

indicating that participation in the SCAS program accounted for students' improvement in speaking, as well as led to their building of skills that were previously unaccounted for. Students' writing skills also benefitted from roughly a medium effect size ($d = 0.68$), showing that a year of instruction centered on various types of academic writing and writing skills in general resulted in students' improvement of these skills.

In response to the study's other question of how the program affected students' speaking and writing abilities (i.e., those abilities not measured by the TOEFL ITP), results showed that the SCAS Program did have a significant effect on student ability and that this effect was moderate to large. Implications of these findings are discussed in the next section.

Conclusion

These results are encouraging for the SCAS program and its instructors. First and foremost, the results provide a guideline as to what can be refined in future curricula, as well as what practices provided positive results for students. While the amount of TOEFL-oriented instruction in the SCAS program has had a positive effect on TOEFL ITP scores, there is still a large amount of improvement that can be made in the curriculum to affect more significant gains in future AYs. A current curricular change that has been made between the 2018-19 AY and 2019-20 AY is to focus more on test-taking strategies that students can employ when attempting the TOEFL ITP. Literature shows that metacognitive knowledge is frequently used to positive effect by students when learning an L2 (Vandergrift & Goh, 2018). By focusing instruction on a more strategy-based approach to the TOEFL ITP in comparison to previous attempts to address specific aspects of language encountered on the test, students may see increased performance results. These are the result of an ability to approach the test with a more personalized action plan that allows them to rely on their strengths and weaknesses as test takers, not simply being subject to the whims of the language included on the test they receive.

Another caveat that should be noted regarding TOEFL ITP scores is the placing of test administrations relative to TOEFL ITP-related coursework. As the TOEFL ITP is a standardized test, its format and content are of a relatively fixed format. Initial test scores are expected to be low, as it is assumed that most students have not attempted a similarly formatted test before. Most students have experience with TOEIC or EIKEN tests prior to the SCAS Program's administration, each of which employs its own set

of criteria and takes a different approach to measuring language abilities than the TOEFL ITP does. The SCAS Program gives students exposure to the test and prepares them for each of its sections. However, the final administration of the test which was measured in this report was delivered approximately six months after the final TOEFL ITP-oriented SCAS class. If a student does not encounter the TOEFL ITP again within those six months, it can be assumed that without a refresher course on its format and content, they may perform as if this were a first-time administration, leading to results similar to those of their first test. Moreover, the final administration of the test occurs approximately two months after students finish their SCAS/Global+ coursework. In an EFL environment such as Japan, it may be the case that a student receives little to no contact with English unless they actively seek it out themselves. Therefore, this two-month gap in instruction and practice may also be responsible for non-significant changes in performance.

Since the SCAS Program also administers a mid-year TOEFL ITP examination, the author recommends that future versions of this report look at differences from pre-, during-, and post-SCAS Program test results to gain a more accurate measurement of the effects of SCAS Program instruction on student TOEFL ITP test performance.

The difference seen in student performance measured by the speaking pre and posttest indicates that the current methods being used in the SCAS Listening & Speaking curriculum are working well. The curriculum takes a communicative approach to language teaching and endeavors to provide students with at least 25% of each class' time for chances to use language productively. The curriculum designers can take note from the TOEFL ITP listening section results and attempt to focus on more TOEFL-oriented tasks in the Listening & Speaking classroom to possibly improve these results in the future. Currently, the course focuses on longer academic classroom-styled lectures and note-taking skills. These are two features of listening practice that are not featured on the TOEFL ITP test, which features mini-talks that last approximately two minutes and forbids note-taking – somewhat antithetical to the Listening & Speaking classroom approach. However, as the SCAS instructors feel that a focus only on TOEFL ITP-styled tasks would deprive learners of the different varieties of English they will encounter in the real academic world, they have thus far directed their instruction away from TOEFL ITP-styled listening practice. Therefore, a reasonable plan of action would be to identify strategies that can be used on both the TOEFL ITP and in real-life listening situations and instruct upon those strategies in the Listening & Speaking curriculum.

