

한국 아동의 조사를 이용한 새로운 명사 학습

이 윤 하 송 현 주*
연세대학교 심리학과

한국어에서 공간관계는 위, 안 등과 같은 명사로 지시되는 경우가 많으며, 이러한 공간관계를 나타내는 명사에는 처소격 조사 '에'가 수반되곤 한다. 본 연구는 만 3, 4세 한국 아동들이 처소격 조사와 함께 제시되는 새로운 명사를 공간관계를 의미하는 단어로 이해할 수 있는지 알아보고자 하였다. 우선 친숙화 단계에서 아동들은 여러 사물들이 특정 공간관계를 이루면서 놓여 있는 장면(예: 곰 인형이 바구니 안에 있는 장면)을 보면서, 무의미 단어가 포함된 문장(예: *위비가/위비에* 있네)을 들었다. 검사 단계에서는 두 개의 장면을 보았는데, 한 장면에서는 친숙화 단계에서 제시된 사물들이 포함되었으나 사물들 간의 공간관계가 친숙화 단계에서 본 것과 다른 것이었고, 다른 장면에서는 새로운 사물이 배경 사물과 친숙화 단계에서 본 것과 같은 공간관계를 형성하고 있는 장면이 나타났다. 이 두 장면을 보면서 아동들이 무의미 단어가 지시할 수 있는 장면을 선택하도록 하였다. 실험 1에서 만 4세 아동들은 '에'가 수반되는 명사는 공간관계를 지시하는 것으로, '가'가 수반되는 명사는 그렇지 않다는 것을 이해함을 보였다. 실험 2에서는 검사 단계 이전에 친숙화 단계뿐만 아니라 대비 단계를 추가하여 무의미 단어가 지시할 수 있는 장면과 지시할 수 없는 장면이 어떤 것인지 아동들로 하여금 학습하도록 하였고, 실험 결과 만 3세 아동들도 수반된 조사의 유형에 따라 명사를 다르게 이해하였다. 본 연구의 결과는 만 3, 4세 한국 아동들이 명사의 의미를 학습함에 있어서 형태소 정보를 사용할 수 있음을 보여주고 있다.

주요어: 처소격 조사, 공간관계, 명사 학습, 공간 언어

* 교신저자: 송현주, E-mail: hsong@yonsei.ac.kr

* 연구에 협조해 주신 부모님들, 어린이집 및 유치원 원장선생님(꿈발 어린이집, 연희 어린이집, 즐거운 유치원)과 아동 참가자 여러분들께 감사드립니다.

우리의 일상생활 속에서 접하거나 사용하는 사물들은 대부분 다른 사물들과 다양한 공간 관계를 이루고 있다. 예를 들어, 연필들이 담긴 필통이 책상 위에 있는 장면을 생각해보자. 필통이라는 사물은 연필과 책상과 각기 다른 공간 관계를 이루고 있음을 알 수 있다. 이 밖에도, 신발장 안에 있는 신발, 의자 아래 떨어져 있는 펜, 베란다 밖에 있는 화분 등과 같이 우리 주위에서 공간 관계를 이루고 있는 사물들을 찾기로 어려운 일이 아니다. 칫솔 끝이 안에 칫솔이 잘 꽂혀 있는지, 선반 위에 액자가 제대로 놓여 있는지 등과 같이 사물이 자신이 원하는 위치에 놓여 있는지를 확인하는 일은 우리 생활에서 자주 경험하는 것 중 하나이다. 이는 우리가 일상에서 사물들 간의 공간관계를 파악하는 과정을 의식적, 암묵적으로 끊임없이 하고 있음을 보여 준다.

우리는 이러한 사물들 간의 특정한 공간 관계를 이해할 때, 전경(*figure*)과 배경(*ground*)간의 관계로 이해한다(Talmy, 1978). 예컨대, ‘필통 안에 있는 연필’의 경우, ‘필통’은 배경이고, ‘연필’은 전경인데, 전경은 이동체를 의미하고, 배경은 전경의 이동과 관련된 참조점 대상을 의미한다(임지룡, 2000). 이러한 사물들 간의 공간관계와 같은 추상적인 개념을 어떻게 이해하고, 이러한 개념을 지시하는 단어를 아동들은 어떻게 학습할까?

아동들의 공간 범주 발달에 있어 위치어나 전치사를 포함하는 공간 용어(*spatial term*)가 중요한 역할을 한다(Choi & Bowerman, 1991). Casasola (2005)는 18개월 영아들이 사물들 간에 지지(*support*) 관계(예: 상자 위에 오리가 있는 장면)를 보여주는 장면과 함께 조건에 따라 새로운 전치사가 포함된 문장(“She put it *toke*.”) 혹은 새로운 가산명사가 포함된 문장(“It’s a *toke*.”)을 들려주거나 어떠한 새로운 명사도 들려주지 않았다

(“Look!”). 새로운 전치사를 들었을 때, 새로운 명사를 듣지 않았을 때나 새로운 가산명사를 들었을 때보다 사물들의 공간관계에 좀 더 선택적 주의를 준다는 것을 밝혔다. 이러한 결과는 18개월 영아들도 추상적인 공간 범주를 형성하는데 새로운 공간 언어를 사용할 수 있다는 것을 보여준다.

이러한 공간관계를 나타내는 공간 언어의 형태에 있어 각 언어마다 조금씩 차이가 있다. 영어에서는 *on*, *in*, *under* 등과 같은 전치사가 사물들 간의 공간 관계를 명명하는 반면, 한국어에서는 동사나 명사 등으로 공간 관계가 명명된다. 기존 문헌에서는 한국어에서 공간관계를 나타내는 동사(예: 끼다, 넣다) 등이 주로 연구되어 왔고, 이러한 공간 동사들은 아동들이 적어도 18개월에서 23개월에 학습하는 것으로 알려져 왔다(Bowerman & Choi, 2003; Choi, 1997).

한국어에서는 사물들 간의 공간관계가 동사 뿐 아니라 위, 아래, 안 등과 같이 명사의 형태로 주로 언급된다. 그렇다면, 아동들은 어떤 단서를 이용하여 이러한 공간관계를 나타내는 명사를 학습할까?

