

고유어를 통한 교육의 현실과 전망: 탄자니아 스와힐리어의 사례*

양 철 준

(한국외국어대학교)

Abstract

Yang, Chul-Joon. 2009. Reality and Prospects of Indigenous Languages as Medium of Instruction: The Case of Swahili in Tanzania. *The Sociolinguistic Journal of Korea* 17(1). Tanzania has been rightly known as one of the most successful instances of having pursued an active endoglossic language policy as well as of promoting an indigenous African language, namely Swahili, as the medium of instruction. Since the early years of independence Swahili has been adopted as the medium of instruction for primary education. Currently, students at secondary and tertiary levels have to use English as the medium of instruction. The sudden transition from Swahili to English has been blamed as one of the root causes of the current crisis of educational standards. Many scholars both from Tanzania and abroad have consistently pointed out that the problem of the medium of instruction results in educational failure, but the Tanzanian government has continued to be half-hearted in this matter based on an exaggerated belief that English plays a pivotal role in the age of globalization. English in today's Tanzania is almost synonymous with upward social mobility, and even English-medium primary schools have been mushrooming in recent years. The conflict between individuals and official language policy is inevitable, because the former prefers English as a medium of instruction at all levels and the latter tries to maintain Swahili at least at primary levels. For a language-in-education policy to be viable, multi-faceted approaches need to be introduced and applied to reflect changing social realities in Tanzanian society. The language-in-education policy also needs to be considered in the context of social inequalities and the distribution of limited resources among members of the society.

Keywords: Swahili, English, medium of instruction, language-in-education

policy, language ideology

I. 들어가는 글

탄자니아는 독립 이후 적극적인 내국어 우선주의(active endoglossic language policy) 언어정책을 수립하고 실행함으로써 고유어인 스와힐리어가 사회의 다양한 영역에서 널리 사용될 수 있는 토대를 구축해왔다.¹⁾ 이를 통해 아프리카의 고유 어이자 동아프리카에서 교통어로서 널리 통용되던 스와힐리어의 지위와 기능의 범위가 괄목할 정도로 강화되었으며 영어가 지배적으로 사용되던 공적인 영역으로도 스와힐리어의 사용이 획기적으로 확대되었다.

다양한 영역 중에서도 특히 교육의 영역에서 탄자니아가 독립 이후 이루었던 성과는 주목할 만한 가치가 있다. 탄자니아에서는 초등교육에서 스와힐리어를 교육 매체로 지정하여 사용해왔고 점차적으로 중등교육과 대학교육에도 확대 도입하려는 원대한 계획을 수립한 바 있었다.²⁾ 비록 중등교육과 대학교육의 교육 매

* 이 논문은 2007년 정부재원(교육인적자원부 학술연구조성사업비)으로 한국학술진흥재단의 지원을 받아 수행된 연구임(과제번호 KRF-2007-362-B00022). 이 논문은 한국사회언어학회가 개최한 가을 학술대회(2008. 11. 15, 고려대 국제어학원)에서 발표한 내용을 수정한 것이다. 토론을 맡아 주신 이희경선생님과 초고를 읽고 유익한 제언 및 조언을 주신 익명의 심사위원 세 분께도 감사드린다.

1) 아프리카의 개별국가들이 취한 언어정책을 대별하면 내국어 우선주의 언어정책과 외국어 우선주의 언어정책(exoglossic language policy)로 양분된다(Heine 1990: 168-173). 탄자니아, 소말리아, 수단, 에티오피아, 기니 등이 적극적인 내국어 우선주의 정책을 추구한 국가들에 해당되고 보츠와나, 부룬디, 레소토, 말라위, 르완다, 스와질랜드는 비적극적 내국어 우선주의 언어정책을 추구한 국가들이다. 비적극적 내국어 우선주의 언어정책을 추구한 국가들의 공통점은 어떤 특정의 언어가 다수의 국민들에 의해 사용되는 준단일언어 사용(quasi-monolingualism, Batibo 2005: 4-6)에 해당하는 국가들이라는 점이다. 전체 국민들 중에서 보츠와나에서는 90퍼센트 이상이 세츠와나(Setswana)를, 부룬디에서는 99퍼센트 이상이 키룬디(Kirundi)를, 레소토에서는 95퍼센트 이상이 세소토(Sesotho)를, 르완다에서는 98퍼센트 이상이 키냐르완다(Kinyarwanda)를 일상적으로 사용한다(Bamgbose 1991).

2) 본고에서 사용한 교육 매체(medium of instruction, language of instruction, instructional medium)라는 용어는 가르치기 위해 학교 교육에서 일반적으로 사용하는 언어를 의미한다. 대부분의 국가에서는 교육 매체가 그 나라의 표준 공식어인데 아프리카의 많은 국가들에서는 식민종주국의 언어인 영어, 불어, 포르투갈어가 여전히 교육 매

체로서 스와힐리어를 도입하려는 궁극적 계획은 실현되지 않았음에도 불구하고 탄자니아가 이룩한 성과는 결코 과소평가될 수 없다. 교육의 영역에서 탄자니아 정부가 독립 이후 지속적으로 추구해온 정책의 방향은 모어 혹은 고유어를 통한 교육의 장려라는 이상과 부합되는 것이었으며 아프리카에서 성공적인 언어정책의 대표적인 사례로 인식되어왔기 때문이다.

전반적으로 대부분의 아프리카 국가들은 교육영역에서의 언어사용과 관련하여 초등교육의 초기단계는 아프리카의 고유어를 통해 교육을 시키고 초등교육의 상급학년년부터 점진적으로 영어, 프랑스어, 포르투갈어 등 식민중주국의 언어를 도입하거나 아예 교육의 초기단계부터 식민중주국의 언어를 전적으로 사용하는 것이 전반적인 경향이였다. 거의 대부분의 아프리카 국가들은 영어, 불어, 포르투갈어 등의 언어들을 교육언어로 사용했던 식민지 시대의 교육체제를 독립 이후에도 지속시켰다(Mazrui 2004: 40).

이런 까닭에 고유어를 통한 교육의 문제에 관심을 갖고 비교연구를 수행한 사회언어학, 교육학, 정치학 분야의 연구자들에게 탄자니아의 사례는 지속적 연구와 관심의 대상이 되기에 충분했다. 그런데 탄자니아에서도 80년대 중반 이후 국가주도의 적극적 역할 감소, 시장경제의 도입, 세계화의 영향권 편입 등 정치, 경제, 사회적 상황의 변화가 발생했고 이러한 상황 변화는 언어의 지위, 역할, 기능에도 괄목할만한 변화를 초래시켰다. 다른 어느 영역보다도 특히 교육의 영역에서 이러한 변화가 두드러지게 나타났다. 예컨대 영어를 교육 매체로 사용하는 사립초등학교의 경쟁적 설립 움직임은 이러한 변화의 대표적 사례이다.

이러한 맥락에서 본 연구는 탄자니아 교육체제에서의 교육 매체에 관한 문제에 초점을 맞추어 이러한 변화가 고유어의 장려, 학생들의 전반적인 학업성취도, 사회적 불평등의 재생산 등과 관련하여 어떤 함의를 지니는지 고찰하고자 한다. 다 언어사회인 아프리카에서 교육기관은 식민중주국의 언어를 더욱 강화하는 핵심적 기체이며 따라서 언어정책과 관련해서도 중요한 의미를 지닌다.

언어계획이 수립되고 실행되는 여러 분야 중에서도 사회적 영향력의 파급이라는 관점에서 교육과(Bamgbose 1991) 언론의 영역이 중요한 의미를 지닌다. 특히 교육의 영역에서 적용되는 언어계획은 그 영향이 지대하다. 교육과 언론의 영역은 일반대중의 삶과 불가분의 관계를 이루고 있으며 언어들 간의 수직적 위계질서가

체로 사용되고 있다. 동일한 교육과정에서 두 개 이상의 언어가 교육 매체로 채택되어 어떤 과목은 한 언어로 가르치고 다른 과목은 또 다른 언어를 사용하는 경우도 있다. 스와힐리어로는 '교수용 언어(lugha ya kufundishia)'라고 표현한다.

명확하게 드러나기 때문이다.³⁾

II. 탄자니아의 언어상황

탄자니아도 다른 상당수의 아프리카 국가들과 마찬가지로 삼층언어구조(triglossic structure)를 이루고 있는 국가로서 영어와 스와힐리어를 포함해서 전체 언어의 수가 128개에 달한다. 128개의 언어 중 한 개의 언어는 이미 사멸한 언어기 때문에 실질적으로는 127개의 언어가 사용되고 있다. 그런데 대다수의 연구나 통계자료에서 지적되고 있듯 탄자니아에서 사용되고 있는 언어의 수를 정확히 산출한다는 것은 쉽지 않다. 상호의사소통이 가능해서 한 언어의 방언으로 간주해도 무방한 언어들을 개별언어로 분류한 경우가 적지 않고 반대로 상호의사소통이 불가능한 정도의 언어들을 개별언어의 방언들로 구분한 경우도 있기 때문이다(Polomé 1980: 3).⁴⁾

그리고 독립 이후의 시기에 행해진 인구조사에서 언어와 관련된 항목이 포함되지 않는 것도 언어의 수나 개별 언어의 사용인구 산출을 어렵게 만드는 요인으로 작용한다. 2002년에 시행된 인구조사에 의하면 탄자니아의 전체인구는 35,214,888명이므로 인구 대비 언어의 수가 많아 나이지리아, 카메룬, 콩고민주공화국, 수단, 차드 등과 더불어 아프리카에서 언어적 다양성이 풍부한 국가의 하나로 분류된다.⁵⁾

탄자니아는 역사적으로 1890년부터 제1차세계대전의 종전까지 독일령 동아프리카(German East Africa)였고 제1차세계대전의 종전 이후에는 영국의 통치를 받았다. 영국의 식민통치를 받은 역사적 경험의 결과로 영어가 고등교육, 상급법원, 행정의 영역에서 여전히 사용되고 있다. 그러나 영어가 공식적 영역에서 비교적 확

3) 잠비아를 예로 들면 고등교육, 방송매체, 일간신문에서는 영어가 선호되고 뱌바어, 난자어, 통가어 등의 고유어는 월간신문에서 주로 사용된다. 이를 '위계적 언어 다원주의(hierarchical linguistic pluralism)'이라고 부른다(Spitulnik 1998: 170).

4) 이는 언어와 방언을 구분하는 기준이 언어학적 기준이 아니라 역사적, 문화적 기준에 의거하고 있기 때문이다.

