

제국주의적 영어교육 정책과 사회구성원들의 딜레마: 콜롬비아의 사례를 중심으로

김민정*

요약

세계화와 함께 영어의 국제적 중요성이 커지면서 비영어권 국가, 특히 개발도상국들 사이에서는 국가 경쟁력 차원에서 구성원들의 영어 역량을 강화해야 한다는 압력이 커지고 있다. 이에 따라 국제 표준 영어교육 프로그램이나 공인영어시험 등이 개발도상국의 영어교육 정책 형성에 미치는 영향과 결과에 관한 관심도 높아지는 추세다. 그러나 라틴아메리카 지역에서 이루어지는 영어교육 정책과 사회적 변화에 관한 이해는 여전히 매우 부족한 실정이다. 이에 본 연구는 해당 지역에서 가장 적극적으로 영어 진흥책을 펼치고 있는 콜롬비아의 사례에 주목하여, 국제적인 영어교육 정책이 지역 사회구성원들에게 미치는 영향을 살펴보고자 하였다. 이를 위하여 콜롬비아에 거주하는 8명의 연구 참여자를 대상으로 질적 면담을 진행하였다. 연구 결과, 이들은 이중 언어 담론이 초래한 개념적 혼란, 영어의 도구화로 빚어진 학습 기회의 불평등, 국제적-국지적 맥락 간 영어 이데올로기의 충돌로 인한 딜레마 등을 경험하고 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과를 바탕으로 본 연구는 개발도상국에서 영어교육 정책 차용으로 인해 발생할 수 있는 사회

* 연세대학교 교육연구소, selinakim@yonsei.ac.kr

적 영향에 관한 이해를 높이고, 언어교육 정책을 시행할 때 유의해야 할 점들을 보여준다.

주제어 : 라틴아메리카(콜롬비아), 언어제국주의, 영어교육정책, 이중 언어, 정책 차용

I. 서 론

언어는 역사의 흐름과 함께 인간의 각종 사유와 정보 전달의 매개체로서 매우 중요한 역할을 해왔다. 세계화가 본격화되면서는 더 다양한 언어들이 개인 삶의 영역에 들어오기 시작했고, 소통 도구가 된 외국어에 대한 학습 수요도 급증하기 시작했다. 물론 지금은 인공지능과 같은 첨단 기술의 발달로 외국어를 습득하지 않더라도 각종 번역 및 통역 프로그램을 활용한 소통이 어느 정도 가능해졌지만, 인간의 커뮤니케이션 범위가 점점 더 확장됨에 따라 개인의 언어 구사 능력이 하나의 ‘자산’으로 인식되고 있는 것은 여전한 사실이다(Stein-Smith, 2016). 여기에 국가 간의 경계가 점차 희미해지고 다문화 인구가 급증하면서 이중 언어 사용과 다국어 사용의 중요성 또한 강조되고 있다. 그중에서도 세계에서 가장 많은 인구가 사용하는 언어인 영어를 함께 구사하는 영어 이중 언어 화자들은 고용 시장에서도 높은 경쟁력을 갖게 되었다(Baker, 2001).

영어 구사 능력이 각광받게 된 것은 영어라는 언어의 권위가 상승한 것과 정비례하는 결과다. 영어는 세계 2차 대전 이후 20세기에 들어서며 세계 정치·경제의 패권을 잡은 미국의 강력한 영향과

함께, 이제 누구도 부정할 수 없는 ‘링구아 프랑카(Lingua franca)¹⁾’가 되었다. 다양한 영역에서 절대적 지위를 차지하는 세계 공용어로서의 입지를 굳건히 하게 된 것이다. 이러한 맥락 속에서 Joya & Cerón(2013)은 개발도상국들이 영어 중심의 이중 언어 사용을 장려하기 시작한 데 주목하며, 그중에서도 특히 라틴아메리카 국가들이 고용 시장에서의 경쟁력 확보를 목표로 영어교육을 강조하게 된 현상을 집중 조명하였다.

라틴아메리카 국가들이 영어에 집중하게 된 이유로는 세계화로 인한 다국적기업의 아웃소싱 서비스가 해당 지역에 진출하게 되면서 일관된 의사소통 수단이 필요해진 것을 비롯, 영어로 생성되는 새로운 지식에 대한 접근성 확대 차원에서의 경제·사회적인 필요성, 그리고 하나의 문화자본이 된 영어의 교육 기회 확대로 교육 형평성을 달성하고자 하는 정부의 노력과 글로벌 패권 질서에 따른 영향력 등 정치적인 요구가 꼽힌다(Matear, 2008). 그러나 이러한 요구가 정책으로 구현되는 방식은 국가의 경제적 이익이나 정치, 문화, 지역 관계 등을 반영하고 있어 저마다 다르게 나타나며, 해당 과정 속 다양한 변수들의 복잡한 연결로 종종 사회적 긴장과 갈등이 유발되기도 한다. 게다가 특정 언어에 관한 역사, 경험, 사회언어학적 특성도 국가마다 다르기 때문에, 영어 학습과 수용에 관한 국지적인(local) 반응 역시 해당 지역의 사회 맥락적인 이해를 바탕으로 살펴볼 필요가 있다.

1) 링구아 프랑카(Lingua franca)는 서로 다른 모어를 사용하는 화자들이 의사소통을 위해 공통어로 사용하는 제3의 언어를 말하며, 국가나 단체에서 공식적으로 정한 언어를 뜻하는 공용어와는 다른 개념이다. 특정 언어를 지칭하지 않고, 가교 역할을 수행하는 언어들을 통칭한다.

그러나 라틴아메리카 지역은 영어에 대한 지속적인 관심의 확장과 그를 둘러싼 언어, 인종, 문화적 다양성의 역동에도 불구하고, 하나의 ‘잊혀진 대륙(forgotten continent)’으로서 영어교육 정책 확대와 그 영향에 관한 연구들에서 그간 큰 관심을 받기 어려웠다(Friedrich & Berns, 2003). 국내 국제이해교육 및 세계시민교육분야 연구에서도 라틴아메리카 지역에 관한 관심은 매우 부족한 실정이다. 하지만 문화 및 정체성과 직결되는 언어가 점점 더 글로벌한 문화자본으로 거듭나는 가운데, 제3세계에서 펼쳐지는 언어교육 현황과 쟁점에 대해서도 학문적 관심을 기울일 필요가 있다. 이에 본 연구와 같은 시도는 국제이해교육 분야 연구의 지역적인 관심 영역을 넓히고, 시의성 있는 화두를 던지는 계기가 될 수 있을 것이다. 또한, 라틴아메리카 지역으로 국제적 영어교육 패키지가 유입되며 발생하는 사회적인 모순과 갈등에 대한 이해를 넓힘으로써, 정책 차용을 통해 발생할 수 있는 여러 가지 부작용과 그를 바탕으로 한 시사점 역시 제공할 수 있을 것이다.

이를 위하여 본 연구에서는 라틴아메리카 국가 중에서도 가장 활발하게 영어교육 정책을 추진하고 있음에도 정책 수용자들의 호응을 끌지 못하였음을 물론, 대내외적으로 다양한 비판에 직면(Escobar Alméciga, 2013; Bonilla & Tejada, 2016; Cifuentes, Mejia and Nates, 2017; de Mejía, 2011; Gómez, 2017; Guerrero, 2008; Sánchez & Obando, 2008; Usma, 2009)한 콜롬비아를 연구 사례로 선정하였다. 콜롬비아는 영국문화원과 케임브리지 대학 부속기관인 Cambridge English의 정책 컨설팅 결과를 토대로, 2000년대 초반부터 지금까지 정부 주도의 적극적인 영어교육 정책을 추진해왔다. 그러나 정부의 영어교육에

대한 장기적인 투자와 열의에도 교육 현장 및 사회적 관행 속에서 나타나는 마찰과 불협화음은 국가 정책입안자들에 의해 인위적으로 조성되는 ‘영어 열풍’과 기존의 관행 사이에 상당한 간극이 존재함을 방증하고 있다. 그런데 영어와 관련한 관행은 그 사회에 내재한 특유의 영어 이데올로기를 바탕으로 형성되므로(이병민, 2014: 29), 이러한 갈등의 본질을 파악하기 위해서는 일상에서 해당 이데올로기를 형성하며 해석하는 주체인 사회구성원들의 인식과 경험을 살펴보는 것이 중요하다고 할 수 있다.

이에, 본 연구에서는 콜롬비아의 사회적 맥락과 언어교육의 역사적 흐름을 살펴보고, 언어 제국주의적 관점에서 국제 표준(Global standard) 영어교육 프로그램의 성격을 비판적으로 조명해보았다. 그리고 이를 바탕으로 콜롬비아 일반 성인들을 대상으로 한 면담을 진행, 그들의 영어교육 정책 담론에 대한 해석, 영어 및 영어 학습에 관한 인식과 태도, 그리고 정책 도입으로 변화한 사회적 관행 속에서의 경험과 반응을 살펴보고자 하였다. 이를 통해 라틴아메리카 지역의 영어교육 정책과 해당 정책이 사회 전반에 미치는 영향에 관한 이해를 높이고, 작금의 언어교육 정책 시행에 본 연구의 결과가 시사하는 바를 짚어보고자 한다.

이상의 목적을 달성하기 위한 본 연구의 연구 질문은 다음과 같다.

첫째, 콜롬비아 사회구성원들은 영어교육 정책 도입과 함께 형성된 이중 언어 담론을 어떻게 해석하고 있는가?

둘째, 콜롬비아 사회구성원들의 영어와 영어 학습에 대한 인식과 태도는 어떠한가?

셋째, 콜롬비아 사회구성원들은 영어교육 정책 도입으로 변화한 사회적 관행 속에서 어떠한 경험을 하며 어떻게 반응해왔는가?

II. 연구 배경

1. 콜롬비아의 영어교육 정책 도입과 이중 언어 담론의 형성

콜롬비아의 공식 언어는 스페인어²⁾로, 전체의 약 98%에 해당하는 인구에 의해 통용되고 있다. 그리고 2%에 해당하는 인구들에 의해 통용되는 약 60개 이상의 원주민어와 2개의 크리올어(creole)³⁾가 존재한다(García & García, 2012). 특히 카리브해 지역(콜롬비아 영토인 San Andres 섬과 Providencia, Santa Catalina에 해당)에서 주로 사용되는 크리올어는 16세기에서 20세기 사이 스페인의 침략과 식민지 시대를 거치며 태동하여 현재까지 그 명맥을 이어오고 있다. 이 때문에 해당 지역에서는 수천 명에 달하는 화자 대부분이 크리올어-스페인어 이중 언어를 구사한다.

스페인어도 발음 및 억양의 차이를 기반으로 수도인 보고타 중심의 표준어와 지역 방언으로 나누어진다. 지역 방언은 크게 북쪽 카리브해 지역을 중심으로 사용되는 el español costeño와 안데스산맥을 중심으로 자리 잡은 지역을 중심으로 사용되는 el español andino 두

2) 서반아어라고도 명칭한다. 스페인어로 모국어를 지칭할 때는 el castellano, el español이라고 한다.

