

5-6세 한국 아동의 보조사 ‘도’와 ‘만’의 이해 능력*

조이수 · 송원주**

(연세대학교)

I-su Cho and Hyun-joo Song (2013), Korean Children's Comprehension of Two Postpositional Particles - 'do' and 'man'. *Journal of Language Sciences* 20(1), 185-203. The current study investigated 5- to 6-year-old Korean children's comprehension of two postpositional particles, *do* 'also' and *man* 'only', using a picture-pointing task. In Experiment 1 in which there was no context sentence prior to test sentences, the children correctly understood the meaning of sentences including 'man', whereas they had difficulties in understanding sentences including 'do'. However, in Experiment 2 in which the test sentences were preceded by a context sentence describing a character in the pictures, the children correctly understood sentences including 'do' as well as sentences including 'man.' These results suggest that at least by 5 years of age, Korean children acquire the meaning of postpositional particles 'man' and 'do.' When a proper contextual information is provided, 5- to 6-year-old children who were reported that they could not understand the meaning of 'do' in the earlier research can comprehend the meaning of 'do' and 'man'. (Yonsei University)

Key Words: language development, postpositional particles, sentence comprehension, children's language comprehension, grammatical morphemes, contextual information

1. 서론

한국어에는 다양한 조사가 존재한다. 이를 나누는 범주에 대해서는 논란이 있지만¹⁾ 통상적으로는 격조사와 보조사로 나뉜다. 격조사는 체언 뒤에서 단어 들 간의 문법적 관계를 나타내는 기능을 하며 생략이 가능하다. 그러나 보조

* 이 논문은 2010년 정부(교육과학기술부)의 재원으로 한국연구재단 지원을 받아 수행된 연구임(KRF-2010-332-B00652)

** 교신저자(C.A.)

1) 최용환(2004)은 격조사와 보조사가 '조사'라는 상위 개념으로 묶이지만, 그 특성과 기능은 매우 이질적이라고 보았다.

사는 각자 고유한 의미를 전달하는 기능을 가지며, 생략이 되면 말하고자 하는 바를 정확히 전달하기 힘들다(남기심, 고영근, 1999). 통사적 기능만을 하는 격조사와는 달리, 보조사는 의미, 화용론적 기능까지 지니고 있어 보조사의 사용에 따라 문장의 내용이 달라질 수 있다. 예를 들어, 보조사 ‘만’과 ‘도’는 대립되는 의미를 가져 말하고자 하는 상황을 완전히 다르게 만든다(이익섭, 임흥빈, 1998). “민수만 사과를 먹는다.”와 “민수도 사과를 먹는다.”는 전혀 다른 뜻을 내포하고 있다. “민수만 사과를 먹는다.”는 ‘다른 사람들은 사과를 먹지 않지만 민수 혼자서 사과를 먹는다’는 단독과 배타의 의미를 가지지만, “민수도 사과를 먹는다.”는 ‘다른 사람들뿐만 아니라 민수 역시 사과를 먹는다’는 포함의 의미를 가진다. 이렇듯 보조사의 의미를 이해하고 이를 적절하게 사용함으로써 화자는 자신의 의도를 구체적으로 표현할 수 있지만 반대로 보조사가 잘못 쓰일 경우 문장의 의미가 달라지기도 한다(박기덕, 2001). 본 연구는 이러한 한국어의 보조사들 중 ‘만’과 ‘도’의 이해 능력의 발달이 어떻게 이루어지는지를 알아보기 위해 만 5-6세 한국 아동들을 대상으로 실시되었다.

조사 획득에 대한 선행 연구들은 주로 아동들의 조사 산출 발달에 대한 것이었다. 아동들은 처음에는 조사가 없는 내용어만 구사하다가 연령이 증가하면서 점차 다양한 조사를 사용하게 되고, 그 사용빈도 역시 증가하게 된다(이순형, 1983; 이인섭, 1976, 1986). 이인섭(1976, 1986)은 만 2-3세 사이의 아동들의 발화에서 가장 자주 나타나는 조사는 격조사 ‘가’이며, 그 다음에 보조사 ‘도’, 처소격 ‘에’가 자주 나타남을 밝혔다. 조명한(1982)은 다섯 명의 아동들을 대상으로 언어 산출에 대한 종단 연구를 진행하였다. 여러 문법 형태소 중 격조사 ‘랑’과 보조사 ‘도’는 1세 후반에서 2세 초반에 산출이 나타나며 2세에서 3세 사이에 ‘는’이, 그 이후에 ‘만’의 표현이 나타나며 목적격 조사인 ‘을/를’이 가장 늦게 출현한다는 결과를 보여주었다. 이순형(1983)의 연구에서는 한 아동을 대상으로 1년 4개월에 걸쳐 발화 내용을 수집하여 분석한 결과 조사의 사용 및 분화 시기가 크게 초기(생후 2년 8개월-2년 11개월)와 후기(생후 2년 11개월-4년 3개월)로 나뉜다고 보고하였다. 후기엔 소유격 ‘의’, 비교격 ‘하고’ 등을 산출하며, 초기에는 격 조사 중에는 주격 조사인 ‘이/가’가 가장 큰 빈도로 산출되었으며 처소격 조사 ‘에’, 주격 조사 ‘은/는’ 순으로 산출됨을 밝혔다. 보조사의 경우에는 ‘도’와 ‘만’이 위와 같은 시기에 산출이 나타나지만, 출현 빈도는 ‘만’보다 ‘도’가 더 높다고 하였다. 권도하, 정분선(2000)은 190명의 만 2-5세 아동 참가자를 대상으로 방대한 언어 자료를 얻어 분석하였다. 많은 조사들 중에서도 보조사 ‘도’는 생후 2년 6개월에서 4년

사이에 50-80%의 아동들이 발화하였고, '만'은 생후 5년 이후 아동들 중 약 55%의 아동들이 산출을 보인다고 보고하였다. 비교적 최근 연구로는 이희란 외(2008)가 18개월에서 36개월까지 부모의 보고를 통해 아동이 초기 문법 형태소를 어떻게 산출하는지 연구하였다. 이 중 조사 발달을 살펴보면 개인차가 있지만 36개월이면 '가', '는', '도', '에', '만' 등을 비롯한 11개의 조사를 약 75%의 아동들이 산출한다. 이렇듯 연구마다 보조사 출현 시기에 따른 결과 차이가 있지만 보통 두 단어 이상의 발화가 시작되는 생후 18개월에서 만 3세 사이에 한국 아동은 보조사에 대한 민감성이 생기고 자발적으로 발화한다고 볼 수 있다.

