

# Analysis for School-Aged Children's Spoken Language: A Unit Applicable to Korean

Jung-Mee Kim<sup>a</sup>, Yeonju Jeong<sup>b</sup>, Jiyoung Shin<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Department of Communication Disorders, Korea Nazarene University, Cheonan, Korea

<sup>b</sup>Department of Korean Language and Literature, Korea University, Seoul, Korea

Correspondence: Yeonju Jeong, PhD

Department of Korean Language and Literature,  
Korea University, 145 Anam-ro, Seongbuk-gu,  
Seoul 02841, Korea  
Tel: +82-2-3290-2493  
Fax: +82-2-926-8385  
E-mail: jeongyj01@hanmail.net

Received: October 21, 2018

Revised: November 11, 2018

Accepted: November 25, 2018

This work was supported by the National Research Foundation of Korea Grant funded by the Korean Government (NRF-2014S1A5A2A01016444).

**Objectives:** The C-unit is a basic unit for school-aged children's spoken language analysis, and was developed for English speaking children. The purpose of this paper is to provide a guide for C-unit and clause segmentation applicable to Korean and to analyze school-aged children's narrative and yield the reliability. **Methods:** A total of 48 typically developing children in grade 1, 3, and 5 participated in this study. They were asked to generate narratives and the narratives were recorded and transcribed. The narratives were analyzed based on a new version of the segmentation guide in the number of eojeol (a Korean morphological unit) and words per C-unit, the number of adnominal clauses, adverbial clauses, nominal clauses and quoted clauses per C-unit and the number of total subordinate clauses and total clauses per C-unit. And interrater agreement was calculated. **Results:** With the exception of nominal clauses which were infrequently used, all the other measures increased as children moved to higher grades. And a one-way analysis of variance (ANOVA) compared the performance of the three grade groups. There were significant differences among the three grade groups. And interrater agreement of C-unit and clause segmentation between the first researcher and the second researcher was 93.52% and 95.0%, respectively. **Conclusion:** The results suggest that the elaborate guide for C-unit and clause segmentation for Korean can be a useful tool. School-aged children's syntactic maturity was observed when we applied it to their narratives. And interrater agreement of C-unit and clause segmentation was high.

**Keywords:** School-aged children, Korean, C-unit, Clause

구어 분석은 표준화 검사가 제공할 수 없는 언어의 다양한 측면에 대한 정보를 제공한다. 구어 분석은 목적에 따라 어휘, 구문 혹은 문법형태소 사용 능력 등 언어의 상세한 측면을 살펴볼 수 있게 한다. 그뿐만 아니라 자연스러운 맥락에서 수집된 자료를 바탕으로 하기 때문에 표준화 검사보다 더 높은 생태학적인 타당도를 지닌다. 또한 구어 분석은 임상가들이 언어장애 아동들의 중재 목표를 계획하고, 중재의 효과를 살펴보는 데에 효과적이다.

학령전기 아동들을 대상으로 한 구어 분석 중에서 표현언어 발달의 척도로 사용하는 대표적 지표에는 평균발화길이(MLU)가 있으며 이는 발화(utterance)를 기본 분석 단위로 한다. 평균발화길이는 한 발화에 포함되어 있는 낱말 혹은 형태소 수의 평균을 산출하여 아동의 구문능력 발달의 지표로 사용한다. 학령기가 되면 아동

들은 이미 습득한 구문의 형식을 확장하고 새로운 구문을 습득하여 길고 복잡한 발화를 산출하게 된다(Nippold, 2016). 우리나라 아동들도 다양한 연결어미와 여러 가지 유형의 전성어미를 사용하여 길고 복잡한 발화를 산출할 수 있게 된다. 따라서 발화를 기본 단위로 그 길이에 초점을 둔 평균발화길이와 같은 지표는 학령기 아동들에게 민감한 지표가 되지 못한다. 학령기 아동들의 구문발달 정도를 살펴보기 위해서는 단순히 긴 발화와 복잡하게 긴 발화의 구별이 필요하다.

Hunt (1965)는 4, 8, 12학년 학생들의 쓰기자료를 이용하여 구문적 성숙도를 살펴보기 위한 분석의 기본 단위로 T-unit (terminable unit)을 사용하였고 주절(main clause)과 주절에 붙은 종속절을 합하여 T-unit이라고 정의하였다. 'and'나 'but'처럼 등위관계(coordi-

nation)로 연결된 발화는 각각 하나의 T-unit으로 구분하고 종속 관계(subordination)로 연결된 발화는 하나의 T-unit으로 구분하였다. T-unit을 기본 단위로 하여 아동의 쓰기자료를 분석한 결과, 학년이 올라갈수록 T-unit당 낱말수와 종속절 비율이 증가함으로써 학생들의 구문적 성숙도가 증가하는 것으로 나타났다.

Loban (1976)은 약 200여 명의 아동을 대상으로 유치원부터 12학년까지 중단적으로 인터뷰 자료와 쓰기자료를 수집하여 분석하면서 구어의 특성을 고려하여 communication unit (C-unit)을 제안하였다. 그에 따르면 C-unit은 수식어를 포함한 독립절(an independent clause with its modifiers)로, 더 이상 나누면 본질적 의미가 사라지는 단위이다. 또한 ‘and’, ‘but’으로 연결되는 단순한 등위 관계보다 종속관계를 구문구조 측면에서는 전형적으로 더 진전되고 어려운 형태로 보았다. C-unit은 기본적으로 T-unit과 동일한 개념이나, 쓰기자료를 기초로 한 T-unit과 달리 C-unit은 구어의 특성을 고려하여 서술어를 포함하지 않으나 의사소통적 가치를 지닌 독립구도 포함한다는 장점을 지닌다(Crookes, 1990). C-unit 구분의 영어 사례는 다음과 같다(Loban, 1976).

- #1. I'm going to get a boy because he hit me.
- #2. I'm going to beat him up and kick him in his nose,
- #3. and I'm going to get the girl, too.

최근 우리나라에서도 학령기 언어장애 아동에 대한 연구가 활발해지면서, T-unit과 C-unit을 기본 분석 단위로 사용한 연구가 이루어져 왔다(Ahn & Kim, 2010; Kim & Kim, 2011; Kwon, 2010; Kwon & Pae, 2006; Lee, Kim, & Yun, 2008; Lee & Lee, 2014; Lim & Hwang, 2009; Pae, Seoh, & Chung, 2009). 대부분의 연구는 Kwon과 Pae (2006)가 제시한 T-unit의 구분 기준을 수정·보완하여 분석 단위로 사용하였다. 구분 기준을 살펴보면 대부분의 연구에서 대등연결어미가 사용되었을 때 나열, 대조, 선택의 의미일 경우 영어의 ‘and’, ‘but’ 처리 방식과 마찬가지로 하나의 C-unit으로 구분하도록 하고 있다. 이 외의 연결어미가 포함된 절과 관형절, 명사절, 부사절 및 인용절의 경우 모두 종속절로 처리하도록 하고 있다. 절과 절을 연결하는 접속사의 기능이 비교적 명확한 영어와 달리 한국어는 절의 연결이 어미에 의해 이루어지고 동일형태의 어미가 대등 접속과 종속접속으로 모두 사용이 가능하기 때문에 C-unit을 구분하는 일이 쉽지 않다. Yi (2014)는 C-unit 분석 기준 중 하나인 대등연결어미에 대해서 한국어에서 의미적으로 대등한 접속을 찾기가 쉽지 않아서 나열과 계기, 대조와 배경 등은 실제 자료 분석에서 자주 혼동된다고 지적하고 있다.

또한 소수의 연구(Kim & Kim, 2011; Lee et al., 2008)를 제외하고 대부분의 연구가 C-unit 내부의 절 구분에 대한 상세한 지침을

제시하지 않아, 절 구분이 어떻게 이루어졌는지 정확한 정보가 부족하다. 한국어의 경우 절의 기준 또한 다양하게 적용할 수 있어서 이에 대한 명확한 지침이 필요하다. Kim과 Kim (2015b)은 12명의 언어병리학 전공의 대학원생들에게 초등학교 아동의 이야기 전사 자료와 기존의 구분 지침을 제공하고 C-unit을 구분하게 하였다. 절(clause) 유형별로 C-unit 구분 일치도를 산출한 결과, 피험자들은 전형적인 종결어미로 끝나는 절에서는 100%의 구분 일치율을 보였으나, 연결어미로 끝나는 절의 경우, 구분 일치율이 42%로 낮게 나타났다.

