韓國心理學會誌 : 發達
Korean Journal of Developmental Psychology
1994. *Vol. 7, No. 1, 164－197*

어린이의 단어 의미 획득 : 단어 대치 현상으로 본 대조성 원리

이 승 복
충북대학교 심리학과

본 연구에서는 어린이가 단어 의미를 획득하는 초기 언어 발달 시기에 대조성 원리가 어떻게 적용되는지를 만 2세 어린이의 언어를 1년 동안 종단적으로 관찰한 녹음 자료에서 살펴 보았다. 어린이가 이전에 들었던 문장에서 구성성분 하나를 다른 단어로 대치하여 말하는 단어 대치 현상에서 서로 대조되는 의미로 사용하는 두 단어는 술어와의 의미 관계에서 서술 가능성이 있는 단어들이었으며, 특히 술어와 대상격, 장소격의 의미 관계를 갖는 단어들은 주로 같은 의미 범주 안에서 대조되었다. 또한 주어로 대조되는 단어들이 술어와 갖는 관련성을 Keil 방식의 서술 가능성이라는 틀에 따라 분석해 본 결과, 이 시기 어린이도 존재론적 기본 범주를 표상하고 있으며, 존재론적 기본 범주의 위계적인 나무구조에 어긋나는 문장은 말하지 않는다는 사실을 알 수 있었다. 마지막으로, 이러한 위계적인 범주 표상 방식은 발달에 따라서 점차 분화된다는 사실을 초기 4개월 간의 서술 가능성에 따른 표상 방식을 따로 분석해 봄으로써 확인할 수 있었다.

인간이 가지고 있는 많은 인지적인 기능들 중에서 가장 보편적이면서도 인간을 인간답게 만들어주는 것이 언어를 사용한다는 점일 것이다. 인간은 언어를 사용하여 자신이 가지고 있는 생각을 남에게 전달할 수 있을 뿐만 아니라, 자신이 경험한 세계와 사물에 대해서 스스로 생각하고 그 생각을 체계화하여 현재와 같은 문화를 이루어 왔다. 이러한 언어 기능을 획득하게 되는 과정에 대한 언어 발달이라는 주제는 따라서 인간 언어에 대한 관심이 집중되는 문제라고 할 수 있다.

언어 발달이라는 주제가 매혹적인 이유는 아마도 그 놀라운 속도 때문일 것이다. 아이들이 처음 말을 시작하는 시기인 첫 돌에서부터 겨우 2년 정도만 지나면 의사를 전달하는데 별 지장이 없을 정도로 말을 할 수 있고, 그보다 2년 정도만 더 지나면, 외국어로 그 언어를 십 수 년 씩이나 배워 사용하는 어른들 보다 훨씬 더 자유롭고 정확하게 표현할 수 있다는 점에서 아이들이 말을 배우는 과정이 얼마나 빠른지 드러난다. 많은 연구자들이 어린이가 언어를 획득하는 방식과 그 과정에 대해서 연구를 하여 왔다. 어린이가 언어를 획득해내는 그 과정에 숨어 있는 원리야말로 인간 지능의 탁월성을 드러내는 것이라고 생각했기 때문이다.

언어 획득의 원리를 밝히고자 해 온 기존 연구들에서는 어린이 언어를 언어 구성이라는 문법

획득이라는 점과 어휘력, 즉 단어 의미 획득이라는 점에서 따로 나누어 논의하여 왔다(Flavell & Markman, 1983). 물론 이 두 가지 측면이 따로 발달하는 것은 아니다. 만 3세 정도면 어린이는 대부분 모국어 문법에 어긋나지 않는 말을 자유로이 사용하여 의사를 표현할 수 있으며, 소통에 별 불편이 없을 정도로 어휘를 사용할 수 있다. 문법 획득이라는 면에서 언어 획득의 원리로 제시된 대표적인 이론이 Chomsky의 언어 획득 장치(LAD)에 관한 이론이다. 반면에 단어 의미의 획득이라는 면에서 언어 획득의 원리로 제시되는 것이 Clark의 대조성 원리이다.

단어 의미 획득과 대조성 원리

아이들은 대부분 첫 돌을 즈음해서 처음 말을 배우기 시작한다. 반 년 쯤 후 아이들이 사용하는 어휘 수가 대략 50개 정도가 될 때 비로소 어른이 알아들을 수 있는 의미를 가진 단어들을 사용하는데, 이때부터 아이들이 획득해나가는 단어 수가 급격히 늘어난다. 만 여섯 살 정도에는 평균 어휘 수가 14000 정도가 된다고 한다 (Templin, 1957). 말하자면 18개월 부터 하루에 어휘를 9개 정도씩 획득하였다는 셈이다. 이 시기 어린이들은 단 한 번만 보고도 단어와 그 단어의 참조 대상 사이의 연결을 추리할 수 있게 해 주는 재빠른 연결(fast mapping) 전략을 사용하는 것 같다. 우선, 아이는 단어와 사용되는 정보 사이를 연결하여 '잠재적인 정의를 생각해낸다. 그리고 나서 나중에 그 단어를 사용하는 상황에서 보이는 새로운 정보를 덧붙여 단어 정의를 다듬어 나간다.

어린이가 단어 의미를 획득할 때 적용된다고 가정하는 두 가지 원리는 대조성 (contrast) 과 관습성 (conventionality) 이다(Clark, 1990). 대조성 원리란 모든 형식들은 형태소든, 단어든, 문장 구조든 간에 다른 것과 대조되는 의미를 갖고 있다는 가정이다. 말하는 사람이 어떤 단어를 사용할 때에는 그 단어로 표현되는 의미가 다른 단어와는 대조되는 의미를 가지고 있다고 생각하기 때문에 그 단어를 골라서 사용하는 것이다. 관습성 원리란 언어 형식은 어떤 의미이든 의미를 전달하기 위해서 사용된다는 사실을 가정한다는 것이다.

이 두 원리를 함께 본다면, 될 수 있는 한 언제든지 말하는 이는 다른 언어 형식과는 분명히 대조되는 의미가 있는 이미 아는(관습적인) 단어를 말하려 한다고 할 수 있다. 어린이는 자기가 알고 있는 단어하고는 의미가 다른, 즉 그 의미가 대조되는 새로운 단어를 배우는 것은 쉽게 생각한다. 그러나 새로 배우는 단어가 나타내는 의미가 이미 알고 있는 어떤 단어와 비슷할 경우에는 새 단어를 배우기 힘들다. 대신에 알고 있는 단어의 의미와 그 문법적 쓰임새에 견주어 새로운 단어의 의미와 문법적 쓰임새를 추론해 낸다.

예를 들면, 사람 몸에서 한 부분을 뜻하는 단어로 배(腹)를 배운 아이는 물에 떠 가는 배(舟)를 가리켜 "배"라고 하면 이를 받아들이기 힘들다. 관습성의 원리에 의해 생각하기 때문이다. 이에 아이는 이미 가지고 있던 관습적인 의미와 새로운 의미를 대조하여 "배차"라는 단어를 주조(coin)해낸다(이승복, 1994, p. 111-112). 대조성의 원리를 적용하여 기존 의미와 대조되는 새로운 의미를 가지는 새로운 단어를 만들어 내는 것이다.

또 다른 예로, 깐 마늘을 가리키는 의미로 마늘이라는 단어를 알고 있는 아이에게 껍질이 그대로 있는 마늘이 담긴 소쿠리를 가리키며 "마늘이 소쿠리 안에 있다"고 이야기 해주고 새로운 단어 '소쿠리'가 무엇인지를 물어보았더니 아이는 마늘 껍질을 가리켰다. '소쿠리'가 뜻하는 것은 그것이 담긴 그릇이라고 수정해주면 아이는 마늘 껍질을 가리키며, 그 이름을 물었다(김혜리, 개인적인 소통). 새로운 단어를 배우는 상황에서 아이는 이미 알고 있는 단어가 사용된 문장 속에서 새로운 단어의 의미를 추론해낸다. 이 때, 이미 알고 있는

이름은 관습성의 원리에 의해 그대로 적용된다고 보고, 새로운 단어는 이미 알고 있는 의미와는 대조되는 새로운 의미를 뜻하리라 보고 그 의미를 추론해내는 것이다.

아이들은 새로운 단어 의미를 배울 때마다 이 추론이라는 문제에 부딪친다. 아이들이 새로운 단어 의미에 대해서 가지는 정보의 양은 한정되어 있는데, 이 정보와 일치하는 논리적인 가능성은 아주 많기 때문이다(Quine,1960). 이 추론 과정이 바로 어린이가 그토록 빨리 단어 의미를 획득할 수 있게 하는 것이다. 즉, 한 단어가 가리킬 수 있는 엄청나게 많은 가능성들 가운데서 어떤 의미를 새로운 단어의 의미로 연결해내는가 하는 문제이다.

이 추론의 과정을 가장 포괄적으로 설명하는 이론이 Clark(1983, 1987, 1989, 1990)의 대조성 원리이다. Clark은 어린이의 언어 발달 과정에서 보이는 원리들이 모두 이 대조성 원리의 한 특수한 면에 적용된다고 주장하고 있다. 예를 들어 각 언어 형식은 서로 다른 형식으로 드러난다는 Slobin의 일방기능설(unifunctionality)은 어린이가 습득하는 단어가 다른 단어와의 대조성에서 획득된다는 점을 이야기한다는 점에서 대조성 원리의 한 면을 드러내는 것이라 한다. 또한 Markman (1989)의 상호배타성 원리는 한 수준에서 범주 이름들 사이의 대조를 말하는 것이고, Keil(1979, 1983)의 존재론적 기본 범주와 M-제한성(constraint) 역시 일정한 술어와 관련되어 있는 어휘들을 대조하여 새로운 단어의 의미를 받아들이는 과정을 설명한 점에서 대조성 원리에 관련되어 있다고 본다.

형식에서의 차이가 의미에서의 차이를 보여주고, 형성된 단어는 새로운 단어에 대해서 우선권을 가지며, 아이가 가지고 있는 어휘 사전에서 보이는 틈새는 한 편에서는 새로운 단어로, 다른 편에서는 어린이 스스로가 만들어내는 단어로 메꾸어 진다.

그러나 Clark의 대조성 원리는 너무 포괄적이다. 언어 획득 과정에서 단어 의미의 획득에서나 문법적 범주의 획득에서 보이는 모든 현상을 다 설명해 낼 수 있는 원리이면서도 구체적으로 자료를 보여주는 예들을 제시하는데는 미흡한 이유가 바로 여기에 있을 것이다. 다른 연구들을 포괄하여 사후적으로 설명하려고만 하였지 스스로의 자료를 제시하여 대조성 원리가 드러나는 예를 보여주지 못하였기 때문에 주로 이론적으로만 비판을 받아오고(Gathercole, 1989), 그에 대해 이론적인 답변에 그쳤다(Clark, 1990)는 한계를 보여준다. 따라서 최근 어린이 의미 획득에 관한 실험 연구들에서 이 대조성 원리를 검증해 보고자 하는 시도들이 계속되어 왔다.

대조성 원리에 대한 실험 연구와 그 한계

대조성 원리를 실험적으로 증명해 보이고자 한 연구들은 새로운 단어를 적절한 의미 영역에 연결(map)시킬 수 있는 방법이 같은 영역의 다른 단어와 대조해 보는 것이라는 점을 증명해 보이고자 하였다. 즉 친숙한 단어와 대조하여 새로운 단어를 들려주면 새로운 단어 의미를 배우는데 얼마나 도움을 주는지를 검토하여 왔다(Carey & Bartlett, 1978 ; Dockerell, 1981 : Heibeck & Markman,1987). 이 연구들은 단어 학습에 언어적 대조가 효과있는 것처럼 보이지만 더 자세히 연구해 보면 실제로는 언어적 대조 효과에 대한 좀 더 확실한 증거가 없음을 보여 준다. 같은 의미 영역에서 친숙한 단어와 대조되는 조건에서 새로운 단어를 들었는지와는 상관없이 새로운 단어의 의미를 추론할 수 있었던 결과를 보여주는가 하면 (Carey & Bartlett, 1978 ; Dockerell, 1981 ; Heibeck & Markman, 1987), 다른 연구에서는 아이들은 언어적 대조를 무시하고 새로운 단어 의미에 대해 잘못된 가설을 만들었다(Au, 1985 ; Dockrell,

1981).

새로운 단어를 배울 때 언어적 대조의 효과에 대한 실험 연구들에서는 대부분 대상의 모양, 색깔, 재질(texture) 중에서, 아이들이 새로운 단어가 지칭하는 의미가 어떤 것이라고 추론하는지 여러 가지 검사로 확인해 왔다. 예를 들어, Carey와 Bartlett(1978) 은 언어적 대조를 사용하여 3살난 아이들에게 색깔 이름을 가르쳐 보려고 하였다. 그들은 아이들에게 olive-green 색을 제시하면서 "크롬"이라고 가르쳤다. 아이들에게 똑같은 빨강 쟁반과 olive-green 쟁반을 보여 주었다. 그리고 "내게 크롬 쟁반을 가져 와, 빨강 말고 크롬으로" 라고 하였다. 검사해 보면, 몇 명의 아이들은 크롬이 색깔 이름이라는 말을 듣지 않았어도 색깔 이름인 것으로 생각하는 것으로 보였다.

