," 외국문학, 50, 122-143.
- 이석구, 1997b, "식민주의 문학과 '차이의 정치학': 조이스 캐리 연구," 외국문학, 53, 136-157.
- 이석구, 2000, "전유의 틈새: 호미 바바의 '식민 주체'와 그 문제점," 안과 밖, 8, 222-246.
- 이석구, 2004, "호미 바바의 탈민족주의와 이산적 상상력," 비평과 이론, 9(1), 157-180.
- 이석구, 2005, "사이드 이후의 탈식민주의 동향: 전유의 부메랑," 비평과 이론, 10(2), 269-290.
- 이석구, 2006, "루쉬디의 『자정의 아이들』에 나타난 문화적 혼종성과 민족주의 문제," 영어영문학, 52(3), 483-503.
- 이석구, 2009, "〈오스트레일리아〉에 나타난 '인정'의 정치학: 원주민 재현과 다문화주의," 문학과 영상, 겨울, 709-730.
- 이석호 역, 1996, 포스트콜로니얼 문학이론, 민음사(Ashcroft Bill, Gareth Griffiths & Helen Tiffin, 1989, *The Empire Writes Back: Theory and Practice in post-Colonial*, New York: Routledge).
- 이성수, 2004, "조지 W. 부시행정부의 이슬람 인식과 중동정책 -9·11 테러 전후를 중심으로-," 국제지역통상연구, 창간호, 107-131.
- 이성수, 2005, "이슬람교의 정치관과 정치원리에 관한 연구," 아시아지역연구, 8, 161-185.
- 이소영·누르보순, 2014, "한국 이슬람권 이주민의 갈등 분석 -중앙아시아 및 남아시아 무슬림을 중심으로-," 인문과학연구논총, 35(1), 437-471.
- 이영민·박경환 역, 2011, 포스트식민주의의 지리 -권력과 재현의 공간, 여이연 (Sharp, J., 2009, *Geographies of postcolonialism : spaces of power and representation*, Los Angeles: sage).
- 이옥순·이종득·이태주·이평래·이희수·조흥국·한건수, 2007, (오류와 편견으로 가득한) 세계사 교과서 바로잡기, 삼인.
- 이용한, 2007, "권력/계약으로서의 지식과 교육과정," 교육과정연구, 25(1),

- 1-23.
- 이용환, 2002, "교육과정 패러다임의 변화와 교사," *교육과정연구*, 20(1), 27-51.
- 이원규, 2003, "기독교-이슬람교 갈등의 배경에 대한 종교사회학적 이해," *한국문화신학회 논문집*, 6, 32-64.
- 이원삼, 2005, "이슬람교의 신관 -꾸란 속의 하나님-, " *본질과 현상*, 가을 창간호, 77-95.
- 이원삼, 2008, "이슬람과의 대화를 위한 이슬람 사회 연구," *현상과 인식*, 2008, 83-105.
- 이윤구, 2010, *한국 제노 포비아 실태 및 유발요인에 대한 연구*, 고려대학교 석사학위논문.
- 이은정, 2006, "회고와 전망 (2004~2005), 서아시아사 연구 개관," *역사학보*, 191, 397-404.
- 이은정 옮김, 2006, *마셜호지슨의 세계사론 -유럽, 이슬람 세계사 다시 보기-, 사계절(Hodgson, Marshall G. S, 1993, *Rethinking world history : essays on Europe, Islam, and world history*. edited with an Introduction and Conclusion, by Edmund Burke III, New York: Cambridge University Press).*
- 이은정, 2010, "19세기 오스만제국의 위기와 '이슬람적 근대화'," *서양사 연구*, 42, 72-108.
- 이정덕, 2009, "선진 이슬람문명, 후진 기독교 문명," *열린전북*, 110, 41-45.
- 이정덕, 2012, "서구문명 다시보기: 유럽과학에 미친 이슬람의 영향," *열린 전북*, 154, 21-26.
- 이종원 역, 2016, *탐구를 통한 지리 학습, 푸른길*(Margaret Roberts, 2003, *Geography Through Enquiry: Approaches to Teaching and Learning in the Secondary School*, Singapore: Geographical Association).
- 이현미, 2004, *고등학교 세계사 교과서 비교분석: '이슬람 세계의 전개' 단원을 중심으로*, 중앙대학교 석사학위논문.
- 이현욱, 2003, "교육과정 이론의 대안적 접근," *교육과정연구*, 21(4), 97-114.

- 이형권, 2008, "저항과 전유의 문학 담론 -한국 문학과 탈식민주의의 상관성," 비평문학, 29, 345-368.
- 이훈정, 2002, "Pinar의 쿠레레(Currere) 교육과정 탐색," 교육방법연구, 14(1), 64-93.
- 이희수, 2001a, "한국교과서의 타문화 왜곡," 한국중동학회논총, 22, 81-101.
- 이희수, 2001b, 이희수 교수의 세계문화기행, 일빛.
- 이희수, 2002, "9.11 테러 사태 그 후 1년: 이슬람과 종교 갈등," 석림, 36, 136-166.
- 이희수, 2003, "조작과 은폐를 걷어낸 이슬람 이해," 초등우리교육, 162, 115-119.
- 이희수 · 이원삼 외, 2003, 이슬람 -9.11 테러와 이슬람 세계 이해하기, 청아출판사.
- 이희수, 2007, "이슬람과 전쟁 -코란과 칼의 왜곡된 방정식," 본질과 현상, 8, 51-62.
- 이희수, 2012, "이슬람의 정당한 전쟁 논쟁과 지하드," 역사학보, 216, 191-222.
- 이희수 · 조영주, 2013, "무슬림 이주자들의 사회적 네트워크와 이슬람 문화 실천에 관한 한-일 비교 연구," 한국이슬람학회논총, 23(1), 85-110.
- 임병출, 2012, "2011 중·고교 역사 교과서의 서양 전근대사 서술에 관한 분석," 역사교육연구, 15, 233-263.
- 임성택, 2003, "세계시민교육 관점에서의 외국인에 대한 한국 학생들의 고정관념 분석," 교육학연구, 41(3), 275-301.
- 임시연, 2003, 에드워드 사이드의 오리엔탈리즘 연구, 서울대학교 석사학위논문.
- 임은재, 2008, 제7차 중학교 사회교과서의 서아시아 세계분석, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 이창수, 2011, "탈식민주의 이론과 실제의 플라주," 교육과정연구, 29(3), 23-48.
- 장훈태, 2011, "기독교와 이슬람의 갈등," 선교와 신학, 27, 143-177.
- 전미경 · 김정현, 2008, "초등 교과서에 재현된 노인에 관한 연구," 한국노년학, 28(3), 663-685.

- 전소영, 2013, 다문화교육 관점에서 본 2009 개정 교육과정 고등학교 세계사 교과서 분석, 한양대학교 석사학위논문.
- 정광순, 2004, 초등교육과정 담론에 대한 현상학적 분석, 한국교원대학교 박사학위논문.
- 정수일, 2008, "이슬람 바로 알기에서 제기되는 몇 가지 문제," 인문언어, 10, 11-29.
- 정수일, 2012, 이슬람 문명, (주) 창비.
- 정용화, 2004, "한국인의 근대적 자아 형성과 오리엔탈리즘," 정치사상연구, 9, 33-54.
- 정의진, 2010, 세계사교육의 서구중심주의 극복방안 -현대사를 중심으로-, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 정의철, 2013a, "다문화사회 소통과 미디어정책 -정책현황, 문제점, 개선방안을 중심으로-," 한국방송학보, 27(5), 244-284.
- 정의철, 2013b, 다문화 커뮤니케이션, 커뮤니케이션북스(주).
- 정재윤, 2012, "한국과 터키의 상호 인식-한국과 터키 사회과 교과서 내 양국에 대한 서술을 중심으로-," 지중해지역연구, 14(1), 81-108.
- 정정호, 2002, "오리엔탈리즘, '탈'식민주의, '타자'의 문화 윤리학 -21세기 한국지식인을 위한 추방자 지식인 에드워드 사이드 '다시' 읽기," 영미어문학, 65, 189-211.
- 정창근 · 김홍배, 2013, "무슬림 이주여성의 인구통계학적 특성과 이슬람 문화몰입이 자녀교육행태에 미치는 영향," 한국중동학회논총, 33(3), 335-352.
- 정찬문, 2010, 한국교회 청년들의 이슬람에 대한 인식조사와 이슬람의 포교전략 연구(다와와 지하드를 중심으로), 총신대학교 석사학위논문.
- 정형철, 1995, "다름의 정치학 -식민담론 비판으로서의 글쓰기를 위하여 -, " 오늘의 문예비평, 17, 89-102.
- 조선영, 2011, 지리교과에서의 이슬람 관련 내용의 평가와 재구성, 이화여자대학교 석사학위논문.
- 조정명, 2009, 예이츠 시에 재현된 문화 정치의 탈식민성, 경북대학교 박사학위논문.

- 조정명, 2010, "'크레이지 제인 시편'에 재현된 저항성과 탈식민성," 한국에이즈저널, 34, 145-174.
- 조정희, 2003, 토니 모리슨 소설의 정체성 탐구-탈식민주의적 관점을 중심으로-, 고려대학교 박사학위논문.
- 조철기, 2008, "일본 고등학교 지리교과서에 나타난 한국 관련 담론 분석," 대한지리학회지, 43(4), 655-679.
- 조철기, 2009, "한일 고등학교 지리 텍스트에 나타난 공간 및 이미지 담론 분석을 통한 비판교육학의 적용," 사회이론, 봄/여름, 207-298.
- 조철기, 2011, "지리 교과서에 서술된 내러티브 텍스트 분석," 19(1), 한국지리환경교육학회지, 49-65.
- 조철기, 2012, "인간과 장소의 재현에 나타난 이데올로기와 편견," 사회이론, 41, 195-257.
- 조철기, 2014, "지리교과서에 재현된 어린이 및 청소년 지리 분석," 사회과교육, 53(4), 29-45.
- 조철기, 2014, 지리교육학, (주)푸른길.
- 조현우, 2004, 중학교 사회 교과서 세계사 영역의 서구 중심주의 분석, 한국교원대학교 석사학위논문.
- 주재홍, 2005, "제7차 교육과정 중학교 사회과 교과서의 서구중심주의 분석," 교육과정평가연구, 8(1), 125-148.
- 주재홍, 2006, 교과서 속의 오리엔탈리즘: 제7차 교육과정 중학교 사회과 교과서를 중심으로, 한국학중앙연구원 박사학위논문.
- 주재홍, 2007, "세계사 교과서에서 주류 담론의 한계: 이슬람의 재현에 대한 분석," 교육과정연구, 25, 171-195.
- 주재홍, 2008, "탈식민주의 교육과정 이론에 비추어 본 한국 세계사 교과서에서의 동양의 이미지: 인도의 묘사와 재현," 중등교육연구, 56(2), 325-358.
- 주재홍, 2009, 우리 안의 만들어진 동양: 세계사 교과서 속의 오리엔탈리즘, 아카넷.
- 주재홍, 김영천, 2010a, "포스트모던 교육과정 연구의 지형과 그 가능성들: 다섯학자를 중심으로," 교육과정 연구, 28(2), 23-58.

- 주재홍 · 김영천, 2010b, "학교의 국제이해 교육과정에 대한 탈식민주의적 비평,"
교육과정연구, 28(3), 27-55.
- 주종균, 2006, 세계시민양성을 위한 고등학교 영어 교과서의 가치관 분석, 고려대
학교 석사학위논문.
- 주하영, 2012, "폐쇄와 개방의 양면성: 이슬람 문화와 이란 디아스포라 여성예술
가," 현대미술사연구, 31, 33-72.
- 주하영, 2013, "이슬람 영역의 경계: 레바논 예술가들의 논쟁적 실천," 서양미술사
학회논문집, 39, 93-120.
- 지모선, 2012, "고등학교 『한국사』 교과서의 탐구 활동 분석 및 대안 모색 -'일제
의 식민지 지배와 민족 운동의 전개' 단원을 중심으로-", 역사교육연구,
16, 103-150.
- 지봉근, 2001, 바바의 탈식민 이론 연구, 중앙대학교 박사학위논문.
- 천지우, 2008, 한국 지상파 텔레비전 뉴스의 이슬람권 스테레오타이핑에 관한 연
구, 연세대학교 석사학위논문.
- 최권진, 2011, "이슬람권 학습자의 한국어언어문화 적응 연구 -사우디아라비아 학
습자를 중심으로," 한국어언어문화학, 8(2), 253-275.
- 최영길, 1987, "한국교과서 및 우리말 사전에 왜곡 소개된 이슬람 실태 연구," 명
지대학교 인문과학연구소.
- 최준호, 2009, "사회과 대안교과서의 지배이데올로기 분석: 차세대 고등학교 경제
교과서를 중심으로," 시민교육연구, 41(2), 213-243.
- 최창모, 2008, "한국사회의 유대인 이미지 변천사 소고," 한국이슬람학회논총,
18(1), 113-138.
- 최현주, 2008, "탈식민주의 관점에서의 문학교육," 현대문학이론연구, 35,
331-348.
- Tamer Musa, 2006, 한국에서 무슬림으로 살아가기: 한국 무슬림의 이슬람화 과
정에 관한 연구, 서울대학교 국제대학원 석사학위논문.
- 태혜숙, 2001, 탈식민주의 페미니즘, 여이연.
- 하상복, 2008, "프란츠 파농의 탈식민주의적 실천: 유럽중심주의와 인종주의 비
판," 새한영어영문학, 50(4), 113-135.