Foster, Tonkyn과 Wigglesworth (2000)는 복잡한 구어 분석에 있어서 기존의 연구들이 너무 단순한 분석지침을 제공하고 있다는 문제점을 지적하였다. 기존의 연구들에서 구어 자료의 구분에 가장 적절한 단위는 신뢰도와 타당도가 확보된 준거에 의해 결정되어야 한다고 하였다. 만약 단위가 신뢰롭게 확인되지 않는다면 그 측정은 잘못된 정보를 전달하게 된다는 것이다. 본 연구에서는 언어병리학자와 국어학자와의 공동연구를 통해 한국어 특성에 맞는 C-unit 구분에 대한 지침을 정교화하고 다양한 유형의 절을 좀 더 자세하게 정의함으로써 객관성을 확보하고자 하였다. 이를 위해 초등학교에 다니는 일반아동이 산출한 이야기 자료 분석을 통해 구분 지침의 적용 가능성을 살펴보고, 분석자 간 신뢰도를 산출하고자 하였다.

## 연구방법

### 연구대상

이 연구의 대상자는 서울, 경기, 충청 지방에 거주하는 초등학교 1, 3, 5학년에 재학 중인 일반아동 각각 16명씩 총 48명으로 성비는 일대일로 맞추었다. 아동들은 부모들이 모두 정상발달하고 있다고 보고한 아동들로 표준화된 언어검사인 수용·표현어휘력검사(REVT; Kim, Hong, Kim, Jang, & Lee, 2009) 결과 -1 SD 이상인 아동들이었다. 아동들의 수용 및 표현어휘력검사 결과는 Table 1과 같다.

### 연구절차

Table 1. Participants' characteristics

	1st grade (N=16)	3rd grade (N=16)	5th grade (N=16)
Age (mo)	84.75 (3.44)	107.44 (2.97)	132.25 (3.94)
REVT-Receptive	88.44 (8.81)	110.63 (15.15)	128.88 (17.25)
REVT-Expressive	82.94 (7.22)	99.32 (9.87)	123.88 (17.38)

REVT = Receptive & Expressive Vocabulary Test (Kim, Hong, Kim, Jang, & Lee, 2009).

### 자료수집

아동들에게 도깨비를 주제로 한 한장 그림 과제(Kim, Hwang, & Kim, 2018)를 제시하고 자발적으로 꾸며서 말하게(generation) 한 후 아동의 이야기를 녹음하였다. 이야기는 대체로 다시 말하기(re-telling)와 꾸며 말하기(generation) 두 가지 수집 방법을 사용하는 데 꾸며 말하기가 다시 말하기보다 아동의 자발적인 의사소통을 대표한다(Liles, 1993). 녹음한 자료는 전체 절차를 숙지하고 있는 대학원생들이 2차에 걸쳐 전사하고 제1연구자가 3차 검토하였다.

### 분석기준 마련

본 연구에서는 C-unit과 C-unit 내부의 절을 분석할 때 쟁점이 될 수 있는 사항을 국어학적 관점 및 언어발달적 관점에서 검토하여 타당성을 확보할 수 있는 분석 방법을 마련하고자 하였다. 따라서 본 연구에서 마련한 통사 단위 분석 지침에는 기존 연구에서 사용된 지침과 차별화되는 항목들이 포함되어 있다. 우선 항목 소개와 함께 해당 항목을 설정한 국어학적·언어발달적 배경을 제시하고자 한다. 먼저 어떤 어미 뒤에 C-unit 경계를 부여할 것인지를 결정할 때 적용되었던 항목 세 가지를 제시하였고, 다음으로 하나의 C-unit 내부에서 어떤 어미 뒤에 내포절 경계를 부여할 것인지를 결정할 때 적용되었던 항목 네 가지를 제시하였다.

### C-unit 경계 부여와 관련된 항목

본 연구에서는 ‘-고’가 “선행 사건을 제시하는 기능”으로 쓰인 경우에도 해당 절 뒤에 C-unit 경계를 부여하였다. 기존 연구의 지침에서는 대체로 ‘-고’가 “나열” 기능으로 쓰인 경우에는 ‘-고’ 뒤에 C-unit 경계를 부여하고, “선행 사건을 제시하는 기능”으로 쓰인 경우에는 ‘-고’ 뒤에 C-unit 경계를 부여하지 않는 방식을 채택해 왔고, 국어학 분야에서도 “선행 사건을 제시하는 기능”을 하는 ‘-고’가 실현된 문장을 대등접속문에서 제외해 온 것이 사실이다. 하지만 이야기를 구성할 때 사태가 일어난 시간 순서에 따라 사태들을 나열하여 말하는 것이 인지적으로 아주 자연스럽게 일반적인 것임을 고려하면, ‘-고’가 “선행 사건을 제시하는 기능”으로 쓰인 경우에도 기본적으로는 ‘-고’의 “나열” 기능이 적용된 것이되, 단지 사태가 일어난 시간 순서에 따라 사태를 나열한 것이 “선행 사건을 제시하는 기능”을 하는 ‘-고’로 분석되어 온 것이라고 볼 수 있다.

‘-고’의 “선행 사건을 제시하는 기능”은 아동의 언어 발달에서도 초기에 나타나는 기능으로(Jang & Kim, 2014) “나열”의 ‘-고’에 비해 아동의 언어 발달을 더 잘 보여주는 지표로 삼을 근거가 부족하다. 이에 선행 사건을 제시하는 ‘-고’ 뒤에서도 C-unit 경계를 부여하였으며, 이러한 방식은 통사 단위 분석 지침을 보다 간명하게 만

들어 준다는 점에서도 장점을 갖는다.

다만 모든 ‘-고’ 뒤에 C-unit 경계를 부여한 것은 아니고, ‘갖고 놀다’, ‘놓고 가다’, ‘타고 가다’처럼 두 개의 동사가 연결되어 하나의 동작을 나타내는 경우에는 ‘-고’ 뒤에 C-unit 경계나 절 경계를 부여하지 않고 하나의 서술어로 취급하였다. ‘갖고 놀다’, ‘놓고 가다’, ‘타고 가다’ 같은 동사 연쇄는 국어사전에 등재되어 있지는 않지만 하나의 서술어를 이루며 단순문을 구성하는 것으로 볼 만한 특성을 가지고 있다. 국어에는 부정극어(‘전혀’, ‘아무것도’처럼 부정문에서만 쓰일 수 있는 요소)가 부정소(문장을 부정문으로 만드는 문법적 요소)와 ‘같은 절’ 안에 있어야 한다는 ‘동절성분(同節成分) 제약’이 있는데, 이를 참고하여 아래의 예문을 보자.

- (1) 저는 아무것도 갖고 놀지 않았어요.
- (2) 저는 아무것도 놓고 가지 않았어요.
- (3) 저는 아무것도 타고 가지 않았어요.

동절성분 제약에 따르면 위 예문의 부정극어 ‘아무것도’와 부정소 ‘않-’은 하나의 절 안에 놓여 있어야 한다. 만약 ‘갖고’, ‘놓고’, ‘타고’ 뒤에 절 경계가 있다면, ‘아무것도’와 ‘않-’이 같은 절에 놓일 수 없게 되고, 동절성분 제약을 어기기 때문에 위 예문들은 비문이 되어야 한다. 하지만 위 예문들은 자연스러운 국어 문장이고, 따라서 국어 화자의 인식 속에서 ‘갖고’, ‘놓고’, ‘타고’ 뒤에는 절 경계가 없는 것으로 보아야 한다는 것이다. 이러한 동사 연쇄는 운율적 분리도 불가능하여, “장난감을 갖고요 놀았어요”처럼 동사 사이에 보조사 ‘요’를 삽입하면 어색해진다는 특성도 갖는다. 한국어는 이처럼 단순문의 경우에도 동사들을 어미로 이어서 여러 개 사용하는 다중 서술어 문장이 많은 것이 특징이고, 이를 고려하여 두 개의 동사가 연결되어 하나의 동작을 나타내는 경우에 동사 연쇄를 하나의 서술어로 취급한다는 항목을 설정한 것이다.