5) 전세계적으로 인구 대비 언어의 수가 많은 국가들은 대부분 적도 부근에 집중되어 있다. 아프리카대륙의 경우도 인구 대비 언어의 수가 많은 국가들은 적도 부근의 국가들이 대부분을 차지하는데 이를 통해 알 수 있는 사실은 생물학적 다양성과 언어적 다양성과는 긴밀하게 상호 관련되어 있다는 사실이다.

고한 지위를 점하고 있는 국가들과는 달리 탄자니아에서 영어는 상당히 제한적으로 통용된다. 비록 스와힐리어와 더불어 공식어로서의 지위를 부여받았지만 영어를 일상적으로 사용하는 인구는 전체인구 대비 약5퍼센트에 불과한 것으로 추정된다(Schmied 1991).

스와힐리어는 상이한 종족적 배경의 탄자니아인들이 의사소통을 할 때 교통어(lingua franca) 혹은 광범위한 의사소통을 위한 언어(language of wider communication, LWC)로서 대부분의 영역에서 광범위하게 통용된다. 그런데 스와힐리어를 모어로 구사하는 화자들은 2000년을 기준으로 540,837명에 불과한데 이는 탄자니아 전체 인구의 약5퍼센트에 해당된다(Roy-Campbell 1995: 24). 이들 화자들의 지리적 분포도 잔지바르와 뎀바섬을 비롯한 해안지방에 국한되어 있으나(Whiteley 1969: 3) 오늘날 대부분의 탄자니아인들은 스와힐리어를 구사하고 스와힐리어를 제1언어(primary language)로 사용하는 인구도 점증하고 있는 추세이다. 도시화가 급속도로 진행되면서 종족 간 결혼도 보편화되는 추세인데 종족 간 결혼의 경우 가정의 영역에서도 스와힐리어를 제1언어로 사용하기 때문이다.⁶⁾

1995년에 행한 조사에 의하면 전체 탄자니아인의 95퍼센트 정도가 스와힐리어를 제1언어 혹은 제2언어로 구사하는 것으로 추산되었다(Batibo 1995: 68). 그 후 9년이 지난 2004년에 국립 스와힐리어 평의회가 수행한 조사에서는 탄자니아 국민의 99퍼센트가 스와힐리어를 구사하는 것으로 나타났다(Masato 2004).

1961년 탕가뉘카가 독립하면서 스와힐리어는 국어로 결정되었고 1967년에는 영어와 나란히 공식어로 지정되었다. 이처럼 스와힐리어가 확고한 지위를 차지하고 광범위하게 통용될 수 있었던 요인들은 많다. 예컨대 아프리카 내륙으로 향하는 교역로를 따라 스와힐리어가 탄자니아 전역으로 확산되었던 역사적 사실과 함께 독일과 영국의 식민지 시기와 탈식민 이후의 언어정책을 꼽을 수 있다.

이와 더불어 탄자니아 국민들이 구사하는 종족어들의 90퍼센트 이상이 스와힐리어와 같은 반투어로서 구조적으로 아주 유사하여 스와힐리어를 쉽게 습득하거나 학습할 수 있다(Abdulaziz 1980: 140). 그리고 인구구성에 있어 지배적 다수를

6) 이와 같은 이유로 인해 오늘날 탄자니아에서 모어(mother tongue)와 1차 언어(primary language) 혹은 선호 언어(preferred language)의 경계를 확정하는 것이 용이한 일은 아니다. 비록 스와힐리어를 모어로 사용하지는 않을지라도 많은 탄자니아인들이 일상적 의사소통에서 선호하는 언어가 바로 스와힐리어이다. 다수의 탄자니아인들은 모어와 스와힐리어를 동시에 습득하거나 일부의 상황에서는 모어보다 스와힐리어를 빨리 습득하기도 한다.

점하는 특정 종족집단이 없다는 것도 스와힐리어가 종족 간 의사소통을 위한 언어로서 별다른 저항 없이 자연스럽게 수용될 수 있었던 것으로 보인다.⁷⁾ 탄자니아에는 수쿠마, 남웨지, 헤헤, 베나, 고고, 하야, 마콘데, 차가, 나쿠사족만이 1백만 명이 넘는 인구를 가지고 있을 뿐이어서 종족 간의 반목과 갈등이 표면화되지 않았다.

최근의 연구에 의하면 특히 도시지역을 중심으로 스와힐리어를 제1언어로 구사하는 인구가 꾸준히 증가하고 있는 것으로 나타나고 있는데 스와힐리어는 소수 종족의 구성원들에 의한 언어교체의 원인이 되기도 한다. 때문에 스와힐리어에 대한 제도적 차원의 지위 부여와 사용 영역의 확대가 수많은 종족어들을 질식시키는 결과를 초래하고 있다는 비판도 제기된다(Ndoleriire 2000: 283).

그런데 탄자니아의 삼층언어구조에서 중요한 사실은 언어들 간의 수직적 위계 질서와 사회의 다양한 층위와 영역에 따른 언어사용이다. 교육, 대중매체, 외교, 행정, 사법, 과학, 기술 등의 영역에서는 상위어(High code)가 선호되고 일상생활 및 비공식적 상황에서는 하위어(Low code)가 사용된다. 탄자니아에서는 영어, 스와힐리어, 종족어들의 순서로 삼층언어구조의 피라미드를 형성한다. 따라서 스와힐리어는 영어에 대해서는 하위어지만 종족어에 대해서는 상위어라고 볼 수 있다.

영어는 고등교육, 상급법원(대법원과 상고법원), 외교와 통상 등의 영역에서 주로 사용되고 스와힐리어도 초등교육과 하급법원 등 공적인 영역에서 많이 사용되지만 영어와 스와힐리어의 관계는 상보적이라기보다는 오히려 상호경쟁의 관계에 가깝다.

종족어의 경우는 삼층언어구조에서 가장 아래를 차지하는데 화자수도 적게는 수천에서 많게는 수백만에 달하기도 한다. 일반적으로 중등교육 이상의 교육을 받은 탄자니아인이란면 종족어, 스와힐리어, 영어를 구사하는 삼중언어 화자(trilingual)이다.

7) 예컨대 하우스, 요루바, 이보족이 인구나 정치,경제적 관점에서 지대한 영향력을 행사하고 있는 나이지리아의 경우 이들 종족의 언어 중에서 특정 언어를 국어나 공식어로 지정한다는 것은 종족적 역학관계에서 볼 때 어렵다. 특정 종족의 언어에 대한 지위부여는 궁극적으로 차별과 배제로 해석되거나 수용되며 이는 결국 균형의 상실 및 종족적 반목과 갈등을 부추길 수 있기 때문이다. 이와 같은 경우 대개 영어, 불어, 포르투갈어와 같은 식민종주국의 언어가 특정 종족집단과 결부되지 않은 중립적 매체로 선호된다(Roy-Campbell 1995: 26).

III. 시기별 언어정책 개관

1. 식민지 통치 시기의 언어정책

탄자니아는 본토인 탕가닉어와 인도양에 위치한 잔지바르가 연합하여 형성된 연합공화국(Jamhuri ya Muungano wa Tanzania)이다. 본토인 탕가닉어는 1880년대부터 제1차세계대전의 종전 시기인 1918년까지 독일의 통치를 받았고 잔지바르는 영국의 보호령이었다. 제1차세계대전에서 독일이 패배하자 국제연맹(the League of Nations)은 탕가닉어를 영국의 위임통치령으로 지정했다.

독일은 식민통치 기간 중 스와힐리어를 행정과 교육의 언어로 사용했다. 독일이 다른 식민지들과는 달리 고유어인 스와힐리어를 행정과 교육의 언어로 널리 사용한 것은 다양한 요인이 존재했다. 우선 스와힐리어가 종족적 경계를 넘어 광범위하게 통용되고 있었던 것이 가장 주요한 요인이라고 볼 수 있다. 해안지방에 국한되어 통용되던 스와힐리어가 내륙으로 향하는 교역로를 따라 확산되면서 내륙에 거주하던 다수의 탄자니아인들도 이미 스와힐리어를 제2언어로 사용하고 있었다(Whiteley 1969: 1).

독일은 최소의 행정인력으로 탕가닉어를 통치하고자 했기 때문에 하위 행정을 담당할 아프리카인들을 적극적으로 활용했다. 이들 아프리카인들은 자신들의 모어인 종족어는 물론 스와힐리어를 구사하고 있었다. 탕가닉어에 파견된 독일의 식민 관리들도 스와힐리어를 배웠기 때문에 스와힐리어는 식민통치를 위한 언어로 자연스럽게 채택되었다.

그러므로 독일인들은 자신들이 효율적으로 탕가닉어를 통치하기 위한 목적으로 독일어를 가르칠 필요가 없었던 것이다. 더구나 독일인들은 탕가닉인들이 독일어를 충분히 배울 수 없다는 판단도 한 것으로 보인다(Brock-Utne 2000: 176). 탕가닉어에서 독일어를 사용하지 않고 스와힐리어를 확산시켰던 동기가 무엇이었는지 간에 독일이 스와힐리어의 확산에 커다란 기여를 한 것은 사실이다(Abdulaziz 1980: 140).

제1차세계대전 종전 이후인 1920년 영국은 탕가닉어에 대한 위임통치를 부여받았다. 영국은 독일인들이 취한 언어정책을 그대로 유지했다. 물론 영국이 위임통치를 시작하면서 영어에 대한 중요성이 커졌지만 광범위한 의사소통을 위한 언어로서의 스와힐리어의 지위는 계속되었다. 그 이유는 스와힐리어가 이미 교육과 행정을 포함한 공적인 영역에서는 물론이고 일반 탄자니아인들의 일상적 의사소통

에서 광범위하게 사용되고 있었기 때문이었다.

그러나 행정과 교육에서 독일어를 배제했던 독일 통치 시기와는 달리 영국 정부의 정책은 공적인 영역에서 영어와 스와힐리어를 동시에 사용하도록 고무하는 것이었다(Abdulaziz 1980: 141). 1930년대 초반 이후 영어와 스와힐리어가 교육으로 나란히 사용되었지만 궁극적으로 스와힐리어는 영어를 습득하기 위한 과정의 하나로 여기는 경향이 나타났는데 이 당시 이미 영어를 엘리트계층의 언어로 인식하는 경향이 나타났었다(Abdulaziz 1980: 141-142).

2. 독립 이후의 언어정책

독립 이전에도 스와힐리어는 이미 종족적 차이를 넘어 모든 탄자니아인들을 응집시키는 역할을 했다. 예를 들면 독일 식민 통치 시기 대독항전의 성격을 띤 마지막 전쟁(1905-1907)의 과정에서 스와힐리어가 모든 종족들을 단결시키는 기능을 했다. 그 이후에도 전국적 차원의 조직의 결사나 단체의 결성에서⁸⁾ 스와힐리어는 근간이 되는 언어로 기능을 했다(Abdulaziz 1980: 144; Roy-Campbell 1995: 27; Whiteley 1969: viii).