영어를 사용하는 아동들은 공간관계를 의미하는 새로운 단어를 들었을 때, 문장 안의 명사구의 개수를 이용하여 새로운 단어가 사물을 지칭하는 명사로 쓰였는지, 위치를 나타내는 전치사로 쓰였는지를 구별한다(Fisher, Klinger, & Song, 2006). Fisher 등(2006)은 만 2세 아동들에게 상자 위에 오리가 있는 장면을 보여주면서 조건에 따라 “This is *acorp*.” 혹은 “This is *acorp* my box.” 라는 문장을 들려주었다. 이 중 첫 번째 문장에서는 *acorp*이외의 문장의 명사구가 하나(*This*)인데 비하여, 두 번째 문장에서는 문장의 명사구가 둘 (*This, my box*)이었다. 이러한 친숙한 단계 이후 상자 옆에 오리가 아닌 새로운 사물(예: 모자)이 놓여 있는 장면을 보여주면서 “Oops, this is not

acorp.” 혹은 “Oops, this is not *acorp* my box.” 라는 문장을 들려주었다. 검사 단계에서 한쪽 화면에서는 상자 옆에 오리가 한 마리 놓여 있는 장면(같은 사물)이 제시되었고, 다른 쪽 화면에서는 상자 위에 안경이 놓여 있는 장면(같은 공간관계)이 제시되었다. 그리고 아동들은 조건에 따라 “What else is *acorp*?” 혹은 “What else is *acorp* my box?” 라는 문장을 들었다. 검사 시행 동안 아동들은 명사구가 하나인 문장을 들었을 때 같은 사물 장면을 더 오래 보았고, 명사구가 두 개인 문장을 들었을 때에는 같은 공간관계 장면을 더 오래 보았다. 이는 아동들이 첫 번째 경우에는 새로운 단어를 사물을 지시하는 명사처럼, 두 번째 경우에는 공간관계를 지시하는 전치사처럼 해석했음을 의미한다. 이러한 연구 결과는 만 2세 아동들이 문장 안의 명사의 개수와 같은 문장 구조에 근거하여 단어의 의미를 추론해냄을 보여준다.

이러한 명사구의 수와 같은 정보는 한국어로 단어 학습을 할 때 신뢰로운 단서가 될 수 없는 가능성이 존재한다. 한국어에서는 논항의 생략이 자주 일어나기 때문이다(Clancy, 1997). 따라서 한국어에서는 문장 안에서의 명사구의 개수가 문장의 구조를 정확히 반영할 수 없는 경우가 많다. 예를 들어, 책상 위에 연필이 놓여있는 장면을 보고, “책상 위에 있네.” 혹은 “연필이 있네.” 라고 말할 수 있을 것이다. 하지만 이 문장들에서는 주어 혹은 부사어가 생략되어 있어, 문장 안에 언급된 명사구 개수만으로는 문장의 정확한 구조를 파악해 낼 수 없다. 따라서 한국어를 모국어로 하는 아동들에게 명사구의 개수는 문장의 구조에 대해 항상 신뢰로운 단서가 될 수는 없으며, 새로운 단어가 문장 안에 포함되어 있을 경우 명사구의 수와 같은 정보는 단어의 의미를 추론해내는데 도움을 줄 수 없는 경우가 많다.

대신 한국어에서 조사와 같은 형태소 정보가 문장의 구조에 대한 비교적 신뢰로운 정보를 제공해 줄 수 있고, 한국 아동들은 조사와 같은 정보를 사용하여 문장 구조를 파악하고 나아가 문장 안의 새로운 동사의 의미를 파악해낼 수 있다(이우열, 송현주, 2009). 본 연구에서는 한국 아동들이 조사를 이용하여 새로운 동사뿐만 아니라 공간관계를 나타내는 새로운 명사도 학습할 수 있는지 보고자 하였다.

공간관계를 나타내는 명사는 조사와 같은 형태소와 밀접한 관련성이 있다. 공간관계를 나타내는 명사의 경우에는 구체적인 처소격 조사 등을 수반하는 경우가 많다(Levinson, 2003). 예를 들어, “가방 안에 편지가 들어있네.” 혹은 “물이 위에서 아래로 흐르는구나.”란 문장에서는 공간관계를 나타내는 명사인 안, 위, 아래 뒤에 ‘에,’ ‘에서,’ ‘로’와 같은 조사가 수반됨을 알 수 있다. 그렇다면, 이러한 문법형태소를 한국 아동들은 언제 획득할까?

돌 무렵에 첫 단어를 산출한 아동은 약 18개월이 되면 두 단어의 연결을 시작하게 되지만, 이 때 문법형태소는 거의 사용하지 않는다. 그러다 두 돌 무렵부터 서서히 문법적 기능을 하는 문법형태소를 사용하게 된다(조명환, 1982; Brown, 1973; Halliday, 1975). 문법형태소 중에서도 조사의 적절한 사용은 어순이 비교적 자유로운 한국어에서 체언과 서술어를 적절하게 연결해주어 자신이 의도하는 바를 다른 사람에게 좀 더 분명하게 전달할 수 있게 만든다는 점에서 중요한 의미를 갖는다(권도하, 정분선, 2000).

본 연구에서는 주격 조사 ‘가’와 처소격 조사 ‘에’에 대한 아동들의 이해를 중점적으로 알아보고자 하였다. 주격 조사 ‘가’는 2;6 - 2;11에 50%, 3;0 - 3;5에 80%의 출현률을 보이고, 처소격 조사 ‘에’는 2;0 - 2;5의 시기에 50%이상의 출현률을 보이

며 3:0 - 3:5에 80%이상의 출현률을 보인다(권도하, 정분선, 2000).

본 연구에서는 만 3, 4세 아동들이 새로운 단어들
이 문장 속에 주어졌을 때, 새로운 단어와 함께
수반된 조사를 사용하여 새로운 단어의 의미를 이
해할 수 있는지를 알아보고자 하였다. 만약, 아이
들이 처소격 조사 ‘에’와 주격 조사 ‘가’를 구별하
여 이해할 수 있다면, 새로운 명사 뒤에 ‘가’를 들
었을 때에는 사물에 주의를 기울이고, ‘에’를 들었
을 때에는 사물들 간의 관계에 선택적으로 주의를
기울일 것이라고 예상하였다. 한국어에서 조사 ‘에’
는 ‘있다’라는 동사와 함께 정적인 위치를 표현하
는 기능을 가지고 있다(Choi, 1993). 본 연구에서는
이러한 새로운 명사와 함께 제시된 ‘에 있다’라는
문장을 듣고, 처소격 조사 ‘에’를 사용하여 새로운
단어가 공간 관계를 의미하고 있다는 것을 이해할
수 있는지 알아보고자 하였다.

실 험 1

실험 1에서는 만 4세와 만 3세 아동이 공간 관
계와 관련된 새로운 단어를 들었을 때, 수반된 조
사를 사용하여 새로운 단어의 의미를 추론할 수
있는지 보고자 하였다. 본 연구에서는 아동들에게
화면의 왼쪽과 오른쪽에 두 개의 장면이 동시에
제시되는 3-4분 정도의 비디오를 보여주고, 문장에
맞는 화면을 손가락으로 가리키도록 지시하는 방
식으로 진행되었다.

