

【論 説】

価値観研究のフロンティア

——Circumplex モデルから Radex モデルへ——

真 鍋 一 史

1. 価値観研究の系譜

価値観 (values) というテーマに関しては、これまで膨大な数の研究がなされてきている。筆者の「価値観研究」は、このような先行研究に関する文献研究からスタートした。そして、そのような文献研究の視座を「研究の発展」というところに置いた。筆者は、それを (1)「科学」という視座と、(2)「社会」という視座、に区別した (真鍋 2013, 1998)。

(1) 科学という視座

価値観研究の系譜を、この研究領域の「科学化」という視座から見ていくならば、それは価値観についての「概念化 (conceptualization)」から「操作化 (operationalization)」への知的営為の発展過程として捉えることができる。

価値観研究の、いわば「黎明期」ともいうべき 1940 年代から 1960 年代にかけて、価値観という用語は、人びとの一連の心的過程を表す用語、例えば「欲求・要求 (need)」「動機 (motive)」「態度 (attitude)」「意見 (opinion)」「行動 (behavior)」などの用語とともに、概念化が進められた。その結果、価値観は「欲求・要求」や「動機」に深く根をおろしながら、「態度」を方向づけ、それらが「意見」や「行動」に結実していく、として位置づけられた。ここで、とくに「態度測定」「態度構造」「態度変容」の研究の発展には目をみはるものがあった。

このような研究の蓄積を踏まえて、「ガットマン・スケール」で名を馳せ

た Louis Guttman とその共同研究者による「ファセット・セオリー (Facet Theory)」の線上での価値観研究が登場し、「価値観」は「態度」の下位概念として理論的・実証的に位置づけられることになった (真鍋 2015)。社会科学の科学化のためには、概念の操作化とその測定にもとづく実証的な研究の蓄積が不可欠である。こうして、ここでは、この研究の段階を「発展期」と呼ぶ。そして、Guttman らの研究を踏まえて、人びとの価値観を「環状連続体」の形状で捉える Shalom Schwartz とその共同研究者の成果が出現することになる。

(2) 社会という視座

その後、価値観研究には、新しい研究法が登場する。それは、「国際比較」あるいは「文化比較」という研究法である。G. Hofstede による価値観の諸次元の抽出をめざす研究はその嚆矢であった。そのような方法論的な関心をさらに発展させた国際共同研究として、Loek Halman を中心とする「ヨーロッパ価値観研究 (European Values Study: EVS)」と Ronald Inglehart を中心とする「世界価値観調査 (World Value Survey: WVS)」があげられる。これら二つの調査プロジェクトは、人びとの価値観というところに焦点を合わせた「現代社会論」あるいは「ポスト近代化論」の試みであったという点で、それまでの「価値観研究」とは大きく異なる。それまでの諸研究は、より「心理学・社会心理学」的な視座に立つものであったのに対して、これらの諸研究は、より「社会学・政治学」的な視座に立つものであったということもできる。こうして、価値観研究においても、「社会」という視座が確立してくることになった。

2. 筆者の問題関心

価値観というテーマについては、さまざまな個別科学——心理学、社会心理学、社会学、政治学など——からのアプローチが可能である。筆者の問題関心は、上述の価値観をめぐる研究の系譜をたどる形で、(1) の視座から出発しながらも、やがて (2) の視座へと移行していった。社会科学においては、このような問題関心のあり方が研究の重要なポイントになる。いうまでもなく、問

題関心のあり方によって、捉えられる現実（reality）の姿がまったく異なったものになるからである。

では、本稿での筆者の問題関心がどのようなものであるかということ、それは「社会学的」なものであるということが出来る。そして、そのような筆者の「社会学的イマジネーション」からするならば、グローバル化の進展する現代社会における最も重要な問題として、つぎの二つがあげられる。

(1) 人びとの価値観の「共通化（収斂：convergence）」と「多様化（拡散：divergence）」の方向：現代のようなグローバル化の進展する時代にあっては、一方で文字どおりグローバルに共通になっていく価値観の方向（共通化・収斂の方向）と、他方でそれにもかかわらず、やはりそれぞれの国・地域・人間集合体ごとに継続していく価値観の方向（多様化・拡散の方向）とが、お互いにせめぎ合うことになってきたということである。

(2) 人びとの価値観の「一般的・抽象的な側面」と「個別的・具体的な側面」の「乖離（discrepancy）」の方向：人びとの価値観の「乖離現象」は、これまでさまざまな社会において、その存在が確認されてきた。ここで重要なポイントは、グローバル化の進展にともなって、一方でこのような「乖離」の方向がより鮮明になってくるとともに、他方でそれにもかかわらず、そのような「乖離」の程度（レベル）は、それぞれの国・地域・人間集合体ごとに異なるものであるということである。

3. 問題関心の実証的な根拠

以上のような問題関心は、筆者の「社会学的イマジネーション」から導かれたものであるにとどまらず、じつは筆者による国際比較調査データの分析結果という実証的な根拠を持つものでもある。以下においては、それぞれの問題関心ごとに、実証的な根拠を示していきたい。

(1) 人びとの価値観の「共通化」と「多様化」の方向

この価値観の方向についての議論は、R. Inglehart の「世界価値観調査」にもとづく「文化地図 (cultural map)」にまとめられた知見とその解釈が出発点となる。Inglehart は、世界の国ぐににおける人びとの価値観を、「伝統的価値観－世俗的・合理的価値観」の次元と「生存価値観－自己表現価値観」の次元という二つの次元で捉え、これら二つの次元を座標軸の縦軸と横軸に置き、そこに調査対象国をプロットしていくことによって、図 1 を作成し、それを「文化地図」と呼んだ (Inglehart 1997, Inglehart and Welzel 2005)。

