

## 개인이름과 범주이름의 획득: 의미론적 제약의 효과\*

김혜리

충북대학교 심리학과

본 연구에서는 의미론적 제약과 범주가정이 한 대상에 붙여진 명사를 개인이름 또는 범주이름으로 추론하는데 서로 어떻게 작용하는지 연구하였다. 실험 1에서 생물과 무생물에 붙여진 이름을 대부분의 3, 4세 아동과 약 반수의 대학생이 범주이름으로 추론하였다. 이는 사물에 붙여진 명사를 범주이름으로 추론한다는 범주가정을, 또 이 가정이 아동에서 더 강하게 나타남을 입증한다. 새로운 이름을 범주이름으로 추론하는 성향은 한 범주에 속하는 예들의 차별성을 강조한 실험 2에서도 동일하게 나타났다. 그러나 범주이름과 함께 새로운 이름을 붙였을 때는 생물자극의 경우에 더 개인이름으로 추론하였다. 이 결과는 명사의 의미를 추론할 때 먼저 범주가정에 따라 추론하고, 새로운 이름이 범주이름이 아니라는 단서가 있을 때는 의미론적 단서를 고려하여 개인이름을 가질 수 있는 생물의 경우 개인이름으로 추론함을 시사한다.

한 사물은 여러 종류의 이름을 가질 수 있다. 한 사물에는 그것이 속하는 기본범주의 이름, 그 사물 하나만을 나타내는 개인이름, 또는 그 사물을 포함하는 보다 큰 범주인 상위범주 이름 등이 모두 적용될 수 있다. 예를 들어 강아지를 기본범주 이름인 “개”로, 상위범주 이름인 “동물”, 또는 그 강아지 개인을 지칭하는 “차독이”라는 개인이름(proper name)으로 부를 수 있다. 이렇게 한 사물을 지칭할 수 있는 이름이 여러 종류이므로 아동이 이름의 의미를 정확히 이해하기 위해서는 이 이름들을 구분해야 한다. 예를 들어 처음 보는 동물 같은 것을 지적하면서 “이것은 치호야”라고 했을 때 아동은

“치호”가 그 동물의 종류를 의미하는 범주이름인지, 이 동물범주를 포함하는 보다 큰 상위범주를 의미하는 것인지, 아니면 이 동물 개인에만 적용되는 개인이름인지 알아야 한다. 아동은 상위범주 이름을 기본범주 이름보다 늦게 배운다는 단어획득에 대한 여러 연구결과(Anglin, 1977; Mervis & Crisafi, 1982; Mervis, 1987; Nelson, 1974)로 미루어 보아 아동이 상위범주 이름으로 생각하기는 쉽지 않을 것으로 예측할 수 있다. 상위범주 이름으로 생각하지 않는다면, 기본범주 이름으로 생각할 것인가 아니면 개인이름으로 생각할 것인가? 어떻게 기본범주 이름과 개인이름을 구분하는가?

\* 이 논문은 1997년도 한국 학술진흥재단의 자유공모과제 연구비에 의해 연구되었다. 실험에 참가하여준 창성 유치원, 사직 유치원, 중림 어린이집, 미동어린이집과 그 밖의 어린이집 어린이들과 선생님들께 감사드린다.

명사의미 추론에 대한 여러 연구들을 보면 아동은 새로운 사물에 붙여진 새로운 명사를 범주이름으로 추론하는 것으로 밝혀졌는데, 명사를 범주 이름으로 추론하도록 제약하는 인지적 제약은 Markman(Markman & Hutchinson, 1984)은 범주가정(taxonomic assumption) 이라고 하였으며, 또 Waxman(Waxman & Kosowski, 1990; Waxman & Hall, 1993)은 명사-범주 가정(noun-category bias)이라 하였다. Markman과 Hutchinson(1984)은 3세 아동에게 경찰차 자극을 보여주고 이것의 이름을 무의미단어로 "sud"라고 학습시킨 후 이 자극과 같은 범주에 속하는 다른 종류의 차와, 경찰차와 주제적(thematic) 관계를 가진 경찰 중에서 sud를 고르도록 하였다. 아동들은 sud라고 부를 수 있는 것으로 경찰보다는 다른 차를 선택하였다. 그러나 자극의 이름을 학습시키지 않은 경우는 이와 같이 동일 범주의 자극을 선택하는 반응이 우연수준이었다. Waxman과 Kosowski(1990)는 다람쥐, 벌 등의 동물자극을 사용하여 범주 가정을 입증하였고, 김준영과 김혜리(1998)는 청각장애와 정상아의 우리 아동을 대상으로 범주 가정을 입증하였다. 또 Au와 Glusman(1990)은 가상의 동물자극에 무의미 단어로 새로운 이름을 붙였을 때 대부분의 3세 아동이 새로운 이름을 범주이름으로 추론하여, 그 이름을 동일 범주에 속하는 다른 자극에 일반화한다는 것을 밝혔다. Au와 Glusman의 연구에서 새로운 이름을 개인이름으로 추론하여 다른 자극에 일반화하지 않은 아동은 극히 드물었다. 이와 같이 아동이 사물에 붙여진 새로운 명사를 범주이름으로 추론한다는 범주가정의 증거가 강력한 것으로 보인다.

아동이 범주가정에 의해 명사 의미를 추론한다면 명사를 대부분 범주이름으로 추론할 것이며 따라서 개인이름으로 추론하기 힘들 것이다. 그러나 말을 하기 시작하지 얼마 되지 않은 어린 아동들은 자기 집의 강아지를 어른들이 "차퉁이"라고 부르면 "차퉁

이"라는 이름을 다른 강아지에는 일반화하지 않는다. 즉 "차퉁이"를 개인이름으로 추론한 것이다. 아동들은 어떻게 강력한 범주가정에서 벗어나서 명사를 개인이름으로 추론하게 되는가?

영어의 경우 개인이름과 범주이름은 문법적으로 구분이 된다. 개인이름은 관사 없이 사용되는 고유 명사의 형태를 가지나, 범주이름은 관사가 수반되는 보통명사 형태로 사용된다. 따라서 명사 앞에 관사가 있는지 또는 복수형 어미를 가지는지를 보고, 범주이름인지 개인이름인지 판단하면 된다. 또 어떤 사물이 개인이름을 가질 수 있는가에 대한 지식인 의미론적 지식을 사용하여 추론할 수도 있다. 모든 사물이 개인이름을 가지는 것은 아니다. 개인이름은 개개의 차별성, 즉 개성화(individuation)가 중요하게 작용하는 사물만 가진다. 사람의 경우 개개의 구분이 매우 중요하다. 우리가 사람에게 대해 이야기하고 행동할 때는 대부분의 경우 어떤 한 개인을 대상으로 한다. 내가 내 친구인 김갑순을 좋아하는 것이고 갑순이가 착한 것이지 내가 사람이면 누구나 좋아하는 것은 아니며 또 사람이면 누구나 착한 것은 아니다. 이에 반해 우리가 물건을 가지고 어떤 일을 할 때는 흔히 물건의 종류가 중요한 것이지 어떤 한 개의 물건이 중요한 것은 아니다. 예를 들어 종이로 자를 때 가위가 있으면 되는 것이지 특정한 어떤 한 개의 가위가 필요한 것은 아니다. 이처럼 사람은 개인간의 구분, 즉 개성화가 중요하므로 개인이름을 가질 수 있으나 도구와 같은 물건들은 개성화가 무의미하므로 개인이름을 가질 필요가 없다.