그러나 언어적 대조가 새로운 색깔 이름을 배우는데 효과가 있음을 보여준 이 연구에서는 언어적 대조만이 아니라 비언어적 맥락까지 수렴되어 있었다. 즉, 새로운 단어 '크롬'은 친숙한 단어 '빨강'과 대조되었고, 두 쟁반은 색깔만 빼고는 똑같았다. 아이들이 "크롬 쟁반, 빨강 말고"를 고르도록 요구되었으므로 빨강 쟁반을 제외하고 olive-green 쟁반을 고를 수가 있었다. 그때 크롬 쟁반은 olive-green 쟁반을 언급하는 것이라야 한다. 더우기 두 쟁반은 색깔만 제외하고는 모두 같았기 때문에 다른 가능성은 없었다. 비언어적 정보가 충분히 주어지고 그와 함께 언어적 대조를 하였으므로 언어적 대조의 효과라고 설명할 수만은 없는 것이다. 다시 말하자면, 언어적, 비언어적 정보가 있을 때 명백한 언어적 대조인 새로운 단어 의미를 추론하는데 불필요했다.

언어적, 비언어적 맥락 정보가 한 가지 가설로 수렴되지 않을 경우, 아이들은 새로운 단어를 배우지 못하였다. Dockrell 과 Cambell(1986)에서 보면 색깔 단어와 대조해 주어도 새로운 단어를 모양을 뜻하는 것으로 해석하는 경향이 있었다. Au(1985) 도 이를 반복 실험하여, 3세 아이들 뿐만 아니라 어른들도 비언어적인 정보로 모양이 가능한 가설에서 제외되지만 않는다면(모양과 색깔에서 모두 다르게) 모양을 선호한다는 결과를 얻었다. 아마도 새로운 단어를 가르칠 때 모양이 너무나 현저한 속성이라서 색깔은 상대적으로 가능성이 적어지는 대안이 되어 버린다. 즉, 비언어적 정보가 수렴되지 않으면, 아이들은 언어적 대조 정보를 이용하지 못하는 경우가 많이 생긴다.

Au & Markman(1987)은 비언어적 맥락 정보가 새로운 단어의 올바른 의미 영역에 초점을 주지 않을 경우 다른 종류의 언어적 대조 정보를 사용한다는 사실을 보고하였다. 3,4세 아이들은 새로운 재질 단어의 의미를 알아내는데는 언어적 대조 정보를 이용하지만, 새로운 색깔 단어의 의미를 알아내는데는 이를 이용하지 못한다는 것을 발견하였다. 한 가지 대상만 제시하고 새로운 단어로 이를 가리키면, 아이들은 이 새로운 단어의 의미로 재질(texture)을 색깔 보다 더 선호하였다. 언어적 대조 정보를 같이 주는 경우, 대조 정보가 아이들이 선호하는 것이면(재질) 새로운 단어를 재질로 해석할 확률이 더 높아졌지만, 선호하지 않는 속성(색깔)인 경우에는 마치 언어적 대조 정보를 듣지 못한 것 같았다.

새로운 단어를 획득하는데 언어적 대조가 미치는 효과에 관한 이들 실험 연구들에서는, 그러므로 언어적, 비언어적 맥락이 모두 어느 한 가지의 의미 영역에 수렴되지 않을 경우에는 색깔로 해석하기 보다는 어린이에게 가장 익숙하므로 선호되는 모양이라는 의미나 어린이에게 친숙하지 않으므로 새로운 단어의 의미로 재질을 선택하는 것이라고 설명해 왔다. 즉, 색깔이라는 의미 차원이 분명히 아이들에게 상당히 두드러지는 특성임에도 불구하고 새로운 단어의 의미 영역으로 적절히 추론하는데 실패하는 이유를 모양이 더 익숙해서라든가 (Dockrell 과 Cambell, 1986 ; Au, 1985), 또

는 재질 용어가 아이들에게 친숙하지 않아서라고 (Au & Markman, 1987) 서로 상반되는 설명을 해왔다.

그러나 실험 상황이 아닌 실제 자연 상황에서 관찰하여 보면 아이들은 단어 의미를 아주 잘 학습해 나간다. 아이들이 이렇게 잘 배우는 것은 단어들 사이의 관계나 의미 관계를 사용하여 새로운 의미를 추론해내기 때문일 수도 있다(Carey, 1978). 한 단어는 다른 단어와 의미가 관련되어 있고, 단어 의미는 의미 영역으로 조직화되어 있다. 새로운 단어를 듣고, 이것이 자신이 이미 알고 있는 친숙한 단어와 의미적으로 관련되어 있는 방식을 알게 된다면, 아이들은 그 단어가 뜻할 수 있는 엄청나게 많은 가능성을 상당히 줄여 볼 수 있을 것이다. 대부분의 자연스런 언어 획득 과정은 언어적, 비언어적 맥락이 충분히 활용되는 대화 상황이다. Clark이 주장하는 대조성 원리라는 것도 이러한 자연스런 대화 상황에서 아이가 이미 알고 있는 친숙한 단어와 관련된 방식으로 단어가 제시될 때 그 단어의 의미를 추론하는 방식에 관한 것으로 해석해야 할 것이다. 이렇게 살펴 보아야 대조성 원리의 구체적인 방식이 드러나고 원래 의도하였던 바대로 문법적, 의미론적 발달을 포괄하는 언어 발달 이론으로서의 가치를 인정받을 수 있을 것이다.

대조성 원리가 적용되는 예를 구체적으로 드러내기 위해서는 어린이가 사용하는 단어의 특성에 따라서 이 원리가 어떻게 적용되는지 예측해낼 수 있어야 할 것이다. 예컨대, 단어의 의미범주로 본다면 대조되는 두 단어는 일반적으로 같은 수준의 범주 단어들이라든지, 다른 수준의 단어들이라도 같은 의미영역에 속하는 단어들이어야 한다는 대조성 원리가 적용되는 제한적인 특성을 제시할 수 있어야 한다. 이러한 제한성의 개념을 제시하는 것이 존재론적 기본범주에 대한 논의이다. 대조되는 단어들은 자연스런 언어 상황에서 사용되는 것이고, 따라서 문장이라는 맥락에서 다른 술어와 함께 제시되는 것이다. 따라서 어린이가 대조되는 단어들로 받아들이는 단어들은 그 술어와 함께 사용될 수 있는 것들이라는 제한성을 가지는 정보들인 것이다. 다음 절에서 존재론적 기본범주를 대조성 원리가 구체적으로 드러나는 특성과 연결하여 살펴보고자 한다.

대조성의 표현에 관한 논의와 존재론적 기본 범주

단어 의미 획득이라는 주제로 이야기한 것은 아니지만 어린이 말에서 대조성의 표현에 대해서 일관된 주장을 해 온 것이 이승복(1986, 1987, 1988)의 어린이 부정 표현에 관한 연구이다. 이승복(1986)은 언어 관찰 자료에서 어린이의 부정 표현을 대조성의 표현으로 분석해 보았다. 그에 의하면 부정이란 같은 배경 정보의 맥락에서 부정의 표적이 되는 정보와 그에 대한 대안이 되는 정보를 대조하는, 즉 표적 정보와 대안 정보의 대조성의 표현인 것으로 볼 수 있다는 것이다. 어린이가 부정을 표현하는 기제는 이러한 대조성의 표현으로 해석할 수 있다는 것이다. 이승복(1987, 1988)은 또한 실험 연구에서도 어린이의 부정 표현이 대조성의 표현임을 보여주었다. 관찰 자료에 대한 분석에서 보면 부정 표현으로 대조되는 정보는 처음에는 주어 대조의 표현이 우세하다가 차츰 논항(장소격, 대상격, 수여격에 해당되는) 대조나 술어 대조의 표현이 많아짐을 보고하였다.

대조되는 정보(표적 정보와 대안 정보)와 배경 정보와의 관계에 대한 논의는 어린이가 가지고 있는 존재론적 기본 범주에 대한 개념(Keil, 1979, 1981, 1983 ; 김혜리, 1992)과 관련되는 주제이다. Keil (1986)은 어린이의 개념 획득 과정에서 M 제한성을 가지고 있음을 보여주면서, 어린이는 이 선천적 제한성 덕분에 존재론적 기본 범주에 대한 지식을 일관성 있게 습득할 수 있다고 한다. Keil은 여러 가지 명사와 술어로 결합된 문장을 어린

이와 어른들에게 제시하고 그 문장이 이상한 문장인지 아닌지를 판단하게 하여 존재론적 기본 범주의 구조를 밝혔다. 그림 1은 어른이 가지고 있는 존재론적 기본 범주를 위계적인 나무 구조로 도식화한 것이다. 이 나무 구조에서 각 마디에 있는 술어와 연결될 수 있는 명사는 위계적인 서술 가능성(predicability)을 가진다. 윗부분에 위치한 술어들은 그보다 아래 부분의 명사들과 서술 가능성이 있지만, 아래 부분에 있는 술어들은 그보다 윗부분의 명사들과 서술 가능성이 없다. 즉, is sick이라는 술어는 is asleep이나 is wilted와 연결된 모든 명사들 하고도 의미있는 문장으로 연결될 수 있다. 이 위계적 질서에서 벗어나는 M자형의 연결은 불가능하다는 것이 바로 M 제한이라고 그가 말하는 것이다. 즉, 동물의 각 이름에 적용되는 is asleep은 그보다 더 윗부분의 술어와 연결된 식물 범주에 적용되어 M 자형의 구조를 만들 수는 없다는 것이다. 따라서 나무 구조에서 각 마디는 동물, 식물, 물리적 사물 등을 가리키는 존재론적 기본 범주를 나타낸다. Keil에 의하면 5세 어린이가 가지고 있는 존재론적 기본 범주는 덜 분화되어 있기는 하나 기본적으로 어른과 같은 나무 구조를 하고 있으며, M 제한에 어긋나는 경우도 아주 드물다는 것이다. 그는 어린이도 기본 골격은 어른과 같은 존재론적 기본 범주를 가지고 있고, 이것이 어린이가 새로운 개념을 습득하는데 중요한 역할을 한다고 주장한다. 예를 들어, 새로운 단어인 "X"에 대해서 "X가 잔다"고 하는 말을 들으면, 이 술어가 적용되는 존재론적 기본 범주가 동물에 한정되는 것이므로 배고프고, 살아있고, 무겁다는 특성을 가지고 있을 것이라 추론할 수 있는 것이다. M 제한을 가지고 새로운 개념을 습득한다면, 일일이 X가 가진 특성에 대해서 배우지 않더라도 많은 특성을 추론하여 알 수 있으므로 경제적이고 효율적으로 개념을 배울 수 있는 것이다.

김혜리(1992)는 어린이들이 가지고 있는 존재론적 기본 범주에 대한 지식이 개념 습득과 단어 의미의 습득을 가능하게 하는 기본적인 지식 중

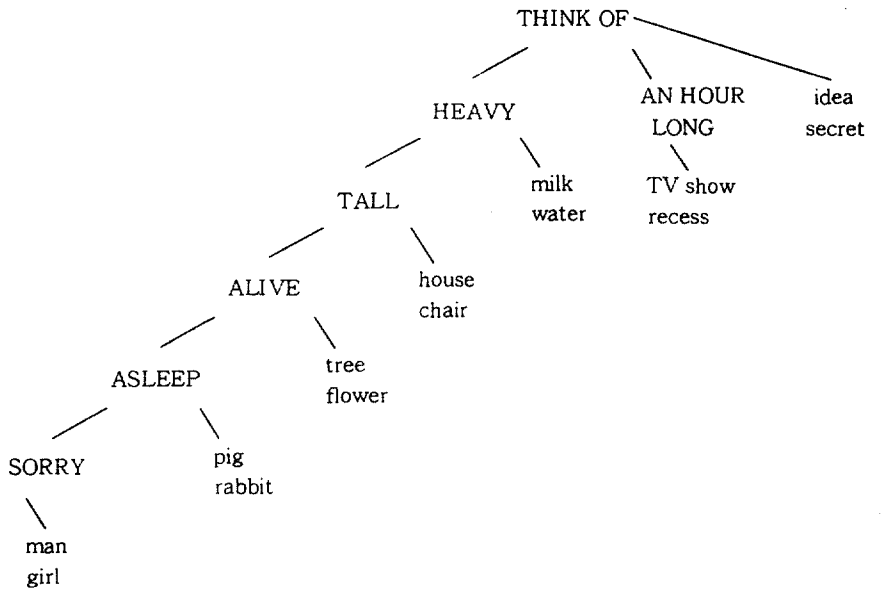

그림 1. Keil(1979)의 서술 가능성(predicability)에 따른 존재론적 기본 범주

하나라는 것을 어린이에게 새로운 단어를 가르쳐 주는 실험에서 실제로 증명해 보였다. 즉, 5세 어린이도 어른과 마찬가지로 존재론적 기본 범주로서의 동물, 식물, 무생물의 개념을 이해하고 있고, 이 지식을 이용하여 어떤 사물이 가질 수 있는 속성을 추론할 수 있다는 것이다.