본 연구에서는 ‘-는데’와 ‘-어서’, ‘-어 가지고’, ‘-니까’가 후행하는 절과의 의미적 긴밀성 없이 나타난 경우에는 해당 절을 부사절로 분석하지 않고 해당 어미 뒤에 C-unit 경계를 부여하였다. 아동 발화에서는 아래와 같이 ‘-는데’와 ‘-어서’ 등의 어미가 정확한 기능으로 쓰이지 않고 단순히 말을 연결하는 대등연결어미처럼 쓰이는 경우가 종종 보인다.

- (4) 어떤 아이 두 명이 있었는데 밖에 도깨비가 있었는데 어떤 아이 손에 도깨비방망이가 있어서 두려웠는데 도깨비가 문을 열고 집 안으로 들어왔는데 (후략)

부사절은 후행하는 절과 관계를 맺으며 후행하는 절의 내용을 수식하는 것이어야 한다. 그런데 (4)에서 ‘어떤 아이 두 명이 있었던 것’과 ‘밖에 도깨비가 있었던 것’ 사이에는 긴밀한 관계가 없고, 따라서 ‘어떤 아이 두 명이 있었는데’를 ‘어떤 아이 두 명이 있었고’라

고 바꾸어 대등접속 구조로 만들어도 의미상 별 차이가 없게 된다. 이러한 양상은 상대적으로 빈도는 낮지만 성인 발화에서도 보이는 것으로서, ‘문법적 오류’라고 하기는 어렵다. 하지만 ‘-는데’가 이와 같은 방식으로 사용된 문장을 복합문으로 인정하면 아동의 복합문 구사 능력이 과도하게 높게 평가되는 결과를 낳으므로, 이런 경우에는 ‘-는데’가 대등연결어미처럼 쓰인 것으로 보아 ‘-는데’ 뒤에 C-unit 경계를 부여하는 것이 아동의 언어 발달 측정에서 보다 유의미한 결과를 도출할 수 있다고 본 것이다.

#### C-unit 내부의 내포절 경계 부여와 관련된 항목

관형형 어미, 부사형 어미가 나타난 경우 그 뒤에는 내포절 경계를 부여하는 것이 원칙이나, 아래와 같이 관형형 어미, 부사형 어미를 포함하는 선어말어미 상당 구성 내부에는 내포절 경계를 부여하지 않았다.

- (1) 그런데 갑자기 닭 울음소리가 들리는 거예요.
- (2) 빨간 도깨비만 할 수 있어요.
- (3) 한 대 치고 그랬을 것 같아요.
- (4) 머리도 자르면 안 되잖아요.
- (5) 이빨이 다 빠졌지 뭐예요?

위에서 밑줄 친 ‘-는 거(이)-’, ‘-을 수 있-’, ‘-을 것 같-’, ‘-면 안 되-’, ‘-지 뭐(이)-’ 등은 국어학 분야에서 ‘우연적 구성’이라 부르는 요소로, 여러 형태로 되어 있지만 덩어리째로 하나의 문법적 기능을 나타내는 요소에 해당한다. 가령 ‘-는 거(이)-’는 “배경”을, ‘-을 수 있-’은 “능력”을, ‘-을 것 같-’은 “추측”을, ‘-면 안 되-’는 “불허”를, ‘-지 뭐(이)-’는 “놀람”을 나타내는 요소로서 덩어리로 문장의 의미에 기여한다.

이런 요소들은 복합문을 구성한 것이라기보다는 형태소 연쇄가 용언 어간과 어말어미 사이에 나타나 덩어리째로 선어말어미처럼 쓰인 것이라 할 수 있다. 국어의 역사를 살펴보면 기원적으로 우연적 구성이었던 것이 선어말어미로 발달한 사례가 발견되는데(예: ‘-게 흐엿-’에서 발달한 ‘-겠-’, ‘-어 잇-’에서 발달한 ‘-었-’), 이런 현상이 우연적 구성이 한 덩어리로 취급된다는 주장의 방증 근거가 된다. 이에 따라 선어말어미처럼 쓰이는 우연적 구성 속의 관형형 어미, 부사형 어미 뒤에는 내포절 경계를 부여하지 않았다.

또한 ‘큰’, ‘빨간’, ‘가난한’ 등 1어절로 된 형용사 관형절은 절로서의 성격이 약하므로 뒤에 내포절 경계를 부여하지 않았다. 형용사가 명사와 유사한 영어와 달리 한국어는 형용사가 동사와 유사하며, 직접 어미와 결합하여 서술어로 쓰일 수 있다. 하지만 형용사는 대체로 한자리 서술어여서, [주어 # 형용사 서술어] (예: 사람이 크다)가 관계화되어 [형용사 관형어 # 체언(본래 형용사 서술어의 주

어)] 구조가 되었을 때(예: 큰 사람), 그 형용사 관형어는 [관형사 # 체언] 구조의 ‘관형사(‘새’, ‘헌’ 등 체언 앞에서 체언의 성질, 상태를 꾸며 주는 것을 주된 기능으로 하는 단어)와 구조적, 기능적으로 다르지 않은 양상을 띠게 된다.

이런 1어절 형용사 관형어는 문법적으로는 주어를 취하는 절로 보아야 하지만, 인지적으로는 관형사와 마찬가지로 처리될 수 있다. 실제로 1어절 형용사 관형어였던 것이 관형사로 굳어지는 경우가 발견되는 것이, 1어절 형용사 관형어와 관형사가 인지적으로 유사하게 처리되고 있음을 보여 주는 방증 근거가 된다(예: ‘다른 사람들은 어디 갔어?’의 ‘다른’은 본래 형용사 ‘다르-’에 관형형 어미가 결합한 것이었으나 의미가 different에서 other로 바뀌면서 주어를 상징할 수 없는 관형사가 되었다).

이처럼 문법적으로는 절로 다루어질 수밖에 없으나, 관형사와 구조적·기능적으로 유사하여 그 자체로 한 단어로 인식되는 경우가 많은 1어절 형용사 관형절의 특성을 고려하여, 본 연구에서는 형용사 어간에 관형형 어미 ‘-니’이 결합한 1어절 형용사 관형절을 한 단어로 취급하고 내포절 경계를 부여하지 않았다.

본 연구에서는 ‘이렇게’, ‘그렇게’, ‘저렇게’, ‘크게’ 등 1어절로 된 ‘형용사+게’ 부사어 역시 내포절로 분석하지 않았다. 앞서 언급했듯 형용사는 대체로 주어 하나를 요구하는 한자리 서술어이며, 형용사 어간에 ‘-게’가 결합하여 부사절을 만들 때 그 부사절의 주어는 모절 서술어의 논항과 동일하여 생략되는 경우가 많다.

- (6) 꽃이 [[꽃이] 예쁘게] 피었다.
- (7) 아이가 입을 [[입이] 크게] 벌렸다.

(6)에서 ‘예쁘게’는 주어 ‘꽃이’를 취할 수 있으나 그것이 모절의 주어 ‘꽃이’와 동일하여 생략되었다. (7)에서 ‘크게’는 주어 ‘입이’를 취할 수 있으나 그것이 모절의 목적어 ‘입을’과 동일하여 생략되었다. 이처럼 주어가 생략된 채 서술어 앞에서 1어절로 쓰이는 형용사 부사어는 [부사 # 용언] 구조의 ‘부사(‘빨리’, ‘많이’ 등 용언 앞에서 용언의 성질, 상태를 꾸며 주는 것을 주된 기능으로 하는 단어)와 구조적, 기능적으로 다르지 않은 양상을 띠게 된다. 문법적으로는 주어를 취하는 절로 보아야 하지만, 인지적으로 부사처럼 처리될 수 있는 환경에 있는 것이다.

