

# ブラジル人幼児による「Vておく」構造習得に関する事例研究

## — 母語話者との比較を通じて —

久野 美津子

### 【要 旨】

ブラジル人幼児2名の発話データを基に、第二言語(L2)としての「Vておく」構造習得について特徴を記し、母語話者の使用傾向と比較した。その結果、縮約形「Vとく」が用いられた点、同構造内で動詞「置く」が多用された点、「変化・処置」の用法が多用された点で、母語話者と類似していた。ただし、L2幼児には習得初期に「Vといて」という形式が観察された点や、不自然な発話が観察された点で、母語話者と異なっていた。また、「Vておく」構造と「置く」との関わりを明らかにするため、本動詞「置く」を用いたL2幼児の発話を調べた。その結果、「置く」の出現後に「Vておく」構造の発話回数が増えたり、「置い(て)」と「置いとい(て)」とを同義で用いる発話が見られたりした。「置く」には本来、何かをある位置・状態に据えるという用法があり、L2幼児がこのような用法を中心として「Vておく」構造を習得していったと考えられる。

【キーワード】第二言語習得、ブラジル人幼児、「Vておく」構造、意味用法、母語話者

### 1. はじめに

本稿はブラジル人幼児2名による第二言語(L2)としての「動詞(V)ておく」構造習得に関する事例研究である。彼らの発話データを記述的に記し、習得の特徴を記すと共に、同構造の用法についても調査する。また、日本語母語話者の同構造の使用状況も調査し、L2幼児の特徴と比較する。

「Vておく」構造は、教育現場では、例えば石沢・豊田(1998)や日本語教育学会(2005)などに見られるように、準備や放任の用法として取り上げられることが多い。この他、同構造には、結果状態の持続、対象の変化、一時的処置など多様な用法が示されている(吉川1982、小泉他1989、森田・松木1989、砂川1998、泉原2007、菊地2009)。これまで、同構造の用法について幾つかの見解が示されてきたが、これらは主に母語話者の視点によるものであり、学習者の習得過程を考慮したものではないと思われる。学習者に文法項目を教える際、習得研究を教育に還元し、発達段階を考慮した項目設定や説明をすることの重要性が指摘されている(渋谷2001、吉岡2001、白川2006)。年少者のL2学習者が増加している昨今、学習者の習得過程を調査し、その特徴を考慮することは、今後の日本語教育に何らかの手がかりを与えるものと思われる。

### 2. L2先行研究

渋谷(2001)によれば、L2としての日本語について習得研究が進められてきた文法項目は少ないという。「Vておく」構造に関しても、同構造に焦点を当てた習得研究は、筆

者の知る限りほとんどない。

松本(2001)は中国人1名の3年間(9歳4ヵ月~12歳1ヵ月)の発話や作文データから、動詞の活用形や助動詞などを調査した研究であり、「Vておく」構造もその調査対象となっている。しかし、同構造は1度も観察されていないようである。さらに、同調査では比較資料として、他の児童のデータ(ロシア人1名の来日5~25ヶ月目の発話データ、および、入学前に来日した韓国人、コロンビア人、スリランカ人、ロシア人各1名、中国人2名の作文データ)も調査しているが、同構造の報告はない。つまり、複数の被験者に長期間調査したものの、同構造は観察されなかったことになる。これらの点を考慮すれば、「Vておく」構造はL2学習者(この場合は児童)にとって、習得が容易ではない文法項目であろうと予測される。このように、「Vておく」構造習得の研究事例はほとんどなく、同構造の習得に関する詳細は明らかにされていない。

### 3. 「Vておく」構造の用法

幾つかの文献で記されている「Vておく」の意味用法を基に、本稿での分類を考えたい。表1は、「ておく」について記されている文献のうち、吉川(1982)、林(1985)、小泉他(1989)、砂川(1998)、日本語教育学会(2005)での用法をまとめたものである。表1の用法欄には、吉川(1982)の「ある時までに対象に変化を与えること」「一時的処置」「結果の状態の持続」「放任」「準備」という分類を参考に、便宜上、「変化」「処置」「持続」「放置」「準備」という5つの用法を記した。そして、これらの表現をキーワードに、各文献に記されている用法を大まかに分類し、特に記述のない場合には斜線を入れた。

表1 「Vておく」の用法

文献\用法	変 化	処 置	持 続	放 置	準 備
吉 川 (1982)	ある時までに対象 に変化を与える	一時的処置	結果状態の持続	放任	準備
林(1985)	許容して、あるいは当座のこととして、ある状態にする		ある状態をそのまま保つ		
小 泉 他 (1989)		さし当たってあ ることをする	動作や状態をそのまま続けさせる		前もって 準備する
砂 川 (1998)		一時的な処置を 表す	ある行為を行い、結果 の状態を持続させる		将来に備 えた準備
日本語教育 学会(2005)			放置：発話時の状態を継続させる		準備

