

亜細亜大学  
学術文化紀要

ISSN 2436-9411 (オンライン)

第46号(2025)

---

留学生の語学力自己評価と異文化受容態度との関連性 .....	小 竹 直 子	1
日本語の連母音とスペイン語の母音分立の 音声的実現について .....	高 澤 美 由 紀	19
— 日本語のアクセント核に注目して —		
Shakespeare and Emotions: Desire and Fear .....	Akiko Ikeda	33
自然信仰の変化とその担い手：おいぬさま信仰を 繋ぐ御師の活動.....	加 藤 恵 理	51
The Potential of Digital Video Games as Autonomous Learning Tools for ESL and EFL Acquisition: An Exploratory Literature Review.....	Mikio A. Brooks	73
保育・教職課程の学生における「男性によるケア」 「女性によるケア」に対するイメージの検討.....	小 湊 真 衣	123
[研究ノート]		
アンドレス・ベリョ『カスティージャ語文法』 日本語訳(8) .....	土 屋 亮	141
[書 評]		
アメリカ先住民は貢献アプローチで世界史記述に 食い込めるか .....	塚 田 浩 幸	157

---

総合学術文化学会

2025年9月刊行 PDF 版

亜細亜大学

# 学術文化紀要

第 46 号

2025 年

総合学術文化学会



# 留学生の語学力自己評価と 異文化受容態度との関連性

小 竹 直 子

## The Relationship Between Language Self-Evaluation and Attitudes Toward Intercultural Acceptance Among International Students

Naoko Kotake

### **Abstract**

This study hypothesized that international students with higher self-confidence in their Japanese- and English-language abilities would show greater proactiveness in intercultural interactions with Japanese people and other international students compared to students with lower self-confidence. The study also theorized that these language-confidence differences would influence the formation and development of attitudes toward intercultural acceptance.

To examine these hypotheses, a questionnaire survey was conducted with 52 international students. The results revealed that students with higher self-confidence in their language abilities tended to feel less anxiety about intercultural contact and were more likely to view intercultural acceptance as an opportunity for personal growth and enrichment.

The survey-score differences between international students who were more confident of their language skills and students who were less confident were more pronounced for items reflecting a positive attitude toward intercultural acceptance, such as recognizing its value for self-development, than for items reflecting a negative attitude. These findings suggested that, while a lack of language confidence did not necessarily lead to a negative attitude toward intercultural acceptance, students with greater language confidence were more inclined to embrace cultural differences as beneficial and meaningful experiences.

## 1. はじめに

外国人留学生の中には、積極的に日本人学生や他国出身の留学生と交流しようとする者もいれば、そのような交流に消極的な態度を示す者も見受けられる。このような態度や行動の違いから同一の留学期間であっても経験の質に差異が生じるのではないかと予測される。日本を留学先に選んでいる留学生であれば、日本の文化に対する一定の興味を持っていることが期待されるものの、表層的な異文化受容<sup>1)</sup>に留まってしまう可能性がある。すなわち、日本の漫画・アニメなどのコンテンツ消費を享受するレベルに留まらず、文化を相対化し、自らの行動を変容させるレベルに至るためにはより深い異文化体験が必要となると考えられる。文化的背景の異なる他者との交流を積極的に行う者は、目に見えない文化の違いを顕在化させ、多様な価値観を受容する態度を発達させる一方で、そのような交流機会が乏しい場合には、異文化受容態度を深化させる機会を逸することが懸念される。このような異文化受容態度の深化は留学生生活の一つの成果と言うことができ、留学の質に関わるとすれば、留学生が異文化交流に積極的であるかどうかが何に関わっているかを知ることが留学生支援の観点から重要であると言える。

本研究は、日本語教育の立場から留学生の異文化受容態度の発達と語学力の関係に焦点を当てたい。一般に、異文化交流は意思疎通の手段としての共通言語の存在を前提とするが、外国語運用能力には個人差があり、その違いが交流機会の頻度や深度に影響を及ぼす可能性がある。とりわけ、外国語によるコミュニケーションに対する自信の有無は、その交流への参加度に関与していると考えられる。日本の大学に留学している留学生でも、日本語でのやり取りに不安を抱えている者も見受けられ、そのような留学生は、日本人学生や他国からの留学生との交流に心理的障壁を感じやすいのではないかと推察される。また、英語を介して日本人学生や他国の留学生とコミュニケーションが行われる可能性もあるが、異文化交流の手段として英語が使えるかどうかは留学生間で個人差が大きく、そのことも異文

化交流機会の多寡に影響を与えていると考えられる。そこで本研究では、日本語力および英語力を含めた「語学力」について、留学生自身がどう評価しているか、すなわち日本語や英語を介してのコミュニケーションに自信を持っているかどうか異文化交流の機会に影響し、それが異文化受容態度の形成・発達に差異をもたらすのではないかという仮説を立てて検討を行う。

次節では、語学力に対する自己評価がどのような要素に影響を受けるのか、語学力に対する低い自己評価がその言語を介したコミュニケーションに対する不安とどのように関連しているかについて先行研究の知見を整理する。また、異文化受容態度と自尊感情との関わりについて指摘する先行研究を概観し、異文化受容態度の発達に必要な心理的基盤の形成の程度が留学生の日本における異文化接触に影響を与える可能性を検討したい。

## 2. 第二言語不安と異文化受容態度に関する先行研究

本研究は、冒頭で述べたように、語学力自己評価の低さが異文化交流の阻害要因となる可能性を問題視しているが、その根拠は、第二言語不安に関する先行研究に求めることができる。第二言語不安とは、「第二言語の学習や使用、習得に特定の関わる不安や心配、およびそれによって引き起こされる緊張や焦り」と定義されている（元田 2000、p.422）。そして、第二言語不安は第二言語の学習行動や習得に影響を与えるのみならず、第二言語の使用を抑制する要因となることが指摘されている（Horwitz, Horwitz, & Cope, 1986）。また、第二言語不安は自尊感情と関わりが深く、自尊感情が低い学習者は第二言語不安が高い傾向にあることや自尊感情が脅かされた場合に第二言語不安が高まることが指摘されている（Young 1990、元田 2004、竹中・畑中 2017）。自尊感情とは本来的には他者との優劣に関係なく自分に価値を認める自己概念に基づくものであるが、特に第二言語不安に関わる自尊感情は、身近なクラスメートとの比較に基づく自己評価<sup>2)</sup>に大きく影響を受けることがわかっている（元田 2004、p.27）。日本語学習

者を対象とした複数の調査研究においてクラスメートとの比較を通じて自己の日本語能力を低く見積もっている人が日本語の使用場面で強い心理的不安を感じやすい傾向にあることが報告されている（元田 2004、竹中・畑中 2017、末永 2025）。

しかし、語学力に対する低い自己評価が異文化受容態度の発達において阻害要因となるかどうかは明らかにされていない。阻害要因となるとすれば、日本語を介したコミュニケーションを回避することで日本人や他国の留学生と友人関係の構築に至らず、結果的に異文化受容態度の発達を遅らせる可能性がある。泉水・小池（2012）では、日本人の大学生を対象とする調査で外国籍の友人などとの接触が異文化受容態度の形成に良い影響を与えると報告されており、留学生においても日本人と友人関係を作れるかどうかによって、異文化受容態度の発達の度合いに影響を受けることが予想される。

また、個人のパーソナリティ特性が異文化への好意的・受容的な態度を阻害する可能性がある。向井（2007）で、自尊心が低い人は自尊心が高い人に比べて異文化との接触で起こる不安を緩衝する機能が不十分な状態にあるため、異文化を脅威に感じやすいと説明されている。向井（2007、p.23）では、自尊心の尺度として山本他（1982）の自己認知尺度から5項目を選択しており、具体的には明かしていないが自尊心と社会的成功との関連性に着目していることから、資産・経済力、知性、特技や資格などに対する自己認識によって測っていると考えられる。また、渡部・金児（2004）で経済状況が良好で、学歴が高いことが自尊心を高めるとされており、向井（2007）はこの観点を取り入れて分析を行っている。日本に留学している留学生にとって語学学習の成果は社会的側面と関連が強いと考えられ、語学力に対する自信のなさが低い自尊心につながる可能性もある。ここに挙げた先行研究は、外国人留学生を対象としたものではなく、同様の説明が適用可能かどうかは明らかではないが、語学力に対する低い自己評価が自尊感情を損ない、それ自体が阻害要因となっている可能性も考え

られる。

ここまで語学力に対する低い自己評価が異文化受容態度の形成・発達の阻害要因となる可能性について先行研究の指摘を基に検討してきたが、反対に語学力に対する高い自己評価が異文化受容態度の発達を促進させる可能性もある。日本語や英語を介して異なる文化的背景を持つ人との親密な人間関係を構築することで、異文化に対する理解を深め、異文化受容態度を発達させることが期待できるからである。向井・金児（2006）は異文化受容態度には一般論としてのレベルと個人的関心を伴ったレベルがあり、個人レベルの異文化への関心が実際の受容行動につながっていると指摘している。つまり、外国の文化を取り入れることは望ましいことであるという一般的な認識の有無にかかわらず、日本人や他国の留学生との個人的な交流経験が異文化受容態度の発達に大いに寄与すると考えられる。そうであれば、留学生が日本において異文化交流の機会を回避しようとするか獲得しようとするかは、異文化受容態度の形成・発達を左右する重大な要素となると考えられる。

以上のことから本研究は、語学力自己評価、第二言語不安、異文化受容態度の3者の関連性を次のように予測する。すなわち、語学力に対する自己評価が低い人は外国語使用を必要とする異文化交流において不安の度合いが高く、その機会を避けようとする一方で、自己評価が高い人は異文化交流に不安を感じにくく、積極的に交流機会を得る傾向がある。その結果、語学力自己評価が高い人は自己評価が低い人に比べて優位に異文化受容態度を発達させることができ、両者に差が生じると予想される。

次節以降では本研究で実施した留学生に対するアンケート調査について報告し、語学力自己評価の高低と第二言語不安、異文化受容態度との関連性を考察する。



### 3. 留学生に対するアンケート調査の概要

#### 3-1. 調査の目的

本調査では、留学生が自己の日本語能力や英語能力をクラスメートとの比較においてどう評価しているかを評定値でスコア化し、その自己評価スコア別に第二言語不安や異文化受容に対する積極性を比較して違いが見られるかどうかを検討することを目的としている。

#### 3-2. 調査の方法

調査は Google Forms を使った質問紙調査で、2025 年 4 月 14 日から 4 月 30 日までの間に実施され、亜細亜大学に所属する留学生 52 名から回答を得た。回答に時間制限は設定せず、自由記述式・選択式ともに回答者が任意の時間で回答できる環境であった。

質問項目は全部で 74 問あり、そのうち氏名、国籍、日本在住年数等の属性に関わる質問が 10 問、ターゲット質問が 62 問、フォローアップの質問が 2 問であった。すべての質問は日本語と英語を併記して示した。ターゲット質問は、(1)自己の日本語力、英語力に対する自己評価（肯定的評価、否定的評価）、(2)日本文化に対する受容態度（積極的態度、消極的態度）、(3)日本以外の異文化に対する受容態度（積極的態度、消極的態度）、(4)第二言語不安（日本語でのコミュニケーション場面に対する不安）、(5)同国出身留学生への依存度（依存行動、独立行動<sup>3)</sup>）を記述した項目を設定し、それぞれについて「非常に良く当てはまる」を 5、「まったく当てはまらない」を 1 として 5 段階で評価してもらった。各項目の作成に当たっては、先行研究の「日本語不安尺度（元田 2000、元田 2004、竹中・畑中 2017）」や「自国と外国への態度尺度（向井・金児 2006、泉水・小池 2012）」を参考に筆者が作成した。具体的な質問項目の内容は調査結果とともに示す。回答者に調査者の意図を悟られないためのディストラクターとして「日本に来る前から日本のアニメをよく見ていた」といった語学力や異文化受容に直接関係のない 10 の項目を加えている。質問項目はランダムに配置され、類似の項

目が連続しないように設定されていた。

回答者の国籍は、ベトナム（20名）、中国（20名）、タイ（4名）、ミャンマー（2名）、フィリピン、マレーシア、台湾、インドネシア、トルコ、バーレーン（各1名）であった。また、日本滞在歴は、2年以上3年未満が最も多く21名（40.4%）、次いで1年以上2年未満が14名（26.9%）、3年以上4年未満が9名（17.3%）、4年以上5年未満が4名（7.7%）、1年未満が4名（7.7%）であった。

### 3-3. 語学力自己評価の調査結果と比較群の選定

比較群は、語学力に関する自己評価の評定値に基づき、回答者を高位群・中位群・低位群の3群に分類した。自己の日本語力、英語力の自己評価に関わる質問は肯定的評価項目と否定的評価項目に分かれており、それぞれ6つの質問が設けられている。具体的な質問内容は表1、表2に示したように主にクラスメートとの比較に基づいた自己の語学力の評価を記述したものになっている。これは2節で既に述べたように先行研究で、身近なクラスメートとの比較による自己評価が不安に強く関係していると指摘されているからである（元田 2004, p.27）。

これらの質問項目に対する52名の回答者の評定値を抽出し、肯定的評価項目、否定的評価項目それぞれに対する平均評定値に基づいて、分布の相対的位置により群分けを行った。具体的には、肯定的評価項目については平均評定値が3.8以上を高位群、2.9以下を低位群、3.0以上3.8未満を中位群と定義し、否定的評価項目については、平均評定値が1.9以下を高位群、2.8以上を低位群、2.0以上2.8未満を中位群と定義した。次節以降の比較分析においては、肯定的評価項目と否定的評価項目の両方の平均評定値に基づいて分類した比較群を用いる。その際、両方の項目群において同じ群に属する場合は、そのまま該当群に分類するが、一方が高位群（または低位群）で他方が中位群に該当する場合には、高位群（または低位群）として扱った。これは、一般的に5段階評価では評定値が中央値の3に集

表 1 語学力自己評価（肯定的評価）の評価値

語学力自己評価に関する項目	語学力自己評価		
	高位群	中位群	低位群
【質問 11】 私は日本語クラスの中でうまく日本語が話せたと思うことが多いです。	3.7	2.9	3.5
【質問 32】 私の英語レベルは英語母語話者とコミュニケーションするのに十分役に立つと思っています。	4.5	3.3	2.6
【質問 33】 日本語クラスの他の留学生に比べて、私は比較的日本語が話せると思っています。	3.9	2.7	2.6
【質問 36】 私は英語のクラスの中でうまく英語が話せたと思うことが多いです。	4.4	3.5	2.7
【質問 39】 私は日本語で自分の意見を話したり、書いたりして伝えることができると思っています。	4.2	3.3	3.0
【質問 49】 英語のクラスの他の学生に比べて、私は比較的英語が話せると思っています。	4.2	3.2	2.7
平均点	4.1	3.1	2.8
(標準偏差)	(0.3)	(0.3)	(0.3)

表 2 語学力自己評価（否定的評価）の評価値

語学力自己評価に関する項目	語学力自己評価		
	高位群	中位群	低位群
【質問 01】 日本語クラスの他の留学生に比べて、私は日本語がうまく話せないと思っています。	2.0	2.8	3.2
【質問 06】 英語のクラスの他の学生に比べて、私は英語がうまく話せないと思っています。	1.5	2.0	3.0
【質問 15】 私は英語のクラスの中で他の人より英語が下手だと思うことが多いです。	1.6	2.0	3.1
【質問 17】 私は日本語で自分の意見を話したり、書いたりして伝えることができないと思っています。	1.9	2.7	2.9
【質問 46】 私は日本語クラスの中で他の学生より日本語が下手だと思うことが多いです。	1.6	2.8	2.9
【質問 48】 私の英語レベルでは英語母語話者と十分にコミュニケーションできないと思っています。	1.7	2.3	3.3
平均点	1.7	2.4	3.1
(標準偏差)	(0.2)	(0.3)	(0.2)

中する傾向があるため、明確な高評価または低評価が一方に示されている場合は、その傾向を重視すべきであると判断したためである。

ただし、4名の回答者については肯定的評価と否定的評価の評定値に著しい不整合が認められたため、分析対象から除外する。<sup>4)</sup> 評価傾向に一貫性が認められない回答者については、質問文の解釈に誤りがあった可能性も含め、回答の一貫性および信頼性に疑問が生じるため、信頼性の高い一貫した回答傾向が確認された回答者のみに限定して分析を行う。

以上のような基準によって分類した結果、語学力自己評価の高位群が14名、中位群が12名、低位群が22名となった。各群の平均評定値は表1、表2のとおりである。項目間のばらつきを示す標準偏差を最終列に示している。

### 3-4. 第二言語不安に関する調査結果

前節で述べたように第二言語不安が自尊感情と相関があることは先行研究で既に明らかにされており、元田（2004）では日本語学習者の自己の日本語レベルに対する自己評価と日本語不安との相関が実証的に示されている。日本における異文化接触場面における不安を考えた場合、日本語だけでなく英語を使ってコミュニケーションできるという自信が不安の程度に影響すると考えられたため、本研究では日本語力だけでなく英語力に対する評価も含めた語学力自己評価をもとに比較群を分類している。

比較群別に大学内で想定される接触場面<sup>5)</sup>での第二言語不安に対する平均評定値を示すと表3のとおりで、高位群と中位群、低位群の間に第二言語不安に対する平均評定値の差が見られ、高位群は他の比較群に比べて評定値が低かった。すなわち、他のクラスメートとの比較において自己の語学力を低く評価している群は、接触場面で不安を感じやすく、高く評価している群はあまり不安を感じていないことがわかる。

表3 大学内での第二言語不安を示す評定値

第二言語不安に関する項目	語学力自己評価		
	高位群	中位群	低位群
【質問 25】大学の先生や事務職員の人が私に質問するときとても緊張します。	2.1	2.6	2.7
【質問 35】大学の先生やクラスメートが私の話す日本語を理解できないとき不安になります。	2.9	3.3	3.1
【質問 51】私は大学の先生やクラスメートと日本語で話すとき緊張します。	1.8	2.6	2.9
【質問 58】授業中に発言すると他の学生が私の日本語が下手だと思わないか心配です。	2.9	3.5	3.5
【質問 60】大学の先生や事務職員の人が話す日本語がわからないとき不安になります。	3.4	3.3	3.5
平均点	2.6	3.1	3.1
(標準偏差)	(0.7)	(0.4)	(0.4)

### 3-5. 異文化受容態度に関する調査結果

本調査の対象者は日本の大学に留学している外国人学生であることから、国内の大学生に比べて相対的に異文化への関心が高く、異文化を受容する態度を持ち合わせていることが期待される。その前提の上で語学力に対する自己評価によって異文化に対する関心や態度に違いが見られるかどうかを本調査の結果から確認する。

本調査は、日本を留学先に選んだ人を対象とした調査であることから、日本文化に対する態度と日本以外の文化に対する態度で違いがあるのではないかと予想されるため、項目を分けてそれぞれに同種の内容を問うこととした。

まず日本文化の受容態度に関する評定値から見ていく。表4は積極的な受容態度に対する評定値を、表5は消極的な受容態度に対する評定値を示している。表4を見ると、積極的な受容態度の評定値は総じて高めであることがわかるが、自己評価の高い人ほど日本文化受容を肯定的に認識し、受容に積極的である傾向が見られた。高位群と中位群、低位群の平均評定値に0.6～0.5ポイントの差があった。中位群と低位群では0.1ポイント低

位群のほうが評定値が高かったが、標準偏差が $\pm 0.1$ 以上であるため、ばらつきを考慮するとほとんど差がなかったと言える。

表5を見ると、消極的な受容態度に対する評定値は総じて低いが、語学力自己評価が高い人に比べて自己評価が低い人のほうが消極的な受容態度

表4 日本文化に対する積極的な受容態度を示す評定値

積極的受容態度に関する項目	語学力自己評価		
	高位群	中位群	低位群
【質問 59】 私は日本の文化をもっとよく学びたいです。	4.6	4.3	4.1
【質問 04】 私は日本の文化を否定しないで尊重したいと思っています。	4.8	4.0	3.9
【質問 30】 日本人と付き合いと視野が広がるので良いと思います。	4.3	4.1	4.0
【質問 38】 私は日本人ともっと深く付き合いたいと思っています。	4.6	3.8	3.9
【質問 53】 日本の文化を理解して受け入れることは自分の成長につながると 생각합니다。	4.7	4.3	4.0
平均点	4.6	4.0	4.1
(標準偏差)	(0.2)	(0.1)	(0.2)

表5 日本文化に対する消極的な受容態度を示す評定値

消極的受容態度に関する項目	語学力自己評価		
	高位群	中位群	低位群
【質問 02】 日本の文化を積極的に理解したり、受け入れたりする必要はないと思います。	1.4	1.8	2.3
【質問 08】 私は日本人と深く付き合おうとは思いません。	1.4	2.1	2.3
【質問 43】 私は日本の文化を学ぶことにそれほど興味がありません。	1.6	1.5	1.6
【質問 54】 日本人のほうが私の文化をもっと理解して、私に合わせるべきだと思います。	3.1	2.8	2.9
【質問 56】 日本人と付き合いことは私の利益にならないと思います。	1.1	1.6	1.9
平均点	1.7	2.0	2.2
(標準偏差)	(0.7)	(0.5)	(0.5)

に対する評定値が高くなっていることがわかる。ただ、標準偏差が $\pm 0.7 \sim 0.5$ と比較的大きく、項目間のばらつきがあったことから表4で見た積極的受容態度に関する項目に比べて傾向差は明確ではない。

次に日本以外の異文化に対する受容態度を見る。表6は積極的な受容態度に対する評定値を、表7は消極的な受容態度に対する評定値を示している。表6を見ると、日本以外の異文化に対しても積極的な受容態度は日本文化に対する態度と同じく総じて高めの評定値が得られた。また、語学力自己評価の高さによる評定値の差も同様の傾向が見られた。すなわち、自己評価の高い人ほど異文化を受容することを肯定的に認識し、積極的に受容しようとする傾向が見られる。ただし、日本文化に対してのほうが評定値の差が大きく、語学力自己評価による差が明確であった。日本以外の異文化に対しては高位群と低位群の平均評定値の差が0.4ポイントで、高位群の標準偏差が $\pm 0.5$ であったことを考慮すると、一貫した傾向であるとは言いがたい。

表6 日本以外の異文化に対する積極的な受容態度を示す評定値

積極的受容態度に関する項目	語学力自己評価		
	高位群	中位群	低位群
【質問 19】 私は日本以外の他の国の文化をもっとよく学びたいです。	3.9	4.0	3.9
【質問 21】 日本以外の異なる国の出身の人とも深く付き合いたいと思っています。	3.7	3.9	4.0
【質問 23】 日本以外の異なる国の人と付き合うと視野が広がるので良いと思います。	4.6	4.6	4.0
【質問 42】 日本以外の異なる文化を持つ人を否定しないで尊重したいと思っています。	5.0	3.8	4.2
【質問 62】 日本以外の他の国の文化を理解して受け入れることは自分の成長につながると 생각합니다。	4.6	4.2	3.9
平均点	4.4	4.1	4.0
(標準偏差)	(0.5)	(0.3)	(0.1)

表 7 日本以外の異文化に対する消極的な受容態度を示す評定値

消極的受容態度に関する項目	語学力自己評価		
	高位群	中位群	低位群
【質問 09】日本以外の異なる国の人と付き合うことは私の利益にならないと思います。	2.0	1.9	1.9
【質問 12】日本以外の異なる国の出身の人と深く付き合い合うとは思いません。	1.7	1.8	1.9
【質問 14】日本以外の他の国の文化を積極的に理解したり、受け入れたりする必要はないと思います。	1.5	1.4	2.0
【質問 26】日本以外の他の国の文化を学ぶことにそれほど興味がありません。	1.7	1.7	2.0
【質問 28】他の国の留学生が私の文化をもっと理解し、私に合わせるべきだと思います。	3.9	3.1	2.9
平均点	2.2	2.0	2.1
(標準偏差)	(0.9)	(0.6)	(0.4)

表 7 を見ると、日本以外の異文化受容に対して否定的な認識や態度を持つことは、どの比較群においても低く評定されたことがわかる。日本文化に対しての結果と同様に否定的な認識や態度を表す評定値に差は明確ではない。語学力自己評価の高位群、中位群、低位群の差はいずれも 0.1 ポイント以下で、標準偏差が最大  $\pm 0.9$  であったことから、一貫した傾向が観察されたとは言えない。

#### 4. 語学力自己評価と異文化受容態度との関連性に関する考察

本研究では、留学生の日本語使用場面における不安の度合いや異文化受容に対する姿勢を語学力自己評価の評定値に基づいて分類した 3 つのグループごとに比較した。その結果、自己評価の高い群より低い群のほうが不安の度合いが高く、自己評価の低い群より高い群のほうが日本文化に対するより積極的な受容態度を持っている傾向が観察された。先行研究では自尊感情が第二言語不安や異文化受容態度と関わりを持つことが指摘されてきたが、本研究の調査において語学力に対する自信との関連性が確認された<sup>5)</sup>と言える。



さらに異文化受容態度に関する一連の調査結果を見ると、日本以外の異文化受容態度における差は明確ではなく、日本文化に対する受容態度においてのみ語学力自己評価による傾向差が観察された。このことは、日本文化に対して積極的な受容態度を持っている人が他の文化に対しても受容的であるとは限らないことを示していると考えられる。

また、日本文化に対する受容態度においても、消極的な受容態度を示す項目よりも積極的な受容態度を示す項目で語学力自己評価による評定値の差が明確に観察された。この結果から、語学力への自信が欠如しているからといって、必ずしも異文化受容に消極的であるとは限らないことを示していると考えられる。一方で、語学力に自信がある人ほど、「他国の文化を理解して受け入れることは自分の成長につながる」といった異文化に対する肯定的な認識を持ち、異文化を積極的に受け入れようとする傾向が強いことは確認されたと言える。どちらが原因でどちらが結果かといった因果関係は本研究の調査からは明らかではないが、異文化交流に積極的である人は異文化受容の意義を認識してさらに積極的な受容態度を発達させ、また同時に語学力の習得にも力を入れて語学力に対する自信を高めるといった好ましい相互作用があることが予想される。ただし、本研究は当初、語学力に自信がない人が異文化交流に消極的になりやすいのではないかと予想していたが、その傾向は必ずしも明らかではなかった。語学力に自信のない人が接触場面で不安を感じやすいことは確かだが、そのことが異文化受容に対する消極性に直接結びついているとは言い難く、個人の関心や経験など他の要素を検討する必要がある。<sup>6)</sup>

また、日本文化に対する積極的な受容態度を示す調査結果では、3つの比較群の中でも中位群と低位群の差はわずかで中位群と高位群の間に顕著な差が観察された。これは本調査の回答者の特性である可能性は否定できないものの、異文化受容態度の深化には個人的で深い交流経験が必要であり、語学力自己評価が突出して高い群は日本語や英語を使って人間関係を構築する上で優位性を持っていることが影響していると考えられる。つま

り、異文化受容の意義を理解し積極的な態度を育むには、表面的な交流では十分ではなく、日本人や他国の留学生との深い付き合いを通して相手を理解し、文化的背景の違いを感じながら自文化を相対化し、時には心理的葛藤を経て受け入れていく経験をすることが重要であると考えられる。日本語や英語の運用能力に高い自信を持っている者は既にそのような個人的な人間関係を経験している可能性が高く、その点で異文化受容態度を深化させる機会に恵まれている可能性がある。一般に留学経験によって異文化受容態度を身につけることが期待されているが、個人的な人間関係によって異文化受容態度を育むことをすべての留学経験に期待することは現実的ではないのかもしれない。

## 5. まとめと今後の課題

本稿は、外国人留学生に対するアンケート調査の結果に基づいて語学力自己評価と異文化受容態度との間に関連性が認められることを示した。そして、その関連性は積極的な態度においてより顕著に現れ、語学力に対する高い自己評価が積極的な異文化受容態度に結び付いていることが示唆された。一方で異文化受容に対する消極的な態度は語学力に対する自信のなさとは直接に関係しているとは限らない。むしろ異文化に対する個人的な関心の度合いといった別の要因が語学力と異文化受容態度の両方に影響している可能性がある。留学生の異文化受容態度の育成を考える際には、異文化交流を支える語学力の習得とともに異文化に対する深い理解と関心を育てる教育が重要性を持つ。異文化に対する個人的関心の高まりや積極的な受容態度がどのような個人的経験からもたらされるのかについては、追加のインタビュー調査によって明らかにする必要がある。これらについては別稿にて論じたい。

### 注

- 1) 異文化受容には表層的な受容から深層的な受容まで段階的に捉えることが

できる（松岡 2025）。本稿では既に日本の大学に在籍して、留学生生活を送っている人を対象としているため、表層的な受容のレベルに留まらず、深層的な受容に至ることを理想と捉えている。

- 2) 客観的な外国語能力ではなく、本人の主観的な自己評価であることに注意されたい。元田（2004、p.27）で指摘されているように、第二言語不安は実際の能力に基づいた客観的な評価よりも身近なクラスメートとの比較による主観的な評価に強く影響を受ける。本稿はこの仮説に基づいて、客観的な語学力のレベルは考慮せず、主観的な自己評価のみに基づいて分析を進める。
- 3) 同国出身留学生への依存度を測る項目においては紙面の都合で割愛する。本調査ではベトナム人留学生と中国人留学生がともに 20 名の回答者が得られたため、補助的に分析を行ったが、同国人と行動を共にする傾向と語学力自己評価の間の関連性は明確ではなかった。中国人留学生は語学力自己評価が高いほど同国人と行動する傾向があるように見られたが、ベトナム人留学生においては逆の傾向が観察された。
- 4) 4 名の回答者に見られた著しい不整合について具体的に述べると、ある回答者は肯定的評価項目においては 2.9 以下（低位群）と肯定的な自己評価に当てはまらない一方で、否定的評価項目においても 1.9 以下（高位群）と否定的な評価にも当てはまらないという矛盾した回答を行っている。また、その逆に肯定的評価項目で 3.8 以上（高位群）、否定的評価項目でも 2.8 以上（低位群）と、肯定的にも否定的にも強く当てはまると評価している回答者も含まれていた。
- 5) ここでは大学内で想定される接触場面を取り上げているが、実際の調査では大学外の公共の場や地域での接触場面に関する項目も含まれている。しかし、不安の評定値が極端に低く、学内の接触場面に比べて駅や店舗での問い合わせといった場面は本調査の回答者にとっては容易すぎた可能性があるため、具体的な結果の報告は割愛することとした。
- 6) 留学生の異文化受容態度には出身国や対人関係が関係していると張（2024）で指摘されており、特にアジア系外国人が学校や職場において日本人に否定されたり軽蔑されたりした経験から日本人との付き合いに不安を感じる可能性が論じられている。

## 参考文献

泉水清志・小池康生（2012）「異文化接触が異文化受容態度と友人関係に及ぼす影響」『育英短期大学研究紀要』第 29 号、pp.25-41.

- 末永叔子 (2025)「第二言語不安における自己評価の影響」『関西外国語大学 研究論集』第 121 号、pp.103-118.
- 竹中智美・畑中香乃 (2017)「京都産業大学交換留学生の『第二言語教室不安』に関する一考察—質問紙調査及び面談調査の結果から—」『高等教育フォーラム』第 7 巻、pp.35-44.
- 張水穎 (2024)「在日外国人の対人関係における不安と影響する諸要因について  
の研究：『滞在期間』『出身地域』『差別経験』に着目して」『言語情報科学』第  
22 号、pp.1-17.
- 松岡昌幸 (2025)「異文化受容の深化に着目した旅行者モードと特徴—異文化コ  
ミュニケーションからみる旅行構造と旅行者類型—」『愛知学院大学論叢 文  
学部紀要』第 54 号、pp.73-91.
- 向井有理子 (2007)「自尊心と外国人受容—日本・韓国・台湾の調査から—」『都  
市文化研究』第 9 巻、pp.20-33.
- 向井有理子・金児曉嗣 (2006)「異文化受容態度の構造」『人文研究 大阪市立大  
学大学院文学研究科紀要』第 57 巻、pp.63-77.
- 元田静 (2000)「日本語不安尺度の作成とその検討—目標言語使用環境における  
第二言語不安の測定—」『教育心理学研究』第 48 号、pp.422-432.
- 元田静 (2004)「第二言語不安と自尊感情との関係—日本語学習者を対象として  
—」『言語文化と日本語教育』第 28 号、pp.22-28.
- 山本真理子・松井豊・山成由紀子 (1982)「認知された自己の諸側面の構造」  
『The Japanese Journal of Educational Psychology』第 30 巻、第 1 号、pp.64-  
68.
- 渡部美穂子・金児曉嗣 (2004)「都市は人の心と社会を疲弊させるか？」『都市文  
化研究』第 3 号、pp.97-117.
- Horwitz, Elaine K., Michael B. Horwitz, and Joann Cope. 1986. "Foreign Lan-  
guage Classroom Anxiety" *The Modern Language Journal* 70(2): 125-132.
- Young, Dolly Jesusita.1990. "An Investigation of Students' Perspectives on Anx-  
iety and Speaking" *Foreign Language Annals* 23(6): 539-553.



# 日本語の連母音とスペイン語の母音分立の 音声的実現について

— 日本語のアクセント核に注目して —

高 澤 美 由 紀

## Phonetic Realization of Compound Vowels and Hiatuses in Japanese and Spanish

— Focus on the Japanese Accent Nucleus —

Miyuki Takasawa

### Abstract

This study aims to identify key aspects that Japanese learners of Spanish should pay attention to when acquiring the rhythm of the Spanish language. The focus is on how native Japanese speakers pronounce Japanese words that contain vowel sequences similar to those in Spanish, which are phonemically classified as hiatuses and influence rhythmic units. In particular, this study examines how the pronunciation of these vowel sequences is influenced by pitch movements, such as rising and falling pitch (accent nucleus), and compares these with Spanish utterances. The results reveal that pitch movements have relatively little effect on the duration of vowel sequences in the speech of native Japanese speakers. This suggests that although Japanese vowel sequences and Spanish vowel hiatuses may appear similar in terms of vowel succession, Japanese vowels tend to maintain greater autonomy due to their lower susceptibility to prosodic factors such as pitch movement.

### 1. 序

木村（2021）においても指摘されるように、日本人スペイン語学習者にとって、スペイン語の発音は習得が容易であるという広く流布した言説の

もと、日本語母語話者向けのスペイン語教材において、発音があまり詳細に扱われない傾向がある。この要因として、日本語とスペイン語の母音が5つで構成されることに併せ、音節構造の類似が挙げられるであろう。日本語は、促音や撥音などを除き、基本的に「(子音+) 母音」の開音節からなる言語であるが、スペイン語もまた同様に開音節言語である。出口(1997: 18)では、口語スペイン語に生起する「子音+母音」で構成される開音節が約51%を占めるという結果が示され、RAE y ASALE(2011: 296)では、「子音+母音」の開音節は様々な研究において65%から70%の生起率が常に示され、「子音+母音+子音」など、子音が最後にくる閉音節の生起率は約30%であると記されている。一方、鹿島(2002: 85)によれば、英語は閉音節が約80%を占める。

しかしながら、日本語とスペイン語をリズムの観点から見た場合、日本語は各モーラが等時的に繰り返されるモーラ拍リズムに属し(Beckman, 1992)、スペイン語は各音節が等時的に繰り返される音節拍リズムに属する(Abercrombie, 1967)。音節の下位範疇であるモーラは、原則として、1モーラがスペイン語の1音節に相当する「短母音」のみ、もしくは「子音+短母音」の組み合わせで構成されるが、スペイン語では音節の一部となる撥音や二重母音の後半部分、また、促音や長音の要素を日本語では特殊モーラ<sup>1)</sup>として独立した単位とみなす。服部(1984 [2016]: 151)は、同一音節中にある連続した2つの母音が二重母音であるとし、一般的には音節主音と副音から成り、音節副音の方がわたり音となる上、短いことが多いが、二重母音全体がわたり音的になることもあるとしている。また、二重母音は、降り二重母音、昇り二重母音、平二重母音の3種類に分類され、日本語の東京方言の二重母音は、すべて主音の次に副音が来る降り二重母音であり、さらに、副音は[j] (例:[kaj] (会)、[koj] (鯉))に限り、その他の母音連続は2音節に発音され、連母音と呼ばれるとしている。一方、斎藤(2003: 7)は、アイ、オイ、ウイ、アエ、アウ、オウ、アオは、丁寧に発音されない場合には二重母音として実現され、丁寧に発音された場

合には連母音となり、途中でピッチが上昇する場合にも二重母音になりにくく、連母音として生起されることが一般的であるとしている。寺崎(2017: 34)もまた、アイ(愛)、オイ(おい、甥)、ウイ(憂い)、アウ(会う)などは、基本的に母音接続であり、二重母音にはならないとするが、日常的な会話においては、第2要素の母音が周辺母音化し、二重母音のように実現されることも稀ではないとしている。

一方で、高澤(2023a)では、スペイン語入門書付属音声における母音分立の音声的実現について観察することにより、本来母音分立として2音節が割り当てられるはずの母音連続が、半数近くのケースで語内母音融合により、二重母音として1音節で実現される傾向を示し、砕けた発話スタイルや速度の速い発話ではなくとも、母音分立での発音を避ける傾向を示唆している。また、高澤(2023b)では、スペイン語の母音分立と日本語の連母音の音声的実現について観察することにより、スペイン語では、母音分立の2つの母音連続は、1音節としてスペイン語のリズム単位に適應するように実現される傾向がある一方、類似の日本語の母音連続は、二重母音で実現された場合でも連母音として実現された場合でも、2モーラとして日本語のリズム単位の2倍に適應するように実現される傾向を示唆している。

以上のように、日本語とスペイン語両言語が有する音韻的に二重母音ではない、それぞれ連母音と母音分立と呼ばれる母音連続は、モーラ拍リズムである日本語では個々の母音がそれぞれひとつのリズム単位を成すが、音節拍リズムであるスペイン語では単独ではリズム単位を成さない傾向が見られる。本稿では、高澤(2023b)では扱わなかった、日本語母語話者の発話する、スペイン語ではリズム単位に影響を与えるが音韻的には母音分立を示す母音連続(例: [iðeal] (ideal))と同じ組み合わせとなる母音連続を含む語(例: [meate] (目当て))について、特に対象となる母音連続が、ピッチの上昇と下降(アクセント核)によって、どのように音声的に実現されるのかについて、スペイン語との相違点を観察することにより、日本



人スペイン語学習者がスペイン語のリズムを習得する際の注意点のひとつを指摘したい。

## 2. 手順

### 2.1 音声資料

音声資料として用いた語は、高澤（2023a）で観察対象としたスペイン語において音韻的に母音分立となる母音連続（ae, ea, ao, oa, oe, eo, ía, úa, aí, aú）と同じ組合せとなる母音連続を含む 20（2つの母音連続の間にピッチ下降（アクセント核）がある場合とピッチ上昇がある場合それぞれ 10）の日本語の有意義語である。これらの語を「\_\_\_\_\_と言いました。」というキャリア・センテンスに入れてインフォーマントに自然な速さで 2 回ずつ発話してもらい、その発話を SONY 製リニア PCM レコーダー PCM-D10 と SONY 製コンデンサーマイク（C-357）を用いて都内の大学のスタジオで録音した。録音者は、東京方言母語話者 2 名（東京都出身の 40 代男性と千葉県出身<sup>3)</sup>の 50 代女性）である。

### 2.2 分析方法

分析対象とした発話は、2.1 で録音した 20 語、それぞれ 2 回繰り返しの発話による 40 発話 × 2 名 = 80 発話である。分析には音声分析ソフト Praat（version 6.3.0.9）を使用し、音声波形、スペクトログラム、ピッチ曲線、振幅包絡を表示し、語全体と連母音を含むそれぞれのモーラの持続時間を測定した。母音連続における第 1 モーラの母音から第 2 モーラの母音への遷移部は、第 2 モーラの母音の持続時間に含めた。

## 3. 結果と考察

### 3.1 高澤（2023a）で観察されたスペイン語母語話者による語の単独発話における母音分立と語内母音融合の持続時間

表 1 と表 2 は、本稿における日本語母語話者との比較対象のために、高

澤 (2023a) で得られた結果を新たにまとめたものである。音韻的には母音分立である母音の連続が、語内母音融合によって二重母音となり、再音節化された（と仮定した）場合の対象音節の持続時間について、1) 音韻的な1音節の平均持続時間（例. [i.'ðe.a] の3音節の平均）と2) 再音節化後の1音節の平均持続時間（例. [i.'ðe̞a] の2音節の平均）とを比較している。

