



저작자표시-비영리-변경금지 2.0 대한민국

이용자는 아래의 조건을 따르는 경우에 한하여 자유롭게

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

다음과 같은 조건을 따라야 합니다:



저작자표시. 귀하는 원저작자를 표시하여야 합니다.



비영리. 귀하는 이 저작물을 영리 목적으로 이용할 수 없습니다.



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

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

저작권법에 따른 이용자의 권리는 위의 내용에 의하여 영향을 받지 않습니다.

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

[Disclaimer](#)

석사학위논문

세계시민교육 관점에서  
고등학교 세계지리 교과서  
사진 읽기  
-2015 개정 교육과정을 중심으로-

제주대학교 교육대학원

지리교육전공

홍영란

2023년 2월



세계시민교육 관점에서  
고등학교 세계지리 교과서 사진읽기  
- 2015 개정 교육과정을 중심으로 -

지도교수 손 명 철

홍 영 란

이 논문을 교육학 석사학위 논문으로 제출함

2022년 12월

홍영란의 교육학 석사학위 논문을 인준함

심사위원장 \_\_\_\_\_ 권상철

위 원 \_\_\_\_\_ 오상학

위 원 \_\_\_\_\_ 손명철



제주대학교 교육대학원

Reading High School  
World Geography Textbook Pictures  
from the Perspective of  
Global Citizenship Education  
-Focusing on the 2015 revised curriculum-

Young-ran Hong

(Supervised by Professor Myong-cheol Son, Ph.D.)

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

2022. 12.

Department of Geography Education  
Graduate School of Education  
Jeju National University

## 【국문초록】

### 세계시민교육 관점에서 고등학교 세계지리 교과서 사진 읽기 - 2015 개정 교육과정을 중심으로 -

세계지리 교육은 세계국가에 대한 균형 잡힌 지식을 바탕으로 해당 국가의 정체성, 문화 등을 이해할 수 있는 관문을 제공해 주고 있다. 이에 시대의 요구를 반영하여 2022 개정 교육과정에서 ‘세계시민과 지리’가 고등학교 지리과 일반선택 과목으로 편성되었다. 시민교육을 주요 교육 목적으로 하는 사회과에서 세계시민을 교과명으로 직접적으로 제시한 교과는 지리 교과가 유일하다. 따라서 앞으로의 지리 교과는 세계시민교육의 중심적인 교과로서 세계시민교육에 초점을 맞추는 형태가 되어야 할 것이다. 그러나 그동안 고등학교 세계지리 교과서를 세계시민교육 관점에서 비판적으로 살펴 본 선행연구는 드물었다.

본 연구의 목적은 세계시민교육 관점에서 고등학교 세계지리 교과서 지역지리 단원의 사진을 비판적으로 독해하는 것이다. 교과서를 분석하기 위하여 Andreotti의 세계시민교육 분류와 Oxley & Morris(2013)의 세계시민성 유형을 반영한 분석 준거를 활용한다. 그리고 분석준거를 활용하여 세계지리 교과서 지역지리 단원의 사진을 도덕적 관점, 경제적 관점, 문화적 관점, 비판적 관점으로 분류하였다.

연구 대상은 2015 개정 교육과정 고등학교 세계지리 교과서이다. 이론적 배경으로서 세계시민교육의 개념 정의와 관점, 지리교육과 세계시민교육의 관련성 그리고 재현으로서 지리 교과서 사진 등의 문헌을 검토하였다.

연구 결과는 다음과 같다. 사진 빈도 분석 결과 첫째, 문순 아시아와 오세아니아 단원의 총 사진 빈도가 높게 나타났으며, 가장 많은 사례 국가가 제시되고 있었다. 둘째, 경제적으로 발달하였거나 빠르게 성장하는 국가들을 위주로 사례 국

가가 제시되고 있었다. 셋째, 비판적 관점을 반영한 사진보다 연성적 관점을 반영한 사진의 빈도가 높게 나타났다.

다음으로 사진 내용을 분석한 결과는 다음과 같다. 첫째, 문순 아시아와 오세아니아 단원과 건조 아시아와 북부 아프리카 단원은 문화적 관점이 반영된 사진 빈도가 높게 나타났다. 이는 단원의 성취기준에 따른 학습 요소를 반영한 사진 이미지를 주로 선택 하였기 때문이다.

둘째, 유럽과 북부 아메리카 단원과 사하라 이남 아프리카와 중·남부 아메리카 단원은 경제적 관점이 반영된 사진 빈도가 높게 나타났다. 그러나 유럽과 북부 아메리카는 경제적으로 발달된 지역의 전형적인 모습을, 사하라 이남 아프리카와 중·남부 아메리카는 저 개발된 지역의 전형적인 모습을 주로 재현하여 두 지역에 대한 상반적인 이미지를 제시하고 있었다.

이에 세계시민교육을 중점으로 하는 지리 교과서 개발을 위한 논의 및 실천적 과제는 다음과 같다. 우선 경제적 관점에 치우친 사례 국가 제시와 관습적으로 반복되어 사용되어 온 특정 주제와 관련한 사례 국가 제시는 지양해야 할 것이다. 그리고 비판적 관점을 반영하는 성취기준과 사진을 보완하고 제시된 사진을 비판적으로 바라보는 수업 활동이 필요하다. 즉, 교수-학습 차원에서 학습자가 특정 지역에 대한 고정관념과 편견을 갖지 않도록 제시된 사진과 전혀 다른 모습을 반영하는 사진을 찾아보거나, 제시된 사진 이미지를 비판적으로 바라볼 수 있도록 수업을 구성해야 한다.

---

**주요어** 세계지리 교과서, 세계시민교육, 세계시민교육 관점, 교과서 분석, 비판적 이미지 탐구, 교과서 사진

## 【목 차】

국 문 초 록 .....	i
표 목 차 .....	v
그 림 목 차 .....	vii
부 록 목 차 .....	ix
<b>I. 서론 .....</b>	<b>1</b>
1. 연구의 필요성과 목적 .....	1
2. 선행 연구 검토 .....	4
<b>II. 이론적 배경 .....</b>	<b>6</b>
1. 세계시민교육 .....	6
1) 세계시민교육 정의 .....	6
2) 세계시민교육 관점 .....	9
2. 지리교육과 세계시민교육 .....	17
1) 지리교육과 세계시민교육 .....	17
2) 사진 .....	20
<b>III. 분석 대상 및 연구 방법 .....</b>	<b>24</b>
1. 분석 대상 및 범위 .....	24
2. 분석 방법 .....	26

<b>IV. 세계시민교육 관점에서 세계지리 교과서 개관</b> .....	<b>30</b>
1. 세계지리 과목 분석 .....	30
2. 지역지리 단원 분석 .....	34
<b>V. 세계시민교육 관점에서 세계지리 교과서 사진 읽기</b> .....	<b>41</b>
1. 사진 빈도 분석 .....	41
1) 단원별 총 사진 빈도 .....	41
2) 단원별 사례 국가 빈도 .....	42
3) 사례 국가별 사진 빈도 .....	47
2. 사진 내용 분석 .....	50
1) 문순 아시아와 오세아니아 .....	50
2) 건조 아시아와 북부 아프리카 .....	61
3) 유럽과 북부 아메리카 .....	69
4) 사하라 이남 아프리카와 중·남부 아메리카 .....	79
3. 소결 .....	89
<b>VI. 결론 및 제언</b> .....	<b>93</b>
참 고 문 헌 .....	97
부       록 .....	110
Abstract .....	141



## 【표 목 차】

<표 1> 세계시민성(Global Citizenship)의 개념 .....	7
<표 2> 연성적(Soft)세계시민교육과 비판적(Critical) 세계시민교육 .....	10
<표 3> 세계시민교육 관점 .....	13
<표 4> 세계시민성의 연성적 VS 비판적 유형화 .....	13
<표 5> 세계시민성에 대한 다양한 관점 .....	15
<표 6> 세계시민성의 연성적 관점과 비판적 관점 .....	16
<표 7> 전통적 시민교육과 세계시민교육 .....	18
<표 8> 분석 대상 세계지리 교과서 .....	24
<표 9> 세계시민교육의 관점 분석을 위한 개념틀 .....	28
<표 10> 사진 이미지 분류 초점 .....	29
<표 11> 세계지리의 과목 성격 .....	31
<표 12> 세계지리의 과목 목적 .....	32
<표 13> 세계지리 교과서 단원 구성 .....	33
<표 14> 단원별 분량 .....	35
<표 15> 지역지리 단원별 성취기준 .....	36
<표 16> 세계지리 과목의 영역과 내용 요소 .....	39
<표 17> 세계지리 과목의 영역과 학습 요소 .....	39
<표 18> 단원별 총 사진 빈도 .....	41
<표 19> 단원별 사례 국가 .....	42
<표 20> 실제 국가 수 대비 사례 국가 수, 공통 사례 국가 수 .....	45
<표 21> 단원별 공통 사례 국가 수 .....	46
<표 22> 사진 빈도 수 상위 5개국 .....	47

<표 23> 문순 아시아와 오세아니아 사진 내용 분석 .....	50
<표 24> 건조 아시아와 북부 아프리카 사진 내용 분석 .....	61
<표 25> 유럽과 북부 아메리카 사진 내용 분석 .....	69
<표 26> 사하라 이남 아프리카와 중·남부 아메리카 사진 내용 분석 .....	79
<표 27> 단원별 세계시민교육 관점 분포 .....	90

## 【그림 목 차】

<그림 1> 지역지리 단원 지역 구분 .....	34
<그림 2> 문순 아시아 지역 문화 관련 이미지 .....	42
<그림 3> 문순 아시아 오세아니아 단원 사례 국가 사진 빈도 .....	48
<그림 4> 건조 아시아와 북부 아프리카 단원 사례 국가 사진 빈도 .....	48
<그림 5> 유럽과 북부 아메리카 단원 사례 국가 사진 빈도 .....	49
<그림 6> 사하라 이남 아프리카와 중·남부 아메리카 단원 사례 국가 사진 빈도 .....	50
<그림 7> 문순 아시아와 오세아니아 단원 세계시민교육 관점 비중 .....	54
<그림 8> 문순 아시아 문화적 관점 반영 사진 .....	55
<그림 9> 문순 아시아 문화적 관점 반영 사진(2) .....	56
<그림 10> 아시아 문화적 관점 반영 사진(3) .....	56
<그림 11> 오세아니아 경제적 관점 반영 사진 .....	57
<그림 12> 문순 아시아와 오세아니아 경제적 관점 반영 사진 .....	58
<그림 13> 오세아니아 문화적 관점 반영 사진(4) .....	59
<그림 14> 문순 아시아 문화적 관점 반영 사진(4) .....	59
<그림 15> 문순 아시아 비판적 관점 반영 사진(4) .....	59
<그림 16> 오세아니아 도덕적 관점 반영 사진 .....	60
<그림 17> 문순 아시아 비판적 관점 반영 사진(2) .....	60
<그림 18> 건조 아시아와 북부 아프리카 단원 세계시민교육 관점 비중 .....	63
<그림 19> 건조 아시아 문화적 관점 반영 사진 .....	64
<그림 20> 건조 아시아 문화적 관점 반영 사진(2) .....	65
<그림 21> 건조 아시아 문화적 관점 반영 사진(3) .....	65
<그림 22> 건조 아시아 문화적 관점 반영 사진(4) .....	65

<그림 23> 건조 아시아 경제적 관점 반영 사진 .....	66
<그림 24> 건조 아시아 경제적 관점 반영 사진(2) .....	67
<그림 25> 북부 아프리카 도덕적 관점 반영 사진 .....	68
<그림 26> 북부 아프리카 도덕적 관점 반영 사진(2) .....	68
<그림 27> 유럽과 북부 아메리카 단원 세계시민교육 관점 비중 .....	71
<그림 28> 유럽 경제적 관점 반영 사진 .....	73
<그림 29> 유럽 경제적 관점 반영 사진(2) .....	73
<그림 30> 유럽 북부 아메리카 경제적 관점 반영 사진(3) .....	74
<그림 31> 비판적 이미지 탐구 활동 사례 .....	76
<그림 32> 비판적 이미지 탐구 활동 사례(2) .....	77
<그림 33> 유럽 비판적 관점 반영 사진 .....	78
<그림 34> 북부 아메리카 문화적 관점 반영 사진 .....	78
<그림 35> 사하라 이남 아프리카와 중·남부 아메리카 단원 세계시민교육 관점 비중 ..	82
<그림 36> 중·남부 아메리카 경제적 관점 반영 사진 .....	83
<그림 37> 사하라 이남 아프리카 경제적 관점 반영 사진 .....	83
<그림 38> 사하라 이남 아프리카 중·남부 아메리카 경제적 관점 반영 사진 ..	84
<그림 39> 중·남부 아메리카 경제적 관점 반영 사진(2) .....	85
<그림 40> 사하라 이남 아프리카 도덕적 관점 반영 사진 .....	85
<그림 41> 중·남부 아메리카 경제적 관점 반영 사진(3) .....	86
<그림 42> 중·남부 아메리카 비판적 관점 반영 사진 .....	87
<그림 43> 중·남부 아메리카 문화적 관점 반영 사진 .....	88
<그림 44> 중·남부 아메리카 비판적 관점 반영 사진(2) .....	88

## 【부 록 목 차】

부록 1. 교과서 사례 국가별 사진 내용 .....	110
부록 2. 문순 아시아와 오세아니아 관점별 주요 사진 이미지 .....	124
부록 3. 건조 아시아와 북부 아프리카 관점별 주요 사진 이미지 .....	130
부록 4. 유럽과 북부 아메리카 관점별 주요 사진 이미지 .....	133
부록 5. 사하라 이남 아프리카와 중·남부 아메리카 관점별 주요 사진 이미지 ...	137

# I. 서론

## 1. 연구의 필요성과 목적

### 1) 연구 필요성

세계 간 상호의존성과 상호연계성의 수준과 깊이가 심화하는 글로벌화의 영향은 정치, 경제, 사회 그리고 교육의 제 측면에서 나타나고 있다. 정치적으로는 세계 각국 간에 거버넌스의 연계가 심화하는 양상으로 나타나고, 경제적으로는 전 세계적인 시장이 형성되어 자본과 물류의 흐름을 통해 상호 영향을 주고받는 상황이 심화하며, 사회적으로는 국경을 초월하는 대규모의 인구 이동이 일상화 되어 가고 있다. 교육 영역 역시 국가 단위의 경계를 넘어서 세계시민으로서 의식과 행동 변화를 촉구하는 교육의 필요성이 높아졌다(김진희, 2017).

교육의 궁극적 목적 중 하나는 개인의 사회화 즉, 시민성의 함양이다. 세계화 이전의 시민성이 주로 국가의 구성원으로서 시민을 의미하였다면 앞으로의 시민성은 더 이상 국민국가의 구성원에 머물지 않을 것이다. 결국 시민성 개념의 변화는 교육의 변화를 의미한다. 세계시민교육은 이러한 시민성의 변화와 함께 그 중요성이 부각되었다. 특히 대한민국은 2015년 5월 인천 세계교육포럼에 상정하여 세계시민교육을 앞장서서 유네스코 공식 의제로 만들었으며, 이어 2015년 9월 유엔 지속가능한 발전목표(Sustainable Development Goals)<sup>1)</sup> 채택 시에도 이를 적극 주창하여 지속가능한 발전 목표에 포함하게 하는 데 주도적인 역할을 하였다.

이는 대한민국이 글로벌 의제를 주도한 첫 번째 성공사례라고 해도 과언

---

1) 2015년 제70차 UN 총회에서 지속가능발전의 이념을 실현하기 위한 17개의 인류 공동의 목표가 192개 회원국 만장일치로 채택됐다. 이 총회에서 '2030 지속가능발전 의제'라고 불리는 지속가능발전목표(SDGs: Sustainable Development Goals)를 2030년까지 달성하기로 결의했다. '단한 사람도 소외되지 않는 것(no one will be left behind)'이라는 슬로건과 함께 인간, 지구, 번영, 평화, 파트너십이라는 5개 영역에서 인류가 나아가야 할 방향성을 17개 목표와 169개 세부목표로 제시하고 있다(<https://www.korea.kr/special/policyCurationView.do?newsId=148867900>).

이 아니다. 국내에서는 2015년 포럼을 전후로 하여 정부 및 각 지역 교육청 또한 세계시민교육에 대한 지원을 적극적으로 시작하였으며 교육과정에 세계시민교육의 요소가 차지하는 비중도 증가 추세에 있다.

그러나 2018년 있었던 ‘예멘 난민’ 사태는 우리나라 시민들의 세계시민 의식의 현주소를 알려주는 계기가 되었다. 한국 사회에서 거의 공론화되지 않았던 ‘난민’, 그것도 세계지도의 어디쯤 있는지도 모르는 낯선 나라에서 내전을 피해서 한국에 난민 신청을 요청한 500여 명의 존재로 2018년 한국 사회는 매우 시끄러웠다(김진희, 2017). 2018년 6월부터 8월까지 난민 찬반 시위가 수도권을 중심으로 활발하게 열렸다. 난민 수용 반대 집회에서는 예멘 난민들을 이슬람 테러리스트로 잠재적으로 규정하고 이들이 사회불안을 조장할 것이라 주장하였다. 물론 난민 찬성 측 집회를 통해 난민 보호는 국제사회의 일원으로서 세계를 떠도는 난민의 인권을 보호해야 한다는 의견도 있었다. 그러나 단기간에 70만 명 이상의 시민들이 난민법 폐지 청원에 서명하고, 난민 신청자 500명 가운데 단 2명만이 난민 지위를 획득하였다는 결과를 볼 때 전반적으로 난민 인정에 대한 부정적 여론이 훨씬 컸음을 알 수 있다. 특히, 주요 일간지의 전문 조사연구팀이 실시한 여론 조사에 따르면 난민에 대한 강한 거부감을 드러낸 사람들의 연령 특성이 시선을 끈다. 난민에 대한 적대감이 19/29세가 58%, 30대 54.4%, 40대 37.0%, 50대 37.3%, 60대 이상 40.9%로 20/30대의 적대감이 가장 높게 나타났다(중앙일보, 2018).

우리나라 교육과정 차원에서 세계시민교육에 관한 흐름을 적극적으로 반영하기 시작한 것은 제7차 교육과정<sup>2)</sup>부터이다. 세계시민교육의 주요 내용 및 가치가 반영된 교육과정을 이수한 20/30대들의 반대 여론이 높았다는 점은 우리나라 교육과정에 포함된 세계시민교육을 비판적으로 검토할 필요성을 제기한다.

특히, 세계지리교육은 세계국가에 대한 균형 잡힌 지식을 바탕으로 해당

2) 1997년에 고시된 교육과정이다. 2000년 초등학교 1,2학년을 시작으로 2001년 초등학교 3, 4학년과 중학교 1학년, 2002년 초교5,6학년과 중2, 고1, 2003년 중3, 고2, 2004년 고3에 차례로 적용되었다.

국가의 정체성, 문화 등을 이해할 수 있는 관문을 제공해 주고 있다(이경한, 2022). 이에 시대의 요구를 반영하여 2022 개정 교육과정에서 ‘세계시민과 지리’가 고등학교 지리과 일반선택 과목으로 편성되었다. 시민교육을 주요 교육 목적으로 하는 사회과에서 세계시민을 교과명으로 직접적으로 제시한 교과는 지리 교과가 유일하다. 따라서 앞으로의 지리 교과는 세계시민교육의 중심적인 교과로서 세계시민교육에 초점을 맞추는 형태가 되어야 할 것이다.

이에 본 연구에서는 선행연구를 고찰하여 세계시민교육과 세계지리 교과와의 관련성을 살펴보고 세계시민교육 관점의 논의 흐름을 정리하고자 한다. 그리고 이를 바탕으로 다양한 세계시민교육 관점에서 현행 세계지리 교과서를 비판적으로 분석하고자 한다. 미래의 설계는 현재의 상태에 대한 정확한 진단과 파악을 전제로 한다. 본 연구를 토대로 세계지리 교과서의 현 문제를 파악하고, 보완 혹은 개선점을 확인하여 향후 2022 개정 교육과정 ‘세계시민과 지리’ 교과서 내용에 추가로 검토되어야 할 세계시민교육의 내용과 구성을 수립하는 데 기여하고자 한다.

## 2) 연구 목적

본 연구는 세계시민교육의 관점에 대한 다양한 이론적 논의를 검토해보고, 이를 바탕으로 2015 개정 교육과정에 따른 고등학교 세계지리 교과서를 비판적으로 분석하는 것을 목적으로 한다. 세계시민교육의 관점이 세계지리 교과서에 어떻게 반영되어 있는지 그 특징을 정리하고, 교과서에 포함된 사진을 중심으로 세계시민교육의 다양한 관점을 고려하고 있는지 분석한다. 이를 통해 세계시민교육의 방향을 논의하고 향후 보급될 ‘세계시민과 지리’ 교과서 개발에도 시사점을 제공하고자 한다. 주요 연구 내용은 아래와 같다.

- 1) 세계시민교육의 개념 정의와 관점 정리를 통한 분석 근거 추출
- 2) 세계시민교육 관점에서 세계지리 교과서 개관
- 3) 세계시민교육 관점에서 세계지리 교과서 사진 분석



## 2. 선행 연구 검토

교과서 분석에 앞서, 선행연구를 검토하여 기존 연구의 동향을 파악하고 분석의 준거 마련에 시사점을 얻고자 하였다. 선행연구는 2가지 범주에서 분석했다. 첫째, 세계시민교육과 관련한 지리 연구를 살펴보고, 둘째, 세계시민교육 관련 교과서 분석 연구를 살펴보았다.

### 1) 세계시민교육 관련 지리교육 연구

지리 교과에서 세계시민교육에 관한 연구는 지리교육의 목표를 성취하는 과정에서 세계시민성을 성취하고자 하는 바에 관한 것이다. 반면 세계시민교육에서 지리 교과 연구는 세계시민성을 신장시키기 위한 도구로서 그 가능성을 살펴보고 있다. 어느 관점을 취하든 상관없이 지리교과를 매개로 세계시민교육이 연구되고 있음은 분명하다. 이와 관련한 연구로 시민성 연구(조철기, 2016), 지리교육과 세계시민교육의 연계성 연구(조철기, 2013; 이경한, 2015), 세계시민교육과 지리교육과정 연구(이동민, 2014; 이동민·고아라, 2015; 이경한, 2015; 김갑철, 2016; 김다원, 2016), 세계시민교육을 위한 지리수업 방법 연구(최정숙, 조철기, 2009; 조철기, 2013; 유수진, 2018) 등이 있다. 이를 통해 볼 때, 지리교육에서 세계시민성 함양을 위한 교육목표, 교육과정, 수업 방법 등 관련 영역의 연구가 꾸준히 이루어지고 있음을 알 수 있다. 그리고 관련 연구들은 지리교육의 다양한 영역에서 세계시민교육에의 기여 가능성과 그 방법을 연구하고 있다(이경한, 2018).

그러나 세계시민교육 관점에서의 지리교육 연구는 미미한 편이다. 지리 교과는 2022 개정 교육과정을 통해 세계시민교육의 주도적인 역할을 할 것으로 기대된다. 이에 세계시민교육에 초점을 맞춘 지리교육에 대한 연구가 필요한

시점이다. 따라서 본 연구에서는 세계시민교육과 세계시민성에 대한 정의를 분명히 하고, 세계시민교육이 견지하는 다양한 관점의 특징을 명확히 하여 교과서 분석을 위한 분석 준거를 마련하고자 한다. 그리고 분석 준거를 활용하여 현재 이루어지고 있는 지리 교육과정의 구체적 재현물인 교과서를 분석하여 향후 교과서 개발에 필요한 시사점을 얻고자 한다.

## 2) 세계시민교육 관련 교과서 연구

최근 세계시민교육과 관련한 교과서 연구를 보면 이혜경(2021)은 세계시민교육 기반 초등 영어 교과서를 분석하여 재구성하였으며, 최선(2021)은 세계시민교육의 관점에서 초등체육 교과서를 표현영역을 중심으로 분석하였다. 그리고 허영선(2020)은 2015 개정 중학교 가정 교과서를 중심으로 세계시민교육 내용을 분석하여 제시하였다. 한편 세계시민교육의 관점에서 세계지리 교과서를 분석한 연구는 다음과 같다. 한희경(2011)은 비판적 세계시민성 함양을 위한 세계지리 내용의 재구성 방안을 사교의 매개로서 ‘경계 지역’과 지중해 지역의 사례를 통해 제시하였으며, 노혜정(2008)은 세계시민교육 관점에서 미국 세계지리 교과서 속의 ‘한국’의 특징을 분석하여 제시하였다.

세계시민교육의 중요성이 부각됨에 따라 세계시민교육과 관련한 교과서 연구는 꾸준히 증가하고 있다. 그러나 최근 이루어진 연구를 보면 주로 초등학교 교과서 분석 위주의 연구가 이루어지고 있으며 상대적으로 고등학교의 교과서 연구는 미미한 편이다. 특히, 세계지리 교과서는 세계시민교육과의 연계성이 높은 과목으로 그 중요성에도 불구하고 이경한(2018)의 2015 개정 사회과 교육과정(지리 영역)의 세계지리, 여행지리 과목을 세계시민교육의 관점에서 분석한 연구 이후로 최근 이루어진 연구를 찾아보기 힘들다. 그리고 세계시민교육의 관점에서 세계지리 교과서의 이미지 자료를 중심으로 이루어진 연구는 없다. 이에 본 연구는 세계시민교육 관점에서 고등학교 세계지리 교과서의 이미지 자료를 중심으로 분석을 진행하고자 한다.

## II. 이론적 배경

### 1. 세계시민교육

#### 1) 세계시민교육 정의

세계시민교육은 세계시민성 또는 세계시민의식의 함양을 목적으로 한다. 세계시민성은 때로는 세계시민주의(Cosmopolitanism) 또는 지구시민성(Planetary Citizenship) 등의 동의어로 간주되며, 법적 지위를 수반하지 않으면서 세계 차원에서 연대감, 집단 정체성, 소통 능력과 인류 공동 번영의 가치를 지지한다는 공통분모를 지닌다(한경구 외, 2013:37).

세계시민성이 갖는 개념적 추상성과 다중성에 기인하여 실제 교육현장에서 세계시민교육은 매우 다양한 양상으로 전개되고 있다. 즉, 세계시민성을 어떤 관점으로 이해하느냐에 따라 세계시민교육에 대한 접근 방식이 달라진다. 변종헌(2001)은 “세계시민성을 국가시민성의 공간적 범주를 넘어서는 세계적 소양과 역량”으로 정의하였는데, 여기에서 세계적 소양이란 국제사회에 요구되는 의식·태도 및 행동을, 세계적 역량이란 국제관계에 대한 지식과 이해 및 전 지구적 문제에 대한 관심과 해결 능력을 뜻한다(변종헌, 2001:66). 송민경(2014)은 ‘Internationalism’과 ‘Globalization’의 의미 구분을 통해 세계시민성(Global citizenship)을 “국가의 정체성을 넘어서 인류와 세계의 상호의존적 관계를 이해하고, 전 지구적 이슈와 문화에 대한 복합적인 문제를 이해하고자 하는 동기와 태도, 세계적·지역적 행동에 대한 책임감과 소통 능력, 참여적 행동의 실천 의지를 갖춘 능력, 역량”으로 정의하였다. 두 연구자의 정의를 통해 알 수 있듯이, 세계시민성은 국가라는 경계를 넘어 세계 차원에서의 정체성을 강조하고 있다.

또한 현재 국제사회의 세계시민교육 의제를 주도하고 있는 유네스코(2014)는

세계시민성을 “광범위한 공동체와 보편적 인류에 대한 소속감”으로 정의하고 지역·국가·세계적으로 정치, 경제, 사회, 문화가 상호의존적이며 상호연계 되어 있음을 인식하는 것을 강조한다(APCEIU, 2015). 그리고 영국의 국제구호단체 Oxfam(2015)은 세계시민의식과 세계시민의식 아닌 것을 구분하여 세계시민의식을 질문과 비판적 사고, 지역-글로벌 연결과 견해, 가치, 가정의 탐색, 복잡한 글로벌 이슈의 탐색과 다양한 시각으로의 참여로 개념화하여 세계시민성의 특징으로 표현하였다. 두 기관의 정의를 통해 세계시민성은 세계 차원의 시스템을 이해하고 전 지구적 문제에 대한 관심과 해결을 위한 적극적인 참여를 강조함을 알 수 있다. 이상의 세계시민성의 개념을 단체 또는 저자에 따라 정리한 결과는 (표1)과 같다.

표 1 세계시민성(Global Citizenship)의 개념

구분	단체 또는 저자	개념
국제 기구	UNESCO (2014)	더 광범위한 공동체와 전체 인류에 소속감을 느끼고, 지역·국가·세계에 대해 열려 있는 시간을 견지하며, 보편적 가치에 기초한 다양성 및 다원성을 존중함에 따라 자신과 타인, 그리고 환경을 포괄적으로 이해하고 행동하는 것
비 정부 기구	OXFAM (2013)	더 넓은 세계에 대해 알고 세계시민으로서 자기 역할을 이해하는 사람. 다양성을 존중하고 가치 있게 여기는 사람, 세계가 어떻게 작동하고 있는지를 이해하는 사람, 사회 정의에 열정적으로 헌신하는 사람, 지구 수준부터 글로벌 수준까지 다양한 수준의 공동체에 참여하는 사람, 더 평등하고 지속가능한 세상을 만들기 위해 다른 사람과 협업하는 사람, 자기 행동에 책임을 지는 사람
학계	변중헌 (2001)	국가시민성의 공간적 범주를 넘어서는 세계적 소양과 역량
	성열관 (2010)	(세계시민) 글로벌 이슈에 대해 인식하고 이를 해결하는데 있어 책임을 지고, 가치의 다양성을 존중하고, 세계를 더욱 정의롭고 지속가능한 공동체로 변화시키려는 시민

조대훈, 조아라 (2013)	(글로벌 시민) ‘지구사회의 한 구성원’이라는 유대감과 책임 의식을 가지고 행동하려는 마음가짐과 행동
송민경 (2014)	(지구 시민성) 국가 정체성을 넘어서 인류와 세계의 상호 의존적 관계를 이해하고, 전 지구적 이슈와 문화에 대한 복합적인 문제를 이해하고자 하는 동기와 태도, 세계적·지역적 행동에 대한 책임감과 소통 능력, 참여적 행동의 실천 의지를 갖춘 능력/역량

세계시민성에 대한 다양한 논의를 종합하여 본 연구에서는 세계시민성을 다양한 지역 이해를 바탕으로 전 지구적 차원의 시스템을 인식하고 글로벌 이슈를 해결하려는 노력을 통해, 더욱더 정의로운 세상을 만드는 데 기여할 수 있는 역량으로 정의한다.

“세계시민성이란 다양한 지역 이해를 바탕으로 전 지구적 차원의 시스템을 이해하고 글로벌 이슈를 해결하려는 노력을 통해 정의로운 세상을 만드는 데 기여할 수 있는 역량이다.”

세계시민교육의 정의도 다양하게 나타난다. 세계시민교육에 대한 국내외 학자들의 연구를 살펴보면, Heater는 세계시민교육을 “하나의 인류 공동체라는 의식, 지구와 지구 공동체에 대한 책임감과 참여 의식, 자신의 공동체보다 상위의 도덕 법칙을 준수할 수용적 태도, 세계정부에의 기여와 헌신을 가르치는 교육”으로, Falk는 “전 지구적인 개혁 활동, 경제적인 영역의 초국가적 활동 지구 질서의 관리, 지역적 정치의식 고양, 초국가적 사회 운동을 진작시키는 시민교육”으로 정의했다(김진희·허영식, 2013: 167-168). 한편 김진희(2015)는 세계시민교육을 국가를 넘어서 전 지구적 문제 해결을 위해 전 지구적 수준의 연대와 협력을 강조하는 것으로, 세계인이 하나의 공동체 시각을 갖고 세계체제를 이해하고 국제 이슈를 해결하는 데 참여하는 역량을 키우는 교육”

이라 정의하였으며, 이성희(2015)는 세계시민을 길러내고 세계시민성을 함양하기 위한 교육이라 정의하였다. 유네스코(2015)는 세계시민교육을 학습자들이 더 포용적이고, 정의롭고, 평화로운 세상을 만드는 데 이바지할 수 있도록 필요한 지식, 기능 가치, 태도를 길러주는 교육이라 정의하였으며, Oxfam(2015)은 학습자들이 능동적으로 세계에 참여하고 지속가능한 세상을 만들 수 있도록 필요한 지식, 기능, 가치 및 태도를 갖추도록 돕는 변혁적 교육이라 정의하고 있다. 특히, 옥스팜의 세계시민교육과정에 따르면 세계시민교육은 변혁적 교육의 관점, 교육이 사회를 변화시키는 데 일조해야 함을 강조한다.