이와 같이 한 사물에 붙여진 명사가 개인이름인지 범주이름인지를 구별해주는 단서로 문법단서와 의미론적 단서가 있다면 말을 배우기 시작하는 아동은 과연 어떠한 단서를 주로 사용하여 개인이름과 범주이름을 구분하는가 하는 문제가 제기될 수 있다. 이 문제를 처음 연구한 사람은 Katz, Baker,

그리고 Macnamara(1974)이다. 이들은 22-24개월의 아동에게 옷과 머리색이 다른 두 인형을 제시하고 그 중 하나를 가리키면서 이것의 이름을 보통명사("This is a zav") 형태로 또는 고유명사("This is zav") 형태로 가르쳐준 후 "zav"를 대상으로 할 수 있는 약 10 가지 행동(골라라, 실험자에게 보여줘라 등)을 하도록 요구하였다. 고유명사 형태로 이름을 학습한 아동은 실험자가 이름을 직접 가르쳐 준 대상만을 일관되게 선택하였다. 이에 반하여 보통명사 형태로 이름을 학습한 아동은 실험자가 이름을 직접 가르쳐 준 대상을 약 50% 정도 선택하였다. 또 모양과 색이 다른 육면체 자극으로 이름을 학습한 아동은 문법단서에 관계없이 실험자가 이름을 직접 가르쳐 준 대상을 약 50% 정도 선택하였다. 즉, 한 인형의 이름(zav)을 고유명사 형태로 학습한 아동은 그 이름을 다른 인형에 일반화하지 않았으나 보통명사로 학습한 아동은 일반화하였으며, 인형이 아닌 육면체의 이름을 학습한 아동은 문법단서에 관계없이 이름을 다른 육면체에 일반화하였다.

이 결과는 약 2세 아동이 어떠한 사물이 개인이름을 가질 수 있는지에 대한 의미론적 지식을 가지고 있어서 이 지식을 사용하여 한 사물에 붙여진 명사가 개인이름인지 범주이름인지 추론한다는 것을 보여준다. 즉 육면체와 같이 개인이름을 가질 수 없는 사물에 붙여진 이름은 문법단서에 관계없이 범주이름으로 추론하고, 개인이름을 가질 수 있는 인형에 붙여진 이름은 문법단서를 사용하여 개인이름인지 범주이름인지 추론한다. 이 결과는 2세 아동이 우선 의미론적 단서를 사용하여 개인이름을 가질 수 있는 대상과 없는 대상을 구분하고, 개인이름을 가질 수 있는 대상의 경우는 문법단서를 사용한다는 것을 보여준다. 따라서 이 결과는 명사의미를 추론하는 과정에서 의미론적 지식이 그 추론을 제약한다는 것을 의미한다. 또 이 제약은 문법단서가 명사 의미추론을 제약하는 정도 보다 강하

는 것을 시사한다.

Katz와 그 동료들(1974)의 연구는 개인이름의 습득과정을 처음으로 연구한 것으로 널리 인용되고 있는 연구이나 중요한 문제점을 가지고 있다. 이들은 한 범주에 속하는 한 쌍의 자극만을 사용하였으므로 아동이 학습한 이름을 다른 자극에 일반화한 것이 단순히 매 시행마다 무선적으로 두 자극 중 하나를 선택한 것인지 아니면 범주이름으로 해석하여 두 자극 중 하나를 선택한 것인지 알 수 없었다. 이러한 문제를 보완하기 위하여 Gelman과 Taylor(1984)는 2세에서 3세 사이의 아동에게 본 적이 없어서 그 이름을 모르는 동물모양의 장난감 2개와 물건 2개를 함께 자극으로 사용하였다. 4개의 자극을 모두 아동에게 제시하고 그 중 하나에 대해 새로운 이름을 학습시킨 점과 이름이 지칭하는 것을 4개의 자극 중에서 고르도록 한 것을 제외하고는 Katz와 그 동료들의 연구와 동일한 실험절차였다. 인형의 이름을 관사 없이 고유명사 형태로 학습한 경우는 이름학습에 사용된 자극만을 선택하여 이름을 개인이름으로 추론하였으나(69%), 물건의 이름을 고유명사 형태로 학습하였을 때는 이름학습에 사용된 자극만을 선택하는 경향이 적었다(36%). 그러나 새로운 이름을 보통명사 형태로 학습한 경우는 두 종류의 자극에서 모두 약 50% 정도 이름학습에 사용된 자극만을 선택하였다. 인형의 이름을 고유명사 형태로 학습한 경우만 개인이름으로 추론하였다는 것은 2, 3세 아동이 어떠한 사물이 개인이름을 가질 수 있는지 고려하고, 또 개인이름을 가질 수 있는 대상일 경우는 문법단서를 사용하여 한 대상에 붙여진 이름이 개인이름인지 범주이름인지 판단한다는 것을 시사한다. 이 결과는 아동이 의미론적 단서를 우선 고려하고 개인이름을 가질 수 있는 대상의 경우는 문법단서를 사용한다는 Katz와 그 동료들의 연구와 일치하는 결과이다. 즉 이 두 연구들은 모두 의미론적 제약이 문법적

제약 보다 강하게 작용한다는 것을 보여준다.

Hall(1991)은 사물에 붙여진 명사가 개인이름인지 범주이름 인지를 판단하는데는 사물의 친숙성이 중요한 역할을 한다는 것을 밝혔다. 그는 2세 아동에게 그 범주이름을 알고 있는 동물인형과 그 이름을 모르는 동물인형의 새로운 이름을 고유명사 형태("This is zow")로 학습시켰다. 아동들은 친숙한 동물과 처음 접하는 낯선 동물에 붙여진 새로운 명사를 동일 범주의 다른 예에도 적용하였으나 그 성향은 처음 접하는 낯선 동물의 경우에 더 강하였다. 이 결과는 아동이 이미 그 범주이름을 알고 있는 친숙한 대상에 다른 새로운 이름을 주면 개인이름으로 추론하고 그 범주이름을 모르는 낯선 대상에 새로운 이름을 주면 그 이름이 문법적으로 개인이름이라는 것을 알리는 문법단서에도 불구하고 범주이름으로 추론하는 성향이 있다는 것을 보여준다. 즉, 아동들이 그 이름을 모르는 처음 접하는 낯선 동물에 붙여진 명사를 범주이름으로 추론하나 그 범주이름을 아는 친숙한 사물에 붙여진 명사는 개인이름으로 추론한다는 것이다. 이러한 추론방식은 낯선 사물에 붙여진 새로운 명사는 그 대상 하나만을 지칭하는 것이 아니라 그 대상이 분류되어지는 범주를 지칭하는 범주이름으로 추론한다는 단어 의미추론을 제약하는 제약성인 Markman의 범주가정(Markman & Hutchinson, 1984)과 Waxman의 명사-범주 가정(Waxman & Kosowski, 1990; Waxman & Hall, 1993)과 일치하는 것이다. 그러나 Hall의 연구에서는 생물만을 자극으로 사용하였으므로 의미론적 제약이 개인이름 추론에 어떻게 영향을 미치는지 또 의미론적 제약과 범주가정이 서로 어떻게 상호작용 하는지는 밝히지 못하였다.