사실 ‘빨리’, ‘많이’에서 부사 파생 접미사로 기능하고 있는 ‘-이’는 중세 한국어에서 어미의 성격을 지금보다 좀 더 많이 보여 주던 요소였는데, 이를 고려하면 ‘빨리’, ‘많이’ 같은 ‘형용사+이’ 구성도 기원적으로는 부사형 어미가 결합한 부사절 구성이었을 가능성이 있다(Song, 1997). 즉 기원적으로는 부사절 구성이었던 것이 서술어 앞에서 주어가 생략된 채 1어절로 쓰이면서 한 단어로 인식되어 현재는 부사가 되었다고 볼 가능성이 있으며, 이러한 역사적 흐름

역시 1어절로 된 ‘형용사+게’ 부사절이 인지적으로는 절이 아니라 그 자체로 한 단어(부사)처럼 처리되고 있다고 볼 수 있게 하는 방증 근거가 된다. 이에 따라 1어절로 된 ‘형용사+게’를 한 단어로 취급하고 뒤에 내포절 경계를 부여하지 않았다.

본 연구에서는 ‘그런데’, ‘그래서’, ‘그러다가’, ‘그러자’ 등 ‘그러+부사형 어미’를 접속부사로 보아 절로 분석하지 않았다. 한국어는 알타이어족에 속한 언어로서 인구어와 같은 종류의 접속사가 발달해 있지 않으며, 대신 접속의 기능을 조사나 어미가 주로 수행하는 특징을 갖는다. 따라서 ‘그런데’, ‘그래서’, ‘그러다가’, ‘그러자’ 등 ‘그러.’에 부사형 어미가 결합한 형식이 문장과 문장을 접속하는 기능을 한다. 이처럼 문장을 접속하는 기능을 하는 ‘그러+부사형 어미’ 구성 중에는 국어사전에 하나의 부사로 등재된 것도 있고 그렇지 않은 것도 있으나, 국어사전에 등재되지 않은 것이더라도 논항을 취하지 않고 문장과 문장을 다양한 관계로 접속해 주는 기능을 한다면 모두 접속부사로 처리하지 못할 이유가 없다. 이에 따라 ‘그러+부사형 어미’를 그 자체로 한 단어로 취급하고 뒤에 내포절 경

계를 부여하지 않았다.

이러한 내용을 모두 반영한 C-unit 구분 및 절 구분 지침과 분석 사례는 Appendixes 1과 2에 제시하였다.

통계

본 지침의 적용 가능성을 살펴보기 위하여 학년별로 C-unit당 어절수(MLC-e), C-unit당 낱말수(MLC-w), C-unit당 관형절수, C-unit당 부사절수, C-unit당 인용절수, C-unit당 명사절수, C-unit당 총 종속절수 및 C-unit당 총 절수를 산출하였다. 또한 학년별 비교를 위하여 일원분산분석 후 Scheffe 사후분석을 실시하였다. 신뢰도를 위해 평가자 간 일치도를 산출하였다.

연구결과

학년 간 비교

위에 제시한 분석 지침에 따라 C-unit을 구분하고, 학년별로 아동들의 MLC-e와 MLC-w를 분석한 결과, 1학년은 5.58과 8.15, 3학년은 7.03와 9.92, 5학년은 7.67과 11.02로 나타나 두 지표 모두 학년이 올라갈수록 증가하는 것으로 나타났다. 또한 C-unit당 관형절수, C-unit당 부사절수, C-unit당 인용절수, C-unit당 명사절수를 분석한 결과, C-unit당 명사절수를 제외한 모든 수치에서 학년이 올라갈수록 증가 추세를 보였다(Table 2, Figure 1). 학년 간 차이가 통계적으로 유의하지 살펴보기 위하여 일원분산분석을 실시한 결과, C-unit당 관형절수와 C-unit당 명사절수를 제외한 모든 수치에서 통계적으로 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 또한 학년 간 차이를 자세하게 살펴보기 위하여 Scheffe 사후분석을 실시하였으며 결과는 Table 3에 제시하였다.

신뢰도

Table 2. Descriptive statistics of MLC-e, MLC-w, and four types of subordinate clause per C-unit

	1st grade (N=16)	3rd grade (N=16)	5th grade (N=16)
Total C-unit	11.00 (5.38)	10.81 (5.23)	13.69 (5.33)
MLC-e	5.58 (1.41)	7.03 (1.47)	7.67 (1.61)
MLC-w	8.15 (2.08)	9.92 (2.17)	11.02 (2.46)
Number of adnominal clause per C-unit	.18 (.19)	.26 (.24)	.33 (.27)
Number of adverbial clause per C-unit	.47 (.31)	.83 (.42)	.84 (.44)
Number of quoted clause per C-unit	.07 (.09)	.18 (.19)	.24 (.20)
Number of nominal clause per C-unit	.01 (.04)	.01 (.02)	.01 (.09)
Number of subordinate clause per C-unit	.73 (.32)	1.28 (.52)	1.44 (.59)
Number of total clause per C-unit	1.74 (.32)	2.29 (.52)	2.44 (.59)

Values are presented as mean (SD).

MLC-e = mean length of C-unit in eojeol; MLC-w = mean length of C-unit in word.

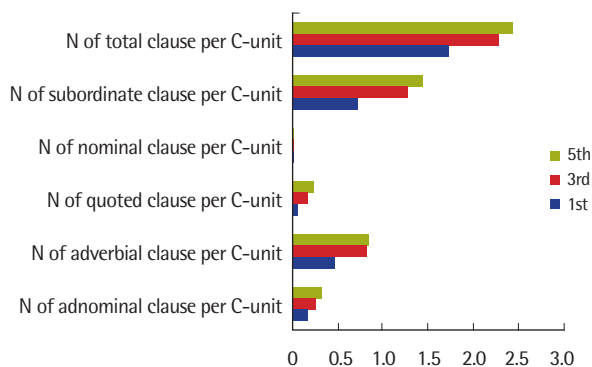


Figure 1. Number of four types of subordinate clause per C-unit.

Table 3. ANOVA and post hoc analysis result by groups

	F	Post hoc
MLC-e	8.17**	1st<3rd=5th
MLC-w	6.69**	1st=3rd, 1st<5th, 3rd=5th
Number of adnominal clause per C-unit	1.81	
Number of adverbial clause per C-unit	4.43*	1st<3rd=5th
Number of quoted clause per C-unit	4.56*	1st=3rd, 1st<5th, 3rd=5th
Number of nominal clause per C-unit	.31	
Number of subordinate clause per C-unit	9.01**	1st<3rd=5th
Number of total clause per C-unit	9.01**	1st<3rd=5th

MLC-e = mean length of C-unit in eojeol; MLC-w = mean length of C-unit in word.

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

전체 자료에서 무작위로 10%에 해당되는 5개의 이야기를 선정하여 제1연구자와 제2연구자 간 C-unit 구분 일치도 및 절 구분 일치도를 산출한 결과, 각각 93.52%와 95.0%로 나타났다.

## 논의 및 결론

본 연구에서는 학령기 아동의 구어 분석 단위인 C-unit과 C-unit 내부의 절 분석 지침을 한국어 특성에 적합하게 마련하고, 그 적용가능성을 살펴보기 위하여 이를 우리나라 일반아동의 이야기에 적용하여 분석하고 신뢰도를 산출하였다.

학령기 아동의 구문 발달을 살펴보기 위해 영어권에서 사용하기 시작한 분석 단위인 C-unit은 우리나라 연구에서도 학령기 아동들의 말하기와 쓰기 자료를 기반으로 자주 사용되고 있다. Kwon과 Pae (2006)의 연구에서 처음으로 T-unit으로 한국어에 적용한 지침을 제시하였고, 이후 많은 연구에서 이를 수정보완하여 사용하고 있다. 영어에서 독립된 C-unit으로 구분하는 ‘and’, ‘but’이 포함된 대등접속문은 한국어에서는 주로 연결어미를 통해 만들어진다. 한국어에서는 동일한 형태의 어미가 대등과 종속의 의미를 모두 가지기 때문에 구어 분석 시, 이를 대등관계로 해석하여 독립된 C-unit으로 구분해야 할지, 종속관계로 해석하여 C-unit 안에 포함시켜야 할지 혼동되기 쉽다. 그뿐만 아니라 학령기 아동의 구문 능력을 평가할 때 자주 쓰이는 C-unit당 종속절 혹은 C-unit당 총 절 (clausal density)의 지표와 같이 절을 구분해야 하는 연구에서도 절 경계에 대한 지침을 제공하는 연구는 소수에 불과하다.