세계시민교육은 발생 배경 자체가 세계화 및 지구촌 공동의 문제 해결과 밀접하게 관련되면서, 단순히 국가를 넘어서 국가·지역·세계를 관통하는 문제의 인식과 이를 위한 지구촌 연대 및 공동의 해결 방안 모색을 강조한다. 그것은 다양한 지역 이해를 바탕으로 세계 체제를 인식하고 전 지구적 이슈를 ‘해결’하는 역량을 키우는 교육이다. 이상의 논의를 종합하여, 본 연구는 앞서 정의한 세계시민성에 착안하여 세계시민교육의 개념을 다음과 같이 포괄적으로 정의하고자 한다.

“세계시민교육은 학습자가 다양한 지역 이해를 바탕으로 전 지구적 차원의 시스템을 이해하고 글로벌 이슈를 해결하려는 노력을 통해 정의로운 세상을 만드는 데 기여할 수 있는 역량을 키우는 변혁적 교육이다.”

## 2) 세계시민교육 관점

세계시민교육을 시행하는 데 있어서 세계시민교육은 다양한 관점을 담고 있다. 세계시민교육을 바라보고 접근하는 관점은 학자들마다 다양하게 주장되고 있다. 이 중에서 가장 대표적인 것은 Andreotti(2006)이다. 그는 세계시민교육의 접근 방법을 소프트 세계시민교육과 비판적 세계시민교육으로 제시하였다(표2). 소프트 세계시민교육은 글로벌 시민, 상호의존성, 상호연계성을 강조하는 반면, 비판적 세계시민교육은 권력, 의견(voice)과 차이를 강조하고 있

다. 더 나아가 Pashby와 Andreotti(2015)는 ‘소프트 접근방법은 보편성과 통합을 목표로 하는 세계시민성으로 자유적 개인주의와 성과주의적 이해에 토대를 두고 있는 반면, 비판적 세계시민교육은 글로벌 문제가 되고 ‘제3세계’ 문제로 이해되는 것에는 서구와 ‘북반구’가 복잡하게 얽혀 있음을 알게 하는 후기 식민주의 관점을 내포하고 있다.(Pashby& Andreotti, 2015)

표 2 연성적(soft) 세계시민교육과 비판적(Critical) 세계시민교육

	연성적(soft) 세계시민교육	비판적(Critical) 세계시민교육
문제	가난, 무력감	불평등, 부정의
문제의 본질	개발, 교육, 자원, 기능, 문화, 기술 등의 부족	착취하고 권한을 빼앗고 차이를 무시하는 복잡한 구조와 체제, 권력관계 및 태도
특권에 대한 정당화	개발, 역사, 교육, 부지런한 노동, 더욱 좋은 조직, 자원의 활용, 기술	부당하고 폭력적인 시스템과 구조를 통제하는 권한에서 얻는 이익
돌봄의 토대	보편적인 인류애, 선한 것, 나눔과 돌봄 다른 사람을 위한(혹은 타자를 가르치기 위한) 책임감	부당하고 폭력적인 시스템과 구조를 통제하는 권한에서 얻는 이익
행동의 근거	(사고와 행동을 위한) 인도주의, 도덕	(관계를 위한) 정치적, 윤리적 원리
상호의존의 이해	우리는 모두 동등하게 연결되어 있고, 우리는 모두 같은 것을 원하며, 같은 것을 할 수 있다.	불균형한 세계화, 불평등한 권력관계, 북반구와 남반구의 엘리트
변화를 요하	발전이 장애가 되는 구조, 제도, 개인	구조, 신념 체계, 제도, 가정, 문화, 개인, 관계

는 것		
무엇을 위하여	모든 사람이 개발, 조화, 관용, 평등을 성취하기 위하여	부정의를 알리고, 동등한 대화의 조건을 만들고, 사람들이 자신의 개발을 결정하는 데 보다 많은 자치권을 가질 수 있게 하기 위하여
‘평범함’ 사람들의 역할	일부 개인이 문제의 부분, 평범한 사람들은 구조 변화에 대해 압력을 가할 수 있는 해결책의 일부	우리 모두는 문제이면서 해결·책임
개인이 무엇을 할 수 있는가	구조를 변화시키는 캠페인 지지, 시간·경험과 자원 기부	자신의 위치·맥락 분석, 상대방의 맥락에서 구조·가정, 정체성·태도·권력 관계를 변화시키는 일에 참여
변화가 어떻게 일어나는가	밖에서 안으로 변화가 닥침	차이에 대한 반석, 담론, 유연성, 윤리적 관계(급진적 개선)
변화를 위한 기본적인 원리	보편주의(모두가 어떻게 살아야 하는가에 대한 비전을 타협하지 않은)	성찰, 대화, 예측하기 어려움, 차이에 대한 윤리적 관계
세계 시민 교육	개인이 자신에게 좋은 삶이나 이상적인 세상으로 정의된 것을 위해 행동할 수 있도록 북돋는	개인이 자신의 문화유산과 과정에 대해 비판적으로 성찰, 다른 미래를 사상하며,



의 목적	것	결정·행동에 대한 책임감을 갖도록 격려함
세계 시민 교육 을 위한 전략	글로벌 이슈에 대한 인식 제고 및 캠페인 홍보	차이에 대한 윤리적 관계와 글로벌 이슈에 대한 개입 촉진, 복잡성 및 권력관계 해결
세계 시민 교육 의 잠재 적 이익	일부 문제에 대한 인식 고양, 캠페인 지지, 누군가를 돕기 위한 동기부여, 기분 좋음	독립적·비판적 사고, 보다 책임감 있고 윤리적인 행동
세계 시민 교육 의 잠재 적 문제	자기중심성 및 자기 정당화, 문화적 우월감, 식민지적 가정 강화, 특권 강화, 부분적 동화, 무비판적 행동	죄책감, 내적 갈등, 비판적 개입 부재, 무기력감을 느낌

\*출처: Andreotti, 2006

연성적(soft) 관점에서는 개발, 교육, 자원, 기술 등의 결핍으로 인한 빈곤과 무력감을 주된 문제로 보지만, 비판적(Critical) 관점에서는 착취를 정당화하는 복잡한 구조와 체계, 권력관계로 인한 불평등과 부정의를 문제 상황으로 인식한다. 따라서 세계시민교육의 전략 면에서, 연성적 접근은 ‘글로벌 쟁점들에 대한 인식을 높이고, 문제 해결을 위한 시민운동의 전개’를 중시하지만, 비판적 관점에서는 ‘차이에 대한 윤리적 관계, 글로벌 이슈에 대한 참여, 복잡성과 권력관계 해결’을 강조한다(나장함·조대훈, 2017).

한편 김진희(2015)는 세계시민성 담론에 관한 다양한 관점을 (표3)과 같이

정치적 관점, 도덕적 관점, 경제적 관점, 비판적·탈식민주의적 관점으로 분류하였다. 그리고 변혁과 해방을 추구하면서 특정 계층 또는 계급의 이익에 초점을 두었던 자본주의와 식민주의에 맞서 공정과 평등을 강조(허창수, 2017)하는 비판적·탈식민주의적 관점에서의 세계시민성 함양을 강조하였다.

표 3 세계시민교육 관점

범주	주요 개념 및 핵심어
정치적 관점	세계정부, 코스모폴리탄 민주주의, 제도주의적 세계시민성
도덕적 관점	강력한 코스모폴리탄 주의, 세계시민의 도덕과 윤리, 보편적 인권에 기반한 세계시민성
경제적 관점	글로벌 경쟁력, 세계체제의 경쟁성, 기업의 사회적 책무성, 박애주의적 이윤 창출
비판적·탈식민주의 관점	구조 개혁, 탈식민주의, 변혁과 해방의 세계 시민성

\*출처: 김진희, 2015

정치적 관점에서의 세계 시민성은 세계정부 수립을 상정하고 단위 국가에서 주권을 세계적 차원으로 재구조화하려는 논의이며, 도덕적 관점에서의 세계 시민성은 자유, 평화, 인권, 다양성 등 인류의 보편적 가치의 추구를 강조한다. 경제적 관점에서의 세계 시민성은 개인주의와 신자유주의 사상을 바탕으로 세계 시장에서의 경쟁력, 소비주의를 강조하며(김진희, 2015), 비판적·탈식민주의적 관점에서의 세계시민성은 변혁과 해방을 추구하면서 특정 계층 또는 계급의 이익에 초점을 두었던 자본주의와 식민주의에 맞서 공정과 평등을 강조한다(허창수, 2017). 김진희(2015)가 제시한 세계시민성의 4가지 유형을 Andreotti(2006)의 개념들에 맞춰 (표4)와 같이 재구성해볼 수 있다.

표 4 세계시민성의 연성적 vs 비판적 유형화

연성적 /비판적	이론적 범위	핵심 개념	주요 학자
연성적 세계시민	정치적 관점	세계정부, 코스모폴리탄 민주주의, 제도주의적 세계시민성	Kant, Rawls,

교육			Held, Heater
	도덕적 관점	강력한 코스모 폴리탄 주의, 세계시민의 도덕과 윤리, 보편적 인권에 기발한 세계 시민성	Kant, Nussbaum, Appiah, Sen
	경제적 관점	글로벌 경쟁력, 세계체제의 경쟁성, 기업의 사회적 책무성, 박애주의적 이윤 창출	Smith, Friedman
비판적 세계시민 교육	비판적· 탈식민주 의	구조 개혁, 탈식민주의, 변혁과 해방의 세계 시민성	Gramsci, Freire, 프랑크푸르 트 학파

\*출처: 국선미, 2019

Oxley & Morris(2013)는 세계시민성을 둘러싼 다양한 관점의 이념적·경험적 차원을 고려하여 세계시민성에 대한 관점을 ‘세계주의적 유형’과 ‘옹호론적 유형’으로 양분했다. 세계주의적 유형은 세계시민성에 대한 주류 모형으로 정치적 세계시민성, 도덕적 세계시민성, 경제적 세계시민성, 문화적 세계시민성을 포함한다. 반면, 옹호론적 유형은 세계시민성에 대한 대안적 모형으로 사회적 세계시민성, 비판적 세계시민성, 환경적 세계시민성, 정신적 세계시민성 등이 여기에 해당한다. Oxley & Morris는 자신들이 분류한 관점들이 서로 중첩될 수 있음을 인정하면서, 각 관점 간 구분되는 특징을 탐색하기 위한 장치로 활용할 것을 강조하고 있다.(이성희 외, 2015). 이들이 분류한 8가지 세계시민성의 주요 특징은 다음과 같다(표5).

표 5 세계시민성에 대한 다양한 관점

세계주의적 유형	핵심 개념	실증적 특성
정치적 세계시민성	세계주의적 민주주의	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 시민성과 정치적 지위를 직접 연관시킴</li> <li>- 민주주의의 확산, 세계국가 형성, 무정부주의 사회의 도래 등 다양한 이념을 포함함</li> <li>- 널리 퍼져 있지 않은 관점임</li> </ul>
도덕적 세계시민성	인권 관련 개념	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 보편적 인류애에 기초</li> <li>- 인권과 책임감, 감정이입 등 보편적 도덕 규범과 도덕적 감수성을 강조함</li> <li>- 상당히 널리 퍼져 있는 관점임</li> </ul>
경제적 세계시민성	국제 개발	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 글로벌 무역과 국제 개발을 위한 기술의 혜택에 초점</li> <li>- 자본주의 혹은 신자유주의에 기초</li> <li>- 행복도, 자살률, 환경 파괴 같은 문제를 간과한 채 저개발국가를 유럽 중심적 관점에서 개발하려는 의도가 엿보인다는 점에서 비판이 존재함</li> <li>- 상당히 널리 퍼져 있는 관점임</li> </ul>
문화적 세계시민성	예술, 미디어, 언어, 과학, 기술의 세계화	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 다문화 혹은 다양성에 대한 의식에 초점</li> <li>- 매우 널리 퍼져 있는 관점임</li> </ul>
사회적 세계시민성	지구 시민 사회	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 지구촌, 나와 다른 배경을 가진 사람들과의 관계 맺기, 협력, 통합에 중점</li> <li>- 매우 널리 퍼져 있는 관점임</li> </ul>
비판적 세계시민성	탈식민주의적 의제	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 편견과 고정관념에 대해 도전하는 것에 초점</li> <li>- 포스트모던한 관점에 근거하여 서구 모델의 우월성에 대해 비판적 입장, 억압적 글로벌 구조의 원인 모색을 위해 역사주의적 관점 포함</li> <li>- 상당히 널리 퍼져 있는 관점임</li> </ul>
환경적 세계시민성	지속 가능한 개발 의제	<ul style="list-style-type: none"> <li>- '지속가능한 개발' 정책과 원칙에 초점</li> <li>- 인간중심주의의 관점</li> </ul>

정신적 세계시민성	지구 시민 사회	- 응집력 있는 단위로서의 신념 체계에 초점 - 일반적이지 않은 관점임
--------------	----------------	--

\*출처: Oxley & Morris(2013): 이성희 외, 2015에서 인용

윤노아(2019)는 ‘연성적·비판적 세계시민성’의 개념들이 다양한 세계 시민성 담론의 이념적, 실증적 차원을 동시에 포괄할 수 있는 장점을 가진다고 평가한다. (표6)은 Oxley & Morris(2013)의 관점 분류를 Andreotti(2006)의 개념들에 맞춰 윤노아(2019)가 재구성한 것이다.

표 6 세계시민성의 연성적 관점 대 비판적 관점

연성적 /비판적	이론적 범위	핵심 개념 및 주안점
연성적 (soft) 관점	정치적 세계시민성	시민성을 정치적 지위 및 조직과 연계하여 파악하는 유형으로 민주주의 확산을 위한 세계주의적 민주주의(cosmopolitan democracy)의 형태에 중점을 두고 있음
	도덕적 세계시민성	보편적 인류애에 기초하여 인권, 책임감과 같은 도덕 규범과 도덕적 감수성을 강조하는 윤리적 입장으로 인권에 관한 개념화가 주를 이룸
	경제적 세계시민성	세계 무역과 국제 개발에서 나타나는 권력, 자본의 형태, 노동, 자원의 상호작용에 초점을 맞추며 경제적 잣대로 저개발된 국가를 규정하여 이를 개발하려는 유럽중심적 관점을 발견할 수 있음
	문화적 세계시민성	다문화와 문화적 다양성에 대한 개념을 중점을 두고 있으며, 예술, 미디어, 언어, 과학, 기술의 세계화를 특히 강조함
	정신적 세계시민성	인간관계에서의 비과학적 측면인 돌봄, 사랑, 정신적 및 감정적 연결과 같은 신념 체계를 옹호함
중첩된 관점	사회적 세계시민성	자연환경의 지속가능성과 관련된 인간의 책임감과 행동을 지지하며, 주로 지속가능한 개발 의제로 지칭됨
	환경적	글로벌 시민사회에서 나와 다른 사람들과의 관계

	세계시민성	성, 협력, 통합을 중시하며 상호연관성에 초점을 두고 일반인의 목소리를 옹호함
비판적(critical) 관점	비판적 세계시민성	불평등과 억압에서 비롯된 도전과제에 주목하면서 편견과 고정관념에 저항하고자 함. 특히 탈식민지적 의제를 통해서 자원을 빼앗기거나 식민 통치를 받은 사람들의 삶을 개선하기 위한 행동을 옹호하고, 서방의 우월성을 강조하는 입장과 사회적 규범에 비판을 가함

\*출처: 윤노아, 2019

이상의 논의에서 세계시민성과 세계시민교육에 접근하는 다양한 관점을 살펴보았다. 현재 교육과정이나 교과서에 세계시민교육에 대한 어떠한 관점이 주로 다루어지고 있는지 분석하는 것은 학습자의 세계시민성 함양이라는 세계시민교육의 목표를 위한 주요한 기초 작업으로 의미가 있을 것이다.

## 2. 지리교육과 세계시민교육

다음 절에서는 세계시민교육과 지리교육의 관련성 및 연구의 주요 분석범위인 이미지 자료 분석의 중요성을 살펴보고자 한다.

### 1) 지리교육과 세계시민교육

세계시민성 함양을 목표로 하는 세계시민교육은 세계적 차원에서 제기되는 문제들에 대하여 지역적 또는 세계적으로 대응하고 해결하기 위한 적극적인 활동과, 학습자들의 역량 강화를 위한 교육활동을 그 핵심으로 삼고 있다. 이는 기존의 전통적 시민성 교육과 달리 능동적이며 변혁적인 교육을 지향한다(표7).

표 7 전통적 시민교육과 세계시민교육

전통적 시민교육	세계시민교육
학습자는 수동적인 수용자	학습자는 능동적인 학습의 주체
기존의 사회 가치·규범의 전수	변혁적인 교육
지식·내용 이해 중심의 교육	과정·문제 해결 중심의 교육
국가가 정한 학교 지식의 습득 강조	실제 세계에서 행동 및 참여를 강조
시민성에 대한 간접적인 교수-학습	시민성의 반성적 실천 중심의 교수-학습
단기적·공식적 교육과정 위주의 교육	평생 교육적·다면적 형태의 교육

\*출처: 한경구 외, 2015

오늘날 세계시민교육은 글로벌 상황에 대한 인식, 다양성 인식과 존중, 글로벌 사회에의 적극적 관심과 참여 능력, 글로벌 시각 형성 중심의 교육으로 이루어져 오고 있다(Cabrera, 2010; Paige et al., 2009; Kehl & Morris, 2008; Andreotti, 2010; Andreotti et al., 2015; Mannion et al., 2011). 20세기 후반 급속하게 진행되고 있는 세계화로 인해 국가 간 치열한 경제적 경쟁하에서 학습자가 문제 과정과 문제 해결에 참여하고 시민성의 실천을 지향하는 적극적 시민성 함양교육에 초점을 두고 있다. 여기에는 세계시민교육이 학습자에게 변혁적인 경험을 제공하고 미래 더 나은 세계를 위해 그들의 권리와 의무를 활용할 기회와 역량을 제공해주는 교육이어야 함이 내포되어 있다(김다원, 2016).

세계시민성 실천에 있어 세계시민으로서 기본적으로 갖추어야 할 역량은 글로벌 문해력이다. 글로벌 문해력은 타인의 관점과 세계관을 이해하고 서로 다른 문화의 사람들과 개방적이며 적절하고 효과적인 상호작용을 하고 행동할 수 있도록 해준다. 그러나 우리는 글로벌 시대에 살고 있지만, 특정 문화나 후발국에 대한 부정적인 고정관념이나 무지를 가지고 있다. 이는 글로벌 시대에 세계 각국에 대한 정확한 지식이나 균형 잡힌 관점을 가지지 못한 글로벌 문

맹에서 비롯하고 있다. 글로벌 문맹은 선진국이나 강대국 중심의 세계관, 후발 국에 대한 무지나 무시, 타문화에 대한 이해 부족 등을 낳는다. 이는 후발 국가나 문화에 대한 부정적인 선입견을 갖게 하고 균형적인 지식이나 공감 능력을 떨어뜨리게 한다.

그 결과 우리는 특정 지역에 대한 편견을 갖게 되고, 다시 그 편견은 우리의 사고와 인식을 지배함으로써 일상생활에서 편견을 담은 이미지를 세상에 알리고, 해당 국가들에 대한 부정적인 고정관념을 강화하는 결과를 초래한다. 따라서 변혁적인 세계시민교육을 위하여 학교에서부터 글로벌 문해력을 갖출 수 있는 교육 경험이 제공되어야 한다. 학교 교육에서의 글로벌 문해력 신장 교육의 출발은 세계지리교육이다. 세계지리교육은 세계국가에 대한 균형 잡힌 지식을 바탕으로 해당 국가의 정체성, 문화 등을 이해할 수 있는 관문을 제공해 주고 있다(이경한, 2022).

그간 지리교육은 세계시민교육을 위한 핵심 교과로 역할 해 왔다(김갑철, 2016; 심광택, 2012; 이경한, 2015a; 이경한, 2015b; 조철기; 2013). 상호연결성, 차이와 다양성, 국제무역, 이주, 도시재생, 장소에의 소속감, 사회적 책임 등의 세계시민교육의 내용들은 이미 ‘지리적 주제’로 지리교육에서 다루어져 왔다 (Anderson et al, 2008, Machon&Walkington, 2000). 또한 지리교육은 국가를 초월하여 지구적 관점에서 지리적 현상을 바라볼 수 있는 안목과 지구에 대한 지리적 지식을 제공(이경한, 2015a), 글로벌 환경 관점을 교육할 수 있는 절대적 교과목으로 주장되었다(Kincheloe, 2003). 이와 같은 연구는 지리교육이 세계시민교육의 핵심교과로서 중추적인 역할을 수행해 나가야 함을 제시한다.



## 2) 사진

### 가. 이미지 자료

교과서의 이미지 자료들은 학습자가 배워야 할 교과 내용을 조직, 배열하고 외적 구조인 텍스트, 도해, 도표 그리고 아이콘 등과 함께 텍스트의 보조 수단으로 사용되는 자료로 정의된다(Boorstin Daniel, 2004).

조철기(2022)는 텍스트로서의 시각 자료란 내용이나 추상적인 사실의 이해를 돕도록 하고 보충적인 설명의 구실을 하는 각종 사진, 그림, 연표, 도표, 지도 등을 총칭하는 자료라고 정의하였으며, 시각자료로서의 삽화는 직접적인 경험을 제공하고, 사물과 언어를 결합하며, 상상력을 자극하는 보편적 언어로서 독자의 이해를 용이하게 한다고 주장하였다. 그리고 배정애(2009)는 텍스트의 보조적인 역할을 하는 이미지 자료는 교과 내용을 해석·설명하기 위한 자료로서 지식을 습득하는 과정에 적절히 제시될 수 있을 때 교육적 가치를 지닌다고 주장하며, 교육 매체로 활용되는 이미지는 학습 효과를 높이는 데 사용되는 중요한 도구가 될 수 있다고 하였다. 한편 김정수(2014)는 교과서에서 제시되는 국가에 대한 자료는 학생이 학습하는 해당 국가의 인식 형성에 큰 영향을 준다고 주장하였다. 또한 한 국가에 대한 자료가 다양하게 제시되지 않고 특정 주제와 관련된 내용만 제시된다면, 학생은 해당 국가에 대해 잘못된 인식을 갖게 될 수 있음을 비판하면서 교과서의 자료들이 학생들이 해당 국가를 사실과 다르게 인식하지 않도록 다양한 내용들로 구성되어야 한다고 하였다.

이상의 논의를 종합하면 교과서는 일반적으로 텍스트 이외의 학습 내용과 관련된 다양한 삽화, 사진, 도표 등 다양한 이미지 자료들을 제시하여 학생들의 학습 동기와 흥미를 유발하고 있으며, 이는 교과 지식 이해력 향상에 도움을 준다. 특히, 교과서에 제시된 이미지 자료들은 직관적 사고를 돕는 가장 좋은 학습 자료로서 사고력과 해석력을 키우는데 유용한 자료로 평가된다. 특히, 지역 이미지에 대한 자료는 학습자의 지역 이미지 형성에 큰 영향을 미칠 수 있다.

#### 나. 사진

사진(photographs)은 우리의 삶을 생생하게 담고 있는 사실감과 실재감이 가장 큰 이미지 자료로 학교 지리교육의 중요한 시각적 매체이다. 20세기 초 영국의 지리교육학자 Fargrieve(1946: 203)는 “지리는 필수적으로 공간 관계를 다루는 교과이기 때문에, 무엇보다도 매력적인 형태는 인쇄된 글자보다는 눈을 통해 사진과 도표로서 다루는 것”이라고 말하였다.

또한 Frye(1985: 1)는 교과서의 도입에서 “매일 우리가 이 책으로 공부하고 책의 사진을 볼 때, 우리는 지구, 땅과 물의 모습, 식물, 동물, 사물에 대해서 배울 수 있다.”고 주장함으로써 교과서 사진이 지구의 특정 장소에 대한 학습에 중요한 매체로서 역할을 할 것임을 알렸다. 실제로 교과서 본문에서도 지구상의 여러 자연 및 인문 경관을 찍은 사진을 페이지의 많은 비중을 할애하여 수록하고 있다. 이에 영국의 지리교육학자 Herbertson은 Frye의 교과서의 사진 선택 및 제작에 감명을 받아 이를 영국용으로 개정하여 ‘삽화가 포함된 학교 지리(An Illustrated School Geography)’라는 이름을 붙이고 8절판 크기로 크게 출판하기도 했다.(Marsden, 2001: 103-105).

한편 한준호(2020)는 지리 교과서에는 생생한 지리 사진이 삽화로서 가득히 수록되어 있고, 학생은 이러한 이미지를 보면서 가보지 못한 장소가 어떻게 지를 상상한다고 주장하였다.

사진은 지리학의 시각적 전통의 핵심적인 매체로 여겨졌다. Schwartz(1996)는 사진이 19세기 중반에 발명된 직후부터 지리학의 작업에서 중요한 역할을 하게 된 원인으로 두 가지를 언급한다. 첫째, 장소의 외관을 사진 속에 있는 그대로 옮겨 담는 ‘기계적 재생산성(mechanical reproducibility)’, 둘째, 사진을 보는 사람이 마치 그 장소를 방문한 것과 같은 느낌을 주는 ‘뵈진성(逼近性, verisimilitude)’이다.

사진은 발명 직후부터 당대 사람들에게 장소를 ‘기계적으로 재생산한’ 매체로 받아들여졌다. 특정 장소의 실재를 ‘있는 그대로 기술하는 삽화’이고, ‘사진 속 장소는 문제없는 그대로의 모습’(Rose, 2008)이라고 여겨졌다. 사진에서

포착된 이미지는 ‘바로 거기에 있는 것(what is there)’(Sanders, 2009)이고, 사진은 실제로 존재하는 ‘장소를 포착하는(picturing place)’<sup>3)</sup> 역할을 수행하였다.

사진이 발명된 이래로 사진은 전에 없던 시각 세계를 향한 문을 활짝 열었다. 사진가들은 사진이 없었더라면 보여주지 못했을 장소, 유명 인물, 국제적 사건, 사회 현상 등을 사진에 기록하였다. 사진은 직접적으로 단순한 진정성을 지닌, 피사체에 대한 솔직한 증거를 제시하였다. 사진은 ‘기계적인’ 기록장치이므로 사실만을 기록한 것으로 여겨졌다(Howells & Negreiros, 2012; 조경희 역, 2014: 294-297).

또한 사진은 팝진성을 통해 사람들의 마음을 사로잡았다. 19세기 교통과 통신의 발달로 여행(탐험)이 증가하는 시대에, 많은 사람들에게 여행(탐험) 사진은 멀리 떨어진 장소에 대한 관심을 불러오는 역할을 했다. 이 때 사진의 가장 큰 특징인 구체성과 현실성이 사람들로 하여금 이전에 접했던 여행 장소에 대한 내러티브의 추상성을 극복해주고, 동시에 신뢰를 주었다(오정준, 2011).

Schwartz(2006)는 처음 사진이 발명된 19세기 초부터 150여 년 동안 지리학과 사진의 관계는 복잡하고 역동적이며 상호 영향을 끼쳤다고 보았다. 즉 사진의 진실성이란 힘을 통해, 지리학은 세계의 장소와 사람들을 찍어서, ‘세계를 수집하고’, ‘사진에 찍힌 대상을 전유’하며, ‘세계와 특정한 관계를 맺게’ 되었다(Sonta, 1977; 이재원 역, 2005:18). 사진은 세계를 2차원으로 축소한다는 점에서 지리학의 과학적 세계관을 공유하였고, 세계는 사진의 프레임 속으로 규격화되고 축소되었다(Ryan, 1997; 이광수 역, 215:25-26).

그러나 20세기 후반 포스트모더니즘, 해체주의 및 해석학적 분석, 지리학의 ‘문화적 전환(cultural turn)’이라는 학문적 조류와 함께 지난 2세기 동안 당연시해오던 지리학에서의 사진의 객관성에 의문을 제기하고 사진의 의도성과 목적성에 대해 질문을 던지게 되었다(Sanders, 2009).

사진은 기록의 사실감과 실재감이 가장 큰 이미지 자료로 지리학의 시각

---

3) Schwartz, J., and Ryan, J.(Eds), 2003, Picturing place, I.B.Tauris & Co Ltd.

적 전통의 핵심적인 매체이다. 사진은 지난 2세기 동안 ‘기계적 재생산성’과 ‘팝진성’을 가진 세계의 수많은 장소와 사람들의 사실만을 기록한 시각적 증거로써 여겨졌다. 그러나 사진은 하나의 화면에 모든 것이 담겨 있는 것이 아닌 “예리하게 잘려진 이미지”를 제시한다. 사진의 프레임은 가시적인 것과 비가시적인 것을 명확한 경계선으로 구분하고 단절시키며, 그 중간지대를 허용하지 않는다. 이때 프레임 밖으로 밀려난 대상들은 우리의 시야에서 완전히 배제되어 버린다(양영철, 2010, 217-218). 따라서 프레임 이면에 남겨진 현실은 유추를 통해서만 접근할 수 있을 뿐이다.<sup>4)</sup> 이런 점에서 사진이 가진 사실감과 실재감은 때로는 편향적이기도 하고, 때로는 이데올로기적이다(김은수, 2017).

이와 같이 20세기 후반 철학적 논쟁과 관련하여 사진을 당연시해온 것에 대한 비판의 목소리가 커지면서 사진의 객관성에 의문을 제기하고, 사진이 누구의 관점을 어떻게 재현한 것인지에 대해 문제 삼고자 하는 연구가 이어지고 있다. 이는 세계지리 교과서에 담긴 사진을 비판적 관점에서 분석하는 연구가 수행되어야 함을 제기한다.

---

4) 이에 대해 이경영(1994,57)은 “공간에 찍혀져 있는 사진 그 자체를 수용자의 입장에서 얼마만큼 진실하고 객관적인 눈으로 받아들일 수 있는가라고 반문하면서 사진에 있어 인식 문제의 중요함에 대해 말하고 있다. 또한 버거와 모르(J.Berger & Mohr, 이희재 역, 2007, 95)는 다른 이들이 겪는 것을 카메라로 들여다보면서 내가 보는 것이 ‘철저한 진실’이라고 믿어 버리면 진실의 아주 상이한 여러 차원들을 뒤섞어 놓을 위험성이 있음을 경고하고 있다.

### Ⅲ. 분석대상 및 연구 방법

#### 1. 분석 대상 및 범위

본 연구는 세계시민교육 관점에서 세계지리 교과서의 지역지리 단원 사진 분석이라는 목적을 위해 다음과 같은 연구 방법으로 진행하였다.

##### 1) 분석 대상

2015 개정 교육과정에서 고등학교 세계지리 교과서는 고등학교 2·3학년 학생들의 일반 선택 과목이다. 2015 개정 교육과정에서 지리 관련 내용은 공통 과목으로 통합사회 속에 포함되어 있으며, 고등학교 1학년 공통 과목 이수 후 진로와 적성을 고려하여 선택할 수 있는 일반선택과목으로 한국지리와 세계지리가 편성되어 있다. 그리고 교과 융합 학습, 진로 안내 학습, 교과별 심화 학습 및 실생활 체험 학습 등이 가능한 과목으로, 보다 심화된 진로 관련 내용을 학습하는 과목인 여행지리가 편성되어 있다.

