

## 증거성표지의 이해, 산출과 마음이론발달의 관련성 연구

최영은\*      장나영      이화인  
중앙대학교 심리학과

한국어 습득 3-6세 아동을 대상으로 정보의 출처를 문법적으로 표시하는 증거성표지 중 타인의 보고를 표시하는 '-대'와 간접 추론을 표시하는 '-것 같다'의 산출과 이해의 발달 정도를 실험적으로 고찰하고, 증거성표지의 산출과 이해에 마음이론의 발달이 영향을 미치는지 살펴보았다. 산출의 경우, '대'의 산출은 4세 이후부터 안정적으로 산출되었으나 '대'의 이해 발달은 5-6세에 이르러도 아직 성숙하지 않은 것으로 보였다. 간접 추론을 표시하는 '것 같다'의 산출은 5세 이후부터 이해와 더불어 급격히 발달되는 경향을 보였다. 마음이론의 수행 수준은 증거성표지 이해 및 산출과 유의한 정적 상관을 보여 증거성표지 습득에 영향력을 미칠 수 있음을 발견하였으나 연령과의 높은 상관으로 마음이론이 연령증가 이외에 증거성표지 이해와 산출에 미치는 고유한 영향력을 밝히지는 못하였다.

주요어: 증거성표지, 이해발달, 산출발달, 마음이론, 언어 발달, 한국어

증거성(evidentiality)표지는 화자가 청자에게 전달하는 내용의 출처(source of information)를 표시하는 문법 체계를 일컫는다(송재목, 2009; 임동훈 2008도 참조)\*. 청자에게 전달하고 있는 정보나 지식이 화자 본인이 직접 관찰이나 경험을 통해 얻은 것인지, 타인을 통해 전달 받은 것인지, 혹은

간접적 단서를 통해 추측해 낸 것인지를 표시하는 것이 그 예들이다. 예를 들어, 타인에게 전해들은 경우에는 “어제 강릉에는 눈이 왔**대**.”와 같이 문미에 ‘대(-다고 하다가 축약되어 사용되는 표지)’를 제시하여 문장의 내용이 누군가로부터 들은 것임을 밝힌다. 이와 유사하게, “밖에 눈이 오는 것 같

\* 이 논문은 2010년도 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2010-332-H00013).

\* 교신저자: 최영은, E-mail: yochoi@cau.ac.kr

\* 실험을 도와준 고연정, 손현주 학생과 연구에 협조해 주신 부모님들 및 참가 아동에게도 깊은 감사를 드립니다.

\* 최영은, 이화인, 장나영(2010)에서는 정보원친표현체계라는 용어를 사용하였으나 최근 언어학계에서 사용되는 용어인 증거성표지로 용어를 바꾸어 표기한다.

아(또는 눈이 오나봐).”의 경우에는 눈이 오는 사실이 간접적 단서를 통해 화자가 추론하여 얻은 정보임을 ‘-것 같아(-나봐)’를 통해 표시하고 있음을 알 수 있다.

증거성표지는 한국어뿐만 아니라 세계 언어에서 비교적 보편적으로 발견된다. Aikhenvald(2004)에 따르면, 일본어를 비롯하여 터키어, 티베트어, 불가리아어, 투유카어, 케추아어 등 세계 언어의 1/4은 화자가 정보를 어떻게 얻었는지 정보 습득 방식(정보 출처)을 의무적으로 표시하게 되어있다고 한다. 그리고 의무적 표기를 하지 않는 언어들에서도 동사(예, 보다, 듣다, 추측하다)나 부사(예, 분명히, 아마도)와 같은 어휘를 사용하여 정보의 출처와 확실성을 표지한다고 한다.

증거성표지의 습득 연구는 최근 발달 심리학 연구에서 새롭게 관심과 주목을 받고 있다(Matsui & Fitneva, 2009). 증거성표지의 이해와 사용 발달이 정보 원천 탐지(source monitoring) 능력, 지식 형성 기반(foundation of knowledge) 이해, 정보 확실성 판단, 아동의 증언(testimony) 신뢰(Aydin & Ceci, 2009. Jaswal, Croft, Setia, & Cole, 2010)와 같은 개념 발달이나 문제 해결 능력 등, 다수의 인지 능력 발달과 밀접한 관련을 갖고 있기 때문이다(최영은, 이화인, 장나영, 2010; Aksu-Koç, Ögel-Balaban, & Alp, 2009; Matsui & Fitneva, 2009; Papafragou, Li, Choi, & Han, 2007).

정보 원천 탐지 능력은 자신이 접한 정보나 지식이 어떠한 방식으로 습득 혹은 형성된 것인지, 그 정보의 출처를 탐지하고, 기억, 이해할 수 있는 능력으로, 습득한 지식이나 정보의 확실성이나 신뢰도를 파악하는 데 중요한 근간이 되는 인지 능력이며(Lindsay, Johnson, & Kwon, 1991) 증거성표지의 습득과 밀접한 관계를 갖고 있다(Matsui & Fitneva, 2009). 또한, 감각과 지각, 의견 교환, 추

론과 같은 경험들이 지식을 형성하는 기반이 된다는 이해 형성에도 증거성표지의 습득은 깊게 관련될 수 있다(Matsui & Fitneva, 2009). 어떤 현상이나 사건을 직접 보는 것이나 타인과의 의견 교환, 객관적 단서를 활용하여 추론한 결과가 일정 지식을 낳는다는 것을 이해하는 것이 지식 형성 기반 이해 능력이기 때문이다(Matsui & Fitneva, 2009; Pillow, 1989; Pratt & Bryant, 1990; Gopnik & Graf, 1988; Roberts, 2000; Sodian & Wimmer, 1987; Wimmer, Hogrefe, & Perner, 1988).

최영은, 이화인과 장나영(2010)은 한국어 습득 3-6세 아동이 증거성표지를 기반으로 한 정보 확실성 판단 능력의 발달을 관찰하였는데, 정보 원천 탐지 능력의 발달과 정보 확실성 판단 능력 발달 사이에 정적 상관이 있음을 보고하여, 증거성표지의 습득이 정보 확실성 판단 능력과 더불어 정보 원천 탐지 능력과 관련이 있을 가능성을 제시하였다.

이와 같이 다수 인지능력과의 관련성으로 증거성표지 습득에 대한 관심은 날로 커져 왔는데, 증거성표지 습득연구는 주로 터키어를 중심으로 연구되었고, 최근에는 티베트어와 일본어로 확산, 연구되고 있다(Matsui & Fitneva, 2009). 특히, 터키어는 증거성표지의 이해, 산출 발달이 가장 많이 연구된 언어이다(Aksu-Koç, Ögel-Balaban, & Alp, 2009). 터키어는 한국어와 유사하게 직접 경험, 간접 추론, 타인 보고 등의 증거성표지를 사용하는데 아래와 같다.

- (1) Pencere kırıl-ti  
(나는 창문이 깨진 것을 보았다)
- (2) Pencere kırıl-mis  
(깨진 유리조각이 있는 것으로 보아 나는 창문이 깨졌다고 추측한다.)
- (3) Pencere kırıl-iyor-mus  
(나는 창문이 깨졌다고 전해 들었다.)

