

## 중국어교육의 연구영역 분류

정윤철\*

### 〈목 차〉

1. 머리말
2. 기존의 몇 가지 분류
3. 외국어교육학적 관점에서 본 분류
4. 분류 기준 선정
5. 맺음말

### 1. 머리말

2012년은 한국 수교 20주년이 되는 ‘弱冠의 해’이다. 20년 동안 한국과 중국의 상호 관계는 정치, 경제, 문화 등 여러 분야에서 큰 변화와 발전을 이루어왔다. 한국의 중국어교육 또한 이 기간 동안 양적, 질적 발전을 이루어 왔음은 주지의 사실이다.

하나의 학문 영역에 대한 정리 작업은 과거의 연구 흐름을 분석하여 과거의 연구가 지니는 성과와 한계점을 파악하는데 큰 도움이 되며, 나아가 향후의 연구에 자양분을 제공할 수 있다는 점에서 매우 중요하다고 할 수 있다. 이런 까닭에 중국의 중국언어학계에서는 다양한 학문 영역을 대상으로 이러한 회고성 연구가 활발히 진행되어왔다. 반면 한국의 중국언어학계에서는 아직까지 이러한 회고성 연구가 매우 부족한 실정이다.

이에 현재 필자는 중국어교육의 관점에서 20년이라는 기간을 조망하고자 몇몇 연구자들과 함께 이 기간 동안의 중국어교육 연구 현황에 대해 정리하는 작업을 하고 있다. 본 논문은 현재 필자를 포함한 몇몇 연

---

\* 부산외국어대 중국어학부 조교수

구자들이 진행하고 있는 한중 수교 20년 간의 한국 중국어교육 연구 현황에 대한 정리 작업 중에 중국어교육의 연구 영역 분류에 대한 필요성에서 구상되었다. 기존의 연구 성과에 대한 분석은 대체로 몇 가지의 분석 단계를 거치게 된다. 첫째는 해당 학문 영역의 범위를 확정짓고 그 범위에 속하는 연구물을 수집하는 것이다. 둘째는 수집된 연구물을 분류하는 것인데, 이 때 요구되는 것이 분류 기준이다. 셋째는 분류된 연구물의 성과와 한계점을 분석하는 것이다. 넷째는 성과와 한계점을 토대로 향후 연구의 지향점에 대해 제시하는 것이다. 이러한 분석의 단계에서 무엇보다 중요한 것이 바로 분류 기준을 세우는 것이다. 분류 기준이 합리적이지 않으면 이후의 분석 작업이 혼란스럽게 된다.

본 논문은 바로 중국어교육 연구영역의 분류 기준을 어떻게 합리적으로 마련할 것인지에 대해 논의하고자 한다.

## 2. 기존의 몇 가지 분류

기존의 연구 결과를 수집, 분석하기 위해서는 연구 영역의 범위에 대한 확정이 중요하다. 즉 중국어교육의 연구 영역을 어떻게 경계지을 것인가하는 것이다. 이를 위해 먼저 이와 관련된 국내의 연구를 살펴보기로 한다.

신승희(2004:473)는 1988년에서 2004년까지의 교육대학원 석사학위 논문을 분석하면서 다음과 같은 19가지의 영역을 제시하였다.

|    |             |    |           |
|----|-------------|----|-----------|
| 1  | 중국어어음과 어음교육 | 11 | 중국어습득     |
| 2  | 중국어어휘와 어휘교육 | 12 | 중국어 조기교육  |
| 3  | 중국어문법과 문법교육 | 13 | 중국어학습효과   |
| 4  | 한자와 간체자교육   | 14 | 학습자 중심 교육 |
| 5  | 중국문화와 문화교육  | 15 | 중국문학      |
| 6  | 교수·학습방법     | 16 | 중국철학사상    |
| 7  | 교재연구        | 17 | 한중대비      |
| 8  | 교육평가        | 18 | 번역        |
| 9  | 교사          | 19 | 기타        |
| 10 | 언어기능별 연구    |    |           |

유재원(2008:245-246)은 위의 분류에 대해 ‘중국어문학’과 ‘중국철학사상’ 등 중국어교육과의 직접적인 연계성을 찾기 어려운 영역이 설정되어 있고, 연구 영역 사이의 상·하위 범주가 설정되어 있지 않으며, ‘중국어 조기교육’처럼 하나의 독립된 영역으로 설정하기에 적절하지 않은 것 등이 있음을 지적하였다. 이는 신승희(2004)에서는 교육대학원 석사학위논문들을 대상으로 한 연구 현황을 살펴보는 것이 주된 목적이 있었기 때문에 석사학위논문을 귀납적으로 분류하는 과정 중에 나타난 현상일 것이다. 아울러 분석대상이 석사학위논문에 국한되어 있기 때문에 중국어교육 연구 영역의 분류라고 하기에는 자료적 한계가 있다고 하겠다.

이영호(2005)는 2004년 등재지와 등재후보지를 기준으로 그간의 중국어교육의 연구현황에 대해 분석한 바 있다. 그는 기존의 연구 현황을 고찰하면서 연구 영역을 ‘어학’, ‘언어’, ‘교육’의 세 가지로 구분한 뒤 어학에는 ‘발음/성조, 어휘, 문법’을 포함시켰고, 언어에는 ‘읽기, 쓰기, 말하기, 듣기’를 포함시켰으며, 교육에는 ‘정책과정, 방법, 교재’를 포함시켰다. 이영호(2005)는 왜 ‘어학’, ‘언어’, ‘교육’이라는 세 가지 분류 방식을 택하였는지에 대해 설명하고 있지 않아서 이러한 분류 방식이 무엇에 근거하고 있는지는 알 수 없다. 하지만 일반적인 개념적 정의에서 볼 때 이러한 분류 방식은 적절하지 않아 보인다. 일반적으로 ‘어학’은 ‘어학전공’, ‘어학능력’이라는 활용형식으로 볼 때, 언어학의 준말로 사용되거나 외국어능력을 지칭할 때 사용된다. 더욱이 어학은 학술적 용어라고 보기 어렵다. 이영호(2005)의 ‘어학’에 포함되어 있는 ‘발음/성조, 어휘, 문법’은 일반적으로 외국어교육에서 말하는 ‘언어 요소’에 해당한다. 또 ‘언어’ 또한 ‘읽기, 쓰기, 말하기, 듣기’를 나타내는 상위 개념으로 쓰기 어렵다. 이 4가지의 상위 개념으로는 보통 ‘언어 기능’이라는 말이 사용된다. 또 ‘교육’에는 교수법, 교재편찬, 교육정책 등 다양한 것이 혼재되어 있는데, 이 또한 사용의 적절성을 확보하기 어렵다. 이영호(2005)의 이러한 분류 방식은 아마도 국내 중국어교육학에 대한 학문적 미정립과 연관될 수 있을 것이다. 학문적 체계가 형성되어 있지 않았기 때문에 연구 영역에 대한 분류에 있어서도 자의성을 피할 수 없었을 것이다.