본 연구에서는 교육인적자원부 검정인 (사)교과서 협회에 의해 출간된 2015 개정 세계지리 교과서 4종을 분석 대상으로 한다. 아래의 (표8)은 분석 대상의 교과서를 정리한 것으로 그 순서는 출판사 이름의 가나다 순으로 정한 것이며, 그 이후로는 4종의 교과서를 A, B, C, D로 표시하였다.

표 8 분석 대상 세계지리 교과서

기호	출판사	저자	총 페이지 (쪽수)
A	금성	황병삼, 천종호, 이준구, 이해창, 천재호, 강재호	215
B	비상	최병천, 유성종, 강성열, 김덕일, 우연섭, 이우평, 김시구, 이훈정, 엄주환, 남길수, 김차	225

		곤, 이화영, 이두현, 강문철, 윤정현, 김진형, 방완석	
C	미래엔	박철웅, 조성호, 강은희, 이강준, 홍철희, 박병철, 김지현, 백승진, 최재희	215
D	천재	신정엽, 이정식, 이경희, 양희경, 김봉수, 유상철, 박재현, 박천영, 박철진	223

교과서를 분석 대상으로 선정된 이유는 다음과 같다. 교과서는 교육과정의 중요한 전달 매체이다. 또한 교과서는 학생과 함께 수업을 구성하는 중요한 요소 중의 하나이며, 교과서 그 자체가 학교에서 가르치고 배우는 대상으로 인식될 정도로 학교 교육에서 중요한 비중을 차지하고 있다. 그러나 교과서의 내용은 저자의 관점이나 가치관에 따라 선정되고 조직될 수밖에 없다(박선미·우선영, 2009:20). 이는 교과서가 저자의 관점이나 시각에 많은 영향을 받고 궁극적으로 학생들의 고정관념 형성에 영향을 미칠 수 있음을 시사한다. 지리 교과서에 담긴 세계는 실재가 그대로 ‘제시된(present)’ 것이 아니라 ‘재현된(re-present)’ 것이므로, 세계를 ‘어떻게 바라보고 있는가?’라는 인식론적 선함에 의해 이미 많은 부분이 틀어져 있다는 점에 주목하는 것이 중요하다(황규덕·박배균, 2019). 그렇기 때문에 세계시민교육 관점에서 교과서가 어떻게 재현되었는지 분석한다면 앞으로 세계시민교육을 위한 교과서 구성에 도움이 될 것이다. 이에 본 연구에서는 세계시민교육과 밀접한 관련을 갖는 세계지리 교과서를 분석 범위로 하였다.

## 2) 분석 범위

본 연구에서는 세계지리 교과서에 삽입된 사진 이미지를 대상으로 세계시민교육의 관점에서 분석하고자 한다. 세계지리 교과서는 학습 내용과 관련된 다양한 사진, 그래프, 삽화 등 다양한 시각 자료들을 제공하고 있다. 이러한 시각 자료들은 학생들의 학습 동기를 유발하고 학습주제에 대한 이해력을 높이는 데 도움을 준다. 또한 주제와 연관된 사례 국가의 자료를 구체적 이미지

로 보여줌으로써 해당 국가에 대한 정보 습득 및 이미지 형성에 영향을 준다.

이 중 본 연구에서 분석하고자 하는 이미지 자료는 사진 이미지이다. 분석 범 위로 삼은 사진은 자연·인문 경관을 카메라 기술을 통해 촬영한 사진으로 정하였다.

사진은 기록의 사실감과 실재감이 가장 큰 이미지 자료이다. 사진은 학생들의 뇌에서 가장 먼저 받아들여지는 직관적인 이미지 자료로, 학생들은 사진을 통해부수적으로 책의 내용을 이해하며 지각하는 단계로 접근하게 된다(신윤철, 1993: 채기범, 2004:8 재인용).

지리 교과서의 사진은 시각 이미지로서 학생들에게 실재하는 세계의 장소·지역을 인식하고 지리적 상상력을 형성하는 매체이다. 그리고 실제의 생산에 적극적인 역할을 할 수 있다. 이에 본 연구에서는 지리 교과서에서 학습자가 가장 먼저 집중하는 핵심적인 시각 매체인 사진을 분석의 주요 범위로 하여 현행 우리나라 고등학교 세계지리 교과서 사진을 비판적으로 독해하고자 한다.

## 2. 분석 방법

본 연구에서는 세계지리 교과서를 세계시민교육 관점에서 단원별 사진 빈도 분석과 사진 내용 분석으로 진행하였다. 분석 방법은 다음과 같다.

### 1) 사진 빈도 분석

단원별로 제시된 사진 빈도는 제시된 주요 사례 국가와 사례 국가별 사진 빈도를 중심으로 분석하였다. 사례 국가의 이미지 자료에 대한 빈도 분석의 기준은 다음과 같다. 빈도에 포함된 대상은 첫째, 본문의 사진 자료명에 국가명이나 해당 국가의 도시명이 나온 것, 둘째, 제시된 자료나 질문이 특정 국가

와 밀접하게 관련이 있는 것들이다. 셋째, 자료에 제시된 국가명이 2개국 이상인 경우는 자료에 나타난 국가 모두를 빈도 분석에 반영하였다. 넷째, 사진이 여러 장이지만 연속성을 갖거나 하나의 주제와 관련된 경우 국가 빈도를 1회로 기록하였다. 그러나 이미지 자료의 내용 중 2개 이상의 국가들이 표시된 것은 대상 국가의 수가 너무 많고 단순한 위치를 표현한 것이라 내용 선정에서 제외하였다.

사진 빈도 분석은 앞서 제시한 세계시민교육 관점 분석을 위한 개념틀에 따라 관점을 분류하였으나, 분석의 중점은 사진이 연성적 관점과 비판적 관점 중 주로 어느 관점을 반영하고 있는지에 두었다. 즉, 사진이 반영하는 관점의 빈도 분석을 통해 세계지리 교과서 사진에 대해 규범적이고 계량적으로 접근한다기보다, 반영하고 있는 관점의 빈도 경향성을 분석하여 연구자의 관심을 끄는 사진을 깊이 있게 독해하였다.

## 2) 사진 내용 분석

본 연구에서는 세계지리 교과서의 사진을 ‘세계시민교육의 관점’이라는 측면에서 분석했다. 단원별로 제시된 사진들이 어떠한 관점을 포함하고 있는지 분석하기 위하여 국선미(2019)가 제시한 세계시민교육의 관점 분석을 위한 개념틀<표9>을 수정·보완하여 사용하였다. 이 개념틀은 이론적 배경에서 살펴본 Andreotti(2016)의 세계시민교육 분류와 Oxley & Morris(2013)가 유형화한 세계시민성의 여덟 가지 관점을 활용한 것이며, 세계시민교육에 관한 다양한 관점을 포함하면서도 각 관점의 주요 내용이 상호 배타적으로 이루어진 분석 기준을 마련하기 위해 Oxley & Morris(2013)의 분류를 일부 수정한 것이다.

이론적 배경에서 살펴본 바와 같이 Oxley & Morris(2013)는 세계시민성을 정치적, 도덕적, 경제적, 문화적, 사회적, 환경적, 비판적, 정신적 관점으로 분류하였다. 이 중에서 세계국가의 건설이나 무정부주의를 지향하는 ‘정치적 세계시민성’이나 배려, 사랑, 정신적 연결 등 종교적 색채를 띠고 있는 ‘정신적



세계시민성'은 학교에서 실천되는 세계시민교육의 관점으로 포함되기는 현실적으로 어렵다(이성희, 2016: 36). '환경적 세계시민성'의 경우 지속가능성을 위한 인간의 권리와 책임의 측면에서 보면 도덕적 세계시민성에 포함될 수도 있고, 코스모폴리탄 식민주의적 한계에 대항하는 개념으로 활용되기도 한다는 점에서 비판적 관점과 중첩되는 면이 있으며, '사회적 세계시민성' 역시 변혁적 개입주의를 지향한다는 측면에서는 비판적 관점과 연결될 수 있고, 자본주의와 제도, 코스모폴리탄적 보편주의 개념과 밀접하다는 점에서는 경제적, 정치적 관점으로 연결되는 면도 있다(Oxley & Morris, 2013; 윤노아, 2019: 17에서 재인용). 이러한 점을 고려하여 제시한 세계시민교육의 관점 분석을 위한 개념틀(국선미, 2019)을 수정·보완하여 활용하였다. 분석을 위한 분석 기준인 개념틀은 (표9)와 같다.

표 9 세계시민교육의 관점 분석을 위한 개념틀

사진 자료		세계시민교육 관점			연성적 세계시민교육		비판적 세계시민교육
		출판사	이미지 내용	도덕적 관점	경제적 관점	문화적 관점	비판적 관점
국가	출판사	이미지 내용	도덕적 관점	경제적 관점	문화적 관점	비판적 관점	

분석 기준을 토대로 세계지리 교과서에 제시된 이미지 자료들이 네 가지 관점 중 무엇에 가까운지를 확인하였다. 그리고 하나의 사진 이미지가 2개 이상의 관점을 포함하고 있는 경우에는 모두를 표시하는 방식으로 분류하였다. 그러나 학습 이미지가 어떠한 관점을 반영했는지 모호한 경우에는 Pashby와 Andreotti(2015)가 제시한 세계시민교육 관점<표2>의 핵심 키워드를 반영하여 정리한 사진 이미지 분류 초점을 참고하여 사진 이미지가 주는 가장 직관적인 관점을 반영할 수 있도록 하였다. 세계시민교육의 관점에 따른 사진 이

이미지 분석을 위하여 구체적인 사진 분류 초점은 (표10)과 같다.

표 10 사진 이미지 분류 초점

세계시민교육 관점	사진 이미지 분류 초점
도덕적 관점	-학습자에게 지역에 대한 도덕적, 윤리적 책임 의식을 고취 시키는 사진
경제적 관점	-경제적 논리, 경제적 활동이 반영된 지역의 모습이 제시된 사진
문화적 관점	-지역의 다양한 자연 환경 지역 주민들의 다양한 생활 모습이 제시된 사진
비판적 관점	-사회적 약자(소수자)가 지역(사회)변화를 위해 실천 활동하는 모습이 제시된 사진 -기득권에 의해 형성된 지역의 모습이 비판적으로 제시된 사진

사진 내용 분석 시 너무 많은 것을 제시하고 피상적인 해석만 제공하려고 하기 보다는 단지 몇 개의 지시적인 이미지를 선택하고 세심하고 깊이 있게 설명하는 것이 좋다(Bartram, 2010). 이에 본 연구에서는 교과서에 삽입된 모든 사진의 관점을 분류하여 관점별 빈도의 경향성을 살펴보고, 연구자에게 의미가 있다고 판단되는 사진을 임의로 선정하여 깊이 독해하였다.

## IV. 세계시민교육 관점에서 세계지리 교과서 개관

### 1. 세계지리 과목 분석

#### 1) 과목 성격

2015 개정 교육과정에 제시된 세계지리 과목의 성격은 ‘세계지리는 세계의 주요 특징인 세계화와 지역화의 흐름에 대한 거시적 이해를 바탕으로 세계 여러 국가나 지역들이 자연환경, 문화, 경제, 정치의 제 측면에서 다양한 차이를 보이는지 파악하고, 공간적 다양성과 지역적 차이로 인해 한편으로는 공존을 위한 협력을, 때로는 차이로 인한 갈등을 겪기도 한다는 점을 이해할 수 있게 한다. 이를 바탕으로, 궁극적으로는 세계 다른 지역에 살고있는 사람들의 다양한 삶에 대한 공감적 이해가 우리의 글로벌 리더십 함양에 기여할 뿐만 아니라 우리 삶의 긍정적 변화와 발전의 토대가 이해 될 수 있음을 알게 하려는 과목’으로 제시하고 있다<표11>. 이러한 세계지리의 성격은 세계시민교육의 다양한 관점을 반영한다.

먼저 ‘세계화와 지역화의 흐름에 대한 거시적 이해를 바탕으로 한다’는 점과 ‘글로벌 리더십 함양에 기여한다’는 점은 세계시민교육의 경제적 관점을 반영하고 있으며 세계 여러 국가나 지역들의 다양성과 차이라는 기준으로 세계에 대한 이해를 강조하는 점은 문화적 관점을 반영하고 있다. 그리고 사람들의 다양한 삶에 대한 이해를 바탕으로 공감적 이해를 강조하는 점은 도덕적 관점을 반영하며 이런 이해를 바탕으로 ‘차이로 인한 갈등’을 이해하게 한다는 점은 비판적 관점을 반영하고 있다.

또한 2015 개정 교육과정은 ‘세계 여러 국가 및 제 지역의 다양한 생활 모습을 공감하고 지구촌의 미래를 위해 해결해야 할 과제들을 이해함으로써 세계화 시대와 다문화 사회에 대처할 수 있는, 세계시민으로서의 보다 개방적이고 민주적인 가치 및 태도 함양에 기여할 것이다.’라고 세계지리 과목의 성격

특징을 제시함으로써 세계지리 과목이 세계시민성 함양이라는 세계시민교육의 목적과 밀접한 관련이 있음을 직접적으로 제시하고 있다(표11).

표 11 세계지리의 과목 성격

세계지리는 현대 세계의 주요 특징인 세계화와 지역화의 흐름에 대한 거시적 이해를 바탕으로 세계 여러 국가나 지역들이 자연환경, 문화, 경제, 정치의 제 측면에서 얼마나 다양한 차이를 보이는지 파악하고, 공간적 다양성과 지역적 차이로 인해 한편으로는 공존을 위한 협력을, 때로는 차이로 인한 갈등을 겪기도 한다는 점을 이해할 수 있게 한다. 궁극적으로는 세계 다른 지역에 살고 있는 사람들의 다양한 삶에 대한 공감적 이해가 우리의 글로벌 리더십 함양에 기여할 뿐만 아니라 우리 삶의 긍정적 변화와 발전의 토대가 될수 있음을 알게 하려는 과목이다.

이러한 세계지리의 성격은 세계 여러 국가 및 제 지역의 다양한 생활 모습을 공감하고 지구촌의 미래를 위해 해결해야 할 과제들을 이해함으로써 세계화 시대와 다문화 사회에 대처할 수 있는, 세계시민으로서의 보다 개방적이고 민주적인 가치 및 태도 함양에 기여할 것이다.

\*출처: 교육부, 2015

## 2) 세계지리 과목 목적

2015 개정 교육과정에 제시된 세계지리 과목의 목적은 ‘인간과 자연의 관계, 세계의 한 지역과 다른 지역의 상호 관계, 문화·정치·경제 등 지역 내 여러 현상들 간 연계성의 관점에서 세계 각 국가나 권역의 자연환경 및 인문환경에 대하여 체계적이고 종합적인 학습을 추구한다.’, ‘자연환경 및 인문환경의 공간적 다양성을 염두해 둔 상호 공존의 세계를 추구한다.’, ‘빠르게 변화하는 현대 세계에 능동적으로 대처하는 능력을 기른다.’, ‘문화 다양성의 가치에 기초한 글로벌 리더십을 지닌 인간으로 성장한다’로 제시하고 있다(표12).

표 12 세계지리의 과목 목적

가. 인간과 자연의 관계, 세계의 한 지역과 다른 지역의 상호 관계, 문화·정치·경제 등 지역 내 여러 현상들 간 연계성의 관점에서 세계 각 국가나 권역의 자연환경 및 인문환경에 대하여 체계적이고 종합적인 학습을 추구한다.

나. 자연환경 및 인문환경의 공간적 다양성을 염두에 둔 상호 공존의 세계를 추구한다.

다. 빠르게 변화하는 현대 세계에 능동적으로 대처하는 능력을 기른다.

라. 문화 다양성의 가치에 기초한 글로벌 리더십을 지닌 인간으로 성장한다.

\*출처: 교육부, 2015

이러한 세계지리의 목적은 앞서 정의한 세계시민교육의 목적 ‘학습자가 지역에 대한 다양한 이해를 바탕으로 전 지구적 차원의 시스템을 인식하고, 글로벌 이슈를 해결하려는 노력을 통해 정의로운 세상을 만드는 데 기여할 수 있는 역량을 키우는 변혁적 교육이다.’와 직접적인 관련성이 있음을 제시한다.

즉 ‘지역 내 여러 현상들 간 연계성의 관점에서 세계 각 국가나 권역의 자연환경 및 인문환경에… 추구한다.’는 세계시민교육의 목적 ‘전 지구적 차원의 시스템인식’과 연결되며, ‘자연환경 및 인문환경의 공간적 다양성을 염두에 … 추구한다.’는 ‘지역에 대한 다양한 이해’와 연결된다. 또한 ‘…현대 세계에 능동적으로 대처하는 능력을 기른다.’와 ‘…글로벌 리더십을 지닌 인간으로 성장한다.’는 세계시민교육의 목적 ‘글로벌 이슈를 해결하려는 노력을 통해 …역량을 키운다’와 관련이 있다.

이와 같이 세계지리 과목의 목적 또한 세계시민교육의 목적이 지향하는 바를 구체적으로 제시함으로써 세계시민교육과 밀접한 관련이 있음을 직접적으로 제시하고 있다.

### 3) 교과서 단원 구성

세계지리 단원 구성을 살펴보면 총 8개의 영역으로 도입 1영역, 계통지리 2영역, 지역지리 4영역, 주제통합 1영역으로 구성되어 있다(표13). 계통지리 영역은 ‘세계의 자연환경과 인간 생활’과 ‘세계의 인문환경과 인문 경관’, 지역지리 영역은 ‘몬순 아시아와 오세아니아’, ‘건조 아시아와 북부 아프리카’, ‘유럽과 북아메리카’, ‘사하라 이남 아프리카와 중·남부 아메리카’로 구성되었다(그림1). 특히, 2015 개정 세계지리 교과서 지역지리 단원은 계통지리 (2)~(3) 단원에서 학습한 보편적 원리와 지리적 일반성을 염두에 두고 세계의 주요 권역 수준에서 나타나는 지역적 특수성, 지역적 편차를 알게 하려는 단원(교육부, 2015)임을 제시한다.

표 13 세계지리 교과서 단원 구성

단원	영역	구성
1	세계화와 지역 이해	도입
2	세계의 자연환경과 인간 생활	계통지리
3	세계의 인문환경과 인문 경관	
4	몬순 아시아와 오세아니아	지역지리
5	건조 아시아와 북부 아프리카	
6	유럽과 북부 아메리카	
7	사하라 이남 아프리카와 중·남부 아메리카	
8	평화와 공존의 세계	주제통합



그림 1 지역지리 단원 지역 구분

즉, 지역지리 단원은 지역·국가·지구적 차원에서 나타나는 지역의 다양성과 차이, 그리고 공간적 이슈를 다루는 단원으로 세계시민이 갖추어야 할 기본적인 역량인 국가의 균형적인 지식을 가지고 공감하는 글로벌 문해력 신장과 직접적인 관련성을 갖는 핵심적인 단원이다. 이에 다음에서는 지역지리 단원을 중심으로 세계지리 교과서의 특징을 정리하였다.

## 2. 지역지리 단원 분석

지역지리 단원을 중심으로 세계시민교육 관점에서 세계지리 교과서를 분석한 결과는 다음과 같다.

### 1) 단원별 분량

지역지리 단원별 교과서 분량은 (표14)과 같다. 분석 결과 B 교과서의 경우 유럽과 북부 아메리카 단원의 분량이 타 단원 분량에 비해 높게 나타나고

있으나 대체로 모든 교과서가 단원별 분량을 균형 있게 제시하고 있는 것으로 나타났다.

표 14 단원별 분량

단위: 쪽수

단원	출판사	A	B	C	D
	문순 아시아와 오세아니아		19	18	17
건조 아시아와 북부 아프리카		21	18	17	19
유럽과 북부 아메리카		21	24	17	19
사하라 이남 아프리카와 중·남부 아메리카		21	22	17	21

## 2) 단원별 성취기준

단원별로 제시하고 있는 성취기준을 세계시민교육 관점에서 분석한 결과는 다음과 같다(표15).

우선, 문순 아시아와 오세아니아 단원과 건조 아시아와 북부 아프리카 단원의 성취기준은 동일한 내용 요소를 제시하고 있다. 이를 세계시민교육 관점에서 분석해보면 자연환경의 다양성에 따른 전통적 생활 모습의 차이를 탐구한다는 점은 문화적 관점을 반영한다. 그리고 주요 국가의 산업구조의 특징을 비교·분석하는 것은 경제적 관점을 반영한다. 그리고 지역의 주요 쟁점의 원인과 해결방안을 파악하는 것은 비판적 관점을 반영하나 문순 아시아와 오세아니아 단원의 경우 민족(인종)의 다양성을 조사하는 과정이 포함되어 문화적 관점도 반영하고 있다.

다음으로 유럽과 북부 아프리카 단원의 경우, 전통공업 지역의 형성과 공업 지역의 변화를 비교, 분석한다는 점과 세계적 대도시와 현대 도시의 내부구조의 특징을 추론한다는 점에서 경제적 관점을, 지역의 주요 쟁점은 경제적 지역 통합 사례를 조사하고 지역 통합 분리 운동을 탐구한다는 점에서 경제적, 비판적 관점을 반영한다.



마지막으로 사하라 이남 아프리카와 중·남부 아메리카 단원의 경우, 도시 구조의 특징과 도시 문제를 지역의 급속한 도시화나 민족(인종)의 다양성과 관련지어 탐구한다는 점에서 경제적, 비판적, 문화적 관점을 모두 반영하고 있으며, 분쟁과 저개발의 실태를 식민지 경험과 민족(인종)의 차이와 관련지어 추론한다는 점에서 경제적, 문화적, 비판적 관점을 반영하고 있다. 그리고 지역의 주요 쟁점은 환경 보존과 자원의 정의로운 분배를 평가한다는 점에서 도덕적 관점과 비판적 관점을 반영한다.

표 15 지역지리 단원별 성취기준

단원	성취기준	세계시민교육의 관점
몬순아시아와 오세아니아	[12세지04-01] 몬순 아시아에 나타나는 전통적 생활 모습을 지역의 자연환경과 관련지어 탐구한다.	문화적 관점
	[12세지04-02] 몬순 아시아와 오세아니아의 주요 국가의 산업 구조를 지역의 대표적 자원 분포 및 이동과 관련지어 비교 분석한다.	경제적 관점
	[12세지04-03] 몬순 아시아와 오세아니아의 주요 국가들에서 보이는 민족(인종)이나 종교적 차이를 조사하고, 이로 인한 최근의 지역 갈등과 해결과제를 파악한다.	비판적 관점, 문화적 관점
건조아시아와 북부아프리카	[12세지05-01] 건조 아시아와 북부 아프리카에 나타나는 전통적 생활 모습을 지역의 자연환경과 관련지어 탐구한다.	문화적 관점
	[12세지05-02] 건조 아시아와 북부 아프리카의 주요 국가의 산업 구조를 화석 에너지 자원의 분포와 관련지어 비교 분석한다.	경제적 관점
	[12세지05-03] 건조 아시아와 북부 아프리카의 주요 사막화 지역과 요인을 조사하고, 사막화의 진행으로 인한 여러 가지 지역 문제를 파악한다.	비판적 관점

유럽과 북부아메리카	[12세지06-01] 유럽과 북부 아메리카의 주요 공업 지역과 그 형성 배경을 조사하고, 최근의 변화 과정을 비교 분석한다.	경제적 관점
	[12세지06-02] 유럽과 북부 아메리카의 세계적 대도시들을 조사하여 현대 도시의 내부 구조의 특징을 추론한다.	경제적 관점
	[12세지06-03] 유럽과 북부 아메리카에서 나타나는 정치적 혹은 경제적 지역 통합의 사례를 조사하고, 지역의 통합에 반대하는 분리 운동의 사례와 주요 요인을 탐구한다.	경제적 관점, 비판적 관점
중·남부 아메리카와 사하라 이남 아프리카	[12세지07-01] 중·남부 아메리카의 주요 국가들에서 나타나는 도시 구조의 특징과 도시 문제를 지역의 급속한 도시화나 민족(인종)의 다양성과 관련지어 탐구한다.	경제적 관점, 비판적 관점, 문화적 관점
	[12세지07-02] 사하라 이남 아프리카의 주요 국가들이 겪고 있는 분쟁 및 저개발의 실태를 파악하고, 그 주요 요인을 식민지 경험이나 민족(인종) 및 종교 차이와 관련지어 추론한다.	경제적 관점, 비판적 관점, 문화적 관점
	[12세지07-03] 사하라 이남 아프리카와 중·남부 아메리카에서 나타나는 자원 개발의 주요 사례들을 조사하고 환경 보존이나 자원의 정의로운 분배라는 입장에서 평가한다.	도덕적 관점, 비판적 관점

지역지리 단원의 성취기준을 분석한 결과 세계시민교육의 다양한 관점을 반영하고 있었다. 그러나 지역지리 단원별로 반영하는 주요 관점의 차이가 나타났으며, 경제적 관점 및 문화적 관점이라는 연성적 관점을 반영한 성취기준에 비해 비판적 관점을 반영한 성취기준의 비중은 낮은 것으로 나타났다.

### 3) 단원별 내용 요소 및 학습 요소

교과서의 내용은 각 영역의 내용 요소와 학습 요소를 반영하여 구성된다. 따라서 지역지리 단원을 구성하고 있는 내용 요소와 학습 요소는 해당 지역의

모습을 재현하는 중요한 근거가 된다.

지역지리 단원은 지역의 특징을 반영하는 주요 내용 요소를 학습한 후, 최근의 지역 쟁점을 학습하는 순서로 구성되어 있다. 몬순 아시아와 오세아니아 그리고 건조 아시아와 북부 아프리카는 단원 구성이 동일하다. 두 단원 모두 자연환경에 적응한 주민 생활의 전통적인 모습을 학습한 후, 국가별 주요 자원의 분포 및 이동과 산업구조의 특징을 학습하는 방식을 취하고 있다. 두 지역 단원 모두 주요 내용 요소로 자연환경에 적응한 전통적인 생활 모습을 제시하고 있다는 점이 특징적이다. 그러나 지역 쟁점으로 몬순 아시아와 오세아니아 단원은 ‘민족(인종) 갈등’을, 건조 아시아와 북부 아프리카는 ‘사막화’를 제시하고 있다는 점에서 차이가 있다.

다음으로 유럽과 북부 아메리카 단원은 전통 공업 지역의 형성과 변화의 모습과 지역 쟁점으로 ‘지역의 통합과 분리 운동’을 제시하고 있다. 반면 사하라 이남 아프리카와 중·남부 아메리카는 다양한 지역 분쟁과 저개발 문제와 최근의 지역 쟁점으로 ‘자원 개발을 둘러싼 과제’를 주요 내용 요소로 제시하고 있다. 두 지역 단원 모두 도시라는 내용 요소를 공통으로 제시하고 있다는 점이 특징적이거나 유럽과 북부 아메리카는 세계의 대도시와 현대 도시의 내부 구조의 특징을 중심으로 제시하는 반면, 사하라 이남 아프리카와 중·남부 아메리카는 급속한 도시화와 도시 문제를 중심으로 내용 요소를 제시하고 있다는 점이 상반적이다. 단원별 구체적인 내용 요소 및 학습 요소는 (표16), (표17)과 같다.

표 16 세계지리 과목의 영역과 내용 요소

영역	내용요소
몬순 아시아와 오세아니아	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 자연환경에 적응한 생활 모습</li> <li>- 주요 자원의 분포 및 이동과 산업구조</li> <li>- 최근의 지역 쟁점: 민족(인종) 및 종교적 차이</li> </ul>
건조 아시아와 북부 아프리카	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 자연환경에 적응한 생활 모습</li> <li>- 주요 자원의 분포 및 이동과 산업구조</li> <li>- 최근의 지역 쟁점: 사막화의 진행</li> </ul>
유럽과 북부 아메리카	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 주요 공업 지역의 형성과 최근 변화</li> <li>- 현대 도시의 내부 구조와 특징</li> <li>- 최근의 지역 쟁점: 지역의 통합과 분리 운동</li> </ul>
사하라 이남 아프리카와 중·남부 아메리카	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 도시 구조에 나타난 도시화 과정의 특징</li> <li>- 다양한 지역 분쟁과 저개발 문제</li> <li>- 최근의 지역 쟁점: 자원 개발을 둘러싼 과제</li> </ul>

표 17 세계지리 과목의 영역과 학습 요소

영역	학습 요소
몬순 아시아와 오세아니아	자연환경에 적응한 생활 모습, 자원의 분포와 이동, 국가의 산업구조, 민족(인종)의 공간적 다양성, 종교의 공간적 다양성, 지역 분쟁
건조 아시아와 북부 아프리카	자연환경에 적응한 생활 모습, 화석 에너지 자원의 분포와 이동, 국가의 산업구조, 사막화에 따른 지역 문제
유럽과 북부 아메리카	공업 지역, 공업 지역의 형성과 변화, 세계도시, 현대 도시의 내부 구조, 지역 통합, 지역 분리 운동
사하라 이남 아프리카와 중·남부 아메리카	도시화, 민족(인종)의 공간적 다양성, 종교의 공간적 다양성, 제3세계의 도시 구조, 도시 문제, 지역 분쟁, 자원 개발과 환경 보존, 자원의 정의로운 분배

몬순 아시아와 오세아니아 단원과 건조 아시아와 북부 아프리카 단원은 주로 문화적 관점과 경제적 관점을 반영하여 ‘자연환경에 적응한 생활 모습’과

‘주요 자원의 분포 및 이동과 산업구조’라는 동일한 내용 요소를 제시하고 있었다. 특히, 지역의 독특한 자연 환경을 반영한 주민 생활의 모습을 비교하도록 구성하여 두 지역의 문화적 다양성의 차이를 비교하도록 하는 문화적 관점에서의 접근을 강조하고 있다.

한편, 유럽과 북부 아메리카 단원과 사하라 이남 아프리카와 중·남부 아메리카 단원은 주로 경제적 관점에서 주요 내용 요소와 학습 요소를 제시하고 있었다. 공통적으로 ‘도시 구조’라는 내용 요소를 제시하여 두 지역 도시의 모습을 비교하도록 구성하고 있다. 즉, 유럽과 북부 아메리카 단원의 주요 학습 요소는 ‘세계도시’를, 사하라 이남 아프리카와 중·남부 아메리카 단원의 주요 학습 요소는 ‘도시 문제’를 제시하여 도시를 바라보는 관점을 달리 구성하고 있다.

## V. 세계시민교육 관점에서 세계지리 교과서 사진 읽기

### 1. 사진 빈도 분석

세계지리 교과서 지역지리 단원의 사진을 분석 절차에 따라 세계시민 관점에서 빈도 분석한 결과는 다음과 같다.

#### 1) 단원별 총 사진 빈도

4종 교과서 단원별 사진 빈도를 보면 대체로 몬순 아시아와 오세아니아의 단원의 총 사진 빈도가 높게 나타나고 있으며 그 외 단원의 총 사진 빈도는 비슷하게 나타나고 있다(표18).

표 18 단원별 총 사진 빈도

단위: 개수

단원	교과서	사진 이미지				단원별 총 빈도
		A	B	C	D	
몬순 아시아와 오세아니아		21	35	41	23	120
건조 아시아와 북부 아프리카		18	14	15	25	72
유럽과 북부 아메리카		16	28	15	17	76
사하라 이남 아프리카와 중.남부 아메리카		9	26	28	14	77
합 계		64	103	99	79	345

단원별 총 분량이 비슷함에도 불구하고 몬순 아시아와 오세아니아의 사진 빈도가 높은 이유는 몬순 아시아와 오세아니아의 지역적 중요성 강조와 지역의 다양한 문화의 모습을 보여주기 위하여 국가별 음식, 전통가옥, 의복 등 지역 문화와 관련한 단편적인 이미지들을 나열하여 제시하고 있기 때문이다(그림2).