선행 연구에 따르면, 흥미롭게도 보조사 이해의 발달은 보조사 산출 능력의 발달보다 지연되는 것으로 보인다. 보조사 '만'과 '도'의 경우 산출은 1.5세에서 3세 사이에 나타나지만, '만'의 이해는 만 4세에, '도'의 이해는 만 7세가 되어야 나타나는 것으로 보인다(배소영, 1997; 이승희, 황민아, 2002). 배소영(1997)은 만 2-7세 아동 60명에게 '가', '이', '는', '도', '를' 중 하나의 조사가 포함된 검사 문장을 들려주고 두 개의 그림카드 중 검사 문장과 부합된다고 생각하는 그림 카드 한 장을 선택하도록 하였다. 예를 들어 엄마가 아빠를 그리는 그림과 아빠가 엄마를 그리는 그림을 보여주면서 "아빠를 그리네."라는 검사문장을 들려주고 아동이 문장에 맞는 그림을 선택하게끔 하였다. 이때, 아동이 선택한 그림의 정반응 비율과 정반응 시간을 통해 이해의 정도를 분석한 결과, '가', '이', '는'은 만 3세에, '를'은 만 4세에 상당히 정확한 이해수준을 보이지만, 보조사 '도'의 경우는 만 7세가 되어야 아동들이 정확하게 이해할 수 있었다.

이승희, 황민아(2002)는 배소영(1997)의 과제를 수정한 그림선택과제를 사용하여 3-6세 아동 80명을 대상으로 보조사 이해 발달 연구를 진행하였다. 두 개의 그림자극 대신 그림자극 세 개 중 하나를 선택하게 하였고, 보조사가 다양한 위치에서 나타날 수 있도록 '주어-목적어-서술어' 구조의 검사 문장에서 보조사를 주어 혹은 목적어 뒤에 위치하도록 만들었다. 대표적으로 주어 다음에 보조사를 위치시키는 문장의 예로는 "언니만 딸기를 그려요."이고, 목적어 뒤에 보조사를 위치시키는 문장의 예는 "아기가 포도만 씻어요."이다. 그림자극 세 개 중 한 개의 그림만이 보조사가 포함된 검사 문장이 묘사하는 그림이며, 나머지 두 개의 그림은 보조사를 이해하지 못하고 주어나 서술어만 이해했을 때 선택 가능한 그림이었다. 예를 들어, "언니만 딸기를 그려요."라는 검사 문장을 들려준 후, '오빠, 언니, 아기' 이렇게 세 명의 등장

인물이 각각 그려진 그림 카드 세 장을 삼각 구도로 보여주었다. 그림카드들은 다음과 같이 ‘언니는 딸기를 그리지만, 다른 두 사람은 그렇지 않은 그림(그림카드 1)’, ‘언니와 오빠는 딸기를 그리고 아기는 그렇지 않고 있는 그림(그림카드 2)’, ‘언니와 아기는 딸기를 그리지만 오빠는 그렇지 않은 그림(그림카드 3)’이었다. 그 결과 ‘은/는’과 ‘만’은 만 4세 아동들이 잘 이해하지만, ‘도’는 만 6세 아동들도 이해하는데 어려움을 겪는 것으로 보였다. 또한 각 보조사의 이해와 산출 능력을 비교 분석한 결과 ‘도’의 경우 이해를 정확하게 하는 아동보다 산출을 보이는 아동 비율이 더 크지만 ‘만’의 경우에는 반대로 산출을 하는 아동보다는 정확한 이해를 보이는 아동 비율이 더 컸다.

한국어와 같이 첨가어인 일본어에서도 유사한 의미를 전달하는 보조사에 대한 선행연구가 존재한다. 한국어의 ‘만’에 해당되는 ‘Take’와 ‘도’에 해당되는 ‘Mo’의 이해와 관련된 연구들을 살펴본 결과, 위의 한국 연구 결과들과 비슷한 양상을 보였다. Matsuoka(2004)는 만 5-6세의 일본 아동을 대상으로 ‘도(Mo)’의 이해 여부를 참-거짓 판단 과제(Truth-value Judgement Task)를 사용하여 연구하였다. 아동은 한 이야기를 듣고 나서 동물 인형 ‘소’가 말한 검사 문장이 진실인지 거짓인지 판단하도록 요구받았다. 이 때 검사문장은 ‘도(Mo)’가 포함된 단일 문장이었다. 그 결과 만 2세 전에 일본 아동에게서 ‘도(Mo)’에 대한 산출이 나타나는 것과는 대조적으로 만 5-6세 아동에게서 ‘도(Mo)’에 대한 안정적인 이해가 보이지 않았다. Matsuoka et al.(2006)은 위와 같은 형태의 진리치 판단 과제를 사용하여 만 4-6세의 일본 아동 60명을 대상으로 한 ‘만(Take)’과 ‘도(Mo)’의 이해에 대한 연구를 진행하였다. 이 연구에서 ‘만(Take)’은 만 4세 아동은 이해하기 힘들었지만, 5세부터 이해에 대한 민감성을 보였다. 이에 반해 ‘도(Mo)’는 만 6세 아동도 이해에 어려움을 보였다. 한국과 일본의 선행 연구를 종합해 보면, 기존 한국의 선행 연구에서는 일본 연구에서보다 ‘만’에 대한 이해가 더 이른 시기에 나타났지만 ‘도’에 대한 이해는 만 6세 아동도 어려움을 겪는다는 일본 연구 결과와 비슷했다.

선행 연구들의 결과를 요약한다면 비교적 빠른 시기에 보조사 출현이 나타난다는 결과들과는 대조적으로 ‘도’와 같은 보조사의 경우는 이해가 매우 지연됨을 알 수 있다. 보조사 ‘도’의 산출은 생후 2년 이내에도 나타나지만 이해의 경우는 만 7세가 되어야 나타나는 것으로 보여 이해와 산출 간의 상당한 괴리가 보고된다. 또한 보조사 ‘도’가 보조사 ‘만’보다 비슷한 시기에 혹은 더 이른 월령에서 산출되고, 더 자주 산출되는 것으로 보이지만, 이해의 경우는 ‘만’이 적어도 만 4세 아동이 이해할 수 있다고 보고된 반면 ‘도’는 만 7세가

되어서야 나타난다고 보고되고 있다.

왜 이러한 괴리가 나타나는 것일까? 본 연구는 기존 연구들에서 사용된 과제의 제한점을 보완할 경우 기존 연구에서 밝혀진 것보다 더 어린 아동들도 보조사 '도'를 이해할 수 있는지 살펴보고자 했다. 예를 들어 이승희, 황민아(2002)의 연구에서 사용된 그림 선택법은 한 그림에 세 명의 인물이 등장하며, 그림자극이 세 개나 되기 때문에 아동이 처리하기에 복잡할 수 있는 자극일 가능성이 있다. 또한 실험 문장의 동사가 매 시행마다 변했기에 아동이 복잡한 그림자극과, 동시에 실험 문장까지 처리하기에 어려울 수 있다. 따라서 본 연구에서는 다음과 같은 그림 선택 과제를 사용하였다. 첫째, 아동에게 두 개의 그림 중에 하나를 선택하는 그림과제를 사용하였으며 각 그림에는 등장인물이 한 명만 있었다. 둘째, 매 시행마다 검사 문장의 동사가 변하지 않고 '가지다'로 통일시켜 아동이 검사 문장을 보다 쉽게 이해할 수 있도록 돕고자 하였다.