#### 4·中國學 第41輯(2012.4)

박용진(2005)은 1993년에서 2004년까지 중국어문학 학술지에 발표된 중국어교육 관련 논문을 분석하였는데, 이들 논문의 연구 영역을 크게 ‘제2언어 습득’, ‘평가 및 교재’, ‘교수법’, ‘언어기능교육’, ‘교육사’의 5가지로 나누고 있다. 이는 분류의 체계에 있어 상·하위 범주를 나누고 있다는 점에서 기존의 분류에서 한걸음 나아간 모습이라 할 수 있다. 박용진(2005:305)에 따르면 이 분류는 2005년 타이베이에서 개최된 ‘21세기 중국어 프로그램의 운영 전략과 교수법을 위한 국제 교육 토론회’의 ‘중간 주제 정도’의 성격을 지니는데, 이러한 분류의 이유로 “학문의 분류에 있어서 너무 추상적인 분류도 좋지 않을 뿐만 아니라 너무 상세한 분류 역시 연구 영역과 영역 사이의 포함관계가 불분명할 수 있기 때문”이라고 하였다. 학문의 분류가 너무 추상적이거나 너무 상세할 필요가 없다는 말에는 동의하지만, 상위 영역과 하위 영역 간의 체계성은 확보되어야 한다. 이런 점에서 볼 때, 상위 영역에 대한 제시 없이 위의 5가지를 제시했다는 점은 아쉬움이 남으며, 또 이 5가지의 선정 이유도 분명하지 않다. 아울러 유재원(2008:250)에서는 지적인대로 ‘평가’와 ‘교재’는 그 성격이 매우 다른 영역이므로 분리해야 할 것으로 보인다.

중국에서도 대외한어교학 연구에 대한 몇 편이 회고성 논문이 발표된 바 있다. 이들 논문에서는 어떻게 연구 영역을 분류하였는지 살펴보는 것도 참고적 의미가 있을 것이다.

崔永华(2005)는 20여년 간의 대외한어교학의 연구를 고찰하면서 다음과 같이 연구 영역을 분류하였다.

- ① 학문적 이론 구축(构建学科理论框架)
- ② 국외 언어교육학과 소개(国外语言教学流派介绍)
- ③ 문화 및 문화교육 연구(文化与文化教学研究)
- ④ 멀티미디어와 인터넷 교육 연구(多媒体和网络教学研究)
- ⑤ 언어습득 연구(语言习得研究)
- ⑥ 한자교육 연구(汉字教学研究)
- ⑦ 중국어 인지 연구(汉语认知研究)
- ⑧ 교육요목의 연구 개발(研制教学大纲)

위의 8가지 연구 영역은 일정한 분류 기준 없이 나열 형태로 제시되고 있는데, 8가지 영역에는 ‘교육이론’, ‘습득이론’, ‘언어요소’, ‘교육요목’ 등이 혼재되어 있다. 이러듯 여러 가지 영역이 기준없이 혼재되어 있는 이유는 학문 체계의 각도에서 연구 영역을 분류한 것이 아니라 ‘热点’<sup>2)</sup>의 각도에서 연구 대상을 취사선택했기 때문인 것으로 보인다.

崔永华(2008)에서는 30년 간의 대외한어교학 연구를 회고하면서 다음과 같이 한층 다양화된 연구 영역을 제시하고 있다.

- ① 학문적 이론 연구(学科理论研究)
- ② 교육 이론 연구(教学理论研究)
- ③ 제2언어로서의 중국어 습득 및 인지 연구(汉语作为第二语言的习得与认知研究)
- ④ 언어요소 교육 연구(语言要素教学研究)
- ⑤ 언어기능 교육 연구(语言技能教学研究)
- ⑥ 교재 편찬과 연구(教材编写和研究)
- ⑦ 언어 평가 연구(语言测试研究)
- ⑧ 컴퓨터 보조 중국어교육 연구(计算机辅助汉语教学研究)
- ⑨ 중국어와 외국어의 언어, 문화 대조연구(汉外语言文化对比研究)
- ⑩ 교사 양성 연구(教师发展研究)
- ⑪ 해외 중국어교육 연구(海外华文教育研究)
- ⑫ 중국어 국제화 관련 연구(加快汉语走向世界研究)

위의 연구 영역을 보면 崔永华(2005)에 비해 한층 다양화 되어 있음을 알 수 있는데, 분류 기준을 제시하고 있지는 않지만 제시된 연구 영역을 귀납해 보면, ‘교육 및 습득 이론연구(①, ②, ③)’, ‘언어요소 연구(④)’, ‘언어기능 연구(⑤)’, ‘교재편찬(⑥)’, ‘언어평가(⑦)’, ‘교육매체(⑧)’, ‘대조분석(⑨)’, ‘교육정책(⑩, ⑪, ⑫)’ 등으로 분류할 수 있다.

谭海唐亮(2008)은 2000년도 이후의 대외한어연구 현황을 소개하고

2) 本文讨论的热点是指一定时期内学界特别关注并比较集中地发表了较多相关论文的问题。(崔永华, 2008:64)

있는데, 다음과 같이 연구영역을 제시하고 있다.

- ① 어음교육(语音教学)
- ② 어휘교육(字词教学)
- ③ 어법교육(语法教学)
- ④ 텍스트교육(篇章教学)

위의 연구 영역은 중국어교육 연구 영역 중 언어요소에 해당하는 것으로 제시 영역이 매우 제한적임을 알 수 있다. 이상에서 보면 崔永华(2008)에서 제시한 연구 영역이 비교적 포괄적이며 다양함을 알 수 있다. 다음에서는 연구 영역의 분류를 좀 더 다양하게 접근해 보기 위한 방법으로 世界汉语教学学会에서 개최하는 역대 ‘国际汉语教学讨论会’의 토론 분과(논문집 분류 영역)를 살펴보고자 한다. 世界汉语教学学会는 중국어교육과 관련된 가장 저명한 학회로 2~3년에 한 차례씩 학술토론회를 개최하고 있다. 이 학술토론회에는 전 세계 중국어 교육 분야의 전문가들이 몇 개의 분과로 나뉘어 참여를 하고 있으며, 발표 논문은 심사를 통해 논문집으로 발간되고 있다. 해당 학술발표회가 20 여 년간 지속적으로 개최되어 왔고, 중국어교육연구의 권위성을 지니고 있다는 점에서 논문집의 분류 항목이 어떻게 나뉘어 왔는지에 대한 고찰 또한 중국어교육 연구 영역을 살펴보는데 일정한 참고 의미를 지닐 것으로 판단된다. 역대 논문집의 분류 영역은 다음과 같다.<sup>3)</sup>

|               | 분류 영역  |
|---------------|--|
| 제2회<br>(1987) | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 중국어와 중국어 교육(汉语与汉语教学)</li> <li>▪ 어음과 어음교육(语音与语音教学)</li> <li>▪ 어휘와 어휘교육(词汇与词汇教学)</li> <li>▪ 어법과 어법교육(语法与语法教学)</li> <li>▪ 한자와 한자교육(汉字与汉字教学)</li> <li>▪ 중국어와 외국어의 대조연구(汉外对比研究)</li> </ul> |