これらの用法には、「変化」と「処置」との区別、あるいは「持続」と「放置」との区別が厳密にはされていないものや、「放置」を「持続」からの派生と捉えたり、「一時的処置」を「変化」と関連づけて捉えたりしているものもある。また、ある用法を中心的用法とし、他は派生的とみなしているものもあり、一様ではない。ただし、これらは概ね、「変化」と「処置」、「持続」と「放置」、「準備」という3つに分類することができそうで

ある。そこで、本稿では「ておく」の用法を「変化・処置」、「持続・放任」、「準備」という3つに分類し、調査を進めることにする。これらの用例は(1)のとおりである。このうち、「準備」については発話者の意図によるところが大きく、発話データから準備性の有無を判断するのは容易ではないと予測されるため、「～のために」などの表現を伴うか、発話状況から準備性が明確なもののみを「準備」と分類する。

(1) a. 「変化・処置」

例：夕方までに皿を出しておく。とりあえずここに皿を出しておく。

b. 「持続・放置」

例：夕方までずっと皿を出しておく。いつまでも皿を出しておく。

c. 「準備」例：夕方のパーティーのために、皿を出しておく。

#### 4. 「Vておく」構造の調査

##### 4. 1 データ収集方法

調査対象としたのは、L2幼児と日本人母語話者である。まず、L2幼児はブラジル人幼児2名（Y児、K児）である。彼らはブラジルで生まれ、その後両親と共に来日し、静岡県掛川市内の保育園に入園した。父親は片言の日本語しか話せず、母親は日本語が全く話せなかった。対象児達は入園前、日本人との接触がなく、家庭内やブラジル人の友達との会話は、全て母語であるポルトガル語を使用していたため、日本語は全く話せなかった。発話資料は、彼らの入園直後から18ヵ月間のものである。表2には彼らの来日年齢、入園時の年齢、そして観察時の年齢を示した。

表2 対象児の年齢

対象児	来日年齢	入園時の年齢	観察時の年齢
Y児	2歳0ヶ月	4歳7ヶ月	4歳7ヶ月－6歳0ヶ月
K児	0歳11ヶ月	3歳6ヶ月	3歳6ヶ月－4歳11ヶ月

観察は原則として1週間に1度、筆者が保育園を訪れ、1名につき約1時間の発話や状況などを記録し、テープ録音もした。観察時間帯には、自由遊び、合唱、遊戯、プール、先生による絵本の朗読、先生の話、給食、おやつ、保護者の送迎など、様々な活動場面が含まれる。分析資料は対象児の自発的発話であり、単なる他人の真似などは対象外とした。また、以下(2a)のように、同時に全く同じ表現が繰り返された場合、その表現が複数回あっても1回とみなし、(2b)のように、表現が少しでも異なる場合は、それぞれ回数に入れた。

(2) a. 鞆に入れておくよ、ここに入れておくよ。(発話回数：1回)

b. 鞆に入れておくよ、ここに入れておいた。(発話回数：2回)

次に、日本語母語話者のデータとして用いたのは、本調査のL2幼児のデータ収集の際、

テープに同時に録音されていた発話データである。本稿では、L2 幼児から「Vておく」構造が観察され始めた時期（Y児：10ヵ月目、K児：7ヵ月目）を参考に、入園後9ヵ月目までのデータ（39時間分）を用いて調査した。発話者は園児（4～6歳）、先生、観察者、保護者などであり、先にも述べたが、園内での様々な活動を含む。発話データは、母語話者とL2 幼児との会話のみならず、母語話者同士の会話も含む。発話回数は、L2 幼児の場合、同時に全く同じ表現が複数回観察された場合は1回としたが、母語話者の場合、習得状況ではなく、使用状況を把握するのが目的であるため、全て数えることにした。

#### 4. 2 L2 幼児の調査結果

##### 4. 2. 1 「Vておく」構造の発話時期と発話回数

L2 幼児の観察の結果、両児共に、縮約形「とく」を用いた発話が観察された。Y児とK児の滞園月数ごとの発話回数を動詞別、形式別に記したものが、それぞれ表3と表4である。まず、Y児の場合（表3）について見ていく。Y児からは、入園後10ヵ月目に初めて、「Vておく」構造が観察された（例：とまっといて）。そして、その後も断続的ではあるが、「置いといて」「守っといて」などが観察された。Y児に多く見られた発話は「守っといて」という表現であった（7例中5例）<sup>1)</sup>。

表3 Y児の「Vておく」構造の発話回数

形式\滞園月数	1	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	計
とまっといて	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	1
置いといて	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	1
守っといて	—	—	—	—	—	—	—	—	1	1	1	—	—	2	5
															7