- 하정일, 1999, "탈식민주의 시대의 민족문제와 20세기 한국문학," 실천문학, 53, 337-361.
- 한국문학평론가협회, 2006, 문학비평용어사전, 국학자료원.
- 한내글방 지음, 조에스더 그림, 2016, 통합 지식 100: 국가와 문화, 주니어 RHK.
- 한준상, 김종량, 김명희 공역, 1988, 교육과정 논쟁: 교육과정의 사회학, 집문당 (Giroux, H., Penna, A. & Pinar, W., 1981, *Curriculum & instruction : alternatives in education*, Berkeley, Calif: McCutchan Pub Corp).
- 한하은, 2013, "논문 : 터키에서 정치 이슬람의 부상과 여성의 정체성 -앙카라 거주 초·중등 여교사를 대상으로-," 지중해지역연구, 15(3), 113-154.
- 한희경, 2011, "비판적 세계 시민성 함양을 위한 세계지리 내용의 재구성 방안 -사과의 매개로서 '경제 지역'과 지중해 지역의 사례-," 한국지리환경교육학회지, 19(2), 123-141.
- 허숙, 1995, "교육과정의 재개념화를 위한 이론적 탐색 -실존적 접근과 구조적 접근-," 교육학연구, 33(5), 217-242.
- 허숙·유혜령 편, 1997, 교육 현상의 재개념화: 현상학, 해석학, 탈현대주의적 이해, 교육과학사.
- 허정, 2011, "서발턴 이론의 관점에서 본 이주민의 문학적 재현," 동북아 문화연구, 29, 691-712.
- 허창수, 2011, "탈식민주의 이론과 실제의 콜라주," 교육과정연구, 29(3), 23-48.
- 홍승표, 2008, "종교를 매개로 형성된 한남동 이슬람 거리와 외국인 무슬림 커뮤니티의 문화적 피난처 역할," 지리학논총, 52, 99-128.
- 홍은영, 2012, "포스트식민적 관점에서 본 상호문화교육," 교육의 이론과 실천, 17(1), 143-162.
- 홍영오, 2000, 암묵적 편견이 고정관념의 활성화에 미치는 영향, 연세대학교 박사 학위논문.
- 홍원표, 2009, "지리적 경계와 문화적 상상력, 그리고 학교 교육과정: 미국 사회과 수업의 '아시아'를 중심으로," 교육인류학연구, 12(1), 145-172.
- 홍원표, 2010, "탈식민주의와 교육과정 연구: 다문화 시대의 새로운 인식론적 기

- 반을 찾아서," 교육과정연구, 28(1), 47-65.
- 홍지아, 2010, "젠더적 시각에서 바라본 한국 언론의 다문화 담론: 경향, 동야, 조선, 한겨레 기사 분석을 중심으로," 언론과학연구, 10(4), 644-678.
- 홍지영·고상두, 2008, "공화주의 시각에서 본 프랑스의 반 이슬람 정서," 한국정치학회보, 42(1), 161-181.
- 홍혜숙, 2012, 중등 세계사 교육에서 이슬람권에 대한 접근 방안, 부산대학교 석사학위논문.
- 황병하, 1997, "아랍 민족주의와 아랍통합 운동," 중동연구, 16(2), 121-161.
- 황원호, 2012, "중세 비잔티움 귀족사회의 다문화성 -10~11세기 아랍~이슬람 출신 인사들을 중심으로-," 서양중세사연구, 30, 33-65.
- 황의갑, 2011, "이슬람 종교와 정신," 철학과 현실, 89, 22-33.
- 황의갑, 2012, "이슬람에서의 종교와 정치," 종교문화학보, 9, 115-137.
- 황의갑, 2013, "중이를 통해 본 중세 이슬람 세계와 서구의 지식 생태계의 한계," 한국이슬람학회논총, 23(3), 99-118.
- 황정운, 2011, 고등학교 세계사 교과서의 바람직한 문화 교류 서술방안 모색 : 몽골 제국과 이슬람 세계를 중심으로, 서강대학교 석사학위논문.

3. 인터넷 자료

- 중앙일보, "이슬람 테러 폭력성, 쿠란과 연관 있을까?," 2016. 2. 11일자.
- 중앙일보, "자살 테러는 전쟁터에서 죽은 가족에 대한 복수 수단," 2015. 12. 8일자.
- 포커스 뉴스, "[국내 무슬림 14만 시대]① 한남동 이슬람 성원의 '라마단'," 2016, 6. 21일자.
- kotra 국가정보 -이란, 2013, <http://terms.naver.com/entry.nhn?docId=2086721&cid=48619&categoryId=48619>, 2016. 9. 30 검색

4. 국외서

- Adichie, C., 2009, *The danger of a single story*, Technology, Entertainment and design Conference, Palm Springs, USA.
- Ahmad, A., 1992, *In Theory: Classes, Nations, Literatures*, London: Verso.
- Alridge, Derrick, 2006, *The limits of master narrative in history*

- textbooks: An analysis of representations of Martin Luther King, *Teachers College Record*, 108(4), 662–686.
- Anyon, J., 1979, Ideology and United States history textbooks, *Harvard Educational Review*, 4(3), 361–386.
- Apple, M., 1979, *Ideology and curriculum*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Apple, M., 1992, The text and cultural politics, *Educational Researcher*, 21(7), 4–11.
- Apple, M., 1993, *Official Knowledge: democratic education in a conservative age*, New York: Routledge.
- Ashcroft, B., Griffiths, G. & Tiffin, H., 1995, *The Post-colonial studies reader*. London & New York: Routledge.
- Barnes, T. & Duncan, S. J., 1992, *Writing worlds: Discourse, text, and metaphor in the representation of landscape*, New York: Routledge.
- Bart Moore-Gilbert, 1997, *Postcolonial Theory: Contexts, Practices, Politics*, London and New York: Verso.
- Bhabha, H. K., 1994, *The Location of Culture*. London and New York: Routledge.
- Cherryholmes, Cleo H., 1988, *Power and criticism : Poststructural investigation in education*, New York : Teachers College Press.
- Choi, Seokmoo, 2005, A critical reflection upon Korean high school English readings: Power reflections and Orientalism, *English Teaching*, 60(4), 517–532.
- Crofts, M., 1986, Africa, *Social Education*, 50(5), 345–350.
- Deleuze, G., 1995, *Difference and repetition*, Trans, Paul Patton, New York: Colombia University Press.
- Derrida, J., 1982, *Margins of philosophy*, Chicago : The University of Chicago Press.
- Dirlik, A., 1994, The Postcolonial Aura: Third World Criticism in the Age

- of Global Capitalism, *Cultural Inquiry* 20, 328–356.
- Downe–Wamboldt, B., 1992, Content analysis: Method, applications, and issues, *Health Care for Women International*, 13(1), 313–321.
- Ella Shohat, 1992, Notes on the 'Post–Colonial', *Social Text*, 31(32), 105–10.
- Foucault, M., 1980, *Power/Knowledge*, New York: Pantheon.
- _____, 1972, *The Archaeology of knowledge*, London : Tavistock.
- Giroux, H, A., Penna, A. & Pinar, W., 1981, *Curriculum & instruction : alternatives in education*, Berkeley, Calif: McCutchan Pub Corp.
- Grumet, M., 1976, Psychoanalytic foundations. in W. Pinar & M. Grumet, *Toward a poor curriculum*, 111–146, Dubuque, LA: Kendall/Hunt.
- Hall, S., Critcher, C., Jefferson, T., Clarke, J., & Roberts, B., 1978, *Policing the crisis: Mugging, the state, and law and order*. London: Macmillan Press.
- Hernandez, H., 2001. *Multicultural education: A Teacher's Guide to Linking Context Process, And Content*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Hodgson, Marshall G. S, 1993, *Rethinking world history : essays on Europe, Islam, and world history*. edited with an Introduction and Conclusion, by Edmund Burke III, New York: Cambridge University Press.
- Hong, Won–Pyo & Halvorsen, A., 2010, Teaching Asia in secondary school classroom: A Curriculum of othering, *Journal of Curriculum Studies*, 42(3), 371–393.
- Hurren, W., 2000, *Line dancing: An atlas of geography curriculum and poetic possibilities*, New York: Peter Lang.
- Jackson, P., 1992, Conceptions of curriculum and curriculum specialists, P, Jackson, ed, *Handbook of research on curriculum*, New York: Macmillan, 3–40.
- Kanu, Y.,(Ed.), 2006, *Curriculum as cultural practice: postcolonial*

- imaginations*, Toronto: University of Toronto Press.
- Kennedy, Valerie, 2000, *Edward Said: A Critical Introduction*, Cambridge: Polity.
- Kincheloe, J. L., 1993, *Toward a critical politics of teacher thinking: Mapping the postmodern*, Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Krippendorff, K., 1980, *Content analysis: An introduction to its methodology*, Sage, Beverly Hill.
- Lather, P., 1991, *Getting smart: Feminist research and pedagogy with/in postmodern*, New York: Routledge.
- Lowen, James W., 1995, *Lies my teacher told me*, New York: New Press.
- Luchtenberg, S., & McLelland, N., 1998, Multiculturalism, migration and racism: The role of the media, A comparative study of Australian and German print media, *Journal of Intercultural Studies*, 19(2), 187~206.
- McClintock, A., 1992, The Angel of Progress: Pitfalls of the Term 'Post-Colonialism', *Social Text*, 32(3)), 86-93.
- Mahtani, M., 2008, Racializing the audience: Immigrant perceptions of mainstream Canadian English-language TV news, *Canadian Journal of Communication*, 33, 639~660.
- Roberts, Margaret, 2003, *Geography Through Enquiry: Approaches to Teaching and Learning in the Secondary School*, Singapore: Geographical Association.
- McLeod, John, 2000, *Beginning Postcolonialism*, New York: Manchester Univ. Press.
- Merryfield, M, M., 2001, Moving the center of global education: From imperial world views that divide the world to double consciousness, Contrapuntal pedagogy, hybridity, and cross cultural competence, in Stanley, W. B.(ed.), *Critical issues in social studies research for the 21st Century*, Information Age Publishing, Charlotte, 179-208.

- Mitra, A., 2004, Voices of the marginalized on the Internet: Examples from a Website for women of South Asia. *Journal of Communication*, 54, 492~510.
- Peter Child & R. J. Patrick Williams, 1997, *An Introduction to Post-Colonial Theory*, England: Longman.
- Pinar, W.(Eds.), 1975, *Curriculum theorizing : the reconceptualists*, Berkeley: McCutchan.
- Pinar, W.(Eds.), 1988, *Contemporary curriculum discourses*, Scottsdale: Gorsuch Scarisbrick.
- Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P., & Taubman, P., 1995, *Understanding Curriculum: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*, New York : Peter Lang.
- Robinson, Francis ,Crone, Patricia ,Irwin, Robert ,Dale & Stephen F., 1996, *The Cambridge illustrated history of the Islamic world*, New York: Cambridge University Press,
- Said, E. W., 1978, *Orientalism*, New York: Vintage Books.
- Said, E. W., 1993, *Culture and Imperialism*, New York: Alfred A. Knopf.
- Schwab, J. J., 1969, The Practical: A Language for Curriculum, *The School Review*, 78(1), 1-23.
- Schwab, J. J., 1978, *Science, curriculum, and liberal education: selected essays*, Westbury, I. and Wilkof, N. J. (eds), Chicago: The University of Chicago Press.
- Silva, Tomaz Tadeu Da, 1999, The Poetics and Politics of Curriculum as Representation, *Pedagogy, Culture & Society*, V7 N16, 7-33.
- Sharp, J., 2009, *Geographies of postcolonialism : spaces of power and representation*, Los Angeles: sage.
- Spivak, G., 1987, *In Other World: Essays in Cultural Politics*, London and New York: Routledge.
- Slemon, S., 1989, Modernism's Last Post, *Ariel*, 20(4), 3-17.

- Tyler, R. W., 1949, *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Wade, R., 1993, Content analysis of social studies textbooks: A review of ten years of research, *Theory and Research in Social Education*, 21(3), 232–256.
- Werner, W., 2000, Reading authorship into texts, *Theory and Research in Social Education*, 28(2), 193–219.
- Willinsky, J., 1999, *Learning to divide the world: Education at empire's world*, Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Wright, D., 1986, Racism in school; textbooks, in Punter, D., (ed.), *Introduction to Contemporary Cultural Studies*, London: Longman.