表1 スペイン語母語話者（男性）による母音分立（強勢音節＋無強勢音節）が母音融合によって再音節化された（と仮定した）場合の対象音節等の持続時間（msec）

語番号	単語	単語全体 (A)	対象音節 (B)	音韻的 音節数 (C)	再音節化 した場合 の音節数 (D)	音韻的音 節数によ る1音節 の平均 A/C	再音節化 した場合 の1音節 の平均 A/D	音韻的音 節数によ る1音節 の平均－ 対象音節 (A/C)－B	再音節化 した場合 の1音節 の平均－ 対象音節 (A/D)－B	音声的実現 の判定
1	trae	412.82	412.82	2	1	206.41	412.82	－206.41	0.00	二重母音
3	idea	528.12	388.55	3	2	176.04	264.06	－212.51	－124.49	二重母音
8	Bilbao	750.74	344.77	3	2	250.25	375.37	－94.52	30.60	二重母音
9	canoa	517.95	383.28	3	2	172.65	258.98	－210.63	－124.31	母音分立
14	Averroes	826.45	589.44	4	3	206.61	275.48	－382.83	－313.96	母音分立
15	rodeo	752.39	392.70	3	2	250.80	376.20	－141.90	－16.50	二重母音
19	espía	680.37	422.27	3	2	226.79	340.19	－195.48	－82.09	二重母音
20	rúa	501.24	501.24	2	1	250.62	501.24	－250.62	0.00	二重母音

（音韻的に母音分立の対象となる母音をボールド体で示す）

表2 スペイン語母語話者（男性）による母音分立（無強勢音節＋強勢音節）が母音融合によって再音節化された（と仮定した）場合の対象音節等の持続時間（msec）

語番号	単語	単語全体 (A)	対象音節 (B)	音韻的 音節数 (C)	再音節化 した場合 の音節数 (D)	音韻的音 節数によ る1音節 の平均 A/C	再音節化 した場合 の1音節 の平均 A/D	音韻的音 節数によ る1音節 の平均－ 対象音節 (A/C)－B	再音節化 した場合 の1音節 の平均－ 対象音節 (A/D)－B	音声的実現 の判定
2	traer	530.71	530.71	2	1	265.36	530.71	－265.36	0.00	母音分立
4	ideal	593.94	496.79	3	2	197.98	296.97	－298.81	－199.82	母音分立
7	ahora	465.64	284.07	3	2	155.21	232.82	－128.86	－51.25	母音分立
10	oasis	728.66	279.61	3	2	242.89	364.33	－36.72	<b>84.72</b>	二重母音
13	oeste	593.97	389.24	3	2	197.99	296.99	－191.25	－92.26	母音分立
16	peor	493.47	493.47	2	1	246.74	493.47	－246.74	0.00	母音分立
21	calda	533.32	334.21	3	2	177.77	266.66	－156.44	－67.55	母音分立
22	bau	576.42	576.42	2	1	288.21	576.42	－288.21	0.00	母音分立

（音韻的に母音分立の対象となる母音をボールド体で示す）

表1は母音分立となる2つの母音のうち前者が強勢音節、後者が無強勢音節に属するケースであり、表2は前者が無強勢音節、後者が強勢音節に属するケースである。

表1では8ケース中6ケース、表2では8ケース中1ケースにおいて二重母音の特徴の傾向が示される結果となったが、2つの母音の前者が強勢音節、後者が無強勢音節に属する場合の方が二重母音として実現される傾向が強いと推論するには、音声資料の数が少ない。しかしながら、表1と表2の数字において、再音節化前よりも再音節化後の対象音節の持続時間との差の絶対値は、語番号10 oasis<sup>4)</sup>以外は全て減少を示す結果から、母音分立ではなく二重母音として実現された（と仮定した）場合の方が、各音節が等時的に繰り返される音節拍リズムの傾向が強まるという点に関しては推論されるであろう。

### 3.2 日本語母語話者による発話の母音連続の持続時間

まず、日本語母語話者による発話について、斎藤（2003：8）の連母音と二重母音の視覚的イメージを基準に、スペクトログラムの目視により、母音連続の1つ目の母音と後続する2つ目の母音の定常部が共に長く、2つ目の母音への遷移部が急で短いものを連母音、2つ目の母音への遷移部が緩やかに変化し、定常部が短いものを二重母音と判断した。日本語母語話者2名による80発話（20語×2回繰り返し×2名）を観察した結果、女性話者によって発話された「迷子」の2発話のみにおいて、二重母音 [ai̯] として母音連続が実現された以外は、全て連母音として実現されたことが観察された。図1と図2にそれぞれ、男性話者によって連母音として発話された「迷子」と女性話者によって二重母音として発話された「迷子」の音声波形とスペクトログラムの例を示す。今回用いた母音連続では、高澤（2023b）で用いたようなスペイン語において音韻的に二重母音となる音連鎖に含まれるものが ai, au のみであるため、服部（1984 [2016]：151）による、東京方言の二重母音は、すべて降り二重母音であり、副音が [j]

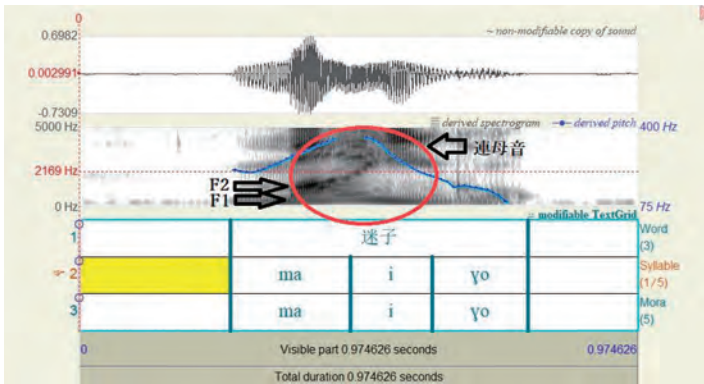


図1 日本語母語話者（男性）による「迷子（まいご）」における連母音の例

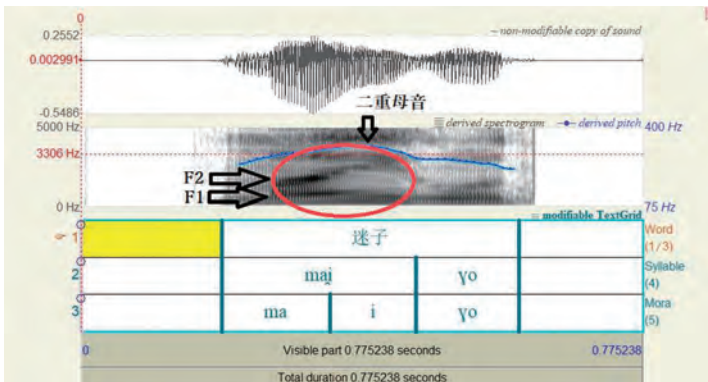


図2 日本語母語話者（女性）による「迷子（まいご）」における二重母音の例

に限られるという言及、及び、斎藤（2003：7）による、途中でピッチが上昇する場合に二重母音になりやすく、連母音として生起するという言及に基づいて考えると、aiを含み、ピッチの下降を伴う「迷子」はその条件を唯一満たすものである。また、男性話者の1モーラの平均持続時間が195.22 msec、女性話者の1モーラの平均持続時間が151.16 msecであることから、女性の発話速度の方が男性よりも速いことにより、女性の発話

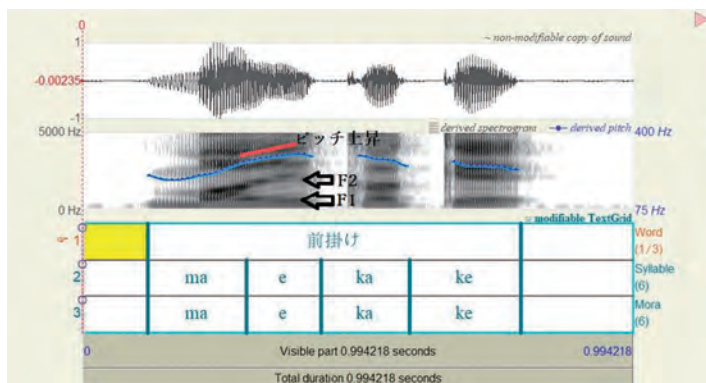


図3 日本語母語話者（男性）による「前掛け（まえかけ）」における連母音の例

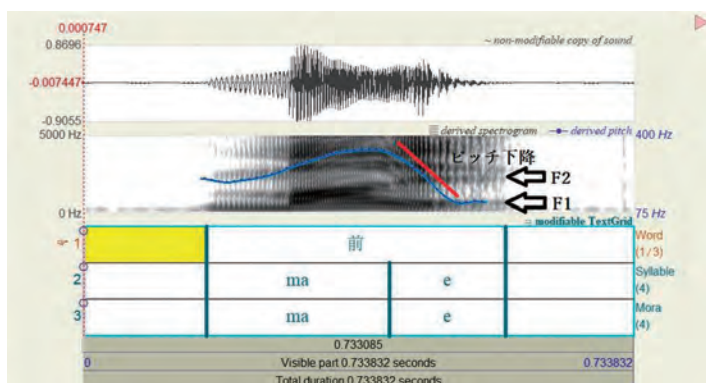


図4 日本語母語話者（男性）による「前（まえ）」における連母音の例

「迷子」のみで二重母音としての実現が観察されたと推論される。

また、表3と表4はそれぞれ、男性話者と女性話者によるピッチ上昇を含む母音連続40発話（10語×2回繰り返し×2名）、表5と表6はそれぞれ、男性話者と女性話者によるピッチ下降（アクセント核）を含む母音連続40発話（10語×2回繰り返し×2名）について、母音連続を含む対象モーラ1（例：「前」の[ma]）の持続時間（A）と対象モーラ2（例：「前」の[e]）



表3 日本語母語話者（男性）による母音連続（ピッチ上昇を含む）の持続時間（msec）

単語 番号	単語	単語の 持続時間	音韻的 モーラ数	対象モーラ1の 持続時間(A)	対象モーラ2の 持続時間(B)	モーラの平均 持続時間(C)	A/C	B/C	A/C-B/C
1	前掛け	690.25	4	192.33	125.25	172.56	1.11	0.73	0.39
	まえかけ	672.56	4	177.70	135.19	168.14	1.06	0.80	0.25
3	目明し	753.78	4	214.22	135.64	188.45	1.14	0.72	0.42
	めあかし	744.29	4	232.22	132.10	186.07	1.25	0.71	0.54
5	猶更	752.91	4	238.76	137.47	188.23	1.27	0.73	0.54
	なおさら	797.55	4	259.21	154.15	199.39	1.30	0.77	0.53
7	お預け	647.60	4	135.71	130.35	161.90	0.84	0.81	0.03
	おあずけ	633.07	4	147.88	138.28	158.27	0.93	0.87	0.06
9	五右衛門	785.07	4	258.85	170.87	196.27	1.32	0.87	0.45
	ごえもん	834.16	4	260.64	184.13	208.54	1.25	0.88	0.37
11	潮音	707.85	3	335.82	133.11	235.95	1.42	0.56	0.86
	せおと	751.75	3	327.42	147.97	250.58	1.31	0.59	0.72
13	ピアノ	467.83	3	136.48	149.58	155.94	<b>0.88</b>	<b>0.96</b>	-0.08
	びあの	493.93	3	139.82	160.93	164.64	<b>0.85</b>	<b>0.98</b>	-0.13
15	すあま	691.07	3	328.76	149.07	230.36	1.43	0.65	0.78
	ずあま	631.22	3	270.28	136.72	210.41	1.28	0.65	0.63
17	舞妓	676.79	3	241.34	162.00	225.60	1.07	0.72	0.35
	まいこ	624.56	3	219.56	148.99	208.19	1.05	0.72	0.34
19	真裏	625.89	3	283.24	154.95	208.63	1.36	0.75	0.61
	まうら	594.46	3	268.03	133.96	198.15	1.35	0.68	0.68
平均						195.81	1.17	0.76	0.42

(各語の1行目が1回目の発話、2行目が2回目の発話をそれぞれ示す)

の持続時間（B）をそれぞれ1モーラの平均持続時間（C）（例：「前」の2モーラの平均）と比較したものである。表の各語の下にあるひらがなの「**□**」はピッチの下降位置、**ボールド体**はピッチの上昇位置を示す。表3の単語番号1「前掛け」と表5の単語番号2「前」のそれぞれ2回目の発話の音声波形とスペクトログラムがそれぞれ図3と図4である。

ピッチ上昇を含む母音連続の結果を示す表3と表4で示されるように、対象モーラ1の持続時間（A）と対象モーラ2の持続時間（B）をそれぞれ1モーラの平均持続時間（C）と比較した場合、男性話者では、対象モーラ1は平均1.17倍、対象モーラ2は平均0.76倍、女性話者では、対象モーラ1は平均0.94倍、対象モーラ2は0.93倍である。これは、単語番号7「お預け」以外、対象モーラ1は2セグメントで構成される一方、対

表4 日本語母語話者（女性）による母音連続（ピッチ上昇を含む）の持続時間（msec）

単語番号	単語	単語の持続時間	音韻的モーラ数	対象モーラ1の持続時間(A)	対象モーラ2の持続時間(B)	モーラの平均持続時間(C)	A/C	B/C	A/C-B/C
1	前掛け	584.82	4	133.80	126.67	146.21	0.92	0.87	0.05
	まえかけ	575.82	4	117.96	123.75	143.96	<b>0.82</b>	<b>0.86</b>	-0.04
3	目明し	577.17	4	120.34	147.39	144.29	<b>0.83</b>	<b>1.02</b>	-0.19
	めあかし	555.29	4	134.46	156.39	138.82	<b>0.97</b>	<b>1.13</b>	-0.16
5	猶更	597.62	4	141.60	136.38	149.41	0.95	0.91	0.03
	なおさら	620.89	4	119.86	133.78	155.22	<b>0.77</b>	<b>0.86</b>	-0.09
7	お預け	572.78	4	105.91	115.90	143.20	<b>0.74</b>	<b>0.81</b>	-0.07
	おあずけ	581.00	4	96.43	131.93	145.25	<b>0.66</b>	<b>0.91</b>	-0.24
9	五右衛門	644.36	4	147.04	148.66	161.09	<b>0.91</b>	<b>0.92</b>	-0.01
	ごえもん	566.81	4	113.51	140.98	141.70	<b>0.80</b>	<b>0.99</b>	-0.19
11	潮音	578.21	3	234.28	155.70	192.74	1.22	0.81	0.41
	せおと	508.12	3	198.94	144.07	169.37	1.17	0.85	0.32
13	ピアノ	448.13	3	110.84	164.60	149.38	<b>0.74</b>	<b>1.10</b>	-0.36
	ぴあの	448.52	3	132.44	146.71	149.51	<b>0.75</b>	<b>0.98</b>	-0.10
15	すあま	563.85	3	215.59	160.86	187.95	1.15	0.86	0.29
	すあま	531.02	3	207.39	144.55	177.01	1.17	0.82	0.36
17	舞妓	470.59	3	150.90	160.43	156.86	<b>0.96</b>	<b>1.02</b>	-0.06
	まいこ	436.27	3	124.71	162.42	145.42	<b>0.86</b>	<b>1.12</b>	-0.26
19	真裏	481.34	3	181.05	138.36	160.45	1.13	0.86	0.27
	まうら	433.78	3	156.67	118.34	144.59	1.08	0.82	0.27
平均						155.12	0.94	0.93	0.01

（各語の1行目が1回目の発話、2行目が2回目の発話をそれぞれ示す）

象モーラ2は母音1つのみの1セグメントで構成されることから妥当と考えられる。また、女性話者の発話速度が男性話者よりも速いために、対象モーラ1と対象モーラ2のそれぞれの平均がほぼ同じ結果となったと推論される。一方、ピッチ下降（アクセント核）を含む母音連続の結果を示す表5と表6で示されるように、対象モーラ1の持続時間（A）と対象モーラ2の持続時間（B）をそれぞれ1モーラの平均持続時間（C）と比較した場合、男性話者では、対象モーラ1は平均1.15倍、対象モーラ2は平均0.79倍、女性話者では、対象モーラ1は平均1.08倍、対象モーラ2は1.00倍である。さらに、3.1で示したスペイン語母語話者の単語番号1の trae<sup>5)</sup>の [ae]（強勢音節+無強勢音節）は、二重母音的特徴をもって実現され、ピッチも下降を示すが、同様にピッチの下降を示す日本語の「前」の [ae]

表5 日本語母語話者（男性）による母音連続（ピッチ下降を含む）の持続時間（msec）

単語 番号	単語	単語の 持続時間	音韻的 モーラ数	対象モーラ1の 持続時間(A)	対象モーラ2の 持続時間(B)	モーラの平均 持続時間(C)	A/C	B/C	A/C-B/C
2	前	398.74	2	244.13	154.61	199.37	1.22	0.78	0.45
	まえ	334.73	2	203.68	131.05	167.37	1.22	0.78	0.43
4	目当て	560.27	3	233.85	145.36	186.76	1.25	0.78	0.47
	めあて	544.69	3	233.09	146.98	181.56	1.28	0.81	0.47
6	尚且つ	821.61	4	225.13	153.24	205.40	1.10	0.75	0.35
	な`おかつ	809.32	4	208.13	159.65	202.33	1.03	0.79	0.24
8	オアシス	646.78	4	145.76	136.61	161.70	0.90	0.84	0.06
	おあしす	628.80	4	135.79	146.99	157.20	<b>0.86</b>	<b>0.94</b>	-0.07
10	呉越	764.08	3	301.79	182.53	254.69	1.18	0.72	0.47
	ごえつ	691.09	3	234.45	173.20	230.36	1.02	0.75	0.27
12	セオリー	712.51	4	291.23	171.15	178.13	1.63	0.96	0.67
	せ`おりー	681.19	4	294.64	168.24	170.30	1.73	0.99	0.74
14	ピアス	550.03	3	128.90	160.44	183.34	<b>0.70</b>	<b>0.88</b>	-0.17
	ぴあす	527.38	3	119.24	160.84	175.79	<b>0.68</b>	<b>0.91</b>	-0.24
16	素足	710.78	3	306.05	154.05	236.93	1.29	0.65	0.64
	すあし	650.52	3	252.70	173.13	216.84	1.17	0.80	0.37
18	迷子	574.65	3	253.36	157.00	191.55	1.32	0.82	0.50
	まいご	519.33	3	209.28	141.93	173.11	1.21	0.82	0.39
20	マウス	647.28	3	231.29	95.14	215.76	1.07	0.44	0.63
	ま`うす	612.09	3	214.27	118.41	204.03	1.05	0.58	0.47
平均						194.63	1.15	0.79	0.36

(各語の1行目が1回目の発話、2行目が2回目の発話をそれぞれ示す)

は、図4において観察されるように、第1モーラに含まれる母音も第2モーラの母音も定常部が長く安定し、表5からも対象モーラ1の[ma]と対象モーラ2の[e]は、1モーラの平均持続時間のそれぞれ1.22倍と0.78倍を示す。つまり、表3の単語番号1「前掛け」と表5の単語番号2「前」のそれぞれ2回目の発話のスペクトログラムである図3と図4からも観察されるように、日本語の連母音においては、ピッチ上昇が伴っても、ピッチ下降が伴っても、持続時間への影響が与えられない傾向が示されたと考えられる。



表6 日本語母語話者（女性）による母音連続（ピッチ下降を含む）の持続時間（msec）

単語 番号	単語	単語の 持続時間	音韻的 モーラ数	対象モーラ1の 持続時間(A)	対象モーラ2の 持続時間(B)	モーラの平均 持続時間(C)	A/C	B/C	A/C-B/C
2	前	307.56	2	143.87	163.68	153.78	<b>0.94</b>	<b>1.06</b>	-0.13
	まえ	283.92	2	132.81	151.11	141.96	<b>0.94</b>	<b>1.06</b>	-0.13
4	目当て	480.18	3	151.48	166.95	160.06	<b>0.95</b>	<b>1.04</b>	-0.10
	めあて	395.05	3	106.43	146.22	131.68	<b>0.81</b>	<b>1.11</b>	-0.30
6	尚且つ	564.75	4	159.13	119.96	141.19	1.13	0.85	0.28
	な`おかつ	536.99	4	140.41	115.75	134.25	1.05	0.86	0.18
8	オアシス	526.08	4	110.41	133.39	131.52	<b>0.84</b>	<b>1.01</b>	-0.17
	お`あしす	548.57	4	105.58	135.87	137.14	<b>0.77</b>	<b>0.99</b>	-0.22
10	呉越	531.20	3	168.86	165.51	177.07	0.95	0.93	0.02
	ご`えつ	435.03	3	147.68	166.58	145.01	<b>1.02</b>	<b>1.15</b>	-0.13
12	セオリー	655.31	4	199.54	171.70	163.83	1.22	1.05	0.17
	せ`おりー	640.86	4	261.05	165.43	160.22	1.63	1.03	0.60
14	ピラス	415.70	3	119.14	180.42	138.57	<b>0.86</b>	<b>1.30</b>	-0.44
	び`あす	386.79	3	105.04	174.32	128.93	<b>0.81</b>	<b>1.35</b>	-0.54
16	素足	531.16	3	264.99	154.14	177.05	1.50	0.87	0.63
	す`あし	501.23	3	224.63	161.86	167.08	1.34	0.97	0.38
18	迷子	438.93	3	170.94	117.48	146.31	1.17	0.80	0.37
	まい`こ	405.17	3	149.20	118.96	135.06	1.10	0.88	0.22
20	マウス	378.03	3	163.38	106.93	126.01	1.30	0.85	0.45
	ま`うす	321.43	3	138.75	93.00	107.14	1.29	0.87	0.43
平均						145.19	1.08	1.00	0.08

（各語の1行目が1回目の発話、2行目が2回目の発話をそれぞれ示す）

#### 4. まとめと今後の課題

今回の分析において、日本語母語話者の母音連続の音声の実現において、ピッチの上昇や下降によって持続時間が影響を受ける可能性が低いという傾向が確認された。つまり、日本語の連母音とスペイン語の母音分立は母音連続という点では類似性を示すが、日本語はスペイン語と比較した場合、ピッチの上昇や下降なども含め、他の要素の影響を受けにくいという点から、個々の母音の自立性が日本語では高いのではないかと示唆される結果となった。一方で、スペイン語においては、強勢の有無によるピッチの上昇や下降が母音分立の語内母音融合に影響を与える可能性について、音声資料の数やインフォーマントの数、発話スタイルなどの影響も含め、さらに観察が必要と考えられる。

日本語母語話者がスペイン語を発音する際、スペイン語らしさの実現や聴解力の獲得において、リズムやイントネーションの学習は個々の音の学習とともに大切なものであると考えられる。それゆえ、音節構造の類似性からあまり日本人にとって意識されることがない母音融合について、単なる持続時間の問題なのかについて、今後聴覚実験をすることによって検証していく必要があると考えている。

#### 謝辞

本研究は、文部科学省科学研究費補助金・基礎研究(c)(一般)「日本人スペイン語学習者の韻律に見られる諸問題と音楽を利用した発音指導」(課題番号19K00865)の補助を受けてなされた研究の一部です。

研究の様々な段階で貴重なコメントを下された清泉女子大学の木村琢也先生、立教大学の泉水浩隆先生、録音に協力してくださった方々に心よりお礼を申し上げます。

#### 注

- 1) 窪菌(1998: 55)は、撥音(ん)や促音(っ)、長音(ー)、二重母音の後半(ベ*イ*、エ*イ*)という4つの要素が長さ単位である独立したモーラを形成する一方で、聞こえ度という尺度で定義された「音節」を単独で構成しないとし、これらの自立性の低いモーラを国語学では特殊拍(特殊モーラ)と呼び、単独で音節を形成できる「に」や「あ」などのような自立拍(自立モーラ)と区別するとしている。また、特殊拍は語頭に生起することがないことにも言及している。
- 2) 高澤(2023b)では、2つの母音連続の間にピッチ下降がある場合とピッチ上昇がある場合それぞれのai, ei, oi, au, ou, ia, ie, io, ueを観察対象とした。
- 3) 16歳から東京都在住であり、特段他の方言の影響は見られないと判断した。
- 4) 高澤(2023a)で言及したように、[oa]よりも[sis]は、構成されるセグメントの数が1つ多く、さらにその3セグメント中2つの音が無声歯茎摩擦音であることにより、[ao]よりもかなり長い持続時間によって実現されたためと考えられる。
- 5) 女性話者による単語番号13「ピアノ」に関しては、対象モーラ1の持続時間と対象モーラ2の持続時間が、それぞれ1モーラの平均持続時間の1回目の発話で0.74倍と1.10倍という結果が示されたのは、対象モーラ1の持続時間はほぼ[pi]の[i]の持続時間であり、「ピアノ」が[pi.ja.no]のように

「イ」の後ろにわたり音として [j] が挿入されたためと推論される。この「イア」の連続の場合に「イ」の後ろにわたり音として [j] が挿入されることについては、阿部等 (2004) においても指摘されている。同様の現象が女性発話の単語番号 14 「ピアス」の 1 回目と 2 回目の発話においても見られる。

#### 参考文献

- Abercrombie, David (1967) *Elements of General Phonetics*. London: Oxford University Press.
- 阿部新, 陳妍如 (2004) 「日本語」『言語情報学研究報告』No.4, pp.223-254.
- Beckman, Mary (1992) "Evidence for Speech Rhythms across Languages." *Speech Perception, Production and Linguistic Structure*, eds. By Yoh'ichi Tohkura, Eric Vatikiotis-Bateson and Yoshinori Sagisaka, pp.457-463. Tokyo: Ohmsha.
- 出口厚実 (1997) 『スペイン語学入門』, 東京: 大学書林.
- 服部四郎 (1984) 『音声学』, 東京: 岩波書店. (オンデマンド版 2016 年発行)
- 鹿島央 (2002) 『日本語教育をめざす人のための基礎から学ぶ音声学』 東京: スリーエーネットワーク.
- 木村琢也 (2021) 「スペイン語発音指導のためのオリジナル楽曲の作成 音節と強勢を重視して」『清泉女子大学教職課程紀要』第 5 号, pp.1-11.
- 窪蘭晴夫 (1998) 『音声学・音韻論』 東京: くろしお出版.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2011) *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología*, Barcelona: Espasa Libros, S.L.U.
- 斎藤純男 (2003) 「現代日本語の音声一分節音と音声記号」上野善道篇『朝倉日本語講座 3 音声・音韻』, 東京: 朝倉出版.
- 高澤美由紀 (2023a) 「スペイン語入門書における母音分立の扱い—入門書付属音声における母音分立の音声の実現について—」『亜細亜大学学術文化紀要』第 41 号, pp.23-36.
- 高澤美由紀 (2023b) 「スペイン語の母音分立と日本語の連母音の音声の実現についてのパイロットスタディ」『亜細亜大学学術文化紀要』第 42 号, pp.101-120.
- 寺崎英樹 (2017) 『発音・文字』 東京: 大学書林.

# Shakespeare and Emotions: Desire and Fear

Akiko Ikeda

## Abstract

Humans are constantly driven by desire and fear. While desire is not strictly an emotion, it has historically been linked to passion and treated as such. Fear, often seen as the most primitive emotion, compels avoidance, whereas desire draws individuals toward perceived rewards or sources of satisfaction. Shakespeare's plays offer striking explorations of both emotions, showing how they influence human behavior, shape power dynamics, and drive key conflicts. This paper examines the interplay of desire and fear through Angelo and the Duke in *Measure for Measure* and Macbeth in *Macbeth*. Both plays reveal how desire and fear, when unchecked, can distort human behavior and lead to downfall. These emotions resonate deeply with audiences because they are universal, shaping our own decisions and struggles. The ambiguous ending of *Measure for Measure* underscores the consequences of unacknowledged desire, while the relentless fear in *Macbeth* feels hauntingly real, reminding us of the emotional forces that govern both fiction and life.

Desire and fear: these are the two emotions by which all life in the world is governed.<sup>1)</sup>

As an American scholar, Joseph Campbell suggests, humans are constantly driven by desire and fear. Strictly speaking, desire is not an emotion. Historically, however, it has been closely associated with passion and treated similarly.<sup>2)</sup> Scientific and psychological perspectives have distinguished between the two, with contemporary research viewing desire as something that arises from emotions and propels individuals toward action. For instance, if I deeply admire Taro (emotion), I may want to talk to him and build a closer relationship (desire).<sup>3)</sup> In short, emotions and desires are intricately linked.

Meanwhile, the contemporary philosopher Martha Nussbaum identifies

fear as the most primitive emotion, one that requires no sophisticated reasoning, unlike emotions such as compassion.<sup>4)</sup> To feel compassion, you must notice someone else's suffering, then, considering that suffering, try to relieve it. Fear, on the other hand, is an instinctive response to perceived danger,<sup>5)</sup> triggering an urge to escape or avoid threats. Virologist Shigetaka Kato similarly notes that humans, like animals, experience an innate fear of the unknown,<sup>6)</sup> particularly in the face of unpredictable threats like infectious diseases. Common triggers for fear include "darkness or loss of visibility of surroundings," "heights and flying,"<sup>7)</sup> "social interaction and/or rejection," and "death and dying." While fear compels avoidance, desire functions in the opposite way: it draws individuals to perceived rewards or sources of satisfaction. However, as modern writer Robert Greene observes, desire often leads to paradoxical outcomes:<sup>8)</sup> "the more one chases an object of desire, the more elusive it becomes."

Shakespeare's plays provide striking explorations of both emotions, showing how they influence human behavior, shape power dynamics, and drive key conflicts. *Measure for Measure* examines how desire intertwines with authority and control, while *Macbeth* presents fear as a force that both motivates and destroys. In both, Shakespeare reveals the tension between these primitive emotions, illustrating how they dictate human choices and their consequences. This paper explores desire in relation to power in *Measure for Measure* and fear as a destructive force in *Macbeth*, based on how Shakespeare dramatizes these emotions to reflect deeper truths about human nature.

## On Desire

If thou wilt make a man happy, add not unto his riches but take away<sup>9)</sup> from his desires.

Nearly all men can stand adversity, but if you want to test a man's character,<sup>10)</sup> give him power.

Desire is a constant phenomenon in human life. It manifests in primitive

forms, such as hunger, thirst, and sexual impulse, as well as in more socially constructed pursuits like fame, wealth, and power. As soon as one desire is satisfied, another arises, making desire an ever-present force that rarely leaves us. Psychiatrist Neel Burton says that we are so used to our desires that we are not conscious of them, except when desires are very intense, or there are conflicts among them.<sup>11)</sup> Though desire can be a vital force of motivation and creativity, its intensity can also lead to suffering or moral failure.

Religious or philosophical traditions across cultures have long grappled with the power of desire. In Hinduism, it is described as “great symbol of sin” and “destroyer of knowledge and self-realization.”<sup>12)</sup> Buddhism considers desire, particularly lust, the root of all suffering; and four of the seven deadly sins of Christianity—envy, gluttony, greed, and lust—are desires.<sup>13)</sup> These warnings underscore a shared belief: unchecked desire can derail self-control, spiritual growth, and moral clarity.

Philosophers have also tried to categorize and understand desire. The ancient Greek thinker Epicurus divided desires into four kinds: natural and necessary (such as for rest, safety, and sustenance); natural, but non-necessary (pleasure and comfort)<sup>14)</sup>; vain (wealth and fame); and unattainable (like immortality). While Epicurus aimed to cultivate peace through managing desires, Eastern philosophy often advocated for their transcendence. Gautama Buddha’s path to enlightenment, or nirvana, was defined by the freedom from all forms of craving.<sup>15)</sup>

The very word desire traces back to the 13th century, meaning “a craving or yearning,” especially for possession or sensual pleasure, and derives from the old French word *desir*.<sup>16)</sup> Pozzobon links it further to the Latin *de-sidera*, which “expresses movement, a tension between two poles: on one hand, the body, with its real impulses and drives towards sensual pleasure; on the other hand, the aspiration of consciousness towards something missing or distant.”<sup>17)</sup>

During the Renaissance, desire began to be portrayed more positively in the arts, particularly in depiction of love, beauty, and sensuality. Yet it remained entangled with passion, a force both admired and feared. In Stoic philosophy, for instance, some thinkers condemned desire as a path to irra-

tionality and suffering, while others accepted it as a natural part of being human.<sup>18)</sup>

The 19th-century German philosopher Arthur Schopenhauer saw the world as driven by a fundamental will, essentially, by desire, and identified sexual impulse as its most powerful form.<sup>19)</sup> Shakespeare captures a similar idea in *Troilus and Cressida*, where Troilus reflects on the limits of action in the face of boundless longing: “the will is infinite and the execution confined, that the desire is boundless and the act a slave to limit” (3.2.78-79).<sup>20)</sup> This line reflects the tension between what we want and what reality allows, a tension central to both literature and life.

In modern psychology, studies by Dacher Keltner show that power exacerbates this dynamic. Those in positions of power tend to push people in one of two directions: either toward abuse and self-serving behavior, or toward benevolence and the great good.<sup>21)</sup> In the absence of self-awareness and restraint, desire can become a vehicle for domination, exploitation, and self-deception.

A good example of this can be found in *Measure for Measure* in the form of Angelo, a prime example of a Shakespearean character embodying evil hypocrisy. Thought to be written after 1602 and before 1604, *Measure for Measure* was performed on December 26, 1604, as a part of the Christmas celebration at court.<sup>22)</sup> It is labeled as one of Shakespeare’s “problem plays”, because the story and characters tend not to satisfy the audience.

Angelo is assigned as deputy of the Duke, who mysteriously left the morally corrupt city of Vienna. He is known for his strict nature. He upholds a rigid ideal of moral purity, holding himself to the highest standards of both religious faith and legal conduct. Then, wielding his power as deputy, Angelo strictly enforces the morality laws. As a lesson to the residents of the city, Angelo sentences Claudio, who slept with his fiancée Juliet and got her pregnant out of wedlock, to death. Angelo embodies how power changes a person or how power can reveal one’s hidden nature. In fact, the Duke, who initially had doubts about Angelo, confides to the friar that one of the reasons why the Duke left Vienna was to test Angelo’s nature: “hence shall we see, /If power change purpose, what our seemers be” (1.3.53-54).<sup>23)</sup> In other

words, we'll see if he is what he truly seems to be or if power changes him.

Claudio's sister, Isabella, who is about to join a convent, begs Angelo to spare her brother's life. Commanding the absolute power afforded by the Duke, however, Angelo shows neither mercy nor empathy, simply stating that it is just to enforce the cruel law. Isabella then begins to plead to Heaven, rationally and passionately. (2.2.115-124) Angelo then senses a change and admits that he is attracted to her. Professor Sir Jonathan Bates suggests that "her reason—her power of linguistic persuasion—inflames his desire." It is not due to her beauty or chastity, "but because he loves to see her mind and tongue at work."<sup>24)</sup> Whatever the reason, Angelo tells Isabella to come back to his office the next day. When Isabella returns, he begins to open up to her about his feelings, indirectly at first, but he ultimately tells her bluntly that he loves her and wants to sleep with her in exchange for her brother's life. Of course, he is using love here as a disguise for his desire or lust. Stage performances usually show Angelo touching Isabella and not hiding his desire. Of course, Isabella refuses and chastises him.

Isabella	Ha! little honour to be much believed, And most pernicious purpose! Seeming, seeming! I will proclaim thee, Angelo; look for't: Sign me a present pardon for my brother, Or with an outstretch'd throat I'll tell the world aloud What man thou art. (2.4. 149-154)
----------	---

Now, revealing his nature, Angelo replies thus:

ANGELO	Who will believe thee, Isabel? My unsoil'd name, the austereness of my life, My vouch against you, and my place i' the state, Will so your accusation overweigh, That you shall stifle in your own report And smell of calumny. I have begun,
--------	--



And now I give my sensual race the rein:  
Fit thy consent to my sharp appetite;  
Lay by all nicety and prolixious blushes,  
That banish what they sue for; redeem thy brother  
By yielding up thy body to my will;  
Or else he must not only die the death,  
But thy unkindness shall his death draw out  
To lingering sufferance. (2.4. 153-166)

How easily this can resonate when we think of someone in power at a company or organization who abuses their power today. We can easily find articles or descriptions in the news about sexual predators in power who behaved the same way.

Meanwhile, the Duke has been in town in disguise as a friar and watches the course of events. Seemingly virtuous Angelo, in fact a power abuser and a sexual harasser, has an ex-fiancée named Mariana. With the help of Mariana and the Duke disguised as a friar, Isabella is saved from sleeping with Angelo. In the darkness, Angelo takes Mariana, confusing her with Isabella, into his bed. In the end, the Duke reveals his identity, calls out Angelo's sin and condemns him to death. The Duke relents after hearing the pleas of Mariana and Isabella. In the last scene, Isabella reunites with her brother Claudio, Angelo marries Mariana, and the Duke asks Isabella to be with him, but she doesn't reply.

The audience is left sitting with moral ambiguities and no satisfactory ending. The actions of the Duke in particular offer room for ambiguity. To begin with, it doesn't seem socially acceptable to on one hand assign Angelo to serve as deputy, while on the other not only observe, but also control the whole course of events. Moreover, there are several occasions where the Duke could have revealed himself earlier and inform Isabella that her brother will be spared. This would have reduced the emotional burden borne by Isabella and Mariana. Finally, the most inexplicable and unpleasant behavior occurs when he asks Isabella to be with him: "What's mine is yours and

what is yours is mine” (5.1.534). It is questionable why he would even admit that he is attracted to Isabella in the same way Angelo does, knowing she is about to take her vows as a nun. Another point is that Angelo develops a sense of guilt, whereas the Duke does not. Moreover, he feels he has saved Isabella and is personally responsible for a happy outcome. Professor Paula Cohen suggests his deviant behavior is connected to a compulsion for surveillance and control, and the delay in revealing himself shows his lack of empathy for the other characters. The last scene surely shows how the Duke lacks consideration for Isabella’s feelings, focusing only on his own desire.<sup>26)</sup>

As briefly mentioned earlier, the way Angelo and even the Duke behave towards Isabella would be considered sexual harassment today. Harassment is everywhere in the modern world, but that doesn’t mean that all instances are recognized as such, as incidents increasingly become apparent in accordance with people’s growing awareness.<sup>27)</sup> This also applies to changes in stage direction of the last scene of *Measure for Measure*: In recent productions of the play, Isabella rarely takes the Duke’s hand as a sign of acceptance of his proposal. In a recent Royal Shakespeare Company production (2019), Isabella even shows despair in the last scene. By today’s standards, the Duke would be diagnosed as a mild psychopath, which while usually accounting for only 1% of the general population, can make up upwards of 4% of organization leaders.<sup>28)</sup> They violate the emotions, rights, or dignity of others without hesitation. They unscrupulously harm people. At the same time, they are confident and present themselves unflinchingly, and they are likely to be in positions of power.

If we are attracted to someone, we generally show restraint in our behavior in order to take his or her reaction into account. However, mild psychopaths, who lack such empathy or consideration, often force others to behave as they want, sometimes even convinced that this is what the others also want. In the case of the Duke, he may fantasize that Isabella reciprocates his feelings or believe he has a right to bring about what he considers ‘a happy ending’ through his proposal. After all, he ‘saved’ her. As we see, power sometimes leads people to behave similarly to Angelo or the Duke. Are you

confident you would not behave like them if you acquired power? Regrettably, there is the likelihood that you would, given the countless examples demonstrating how power or status change people.

## On Fear

Who hath desires must ever fearful be;  
Who lives in fear cannot be counted free.<sup>29)</sup>

The ancient Greek philosopher Aristotle, who reduces the world to pairs of opposites, states that fear lies opposite of confidence. He defines “fear as pain at the seeming presence of some impending bad things, combined with a feeling that you are powerless to ward it off.”<sup>30)</sup> As societies developed, fear came to play a central role in religious and mythological narratives. For example, fear of divine punishment or supernatural forces influenced moral and ethical codes.