그러나 이들 연구에서는 문장을 들려주고 그 문장이 이상한지 아닌지를 판단하게 하는 과제를 사용하여 실험하였으므로, 가장 활발히 언어를 습득하는 만 2세 어린이에게도 이러한 존재론적 기본 범주에 대한 지식이 있는지 확인할 수 없었다. 단어 의미의 획득에서나 언어 구조의 획득에서 가장 급속한 진전이 이루어지는 시기는 만 2세에서 만 4세 정도까지의 어린 아이들이므로 이들이 언어 의미를 획득하는 과정도 같은 방식으로 설명할 수 있는지 검증되어야 할 것이다.

언어 발달에서 제한성 (constraint) 개념은 원래 Chomsky (1980)가 확립한 개념이다. 그는 어린이의 언어 발달 과정이 선천적인 언어 구조에 대한 제한성에 의해 이루어 나가는 과정이므로, 그 과정이 그렇게 놀랍도록 빠르고, 쉽게, 그리고 보편적으로 진행되는 것이라고 하였다. 만일 존재론적 기본 범주에 대한 지식과 M 제한성 같은 기제가 초기의 단어 의미 획득 과정에서도 적용된다는 사실이 밝혀진다면 선천적인 언어 구조에 대한 제한성을 드러내는 것이다.

이러한 존재론적 기본범주라는 제한성을 드러내면서, 서술가능성이라는 맥락에서 두 단어를 대조하는 방식을 보여주는 것이 단어 대치 현상이다.

단어 대치 현상에서 드러나는 대조성의 표현

몇 가지 언어획득 연구들에서는, 아이들이 서로 다른 문장 유형들을 연습해 보면서 습득한 언어를 가지고 새로 배운 단어를 반복하거나, 문장 틀을 반복하거나, 한 단어를 다른 단어로 대치시키는 등의 놀이를 하는 것 같다는 사실을 보고하였다. 단어 대치 놀이는 몇 사람의 연구자들에게서 보고되었다(Bohn, 1914 ; Snyder, 1914 ; Weir, 1962; 이승복, 1991). 다음과 같은 예가 전형적이다:

(1) Train go on track. Car go on track. Wheel go on track. Little wheel go on track. (Snyder, 1914, p. 421)

(2) What color blanket? What color mop? What color glass?(Weir, 1962, p.109).

(3) 엄마 귀에 꼼지 있다. 내꺼 귀에 꼼지 있다. 아빠도 귀에 꼼지 있다. (이승복, 1991, p. 213).

단어 대치 놀이란 하나의 일정한 문장에서 어느 한 부분을 다른 단어로 대치시키며 말을 계속하는 놀이인데, 대치되어지는 단어의 다양성과 한계를 분석해 보면, 어린이가 가지고 있는 통사론적, 의미론적 언어 지식을 드러내 보일 수 있을 것이다. 대치하는 단어들은 서로 대조되는 의미를 가지고 있음을 어린이가 깨닫고 있으며 이를 똑같은 언어 맥락에서 바꾸어 넣어 보는 것이다. 단어들이 대치되는 방식은 서로 대조되는 단어들의 의미를 확인해 내고 문법 범주 개념을 연습하는 기회가 될 수 있는 것이다.

Weir(1962)는 명사의 대치가 가장 자주 관찰되며, 대명사, 동사, 명사의 수식어의 대치 놀이도 또한 관찰된다는 것에 주목하였다. 이 발견은 명사가 다른 문법 형태 유목보다 먼저 의미론적으로 범주화된다는 사실을 뜻하는 것이다. 그러나 Weir의 이러한 지적은 표면 형식적인 분석에 그치는 것이어서 단어 대치 현상에서 드러나는 아이들의 언어 지식에 대해서는 말해주는 바가 별로 없다. 아이들이 대치하는 명사들이 동사(술어)에 제약을 받는다는 사실을 깨닫고 있는지, 또한 그 상황, 즉 언어적 맥락에서 대치되는 명사들이 어떤 개념적 제한을 가지고 있는지를 동사(술어)에

따라 살펴보면 드러날 것이다.

이러한 작업은 매우 포괄적이기는 하지만 다소 모호한 방식으로 논의되어 온 Clark의 대조성 원리가 적용되는 구체적인 방식을 실제 어린이 말 자료에서 찾아내 보일 수 있을 것이다. 문장의 술어 부분을 고정하여 명사에 해당되는 단어들을 대치하는 방식은 언어 맥락에서 이미 언급된 명사와 동사의 의미 관계 표상 틀에서 그 명사와 다른 명사를 비교, 대조하여 보는 현상이다. 이렇게 대조되는 명사들은 동사와의 의미 관계에 따라서 제약을 받기 마련이다. 동사와의 의미 관계에 따라 주어, 또는 대상격이나 장소격, 수여격으로 사용된 명사들이 어떤 대조 양상을 보이는지, 그 의미 범주를 살펴보면 대조성 원리가 적용되는 구체적인 증거를 찾아낼 수 있을 것이다. 따라서 실험 연구로는 제대로 평가 받을 수 없었던 Clark의 대조성 원리를 검증해 볼 수 있을 것이다.

본 연구의 목적

본 연구는 설명력은 뛰어나지만 실험적 증거로는 구체적으로 검증하기가 어려웠던 어린이의 단어 의미 획득에 관한 Clark(1983, 1987, 1989, 1991)의 대조성 원리를 단어 대치 현상을 통해 검증하려는 것이다. 대조성 원리를 구체적으로 검증하기 위한 이론적인 근거로 대조되는 정보들이 지니는 의미범주에서의 제한성을 Keil(1983)이 말하는 존재론적 기본범주에 대한 지식으로 보고, 이 제한성이 단어 대치 현상에 적용되는지 구체적인 어린이 언어에서 살펴 보아 대조성 원리가 구체적으로 적용되는 방식을 분명히 하고자 하는 것이다. 아울러 Keil과 김혜리(1992)가 주장하는 바대로 존재론적 기본범주에 대한 지식이 어린이가 개념을 습득하는 기제로 작용하는지 초기 어린이 언어 자료에서 검증해 보고자 한다. 본 연구에서는 이들이 실험 연구의 대상으로 한 5세 어린이가 아니라 언어를 가장 활발히 획득하는 만 2세 어린이의 언어 자료에서 언어 획득 과정, 특히 의미 획득 과정에서 인지의 제한성이 어떻게 작용하는지 그 기제를 살펴 보고자 한다.

방 법

관찰 대상 어린이

관찰 대상 어린이는 한국어를 모국어로 하여 자라난 사내 아이로, 부모가 모두 대학 졸업 이상의 고학력자였으며, 맏이이고 동생은 없었다. 관찰 시점에서의 가족은 부모와 할머니(외할머니)가 포함된 네 사람이었다.

관찰 방법

만 2세가 되던 시기부터 만 3세가 되기 직전까지 주말에 한 번 30분씩 어른들과 아이가 하는 모든 말을 녹음하였다. 2년 9개월에 단 한 번 주말에 녹음이 불가능하여 주중에 녹음을 한 경우를 제외하고는(이때는 2주에 3회 녹음하여 오히려 한 회기가 늘었다) 매주 한 번 씩의 녹음이 빠짐없이 진행되어 전체 53회, 30분씩의 녹음하였다. 녹음을 풀어쓸 때, 녹음을 한 관찰자이자 본 연구자인 아이 어머니가 녹음 당시의 상황을 고려하여 아이가 말하는 단어의 의미를 해석하였다.

분석 범주와 신뢰도

녹음 자료 중에서 어린이가 어른과 주고 받는 말 중에서 분석 자료로 삼은 경우는 두 가지 경우였다: ① 어른이 하는 말을 되받아서 그 문장 중 한 가지 구성성분을 다른 단어로 대치하고 나머지 구성성분은 그대로 말하거나, ② 자신이 이전에 한 말 중에서 문장과 비교하여 그 문장에서 한 가지 구성성분을 다른 단어로 대치하고 나머지 구성성분은 그대로 말하는 경우였다. 결과에서 제시할 때에는 어른이 하는 말에서 따온 것은 괄호 안에 넣어 표기하였다.

대치하여 말한 문장의 구성성분이 술어와 어떤 의미 관계에 있는가에 따라서, 주어 대조, 대상격 대조, 장소격 대조, 수여자 대조로 나누었다.

의미 관계에 따른 분석 범주가 신뢰로운 것인지를 검증하기 위하여 분석 범주에 대한 간략한 설명과 함께 무선으로 3주일의 자료를 하나씩 뽑아 발달 심리학을 전공하는 동료에게 본 연구자와는 별도로 분석해 보도록 하였다. 결과, 각 분석 범주에 대해 95. 3%의 일치도를 보였으므로 분석 범주는 신뢰로운 것으로 확인할 수 있었다.

결 과

주어진 문장 하나에서 단어 대치 현상을 보일 때 서로 대치되는 단어들이 어떤 특성을 가지고 있는지를 살펴 보기 위하여 각 범주에 따라 한 가지 술어에 대해서 대조되는 단어들이 어떤 것들인지 조사하였다. 술어와의 의미 관계에 따라서 주어로 사용된 단어들이 대조된 것인지 대상격, 장소격, 또는 수여격으로 대조된 것인지에 따라 대조되는 단어들은 술어에 대해 각기 어떤 특성을 지닌 것들인지 분석하였다.

1. 술어에 따라 본 주어 대조 단어들의 특성

술어에 따라 주어로 대조되는 단어들을 모아 보면, 우선 대부분의 주어대조 단어들은 사람들에 해당되는 것이었다. 이러한 현상은 초기일수록 더욱 분명히 나타났다.

초기(2 ; 0-2 ; 3)에 관찰된 주어대조 사례를 보면, 상태 참조의 표현 몇 경우를 제외하고는 거의 주변 인물에 해당되는 사람들 이름만을 서로 대조하였음을 알 수 있다. 특히 어린이의 가족에 속하는 네 사람과 토끼(봉제 완구로, 의인화하여 가족 중에서 아이의 동생 취급을 하던 것임)에 해당되는 단어 중에서 대치하는 것이 대부분이었다. '주다', '가다', '먹다', '있다' 등 이 시기에 주로 사용하는 술어에 따라서 주어로 대조된 단어들을 모아본 것이 표 1, 표 2, 표 3, 표 4이다. 표에서 알 수 있듯이 이들 술어의 주어는 사람들 중에서 대조되는 단어를 골라내어 대치되었다. 사람이 아닌 동물이 포함된 경우는 행위 참조의 주어대조에서는 단 한 경우만이 관찰되었는데, '울다'라는 술어에 대해서 '돼지'와 '얼룩 송아지'를 '아빠'에 대치한 예로, 노래 가사에서 따온 것을 바꾸어 노래한 예이었다. 생물체가 아닌 대상의 이름을 대조되는 주어로 표현한 예는 주로 상태 참조 표현의 술어에 해당되는 '있다', '없다'의 주어로 사용된 경우들이었다.

초기 이후 대조되는 단어들은 점차 다양해지는데, 행위 참조의 주어대조 중에서는 '가다'라는 술어의 주어로 탈 것에 대한 이름들이 추가되고, '자다(낸내하다)'에는 동물 이름이 대조되는 주어로 추가되었다.

관찰 시기의 말기(2 ; 8-2 ; 11) 자료를 보면 술어가 다양해질 뿐만 아니라, 대조되는 주어도 상당히 다양해진다. 예를 들어 '가다'의 주어로 대조되는 단어에는 사람이나 탈 것 뿐만 아니라 동물도 추가되어 쓰이고, '있다'나 '없다'의 주어로도 사람, 동물, 탈 것 뿐 아니라 같은 의미범주에 속하는 대상들이나 색 이름이 서로 대조되는 단어로 선택된다.

다음에 제시하는 표 1에서 표 4까지는, 비교적 초기부터 사용하기 시작하여 다른 술어보다 자주 관찰되어 그 술어에 대한 서술가능성을 확인해 볼 만한 술어들을 골라서 각 술어에 주어로 대조된 단어들을 모두 모아 정리한 것이다.