3) 제1회 논문집에는 영역별 분류가 없기에 생략하였다.

|               |  |
|---------------|--|
|               | <ul style="list-style-type: none"> <li>교재와 사전류 편찬(教材与工具书编纂)</li> </ul>   |
| 제3회<br>(1990) | <ul style="list-style-type: none"> <li>중국어 교육이론과 교육방법(汉语教学理论和教学方法)</li> <li>중국어 연구(汉语研究)</li> <li>중국어 교재편찬(汉语教材编写)</li> <li>중국어 교사양성(汉语师资培养)</li> <li>중국어와 외국어의 대조연구(汉外语言对比调研)</li> <li>중국어교육과 중국문화(汉语教学与汉文化)</li> <li>컴퓨터 보조 중국어교육(计算机辅助汉语教学)</li> <li>중국어능력평가(汉语水平测试)</li> </ul>   |
| 제4회<br>(1993) | <ul style="list-style-type: none"> <li>중국어교육(汉语教学)</li> <li>중국어연구(汉语研究)</li> <li>중국어와 외국어의 대조연구(汉外语言对比研究)</li> <li>중국어교재와 사전류 편찬(汉语教材工具书编写)</li> <li>중국어교육과 중국문화(汉语教学与中国文化)</li> <li>컴퓨터 보조 중국어교육(计算机辅助汉语教学)</li> <li>중국어평가 및 기타(汉语测试及其他)</li> </ul>   |
| 제5회<br>(1996) | <ul style="list-style-type: none"> <li>총론(总论)</li> <li>교수법(教学法)</li> <li>어법과 어법교육(语法和语法教学)</li> <li>문화와 중국어교육(文化和对外汉语教学)</li> <li>중국어와 외국어의 대조연구(汉外对比)</li> <li>컴퓨터와 중국어교육(计算机和对外汉语教学)</li> <li>홍콩 어문교육(香港语文教学)</li> <li>어휘와 어휘교육(词汇和词汇教学)</li> <li>한자와 한자교육(汉字和汉字教学)</li> <li>어음과 어음교육(语音和语音教学)</li> <li>구어와 구어교육(口语和口语教学)</li> </ul> |
| 제6회<br>(1998) | <ul style="list-style-type: none"> <li>총론(总论)</li> <li>교수법과 교재편찬(教学法和教材编写)</li> <li>외국인 중국어 습득 연구, 오류연구, 중국어와 외국어의 대조연구(外国人汉语习得研究、偏误研究、汉语和外语对比分析)</li> <li>어법과 어법교육(语法和语法教学)</li> </ul>  |

|                |   |
|----------------|---|
|                | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 어휘와 어휘교육(词汇和词汇教学)</li> <li>▪ 어음과 어음교육(语音和语音教学)</li> <li>▪ 한자와 한자교육(汉字和汉字教学)</li> <li>▪ 문화와 문화교육(文化和汉语教学)</li> <li>▪ 현대 교육기술과 중국어교육(现代教育技术和汉语教学)</li> <li>▪ 중국어 평가(汉语测试)</li> <li>▪ 사전편찬(词典编纂)</li> <li>▪ 홍콩, 마카오의 중국어교육(中国香港、澳门的汉语教学)</li> </ul>   |
| 제7회<br>(2002)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 교육과 교수법(教学和教学法)</li> <li>▪ 어법과 어법교육(语法和语法教学)</li> <li>▪ 어휘와 어휘교육(词汇和词汇教学)</li> <li>▪ 어음과 어음교육(语音和语音教学)</li> <li>▪ 한자와 한자교육(汉字和汉字教学)</li> <li>▪ 문화와 중국어교육(文化和对外汉语教学)</li> <li>▪ HSK연구(汉语考试 (HSK) 研究)</li> </ul>                                     |
| 제8회<br>(2005)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 교육과 교수법(教学和教学法)</li> <li>▪ 어법과 어법교육(语法和语法教学)</li> <li>▪ 어휘와 어휘교육(词汇和词汇教学)</li> <li>▪ 어음과 어음교육(语音和语音教学)</li> <li>▪ 한자와 한자교육(汉字和汉字教学)</li> <li>▪ 제2언어습득과 평가(第二语言习得与测试)</li> <li>▪ 교재 연구(教材研究)</li> <li>▪ 교사 양성과 현대 교육기술 응용(师资培训与现代教育技术应用)</li> </ul> |
| 제9회<br>(2008)  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 국제중국어교육 현황(国际汉语教学现状)</li> <li>▪ 학문 정립과 교사 양성(学科建设与师资培养)</li> <li>▪ 교수법 및 교수 모형(教学法与教学模式)</li> <li>▪ 교육자원과 평가(教学资源与测试)</li> <li>▪ 중국어 습득(汉语习得)</li> <li>▪ 중국어 교육(汉语教学)</li> </ul>   |
| 제10회<br>(2010) | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 중국어 교수법 개발(汉语教学法创新)</li> <li>▪ 중국어 교재 편찬 연구(汉语教材编写思考与创新)</li> <li>▪ 중국어 교재 분석과 사용(汉语教材分析与使用)</li> </ul>  |



|  |  |
|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ 중국어 기능 교육(汉语技能教学)</li> <li>▪ 중국어 요소 교육(汉语要素教学)</li> <li>▪ 중국어 교실교육 연구(汉语课堂教学研究)</li> <li>▪ 중국어 교육자원과 정보기술(汉语教学资源与信息技术)</li> <li>▪ 중국어 언어평가(汉语语言测试)</li> <li>▪ 중국어 교재 사용 훈련과 시장 개척(汉语教材使用培训与市场推广)</li> </ul> |
|--|--|

위에서 제시된 역대 논문집의 분류 영역을 보면, 하나의 통일된 분류 기준을 찾기는 쉽지 않다. 하지만 분류 영역의 변화 과정을 통해 일정한 흐름을 발견할 수 있을 것으로 보인다. 우선 언어요소 연구가 하나의 주된 연구 영역이 되어 왔다는 것이다. 제2회, 제5회, 제6회, 제7회, 제8회에서는 모두 어법, 어휘, 어음, 한자 등의 언어요소 연구를 별도의 연구 영역으로 구분하고 있으며, 제10회에서 이를 ‘중국어 요소 교육’으로 포괄하였다. 그 외의 대회에서도 별도의 연구 영역은 아니지만 ‘중국어 교육’, ‘중국어연구’ 등의 영역 안에 이들 언어요소와 관련된 연구들이 포함되어 있다. 둘째로는 평가가 지속적으로 하나의 독립된 영역이 되어왔다는 점이다. 제2회와 제5회를 제외하고는 모두 평가가 하나의 연구 영역으로 자리매김하고 있다. 셋째, 교수법이 중요한 연구 영역으로 대두되고 있다. 교수법은 제4회에서 연구 영역으로 분류된 이후, 제10회 때까지 줄곧 하나의 독립된 영역으로 분류되고 있다. 넷째, 교수법과 더불어 교재에 대한 연구가 중요시 되고 있다. 교재는 대부분의 대회에서 독립된 연구 영역으로 분류되었는데, 특히 제10회에서는 대회의 핵심 의제가 되어 몇 개의 영역으로 늘어나기도 하였다. 다섯째, 교사 양성과 교육자원에 대한 연구가 점차 중요시 되고 있는데, 제8회 대회를 기점으로 하나의 연구 영역으로 자리매김해 가는 모습을 보이고 있다.