次に、K児の場合（表4）について見ると、同構造は入園後7ヵ月目に初めて観察された。ただし、この時の発話は、ハンカチにシールを貼りながら「ほいといて」と発話したものであり、「おいといて」を意図したとは思われるが、発音は曖昧なものであった（表4には「置いといて」の欄に括弧つきで記した）。その後、9ヵ月目以降に「置いといて」「入れといて」が観察されるようになった。そして、11ヵ月目以降には「Vといて」以外の形式での発話（例：置いといた。置いとく。）も観察されるようになった。また、K児には、10ヵ月目に不自然な発話（例：\*置いといてくる。\*置いといする。）も計3回観察された<sup>2)</sup>。K児の期間中の発話回数は、不自然なものを含め24回であり、用いられた動詞は「置く」「入れる」「守る」「持つ」であった。このうち「置く」を用いた発話が20例あり、最も多かった。ただし、K児は「置く」という動詞を「（テープをデッキに）入れる」「（物を洗濯バサミの間に）挟む」「（おんぶの状態から自分を）下ろす」など、様々な意味で用いていた。

表4 K児の「Vておく」構造の発話回数

形式\滞園月数	1	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	計
置いといて	—	—	(1)	—	2	1	2	1	—	1	—	1	—	—	9
置いとく	—	—	—	—	—	—	—	2	1	—	1	—	—	—	4
置いといた	—	—	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	1	—	3
置いとこう	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	1
*置いといてくる	—	—	—	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—	2
*置いとにする	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	1
入れといて	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1
入れとく	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	—	1
持っというて	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—	—	1
守っというて	—	—	—	—	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	1

24

Y児とK児とでは、発話回数や形式のバリエーションに差が見られた。これらの違いは彼らの性格や園内環境の違いなどが影響している可能性も考えられる。Y児は恥ずかしがりやで気が弱かったのに対し、K児は活発な性格であった。さらに、入園後最初の数ヶ月間、Y児のクラス（年中と年長の混合クラス）の園児達は彼に排他的であり、彼が集団に溶け込むまでには時間を要した。一方、K児のクラス（年少クラス）の園児達は早期からK児に友好的であった。また、「Vておく」構造に限らず他の文法項目でも、Y児の方が出現時期が遅かったり、発話回数が少なかったりする傾向が見られた<sup>8)</sup>。

#### 4. 2. 2 L2幼児の「Vておく」構造の発話例と用法

Y児の全発話例を(3 a)～(3 f)に、K児の全発話例を(4 a)～(4 v)に出現順に記し、発話例最後に用法を記した(K児の不自然な発話(4 f)～(4 h)を除く)。例文中< >には発話時の状況や観察者の発話などを記した。発話例最後の( )の数字は出現時期(～ヵ月目)である。「Vておく」構造の該当箇所には下線(発話回数に含めない部分は点線)を引いた。

##### (3) Y児の発話例

- a. <倒れている自転車を見つけ、起こしてと頼む>  
とまっというて あれ。(10)「変・処」
- b. <自分の乗った自転車を指定場所に置いてと頼む>  
もう 置いといて。(11)「変・処」
- c. <列を離れる時、自分の順番を守ってくれるよう頼む>  
待ってて、守っというて シホちゃん。(13)「変・処」「持・放」
- d. <手裏剣を机に置いて傘を取りに行く時、手裏剣を見ていて欲しいと頼む>  
手裏剣 守っというて ここへ。(15)「変・処」「持・放」
- e. <場所を離れる時、絵を見ていてくれと頼む>  
守っというて。(18)「変・処」「持・放」

f. <自転車を観察者に見ていてくれと頼む> 守っといてよ。(18)「変・処」「持・放」

(4) K児の発話例

- a. <独り言を言いハンカチにシールを貼る>  
シール ほいといて。できた。(7)「変・処」
- b. <紙を観察者のファイルに入れてくれと頼む>  
入れといて これー。(9)「変・処」
- c. <棚から出した本を床に置き、めくりながら>  
ここに 置いといてー。(9)「変・処」
- d. <テープをカセットデッキに入れてくれと頼む>  
ここに置いといてー。(9)「変・処」
- e. <持っているペンを置きながら独り言> 置いといて。(10)「変・処」
- f. <手裏剣を置きながら> \*ここに置いといする。Y君のここ。わたしのここ。(10)
- g. <鞆の置き場所を探しに行きながら>ないない。<R:ない?いいよここに置けば>  
ここに置く。ここじゃなくって。お鞆とここ。\*ここが置いといてくる、よいしょ。  
(10)
- h. <靴を玄関へ置きに行く> \*ここに置いといてくる、ここに置いといてくる。(10)
- i. <服を着たい時、観察者に指示> これは置いといて ここー。(11)「変・処」
- j. <床に落ちた本を鞆の隙間に入れてくれと頼む>  
ここに置いといて。(11)「変・処」
- k. <観察者:(机にあるティッシュを)ポケットに入れなきゃ、Kちゃんでしょ?>  
ここ 入れとく。<と言ってポケットに入れた> (11)「変・処」
- l. <使った物を元の場所に掛けながら> ここに置いとく。(12)「変・処」
- m. <鞆を床に置きながら> ここで置いとく。(12)「変・処」
- n. <長い棒を持ったり床に置いたりしながら>  
こうだに こうで置いといた で こう で 持っといてー こうじゃないね。  
こうだに ね こう。こーで置いといた。(12)「変・処」
- o. <ロッカーに並べてある棒を指差しながら観察者に置き方の説明をしている>  
こうで やって こう置いといた。こうだに。こうで 置いといて。これは こうゆうの。こうだに。こうで 置いといた。(12)「変・処」
- p. <花の上に紙をそっと載せながら> お花をここに置いとく。(13)「変・処」
- q. <観察者に紙を下に置くよう頼んでいる>  
ここに置いといてーこれー。(14)「変・処」
- r. <並んでいる場所から離れる間、自分の順番を守ってくれるよう友達に頼む>  
守っといてーここを 守っといてー。(14)「変・処」「持・放」
- s. <消しゴムを洗濯バサミに挟みながら> ここに置いとこっと。(14)「変・処」
- t. <水を置きながら>  
だってこっちにお水置いとく 置いて置いてくるにこれ。(15)「変・処」
- u. <観察者がKをおんぶしている時、ここで下ろしてほしいと頼んでいる>