본 연구에서는 언어병리학자와 국어학자가 함께 언어발달적 측면과 한국어의 특성을 고려하여 C-unit과 절 구분에 대한 정교한 지침을 마련함으로써 구어 분석 시 당면하는 다양한 문제들을 해결하고자 하였다. 첫 번째로 아동들을 포함하여 한국어 화자들이 복문 구성을 위해 자주 사용하는 어미를 어떻게 처리할 것인가에 대해 자세한 지침을 마련하였다. 특히 대등연결어미로 인정하고 있는 사용빈도가 높은 ‘-고’의 ‘나열’ 의미 이외에 ‘선행 사건(계기)’ 의미의 경우에도 발달적 측면을 고려하여 C-unit 경계를 부여하도록 하였다. 또한 후행하는 절과 의미적 긴밀성 없이 나타나는 부사형 어미 뒤에도 C-unit 경계를 부여하도록 하였다. 또한 본 지침에서는 한국어가 단순문의 경우에도 동사들을 어미로 이어서 여러 개 사용하는 다중 서술어 문장이 많은 점을 고려하여 둘 이상의 동사가 연결되어 하나의 동작을 나타내는 경우 두 동사가 하나의 서술어를 이루는 것으로 보았다.

그리고 절 경계와 관련하여 1어절 형용사 관형절과 부사절에 대한 처리 문제도 지침에 구체적으로 언급함으로써 절 분석의 신뢰도

를 높이고자 하였다. 이 외에도 한국어에는 관형형 어미, 부사형 어미가 포함된 덩어리가 하나의 문법적 기능을 담당하는 ‘우연적 구성’이 많은 특성을 고려하여 이에 대한 처리 또한 구체적으로 언급하였다.

이러한 지침을 바탕으로 1, 3, 5학년 아동들의 이야기 자료를 분석한 결과, 명사절을 제외하고 아동들의 구문 능력을 보여주는 지표인 MLC-e와 MLC-w, C-unit당 관형절, C-unit당 부사절, C-unit당 인용절, C-unit당 종속절, C-unit당 총 절의 수가 모두 증가하는 것으로 나타났다. 또한 C-unit당 관형절과 명사절을 제외하고 모든 지표에서 세 집단 간 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. C-unit당 부사절을 포함하여 C-unit당 종속절과 C-unit당 총 절의 수는 1학년보다 3학년과 5학년이 유의하게 높아 전반적으로 종속절의 사용이 3학년이 되면서 유의하게 증가하고 이후에는 발달이 완만해지는 것으로 보인다. 반면에 C-unit당 인용절의 경우에는 1학년과 5학년 집단 간에서만 유의한 차이가 나타났다. 명사절의 경우에는 사용빈도가 적어 발달적 차이를 보이지 않았으며, 관형절의 사용 또한 연령 집단 간 유의한 차이를 보이지 않았는데 이는 우리나라 아동들이 이른 시기부터 관형절을 사용하기 시작하여(Kim과 Kim, 2015a), 오히려 학령기에서는 학년 간 유의미한 차이를 보이지 않았을 것으로 사료된다. 또한 본 지침에서 ‘-을 수 있’, ‘-을 것 같’ 등의 많은 관형절이 ‘우연적 구성’으로 처리된 것에도 기인할 것으로 여겨진다. 또한 C-unit과 절 경계 구분에 대해서 두 연구자 간 신뢰도를 산출하였을 때 각각 93.52%와 95%로 높은 일치율을 보여 각 단위의 구분에 정교한 지침으로 인해 분석의 신뢰도를 높일 수 있다는 것을 보여주었다.

본 연구의 결과는 다음과 같은 의의를 가진다. 첫째, 본 연구에서는 지금까지 한국어에 적용하여 사용되어 왔던 C-unit 및 절 구분에 대한 지침을 국어학자와 함께 한국어 특성을 고려하여 정교하게 마련하고자 했다는 점이다. 지금까지 미처 정리되지 못하고, 분석의 어려움으로 남아있던 문제들이 국어학적인 이론을 기초로 한 본 지침의 마련으로 어느 정도 해결이 되었을 것으로 사료된다. 둘째, 앞으로 우리나라 학령기 아동의 언어 연구에 본 지침을 적용한다면 그동안 각각의 연구에서 달리 적용해 온 기준들을 통일하여 연구결과 간 비교가 가능해질 것이다. 그러나 본 지침이 앞으로 우리나라 학령기 아동의 구어 분석에 널리 사용되기 위해서는 기존 분석 기준에 의한 분석 결과와 본 지침 기준에 의한 분석결과를 비교하여 본 지침의 유용성을 좀 더 객관적으로 제시하는 연구가 필요하다.

셋째, 본 지침을 바탕으로 하여 우리나라 아동 구어 자료에 대한 C-unit 구분이 좀 더 명확해진다면 다양한 유형의 장애 아동의 담

화에 나타나는 구문적 세부 특성들을 살펴볼 수 있을 것이다.

본 지침에서 제시하지 않았으나 관형절의 경우, 관계절, 보문절, 연계절의 하위 유형이 있고, 부사절의 경우 다양한 의미 유형의 부사절이 있다. 본 연구에서는 학교 문법의 종속적으로 이어진 문장과 부사절을 모두 부사절로 처리하였는데, 부사절을 만드는 데 사용되는 개별 어미는 사용빈도와 의미의 명시성(하나의 어미가 담당하는 기능 영역이 비교적 제한되어 있어 기능이 분명한 성질)에서 서로 다르다. 즉 '-는데', '-어서'처럼 상대적으로 의미의 명시성이 낮고 사용빈도가 높은 어미가 있는가 하면, '-어도'처럼 상대적으로 의미의 명시성이 높고 빈도가 낮은 어미도 있다. 따라서 개별 어미의 특성에 따라 가중치를 조절하는 것도 학령기 아동의 구문 능력을 평가하는 데 유용한 방법이 될 수 있을 것이다.

## REFERENCES

- Ahn, E. J., & Kim, J. M. (2010). The expository writing abilities of school-aged children. *Korean Journal of Communication Disorders*, 15, 321-336.
- Crookes, G. (1990). The utterance, and other basic unit for second language discourse analysis. *Applied Linguistics*, 11, 183-199.
- Foster, P., Tonkyn, A., & Wigglesworth, G. (2000). Measuring spoken language: a unit for all reasons. *Applied Linguistics*, 21, 354-375.
- Hunt, K. W. (1965). *Grammatical structures written at three grade levels*. Champaign, IL: National Council of Teachers of English.
- Jang, M., & Kim, J. M. (2014). Use of connective endings as a connective function and connective endings as a final function in the spontaneous language of typically developing preschoolers. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders*, 23, 89-100.
- Kim, H. S., & Kim, J. M. (2015a). The characteristics of discourse/communication function in preschoolers' spontaneous utterance. *Proceedings of the Joint Conference of KASLA and KSHA*, 42-53.
- Kim, J. M., & Kim, H. S. (2015b). *Reliability in segmenting C-unit in Korean*. Poster presented at 2015 ASHA Conference, Denver, CO.
- Kim, J. M., Hwang, S. E., & Kim, H. S. (2018). Narrative macrostructure of school-aged children under different picture tasks. *Communication Sciences & Disorders*, 23, 255-269.
- Kim, J. S., & Kim J. M. (2011). Characteristics of syntactic ability of school-age children and adolescents in expository and narrative tasks. *Korean Journal of Communication Disorders*, 16, 540-558.
- Kim, Y. T., Hong, G. H., Kim, K. H., Jang, H. S., & Lee, J. Y. (2009). *Receptive & expressive vocabulary test (REVT)*. Seoul: Seoul Community Rehabilitation Center.
- Kwon, E. (2010). The ability to use syntax in school-aged Asperger's syndrome children in a story-retelling task. *Korean Journal of Communication & Disorders*, 15, 193-204.
- Kwon, E., & Pae, S. (2006). Three measures of narrative discourse ability for Korean school-aged children in a story-retelling task. *Korean Journal of Communication Disorders*, 11, 72-89.
- Lee, H., Kim, Y. T., & Yun, H. R. (2008). Characteristics of syntactic complexity in school-aged children with specific language impairment: a comparison of conversation and expository discourse. *Korean Journal of Communication Disorders*, 13, 103-121.
- Lee, M. L., & Lee, H. R. (2014). Characteristics of the spoken expository discourse of 3-4 grade school-aged children with language learning disabilities. *Communication Sciences & Disorders*, 19, 456-466.
- Liles, B. Z. (1993). Narrative discourse in children with language disorders and children with normal language: a critical review of the literature. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 36, 868-882.
- Lim, J., & Hwang, M. (2009). The characteristics of mazes in story retelling by children with attention deficit hyperactivity disorder. *Korean Journal of Communication Disorders*, 14, 96-108.
- Loban, W. (1976). *Language development: Kindergarten through grade twelve*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Nippold, M. A. (2016). *Later language development: school-age children, adolescents, and young adults*. Austin, TX: Pro-ED.
- Pae, S., Seoh, K., & Chung, H. K. (2009). Narrative assessments of Korean school-aged children with cochlear implantation. *Korean Journal of Communication & Disorders*, 14, 429-441.
- Song, C. (1997). Transition of derivation. *Korean history* (pp. 841-876). Paju: Taehaksa.
- Yi, B. W. (2013). Basic grammatical units for analysis of communication disorders. *Korean Language Research*, 35, 155-178.