2. 실험 1

실험 1에서는 아동의 보조사 '도'와 '만'의 이해 능력을 측정하기 위해 그림 선택 과제를 사용하였다. 이승희, 황민아(2002)의 연구에서는 보조사 '만'과 '도' 간 이해와 산출 발달 과정이 반대 패턴으로 나타났었다. 보조사 '도'는 '만'보다 빠른 산출 시기가 나타나지만 반대로 이해에서는 '만'에 비해 느리게 나타났다. 이러한 보조사 '만'과 '도'의 이해 발달 간의 괴리가 좀 더 쉽고 단순하게 수정된 과제를 실시했을 때도 나타나는지 보고자 아이들이 보다 쉽게 이해할 수 있는 과제를 사용하였다. 또한 수정된 과제를 사용함으로써 만 7세에 '도'의 이해가 나타난다는 기존 연구 결과보다 더 어린 연령에서 '도'에 대한 이해가 나타나는지 알아보고자 만 5-6세를 대상으로 실험을 진행하였다.

2.1. 방법

2.1.1. 참가자

본 실험에서는 만 5-6세 아동 12명(평균 연령: 67.2개월, 범위: 60.4개월-79.3개월)이 참가하였다. 성별은 남아 3명, 여아 9명으로 구성되었다.

참가 아동 모집은 서울 및 경기도에 거주하는 아동들을 대상으로 보건소 및

육아 관련 온라인 사이트에 홍보자료를 올려, 전화 혹은 이메일을 통해 참가 신청을 받는 방식으로 이루어졌다. 참가에 대한 사례로 동화책을 제공하였다.

2.1.2. 자극

본 실험은 그림자극과 녹음된 문장이 사용되었다. 각 그림과 녹음된 문장들은 마이크로소프트사의 파워포인트에 연결시켜 <그림 1>과 같이 아동들에게 제시하였다. 컴퓨터 모니터 상에 좌, 우 각기 다른 그림을 제시하였고 각 그림에는 한 사람이 있고 두 개의 물체가 그 아래 제시되어 있었다. 두 그림에 있는 등장인물은 같은 성별이었다. 그림에 제시된 물체는 아동들에게 친숙하고 일상에서 빈번하게 사용되거나 볼 수 있는 것을 사용하였다. 마우스로 클릭 할 때마다 왼 쪽과 오른 쪽의 그림이 하나씩 번갈아 가면서 제시되며 마지막엔 왼 쪽과 오른 쪽 그림 모두 제시되었다.

녹음된 문장은 실험 문장의 길이, 높이, 강도를 통제하기 위해 사용되었다. 이 문장들은 한국어가 모국어인 여성의 목소리로 녹음되었으며 Praat(Boersma, 2001) 소리 편집 프로그램을 통해 문장들 간 길이, 강도와 같은 특성을 비슷하게 맞추었다. 녹음된 문장은 크게 두 가지로 나뉜다. 보조사 ‘만’이 포함된 검사문장과 보조사 ‘도’가 포함된 검사문장으로, 문장의 예는 <그림 1>에 제시되어 있다. 문장들을 녹음할 때, 보조사 ‘만’과 ‘도’에 약간의 강세를 두어 문장들을 녹음하였는데, 이는 아동이 보조사에 주의를 기울이게끔 하기 위함이었다. 질문 문장은 그림자극 가운데에 위치한 ‘스피커’ 모양의 아이콘을 누르면 재생되었다.

<그림 1> 실험 1에 사용된 자극 제시의 예

제시된 그림 자극	녹음된 검사 문장
<p><연습 시행></p> 	<p>“현준이는 별을 가지고 있어. 이 둘 중에 현준이는 누구지?”</p>
<p><검사 시행></p> 	<p>“선희는 고양이도/고양이만 가지고 있어. 이 둘 중에 선희는 누구지?”</p>

2.1.3. 설계

본 실험에는 '도' 조건과 '만' 조건이 있었고, 보조사 '도'가 들어간 검사 문장과 보조사 '만'이 들어간 검사 문장 모두를 아동에게 들려주는 피험자 내 설계로 진행되었다.

각 조건에는 시행이 네 개씩 있었고, 따라서 실험은 총 8개의 시행으로 이루어졌다. 시행의 순서는 여덟 개의 시행을 무선 배치한 것과 이를 역으로 뒤집은 것, 이렇게 두 개의 유형이 만들어졌고, 아동들은 이 두 종류의 순서 중 한 가지 순서에 무선할당(randomization)되었다.

아동이 실험 과제에 친숙해 질 수 있도록 본 시행 전 두 개의 연습 시행을 진행하였다. <그림 1>에서와 같이 연습 시행에서는 보조사가 포함되지 않은 검사 문장을 사용하였다.

2.1.4. 절차

실험은 약 5-10분 정도 소요되었고, 서울에 있는 한 대학교의 실험실에서 진행되었다. 실험실에 방문한 아동은 실험에 참여하기 전 약 10분 동안 실험자와 놀이 시간을 가져 실험실 분위기에 친숙할 수 있도록 하였다. 실험자와 아동이 놀이 시간을 갖는 동안, 아동의 보호자에게 실험 참가 동의서와 아동의 출생에 관련된 간단한 정보를 요구하는 서류를 작성토록 하였다. 아동이 실험실에 익숙해지면 실험자와 함께 독립된 실험실로 이동하여 본 실험에 참여하였다.

실험 중 아동은 20인치 LCD 모니터 화면 정 중앙 앞에 앉고, 아동의 오른쪽에 실험자가 나란히 앉았다. 실험자는 아동에게 스티커 카드(열 개의 칸이 있으며 오른쪽 아래에 '참 잘했어요' 칸이 따로 그려진 종이)를 보여주며 다음과 같이 설명하였다: "(아동이름), 여기에 스티커 카드 보이니? 이건 (아동이름)의 스티커 카드야. 그런데 스티커 카드에 스티커가 아무 것도 없네? 선생님이 앞으로 어떻게 하면 스티커를 받을 수 있는지 알려줄게. (아동이름)는 이제 여기 컴퓨터에 있는 그림을 선생님이랑 같이 볼 거야. 그런데 컴퓨터가 모르는 게 있어서 (아동이름)한테 물어 볼 거야. 컴퓨터가 물어보는 질문에 (아동이름)가 대답을 잘 해주면 선생님이 (아동이름)에게 스티커를 하나씩 줄게. 잘 할 수 있겠어? 그럼 우리 컴퓨터에서 뭐가 나오는지 한 번 볼까?"