Results on the writing pre and posttest also provide beneficial feedback for the SCAS curriculum. Despite analysis indicating instruction having imparted only a small to medium effect on student abilities, this helps point to areas which need further attention in the Reading & Writing curriculum. When paired with a reflection on student work in the structure and written expression and reading sections of the TOEFL ITP test, a possible future direction for the Reading & Writing curriculum would be a more explicit focus on form and increased amounts of writing practice. By delving deeper into students' pre and posttest results and identifying specific areas of the performance rubric that students may have underperformed in (e.g., coherence), future instruction can also be tailored to address these specific areas that students find difficult.

Overall, these results have indicated that joining the SCAS Program is a successful way for students to improve their academic English abilities. However, it should be noted that measuring student and program success by an objective method such as the TOEFL ITP test can only tell a stakeholder so much about how a program is performing. It is important to conduct qualitative research to assess if the program is providing its students with opportunities to learn in ways that are conducive to their learning styles as well as if it is truly teaching them what they want to be taught. It may not be the case that all SCAS students join the program in order to improve their TOEFL ITP scores. However, if the program is only assessed by this rubric, it is difficult to understand how the program is truly affecting its students. Therefore, future reports on the efficacy of the SCAS Program should involve a questionnaire component that seeks students' attitudes toward curricula and language teaching approaches taken by SCAS instructors. Students' feedback on these factors is invaluable and is truly a necessary part of ensuring that the program stays relevant and effective. After all, if the SCAS Program does not serve the needs of its students, who will it teach to when students seek education elsewhere?

Furthermore, it is important to note that the SCAS Program exists within a unique environment and that results seen in this report should only be taken for their face value: an improvement or lack thereof on a standardized test. A more accurate method of measuring the entire program's efficacy would be through a comparison to other forms of English-language education available to SCAS Program students. A future between-groups study comparing the effects of similar levels of instruction in NU's General Education English-language classes to the effects received from the SCAS Program would help further clarify the benefits offered by the program and its

approach to language education.

Acknowledgment

The author would like to thank the SCAS students, instructors, and administrative team – without them, there would be no reason to write this report! The author would also like to thank Kerry Pusey for his foundational work on this report’s content and format and PhD candidate Jihye Shin for her assistance with statistical procedures and proofreading.

References

- Brinton, D.M., Snow, M.A., & Wesche, M.B. (1989). *Content-based second language instruction*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Chin, P., Koizumi, Y., Reid, S., Wray, S., & Yamazaki, Y. (2012). *Academic writing skills student's book 1*. Singapore: Cambridge University Press.
- Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly*, 34(2): 213-238.
- Hatch, E., & Lazarson, A. (1991). *The research manual: Design and statistics for applied linguistics*. Boston: Heinle & Heinle.
- Jeffries, L., & Mikulecky, B.S., (2011). *More reading power 3 student book* (3rd ed.). Tokyo: Pearson Japan.
- Nation, P. (2018). *4000 Essential english words 4*. Tokyo: Perfect Publishing.
- Nation, I.S.P., & Macalister, J. (2010). *Language curriculum design*. New York, NY: Routledge.
- Plonsky, L., & Oswald, F.L., (2014). How big is “big”? Interpreting effect sizes in L2 research. *Language Learning*, 64, 878-912. doi:10.1111/lang.12079
- Pusey, K. (2017). *SCAS 2017-2018 End-of-year report* (Unpublished report). University of Montana and Nagasaki University, Montana, Nagasaki.
- Rogers, B. (2010). *The complete guide to the TOEFL test PBT edition*. Boston, MA: Cengage Learning.
- Sarosy, P., & Sherak, K. (2013). *Lecture ready 2: Strategies for academic listening and speaking* (2nd ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Test and Score Data Summary for the TOEFL ITP Test (2019). Retrieved from https://ets.org/s/toefl_itp/pdf/toefl-itp-test-score-data-2018.pdf
- Vandergrift, L., & Goh, C.C.M. (2018). How listening comprehension works. In E. Hinkel (Ed.), *Teaching English to second language learners in academic contexts* (pp. 125-144). New York, NY: Routledge.