여섯째, 중국어와 외국어의 대조 연구도 중요한 연구 영역으로 간주되어 왔는데, 제1회에서 제6회까지 모두 독립적인 연구 영역으로 분류되고 있다. 일곱째, 언어 요소 교육에 비해 언어 기능 교육은 중심적인 연구 영역이 되지 못해왔다. 언어 기능 교육은 제10회에 와서야 ‘중국어 기능 교육’이라는 영역으로 제시되었다.

이상에서, 역대 논문집의 분류 영역은 일정한 통일적 기준을 가지고 있지는 않지만 몇 가지의 흐름을 지니고 있음은 알 수 있었다. 일정한 통일적 기준이 없다는 것은 해당 학술발표회의 연구 영역이 중국어교육학이라는 학문 체계에 근거해 구분 되었다기 보다는 해당 학술발표회의 핵심 의제에 따라 무게 중심의 변화가 있을 수 있기 때문이라 생각된다. 이는 다른 각도에서 보면, 중국에서의 중국어교육학이 하나의 신생 학문으로서 걸어온 방향 모색의 과정을 보여주는 것이기도 할 것이다.

이상에서 중국어교육의 연구 영역에 대한 몇몇 연구자들의 분류와 ‘国际汉语教学讨论会’의 논문집 연구 영역 분류를 살펴보았다. 이들 분류는 각각 일정한 참조 의미는 있지만 하나의 기준으로 삼기에는 학문적 근거가 부족하다. 이에 다음에서는 외국어교육학적 관점에서 어떻게 분류될 수 있는 지에 대해 탐색해 본다.

### 3. 외국어교육학적 관점에서 본 분류

손성옥(2003:2)은 외국어교육의 학문적 영역으로 크게 음운론, 형태론, 통사론, 의미론 등을 포함한 ‘일반 언어학’과 언어교육 및 교수법, 언어습득론을 포함한 ‘언어 교육학’분야, 그리고 담화분석 및 언어의 사회문화적 기능 등을 포괄하는 ‘응용 언어학’ 등 세 분야로 나눌 수 있다고 하였다. 여기서의 ‘일반언어학’은 일반언어학과 언어 교육의 연계성이란 각도에서 이해할 수 있는데, 손성옥(2003:7)은 일반언어학 원리에 대한 이해가 외국어 교육에서 학습자의 언어 습득을 도울 수 있다고 하고 있다. 여기서 일반언어학 원리에 대한 ‘이해’의 전제는 외국어 교육에의 접목일 것이다. 즉 언어학적 각도가 아니라 외국어교육학적 각도인 것이다. 이러한 점은 陆俭明(2007)의 견해와도 일맥상통한다. 陆俭明(2007:97)은 중국어 이론연구와 중국어교육 이론연구의 차이에 대해 언급하면서 중국어교육 이론연구는 시종 ‘연구’와 ‘교육’이 하나로 묶여 그 연구 성과를 제반 중국어 교육에 어떻게 접목시킬 것인가를 고민해야 한다고 하였다.<sup>4)</sup> 즉 이는 중국어교육의 방법론 연구에 해당하는 것

4) 总之, 汉语教学的本体研究跟汉语本体研究, 虽然它们之间有紧密的联系, 但毕竟是性质不同的两类研究——汉语本体研究更需思考的是怎么通过研究构建相应

이라 할 수 있다.

‘언어 교육학’의 경우 손성옥(2003:7-19)은 교수법과 언어습득자들의 학습변수, 언어기능 교육에 대한 전반적인 연구, 언어 요소 연구, 언어 평가까지 아우르는 넓은 개념으로 제시하고 있다. 또 ‘응용 언어학’에서는 담화분석론과 말뭉치언어학을 제시하고 있다. 손성옥(2003:19-23)은 담화분석론은 외국어교육을 문장 중심에서 담화중심으로 바꿔 놓을 정도로 외국어교육에 큰 영향을 미쳤으며, 말뭉치언어학은 전산 기술을 이용해 구축된 입말 구어체 자료의 분석을 통해 외국어교육에 새로운 지평을 열게 했다고 하였다.

유재원(2008)은 대외한어교육학, 영어교육학, 한국어교육학 등 관련 자료들에 대한 검토를 토대로 하여 중국어교육의 영역을 제시한 바 있다.<sup>5)</sup> 유재원(2008:263-264)에서는 먼저 ‘내용론’, ‘습득론’, ‘교수론’, ‘교재론’, ‘평가론’, ‘도구론’, ‘교사론’, ‘일반론’의 8가지 영역으로 구분한 후, 각각 대주제와 소주제를 제시하였다. 다양한 영역을 망라하고 있으며, 또 상·하위 범주가 구분되어 있어 체계적인 모습을 보이고 있다. 이 8가지의 분류는 “중국어교육론 개론서의 목차에 각 장의 명칭으로 제시된 것을 최상위 범주로 삼았다”는 언급에서 볼 수 있듯이 교육학적 분류 기준에 따른 것이다. 다만 누구의 중국어교육론 개론서를 근거로 했는지는 밝히고 있지 않아 분류 기준의 타당성에는 아쉬움이 남는다.

맹주억(2009)은 중국어교육학의 학문적 정립의 필요성과 그 학문체계의 구성 방안에 대해 견해를 제시하고 있다. 맹주억(2009:50)은 “중국어교육에 대한 연구는 응용언어학에 속하는 분야로 구체적으로 표현하면 ‘중국어교육학’이다”라고 하고 있다. 이는 ‘교육’이라는 행위와 그 행위에 대한 연구의 상관관계를 언급한 것이다. 중국어교육에 대한 연구가 하나의 독립된 학문분야로 정립되기 위해서는 학문의 체계가 필요

的汉语研究的理论方法系统，以进一步指导汉语研究；而汉语教学本体研究始终将“研究”跟“教学”绑在一起，时时得考虑如何将研究成果用诸汉语教学。陆俭明(2007:97)

5) 유재원(2005)에서는 ‘중국의 중국어교육 연구’, ‘국내 영어교육 연구’, ‘한국어교육 연구’라는 제목으로 기존 연구 영역을 검토하였지만, 검토 자료는 대부분 교육학에서의 영역을 다루고 있기에 ‘대외한어교육학’, ‘영어교육학’, ‘한국어교육학’으로 표현하였다.