탈식민 이후에도 식민종주국의 언어인 영어, 불어, 포르투갈어가 공적인 영역을 중심으로 사회의 다양한 영역에서 지배적인 언어로 사용되는 대부분의 아프리카 국가들과는 달리 탄자니아는 독립 이후 적극적인 내국어 우선주의 언어정책을 추구해왔다.

스와힐리어가 신생 독립국 탄자니아의 국어이자 공식어로 채택될 수 있었던 것은 다양한 요인이 있었지만 무엇보다도 스와힐리어가 어떤 지배적 종족집단의 모어가 아니었다는 사실이다. 또한 식민지 시기에 영토간 언어 위원회(Inter-territorial Language Committee)의 주도하에 표준 스와힐리어(Kiswahili sanifu)를 결정했고 이후 철자법, 사전편찬, 문법서 출간 등 많은 노력을 기울인 덕분에 이미 준비된 언어였다(Mbaabu 1996: 61-92).

독립 이후 탄자니아가 일관성을 갖고 추진한 언어정책에서 크게 영향을 미친 요인과 배경이 있다. 우선 무엇보다 다양한 종족적 배경의 탄자니아인들이 응집력

8) 1922년 탕가에서 조직된 탕가닉어 영토 공무원 협회(Tanganyika Territory Civil Servant Association), 1934년 다르에스살람에서 결성된 아프리카 복지와 상업 협회(African Welfare and Commercial Association), 탕가닉어 아프리카 민족 연맹(Tanganyika African National Union) 등이 대표적인 조직들이었다.

을 갖는 국민정체성을 형성시키는 것이 무엇보다도 중요한 과제였다. 상이한 언어와 문화를 가진 다양한 종족집단들에게 하나의 국민정체성을 형성시키는 것은 아프리카 대륙에서 대부분의 신생국가들이 직면한 공통적인 과제였다.

물론 이와 같은 접근이 하나의 국가, 하나의 민족, 하나의 언어라는 유럽중심적(Euro-centric) 사고에 뿌리를 두고 있다는 비판도 제기되었고 국민정체성에 대한 유럽중심적 사고가 아프리카 대륙에서 아무런 적실성이 없다는 주장들도 제기되기도 했다. 그런데 새로운 국민정체성의 형성에서 가장 중요한 요소의 하나가 바로 언어의 정비라고 해도 과언이 아닌데 탄자니아는 다른 아프리카국가들과는 달리 유리한 조건을 갖추고 있었다. 여러 상이한 종족의 구성원들이 상호의사소통하기 위해 사용하던 스와힐리어가 광범위하게 통용되고 있었기 때문이다.

독립 직후에는 스와힐리어가 새로운 국민정체성 형성의 촉매제로 인식되었고 영어는 식민종주국에 대한 언어적 종속의 상징처럼 인식되었다(Roy-Campbell 1990: 75). 신생독립국으로서의 강한 민족주의적 경향과 함께 스와힐리어는 식민주의적 잔재의 극복으로 이해되기도 했다.

새로운 국민정체성의 형성을 위한 국가적 차원의 노력과 함께 탈식민 이후 시기 탄자니아의 언어정책을 이해하는데 있어 핵심적인 요소가 바로 우자마(ujamaa)라고 알려진 아프리카식 사회주의인데 범아주의(Pan-Africanism)에 기반하고 있고 사회적 연대와 집단적 삶에 토대를 두고 있다. 우자마의 이념적 기치였던 평등주의와 자립의 원칙이 언어정책을 수립하는데도 있어서도 근간이 된 것이다. 1967년 아루샤선언(Azimio la Arusha)과 함께 사회주의와 자립이 탄자니아사회의 지도적 이념으로 작용했다.⁹⁾ 지식인들의 임무도 이러한 국가적 이상을 구현하는 것이었다.¹⁰⁾ 따라서 지식인들은 대중과 교감하고 대중과 함께 하는 것이 일종의 정언적 명령이었다.

이와 같은 사회적 상황에서 스와힐리어를 국어와 공식어로 지정함으로써 명확한 지위를 부여했고(status planning) 확장된 기능들을 충족시키기 위한 목적의 언어자료계획(corpus planning)이 마련되었다. 특히 정치, 경제, 과학, 기술 등 다양한 분야에서 요구되어지는 전문용어를 개발하고 어휘를 현대화하고 정교화하는

9) 1967년 1월 19일 탄자니아의 북부 도시 아루샤에서 행해진 아루샤선언은 신생 독립국인 탄자니아의 사회, 경제적 구조와 체제를 재편하기 위한 국가적 시도였다. 아루샤선언에 따라 대부분의 기업들이 국유화되었고 경제의 아프리카화가 추진되었다.

10) 줄리어스 니에레레는 자신의 저서 '인간과 개발(Binadamu na Maendeleo)'에서 사회속에서의 지식인들의 역할과 의무에 대해 강조하고 있다(Nyerere 1974: 5-13).

작업에 많은 노력을 기울였다. 영어가 사용되던 다양한 영역에도 스와힐리어가 사용됨에 따라 전문용어의 개발 등 언어자료계획을 실행하기 위해 많은 노력이 요구되었다. 특히 교육, 문화부 산하의 국립스와힐리어 평의회(Baraza la Kiswahili la Taifa, BAKITA)와 다르에스살람대학교의 스와힐리어 연구소(Taasisi ya Uchunguzi wa Kiswahili, TUKI)가¹¹⁾ 주도적으로 언어자료계획을 이행하는 작업에서 선도적인 역할을 수행했다. 국립 스와힐리어 평의회는 스와힐리어를 모든 탄자니아인의 언어로 만들기 위한 정책적 노력의 중심에서 기능을 했다. 영어가 거의 독점적으로 사용되던 영역에도 스와힐리어가 널리 사용될 수 있도록 전문용어의 개발 등 언어자료계획을 꾸준히 추진해오기도 했다.

이러한 포괄적인 제도적 노력들을 흔히 '스와힐리화(Swahilisation)'라고 규정하는데 이를 통해 탄자니아는 언어정책에 관한 한 세계에서 가장 성공적인 사례의 하나로 여겨지기도 했다(Fasold 1984: 266; Blommaert 1999: 83). 그런데 스와힐리화는 탄자니아인이라고 하는 국민정체성 형성을 위한 국가적 노력의 일환이었다. 때문에 스와힐리화는 이러한 관점에서 일반적인 차원의 언어정책이라기보다는 이데올로기적 과정의 하나로 진행되었다. 즉 스와힐리어는 탄자니아식 사회주의의 이념적 가치를 전달할 수 있는 효율적인 언어적 도구로 여겨졌던 것이다(Blommaert 2006: 246). 이러한 전반적인 사회적 분위기 속에서 종족어들은 종족적 당파성과 동일시되는 경향이 팽배했다.

독립 이후 스와힐리어는 탄자니아의 아프리카식 사회주의라는 정치이데올로기의 확산을 위한 도구로 활용되었고 이러한 과정을 통해 스와힐리어는 탄자니아 전역에 걸쳐 확고하게 통용되는 언어로 자리매김했다. 부연하면 탄자니아가 독립 이후 의욕적으로 추구했던 '위로부터의' 정책과 정책의 실현이 언어적으로는 단일언어(monoglot) 이데올로기, 이념적으로는 사회주의, 사회,문화적으로는 탄자니아인이라고 하는 단일적 국민정체성 형성이 목표였다는 것이다. 비록 이와 같은 언어와 정치 이데올로기 및 사회,문화적 과정의 결과에 대한 회의적인 견해도 존재하지만(Blommaert 2006: 248) 고유어의 지위 강화와 발전에서 괄목할만한 성과를 이루었음은 부인하기 어렵다.

11) 스와힐리어 연구소(TUKI)는 식민지 시대에 설립된 영토간 언어위원회(Inter-territorial Language Committee)의 후신으로 1964년 설립되었으며 1970년에 다르에스살람대학교로 편입되어 스와힐리어의 진흥을 위한 노력에서 선도적 역할을 수행했다.

IV. 탄자니아의 교육체계와 언어

1. 교육과정과 교육 매체

아프리카에서 모어를 통한 교육은 대개 특정 지역에서 교통어로 사용되는 지배적인 아프리카의 고유어를 통한 교육으로 이해되는 것이 일반적이다. 언어적으로 동질적인 종족집단의 구성원들이 인구의 다수를 점하는 지역도 있고 상이한 종족 집단들의 구성원이 혼재하는 경우도 있기 때문에 대개 특정 지역에서 지배적으로 사용되는 교통어나 지역에서 지배적으로 사용되는 언어를 사용하는 경우가 많다. 특정 지역에 많은 언어들이 공존하는 경우에는 고유어를 통해 교육을 실시하는 것은 현실적인 측면에서 어려움이 있기 때문에 반대에 직면하기도 한다(Fasold 1992: 283).

그러므로 소수의 화자들이 주로 종족의 영역 내에서 내집단 구성원(in-group members) 간의 소통을 위해 사용하는 종족어들이 공식 교육에서 교육 매체로 사용되는 경우는 흔치 않다. 이는 종족집단의 규모가 종족어를 통한 교육을 현실화하기에는 작은 경우가 많기 때문이다. 그러나 종족어들은 대개 문맹퇴치를 목표로 하는 성인교육을 비롯한 각종 사회적 활동에서는 선호되기도 하지만 공식적 교육의 영역에서는 선호되지 않는 것이 현실이다.

그런데 탈식민 이후의 시기에 대부분의 아프리카국가들은 초등교육의 저학년 단계에서만 모어나 고유어를 통해 교육을 시키고 고학년부터는 식민중주국의 언어인 영어, 불어, 포르투갈어로 교육을 시킨다. 교육 매체로서의 고유어 사용에 관한 정책에서 오히려 식민지 시대보다 퇴보한 경우도 있다. 이를테면 영국의 식민 통치를 경험한 나라들의 경우 식민지 시기에는 적어도 초등교육의 저학년에서는 고유어를 통해 교육을 시켰지만 탈식민 시기에는 초등교육의 전과정을 영어로 교육시키는 정책을 취하기도 했다. 또한 독립 초기에는 고유어를 교육 매체로 적극 사용하는 등 노력을 기울이다 오히려 교육의 영역에서 고유어의 위치가 점점 축소되는 경우도 있다. 예를 들면 가나는 2001년부터 초등교육의 초기 단계부터 영어만을 사용하는 정책으로 방향을 바꾸었다(Djité 2008: 59).¹²⁾

12) 교육 매체와 관련된 언어정책을 대분하면 식민중주국의 언어를 유일한 교육 매체로 지정한 국가와 고유어와 식민중주국의 언어를 함께 사용하는 국가들로 나뉘어진다(Djité 2008: 57). 고유어와 식민중주국의 언어를 병용하는 국가들도 나라마다 상황이 달라 탄자니아와 보츠와나는 다수의 국민들이 사용하는 하나의 고유어를 사용하고 나미비아, 나이

하지만 탄자니아는 초등교육의 전과정에서 스와힐리어를 교육 매체로 도입하여 사용해 왔기 때문에 탄자니아의 사례는 많은 관심의 대상이 되기에 충분했다. 탄자니아의 경우에도 모어를 통한 교육은 일반적으로 스와힐리어를 교육 매체로 사용하는 것으로 이해되어왔다(Barrett 1994: 4).