표 1. '주다(사주다, 갖다주다)'가 술어인 문장에서 주어로 대조된 단어들

날짜	대조 단어
2:0(6)	할머니가, 아빠가
2:0(13)	아빠가, 형아가, 아찌, 할머니
	또 할머니가, 아빠가
2:1(11)	(큰엄마가), 할머니가
	(엄마가), 아빠가
2:3(12)	아빠가, 준규가, 할머니가
2:6(7)	(외할머니가), 엄마가
2:6(14)	(준규가), 멍멍이가
2:6(28)	(외할머니가), 엄마가
2:9(16)	내가, 준규
2:11(29)	(엄마가), 엄마하구 아빠하구 내하구

표 2. '가다'가 술어인 문장에서 주어로 대조된 단어들

날짜	대조 단어
2:0(6)	꼼지, 할머니
	(꼼지가), 아빠 꼼지가
2:0(13)	(할머니), 고모
2:0(20)	할머니가, 아빠가, 엄마
2:4(19)	(엄마도), 준규도
2:7(11)	엄마하구, 아빠하구, 큰아부지
2:9(9)	(이 토끼), 여기 아빠, 토끼 아빠
2:9(20)	이 비행기, 이 비행기
2:9(27)	엄마는, 할머니는, 나는, 엄마하고 준규하고
2:10(17)	콜롬비아 비행기, 헬리콥터
2:10(17)	나는, 아빠는
2:11(8)	픽업, 배는
2:11(22)	토끼, 나두

표 3. '먹다'가 술어인 문장에서 주어로 대조된 단어들

날짜	대조 단어
2:1(18)	(준규), 엄마
2:2(15)	준규, 엄마
2:2(29)	엄마, 아빠두, 준규두
2:4(26)	(엄마만), 준규
2:5(2)	(엄마는), 나는
2:7(11)	(엄마), 내가

표 4. '있다/ 없다'가 술어인 문장에서 주어로 대조된 단어들

날짜	대조 단어
2:0(6)	(엄마 테레비), 내꺼 테비
2:1(18)	아빠 라지오, 아빠 베게
2:1(25)	아빠 라지오, 아빠 베게
2:2(1)	아빠만, 엄마는
2:4(19)	현중이 형, 외숙모, 큰엄마, 김기사 아저씨, 아빠, 남규형아, 우규 동생, 하머니, 준규 할머니
2:5(2)	현중이 형아, 현석이 형아, 외숙모
2:5(2)	(노란 것도), 빨강 거도, 청색도
2:6(0)	외숙모, 현중이 형아, 현석이 형아
2:6(7)	바퀴, 트럭 바퀴
2:9(9)	(엄마 방), 아빠 방, 외할머니 방, 준규
2:10(9)	방 학생들, 공부 잘 하는 준규
2:10(17)	(고기도), 악어도, 물고기도
	지연이 누나도, 수연 누나도, 큰고모도, 큰고모부도, 무서운 아저씨 밖에
	배, 오토바이, 포크레인
2:11(15)	(하얀 것밖에), 노란 것밖에

2. 술어에 따라 본 대상, 장소, 수여격 단어들의 특성

대상, 장소, 수여격으로 대조된 단어들이 각 술어에 따라 어떤 특성이 있는지를 알아 보기 위하여 격범주에 따라 정리하여 보았다. 각 격범주로 대조되는 단어들을 보면 우선 사용된 술어가 주어 대조에 비해 상당히 다양하였다. 또한, 대조되는 두 단어는 거의 대부분 같은 대상 개념 범주에 속하는 단어들이었다. 또한 대화 상황에서 어떤 사물이나 장소를 가리키는 대명사로 대조하는 경우도 많이 관찰되었다. 대상격 대조의 경우, 단 두 가지 사례만 제외하고는 모두 같은 개념 범주의 단어들이 대조되었다. 그러나, 이러한 예외적인 사례들 마저도 모두 술어에 대한 대상이나, 장소

의 의미 관계로 가능한 개념들이었다. 예컨대, '좋아한다'라는 술어에 대해서 '토끼'와 '봉고'를 대조하거나 '만들어주다'라는 술어의 대상으로 '기차', '택시'와 '가방'을 대조하는 것으로 모두 대상격으로 서술 가능성이 있는 문장들이었다. 이런 몇 가지 예외적인 사례를 제외한다면, 대조되는 두 단어는 대부분 같은 의미 개념 범주에 속하는 둘 이상의 단어들이었다. 주어대조와 마찬가지로 비교적 초기부터 사용되기 시작하고 관찰 예가 많은 몇가지 대표적인 술어에 대해서 대상격, 장소격, 수여격으로 대조된 단어들을 모두 모아 정리하였다. 표 5, 표 6, 표 7에 '주다', '먹다', '좋아하다' 라는 술어에 대한 대상격으로 대조된 단어들을 제시하였다. 주어대조와 같은 술어에 대한 단어들이지만 그 의미 관계에 따라 대조 단어로 선택한 범주가 상당히 다양한 것을 알 수 있었다.

표 5. '주다'의 대상격으로 대조된 단어들

날짜	대조 단어
2:1(4)	(빠빠), 우유, 내꺼 우유
2:1(11)	이거는, 이거두, 이거두
2:8(9)	예쁜 돈, 미운 돈
2:10(3)	ET, 커다란 ET, 말하는 ET, 파란 ET, 봉고
2:10(17)	주전자, 눈, 아가야, 나비, 새, 화살, 연(그림)

표 6. '먹다'의 대상격으로 대조된 단어들

날짜	대조 단어
2:5(9)	초록색, 청색, 짠지
2:5(23)	(떡), 사과
2:5(24)	커피, 준규 커피, 딴거 커피, 이거 커피, 물
2:8(23)	귤 껍데기, 사과 껍데기, 자두 껍데기, 자두
2:9(9)	밥, 아이스케키, 아이스크림
2:10(9)	밥, 매운 김치, 안 매운 김치
2:10(17)	밥, 바나나킥(과자 이름)

표 7. '좋다(좋아하다)'의 대상격으로 대조된 단어들

날짜	대조 단어
2:0(6)	(창규, 우규) 아가
2:5(23)	(노란색), 안방, 뒷방
2:6(14)	엄마, 아빠, 할머니
2:7(25)	수연언니, 남규형아, 우규, 희정이, 엄마, 영동 할머니, 빠아제 할아버지, 브라운 할아버지, 이모, 영동 삼촌, 영동 아줌마, 창규, 현중이 형아,
2:9(16)	동은이 형아, 현중 형아
2:9(16)	토끼, 봉고
2:9(27)	엄마, 아빠
2:9(27)	우유병, 녹음기
2:10(3)	물, 신문, 풍선
2:10(9)	공, 사람, 외할머니 사람, 엄마 사람, 준규 사람 (팥쥐), 콩쥐

같은 의미 개념 범주 안에서 문장의 구성 성분을 대조하는 현상은 장소격 대조와 수여격 대조에서는 더욱 두드러지게 나타난다. 장소격 대조의 경우에는 모두 장소를 나타내는 동네 이름이나 아파트 이름, 학교 이름의 범주 내에서 두 개 이상의 단어를 대조하거나, 둘 이상의 위치 대명사를 대조하는 경우들이었다. 수여격 대조는 격의 특성상 단 하나의 예외를 제외하고는 모두 사람 이름들 사이의 대조로 나타났다. 단 하나의 예외는 그림책을 보는 장면에서 '뭐라하다'의 수여격으로 '준규한테'와 '돼지한테', '멍멍이한테'를 대조한 사례로 그림책에서 의인화되는 동물의 이름을 서로 대조하여 말한 것이다. 표 8, 표 9에 '가다'와 '있다'의 장소격으로 대조된 단어들을 모아 정리하였다.

이렇게 정리하여 보면, 대조되는 단어들에는 모두 일정한 의미범주에 속한다는 것을 알 수 있다. 곧, 대치하는 문장의 구성성분은 다른 구성성분과의 의미 관계에 따라 제약을 받는다. 문장의 술어 부분을 고정하여 명사에 해당되는 단어들을 대치

표 8. '가다'의 장소격으로 대조된 단어들

날짜	대조 단어
2:0(13)	병원에, 집에,
2:4(19)	영동, 목련아파트
2:5(2)	창규 집, 동은이 형아 집
2:6(7)	여기, 바깥에 멀리
2:6(14)	고려 병원, 의사선생님 병원, 소아과 병원, 저리, 집에루
2:6(28)	저기, 엄마 방에
2:7(18)	(엄마 방), 외할머니 방
2:8(9)	이리, 저리
2:9(6)	유치원 학교, 국민학교, 대학교
2:9(6)	영동, 상아아파트, 잉어 보는데, 만다린
2:9(27)	유치원, 서울대학교, 국민학교, 토끼학교
2:9(27)	삼성동, 신림동
2:9(27)	남산 위에, 물에, 바다에
2:10(9)	물 속, 물 위
2:11(15)	상아아파트, 신림동
2:11(29)	자연농원, 코끼리 있는데

표 9. '있다'의 장소격으로 대조된 단어들

날짜	대조 단어
2:1(18)	(종이 위에), 의자 위에
2:1(18)	(엄마 앞에), 준규 앞에
2:3(19)	(아빠 라디오 옆), 여기, 저기
2:4(5)	여기, 여기
2:5(23)	뒤에, 앞에, 옆에
2:8(9)	자기 집, 이거 집
2:9(20)	엄마 학교에, 우리 집에
2:10(9)	여기, 저기

하는 방식은 언어 맥락에서 이미 언급된 명사와 동사의 의미 관계 표상 틀에서 그 명사와 다른 명사를 비교, 대조하여 보는 현상이다. 이렇게 대조되는 명사들은 동사와의 의미 관계에 따라서 제약을 받기 마련이고 이것이 같은 의미범주로 나타나는 것으로 보인다. 술어와의 의미 관계를 일정하게 유지하면서 그 의미 관계에 어긋나지 않는 단어들을 서로 대조하는 것이 단어 대치 현상이다. 대상격으로 대조된 단어들에 장소를 가리키는 단어가 나오는 일이 없고, 장소격으로 대조되는 단어들 역시 대상격이나 주격으로 대치되지 않는다. 어린이가 의미 관계에 대한 통사론적인 표상을 유지하면서 이 표상의 제한 내에서 단어를 대조하여 사용한다는 것을 알 수 있다.

단어 대치 현상에 대한 분석으로 대조성 원리가 적용되는 구체적인 상황을 알 수 있을 뿐 아니라, 대조성 원리는 존재론적 기본범주의 제약을 받는 상황에서 적용된다는 사실까지도 찾아낸 것이다. 우리는 어린이가 의미 관계에 대한 통사론적인 표상을 유지하면서 이 표상의 제한 내에서 단어를 대조하여 사용한다는 것을 알 수 있다. 대조성 원리는 의미 관계라는 통사론적 표상의 제한을 유지하는 것이다.

3. 존재론적 기본 범주로의 분석

Keil (1986) 은 어린이의 개념 획득 과정에서 M 제한성을 가지고 있음을 보여주면서, 어린이는 이 선천적 제한성 덕분에 존재론적 기본 범주에 대한 지식을 일관성 있게 습득할 수 있다고 한다. 그는 여러 가지 명사를 주어로 하고 이 명사와 술어가 결합된 문장을 만들어 그 문장이 이상한지 아닌지를 판단하게 하여 존재론적 기본 범주의 구조를 밝혔다. Keil에 의하면 5세 어린이가 가지고 있는 존재론적 기본 범주는 덜 분화되어 있기는 하나 기본적으로 어른과 같은 나무 구조를 하고 있으며, M 제한에 어긋나는 경우도 아주 드물다. 그는 어린이도 기본 골격은 어른과 같은 존재론적 기본 범주를 가지고 있고, 이것이 어린이가 새로운 개념을 습득하는데 중요한 역할을 한다고 주장한다.

김혜리(1992)는 어린이들이 가지고 있는 존재

론적 기본 범주에 대한 지식이 개념 습득과 단어 의미의 습득을 가능하게 하는 기본적인 지식 중 하나라는 것을 어린이에게 새로운 단어를 가르쳐 주는 실험에서 실제로 증명해 보였다. 즉, 5세 어린이도 어른과 마찬가지로 존재론적 기본 범주로서의 동물, 식물, 무생물의 개념을 이해하고 있고, 이 지식을 이용하여 어떤 사물이 가질 수 있는 속성을 추론할 수 있다는 것이다.

어에 대해 주어, 또는 다른 논항으로의 서술 가능성에 대한 존재론적 기본 범주에 대한 지식을 가지고 있는지를 그대로 밝혀주는 자료로 해석된다.

주어 대조 단어로 본 술어와 주어의 서술 가능성에 대한 어린이의 지식을 술어에 따라 주어 대조로 사용된 단어를 조사한 자료에 근거하여 나무 그림으로 그려본 것이 그림 2이다. 그림에서 알 수 있듯이 이 시기의 어린이도 존재론적 기본 범주에

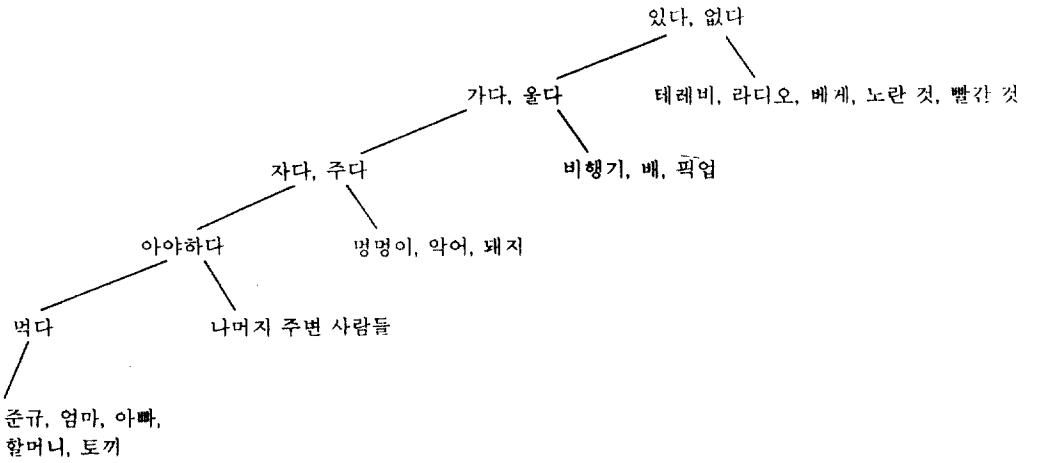

그림 2. 술어에 따른 주어 대조 단어로 본 준규의 존재론적 기본 범주

그러나 문장을 들려주고 그 문장이 이상한지 아닌지를 판단하게 하는 과제는 실험 대상으로 할 수 있는 나이가 최소한 4, 5세는 되어야 한다. 가장 활발히 언어를 습득하는 만 2세 어린이에게는 실험이 불가능하다. 언어 획득 과정에서 가장 급속한 진전이 이루어지는 시기는 만 2세에서 만 4세 정도까지의 시기이므로 이 시기의 어린이들이 언어 의미를 획득하는 과정에 대한 연구는 관찰 자료에 의존하는 수 밖에 없을 것이다.