3) 두 가지의 크리올어는 스페인어 어휘 기반의 'Palenque'와 영어 어휘 기반의 'San Andresan Creole'로 다시 세분된다.

가지로 나뉜다. 그리고 아마존 및 원주민 공동체 거주지와 인접한 지역에서는 규모가 큰 집단의 원주민 토착어 또는 포르투갈어 등이 혼재되어 사용되고 있다. 결국 콜롬비아의 언어생태계는 대다수 인구가 사용하는 스페인어가 갖는 지역 방언의 다양성, 그리고 소수 민족 토착어와의 지속적인 상호작용을 통한 역동성(이중 언어 및 다중언어 화자들이 존재)으로 특징지어진다고 할 수 있다(García & García, 2012).

이러한 배경을 바탕으로 과거부터 시행되어온 콜롬비아의 언어 정책은 크게 두 갈래로 나뉘는데, 하나는 국가 내에서 스페인어와 소수 언어 간의 관계를 조율하기 위한 정책이고 또 다른 하나는 외국어교육 진흥과 외국어 인재 양성을 위한 정책이다(García & García, 2012). 콜롬비아의 공식적인 언어 정책의 첫 출발은 1826년, 정부가 스페인어, 라틴어, 그리스어, 프랑스어, 영어 및 토착어(학교가 위치한 지역에서 가장 많이 사용되는 언어)와 같은 다양한 언어를 모든 공립학교에 의무 교육 과목으로 설정하게 된 것으로부터 시작된다. 그러나 해당 정책은 어떠한 법적 효력을 가지진 않았기 때문에 큰 실효는 없었던 것으로 평가된다(Bonilla & Tejada, 2016). 이후 1970년대에 들어서는 라틴어의 퇴보로 라틴어 교육 또한 공교육 현장에서 사라지게 되고, 1979년에는 프랑스어가 콜롬비아의 고등교육과정⁴⁾에 해당하는 10 ~ 11학년의 의무 교육 교과로 제정된다. 이러한 흐름을 살펴볼 때, 19세기 초반부터 1990년대에 이르기까지 콜롬비아의 언

4) 콜롬비아 정규교육은 유치원에 해당하는 초기 교육(3~5세/Pre-Jardín, Jardín, Transición), 초·중등 과정인 기초 교육과정(1~5학년/Primaria, 6~9학년/Secundaria), 그리고 고등교육과정인 중급 교육과정(10~11학년/Media)으로 구성된다.

어교육은 다양한 언어의 진흥과 퇴보에 따라 자연스럽게 변화되어 온 것으로 보인다.

이후 1991년 개정된 콜롬비아 헌법에서는 원주민 토착어를 포함한 소수 언어와 문화 다양성의 존중, 그리고 이중 언어 학습에 대한 권리 또한 공식적으로 인정하게 된다. 해당 내용을 담고 있는 헌법 제 1조 10항의 내용은 아래와 같다.

스페인어는 콜롬비아의 공식 언어이다. 민족 언어와 방언도 그들 영토 내에서 공식적인 언어로 인정된다. 고유한 언어 전통을 가진 지역 사회에서 이루어지는 교육은 이중 언어로 진행된다.⁵⁾

위와 같은 헌법 개정과 함께 본격적으로 이중 언어 정책이 추진되면서 소수 민족의 언어 향유에 관한 권리가 공식화되고, 원주민 부족들의 토착어 연구가 증가하기도 하였다. 당시 헌법에 규정된 ‘이중 언어(bilingual)’가 갖는 개념적 의미는 토착어나 방언 등을 포함하여 두 개 이상의 언어를 지칭하는 것으로, 현재 콜롬비아에서 통용되는 이중 언어 개념—영어와 스페인어를 지칭하는—과는 다소 차이가 있다. 그러나 소수 언어에 대한 지원이 제도적 차원에만 그침으로써, 실제 소수 민족이 체감할 수 있었던 변화는 매우 미미했던 것으로 전해진다. 소수 언어 학습을 위한 교재와 교구, 교수법의 부재 등 전반적인 정부의 투자 자체가 부족했기 때문이다(García &

5) 스페인어 원문은 다음과 같다. El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe.

García, 2012).

한편, 콜롬비아에 영어 진흥 바람이 불기 시작한 것 역시 이중 언어 교육에 관한 헌법 개정이 이루어진 1991년부터였다. 콜롬비아 정부는 영국 정부와 함께 교육 제도 내에서 본격적인 영어교육을 시작하기 위한 COFE(Colombian Framework for English) 프로젝트를 시행하게 되었다. 해당 프로젝트는 시행 이후 6년 만에 학생들의 영어 능력 성취도 향상에 유의미한 영향을 미치지 못한 채 막을 내리게 되었으나, 적어도 영어 교사 양성을 위한 학사 프로그램 재편(영어 교과 이수 시간 증가 등)을 이끌었다는 평가를 받았다(Bonilla & Tejada, 2016). 콜롬비아 경제가 확장세를 이루며 미국 및 유럽과의 대규모 무역이 활성화되고 있었던 당시의 대외환경적 맥락을 고려하면, COFE 프로젝트는 시대적 수요에 맞춰 글로벌 인재를 양성하고자 하는 콜롬비아 정부의 의지가 반영된 시도였던 것으로 여겨진다.

한편, 1994년에는 교육일반법(General Law of Education) 제정과 함께 본격적인 외국어교육 정책 추진과 교사 양성 교육이 시작된다. 이와 함께 콜롬비아 교육과정에도 큰 획을 긋는 변화가 일어나게 되는데, 바로 정규 기초 교육과정(한국의 초·중등 교육과정에 해당)에서의 영어교육이 시작된 것이다. 이에 따라 6학년부터 11학년까지 6년 동안 일주일에 평균 3시간의 수업시수가 할당되어, 콜롬비아 학생들은 초·중등 교육과정 중 약 720시간에 달하는 영어 수업을 이수하게 되었다(Altablero, 2005).

국가 이중 언어 프로그램(Programa Nacional de Bilingüismo 2004-2019)이 도입된 것은 이로부터 10년 만의 일이었다. 정부는 역시 국가 경쟁력 강화를 모토로, 교육·산업 등 전 분야에서 활약할 영어

인재를 키워내는 것에 프로그램 도입의 목적이 있음을 확실히 하였다(Valencia, 2013). 정부는 해당 프로그램을 통해 유럽 공통 언어 기준(CEFR)⁶⁾을 벤치마킹하였으며, 그것을 영어 숙련도 수준의 공식적인 평가 지표로 활용하게 되었다. 이윽고 국내 학업성취도 평가(SABER)에도 CEFR이 도입되면서 학년별 표준 영어 숙련 등급이 설정되었다. 교사역량개발과 기관 평가에 있어서도 CEFR에 따른 평가 및 인증이 요구되기 시작했다. 그러나 해당 프로그램이 2014년 정부의 자체 기준(중등학교 졸업생 중 40%의 B1 레벨 달성 및 학사 졸업자 중 20%의 B2 레벨 달성 등)을 충족하지 못한 채 막을 내리자, 정부는 2015년부터 2025년까지 약 10개년에 걸친 Colombia Very Well!이라는 프로그램을 도입하여 그 명맥을 이어가게 되었다(Bonilla & Tejada, 2016).

이상의 내용을 바탕으로 살펴본 콜롬비아 영어교육 정책 도입 과정의 특징은 다음과 같다. 첫째, 언어 정책 수립 과정에 있어 정부의 주체성 상실, 둘째, 콜롬비아 고유의 맥락적인 특성 배제, 셋째, 이중 언어에 대한 편향적인 해석이다. 먼저, 콜롬비아 정부는 영국문화원에 영어 교사 교육과 언어 정책 개발을 전적으로 위탁함으로써, 국내 언어교육학자 또는 전문가 집단을 중심으로 콜롬비아 고유의 영어교육 시스템을 개발할 기회를 상실하게 되었다(Le Gal, 2019). 보통 특정한 언어교육 정책을 외부로부터 차용할 때는 해당 정책과 그 나

6) CEFR(Common European Framework of Reference for Languages) 유럽 공통 언어 기준은 유럽평의회가 유럽에서 언어교육과 유창성에 대한 일반적인 공통기준을 제시하고자 한 것으로, 2001년 유럽 언어의 해에 공식적으로 출범하였다. 초급(A1, A2), 중급(B1, B2), 고급(C1, C2)의 여섯 가지 레벨로 나뉜다.

라의 특수한 사회적 맥락을 바탕으로 수립한 기존 언어 학습 목표와 의 조화를 먼저 고려하게 된다(Lightbown & Spada, 1999). 그러나 콜롬비아 정부는 국내 학자들을 비롯한 지역 전문가들의 의견 수렴 과정을 생략함으로써, ‘선진화된’ 국제 표준과 프레임워크(과제 기반 언어 교수법, CEFR 등)를 국내에 도입하였음에도 불구하고 ‘예상된 변화를 끌어내지 못하는 결과’를 초래하게 되었다(Valencia, 2013).

두 번째로는 정책의 설계 및 구현 과정에서 콜롬비아 고유의 사회 맥락적 특성에 대한 고려가 부재했다는 것이다. 콜롬비아는 다양한 민족 구성원과 자연환경으로 인하여 도시와 농촌 간 격차 이외에도 그 자체로 특수한 생활 양태(아마존, 카리브해 섬, 안데스 산간 지역 등)를 띠는 지역들이 많다. 더불어 공립·사립학교 간의 격차도 상당한 수준이다. 이에 따라 각 지역 공동체의 교육적 자원에 대한 수요와 공급 및 지원이 천차만별이라는 점을 고려하면, 국가 이중 언어 프로그램을 통해 규정한 단일 기준의 국가 전체적인 수용은 매우 어려울 것으로 판단된다.

마지막으로는 ‘이중 언어’에 대한 정부의 영어 편향적인 해석이다. 콜롬비아 정부는 영어교육에서의 표준 지침을 소개하는 정부 문서에서 “이중 언어 화자로서의 역량은 세계화된 세상에서 필수적인 것 (Ministerio de Educación Nacional, 2006: 5)”이라며 모국어, 토착어를 비롯한 한 개 이상의 외국어를 구사하는 이중 언어의 중요성을 강조하면서도, 국가 이중 언어 프로그램의 도입 목적이 “세계화된 경제와 문화적 개방성을 기반으로 하는 국제적인 의사소통과정에 무리 없이 영어로 의사소통할 수 있는 시민을 양성하고자 함(Ministerio de Educación Nacional, 2006: 6)”에 있다는 것을 분명히 하면서 영어의

국제적인 위상과 경쟁력에 방점을 찍었다. 이에 대하여 Guerrero (2008)는 부르디외의 ‘상징적 힘’의 개념을 바탕으로 한 비판적 담론 분석을 통해 콜롬비아에서 이중 언어를 구사한다는 것은 기본적으로 영어 구사가 가능함을 의미하며, ‘이중 언어’라는 개념 역시 단일하고 동질적인 개념으로 해석된다는 결론을 도출한 바 있다. 이외에도 콜롬비아 정부가 이중 언어의 일반적인 의미 활용의 용례를 의도적으로 배제하고 이중 언어에 대한 초점을 영어에만 맞추으로써(Escobar Alméciga, 2013), 대다수 사회구성원이 이중 언어 자체를 무심코 영어로 이해하는 등의 모순이 촉발되었다(Bonilla & Tejada, 2016)는 지적이 있기도 했다.