**스시(일본)**  
 소금과 식초, 설탕으로 간을 한 밥 위에 얇게 저민 생선이나 김, 달걀, 채소 등을 얹거나 말아 만드는 일본의 대표 음식이다.



**나시고렝(인도네시아)**  
 인도네시아어로 '나시'는 밥을, '고렝'은 볶는 것을 의미한다. 다양한 재료와 향신료를 넣은 볶음밥으로, 동남아시아에서 즐겨 먹는다.



**자료 9** 말레이시아의 고상 가옥



비가 잘 흘러내리도록 경사진 지붕을 만들었으며, 지면의 열과 해충 피해를 막기 위해 바닥에서 띄워서 집을 짓는다.

**자료 10** 중국 화북 지방의 사합원



'口' 형태의 폐쇄적인 가옥 구조로 방안에 유리하며, 겨울철 추위를 대비하여 남쪽에 문을 만든다.

**자료 10** 일본 시라카와고 마을의 갓소 가옥



가옥의 규모가 크며, 폭설이 내리는 기후를 극복하기 위해 삼각형 형태로 급경사 지붕을 만든다.

**자료 11** 중국 광시 좡족 자치구의 목조 가옥



산비탈에 기둥을 박고 지면과 집 사이를 띄운 고상식 가옥으로, 경사진 산지에 집을 짓기에 효율적이다.

그림 2 문순 아시아 지역 문화 관련 이미지  
 출처: B 교과서 (2019: 111), C 교과서(2019: 105)

## 2) 단원별 사례 국가 빈도

교과서 단원별로 사진에 제시된 사례 국가 분포 결과는 (표19)과 같다.

표 19 단원별 사례 국가

단원	사례지역	출판사			
		A	B	C	D
문순 아시아와 오세아니아	인도	●	●	●	●
	중국	●	●	●	●
	필리핀	●	●	●	●
	인도네시아	●	●	●	●
	일본	●	●	●	●
	말레이시아	●	●	●	●
	베트남	●	●	●	●
	오스트레일리아	●	●	●	●
뉴질랜드	●	●	●	●	

단원	사례지역	출판사			
		A	B	C	D
	타이	●	●	●	
	캄보디아	●	●	●	
	몽골		●	●	
	미얀마		●	●	●
	라오스	●	●		
	스리랑카		●		●
	방글라데시				●
	한국			●	
	스리랑카		●		
	<b>사례지역 수</b>	<b>12</b>	<b>16</b>	<b>14</b>	<b>12</b>
건조 아시아와 북부 아프리카	사우디아라비아	●	●	●	●
	아랍에미리트	●	●	●	●
	터키	●	●	●	●
	이집트	●		●	●
	모로코	●	●		●
	카자흐스탄	●		●	●
	카타르	●		●	●
	요르단	●			●
	알제리	●	●		●
	키르기스스탄	●	●		
	투르크메니스탄	●	●		
	수단			●	●
	소말리아	●	●		
	이란	●			●
	우즈베키스탄			●	
	말리			●	
	오만				●
	리비아				●
	튀니지				●
	이스라엘				●
<b>사례지역 수</b>	<b>13</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>15</b>	
유럽과 북부 아메리카	영국	●	●	●	●
	미국	●	●	●	●
	독일	●	●	●	●
	프랑스	●	●		●
	캐나다	●	●		●
	멕시코	●	●		
	이탈리아	●	●		
	벨기에		●	●	●
	에스파냐	●	●		●
네덜란드	●	●			



단원	사례지역	출판사			
		A	B	C	D
	스웨덴	●			
	덴마크		●		
	폴란드		●		
	오스트리아			●	
	그리스				●
	<b>사례지역수</b>	<b>9</b>	<b>12</b>	<b>6</b>	<b>9</b>
사하라 이남 아프리카와 중·남부 아메리카	브라질	●	●	●	●
	남아프리카공화국	●	●	●	●
	볼리비아	●		●	●
	에콰도르	●		●	●
	페루	●		●	●
	케냐		●	●	●
	나이지리아	●	●	●	
	르완다	●	●	●	
	멕시코		●	●	●
	아르헨티나		●	●	●
	콜롬비아				●
	칠레		●	●	
	콩고민주공화국		●	●	
	베네수엘라볼리바르		●		
	에티오피아			●	●
	시에라리온			●	●
	보츠와나			●	●
	수단		●		
	아르헨티나		●		
	멕시코		●		
	쿠바		●		
	모잠비크		●		
	온두라스		●		
	코트디부아르		●		
	말리			●	
	감비아		●		
	카메룬		●		
	앙골라			●	
	<b>사례지역 수</b>	<b>7</b>	<b>17</b>	<b>16</b>	<b>13</b>

4종 교과서 단원별 포함하고 있는 실제 국가 수는 문순 아시아와 오세아니아 지역 32개국, 건조 아시아와 북부 아프리카 35개국, 유럽과 북부 아메리카 45개국, 사하라 이남 아프리카와 중·남부 아메리카 81개국이다(표20).

표 20 실제 국가 수 대비 사례 국가 수, 공통 사례 국가 수

단원	실제 국가 수	사례 국가 수 (4종 교과서 평균)	소계 (%)
몬순 아시아와 오세아니아	32	13	37.5
건조 아시아와 북부 아프리카	35	11	31.4
유럽과 북부 아메리카	45	9	19.6
사하라 이남 아프리카와 중·남부 아메리카	81	14	17.3

\* 실제 국가 수는 C 교과서 단원 도입 백지도 활동에 포함된 국가 수 기준

\* 소계: 소수점 두 번째 자리에서 반올림 한 값

그리고 4종 교과서 사례 국가를 평균 낸 결과 몬순 아시아와 오세아니아 13개국, 건조 아시아와 북부 아프리카 11개국, 유럽과 북부 아메리카 9개국, 사하라 이남 아프리카와 중·남부 아메리카 14개국의 사진이 제시되어 있다. 사례 국가 수는 사하라 이남 아프리카와 중·남부 아메리카, 몬순 아시아와 오세아니아, 건조 아시아와 북부 아프리카 단원 순으로 많이 나타나고 있으며, 유럽과 북부 아메리카의 사례 국가 수가 가장 적다.

그러나 실제 국가 수 대비 사례 국가 수 빈도를 분석한 결과 사하라 이남 아프리카와 중·남부 아메리카가 가장 적은 사례 국가 수를 제시하고 있다. 이는 다른 단원에 비해 사하라 이남 아프리카 및 중·남부 아메리카 지역을 대표하는 몇 개의 국가로 단순화·일반화하여 제시하고 있으며, 지역의 다양성을 제시하고 있지 못하는 것으로 추론할 수 있다. 또한 사하라 이남 아프리카 및 중·남부 아메리카 지역 단원 내 사례 국가 총 28개 국가 내에서도 사하라 이남 아프리카가 15개국, 중·남부 아메리카가 13개국의 사례 국가 사진을 제시하고 있어 사하라 이남 아프리카가 실제 국가 수 대비 매우 적은 비중으로 사진이 제시되고 있음을 알 수 있다.

다음으로 모든 교과서에서 공통으로 제시하고 있는 국가를 분석한 결과는

다음과 같다(표21).

표 21 단원별 공통 사례 국가 수

단원	국가 수	사례 국가
몬순 아시아와 오세아니아	9	중국, 인도, 일본, 필리핀, 말레이시아, 인도네시아, 베트남, 오스트레일리아, 뉴질랜드
건조 아시아와 북부 아프리카	4	사우디아라비아, 아랍에미레이트, 터키, 이란
유럽과 북부 아메리카	3	미국, 영국, 독일
사하라 이남 아프리카와 중·남부 아메리카	2	브라질, 남아프리카 공화국

몬순 아시아와 오세아니아 단원에서는 중국, 일본, 인도, 필리핀, 인도네시아, 말레이시아, 베트남, 오스트레일리아, 뉴질랜드로 총 9개 국가가 모든 교과서에 공통으로 제시되어 있다. 그리고 건조 아시아와 북부 아프리카 단원에서는 사우디아라비아, 아랍에미레이트, 터키로 총 4개 국가, 유럽과 북부 아메리카는 미국, 영국, 독일의 총 3개 국가가 모든 교과서에 공통으로 제시되고 있다. 그러나 사하라 이남 아프리카와 중·남부 아메리카 단원에서는 브라질과 남아프리카 공화국 총 2개 국가만을 공통으로 제시하고 있다.

모든 교과서에서 제시하고 있는 지역은 그 지역에 대한 중요성이 강조되고 있는 지역이라 볼 수 있다. 몬순 아시아와 오세아니아 단원의 경우 우리나라와 지리적으로 가장 인접해 있는 국가이며, 경제적으로도 밀접한 관련이 있기 때문에 이와 관련한 지역적인 중요성 인식으로 다양한 국가들의 사진이 제시되었다고 할 수 있다. 또한 동남 아시아의 이주민 증가에 따른 다문화 사회를 위한 지역 학습과도 관련성이 있는 것으로 보인다. 이에 비해 사하라 이남 아프리카 및 중·남부 아메리카에서 강조되는 지역으로 브라질과 남아프리카 공화국의 2개 지역만이 공통으로 제시된 것은 아직도 이 지역에 대한 중요성에 대한 인식과 정보 접근성이 매우 낮은 것으로 보인다. 해당 단원 지역에 대한 낮은 정보 접근성은 최근에 중요하게 다루어지는 사막화, 열대림 파괴

등과 같은 글로벌 이슈가 학습자가 나의 일이 아닌 ‘그들’의 문제인 것처럼 생각하게 할 수 있으며, 이는 지역이 전 지구적 차원에서 상호의존적이며 상호연계 되어 있음을 이해하는 것을 강조하는 세계시민교육에 부정적인 영향을 미칠 수 있다.

한편, 유럽과 북부 아메리카 단원에서의 공통 사례 국가는 미국, 영국, 독일이며, 건조 아시아와 북부 아프리카 단원에서는 사우디아라비아와 아랍에미레이트다. 이는 해당 지역 내에서 경제적으로 가장 발달한 국가들을 주요 사례 국가로 제시하고 있음을 보여준다. 즉, 교과서에서 경제적인 영향력이 큰 국가들을 중요하게 다루고 있다는 것은 주로 경제적 관점에서의 지역 이해를 보다 더 강조하고 있는 것으로 분석할 수 있다.

### 3) 사례 국가별 사진 빈도

교과서 사례 국가별 사진 빈도수를 분석한 결과는 <부록>과 같다. 사진 이미지 빈도수 상위 5개국은 미국, 중국, 오스트레일리아, 인도, 영국, 일본으로 나타났다(표22).

표 22 사진 빈도수 상위 5개국

순위	국가	빈도수(개)
1	미국	26
2	중국	24
3	오스트레일리아	14
4	인도	12
5	영국, 일본	11

대체로 상위 국가들은 경제적으로 발달하였거나 혹은 빠르게 경제 성장이 이루어지는 국가들로 우리나라와 경제적으로 밀접한 관련성이 있다는 공통점이 있다. 앞서 살펴본 지역지리 단원별 총 분량이 비교적 균형적으로 이루어졌다는 사실을 볼 때, 학습자가 사진 빈도가 높은 국가를 다른 국가에 비해 중요한 지역으로 인식할 수 있다.

단원 내 사례 국가의 사진을 분석한 결과는 다음과 같다.

문순 아시아와 오세아니아 단원에서는 중국, 오스트레일리아, 인도, 일본 등의 사진 빈도가 높게 나타나고 있으며 사진 빈도수 상위 국가에 4개 국가가 포함되어 있다는 점이 특징적이다(그림3).

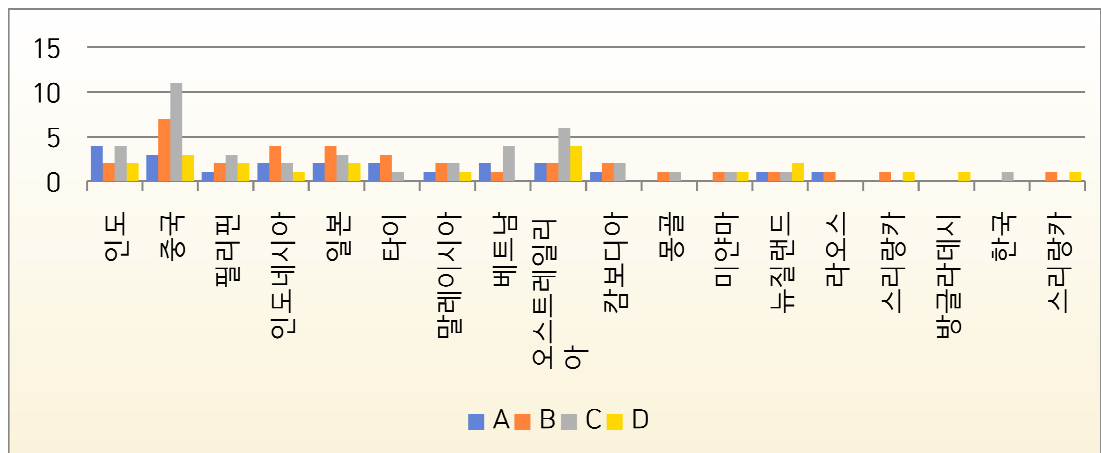


그림 3 문순 아시아 오세아니아 단원 사례 국가 사진 빈도

건조 아시아와 북부 아프리카 단원에서는 이집트가 가장 많은 사진 자료로 제시되어 있으며 근소한 차이로 아랍에미리트, 사우디아라비아의 사진 빈도가 높게 나타나고 있다(그림4).

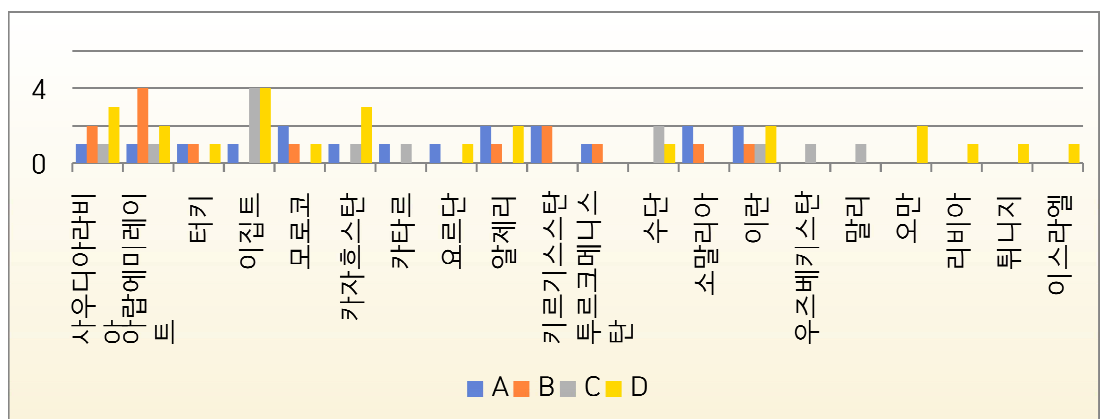


그림 4 건조 아시아와 북부 아프리카 단원 사례 국가 사진 빈도

유럽과 북부 아메리카 단원에서는 미국, 영국, 독일의 순으로 사진 빈도가 높게 나타났다(그림5). 주로 경제적으로 발달한 국가들의 사진 빈도가 높게 나타나고 있으며 특히, 미국의 사진 빈도가 매우 높게 나타나고 있다.

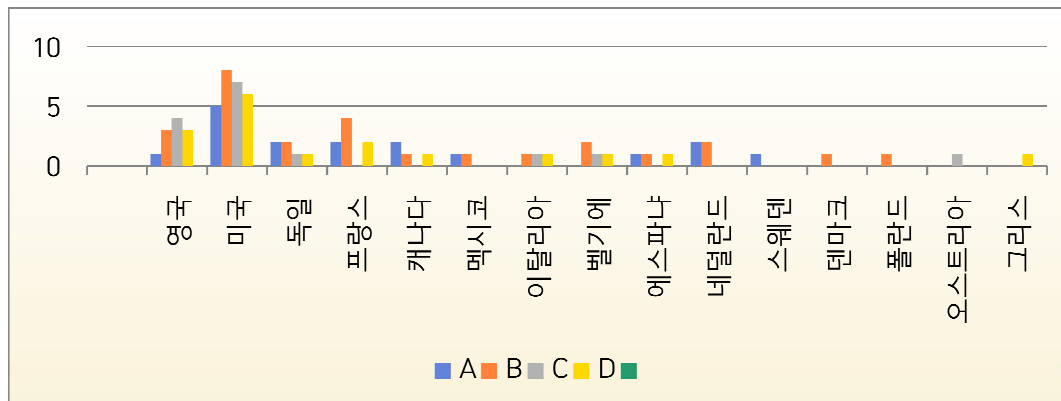


그림 5 유럽과 북부 아메리카 단원 사례 국가 사진 빈도

사하라 이남 아프리카와 중·남부 아메리카 단원에서는 브라질이 가장 많은 사진이 제시되어 있으며, 나이지리아, 남아프리카공화국 등의 사진 이미지 빈도도 높게 나타나고 있다. 특히, 사하라 이남 아프리카와 중·남부 아메리카 단원의 경우 가장 많은 사례 국가 수를 포함하고 있음에도 불구하고 제시된 국가별 사진 빈도수는 타 단원보다 상대적으로 적은 편이다. 이는 대부분 국가가 일회적이고 단편적인 모습의 사진으로 제시되었기 때문으로 보인다(그림6).

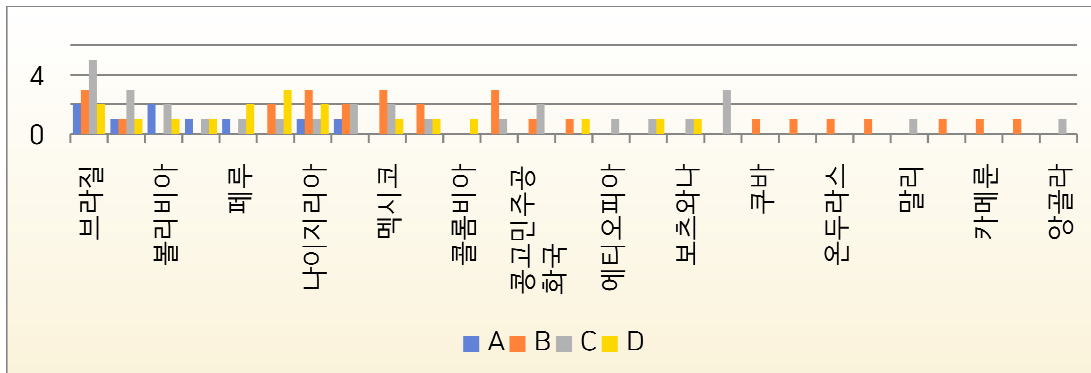


그림 6 사하라 이남 아프리카와 중·남부 아메리카 단위 사례 국가 사진 빈도

사례 국가로의 사진 등장 빈도는 학습자가 지리적으로 중요하고 중요하지 못한 지역이라는 편견을 심어줄 수 있다. 또한, 지역지리 단원의 구성 특징상 어느 한 국가의 이미지를 편중하여 제시할 경우, 특정 국가의 특징이 해당 단위 지역의 전형적인 특징으로 일반화될 우려가 있다. 이는 학습자에게 지역에 대한 고정관념, 혹은 편견을 심어줄 수 있다.

## 2. 사진 내용 분석

단원별로 제시된 사진을 세계시민교육 관점 분석을 위한 분석 준거를 활용하여 도덕적 관점, 경제적 관점, 문화적 관점, 비판적 관점으로 분석하였다. 세계지리 교과서에 제시된 사진을 분석 방법에 따라 주요 내용을 정리한 결과는 <부록1>과 같다.

### 1) 몬순 아시아와 오세아니아

몬순 아시아와 오세아니아 단원의 사진을 세계시민교육 관점으로 제시한 개념틀에 따라 분석한 결과는 다음과 같다(표23).

표 23 문순 아시아와 오세아니아 사진 내용 분석

세계시민교육의 관점 사진 자료			연성적 세계시민교육			비판적 세계시 민교육
국가	출 판 사	이미지 내용	도덕적 관점	경제적 관점	문화적 관점	비판적 관점
인도	A	우기와 건기의 우물			●	
	C	히말라야 산맥			●	
	A	전통 가옥(방갈로)			●	
	A	대표적인 밀 음식(난)			●	
	C	쌀로 만든 음식			●	
	C	힌두교			●	
	B	정통통신기술 산업		●		
	D	정보통신기술 산업		●		
	A	언어의 다양성(화폐)			●	
	B	언어의 다양성(화폐)			●	
	D	카슈미르 분쟁				●
중국	A	메콩강 상류(티베트)			●	
	C	히말라야 산맥			●	
	C	고비 사막			●	
	A	차마고도			●	
	C	쌀로만든 음식(죽)			●	
	A	대표적인 밀 음식(국수)			●	
	C	북부지역의 꽃빵			●	
	B	유목(시짱고원)			●	
	C	차밭			●	
	B	혈거 가옥(황투고원)			●	
	C	화북 지방 사합원			●	
	C	광시좡족자치구의 목조가옥			●	
	B	LED 텔레비전		●		
	C	제철소		●		
	D	석탄 광산		●		
	D	철강 산업		●		
	A	민족 갈등(위구르,티베트)			●	●
	B	다양한 민족(위구르, 좡족)			●	
	C	주요 소수민족(위구르,묘족)			●	
	D	소수민족 시위				●
	C	티베트 독립 운동				●
	C	소수민족 축제			●	
	B	하얼빈 빙설제			●	
B	선전시		●			
필리핀	A	계단식 논			●	



	B	계단식 논			●	
	D	계단식 논			●	
	C	마온 화산			●	
	B	마닐라 대성당			●	
	C	크리스트교			●	
	C	모로족 독립 운동				●
	D	민다나오섬 분쟁				●
인도네시아	A	전통 음식(나시고렝)			●	
	B	다양한 음식(나시고렝)			●	
	C	쌀로 만든 음식(나시고렝)			●	
	A	전통 가옥(루마야닷)			●	
	D	고상 가옥			●	
	B	생산된 의류		●		
	B	의류 공장		●		
	B	이스티끄람 사원			●	
	C	이슬람교			●	
일본	A	전통 음식(스시)			●	
	B	다양한 음식(스시)			●	
	C	쌀로 만든 음식(스시)			●	
	B	전통 가옥			●	
	C	갓쇼가옥 시라카와고			●	
	D	합장 가옥			●	
	A	제철 공업		●		
	B	일본에서 생산된 자동차		●		
	B	자동차 공장		●		
	D	자동차 산업		●		
C	로봇 산업		●			
타이	B	송끄란 축제			●	
	C	송끄란 축제			●	
	D	송끄란 축제				●
	A	전통 음식(똌양꿍, 팟타이)			●	
	B	다양한 음식(카오팻)			●	
	B	벼농사			●	
	A	자동차 공장		●		
말레이시아	A	민족과 종교 분포	●		●	
	B	다양한 종교			●	
	C	다양한 축제와 공휴일			●	
	D	다양한 종교 경관			●	
	B	천연고무 플랜테이션		●		
	C	고상 가옥				
베트남	C	메콩강			●	
	D	메콩강			●	
	C	벼농사			●	
	C	아오자이			●	
	B	다양한 음식(피)			●	
	C	쌀국수			●	

	A	다민족 국가(소수민족)			●	
오스트레일리아	A	철광석 산지		●		
	B	철광석		●		
	A	원주민 다룬 영화	●			
	D	철광산		●		
	C	석탄수출 항구		●		
	D	광업 노동자		●		
	C	생산되는 농축산물		●		
	C	목장		●		
	B	원주민 시위				●
	C	오세아니아 원주민			●	
	C	원주민에게 사과하는 총리	●			
	C	에버리지니(도둑맞은세대)				●
	D	관광 산업		●	●	
	D	관광상품 개발(울룰루, 갱거루)		●	●	
캄보디아	A	우기와 건기 톤레사프호			●	
	B	수상 가옥(톤레사프호)			●	
	C	본으뜸 축제			●	
	B	앙코르와트			●	
	C	불교			●	
몽골	B	유목			●	
	C	유목			●	
미얀마	B	탄압받는 로힝야족	●			●
	C	로힝야족			●	
	D	수상가옥			●	
뉴질랜드	A	마오리족			●	
	C	마오리족			●	
	C	마오리족 민속 마을			●	
	D	인격을가진왕거누이강			●	●
라오스	B	치즈 가공 공장		●		
	A	메콩강 중류			●	●
스리랑카	B	고상 가옥			●	
	B	스리랑카 분쟁				●
방글라데시	D	차 재배		●	●	
	D	층적 평야			●	
한국	C	대청 마루 아궁이			●	
사진 총 빈도수(개)			4	26	65	13

분석 결과 문순 아시아와 오세아니아 단원은 문화적 관점의 비중이 매우 높게 나타나고 있으며 경제적 관점, 비판적 관점의 빈도 순으로 나타났다. 반면 도덕적 관점의 빈도는 낮게 나타나고 있다(그림7).

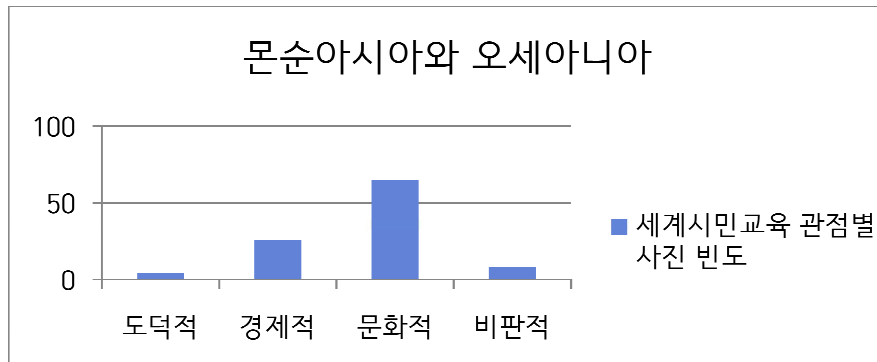


그림 7 몬순 아시아와 오세아니아 단원 세계시민교육 관점 비중

문화적 관점의 비중이 매우 높게 나타나는 이유는 ‘몬순 아시아에 나타나는 전통적 생활 모습을 지역의 자연환경과 관련지어 탐구한다’라는 단원의 성취기준에 따른 자연환경에 적응한 생활 모습, 민족(인종)의 공간적 다양성 등의 주요 학습 요소를 반영한 사진을 선택하였기 때문이라 할 수 있다. 특히, 몬순 아시아는 오세아니아에 비해 자연환경에 적응한 전통적인 생활 모습을 재현한 사진을 매우 높은 빈도로 제시하고 있는데 주로 국가의 전통 음식, 가옥의 특징 등과 관련한 사진들을 단순 나열하고 있다. 특히, 사례 국가를 통해 강조되고 있는 사진을 분석해 보면 일본은 전통 음식 ‘스시’와 전통가옥 ‘합장가옥’의 모습으로, 인도네시아는 전통 음식 ‘나시고랭’의 모습으로 중국은 전통가옥 ‘사합원’의 모습으로 재현하고 있다(그림7). 또한 몽골은 ‘유목’과 ‘게르’의 모습으로(그림8), 필리핀은 ‘계단식 논’(그림9)의 모습으로 재현하고 있다. 일부 교과서에서 대한민국 전통가옥의 모습이 ‘대청마루’와 ‘아궁이’로 재현된 점을 미루어 볼 때, 교과서에서 특정 국가를 대표하는 이미지로 제시하고 있는 사진이 현재의 해당 지역 주민의 삶과 얼마나 괴리되어 있는지 알 수 있는 지점이다.



▲ 나시고렝(인도네시아)



▲ 스시(일본)

자료 8 > 말레이시아의 고상 가옥



⌚ 비가 잘 흘러내리도록 경사진 지붕을 만들었으며, 지면의 열과 해충 피해를 막기 위해 바닥에서 띄워서 집을 짓는다.

자료 9 > 중국 화북 지방의 사합원



⌚ '口' 형태의 폐쇄적인 가옥 구조로 방에 유리하며, 겨울철 추위를 대비하여 남쪽에 문을 만든다.

자료 10 > 일본 시라카와고 마을의 갓쇼 가옥



⌚ 가옥의 규모가 크며, 폭설이 내리는 기후를 극복하기 위해 삼각형 형태로 급경사 지붕을 만든다.

자료 11 > 중국 광시좡족 자치구의 목조 가옥



⌚ 산비탈에 기둥을 박고 지면과 집 사이를 띄운 고상식 가옥으로, 경사진 산지에 집을 짓기에 효율적이다.

그림 8 문순 아시아 문화적 관점 사진  
출처: A 교과서(2019:107), C 교과서 (2019:105)



② 유목(몽골) 몽골 초원 지역의 주민들은 가족의 무리와 함께 이동하며 가족으로부터 우유와 고기, 가죽을 얻는다. 최근에는 산업화와 도시화, 정부의 정착 유도 정책 등의 영향으로 유목민이 점차 줄어들고 있다.

그림 9 문순 아시아 문화적 관점 반영 사진(2)

출처 : B 교과서(2019: 109)



▲ 계단식 논(필리핀 이푸가오)

그림 10 문순 아시아 문화적 관점 반영 사진(3)

출처 : D 교과서 (2019: 108)

이처럼 문순 아시아를 대표하는 사진이 주로 독특한 자연환경 및 음식과 전통가옥의 모습을 제시함으로써 문순 아시아를 그저 독특한 여행지로써 방문하고 싶은 지역으로 재현하고 있다. 이는 자연환경과 인간 삶의 관련성을 통

한 지역의 다양성을 보여주기 위한 학습 자료로서의 의미를 갖을 수 있지만, 유럽과 북부 아메리카 단원에서 제시하고 있는 사례 국가의 최신의 사진들과 비교할 때, 문순 아시아 지역의 역동성과 지역의 성장 및 최근의 모습을 보여 주기에는 힘들 것으로 보인다.

다음으로 단원에 제시된 경제적 관점의 특징은 다음과 같다. 중국, 오스트레일리아의 사진 빈도가 매우 높게 나타나고 있다. 이는 우리나라와 경제적인 관련성이 높은 나라들을 중점으로 사진 이미지를 제시하고 있기 때문이다. 특히, 오스트레일리아의 모습은 모든 출판사에서 철광석, 석탄 산지 등의 모습으로 재현하고 있으며(그림10), 중국, 일본 등의 제철공업 사진을 함께 배치하여 지역 간의 경제적인 관련성을 강조하고 있다(그림11).



▲ 오스트레일리아의 철광석은 주로 중국, 일본, 한국으로 수출한다.

그림 11 오세아니아 경제적 관점 반영 사진  
출처: A 교과서 (2019: 110)

자료 2) 오스트레일리아의 석탄 수출 항구



자료 3) 중국의 제철소



그림 12 문순 아시아와 오세아니아 경제적 관점 반영 사진  
출처: C 교과서 (2019: 109)

이 단원의 지역 쟁점은 ‘민족 갈등’으로 성취기준에서는 비판적 관점을 반영하는 내용 요소이다. 이와 관련하여 주로 제시되고 있는 학습 요소는 중국의 소수민족, 미얀마 로힝야족, 오스트레일리아와 뉴질랜드의 원주민 등으로 이와 관련한 사진이 2종 이상의 교과서에서 공통으로 나타나고 있다. 그러나 사진 자료들이 대체로 지역 내 소수민족의 독특한 문화적 생활 양식을 보여주는 사진을 주로 제시하여 지역 쟁점을 비판적 관점보다 문화적 관점에서 바라보고 있음을 알 수 있다. 특히, 뉴질랜드는 거의 모든 교과서에서 관련 사진으로 마오리족의 독특한 모습을 제시하여 문화적 다양성을 강조하고 있으며(그림12), 중국의 소수민족 사진 또한 전통 의복을 입고 밝은 표정을 짓고 있는 사진을 제시하여 문화적 관점을 반영하고 있다(그림13). 그러나 일부 교과서에서 소수민족의 분리 독립 운동 이유와 분리 독립을 위한 시위 사진 등을 제시하여 비판적 관점도 일부 반영하고 있다(그림14). 오스트레일리아의 소수민족 관련 사진은 애버리지니 탄압과 관련한 식민 지배의 역사를 설명하여 비판적 관점에서 제시하고 있으나 ‘원주민에게 사과하는 총리’ 등의 사진을 제시하여 도덕적 관점을 반영하는 사진도 다수를 이룬다(그림15). 한편 미얀마 사진의 경우 로힝야족의 탄압 문제를 영국 식민 지배의 역사 및 종교의 차이 등을 자세하게 언급하여 비교적 비판적 관점을 반영하고 있다(그림16).