Appendix 1. Guide for segmenting C-unit and clause in Korean

C-unit 및 C-unit 내 절 구분 지침

1. C-unit 설정 지침

- C-unit은 주절에 수의적으로 내포절(명사절, 관형절, 부사절, 인용절)이 딸려 있는 단위이다. 기본적으로 종결어미가 나타난 경우 그 뒤에 C-unit 경계를 부여한다.
- 주술 관계를 갖추지 않았어도 종결 역할을 갖추고 하나의 생각을 전달하는 경우 하나의 C-unit으로 분석한다.
  - 예) A: 어떤 걸 출까? B: 이거요.  
 ⇒ <C>어떤 걸 출까?</C>  
 <C>이거요</C>
- 대등접속의 처리
  - 1) ‘고’, ‘-지만’, ‘-는데’, ‘-거나’ 등이 나열, 대조, 선택을 나타내는 대등적 연결어미로 쓰인 경우, 해당 절 뒤에 C-unit 경계를 부여한다.
    - 예) 문이 잠겨 있지 않고 열려 있어서 들어갔는데  
 ⇒ <C>문이 잠겨 있지 않고</C>  
 <C>열려 있어서 들어갔는데</C>
  - 2) ‘고’가 선행 사건을 제시하는 기능으로 쓰인 경우에도 해당 절 뒤에 C-unit 경계를 부여한다. ‘고’의 나열 기능이 시간 순서대로 적용되었을 뿐이라고 볼 수 있으며, 아동의 언어 발달에서도 초기에 나타나는 낮은 수준의 기능이기 때문이다.
    - 예) 밥을 먹고 학교에 갔어요.  
 ⇒ <C>밥을 먹고</C>  
 <C>학교에 갔어요</C>
  - 3) 단, ‘갖고 놀다’, ‘놓고 가다’, ‘타고 가다’처럼 두 개의 동사가 연결되어 하나의 동작을 나타내는 경우에는 두 동사가 하나의 서술어를 이루는 것으로 취급한다. 가령 ‘장난감을 갖고 놀다’는 “장난감으로 놀이를 하다”라는 하나의 동작을 나타낸다. 그리고 ‘아무것도 갖고 놀지 않았어요’ 같은 구조 속에서 쓰일 수 있어서 문법적으로도 하나의 서술어와 같은 모습을 보인다. 이러한 동사 연쇄는 운용적 분리도 불가능하여,<sup>77</sup> 장난감을 갖고요 놀았어요’처럼 동사 사이에 보조사 ‘요’를 삽입하면 어색해진다는 특성도 갖는다.
    - 예) 지팡이는 놓고 갑니다.  
 ⇒ <C>지팡이는 놓고 갑니다</C>
    - 예) 공부하고 잤어요(두 개의 동작을 나타내며, “아무것도 공부하고 자지 않았어요” 같은 구조 속에서 쓰이는 것이 불가능하다. 한편 동사 사이에 보조사 ‘요’를 삽입하는 것은 가능하다. 따라서 두 동사를 하나의 서술어로 취급하지 않고 C-unit 분할을 한다.)  
 ⇒ <C>공부하고</C>  
 <C>잤어요</C>
- ‘-는데’와 ‘-어서’, ‘-어 가지고’, ‘-니까’가 후행하는 절과의 의미적 긴밀성 없이 나타난 경우에는(즉 후행하는 절과 배경 관계를 맺지 않거나 계기 또는 인과 관계를 맺지 않는 경우에는) 해당 절을 부사절로 분석하지 않고 C-unit 경계를 부여한다. 이는 아동 발화에서 ‘-는데’와 ‘-어서’, ‘-어 가지고’, ‘-니까’가 정확한 기능(즉 배경 제시나 원인 제시 기능 등)으로 쓰이지 않고 단순히 말을 연결하는 대등적 연결어미처럼 쓰이는 경우가 많다는 사실을 고려한 것이다.
  - 예) <C>어떤 아이 두 명이 있었는데</C>  
 <C>밖에 도깨비가 있었는데</C>  
 <C>어떤 아이 손에 도깨비방망이가 있어서 두려웠는데</C>  
 <C>도깨비가 문을 열고</C>  
 <C>집 안으로 들어왔는데</C>  
 <C>애네들은 깜짝 놀라서 나무 위로 도망쳤는데</C>  
 <C>어떻게 올라갔냐고 했는데</C>  
 <C>도깨비방망이로 마술을 부려서 올라갔다고 했는데</C>  
 <C>도깨비방망이 내노라고 해서</C>  
 <C>안 내노라고 해서 도깨비가 화가 나서 물을 뿌렸다</C>
- 직접인용절 내부 C-unit의 처리
  - : 직접인용절이 여러 문장 나타난 경우, 맨 마지막 인용 문장을 제외한 인용 문장들에도 C-unit 경계를 부여한다.
  - 예) “나도 몰라. 도깨비방망이 뭐라고 했는데 갑자기 키가 거대해졌어요.”라고 말했다는 것 같아요.  
 ⇒ <C>나도 몰라</C>  
 <C>도깨비방망이 뭐라고 했는데 갑자기 키가 거대해졌어요라고 말했다는 것 같아요</C>

(Continued to the next page)



Appendix 1. Continued

2. C-unit 내의 절 경계 설정 지침

- 보조용언 앞에는 절 경계를 부여하지 않는다.

예) -어 있-, -고 있-, -어 보아-, -려고 하-, -고 싶-, -게 하-, -게 만들-

아래와 같이 사태를 나열한 후 내용 마무리를 위해 형식적으로 쓰이는 ‘하’나 ‘그러’도 보조용언의 일종으로 취급한다.

예) 옷도 다 찢어지고 손도 다치고 그랬는데

- 문장 내에서 ‘음, -기, -는지, -는가, -나가 결합하여 주어, 목적어, 부사어 등으로 사용되는 절을 명사절로 분석한다.

- 문장 내에서 ‘은, -는, -던, -을’이 결합하여 관형어로 사용되는 절을 관형절로 분석한다.

1) 단, 아래 제시한 것과 같은, 관형형 어미를 포함하는 선어말어미 상당 구성(둘 이상의 언어 요소가 용언 어간과 어말어미 사이에서 쓰이면서 “능력”, “추측”, “진행” 등과 같은 하나의 문법적 의미를 나타내는 경우) 내부에는 절 경계를 부여하지 않는다. 즉 관형절로 분석하지 않는다. 이들은 복합문을 구성한 것이라기보다는 형태소 연쇄가 하나의 문법적 기능을 하면서 어말어미 앞에 나타나 선어말어미처럼 쓰인 것이기 때문이다.

예) ‘은/는 거(이)-: 그런데 갑자기 닭 울음소리가 들리는 거예요.

‘을 수 있-: 빨간 도깨비만 할 수 있어요.

‘을 수 없-: 방망이를 가지고 될 수도 없고 한니까

‘을 것 같-: 한 대 치고 그랬을 것 같아요.

‘는 길아-: 빨간 도깨비가 지금 집에 오는 길이에요.