The word fear (n.) finds its origin in the Old English *fær*, meaning “calamity, sudden danger, peril, sudden attack,” which itself is derived from the Proto-Germanic *\*feraz* or “danger.”<sup>31)</sup> Fear as an emotion, describing a “state of being afraid, uneasiness caused by possible danger” seems to have developed by the late twelfth century.<sup>32)</sup> As we approach Shakespeare’s era, many health specialists state that fear is an emotion rooted in an uncertain future that includes some evil or dangerous aspects, which are hard to avoid.<sup>33)</sup> Many health guides addressing the emotions indicate that “fear is an emotion based in the future.”<sup>34)</sup> For example, the English Anglican clergyman Tomas Rogers (1576) sees “fear as being ‘an opinion of some Evyll coming towards us’,” while Jean D’Espine (1592) describes fear as being ‘caused and engendered by reason of some imminent danger.’<sup>35)</sup> Over time, science and reason began to challenge superstition and religious dogma, looking for the source of fear and spearheading the view of fear as something that could be understood and overcome through reason. Meanwhile, the contemporary cultural historian Tiffany Watt-Smith states: “fear has come to be seen as the most primal, most fundamental of human emotions,” introducing different

sorts, such as dread, worry, anxiety and terror, to the English language.<sup>36)</sup> Nussbaum points out that fear can be “not just primitive, it is also asocial”, “connected to,<sup>37)</sup> and renders toxic, other problematic emotions such as anger, disgust, and envy.”

Fear is a powerful and pervasive theme in the shortest Shakespearean tragedy, *Macbeth*, which is thought to have been written in 1606.<sup>38)</sup> A year prior The Gunpowder Plot took place, in which Catholic extremists tried to blow up the Houses of Parliament and kill King James to replace him with a Catholic monarch. It is commonly understood that Shakespeare wrote this play with King James in mind.<sup>39)</sup> James came to reign over England and Scotland in 1603 after the death of Queen Elizabeth I, who had no husband or children to succeed her. James was so interested in supernatural phenomena that he published a book called *Demonology*.

Why is it believed that there are ties between *Macbeth* and King James? First, the play takes place in Scotland. James was born in 1566 and became King of Scotland in 1567 when he was just a year old, after the forced abdication of his mother, Mary Queen of Scots. His early reign was dominated by regents, but once he took power, James worked to strengthen royal authority and stabilize Scotland,<sup>40)</sup> which had been plagued by noble rivalries and religious conflict. Second, there are three witches playing a significant role in the play, which could be construed as a flattering nod to the supernaturalism-obsessed king. The witches even tell their prophecy to Banquo, Macbeth's close friend whom Macbeth later betrays and murders, that “thou shalt get kings.” King James in fact had claimed to be a descendant of Banquo,<sup>41)</sup> so the play endorses this belief. Finally, *Macbeth* is a play about a failed treasonous plot. Banquo's son escapes from the murderers just as King James escaped The Gunpowder Plot.<sup>42)</sup>

Macbeth is one of Shakespeare's most fearful protagonists. His behavior nearly embodies Campbell's quote at the start of this paper, although his actions are driven more by fear than desire. Had it not been for Lady Macbeth or the witches, I am not convinced he would have ever had the ambition to become king. His brutal path to the throne seems to be driven by fear of prophecies, unknown power, and illusions. Even if he had had the desire to

become king, he seems to fear his own desire.

Macbeth, a general of King Duncan, meets three witches on the way back from battle together with fellow general Banquo. The witches prophesize that Macbeth will be Thane of Cawdor and then king in the future and that Banquo's descendants will be kings. With this, the witches disappear.

1 Witch	Hail, Macbeth! Hail to thee, Thane of Glamis!
2 Witch	Hail, Macbeth! Hail to thee, Thane of Cawdor!
3 Witch	All hail, Macbeth, that shalt be king hereafter!
Banquo	Good sir, why do you start and seem to fear Things that do sound so fair? (1.3.48- <sup>43</sup> 52)

As Banquo suggests, the prophecy startles Macbeth. Why is he startled? What is he scared of? Did the disgusting witches sense Macbeth's hidden desire or latent discontent? The future king is initially fearful of the dark desires they awaken in him. Macbeth, who is currently the Thane of Glamis, does not understand why the witches mention Thane of Cawdor, though he will be appointed to the position by King Duncan immediately after the encounter with the witches. The king then decides to visit and stay at Macbeth's castle. Later, Macbeth writes a letter to Lady Macbeth, telling everything about the prophecy. She devises a plan to make it come true. However, at this stage, the mere idea of killing Duncan makes Macbeth experience fear as a physical reaction:

My thought, whose murder yet is but fantastical,  
Shakes so my single state of man  
That function is smothered in surmise  
And nothing is but what is not (1.3.141-4)

With King Duncan at his home, Macbeth tries to avert the plot. He becomes more fearful, obsessed about its potential failure. However, Lady Macbeth will not let him. Knowing her husband's soft nature, she encourages Macbeth's enthusiasm, using strong language to persuade him. Macbeth

forces himself to commit the crime as if doing so will ward off his fears. Macbeth could have chosen another way if he had had his own will, but he follows the witches' prophecy and his wife as if that were the only path for him to follow. After committing the murder, Macbeth cannot rest. He thinks he hears a voice crying: "Sleep no more! Macbeth does murder sleep" (2.2.36-7).

The newly crowned King Macbeth now fears that his sinful deed will be discovered. In addition, he fears another prophecy, that Banquo's descendant will be a king, which Banquo also heard with him. He subsequently tries to have Banquo and his son killed. The murderer gets Banquo, but Banquo's son escapes. One murder leads to another, and Macbeth knows there is no going back. He says he has come so far to the river of blood and either returning or continuing forward is "tedious" (3.4.138-40). As the 17th-century clergyman Nicolas Coeffeteau pointed out, fear is prompted by the anticipation of an evil that is not present, but to come; so when it is present, it is not fear, but "a mere heaviness."<sup>44)</sup>

Macbeth and Lady Macbeth organize a banquet to present themselves as calm and powerful following Duncan's murder, and to reinforce their grip on the throne. However, Macbeth is paranoid about the ghost of Banquo at the banquet, likely tormented by guilt. In fact, Macbeth hallucinated about a dagger before Duncan's murder and now, he sees Banquo's ghost. These visions can be signs of his inner turmoil or inability to escape the fear that stems from his guilt, as he becomes increasingly haunted by his actions. Macbeth's fear and paranoia leads to his isolation. He also comes to be more fearful of losing his power. As this intensifies, he becomes more tyrannical and ruthless. His inability to manage his own fear drives him into a downward spiral, losing his humanity and peace of mind.

This is when he decides to see the witches again, who offer three prophecies:

1. Beware Macduff, the Thane of Fife.
2. No man born from a woman will ever harm Macbeth.
3. Macbeth will remain undefeated until Great Birnam Wood comes to

fight him.

Intent on killing Macduff, Macbeth raids Macduff's castle and kills his family, although Macduff himself had already fled to England where Duncan's son, Malcolm, resides. Eventually, Macbeth fights Malcolm's army, feeling safe until he receives a report that Birnam Wood is moving forward. Meanwhile, Lady Macbeth has been sick and walks in her sleep, confessing their crime unconsciously, before she dies. The following are Macbeth's famous lines on hearing the report of Lady Macbeth's death:

She should have died hereafter.  
There would have been a time for such a word.  
Tomorrow, and tomorrow, and tomorrow,  
Creeps in this petty pace from day to day  
To the last syllable of recorded time,  
And all our yesterdays have lighted fools  
The way to dusty death. Out, out brief candle!  
Life's but a walking shadow, a poor player  
That struts and frets his hour upon the stage  
And then is heard no more. It is a tale  
Told by idiot, full of sound and fury,  
Signifying nothing (5.5.16-27).

These are the words of a man who pursued brutal deeds driven by fear, perhaps also desire, and who now feels tired and empty. As many point out, Macbeth and Lady Macbeth do not speak after the banquet scene and we don't see them together on stage again. Although Macbeth needed to consult Lady Macbeth on every detail for the first crime, Macbeth changes subsequently and doesn't need her counsel, but that of the witches instead. By the time Lady Macbeth is gone, Macbeth seems to be numb to fear, saying: "I have almost forgot the taste of fears." (5.5.9)

In fact, Lady Macbeth and Macbeth seem to switch roles or aspects over the course of the play. Lady Macbeth initially appears fearlessly, goading

timid Macbeth who fears the unknown witches with prophecies into the murder. After killing Duncan, Macbeth externalizes his fear through violence, while Lady Macbeth internalizes or represses her own fear and guilt, which eventually leads to her own breakdown. Her sleepwalking scene, where she tries to wash imagined bloodstains from her hands shows how deeply ingrained her fear and guilt have become, eventually leading to her tragic end.

In the last scene, Macbeth learns that Macduff was born by Cesarean section, which at the time was not considered a natural form of birth. In Shakespeare's era, women didn't survive a Cesarean section and the procedure was not performed on living women. The procedure was considered the way to remove a baby from a woman's dead body. Dead women weren't considered <sup>45)</sup>women. So this addresses the second prophecy: No man born from a woman will ever harm Macbeth. As the third prophecy: Macbeth will remain undefeated until Great Birnam Wood comes to fight him, had already been realized, Macbeth feels he is doomed and is killed by Macduff. Eventually, Malcolm declares peace and becomes the new king.

This paper has examined the interplay of desire and fear through Angelo and the Duke in *Measure for Measure* and Macbeth in *Macbeth*. Angelo, who initially appears as a figure of strict morality, surrenders to his desire for Isabella, exercising power and control over her. Yet his downfall is orchestrated by the Duke, allowing Angelo to be punished publicly and ultimately marrying ex-fiancée Mariana. Angelo is a good example of how one tends to liberate desire more easily after gaining power. However, the Duke, whose calculated manipulation reflects a disturbing inability to recognize the feelings of others, still remains a more extreme case. He embodies a kind of "mild psychopath," who is confident with his power and behaves selfishly without realizing it. He disguises his own desire or personal satisfaction as benevolence, ultimately imposing his will on Isabella without considering her autonomy or happiness. He just doesn't notice how awkward or disagreeable his behavior is.

Meanwhile, Macbeth's trajectory is dominated not by desire alone, but al-



so by all-consuming fear. Whether or not he initially desires the throne, fear becomes the driving force behind his actions after encountering the witches and their prophecies. This internalized fear propels him into a spiral of violence, each murder feeding the next, leading ultimately to his own self-destruction. In *Macbeth*, fear transcends from a mere reaction to an external threat and becomes the force that reshapes the character from within.

Both plays reveal how desire and fear, when unchecked, can distort human behavior and lead to downfall. These emotions resonate deeply with audiences because they are universal, shaping our own decisions and struggles. The ambiguous ending of *Measure for Measure* underscores the consequences of unacknowledged desire, while the relentless fear in *Macbeth* feels hauntingly real, reminding us of the emotional forces that govern both fiction and life.

#### Notes

- 1 ) Joseph Campbell. *The Power of Myth*. 1988, p.172.
- 2 ) Masaharu Fukuda. "Emotion and Desire I: History of Desire Theory." *Kenkyu Kiyo*. Toyama University. Vol.39, 2011, p.2.
- 3 ) Ibid, pp.1-14.
- 4 ) Martha Nussbaum. *The Monarchy of Fear* (e-book). Oxford UP. 2018, p.23.
- 5 ) Ibid, pp.23-4.
- 6 ) Shigetaka Kato. "Hito ha etaino shirenaimono he obieru" [People are afraid of the unknown]. *Modern Media*. Vol.55(9), 2009, pp.243-247.
- 7 ) "What makes us fearful," Paul Ekman Grope (<https://www.paulekman.com/universal-emotions/what-is-fear/>)
- 8 ) Robert Greene. *The 48 Laws of Power* (e-book). Penguin Books. 2000, p.35.
- 9 ) Epicurus Quotes. (n.d.). *BrainyQuote.com* ([https://www.brainyquote.com/quotes/epicurus\\_148958](https://www.brainyquote.com/quotes/epicurus_148958))
- 10) This well-known phrase has been misattributed to the 16th president of the United States, Abraham Lincoln, but it seems to have been used first by American politician Robert G. Ingersoll. Reuters Fact Check (<https://www.reuters.com/article/factcheck-abrahamlincoln-power-idUSL1N2PA1V7>), August 3, 2021, retrieved January 27, 2023.
- 11) Neel Burton, M.D. "The Problem of Desire." *Psychology Today* via psychologytoday.com, June 24, 2024.
- 12) Ibid.
- 13) Ibid.

- 14) Ibid.
- 15) Ibid.
- 16) Etymonline.com, desire (n.).
- 17) Giulia Pozzobon. "A brief history of desire, an essay exploring the evolution of human desires: survival, imagination, and contemporary dilemmas." Maize.io (<https://www.maize.io/cultural-factory/a-brief-history-of-desire-an-essay/>), May 2, 2024.
- 18) Miki Nakamura. "The Repression and Defence of Passion in the Two Gentlemen of Verona." *Studies in language and culture*. Vol.45, March 2019, pp.103-123.
- 19) Burton, 2024.
- 20) *Troilus and Cressida*. Eds. David Bevington. Arden Shakespeare Third Series. 1998.
- 21) Dacher Keltner. "How to Avoid Abusing Power" *Daily Good* (<https://m.dailygood.org/story/1290/how-to-avoid-abusing-power-dacher-keltner/>), May 17, 2016.
- 22) "Introduction." *Measure for Measure*. Eds. A. R. Braunmuller and Robert Watson. Arden Shakespeare Third Series. 2020.
- 23) All citations for *Measure for Measure* taken from *Measure for Measure*. Eds. A. R. Braunmuller and Robert Watson. Arden Shakespeare Third Series. 2020.
- 24) Jonathan Bate. "Introduction." *Measure for Measure*. Eds. Jonathan Bate and Eric Ramussen. The RSC Shakespeare. 2010.
- 25) This is called "bed trick," a common motif used in romance literature. Shakespeare used this device in *All's Well that Ends Well*, too.
- 26) Paula Mantz Cohen. *Of human kindness: What Shakespeare Teaches Us About Empathy*. Yale University Press. 2021, p.108.
- 27) Harada Takayuki. *Tamerainaku harassment wo okosu shokuba no psychopath* [A workplace psychopath who commits harassment without hesitation], ([https://www.shigotoba.net/expert\\_interview\\_1906\\_tamerainaku.html](https://www.shigotoba.net/expert_interview_1906_tamerainaku.html)).
- 28) Harada Takayuki. *Psychopath no Shinjitsu*. [The truth about psychopaths]. Chikuma Shinsho. 2018.
- 29) Robert Burton. *The Anatomy of Melancholy*. Volume 1.
- 30) Aristotle, *Rhetoric* II.5, 1382a21-5, as quoted in Martha Nussbaum, *The Monarchy of Fear* (e-book), p.23.
- 31) Fear (n.) *Online Etymology Dictionary* (<https://www.etymonline.com/word/fear>).
- 32) Ibid.
- 33) Suzy Lawrence. "Fear, Time, and Agency." *The History of Emotions Blog* (emotionsblog.history.qmul.ac.uk), March 23, 2022.
- 34) Ibid.
- 35) Ibid; Thomas Rogers, *Anatomie of the Mind* (London, 1576), p.26; Jean D'Es-

- pine, *A very excellent and learned discourse, touching the tranquillitie and contentation of the minde* (London, 1592), p.143. Cited in Laurence.
- 36) Tiffany Watt-Smith. *The Book of Human Emotions: An Encyclopedia of Feeling from Anger to Wanderlust* (e-book). Wellcome Collection. 2015, pp.105-106.
  - 37) Nussbaum, p.28. Burton, "Preface," p.x.
  - 38) "Introduction," *Macbeth*. Eds. Sandra Clark and Pamela Mason. Arden Shakespeare Third Series. 2015, p.13.
  - 39) George Walton Williams. "Macbeth: King James's Play." *South Atlantic Review*. Vol.47(2), May 1982, pp.12-21.
  - 40) When he became James I of England in 1603, uniting the crowns of Scotland and England, he hoped to bring about a political union as well. However, Scotland remained a separate kingdom with its own parliament, legal system, and church. James often found governing Scotland more challenging than England, due to deep-rooted divisions among the Scottish nobility and the power of Presbyterian Kirk (church), which resisted his efforts to impose greater royal control and a more hierarchical church structure. "James IV and the Union of the Crowns." *National Library of Scotland*. (<https://digital.nls.uk/unionofcrowns/crowns.html>)
  - 41) Walton Williams, p. 18.
  - 42) "The Gunpowder Plot and Shakespeare's *Macbeth*." *Shakespeare's Globe Blog*. November 5, 2014.
  - 43) All citations for *Macbeth* taken from *Macbeth*. Arden Shakespeare Third Series. Eds. Sandra Clark and Pamela Mason. 2015.
  - 44) Nicolas Coeffeteau, *A Table of Humane Passions* (London, 1621), p.430, as quoted in *The History of Emotions Blog* ([emotionsblog.history.qmul.ac.uk](http://emotionsblog.history.qmul.ac.uk)), March 23, 2022.
  - 45) Yukio Kato. "Caesarean Section and Death of 'Woman': Was the Riddle in *Macbeth* Solved?" *Bungei Gengo Kenkyu*. March 1999, pp.1-20.

### Works Cited.

- Aristotle, *Rhetoric* II.5, 1382a21-5, quoted in Martha Nussbaum, *The Monarchy of Fear* (e-book).
- Bate, Jonathan. "Introduction." *Measure for Measure*. Eds. Jonathan Bate and Eric Ramussen. The RSC Shakespeare. 2010.
- Braunmuller, A. R. and Robert Watson. "Introduction." *Measure for Measure*. Eds. A. R. Braunmuller and Robert Watson. Arden Shakespeare Third Series. 2020.
- Burton, Neel. M. D. "The Problem of Desire." *Psychology Today* via [psychologytoday.com](http://psychologytoday.com), June 24, 2024, accessed January 11, 2024.
- Burton, Robert. *The Anatomy of Melancholy*. Penguin Classics. 2023.
- Campbell, Joseph. *The Power of Myth*. Anchor Books. 1988.
- Clark, Sandra and Pamela Mason. "Introduction," *Macbeth*. Eds. Sandra Clark and

- Pamela Mason. Arden Shakespeare Third Series. 2015.
- Coeffeteau, Nicolas. *A Table of Humane Passions* (London, 1621), cited in *The History of Emotions Blog* (emotionsblog.history.qmul.ac.uk), March 23, 2022.
- Cohen, Paula Mantz. *Of human kindness: What Shakespeare Teaches Us About Empathy*. Yale University Press. 2021, p.108.
- Desire (n.). *Online Etymology Dictionary* (<https://www.etymonline.com/word/desire>), accessed January 28, 2023.
- D'Espine, Jean. *A very excellent and learned discourse, touching the tranquillitie and contentation of the minde* (London, 1592), cited in Laurence.
- Epicurus Quotes. (n.d.). *BrainyQuote.com* ([https://www.brainyquote.com/quotes/epicurus\\_148958](https://www.brainyquote.com/quotes/epicurus_148958)), accessed January 27, 2023.
- Fear (n.) *Online Etymology Dictionary* (<https://www.etymonline.com/word/fear>), accessed March 23, 2022.
- Fukuda, Masaharu. "Emotion and Desire I: History of Desire Theory." *Kenkyu Kiyo*. Toyama University. Vol.39, 2011, pp.1-14.
- Greene, Robert. *The 48 Laws of Power* (e-book). Penguin Books. 2000.
- Harada, Takayuki. *Tamerainaku harassment wo okosu shokuba no psychopath* [A workplace psychopath who commits harassment without hesitation], ([https://www.shigotoba.net/expert\\_interview\\_1906\\_tamerainaku.html](https://www.shigotoba.net/expert_interview_1906_tamerainaku.html)), accessed January 30, 2023.
- . *Psychopath no Shinjitsu*. [The truth about psychopaths]. Chikuma Shinsho. 2018.
- "James IV and the Union of the Crowns." *National Library of Scotland*. (<https://digital.nls.uk/unionofcrowns/crowns.html>), accessed June 20, 2025.
- Kato, Shigetaka. "Hito ha etaino shirenaimono he obieru" [People are afraid of the unknown]. *Modern Media*. Vol.55 (9), 2009, pp.243-247.
- Kato, Yukio. "Caesarean Section and Death of 'Woman': Was the Riddle in *Macbeth* Solved?" *Bungei Gengo Kenkyu*. March 1999, pp.1-20.
- Keltner, Dacher. "How to Avoid Abusing Power" *Daily Good* (<https://m.dailygood.org/storoy/1290/how-to-avoid-abusing-power-dacher-keltner/>), May 17, 2016, accessed November 20, 2024.
- Lawrence, Suzy. "Fear, Time, and Agency." *The History of Emotions Blog* (emotionsblog.history.qmul.ac.uk), March 23, 2022, accessed October 4, 2024.
- Nakamura, Miki. "The Repression and Defence of Passion in the Two Gentlemen of Verona." *Studies in language and culture*. Vol.45, March 2019, pp.103-123.
- Nussbaum, Martha. *The Monarchy of Fear* (e-book). Oxford UP. 2018.
- Pozzobon, Giulia. "A brief history of desire, an essay exploring the evolution of human desires: survival, imagination, and contemporary dilemmas." *Maize.io* (<https://www.maize.io/cultural-factory/a-brief-history-of-desire-an-essay/>), May 2, 2024, accessed November 15, 2024.

- Reuters Fact Check (<https://www.reuters.com/article/factcheck-abrahamlincoln-power-idUSL1N2PA1V7>), August 3, 2021, accessed January 27, 2023.
- Rogers, Thomas. *Anatomie of the Mind* (London, 1576), cited in Laurence.
- Shakespeare, William. *Macbeth*. Eds. Sandra Clark and Pamela Mason. Arden Shakespeare Third Series. 2015.
- . *Measure for Measure*. Eds. A. R. Braunmuller and Robert Watson. Arden Shakespeare Third Series. 2020
- . *Troilus and Cressida*. Eds. David Bevington. Arden Shakespeare Third Series. 1998.
- “The Gunpowder Plot and Shakespeare’s *Macbeth*.” *Shakespeare’s Globe Blog*. (<https://theshakespeareblog.com/>), November 5, 2014.
- Watt-Smith, Tiffany. *The Book of Human Emotions: An Encyclopedia of Feeling from Anger to Wanderlust* (e-book). Wellcome Collection. 2015.
- “What makes us fearful,” Paul Ekman Grope (<https://www.paulekman.com/universal-emotions/what-is-fear/>), accessed October 4, 2024.
- Williams, George Walton. “*Macbeth*: King James’s Play.” *South Atlantic Review*. Vol.47(2), May 1982, pp.12-21.

# 自然信仰の変化とその担い手： おいぬさま信仰を繋ぐ御師の活動

加 藤 恵 理

## Transformation of Nature Worship and Its Mediators: The Work of Oshi in the Oinusama Worship

Eri Kato

### Abstract

This paper explores the evolving role of “oshi,” the religious mediators and practitioners who have long supported the worship of “oinusama,” sacred wolf deities believed to protect against misfortunes and anxieties, as well as the transformations of the oinusama faith itself. Throughout history, oshi have adapted the role of oinusama to the changing times, providing spiritual comfort to people. Their close relationship with ordinary people has been crucial to the continuation of this faith. This paper argues that in the modern era, oshi demonstrates a commitment to addressing contemporary anxieties, particularly those related to ecological crisis and the emotional bonds people form with pets. The oinusama worship thus remains highly relevant today, offering spiritual support to individuals navigating the uncertainties of modern life, especially in relation to environmental and animal welfare concerns.

### はじめに

自然信仰は世界各地に普遍的に見られ、日本においても古代から現代に至るまで、多様なかたちで継承されてきた。国土の大部分を山地や丘陵地が占めるという地理的条件のもと、日本ではとりわけ山が信仰の対象とな

ってきた<sup>1)</sup>。人々は歴史を通じてさまざまな不安に直面した際、山に霊的な力を見出し、それにすがろうとする心情を自然信仰に託してきたのである。しかし、明治以降の近代化・都市化、世界大戦、高度経済成長等を経る中で、多くの自然が失われ、人々の自然に対する畏敬の念は希薄化していった。それに伴い、自然信仰もまた社会的基盤を失い、衰退を余儀なくされた。とはいえ、現代において環境破壊や自然災害の頻発、生態系の危機が深刻化する中で、自然信仰が内包する自然観や倫理観は、人間と自然・動物との関係性を問い直す上で、改めて注目されるようになっている。

このような視点から、本稿では日本における自然信仰の歴史的変遷と現代的意義を検討し、自然信仰の担い手が時代ごとの不安に対して、いかに応答してきたのかを、とくに現代における展開に焦点を当てて明らかにする。その事例として、武蔵御嶽神社を取り上げる。同神社は、東京都西部・青梅市に所在し、秩父多摩甲斐国立公園内の御岳山（標高929メートル）山頂に位置する。創建は紀元前に遡るとも伝えられ、古くから山岳信仰の霊場として知られ、修験道の伝統を色濃く残してきた。現在も自然豊かな環境の中で、オオカミを神使とする「おいぬさま信仰」が受け継がれており、独自の宗教空間を形成している。こうした地理的・歴史的背景により、武蔵御嶽神社は日本における自然信仰の事例のひとつとして注目に値する。

本稿では、武蔵御嶽神社に関する既存文献、神社の発行する冊子やウェブサイトでの記事などに加え、2024年から定期的に筆者が実施してきた現地調査で得られた情報の分析の基礎とする。現地調査は、2024年から2025年にかけて4回（2024/3/28-29, 2024/5/7-8, 2024/7/31-8/1, 2025/3/19-20）行った。計17名の神社関係者や地元住民、参拝者から聞き取り調査の協力を得た。本稿で、話し手の名前が必要な場合は仮名を使用している。また筆者は地元の年間行事にも参加し、「日の出祭」などでは参与観察を行った。これらの聞き取りや参与観察から得た情報を分析の対象としている。

以下の順序で議論を進めていく。まず、おいぬさま信仰を支えてきた武蔵御嶽神社の地域コミュニティの歴史的・文化的背景とその信仰の担い手を紹介し、その特徴を分析する。次に、武蔵御嶽神社が社会の変化に応じておいぬさま信仰をどのように保ちつつ変容させてきたのか、その過程を歴史的にたどる。最後に、主に聞き取り調査から、現代の武蔵御嶽神社の信仰の担い手の活動によっておいぬさま信仰がどのような役割を担うに至ったかを考察する。

## 1. 武蔵御嶽神社の地域コミュニティの形成と展開

本節では、おいぬさま信仰を継承・維持してきた武蔵御嶽神社における地域コミュニティの歴史的・文化的背景を概観する。とくに信仰の担い手であり、現代では珍しくなったが御岳山では中心的な存在である「御師（おし）」に着目する。

### 1.1 武蔵御嶽神社の歴史的背景

現在、武蔵御嶽神社の所在する集落にはおよそ 120 人が居住しており、その大半が神社の関係者である。武蔵御嶽神社を中心とする宗教的・社会的コミュニティの起源や成り立ちについては多くの議論がなされてきた。<sup>2)</sup> 社伝によれば、同神社の創建は古く、紀元前 1 世紀頃に遡るとされている。伝承ではヤマトタケルが東征の折、この土地に武具を奉納したと伝えられ、それが「武蔵」という地名の由来となった。こうした語りは、すでに古代において御岳山が宗教的意味を帯びた場であり、山岳信仰や修験道などの信仰共同体の萌芽が存在していた可能性を示唆する。

奈良時代に入ると、宗教的コミュニティの存在はより明確になる。736 年には聖武天皇の勅命を受け、僧の行基が金剛蔵王権現を御岳山に安置したと伝えられており、この当時には同地が山岳信仰や修験道に加え、仏教的要素を含んだ宗教実践の場となっていたことを示している。中世に入ってもその信仰は継続し、1234 年には大中臣国兼により社殿の再興が行わ



れた。鎌倉時代には金峰山御嶽蔵王権現と称され、修験道の霊場として機能し、朝廷・幕府をはじめ、地方の有力者からも篤く崇敬されるに至った。

都が関西から関東に移った江戸時代に入ると、新しい幕府はこの地に多くの寄進を行うようになる。1605年には社殿の向きを南向きから江戸のある東向きへと変更させている。徳川綱吉の代になると大規模な社殿修理が行われ、幕府の庇護のもと、信仰の対象としての位置づけが一層強化された。また、江戸時代には庶民の間でも社寺詣でが盛んとなり、関東一円で講中が結成され、当社は都市部から山岳地へ向かう信仰行動の一大拠点として発展した。

明治維新以降、政府は神道を国家の宗教的基盤とする国家神道政策を推進するようになり、それに伴って仏教的要素を排除する動きが強まり、全国的に廃仏毀釈運動が展開された。この運動は、日常生活に根づいていた仏教的習俗、たとえば家内安全や祖霊供養に関わる儀礼の禁止とも連動しており、仏教界のみならず、修験者、陰陽師といった集団にも深刻な影響を及ぼした。武蔵御嶽神社もまた、神仏分離政策の影響を受けて神社としての体制に再編され、1874年には「御嶽神社」へと改称された。その後、戦後の宗教法人制度のもとで、1957年に現在の「武蔵御嶽神社」に改名され今日に至っている。

こうした歴史からわかるように、武蔵御嶽神社は、現在は神社であるが、その長い歴史の中で修験道や仏教との関わりを含む多様な宗教的文脈において変遷を重ねてきた重層的な歴史を有する。信仰の担い手も仏教僧、神道の神職、そして御師と呼ばれる集団などを含むさまざまな宗教者たちを含んできた。<sup>3)</sup>時代を経るにつれて、これらの宗教者たちの間で統合が進み、現代では御師が神主でもあり、地域コミュニティを主導する役割を果たしている。なお、現在の武蔵御嶽神社においては、制度上の呼称は「神主」である人々は、御師の系譜を継承する存在であり、「御師」とも呼ばれている。本稿でもそれに倣って、武蔵御嶽神社に関する記述においては「神主」と「御師」を一括して記している。

## 1.2 御師とは

御師は、現代では一般に広く知られているとは言えないが、江戸時代には、日本各地の大規模な神社や寺院において宗教活動を支援する中心的な存在であった<sup>4)</sup>。御師の起源は、修験者（山伏や法印とも呼ばれる）に遡るとされる<sup>5)</sup>。改めて修験者を定義すると、日本の自然信仰を背景に成立した宗教的实践者の集団であり、山中での厳しい修行を中心とする修験道の担い手を指す。世界各地の山岳信仰の中でも修験道のように山岳修行を体系化した実践は他に類を見ない<sup>6)</sup>。修験者には、山に籠って厳しい修行を行うイメージが伴いがちだが、当事者はいわゆる俗世から遠い存在ではない。半僧半俗の在家者が中心で、山では修行し、里では通常の暮らしを続け、病気の治療や悩みの相談、薬の処方などを通じて、人々の暮らしに深く関わってきた。こうした人々の近くに身を置き、その不安に寄り添う修験者のあり方は「野のカウンセラー」とも表現される<sup>7)</sup>。

修験者を起源にもつ御岳山の御師もまた、聖職者と俗人の中間に位置づけられる在家宗教者を中心として構成された集団だ。御師の多くは複数の役割を兼ねる生活を送っており、農家として山間の畑を耕す一方で、聖職者として儀式を執り行い、下山して布教活動を行い、さらには宿坊を経営するなど、宗教的・経済的機能を併せ持っていた。御師の活動が最も盛んであったとされる江戸時代には、1人の御師が500～2000戸の檀那（信者）を担当していたと推定されており、山中の経済活動において重要な役割を果たしていた<sup>8)</sup>。しかしながら、前述した明治維新以降の急激な社会制度の変化により、全国的には多くの御師がその宗教的機能を失い、次第に一般社会に吸収されていったとされる。その結果、御師のコミュニティは減少し、現代においては御岳山を含む限られた地域に存在するのみとなっている。

現在、御岳山にはおよそ30名の御師がおり、成員は前述のとおり、神主も兼ねながら、地域において中心的な役割を果たしている。講中の数はその全盛期と比べて大きく数を減らしたものの、御師は多くの場合は家族

と共に参拝者の世話にあたっている。また 21 世紀現在でも、冬の訪れと共に多くの御師は山を下り、おいぬさまを描いた護符を信者に配っている。集落での農業を営む御師の家も存在し、その他にも神社での仕事とは別の職業と並行して御師の勤めにあたる者もいる。神社での業務のみに特化するのではなく、一般の人々と共にある生活ぶりは、伝統的な御師の慣習が今日においても持続していることを示していると言えよう。

現地調査では、御師に対する印象について参拝者への聞き取りを行った。その結果、「気さく」「たくさん話してくれる」といった感想が多く聞かれた。<sup>9)</sup> また、「今回初めて来たが、神主さんと直接話すことができ、ありがたいお話が聞けた。神主さんと話すこと自体が初めてだったので、ご利益がありそう」という声もあった。これらの感想からは、参拝者の間で御師が神聖さと同時に、親しみやすさを併せ持つ存在として認識されていることがうかがえる。こうした印象が形成される背景には、御岳山の御師が宿坊の運営にも関わり、多くの場合、宿坊でのさまざまな雑務に従事しているという事情がある。宿泊者が宿坊で私服姿の御師や、その家族と気軽に会話を交わす機会も少なくないのだ。

また、全国的に神職の担い手不足から、1 人の神主が複数の神社を兼務することも珍しくない中、武蔵御嶽神社には約 30 名の神主が所属しており、全員が同一集落内に居住している。こうした体制は、参拝者が神主と直接交流する機会を生み出しやすい構造である。実際、筆者のフィールドワークにおいても、道に迷った際に案内してくれた地元住民や、祭りで手助けをしてくれた人物が、後に神主であると判明する場面があった。ともすれば近寄りがたい存在とされがちな神主であるが、御岳山の御師に関しては、身近な存在として認識される環境がある。

こうした親しみやすさは、御師が聖職者と俗人の中間に位置づけられてきた歴史的な性格や伝統的に山を下って各地の講中の家を訪ね歩き、地域社会と密接に関わってきた実践の蓄積によるところもあるだろう。御岳山には初対面の人々とも気さくに会話が交わせる神主が多く、それは御師の宗

教的系譜における自然な帰結なのだ。

武蔵御嶽神社を中心とする地域コミュニティは、修験道や仏教の伝統を継承しつつ、今では神社として展開している。その担い手である御師は、宗教者としての役割に加え、農業や観光客のもてなしなどを行い人々と共に生活し、対話する機会を多く設けている。こうした点において、武蔵御嶽神社の信仰とその担い手は重層的な宗教的背景を持ち、また一般の人々に身近な存在という特徴が見出せる。

## 2. おいぬさまの変遷

前節で見たように、御岳山の信仰は修験道、仏教、神道など多様な宗教が重なり合いながら変化してきた。他方でおいぬさま信仰は、その加護の対象を拡大させながらも固有の信仰として維持されてきた。武蔵御嶽神社のおいぬさま信仰は、どのようにして近代化の波に直面しながら今日に至るまで維持されてきたのか。本節では、おいぬさま信仰の歴史の変遷と、その根底で一貫して保たれてきた基盤について持続してきた側面を概観する。

### 2.1 ニホンオオカミとそのイメージ

武蔵御嶽神社の社伝によると、御岳山の「おいぬさま」はニホンオオカミである。日本における「オオカミ」の理解は複雑であるため、本節ではまずその定義を明確にしたい。続いて、オオカミが神聖視されるようになった背景、どのように信仰が変化しつつ広まっていったのかに繋げていく。まずオオカミの分類学的な位置づけである。日本列島には歴史的にニホンオオカミ（*Canis lupus hodophilax*）とエゾオオカミ（*Canis lupus hattai*）の2種類のオオカミが生息していたとされる。ニホンオオカミは本州、四国、九州に、エゾオオカミは北海道に生息していた。エゾオオカミは1889年頃に絶滅し、ニホンオオカミは1905年に最後の目撃記録が残され、それ以降は諸説あるものの、絶滅したというのが通説である。<sup>10)</sup> オオカミは生態系の頂点に位置するため、その絶滅は日本各地の環境・社会問題へと波及

したとされる。

ニホンオオカミの生物学的な区分については議論が長らく続<sup>11)</sup>いてきた。研究者の間では、ニホンオオカミが独立した種（*Canis hodophilax*）なのか、ハイイロオオカミの亜種（*Canis lupus hodophilax*）なのか、はたまたイエイヌ（*Canis lupus familiaris*）と同じ種なのかについてが議論されてきた。ニホンオオカミは絶滅しており、また標本も限られているため、調査が難航してきたのが主な原因とされる。しかし21世紀に入ってからの研究によると、ニホンオオカミは大陸系とは離れた孤立した集団であり、またイエイヌとは異なる種であるという説が出ている。このように種の区分自体がいまだに議論されている。研究者に限らず、世間一般でもオオカミと犬は明確に分けられてこなかった。

オオカミにまつわる物語は、日本各地に広く伝承されており、その描かれ方には地域や時代によって多様性が見られる。オオカミを人を襲う危険な存在として描く語りもあれば、逆に守護的・神聖な存在として尊崇する伝承も存在する。たとえば、「送りオオカミ」と呼ばれる民話は、人の後をつけて夜道を歩くオオカミの行動を描いたものだ。転んだり走ったりしなければ害を加えられることはなく、むしろ無事に送り届けてくれるという内容であり、オオカミに対する両義的な見方を象徴するものとして知ら<sup>12)</sup>れる。

オオカミと人間の関係史をまとめた菱川によると、日本のおいぬさま信仰は早い段階で仏教や修験道と結びつき、オオカミは強力で神秘的な存在とされてきた。オオカミは、その名称が「大神」からきていることが鎌倉時代の辞書に明記されており、歴史を通じて神聖視されてきたことがうかが<sup>13)</sup>える。

日本におけるオオカミの肯定的な評価は、伝統的な農耕社会における害獣制御の文脈と密接に結びついていることが、影響力のある研究者によ<sup>14)</sup>って主張されてきた。弥生時代以降、日本列島では稲作を基盤とする農耕社会が展開し、農民にとってはネズミ、シカ、イノシシといった野生動物に

よる作物被害は日々の糧を得る上で深刻な問題であった。これらの動物を捕食するオオカミは、人間社会にとって有益な守り神としての意味を帯びることとなり、村落の安全と豊穡を祈願する対象ともなっていたという考えである。

本稿が扱う武蔵御嶽神社に伝わるおいぬさま信仰は、オオカミが神聖視される代表的な事例である。その信仰の起源について、神社の縁起では日本神話の英雄ヤマタケルノミコトが旅の途上で白いオオカミに導かれ、無事に目的地に到達したという伝説が語られている。ヤマタケルはその導きに感銘を受け、オオカミを山の神として祀るよう命じたとされる。

## 2.2 時代ごとのおいぬさまのご利益

戦前の日本社会では、農業従事者が多数を占めていたため、作物の守り神というオオカミのイメージは、多くの人々にとって精神的な支えとなっていた。武蔵御嶽神社では、そうした農民の心情に寄り添い、人々の生活の安全を祈願する宗教実践が行われてきた。なかでも、御師がオオカミの護符を講中に配布することは重要な職務のひとつであり、農民たちはこの護符を玄関先や蔵などに貼ることで、農作業の無事と暮らしの安泰を祈念した<sup>15)</sup>。

おいぬさまは、現代でも農耕守護の神として信仰されているが、江戸時代以降、その性格は変容し、防火や盗難除けの神として都市部でも広く信仰されるようになった。大都市として発展した江戸においては、農業従事者は少なく、農耕守護神としてのおいぬさまは、都市生活者の不安に応答する新たな意味づけのもとで再解釈される必要があったのだ。

江戸の町では火災の発生が極めて多く、特に1657年の「明暦の大火」では市街の大半が焼失し、多数の死者を出すなど、火事は日常的な脅威であった。また、地方から流入してきた住民にとっては、見知らぬ人々が密集して暮らす都市環境における盗難も深刻な問題であった。このような都市生活者の不安に対し、犬（あるいはオオカミ）が火の気配に敏感で吠え

て知らせる習性や、動くものに即応する攻撃性が、人々にとって「防災」や「護身」の象徴と結びついたと考えられる。すでに述べたように日本においては、犬とオオカミの区別が曖昧であったため、こうした背景のもと、おいぬさまが火災除け・盗難除けを叶える神として再解釈され、広く信仰されたのである。<sup>16)</sup>

