



2023.10
VOL.9

グローバル マネジメント

The Global Management of Nagano

【論文】

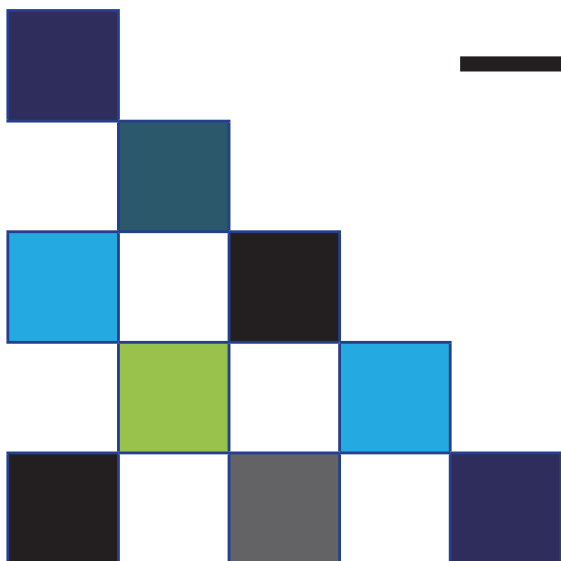
- 自己決定理論による自発的ボキャブラリー・テスト利用の評価
..... Cheryl Kirchhoff 1
- 第3と第4コホートのTOEIC L&Rスコアにおける伸びの記述
..... Jean-Pierre Joseph Richard 14
- エマソンの「内なる神」と親鸞の阿弥陀仏
—超越と内在をめぐる比較的考察— 高梨 良夫 37

【研究ノート】

- 大学におけるハイフレックス型授業の実践報告
—コロナ禍を転機とした2020年以降の授業の可能性—
加藤 貴之・萱津 理佳・谷口眞由実 52

【資料】

- 『大塔軍記』全文翻刻
..... 二本松泰子 68
-



A Voluntary Vocabulary Test Viewed through Self-Determination Theory

自己決定理論による
自発的ボキャブラリー・テスト利用の評価

Cheryl Kirchoff (カチョフ シェロ)

Abstract

In second language learning contexts, instructors push and support learners' vocabulary study. At a regional university where freshman students were studying vocabulary at different levels, an opportunity to take a 'level up test' was given. The test was voluntary and would not influence course grades. However, 23% of students registered for the test and did some independent vocabulary study. What factors influenced these students to choose to register for the level up test and do unrequired vocabulary study? Self-Determination Theory ideas about types of motivations and importance of choice were used to reflect on the level up test. The level up test seems to have prompted engagement in vocabulary study because it could increase their self-esteem and offered a challenge that aligned with students' goals.

〈Keywords〉 Self-Determination Theory, vocabulary, motivation

Introduction

In second language learning contexts, instructors push and support learners' vocabulary study. At The University of Nagano, English courses with a focus on fluency include independent study of vocabulary using a list of the most commonly used English words. In the beginning of the 2022 academic year, student's vocabulary knowledge was assessed to determine the level that each student would begin to study. Then students studied their assigned level independently and were tested on

that level at the end of each term. Mid-way through the year, students were told of a 'level up test'; an opportunity to take an end-of-term test and possibly rise up to the next level. The test was voluntary and would not influence course grades. Registration for the test was required; 63 of 266 students registered. What factors influenced these students to choose to register for the level up test and do unrequired vocabulary study?

Self-Determination Theory is an approach to understanding motivation which suggests that choice may be a factor in students' autonomous motivation (Deci & Ryan, 2000). This paper will describe Self-Determination Theory and the role of choice in motivation. Then, data collected from students who registered for the level up test will be explained. Finally, the role of choice in student motivation and engagement will be discussed.

Self-Determination Theory and Choice

Self-Determination Theory is a metatheory of human motivation and well-being which is frequently applied to the field of education and student motivation. In this theory, motivations for behavior are viewed from the perspective that people tend to move toward actions that are pleasant and align with their own values and identity. Intrinsic motivation arises from the fulfillment of three psychological needs: autonomy, competence, and relatedness (Ryan & Deci, 2000). The need for autonomy refers to a desire to initiate and choose activities that align with one's interests and values. The need for competence refers to a desire to do well and master a skill. The need for relatedness refers to a desire for supportive relationships within one's learning environment. When these fundamental needs are satisfied, a person's behavior originates from self (self-determined) and is intrinsically motivated. An educational environment that includes, "choice, acknowledgment of feelings, and opportunities for self-direction were found to enhance intrinsic motivation because they allow people a greater feeling of autonomy" (Ryan & Deci, 2000, p. 70). A long line of research suggests that when learners' needs for autonomy, competence and relatedness are satisfied, there are positive educational outcomes (Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000; Guay, 2022; Howard et al. 2021, Jang, Reeve & Halusic, 2016; Reeve, 2016). Self-Determination Theory describes various types of motivations, and how they affect behavior and well-being.

Motivation can be viewed on a continuum from amotivation (a lack of self-determination) to intrinsic motivation (high self-determination, see Figure 1). Types of motivation are described as being controlled by external forces or autonomous and

initiated by self (Guay, 2022). External regulation (extrinsic motivation) occurs when a person does a task only to receive a reward or avoid punishment which is controlled by others. Similarly, introjected regulation occurs when a person understands the value of a task controlled by others and does the task out of obligation or a desire to protect their self-esteem (ego) in the eyes of others. Next, moving toward autonomy, identified regulation occurs when a person sees that a task has value because it aligns with their own goal. Integration motivation is when a person sees a task as personally important and aligning with their own identity. In this type of motivation, a task which originated as external has become internalized as their own. Therefore, the degree to which students view a task to align with their values and needs determines the level of integration (into autonomous motivation) of a task.

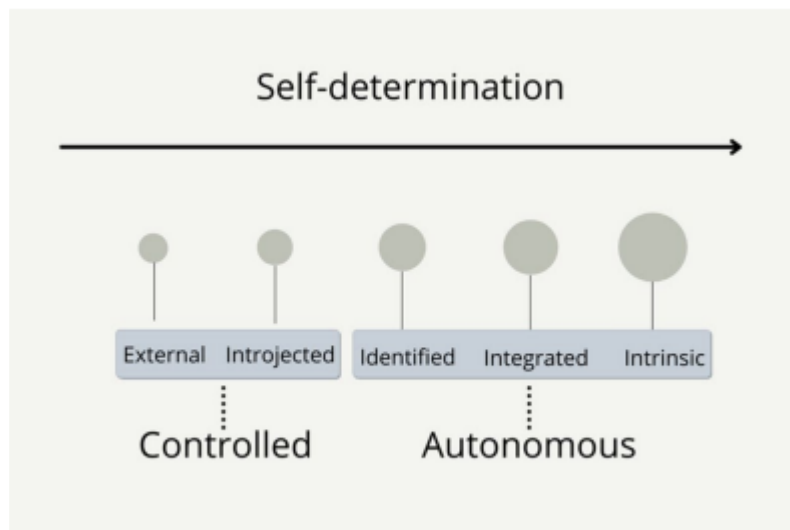


Figure 1. Self-determination continuum (Guay, 2022)

A distinguishing element of Self-Determination Theory is the focus on autonomy. Autonomy in Self-Determination Theory should not be confused with independence or individualism, but with a feeling of volition to do an activity (Ryan & Deci, 2000). Reeve defines autonomy as “the need to be the origin of one’s behavior. The inner endorsement of one’s thoughts (goals), feelings and behaviors” (Reeve, 2016, p. 140). Autonomy was described as having three qualities, 1) perceived locus of causality in which individuals feel that they initiate and regulate their action, 2) volition in which individuals feel free to continue an action without being forced, and 3) perceived choice in which there are opportunities to choose among options (Reeve, Nix & Hamm, 2003). The inclusion of choice led educators to wonder if providing options

to students would increase their motivation to do a task.

These three qualities of autonomy were tested with university students who read classroom-like scenarios (Reeve, Nix and Hamm, 2003). Autonomy of each scenario was evaluated by the degree that students felt pleasure and interest in the activity described in the scenarios. Perceived locus of causality was described as “what I wanted to do” and volition was described as “felt free” and “unpressured” in the scenario (2003, p. 379). When examining perceived choice, two kinds of choices were involved, *action choices and option choices* (2003, p. 387). Action choices include opportunities for learners to suggest how to do a task, for example, how to use their time. Whereas option choices did not allow learners to suggest their own ideas, they would only pick among options which were already prepared. The action choices gave students a sense of autonomy, however an option choice had little effect on students’ enjoyment or sense of self-determination. Thus, the feeling of initiating an activity and/or being able to do it freely is a key for feeling autonomy. Choice in itself was not a source of self-determination.

The relationship between choice and self-determination was further analyzed in a study that overviewed previous research on the effect of choice on student motivation (Katz & Assor, 2006). Choices that align with students’ desires and goals were found to lead to a sense of self-determination and intrinsic motivation. For example, a choice that was an appropriate challenge for student abilities and led to growth in competence, aligned with students’ goals, and thus was a choice that supported self-determination. On the other hand, inappropriate choices that were too easy or too difficult decreased motivation. Likewise, merely picking a random choice of unknown consequences did not stimulate motivation due to the lack of connection to students’ goals. Katz and Assor suggested that a choice may threaten learners’ needs for relatedness to peers and thus have a negative effect. They summarize, “In order for choice to be motivating, it has to be based on a careful match between the various options and the students’ needs, interests, goals, abilities, and cultural background” (p. 439).

The effect of choice on learners has also been explored in relation to learner engagement in the classroom. The concept of engagement, although similar to motivation, includes action on a task in a particular environment. Thus, motivation is the “intent and desire to learn” and engagement is “tangible efforts” overtly made by the learner (Hiver, Mercer & Al-Hoorie, 2021, p. 280). While Self-Determination Theory and motivation research aim to measure inner thoughts and desires of learners, engagement research aims to measure behavior on a task. Engagement in

second language learning is particularly important because long-term effort is needed for success. The effect of choice on engagement in L2 speaking tasks has been explored by Phung, Nakamura & Reinders (2021). Their studies suggest that when students can choose their own discussion topics, they experience more enjoyment and autonomy. Thus, choice options with self-expression may be a key to supporting engagement in classroom activities.

Research Context

At the University of Nagano, English courses with a focus on fluency, include vocabulary study. Vocabulary in the New General Service List (NGSL), a list of the most frequent 2801 words of English, is used (Browne, C., Culligan, B. & Phillips, J. 2013). At the University of Nagano, the list is divided into 5 levels from Level 1 (most frequent) to Level 5 (less frequent). From 2018 to 2021 all students studied the same level, beginning with Level 1, and then studying the next level the next quarter. There was a test at the end of each quarter on the level for that quarter. However, instructors noticed that some students who did not need to study words in Level 1 and 2, failed to engage in learning vocabulary at higher levels. In 2022, instructors decided to measure students' levels of vocabulary knowledge, and allow those who proved knowledge of lower levels to begin NGSL study at a higher level. A test was given in the beginning of the academic year to assess students' vocabulary knowledge. Results of this test led to some students beginning vocabulary study at NGSL Level 4 or Level 3, and many students beginning at Level 2 or Level 1. There were NGSL tests for 4 levels at the end of the first quarter. Students who passed their test advanced to a higher level, and students who did not pass continued to study the same level of vocabulary in the next quarter.

Instructors sensed that some students may want a chance to raise their level, so a NGSL Level Up test was planned. The test was announced to students before summer vacation, and the test was held at the beginning of the fall term. As written above, 63 students registered to take the Level Up Test. Among the registrants there were students who still had not passed Level 1 and students studying higher levels.

Why did these students make effort to register and study for a vocabulary test that would not influence their grade? Could there be a stimulus for students to study vocabulary that could be expanded in the future? Thus, the research questions are,

RQ 1: What factors influenced these students to choose to register for the Level up Test?

RQ 2: In the future, could the Level up Test lead more students to engage in

vocabulary study?

NGSL Level up Tests

The NGSL Level up Tests (Levels 1-5) were the same format as the end-of-quarter NGSL tests. NGSL Tests have 40 multiple choice items (1 point each), and 20 complete a target word in a sentence items (2 points each). The 25-minute test is 80 points; 80% (64 points) is needed to pass. The level up test date was two weeks after students returned from summer vacation. Sixty-three students registered for the Level-up Test, however, 51 actually took the test. Twelve students withdrew; their reasons for withdrawing are reported later in the paper.

Level up Test Results

There were students who took the Level up Test at all 5 levels (see Table 1). Students who took the Level 1 and Level 2 tests had experienced failing a test in Quarter 1 or Quarter 2. Students who took the Level 3-5 tests may or may not have experienced failing a test. Of the 51 students who tried to raise their level through this test, 23 passed and 28 did not pass. Six students took the Level 1 test, and all 6 did not pass. At Level 2 half of the 12 students passed. At Level 3, 11 of 13 students passed. Only 2 of 10 students passed Level 4 and 4 of 10 students passed Level 5.

Table 1 Level up Test Results

<i>Test Level</i>	<i>Test takers</i>	<i>Pass</i>	<i>Fail</i>
Level 1	6	0	6
Level 2	12	6	6
Level 3	13	11	2
Level 4	10	2	8
Level 5	10	4	6
Totals	51	23	28

Reported Reasons for Level up Test on Questionnaires

An email message reporting results of the NGSL Level up Test (Levels 2~5) included a request for students to complete a questionnaire about the level up test. The aim of the questionnaire was to learn about students' reasons for choosing to take the NGSL Level up Test. The questionnaire was not offered to the students who took and failed the Level 1 Test. The questionnaire was written in Japanese and had two questions: 1) asking for reasons they chose to take the NGSL Level up Test, and 2) if they would participate in an interview about the test. The first question gave 9

possible reasons (Table 2). Respondents could choose more than one reason. The questionnaire was answered by 31 students (Table 2).

When asked, 'Why did you decide to take the NGSL Level up Test?', the reason most often chosen by the respondents was, c) I wanted to take a challenge (20). Eleven respondents answered that they b) wanted to study a higher NGSL level like friends; and three students wanted to surpass classmates, d) study a higher NGSL level than a classmate. Failure on a previous NGSL test led 10 students to f) want revenge, and 5 students wanted g) to overcome my weakness. Eight respondents agreed that they a) wanted to improve their vocabulary knowledge, and five e) wanted to use summer vacation to improve their English. Finally, ten students agreed that they h) wanted to take a chance that I might be able to pass easily.

Table 2 Reasons for deciding to take the NGSL Level up Test

<i>Reason</i>	<i>Frequency</i>
a) I wanted to improve vocabulary knowledge	8
b) I wanted to study a higher NGSL level like my friends	11
c) I wanted to take a challenge	20
d) I wanted to study a higher NGSL level than my classmates	3
e) I wanted to use summer vacation to improve my English	5
f) I failed a NGSL test and wanted revenge	10
g) I failed a NGSL test and wanted to overcome my weakness	5
h) I wanted to take a chance that I might be able to pass easily	10
i) other	2

A similar questionnaire was offered to students who registered for the NGSL Level up Test and did not attend the test. These students were asked their reason for registering for the test and their reason for not taking the test. These students also chose that c) they wanted to take a challenge most frequently, and h) wanted to take a chance that I might be able to pass easily. Their reasons for not taking the test given in cancellation messages and the questionnaire were varied: poor health, the NGSL words were difficult, losing confidence in ability to learn words, and schedule conflicts.

Interviews of test takers

The interviews intended to get a fuller description of students' reasons to take the NGSL Level up Test and learn how they studied. Five interviews were conducted online in Japanese and recorded. The writer viewed the recordings repeatedly and transcribed students' reasons in English.

Three interviewees took a high-level test (4 or 5). These students each had

personal goals to improve their English. All three plan to live overseas and understand the need for a high level of English vocabulary. One has a plan to work overseas and aims to learn 8,000 English words. Another will study abroad next year and had a goal to finish learning the NGSL quickly. The third is a foreign student who plans to work internationally. The influence of peers was mentioned by one student who said friends around her were studying at a high level, so she didn't want to be passed up by them. These students understood that passing the next level would involve serious study, they each had planned a way to study, and were disciplined to do it. They used word lists and quiz software introduced in class. One student put words to review on Post-its, and stuck them on the wall, a mirror and in textbooks.

Two students who had failed Level 2 in Quarter 2 were interviewed. Both students were concerned that their level was low compared to other classmates. They were also aware that other students knew many more words than they knew, and that other friends passed (Quarter 2 test), but they didn't.

The NGSL Level up Test results revealed that students who took the Level 1 Test and did not pass, needed assistance. NGSL Level 1 words are the most common 700 words of English. The author met these students individually and enquired about their vocabulary study. All six of these students had taken the level up test out of a feeling of obligation, knowing that their level was low. They had weaknesses in studying English, didn't know how to study, and had given up. The author gave them advice, encouragement and showed them how to use NGSL study resources.

Discussion: When choice leads to engagement

The NGSL Level up Test prompted many university students to attempt vocabulary study apart from their coursework. This kind of engagement in independent study is beneficial to the English program. Examining the factors that appear to have led these students to choose to register for the Level up Test may further improve English education in the future.

Researchers of Self-Determination Theory have examined the effects of learning environments on motivation and noted differences in “autonomy versus control” (Ryan & Deci, 2000, p. 70). The learning environment of this study was one of control in which all students in a university had vocabulary study goals for freshman English courses. The NGSL vocabulary list was likely unknown to students before entering the university, so mastering this list of words was not a goal students had. For many students, studying a long list of words holds little inherent pleasure or

interest. Thus, at the beginning of the academic year studying the NGSL words was an extrinsic goal for students. The extent that students integrated NGSL study into their own goals can be seen in different motivations for taking the NGSL Level up Test.

Types of Extrinsic Motivation

Students who took the Level 1 and Level 2 level up test explained their reason for taking the test in terms of inner pressure to adopt the NGSL study goals, an introjected regulation motivation. Students who took the Level 1 test were aware that they should try to raise their level. They disliked vocabulary study, yet also disliked being in the lowest level as classmates were moving on to higher levels.

The students who took the Level 2 Test and were interviewed, also explained inner pressure related to adopted goals of NGSL study as their reason for taking the level up test. These students had failed the Level 2 test previously and were conscious of their standing among others. They were motivated to take and pass the level up test to avoid shame and to lift their self-esteem. Similarly, 11 respondents to the questionnaire indicated that a reason for taking the level up test was wanting to study a higher NGSL level like their friends. The students interviewed also viewed the level up test as a way to overcome their known weakness. Introjected motivations for action have been shown to relate positively with persistence and high anxiety (Howard et al., 2021).

In contrast to the students described above, students who took Levels 3, 4 and 5 of the level up test most likely had moved from control motivations to more autonomous motivations for taking the level up test. These students identified with the goal of NGSL study and made a choice to try to raise their level. The voluntary test was attractive because it was an autonomous decision to take a challenge to pursue one of their personal goals.

Integration, a high level of self-determination for an extrinsic task is often not found in adolescents. Integration occurs when a task is understood to align with not only a persons' goals, but also their identity. This level of integration requires a "coherent identity, such that they can identify with the importance of the behavior and reciprocally assimilate that identification with other aspects of their life" (Guay, 2022, 77). Two of the high-level students who were interviewed expressed this integrated identity and full acceptance of NGSL study goal as a part of their lives.

Although Self-Determination Theory describes various kinds of motivations, some of the students in this study described having multiple types of motivations. For

example, a student who took a high-level test expressed integrated motivation, wanting to study NGSL words for her goal of study abroad, and also expressed an introjected motivation idea of not wanting to be passed up by her friends.

RQ 1: What factors influenced these students to choose to register for the Level up Test?

1. Feeling autonomy with a voluntary test

Within a curriculum-wide vocabulary study program, the voluntary level up test offered students an unusual chance to make a choice that would influence their actions, knowledge and status. If students thought that English vocabulary study agreed with their personal goals, then taking the level up test may have supported their needs for autonomy and provided the feeling of “This is what I want to do.”

2. Pursuing competence in a challenge

The need for feeling competent in one’s environment motivates people to take challenges, exert effort, and master skills (Reeve, 2016). Twenty respondents to the questionnaire noted that a reason they took the level up test was that it was a “challenge.” A challenge, like autonomy, is an action initiated by self and continued freely without being forced. Those who chose to take the test prepared for it on their own. The challenge to study for a test on the next level of NGSL words was a task which students understood. The test seemed to be an appropriate and possible task for the students who took the test. However, some students found the higher level of words difficult and withdrew from the test or gave up on studying and did not pass the test.

3. Trying to improve self-esteem

The NGSL Level up Test was a way for students to prove competence in their learning environment. For many students, competence related to comparing themselves with their peers. The questionnaire results show that at least a third of respondents took the level up test because they wanted to raise their level *like their friends* and a few respondents wanted to raise their level *higher than their peers*. Students studying levels 1 and 2 reported in interviews that they knew they were studying a lower level than most of their peers and felt a need to improve their level. Similarly, the NGSL Level up Test seems to have provided an opportunity for students who had previously failed a test to improve their ego by ‘taking revenge,’ passing and overcoming a weakness. For these students, the NGSL Level up Test

was a way to improve their competence and self-worth within their learning environment.

RQ 2: In the future, could the Level up Test lead more students to engage in vocabulary study?

In 2022, 23% of students chose to take the test. In order to raise this percentage, students who did not attempt the test need to be considered. Self-Determination Theory has been used by Assor to analyze students who lack autonomous motivation, exhibit low levels of engagement, or avoid challenging tasks. She posits that “the major reason many students avoid coping with challenging tasks is that they experience these tasks as threatening their need for competence” (Assor, 2016, p. 154). Assor suggests that two factors lead to avoidance of challenging tasks: a failure in the past, and a fixed mindset that they lack the ability to learn. If a student believes that they cannot learn they are likely to avoid investing effort in an academic challenge because they fear the outcome will enforce the belief that they lack ability to learn. Students with this experience or idea about their learning ability would most likely not choose to take the NGSL Level up Test.

In light of these factors that cause students to avoid challenging tasks, Assor conducted a pilot study that aimed to strengthen autonomous motivation for handling challenging tasks. Instructors taught students that success and failure are due to knowledge, appropriate study strategies and/or effort. Individual attention was given to those who failed in order to assist them in locating their weakness and to support them with knowledge or strategies that they needed. Interviews of students who failed the NGSL Level 1 test revealed that these students were similar to Assor’s students; they needed individual guidance to discern their weaknesses and find appropriate study strategies. After receiving this support 5 of the 6 were able to pass the Level 1 test in Quarter 3.

Thus, in order to increase the percentage of students who choose to take the challenge to study for the NGSL Level up Test and engage in independent study of vocabulary, the following suggestions can be made. First, explanations of NGSL study and testing should mention the importance of increasing vocabulary knowledge to improving overall English ability in hopes of helping more students to see how NGSL study aligns with their goals to improve English ability. Second, more opportunities for students to learn NGSL study skills and resources should be planned. Instructors can introduce the resources and then give students lesson time to begin using the resources. They can also help students become more effective and

efficient learners who can make progress outside the classroom (Webb & Nation, 2017).

Conclusion

Changes to vocabulary study in 2022, in particular allowing students to begin NGSL study at their own level, may have improved high-level students' engagement in NGSL study. The NGSL Level up Test added an opportunity for students to feel autonomous and resulted in students engaging in independent vocabulary study. Some students with ambitions to attain a high level of English viewed the NGSL Level up Test as a challenge that aligned with their personal goals. The challenge also offered a way for students to try to raise their sense of competence in their own eyes and the eyes of their peers. In the future, attention needs to be given to students who do not have the confidence to take the challenge of the Level up Test. Instructor assistance in vocabulary study methods could be added to lessons. Reeve emphasizes that "Teachers can certainly facilitate students' intrinsic motivation, but the way to do that is to vitalize and support students' psychological needs for autonomy, competence and relatedness" (2016 p. 140). In conclusion, the NGSL Level up Test was attempted by 23% of students because it was a voluntary challenge, it aligned with student desires to increase their competence, and was viewed as an attainable goal.

Acknowledgement: Gratitude to the reviewer who gave very constructive feedback.

