

몽골 한국어 학습자의 쓰기 과제에 나타난 문법 오류 양상 Grammar Error Patterns in Mongolian Korean Learners

Writing Tasks

김인영¹ In-Young, Kim² (tykim-cha@hanmail.net) / ORCID: 0000-0001-6950-765X

¹청주대학교 국어국문학과 박사과정 (The doctor's course, Dept. of Korean Language & Literature, Cheongju University)

박종호^{2*} Jong-HO, BAK² (bwhan@joongbu.ac.kr) / ORCID: 0000-0002-8310-5531

²중부대학교 한국어학과 조교수 (Assistant professor, Dept. of Korean Language, Joongbu University)

I. 서론

1. 연구 목적 및 필요성

이 연구는 몽골 한국어 학습자의 쓰기 과제에 나타난 고빈도 문법 오류 양상을 살피고, 오류를 줄일 수 있는 방안에 대해 제언하는 데 목적이 있다.

교육부 고등교육기관 외국인 유학생 통계(2021)에 따르면 현재 국내 체류 중인 외국인 유학생의 수는 152,281명에 이른다. 이 가운데 가장 큰 비중을 차지하는 유학생은 중국 국적의 유학생으로 전체 유학생들 중 44.2%에 해당하는 67,348명이 국내에서 수학 중이며, 베트남 국적의 유학생들도 25.2%인 35,843명이 국내 체류 중이다. 주목할 만한 것은 한국어와 계통상 같은 어족에 속한 몽골 유학생의 수가 전체 유학생의 4%인 6,028명으로 꾸준히 성장세를 보이고 있다는 것이다.

최근까지도 한국어 교육에 관한 연구들은 중국어권 1970여 건, 베트남어권 146건, 일본어권 313건 등 특정 언어권에 편중된 양상을 보였다.[1] 2010년대 이후 그 수가 꾸준히 증가하였고, 전체 유학생 수에서도 높은 위치에 있는 몽골어권에 관한 연구는 78건에 불과한 실정이다. 한국어 교육 현장에서 학습자의 요구를 잘 반영하고 보다 효과적인 한국어의 교수-학습을 하기 위해서는 다양한 언어권별 학습자들에 대한 연구가 활발하게 이루어져야 한다.

이 연구에서는 몽골 한국어 학습자들에게 좀 더 효율적으로 문법을 교육하기 위한 토대를 마련하기 위해 한국어 쓰기 과제에 나타난 문법의 오류 양상을 살펴보고자 한다. 언어 기능 중 쓰기는 학습자들이 학습한 한국어 지식을 재구조화하고 지식을 축적하는 데 필수적인 요소인데, 외국인 한국어 학습자들의 어휘, 문법 등 언어 사용 현상을 분석해볼 수 있는

도구이기도 하다. 이에 한국어 쓰기 과제에 나타난 고빈도 문법 오류를 분석하여 몽골 한국어 학습자들의 문법 교육에 효율성을 높일 수 있는 방안에 대해 제언해 보고자 한다.

2. 연구 방법

이 연구는 몽골 한국어 학습자의 쓰기 과제에 나타난 문법 오류 양상을 분석하여 효율적인 문법 교육 방안에 대한 방안을 제언하고자 한다. 이러한 연구의 목적을 달성하기 위해 충남 H대학에서 ‘한국어중급쓰기’ 수업을 수강하고 있는 몽골 한국어 학습자 78명을 대상으로 한국어 쓰기 과제의 결과물을 분석하였다. 몽골 한국어 학습자들은 본국에서 한국어를 학습한 기간을 포함하여 평균 26개월간 한국어를 학습하였으며, 한국어능력시험 3급에 해당하는 한국어능력이 있다.