그렇다면 이러한 영어 진흥책이 펼쳐지는 동안 콜롬비아의 객관적인 영어 능력 지표에는 어떤 변화가 있었을까? 라틴아메리카 주요 국가들을 대상으로 한 영어 학습에 관한 정책 보고서(Cronquist & Fiszbein, 2017)에 따르면, 대상 국가 중 법률 제정, 학습 기준 마련, 학생 성취도 평가, 교사 자격 검증에 해당하는 네 개 지표의 세부 항목을 다 도입했거나 도입 예정 중인 국가는 칠레와 콜롬비아 두 개 국가뿐이다. 그러나 이렇게 적극적인 국제 표준의 정책적 도입과 정부의 열의가 무색할 정도로 English Proficiency Index와 같은 대외적인 영어 능력 평가에서 라틴아메리카 지역 국가들을 통틀어 콜롬비아의 순위는 거의 최하위권에 머무르고 있다(Statista, n.d.). 영어 진흥을 위한 정부 주도의 중장기적 정책들은 계속되고 있지만, 현실에서 나타나는 낮은 학업 성취도와 능력 지표는 정책 목표가 추구하는 이상과 현실 간의 괴리를 여실히 보여주고 있다.

2. 언어 제국주의적 관점에서의 영어교육

Crystal(2003)은 영어가 21세기 세계화와 다양화, 진보, 그리고 정체성의 ‘상징’으로서 명실상부한 ‘글로벌 언어’가 되었음을 역설하였다. Ahmad(2016) 또한 의사소통 기술로서 영어가 갖는 중요성을 강조하며, 영어라는 언어가 세계적으로 제2외국어로서의 지위를 유지하며 세계를 하나로 연결할 뿐 아니라, 더 나은 교육과 고용 기회를 위한 ‘열쇠’가 될 수 있음을 주장하였다. 그도 그럴 것이 한국에서도 영어는 이미 진학과 취업, 승진을 위해 필수적인 외국어로 자리매김하였으며(김대준, 2016), 여타 제2외국어들과는 다르게 정규 교육과정에서도 상당한 비중을 차지하는 주요 과목이 되었다. Spolsky(2004)는 이처럼 영어가 외국어교육 정책을 주도하는 현상이 세계화를 통해 영어 또는 영미권 국가들의 영향이 자연스럽게 확산한 결과라고 보고, 언어 정책이 인위적으로 조직화 될 수 없음을 강조하기도 하였다.

그러나 이와 반대로, 영어의 세계적인 영향력 확대를 제국주의적 권력의 확산으로 보고 경계할 필요성이 있음을 주장하는 학자들도 있다. 그중 대표적이라고 할 수 있는 Phillipson은 그의 <언어제국주의(Linguistic Imperialism)⁷⁾>라는 저서를 통해 영어가 현재의 입지를 가지게 된 배경 속에 담긴 제국주의적인 요소들을 열거하며, 언어교

7) 언어는 제국주의의 이념을 전파하는 매개가 되며 그 자체로 그러한 이데올로기를 내재한 상징물이라고도 할 수 있다. 이러한 관점에서 Phillipson의 언어 제국주의 개념은 넓은 의미에서 문화 제국주의의 한 축으로 이해될 수 있다. 문화 제국주의는 제국주의적인 지배 구조 속에서 문화적 동질을 이끄는 다양한 분야들을 포괄하는데, 이를테면 문화적 동질을 이끄는 핵심적인 요소가 무엇이나에 따라 미디어 제국주의, 과학 제국주의, 교육 제국주의 등과 같이 세분될 수 있다.

육을 통해 권력의 확장과 유지가 이루어지는 메커니즘을 비판하였다. 영어 사용과 영어교육의 확장 속에는 세계화 질서 안에서 정치·경제·문화적 주도권을 더욱 공고히 하기 위한 영어권 국가들의 의도가 담겨 있다는 것이다(Phillipson, 1992). 이와 같은 맥락에서 Barrantes-Montero(2018)는 국가 간 권력 격차와 경제적 간극을 유지하거나 극복하는 데 있어 언어와 언어교육이 갖는 잠재력이 상당함에도 불구하고 과소평가 되는 경향이 있음을 지적하기도 하였다. 결국 그간 권력의 확장 측면에서 영어의 역할이 쉽게 드러나지 않았던 것은 언어 및 언어교육 연구에 있어 국제적인 의사소통이라는 영어의 기능적 측면만이 부각 되었기 때문이며(Pennycook, 2009), 실제로는 식민지 시대 이후부터 영어가 엘리트 지배 계급 집단의 지위를 강화하는 중요한 자산으로 탈바꿈하여 점점 더 그 지배력을 확장해나가고 있다는 것이다(Phillipson, 1992).

Phillipson에 따르면 영어는 전 세계적으로 진보 및 번영과 동일시되는 언어이며, 제3세계 국가로 빠져 나가면서부터 불평등한 부의 분배를 조성하기 시작한 언어이다(Phillipson, 1992). 소위 개발도상국이라고 불리는 제3세계 국가들에 대한 영어권 선진국의 원조가 아무리 증가하더라도, 그들 간의 격차는 영어라는 언어를 통한 불평등한 부의 분배로 오히려 더 벌어지게 된다는 것이다. 또한, 이러한 ‘언어 자본 축적’이 경제·문화적인 자본 축적 및 착취와 유사한 원칙을 따르게 되면서, 20세기에 들어서는 영어가 세계화라는 미명 아래 엄청난 속도로 판촉되었음을 강조하기도 하였다(Phillipson, 2012). 이러한 점에서 세계화는 경제·정치적 지배 세력의 이익과 전통을 보편화-특히 미국의 세력 확장-하는 작업의 합법적인 추진 동력이 되고

(Bourdieu, 1991), 그들의 사고방식과 언어는 ‘international’ 혹은 ‘global’ 한 교육 패키지로 포장되어 그 세력 범주를 넓히게 된다는 것이다.

이러한 Phillipson의 관점은 식민주의 및 탈식민주주의와 그 결을 같이한다. 식민주의적 관점에서는 제2차 세계대전 이후 미국이 세계 유일의 초강대국으로 부상하면서 영어가 독보적인 국제공용어로서의 위상을 떨치게 된 것을 세계열강의 제국주의적인 영향력 확산에 수반된 언어 패권주의의 결과라고 해석한다(박휴용, 2009). 신자유주의적인 학교 교육 개혁에서 영어 일변도로 변화한 외국어교육이 바로 이러한 영어교육의 식민성을 단적으로 보여 주는 예라고 할 수 있다. 또한 탈식민주의는 근대 서구 중심의 사고방식을 토대로 구축된 기존의 세계 질서에 대한 저항으로서, 특히 Said(1993)에 따른 탈식민주의는 억압적인 거대 담론을 해체하고 탈중심화하는 데 관심을 둔다. 따라서 제국이 작동하는 방식 역시 인식의 문제로서 지식 체계를 장악하는 것에 있음을 환기해주며, 서양의 지식 체계가 세계를 이해하는 유일한 방식인 것처럼 보편화되는 현상을 경계하기도 하였다. Phillipson의 언어 제국주의는 이와 같은 맥락에서 지배 언어인 영어의 권력 확장을 비판하고, 모든 언어의 동등한 가치와 다양한 언어 사용의 권리를 주장한다.

언어 제국주의가 현실에서 구현되는 대표적인 사례로 영미권 국가의 영어교육 및 학습과 관련한 정책·표준이 비영어권 국가들에 차용되면서 Pearson 교육 그룹, 영국문화원(British Council), ETS 등 초대형 비즈니스 그룹의 교육 콘텐츠(교재, 커리큘럼)와 영어능력시험 등이 대거 수출되고, 이에 따라 그들이 글로벌 언어 시장을 자연스레 이끌어가는 세계적인 경향이 꼽힌다(Phillipson, 2009). 그러나 이러한

언어 제국주의적 양태가 특정한 정치적 행동의 결과임을 경험적으로 증명하기는 매우 어렵다. 따라서 Rose & Conama(2018)는 언어 제국주의의 존재를 단순히 이데올로기적 관점에서 파악하는 것이 아니라, 그의 본질 탐구를 위한 현실적인 증거를 확립할 필요성이 있음을 강조하였다. Phillipson은 이러한 필요성에 의거, 언어 제국주의적인 경험의 준거를 다음과 같이 제시하기도 하였다.

언어 제국주의는 하나의 언어가 다른 언어들보다 선호되는 일종의 ‘언어 차별(Linguicism)’로, 언어 간 관계를 인종차별, 성차별, 계급 차별과 같이 사회적으로 구조화하는 것을 의미한다. 이때의 구조화는 문화, 교육, 미디어, 커뮤니케이션, 경제, 정치 및 군사 활동에서의 제국주의 구조와 서로 상응한다. 이러한 구조 속에서 지배적 언어(Dominant language)는 더 많은 물적 자원과 기반 시설의 지원을 바탕으로 이념적인 영화를 누리고, 다른 언어들에는 낙인이 붙는 방식으로 언어의 계층화가 합리화된다. 이를 통해 지배적 언어의 헤게모니가 사회구성원들 사이에 내면화되고 ‘정상’적인 것으로 받아들여진다. 이러한 맥락 속에서 지배적 언어의 활용 능력은 하나의 ‘언어 자본(Linguistic capital)’이 되어 지배적 언어를 표준 형태로 구사하는 사용자에게 특권을 제공하기도 한다. 지배적 언어를 구사하는 사람들에게 특권을 주는 것은 그 외의 다른 언어를 사용하는 사람들에게 필연적으로 불평등을 유발하며 이는 착취와 불의, 계층화와 연결되기도 한다. 지배적 언어의 유창성을 기르기 위한 언어 교육 역시 다른 언어들을 희생시켜 가며 제국적 언어의 권력 강화에 기여한다. 그리고 이러한 언어 제국주의적 관행은 항상 사회적인 논쟁을 수반하며 저항을 일으킨다(Phillipson, 2012: 214. 필자 번역 및 재구성).

그러나 위와 같이 Phillipson이 제시한 경험적 준거들은 거시적인 차원의 것들로, 실제 특정한 국가에서 나타날 수 있는 지배적 언어 이데올로기에 의한 미시적인 변화, 이를테면 일반 사회구성원들의 해석, 반응, 인식, 태도 등과 같은 경험적 준거들은 다루어지지 못하였다. Canagarajah(1999)는 이미 이러한 한계를 보완하는 차원에서 영미권 식민지였던 스리랑카 타밀 공동체의 영어교육 현장을 심도 있게 관찰하여, 지배적 언어 이데올로기에 대한 국지적이며 미시적인 상호작용을 살펴본 바 있다. 그는 주변부(periphery) 국가의 영어교육 현장의 구성원들이 중심(center) 국가의 이데올로기를 비판적으로 재해석하고 있음을 밝힘으로써, 무엇보다 사회 공동체의 구성원들이 경험하게 되는 긴장과 딜레마를 파악하는 것이 중요함을 역설하기도 하였다(Canagarajah, 1999).