지금까지 이루어진 개인이름과 범주이름의 습득에 대한 세 연구의 결과를 종합해 보면 한 사물에 붙여진 새로운 명사가 개인이름인지 아니면 범주이름인지를 알려주는 문법단서가 있음에도 불구하고

아동은 이 문법단서에 크게 의존하지 않는 것으로 보인다. 그 보다는 개인이름을 가질 수 있는 대상인가 하는 의미론적 단서를 고려하는 것 같다. 또 그 대상이 친숙한 사물인지 아닌지를 판단하여 그 이름을 모르는 처음 접하는 낯선 대상의 경우는 명사-범주 가정에 따라 범주이름으로 추론하고, 친숙한 대상인 경우는 이미 그 범주이름을 알고 있으므로 범주이름 이외의 의미를 찾아내어 그 개인을 지칭하는 개인이름으로 추론하는 것으로 보인다.

본 연구에서는 한 대상에 붙여진 명사가 개인이름인지 범주이름인지 판단하는데 의미론적 제약과 범주가정이 서로 얼마나 강력하게 작용하는지 우리 아동과 성인을 대상으로 살펴보았다. 우리말을 사용하여 이 문제를 다루면 다른 언어를 사용한 연구가 가지지 못하는 장점을 가진다. 우리말에서는 영어와는 달리 개인이름과 범주이름을 구분하는 문법단서가 없다. 따라서 문법단서를 통제할 필요 없이 의미론적 제약과 명사-범주 가정이 개인이름과 범주이름을 구분하는 과정에 서로 어떻게 작용하는지 연구할 수 있는 이점이 있다.

## 실험 1

낯선 사물에 붙여진 이름이 개인이름인지 범주이름인지 추론하는 과정을 제약하는 의미론적 제약과 명사는 범주를 지칭한다고 가정하는 명사-범주 가정 중 어떤 것이 더 강력하게 추론과정을 제약하는지 연구하였다. 의미론적 단서가 명사 의미추론을 제약하는지 알아보기 위해서 개인이름을 가질 수 있는 생물 자극과 개인이름을 가질 수 없는 무생물 자극을 사용하였다. 그리고 명사-범주 가정이 추론과정을 제약하는지 알아보기 위해서 그 범주이름을 알고 있는 친숙한 대상과 그 범주이름을 모르는 처음 접하는 낯선 대상을 사용하였다. 명사-범주 가정은 낯선 사물에 붙여진 새로운 명사는 그 사물의 범주이름이라고 가정하는 것으로 낯선 사물에 붙여

진 명사에 적용되는 가정이다. 따라서 명사-범주 가정이 명사 의미추론을 제약하는지 알아보기 위해서는 범주이름을 알고 있는 친숙한 대상과 모르는 낯선 대상을 비교하여 친숙성의 효과를 알아보아야 한다.

대상에 붙여진 이름이 개인이름인지 범주이름인지 추론할 때 의미론적 단서를 우선적으로 고려한다면 개인이름을 가질 수 있는 생물체, 그것이 친숙한 것이거나 낯선 것이거나, 생물체에 붙여진 명사를 개인이름으로 추론할 것이다. 개인이름을 가질 수 없는 친숙하지 않은 무생물체의 경우는 범주이름으로 추론할 것이다. 그러나 범주이름을 아는 친숙한 무생물체의 경우는 그 범주이름을 이미 알고 있으므로 범주이름이 아닌 다른 의미를 찾기 위해 (이러한 성향, 즉 단어들이 서로 다른 의미를 가진다는 가정을 상호배타성 가정이라 함. Markman & Wachtel, 1988; 김혜리, 1994 참조) 범주이름이 아닌 다른 의미를 찾기 위해 사물의 재질이나 색 등의 속성을 의미하는 것으로 추론할 것이다.

이에 반해 의미론적 단서가 단어 의미추론을 제약하더라도 우선적으로 명사-범주 가정에 따라 추론한다면 낯선 생물체에 붙여진 명사는 범주이름으로 추론하고 친숙한 생물체에 붙여진 명사는 그 범주이름을 이미 알고 있으므로 범주이름이 아닌 다른 의미를 찾기 위해 개인이름으로 추론할 것이다. 또 낯선 무생물체에 붙여진 명사는 범주이름으로 추론하나 그 범주이름을 아는 친숙한 무생물체의 경우는 범주이름이 아닌 다른 의미를 찾기 위해 사물의 재질이나 색 등 속성을 의미하는 것으로 추론할 것이다.

## 방법

**피험자.** 지방의 대도시 어린이집과 유치원에 다니는 만 3, 4세 아동(2년 7개월 - 4년 6개월: 평균 3년 6개월) 64명과 대학생 64명이 실험에 참여하였다. 이들은 모두 일본어를 모르는 사람들이었다.

**자극.** 유치원에서 교구를 만들 때 사용하는 여러 모양과 색의 스티로폼, 솜털, 빨대 등으로 자극을 만들었다. 개인이름을 가질 수 있는 두 종류의 생물 자극과 개인이름을 가질 수 없는 두 종류의 무생물 자극을 만들었다. 생물 자극과 무생물 자극에는 각각 친숙한 것과 낯선 것이 있었다(그림 1 참조). 생물-친숙 자극은 사람 모양의 자극으로 머리, 몸통, 두 다리와 두 팔, 두 눈과 입을 가지고 있었다. 생물-낯선 자극인 괴물 자극은 두 개의 몸통과 두 개의 머리를 가지고 있으며 눈은 하나였다. 또 두 팔과 두 다리를 가지고 있으나 팔이 다리보다 훨씬 길고 구불구불한 이상한 모양이었다. 무생물-친숙 자극은 두 개의 칸이 연결된 철도 위에 놓인 기차였다. 무생물-낯선 자극은 두 개의 높이가 서로 다른 두 개의 원기둥을 나란히 붙이고 낮은 원기둥의 윗면에 두 개의 막대를 끼운 모양이었다. 이 자극들의 크기는 모두 길이가 약 10 cm 정도였다.

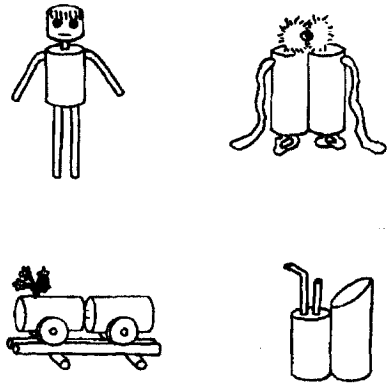


그림 1. 본 연구에서 사용된 네 종류 자극의 한 예들. 상단의 자극들은 생물 자극이고 하단의 자극들은 무생물 자극이다. 각 단의 좌측 자극은 친숙한 자극이고 우측 자극은 낯선 자극이다.