「(是) NV 的 (N)」構文における「的」の統語的特性と意味解釈

郭 楊*¹・廣江 顕*²

*¹長崎大学（非常勤）・*²長崎大学言語教育研究センター

Semantic Interpretations and Syntactic Properties of *De* in the (*Shi*) *N V de* (*N*) Construction

Yang GUO*¹, Akira HIROE*²

*¹Nagasaki University (part-time)・

*²Center for Language Studies, Nagasaki University

Abstract

This paper deals with the particle *de* as an aspectual marker, not a nominalizer, in the Chinese (*Shi*) *N V de* (*N*) construction, arguing that the whole construction in question, in addition to the event denoted by a verb, is specified by the particle with respect to aspect. Moreover, the aspectuality can be satisfied with appropriate pragmatic contexts as well. On the semantic side, the subject (actor) in the construction undergoes a focus interpretation.

Keywords: *de*, Chinese (*Shi*) *N V de* (*N*) construction, aspect, actor, focus interpretation

1. 問題の所在

本論では、中国語における「是」と「的」が共起するすべての事実を取り上げることとはせず、いわゆる「(是) N V 的 (N)」構文（以下、「是的構文」と表記する）のみを扱い、その構文における「的」の統語的特性とその構文が持つ意味解釈を分析するものとする。

そもそも中国語における助詞「的」は、日本語の格助詞の「の」と似た働きを持つ場合と、名詞化接辞としての働きを持つ場合の二種類があることがよく知られている。まず、本論で取り上げる是的構文の例を観察してみよう。¹

- (1) a. (Shi) Xiaoyong ca de heiban.
(是) 小勇 擦 的 黑板
shi 勇さん 拭く de 黑板
‘勇さんが黑板を拭いたのだ’
- b. (Shi) Xiaoyong kan de shu.
(是) 小勇 砍 的 树
shi 勇さん 切断する de 木
‘勇さんが木を切断したのだ’
- c. (Shi) Xiaoyong fu de qian.
(是) 小勇 付 的 钱
shi 勇さん 支払う de お金
‘勇さんがお金を支払ったのだ’

(1a)-(1c)の是的構文とは対照的に、(2a)-(2c)は容認されない。

- (2) a. *(Shi) Xiaoyong kan de heiban.
(是) 小勇 看 的 黑板
shi 勇さん 見る de 黑板
- b. *(Shi) Xiaoyong pa de shu.
(是) 小勇 爬 的 树
shi 勇さん 登る de 木
- c. *(Shi) Xiaoyong xiao de.
(是) 小勇 笑 的
shi 勇さん 笑う de

(1)(2)いずれの場合も文脈自由 (context-free) な環境だが、(2a)-(2c)のような容認不可能な例でも、以下(3)に示されているような文脈があれば、(2a)-(2c)はすべて容認される文になる。(3)の例を観察してみよう。

- (3) a. 先生が黑板に回答を書きながら、生徒に練習問題を自分で完成させるまでに黑板を見てはいけないと指示を出したにもかかわらず、「先生！回答を見た人がいる！」と申し出た生徒に対し、先生が「誰だ?!」と尋ねた際の生徒の回答。
(Shi) Xiaoyong kan de heiban.
(是) 小勇 看 的 黑板

shi 勇さん 見る de 黒板

‘勇さんが黒板を見たのだ’

- b. 庭にある柿の木の枝がいっぱい折れ落ちているのを見て、お父さんが子供たちに「誰がやったの？」と尋ねた際の次男の回答。

(Shi) Xiaoyong pa de shu.

(是) 小勇 爬 的 树

shi 勇さん 登る de 木

‘勇ちゃんが木を登ったのだ’

- c. 試験中に、笑い声を聴いた先生がみんなに「誰だ?!」と尋ねた際の、一人の生徒が回答。

(Shi) Xiaoyong xiao de.

(是) 小勇 笑 的

shi 勇さん 笑う de

‘勇さんが笑ったのだ’

(2)と(3)の例は、相応の文脈があるか否かという点においてのみ異なっており、それ以外はすべて同じである。このことから、是的構文は、「V という行為を行ったことにより、まわりに何かしらの影響を及ぼしたのは N だ」という意味を基本的に有する構文だと言えそうである。ところが、以下に例示されている(4a)-(4c)は、(3)の場合とは異なり、文脈設定の如何にかかわらず容認不可能な文となる。

(4) a. *(Shi) Xiaoyong you de naben shu.