실험 1의 예측은 다음과 같다. 아동들이 친숙화
단계에서 사물들 간의 공간관계를 보고 새로운 명
사와 함께 제시되는 “~에 있네” 라는 구절을 반복
해서 들었을 때, 처소격 조사 ‘에’를 사용하여 새로
운 명사가 공간관계를 의미하는 단어라고 인식한
다면, 검사 단계에서 사물은 바뀌었지만 같은 공간

관계를 이루고 있는 장면을 새로운 명사의 지시체
로 선택할 것이다. 반면, 친숙화 단계에서 새로운
명사와 함께 주격조사 ‘가’를 들은 아동들은 검사
단계에서 친숙화 단계에서 본 것과 동일한 사물이
있는 장면을 선택할 것이라고 예상된다. 하지만, 아
동들이 실험에 사용된 조사의 의미를 이해하지 못
한다면 두 조건 간의 결과에 차이가 없을 것이다.

방 법

연구대상

본 실험에 참가한 만 4세 아동 31명 중 27명(남
아 13명, 여아 14명, 평균: 47.3개월, 범위: 41.6-
52.3개월)이 결과 분석에 사용되었다. 그리고 4명
의 아동들의 자료는 모든 시행에서의 무응답(2명),
과제에 대한 이해 부족(1명), 실험에 끝까지 참여
하는 것을 거부(1명)의 이유로 결과 분석에서 제외
되었다. 만 3세 아동은 28명 중 24명(남아 10명,
여아 14명, 평균: 35.8개월, 범위: 30.2-40.8개월)이
결과 분석에 사용되었다. 그리고 4명의 아동들의
자료는 모든 시행에서의 무응답(3명), 실험에 끝까
지 참여하는 것을 거부(1명)의 이유로 결과 분석에
서 제외되었다.

아동들은 처소격 조사 ‘에’를 포함한 문장을 듣
는 조건과 ‘가’를 포함한 문장을 듣는 조건 중 하
나에 무선적으로 할당되었다. 만 4세 아동의 경우
‘에’ 조건에 13명, ‘가’ 조건에 14명이 할당되었고,
만 3세 아동의 경우 각 조건에 12명씩 할당되었다.

참가 아동 모집은 서울시 및 경기도에 거주하는
아동들을 대상으로 하였고, 보건소와 육아 관련 홈
페이지에 홍보 자료를 배포하여 참가 신청을 받거
나, 서울시에 소재한 유치원 및 어린이집 원장 선
생님들의 협조 하에 재원 중인 아동들을 모집하는

방식으로 이루어졌다. 실험 참여 후에는 각 아동들에게 동화책이 사례로 지급되었다.

자극

실험 자극은 두 장면이 화면의 왼쪽과 오른쪽에 동시에 제시되는 3-4분 정도의 비디오를 통해 제공되었다. 실험 자극 비디오에서는 9개의 사물(상자, 오리 인형, 컵, 책상, 거북이 인형, 오렌지 모형, 바구니, 곰 인형, 강아지 인형)이 사용되었다. 실험은 세 시행으로 구성되었는데, 각 시행에서는 다른 두 사물들이 쌍을 이루어 위, 아래, 혹은 안과 같은 공간관계를 나타내었다. 각 시행에 사용된 무의미 단어는 각각 ‘미도,’ ‘워비,’ ‘콜프’였다. 비디오에 사용된 오디오는 한국어를 모국어로 구사하는 여성의 목소리로 녹음된 문장들이었다. “안” 공간 관계에 대한 시행의 비디오와 문장의 예는 그림 1에 제시되어 있다.

친숙화 단계에서 맥락문장이 제시될 때에는 낯선 단어 ‘미도’와 함께 책상 아래 거북이가 있는

장면이 제시 되었고, ‘워비’는 바구니 안에 곰 인형이 있는 장면과, ‘콜프’는 상자 위에 오리가 있는 장면과 제시되었다. 검사문장이 제시되는 동안에는 왼쪽과 오른쪽 화면에서 다른 장면이 제시되었는데, 한 화면에서는 친숙화 단계에서 본 것과 같은 사물이 제시되지만, 새로운 공간관계를 이루고 있고, 다른 화면에서는 새로운 전경 사물이 친숙화 단계에서 제시되었던 같은 배경 사물과 친숙화 단계에서 제시된 것과 같은 공간관계를 이루고 있는 장면이 제시되었다(그림 1 참조).

정답 화면이 나오는 화면의 위치와 검사 시행 순서는 참가자 간 역균형화 되었다.

절차

총 실험은 약 15-20분 정도 소요되었고, 서울에 있는 한 대학교의 실험실 또는 유치원 및 어린이 집에서 진행되었다. 실험실에 방문한 아동의 경우 대기실에서 실험자와 놀이를 하는 동안, 아동의 보호자에게 실험 참가 동의서와 아동의 출생 정보를







단계	제시된 장면		문장
친숙화 단계			“여기 봐봐.”
			“우와, 워비에(가)있다. 워비에(가) 있네. 워비에(가) 있어.”
검사 단계			“워비에(가) 있는 게 어떤 거야? 워비에(가) 있는 게 어떤 거지? 워비에(가) 있는 게 어떤 건지 가르쳐줄래?”
	같은 공간 관계	같은 사물	

그림 1. 실험에 사용된 자극의 예

기록하는 서류를 작성하게 하였다. 유치원이나 어린이집에서 실험을 했을 때에는 실험 일주일 전에 미리 가정 통신문과 동의서를 유치원 교사를 통해 전달하였고, 동의서를 회수한 아동들을 대상으로 연구를 진행 하였다.

실험자는 실험실에 들어가자마자 아동이 20인치 wide LCD 모니터 화면을 중앙에서 잘 볼 수 있도록 의자를 맞춰 주었다. 아동이 보호자와 함께 실험실에 들어왔을 경우, 보호자의 무릎 위에 앉은 채로 실험이 진행되었고, 그동안 보호자는 MP3 플레이어에 연결된 헤드셋을 쓰고 음악을 들었다. 따라서 보호자는 아동이 실험 중 어떤 문장을 듣는지 알 수 없었다. 또한 보호자는 실험하는 동안 아동에게 어떠한 말이나 손가락으로 가리키는 행동과 같이 아동의 반응에 영향을 줄만한 행동은 삼가 해 달라고 요청을 받았다. 따라서 아동의 반응에 있어 보호자의 영향을 차단할 수 있었다.