이와 같은 맥락에서 본 연구는 언어 제국주의적 관점을 토대로 영어교육 정책에 대한 콜롬비아 사회구성원들의 인식과 반응, 경험을 분석하여 미시적 차원의 준거를 수집해 보고자 한다. 콜롬비아 영어교육 정책 도입과 함께 형성된 이중 언어 담론과 이를 통해 변화된 교육 환경 및 사회적 관행, 그리고 사회구성원들의 경험을 바탕으로, 국제적 영어교육 정책이 라틴아메리카 사회에 미치는 영향을 더 종합적으로 살펴볼 수 있을 것이다.

III. 연구 방법

본 연구에서는 콜롬비아의 영어교육 정책에 대한 사회구성원들의

인식과 반응, 경험을 살펴보고자 하였으며, 이들의 이야기를 있는 그대로 수집 및 분석하기 위하여 면담을 통한 질적 연구를 수행하였다. 면담은 연구자가 연구 참여자의 생생한 경험에 대한 깊이 있는 탐구를 통해 그 경험 속에 담긴 의미를 찾아 나가는 시도로서, 연구 참여자가 경험한 내용을 그들의 관점에서 있는 그대로 이해할 수 있다는 점에서 큰 장점을 갖는다(Seidman, 2006). 면담을 통해 연구 참여자들은 연구 주제와 관련하여 자신이 일상에서 경험하고 느낀 것들의 고유한 의미를 설명하게 되는 것이다. 따라서 콜롬비아 사회구성원들을 대상으로 한 면담은 현지의 사회 관행적 맥락과 그들의 경험이 융합된 생생하고 직접적인 자료 확보를 위하여 꼭 필요한 과정이었다고 할 수 있다.

특히 본 연구에서는 콜롬비아 사회구성원 대다수에 해당하는 평범한 사람들의 경험과 이야기에 집중하고자 하였다. 정책결정자인 정부 관료 또는 학교 제도권 내의 이해관계자들이 연구 참여자가 되었을 경우, 정책에 관한 심층적인 설명을 청취할 수 있다는 장점이 있을 것이다. 그러나 그들의 사회적 지위 또는 이해관계를 고려했을 때, 콜롬비아 정부의 정책 결정에 우호적인 입장의 형식적인 답변만 얻게 될 가능성도 컸다. 무엇보다, 본 연구의 목적을 달성하기 위해서는 콜롬비아 국내에서 형성된 기존 이중 언어 담론 밖에 존재하는, ‘새로운 이야기’가 필요하다고 판단하였다. 따라서, ‘영어교육 정책의 영향을 받으며 정규교육을 받았고, 이후에도 현지 맥락 속에서 어느 정도의 사회 경험을 쌓으면서 정책의 실효나 가치를 체험해 본’ 사람들의 시선과 경험을 담아 보고자 하였다.

이를 위한 연구 참여자 모집과 선정은 눈덩이 표집법(snowball

sampling)을 통해 이루어졌다. 연구자가 과거 콜롬비아에 체류하며 친분을 쌓은 연구 참여자 2인에 대한 면담을 시작으로, 그들로부터 연구 주제에 관심이 있는 연구 참여자를 이후 또 소개받는 방식으로 연구 참여자를 모집하였다⁸⁾. 면담을 통한 자료 수집은 2021년 12월부터 2022년 5월까지 약 6개월 동안 이루어졌는데, 면담을 통해 더 이상 새로운 이야기가 나오지 않을 때까지 연구 참여자 선정과 면담을 반복하는 과정을 거쳤다. 연구에 참여한 면담 대상자는 총 8명으로, 모두 콜롬비아 수도인 보고타에서 태어나 고등교육을 포함한 정규교육 과정을 이수하고 일정한 영어 학습과 사회 경험을 가진 콜롬비아 국적의 성인이다. 앞서 언급한 바와 같이 콜롬비아 정부와의 이해관계를 배제하면서도 현지 맥락에서 자연스럽게 발현된 가장 보통의 반응을 포착하기 위하여, 연구 시점을 기준으로 공무 또는 학교 제도권 내에 적을 두고 있지 않으며 또한 중상위층 기득권에 해당하지 않는 계층의 사람들⁹⁾을 연구 참여자로 선정하였다. 성에 따른 비율은 여성과 남성이 각각 4명으로 같았다. 또한 세대별로 나타날 수 있는 인식의 편향을 방지하기 위하여, 연구 여건상 허용되는 범위 내에서 최대한 연령대를 다양하게 하여 연구 참여자를 구성하

8) 연구자는 약 3년간(2012-2015년) 콜롬비아 국립대학교 및 종합 교육기관에서 한국어 강사로 근무하며 콜롬비아에 체류한 바 있으며, 해당 기간 교육 현장에서 느낀 언어교육 정책에 관한 관심을 바탕으로 본 연구를 진행하게 되었다. 또한 연구자가 스페인어를 구사함에 어려움이 없어(DELE 자격증 C1 레벨 보유), 직접 스페인어를 통한 인터뷰 진행과 해석을 할 수 있었음을 밝힌다.

9) 콜롬비아의 경우 거주지역에 따른 계층 구분이 존재한다. Estrato 1 ~ 6까지의 등급(숫자가 커질수록 상위층에 해당)이 존재하며, 해당 등급에 따라 공과금과 같은 세금 및 사회서비스 비용을 차등 지불하게 된다. 본 연구의 참여자들은 Estrato 1 ~ 4에 해당하는 지역의 거주민이다.

고자 하였다. 연구 참여자에 관한 대략적인 정보는 아래 표의 내용과 같다.

<표 1> 연구 참여자 정보 요약

	이름 (가명)	성별	연령대	전문 분야	직업
1	Felipe	남	30대	언어/교육	외국계기업 컨설턴트
2	Beatriz	여	50대	언어	스페인어 강사
3	Laura	여	30대	물리치료	프리랜서
4	Jorge	남	30대	디자인	무직
5	Diana	여	40대	심리	프리랜서
6	Lorena	여	20대	언론홍보	프리랜서
7	Pablo	남	20대	영상제작	광고회사 재직
8	Cristian	남	20대	기계	엔지니어

연구자는 사전에 구성된 면담 질문지를 바탕으로 연구 참여자들에 대한 반 구조화된 면담을 시행하였다. 면담에 앞서 연구자는 연구 참여자에게 연구의 주제와 목적을 충분히 설명하고 참여에 대한 동의를 구하였으며, 모든 자료는 익명으로 처리하였다. 면담 질문에는 연구 참여자의 신상정보를 비롯하여 정부의 영어교육 정책과 이중언어 담론에 대한 지식과 생각, 콜롬비아 내에서의 영어 학습과 교육 경험, 고용 시장을 포함한 콜롬비아 사회적 맥락 내에서의 영어의 활용과 인식에 관한 문항들이 포함되었다. 연구 참여자와 연구자가 일대일로 대화하는 방식으로 이루어진 면담은 평균 1~2시간 내외로, 충분한 라포 형성을 위하여 연구에 대한 직접적인 질문뿐만 아니라 연구 참여자에 대한 개인적인 질문, 그리고 연구자의 경험에

관한 이야기를 함께 나누기도 하였다. 질의 및 답변은 모두 스페인어로 이루어졌기 때문에 면담 자료의 전사 이후 한국어로 번역하는 과정을 거쳤다. 실제 대면 면담이 어려웠던 코로나 팬데믹 상황과 연구자가 있는 한국과 콜롬비아 사이의 물리적 거리, 시차(14시간) 등을 고려하여 모든 면담은 Zoom 프로그램을 통한 비대면 면담으로 이루어졌으며, 불가피한 경우에는 지면 면담을 병행하였다.

연구자는 전사된 자료를 반복해서 읽는 과정을 통해 일차적으로 연구 문제와 관련한 세부적인 주제들을 선별하였으며, 이후 핵심적인 내용을 중심으로 더 큰 주제로 범주화해 나가면서 체계적으로 분류하여 연구 결과를 도출하였다(Charmaz & Belgrave, 2012; 김영천, 2012). 그리고 해당 과정을 통해 도출된 결과의 타당도를 높이기 위하여, 질적 연구 경험이 있는 교수진과 박사 연구생들을 통한 동료 검토의 과정을 거쳤다.

IV. 영어, 그리고 콜롬비아 사회구성원들의 딜레마

1. 이중 언어의 아이러니: 주입된 이중 언어 개념과 개념적 모순으로 인한 혼란

이중언어사용(Bilingualism)이란 통상적으로 한 사람이 동시에 두 개 언어를 구사하는 것을 의미한다. 그러나 콜롬비아 정부가 국가 이중 언어 프로그램을 시행하게 되면서 콜롬비아 국가 내에서 해당 개념은 ‘모국어인 스페인어와 외국어인 영어를 동시에 구사하는 것’으로

정의되기 시작했다. 그리고 현지 언론들까지 이러한 이중 언어를 구사할 줄 아는 사회구성원들을 길러내는 것이 콜롬비아가 경제 발전을 위해 당연한 교육적 과제를 설파하는 데 가세하면서, 이것이 하나의 담론처럼 사회 전반에 퍼지게 된다. 오랜 기간 국가적 차원에서 이루어진 대대적인 홍보와 사회 분위기 조성으로 이중 언어의 개념은 일반 국민들의 인식 속에도 당연한 것처럼 자리 잡게 된 것으로 보였다. 실제로 연구 참여자들은 ‘이중 언어’라는 개념의 정의를 묻는 연구자의 질문에 대부분 스페인어와 영어를 동시에 구사하는 것이라고 대답했다. Lorena는 이중 언어가 갖는 보통의 사전적인 의미 역시 이해하고 있음에도, 콜롬비아의 사회적 맥락 속에서 통용되는 의미는 그와 다르다는 것을 분명히 하며 다음과 같이 이야기하였다.

다른 나라에서는 어떻게 몰라도 콜롬비아에서는 ‘이중 언어’란 영어를 의미해요. 정부가 영어가 아닌 다른 외국어에는 이중 언어가 될 기회를 주지 않았기 때문이기도 하겠죠. 특히 대부분 공립 학교에서는 제2외국어 공부를 위해서 선택할 수 있는 선택지가 애초에 영어밖에 없어요. (Lorena).