우리가 조사한 자료는 이 시기의 어린이가 대화 상황에서 한 가지 술어에 대해 주어, 또는 대상격이나 장소격, 수여격으로 선택하여 대치한 단어들을 모아 본 것이다. 그러므로, 어린이가 일정한 술

대한 지식을 가지고 있으며, 나무 구조에서 M 제한성에 어긋나는 예도 없었다.

존재론적 기본 범주에 대한 지식의 발달적 변화를 추적해 보기 위하여 초기(2 ; 0-2 ; 3)의 자료만을 가지고 같은 방식으로 나무 그림을 그려 본 것이 그림 3이다. 이 초기 시기에 주어로 사용되는 단어는 많은 경우 사람 이름에 한정되어 있었다. 그러나 '있다', '없다'라는 술어에 대해서만은 사람뿐 아니라, 텔레비젼이나 베개와 같은 무생물도 주어로 대조하는 것으로 보아, 아직 분화가 덜 되어 있기는 하지만 존재론적 기본 범주에 대한 기본적인 지식은 가지고 있음을 알 수 있었다.

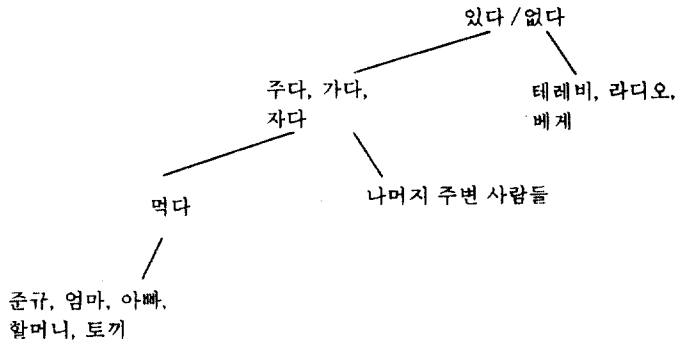

그림 3. 술어에 따른 대조 단어로 본 준규의 존재론적 기본 범주(2 : 0-2 : 3)

논 의

본 연구는 설명력은 뛰어나지만 실험적 증거로는 구체적으로 검증하기가 어려웠던 어린이의 단어 의미 획득에 관한 대조성 원리를 단어 대치 현상을 통해 구체적인 자료로 검증하려는 것이었다. 이와 함께 존재론적 기본 범주에 대한 지식이 어린이가 개념을 습득하는 기제로 작용하는지 초기 어린이 언어 자료에서 검증해 보고자 하였다. 언어를 가장 활발히 획득하는 만 2세 어린이의 언어 자료에서 언어 획득 과정, 특히 의미 획득 과정에서 인지의 제한성이 어떻게 작용하는지 그 기제를 살펴 보고자 하였다.

1. 대조성 원리의 검증

어린이가 단어의 의미를 획득할 때 적용되는 것으로 보이는 두 가지의 원리는 대조성 (contrast)과 관습성 (conventionality) 이다. 어린이는 자기가 알고 있는 단어하고는 의미가 다른, 즉 그 의미가 대조되는 새로운 단어를 배우는 것은 쉽게 생각한다. 그러나 새로 배우는 단어가 나타내는 의미가 이미 알고 있는 어떤 단어(관습적으로 사용하던) 와 비슷할 경우에는 새 단어를 배우기 힘들다. 대신에 알고 있는 단어의 의미와 그 문법적 쓰임새에 견주어 새로운 단어의 의미와 문법적 쓰임새를 추론해 낸다. 이 추론 과정이 바로 어린이가 그토록 빨리 단어 의미를 획득할 수 있게 하는 것이다. 즉, 한 단어가 가리킬 수 있는 엄청나게 많은 가능성들 가운데서 어떤 의미를 새로운 단어의 의미로 그렇게 재빠른 연결을 해내는가 하는 문제이다. 이 추론 과정을 가장 포괄적으로 설명하는 이론이 Clark(1983, 1987, 1989, 1990)의 대조성 원리이다. 그의 설명을 요약하면, 형식에서의 차이가 의미에서의 차이를 보여주고, 형성된 단어는 새로운 단어에 대해서 우선권을 가지며, 아이가 가지고 있는 어휘 사전에서 보이는 틈새는 한 편에서는 새로운 단어로, 다른 편에서는 어린이 스스로가 만들어내는 단어로 메꾸어진다는 것이다. Clark 자신은 언어 획득 과정에서 단어 의미의 획득에서나 문법적 범주의 획득에서 보이는 모든 현상을 다 설명해 낼 수 있다고 주장하지만 주로 다른 연구자들이 제시하는 언어 자료나 실험 자료에 의존하고 있다. 어린이 의미 획득에 관한 실험 연구들에서는 언어적, 비언어적 맥락을 이용하여 새

로운 단어가 뜻하는 의미를 추론한다고 설명하였다. 그러나 언어적, 비언어적 맥락이 한 가지의 의미 영역에 수렴되지 않을 경우에는 연구 결과나 그 설명 방식이 일치하지 않는다(Dockrell & Cambell, 1986 ; Au, 1985 ; Au & Markman, 1987).

그러나 실험 상황이 아닌 실제 자연 상황에서 관찰하여 보면 아이들은 단어 의미를 아주 잘 학습해 나간다. 이는 단어들 사이의 관계나 의미 관계를 사용하여 새로운 의미를 추론해내기 때문이다. 한 단어는 다른 단어와 의미가 관련되어 있고, 단어 의미는 의미 영역으로 조직화되어 있다. 새로운 단어를 듣고, 이것이 자신이 이미 알고 있는 친숙한 단어와 관련되어 있는 방식을 알게 된다면, 아이들은 그 단어가 뜻할 수 있는 엄청나게 많은 가능성을 상당히 줄여 볼 수 있다. 대부분의 자연스런 언어 획득 과정은 언어적, 비언어적 맥락이 충분히 활용되는 대화 상황이다.

그러므로 본 연구에서는 이러한 자연스런 대화 상황에서 친숙한 단어와 관련된 방식으로 제시된 문장에서 한 구성성분인 단어가 대치될 때 대조성 원리가 실제 언어 획득 상황에서 적용되는 방식을 살펴 보았다. 실제 언어 습득 상황에서 자주 관찰되는 단어 대치 현상에서 대조성 원리의 구체적인 방식을 드러내어 보고자 한 것이다. 대치하는 문장의 구성성분은 다른 구성성분과의 의미 관계에 따라 제약을 받는다. 문장의 술어 부분을 고정하여 명사에 해당되는 단어들을 대치하는 방식은 언어 맥락에서 이미 언급된 명사와 동사의 의미 관계 표상 틀에서 그 명사와 다른 명사를 비교, 대조하여 보는 현상이다. 이렇게 대조되는 명사들은 동사와의 의미 관계에 따라서 제약을 받기 마련이다. 동사와의 의미 관계에 따라 주어, 또는 대상격이나 장소격, 수여격으로 사용된 명사들이 어떤 특징을 가지고 있는지 동사와 그 의미 관계에 따라 분석해보아 대조성 원리가 적용되는 구체적인 증거를 찾아내고자 하였다.

1-1. 의미 관계에 대한 통사론적 표상과 대조성 원리

Clark은 그의 대조성 원리로 어린이가 문법적인 개념을 획득하는 과정까지도 설명할 수 있다고 주장한다. 그러면서 예로 드는 것은 문법적 형태소의 획득 과정에 관한 것이다. 문법적 형태소라는 형식에서 서로 다른 것은 그 의미에서도 대조를 이루는 것으로 생각하기 때문에 여러 가지 형태소를 획득할 수 있는 것이라 한다. 어린이의 언어 획득 과정에서 통사론적인 발달이 가장 분명히 눈에 띄는 것은 문법적 형태소 획득 이전의 의미 관계에 의한 어순의 고정 현상이다(Slobin, 1978 ; 조명한, 1982). 본 연구에서는 단어 대치 현상에서 드러나는 어린이 말의 의미 관계를 술어와 대치되는 단어에 따라 분석해 보았다. 결과, 초기 어린이 말에서 찾아내었던 의미 관계가 대치 현상에서도 그대로 드러나는 것을 알 수 있었다. 술어와의 의미 관계를 일정하게 유지하면서 그 의미 관계에 어긋나지 않는 단어들을 서로 대조하는 것이 단어 대치 현상임을 알 수 있었다. 대상격으로 대조된 단어들에 장소를 가리키는 단어가 나오는 일이 없고, 장소격으로 대조되는 단어들 역시 대상격이나 주격으로 대치되지 않는다.

그러므로, 우리는 어린이가 의미 관계에 대한 통사론적인 표상을 유지하면서 이 표상의 제한 내에서 단어를 대조하여 사용한다는 것을 알 수 있다. 대조성 원리는 의미 관계라는 통사론적 표상의 제한을 유지하는 것이다.

1-2. 대조되는 단어들의 의미 범주와 개념 범주에 대한 표상에 대한 논의

단어 대치 현상에서 대치하는 단어들은 대부분

앞서 언급된 단어의 의미 범주를 벗어나지 않는 것들이었다. 사람에 대한 단어를 대치할 때는 다른 사람 이름으로, 동물에 대한 단어는 다른 동물 이름으로, 탈 것(교통수단)에 대한 단어는 다른 탈 것에 대한 이름으로, 장소에 대한 이름은 또한 다른 장소 이름으로 대치되었다. 그 언어 상황에서 언급된 단어의 의미 범주를 벗어나는 단어를 대치한 경우는 극히 드물었고, 그런 예외적인 경우라 하더라도 술어와의 의미 관계를 일정하게 유지하는 한계 안에서 대치되었다. 그러므로 초기 언어 획득 시기의 어린이도 단어를 의미 범주에 따라서 분류해 놓고 있음을 알 수 있었다. 어린이의 개념 범주가 상황적인데 머무르며 주제적(thematic) 관련성으로 묶여진다는 주장들(Denney, 1974; Denney & Ziobrowski, 1972; Nelson, 1977)과는 달리, 만 2세의 어린이들도 범주 분류적(taxonomic) 관련성에 의하여 개념 범주를 표상하고 있음을 보여주는 것이다. Markman과 Hutchinson (1984)은 단순한 분류 과제가 아니라 새로운 단어를 들려주는 분류 과제에서는 어린이들도 범주 분류적 관계에 따라 분류할 수 있음을 보여주고 있다. 본 연구에서는 새로운 단어를 학습하는 상황이 아니라 하더라도 언어적인 맥락에서 대조되는 단어를 분류적 관련 범주에 의해 선택할 수 있음을 보여줌으로써, 어린이가 표상하고 있는 개념 범주가 주제적 관련성에 한정된 것이 아님을 보여준 것이다.

2. 존재론적 기본 범주에 대한 논의

Keil (1986) 은 어린이의 개념 획득 과정에서 M 제한성을 가지고 있음을 보여주면서, 어린이는 이 선천적 제한성 덕분에 존재론적 기본 범주에 대한 지식을 일관성 있게 습득할 수 있다고 한다. Keil에 의하면 5세 어린이가 가지고 있는 존재론적 기본 범주는 덜 분화되어 있기는 하나 기본적으로 어른과 같은 나무 구조를 하고 있으며, M 제한에 어긋나는 경우도 아주 드물다고 한다. 그는 어린이도 기본 골격은 어른과 같은 존재론적 기본 범주를 가지고 있고, 이것이 어린이가 새로운 개념을 습득하는데 중요한 역할을 한다고 보았다. M 제한을 가지고 새로운 개념을 습득한다면, 일일이 X가 가진 특성에 대해서 배우지 않더라도 많은 특성을 추론하여 알 수 있으므로 경제적이고 효율적으로 개념을 배울 수 있다는 것이다. 김혜리(1992)는 어린이들이 가지고 있는 존재론적 기본 범주에 대한 지식이 개념 습득과 단어 의미의 습득을 가능하게 하는 기본적인 지식 중 하나라는 것을 어린이에게 새로운 단어를 가르쳐 주는 실험에서 실제로 증명해 보였다. 즉, 5세 어린이도 어른과 마찬가지로 존재론적 기본 범주로서의 동물, 식물, 무생물의 개념을 이해하고 있고, 이 지식을 이용하여 어떤 사물이 가질 수 있는 속성을 추론할 수 있다는 것이다. 그러나 이들의 연구는 주어와 술어가 결합된 문장을 들려주고 이에 대해 판단하는 것이었으므로 실험 상황에 적응할 수 있는 정도의 나이가 되어야 실험 대상이 될 수 있는 것이어서 만 5세 정도된 아이들도 존재론적 기본 범주를 가지고 있다는 사실의 확인에 그쳤다. 존재론적 기본 범주가 새로운 단어를 습득하는데 기본 역할을 하는 것이라면 단어를 가장 활발히 학습하는 시기인 만 2세에서 4세 정도까지의 어린이에게도 이러한 존재론적 기본 범주가 있는지 확인해낼 수 있어야 할 것이다.