예) ‘영희는 수영할 줄 알아’에서의 ‘-a 줄 알-’은 “능력”이라는 하나의 문법적 의미를 나타내면서 용언 어간 ‘수영하-’와 어말어미 ‘-아’ 사이에서 쓰인다. 이때의 ‘-a 줄 알-’은 하나의 문법 형태소(선어말어미)처럼 취급하고, 내부에 절 경계를 부여하지 않는다.

하지만 ‘나는 영희가 열심히 공부할 줄 알고 있었어’에서의 ‘-a 줄 알-’은 “능력”과 같은 문법적 의미를 나타내고 있지 않으며, ‘나는 영희가 열심히 공부할 것을 알고 있었어’와 동일하게 서술어 ‘알다’의 목적어를 ‘영희가 열심히 공부할 줄로’ 표현한 것일 뿐이다. 따라서 이때의 ‘영희가 열심히 공부할’ 뒤에는 절 경계를 부여하고, 관형절이 실현된 것으로 분석한다.

2) 또한 ‘큰’, ‘빨간’, ‘가난한’ 등 어미 ‘-ㄴ’이 결합한 1어절로 된 형용사 관형절(관형절의 수식을 받는 명사가 본래 관형절 내부의 주어였던 경우)은 절로서의 성격이 약하므로 절로 분석하지 않는다. 단, 동사로 된 관형절은 1어절이든 아니든 일반 관형절로 분석하고(‘늙다’, ‘늙다’는 의미상 형용사와 유사하지만 <표준국어대사전>에서 동사로 분류하고 있는데, 분석의 일관성을 위하여 이런 단어가 ‘늙은’, ‘늙은’의 형태로 쓰인 경우에도 모두 일반 관형절로 분석함), 보문절의 경우(관형절의 수식을 받는 명사가 관형절 내부의 문장 성분이 아니며, 관형절과 관형절의 수식을 받는 명사가 동격(=, 이퀄) 관계에 있는 경우)에도 언제나 일반 관형절로 분석한다.

3) ‘어쩔 줄 모르-’ 등 하나의 어휘처럼 쓰이는 관용적 표현도 절 분석을 하지 않는다.

예) <c>그런데 개네 돌이 <d>어쩐지 <d>이걸 다시 주면<d> 혼날 것 같아가지고<d> 어쩔 줄 몰라 하고 있었어요<c> (‘어쩔 줄 모르-’를 하나의 어휘로 취급하고, 관형절 분석을 하지 않음)

- 문장 내에서 각종 어미가 결합하여 문장에서 부사어로 사용되는 절을 부사절로 분석한다. 학교 문법의 종속절도 부사절의 일종으로 취급한다.

1) 단, 부사형 어미를 포함하는 선어말어미 상당 구성 내부에는 절 경계를 부여하지 않는다. 즉 부사절로 분석하지 않는다. 주로 부사형 어미 뒤에 ‘하’, ‘되-’와 같은 형식동사가 이어지면서 전체 덩어리가 허락 등의 양태 의미를 나타낼 때 이와 같이 처리한다. 이들은 복합문을 구성한 것이라기보다는 형태소 연쇄가 하나의 문법적 기능을 하면서 어말어미 앞에 나타나 선어말어미처럼 쓰인 것이라 할 수 있기 때문이다.

예) ‘면 안 되-: 머리도 자르면 안 되잖아요.

‘-지 뭐(이)-: 이빨이 다 빠졌지 뭐예요?

2) 1어절로 된 ‘형용사+게’ 부사어는 절로서의 성격이 약하므로 절로 분석하지 않는다.

예) 이렇게, 그렇게, 저렇게, 어떻게

예) 입을 크게 벌렸습시다.

3) ‘그런데’, ‘그래서’, ‘그러다가’, ‘그러자’ 등 ‘그러+부사형 어미’는 접속부사로 보아 절로 분석하지 않는다. ‘그래가지고’는 보조용언이 결합한 형식이지만 ‘그래서’와 유사한 의미를 가지며 고정된 형식으로 구어에서 빈번히 쓰이므로 접속부사로 처리한다.

- 문장 내에서 간접인용 또는 직접인용된 내용은 인용절로 분석한다.

1) 인용된 내용이 절의 형식을 취하고 있지 않아도 인용표지 및 인용동사와 함께 나타난 경우에는 인용절로 분석한다(‘(이)라고’ 외에 ‘하고’도 인용표지로 인정한다.)

예) <c>한 남자애가 도깨비방망이로 <q>똑딱하고<q> 소리를 외쳤는데<c>

2) ‘다 하는’, ‘-나 하는’, ‘-자 하는’이 줄어들어 ‘-다는’, ‘-라는’, ‘-나는’, ‘-자는’이 된 경우에도 인용절과 관형절의 결합으로 분석한다.

예) <d>옛날 옛적 어느 두 소년이 <q>도깨비가 있다<q><a>는<a> 집에 갔는데<d>

3) 단, 아래와 같이 관형절이 보문절인 경우에는 ‘-다고 하는’, ‘-라고 하는’, ‘-나고 하는’, ‘-자고 하는’ 및 ‘-다는’, ‘-라는’, ‘-나는’, ‘-자는’에서 인용의 뜻이 간취되지 않는다. 따라서 인용절 분석을 하지 않고 관형절로 분석한다.

예) <d>그래서 <a>너무 미안하다는<a> 의미로 도깨비방망이를 선물로 줘서<d>

(Continued to the next page)

Appendix 1. Continued

[참고 1] 태그 목록

- <c> </c>: C-unit 단위의 처음과 끝에 표시  
단, C-unit 내부의 분할할 수 없는 위치에 또 다른 C-unit이 포함되어 있는 경우에는 내부에 있는 C-unit을 <ec> </ec>로 표시한다.
- <d> </d>: 부사절(adverbial clause)의 처음과 끝에 표시
- <n> </n>: 명사절(nominal clause)의 처음과 끝에 표시
- <a> </a>: 관형절(adnominal clause)의 처음과 끝에 표시
- <q> </q>: 인용절(quoted clause)의 처음과 끝에 표시

[참고 2] 선어말어미 상당 구성의 예

- ‘-을 수 있-’: 예) 빨간 도깨비만 할 수 있어요.
- ‘-을 수 없-’: 예) 방망이를 가지고 될 수도 없고 하나까
- ‘-은/는/을 것 같-’: 예) 한 대 치고 그랬을 것 같아요.
- ‘-은/는 거(이)-’: 예) 떨어는 뭔가 좀 작아진 거예요.
- ‘-면 안 되-’: 예) 머리도 자르면 안 되잖아요.
- ‘-지 뭐(이)-’: 이빨이 다 빠졌지 뭐예요?
- ‘-는 길이-’: 빨간 도깨비가 지금 집에 오는 길이에요. (진행상)
- ‘-면 어때/어떨까’: 제안을 할 때 흔히 쓰이는 표현으로 하나의 문법 요소처럼 취급할 수 있음.
- ‘-면 되-’: 방책을 제시할 때 흔히 쓰이는 표현으로 하나의 문법 요소처럼 취급할 수 있음.