이중 언어 담론은 콜롬비아의 영어교육 정책 속에서 의무적인 영어 과목 이수, 영어 능력 평가와 같은 제도로써 구현되기도 하였는데, 위에서 Lorena가 언급한 바와 같이 정규 교육과정에서는 영어를 제외한 다른 제2외국어 학습의 기회와 선택의 자유가 제한되는 방식으로 영어 편향의 외국어 학습이 장려되고 있었다. 이렇게 사회구성원들의 인식 속에 주입된 이중 언어의 개념은 그들의 일상에 개념적

충돌을 일으키며 혼란을 주기도 했다. 콜롬비아에는 인종·문화적 다양성으로 인하여 모국어인 스페인어를 비롯하여 원주민 언어, 크리올어 등 다른 언어를 동시에 구사하는 구성원들이 있다. 그들은 국내에서 영어교육 정책이 본격적으로 시행되기 전까지만 해도 이중 언어 또는 다중 언어 화자로 인식되었으나, 이중 언어 담론이 확대되면서 그들의 이중 언어 화자로서의 입지 또한 흔들리기 시작했다. 콜롬비아의 이중 언어 담론 속에서는 아무리 다양한 언어를 구사할 줄 알라도 영어를 하지 못하면 이중 언어 화자로 인정받지 못하는 아이러니가 발생했기 때문이다. Felipe는 이러한 모순적인 상황을 간접적으로 경험했던 일화를 회상하며, 이중 언어라는 개념이 콜롬비아 사회 내에서 자연스레 영어의 동의어로 자리 잡기까지 구성원들 내에서는 미묘한 긴장이 발생하고 있었음을 다음과 같이 설명하기도 하였다.

제가 (대)학교에 다닐 때, 이 이중 언어 프로그램 시행을 놓고 많은 논쟁이 있었던 걸로 기억합니다. 사실 산안드레스 지역에는 크리올어와 스페인어를 동시에 구사하는 이중 언어 화자들이 있고, 원주민들도 그들 고유의 부족 언어나, 스페인어까지 이미 두 개 언어를 구사할 줄 알거든요. 그런데 정부는 이런 맥락을 다 무시하고, 이중 언어에는 반드시 ‘영어’가 포함되어야 한다고 주장을 한 거죠. 그래서 아마존 지역에서 태어나고 자랐던 제 친구는 포르투갈어를 포함해서 4개 언어를 할 수 있었는데도 영어를 하지 못했기 때문에, 말하자면 ‘사회적으로 인정받는’ 이중 언어 화자가 될 수는 없었죠. 오히려 졸업 요건을 맞추느라 영어를 일부러 공부해야 했습니다. (Felipe).

콜롬비아 정부는 이중 언어 프로그램을 국내에 도입할 당시 “세계화, 현대 사회, 기술(technology), 보편적 진리”와 같은 용어들을 활용하면서 이중 언어 정책 도입이 거스를 수 없는 세계적인 흐름인 것으로 여겨지게끔 했을 뿐 아니라, 이중 언어라는 개념을 자체적으로 구성하여 사회구성원들에게 전파하였다(Guerrero, 2008). 그리고 이러한 영어와 이중 언어 개념의 동일화는 국가의 생산성 및 경쟁력 향상과 같은 경제적 근거를 기반으로 합리화되었다(Valencia, 2013). 콜롬비아 정부는 이를 통해 전통적인 민족 다양성과 모순되는 동질적 국가의 이미지를 강조하게 됨으로써(Bonilla & Tejada, 2016), 과거 헌법에서도 규정한 ‘다양한 민족과 언어에 대한 권리 보장’이라는 약속을 스스로 깨뜨리는 결과를 초래하게 되었다. 그러나 이러한 모순적인 상황 속에서도 연구 참여자들은 이중 언어 담론을 있는 그대로 받아들이는 것이 아니라, 그들이 놓인 사회적 맥락 속에서 그것을 주체적으로 해석하고, 비판적으로 수용하고 있었다. 아래 Jorge의 이야기에서도 이러한 의식이 잘 드러난다.

아마 전 세계적인 시각에서 본다면 영어는 공용어로서 분명 중요성이 있다고 할 수 있죠. 그런데 콜롬비아의 맥락을 생각하면, 여기서는 좀 달라요. 옆으로 가면 베네수엘라, 멕시코... 다 스페인어를 사용하는 국가예요. 여기서는 영어를 할 필요가 없는 거예요. 오히려 여기서는 (인접국인 브라질의) 포르투갈어가 더 필요한 경우도 있죠. 콜롬비아 전체 직업군 중에 50% 이상이 비공식 직군(informal job)인데, 영어가 필요할까요? 관광 쪽 직무나 콜센터 직원이라면 모르겠지만... 일단 수도인 보고타도 그렇게 국제적인(cosmopolitan) 지역은 아니라서, 밖에 나가도 영어를 쓸 일이 거의

없어요. 특히 콜롬비아에서만 계속 살아갈 거라면 사람들이 영어를 배울 필요가 없는 거죠. (Jorge).

위와 같은 Jorge의 발언은 콜롬비아의 경제, 지리 사회적인 맥락과 환경적 요인들을 고려하면 충분히 예상할 수 있는 반응이기도 하다. 콜롬비아가 위치한 라틴아메리카 지역은 브라질과 몇몇 카리브해 주변 섬 국가들을 제외하고 억양이나 어휘, 문법 등의 요소만 조금씩 다를 뿐, 모두 스페인어를 사용하고 있어 서로 큰 어려움 없이 소통할 수 있다. 따라서 다른 지역 국가들에 비해 해당 지역은 인접국과의 소통을 위한 추가적인 언어 학습에 대한 수요가 상당히 낮은 편이라고 할 수 있다.

더불어 콜롬비아 지방자치단체의 75.5%는 농촌 지역으로, 전체 국토의 94.4%에 해당하며 여기에는 전체 인구의 31.6%가 거주하고 있다(Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2011). 3분의 1에 해당하는 인구가 일상에서 영어를 사용할 기회가 거의 없는 지역에서 생활하는 것이다. 도심 지역에서는 영어 활용의 기회가 상대적으로는 많지만, 활용도 자체는 여전히 낮아 개인적으로 영어 학습을 시작할 동인이 매우 부족하다. 이러한 콜롬비아 사회 맥락과 이중 언어 담론의 부조화는 정부가 영어교육 정책을 도입하면서 설정한 정책 목표의 타당성과 실효성에 대해서도 의문을 불러일으킨다. 결국 이중 언어 담론의 ‘세계 공용어로서 가장 중요한 영어 학습’과 같은 논리는 허울일 뿐, 그의 실질적인 의미와 중요성은 구성원들이 겪는 혼란과 그들의 주체적인 인식 속에서 무력화되고 있었다.

2. 영어에 대한 이중적인 태도: '중요'하지만 '필수'는 아닌 영어

콜롬비아에서 세계열강인 영미권 국가들의 이미지는 '진보' 또는 '개발'과 같은 개념과 결부되어 해당 국가들로의 이민과 정착을 꿈꾸는 정도로 동경의 대상이 되기도 한다. 그러나 동시에 영미권 외국인을 지칭하여 '그링고(Gringo)'라는 멸칭을 통상적으로 활용하는 등, 앵글로 색슨계 외국인들에 대한 부정적인 인식 역시 공존한다. 특히 미국에 대해서는 콜롬비아에 대한 그의 전통적인 정치 개입으로 인해 반미감정이 널리 퍼져있기도 한데, 이는 콜롬비아 사회 전반적으로 미국식 영어보다 영국식 영어를 더 선호하는 현상으로 나타나기도 한다(Velez-Rendon, 2003).

이와 같은 영미권 국가들에 대한 콜롬비아 사회구성원들의 이중적인 인식과 태도는 영어와 영어 학습에 대한 그들의 생각에서도 그대로 나타나고 있었다. 연구 참여자들은 세계화로 인해 영어가 정치, 경제, 사회 전반에 미치는 영향을 무시할 수 없음에는 동의하면서도, 그들 삶에 있어 영어가 꼭 필요한 것이 아니라는 점을 거듭 강조하였다. 이에 대하여 Beatriz는 다음과 같이 설명하기도 하였다.

영어는 세계공용어니까 중요하기는 하죠. 그런데 콜롬비아에서 살아가는 데 있어서 영어가 꼭 필요한 옵션은 아니라고 생각해요. 특정 직군이라든지 특정 상황과 같이 극히 소수의 경우에만 영어가 필요로 되니까요. 일반적으로 우리 대다수 인구는 영어를 우선 순위로 여기지 않는다고 생각해요. 성공을 위해서는 운도 따라줘야 하겠지만, 영어 실력보다는 그저 본인이 전문성을 가진 일만 잘하면 되지 않겠어요? (Beatriz).

이와 같은 영어에 대한 사회구성원들의 이중적인 태도는 어찌 됐든 정부의 영어 진흥정책을 받아들여야만 하는 데서 오는 혼란스러움과 그 속에서 이들이 처하게 되는 딜레마를 잘 보여준다. Kachru (1990)의 전 세계 영어권 분류로 볼 때, 콜롬비아를 비롯한 라틴아메리카 대부분 국가는 우리나라와 마찬가지로 영어를 학교 교육 등을 통해 하나의 외국어로 학습하는 확장그룹(expanding circle)에 속한다. 영어를 모국어로 사용하는 내부그룹(inner circle)이나 영어를 제2언어로 사용하는 외부그룹(outer circle) 국가들에 비하여 확장그룹 국가들에서는 실생활에서 영어를 사용하는 일이 극히 드물거나 필요가 없어 영어 활용도와 구사 능력에서 내부 및 외부그룹 국가들과 큰 격차를 갖는다. 그럼에도 불구하고 확장그룹 국가들은 저마다 다양한 이유로 영미권 국가의 영어교육 정책과 표준을 적극적으로 수입하는 등 해당 교육에 열성적으로 투자하는 모습을 보인다. 정부의 입장에서 봤을 때 이러한 투자는 곧 국제 경쟁에서 살아남기 위한 노력의 일환으로서 분명한 의의가 있다. 그러나 콜롬비아 사회의 영어에 대한 기존 관행과 이데올로기 안에서는 영어의 중요성과 필요성이 조화를 이루지 못하면서 이러한 의의가 희미해지고, 정책 수용자들에게 ‘영어는 중요하지만, 꼭 필요하지는 않은 언어’와 같은 메시지를 전달하게 되는 것이다.

영어가 필요하지 않다고 생각하면서도 영어를 잘하고 싶다는 열망을 품고 있는 것 역시 영어에 대한 일반 시민들의 이중적인 태도를 보여준다. 영어 습득에의 열망은 무엇보다 영어 능력이 잠재적인 사회경제적 이득과 연결된다는 생각에서 기인했다. 이는 영어 진흥책과 함께 콜롬비아 사회에서 영어가 꽤 오랜 시간 동안 지배적 언

어로서 이념적 영화를 누리게 된 결과라고 볼 수 있다. 그도 그럴 듯이 정부에서 진행 중인 영어교육 정책에 대해 구체적으로 잘 알지 못했던 연구 참여자들도 영어를 구사할 줄 아는 사람이 그렇지 않은 사람보다 금전적 보상과 같은 자본의 획득과 사회적 혜택이 더 많을 것이라는 데 동의하였으며, 또한 그것이 당연하다고 인식하고 있었다. 예컨대 Cristian은 다른 연구 참여자들과 같이 ‘영어가 삶에서 꼭 필요하지는 않다고 생각한다’면서도, 아래와 같이 훌륭한 영어 구사 능력의 잠재력에 대해 막연한 기대를 하고 있음을 밝혔다. 여기에 시간이 흐르며 점점 더 퇴보하는 듯한 그의 영어 실력을 걱정하는 모습은, 영어에 대한 가치관의 충돌을 잘 보여주고 있었다.