본 연구는 만 2세에서 3세까지의 어린이 언어 자료를 분석하여 봄으로써, 언어 습득 초기의 이 시기 어린이가 존재론적 기본 범주를 표상하고 있는지, 그것이 표상된 방식과, 발달적인 변화를 단어 대치 현상에서 살펴 보았다. 결과, 단어 대치 현상에서 이 시기 어린이가 서로 대조되는 단어로 선택하는 명사어는 술어와 일정한 의미 관계를 유지할 수 있는 단어들에 제한된다는 사실을 확인할

수 있었다. 특히 Keil등이 실험 상황에서 제시한 주어(명사)와 술어(동사)의 문장에서 주어로 사용된 단어들이 술어의 서술 가능성에 따른 제한을 받는지 대조되는 주어 단어들을 술어에 따라 분석해 보았다. 결과, 이 시기의 어린이들이 표상하고 있는 존재론적 기본 범주는 Keil과 김혜리 등이 실험에서 확인한 것 보다 훨씬 더 분화된 범주임을 알 수 있었다(그림 2 참조). 또한 이 시기 중에서도 초기인 처음 4개월의 자료만 따로 분석해 본 결과(그림 3 참조)와 비교해 보면 Keil이 주장한 바와 같은 분화 과정이 잘 드러나고 있음을 볼 수 있다.

Keil은 학령기 이후의 어린이에 비해서 5세 어린이의 존재론적 기본 범주는 분화가 덜 되어 있다고 하면서 실험으로 밝혀낸 5세 어린이의 존재론적 기본 범주를 그림 4와 같이 제시하였다. 본 연구에서 분석한 만 2세 어린이의 존재론적 기본 범주인 그림 2와 비교해 보면, 우리 자료가 훨씬 더 분화된 구조를 보여 준다. 이는 아마도 실험 연구와 자연 상황의 관찰 연구에서 보이는 차이 때문일 것이다.

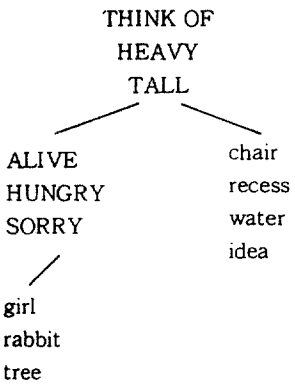

그림 4. Keil(1979)이 제시한 5세 어린이의 존재론적 기본 범주

언어 발달에 관한 실험 연구들은 어린이가 알고 있는 바에 대해 지나치게 평가절하하기 쉽다. 실험 장면에서는 어린이가 실험자가 요구하는 바를 알아차려서, 그 요구대로 언어적 보고를 하여야 하며, 낯설은 실험조건에도 적응해야 한다. 이러한 이유로 실험 상황에서는 어린이가 이미 잘 알고 있으며, 능숙하게 쓸 수 있는 언어 지식도 드러내지 못하는 경우가 많기 때문이다. 자연 상황에서의 자발적인 언어 표현은 이러한 점이 없으므로 어린이 언어에 자연스럽게 접근할 수 있고, 연구에 연속성이 있어서 언어 습득 과정이 잘 드러난다는 장점이 있다. 그러나, 수집된 기록들이 단편적이기 때문에 관찰 기록 그 자체가 어린이의 언어 지식을 얼마나 잘 대변할 수 있는지 확신할 수 없으며, 연구 결과가 모든 어린이에게 일반화될 수 있는지 확실하지 않다는 단점이 있다. 반면에 어린이의 언어 습득 과정의 사건들에 대해서는 그 시기나 과정 상의 세부 사항을 추적해 볼 수 있다는 장점이 있는 것이다.

Keil의 연구에서는 주어와 술어의 관계에 따른 서술 가능성만을 이야기하고 있다. 그러나 명사와 술어와의 의미 관계는 주어와 술어 관계로 한정되어 있는 것은 아니다. 본 연구의 자료에서 찾아 볼 수 있는 또 하나의 특징은 일정한 술어에 따라서 대조되는 단어들은 주어만이 아니라 대상이나 장소와 같은 의미 관계에 따라서 분석될 수 있다는 것이다. 또한 이러한 각기의 의미 관계에서 대치된 단어들은 같은 개념 범주에서 나온 단어들이며, 그 의미 범주 내에서 서로 대조되는 단어들이라는 점에서 주목해 볼 필요가 있다. 초기 어린이 언어는 주어 관계 뿐 아니라, 대상격이나 장소격으로의 서술 가능성에 따른 제한까지도 지키고 있는 것이다.

서술 가능성이라는 Keil의 개념이 주어 뿐 아니라 다른 의미 관계에까지 적용된다고 본다면 어린이가 표상하고 있는 범주에 대하여 논의를 확대할

수 있을 것이다.

마지막으로 우리 자료에서 찾아 볼 수 있는 또 하나의 특징은 특히 초기 언어 자료에서 대조되는 단어들은 주어에서든, 대상이나 장소에서든 주변 인물들을 가리키는 것이 대부분이라는 점이었다. 초기 어린이가 배우는 술어는 우선 사람을 중심으로 적용되고 점차 분화되어 간다는 것이다. 이는 Carey (1985)가 Keil의 존재론적 기본 범주를 비판하면서 문장 판단으로 어린이의 개념 범주를 살펴 보면 사람을 기준으로 판단한다고 보고하였던 결과와 일치하는 것이다.

Carey(1985)는 어떤 사물이 '숨쉰다', '죽는다', '먹는다'의 동물 특성의 술어와 서술 가능성이 있는지 판단하는 경우, 4세에서 7세 사이의 어린이들은 그 사물이 사람과 얼마나 비슷한지 그 유사성을 고려하여 판단한다는 것을 보고하였다. 어린이들 대부분은 '사람'은 이런 술어의 특성이 있다고 판단하였으나, '개', '새', '벌레' 등의 순서로 '사람'과 동떨어진 하등동물로 갈수록 모든 동물이 공통적으로 갖는 이런 특성을 갖는다고 판단하는 아이들이 적었다. 그러나 무생물이 이런 특성을 갖고 있다고 판단한 어린이는 거의 없어, 4세 아이들도 생물과 무생물의 차이를 아는 것으로 나타났다. 이와 같은 Carey의 연구 결과는 어린이가 사물이 가진 특성을 판단할 경우, 사람과 비교해서 그 유사성에 의해 판단한다는 것을 보여준다

우리 자료에서도, 특히 그림 3으로 요약되는 초기 존재론적 기본 범주에 대한 분석에서 알 수 있듯이, 어린이들의 문장은 우선 사람 이름과 술어와의 결합으로 이루어진다. 이후 술어와의 의미 관계에 따라 존재론적 기본 범주가 분화되어, 단어의 개념 범주가 정리되어 가는 것이다. 이는 일부러 선택한 단어가 아니라 자연 상황에서 어린이가 사용하는 언어 자료에서 살펴 보았다는 점에서 그 타당성을 좀더 잘 확인시켜주는 결과로 해석할 수 있는 것이다.

4. 앞으로의 보완 연구

본 연구에서는 초기 언어 획득 시기의 어린이 언어에서 나타나는 단어 대치 현상을 통해서 어린이가 단어 의미를 획득하는 기제인 대조성 원리를 검증해 보았다. 주어진 문장의 술어와의 의미 관계에 따라서 대치할 수 있는 단어로 대조하는 것은 술어와의 서술 가능성이 있는 단어들이었으며, 대부분의 경우 같은 의미 범주에 속하는 단어들이었다. 대조성 원리를 본 연구에서 밝혀진 대로 단어의 의미 범주 뿐 아니라 통사적인 의미 관계에서도 적용되는 것으로 보기 위해서는, 앞으로 이러한 통사론적 범주에 의거한 분석이 필요할 것이다. 어린이가 통사론적 개념을 획득해 나감에 따라서 대조 단어들의 통사론적 속성이 어떻게 변화하는지 추적해 볼 수 있을 것이다. 실제로 이승복(1986)은 부정 표현에 한정된 것이지만, 이 시기 어린이의 부정 표현은 처음에는 주어 대조가 더 많다가 차츰 술어 대조가 더 많이 관찰된다고 보고하였다. 단어 대치 현상에서도 통사론적 개념에 근거한 대조성 원리의 분석이 앞으로 진행되어야 할 것이다.

또한 본 연구에서는 일정한 술어와의 관계에서 대조되는 주어나 논항들, 즉 명사에 한정된 것이었다. 그러나 주어나 논항을 일정하게 놓고 술어만을 대조하는 술어 대조의 사례들도 관찰된다. 그러므로 앞으로의 연구에서는 술어가 대조되는 경우 선택되는 술어 단어들 사이에는 어떤 의미적 관련성이 있는지 본 연구의 분석 범위를 확대해 보아야 할 것이다.

마지막으로 본 연구의 자료나 이승복(1986)의 자료는 모두 한 어린이의 녹음 채취 자료에 근거한 것이었다. 언어 발달 연구에서 개인차라는 문제는 우리가 보고 있는 의미론적 발달이라는 주제에서는 그리 의미있는 것은 아니지만, 그래도 다

른 어린이의 자료를 보충하여 같이 분석해 본다면 더욱 신빙성있는 연구가 될 수 있을 것이다.

참 고 문 헌

김혜리 (1992). 성인과 아동의 존재론적 기본 범주. **인지과학 제 4권 2호.**

이승복 (1986). 대조성의 표현으로 본 부정 표현의 발달. **충북대학교 논문집, 32,** 81-114.

이승복 (1987). **어린이 언어에서 부정문의 이해.** 서울대학교 대학원 박사 학위 논문.

이승복 (1988). 어린이의 부정 표현에 관한 한 실험 연구. **학생 생활 연구, 12,** 충북대학교 학생 생활 연구소.

이승복 (1991). 초기 어린이 말에서의 상위 언어 발달. **사회 과학 연구, 8,** 183-230. 충북대학교 사회과학 연구소.

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

Au, T. K. (1985). Children's word learning strategies. *Papers and Reports on Child Language Development, 24,* 22-29.

Au, T. K. & Markman, E. M. (1987). Acquiring word meanings via linguistic contrast. *Cognitive Development, 2,* 217-236.

Bohn, W. E. (1914) First steps in verbal expression. *Pedagogical Seminary, 21,* 578-595.

Carey, S. (1978). The child as word learner. In H. J. Bresnan, & G. A. Miller(Eds.), *Linguistic theory and psychological reality.* Cambridge, Mass. : MIT Press.

Carey, S., & Bartlett, E. (1978). Acquiring a single new word. *Papers and Reports on Child Language Development, 15,* 17-29.

Carey, S. (1985). *Conceptual change in childhood.* Cambridge, MA : MIT Press.

Chomsky, N. (1980). *Rules and representations.* New York : Columbia University Press.

Clark, E. (1983). Meanings and concepts. In P. Mussen(Ed.), *Handbook of Child Psychology(Vol. 3).* New York : Wiley.

Clark, E. V. (1983). Meanings and concepts. In J. Flavell & E. Markman(Eds.), *Handbook of Child Psychology, Vol. III.* New York : Wiley, 787-840.

Clark, E. V. (1987). The principle of contrast : A constraint on language acquisition. In B. MacWhinney(Ed.), *Mechanisms of Language Acquisition.* Hillsdale, NJ : Erlbaum.

Clark, E. V. (1990). On the pragmatics of contrast. *Journal of Child Language, 17,* 417-432.

Clark, E. V. (1991). Acquisitional principles in lexical development. In S. A. Gelman & J. P. Byrnes(Eds.), *Perspectives on language and thought : Interrelations in development.* Cambridge University Press.

Denney, N. (1974). Evidence for developmental changes in categorization criteria for children and adults. *Human Development, 17,* 41-53.

Denney, N., & Ziobrowski, M. (1972). Developmental changes in clustering criteria. *Journal of Experimental Child Psychology, 13,* 275-282.

Dockerell, J. (1981). *The child's acquisition of unfamiliar words : An experimental study.* Unpublished doctoral dissertation, University of Stirling, Stirling, Scotland.

Dockrell, J., & Cambell, R. (1986). Lexical acquisition strategies in the preschool child. In S. Kuczaj & M. Bartlett (Eds.), *The de-*

velopment of word meaning. Berlin : Springer-Verlag.

Flavell, J. H. & Markman, E. (1983). Preface to volumeIII. In P. Mussen(Ed.), *Handbook of Child Psychology (Vol. 3).* New York : Wiley.

Gathercole, V. (1989). Contrast : A semantic constraint? *Journal of Child Language, 16,* 685-702.

Heibeck, T. H., & Markman, E. M. (1987). Word learning in children : An examination of fast mapping. *Child Development, 58,* 1021-1034.

Keil, F. C. (1979). *Semantic and conceptual development : An ontological perspective.* Cambridge, MA : Harvard University Press.

Keil, F. C. (1981). Constraints on knowledge and cognitive development. *Psychological Review, 88,* 197-227.

Keil, F. C. (1983). On the emergence of semantic and conceptual distinctions. *Journal of Experimental Psychology : General, 112,* 357-385.

Keil, F. C. (1986). On the structure-dependent nature of stages of cognitive development. In I. Levin(Ed.), *Stage and strictire.* Norwood, NJ : Ablex.