References

- Assor, A. (2016). An instruction sequence promoting autonomous motivation for coping with challenging learning subjects. In W. C. Liu, J. C. K. Wang & R. M. Ryan (Eds.) *Building Autonomous Learners* (pp.153-168). Singapore: Springer.
- Browne, C., Culligan, B. & Phillips, J. (2013). The New General Service List. Retrieved from <http://www.newgereralservicelist.org>.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2016). Optimizing students' motivation in the era of testing and pressure: A Self-Determination Theory perspective. In W. C. Liu, J. C. K. Wang & R. M. Ryan (Eds.) *Building Autonomous Learners* (pp.9-30). Singapore: Springer.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11.4, 227-268.
- Guay, F. (2022). Applying Self-Determination Theory to education: Regulations

- types, psychological needs, and autonomy supporting behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*, 37.1, 75–92.
- Hiver, P., Mercer, S. & Al-Hoorie, A. 2021. Engagement: The active verb between the curriculum and learning. In P. Hiver, S. Mercer & A. Al-Hoorie (Eds.) *Student Engagement in the Language Classroom* (280–287). Bristol: Multilingual Matters
- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16.6 1300–1323.
- Jang, H., Reeve, J. & Halusic, M. (2016). A new autonomy-supportive way of teaching that increases conceptual learning: teaching in students' preferred ways. *The Journal of Experimental Education*, 84(4), 686–701.
- Katz, I. & Assor, A. (2006). When choice motivates and when it does not. *Educational Psychological Review*, 19, 429–442.
- Phung, L., Nakamura, S. & Reinders, H. (2021). The effect of choice on affective engagement: Implications for task design. In P. Hiver, S. Mercer & A. Al-Hoorie (Eds.) *Student Engagement in the Language Classroom* (163–181). Bristol: Multilingual Matters
- Reeve, J., Nix, G. & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology* 95, 375–392.
- Reeve, J. (2016). Autonomy-supportive teaching: What it is, How to do it. In W. C. Liu, J. C. K. Wang & R. M. Ryan (Eds.) *Building Autonomous Learners* (pp.129–152). Singapore: Springer.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, Vol.55, No 1, 68–78.
- Webb, S. & Nation, I. S. P. (2017). *How Vocabulary is Learned*. Oxford: Oxford University Press.

Describing Growth in TOEIC L&R Score Across Cohorts

第3と第4コホートのTOEIC L&Rスコアにおける 伸びの記述

Jean-Pierre Joseph Richard

Introduction

The University of Nagano (UofN) established as a key performance indicator (KPI) that all students achieve a minimum score of 600 on the the Test of English for International Communication, Listening and Reading (TOEIC L&R¹) by the end of their second year (UofN, 2018). Cohorts 1 through 4 (i.e., students who entered in 2018, 2019, 2020, and 2021) completed the compulsory English Program for Global Mobility (EPGM). KPI 600 achievement rates for Global Management (GM) cohorts have ranged from 46% to 64%. Consequently, in university-wide evaluations, the EPGM received a C grade: “The improvement of TOEIC scores is superior to that of other universities, which is commendable. However, the target has not been achieved for three consecutive years” (UofN, 2020).

Previous large-scale and longitudinal research has shown that growth in TOEIC L&R is approximately 20 points per skill per year (Wei & Low, 2017). Non-English majors in a unified two-year English language program at a large Japanese university gained on average 46 points for Listening and 24 points for Reading (Nishitani, 2022). However, growth may be constrained by the number of class hours in the language program, 180 hours over two years (Nishitani). For GM students at the UofN, the number of class hours in the EPGM is 1.8 times greater than reported by Nishitani. Might growth in TOEIC L&R scores among students at the UofN

1 The TOEIC testing program includes Listening and Reading (TOEIC L&R), and Speaking and Writing (TOEIC S&W). In this paper, unless otherwise indicated, TOEIC refers to the TOEIC L&R.

follow a similar trajectory? The aims of this non-experimental multi-wave study are threefold: (i) define, estimate, and describe score growth, (ii) compare GM students with the national cohort, and (iii) investigate within-cohort score differences.

Literature Review

About the TOEIC

TOEIC is a standardized language test developed by Educational Testing Services (ETS) in the United States and organized in Japan by the Institute for International Business Communication (IIBC). TOEIC, taken by 7 million test-takers worldwide, is hypothesized to assess, through general purpose English, English skills within the context of everyday international workplace situations (Powers & Schmidgall, 2018). In Japan, in 2021, there were 2.1 million test-takers, in two site-specific programs: the Secure Program (SP, at official test sites), including 315,602 university students; and the Institutional Program (IP, at local institutions, e.g., UofN), including 480,989 university students (IIBC, 2022). TOEIC is frequently used in Japan by companies for decisions related to hiring, promotion, and overseas posting (Nishitani, 2022), and by schools for class placement, assigning credits, and program evaluation (Kanzaki, 2019; Nishitani, 2022).

The two-hour paper-based test has 100 items per skill. An updated version, introduced in 2016, was found to have “the same psychometric quality” as the pre-updated one (Cid et al., 2017, p. 15). In 2020, a computer-adaptive online version became available with 45 items per skill, reducing test-completion time by half. From 2020, large increases in mean scores were observed Japan-wide (IIBC, 2022; see Appendix A). For example, scores were stable between 2016 and 2019, but increased greatly in 2020, then fell in 2021 but remained higher than previous. Similar results were observed at the UofN: cohorts that took the paper-based tests had significantly lower scores compared with cohorts who completed the online version, despite similarly comparable placement scores (Richard, 2021, 2022).

Two important questions relate to (i) the definition of TOEIC score growth and (ii) the amount of growth that should be expected over time. For (i), ETS uses the standard error of difference (SE_{diff}) to estimate change in scores over time (ETS, 2022). For both skills, the SE_{diff} is 35 scaled points, allowing for comparisons between the same skill from two test administrations. For example, a test-taker received the following Reading scores: Time 1, 250 and Time 2, 290. The true difference in scores should be outside “a band of 1 SE_{diff} or 35 points, around the obtained score [which]

corresponds to a 68% confidence interval” (ETS, 2022, p. 14).² In this example, a 40-point increase is likely not from chance alone, suggesting real growth. ETS does not provide an estimate for Total score change; however, TOEIC was created with the intention of combining Listening and Reading scores, using common scales of 5–495 points for each skill, weighted the same, with the same means and standard deviations, with high correlations and high test reliability (Woodford, 1982). Thus, it might be possible to estimate the change in Total score as $2 SE_{diff}$. For (ii), ETS-based researchers have suggested that Listening and Reading scores are stable, only improving by 1.6 points per month: “the constant growth rate over time for both Listening and Reading was small” (Wei & Low, 2017, p. 15). ETS does not provide an estimate for growth in Total score, but for the purposes of the current study, it is calculated as two times 1.6 points per month.

Localised Studies Regarding TOEIC Score Growth

In an early study predicting TOEIC score growth, Saegusa (1985) estimated the number of English study hours that Japanese employees in TOEIC-study classes would need in order to make significant gains. Those with lower initial scores need fewer hours to realise gains, compared with peers at higher levels, but the number of hours remains significantly large. As an example, an individual at TOEIC 450 needs approximately 450 hours³ of study to reach TOEIC 650, but an individual at TOEIC 650 needs 500 hours to reach TOEIC 850 (Trew, 2007). Hashimoto (2021) estimated the number of months to raise the scores of lower-achieving non-English majors at a national university in Japan. Hashimoto predicted that nine months were needed to achieve an increase of 5–50 points, 19 months to achieve an increase of 55–100 points, 21 months to achieve an increase of 105–150 points, and 27 months to achieve an increase of 155–200 points.

Non-English majors ($N = 792$) from a private university in Japan took TOEIC twice in one academic year (Bresnihan, 2018). Bresnihan found that mean score change per skill between the start and end of the academic year was less than what would be expected based on Wei and Low (2017) (1.6×9.5 months = 15.2). Using $\pm 1 SE_{diff}$, Bresnihan observed that 22–45% of students saw growth in Listening scores, compared with 17–20% in Reading, and 14–16% for Total score; and using $\pm 2SE_{diff}$, these figures were 6–10%, 3–5%, and 2%, respectively. Nishitani (2022) described a

2 $\pm 2 SE_{diff}$ would be a 95% CI; however, most researchers use a 68% CI. [See Koizumi et al., (2015).]

3 GM students have approximately 325 hours of English classes between the start of Year 1 and the end of Year 2 (400 minutes per week \times 49 weeks = 19,600 minutes = 326.67 hours).

longitudinal study of four cohorts ($N = 4,673$) of non-English majors from one large private university in Japan where TOEIC scores were used for quality assurance. Importantly, students in the lowest-level classes were not included in her study. Participants made mean gains of +46 for Listening and +24 for Reading.⁴ Based on Cid et al. (2017), mean Listening scores grew significantly over two years, mean Reading scores did not. Another important finding in Nishitani was that the program was most successful for those with initial higher achievement—lower-achieving students progressed at lower rates. To sum up, in Japanese settings, previous research suggests that several hundreds of hours of dedicated language study are required before significant changes are observed, and that observed changes are typically small on average.

As a result of measures put in place to reduce the spread of COVID-19, many Japanese universities began remote classes in April 2020. However, first-year university students experienced high levels of academic distress (Horita et al., 2021), as well as psychological distress (Sato et al., 2023). Online classes might have had a deleterious effect on TOEIC scores. For example, at the UofN, students who entered in 2020 (i.e., Cohort 3), experienced two years of online classes, but students who entered in 2021 (i.e., Cohort 4) experienced their first year online and in their second year, they had classes face-to-face. This provides an opportunity to compare cohorts for any potential change in TOEIC scores. The following three research questions were addressed in this non-experimental multi-wave study. (1) How much growth should be expected, how much growth occurred, and was this growth similar across cohorts? (2) How do TOEIC scores from GM students compare with national cohort data? (3) How similar were groups within Cohort 3 and Cohort 4?

Methodology

Context

GM students in Years 1 and 2 at the UofN complete the required EPGM, consisting of four 7-week quarters in Year 1 and three 7-week quarters in Year 2, with 400 minutes of English lessons per week. Half of the classes focus primarily on accuracy, and half focus primarily on fluency. Incoming first-year cohorts were found to be statistically similar on the placement test, the Computerized Assessment System for English Communication (CASEC) (Richard, 2021, 2022). Subsequently, students complete the TOEIC test three times throughout the two years of the EPGM. TOEIC

⁴ Total mean score gains were not reported but are estimated to be +70.

Time 1 refers to the beginning of Year 1 in the EPGM (i.e., April, although Cohort 3 completed the test in May because of the delayed start of the academic calendar due to Covid-19). TOEIC Time 2 refers to the end of Year 1 (i.e., the end of the academic year in early February). Finally, TOEIC Time 3 refers to the end of Year 2. Cohorts 1 (2018 entry) and 2 (2019 entry) completed the paper-based test, but Cohorts 3 (2020 entry) and 4 (2021 entry) completed the online version of TOEIC. Richard (2021, 2022, 2023) showed that scores from Cohort 1 and 2 who completed the paper-based TOEIC tests were statistically significantly lower than scores from Cohort 3 and 4 who completed the online tests. For example, *ad hoc* comparison effect sizes at TOEIC Time 1 ranged from small to moderate when comparing Cohorts 1 and 2 with Cohorts 3 and 4 (e.g., at Time 1, Cohen's $d = .43$ to $.79$ for Listening and $.24$ to $.82$ for Reading). Because of these differences, potentially as a result of test type, data reported below for GM students will be from Cohorts 3 and 4 only, that is students who entered the university in 2020 and 2021, and who completed the online version of the TOEIC test.

Participants

The GM participants ($N = 331$) are from Cohort 3 (2020 entry: $n = 168$) and Cohort 4 (2021 entry: $n = 163$). See Appendix B for placement test results. Cohort 3 was among a group of Japanese students who had their first two years of university education online. In contrast, Cohort 4 experienced Year 1 online and Year 2 face-to-face. For RQ3, these two cohorts are further divided into two subgroups: 3GT ($n = 113$), 3RS ($n = 46$), 4GT ($n = 105$), 4RS ($n = 48$).⁵ Participant consent for this study was assumed based on EPGM policy for using TOEIC data: “Please note that the university will use the data anonymously for purposes such as measuring educational effectiveness.” (UofN, 2022, p. 65).

National cohort data from 2021 is used to compare with GM data (see Appendix A). However, which national cohort data should be used? Using *All SP* or *All IP* is problematic because it includes not only students but also employees who have been studying English longer than GM students. Likewise, comparing with *SP Students* or *IP Students* is problematic because it includes not only university students, but also college students, high school students, and so on. Caution must be taken to compare with the national cohort of *university* students, either SP or IP. See Appendix A,

5 GT refers to students who entered on general examinations; RS refers to students who entered on special selection examinations, and 3 or 4 refer to the cohort. As an example, “3GT” refers to “Cohort 3, general examination entrance type group”.

Table A.3, for national cohort data from university students. An advantage of using SP test data is that test-takers are more invested, after all they are likely paying for the test to use the official score reports for job-hunting (i.e., SP students are likely future job-hunting competitors of GM students). In contrast, an advantage of using IP test data is that test-takers likely took the test under similar conditions as GM students. Note that SP mean scores are higher than IP mean scores. However, Sakata and Fukuda (2018) have suggested that IP data are biased and that the majority of Japanese university students graduate with a score of less than 500 (p. 24). Since 2020, a further complication with national cohort data is that it combines an untold percentage of results from paper-based and online tests. While not a perfect solution, data used for mean score comparisons will come from SP and IP university students, and data from all students will be used for TOEIC level comparisons (IIBC, 2022).

Analyses

For RQ1, three repeated measures ANOVAs examined differences in mean scores between Times 1 and 2, and Times 1 and 3 using JASP, Version 0.17.1 (JASP Team, 2023). All assumptions were met. Change in scores were compared with expected growth. Expected growth, based on Wei and Low (2017), was calculated as shown in Equations 1 to 4. Finally, chi-square tests using dummy codes (Appendix C) checked for differences in growth between cohorts.

Time 1 (start of Year 1) to Time 2 (end of Year 1)

$$\text{Skill (Listening, Reading): } 1.6 \times 9.5 \text{ months} = +15 \quad (1)$$

$$\text{Total: } 2 \times 1.6 \times 9.5 \text{ months} = +30 \quad (2)$$

Time 1 (start of Year 1) to Time 3 (end of Year 2)

$$\text{Skill (Listening, Reading): } 1.6 \times 21.5 \text{ months} = +34 \quad (3)$$

$$\text{Total: } 2 \times 1.6 \times 21.5 \text{ months} = +69 \quad (4)$$

For RQ2, bar graphs were generated using Numbers (Apple software). These graphs were used to compare Cohorts 3 and 4 visually with the national cohort. In addition, comparisons with SP and IP cohorts of university students were made by estimating the change in mean scores per year of students.

For RQ3, three ANCOVAs were run. All assumptions were met. Furthermore, for the ANCOVAs, bias corrected accelerated bootstrapping was used. Bootstrapping is a type of robust statistics that accomplishes with a computer program what would be done were the experiment repeated with other samples (i.e., if the research were

repeated with different participants from a larger population) (Westfall & Young, 1993).

Results

RQ1. How much growth occurred? Was growth similar across cohorts? How does this growth compare with expected growth?

Table 1 displays change in mean scores by Time 2 and Time 3. On average, Cohorts 3 and 4 gained +111 and +176 TOEIC scale score points respectively over the course of the two-year EPGM. Except for Reading for Cohort 3 at Time 2 (grey highlighted cell), gains were greater than expected (based on equations 1 to 4). For Total by Time 3, gains by Cohort 3 were 1.6 times greater than expected, and those by Cohort 4 were 2.5 times greater. In addition, recall that a score has statistically changed if it is greater than ± 35 points (i.e., $> SE_{diff}$) compared to a previous result for each skill, and that I have estimated that ± 70 points represents a change in Total score. Both cohorts made mean statistical gains (bolded in Table 1) greater than SE_{diff} for Listening by Time 2 and Time 3. For Reading, Cohort 4 saw mean statistical gains greater than SE_{diff} by Time 2, and both cohorts did so by Time 3. Similar results were observed for Total scores.

Table 1

	Cohort 3 (2020 entry) ($n = 168$)				Cohort 4 (2021 entry) ($n = 163$)			
	<i>M Diff</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>Pholm</i>	<i>M Diff</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>Pholm</i>
By Time 2 (end of Year 1)								
Listening	37.4	4.6	8.11	<.001	35.3	4.7	7.52	<.001
Reading	14.7	5.3	2.76	0.024	41.0	5.5	7.51	<.001
Total	52.1	8.0	6.54	<.001	76.2	8.1	9.39	<.001
By Time 3 (end of Year 2)								
Listening	53.4	4.6	11.61	<.001	84.3	4.7	18.0	<.001
Reading	57.5	5.3	10.74	<.001	91.5	5.5	16.79	<.001
Total	110.9	8.9	13.93	<.001	175.9	8.1	21.67	<.001

TOEIC Mean Score Change from Time 1 (Start of Year 1) by Cohort

Finally, three χ^2 tests were run to test whether the students in Cohorts 3 and 4 were similar with regard to score attrition, no change in score, and score gain, for each of Listening, Reading, and Total score. In all, 64% of Cohort 3 and 88% of Cohort 4 saw Total score gains (29% and 55%, respectively, at 95% CI). See Appendix C, Table C.2 for details. For Listening, Reading, and Total score, Cohorts 3 and 4 were significantly different from each other: $\chi^2(4) = 32.417$, $p < .001$; $\chi^2(4) = 23.169$, $p <$

.001; $\chi^2(4) = 32.262$, $p < .001$. In short, Cohort 4 consistently made significantly more gains than Cohort 3.

RQ2. How does GM cohort data compare with national cohort data?

Table 2 displays mean TOEIC scores for Cohorts 3 and 4 at Times 1-to-3. Compared with the national cohort (Appendix A Table A.3), at Time 1, Cohort 3 was lower than SP Year 1 ($M = 553$)⁶, and Cohort 4 was similar to IP Year 1 ($M = 471$). By Time 3, GM mean scores for both Cohorts 3 and 4 were much higher than SP Year 4 ($M = 609$). In short, on average GM students in Cohorts 3 and 4 started the EPGM at or below the mean of SP Year 1 of the national cohort but finished the two-year EPGM above the mean of SP Year 4.

Table 2 Mean Scores (SD), for Cohorts 3 and 4, at Times 1 to 3

	Time 1 (Start of Year 1)		Time 2 (End of Year 1)		Time 3 (End of Year 2)	
	Cohort 3 ($n = 165$)	Cohort 4 ($n = 170$)	Cohort 3 ($n = 168$)	Cohort 4 ($n = 163$)	Cohort 3 ($n = 162$)	Cohort 4 ($n = 154$)
Listening	284.1 (59.6)	270.0 (63.1)	320.1 (63.1)	305.7 (66.1)	337.7 (66.2)	354.3 (62.8)
Reading	231.5 (49.5)	204.6 (70.7)	247.5 (67.7)	245.6 (75.2)	287.5 (71.4)	295.6 (77.7)
Total	515.6 (93.1)	474.6 (121.3)	567.6 (117.6)	551.4 (124.6)	625.1 (122.5)	650.0 (128.4)

Figure 1 compares the percentage of students in Cohorts 3 and 4 with two national cohorts, IP and SP, using levels (e.g., ≥ 895 , IIBC, 2022).⁷ The most left bar chart in Figure 1 shows IP and SP test-takers, of which 23% of the former reached ≥ 595 (near the UofN KPI of 600), and 7% reached ≥ 745 (near 730 for which examinees are awarded +25 points on the national civil service exam, *kōmuin shiken*). By comparison, these figures are 48% and 18% for SP. At Time 1, the percentage of GM Cohorts 3 and 4 at ≥ 595 is approximately 17%, with negligible numbers at ≥ 745 . By Time 3, a majority of students in both cohorts, approximately 63%, are at ≥ 595 , and a considerable percentage of students from both cohorts are at ≥ 745 . In all, more GM students started much lower than their peers nationwide but finished similar (Cohort 3) or higher (Cohort 4) than the SP test-takers.

Finally, national year-to-year mean gains were estimated (see Appendix A, Table A.3). Admittedly, the test-takers in each year in Table A.3 are different but represent students by year at university, so their differences are used as proxies for mean gains. For SP, the largest mean gain for Total scores was +29 at Year 2; for IP, it was

⁶ Note that IIBC does not report standard deviations.

⁷ These IIBC data are for all students. IIBC does not report levels for university students only.

+35 at Year 4. For SP and IP respectively, average mean gains from Year 1 to Year 4 was +55 and +77, and average year-to-year mean growth was +14 and +19. Once again, we have additional data showing that GM students on average in Cohorts 3 and 4 greatly outperform their peers nationwide. Comparing mean Total gains by Year 2 among the national cohort, which represents the end of the EPGM for GM students, Cohort 3 were 375% higher than mean SP gains (109/29), and 780% (109/14) higher than IP gains. Cohort 4 were 600% (175/29) higher than mean SP gains and 1250% (175/14) higher than mean IP gains.

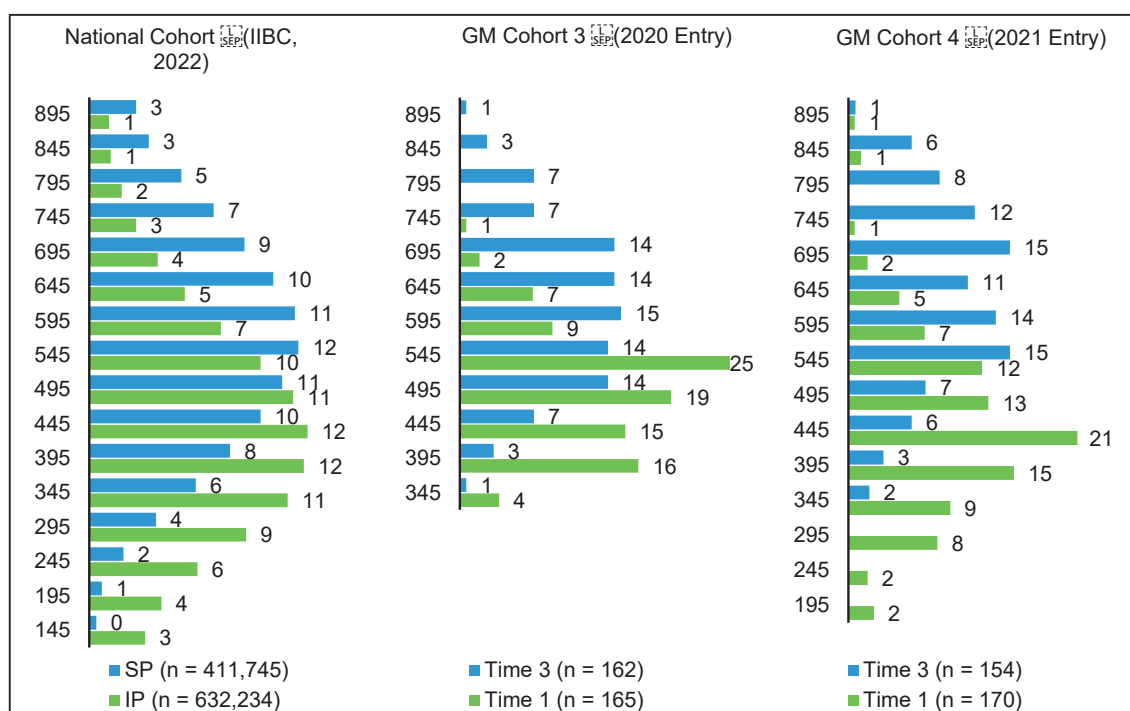


Figure 1 Total TOEIC Scores by Level for the National Cohort and GM Cohorts 3 and 4

RQ3. How similar were groups within Cohort 3 and Cohort 4?

Table 3 shows cohort-level mean TOEIC scores separated by entrance type. Large differences (Δ) within groups were observed. At Time 1, for example, on Total score, Cohort 3 groups differed by 66 points, and Cohort 4 groups by 60 points. By Time 3, Cohort 3 groups differed by 59 points, and Cohort 4 groups by 75 points. Comparing mean scores from Time 1 with the national cohort, the GT groups ($M = 535$ and $M = 492$) had lower means than SP Year 1 but by Time 3 their mean scores ($M = 644$ and $M = 673$) were higher than SP Year 4 ($M = 609$). In contrast, the RS groups ($M = 585$ and $M = 598$) were 1 to 2 years behind (compare with SP Year 2 $M = 582$, SP Year 3 $M = 594$).

Table 3 Mean TOEIC Scores (SDs) by Cohort and Entrance Type, with Score Differences (Δ)

	Time 1 (start of Year 1)			Time 2 (end of Year 1)			Time 3 (end of Year 2)		
	GT	RS	Δ	GT	RS	Δ	GT	RS	Δ
Cohort 3									
Listening	293.6 (56.6)	261.8 (61.8)	31.8	327.0 (62.1)	308.9 (60.9)	18.1	346.9 (66.2)	315.5 (63.4)	31.4
Reading	241.8 (41.8)	206.2 (57.9)	35.6	258.4 (62.2)	216.4 (68.1)	42.0	296.9 (69.1)	269.2 (71.5)	27.7
Total	535.4 (79.7)	468.0 (106.2)	66.4	585.4 (110.7)	525.3 (119.8)	60.1	643.9 (119.8)	584.8 (120.5)	59.1
Cohort 4									
Listening	277.6 (60.3)	251.4 (61.8)	26.2	313.2 (62.6)	285.9 (64.7)	27.3	361.5 (60.9)	336.6 (63.4)	24.9
Reading	214.6 (68.5)	180.4 (68.8)	34.2	262.6 (70.3)	205.9 (76.4)	56.7	311.0 (68.0)	261.5 (87.8)	49.5
Total	492.2 (115.4)	431.8 (120.4)	60.4	575.8 (114.9)	491.9 (128.4)	83.9	672.5 (118.1)	598.0 (136.4)	74.5

Notes. N-sizes: 3GT = 113, 3RS = 46, 4GT = 105, 4RS = 48.