- こっちに置いといて。<R:何を?> あたし(を)。(16)「変・処」  
 v. <宅配便で荷物が届いた時の話> アキちゃんのママがねーくれたの? あそこに置いといたの? 誰持ってきた? (17)「変・処」

これらの発話例のうち、Y児の(3c)～(3f)、およびK児の(4r)に見られる「守っ」としては、守っていない状態から守る状態にするという点では「変化・処置」とも考えられ、自分が戻るまで行為を持続してもらうという点では「持続・放置」とも考えられるため、両方の用法を記した。その他の発話例については、何かをある場所に置いた状態にする、あるいは入れた状態にする、という「変化・処置」の用法として用いられていたと考えられる。「準備」の用法は1度も観察されなかった。彼らの発話からは、「～のために」「～ように」などの表現は観察されず、また、発話状況を考慮しても、ある目的のために前もって備えるという準備性を特に感じることはできなかった。

#### 4. 2. 3 L2幼児の「Vておく」構造習得の特徴

L2幼児の「Vておく」構造習得には、主に次の5つの特徴が観察された。まず1つ目は、両児共に縮約形「とく」が用いられ、「ておく」は1度も観察されなかった点である。これは、自然な言語習得環境の中で、彼らが口語表現である「とく」を周囲のインプットにより学んだためだと考えられる。

2つ目の特徴は、同構造内で用いられた動詞に限られていた点である。それらの動詞は、Y児の場合、「とまる」「置く」「守る」、K児の場合、「置く」「入れる」「持つ」「守る」であった。このうち、「置く」はK児に最も多く観察された動詞であった(24例中20例)。

3つ目の特徴は、両児共に「Vといて」(例:置いといて。入れといて。)という形式が多く用いられ、さらに、この形式が習得初期から観察されたという点である。Y児の場合、7例の発話全てが「Vといて」であった。一方、K児の場合、「Vといて」という形式は24例中12例あり、習得の初期(7～11ヶ月目)には同形式のみが用いられ、その後、他の形式(「Vとく」「Vといた」「Vとこう」)も観察されるようになった。

4つ目の特徴は、両児共に、ほとんどの用法が「変化・処置」だったという点である。この他、「持続・放置」と思われる用法も見られたが、準備性が強く感じられる「準備」としての用法は1度も観察されなかった。

5つ目の特徴は、K児に不自然な発話が観察された点である。それらは「\*置いといてくる」が2例、「\*置いとिसる」が1例であり、いずれも10ヶ月目に観察された。また、これらの例では「置く」という動詞が用いられていた。

#### 4. 2. 4 L2幼児の「Vておく」構造と本動詞「置く」との関わり

L2幼児の「Vておく」構造習得では、構造内で動詞「置く」が多用された。そして、「\*置いといてくる」のように、「置く」を用いた不自然な発話も観察された。また、「Vておく」は本来、「置く」が補助動詞として用いられたものである(林1985、小泉他1989)。これらの点を考慮すれば、同構造習得には本動詞「置く」が深く関わっていると考えられ、L2幼児が「置く」をどのように使用しているのか、そして、「置く」が「Vておく」構

造とどのように関わっているのか調査する必要があると考えられる。そこで、本動詞「置く」を用いた表現の発話時期や発話例について、彼らの発話データ（18ヵ月間）を再度調べてみることにした。

その結果、Y児からは観察されなかったが、K児からは、8～14ヵ月目に本動詞「置く」を用いた発話例が12回観察された。これらの発話例および回数を時期別に示し、「Vておく」構造の発話例（7～14ヵ月目）と比べたものが表5である。ただし、8ヵ月目の「置いて」は「（紙を靴の中に）入れて」という意味で用いられたものである。