하다. 맹주역(2009:56-59)은 이에 대한 중국의 대표적인 학자들의 견해를 소개한 후, 이러한 견해들과 국내의 교육학적 분류 기준을 토대로 중국어교육학의 분류 체계를 제시하였다. 그는 우선 국내 교직학 교과에서 기준으로 삼고 있는 교과내용학, 교과교육학, 일반교육학 중 외국어교육학과 직접적 연관성이 없는 일반교육학을 제외한 후, 크게 교과내용학과 교과교육학으로 이원화하였다. 그리고 교과내용학과 교과교육학의 내용을 각각 다음과 같이 제시하였다.

교과내용학은 이론 기초로서 중국어에 대한 규칙을 파악하는 내용으로 중국어의 음운, 어휘, 문법 등 중국어의 각 언어요소에 대한 언어학적 이해를 말한다. 여기에서는 이론 언어학과는 구별이 되는 교육을 위한 본격적인 중국어 언어학과 음운, 어휘, 문법, 화용 등 제반 언어요소를 포함한다.

교과교육학은 교과의 내용을 가르치고 배우게 하는 과정의 방법적 원리, 기술에 관한 것으로 중국어교육사(전통중국어교육), 중국어 교육과정, 교수법, 학습이론, 교재론, 교육관, 대조분석, 중간언어, 오류분석, 제2언어교육이론, 제2언어습득이론, 사회언어학, 심리언어학, 실험음성학, 응용언어학개론, 교육평가와 언어측정 등을 포함한다.

이와 같은 맹주역(2009)의 분류는 ‘언어학적 이해’를 중심으로 하는 교과내용학과 ‘방법적 원리와 기술’을 중심으로 하는 교과교육학으로 이원화되어 있다. 이중 교과내용학은 이론언어학과는 구별이 되는 교육을 위한 언어학적 이해라는 점에서 손성옥(2003)이 제시한 ‘일반 언어학’과 유사하다. 또 교과교육학은 교수법, 제2언어교육이론, 제2언어습득이론, 학습이론, 교육 평가 및 응용언어학개론 등을 모두 포괄하고 있으므로 손성옥(2003)이 제시한 ‘언어 교육학’과 ‘응용 언어학’을 아우르고 있다고 하겠다. 또 교과교육학에는 이외에도 손성옥(2003)에서 언급되지 않은 중국어교육사, 교재론, 교육관 등도 모두 포함하고 있으므로 그 포괄범위가 더 광범위하다고 할 수 있다. 맹주역(2009)의 분류는 중국어교육학의 내용을 포괄적이며 체계적으로 제시했다는 점에서 의미가 있다.

이외에 엄익상·박용진·이옥주(2011)가 공동 편찬한 『중국어교육론』

은 중국어교육론 입문서로 많이 사용되고 있는데, 이 책은 ① 중국어와 한국어 ② 제2언어 교수법 ③ 발음 지도 ④ 어휘 지도 ⑤ 문법 지도 ⑥ 듣기 지도 ⑦ 말하기 지도 ⑧ 읽기 지도 ⑨ 쓰기 지도 ⑩ 한자 지도 ⑪ 교수 매체 ⑫ 학업 평가의 12가지 영역으로 구성되어 있다. ‘① 중국어와 한국어’는 중국어와 한국어의 특징을 언어학적 각도에서 설명하고 있는데 이는 언어학적 이해를 다루고 있는 것이므로 맹주역(2009)의 교과내용학에 해당한다고 할 수 있다. ‘② 제2언어 교수법’은 제2언어교육 이론에 해당하므로 교과교육학에 속하게 된다. 또 ‘③ 발음 지도 ④ 어휘 지도 ⑤ 문법 지도 ⑩ 한자 지도’는 언어 요소 교육에 해당하며, ⑥ 듣기 지도 ⑦ 말하기 지도 ⑧ 읽기 지도 ⑨ 쓰기 지도는 언어 기능 교육에 해당하므로 교과교육학의 내용이 된다. ⑪ 교수 매체와 ⑫ 학업 평가 역시 교과교육학의 내용이 된다.

이상에서 볼 때, 유재원(2008)은 중국의 중국어교육학적 분류를 취하여 8가지 영역과 대주제, 소주제로 나누고 있고, 맹주역(2009)은 국내의 교육학적 분류를 토대로 교과내용학과 교과교육학으로 대분류를 한 후, 다시 그 안에 세부 영역을 포함시키고 있어 둘 모두 분류의 층위성과 체계성이 잘 표현되어 있다.

하지만 이 분류들은 두 가지 측면에서 논의의 필요성이 있다.

첫 번째는 중국어교육의 연구 영역, 특히 본고에서 목표로 하고 있는 연구 성과의 회고를 위한 연구 영역의 분류가 중국어교육학의 교육 영역 분류와 동일한가라는 것이다.

왜냐하면 중국어교육의 연구 영역이 영역적 개방성을 지닐 수 있는 반면 중국어교육학의 교육 영역은 제한적 접근성을 지닐 수 있기 때문이다. 중국어교육의 연구 영역은 하나의 학문분야가 아니라 말 그대로 교육이라는 대상에 대한 연구적 접근이다. 그러므로 다양한 학문적, 이론적 접근이 가능하다. 예를 들어 문학 전공자의 경우 문학을 접목한 교육적 접근이 가능할 것이며, 사회과학 전공자는 사회과학적 지식과 결합된 교육적 접근이 가능하다. 반면 중국어교육학의 교육 영역은 하나의 학문분야에서 교육되는 영역이다. 물론 외국어교육학이라는 학문분야가 언어학, 심리학, 사회학, 생리학 등 다양한 학문분야와 밀접한 관계를 갖고 있기는 하지만 단순한 연구적 접근은 아니다. 만일 다양한

개방적 연구 접근을 중국어교육학이라는 하나의 학문 분야로 귀속시킨다면 중국어교육학이라는 학문분야는 매우 광범위해져서 그 학문적 정체성이 모호해질 수도 있다. 게다가 현재 중국어교육학이라는 학문이 정립되어 있지 않아 양자의 상관성을 윤곽 짓기도 매우 어렵다. 학문의 정립은 대체로 학문의 내용과 그 학문을 수행할 조직 및 인적 요소를 필요로 하게 된다. 하지만 현재 국내의 대학에는 중국어교육학과가 없으며, 교육대학원 또한 본연의 학문적 기능을 발휘하지 못하고 주로 학부과정에서 교직과목을 이수하지 않아 교원임용고사 응시자격이 없는 사람들이 자격을 갖추기 위하여 찾거나 현직 교사들이 승진의 요건을 구비하기 위한 경로로 변질되는 경향을 띠고 있다.<sup>6)</sup> 이런 점에서 볼 때 중국어교육에 대한 연구를 아직까지 실제로 분명하지 않은 중국어교육학으로 귀속한다면 연구범위의 타당성이 떨어질 것이다. 그러므로 다소 범위의 개방성을 띠기는 하지만 중국어교육에 대한 연구로 범위를 정하는 것이 현재로서는 적합할 것으로 보인다.