Table 4 displays TOEIC mean score gains for the four GM groups from Time 1 to Time 2, and Time 1 to Time 3. By Time 3, the Cohort 3 groups had near similar total gains, +109 and +118 points respectively, and the Cohort 4 groups had near similar gains, +180 and +166 points respectively. In short, within each cohort, GT and RS appear to be different (Table 3), but make similarly large gains (Table 4). Gains made by 4GT were approximately 160–175% greater than those made by 3GT; and gains made by 4RS were 130–160% greater than 3RS. Gains larger than the SEdiff are shown bolded in Table 4. Note also that all gains were greater than expected gains (based on equations 1-to-4) except for the two highlighted cells representing change in scores between Times 1 and 2 for the two RS groups on the Reading tests.

Table 4

	Cohort 3 GT ($n = 113$)				Cohort 3 RS ($n = 46$)			
	<i>M Diff</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>Pholm</i>	<i>M Diff</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>Pholm</i>
By Time 2 (end of Year 1)								
Listening	33.4	5.5	6.11	<.001	47.1	8.6	5.49	<.001
Reading	16.6	6.3	2.62	0.196	10.2	9.9	1.03	1.000
Total	50.0	9.5	5.29	<.001	57.3	14.8	3.86	0.003
By Time 3 (end of Year 2)								
Listening	53.3	5.5	9.75	<.001	53.7	8.6	6.27	<.001
Reading	55.2	6.3	8.71	<.001	63.0	9.9	6.35	<.001
Total	108.5	9.5	11.47	<.001	117.7	14.8	7.87	<.001

	Cohort 4 GT (<i>n</i> = 105)				Cohort 4 RS (<i>n</i> = 48)			
By Time 2 (end of Year 1)								
Listening	35.6	5.7	6.28	<.001	34.6	8.4	4.12	0.002
Reading	48.0	6.6	7.30	<.001	25.5	9.7	2.62	0.196
Total	83.6	9.8	8.52	<.001	60.1	14.5	4.14	<.001
By Time 3 (end of Year 2)								
Listening	84.0	5.7	14.80	<.001	85.2	8.4	10.16	<.001
Reading	96.3	6.6	14.65	<.001	81.0	9.7	8.33	<.001
Total	180.3	9.8	18.37	<.001	166.3	14.5	11.45	<.001

TOEIC Mean Score Change from Time 1 (Start of Year 1) by Cohort and Entrance Type

Table 5 displays the percentage of students in Cohorts 3 and 4, by entrance type at two TOEIC levels: ≥ 595 and ≥ 745 . For both cohorts and both entrance types, there were increases in the percentage of students who reached higher TOEIC levels over the course of the two-year EPGM. Depending on group and cohort, 44%-74% of students achieved a Total score of 595 or higher. This represents a three-fold increase for GT students, and five-to-ten fold increase for RS students. However, important differences between those who entered on the general examinations and those who entered on special selection examinations are clear. In sum, students in both cohorts and both entrance types made large gains across the EPGM, between Time 1 and Time 3, GT attained higher levels, and 4GT attained the highest levels: 4GT > 3GT > 4RS > 3RS.

Table 5 *Percentage of Students at TOEIC Levels, by Cohort and Entrance Type*

	Time 1 (Start of Year 1)		Time 3 (End of Year 2)	
Cohort 3	3GT	3RS	3GT	3RS
≥ 745	1%	0%	19%	11%
≥ 595	22%	9%	68%	44%
Cohort 4	4GT	4RS	4GT	4RS
≥ 745	2%	2%	31%	17%
≥ 595	23%	4%	74%	50%

Finally, three ANCOVAs (i.e., one each for Listening, Reading, and Total) tested for group differences (i.e., 3GT, 3RS, 4GT, and 4RS) at Time 3 while taking into account the variability in scores at Time 1 and Time 2. For Listening, the Q-Q plot appeared normal and Levene's test was nonsignificant. Listening scores at Times 1 and 2 were significantly related to Listening scores at Time 3, $F(1, 306) = 40.96$, $p < .001$, $\eta^2_p = 0.098$ (medium effect) and $F(1, 306) = 44.90$, $p < .001$, $\eta^2_p = 0.107$ (medium

effect), respectively. There was a significant group effect after controlling for the covariates (i.e., Listening scores at Times 1 and 2): $F(3, 306) = 8.89, p < .001, \eta^2_p = 0.064$ (medium effect). Interaction effects were tested, and were nonsignificant. Figure 2 displays the ANCOVA results for the groups, with Time 3 results on the Y-axis and Time 1 (upper left) and Time 2 (upper right) on the X-axis. Each dot represents students. Regression lines for groups are shown in colour, with standard-error error bars added. From Time 1, the group trajectories differed, as seen by the crossing of lines and different slopes; however, from Time 2 trajectories stabilized. Post hoc testing using Tukey's correction revealed that (i) 3GT was significantly lower than 4GT ($p = .001$), and (ii) 3RS was significantly lower than both 4GT ($p < .001$) and 4RS ($p = .007$). This highlights the larger gains made by Cohort 4. There were no other significant differences (3GT-3RS, $p = .458$; 3GT-4RS, $p = .098$; 4GT-4RS, $p = .934$). Descriptives, including marginal means are reported in Table 6.

Table 6 *Bootstrapped ANCOVA Descriptives and Marginal Means*

Listening	Descriptives				Marginal Means				
	Mean	SD	SE	Coeff. Of Var.†	Marginal Mean	bias	95% bca†† CI		SE
3GT	346.95	66.21	6.23	0.19	335.71	-0.06	324.24	346.54	5.65
3RS	315.54	63.35	9.34	0.20	323.29	0.30	305.71	337.51	8.09
4GT	361.52	60.93	5.95	0.17	361.42	0.03	351.83	371.04	5.08
4RS	336.56	63.41	9.15	0.19	356.38	0.19	341.87	368.58	6.81
Reading									
3GT	294.95	69.15	6.51	0.23	284.03	-0.01	269.83	296.63	6.70
3RS	269.24	71.50	10.54	0.27	284.23	-0.26	264.17	304.35	10.01
4GT	310.95	67.99	6.64	0.22	305.96	0.33	294.02	316.10	5.78
4RS	261.46	87.79	12.67	0.34	289.84	0.10	271.67	306.26	8.83
Total									
3GT	623.89	119.80	11.27	0.19	617.12	0.01	592.04	637.77	11.31
3RS	584.78	120.50	17.77	0.21	609.52	-0.54	579.29	641.28	16.08
4GT	672.48	118.06	11.52	0.18	665.98	-0.02	648.15	682.66	8.99
4RS	598.02	136.44	19.69	0.23	651.94	-0.21	628.41	675.27	12.02

Notes. *n*-sizes = 113 (3GT), 46 (3RS), 105 (4GT), and 48 (4RS). Marginal Means estimate is based on the median of the bootstrap distribution. † Coefficient of Variation. †† Bias corrected accelerated. Bootstrapping based on 1000 replicates.

For Reading, the Q-Q plot appeared normal and Levene's test was nonsignificant. Similar to Listening, Reading scores at Times 1 and 2 were significantly related to Reading scores at Time 3, $F(1, 306) = 26.61, p < .001, \eta^2_p = 0.069$ (medium effect) and $F(1, 306) = 43.56, p < .001, \eta^2_p = 0.113$ (medium-to-large effect), respectively. There

was a significant group effect after controlling for the covariates: $F(3, 306) = 2.63, p < .001, \eta^2_p = 0.021$ (small effect). Interaction effects were nonsignificant. The regression lines show that groups had different trajectories. Especially from Time 1, 3GT and 3RS had flatter trajectories with truncated regression lines (i.e., less growth). (See the two graphs in the centre of Figure 2.) Post hoc testing using Tukey's correction revealed that 3GT was significantly lower than 4GT ($p = .046$). There were no other significant comparisons.

For Total, the Q-Q plot appeared normal and Levene's test was nonsignificant. Total scores at Times 1 and 2 were significantly related to Total scores at Time 3, $F(1, 306) = 34.66, p < .001, \eta^2_p = 0.082$ (medium effect) and $F(1, 306) = 63.01, p < .001, \eta^2_p = .148$ (large effect), respectively. There was a significant group effect after controlling for the covariates: $F(3, 306) = 7.10, p < .001, \eta^2_p = 0.050$ (medium effect). Interaction effects were nonsignificant. The regression lines show that especially from Time 1, the cohorts had different trajectories. (See the lower two graphs in Figure 2.) Post hoc testing using Tukey's correction revealed that 4GT was significantly higher than (i) 3GT ($p < .001$), and (ii) 3RS ($p = .003$). There were no other significant comparisons.

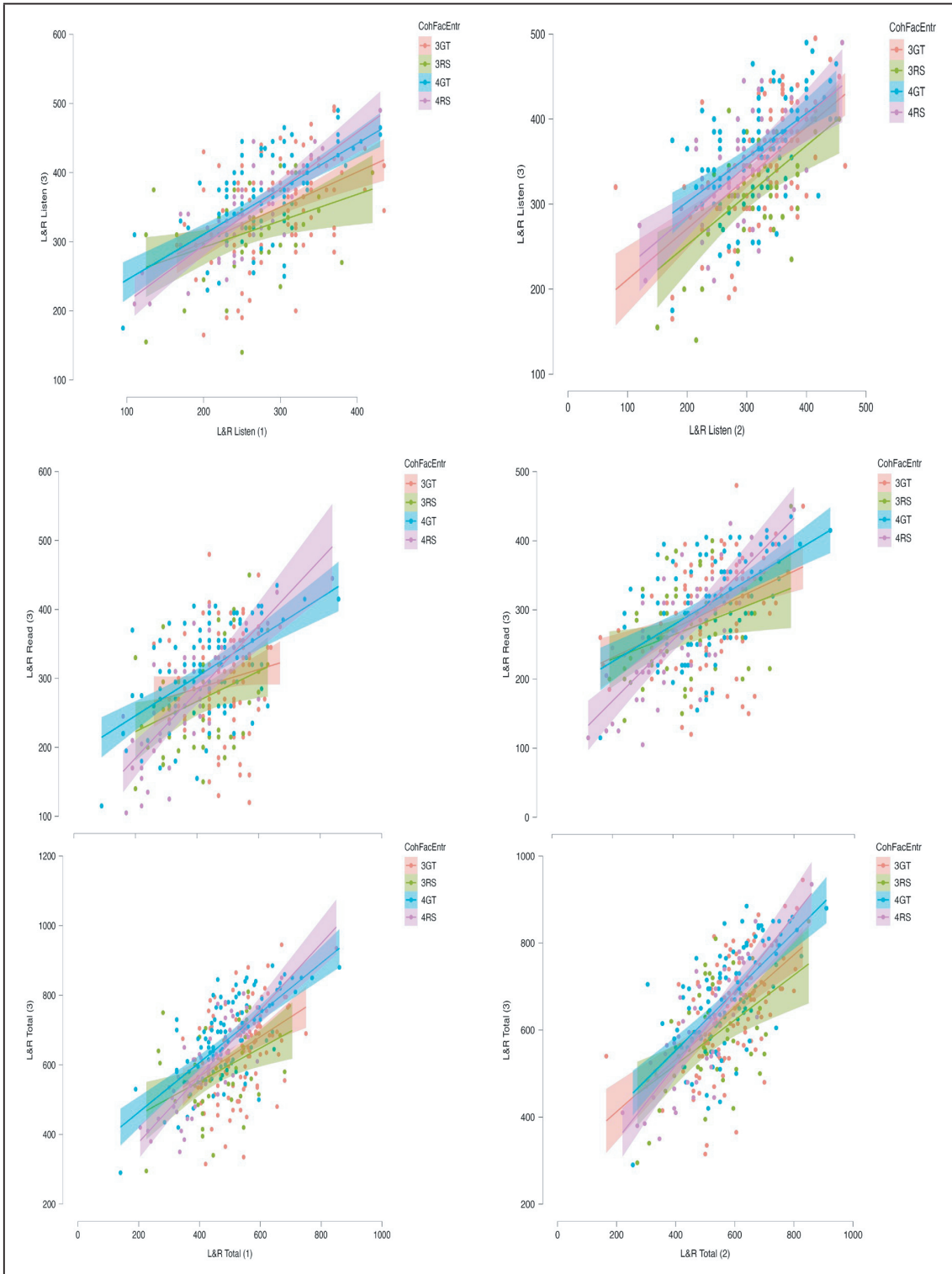


Figure 2 TOEIC ANCOVA-Predicted Growth Trajectories for Cohorts by Entrance Type

Discussion and Conclusion

RQ1. How much growth occurred? Was growth similar across cohorts? How does this growth compare with expected growth?

As noted, ETS (2022) estimates that a test-taker's score has increased (or

decreased) if the change is greater than the SE_{diff} of 35 scaled points per skill. However, ETS researchers have also shown that, on average, TOEIC Listening and Reading scores are stable, growing at a rate of only 1.6 points per month per skill (Wei & Low, 2017). Regarding the growth of Japanese employees' TOEIC scores, different amounts of study time are needed to improve scores based on initial starting point (Saegusa, 1985). Lower-scoring individuals (e.g., 450) would need 450 study hours to improve by 200 points, but higher-scoring individuals (e.g., 650) would need 500 study hours (Trew, 2007). Hashimoto (2021) calculated the number of months lower-achieving Japanese university students needed to increase their score; for example, 21 months (i.e., the length of the EPGM) were needed to increase by 105–150 points. Other studies based in Japan have shown little change in scores over one year (Bresnihan, 20218) and two years (Nishitani, 2022). Nishitani's study ($N = 4673$) was particularly rigorous, with observed average gains of approximately 44 points for Listening and 24 points over over two years. The participants in her study had 180 class hours (i.e., 55% of instruction hours in the EPGM) over the two year program and she suggested that one reason for the low growth rates were the limited number of instruction hours (p. 165). Recall though that the lowest proficiency students were excluded from her study.

In the current study, average gains over the course of the two-year EPGM by Cohorts 3 and 4, +111 and +176 total TOEIC scale score points respectively, were far greater than the SE_{diff} and beyond the expected growth rate of 1.6 points per month. On average, 76% of Cohorts 3 and 4 made gains greater than $1SE_{diff}$, and 42% made gains greater than $2SE_{diff}$. In addition, the number of GM students achieving KPI 600, and higher, are also far higher than students nationally, despite starting lower, on average, than their peers across Japan. Moreover, gains made by Cohort 3 and 4 were estimated to be 4 to 12.5 times higher than gains made by university students in the national cohort. In short, evidence clearly showed that, on average, GM students in Cohorts 3 and 4 made significant gains over the course of the two-year EPGM, and compared with their peers nationwide. However, the results reported in the current study revealed large differences between Cohorts 3 and 4, with Cohort 4 reaching far higher, despite starting lower.

It is important to remember, though, that these two cohorts had different learning experiences, with Cohort 3 experiencing two years of online EPGM classes, compared with Cohort 4 having face-to-face classes in their second year. Several Japanese researchers have highlighted the particular difficulties that students who entered university in 2020 (i.e., Cohort 3 at the UofN) experienced (Horita et al., 2021; Sato et

al., 2023). Although beyond the scope of this paper; it would be very useful to investigate how much learning was lost during the two years of online classes from April 2020 to March 2022. Future research could hopefully clarify this.

RQ2. How does GM cohort data compare with national cohort data?

The national cohort mean statistics, although limited, were used to compare students in the GM Faculty at the UofN. Problems related to the national cohort data include varying n-sizes per year. For example, first-year IP test-takers total 250,000, but fourth-year test-takers are less than one-tenth of that (IIBC, 2022). In addition, IIBC only reports mean statistics. Standard deviations, range, and other descriptives are unreported. Furthermore, the national cohort mixes scores from students who completed the paper-based test and those who completed the online test, but in unknown percentages. Despite these weaknesses, the national cohort was used for comparisons, in part because few universities report rich descriptives of their TOEIC L&R results; and thus, direct comparisons with other universities are not possible. The comparisons of mean scores to the national cohort show that when GM students enter the UofN, they are on average, similar to first-year IP students, yet when they finish the two-year EPGM, GM students have, on average, superior mean scores to even fourth-year SP students.

In addition, GM students were compared with the national cohort, using TOEIC levels. As shown, GM students start the EPGM below the national IP cohort in terms of percentage of students attaining higher levels, but finish the EPGM at comparatively similar or higher levels than the national SP cohort. As noted, SP students are likely more invested in TOEIC than IP students. Indeed, Sakata and Fukuda (2018) have suggested that the majority of Japanese university students graduate with a score of less than 500: “*Kōhyō sa rete iru daigaku 4-nensei no IP de ta ni wa kanari no katayori ga aru mono to kangaerare, jissai ni wa 500-ten zengo to iu heikinten o kanari shitamawaru mono to suisoku sa reru.*” (publicly available IP data for fourth-year university students is thought to be quite biased, and the actual score is estimated to be well below the average score of around 500 points.) (p. 24). Sakata and Fukuda also highlight an important problem, in many cases, most non-English majors do not have English classes beyond the first two years of university: “*2-Nenkan no kyōyō katei no shūryōgo, senmon katei de tashō no eigo no jugyō wa aru kamo shirenaiga, kihontekini wa gakusei kojīn no jishu-tekina gakushū nomi ni naru baai ga ōku*” (after completing the two-year liberal arts course, there may be some English classes in their field of study, but in many cases, it is basically only self-

directed learning by the individual student). In this regard, the UofN is similar to other non-English majors in Japan.

However, there are questions regarding the quality of the TOEIC data reported in 2020. The national cohort data revealed a very large increase in scores in 2020 when the online test was first used, and then scores have fallen since. Similar results were also observed here, and anecdotally colleagues at other Japanese institutions reported the same. In Figure 2, the graph for Time 1 for Cohort 3 reveals a truncated lower tail—there were no students who scored below 345 points. This suggests that the online test when first released had an unusually high floor. Unfortunately, to the best of my knowledge, neither IIBC nor ETS have discussed this publicly. Thus, an important limitation of this paper remains the quality of the online test data from early 2020.

RQ3. How similar were (groups within) Cohort 3 and Cohort 4?

Results from RQ3 showed important differences between and within cohorts (i.e., Cohort 4 > Cohort 3; GT > RS). Nonetheless, growth made by both groups in each cohort were near similar. That is, 3GT and 3RS grew similarly, and 4GT and 4RS grew similarly, too. This would indicate that, despite initial differences, students are, on average, learning equally, and improving on TOEIC equally. This is in contrast to Nishitani (2022) who observed learning advantages for higher-achieving students. Nonetheless, because RS students, on average, start from a lower score on TOEIC, they also finish, on average, lower than their GT peers. This might lead us to conclude that additional resources and or interventions could be geared towards some RS and GT students, such as specialized or supplementary English-language classes for the lowest-performing students. Nishitani (2022), for example, indicated that the lowest-performing students at the large institution where her research took place used a different program than most students there. Other universities, including International Christian University, stream students, and different streams have different English-language course requirements; for example, lower-streamed students finish the English-language course requirements with more classes over more academic terms than higher-streamed students (ICU, n.d.). Alternatively, teaching interventions with language coaches, such as higher-performing peers and seniors (i.e., *sempai*), or goal-setting tasks, could be initiated. Results from Time 2 (i.e., at the end of Year 1) could be used to identify individuals with particularly lower TOEIC scores. This would require additional resources, including teaching materials and salaries for coaches.

The KPI 600 for all students at the UofN has not been attained over four cohorts; nevertheless, the evidence indicates that the TOEIC achievements of the GM students in Cohorts 3 and 4 have been significant and important. This despite the challenges they faced, especially Cohort 3, with two years of online classes. A number of important questions remain. How reliable is the national cohort data? How reliable is the online test data from early 2020? How can GM students be encouraged to maintain their English-language study? What language support systems can be made available for certain RS, and GT students?

References

- Bresnihan, B. (2018). Should Japanese university students' TOEIC scores be expected to increase? *Journal of Cultural Sciences* (Hyogo University), *53*, 1-10. <http://id.nii.ac.jp/1214/00005161/>
- Cid, J., Wei, Y., Kim, S., & Hauck, C. (2017). Statistical analyses for the updated TOEIC® Listening and Reading Test. *Research Memorandum: ETS RM-17-05*. ETS. <https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RM-17-05.pdf>
- ETS. (2022). *TOEIC Score User Guide, TOEIC Listening and Reading Test*. <https://www.ets.org/content/dam/ets-org/pdfs/toEIC/toEIC-listening-reading-score-user-guide.pdf>
- Hashimoto, M. (2021). TOEIC tesuto sukōa jōshō ni kakaru jikan: Eigo shūjuku-do no hikui nihonjin daigakusei no baai (The effect of time on TOEIC Test score increases: The case of Japanese university students with low English proficiency). *Journal of Foreign Language Education, Kanazawa University*, *15*, 45-53. <http://doi.org/10.24517/00061711>
- Horita, R., Nishio, A., Yamamoto, M. (2021). The effect of remote learning on the mental health of first year university students in Japan. *Psychiatry Research*, *295*, 113561. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113561>
- ICU. (n.d.). *English for Liberal Arts Program (ELA): Intensive*. <https://www.icu.ac.jp/en/academics/undergraduate/ela/index.html>
- IIBC. (2022). *2021 nendo jukenshasū to heikin sukōa* [Number of test-takers and average scores in 2021]. https://www.iibc-global.org/library/default/toEIC/official_data/pdf/DAA.pdf
- JASP Team (2023). *JASP* (Version 0.17.1) [Computer software].
- Kanzaki, M. (2020). TOEIC Listening and Reading test and overall English ability. In P. Clements, A. Krause, & R. Gentry (Eds.), *Teacher efficacy, learner agency*. Tokyo: JALT (pp. 559-567). <https://doi.org/10.37546/JALTPCP2019-63>

- Koizumi, R., In'nami, Y., Azuma, J., Asano, K., Agawa, T., and Eberl, D. (2015). Assessing L2 proficiency growth: Considering regression to the mean and the standard error of difference. *Shiken*, 19(1), 3-15. <https://hosted.jalt.org/teval/node/22>
- Nishitani, A. (2022). Curricular innovation impact analysis: Parallel process growth curve models. In S. J. Ross and M. C. Masters (Eds.), *Longitudinal Studies of Second Language Learning* (pp. 150-170) Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003087939-9>
- Powers, D. E., & Schmidgall, J. (2018). The TOEIC tests: A brief history. In D. E. Powers & J. E. Schmidgall (Eds.), *The Research Foundation for the TOEIC Tests: A compendium of studies: Volume 3* (1-5). Educational Testing Service, 2018. https://www.ets.org/research/policy_research_reports/publications/chapter/2018/jzkd.html
- Richard, J. - P. J. (2021). A Comparison of the Online Version and Paper-based Version of TOEIC L&R. *The Global Management* (the University of Nagano), 5, 37-57. <http://doi.org/10.32288/00001358>
- Richard, J. - P. J. (2022, November 11-14). *Do the online and paper-based TOEIC L&R result in equivalent scores?* [Conference Presentation]. JALT2022 International, Fukuoka, Japan.
- Richard, J. - P. J. (2023). Scores Differences Between the Paper-Based and Online TOEIC L&R. In P. Ferguson, & R. Derrah (Eds.), *Learning from Students, Educating Teachers—Research and Practice*. JALT. <https://doi.org/10.37546/JALTPCP2022-02>
- Saegusa, Y. (1985). Prediction of English proficiency progress. *Musashino English and American Literature*, 18, 165-185.
- Sakata, H., & Fukuda, S. (2018). Nihonjin no eigo gakushū jikan ni tsuite - kore made no gakushū jikan to korekara motomerareru gakushū jikan (Time spent studying English in Japan: Study time so far and study time required in the future). *Tokushima University International Center Bulletin: Annual Report*, 11-27. https://repo.lib.tokushima-u.ac.jp/files/public/11/113723/20190917142023761378/baric_2018_11.pdf
- Sato, Y., Yatsuya, H., Saijo, Y., Yoshioka, E., & Tabuchi, T. (2023). Psychological Distress During the Coronavirus Disease 2019 Pandemic and Associated Factors Among Undergraduate Students in Japan. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness*, 17, E294. <https://doi:10.1017/dmp.2022.245>
- Trew, G. (2007). *A teacher's guide to TOEIC listening and reading test: Preparing your students for success*. Oxford University Press. Retrieved February 27, 2023, from https://elt.oup.com/elt/students/exams/pdf/elt/toEIC_teachers_guide_international.pdf

- UofN (2018). *Kōritsudaigakuhōjin Nagano kenritsu daigaku chūki keikaku*. University of Nagano. Retrieved February 28, 2023. <https://www.u-nagano.ac.jp/media/keikaku.pdf>
- UofN (2020). *Hyōka kekka han'ei jōkyō ichiran [ryō wa 2 (2020) nendo-ban]*. University of Nagano. Retrieved February 28, 2023. <https://www.u-nagano.ac.jp/media/r2-hanei.pdf>
- UofN (2022). *English Program for Global Mobility, 2022 Student Handbook*. University of Nagano.
- Wei, Y. & Low, A. (2017). Monitoring score change patterns to support TOEIC Listening and Reading Test Quality. *ETS Research Reports Series, Vol. 2017* (1), 1–20. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ets2.12186>
- Westfall, P. H. & Young, S. S. (1993). *Resampling-Based Multiple Testing: Examples and Methods for P-Value Adjustments*. Wiley.
- Woodford, P. (1982). *TOEIC Research Summaries: An Introduction to TOEIC: The Initial Validity Study*. ETS. Dec. 20, 2008. <http://www1.ets.org/Media/Research/pdf/TOEIC-RS-00.pdf>.