[부록] 교육과정별 교과서의 단원 목차

<부록 1-1> 김원숙, 1949, 사회생활과(지리) 이웃나라, 연학사. (교수요목시기)

대단원	중단원	소단원(절)
제一章 중화 민국의 생활	제一절 중화 민국의 자연 환경	위치(位置), 구분(區分) .지세(地勢) .기후(候氣)
	제二절 만주(滿洲) 지방	지세 .기후 .산업 .교통 .도시 .주민(住民) .정치(政治) 우리나라와의 관계
	제三절 화북(華北) 지방	지세 .기후 .산업 .교통 .도시
	제四절 화중(華中) 지방	지세 .기후 .교통 .도시 .사천 분지(四川盆地)
	제五절 화남(華南) 지방	자연 환경 .산업 .교통 .주민 .도시 .해남도(海南島)와 대만(臺灣)
	제六절 몽고(蒙古) 지방	자연 환경 .산업 .교통 .주민 .외몽고 (몽고 인민 공화국)
	제七절 티벳트(西藏)·청해(靑海)·신강(新疆) 지방	자연 환경 .산업 .주민 .정치 .도시
	제八절 전(全) 중국 생활의 특이성	중국의 국민성 .중국의 인구 문제 .중국의 문화 .중국의 현상(現狀)과 우리나라와의 관계
제二장 인도(印度)의 생활		경역 .지세 .기후 .산업 .도시 .주민 .정치 인도의 현상(現狀)과 우리나라와의 관계 .네팔, 부우탄
제三장 인도지나 및 말레이 제도의 생활	제一절 이 지방의 자연 환경	지체 구조와 지형 기후
	제二절 인도지나 반도	경역 .지세 .기후 .정치 구분 .산업 .도시, 교통 주민, 종교
	제三절 말레이 제도 (諸島)	경역 .자연 환경 .생 분포와 왈레스 선 .산업 교통상의 가치 .도시 .자바도 .주민
	제四절 필리핀 공화국	자연 환경 .산업 .교통, 도시 .주민, 정치 제五절 전 인도 지나 및 말레이 제도의 생활의 특이성
제四장 오오스트랄리아 및 뉴우지일란드의 생활	제一절 오오스트랄리아	지세 .기후, 생물 .산업 .교통 .도시(都市) .주민, 정치
	제二절 뉴우지일란드	자연, 산업 주민
제五장 태평양 제도의 생활		태평양과 열국과의 관계
제六장 일본(日本)의 생활		경역(境域) .지세 .기후 .산업 .교통 .도시 주민 .정치 .전쟁 후 일본의 부흥 현상(復興現狀) 재일(在日) 동포의 생활
제七장 시베리아, 중앙 아시아 및 코오카시아 지방	제一절 시베리아 (Siberia)	경역, 지세 .기후 .교통 .도시(都市) .주민, 정치
	제二절 중앙 아시아 및 코오카시아	
제八장 서남아시아의 생활	제一절 아프가니스탄 및 이란	아프가니스탄 .이란
	제二절 이락, 아라비아, 씨리아	이락 왕국 .아라비아 반도 .씨리아 지방
	제三절 투르크(Turkey, 土耳其)	

<부록 1-2> 이부성, 1952, 사회생활과 이웃 나라 지리, 백영사. (교수요목시기)

대단원	중단원	소단원(절)
一. 중화 민국 (中華民國) 의 생활	I. 중화 민국의 자연 환경	(1) 위치와 구분 (2) 지형(地形) (3) 기후(氣候)
	II. 만주 지방(滿洲地方)	(1) 자연 환경(自然環境) (2) 농업과 목축업 (3) 염업 (4) 광공업 (5) 임업 (6) 교통 (7) 지방지 (8) 간도(間島) (9) 주민(住民)
	III. 화북 지방(華北地方)	(1) 지세 (2) 황하와 한족(黃河와漢族) (3) 기후 (4) 산업 (5) 교통 (6) 지방지
	IV. 화중 지방(華中地方)	(1) 지세 (2) 기후 (3) 산업 (4) 교통 (5) 지방지 (6) 사천 분지(四川盆地)
	V. 화남 지방	(1) 위치와 지세 (2) 기후 (3) 산업 (4) 교통 (5) 주민 (6) 화교(華僑) (7) 지방지
	VI. 몽고(蒙古)	(1) 자연 환경 (2) 목축과 경제 생활 (3) 농업 (4) 교통 (5) 지방지
	VII. 그 밖의 지방	(1) 청해 성(青海省) (2) 서강 성(西康省) (3) 신강 성(新 疆省) (4) 티베트(西藏)
	VIII. 중국의 인문 총설(人文總說)	(1) 중국의 문화적 특징(文化的 特徵) (2) 중국의 민족 성 (3) 중국문화와 외국 문화와의 교류(交流) (4) 제2차 대전 후의 중국 현상 (5) 국민 정부의 패인과 중공군 제패 (6) 중국과 우리나라와의 관계(2次大戰後)
二. 인도(印度) 의 생활		(1) 인도의 자연 환경 (2) 기후(氣候) (3) 인도의 인문 환경 (4) 인도와 영국과의 관계 (5) 인도의 정치와 독립 운 동 (6) 인도 공화국의 수립 (7) 인도와 우리나라와의 관계 (8) 인도의 도시
三. 인도 지나 반도와 마 레이 제도 의 생활	I. 인도지나 반도(印度支那半島)	(1) 월남 공화국의 성립과 그 내분 (2) 타이(Thai) (3) 뻬어마(Burma) (4) 말레이 자치령(Malay 自治領)
	II. 말레이 제도(Malay 諸島)	(1) 인도네시아에의 침략 과정 (2) 인도네시아 공화국(Indonesia 共和國) (3) 스마트라(Sumatra) (4) 자바(java) (5) 보루네오 (Borneo) (6) 셀레베스(Selebes) (7) 영국령 보루네오(英國領 Borneo)
	III. 필리핀 공화국(Philippine)	(1) 필리핀의 독립 과정과 현상 (2) 산업 (3) 도시
	IV. 남방 여러 나라와 우리나라와의 관계	
四. 오오스트라 리아 주 (Australia)	I. 자연 환경	(1) 지형(地形) (2) 기후(氣候)
	II. 인문 환경	(1) 산업 (2) 광업 (3) 교통(交通) (4) 주민과 정치 (5) 도시
	III. 뉴우 질란드(New Zealand)	
五. 태평양 제 도		(1) 자연 환경 (2) 인문 환경
六. 일본(日本) 의 생활		(1) 위치 (2) 자연 환경 (3) 인문 환경
七. 북부 아시아	I. 시베리아 지방(Siberia)	(1) 시베리아의 발전 과정과 산업 (2) 시베리아 지방의 도시
	II. 중앙 아시아(Central Asia)	
	III. 코카시아 지방(Caucasia)	

八. 서남아시아	I. 이란 지방(Iran 地方)	(1) 아프가니스탄(Afg anistan) (2) 이란(Iran-Persia)
	II. 아시아 터어키와 그 인방 지역	(1) 터어키(Turkey) (2) 이라크(Irak) (3) 시리아(Syria) (4) 팔레스타인(Palestin) (5) 예루살렘(Jerusalem-9만인) (6) 트란스쥘타니아
	III. 아라비아 반도(Arabia 半島)	(1) 사우디 아라비아(Saudi Arabia) (2) 예에멘 왕국(Kingdom of Yemen) (3) 오만 제국(Oman) (4) 코웨이트(Kowait)
	IV. 영령 아덴(英領Aden-4만인)	

<부록 2-1> 김상호, 1956, 다른 나라 지리, 일조각, (1차 교육과정)

대단원	중단원	소단원(절)
단원 I. 아시아의 여러 지역. 특색 있는 인구 분포	제1장 동부 아시아	1. 일본 2. 중국 (1) 동부 저지 (2) 만주와 대만 (3) 중국의 변두리-서부 고원
	제2장 열대 아시아	1. 인도 차이나(Indo-China) 2. 말레이 제도 3. 인도
	제3장 서남아시아	1. 이락(Iraq) 2. 아라비아(Arabia) 3. 시리아 지방 4. 이란 5. 터키
단원 II. 유럽과 아 프리카 고도로 문 명이 발달 한 유럽	제4장 서부 유럽과 남부 유럽	1. 서부 유럽 (1) 영국 (2) 프랑스 (3) 독일 (4) 저지의 나라 (5) 산지의 나라 (6) 반도의 나라 (7) 불턱해의 여러 나라 2. 남부 유럽
	제5장 소련과 동부 유럽	1. 소련 2. 폴란드와 체코슬로바키아 3. 다뉴브강 연안의 나라 4. 발칸 반도
	제6장 아프리카	1. 남아 연방 2. 로데시아 3. 탕가니카, 케냐, 우간다 4. 기니아만 연안과 콩고 5. 모로코, 알제리아, 튀니스 6. 예집트
단원 III. 아 메 리 카 와 태평양 신 대륙의 개척과 각 국의 독립	제7장 앙글로 아메리카	1. 미국 (1) 미국의 발전 (2) 농업의 특색 (3) 상공업의 발전 (4) 교통의 발달 (5) 각 지방의 생활 2. 캐나다 3. 알라스카 <붙임> 북극과 그린랜드
	제8장 라틴 아메리카	1. 카리브 바다 둘레의 여러 나라 2. 남 아메리카 (1) 북부 안데스의 여러 나라 (2) 칠리 (3) 브라질 (4) 아르헨틴 <붙임> 남극
	제9장 오스트렐리아와 태평양	1. 오스트렐리아 2. 태평양의 여러 섬

<부록 2-2> 강대헌 · 주재중, 1959, 다른 나라 지리, 홍지사. (1차 교육과정)

대단원	중단원	소단원(질)
단원 I. 아세아 여러 지역의 생활	단원 I-1. (동부 아시아의 생활) 동부 아시아의 생활은 어떠한가?	[1] 계절풍 지대의 풍도 [2] 쌀 농사 중심의 사회 [3] 중국의 생활 (1) 중국의 자연과 주민의 생활 (2) 중국 각 지방의 생활 [4] 섬 나라 일본의 생활
	단원 I-2. (동남 아시아의 생활) 동남 아시아의 생활은 어떠한가?	[1] 신생 국가들 [2] 인도지나 반도-베트남, 타이, 버마 [3] 필리핀(Philippine)의 생활 [4] 열대의 보고인 인도네시아 [5] 인도-인도 연방과 파키스탄
	단원 I-3. (서남아시아의 생활) 건조한 서남아시아의 생활은 어떠한가?	[1] 동서양 사이에 가로 놓여 있는 건조 지역 [2] 건조 지역의 생활 [3] 여러 나라의 생활
단원 II. 유럽과 아프리카의 생활	단원 II의1. (서구와 남구의 생활) 서부 유럽과 남부 유럽의 생활은 어떠한가?	[1] 대서양 연안 지방의 자연 [2] 지중해 지방의 풍도 [3] 서부 및 남부 유럽의 발달 [4] 서부 유럽 여러 나라의 생활
	단원II의2. (소련과 동구의 생활) 소련과 동부 유럽의 생활은 어떠한가?	[1] 소련의 생활 [2] 폴란드의 생활 [3] 체코슬로바키아의 생활 [4] 헝가리의 생활 [5] 루마니아(Rumania)의 생활 [6] 불가리아와 알바니아의 생활 [7] 자유 진영에 접근하는 유고슬라비아
	단원II-3. (아프리카의 생활) 아프리카의 개발은 왜 늦었을까?	[1] 아프리카의 탐험과 개발 [2] 아프리카 각 지방의 생활
단원 III. 아메리카와 오세아니아의 생활	단원III의1. (미국과 캐나다의 생활) 앵글로 아메리카의 생활은 어떠한가?	[1] 새로운 생활 무대 [2] 여러 민족의 식민(植民)과 미국의 독립 [3] 세계의 중심이 된 미국 [4] 캐나다의 생활 [5] 알라스카와 그린란드
	단원III-2. (라틴 아메리카의 생활) 라틴 아메리카의 생활은 어떠한가?	[1] 열대의 대륙 [2] 식민과 개척 [3] 각 지방의 생활 [4] 양극 지방(兩極地方)
	단원 III-3. (오세아니아의 생활) 오세아니아의 생활은 어떠한가?	[1] 오스트렐리아의 자연 환경 [2] 뉴질랜드(New Zealand) [3] 태평양의 여러 섬
단원 III. 세계와 우리나라 단원	III. (우리나라와 세계) 한국은 세계와 어떻게 연결되어 있는가?	[1] 한국과 세계와의 연결 [2] 세계와의 무역 [3] 우리나라와 국제 연합

<부록 3-1> 노도양 외, 1971, 새로운 사회 1, 사조사. (2차 교육과정)

대단원	중단원	소단원(절)
단원 1. 우리들의 향토	I. 학교 교육은 향토로부터	
	II. 사회과 연구의 기초가 되는 향토 조사	1. 향토의 범위 2. 여러 모습의 향토 3. 향토는 어떻게 조사하는가?
	III. 향토의 역사와 여러 가지 당면 문제	1. 향토의 역사 2. 향토를 위한 여러 가지 당면 문제
단원 2. 우리나라 의 각 지 역	I. 중부 지방	1. 자연 환경의 특색 2. 농업의 발달과 천연 자원의 개발 3. 각 지역의 도시 발달
	II. 남부 지방	1. 자연 환경의 특색 2. 발달된 여러 산업 3. 각 지역의 도시의 발달
	III. 북부 지방	1. 자연 환경의 특색 2. 발농사 중심의 농업과 발달된 광공업 3. 각 지역의 도시의 발달
단원 3. 전체로서 의 우리 나라	I. 우리나라의 자연	1. 국토의 위치 2. 산지가 많은 반도국 3. 변화가 많은 기후
	II. 우리나라의 당면 과제	1. 우리나라에는 어떠한 인구 문제가 있는가? 2. 우리나라의 산업 구조는 어떠한가, 농·임업의 현황은 어떠한가? 3. 우리나라의 수산업은 어떻게 발달되었으며, 어떻게 보호되고 있는가? 4. 우리나라의 경제 개발의 상황은 어떠한가? (1) 희망에 넘친 국토 개발 (2) 우리나라의 지하 자원과 동력 자원은 개발되었는가? (3) 기대되는 우리나라의 공업 발달 (4) 편리하게 된 교통, 활발한 물자의 교류 (5) 경제 개발과 국토의 종합 개발
단원 4. 세계의 각 지역	I. 새로 일어나는 아시아	1. 아시아의 자연과 주민 2. 발전하는 동부 아시아 3. 동남 아시아 (1) 쌀을 많이 산출하는 인도지나 반도의 여러 나라 (2) 열대의 섬나라 인도네시아 (3) 여러 섬으로 된 필리핀 (4) 세 가지 종교로 세 나라를 이룬 인디아 지방 4. 석유의 보고 서남아시아 (1) 석유의 나라 이란과 산악국 아프가니스탄 (2) 회교를 믿는 아랍 제국 (3) 아시아의 끝 터어키
	II. 밝아지는 아프리카	1. 아프리카의 자연과 주민 2. 옛날부터 발달된 북아프리카 (1) 나일강의 선물 통일 아랍(이집트) (2) 수에즈 운하 (3) 바바리의 여러 나라 3. 동·남부 아프리카의 여러 나라 (1) 동부 아프리카 (2) 인종 차별이 심한 남아프리카 4. 서·중부 아프리카의 여러 나라
	III. 근대 문화를 낳은 유럽	1. 유럽의 자연과 주민 2. 유럽의 심장부 서부 유럽 (1) 상공업으로 살아가는 영국 (2) 예술의 나라 프랑스 (3) 재건된 도이칠란트 (4) 광공업으로 살아가는 벨기에와 낙농으로 살아가는 네덜란드 (5) 산악국 스위스와 오스트리아 3. 생활 정도가 높은 북부 유럽 (1) 문화 정도가 높은 스웨덴 (2) 호수와 삼림의 나라 핀란드 (3) 바다로 발전하는 노르웨이 (4) 낙농의 모범국 덴마크 4. 오래 역사적 배경을 가진 남부 유럽 (1) 우리나라와 비슷한 이탈리아 (2) 이베리아 반도의 두 나라 (3) 민족 구성이 복잡한 발칸 반도 5. 동부 유럽의 여러 나라 (1) 공산주의의 상전인 소련 (2) 소련의 위성 국가
	IV. 자원이 넉넉한 북아메리카	1. 신대륙의 내력과 생활 무대 2. 발전하는 캐나다 3. 세계 제일을 목표로 하는 미국 4. 카리브해를 둘러싼 여러 나라 (1) 고원의 나라 멕시코 (2) 열대 농업이성한 지방 (3) 태평양과 대서양을 연결하는 파나마 운하