본 실험을 시작하기에 앞서 실험자는 아동에게 “오늘 선생님이 (아동 이름)한테 재미있는 비디오를 보여줄 건데, 비디오에서는 외계인들이 하는 말이 나온대. 그럼 (아동 이름)가 잘 듣고 있다가 선생님이 물어보는 말에 잘 대답해 줄 수 있겠어? 한번, 잘 봐봐.”라고 말해주고, 곰 플레이어로 재생되는 비디오를 보여주었다. 비디오에서 검사 문장이 재생될 때에 아동들은 맞는다고 생각하는 화면을 손가락으로 가리키는 방식으로 응답을 하였다. 비디오에서 검사문장이 세 번 제시될 때, 아동이 응답하지 않으면, 실험자는 정지 화면을 보여주면서 실험자가 검사문장을 반복하였다. 아동이 세 번 질문했는데도 대답을 하지 않으면, 다음 시행으로 넘어갔다. 본 실험에서 자료 분석에 포함된 아동 중에서 만 4세 아동 1명과 만 3세 아동 1명만이 세 시행 중 한 시행에서 무응답을 보였고, 나머지 아동들은 세 시행에 모두 응답하였다.

아동들이 화면을 손가락으로 가리켰을 때, 실험자는 아동의 반응에 관계없이 “그렇구나, 우리 다음에는 무엇이 나오나 한번 볼까?”하며 중립적으로 반응하였다. 대부분의 아동들이 명확하게 화면을 손가락으로 가리켰지만, 두 화면을 동시에 가리키거나 애매하게 가리켰을 경우에는 실험자가 “어떤 거야?”라고 다시 질문을 하여 명확한 반응이 나오기를 기다렸고, 모든 경우 아동들은 두 화면 중 어느 화면을 선택하였는지 명확하게 보여주었다. 아동이 한 시행에서 응답을 바꾸었을 경우에는 첫 번째 응답을 코딩하였다. 코딩은 연구가 진행되는 동안 또 다른 보조 실험자에 의해 이루어졌고, 보조 실험자는 아이의 뒤 쪽에 앉아 있어 연구 진행에 있어 아무런 영향을 주지 않았다. 실험이 진행되는 동안 아동의 모든 반응은 비디오로 녹화되었고, 녹화자료는 기록된 자료의 재확인을 위해 사용되었다.

결 과

연구 결과 분석에서는 검사시행에서 같은 공간 관계를 선택한 비율이 종속변인으로 사용되었다. 예비 분석 결과, 성별과 공간관계 유형(위, 아래, 안)에 의한 주효과와 상호작용이 없었다, $F_s < 2.15, p_s > .14$. 따라서 다음에 보고될 결과 분석에서는 성별과 공간 관계 요인이 분석에 포함되지 않았다.

그림 2는 연령 및 조건에 따라 아동들이 같은 공간관계를 선택한 비율을 보여주고 있다. 이 자료에 대해 2(조건: 예 조건, 가 조건) X 2(연령: 만 3세, 만 4세) 이원 피험자 간 변량분석을 실시하였다. 분석 결과 연령의 주효과가 있었다, $F(1, 47) = 8.82, p < .01$. 이는 같은 공간관계 장면을 선택한 비율에 있어 만 4세 아동($M = 0.67, SD = 0.36$)이

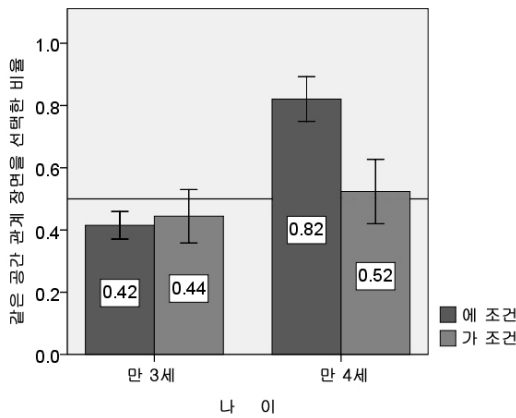


그림 2 아동들이 검사단계에서 같은 공간관계 장면을 선택한 평균 비율(오차막대는 표준오차)

만 3세 아동($M = 0.43$, $SD = 0.23$)보다 일반적으로 높음을 의미한다. 조건에 따른 주효과는 없었고, $F(1, 47) = 2.69$, $p = .11$, 조건과 연령의 상호작용의 경향성이 나타났다, $F(1, 47) = 3.99$, $p = .05$. 이러한 상호 작용의 경향성의 근원을 알아보고자 연령별 분석을 한 결과, 만 4세 아동들은 조건 간에 통계적으로 유의미한 차이를 보였지만, $t(25) = 2.33$, $p < .05$, 만 3세 아동들의 자료에서는 조건 간에 유의미한 차이가 없었음이 나타났다, $t(22) < 1$ (그림 2 참조).

만 4세 아동들의 경우 ‘에’ 조건 아동들이 같은 공간관계 장면을 선택한 비율($M = 0.82$, $SD = 0.26$)은 우연 수준보다 유의미하게 높았다, $t(12) = 4.47$, $p < .01$. 반면에, ‘가’ 조건 아동들의 응답은($M = 0.52$, $SD = 0.39$)은 우연 수준과 차이가 없었다, $t(13) < 1$.

만 3세 아동들의 경우 ‘에’ 조건 아동들이 같은 공간관계 장면을 선택한 비율은 우연 수준보다 유의미하게 낮았다, $t(11) = 1.92$, $p < .05$. 반면, ‘가’ 조건 아동들의 비율은 우연 수준과 차이가 없었다, $t(11) < 1$.

논 의

실험 1에서는 한국어를 모국어로 하는 만 4세 아동들이 새로운 명사의 의미를 파악하기 위하여 함께 수반되는 처소격 조사와 같은 형태소 단서를 이용할 수 있음을 보여주었다.

실험 1에서 만 4세 아동들은 새로운 명사에 수반되는 조사의 종류에 따라 새로운 명사의 의미를 다르게 해석하였다. 아동들은 친숙화 단계와 검사 단계에서 새로운 명사 뒤에 주격 조사 ‘가’를 들었을 때보다 처소격 조사 ‘에’를 들었을 때 구체적인 사물들보다는 사물들 간의 공간 관계에 주의를 기울였다. 따라서 ‘에’ 조건의 4세 아동들이 ‘가’ 조건의 아동들보다 검사 단계에서 사물은 다르지만, 같은 공간관계를 이루고 있는 장면을 새로운 단어의 지시체로 선택하는 비율이 높았다.