이상의 네 범주에 각각 속하는 두 가지 예를 만들었다. 두 가지 예들은 같은 범주에 속하는 다른

개인이라는 것을 보여주기 위해서 생물의 경우는 머리모양과 색, 몸통의 색을 변화시켰고 물건의 경우는 색을 변화시켰다. 색은 네 범주에서 모두 한 예는 연두색(자극1), 다른 예는 오렌지색(자극2)으로 변화시켰다.

자극들이 아동에게 실제로 친숙한 또는 낯선 자극임을 확인하기 위해 예비연구에서 6명의 4세 아동에게 자극들을 제시하고, 이 자극들을 본적이 있는지, 어떤 종류의 자극인지 아는지 질문하였다. 6명의 아동 모두 낯선 자극은 본적이 없다고 답하였으며 친숙한 자극은 본적이 있다고 답하였다.

절차. 실험은 이름학습 단계와 검사 단계로 나누어졌다. 이름학습 단계에서 생물-친숙 조건의 경우 두 자극중 무선적으로 한 자극, 예를 들어 생물-친숙 자극1을 피험자에게 보여주고 이것의 이름을 가르쳐 주었다. 이름으로는 일본어를 모르는 피험자들에게 무의미 단어라고 할 수 있는 일본어(에서 두 음절로 이루어진 단어(헤비, 네꼬, 이누, 니학 등)를 무선적으로 사용하였다. 즉 생물-친숙 자극1을 보여주고 "이것이 무엇인줄 아니? 이것을 헤비라고 한단다"라고 말한 후 아동에게 헤비를 가지고 6가지 행동(머리 위에 올려놓기, 손에 쥐기, 실험자에게 주기 등)을 하도록 하여 그 이름을 확실히 기억하도록 하였다. 검사단계에서는 생물-친숙 범주에 속하는 생물-친숙 자극1, 생물-친숙 자극2와 생물-낯선 범주에 속하는 생물-낯선 자극1과 생물-낯선 자극2의 4가지 자극을 제시하고 헤비에 대해 6가지 행동(헤비를 실험자에게 쥐라, 헤비를 책상 밑에 넣어라 등)을 하도록 요구하였다. 이와 같

은 6가지 검사행동 외에 아동이 한 자극만을 선택하는 반응편파를 줄이기 위해서 실험자가 4개의 자극 중 하나를 지적하면서 4가지 행동(이것을 머리 위에 가져가라, 이것을 바닥에 내려놓아라 등)을 하도록 하였으며 이러한 4가지 통제행동은 6가지의 검사행동 중간중간에 무선적으로 오도록 하였다. 마지막으로 4 가지 자극 중에서 헤비라고 부를 수 있는 것을 모두 고르도록 하였다. 아동이 한 가지만 선택하면, 더 없는지 확인 질문하였다. 대학생 피험자에게는 이름학습 단계에서 헤비라는 이름을 가르쳐 준 후 검사 단계에서는 단순히 여러 자극 중에서 헤비를 고르도록 하였다.

위 절차는 생물-낯선, 무생물-친숙, 그리고 무생물-낯선 조건에서도 동일하였고 사용되는 자극에서만 차이가 있었다. 즉 생물-친숙 조건과 생물-낯선 조건은 생물 자극만이 사용되었고 무생물-친숙 조건과 무생물-낯선 조건에서는 무생물 자극만 사용되었다. 두 연령 집단에서 각각 16명의 네 집단의 피험자를 네 가지 조건에 무선적으로 할당하였으며, 각 집단의 1/2은 자극1로 나머지 1/2은 자극2로 이름학습을 하였다.

## 결과 및 논의

검사단계에서 모든 아동이 이름을 학습했던 자극만을 사용하여 검사행동을 하였다. 그러나 학습한 이름으로 부를 수 있는 자극을 고르도록 하였을 때는 다른 자극에도 일반화하였다. 학습한 이름을 다른 자극에도 일반화한 것으로 보아 검사행동은 아동이 어떻게 단어 의미를 추론했는지 잘 반영하지 않는 것으로 볼 수 있어서 분석에서 제외하였다. 또 이와 같은 현상은 후속 실험인 실험 2, 3, 4에서 모두 나타났으므로 후속 실험에서도 분석하지 않았다.

표 1에 학습한 이름을 개인이름으로 추론하여 다른 자극에 일반화하지 않은 피험자 수, 범주이름으로 추론하여 같은 범주의 다른 예에도 일반화한 피

1 피험자들에게 실험을 시작하기 전에 사용될 일본어 단어를 말하여 주고 그 단어를 아는지 질문하여 그 의미를 모르는 것을 확인하였다. 피험자가 모르는 외국어 단어를 무의미 단어로 사용하는 것은, 모국어로 무의미 단어를 만들 때 생길 수 있는 의미있는 단어와의 음운적 유사성 등의 문제를 피할 수 있어서 Waxman이 잘 사용하는 방법이다.

험자 수, 같은 색의 자극에 일반화한 피험자 수, 그리고 기타의 반응을 한 피험자 수를 연령과 조건별로 제시하였다.

표1에서 볼 수 있듯이 아동의 경우 생물-친숙 조건을 제외하고는 대부분의 아동이(40/48) 학습한 이름을 범주이름으로 추론하였다. 사람 모양의 생물-친숙 자극의 경우는 아동에 따라 범주이름 또는 개인이름으로 추론하였다. 이에 반하여 대학생의 경우에는 네 조건 모두에서 범주이름으로 추론한 피험자와 개인이름으로 추론한 피험자가 약 1/2 정도 되었다.

표1. 학습한 이름을 범주이름으로 추론한 피험자 수, 개인이름으로 추론한 피험자 수, 동일 색의 자극에 일반화한 피험자 수, 그리고 기타의 반응을 한 피험자 수

조건	아동				대학생			
	범주 이름	개인 이름	색	기타	범주 이름	개인 이름	색	기타
생물- 친숙	7	7	1	1	8	8	0	0
생물- 낯선	13	2	0	1	9	7	0	0
무생물- 친숙	13	3	0	0	8	7	1	0
무생물- 낯선	14	0	1	1	9	7	0	0

개인이름으로 추론한 경우를 1점, 기타의 반응을 보인 경우를 0점으로 점수화하여 각 피험자의 점수를 연령(아동/대학생) x 친숙성(친숙/낯선) x 종류(생물/무생물)의 세 변인으로 변량 분석하였다. 세 변인 모두 피험자간 변인이었다. 분석결과 연령의 주효과가 의미 있었는데( $F(1,120) = 11.32, p < .01$ ), 이는 아동이 대학생 보다 학습한 이름을 범주이름으로 추론하는 성향이 크다는 것을 시사한다. 그리고 친숙성의 주효과가 의미 있는 수준에 근접하였으며( $F(1,120) = 3.17, .05 < p < .1$ ), 종류의 주효과

와 상호작용 효과들은 나타나지 않았다.