탄자니아는 독립 이후에도 식민지 시대의 교육체계를 그대로 적용하고 있다. 즉 초등교육부터 대학교육까지의 교육체계가 7-4-2-3체로서 초등교육 7년(Standard I-VII), 중등교육 6년(Form I-VI), 대학교육 3년으로 구성되어 있다.¹³⁾ 중등교육의 6년은 다시 4년의 보통과정(Ordinary level)과 고등과정(Advanced level)로 구분된다.

초등학교에서는 스와힐리어가 교육 매체로 사용되며 영어는 초등학교의 3학년 부터 7학년까지(Standard III-VII) 5년 동안 하나의 교과목으로서만 가르친다. 그러나 중등교육부터는 영어가 교육 매체로 도입되고 스와힐리어는 하나의 교과목으로서만 가르친다.¹⁴⁾ 초등교원을 양성하는 사범학교에서도 교육과정의 목적에 부합하기 위해 스와힐리어를 교육 매체로 사용한다. 대학에서는 스와힐리어를 하나의 선택과목으로 수강하여 공부할 수 있다.

1962년 독립 이전의 시기에 초등교육의 초기 4년간은 교육 매체로서 스와힐리어가 사용되다가 그 이후의 학년에서는 영어가 사용되었다. 1967년 제1차 5개년 개발계획의 일환으로 교육 체계와 교육 매체에 관한 정책이 마련되었고 1968년부터 스와힐리어가 초등교육의 전체과정을 위한 교육 매체로 사용되기 시작했다. 초등교육의 전체과정을 위한 교육 매체로 채택되면서 스와힐리어에 대한 더욱 체계적인 연구와 발전이 병행되었다. 당연한 결과이겠지만 이러한 과정에서 영어는 상대적으로 중요성이 감소했다.

2. 교육 매체에 관한 문제 제기와 논쟁

1) 교육 매체로서의 영어 사용의 한계와 문제점

지리아, 잠비아의 경우에는 다수의 고유어와 영어를 교육체제에서 병용한다.

13) 스와힐리어로 초등교육의 단계인 standard는 *darasa*, 중등교육 과정에 해당되는 form은 *kidato*라고 한다.

14) 아프리카 국가들 중 중등교육과정에서도 고유어를 교육 매체로 채택하고 있는 국가들로는 소말리아(소말리)와 마다가스카르(말라가시) 정도에 불과하다.

교육단계	교육과정		교육언어	수업연한
제1단계 (First Level, Basic Level)	유치원 과정 (Pre-primary Education)		스와힐리어	2
	초등교육 과정 (Primary Education)	Standard I -Standard VII	스와힐리어	7
제2단계 (Second Level, Secondary Level)	보통과정 (Ordinary level), 중학과정 (Junior Secondary Education)	Form I -Form IV	영어	4
	고등과정 (Advanced level), 고교과정(Senior Secondary Education)	Form V -Form VI ¹⁵⁾	영어	2
제3단계 (Third Level, Tertiary Level)	대학 및 고등교육 과정 (University Education and Higher Education)		영어	3 ¹⁶⁾

<표 1> 교육단계별 교육언어

어느 사회나 국가에서든지 교육의 궁극적 목적의 하나는 지식의 습득과 사회에서 활용할 수 있는 능력의 체계적 함양이다. 교육적 관점에서 지식의 습득과 개념화는 모어를 통해 가장 효과적으로 성취되는 것으로 알려졌다. 그러므로 실행 가능한 상황과 여건이 조성된다면 모어를 통해 교육을 받을 수 있는 권리를 제도적으로 보장하는 것은 당연한 조치이다. 아동의 발달과정과 모어의 관련성을 강조하는 유네스코는 모든 아동들이 자기 지역 고유의 언어로 교육받을 권리가 있음을 강조한 바 있다(UNESCO 1953).¹⁷⁾

그러나 아프리카의 언어적 다양성을 고려할 때 이와 같은 이상적 상황의 실현은 요원한 실정이다. 모어를 통한 교육이 현실적으로 용이하지 않다면 적어도 많은 학생들이 쉽게 이해하는 고유어를 통해 교육을 시키는 것은 차선의 대안이 될

15) Form V-Form VI의 과정을 대학입학 전 학년(pre-college grades)라고도 한다.

16) 대학교육은 3년이지만 전공에 따라 다르다. 공학 전공 학생의 경우에는 4년, 의대의 경우에는 5년이 소요된다.

17) 잘 이해하지 못하는 언어를 교육 매체로 채택해서 교육을 실시하는 것은 부도덕한 것이라는 원칙론적인 주장도 있었지만(Spolsky 1977: 20) 유네스코의 권고안은 이후 일련의 비판적인 견해에 직면하기도 했다(Bull 1955; Le Page 1964: 19-28).

수 있다. 탄자니아의 상황에서 스와힐리어는 대부분의 학생들이 쉽게 이해할 수 있는 제1언어 혹은 선호 언어로서 기능하지만 영어는 사실 제2언어라기보다는 외국어로 간주해도 무방하다.

비록 오랜 시기에 걸쳐 교육 매체에 관한 문제는 교육의 본질적 문제에 대한 논의에서 경시되거나 간과되었으며 궁극적으로 사회 발전 과정에서 핵심적인 요소로 기능함에도 불구하고 교육 매체에 관한 논의와 해결은 지나치게 오랫동안 논의의 중심에서 벗어난 것이 사실이었다(Roy-Campbell 1995). 그럼에도 불구하고 탄자니아에서 영어를 교육 매체로 계속 사용함으로써 야기되는 문제들은 그동안 학계를 중심으로 꾸준히 제기되어왔다(Mlama & Matteru 1977; Mongella 1990; Roy-Campbell & Qorro 1997).

탄자니아의 교육체계가 직면한 문제는 가정이나 사회에서 널리 사용되는 언어와 학교에서 사용되고 있는 교육 매체 사이의 불균형이 낮은 학업 성취도의 근인으로 작용하고 있다는 점이다.¹⁸⁾ 영어를 교육 매체로 사용하는 일부 사립 초등학교들을 제외한 대부분의 학생들은 초등교육에서 영어를 단지 교과목의 하나로서만 공부한다. 때문에 소수의 학생들을 제외한 대부분의 학생들이 중등교육 과정부터 교육 매체로 사용되는 영어에 익숙하지 않기 때문에 교육의 내용이 학생들에게 제대로 전달되지 않는 것이다. 이는 중등교육에 국한된 문제만은 아니고 심지어 대학교육에서조차도 동일한 문제점이 계속 관찰되어왔다는 점이다.

그런데 상황을 더욱 복잡하게 만드는 요인으로는 학생들만이 교육 매체에 어려움을 경험할 뿐만 아니라 교사들조차도 교육 매체로 사용되는 영어에 익숙하지 않다는 점이다. 과목으로서의 영어를 담당하는 교사들을 제외하고 수학, 생물, 화학, 지리 등의 과목을 담당하는 교사들의 경우 자신들의 수업 내용을 영어로 제대로 설명하지 못하는 경우가 다반사인 것으로 보고되어 왔다. 교사의 입장에서는 수업 내용을 영어로 충분히 이해시키지 못하고 학생들의 입장에서는 수업시간에 전달된 내용을 제대로 이해하지 못하는 상황이 지속되어 왔다. 그래서 영어로 수업을 진행할 수준에 미달하는 교사들이 수업을 계속하고 학생들은 수업 내용을 이해하지 못하는 구조적 악순환이 지속되어온 것이다.

교육 매체와 일상생활에서 주로 사용하고 잘 이해하는 언어 간의 커다란 간극으로 인해 수업 중에 영어에서 스와힐리어로의 코드전환이 아주 빈번하게 발생한다(Roy-Campbell & Qorro 1997: 51). 이를 통해 교과목의 내용을 정확하게 전달

18) 이를 흔히 ‘언어적 불균형 가설(linguistic mismatch hypothesis)’이라고 한다.

하고 전달된 내용이 효율적으로 수용되는 것이다. 코드전환은 공식적 교육 매체로서 영어가 수행하지 못하는 기능을 대신한다고 볼 수 있다. 코드전환 이외에도 모든 학생들에게 일제히 대답하게 하는 방식, 기계적 반복과 암기 등 창의성이 결여된 방식에 의존하는 수업방식이 지배적이다(Djité 2008: 74).

그리고 교실에서는 수업이 영어로 진행되지만 수업이 끝나면 스와힐리어가 일상적으로 사용된다. 물론 교실 밖에서도 영어를 쓰도록 강제하거나 권고하는 학교도 많지만 교육 매체와 일상의 언어사용 간에는 커다란 괴리가 있다는 증거이기도 하다.

그러나 문제는 스와힐리어로의 코드전환을 통해 학생들이 전달된 내용을 이해하고 지식을 습득했다고 할지라도 시험에서는 반드시 영어로 답해야만 한다. 코드전환을 통해 학습내용에 대한 이해를 했다고 할지라도 시험이라는 과정을 통해 제재를 받는 것이다.

교육현장에서 직면하는 문제를 파악하기 위해 그 동안 많은 연구가 실시되어왔다. 예를 들면 교사와 학생들을 피조사자로 설정하여 작성된 설문지, 학생들을 대상으로 실시한 독해력 테스트, 클로즈법을¹⁹⁾ 이용한 조사를 통해(Roy-Campbell & Qorro 1997) 영어를 교육 매체로 사용하는 현실에서 제기되는 문제들을 지적해왔다. 결론적으로 지금까지 행한 연구에 의하면 탄자니아의 중등학교에서 영어는 교육 매체라기보다는 오히려 교육에 있어서 장애물로 작용한다(Mlama & Matteru 1977).

2) 교육의 총체적 위기에 대한 진단과 해결방안

그러면 1970년대 이후 오늘날까지 계속된 교육 매체와 관련된 정부 및 민간차원의 접근방식을 시기별로 일별함으로써 문제의 본질에 대한 이해를 할 수 있다.