	V. 지하 자원과 농목의 남아메리카	1. 라틴족의 신천지 2. 지하 자원이 넉넉한 안데스 산지의 여러 나라 3. 남미의 A·B·C 3국 (1) 농목국 아르헨티나 (2) 코피의 나라 브라질 (3) 좁고 긴 칠레
단원 5. 전체로서의 세계	I. 세계의 자연	1. 세계의 지형 2. 세계의 기후
	II. 세계의 여러 민족과 인구	1. 세계의 인종과 민족 2. 세계의 종교와 언어 및 민족과 국가 3. 세계의 인구
	III. 세계의 자원과 산업	1. 세계의 농림업과 수산업 2. 지하·동력 자원의 개발과 공업 3. 세계의 교통과 무역
	IV. 세계와 우리나라	1. 세계의 정세 2. 국제 연합과 국토 통일

<부록 3-2> 최복현 외, 1970, 새사회 1, 민중서관. (2차 교육과정)

대단원	중단원	소단원(절)
I. 우리나라의 자연과 생활	1. 우리들의 향토	[1] 우리가 살고 있는 향토 [2] 향토 조사에 쓰이는 여러 가지 지도 [3] 우리 향토의 발전 [4] 목포항의 발달과 근해의 역사 [5] 향토의 여러 문제와 산업의 개발
	2. 우리나라의 곡창 남부 지방	[1] 남부 지방의 생활 무대 [2] 남부 지방의 생활 특색
	3. 우리나라의 심장부 중부 지방	[1] 중부 지방의 생활 무대 [2] 중부 지방의 생활 특색
	4. 우리나라의 광공업 지역 북부 지방	[1] 북부 지방의 생활 무대 [2] 북부 지방의 생활 특색
	5. 우리나라의 자연과 인문	[1] 반도국인 우리나라 [2] 구릉과 산지가 많은 우리나라 [3] 우리나라 기후의 특색 [4] 우리나라의 인구와 취락 [5] 벼 농사를 주로 하는 농업국 [6] 발전이 기대되는 수산업 [7] 삼림 자원의 개발과 보호 [8] 국토 종합 개발 계획 [9] 천연 자원의 개발과 근대 산업의 발달 [10] 우리나라의 공업 발달 [11] 수출보다 수입이 많은 무역 [12] 발달되어 가는 교통 [13] 서둘러야 할 경제 개발
II. 세계 여러 지역의 자연과 생활	1. 세계 최대의 대륙 아시아	[1] 아시아 주민의 생활 무대 [2] 지진과 산지가 많은 극동의 섬나라 일본 [3] 넓은 국토와 많은 인구의 나라 중국 [4] 열대 산물의 창고 동남 아시아 [5] 공업화되어 가는 인도 [6] 석유의 보고 서남아시아
	2. 밝아져 가는 아프리카	[1] 아프리카 대륙의 생활 무대 [2] 일찍부터 발달한 북아프리카 [3] 밀림과 사막의 중부 아프리카 [4] 인종 차별이 심한 남아프리카 공화국
	3. 근대 문명의 요람 지 유럽	[1] 유럽인의 생활 무대 [2] 서부 유럽의 여러 나라 [3] 북부 유럽의 여러 나라 [4] 남부 유럽의 여러 나라 [5] 소련과 동부 유럽의 여러 나라
	4. 신대륙 남·북 아메리카	[1] 세계 제1의 부강국인 아메리카 합중국 [2] 약진하는 캐나다 [3] 라틴족이 개척한 신천지 라틴 아메리카 [4] 열대 산물이 풍부한 중앙 아메리카 [5] 광물 자원이 풍부한 안데스 산지 [6] 농·목업이성한 팜파 초원 [7] 코오피의 나라 브라질
	5. 늦게 개발된 오세아니아	[1] 오세아니아의 생활 무대 [2] 양털과 밀의 나라 오스트레일리아 [3] 축산의 나라 뉴우질랜드 [4] 남태평양의 여러 섬
	6. 교통·군사상 요지 양극 지방	[1] 국제 항공로의 요지 북극 지방 [2] 고래 잡이로 유명한 남극 대륙
	7. 세계의 자연과 인문	[1] 세계의 지형 [2] 세계의 기후 [3] 세계의 인류 집단과 인구 [4] 세계의 자원과 산업 [5] 세계의 교통 [6] 세계의 무역
III. 세계와 우리나라		[1] 하나로 결합되어 가는 세계 [2] 세계의 평화와 국토 통일 문제

<부록 4> 문교부, 1979, 사회 1(하), 국정교과서 주식회사. (3차 교육과정)

대단원	중단원	소단원(절)
IV. 세계 각 지역의 생활	1. 아시아 계절풍 지대의 자연 환경과 생활	(1) 아시아의 자연 환경과 주민의 생활 (2) 동부 아시아 ① 공업화된 일본 ② 동양 문화의 근원지 중국 (3) 동남 아시아 (4) 남부 아시아
	2. 서남아시아와 아프리카의 자연 환경과 생활	(1) 서남아시아와 아프리카의 자연 환경과 주민의 생활 (2) 서남아시아와 북부 아프리카 ① 서남아시아 ② 북부 아프리카 (3) 중부 아프리카 (4) 동부 및 남부 아프리카
	3. 유럽의 자연 환경과 생활	(1) 유럽의 자연 환경과 주민의 생활 (2) 서부 유럽 ① 일찌기 공업이 발달된 영국 ② 예술을 사랑하는 프랑스 ③ 라인 강의 기적을 이룩한 서독 ④ 좁은 토지에 사는 사람들 (3) 북부 유럽 (4) 남부 유럽 (5) 소련 및 동부 유럽 ① 광대한 국토의 소련 ② 소련과 관계가 깊은 동부 유럽
	4. 아메리카의 자연 환경과 생활	(1) 아메리카의 자연 환경과 주민의 생활 (2) 앵글로 아메리카 ① 발전하는 캐나다 ② 부강한 미국 (3) 라틴 아메리카 ① 플랜테이션이 발달된 중앙 아메리카 ② 자원이 풍부한 남아메리카
	5. 오세아니아와 양극 지방	(1) 목축의 나라 오스트레일리아와 뉴우지일랜드 ① 건조한 대륙 오스트레일리아 ② 소와 양의 나라 뉴우지일랜드 (2) 태평양 제도 (3) 양극 지방
V. 세계의 자연 환경과 생활	1. 세계의 자연 환경	(1) 세계의 지형 (2) 세계의 기후
	2. 세계의 자원과 생활	(1) 식료 자원 (2) 의료 자원 (3) 임산 자원과 지하 자원 (4) 공업의 발달과 공업 지대
	3. 세계의 인류 집단	(1) 세계의 인종과 종교 (2) 세계의 인구
	4. 세계의 결합	(1) 교통망의 확대 (2) 세계의 무역
VI. 우리의 당면 과제	1. 국토 개발과 근대화	
	2. '세계 속의 한국' 건설	
	3. 국토 통일	

<부록 5> 문교부, 1985, 중학교 사회 2, 대한교과서 주식회사. (4차 교육과정)

대단원	중단원	소단원(절)
I. 세계의 자연 환경과 생활	1. 세계의 자연 환경	(1) 세계의 지형 (2) 세계의 기후
	2. 세계의 자원과 산업 활동	(1) 세계의 농·임·수산업 활동 (2) 동력 자원과 지하 자원 (3) 공업의 발달과 공업 지역
	3. 세계의 인종과 종교	(1) 인종과 민족 (2) 종교와 언어
	4. 세계의 인구와 도시	(1) 세계의 인구 (2) 세계의 출락과 도시
II. 아시아 및 아프리카 각 지역의 생활	1. 세계의 지역 구분	(1) 지역의 이해 (2) 세계의 지역 구분
	2. 동부 아시아	(1) 일본 (2) 중국과 그 주위의 나라들
	3. 동남 및 남부 아시아	(1) 동남 아시아 (2) 남부 아시아
	4. 서남아시아와 아프리카	(1) 서남아시아 (2) 북부 아프리카 (3) 중부 및 남부 아프리카
III. 고대 아시아의 생활	1. 역사 이전의 생활	(1) 인류의 기원 (2) 원시인의 생활 (3) 문명의 발생
	2. 중국의 고대 문화	(1) 중국 문명의 발생 (2) 주의 건국과 봉건 제도 (3) 춘추 전국 시대
	3. 중국의 통일 제국	(1) 진·한 제국의 성립과 발전 (2) 한의 사회와 문화
	4. 인도의 고대 문화	(1) 인더스 문명의 발생 (2) 인도의 통일과 문화
IV. 중국 사회의 발전	1. 위·진·남북조 시대	(1) 북방 민족의 진출과 남북조 (2) 위·진·남북조의 사회와 문화
	2. 수·당 제국	(1) 수·당 제국의 발전 (2) 당의 사회와 문화
	3. 송·원 제국	(1) 송의 건국과 발전 (2) 송의 사회와 문화 (3) 원의 건국과 발전 (4) 원의 사회와 문화
	4. 명·청 제국	(1) 명의 건국과 발전 (2) 명의 사회와 문화 (3) 청의 건국과 발전 (4) 청의 사회와 문화
V. 아시아 민족의 활동	1. 동북 아시아의 발전	(1) 우리나라의 발전 (2) 북방 민족의 흥망 (3) 일본의 발전
	2. 동남 아시아와 인도	(1) 동남 아시아의 발전 (2) 동남 아시아의 문화 (3) 인도의 변천과 문화
	3. 이슬람 세계와 문화	(1) 이슬람 교의 성립 (2) 이슬람 세계의 확대 (3) 이슬람 문화
	4. 동서 문화의 교류	(1) 고대의 동서 교류 (2) 당·송 시대의 동서 교류 (3) 원대의 동서 교류
VI. 유럽, 아메리카 및 오세아니아 각 지역의 생활	1. 서부 유럽	(1) 근대 산업의 근원지 (2) 지중해 연안 지방 (3) 스칸디나비아 지방
	2. 소련과 동부 유럽	(1) 소련 (2) 동부 유럽
	3. 아메리카	(1) 앵글로 아메리카 (2) 라틴 아메리카
	4. 오세아니아와 극 지방	(1) 오세아니아 (2) 양극 지방
VII. 서양 문화의 형성	1. 오리엔트의 세계	(1) 오리엔트 세계의 성립 (2) 오리엔트의 통일과 문화
	2. 고대 그리스	(1) 그리스의 성립과 발전 (2) 그리스의 문화 (3) 헬레니즘 세계와 문화
	3. 로마	(1) 로마의 성립과 발전 (2) 로마의 문화
VIII. 중세 유럽의 세계	1. 중세 유럽의 형성	(1) 민족의 이동과 유럽 세계의 성립 (2) 동로마 제국과 문화
	2. 중세 유럽의 사회	(1) 유럽의 봉건 사회 (2) 중세 유럽의 생활
	3. 크리스트 교와 중세 문화	(1) 중세 교회의 발전 (2) 중세 유럽의 문화
	4. 중세 유럽의 변화	(1) 도시의 발달과 봉건 사회의 붕괴 (2) 중앙 집권적 통일 국가의 출현
IX. 지역 간의 상호의존과 세계 속의 한국	1. 세계 여러 지역 간의 상호의존	(1) 정치적 상호 협력 (2) 경제적 상호 협력
	2. 교통의 발달	(1) 교통 및 통신의 발달 (2) 교통망의 확대
	3. 무역의 확대	(1) 물자의 이동 (2) 세계의 무역권
	4. 세계 속의 한국	(1) 우리의 당면 과제 (2) 선진 조국의 건설