Markman, E. M. (1989). *Categorization and naming in children : Problems of induction.* Cambridge, MA : MIT Press.

Markman, E. M., & Hutchinson, J. E. (1984). Children's sensitivity to constraints on word meaning : Taxonomic vs. thematic relations. *Cognitive Psychology, 16,* 1-27.

Nelson, K. (1977). Some evidence for the cognitive primacy of categorization and its functional basis. In P. N. Johnson-Laird & P. C. Wason (Eds.), *Thinking : Readings in cognitive science (pp. 223-238).* New York : Cambridge University Press.

Quine, W. V. O. (1960). *Word and object.* Cambridge, MA : MIT Press.

Slobin, D. I. (1978). A case study of early language awareness. In A. Sinclair, R. J. Jarvella, & W. J. M. Levelt(Eds.), *The child's conception of language.* Berlin : Springer-Verlag.

Snyder, A. D. (1914). Notes on the talk of a two-and-a-half year old boy. *Pedagogical Seminary, 21,* 412-424.

Templin, M. C. (1957). Certain language skills in children : Their development and interrelations. *University of Minnesota Institute of Child Walfare Monograph, 26.*

Weir, R. H. (1962). *Language in the crib.* The Hague:Mouton.

韓國心理學會誌 : 發達
Korean Journal of Developmental Psychology
1994. *Vol. 7, No. 1, 164-197.*

Word Meaning Acquisition in a Child : Contrast Principle Examined in the Word Substitution Game

Seung-bok Lee

Department of Psychology
Chungbuk National University

In this study, we examined how the Contrast Principle was applied in a two-year old's longitudinal data which was tape recorded once a week for a year. The word substitution game, in which a word in a sentence was substituted for another word, the two or more words were contrasted keeping semantic relations with the predicate. The contrasted words kept the predicability with the predicate as subject, object or location. We noticed that the contrasted words which was in objective or locative relations were in a same semantic category. As to Keil's predicability tree, we analyzed the subject-contrasted words. Then we can suggest that in such early stage, children represent the similar ontological category as Keil's, and the M constraint are applied. We also could find the differentiation process as the first 4 months data were analyzed separately.

부록 1. 술어에 따른 주어 대조 단어 조사

날짜	술어		대조 단어
2:0(6)	행위	사주다	할머니가, 아빠가
		그리다	(엄마), 나두
		가다	(꼼지), 할머니
		잡아갇	(꼼지가), 아빠 꼼지가
	상태	있다	(엄마 테레비), 내꺼 테비
2:0(3)	행위	때리다	아빠가, 엄마가, 내가
		주다	아빠가, 형아가, 아찌, 할머니
		주다	또 할머니가, 아빠가
		병원에 가다	(할머니), 고모
		이놈하다	(니가), 아빠
		낸내하다	(아빠), 내두
		(문)열다	아빠가, 내가
		빵하다	(준규), 아빠두
		오두바이하다	(아빠는), 나두
		없다(고 말하다)	(아빠), 엄마
		꼬꼬 타다	(아빠), 내두
		하다(그러다)	아빡, (니가), 우이 아빠가
		빠빠꿍하다	아빠, 엄마, 나두
	상태	아야하다	토끼, 아빠두, 아찌두
		꽝하다	엄마꺼, 엄마 빵
2:0(20)	행위	이쁘다(이뻐하다)	우리 아빠, 언니, 아빠, 어찌, 지니, 내가
		가갔다(갖고 가다)	할머니가, 아빠가, 엄마
		잘못하다	(준규), 아빠
		그리다	(준규가), 엄마가
		공부하다	(엄마는), 내두, 아빠두
		이놈(하다)	(아빠가), 엄마 아빠
		그래(그러다)	할머니가, 아빠
	상태	바보	(준규), 언니
		엉터리	(준규), 누나, 아찌
2:0(27)	행위	뿔나다	(준규), 아빠도, 엄마도
		쉬아하다	(준규도), 아빠가
	상태	감기 걸리다	(이놈), 아빠두
		(그러다-탓하기)	(준규가), 아빠가
		예쁘다	(준규도), 엄마도
		밉다	(아빠는), 내가

날짜	술어		대조 단어
2:1(4)	행위	쉬아하다	(준규), 할머니
		때찌하다	(준규), 아빠
		가져가다	(준규가), 아빠가
	상태	바보	(엄마가), 내가
		좋다	(내가-할머니-), 내가(준규)
		알다	나도, 할머니도, 내도
		예쁘다	내두, 엄마두
		밉다	내가, 아빠가
		싫다	(엄마는), 나두
2:1(11)	행위	사주다	(큰엄마가), 할머니가
		사주다	(엄마가), 아빠가
	상태	바보(이다)	(준규), 엄마, 아빠가
2:1(18)	행위	먹다	(준규), 엄마
		공부하다	엄마, 아빠가, 준규
	상태	꼬리있다(없다)	(준규는), 토끼는
		이쁘다	(엄마가), 준규두
		없다	아꿍(빠빠꿍-차), 까까(과자)만
		나쁘다	(엄마), 아빠가, 할머닌
2:1(25)	행위	잠자다	(아빠는), 나두
		낸내(하다)	(엄마는), 나두, 준규두
		자다	(엄마), 나두
	상태	있다	아빠 라지오, 아빠 베게
		밉다	(준규는), 엄마만
		바보네	준규, 아빠도, 준규도
		아야하다	(영동할머니), 하바지, 영동하버지
		귀엽다	영동할머니, 준규가
2:2(1)	행위	보다	(할머니), 엄마가
		자다	(엄마는), 나두, 내도
	상태	알다	(할머니), 나두 같이
		챙피하다	애기, 준규는
		있다/없다	아빠만, 엄마는
2:2(8)	상태	밉다(미워하다)	(엄마는), 준규가
		똑똑이다(하다)	(할머니), 영동 할머니
2:2(15)	행위	먹다	준규, 엄마
	상태	없다/있다	쫄기꺼, 준규꺼
2:2(22)	행위	낸내하다	아빠가, 준규 아빠가, 토끼 아빠가

날짜	술어		대조 단어
2:2(29)	행위	멍이야(라고 하다)	(나는), 나도
		초야(라고 하다)	(나는), 나도
		장이야(라고 하다)	(나는), 나두
		학교 가다	(엄마는), 준규두
		먹다	엄마, 아빠두, 준규두
	상태	알다/모르다	준규가, (엄마는), 나두
2:3(5)	행위	못하다	(준규는), 할머니도
		치약하다	엄마는, 준규는
		이거하다	엄마도, 준규도, 할머니도
2:3(12)	행위	주다	아빠가, 준규가, 할머니가
		공부하다	(아빠는), 준규도
		뭐라고(하다)	(준규가), 엄마, 할머니가
	상태	예쁘다	엄마가, 준규도
		안 예쁘다	(할머니는), 아빠도
		바보다	엄마가, 준규
		귀염동이	(준규가), 엄마가, 아빠가, 할머니가, 영동할머니
2:3(1)	행위	울다	아빠가, 돼지가, 얼룩 송아지가
		여기(두다)	초나라, 한나라
	상태	모르다	(준규), 엄마
		뿔 두 개(있다)	(아빠는), 준규는
		하얀 뿔(있다)	(아빠는), 나는
2:3(26)	행위	하다	엄마, 준규
	상태	땡깡쟁이	(준규는), 엄마는
		바보	(준규가), 엄마가
		똑똑이다	(아빠는), 준규
2:4(5)	행위	낸내하다	엄마, 준규
		가지다	엄마가, 준규가, 아빠가
		잠자다	아빠하고, 엄마하고, 준규하고
		이기다	(엄마가), 준규
		개다	준규, 엄마는
	상태	울램이찔램이(이다)	(준규), 엄마가
		바보	(준규는), 아빠도
		똑똑이	(창규는), 준규도
		뜨겁다	(준규가), 엄마
2:4(12)	행위	눈 감다	(엄마), 너거 아부지, 할머니
		예쁘다(예뻐하다)	(엄마는), 나도
		누워있다	토끼하고, 준규하고, 아빠하고, 엄마하고
		자다	(엄마는), 토끼하고, 준규하고
	상태	예쁘다	토끼, 준규할머니, 엄마가, 준규가, 아빠가, 준규도, 토끼도

날짜	술어		대조 단어
2:4(19)	행위	가다	(엄마도), 준규도
		개다	(엄마가), 준규가
		하다	(엄마가), 내두
		나오다	집짓기, 택시, 빠빠꿍, 이오하는 거(불자동차)
		이오하다	빠빠꿍이가, 택시도
		닦다	준규가, 엄마가
		소리내다	아빠가, 준규는
	상태	있다	현중이형, 외숙모,
		바보이다	(준규는), 아빠
		엉터리 바보이다	엄마가, 아빠
		똑똑이	엄마, 준규도
		친하다	우리, 아빠는
2:4(26)	행위	자다	아빠하구, 엄마하고, 준규하고, 할머니, 외할머니
		주무시다	(할머니두), 엄마두, 아빠두, 준규두
		올라가다	고양이가, 멍멍이가
		보다(그림책)	(준규가), 엄마는
		갖다놓다	(엄마), 준규가
		먹다	(엄마만), 준규
		(노래)하다	엄마두, 준규
		자다	(엄마는), 나두, 준규두
		주무시다	(엄마는), 준규두
	상태	좋다	엄마, 아빠
2:5(2)	행위	장난치다	창규는, 준규는
		먹다	(엄마는), 나는
	상태	욕심장이	(준규는), 아빠도
		있다	큰 엄마, 김기사 아저씨, 아빠, 남규 형아, 우규 동생, 하머니, 준규 할머니
2:5(9)	행위	먹다	내가 엄마두
		살다	(엄마, 아빠, 할머니하구), 나두
2:5(16)	행위	보다	(아빠, 엄마), 나도
		만지다	아빠, 준규
	상태	바보	(준규는), 아빠
		밉다	(준규는), 아빠
		예쁘다	버스, 택시, 이거 차
		무섭다	이건, 이것도

날짜	술어		대조 단어
2:5(23)	행위	네하다("네"라고)	엄마가, 준규가
		따라하다	(준규가), 엄막, 아빠가
		오이 먹다	(엄마는), 나두
	상태	있다	현중이 형아, 현석이 형아, 외숙모
		있다	(노란 것도), 빨강 거도, 창색도
2:6(0)	행위	타다	(엄마하고 준규하고), 아빠, 준규 아빠, 고모 아빠
		뽀뽀하다	엄마하고, 토끼하고, 꼬꼬하고, 준규하고
		땡깡부리다	(준규), 엄마도
	상태	있다	외숙모, 현중이 형아, 현석이 형아
		바보다	(준규가), 엄막
2:6(7)	행위	사주다	엄마가, 아빠가
		올라가다	이거 비행기, 이거 비행기는
	상태	없다	바퀴, 트럭 바퀴
2:6(14)	행위	일어나다	(준규는), 아빠
		주다	(준규가), 멍멍이가
		네하다	엄마두, 나도, 둘이 같이
2:6(21)	행위	뽀뽀뽀하다	(준규도), 엄마가
		때지하다	(농부 할아버지가), 브루너 할아버지가
		자다	(준규도), 엄마가
		낸내하다	우리 둘이, 멍멍이도, 강아지도, 우리도
2:6(28)	행위	타다	엄마, 아짜, 언니, 희정이, 아빠, 내 엄마, 작은 고모
		사주다	(외할머니가), 엄마가
	상태	크다, 키 크다	서준규가, 엄마도, 하버지도
2:7(4)	행위	큰 거하다(가지다)	(엄마가), 내가
		하다(가지다)	(엄마가), 내가, 내가 혼자
		자다	(엄마), 나두
		시작하다	엄마가, 준규가
		눈 뜨다	(엄마가), 준규가
	상태	이쁘다	(아빠가), 엄마가
2:7(11)	행위	만들어주다	준규 엄마가, 준규 외할머니가
		먹다	(엄마), 내가
		가다	엄마하구 아빠하구, 큰 아부지
		먹다	(준규가), 엄마하구 준규하구
		올 줄 알다	준규는, 빠빠꿍은
	상태	예쁘다	(엄마는), 나도, 나 혼자
		많다(많이 있다)	차, 오토바이, 자동차