하지만, 새로운 명사 뒤에 ‘가’를 들었을 때, 만 4세 아동은 무작위 반응을 보였다. 이러한 결과는 만 4세 아동에게서 주격 조사 ‘가’에 대한 이해가 처소격 조사 ‘에’에 대한 이해보다 선행하지 않음을 보여주는 것일까? ‘에’와 ‘가’ 모두 3;0 - 3;5세 일 때 80% 이상의 아동이 산출을 보인다는 이전 연구(권도하, 정분선, 2000)의 결과는 만 4세 아동들의 두 조사에 대한 이해의 정도가 다를 수 있다는 가능성과는 일치하지 않는다.

‘가’ 조건에서 만 4세 아동의 무작위 반응에 대한 또 다른 설명으로는 배경이 되는 사물과 전경이 되는 사물들 모두 ‘가’와 수반된 새로운 명사의 지시체로 해석되었을 가능성을 들 수 있다. 예를 들어, 그림 2의 시행의 경우 아동들은 친숙화 단계에서 *워비*가 곰 인형을 지시하는 것으로 해석할 수도 있지만, *바구니*를 지시하는 것으로 생각할 수 있다. *워비*를 *바구니*를 지시하는 것으로 해석할 경우, 검사 단계에서 양 쪽 화면에 *바구니*가 제시되

기 때문에, 위비의 지시체를 찾을 때 무작위 반응을 보일 수 있는 것이다.

‘가’ 조건의 결과의 원인에 상관없이 실험 1의 결과는 적어도 만 4세의 한국 아동들이 처소격 조사가 수반된 명사와 주격 조사가 수반된 명사를 다르게 해석하고 있음을 보인다. 반면, 만 3세 아동들은 두 조건 간의 응답 반응 유형에 있어서 통계적으로 유의미한 차이를 보이지 않았다.

만 3세 아동들은 만 4세 아동보다 본 실험 과제에서 무의미 단어를 학습할 때 좀 더 많은 정보가 필요할 수 있다. 실험 2에서는 이러한 가능성을 검증해보고자 하였다.

실 험 2

실험 2에서는 검사 단계 이전에 무의미 단어의 의미에 대한 추가 정보가 제공되었을 때 만 3세 아동들도 조사를 이용하여 공간관계 명사를 이해할 수 있는지 검증하였다. 실험 2에서는 친숙화 단계와 검사 단계 사이에 대비 단계(contrast phase)가 추가되었고, 이 단계 동안에는 무의미 단어의 지시체가 될 수 없는 장면, 즉 부정 예시(negative example)와, 지시체가 될 수 있는 장면, 즉 긍정

예시(positive example)가 함께 제시되었다. 그림 3에서처럼 부정 예시에서는 바구니 앞에 강아지 인형이 놓여 있는 것을 보여주면서 “위비에/위비가 없네.”라는 문장을 들려주었고, 긍정 예시에서는 바구니 안에 곰인형이 놓여 있는 것을 보여주면서 친숙화 단계에서와 동일한 문장을 들려주었다.

만 3세 아동들이 새로운 단어에 해당하는 긍정 예시와 부정 예시를 대조, 비교함으로써 단어의 의미를 좀 더 쉽게 파악할 수 있다면 실험 1에서와는 달리 조건 간에 단어 의미 해석 양상이 달라질 것이라고 예측하였다.

방 법

연구대상

실험 2는 만 3세 아동 25명 중 24명(남아 12명, 여아 12명, 평균: 36.5개월, 범위: 30.1-41.6개월)이 결과 분석에 사용되었다. 1명의 아동의 자료는 아동이 실험 중 자극 비디오에 전혀 주의를 집중하지 않아 분석에서 제외되었다. 24명의 아동 중 12명은 ‘에’ 조건에, 나머지 아동은 ‘가’ 조건에 할당되었다.





대비 단계	부정 예시			“위비에(가) 없네.”
	긍정 예시			“우와, 위비에(가)있다. 위비에(가) 있네. 위비에(가) 있어.”

그림 3. 실험 2에서 제시된 대비 단계의 예

참가 아동 모집은 실험 1과 같은 방법으로 이루어졌다.

자극

실험 자극은 대비 단계가 추가된 점을 제외하고 실험 1과 동일하였다. 대비 단계에서 부정 예시에 사용된 문장은 “새로운 명사+에/가 없네.”의 형태였고, 새로운 사물(전경)이 친숙화 단계에서 사용된 배경 사물과 새로운 공간 관계를 이루고 있는 장면이 제시되었다. 긍정 예시에 사용된 장면과 문장은 친숙화 단계와 동일하였다.

절차

절차는 참가 아동의 어머니께 어휘 체크리스트를 작성하게 한 점을 제외하고는 실험 1과 동일하였다. 어휘 체크리스트는 MCDI-K(배소영, 2002b)에서 조사(12개)와 위치(8개)에 관한 단어들을 추출하여 구성하였다. 어휘 체크리스트를 통하여, 실험에 참가한 아동들의 조사 및 위치와 관련된 단어들에 대한 이해와 산출 정도를 보고자 하였다. 실험 2는 모두 서울 시내 모 대학교 부설 실험실에서 이루어졌다.

실험 2에서는 자료 분석에 사용된 아동들 중에서 세 시행 중 한 시행에서라도 무응답을 보인 아동은 없었다.

결 과

예비 분석을 실시한 결과, 아동의 성별과 각 시행에 제시된 공간 관계 유형(위, 아래, 안)에 따른 어떤 유의미한 주효과와 상호작용도 없었다, $F_s < 1.54, p_s > .22$. 따라서 이후로는 성별과 공간관계 요

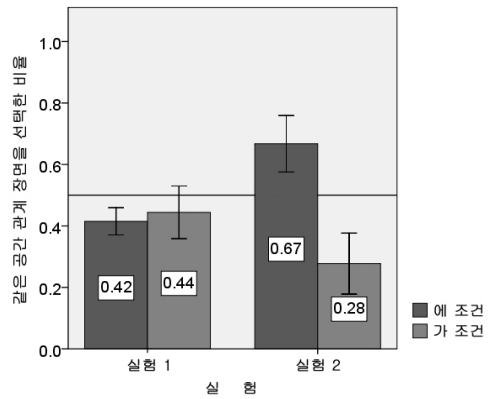


그림 4. 만 3세 아동들이 검사단계에서 같은 공간관계 장면을 선택한 평균 비율(오차막대는 표준오차)

인을 합쳐서 분석하였다.

실험 2의 만 3세 아동은 검사 단계에서 같은 공간 관계 장면을 선택한 비율에 있어 두 조건 간에 통계적으로 유의미한 차이를 보였다, $t(22) = 2.88, p < .01$. ‘에’ 조건 아동들($M = 0.67, SD = 0.32$)이 같은 공간 관계 장면을 선택한 비율은 우연 수준보다 유의미하게 높았다, $t(11) = 1.82, p < .05$. ‘가’ 조건 아동들($M = 0.28, SD = 0.34$)이 같은 공간관계 장면을 선택한 비율 역시 우연 수준보다 유의미하게 낮았다, $t(11) = 2.24, p < .05$.