<부록 6> 교육부, 1993, 중학교 사회 1, 대한교과서 주식회사. (5차 교육과정)

대단원	중단원	소단원(절)
I. 인간 생활과 사회 현상	1.인간 생활과 환경	(1) 생활 공간으로서의 환경 (2) 우리가 살고 있는 세계
	2.인간 생활의 변천	(1) 우리 생활과 역사 (2) 역사 학습과 역사 이해
	3.인간 생활과 사회	(1) 인간의 공동 생활 (2) 공동 생활의 원리
	4.사회 발전과 민주 시민	(1) 사회 현상의 탐구 (2) 민주 시민이 되는 길
II. 향토의 생활	1.향토와 향토 조사	(1) 향토의 생활 (2) 향토의 조사
	2.향토의 자연 환경과 주민 생활	(1) 향토의 자연 환경 (2) 향토의 주민 생활
	3.향토의 변화	(1) 향토의 내력 (2) 향토 문화의 발전
	4.향토의 개발과 보전	(1) 향토의 개발 (2) 향토의 환경 보전과 그 대책
III. 우리나라 각 지방의 생활	1.중부 지방의 생활	(1) 수도권 (2) 관동 지방 (3) 호서 지방
	2.남부 지방의 생활	(1) 호남 지방 (2) 영남 지방 (3) 제주도 지방
	3.북부 지방의 생활	(1) 관서 지방 (2) 관북 지방
IV. 아시아 및 아프리카의 생활	1.동부 아시아 지역의 생활	(1) 일본 (2) 중국과 그 주위의 나라들
	2.동남 및 남부 아시아 지역의 생활	(1) 동남 아시아 (2) 남부 아시아
	3.서남아시아 및 북부 아프리카 지역의 생활	(1) 서남아시아 (2) 북부 아프리카
	4.중·남부 아프리카 지역의 생활	(1) 중부 아프리카 (2) 남부 아프리카
V. 유럽, 아메리카 및 오세아니아의 생활	1.서부 유럽 지역의 생활	(1) 근대 산업의 근원지 (2) 지중해 연안 지방 (3) 스칸디나비아 지방
	2.동부 유럽 지역의 생활	(1) 소련 (2) 동부 유럽
	3.글로벌 아메리카 지역의 생활	(1) 미국 (2) 캐나다
	4.라틴 아메리카 지역의 생활	(1) 중앙 아메리카 지방 (2) 안데스 산지 (3) 브라질 (4) 파라나강 유역
	5.오세아니아와 극 지방의 생활	(1) 오세아니아 (2) 양극 지방
VI. 인류 문화의 기원	1.인류의 기원과 원시인의 생활	(1) 인류의 기원 (2) 신석기 시대의 변화 (3) 문명의 발생
	2.중국과 인도의 고대 문명	(1) 중국 문명의 발생 (2) 인더스 문명의 발생
	3.오리엔트의 고대 문명	(1) 오리엔트 세계의 성립 (2) 오리엔트의 통일과 문화
VII. 아시아 사회의 성장	1.중국 고대 제국의 성립	(1) 진·한 제국의 성립과 발전 (2) 한의 사회와 문화
	2.중국 사회의 발전	(1) 위·진·남북조 시대 (2) 수·당 제국의 발전 (3) 당의 사회와 문화
	3.동북 아시아 사회의 발전	(1) 우리나라의 발전 (2) 일본의 발전 (3) 북방 민족의 활동
	4.인도 및 동남 아시아의 고대 문화	(1) 인도의 통일과 문화 (2) 동남 아시아의 발전
VIII. 서양 고대 문화의 형성	1.고대 그리스 문화와 헬레니즘	(1) 그리스의 성립과 발전 (2) 그리스의 문화 (3) 헬레니즘 세계와 문화
	2.로마의 발전과 그 문화	(1) 로마의 성립과 발전 (2) 로마의 문화
IX. 서양 중세 사회의 성장	1.중세 유럽의 성립	(1) 민족의 이동과 유럽 세계의 성립 (2) 비잔틴 제국의 성쇠와 그 문화
	2.중세 유럽의 봉건 사회	(1) 유럽의 봉건 사회 (2) 중세 유럽의 생활
	3.크리스트교와 중세 문화	(1) 중세 교회의 발전 (2) 중세 유럽의 문화
	4.중세 유럽의 변화	(1) 봉건 사회의 해체와 도시의 발달 (2) 중앙 집권적 통일 국가의 출현
X. 아시아 사회의 변천	1.중국 사회의 변천	(1) 송의 건국과 발전 (2) 송의 사회와 문화 (3) 원의 건국과 발전 (4) 원의 사회와 문화
	2.동북 아시아 사회의 변천	(1) 우리나라와 일본의 변천 (2) 요와 금의 변천
	3.인도 및 동남 아시아 사회의 변천	(1) 인도의 이슬람화 (2) 동남 아시아의 발전
	4.이슬람 세계의 발전과 동서 문화의 교류	(1) 이란 문명의 발전 (2) 이슬람 세계의 성립 (3) 이슬람 세계의 확대 (4) 이슬람 문화의 발달 (5) 동서 교통로와 문화 교류

<부록 7> 교육부, 2000, 중학교 사회 1, 대한 교과서 주식회사. (6차 교육과정)

대단원	중단원	소단원(절)
I. 지역 사회 탐구	1.지역 사회의 이해	(1) 지역 사회와 우리 (2) 지역 사회의 조사 (3) 지도읽기
	2.지역 사회의 환경	(1) 자연 환경 (2) 인문 환경
	3.지역 사회의 변화와 발전	(1) 지역 사회의 변화 (2) 지역 사회의 문화제
	4.지역 사회의 주민 활동	(1) 지역 사회의 기관과 주민 활동 (2) 지역 사회의 문제와 해결 노력
II. 중부 지방의 생활	1.한반도의 중앙부	(1) 중앙적 위치 (2) 동쪽이 높고 서쪽이 낮은 지형 (3) 동서 간에 차이가 나는 기후
	2.인구와 산업이 집중된 수도권	(1) 인구 증가와 도시 발달 (2) 다양한 산업 발달 (3) 생활 환경의 변화
	3.산지가 많은 관동 지방	(1) 풍부한 자원과 공업 (2) 농·임·수산업과 관광 산업
	4.발전하는 충청 지방	(1) 변화하는 대전권 (2) 풍부한 문화 유적과 관광 자원 (3) 간척 사업과 환경의 변화
III. 남부 지방의 생활	1.해양 진출의 요지	(1) 해양 진출에 유리한 위치 (2) 낮은 산지와 넓은 평야 (3) 따뜻한 기후
	2.황해안 시대의 호남 지방	(1) 우리나라의 곡창 (2) 새로운 임해 공업 단지의 조성 (3) 수산업이 발달한 다도해 지방
	3.임해 공업이 발달한 영남 지방	(1) 남동 임해 공업 지역 (2) 낙동강 유역의 농업 (3) 수산업의 발달과 청정 수역
	4.국제적 관광지 제주도	(1) 독특한 자연 환경 (2) 자연에 어울리는 주민 생활
IV. 북부 지방의 생활	1.분단된 우리 땅	(1) 대륙으로의 관문 (2) 높은 산지와 추운 기후(3) 북부 지방의 변화
	2.북부 지방의 중심지 관서 지방	(1) 행정, 교통의 중심지 평양 (2) 집단화된 농업 (3) 풍부한 지하 자원과 공업
	3.지하 자원이 많은 관북 지방	(1) 풍부한 자원과 공업의 발달 (2) 두만강 유역 개발과 개방화의 노력 (3) 관광 산업과 금강산 개발
V. 고대 문명의 형성	1.인류의 기원과 문명의 발생	(1) 인류의 기원과 원시인의 생활 (2) 문명의 발생
	2.중국과 인도의 고대 문명	(1) 중국 문명의 발생 (2) 인도 문명의 발생
	3.오리엔트의 고대 문명	(1) 메소포타미아 문명의 발생 (2) 이집트 문명의 발생 (3) 페니키아와 헤브라이 (4) 오리엔트 문명의 특징과 공헌
VI. 아시아 사회의 발전과 문화권의 형성	1.동아시아 사회의 성장	(1) 춘추 전국 시대와 제자 백가 (2) 통일 제국의 출현 (3) 유교 문화
	2.동아시아 문화권의 형성과 발전	(1) 위·진·남북조 시대 (2) 중국을 다시 통일한 수 (3) 세계 제국으로 발전한 당
	3.동아시아 사회의 변화와 서민 사회의 형성	(1) 송의 발전과 서민 문화 (2) 북방 민족 국가의 성장 (3) 몽고 제국과 원 (4) 동북 아시아 사회의 발전
	4.인도와 동남 아시아 문화권의 형성	(1) 인도의 통일과 문화 (2) 동남 아시아 여러 나라의 발전
	5.서아시아의 변천과 동서 문화의 교류	(1) 오리엔트의 통일과 이란 문명 (2) 이슬람 교의 성립 (3) 이슬람 세계의 확대 (4) 이슬람 문화의 발달과 전파 (5) 비단길과 동서 문화의 교류
VII. 아시아 전통 사회의 변화	1.동아시아 전통 사회의 발전	(1) 명의 건국과 발전 (2) 명의 사회와 문화 (3) 우리나라와 일본의 변화
	2.동아시아 전통 사회의 변혁	(1) 청의 중국 지배 (2) 무역의 발달과 고증학 (3) 조선의 발전과 일본의 에도 막부
	3.인도와 동남 아시아 전통 사회의 변천	(1) 무굴 제국 (2) 동남 아시아 여러 나라의 발전
	4.서아시아와 이슬람 사회의 변천	(1) 오스만 제국의 성립과 발전 (2) 이란과 아라비아의 변화
VIII. 동부 및 동남 아시아의 생활	1.인구와 자원을 바탕으로 발전하는 중국	(1) 자연 환경과 문화적 배경 (2) 풍부한 자원과 산업 (3) 중국의 주변 지역
	2.경제 대국으로 성장한 일본	(1) 자연 환경 및 문화적 배경 (2) 현대적 농·수산업 (3) 첨단 공업과 무역
	3.발전하는 동남 아시아	(1) 자연 환경 (2) 문화의 혼합지 (3) 벼농사와 플랜테이션 (4) 풍부한 자원과 발달하는 공업
IX. 남부 및 서남 아시아와 아프리카의 생활	1.문화가 다양한 남부 아시아	(1) 자연 환경 (2) 다양한 문화 (3) 인구 증가와 식량 문제
	2.이슬람 문화권인 서남아시아와 북부 아프리카	(1) 자연 환경 (2) 문화적 배경 (3) 농업과 인간 생활 (4) 석유 자원과 생활의 변화
	3.발전이 기대되는 중·남부 아프리카	(1) 자연 환경과 문화적 배경 (2) 자원과 산업 (3) 기아와 환경 파괴 문제

<부록 8-1> 김주환 외 9인, 2000, 중학교 사회 1, (주)중앙교육진흥연구소. (7차 교육과정)