이 연구에서 분석 대상이 되는 한국어 쓰기 자료는 2021년 2학기 기말 과제를 취합한 것이며, 과제의 주제는 자유 주제였다. 또한 과제의 제출은 코로나19로 인해 온라인 수업을 하였지만 자필로 작성하여 2회 제출을 받았다. 2회 제출을 받은 이유는 쓰기 과제를 하는 과정에서 실수와 오류를 구분하기 위한 것이었으며, 학습자의 재검토와 교사의 피드백을 통해 최종 분석 대상 과제는 1,500자 내외의 137,424어절을 분석하였다.

II. 이론적 배경

1. 대조 분석 가설

구조주의 언어학과 행동주의 심리학의 영향으로 생성된 대조 분석은 두 개 이상의 언어를 음운적, 형태적, 통사적 측면 등에서 대조하는 것으로 모국어 화자가 제2언어를 습득하는 경우 모국어의 언어 지식이 제2언어 습득에 가장 큰 영향을 준다고 보았다.

대조 분석 가설은 제2언어 학습에서 나타나는 문제점들을 예측 가능하게 하는데, 모국어 화자가 목표어 학습 과정에서 범하는 오류의 원인을 모국어의 간섭이라고 하였다. Fries(1945)에서는 대조 분석이 외국어 학습에서 일종의 길잡이 역할을 하는데, 가장 효과적인 학습 자료는 모국어와 목표어를 비교, 대조한 것으로 이 차이점을 기반으로 문형 연습을 통해 목표어를 이해시킬 수 있다고 하였다.[2] Lado(1957)에서도 대조 분석은 두 언어를 비교하는 과정에서 학습의 난이도 구분, 과학적인 기술에 따른 교재의 효용도, 비교와 기술을 기반으로 하는 교사의 학습자에 대한 문제 파악 등을 가능하게 한다고 하였다.[3]

한편 대조 분석은 단순히 학습자의 모국어와 목표어 간의 차이점을 기술한 것으로 대조 분석의 결과로 학습자의 오류를 예측할 수 없으며 단지 오류의 발생 원인에 대한 설명을 제

공할 수 있다고 하였다. 이처럼 대조 분석 가설이 모국어와 목표어간의 차이를 알 수 있게 하는 것이 외국어를 학습하는 데에 나타나는 어려움을 모두 예측 가능하게 하는 것은 아니라는 비판적 시간이 있었다.

이에 Protor(1967)에서는 문법의 난이도 위계를 0에서 5단계로 구분하여 대조 분석에 따른 언어 차이를 객관화하려는 시도를 하였다.[4] Protor(1967)에는 두 언어간 차이가 없는 ‘전이’, 모국어의 두 항목이 목표어에서 한 항목으로 합쳐지는 ‘융합’, 모국어에 있는 어떤 항목이 목표어에는 없는 ‘구별부족’, 모국어에 있는 어떤 항목이 목표어에서 새롭게 나타나거나 분포가 다른 ‘재해석’, 모국어에 없거나 혹은 있다고 해도 유사한 부분이 없어 새롭게 학습해야 하는 ‘과잉구별’, 모국어에 하나이던 항목이 목표어에는 둘 혹은 그 이상으로 구분되는 ‘분리’ 등으로 구분하였다.

대조 분석 가설은 모국어와 목표어간의 차이가 외국어 학습에서 오류를 발생할 수 있다는 것을 밝히고자 하였으며, 이는 외국어를 학습하는 학습자들이 오류를 범하는 원인을 이해하는 데 기여한 측면이 있다.

2. 오류 분석

오류는 언어 지식을 학습한 후에 그 언어 지식이 완전하지 않은 상태에서 언어생활에 적용하면서 나타나는 하나의 체계로, 불안정한 적용을 계속할 경우 나타나는 화석화된 언어 형태를 말한다. 구조주의에서는 오류를 발생시키는 가장 큰 원인이 학습자의 모국어 간섭 현상이라고 하였다. 언어를 습득하는 과정에서 언어 지식을 받아들이고 사용하는 상황에서 는 누구나 이 오류를 범할 수 있다.