이렇게 과제에 대한 설명을 한 뒤, 아동은 실험자와 같이 파워포인트로 그려진 그림자극을 관찰하였다. 실험자가 마우스를 한 번 클릭하면 자극의 왼쪽 그림만 제시되며, 다시 한 번 클릭하면 자극의 오른쪽 그림만 제시된다. 마우스를 한 번씩 클릭할 때마다 실험자는 아동에게 그림을 다음과 같이 설

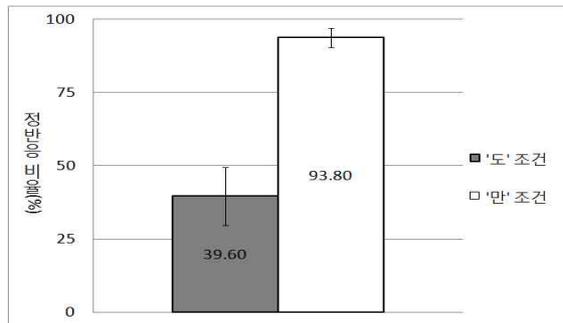
명하였다. (설명에 맞는 그림을 손가락으로 가리키면서) <왼쪽 그림만 제시> “애는 이거랑 이걸 가지고 있고” <오른쪽 그림만 제시> “애는 이거랑 이걸 가지고 있다.” 실험자의 설명과 함께 아동이 그림자극에 대한 이해가 충분히 이루어진 후, 실험자는 “자, 이제 컴퓨터가 뭘 물어보는지 한 번 들어볼까?” 라고 아동에게 묻고 그림자극 가운데에 있는 스피커 모양의 아이콘을 클릭한다. 스피커 모양의 아이콘을 클릭하면, 각 보조사가 들어간 녹음된 질문 문장이 재생된다. 질문 문장을 듣고 아동은 맞다고 생각하는 인물을 손가락으로 가리키는 방식으로 응답하였다. 아동이 응답하면 실험자는 정답 여부에 상관없이 “아, 그렇구나.” 라고 반응하고 시행 마다 아이에게 스티커 카드에 붙일 스티커를 주었다. 만일 아이가 바로 답을 하지 못 하면, 실험자는 “우리 다시 한 번 컴퓨터가 물어보는 말 들어볼까?”하고 말하며 스피커 모양의 아이콘을 다시 눌러 질문 문장을 다시 듣게끔 하였다. 또한 아동이 과제에 집중을 하지 못해 질문 문장을 잘 못 들었을 경우에는, 한 번 더 들길 원하는지 물어보고 질문 문장을 다시 한 번 들려주었다.

두 번의 연습 시행과 여덟 번의 본 시행, 총 열 개의 시행이 끝난 뒤 실험자는 아동에게 스티커 카드의 ‘참 잘했어요’ 칸에 붙일 스티커를 주었고 실험은 종료되었다.

2.2. 결과

연구 결과 분석은 본 시행의 질문에서 각 보조사에 맞게 대답한 정반응 비율을 종속변인으로 사용하였고 결과는 <그림 2>와 같다.

<그림 2> 실험 1의 아동들이 ‘도’ 조건과 ‘만’ 조건에서의 정답을 선택한 비율의 평균(오차막대는 표준오차)



'도' 조건과 '만' 조건 각각의 정반응 비율을 분석한 결과, '만' 조건의 정반응 비율은 우연수준에 비해 유의미하게 높았지만($t(11) = 13.404, p < .05$), '도' 조건의 정반응 비율은 우연수준과 유의미한 차이를 보이지 않았다($t(11) = -1.047, p > .05$). 또한 '도' 조건과 '만' 조건 간 정반응 비율의 차이가 있는지 알아보려고 독립 t 검증을 한 결과, '만' 조건에서의 정반응 비율과 '도' 조건에서의 정반응 비율이 $t(22) = 5.172, p < .05$ 로 유의미한 차이가 있었다.

제시한 순서에 의해 정반응 비율이 달라졌는지 보기 위해 순서 효과를 분석한 결과, $ts(10) < 1$ 로 '만' 조건과 '도' 조건 모두 순서에 의해 정반응 비율이 달라지지는 않았다.

2.3. 논의

실험 1은 만 5-6세 아동을 대상으로 그림 선택법을 사용하여 보조사 '도'와 '만'에 대한 이해가 나타나는지 알아보았다. 그 결과, '만'은 비교적 정확하게 이해하지만, 보조사 '도'의 이해수준은 우연수준과 유의미한 차이가 없었다. 이는 기존 연구들(배소영, 1997; 이승희, 황민아, 2002)의 결과와 일치한다.

왜 '도'가 '만'보다 이해 발달에서 지연이 나타날까? 한 가지 가능성은 각 보조사에 지니고 있는 의미의 차이 때문일 수 있다. 한국어의 '만'과 '도'의 의미에 상응할 수 있는 영어의 'only'와 'also'의 의미 구조에 대한 König(1991)와 Kim(2011)의 분석을 적용하여 '만' 또는 '도'가 포함된 문장의 의미 구조를 다음 예 (1)과 (2)를 통해 분석해보도록 하자.

- (1) 철수만 밥을 먹었다.
 - a. 전제: 철수가 밥을 먹었다.
 - b. 단언: 철수 외의 다른 사람은 밥을 먹지 않았다.
- (2) 철수도 밥을 먹었다.
 - a. 전제: 철수 외의 누군가 밥을 먹었다.
 - b. 단언: 철수가 밥을 먹었다.
- (3) 철수가 밥을 먹었다.

(1)의 문장에서는 '만'의 화용론적 의미가 단언 부분(1b)에 있으며 이는 단언 문장인 (3)과 비교해 의미 상 확연한 차이를 보인다. 이러한 점은 '만' 문

장의 이해를 용이하게 만들 수 있다. 반대로 (2)에서는 ‘도’의 화용론적 의미가 전제부분(2a)에 있으며, 단언부분(2b)과 단순문장(3)간에는 의미 상 차이가 없다. 이러한 점은 ‘도’ 문장의 의미 이해를 어렵게 만들 수 있다.

또 다른 가능성은 본 연구에서는 검사 문장이 맥락 문장 없이 단독으로 제시되었기 때문에 ‘도’가 포함된 검사 문장의 경우 부자연스럽게 느껴졌을 수 있다. 위에서 논의된 내용과 관련시켜 맥락 문장 없이 ‘도’가 포함된 문장의 전제를 추론해내는 인지적 부담을 증가시켰을 수 있다. 맥락에 대한 정보를 제공한다면 아동들의 ‘도’에 대한 이해가 높아질 수 있을까?