表5 K児の本動詞「置く」と「Vておく」構造の発話状況の比較

月	本動詞「置く」の発話例 (回数)	「Vておく」構造の発話例
7	—	ほいといて
8	置いて(1)、置いてる(2)	—
9	置いて(2)	置いといて / 入れといて
10	置いてくる(2)、置く(1)	置いといて / *置いといする / *置いといてくる
11	置いてる(1)	置いといて / 入れとく
12	置いて(2)	置いといて/置いといた/置いとく/ 持っといて
13	—	置いとく
14	置いて(1)	置いといて

表5からは、7ヵ月目に一旦「ほいといて」という発話が出現してはいるが、8ヵ月目に本動詞「置く」（例：置いて。置いてる。）が出現し始めて以降、「Vておく」構造が毎月継続的に出現するようになってきている様子がうかがえる。本動詞「置く」を用いた発話例を(5)に記す。(5 d) は上記(4 h)と一部同じであるが、「置いてくる」と「\*置いといてくる」とが同時に発話されている例である。

(5) K児の本動詞「置く」を用いた発話例

- a. <友達の靴にシールを見つけて> モモちゃん シール ここに 置いてる。(8)
- b. <自分の靴を靴箱に置きながら> お靴 ここに 置いてー。(9)
- c. <靴の置き場所を探しながら> ない ない。<観察者：ない？いいよここに置けば。> ここに 置く。(10)
- d. 靴あそこに置いてくる <と言い靴箱へ走る>。ここにお靴、これもこれも。もって、まって、そこじゃない。\*ここに置いといてくる、ここに置いといてくる。(10)

K児からは、「\*置いといする」や「\*置いといてくる」が観察されたのと同月（同日）に、「（靴を）ここに置く」「靴あそこに置いてくる」という正しい発話も観察されていた。さらに、これらはいずれも、何かをある場所に置くという同じ場面状況で発話されていた。つまり、「\*置いといする」と「置く」、そして、「\*置いといてくる」と「置いてくる」とが、同じような場面で同時期に用いられたのである。このことから、おそらく、K児は

「置い(て)」と「置いとい(て)」とをほぼ同義と考えていたと推測される。そして、「置いて+くる」の「置いて」の代わりに「置いといて」を当てはめ「\*置いといて+くる」としたり、「置いといて」というテ形を自分なりに言い切りの形に変え、「\*置いとい+する」としたりすることで、不自然な発話になったのだらうと思われる。

本動詞「置く」には、人や物がある場所・位置に据える、あるいは、ある状態に据えるなどの意味がある(林1985、小泉他1989)。一方、「Vておく」構造も、対象がある位置に据えたり、ある状態にしたりするという「変化・処置」の用法や、金水他(2000)の述べるように、場所を表すニ格名詞句を伴い、実際に対象をその場所に「置く」という用法(例:ここに荷物を積んでおく。机に本を出しておく。)として用いられる。このように、「置く」と「Vておく」には共通した用法があり、この用法を中心に、L2幼児が「Vておく」構造を習得していったのではないかと考えられる。

#### 4. 3 母語話者の調査結果

##### 4. 3. 1 母語話者の使用状況

L2幼児が日本語を学習した保育園内で、母語話者が実際どのように「Vておく」構造を使用していたのか、発話データから使用状況や傾向を調査した。その結果、朗読2例とビデオのせりふ1例を含む105例の発話が観察された。母語話者の発話例は(6)のとおりである。

##### (6) 母語話者の「Vておく」構造の発話例

- a. <園児が観察者に> (自分の机上の) これ誰んの?なんでここに置いとくの?
- b. <先生が園児に帰り支度を促す> ヒイ君、お便所行ったら帽子かぶっていてよ。
- c. <園児同士が、捕まえた蝉と虫かごを持って会話>  
A: このままじゃ死んじゃうからこれ入れとこうか、入れとこう。  
B: うん、入れとく。
- d. <園児が先生に> お母さんがね このねスプーンをね入れといてくれた。
- e. <先生園児に> 牛乳いらないの? いらなかったらこれこぼしとかなきゃいけないの。

母語話者から観察された「Vておく」構造を、使用回数の多い形式順に記し、また、各形式で用いられた動詞、用法、回数を記したものが表6である。表中の「その他」の形式には、「Vとけばいい」「Vといちゃだめ」「Vとかない」「Vとかないと」「Vといた方がいい」「Vときます」「Vとかんと」「Vとかなきゃ」「Vとけ」「Vとけばいい」「Vておきなさい」「Vておけば」「Vておいた」「Vておいとく」が含まれる。