19世紀後半の日本で発生したコレラの流行は、おいぬさま信仰に新たな意味を与える契機となった。病は古来より人々にとって恐怖と苦悩の対象であり、感染症に関する知識が乏しかった時代には、宗教的・民間信仰が心の支えとして機能していた。日本におけるコレラの最初の流行は1822年に確認され、1858年には「安政の大流行」として全国に感染が拡大した。当時は有効な治療法が存在せず、多くの人々が死に至った。こうした不安の中で、おいぬさまにすぎる信仰が広がったと考えられている。なぜオオカミがコレラ除けと結びついたのかについては、民間信仰において狐が病や精神的な異常をもたらす存在とされてきたことが背景にある。<sup>17)</sup> オオカミは狐を捕食する動物であることから、オオカミの加護を得ることで狐の悪影響を退け、病を防ぐという論理が成立したとみられる。このように、動物間の生態的關係が象徴的な意味づけとなり、おいぬさま信仰は疫病除けというかたちで機能するようになった。

同時期、おいぬさまは、社会の急激な変化に対する人々の不安や混乱に応答するべく、さらに新たな価値を加えられていった。1858年の全国的なコレラの流行は、同年に締結された安政五カ国条約による開国政策の開始と重なり、感染症と同時に国際関係の緊張が結びついて認識されるようになった。当時は、外国人の流入や新たな交易ルートの拡大により、「外来の病」としてのコレラへの恐怖が国内に広がっていた。このような状況の中で、コレラは「アメリカ狐」などと呼ばれ、狐が霊的な病の象徴として用いられる民間信仰の枠組みに取り込まれるかたちで理解された。そして、ここでもオオカミが狐を捕食するという生態的事実が重ね合わされ、民間において「在来のニホンオオカミがアメリカ狐を退ける」といった解



釈が広まった<sup>18)</sup>。その結果、オオカミを神使とするおいぬさまは、外的脅威に対抗し得る在来の守護的存在として再評価され、特に開国期以降の不安定な時代において、人々に精神的な支えを与えたのである。

以上のように、おいぬさまに対する解釈は、時代ごとの社会的・文化的状況に応じて多様に変容してきたが、その根底には人々の不安に寄り添うという目的が一貫して認められる。こうした柔軟性は、民間信仰における自然発生的な意味づけの変遷によると同時に、前節で見たように、人々の間に入っていく御師が、講中の地域社会の状況や人々の関心を敏感に察してきたことにも起因していると考えられる。

御師は具体的にどのように一般の人々、伝統的には講中と交流していたのか。小倉（2008）は、神奈川県川崎市・土橋地区における事例を通じて、現代に至るまで続く御師による講中に対する護符配布の実践が、信仰の継続や信者との親密な関係構築に果たしてきた役割を明らかにしている。御師は毎年講中の家々を訪問し、古い護符を回収して新たなものと交換する。小倉によれば、この過程において、御師は信者と挨拶を交わし、信仰の再確認を促すとともに、生活上の相談を受けることもあり、「顔の見える人間関係」を築いてきた<sup>19)</sup>。

筆者が行った現地調査では、御師が相談を受けるだけでなく、むしろ講中が御師を支える関係性に対する言及があった。ある御師は「私が御師として活動を始めた当初、先代の御師を通じて講中の年長者に紹介され、それ以降、講中の方々との交流の中でさまざまなことを教えてもらってきた」と語った<sup>20)</sup>。また、筆者が話を聞いた講中の男性は、「昔は家に帰ったらもう〔御師が〕いて、勝手に祈祷を始めている、なんてこともあった。子どもの時は親戚だと思っていた。本当の親戚より毎年会っているから、遠くの家族のような感覚がある人も多いんじゃないか」と話した<sup>21)</sup>。これらの語りからは、一般的に想像されるような神主から信者への教導にとどまらず、世代を超えて信者との関係性が継承されていく過程において、御師が講中の人々の間で親しみを持って受け入れられてきたことがうかがえる。



御岳山の御師たちは、「親戚のよう」とも形容される関係性の中で、世間の人々の日々の情報に触れてきた。こうした信仰の担い手が一般の人々と対話を重ねてきたからこそ、世間の不安や願いを的確に捉え、それに応じておいぬさまは火災除けやコレラ避けなど、時代ごとの具体的な災厄に対応する存在へと変化してきたと考えられる。おいぬさま信仰が提供してきた宗教的な意味や効力が、人々の生活上の不安の解消と合致したことにより、護符や儀礼は民衆の間で広く受け入れられ、信仰としての継続性と社会的な浸透を実現してきたのである。御師と講中を中心とする信者たちとの間に築かれてきた密接かつ柔軟な関係性こそが、おいぬさま信仰の変容と持続を支えてきた根本的な要因のひとつであったことが示唆される。

### 3. 現代のおいぬさまが寄り添うもの

21世紀現在、日本の稲作を行う人口は減少し、住宅事情は変わり火事の心配は江戸時代とは比べ物にならないほど減少した。盗難避けには防犯カメラが24時間監視するようになり、日本の国際化は進み外国の文化に日常的に触れ、病気にはワクチンで対応するようになった。この時代において、武蔵御嶽神社のおいぬさま信仰は、どのように変化し、またその担い手は人々に何を提供しているのか。最後の節では御師による神社の発信や、御岳山での参拝者向けの活動に着目して考えてみたい。

#### 3.1 自然との共存

まずは、同神社が発行する広報誌『武州みたけ』を参照し、その発信内容の特徴に注目する。『武州みたけ』は1993年の創刊以来、年に2回発行されており、神主たちが中心となって編集を行っている。誌面は、神社や集落内の宿坊、商店街などで無償配布されており、多くの参拝者の目に触れるものである。掲載内容は多岐にわたり、神主による随筆や地域住民の<sup>22)</sup>声、専門家による御岳山に関する寄稿、神社における祭礼や神事の報告・告知、さらに神社が所蔵する文化財に関する解説などが含まれている。

『武州みたけ』に掲載される記事には、山の暮らしに見られる季節の移ろい、地域に根付いた伝承、農耕文化、講中の人々の生活、そして御師の日常など、多様なテーマが扱われている。なかでも目立つのは、自然への親しみや、自然への畏敬の念を伝えるメッセージである。それを体現する事例として、創刊号から継続的に掲載されているコラム「神社の杜」があげられる。このコラムは、地元の植物や動物などに関する情報が豊富で、自然について学べる内容になっている。ときには「皆様、私本名をブナと申しますが、他にも肌（樹皮）の色からシロブナとも呼ばれています」といったような、動植物を擬人化した語り口も用いられる。子どもも楽しんで読めるような工夫がなされており、このコラムは読者にとって自然を身近な存在として感じさせるものだ。また、第63号に掲載されたある神主の所感では、現代の情報社会における人々の「こころの疲れ」への言及がある。「心の余裕がないと感じたら、お山に足をお運びいただき、自然に触れながら神に手を合わせてみてください。お身体は少々疲れるかもしれませんが、少しでも心の疲れを癒す一助になりますれば幸いです」と締めくくられている。このように『武州みたけ』には、自然環境に読者を引き寄せるメッセージが込められた記事が数多く掲載されている。

発行初期に連載されていた「武州みたけの信仰」では、神道学者の三橋健が次のように述べている。「みたけの信仰で見逃すことができないのは、何ととっても自然との関係である。日本の宗教は、多かれ少なかれ自然との関わりを持つが、特にみたけの場合、それが顕著な特色となっているように思われる。<sup>24)</sup>」その理由として、「この霊山が動物・植物をはじめ、生きとし生ける物の生命の源となっているからである」と述べられている。こうした記事は、同神社の人々がこの地の生態系の豊かさを神社の特徴として誇ってきたことを伝えている。

さらに第60号に掲載された御師の記事では、かつて生態系のバランスを保つために重要な役割を果たしていたオオカミが絶滅したことで、現在ではシカなどによる食害が全国的に広がっている現状が指摘されている。

同記事は「過去から現在に、そして未来に続く、自然への恩恵を振り返り、これからどうしていけば良いのか。それを考えることこそが「おおかみ」さまからのご信託ではないでしょうか？」と締めくくられており、おいぬさまが、現代の環境問題を考える上で、自然との共生を促す存在と位置づけられていることが示唆<sup>25)</sup>される。山の食物連鎖の頂点に立つオオカミの神であるからこそ、人に自然環境への自覚を喚起するのだろう。これら『武州みたけ』の記事に共通するのは、人間の営みと自然環境との繋がりを再認識させるメッセージであり、同誌はそうした理解を広める媒介として機能を果たしている。

武蔵御嶽神社は人々が自然に接する機会も提供している。神社は国立公園内に位置しており、地元の御岳ビジターセンターは自然環境についての教育プログラムを提供する重要な役割を担っている。ここには、専門のスタッフ（インタープリター）が常勤しており、登山ルートの案内や、御岳山の生態系に関する詳細な情報を発信している。御岳ビジターセンターの現場は、主に地元住民によって運営されてきた歴史があり、御師やその親族もスタッフとして関わってきた。過去には御師の一人である片柳茂雄がセンター長を務めていた。これは御岳ビジターセンターにおける環境教育が武蔵御嶽神社の自然観と結びついてきたことを示唆するだろう。

御岳ビジターセンターは、野鳥観察や自然教室、夜間の動物観察など、さまざまな環境教育イベントを定期的に開催している。たとえば「御嶽山ウォーク：山の生活を体験する旅」と題されたプログラムでは、参加者が御師の家に宿泊し、山の暮らしを体験することができる。過去には、オオカミがいなくなったことで御岳山周辺に生じた環境問題をテーマとした勉強会も開催されている。この勉強会ではかつて生態系の頂点にあったオオカミの絶滅がもたらした害獣被害について、実際に山を歩きながら理解を深めるといった内容が扱われた。

このような教育活動を通じて、御岳山では科学的な環境に関する知識と、おいぬさまへの信仰の双方を統合した学びが提供されている。筆者は、山

で行われたイベントに参加した小学生とその母親にインタビューを行った。<sup>26)</sup>母親は次のように語っている。「私も夫も田舎がなくて、虫も触れないようなタイプなので、子どもにはもっと自然と触れ合う機会を作ってあげたいと思っていました。そんなとき、広告で御岳山のイベントを知りました。…イベントのガイドさんが、温暖化の影響で山の動物の暮らしにも変化が起きていると話していました。このまま環境が悪化したら、人も動物も暮らしていけない地球になってしまう。子どもたちに良い自然環境を残したいと改めて思いました。」この言葉からもわかるように、現代の多くの人々、特に子育て世代は子どもが自然と触れあえる機会を求めており、また将来の自然環境に対して漠然とした不安を抱いている。御岳山ではこうした人々のニーズに応える環境がととのえられてきたのだ。

神社の広報誌やビジターセンターの活動はおいぬさま信仰を支える人々によって成り立っており、その活動は、自然との共生の重要性を伝える役割を果たしている。環境問題が地球規模の課題として深刻化する現代において、おいぬさま信仰は、かたちを変え人々の不安に寄り添っているのだ。

### 3.2 ペットのための祈祷

現代の武蔵御嶽神社の活動として一際目立つのはペットに関連するものだ。同神社は、人々の動物・ペットを思う心の拠り所になりつつある。従来、日本の神社仏閣における動物の受け入れは複雑である。たとえば明治神宮（東京）や伊勢神宮（三重）など、ペットの立ち入りを禁止する神社仏閣は珍しくない。日本において、ペットは公共空間に持ち込んではならないという感覚が強く根づいており、人と動物は棲み分けるものという感覚があるとされる。とはいえ、山奥にある神社や都会であっても半ば地域の公共空間のように認識されがちな宗教施設が、ペットを伴って行き交う人々やペットを同伴した参拝者を追い出すことは減多になく、黙認されることも多い。よって神社仏閣が、実際にペットをどの程度禁止してきたかについては曖昧である。

21 世紀に入り、社会全体のペットに対する考え方は大きく変化した。現在の日本では、「ペット大国」と呼ばれるほどペットの数が増えた。2023 年時点での犬猫の飼育頭数は最大約 1590 万頭とされており、これは同年の全国の未成年人口（約 1435 万人）を上回る数である。このような状況のもと、ペットを家族の一員と捉える人が増えていることも明らかになっている。<sup>27)</sup>こうした意識の変化を反映して、「ペット祈祷」や「ペット供養」などを行う神社や寺院も目立つようになってきた。

動物向けの活動を行う神社仏閣の正確な数は公的に集計されていないものの、同伴はもちろん、ペット向けの祈祷ができる京都の清明神社や大阪の少彦名神社、葬儀もできる東京の感応寺などの神社仏閣が知られるようになっていく。武蔵御嶽神社も、ペット向けの祈祷を行っている。インタビューを行った御師曰く、もともと一部の参拝者が「おいぬさま」を犬の神様だと思ったのか、犬を連れてくるようになったのがきっかけであった。<sup>28)</sup>それがメディアに取り上げられるなどして愛犬を連れて参拝する人が増える中、御岳山観光協会が「地域資源である『おいぬさま（オオカミ）』と昨今のペットブームと結びつけ『ペット』同伴でも安心して楽しめる観光地とするため」の「おいぬさま活性化プロジェクト」事業を開始した。この事業を調査した高田によると、これは「御岳山のイメージを戦略的に用い、御師によってセルフプロデュースされ」たものであった。<sup>29)</sup>また御師の間では信者が減少する中、「このままでは御岳山の御師は絶滅してしまうという絶望的危機感」があり、「将来に対する不安を払拭するため、御岳山の存続をかけた取り組みとして観光事業が推進された」とある。<sup>31)</sup>そしてこの事業を推進した結果として、2011 年には 10 万人以上のペット同伴者が御岳山を訪れるに至った。

つまりおいぬさまとペットを繋げて捉えた背景には、御岳山の観光地化をねらう観光協会の目論見があったと見ることができるだろう。しかしこれには他の側面もあることを指摘したい。たしかに筆者が行ったインタビューでも、「ペットを積極的に誘致するようになったのは神社存続のためだ」、

「犬の受け入れに抵抗のある講中もいるし、神社関係者もいるが、御岳山の生き残りのためにはペットの受け入れは必要」などの声は多く聞かれた。しかし、実際の祈祷の場面について聞き取り調査を行うと異なる事情も見えてきた。それはペットのために祈ることを望む参拝者をないがしろにすることはできない御師たちの葛藤である。

ある神主からは、次のような参拝者とのやりとりについて聞いた<sup>32)</sup>。参拝者が、「御岳山にはペットを導いてくれる神様がいて聞いて、亡くなった愛猫が天国に行けるよう祈ってほしい」と神社を訪れた。その神主曰くそもそも「人が動物かに関わらず、天国に行く・成仏するといった概念は神道とは馴染まないもの」だし、祈る対象の動物が「犬ですらなかった」ため内心では困ったとのことだった。しかし、思い詰めた様子で、亡くなった猫を想って山を登ってきた参拝者をただ断るのは忍びなく、この神主は参拝者に事情を説明しつつも、工夫を凝らして祝詞をあげた。「祈願の申し込み用紙にもお札にも、思いっきり『愛犬』と書いてあるから、大丈夫かなとは思ったけれど、その方は祈祷を終えて満足した様子だった」と回想した。このように、神社にとっては想定外ともいえる状況においても、目の前の人々の悲しみに寄り添おうとする姿勢は、信者と日常的に対話し、人々の不安に対しておいぬさまのご利益を説いて安心を与えてきた御師の慣習に通じるものだろう。

最後に、現代におけるおいぬさまの役割について考えさせられるエピソードを取り上げたい。武蔵御嶽神社でペットの祈願を受けたという夫婦へのインタビューである<sup>33)</sup>。この夫婦は、子育てがひと段落したタイミングで、妻の希望で保護犬を引き取ることにした。夫は保護犬のことは知らなかったが、実家で犬を飼っていたので、「また犬を飼いたい」と気軽な気持ちで承諾した。シェルターで出会った際、スタッフから「この子は大変だから、引き取るなら覚悟が必要。他の子にした方が良いのでは」と心配された。獣医からも「生きている間は病院通いが続くだろうし、この子は短命の可能性が高い」と忠告された。「私はもともと元気な子犬が欲しかった

んです。でも、怯え切った目をしていて、見た瞬間、涙が止まらなかった。いわゆる悪質ブリーダーの元で身動きできない状態で育ったと説明を受けました。『これからは太って丸々になるくらい幸せにしてあげよう』と夫婦で決意し、引き取ることを決めた。名前はその時の決意にちなんで「マルマル（愛称：マル）」とした。

マルを家に迎えてからしばらくは、夜中ひっきりなしに吠えたり、トイレを覚えなかったりなどで手を焼き、挫けそうになった時もあった。しかし良いトレーナーとの出会いもあり、半年ほどすると夫婦の前では安心した様子を見せるようになり、近所の散歩もできるようになった。「他人の前では基本的にずっと硬直しているので、傍目にはおとなしいだけの犬に見えるので、交通機関での移動に問題はない」ということで、一緒に暮らしはじめて1年目の記念日に御岳山に参拝に行った。「マルは過酷な生を生きてきた。だから残りの時間は安心して幸せいっぱい生きてほしい。病院通いは続きそうだけど、私たちはやれることをやりたい。一匹でも多く幸せな犬が増えてほしいと思ってる。保護犬仲間から、おいぬさまという神様がいて聞いて、マルがこれから幸せであるように、そしてペットが幸せな世界になってほしいと思ってお祈りに行きました。」家にはマルのお気に入りの定位置があり、その壁には、おいぬさまの護符が貼られている。「お祈りの道中、マルは終始震えていてかわいそうだったけど、家に帰ってお札を貼ったら、マルが前より落ち着いている気がした。見えなくても、きっと神様がマルに『もう大丈夫だよ』と言ってくれているのだと思う」と回想し夫婦は参拝に行けて良かったと言った。この夫婦にとって、おいぬさまは、盗難避けでも火事封じでもなく、マルやマルのような犬たちを見守ってくれているという安心感を与える存在なのだ。

この夫婦のようにペットの問題に心を痛める人は少なくない。現代においては、ペット産業が抱える過剰繁殖や虐待といった問題は、痛ましい事件の報道などを通じて一般にも広く知られるようになってきた。2016年の東京都知事選では「ペットの殺処分ゼロ」が公約のひとつとして掲げら



れ、多くの支持を集めたことから、ペットの福祉に関する国民的関心の高まりがうかがえる。また、たとえペットの問題を知らなかったとしても、現在日本のおよそ5世帯に1世帯近くが犬猫などのペットを飼育しているとされており、その世帯の多くが、やがて動物の福祉の課題に直面する可能性がある。いわゆるペットショップで販売される犬の多くは、人工的な選択交配<sup>34)</sup>によって繁殖された結果、遺伝的な疾患を抱えるリスクが高くなっており、犬の健康問題に悩まされる飼い主は後を絶たないからである。病気になったペットと共に暮らすことを断念する家族もいる一方で、最後まで寄り添おうとする家族も多い。こうした人々は、犬の健康、広義にはペット動物の福祉を願わずにはいられないだろう。

こうした現状から、動物愛護法の改正などを通じて、繁殖業者への規制強化や虐待への厳罰化が求められている。しかし同時に、ペットへの思いに寄り添う精神的な支えの必要性も浮かび上がる。武蔵御嶽神社でのペットへの祈祷は、そのような心の拠り所としての役割を担っているのではないか。

本節で見てきたように、武蔵御嶽神社は環境教育への取り組みに力を入れており、また本来難しい動物の祈祷にも近年は積極的に門戸を開いている。これらの変化には、豊かな自然を有し、生態系の維持に重要な役割を担うオオカミを崇敬する土地であることへの意識、また既存の研究で指摘されているように神社の生存戦略という側面もあるが、同時に人々の日々の不安に寄り添おうとする御師たちの姿勢がある。これらさまざまな要素が重なり合う中で、現代におけるおいぬさまは、自然との共生を促すと同時に、ペットを守ってくれる神様として新たな信仰を集めるに至っている。

## まとめ

武蔵御嶽神社は、修験道、仏教、神道といったさまざまな宗教の影響を受け、その信仰の担い手たちは重層的な文化を形成してきた。火災、盗難、病気、外的脅威など、不条理な出来事に対する恐怖や悲しみ、説明のつか



ない不安が生じるたびに、「おいぬさま」はそれらを取り除く象徴として信仰され、人々の心の拠り所となってきた。このような信仰が成立し、維持されてきた背景には、一般の人々に近い立場から信仰を支えてきた御師の存在が大きく寄与しているだろう。「野のカウンセラー」とも称される御師の存在によって、おいぬさまは時代の変化に応じ、人々の不安を引き受ける象徴として変容を遂げてきたのだ。

そして現代においても、御岳山の御師の活動は社会の変化に呼応しながら進化を続けており、その結果おいぬさま信仰は現代人の不安や悲しみに寄り添っている。とりわけ、環境問題という社会不安に積極的に関わろうとする態度や、家族の一員とみなされるようになったペットという存在を受け入れる姿勢には、御師の人々に寄り添う精神が色濃く表れている。以上を踏まえ、おいぬさま信仰は今後も御師の活動に支えられながら、多様な変化を遂げていくと考えられる。その展開には、今後とも関心を寄せていきたい。

#### 謝辞

本調査に際し、多大なるご協力を賜りました御岳山の住民の皆様、講中の皆様、そして参拝者の皆様に、心より感謝申し上げます。インタビューの機会を快くお引き受けくださった天野宣子様、片柳茂生様、金井格様、鈴木伊織様に、深く御礼申し上げます。また、服部朋也様には、山を訪れるたびにお時間をいただいたことに加え、多数のメール等においても、些細な問いに全て丁寧にご対応いただきました。さらには多くの方々とのご縁をお繋ぎいただきましたことに、心より感謝申し上げます。

#### 注

- 1) 鈴木正崇『山岳信仰：日本文化の根底を探る』（中公新書、2015年）、3-4頁。
- 2) この節に記載した神社の歴史背景は、記載がなければ武蔵御嶽神社のHPに記載された内容と、武蔵御嶽神社及び御師家古文書学術調査団（編）『武州御嶽山の史的研究』岩田書院、2018年を参考にしている。
- 3) 齋藤典男『増補 武州御嶽山史の研究』（文献出版、1993年）、91頁。
- 4) 甲州史料調査会編『富士山御師の歴史的研究』（山川出版社、2009年）、V

頁。

- 5) 齋藤 (1993 年)、72 頁。
- 6) 鈴木 (2015 年)、19 頁。
- 7) 鈴木 (2015 年)、21 頁。
- 8) 齋藤 (1993 年)、205 頁。
- 9) 筆者による聞き取り調査、2024/3/28。
- 10) 石黒直隆「絶滅した日本のオオカミの遺伝的系統」『日本獣医師会雑誌』第 65 巻第 3 号、2012 年、225 頁。
- 11) 石黒 (2012 年)、229-230 頁；猪熊壽『アニマルサイエンス③イヌの動物学』（東京大学出版会、2001）、15-16 頁。
- 12) 平岩米吉『狼：その生態と歴史（新装版）』（筑紫書館、1992 年）、183 頁。
- 13) 菱川晶子『狼の民俗学：人獣交渉史の研究』（東京大学出版会、2009 年）、203；237 頁。
- 14) 平岩 (1992 年)、88 頁。
- 15) 小倉美恵子『オオカミの護符』（新潮社、2014 年）、22-37 頁。
- 16) 青柳健二『新編オオカミは大神：狼像をめぐる旅』（イカロス出版、2024 年）、41 頁。
- 17) 高橋敏『幕末狂乱：コレラがやって来た！』（朝日選書 787、朝日新聞出版、2005 年）、62 頁。
- 18) 平岩 (1992 年)、44 頁。
- 19) 小倉 (2014 年)、85 頁。
- 20) 筆者による聞き取り調査、2024/5/8。
- 21) 筆者による聞き取り調査、2024/3/29。
- 22) バックナンバーはインターネット上でも閲覧可能である。<http://musashimitakejinja.jp/category/bushumitake/>（参照 2025 年 8 月 31 日）。
- 23) 『武州みたけ』第 64 号、2025 年 3 月、8 頁。
- 24) 『武州みたけ』第 3 号、1994 年 11 月、4 頁。
- 25) 『武州みたけ』第 60 号、2023 年 3 月、6 頁。
- 26) 筆者による聞き取り調査、2024/5/8。
- 27) 柿沼美紀「発達心理学から見た飼い主と犬の関係」森裕司・奥野卓司編『人と動物の関係学 第 3 巻ペットと社会』（岩波書店、2008 年）。
- 28) 筆者による聞き取り調査、2025/3/20。
- 29) 東京都青梅商工会議所「みたけ山『おいぬさま』活性化事業：『おいぬさま』伝承とペットブーム活用による観光活性化」（2011 年度調査研究事業）、《feel NIPPON》活動報告サイトアーカイブ、<https://feelnippon.jcci.or.jp/projects/>

detail.php?id=0526（参照 2025 年 5 月 31 日）。

- 30) 高田彩「伝統保持と観光化からみる山岳聖地の真正性について——武州御岳山を事例に」『大正大学大学院研究論集』第 41 号、2017 年、135 頁。
- 31) 高田（2017 年）、135 頁。
- 32) 筆者による聞き取り調査、2024/5/8。
- 33) 筆者による聞き取り調査、2025/1/3。
- 34) 2023 年現在で、全世帯の約 8.7%が犬や猫を飼育しているとされる。一般社団法人ペットフード協会「令和 5 年全国犬猫飼育実態調査」（東京都千代田区、2023 年）。
- 35) 純血種犬（ペットショップで販売されている犬種名のつく犬）の健康問題の研究は多いが、以下を参考にした。RSPCA（Royal Society for the Prevention of Cruelty to Animals）, *Pedigree dog breeding in the UK: a major welfare concern?*, 2008 年；D.L. Bannasch 他, “Dog breed differences in the accumulation of deleterious variants,” *Canine Medicine and Genetics*, vol. 8, 2021, pp.1-12, <https://doi.org/10.1186/s40575-021-00105-6>. 日本の事情については太田匡彦『犬を殺すのは誰か：ペット流通の闇』（朝日新聞出版、2010 年）が詳しい。

# The Potential of Digital Video Games as Autonomous Learning Tools for ESL and EFL Acquisition: An Exploratory Literature Review

Mikio A. Brooks

## **Abstract**

The growth of video games in educational settings has raised interest in whether they can foster autonomous language learning and what principles and practices make them suitable self-learning tools. This article reviews the literature to determine how digital video games may foster autonomous English language learning among students of English as a Second Language (ESL) and English as a Foreign Language (EFL). Although classroom instruction continues to serve as the foundation of language education, educators increasingly seek supplemental resources that encourage learner initiative. Adopting a broad range of scholarly sources, this exploratory review investigates the theoretical and psychological underpinnings through which video games systematically motivate individuals to pursue second language proficiency independently. Positioned in vivid and text-rich virtual contexts, learners practice language in low-anxiety scenarios, thereby engaging in both implicit and explicit vocabulary acquisition, which can lead to improved comprehension and provide authentic ways to communicate in the digital environment. The research emphasizes the importance of continuing to evaluate the educational, pedagogical, cultural, and linguistic benefits of video gaming and digital games. While video games can encourage autonomous practice, efficacy in ESL and EFL settings is contingent upon educators' pre-screening video games, examining, analyzing, and evaluating their content, and providing pedagogical scaffolding for their learners.

## **Part I: Introduction**

Video games are a cultural and technological phenomenon that is accessible to people from different backgrounds, ages, and geographical locations. In recent years, educators and researchers have shifted their interest toward

digital games and have begun to regard them as a resource for education, skill acquisition, and language development. In the context of ESL and EFL, the interaction in digital environments, its interactivity, and its context-rich nature have received significant attention. The growth of video games in educational settings has raised interest in whether they can foster autonomous language learning and what principles and practices make them suitable self-learning tools.

Given the need for a broad range of strategies in ESL and EFL classroom settings and the incorporation of different forms of digital interactivity in contexts for acquiring English, there is an evident urgency to explore other possible options. Acquiring a second language is generally viewed as a vital means to access opportunities in education, jobs, and international exchanges. However, examining alternative strategies for language learning besides traditional language learning is deemed beneficial and vital. To that end, researchers advocate that commercial and educational video games provide realistic, low-pressure language practice and motivation and can encourage interaction among people from different countries. According to current literature, the use of video games can improve vocabulary memorization, communicative proficiency, and motivation.

The present paper aims to review relevant literature on video games as autonomous language learning tools in ESL and EFL and address the following research questions: How effective are digital video games as autonomous tools for ESL/EFL acquisition? What guiding principles and second language acquisition frameworks can be informative to help us understand this research question? What can educators do to further enhance the integration of video games in language learning environments? By analyzing existing studies and theories surrounding the use of digital games in language acquisition, this paper seeks to highlight the advantages and limitations of using video games as educational tools. Additionally, it will explore how these games foster learner motivation, engagement, and autonomy while pinpointing effective strategies educators can implement to maximize their impact in ESL/EFL classrooms. Ultimately, the goal is to provide a comprehensive overview that addresses the effectiveness of video games

and lays out actionable insights for practitioners in the field.

This exploratory paper will also discuss the implementations and limitations found in empirical studies. The limitations include the need for more genre-specific analysis, assessment, and evaluation instruments that can measure the language growth of students engaged in digital game-based learning (DGBL) and a greater number of longitudinal studies. Thus, this review study aims to explain how and when video games are used in ESL and EFL education. In addition, it provides ideas for students, educators, and curriculum developers on ways in which video games can be used meaningfully to help ESL learners, and it can act as a resource that teachers and students can incorporate into current EFL classes and extracurricular learning.

This paper integrates empirical studies, theories, and literature reviews from various researchers, journals, and book chapters in educational linguistics, game-based learning, and CALL in ESL and EFL education. To reach a comprehensive and critical discussion, this paper compares empirical results, critiques theories, and synthesizes various studies that address the benefits of video games in ESL/EFL learning, the effectiveness of particular games like multiplayer online games and narrative-based games, and motivational strategies such as Self-Determination Theory and Dörnyei's L2 Motivational Self System.

Results indicate that video games can enhance vocabulary acquisition and comprehension and provide authentic ways to communicate in the digital environment. Multiplayer online games offer authentic interaction between learners and native speakers, and narrative-based games foster contextual vocabulary learning and motivation. Despite this, video games have certain drawbacks that need further research. There is a limited number of formal evaluations to accurately analyze video games, which may not fully capture the development of language proficiency over time. Moreover, digital game-based learning (DGBL) poses a challenge to those who do not have Internet access.

To address the topic effectively, this paper consists of the following sections: Part II describes the motivational theories behind the potentiality of video games in second language education, game-based learning theories,

and self-determination theories. Part III details the applications of video games and their affordance in ESL classrooms for language exposure and skill development. Part IV discusses the motivation and engagement factors of video games in language learning, including intrinsic and extrinsic motivation, flow theory, and immersion. Part V summarizes the challenges and limitations of applying video games for language learning from the pedagogical, technical, and technological perspectives, including their effects on learning progress and learners' attitudes. Finally, Part VI describes the potential for future research and applications of video games as autonomous language learning tools, and Part VII summarizes this paper and ends with concluding remarks.

## **Part II: Theoretical Frameworks in Digital Game-Based Language Learning**

Close examinations of the theories underlying digital game-based language learning can show how motivation and cognition can result in effective language acquisition. In the context of forward-thinking ESL education, it is imperative to understand the theories in place. Moreover, language educators must understand how learners develop their drive and engagement to utilize digital games effectively. The next part of this paper will examine various psychological theories on motivation and autonomy, exploring how these principles can be applied to digital ESL game-based learning.

### **Self-Determination Theory**

Deci and Ryan's (1985) Self-Determination Theory (SDT) identifies three key psychological needs that foster intrinsic motivation. It has emerged as an influential theoretical perspective in motivational dynamics in digital game-based language learning in ESL/EFL contexts. SDT maintains that people are intrinsically driven to develop, progress, and integrate new experiences into their sense of self. This theory highlights the importance of satisfying the three fundamental psychological needs, which include competence, autonomy, and relatedness, in order to promote intrinsic motivation (Alsadoon et al., 2022).

Autonomy, which addresses learners' freedom and decision-making during language learning, is found to be a vital element. Games, through customizable controls and choice of tasks, support individual student learner autonomy by appealing to different learner needs. Therefore, the ability to customize various settings—such as selecting the game activity and controlling the game's progression and speed—is considered important (Khattoon et al., 2023). Games may also be selected and modified in such a way that learners' varying degrees of language fluency and levels can be addressed. Hence, to some degree, learners are able to actively choose what they would like to learn or focus on. Consequently, SDT scholars note that autonomous learners demonstrate better language gains than those placed under greater teacher direction (Majdoub, 2021; Khattoon et al., 2023). By affording learner choice, video games may foster a greater sense of individual learners' motivation in their language learning. Moreover, this autonomous engagement may foster an individual's capacity for self-direction, which is a key asset in post-educational environments.

Competence pertains to the need to feel effective and capable of mastering tasks and challenges (Cheung & Ng, 2021). The psychological need for autonomy alludes to the desire to feel in control of one's own actions and choices and to have a sense of volition and agency over one's life (Jeon & Lee, 2023). The psychological need for relatedness refers to the desire to feel connected to and supported by others, as well as to experience a sense of belonging and community. In the context of game-based learning, competence is enhanced through well-designed challenges and feedback mechanisms. Games that offer clear objectives, incremental difficulty adjustments, and immediate feedback on performance can enhance a sense of accomplishment among learners (Syifa et al., 2024).

The concept of competence within SDT addresses learners' ability and effectiveness in learning ESL/EFL. Through instantaneous and effective feedback received immediately after an action or move by the learner, games can enhance learners' sense of competence. For instance, these immediate responses enable learners to monitor their performance during gameplay and track their language skill progression, enabling them to make immediate



corrections. The feedback mechanism, built into digital games, reinforces language learners and allows for skill refinement (Khattoon et al., 2023). Some studies support the positive effects of game-based learning in the areas of vocabulary knowledge, grammar ability, and overall language proficiency for language learners (Syifa et al., 2024; Khattoon et al., 2023). Adaptive games, which may be set by the educator or by the student learner himself, offer a variety of levels and tasks that, although appropriately challenging, will not demotivate players because of their overwhelming difficulty. Thus, as games may allow learners to feel successful in terms of their personal competence in mastering their English vocabulary and grammar skills, they foster sustained motivation (Majdoub, 2021). However, some researchers have noted that poorly designed games may provide the learner with too few cues that would help them learn. Games may not have adequate scaffolding that learners would benefit from, and thus, they will not be able to apply their current knowledge and competence, or may not develop a high level of competency, to motivate them to learn further or deeper in ESL/EFL contexts. Consequently, care has to be taken to choose games that will suit learners' learning objectives and goals to facilitate student motivation in language learning (Iaremenko, 2017).

The last SDT component that is discussed is relatedness. Relatedness concerns learners' desire for social interaction with and belonging to other members of a group. A game may be an effective tool for improving motivation, as learners often play with peers (Peterson, 2010; Lan, 2020). Online multiplayer role-playing games or collaborative simulation games may encourage a sense of connectedness in learners because they may play or collaborate with others on the Internet, especially if they are not in an offline social or physical environment (Peterson, 2010). Learners may feel they belong as they play games together, thus sharing their enjoyment of the games and feeling camaraderie with their partners (Lan, 2020). Some researchers posit that students are inclined to make friends who enjoy the same video games as they do (Peterson, 2010). This sense of connection enhances students' communication in ESL/EFL contexts through cooperative team play and sharing with others; as such, students are motivated as

they do not wish to disappoint their teammates. Relatedness is also seen as a motivator, increasing learners' likelihood to enjoy and wish to play in a collaborative environment. Therefore, games may be viewed by learners as motivating. However, it is important to note that game-based learning may pose motivational challenges if game learners do not have adequate digital literacy or a social network to play online with (Khatoun et al., 2023).

### **Dörnyei's L2 Motivational Self System**

Dörnyei's L2 Motivational Self System posits that the ideal L2 self (the representation of the language capabilities that one would ideally like to possess) is a strong motivating factor for language learning (Parsayi & Soyoo, 2018). This theory suggests that learners with a clear and compelling vision of themselves as proficient L2 users are more likely to be motivated to achieve their language learning goals (Iaremenko, 2017). When learners envision themselves using the L2 in meaningful and personally relevant ways, they are more likely to invest the necessary effort and persistence to achieve proficiency.

Researchers in the field also offer additional insights into how video games can promote self-learning in ESL/EFL. The L2 Motivational Self System is a framework that explains how learners' perceptions of themselves, their ideal selves, and their ought-to selves influence their motivation to learn a second language (Syifia et al., 2024; Vahlo et al., 2022).

The ideal L2 self refers to the image that language learners have of themselves when they have successfully learned the target language (Al-Ramahi & Smadi, 2015). It represents their aspirations, goals, and the kind of person they want to become through language learning (Dörnyei & Al-Hoorie, 2017). Video games offer learners the opportunity to step into different roles and identities, allowing them to visualize and experience their ideal L2 selves in a virtual environment. The ideal self can strengthen their motivation to learn the language by making the abstract goal of language proficiency more tangible and relatable (Parsayi & Soyoo, 2018).

The identity construction element of video games allows the players to identify themselves as a particular avatar and thus supports the notion of the

“ideal L2 self” by building a picture of the learner’s future in an English language context. Players in video games can express themselves by experimenting with various identities without fear of judgment, reducing the barrier to risk-taking behavior during communication (Rankin et al., 2006). Thus, they can potentially imagine what it is like to be a proficient user of English and practice communicating with this identity within the video game (Parsayi & Soyooof, 2018).

In-game feedback and gaming challenges support the idea that learners are sustained by the process and the immediate rewards of language proficiency, which relates to motivational feedback in Dörnyei’s model (Majdoub, 2021). Similarly, role-playing and multiplayer video games involve language use, often driven by storyline quests and challenges, allowing learners to rehearse their perceived ideal selves as English language speakers. As a result, motivation is facilitated due to the rehearsal of the ideal self and the integration of goals with language tasks (Rankin et al., 2006). The competitive nature of video games can encourage autonomous personal goals in language use when gamers across the globe collaborate toward common objectives, mirroring the vision, action, and self-regulation cycle described in Dörnyei’s theoretical model (Alrajhi, 2020).

The ought-to L2 self refers to learners’ perceptions of what they think they should be like in terms of language proficiency based on external expectations and obligations. (Dörnyei & Chan, 2013; Teimouri, 2016) Video games can help learners internalize these external expectations and align them with their personal goals, thereby increasing their motivation to learn the language. Moreover, self-efficacy increases as learners successfully handle L2 and proceed to the games (Alrajhi, 2020). This increase in self-efficacy may happen because video games create the appropriate atmosphere to learn new information and be involved in the game’s motivations (Parsayi & Soyooof, 2018).

### **Game-Based Learning Principles**

Reviewing the fundamental principles behind digital game-based language learning unveils how cognitive, motivational, and engagement factors

foster ESL learning. These basic concepts are paramount for developing game mechanics to create immersive, valuable, and entertaining digital environments that support effective language acquisition. Incorporating these basic principles in innovative approaches to language education emphasizes their essential role in shaping future strategies.

Game-Based Learning (GBL) refers to the use of games to achieve educational outcomes. Unlike gamification, which adds game-like elements to non-game contexts, GBL leverages the full structure of games—including narrative, mechanics, and interactivity—to support learning (Gee, 2003). Digital Game-Based Language Learning environments align with language learning theories and principles by creating interactive, immersive, and motivating contexts (Esteban, 2024). Games can offer learners a safe and supportive environment for experimentation and exploration and improve cognitive and higher-order thinking skills (Celestini, 2021). In addition, digital games provide rich contextual cues, opportunities for interaction, immediate feedback, and goal-oriented tasks. Thus, games have been observed to foster learning through scaffolding and facilitating safe, immersive environments, immediate feedback, and language negotiation through interaction and collaboration (Andersson, 2022).

Games incorporate elements of active learning, self-regulation, fun, and social interaction (Ruíz et al., 2024). They can also create immersion and flow, which enhances learning (Abbott, 2020). With the right selection of video games, educators can provide their students with engaging learning opportunities that facilitate knowledge retention and develop critical thinking skills (Alrajhi, 2020). By allowing learners to navigate through challenges at their own pace, providing immediate feedback, and promoting a sense of accomplishment, digital games align with motivational principles, thereby enhancing the overall language-learning experience (Esteban, 2024).

### ***Cognitive benefits***

Various studies have focused on the cognitive advantages of interacting with digital games in language learning. Results demonstrate that interaction

with 3D Role-playing Games (RPGs) creates language-filled learning environments that may benefit vocabulary recall, reading comprehension, and conversational language production. Empirical findings reveal that interactions during gameplay enhance vocabulary recall by about 30% and increase language output in interactions with peers and Non-Player Characters (NPCs) (Rankin et al., 2006).