실험 1의 결과, 성인의 경우 약 1/2이 생물 자극과 무생물 자극에 붙여진 이름을 범주이름으로 추론하였으며 아동의 경우는 대부분이 범주이름으로 추론하였다. 이는 특히 아동의 경우 범주가정에 따라 단어의미를 추론함을 보여준다. 또 아동과 성인이 모두 의미론적 단서를 사용하여 단어의 의미를 추론하지 않았음을 보여준다. 이와 같은 결과는 Katz와 그 동료들(1974), Gelman과 Tylor(1984)의 연구결과와 일치하지 않는 것이다. 이와 같이 선행 연구와 상반된 연구결과가 나타난 것은 개인이름을 가질 수 있는 사물과 가질 수 없는 사물에 대한 의미론적 지식을 피험자들이 가지고 있지 않다가 보다는 범주가정이 강력한 나머지 생물체 개개의 차별성, 즉 개성화를 고려하지 않았기 때문일 가능성이 있다. 실험 1에서 한 자극만을 피험자에게 보여주면서 그 이름을 가르쳐 준 후, 동일한 이름으로 부를 수 있는 것을 여러 자극 중에서 고르도록 하였다. 따라서 이름을 학습하는 단계에서 이름이 붙여진 자극과 유사한 자극을 접할 기회가 없었으므로 그 이름이 특정 대상에만 적용되는 것이라는 단서가 거의 주어지지 않았다. 이러한 상황에서는 의미론적 단서를 사용하지 않고 범주가정을 사용하여 단어의미를 추론할 수 있을 것이다.

## 실험 2

실험 2에서는 실험1에서 사용된 자극들의 개성화를 더욱 강조하고자 하였다. 흔히 한 사람의 개성이 두드러지는 상황이란 한 개인이 홀로 있는 상황보다는 다른 사람과 함께 있어서 개개인이 차별화되는 상황이다. 예를 들어 홀로 있는 한 사람을 지적 하면서 그 이름을 말하는 경우보다는 여러 사람이 모여있는 상황에서 한 사람을 지적하면서 그 이름을 말할 때 그 이름이 개인을 지칭한다고 생각할 가능성이 많다. 실험1에서는 자극의 이름을 학습시

킬 때 자극 하나를 아동에게 제시하고 이것의 이름을 말해주었는데 이러한 절차로는 자극의 개성화가 강조되지 않았을 수도 있다. 따라서 실험 2에서는 모양은 동일하나 색이 다른 여러 개의 자극이 함께 있는 상황을 보여준 후 이들 중 하나를 골라서 그 이름을 가르쳐 주었다. 의미론적 지식을 사용하여 단어 의미를 추론한다면 자극의 개성화가 강조되는 이와 같은 상황에서 생물 자극의 경우에는 개인이름으로 추론할 것이나 개성화가 중요하지 않은 무생물 자극에서는 범주이름으로 추론할 것이다.

### 방법

**피험자.** 실험 1의 피험자들과 동일한 모집단에 속하는 만 3, 4세 아동(2년 11개월 - 4년 6개월; 평균: 3년 6개월) 64명과 대학생 64명이 실험에 참여하였다.

**자극.** 실험1에서 사용된 자극과 동일한 자극 외에 각 범주에 속하는 새로운 예를 한 개씩 더 만들어 사용하였다. 이들의 외형적 특징은 실험 1에서 사용된 자극과 동일하나 색만 파랑 색으로 변화시켰다.

**절차.** 실험절차는 이름을 학습하는 과정을 제외하고는 실험 1과 동일하였다. 생물-친숙 조건을 예로 든다면, 먼저 서로 다른 색의 몸통과 머리 모양을 하고 있는 사람 모양의 자극 세 개를 보여 주면서 “여기 뭐가 여럿 있네. 모두 예쁘지? 이것은 오렌지색이고, 이것은 연두색이고 또 이것은 파랑 색이네. 또 머리 모양도 서로 다르네”하고 이야기하여 이 자극들의 차별성을 강조하였다. 그리고 나서 그 중 한 자극(생물체-친숙1)을 가리키면서 “이것을 헤비라고 한단다”라고 그 이름을 말하여 주었다. 검사단계에서는 파랑 색의 생물-친숙 자극을 제외한 후, 실험 1과 동일하게 생물-친숙 자극1, 생물-친숙 자극2, 생물-낯선 자극1과 생물-낯선 자극2를 제시한 후, 10 가지 행동(6 가지 검사행동과 4 가지 통제행동)을 해 보도록 하였다. 마지막으로 헤비라고

부를 수 있는 것을 고르도록 하였다.

### 결과 및 논의

표 2에 학습한 이름을 개인이름으로 추론하여 다른 자극에 일반화하지 않은 피험자 수, 범주이름으로 추론하여 같은 범주의 다른 예에도 일반화한 피험자 수, 같은 색의 자극에 일반화한 피험자 수, 그리고 기타의 반응을 한 피험자 수를 연령과 조건별로 제시하였다.

표2. 학습한 이름을 범주이름으로 추론한 피험자 수, 개인이름으로 추론한 피험자 수, 동일 색의 자극에 일반화한 피험자 수, 그리고 기타의 반응을 한 피험자 수

조건	아동				대학생			
	범주 이름	개인 이름	색	기타	범주 이름	개인 이름	색	기타
생물-친숙	9	7	0	0	5	10	1	0
생물-낯선	11	4	0	1	9	7	0	0
무생물-친숙	11	4	1	0	7	8	1	0
무생물-낯선	8	4	3	1	9	6	1	0

표 2에서 볼 수 있듯이 다른 조건에 비해 생물-친숙 조건에서 개인이름으로 추론한 아동이 약간 더 많았으나 역시 범주이름으로 추론한 아동이 더 많았다. 이에 반해 대학생의 경우는 생물-친숙 조건에서는 개인이름으로 더 많이 추론하였고 기타 조건에서는 개인이름으로 추론한 피험자 수와 범주이름으로 추론한 피험자 수가 비슷하였다.

특정 연령과 조건에서 학습한 이름을 개인이름으로 추론하는지 알아보기 위해서 개인이름으로 추론한 경우를 1점, 기타의 반응을 보인 경우를 0점으로 점수화하여 각 피험자의 점수를 연령(아동/대학생) x 친숙성(친숙/낯선) x 종류(생물/무생물)의 세 변



인으로 변량 분석하였다. 세 변인 모두 피험자간 변인이었다. 분석결과 연령의 주효과만 의미 있었는데( $F(1,120) = 4.76, p < .05$ ), 이는 대학생이 아동보다 학습한 이름을 개인이름으로 추론하는 성향이 크다는 것을 보여준다.

한 범주에 속한 예들의 차별성을 강조하여 이름을 학습시켜도 아동은 여전히 의미론적 단서를 사용하지 않고 학습한 이름을 범주이름으로 추론하였다. 이는 범주가정이 상당히 강력한 가정임을 시사한다. 또 친숙한 자극과 낯선 자극에서 모두 새로운 이름을 범주이름으로 추론하였는데, 이는 범주가정이 친숙한 사물의 경우에도 적용될 수 있다는 것을 시사한다. 대학생의 경우도 의미론적 단서를 사용하지 않았으나 학습한 이름을 범주이름으로 추론하는 정도는 아동의 경우 보다 약하였다. 실험 1의 결과와 같이 범주가정이 아동에서 더 강력하게 작용하는 것으로 보인다.