1960년대 후반기에는 아루샤선언과 함께 국가 주도의 다양한 계획들이 수립되고 실행되었다. 언어의 경우에도 예외는 아니어서 1969년부터 탄자니아 교육연구소(Taasisi ya Elimu Tanzania)²⁰⁾ 중심이 되어 중등교육에서 사용할 교재들을 스와힐리어로 번역하는 작업을 진행했다. 중등교육에서 사용할 수 있는 교재를 스

19) 클로즈법(cloze procedure)이란 문장의 결어(deletion)를 보충하는 독해력 측정방식이다.
20) 탄자니아 교육연구소는 1964년 다르에스살람대학교의 연구기관으로 출범했으나 1975년 국회법 13조(Sheria ya Bunge Na. 13 ya 1975)에 의거하여 독립적 연구기관으로 발전했다.

와힐리어로 준비하는 작업은 궁극적으로 중등교육에서의 교육 매체를 스와힐리어로 전환한다는 목표로 진행되었다. 당시에는 1971년부터 중등교육에서도 점차적으로 역사, 지리, 정치, 수학, 농업, 가정 등의 교과목을 모두 스와힐리어로 전환한다는 잠정적 계획이 논의되고 있었다.

이러한 계획의 배경에는 모든 부문에서의 자립과 주체를 내세우는 당시의 전반적인 사회적 분위기와 무관하지는 않았다. 그리고 1970년대 이후 지속적으로 실행된 연구와 실태조사에서 교육수준의 질적 저하도 이러한 계획에 힘을 실어주었다. 영어를 중등교육 이후의 교육 매체로 유지시키는 과정에서 많은 문제점들이 노정되었는데 제기된 문제점들의 핵심에 바로 교육 매체에 관한 문제가 있었던 것이다.

따라서 이를 타개하기 위한 구체적 평가와 조사가 시행되었고 보고서의 형태로 여러 번에 걸쳐 구체화되었다. 교육 매체에 관한 문제는 비단 중등교육에만 국한된 문제는 아니었고 대학도 예외는 아니었다. 1970년대에 다르에스살람대학교의 학생들을 대상으로 행한 연구에서는 학생들의 전반적 영어 수준이 고등 학문을 수행하기에 상당히 부족한 것으로 보고되기도 했다. 특히 1970년대와 80년대에 탄자니아 중등학교의 학생들과 대학생들의 영어 실력이 현격하게 저하된 것으로 나타났다. 이는 결국 학업성취도의 저하와 교육의 위기라는 형식으로 나타났다. 1970년대 내내 중등교육에서의 교육 매체를 영어에서 스와힐리어로 전환해야한다는 주장이 계속되었다(Roy-Campbell 1992).

한편 1970년부터 1980년까지 탄자니아 교육연구소, 국립 스와힐리어 평의회, 스와힐리어 연구소 등 유관 연구기관이 주축이 되어 중등교육과 고등교육에서 사용할 수 있는 전문용어를 개발하기 위해 심혈을 기울였고 1988년까지 1만5천개의 전문용어를 개발하여 이중 9천개의 전문용어를 표준화하는 작업을 완료했다. 중등교육의 명실상부한 교육 매체로 활용하기 위한 언어자료계획을 추진해온 것이다.

탄자니아 교육연구소는 1977년부터 모든 교과목에 대한 교육 매체로 스와힐리어를 사용해야한다고 권장했으나 정부가 이러한 제안을 수용하지 않아 무산된 바 있다. 70년대 후반 음라마와 마테루의 보고서는(Mlama & Matteru 1977) 중등학교에서 교육 매체로서의 영어의 지속적 사용이 초래하는 문제를 지적했다. 동보고서는 교육부가 주도적으로 관련 위원회를 구성해서 1982년부터는 중등교육에서, 1990년부터는 대학교육에서도 스와힐리어를 교육 매체로 도입하라는 권고안을 정부에 제출했다.

1980년에는 탄자니아의 교육체계가 직면한 문제점들을²¹⁾ 진단하기 위한 교육에

관한 대통령 위원회가 설치되었다(Roy-Campbell 1995: 28). 동위원회가 1982년 2월 발표한 보고서에 따르면 1985년 1월까지의 중등교육의 언어를 영어에서 스와힐리어로 전환하라는 권고를 했다. 이와 함께 궁극적으로 대학교육에서도 교육 매체를 스와힐리어로 바꿀 것을 촉구했다(Roy-Campbell 1992: 178). 이와 더불어 초등학교 및 중등교육에서 영어교육을 강화할 것을 권고했다.

1983년 말 탄자니아정부는 교육부를 통해 영국문화원에 의뢰를 해서 영어실력의 저하 및 수준미달이 얼마나 심각한 문제인지를 파악하도록 의뢰했다. 이듬해인 1984년 중등교육에서 영어가 교육 매체로 제대로 기능하지 않음을 확인하는 보고서(Criper & Dodd 1984)에서는 교육단계에서 제2단계의 보통과정(ordinary level, Form I-IV)에 재학 중인 학생들의 영어 수준이 너무 낮아 영어를 교육 매체로 사용하는 교육이 불가능하다고 평가했다(Criper & Dodd 1984: 38). 보통과정의 마지막 학년에 재학 중인 학생들의 불과 10퍼센트만이 영어로 수업을 받는 것이 가능하다는 결론이었다. 이를 토대로 교육에 관한 대통령 위원회가 교육 매체를 영어에서 스와힐리어로 전환할 것을 권고했다.

그러나 이 권고는 수용되지 않았고 스와힐리어를 중등 교육의 교육 매체로 도입하는 것이 아니라 오히려 영어 실력을 향상시키는 방향으로 해결책을 모색했다. 그런데 이와 같은 결정에는 영국정부의 방침이 크게 영향을 미쳤다. 즉 영국 정부는 중등교육에서 영어를 교육 매체로 계속 유지시켜주는 조건으로 영어교육 강화 대책을 지원하였다(Roy-Campbell 1995: 28).

이에 따라 영어 교수 지원 프로젝트(English Language Teaching Support Project, ELTSP) 등 영어실력 향상을 위한 다양한 프로그램이 도입되어 실행되었다. 그러나 이러한 프로그램의 도입에도 불구하고 영어실력의 저하는 뚜렷하게 나타났다. 영국정부는 다양한 경로를 통해 탄자니아에서 영어의 사용을 강화할 수 있도록 지원을 아끼지 않았다. 그런데 주목할 만한 사실은 영국의 지원이 순수한 의도의 지원이 아니라 자신들의 이권과 영향력을 유지, 강화하기 위한 의도였다는 사실이다. 영국인들이 교재를 집필하고 영국에서 출간된 교재들을 사용함으로써

21) 탄자니아에서 교육수준의 질적 저하가 비단 교육 매체 문제 때문만으로 초래된 것은 아니다. 특히 1975년부터 1981년까지 질적 수준저하가 심각했는데 1970년대 중반 충분한 준비도 없이 보편적 초등교육(Universal Primary Education, UPE)을 실시함으로써 교육 환경이 더욱 열악해졌다. 예컨대 충분한 자격을 갖춘 교원의 절대적 부족, 교재 및 교실의 부족, 학습 기자재의 미비 등 열악한 상황에도 불구하고 정치적인 고려에서 보편적 초등교육을 실시함으로써 교육환경의 황폐화를 가속시켰다. 또한 80년대의 경제적 위기로 교육 여건의 악화를 초래했다.

교재의 내용과 결정에 탄자니아인들의 견해는 제대로 반영되었다고 볼 수 없다.

그런데 보다 근본적인 문제는 영어에 대한 지속적인 투자와 관심에도 불구하고 영어 교육 강화를 위해 투입된 노력만큼 가시적으로 성과가 나타나지 않았다는 데 있다. 중등교육에서 영어를 교육 매체로 유지할 것인지의 여부를 둘러싸고 이해당사자들이 모두 수용할 수 있는 해결책을 찾기 위해 고심하고 있지만 찬성과 반대로 갈린 의견이 점점을 찾을 기미를 보이지 않으며 탄자니아의 정치, 경제, 사회적 상황변화는 합리적이고 이성적인 논의를 전개하는데 있어 불리하게 작용하고 있다고 해도 과언이 아니다.

3) 교육 매체로의 스와힐리어 도입에 관한 찬반 논쟁

스와힐리어를 교육 매체로 도입하자는 주장의 근거들은 사회언어학적, 교육적, 문화적, 경제적인 근거로 범주화할 수 있다. 우선 탄자니아의 언어상황과 사용을 보면 영어는 제2언어가 아니라 단지 외국어에 불과하다. 비록 식민중주국의 언어였고 오늘날 국제어로 기능하고 있지만 실제적으로는 탄자니아 전체 국민의 5퍼센트만이 영어를 구사한다는 점에서 영어는 소수어에 불과하다.

교육적 차원에서 스와힐리어를 교육 매체로 도입하는 것이 당연하다는 논거가 역시 중요한 함의를 지닌다. 일반적으로 교육 매체에 대한 숙달정도는 학업성취도와 직접적으로 상관관계를 가지고 있다(Yahya-Othman 1990: 44). 학생과 교사 공히 잘 이해할 수 있는 언어로 교육이 이루어져야 한다는 것은 자명하다. 탈식민 이후 아프리카에서 교육과 유럽어에 대한 동일시화 현상(Afolayan 1978; Djite 2008: 62)으로 인해 영어에 대한 과도된 가치가 부여되었고 이로 인해 영어가 교육 매체로 사용되고 있지만 이는 현실과의 괴리를 극명하게 보여주는 사례이다. 사람들이 일상적으로 구사하고 친숙하게 느끼며 자신들의 문화적 특성을 반영하는 언어를 교육 매체로 사용한다는 것은 교육적 견지에서 지극히 당연한 것이다.

스와힐리어를 중등교육 이상의 공식적 교육 매체로서 도입해야 한다는 주장은 또한 교육현장에서의 현실과도 직결되어 있다. 즉 스와힐리어가 중등교육에서 공식적 교육 매체는 아니지만 사실상의 교육 매체(*de facto medium of instruction*)의 기능을 하는 것은 부인할 수 없는 현실이라는 것이다. 교사들이 수업을 진행하면서 영어 전문용어를 사용하지만 정작 교과 내용에 대한 설명은 스와힐리어로 하는 경우도 많다. 결국 정책을 결정할 위치에 있는 관료들이 이러한 현실에 대해 눈을 감고 있는 상황이라는 주장이다.

이들은 영어가 교육 매체로 계속 남는 한 교육의 질적 수준을 향상시키는 것은 원천적으로 불가능하다는 것을 강조해 왔다. 학교는 교육을 받기 위해 존재하는 장소이지 외국어를 학습하기 위한 장소가 아니라는 점을 강조한다. 그러면서 심지어 영어 구사능력의 향상도 학생들이 제대로 이해하고 있는 언어인 스와힐리어로 가르칠 때 효과를 볼 수 있다는 주장을 하기도 한다.