Appendix A TOEIC National Cohort Data (IIBC, 2022)

Table A.1 Secure Program (SP) and Institutional Program (IP) Means for Students, 2016–2021

	Listening		Reading		Total	
	SP	IP	SP	IP	SP	IP
2016	306	250	251	189	556	439
2017	309	251	250	191	559	442
2018	311	256	248	193	559	449
2019	313	254	254	194	567	448
2020 ^a	330	275	277	213	607	489
2021	319	269	268	209	586	478

Notes. IIBC does not report SDs. For both SP and IP, the “Students” group includes university students (76%) and students at other educational levels (24%).

^a 2020 and 2021 includes data from paper-based and online test scores.

n-sizes (millions): SP: 2016 = 0.42; 2017 = 0.43; 2018 = 0.43; 2019 = 0.36; 2020 = 0.26; 2021 = 0.41; IP: 2016 = 0.64; 2017 = 0.66; 2018 = 0.67; 2019 = 0.64; 2020 = 0.51; 2021 = 0.63

Table A.2 SP and IP Means for Students, Employees, and Total, 2020–2021

	Listening		Reading		Total	
	2020	2021	2020	2021	2020	2021
SP						
All SP Test-Takers	337	331	282	279	620	611
Employees	347	346	290	293	637	640
Students	330	319	277	268	607	586
IP						
All IP Test-Takers	282	279	221	219	502	498
Employees	291	296	231	236	522	533
Students	275	269	213	209	489	478

Note. IIBC does not report SDs. *n*-sizes (millions): 2020 (SP) All = 0.55; Employees = 0.21; Students = 0.26; (IP) All = 0.85; Employees = 0.35; Students = 0.51; 2021 (SP) All = 0.90; Employees = 0.35; Students = 0.41; (IP) All = 1.01; Employees = 0.38; Students = 0.63

Table A.3 SP and IP Means and Mean Estimated “Gains” for University Students, 2021

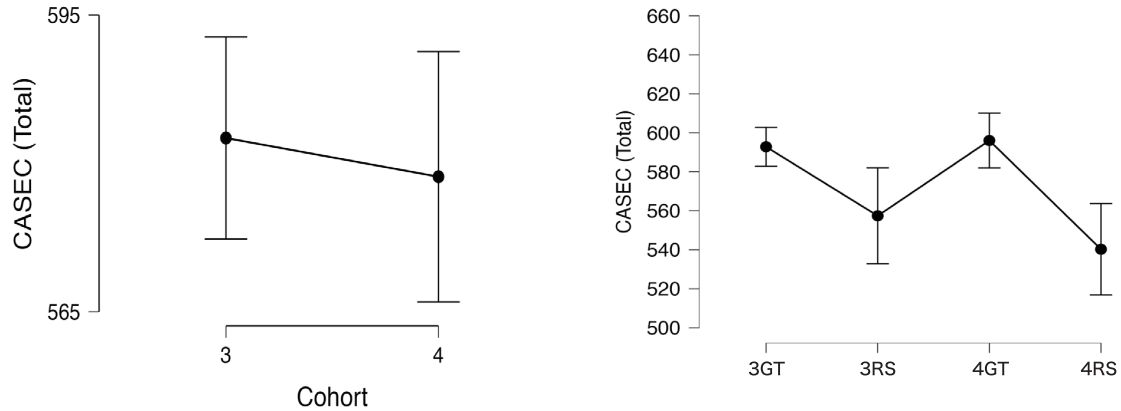
	Listening		Reading		Total	
	2021	“Gains”	2021	“Gains”	2021	“Gains”
SP						
Years 1-4	321		273		594	
Year 1	301		252		553	
Year 2	314	13	268	16	582	29
Year 3	321	7	273	5	594	8
Year 4	329	8	280	7	609	15
IP						
Years 1-4	271		214		485	
Year 1	262		209		471	
Year 2	271	9	214	5	485	14
Year 3	288	17	225	9	513	28
Year 4	306	18	242	17	548	35

Note. IIBC does not report SDs. *n*-sizes (millions): 2021 (SP) 1-4 = 0.32; 1 = 0.03; 2 = 0.06; 3 = 0.14; 4 = 0.08; (IP) 1-4 = 0.48; 1 = 0.25; 2 = 0.13; 3 = 0.08; 4 = 0.02

Appendix B CASEC Results

Cohort Differences:

For Cohorts 3 and 4, a one-way independent t-test for CASEC revealed unequal variances $F(1, 333) = 10.432, p = .001$. Therefore, a Mann-Whitney test was used. It found no significant differences between Cohort 3 ($M = 583.7$) and Cohort 4 ($M = 577.2$), $U = 14,999.5, p = .272$. The figure below clearly shows equal means, but also, as indicating unequal variances. There was more variation in scores in Cohort 4 compared with Cohort 3. Nevertheless, the cohorts were found to be statistically similar.



Cohort by Entrance Type Differences:

While CASEC scores by cohort showed no differences, CASEC scores by cohort by entrance type did. The Q-Q plots were normal, but Levene’s test indicated unequal variance: $F(3, 309) = 5.169, p = 0.002$. The ANOVA showed statistical differences: $F(3,179.567) = 8.767, p < .001, \eta^2_p = .088$. Post hoc tests showed that the means for GT groups are significantly higher than the RS groups (Cohort 3: +35; Cohort 4 = +56). See Figure A.2 above and the table of marginal means below.

Table B Cohort by Entrance Type Bootstrapped Marginal Means, for CASEC

Entrance	Marginal Mean	bias	95% bca† CI		SE
			Lower	Upper	
3GT	592.4	-0.2	583.5	603.9	5.1
3RS	557.4	0.1	531.0	581.2	12.5
4GT	595.6	-0.4	582.9	610.0	6.9
4RS	539.4	-0.5	519.6	564.7	11.7

Appendix C Dummy Codes for Score Change

Table C.1 Chi-Square Dummy Codes Representing Growth.

Dummy Code	Score range	Change in Scores	Notes
2	>70	Growth	>2SE _{diff} (i.e., 95% CI for growth)
1	40-70	Growth	>1SE _{diff} to 2SE _{diff} (i.e., 67% CI for growth)
0	-35 to 35	No Change	Within ±SE _{diff}
-1	-40 to -70	Attrition	<1SE _{diff} - to - 2SE _{diff} (i.e., 67% CI for growth)
-2	<70	Attrition	<2SE _{diff} (i.e., 95% CI for growth)

Table C.2 Percentage of Participants Representing Growth, No Change, and Attrition in each Dummy Code for Chi-Square Tests.

Listening	Cohort 3	Estimated Total Growth	Cohort 4	Estimated Total Growth
-2 (Attrition, 95% CI)	3.1%		0.0%	
-1 (Attrition, 67% CI)	4.4%		1.3%	
0 (No change)	32.7%		11.0%	
1 (Growth, 67% CI)	25.8%		37.7%	
2 (Growth, 95% CI)	34.0%	59.8%	50.0%	87.7%
Reading				
-2 (Attrition, 95% CI)	3.1%		0.0%	
-1 (Attrition, 67% CI)	10.1%		2.6%	
0 (No change)	23.3%		16.9%	
1 (Growth, 67% CI)	24.5%		18.2%	
2 (Growth, 95% CI)	39.0%	63.5%	62.3%	80.5%
Total				
-2 (Attrition, 95% CI)	1.3%		0.0%	
-1 (Attrition, 67% CI)	5.0%		0.7%	
0 (No change)	29.5%		11.7%	
1 (Growth, 67% CI)	35.2%		32.5%	
2 (Growth, 95% CI)	29.0%	64.2%	55.2%	87.7%

エマソンの「内なる神」と親鸞の阿弥陀仏

—超越と内在をめぐる比較的考察—

A Comparative Investigation of Emerson's “God-within” and Shinran's Amida-Buddha

高梨 良夫 (Yoshio TAKANASHI)

1 はじめに

浄土真宗の開祖親鸞（1173-1262）の教えとキリスト教の信仰の類似性については、従来から数多くの研究により指摘され、研究書も出版されてきている。本論はこれまでの親鸞の教えとキリスト教の教義の比較研究から刺激を受けているとはいえ、親鸞の「阿弥陀仏」への帰依を説く教義とエマソン（Ralph Waldo Emerson, 1803-82）の「内なる神」（God-within）への信仰を中核とする超越主義的（Transcendental）な宗教観との比較に限定した考察であり、論者が知る限り、初めての試みと言えよう。¹ 本論においては、まずエマソンの超越主義的神概念について考察した上で²、「内なる神」と「阿弥陀仏」、「自己放棄」と「絶対他力信心」、「上昇的超越」と「水平的超越」、「道徳の法」と「縁起の法」などに焦点を当てながら、エマソンの宗教観と親鸞の救済観の類似性と相違点についての比較的考察を試みてみる。

2 エマソンの超越主義的神概念

エマソンの出発点は自らが神と直接的に結びついているという宗教体験を持ったことにある。彼は1827年12月17日の日記に、「神と魂との結びつき——この結びつきのない宗教とは一体何であろうか。… このいのちのなかのいのちは、このエマニュエルという言葉

1 本稿は、鈴木大拙の浄土教思想論とエマソンの超越主義的宗教観の比較を試みた、Yoshio Takanashi, “Comparative Investigations of Daisetsu Suzuki's Pure Land Buddhism and Emerson's Transcendentalist Religious Thought,” *Journal of East-West Thought*, no. 4, vol. 12 (Dec. 2022), pp. 25-39の内容を発展させ、エマソンの宗教観と親鸞の浄土真宗の教義の比較に限定した考察を試みている。

2 拙書『エマソンの思想の形成と展開—朱子の教義との比較的考察』（金星堂、2011年）参照。

の意味通りのもの、すなわち〈内なる神〉ではないだろうか。」³ また1831年1月12日に試みた説教「自己と他者」に、「君は聖霊の神殿であり、神の霊が君のなかに宿っていることを知らないのか」⁴、さらに同年6月6日の日記に、「神は汝のなかにおられるのだ。…神は巨大な〈心臓〉だ。そこからのちのさまざまな躍動が生まれ出るのだ。雲に包まれ、隠されていても、〈無限なる者〉が人間の胸奥に座している」⁵と記している。エマソンは1832年10月28日にはボストンの第二教会の牧師職を辞任するに至るが、その直前の10月11日にユニテリアン教会の牧師としての最後の説教「真の人間」⁶を試みている。この説教において彼は、「内なる神」について説明して、人間の魂には「本質的人間」(essential man)が内在し、これは「より高い自己」(higher self)、「神の像」(God's image)、「理性」(Reason)と呼ぶことも出来ると述べている。そして「真の人間」は「見えない指導者」(invisible Leader)が語る「内奥の声」(inward voice)に常に耳を傾けていると語っている。

エマソンは、「私は自分が他の何よりもクエイカーであると信じます。静かで小さな声があることを信じます。そしてその声こそが我々の内なるキリストなのです」⁷と語っているように、クエイカーの「内なるキリスト」(Inward Christ)というピューリタンが異端として拒絶した教義を学んでいた。クエイカーの教義によれば、キリストという救世主(Messiah)としての概念は、「永遠のキリスト」(eternal Christ)と「歴史上のキリスト」(historic Christ、すなわちイエス)の両面を持つとされる。クエイカーは、「初めに言ことばがあった。言は神と共にあった。言は神であった。万物は言によって成った」で始まり、言(ロゴス)の働きが記されている「ヨハネによる福音書」を教義上の基盤としている。ヨハネ神学によると、「言は肉となって、わたしたちの間に宿られた。私たちはその栄光を見た。それは神の独り子としての栄光であって、恵みと真理に満ちていた」(1: 14)、「信じる者は永遠の命を得ている。わたしは命のパンである」(6: 47-48)、「わたしは、世にいる間、世の光である」(9: 5)とあるように、イエス・キリストは超越的神の言葉による創造の仲介者としてのロゴスが「受肉」した存在とされ、神の子としてのロゴスは真理、

3 Edward Waldo Emerson and Waldo Emerson Forbes, eds., *The Journals of Ralph Waldo Emerson* (Boston: Houghton Mifflin, 1904-14), vol. 2, pp. 224-25: "Connexion between God and the Soul, —What is religion but this connexion? ... Is not ... , this life within life, this literal Emanuel, *God within us?*"

4 Albert J. von Frank et al. eds., *The Complete Sermons of Ralph Waldo Emerson* (以下CSと略記), 4 vols. (Columbia, Mo.: Univ. of Missouri Press, 1989-92), vol. 3, p. 90, Sermon No. 104, "Self and Others": "Know you not that you are the Temple of the Holy Ghost, and that the Spirit of God dwelleth in you." エマソンの説教の題目については、Arthur C. McGiffert, ed., *Young Emerson Speaks: Unpublished Discourses on Many Subjects by Ralph Waldo Emerson* (Boston: Houghton Mifflin, 1938) 収録の "A List of the Sermons" に従った。

5 William H. Gilman, Ralph H. Orth et al. eds., *The Journals and Miscellaneous Notebooks of Ralph Waldo Emerson* (以下JMNと略記), 16 vols. (Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press, 1960-82), vol. 3, pp. 290-91: "God dwells in thee. ... He is the mighty Heart. Clouded and shrouded there doth sit the Infinite embosomed in a man."

6 CS, 4:201-08;409-16, Sermon No. 164, "The Genuine Man."

7 Edward Waldo Emerson, *Emerson in Concord* (Boston: Houghton Mifflin, 1888), p. 48.

恵み、命、光と直接的に結びついている。クエイカーは、自然や全ての人間の魂のなかで「救済力」として働いている「永遠のキリスト」を「歴史上のキリスト」以上に重要視し、人間の再生は、イエスの十字架上の死による贖罪によってよりも、むしろ人間の魂の内奥に存在する「内なるキリスト、いのち、光」によって成し遂げられると信じた。⁸

エマソンはクエイカーの影響を受けながら、自らのイエス観を形成してゆくことが出来た。彼は1830年5月30日に説教「イエスの権威」を試み、以下のように語っている。

イエスが他の教師と違っていたのは、「いのちを持った道徳的真理」(living moral truth) を体現していた点なのです。… 我々がこの問題で犯しやすい誤りは、イエスが説いた真理と彼の権能 (office) とを分離しがちで、神の子としての権威、救世主としての役割はイエスだけに与えられていて、メシアとして選ばれているのはイエスの言葉のためではないと思いがちだという点なのです。そのような真理を語ることがイエスの役割なのです。イエスをメシアにしたのは彼の語る真理なのです。⁹

エマソンはイエス個人を救世主キリストとして特別の礼拝の対象として絶対視するのを拒絶し、「道徳的真理」がキリスト教信仰の核心としている。そして1832年5月27日に試みた説教「天文学」においては、「イエスは仲介者に過ぎず、イエスは真理を伝え、我々はその真理を受け入れ、それによって生きるのです。そしてイエスは我々に我々自身を救うように仕向けることによって、我々を救うに過ぎないのです」¹⁰と述べている。こうしたイエス・キリストは神からただ一人特別に選ばれた超自然的な権威を付与された「救世主」とする、「特別啓示」を否認し、「一般啓示」を容認すると考えられるイエス観を抱きつつあったエマソンは、イエスを「我々に共通の教師」(our common Teacher)、「魂の個人的な友」(the soul's personal Friend)、「汝の同志としての礼拝者」(thy fellow worshipper) などと呼んでいる。¹¹

ユニテリアン教会の牧師としてのエマソンは、聖書の神は「父」、「子」、「聖霊」という三つの位格と一つの実体において存在するという正統的キリスト教の教義の三位一体説を

8 クエイカーの教義、エマソンに対する影響については、Yukio Irie, *Emerson and Quakerism* (Tokyo: Kenkyusha, 1967); Howard H. Brinton, *Friends for 300 years: the history and beliefs of the Society of Friends since George Fox started the Quaker movement* (Wallingford, PA: Pendle Hill Publications, 1952); and Frederic B. Tolls, "Emerson and Quakerism," *American Literature*, vol. 10 (1938), pp. 142-65.

9 CS, 2:364, Sermon No. 76, "The Authority of Jesus": "Jesus then was distinguished from other teachers by the possession of living moral truth A great error to which we are liable on this subject, is, that we are apt to separate the truth taught by Jesus from his office, and suppose that it was his divine authority, his peculiar designation to the office of Messiah that gives authority to his words, and not his words that mark him out as the Messiah. The utterance of that Truth is his office. It is his Truth that made him Messiah."

10 Ibid., 4:159, Sermon No. 157, "Astronomy": "It will teach that he only is a mediator, as he brings us truth, and we accept it, and live by it; that he only saves us, by inducing us to save ourselves."

11 Ibid., 2:119, 362, and *JMN*, 5:231.

否認し、クェイカーの「内なるキリスト」を「内なる神」と表現することによって、「自己信頼」(Self-Reliance)という彼独自の教義にまで発展させていった。彼は「真の人間」を説教する2年前の1830年10月3日に、既に説教「君自身を信頼せよ」を試み、次のように述べている。

このような自己信頼においては、いかなる無礼も、また神に頼り、神を信心する精神と一致しないものはないと考えるべきです。我々は自らの魂の声にひたすら耳を傾ければ傾けるほど、普通の意味における利己的な人間になるのではなく、低俗なものからより離れてゆき、真理と神に依り頼むようになるのです。というのは、魂の価値というのは、そのなかに神的な原理があり、それは神の家であり、永遠の住人の声が常に聞こえる、ということにあるからなのです。¹²

ここにおいて「神的な原理」(divine principle)、「魂の家」(a house of God)、「永遠の住人の声」(the voice of the eternal inhabitant)は、「内なる神」、「ロゴス」とほぼ同意とみなすことが出来る。エマソンはさらに1833年10月27日に試みた説教「宗教と社会」において、以下のように述べている。

私は外的な自己と内的な自己、すなわち二重の意識の区別があることを認めます。… 二つの自己があり、一方は他方が行わず、是認しないことを行い、是認します。すなわちこの誤りを犯し、激情に支配されやすい、死すべき自己の内部に、至上の平穏な不死の精神が座しているのです。… それは私が父なる神に近寄るための戸口なのです。それは「創造主」が自分の子供に見せる素顔のように私には思われるのです。¹³

このようにエマソンにおいては、「内なる神」は人間の魂の内奥に宿っている「内的自己」(inner self)と結びつけられ、「自己信頼」とは、外的、個人的、利己的自己を克服して、内的、超個人的、本源的な自己を志向してゆくことを意味している。¹⁴

12 CS, 2:266-67, Sermon No. 90, "Trust Yourself": "Nor ... let it be thought that there is in this self-reliance anything of presumption, anything inconsistent with a spirit of dependence and piety toward God. In listening intently to our own soul we are not becoming in the ordinary sense more selfish, but are departing farther from what is low and falling back upon truth and upon God. For the whole value of the soul depends on the fact that it contains a divine principle, that it is a house of God, and the voice of eternal inhabitant may always be heard within it."

13 Ibid., 4:215, Sermon No. 165, "Religion and Society": "I recognize the distinction of the outer self and the inner self, —of the double consciousness, ... there are two selves, one which does or approves that which the other does not and approves not; or within this erring, passionate, mortal self, sits a supreme, calm, immortal mind, ... It is the door of my access to the Father. It seems to me the face which the Creator uncovers to his child."

14 エマソンの「自己信頼」は、人間の本性の生来的な罪悪性を説き、神の恩寵のみに救済の可能性を認めるカルヴィニズムの教義を否認し、人間個人の魂の道徳的成長に対する責任を強調したユニテリアン神学が展開した「自己教養」(Self-Culture)の教義を発展させたものでもある。『エマソンの思想の形成と展開』、114-18頁参照。

エマソンの講演や日記を綿密に読むと、神の「人格性」に対する独自の考えは、1838年7月15日にハーヴァードの神学部の卒業予定者のクラスに対して試みた「神学部講演」(“Divinity School Address”)以前から既に形成されつつあったことが読み取れる。彼は1836年6月17日の日記に、「超個人的」、「超人格的」な神概念を自覚し始めたことを、次のように記している。

私という人間は、神から遠くへだたった周辺、末端、人影まばらな周縁、あるいは辺境の交易所である。しかし内部にまで入ってゆくと、海を見つける。私は海の水のなかで自らの個人的特性(individuality)を失う。神は統一性(Unity)であるが、たえず多様性のなかで働いている。私が内部に入ってゆくと、普遍的統一者(Unity universal)を見出す。それは世界が存在する前から存在し、そこから私はこの多様な世界に生まれ出たのだ。¹⁵

またエマソンは連続講演「人間の教養」(“Human Culture”)のなかの「神聖さ」と題する講演¹⁶で、“God-within”という神概念は“holiness”に通じ、個人性の自覚から出発しながらも、超個人的な神性を志向するものとされている。さらに1838年3月26日の日記には、自らが抱きつつある神概念を「父」(Father)という人格的な名称で呼ぶことは適当でないと、次のように記されている。

私は自らの意識の底で見出したものを人々に語る。…我々は神についてはほとんど知らないとい頃思っていると言うと、「あなたには〈父なる神〉がないのだ。我々は〈父〉に語りかけるのを喜びとしているのです」と彼らは答える。なるほど「父」という言葉は人間の日常的感情にとっては便利な名前、イメージだが、思想の根源に迫りたいなら、一切のイメージを棄てて、出来るだけ数学的な言葉を使いたまえ。…我々は原初に戻り、「生命」(Being)の最初の光を見たことを理解し、認めるようにならなくてはならない。厳密に言えば、「私は存在している」(I am)よりも「私は成る」(I Become)と言う方が適当に思える。私は「成りつつある」(Becoming)者なのだ。¹⁷

15 *JMN*, 5:177: “A man, I, am the remote circumference, the skirt, the thin suburb or frontier of post of God but go inward and I find the ocean; I lose my individuality in its waves. God is Unity, but always works in variety. I go inward until I find Unity universal, that Is before the World was; I come onward to this body a point of variety.”

16 Robert E. Spiller, Stephen E. Whicher and Wallace E. Williams, eds., *The Early Lectures of Ralph Waldo Emerson* (以下*EL*と略記), 3 vols. (Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press, 1959-72), vol. 2, pp. 340-56, “Holiness.”

17 *JMN*, 5:468: “I tell men what I find in my consciousness. ... I report to them from my thought how little we know of God, and they reply, “We think you have no Father. We love to address the Father.” Yes, I say, but the Father is a convenient name and image to the affections; but drop all images if you wish to come at the elements of your thought and use as mathematical words as you can. ... We must come back to our initial stage and see and own that we have yet beheld but the first ray of Being. In strict speech it seems fittest to say, *I Become* rather than *I am*. I am a *Becoming*.”

エマソンは「神学部講演」において、自らの神概念が“unorthodox”になりつつあることを公然と明白にした。これによりユニテリアン正統派からの激しい反発を招き、「超越主義者」(Transcendentalist)と称される一派が分離する契機となった。彼は講演中で以下のように述べている。

このような見方をすれば、歴史的キリスト教の第一の欠点に気づくようになります。歴史的キリスト教は、宗教を伝えようとするすべての試みをそこなう誤りに陥っています。私達には、そして長年の間、魂の教義ではなくて、個人的なもの、実証的なもの、儀式的なものの誇張になっているように思われます。イエス個人に関する不健全な誇張にばかり執着してきましたし、いまだに執着しています。魂にとっては個人など知らぬことです (The soul knows no persons)。魂はすべての人間に宇宙全体に広まるように誘っているのです。¹⁸

この講演に対して第二教会のエマソンの前任牧師で、当時神学部教授のヘンリー・ウェア (Henry Ware, Jr., 1794-1843) は、同年9月23日に神学部で「神の人格性」と題する説教を試み、エマソンの「魂にとって個人など知らぬことです」という表現に対して、神の「人格性」を否定することは無神論に通ずると主張した。¹⁹ ウェアの批判を通じて、エマソンが抱きつつあった神概念が、「歴史的キリスト教」の本源的基盤となっている「父」なる「人格的」神概念から離脱してゆく傾向を示しつつあったことが理解出来る。「超人格的」な神概念に移行してゆくということは、神を「法」(law) ととらえ始めたことも意味している。「神学部講演」に、「私たちに内在する法が支配者であることを知っていたので、その法が支配されることを許そうともしませんでした。大胆に彼は、手を動かし、心をこめ、いのちを捧げて、その法こそが神と断言したのです」²⁰、「しかし精神のとびらが開いて、宇宙のなかを貫き、ものをもものとして存在させている法を明らかにすれば …」²¹とあるように、「法」は精神界と自然界の双方に統一的・普遍的に適用出来るものとして見出した“Unity universal”としてのロゴスの原理であった。

以上考察したように、エマソンは人格的な「父」なる神から離脱してゆき、「超越主義的」

18 Alfred R. Ferguson, Joseph Slater, and Douglas E. Wilson et al. eds., *The Collected Works of Ralph Waldo Emerson* (以下CWと略記), 10 vols. (Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press, 1971-2013), vol. 1, p. 82: “In thus contemplating Jesus, we become very sensible of the first defect of historical Christianity. Historical Christianity has fallen into the error that corrupts all attempts to communicate religion. As it appears to us, and as it has appeared for ages, it is not the doctrine of the soul, but an exaggeration of the personal, the positive, the ritual. It has dealt, it dwells, with noxious exaggeration about the *person* of Jesus. The soul knows no persons. It invites every man to expand to the full circle of the universe ...”