(是) 小勇 有 的 那本 书

shi 勇さん 有する de あの 本

b. *(Shi) Xiaoyong si de.

(是) 小勇 死 的

shi 勇さん 死ぬ de

c. *(Shi) Xiaoyong liu de xue.

(是) 小勇 留 的 学

shi 勇さん 留学する de

本論では、以上の事実から、(2)と(3)の容認可能性の対比を引き起こしているのは、是的構文における助詞「的」の統語的特性との仮説を立て、(1)-(4)の例で観察したような是的構文における助詞「的」の統語的特性を考察し、(2)と(3)の対比を引き起こしているメカニズムを提案し、(4)が容認不可能な要因は当該構文に現れている語彙

の特性によるものだとの分析を提示する。さらに、是的構文固有の意味解釈を生じさせている理由も明らかにしたい。

本論の構成は、以下の通りである。2節では、「的」に関する先行研究の朱(1978)と袁(2003)を概観し、その問題点を指摘する。3節では、是的構文における「的」のアスペクト特性を、同じ中国語の完了を表す「了」と比較することにより、明らかにする。また、是的構文の主語は、「的」のアスペクト特性から導かれる、フォーカスとしての解釈を受けることを主張する。

2. 先行研究における分析

本節では、朱(1978)と袁(2003)で提示された「的」に関するデータとその分析方法を概観し、是的構文の「的」に二つの論考の分析を適用した場合、その分析には瑕疵があるとの主張を行う。²「的」については、朱(1978)をはじめ、多くの先行研究で名詞化接辞であるとの分析が提示されている。^{3,4}

(5) “小王是昨天晚上来的。”

(朱(1978b))

(5)の例で、朱は「小王是昨天晚上来的(王さんは昨日来た)」の解釈は、「可以解释是昨天晚上来的人这个类里头的一个成素(王さんは、昨日来た人の集合の中の一人)」であるとの主張を行なっている。⁵つまり、朱(1978)は、「的」の後ろに中心語「人」が省略され、「的」は小王是昨天晚上来的全体を名詞化する名詞化接辞だと主張している。袁(2003)も、基本的には朱(1978)の分析を受け継ぎ、(6)のように「的」を分析している。⁶

(6) 指某人所具有的昨天晚上来到某处这种属性, 可以用莱姆答(lambda)标记法(λ -notation)表示为; [λx (x 昨天晚上来)] (小王)。

(袁(2003: 10))

袁(2003)は、朱(1978b)の(5)の例を「昨日の夜来たという特性を、xという人が有している」と言い換えたに過ぎず、「的」が名詞化接辞であるという認識については、朱(1978b)と同じである。

杉村(1999)も、朱(1978b)の分析を、以下(7)のように、引き継いでいる。⁷

(7) 如何评价并吸收朱德熙 1978 的观点, 对于更深入地研究“是...的”句的结构, 语义特点, 是至关重要的。(中略) 我们采用 (一) “的”字是结构助词; (後略)

(杉村 (1999))

しかしながら、是的構文における「的」が名詞化接辞であるとする分析には、二つの大きな問題がある。以下の(8)を観察してみよう。

- (8) Xiaowang zuotian wanshang lai de.
 小王 昨天 晚上 来 的。
 王先生 昨日 夜 来る de
 ‘王先生は昨日の夜来たのだ’

(8)における「的」が名詞化接辞だとすると、「的」の後ろに当該名詞節の主要部「人」が省略されていることになるが、(8)では「人」だけでなく、コンピュータ文で観察される「是」まで省略されていると言わざるをえないことになる。しかし、以下で示されているように、中国語のコンピュータ文にとっては、「是」は義務的である。

- (9) Xiaowang (*shi) daxuesheng.
 小王 是 大学生
 王先生 shi 大学生
 ‘王先生は大学生だ’

つまり、(8)が容認可能であるということは、(8)がコンピュータ文でないということを強く示唆している。

是的構文の「的」が名詞化接辞と分析する際のもう一つの問題点は、以下のような目的語の「票 (チケット)」がある文でより明確になる。(10)と(11)を観察してみよう。