The combination of narration and dialogue in games can create context for reading comprehension tasks, ultimately leading to intentional and incidental language learning (Rubio-Alcalá et al., 2023). Consequently, digital games are not merely recreational tools but sophisticated platforms that catalyze cognitive enhancement while simultaneously accelerating the intricate process of language acquisition.

The provision of feedback within gameplay encourages rapid comprehension and awareness of mistakes. Correcting oneself in response to instant feedback benefits learners and promotes autonomy (Peterson, 2010). However, poorly designed games and poor feedback loops may frustrate and disengage learners (Peterson, 2010).

The cognitive benefit of games and LTM (Long-Term Memory) vocabulary recall has been evidenced in various studies. Research has shown that new word recall is maintained by large percentages of learners of various ages for extended time periods due to repeated exposure, motivation to interact and learn vocabulary, and active learner engagement (Rubio-Alcalá et al., 2023). In a recent longitudinal study, 94% of surveyed participants claimed they recalled narrative vocabulary in their active language use (Rubio-Alcalá et al., 2023). Studies point out that recall from isolated lists or repeated rote memorization has low rates and does not encourage learners to create meaningful links between new words and associated scenarios.

Vocabulary presented through narratives and gameplay tasks, such as problem-solving, character identification, or game objectives, is highly memorable (Rubio-Alcalá et al., 2023; Rankin et al., 2006). Games that focus on narratives provide various situations for recalling and applying words introduced at various intervals throughout the game (Rubio-Alcalá et al., 2023). The more active engagement of learners in these types of activities

and the lack of pressure during gameplay improve memory recall rates (Rubio-Alcalá et al., 2023).

In terms of language learning, digital games may enable cognitive skills and strategies that require learners to reflect, re-evaluate, and implement effective self-regulating strategies. These skills aid in long-term word recall, effective production, reading and listening skills, and autonomy. Research indicates that language learners using games regularly are more adept at solving problems and using strategies within gameplay to accomplish objectives, but only games using a positive feedback cycle foster an effective learning progression (Chik, 2014).

Gaming has been shown to influence the development of metacognitive and language learning strategies. Research suggests that frequent gamers have higher vocabulary recall rates, moderate gamers place next highest, and non-gamers have the lowest recall rates of the three groups (Chik, 2014). Analysis of gameplay activities revealed that many gamers regularly tracked their progress, set personal goals, re-evaluated methods, and actively sought improved strategies throughout game progression, a feature not commonly found when learning languages through formal settings (Chik, 2014).

Immersion in Massively multiplayer online (MMO) games and Virtual Reality (VR)/simulations activates and develops certain cognitive and social skills such as problem-solving, LTM memory and vocabulary recall, decision-making, and collaboration (Peterson, 2010; Lan, 2020). Language learners immersed in collaborative tasks and scenarios may demonstrate heightened comprehension and vocabulary recall when interacting in target languages within digital games (Peterson, 2010; Lan, 2020). These studies demonstrate the benefits of higher-order cognitive skills for language learning processes in immersive digital games.

VR/simulation environments offer the benefit of authenticity within problem-solving situations, rapid decision-making using target languages, and engagement with dynamic interaction (Lan, 2020). Studies have demonstrated that problem-solving tasks and interactions in the target language are superior in video games when compared with listening to spoken language in simulations or classrooms (Lan, 2020). These features enable learners to

apply the immediate knowledge of target languages during gameplay activities and interaction, thereby providing immersive training within real-world scenarios (Lan, 2020).

### ***Incidental vs. Intentional Learning***

Several studies have investigated incidental and intentional vocabulary learning within digital game-based language learning contexts. These two learning approaches differ based on how vocabulary is learned, and games offer the potential for both. Incidental learning typically occurs through the acquisition of vocabulary that appears within the context of gameplay without an explicit focus on language learning. In contrast, intentional learning emerges from activities directly targeting language practice, such as vocabulary quizzes or translation challenges. The effectiveness of each strategy relies on the game's ability to integrate game mechanics effectively with language learning objectives.

Role-playing games and massively multiplayer online role-playing games are often used to illustrate how incidental vocabulary learning can take place by introducing new vocabulary within meaningful contexts that learners frequently visit. Research by Rankin, Gold, and Gooch (2006) revealed that intermediate and advanced English language learners achieved up to a 40% gain in vocabulary through learning from non-player characters within the game environment. In addition, their study revealed that words introduced frequently within meaningful social interactions resulted in more accurate memory recall of learned vocabulary. Huang and Yang (2012) conducted a study where they showed that lower-achieving, less-experienced EFL learners were able to improve their performance through incidental learning in an online multiplayer game. The results of their research indicate significant positive differences between the pre-test and post-test for experimental participants and prove that incidental learning can be effective in game-based environments. Although these studies demonstrate the positive contributions of incidental learning, future research must investigate the retention rates of vocabulary learned incidentally and how this knowledge applies to real-world language use.

Quantitative research suggests the benefits of intentional language learning through game-based activities. Huang and Yang (2012) showed that intentional language learning in a game setting improved vocabulary, especially for the younger, inexperienced participants. This increase might be in part because intentional tasks in games provide a structure that helps learners maintain focus and stay motivated. Furthermore, since learners actively engage with game-based tasks to construct a deep conceptual understanding of vocabulary, they are able to stay motivated for extended time periods. Increased game-based engagement might lead to increased learning motivation as well. Moreover, Alyaz and Genc (2016) reported that participants' vocabulary improved significantly during game-based tasks. Therefore, both intentional and incidental activities have a strong potential for positively impacting language learning in games. Intentional learning within games can provide meaningful engagement with vocabulary for learners; however, these tasks often depend more on learner motivation and engagement.

This concept also applies to fairness in learning opportunities presented in a game. Because incidental learning depends on learners' vocabulary recall of words within the game, which any game learner is exposed to and capable of interacting with, this type of vocabulary learning creates equal opportunities for all game learners regardless of individual differences or characteristics, such as low- versus high-ability learners. Research by Rankin, Gold, and Gooch (2006) reports that intermediate and advanced learners are willing to send more chat messages and engage in more conversations within the game context than in a traditional classroom context. Specifically, participants sent more than twice the number of chat messages in a gaming condition, suggesting that learners can generate greater conversational output in game-based interactions. The efficacy of intentional communicative tasks outside the game, using the vocabulary that was introduced and tasks such as answering vocabulary quizzes that require intentional concentration and engagement, would depend on the motivation and attention of individual learners. On the other hand, incidental learning would allow all learners to learn effectively rather than disadvantage individuals with varying levels of interest or motivation. These findings emphasize that game-based learn-



ing positively impacts motivation by maintaining interest and increasing time spent in the game. In terms of game-based learning effectiveness, individual learner differences, such as gaming interests or personality, might be a problem that creates unequal chances of language learning.

Both incidental and intentional learning have been demonstrated to have significant value in the learning process and are worth considering when designing or evaluating digital games. Gamification is essential for motivating game learners to learn vocabulary over an extended period intentionally; this motivation allows incidental learning to occur frequently, ultimately improving long-term memory recall. These elements enhance learners' enjoyment and motivation by providing extended interactions and repeated exposure to vocabulary learning. Peterson (2010) also reported that Massively Multiplayer Online Role-Playing Games (MMORPGs) provide motivating contexts because they combine authenticity and immersion, resulting in more natural language and better incidental vocabulary learning. Because intentional learning tasks are inherently different from incidental learning in that they may not have the immersive effect of gameplay, they require a higher level of sustained focus. Thus, future researchers must address how to bridge the gap between gamification and incidental or intentional learning for differing digital competency levels, such as participants with limited digital gaming experiences.

The current evidence reveals the dual effect of vocabulary development for both incidental and intentional game-based language learning. By combining these two constructs, games appear to create an inclusive environment with tremendous potential. However, more research is needed to address the variability between learner engagement in the context of intentional versus incidental learning strategies in game-based interventions. This topic culminates in recognizing how digital games can combine incidental and intentional vocabulary-learning strategies. It provides a backdrop to the later chapters of this review that explore further concepts, which together outline a future research framework for digital games.

### **Part III: Types of Games and Their Applications in ESL/EFL Acquisition**

Digital games can provide immersive and interactive contexts for language learning and authentic situations for vocabulary development, comprehension, and communication. The effectiveness of video games as a tool for ESL/EFL acquisition is not solely determined by the medium itself but rather by the learning context, activities, and specific game genres employed (Li, 2020). A wide array of game types, ranging from commercially available entertainment titles to custom-designed educational games, present unique affordances for language learning (Pornsakulpaisal et al., 2023). Through different game types and game applications, this section investigates the opportunities for autonomous, culturally embedded, and intriguing language learning. Within the broad spectrum of innovative language teaching, this section deals with digital gaming strategies that can contribute to making language learners more fluent, confident, or knowledgeable.

The effectiveness of 3D RPGs and MMORPGs in autonomous language learning has been studied extensively because they provide immersion, thus allowing effective and real conversational practices and vocabulary development. 3D RPGs and MMORPGs games can increase language production during gameplay and vocabulary comprehension (Rankin et al., 2006; Casañ-Pitarch, 2018). Learners in Rankin, Gold, and Gooch's 2006 study, who played these games, increased their vocabulary knowledge by 40% and their chat-based language production within the game by 100%. Positive outcomes like this suggest that learners' communication and interactions in these games increase their ability to use new vocabulary actively, and learners might remember this vocabulary because it becomes associated with the context of the game (Rankin et al., 2006). This finding would support the theoretical notion that communication is crucial to developing L2 fluency, particularly in authentic environments outside of the classroom. However, this research suggests that prior gaming experiences may increase vocabulary knowledge (Rankin et al., 2006), implying that gaming experiences may mediate autonomous language learning. This implies that not all games can be used the same for all learners, and that educators need to consider the

individual when designing language learning activities to complement video game usage.

Furthermore, due to the use of narrative, which provides game-based goal orientation, 3D RPGs and MMORPGs can improve reading, writing, and oral fluency in language learning, increasing learners' confidence in English. Advanced-level English learners reported a feeling of increased confidence because of the increased language learning (Rankin et al., 2006). The results of this study suggest that learners can enhance their language proficiency and increase their self-confidence. It also means that the use of RPGs and MMORPGs in game-based autonomous language learning motivates the learners to keep playing (Rankin et al., 2006), implying that learners will be using the L2 more effectively. However, it is important to note the differing degrees of confidence and proficiency among learners. Learners who do not feel confident with technology may have varying experiences from those who do (Casañ-Pitarch, 2018), suggesting that more research must be done to determine appropriate scaffolds to optimize the gameplay and maximize their individual language gains.

Another study investigated multiplayer online role-playing games (MORPGs) used to learn new vocabulary with elementary school learners. The learners were asked to engage with the narrative tasks and perform in-game collaborative tasks, reinforcing new vocabulary with player interactions. The findings of this study suggested that even with minimal gaming experience and low academic achievements, language learners can acquire and use new vocabulary (Huang & Yang, 2012). Not only was there a significant difference between the pre-test and post-test for the acquisition of new vocabulary, but these gains proved the value of MORPGs in developing receptive and productive lexicons in the learners' minds (Huang & Yang, 2012). However, it may be important to note that even though learners enjoyed using these games for their learning, they used video games outside of education for leisure only approximately twice as often as for their learning, leaving room to explore effective strategies for motivating young language learners to not only enjoy language learning outside of the classroom but also to incorporate them more in their day-to-day video gaming experiences.

Adventure games, known for their engaging plots and immersive contexts, have demonstrated benefits for vocabulary acquisition (Chen et al., 2020). Learners actively involved in these games encounter new words in context, enhancing retention and comprehension (Lee, 2022). The opportunity to encounter idioms through digital platforms may promote learning outside of the classroom in many ways (Ahmed et al., 2022). Moreover, adventure games present opportunities for students to experience narratives, problem-solving, and critical thinking within the target language (Chen & Hsu, 2019).

Sandbox and simulation games, such as Minecraft, have also been used to create authentic contexts for vocabulary learning in high school students, for instance. Bilanti et al. (2022) used Minecraft adventure maps to learn new words and noted that learners not only had fun in this type of learning context (over 60% of the participants enjoyed the activity), but they also found this activity significantly less difficult than traditional vocabulary learning activities. The researchers also found that using a game designed for leisure, rather than simply being an educational game, may provide motivation as well as decrease the difficulty of vocabulary acquisition. English language teachers in this study felt that the content, language, and presentation of the Minecraft adventure maps were strongly appropriate in regard to vocabulary instruction in high schools (Bilanti et al., 2022), which might be useful when implementing Minecraft in language classrooms, especially when it comes to its availability. This is a commercially used game that would prove useful for students to use on their own, at their own time, and at their own pace, without the pressure to succeed by external motivation, but intrinsically.

Clear goals, challenge-driven features, customized difficulty levels, and useful feedback loops are key motivational elements in the design of educational games (Casañ-Pitarch, 2018). These features, alongside attractive design, varied tasks, appropriate challenge levels, and interesting character identities, promote learner engagement and interest (Casañ-Pitarch, 2018). All of these features ultimately increase creativity and imagination, thus retaining the learners' attention for longer periods, helping with both their lan-

guage development and critical thinking skills.

Video games can support learners in their L2 vocabulary acquisition through their ability to provide immersion, game-based goal orientation through narrative tasks, and reinforcement of the acquired vocabulary knowledge through player interactions. However, we do not know what the most effective game genre for language learning is, and for which areas within language learning these genres prove most beneficial. Furthermore, we do not have the appropriate methodology available to bridge this research gap, mostly due to the highly varied profiles of video game players in regard to genre preferences.

### **Language Exposure and Input**

Language exposure via digital games and their robust possibilities will be explored in this section. Vocabulary acquisition and comprehension skills development are achieved via interactive and contextualized input in these games. As immersive gaming environments facilitate meaningful and sustained language exposure, a crucial element for autonomous learning, it is emphasized. Innovative ESL learning strategies are explored as a component of the broader investigation.

When used with meaningful repetition, digital games provide more opportunities to interact with the vocabulary to acquire better vocabulary depth, allowing the vocabulary words to transfer more effectively from short-term to long-term storage. The learning of vocabulary can be improved as learners perform a series of meaningful interactions with these words within a meaningful context (Peterson, 2010). Also, digital games encourage deeper-level vocabulary processing because they are inherently contextual and have more interactions to reinforce the use of each word to enhance their recall and retrieval. The combination of repetition and meaningful context, which creates the learners' experience while playing a digital game, generates and motivates learners to revisit the vocabulary to encourage both short- and long-term memory retention.

Digital games can expose learners to domain-specific language. Not only do they increase the language range to new general-use words, but they also

increase the range of words that do not usually appear in textbooks or classrooms (Sinar et al., 2024). These words include items and phrases like “credits,” “assist,” and “errand,” to name a few, that are utilized within game environments to allow learners to communicate with each other and complete the given tasks. For instance, in-game currency may have one name, say “credits,” and this type of game can expose the learner to a new method of expressing in-game currency. This varied exposure increases their active and passive vocabularies by providing an additional method for real-time recall and recognizing more vocabulary words as the opportunity presents itself.

### **Comprehension Skills**

Digital games offer a unique opportunity for creating comprehension skills and language acquisition by incorporating the game content into reading, listening, writing, and speaking skills through a variety of engaging methods. Digital games can provide learners with authentic and compelling contexts that encourage them to interpret and deduce meaning from varying sources to help improve reading and listening comprehension. In-game texts and conversations must be understood by players to fully comprehend the game’s plot, goals, and tasks, thus enhancing reading skills (Snigdha & Debnath, 2024). As for listening skills, these are enhanced through the need for players to listen to in-game dialogues and conversations to obtain important information, comprehend the plot, and successfully complete game objectives (Snigdha & Debnath, 2024).

The repetition of the need to interpret instructions, understand the plot, and participate in spontaneous exchanges with players and non-player characters during gameplay ensures that comprehension skills development can be generalized to authentic language scenarios, facilitating language learners’ ability to interact successfully in real-world contexts. Through repetition, it was revealed that words that were interacted with more than five times in-game during social interactions were learned with 55% accuracy or higher (Rankin et al., 2006). Due to the variance and inconsistency in challenges offered by games, if comprehension development is limited to singu-

lar repetitions of material, learners will lack the necessary tools to develop further. Also, while this method builds comprehension, the vocabulary learned and its context may not always be generalized. Consequently, it may also be necessary to incorporate more traditional instructional methods to ensure a well-rounded comprehension skill set.

Social, collaborative elements within digital game-based learning environments enhance comprehension skills, necessitating learners to negotiate meaning in real time. Learners are challenged to understand what is said and interpret its implications, thereby enhancing their listening comprehension skills. However, they are also encouraged to interpret language via reading and learn to react appropriately, both of which reinforce the learner's comprehension skills. These elements ensure that comprehension is learned on multiple levels, and their benefits can transcend the game context to enable successful real-life communicative interactions. As hypothesized through Active Learning theory, by applying this element to the learning process, students' overall attitudes toward learning the target language may improve as engagement in such activities is reinforced (Saha & Singh, 2016). Cooperative learning promotes language engagement as it forces learners to analyze clues to understand the plot and work together as a team to solve problems in an attempt to develop successful learning approaches. Through the interpretation of written and spoken clues and participation in a collaborative setting, both receptive and productive language components will be utilized to strengthen comprehension skills to achieve learning goals. Many of the more widely used methods of language instruction lack such narrative elements and active learning situations, often forcing learners into repetitive activities. These approaches fail to enable learners to retain vocabulary and grammar through memory alone or provide learners with different learning styles the chance to adapt individually and meaningfully. Using narrative-rich games engages learners more actively, leading to higher-order thinking and increased learner retention. Future modifications to curricula can explore the development and incorporation of gaming elements in traditional language learning approaches, which will be beneficial in establishing a holistic and comprehensive language learning method.

At the university level, results collected through multiplayer online game-based instructional intervention saw improved English comprehension in all participants when completing specific, collaborative IT-related tasks (Măduța, 2023). This included participation in coding tasks in-game, resulting in a 20% improvement in technical vocabulary utilization (Măduța, 2023). Through the process of collaboration and comprehension via specific IT scenarios, the participants further reported being more confident when using English inside and outside of the game environment, such as in academic presentations and other professional scenarios (Măduța, 2023). It would, therefore, be beneficial to further refine and adapt games to focus on specific, niche vocabulary and scenarios in the interest of helping learners in particular professional fields. However, this is limited by the wide variance in learners at a university level in terms of experiences and academic abilities. Consequently, many participants required scaffolding, and further investigation is needed in adapting digital game-based interventions to higher-ability language learners at this level. In addition, due to the small sample size, this study must be considered within the context of its limits and the need to address scalability.

Through a comparison of learners of EFL using video games in single-player and multiplayer capacities, it was revealed that multiplayer or MMOG players generally perform better than single-player game users in both productive and receptive vocabulary tests (Sundqvist, 2013). The positive outcomes for multiplayer are attributed to the unpredictable, interactive, and communicative gameplay inherent in multiplayer environments. These qualities demand that the player comprehend and respond to what they are hearing and reading, and, in terms of vocabulary improvement, they require the player to negotiate, persuade, and engage in other communicative tasks. These tasks, and the need for communicative ability in general, are limited in the single-player game versions where many scenarios are scripted (Sundqvist, 2013). In addition to the increased use of varied language functions in multiplayer games, such modes facilitate learners to engage in real-time interactions with international peers, thus requiring them to develop a deeper understanding and interpretive ability (Sundqvist,



2013). However, getting all players to actively engage and collaborate poses its own issues, particularly with non-gaming ESL learners who might lack confidence in language and socialization skills. There is a possibility that these learners may be intimidated in collaborative environments. Consequently, such concerns would need to be considered and accounted for when designing an effective multiplayer intervention that caters to various personalities, abilities, and goals.

Narratives, goals, and feedback are integral components of digital game design that have been credited with promoting comprehension skills. If meaningful context and immediate feedback are incorporated into a video game design, learners are able to self-evaluate their comprehension through the provided input and further develop strategies to continue monitoring the message and its implications to effectively follow the plot and achieve goals (Esteban, 2024). In the communication context, the self-evaluation and comprehensive strategies ensure that individuals can better anticipate the communicative purpose and intentions behind each message, allowing for a more comprehensive interpretation of meaning and improved responsiveness. In addition to developing these comprehension skills actively, learners in digital game-based situations can gain confidence through a meaningful narrative with effective reward mechanics that reduce communication anxiety and increase their willingness to engage actively with language (Esteban, 2024). Digital games can also reduce apprehension, as there are no time constraints and communication is limited to virtual interactions, consequently ensuring increased learner confidence, reduced anxiety, and a willingness to communicate in the target language (Esteban, 2024). In contrast to more formal methods of instruction, digital games have consistently performed better when developing comprehension skills in the oral-aural aspects of language learning (Esteban, 2024). Furthermore, digital games have been consistently shown to be more effective in the long-term maintenance of communication skills, though game designs that seek to aid in developing comprehension skills in EFL learners still require improved attention to learning goals.

In conclusion, digital game-based language learning methods provide an

opportunity to comprehend and interact with the target language more authentically and meaningfully. However, the effectiveness of digital games is also dependent upon consideration of issues such as access, consistency, and broader application. These limitations must be considered for effectively integrating digital games within any intervention to maximize learner progression with comprehension skills.

#### **Part IV: Motivation and Engagement**

The importance of understanding the underlying reasons that motivate language learners' use of digital language learning tools is key to exploiting their full potential. Examining different motivational forces, such as intrinsic and extrinsic motivation, and the conditions for flow in language learning, sheds light on why language learners use game-based environments for autonomous learning. By allowing learners to navigate through challenges at their own pace, providing immediate feedback, and promoting a sense of accomplishment, digital games align with motivational principles, thereby enhancing the overall language-learning experience (Esteban, 2024).

##### **Intrinsic vs. Extrinsic Motivation**

Intrinsic motivation, characterized by performing an activity for inherent satisfaction rather than external rewards, is crucial for self-directed language learning. Digital games inherently foster intrinsic motivation by offering engaging narratives, challenges, and opportunities for exploration and discovery (Esteban, 2024). The gamified nature of digital games for language learning taps into learners' intrinsic motivation, fostering a positive attitude toward the language acquisition process (Esteban, 2024).

Intrinsic motivation is also enhanced by the positive emotions that gaming experiences often inspire as a result of a sense of achievement, thereby encouraging learners to communicate in English with a greater sense of self-efficacy and confidence. Research supports that in many cases, the games were able to significantly boost student motivation, such that participants in one study reported feeling more confident and improved usage of English (Rankin et al., 2006). However, not all learners can experience

these positive emotions or feelings of accomplishment from the same game, and there is thus room for improvement in catering to learners' varied needs to achieve effective motivation.

The alignment of game designs with motivation theories, such as Dörnyei's L2 Motivational Self System or Self-Determination Theory, can help explain why learners are compelled to seek out tasks in the game world and persist in them despite potential difficulties. According to these theories, game learners become motivated to continue improving their L2 English skills when the psychological needs for autonomy, competence, and relatedness are fulfilled through gameplay (Majdoub, 2021). With autonomy provided through a game learner's choices, challenges that give a sense of competence, and social scenarios that help build relatedness, learners are more likely to be intrinsically motivated to improve their English language skills in order to progress in their game experiences. However, little is currently known about the applicability of these concepts in varying game environments to learners of different English proficiency levels or from diverse cultural backgrounds.

Not all gamers respond equally well to the experiences that a video game may have to offer, and aspects such as varying skill levels and experience in gaming, comfort with technology, and personality can significantly influence motivation. For example, some learners may respond to a multiplayer game with great enthusiasm, while others may perceive it to be too difficult and discouraging (Majdoub, 2021). Depending on a gamer's personality, they may either enjoy this group aspect of gaming or be too uncomfortable in social situations to feel intrinsically motivated. The challenge for game developers is to construct game experiences that can motivate learners with a wide variety of skills, knowledge, attitudes, and needs.

Many digital games incorporate external (extrinsic) motivators to stimulate engagement in gameplay, such as points, rewards, and levels. These external motivators encourage learners who are less interested in English to participate and perform in gameplay activities. Empirical data reveal that these rewards in a game can improve engagement, particularly in competitive or cooperative contexts, by encouraging learners to perform more activ-

ities (Majdoub, 2021). In many cases, these rewards were valued by the learners, as the feedback can help direct their efforts toward behaviors more beneficial to language learning, such as persistence, goal-setting, and self-monitoring.

Although extrinsic rewards are often effective, the motivation they generate is usually less enduring than the intrinsic motivation that originates from within the individual. If learners do not have a chance to develop intrinsic motivation and are only driven by external motivators such as rewards, then, in most cases, once these are no longer present, motivation fades. Peterson (2010) points to the long-term benefits of internal rewards, explaining that they help create lasting motivation because they encourage people to want to learn and pursue activities and maintain momentum when difficulties are encountered.

A digital game can support meaningful language learning in a motivational and encouraging environment by including intrinsic and extrinsic motivators. Extrinsic rewards can provide useful initial feedback and momentum to learn, but they are not enough on their own for lasting learning outcomes, and they can eventually lose their motivational power once they are no longer rewarding the learner (Peterson, 2010). If learners can develop intrinsic motivation, then their continued engagement with the English language can extend to settings outside the educational environment.

One method through which digital games motivate language learners is social interaction, which can simultaneously act as an intrinsic and extrinsic motivator, depending on learners' perceptions of its usefulness and enjoyment. Cooperative games provide an opportunity to communicate through gameplay and authentically achieve game objectives with friends. They often require collaboration, communication, and the development of a sense of group identity, and these cooperative games can have positive consequences for practical communication skills (Al-Ramahi & Smadi, 2015). In this case, the games helped promote idiom recall, pragmatic awareness, and communication competence through social engagement. Participants felt they learned from negotiating and co-constructing meanings while engaging in gameplay activities. This collaboration and negotiation are more natural

in the context of a game where cooperation is often necessary for success.

Intrinsic motivation for games to have lasting effects, along with the use of extrinsic rewards to achieve focus and engagement in video game tasks, contributes to game design in ESL (English as a Second Language). The question here is not which works better: extrinsic or intrinsic rewards; rather, it should be asked which contributes more to gaming tasks and learning over a short versus over a long span.

### **Flow Theory and Immersion**

Flow theory, which has been heavily researched in digital game-based language learning, suggests that a learner's immersion in a digital game may affect their focus as they spend longer periods engaging with game content. Csikszentmihalyi's (1990) concept of "flow" describes a state of deep immersion and enjoyment in an activity. While immersed in the activity, individuals have reported the experience of "flow," feeling focused and more involved in an activity when the difficulty of that activity suits the user's skill level. For instance, a game-based VR English course, compared to a classroom environment, can motivate learners to remain immersed for longer periods, which may have positive effects on language retention. The more immersed learners are, the longer the focused attention periods and the higher the rates of language acquisition will be (Lan, 2020). Nevertheless, developers need to ensure that the levels set for the game are appropriate for learners, as tasks that are too difficult may lead to frustration, while tasks that are too simple may cause boredom. When this happens, the feeling of flow in digital games may be reduced or cut short, negating the impact of flow and negatively affecting learners.

For flow experiences to occur, the game-based environment needs to involve suitable tasks with immediate feedback and appropriate challenges, allowing learners to become fully engaged and process more English content over long periods of time. Experimental findings demonstrate that flow states motivate learners to use the language and actively benefit them in many ways. Immersive game mechanics such as game narratives and real-time problem-solving often encourage learners to interpret information quickly

and respond accordingly. Games with these elements provide positive feedback in relation to language acquisition, helping learners to feel successful when using the target language (Lan, 2020). Furthermore, learners become active in immersive gaming experiences as they need to make important decisions to solve problems, interact with other users, and communicate effectively. On the other hand, flow experiences can be harder to elicit in digital game-based learning due to learners' varied experiences and preferences with digital games. To make such experiences more attainable, learners may require supportive interventions that encourage immersion and help them achieve flow.

Furthermore, dynamic digital games can lead learners into flow states and, therefore, may facilitate their language acquisition as they build resilience to continue with a game-based task despite linguistic difficulties. This claim can be supported by previous findings, where it was demonstrated that when game-based learners were in a state of flow, they would return to a difficult game task and attempt to improve and reach the goals set by the game, even if they were unsure whether they could successfully complete the task. In addition, these learners showed a willingness to repeatedly attempt tasks and refine their work, demonstrating motivation in the face of linguistic challenges. The learners' willingness to try demonstrates the game's effectiveness in guiding them to continuously try new strategies without any extrinsic motivators (Lan, 2020).

Immersion can provide feedback within the gameplay, helping the learner to feel more in control as they can monitor and rectify their attempts, facilitating autonomy in game-based language learning (Lan, 2020). Nevertheless, more research is needed to determine how much digital game-based immersion aids linguistic awareness and supports effective feedback, as learners are not necessarily provided constructive feedback on their language use.

Immersion can support the acquisition of new languages when language skills are integrated into the flow of gameplay. A game's narrative, characters, and setting immerse learners in a meaningful cultural context, where the target language is the medium through which they advance and explore.

In this context, the gameplay mechanic of in-game interactions facilitates the implementation of synchronous oral production in the use of vocabulary and language structure (Zahari et al., 2020). This type of game-based exposure can also offer the benefit of helping learners process language faster and retain more information. This happens as players are able to familiarize themselves with particular menu features or gameplay interactions, which, in the long run, increases fluency in the use of language, vocabulary, and structures within games. However, it is plausible that certain aspects of gameplay or the user interface may not be straightforward for learners unfamiliar with games, causing irritation and potentially reducing motivation to engage and learn within digital game-based learning environments. If this situation arises, a possible solution would be to implement tutorials or provide learners with a step-by-step guide to ensure that all learners receive equal and maximum support.

Another example of how immersion may promote ESL learning is the way in which the experimental nature of digital games allows learners to experiment freely with language. This may be done to convey meaning, to solve a task, or to communicate within the game or between players. Through testing the boundaries of language, learners can gain greater control of communication as they encounter varying game scenarios and develop new communication strategies (Bakels et al., 2024). Game immersion also encourages reflection by providing feedback to learners regarding their actions and vocabulary choices. Reflection can benefit metacognition by reminding learners of the appropriate responses, thus improving vocabulary retention and increasing learner awareness. However, the constant repetition of information in games may also become boring and not offer long-term benefits regarding engagement and retention. To prevent this, games need to be immersive by containing a wide array of challenges and situations, requiring learners to adapt and develop their knowledge of language use.

Some findings indicate that certain genres of games may be more beneficial for ESL learners than others. For instance, some adventure games allow learners to gain significant experience in their respective fields by providing opportunities for learners to acquire high-level vocabulary and complex sen-

tence structures in different contexts (Zahari et al., 2020). Games that do not allow much communication or language usage may prove to be less beneficial to ESL learners. More research on different game genres needs to be considered for future studies to investigate the role of each in ESL learning.

Game-based learning aims to incorporate both entertainment and education through play. These elements play a role in flow-promoting design, as fun factors are usually what motivate learners to be immersed in games for long periods of time, while the pedagogical benefits facilitate learning and language acquisition. Balancing entertainment and education may be challenging since most entertainment elements can lead to competition and negative experiences; hence, designers of digital games need to be very careful that neither facet of the design hinders learning.

However, not all learners manage to enter flow states in games. For the learner to be in a flow state with a game, the challenges, level, difficulty, and tasks need to match their individual ability level. For example, the MMORPG (Massively Multiplayer Online Role-Playing Game) genre tends to create a state of flow for learners at intermediate- and advanced ESL levels while it provides a challenge for beginners. Games are often too complicated or time-consuming, and for this reason, are generally unattractive for learners who are inexperienced in video games. Learners will often give up on these types of games if difficulty levels are not adequately scaffolded (Peterson, 2010). A lack of flow may occur because games with high degrees of difficulty can discourage novice players, especially if they struggle due to a lack of adequate scaffolding.

Another crucial issue regarding digital game-based flow experiences is that this phenomenon may only be available to a certain level of learners. Intermediate and advanced-level learners with basic gaming knowledge are the most likely participants to succeed. For instance, many beginners may struggle or fall behind because the in-game tasks can be overwhelming for their linguistic abilities, which can diminish their attention. This disengagement happens because beginners are likely unaccustomed to playing these digital games and struggle to follow basic game rules, which hinders their learning from them (Peterson, 2010). This statement highlights that digital



game-based learning should not be relied upon as the only method for language learning if we aim to accommodate learners from diverse backgrounds.

Another potential advantage of immersion that positively contributes to flow states and language acquisition in digital games is the implementation of gamification elements. Gamification mechanisms may create increased opportunities for players to receive rewards, earn points, and unlock badges, all of which are highly motivating for gamers and contribute to their sense of enjoyment within the game's flow. The provision of immediate feedback also contributes to gamification and can support learning, engagement, and game flow.

Gamification has the effect of providing instant feedback and rewards; therefore, learners find it relatively easy to correct their mistakes (Majdoub, 2021). It helps create game immersion, as learners can see their mistakes and correct them by receiving the right answers as instant feedback, allowing them to keep going in the flow of the game and to stay immersed, learning language through practice. It helps learners become more motivated to try the games and improve their language skills while in flow (Majdoub, 2021). However, the external reward process is not sufficient alone to ensure that the learner will be immersed for long periods of time, as learners may perceive it to be a non-achievable reward within the games and thus may be uninterested in playing the game, and may have poor vocabulary retention or production.

The cultural aspect of digital games is also important, especially in terms of how they can promote immersion. Playing video games with culture at their core helps learners learn about new worlds and cultures, as they are generally very immersive and full of culture. This is true in some digital games, as they promote cultural diversity. For example, in the game *Civilization V*, learners explore the cultures of 25 different countries and are offered the opportunity to study new nations and world cultures from around the world. Other games, like *Grand Theft Auto V*, instruct learners about American culture, traditions, behaviors, and lifestyles (Galvis, 2015). Learners may have fun learning about different cultural differences within

these digital games. This integration of cultural elements is more beneficial to marginalized students, as video games, set within authentic cultural contexts, promote a feeling of identity as players explore and interact with cultures represented in these games (Galvis, 2015). However, cultural and political nuances must be carefully considered for digital games to promote cultural immersion effectively; otherwise, they can have the opposite effect on students, leading to exclusion and alienation (Galvis, 2015).

Most video games present language tasks within some cultural setting, which also fosters linguistic competence because these scenarios enable students to acquire vocabulary, cultural nuances, and appropriate responses that enhance their communication skills (Galvis, 2015). In this way, learning and retaining knowledge more effectively is possible as learners make meaningful associations and build connections between cultural cues, tasks, and experiences (Galvis, 2015).

Video game implementations for language learning help support listening, spelling, and overall reading skills. In a small-scale study, participants benefited from implementing a task-based game that included tasks with different levels of difficulty that involved storytelling and tasks that contained listening comprehension elements (Parsayi & Soyoof, 2018). Video game tasks provide multi-sensory modalities for learning and recalling newly learned words and phrases. As video game tasks are often embedded in complex storytelling, the learner is asked to solve in-game problems and challenges by utilizing what they are being taught in the game. There needs to be an exploration of the best types of multi-modal gameplay to utilize in diverse populations of language learners, as well as the implications and impact the combination of modalities might have.

## **Part V: Challenges and Limitations**

Despite the potential benefits, numerous challenges and limitations must be considered when implementing video games for ESL/EFL acquisition. Examining the real-world obstacles to implementing digital game-based language learning reveals key barriers that must be surmounted for effective use. These barriers include technological difficulties, perceptions about

gaming and learning through this medium, and evaluation difficulties. Further, the need to overcome them must be acknowledged to ensure the success of new approaches.

*Challenges with technology and affordability:* One of the most commonly reported problems is a lack of technological access or dependable Internet connections, especially in marginalized areas (Guerrero, 2011). The ‘digital divide,’ where not all students have access to the necessary technology, is another critical impediment (Ying-wei & Milikich, 2023). Accessibility to technology and robust Internet connectivity is a prerequisite for incorporating English language learning through digital gaming. Moreover, hardware for game consoles or personal computers can also be expensive, and individuals who are students may not have the financial flexibility or autonomy to purchase them on their own. In order for the games to function, users must also purchase the software, which comes at an additional cost. Certain games also call for periodic software updates, meaning Internet accessibility is imperative to play them or store data on a cloud service.

*Focus on comprehensive skills and lack of development in productive skills:* The immersive nature of video games can lead to a focus on receptive skills (reading and listening) at the expense of productive skills (speaking and writing) (Newcombe & Brick, 2017). While games can effectively enhance listening and reading comprehension, opportunities for speaking and writing are often limited (Azman & Dollsaiid, 2018). Even though digital games can offer an environment where players can read and listen to the target language, it is important to remember that speaking and writing in the target language are equally important aspects of language acquisition.

Rico et al. (2015) reported that learners are more confident in gaming experiences related to vocabulary and listening. However, when asked about their comfort levels related to speaking and writing, the learners demonstrated far less improvement in their productive language skills. Qiao (2020) observed that commercial and educational games tend to prioritize reading, listening, and vocabulary more than developing oral or written communication skills. Without intentional tasks geared toward these skills, learners may fall short of the desired communicative competence in speaking and writing.

It is important that games are equipped with tasks that are specifically geared toward enabling learners to develop the skills necessary to present information orally or in writing about their gaming experiences.

Even if learners have sufficient time to engage in digital games, the development of productive skills still benefits from supplementary learning tasks to reach optimal fluency gains. Learners often fall short of displaying fluency in speaking or writing unless their exposure to English through digital games includes intentional and persistent opportunities for output and production (Rico et al., 2015).

*Learners focusing on the game itself and less on the language:* Many studies have found that players are more engaged with the game itself than the language contained within it, reducing the focus on language skills (Kh-iem, 2023). Data from focus groups and interview sessions provided by Chik (2014) revealed a dominant tendency to focus on learning the game more than communicating, using, and acquiring the target language. Participants stated that technical issues and game strategy had higher precedence than language learning in-game experiences. Learners often focus on strategies that enable them to win games rather than improve their fluency. To achieve meaningful language gains, tasks and activities must be designed with intentional language objectives to augment and enhance what learners already do in digital games.

*Cognitive overload:* deHaan et al. (2010) found that high interactivity in games can actually increase cognitive load and hinder vocabulary recall, suggesting that game complexity must be carefully balanced with learning objectives. Furthermore, multitasking while gaming—such as simultaneously playing and learning game mechanics—can lead to cognitive overload, diminishing the learning experience (Tran, 2023). Complicated game interfaces can also limit L2 learning, while unappealing visuals can deter experienced gamers. These studies suggest that the design of games must be carefully considered to avoid overwhelming learners.

*Perceptions of video games for learning language:* Learners' perceptions of video games as a medium for learning can significantly impact their effectiveness (Alrajhi, 2020). Some learners may view integrating gaming in-

to formal education as inappropriate (Alrajhi, 2020). Thereby, they may not engage fully with the learning experience. Such perceptions may stem from concerns about the content of some games, which learners consider inappropriate and negatively affect their attitudes toward using video games to enhance language learning (Alrajhi, 2020). Moreover, the diversity of game types and varying degrees of difficulty may be challenging for participants who do not often play video games. Those unfamiliar with specific video game genres may also be at a disadvantage in using video games for L2 learning.

Teachers' beliefs and attitudes can significantly impede technology integration in language classrooms, highlighting the importance of addressing these perceptions to foster effective implementation of digital games (Guerrero, 2011). Many instructors lack confidence in their ability to integrate games successfully, and their perceptions regarding game value, complexity, and alignment with pedagogical goals influence adoption (Guerrero, 2011). Such perceptions can also be affected by limited or nonexistent access to technological support, lack of technical knowledge, or time constraints, which can hinder the successful implementation of technology-based language learning activities (Guerrero, 2011). It is also difficult for teachers to implement innovative ideas, such as using technology and video games, due to existing curricular frameworks or curricular requirements that must be covered (Guerrero, 2011).

One of the primary challenges is the need for teachers to develop a nuanced understanding of how to effectively select, adapt, and integrate video games into their curriculum (Alrajhi, 2020). Instructors must also be able to align the game content with specific learning objectives and carefully monitor and evaluate student progress to ensure that the game-based activities contribute to meaningful language acquisition (Umamah & Saukah, 2022). Some issues include inappropriate content in some games that may impact learners' attitudes toward the potential of video games to enhance language learning (Alrajhi, 2020).

Moreover, it is crucial to consider the specific challenges teachers encounter when incorporating video games into the curriculum, which include

selecting games, integrating them into pedagogical practices, and evaluating students' learning outcomes. Integrating video games in educational settings can promote learning and interaction in the learning process (Alrajhi, 2020).