대단원	중단원	소단원(절)
I. 지역과 사회 탐구	1. 지역의 지리적 환경	(1) 지역 사회와 지역 조사 (2) 지도 읽기 (3) 지역 사회의 환경 (4) 자연 환경과 조화를 이루는 삶
	2. 지역 사회의 변화와 발전	(1) 지역 사회의 변화 (2) 지역 사회의 문화 유산
	3. 지역 사회의 구조와 기능	(1) 지방 자치 단체와 국가 기관 (2) 공공 기관과 단체의 역할
	4. 지역 사회의 문제와 해결	(1) 지역 사회의 여러 문제 (2) 더불어 사는 지역 사회
II. 중부 지방의 생활	1. 우리나라의 중앙부	(1) 우리나라의 중심지 (2) 지형의 특색과 주민 생활 (3) 동서 간의 기후 차
	2. 인구와 산업이 집중된 수도권	(1) 서울의 성장과 주변의 토지 이용 변화 (2) 수도권의 주요 공업과 변화 (3) 수도권의 문제와 대책
	3. 관광 자원이 풍부한 관동 지방	(1) 농·임·수산업 (2) 풍부한 자연의 활용 (3) 관광 산업의 발전
	4. 발전하는 충청 지방	(1) 도시의 발달 요인과 토지 이용 변화 (2) 풍부한 문화 유적과 관광 자원 (3) 간척 사업과 지역의 변화
III. 남부 지방의 생활	1. 해양 진출의 요지	(1) 해양 진출에 유리한 위치 (2) 낮은 산지와 넓은 평야 (3) 따뜻하고 비가 많은 기후
	2. 농업과 공업이 함께 발달하는 호남 지방	(1) 농업이 발달한 호남 지방 (2) 발달하는 공업 (3) 발달한 수산업
	3. 임해 공업이 발달한 영남 지방	(1) 다양한 농업 활동 (2) 수산업의 발달 (3) 공업이 발달한 영남 지방
	4. 관광 산업이 발달한 제주도	(1) 화산 활동으로 이루어진 섬, 따뜻한 기후 (2) 자연과 조화를 이루는 생활 (3) 섬 전체가 관광지
IV. 북부 지방의 생활	1. 대륙의 관문	(1) 대륙 문화의 통로 (2) 높고 험준한 산지 (3) 춥고 비가 적은 기후
	2. 북부 지방의 중심지 관서 지방	(1) 북부 지방의 핵심 지역 평양 (2) 집단화된 농업 (3) 군수 공업 중심의 중공업
	3. 문호를 개방하는 관북 지방	(1) 자원의 개발과 이용 (2) 중화학 공업의 발달 (3) 북한의 개방 정책과 남북 교류
V. 아시아 및 아프리카의 생활	1. 경제가 성장하는 동부아시아	(1) 자연 환경 (2) 역사·문화적 배경 (3) 경제 대국으로 성장한 일본 (4) 중국의 개방 정책
	2. 문화가 다양한 동남 및 남부 아시아	(1) 위치 및 자연 환경 (2) 다양한 문화가 혼합된 주민 생활 (3) 농업과 식량 문제 (4) 자원의 분포와 산업
	3. 석유 자원이 풍부한 서남 아시아와 북부 아프리카	(1) 위치 및 자연 환경 (2) 역사·문화적 배경과 지역 문제 (3) 농업과 주민 생활 (4) 석유 개발과 국제 사회에서의 역할 (5) 우리나라와의 관계
	4. 발전이 기대되는 중·남부 아프리카	(1) 자연 환경 (2) 역사·문화적 배경과 지역 문제 (3) 전통적 농업과 플랜테이션 (4) 풍부한 자원과 산업
VI. 유럽의 생활	1. 일찍 산업화를 이룬 서부 및 북부 유럽	(1) 자연 환경 (2) 역사·문화적 배경 (3) 자원과 산업 (4) 인구와 도시 및 지역 문제
	2. 관광 산업이 발달한 남부 유럽	(1) 자연 환경 (2) 역사·문화적 배경 (3) 산업 활동과 인구 및 도시의 발달
	3. 민족과 문화가 다양한 동부 유럽과 러시아	(1) 자연 환경 (2) 역사·문화적 배경 (3) 주요 산업 및 자원이 개발
VII. 아메리카 및 오세아니아의 생활	1. 선진 지역 앵글로아메리카	(1) 자연 환경 (2) 역사·문화적 배경 (3) 자원과 산업 (4) 인구와 도시 (5) 지역 문제와 경제 협력
	2. 자원이 풍부한 라틴 아메리카	(1) 자연 환경 (2) 역사·문화적 배경 (3) 자원과 산업 (4) 인구와 지역 문제
	3. 발전 가능성이 큰 오세아니아와 극 지방	(1) 양이 사람보다 많은 오스트레일리아 (2) 태평양의 여러 섬들 (3) 양 극 지방
VIII. 인간 사회와 역사	1. 역사는 왜 배우는가	(1) 역사란 무엇인가 (2) 세계사 학습의 의의
	2. 인간과 자연 환경	(1) 자연 환경 (2) 인간 생활과 자연 환경
	3. 변화하는 세계	(1) 문화 교류와 세계의 확대 (2) 지구촌의 형성과 21세기
IX. 인류의 기원과 고대 문명의 형성	1. 인류의 기원과 문명의 발생	(1) 문명 이전의 사람들 (2) 문명의 출현
	2. 중국과 인도의 고대 문명	(1) 중국의 고대 문명 (2) 인도의 고대 문명
	3. 오리엔트 고대 문명	(1) 메소포타미아 문명 (2) 이집트 문명 (3) 페니키아와 헤브라이
X. 아시아 사	1. 동아시아 문화권의 형성	(1) 동아시아 사회의 형성 (2) 동아시아 문화권의 형성과 발전

외의 발전과 변화	2. 동아시아 전통 사회의 변화와 발전	(1) 동아시아 사회의 변천과 서민 사회의 형성 (2) 동아시아 전통 사회의 발전 (3) 동아시아 전통 사회의 변혁
	3. 인도와 동남아시아의 발전	(1) 인도 문화권의 형성과 변화 (2) 동남아시아 사회의 형성과 발전
	4. 서아시아 문화권의 형성과 발전	(1) 서아시아 문화권의 형성과 동서 문화의 교류 (2) 서아시아 이슬람 사회의 변천

<부록 8-2> 조화룡 외 12인, 2008, 중학교 사회 1, (주)금성출판사. (7차 교육과정)

대단원	중단원	소단원(절)
1. 지역 과 사회 탐 구	1. 지역 사회의 조사	(1) 지역 사회의 조사 순서 (2) 지도의 이용
	2. 지역 사회의 이해	(1) 지역 사회의 지리적 환경 (2) 지역 사회의 변화와 발전 (3) 지역 사회의 구조와 기능 (4) 지역 사회의 문제와 해결
2. 중부 지방의 생활	1. 우리나라의 중앙부	(1) 한반도의 중심 (2) 동쪽이 높고 서쪽이 낮은 지형 (3) 동서의 차가 큰 기후
	2. 인구나 산업이 집중된 수도권	(1) 서울과 수도권에 빠른 발달 (2) 우리나라 최대의 공업 지역 (3) 수도권의 지나친 집중에 따른 문제
	3. 관광 자원이 풍부한 관동 지방	(1) 고랭지에 발달한 농 · 목업 (2) 풍부한 지하 자원과 발달한 시멘트 공업 (3) 발전하는 관광 산업
	4. 발전하는 충청 지방	(1) 변모하는 도시들 (2) 다양한 관광 자원 (3) 활발한 간척 사업
3. 남부 지방의 생활	1. 해양 진출의 요지	(1) 해양 진출에 유리한 위치 (2) 넓은 평야와 복잡한 해안선 (3) 따뜻한 기후
	2. 농업과 공업이 함께 발달하는 호남 지방	(1) 농업이 발달한 호남 지방 (2) 황해안 시대의 임해 산업 단지 (3) 양식업이 발달한 지역
	3. 임해 공업이 발달한 영남 지방	(1) 다양한 형태의 농업 (2) 발달한 수산업 (3) 남동 임해 공업 지역
	4. 관광 산업이 발달한 제주 특별자치도	(1) 특색이 있는 자연 환경 (2) 자연 환경을 이용한 산업
4. 북부 지방의 생활	1. 대륙의 관문	(1) 대륙과 접해 있는 지역 (2) 산지가 많은 지역 (2) 춥고 비가 많은 기후
	2. 북부 지방의 중심지 관서 지방	(1) 평양과 그 주변 지역 (2) 북부 지방의 최대의 공업 지역 (3) 국영화된 농업
	3. 문화를 개방하는 관북 지방	(1) 다양한 지역과 해안에 발달한 공업 (2) 열리고 있는 북녘의 땅
5. 아시아 및 아프리카의 생활	1. 경제가 성장하는 동부 아시아	(1) 태평양 시대의 중심지 (2) 경제 대국으로 발달한 일본 (3) 개혁과 개방을 추구하는 중국
	2. 문화가 다양한 동남 및 남부 아시아	(1) 다양한 문화와 복잡한 주민 구성 (2) 벼농사와 플랜테이션 (2) 풍부한 자원과 발달하는 공업
	3. 석유 자원이 풍부한 서남 아시아와 북부 아프리카	(1) 고대 문명과 종교의 요람지 (2) 건조 기후와 주민 생활 (3) 석유 개발과 그 영향
	4. 발전이 기대되는 중 · 남부 아프리카	(1) 열대 기후와 단조로운 지형 (2) 식민지에서 독립한 나라들 (3) 자원 개발과 환경 문제
6. 유럽의 생활	1. 자연 환경과 문화가 다양한 유럽	(1) 넓은 평야와 험한 산지 (2) 위도에 비해 따뜻한 기후 (3) 다양한 민족과 문화
	2. 일찍 산업화를 이룬 서부 및 북부 유럽	(1) 근대 산업의 요람지 (2) 하나로 나아가는 유럽
	3. 관광 산업이 발달한 남부 유럽	(1) 유럽 문화의 발상지 (2) 수목 농업과 관광 산업의 발달
	4. 변화를 겪고 있는 동부 유럽과 러시아	(1) 다양한 자연 환경 (2) 민족 갈등이 심한 지역 (3) 변화하는 농업과 공업
7. 아메리카 및 오세아니아의 생활	1. 선진 지역 앵글로아메리카	(1) 다양한 지형과 기후 (2) 기계화된 대규모의 상업적 농 · 목업 (3) 풍부한 자원과 발달한 공업 (4) 앵글로아메리카의 인구나 도시
	2. 자원이 풍부한 라틴아메리카	(1) 높은 산지와 열대 기후 (2) 인종과 문화의 혼합 지역 (3) 농산물과 광산물의 공급지 (4) 급증하는 인구나 지역 개발 문제
	3. 발전 가능성이 큰 오세아니아와 극지방	(1) 광산물과 농 · 축산물의 수출이 많은 오스트레일리아 (2) 양극지방
8. 인간 사회의 역사	1. 역사와 과거	(1) 시간과 역사 (2) 세계사 학습의 의미
	2. 인간과 자연 환경	(1) 자연 환경의 변화 (2) 자연과 인간의 공존
	3. 발전과 변화	(1) 문화권이 형성과 교류 (2) 미래 사회와 우리
9. 인류의 기원과 고대 문명의 형성	1. 인류의 기원과 문명의 발생	(1) 인류의 기원 (2) 원시 시대 인류의 생활 모습 (3) 문명의 발생
	2. 중국과 인도의 고대 문명	(1) 중국 문명의 발생 (2) 인도 문명의 발생
	3. 오리엔트의 고대 문명	(1) 메소포타미아 문명 (2) 이집트 문명 (3) 페니키아와 헤브라이
10. 아	1. 동아시아 문화권이 형성과	(1) 동아시아 사회의 성장 (2) 동아시아 문화권의 형성과 발전 (3) 동

시아 사회의 변화	전통 사회의 발전	아시아 사회의 변화와 서민 사회의 성장 (4) 동아시아 전통 사회의 발전 (5) 동북 아시아 사회의 성장과 발전
	2. 인도와 동남아시아의 발전	(1) 인도 문화권의 형성과 발전 (2) 동남아시아 사회의 발전
	3. 서아시아 문화권의 형성과 발전	(1) 서아시아의 변천 (2) 동서 문화의 교류

<부록 9-1> 류재명 외 10인, 2009 전시본, 중학교 사회 1, 천재교육. (2007개정 교육과정)

대단원명	소단원	주요 내용
I. 내가 사는 세계	하늘에서 본 우리 동네	위치
	지도에서 내가 사는 곳을 찾아보자	
	우리나라는 어디에 있을까?	
	지구에 좌표를 그려보자	시간과 날짜 면적과 형태 북반구와 남반구
	잉글랜드는 왜 새벽에 축구를 하나요?	
	러시아는 우리나라보다 몇 배나 클까?	
비키니 입고 크리스마스를	북반구와 남반구	
II. 다양한 기후 지역과 주민 생활	찜질방과 같은 지역, 냉동실 같은 지역	기온과 생활
	더운 지역과 추운 지역의 주민 생활을 어떻게?	강수량과 생활
	여기는 비가 많이 오고, 저기는 비가 적게 오네!	
	비가 많은 지역과 적은 지역의 주민 생활을 어떻게?	우리나라의 기후
	눈이 많이 내리면 무엇을 할까?	
	계절마다 다른 우리나라의 기후	자연재해
	우리나라의 기후는 다른 나라와 어떻게 다를까?	
	우리 마을이 사막으로 변해 가고 있어요.	자연재해
물이 가져온 재앙		
태풍이 남긴 것은 무엇일까?	지형의 다양성	
다양한 모습의 세계 속으로!		
III. 다양한 지형과 주민 생활	14좌는 어디에 있을까?	산맥과 하천
	세계의 대하천은 어디에 있을까?	
	동쪽이 높고 서쪽이 낮아요.	지진과 화산
	우리나라의 주요 하천은 어디로 흐르고 있을까?	
	지진과 화산 활동이 자주 일어나는 곳은 어디일까?	산지, 평야, 해안
	위험한 곳이지만 계속 살기로 했어요.	
	산지에서의 생활은 어떻게?	다양한 문화
	평야는 어떻게 이용될까?	
바닷가에는 어부만 있을까?	종교와 생활	
사람들은 모두 쌀밥을 먹을까?		
IV. 지역마다 다른 문화	지역마다 입는 옷이 다르다.	문화의 이식과 확산
	가옥 문화, 관광 상품이 되다	
	종교가 만든 경관, 종교가 갖든 생활	다양한 문화 축제
	중남미를 왜 라틴아메리카라고도 부를까?	
	서로 다른 문화의 증거	동아시아 문화권
	세계는 지금 축제 중	
	지역 문화 축제를 어떻게 발전시킬 것인가?	인구 분포
	동아시아가 함께 가는 길	
V. 인구 변화와 인구 문제	국토가 넓은 나라는 인기도 많을까?	인구 이동
	밭 디딜 틈 없는 나라, 사람 보기 힘든 나라	
	기회의 땅을 찾아 떠나다	세계의 인구 문제
	유럽에서도 히잡과 케밥을?	
	인구가 너무 빨리 늘어나요	우리나라의 인구 문제
	아이들보다 노인들이 더 많아요.	
	인구의 절반은 여자?	도시의 의미
	우리나라가 세계에서 가장 빨리 늙어간다고?	
함께 낳고 함께 길러요	도시화	
도시에서 산다는 것		
VI. 도시 발달과 도시 문제	오늘날의 서울이 있기까지	도시화
	별관에서 도시로	
	지는 도시, 뜨는 도시	도시와 산업

	도시, 새로운 변신에 힘쓰다.	도시 내부 구조
	왜 항상 내가 가는 방향만 길이 막히는 거죠?	
	도시 내의 주거지가 달라지는 이유는?	
	도시가 아파하고 있어요.	도시 문제
	조금만 노력하면 살기 좋아져요.	
VII. 개인과 사회생활	왜 인간을 사회적 동물이라고 할까?	사회화
	세상의 중심에서 나를 외치다.	자아 정체성
	일상 속에서의 사회적 상호 작용	사회적 상호 작용
	다양한 사회적 관계 맺기	사회적 관계의 의미와 유형
	사회 집단, 사회 제도, 그리고 나	
	사회생활 속에서의 차이와 차별	차별과 불평등
	우리의 삶에 영향을 주는 사회적 불평등	
사회적 불평등의 원인과 해결 방안		
VIII. 문화의 이해와 창조	문화, 사람들이 사는 모습	문화의 의미와 특징
	문화의 특징은 무엇일까?	
	모든 문화는 변해간다	문화를 보는 관점
	여러 사회의 문화는 아는 만큼 보인다.	
	내 눈에 비친 다른 문화	대중문화
	대중 매체 속에 대중문화가 담겨있다.	
대중문화 해석하기	문화의 계승과 발전	
IX. 우리의 생활과 법	우리 문화, 어떻게 계승하고 발전시킬 것인가?	
	사회가 있는 곳에 법이 있다.	일상생활과 법
	국민에 의한, 국민을 위한, 국민의 법	법의 기능
	다툼은 말리고, 약자는 보호하는 법	사법 제도의 원리
	재판은 어떻게 이루어질까?	
	다툼을 자율적으로 해결하는 방법도 있다.	권리 행사와 법의식
	우리는 어떤 권리를 갖고 있을까?	
	권리가 침해되면 어떻게 해결할까?	법의 쟁점
사회적으로 논란이 되는 쟁점을 어떻게 해결할까?	권리 행사와 법의식	
민주 사회 박전에는 시민의 법의식이 필요하다.		
X. 인권 보호와 헌법	인권은 어떻게 형성되고 발전하였을까?	인권과 헌법
	인권 보장을 위해 헌법은 어떤 역할을 할까?	기본권의 실현
	자신의 권리만큼 타인의 권리도 소중하다.	
	우리나라 헌법에는 어떠한 정신이 담겨있을까?	헌법의 기본 원리와 보호 수단
	헌법을 수호하기 위한 여러 가지 제도와 수단	
	우리나라 정부는 어떻게 구성되어 있을까?	정부의 성격과 형태
	국가권력은 왜 나뉘어야 할까?	