- (10) Xiaowang zuotian wanshang mai de piao.
 小王 昨天 晚上 买 的 票
 王先生 昨日 夜 買う de チケット
 ‘王先生は昨日の夜チケットを買ったのだ’
- (11) [N Xiaowang] shi [NP zuotian wanshang mai piao de ren].
 小王 是 昨天 晚上 买 票 的 人。
 王先生 shi 昨日 夜 買う チケット de 人
 ‘王先生は昨日の夜チケットを買った人だ’

(11)がコンピュータ文であることは、「是」があることから明らかだが、(10)を(11)と同

じ構造だとみなすのには、(11)が「人」で終わっているという語順の点から言っても無理がある。

以上、是的構文の「的」が名詞化接辞であるとする分析には問題があることを見てきた。動詞の直後（あるいは目的語の前）に「的」がある場合、明らかに名詞化接辞とは異なる働きをしていると考えられる。そこで、次節では、是的構文の「的」はアスペクト助詞であるとの分析を提示し、その分析の帰結として、主語が必ず焦点の解釈を受けることを示していくものとする。

3. 新しい分析

従来は、「是」と「的」が共起さえしていれば、是的構文だと一括りにしていたが、前節までの議論を踏まえれば、必ずしもそうではない。本節では、従来で提示されてきた名詞化接辞としての「的」とは異なり、是的構文の「的」は、アスペクトに関わっているとの主張を行う。

本論の考察対象である助詞「的」は、その分布や解釈が完了を表す中国語のアスペクトを表す助詞の「了」と極めて似通っている点が多いことから、その「了」と対比させながら、「的」のアスペクト性と是的構文の意味的特徴を明らかにしていくものとする。

3.1 完了の助詞「了」との類似性

完了を表す中国語の助詞「了」は、通常の場合、動詞と目的語の間に生起する。⁸

- (12) a. Xiaowang he le yibei kele.
 小王 喝 了 一杯 可乐。
 王さん 飲む le 一杯 コーラ
 ‘王さんはコーラを一杯飲んだ’
- b. ^{??}Xiaowang he yibei kele le
 小王 喝 一杯 可乐 了
 王さん 飲む 一杯 コーラ le

「的」の生起する場所は、(12)の「了」と同じく、原則、動詞の直後にしか生起しない。

- (13) a. Xiaowang he de kele.
 小王 喝 的 可乐
 王さん 飲む de コーラ

‘王さんが (あの) コーラを飲んだのだ’

- b. *Xiaowang he kele **de**.
 小王 喝 可乐 的
 王さん 飲む コーラ de

「了」を含む SVO 語順文は、通常、イベントが完了したことしか表さない。したがって、「了」は未来や一般現在を表す時間副詞の「一会儿 (のちほど)」や「总是 (いつも)」とは共起できない。

- (14) a. Xiaowang he **le** kele.
 小王 喝 了 可乐
 王さん 飲む le コーラ
 ‘王さんはコーラを飲んだ’
- b. Xiaowang **gangcai** he le kele.
 小王 刚才 喝 了 可乐
 王さん さきほど 飲む le コーラ
 ‘王さんはさきほどコーラを飲んだ’
- c. *Xiaowang **yihuier** he **le** kele.
 *小王 一会儿 喝 了 可乐
 王さん のちほど 飲む le コーラ
- d. *Xiaowang **zongshi** he **le** kele.
 *小王 总是 喝 了 可乐
 王さん いつも 飲む le コーラ

この点においても、「的」は「了」と全く同じである。「的」の意味解釈も同様に、イベントの完了しか表さないので、文中に時間副詞があるとすれば、(15b)のような「刚才 (さきほど)」はよいが、(15c)で観察される「一会儿 (のちほど)」や(15d)の「总是 (いつも)」は共起できないことが分かる。

- (15) a. Xiaowang he **de** kele.
 小王 喝 的 可乐
 王さん 飲む de コーラ
 ‘王さんがコーラを飲んだのだ’
- b. Xiaowang **gangcai** he **de** kele.
 小王 刚才 喝 的 可乐