19 James E. Cabot, *A Memoir of Ralph Waldo Emerson* (New York: AMS Press, 1965), 2 vols., vol. 1, pp. 338-39.

20 CW, 1:81: “Having seen that the law in us is commanding, he would not suffer it to be commanded. Boldly, with hand, and heart, and life, he declared it was God.”

21 Ibid., 76: “But the moment the mind opens, and reveals the laws which traverse the universe, and make thing what they are ...”

な「大霊」(Over-soul) という超人格的な独特の神概念を抱くに至る。“Over-soul” という呼称は、普遍的・根源的な原理、宇宙靈魂を意味し、人間の魂である“soul”と個々の魂を超越した“Over-soul”との間には、本源的な断絶は存在しないことを示している。しかしながら半面、“Over-soul”は、「神は全ての魂の基底である。… 宇宙の神を崇拝するのは内なる神のみだ」²²と記されているように、個々人に内在する“God-within”を通じて、外的、皮相的、利己的な「自己」(self)を克服、放棄、超越し、「宇宙の神」と一体化してゆくという動的な「過程」(process)自体が“Over-soul”と考えることも出来る。

「超人格的」な“Over-soul”という超越主義的な神概念を抱くに至ったエマソンは、さらにより「超人格的」であると同時に「非人格的」でもあり、神の究極的根底としての「神性」(Godhead)をも見出すことになる。²³また後期の『処世論』(*The Conduct of Life*, 1860)に収録されたエッセイ「崇拝」には、「名のない〈思想〉(the nameless Thought)、名のない〈力〉(the nameless Power)、超人格的なく心〉(the superpersonal Heart)」²⁴という“Godhead”に通じる表現が現れる。さらに『代表的人物』(*Representative Men*, 1850)に収録された「懐疑に生きる人—モンテーニュ」(“Montaigne, or the Skeptic”)の結末において、「長い年月を通じ、悪の力を通じて、玩具や原子を通じて、偉大で慈愛に満ちた動きが、さからいがたい勢いで流れている」²⁵とあるように、エマソンの神概念は、「偉大で慈愛に満ちた動き」(a great and beneficent tendency)という超人格的であると同時に、永続的に生成発展し、流動変化するいのち、尽きることのない活力と愛を示す活動体に発展してゆくのである。

3 親鸞の阿弥陀仏とエマソンの「内なる神」の類似性

3-1 阿弥陀仏と「内なる神」

『無量寿経』によると、久遠の昔世自在王仏のもとで無上なる覚りを得ようと発心した法蔵菩薩が、自らが覚りを得たとしても、本願を成就していないようなら仏にはならないという、衆生を救済するための四十八の本願を立てた。そのなかでも代表的なものが第十八の本願で、「世尊よ。もしも、わたくしが覚りを得た後に、他の諸々の世界に生ける者どもが、〈この上ない正しい覚り〉を得たいという心をおこし、わたくしの名を聞いて、きよく澄んだ心(信じる心)を以てわたくしを念いつづけていたとしよう。ところでもし

22 *JMN*, 3:213, Dec.10, 1830: “God is the substratum of all souls. ... It is ... God only within that worships God of the Universe.”

23 See *EL*, 2:90, “Religion”; *CW*, 3: 44, “Experience.” “Godhead”はプロティノスの「一者」(to hen)、エックハルトの「神性」(Gottheit)、ペーメ、シェリングの「無底」(Ungrund)などにも通じる神概念と考えられる。

24 *CW*, 6:128, “Worship.”

25 *Ibid.*, 4:104, “Montaigne, or the Skeptic”: “Through years and the centuries, through evil agents, through toys and atoms, a great and beneficent tendency irresistibly streams.”

も、かれらの臨終の時節がやって来たときに、その心が散乱しないように、わたくしが修行僧たちの集いに囲まれて尊敬され、かれらの前に立つということがないようであったら、その間はわたくしは、〈この上ない正しい覚り〉を現に覚ることがありませんように」²⁶とある。その後法蔵は途方もなく長い間修行を重ねた後、本願を成就して仏となつたとされる。この仏が阿弥陀仏で、現在も西方の安楽（極楽）と呼ばれる世界（浄土）で説法を続けているとされている。阿弥陀のサンスクリット原名は「アミターユス」（Amitāyus）、「アミターバ」（Amitābha）で、「無限の寿命を持つもの、無量寿」、「無限の光明を持つもの、無量光」を意味している。

親鸞の主著『教行信証』には、「法身」^{ほっしん}について以下のように記されている。

諸仏菩薩に二種の法身あり。一つには法性法身^{ほうしやう}、二つには方便法身なり。法性法身に由りて方便法身を生ず、方便法身に由りて法性法身を出だす。この二の法身は異にして分かつべからず、一にして同じかるべからず。この故に広略相入して、統ぬるに法の名を以てす。菩薩もし広略相入を知らざれば、則ち自利利他するにあたわず。… 眞実の智慧は実相の智慧なり。実相は無相なるが故に、眞智、無智なり。無為法身は法性身なり。法相寂滅なるが故に法身は無相なり。… 法身は色^{しき}にあらず非色^あにあらざることを明かすなり。²⁷

「法性法身」とは姿・形を超越した絶対的な真理、真如、仏性そのものであり、「方便法身」とは、法蔵菩薩のような悟りを求める菩薩が誓願を立て、仏になるために修行し、誓願成就の報いとしての功德と姿・形を備えた阿弥陀仏による仏性の働きである。法性法身は方便法身としての阿弥陀仏を通して明らかになるが、二つの法身は「広略相入」、「異にして分かつべからず、一にして同じかるべからず」とあるように、相互に自由に出入りし、異なつたものではないが、全く同一でもない。²⁸

エマソンは自らの神概念について、「我々の内なる神が神を崇拜する」²⁹と日記に記しているが、これは親鸞の「方便法身に由りて法性法身を出だす」に呼応している。仏教の三身説では「報身」とも呼ばれる「方便法身」として、衆生への語りかけと応答の関係を結ぶ阿弥陀仏は、エマソンの人格的な「内なる神」（God-within）に相当する。また人格性を有しない無相の「法性法身」は、エマソンの人格的な「神」（God）、また魂（soul）との同一性を志向する超人格的な「大霊」（Over-soul）よりは、むしろより原初的、根底的、非人格的な「神性」（Godhead）により一層対応していると考えられる。

26 中村元・早島鏡正・紀野一義訳注『浄土三部経（上）無量寿経』（岩波文庫、1963年）、37-38頁。

27 星野元豊・石田充之・家永三郎校注『親鸞』日本思想大系11（岩波書店、1971年）、証巻、149頁。

28 同上書、524-25頁。

29 *JMN*, 3:273, July 15, 1831: "God in us worships God."

3-2 祈りと念仏

エマソンの「自己信頼」とは、表面的、利己的な自己を克服し、本源的、普遍的な自己、すなわち「内なる神」に帰依することにあるが、これは「信仰」(faith)にもつながっている。日記には「祈り」(prayer)について、次のように記されている。

「祈り」とは決して言葉にあるのではなく、ひとえに心の状態にあるのだ。このことを、神は人間の魂のなかにおられるという教義と関連して考察すれば、一層真理に近づく。というのは、神はどんな人間に対して、ただ猛烈に祈り求めたからといって、理に合わぬ願いを聞きとどけてくれることは期待できず、人間が神と次第に一つになり、正しいもの、すなわち神の欲するところを祈り求めるようになるにしたがい、それに正比例して、祈りがかなえられるのだ。そして人間が全く神に近い存在となり、人間の内なる神が開顕して、一切を自らに服従させた時、その人はただ神の欲するところだけを祈り求めるようになり、祈りは全てかなえられるのだ。³⁰

エマソンの「祈り」は「念仏」と類似している。親鸞の教えの最大の特徴は、阿弥陀仏から働く他力への絶対帰依の「信心」の証となる念仏称名にある。親鸞の弟子唯円編『歎異抄』には、次のように記されている。

念仏者は無碍の一道なり。そのいはれいかんとならば、信心の行者には天神・地祇も敬服し、魔界・外道も障礙することなし。罪悪も業報も感ずることあたはず、諸善をもよぶことなきゆへに無礙の一道なりと、云々。³¹

念仏は行者のために非業・非善なり。わがはからひにて行ずるにあらざれば、非行といふ。わがはからひにてつくる善にもあらざれば、非善といふ。ひとへに他力にして、自力をはなれたるゆへに、行者のためには非行・非善なりと、云々。³²

30 Ibid., 308, Nov. 23, 1831: "... Prayer does not at all consist in words but wholly is a state of mind. Consider it also in connexion with the doctrine that God is in the Soul of man, and we shall make another step towards truth. For it is not to be expected that God should gratify any man in an unreasonable request only because he asks it violently, but precisely in proportion as a man comes into conformity with God, he asks right things, or things which God wills, and which therefore are done. And when he is wholly godly or the unfolding God within him has subdued all to himself, then he asks what God wills and nothing else and all his prayers are granted."

31 阿満利磨訳・注・解説『歎異抄』(ちくま学芸文庫、2009年)、第七章、103頁：現代語訳(以下同)「阿弥陀仏の名を称する行為(念仏)は、なにごとにも妨げられない唯一絶対の道を歩む証です。そのわけはどういうことかと申せば、信心の行者に対しては、天の神・地の神も敬ってひれ伏し、魔の世界にあるものも、仏教を否定する異教徒の人々も、妨げをなすことができないからなのです。罪悪もその報いを行者の上にあらわしても行者のこころをゆりうごかすことはできませんし、いかなる善も念仏の上に及ぶことがないので、(念仏を)『無碍の一道』というのです。」

32 同上書、第八章、109頁：「阿弥陀仏の名を称するという行為は、本願念仏者にとっては、自らの力の修行でもなく(非行)、自らが努力して勝ちとる善でもありません(非善)。もっばら、阿弥陀仏の本願の力にもとづく行為であり、人間の力を離れているために、念仏者にとっては、念仏は『非行・非善』というのです。」

親鸞の念仏称名もエマソンの祈りも、阿弥陀仏と念仏行者、神と祈願者を媒介する働きをしているのは言葉である点で共通している。超越者と念仏者、祈願者とが言葉を通じた関係に立つとは、それぞれが一对一の独立した個として出会い、霊的に交わり、人格的關係を結ぶことを意味している。『歎異抄』には、「聖人のつねのおほせには、弥陀の五劫思惟の願をよくよく案ずれば、ひとへに親鸞一人がためなりけり」³³とある。

「信仰」(faith)と「信心」の相違については、信仰は超越者の教えを唯一絶対と信じて従うことであるのに対して、信心は「^{じんしん}深心」に通じ、阿弥陀仏の本願の救いを深く信じ、進んで心を開いて帰依することである。親鸞は『教行信証』に、「大信心は即ちこれ仏性なり、仏性は即ちこれ如来なり」³⁴と記し、「信心」を「仏性」と同一視している。「仏性」は「如来蔵」と同義で、親鸞の浄土真宗の教義が如来蔵思想、本覚思想の影響を受けていることを暗示しており、また「如来蔵」とエマソンの「内なる神」との間には顕著な類似性が認められる。³⁵ エマソンは、正統的キリスト教の神概念に対する疑念から、イエス・キリストを礼拝の対象として絶対視する信仰を拒絶した。そして「イエスは仲介者として我々に真理を伝え、自らを救うように仕向けるに過ぎず、我々はその真理を受け入れ、我々自身を救う」とするイエス観を抱いた。「内なる神が開顕して、一切を自らに服従させた時、その人は神の欲するところだけを祈り求めるようになる」というエマソンの祈りは、親鸞の「信心」にかなりの程度接近しているのを認めることが出来る。しかしながらエマソンは概念的認識のための「悟性」(understanding)に対して真理の直接的認識のための「理性」(Reason)の優位を説いているが、これは知的認識と結びついた「信」に留まっている。親鸞の「信」は、知的認識を徹底的に否定した阿弥陀仏からの超越的な働きかけに対する心情没入的な「信」である。

3-3 絶対他力信仰と自己放棄

「念仏称名」とは「南無阿弥陀仏」と一心に唱えることであり、「南無」とは「^{きみょう}帰命」を意味し、『歎異抄』に、「念仏には、無義をもて義とす」³⁶、また「弥陀の誓願不思議に助けられまいらせて、往生をばとぐるなりと信じて、念仏まうさんとおもひたつころのを

33 『歎異抄』、結文、242頁：「親鸞上人がつねに仰せになっていたことは、阿弥陀仏の、きわめて長時間にわたって思惟された願いは、よくよく考えてみると、ひとへに親鸞一人のためなのであった。」

34 『親鸞』、信巻、89頁。

35 浄土系仏教と如来蔵思想については、水谷幸正『仏教思想と浄土教』(思文閣出版、1998年)、243-447頁参照。水谷は、「如来蔵思想は、釈尊の根本仏教以来のものものの仏教思想、なかんずく、中国や日本の大乘仏教の諸思想や諸教学の基礎を与えており、仏教全体に通ずる根底をなすものである」(401頁)と論じている。またエマソンの「内なる神」と大乘仏教の「如来蔵」の比較的考察については、Yoshio Takanashi, "Emerson's "God-within" and the Buddhist "Buddha-womb," *Journal of East-West Thought*, vol. 9, no. 1 (March 2019), pp. 1-14参照。

36 『歎異抄』、第十章、121頁：「念仏においては、はからいを捨てることが道理にかなっているのです。」

するとき、すなはち攝取不捨の利益にあづけしめたまふなり」³⁷とあるように、あらゆる自己のはからい、「自力」を捨てて、一切を阿弥陀仏に帰命することである。その自己放棄の行為が「機縁」となって、阿弥陀仏の誓願の不思議による「攝取不捨」の救いの「他力」が念仏者に働き、阿弥陀仏と念仏者とが相即相入することによって、浄土への往生が遂げられる。親鸞は『教行信証』に、「しかれば南無の言は帰命なり。…ここを以て帰命は本願招喚の勅命なり。発願廻向といふは、如来すでに発願して衆生の行を回施したまふの心なり」³⁸、また「無上涅槃は即ちこれ無為法身なり、無為法身は即ちこれ実相なり、実相は即ちこれ法性なり、法性は即ちこれ真如なり、真如は即ちこれ一如なり。しかれば弥陀如来は如より来生して、報・応・化、種々の身を示し現じたまふなり」³⁹と記している。さらに「謹んで浄土真宗を按ずるに、二種の廻向あり、一つには往相、二つには還相なり」⁴⁰とあるように、廻向（回向）はまず「往相」として無色無形無相の絶対的な真理としての法性法身、真如から方便法身としての有相の阿弥陀如来に姿を現し、次に「還相」の利他教化の働きとして方便法身としての阿弥陀如来が智慧と慈悲の本願をもって衆生と呼応し合って「信心」を生ぜしめ、安楽浄土への往生を願わせることにより救済する。

親鸞は法性法身、方便法身による救済、往生の廻向の働きを「自然」と表現している。『歎異抄』には、「すべてよろづのことにつけて、往生には、かしこきおもひを具せずして、ただほれぼれと弥陀の御恩の深重なること、つねにおもひいだしまいらすべし。しかれば念仏もまうされさふらふ。これ自然なり。わがはからはざるを、自然とまうすなり。これすなはち他力にてまします」⁴¹と記され、自然とは自我のはからいを捨てることであり、「他力」と同意とされている。親鸞は晩年に「自然法爾」という独特の考えを抱くに至るが、これは人間本来の性が法の然らしむるところにおのずから成り立つことを意味している。

往相廻向は、神から直接の「啓示」を受けるというエマソンの合一体験に相当する。彼は日記に、「熟考するということは、媒介なしに直接神から真理を受け取ることだ。これこそ生きた信仰だ。…この信仰は、自分は無であると感じている人間にだけ訪れてくる。

37 『歎異抄』、第一章、18頁：「阿弥陀仏の誓いによって、浄土に生まれることができると信じて、阿弥陀仏の指示通りにその名を称えようと思いつく、その決断のとき、(阿弥陀仏はただちに感応してその人を)迎えとってください、すべての人々を仏とするはたらきに参加させておいでなのです。」

38 『親鸞』、行巻、42頁。

39 同上書、証巻、139頁。「実相」とは「ありのままの真実のすがた」の意。

40 同上書、教巻、15頁。

41 『歎異抄』、第十六章、209頁：「万事につけて、浄土に生まれるためには、すべて利口ぶらずに、ただ、われを忘れて阿弥陀仏のご恩の深重であることを、つねに思い出すのがよいのです。そうすれば、念仏も自然に口をついて出てくるようになるでしょう。これが、阿弥陀仏のおのずからのはたらきです。私があればこれと考えたり、按配しないこと、それを『おのずから』と申すのです。それがとりもなおさず他力ということです。」

神が君に語りかけるのは、使節の力を借りずに、君自身を通してなのだ⁴²と記している。また説教「宗教と社会」では、「人は天地を満たす声が、神が人のなかにおられ、天使が群れをなしている、と言っているのを聞き始めているのです。私は自分が直接神とつながっているという驚くべき啓示が、自分をふさぎこませてきたあらゆる疑念を解消するものであることに気づいたのです⁴³と語っている。

阿弥陀如来による利他教化の働きは、新約聖書の「フィリピの信徒への手紙」(2: 6-7)に、「キリストは、神の身分でありながら、神と等しいものであることに固執しようとは思わず、かえって自分を無にして、^{しもべ}僕の身分になり、人間と同じ者になられました。人間の姿で現れ、へりくだって死にいたるまで、それも十字架の死に至るまで従順でした」と記されているように、身を低くして人間の苦しみを受けるキリストとの共通性が認められる。ケノーシス説に近いイエス観⁴⁴を抱いていたエマソンもまた、説教「自己教養」において、「我々は誰でも自らが持っているものを捧げなくてはなりません。方法は簡単で——業は単純です——我々はいかなる瞬間も自分自身を生きた犠牲として捧げなくてはなりません。我々は〈自分自身〉、すなわち我々が持っているもの全てを捧げてはならないのです⁴⁵と語っている。このように念仏行者が阿弥陀仏に帰依してゆく「還相廻向」の働きは、「内なる神」との一体化を通じたエマソンの「自己放棄」の行為と比較することが出来る。

4 親鸞の救済観とエマソンの宗教思想の相違をめぐって

『歎異抄』には、「煩惱具足のわれらは、いづれの行にても^{しょうじ}生死をはなるることあるべからざる」、「地獄は一定^{いちじょう}すみかぞかし⁴⁶と記されているように、人間はすべて「自己」に対する執着を断ち切ることの出来ない罪惡深重、煩惱具足の「凡夫」、「悪人」であり、^{えど}穢土に住み、疑いなく地獄に墮ちる^{しゆくごう}宿業を背負った存在ととらえられている。「煩惱」の本質は自己への執着、激しい自己中心性にあり、「凡夫」、「悪人」とは煩惱から決して解放されることがない人間一般のことである。「自力」によっては仏にはなれない衆生は穢土、

42 JMN, 3:279: “To reflect is to receive truth immediately from God without any medium. That is living truth. ... It will come only to one who feels that he is nothing. It is by yourself without ambassador that God speaks to you.”

43 CS, 4:215, Sermon No. 165, “Religion and Society”: “Man begins to hear a voice in reply that fills the heavens and the earth, saying, that God is within him, that *there* is the celestial host. I find that this amazing revelation of my immediate relation to God, is a solution to all doubts that oppressed me.”

44 Allan D. Hodder, *Emerson's Rhetoric of Revelation, Nature, the Reader, and the Apocalypse Within* (Univ. Park: Pennsylvania State Univ. Press, 1989), pp. 33-68. ケノーシスとは「空しくすること」を意味し、ケノーシス説では、受肉に際して神の子が神性を放棄したと考える。『キリスト教大事典』改定新版(教文館)参照。

45 CS, 2:249, Sermon No. 87, “Self-Culture”: “Every one of us should give that he has. The way is plain—the work is simple—we are to give ourselves in every moment living sacrifices. We are to give ourselves, that is, all that we have.”

46 『歎異抄』、第三章、54頁；第二章、37頁：「煩惱に縛られた私たちは、どのような修行を実践しても、迷いの世界から離れて自由になることができない。」；「私は、とうてい地獄を免れることはできない人間なのです。」

阿弥陀仏は浄土とそれぞれ住む世界を異にしているが、また同時に「弥陀の本願には、老少善悪のひとをえられず、ただ信心を要とすとしるべし。そのゆへは、罪悪深重、煩惱熾盛の衆生をたすけんがための願にてまします」、「他力をたのみたてまつる悪人、もとも往生の正因なり」⁴⁷とあり、念仏しようと思いつ心が起きるならば、阿弥陀仏の本願の対象は絶対平等であり、「悪人」こそが浄土に往生し、仏になる潜在的な可能性を持っているとも記されている。さらに親鸞は『教行信証』に、「五濁悪時の群生海、如来如実の言を信ずべし。よく一念喜愛の心を発すれば、煩惱を断ぜずして涅槃を得るなり」⁴⁸と記している。ここにおいて「涅槃」とは、煩惱を滅却することなく煩惱具足のままその束縛から「離脱」した状態を意味している。

親鸞の「煩惱具足の凡夫」と「念仏を唱え仏道を歩む者」との関係は、エマソンの「外的、個人的、利己的自己」と「内的、超個人的、本源的自己」との関係に対応している。しかしながらエマソンにおいては、親鸞のような煩惱からの「離脱」、自己の「解消」ではなく、利己的自己の「超克」による本源的自己への「変容」が認められる。親鸞においては煩惱具足、煩惱熾盛の凡夫と阿弥陀仏とは二元的対立の関係には立っておらず、不二不異、非連続の連続、相即相入の関係にある。親鸞が、「雲霧の下明かにして、闇なきがごとし、信を獲て、見て敬ひ、大きに慶ぶ人は、即ち横に五悪趣を超越す。一切善悪の凡夫人、如来の弘誓願を聞信すれば、仏、廣大勝解の者と言へり」⁴⁹と記しているように、真実信心を得た念仏行者が、阿弥陀仏の本願の不思議の他力によって迷いの世界を断ち切り、一気に跳び越えて浄土に往生することを「横超」⁵⁰と呼んでいる。

一方エマソンにおいては、利己的自己と本源的自己との間には二元的な分裂と対立が認められ、「魂」(soul)がより普遍的・根源的な「大霊」(Over-soul)に向かって発展・向上・進化してゆく性向が認められる。親鸞においては、阿弥陀仏の廻向の働きは往相・環相の両面から成る循環的・円環的なものであると同時に、「横超」による超越は水平的・相互内在的でもある。一方エマソンの超越は、エッセイ「円環」に、「人間の生は自己進化の円環であって、…四方八方に突進して行って、新たなより大きな円環となり、しかも際限もなく広がってゆく」⁵¹とあるように、円環的であるが、内在的と同時に上昇的・発展的でもある。このように超越の様態においては両者の相違を指摘することが出来る。

既に論じたようにエマソンは、キリスト教信仰の核心を「道徳的真理」(moral truth)

47 『歎異抄』、第一章、18頁；第三章、54頁：「阿弥陀仏の本願は、老人か若者か、善人であるか悪人であるかをお選びになることはありません。ただ、信心を要とする、とよくよく知らねばならないのです。」；「他力をたのみ悪人こそが、正真正銘、浄土に生まれて必ず仏となる種の持主なのです。」

48 『親鸞』、行巻、正信念仏偈、65頁。

49 同上書、65頁。

50 同上書に、「横超とは、本願を憶念して自力の心を離るる、これを横超他力と名づくるなり」(化身土巻、202頁)とある。「横」は他力、「超」は頓速(すみやか)に迷いを離れることを意味する(『岩波仏教辞典』第二版、岩波書店)。

51 CW, 2:180, "Circles": "The life of man is a self-evolving circle, which ... rushes on all sides towards to new and larger circles, and that without end."