두 번째는 분류의 층위와 체계가 타당한가라는 것이다. 앞서 언급했듯이 중국어교육의 연구 영역과 중국어교육학의 교육 영역은 차이를 지닐 수 있으며, 또 그간의 중국어교육과 관련된 연구들은 중국어교육학이라는 학문적 체계를 염두에 두고 진행된 것이 아니다. 이 점에서 볼 때, 국내 교육학적 분류인 교과내용학과 교과교육학의 두 가지 대분류 아래, 다양한 교육 내용을 포함하고 있는 2층위 구성의 중국어교육학적 체계는 그간의 중국어교육과 관련된 제반 연구를 포괄하기에는 어려움이 있다. 예를 들어, 중국어교육정책과 관련된 연구는 거시적 연구로 교과교육학이나 교과내용학에 포함시키는 것이 적합하지 않으며 오히려 독립적으로 분류하는 것이 적합할 것으로 보인다. 또 미시적 연구에 있어서도 영역 교차적 성격의 연구들이 적지 않는데, 예를 들어 교수법과 언어기능이 접목된 연구나 오류분석과 언어요소가 접목된 연구들 같은 경우에는 교과교육학의 어느 한 영역으로 귀속시키기가 쉽지 않다. 이러한 교차적 연구는 유재원(2008)의 분류를 따를 경우에도 문제가 발생하는데, 예를 들어 교재에서의 문화항목 연구나 멀티미디어를 활용한

---

6) 맹주역, 2009:52.

언어기능교육 연구 등은 어느 한 영역에 귀속시키기 어렵다. 이러한 현상이 발생하는 이유는 중국어교육학이라는 학문적 분류가 실제 교육연구를 포괄하지 못하기 때문이다.

그러므로 중국어교육 연구 영역의 분류 층위에 대한 재고와 영역간 교차성에 대한 고려가 이루어져야 할 것으로 판단된다. 다음에서는 이러한 각도에서 몇 가지 분류 기준을 설정하고 이를 토대로 중국어교육 연구의 영역 체계를 제시해 보고자 한다.

#### 4. 분류 기준 선정

연구 영역의 기준 선정에서 우선적으로 고려해야 할 것은 연구 층위의 분류이다. 먼저 연구 영역의 제1층위는 거시적 연구와 미시적 연구로 구분할 수 있다. 일반적으로 거시와 미시는 연구대상을 어떠한 시야에서 보는가에 따라 구분되는데, 거시는 어떤 대상을 전체적으로 관찰하는 것이며, 미시는 어떤 대상을 세밀하게 파악하여 분석하기 위해 전체적인 면보다는 부분적인 면에서 관찰하는 것이다. 언어학에서도 언어를 언어구조 그 자체만을 연구하는 것을 미시언어학(microlinguistics), 언어와 관련이 있는 제반 분야에 포괄하는 연구를 거시언어학(macrolinguistics)이라 한다. 이에 본고에서는 제1층위의 분류 기준으로 거시와 미시라는 개념을 도입하고자 한다. 다만, 여기서의 거시와 미시는 교육 활동이나 행위를 기준으로 삼을 수 있다. 즉 교육 활동이나 행위의 상위적 접근 혹은 사전(事前)적 접근이 거시적 연구에 해당하며, 교육 활동이나 행위 내적 접근은 미시적 연구에 해당한다.

거시적 연구에는 중국어교육사, 중국어 교육정책, 국내외 및 각급 교육기관 현황, 교육요목, 교육이론 개발 등에 대한 연구가 포함되며, 또 교사 연수 및 양성, 중국어 연수 프로그램의 개발, 표준화평가의 개발 등에 대한 연구가 포함될 수 있다. 이들 연구는 연구 성격에 따라 범주화할 수 있는데, 크게 ‘통시적 교육현황’과 ‘공시적 교육현황’으로 범주화할 수 있다. 통시적 교육현황은 주로 중국어교육에 대한 역사적 고찰이 포함되며, 공시적 교육현황은 최근의 교육 현황과 관련된 여러 연구가 포함된다. 통시적 교육현황에는 중국어교육사와 관련된 연구가 포함

되며, 공시적 교육현황에는 중국어 교육정책, 교육기관 현황, 교육요목, 교육이론, 교사 연수 및 양성, 중국어 연수 프로그램 개발, 표준화 평가 개발, 중국어교육 연구 현황 등이 포함된다. 이들의 층위적 관계는 다음과 같다.

【표1】

| 제1층위 | 거시적 연구       |                                 |                            |                  |                                 |   |   |   |
|------|--------------|---------------------------------|----------------------------|------------------|---------------------------------|---|---|---|
| 제2층위 | 통시적<br>교육 현황 | 공시적 교육 현황                       |                            |                  |                                 |   |   |   |
| 제3층위 | 중국어교육사       | 중<br>국<br>어<br>교<br>육<br>정<br>책 | 교<br>육<br>기<br>관<br>현<br>황 | 교<br>육<br>이<br>론 | 교<br>사<br>연<br>수<br>및<br>양<br>성 | 중<br>국<br>어<br>연<br>수<br>프<br>로<br>그<br>램 | 표<br>준<br>화<br>평<br>가<br>개<br>발<br>현<br>황 | 중<br>국<br>어<br>교<br>육<br>연<br>구<br>현<br>황 |

미시적 연구에는 교육활동이나 행위에 직접적으로 연관되는 교과과정, 언어요소, 언어기능, 교재 및 공구서 분석, 교수법, 교육매체, 과정 평가 등의 다양한 연구가 포함될 수 있다. 이들 또한 연구 성격에 따라 크게 몇 가지로 범주화할 수 있을 것이다. 이를 위해 먼저 교육활동에서 언급되는 주요 영역을 살펴볼 필요가 있다. 呂必松(1996)은 교육활동을 ‘总体设计’, ‘教材编写’, ‘课堂教学’, ‘语言测试’의 네 가지 영역으로 구분하였다. 呂必松(1996)의 이러한 분류는 교육활동의 전 영역을 체계적으로 제시하고 있어서 많은 학자들이 교육 영역을 분류할 때 근거로 삼고 있다. 이에 본고에서는 이를 참조하여 미시적 연구의 제2층위를 범주화 하고자 한다. 다만 연구 영역이라는 각도에서 추가 영역의 설정이 필요할 것으로 판단되는데 추가 설정이 필요한 영역은 ‘교육내용’과 ‘습득분석’이다. ‘교육내용’은 언어요소와 언어기능을 가리키는 것으로,