터키어의 경우 자발적 산출 상황에서 ti(DI의 활용형으로 직접 경험표시)와 mis(물리적 증거로부터의 추론)는 생후 1년 6개월에서 2년경에, mus(타인을 통해 정보를 얻었음을 나타내는)는 조금 늦은 생후 2년에서 3년 경 사용하기 시작하는 것으로 나타났다(Aksu-Koc, 1988). 또한 아동의 증거성표지 산출을 유도한 실험에서, ti의 경우 3세에서 3.5세의 아동도 90% 정도로 정확하게 산출할 수 있었으나 mis의 경우 4세에 이르러야 아동의 90%가 정확하게 산출하였다. mus는 이보다 늦은 4세에서 4.5세경에 안정적으로 산출하기 시작하는 것으로 나타났다(Aksu-Koç, Ögel-Balaban, & Alp, 2009). 실험적으로 고찰한 이해 발달의 경우도 자발적 산출보다 늦는 것으로 나타났는데, 4세에서 4.5세경에야 아동들이 ti를 사용한 문장과 직접적 경로로 정보를 획득한 것을 묘사한 그림을 70-80%의 정확도로 알맞게 짝지을 수 있었으나 mis와 mus의 사용에 대한 이 시기 아동들의 이해 정확도는 40-50% 정도로 우연수준에 그쳤다(Aksu-Koç, Ögel-Balaban, & Alp, 2009).

최근에 보고된 티베트어 습득 연구도 터키어와 비교적 유사한 발달궤도를 제시하고 있다. de Villiers, Garfield, Gernet-Girard, Roper와 Speas(2009)의 연구에 따르면 티베트어의 증거성표지는 네 가지로 분류 된다: (1)자신만이 알 수 있는 자신의 상태 표시(dug, yin, 또는 yod), (2)직접 목격한 것(dug), (3)간접적으로 얻은 정보(추론 yod sa red/타인 보고 yod kyı red), (4)출처를 언급하지 않는 중립적인 경우(yod red)로 나뉜다. 이들의 티베트어 습득 2-6세 아동의 연구 결과, 자발적 산출 상황에서 5세 이전의 아동은 직접적 정보 획득 표시인 'dug'와 정보획득방법에 대해 언급하지 않을 때 쓰는 'yod red'만 사용하였다. 각 증거성표지가 서로 다른 의미를 나타내고 있다는 것을 이해하는지

알아보고자 한 이해실험에서는 간접적 정보 획득 표시인 'yod sa red'(추론)와 'yod kyı red'(타인보고)는 9세까지도 이해를 못하는 반면 'dug'와 'yod red'에 대한 이해는 5세 이후 급속히 발달하는 것으로 나타났다.

한국어와 매우 흡사한 증거성표지를 사용하는 일본어의 경우, 증거성표지체계의 이해에 대해 직접적으로 연구한 자료는 없으나 증거성표지에 따라 정보 확실성이 달라진다는 것을 언제 이해하는지에 대한 연구 자료를 바탕으로 증거성표지 체계에 대한 일본어 습득 아동의 발달 과정을 유추해 볼 수 있다(Matsui, Yamamoto, & McCagg, 2006). 일본어에는 yo(직접), tte(보고, hearsay)와 같은 증거성표지가 있고, 더불어 miru(보다), kiku(듣다)같이 단어를 통하여 정보 출처를 표시하기도 한다. Matsui, Yamamoto와 McCagg(2006)는 생후 1년 5개월에서 3년 2개월 사이에 아동에게 어머니가 발화한 자료를 토대로 증거성표지와 정보 출처 표현 어휘들의 발화 빈도를 분석하였다. 그 결과 어머니와 아동 모두 yo의 사용이 압도적으로 많았으며 그 다음으로 tte, miru, kiku순으로 사용이 많은 것으로 나타났다. 특히, 정보 출처를 표지하는 어휘(동사)에 비해 문법화 된 증거성표지(yo와 tte)의 발화 빈도가 훨씬 높은 것으로 나타났다. 이들의 실험 결과는 이와 같은 입력 빈도의 차이가 증거성표지에 따른 정보 확실성 판단 능력 발달에도 영향을 미치는 것으로 나타났는데, 3-4세 아동의 경우 어휘로 출처가 표시된 경우보다 증거성표지를 통해 출처가 표시된 문장들이 대비되어 제시될 때 확실한 정보를 더 정확하게 고르는 반응을 보여, 보다, 듣다에 해당하는 miru, kiku의 이해가 증거성표지에 대한 이해보다 늦은 것으로 나타났다.

종합하면, 문법적인 증거성표지를 사용하는 터키어, 티베트어, 일본어에서는 직접경험을 나타내

는 증거성표지부터 발달되기 시작하며, 5세 이전에 직접적 정보 습득을 표현하는 방법에 대해 먼저 이해하기 시작하고 간접 추론이나 타인의 보고에 대한 증거성표지의 산출과 이해는 상대적으로 늦게 발달되는 것으로 나타났다.

이와 같이 증거성표지 습득에 대한 연구가 다양한 언어들에서 이루어지고 있는데, 이에 반해 증거성표지에 대한 국내연구는 걸음마 단계에 있다. 이는 증거성표지에 대한 언어학적 분석이 아직 충분치 못하고, 기존 양태소(modality; 문장의 내용에 대한 화자의 태도를 표지하는 문법요소들을 총칭: 가능성, 의지, 의무, 믿음, 권유, 개연성, 필요 등)와 별도로 보아야 할 지(송재목, 2009), 양태소의 하부범위(임동훈, 2008)로 보아야 할 지에 대한 논의도 계속되고 있어, 증거성표지로 분류할 수 있는 문법요소를 정확히 파악하여 이의 습득 연구를 수행하는데 많은 어려움이 있는 것이 현실이다. 그럼에도 양태소와 더불어 증거성표지로 간주되는 몇몇 문법 요소들에 대한 습득 연구가 아동의 자발적 발화 자료의 검토를 중심으로 조금씩 진행되어 왔다.

특히, 자녀의 발화를 직접 일기로 기록하여 관찰한 Lee(2009)의 연구에서는 다음과 같이 ‘어’, ‘대’, ‘나봐’, ‘것 같다’의 산출 시기를 보고하였다

- 1년 8개월: 아과(-어 산출)
- 2년 2개월: 아빠 또 학교 간대.
- 2년 3개월: 또 **자나봐**. (아빠가 조는 모습에)
- 4년 7개월: 엄마인 **것 같애**.

비록 제한적 자료이기는 하지만(한 아이의 발화 자료를 기반으로 한) 한국어 자발적 산출도 티베트어, 터키어, 일본어처럼 직접 경험에 해당하는 ‘어’가 가장 먼저 산출되고 간접적 증거를 통한 정보 습득을 나타내는 ‘나봐’, ‘것 같다’, ‘대’는 ‘어’ 이

후에 산출 되는 경향이 있음을 것으로 볼 수 있다.