콜롬비아에서 영어를 구사할 줄 안다면, 그건 그 사람이 벌어들일 수 있는 소득이 두세 배는 증가할 수 있다는 거예요. 개인적으로는 영어를 잘하는 것만으로도 삶의 질이나 경제적 상황 등이 나아져서 한 사람의 인생이 바뀔 수도 있다고 생각해요. 전 SENA(직업교육훈련원)에서 6개월 정도 영어교육을 받았는데, 이게 제가 공식적인 교육과정을 통해서 가장 많은 시간, 집중적으로 영어를 공부할 수 있었던 유일한 기회였어요. 기관 평가에서 B1 등급을 받긴 했는데 그 이후로 지속적으로 공부를 하진 못해서 영어를 결국엔 다 까먹게 될까 봐 좀 불안해요. (Cristian).

영어 일변도의 교육정책과 그 실효성에 대하여 비판적인 견해를 갖고 있음에도 한편으로는 영어 습득을 열망하는 이러한 모습은 꽤 아이러니하다. 그러나 Cristian의 이중적인 태도는 영어에 대한 글로

별과 로컬의 해석이 충돌하며 만들어 낼 수 있는 사회적 모순과 혼란스러움을 있는 그대로 보여준다. 그리고 이러한 현상은 비단 연구 참여자들을 비롯한 콜롬비아의 사회 공동체뿐만 아니라, 오늘날 영어 주변부(periphery)라고 할 수 있는 대부분의 확장그룹 국가의 구성원들이 빠져있는 딜레마이기도 할 것이다.

3. 영어를 통해 학습한 사회경제적 불평등: 엘리트 언어의 부상과 사회 계층 구조의 고착화

콜롬비아에서 영어 진흥정책이 시행되는 일련의 시간 동안 영어교육에 대한 접근성의 격차는 점점 더 벌어지게 되었다. 이를 방증하듯 연구 참여자들은 정부에서 시행하는 영어교육 정책의 실질적인 수혜자를 구체적으로 특정하기도 하였으며, 영어 학습에 대한 수요 역시 정책의 수혜자와 비수혜자 집단이 놓인 사회경제적인 환경과 여건이 극명하게 달라 차이가 나타날 수밖에 없음을 현실적인 근거를 들어 설명하기도 하였다.

저는 사립학교 학생들이야말로 (영어교육) 정책의 수혜자들이라고 봅니다. 돈 있는 상류층 사람들 말이에요. 그렇지 않은 사람들은 국제적인 시야나 미래 지향적인 관점에서 삶을 바라보기보다는, 지금이 더 중요해요. ‘내가 영어를 배울 필요가 뭐 있나? 어차피 나중에 쓰지도 않을 건데’라는 생각이 기본적으로 있는 거죠. 사실 이걸 (콜롬비아의) 문화적인 문제라고 할 수도 있긴 한데... 어쨌든 보통 다수의 사람들에게는 미래를 위한 교육적인 투자보다는 당장의 먹거리가 더 중요하다고 할 수 있죠 (Pablo).

위에서 Pablo가 언급한 내용은 콜롬비아 정부가 영어교육 정책의 효과로 예상했던 ‘영어를 통한 평등사회 구현’과는 대비를 이룬다. 실제 콜롬비아 이중 언어 프로그램의 도입 취지와 목적은 영어를 통한 의사소통 능력이 곧 시민들의 기회가 되고, 사회적 유동성(Social mobility)을 활발하게 하며, 개개인의 개발을 촉진하는 데 있었기 때문이다(Bonilla & Tejada, 2016). 그러나 사회구성원들이 체감하는 현실은 영어라는 매개를 통해 더 분명해진 사회 계층 구조와 불평등이었다. 이러한 상황에서 콜롬비아 교육부가 ‘교육: 2019년 비전: 논의를 위한 제안(Educación: visión 2019: propuesta para discusión)’이라는 문건을 통해 밝힌 국가 이중 언어 프로그램이 갖는 미래 가치의 내용은 더욱 역설적으로 다가올 수밖에 없다.

전통적으로 외국어의 완벽한 구사는 거의 항상 높은 사회 경제적 지위를 가진 소수의 사람들에게만 주어진 특권(privilege)이었다. 1994년에 공포한 법률 115(law 115)과 최근 국가 이중 언어 프로그램의 시행은 모든 사람이 이 영어라는 기술(skill)을 활용할 수 있게(available) 만들어 줄 것이다 (Ministerio de Educación Nacional, 2006, Escobar Almeciga & Yesid, 2013: 54에서 인용됨. 필자 번역).

정부는 영어가 역사적으로 콜롬비아에서 가장 높은 사회 계층, 즉 부(富)와 밀접한 관련성을 가지고 협소하게 향유되어왔음을 인정하면서도, 교육부가 추진하고 있는 이중 언어 프로그램 덕분에 앞으로는 사회경제적 계급과 관계없이 모든 사람에게 영어 향유의 기회가 주어질 것이라 주장하였다. 그러나 정책 수용자들의 관점에서 지켜본 현실에서는 자원의 불공정한 분배가 여전히 이루어지고 있었으며,

그에 따른 접근성의 한계도 분명히 존재했다. Diana는 그녀가 경험한 영어교육의 질이 매우 낮아 만족스럽지 못하였으며, 본인이 희망하는 영어 수준에 도달하기 위하여 스스로 상당한 경제적 비용을 치러야 할 필요가 있었음을 아래와 같이 토로하기도 하였다.

학교에서 영어 수업을 들을 기회가 있긴 했지만 피상적인 수준의 수업이었어요. 졸업 후에 런던으로 유학을 가서야 더 강렬하고 실제적인 방식으로 영어를 공부할 수 있었던 것 같아요. 상위계층 자녀들은 아주 어릴 때부터 이중 언어 학교에 다니니까 훨씬 더 양질의 영어교육에 접근하기 쉽죠. 그러면 경쟁력도 높아지고 고용 시장에서 기회도 더 많아지겠죠. 그렇지만 경제적으로 취약한 계층에 속하는 사람들한테는 (좋은 영어교육을 받기 위한 과정이) 확실히 더 복잡하고 힘든 일이에요. 은행에서 대출을 받거나, 외국 기관에서 주는 장학금을 받는 방법을 알아봐야 한다거나 하니까요. (Diana).

본 연구에 참여한 연구 참여자들은 모두 고등교육을 이수하였으나, 국가 이중 언어 프로그램에서 목표한 기준에 상응하는 영어 실력을 가진 사람은 그중 절반도 되지 않았다. 연구 참여자들은 특히 공교육 기관에서 이루어지는 영어교육의 질에 대하여 아쉬움과 불만을 표하였는데, 가장 대표적인 이유는 사립학교와 대조되는 영어 교육 커리큘럼과 교사들의 영어 실력 때문이었다. 이러한 인식은 개인의 영어 수준이 그의 경제적 수준에 따라 결정된다는 확신으로 이어지고 있었으며, 이에 따라 영어가 상류층만 누릴 수 있는 ‘엘리트 언어’로서 각인되고 있는 모습이었다. 이렇게 영어가 하나의 사회 자본으로 여겨지게 되면서, 사회구성원들은 평범한 일상에서도 해당

자본을 획득한 경우에는 특권을 누리고, 그렇지 못한 경우에는 상대적 박탈감을 느끼게 되는 경험을 하게 되기도 했다. 가정 형편은 좋지 않았으나, 우수한 성적으로 콜롬비아 국립대학교¹⁰⁾에 입학하여 학업을 마친 Jorge는 영어 실력으로 인해 같은 동급생으로부터 계급적인 장벽을 느꼈던 경험에 대한 소회를 다음과 같이 밝히기도 했다.

영어를 잘한다는 건 곧 그 사람이 양질의 교육을 받았다는 것을 의미해요. 영어를 집중적으로 배웠을 테니 특히 커뮤니케이션 스킬이 좋을 거고요. 또 좋은 학교에서 공부를 했고, 여행을 할 기회도 있었겠죠. (...) 대학 때, 한번은 어떤 수업에서 영어로 나오는 영화를 자막 없이 볼 기회가 있었어요. 전 영화 내용이 하나도 이해가 되지 않으니 궁금해서, 같이 영화를 보던 친구한테 도대체 주인공들이 어떤 이야기를 하는 건지 물어봤죠. 그런데 그 친구는 정말 이해를 못 해서 물어보냐는 표정으로, 저한테 ‘귀찮게 하지 말라’고 했어요. (웃음). 제가 농담을 하는 줄 알았나 봐요. 아마 같은 수준의 대학을 다니는 친구가 자기만큼 영어를 하지 못한다는 걸 전혀 상상하지 못했겠죠. 그 친구는 이중 언어 학교 출신이었고, 영국에 유학까지 다녀온 친구였거든요. (Jorge).

4. ‘국제 표준’에 대한 저항: 평가 결과의 폄하와 영어 실력의 거래

국가 이중 언어 프로그램을 통해 CEFR과 같은 국제 표준이 도입되어 학습 단계별로 영어 성취도의 기준이 설정되었으며, 학생들은 해당 기준에 상응하는 등급을 달성해야만 소기의 자격을 획득할 수

10) 콜롬비아 국립대학교(Universidad Nacional de Colombia)는 콜롬비아 국내 최고의 공립대학으로, 대학의 자체적인 입학시험을 통해 학생들을 선발하고 있어 사회 계층을 막론하고 성적이 우수한 학생들이 선발된다.

있게 되었다. 대학에서 자체적으로 학생들의 졸업 자격 평가를 시작하게 된 것도 이에 따른 결과였다. 물론 학생들은 TOEFL, IELTS와 같은 국제공인영어시험에 응시하여 획득한 점수를 제출할 수도 있다. 그러나 국제공인영어시험의 높은 응시료와 낮은 활용도 때문에 대부분은 대학에서 자체적으로 제공하는 평가에 응시하는 것이 관행처럼 자리 잡았다. 이에 따라 자체 평가에 대한 수요가 많아지다 보니 대학에서는 Oxford University Press, Boston Educational Services 등 영미권 사업체로부터 구매한 온라인 영어 시험을 활용하기도 하고, 대학에서 따로 시험을 구성하여 제공하기도 했다. 상황이 이렇다 보니, 평가의 기준과 난이도가 시험 종류 및 기관에 따라 천차만별이 되었다. 게다가 점수에 따라 CEFR 기반의 표준화된 등급을 부여받다 보니, 실제 시험 응시자의 언어 구사 능력 수준이 국제 표준에서 요구하는 수준과 일치하지 않는 상황이 비일비재하게 나타났다.

초·중등 교육과정의 학업성취도평가(SABER)에서도 상황은 마찬가지다. 콜롬비아 교육평가원(ICFES)¹¹⁾에서 주관하는 SABER 시험은 콜롬비아 내에서 학교 교육의 질을 측정하기 위한 목적으로 시행되며, 영어 과목이 포함되어 있어 국내에서는 영어 능력 평가의 기준이 되기도 한다. 그러나 해당 시험 역시 난이도 측면에서 CEFR의 기준치에 부합하지 않는다. 콜롬비아 국내에서 이뤄지는 영어 평가들이 CEFR을 수용할 수 있을 정도로 전문성을 갖추기도 전에 이와 같은 표준이 우후죽순 도입되어, CEFR을 활용한 영어 능력 평가가 공신력을 상실하게 되는 역효과가 나타나게 된 것이다. 학부 졸업 후 잠시

11) ICFES의 풀네임은 “Colombian Institute for the Evaluation of Education”로 한국의 교육과정평가원과 비슷한 기능을 수행하는, 콜롬비아의 국내 학업 성취도 평가를 전담하는 공공기관이다.