**자료 5 뉴질랜드의 마오리족**



◀ 마오리어를 사용하고 코를 비비며 인사를 하는 등 자신들의 고유문화를 유지하고 있다.

그림 13 오세아니아 문화적 관점 반영 사진  
출처: A 교과서 (2019:115)



그림 14 문순 아시아 문화적 관점 반영 사진(4)  
출처: C 교과서 (2019: 116)

**자료 1 동부 아시아의 민족 분포와 중국의 민족 갈등**

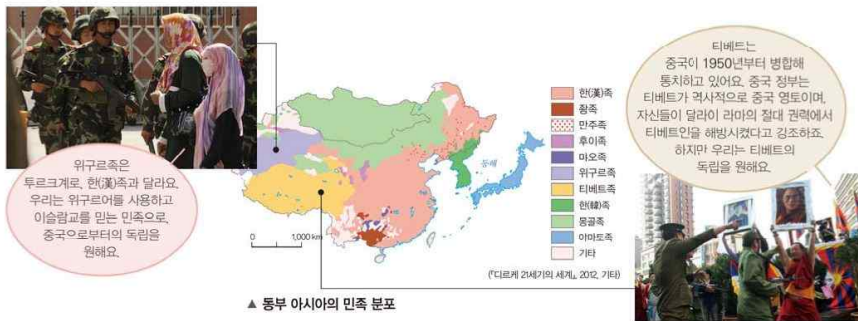


그림 15 문순 아시아 비판적 관점 반영 사진  
출처: A 교과서 (2019: 113)



자료 5) 과거 애버리지니에게 가해졌던 학대에 대해 사과하고 있는 오스트레일리아의 총리



그림 16 오세아니아 도덕적 관점 반영 사진  
출처: C 교과서 (2019:115)



그림 17 문순 아시아 비판적 관점 반영 사진(2)  
출처: C 교과서 (2019: 116)

문순 아시아와 오세아니아 단원은 문화적 관점을 반영한 사진을 주로 제시하여 자연환경과 주민 생활의 관련성을 통한 지역의 다양성을 보여주고자 한다. 그러나 이러한 사진 구성은 지역의 역동성과 성장을 보여주기에는 힘들 것으로 보인다. 또한 성취기준에서 비판적 관점을 반영하는 지역 쟁점인 민족(인종) 갈등을 나타내는 사진 역시 주로 지역 내 소수민족의 문화적 생활 양식의 특징적인 모습으로 재현함으로써 지역 쟁점을 비판적, 도덕적 관점보다 문화적 관점에서 바라보도록 유도한다.

## 2) 건조 아시아와 북부 아프리카

건조 아시아와 북부 아프리카 단원의 사진을 세계시민교육 관점으로 제시한 개념들에 따라 분석한 결과는 (표24)와 같다.

표 24 건조 아시아와 북부 아프리카 사진 내용 분석

사진 자료			세계시민교육의 관점			연성적 세계시민교육			비판적 세계시민교육
국가	출판사	이미지 내용	도덕적 관점	경제적 관점	문화적 관점	비판적 관점			
사우디아라비아	A	스프링클러 농업			●				
	B	해수 담수화 설비			●				
	B	원유 채굴		●					
	C	정유 공장(주바일)		●					
	D	석유 시추		●					
	D	사막에 건설중인 금융지구		●					
	D	킹압둘라 경제 도시		●					
아랍에미리트	A	산업 다각화(두바이)		●					
	B	산업구조 비교 (아부다비, 두바이)		●					
	B	고급 호텔(두바이)		●					
	C	버즈알아랍 호텔(두바이)		●					
	B	관광 산업(두바이)		●					
	B	탈석유(마스다르시티)		●					
	D	두바이인터넷시티		●					
	D	건설업 노동자, 칸		●		●			
터키	A	대표수출품 자동차		●					
	B	자동차 공장		●					
	C	관광산업		●					
	D	목화 채배		●					
이집트	A	대표 수출품 오렌지		●					
	C	밀로 만든 음식(아에쉬)			●				
	D	건조지역 흙집			●				
	D	흙집 체험			●				
	D	고대 유적 관광			●				
	D	나일강			●				
	C	나일강 유역 댐건설		●					

	C	태양광 발전소			●	
	C	석유 및 가스 공장		●		
모로코	A	오아시스 농업			●	
	B	전통 가옥(흙집)			●	
	A	태양열 발전			●	
	D	사막 체험 여행			●	
카자흐스 탄	A	사막화 방지(방포림)	●			
	C	초원(유목)			●	
	D	초원			●	
	D	이동식가옥			●	
카타르	C	석유 화학 공장		●		
	A	도하항		●		
	C	송유관		●		
	D	천연가스 시추		●		
요르단	A	서남 아시아 의료허브		●		
	D	전통 음식 체험			●	
알제리	A	건조 기후지역 가옥			●	
	B	원형 경작지			●	
	D	관개 농업			●	
	D	사하라 사막			●	
	A	녹색담 사업	●			
키르기스 스탄	A	이동식 가옥, 유르트			●	
	B	국기속 유르트			●	
	B	전통 가옥(유르트)			●	
	A	사막화 방지 대책(재래종풀)	●			●
투르크메 니스탄	A	양탄자			●	
	C	국기 속 용단			●	
수단	C	사막화	●		●	
	C	식수 부족	●		●	
	D	다르푸르 내전	●		●	
소말리아	A	멜감 채취	●		●	
	A	기후 난민	●		●	
	B	기후 난민	●		●	
이란	A	유목			●	
	A	지하관개수로			●	
	D	카나트 이용한 바드기르			●	
	D	석유 해상수송로(호르무즈해협)		●		
우즈베키 스탄	C	밀로 만든 음식(만티)			●	
말리	C	모래 폭풍	●		●	
오만	D	오아시스 농업			●	
	D	석유 해상 수송로(호르무즈해협)		●		
리비아	D	이동식 가옥 체험			●	
튀니지	D	전통 음식 체험			●	

이스라엘	D	첨단농업 기술		●		
사진 총 빈도수(개)			10	27	39	2

이를 분석한 결과 건조 아시아 북부 아프리카 단원은 문화적 관점에서 제시된 사진 빈도가 높게 나타나고 있으며, 경제적 관점, 도덕적 관점의 빈도순으로 나타나고 있다. 반면, 비판적 관점에서 제시된 사진 빈도수가 매우 낮은 점이 특징적이라 할 수 있다(그림18).

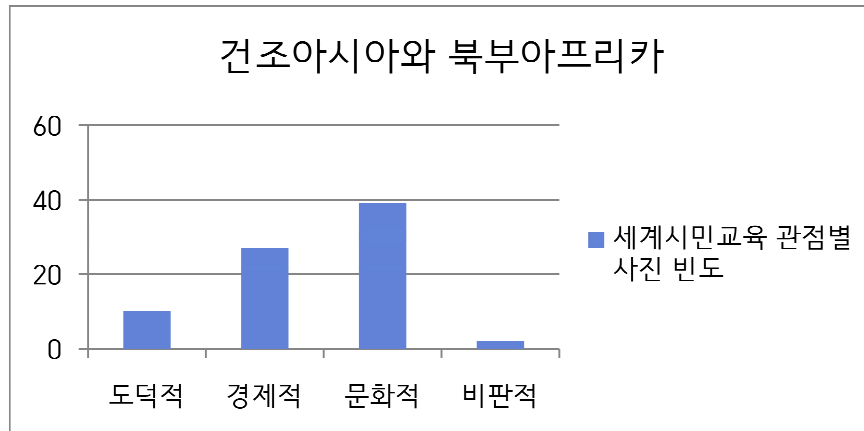


그림 18 건조 아시아와 북부 아프리카 단원 세계시민교육 관점 비중

건조 아시아와 북부 아프리카 단원은 문순 아시아와 오세아니아 단원과 동일한 내용 요소로 단원이 구성되어 있다. 그렇기 때문에 문화적 관점과 경제적 관점의 사진 빈도가 높게 나타나고 있다는 점은 단원의 성취기준과 내용 요소를 반영하여 사진을 선택하였기 때문이라 할 수 있다. 특히, 2종 이상의 교과서에서 이란은 지하관개 수로 ‘카나트’의 모습으로 카자흐스탄은 ‘카자흐 초원’과 ‘유목’의 모습으로(그림19), 그리고 키르기스스탄은 이동식 가옥 ‘유르트’의 모습으로(그림20), 투르크메니스탄은 ‘양탄자’의 모습으로 재현하고 있다(그림21). 이처럼 건조 아시아와 북부 아프리카를 대표하는 사진 자료들 또한 주로 독특한 자연환경 및 전통가옥 등의 모습(그림22)을 제시함으로써 해당 지역을 독특한 여행지로써 방문하고 싶은 지역으로 재현하고 있다. 그러나 이

러한 재현 특징은 학습 지역의 독특한 특징을 강조함으로써, 지역의 다양성을 인식하게 하기보다는 학습자와의 ‘다름’을 강조하여 건조 아시아와 북부 아프리카 지역을 타자화<sup>5)</sup>한다. 10년 전에도 20년 전에도 세계지리 교과서에 똑같이 제시되었을 건조 아시아와 북부 아프리카 지역에 대한 고정적인 사진 이미지는 학습자에게 지역에 대한 고정관념과 편견을 심어 줄 수 있으며 지역의 성장과 변화의 모습을 보여주지 못한다.



▲ 카자흐 초원(카자흐스탄)

그림 19 건조 아시아 문화적 관점 반영 사진  
출처: D 교과서 (2019: 128)

5) 특정 대상을 다른 존재로 보이게 만들므로써 분리된 존재로 부각시키는 말과 행동, 사상, 결정 등의 총집합이다. 이는 사회학의 용어에서 출발하였으며 철학, 역사, 정치학 등에서의 적용도 가능하다. 타자화가 문제시되는 이유는 대상의 이질적인 면을 부각시켜 공동체에서 소외되게끔 만들고 대상을 하나의 주체가 아닌 객체로서, 스스로의 목소리를 잃게 만드는 행위이기 때문이다. (위키백과)

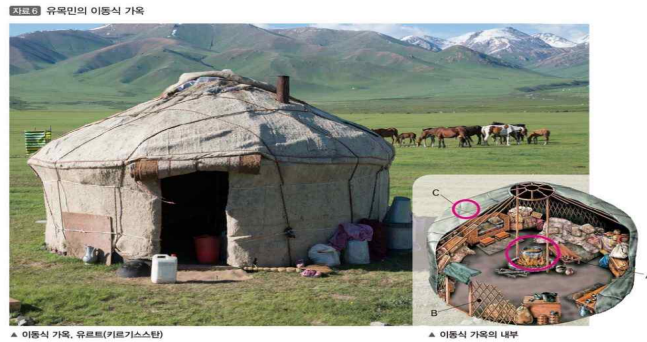


그림 20 건조 아시아 문화적 관점 반영 사진(2)  
출처: A 교과서 (2019: 124)

자료 4 양탄자 시장



▲ 유목민들이 유용하게 사용하는 양탄자(투르크메니스탄)

그림 21 건조 아시아 문화적 관점 반영 사진(3)  
출처: A 교과서 (2019: 124)

자료 3 건조 기후 지역의 가옥



▲ 간격을 좁게 붙여 지은 가옥들의 모습(알제리)

그림 22 건조 아시아 문화적 관점 반영 사진(4)  
출처: A 교과서 (2019:123)

한편, 건조 아시아와 북부 아프리카 단원에서 제시하고 있는 경제적 관점의 사진은 주로 지하자원 ‘석유’로 재현된다. 때문에 주로 산유국 중심의 사진이 제시되어 있다(그림23). 최근 지역의 변화 모습으로 사우디아라비아와 아랍에미레이트의 지역 변화 모습이 담긴 사진을 제시하여 산업구조 다각화를 위해 노력하는 지역의 모습(그림24)도 재현하고 있으나 아직도 ‘석유’라는 자원의 중요성을 매우 강조하여 석유라는 프레임을 가지고 건조 아시아와 아프리카의 지역을 이해하도록 유도한다.



그림 23 건조 아시아 경제적 관점 반영 사진  
출처: B 교과서 (2019: 135)



그림 24 건조 아시아 경제적 관점 반영 사진(2)  
출처: C 교과서 (2019: 133)

반면, 비판적 관점의 사진 빈도가 매우 낮게 나타나는 이유는 다음과 같다. 성취기준과 내용 요소 측면에서 비판적 관점을 반영한 지역 쟁점과 관련한 사진이 비판적 관점보다는 도덕적 관점으로 재현되었기 때문이다. 건조 아시아와 북부 아프리카 단원에서는 최근의 지역 쟁점으로 ‘사막화’를 제시하고 있으며 사례 국가로 수단 또는 소말리아를 제시하고 있다. 그러나 이와 관련하여 제시하고 있는 사진들은 주로 사막화로 인한 지역 주민의 힘든 삶의 모습, 혹은 삶의 터전을 잃은 기후난민들의 모습을 제시하고 있다(그림25). 또한 사막화의 원인을 지역 주민의 땀감 채취, 화전 농업을 하던 농민들과 유목민들 사이의 갈등 등으로 사진을 설명하여 사막화의 원인이 지역 주민들의 잘못된 생활 방식에서 기인하고 있는 것처럼 재현하고 있다(그림26).



자료 2 식수 부족(수단)



난민들이 몰려들면서 식량과 식수, 위생 시설 부족으로 질병 발생 위험이 증가하고 있다.



우물에서 염소와 양에게 먹일 물을 길는 수단 주민 인구가 증가하면서 과도한 방목으로 초목이 사라져 갔다.

그림 25 북부 아프리카 도덕적 관점 반영 사진

출처: C 교과서 (2019: 136, 135)

수단 서부의 다르푸르 지역에서는 환경적 문제가 민족 갈등의 요인이 되고 있다. 2003년 발생해 오늘날까지도 지속되고 있는 다르푸르 내전은 '아랍계 유목민'과 '아프리카계 정착 농부' 사이의 민족 갈등으로 알려졌다. 그 이면에는 사막화라는 환경 문제가 숨어 있다.

사헬 지대의 지속되는 가뭄으로 아랍계 유목민들이 가축에게 먹일 풀을 찾아 아프리카계 정착 농부의 거주 지역으로 이동하면서 갈등이 시작되었다. 정착 농부들은 유목민들이 자신들의 들판에 접근하는 것을 막았고 이로 인해 물리적 충돌이 발생하게 되었다. 특히 화전 농업을 하던 농부들과 유목민들 사이에 갈등이 심하였는데, 농부들이 밭을 일구기 위해 잡초를 태워 버려 가축들을 먹일 풀이 사라졌기 때문이다. 정착 농부와 유목민 사이의 분쟁은 다르푸르 내전으로 번져 수많은 사람이 목숨을 잃고, 난민으로 전락하였다.



▲ 물을 얻기 위해 줄 서 있는 난민

그림 26 북부 아프리카 도덕적 관점 반영 사진(2)

출처: D 교과서 (2019:144)

정작 아프리카 개간에 앞장선 이들이 제국주의 기업들이었음을 나타내는 사진은 없다. 이는 지역 주민들의 힘든 삶의 모습을 재현하여 학습자가 이들을 도와주어야 한다는 도덕적 감수성을 강조한다는 점에서 비판적 관점이 아닌 도덕적 관점에서 사진을 제시한 것으로 볼 수 있다. 앞서 살펴본 문순 아시아와 오세아니아 단원에서는 지역의 쟁점과 관련하여 제시한 사진들이 비교적 비판적 관점에서 제시된 사진의 빈도가 높은 데 비해 건조 아시아와 북부

아프리카 단원에서는 지역의 쟁점을 주로 도덕적 관점으로 제시하고 있기 때문에 비판적 관점의 사진 빈도가 매우 낮게 나타나는 것으로 분석할 수 있다.

건조 아시아와 북부 아프리카 단원은 문화적 관점이 반영된 사진 비중이 높은 반면, 비판적 관점이 반영된 사진 비중이 매우 낮다는 점이 특징이다. 문화적 관점의 강조는 지역의 독특한 자연환경 및 문화를 제시함으로써 건조 아시아와 북부 아프리카 지역을 타자화하고, 그저 독특한 여행지로써 한 번쯤 방문하고 싶은 곳으로 재현한다. 또한 단원의 지역 쟁점인 ‘사막화’와 관련한 사진 이미지가 비판적 관점보다는 도덕적 관점을 반영한다. 이는 사막화의 원인, 영향 등을 비판적 관점으로 바라보기보다 지역 주민들의 힘든 삶의 모습을 재현하여 학습자가 이들을 도와주어야 한다는 도덕적 감수성을 보다 강조하고 있기 때문이다.

### 3) 유럽과 북부 아메리카

유럽과 북부 아메리카 단원의 사진을 세계시민교육 관점으로 제시한 개념틀에 따라 분석한 결과는 (표25)와 같다.

표 25 유럽과 북부 아메리카 사진 내용 분석

사진 자료			세계시민교육의 관점			비판적 세계시민교육
			연성적 세계시민교육			
국가	출판사	이미지 내용	도덕적 관점	경제적 관점	문화적 관점	비판적 관점
영국	A	폐광 배경 영화				●
	C	폐금속 공장(세필드)		●		
	D	산업화 대표 화가			●	
	B	도시내부 구조(런던)		●		
	C	도시내부 구조(런던)		●		
	D	도시내부 구조(런던)		●	●	●
	B	도시재생(런던)			●	

	C	세계도시(런던)		●			
	C	지역 분리(스코틀랜드)				●	
	D	지역 분리(북아일랜드)				●	
	B	유럽 연합 탈퇴		●	●		
미국	B	전통 공업 지역		●			
	D	공업 지역(디트로이트)		●			
	C	폐자동차 공장(디트로이트)		●			
	B	전통 공업 지역		●			
	B	러스트벨트		●			
	A	문화 도시(피츠버그)		●			
	A	항공 산업(휴스턴)		●			
	B	항공 산업(휴스턴)		●			
	B	영화 산업(로스엔젤레스)		●			
	B	첨단 산업(실리콘밸리)		●			
	C	실리콘밸리		●			
	D	도시내부 구조(시카고)		●			
	C	세계 도시(뉴욕)		●			
	C	도심 재활성화(뉴욕)		●			
	B	도시내부 구조(뉴욕)		●			
	C	도시내부 구조(뉴욕)		●			
	D	도시내부 구조(뉴욕)		●	●	●	
	B	거주지 분리 현상(뉴욕)				●	
	A	도시경관(뉴욕)		●			
	C	국제 연합본부(뉴욕)	●				
	B	메갈로폴리스		●			
	B	도시 경관(필라델피아)		●			
	D	도시 여행(로스엔젤레스)			●		
	D	북미 자유무역 협정 문제		●			
	A	국경(미-캐,미-멕시코)			●		
	독일	B	폐 제철소 변화		●		
		A	슈투트가르트		●		
D		폐 제철소(루르)		●			
A		유럽연합 회원국		●			
C		화폐		●			
B		국경(독-폴)			●		
프랑스	B	철광석 산지(로렌)		●		●	
	A	소피아앙티폴리스		●			
	B	소피아앙티폴리스		●			
	D	소피아앙티폴리스		●			
	A	도시 경관(파리)		●			
	B	도시 경관(파리)			●		
	D	도시 경관(파리)			●		
	B	라데팡스		●			
캐나다	D	살기좋은 도시(벤쿠버)		●			
	A	지역 분리(퀘벡)			●		
	B	지역 분리(퀘벡)			●	●	

	A	국경(미-캐)			●	
멕시코	A	국경(미-멕)			●	
	B	자동차 공장		●		
이탈리아	B	지역 분리(북부)		●		
	D	제3이탈리아				●
	C	지역 통합(유로화)		●		
벨기에	B	국경(벨-네)		●		
	C	지역 분리		●	●	●
	D	역사와 전통 간직한 도심(브뤼셀)			●	
에스파냐	A	지역 분리(카탈루냐)		●		●
	D	지역 분리(카탈루냐)		●		●
	B	문화수도 여행			●	
네덜란드	A	석유 화학 클러스터(로테르담)		●		
	B	석유 화학 클러스터(로테르담)		●		
	A	젠트리피케이션		●		
	C	국경(벨-네)		●		
스웨덴	A	에코 시티(말뫼)		●		
덴마크	B	문화수도 여행			●	
오스트리아	C	지역 통합(유로화)		●		
그리스	D	문화 유산 여행			●	
사진 총 빈도수(개)			1	42	18	12

유럽과 북부 아메리카 단원의 경우 경제적 관점이 반영된 사진 빈도수가 매우 높으며, 도덕적 관점이 반영된 사진 빈도가 낮다는 점이 특징적이다(그림 27).

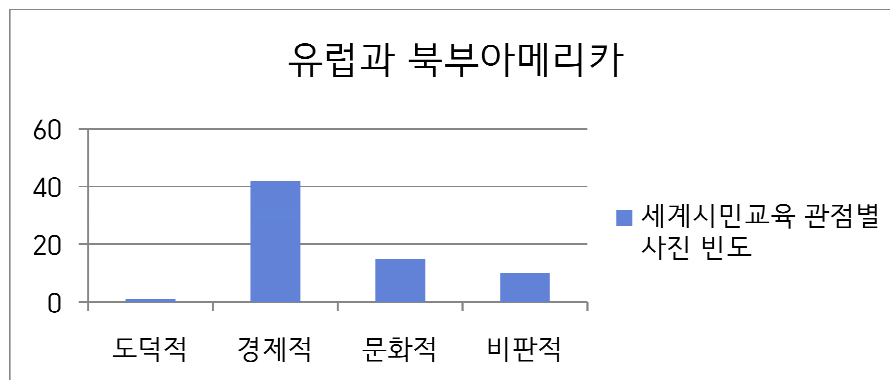


그림 27 유럽과 북부 아메리카 단원 세계시민교육 관점 비중

경제적 관점에의 사진 빈도가 높게 나타나는 이유는 단원의 성취기준과 내용 요소에서 찾을 수 있다. 즉, 전통 공업 지역과 공업 지역의 변화, 세계 대도시와 현대 도시의 구조 등 경제적 관점에서 제시된 성취기준과 내용 요소를 반영하여 경제적 지표와 관련도가 높은 학습 요소들을 강조하는 사진이 주로 사용되었기 때문이다.

그러나 유럽과 북부 아메리카 지역 내 다양한 경제적 격차를 보이는 다양한 국가들이 있음에도 불구하고 미국과 영국, 프랑스 등을 중심으로 경제적으로 발달한 국가들의 사진 이미지 빈도가 높게 나타나고 있다는 점은 학습자에게 유럽과 북부 아메리카 지역은 모두 경제적으로 발달한 지역이라는 고정관념 혹은 편견을 심어 줄 수 있다. 또한 도덕적 관점의 사진 빈도가 낮게 나타나는 이유 또한 해당 지역을 경제적으로 발달한 지역으로 재현하고 있기 때문이며, 이는 학습자에게 경제적 발달을 이룬 지역은 도덕적으로 책임져야 할 지역 문제가 없다는 잘못된 인식을 심어 줄 수 있다.

특히, 모든 교과서가 미국과 영국의 지역 이미지를 비슷하게 재현하고 있다. 두 국가는 전통 공업 지역과 공업 지역의 변화를 보여주기 위한 사례 국가로써 주로 폐광, 폐 제철소 등의 침체한 도시 경관의 모습이 도입부에 제시되고 있다(그림28). 그러나 곧 다음 페이지에 침체되었던 도시의 모습이 문화도시, 첨단산업도시, 에코 도시 등의 새로운 모습으로 탈바꿈한 사진을 제시하여 지역의 긍정적인 변화와 성장의 모습을 재현함으로써 지역의 역동성을 보여준다(그림29).



그림 28 유럽 경제적 관점 반영 사진  
출처: B 교과서 (2019: 148)

자료 1 '에코 시티'로 변신한 스웨덴 말뫼

<p>1974년 세계 최대 높이 크레인 도입</p>	
<p>1986년 조선소 폐쇄</p>	
<p>1998년 조선소 터에 대학교 설립</p>	<p>▲ 공업 도시 말뫼는 조선 산업의 경쟁력 약화로 도시의 상징물이었던 크레인을 팔아야만 했다.</p>
<p>2002년 한국 기업에 크레인 매각</p>	
<p>2005년 조선소 부지에 터닝 토르소 건립</p>	
<p>2010년 유엔-해버타트 '내일의 에코 시티' 선정</p>	
<p>2012년 유럽 연합, 지속 가능 개발 도시 '시티스타' 선정</p>	<p>▲ 크레인이 있던 자리에 친환경 에너지 자립 건물 '터닝 토르소'가 세워졌으며, 옛 조선소 터는 의학과 바이오, 정보 기술 분야 기업들의 본사와 대학교가 입시해 있다.</p>

그림 29 유럽 경제적 관점 반영 사진(2)  
출처: A 교과서 (2019: 149)

또한 세계 대도시의 사례로 모든 교과서가 런던과 뉴욕의 화려한 도시 경관의 사진을 제시하여 경제적으로 발달된 도시의 모습으로 전형화한다. 특히, 런던의 경우 문화의 중심지(웨스트엔드), 세계적인 금융 중심지(시티오브런던), 정치의 중심지(웨스트민스터) 등의 사진을 구체적으로 제시하고 있으며, 뉴욕은 문화 중심지(브로드웨이), 금융 중심지(월가), 정치중심지(맨해튼), 고급 주택지역(포레스트 힐스)의 사진을 제시하여 지역의 이미지를 비교적 자세하게 재현하고 있다(그림30).

자료 1 영국 런던의 내부 구조와 특징



자료 4 미국 뉴욕의 내부 구조와 특징



그림 30 유럽과 북부 아메리카 경제적 관점 반영 사진(3)  
출처: B 교과서 (2019: 157, 159)

이처럼 도시의 이미지를 타 국가의 도시 이미지들에 비해 자세하게 제시하고 있다는 점은 학습자가 두 국가를 다른 국가에 비해 중요한 지역으로 인식하도록 유도하며 경제적 발달의 종착지를 두 도시로 일반화한다. 반면 대부분의 교과서가 발달한 도시 경관의 모습을 단순하게 제시한 반면 한 개의 교과서에서 ‘런던과 뉴욕 한 달 바뀐 살아보기’라는 탐구 활동에 도시 경관의 사진을 제시하고 있다. 활동을 통해 학습자가 런던과 뉴욕에 한 달간 살아갈 경우 겪을 수 있는 구체적인 상황을 제시하고 도시의 문화에 공감하도록 유도한다(그림31). 특히, 뉴욕의 경우 브루클린의 변화 모습을 제시하면서 학습자가 지역을 비판적으로 바라보도록 한다(그림32). 이는 동일한 사진 이미지를 제시하더라도 교과서 활동 구성을 통해 학습자가 지역을 바라볼 수 있는 관점을 달리 구성할 수 있음을 알 수 있다.

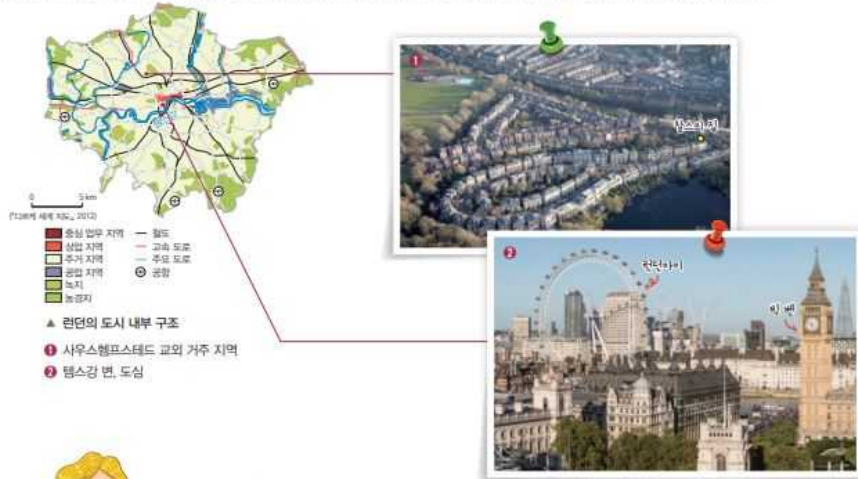


## 런던과 뉴욕, 한 달 바뀐 살아 보기



런던 도시 탐방

트래펄가 광장에서 출발하여 피커딜리 광장 쪽으로 걸으면 세계적인 뮤지컬 공연을 하는 극장과 미술관, 박물관을 볼 수 있다. 구불구불한 도로를 따라 곳곳에 크고 작은 공원이 있고, 거리의 다양한 상점에서 물건을 사는 재미도 있다. 템스강 반대편에는 런던 탑, 웨스트민스터 사원, 밀레니엄 브리지, 런던아이 등 오래된 건물과 첨단 건물이 복잡하지만 조화를 이룬 경관을 볼 수 있다.



할스의 집 안에서

**🚌 교통 TIP** 런던은 지하철, 버스 등 대중교통이 잘 발달되어 지역 간 이동이 편합니다. 지하철역 주변에는 상점, 은행 등 각종 편의 시설이 자리 잡고 있으니 편리하게 이용할 수 있을 것입니다. 대중교통을 이용할 계획이 있다면 '오이스터 카드'를 사서 이용하세요. 요금 할인과 대중교통 간 환승이 자유로운 카드이니 유용할 것인데요.

**🏠 우리 집은?** 런던 도심과는 지하철로 약 35분 거리에 떨어져 있는 런던 북서쪽의 주택 단지인 사우스햄프스테드에 있어요. 전형적인 주거 지역으로 인근에 공원, 도서관 등이 있어 생활하기 편리합니다. 런던은 산업 혁명 이후 도시 인구 증가로 나타난 각종 문제를 해결하기 위해 주택 및 교통 정책, 공원 조성 등이 활발하게 진행되어 대단위 주거 단지가 발달되어 있습니다.

그림 31 비판적 이미지 탐구 활동 사례  
출처: D 교과서 (2019: 160)



타임스 스퀘어가 있는 맨해튼에는 엠파이어스테이트 빌딩, 국제연합 본부 등 유명 고층 빌딩이 모여 있다. 연극, 뮤지컬 등을 관람할 수 있는 극장 거리가 유명하고, 세계 여러 국가의 음식점과 다양한 상점 등이 있다. 리틀 이탈리아, 차이나타운, 코리아타운 등 민족성이 강한 지역도 형성되어 있다. 격자형 가로망 체계를 갖추었으며, 남북 도로는 에비뉴(avenue), 동서 도로는 스트리트(street)로 부른다.



그림 32 비판적 이미지 탐구 활동 사례(2)  
출처 : D 교과서 (2019:161)

유럽과 북부 아메리카 단원에서 비판적 관점이 반영된 사진 이미지는 주로 지역 쟁점인 ‘지역 분리 운동’에서 제시되었다. 에스파냐는 2종의 교과서에서 카탈루냐의 지역 분리 운동 사진을 제시하여 유럽의 지역 분리 운동을 대표하는 지역으로 재현하고 있다(그림33). 그러나 지역 분리 운동의 원인을 지역 내 총생산 및 1인당 국내 총생산 차이를 나타내는 그래프 등과 함께 제시하여 학습자가 지역 쟁점을 주로 경제적 관점에서 접근하도록 유도한다.

**자료 5 카탈루냐의 독립 운동**

바르셀로나를 포함하는 에스파냐의 카탈루냐 지방은 독자적으로 카탈루냐어를 사용하고, 별도의 국기를 사용하는 등 다른 문화를 가지고 있다.