Papafragou 등(2007)은 한국어 습득 3-5세를 대상으로 실험적 산출과 이해 연구를 통해 ‘어’와 ‘대’의 산출 및 이해 발달의 시기도 관찰, 보고하였다. ‘어’를 산출하기 위한 실험에서는 인형이 참가자와 어제 한 일에 대하여 이야기하고 나서 참가자가 어제 했다고 한 일을 제멋대로 말한다. 예를 들어 인형이 “난 어제 딸기 먹었어. 넌 뭐했어?”라는 말에 참가아동이 “나는 어제 아이스크림을 먹었어”라고 답했다면, 인형은 “OO가 어제 아이스크림을 발로 찼대!”라고 말한다. 이 때 아동은 인형의 말을 ‘대’가 아닌 ‘어’를 이용하여 바로잡아야 하였다. 이 실험의 결과 모든 연령의 아동이 인형이 ‘대’를 통제한 말을 ‘어’를 사용하여 바로 잡아 이야기 할 수 있는 것으로 나타났다. ‘대’의 산출의 경우, 아동이 인형이 하는 말을 실험자에게 전달해야 하는 상황을 제시하고 전달 시에 ‘대’를 올바르게 산출하는 지를 관찰하였다. 예컨대, 인형이 등장하여 “나 어제 친구랑 싸웠어.”와 같이 말하면 아동은 실험자에게 “(인형이) 어제 친구랑 싸웠대요”와 같이 ‘대’를 사용하여 인형의 말을 전달하여야 한다. 그 결과 3세는 57%, 4세는 74%, 5세는 85%가 ‘대’를 사용하여 정보를 전달할 수 있는 것으로 나타나 ‘대’의 산출은 4세부터 비교적 안정적인 것으로 나타났다. 산출에 비해 이해는 4세에 이르러도 성숙되지 않은 것으로 나타났다(Papafragou et al., 2007).

그렇다면 ‘것 같다’와 같은 간접 추론의 표지의 산출과 이해는 언제부터 발달할까? 위에 요약한 것처럼 증거성표지 습득에 대한 한국에서의 연구는 아직까지 ‘어’, ‘대’ 등에 제한적이였다. 따라서 본 연구는 한국어의 증거성표지(혹은 양태소)로 논의되어 온 ‘어’, ‘대’, ‘것 같다’의 산출과 이해 발달을 좀 더 체계적이고 종합적으로 비교-검토하고자 하였다. 나아가 증거성표지의 습득(산출과 이해)에

미치는 인지적 요소가 있는지도 검토하였다.

앞에서 언급한 것과 같이 증거성표지의 산출과 이해는 자신과 타인의 인식론적 상태-전달하는 정보를 어떠한 방식을 통하여 습득하였는지-에 대한 이해를 수반한다. 따라서 정보 원천 탐지 능력이에 관여할 수 있다. 뿐만 아니라 자신과 타인의 인식 상태, 마음 상태의 이해를 요하므로 이와 관련하여 마음이론의 이해가 수반될 가능성도 크다. 마음이론(Theory of mind)이란 자신이나 타인의 행동이 믿음, 바람, 의도와 같은 내적인 마음 상태에서 나타남을 이해하는 능력이기 때문이다(Wellman, 1990).

마음이론의 발달과 증거성표지 습득과의 관련성은 여러 연구에서 제기되었다. Aksu-Koc과 Alici(2000)는 터키어 습득 3-6세의 아동들의 증거성표지 산출에서 직접경험보고인 DI(ti)의 산출여부가 잘못된(혹은 틀린) 믿음 과제 수행과 정적 상관성이 있음을 보고하였다. Hristo와 de Villiers(2009)도 불가리아어 습득 아동의 증거성표지(직접 접한 정보가 아님을 표시하는 문법표지 하나에 대한) 이해 정도와 잘못된(틀린) 믿음 과제 수행 간에 유의한 정적 상관을 발견하였다. 그러나 이러한 상관은 루마니아어와 불가리아어를 이중 언어로 습득하는 아동에게서는 발견되지 않아 증거성표지의 습득과 마음이론 발달과의 관련성을 명확히 제시하지는 못하였다.

Matsui, Rakoczy, Miura와 Tomasello(2009)는 화자의 확실성을 표시하는 양태소(yo 대 kana)로 표지된 경우 일본어 습득 아동의 마음이론 과제 수행이 높아진다고 보고하였다. 이와 같은 효과는 독일어 습득 아동에게서는 나타나지 않았는데, 이는 양태소의 사용이 보편적이고 문법화된 일본어 습득 아동이 그렇지 않은 독일어 습득 아동에 비해 화자의 인식 상태에 대한 민감도를 일찍 발달할 가능성을 시사한 것이다.

이와 같이 인과 관계의 방향성은 조금씩 다르지만 마음이론의 발달과 증거성표지 습득의 관련성은 여러 연구에서 제기되었다. 그러나 흥미롭게도 연구 결과들을 종합해보면, 마음이론의 발달이 증거성표지 습득에 기여하는 인지적 요소인지를 직접적으로 뒷받침하고 있는 자료는 매우 제한적이다. Aksu-Koc과 Alici(2000)의 연구는 이를 고찰하였으나 이들이 살펴본 상관관계는 증거성표지에서도 직접 경험 표지 산출 여부에만 국한되어 있다. Hristo와 de Villiers(2009)의 연구에서도 증거성표지 중 ‘직접 목격한 것이 아님’을 표시하는 문법적 표지의 이해에 대한 마음이론 발달의 상관만이 제시되었다. Matsui 등(2009)의 일본어 연구도 증거성표지가 아닌 확실성 표지 양태소와의 관계를 검증하는 데 그쳤다.

따라서 본 연구에서는 한국어 습득 아동들의 증거성표지 산출과 이해를 고찰함과 더불어 이러한 산출과 이해에 마음이론의 발달이 기여하는 부분이 있는지를 검토하여 마음이론의 발달과 증거성표지 습득의 관계를 보다 체계적으로 고찰하고자 하였다. 이를 위해 ‘대’와 ‘것 같다’의 실험적 산출과 이해 발달 정도를 3-6세에 걸친 아동들에서 살펴보고, 이 아동들의 마음이론 과제 수행과의 관계와 비교, 검토하였다.

## 방 법

### 연구대상

경기도 의왕시에 위치한 한 시립 어린이 집을 통해 총 71명의 아동들이 실험에 참가하였다. 이 중 생활연령이 3년 0개월 미만인 아동 6명과 마음이론과제에서 옳은 믿음(True belief) 과제를 틀린 아동 5명, 언어발달 지연으로 치료를 받고 있는 아

동 1명을 제외한 59명의 자료가 분석에 포함되었다. 만 3-4세가 26명(평균 3:8, 범위 3:0-4:5, 남아=16), 만 4-5세 18명(평균 5:1, 범위 4:6-5:5, 남아=9), 만 5-6세 15명(평균 6:0, 범위 5:6-6:5, 남아=10)이 참여하였다. 또한 성인과의 비교를 위해 서울 소재 한 대학의 대학생들 23명도 실험에 참가하였다. 이들 중 13명은 이해실험에, 10명은 산출 실험에 참여하였다.