콜롬비아 교육평가원에서 인턴으로 근무하며 SABER 영어 과목의 기출 문제를 검토했던 경험이 있는 Felipe 역시 이러한 문제를 객관적으로 인식하고 있었으며, 그 이유에 대하여 다음과 같이 설명하기도 하였다.

보통 학부 졸업을 위해서 필요한 영어 조건은 B2 등급이고, 영어 관련 전공을 하는 학생들은 C1 등급을 획득해야 하는 걸로 알고 있어요. 평가는 대학 내에서 자체적으로도 이루어지기 때문에, 굳이 토플 같은 시험을 치를 필요는 없습니다. 그런데 대학에서, 예를 들면 B2 등급을 받았다고 해서 진짜 그 사람이 B2 등급에 해당하는 영어 실력을 가지고 있는 건 아니에요. CEFR로 등급을 매기고는 있지만, 기관 자체 평가는 국제공인영어시험보다 난이도가 낮아서 훨씬 쉽거든요. (Felipe).

한편, 사회적으로 영어 학습에 대한 동기 부여가 이루어지지 않는 상황 속에서도 진학과 졸업을 위한 영어 자격 요건이 필수적으로 요구됨에 따라 암암리에 영어 자격증을 구매하는 현상이 부작용처럼 나타나기도 했다. 영어 성적이 일종의 재화처럼 시장에서 거래되기 시작하면서, CEFR과 영어 평가에 대한 신뢰도는 더 떨어지는 악순환이 반복되는 것으로 보였다. 이러한 현상이 발생하는 것에 관해 연구자가 놀라는 기색을 보이자, Pablo는 싱긋 웃으며 태연하게 다음과 같은 부연 설명을 하기도 했다.

우리 대학에서도 B2 레벨을 졸업 요건으로 요구했었어요. 그런데 영어에 전혀 관심이 없거나, 영어를 못해서 좀 불안한 학생들은 그냥 기관에 돈을 내고 자격증을 취득하기도 해요. 생각보다

종종, 그리고 쉽게 일어나는 일이에요. 어떻게 보면 그렇게 하는 게 그 사람들에게는 더 쉽고 빠른 방법이기도 하고요. (Pablo).

결과적으로 콜롬비아에서의 영어를 통한 국제 표준의 도입은 영어 학습과 평가의 상품화를 이끌면서 언어 학습이 갖는 중요한 의의 또한 퇴색시켜 온 모습이었다. 영어 능력 검증을 위한 기관 평가는 구성원들 사이에서 공신력을 잃고 졸업 요건 그 이상의 의미를 상실하게 되었으며, 영어 점수를 공공연히 사고파는 행위가 암묵적으로 용인됨으로써 영어 학습과 영어의 국제적인 지위에 대한 폄하가 함께 이루어지게 되었기 때문이다. 이는 충분한 사회적 합의와 맥락적 고려 없이 수입된 영어교육 정책이 로컬 공동체로부터 외면받으면서 생겨난 균열이자, 정책 수용에 대한 저항으로서도 이해될 수 있을 것이다.

콜롬비아의 영어 진흥정책은 사회구성원들에게 다양한 언어를 학습할 기회를 제한하면서도 영어 학습에 대한 동기 부여 역시 하지 못하였다. 오히려 연구 참여자들은 콜롬비아의 현지 맥락적 상황에 근거하여, 인위적으로 형성된 이중 언어 담론을 비판적으로 해석하면서 영어가 그들의 삶에 불필요한 노력과 자원의 투자를 요하고 있음을 분명히 인식하고 있었다. 그리고 영어를 중심으로 한 세계적인 흐름과 콜롬비아의 국지적인 이데올로기가 충돌하는 갈등 상황에서 이중적인 태도를 보이게 되는 딜레마를 보여주기도 했다. 또한, 영어라는 언어를 통해 사회경제적 불평등을 다시 학습하고, 어떤 이는 일상에서 느끼지 않아도 될 상대적 박탈감을 경험하기도 하였으나, 국제 표준과 영어 자격시험에 대한 가치 절하를 통해 기존의 언어

제국주의적 질서에 대한 나름의 균열을 만듦으로써, 간접적인 저항을 실천하고 있음을 보여주었다.

V. 논의 및 결론

특정한 이데올로기에 의해 구성된 담론은 국가·기관·개인 등 다양한 계층 속에서 서로 경쟁하고 상호작용하며 정책의 형성과 실행에 필연적으로 긴장을 유발하게 된다(Roux, 2012). 콜롬비아의 국가이중 언어 프로그램의 사례는 ‘영어 우선주의’ 담론의 유입과 함께 국가 내부의 언어 다양성이 위협받고, 언어를 매개로 한 사회 불평등이 유발되며, 사회구성원들이 언어 학습과 활용에 관한 딜레마에 직면하는 등 언어 제국주의적 구조와 갈등이 더 심화된 사례라고 이해할 수 있다.

언어 제국주의적 관점에서 콜롬비아의 이러한 경험은 세계화와 함께 강화되는 영어 중심의 언어교육을 더 비판적으로 해석하고, 국제 표준과 같은 외부 교육 시스템을 신중하게 받아들일 필요가 있음을 잘 보여준다. 한 나라의 언어에는 그 나라의 문화가 밀접하게 반영되기 때문에, 언어라는 매개체 없이 문화를 이해하기 힘들며, 반대로 문화를 배제하고 언어를 이해하는 것 역시 불가능한 일에 가깝다. 이러한 언어와 문화의 관계를 고려하면, 영미권 문화의 영향력이 영어라는 언어를 매개로 전 세계적으로 퍼져 나가고 있는 것은 어찌 보면 당연한 현상이다. 언어 제국주의적 관점에서 이러한 영어의 팽창을 경계하는 이유는, 바로 언어를 매개로 전파되는 문화가 지리적

인 제약을 넘어 다른 영토로 세력을 확장하기에 가장 비가시적이면서도 효과적인 ‘통치의 수단’이 되기 때문이다(Said, 1993). 현재는 특히 비영어권 개발도상국들이 정치·경제적 논리에 따라 영어를 ‘자발적으로’ 수용하는 것으로 그 형태만 바뀌었을 뿐, 전통적인 제국주의 국가들의 권력 확장과 불평등 강화의 메커니즘은 그대로 유지되고 있다고 보는 것이 언어 제국주의 이론의 핵심이라고 할 수 있다.

본 연구에서는 이러한 언어 제국주의적 시각을 통해 콜롬비아에 도입된 영어교육 정책의 특징과 양상을 살펴보고, 정책 시행 과정에서 나타나는 갈등 구조와 원인을 일반 정책 수용자들의 인식과 경험을 통해 파악해보고자 하였다. 콜롬비아 사회구성원들은 세계화 속에서 영어라는 언어가 수립한 확고한 입지를 인정하면서도, 기존의 사회적 관행과 이데올로기를 바탕으로 이중 언어 담론을 비판적으로 해석하고 있었다. 따라서 정부가 해당 담론을 통해 공고히 하고자 했던 ‘성공과 자기 계발을 위한 필수적인 도구로서의 영어’라는 프레임은 지역 공동체의 인식 속에서 ‘있으면 좋고 없어도 그만인 보완적 메리트’와 같이 변모하게 되었다.

이 밖에도 이들 구성원은 영어 진흥책을 통해 재개념화된 이중 언어 담론 속에서 이중 화자로 인정받지 못하거나 제2외국어 선택의 자유와 권리가 제한되고, 영어 학습에 대한 딜레마에 봉착하기도 하였으며, 불균형한 교육 자원 분배로 인해 불필요한 상대적 박탈감을 느끼는 등 다양한 부작용을 경험하고 있었다. 그럼에도 불구하고 그들은 특정한 계층에만 정책적 수혜가 돌아가는 언어 제국주의적 메커니즘을 확인하며 비판적 의식을 강화해 왔을 뿐만 아니라, 그들에게 강제적으로 부여된 ‘국제 표준’이라는 제도적 틀을 유명무실화하

는 방식을 통해, 영어를 중심으로 구축된 제국주의적 질서에 대한 간접적인 저항을 표출하기도 하였다. 이러한 양상은 Bhabha(1994)가 역설한 바 있는 혼종성(hybridity)의 발현으로서, 글로벌과 로컬이라는 두 문화권이 충돌하며 끊임없이 상호작용하면서 발생하는 굴절이자, 국제적 영어교육 패키지를 통해 유입된 지배 문화에 대한 국지적인 저항으로도 이해될 수 있을 것이다.

결과적으로 콜롬비아의 국가 이중 언어 프로그램의 도입과 수용 과정에서 나타난 사회적 갈등은 언어 제국주의 이론에서 증명한 바 있는 경험적 증거에 두루 부합하며 또 하나의 전형적인 사례가 될 수 있음을 보여주었다. 더불어 본 연구에서는 정책 수용자들의 목소리를 통해, ‘지배적 언어에 대한 공동체의 비판적이고 주체적인 해석’, ‘이데올로기의 충돌로 나타나는 구성원들의 이중적인 태도와 딜레마’, 그리고 ‘지배적 언어 담론을 통해 구성된 제도에 대한 간접적인 저항’과 같이 라틴아메리카의 지역적 특성을 반영한 미시적 관점에서의 경험적 근거들을 새로 발견할 수 있었다.

한편, 본 연구를 통해 살펴본 콜롬비아의 경험은 콜롬비아와 같은 확장그룹 국가로서 우리나라가 겪고 있는 ‘이중 언어 사회라는 허위 의식, 조기 영어교육 붐(이병민, 2014)’과 같은 현상과도 연결되어 우리에게 유의미한 시사점을 준다. 먼저, 영어를 모국어로 사용하는 지역에서 만들어진 영어교육 패키지가 영어를 외국어로 배우는 국가로 유입되었을 때는 정책 도입의 의도와 관계없이 맥락적 부조화와 이념적 식민화가 발생할 수 있음을 유념해야 한다는 것이다. 아무리 선진화된 교수법과 커리큘럼이라고 할지라도 차용이 이루어지는 국가의 환경에는 그것이 부자연스럽거나 적절하지 않은 것일 수 있다.

특히 하나의 교육 체계는 내부 구성원들의 오래된 투쟁을 통해 일궈낸 결과물로서 적절한 통제와 해석이 이루어져야 하며, 체계 자체가 곧 유기적인 생물체와 같아서 다양한 외부 조건들의 고려 없이 다른 환경에 그대로 이식될 수 없다(Sadler, 1900). 이를 고려하지 않고 콜롬비아 사회에 있는 그대로 흠뻑려진 이중 언어 담론의 씨앗은 예상했던 바와 같이 견고한 뿌리를 내리지 못하고 표류하는 모습을 보여주었다. 또한 영미권 국가에서 만들어지는 영어교육 패키지가 언제나 가장 우수할 것이라는 맹목적인 믿음도, 언어 차별과 함께 언어 및 문화의 계층화를 조장할 수 있으며 궁극적으로는 특정한 언어나 문화가 갖는 고유한 가치를 훼손시킬 수 있다는 점에서 경계할 필요가 있을 것이다.