Appendix 2. 분석 사례

1. 1학년 남자아동

<c><d>어두컴컴한 밤에 애들이 집을 잊어버려서</d> <d>오두막집에 가서</d> <d>있는데</d> 도깨비방망이랑 있어서</c>  
 <c>도깨비가 가는데</c>  
 <c><d>들켜 가지고</d> 옷이 찢어졌어요</c>

2. 3학년 여자아동

<c><d>어느 날 도깨비가 어떤 가난한 동네로 와서</d> <d>신나게 잔치를 벌였는데</d> <ec>어떤 한 도깨비가 <a>방망이를 떨어트린</a> 줄도 모르고</ec> <d>신나게 놀다가</d> 도깨비 동굴로 돌아갔어요</c>  
 <c><d>근데 어떤 아이가 나와서</d> <d>보더니</d> <q>어? 이게 뭐지</q> 하고</c>  
 <c><d>그걸 가지고 돌아가서</d> <d>바닥을 그 방망이로 바닥을 툭툭 쳤는데</d> 갑자기 자기 몸이 커다래지는 거예요 거인처럼</c>  
 <c>그래서 동생이 <q>형, 형이 커다래졌어</q> 그러는 거예요</c>  
 <c>그래서 자기도 깜짝 놀란 거예요</c>  
 <c><d>갑자기 광광 소리가 났는데</d> <ec>도깨비가 <n>누가 가져갔는지</n> 알고</ec> <d>그 집에 가서</d> 쿵쿵한 거예요</c>  
 <c>그래서 문을 열고</c>  
 <c><d>들어와 봤더니</d> 어떤 아이가 커져 있는 거예요</c>  
 <c><d>도깨비가 <q>너 그거 어디서 주웠어</q> 했더니</d> <q>길바닥에서 주웠다고</q> <d>착하게 침착하게 말해서</d> <d>결국에는 그 도깨비랑 그 아이랑 친구가 돼서</d> 친해졌어요</c>

3. 5학년 여자아동

<c>어느 날 형과 동생은 <a>냇은</a> 집에서 살고 있었습니다</c>  
 <c><a>냇은</a> <a>집에서 살던</a> <d>형과 동생은 <d>어떻게 해야</d> <q>좋은 집에서 살 수 있을까?라고</q> 생각하며</d> 길을 걷고 있었습니다</c>  
 <c><d>길을 걷다가</d> 우연히 형과 동생은 <a>냇은</a> 집을 발견하였습니다</c>  
 <c>그 집은 어수선했지요</c>  
 <c>어수선했던 집의 주인은 도깨비였습니다</c>  
 <c><d>그 도깨비의 집에 들어가서</d> 그 도깨비방망이를 찾았지요</c>  
 <c><d>형은 <q>이 도깨비방망이로 좋은 집을 만들 수 있겠구나</q> 생각하면서</d> 도깨비방망이를 잡았지요</c>  
 <c><a>잡는</a> 순간 형의 몸은 커지고 있었습니다</c>  
 <c>그 모습을 보고</c>  
 <c>형과 동생은 서로 놀랐지요</c>  
 <c>하지만 <a>서로 놀라는</a> 사이에 <a>그 방망이의 주인인</a> 도깨비는 집으로 돌아왔습니다</c>  
 <c><d>집으로 돌아오고 보니</d> <a>집주인이 아닌</a> 형과 동생이 있었습니다</c>  
 <c><d>도깨비는 화가 나서</d> <d>얼른 도깨비방망이를 가로채서</d> 멀리 날려 버렸습니다</c>  
 <c><a>멀리 날려 버린</a> 도깨비는 다시 도깨비는 방망이를 꼭꼭 숨겨 놔습니다</c>  
 <c>그리고 집을 단단하게 했습니다</c>  
 <c><a>산속에 떨어진</a> <d>형과 동생은 옷이 더더욱 너덜너덜해지며</d> 집으로 돌아왔습니다</c>  
 <c>형은 이렇게 생각했습니다</c>  
 <c>다시는 남의 것을 사용하지 말고</c>  
 <c><a>자기가 번</a> <q>돈으로 사용하자고</q> 생각했습니다</c>

## 국문초록

### 한국어 분석에 적용 가능한 단위 연구: 학령기 아동의 구어자료를 중심으로

김정미<sup>1</sup>(교수, 제1저자) · 정연주<sup>2</sup>(교수, 교신저자) · 신지영<sup>2</sup>(교수)

<sup>1</sup>나사렛대학교 언어치료학과, <sup>2</sup>고려대학교 국어국문학과

**배경 및 목적:** 학령기 아동의 구어 분석을 위해 사용되는 Communication unit (C-unit)은 영어권에서 제안된 것으로 한국어에 적용하기에는 어려움이 있다. 본 연구에서는 한국어의 특성을 고려하여 C-unit과 절 구분에 대한 정교한 지침을 마련하고 이를 일반 학령기 아동의 이야기 산출 자료에 적용하여 적용가능성을 살펴보고 구분 신뢰도를 살펴보고자 하였다. **방법:** 초등학교 1학년, 3학년 및 5학년 일반아동 총 48명을 대상으로 하여 수집한 이야기를 새로운 지침에 근거하여 C-unit과 절을 구분한 후 C-unit당 어절수(MLU-e)와 C-unit당 낱말수(MLU-w)를 비롯하여 C-unit당 종속절의 수를 유형별로 산출하였다. 또한 분석자 간 신뢰도를 산출하였다. **결과:** 분석결과, 사용 빈도수가 낮은 명사절을 제외하고 학년이 올라갈수록 모든 측정치가 증가하였다. 집단 간 비교를 위해 일원분산분석을 실시한 결과, MLU-e, MLU-w, C-unit당 부사절수, C-unit당 인용절수, C-unit당 종속절수 및 C-unit당 총절 수는 집단 간 유의한 차이가 있는 것으로 나타났다. 또한 C-unit 구분 및 절 구분에 대한 분석자 간 일치도를 산출한 결과 각각 93.52%와 95.0%로 매우 높게 나타났다. **논의 및 결론:** 본 연구에서는 접속사를 통해 발화를 연결하는 인구어와 달리 주로 어미를 이용하여 발화를 연결하는 한국어의 특성을 고려하여 한국어에 맞는 C-unit과 절을 구분하는 정교한 지침을 마련하였다. 이를 적용한 결과 학령기 아동들의 구문 발달을 살펴볼 수 있었으며 분석에 대한 높은 신뢰도가 산출되었다. 결론적으로는 새롭게 마련된 분석 지침이 우리나라 학령기 아동의 구어 분석에 적용 가능하다는 것을 보여주었다.

**핵심어:** 학령기 아동, 한국어, C-unit, 절

본 논문은 2014년 정부의 재원으로 한국연구재단의 지원을 받아 수행된 연구임(NRF-2014S1A5A2A01016444).

## 참고문헌

- 권유진(2010). 초등 저학년 아스퍼거증후군 아동의 구문표현능력. *언어청각장애연구*, 15, 193-204.
- 권유진, 배소영(2006). 이야기 다시말하기(story-retelling) 과제를 통한 초등 저학년 아동의 이야기 능력. *언어청각장애연구*, 11, 72-89.
- 김영태, 홍경훈, 김경희, 장혜성, 이주연(2009). *수용·표현어휘력검사(REVT)*. 서울: 서울장애인종합복지관.
- 김자성, 김정미(2015b). 설명과 경험이야기에 나타난 학령기 아동 및 청소년의 구문발달 특성. *언어청각장애연구*, 16, 540-558.
- 김정미, 황성은, 김효선(2018). 이야기 유도 과제에 따른 학령기 일반아동의 이야기 대형구조 특성. *Communication Sciences & Disorders*, 23, 255-269.
- 김효선, 김정미(2015a). 학령 전기 아동의 자발화에서 나타난 관형절의 담화/의사소통 기능 특성. *한국언어치료학회 학술발표대회논문집*, 42-43.
- 배소영, 서경희, 정현경(2009). 학령기 인공와우이식아동의 이야기 평가. *언어청각장애연구*, 14, 429-441.
- 송철의(1997). *파생법의 변화*(국어사연구, 국어사연구회 편). 파주: 태학사.
- 안은주, 김정미(2010). 초등학교 2, 4, 6학년 아동의 설명담화 쓰기 비교. *언어청각장애연구*, 15, 321-336.
- 이미림, 이희란(2014). 설명담화 유형에 따른 초등학교 3-4학년 언어학습장애아동의 말하기 특성. *Communication Sciences & Disorders*, 19, 456-466.
- 이봉원(2014). 의사소통 분석을 위한 기본 문법 단위: 언어병리학 분야에서의 적용 가능성에 대한 시론. *한말연구*, 35, 155-178.
- 이현정, 김영태, 윤혜련(2008). 담화유형에 따른 학령기 단순언어장애 아동의 구문사용 특성: 대화와 설명담화를 중심으로. *언어청각장애연구*, 13, 103-121.
- 임종아, 황민아(2009). 이야기 다시 말하기에서 나타난 ADHD 아동의 mazes 특성. *언어청각장애연구*, 14, 96-108.
- 장미, 김정미(2014). 2-5세 일반아동의 자발화에 나타난 연결 기능 연결어미와 종결 기능 연결어미 사용 특성. *언어치료연구*, 23, 89-100.