오류에 관해 Selinker(1972)는 “나이나 학습 정도 등과는 무관하게 언어의 요소, 규칙 등이 목표언어와 관련해서 모국어도 목표어도 아닌 중간상태로 나타나는 것을 화석화라 하고 이 화석화된 언어 상태”를 오류라 하였다[5]. Ellis(1994)에서는 학습자가 언어 지식이 부족하거나 부적합한 습관 형성에 의해 발생한다고 해도 그것은 반복적이며 체계적이며 오류라고 하였다. 즉 학습자가 새로운 언어를 접하게 되었을 때 그 언어를 이해하는 과정에서 나타나는 반복적이며 불안정한 형태가 오류로, 이는 실수와 구별하는 개념이라 하였다[6]. 우형식(2015)에서 ‘오류’는 외국어 학습 과정에서 나타나는 것으로, 정상적인 범주에서 벗어나 목표어 사용자들이 받아들일 수 없는 언어 표현이라고 하였다[7].

이 오류의 분석과 관련하여 이정희(2002)는 오류 판정과 분류 방법을 제시하고 오류 분석 방법 틀을 제안하였다[8]. 이정희(2002)에서는 오류를 ‘원인’, ‘결과판정’ 등으로 구분하고 목표어 영향, 모국어 영향, 교육과정, 범주별, 현상별 등 다양한 분류 체계로 오류 분석의 기틀을 마련했다.

오류는 외국어 혹은 제2언어 학습자들이 목표 언어를 학습하면서 목표어의 규칙을 제대로 알지 못해 범하는 일종의 체계적인 잘못이라 하였다. 오류를 분석하는 것은 학습자들의 언어 지식을 객관적으로 판정하여 언어 지식 제고에 중요한 정보를 제공한다고 하였다.

Ⅲ. 쓰기 과제의 문법 오류 양상 분석

몽골 한국어 학습자의 쓰기 과제에 나타난 문법 오류는 음운 표기 오류, 형태 오류, 통사 오류 등으로 분류하여 그 양상을 살펴보고자 하였다.

1. 음소 표기 오류

음운 표기 오류는 한국어와 몽골어의 서로 다른 음운 체계로 인해 나타날 수 있는 오류 유형이다. 다음의 예문을 보겠다.

- 예1) ㄱ. 코로나(√코로나)로 마스크(√마스크)를 착용(√착용)해요.
 ㄴ. 우리 학교는 더닐(√터닐)을 통과(√통과)하면 있어요.
 ㄷ. 학교 생활을 하는 어려움을 주어서 생각만 해도 금직(√끔찍)해요.
 ㄹ. 한국 요즘 날씨(√날씨)가 다들(√따뜻)해서 좋아요,
 ㅁ. 몽골에 부모님 이해서(√위해서) 공부 열심히 해요.
 ㅂ. 한국어 처음 배울 때 어리었어요.(√어려웠어요)
 ㅅ. 그래서(√그래서) 부모님 행복하게 할 거예요.

예1ㄱ)-예1ㄹ)은 자음 표기 오류들이다. 예1ㄱ)과 예1ㄴ)은 각각 ‘코로나’, ‘마스크’, ‘터닐’, ‘통과’ 등을 ‘고로나’, ‘마스그’, ‘더닐’, ‘통과’로 표기한 오류이다. 예1ㄱ)과 예1ㄴ)은 단어의 음소 표기에서 파열음 계열의 격음 /ㄱ/와 /ㄷ/, 파찰음 계열의 격음 /ㄷ/를 써야 하는 자리에 각각 평음 /ㄱ/, /ㄷ/, /ㄷ/으로 표기하여 범한 오류이다.