であるとした。そして彼は「神学部講演」で、以下のように語っている。

道徳的情感 (moral sentiment) が心のなかに目覚め始めると、法 (law) がすべての自然を支配しているという保証を与えてくれ、… 全世界、時間、空間、永遠が、突然いっせいに歓喜に包まれるように思えます。この情感はみずから神聖であり、また神聖にする力を神聖にする力をそなえています。まさに人間の至福です。人間を限りない者にしてくれるのです。この情感を通して、初めて魂は自分自身を知るのです。⁵²

エマソンにとって「内なる神」と一体化するとは、「道徳的情感」に目覚めることであり、神とは「道徳の法」(moral law) であり、人間の内面世界のみならず、自然界とも「照応」(correspondence) の関係となって結びつく。また説教「奇跡」に、「万物が道徳的な法を説いている——すなわち自然 (nature) にしたがった生こそが道徳的な生 (moral life) である」⁵³ とあるように、自然の役割は人間にモラルを指し示すことである。さらにエマソンは講演者として再出発すると、“moral law” は人間の内面のみならず、自然界、人間社会の領域にまで適用され、自然観、人間生活・倫理論を展開してゆくのである。

一方親鸞にとっては、『歎異抄』に、「よきところのをこるも、宿業のもようすゆへなり。悪事のおもはせらるるも、悪業のはからふゆへなり」⁵⁴ とあるように、善悪は宿業によって生じる。また「法」とは縁起の理法であり、それはすべての事物は実体・自性を持たず、他の事物と因縁によって結びつき、相互に関係、依存し合いながら生起しているのが実相であることを説く。エマソンにとって「道徳の法」は、人間が主体的・実践的意志を通じ、超越者、自然との相互の協働、すなわち他力と自力によって把握、実現されてゆく側面が認められるのに対して、親鸞にとっては、念仏者の絶対帰命と阿弥陀仏の本願と大悲による摂取不捨の他力が「機縁」となって、「法」の正覚に導かれるのであり、「法」は人間的・現世的善悪とは次元を異にしている。『歎異抄』に、「また浄土の慈悲といふは、念仏して、いそぎ仏になりて、大慈大悲心をもて、おもふがごとく衆生を利益するをいふべきなり」⁵⁵ とあるように、念仏者としての人間平等と同胞精神を生み出すという対人性、共同体的側面も認められるとはいえ、人間の心^{しん}⁵⁶ の領域における救済に重点が置かれて

52 Ibid., 1:79: “But the dawn of the sentiment of virtue on the heart, gives and is the assurance that Law is sovereign over all natures; and the worlds, time, space, eternity, do seem to break out into joy. This sentiment is divine and deifying. It is the beatitude of man. It makes him illimitable. Through it, the soul first knows itself.”

53 CS, 3:81, Sermon No. 103, “Miracles”: “All things preach the moral law—that is to say, a life in conformity to nature is a moral life.”

54 『歎異抄』、第十三章、155頁：「善心が生まれるのも、また悪事が思われたり、行われるのも、ともに『宿業』がはたらくためなのです。」

55 同上書、第四章、68頁：「浄土の慈悲とは、念仏して速やかに仏になり、仏の慈悲心をもって思いどおりに人々を助けることをいうのです。」

56 仏教では一般に心は意、識と同義とみなされ、形あるものとしての色と区別される（『岩波仏教辞典』）。

いる。現世を超越した浄土を志向する念仏信仰には、現世的社会秩序を徹底して否定する契機を内在させている一方、信心が人間及び社会倫理の領域にまでは進展してはいない点でエマソンとは異なる。この問題の究明については、親鸞が生きた12～13世紀の日本の鎌倉時代と、エマソンが生きた19世紀のニューイングランドの宗教・文化・社会的状況の実情と相違に関する一層の考察が必要である。

※本稿は令和5年度日本学術振興会科学研究費助成金（基盤研究C、課題番号：19K00464）による研究成果の一部である。

参考文献

- 斎藤光・他訳『エマソン選集』全七巻（日本教文社、1960-61年）。
- 酒本雅之訳『エマソン論文集』上・下巻（岩波文庫、1972-73年）。
- 高梨良夫『エマソンの思想の形成と展開—朱子の教義との比較的考察』（金星堂、2011年）。
- 親鸞著・金子大栄校訂『教行信証』（岩波文庫、1957年）。
- Daisetu T. Suzuki, *Mysticism: Christian and Buddhist* (Westport, CT: Greenwood Press, 1957); 鈴木大拙著・坂東性純・清水守拙訳『神秘主義—キリスト教と仏教』（岩波文庫、2020年）。
- 星野元豊・石田充之・家永三郎校注『親鸞』日本思想大系11（岩波書店、1971年）。
- 峰島旭雄編著『浄土教とキリスト教：比較宗教哲学論集』（山喜房仏書林、1977年）。
- 金子大栄校注『歎異抄』改版（岩波文庫、1981年）；阿満利磨訳・注・解説『歎異抄』（ちくま学芸文庫、2009年）。
- 門脇佳吉編『親鸞とキリスト教—現代人に信仰を問う』（創元社、1984年）。
- 八木誠一『パウロ・親鸞・イエス・禅』（法蔵館、1983年）。
- 八木誠一・秋月龍珉『ダンマが露わになるとき—仏教とキリスト教の宗教哲学的対話』（青土社、1990年）。
- 南山宗教文化研究所編『浄土教とキリスト教—仏教における救済と自覚』（春秋社、1990年）。
- 水谷幸正『仏教思想と浄土教』（思文閣出版、1998年）。
- 『岩波仏教辞典』第二版（岩波書店、1989年）。
- 『キリスト教大事典』改定新版（教文館、1995年）。
- 中村元監修・峰島旭雄責任編集『比較思想事典』（東京書籍、2000年）。

大学におけるハイフレックス型授業の 実践報告

—コロナ禍を転機とした2020年以降の授業の可能性—

加藤 貴之・萱津 理佳・谷口真由実

概要

本稿では、はじめに2020年から新型コロナウイルス（COVID-19）感染症対策としてオンライン授業が本格導入された背景を振り返り、次いで長野県立大学において実践したハイフレックス型授業について報告する。特に、教室内外のインタラクションを図るうえで、教室内受講者の発言をオンライン受講者に届けることに注力した。本報告におけるハイフレックス型授業の実践によって、コロナ禍におけるさまざまな制約のなかで、教室内受講者と遠隔受講者の双方の学修機会を充実できた。さらに今後、大学における授業形式の1つとしてハイフレックス型授業を選択肢として持つことで、多様な学びの実現に資することが示唆された。

〈キーワード〉 新型コロナウイルス感染症（COVID-19）対策、ハイフレックス型授業、
教室内外のインタラクション

本稿では、はじめに2020年から新型コロナウイルス（COVID-19）感染症対策としてオンライン授業が導入された背景を概観したうえで、次に長野県立大学において実践したハイフレックス型授業¹について報告する。最後に、今後、ハイフレックス型授業によって実現できる学びの可能性について検討する。オンライン技術は、年々着実に、時に飛躍的に進歩するものなので、本報告から、短期的には参考になる技術的な情報を提供しつつも、それが長期にわたり将来も有用であり続けることは期待できない。本稿の意義は、むしろコロナ禍を過去の一区分として振り返るために、実際に授業で取り組まれたことを記

1 本稿では、ハイフレックス型授業とは、教室内対面受講、および、同期型オンライン受講と非同期型オンデマンド型受講の両方またはいずれかの形式のうち、学生が自在に受講形式を選択できる授業を指す。各大学が運営するウェブサイトで公開されている定義では、学生が選択できる点が強調されていることが多い。例えば、京都大学（<https://www.highedu.kyoto-u.ac.jp/connect/teachingonline/hybrid.html>）のサイトなど。

録することにある。

本実践から示唆されたオンライン活用の有用性は、今後、教室内での対面授業へ回帰する過程においても、なお志向されるべきものであることを示したい。授業へのオンライン活用は、当初、新型コロナウイルスの影響によって、教室内で授業を受けることが難しい学生（以下、「教室内受講困難者」とする）の学修を継続させることを目的として始まったが、今後は、教室内の対面授業においても能動的学修を促進させることが期待できるとともに、さまざまな理由によって教室内で受講することが困難となる学生に対して、遠隔参加による学修の質向上に役立つと考えられる。

1. オンライン授業の本格導入の背景

1.1 感染症対策として始まったオンライン授業

新型コロナウイルス感染症は、2019年12月、初症例が報告されてから、瞬く間に世界中で流行したため、世界保健機関（WHO）によって、2020年1月30日に「国際的に懸念される公衆衛生上の緊急事態」が宣言され、3月にはパンデミック（世界的な大流行）の状態と認定された²。新型コロナウイルスの出現によって、社会経済活動が制限されることになり、とりわけ教育機関は、感染リスクを下げながら学修を継続させるという非常に難しい両立を求められることになる。2020年2月1日施行の政令³によって、新型コロナウイルスは、感染症法上、結核やSARS、MERSなどの二類感染症相当と位置づけられ、学校保健安全法⁴における第一種感染症として、出席停止（同法19条）および学校の全部又は一部を範囲とした臨時休業（同法20条）の措置の対象事由となった。3月24日、文部科学省が発出した「令和2年度における大学等の授業の開始等について（通知）」⁵において、「各大学等の判断により学事日程の変更や遠隔授業の活用等を行うに当たっての留意事項」がまとめられている。

しかし、この通知においては、「新型コロナウイルス感染症対策としての遠隔授業」、すなわちオンライン授業の活用が提案されているものの、面接授業（以下、「対面授業」という）の代替機会として完全に認められているわけではなかった。明確に確認されたことは、対面にて行われるべき授業において、主として対面手法が用いられれば、部分的に遠隔手法が活用されても、対面授業による修得単位として扱うことができる点だけであった。実際、4月1日付け大学振興課事務連絡別紙1「学事日程等の取扱い及び遠隔授業の活用

2 World Health Organization (WHO). Coronavirus disease (COVID-19) pandemic. [2023年3月1日アクセス <https://www.who.int/europe/emergencies/situations/covid-19>]

3 官報（令和2年1月28日）www.mhlw.go.jp/content/10900000/000589748.pdf, 官報（令和2年1月31日）kanpou.npb.go.jp/old/20200131/20200131t00005/20200131t000050001f.html

4 学校保健安全法 <https://elaws.e-gov.go.jp/document?lawid=333AC0000000056>

5 文部科学省「令和2年度における大学等の授業の開始等について（通知）」（令和2年3月24日）https://www.mext.go.jp/content/20200324-mxt_kouhou01-000004520_4.pdf

に係るQ&A⁶において、大学設置基準第32条第5項等の規定により、通学制大学における遠隔授業による修得単位数の上限が60単位とされていることに関しては、「結果的に全ての授業が遠隔授業となった場合には、主として対面授業により実施した場合には該当しないため、60単位の上限に算入する必要があります」としつつ、一方では「新型コロナウイルス感染症対策としての遠隔授業に係る単位数の上限の見直しについて所要の検討を行うことも視野に入れてまいります」と運用変更の含みが回答されていた。

こうした対面授業と遠隔授業との区分については、大学設置基準の原則と感染症対策における例外との調整において、慎重に段階を踏んでいこうとする文部科学省の姿勢が読み取れる。大学関係者に対して、遠隔授業の上限60単位の運用変更を示唆したのは、安心してオンライン活用技術⁷の習得に取り組めるようにする配慮としての側面があるだろう。4月21日には、Q&Aの更新⁸という形で、オンライン授業であっても、「特例的な措置として、面接授業に相当する教育効果を有すると大学において認められるものについては」大学設置基準32条第5項で上限が規定された遠隔授業の単位数として参入する必要がないものとされた。こうして、多くの大学等において延期されていた授業開始日⁹に先立って、コロナ禍における特例措置として、オンライン授業による対面授業の代替性が確保されたのである。そして各大学機関において、対面相当の教育効果が得られるようにオンライン授業の運用が開始された。

6 運用ルール変更があったため旧情報にもとづく当該ページは既にリンク切れの状態。https://www.mext.go.jp/content/20200401-mxt_kouhou01-000004520_6.pdf

7 2020年には、Zoomのダウンロード数および利用者数が飛躍的に伸びた。松浦立樹（2022）「Zoom、全世界ダウンロード数10億件突破 22年上期の『世界でもっとも利用されたビジネスアプリ』に」『ITmedia NEWS』[2023年3月1日アクセス www.itmedia.co.jp/news/articles/2208/02/news186.html]

8 文部科学省事務連絡（令和2年4月21日）「学事日程等の取扱い及び遠隔授業の活用に係るQ&Aの送付について（4月21日時点）」https://www.mext.go.jp/content/20200421-mxt_kouhou01-000004520_7.pdf

9 大学等における授業開始時期の延期は、学校保健安全法第20条の臨時休業を直接適用した措置とは言えない。文部科学省は、同法20条の感染拡大防止の趣旨を踏まえ、各教育機関における学事日程の取り扱いにおける自主的判断を尊重したのだろう。なお臨時休業を行った場合、学校保健安全法施行令第5条における「保健所と連絡すべき場合」に該当することから、臨時休業は、本来、出席停止措置では対応しきれないような学校において現実に広まっている感染状況に対してとられる措置だと考えられる。なお2020年2月27日、当時の安倍晋三首相が全国すべての小中高校と特別支援学校に対して3月2日から春休みまでの臨時休業を要請した。翌日には文部科学省も同趣旨の通知を出した。「首相、全国の小中高校に3月2日からの臨時休校を要請」（2020年2月27日）『朝日新聞Digital』[2023年2月1日アクセス www.asahi.com/articles/ASN2W652BN2WULFA03L.html]

1.2 オンライン授業に関する賛否の反応

オンライン授業は、多くの大学機関において実施されたが¹⁰、対面授業相当の教育効果が求められてはいたものの、必ずしも学修者にとって満足できるものばかりではなかった。大学生約1000人を対象としたインターネット調査¹¹によれば、オンライン授業のメリットとして、最も多かったのが「通学する手間がない」であり、続いて「授業を受ける場所を問わない」や「時間の有効活用ができる」といった主に受講上の利便性が挙げられている。デメリットは、「対面授業と比べて課題が多い」が最も多く、「通信が不安定だった」や「講義の内容が伝わりにくい」など多様な問題点が挙げられている。またオンライン授業になったことで困ったことには、「学生生活が満喫できない」や「友達を作る機会が無い」といった学修上の問題にとどまらない大学の存在理由に関わる点も指摘されている。さらに対面授業が著しく減少したことによる負の側面はデータ上にも表れる。全国の大学における中途退学者数および休学者数の推移¹²をみると、コロナ禍以前となる2019年度の2.50%と比べ、コロナ禍となる2020年度と2021年度の両年とも1.95%で減少したが、コロナ禍の2年に限ると、新型コロナウイルスの影響によると回答した割合は0.07%から0.09%へと増加傾向にある。

こうした初期のオンライン授業に関するアンケート調査は、対面授業との比較を前提としていたが、どちらが優れているかという観点にとらわれるべきではない。学生生活を充実させるうえで、交流機会の契機となる対面授業の開講数は、コロナ禍前に近づけることが重要であるが、オンライン活用の水準まで戻す必要はないだろう。特に、「大人数講義科目をオンラインで行うと、学生と教員との距離が教室空間でのものよりも縮まり、成績も通常のそれよりも上がったと報告されている」（溝上、2021）¹³との指摘があるように、対面かオンラインかの二者択一ではなく、学生が一方向的に聴くだけという状況を回避して能動的な参加を促すしくみを考える際にオンライン活用が自然と選択肢に含まれることが重要である。なお教室規模にかかわらず、資料共有や共同制作など、アクティブな参加が期待できるグループワーク等を容易にするために、対面授業の教室内でも学生にデバイス

10 文部科学省の調査によって、「通常の授業の開始時期の延期や、遠隔授業などを実施又は検討中の大学等は、全体の9割以上となっている」ことがわかり、その後の調査では、ほぼすべての大学等の高等教育機関においてオンライン授業が実施されたことがわかった。文部科学省「新型コロナウイルス感染症対策に関する大学等の対応状況について」（令和2年4月13日）www.mext.go.jp/content/20200413-mxt_kouhou01-000004520_2.pdf、「『オンライン授業』の準備期間『1ヵ月以内』が6割弱国立大学と私立大学で『DX推進』への意識・対応に約3倍の差 今後の課題は『ハイフレックス型授業』の導入」『日経BPコンサルティング』（2021）[2023年3月1日アクセス <https://consult.nikkeibp.co.jp/info/news/2021/0805ub/>]

11 リトルソフト株式会社（2022）「【大学生1,016人に調査】多くの学生がオンライン授業を望む理由とは」[2023年3月1日アクセス <https://prtnews.jp/main/html/rd/p/000000004.000053703.html>]

12 文部科学省通知（2022年6月3日）「大学等における令和4年度前期の授業の実施方針等に関する調査及び学生の修学状況（中退・休学）等に関する調査の結果について（周知）」www.mext.go.jp/content/20220614-mxt_kouhou01-000004520_01.pdf#page=10

13 溝上慎一（2021）「コロナ禍を機に大人数講義科目の解消を図る」公益財団法人私立大学退職金財団、[2023年3月1日アクセス https://www.shidai-tai.or.jp/topics_detail8/id=1210]

を持参してもらいZoomのブレイクアウト機能を使用することは、既にノーマルな運用と言えるだろう。こうした能動的学修を進めるオンライン活用は、既存の情報基盤・機器によって学生と教師の経験知として積み重ねられることから、今後ますます進むと考えられる。

2. 実践報告

2020年4月、新型コロナウイルスの影響による入国制限で、外国人留学生の新規入国が原則停止され、その後徐々に再開されると12月には2万人を超えるまでに回復したが、2021年2月に再び新規入国が原則禁止となった¹⁴。これらの入国規制によって、2020年と2021年の両年度の授業開始時には、留学生がキャンパスに来ることが極めて難しい状況となった。留学生は、来日してキャンパスライフを送ることを切望していたはずだがかなわず、一方で、学修期間を延ばすことは、金銭的余裕がなく難しい場合が多い。そこで来日できない留学生に対しては、対面参加が前提となっている授業でもオンラインで参加できるように整備する必要性が生じた。以下、キャンパス内の教室にて対面で参加するマジョリティの学生と来日がかなわずオンライン参加する留学生との双方向性を実現したハイフレックス型授業の実践例¹⁵を報告する。なお写真やイラストの掲載は、関係者の同意を得たものである。

ハイフレックス型授業において、教師から発信する視聴覚情報を教室内受講者とオンライン受講者へ同時に届けることは難しくない。教師の声は、教室内受講者に向けて話すことをそのままZoom経由でオンライン受講者に届けることができ、PC画面は、教室のスクリーン表示とZoomによる画面共有を同時に行うことができる。またオンライン受講者の声を教室全体に届けることも容易である。Zoom経由で教師のPCに届いたオンライン受講者の声は、教室の備え付けまたは持参したスピーカーから教室全体に聞こえるようにすればよい。工夫が必要となるのは、教室内受講者の発言を即座にオンライン受講者に届けることや教室内受講者とZoom経由受講者とのグループワークを成立させることにおいてである。

2.1 萱津理佳担当科目の実践報告

2021年度、「情報リテラシー」「発信力ゼミ」「グローバル教養ゼミ」の3つの科目でハ

14 「コロナで制限、留学生の入国9割減…原則認めないのはG7で日本だけ」『読売新聞オンライン』（2021年9月18日）[2023年3月1日アクセス <https://www.yomiuri.co.jp/national/20210918-OYT1T50092/>]

15 本稿におけるハイフレックス型授業の実践は、長野県立大学において、2021年12月に採択された学長裁量経費事業「教室内外の双方向性を高めたハイフレックス型授業法の提案」（代表者：加藤貴之、共同者：谷口眞由実、萱津理佳）によって機器やソフトの運用における技術的な検討を行えたこと、さらに2022年5月に採択されたグローバルマネジメント学部経費事業「登校困難者のためのハイフレックス型授業導入に係る支援事業」（加藤貴之）による機器の充実および準備と片付けを担う学生アシスタント（SA）の雇用が実現したことによるところが大きい。両助成に感謝いたします。

イフレックス型授業を実践した。以下にその概要を報告する。

(1) 初年次演習科目「情報リテラシー (G2)」におけるハイフレックス型授業

開講時期	2021年度 通年 (全28回)
科目区分	総合教育・必修、1年次開講
担当教員	萱津 理佳
受講人数	27人
使用教室	PCCALL教室3 (通常定員45人、各席デスクトップPC付)

「情報リテラシー」は、PCCALL教室に配備されているPCを利用した演習科目であることから、原則対面での科目として実施している。2021年度のG2クラスでは入国困難な留学生が1名履修していたことから、本留学生のみ毎回、遠隔(海外)からZoomを利用しオンラインで出席した。Zoomは教卓PCに接続したWebカメラで映像をつなぎ、音声にはスピーカーフォン(Jabra Speak 710)を利用した。教室でプロジェクターに表示させている画面をZoomの画面共有機能でオンライン参加者へ共有した。授業の中で受講生同士のディスカッションは特に必要のない科目であり、音声についても特に問題は発生しなかった。オンライン参加者とは、授業が始まる際に音声と映像の確認を行い、質問等やりとりは主にZoomのチャット機能を利用し、場合によっては音声で個別に対話を行うこともあった。課題提出やファイルの配布については、対面参加の学生同様に本学で利用しているイーラーニングシステムGlexaを用いて行った。

本科目のように、受講生同士の交流が必要のない科目、または、講義がメインの科目においては、受講生の人数によらず対面参加とオンライン参加を任意に選択可能なハイフレックス型授業の形式でも教師の負担は比較的少ない。また、本演習科目においては、直接教員の個別対応が必要のない学生では、対面受講とオンライン受講による教育効果にあまり差が生じないと感じた。

(2) 初年次ゼミ科目「発信力ゼミ (3組)」におけるハイフレックス型授業

開講時期	2021年度 通年 (全28回) ※
科目区分	総合教育・必修、1年次開講
担当教員	萱津 理佳 ※全28回のうち16回を担当：2学期2回と3・4学期14回
受講人数	16人
使用教室	C11 (通常定員90人)

本科目は、1年生全員が16人程度の14のクラスに分かれ、前半は学生生活やアカデミックスキルの習得、後半は各クラスのテーマに基づき前半で学んだスキルを実践するゼミ科目である。原則対面参加で実施したが、入国困難な留学生が1名履修していたことから、本留学生のみ毎回、遠隔(海外)からZoomを利用しオンラインで出席した。通常は受講

生を4人ほどのグループ4つに分けて、グループディスカッションやグループワークを行うことが多い授業である。それ以外に、講義がメインの回、発表会を実施する回などがあり、内容に応じて環境を工夫した。以下、3つのパターンについて説明する。

グループワークがほとんどなく、講義がメインの回は、「情報リテラシー」と同様の環境で実施可能であった。ノートPCにWebカメラを接続し、カメラでは教室全体を表示しオンライン参加者にも教室の様子がわかるよう配慮した。また、音声にはスピーカーフォン（Jabra Speak 710）を1台利用し、教師の音声以外にも、教室内の受講生が発言する際にスピーカーフォンの近くにきてもらい、教室設置のマイクを併用して発言してもらった。教師は、講義資料をZoomで画面共有し、共有画面をプロジェクターに表示した。

本科目は、グループディスカッションやグループワークをメインに行うことが多く、グループごとの情報共有にはOneDriveでの共有ファイルを利用した。これは、オンライン参加者がいるグループだけでなく、教師が各グループの状況を把握するために全グループがこの方法を用いた。また、教室でのホワイトボードの代用として、Googleジャムボードを利用した。これは、オンライン参加者・対面参加者ともに同じ状況でコミュニケーション可能であるだけでなく、全員が一斉に書き込みを行うことで、意見を一人一人発言し合うより効率的に意見集約が行えると感じた。さらには、授業の後での振り返りの記録として利用することが可能であった。Zoomの音声には、スピーカーフォン（Jabra Speak 710）を2台リンクして接続し、1台は教師用音声として、もう1台はオンライン参加者がいるグループの机の真ん中に置き、グループメンバーの音声を拾う用として利用した。スピーカーフォンのペアリングが可能なのは2台が2m以内の距離にある場合と仕様書にあるため、オンライン参加者がいるグループは常に教師PCに近い前方の席を指定した。また、授業の回ごとにグループメンバーが変わる場合もあり、教師がオンライン参加者を含むグループの対面参加者のフォロー、および、オンラインの参加者への目が行き届きやすいようにとの配慮もあった。対面参加の学生の声は問題なくオンライン参加者に届くようであったが、この方式だとZoom経由でスピーカーフォンから出力される音声は教室内で発言する人の声より大きく、隣のグループ等にも聞こえてしまうことがあり、スピーカーのボリューム調整で対応した。また、グループ内でのディスカッションの際は、オンライン参加者が同じグループメンバーの表情がわかるようにそれぞれが自分のノートPCでZoomに参加してビデオ表示し（ハウリング対策のため、音声接続はしない）、オンライン参加者も発言しやすい環境になるよう工夫した。

最後の授業（2020年1月19日）において、発表会を実施した。4グループがそれぞれに一つのテーマについて発表を行った。音声は、教室全体の音声が拾えるようにスピーカーフォンYAMAHA YVC-1000に拡張マイク4台を接続し、これらの機器の配置と片付けの補助のため学生アシスタント（SA）を1名つけた。本機材は筆者の所有機器ではなく、筆者はこの時が初めての授業での利用であった。設置の方法に慣れていないこと、またノートPC、プロジェクター、YAMAHA YVC-1000、4台の拡張マイクなど複数の機器を接