表6 母語話者の「Vておく」構造の使用状況

発話形式 (回数)	各形式で用いられた動詞 (回数)	用法 (回数)	
とく 98	Vとく(32)	置く(17)、入れる(9)、しまう(1)、見る(1)、やる(1)、隠す(1)、言う(1)、書く(1)	「変・処」(26)、 「持・放」(6)
	Vといて(18)	置く(8)、入れる(6)、出す(1)、被る(1)、保管する(1)、拾う(1)	「変・処」(13)、「持・放」(3)、「準備」(2)
	Vとこう(13)	置く(4)、入れる(6)、する(1)、押える(1)、戻す(1)	「変・処」(12)、 「持・放」(1)
	Vといて+授受表現(10)	置く(1)、入れる(3)、出す(2)、する(1)、向ける(1)、探す(1)、取る(1)	「変・処」(7)、 「準備」(3)
	Vときな(6)	置く(2)、入れる(3)、当てる(1)	「変・処」(6)
	Vといた(5)	置く(1)、入れる(3)、開ける(1)	「変・処」(4)、 「持・放」(1)
	その他(14)	置く(4)、入れる(2)、しまう(1)、被る(1)、見る(1)、放る(2)、練習する(1)、こぼす(1)、下ろす(1)	「変・処」(6)、 「持・放」(6)、 「準備」(2)
ておく 7	Vておきます(1)	置く	「準備」(1)
	Vておいて(1)	置く	「準備」(1)
	Vておこう(1)	しまう	「変・処」(1)
	その他(4)	入れる、殺す、片付ける、決める	「変・処」(2)、 「準備」(2)

#### 4. 3. 2 母語話者の特徴

母語話者の「Vておく」構造の使用状況には、主に次の4つの特徴が見られた。まず、1つ目の特徴は、縮約形「とく」が多く用いられた点である。「とく」を用いた発話例は105例中98例(93%)であった。口語表現で「とく」が用いられることはよく知られているが、実際、発話例のほとんどが「とく」を用いたものであった。一方、「ておく」が用いられた場面は比較的限られており、以下(7a)(7b)の例のように、先生が園児に念を押しながら指示をする場合や(7例中4例)、(7c)のように紙芝居のせりふを朗読する場合などであった(7例中1例)。

##### (7) 「Vとく」でなく「Vておく」を用いた母語話者の発話例

###### a. <先生が園児に指示>

だからね、お鞆はそこへ置いておいて、すぐに帰れるように。

###### b. <先生がクラス全体に説明> よく見ててね、(鞆を)どこに置くかって言うとね、黄色い所にこうして置いておきます。お迎え来た時にサッとお鞆を持って、着替えた時に帰れるように。わかりましたか?

###### c. <紙芝居のザリガニのせりふを先生が朗読>

そうか、そうくるだろうと思って、あんなチビはわざと殺しておいたんだよ。

2つ目の特徴は、「Vておく」構造内で用いられた動詞には「置く」(40例)と「入れる」(32例)が多かった点である。これら2つの動詞だけで全体の69%(105例中72例)を占めていたことになる。この他に用いられた動詞は、「出す」「しまう」が3例ずつ、「見る」「放る」「する」が2例ずつであり、これら以外の動詞は全て1例ずつであった。

3つ目の特徴は、形式別で見ると「Vとく」(32例、30%)が最も多く用いられていた点である。次いで、「Vといて」(18例、17%)、「Vとこう」(13例、12%)、「Vといて+授受表現」(10例、10%)の順であった。

4つ目の特徴は、「変化・処置」の用法が最も多く見られた点である。発話例105例のうち「変化・処置」は77例(73%)であった。これに対し「持続・放置」は17例(16%)、「準備」は11例(11%)と少なかった。「準備」の用法が少なかった一因としては、保育園内という限られた場面状況である点や、発話者が「～ために」「～ように」などの準備性を示す表現をあまり用いないため、意図や準備性が明確には伝わってこない点などが考えられる。本稿で「準備」と分類した発話例は(8)の通りである。また、「持続・放置」の発話例は(9)に記した。

#### (8) 母語話者の「準備」の用法例

##### a. <ビデオの中のせりふ>

早口でお願い事3回言えるように練習しといた方がいいと思うんだけど。

##### b. <おかず配膳直前、先生が園児に>

お弁当(ご飯)とコップを出しといてください。

#### (9) 母語話者の「持続・放置」の用法例

##### a. <観察者がYの服のポケットにペンがあるのを見つけて>

Y君ペン危ないよ。ポケットにペン入れとくと危ないよ。

##### b. <先生が園児に> まだ傘はお部屋に置いとけばいいじゃん、ね。

### 4. 4 母語話者とL2幼児との比較

L2幼児の結果を母語話者の結果と比較した。両者に見られた特徴について、縮約形「とく」の使用、構造内で使用された動詞の種類、発話の際の形式、用法、不自然な発話という5つの点で比較したものが表7である。L2幼児の発話回数は全体的に少ないため、割合(%)は記さなかった。

表7 L2 幼児と母語話者との特徴の比較

比較項目\話者	L2 幼児	母語話者
縮約形の使用	「Vとく」のみ	「Vとく」93%
構造内の動詞種類	「置く」が多い	「置く」38%、「入れる」30%
発話形式	「Vといて」が多い、初期に多い	「Vとく」30%、「Vといて」17%
用法	「変化・処置」が多い	「変化・処置」73%、「持続」16%
不自然な発話	「*置いといする」 「*置いといてくる」	「決めておいとく」1例 <sup>4)</sup>