한국어와 몽골어는 모두 파열음에 양순음, 치조음, 연구개음이 있는데, 한국어는 평음, 격음, 경음으로 나뉘지는 데 반해 몽골어는 유성음과 무성음으로 나뉜다. 즉, 한국어 파열음 계열의 격음 ‘ㄱ’, ‘ㄷ’에 대응하는 몽골어 파열음이 존재하지 않기 때문에 그 음을 잘 구별하지 못하며, 음소 표기에서도 오류를 보이는 것이다. 파찰음의 경우에도 /ㄷ/에 대응되는 몽골어 파찰음 /ᠳᠠ[ᠳᠠ]와 /ᠳᠢ[ᠳᠢ], /ᠳᠡ[ᠳᠡ]에 대응되는 /ᠳᠦ[ᠳᠦ]와 /ᠳᠦ[ᠳᠦ] 등이 있으나 발음으로 구분하기 어렵기 때문에 표기에서도 오류를 보이는 것이다[9].

예1ㄷ)과 예1ㄹ)은 ‘끔찍하다’, ‘날씨’, ‘따뜻하다’로 표기해야 하는데, ‘금직하다’, ‘날시’, ‘다들하다’ 등으로 표기한 오류이다. 한국어 파열음 계열의 격음 /ㅃ, ㄱ,

ㅄ/는 몽골어에는 없는 음소여서 몽골 한국어 학습자들은 발음을 잘 구별하지 못하고 학습에도 어려움을 겪는데, 이러한 차이가 표기 오류로 나타난 것이다.

예1㉑)-예1㉒)의 경우 모음 오류에 관한 것이다. 예1㉑)은 ‘위해서’를 ‘이해서’로 예1㉒)은 ‘어려웠어요’를 ‘어려있어요’로 예1㉓)은 ‘그래서’를 ‘그래서’로 표기한 오류이다. 예1㉑)은 모음 /-ㅓ/로 표기해야 할 것을 /-ㅓ/로 표기한 것인데, 몽골어에는 한국어 모음 /-ㅓ/와 /-ㅓ/에 대응하는 모음이 없어서 발음과 표기에서 오류를 보이는 것이다. 예1㉒)도 이중모음 /-ㅓ/와 /-ㅓ/에 대응하는 몽골어 모음이 없어서 /-ㅓ/로 표기한 오류를 범한 것이다. 예1㉓)은 한국어 /-ㅓ/를 /-ㅓ/로 표기한 오류인데, 몽골어에는 한국어 모음 /-ㅓ/에 대응하는 /-ㅓ/[e]가 있으나 /-ㅓ/에 대응하는 모음은 없다. 이로 인해 표기에서 오류를 범한 것이다.

쓰기 과제에 나타난 음소 표기 오류에서 고빈도를 보인 것은 자음의 경우 격음과 경음의 표기, 모음의 경우 /-ㅓ/와 /-ㅓ/의 표기였다. 고빈도 음소 표기 오류와 관련해서는 몽골 한국어 학습자들은 목표어인 한국어 학습 과정에서 한국어 음소가 모국어인 몽골어에 대응되는 항목이 없기 때문에 오류를 범한 빈도가 높았던 것을 알 수 있다.

2. 조사 오류

한국어 조사는 문장에서 명사류와 결합하여 명사류의 문장상 역할인 격을 표시하거나 특정한 의미를 첨가해주는 기능을 한다. 한국어 조사는 한국어가 교착어임을 잘 보여주는 문법 요소인데, 다음은 몽골 한국어 학습자들의 쓰기 과제에 나타난 조사 사용 오류 예문들이다.

- 예2) ㄱ. 한국 친구(√친구가) 정말 좋아요.
 ㄴ. 중국 학생과 밥(√밥을) 먹어서 진하게 될 수 있어요.
 ㄷ. 한국어 공부(√공부를) 열심히 해서 여행(√여행을) 가고 싶어요.
 ㄹ. 나 가족에(√가족을) 사랑하고 보고 싶어요.
 ㅁ. 온나인 한국어에(√한국어를) 배우니 어려워요.
 ㅎ. 몽골은 커서 몽골 사람 마음이드(√마음도) 정말 좋아요.
 ㅏ. 코로나로 힘들어서 매일 기분이드(√기분도) 나쁘고 울어요.