続し、事前に音声確認等もしなければならないことから、SAに補助してもらうことで授業準備の時間を短縮することができた。教室へのスピーカーと拡張マイクの配置イメージを図Aに示す。各グループの近くに拡張マイクを1台ずつ設置することで、質疑応答の際に対面参加の学生がその場で発言した音声を拾うことが可能になり、これにより質問者がマイクをおいてある前方まででてくる手間を省け、オンライン参加者がいることを意識しないで進行が可能であった。Zoomの接続は、海外からのオンライン参加者、発表資料投影兼プロジェクター表示PC用、会場参加者視点での映像を届けるためのWebカメラ接続PC用、教師モニター用の4アカウントで接続を行った。YAMAHA YVC-1000は、発表資料投影兼プロジェクター表示PCに接続して利用した。映像の工夫としては、海外にいるオンライン参加者向けに発表者の画面共有だけでなく教室にいるような雰囲気が感じられるよう、他の学生同様の視点での映像（後ろ側から発表を写した映像）も届けた。また、質疑応答の際、海外から参加した受講生からの質問の際は、プロジェクターに質問者の映像を投影し、会場にいる受講生にとっても一緒に発表会を実施していることが感じられるように配慮した。オンラインで参加の受講生の発表の際は、図Bのようにプロジェクターの資料画面に発表者の映像を表示させることを予定していたが、実際は資料の全画面表示のみが投影されてしまった。グループでの発表だったため、また、オンライン参加者が、グループ発表内での4人目の順番だったこともあり、発表途中での介入により、発表を中断することができずそのままとなってしまった。図Bは、Zoomで録画されたもののスクリーンショットである。オンライン参加者が発表の際に、資料と同時に発表者の映像を教室にいる受講生に表示できなかったことを除けば、音声トラブルはなく、海外からのオンライン参加者の発表および質疑応答ともに問題なく実施できた。



図A スピーカー、拡張マイクの配置イメージ



図B オンライン参加者発表時のプロジェクター表示イメージ

(3) 少人数ゼミ科目「グローバル教養ゼミ（萱津）」におけるハイフレックス型授業

開講時期	2021年度 通年（全28回）
科目区分	総合教育・選択、3・4年次開講
担当教員	萱津 理佳
受講人数	6人
使用教室	主にB11（通常定員26人）

本科目は、ゼミということで可能ならば対面での出席を求めた。ただし、履修学生が3、4年生ということもあり、インターンシップや学外活動等の都合により1～2名が遠隔からオンラインで参加することが多かった。オンラインでの参加者がいる場合は、Webカメラとスピーカーフォン（Jabra Speak 710）2台を持参し、Zoomで教室とオンライン参加者をつないだ。本ゼミでのハイフレックス型授業のイメージを図Cに示す。Zoom画面はプロジェクターでも表示させ、教室での対面参加者はZoom参加が必須ではなく、その時の状況や自分が資料を提示したいときなどは自分のPCでもZoomに入るといった形式であった。Webカメラでは対面参加のゼミ生が全員収まるように教室全体を映した。6名という少人数であったため、音声については2台のスピーカーフォンのリンクで特に問題なく行え、また、オンライン参加者も議論においていかれることもなく、積極的に発言をしていた。Zoomを利用したことで、教室内外にいる学生がZoomのチャット機能を利用し、発表中に気づいたことを随時共有する場面もあった。



図C 「グローバル教養ゼミ」でのハイフレックス型授業のイメージ

2.2 谷口眞由実担当科目の実践報告

2021年度、及び2022年度に開講された「文学（中国文学）」「発信力ゼミ」「日本語Ⅱ」においてハイフレックス型授業を実践した。その内容について以下に報告する。

(1) 講義科目「文学（中国文学）」におけるハイフレックス型授業

開講時期	2021年度 4学期（全14回）
科目区分	総合教育・選択、全学（1～4年次）開講
担当教員	谷口眞由実
受講人数	30人
使用教室	F21（通常定員180人）

当該授業では、当初、すべて対面での実施を予定していたが、新型コロナウイルスの感染状況が厳しくなり学生の中にはできればオンラインで受講したいという学生がいること、また入国困難な留学生（以下、留学生と略す）1名が履修していたことから、ハイフレックス型授業を行うこととした。この授業では、毎回中国文学作品についての講義を行ったのち、作品解釈についての問題を提示している。学生はその問題についてグループ（1グループ4～5名）でディスカッションを行い、そこで出された意見をまとめて発表を行う。

この実践では、授業開始前に学生アシスタント（SA）1名にYAMAHA YVC-1000（以下、スピーカーフォンと記す）及び1～2台の小型円盤型マイク（以下、拡張マイクと記す）を設置してもらった。ついで、教師は、Zoomを立ち上げ、オンライン受講の学生（留学生など）にZoomに入ってもらった。Zoomの画面には、画面共有機能により、スライドに加えて、Zoom参加の学生がサムネイルに表示される状態とし、プロジェクターを通じて教室のスクリーンに画像を映した。

従来であれば、授業の前半部分については、教室ではプロジェクターを通してスライド映像をスクリーンに映写して講義を行い、後半部分では、グループでのディスカッションを行い、そこで出された意見をまとめて発表する。しかし、オンライン受講生のため、前半部分ではスライドをZoomの画面共有で届ける必要があり、また後半のディスカッションでは、教室内の学生とオンライン受講生とを結びつけて行うことが必要になった。

具体的には、グループでのディスカッションや集約した意見の発表の際には、スピーカーフォン及び拡張マイクを使用して、教室内の学生とオンライン受講の学生とが意見交換を行った。オンライン受講の学生数は多くの場合は1名であったが、時に数名となることがあった。オンライン受講の学生がいるグループにはなるべく前方に着席してもらい、スピーカーフォン及び拡張マイクを通して、対面参加者の発言をオンライン受講学生に届け、一方、逆にオンライン受講学生の発言を教室にも届けることができた（参考イメージ図D）。



図D 「文学（中国文学）」におけるYAMAHA YVC-1000の使用例

Zoomで全員にオンライン授業を行う場合にも、ブレイクアウトルームを利用することによって、グループでの意見交換はそれなりに活発にできる。それに比べてハイフレックスでは、オンライン受講の学生の声が非常にクリアに、またダイレクトにスピーカーフォンを通して教室に届き、また教室の学生の声もマイクを通してオンライン受講学生に明瞭に届けることができたように思われる。まるですぐそこで話しているような臨場感あふれるディスカッションや意見発表ができ、フェイスツーフェイスのコミュニケーションが活発化したように感じられた。対面受講学生に加えてオンライン受講の学生がいても、空間を異にしながらほぼ同じ環境で受講できることが、最大のメリットであるといえよう。

今回の実践では、Zoomの画面共有機能でパワーポイントのスライドを投影したが、加えてウェブカメラを設置するなどして、教室の学修風景などもオンライン受講生が見られるように工夫できれば、さらに臨場感はアップするかもしれないと思われる。

(2) 初年次ゼミ科目「発信力ゼミⅠ（5組）」におけるハイフレックス型授業

開講時期	2022年度 1・2学期（全14回）
科目区分	総合教育・必修、1年次開講科目
担当教員	谷口真由実
受講人数	19名
使用教室	E21（通常定員180人）

本授業は学生生活やアカデミックスキルなどについて、1年生全員が14クラスに分かれて学ぶ科目である。当該年度は、前半クラス（1～7組）、後半クラス（8～14組）がそれぞれ対面で合同授業を行う場合、14のクラスをZoomで結んで授業を行う場合、あるいは各クラス独自で行う場合があり、ほぼ毎回のよう異なる形態で実施された。

5組では、コロナ感染症対策のために入国困難な留学生（以下、留学生と略す）1名に対応する必要があった。1学期は当該学生にはZoomでオンライン参加してもらった。ただし上述のように、教室では対面授業を原則に行っており、さらに大教室での合同授業が多かった。このため、グループディスカッションへの留学生の参加はかなり難しい状況であった。特に大教室に7クラスが集合して授業を行う回に、グループ活動をする際などは、留学生の参加は極めて厳しい状況にならざるを得なかった。対応策として、教室で授業を進めているZoomとは別のアカウントのZoomを立ち上げ、その上でオンライン受講学生のいるグループは、Zoom画面を通して、グループメンバーの顔を映し出し、PCマイクに向かって話すことでグループメンバーの声を留学生に届けるようにした。しかし、教室内では他のクラスやグループの学生達も同時にディスカッションや意見交換を行っているために、音声があじり合い、声を拾うのも、また聞き取るのも難しかった。とりわけ、ゲーム形式の演習などは、参加は限定的とならざるを得なかった。ちなみに、資料は教室で配られることが多く、その場合は、事前に入手してオンライン受講学生にメール添付などで送付しておくことで何とかクリアした。提出物はチャットやメール添付で送ってもらい、質問などもチャットなどで出してもらった。

各クラスごとに授業を行う回でも、キャンパスツアーやゲーム形式の演習などは、オンライン参加はやはりかなり難しかった。

2学期からは、留学生にさらにより授業環境を提供するため、スピーカーフォン及び拡張マイクを活用したハイフレックス型授業を開始した。これらの機器の運用においては、学生アシスタント（SA）が授業前に設置し、授業後回収してくれた。

上述のように当該科目は2学期も14クラスに分かれて実施していた。クラスごとにメインで使用する教室は決まってはいるものの、合同授業が多く、教室は必ずしも一定ではなかった。一部講堂や大教室での授業もあったため、常時同じようなスピーカーフォンの設置形態で実施することはできなかった。そういう制約はあるものの、各クラスに分かれて実施の際には、スピーカーフォンと拡張マイクを通して、オンライン受講の学生のいるグループ内でもある程度意見交換が実現できた。またこれらの機器の活用を通して、オンライン受講学生にプレゼン発表も行ってもらい、教室内の学生にリアルにその画像と音声を届けることができ、さらにオンライン受講学生と教室内の学生とで活発に質疑応答も行うことができた。

なお、7月10日に当該留学生の入国が可能となり、その時点でハイフレックス型授業は終了した。

学生アシスタントが機器を設置してくれたため、比較的スムーズにハイフレックス型授

業を行うことができたと思われる。さらに、教師と学生アシスタントが協力して機器設置や準備に当たるため、何かトラブルが起こった場合にも対応がすみやかにできるというメリットがあり、大変心強かった。

(3) 留学生用サポート科目「日本語Ⅱ」におけるハイフレックス型授業

開講時期	2022年度 2学期 (全14回)
科目区分	総合教育・選択、1年次開講科目 (留学生対象)
担当教員	谷口眞由実
受講人数	3人
使用教室	C12 (通常定員26人)

本授業は、普段は対面授業で行っているが、入国困難な留学生が1名いたため、ハイフレックス型授業を行うこととした。

当該科目受講学生は留学生3名で、そのうち1名が入国困難な状況であった。学生アシスタント (SA) には、スピーカーフォンと拡張マイク1台を授業前に設置し、授業後回収してもらった。教師を含む3名は口の字型に着席した上で、教師の近くにスピーカーフォンを設置し、学生の中にマイクを設置した。これにより、教師の声はオンライン受講学生に届き、さらに学生同士での意見交換もリアルに行うことが可能になった。もちろん、全員がPCを持参し、Zoomに入って画面を通して意見交換する方法もあるだろう。しかし、ハイフレックス型授業とすることにより、ある程度対面の良さを生かしながら、オンライン受講生を交えた活発なディスカッションが可能となったように思われる。オンライン授業だけよりも一層臨場感が感じられ、闊達で時に何気ない雑談や笑いも交えた自然なコミュニケーションが繰り広げられたように思われる。

大変良かった点として、学生アシスタントがスピーカーフォンと拡張マイクを設置、また回収してくれたおかげで、ほぼ授業を時間通りに開始・終了することができたことが挙げられる。それというのも、担当教師は当該授業の直前 (3時限) に別の授業があり、その後片づけをしてから、教室を移動する必要があった。そのため、休憩時間に当該授業 (4時限) のハイフレックスの機器の準備をアシスタントが行ってくれたことは、最良の支援だったといえる。もし学生アシスタントがいなければ、恐らく授業開始時間に準備が間に合わず、授業時間に食い込んでいたのではないだろうか。終了時も、同教室を次の授業で使用することになっていたため、アシスタントがいなければ、片付けのため早めに授業を終えるほかなかったと推察される。機器に必ずしも熟達していない教師にとって、種々の面でアシスタント学生の授業支援は貴重かつ必要不可欠のものだといえよう。

なお、7月10日には当該学生は入国できたため、ハイフレックス型授業は終了した。

3. 総括：ハイフレックス型授業の可能性

2020年度から始まった、大学等の教育機関における新型コロナウイルス感染症対策に

においてもっとも特徴的なことは、オンライン授業の導入だと言えよう。本稿で実践報告したハイフレックス型授業では、予定通り入国できなかった留学生や教室内の感染リスクに不安を感じた学生など、教室を受講困難者に対して、教室の受講者とのインタラクションを確保した学修機会を提供することが主要な目的であった。上述の萱津および谷口の実践したハイフレックス型授業において、学生からの発信、学生間のディスカッションが基本的に重視されている。特に、同じ空間にいるような自然な対話を実現することは、本実践で使用した「YAMAHA YVC-1000」や「Jabra Speak 710」のような音環境を向上させる機器の運用によって可能なことがわかった。同時に、こうした機器運用に際しては、教師側のICT知識や準備時間といった制約があっても、学生アシスタント（SA）制度の活用によって解消できることも明らかになった。

つまり2020年から約3年間にわたるコロナ禍においては、安定したインターネット回線のもと、Zoom等のアプリケーション（ソフト面）の活用によってオンライン授業が可能になったが、ハイフレックス型授業において教室内外のインタラクションを実現するためには、音声機器の運用（ハード面）において、もう一工夫が必要だったと言える。将来的には、教室での持参デバイスのスクリーン映写と同じくらいの手軽さで、教室内外の受講者同士が自然に対話できる音声装置が備え付けられるかもしれないが、予算的な課題を考えると大規模な普及には少なくとも5年以上はかかるだろう。だからこそ、本稿の実践報告を通じて強調したいのは、今後、ハイフレックス型授業の実施が期待される際、教室内外のインタラクションを可能にする音声機器の運用を前提にすべきだということである。こうした音声機器の活用を前提とせず、ハイフレックス型授業の学修の質を考えれば、インタラクションの充実が難しくなるため、教室を受講困難者の遠隔参加を認めることに消極的にならざるをえないからである。もちろん、音声機器の運用があっても、遠隔受講と教室受講との学修体験が同じだと言うつもりはない。重要なことは、ソフト面とハード面双方のリソースのフル活用を考慮に入れて、選択肢を検討することである。

これからの授業をデザインするうえで、オンライン活用全般の有用性は言うまでもなく、ハイフレックス型授業の充実を図ることは極めて重要である。コロナ禍の2020年7月、日本私立大学連盟は、文部科学省に対して、グローバル化、ICT化への対応を図るため、大学設置基準で規定された卒業所要単位におけるオンライン授業による単位数上限60単位の緩和を要望した¹⁶。この要望に対する文部科学省の回答は、原則ルールとしての60単位数上限は緩和しなかったが、新型コロナウイルスの感染対策とは別枠の特例として、「先導的な教育」、例えば、国内外でフィールドワークを通じた課題解決に取り組む際、地理的に離れた所属大学の授業にオンラインで参加する必要性が生じる場合などを対象として、

16 日本私立大学連盟（2020）「新型コロナウイルス感染症の影響に伴うグローバル化対応への要望」<https://www.shidaiaren.or.jp/files/user/20200713yobo.pdf>

オンライン授業による単位数上限の緩和が認められる特例制度が設けられた¹⁷。この場合も、教室内外の受講生同士の交流が図れるハイフレックス型授業が望ましいだろう。

このように大学設置基準上、原則は、通学制大学において遠隔授業によって修得できる卒業所要単位の上限が60単位として維持されることになったが、対面で実施される科目は、量的に半分まではオンライン授業を実施しても、なお対面授業による単位として扱えることは周知のとおりである。さらに、学生に対して、授業時間の半分以上について、教室内受講の機会を提供し、かつ、そう求めたうえであれば、病気または感染リスクへの懸念等、学生の個人事情によって、オンライン受講が授業時間の半数を超えたとしても、学修効果を検討したうえでなら、なお対面授業による単位として修得できることが明示された¹⁸。つまり2023年3月現在、新型コロナウイルスは、感染の診断が出されなくても、各大学の裁量のもと感染リスクに対する懸念が大きい学生に対して、教室内受講困難者としてオンライン受講を認めることが可能なのである。教室内受講の機会を保障したうえで、かつ、オンライン参加も選択的に可能にする方法とは、まさにハイフレックス型授業に他ならない。対面授業の重要性が再認識されるほど、本人または身近な人が新型コロナウイルスによる重症化リスク要因を有する学生は、大学のキャンパスにおいてマイノリティ化が進む可能性があるが、だれもが多様な事情によって教室内受講困難者になりうるということが認識されれば、ハイフレックス型授業は、マジョリティにとって有益な選択肢として定着するだろう。

具体的には、学外活動によってキャンパスを離れる場合や病気・ケガなどで登校が一時的に困難な場合などにも、ハイフレックス型授業によって学修の継続が可能になる。特に地方大学における地理的な制約を乗り越える一助として期待が大きい。例えば、本授業実践の場である長野県立大学のように地方都市に位置しながら、全国のさまざまな地域から学生が集まる場合、就職活動や家庭の事情などにより、一時的にキャンパスを離れる際にオンライン活用により授業参加できることは望ましい。特にクォータ制の大学では、毎週の授業進行がセメスター制に比べ二倍速くなるので影響が大きくなる。

以上のように、コロナ禍を契機として2020年に開始されたハイフレックス型授業は、持続可能な音声機器の運用コストをかければ、教室内外の円滑なインタラクションを実現でき、今後ますます多様な事情が想定される教室内受講困難者へ学修機会を提供するうえで役立つだろう。短期的には、コロナ禍における活動制限を緩和してキャンパスライフを充実させていく過程において、感染リスクの許容度の違いによる学生間の心理的な分断要因を解消すると考える。さらに今後、地理的な制約を越えた学外活動の充実と学修の継続と

17 文部科学省（2022）「大学設置基準等における教育課程等に係る特例制度の申請・審査（令和5年度）について」www.mext.go.jp/content/20221108-daigakuc01-000025195_06.pdf

18 文部科学省（2021）「学事日程等の取扱い及び遠隔授業の活用に係るQ&A等の送付について（令和3年5月14日時点）」www.mext.go.jp/content/20210514-mxt_kouhou01-000004520_1.pdfにおいて、特にpp. 5-6の間10と問11のQ&Aを参照。

の両立を図るためにも、ハイフレックス型授業は有力な選択肢となるだろう。言い換えれば、教室内外のインタラクションを確保したハイフレックス型授業を準備してはじめて、教室外における学びの機会の充実につなげられる。こうしたハイフレックス型授業を実践する指針が、多様な学び方を尊重し包含することにあるが、それを教師のみならず、学生にも共有してもらうことは、将来、さまざまな働き方が求められるグローバル社会で活躍するうえで重要であろう。こうした教育的価値にもとづき、学生と教師が前向きな気持ちでハイフレックス型授業をともに作り上げていけば、消極的理由から学生がオンライン受講をするのではないかという懸念も乗り越えられ、学びの可能性を広げられるのではないだろうか。

『大塔軍記』 全文翻刻

はじめに

大塔合戦とは、応永七年（一四〇〇年）に足利義満の御教書を携えて信濃守護に就いた小笠原長秀が、大文字一揆をはじめとする国人領主たちと信濃国の所領に関する政務をめぐって対立し、武力衝突した争いである。合戦は小笠原勢の敗北に終わる。『大塔物語』はそのような歴史的事件の経緯を描いた軍記物語で、いわゆる室町軍記と称されるものである。

この『大塔物語』の本文については、主に真名表記されていることに注目してその特性を明らかにする先学の研究には一定の成果があるものの（注①）、本文体系を整理したまとまった諸本論については、一九八二年十二月に公刊された若林幸氏『大塔物語』の諸本に関する基礎的考察」（『文学論藻』第五十七号）が唯一といつてよい。同論文によると、当該写本群は以下のように大別されるという。

I 物語系統（「物語」的要素の強いもの）

II 記系統（「記」的要素の強いもの）

このうち、Iは活字刊行された続群書類従に所収されている版本（嘉永四年版本）すなわち『大塔物語』と称するテキストを指す。IIはさらにAグループ『大塔軍記』とBグループ第一類『大塔記』・Bグループ第二類『大塔合戦記』の三つに小分類されるという。若林氏によると、それぞれの特徴は以下のように説明される。

I：諸本中、最も整った形態を示す。真字文体で書かれている。

II・Aグループ：『大塔物語』に比して叙述内容は簡略であるが、人名は多くみられる。小平雪人本は真字文体で書かれているが、小平雪人本以外は漢字平仮名片仮名交り文で書かれている。

Ⅱ・Bグループ第一類：『大塔軍記』に比して叙述内容は簡略であるが、人名は多くみられる。真字文体で書かれている。

Ⅱ・Bグループ第二類：諸本中、最も簡略な形態を示すが、人名は『大塔記』と一致している。漢字片仮名交り文で書かれている。

このうち、先学において研究対象としてたびたび取り上げられてきたのはⅠの嘉永四年版本である。Ⅱの本文についてはこれまであまり注目されることもなく、若林氏が指摘する「記載されている人名数の多さ」という問題点も含めて等閑視されてきた。その人名の多くは中近世において信濃国を拠点とした一族とおぼしい。それならば、中世の地方史研究において有用な資料として扱われる『大塔物語』（注②）の諸本については、各テキストに見える異同記事の情報を整理して、それらを体系化してゆくことが速やかに望まれよう。

そこで、本稿では、若林氏によってⅡ・Aグループに分類される伝本（『続群書類従』稿本をもとにした浄書本の転写本）の全文翻刻を紹介する。それによって、これまで『大塔物語』の研究史において看過されてきた「記系統」の諸本論に資するものとしたい。

【注】

- (1) 橋村勝明「中世真名軍記の倒置記法について―『大塔物語』『文正記』を例に」（『文教國文學』第五十三号、二〇〇九年）、佐倉由泰『軍記物語の機構』第十六章『大塔物語』の記述を支えるもの」（汲古書院、二〇一一年）、佐倉由泰『大塔物語』をめぐる知の系

脈』10頁（日本学術振興会二〇〇九〜二〇一一年度科学研究費補助金基盤研究（C）「古代から中世に至る真名表記テキストに関する表現と知の系脈についての研究」、研究代表者佐倉由泰、研究課題番号二一五二〇一七六報告書、二〇一三年）など。

- (2) 『信濃史料第六卷』（信濃史料刊行会、一九五五年）、『信濃史料第七卷』（信濃史料刊行会、一九五六年）、『長野県史 史編 第三卷 中世2』（長野県編、社団法人長野県史刊行会、一九八七年）など。

【凡例】

- 一 底本は国立公文書館デジタルアーカイブ(archives.go.jp)『続群書類従六百十九』によった。
- 一 本文は原文通りを原則としたが、一部通行の字体に改めたところもある。
- 一 反復記号「く」「ゝ」はそのまま表記したが、「ゝ」が漢字に用いられている場合は、適宜「々」に改めた箇所もある。
- 一 虫喰いなどで判別できない文字は□で示した。
- 一 改行については／で表記した。改訂については「」をもって示し、（一オ）のように丁数ならびに表裏を表記した。

【本文】

續群書類従卷第六百十九／
總檢校保己一集／

男源忠實校／
 合戰部四十九／
 大塔軍記／
 蘆田記「(一才)
 (白紙)」「(一ウ)
 大塔軍記／
 應永七庚辰年九月廿四日於信州更級郡布／
 施郷合戰次第／
 夫政者天下泰平計略國土安穩ノ根元也然而近／
 代御政務賞罰直而都鄙悉令静謐上下誇無事萬／
 民詠歌樂然間孰不貴憲法之裁断誰不仰廉直之／
 成敗乎抑信濃國小笠原信濃守長秀遠祖長清祖／
 父政長以來代々被捕守護職所也因茲長秀募由／
 緒經訴訟處上裁就無相違則給安堵御下文應永／
 七年七月三日給御暇京都ヲ立同廿一日令下著」(二才)
 信州佐久郡大井治部少輔光維依為一門先馳越／
 光矩館披御教書令談合一國成敗趣千夏村上中／
 務少輔滿信云一家依内縁之義先以使者經案内／
 其外伴野平賀田ノ口海野望月諏訪^上兩社井上／
 次田高梨等初惣國人不殘以夫觸之源家之人々／
 ハ素云一族且重上意不及是非子細大文字一揆／
 ノ人々ハ為故敵故一切不用之可申請別守護人／
 之旨内々令評議去程ニ小笠原長秀撰定吉日良／