- 王さん さきほど 飲む de コーラ
 ‘王さんはさきほどコーラを飲んだのだ’
- c. *Xiaowang yihuier he de kele.
 *小王 一会儿 喝 的 可乐
 王さん のちほど 飲む de コーラ
- d. *Xiaowang zongshi he de kele.
 *小王 总是 喝 的 可乐
 王さん いつも 飲む de コーラ

3.2 「的」のアスペクト特性と焦点解釈

前節における議論から、本論のトピックである是的構文の「的」は、「了」と同様、完了を表す助詞と考えるのが自然かもしれない。しかし、だからと言って、「了」と「的」がその意味において完全に同一だと主張しているわけではない。具体的に以下の例で見てみよう。(16b)の「了」を伴った文が、返答として最適な疑問文は(16a)である。

- (16) a. Fasheng le shengme?
 发生 了 什么?
 起きる le なに
 ‘なにが起こったの?’
- b. Xiaowang kan le shu.
 小王 砍 了 树。
 王さん 切断する le 木
 ‘王さんは木を切った’

しかし、(16b)の「了」を「的」にした(17b)の場合、(16a)は(17b)の最適な疑問文とはならない。

- (17) a. Fasheng le shengme?
 发生 了 什么?
 起きる le なに
 ‘なにが起こったの?’
- b. #Xiaowang kan de shu.
 小王 砍 的 树。
 王さん 切断する de 木

‘王さんが木を切ったのだ’

「了」は、前節で見たように、何かのイベントが完了したという意味で、(16b)では、王さんが木を切ることが完了したという意味しか表さない。一方、「的」は、イベントが完了したという意味に加えて、イベント前と比較してイベント後に何かの状態が変わってしまうということと、wh 疑問文の返答になってということから分かるように、その状態変化をもたらしたのは誰であるかを特定する、つまり是的構文の主語に focus の解釈を与えさせる特性がある。そこで、「的」を伴う(17b)が(17a)の最適な返答にならない理由は、「なにが起こったの？」という質問に対して、「木を切ったのは王さんだ」という、木を切ったというイベントによる（例えば森の）状態変化をいったい誰が引き起こしたのかを特定するという、「的」が要請する返答と、(17a)が意味する、応答文全体が新情報にならなければいけない wh 疑問文とは相容れないからである。

(16)と(17)の違いを考察したことから分かるように、是的構文の「的」は、イベントそれ自体は完了していることを表すという点は「了」と共通しているが、「的」が当該構文の主語に焦点としての解釈を生じさせる点が、「了」にはない特性だと言うことができる。

3.3 「的」と共起する動詞タイプ

前節で述べたように、中国語の助詞「了」は、あるイベントの状態が完了していれば用いることができる。したがって、「了」は行為やイベントが未完了であることを表す動詞を含むほとんどの動詞と共起できる。⁹ 以下の例を観察してみよう。

(18) a. Xiaowang you le xin pengyou.

小王 有 了 新 朋友。

王さん いる le 新しい 友達

王さんは新しい友達ができた。

b. Xiaowang si le.

小王 死 了。

王さん 死ぬ le

王さんは死んだ。

c. Xiaowang liuxue le.

小王 留学 了。

小王 留学する le

王さんは留学した。

- d. Xiaowang **pa le** shu.
 小王 爬 了 树。
 王さん 登る le 木
 王さんは木に登った。

一方、「的」は、「了」とは異なり、どのような動詞とでも共起できるわけではない。(19)の例を観察してみよう ((19a)-(19d)は、(18a)-(18d)の「了」をすべて「的」に置き換えたもの)。

- (19) a. *Xiaowang **you de** xin pengyou.
 小王 有 的 新 朋友。
 王さん いる de 新しい 友達
- b. *Xiaowang **si de**.
 小王 死 的。
 王さん 死ぬ de
- c. *Xiaowang **liuxue de**.
 小王 留学 的。
 小王 留学する de
- d. *Xiaowang **pa de** shu.
 小王 爬 的 树。
 王さん 登る de 木