예2)는 조사 오류 예시들로, 예2ㄱ)은 주어로 쓰인 명사 ‘친구’ 뒤에 주격조사 ‘가’가 생략된 오류이며, 예2ㄴ)과 예2ㄷ)은 각각 명사 ‘밥’, ‘공부’, ‘여행’ 뒤에 목적격조사 ‘을/를’이 생략된 오류이다.

한국어 주격조사, 목적격조사는 몽골어 주격어미, 대격어미와 유사한 기능을 하지만 차이점이 있다. 우선 몽골어 주격어미는 영형태(∅)로 나타난다[10]. 또한 몽골어의 대격어미도 주격어미와 같이 영형태로 나타나는 경우도 있다. 대격어미가 특정한 것을 지칭하지 않은 경우 즉, ‘나는 이 책을 샀다.(Би энэ номыгьг худалдаж авлаа)’와 같이 특정한 것을 나타내는 경우에는 대격어미를 취하지만, ‘나는 책을 샀다.(Би энэ номыгьг худалдаж авлаа)’와 같이 불특정한 것을 나타내는 경우 대격어미가 생략되기도 한다. 이러한 몽골어의 주격어미와 대격어미의 특성으로 인해 예2ㄱ)-예2ㄷ)과 같이 한국어 주격조사와 목적격조사를 생략하는 오류를 빈번하게 범한다.

예2ㄹ)과 예2ㅁ)은 목적격조사 ‘을/를’을 써야 하는데 부사격조사 ‘에’를 쓴 대치 오류이다. 한국어 부사격조사와 몽골어 처격어미는 서로 대응되어서 다른 한국어 조사에 비해 오류 빈도는 적다. 그런데 예2ㄹ)에서 한국어 ‘사랑하다’는 타동사로 목적어를 요구하기 때문에 ‘가족을’처럼 목적격조사를 써야 하는데 반해 몽골어 ‘사랑하다(хайргай)’는 처격어미 ‘-에’와 함께 쓰여서 대치 오류를 보이는 것이다.

예2ㅎ)과 예2ㅏ)은 ‘마음’과 ‘기분’에 각각 조사 ‘이’가 첨가된 오류이다. 몽골 학습자들의 조사 사용에서 조사 첨가와 관련한 오류 빈도는 낮았다.

3. 어미 오류

한국어 어미는 조사와 함께 한국어가 교착어라는 특성을 나타내는 문법 요소이다. 어미는 시제, 서법, 문장 종결, 연결, 품사의 전성 등 다양한 문법 기능을 한다. 다음은 한국어 어미와 관련하여 몽골 한국어 학습자들의 어미 오류를 범한 예문들이다.

- 예3) ㄱ. 한국어 공부는 힘들은(√힘든) 일이에요.
 ㄴ. 에버랜드는 내 가는(√간) 곳에서 가장 기억나요.
 ㄷ. 코로나 전에 롯데월드 가서 스케이트 탔어요.(√탔었어요).
 ㄹ. 한국 생활을 잘 했지만 적응했는(√적용하는) 것이 힘들었어요.
 ㅁ. 학교 친구들이 기숙사 방에 오고(√와서) 함께 밥 먹었어요.
 ㅎ. 만리포 바다 보고(√보면) 엄마도 보여주고 싶어 생각이 나요.

예3)은 어미 사용 오류 예들이다. 예3ㄱ)과 예3ㄴ)은 관형형 어미 오류이고, 예3ㄷ)과 예3ㄹ)은 시제 선어말 어미 오류이며, 예3ㅁ)과 예3ㅎ)은 연결어미 오류이다.

예3ㄱ)은 어간에 ‘르’ 받침이 있는 형용사 ‘힘들다’는 관형형으로 활용할 때 ‘힘들

다'가 형용사이기 때문에 '은'과 결합해서 '힘들+-(-으)ㄴ'인데, 어간에 'ㄹ'받침이 있어서 'ㄹ'이 탈락하고 '힘든'의 형태로 써야 한다. 예3ㄴ)은 문장에서 의미하는 사건이 과거에 일어난 것을 의미하기 때문에 '-는'이 아닌 '-ㄴ'이 쓰여 '간'의 형태가 되어야 한다.