<부록 9-2> 이진석 외 10인, 2014, 중학교 사회 1, (주)지학사. (2007개정 교육과정)

대단원명	중단원	소단원	
I. 내가 사는 세계	우리가 살고 있는 곳의 위치	우리나라와 세계 주요 국가의 위치	
		우리나라 주요 도시의 위치	
	주요 국가의 면적과 형태	우리 동네의 위치	
		주요 국가의 면적	
	세계의 계절과 시간		주요 국가의 형태
			위도와 경도
북반구와 남반구의 차이			
II. 다양한 기후 지역과 주민 생활	세계 여러 지역의 기후	경도에 따른 시간의 차이	
		세계 여러 지역의 다양한 기후	
		기온 분포가 주민 생활에 미치는 영향	
	우리나라의 기후 특색	강수량 분포가 주민 생활에 미치는 영향	
		대륙성 기후	
		눈이 주민 생활에 미치는 영향	
	기후 환경과 재연 재해	계절풍 기후	
		계절의 변화	
		홍수와 가뭄	
III. 다양한 지형과 주민 생활	다양한 세계의 지형	태풍	
		지형이 형성과 변형	
	주요 지형과 주민 생활	주요 산맥과 하천	
		산지 지역의 주민 생활	
		평야 지역의 주민 생활	
	지진과 화산 활동	해안 지역의 주민 생활	
지진 발생과 주민 생활			
IV. 지역마다 다른 문화	세계의 다양한 문화	화산 활동과 주민 생활	
		세계 문화의 다양성	
	종교와 문화 확산	세계의 다양한 문화 축제	
		종교와 주민 생활	
V. 인구 변화와 인구 문제	인구 분포	문화 확산	
		동아시아의 문화적 공통점	
	인구 이동	동아시아 국가 간의 문화 교류	
		인구 분포에 영향을 주는 요인	
인구 문제	인구 밀집 지역과 희박 지역		
	인구 이동의 원인		
VI. 도시 발달과 도시 문제	도시의 의미	인구 유출 지역과 유입 지역	
		도시적 생활 양식	
	도시의 발달 과정	세계의 다양한 인구 문제	
		도시화 과정	
	도시 내부 구조	우리나라의 인구 문제	
도시 내부의 지역 구조			
VII. 개인과 사회생활	도시 문제와 해결 방안	도시 내부의 주거 지역 변화	
		도시 문제의 발생	
	사회와 자아 정체성	도시 문제의 해결 방안	
사회적 상호 작용과 사회 집단		인간의 사회화	
	사회 불평등 현상의 이해	자아 정체성	
		사회적 상호 작용의 의미와 유형	
VIII. 문화의 이해와 창조	문화의 의미와 이해	사회적 관계와 사회 집단	
		사회 제도와의 기능	
	대중문화의 의미와 특징	차이와 차별	
문화의 의미와 속성			
	문화의 이해의 관점		
	대중문화와 대중 매체		
	새로운 대중 매체의 등장과 삶의 변화		

	문화의 창조적 발전	문화의 수용과 창조 문화의 계승과 발전
IX. 우리의 생활과 법	일상생활과 법	법과 사회생활 분쟁 해결 수단으로서의 법
	사법 제도와 분쟁 해결	사법 제도의 의의와 구조 심급 제도와 재판의 원칙 다양한 분쟁 해결의 방법
	법의식과 법적 쟁점의 해결	법이식의 함양 법적 쟁점의 해결
	X. 인권 보호와 헌법	인권 의식의 성장과 헌법
헌법의 기본 원리와 정부 형태		우리나라 헌법의 기본 원리 헌법의 수호
		정부의 구성과 형태
기본권 보장과 권리 의식		헌법에서 보장하고 있는 기본권 기본권의 침해와 구제

<부록 10-1> 김창환 외 15인, 2014, 중학교 사회 ①, (주)좋은책 신사고. (2009개정 교육과정)

대단원	중단원
I. 내가 사는 세계	위치의 다양한 표현과 활용
	경위도의 차이와 인간 생활
	지리 정보와 일상 생활
II. 인간 거주에 유리한 지역	인간 거주와 자연 환경
	인구가 밀집된 동남아시아와 서부 유럽
	거주 지역의 변화
III. 극한 지역에서의 생활	열대 우림 지역의 자연과 생활
	건조 지역의 자연과 생활
	툰드라 지역의 자연과 생활
IV. 자연으로 떠나는 여행	기후와 관련된 관광지
	지형과 관련된 관광지
	우리나라의 자연 경관
V. 자연재해와 인간 생활	세계 여러 지역의 자연재해
	인간에 의한 자연재해
	우리나라의 자연재해
VI. 인구 변화와 인구 문제	인구 분포에 따른 지역 차이
	인구 이동의 다양한 원인
	지역마다 다른 인구 문제
VII. 도시 발달과 도시 문제	도시와 도시화
	우리나라 도시의 인구 성장
	도시 내부의 다양한 경관 변화
	살기 좋은 도시
VIII. 개인과 사회생활	인간의 성장과 사회화
	사회적 지위와 역할
	다양한 사회 집단의 이해
IX. 문화의 이해와 창조	문화의 의미와 특징
	문화를 바라보는 태도
	대중문화와 대중 매체
X. 사회의 변동과 발전	현대 사회의 변동
	한국 사회 변동의 최근 경향
	남북 분단과 통일 문제
XI. 정치 생활과 민주주의	민주 정치의 이해
	민주주의의 이념과 민주 정치의 기본 원리
	민주 정치와 정부 형태
XII. 정치 과정과 시민 참여	정치 과정과 정치 주체
	선거 제도의 이해
	지방 자치 제도와 참여
X III. 경제생활의 이해	경제 활동과 희소성
	경제생활과 합리적 선택
	지속 가능한 경제생활
X IV. 시장 경제의 이해	시장의 의미와 종류
	시장의 수요와 공급
	시장 가격의 결정과 변동

<부록 10-2> 최성길 외 13인, 2015, 중학교 사회 ①, (주)비상교육. (2009개정 교육과정)

대단원	중단원	학습 주제
I. 내가 사는 세계	1. 위치 표현의 방법과 활용	1. 위치는 어떻게 표현할 수 있을까? 2. 공간범위에 따라 위치 표현 방법이 달라진다
	2. 위치에 따른 인간 생활	1. 위도에 따라 기온과 계절이 달라진다 2. 경도에 따라 시간 차이가 나타난다
	3. 지리 정보 체계와 활용	1. 지리 정보 체계란 무엇일까? 2. 지리 정보 체계는 어떻게 활용될까?
II. 인간 거주에 유리한 지역	1. 인간 거주와 자연 환경	1. 자연환경은 인간 거주에 어떤 영향을 미칠까? 2. 세계는 자연환경 조건에 따라 여러 지역으로 구분된다.
	2. 인구가 밀집한 지역	1. 동남아시아는 왜 인구가 밀집되어 있을까? 2. 서부 유럽에는 왜 인구가 밀집되어 있을까?
	3. 거주 지역의 변화	1. 인간의 거주 지역은 어떻게 확대되고 있을까? 2. 거주에 불리한 지역으로 변화한 이유는 무엇일까?
III. 극한 지역에서의 생활	1. 열대 우림 지역에서의 생활	1. 열대 우림 지역은 어떤 곳일까? 2. 열대 우림 지역의 사람들은 어떻게 살아가고 있을까?
	2. 건조 지역에서의 생활	1. 건조 지역은 어떤 곳일까? 2. 건조 지역의 사람들은 어떻게 살아가고 있을까?
	3. 툰드라 지역에서의 생활	1. 툰드라 지역은 어떤 곳일까? 2. 툰드라 지역의 사람들은 어떻게 살아가고 있을까?
IV. 자연으로 떠나는 여행	1. 기후 환경을 찾아가는 여행	1. 건기와 우기가 뚜렷한 지역으로의 여행 2. 독특한 기후가 나타나는 지역으로의 여행
	2. 지형 경관을 찾아가는 여행	1. 산지와 하천이 만든 장엄한 경관 2. 파도와 물이 빚어낸 신비로운 경관 3. 화산과 빙하가 연출하는 경이로운 경관
	3. 우리나라의 매력적인 자연 경관	1. 산과 계곡으로 떠나는 여행 2. 바다로 떠나는 여행 3. 독특한 지형 경관을 찾아 떠나는 여행
V. 자연재해와 인간 생활	1. 자연재해의 발생과 영향	1. 지형과 관련된 자연재해는 무엇이 있을까? 2. 기후와 관련된 자연재해는 무엇이 있을까?
	2. 인간의 활동과 자연재해	1. 인간의 활동으로 홍수 피해가 증가한다 2. 인간의 활동으로 사막이 넓어진다
	3. 우리나라의 자연재해	1. 우리나라의 홍수, 가뭄, 태풍은 어떤 영향을 줄까? 2. 우리나라의 폭설, 산사태는 어떤 영향을 줄까?
VI. 인구 변화와 인구 문제	1. 인구 분포	1. 전 세계 사람들은 어디에 살고 있을까? 2. 인구 밀집 지역과 희박 지역은 어떤 특성이 있을까? 3. 우리나라 사람들은 어디에 많이 모여 살까?
	2. 인구 이동	1. 세계 인구는 어떻게 이동하고 있을까? 2. 우리나라의 인구 이동은 어떻게 나타날까?
	3. 인구 문제	1. 세계의 인구 문제는 지역별로 어떻게 나타날까? 2. 우리나라의 저출산·고령화 현상을 어떻게 해결할까?
VII. 도시 발달과 도시 문제	1. 도시의 의미와 도시 성장	1. 도시는 어떤 곳일까? 2. 급격히 성장한 우리나라 도시들의 공통점
	2. 도시 내부의 다양한 경관	1. 도시의 내부 모습은 어떠할까? 2. 도시 내부 지역은 왜 여러 지역으로 나누어질까?
	3. 살기 좋은 도시 만들기	1. 살기 좋은 도시의 조건에는 어떤 것이 있을까? 2. 도시 문제의 해결 방안은 무엇일까?
VIII. 개인과 사회 생활	1. 사회화와 청소년기의 특징	1. 인간은 사회화를 통해 성장한다 2. 청소년기의 사회화 과정은 어떻게?
	2. 사회적 지위와 역할	1. 나는 어떤 사회적 지위와 역할을 가지고 있을까? 2. 역할과 역할이 겹치면 어떻게 해결할까?
	3. 사회 집단	1. 사회 집단이란?