▲ 1인당 국내 총생산(2015년)



▲ 카탈루냐의 독립 요구 시위

그림 33 유럽 비판적 관점 반영 사진

출처: A 교과서 (2019: 158)

마지막으로 유럽과 북부 아메리카 단원에서 문화적 관점의 사진은 주로 문화적 전통성을 간직한 도시 경관 사진과 지역 통합과 지역 분리 운동의 문화적 차이를 나타내는 사진으로 제시되었다(그림 34).

**자료 4 캐나다 속의 작은 프랑스, 퀘벡**



그림 34 북부 아메리카 문화적 관점 반영 사진

출처: A 교과서 (2019: 161)

유럽과 북부 아메리카 단원은 경제적 관점에서 제시된 사진 빈도가 높은 반면 도덕적 관점이 반영된 사진 빈도는 낮게 나타났다. 미국과 영국 중심의 사진 제시는 학습자가 유럽과 북부 아메리카 지역은 모두 경제적으로 발달한 지역이라는 고정관념 혹은 편견을 심어 줄 수 있다. 또한 지역 개발로 인한 도시의 긍정적인 변화 모습을 강조하여 지역의 역동성 및 지역의 능동적인 이미지를 재생산하고 있다. 특히, 경제적으로 발달한 지역에 대한 긍정적인 이미지가 강조는 학습자가 지역 문제 해결에 있어 경제적 가치를 최우선시하도록 유도하며, 경제적으로 발달한 지역은 도덕적 책임과 같은 보편적 가치가 적용되는 문제가 없는 지역인 것으로 잘못된 인식을 심어줄 수 있다.

#### 4) 사하라 이남 아프리카와 중·남부 아메리카

사하라 이남 아프리카와 중·남부 아메리카 단원의 사진을 세계시민교육 관점으로 제시한 개념들에 따라 분석한 결과는 (표26)과 같다.

표 26 사하라 이남 아프리카와 중·남부 아메리카 사진 내용 분석

사진 자료			세계시민교육의 관점		연성적 세계시민교육		비판적 세계시민교육
			도덕적 관점	경제적 관점	문화적 관점	비판적 관점	
국가	출판사	이미지 내용					
브라질	A	도시문제 해결 노력(파벨라)		●			
	B	불량주택 지구(파벨라)		●			
	C	도시 구조(상파울루)			●	●	
	C	빈민촌(상파울루)	●			●	
	C	도시구조(리우데자네이루)		●		●	
	D	도시문제(리우데자네이루)	●	●			
	D	도시경관 파벨라	●	●			
	B	노점상	●				
	B	주거 양극화		●		●	
	C	친환경 굴절 버스	●				
	C	열대림 개발, 보존	●	●			
	C	축가국가대표			●		

	B	대규모 커피농장				●
남아프리카공화국	A	인종별 거주하는 지역경관				●
	C	아파트헤이트(케이프타운)	●			●
	C	다이아몬드 광산		●		
	B	빈민 지구	●			
	D	넬슨 만델라 대통령	●			●
	C	도시 구조(라파스)		●		●
볼리비아	A	유네스코 세계유산 등재된 광산도시			●	
	A	원주민 선호하는 문양표현된 건축물			●	
	C	우유니 소금 사막(리튬)		●		
	D	우유니 소금 호수의 리튬 자원 개발		●		
에콰도르	A	키토의 건축물			●	
	D	바나나 가격 구조				●
	C	석유 개발로 인한 환경 오염	●	●		
	C	가스전 개발로 열대림 파괴	●	●		
페루	A	도심부 경관(쿠스코)				●
	D	고산도시(쿠스코)			●	
	D	도시 여행(마추픽추, 쿠스코)			●	
케냐	C	종교 경관(토속신앙)			●	
	B	종족 분쟁				●
	B	철도 건설		●		
	D	저개발 극복노력, 핀테크 혁명(실리콘사바나)		●		
	D	국제원조	●			
	D	화훼 사업과 환경 오염	●	●		
	D	야생동물 보호	●			●
나이지리아	B	석유 개발		●		
	A	기름 유출 피해	●			
	B	나이지델타 원유 유출 사고	●	●		
	D	급속한 도시화와 슬럼		●		
	B	의무교육 확대	●	●		
르완다	B	르완다 내전				●
	C	르완다 내전(영화)				●
	A	대학살 23주년 추모식	●			●
	B	휴대전화 사용		●		
	C	아프리카 IT중심지		●		
멕시코	C	식민 지배와 도시 구조(멕시코시티)			●	●
	B	소칼로 광장			●	●
	D	대기 오염 원인과 해결 방안(멕시코시티)	●			
	C	환경오염(멕시코시티)	●			
	D	도시재생 사업(과나후아토)		●	●	
아르헨티나	D	도시내부 구조(부에노스아이레스)		●		●
	B	도시내부 구조				●
	B	도시재생 사업(보카지구)		●		
	C	축구국가 대표			●	

콜롬비아	D	폭력적인 도시에서 교양있는 도시로(메데인)				●
칠레	B	자치권 요구하는 마무체족				●
	B	도시재생 사업(발파라이소)		●	●	
	C	추키카마타 광산		●		
콩고민주 공화국	B	콜탄 광산 개발로 파괴된 열대우림	●	●		
	C	콜탄 광산		●		
	C	종교 경관(성당)			●	
베네수엘라 라볼리바르	B	석유가 많아도 가난한 주민들	●	●		●
에티오피아	C	중국이 건설한 최초의 경전철		●		
		에티오피아 정교회			●	
시에라리온	C	다이아몬드 채굴	●	●		
	D	블러드 다이아몬드(영화포스터)				●
보츠와나	C	아프리카의 예외	●	●		
	D	다이아몬드와 민주주의	●	●		
수단	C	수단 내전(뷰티풀라이)	●			●
	C	수단 내전(남수단독립)			●	●
쿠바	B	생태 도시	●			
모잠비크	B	중국 기업 건설 현장		●		
온두라스	B	강 지킴이, 베타카세레스	●			
코트디부아르	B	카카오생산 농민들				●
말리	C	종교 경관(젠네모스크)			●	
감비아	B	투표함	●			
카메룬	B	차 플랜테이션		●		●
앙골라	C	빈민가	●	●		●
<b>사진 총 빈도수(개)</b>			<b>28</b>	<b>34</b>	<b>16</b>	<b>26</b>

분석 결과 경제적 관점에서 제시된 사진 빈도가 가장 높게 나타났으며, 다른 단위 대비 비판적 관점의 사진 빈도가 높다는 점이 특징적이다(그림35).

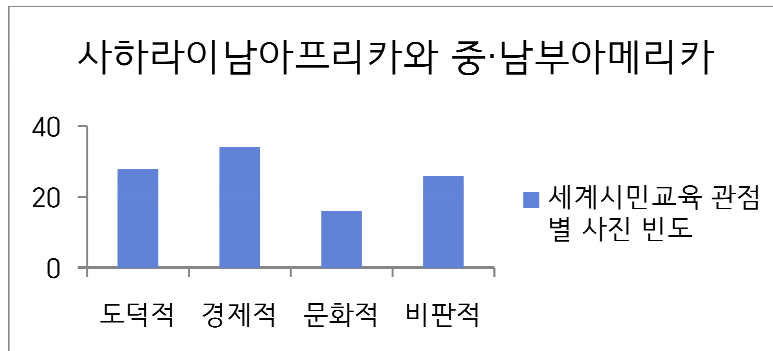


그림 35 사하라 이남 아프리카와 중·남부 아메리카 단원 세계시민교육 관점 비중

경제적 관점의 빈도가 높은 이유는 볼리비아, 나이지리아, 칠레, 콩고 등의 국가에서 주석, 석유, 콜탄 등 다양한 자원을 개발하고 있는 사진 이미지가 많이 제시되었기 때문이다(그림36). 이는 해당 지역을 이해하는 데 경제성을 최우선 가치를 두고 있음을 보여준다. 즉 경제적 가치로 환원될 수 있는 자원에 집중하여 특정 지역을 경제적 관점에서 이해하도록 유도하고 있다. 또한 주로 자원 개발과 관련한 사진 이미지와 함께 이로 인한 환경 문제 사진을 배치하여 지역의 자원 개발이 환경에 미치는 부정적인 영향을 부각하고 있다(그림 37). 유럽과 아메리카 단원에서 지역 개발을 도시재생이라는 사진 이미지로 제시하여 지역 개발에 따른 긍정적인 지역 변화의 모습을 강조하는 데 비해 사하라 이남 아프리카와 중·남부 아메리카 단원에서의 지역 개발은 환경 오염, 내전 등 개발에 따른 부정적인 지역 변화의 모습을 강조한다는 점에서 상반적이다. 또한 이와 같은 사진 구성은 학습자가 현재 중요하게 다루어지는 글로벌 환경 이슈인 열대림 파괴, 하천 오염과 같은 현상들의 원인이 마치 이 지역 국가들의 무분별한 자원 개발인 것처럼 인식하도록 유도한다. 이는 경제 후발 국가에 환경 이슈에 대한 가해자 프레임을 씌어 지역에 대한 부정적인 인식을 심어줄 수 있다.



그림 36 중·남부 아메리카 경제적 관점 반영 사진  
출처: C 교과서 (2019: 178)

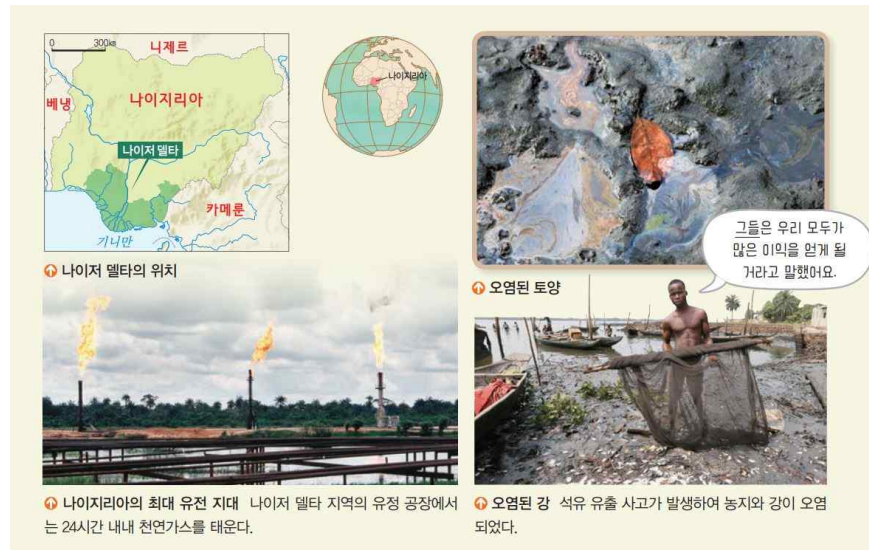


그림 37 사하라 이남 아프리카 경제적 관점  
출처: B 교과서 (2019: 186)

또한 경제적 관점에서 반영된 사진은 브라질, 아르헨티나, 멕시코 등 사하라 이남 아프리카와 중·남부 아메리카 지역의 도시 이미지에도 반영되어 있다. 사진으로 제시된 도시 이미지 또한 유럽과 북부 아메리카의 도시와는 상이한 이미지로 재현되고 있다. 사하라 이남 아프리카와 중·남부 아메리카 단원의 도시 구조의 특징으로 모든 교과서에서 지역 내 다양한 국가의 빈민촌(슬럼)의 모습을 어김없이 제시하고 있다(그림38). 또한 급속한 도시화에 따른



도시 문제를 보여주기 위한 사진을 제시하여 지역의 부정적인 이미지를 강조한다(그림39). 때문에 앞 단원에서 제시한 유럽과 북부 아메리카 지역의 긍정적인 도시 이미지와 비교하여 상반된 도시 이미지를 보여준다. 도시 문제는 어느 지역에서나 보편적으로 나타나는 현상임에도 불구하고 사하라 이남 아프리카와 중·남부 아메리카의 단원 내 도시 이미지로 재현하면서 도시 문제가 마치 이 지역의 특징적인 문제인 것처럼 보이도록 유도한다. 이는 학습자에게 해당 단원의 지역에 대한 편견을 심어 줄 수 있다.

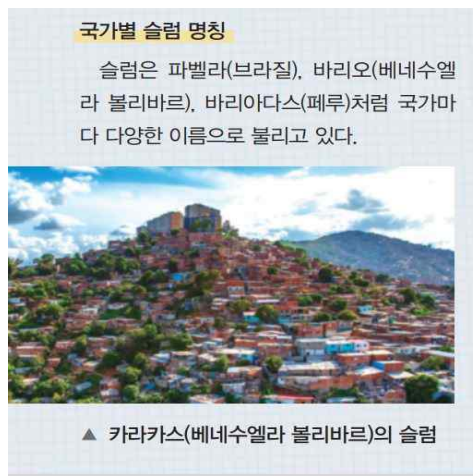


그림 38 베네수엘라 볼리바르,  
사하라 이남 아프리카와 중·남부 아메리카  
경제적 관점 반영 사진  
출처: D 교과서 (2019: 176), (2019: 183)

자료 8 주택 문제



상파울루의 빈민촌(브라질)

이들 지역은 대부분 도시 외곽 지역의 경사지에 있어 산사태에 취약하다.

중·남부 아메리카 대도시의 불량 주택 지구는 대부분 정부 인가를 받지 않고 불법적으로 지은 것이다. 브라질의 경우 전체 인구의 6%(2010년 기준) 정도가 불량 주택 지구인 파벨

자료 9 환경 오염



멕시코시티의 대기 오염(멕시코)

이 때문에 멕시코시티에서는 해마다 대기 오염으로 사람들이 목숨을 잃기도 한다.

멕시코시티는 자동차와 공장 등에서 나오는 매연으로 대기 오염이 심각한 도시이다. 이 지역은 해발 고도가 높아 산소가 부족하며, 분지 지형으로 인해 오염 물질의 이동이 제한되어 스

그림 39 중·남부 아메리카 경제적 관점 반영 사진(2)

출처: C 교과서 (2019: 172)

또한 도덕적 관점이 반영된 사진이 높은 빈도로 제시되고 있다. 이는 빈민촌, 환경 오염 등의 사진을 통해 학습자가 지역 문제 해결을 위해 누군가의 도움이 필요하다는 도덕적 감수성을 자극하고 있기 때문이다(그림40). 이와 같은 사진 제시는 지역의 능동성 및 성장 가능성을 무시하고 해당 지역을 혼자 힘으로는 성장할 수 없는 지역으로 바라보도록 유도한다(그림41).

성장 그늘에 눈물짓는 앙골라의 빈곤층

앙골라의 빈민가

아프리카 3위의 경제 규모를 자랑하는 앙골라는 석유 수출을 통한 높은 경제 성장률에도 불구하고, 부의 편중이 심화되면서 빈곤층을 눈물짓게 하고 있다. 일부 소수 엘리트 특권층의 이권 나눠 먹기와 부정부패로 인한 빈익빈 부익부 현상은 갈수록 심화되고 있다. 경제 성장, 석유 자원의 개발과 수출에도 불구하고 민간 경제와 사회 전반의 생활 수준은 크게 나아지지 않고 있다. 여성의 66%만이 글자를 깨우치는 등 교육 문제도 심각할 뿐만 아니라, 기대 수명은 51.5세에 머무르고 있다.

- 『헤럴드경제』, 2014. 06. 06. -

그림 40 사하라 이남 아프리카 도덕적 관점 반영 사진

출처: C 교과서 (2019: 181)

**사건**으로 보는 세계

석유가 많아도 가난한 베네수엘라 볼리바르의 주민들



세계 석유 매장량 1위인 베네수엘라 볼리바르는 최근 국가 경제 문제가 심각하다. 석유에만 의존하던 정부가 고유가만 믿고 무분별하게 재정 지출을 늘렸으나, 현재는 유가 하락으로 국가의 경제 위기가 회복할 수 있는 수준을 넘었다는 분석이다. 지난해부터 정부는 식량난에 대처하여 군부에 식량의 수입과 공급 독점권을 주고 기본 배급제를 실시하였다. 그러나 군 고위 관계자들은 식량을 밀거래하거나 뇌물을 받는 등 부정 행위를 하기도 하였다. - 세계일보, 2017. 5. 17. -



부패 인식 지수(2016)

Q 석유가 풍부한 베네수엘라 볼리바르가 국가 경제 위기를 겪게 된 이유는 무엇일까?

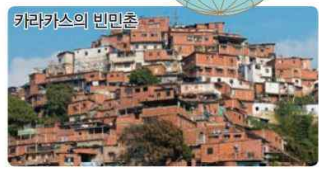


그림 41 중·남부 아메리카 경제적 관점 반영 사진(2)  
출처: B 교과서 (2019: 190)

한편 비판적 관점을 반영한 사진 빈도가 다른 지역지리 단원에 비해 높게 나타나고 있다. 이는 사하라 이남 아프리카와 중·남부 아메리카 지역의 식민 지배 경험을 강조하는 사진을 많이 제시하고 있기 때문이다. 그러나 단지 식민 지배의 영향을 받았음을 강조하는 소극적인 비판적 관점에 머물러 있는 경우가 대부분이며, 식민 지배의 영향을 문화적 독특성 측면에서 제시하거나 오히려 긍정적으로 재현하고 있는 것으로 분석된다. 볼리비아의 광산 도시 포토시(그림42) 사진을 제시하면서 ‘포토시는 에스파냐 식민지 시대의 번영을 말해주는 유적과 유물이 많이 보존되어 있어 1987년에 유네스코 세계유산에 등재되었다.’라고 사진에 대하여 설명하고 있다. 이는 마치 식민 지배의 경험이 해당 국가에 긍정적인 영향을 주었던 것처럼 재현하여 비판적 관점을 반영하지 못하고 있다.

**자료 1 유네스코 세계 유산에 등재된 광산 도시**

볼리비아의 포토시는 세계 최대의 은 광산이 있던 곳으로, 전성기에는 15만 명 이상이 사는 세계에서 가장 큰 도시 중 하나였다. 은 광맥이 고갈되면서 도시는 급속히 침체되었으나, 이후 다른 광물이 발견되면서 되살아나고 있다. 포토시는 에스파냐 식민지 시대의 번영을 말해 주는 유적과 유물이 많이 보존되어 있어 1987년에 유네스코 세계 유산에 등재되었다.



그림 42 중·남부 아메리카 비판적 관점 반영 사진  
출처: A 교과서 (2019: 181)

다음으로 문화적 관점을 반영한 사진은 주로 중·남부 아메리카 원주민들의 문화적 특징을 나타내는 가옥 및 종교 경관의 모습(그림43) 및 식민 지배의 영향을 받아 형성된 도시 광장의 모습과 같은 도시 경관의 모습으로 제시되어 있다(그림44). 그러나 다른 단원에 비해 가장 다양한 국가의 사진을 제시하고 있음에도 불구하고 문화적 관점의 사진 빈도가 매우 낮게 나타나는 점은 단원 내 지역의 다양성을 제시하기보다 ‘식민 지배의 영향을 받은 지역’이라는 프레임 안에 단원 내 지역의 모습을 일반화하여 단순하게 재현하고 있는 것으로 보인다.



그림 43 중·남부 아메리카 문화적 관점 반영 사진  
출처: A 교과서(2019: 168)

자료 1 페루 쿠스코의 도심부 경관



그림 44 중·남부 아메리카 비판적 관점 반영 사진(2)  
출처: A 교과서(2019: 169)

사하라 이남 아프리카와 중·남부 아메리카 단원을 세계시민교육 관점에서 분석한 결과 지역을 이해하는 데 경제적 가치로 환원될 수 있는 자원에 집중하여 지역을 경제적 관점에서 이해하도록 유도하고 있다. 또한 다른 단원에 비해 가장 많은 비판적 관점의 사진을 제시하고 있으나 소극적인 비판적 관점에 머물러 있으며, 급속한 도시화로 인한 도시 문제를 강조하여 도시의 부정적인 이미지를 재현하고 있다. 그리고 문화적 관점을 반영한 사진 또한 식민 지배의 경험을 강조하여 지역의 다양성을 제시하지 못하고 있다. 특히, 지역 개발과 관련하여 제시한 사진 또한 환경 오염 문제, 도시 문제 등으로 제시하여 지역의 부정적인 이미지가 부각되어 재현되고 있다.

### 3. 소결

세계시민교육 관점에서 제시한 분석 준거를 활용하여 세계지리 교과서 사진의 빈도와 내용을 분석한 결과는 다음과 같다.

우선, 사진 빈도 분석 결과는 다음과 같다. 첫째, 단원별 사진 총 빈도 분석 결과 문순 아시아와 오세아니아 단원의 사진 빈도가 높게 나타나고 있으며, 그 외 단원의 총 사진 빈도는 비슷하게 나타나고 있다. 이는 문순 아시아와 오세아니아 단원 지역 내 다양한 문화의 모습을 보여주기 위하여 지역 문화와 관련한 단편적인 사진들을 나열적으로 제시하고 있기 때문이다.

둘째, 단원별 실제 국가 수 대비 사례 국가 빈도 분포를 보면 문순 아시아와 오세아니아가 가장 많은 사례 국가를 제시하고 있으며, 사하라 이남 아프리카와 중·남부 아메리카를 가장 낮은 빈도로 제시하고 있다. 이는 지역적 중요성에 기인한다. 즉, 문순 아시아 지역은 지리적 근접성, 동남아시아로부터 지역 이주민 증가 등에 따른 지역적 중요성이 크게 인식하고 있는 반면에, 사하라 이남 아프리카와 중·남부 아메리카 지역은 여전히 지역적 중요성을 낮게

인식하고 있다. 또한 사례 국가로 경제적인 영향력이 큰 국가들을 위주로 제시하고 있다는 점은 지역 이해에 있어 경제적 관점을 보다 강조하고 있는 것으로 분석할 수 있다.

셋째, 사례 국가별 사진 빈도를 분석한 결과 사진 빈도 상위 5개국은 미국, 중국, 오스트레일리아, 인도, 일본·영국으로 나타났다. 이 국가들의 공통점은 대체로 경제적으로 발달하였거나 혹은 빠르게 경제적 성장이 이루어지는 국가이다. 이를 통해 주로 경제적 관점에서 사례 국가를 제시하고 있음을 알 수 있다. 특히, 미국, 중국 등의 국가는 다른 국가에 비해 단위 내 사진 빈도가 매우 높게 나타나고 있다. 지역지리 단원의 구성 특성상 한 국가의 이미지를 반복하여 사진으로 제시할 경우, 특정 국가의 특징이 해당 지역의 대표적인 특징으로 일반화될 우려가 있다.

다음으로 분석 준거를 활용하여 세계시민교육 관점에서 사진 내용을 분석한 결과는 다음과 같다(표27).

표 27 단위별 세계시민교육 관점 분포

단원	세계시민교육의 관점	연성적 세계시민교육			비판적 세계시민교육
		도덕적 관점	경제적 관점	문화적 관점	비판적 관점
몬순 아시아와 오세아니아		4	26	65	13
건조 아시아와 북부 아프리카		10	27	39	2
유럽과 북부 아메리카		1	42	15	12
사하라 이남 아프리카와 중·남부 아메리카		28	34	16	26
관점별 총 빈도		43	129	135	53
<b>소계</b>			<b>307</b>		<b>53</b>

첫째, 몬순 아시아와 오세아니아 단원은 문화적 관점이 반영된 사진 빈도가 높게 나타나고 있다. 문화적 관점의 사진 빈도가 높게 나타나는 이유는 단

원의 성취기준에 따른 학습 요소를 반영한 사진 이미지를 선택하였기 때문이다. 이는 자연환경과 주민 생활의 관련성을 통한 문화의 다양성을 보여주기 위한 학습 자료로서의 의미를 갖지만, 지역의 역동성과 성장을 보여주기에는 한계가 있을 것으로 보인다. 또한 성취기준에서 비판적 관점 및 도덕적 관점을 반영하는 지역 쟁점인 민족(인종) 갈등을 나타내는 사진이 주로 지역 내 소수 민족의 문화적 특징으로 재현되고 있기 때문에 지역 쟁점을 비판적 관점보다 문화적 관점에서 바라보고 있는 것으로 보인다.

둘째, 건조 아시아와 북부 아프리카 단원은 문화적 관점이 반영된 사진 빈도가 높게 나타났다. 문화적 관점에서 반영된 사진이 많은 이유는 문순 아시아와 오세아니아 단원과 동일하다. 즉, 성취기준에 따른 학습 요소를 반영한 사진 이미지를 많이 선택하였기 때문이다. 이러한 문화적 관점의 강조는 해당 지역과 우리와의 ‘다름’을 강조하여 이 지역을 타자화하고 그저 독특한 여행지로 방문하고 싶은 장소로 재현한다. 반면 비판적 관점의 사진 빈도가 낮은 이유는 단원의 지역 쟁점인 ‘사막화’와 관련한 사진 이미지가 비판적 관점보다는 도덕적 관점을 반영하였기 때문이다. 즉, 사막화의 원인, 영향 등을 비판적 관점으로 바라보기보다 지역 주민들의 힘든 삶의 모습을 재현하여 학습자에게 이들을 도와주어야 한다는 도덕적 감수성을 강조하고 있다.

셋째, 유럽과 북부 아메리카 단원은 경제적 관점에서 제시된 사진 빈도가 높게 나타났다. 이는 미국과 영국, 프랑스 등 경제적으로 발달한 국가들을 위주로 사진을 제시하여 유럽과 북부 아메리카 지역을 경제적으로 발달한 지역으로 재현하고 있기 때문이다. 또한 지역개발로 인한 도시의 긍정적인 변화 모습을 강조하여 지역의 역동성 및 지역의 능동적인 이미지를 재생산하고 있다. 경제적으로 발달한 지역에 대한 긍정적인 이미지 강조는 학습자에게 지역 문제 해결에 있어 경제적 가치를 최우선시하도록 유도할 수 있으며, 경제적으로 발달한 지역에 대한 막연한 긍정적인 인식을 심어줄 수 있다.

넷째, 사하라 이남 아프리카와 중·남부 아메리카 단원은 경제적 관점이 반영된 사진 빈도가 높게 나타났다. 사하라 이남 아프리카와 중·남부 아메리카



단원 분석 결과 지역을 이해하는데 경제적 가치로 환원될 수 있는 자원에 집중하여 지역을 경제적 관점에서 이해하도록 유도하고 있다. 또한 다른 단원에 비해 가장 많은 비판적 관점의 사진 이미지를 제시하고 있으나 소극적인 비판적 관점에 머물러 있으며, 급속한 도시화로 인한 도시 문제를 강조하여 도시의 부정적인 이미지를 재현하고 있다. 문화적 관점을 반영한 사진 또한 식민 지배의 경험을 강조하여 지역의 다양성을 제시하지 못하고 있다. 특히, 지역의 개발과 관련하여 제시된 사진 이미지 역시 환경 오염, 내전 등의 모습을 제시하여 지역의 부정적인 이미지가 주로 부각되고 있다.

사진 이미지는 교과서 저자의 가치와 관점이 반영될 수밖에 없다는 점에서 편향적이며 이데올로기적이다. 그러나 동일한 사진 이미지를 제시하더라도 교수-학습 활동을 통해 학습자의 지역에 대한 인식은 달라질 수 있다.

따라서 교사의 역할이 무엇보다 중요하다. 교사는 학습자가 특정 지역에 대한 고정관념과 편견을 갖지 않도록 제시된 사진과 전혀 다른 모습을 반영하는 사진을 찾아보거나, 제시된 사진 이미지를 비판적으로 바라볼 수 있도록 해야 한다. 이를 통해 학습자가 지리 수업에서 배우는 세상이 세상 그 자체가 아니라 선택되어 재현된 것이라는 것을 이해하고 세계 다른 지역과 사람들에 대한 지식이 고정적이고 객관적이라기보다는 부분적이고 맥락적이라는 것과 다른 지역과 사람들에 대한 다양한 이해가 있다는 것을 인식할 수 있도록 수업을 구성해야 한다.

## VI. 결론 및 제언

### 1. 결론

본 연구는 세계시민교육의 관점을 연성적 관점(도덕적 관점, 경제적 관점, 문화적 관점)과 비판적 관점에서 고등학교 세계지리 교과서 사진을 분석하였다.

2015 개정 교육과정 고등학교 세계지리는 세계지리 과목의 성격 및 목적을 통해 세계시민성 함양이라는 세계시민교육의 목적과 밀접한 관련이 있음을 직접적으로 제시하고 있다.

특히, 지역지리 단원은 지역·국가·지구적 차원에서 나타나는 지역의 다양성과 차이, 그리고 공간적 이슈를 다루는 단원으로 세계시민이 갖추어야 할 기본적인 역량인 국가의 균형적인 지식을 가지고 공감하는 글로벌 문해력 신장과 직접적인 관련성을 갖는 핵심적인 단원이다. 2015 개정 세계지리 교과서 지역지리 단원은 성취기준에서 세계시민 교육의 다양한 관점을 포함하고 있었으나 주로 경제적 관점 및 문화적 관점이라는 연성적 관점에서 성취기준이 제시되고 있었으며, 비판적 관점은 모든 단원의 지역 쟁점과 관련한 성취기준에 서만 공통으로 제시되고 있었다.

또한 사진은 지리학의 시각적 전통의 핵심적인 매체로 기록의 사실감과 실재감이 가장 큰 이미지 자료이다. 사진 빈도 분석 결과 문순 아시아와 오세아니아 단원의 사진 빈도가 높게 나타나고 있으며, 가장 많은 사례 국가가 제시되고 있다. 이에 비해 사하라 이남 아프리카와 중·남부 아메리카를 실제 국가 수 대비 가장 낮은 빈도로 사례 국가와 사진이 제시되고 있다. 또한 사례 국가별 사진 빈도를 분석한 결과 사진 빈도 상위 5개국은 미국, 중국, 오스트레일리아, 인도, 일본·영국으로 대체로 경제적으로 발달하였거나 혹은 빠르게

경제적 성장이 이루어지는 국가들로 나타났다.

다음으로 세계시민교육 관점에서 사진 내용을 분석한 결과 몬순 아시아와 오세아니아 단원과 건조 아시아와 북부 아프리카 단원은 문화적 관점이 반영된 사진 빈도가 높게 나타났다. 이는 단원의 성취기준에 따른 학습 요소를 반영한 사진 이미지를 선택하였기 때문이다. 그러나 이러한 사진 제시는 지역의 역동성과 최근의 지역 성장의 모습을 보여주기에는 한계가 있다.

다음으로 유럽과 북부 아메리카 단원과 사하라 이남 아프리카와 중·남부 아메리카 단원은 경제적 관점이 반영된 사진 빈도가 높게 나타났다. 경제적 지표와 관련한 내용 요소를 주로 반영하고 있다는 공통점이 있으나 유럽과 북부 아메리카는 경제적으로 발달된 지역의 전형적인 모습을 사하라 이남 아프리카와 중·남부 아메리카는 저개발된 지역의 전형적인 모습을 재현하여 두 지역에 대한 상반적인 이미지를 제시하고 있다.

특히, 사하라 이남 아프리카와 중·남부 아메리카는 타 단원에 비해 비판적 관점을 반영한 사진을 많이 제시하고 있었으나 내용 분석 결과 주로 소극적인 비판적 관점에 머물러 있는 경우가 많았다.

이상의 연구 분석을 통해 세계지리 교과서 지역지리 단원의 사진은 비판적 세계시민교육의 관점보다 주로 문화적 관점과 경제적 관점이라는 연성적 세계시민교육의 관점을 반영하고 있는 것으로 나타났다.

## 2. 제언

분석 결과를 토대로 향후 세계시민교육을 중점으로 하는 지리 교과서 개발을 위한 논의 및 실천적 과제는 다음과 같다.

첫째, 단원 별 사례 국가 제시의 문제이다. 현행 교과서는 주로 경제적 관련성이 높은 국가들을 위주로 사진 이미지가 제시되어 있으며 단원별 사례 국

가 수에도 차이가 나타났다. 교과서 사례 국가는 학습자가 지역의 중요성과 지역의 다양성을 이해하는 데 큰 영향을 미친다. 때문에 경제적 관점에 치우친 사례 국가 제시와 관습적으로 반복되어 사용되어 온 특정 주제에 대한 사례 국가 제시는 지양되어야 할 것이다.