*Need for locating or creating supporting materials for learners:* Multiple studies emphasize that games alone may not be sufficient to support autonomous language learning. Enayat and Haghighatpasand (2019) and Ranalli (2008) highlighted that pedagogical supports and supplementary materials were key to enhancing learning outcomes. Such outcomes can be achieved through instructional scaffolding and providing guidance. Simultaneously, this discussion alludes to the fact that educators and instructors themselves may have to engage in the game to become aware of the challenges, mechanics, and, more importantly, the language used within it. However, educators may not always have the time to thoroughly review content and identify cultural elements or vocabulary that could be challenging for their English language learners.

*Region-specific language settings and accessibility to English:* Educators need to be aware that, depending on the region or country in which a game title is produced, published, and distributed, it may or may not come with English-language accessibility. This could be due to the hardware, the software, decisions made by the developing company or distributor, and copyright issues. This also means that the availability of options such as subtitles, text size, and even voiceovers may be limited or simply nonexistent (Alrajhi, 2020). Educators should take into account the technical aspects of implementing a game in the classroom or assigning it for students to play independently at home.

## **Part VI: Research Gaps and Future Directions**

Since the domain of digital game-based language learning is continuously changing, a critical discussion of shortcomings and innovative applications is vital for more effective ESL and EFL strategies. Following previous discussions, the following section provides a pathway to further inquiry and implementation in the broad context of autonomous language acquisition.

## **Research Gaps**

The existing research on digital game-based learning points to several gaps that prevent an effective understanding of games as autonomous tools for ESL and EFL acquisition. For example, current research lacks adequate genre-specific and longitudinal tools to measure language learning gains. As Peterson (2010) and Tsai and Tsai (2018) mention, although many studies on computer-assisted language learning (CALL) exist, very few of them deal exclusively with the attributes of digital games. Validated and genre-specific tools are required to measure vocabulary retention, pragmatic skills transference, and communicative competence. In particular, the effectiveness of digital games over time is lacking, and the current research on them tends to show short-term learning outcomes that diminish the validity of their findings.

Genre-specific assessment tools are required to differentiate between what skills can be improved with different digital game genres. In Peterson (2010), it can be seen that the educational efficacy of each game genre has not been properly studied since there is no concrete information on whether MMORPGs are more beneficial than narrative-driven RPGs in vocabulary retention. Further research is required, as this information could enable educators to select a particular genre that would be more appropriate for their learners and for different learning outcomes. In order to recommend and justify the use of particular game mechanics or a particular game, a deeper understanding of each genre is required. In addition to the genre, it is important to bear in mind the platform (PC, console, mobile device) on which the game will be played, and these aspects have not been deeply analyzed in current research on digital game-based language learning.

Another methodological aspect to be considered is the preponderance of short-term, pre- and post-test studies that have prevailed in the field. Tsai and Tsai (2018) remark that while the existing research shows short-term learning, mostly in vocabulary and pragmatic skills, it has not shown whether these gains translate to long-term retention or lead to real-life use. It can be stated that current research is lacking since it cannot provide any information about whether these gains translate to long-term language skill ac-

quisition and lead to a lasting enhancement of communicative ability or whether they are temporary and limited to gaming situations. The question of long-term language learning gains through digital game-based learning is still unclear in the research, and further attention should be given to it in future research.

In this sense, it is worth adding that current research has not demonstrated whether language gains acquired in virtual environments, either long-term or short-term, translate into spontaneous communication skills outside the virtual setting. Peterson (2010) agrees that, although games allow for authentic language exposure and use, this does not mean that learners will be able to recall or use the learned language in other situations. In other words, digital game-based learning has demonstrated potential benefits for language learning, but current research cannot demonstrate that language gains transcend the gaming scenario and have the potential to improve language skills in broader contexts.

Furthermore, there are major gaps in the literature regarding the broad generalizations of the benefits of digital games as an autonomous tool for language learning, since game genres are seldom distinguished and compared with each other. According to Rudis and Poštić (2018) and Peterson (2010), different types of games benefit different learners. For example, MMORPGs can provide ample opportunities for interaction and improve vocabulary and grammatical knowledge, but narrative-driven RPGs would provide the required context input and a situation where contextual vocabulary learning can occur. Moreover, it is necessary to compare games played on different platforms (PCs, consoles, mobile devices) as they all have very different characteristics that may cater to different learners.

It is also worth mentioning that current research on digital game-based language learning lacks proper experimental research to differentiate which learning elements are particularly beneficial and what can be improved. Due to the scarcity of comparative research, it is currently unknown whether gains can be attributed to game design or to a broader genre. Syifa et al. (2024) and Tsai and Tsai (2018) share the idea that even when digital games are proven to facilitate significant gains in vocabulary learning, they



have not been able to identify the causes of such benefits. They add that research on specific game components is currently not available. For example, a meta-analysis indicates that repetition, problem-solving, and social interaction are three factors that affect vocabulary learning in games; however, such components are not studied as isolated factors within a broader gaming experience. Without this information, researchers cannot make specific recommendations on the design of educational curricula. Further research is required to evaluate whether specific individual components impact language development meaningfully.

Another gap in the literature refers to the research methods applied, as current research on digital game-based language learning tends to provide results based on participants' self-reported perceived learning outcomes in games, usually concerning pronunciation and vocabulary knowledge. According to Rudis and Poštić (2018), learner-reported vocabulary gain has emerged as an important factor, along with improvements in pronunciation, in determining the effectiveness of games for language learning, although a deeper understanding of the reasons for that result is still required. In the same sense, Tsai and Tsai (2018) agree that learner perceptions have often been used as a measure of digital game-based language learning, particularly vocabulary retention and learner attitudes. One of the problems with this tendency is that the available research relies only on what the learner perceives as learned and thus cannot present objective evidence. This is a flaw since self-report data can lead to the overestimation of the effects of the game on learners. The learner's perception of his own learning outcomes may not correlate with his actual achievements in games or real-life scenarios. Furthermore, if learners have positive perceptions of their achievements but, in fact, their performance is poorer, such circumstances should raise questions about the validity of the learners' perceptions. Self-assessment of gaming outcomes needs to be triangulated with other, more objective measures of language skills to increase the validity of findings. In future research, there is a need for research studies that include both quantitative (survey-based) and qualitative (interview- and observation-based) studies, allowing for the large-scale analyses required to build up a reliable picture

of the efficacy of digital games for autonomous language acquisition.

The last of the areas where gaps are perceived in the literature concerns motivational dimensions, as Dörnyei (2005) discussed in his L2 Motivational Self System and Self-Determination Theory. The available research in this area has not adequately addressed the impact of motivational factors and their underlying processes. According to Peterson (2010) and Syifa et al. (2024), motivational factors are rarely investigated, particularly those involved in gaming situations. As a reminder, in Self-Determination Theory, learners are motivated to play digital games based on three intrinsic drives: competence, autonomy, and relatedness. It can be seen that in current research, variables such as autonomy in game-based learning have been minimally studied. Furthermore, the concepts of “ideal L2 self” and “ought-to self” may vary among the different digital game genres, and to date, the available research has not addressed these differences. Future research must consider incorporating motivational research from second language acquisition studies to evaluate the impacts of motivational factors on language-learning achievement within different digital game environments.

Language learning literature rarely addresses concerns such as game addiction, exposure to inappropriate content, or cyberbullying in digital games. These factors can significantly impact learners’ well-being and motivation. Future studies should incorporate ethical frameworks and examine the psychological effects of prolonged gaming in the context of language learning.

To sum up, some gaps were observed in the available literature, which shows the necessity of addressing these aspects in future research. Therefore, a clearer comparison between game genres and between platforms is needed. Such an analysis will help identify what game genres and on which platforms are more adequate for ESL and EFL acquisition, or what aspects of game-based learning must be improved or discarded. Likewise, more longitudinal studies are needed to evaluate how durable the benefits of digital game-based language learning are in the long term. Considering motivational aspects in game-based learning also proves useful, as they motivate learners and encourage them to persist over time. In addition, more research with mixed methods is needed to validate the research better and to have both

quantitative and qualitative perspectives.

### **Future Research Directions and Considerations**

Future research should focus on identifying specific design features of games that contribute to language learning rather than studying each game type as a separate entity (Tran, 2023). Additionally, the underrepresentation of beginner and advanced learners in current studies suggests a need to explore the potential of digital game-based second language learning for these groups (Tran, 2023).

Digital games have the capacity to motivate and allow learners to self-manage the experience in any place at any time. However, autonomy alone is not always sufficient, and learners often need to be provided with additional instruction or guidance. Godwin-Jones (2014) suggests that the most significant language learning gains come about through the many activities completed outside the gameplay. Educators and language teachers should consider that video game learners could benefit from a combination of instruction and practice.

Educators, parents, and students alike need to understand the impact of choosing a game. Although games are often given ratings based on age appropriateness, many factors must be considered. Some of these factors are the specific content of the game, the maturity of the player, and whether the game contains violence, sex, or substance abuse. This can, to some degree, help determine if a particular game title is age-appropriate for the individual in terms of content; however, these labels do not indicate the types of literacy skills a title might help foster for English language learners.

One potential idea for researchers in this field would be to identify, collate, and evaluate digital games designed specifically for language learning and carefully investigate how games could help foster autonomous language learning. Working with gaming developers and publishers, language educators could also cross-reference vocabulary items or grammatical structures with a specific game title that learners will likely encounter and make recommendations based on the CEFR scale from A1 (beginner) to C2 (mastery). Although gaining access to scripts, interface details, narrative details,

and visually displayed content from game developers and publishers would be a hurdle, if these details were available, the pragmatic language presented in the game could be analyzed based on readability or comprehensibility. As digital games are primarily designed for entertainment purposes, language educators must attempt to critically pre-evaluate the content and cultural values embedded within these games for learners. This information could also be used to develop tailored language-learning materials, activities, and assessments that align with curriculum objectives and pedagogical principles, bridging the gap between entertainment and education.

Parents, educators, and language learners could be informed about the types of language and literacy skills digital games offer. Additional analytical information and data may help overcome some negative associations with video games. By understanding the elements of the game that have educational potential, instructors can adapt a game to the curriculum and instructional objectives in ways that will best benefit learners. In essence, it would be advisable for language educators to help create an analytical framework for reviewing and analyzing games in terms of criteria such as:

- Linguistic difficulty
- Reading load (amount of reading)
- Age appropriateness
- Whether collaboration or competition models are used
- Cultural content
- Learning styles
- Whether implicit or explicit language learning is part of the game
- User-friendliness
- Cognitive load
- Adaptability to autonomous learning or classroom use
- Game genre
- Difficulty in mastering the game
- Length of the game/number of hours to complete the game
- Information regarding English language accessibility options available

Game developers could also collaborate with language teachers or educational researchers to incorporate language learning theories into game design

(Ghani et al., 2019). This would ensure the game's educational value and make it more engaging and motivating for learners (Setyadharma et al., 2020).

To summarize, the efficacy of video games as a tool for ESL/EFL acquisition is multifaceted, offering substantial opportunities for language learning advancements when these games are thoughtfully incorporated into educational practices. Future research should focus on integrating digital games within both formal and informal educational contexts, assessing their effectiveness as supplementary resources or as primary tools for language instruction. Such an approach necessitates exploring pedagogical strategies that harness games' interactive and immersive qualities to develop engaging and effective learning experiences.

## **Part VII: Conclusion**

This exploratory literature review attempts to examine the extent to which digital games can facilitate vocabulary acquisition, communicative competence, and sustained learner motivation, which was evaluated as the primary objective, with theoretical frameworks and empirical studies being used to guide the analysis. The author aimed to highlight how games foster learner autonomy and engagement through a systematic review of current research and integration of key models such as Self-Determination Theory and Dörnyei's L2 Motivational Self System. Dynamic, engaging environments that substantively support language learning are offered by video games—particularly multiplayer online and narrative-driven genres—as demonstrated by the analysis of both quantitative and qualitative evidence. Learners are not only introduced to context-rich vocabulary and pragmatic language use through these digital tools, but critical dimensions of motivation and autonomy essential for effective acquisition in diverse educational settings are also addressed, the research shows.

The findings of this study point out the enormous potential of video games as effective tools for English as a Second Language (ESL) and English as a Foreign Language (EFL) acquisition, particularly in enhancing vocabulary and pragmatic language skills. The immersive and interactive

nature of digital gaming environments facilitates repeated exposure to new vocabulary within meaningful contexts, thereby promoting long-term retention and deeper cognitive associations that surpass traditional learning methods. Interactive digital games provide authentic opportunities for vocabulary development, incidental and intentional learning, and the cultivation of communicative and metacognitive skills. For instance, multiplayer and role-playing games facilitate immersive interactions with peers and non-player characters, doubling language output and significantly improving vocabulary retention. Cognitive and linguistic processes are further enhanced through contextualized repetition and immediate feedback, while competence, autonomy, and relatedness—key motivational drivers identified in psychological theories—are supported by collaborative and narrative elements. Engagement and academic achievement are boosted, and gamified educational approaches foster self-regulation and adaptive learning strategies. Learners from various backgrounds have reported increased enjoyment, reduced language anxiety, and a heightened willingness to communicate in English when exposed to these innovative learning environments. However, outcomes are not uniformly distributed across all demographics, and the effectiveness of game-based interventions depends on factors such as prior gaming experience, digital literacy, and access to technology.

A critical reflection on the reviewed research acknowledges several key limitations that currently constrain the full realization of video games as mainstream educational tools in second language learning. The most prominent challenges include the absence of robust and longitudinal assessment frameworks, insufficient analysis of different game genres, and persistent disparities in access caused by the digital divide. Many studies rely on subjective self-reports, focusing on measured outputs, such as vocabulary recall or chat frequency, at the expense of evaluating broader communicative competencies or long-term retention. The digital infrastructure required for effective implementation is unevenly distributed, with underprivileged learners and educators facing systemic obstacles that undermine the potential benefits of gamified approaches. Additionally, integration efforts are hampered by teacher training and a lack of consensus on evaluative criteria for

educational games, while the context-specific nature of many language gains raises questions about their practical applicability beyond the virtual environment.

Several avenues for further investigation and the continued advancement of digital game-based language learning are highlighted when looking at the future of this work. An urgent need exists for developing and validating multidimensional, longitudinal, and genre-specific assessment instruments that can accurately capture the diverse outcomes associated with different types of games and learning objectives. Additionally, in order to fully use the potential of digital games in second language acquisition, it is essential to explore analytical frameworks for evaluating digital games in terms of their linguistic and cultural content, as well as their capacity to adapt to various learning environments and learner profiles.

While video games are not a panacea for all challenges in second language education, their thoughtful and research-informed integration offers considerable promise to complement conventional instruction, address learner diversity, and inspire further inquiry at the intersection of digital technology and language pedagogy. The careful design, equitable implementation, and sustained critical evaluation of game-based tools can significantly enrich the landscape of autonomous language learning, paving the way for more inclusive, engaging, and effective educational experiences in the future.

## References

- Abbott, D. (2020). *Intentional Learning Design for Educational Games: A Workflow Supporting Novices and Experts*. [https://edtechbooks.org/ux/11\\_intentional\\_learn/pdf\\_router/print](https://edtechbooks.org/ux/11_intentional_learn/pdf_router/print)
- Ahmed, A. A. A., Widodo, M., Komariah, A., Hassan, I., Sukmana, N., Ali, M. H., Abbas, A. K., & Rohi, A. (2022). Assessing the Effects of Gamification on Developing EFL Learners' Idiomatic Knowledge: Do Attitudinal Factors Contribute to the Learning of the Idioms with the Game? *Education Research International*, 2022, 1. <https://doi.org/10.1155/2022/2482570>
- Alrajhi, A. S. (2020). English Learners' Perceptions of Video Games as a Medium for Learning and Integration into the English Curriculum. *MEXTESOL Journal*, Vol. 44, No. 4, 2020. DOAJ (DOAJ: Directory of Open Access Journals). <https://doaj.org/ar->

- ticle/263f9ca0baa84ca9ac4b1240d699f5d4
- Al-Ramahi, R. A. A., & Smadi, A. (2015). Video games and English idioms: Toward effective learning. *American International Journal of Contemporary Research*, 5(1), 109-117.
- Alsadoon, E., Alkhawajah, A., & Suhaim, A. B. (2022). Effects of a gamified learning environment on students' achievement, motivations, and satisfaction. *Heliyon*, 8(8). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e10249>
- Alyaz, Y., & Genc, Z.S. (2016). DIGITAL GAME-BASED LANGUAGE LEARNING IN FOREIGN LANGUAGE TEACHER EDUCATION. *The Turkish Online Journal of Distance Education*, 17, 130-146.
- Andersson, S. (2022). Japan University EFL students' experience, attitudes, and perceived effectiveness of watching gameplay for language-learning purposes. *The JALT CALL Journal*, 18(3), 412-443. <https://doi.org/10.29140/jaltcall.v18n3.764>
- Azman, H., & Dollsaid, N. F. (2018). Applying Massively Multiplayer Online Games (MMOGs) in EFL Teaching. *Arab World English Journal*, 9(4), 3-18. <https://doi.org/10.24093/awej/vol9no4.1>
- Bakels, J.-H., Dolkemeyer, L., Hochschild, B., Lukman, C., Scherer, T., Schotten, R., & Wiese, A. (2024). Remarks on Video Game Analysis. Freie Universität Berlin.
- Bilanti, E., Susilawati, E., Suhartono, L., Salam, U., & Rezeki, Y. S. (2022). Developing a Minecraft adventure map to support eleventh grade senior high school students' vocabulary learning. *IDEAS Journal of Language Teaching and Learning, Linguistics and Literature*, 10(2), 1379-1393. <https://doi.org/10.24256/ideas.v10i2.3000>
- Casañ-Pitarch, R. (2018). An approach to digital game-based learning: Video-games principles and applications in foreign language learning. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(6), 1147-1159. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0906.04>
- Celestini, A. (2021). Serious Games in Higher Distance Education. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 46(3). <https://doi.org/10.21432/cjlt27965>
- Chen, H. H.-J., & Hsu, H.-L. (2019). The impact of a serious game on vocabulary and content learning. *Computer Assisted Language Learning*, 33(7), 811-832. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1593197>
- Chen, H. H.-J., Hsu, H.-L., & Chen, Z. H. (2020). A study on the effect of adding L1 glosses in the subtitle of an adventure game for vocabulary learning. *Interactive Learning Environments*, 31(4), 1889-1905. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1863233>
- Cheung, S. Y., & Ng, K. Y. (2021). Application of the Educational Game to Enhance Student Learning. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.623793>
- Chik, A. (2014). Digital gaming and language learning: Autonomy and community. *Language Learning & Technology*, 18(2), 85-100. <https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstreams/db53391f-ff59-4804-a40b-569026fbf67a/download>



- Csikszentmihályi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York (HarperPerennial), 1990.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York: Plenum. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- deHaan, J., Reed, W.M., & Kuwada, K. (2010). The Effect of Interactivity with a Music Video Game on Second Language Vocabulary Recall. *Language Learning & Technology*, 14, 74-94.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dörnyei, Z., & Al-Hoorie, A. H. (2017). The Motivational Foundation of Learning Languages Other Than Global English: Theoretical Issues and Research Directions. *Modern Language Journal*, 101(3), 455-468. <https://doi.org/10.1111/modl.12408>
- Dörnyei, Z., & Chan, L. (2013). Motivation and Vision: An Analysis of Future L2 Self Images, Sensory Styles, and Imagery Capacity Across Two Target Languages. *Language Learning*, 63(3), 437-462. <https://doi.org/10.1111/lang.12005>
- Enayat, M. J., & Haghighatpasand, M. (2019). Exploiting adventure video games for second language vocabulary recall: a mixed-methods study. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 13, 61-75.
- Esteban, A. J. (2024). Theories, Principles, and Game Elements that Support Digital Game-Based Language Learning (DGBLL): A Systematic Review [Review of Theories, Principles, and Game Elements that Support Digital Game-Based Language Learning (DGBLL): A Systematic Review]. *International Journal of Learning Teaching and Educational Research*, 23(3), 1. Tresorix Ltd. <https://doi.org/10.26803/ijlter.23.3.1>
- Galvis, H. A. (2015). Laying the foundations for video-game based language instruction for the teaching of EFL. HOW, *A Colombian Journal for Teachers of English*, 22(1), 107-122.
- Gee, J. P. (2003). *What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy*. New York: Palgrave/Macmillan.
- Ghani, M. T. A., Ramli, S., Hamzah, M., & Daud, W. A. A. W. (2019). Providing a Digital Game-based Learning for Non-Native Arabic Speakers: A Need Analysis Study for the Development of Mobile Application Digital Game. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 9(6), 11-23. <https://doi.org/10.6007/ijarbs/v9-i6/5917>
- Godwin-Jones, R. (2014). Games in language learning: Opportunities and challenges. *Language Learning & Technology*, 18(2), 9-19. <https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstreams/e3aa61be-1569-45e6-8969-58ffdeb81089/download>
- Guerrero, H. A. G. (2011). Using Video Game-Based Instruction in an EFL Program: Understanding the Power of Video Games in Education. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 13(1), 54-70. <https://doi.org/10.14483/22487085.2931>

- Huang, B.-G., & Yang, J. C. (2012). A multiplayer online role-playing game for incidental vocabulary learning. *Conference Proceedings of EUROGRAPHICS Education Program*, 25, 561-567. <https://library.apsce.net/index.php/ICCE/article/download/881/821>
- Iarenenko, H. B. (2017). ENHANCING ENGLISH LANGUAGE LEARNERS' MOTIVATION THROUGH ONLINE GAMES. *Information Technologies and Learning Tools*, 59(3), 126-133. <https://doi.org/10.33407/itlt.v59i3.1606>
- Jeon, J., & Lee, S. (2023). Teachers' use of motivational strategies in the synchronous online environment: A self-determination theory perspective. *Education and Information Technologies*, 28(9), 11963-11986. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11656-1>
- Khatoon, S., Thaheem, M. U., & Shah, U. R. (2023). Exploring the impact of gamification on language learning performance among intermediate college students: The role of motivation, engagement, and self-reliance. *Pakistan Languages and Humanities Review*, 7(2), 284-295. [http://doi.org/10.47205/plhr.2023\(7-II\)24](http://doi.org/10.47205/plhr.2023(7-II)24)
- Lan, Y.-J. (2020). Immersion, interaction, and experience-oriented learning: Bringing virtual reality into FL learning. *Language Learning & Technology*, 24(1), 1-15. [https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/44704/1/24\\_1\\_10125-44704.pdf](https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/44704/1/24_1_10125-44704.pdf)
- Lee, S. (2022). Factors affecting incidental L2 vocabulary acquisition and retention in a game-enhanced learning environment. *ReCALL*, 35(3), 274-289. <https://doi.org/10.1017/s0958344022000209>
- Li, J. (2020). A Systematic Review of Video Games for Second Language Acquisition. In P. Sullivan, J. Lantz, & B. Sullivan (Eds.), *Handbook of Research on Integrating Digital Technology with Literacy Pedagogies*. 472-499. IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-0246-4.ch021>
- Măduța, G. (2023). Exploring language learning in multiplayer online games at university level. *Journal of Information Systems & Operations Management*, 17(2), 151-161. [https://web.rau.ro/websites/jisom/Vol.17%20No.2%20-%202023/JISOM%2017.2\\_151-161.pdf](https://web.rau.ro/websites/jisom/Vol.17%20No.2%20-%202023/JISOM%2017.2_151-161.pdf)
- Majdoub, M. (2021). Motivating and engaging ESL students using gamified learning. *International Journal for Infonomics (IJI)*, 14(1), 2053-2058. <https://doi.org/10.20533/iji.1742.4712.2021.0213>
- Newcombe, J., & Brick, B. (2017). Blending Video Games Into Language Learning. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 7(4), 75-89. <https://doi.org/10.4018/ijcallt.2017100106>
- Parsayi, F., & Soyoof, A. (2018). Video Games: The Interface Between Language Learning and Storytelling. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 13(2), 103-118. <https://research.monash.edu/en/publications/video-games-the-interface-between-language-learning-and-storytell>

- Peterson, M. (2010). Massively multiplayer online role-playing games as arenas for second language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 23 (5), 429-439. <https://doi.org/10.1080/09588221.2010.520673>
- Pornsakulpaisai, R., Ahmed, Z., Bok, H. G. J., Filho, C., Goka, S., Li, L., Patki, A., Salari, S., Sooknarine, V., Yap, S. W., & Moffett, J. (2023). Building digital escape rooms for learning: From theory to practice. *The Clinical Teacher*, 20(2). <https://doi.org/10.1111/tct.13559>
- Qiao, W. (2020). *Game-Based language learning in ESL classrooms: Effective interventions and influences on students' vocabulary acquisition, communicative competence and writing* [Doctoral dissertation, Kyoto University]. <https://repository.kulib.kyoto-u.ac.jp/dspace/bitstream/2433/253374/1/ynink00941.pdf>
- Ranalli, J. (2008). Learning English with The Sims: exploiting authentic computer simulation games for L2 learning. *Computer Assisted Language Learning*, 21, 441-455.
- Rankin, Y., Gold, R., & Gooch, B. (2006). 3D role-playing games as language learning tools. *The Eurographics Association*. <https://diglib.org/bitstreams/fad1d68f-b783-4919-94c0-620ab0b10d7a/download>
- Rico, M., Agudo, J. E., & Sánchez, H. (2015). Language learning through handheld gaming: A case study of an English course with engineering students. *Journal of Universal Computer Science*, 21 (10), 1362-1378. <https://core.ac.uk/download/pdf/304879942.pdf>
- Rubio-Alcalá, F., Hadjistassou, S., & Ferrero-Rodríguez, M. (2023). Study of English self-learning perceptions throughout video games of narrative and fantasy. *Linguo Didáctica*, 2, 89-104.
- Rudis, D., & Poštić, S. (2018). INFLUENCE OF VIDEO GAMES ON THE ACQUISITION OF THE ENGLISH LANGUAGE. *Verbum*, 8, 112-128. <https://doi.org/10.15388/Verb.2017.8.11354>
- Ruíz, J., Sánchez, A. D. V., & Figueredo, Ó. R. B. (2024). Impact of gamification on school engagement: a systematic review. *Frontiers in Education*, 9. Frontiers Media. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1466926>
- Saha, S., & Singh, S. (2016). Game based language learning in ESL classroom: A theoretical perspective. *ELT Vibes: International E-Journal for Research in ELT*, 2 (3), 20-34.
- Setyadharma, V. P. P., Iryanti, E., Hidayatulloh, I., & Nugraha, N. A. S. (2020). Designing of English challenge mobile game application as the media of English language learning. *Journal of Engineering and Applied Technology*, 1 (1), 30-42. <https://doi.org/10.21831/jeatech.v1i1.34756>
- Sinar, T. S., Zein, T. T., Huszka, B., Yusuf, M., Maharani, P., & Sanjaya, D. (2024). Learning English literacy through video games: A multimodal perspective. *Journal of Curriculum and Teaching*, 13 (1), 102-118. <https://doi.org/10.5430/jct.v13n1p102>

- Snigdha, S. S., & Debnath, A. (2024). Influence of Video Games on Children's English Language Learning: A Case of Bangladesh. *EIKI Journal of Effective Teaching Methods*, 2(1). <https://doi.org/10.59652/jetm.v2i1.165>
- Syifa, A. M., Musyahda, L., & Segoh, D. (2024). Systematic literature review: DOGBL in enhancing EFL students' motivation. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 18(2), 544. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v18i2.21156>
- Sundqvist, P. (2013). Categorization of digital games in English language learning studies: Introducing the SSI model. In L. Bradley & S. Thouesny (Eds.), 20 years of EUROCALL: Learning from the past, looking to the future. *Proceedings of the 2013 EUROCALL Conference, Évora, Portugal*, 231-237. Research-publishing.net.
- Tran, D. K. (2023). Digital Games and Second Language Learning among Tertiary-level EFL Learners: A Critical Review. *EIKI Journal of Effective Teaching Methods*, 1(2). <https://doi.org/10.59652/jetm.v1i2.9>
- Tsai, Y. L., & Tsai, C. C. (2018). Digital game-based second-language vocabulary learning and conditions of research designs: A meta-analysis study. *Computers & Education*, 125, 345-357. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.020>
- Teimouri, Y. (2016). L2 SELVES, EMOTIONS, AND MOTIVATED BEHAVIORS. *Studies in Second Language Acquisition*, 39(4), 681-709. <https://doi.org/10.1017/s0272263116000243>
- Umamah, A. & Saukah, A. (2022). Digital Game-Based Learning (DGBL): The Voice of EFL University Students and Teachers. *PASAA. Vol. 63*, 1, Article 11. <https://digital.car.chula.ac.th/pasaa/vol63/iss1/11/>
- Vahlo, J., Tuuri, K., & Välisalo, T. (2022). Exploring Gameful Motivation of Autonomous Learners. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.825840>
- Ying-wei, C., & Milikich, N. (2023). An Analysis of How COVID-19 Shaped the Realm of Online Gaming and Lesson Delivery. *arXiv (Cornell University)*. <https://doi.org/10.48550/arxiv.2304.06102>
- Zahari, A. S., Rahim, L. B., Nurhadi, N., & Aslam, M. (2020). A Domain-Specific Modelling Language for Adventure Educational Games and Flow Theory. *International Journal on Advanced Science, Engineering and Information Technology*, vol. 10, no. 3, 999-1007. <http://dx.doi.org/10.18517/ijaseit.10.3.10173>



# 保育・教職課程の学生における「男性によるケア」 「女性によるケア」に対するイメージの検討

小 湊 真 衣

## Exploring Students' Views on “Male Care” and “Female Care” in Early Childhood and Teacher Education Courses

Mai Kominato

### **Abstract**

This study examined gender stereotypes in “male care” and “female care” among first-year childcare and teaching students. It explored their perceptions of care, associated professions, and care content. The findings revealed that “male care” was broadly associated with qualities such as “hard” and “fast,” whereas “female care” evoked more nuanced images, such as “long,” “soft,” and “heartfelt.” Professional affiliations also diverged, with “male care” being associated with educators and caregivers who emphasize physical tasks and career guidance, and “female care” being associated with nurses and counsellors who highlight emotional support and gentleness. To foster competent care providers, it will be recommended to integrate educational interventions, such as lectures on stereotypes, to encourage students to critically examine their own gender-related biases in care. Acknowledging these biases has benefits for professional practice and broadens students’ career perspectives, which mitigates self-imposed limitations. Open dialogue on these biases within the training curriculum may be paramount for cultivating a more equitable and effective care system for future generations.

## はじめに

現在わが国では少子高齢化が加速する一方で、不登校やいじめなど、子どもとその保護者をとりまく心理社会的な問題は深刻化の一途をたどっている。<sup>2)</sup>こうした現状を受け保育・教育現場では、子どもや保護者の多様なニーズに寄り添い、関係機関と連携しながら適切なケアや支援を行うことができる人材およびその育成が、これまで以上に求められるようになってきた。<sup>3)</sup>

こうした問題やニーズに対応すべく、例えば保育士養成課程においては「教育相談」の中でカウンセリングマインドを学ぶほか、「子育て支援」「子ども家庭支援論」「子ども家庭支援の心理学」といった科目の中で、個々のニーズに寄り添い、適切なサポートやケアを行うことができるようになることを目指した学びが展開されている。<sup>4)</sup>教職課程コアカリキュラムにおいても同様に、例えば「教育相談」等の科目の中で、カウンセリングマインドや問題行動への理解、保護者支援に関する学びが展開されている。<sup>5)</sup>

こうした学びを通して身につけることが期待されているスキルや知識、態度や考え方は、その職業の役割に由来するものであり、その職業に就こうとする者の性別によって求められる内容が変わるわけではない。保育者や教員になろうとする学生自身の生物学的な性別が何であれ、その職業に就こうとする者に対しては同様に、支援しようとする対象者の心身の様子を観察して理解しようとする姿勢や、個々の思いや悩みに寄り添い共感できる態度やスキルが求められている。例えば小学校の教員に求められていることは、「小学校の教員としてふさわしい資質や技術・知識を身につけていること」であり、「女性的であること」や「男性的であること」は求められていない。しかし、我が国の保育・教育分野で働く男女の比率からは、教育の対象とする子どもの年齢が上がるにしたがって男性の割合が多くなり、女性の割合が少なくなっていく傾向が見受けられる。例えば、設置・運営主体別にみた正規保育士・保育教諭の男性割合は全体平均では4.0%であるが、男性割合が0%の施設が最も多く、全体の59.9%を占め

ている<sup>6)</sup>。2022年度の本務教員総数に占める女性の割合を教育段階別にみると、教員に占める女性の割合は教育段階が上がるほど、また役職が上がるほど低くなっており、小学校では62.2%、中学校が43.3%、高等学校が32.1%となっている。高等教育においては、短期大学における女性教員の割合が52.3%なのに対し、大学では24.8%と、その割合が大きく異なっているが、養護教諭は圧倒的に女性が多く、特別支援学校の教員も男性よりも女性が多く、また小中高のスクールカウンセラーの過半数は女性である<sup>9)</sup>。

こうした傾向が見受けられる理由としては、勤務形態や勤務条件などが異なっていることも原因の一つとして考えられるが、それぞれの現場において暗黙的に求められると想定されている仕事や職務の内容が異なっていることが理由である可能性も考えられる。対象となる子どもの年齢が低いほど、また一般により手厚いケアが必要とされる現場であるほど女性が働く割合が多くなる傾向が見受けられることから、そこにはケアやサポートに関するジェンダースtereotypeが存在している可能性が考えられる。

確かに肉体労働等、体格の良さや筋力の強さなどが求められる仕事であれば、一般的に筋肉量が多く体格が優れていることが多い男性の方が向いているということができるかもしれないが、対象者の年齢が何であれ、個々のニーズや困り感に寄り添い、適切なケアやサポートを行うにあたっては、本来性別に由来するものは求められていないはずである<sup>10)</sup>。しかし、それにもかかわらず、現状として職種によって男女の割合に偏りが見られる背景には、「女性に向いているケア」や「男性に向いているケア」があるという考えや、それに関する何らかのステレオタイプが存在している可能性が考えられる。ステレオタイプの存在は、目の前の人間を理解しようとする際、その理解を妨げる要因の一つになると考えられているが、他のステレオタイプと同様にジェンダーに関するステレオタイプも変化しづらく、また様々な文化において広く見られることが指摘されている<sup>11)</sup>。

ケアやジェンダー、またそれにまつわるステレオタイプや文化というテーマは、これまで様々な学問領域において取り上げられてきた。例えば



Gilligan (1982)<sup>12)</sup> は、男性的な「正義の倫理」に対し、女性がつ「ケアの倫理」と呼ばれる相手を気遣い思いやる志向性や行動傾向の存在を明らかにしたうえで、「家父長制的な制度の枠組みのなかでは、ケアは女らしさの倫理である」が「民主主義的な枠組みのなかでは、ケアは人間の倫理である」と述べている。また、ケアリングを「互酬性」<sup>13)</sup>の倫理と定義した Noddings (1984)<sup>14)</sup> は、「専心没頭」や「動機づけの転移」をケアする人の意識状態と表現している。ここでいう「専心没頭」は、開放的で選り好みをするものがない受け容れの状態を指すが、保育や教育をはじめ、介護福祉など、援助やケアにかかわる領域においては、こうした博愛的な姿勢が、「愛」や「献身」の名のもと、感情のコントロールが必要とされる「感情労働」の一環としてケアする人に強いられてきた可能性を郡山 (2015)<sup>15)</sup> は指摘している。

Osgood (2010)<sup>16)</sup> は、感情労働を通じておこなわれる「ケアの倫理」に対する個々の保育者の実践への注目の必要性を主張し、保育者の専門家像として、「批判的で省察的で情動的な専門家」という見方を示している。また、「ケアの倫理」に関して Langford & Richardson (2020)<sup>17)</sup> は、ケアは相手のニーズを分析しそれに対応するだけではなく、ケアを受ける人がどう感じたかも含めて批判的に自身のケアを振り返りおこなっていくものであり、その過程においてケアは手段や技術としてだけでなく、倫理的な意思決定を含めて行われることが重要であるとしている。こうしたことから、ケアにかかわる人や、そうした職に就くことを目指す学生には、暗黙的に職業資質の一つとして博愛や献身といった態度が求められている可能性も考えられよう。

将来、子どもや保護者、家族へのケア、またはピアサポートのような子ども同士のケアといった課題に触れることになるであろう保育士養成課程や教員養成課程の学生には、保育学や教育学だけでなく、倫理学や社会福祉学、文学やジェンダー研究など、さまざまな観点からケアのあり方や課題について学び、自身の資質に向き合うとともに、こうしたテーマに対す

る洞察を深めていくことが期待される。したがって授業を展開するにあたっては、学生たち自身が現状としてどのようなケア観を形成しているかを把握することが必要である。そこで本調査では、保育士養成課程および教員養成課程に在籍し、将来保育者や教員となって対象者のケアやサポートを行うことが想定されている学生を対象に、「男性によるケア」と「女性によるケア」に対しどのようなイメージを持っているか、また、「男性によるケア」や「女性によるケア」と聞いて思いつく職種およびその内容について尋ねた。その分析を通し、今後の保育者養成課程や教員養成課程においてケアやサポートに関する学びを展開する際の課題や学びの深め方について考察することを目的とする。

### 調査方法

関東近郊の大学の保育者養成課程および教員養成課程に在学中の1年生を対象に、アンケート調査を実施した。今回1年生を対象とした理由としては、養成課程において学びはじめて日が浅い1年生は、2年生以降の上級生と比較して課程の学びの中で自らのジェンダーステレオタイプを自覚したり、その考えを改めたりする機会をまだ得ていない可能性が高いと考えられたためである。

今回「男性によるケア」「女性によるケア」のイメージを調査するにあたってはSD法を用いた。<sup>18)</sup>12個の形容詞対に対しては6件法で回答を求め、それぞれの言葉から思い浮かべる職種およびその内容については自由記述で回答を求めた。形容詞対の選定は井上・小林(1985)による形容詞対選定の基準を参考に、SD法における3つの次元である「力量性」「活動性」「評価性」それぞれの代表的な形容詞から、協力者への回答の負担を勘案して選定を行った。

回答者の基本属性については、年齢と性別を任意回答で尋ねた。アンケート用紙の冒頭には倫理的配慮を明記したうえで、調査用紙配布時に同内容を口頭でも説明した。調査では個人が特定できる情報は収集せず、デー

タは教育・研究目的以外には使用しないこと、回答内容が成績等に反映されることは一切ないこと、調査への協力は完全に任意であり、協力の有無による利益および不利益は一切生じないこと、調査報告後のデータおよび調査紙は適切に処理することについて同意が得られた対象者にのみ質問紙を配布し回答を依頼した。なお、調査内容および手続きは調査実施時の著者の勤務校において「人を対象とする研究倫理基準」を遵守していること、また個人情報保護等の倫理的配慮を考慮した内容であり、学内の倫理審査を必要としないものであることが確認された。

アンケートの配布及び回収は 202X 年 10 月から 12 月にかけて、授業外の時間を用いて行われた。データの分析には Microsoft 社 Excel、IBM 社 SPSS Statistics、KHCoder を使用した。

## 結 果

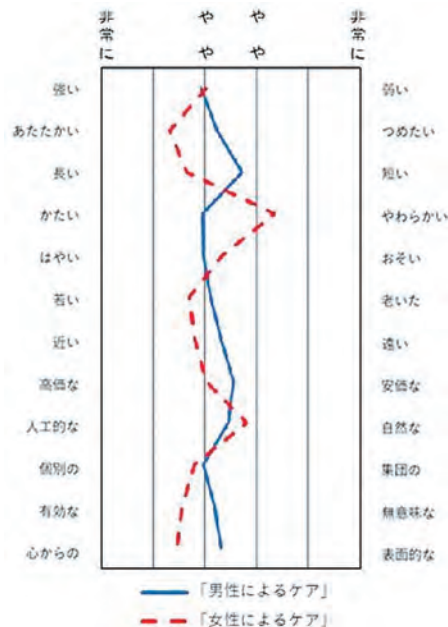
### 調査協力者の属性

小学校教諭免許取得のためのコースに在学する学生 42 名（男性 26 名、女性 16 名）、中学・高等学校教員免許取得のためのコースに在学する学生 67 名（男性 52 名、女性 15 名）、保育士資格取得のためのコースに在学する学生 20 名（男性 9 名、女性 11 名）の協力を得た。調査協力者の平均年齢は 18.65 歳、標準偏差は 0.66 であった。