실제 교육 연구에 있어서 이 영역에 대한 연구가 차지하는 비중이 상당히 크다. 그러므로 미시적 연구 제2층위의 한 영역으로 설정하고자 한다. ‘습득분석’은 주로 학습자들의 중국어 습득 현황과 학습전략에 관한 것으로 교육 연구에 있어 중요한 영역이라 할 수 있다. 이에 이 또한 하나의 독립된 영역으로 설정하고자 한다. 이렇게 하면 미시적 연구의 제2층위는 이 두 영역을 포함해 ‘교육설계’, ‘교육내용’, ‘습득분석’, ‘교육방법’, ‘교재’, ‘평가’의 6영역으로 분류된다.<sup>7)</sup> 이들 제2층위는 거시적 연구와 마찬가지로 또 각각 다양한 하위 연구 영역을 세분될 수 있다. 이들의 층위적 관계를 보다 쉽게 살펴보기 위해 도식화를 해 보면 다음과 같다.

【표2】

| 제1층위 | 미시적 연구  |         |        |     |    |       |    |    |       |       |          |              |         |       |            |       |       |
|------|---------|---------|--------|-----|----|-------|----|----|-------|-------|----------|--------------|---------|-------|------------|-------|-------|
| 제2층위 | 교육과정    |         | 교육내용   |     |    |       |    |    | 습득 분석 |       |          | 교육방법         | 교재      |       | 과정 평가      |       |       |
| 제3층위 | 교육과정 설계 | 교수요목 개발 | 언어 요소  |     |    | 언어 기능 |    |    | 오류 분석 | 대조 분석 | 학습 전략 분석 | 교수법 및 학습법 활용 | 교육매체 활용 | 교재 분석 | 교재 및 교재 활용 | 평가 체계 | 평가 유형 |
|      |         |         | 음성(발음) | 한자회 | 어휘 | 문법    | 대화 | 듣기 |       |       |          |              |         |       |            |       |       |

7) 吕必松(1996)의 ‘总体设计’는 교육과정과 교육요목 설계 등을 포함하는 개념 이기에 본고에서는 이를 ‘교육 설계’라 하였으며, ‘课堂教学’는 직역하면 ‘교실교육’이라 할 수 있지만 ‘교실교육’이 결국은 다양한 교육방법의 활용을 의미하기에 이를 ‘교육방법’이라 하였다.

위의 【표1】과 【표2】 중 몇 가지 보충 설명이 필요한 부분이 있다. 첫째는 【표1】의 제3층위에 있는 ‘교육이론’과 【표2】의 제3층위에 있는 ‘교수법 및 학습법 활용’의 구분이다. 여기서의 ‘교육이론’은 학습이론이나 교수이론 개발 및 언어학이론의 교육학적 방법론 개발과 관련된 순수 이론 연구 혹은 이들 이론에 대한 소개 성격을 연구를 의미한다. 하지만 학습이론이나 교수이론의 개발은 교육학이나 심리학 등의 학문영역에서 주로 연구되며 개별 외국어교육 연구에서는 진행되기 어렵기 때문에 ‘교육이론’에는 대체로 이론 소개가 포함될 것이다. 반면 ‘교수법 및 학습법 활용’은 교수이론과 학습이론의 교육적 활용 연구를 말한다. 예를 들면 ‘과제중심교수법을 활용한 말하기 교육’, ‘중간언어이론을 통한 쓰기 교육’ 등이 이에 해당한다. 이들 연구는 기존의 이론을 실제 중국어교육에 접목하는 것으로 ‘교육이론’과는 일정한 차이를 지니게 된다. 둘째는 【표1】의 ‘표준화평가’와 【표2】제2층위의 ‘과정평가’를 구분하였다. 표준화평가(standardized test)는 특정한 교육과정에 국한되지 않은 광범위한 능력에 적용될 수 있는 평가로 그 목적은 점수의 전 범위에 걸쳐 연속선상에 수험자를 위치시키고, 수험자를 상대적 등급으로 변별하는 것<sup>8)</sup>인데, 중국어의 경우에는 HSK, BCT, FLEX, C-TEST 등이 이에 해당한다. 반면 과정평가는 특정한 교육과정에서 전반적인 성취도를 평가하거나 혹은 각각의 언어기능이나 언어요소를 평가하는 것이다. 이에 이 두 가지를 분리하였다. 셋째, 【표2】제3층위의 언어기능에 ‘통번역’을 포함시키고 있다. 일반적으로 언어기능이라고 할 경우에는 듣기, 말하기, 읽기, 쓰기의 네 가지를 일컫는다. 통번역은 단일 기능인 이들 네 가지 언어기능과는 달리 종합적 언어기능이라 할 수 있다. 즉 통역은 출발어에 대한 청각적 이해를 통해 목표어로 음성적인 변환을 하는 종합적 과정이며, 번역은 출발어에 대한 시각적 이해를 통해 목표어로 문자적인 변환을 하는 종합적 과정이다. 통번역은 단일 기능을 종합적으로 운용하는 것으로 언어기능의 한 영역으로 분류할 수 있을 것으로 보인다. 이러한 가능성은 유럽 언어 정책의 지침이 되는 『유럽공통참조기준』(2010)에서도 볼 수 있다. 『유럽공통참조기준』

8) H.Douglas Brown(2006:95) 참조.

준』에서는 의사소통활동을 크게 ‘산출활동’, ‘수용활동’, ‘상호행위활동’<sup>9)</sup>, ‘언어중개활동’으로 구분하고 있는데, ‘말하기’와 ‘쓰기’는 각각 ‘구어산출활동’과 ‘문어산출활동’으로 ‘산출활동’에 속하며 ‘듣기’와 ‘읽기’는 각각 ‘구어수용활동’과 ‘문어수용활동’으로 ‘수용활동’에 속한다. ‘통역’과 ‘번역’은 모두 ‘언어중개활동’에 속하는데, ‘통역’은 ‘구어중개’, ‘번역’은 ‘문어중개’가 된다. 이는 통번역을 의사소통활동 중 산출, 수용과 더불어 중개를 병립적인 기능으로 보고 있는 것인데, 이를 통해 볼 때 통번역을 언어기능의 하나로 분류하는 것이 충분히 가능하리라 판단된다.

연구 영역을 분류함에 있어 고려해야 또 하나의 요소는 연구 영역의 교차성이다. 연구 영역의 교차성은 주로 교육활동이나 행위에 대한 연구인 미시적 연구에서 나타나는데, 이들 연구들은 교육내용에 대한 분석이나 방법적 개선을 포함하고 있다. 예를 들어 <한국어화자의 중국어 작문에 나타난 문법상 오류분석>(1998)의 경우 ‘쓰기’라는 ‘교육내용(언어기능)’과 ‘오류분석’이라는 ‘분석방법’의 두 영역이 교차하고 있는 연구이며, <인지부하이론을 적용한 초급중국어 작문교재 설계 방안 연구>(2009)는 ‘교육내용(언어기능-쓰기)’와 ‘교육방법(교수법활용)’, ‘교재(교재편찬)’의 세 영역이 교차되는 연구이다. 이처럼 미시적 연구에 있어서는 영역 독립적 연구 뿐만 아니라 영역 교차성 연구들도 있기 때문에 연구 영역의 분류에 있어 이러한 교차성을 염두에 두어야 할 것이다.