		2. 문화란 무엇일까?
IX. 문화의 이해와 창조	1. 문화의 의미와 특징	1. 문화란 무엇일까? 2. 문화는 어떤 특징을 가질까?
	2. 문화를 바라보는 태도	1. 문화를 바라보는 태도에는 어떤 것이 있을까? 2. 문화를 이해하는 바람직한 자세는?
	3. 대중문화와 대중 매체	1. 대중문화, 대중 매체에 의해 형성되다 2. 미디어와 문화는 어떤 영향을 주고받을까?
X. 사회의 변동과 발전	1. 현대 사회와 사회 변동	1. 사회는 왜 변동할까? 2. 현대 사회의 변동 모습은? 3. 한국 사회의 변동의 특징은?
	2. 남북 분단 과정과 통일의 필요성	1. 남북 분단은 왜 일어났을까? 2. 우리 민족의 과제, 통일
	3. 한국 사회 변동의 최근 경향	1. 저출산·고령화, 우리 사회의 새로운 변화 2. 다문화 사회로의 변화
XI. 정치 생활과 민주주의	1. 정치의 의미와 민주 정치의 발전 과정	1. 정치란 무엇일까? 2. 민주 정치는 어떻게 발전해 왔을까?
	2. 민주주의의 이념과 민주 정치의 기본 원리	1. 민주주의의 의미와 이념은 무엇일까? 2. 민주 정치의 기본 원리
	3. 민주 정치의 실현과 정부 형태	1. 민주 정치는 어떤 방식으로 실현될까? 2. 정부 형태에는 어떤 것이 있을까?
XIII. 정치 과정과 시민 참여	1. 정치 과정과 정치 주체	1. 다양한 이익과 가치들이 어떻게 조정될까? 2. 정치 과정에 참여하는 다양한 정치 주체의 역할은?
	2. 선거의 의미와 제도	1. 민주주의의 뜻, 선거 2. 공정한 선거를 위하여
	3. 지방 자치 제도와 시민 참여	1. 풀뿌리 민주주의, 지방자치제도 2. 지역 사회의 정치 과정에 시민은 어떻게 참여할까?
X III. 경제생활의 이해	1. 경제 활동의 이해	1. 경제 활동이란 무엇인가? 2. 경제 활동의 참여자들 3. 우리는 왜 선택을 해야 할까?
	2. 합리적 선택과 올바른 소비 생활	1. 기회비용과 합리적 선택 2. 합리적 소비 생활을 하려면 무엇을 고려해야 할까?
	3. 일생 동안의 경제생활과 자산 관리	1. 자산 관리, 왜 필요한가? 2. 지속 가능한 생활을 위한 자산 관리 방법은 무엇일까?
X IV. 시장 경제의 이해	1. 시장의 의미와 종류	1. 시장이란 무엇인가? 2. 수요와 공급의 상호작용이 이루어지는 시장
	2. 수요와 공급의 법칙	1. 수요 법칙과 공급 법칙 2. 수요, 공급 자체가 변동하는 때가 있다
	3. 가격의 결정과 변동	1. 시장에서 가격은 어떻게 결정될까? 2. 균형 가격이 변동하는 이유는 무엇일까?

<부록 11-1> 교육과정별 이슬람 관련 단원 내용 체계 비교표(교수요목시기 부터 2차 교육과정까지)

연 번	저자	시 기	대단원	중단원	소단원
1	김원숙	미군 정기	제8장 서남아시아의 생활	제1절 아프가니스탄 및 이란	아프가니스탄 . 이란
				제2절 이락, 아라비아, 씨리아	이락 왕국 . 아라비아 반도 . 씨리아 지방
				제3절 투르크	
2	이부성	미군 정기	八. 서남아시아 -서남아시아에 대한 단원 개괄	I. 이란 지방 (Iran 地方)	(1) 아프가니스탄 (2) 이란
				II. 아시아 터어키와 그 인방 지역	(1) 터어키(Turkey) (2) 이락(Irak) (3) 시리아(Syria) (4) 팔레스타인(Palestin) (5) 예루살렘(Jerusalem) (6) 트란스쥘타니아
				III. 아라비아 반도	(1) 사우디아라비아(Saudi Arabia) (2) 예에멘 왕국(Kingdom of Yemen) (3) 오만 제국(Oman) (4) 코웨이트(Kowait)
				IV. 영령 아덴(英領Aden-4만인)	
3	김상호	1차	단원 I. 아시아의 여러 지역	제3장 서남아시아 -서남아시아에 대한 단원 개괄	1. 이락(Iraq) 2. 아라비아(Arabia) 3. 시리아 지방 4. 이란 5. 터키
4	강대현· 주재중	1차	단원 I. 아세아 여러 지역의 생 활	I-3. 서남아시아의 생활 건조한 서남아시아의 생활은 어 떠한가? -서남아시아에 대한 단원 개괄	[1] 동서양 사이에 가로 놓여 있는 건조 지역 -육지의 바다 -세 대륙의 중앙 [2] 건조 지역의 생활 -초원과 유목 생활 -오아시스 농업 -이스람교와 생활 -석유 자원의 개발 -민족운동과 파레스티나 문 제 [3] 여러 나라의 생활 -고원의 나라 아프카니스탄 -석유와 용단의 나라 이란 -관개 농업국인 이락 -사막의 나라 아라비아 -레반트 여러나라 -근대화한 터키
5	최복현 외 6인	2차	II. 세계 여러 지 역의 자연과 생 활	I. 세계 최대의 대륙 아시아	[6] 석유의 보고 서남아시아 - 페르시아 만을 둘러싼 유 전지대 - 세 대륙을 연결하는 교통 의 요지
6	노도양 외 6인	2차	단원 4. 세계의 각 지역	I. 새로 일어나는 아시아	4. 석유의 보고 서남아시아 [건조 지역의 생활] [석유를 싸고 도는 국제 관 계] (1) 석유의 나라 이란과 산악 국 아프가니스탄 (2) 회교를 믿는 아랍 제국 (3) 아시아의 끝 터어키

<부록 11-2> 교육과정별 이슬람 관련 단원 내용 체계 비교표(3차 교육과정부터 2009개정 교육과정까지)

연 번	저자	시 기	대단원	중단원	소단원(주제)
7	문교부	3차	IV. 세계 각 지역의 생활	2. 서남아시아와 아프리카의 자연 환경과 생활 -서남아시아와 아프리카에 대한 단원 개괄	(1) 서남아시아와 아프리카의 자연 환경과 주민의 생활 - 사막과 열대의 고원 지대 - 복잡한 주민과 신생국 (2) 서남아시아와 북부 아프리카 ① 서남아시아 - 고대 문명과 종교의 요람지 - 오아시스 농업과 유목 - 풍부한 석유자원
8	문교부	4차	II. 아시아 및 아프리카 각 지역의 생활	4. 서남아시아와 아프리카 -서남아시아와 아프리카에 대한 단원 개괄	(1) 서남아시아 - 자연 환경과 주민 - 석유 자원의 개발 - 페르시아 만 연안의 여러 나라 - 지중해 연안의 여러 나라
9	교육부	5차	IV. 아시아 및 아프리카의 생활	3. 서남아시아 및 북부 아프리카 지역의 생활 -서남아시아와 북부 아프리카에 대한 단원 개괄	(1) 서남아시아 - 건조한 환경과 주민 생활의 변화 - 풍부한 석유 자원 - 페르시아 만 연안의 여러 나라 - 지중해 연안의 여러 나라
10	교육부	6차	IX. 남부 및 서남아시아와 아프리카의 생활	2. 이슬람 문화권인 서남아시아와 북부 아프리카 -서남아시아와 북부 아프리카에 대한 단원 개괄	(1) 자연 환경 - 위치와 범위 - 건조기후 - 지형 (2) 문화적 배경 - 고대문명과 종교의 요람지 - 이슬람 문화권 (3) 농업과 인간 생활 - 오아시스농업과 관개농업 (4) 석유 자원과 생활의 변화 - 풍부한 석유 자원 - 석유 개발의 영향 - 지역분쟁과 평화 정착 - 우리나라와의 관계
11	김주환 외 9인	7차	V. 아시아 및 아프리카의 생활	3. 석유 자원이 풍부한 서남아시아와 북부 아프리카	(1) 위치 및 자연환경 - 유럽·아시아 아프리카의 길목 - 넓은 사막과 건조한 기후 (2) 역사·문화적 배경과 지역문제 - 고대문명의 발상지 - 이슬람 문화권과 주민 생활 - 다양한 주민 구성과 지역 문제 (3) 농목업과 주민생활 - 유목생활 - 오아시스 농업과 관개 농업 (4) 석유 개발과 국제 사회에서의 역할 - 풍부한 석유 자원 - 석유 개발과 그 영향 (5) 우리나라와의 관계
12	조화룡 외 12인	7차	5. 아시아 및 아프리카의 생활	1. 석유 자원이 풍부한 서남아시아와 북부 아프리카	(1) 고대 문명과 종교의 요람지 - 서남아시아 및 북부 아프리카에서 분쟁이 잦은 이유는 무엇일까? (2) 건조 기후와 주민생활 - 서남아시아와 북부 아프리카의 기후는 어떠한가? - 건조지역의 농업은 어떻게 이루어지

					는가? (3) 석유 개발과 그 영향 - 서남아시아와 북부 아프리카의 석유 개발은 어떻게 이루어지고 있는가? - 석유를 개발함에 따라 서남아시아와 북부 아프리카 지역은 어떻게 변화하였을까?
13	류재명 외 10인 2009	2007 개정	II. 다양한 기후 지역과 주민 생활	강수량과 생활	4 비가 많은 지역과 적은 지역의 주민 생활은 어떻게?
			IV. 지역마다 다른 문화	종교와 생활	4 종교가 만든 경관, 종교가 갖는 생활
14	이진석 외 10인 2014	2007 개정	II. 다양한 기후 지역과 주민 생활	01. 세계 여러 지역의 기후	3. 강수량 분포가 주민 생활에 미치는 영향
			IV. 지역마다 다른 문화	02. 종교와 문화 확산	1. 종교와 주민 생활 2. 문화 확산
15	김창환 외 15인 2014	2009 개정	2. 인간 거주에 유리한 지역	3. 거주지역의 변화	2. 변화하는 거주지
			3. 극한 지역에서의 생활	2. 건조 지역의 자연과 생활	2. 건조 지역의 생활 모습
16	최성길 외 13인 2015	2009 개정	II. 인간 거주에 유리한 지역	3. 거주 지역의 변화	1. 인간의 거주 지역은 어떻게 확대되고 있을까?
			III. 극한 지역에서의 생활	2. 건조 지역에서의 생활	2. 건조 지역의 사람들은 어떻게 살고 있을까?

<ABSTRACT>

**The Representation of Islam Area in Middle School Social Studies
Textbooks
: Focused on the Geography Domain From the Syllabus Period to
the 2009 Revised Curriculum**

Young-Suk Ra

Department of Geography Education
Graduate School
Jeju National University

Supervised by Professor Myong-Cheol Son, Ph. D.

This study aims to redress negative views on Islamic regions within Korean middle school social studies textbooks through a critical analysis of the colonial discourses that underlie the representation of Islamic regions. This study focuses on three areas. The first is the differences in the representation of Islamic regions in terms of unit structure, description quantity, and importance according to each curriculum revision period. The second is how Islamic regions were represented in Korean middle school social studies textbooks according to geographic area. The third is the differences in representation of Islamic regions by the curriculum revision periods. This study utilized literature review and content analysis methods. Through literature review, there was a reexamination of the curricula, postmodern curricula, post-colonialism, and Said's *Orientalism*. In addition, the concepts of 'inferior others', 'objects of domination and management', and 'war and conflict regions' were used as analysis criteria alongside an examination of Said's *Orientalism* and existing literature categorizing orientalism, and

Islam-related content in Korean middle school social studies textbooks. 16 Korean middle school social studies textbooks were analyzed from the 1945-54 syllabus period to the 2009 curriculum revision. They were analysed for their implicit and intrinsic contexts and contents through interpretive reasoning with qualitative content analysis.

The results of the study are as follows. First, according to the result of the content system analysis of the units relating to Islamic regions, Southwest Asia was covered in the big units during the 1945-1954 syllabus period, in the middle units during the first, third, fourth, fifth, sixth, and seventh curriculum periods, and in the small units during the second as well as the 2007 and 2009 revision periods. Furthermore, during the syllabus period and the second revision period, Southwest Asia was organized as an independent unit; however, during the third and fourth curriculum periods, it was combined with the units on Africa, and it was combined with the units on North Africa from the fifth to seventh curriculum periods. The quantity and importance of the content on the region were highest during the syllabus period of 1945 through 1954 (8.3%), followed by the first curriculum revision period (5.3%). On the other hand, Choi Bokhyeon's textbook during the second curriculum revision period allotted only 3.5 pages (1.2%), which is the lowest among the Korean middle school social studies textbooks from the syllabus period in which world geography comprised part of the regional geography method until the seventh curriculum period. In addition, during the 2007 and 2009 curriculum revision period, when textbooks were organized according to the way of systematic geography, the quantity and importance were lowest (2~3 pages, 0.8 ~1.0%), which is lower in quantity and importance than the period in which world geography comprised part of the regional geography method. Second, as a result of analyzing how orientalism was represented in the description of Islamic regions, distorted and negative aspects repeatedly appear when inferior aspects and the backwardness of Islamic regions as regions of war and conflict were emphasized, or the people were degraded as passive beings. On the other hand, in the textbooks during the 2007 and 2009 curriculum revision periods, though quantity and importance remained low, the positive aspects of Islamic regions were described, ending with orientalist perspective descriptions which negatively distorted Islamic regions. Third, as a result of analyzing differences in representation of Islamic regions by period, the syllabus period until the

first curriculum revision was the emergence of the period of orientalism; this deepened in the second and third curriculum revision periods; the stereotype of orientalism expanded through generalization and standardization during the periods of the fourth and fifth revision; the orientalism description weakened during the sixth revision; orientalist tendencies strengthened during the seventh revision; and post-orientalism is displayed in the 2007 and 2009 curriculum revision periods.

Based on the results of this study, I'd like to make the following proposals. First, the environmental determinism and western-centric narrative has to be abandoned. Second, the diverse regions of the world need to be described from the perspective of the people living in those regions rather than from the perspective of outsiders. Third, students should be given the time and opportunity to critically read textbooks. Fourth, teachers' perceptions of textbooks must change. Fifth, as students tend to search for learning materials on the Internet, there needs to be analysis of the representation of Islam in Internet materials.

Key Words: Islam Area, Middle School Social Studies Textbooks, Geography Domain, Re-conceptualization of Curriculum, Post-colonialism, Orientalism, Representation