### 실험 3

실험 3에서는 대상에 붙여진 이름의 의미를 추론하는 과정에서 의미론적 단서가 전혀 작용하지 않는 것인지 알아보기 위해서 자극의 범주이름과 함께 새로운 이름을 학습시켰다. 예를 들어 생물-친숙 범주에 속하는 여러 예를 보여주면서 “이것들은 사냥이다”라고 말한 후 그 중 하나를 선택하여 “이것을 헤비라고 한다”라고 이야기하여 주었다. Markman에 의하면 아동은 단어의미 추론 상황에서 한 자극에 두 이름을 적용하지 않고, 각각의 이름이 서로 다른 것을 의미하는 것으로 가정하는 상호배타성 가정을 한다(Markman & Wachtel, 1988; Markman, 1991, 1994; Merriman & Bowman, 1989; 김혜리, 1994; 조정자와 김혜리, 1994). 이 가정에 따라 아동이 헤비의 의미를 추론한다면 헤비를 사냥과는 다른 의미로 추론하여, 헤비를 사냥과 같은 범주이름이 아닐 것으로 추론할 것이다. 동일

하게 생물-낯선 자극의 경우도 범주이름을 말하여 주므로 새로운 이름을 범주이름이 아닌 다른 의미로 추론할 것이다. 범주가 아닌 다른 의미를 추론하는 과정에서 의미론적 지식을 사용한다면 생물 자극의 경우는 개인이름을 의미하는 것으로 추론할 수 있을 것이다. 이에 반해 무생물 자극의 경우는 개인이름을 가질 수 없는 물건이므로 자극의 색, 또는 기타 다른 의미로 추론할 것이다.

### 방법

**피험자.** 실험 1의 피험자들과 동일한 모집단에 속하는 만 3, 4세 아동(2년 7개월 - 4년 2개월; 평균: 3년 3개월) 64명과 대학생 64명이 실험에 참여하였다.

**자극.** 실험2에서 사용된 자극과 동일한 자극을 사용하였다.

**절차.** 이름을 학습시키는 과정을 제외하고는 실험 2와 동일한 절차가 사용되었다. 생물-친숙 조건을 예로 든다면, 실험 2에서와 같이 서로 다른 색의 몸통과 머리 모양을 하고 있는 사람 모양의 자극 세 개를 보여 주면서 “여기 사냥이 여럿 있네. 모두 예쁘지? 이것은 오렌지색이고, 이것은 연두색이고 또 이것은 파랑 색이네. 또 머리 모양도 서로 다르네”하고 이야기하여 이 자극들의 차별성을 강조하였다. 그리고 나서 그 중 한 자극(생물-친숙 자극 1)을 가리키면서 “이것을 헤비라고 한다”라고 그 이름을 말하여 주었다. 생물-낯선 조건에서는 범주 이름을 거북, 무생물-친숙 조건에서는 기차, 그리고 무생물-낯선 조건에서는 툽이라고 말하였다.

### 결과 및 논의

표 3에 학습한 이름을 개인이름으로 추론하여 다른 자극에 일반화하지 않은 피험자 수, 범주이름으로 추론하여 같은 범주의 다른 예에도 일반화한 피험자 수, 그리고 같은 색의 자극에 일반화한 피험자 수와 기타의 반응을 한 피험자 수를 연령과 조건별

로 제시하였다.

표3에서 볼 수 있듯이 대학생의 경우는 개인이름으로 추론한 피험자가 많았으며 아동의 경우도 생물-친숙 조건에서는 개인이름으로 추론한 아동이 많았다. 생물-낮선, 무생물-친숙과 무생물-낮선 조건에서는 여전히 범주이름으로 추론한 아동이 더 많았다.

연령과 조건에 따라 학습한 이름을 개인이름으로 추론하는데 차이가 있는지 알아보기 위해 개인이름으로 추론한 경우를 1점, 기타의 반응을 보인 경우를 0점으로 점수화하여 각 피험자의 점수를 연령(아동/대학생) x 친숙성(친숙/낮선) x 종류(생물/무생물)의 세 변인으로 변량 분석하였다. 세 변인 모두 피험자간 변인이었다. 분석결과 연령의 주효과 ( $F(1,120) = 12.74, p < .001$ )와 종류의 주효과 ( $F(1,120) = 4.27, p < .05$ )가 의미 있었으며, 친숙성의 주효과와 상호작용 효과들은 없었다.

표3. 학습한 이름을 범주이름으로 추론한 피험자 수, 개인이름으로 추론한 피험자 수, 동일 색의 자극에 일반화한 피험자 수, 그리고 기타의 반응을 한 피험자 수

조건	아동				대학생			
	범주 이름	개인 이름	색	기타	범주 이름	개인 이름	색	기타
생물-친숙	4	10	1	1	2	13	1	0
생물-낮선	11	5	0	0	2	14	0	0
무생물-친숙	9	6	1	0	5	10	1	0
무생물-낮선	9	6	1	0	5	9	2	0

친숙성 효과가 나타나지 않은 것은 이름학습 단계에서 낮선 자극의 경우도 범주이름을 말해 주었으므로 더 이상 그 범주이름을 모르는 낮선 자극으로 기능하지 않게 되었음을 시사한다. 종류의 주효

과가 나온 것은 생물 자극에서 더 개인이름으로 추론하였기 때문이다. 생물 자극에 붙여진 이름을 무생물에 붙여진 이름보다 더 개인이름으로 추론하였다는 것은 아동과 대학생 모두 생물은 개인이름을 가질 수 있으나 무생물은 가지지 않는다는 의미론적 지식을 사용하여 단어의미를 추론한다는 것을 보여준다.

## 실험 4

실험 4에서는 실험 3과 같이 범주이름과 새로운 이름을 제시하나 새로운 이름이 범주이름이 아니라는 것을 보다 강하게 암시하고자 하였다. Hall(1994)은 3, 4세 아동에게 “이 개는 X이다” “이 배는 X이다”라고 말하여 새로운 이름을 학습시켰는데, 아동들은 생물의 경우에 X를 더 개인이름으로 추론하였다. “이 배는 X이다”는 문장은 배라는 커다란 범주에 X가 속한다는 의미를 전달한다. 따라서 의미론적 지식을 사용하여 새로운 이름의 의미를 추론한다면 생물 자극에 붙여진 이름을 개인이름으로 추론하기 쉬울 것이다.

실험 4에서는 새로운 이름이 범주이름이 아니라는 것을 암시하기 위해 Hall의 연구와 같이, 새로운 이름을 학습시키는 단계에서 한 범주에 속하는 한 예를 지적하면서 “이 사슴을 헤비라고 한다” “이 러목을 이누라고 한다”등으로 말하였다.