## 5. 맺음말

기존 연구에 대한 현황 분석을 통해 그 성과와 과제를 고찰하는 것은 후속 연구의 디딤돌이 된다. 이러한 분석 작업에 있어 중요시되어야 할 것 중의 하나가 바로 연구 영역의 분류이다. 중국어교육에 관한 연구는 한중 수교 이후 약 20년 간 양적으로나 질적으로 많은 변화와 발전을 거쳐 왔지만, 아직까지 중국어교육이 학문적으로 정립되어 있지 않아 그 연구 영역에 대한 분류 작업이 미진하다. 본고는 중국어교육의 연구

9) 상호 행위활동은 대화 등의 구어상호행위와 서신 왕래 등의 문어상호행위로 나뉜다.

영역에 대한 분류기준을 마련하고자 하는 목적에서 출발하여 먼저 이와 관련된 기존의 견해를 검토한 후, 몇 가지 기준을 마련하고 이를 토대로 연구 영역에 대한 분류 체계를 제시하였다. 분류 체계는 층위성과 교차성이라는 각도에서 접근하였다. 층위성은 영역의 상위영역과 하위영역을 구분하는 것으로 크게 거시적 연구와 미시적 연구로 나누고, 각각 이들을 제1층위로 하여 3층위 체계로 구성하였다. 이는 기존의 관련 연구에서는 제시되지 않았던 것인데, 연구 영역을 단계화한다는 점에서 분류의 합리성을 확보할 수 있으리라 판단된다. 미시적 연구에는 영역 교차적 성격이 연구들이 있는 바 이를 해결하기 위해서 영역 교차성을 고려하였다. 영역 교차성은 사실 많은 언어학 영역이나 방법론에서 볼 수 있는 것으로 심리언어학, 사회언어학, 인지문법, 실험음성학 등 연구 대상과 방법이 결합된 형태라 할 수 있는데, 이를 보통 ‘학제 간 연구’, ‘융합적 연구’, ‘통합적 연구’ 등으로 부르지만, 본고에서는 주로 중국어 교육 연구 그 중에서도 미시적 연구의 하위 영역에서 나타나는 교차적 성격의 연구를 지시하기 위한 것이므로 이를 영역 교차성이라 하였다.

물론 이상의 분류 기준과 체계는 충분한 논의를 거쳐야 할 것이며, 실제 연구 자료의 귀류 작업을 통해 수정 보완되어야 할 것이다. 아울러 이것이 중국어교육학의 교육 영역과는 다른 것임을 다시 한 번 밝히는 바이다.

#### <參考文獻>

- H.Douglas Brown, 이영식 외 공역, 『외국어평가』 (서울:피어슨에듀케이션코리아, 2006)
- 유럽평의회 편/김한란 외 역, 『언어 학습, 교수, 평가를 위한 유럽공통참조기준』 (서울:한국문화사, 2010)
- 엄익상·박용진·이옥주, 『중국어교육론』 (서울:한국문화사, 2011)
- 손성옥, 「외국어 교육학에서의 학문영역과 교과과정 구축」, 『외국어로서의 한국어교육』 제28권(연세대 한국어학당, 2003)
- 백수진, 「한국어화자의 중국어작문에 나타난 문법상 오류분석」, 『중국어학』 제13집(대한중국학회, 1998)

- 신승희, 「교육대학원의 중국어교육 연구현황과 과제」, 『중국어언어연구』 제19집(한국중국어언어학회, 2004)
- 이영호, 「중국어교육의 연구현황과 방향」, 『중국어문논역총간』 제15집(중국어문논역학회, 2005)
- 박용진, 「국내 중국어교육 관련 연구 논문에 대한 분석」, 『중국문학』 제43집(한국중국어문학회, 2005)
- 유재원, 「중국어교육의 연구 영역 설정에 관한 고찰」, 『중국어언어연구』 제26집(한국중국어언어학회, 2008)
- 맹주역, 「중국어교육학의 학문체제 정립에 대하여」, 『중국연구』 제45권(한국외국어대 중국연구소, 2009)
- 정현주·이상미, 「인지부하이론을 적용한 초급중국어 작문교재 설계 방안 연구」, 『중국어학연구』 제49집(중국어학연구회, 2009)
- 吕必松, 『对外汉语教学概论』(北京: 国家教委对外汉语教师资格审查委员会办公室, 1996)
- 陆俭明, 「汉语作为第二语言教学的本体研究和汉语本体研究」, 『世界汉语教学』第3期(世界汉语教学学会, 2007)
- 崔永华(2005), 「二十年来对外汉语教学研究热点回顾」, 『语言文字应用』第1期(语言文字应用研究所, 2007)
- 崔永华, 「对外汉语教学学科建设30年成就与展望」, 『第9届国际汉语教学研讨会』(世界汉语教学学会, 2008)
- 谭海唐亮, 「2000年以来对外汉语教学方法研究述评」, 『科教文汇』(科教文汇杂志社, 2008) <http://www.shihan.edu.cn/> 世界汉语教学学会

## 〈中文提要〉

在一个学术领域, 对以往研究进行整理并分析是颇有意义的, 因为其不但对弄清以往的研究倾向有所帮助, 而且对开展进一步的研究提供一个很好的坐标。我们进行这种回顾性工作时, 首先要考虑研究范围的归类问题。即对以往的研究成就根据怎样的标准进行分类。20年来, 韩国的汉语教学研究取得前所未见的成果, 可是, 作为一个独立的学科, 汉语教学还处于起步阶段, 不成体系, 也还没有可靠的研究范围的归类标准。本文的主要目的就在

于探讨汉语教学研究范围及其归类标准。为此，本文采用层次性与交叉性两个标准来进行分类并提出初步的分类体系。具体的分类体系如下：

第一，第一层次分为宏观研究与微观研究。

第二，宏观研究的第二层次分为“历史研究”与“共时研究”，微观研究的第二层次分为“总体设计”，“教学内容”，“习得分析”，“教学方法”，“教材”，“测试”。

第三，各层次的第二层次再分为若干个具体的研究领域。

如上分类体系只是抛砖引玉，还需要通过充分的论证而加以修正。

**關鍵詞：** 汉语教学    汉语教学研究    对外汉语教育学  
研究领域    层次性

투 고 일 : 2012.2.26

심 사 일 : 2012.3.10~4.15

게재확정일 : 2012.4.20