실험 1의 만 3세 결과와 실험 2의 결과를 비교해 보기 위해 2(조건: 에 조건과 가 조건) X 2(실험: 실험 1과 2) 이원 피험자간 변량 분석을 실시하였다. 분석 결과, 실험의 주효과는 없었지만, $F(1, 44) < 1$, 조건에 따른 주효과가 있었다, $F(1, 44) = 4.71, p < .05$. 조건과 실험 요인 간의 상호작용 효과도 있었다, $F(1, 44) = 6.36, p < .05$. 만 3세 아동들은 대비 단계가 추가된 실험 2에서만 ‘에’ 조건에서 ‘가’ 조건에서보다 같은 공간관계 장면을 유의미하게 더 자주 선택하였다(그림 4 참조).

실험 1의 만 4세 결과와 실험 2의 결과를 비교

해 보기 위해 2(조건: 에 조건과 가 조건) X 2(연령: 만 4세와 만 3세) 이원 피험자간 변량 분석을 실시하였다. 분석 결과, 연령에 따른 주효과가 있었고, $F(1, 47) = 4.64, p < .05$, 조건에 따른 주효과도 있었다, $F(1, 47) = 13.62, p < .01$. 하지만, 조건과 연령 간의 상호작용 효과는 없었다, $F(1, 47) < 1$.

추가 사후 분석에서는 만 3세 아동들의 어휘력과 본 실험 과제에서의 수행 간에 관련성이 있는지 검증하였다. 이 분석에서는 같은 공간관계에 대한 응답의 비율이 아니라 각 조건에 맞는 정답의 비율이 분석되었다. 정답률은 '에' 조건의 아동들의 경우, 같은 공간 관계 장면을 선택한 비율로, '가' 조건의 아동들의 경우, 같은 사물 장면을 선택한 비율로 계산하였다. 실험 2에 참여한 아동($N = 24$)은 어휘 체크리스트의 총 어휘 20개 중에서 평균적으로 17.7개의 어휘를 산출할 수 있었다. 어휘수의 최소값은 9개, 최대값은 20개였으며, 중앙값은 19개였다. 중앙값을 기준으로 하여 19개 이상 산출하는 집단과 산출하지 못하는 집단으로 나누어 정답률을 비교해 본 결과, 집단 간의 차이는 통계적으로 유의미하지 않았다, $t(22) = 1.24, p = 0.23$.

논 의

실험 2의 만 3세 아동들은 실험 1의 만 4세 아동들과 같이 새로운 명사 뒤에 수반되는 조사의 종류에 따라 새로운 명사의 의미를 다르게 해석하였다. 실험 2에서 친숙화 단계 다음 대비 단계를 추가하였고, 이러한 절차적 수정은 만 3세 아동들이 새로운 명사가 장면의 어느 측면을 지시하는 것인지를 좀 더 쉽게 파악해낼 수 있도록 도운 것으로 보인다. 실험 2의 결과는 만 3세 아동들의 조사와 명사의 의미 간의 관계에 대한 지식이 만 4세 아동들의 지식과 질적으로 유사함을 제안한다.

실험 1의 만 3, 4세 아동과는 달리 실험 2의 만 3세 아동들이 '가' 조건에서 같은 공간 관계 장면을 선택한 비율은 우연 수준보다 유의미하게 낮았다. 즉, 실험 2의 아동들은 '가' 조건에서 같은 사물 장면을 더 많이 선택하였고, 이는 '가'와 함께 수반된 새로운 명사를 구체적인 전경 사물을 지시하는 것으로 해석했음을 보인다.

실험 1에서 만 3세 아동들이 '에' 조건과 '가' 조건에서 새로운 명사의 의미를 해석하는데 있어 다소 혼란을 겪은 것처럼 보였던 것과는 달리, 실험 2에서는 아동들이 두 조건의 명사 의미해석에 있어서 체계적인 반응을 보였다. 이는 실험 2의 대비 단계의 추가가 '에' 조건과 '가' 조건 모두에서 명사의 의미를 좀 더 명확하게 이해할 수 있도록 도왔음을 보인다.

전 체 논 의

본 연구에서 아동들은 새로운 명사 뒤에 수반되는 조사의 종류에 따라 명사의 의미를 다르게 해석하였다. 실험 1의 만 4세 아동들과 실험 2의 만 3세 아동들은 처소격 조사 '에'와 수반된 명사를 물체의 공간관계를 지시하는 것으로 이해하였으나, 주격 조사 '가'와 함께 수반된 명사는 그와 같은 방식으로 이해하지 않았다. 실험 2의 만 3세 아동들의 경우 주격 조사 '가'와 함께 수반된 새로운 명사는 장면에서 전경에 해당하는 사물을 지시하는 것으로 이해하였다.

본 연구의 결과는 한국 아동의 언어 획득 과정에 대한 추가 자료로서 다음과 같은 점에서 그 의의를 평가할 수 있다.

첫째, 기존 문헌에서는 영어를 모국어로 획득하는 아동의 경우, 공간관계를 지시하는 새로운 단어의 학습에 있어 문장 내 명사구의 수를 사용할 수

있음이 밝혀져 왔다(Fisher et al., 2006; Landau & Stecker, 1990). 본 연구는 문장 내 명사의 수와 같이 표면적 통사 구조에 대한 단서가 아닌 조사와 같은 형태소 단서가 한국어를 모국어로 습득하는 아동이 공간 명사를 학습하는데 도움을 줄 수 있다는 것을 보였다. 이는 최근 연구 결과(이우열, 송현주, 2009)와 더불어 새로운 단어가 포함된 문장을 이해할 때 문법 형태소가 중요한 단서가 될 수 있다는 형태통사정보 활용 가설(morphosyntactic bootstrapping)을 지지한다(Goksun, Kuntay, & Naigles, 2008).

둘째, 한국어의 공간 용어 획득에 대한 기존 연구들은 ‘끼다,’ ‘넣다,’ ‘놓다’ 등과 같은 친숙한 동사의 획득에 주로 초점을 두어왔다(Choi & Bowerman, 1991; Choi, McDonough, Bowerman, & Mandler, 1999; McDonough, Choi, & Mandler, 2003). 반면 본 연구는 공간관계를 지시하는 새로운 명사의 학습에 대한 연구로, 한국 아동의 공간 언어 학습 및 이해에 대한 새로운 경험적 자료를 추가한다.