### 측정도구

**산출 실험** 증거성표지 산출의 발달 양상을 알아보기 위하여 ‘대’와 ‘것 같다’ 산출 실험을 시행하였다. ‘대’ 산출은 실험자 두 명이 참여하여 먼저 실험자 중 한 명이 참가 아동에게 자신의 비밀을 몰래 알려주고, 이 비밀을 다른 실험자에게 전달해 달라고 하였다. 구체적으로, 한 명의 실험자(실험자1)가 아동에게 “나에게 비밀이 있는데 그 비밀을 다른 사람(실험자2)에게 전달해 줄 수 있겠니?”라고 요청하였다. 비밀을 들은 아동은 실험자2에게 와서 그 내용을 전해주도록 하였다. 예를 들어, 실험자1이 “선생님, 아침에 넘어졌어.”라고 이야기한다. 그리고 실험자2에게 이야기를 전달할 때 아동이 어미의 ‘어’를 ‘대’로 바꾸어 “선생님 아침에 넘어졌대요.”와 같이 이야기 하는지를 기록하였다. 그리고 비밀 전달하기를 총 4번 하도록 하여 4번의 산출 기회를 제공하였다. 비밀 전달하기에서 아동이 ‘대’(-다고 한다)의 경우도 올바른 반응으로 포함시킴)를 사용하였으면 1점, 사용하지 않았으면 0점으로 점수를 부여하여 아동이 모든 실험에서 ‘대’를 이용하여 말을 전달했을 경우 최대 4점까지 받을 수 있었다.

‘것 같다’ 산출은 그림 과제와 소리 과제의 두 과제를 사용하여 실시하였다. 두 과제를 위해 4가

지 애매한 소리 자극과 모자이크 처리된 그림 4개를 구성하였다. 소리 과제에서는 컴퓨터화면을 통해 집 그림을 제시하고, 이 집안에 가족들이 살고 있는데 소리를 듣고, 누가 무엇을 한다고 생각하는지 설명해 달라고 하였다. 소리 자극은 청소기소리, 물소리, 탁구소리, 타자기소리의 네 가지였는데, 각 소리들은 듣는 사람에 따라 다르게 해석할 수 있도록 애매한 자극들을 사용하여(사전 검사에서 확인), ‘것 같다’의 산출을 유도하였다. 이 과제에서도 ‘것 같다’를 사용하여 설명하였을 경우를 1점, ‘것 같다’를 사용하지 않거나 ‘모른다’고 응답했을 경우를 0점으로 하였다(점수 범위: 0-4점).

그림 과제 역시, 모자이크 처리된 애매한 그림 자극을 제시하여 ‘것 같다’의 산출을 유도하였다. 실험자극에는 모자이크 처리된 사자, 고양이 두 마리, 자전거, 케이크 사진을 사용하였으며 각 자극을 한 시행으로 하여 총 4시행으로 구성되었다. 참가자가 ‘것 같다’를 통하여 불명확한 사진을 설명하였을 경우 1점으로, ‘것 같다’를 사용하지 않았을 경우를 0점으로 하여 그림을 이용한 ‘것 같다’산출 실험에서는 총 4점을 받을 수 있었다. 따라서 ‘대’ 산출 실험은 4점, ‘것 같다’산출 실험은 8점(소리 4점, 그림 4점)이 만점으로 채점되어 산출 실험 전체에서 받을 수 있는 점수는 총 12점이었다.

**이해 실험** 증거성표지의 의미를 정확히 이해하는지 살펴보기 위한 실험으로 선물을 받는 두 사람이 서로 다른 방법으로 선물 내용을 알아보는 동영상상을 구성하였다. 그림 1에 제시된 것과 같이, 먼저 한 사람이 양쪽의 두 사람에게 선물을 주었다. 선물을 받은 두 명은 세 가지 다른 방법 중 한 방법으로 선물의 내용을 확인하였다: (1) 선물 상자를 직접 열어보거나, (2) 선물을 전해준 사람을 통해 듣거나, (3) 단서(예, 촉각이나 후각을 통해

언은)를 통해 추측하는 방법을 통하여 선물 상자 안에 들은 것을 알게 된다. 선물을 받은 사람들이 선물에 대한 탐색을 마친 뒤, 두 사람이 선물에 대한 정보를 얻었던 방법이 정지화면으로 제시되었다. 동시에 “내 선물은 OO야(어)/래(대)/것 같아”와 같은 문장이 나오고 실험 참가자는 이 말을 한 사람이 누구인지 고르도록 하였다.

이해 실험은 ‘어’와 ‘대’를 비교하는 조건, ‘어’와 ‘것 같다’를 비교하는 두 개의 조건으로 구성되었고, 각 조건에서 ‘어’가 답인 시행과 ‘대’가 답인 시행, ‘어’가 답인 시행과 ‘것 같다’가 답인 시행으로 구성되어 검사단계는 총 4시행으로 구성되었다(표 1 참조). 따라서 참가자가 한 시행의 ‘어’, ‘대’, ‘것 같다’중 하나를 사용한 문장에서 그에 알맞은 화면을 골랐다면 1점, 그렇지 못했을 경우를 0점으로 하여 총 4점을 받을 수 있도록 하였다. 검사 시행 전에는 증거성표지를 사용하지 않는 1회의 연습시행을 통하여 문장에 맞는 동영상을 선택해야 하는 과제라는 것을 숙지하도록 하였다. 검사시행 순서는 참가자별로 무선화하여 제시하였다.

표 1. 이해실험의 조건 별 비교 표현과 예문

비교 조건	정답	제시문장
어 & 대	어	내 선물은 초콜릿이야.
	대	내 선물은 사탕 이래.
어 & 것 같다	어	내 선물은 강아지야.
	것 같다	내 선물은 고양이인 것 같아.

**마음이론 실험** 마음이론 발달 정도는 내용 변화 과제와 장소 이동 과제, 낚시 과제의 세 개의 과제를 통해 측정하였다. 내용 변화 과제는 Gopnik 과 Astington(1988)이 사용하였던 ‘Smarties과제’로, 아동들에게 잘 알려진 빼빼로 상자를 사용하였다. 먼저 아동에게 빼빼로 상자를 보여주고, 상자 안에 무엇이 있을지 물어보았다. 아동이 빼빼로라고 예측하여 대답하면, 상자를 열어 빼빼로가 아니라 연필이 들어있음을 보여주어 아동의 예측과 다름을 보여준다. 그리고 다시 빼빼로 상자 안에 무엇이 들어있는지 물어보았다. 아동이 연필이라고 정확하게 답하면 검사질문을 실시하였다. 아동이 정확한 답을 하지 못하면 상자 안의 내용물을 다시 보여주어 정확한 답을 알게 하였다. 아동이 빼빼로 상자에 연필이 들어있음을 확인한 후, “네 친구가 이 방에 들어와서 이 상자를 보면 뭐가 들어 있다고 생각할까?”라고 물었다. 검사질문에서 아동이 과자라고 대답하면 1점을 부여하고, 연필이라고 답하거나 틀리면 0점을 부여하였다.

장소 이동 과제(Wimmer & Perner, 1983을 활용)는 서로 모양과 색깔이 다른 컨테이너 두 개와 인형을 준비하였다. 실험자는 인형이 과자를 먹으려 하다가 나중에 먹으려고 냄비에 넣어두고 바깥으로 나간 상황을 제시하였다. 인형이 없는 사이에



(가운데/남)

“오늘 친구들 생일이라 선물을 준비했어.”



‘어’조건  
(보는 장면)



‘대’조건  
(듣는 장면)

(예) “여기 초콜릿이 들어있대.”

실험자: “누가 한 말일까?”