사회문화적인 논거로는 외세에 대한 종속과 의존으로부터의 탈피와 탄자니아인으로서의 주체적인 국민정체성을 꼽는다. 스와힐리어가 탄자니아인들을 종속적 당파성을 초월하여 내적 응집력이 강한 하나의 국민으로서 견인해내는 과정에서 불가결한 역할을 한 것이 사실이다. 스와힐리어는 언어적으로 식민종주국에 대한 지속적 의존에서 벗어나는데 있어 상징적 의미를 지니고 있다. 스와힐리어를 탄자니아의 국어로 지정한 역사적 배경에는 영어에 대한 탄자니아사회의 언어적 의존으로부터 탈피하기 위함이었다(Roy-Campbell 1990: 75).

그러나 이와 같은 민족주의적이고 문화적인 접근은 오히려 영어 옹호론자들에게 빌미를 주기도 한다. 즉 교육적이고 언어학적인 주장은 일정 정도 객관성을 유지할 수 있지만 민족주의적이고 문화적인 접근 방식은 감정적이며 주관적이라는 비판에서 자유롭지 못하다(Rubagumya 1986: 293).²²⁾

게다가 영어에 대한 언어적 의존의 지속은 탄자니아인들로 하여금 지식과 문화의 주체적인 창조자가 아니라 수동적인 모방자로 남게 할 가능성이 높다. 케냐의 작가 응구기 와 씨옹오(Ngũgĩ wa Thiong'o)도 식민종주국의 언어는 식민통치를 받는 사람들의 정신세계를 지속적으로 지배한다는 것을 역설한 바 있다(Ngũgĩ 1986).

사회정의와 평등의 관점에서 언어의 문제는 중요하다. 언어가 사회적 계급을 재생산하고 불평등을 심화시키는 근인으로 작용하고 있기 때문이다. 영어는 교육과 사회적 지위를 나타내는 지표 혹은 상징권력으로 인식되고 있으며 영어가 교육 매체로 사용되기 때문에 영어를 배울 기회가 보다 많은 사회적 계층의 자녀들은 학교 교육에서도 유리하다. 영어를 교육 매체로 계속 유지하는 것은 지배계급이 자신들의 기득권을 유지하고 지속시키려는 전략이라는 주장이 그래서 설득력을 얻는다.

경제적 측면에서도 스와힐리어를 교육 매체로 사용하는 것이 훨씬 효율적이라는 주장도 제기되었다. 우선 영어의 경우 학생들은 말할 것도 없고 교사들조차 어

22) 교육 매체에 관한 문제를 결정하는데 있어 민족주의적인 접근 방식은 언어적 자결(linguistic self-determination)이라는 문제와 직결되어 있다.

려움을 호소할 정도지만 스와힐리어의 경우 대부분 높은 수준의 구사력을 갖추고 있어 추가적인 비용을 들이지 않고도 교육 매체로 사용할 수 있다는 주장이다. 교사들은 자신이 가르치는 분야의 전문용어와 교수법을 스와힐리어로 준비하고 일정 기간의 훈련만 받으면 된다. 그러므로 비용과 효용성의 관점에서 보더라도 교육 매체를 스와힐리어로 전환하는 것이 합리적이라는 평가다. 이러한 맥락에서 영어의 지속적 사용은 한정된 자원의 낭비에 지나지 않는다는 것이다(Roy-Campbell 2003).

4) 교육 매체로서의 영어 유지와 강화에 대한 찬반 논쟁

일찍이 초대 대통령 니에레레도 “영어는 세계의 스와힐리어이다(Kiingereza ni Kiswahili cha dunia)”라고 역설하며 영어의 중요성을 강조했다. 영어는 세계 각국과의 통상과 외교를 하기 위한 언어이자 과학과 기술의 진보를 위한 언어라는 주장이다. 세계와 소통하는 진취적인 세계시민(mwananchi wa dunia) 되기 위해서는 영어지식이 필수불가결한 자산이기 때문에 영어 교육의 강화는 거스를 수 없는 대세라는 것이다. 따라서 중등교육의 교육 매체를 스와힐리어로 바꾸는 것은 시대의 흐름에 역행하는 퇴행적 정책이라는 비판이다.

그리고 다른 영어권 아프리카국가들과의 교류와 협력을 위해서도 높은 수준의 영어 구사능력은 기본적인 조건이고 동아프리카 공동체(East African Community)와 같은 역내 기구에서 주도적 역할을 수행하려면 영어를 훌륭히 구사하는 인력의 확보는 필수적이라는 것이다. 오늘날 영어를 제대로 구사하지 못하면 세계화와 시대의 변화를 선도할 수 없다는 논리를 내세운다. 그러나 이러한 주장의 맹점은 영어를 중등교육의 교육 매체로 유지함으로써만이 영어 구사능력을 향상시킬 수 있다는 전제에서만 이해될 수 있다는 점이다. 그러나 세계화 시대의 요구에 부응하기 위해 영어를 능숙하게 구사하는 인재들의 양성이 영어를 교육 매체로 유지시키는 것을 전제로 하는 것은 아니라는 점은 다른 나라들의 사례에서 이미 입증되었다.²³⁾

영어에 보다 많이 노출되면 될수록 보다 잘 배울 수 있기 때문에 캐나다의 몰입교육의 사례를 들며 탄자니아에도 영어 몰입교육을 초등교육 과정부터 도입하는 의견까지 제시되기도 했다. 캐나다에서 몰입교육에 참여한 영어계 학생들은

23) 예를 들면 노르웨이, 덴마크, 스웨덴, 핀란드 등 북구 국가들은 영어를 교육 매체로 사용하지 않음에도 불구하고 학생들의 전반적 영어 구사 능력이 높은 나라들에 해당된다.

불어도 습득하고 몰입교육에 참여하지 않은 학생들과도 견주어 훌륭한 학업 성취 능력을 보임으로써 교육적 효과라는 측면에서도 훌륭하다는 주장이다. 캐나다에서의 부가 이중언어 교육(additive bilingual education)은 탄자니아에도 훌륭한 전범이 될 수 있다는 논리다.

그러나 캐나다의 몰입교육과 탄자니아에서 영어를 중등교육의 교육 매체로 사용하는 것은 커다란 차이가 있다는 시각이 지배적이다. 우선 캐나다에서의 경험에 의하면 유치원이나 초등학교 과정부터 몰입교육에 참여한 학생들은 학습과정에서 어려움이 적지만 늦게 참여한 학생들의 경우 교육 매체에 대한 언어구사력의 부족으로 인해 많은 어려움을 겪는다는 것이다. 그리고 캐나다에서의 몰입교육이 통합적 동기(integrative motivation)가 강하게 작용하는데 반해 탄자니아 학생들의 영어 학습은 대부분 도구적 동기(instrumental motivation)에 기초하고 있다.

그리고 캐나다에서 몰입교육에 참여하는 학생과 학부모들은 대개 도시 거주 중산층이라는 사회·경제적 배경도 중요한 요소로 작용한다는 점이다. 게다가 캐나다에서 몰입교육에 참여한 학생들의 경우에는 교실 이외의 환경에서도 불어를 말할 수 있는 기회가 많다. 더구나 학생들과 교사의 비율 등의 요인들이 탄자니아의 상황과는 너무 다르기 때문에 단순비교는 타당성도 없고 설득력이 없다는 것이다 (Barrett 1994).

중등교육에서조차 교육 매체로서 영어를 배제하면 탄자니아에서 영어의 수준이 급전직하할 것이라는 우려도 제기된다. 영어를 교육 매체로서 계속 유지해야 된다고 강조하는 이들은 1970년대부터 80년대 초반까지 탄자니아에서 지나치게 스와힐리어를 강조함으로써 영어의 수준이 급격히 떨어졌다고 주장한다.

이와 더불어 탄자니아는 민주주의 사회이기 때문에 모든 사람들에게 자신들이 원하는 언어를 선택할 권리를 부여해야 하며 원하는 모든 사람들이 영어를 배울 수 있는 기회가 제도적으로 제공되는 교육적 환경이 중요하다는 주장이다.²⁴⁾ 실제로 중등학교의 학생들을 대상으로 행한 설문조사에 의하면 학생들은 비록 스와힐리어로 소통을 하는 것에 편안함을 느낌에도 불구하고 영어가 교육 매체로 유지되어야 한다는 의견이 과반을 넘기도 했다(Rubagumya 1991).²⁵⁾

24) 그러나 이와 같은 주장을 하는 사람들이 간과하거나 고려하지 않는 사실은 영어를 배울 수 있는 기회는 교육을 통해서인데 교육을 받을 수 있는 기회가 모두에게 균등하게 제공되지 않는 것이 탄자니아의 현실이다.

25) 이러한 조사결과는 영어가 고용, 사회적 지위 상승 등에 유용한 언어라는 판단 때문인 것으로 보인다.

아프리카 언어는 복잡한 현상과 개념을 표현하기에는 미비하다고 주장하는 의견이 있는가하면 스와힐리어의 사용이 교육수준을 저하시킬 것이라고 주장하는 이들도 있다. 탄자니아의 전반적 교육 수준의 저하현상을 스와힐리어의 지속적 사용 때문이라고 지적하며 스와힐리어를 문제의 근원으로 지목하는 사람들도 있다.

마지막으로 문제의 원인은 교육 매체로서 초등교육에서는 스와힐리어를 사용하다가 중등교육에서는 영어로 전환하는 것이기 때문에 초등교육에서도 영어를 교육 매체로서 전면적으로 도입하는 것이 연속성의 측면에서도 바람직하다는 것이다. 즉 초등교육 과정부터 영어를 교육 매체로 사용함으로써 탄자니아 교육체계가 봉착한 문제의 해결을 도모해야 한다는 주장까지 제기되고 있는 실정이다.

3. 탄자니아 사회의 변화과정에서 교육과 교육 매체

1) 우자마 정책의 종말

독립 직후 초대 대통령 니에레레의 영도 하에 의욕적으로 추진했던 탄자니아식 사회주의 우자마가 1970년대 후반부터 일련의 난관에 봉착하기 시작했다. 대내적으로는 사회주의의 도입과 실행과정에서 정치지도자들과 일반 대중들의 인식 차이와 괴리도 컸고 정책의 집행과정에서 무수한 시행착오들이 불거졌다.