이와 더불어, 탈맥락화된 국제적인 이니셔티브의 하향식 전파가 정책을 수용하는 행위자들을 딜레마적 상황에 빠뜨리고 저항을 유발하게 되었다는 점도 언어교육 정책 구성과 시행에 시사하는 함의가 크다. 오늘날 언어교육 프로그램의 국제적인 이동과 차용은 피할 수 없는 시대적 흐름이 되었다. 게다가 개발도상국 국가들은 다양한 정치 경제적 이해관계로 인하여 일방적인 유입에 더 취약한 입지에 놓여 있다. 그러므로 외부로부터 언어교육 정책과 프로그램을 수용할 때에는 ‘비판적인 수용자로서의 자세(Canagarajah, 1999)’를 견지하여, 해당 언어교육 프로그램이 내포하는 이데올로기와 현지의 언어 사회학적 맥락 및 이데올로기와의 조화를 숙고하고, 국내 전문가들을 비롯한 사회구성원들과 충분한 합의의 과정을 거쳐야 할 것이다.

결국 콜롬비아의 사례는 우리에게 언어교육의 본질이 무엇이며, 세계화 시대의 이상적인 언어교육이란 어떠한지 다시금 상기

시켜 준다. 인간이 언어를 학습하는 궁극적인 목적은 사회화이다(한겨레, 2020). 그래서 언어는 곧 관계 맺기를 통한 지식의 확장과 문화의 습득 도구라고 할 수 있다. 그러므로 언어 학습에 있어서는 무엇보다 개인의 흥미와 의지가 중요한 동기가 된다. 더군다나 모국어나 제2언어가 아닌 외국어 학습은 일반적으로는 사회에서 요구하는 것이 아니라, 개인의 선택으로 시작된다는 점에서 개인 차원의 학습 능력과 다양한 관심이 반드시 고려되어야 한다. 이중 언어 담론과 함께 유입된 국제적인 이니셔티브와 이데올로기를 지역 구성원들이 그대로 수용할 수 없었던 이유도 바로 여기에 있다. 따라서 문화적 맥락과 사회구성원들의 반응, 개인의 특성과 흥미 등을 종합적으로 고려하는 생태적인 접근을 통해 더 유연하고 자유로운 언어교육을 설계해 나갈 필요가 있을 것이다.

끝으로, 본 연구는 상황적 제약으로 인하여 연구 참여자의 표본이 다소 제한되고, 참여관찰과 같은 1차적 자료를 풍부하게 확보하지 못했다는 한계가 있었음을 밝힌다. 이러한 한계를 극복하기 위한 후속 연구로서 문화기술지 연구를 시도할 수 있을 것으로 보이며, 한편으로는 학생 또는 교사, 공립학교와 사립학교 등 더 세부적으로 군집을 특정하여 그들의 인식과 행동 양식을 비교 분석하는 연구도 고려해 볼 수 있을 것이다. 그럼에도 불구하고 본 연구는 그동안 콜롬비아의 영어교육 정책을 분석한 선행 연구들에서 후속 연구의 과제로만 남겨 두었던, 정책 담론과 사회적 관행의 상호작용에 대한 사회구성원들의 목소리를 담아낸 결과물이라는 점에 그 의의가 있다고 할 수 있다.

참고문헌

- 김대준(2016). 언어제국주의적 관점에서 본 한국 대학생들의 영어에 대한 태도. **미래영어영문학회 학술대회 자료집**. 117-125.
- 김영천(2012). **질적연구방법론 1: Bricoleur** (2nd ed.). 파주: 아카데미프레스.
- 박휴용(2009). 영어교육에 있어서 비판적 응용언어학의 도입: 후기식민주의적 관점에서. **한국교육**. 36(1). 한국교육개발원. 143-164.
- 이병민(2014). **당신의 영어는 왜 실패하는가?: 대한민국에서 영어를 배운다는 것**. 서울: 우리학교.
- Ahmad, Shaik Riyaz(2016). Importance of English communication skills. *International Journal of Applied Research*. 2(3), 478-480.
- Baker, C.(2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (Vol. 79). Bristol: Multilingual Matters.
- Barrantes-Montero, Luis Guillermo(2018). Phillipson's linguistic imperialism revisited at the light of Latin American decoloniality approach. *Revista Electrónica Educare*. 22(1). 1-19.
- Bhabha, Homi K.(1994). *The location of Culture*. London and New York: Routledge.
- Bonilla, Carvajal C. A., & Sánchez I. Tejada(2016). Unanswered questions in Colombia's foreign language education policy. *Profile Issues in Teachers Professional Development*. 18(1). 185-201.
- Bourdieu, Pierre(1991). *Language and symbolic power*. Harvard University Press.
- Canagarajah, A. Suresh(1999). *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Charmaz, Kathy & Linda Liska Belgrave(2012). Qualitative interviewing and grounded theory analysis. *The SAGE handbook of interview research: The complexity of the craft*. 2. 347-365.
- Cifuentes, Julio C. Alonso, Díaz Mejía, Diana M. and Daniela Estrada Nates(2017). Achievements of a bilingual policy: The Colombian journey. *Multilingualism and Bilingualism*. Beban Sammy Chumbow (ed.). (2018).

<http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.72114>

- Cronquist, K. & A. Fiszbein(2017). English Language Learning in Latin America. The Dialogues.
<https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2017/09/English-Language-Learning-in-Latin-America-Final-1.pdf>
- Crystal, D.(2003). *English as a global language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- de Mejía, A. M.(2011). The National Bilingual Programme in Colombia: Imposition or opportunity?. *Apples-Journal of Applied Language Studies*. 5(3). 7-17.
- Escobar Alméciga, Wilder Yesid(2013). Identity-forming discourses: A critical discourse analysis on policy making processes concerning English language teaching in Colombia. *Profile Issues in Teachers Professional Development*. 15(1). 45-60.
- Friedrich, P. & M. Berns(2003). Introduction: English in South America, the other forgotten continent. *World Englishes*. 22(2). 83-90.
- García, León, J. & León, D. García(2012). Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. *Boletín de filología*. 47(2). 47-70.
- Gómez, Sará, M. M.(2017). Review and analysis of the Colombian foreign language bilingualism policies and plans. *How*. 24(1). 139-156.
- Guerrero, C. H.(2008). Bilingual Colombia: What does it mean to be bilingual within the framework of the National Plan of Bilingualism?. *Profile Issues in Teachers Professional Development*. (10). 27-46.
- Joya, M. & A. Cerón(2013). Reflections on the process of bilingual education in Latin America: A perspective from globalization. *Gist: Education and Learning Research Journal*. (7). 230-244.
- Kachru, Braj B.(1990). World Englishes and applied linguistics. *World Englishes*. 9(1). 3-20.
- Le Gal, D.(2019). English Language Teaching in Colombia: A Necessary Paradigm Shift. *Matices en Lenguas Extranjeras*.

- Lightbown, P. M. & N. Spada(1999). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Matear, A.(2008). English language learning and education policy in Chile: can English really open doors for all?. *Asia Pacific Journal of Education*. 28(2). 131-147.
- Ministerio de Educación Nacional(2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguas Extranjeras: Inglés. Formar en lenguas extranjeras: Inglés el reto!*. 2006.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-115174_archivo_pdf.pdf
- Pennycook, A.(2009). English and globalization. *The Routledge companion to English language studies*. Janet Maybin & Joan Swann (eds.). London: Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203878958>
- Phillipson, Robert(1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- _____ (2009). *Linguistic Imperialism Continued*. London: Routledge.
- _____ (2012). Imperialism and colonialism. *Cambridge handbook of language policy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 203-225.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo(2011). Colombia rural. Razones para la esperanza. Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011. Bogotá: INDH PNUD.
- Rose, H. & J. B. Conama(2018). Linguistic imperialism: still a valid construct in relation to language policy for Irish Sign Language. *Language policy*. 17(3). 385-404.
- Roux, Ruth(2012, Jun 12-15). *English Language Education Policy in Colombia and Mexico*. [Paper presentation] The Bulgarian Comparative Education Society 10th Annual Meeting, Kyustendil, Bulgaria.
- Sadler, M. E.(1900). *How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education?* Guilford: Printed at the Surrey Advertiser Office.
- Said, E. W.(1993). *Culture and imperialism*. New York: Random house.
- Sánchez S, A. C. & G, G. V. Obando(2008). Is Colombia ready for “bilingualism”?. *Profile Issues in Teachers Professional Development*. (9). 181-196.
- Seidman, Irving(2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in*

- education and the social sciences* (3rd ed.). New York: Teachers College Press.
- Spolsky, Bernard(2004). *Language policy*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Statista.(n.d.). *English Proficiency Index for selected countries in Latin America in 2021 (index score)*. Retrieved April 27, 2023, from <https://www.statista.com/statistics/1053066/english-proficiency-latin-america/>
- Stein-Smith, K.(2016). The Career Connection—Foreign Languages as a Career Asset: The Importance of Foreign Language Knowledge and Intercultural Competence. *The US Foreign Language Deficit*. Cham: Palgrave Macmillan. 23-32.
- Usma, J. A.(2009). Education and language policy in Colombia: Exploring processes of inclusion, exclusion, and stratification in times of global reform. *Profile Issues in Teachers Professional Development*. (11). 123-142.
- Valencia, M.(2013). Language policy and the manufacturing of consent for foreign intervention in Colombia. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*. 15(1). 27-43.
- Velez-Rendon, G.(2003). English in Colombia: A sociolinguistic profile. *World Englishes*. 22(2). 185-198.

<자료>

- 한겨레. 온실과 야생, 학교(김진해). 2020. 11. 2일자.
- Altablero(2005. Octubre-Diciembre(No. 37). Bases para una nación bilingüe y competitiva. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-97498.html>

Abstract

Imperial English Education Policy and Social Members' Dilemma: Focusing on the Case of Colombia

Kim, Minjung

(The Institute for Educational Research, Yonsei University)

Despite the increasing interest in international English education policy borrowing of developing countries and the results, there is still a room for further study on Latin America's regional situation. Against this backdrop, this study focuses on the case of Colombia to explore the impact of international English education policies on local community members through qualitative in-depth interviews. The findings revealed that Colombian social members experience conceptual confusion caused by discourse of bilingualism, inequality of learning opportunities, and dilemmas caused by the clash of English ideologies between international and local contexts. Based on these findings, this study contributes to a better understanding of the social impacts of English education policy borrowing in developing countries and highlights what needs to be kept in mind when implementing language education policies.

Key words : Latin America(Colombia), Linguistic imperialism, English education policy, Bilingualism, Policy borrowing

투고신청일: 2023. 02. 28

심사수정일: 2023. 03. 22

게재확정일: 2023. 04. 10