그림 1. 증거성표지 이해 실험 과정의 예

실험자는 냄비에 들어있던 과자를 상자로 옮겼다. 그리고 이를 지켜본 아동에게 인형이 과자를 어디에 넣었는지를 먼저 묻고, 지금은 과자가 어디에 있는지 질문 하였다. 틀리면 다시 이야기해주고 확인 질문을 한 후 정답을 이야기할 때까지 내용을 반복해 들려주었다. 확인 질문에 성공하면, 검사 질문으로 ‘인형이 돌아왔을 때, 과자가 어디에 있다고 생각할까?’를 물었다. 냄비라고 답하면 1점, 상자라고 답하면 0점으로 채점하였다.

낙시과제(Custer, 1996; Woolfe, Want, & Siegal, 2002)는 낙시를 하는 한 소년에 관한 이야기를 그림을 통해 제시하였다. 먼저 높은 바위위에서 낙시를 하는 소년의 그림을 제시한다. 소년은 물속을 볼 수 없고, 물속에 낙시대의 바늘 부근은 암초로 가려져 무엇이 잡혔는지 알 수 없다. 옳은 믿음 조건에서는 물고기가 낙시바늘에 걸려 있는 그림을 아동에게 보여주고, 소년이 무엇을 잡았다고 생각하는지를 보기(네 개의 그림: 장화, 물고기, 바퀴, 모자)에서 고르도록 하였다. 그리고 소년이 진짜 잡은 것은 무엇인지도 답하도록 하였다. 잘못된 믿음 조건에서는 장화가 낙시줄에 걸려있는 그림을 제시하고 위의 두 질문을 하였다. 잘못된(틀린) 믿음 조건에서 소년이 잡았다고 생각하는 것을 물고기라고 고른 경우에만 1점을 부여하고 나머지는 모두 0점을 부여하였다.

## 결 과

**산출 실험 결과** 각 산출 조건에 따른 증거성표지의 평균 산출 횟수는 표 2와 같다. 먼저, ‘대’의 산출을 보면, 3-4세부터 ‘대’를 잘 사용할 수 있는

것으로 보이며, 연령의 증가에 따라 ‘대’의 실험적 산출이 크게 증가하지는 않았다. 이에 비해 ‘것 같다’의 산출은 두 실험 조건(그림, 소리) 모두에서 연령의 증가에 따라 산출 횟수도 증가하고 있음을 볼 수 있다.

‘대’의 실험 내 산출횟수가 연령 집단에 따라 차이가 있는지 알아보기 위해 일변량 분석을 실시하였다. 그 결과 집단 간 차이는 유의하지 않았다,  $F(2,56) = 1.13, p > .33$ . 그림 과제와 소리 과제를 모두 포함한\* ‘것 같다’산출 횟수를 종속변인으로 일변량 분석을 실시한 결과 연령집단의 차이가 유의하였다,  $F(3, 65) = 4.09, p < .05$ . 사후분석결과(Tukey HSD), 유의한 차이를 보인 집단은 성인과 3-4세 집단이었다( $p < .05$ ). 5-6세 집단은 3-4세 집단과 유의한 차이에 근접( $p = .06$ )하였으나 4-5세 집단은 다른 세 집단과 유의한 차이를 보이지 않았다.

표 2. 조건 및 연령에 따른 증거성표지 산출 점수의 평균표준편차

산출 조건	연령 집단			성인
	3-4세	4-5세	5-6세	
<b>대</b>	2.46 (2.58)	3.17 (1.50)	2.87 (1.55)	
<b>것 같다</b>				
그림과제	1.04 (1.40)	2.11 (1.60)	2.40 (1.64)	2.80 (1.32)
소리과제	1.08 (1.52)	1.44 (1.72)	2.07 (1.67)	2.60 (1.43)
그림+소리	2.12 (2.67)	3.56 (3.17)	4.47 (3.24)	5.40 (1.96)

\* 그림 과제 수행도와 소리 과제 수행 정도를 별도의 종속변인으로 각각 일변량 분석을 하였을 때, 결과가 유사하여 두 과제를 묶어서 분석하였다.



표 3. 조건 및 연령에 따른 증거성표지 이해 점수의 평균과 표준편차

비교 조건	정답	평균(표준편차)			
		3-4세	4-5세	5-6세	성인
어 & 대	어	0.54 (0.51)	0.67 (0.49)	0.60 (0.51)	0.77 (0.44)
	대	0.42 (0.50)	0.50 (0.51)	0.33 (0.49)	0.85 (0.38)
어 & 것 같다	어	0.65 (0.49)	0.94 (0.24)	0.80 (0.41)	0.77 (0.44)
	것 같다	0.19 (0.40)	0.28 (0.46)	0.60 (0.51)	0.69 (0.48)

**이해 실험 결과** 연령과 증거성표지 조건에 의한 참가자의 이해 실험 점수의 평균 정확도를 표 3에 제시하였다. 연령과 증거성표지 조건이 참가자의 이해실험 응답 정확도에 미치는 영향을 알아보기 위하여 4(연령집단(참가자간 변인): 3-4세, 4-5세, 5-6세, 성인) x 4(참가자내 변인: 증거성표지 비교조건) 혼합 모델 변량 분석을 실시하였다. 연령 집단( $F(3, 68) = 5.94, p < .001$ )과 증거성표지 비교조건( $F(1, 68) = 4.07, p < .05$ )의 주효과는 모두 유의하였다. 그러나 연령과 비교조건의 상호작용 효과는 유의하지 않았다,  $F < .53, p > .66$ . 표 3을 보면 연령이 높아질수록 정확도도 전반적으로 높아지고 있음을 알 수 있다. 사후 검증(Tukey HSD)을 통하여 연령집단 간 차이를 알아본 결과 3-4세와 성인의 차이가 유의한 것으로 나타났고( $p < .01$ ), 성인과 4-5세 이상의 집단들의 차이는 유의하지 않았다. 3-4세와 5-6세도 유의한 차이가 없는 것으로 나타났다.

각 연령에서 증거성표지에 따라 이해의 발달 정도가 다른지를 살펴보기 위해 단순효과 분석을 실시하였다. 3-4세의 경우, ‘어’와 ‘것 같다’ 비교조건

에서 ‘어’가 정답인 경우에 ‘것 같다’가 정답인 경우보다 정확도가 유의하게 높았으나( $p < .01$ ), ‘어’와 ‘대’ 비교조건에서는 유의한 차이가 없었다. 4-5세의 경우에는 ‘것 같다’와의 비교 조건에서 ‘어’가 정답일 때, ‘것 같다’나 ‘대’가 정답일 때보다 정확도가 높았다( $p < .001$ ). 5-6세의 경우에는 조건들 간의 정확도 차이들은 유의하지 않았으나 ‘대’가 정답인 조건과 ‘것 같다’비교에서 ‘어’가 정답인 조건과의 차이는 유의수준에 근접하였다( $p = .08$ ).

#### 마음이론 실험 결과 및 이해, 산출과의 상관

표 4에 연령에 따른 마음이론 수행 정확도 평균이 제시되어있다. 기존 연구의 결과와 일관되게 3-4세에서만 수행이 낮았고, 4세 이상의 집단에서는 정확도가 높았다. 연령집단(3-4세, 4-5세, 5-6세)에 따른 집단 간 수행 차이가 있는지 알아보기 위해 일변량분석을 실시한 결과 연령 집단의 차이는 유의하였다,  $F(2, 48) = 17.47, p < .01$ . 사후분석(Tukey HSD,  $p < .05$ )결과 3-4세 집단은 4-5세, 5-6세 집단과 유의한 차이를 보여 3-4세에서 4-5세가 되면서 마음이론 능력에 유의한 발달적 변화가 나타남을 볼 수 있다.