## 방법

**피험자.** 실험 1의 피험자들과 동일한 모집단에 속하는 만 3, 4세 아동(3년 1개월 - 4년 6개월; 평균: 3년 7개월) 64명과 대학생 64명이 실험에 참여하였다.

**자극.** 실험2에서 사용된 자극과 동일한 자극을 사용하였다.

**절차.** 이름을 학습시키는 과정을 제외하고는 실험 2와 동일한 절차가 사용되었다. 생물-친숙 조건

을 예로 든다면, 실험 2에서와 같이 서로 다른 색의 몸통과 머리 모양을 하고 있는 사람모양의 자극 세 개를 보여 주면서 “여기 사냥이 여럿 있네. 모두 예쁘지? 이것은 오렌지색이고, 이것은 연두색이고 또 이것은 파랑 색이네. 또 머리 모양도 서로 다르네” 하고 이야기하여 이 자극들의 차별성을 강조하였다. 그리고 나서 그 중 한 자극(생물체-친숙1)을 가리키면서 “이 사냥을 베버라고 한단다”라고 그 이름을 말하여 주었다. 생물-낮선 조건에서는 범주이름을 러북, 무생물-친숙 조건에서는 기차, 그리고 무생물-낮선 조건에서는 통이라고 말하였다.

### 결과 및 논의

표 4에 학습한 이름을 개인이름으로 추론하여 다른 자극에 일반화하지 않은 피험자 수, 범주이름으로 추론하여 같은 범주의 다른 예에도 일반화한 피험자 수, 같은 색의 자극에 일반화한 피험자 수, 그리고 기타의 반응을 한 피험자 수를 두 연령과 조건별로 제시하였다.

표4. 학습한 이름을 범주이름으로 추론한 피험자 수, 개인이름으로 추론한 피험자 수, 동일 색의 자극에 일반화한 피험자 수, 그리고 기타의 반응을 한 피험자 수

조건	아동				대학생			
	범주 이름	개인 이름	색	기타	범주 이름	개인 이름	색	기타
생물- 친숙	3	13	0	0	3	12	0	1
생물- 낮선	8	8	0	0	4	9	2	1
무생물- 친숙	9	6	1	0	3	12	1	0
무생물- 낮선	8	7	1	0	3	12	0	1

표4에서 볼 수 있듯이 대학생의 경우는 모든 조건에서 새로운 이름을 개인이름으로 추론한 사람이

더 많았다. 그러나 아동의 경우는 생물-친숙 조건에서만 개인이름으로 추론한 아동이 더 많았다.

연령과 조건에 따라 학습한 이름을 개인이름으로 추론하는데 차이가 있는지 알아보기 위해 개인이름으로 추론한 경우를 1점, 기타의 반응을 보인 경우를 0점으로 점수화하여 각 피험자의 점수를 연령(아동/대학생) x 친숙성(친숙/낮선) x 종류(생물/무생물)의 세 변인으로 변량 분석하였다. 세 변인 모두 피험자간 변인이었다. 분석결과 연령의 주효과( $F(1,120) = 4.19, p < .05$ )와 연령과 종류의 상호작용 효과( $F(1,120) = 4.19, p < .05$ )가 의미 있었으며 그 외의 주효과와 상호작용 효과는 없었다.

연령과 종류의 상호작용 효과를 분석한 결과 아동의 경우는 종류의 단순주효과가 의미 있었으나( $F(1,120) = 4.34, p < .05$ ) 대학생의 경우는 종류의 단순 주효과가 의미 없었다( $F(1,120) = .62$ ). 즉 아동은 무생물 자극에 붙여진 새로운 이름 보다 생물 자극에 붙여진 이름을 더 개인이름으로 추론하였다. 이는 Hall(1994)과 일치하는 결과이다. 대학생의 경우는 생물이나 무생물 자극 모두 개인이름으로 추론하였다.

아동의 경우 생물에 붙여진 이름을 무생물에 붙여진 이름보다 개인이름으로 추론하는 경향이 더 큰 것은 이들이 의미론적 지식을 사용하여 단어 의미를 추론한다는 것을 보여 준다. 이에 반해 대학생은 무생물에 붙여진 이름도 개인이름으로 추론하였다. 대학생의 경우 실험이 끝난 후 왜 새로운 이름을 한 자극에만 적용시켰는지 질문하였는데, 이들은 무생물도 개인이름과 유사한 성질의 이름을 가질 수 있다고 보고하였다. 예를 들어 자동차에 “소나타”, “세피아” 등 상품명 이름이 붙을 수 있다는 것이다. 이러한 보고로 미루어 볼 때, 대학생들이 새로운 이름을 한 자극에만 적용한 것은 개인이름으로 추론했다고 보다는 동일한 범주에 속하는 하위 범주이름으로 추론한 것으로 보인다

## 전체 논의

본 연구의 결과를 요약하면 다음과 같다.

첫째로, 실험 1과 2에서 생물과 무생물에 붙여진 이름을 아동들은 범주이름으로 추론하였다. 또 대학생은 아동보다 범주이름으로 추론하는 정도가 작았다. 이 결과는 한 대상에 붙여진 이름을 범주이름으로 추론한다는 범주가정이 아동에서 더 강력하게 작용함을 시사한다. 또 친숙한 자극에 붙여진 이름도 범주이름으로 추론한 것으로 보아 범주가정이 친숙한 대상에도 적용될 수 있는 것으로 보인다.

둘째로, 자극의 범주이름을 제시한 후 새로운 이름을 학습시켰을 때(실험 3) 아동과 대학생 모두 생물 자극에 붙여진 이름을 무생물 자극에 붙여진 이름 보다 더 개인이름으로 추론하였다. 이는 아동과 대학생 모두 생물은 무생물과 달리 개인이름을 가질 수 있다는 것을 이해한다는 것을 보여준다. 실험 4에서는 범주이름과 함께 새로운 이름을 학습시켰는데, 예를 들어 “이 사람을 헤비라고 한다”라고 하였는데, 아동은 실험 3과 같이 생물자극에 붙여진 이름을 더 개인이름으로 추론하였다. 그러나 대학생은 무생물 자극의 경우에도 새로운 이름을 다른 자극에 일반화시키지 않고 이름 학습한 자극에만 적용시켰다. 사후 보고에 의하면 대학생들은 새로운 이름을 동일한 범주에 속하는 하위 범주이름으로 추론한 것으로 보인다.

이상의 결과로 미루어 보면 범주가정이 상당히 강력한 가정이어서 한 사물에 붙여진 명사를 범주이름으로 추론하는 성향이 강함을 알 수 있다. Kat와 그 동료들(1974), Gelman과 Taylor(1984), 그리고 Hall(1991)의 연구에서 보다 본 연구에서 범주가정이 더 강력하게 나타난 것은 영어와 국어의 차이에 기인하는 것으로 볼 수 있다. 우리말에서는 명사를 보통명사, 고유명사, 또는 물질명사 등으로 문법적으로 구분하지 않는다. 이와 같이 문법적으로 구

분되지 않는 상황에서는 명사가 범주를 지칭하는 것으로 가정하는 것이 효율적일 수 있다. 명사의 구분이 없으므로, 일단 모든 명사를 범주이름으로 추론하고, 그 명사가 지칭하는 것에 대한 특별한 정보가 있는 경우만 제한적으로 더 추론을 하는 것이 효율적인 추론방법일 것이다.

본 연구의 결과에서 한 사물에 붙여진 명사를 범주이름으로 추론하는 성향이 아동의 경우에 더 강하게 나타났다. 아동의 경우에 범주가정이 더 강력하게 작용하는 것은 단어 의미 획득 초기단계에 이 가정이 더 유용하기 때문일 수 있다.