辰打入善光寺長秀其日出立路次行粧魏々蕩々／
 綺羅耀天形勢拂當先一番鎧唐冠長持以下百合」(二ウ)
 計昇續其次毛々馬五十疋牽連次ニ重藤筥卷掬／
 白木塗籠之弓槽尾厭黒切生中黒鶴羽鬻下白鶴／
 焦羽作矢負者百人次以金銀為蛭卷朱柄鍵百人／
 其次キ白糸赤綴縹糸洗革小桜綾緘等色々筒丸／
 白柄薙刀持並百人次真黒鶉毛馬長八寸餘り飽／
 太違金覆輪ニ三松皮菱紋磨込螺鞍ヲ置小房鞆／
 芝打長飄懸那波鐙白磨轡合加次舍人五人ニテ／
 牽之凡此馬相形兩眼張鈴兩耳具竹頭如竜後者／
 築山股者似琵琶逆立肢蹄地抱勝馬三長三短悉／
 調無闕一所此馬前肢抱中後肢者搔散突尾編木」(三才)
 嗽白沫懸牽手綺舍人驥驍風情唯駝騮駮駮半漢／
 也其次容顏美麗姿尋常中間童五六十人交綾羅／
 錦繡色節刷奇麗衣裳步行其次家ノ子若黨三十／
 余人持金銀作り太刀二行其中英長秀乘之拂鹿^(鹿方)／
 ヲ前後扈從左右力者七八十人推參ノ下部十人／
 折花裝束挿頭紅葉出立色々思々ノ躰目様兒様／
 鼻上件塵取為紙偏摺上方出立ノ粧ヒ云彼云是／
 見物ノ諸人無云不驚目其次騎馬之前打ハ頓阿／
 法師ノ遁世者也此頓阿面良醜其躰大賤雖然於／
 洛中連哥ノ名人也學侍從周阿ノ古躰早哥ハ伺」(三ウ)
 諏訪頭阿會^(田之)四彈正兩流物語ハ古山殊阿弥弟子／

弁舌宏才勝師匠上手也又狂忽舞催當座興哥解／
座中也錦纜ノ頭巾ヲ盆ノ窪ニカケ朽葉色ノ小／
袖突耳根所片飼駒部濱波張鞍無四度斗打乘以／
蝙蝠扇打鳴鞍山形一聲歌テ打行寔究洩底風情／
言語道断不及是非比判今日出立見物頓阿ヲ以／
テ為規模其続テ中川三郎飯田左馬之助入道山／
寺五郎武田上野介於曾七郎古米左近將監入道／
下條伊豆守山中常陸介赤沢但馬守住吉五郎伊／
豆木美作守下枝尾張守標葉若狹守櫛置五郎太」(四才)
郎織野肥後守井深勘解由鳴海式部関豊後守其／
外一族外様人々都合貳百余騎皆蒙折烏帽子狂文／
字襖袴夏毛秋毛熊皮行膝筥巻稜白木野鬼猿皮／
鹿皮等也又鹿毛栗鶴毛尾毛黒紋連韋毛雲雀毛／
踏雪月額等毛之馬白鞍螺鞍或飛豹虎皮等也張／
鞍思々乘連真深茂打困間力者小童出立迄云ヒ／
中ニ愚なり中ニモ若殿原者と墓目押取副追出／
犬懸心有馬掛出風情或ハ居ツレ(鶴)鶴(鶏)兒(鶏)有犬ヲ／
呼懸風情其次居鷹相好極星鷹頭清々似月眼如／
明星上戴盤頭(盤)返持経目覆之毛家門刺庇青背長」(四ウ)
頤薄眉班之海中如二岩指近来之名鷹ヲ居見物／
諸人善光寺南天門及蒼花河高島打覆無所凡善／
光寺者三國一日本之津門前成市堂上尤道俗男／
女貴賤上下思々ノ風情不違拳異類異形見物如／

雲似霞去程小笠原信濃守打入寺家成安堵思則／
定奉行人家大犯三ヶ条立押買狼藉蘭匱早馬等／
制札を任傍例令遵行諸人沙汰也就里訴人群集／
シテ遂傍例長秀会積不帶劔不持扇增不及一献／
沙汰偏公家上臈兒傾城振舞也緩怠至極之義嘲／
哂無に上下人口始終可然ト云不見凡仁義礼智」(五才)
信五常以礼儀為先長秀久シ祇候公方雖伺其法／
様麒麟猶非也と一躡誤蓋以其謂歟于爰大文字／
一揆ノ人々未及是非左右馳集窪寺相談事 仔／
細意見區々衆儀不定爰祢津美濃入道法津宮高／
下総守貞兼相擬云所詮小笠原与当方取結故戰／
防戰義則不及兎角談合小笠原今度承上意戴御／
教書令下向間不對面者且似奉思(忽)諸公方先試ニ／
遂對面後定守護役之外ニ構非據新儀掠当方知／
行領地至其時動弓矢事上聞尤可為潤色義云衆／
中各傾耳側目不及返答處祢津宮内少輔時貞云」(五ウ)
此義不可然始終可取弓矢者頗對面無益なり其／
故養鷄者不畜猫牧獸者不育我云有本文小笠原／
ト当方ハ代々非父祖之敵乎長秀募國中ニ惣国／
人煩当一揆之大事也綺既違乱者後悔不可先立／
云是又道理至極之意見也雖然先以穩便之義可／
有對面之ヒ一揆評義事畢ル去間則調一献之礼／
贈馬太刀各致慇懃之礼成一国平均思既八月廿／

日餘り事臨西収之期地下所務最中也川中嶋所
々者大略村上当知行且称非分之押領地唯寄事
左右守護諸役之外入吏致所務是則小笠原遠慮」(六才)

不足次第也宜以正直之業治訴訟病排憲法燈照
愁歎聞所忽起貪欲尤背令文恣行據間甘露毒藥
所致不賢非口惜事哉然間号国一揆諏訪佐久三
家奥三家大文字一揆人々忽神家源家滋野之人
々内々觸廻子細各人々同心所々入部之吏追立
或打攻寄コソ弓矢ノ手合也大井治部少輔光矩
依有存子細扣途中其外国人等徴合陣を取可合
戰行儀既定村上満信者九月三日屯兵拳於打立
相隨人々千田讚岐守飯沼四郎風間宮内少輔入
山遠江守寄合肥前守兩宮孫五郎生田大和守重」(六ウ)
留四郎小嶋刑部少輔飯野宮内横田美作守廣田
掃部吉益藏人麻績山城守浦野式部丞都合其勢
五百余騎屋代城ニ打出篠井之岡ニ陣ヲ取伴野
平賀田口望月桜井高沼洲吉小野沢等皆加一手
其勢七百余騎上嶋陣取海野宮内少輔幸義舍弟
中村平四郎會田岩下大葦光田澤塔原深井土井
矢嶋以下引率三百余騎山王堂陣高梨薩摩守友
高ハ嫡子椽原次男上野助四郎江部草間木嶋吉
田ヲ初其勢三百余騎二陣ヲ張井上左馬介ノ
光頼舍弟遠江守其外万年小柳布野中俣須田伊」(七才)

豆守嶋田刑部少輔各加一手其勢五百余騎千隈
川際に陣ヲ取大文字一揆ノ人々者仁科根津春
日香坂西牧宮高落合小田切小市窪寺其勢八百
余騎布施城後芳田崎石川ニ陣取各十一手相別
方々張陣思々旗笠驗幕紋梶葉一文字二文字二
ツ引両三ツ引両木瓜菱形輪違龜甲連錢裾濃蝶
丸羈丸三葉柏三本松天蓋樓嵐色々紋耀夕日袈
亘為鉢桔梗刈萱女郎花不異靡野風小笠原長秀
未聲寺家軍内談也長秀云暫楯庵寺家奏京都可
申○又他国加勢ヲ歟又雖為小勢先遂戰可然云」(七ウ)

飯田入道進出申やう不及合戦而注進不思寄頓
懸決雌雄免万死遇一生其時注進社面目也と云
フ各同此義勢揃アリテ貳百余騎九月廿三日寺
家を打出犀川ヲ渡シ横田郷ニ取陣敵ハ目に餘
而猛勢也守透間馳移塩崎城為待軍師評義而九
月廿四日寅刻自横田陣夜深に打立指塩崎早駒
足擦々ト打處坂西次郎長國赤糸綴鎧ニ同色ノ
兜緒をしめ宿直鶴毛と云馬の長五尺斗成に紅
裾古母衣をかけ金筒丸ト云太刀の六尺三寸四
握有を韃中押取中差捧、駒手綱を馳出旗手前」(八才)
鎧踏張立上り大音拳て云やう長秀被聞召哉敵
勢四千騎身方者僅八百余騎也不可成牛角の戦
但援旧記唐項羽高祖戦吾朝源平両家の戦以小

勢勝多勢事不可勝斗南樓月詩人ハ玩立田初瀬
紅葉哥人知之龍得水昇虎ハ靠山眠合戰剛武者
社知者長国恐生弓天蓋續其業此云今日師者長
國承軍奉行可下知云長秀呵良々々々笑ヒ尤々
云諸軍勢聞之那不恥折臂之啣云各成一騎當千
之思我先ニと進勇長國の云敵猛勢味方ハ小勢
也魚鱗羈翼行ハ迹在之但走者不見地倒欺敵者」(八ウ)
必亡云若敵鎮返懸煩見理可防敵利懸身方鎮返
手綱与手綱を打取相傳へし鼻勢之手を傷切頰
さは治定勝利之師為大勢癖陣破て残たふ全龍
吟雲起虎嘯風生長國被下知各不劣吾圖一旦製
長秀か馬廻百五拾騎斗曼茶羅一揆卜号皆曼茶
羅為驛凡当国之源家大文字一揆人々譜代無双
之勇士雖為田村利仁余吾將軍知頼保昌漢異帝
苗孫坂上犬養其子左京大夫從三位苺田丸其子
征夷大將軍正二位權大納言坂上田村丸人王五
十六代桓武天皇ノ代之人弘仁二年五月卒」(九オ)
鎌足三代房前五男川邊魚名公二男中務少輔
驚取其子參議藤嗣其次男越前守高房其子鎮
守府將軍民部卿時長鎮守府將軍武藏守利仁
人王六十代醍醐天皇人也延喜廿一年比字
或ハ異國之樊噲張良か化現對彼等無左右非可
面矧合小笠原勢の為躰可謂蟻螂以斧向就車去

程に長秀ハ松皮菱之旗一流悄々と差圍八百騎
之真中ニ守塩崎打程ニ夜皓々明わたる從村上
の陣中見之觸廻り陣中或ハ馬の腹帶をしめな
をし或ハ縛裏表帶囂媼不聞物鳴音千田讚岐守
信頼一番三馬引寄比多乗て今日之軍ハ一國皆
可争鋒を来之晴軍也我と思ハん兵ハ馳連テ信」(九ウ)
頼可頭太刀鄂金斗勢百四五十騎如遭鹿狐放補
呂之手着帙手綱馳向驪て後陣之勢馳連程其勢
八百余騎上嶋ノ瀬を颯と打渡可馳付四ノ宮敵
と敵と見合互鯨波動拳ス大勢請取之作亘時聲
響天地揺草木半時斗鳴動事假如金翅鳥動国土
旗笠驗鍬形太刀影如靡尾花似電光人馬の息不
異放野火去程村上勢ハ從先陣五騎十騎吾不劣
馳懸小笠原勢内々行并鑣揃切前傾甲褶鎮返り
待懸たり究竟足白共楯三三十帖雌羽ニ突出精兵
の手垂の射手百五六十人斗進出進推立渡矢比」(十オ)
相付差取り引執散々に射程ニ前の勢七八騎矢
庭に射落或ハ被馬太腹或内兜逆被傾零兎角櫛
着して馬の足を翬立掛煩處長國推立上り左右
に苦云足白野伏并楯端を躡立真前唯一手に丸
メ真深馳懸驪通々馳並山の山合打合十分入合
切被切組ヒ組成水火之争事良久責闘間有被打
落武者有盛韌立武者互に放馬共出来轟々走散

轟々飛廻坂西次郎長國荒馬乗件六尺三十金筒／
丸開東西南北羅上下乗当曲十文字懸破有表進／
裡散々苜程千田讚岐守馬廻被打成殘少不堪發」(十ウ)

引退驢村上滿信伴野平賀田口成一手不軼矢入／
替立黒燻降血雨半時斗相戰師呼矢叫太刀音雷／
狼不異百千雷公峯谷去程に小笠原勢不顧死生／
手と手を押取組不散一騎真丸々被切落者若干／
乗被付者不省親子馳越踊越手負者遮射向袖相／
拵之敵颯所押擴壓押散々裁程被切立放崩引退／
村上滿信匂肩白鎧乘白足毛馬重代之鬼切拔持／
滿信在是返々セト下知スル處雨宮与三生年廿／
一名乗打白鋏形武者五六度左右に社返し誠可／
謂一騎当千然間小笠原打勝二軍大息繼引長秀」(十一オ)
大音上被下知ハ吾等上意也敵方ハ凶徒也豈仰／
天命不開今朝哉三度目者治定勝師分捕生虜等／
高名揚戰場可露德末代打死輩者直詣閻魔王宮／
奏累代弓矢の忠節速に可證菩提唐太宗切鬚及／
廻戰士進不死と云長秀今ニ全不可劣太宗運命／
を開者何揚名無拙忠賞哉諏訪八幡も御知見あ／
れ長秀不可退一足匍懸籍庸威為獅子の齒嚙を／
睨吼勢案處海野宮内少輔幸義其勢二百余騎又／
入替馳懸長秀馬廻り曼茶羅一揆百五十騎斗下／
り立嬭小膝傾兜鍪出し曳聲を相支未決雌雄處」(十一ウ)

究竟古武者裏通馳拔真中押取籠錢火水攻闖然／
間海野勢不堪颯と引退小笠原勢乘勝甲鏃鎧押／
付馬三途散々叩無透追懸海野勢無情追浸千隈／
川浮沈流行母衣小旗の為躰散風木葉如蕙乱小／
笠原の三軍打勝て凱哥を上て扣此所切ルカ長／
秀大事の手負一騎当千の兵共數百人打死此上／
ハ存生何かせん今一度と云俣に兜の緒をしめ／
小手綱をし向北の手に馳懸處に究竟の足白共／
七寸榘凹擗引留之間非心守返し塩崎引退于爰／
高梨薩摩守友高須田井上嶋津彼是五百余騎真」(十二オ)
深茂に馳懸處飯田坂西古米櫛置以下其勢三百／
余騎十分に亘合逢別五六度懸合太刀音颯魅の／
如く半時斗攻闘爰に高梨か嫡子椽原白糸臙腹／
卷大黒と云究竟の名馬乗通馳並坂西次郎長國／
と無須と組兩馬中動と落長國力や勝不落付取／
押取首椽原郎等主を打せしと十余騎落重て同／
枕に打死去程高梨勢引退小笠原勢又打勝守大／
將之於馳移塩崎處に大文字一揆荒勢八百余騎／
時の聲動上して不觸不漏旭馳掛海野村上須田／
高梨乍言負軍村雲立て扣大勢從方々馳掛偏三」(十二ウ)
失為方無力馳込大塔古要害俄事にて其辺之切／
植木結鹿垣埵塀築之地穿堀を掘上櫓かいたて／
をかき相待後攻の勢を去程に源家大文字の一／

揆大手搦手かたく方々押取籠取陳四方の攻口／
に上城樓續夜を日に責也既に送数日越間城中／
兵糧一粒も無之軍兵歎及餓死躰也飯田入道申／
やう祖八まん太郎義家阿部貞任宗任追罰則出／
山中遭大雪軍兵被責飢寒徒欲死其時義家独其／
身暖にて不飢ゑひらをたき軍兵をあたゝむ切／
馬為食助飢無恙令帰洛其餘周之伯夷飢未必賢」(十三才)
不如失切馬為食續命可待後攻の勢と云諫に被／
曳弱心疲臥たる下郎共刺殺馬共を欲繼しはら／
く命為躰眼前餓鬼畜生道是也攻口の軍兵共上／
城樓に真下見下共不防向上唯食馬斗也爰に古／
米入道一人不食之而廿一日空腹角統死事当家／
恥辱後代瑕瑾也去来子共一人ツゝ忍落我々々／
可切腹尔有者永継名字へしと云皆同此義に先／
古米入道常葉入道各嫡子近付汝等能々承紛夜／
忍出當城參塩崎我々か有様長秀懇奉語可廻後／
攻之籌策を若又於路次自然の事もあらはかな」(十三ウ)
らす死出山三余川におひて追付へし全非汝等／
扶只方便をめぐらさんかため也と言彼等付々／
聞之屢咽涙言我等縦雖沙門姿と當城に走入可／
奉見先途況於弓矢を取身をや全不可奉見捨永／
生涯之恥歎也と言古米常葉被詰當候道理進退／
惟窮不及重言処に長国攻言たとへをひき宥不／

及力兩人ハ夜にまきれ忍出大塔の城つゝかな／
く塩崎に走着長秀城中作法懃に語る長秀聞思／
儲事共と茫然嗚呼唯咽泪斗也大塔敵陣には物／
蔽く四方日夜要心難翔飛鳥彼等無可返遣様方」(十四才)
便も尽悉失為方斗也大井治部少輔光矩其勢五／
百余騎途中於丸子敵味方落居未定間長秀遣使／
者可有合力之由申遣雖相待其返答不吉辰也去／
程大塔人々ハ思籠鳥の欲出不嫌遠近林欲轍魚／
欲涸斗舛水言又打返案之尺權之屈唯為伸蛟龍／
之蟄為舊諫哉相待塩崎相圖の烽火處曾無其分／
長秀思案押膚脱腰の刀尖と抜切腹せんとする／
所赤沢但馬守走寄抱留携刀を制止之推凹弓箭／
武士之習師勝負者そのかみ項羽高祖之戰吾朝／
之源平両家鬪平治二年合戦不可勝斗雖然三年」(十四ウ)
三月と言に奢退治平家握天下を掌内偏ニ存命／
の故也言慰長秀不及力大塔の人々唯一筋思切／
て並居り爰に坂西次郎長國心太優長々の嗜文／
武之藝随分珍重之勇士也大塔の人々徒送日無／
詮去来成樊噲破鳴門怒一固ニ切出遭逢思敵為／
打死言皆々尤と同心して巍々と出立十月十七／
日之夜曉開大手一木戸張呼叫切出ル大手の一／
攻口祢津越後守遠光固之其一黨伊賀守同淡路／
守貞幸同左京亮宗直同上総介貞信上村孫三郎／

種貞同下野守其外桜井別府小田中真田曲尾一」(十五才)
 族外様々人々諏訪勢ハ有賀美濃入道性存同豊
 後守恭村其外彼一黨須上原矢ヶ崎千野神戸大
 熊金子古田駿河守都合宗兵三百余騎手滋相聞
 責戦間城中の兵共残少に打死残軍者不看死生
 誰人交入乱登越屏鹿垣我先騒動潜堀水井を切
 漬井突入剥突或ハ被取着物矧或ハ成赤裸官
 思所攻口の雜人原溢懸以捧擡難打臥打倒搔搗
 頭を搔つかみ細足を投臥ふるまひ喩相噴事無
 言斗是を物にたくらふるに獄卒防羅刹難何不
 疎去共修羅の苦患殊ニ勝り彼等自業自得為躰」(十五ウ)
 因果の程こそ無慙也坂西四郎長國黒革鍛丸
 ニ同色の兜の緒をしめ自何生んと軽出立開搦
 手の戸張鳴叫切出ル搦手攻口仁科弾正少弼盛
 房固之屢彼手之人々にハ仁科駿河守盛光同右
 馬允同弾正右同大蔵少輔矢口將監野口掃部八
 町式部其外穂高等々力耳塚振厩大和田小和名
 西山柏原細野楯足池田庄科矢原深草二重守留
 賀大日庭千国鬼八郎沢渡五郎飯森中条以下都
 合三百余騎相處長国ハ究て早態の兵件金筒丸
 柄中押取捧中凸所由良頤凹所飛良之頑御不嫌」(十六才)
 堀谷踊越登越大音上て名乗候間ハ遠きものハ
 音に聞近者ハ見目忝清和天皇後胤新羅三郎末

葉小笠原次郎長清九代後胤坂西兵庫頭由政其
 次男坂西次郎長國生年廿一也心入驚窟當蜜雪
 之勤外には嗜る弓馬不違惟握之策文武二道珍
 重之男そ寄れや／＼と喚攻口の番武者共心得た
 りと大勢峯を彼地に随限騒長国搔散端武者共
 亘合打物損して無詮思少高處走上跋扈瞋立處
 仁科弾正少弼盛房白糸緘鎧縛同色甲緒直綱と
 云代々太刀五尺三寸有蜘蛛十文字に渡り合菱」(十六ウ)
 打違半時斗責闘未決勝負處盛房か手の者共大
 勢落重り真中押取つゝみ成火水其躰似聚蟻之
 獲青虫長國宮渕主從後と後と差合嫻小膝傾甲
 鍛向様追様前後側手真甲押付蜘蛛手角南八花形
 文菱形箭 四立東方返り車五色雲成一雖任當
 致精力多勢無勢不叶而討死大塔の人々飯田坂
 西古米常葉を初一族外様宗徒の軍兵等三百余
 雜人以下數輩打死去程十月十八日攻口軍勢寅
 刻打立自身之馳廻り死者取首半生之者差留香
 坂左馬介入道宗繼進而守下知要説ニ落居之間」(十七才)
 惣軍勢旗廿流引分十一手守塩崎城標々打程か
 馳て差寄押取つゝみ取陣城中長秀赤坂但馬守
 標葉七郎常葉下総守古米將監藤津右京亮笠原
 中務丞大嶋河内守初春近人々山田新左衛門尉
 神村次郎小井立此所字分と切薩摩守中越備中守宮

田大和守上穂伊豆守片桐中務丞同田嶋飯嶋若
狭守同田切五郎七赤沢孫三郎其外大嶋丹後守
名子山城守等郷戸人々松岡次郎中牧牧飯沼六郎
同黒田孫次郎座光寺河内守吉田弾正忠瀧口次
郎知久佐渡守等彼是百四五十騎廿四日合戦各(十七ウ)
拱手間城中有死人半死半生何無不蒙疵者長秀
浮沈極爰大井光矩家督小笠原一家之長秀不可
切後言国又一月之一揆也不可有同心言以彼是
進追谷次第也雖然打出丸子扣途中處長秀及浮
沈有其間流草難捨間以談合村上籌策卒然間引
窵當陣長秀可會我恥を雪無方便間則約海道
令上洛云々爰に村上大文字一揆の人々憚虎口
讒訴捧目安令注進合戦次第其文ニ云
村上中務少輔滿信并大文字一揆人数等一
同捧連者此處ニ三字切右当國守護職事小笠原信(十八オ)
濃守長秀請安堵の御下文去七月廿一日令
下国致一国平均の沙汰條無相違之處寄事
於左右於守護諸役掠譜代相傳私領得非據
之間愁訴至極而不圖所迄合戦也是全非奉
忽緒公方此條存奸曲者八幡大并御罰を各
可蒙候然ハ被差下清廉御代官之弥可忠節
致之旨略言上如件

月日

則達上聞可被差下嶋田遠江入道之由御評定終
ル爰ニ香坂左馬介入道宗繼今度大塔作法付案(十八ウ)
之暫塞目靜精思案して六道無外唯眼前取弓矢
習也全人之上偏深起目貪慾之心皆袴名利不顧
易消露命愚而求百年榮樂故也以後案之愛着執
心愚人之冥途の苦患又々如形見彼等為躰方金
非物數十善の王位不分厭可厭娑婆世界電泡柄
捨可推者弓矢惡縁の道也打觀自当陳直ニ遁窪
寺觀音三七日通夜此所ニ字切請道心堅固欲大悲之弘
誓争無其驗哉則蒙様々の夢想宗繼所顧成就子
息刑部少輔貴部悉讓其身令出家上高野山先於
小屋堂三年致難行苦行成念佛行者修行諸国令(十九オ)
利益群生所酬先困難有云々
享祿二年八月十三日(十九ウ)

執筆者紹介

Cheryl Kirchhoff 長野県立大学グローバルマネジメント学部 准教授
Jean-Pierre Joseph Richard 長野県立大学グローバルマネジメント学部 准教授
高 梨 良 夫 長野県立大学グローバルマネジメント学部 研究員
二本松 泰 子 長野県立大学グローバルマネジメント学部 教授
加 藤 貴 之 長野県立大学グローバルマネジメント学部 准教授
萱 津 理 佳 長野県立大学グローバルマネジメント学部 准教授
谷 口 眞由実 長野県立大学グローバルマネジメント学部 教授

グローバルマネジメント 第9号

印刷 2023年10月31日
発行 2023年10月31日

編集代表者 穴山 悌三

発行所 長野県立大学
〒380-0803 長野県長野市三輪8丁目49番7号
TEL 026-217-2241 (代表)
FAX 026-235-0026
E-mail daigaku@u-nagano.ac.jp

印刷所 カシヨ株式会社
〒381-0037 長野県長野市西和田1-27-9



2023.10
VOL.9

The Global Management of Nagano

[Article]

A Voluntary Vocabulary Test Viewed through Self-Determination Theory.....	Cheryl KIRCHHOFF	1
Describing Growth in TOEIC L&R Score Across Cohorts	RICHARD Jean-Pierre Joseph	14
A Comparative Investigation of Emerson’s “God-within” and Shinran’s Amida-Buddha	TAKANASHI Yoshio	37

[Research Note]

HyFlex Courses in Higher Education: Post-2020 Instructional Potential Shaped by COVID-19 Crisis KATO Takayuki · KAYATSU Rika · TANIGUCHI Mayumi.....		52
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	----

[Document]

The full text of Ōtō gunki from “Zoku Gunsho Ruijū, Vol. 619” is now available in print.....	NIHONMATSU Yasuko	68
----------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------	----