맥락에 대한 정보 제공은 보조사 ‘도’의 화용론적 특성을 고려할 때에도 중요한 의미를 지닌다. 실험 1의 검사 문장은 맥락 문장 없이 단독으로 제시되었기 때문에 ‘도’가 포함된 검사 문장의 경우 부자연스럽게 느껴졌을 수 있다. 보조사 ‘도’는 앞의 상황에 제시된 후 사용하는 것이 더 자연스럽다. 예를 들어, “민수도 사과를 먹는다.”라는 문장에서 우리는 다른 사람뿐만 아니라 민수 역시 사과를 먹는다는 의미를 유추할 수는 있지만, “현준이는 사과를 먹는다. 민수도 사과를 먹는다.”라는 문장이 더 명확하게 상황을 이해할 수 있으며 자연스럽다. 황미향(2002)은 보조사 ‘도’가 단순히 앞에 나온 정보에 의미를 첨가하는 기능을 하는 것이 아니라 텍스트, 즉 담화적 내용을 엮어준다고 하였다. 그러나 기존 연구들(배소영, 1997; 이승희, 황민아, 2002)과 실험 1에서는 이러한 전제 상황 없이, 즉 담화적 맥락 없이 질문 문장만 아동에게 제시했다. 이 경우 보조사의 의미를 이해하고 있어도 맥락 문장이 없는 문장이 매우 부자연스럽게 느껴질 수 있기 때문에 문장 이해의 어려움을 겪을 수 있다. 실험 2에서는 위의 가능성을 알아보고자 검사 문장 이전에 맥락 문장을 하나 추가하여 좀 더 자연스러운 맥락에서 사용된 보조사 ‘도’를 5-6세 아동들이 좀 더 잘 이해할 수 있는지 보고자 하였다.

2. 실험 2

3.1. 방법

3.1.1. 참가자

본 실험에서는 만 5세 아동 13명(평균 연령: 68.3개월, 범위: 60.7-71.9개월)과 만 6세 아동 14명(평균 연령: 78.4개월, 범위: 72.9-83.8개월)이 참가하였다. 성별은 5세 남아 9명, 여아 4명, 그리고 6세 남아 10명, 6세 여아 4명으로 구

성되었다. 참가 아동 중 두 개의 연습 시행 모두 틀린 아동들은 분석에서 제외되었다(만 5세 남아 1명, 만 6세 남아 1명, 만 6세 여아 1명).

참가자 모집 방법은 실험 1과 같이 서울 및 경기도의 보건소와 육아 관련 온라인 사이트를 통해 참가 신청을 받거나 서울시에 소재한 어린이집 원장 선생님의 협조 하에 재원 중인 아동들을 모집하였다. 실험 참여에 대한 사례로 역시 동화책을 제공하였다.

3.1.2. 자극

실험 2에서도 마이크로소프트사의 파워포인트를 이용한 그림자극을 사용하였다. 좌, 우 그림에 각각 다른 동물이 있으며 한 동물 당 두 개의 물체가 동물 아래 배치되었다. 그림에 제시된 물체는 실험 1에서 사용했거나 아동들에게 매우 친숙한 물체를 사용하였다. 처음엔 왼쪽 그림만 제시되지만 마우스를 클릭하면 왼쪽 그림뿐만 아니라 오른쪽 그림 또한 제시되도록 하였다(그림 3 참고).

실험 2에서는 보다 자연스럽게, 아동의 주의 집중을 쉽게 유도할 수 있는 실험 상황을 위해 실험자가 직접 아동과 대화하는 형식으로 검사 문장을 말하였다.

3.1.3. 설계

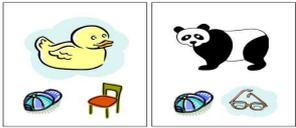
실험 1에서와 마찬가지로 '도' 조건과 '만' 조건이 있었고, 보조사 '도'가 들어간 검사 문장과 보조사 '만'이 들어간 검사 문장 모두를 아동에게 들려주는 피험자 내 설계로 진행되었다.

각 조건에는 2개의 시행이 포함되어 총 4개의 시행으로 실험이 구성되었다. 실험 1과 다르게 네 개의 시행을 실시한 것은 실험 1에서 실험 후반부로 갈수록 아동들이 지루해하거나 주의집중을 잘 하지 않는 경향성을 관찰했기 때문이었다. 네 개의 시행은 '만-도-만-도' 순서나 '도-만-도-만' 순서로 배치되었고, 이 중 하나의 순서에 아동들을 무선적으로 할당하였다.

본 시행 전, 두 개의 연습 시행을 진행하였으며 <그림 3>과 같이 연습 시행에서는 검사 시행에 사용될 보조사가 포함되지 않은 문장을 사용하였다. 연습시행의 문장은 본 시행의 문장과 유사하게 두 마리 동물 간 공통점이나 차이점에 대한 것이었다. 즉, "오리랑 팬더랑 둘 다 똑같이 가지고 있는 건 뭐야?"의 질문 내용은 보조사 '도'가 포함되는 문장처럼 두 등장인물 간의 공통점에 대한 것이다. "오리는 가지고 있는데 팬더는 가지고 있지 않은 건 뭐야?"라는 질문의 경우는 보조사 '만'이 포함된 문장처럼 두 등장인물 간의 대

림을 나타낸다. 이러한 연습 시행은 아이가 그림 선택 과제에 친숙해지는 것 뿐만 아니라 과제를 실시하는 동안 등장인물 간의 공통점이나 차이점에 대해 주의를 기울일 수 있도록 하고자 실시되었다.

<그림 3> 실험 2에 사용된 자극 제시의 예

제시된 그림 자극	문장
<p><연습 시행></p> 	<p>① 오리랑 팬더랑 둘 다 똑같이 가지고 있는 건 뭐야?</p> <p>② 오리는 가지고 있는데, 팬더는 가지고 있지 않은 건 뭐야? (오리한테는 있는데 팬더한테는 없는 건 뭐야?)</p> <p>③ 팬더는 가지고 있는데, 오리는 가지고 있지 않은 건 뭐야? (팬더한테는 있는데 오리한테는 없는 건 뭐야?)</p>
<p><검사 시행></p> 	<p>맥락문장: 사자가 딸기와 바나나를 가지고 있네. 자, 이제 호랑이가 나올 텐데 호랑이는 뭘 가지고 있는지 한번 보자.</p>
	<p>검사문장: 어? 호랑이도/호랑이 만 이걸 가지고 있네. 호랑이도/호랑이 만 가지고 있는 건 뭐지?</p>

*연습 시행의 괄호 안의 문장은 위의 질문에서 아이가 틀리게 대답하였을 경우, 괄호 안의 질문으로 다시 물어 보았음.