둘째, 주로 연성적 관점에서 제시되고 있는 단원의 성취기준 및 사진 이미지 문제이다. 성취기준 및 사진 내용 분석 결과 비판적 관점보다 연성적 관점을 반영하는 것으로 나타났다. 교과서의 사진은 성취기준을 반영하여 선택된다. 때문에 단원별 성취기준과 사진이 반영하고 있는 주요 관점은 대체로 일치하였다.

그러나 비판적 관점에서 제시된 성취기준을 반영하는 사진들 또한 연성적 관점을 반영하거나 소극적인 비판적 관점에 머물러 있는 것으로 나타났다. 연성적 관점에 치우친 사진 제시의 한계는 국가 간 발생하는 권력의 다양한 양상과 그로 인해 발생하는 불평등, 부당함을 제대로 설명하지 못한다는 것이다. 이에 비판적 관점을 반영하는 성취기준 제시 및 교과서 사진 보완이 필요하다.

셋째, 단원별로 반영된 주요 관점의 차이 문제이다. 지역별로 특정 관점에 치우친 사진 이미지 제시는 학생들이 지역을 이해하는 데 차별적인 프레임을 가지고 바라보게 한다. 학습자는 특히, 그들이 잘 모르는 지역일 경우 교과서에 제시되는 지역의 모습을 통해 지역의 전형성을 형성한다. 때문에 학습자가 특정 지역에 대한 고정관념과 편견을 갖지 않도록 제시된 사진과 전혀 다른 모습을 반영하는 사진을 찾아보거나, 제시된 사진 이미지를 비판적으로 바라볼 수 있도록 하는 비판적 이미지 탐구 활동 구성이 필요하다.

한편 본 연구의 한계는 다음과 같다. 첫째, 세계시민교육 관점 분석을 위한 분석 준거 제시의 한계이다. 세계시민교육의 개념 및 목적이 학자들마다 매우 다양하게 정의되고 있으며 이에 세계시민교육의 관점도 다양하게 분류되고 있다. 때문에 어떤 관점을 선택하여 사진을 분석하느냐에 따라 사진 분석의 결과가 달라질 수 있다. 이에 현재 많이 사용하고 있는 분석 준거를 활용

하였으나 분석준거가 지리적 관점을 충분히 반영하지 못한다는 한계가 있다. 향후, 세계시민교육의 주요 내용을 분석할 수 있는 지리적 관점에서 제시된 분석 준거가 마련되어야 할 것이다.

둘째, 사진 빈도 분석의 객관성 확보의 한계이다. 사진은 저자의 관점을 반영한 시각적 재현물이기 때문에 저자의 의도를 정확히 파악할 수 없으며, 따라서 사진의 내용을 분류·분석함에 있어 연구자의 주관적인 해석이 들어갈 수밖에 없다는 한계가 있다. 이에 연구자의 주관적인 해석에 따라 사진이 주는 가장 직관적인 이미지를 분류하였다. 따라서 사진 빈도를 계량적으로 접근하기보다 연성적 관점과 비판적 관점이라는 주요 관점의 빈도 경향성을 중점으로 해석되어야 할 것이다.

셋째, 비판적 이미지 탐구 활동 구성을 위한 구체적 대안 제시 부족이다. 특정 관점을 반영하고 있는 사진이라 할지라도 교사의 교수-학습 활동을 통해 보완될 수 있다. 본 연구는 수업의 주요 구성요소인 교과서를 주로 살펴보았으나 교사와 학습자의 직접적인 상호작용도 매우 중요하다. 그러나 교사들이 세계시민교육 관점에서 교과서의 사진을 어떻게 활용하고 있는지, 학습자들은 제시된 사진을 어떻게 해석하고 있는지까지는 분석하지 못했다. 이에 후속 연구를 통해 교수-학습 활동 차원에서 이미지 탐구 활동이 어떻게 이루어지는지 미시적으로 분석하여 비판적 이미지 탐구 활동에 대한 구체적인 수업 활동 디자인을 보완하도록 하겠다.

본 연구는 세계시민교육과 세계지리 교과와의 관련성을 살펴보고, 세계시민교육 관점에서 세계지리 교과서 지역지리 단원의 사진 이미지를 분석하였다. 이제 곧 고시될 2022 개정 교육과정 '세계시민과 지리'에서는 4개 단원으로 구성되었던 지역지리 부분이 2개 단원으로 흡수, 축소될 예정이다.

때문에 지역지리에 대한 부분이 다소 소홀해졌다고 평가된다. 그러나 지리 교과서가 늘 다루어 오던 지역을 편중된 관점으로 바라보도록 구성하는 것이 아닌 학습자가 지역을 바라보는 다양한 렌즈가 되도록 구성한다면 오히려 세계시민교육이 지향하는 변혁적인 교육을 위한 중요한 밑거름이 될 것이다.

## VII. 참고 문헌

### [교과서 · 지도서 · 교육과정]

- 교육부, 2015a, 2015 개정 교육과정 총론, 교육부 고시 제2015-80호[별책1]  
교육부, 2015b, 2015 개정 사회과 교육과정, 교육부 고시 제2015-74호[별책7]  
황범삼 외, 2018, 고등학교 세계지리, (주) 금성출판사  
황범삼 외, 2018, 고등학교 세계지리 교사용 지도서, (주) 금성출판사  
최병찬 외, 2018, 고등학교 세계지리, (주)비상  
최병찬 외, 2018, 고등학교 세계지리 교사용 지도서, (주)비상  
박철웅 외, 2018, 고등학교 세계지리, (주)미래엔  
박철웅 외, 2018, 고등학교 세계지리 교사용 지도서, (주)미래엔  
신정엽 외, 2018, 고등학교 세계지리, (주)천재교육  
신정엽 외, 2018, 고등학교 세계지리 교사용 지도서, (주)천재교육

### [논문]

- 강규원·오정훈, 2015, “우리나라 학생들의 세계시민교육 성과”, 경북대학교 중등  
교육 연구, 63(1):1.  
강지영, 2006, 제7차 교육과정 고등학교 일반사회 교과서에 반영된 세계화 및 세  
계시민교육 내용 분석. 숙명여자대학교 일반사회교육 전공 석사학  
위논문.  
고인환, 2004, “제국주의의 현실 왜곡과 탈식민주의 리얼리즘의 한 양상”, 문학과  
경계, 4(3), 127-141.  
공윤희 외, 2020, 오늘부터 나는 세계시민입니다. (주)창비.  
국선미, 2019, 『지구촌과 함께하는 세계시민』 교과서에 나타난 세계시민교육 구  
성요소와 관점 분석, 공주대학교 교육대학원, 일반사회교육 전공  
석사학위논문.

- 김갑철, 2016, “중학교 지리교육과정에 재현된 세계시민성 담론 분석”, 한국사회교육학회, 55(4). 1-16.
- 김갑철, 2018, “글로벌 시민교육의 지리적 격차와 교육 정의”, 한국지역지리학회지, 24(1). 206-221.
- 김경은·이나라, 2012, “사회과 세계시민교육을 위한 교수-학습 방안: 세계적 문제에 대한 민감성 함양을 중심으로”, 교과교육연구, 16(1), 231-256.
- 김다원, 2016, “세계시민교육에서 지리교육의 역할과 기여-호주 초등 지리교육과정 분석을 중심으로-”, 한국지리환경교육학회지, 24(4), 13-28.
- 김다원·한건수, 2012, “ ‘사실’과 ‘재현’의 관점에서 아프리카 다시 보기: 초·중학교 사회 교과서 아프리카 서술 내용을 중심으로 ”, 대한지리학회지 47(3), 440-458.
- 김동해, 2017, 학교현장에서의 세계시민교육과정 범위 분석: 옥스팜의 관점을 기준으로, 서울교육대학교 교육전문대학원 국제사회문화교육전공 석사학위논문.
- 김민성, 2013, “비판적 세계시민성을 통한 지리 교과서 재구성 전략: 르완다를 사례로”, 한국사회교육연구학회, 52(2).
- 김민정, 2010, 한국과 일본 초등학교 사회과 교과서의 국제이해교육 내용 분석, 부산대학교 대학원 교육학과 박사학위논문.
- 김병연, 2012, 생태시민성과 지리과 환경교육: ‘관계적 지리’담론과 적용, 한국교원대학교 대학원 지리교육전공 박사학위논문.
- 김선정·주기연·김영환, 2017, “‘학교교육과 관계된 세계시민교육’ 연고 경향: 네트워크 텍스트 분석을 활용하여”. 학습자중심교과연구, 17(15), 207-228.
- 김소순·조철기, 2010, “중학교 사회 교과서에 나타난 이데올로기 및 편견 분석 -서남아시아 및 아프리카 단원을 중심으로-”, 경북대학교 중등교육연구, 58(3), 87-112.
- 김아영, 2009, 중학교 교과서에 내재된 세계관의 탈식민주의적 해석, 부산대학교

교육학과 박사학위논문.

- 김아영, 2010, “세계지리 교과서의 탈식민주의적 분석”, 교육과정연구, 28(3) 167-191.
- 김은수, 2017, “초등 ‘도덕’ 교과서 사진 자료 분석”, 초등도덕교육, 58, 12-154.
- 김정수, 2015, 세계지리 교과서에 나타난 아시아 국가의 다양성과 이미지 분석 - 다문화교육의 관점에서-, 경희대학교 교육대학원 다문화교육전공 석사학위논문.
- 김지선, 2017, 유네스코의 세계시민교육 논의 과정과 성과, 서울교육대학교 교육전문대학원 국제사회문화교육전공 석사학위 논문.
- 김진희, 2015, “Post 2015 맥락의 세계시민교육 담론 동향과 쟁점 분석”, 시민교육연구, 47(1), 59-88.
- 김진희, 2017, 글로벌시대의 세계시민교육 이론과 실제. (주)박영스토리.
- 김진희, 2019, 다문화교육과 세계시민교육의 이론과 쟁점. (주)박영스토리.
- 김학회, 2005, 세계지리에서 동남아시아 지역의 정형성에 대한 재조명: 일상음식을 통한 글로벌 교육의 지리적 대안 개발, 서울대학교 사회교육과 지리전공 박사학위논문.
- 김현경, 2018, “교육과정 재구성을 통한 ‘세계시민되기’ 수업사례연구 -2015개정 중학교 사회과 교육과정을 중심으로-”, 시민교육연구, 50(3), 77-97.
- 나장함·조대훈, 2017, “세계시민교육 유관기구 발간 교육자료에 나타난 세계시민교육의 양상 분석”, 학습자중심교과교육연구, 17(24), 907-933.
- 노찬옥, 2001, “세계시민교육에 대한 시안적 연구: 세계 시민의 위상과 세계 시민교육의 방향 탐색”, 시민교육연구, 33(0), 89-108.
- 노찬옥, 2003, 다원주의 사회에서의 세계시민성과 시민 교육적 함의에 관한 연구, 서울대학교 일반사회전공 박사학위논문.
- 노혜정, 2008, “세계시민교육의 관점에서 세계지리 교과서 다시 읽기; 미국 세계지리 교과서 속의 ‘한국’”, 대한지리학회지, 43(1), 154-169.



- 라영숙, 2017, 중학교 사회 교과서에 재현된 이슬람 지역: -교수요목시기부터 2009개정 교육과정까지 지리영역을 중심으로-, 제주대학교 일반대학원 박사학위논문.
- 라영숙, 2014, “미군정기 중학교 세계지리 교과서에 나타난 아프리카에 대한 인식과 이미지”, 사회과교육, 53(4), 107-123.
- 류영희, 2022, “교육과정 속 타자화: 초등 교과서에 재현된 이주민에 대한 비판적 시각 분석” 교육과정연구, 40(1), 131-155.
- 민가영, 2010, “탈식민주의적 관점에서 본 다문화 교육” 문화와 사회, 9(0), 101-131.
- 박선희, 2009, “다문화사회에서 세계시민성과 지역 정체성의 지리교육적 함의” 한국지역지리학회지, 15(4), 478-493.
- 박성인, 2020, 동아시아 시민성의 세계시민교육적 접근, 연세대학교 대학원 지역협력동과정 동북아 전공 박사학위논문.
- 박애경, 2019, 세계시민교육에 교사들의 글로벌 정의 관점화 과정 분석, 서울교육대학교 초등사회과교육전공 박사학위논문.
- 박용희, 2008, “유럽인들의 이슬람관: 오래된 편견, 변화하는 선입견, 고안된 '타자관'”, 경주사학, 28(0), 85-103.
- 박종성, 2006, 탈식민주의에 대한 성찰, 살림.
- 박지연, 2012, 중등 세계지리교육에서 탈식민주의 관점의 적용과 수업 재구성에 관한 연구: 아프리카 단원을 사례로, 이화여자대학교 지리교육전공 석사학위논문.
- 박혜경, 2008, 고등학교 세계사 교과서의 이슬람 세계 서술에 관한 고찰, 부산대학교 역사교육 전공 석사학위논문.
- 박환보·조혜승, 2016, “한국의 세계시민교육 연구동향 분석”, 교육학연구, 54(2), 197-227.
- 배영주, 2013, “세계시민의 역할 과제를 중심으로 한 세계시민교육의 재구상”, 교육과학연구, 44(2), 145-167.

- 배정애, 2009, 고등학교 세계지리 교과서의 다문화교육 내용 분석 연구, 경희대학교 교육대학원 지리교육전공 석사학위논문.
- 변연지, 2010, 2007 개정 초등사회과 교육과정에 나타난 세계시민성교육 내용 분석, 서울교육대학교 초등국제사회문화연구전공 석사학위논문.
- 서명수, 1997, “기호화 재현”, 기호학연구, 3, 404-434.
- 서태동 외, 2022, 세계시민을 위한 없는 나라 지리 이야기, (주)롤리코스터.
- 설규주, 2001, “탈국가적 시민성의 대두와 시민교육의 새로운 방향: 세계시민성과 지역시민성의 조화로운 함양을 위한 후천적 보편주의”, 시민교육연구, 32(1).
- 설규주, 2004, “세계시민사회의 대두와 다문화주의적 시민교육의 방향”, 사회과교육, 43(4), 31-54.
- 설규주, 2018, “사회 교과서 속 다문화 관련 내용 분석 연구 - 2015 개정 교육과정에 따른 중고등학교 사회 교과서를 중심으로-”, 시민교육연구, 50(2), 99-135.
- 성명경, 2018, 세계시민성 함양을 위한 통합교육과정의 방향성 연구: IB(international baccalaureate)교육과정 분석을 중심으로, 연세대학교 대학원 박사학위논문.
- 성선제, 2012, “미국 세계지리 교과서에 재현된 동아시아”, 대한지리학회지, 47(2), 297-309.
- 성열관, 2010, “세계시민교육 교육과정의 보편적 핵심 요소와 한국적 특수성에 대한 고찰”, 한국교육, 37(2), 109-130.
- 성정원, 2020, 지리교과의 정의적 성과 측정도구 개발연구, 아주대학교 대학원 교육학과 박사학위논문.
- 손기화, 2010, 중학교 사회 교과서에 나타난 편견 및 오류 분석: 동남 및 남부아시아 단원을 중심으로, 경북대학교 지리교육전공 석사학위논문.
- 손명철, 2013, “학습자 주도적인 탐구형 세계지리 교과서 모형 탐색-영국의 고등학교<World Geography: Case Studies>를 사례로-”, 한국지리환경

- 교육학회지, 21(3), 117-128.
- 손명철, 2016, “세계지리 수업에서 여행기를 활용한 정의적 영역의 보완”, 한국지역지리학회지, 22(3), 730-744.
- 손은하, 2013, “다문화사회에서 이주민의 타자화: 재현된 영상물을 중심으로”, 다문화와 평화 7(1), 33-65.
- 송기연, 2020, 세계시민교육을 위한 미술과 기반 교수학습 방안 -공동체 역량 함양을 중심으로-, 경인교육대학교 교육대학원 미술교육전공 석사학위논문.
- 신중섭, 2020, 도덕교육에서 애국주의와 세계시민주의의 정합성 연구, 서울대학교 대학원 윤리교육과 박사학위논문.
- 신현숙, 2011, 세계시민교육 관련 사회과 내용에 대한 분석 및 평가 - 7차 ‘정치’와 2009 ‘법과 정치’ 과목을 중심으로-. 한국외국어대학교 교육대학원 일반사회교육전공 석사학위 논문.
- 신호재, 2013, 도덕적 공감에 기초한 시민성 함양 수업 모형 개발 연구, 서울대학교 대학원 윤리교육과 박사학위논문.
- 심희정 김찬미, 2018, “세계시민교육 국내 연구동향 분석: 2000년부터 2018년 등재 학술지 게재 논문을 중심으로”, 한국교육, 45(3), 5-29.
- 심희정, 2015, 세계시민교육프로그램의 교육효과에 대한 실증연구: 지식획득, 지속, 그리고 행동변화를 중심으로, 서울대학교 대학원 협동과정글로벌교육협력전공 박사학위논문.
- 안유민, 2019, 2015 초등사회과 교육과정에 나타난 세계시민교육 내용 분석:3~4학년 을 중심으로, 광주교육대학교 교육대학원 초등사회과교육 석사학위논문.
- 안지현, 1998, “문화와 정치가 재현의 문제에 의해 중재된다”, 외국문학, 54, 80-95.
- 양영철, 2010, “사진이미지를 향한 응시”, 한국콘텐츠학회논문지, 10(8), 217-226.
- 양정혜, 2011, “TV 광고가 재현하는 고령화 시대의 노인”, 커뮤니케이션이론, 7(1), 72-106.

- 오정준, 2011, “관광객 시선에서 사진이 갖는 함의”, 한국사진지리학회지, 21(1), 25-34.
- 우민경, 2016, 초등 사회과 교육과정에 나타난 유네스코의 세계시민교육 내용요소 분석, 서울교육대학교 교육전문대학원 국제사회문화연구 석사학위논문.
- 우선영, 2009, 고등학교 6,7차 사회 교과서에 나타난 세계 여러 나라의 이미지 비교 연구, 인하대학교 교육대학원 교육학과 석사학위논문.
- 유네스코, 유네스코 아시아 태평양 국제이해교육원 역, 2014, 글로벌시민교육: 21세기 새로운 인재 기르기. 유네스코 아시아 태평양 국제이해교육원.
- 유네스코, 2015, 세계시민교육: 학습주제 및 학습 목표. 유네스코아시아태평양 국제이해교육원.
- 유네스코아시아 태평양 국제이해교육원, 2015, 유네스코가 권장하는 세계시민교육교수학습 길라잡이. 서울:유네스코아시아태평양국제이해교육원.
- 유네스코 아시아 태평양 국제이해교육원, 2016, 세계시민교육, 학교와 만나다.
- 유네스코 아시아 태평양 국제이해교육원, 2017, 세계시민교육 정책 개발을 위한 가이드. 유네스코 아시아태평양 국제이해교육원.
- 유네스코 아시아 태평양 국제이해교육원, 2018, 세계시민교육 국내 이행현황 연구 보고서-유·초·중·고등학교 교육과정을 중심으로.
- 유수진, 2018, 지리수업에서의 공감적 관점채택이 글로벌 시민성 함양에 미치는 효과: 외국인 근로자에 대한 편견을 사례로, 서울대학교 대학원 사회교육과 지리전공 박사학위논문.
- 유종렬, 2014, “서남아시아에 대한 학생들의 고정관념과 사회 교과서 내용 분석 연구”, 학습자중심교과교육연구, 12(5), 185-211.
- 유혜영, 김난순, 박환보, 2017, “시·도교육청의 세계시민교육 정책 현황 분석”, 글로벌교육연구, 9(4), 3-33.
- 윤구병, 1988, 교과서와 이데올로기, 천지.
- 윤노아, 2019, 사회 교과(군) 교사의 능동적 세계시민교육에 대한 비판적 이해:

인식 및 실천의 유형화, 이화여자대학교 대학원 사회과교육학과 박사학위논문.

- 윤노아·최윤정, 2015, “한국 사회과교육에서의 세계시민교육 관련 경험적 연구 분석: 1993-2015”, 사회과교육, 54(4), 35-48.
- 윤노아·최윤정, 2017, “2009 개정 교육과정 경제 교과서에 나타난 세계화 관련 내용의 비판적 담화 분석”, 시민교육연구, 49(1), 41-67.
- 이강빈, 2012, 한국인의 정치의식에 기초한 시민성 연구: 8.15광복과 민주화운동 시기의 시민성과 도덕교육의 관계를 중심으로, 서울대학교 대학원 윤리교육과 박사학위논문.
- 이경한, 2010, “국제이해교육의 매개체로서 지리교과서의 서술구조 및 내용 분석 -중학교 1학년 사회 교과서의 [지역마다 다른 문화] 단원을 중심으로-”, 한국지리환경교육학회지, 18(3), 297-307.
- 이경한, 2015, “유네스코 세계시민교육과 세계지리의 연계성 분석”, 국제이해교육연구, 10(2), 45-76.
- 이경한, 2018, “세계시민교육의 관점에서 세계지리와 여행지리 교육과정의 비판적 분석”, 국제이해교육연구, 13(2), 39-76.
- 이경한, 2022, 세계시민교육과 지리교육, (주)푸른길.
- 이경한 외, 2021, 주제중심의 시민교육 방법 탐색, (주)푸른길.
- 이동민, 2014, “초등지리 교육과정에 반영된 세계시민교육 관련 요소의 구조적 특성에 관한 연구”, 대한지리학회지, 49(6), 949-969.
- 이동민, 2014, 마음챙김학습을 통한 지역에 대한 균형잡힌 태도 함양에 관한 연구: 지리 텍스트 활용을 중심으로, 서울대학교 대학원 사회교육과 지리전공 박사학위논문.
- 이동민·고아라, 2015, “중등 지리 교육과정에 반영된 세계시민교육 관련 요소의 구조적 특성에 관한 연구”, 사회과교육, 54(3), 1-19.
- 이상균, 2010, 프랑스 지리교육과정과 교과서 분석: 지리탐구논리와 공화국의 시민의식 형성, 한국교원대학교 대학원 사회교육학과 지리교육전공

박사학위논문.

- 이성희, 2016, “세계시민교육에 대한 교사들의 인식과 현실적 딜레마”, *다문화교육연구*, 9(2), 31-56.
- 이소연, 2017, “2009와 2015 개정 초등 사회과 교육과정에 나타난 세계시민교육 내용요소 비교 분석”, *시민교육연구*, 49(3), 79-103.
- 이수현, 2018, *비판적 다문화교육 관점에 따른 고등학교 미술 교과서 분석*, 국민대학교 교육대학원 미술교육전공 석사학위논문.
- 이윤주, 2016, “세계시민성 함양과 세계시민교육의 실천방안”, *사회과학연구*, 27(1), 225-245.
- 이현미, 2004, *고등학교 세계사 교과서 비교분석: '이슬람 세계의 전개' 단원을 중심으로*, 중앙대학교 교육대학원 교육학과 석사학위논문.
- 이희용, 2018, *세계시민 교과서(본격 글로벌 시대를 앞서가기 위한 지구촌 다문화 인문교양서)*, (주)라의눈.
- 임성택, 2003, “세계시민교육 관점에서의 외국인에 대한 한국 학생들의 고정관념 분석”, *교육학 연구*, 41(3), 275-301.
- 임정수, 2015, *다문화 쟁점 활용 사회과 수업이 다문화 시민성에 미치는 효과*, 서울대학교 대학원 사회교육과 일반사회전공 박사학위논문.
- 임희숙, 2001, *참여민주적 시민사회의 형성을 위한 시민교육의 방향*, 숙명여자대학교 교육학과 박사학위논문.
- 장동일, 2018, *신문을 활용한 세계시민교육 프로그램 개발 및 효과측정 연구: 초등학교 고학년을 중심으로*, 단국대학교 대학원 커뮤니케이션학과 저널리즘 전공 박사학위논문.
- 전소영, 2013, *다문화 교육 관점에서 본 2009 개정 교육과정 고등학교 세계사 교과서 분석*, 한양대학교 교육대학원 역사교육전공 석사학위논문.
- 정지녕, 2020, *국제비정부기구의 세계시민교육 준거에 따른 초등사회과 교육과정 내용 분석*, 서울교육대학교 교육전문대학원 초등사회과교육전공 석사학위논문.

- 정찬, 2018, 중국 중학생 세계시민의식의 척도 개발과 실태 연구: 중국 호남성을 대상으로, 한국교원대학교 교육정책전문대학원 인적자원정책전공 박사학위논문.
- 조대훈, 2014, “고등학교 「사회」 교과서에 나타난 다문화교육의 관점 분석”, 교육연구, 59(0), 67-87.
- 조대훈, 2015, “글로벌·다문화 한국의 ‘시민’과 ‘시민교육’ 새로운 쟁점과 과제”” 교육과학연구, 17(1), 1-18.
- 조수아, 2020, 영국 옥스팜과 한국 초등사회과 교육과정의 세계시민교육 내용 비교 분석, 서울교육대학교 교육전문대학원 국제사회문화교육전공 석사학위논문.
- 조철기, 2005, 지리과 시민성 교육을 위한 내용지식과 실행지식의 연계, 경북대학교 대학원 지리학과 인문지리전공 박사학위논문.
- 조철기, 2009, “한일 고등학교 지리 텍스트에 나타난 한국 관련 담론 분석”, 대한지리학회지, 43((3), 65-679.
- 조철기, 2011, “지리교과서에 서술된 내러티브 텍스트 분석”, 한국지리환경교육학회지, 19(1), 49-65.
- 조철기, 2012, “인간과 장소의 재현에 나타난 이데올로기와 편견”, 사회이론, 41, 195-220.
- 조철기, 2014, “지리교과서에 재현된 어린이 및 청소년 지리 분석”, 사회과교육, 53(4), 29-45.
- 조철기, 2016, “새로운 시민성의 공간 등장: 국가 시민성에서 문화적 시민성으로”, 22(3). 714-729.
- 조철기, 2020, 시민성의 공간과 지리교육, (주)푸른길.
- 조현정, 2016, 정의지향 사회과교육의 구조와 방향: Young의 정의론을 중심으로, 한국교원대학교 대학원 사회과교육학과 초등사회과교육전공 박사학위논문.
- 주종균, 2006, 세계시민양성을 위한 고등학교 영어 교과서의 가치관 분석, 고려대

- 학교 교육대학원 영어교육전공 석사학위논문.
- 채유정, 2018, 먹거리 시민성 함양을 위한 초등 사회과 환경교육 프로그램의 개발과 적용, 한국교원대학교 대학원 초등사회과교육전공 박사학위논문.
- 최 선, 2020, 세계시민교육의 관점에서 본 초등체육 표현영역 교과서 분석, 서울교육대학교 교육전문대학원 초등체육교육 석사학위논문.
- 최애리, 2011, 다문화 교육 관점에 따른 고등학교 1학년 「사회」 교과서 분석:지리 영역 중 문화경관 단원을 중심으로, 제주대학교 교육대학원 지리교육전공 석사학위 논문.
- 최정숙·조철기, 2009, “지리를 통한 세계시민성교육의 전략 및 효과 분석”, 한국지리환경교육학회지, 17(3), 239-257.
- 최희·이상균, 2016, “한국 지리교과서 속에 나타난 프랑스의 국가 이미지”, 한국지리학회지 5(3), 225-239.
- 캐런 패서비·리넷술츠·애다샌트·이언 데이비스, 2021, 세계시민교육, (주)다봄교육.
- 한경구·김종훈·이규영·조대훈, 2015, SDGs 시대의 세계시민교육 추진 방안, 서울:유네스코아시아태평양국제이해교육원.
- 한상희, 2019, 지역기반 세계시민교육을 위한 중학교 사회과 수업 모듈 개발: 제주 지역을 사례로, 제주대학교 대학원 사회교육학부 지리교육전공 박사학위논문.
- 한준호, 2020, 로즈(G.Rose)의 방법론에 근거한 지리 교과서 사진의 비판적 독해, 한국교원대학교 대학원 사회과교육학과 지리교육전공 석사학위논문.
- 한희경, 2011, “비판적 세계 시민성 함양을 위한 세계지리 내용의 재구성 방안-사과의 매개로서 '경제 지역'과 지중해 지역의 사례-”, 한국지리환경교육학회지, 19(2), 123-141.
- 허영선, 2020, 중학교 가정과 세계시민교육 프로그램 개발, 한국교원대학교 대학원 가정교육전공 박사학위논문.



- 허영식, 2020, 다양성과 세계시민교육, (주)박영story.
- Anderson, J., Askins, K., Cook, I., Desforges, L., Evans, J., Fannin, M., Fuller, D., Griffiths, H., Lambert, D., Lee, R., Macheavy, J., Mayblin, L., Morgan, J., Payne, B., Pykett, J., Roberts, D. and Skleton, T., 2008, What is geography's contribution to making citizens?, *Geography*, 93(1), 34-39.
- Andreotti, V, 2006, Soft versus Critical Global Citizenship Education: Policy and Practice, *A Development Educational Review*, 3, 40-51.
- Andreotti, V, 2010, Global education in the 21 Century: Two Different Perspectives on the 'Post-' of Postmodernism, *International Journal of Development Education and Global Learning*, 2(2), 5-22.
- Andreotti, V.O., Biesta, G. and Ahenakew, C., 2015, Between the nation and globe: education for global mindness in Finland, *Globalization, Societies and Education*, 13(2), 246-259.
- Boorstin, Daniel(정대철 옮김), 2004, 이미지와 환상, 사계절.
- Fairgrieve, J., 1946, *Geography in School*, University of London Press.
- Frye, A., 1895, *Complete Geography*, Ginn & Compnay Publishers.
- Howells, R., and Negreiros, J., 2<sup>nd</sup> Edn., 2012, *Visual Culture*, Polity Press(조경희 역, 2014, 시각문화, 경성대학교출판부).
- Morris, D.&Ogden, A., 2011, Intial Development and Validation of the Global Citizenship Scale, *Journal of Studies in Internatiional Education*, 15(5), 445-466.
- Oxfam, 2015, Education for global citizenship: A guide for schools, retrieved from <http://www.oxfam.org.uk/education/global-citizenship/global-citizenshipguides>.
- Oxley, L., Morris, P., 2013, *Global Citizenship: A Typology for Distingshing its Multiple Conceptions*, *British Journal of educational studies*,

61(3).

- Rose, G., 2003, On the Need to Ask How, Exactly, Is Geography "Visual", *Antipode*, 35(2), 212-221.
- Rose, G., 2008, Using Photographs as Illustrations in Human Geography, *Journal of Geography in Higher Education*, 32(1), 151-160.
- Rose, G., 4th Edn., 2016, Visual Methodologies : An Introduction to Researching with *Visual Materials*, SAGE Publications.
- Ryan, J., 2003, Who's Afraid of Visual Culture?, *Antipode*, 35(2), 232-237.
- Ryan, J., 1997, Picturing Empire : Photography and the Visualization of the British Empire, Reaktion Books(이광수 역, 2015, 제국을 사진 찍다, 그린비).
- Sanders, R., 2009, 'Photographs', In Thrift, N., and Kitchin, R.(Eds), *International Encyclopedia of Human Geography*, Elsevier, Vol.8, 157-162.
- Schwartz, J., 1996, The Geography Lesson: Photographs and the Construction of Imaginative Geographies, *Journal of Historical Geography*, 22(1), 16-45.
- Schwartz, J., 2006, 'Photography Geography and ', In Warf, B.(ed), *Encyclopedia of Human Geography*, SAGE Publications, 354-356.
- Schwartz, J., and Ryan, J., 2003, Photography and the Geographical Imagination, In *Picturing Place*, I.B.Tauris & Co Ltd, 1-18.
- UNESCO, 2013, 「Global Citizenship Education: An Emerging Perspective」, UNESCO.
- UNESCO, 2015, Global Citizenship Education: TOPICS AND LEARNING OBJECTIVES, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris(유네스코 아시아 태평양 국제이해교육원 기획 번역, 2015, 세계시민교육: 학습주제 및 학습목표, 유네스코 아시아 태평양 국제이해교육원).