연령, 증거성표지에 대한 이해, ‘대’산출, ‘것 같다’산출, 산출 전체와 마음이론의 관계를 검토하기 위해 상관 분석을 실시하였다. 표 5에 요약되어 있듯이, 연령은 모든 변인과 유의한 상관을 보였다. 증거성표지에 대한 이해 전체 점수( $r(59) = .32, p < .05$ ) 및 산출( $r(59) = .42, p < .01$ )과 유의한 상관을 보였고, 마음이론 수행 수준과도 유의한 상관

표 4. 연령에 따른 마음이론 과제의 평균 정확도(표준편차)

3-4세	4-5세	5-6세
.81 (1.06)	2.33 (0.77)	2.73 (0.46)

을 보였다( $r(59) = .72, p < .01$ ). 산출의 경우 증거성표지별로 더 나누어 살펴보면, ‘것 같다’의 산출과 마음이론 수행은 유의한 정적 상관을 보였다( $r(59) = .34, p < .01$ ). 반면에 ‘대’의 산출과 마음이론 간에는 유의한 상관이 나타나지 않았다.

**마음이론이 이해와 산출에 미치는 영향** 증거성표지 습득에 대한 마음이론의 고유효과를 검증하기 위하여 위계적 투입방식을 이용한 다중회귀 분석을 실시하였다. 먼저 증거성표지 이해를 종속변인으로 하고 연령과 마음이론의 예측력을 검증하였다. 표 6에 요약되어 있듯이 연령을 예측변인으로 한 회귀식( $F(1, 57) = 6.29, p < .05$ )과 마음이론을 예측변인으로 한 회귀식( $F(1, 57) = 4.16, p < .05$ )\*, 연령, 마음이론 두 요인을 예측변인으로 한 회귀식( $F(2, 56) = 3.18, p < .05$ ) 모두 유의하였다. 세 회귀식 모두 증거성표지 이해 발달을 10%이내로 설명하는 것으로 나타났고, 연령( $\beta = .32, p < .05$ )과 마음이론( $\beta = .26, p < .05$ )의 예측력은 각각의 단순 회귀식에서만 유의하였고, 두 요인이 포함된 회귀식에서는 두 요인의 예측력이 유의하지 않게 나타났다. 비록 연령과 마음이론의 상관은 .72로 공선성을 우려하게 하는 .80이상의 수준은 아니었으나 공선성 진단에서 VIF가 두 요인 모두 2를 조금 넘어 공선성으로 인해 두 요인 회귀식에서 각 변인의 예측력 산정이 영향을 받을 가능성을 완전히 배제하기는 어려웠다.

다음으로 연령 및 마음이론과 상관을 보인 ‘것 같다’ 증거성표지 산출에 연령과 마음이론이 미치

표 5. 증거성표지의 이해, 산출, 마음이론의 상관

	이해 전체	‘대’ 산출	‘것같아’ 산출	산출 전체	마음이론 평균
연령	.32*	.26*	.37**	.42**	.72**
이해 전체		.13	.25	.26*	.26*
‘대’ 산출			.18	.57**	.25
‘것같아’ 산출				.91**	.34**
산출 전체					.37**

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$

는 영향도 다중회귀 분석을 통해 검증하였다. 표 6의 아래에 제시되어 있듯이 결과는 증거성표지 이해의 발달과 유사하였다. 연령을 예측변인으로 한 회귀식( $F(1, 57) = 9.25, p < .01$ ), 마음이론을 예측변인으로 한 회귀식( $F(1, 57) = 7.38, p < .01$ )과 연령, 마음이론을 예측변인으로 한 회귀식( $F(2, 56) = 4.94, p < .05$ ) 모두 유의하였다. 각 회귀식은 증거성표지 ‘것 같다’ 산출의 14%, 12%, 15%를 설명하는 것으로 나타나 큰 차이는 없었으며, 연령( $\beta = .37, p < .01$ )과 마음이론( $\beta = .34, p < .01$ )은 각각의 단순회귀 모델에서만 증거성표지 ‘것 같다’ 산출을 유의하게 예측할 수 있었다.

그러나 증거성표지 이해의 경우에서처럼 두 변인이 포함된 회귀식의 경우 두 요인의 예측력이 모두 유의하지 않게 나타나서 이해의 경우에서처

\* 위계적 회귀분석에서 상관이 더 높게 나타난 연령을 먼저 투입하고, 마음이론 요인을 추후에 투입하여 우선 검증하였다. 그 결과, 연령의 고유한 설명력도 떨어지는 것으로 나타나 이를 비교, 검토하고자 마음이론을 먼저 투입하고 연령을 이후에 투입한 회귀식도 검증하였다. 그 결과 마찬가지로 두 요인이 함께 투입되면 두 요인 모두 설명력을 잃는 것으로 나타나 전체적 경향성과 공선성 가능성을 제시하기 위하여 세 개의 회귀식으로 정리하여 결과에 제시하였다.

표 6. 마음이론, 연령의 증거성표지 이해 및 산출에 대한 예측력

종속 변인	예언 변인	$\beta$	$t$	$F$	$R^2$
증거성 이해	연령	.32	2.51*	6.29*	.10
	마음이론	.26	2.04*	4.16*	.07
증거성 산출 '것같다'	연령	.26	1.45	3.18*	.10
	마음이론	.07	.40		
증거성 산출 '것같다'	연령	.37	3.04**	9.25**	.14
	마음이론	.34	2.72**	7.38**	.12
증거성 산출 '것같다'	연령	.27	1.53	4.94*	.15
	마음이론	.15	.83		

럼 공선성으로 인한 다중회귀 사용의 제한점을 완전히 배제하기 어려웠다.

## 논 의

본 연구에서는 한국어 습득 3-6세를 대상으로 증거성표지 '대'와 '것 같다'의 이해와 산출을 실험적으로 고찰하였다. 증거성표지 산출의 경우에는 연령별 차이가 유의한 것으로 나타났는데, '대'와 '것 같다'의 두 표지 모두 3-4세와 5-6세의 차이가 유의하여, 4, 5세경에 증거성표지의 산출에 대한 발달이 일어나고 있는 것으로 나타났다.

증거성표지 이해 실험의 결과는 직접 경험 보고로서의 '어'에 대한 이해는 연령과 더불어 꾸준히 발달이 되는 것으로 나타났고, 간접 추론 표지, '것 같다'에 대한 이해도 5세 이후에 빠르게 발달되는 것으로 나타났다. 그러나 타인보고, '대'의 경우는 3세와 6세의 발달 정도 차이가 크게 없는 것으로 나타나 타인 보고 표지에 대한 이해 발달의 지연 가능성을 시사하였다. 직접 경험을 통해 정보를 습득했음을 표시하는 '어'에 대한 이해가 가장 빠르

게 나타난 것은 티베트어(de Villers 등, 2009), 터키어(Aksu-Koç, Ögel-Balaban, & Alp, 2009), 일본어(Matsui, Yamamoto, & McCagg, 2006)의 결과와도 일치하여 문법적 증거성표지 체계를 사용하는 언어에서 증거성표지의 발달이 인식론적 양상에서 직접 경험 다음에 간접 추론이나 타인 보고를 습득하는 형태의 보편적 양상을 따르고 있음을 제시하는 것으로 보인다.