3.1.4. 절차

실험은 약 5-10분 정도 소요되었고, 서울에 있는 한 대학교의 실험실 또는 어린이집에서 진행되었다. 실험실에 방문한 아동은 실험 1과 같은 절차를 사용하여 아동이 실험실 상황에 친숙해질 수 있도록 하였고, 어린이집에서 실험을 실시했을 경우에는 실험 전 어린이집 원장선생님께 실험의 목적, 절차, 의의에 대해 설명 드리고 어린이집 아동의 대표 보호자의 자격으로 원장선생님의 동의서를 받아 연구를 진행하였다.

실험 중 아동은 컴퓨터 모니터 앞에 앉아 있고, 아동 옆에 실험자가 나란히 앉았다. 실험자는 아동에게 본격적인 실험 전 상황에 대해 다음과 같이

설명하였다: “(아동이름)는 이제 선생님이랑 같이 컴퓨터에 나오는 그림을 볼 거야. 그런데 선생님이 모르는 게 있어서 (아동이름)에게 몇 가지 물어볼 건데, (아동이름)가 대답을 잘 해주면 선생님이 여기에 있는 스티커를 놀이 다 끝나고 선물로 줄게. (아동이름) 대답 잘 해줄 수 있겠어? 그럼 우리 컴퓨터에서 뭐가 나오는지 한 번 볼까?”

이렇게 과제에 대한 설명을 한 뒤, 아동은 실험자와 같이 파워포인트로 그려진 그림자극을 관찰하였고 두 번의 연습 시행이 우선적으로 실시되었다. 연습시행에서는 그림자극 양쪽 모두 제시되었으며, <그림 2>에서와 같은 순서대로 아동에게 질문하였다. 질문 ②와 ③에서 ‘가지다’와 ‘가지고 있지 않다’가 반복되어 아동에게 혼란을 야기했을 가능성이 있어 아동이 잘 대답하지 못하였을 경우엔 괄호 안의 질문(예. 오리한테는 있는데 팬더한테는 없는 건 뭐야?)으로 다시 질문하였다.

두 번의 연습 시행이 진행된 후, 네 개의 검사 시행이 실시되었다. 검사 시행에서는 실험자가 마우스를 한 번 클릭하면 자극의 왼쪽 그림만 제시되며, 다시 한 번 클릭하면 자극의 오른쪽 그림 또한 제시된다. 제시되는 그림에 맞춰 <그림 2>에서와 같이 실험자는 아동에게 맥락 문장을 말하고 질문을 하였다. 실험자의 질문을 듣고 아동은 맞다고 생각하는 물체를 손가락으로 가리키거나, 해당 물체를 직접 언급하는 방식으로 응답하였다. 아동이 응답하면 정답 여부에 관계없이 “아, 그렇구나.” 라고 반응하였다. 만약 아이가 과제에 집중하지 못하거나 대답하는 데 어려움을 겪은 경우, 아이에게 질문을 한 번 더 들길 원하는지 물어보고 맥락 문장(사자가 딸기와 바나나를 가지고 있네)과 검사 질문(어? 호랑이만/도 이걸 가지고 있네. 호랑이만/도 가지고 있는 건 뭐지?)을 다시 들려주었다.

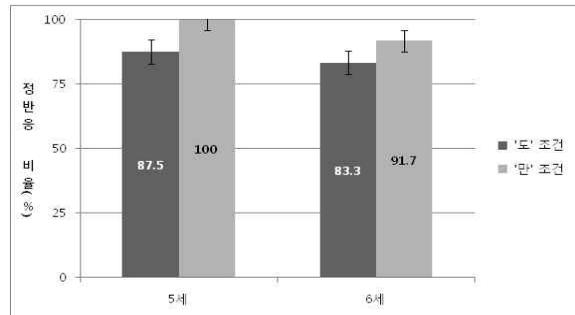
두 번의 연습 시행과 네 번의 본 시행, 총 여섯 개의 시행이 끝난 뒤 실험자는 아동에게 약속했던 스티커를 주었고 실험은 종료되었다.

3.2. 결과

각 조건에서 정확하게 반응한 시행의 비율을 분석하였다. 우선 ‘만’ 조건과 ‘도’ 조건 각각의 정반응 비율이 우연 수준(50%)보다 높은지를 분석하였다. 만 6세 아동의 분석 결과, ‘만’ 조건에서는 우연수준에 비해 유의미하게 높은 이해를 보였으며($t(11)=5, p<.05$), ‘도’ 조건 역시 우연수준보다 유의미하게 높은 이해가 나타났으며($t(11)=3.546, p<.01$). 만 5세 아동은 ‘만’에 대한 이해가 모두 100%로 나타났으며, ‘도’에 대한 이해 역시 $t(11)=4.18, p<.01$ 로 우연 수준

보다 유의미하게 높게 나타났다.

<그림 4> 실험 2의 아동들이 만 조건과 도 조건에서의 정답을 선택한 평균 비율(오차막대는 표준오차)



2(조건: '만' 조건, '도' 조건) x 2(연령: 5세, 6세) ANOVA를 실시한 결과, 조건에 따른 주 효과는 유의미하지 않았다($F(1,44)=1.821, p>.05$). 즉 '만'에 대한 정반응 비율과 '도'에 대한 정반응 비율이 통계적으로 차이가 나지 않았으므로 '만'에 대한 이해와 '도'에 대한 이해가 유의미하게 다르지 않음을 말한다. 연령에 따른 주 효과를 살펴본 결과, 이 역시 유의미하지 않았다($F(1,44)<1$). 이는 연령 효과가 없음을, 즉 5세의 보조사 이해도와 6세의 보조사 이해도 간 차이가 없음을 의미한다. 연령과 조건 간 상호 작용 효과 역시 유의미하지 않았다($F(1,44)<1$).

마지막으로 시행 순서에 따른 이해 수준 차이가 나타났는지 분석한 결과, 5세($t(22)<1$)와 6세($t(22)=1.781, p>.05$) 모두 순서 효과는 나타나지 않았다. 즉 아동마다 다르게 제시했던 보조사 문장 순서가 아동의 보조사 이해도에 영향을 미치지 않았음을 의미한다.