셋째, 본 연구의 결과는 특정 언어 정보가 제공될 때 아동들이 구체적인 사물이 아니라, 사물들 간의 추상적인 공간관계에 선택적 주의를 줄 수 있다는 것을 보였다. Gentner와 Loewenstein (2002b)은 on, in, under와 같이 사물들 간의 관계를 나타내는 단어들이 아동이 추상적인 공간관계를 파악하고, 범주화하는 데 도움을 준다고 보고하였다. 본 연구에서는 위, 아래, 안 등과 같은 친숙한 위치어가 아닌, 처소격 조사가 수반된 새로운 명사를 들을 경우에도 아동들이 사물들 간의 추상적인 관계에 주의를 선택적으로 기울일 수 있음이 밝혀졌다. 이와 같은 결과는 언어 정보의 제시가 아동이 공간관계와 같은 추상적인 개념에 주의를 기울이도록 도움을 주었다는 점에서 영어를 획득

하는 아동들을 대상으로 한 기존 연구의 결과와 일맥상통한다(Casasola, 2005; Fisher et al., 2006; Gentner & Lowenstein, 2002).

넷째, 본 연구는 관찰이나 어머니의 보고에 따른 기존의 조사 산출에 대한 연구들과는 달리, 한국 아동들의 처소격 조사의 이해에 대한 최초의 연구다. 본 연구 결과는 적어도 만 3세 아동들이 대부분 주격 조사 ‘가’와 처소격 조사 ‘에’를 산출할 뿐만 아니라, 조사의 의미에 대한 적절한 이해를 하고 있으며, 문장 처리 및 단어 학습 과정에 조사의 의미에 대한 지식을 활용할 수 있음을 보여준다. 후속 연구에서는 본 연구의 패러다임을 좀 더 어린 아동을 대상으로 한 연구에 적용하여, 아동의 주격, 처소격 조사의 이해 및 산출 능력의 발달 과정을 검증해 볼 수 있을 것이다.

향후 연구 문제

실험 1에서 만 3세 아동들은 조사를 활용하여 새로운 명사의 의미를 파악하지 못했으나, 실험 2에서는 만 3세 아동들도 실험 1의 만 4세와 같이 조사를 사용하여 새로운 명사의 의미를 파악할 수 있었다. 이는 실험 2에서 대비 단계의 추가가 만 3세 아동들이 과제를 수행하는 데 있어 도움을 주었음을 보여 주었다. 대비 단계의 추가는 아동들이 부정적 예시와 긍정적 예시를 비교하면서 새로운 단어가 장면의 어떤 측면을 지시하는지 추론해내는데 도움을 주었을 가능성이 있다. 다양한 예시와 함께 새로운 단어가 반복적으로 제시되었을 때, 아동들이 예시들 간의 대조 및 비교를 좀 더 쉽게 한다는 기존 연구 결과(Gentner & Namy, 2004)는 이와 같은 가능성을 지지한다.

하지만, 단순히 검사 단계 이전에 새로운 명사와 관련된 장면과 문장을 더 자주 접했기 때문에

실험 2의 만 3세 아동들의 과제 수행 능력이 향상 되었을 가능성이 있다. 향후 연구에서는 본 연구의 패러다임과 같은 상황에서 아동들에게 단어 학습에 있어 대비 정보가 중요한 것인지, 아니면 단순히 새로운 단어가 들어간 문장을 자주 접하는 것이 중요한지 검증할 수 있을 것이다. 이는 대비 단계 대신 긍정적 예시를 단순히 좀 더 자주 제시하는 단계를 추가한 실험 조건을 사용하여 쉽게 검증될 것이다. 이와 같은 실험에서 만 3세 아동들이 실험 2에서와는 달리 조사를 활용하여 새로운 명사를 제대로 파악하지 못한다면, 언어적 자극과 그 지시체의 단순 반복 제시보다는 긍정적 예시와 부정적 예시를 대조 비교해보는 것이 본 실험 과제에서와 같은 단어 학습에서 중요할 수 있음을 보여줄 수 있을 것이다.

또한 향후 연구에서는 아동들이 위, 아래, 안 등과 같이 친숙한 공간관계가 아닌 생소한 공간관계를 지시하는 단어도 학습할 수 있는지를 볼 필요가 있다. 본 연구에서는 아동들이 이미 알고 있는 위, 아래, 안과 같은 친숙한 단어에 대한 지식을 인출하여 새로운 공간 명사를 이해했을 수 있다. 이러한 기존 단어 지식을 활용하지 않고도 공간 용어의 학습이 가능한지를 알아보기 위해서는 아동들이 기술할 수 없는 공간관계를 지시하는 단어도 학습할 수 있는지를 통해 확인할 수 있을 것이다. 예를 들어, 상자 모서리에 공이 붙어 있는 장면이나 책상 밑에 우산이 달려있는 경우 이러한 공간관계를 지시하는 단어는 한국어의 기존 어휘 체계에 존재하지 않는다. 이러한 공간관계를 지시하는 새로운 명사도 처소격 조사를 활용하여 공간 관계를 의미하는 단어로 학습할 수 있다면, 본 연구의 결과를 좀 더 확증해주는 증거가 될 것이다.

본 연구의 한 가지 제한점은 ‘에’ 조건의 아동들이 새로운 명사를 ‘위’나 ‘아래’ 등과 같은 공간

관계를 나타내는 용어로 해석하였을 수도 있지만, ‘배경’이 되는 사물을 지시하는 명사로 해석했을 가능성도 있다는 것이다. 실제로 논항의 생략이 빈번한 한국어를 모국어로 사용하는 사람들은 지우개가 어디 있냐고 묻는 사람에게 필통 안에 지우개가 있을 경우 “필통 안에 있어.”라고 말하지 않고 “필통에 있어.”라고 말하는 경우가 종종 있다. 이와 관련하여, 본 연구에서 그림 1에 제시된 시행의 경우 ‘에’ 조건에서 위비를 ‘안’이라는 공간 관계가 아니라 배경 사물인 ‘바구니’로 해석할 수 있다. 그 결과 검사 단계에서 “위비에 있는 게 어떤 거야?”와 같은 질문에는 바구니 앞에 있는 사물은 위비(바구니)에 있는 것이 아니고, 바구니 안에 있는 사물만 위비(바구니)에 있는 것으로 간주하여 응답했을 가능성이 있다.