(19)のそれぞれの例が示すのは、「有（有る）」、「死（死ぬ）」、「留学（留学する）」、「爬（登る）」という動詞によって表されるイベントの完了に加えて、当該イベントによって生じた何らかの状態変化を王さんが引き起こしたとは考えにくいため、(19)はすべて非文となっている。

本論では、(19)に例示されているような動詞には[-affect]という意味素性があると仮定する。一方、是的構文と共起する、行為者あるいは動作主が行うイベントにより何らかの状態が変化することが想定できる動詞には[+affect]があると仮定する。以下の例を観察してみよう。

- (20) a. Xiaowang **fu de** qian.
 小王 付 的 钱。
 王さん 払う de お金
 ‘王さんがお会計をしてくれたのだ’

- b. Xiaowang **ban de shujia.**
小王 搬 的 书架。
王さん 移動する de 本棚
‘王さんが本棚を移動したのだ’

- c. Xiaowang **xuan de fandan.**
小王 选 的 饭店。
王さん 選ぶ de レストラン
‘王さんがレストランを選んだのだ’

(20a)の「付(払う)」、(20b)の「搬(移動する)」、(20c)「选(選ぶ)」は、本論の定義によれば、動作主が対象物に対して変化を与える動詞なので、[+affect]素性を持つため、「的」と共起できる。⁹

3.4 文脈による意味素性の変化

3.3 節で、意味素性[+affect]を持つ動詞と「的」は問題なく共起できることを見てきた。その帰結として、動詞が[-affect]という意味素性を持つ場合には、当然、「的」とは共起できないことが予想され、その予測は正しい。以下の例を観察してみよう。

- (21) a. *Xiaowang **pa de shu.**
小王 爬 的 树。
王さん 登る de 木
b. *Xiaowang **xiao de.**
小王 笑 的。
王さん 笑う de

(21a)の「爬(登る)」、(21b)の「笑(笑う)」は、それらの動詞が引き起こすイベントが完了しても、そのイベントによって影響を受ける対象者(物)や環境が想定しにくい。¹⁰

しかしながら、[-affect]という意味素性を持っているからといって、その意味素性を有するすべての動詞が「的」と共起できないわけではない。以下の例を観察してみよう。

- (22) a. 庭に大事に育てていた木の枝が散乱しているのを見て、父親が息子の二人に「誰だ?!」と聞き、次男がこのように答えた。

(shi) tailang pa de shu.

(是) 太郎 爬 的 树

shi 太郎 登る de 木

‘太郎が木に登ったのだ’

- b. 試験中に、笑い声を聴いた先生がみんなに「誰だ?!」と聞き、一人の生徒がこのように答えた。

(Shi) Xiaoyong xiao de.

(是) 小勇 笑 的

shi 勇さん 笑う de

‘勇さんが笑ったのだ’

(22a)(22b)は、(21a)(21b) それぞれに「庭に大事に育てていた木の枝が散乱しているのを見て、父親が息子の二人に「誰だ?!」と聞いた」、「試験中に、笑い声を聴いた先生がみんなに「誰だ?!」と聞いた」という文脈を与えたものである。それらの文脈が、(22a)では、木に登ったというたんなるイベントの完了にすぎない事態が、太郎が気に登ったことで、枝が折れ散乱するという事態変化を引き起こし、是的構文として認可されている。(22b)では、笑うというイベントが完了しただけでなく、本来笑ってはいけない試験という環境の中、笑ってしまったことで試験を受けている他の生徒全体と担当の先生に影響を及ぼしてしまうことで、是的構文として認可される条件を満たしている。

ここで逆に、[-affect]素性を有する動詞であっても、相応の文脈さえあれば是的構文として認可されるのではないかという疑問が生じるかもしれない。以下の例で考えてみよう ((19)を(23)として再掲示)。

(23) a. *Xiaowang you de xin pengyou.

小王 有 的 新 朋友

王さん いる de 新しい 友達

b. *Xiaowang si de.

小王 死 的

王さん 死ぬ de

c. *Xiaowang liuxue de.

小王 留学 的

小王 留学する de

(23)で示されているように、(23a)の「有 (いる)」、(23b)の「死ぬ」、(23c)の「留学