3.3. 논의

실험 2에서는 만 5세, 6세 아동 모두 '만'이 포함된 문장에 대한 이해가 우연 수준보다 유의미하게 높았으며, 보조사 '도'에 대한 이해 역시 우연 수준보다 유의미하게 높았다. 이러한 결과는 만 5-6세 아동들의 보조사 '도' 이해가 보조사 '만'의 이해보다 반드시 지연되는 것은 아닐 수 있음을 제안한다. 만 5-6세 아동들이 보조사 '도'가 포함된 문장을 상당히 정확히 이해한다는 본

실험 결과는 기존 연구들(배소영, 1997; 이승희, 황민아, 2002)이나 실험 1의 결과와 상반된다. 이렇게 상반된 결과가 나온 주된 요인은 맥락 문장 여부인 것으로 생각된다. 실험 1과 기존 연구들에서는 맥락 문장이 제시되지 않은 채 보조사가 포함된 검사 문장이 단독으로 아동에게 제시되었다. 반면 실험 2에서는 맥락문장을 제시한 후 순차적으로 보조사를 포함한 문장을 아동에게 들려주었기에 더욱 자연스러운 맥락에서 보조사가 사용되었다. 또한 이러한 맥락 문장의 제시는 아동에게 전제 정보 이용을 촉진시켜 보조사 '도'에 대한 이해를 좀 더 쉽게 이해할 수 있었다. 즉 맥락 문장을 제시함으로써 보다 자연스러운 상황에서 보조사가 사용되고 전제 정보에 대한 이용을 촉진시켜 준다면 만 5-6세 아동들이 '도'가 포함된 문장을 쉽게 이해할 수 있다는 것이다.

4. 전체 논의

본 연구에서는 한국 아동의 보조사 이해에 대한 기존 연구(배소영, 1997; 이승희, 황민아, 2002)에서 사용된 그림 선택 과제를 수정하여, 기존 연구에서 밝혀진 보조사 '도'의 이해 시기보다 더 이른 시기에 이해가 나타나는지 알아보고자 하였다. 실험 1에서는 그림자극의 수와 등장인물의 수를 최소화시키고, 실험 문장의 구조와 사용되는 동사를 모든 시행에서 동일하게 만들어 아동이 실험 문장 처리의 인지적 부하를 감소시키고자 하였다. 그럼에도 불구하고 5-6세 한국 아동들은 '만'이 포함된 문장은 잘 이해하지만 '도'가 포함된 문장은 잘 이해하지 못하는 결과가 나타났다.

실험 2에서는 검사 문장 이전에 맥락 문장을 제시하여 보조사가 더 자연스러운 상황에서 사용되도록 하였으며 아동들이 전제 정보를 더욱 용이하게 사용할 수 있도록 하였다. 이러한 연구 결과는 기존 연구에서 '도'를 이해하기 시작한다고 알려진 7세보다 2년 앞선 5세 아동들도 보조사 '도'를 이해할 수 있음을 보여주는 것이다.

조사는 특정 맥락 안에 사용될 때 그 의미를 이해하기 쉬워진다(정연창, 1999). 특히 내용 간 연결을 시키는 보조사의 기능을 고려한다면 전제 상황의 제시는 보조사 이해에 중요한 요소라고 할 수 있다(박기덕, 2001; 이관규, 1999). 또한 보조사는 의미적, 화용론적 기능을 내포하기 때문에 표면의 구조 뿐만 아니라 그 안에 담겨진 상황과 맥락의 의미, 즉 '전제'가 있어야 하며 이

를 통해 의미 처리가 보다 쉽게 이루어진다(박기덕, 2001; 정연창, 2006). 따라서 실험 1과 기존 연구에서 검사 문장만 단독으로 제시되었기에 아동의 보조사 ‘도’에 대한 이해가 어려웠을 가능성이 있다. 또한 일본 연구들(Matsuoka, 2004; Matsuoka et al., 2006)에서도 검사 문장 전에 맥락에 대한 단서를 포함한 문장을 제시해주지 않았기에 아동이 보조사가 포함된 검사 문장을 이해하는 데 어려움을 겪었을 수 있다.

이러한 결과는 전제 상황, 즉 맥락에 대한 문장 제시가 검사 문장 이해를 증진시킨다는 선행 연구들에 의해 지지받을 수 있다. Haviland and Clark(1974)의 한정 명사구 이해 연구에서는 이미 주어진 정보 다음에 새로운 정보가 주어질 때, 이전 정보가 새로운 정보에 대한 맥락을 제공할 경우 새로운 정보에 대한 이해가 더 빨라진다는 주장을 제시하였다. 즉 주어진 정보(맥락 문장)가 다음에 올 정보(검사 문장)에 대한 전제 상황을 제공하는 것이 독자의 이해를 향상 시킨다는 것이다. 한정 명사구와 같은 문법적 지표뿐만 아니라 단어의 의미를 이해할 때에도 맥락 단서의 유무가 이해에 영향을 미친다는 연구들(Conrad, 1974; Swinney, 1979) 역시 맥락에 대한 정보 제공이 이해에 중요한 역할을 한다는 것을 보여준다. 이는 한국 아동의 은유 이해에 관한 연구에서도 같은 결과를 찾을 수 있다. 아동의 은유 이해에 대한 이전 연구에서는 아동에게 언어적 맥락이나 상황적인 맥락을 제시해 주지 않고 은유적인 표현만을 제시하였기에 아동의 은유 이해를 어렵게 만들었지만, 변윤희, 최경숙(2000)의 연구에서 문맥적인 단서를 제시했을 때 아동이 보다 쉽게 은유적 표현을 이해할 수 있었다는 결과를 보여주었다. 위의 연구들을 종합해 보면, 맥락에 대한 단서와 같은 화용론적인 요소는 실제 언어 사용과 이해를 촉진시킨다(정연창, 최현욱, 1998). 이는 아동에게 보조사 ‘도’가 포함된 검사 문장 제시 전 전제 상황에 대한 맥락 정보를 제공했던 본 연구가, 맥락 정보 없이 검사 문장만 제시했었던 기존 선행 연구들과는 다른 결과를 보여준 요인이 될 수 있다.

본 연구에서는 만 5-6세를 대상으로 보조사 ‘만’과 ‘도’의 이해를 살펴보았지만, 나아가 더 어린 아동에게서도 이와 같은 이해가 나타날 수 있는지 추후 연구를 제언하고자 한다. 어떤 시기에 이해에 대한 민감성이 나타나는지 다루는 것은 기존 보조사 산출과 이해 간 관계를 규명하는 데 도움을 줄 수 있을 것이다. 이해와 산출 중 어느 것이 앞서 나타나는지 아직 논란이다. 언어에 대한 이해가 나타난 뒤 산출을 할 수 있다는 입장(Fourcin, 1975; Winitz et al., 1981)과 산출이 이해 발달보다 앞서 나타난다는 입장(Fillmore, 1979; Schlesinger, 1982) 간의 논란은 아직 해결되지 않았으며 이해와 산출이 상호

작용을 하며 함께 나타난다고 보는 입장도 대두되었다(Clark and Hecht, 1982). 본 연구에서처럼 맥락적인 정보를 제공함으로써 언어 자극의 이해를 도울 뿐만 아니라 그림선택과제와 같이 명시적 반응을 요구하는 과제가 아니라 응시 시간과 같은 암묵적인 반응을 요구하는 보기 선호 과제 (preferential-looking task)를 사용한다면 훨씬 더 어린 아동들의 보조사 이해 능력을 좀 더 민감하게 측정해낼 수 있을 것이다. 보기 선호 과제는 언어발달 초기 단계의 언어 지식을 민감하게 측정해낼 수 있는 매우 효과적인 언어 이해 과제로 광범위하게 사용되어왔다(Golinkoff et al., 1987). 영어의 경우 관사를 발화하지 못하는 영아들이 관사에 대한 비교적 정확한 이해를 하고 있다는 것이 밝혀지기도 하면서 문법적 기능어에 대한 이해가 산출보다 선행할 수 있음을 보여주기도 하였다(Gerken and McIntosh, 1993). 이렇듯 더 어린 아동에게 쉽게 이해를 측정하는 과제를 사용하여 본 연구 결과보다 더 어린 시기에 보조사 이해가 나타난다면, 보조사 이해 및 산출 능력 발달 과정의 상호 작용 및 본질에 대한 중요한 자료를 제공할 수 있으리라 기대된다.