이러한 가능성을 배제하기 위해 후속 연구에서는 친숙화 단계와 검사 단계에 사용된 배경 사물을 달리 하여 실험을 할 수 있을 것이다. 예를 들어 그림 1과 같은 경우 친숙화 단계에서는 바구니를, 검사 단계에서는 가방을 ‘배경’ 사물로 사용하여 실험을 실시할 수 있을 것이다. 이 때 ‘에’ 조건의 경우 친숙화 단계에서 위비를 ‘바구니’로 해석한다면 검사 단계에서는 정답이 없으므로 무작위 반응이 나올 것이며, ‘위비’를 ‘안’으로 해석한다면 본 연구에서처럼 같은 공간관계를 선택하는 경향이 나타날 것이다.

만약 아동들이 ‘에’ 조건에서 새로운 명사 사물들 간의 추상적인 공간 관계가 아니라, 배경 사물을 지시하는 것으로 해석한다는 가능성이 있다고 하더라도 이러한 가능성 역시 아동들이 조사에 따라 명사의 의미를 다르게 해석한다는 본 연구의 주요 결론을 지지한다. 이러한 경우 아동들이 ‘에’ 조건에서는 ‘배경’ 사물을, ‘가’ 조건에서는 ‘전경’ 사물을 새로운 명사의 지시체로 선택하는 것을 보

여주는 것이므로 아동들이 언어 정보에 따라 장면의 다른 측면에 선택적 주의를 준다는 것을 보여주는 결과로 받아들여질 수 있다.

맺음말

본 연구는 한국 아동들이 조사의 유형에 따라 명사의 의미를 다르게 이해한다는 것을 밝혔고, 한국 아동의 조사 이해 과정에 대한 추가적인 자료를 제공하였다. 본 연구의 패러다임은 후속 연구에 적용되어 한국 아동들이 조사를 이용한 단어 학습 과정에 있어서 언어 보편적인 요소와 한국어 특수적인 요소들의 영향을 밝히고, 공간관계와 같이 추상적인 개념에 대한 범주화에 있어 언어 정보의 영향에 대한 본질을 밝히는데 기여할 수 있으리라 기대된다.

참 고 문 헌

권도하, 정분선 (2000). 2~5세 아동의 조사 발달 연구. 언어치료연구, 9, 139-163.

배소영 (2002b). MCDI-K 유아용. 한국영아발달연구센터.

이우열, 송현주 (2009). 형태론적 단서가 만 2세 아동의 새로운 동사 학습에 미치는 영향. 한국심리학회지: 발달, 22(4), 111-123.

임지룡 (2000). 한국어 이동 사건의 어휘화 양상. 현대 문법 학회, 20, 23-45.

조명환 (1982). 한국 아동의 언어 획득 연구: 책략 모형. 서울대학교 출판부.

Bowerman, M., & Choi, S. (2003). Space under construction: Language specific spatial categorization in first language acquisition. In D. Gentner and S. Goldin-Meadow

(Eds.), *Language in Mind: Advances in the study of Language and Cognition* (pp. 387-428). Cambridge: MIT Press.

Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Casasola, M. (2005). Do novel words facilitate 18-month-olds' spatial categorization? *Child Development*, 78, 1818-1829.

Choi, S. (1993). Development of locative case markers in Korean. In P. Clancy (Ed.), *Japanese/Korean linguistics Vol. 2* (pp. 205-222). Stanford, CA: CSLI Publications.

Choi, S. (1997). Language-specific input and early semantic development: Evidence from children learning Korean. In D. Slobin (ed.) *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition, Vol. 5: Expanding Contexts*. (pp. 41-133). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Choi, S., & Bowerman, M. (1991). Learning to express motion events in English and Korean: The influence of language-specific lexicalization patterns. *Cognition*, 41, 83-121.

Choi, S., McDonough, L., Bowerman, M., & Mandler, J. M. (1999). Early sensitivity to language-specific spatial categories in English and Korean. *Cognitive Development*, 14, 241-268.

Clancy, P. M. (1997). Discourse motivations for referential choice in Korean acquisition. In H. Sohn & J. Haig (Eds.). *Japanese/Korean linguistics Vol. 2* (pp. 639-659). Stanford, CA: CSLI Publications.

- Fisher, C., Klingler, S., & Song, H. (2006). What does syntax say about space? 2-year-olds use sentence structure to learn new prepositions. *Cognition*, *101*, B19-B29.
- Gentner, D., & Loewenstein, J. (2002b). Relational language and relational thought. In J. Byrnes & E. Amsel (Eds.), *Language, Literacy, and Cognitive Development* (pp. 87-120). Mahwah, NJ: LEA.
- Gentner, D., & Namy, L. L. (2004). The role of comparison in children's early word learning. In D.G. Hall & S. R. Waxman (Eds.), *Weaving a lexicon* (pp.533-568). Cambridge, MA: MIT Press.
- Goksun, T., Kuntay, A. C., & Naigles, L. (2008). Turkish children use morphosyntactic bootstrapping in interpreting verb meaning. *Journal of Child Language*, *35*, 291-323.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Foundations of language development: Learning how to mean*. New York: Academic Press.
- Landau, B., & Stecker, D. (1990). Objects and places: Geometric and syntactic representations in early lexical learning. *Cognitive Development*, *5*, 287-312.
- Levinson, C. S. (2003). *Space in language and cognition*. London: Cambridge University Press.
- McDonough, L., Choi, S., & Mandler, J. M. (2003). Understanding spatial relations: Flexible infants, lexical adults. *Cognitive Psychology*, *46*, 229-259.
- Talmy, L. (1978). Figure and ground in complex sentences. In J. Greenburg, C. Ferguson, & M. Moravcsik (Eds.), *Universals of human language (IV)*. Stanford: Stanford University Press.

1차 원고 접수: 2010. 01. 15

수정 원고 접수: 2010. 02. 11

최종 게재 결정: 2010. 02. 12

Korean Children Use Case Markers to Learn the Meanings of Novel Nouns

Yoon-Ha Lee Hyun-Joo Song
Department of Psychology, Yonsei University

In Korean, some spatial terms, including *wui* [on], *an* [in] are lexicalized as nouns which are typically marked with locative case markers such as “-ey.” We examined whether Korean 3- and 4-year-olds interpret novel nouns followed by “-ey” as referring to spatial relations. During familiarization, the children watched the videos of spatial relations between 2 objects and heard sentences including novel nouns following either a locative case marker ‘ey’ or a nominative case marker ‘ka’. During test, children saw either a scene about novel spatial relations between the same objects(object match) or a scene about the same spatial relations between a new object and the same background object(location match). They were asked to choose an event including the referent of the novel nouns. Four-year-olds more often chose the location match when the novel word was followed by the locative case marker. Three-year-olds showed the same pattern only when there was an additional phase in which positive and negative examples of the novel word referent were contrasted. These results suggest that Korean 3- and 4-year-olds use morphological cues when figuring out the meaning of nouns.

Keywords: locative case markers, spatial relation, noun learning, spatial term