설상가상으로 상품작물의 국제시세 하락, 1973년의 제1차 오일쇼크, 1978년의 제2차 오일쇼크로 인해 경제적 위기에 직면했다. 게다가 인접국인 우간다와의 전쟁으로 인한 막대한 전비 지출과 탄자니아 남부지역의 기근이라는 상황에 직면하여 정치적, 경제적 체제의 전환이 불가피했다.

우자마가 사회의 지배적 이데올로기로 작동하던 시기에는 교육의 최고 목표의 하나가 바로 자립을 위한 교육(Education for Self-Reliance, ESR)이었다 (Roy-Campbell 1995: 28). 이러한 목표를 구현하기 위해 국가가 적극적인 역할을 했으며 국가의 개입과 역할이 당연시되던 풍토였다. 그리고 탄자니아사회가 구현하고자 하는 이상적 인간의 구현이 바로 교육의 기능과 역할이었다. 그러나 우자마 정책이 대내외적인 요인들이 복합적으로 작용하면서 사실상 종식되는데 이와 같은 변화는 교육의 부문에도 커다란 영향을 끼쳤다.

2) 세계화 속에서의 교육의 변화

대내외적인 요인들이 불리하게 작용하면서 결국 1980년대 중반인 1986년 탄자니아 정부는 세계은행과 국제통화기금의 처방에 따라 대대적인 구조조정계획에 착수했다. 이는 사회의 다양한 영역에서 공적인 부문의 역할을 대폭 축소하고 규제 개혁을 수반했는데 교육의 영역도 예외가 아니었다. 특히 세계은행과 국제통화기금은 탄자니아 정부에 대해 교육과 의료 등 공적인 부문에 대한 국가의 과도한 규제와 지원을 줄일 것을 권고했다.

이 시기부터 교육을 비롯한 많은 영역에서 국가의 개입이 점점 축소되고 사적인 부문의 영향력이 크게 확대된다. 예를 들면 언어에 관해서도 세계은행은 탄자니아 정부가 교육 매체로서 스와힐리어를 과도하게 강조함으로써 학업 성취도에 있어 이웃나라인 케냐에 비해 뒤져 있다고 진단했다(World Bank 1988: 56).

이와 같은 상황변화의 소용돌이에서 교육 부문도 예외가 아니었다. 1995년에 도입된 교육과 훈련 정책(Education and Training Policy)에 따라 교육도 민간 부문에 개방됨에 따라서 영어를 교육 매체로 사용하는 사립초등학교의 설립이 가속화되었다(Brock-Utne 2005: 73).

사적 부문에 대한 교육의 의존도가 높아감에 따라 교육이 점점 사회적 계급을 재생산하는 통로로 인식되기 시작했다. 즉 영어를 교육 매체로 사용하는 교육 체계를 통해 사회적 계급과 지배적 문화를 재생산(Blommaert 2005: 164, 167)하는 사회적 체제의 형성이 1990년대 이후 탄자니아사회에서 더욱 두드러지게 전개되고 있는 상황이다.

이미 시장에서 거래가 가능한 자원으로 인식되고 있는 언어와 교육의 수혜자는 말할 나위 없이 도시 거주 중상류층의 탄자니아인들이다. 사회적, 문화적 세계화도 언어에 대한 인식과 태도를 바꾸는데 영향을 미치지만 특히 경제의 세계화는 언어의 향방에도 커다란 영향을 미치고 있다. 그리고 급격한 변화를 경험한 탄자니아의 정치문화도 영어의 중요성을 점점 강조하는 추세이다.

4. 수용 가능한 해결방안

중등교육에서 교육 매체로 영어를 지속적으로 사용함으로써 초래된 총체적 실패와 교육의 본질적 위기를 극복하기 위해 제시된 방안은 접근방법과 의도에서 많은 차이가 나타났다. 예를 들면 초등교육 단계부터 교육 매체로 영어를 전면적으로 도입함으로써 초등교육과 중등교육의 상이한 교육 매체로 인해 발생하는 문제를 해결하고 영어의 질적 수준을 향상시키자는 영어 옹호론자들도 있고 현실

적인 상황을 직시하고 교육의 질을 향상시키기 위해서는 중등교육에서도 스와힐리어를 교육 매체로 도입하여 사용하자는 스와힐리어 옹호론자들이 자신들의 주장을 계속해왔다.

이와 함께 말레이시아나 스리랑카와 같은 유사한 사례의 연구결과도 훌륭한 시사점이 될 수 있을 것으로 보인다. 싱할라와 타밀어를 교육 매체로 도입한 스리랑카도 비록 상황은 다르지만 탄자니아가 나아가야 할 방향에 시사점을 줄 수 있다. 스리랑카는 1956년부터 1977년까지 약 20년간 유치원 과정부터 대학교육에 이르기까지 교육 매체를 영어에서 싱할라와 타밀어로 전환했다(Perera 1998: 35).

스리랑카에서는 영어에 대한 심리적 강박을 ‘카두와(Kaduwa)’라고 하는데 싱할라와 타밀어를 교육 매체로 도입한 이후 학생들 사이에서 영어에 대한 심리적 강박이 극복되었음은 물론 학업 성취도에서도 괄목할만한 결과가 도출되었고 창조적이고 자립적인 연구의 기반을 조성했다는 평가를 받기도 한다.²⁶⁾ 유사한 언어 상황을 가진 나라들이 교육 매체의 선택과 관련하여 취하고 있는 정책과 정책의 적용과 실행 결과 어떤 효과를 유발시켰는지 비교연구를 함으로써 탄자니아의 상황에 적합한 모델을 찾을 수 있을 것이다.

일부과목에 대한 교육 매체를 스와힐리어로 전환하는 것도 하나의 방법이 될 수 있다. 예를 들면 중등학교에서 스와힐리어와 정치교육(elimu ya siasa) 과목은 스와힐리어를 교육 매체로 사용했는데 훌륭한 결과를 낸 바 있다. 따라서 일부 특정 과목에 대해서만 우선적으로 적용하는 것도 좋을 것으로 보인다(Fasold 1992: 282). 예를 들면 인문과 사회과목들에 대해서는 스와힐리어를, 수학과 과학 과목들은 영어로 수업을 진행하고 이에 대한 결과를 평가하는 것도 제안된 방법이다.

또한 교육 매체에 관한 논쟁이 영어 아니면 스와힐리어식의 이분법적 논리였는데 이를 지양하고 보다 생산적인 담론의 생성에 주력해야 할 것으로 보인다. 스와힐리어를 교육 매체로 사용하는 것이 영어교육을 등한시하는 접근을 의미하는 것이 아니라 사회적 현실을 제대로 반영하는 실용적 접근임을 대중들에게 각인시킬 필요가 있다. 그리고 스와힐리어를 교육 매체로 도입하는 것이 영어의 희생을 전제로 한 것이 아니라 영어교육에도 오히려 효과적일 수 있음을 입증해야 된다.

더불어 시험적 계획을 수립하고 구체적인 실행을 통해 고유어를 통한 교육의 효과를 파악하는 것도 가능한데 문제는 다양한 변수나 상황이 존재하기 때문에 모어 혹은 고유어를 통한 교육의 효과를 객관적으로 증명하기가 어렵다(Djité

26) 탄자니아의 경우에도 대부분의 학생들이 영어에 대한 열등의식과 강박관념을 경험했고 이와 같은 경험은 종종 학습능력의 저하, 영어에 대한 관심 상실과 거부감으로 이어진다.

2008: 58-59).²⁷⁾

마지막으로 모어 및 고유어를 사용해서 실시하는 교육의 비용과 이익에 대한 분석(cost-benefit analysis)을 통해 과연 기대할 수 있는 이익과 장점은 무엇이며 이러한 이익을 실현하기 위해 많은 비용을 투입할 가치가 있는지를 평가하는 작업도 이루어져야만 한다.

V. 맺음말

탄자니아는 아프리카의 고유어인 스와힐리어를 사회의 다양한 영역에 이르기까지 광범위하게 통용되도록 언어의 지위는 물론 언어가 실질적으로 기능할 수 있도록 국가적인 차원에서 노력을 기울임으로써 많은 아프리카국가들의 전범이 되었다.

1980년대 중반까지만 해도 사회의 다양한 분야에 대한 정부의 강력한 개입과 정책의 실행이 주요한 축으로 작용했다. 교육 분야도 예외는 아니어서 대부분의 학교들이 공립학교였고 적어도 초등교육의 단계에서는 교육 매체로서 스와힐리어가 확고한 지위를 유지하며 사용되었다.

그러나 90년대에 접어들면서 정부 주도의 개입이 현저하게 약화되고 민간부문의 역할이 강조되었다. 이와 같은 변화의 과정은 교육의 영역에 있어서도 커다란 변화를 초래했다. 영어를 교육 매체로 사용하는 사립 초등학교의 등장은 언어의 지위나 역할에도 영향을 미쳤다.

특히 영어는 고용과 사회적 수직이동을 위한 언어적 자원이라는 인식이 탄자니아 사회 전반에 미만해 있고 스와힐리어를 통한 교육을 일종의 기회박탈로 여기는 인식마저 대두했다. 다시 말해 고유어를 통한 교육을 기회와 권리의 제공과 보장이 아닌 일종의 기회박탈이나 목표를 실현하는데 있어서의 장애물로 인식한다(Fasold 1992, 283; Djité 2008: 62). 때문에 교육 매체로서의 고유어에 대한 부정적인 인식과 태도가 여전하다. 이는 아프리카에서 식민지 시대에 엘리트 집단으로 입문하기 위한 공식적 통로이자 마술적 공식이었던 영어(Ngũgĩ 1986: 12)가 탈식민 시기에도 여전히 유효하기 때문이다.

27) 시험적 계획이나 프로젝트를 통해 교육적 효과를 측정하려는 시도에는 윤리적 부담이 따를 수 있다.

영어가 교육 매체로서 제대로 기능하지 못하는 현실에도 불구하고 중등교육 이후의 과정에서 영어를 교육 매체로 유지하는 배경에는 탄자니아사회의 엘리트들이 자신들의 기득권을 유지하기 위한 것이다. 다시 말해 영어는 공식적 학교 교육을 통해 학습하는데 일반적으로 교육은 일종의 특권에 가깝다. 탄자니아사회에서의 영어는 사회적 계급의 경계 유지를 위한 '엘리트 집단의 자기폐쇄성'을 나타내는 일종의 상징적 권력이다.²⁸⁾ 영어는 단지 사용할 수 있는 많은 언어들 중의 하나가 아닌 엄청난 위세와 힘을 지닌 하나의 사회적 상징자본으로 자리 잡은 것이다.