まず、両者に類似した特徴が3つある。1つ目は、縮約形「とく」が多く用いられた点である。L2 幼児の場合、全発話が「とく」を用いたものであった。これに対し、母語話者の場合、発話例の93%が「とく」を用いたものであった。2つ目の特徴は、構造内で用いられた動詞に「置く」が多かった点である。L2 K児の場合、24例中20例が「置く」を用いた発話であった。一方、母語話者の場合、「置く」が全体の38%で最も多く、次いで「入れる」が30%であった。3つ目の特徴は、「変化・処置」としての用法が多かった点である。L2 幼児の場合、ほとんどの発話が「変化・処置」であった。一方、母語話者の場合、「変化・処置」が73%、「持続・放置」が16%、「準備」が11%であった。

次に、両者で異なった特徴が2つある。1つ目の特徴は、L2 幼児が「Vといて」という形式から発話し始めた点である。母語話者の場合、発話の形式には、「Vといて」だけでなく、他にも「Vとく」「Vとこう」「Vといて+授受表現」など様々な形式が観察されており、このうち、最も多かったのは「Vとく」であった。これに対し、L2 幼児の場合、まず「Vといて」が観察され、その後、他の形式が観察されるようになった。2つ目の特徴は、L2 幼児にのみ、「\*置いといする」「\*置いといてくる」という不自然な発話が観察された点である。本研究の母語話者からは、このような不自然な発話は観察されなかった。

以上のように、L2 幼児の「Vておく」構造の習得過程には、母語話者と類似した点が幾つか見られた。しかし、習得初期に「Vといて」という形式のみが発話された点や、「置い(て)」と「置いとい(て)」を同義と認識しているかのような不自然な発話が観察された点など、L2 幼児だけに見られた特徴もあった。テ形の表現を用いて会話をする傾向は、Y児は入園後3ヵ月目から(例:助けて。どいて。)、K児は2ヵ月目から(例:先生見て。)既に見られており、彼らにとって「Vて」という形式が最も習得しやすかったことが考えられる。しかし、詳細な理由については発話機能や発話相手との関係性なども含め、さらに調査を進める必要がある。また、不自然な発話についても、「Vておく」構造を母語として習得する幼児が、どのような過程をたどるのか、そして、不自然な発話が見られるのかなど、詳細は明らかではなく、今後の調査課題である。

## 5. おわりに

L2 幼児2名の「Vておく」構造習得について調査した結果、特にK児には同構造内で動詞「置く」が多用され、「変化・処置」としての用法(例:ここに置いとく)が多用さ

れるという特徴が見られた。また、K児には「置い(て)」と「置いとい(て)」を同義と認識しているような不自然な発話が観察された。そこで、本動詞「置く」を用いた彼らの発話データを再調査した。その結果、K児の場合、本動詞「置く」が発話されるようになって以降、「Vておく」構造の発話回数も増え、形式のバリエーションも増えていく様子がかがえた。これに対し、Y児の場合、本動詞「置く」を用いた表現は観察されなかった。そして、「Vておく」構造の発話回数も少なく、その表現も「守っといて」のような限られたものであった。これらのL2幼児の特徴を、母語話者の使用傾向と比較した結果、縮約形である「とく」が多く用いられている点、構造内で「置く」が多用された点、そして、「変化・処置」としての用法が多かった点で共通点が見られた。

以上のことから、本L2幼児の「Vておく」構造習得には、本動詞「置く」が深く関わっていたと考えられる。「置く」には本来、何かをある位置・状態に据えるという用法がある。彼らは、この「置く」と類似した用法として「Vておく」構造を用いるようになったのではないかと考えられる。「変化・処置」(例：本を机の上に置いとく)の用法は、目の前の対象物をある状態に変化させたり処置したりするという点で具体的である。これに対し、「持続・放置」(例：傘はまだ教室に置いとく)は、対象物や事柄を変化させたり移動させたりせず、ある時間その状態を保つという点で、「変化・処置」に比べ具体的ではない。さらに、「準備」(例：上手に言えるよう練習しとく)についても、発話者の意図という点では、目に見えず抽象的であるとも言える。幼児である本被験者達にとっては、抽象的な概念は習得が困難であり、より具体的な「変化・処置」の方が習得が容易であったのではないかと考えられる<sup>6)</sup>。

本稿で用いたL2幼児および母語話者のデータは、限られた場面のもものではあったが、「Vておく」構造の実際の使用状況の傾向を多少なりとも明らかにすることができたと思われる。「Vておく」構造について、学習者の習得の特徴を把握し、その中心的用法を明らかにすることによって、学習者の視点に立った、あるいは発達段階を考慮した文法説明をする手がかりが得られるのではないと思われる。本稿では「Vておく」構造の用法を「変化・処置」「持続・放置」「準備」という3つに分類し調査を行ったが、分類方法については検討する必要があるだろう。また、「準備」については、発話データからのみでは発話者の意図を正確に判断するのが困難な部分もあり、今後、より詳細な分析をする必要があると思われる。本L2被験者は2名であったが、今後、より多くの事例研究を重ね、調査を進めたいと考える。