본 연구에서는 이러한 증거성표지의 습득에 자신과 타인의 인식론적 양상을 이해해야 하는 능력, 즉 마음이론의 발달이 기여하는지의 여부도 고찰하였다. 상관분석의 결과, 마음이론은 증거성표지 이해와 '것 같다'표지 산출과 유의한 정적 상관을 보여 관련성을 시사하였다. 특히, 산출과 마음이론의 관계에 있어서 '것 같다'표지 산출과의 상관만 나타나고 '대'산출과의 상관이 나타나지 않은 것은 흥미로운 결과이다. 이는 두 증거성표지의 의미 및 사용 범주 차이에 기인한 것일 가능성이 있다. 특히, '것 같다'표지의 경우 타인의 마음 상태나 앎의 상태와 밀접한 반면, '대'표지는 마음이나 앎의 상태보다는 출처표지의 기능이 보다 핵심적이다. 따라서 이러한 차이는 같은 증거성표지 범주 내에서도 마음이론이 좀 더 밀접하게 연관된 표현이 별도로 존재할 수 있음을 시사하는 것으로 보인다.

본 연구의 결과에서는 그러나 흥미롭게도, 마음이론은 연령과도 높은 상관( $r=.72$ )을 보였고, 연령과 마음이론을 예측변인으로 한 다중회귀 모델에서 유의한 예측력을 갖지 않는 것으로 나타났다. 반면에 연령과 마음이론 각각을 예측 변인으로 한 단순 회귀식에서는 증거성표지의 이해와 산출에 대해 각기 유의한 예측력을 갖고 있는 것으로 나타났다. 이러한 결과는 연령 이외에 마음이론의 발달이 증거성표지 습득에 기여하는 부분이 있을 가능성을 보여주었으나 두 요인의 상관이 높아 각

요인이 독립적으로 증거성표지 습득에 미치는 영향을 분리해내기는 어려웠다.

마음이론이 증거성표지 습득에 기여할 수 있다는 가설을 지지하는 연구 결과들은 아직까지 모두 상관분석 결과에 그쳐왔다(Aksu-koc & Alici, 2000; Hristo & de Villers, 2009). 이 연구들은 모두 증거성표지의 산출이나 이해 정도와 마음이론 과제 수행 사이에 정적 상관이 있음을 제시하는 데 그치고 마음이론이 증거성표지 발달에 미칠 수 있는 고유한 영향력을 밝히지는 못하였다. 따라서 이들 연구의 결과에서 연령과 같은 제 3변인이 상관을 설명하고 있을 가능성을 배제하기 어려웠다. 본 연구는 처음으로 회귀분석을 통해 마음이론이 증거성표지 습득에 미치는 고유한 영향을 밝히려는 시도를 하였다. 그러나 연령과 마음이론 발달과의 높은 상관은 이러한 분석을 어렵게 하였다. 따라서 연령을 넘어서 마음이론이 증거성표지 발달에 미치는 영향을 분석하려면 보다 세밀한 실험 설계가 필요한 것으로 보인다. 예컨대 동일 연령대의 아동을 대상으로 잘못된 믿음과제를 통과하는 아동과 그렇지 않은 아동들을 분류하여 이 아동들의 증거성표지 이해와 산출의 정도가 다른지를 관찰하는 세밀한 matching기법을 사용해야 할 것으로 보인다. 본 연구의 자료를 기반으로 유사한 분석을 시도하였으나 참가자 수가 적어 분석에 필요한 집단을 얻기는 어려워 이는 추후연구를 통해 밝힐 계획이다.

본 연구는 한국어 습득 아동들의 증거성표지 산출과 이해를 체계적 실험을 통해 고찰하였다. 그동안 한국어에서의 연구는 제한적 자료를 기반으로 한 자발적 산출 경향이나, ‘어’와 ‘대’에 국한되어 3-5세 정도의 좁은 연령 폭을 대상으로 한 연구 결과들만 존재하여 증거성표지 발달의 전반적 발달 궤도를 완성하기에는 부족함이 많았다. 본 연구

의 결과는 간접 추론이나 타인 보고의 문법 표지의 이해와 산출이 4세 이후부터 발달됨을 보다 체계적으로 제시한다. 특히, 간접 추론의 표지는 5세 이후에 급격한 발달을 이루는 것으로 나타나 증거성표지를 사용하는 다른 언어를 습득하는 아동들과 유사한 패턴을 보였다. 타인 보고, 추론에 대한 산출도 4세 이후부터는 안정적이어서 유사한 경향을 보였는데, 흥미롭게도 타인 보고 표지에 대한 이해는 그 발달이 더딘 것으로 나타나 최영은, 이화인, 장나영(2010)에서 보고하였던 ‘대’를 기반으로 한 정보 확실성 판단 능력 발달의 지연과 관련이 있음을 제시하였다.

그러나 이러한 결과는 대개 언어 발달에서 이해가 산출에 앞선다는 많은 결과들과 상충한다. 어린 영아들도 산출하지 못하는 단어를 이해하는 모습을 보이기 때문이다(Tincoff & Jusczyck, 1999). 그렇다면 무엇 때문에 이해가 산출보다 뒤늦게 발달되는 현상이 관찰된 것일까? 이에 대한 한 가능성으로 과제의 난이도를 들 수 있다. 실제로 본 연구에서 사용한 이해 실험 과제의 경우 그 난이도가 매우 높았던 것으로 판단되었다. 특히, 성인의 경우도 그 수행도가 아주 높지 않았는데, 과제가 복잡하고 정답의 모호성이 어느 정도 존재했기 때문인 것으로 보인다. 예를 들어 ‘어’와 ‘것 같다’의 비교조건에서는 각 등장인물이 선물을 직접 확인하거나 촉각과 같은 감각을 통해 추측한 것을 보여주고, “내 선물은 초콜릿이야.” 또는 “내 선물은 초콜릿인 것 같아.”라고 말할 때 이를 말한 이를 고르도록 하였다. 이 경우, 간접 단서를 통해 추측을 한 경우에도 선물 내용에 대해 경험자가 확신을 한다면 “초콜릿이야.”라고 말할 수 있으며, 반대로 선물을 직접 확인한 사람의 경우에도 화용론적으로 겸허하게 말하거나 책임을 회피하기 위한 표현의 일환으로 “-것 같아.”라는 발화를 할 수도

있기 때문이다. 따라서 추후 연구에서 화용론적 맥락을 좀 더 좁히거나 명확하게 제시하여 정답의 모호성을 배제한 실험을 구성하여 증거성표지의 이해를 재검토하는 것이 중요해 보인다. 또한, 이해 실험에서 보기 중 하나를 명시적으로 고르도록 하는 반응은 다수의 발달 연구 결과가 제안하고 있는 것처럼 아동의 능력이나 발달 정도를 과소평가하게 만드는 제약도 가지고 있다. 추후연구에서는 이 점도 감안하여 암묵적 반응 측정(예, 응시 반응)을 통해 과제의 특성으로 인해 아동의 능력이 과소평가 된 부분이 있는지도 검토해 볼 계획이다.