### 男性によるケアと女性によるケアのイメージ

「男性によるケア」「女性によるケア」それぞれのイメージの平均をグラフに表したものを図 2 に示す。

図2. 「男性によるケア」と「女性によるケア」のイメージ



SD法を用いた調査の結果、「男性によるケア」に対しては、どちらかというとややかたく、ややはやく、やや個別なイメージがある傾向が見受けられた。一方、「女性によるケア」に対してはあたたかく、長く、やややわらかく、やや若く、やや近く、やや個別で、有効で、心からの、といったイメージが形成されている可能性が示唆された。

次に、「男性によるケア」「女性によるケア」のイメージの差を検討するため、形容詞対ごとの平均値について対応のある  $t$  検定（両側検定）を行ったところ、「強い－弱い」と「個別の－集団の」以外のすべての形容詞対において有意な差が認められた（表1）。このことから、「男性によるケア」と「女性によるケア」に対して学生が抱いているイメージは明確に異なっている可能性が示唆されたといえる。

表 1. 「男性によるケア」「女性によるケア」に対するイメージの  $t$  検定  
結果と効果量

形容詞対	$t$ 値	$p$ 値	Cohen's $d$
強い - 弱い	0.53	0.60 n.s.	-
あたたかい - つめたい	-5.70	<.001 ***	.53
長い - 短い	-6.02	<.001 ***	.57
かたい - やわらかい	8.21	<.001 ***	.77
はやい - おそい	2.26	0.03 *	.21
若い - 老いた	-3.10	0.00 **	.29
近い - 遠い	-3.46	<.001 ***	.32
高価な - 安価な	-3.04	0.00 **	.28
人工的な - 自然な	2.15	0.03 *	.20
個別の - 集団の	-0.71	0.48 n.s.	-
有効な - 無意味な	-4.47	<.001 ***	.42
心からの - 表面的な	-5.23	<.001 ***	.49

note. \*\*\* $p$ <.001, \*\* $p$ <.01, \* $p$ <.05, n.s.=no significant

### 回答した学生の性別とケアに対するイメージ

次に、男子学生と女子学生では「男性によるケア」「女性によるケア」のイメージに差があるかを検討するため、対応のない  $t$  検定（両側検定）を行った。「男性によるケア」に関しては、「強い - 弱い」( $t(111)=2.48$ ,  $p>.05$ ,  $ES:d=.49$ )、「かたい - やわらかい」( $t(112)=2.64$ ,  $p>.05$ ,  $ES:d=.51$ ) において有意な差が見受けられたが、それ以外の形容詞対においては有意な差は認められなかった（表 2）。

表2. 「男性によるケア」に対するイメージの性差に関する  $t$  検定結果と効果量

		平均値	$SD$	$F$ 値	$t$ 値	$p$ 値	Cohen's $d$
強い - 弱い	Male	4.24	0.97	8.27	2.48	0.02 *	.49
	Female	3.68	1.39				
あたたかい - つめたい	Male	3.78	1.20	0.42	0.56	0.57 n.s.	-
	Female	3.64	1.28				
長い - 短い	Male	3.31	1.12	1.94	0.90	0.37 n.s.	-
	Female	3.1	1.36				
かたい - やわらかい	Male	4.24	1.12	1.32	2.64	0.01 *	.51
	Female	3.62	1.34				
はやい - おそい	Male	4.04	1.11	1.26	0.39	0.70 n.s.	-
	Female	3.95	1.27				
若い - 老いた	Male	3.89	1.27	3.45	-0.18	0.86 n.s.	-
	Female	3.93	0.97				
近い - 遠い	Male	3.74	1.16	0.00	0.66	0.51 n.s.	-
	Female	3.59	1.16				
高価な - 安価な	Male	3.53	1.22	0.05	0.80	0.43 n.s.	-
	Female	3.34	1.15				
人工的な - 自然な	Male	3.58	1.33	0.00	0.63	0.53 n.s.	-
	Female	3.41	1.28				
個別の - 集団の	Male	3.99	1.27	0.02	-0.66	0.51 n.s.	-
	Female	4.15	1.21				
有効な - 無意味な	Male	3.75	1.25	1.36	-0.86	0.39 n.s.	-
	Female	3.95	1.04				
心からの - 表面的な	Male	3.78	1.46	3.40	1.10	0.27 n.s.	-
	Female	3.49	1.12				

note. \* $p < .05$ , n.s.=no significant

「女性によるケア」に関しては「若い - 老いた」において有意な差が見受けられたが ( $t(1108)=3.34$ ,  $p > .01$ ,  $ES: d=.66$ )、それ以外の形容詞対においては回答者の性別の違いによる有意な差は認められなかった (表3)。

表3. 「女性によるケア」に対するイメージの性差に関する  $t$  検定結果と効果量

		平均値	$SD$	$F$ 値	$t$ 値	$p$ 値	Cohen's $d$
強い - 弱い	Male	3.93	1.40	0.02	-1.08	0.28 n.s.	-
	Female	4.22	1.37				
あたたかい - つめたい	Male	4.64	1.25	0.04	-0.58	0.57 n.s.	-
	Female	4.78	1.28				
長い - 短い	Male	4.24	1.24	0.01	-0.83	0.41 n.s.	-
	Female	4.44	1.18				
かたい - やわらかい	Male	2.77	1.11	1.39	1.45	0.15 n.s.	-
	Female	2.44	1.21				
はやい - おそい	Male	3.71	1.33	0.10	0.66	0.51 n.s.	-
	Female	3.54	1.33				
若い - 老いた	Male	4.54	1.11	0.19	3.34	0.00 **	.66
	Female	3.80	1.12				
近い - 遠い	Male	4.03	1.24	0.11	-1.99	0.05 n.s.	-
	Female	4.49	1.05				
高価な - 安価な	Male	4.09	1.31	2.45	1.36	0.18 n.s.	-
	Female	3.76	1.09				
人工的な - 自然な	Male	3.22	1.28	2.26	0.70	0.49 n.s.	-
	Female	3.05	1.14				
個別の - 集団の	Male	4.16	1.43	1.09	-0.77	0.44 n.s.	-
	Female	4.37	1.22				
有効な - 無意味な	Male	4.52	1.09	0.04	0.51	0.62 n.s.	-
	Female	4.41	1.05				
心からの - 表面的な	Male	4.42	1.49	2.16	-1.20	0.24 n.s.	-
	Female	4.75	1.19				

note. \*\* $p < .01$ , n.s.=no significant

このことから、男子学生と女子学生では、同性や異性が行うケアに対して若干のイメージの違いが見受けられたものの、全体的なイメージの傾向はおおむね共通している可能性が示されたといえる。

## 「男性によるケア」「女性によるケア」からイメージされる職種と内容

「男性によるケア」「女性によるケア」からイメージされた職種について類似する内容をまとめたうえで、出現回数が4以上であったものを表4および表5に示す。

表4. 「男性によるケア」からイメージされる職業

	出現回数
先生（教員、教師、教職）	25
介護（ヘルパー）	19
整体（整骨、柔道整復、マッサージ）	17
医者（医師）	8
父親（お父さん）	6
美容（エステ、理容）	6
カウンセラー	5
ホスト	5
リハビリ	4
消防	4

表5. 「女性によるケア」からイメージされる職業

	出現回数
看護（ナース）	31
カウンセラー	23
先生（教員、教師、教職）	23
美容（エステ、ネイルサロン）	13
母親（お母さん、主婦、妻）	10
保育	6
保健	4

この結果から、「男性によるケア」としてイメージされる職業と「女性によるケア」としてイメージされる職業には違いがある可能性が示唆された。男性によるケアが行われる職業としては教育や介護に関するものが多く想起され、女性によるケアが行われる職業としては看護やカウンセラー、教員などが多く想起される傾向にあることが示された。

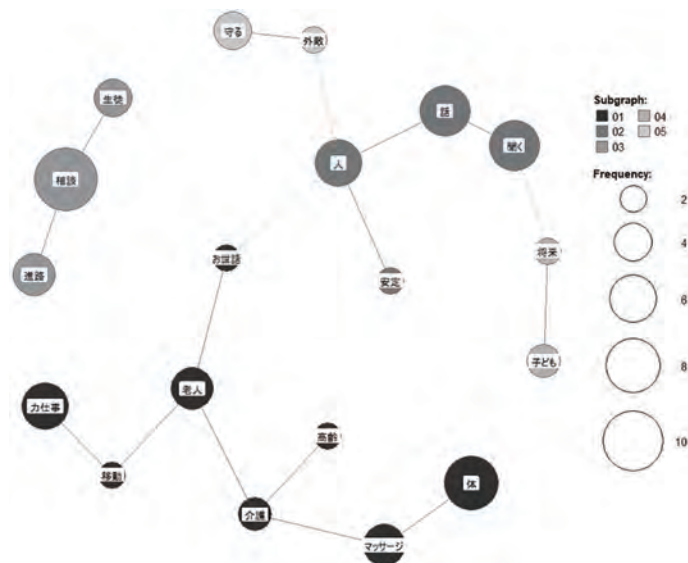
次に、「男性によるケア」と「女性によるケア」からイメージされる具体的な内容についての自由記述について、KH Coderを用いて共起の程度が強い語どうしを線で結ぶ共起ネットワーク分析を行った（図3、図4）。分析にあたり描画する共起関係選択は上位<sup>19)</sup>20を設定した。

「男性によるケア」の内容としては、子どもの将来に関する話などを聞くこと、生徒の進路の相談にのること、高齢者の方を移動させたり、介護



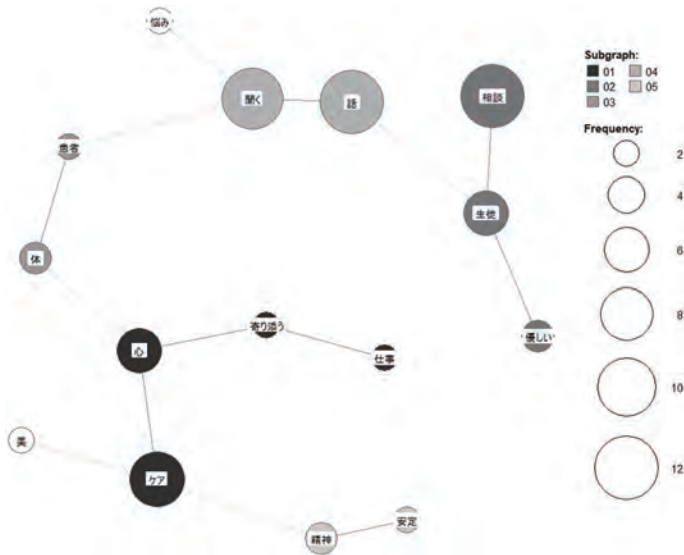
やお世話といった力仕事をする事、そうした方の体をマッサージすることなどがイメージされていた。「女性によるケア」の結果と比較した場合の大きな違いとしては、外敵から守ることがケアとしての内容に含まれていた点が特徴的であった。

図 3. 「男性によるケア」の自由記述の共起ネットワーク



「女性によるケア」の内容としては、悩みなどの話を聞くこと、優しく生徒の相談にのること、患者の体や心に寄り添いケアすること、それによって精神を安定させること、といった内容がイメージされていた。「男性によるケア」の結果と比較した場合の大きな違いとしては「ケア」という言葉が直接的に出現している点と、「美」や「優しい」という内容が含まれていた点が挙げられる。

図 4. 「女性によるケア」の自由記述の共起ネットワーク



## 考 察

本調査の目的は、保育者養成課程および教員養成課程に在学し、将来保育者や教員となることを目指している1年生を対象に、「男性によるケア」と「女性によるケア」にどのようなイメージを持っているか、また、「男性によるケア」や「女性によるケア」が行われる職種およびその内容について尋ねることで、「ケア」に対する学生のステレオタイプを検討し、その結果をもとに今後の保育者養成課程や教員養成課程においてケアやサポートに関する授業を展開する際の課題や工夫の在り方について考察することであった。

調査の結果、「男性によるケア」に対しては、「かたい」「はやい」以外には目立ったイメージの特徴が見受けられなかったのに対し、「女性によるケア」に対しては「長い」、「やわらかい」、「若い」、「近い」、「個別の」、「有効な」、「心からの」といったイメージが形成されている可能性が示唆された。こうしたことから、ケアが男性からもたらされる場合と女性から

もたらされる場合では、そのイメージに差があることが明らかとなった。ケアを行う側の性別によって、ケアのイメージが異なるということは、ケアを受ける側やそれを取りまく社会においても、それぞれの性別に期待するケアの内容が異なっている可能性があると考えられる。ただし、男性よりも女性の方が心に寄り添うケアを行うのに適していると考えている人が多いがゆえに、きめ細かな心のケアを行うことを期待される幼稚園や保育所、特別支援学校において女性の比率が高いのか、保育士がかつて「保母」、看護師がかつて「看護婦」と呼ばれていたように、これまで女性が主にその職を担ってきたことから、その職に対し女性的なイメージが形成されてきたのかについては、今後慎重に検討を続けていく必要があると考えられる。

また、「男性によるケア」や「女性によるケア」が行われる職やケアの内容に関しては、イメージされる内容に大きな違いがあることが明らかとなった。男性によるケアが行われる職としては教師や介護士、整体師などがイメージされやすく、女性によるケアが行われる職としては看護師、カウンセラー、教師、エステティシャンなどがイメージされていた。また、ケアの内容に関しては、「男性によるケア」では力仕事をベースとした身体的なケアや進路相談がイメージされる傾向があったのに対し、「女性によるケア」では、悩みを聞いたり心のケアをしたりといった内容がイメージされ、「優しさ」や「美」などの要素もイメージされる傾向にあることも明らかとなった。こうした差異の存在や、「女性によるケア」の自由記述において「ケア」という言葉が直接的に出現していたことの意味については、保育者養成課程や教員養成課程の中で学生とともに議論をしていく必要があると考えられる。

このように、今後の保育・教育現場において、より適切なケアやサポートを行うことができる人材を育成していくためにはまず、自身がこれまでの生活の中で形成してきた「ケア」観やジェンダーに対するステレオタイプについて、学生一人ひとりがそれに向き合い自覚する機会を作る必要が

ある。自分自身のステレオタイプは、通常それを自覚することが難しいため、思考の偏りが形成されてきた理由や背景について振り返り考察するためにも、授業の中でステレオタイプやマイクロアグレッションに関する講義やワークを行うことが効果的であるかもしれない。

また、現代の社会において蔓延しているステレオタイプの存在を自覚することは、学生が今後の自身のキャリアについて考える上でも有益であると考えられる。ケアに対する自身のジェンダーステレオタイプの存在に気づくことができない場合、自らの生まれながらの生物学的性別によって自身が行うべきケアやサポートの幅をみずから狭めたり、他人に押し付けたり、将来の職業選択の幅を狭めてしまう可能性も考えられる。したがって、保育士養成課程や教員養成課程の学びの中では、学生が自分自身のステレオタイプに向き合う機会を作り、それについて他者と議論をすることなどを通して、自らや周囲における考えの偏りに気づくきっかけを獲得できるような支援をしていくことも必要であろうと考えられる。草の根的な活動ではあるが、保育者や教育者の養成課程においてそうした取り組みを地道に行っていくことは、これからの社会においてケアやサポートを必要としている人への支援をより充実させていくために必要なことであり、それはひいては困難を抱える子どもや保護者の助けとなりうるだけでなく、ケアをする側にとってもされる側にとっても生きやすい社会を作っていく上での一助となりうるのではないかと考える。

#### 注

- 1) 少子化について厚生労働省の発表によると、2023年の合計特殊出生率は1.20で、2022年の1.26よりもさらに減少した。高齢化に関しては、総務省統計局のデータによると、2015年に75歳以上人口（12.8%）が0～14歳人口（12.5%）を上回り、その後も高齢化が進行している。

厚生労働省（2024） 令和5年（2023）人口動態統計月報年計（概数）の概況  
<https://www.mhlw.go.jp/toukei/saikin/hw/jinkou/geppo/nengai23/dl/gaikyouR5.pdf>

総務省統計局 統計データ 統計トピックス 1. 人口 人口減少社会、少子高

齢化 <https://www.stat.go.jp/data/topics/topi1191.html>

- 2) 不登校に関しては、文部科学省のデータによると、2023 年度の小・中学校における長期欠席者のうち、不登校児童生徒数は 346,482 人と過去最多を記録しており、11 年連続で増加している。いじめに関しては、同じく文部科学省のデータによると、2023 度の小・中・高等学校及び特別支援学校におけるいじめの認知件数は 732,568 件であり、前年度から 7.4%増加している。認知件数は新型コロナウイルス感染症の影響で 2020 年度に一旦減少したが、その後は連続して増加し続けており、過去最多となっている。

文部科学省 (2024) 令和 5 年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果の概要

[https://www.mext.go.jp/content/20241031-mxt\\_jidou02-100002753\\_2\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20241031-mxt_jidou02-100002753_2_2.pdf)

- 3) 保育所保育指針、幼稚園教育要領、幼保連携型認定こども園教育・保育要領が改定され、「個別的な配慮」など、従来以上に子ども一人ひとりの発達や個性に応じた配慮や対応が求められるようになった。また、家庭や地域との連携の重要性が明記され、特に保育所保育指針では園に通う子どもや保護者だけでなく、地域全体の「子育て支援」拠点としての役割が明確化された。

厚生労働省 (2018) 保育所保育指針解説

[https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic\\_page/field\\_ref\\_resources/eb316dce-fa78-48b4-90cc-da85228387c2/f4758db1/20231013-policies-hoiku-shishin-h30-bunkatsu-1\\_24.pdf](https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/eb316dce-fa78-48b4-90cc-da85228387c2/f4758db1/20231013-policies-hoiku-shishin-h30-bunkatsu-1_24.pdf)

文部科学省 (2018) 幼稚園教育要領解説

[https://www.mext.go.jp/content/1384661\\_3\\_3.pdf](https://www.mext.go.jp/content/1384661_3_3.pdf)

内閣府・文部科学省・厚生労働省 (2018) 幼保連携型認定こども園教育・保育要領解説

[https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic\\_page/field\\_ref\\_resources/761c413a-cfae-493c-918a-f147c1a73d97/c1bcaf87/20230929\\_policies\\_kokoseido\\_kodomoen\\_kokuji\\_02.pdf](https://www.cfa.go.jp/assets/contents/node/basic_page/field_ref_resources/761c413a-cfae-493c-918a-f147c1a73d97/c1bcaf87/20230929_policies_kokoseido_kodomoen_kokuji_02.pdf)

- 4) 各科目の目標および内容については以下を参照

一般社団法人 全国保育士養成協議会 平成 30 年度保育士養成研究所第 2 回研修会資料 指定保育士養成施設の指定及び運営の基準について [改正後全文]

[https://www.hoyokyo.or.jp/http://www.hoyokyo.or.jp/nursing\\_hyk/reference/30-2s1.pdf](https://www.hoyokyo.or.jp/http://www.hoyokyo.or.jp/nursing_hyk/reference/30-2s1.pdf)

- 5) 教職課程のコアカリキュラムについては以下を参照

令和 3 年文部科学省教員養成部会「教職課程コアカリキュラム」(2021)

[https://www.mext.go.jp/content/20210730-mxt\\_kyoikujiinai02-000016931\\_](https://www.mext.go.jp/content/20210730-mxt_kyoikujiinai02-000016931_)

5.pdf

- 6) 社会福祉法人 全国社会福祉協議会・全国保育協議会, 2021  
[https://www.zenhokyo.gr.jp/cyousa/r04\\_07/kaiin2021.pdf](https://www.zenhokyo.gr.jp/cyousa/r04_07/kaiin2021.pdf)
- 7) 男女共同参画局 (2023) 男女共同参画白書 令和 5 年版 本務教員総数に占める女性の割合 (教育段階別、令和 4 (2022) 年度)  
[https://www.gender.go.jp/about\\_danjo/whitepaper/r05/zentai/html/zuhyo/zuhyo10-01.html](https://www.gender.go.jp/about_danjo/whitepaper/r05/zentai/html/zuhyo/zuhyo10-01.html)
- 8) 文部科学省 学校教員統計調査 2 調査結果の概要  
[https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/other/\\_icsFiles/afildfile/2014/04/23/1319074\\_5.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/_icsFiles/afildfile/2014/04/23/1319074_5.pdf)
- 9) 2022 年に行われた調査によると、都道府県教育委員会を通して連絡が届く全国区のスクールカウンセラーのうち、調査に協力した 5,533 名については、「男性」が 22.8%、「女性」が 76.2%で、「回答しない」が 1.1%であったことが報告されている。  
一般社団法人日本臨床心理士会 (2023) 文部科学省 不登校支援等推進事業 報告書・年度いじめ対策 4 令和 スクールカウンセラー及びスクールソーシャルワーカーの常勤化に向けた調査研究 ―SC5,213 名の調査結果から―  
[https://www.jsccp.jp/suggestion/sug/pdf/r4\\_sc\\_joukinka\\_houkokusho.pdf](https://www.jsccp.jp/suggestion/sug/pdf/r4_sc_joukinka_houkokusho.pdf)
- 10) 例えば、来談者中心療法を創始したカール・ロジャース (Carl Ransom Rogers) は男性である
- 11) Williams, J. E., & Best, D. L. (1990) Measuring sex stereotypes. A multinational study. Newbury Park, CA: Sage.
- 12) Gilligan, C. (1982) In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development, Harvard University Press. [『もうひとつの声で—心理学の理論とケアの倫理』、川本隆史・山辺恵理子・米典子訳、風行社、2022 年。]
- 13) Gilligan, C. (2013) Joining the Resistance, Polity Press [『抵抗への参加—フェミニストのケアの倫理』小西真理子・田中壮泰・小田切建太郎訳、晃洋書房、2023 年]
- 14) Noddings, N. (1984) Caring - A Feminine Approach to Ethics & Moral Education, University of California Press. [『ケアリング 倫理と道徳の教育—女性の観点から』、立山善康・林泰成・清水重樹・宮崎宏志・新茂之訳、晃洋書房、1997 年]
- 15) 郡山翔平 (2016) 贈与としてのケアの可能. 九州大学修士論文  
<https://www.hues.kyushu-u.ac.jp/~2022renewal-backups/education/student/pdf/2015/2HE14057G.pdf>。

- 16) Osgood, J. (2010) Reconstructing Professionalism in ECEC: the Case for the 'Critically Reflective Emotional Professional'. *Early Years*, 30(2), 119-133.
- 17) Langford, R. & Richardson, B. (2020) Ethics of Care in Practice: An Observational Study of Interactions and Power Relations between Children and Educators in Urban Ontario Early Childhood Settings. *Journal of Childhood Studies*. 45(1). 33-47.
- 18) 井上正明, 小林利宣 (1985) 日本における SD 法による研究分野とその形容詞対尺度構成の概観. *教育心理学研究*, 33(3), 253-260.
- 19) 図では共起関係が強いほど太い線、出現数が多い語ほど大きい円で描画されている

## 付記

本報告の一部は第 34 回日本発達心理学会のラウンドテーブルにて発表されました。本調査にご協力いただきました学生の皆さんに感謝申し上げます。英文要旨をご確認ください先生ならびに査読の先生には本論文の執筆にあたり大変貴重なご指導を賜りました。ここに記して心より感謝申し上げます。

本調査に関し、開示すべき利益相反はありません。

アンドレス・ベリョ  
『カスティーリャ語文法』 日本語訳 (8)

土 屋 亮

Translation in Japanese of Andrés Bello's  
*Gramática de la lengua castellana*: Part 8

Ryo Tsuchiya

**Abstract**

*Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos* (Grammar of the Castilian language for the Americans' use) is a great masterpiece of Andrés Bello (1781–1865), the Venezuelan humanist, which has had tremendous influence on the history of Spanish philology and linguistics. This undoubted fact prompted the author of this article to translate the work into Japanese with notes, and so far, he has completed several chapters of the treasure, which was written originally in Spanish in 1847.

In this eighth article, the texts of the entire 'Chapter 12: Augmentative and diminutive nouns' and a few opening paragraphs of the 'Chapter 13: On pronouns' have been translated into Japanese with accompanying notes and annotations for further discussion.

The road to the perfection of this task remains lengthy and challenging, as the masterpiece of Spanish grammar contains 50 chapters and numerous notes by Bello himself.

**序.**

本稿は、スペイン言語学界にその名を残す、ベネズエラの文人アンドレス・ベリョ (Andrés Bello 1781–1865) が 1847 年に出版した *Gramática de*



*la lengua castellana destinada al uso de los americanos* (『アメリカ大陸の人々の使用に向けたカスティーリャ語文法』、以下『カスティーリャ語文法』)の日本語訳の第8稿である。本稿では、原著の「第12章：増大名詞と縮小名詞」から「第13章：代名詞について」の231節までを訳出する。本文中において、原文の意味するところが分かりにくいと思われるときは、過去の拙稿と同様に、鉤括弧([ ])に含まれる語句を補うこととする。なお、我々が用いている『カスティーリャ語文法』の書誌情報に関しては、拙稿(1)から(7)までの註を参照されたい。

## 第12章 増大名詞と縮小名詞<sup>1)</sup> (Nombres aumentativos y diminutivos)

206. もっとも生産性の高い増大辞は、*-azo/aza*、*-on/ona*、*-ote/ota*、*-ísimo/ísima*で、たとえば次のような語に見られる。*gigantazo/gigantaza* (大巨人)、*señorón/señorona* (上流気取りの[人物])、*grandote/grandota* (ばかでかい)、*dulcísimo/dulcísima* (大変甘い)。語の意味するところをさらに強調するため、*picarazona/picarona* (とんでもなくずる賢い)のように、二つの語尾が同時に連なる場合もある。なお、他とは異なるグループを形成する*-ísimo/ísima*の接尾辞で終わる語については、後段で別個に扱う。

207. *-on*の接尾辞で終わる増大語は、たとえば*cigarrón* (バツタ)、*murallón* (堅固な城壁)、*lanzón* (太い槍)のように、時に、形成する元の実詞の文法性を変える場合がある。<sup>2)</sup>

208. 他にも、*rico* (金持ち[の])から*ricacho* (成金[の])、*vivo* (生き生きとした)から*vivaracho* (元気の良い)、*nube* (雲)から*nubarrón* (黒雲)、*bobo* (愚かな[人])から*bobarrón* や*bobalicón* (バカ・まぬけな[人])、*mozo* (青年)から*mocetón* (体格の良い青年)が形成されるように、*[-on*と比べ] 使用頻度の低い増大辞もある。

209. 増大辞には、*gigantazo*（バカでかい男）や *librote*（分厚い書籍）に見られるように、粗野であるとか醜さの観念が込められることが多い。また、*vivaracho* のように軽薄さや、*pobretón*（くそ貧乏な [人]）や *bobarrón* のように、軽蔑や嘲りの意味合いが加わる場合も多い。これらの語尾は全て、こういった付随の観念を含んでいるために、格式の高い文体とは相いれないのだが、一部の実詞においては、*murallón* や *lanzón* のようにそういった観念を含まないこともあるうえ、ときには増大の意味をも取り払い、*anadón*（カモのひな）や *islote*（小島）に見られるように、その逆の意味をさえ取ることがある。

210. もっとも使用頻度の高い縮小辞は、*-ejo/eja*、*-ete/eta*、*-ico/ica*、*-illo/illa*、*-ito/ita*、*-uelo/uela* である。しかし、その形成方法は必ずしも一通りというわけではなく、たとえば、*flor*（花）から派生した *florezilla*<sup>3)</sup> や *florecita*、*mano*（手）から派生した *manecita*、*pez*（魚）から派生した *pececillo* や *pececito*、*ave*（鳥）から派生した *avecica*、*avecilla*、*avecita*、*autor*（著者）から派生した *autorcillo*、*autorcito*、*autorzuelo*、*dolor*（痛み）から派生した *dolorcillo* や *dolorcito*、*libro*（書籍）から派生した *librejo* や *librito*、*jardín*（庭）から派生した *jardinito*、*jardinillo*、*jardincito*、*jardincillo*、*viejo*（年老いた [人]）から派生した *viejecico*、*viejecillo*、*viejecito*、*viejezuelo*、*vejete*、*vejezuelo*、*ciego*（盲目の [人]）から派生した *cieguecillo*、*cieguecito*、*cieguezuelo*、*ceguezuelo*、*piedra*（石）から派生した *piedrecilla*、*piedrecita*、*piedrezuela*、*pedrezuela*、*tierno*（柔らかい）から派生した *tiernecillo*、*tiernecito*、*ternezuelo* の例がある。

211. 使用頻度は下がるが、ほかの縮小辞もある。列挙してみると *ato/ata*、*el/ela*、*éculo/écula*、*ículo/ícula*、*il*、*in*、*ola*、*eco/oca*、*ucho/ucha*、*ulo/ola*、*úsculo/úscula* がある。単語の例としては、*ciervo*（シカ）から派生した *cervato*（子ジカ）、*don*（～様・卿）から派生した *doncel*（少女・乙女）、

*dama* (婦人) から派生した *damisela* (気取った娘)、*mole* (巨大で重たいもの) から派生した *molécula* (分子)、*red* (網) から派生した *retículo* (網状組織)、*parte* (部分) から派生した *partícula* (微粒子)、*tambor* (太鼓) から派生した *tamboril* (小太鼓)、*peluca* (かつら) から派生した *peluquín* (部分かつら)、*bandera* (旗) から派生した *banderola* (小旗)、*casa* (家) から派生した *casuca* や *casucha* (小さなあばら家)、*sierra* (のこぎり) から派生した *serrucho* (片手用のこぎり)、*globo* (球体) から派生した *glóbulo* (小球・血球)、*celda* (独房) から派生した *célula* (細胞)、*cuerpo* (体) から派生した *corpúsculo* (小体)、*obra* (作品) から派生した *opúsculo* (小品) がある。滑音となっている縮小語はすべて、ラテン語に由来する形成法に基づく。

212. 我々が縮小語に小ささの観念と共に付加するのは、時にはその小ささの観念を込めないこともあるが、*hijito* (可愛い息子)、*abuelito* (じいじ)、*viejecito* (お爺さん) のような -ito で終わる語に典型的な、親愛や情の観念である。また、*librejo* (くだらない本)、*vejete* (古いぼれ)、*autorzuelo* (へっぽこ作家) のような -ejo、-ete、-uelo で終わる語に相応な軽蔑や揶揄の観念を加えることもある。情や親愛の観念は必ずしも、格式が高く、心のこもった文体に無縁ということではないが、より頻繁に見られるのは、くだけた文体やおどけた文体においてである。特筆すべきは縮小語 *todito*、*nadita* である。この二語は *todo* (全て) と *nada* (全くない) の意味するところを全く変えはしないが、くだけた文体に合わせるためだけに用いられる。

213. 実詞の中には、*niño* (男の子)、*muchacho* (少年)、*párvulo* (幼児)、*rapaz* (子供) という語が幼少の人間を表しているように、年齢の小さい動物を指し示す語が数多くある。そして、そのため、それらの語を、実際には縮小語の形成法にしたがって形成されていない場合であったとしても、縮小語に含めることのできるものがある。それで我々は、羊の子を *corde-*

*ro* や *corderillo* と、そして1歳から2歳の子羊 (*cordero*) を *borrego* と、幼年の仔馬を *potro* や *potrillo*、幼年のメスの仔馬を *potranca* と呼ぶ。1歳に達する子ヤギは *chibato* や *chibatillo*<sup>6)</sup> と言い、メスのイノシシの子を *jabato* と、乳離れ前の豚を *lechón* や *lechoncillo* と言う。鯨の幼い子は *ballenato* で、ウサギのそれは *lebrato* や *lebratillo*、ノロジカのそれは *corcino* と、肉食の四足動物の幼子は *cachorro* や *cachorrillo*<sup>7)</sup> で、特にオオカミの子は *lobato* や *lobatillo* ないし *lobezno* と、我々は呼んでいる。鳥のひなのことは *pollo* と言うが、ガンやガチョウのひなは *ansarino*、カモのそれは *anadino* や *anadón*、野鳩のそれは *palomino*、家畜鳩のそれは *pichón* と呼び、コウノトリのひなは *cigoñino*、七面鳥のそれは *pavipollo* である。ワシのひなは *aguilucho*、小さなカエル、またはカエルの子は *ranacuajo* または *renacuajo*<sup>8)</sup> と言う。そして、生まれたばかりのクサリヘビは *vi-borezno* と言い、これら以外にも多くの語がある。

214. ここに付け加えるべきは、*cebollino*、*colino*、*lechuguino*、*porrino* といった成長しきっていない植物を意味する縮小語である。それぞれ、植え替えする頃のタマネギ、キャベツ、レタス、ポロネギの苗を指す。

215. 女性名詞の中には、たとえば *espada* (剣) が *espadín* (礼装用の短剣)、*peluca* (かつら) が *peluquín* (部分かつら) となるように、-in で終わる男性の縮小語を有するものがある。

216. 増大語や縮小語が形成される際、e の上に強勢がある二重母音 *ié* と *ué* は、強勢を失って、単母音の e や o となることがあり、例を挙げると、*pierna* (脚) から *pernaza*<sup>9)</sup> (大きな脚)、*bueno* (良い) から *bonazo* (人の良い)、*ciervo* (鹿) から *cervato* (子鹿)、*cuerpo* (体) から *corpecico* (胴衣) となる。この現象が起こるのは、増大語ないし縮小語が形成される基になっている語が、歴史的に単母音から二重母音へ移行している場合に限られる。実際、

いま挙げた *pierna* はラテン語では *perna* であったし、*bueno* は同じく *bonus*、*ciervo* は *cervus*、*cuerpo* はかつて *corpus* であった。つまり、強勢の影響のもとで二重母音となった可変の音節は、強勢が置かれなくなるときから、元来の単純さを取り戻すのである。しかし、実のところ、この現象はこれらの派生よりも、他の種類の派生の方がより頻繁に起き、*bueno* (良い) が *bondad* (善) に、*fuerte* (強い) が *fortaleza* (強さ) に、*diente* (歯) が *dentición* (歯が生えること)、*dentadura* (歯並び)、*dentista* (歯科医) に、*muerte* (死) が *mortal* (死すべき)、*mortalidad* (死を免れないこと)、*mortandad* (大量死)、*mortecino* (死にかけた)、*mortuorio* (死の・埋葬の) に、*pueblo* (町・国民) が *poblar* (人を住まわせる)、*población* (住民・人口)、*popular* (人民の)、*populoso* (人口の多い) になるなど、例は多い。

217. 増大語と縮小語の形成において (それ以外のすべての種類の屈折においても同様だが) 考慮すべきは文字や綴りではなく音である。例えば、*peluquín* は *espadín* と同程度に規則的である。なぜなら、前者の語では、*peluca* の *c* の文字が *qu* に置き換えられているが、それは、*c* の硬音を残すために必要であるからである<sup>10)</sup>。これと同様に、*cieguecillo*<sup>11)</sup> も規則的である。ここでは発音が変わらないように *g* の文字が *gu* に置き換えられており、同じように *pedacillo* も、*pedazo* (破片) の *z* が *c* に変わっている。ただし、これは現在の正書法にしたがって、必要もないのに我々がやっていることだが<sup>12)</sup>。

218. 固有名詞の縮小語形は、ときにかなり不規則なことがある。*José* が *Pepe* となり、*Francisco* が *Paco*、*Pacho*、*Paquito*、*Panchito* となる。*Manuel* は *Manolo*、*Concepción* は *Concha* や *Conchita*、*Isabel* は *Belica* となる。*Pedro* が *Perico* や *Perucho* となるほか、*Catalina* が *Catana* や *Cata* となるなど、例は多い。<sup>13)</sup>

補 遺  
絶対最上級について

219. 最も使用頻度が高く、高尚な文体において最もふさわしい増大語は、*grandísimo*（元は *grande*）、*blanquísimo*（元は *blanco*）、*utilísimo*（元は *útil*）のように、通常 *-ísimo/-ísima* の語尾で終わる、いわゆる最上級（superlativos）であり、それぞれ *muy grande*、*muy blanco*、*muy útil* という句に相当する。そして、これらも最上級と呼ばれる<sup>14)</sup>。

220. 確認しておいた方が良いのは、今ここで扱っている形容詞の表現〔つまり絶対最上級〕を用いても、当の形容詞の原級によって意味される性質の最高程度は言い表されないということである。したがって、仮に、*César fue orador elocuentísimo*（カエサルは大変話術に長けた弁士であった）と述べ、かつその後で *aún era más elocuente Marco Tulio*（彼よりもなお話術に長けていたのはマルクス・トゥッリウスであった<sup>15)</sup>）と述べることには、論理や文法に反するところは全くないのである。くわえて、他の最上級も存在し（我々の言語においてそれらはふつう単純な名詞ではなく句であるのだが<sup>16)</sup>）それらを通じて、指示される種の集合内における、当該の性質の最高程度を表す。たとえば、我々が、《*el último de los reyes godos de España se llamó Rodrigo*》（スペインにおけるゴート族の王の中の最後の人物はロドリゴという名であった）や《*Londres es la más populosa ciudad de Europa*》（ロンドン<sup>17)</sup>はヨーロッパで最も人口の多い都市だ）あるいは、《*las palmas son los más elegantes de los árboles*》（ヤシの木は、木々の中で最も気品がある）と言うときのように。これらの最上級は、部分的最上級（[superlativos] partitivos）と呼ばれる<sup>18)</sup>。というのも、これらの最上級が指示する存在物の種ないし集合の内部における、特殊な一部分または種別を形成するからである。また、同じものが制辞の最上級とも呼ばれることがある。それは、

これら最上級が、前置詞 *de* ないし *entre* と、種を表す名詞からなる補語を、表出されている場合であれ省略されている場合であれ、つねに制している、すなわち抱えているからである。たとえば、《*la más populosa de o entre las ciudades europeas*》（ヨーロッパの都市の中で最も人口の多い都市）とも言えるし、（補語を飲み込んでしまって）《*la más populosa ciudad europea*》（最も人口の多いヨーロッパの都市）のようにも言える。この制辞こそが、それら〔部分的最上級〕と、以下で論じる絶対最上級とを最も良く区別する点である。

221. *muy* に代わって、同じ意味または類似の意味を有する *sumamente*（この上なく）、*extremadamente*（甚だしく）、*en gran manera*（大いに）、*en extremo*（過度に）といった他の副詞や補語が、用いられることもある。これらの語のなかに加えるべきは、*además* という語である。この語は、〔強調する語の〕後ろに置き、*colérico además*（激怒した）、*pensativo además*（深く考え込んだ）のように言い、<sup>19)</sup>これらは *muy colérico*、*muy pensativo* と同じ意味を表す。

222. 〔絶対〕最上級が形成されるのは、形容詞からのみである。<sup>20)</sup>その際の屈折語尾は、母音の *o* と *e* を取り去るか、子音にそのまま語尾の *-ísimo* を加えることで規則的に形作られる。そして、この *-ísimo* は文法性と数の屈折変化を起こす。しかし、数多くの不規則形が存在する。

223. この不規則の一つとして、語幹を変化させるものがある。<sup>21)</sup>たとえば、*benévolo*（思いやりのある）から *benevolentísimo*、*ardiente*（焼け付く熱さの）から *ardentísimo*、*fuerte*（強い）から *fortísimo*、*fiel*（誠実な）から *fidelísimo*、*antiguo*（古い）から *antiquísimo*、*sagrado*（神聖な）から *sacratísimo*、*sabio*（博学・博識の）から *sapientísimo*、*benéfico*、*magnífico*、*munífico*（慈善の、素晴らしい、気前の良い）からそれぞれ *beneficentísimo*、

*magnificentísimo*、*munificentísimo* となるように。<sup>22)</sup> また、語尾ないし語幹と語尾の両方を一度に変化させるものがある。たとえば、*acre* (刺激のある)、*célebre* (著名な)、*íntegro* (完全な)、*libre* (自由な)、*mísero* (哀れな)、*salubre* (健康に良い) がそれぞれ、*acérrimo*、*celebérrimo*、*integérrimo*、*libérrimo*、*misérrimo*、*salubérrimo* となるように。一方、*doble* (二倍の)、*endebled* (虚弱な)、*feble* (弱々しい) の絶対最上級は規則的である。これら以外の *-ble* で終わる語は、この語尾を *-bilísimo* に変え、たとえば、*amabilísimo* (とても優しい)、*nobilísimo* (とても高貴な)、*sensibilísimo* (とても感受性のある)、*volubilísimo* (とても変化しやすい) のようにする。<sup>23)</sup> 語末が *-io* となる語は、最後の音節の *i* に強勢がある場合、*fríusimo* (とても寒い)、*piúsimo* (とても信心深い) のように規則的な形成法が生き、この *i* が強勢を欠いている場合には、*amplísimo* (とても広い)、*limpísimo* (とてもきれいな)、*agrisísimo* (とても酸っぱい) のように規則的な形成法が失われる。<sup>25)</sup> しかしながら、*sombrío* (薄暗い)、*tardío* (遅い)、*vacío* (空の)、*lacio* (髪がしなやかな)、*temerario* (無謀な)、*vario* (いくつかの・種々の)、*zafio* (粗野な) のように、絶対最上級の語尾を取らない語も数多い。