그리고 간과할 수 없는 사실의 하나는 교육 매체로서의 영어의 지속적 사용은 정책을 입안하고 시행하는 정부의 애매모호한 입장과 태도의 결과이기도 하지만 대중들로부터의 자발적 요구에 기인한 바도 크다. 이러한 자발적 요구는 언어를 시장에서 거래될 수 있는 하나의 자원으로 여기는 경향과 무관하지 않다. 또한 영어의 가치에 대한 일반 대중들의 담화적 구축으로 인해 영어의 실제적 가치가 과장된 측면도 고려해야 할 것이다.

그리고 교육 매체에 관한 언어정책의 수립과 실행이라는 문제에서 행위 주체의 변화도 결정적 요인이다. 신생 독립국으로서 출범했을 시기에는 국가가 주도적으로 개입해서 정책을 입안하고 실행했다. 언어정책도 예외가 아니다. 소말리아가 군사정권 시기에 법령에 의해 소말리(Somali)를 교육 매체로 지정(Laitin 1977)하여 사용한 것은 가장 대표적인 사례라고 할 수 있다. 그러나 오늘날에는 권력이 집중된 국가가 아닌 탈중심화된 다양한 행위 주체들이 선택을 하고 결정을 한다. 국가의 적극적 개입이나 방향 결정이 예전과는 같지 않다는 것이다. 언어의 경우도 이미 시장에서 거래가 가능한 하나의 자원으로 인식되고 있고 이러한 자원에 대한 선택의 주체가 탈중심화되었다는 사실을 인정하지 않을 수 없다. 때문에 정부, 학부모, 학생, 교사 등 다양한 행위 주체들의 의견을 수렴하고 조정하는 작업이 긴요하다.

마지막으로 스와힐리어를 중등교육과 고등교육의 교육 매체로 도입하는 것은 교육학적인 고려가 아닌 정치적 고려에 의한 결정이 될 것이다. 이러한 결정에서 중요한 것은 언어와 교육에 대한 접근과 접근 가능성이다. 사회적 정의, 공평한 기회 부여, 공속감을 느낄 수 있는 사회의 실현이라는 가치를 우선시하는 정치라

28) Myers-Scotton(1990)은 사회.경제적 이동 가능성에 대한 차별적 접근을 조장하는 공식적 혹은 비공식 관행들을 '엘리트 집단의 자기폐쇄성(elite closure)'이라는 명칭을 부여했다.

면 적어도 교육 매체에 관한 문제를 공론화하고 이해 주체들이 수용할 수 있는 해결책을 도출하기 위한 노력을 등한시하지 않을 것이다.

참고문헌

- Abdulaziz, Mohamed H. (1980). The ecology of Tanzanian national language policy. In Edgar C. Polome and C. P. Hill (eds.), *Language in Tanzania*, 139-175. Oxford: Oxford University Press.
- Afolayan, A. (1978). Towards an adequate theory of bilingual education for Africa. In J. E. Alatis (ed.), *Proceedings of Georgetown Round Table on Languages and Literature: International Dimensions of Bilingual Education*, 330-390. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Bamgbose, A. (1991). *Language and the Nation: The Language Question in Sub-Saharan Africa*. Edinburgh: University of Edinburgh Press.
- Barrett, Judith (1994). Why is English still the medium of education in Tanzanian secondary school? *Language, Culture and Curriculum* 7(1), 3-16.
- Batibo, Herman M. (1995). The growth of Kiswahili as language of education and administration in Tanzania. In M. Pütz (ed.), *Discrimination through Language in Africa: Perspective from the Namibian Experience*, 57-80. New York: Mouton de Gruyter; Philadelphia: John Benjamins.
- Batibo, Herman M. (2005). *Language Decline and Death in Africa: Causes, Consequences and Challenges*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bearth, Thomas (ed.). (1997). *Langue et éducation en Afrique noire*. Neuchâtel, Suisse: Institut de Linguistique, Université de Neuchâtel.
- Blommaert, Jan (1999). *State Ideology and Language in Tanzania*. Cologne: Rüdiger Köppe.
- Blommaert, Jan (2005). *Discourse: Key Topics in Sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Blommaert, Jan (2006). Language policy and national identity. In Thomas

- Ricento (ed.), *An Introduction to Language Policy: Theory and Method*, 238-254. Oxford: Blackwell.
- Brock-Utne, Birgit. (2000). *Whose Education for All? The Recolonization of the African Mind*. New York and London: Falmer Press.
- Brock-Utne, Birgit. (2005). The battle over Kiswahili in Tanzania. In Birgit Brock-Utne and Rodney Kofi Hopson (eds.), *Language of Instruction for African Emancipation: Focus on Postcolonial Contexts and Considerations*, 51-87. Dar es Salaam: Mkuki na Nyota Publishers.
- Bull, William (1955). The use of vernacular languages in fundamental education. *International Journal of American Linguistics* 21, 288-294.
- Criper, C., & Dodd, W. (1984). *Report on the Teaching of English and its Use as a Medium of Instruction*. Dar es Salaam: The British Council.
- Djité, Paulin G. (2008). *The Sociolinguistics of Development in Africa*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Fardon, R., & Furniss, G. (eds.). (1994). *African Languages, Development and the State*. London and New York: Routledge.
- Fasold, Ralph (1984). *The Sociolinguistics of Society*. Oxford: Basil Blackwell.
- Fasold, Ralph (1992). Vernacular-language education reconsidered. In Kingsley Bolton and Helen Kwok (eds.), *Sociolinguistics Today: International Perspective*, 281-299. London and New York: Routledge.
- Gorman, T. P. (ed.). (1970). *Language in Education in Eastern Africa*. Nairobi: Oxford University Press.
- Heine, Bernd (1990). Language policy in Africa. In Brian Weinstein (ed.), *Language Policy and Political Development*, 167-184. Norwood (New Jersey): Ablex Publishing Corporation.
- Laitin, D. (1977). *Politics, Language and Thought: The Somali Experience*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Le Page, Robert (1964). *The National Language Question*. London: Oxford University Press.
- Masato, Masato (2004, October 30th). Kiswahili strategies to meet demand for language. Daily News, 2.
- Mazrui, Alamin M. (2004). *English in Africa after the Cold War*. Clevedon:

- Multilingual Matters.
- Mbaabu, Ileri (1996). *Language Policy in East Africa*. Nairobi: Educational Research and Publications.
- Mlama, P., & Matteru, M. (1977). *Haja ya Kutumia Kiswahili Kufundishia Katika Elimu ya Juu*. Dar es Salaam: BAKITA.
- Mongella, C. M. R. (1990). Language problems in secondary education in Tanzania: With focus on the place of English in Tanzania's educational system. *Journal of Linguistics and Language in Education* 4(2), 80-92.
- Msanjila, Yohana P. (2005). Hali ya Kiswahili katika shule za sekondari Tanzania: Udhaliwashaji wa Lugha ya Taifa? *Swahili Forum* 12, 205-218.
- Mwansoko, Hermas J. M. (2004). Kiswahili intellectualization efforts in Tanzania. *Journal of Asian and African Studies* 67, 151-161.
- Myers-Scotton, C. (1990). Élite closure as boundary maintenance: The case of Africa. In Brian Weinstein (ed.), *Language Policy and Political Development*, 25-42. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Ndoleriire, O. K. (2000). Cross-cultural communication in Africa. In Vic Webb and Kembo-Sure (eds.), *African Voices*, 268-285. Cape Town: Oxford University Press.
- Ngũgĩ, wa Thiong'o (1986). *Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature*. Nairobi: East African Educational Publishers.
- Nyerere, Julius K. (1974). *Binadamu na Maendeleo*. Dar es Salaam: Oxford University Press.
- Perera, Indral K. (1998). Physics Education in Sri Lanka with Sinhala as the Medium of Instruction. *Sabaragamuwa University Journal* 1(1), 33-42.
- Polomé, Edgar. (1980). The languages of Tanzania. In Edgar Polomé and C. P. Hill (eds.), *Language in Tanzania*, 1-25. Oxford: Oxford University Press.
- Polomé, Edgar C., & Hill, C. P. (eds.) (1980). *Language in Tanzania*. Oxford: Oxford University Press.
- Roy-Campbell, Zaline M. (1990). The training of secondary school teachers of

- English in Tanzania. In C. M. Rubagumya (ed.), *Language in Education in Africa: A Tanzanian Perspective*, 75-93. Clevedon: Multilingual Matters.
- Roy-Campbell, Zaline M. (1995). Does medium of instruction really matter? The language question in Africa: The Tanzanian experience. *UTAFITI* 2(1&2), 22-39.
- Roy-Campbell, Zaline M. (2003). Promoting African languages as conveyors of knowledge in educational institutions. In S. Makoni, G. Smitherman, A. Bull and A. Spears (eds.), *Black Linguistics: Language, Society and Politics in Africa and the Americas*, 83-102. London: Routledge.
- Roy-Campbell, Zaline M., & Qorro, Martha A. S. (1997). *Language Crisis in Tanzania: The Myth of English versus Education*. Dar es Salaam: Mkuki na Nyota Publishers.
- Rubagumya, C. M. (1986). Language planning in the Tanzanian educational system: Problems and prospects. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 7(4), 238-300.
- Rubagumya, C. M. (1991). English as the medium of instruction in Tanzanian secondary schools: A conflict of aspirations and achievements. *Language, Culture and Curriculum* 2(2), 107-115.
- Schmied, Josef (1991). *English in Africa: An Introduction*. London and New York: Longman.
- Spitulnik, Debra. (1998). Mediating unity and diversity: The production of language ideologies in Zambian broadcasting. In Bambi B. Schieffelin, Kathryn A. Woolard, and Paul Kroskrity (eds.), *Language Ideologies: Practice and Theory*, 163-188. New York and Oxford: Oxford University Press.
- Spolsky, Bernard (1977). The establishment of language education policy in multilingual societies. In Bernard Spolsky and Robert Cooper (eds.), *Frontiers of Bilingual Education*, 1-21. Rowley, Mass.: Newbury House.
- UNESCO (1953). *The Use of Vernacular Languages in Education*. Paris: UNESCO.

- Weinstein, B. (ed.). (1990). *Language Policy and Political Development*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Whiteley, Wilfred (1969). *SWAHILI: The Rise of a National Language*. London: Methuen & Co.
- World Bank. (1988). *Education in Sub-Saharan Africa: Policies for Adjustment, Revitalization and Expansion*. Washington, DC: The World Bank.
- Yahya-Othman, S. (1990). When international languages clash: The possible detrimental effects on development of the conflict between English and Kiswahili in Tanzania. In C. M. Rubagumya (ed.), *Language in Education in Africa: A Tanzanian Perspective*, 42-53. Clevedon: Multilingual Matters.

양철준

yang.chuljoon@gmail.com

접수: 2009. 03. 28

수정본 접수: 2009. 05. 25

게재 결정: 2009. 05. 08