서론에서도 제시하였듯이, 한국어에서 증거성표지의 습득이 많이 이루어지지 않아온 것은 언어학적인 분석과 분류가 아직 미흡한 단계에 있기 때문이다. 그러나 최근 송재목(2009)은 기존 양태소에서 별도로 증거성표지로 분리할 수 있는 문법표지로 ‘-더라(경험 보고, 과거형)’와 ‘-네(직접 경험, 현재형)’을 들고 있다. 기존의 한국어 연구와 본 연구에서는 직접 경험의 표지로 ‘-어’를 포함시켰는데, 실제 한국에서 ‘-어’는 증거성표지로만 사용되지 않고 문장을 마칠 때 기본적인 문미 형태소로 다양한 맥락에서 사용되며(확신, 단언 등) 다른 양태소와 결합되기도 한다. 따라서 ‘-어’를 직접 경험 보고의 증거성표지로 분류하여 습득연구를 하는 데는 많은 제약이 따라왔다. 송재목(2009)의 새로운 분석에 따르면 ‘-어’보다 ‘-더라’와 ‘-네’ 등이 직접 경험보고의 보다 명확한 증거성표지로 사용되고 있는 것으로 드러나고 있다. 따라서 추후 연구에서는 새롭게 발견된 직접 경험의 증거성 표지들의 산출과 이해를 살펴볼 것이다.

## 참 고 문 헌

- 송재목 (2009). 기획논문 : 인식양태와 증거성. 한국어학, 44, 27-53.
- 임동훈 (2008). 한국어의 서법과 양태 체계. 한국어 의미학, 26, 211-249.
- 최영은, 이화인, 장나영 (2010). 정보원천표현에 따른 정보 확실성 이해의 발달. 한국심리학회지: 발달, 23, 109-124.
- Aikhenvald, A. Y. (2004). Evidentiality. New York: Oxford University Press.
- Aksu-Koç, A. (1988). The acquisition of aspect and modality: The case of past reference in Turkish. Cambridge: Cambridge University Press.
- Aksu-Koç, A., & Alici, D.M. (2000). Understanding sources of beliefs and marking of uncertainty: The child's theory of evidentiality. In E. V. Clark (Ed.), Proceedings of the 30th annual child language conference (pp.123 - 130). StanfordCA: Center for the Study of Language and Information.
- Aksu-Koç, A., Ögel-Balaban, H., & Alp, İ. E. (2009). Evidentials and source knowledge in Turkish. *New Directions for Child & Adolescent Development*, 125, 13-28.
- Aydin, C., & Ceci, S. J. (2009). Evidentiality and suggestibility: A new research venue. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2009, 79-93.
- Custer, W. L. (1996). A comparison of young children's understanding of contradictory representations in pretense, memory, and belief. *Child Development*, 67, 678-688.

- de Villiers, J. G., Garfield, J., Gernet-Girard, H., Roeper, T., & Speas, M. (2009). Evidentials in tibetan: Acquisition, semantics, and cognitive development. *New Directions for Child & Adolescent Development, 2009*, 29-47.
- Gopnik, A., & Astington, J. W. (1988). Children's understanding of representational change and its relation to the understanding of false belief and the appearance-reality distinction. *Child Development, 59*, 26.
- Gopnik, A., & Graf, P. (1988). Knowing how you know: Young children's ability to identify and remember the sources of their beliefs. *Child Development, 59*, 1366 - 1371.
- Hristo Kyuchukov, Jill De Villiers. (2009). Theory of mind and evidentiality in romani-bulgarian bilingual children. *Psychology of Language and Communication, 13*, 21-34.
- Jaswal, V. K., Croft, A. C., Setia, A. R., & Cole, C. A. (2010). Young children have a specific, highly robust bias to trust testimony. *Psychological Science : A Journal of the American Psychological Society / APS, 21*, 1541-1547.
- Lee, C. (2009). Acquisition of Modality. In C. Lee, G. B. Simpson, & Y. Kim (eds.), *The Handbook of East Asian Psycholinguistics: Volume III, Korean*, pp.187-220. Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Lindsay, D. S., Johnson, M. K., & Kwon, P. (1991). Developmental changes in memory source monitoring. *Journal of Experimental Child Psychology, 52*, 297-318.
- Matsui, T., Yamamoto, T., & McCagg, P. (2006). On the role of language in children's early understanding of others as epistemic beings. *Cognitive Development, 21*, 158-173.
- Matsui, T., & Fitneva, S. A. (2009). Knowing how we know: Evidentiality and cognitive development. *New Directions for Child & Adolescent Development, 2009*, 1-11.
- Matsui, T., Rakoczy, H., Miura, Y., & Tomasello, M. (2009). Understanding of speaker certainty and false-belief reasoning: A comparison of japanese and german preschoolers. *Developmental Science, 12*, 602-613.
- Papafragou, A., Li, P., Choi, Y., & Han, C. H. (2007). Evidentiality in language and cognition. *Cognition, 103*, 253-299.
- Pillow, B. H. (1989). Early understanding of perception as a source of knowledge. *Journal of Experimental Child Psychology, 47*, 116 - 129.
- Pratt, C., & Bryant, P. (1990). Young children understand that looking leads to knowing (so long as they are looking into a single barrel). *Child Development, 61*, 973-982
- Roberts, K. P. (2000). An overview of theory and research on children's source monitoring. In K. P. Roberts & M. Blades (Eds.), *Children's source monitoring* (pp. 11 - 17). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Sodian, B., & Wimmer, H. (1987). Children's understanding of inference as a source of knowledge. *Child Development, 58*, 424 - 433.
- Tincoff, R., & Jusczyk, P. W. (1999). Some beginnings of word comprehension in 6-month-

- olds. *Psychological Science*, 10(2), 172-175.
- Wellman, H. M. (1990). The child's Theory of mind. Cambridge, MA:MIT Press.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception, *Cognition*, 13, 103-128.
- Wimmer, H., Hogrefe, J., & Perner, J. (1988). Children's understanding of informational access as source of knowledge. *Child Development*, 59, 386-396.
- Woolfe, T., Want, S. C., & Siegal, M. (2002). Signposts to development: Theory of mind in deaf children. *Child Development*, 73, 768-778.
- 
- 1차 원고 접수: 2011. 01. 13  
수정 원고 접수: 2011. 02. 08  
최종 게재 결정: 2011. 02. 09

# Development of Evidentiality: Production, Comprehension and It's Relation to Theory of Mind

Youngon Choi    Nayoung Jang    Hwah-in Lee  
Department of Psychology, Chung-Ang University

The present study examined three to six-year-old Korean-learning children's production and comprehension of evidentials (esp., indirect inference and hearsay markers), and whether the development of Theory of Mind(ToM) contributes to the development of evidential understanding and use. The production of hearsay marker(-tay) became reliable after four years of age and yet, development of comprehension of this marker was delayed until 6 years. Indirect inference marker, -kes kata, by comparison, begin to develop rapidly after 5 years of age in both production and comprehension. Development of ToM showed positive correlations with evidential comprehension and production(in particular, production of indirect inference). However, its unique contribution to evidential development was difficult to tease apart due to its high correlation with age.

*Keywords: language development, evidentials, evidentiality, development of evidentiality, theory of mind*