날짜	술어		대조 단어
2:7(18)	행위	그러다	(준규가), 외할머니가, 내가
		말 안 듣다	(준규 엄마가), 준규가
		빠빠꿍 타고 놀다	(엄마는), 이거 준규는
	상태	착하다	(창규), 내가
		무섭다	(아빠가), 내가
2:7(25)	행위	개다	준규, 엄마 혼자
		울다	준규가, 희정이가
		먹여 주다	(할머니한테), 엄마가
	상태	예쁘다	할머니가, 엄마가
		창피하다	내가, 우규 동생
2:8(2)	행위	만지다	준규 엄막, 준규가, 엄마가
		그랬다	꼼지가, 준규가, 이거 라디오가
		운전하다	내가, 엄마가
	상태	아야하다	여기도, 여기는, 거기, 여기도
2:8(9)	행위	응 그러다	(준규가), 아빠가
2:8(16)	행위	소꿉장 갖고 놀다	(엄마가), 준규가, 아빠가
	상태	쿠다	(준규가), 아빠는, 준규는, 누가
		밉다	(포크레인), 봉고차, 오두바이, 빨간 돼지, 주황 돼지, 버스, 이티
2:8(23)	행위	물어보다	(준규가), 엄마가
		기저귀하다	(엄마가), 준규는
		나가다	(엄마는), 나는, 난, 난두
		해보다	(준규), 아빠가
	상태	늦잠쟁이	(준규는), 아빠는
		재미없다	(준규 놀이), 아빠 놀이
		맛있다	(사과는), 귤은
		바보	(준규), 아빠
2:8(20)	행위	한숨에 잠자다	(준규), 창규
2:9(6)	상태	재미있다	(준규, 준규 놀이), 아빠, 아빠 놀이, (내가), 내가
2:9(9)	행위	살다	참새는, 준규는
		타다	고양이, 멍멍이
		하나 돌(말하다)	내가, 아빠가
		꿀꿀거리다	아기 돼지, 엄마 돼지
		비 맞다	우산이, 사람은, 준규 우산만
		도망가다	(이 토끼), 여기 아빠, 토까 아빠
	상태	있다	(엄마 방), 아빠 방, 외할머니 방, 준규 방
		있다	(날아가는 파리), 우리도
2:9(16)	행위	누르다	내가, 엄마가
		갖다주다	내가, 준규
		뭐라 그러다	(아빠가), 준규가

날짜	술어		대조 단어
2:9(20)	행위	나오다	요거, 이거는
		가다	이 비행기, 이 비행기
		찾다	고양이가, 엄마가
		그러다	고양이가, 강아지가
		뽀뽀하다	강아지, 우리도
2:9(27)	행위	녹음하다	엄마가, 준규가
		서울대학교 가다	엄마는, 할머니는, 나는, 엄마하고, 준규하고
		고장내다	내가, 아찌가
		신기록을 세우다	국민학교 아저씨가, 국민학교 학생이
2:10(3)	행위	애기 듣다	준규가, 아빠가, 엄마가
		잘 하다	우리 아빠는, 엄마도, 준규 아빠는, 준규 외할머니는, 나는
		야단치다	엄마가, 아빠가, 외할머니가
		던지다	(나쁜 아이), 착한 아이는, 나쁜 아이는
		사진찍다	나두, 아빠 혼자만
2:10(9)	행위	자다	아빠두, 준규두, 엄마두
		눈 키다(뜨다)	난, 엄마
		커지다	엄마, 토끼두
		깎다	내가, 토끼는
	상태	(머리)아프다	엄마, 토끼는, 아빠는, 외할머니는, 준규는
		춥다	(준규도), 토끼도, 아빠도, 엄마도, 할머니도, 상원이도
		있다	학생들, 공부 잘하는 준규
		날아가다	콜롬비아 비행기, 헬리콥터
2:10(17)	행위	걸어가다	나는, 아빠는
		있다	(고기도), 악어도, 물고기도
	상태	없다	지연이 누나도, 수연 누나도, 큰고모도, 큰고모부도, 무서운 아저씨밖에
		무섭다	거북, 꼼지, 도깨비
		튼튼하다	내 몸이, 할머니
		(집에) 있다	배, 오토바이, 포크레인
		타다	아빠, 엄마, 외할머니, 이모 할아버지, 준규, 딴사람
2:10(24)	행위	하다(만들다)	준규 토끼 엄마두, 엄마두, 준규, 아빠두, 외할머니
2:11(1)	행위	오다	남규 형아, 우규 동생
		자다	(엄마는), 나도
		듣다	나는, 우규는, 남규.형아는
		물어뜯다	준규가, 나쁜 아이가
	상태	있다	당나귀, 새, 기린

날짜	술어		대조 단어
2:11(80)	행위	어지르다	(네가), 나쁜 아이가
		가다	픽업, 배는
	상태	예쁘다	(저게), 이게
		부서지다	포니, 픽업, 바람개비 차
		그러다	내가, 나쁜 아이가
2:11(15)	상태	없다	(하얀 것밖에), 노란 것밖에
		예쁘다	(파란색은), 빨간 거가
2:11(22)	행위	하다	토끼, 엄마는, 아빠는
		운전하다	아빠가, 토끼도, 나두
		가다	토끼, 나두
		병원 가다	아빠만, 엄마는
		운전하다	토끼가, 니가
		비행기 타다	내가, 아빠두, 토끼두
	상태	예쁘다	(아빠만), 엄마, 나도
		싫다(싫어하다)	그런 차는, 안 뿌서뜨리는 차는
		예쁜 줄 알다	나는, 엄마는, 아빠는
2:11(29)	행위	주다	(엄마가), 엄마하구 아빠하구 나하구

부록 2. 술어에 따라 본 대상격 대조

날짜	술어	대조 단어
2:0(6)	좋다(좋아하다)	(창규, 우규) 아가
	잡아가다	준규, 형아, 엄마, 아빠, 삼촌, 아저씨
2:0(27)	넣다	(피아노), 이거, 이거…
2:1(4)	주다	(빠빠), 우유, 내꺼 우유
2:1(11)	사주다	이거는, 이거두, 이거두…
2:2(29)	물다(bite)	준규, 할머니
	닦아주다	(공룡), 준규
2:3(5)	하다	이거, 이거…
2:3(26)	부르다	(송아지), 나비
2:4(5)	개다(이불)	아빠 베게, 엄마 베게
	개다	(준규 이불), 엄마 이불
2:5(2)	만들다	만들기(나무 조각 장난감), 상아아파트(집짓기 장난감)
2:5(9)	먹다	초록색, 청색, 짠지
	만들다	작은 세탁기, 큰 세탁기
2:5(23)	좋다(좋아하다)	(노란색), 안방, 뒷방
	먹다	(떡), 사과
	먹다	커피, 준규 커피, 딴거 커피, 이거 커피, 물
2:6(14)	좋다(좋아하다)	엄마, 아빠, 할머니
2:6(21)	사다	소고기, 배추 김치, 매운 김치
	사다	가위, 오징어
	사다	콩나물, 돼지고기, 매운 김치, 배추, 오징어
2:6(28)	누르다	두개, 하나씩
	넣어주다	(설탕), 크림
2:7(11)	보다	큰 아버지, 큰 어머니, 엄마, 아찌, 김기사 아저씨
	때리다	(무서운 꼼지), 예쁜 꼼지, 미운 꼼지
2:7(25)	좋다(좋아하다)	수연언니, 남규형아, 우규, 희정이, 엄마, 영동할머니, 삐아제 할아버지, 브라운 할아버지, 이모, 영동 삼촌, 영동아줌마, 창규, 현중이 형아, 동은이 형아, 현중 형아
2:8(2)	사오다	소고기, 돼지고기, 상추, 콩나물, 사아디, 마요네즈
	가져가다	의자, 라디오, 화장품, 창문
2:8(9)	만들다	잠수함, 배, 자동차, 준규 엄마
	주다	예쁜 돈, 미운 돈
	잡아가다	준규, 아빠
	그만하다	이거, 이거
2:8(16)	안아주다	(토끼를), 준규도
	이쁘다(이뻐하다)	준규, 아빠
2:8(23)	보다	동물들, 큰동물들, 호랑이, 사자, 펭귄, 원숭이
2:8(23)	먹다	귤 껍데기, 사과 껍데기, 자두 껍데기, 자두

날짜 2	술어	대조 단어
2:8(30)	보다	호랑이, 동물, 깡총깡총 돌물, 토끼, 얼룩 송아지
2:9(6)	만들다	거북이, 다람쥐
2:9(9)	무섭다(무서워 하다)	이 토끼, 여기 토끼, 여기 있는 토끼
2:9(16)	먹다	밥, 아이스케키, 아이스크림
	하다	그거, 이거
	잘하다	이거, 이거도
2:9(27)	좋다(좋아하다)	토끼, 봉고
	좋다(좋아하다)	엄마, 아빠
	좋다(좋아하다)	우유병, 녹음기
	좋다(좋아하다)	물, 신문, 풍선
2:10(3)	좋다(좋아하다)	공, 사람, 외할머니 사람, 엄마 사람, 준규 사람
	던지다	쪼그만 공, 큰 공
	사주다	ET, 커다란 ET, 말하는 ET, 파란 ET, 봉고
2:10(9)	재미있다(재미있어 하다)	노란, 짤랑짤랑, 당신은 누구십니까
	좋다(좋아하다)	(팥쥐), 콩쥐
	빨다(wash)	토끼, 옷
	만들다	멍멍이, 사자
2:10(17)	먹다	밥, 매운 김치, 안 매운 김치
	모르다(알다)	나뭇군 이야기, 토끼의 간, 콩쥐 팥쥐
	잘 듣다	엄마 말, 아빠 말, 외할머니 말
	안 듣다	엄마 말, 아빠 말, 외할머니 말
	만들다	자동차, 칙칙폭폭 기차
2:10(24)	먹다	밥, 바나나 킥(과자 이름)
	듣다	딴거, 준규 얘기
	주다	주전자, 눈, 아가야, 나비, 새, 화살, 연
	모르다	이거, 이거
	만들어 주다	기차, 차, 만드는 차, 택시, 가방
	부서뜨리다	운전대, 노래, 카셋트, 차, 총, 가방

부록 3. 술어에 따라 본 장소격 대조

날짜	술어	대조 단어
2:0(13)	가다	병원에, 집에
	하다	아빠꺼, 이거, 내꺼
2:1(4)	낸내하다	(요기서), 또 여기
2:1(18)	있다	(종이 위에), 의자 위에
	있다	(엄마 앞에), 준규 앞에
2:3(19)	있다	(아빠 라이오 옆), 여기, 저기
2:4(5)	있다	여기, 여기
2:4(12)	없다	엄마 손에, 준규 손에
	놔두다(놓아 두다)	여기, 여기…
2:4(19)	쉬아하다	바가지에다, 목욕탕에다
	가다	영동, 목련아파트
2:4(26)	오다	이쪽, 이쪽
2:5(2)	가다	창규 집, 동은이 형아 집
2:5(23)	있다	뒤에, 앞에, 옆에,
	먹다	학교에서, 집에서, 목련아파트에서
2:6(7)	없다	앞에, 뒤에
	가다	여기, 바까타에 멀리
	나오다	이쪽, 거기
2:6(14)	가다	고려병원, 의사선생님 병원, 소아과 병원, 저리, 집에루
2:6(28)	가다	저기, 엄마 방에
2:7(18)	공부하다	(아빠 방에서), 엄마 방에서, 할머니 바아에서, 아빠 방에서
	자다	엄마 방에서, 마루에서
	가다	(엄마 방), 외할머니 방
2:7(25)	바퀴있다	뒤에도, 앞에도
2:8(9)	있다	자기 집, 이거 집
	만지다	여기, 거기, 여기
2:8(16)	오다, 가다	이리, 저리
	놀다	외할머니 방, 여기, 여기 상아아파트
2:8(30)	가보다	창경원, 유치원, 아파트, 학교, 국민학교, 쇼핑, 소풍
	타고 가다	택시, 버스
2:9(6)	가다	유치원 학교, 국민학교, 대학교
2:9(16)	가다	영동, 상아아파트, 잉어 보는데, 만다린
	들리다	이쪽에서, 여기서
	하다	거기, 여기서, 여기

날짜 2	술어	대조 단어
2:9(20)	담다	여기, 거기
	찾다	굴뚝에서, 책상 밑에, 요 위에도, 밑에도, 봉고 밑에도, 빠빵 밑에도, 탱크 밑에도, 택시 밑에도, 봉고차 밑에도, 집 지키는 데도, 빨강 택시 밑에도
	있다	엄마 학교에, 우리 집에
2:9(27)	가다	유치원, 서울 대학교, 국민학교, 토끼 학교, 동물 학교
2:10(9)	가다	삼성동, 신림동
	가다	남산 위에, 물에, 바다에
	깎다(이발하다)	뒤에, 앞에
	타다	고속버스, 그냥 버스, 택시
	가다	물 속, 물 위
	있다	여기, 저기
2:10(17)	자다	땅에서, 바닥에서
2:11(15)	날아가다	(준규한테), 아빠한테
2:11(22)	가다	상아아파트, 신림동
	떼다	여기, 어디, 여기
	가다	화장실, 병원
2:11(29)	가다	자연농원, 코끼리 있는데

부록 4. 술어에 따라 본 여격 대조

날짜	술어	대조 단어
2:0(20)	주다	삼촌, 또 삼촌, 엄마
2:2(8)	가위바위보하다	친구한테, 아빠한테, 준규한테, 형아한테
2:2(15)	주다	할머니, 준규
2:2(29)	주다	엄마한테, 준규한테
	어이한다	엄마한테, 할머니한테
2:3(5)	주다	원숭이, 준규
2:4(12)	주다	엄마한테, 준규한테
2:4(26)	뭐라하다	준규한테, 돼지한테, 멍멍이한테
	갖다주다	꼼지한테, 준규한테
2:6(14)	전화오다	아찌한테, 의사선생님한테
2:7(11)	냄새나다	(준규한테), 엄마한테, 아빠한테
2:8(30)	때지하다	아빠, 준규, 엄마, 아무도, 꼼지
	주다	준규, 엄마, 나
2:9(6)	바꿔주다	엄마, 아빠
2:9(27)	장난치다	아빠, 준규
2:11(22)	야단치다	엄마, 준규, 아빠