### 【注】

- (1) 「守っといて」という表現は、日本人園児達が自分の場所を離れる時に、友達に対して、「その場所を他の子に取られないように見ていてほしい」あるいは「自分の所有物を他の子に取られないように見ていてほしい」などの意味でよく使っていた。
- (2) 不自然な発話例には「\*」を付した。
- (3) 例えば格助詞「に」について、授受の相手を表す用法の場合、「に」が脱落した表現(例：\*先生あげる)の出現時期は両児共に大差はなかったが(Y児：7ヵ月目、K児：

5ヶ月目)、適格な「に」の出現時期はK児が8ヶ月目(例:パパにあげる)だったのに対し、Y児は16ヶ月目(例:誰かにこれあげる)と遅かった。

- (4) これは園児を迎えに来た老婆の「(誰が迎えに来るか)決めておくとく、だって今日お母さん来てくれない」という発話であるが、この地域でも聞き慣れない表現である。
- (5) 菊地(2009)によれば、「ておく」が「発話の力(illocutionary force)」をもつ場合、「後の時点における効力の発現を見越して」という意味が緩められ、単に「それがよい措置だと考えて、その行為を行う」という意味で使われる場合があるという。準備性が強く感じられる用法が本調査でほとんど観察されなかった一因として、本データが発話に基づいているという点も考えられる。

### 【参考文献】

- 林巨樹監修(1985)『現代国語例解辞典』小学館
- 石沢弘子・豊田宗周監修(1998)『みんなの日本語初級Ⅱ翻訳・文法解説英語版』スリーエーネットワーク
- 泉原省二(2007)『日本語類義表現使い分け辞典』研究社
- 菊地康人(2009)「『ておく』の分析」『東京大学留学生センター教育研究論集』第15号、1-20
- 金水敏・工藤真由美・沼田善子(2000)『日本語の文法2時・否定と取り立て』岩波書店
- 小泉保・船城道雄・本田晶治・仁田義雄・塚本秀樹編(1989)『日本語基本動詞用法辞典』大修館書店
- 松本恭子(2001)「ある中国人児童来日3年間の動詞形態素使用の実態—発話と作文の縦断的調査記録:日本人児童や他の外国人児童との比較—」『2001年日本語教育学会春季大会予稿集』200-206
- 森田良行・松木正恵(1989)『NAFL選書5日本語表現文型』アルク
- 日本語教育学会(編)(2005)『新版日本語教育事典』大修館書店
- 渋谷勝己(2001)「第12章習得研究の過去と未来 習得の仕方を調べるといろいろなことが分かる」野田尚史・迫田久美子・渋谷勝己・小林典子『日本語学習者の文法習得』大修館書店、213-227
- 白川博之(2006)「第1章日本語の体系—日本語を理解する—第4節文法Ⅱ(文)」縫部義憲(監修)『講座日本語教育学第6巻 言語の体系と構造』スリーエーネットワーク、50-68
- 砂川有里子(代表)(1998)『教師と学習者のための日本語文型辞典』くろしお出版
- 吉川武時(1982)「補助動詞類各説」小川芳男・林大他(編)『日本語教育事典』大修館書店、368
- 吉岡薫(2001)「第Ⅱ部第7章 第二言語習得研究の現状」青木直子・尾崎明人・土岐哲(編)『日本語教育学を学ぶ人のために』世界思想社、158-178

A Case Study of the acquisition of the "Verb-*teoku*" structure by Brazilian children  
— through comparison with Japanese native speakers —

HISANO, Mitsuko

This paper is an investigation of the acquisition of the "V-*teoku* (*te* form of the verb + *oku*)" structure, which has the connotation of preparation, completion, keeping the resultant state as it is, temporary measures, change, and so on. It is based on data obtained from the spontaneous Japanese speech of two Brazilian children. Their data were also compared with the spoken data of Japanese native speakers.

As a result, there were three similarities between the subjects and the Japanese, such as using colloquial style (not V-*teoku* but V-*toku*), using the verb *OKU* (which means "put") in this structure (ex. *OI-toku*), and using this structure as a meaning of "change, temporary measures" mainly. On the other hand, there were also two differences between their results. One is that L2 children began to speak "V-*toite*" as a variety pattern of "V-*toku*" in the early stage of their acquisition, and the other is that ungrammatical expressions including the verb *OKU* were observed in their speech.

In order to make clear the relation between the use of the verb *OKU* and the use of "V-*teoku*" structure, the L2 children's speech including verb *OKU* was also investigated. The result shows that the "V-*teoku*" structures were used frequently after the verb *OKU* appeared. Furthermore, the subject seemed to consider "*OI-toite*" with "V-*teoku*" structure to be "*OITE*" without "V-*teoku*" structure. The verb *OKU* means "put, set, place, lay" originally, and "V-*teoku*" also has similar meaning. It seems that L2 children may have learned the "V-*teoku*" structure to have almost the same meaning of *OKU*.