예3ㄷ)과 예3ㄹ)은 시제 선어말 어미 사용 오류인데, 예3ㄷ)은 코로나 이전과 현재가 단절되어 있는 과거의 의미로 쓰였기 때문에 '-있었-'을 써야 하는데 '-있-'만 쓴 오류이며, 예3ㄹ)은 관형절의 시제와 관형절을 안은 문장의 시제를 고려하면 한국 생활을 잘 한 것과 힘든 것은 과거의 일이기 때문에 과거시제로 표현된 것이다. 여기에 '적용하는 것'은 '한국 생활을 잘 한 것'과 '힘든 것'의 관계에서 보면 현재로 해석할 수 있기 때문에 '적용하는'처럼 과거 시제 선어말 어미를 쓰지 않아야 한다.

몽골어에서는 현재 시점을 기준으로 단절된 과거의 사건을 표현할 때 한국어처럼 '-있었-/있었다-' 등을 쓰지 않고 일반적인 과거 시제만을 쓴다. 이로 인해 과거 표현이나 단절된 과거 표현에 대한 오류 빈도가 몽골 한국어 학습자에게서 많이 나타난다.

예3ㄱ)과 예3ㄴ)은 연결어미 오류로, 예3ㄱ)은 '-아서/어서'가 쓰일 자리에 '-고'를 쓴 것이고, 예3ㄴ)은 '-면'을 쓸 자리에 '-고'를 쓴 오류이다. 몽골어에도 한국어 연결어미와 같이 대등, 병렬, 선행, 공동 등의 연결어미들이 존재하기 때문에 연결어미는 오류 빈도가 낮다. 몽골 한국어 학습자가 연결어미 오류를 범하는 것은 다양한 연결어미의 의미와 용법에 대해 구별하지 못하는 것이 그 이유로 보인다.

4. 어휘 오류

쓰기 과제에서 어휘의 선택과 올바른 사용은 좋은 문장과 글을 구성하기 위해 가장 기본적인 것이라 할 수 있다. 다음은 어휘 사용과 관련한 오류 예들이다.

- 예4) ㄱ. 저는 한국에 3년 동안(√전에) 가보았습니다.
 ㄴ. 한국에 처음 와서 문제가 나와요.(√생기다)
 ㄷ. 고등학교를 끝나고(√졸업하고) 한국 대학에 왔어요.
 ㄹ. 한국에 공부하는 오는 저 때문에 몽골에서 오빠 공장에 가고(√다니고) 있어요.

예4)는 어휘 오류의 예로 한국어 어휘 의미를 잘못 이해하여 범한 오류와, 한국어 어휘에서 쓰이는 의미와 다르거나 혹은 몽골어에는 없는 표현이기 때문에 범한 오류들이 있다.

예4ㄱ)은 '과거의 어 어느 때'를 의미하는 명사 '전'이 쓰여야 하는데, '어느 한때'에서 다른 한때까지 시간의 길이'를 의미하는 '동안'을 쓴 오류이다[11].

예4ㄴ)은 한국에 처음 와서 '어떤 일이 일어나다'의 의미로 동사 '생기다'를 써서

'문제가 생기다'라는 표현을 쓰는데, 몽골어에서는 언어 관계에 따라 그 표현이 달라서 범한 오류이다. 즉, 몽골어에서는 '문제'와 결합하여 쓰이는 표현은 '문제가 나오다(Асуудал гарах.)'로 그 언어 관계에 따른 어휘가 다르게 쓰인다.

예4ㄷ)은 학생이 규정에 따라 소정의 교과 과정을 마친다는 의미로 '졸업하다'를 쓰는데, 몽골어는 '고등학교를 끝내다(Ахлах сургууль төгсрөх)'라는 표현을 쓰기 때문에 범한 오류이다.