주제어: 언어발달, 보조사, 문장 이해, 아동의 언어 이해, 문법형태소, 문맥 정보

참고문헌

- 권도하, 정분선. 2000. 2-5세 아동의 조사 발달 연구. 『언어치료연구』 9, 139-164
- 남기심, 고영근. 1999. 『표준국어문법론』. 서울: 탐출판사.
- 박기덕. 2001. 한국어 보조사 사용의 전제. 『언어와 언어학』 26, 119-135
- 배소영. 1997. 한국아동의 문법형태소 습득 연구: 조사 “가, 이, 는, 도, 를”. 『말-언어 장애연구』 2, 27-42
- 변윤희, 최경숙. 2000. 문맥적 단서와 은유의 종류에 따른 아동의 은유 이해의 발달. 『인간발달연구』 7.1, 49-62.
- 이관규. 1999. 『조사의 통사론적 연구: 국어의 격과 조사』. 서울: 월인.
- 이순형. 1983. 한국 아동의 언어 획득에 관한 연구 II. 『덕성여대논문집』 12, 187-188.
- 이승희, 황민아. 2002. 3-6세 한국 아동의 보조사 발달에 관한 연구: 은/는, 만, 도. 『언어청각장애연구』 7.2, 24-25.
- 이익섭, 임홍빈. 1998. 『국어문법론』. 서울: 학연사.
- 이인섭. 1976. 유아어휘. 『서울여대논문집』 5, 17-45.
- 이인섭. 1986. 『아동의 언어발달: 한국 아동의 단계적 위상』. 서울: 개문사.

- 이희란, 장유경, 최유리, 이승복. 2008. 부모 보고를 통해 중단관찰한 한국 아동의 초기 문법형태소 습득. 『언어청각장애연구』 13, 159-173.
- 정연창. 1999. 조사 사용에 대한 재고. 『언어과학』 6.1, 127-148.
- 정연창. 2006. 조사와 접속어에 대한 담화인지적 분석. 『언어과학』 13.2, 33-53.
- 정연창, 최현욱. 1998. 담화기능적 개념에 대한 연구. 『언어과학』 5.2, 459-487.
- 조명환. 1982. 『한국 아동의 언어획득 연구: 책략모형』. 서울: 서울대학교 출판부.
- 최응환. 2004. 조사의 기능과 배합. 『언어과학연구』 29, 289-312.
- 황미향. 2002. 조사 '-도'의 텍스트 형성 기능 연구. 『언어과학연구』 21, 223-236.
- Boersma, P. 2001. Praat, a System for Doing Phonetics by Computer. *Glott International* 5(9-10), 341-345.
- Clark, E. V. and B. F. Hecht. 1982. Learning to Coin Agent and Instrument Nouns. *Cognition* 12, 1-24.
- Conrad, C. 1974. Context Effects in Sentence Comprehension: A Study of the Subjective Lexicon. *Memory and Cognition* 2, 130-138.
- Fillmore, L. W. 1979. Individual Differences in Second Language Acquisition. In Fillmore, C. J., D. Kempler, and W. S. Y. Yang (eds.), *Individual Differences in Language Behavior and Language Ability*. New York: Academic Press.
- Fourcin, A. J. 1975. Language Development in the Absence of Expressive Speech. In Lennebe, E. H. and E. Lenneberg (eds.), *Foundations of Language Development*. New York: Academic Press.
- Gerken, L. A., and B. J. McIntosh. 1993. Interplay of Function Morphemes and Prosody in Early Language. *Developmental Psychology* 29(3), 448-457.
- Golinkoff, R. M., K. Hirsh-Pasek, K. M. Cauley, and L. Gordon. 1987. The Eyes Have It: Lexical and Syntactic Comprehension in a New Paradigm. *Journal of child language* 14(1), 23-45.
- Haviland, S. E. and H. H. Clark. 1974. What's New? Acquiring New Information as a Process in Comprehension. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 13(5), 512-521.
- Kim, So-Young. 2011. *Focus Particles at Syntactic, Semantic, and Pragmatic Interfaces: The Acquisition of Only and Even in English*. Ph. D. Dissertation. Univ. of Hawaii.
- König, E. 1991. *The Meaning of Focus Particles*. Routledge.
- Matsuoka, K. 2004. Addressing the Syntax/Semantics/Pragmatics Interface: The Acquisition of the Japanese Additive Particle *mo*. In *Proceedings of the*

Annual 28th Boston University Conference on Language Development,
On-line supplement [http://www.bu.edu/linguistics/APPLIED/](http://www.bu.edu/linguistics/APPLIED/BUCLD/supp.html)
BUCLD/supp.html.

- Matsuoka, K., N. Miyoshi, K. Hoshi, M. Ueda, I. Yabu, and M. Hirata. 2006.
The acquisition of Japanese Focus Particles: *dake*(only) and *mo*(Also).
In Bamman, D., T. Magnitskaia, and C. Zaller (eds.), *Proceedings of the*
30th Annual Boston University Conference on Language Development
Supplement. Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Schlesinger, I. M. 1982. *Steps to Language: Toward a Theory of Native*
Language Acquisition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Swinney, D. A. 1979. Lexical Access during Sentence Comprehension:
(Re)Consideration of Context Effects. *Journal of verbal learning and*
verbal behavior 18, 645-659.
- Winitz, H., R. Sanders, and J. Kort. 1981. Comprehension and Production of
the /z/ Plural Allomorph. *Journal of Psycholinguistic Research* 10,
259-271

조이수
120-749 서울 서대문구 신촌동
연세대학교 심리학과
전화번호: 02-2123-4887
전자우편: isu6261@hanmail.net

송현주(교신저자)
120-749 서울 서대문구 신촌동
연세대학교 심리학과
전화번호: 02-2123-2449
전자우편: hsong@yonsei.ac.kr

투고일자: 2012. 12. 25.
수정일자: 2013. 01. 25.
확정일자: 2013. 02. 12.