단어의미 획득에 대해 연구하는 많은 사람들은 매우 빠르게 진행되는 아동의 단어 획득 과정(Carey, 1978; Dromi, 1987)을 설명하기 위해 아동이 특정 상황에서 한 단어가 의미할 수 있는 수많은 가설을 모두 검증하는 것이 아니라, 암묵적인 편파나 기대를 갖고 특정 방향으로 편향되게 단어 의미를 추론해 갈 것이라고 주장한다(Quine, 1960; Chomsky, 1980; Markman, 1987, 1989, 1991, 1994; Waxman, 1991, 1994). 이 암묵적 기대를 제약이라 하며 이러한 제약의 하나가 범주가정이다. 이 제약은 단어를 많이 배워야 하는 단어의미 획득 초기에 유용한 제약일 것이다. 한 사물에 붙여진 단어를 그 사물이 속하는 범주이름이라고 가정하면 그 단어를 유사한 사물들에 일반화할 수 있으므로, 범주가정이 단어의미 획득 초기에 유용한 제약으로 작용할 수 있을 것이다.

그러나 단어를 어느 정도 배우고 나면 한 사물에 붙여진 명사가 범주이름이 아닌 경우, 예를 들어 개인이름에도 접하게 됨으로써 범주가정이 적합하지 않다는 것을 알게 될 것이며, 따라서 이 제약에서 벗어날 수도 있을 것이다. 범주가정에서 벗어날 수 있는 상황의 한 예는 본 연구에서와 같이 범주이름과 함께 새로운 이름이 제시되는 상황일 것이다. 또 이러한 상황에서는 새로운 이름을 범주이름이 아닌

다른 의미로 추론하기 위해 어떤 사물이 개인이름을 가질 수 있는지에 대한 의미론적 지식을 사용하게 되는 것으로 보인다. 이렇게 본다면 개인이름과 범주이름이 문법적으로 구분되지 않는 우리말의 경우는 범주이름과 함께 새로운 이름이 제시되는 상황에서 개인이름을 보다 쉽게 배울 수 있을 것으로 보인다.

## 참고문헌

- 김준영, 김혜리 (1998). 단어 의미 획득에 작용하는 범주 가정: 청각장애 아동과 정상 아동의 비교 연구. *한국심리학회지: 발달*, 11(1), 39-52
- 김혜리 (1994). 단어의미 추론 과정에 나타나는 상호배타성 가정: 긍정적 증거와 부정적 증거. *한국심리학회지: 발달*, 7(2), 1-23.
- 조경자, 김혜리 (1994). 아이들이 사물의 이름을 추론하는 과정에서 보이는 상호배타성 가정. *한국심리학회지: 발달*, 7(1), 220-244.
- Anglin, J. M. (1977). *Word, object, and conceptual development*. New York: Norton.
- Au, T. K., & Glusman, M. (1990). The principle of mutual exclusivity in word learning: To honor or not to honor? *Child Development*, 61, 1474-1490.
- Carey, S. (1978). The child as word learner. In M. Halle, J. Bresnan, and G. Miller (Eds.), *Linguistic theory and psychological reality*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. (1980). On cognitive structures and their development: A reply to Piaget. In M. Piatelli-Palmarini(Ed), *Language and learning: The debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dromi, E. (1987). *Early lexical development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gelman, S. A., & Taylor, M. (1984). How two-year-old children interpret proper and common names for unfamiliar objects. *Child Development*, 55, 1535-1540.
- Hall, D. G. (1991). Acquiring proper nouns for familiar and unfamiliar animate objects: Two-year-olds' word-learning biases. *Child Development*, 62, 1142-1154.
- Hall, D. G. (1994). Semantic constraints on word learning: Proper names and adjectives. *Child Development*, 65, 1299-1317.
- Katz, N., Baker, E., & Macnamara, J. (1974). What's in a name? A study of how children learn common and proper names. *Child Development*, 45, 469-473.
- Markman, E. M. (1987). How children constrain the possible meanings of words. In U. Neisser (Ed.). *Concepts and conceptual development: Ecological and intellectual factors in categorization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Markman, E. M. (1989). *Categorization and naming in children: Problems of induction*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Markman, E. M. (1991). The whole-object, taxonomic, and mutual exclusivity assumptions as initial constraints on word meanings. In S. A. Gelman & J. P. Byrnes (Eds.), *Perspectives on language and thought: Interrelations in development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Markman, E. M. (1994). Constraints on word meaning in early language acquisition. In L. Gleitman and B. Landau (Eds.), *The acquisition*

- of the lexicon*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Markman, E. M., & Hutchinson, F. E. (1984). Children's sensitivity to constraints on word meaning: Taxonomic vs. thematic relations. *Cognitive Psychology*, 16, 1-27.
- Markman, E. M., & Wachtel, G. A. (1988). Children's use of mutual exclusivity to constrain the meanings of words. *Cognitive Psychology*, 20, 121-157.
- Merriman, W. E., & Bowman, L. L. (1989). The mutual exclusivity bias in children's word learning. *monographs of the Society for Research in Child Development*, 54 (Serial No. 220)
- Mervis, C. B. (1987). Child basic object categories and early lexical development. In U. Neisser (Ed.). *Concepts and conceptual development: Ecological and intellectual factors in categorization*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mervis, C. B., & Crisafi, M. A. (1982). Order of acquisition of subordinate-, basic-, and superordinate-level categories. *Child Development*, 53, 258-266.
- Nelson, K. (1974). Variations in children's concepts by age and category. *Child Development*, 45, 577-584.
- Quine, W. V. O. (1960). *Word and object*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Waxman, S. R. (1991). Convergences between semantic and conceptual organization in the preschool years. In S. A. Gelman & J. P. Byrnes (Eds.), *Perspectives on language and thought: Interrelations in development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Waxman, S. R. (1994). The development of an appreciation of specific linkages between linguistic and conceptual organization. In L. Gleitman and B. Landau (Eds.), *The acquisition of the lexicon*. Cambridge, MA: MIT Press
- Waxman, S. R., & Hall, D. G. (1993). The development of a linkage between count nouns and object categories: Evidence from fifteen- to twenty-one-month-old infants. *Child Development*, 64, 1224-1241.
- Waxman, S. R., Kosowski, T. D. (1990). Noun mark category relations: Toddlers' and preschoolers' word-learning biases. *Child Development*, 61, 1461-1473.

## Acquiring proper and category names: Semantic constraints on word meaning

Hei-Rhee Ghim

Department of Psychology

Chungbuk National University

These studies have studied the process in which the noun-category bias and semantic constraints interact when 3- and 4-year-olds and adults learn category names and proper names. Subjects learned a novel name for a familiar/unfamiliar animal or a familiar/unfamiliar artifact. Subjects interpreted the novel name as a category name (Exp. 1). Subjects made category name interpretation even when the individuality of the members of a category had been enhanced (Exp. 2). The results evidenced the noun-category bias. However, when the novel name was applied to an object along with its category name, subjects who learned the name for an animal made more proper name interpretation than children who learned the name for an artifact. The results suggest that word learners first rely on the noun-category bias, and then rely on the semantic cue that certain kinds are more likely to have proper names, if there is any information that the word is not a category name.