224. 不規則の絶対最上級は、ほぼすべてラテン語に由来するものであり、形容詞の中には二つの絶対最上級の形態を持つものもある。そのうちの一つは、カステイーリャ語の形成法による規則的な形態、もう一つはラテン語から取られた不規則な形態である。例を挙げると [先行する例がカステイーリャ語法、後続がラテン語法によるもの]、*amiguísimo* と *amicísimo* (とても友好的な)、*difícilísimo* と *dificilísimo* (<sup>26)</sup> とても難しい)、*asperísimo* と *aspérrimo* (とてもざらざらした)、*pobrísim* と *paupérrimo* (とても貧しい)、*fertilísimo* と *ubérrimo* (とても肥沃な)、*fríusimo* と *frigidísimo* (とても寒い・冷たい)、*bonísimo* と *óptimo* (最良の)、*malísimo* と *pésimo* (最悪の)、*grandísimo* と *máximo* (とても大きい・最大の)、*pequeñísimo* と *mínimo* (とても小さい・最小の)、*altísimo* と *supremo* あるいは *sumo* (と



ても高い・最高の)、*bajísimo* と *ínfimo* (とても低い・最低の) がある。また、*interno* (内部の) と *cercano* (近くの) の絶対最上級である *íntimo* (親密な) と *próximo* (隣接する・次の)<sup>27)</sup> もラテン語の形成法による。ラテン語から取られたこれらの絶対最上級のうちのいくつかは、当該の箇所にて後述するように、部分表現ないし被制辞の最上級<sup>28)</sup>としても用いられる。

225. 形容詞の中には、絶対最上級の語尾を受け付けられないものが多数あり、その理由の一つは、その語の意味において元の意味以上に加えることも差し引くこともできないからである (そしてそのような場合、明白なことだが、副詞の *mu*y や *grandemente*、あるいはその他の類義の表現によって形成される最上級の語句が使用できない)。これに該当するのは、*uno* (一つの)、*dos* (二つの)、*tres* (三つの)、*primero* (最初の)、*segundo* (二番目の)、*tercero* (三番目の) 等々、あらゆる数詞に加え、*omnipotente* (万能の)、*inmenso* (広大な)、*inmortal* (不死の)、*celeste* ないし *celestial* (天空の)、*terrestre* (陸上の)、*terreno* ないし *terrenal* (現世の)、*sublunar* (月下の・現世の)、*infernal* (地獄の)、*infando* (いまわしい)、*nefando* (口にするのも汚らわしい)、*triangular* (三角形の)、*rectángulo* (直角を1つ以上持つ) などである。さて、もう一つの理由は、カステイリャ語の慣習からして、その語の造りが屈折を起こさないからである。これに該当するのは、*-eo*、*-imo*、*-ico*、*-fero*、*-gero*、*-vomo* の語尾で終わる、ほぼ全ての滑音語であり、具体的には、*momentáneo* (つかの間の)、*sanguíneo* (血液の)、*férreo* (鉄の)、*lácteo* (乳の)、*legítimo* (合法的な)、*marítimo* (海洋の)、*selvático* (密林の)、*exótico* (外国の)、*satírico* (風刺の)、*empírico* (経験的な)、*político* (政治的な)、*meftico* (有毒な)、*lógico* (論理的な)、*cáustico* (腐食性の)、*colérico* (コレラの・怒り狂った)、*mortífero* (死をもたらす、殺人用の)、*aurífero* (金を含む)、*pestífero* (悪臭を放つ)、*armígero* (武器を装備した)、*ignívomo* (火を吐く) といった語である。加えて、*verdegay* (若草色の)、*turquí* (濃青色の) のように *-i* [の音] で終わる語や、*varonil* (男の・男らしい)、*mu-*

*jeril* (女性特有の)、*pueril* (子供の・子供らしい)、*juvenil* (若者の)、*senil* (老いの)、*señoril* (領主の)、*pastoril* (羊飼いの) のように、性別や年齢、社会階級に付される *-il* の語尾で終わる語がある。また、他にもいくつかの語、*repentino* (突然の)、*súbito* (突然の)、*efímero* (はかない)、*lúgubre* (陰気な・陰鬱な) などがある。ここに列挙した語の中には、滑稽調の文体において、まさに実詞がそうであるように、[絶対最上級の] 屈折を容認する場合もある。

226. 最上級を形成するのに我々が利用する手段は、すべて同一の価値を有している訳ではない。なぜなら、他の語の価値を高める語があるからである。誰であれ、*grandemente* (大いに)、*extremadamente* (極度に)、*sumamente* (最高に) の度合いを感じ取るであろう。サルバ (Salvá)<sup>29)</sup> の観察によれば、屈折 [による最上級] は句 [による最上級] よりも意味が強いという。たとえば、*doctísimo* (非常に博学な) は *muy docto* (とても博学な) よりも多くを語っているというのである。

227. 形容詞の中には、屈折 [による最上級] も句 [による最上級] も受け付けられないものがある。それは、その形容詞の意味する性質が大小を表すべく [他の語によって] 修飾を受けると、その意味によって、それが妨げられるからだが、そのような語であっても、我々がある男について「全くの役立たず *muy nulo* (*nulo* は「無能」の意)」だと言うときのように、最上級が *muy* によって作られることがある。この場合においては、少なくとも実詞の例も見られ、それらが形容詞的な意味作用に移行する。たとえば、*muy hombre* (とても男らしい)、*muy mujer* (とても女らしい)、*muy soldado* (とても兵士らしい・勇敢な)、*muy filósofo* (とても哲学者らしい)、*muy bachillera* (とても知ったかぶりの)、*muy maula* (とても怠け者の)、*muy alhaja* (とても価値のある)、*muy fantasma* (とても虚栄心のある)、*muy bestia* (とても獣のような) と言うときのように。また、*mismísimo* (ま

さしくその)、*singularísimo* (とても独特な) のように、ときに、最上級の語尾が単なる誇張<sup>30)</sup>に過ぎない場合もある。

228. 俗な言い方であるから、避けなければならないのは、屈折による最上級表現を副詞の *más* や *menos* と共に用いることで、たとえば、*más doctísimo* や *menos hermosísima* と言う場合がそうである。また、同様に、*muy* や *tan*、そして *cuan* と共に用いるのもあまり褒められたものではない。しかし、*mínimo*、*íntimo*、*ínfimo*、*próximo* に関しては、ときおり、あたかも最上級ではないかのようにこれらの副詞と一緒に使われることがあり、*la cosa más mínima* (最も最低のこと)、*mi más íntimo amigo* (私の最も親密な友人)、*a precio tan ínfimo* (こんなに相安い価格で)、*una casa tan próxima* (こんなに隣接している家) のように、習慣的に言う。

### 第13章 代名詞について (De los pronombres)

229. 我々は1人称や2人称、または3人称を意味する名詞を、それらがこの観念のみを表す場合においても、他の観念とそれを結び付ける場合においても、代名詞 (pronombres) と呼ぶ。

#### 人称代名詞 (Pronombres personales)

230. 代名詞にはいくつかの種類があるが、まずは、それ自身が人 (persona<sup>31)</sup>) の観念を意味する厳密な意味で「人の (personales)」代名詞の種であり、次のようなものがある。1人称の単数であり、男性かつ女性の *Yo*、そして、その複数である *nosotros* と *nosotras*、2人称単数で、やはり男性かつ女性の *Tú*、またその複数である *vosotros* と *vosotras* である。

231. これら4つの実詞を除けば、特定の人称、つまり1人称、2人称、または3人称を本来的に意味する名詞はないということが言えるであろう。

なぜなら、一般的に3人称のものとみなされる他の名詞に関して言えば、なんらかの条件下で、1人称ないし2人称を選ぶことが不可能な名詞はほとんどないだろうことが指摘されよう。*pueblo*という語は、たとえば、「私の町は、収税官たちによって強奪され、女たちが飼い慣らしてしまった《*A mi pueblo despojaron sus exactores y lo han dominado mujeres*》」(Scío)<sup>32)</sup>においては3人称であるが、「我が町よ、お前を幸せの地と呼ぶ者たちこそが、お前を騙しているのだ《*Pueblo mío, los que te llaman bienaventurado, esos mismos te engañan*》」(Scío)においては2人称である。そして、*El rey lo manda* (王はそれを命じる)における*rey*は3人称で、*Yo el rey* (王たる朕)においては1人称であり、<sup>33)</sup>次のマリアナの例「《*¿Los reyes tenéis por santo y por honesto lo que os viene más a cuento para reinar?*》(そなたたち王は、統治するのに最もふさわしいことを、神聖であり、誠実なものとみなすのか?)」においては、2人称である。ここでは、人称代名詞<sup>35)</sup>*vosotros*が呼称詞<sup>34)</sup>*los reyes*によって優雅に置き換えられているが、これは我々の言語が複数以外で許すことのない現象である。したがって、*el rey lo mandas* (王であるそなたはそれを命じる)のようには言えない。同様に、《*Los viejos somos regañones y descontentadizos* (老いぼれである我々は…)》においては、呼称詞の*los viejos*は人称代名詞*nosotros*を含みこんでおり、これは単数の人称代名詞*yo*においてはなされない。同種の人称の不確定さは、3人称ということになっている形容詞<sup>36)</sup>*el*と<sup>36)</sup>*aquel*においてさえも見受けられる。もしそうでなければ、*yo soy aquel que dije* (私が発言した者である)や*tú eres el que trajiste* (お前が持って参った者である)のようには言えないだろう。

(未了)

## 参考文献

- RAE y ASALE (2009) *Nueva gramática de la lengua española*, Espasa, Madrid.  
 RAE y ASALE (2010) *Nueva gramática de la lengua española -Manual-*, Espasa, Madrid.

RAE y ASALE (2014) *Diccionario de la lengua española 23ª edición*, Espasa, Madrid.

RAE y ASALE, *Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua española* (<https://apps.rae.es/ntlle/SrvltGUILoginNttle> 最終閲覧日：2025年5月6日)

拙稿 (2023) 「アンドレス・ベリヨ『カステイーリャ語文法』日本語訳(7)」『総合学術研究』40、pp.55-66、亜細亜大学総合学術文化学会。

## 注

- 1) 『カステイーリャ語文法』の拙訳では一貫して、原典における文法用語としての *nombre* という語を、実詞と形容詞の上位概念としての意味で「名詞」と訳している。
- 2) *cigarrón* (バツタ)、*murallón* (堅固な城壁)、*lanzón* (太い槍) はそれぞれ、*cigarra* (セミ)、*muralla* (城壁)、*lanza* (槍) に *-on* が付いたもので、その結果、文法性がいずれも女性から男性に変化している。
- 3) 他に *manita* があり得る。
- 4) 原典では *diminutivos esdrújulos* である。「縮小語」は縮小辞の付いた語を指す。また、訳者は、「後ろから3番目の音節に強勢のある語」という意味の女性名詞 *esdrújula* をこれまで「滑音」と訳し続けている。「グリッサンド *glissando*」を指す「滑音」とは異なる。
- 5) 「情や親愛の観念」は原典では *Las (ideas) de compasión o cariño* である。数行上で「親愛や情の観念」としたが、こちらは *las ideas de cariño o compasión* であり、*cariño* と *compasión* の順序が入れ替わっている。
- 6) *chibato*、*chibatillo* という語は現代では *chivato*、*chivatillo* と綴る。
- 7) 現代では *cachorro* は「子犬」の意味で用いられることが多いが、ライオンやオオカミ、クマなどの子も指す。
- 8) *ranacuaajo* のほうは、RAE y ASALE (2014) には収録されていない。
- 9) *pernaza* は、RAE y ASALE (2014) には収録されていないが、白水社の『スペイン語大辞典』には収録されており、語義は、“*pierna* の示大語”となっている。
- 10) *-c-* を *-qu-* に代えずに *\*pelucín* とすると、*-c-* の文字が表わす音は /θ/ ないし /s/ となる。
- 11) 形容詞または名詞の *ciego* (盲目の、盲人) の縮小語。
- 12) *pedazo* に縮小辞 *-illo* を付加すると *pedazillo* となるが、この *z* を *c* とするのが当時も現代においてもスペイン王立アカデミーおよび汎スペイン語圏王立アカデミー協会の定める正書法の規則であるが、*zi* と *ci* の発音は同一なので、

ペリヨはこれを見做とみなしているということになる。

- 13) José はラテン語の Iosephus、英語では Joseph に対応する名で、ナザレのヨセフを指す。これの縮小語形、すなわち愛称が Pepe となるのは、彼がイエス・キリストを産んだマリアの夫であることから、ラテン語において *pater putativus* (仮の・推定上の父) と呼ばれたため、この 2 語の頭文字 (PP) をその文字の名で発音したものという説がある。公的機関の中では、メキシコの言語アカデミーがこの説を紹介している (<https://www.academia.org.mx/consultas/consultas-frecuentes/item/pepe-paco-y-pancho-hipocoristicos> 最終閲覧日: 2025 年 4 月 14 日) が、異説もある。なお、ここに挙げたウェブページには、Francisco の愛称が Paco となる理由についてもふれられている。
- 14) 副詞 *mu*y と形容詞からなる句は、確かに強意表現に違いないが *superlativos/superlativas* と呼ばれることは、現代ではない。
- 15) スペイン語で Marco Tulio はラテン語で Marcus Tullius であるが、この名前にはさらに Cicero という名が続く。すなわち、キケロー (B.C. 106 – B.C. 43) である。
- 16) 註 1 を参照。
- 17) 2020 年発表の国土交通省「外国主要都市データ」(<https://www.mlit.go.jp/common/001447976.pdf>) によれば、モスクワに抜かれて 2 位の立場になっている。
- 18) 現代では「相対最上級」と呼ばれるのが常である。これを *partitivos* (部分の) とする由来は、集合を表すための表現「前置詞 *de* + 集合を表す実詞」が後続することに基づくと思われる。
- 19) RAE y ASALE (2014) における *además* の 2 番目の語釈は *adv. p. us. Con demasía o exceso.* となっており、この語を「過度に」という意味で用いるのは現代では稀 (*p.us=poco usado*) である。
- 20) 現実には、*cerca* から *cerquísima* (とても近く)、*rápido* (形容詞 *rápido* と同形) から *rapidísimo* (とても速く)、*tarde* から *tardísimo* ([時間的に] とても遅く)、*temprano* から *tempranísimo* ([時間的に] とても早く) などのように、副詞からも絶対最上級は形成されうる。
- 21) 原文では *la raíz* (語根) となっているが、ここでは語幹と理解しておくのが相応しいと思われる。
- 22) ペリヨがここで挙げている語のうち、*benévolo* には *benevolente*、*magnífico* には *magnificente*、*munífico* には *munificent* という異形態があり、各々の絶対最上級はこれらの形から派生していると考えられることができる。
- 23) ここに列挙されている語の原級は、それぞれ *amable*、*noble*、*sensible*、*vo-*

*luble* である。

- 24) 原綴は *frío*、*pío* である。
- 25) 原綴はそれぞれ、*amplio*、*limpio*、*agrio* である。
- 26) *difícilimo* は形容詞 *difícil* の絶対最上級の古形。スペイン王立アカデミーの *Nuevo tesoro lexicográfico de la lengua española* によると、アカデミーのスペイン語辞典では 1992 年版を最後に収録されなくなっている。
- 27) 現代においては両語とも、各々 *interno* と *cercano* の絶対最上級とは認識されることはないと思われる。
- 28) 註 18 を参照。
- 29) バレンシア生まれの政治家で文献学・文法学者の Vicente Salvá y Pérez (1786-1849) を指す。拙訳(1)の註 3) を参照されたい。
- 30) 「誇張」としたのは、原文の *enfática* (強調的・誇張的) であるが、最上級の語尾が「強調・誇張に過ぎない」というのは、その真意の理解がやや難しい。
- 31) *persona* は通常の意味では「人」であるが、文法用語としては「人称」の意味がある。また、形容詞の *personal* も同様である(「人の」「人称の」)。1 人称と 2 人称の代名詞は、それぞれ談話内における話し手と、話し手が談話を向ける対話者を指すので、擬人化されたものなども含め、常に「人」を指すと言える。ここでは、「人」と「人称」の意味が重なり合っており、両概念を引きはがすことは困難である。
- 32) セゴビア生まれのエスコラピアス修道会士 Felipe Scío de San Miguel (1738-1796) を指し、彼がスペイン語に訳したウルガタ聖書からの引用のようである。
- 33) 1 人称単数の代名詞である *yo* に *el rey* が同格で並置されているので、この *el rey* も 1 人称であると理解すれば良いだろう。
- 34) ここでいうマリアナとは、スペインのイエズス会士で神学者および歴史学者の Juan de Mariana (1536-1624) を指し、この文の引用元は、*Historia general de España* (1601) である。
- 35) 「呼称詞」としたのは、原文では *apelativos* である。
- 36) ベリヨは実詞を修飾する全ての語を「形容詞」という大きな語類に入れているのを思い出されたい。

[書 評]

## アメリカ先住民は貢献アプローチで 世界史記述に食い込めるか

書評：山本紀夫『先住民から見た世界史：コロンブスの「新大陸発見」』

KADOKAWA、2023 年

塚 田 浩 幸

Can the Contributions Approach Enhance the Visibility of  
Native Americans in World History?

Hiroyuki Tsukada

アメリカ先住民がいなかったら歴史はどうなっていたか——。かつてジェームズ・アクステルは、歴史家としては珍しいこの反実仮想に答えるという戦略的手法を通して、ほとんど先住民に目を向けていなかった「アメリカ史」研究の動向に異議を唱えた。コロンブスが到着したのがまったくの無人の大陸だったら、はたしてスペイン人は先住民の知識や労働に頼らず金銀を発見して採掘することができただろうか、スペイン人は植民地を建設するというよりもアジアに行く航路の中継基地程度にしかしなかったのではないか、そうしたらフランスやイングランドもこぞってアメリカに進出する状況にならなかったのではないか、それでも北米に定住植民地ができた場合のその領土拡大の西漸運動はそれを阻む先住民がいなければもっと早く進んでいたのではないか、北米のフランス勢力は先住民との同盟



なしには早々とイングランド勢力に屈して撤退していたのではないか。さらに、先住民に対する防衛が不要であれば本国政府による課税強化の必要性も薄れただろうし、同様に防衛を目的として形成されつつあった植民地間の連携も育たなかったかもしれず、そのような状況では、1776年の13植民地の独立も、いつ、どのような形で実現したか定かではない。アメリカ史というときの「アメリカ」が合衆国をさす国名であろうと南北両大陸を意味する地名であろうと、その歴史の歩みに先住民が「重要な要因(determinant)」<sup>1)</sup>になってきたことを理解するのはそう難しい話ではなかった。事実、このアクステルの論考のあと、その論考が主に対象とした近世北米史研究において、「先住民論的転回」(Indigenous Turn)と呼ばれるほどに先住民を主軸に据えた歴史像の構築が進められるようになった。

では同様の考え方から、「世界史」の記述を見直すことはできるだろうか。教育・研究上のフィールドとしての世界史とは、パトリック・マニングによる端的な内容説明を借りれば「人間の地球規模の共同体のなかでの結びつきの物語」となっていて、世界史研究者の仕事は、「人間の過去における境界をまたぐ動きやシステムのつながりを描くこと」<sup>2)</sup>だという。また別の説明では、歴史を「文化が時間の経過とともにどのように発展してきたかを探求する学問」と定義するなら、世界史は「文化の境界を超えた大きな潮流に焦点を当て」て「異なる社会の相互作用を扱うことを大切に」したり、「世界各地の異なる発展パターンを比較」したりする<sup>3)</sup>という。これらの説明で使われている「結びつき (connections)」とか「つながり (linking)」とか「相互作用 (inter-action)」といった言葉は、人々や政治体の交流や主従関係だけでなく、物や思想の移動・伝播、そしてそれらに伴う様々なレベルの(例えば直接的・間接的、意図的・非意図的な)因果関係や影響の授受を含みうる。日本の高校で学習する世界史も基本的には同様で、世界各地の地域世界の並行的存在、ならびに近世以降はそれらの接触と交流の緊密化、世界の一体化・構造化を扱っている。授業時間や学習者にとっての便宜・有用性に縛られる教育カリキュラムのなかでの世界史に

はその扱う内容に優先度があるのは実務上やむをえず、学習指導要領を見ても、「現代世界とのつながり」に着目するとか「日本の歴史と関連付けながら理解する」という目標が入ってくる。ただ同時に、「諸地域の交流・再編に関わる諸事象の背景や原因、結果や影響、事象相互の関連、諸地域相互のつながり」を内容とするなど、世界史の本質的部分が失われているわけではない。<sup>4)</sup>

その世界史のなかでのアメリカ先住民の立ち位置を考えたとき、アメリカ先住民も世界史の一構成要素であることに疑問の余地はないものの、学習指導要領の別の文言でいう「世界の歴史の大きな枠組みと展開に関わる」かと問われると、その途端に歯切れが悪くなってしまう。現状の世界史のつながりに関する叙述でのアメリカ先住民の登場の仕方はもっぱら受動的で、ヨーロッパの帝国拡大と現地民の征服という文脈にとどまっている。具体的内容も著者・出版社の別に関わりなくほぼ決まっていて、中南米はスペイン人による鉱山開発のなかでの先住民の酷使ならびにラスカサスの反対運動、北米は19世紀の合衆国領土の西方拡大・強制移住の記述がある。<sup>5)</sup>確かにアメリカ先住民には、ヨーロッパ人やアフリカ人奴隷の航海のような量的・距離的に目を見張る大規模な移動がなく、その点では世界史の他の構成体に存在感で及ばない。しかし、世界史が大切にするのは構成体どうしの直接的な接触にとどまらないのだから、アメリカ先住民が受けるだけでなく世界に与えもした影響が広く不可欠なものであったことをとらえられれば、彼らを世界史のつながりの一翼に組み入れるのは不可能ではあるまい。今回文庫化された本書『先住民から見た世界史：コロンブスの「新大陸発見」』は、2017年刊行の旧版『コロンブスの不平等交換：作物・奴隷・疫病の世界史』から章の追加とタイトルの変更があった。「先住民」という語が新たに入ったタイトルは、世界史の枠組みにおける先住民の関与や影響を再考する視座に立っていることを明確化させた。そのうえで本書は、コロンブス交換、つまり、コロンブスのアメリカ大陸到達をきっかけに始まった大陸間での様々なモノ―食糧、家畜、病原菌―のやり

とりの「功罪」を説明している。

まず本書前半は「功罪」の「功」として、アメリカ大陸原産の3つの作物—トウモロコシ、トウガラシ、ジャガイモ—をとりあげて、ヨーロッパなど他の大陸へのアメリカ先住民の貢献を説明している。それらはコロンブスが来る以前に、先住民の手によって野生から栽培化（domestication）されていたもので、コロンブスははじめヨーロッパ人はそれを持ち帰ったにすぎない。先住民はまずどの植物が食用になるかを食中毒のリスクをとって試食し、毒のあるものは試行錯誤しながら毒抜きを技術を開発した。腐りやすいものは乾燥させることによって長期保存を可能にし、かたい殻のあるものはそれを砕くなど様々な道具を駆使し、食糧の幅を広げていった。栽培化の過程は推論も入るものの、突然変異も挟みながら、種子の大きいものなど、食糧供給の観点で都合のよい種子の選別を繰り返した。作物の栽培はそのような長年の継続的取り組みの結実であり、ジャガイモを「コロンブスの贈り物」と呼ぶなど、先住民を軽んじた捉え方は批判されねばならない、と著者はいう。

それらの3つの作物は、1492年を契機に世界各地に広がった。トウモロコシはコロンブスが持ち帰り、コムギができないヨーロッパ南部でよく栽培されるようになった。やがて北イタリアでは主食となり、アフリカやアジアへも広がり、飼料としての利用も多いながら現在では世界の穀物生産の1位に輝いている。トウガラシもコロンブスが持ち帰っているが、熱帯低地に適した作物であるためにヨーロッパではさほど定着せず、もともと香辛料を使う習慣のあったアフリカやアジアで料理の脇役として受け入れられた。他方、ジャガイモはアンデス高地でしか栽培されていなかったもので、コロンブスが持ち帰ったわけではなく植民地の拡大が進んで16世紀後半になってからヨーロッパにもたらされた。しかも有毒であるとか形や色がおもしろいそうではないとかで、栽培はしばらく積極的には進まなかったが、フランスでは飢饉を乗り越えるために、ドイツでは戦争中の食糧として重宝されるかたちで普及していった。ジャガイモは生産性が高いうえ、

畑が兵士に多少踏み荒らされても収穫が可能だった。高緯度のアイルランドでもジャガイモは栽培でき、栄養満点、ジャガイモ好きが高じて依存しすぎたせいで、疫病による収穫の壊滅的打撃の際に「ジャガイモ大飢饉」を引き起こしてしまった。ともかく、これらの新しい食糧源は、ヨーロッパをはじめ他の地域の人口増加を可能にし、「歴史を変えたといっても過言ではない」。山本は「食糧革命」という言葉も使っている。

もちろんアメリカ先住民を起源にして世界的に影響力を持ったものはこの3種の作物に限られない。本書から一旦離れて別の著者の本から紹介するなら例えば、タバコはアメリカ原産で、ヴァージニアの植民地経営を軌道に乗せた。その地の先住民もタバコを嗜んでいたが、よりイングランド人の味覚に合うものを中南米から導入し、商品として本国に輸出した。ヨーロッパでは嫌う者も多かったが、当時の医学が対処できずにいたベストその他健康上の効用を持つ万能薬や嗜好品として広まった。ジョーダン・グッドマンの評では、ヨーロッパ人がアメリカで遭遇した「エキゾチックな植物や産物」のなかでタバコほど「急速かつ恒久的に文化の壁を越えて広まった産物」はなく、「商業網や消費文化を通じて異質な経済地域を結びつける役割を果たした」。また作物以外では、西洋政治思想の系譜を重視する立場から異論も強く提示されているが、合衆国が採用する民主主義思想や連邦制原理は、五大湖南東部イロクォイ（ホデノシヨニ）六部族連合のアイディアが取り入れられていて、1918年に設立された国際連盟に宿った<sup>6)</sup>との見方もある。

さて本書後半は、コロンブスやその後のヨーロッパ人の手によってアメリカにもたらされたものを説明している。作物としてはサトウキビがあり、もともと熱帯で栽培されていたその作物は中世ヨーロッパでは高価で貴重だった。それが15世紀から西アフリカ沖のマデイラ諸島やサントメ島などヨーロッパ人の進出地域で栽培されるようになり、その連続線上で、エスパニョーラ島はじめアメリカ大陸にも導入された。それはヨーロッパ人による奴隷制が海を渡ることをも意味していて、はじめは現地の先住民が

使役されたが、病原菌を原因とした先住民人口の激減による労働力不足を埋めるためにしばらくしてアフリカ人にとって代えられた。砂糖生産の拡大はヨーロッパにおける砂糖の需要の高まりの背景があり、アメリカ大陸原産のカカオ、アフリカ原産のコーヒー、アジアからきた茶などの苦みや渋みを持つ新しい嗜好品の味を調節するものとして必要とされた。一点山本の議論に注釈をつけるなら、この章は先住民への言及が控えめで、途中から内容はほとんど先住民というよりは「アフリカ人にもたらされた災厄」になっている。ただ、プランター・コロニアリズムの進展という意味では、先住民の征服・排除の物語に消化されるものでもある。

次に、アメリカ先住民の生活を「破壊」したものとして、牛、馬、羊、豚など、ヨーロッパ人が連れてきた家畜の存在も無視できない。先住民がそれ以前に家畜化していたのは体の小さいイヌやシチメンチョウなどにとどまり、馬に人間が乗るとか、牛に土地を耕させるといった利用法はなじみがなく、動物虐待にも映りうる行為だった。スペイン人がアステカ帝国やインカ帝国を征服したときには騎兵が重要な役割を担い、馬なしには、地形の険しい場所で敏捷性を発揮し勝利をつかめたかはわからない。また、牛からとった皮革はヨーロッパに輸送され、産業革命で多く作られるようになった機械の部品にもなった。むろん、家畜はヨーロッパ人が独占していたわけではなく、野生化もしたし、先住民が生活のなかで利用することもあった。その点、山本はアメリカ先住民の伝統的生活の「破壊」を大局観として大切にしつつもそれとは異なる面も記述に入れていて、大型動物の家畜の移入は新たな環境への先住民の「適応」や新たなモノの「活用」を伴ったものだった。それまでは徒歩でバイソンを狩猟していた北米大陸大平原の先住民は、馬に乗って駆け回るようになり、狩猟の成果を大きく上げることができた。

最後に、先住民が被った災難で最悪のものは、天然痘、はしか、インフルエンザといった疫病であった。高熱や膿疱の苦しみは耐え難いもので、全身にできる発疹は、俯せも仰向けも横向きもどんな体勢で寝るのにも激

痛を引き起こした。コロンブス到来後の十数年でエスパニョーラ島に100万人以上いた人口は6万人程度に減少し、中部メキシコの推計は1519年の2500万人が17世紀初頭までに75万人程度に、ペルーも900万人いた先住民が1570年までに130万人になった。先住民の被害がこれほどまでに大きくなった理由を山本はジャレド・ダイヤモンド『銃・病原菌・鉄』を参照しながら説明している。それによれば、集団感染症はその病原菌が宿主を変えながら繁殖し続けることのできる群居性の動物にみられるものであり、野生動物の家畜化ならびに家畜との密接な接触を持った人間の集団生活という条件下で病原菌も適応・進化し、それがその免疫のないアメリカに持ち込まれたのだ。他方、ヨーロッパ人もアメリカ先住民から梅毒をもらったが、梅毒の致死率はそう高くなかった。

以上が山本の議論であるが、コロンブスのアメリカ大陸到達がもたらした世界史的影響への関心は必ずしも新しいものではない。ふるくは啓蒙期フランスの思想家ギヨーム＝トマ・フランソワ・レナールが開催したエッセイ・コンテスト、「アメリカの発見は人類にとって有益だったのか、それとも有害だったのか」というお題にさかのぼることでもできるだろう。そのコンテストへの現存する8つの応募は肯定的意見と否定的意見が半々、有益とする立場からは、金銀や毛皮など様々な品物がヨーロッパにもたらされて富の蓄積や経済活動が活性化したこと、ヨーロッパで宗教その他の理由で不当な扱いを受けていた人々の避難所になっていること、人民の権利を大切にする国家の見本（アメリカ合衆国）が誕生したこと、有害とする立場からは、ヨーロッパ人の到来と彼らの強欲さによって多くの先住民が犠牲になったこと、先住民のキリスト教の受容もその恐怖を通してであって純粋に心から回心しているかは疑わしいこと、先住民人口の激減の埋め合わせにアフリカ人奴隷が移入されたことなどが根拠にあげられ、1つの応募作のなかでも両論併記でバランスをとろうとするものもみられる。<sup>7)</sup> また、より直接的に山本を刺激したのはアルフレッド・クロスビーの『コロンブス交換』の先駆的研究であった。<sup>8)</sup> 山本は中南米の先住民とともに生

活する機会や、先住民の大半が今でも貧困状態にあって抑圧の歴史的遺産を受け継いでいるという事実に触発され、その「交換」(exchange)という言葉が「なんとなく対等の関係を示しているよう」であることに違和感を持ち、侵略の事実を覆い隠す「なまやさしい」言説として機能しているという問題意識を持つようになった。本書は、旧版のタイトルが示すようにその「交換」が不平等であったこと、恩恵が一方的であったことを強く訴えるものになっている。

山本とクロスビーの議論にみられる相違の一つは、アメリカにもたらされた植物の説明である。山本はもっぱら、初期は先住民も生産に関わったサトウキビに項目を絞っているのに対し、クロスビーはサトウキビのほか、植民者自身が消費するブドウ(ワイン)やコムギなど多彩な植物を議論に含めていて、それらは先住民の従来の食事にほとんど影響を与えなかったとも述べている。つまり、クロスビーの議論の基本的構図は空間的であり、アメリカ大陸と他の地域の交換という図式をとっていて、その交換の主体にアメリカ先住民が含まれなくても議論は成立する。この見方では、上のコンテストの合衆国誕生についての見解のようにヨーロッパ人がアメリカ大陸にやって来て自分たちで成し遂げたことや、アメリカ大陸にやってきたヨーロッパ人とヨーロッパにいるヨーロッパ人のあいだのやりとりも大陸間の交換に含まれる。それに対して山本は、アメリカ先住民と他の地域の人々のあいだの相互作用をもっと大切にしており、そのおかげで、コロンブス交換に関わった人々(先住民)が経験した過酷な実情を浮き彫りにすることができている。それはまた、山本がアメリカ原産の作物の栽培化をクロスビーよりも丹念に、能動態で行為者集団を明確にして説明していることにもうかがえる。

では本稿の締めくくりに、世界史におけるアメリカ先住民の位置という問題意識に立ち返りたい。あくまで本書は「先住民から見た世界史」であって、「○○の世界史」という往々にしてニッチな需要に応えるものと同様、限定修飾のない王道的な「世界史」叙述の書き直しを明示的に要求してい



るとまではいえない。しかし、その再考を促すには十分な成果を上げているのも事実である。本書は6つの交換物について項目別に章立てをして、何がどのように元の場所で育まれてどのような経路で移動してその先でどのような影響をもたらしたのかを明瞭に説明している。ジャガイモやトウモロコシ（やタバコなど他の作物）がアメリカで栽培化されていなかったら、コロンブス以後の歴史、とくにアメリカ以外の地域の歴史はどうなっていただろうか。実際にたどった歴史の道筋がそうなったのには、アメリカ先住民の影響が無視できないのだ。もちろん、三十年戦争やジャガイモ飢饉の説明文にアメリカ先住民が出てくるのは突拍子もないように感じるかもしれない。また、同様の具合であらゆる出来事の因子を洗い直せば、世界史の全体的構成の抜本の変更なしに収拾をつけるのは難しいかもしれない。ただ、世界史に対するこの貢献アプローチが魅力的で検討に値するのは、従来の歴史叙述では光が当たらない要素を掘り起こし、多様な主体の相互作用で成り立つ世界、歴史上の諸事象ひいては我々の現在の生活が多層的・複合的要因から形成されていることを可視化し、より包括的な理解を助けてくれるからである。

#### 注

- 1) James Axtell, "Colonial America without the Indians: Counterfactual Reflections," *The Journal of American History* 73, no. 4 (March 1987) : 981-996. 本稿タイトルに用いた「貢献」という語は、アクステルの用いる contributions の訳語であるとともに、同趣旨の議論を展開するジャック・M・ウェザーフォード（小池佑二訳）『アメリカ先住民の貢献』（パピルス、1996年、原題 *Indian Givers*）の邦題とも歩調を合わせたものである。英語における contributions が、好意的な意味に限らず、否定的・中立的な「影響」や「作用」の意味でも使用されるように、ここでの「貢献」という語もその広い意味を含めて用いている。
- 2) Patrick Manning, *Navigating World History: Historians Create a Global Past* (New York: Palgrave Macmillan, 2003), 3. 邦訳は南塚信吾、渡邊昭子監訳『世界史をナビゲートする：地球大の歴史を求めて』（彩流社、2016年）、25頁を参考。



- 3) “Introduction to Doing World History,” American Historical Association, accessed February 25, 2025, <https://www.historians.org/resource/introduction-to-doing-world-history/>
- 4) 羽田正「新しい世界史とヨーロッパ史」シリーズ特集 歴史学の「国境」『パブリック・ヒストリー』（大阪大学西洋史学会）7号（2010年）、1-9頁（特に3頁）；「高等学校学習指導要領（平成30年告示）」、第2章第2節地理歴史、第5世界史探究、文部科学省、69-77頁、[https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/new-cs/1384661.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/1384661.htm)
- 5) 主に、木村靖二ほか『詳説世界史』（山川出版社、2024年）；福井憲彦ほか『世界史探究』（東京書籍、2024年）；桃木至朗ほか『新詳世界史探究』（帝国書院、2024年）を参照。
- 6) ウェザーフォード『アメリカ先住民の貢献』、175-195頁；チャールズ・C・マン（布施由紀子訳）『1493：世界を変えた大陸間の「交換」』（紀伊國屋書店、2016年）；ジョーダン・グッドマン（和田光弘、森脇由美子、久田由佳子訳）『タバコの世界史』（平凡社、1996年）、29頁；上野堅實『タバコの歴史』（大修館書店、1998年）。
- 7) Henry Steele Commager and Elmo Giordanetti, *Was America a Mistake? An Eighteenth-Century Controversy* (New York: Harper & Row, 1967), 166-168, 188-189, 213; J・H・エリオット（越智武臣、川北稔訳）『旧世界と新世界：1492-1650』（岩波書店、1975年）、1-4頁。
- 8) Alfred W. Crosby, Jr., *The Columbian Exchange: Biological and Cultural Consequences of 1492* (Westport, Conn.: Greenwood Press, 1972). なお同著者の『ヨーロッパの帝国主義：生態学的視点から歴史を見る』（佐々木昭夫訳、筑摩書房、2017年）もアメリカ大陸（に限らずオーストラリアやニュージーランドも含めたヨーロッパの帝国の進出地域）の生態的变化を論じている。

執筆者紹介（執筆順）

小 竹 直 子	国際関係学部教授（日本語学、日本語教育学）
高 澤 美 由 紀	法学部教授（音声学、スペイン語教育）
池 田 明 子	法学部准教授（英文学）
加 藤 恵 理	経営学部講師（アメリカ文化史、人と動物の関係学）
Mikio A. Brooks	国際関係学部准教授（第二言語習得法、教育言語学）
小 湊 真 衣	経営学部講師（教育心理学）
土 屋 亮	経済学部准教授（スペイン語学、ロマンス語学）
塚 田 浩 幸	非常勤講師（アメリカ史）

編集委員（五十音順 ○印委員長）

一 山 稔 之	経済学部教授
小 池 求	経営学部准教授
高 澤 美由紀	法学部教授
東 浦 拓 郎	国際関係学部准教授
ブルックス, ミキオ	国際関係学部准教授
○松 本 賢 信	法学部教授

亜細亜大学学術文化紀要 第46号（2025）

ISSN 2436-9411（オンライン）

---

2025年9月30日 発行

編集者 亜細亜大学総合学術文化学会

発行者 亜細亜大学総合学術文化学会

製作者 株式会社 南窓社

---

発行所 〒180-8629 東京都武蔵野市境5丁目8番 ☎(0422) 54-3111 亜細亜大学

# Journal of the Society for General Academic and Cultural Research

No. 46 2025

---

## CONTENTS

The Relationship Between Language Self-Evaluation and Attitudes Toward Intercultural Acceptance Among International Students .....	<i>Naoko Kotake</i>	1
Phonetic Realization of Compound Vowels and Hiatuses in Japanese and Spanish .....	<i>Miyuki Takasawa</i>	19
— Focus on the Japanese Accent Nucleus —		
Shakespeare and Emotions: Desire and Fear .....	<i>Akiko Ikeda</i>	33
Transformation of Nature Worship and Its Mediators: The Work of Oshi in the Oinusama Worship .....	<i>Eri Kato</i>	51
The Potential of Digital Video Games as Autonomous Learning Tools for ESL and EFL Acquisition: An Exploratory Literature Review .....	<i>Mikio A. Brooks</i>	73
Exploring Students' Views on "Male Care" and "Female Care" in Early Childhood and Teacher Education Courses .....	<i>Mai Kominato</i>	123
[Research Note]		
Translation in Japanese of Andrés Bello's <i>Gramática de la lengua castellana</i> : Part 8 .....	<i>Ryo Tsuchiya</i>	141
[Book Review]		
Can the Contributions Approach Enhance the Visibility of Native Americans in World History? .....	<i>Hiroyuki Tsukada</i>	157

---

The Society for General Academic and Cultural Research  
ASIA UNIVERSITY  
TOKYO, JAPAN