예4ㄹ)은 직장에 정기적으로 갔다 온다는 의미로 '다니다'라는 동사를 쓰는데, 몽골어에서는 '가다(явах)'를 사용하는 데 따른 오류를 범한 것이다.

IV. 결론 및 제언

이 연구는 몽골 한국어 학습자의 쓰기 과제를 분석하여 고빈도 문법 오류를 살펴보고 몽골 한국어 학습자의 효율적인 문법 교육 방안에 대해 제언하는 데 목적이 있다.

이 연구의 결과를 정리하면 다음과 같다.

첫째, 음소 표기 오류에서는 한국어 파열음 계열의 격음과 경음이 몽골어에서는 없는 음소여서 발음으로 구별하기도 어렵고 이에 따른 표기도 오류 빈도가 높은 것으로 나타났다. 음소 표기의 경우 발음 교육과 연계해서 정확한 발음을 통한 음소 형태에 대한 이해가 함께 이루어져야 한다.

둘째, 조사 오류에 관해, 몽골어에는 한국어 조사와 그 기능이 유사한 격어미가 있기 때문에 학습자들에게 교수-학습하는 데에는 다른 언어권에 비해 수월하다. 하지만 한국어 조사와 몽골어 격어미가 1:1 대응 관계에 있지 않고 두 언어의 조사와 격어미의 쓰임에서 차이가 있기 때문에 대응 관계를 활용하여 한국어 조사를 정확하게 사용할 수 있도록 해야 한다.

셋째, 어미 오류의 경우 한국어 어미의 기능에 대응하는 몽골어 어미들이 존재하기 때문에 오류 빈도는 낮다. 하지만 과거 시제 선어말어미의 경우 시제 표현 방법에서 미세한 차이가 존재하기 때문에 한국어에만 있는 시제 표현의 특성을 강조하여 교육해야 한다. 또한 연결어미나 전성어미의 경우 시제에 맞는 형태를 쓰도록 하는 데 초점을 맞춰야 한다.

넷째, 어휘 오류의 경우 한국어에는 있는 어휘들이 몽골어에 없거나 있다고 해도 다른 의미를 갖는 경우도 있기 때문에 어휘 의미에 대한 정확한 사용 상황을 교육해야 한다. 또한 언어의 경우 한국어와 몽골어가 조금 다른 양상을 보이기 때문에 언어 관계가 다른 것은 보충 설명을 통해 정확한 쓰임을 전달해야 한다.

참고문헌

[1]	윤테레사((2019), 언어권별 한국어 학습자를 대상으로 한 한국어교육 연구 동향 분석, 경희대학교 대학원 석사학위논문.
[2]	Fries. C. C.(1945). Teaching and Learning English as a foreign Language, Ann Arbor: The University of Michigan Press.
[3]	Lado, R. (1957). Linguistics across cultures. Ann Arbor: University of Michigan Press.
[4]	Prator, Clifford H.(1967), “Hierarchy of Difficulty” Unpublished classroom lecture, University of California. LA.
[5]	Selinker, L.(1972), Interlanguage, International Review of Applied Linguistics10, 201-231.
[6]	Ellis, R.(1994), Second Language Acquisition. Oxford University Press.
[7]	우형식(2015), 한국어교육에서 교수방법 적용의 실태 분석, 우리말연구43: 139-173.
[8]	이정희(2002), “한국어 학습자의 표현 오류 연구”, 경희대학교 대학원 박사학위논문.
[9]	박윤정(2011), 몽골인 한국어 학습자의 발음 교육 연구: 모음 발음 분석과 교정을 중심으로, 배재대학교 일반대학원 석사학위논문.
[10]	강신·김기선·김기성·김학선·이성규·최동권(2008), 현대 몽골어와 한국어의 문법 대조 연구, 한국연구재단.
[11]	국립국어원(1999), 『표준국어대사전』, 두산동아.