## 【부 록】

부록 1 교과서 사례 국가별 사진 내용

단원	사례 국가	주요 내용				
		A(쪽수)	B(쪽수)	C(쪽수)	D(쪽수)	
본 순 아 시 아 와 오 세 아 니 아	중 국	대표적인 밀 음식 국수(106)	유목 시짱 고원(109)	히말라야 산맥(102)	석탄 광산(112)	
		민족 갈등 위구르, 티베트(113)	차마고도(110)	고비 사막(102)	철강 산업(115)	
		메콩강 상류 티베트(119)	혈거 가옥 황투고원(111)	차밭(104)	소수 민족 시위 (118)	
			LED 텔레비전(112)	북부지역의 꽃빵(104)		
			선전시(114)	화북지방 사함원(105)		
			다양한 민족 위구르, 좡족(119)	광시 좡족 차치구의 목조 가옥(105)		
			하얼빈 빙설제 (106)	쌀로 만든 음식 죽(106)		주요 소수 민족 위구르, 묘족(112) 티베트 독립운동(114) 소수 민족 축제(116)
				제철소(109)		
		전통 음식 스시(107)		다양한 음식 스시(111)	갓쇼 가옥 시라카와고(105)	
		일 본	제철 공업(110)	전통 가옥(111)	쌀로 만든 음식 초밥(106)	자동차 산업(114)

단 원	사 례 국 가	주요 내용			
		A(쪽수)	B(쪽수)	C(쪽수)	D(쪽수)
인 도			일본에서 생산된 자동차(112)	로봇산업(110)	
			자동차 공장(112)		
	우기와 건기의 우물(102)	정보통신기술 산업(114)	히말라야 산맥(102)	정보통신기술 산업(115)	
	전통 가옥 방갈로(105)	언어의 다양성 화폐(119)	쌀로 만든 음식 인도(106)	카슈미르 분쟁 (119)	
대표적인 밀 음식 난 (106)	힌두교(112)				
필 리 핀	계단식 논(104)	계단식 벼농사(109)	마운 화산(102)	계단식 논(108)	
		마닐라 대성당(117)	크리스트교(112) 모로족 독립 운동 (114)	민다나오섬 분쟁 (120)	
인 도 네 시 아	전통 가옥 루마아닷 (105)	다양한 음식 나시고렝(111)	쌀로 만든 음식 나시고렝 (106)	고상 가옥(110)	
	전통 음식 나시고렝 (107)	생산된 의류(112)	이슬람교(112)		
		의류 공장(114)			
이스티끄람 사원 (117)					
말 레 이 시	민족과 종교 분포 (117)	천연고무 플랜테이션 (109)	다양한 축제와 공휴일 (115)	다양한 종교 경관 (121)	
		다양한 종교(116)	고상가옥(105)		

단 원	사 례 국 가 아	주요 내용			
		A(쪽수)	B(쪽수)	C(쪽수)	D(쪽수)
베 트 남	다민족 국가 소수 민족 (112)	다양한 음식 퍼 (111)	메콩강(102)	메콩강(107)	
			벼농사(104)		
			아오자이(105)		
			쌀국수(106)		
타 이	전통 음식 뜸양꿍, 팟타이(107)	송끄란 축제(106)	송끄란 축제 (102)	송끄란 축제(125)	
	자동차 공장 (108)	벼농사(109) 다양한 음식 카오팻(111)			
캠 보 디 아	우기와 건기 톤레사프호(102)	수상 가옥 톤레사프호(111)	본으뜸 축제(102)		
		양코르와트(110)	불교(112)		
몽 골		유목(109)	유목(104)		
미 얀 마		탄압받는 로힝야족(121)	로힝야족(116)	수상 가옥(110)	
라 오 스	메콩강 중류(119)	고상 가옥(111)			
스 리 랑 카		스리랑카 분쟁(121)		차 재배(108)	
방 글 라 데 시				층적 평야(108)	
한			대청 마루와		

단 원	사 례 국 가 국	주요 내용				
		A(쪽수)	B(쪽수)	C(쪽수)	D(쪽수)	
오 스 트 레 일 리 아	원주민 다룬 영화(115)	원주민 시위(121)	아궁이(105)			
			철광석 산지(110)	철광석(112)	석탄수출 항구(109)	철광산(112)
					목장(110)	광업 노동자
					생산되는 농축산물(111)	관광 산업(115)
					오세아니아 원주민(112)	관광 상품 개발 울룰루, 캥거루 (125)
	원주민에게 사과하는 총리(133)					
			에버리지니 도둑맞은 세대(116)			
	뉴 질 랜드	마오리족(115)	치즈 가공 공장(114)	마오리족(112)	인격을 가진 왕거누이강 (122)	
					마오리족 민속 마을(125 )	
	건 조 아 시 아 와	스프링클러 농업 (126)	해수 담수화 설비(129)	정유공장 주바일 (133)	석유 시추(136)	
원유 채굴(135)			사막에 건설 중인 금융 지구(138)			
					킹압둘라 경제 도시(138)	
아 랍 에 미	산업 다각화 두바이 (132)	산업 구조비교 아부다비, 두바이(132)	버즈 알아랍 호텔 두바이 (133)	건설업 노동자, 칸(136)		
		고급 호텔		정보기술 산업		

단 원	사 례 국 가	주요 내용				
		A(쪽수)	B(쪽수)	C(쪽수)	D(쪽수)	
아 프 리 카	레 이 트		두바이(133) 탈석유 마스다르 시티(136) 관광 산업 두바이(137)		두바이 인터넷 시티 (139)	
		이 란	유목(125)			카나트 이용한 바드기르(131)
			지하관개수로 (126)			석유 해상 수송로 호르무즈해협 (135)
	터 키	대표 수출품 자동차 (130)	자동차 공장(135)	관광산업 (132)	목화 재배(136)	
	이 집 트	대표 수출품 오렌지 (130)			밀로 만든 음식 아에쉬 (120)	나일강(128)
					석유 및 가스 공장(130)	건조 지역 흙집(129)
					태양광 발전소(133)	흙집 체험(130)
					나일강 유역 댐건설 (138)	고대 유적 관광(136)
	모 로 코	오아시스 농업(125)	전통 가옥 흙집(131)			사막 체험 여행 (140~141)
		태양열 발전(126)				
카 자 흐 스 탄	사막화 방지 방풍림(137)			초원 유목(125)	초원(128)	
				석유 화학 공장(130)	이동식 가옥(129)	
카	도하항(128)			송유관(130)	천연가스	

단 원	사 례 국 가	주요 내용			
		A(쪽수)	B(쪽수)	C(쪽수)	D(쪽수)
	타 르				시추(136)
	요 르 단	서남 아시아 의료허브(131)			전통 음식 체험(130)
	알 제 리	건조 기후 지역 가옥(123)	원형 경작지(131)		사하라 사막(128)
		녹색담 사업(137)			관개 농업(128)
	키 르 기 스 스 탄	이동식 가옥 유르트(124)	국기 속 유르트(128)		
		사막화 방지 대책 재래종 풀(137)	전통 가옥 유르트(131)		
	투 르 크 메 니 스 탄	양탄자(124)	국기 속 용단 (128)		
	수 단			사막화(135)	다르푸르 내전 (144)
				식수 부족(136)	
	소 말 리 아	멜감 채취(135)	기후 난민(140)		
		기후 난민(136)			
	우 즈 베 키 스			밀로 만든 음식 만티(125)	



단원	사례 국가	주요 내용				
		A(쪽수)	B(쪽수)	C(쪽수)	D(쪽수)	
탄 말 리 오 만 리 비 아 튀 니 지 이 스 라 엘	탄					
	말			모래 폭풍(136)		
	오	만				오아시스 농업(128)
						석유 해상 수송로 호르무즈 해협 (135)
	리	비	아			이동식 가옥 체험 (130)
	튀	니	지			전통 음식 체험 (130)
이	스	라 엘			첨단 농업 기술 (147)	
유 럽 과 북 부	영 국	폐광 배경 영화(144)	도시 재생 런던(157)	폐금속 공장 세필드(146)	산업화 대표 화가(150)	
			도시 내부 구조 런던(157)	세계도시 런던(151)	도시내부구조 런던(160)	
			유럽 연합 탈퇴(164)	도시내부구조 런던(153)	지역 분리 스코트랜드(158)	지역분리 북아일랜드 (164)
아 메 리 카	미 국	문화 도시 피츠버그(149)	러스트 벨트(153)	폐자동차 공장 디트로이트(147)	공업 지역 디트로이트 (153)	
		항공 산업 휴스턴(148)		철강 산업 피츠버그(147)	실리콘밸리 (155)	
		도시 경관 뉴욕(150)	영화 산업 로스엔젤레스	국제연합본부 뉴욕(150)	도시 내부 구조 시카고(159)	

단 원	사 례 국 가	주요 내용			
		A(쪽수)	B(쪽수)	C(쪽수)	D(쪽수)
	국경 미-캐,미-멕시코 (156)		(152)		
		첨단 산업 실리콘밸리(152)	항공 산업 휴스턴(152)	세계도시 뉴욕(151)	도시 내부 구조 뉴욕(166)
			도시 경관 필라델피아(154)	도시심 재활성화 뉴욕(152)	도시 여행 로스앤젤레스 (169)
			도시내부구조 뉴욕(159)	도시내부구조 뉴욕 (153)	북미 자유무역 협정문제 (166)
			메갈로폴리스 (155)		
			거주지 분리 현상 뉴욕(159)		
			독 일	슈투트가르트 (146)	폐 제철소 변화 (148)
유럽 연합 회원국(157)					
	국경 독-폴(162)				
프 랑 스	소피아앙티폴리스 (146)	철광석산지 로렌(149)		소피아앙티폴리스 (154)	
		소피아 앙티폴리스(151)			
	도시 경관 파리(151)	도시 경관 파리(154)		도시 경관 파리(157)	
캐 나 다	국경 미-캐(156)	지역 분리 퀘벡(167)		살기 좋은 도시 벤쿠버(158)	
	지역 분리 퀘벡(161)				
멕시코	국경 미-멕시코(156)	자동차 공장(152)			

단 원	사 례 국 가	주요 내용			
		A(쪽수)	B(쪽수)	C(쪽수)	D(쪽수)
	코				
	이탈리아		지역분리 북부(165)	지역통합 유로화(159)	제3이탈리아 (154)
	벨기에		국경 벨-네(162)	지역분리(159)	역사와 전통 간직한 도심 브뤼셀(156)
			지역 분리(165)		
	에스파냐	지역 분리 카탈루냐(158)	문화 수도 여행(160)		지역 분리 카탈루냐(165)
	네덜란드	석유화학 클러스터 로테르담(146)	석유화학 클러스터 로테르담(151)		
		젠트리피케이션 (153)	국경 벨-네(162)		
	스웨덴	에코시티 말피(149)			
	덴마크		문화 수도 여행(161)		
	폴란드		국경 독-폴(162)		
	오스트리아			지역 통합 유로화(159)	
	그리스				문화유산 여행(169)
사	브	도시 문제 해결	주거 양극화	축가 국가 대표	도시 문제

단원	사례국가	주요 내용			
		A(쪽수)	B(쪽수)	C(쪽수)	D(쪽수)
하 라 이 남 아 프 리 카 와 중 · 남 부 아 메 리 카	라 질	노력 파벨라 (170)	(174)	(168)	리우데자네이루 (177)
			노점상 (178)	도시 구조 상파울루 (170)	도시 경관 파벨라(193)
			불량주택 지구 파벨라(179)	도시 구조 리우데자네이루 (171)	
				친환경 굴절 버스(172)	
				빈민촌 상파울루(172)	
	열대림 개발, 보존(182)				
	대규모 커피 농장(182)				
	남 아 프 리 카 공 화 국	인종별 거주하는 지역경관 (175)	빈민 지구 (190)	아파트헤이트 케이프타운(175)	넬슨 만델라 대통령(182)
				다이아몬드 광산 (179)	
	블 리 비 아	원주민 선호하는 문양 표현된 건축물(168)		도시 구조 라파스(171)	우유니 소금 호수의 리튬 자원 개발 (189)
유네스코 세계유산에 등재된 광산 도시(181)		우유니 소금 사막 리튬(178)			
에	키토의		석유 개발로 인한	바나나 가격	

단 원	사 례 국 가	주요 내용			
		A(쪽수)	B(쪽수)	C(쪽수)	D(쪽수)
과 도 르	건축물(168)		환경 오염(180)	구조(186)	
			가스전 개발로 열대림 파괴(180)		
페 루	도심부 경관 쿠스코(169)			고산 도시 쿠스코(172)	
				도시 여행 마추픽추, 쿠스코 (178-179)	
케 냐		종족 분쟁(183)	종교 경관 토속신앙(174)	저개발 극복 노력, 핀테크 혁명 실리콘 사바나(184)	
				철도건설(184)	화웨이 산업과 환경 오염(187)
		국제 원조 (185)			
		야생동물 보호(193)			
나 이 지 리 아	기름 유출 피해 (180)	의무 교육 확대(184)		급속한 도시화와 슬럼(183)	
		석유 개발(186)			
		나이지델타 원유유출 사고(189)			
르 완 다	대학살 23주년 추모식(172)	르완다 내전(182)	르완다 내전 영화(175)		
		휴대전화 사용(184)	아프리카 IT 중심지(177)		
멕 시		소칼로 광장(177)	식민 지배와 도시 구조	대기 오염 원인과 해결방안	

단 원	사 례 국 가	주요 내용			
		A(쪽수)	B(쪽수)	C(쪽수)	D(쪽수)
코				멕시코시티(170)	멕시코시티 (173)
			도시 재생 사업 과나후아토(192)	환경 오염 멕시코시티(172)	
아 르 헨 티 나			도시 내부 구조(177)	축구 국가 대표(168)	도시 내부 구조 부에노스아이레스 (174)
			도시 재생 사업 보카 지구(193)		
콜 롬 비아					폭력적인 도시에서 교양있는 도시로 메데인(176)
칠 레			자치권 요구하는 마무체족(191)	추키카마타 광산(178)	
			도시재생 사업 발파라이소(192)		
콩 고 민 주 공 화 국			콜탄 광산 개발로 파괴된 열대우림(189)	종교 경관 성당(174)	
				콜탄 광산(181)	
베 네 수 엘 라 볼 리 바 르			석유가 많아도 가난한 주민들 (190)		

단 원	사 례 국 가	주요 내용			
		A(쪽수)	B(쪽수)	C(쪽수)	D(쪽수)
	에 티 오 피 아			중국이 건설한 최초의 경전철 (179)	에티오피아 정교회 (174)
	시 에 라 리 온			다이아몬드 채굴(176)	블러드다이아몬드 영화 포스터(182)
	보 츠 와 나			아프리카의 예외(181)	다이아몬드와 민주주의(189)
	수 단			수단 내전 뷰티풀라이(175) 수단 내전 남수단독립(175)	
	쿠 바		생태 도시(172)		
	모 잠 비 크		중국 기업 건설현장(187)		
	온 두 라 스		강 지킴이, 베르타카세레스(188)		
	코 트 디 부 아 르		카카오 생산농민들(191)		

단 원	사 례 국 가	주요 내용			
		A(쪽수)	B(쪽수)	C(쪽수)	D(쪽수)
	말 리			종교경관 젠네모스크(174)	
	감 비 아		투표함(184)		
	카 메 룬		차 플랜테이션(185)		
	양 콜 라			빈민가(181)	



부록2 문순 아시아와 오세아니아 관점별 주요 사진 이미지

문화적 관점

■ 계절풍 기후의 독특한 환경과 주민 생활의 모습,



출처: A 교과서(2019: 104)



▲ 인도네시아의 전통 가옥 루마 아닷



▲ 인도 벵골의 전통 가옥, 방갈로

출처: A 교과서(2019: 105)

■ 종교의 다양성



출처: D 교과서(2019: 121)



출처: C 교과서(2019: 115)

■ 오세아니아 지역 원주민들의 문화적 독특성 강조



이름: 마오리족 민속 마을  
위치: 뉴질랜드 로토루아

출처: D 교과서(2019: 125)



출처: C 교과서(2019: 113)

## ■ 중국 소수 민족의 문화적 다양성

### 자료 2 문순 아시아와 오세아니아의 다양한 민족

#### 중국의 위구르족



위구르족은 중국의 신장 웨이우얼 자치구에 주로 거주하는 민족이다. 중국뿐만 아니라 파키스탄, 카자흐스탄, 키르기스스탄, 몽골 등지에도 거주한다. 이들은 주로 이슬람교를 믿고 터키계 언어를 사용한다.

#### 문순 아시아와 오세아니아의 민족 분포



#### 중국의 좡족



좡족은 중국 최대의 소수 민족으로, 자신들만의 언어인 좡어를 사용하고, 광시 좡족 자치구에 거주한다. 이들은 매년 전통문화를 활용하여 고추 축제를 개최한다.

출처: B 교과서(2019: 119)

문순 아시아와 오세아니아에서 발생하는 지역 갈등의 원인과 해결 과제는 무엇일까?

주제 열기 다민족 국가 베트남

▲ 베트남의 지형

▲ 베트남의 민족 구성

▲ 타이족

▲ 허몽족

▲ 비엣족

베트남의 소수 민족들은 색을 다르게 표현한 것임

(소위스 개발 협력 기구, 2017)

출처: A 교과서(2019: 112)

경제적 관점

■ 오스트레일리아와 동아시아의 경제적 관련성 강조



③ 오스트레일리아 철광석 및 석탄이 많이 매장되어 있으며 수출량도 세계적인 수준이다. 보크사이트, 구리, 금 등도 매장량이 많다.

출처: D 교과서(2019: 112)

자료 ② 오스트레일리아의 석탄 수출 항구



자료 ③ 중국의 제철소



출처: C 교과서(2019: 109)

■ 지역 원주민들에 대한 도덕적 의무, 책임감 강조

애버리지니는 수만 년 전에 아시아에서 건너와 오스트레일리아에 정착한 원주민이다. 18세기 후반 유럽인이 오스트레일리아로 유입되면서 애버리지니는 생활의 터전을 잃고 오지로 쫓겨났다. 열악한 환경에 노출되어 전염병에 걸리거나, 학살이 일어나면서 애버리지니의 인구가 빠르게 감소하였다.

오스트레일리아 정부는 애버리지니를 대상으로 1900~1972년까지 개화 정책을 펼치며, 원주민을 백인 사회에 동화시키고자 하였다. 애버리지니 아이들을 부모와 강제로 분리하여 백인 가정에 입양시키거나, 수용소에서 집단생활을 시키며 자신의 언어를 사용할 수 없게 하였다. 그래서 이 시절 애버리지니들을 '도둑맞은 세대'라고 한다.



개화 정책에 희생된 애버리지니 아이들

출처: C 교과서(2019: 117)

## 비판적 관점

### ■ 소수 민족의 분리 독립 운동

#### 자료 2 티베트 독립운동



중국의 통치 아래 있는 티베트는 망명한 티베트인의 주도하에 독립운동을 이어 오고 있다.

출처: C 교과서(2019: 114)

#### 자료 3 문순 아시아와 오세아니아의 민족(인종) 및 종교 갈등 지역



① 카슈미르 분쟁 1947년 영국으로부터 인도와 파키스탄이 독립하였다. 그 과정에서 이슬람교도가 많은 카슈미르 지역이 인도에 속하게 되면서 파키스탄(이슬람교)과 인도(힌두교) 간 분쟁이 발생하였다. 국제 연합(UN)의 중재로 정전 협정이 체결되고 카슈미르의 영토가 분할되었으나 갈등은 지속되고 있다.



② 탄압받는 미얀마의 로힝아족 미얀마는 불교 국가이지만, 로힝아족은 이슬람교를 믿는 민족이다. 미얀마 정부는 이들을 방글라데시에서 온 불법 이주자로 규정하고, 이들에 대한 배척과 탄압 정책을 시행해 왔다.



③ 스리랑카 분쟁 스리랑카 북부에는 불교를 믿는 신할리족과 힌두교를 믿는 타밀족 간 갈등이 26년간 지속되었다. 내전은 2009년에 종식되었지만, 타밀족에 대한 신할리족의 차별이 여전히 지속되고 있다.



④ 오스트레일리아 원주민의 시위 오스트레일리아에서는 오랜 민족(인종) 차별 정책에 항의하는 원주민들의 시위가 종종 일어난다.

출처: B 교과서(2019: 121)

문화적 관점

■ 건조 기후 환경의 독특한 자연환경 및 문화적 다양성 강조

자료 3 건조 기후 지역의 전통 가옥



④ 사막 지역의 전통 가옥(모로코)



④ 초원 지역의 전통 가옥(키르기스스탄)



출처: B 교과서(2019: 131)



▲ 건조 지역의 흙집(이집트)

출처: D 교과서(2019: 131)



▲ 유목민들이 유용하게 사용하는 양탄자(투르크메니스탄)

출처: A 교과서(2019: 124)

## 경제적 관점

### ■ '석유'라는 프레임으로 이해되는 지역

사우디아라비아는 세계적인 산유국으로서 석유, 천연가스 등 에너지 자원 관련 산업이 발달하였다. 2차 산업이 국내 총생산의 절반가량을 차지하며, 특히 전체 수출에서 연료 및 광물이 2016년 기준 약 74%를 차지할 정도로 에너지 의존도가 높은 산업 구조가 나타난다.

▶ 석유 시추



출처: D 교과서(2019: 136)



사우디아라비아의 제조업 육성 정책



두바이의 관광 비전 2020

출처: C 교과서(2019: 133)



도덕적 관점

■ 그들의 잘못으로 인한 결과이지만 누군가의 도움이 필요한 지역

자료2 식생 제거와 풍식으로 심화되는 사막화 현상



▲ 땔감 채취(소말리아)

출처: A 교과서(2019: 133)



④ 우물에서 염소와 양에게 먹일 물을 걷는 수단 주민. 인구가 증가하면서 과도한 방목으로 초목이 사라져 갔다.

출처: C 교과서(2019: 135)



④ 사막화의 영향으로 물 부족을 겪는 난민들(소말리아)

출처: B 교과서(2019: 140)

자료2 기후 난민



▲ 소말리아의 난민. 사막화가 진행되면서 삶의 터를 잃은 소말리아의 기후 난민들이 유엔 난민 기구 밖에서 이주를 위한 절차를 밟고 있다.

출처: A 교과서(2019: 136)

부록 4 유럽과 북부 아메리카 관점별 주요 사진 이미지

경제적 관점

■ 늘 성장하는 역동적인 지역



▶ 폐쇄된 셰필드의 금속 가공 공장

영국의 셰필드는 주변 지역에 매장된 석탄과 철광석을 바탕으로 산업 혁명기에 번성했던 철강 공업 중심지였다. 그러나 1980년대 이후 경기가 침체하고 신흥 공업국과의 경쟁에서 밀리면서 산업이 쇠퇴하고 실업률이 증가하였다.



▶ 디트로이트의 버려진 자동차 공장



▶ 자동차 공장 해외 이전에 따른 실업률 변화

출처: C 교과서(2019: 146~147)

자료 3 런던의 도시 재생

런던의 서더크 지역은 런던에 전력을 공급하던 화력 발전소가 1981년에 문을 닫은 이후 침체하기 시작하였다. 이를 해결하기 위해 도시 재생이 진행되었고, 화력 발전소를 개조한 테이트 모던 미술관이 만들어졌다.



▶ 테이트 모던 미술관 발전소에서 사용하던 굴뚝이 그대로 솟아 있다.

출처: B 교과서(2019: 157)

## ■ 어느 지역보다 중요한 세계도시로서의 뉴욕과 런던

자료 1 영국 런던의 내부 구조와 특징



④ 문화의 중심지(웨스트엔드)



④ 신주거지(첼시)



④ 세계적인 금융 중심지(시티 오브 런던)



④ 정치의 중심지(웨스트민스터)

자료 4 미국 뉴욕의 내부 구조와 특징



④ 문화 중심지(브로드웨이)



④ 금융 중심지(월가)



④ 정치 중심지(국제 연합 본부)



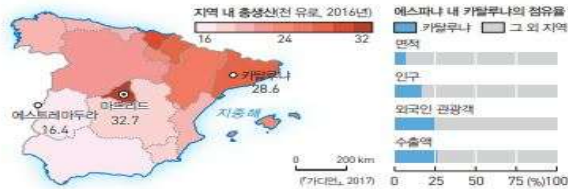
④ 고급 주택 지역(포레스트 힐스)

출처: B 교과서(2019: 157~158)

■ 경제적 관점에서 이해되는 지역 분리 운동

**에스파냐의 카탈루냐**

에스파냐 북동부의 부유한 자치주인 카탈루냐는 에스파냐 전체 면적의 약 10%에 불과하지만, 에스파냐 총인구의 약 16%가 거주하며, 국내 총생산의 약 20%를 차지한다. 독자적인 언어를 사용하고 문화와 역사 또한 다른 지역과 다른 점이 많아 2010년부터 분리 독립을 요구해 왔다. 카탈루냐의 분리 독립 요구는 에스파냐의 경기 침체로 인해 더욱 거세졌다. 카탈루냐 주민들은 중앙 정부에 막대한 세금을 내도 카탈루냐 지역 발전에는 도움이 되지 않았다고 주장하면서 중앙 정부에 불신을 드러내고 있다.



▲ 에스파냐의 지역 격차

▼ 중앙 정부의 반대에도 2017년 10월 1일 에스파냐로부터의 분리 독립을 위한 국민 투표를 시행하였다.



출처: D 교과서(2019: 165)

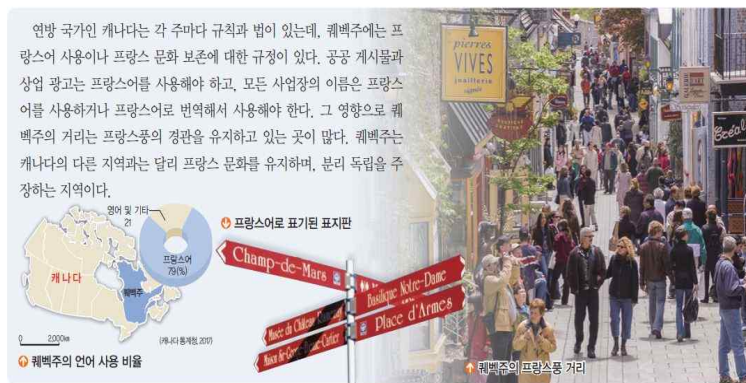
## ■ 문화적 차이에서 비롯되는 지역 분리 운동

자료 4 캐나다 속의 작은 프랑스, 퀘벡



출처: A 교과서(2019: 161)

자료 4 캐나다 퀘벡주의 분리 독립 운동



출처: B 교과서(2019: 167)

경제적 관점

■ 경제적 가치로 환원될 수 있는 ‘자원’으로 이해되는 지역



자료 2 추키카마타 광산(칠레)

칠레는 전 세계 구리의 약 30%를 생산한다. 추키카마타 광산은 세계 최대의 노천 구리 광산으로, 1910년대 미국에 의해 개발되어 1970년대에 국유화되었다. 이 광산은 가로 5km, 세로 3km, 깊이 1km 정도이며, 아래에서부터 광석을 실은 트럭이 나선형 도로를 따라 올라오는 데 약 1시간이 걸릴 정도로 규모가 크다.



자료 3 우유니 소금 사막(볼리비아)

세계 리튬의 절반 정도가 매장된 것으로 추정된다. 아직 기반 시설이 부족하여 개발 단계이지만, 볼리비아 정부의 적극적인 투자가 이루어지고 있어 국부 창출이 기대된다.

● 리튬 휴대용 전자 기기에 널리 사용되는 희소 금속으로 스마트폰, 전기 자동차 배터리 제조의 핵심 원료이기 때문에 하얀 석유로도 불린다.

출처: C 교과서(2019: 178)

자료 4 다이아몬드 광산(남아프리카 공화국)



자료 5 중국이 건설한 아프리카 최초의 경전철 (에티오피아)



출처: C 교과서(2019: 179)

■ 슬럼, 환경 오염 등 도시 문제의 전형적인 사례로 이해되는 지역



자료 5 브라질 리우데자네이루의 도시 구조



출처: D 교과서(2019: 177)

■ 지역개발의 부정적 영향, 누군가의 도움이 필요한 지역

자료 3 광산 개발에 따른 환경 문제



④ **콜탄 광산 개발로 파괴된 열대 우림(콩고 민주 공화국)**  
콩고 민주 공화국의 가투지비에 국립 공원은 고릴라의 서식지였다. 하지만 휴대 전화의 주요 부품 원료로 사용되는 콜탄 광산이 개발되면서 숲이 파괴되고 강물이 오염되어 고릴라가 살 수 없을 정도로 환경이 훼손되었다.

출처: B 교과서(2019: 189)

자료 1 가스전 개발로 인한 열대림 파괴(페루)



자료 2 석유 개발로 인한 환경 오염(에콰도르)



출처: C 교과서(2019: 180)



---

소극적 비판적 관점

---

■ 식민 지배의 영향을 받은 지역의 문화

자료 1 페루 쿠스코의 도심부 경관



출처: A 교과서(2019: 169)

## **【Abstract】**

### **Reading High School World Geography Textbook Pictures from the Perspective of Global Citizenship Education - Focusing on 2015 revised curriculum-**

**Young-ran Hong**

World geography education provides a gateway to understand the identity and culture of a country based on a balanced knowledge about the countries of the world. In response to the demands of the times, ‘Global citizenship and Geography’ was organized as general elective course of High school Geography in 2022 revised curriculum. Geography is the only subject in the Social Studies Department whose main purpose is global citizenship education that directly presents global citizenship as a subject. Therefore, the future The Geography class, should be a central curriculum of global citizenship education, focusing on global citizenship education. However, in the meantime, there have been few prior studies that have viewed high school World geography textbooks critically from the perspective of Global citizenship education.

The aim of this study is to critically read photos of regional geography units in high school World geography textbooks from the perspective of Global citizenship education. The study uses analytical criteria that reflects Andreotti’s Global Citizenship and Classification and Oxley & Morris(2013)’s Global Citizenship type to analyze photo of the local geography sections of High school World geography textbook. And using analytical criteria, the photographs of the regional branch of the World geography textbooks were

classified as moral, economic, cultural, and critical.

The subject of the study is the 2015 revised high school World geography textbook. As a theoretical background, literature such as the definition and perspective of Global citizenship education, the relevance of geography education and Global citizenship education, and pictures of geography textbook were examined.

The research results are as follows. First, The frequency of total photos of unit of Monsoon Asia and Oceania was high, and the country with the most casee was presented. Second, case studies were presented focusing on economically developed or fast-growing countries. Third, the frequency of photos reflecting soft perspective was higher than that of photos reflecting critical perspective.

Next, the result of analyzing the content of the photo is as follow. First, the Monsoon Asia and Oceaina unit and the dry Asia and Northern Africa unit showed a high frequency of photography that reflected cultural perspectives. This is because it mainly chose a photo image that reflects the learning factor according to the achievement standards of the unit. Second, the unit of Europe and North America, and Sahara South Africa and Middle · South America Showed a high frequency of photos reflecting economic perspectives. However, Europe and North America are typical of economically developed regions, with Sub-Saharan Africa and Middle·South America re-examines the typical image of the developed region, presenting a conflicting image of the two region.

Accordingly, the discussion and practical tasks for the development of Geography textbooks focusing on Global citizenship education are as follows. First, it should avoided to present case countries that are biased from an economic perspective and case countries related to specific topics that have been used in common practice. And it is necessary to supplement the achievement standards and photos that reflect critical perspectives, and to conduct class activities that critically look at the presented photos. In other words, in terms of teaching and learning, classes should be structure so that learners can look for the presented pictures so that learners do not have

stereotypes and prejudices about specific region, or critically look at the presented photographic images.

---

**Keywords** World geography textbook, Global citizenship education, Global citizenship education perspective, textbook analysis, Textbook picture, Critical image exploration