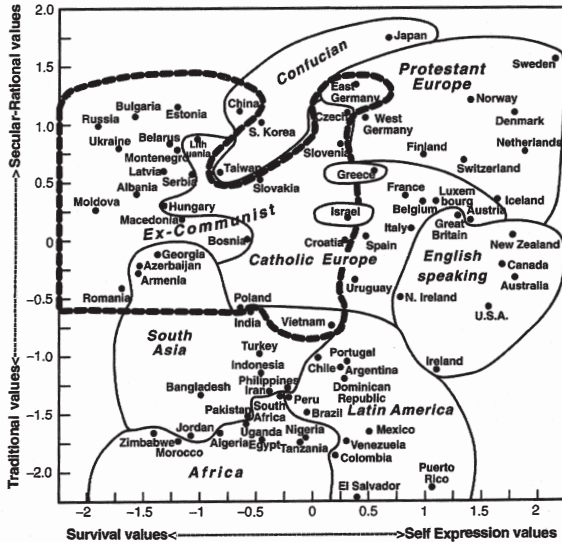


図 1 Inglehart の「世界の文化地図」

ここで、各国をそれぞれの価値観の得点にもとづいて、二つの次元からなる空間に位置づけた結果は、実証的な「知見」であるのに対して、そのようにして位置づけられた日本、中国、韓国、台湾を一つのグループとしてまとめ、そのグループを「儒教文化 (Confucian Culture)」を共有する国ぐにであるとした性格づけは、そのような「知見」の「解釈」である。そして、そのような「解

積」をめぐって、さまざまな問題が提起されることになる。それは、例えば (i) 空間での距離という点からするならば、台湾はスロベニアやリトアニアに近いにもかかわらず、日本、中国、韓国とともに一つのグループとしてまとめられているのはなぜか、(ii) これらの国ぐにに共通する文化的価値は、はたして「儒教的」と性格づけられるものであろうか、(iii) ここでは、アジア内部における価値観の共通性に焦点が当てられているが、ではそこには「差異性」というものは見られないのであろうか、などの問題である。本稿では、(ii) と (iii) の問題を取りあげる。そのために、筆者が国際比較調査データの「二次分析 (secondary analysis)」の手法で東アジアの国ぐにの「伝統的な価値観」の再検討を試みた結果を紹介する (真鍋 2012)。

このデータ分析については、つぎの点を記しておきたい。

①データ分析のために利用する国際比較調査：「アジアバロメーター (AB, 2003)」「アジア・バロメーター (AnB, 2001 - 2003)」「東アジア価値観国際比較調査 (EAVS, 2002 - 2004)」「世界価値観調査 (WVS, 2000—2002)」「国際社会調査プログラム (ISSP, 1998)」

②データ分析にとりあげた国：日本、中国、台湾、韓国、シンガポール

③伝統的な価値観の諸項目：

「名声」(「多くの人びとから尊敬される人になる」など)

「人間関係」(「愛情と慈悲のある人になる」など)

「保守意識」(「女性の上司のもとで仕事をする男性は面目を失う」など)

「調和」(「他人とうまくやっていくためにはその人に合わせる事が大切である」など)

「先祖を敬う」(「われわれは先祖を敬わなければならない」など)

「孝行」(「人生の目標の一つは両親を誇りに思ことである」など)

では、このような国際比較調査のデータ分析によって何がわかったかという
と、それは表 1 に示したとおりである。この表は、質問諸項目ごとの、各国別

の単純集計表からの結果の読み取りを、概括的にまとめたものである。

表1 東アジアの国ぐにの「伝統的な価値観」 (%の値)

	低	中	高
名声	日本・中国	韓国	
人間関係	中国	韓国	日本
保守意識	日本・台湾	韓国	中国
調和		韓国・台湾	日本・中国
先祖を敬う	日本・韓国	シンガポール・	台湾
孝行	日本・中国		韓国・シンガポール

この結果からするならば、「伝統的な価値観」に関しては、それぞれの項目ごとに、各国間にはかなりの差異が見られることがわかる。例えば、日本は「名声」「保守意識」「先祖を敬う」「孝行」では低い位置にとどまるが、「人間関係」「調和」では高い位置にある。中国は、「名声」「人間関係」「孝行」では低く、「保守意識」「調和」では高い。韓国は、「名声」「人間関係」「保守意識」「調和」では中位であるが、「先祖を敬う」では低位、「孝行」では高位にある。台湾は、「保守意識」は低位、「調和」は中位、「先祖を敬う」は高位となっている。こうして、東アジアの国ぐににおいて、「共通のアジア的価値観」というものを見出すことは困難である。つまり、東アジア内部における価値観の差異性は大きいことがわかる。

さて、以上の Inglehart の「文化地図」に示された結果と、筆者による国際比較調査のデータ分析の結果を対照させることをとおして、同じく「価値観」というテーマにアプローチしながらも、そこで取りあげられる具体的な質問項目の内容によって、結果は大きく違ったものとなることが明らかとなる。それは、繰り返しながるが、前者、つまり Inglehart の「世界価値観調査」の結果におけるアジアの国ぐににおける価値観の「共通性」の抽出と、後者、つまり筆者による「データ分析」の結果における価値観の「差異性」の確認、というこ

とである。このように、価値観の「共通性」に焦点を合わせるか、それとも、その「差異性」に焦点を合わせるかは、それが「どちらかにしなければならない」という問題ではなく、それぞれの研究の「理論的な目標がどこにあるか」によって決まってくる問題のはずである。いずれの側面に焦点を合わせた研究も、それぞれ研究する価値のあるテーマであり、それは決して二者択一の問題ではない。さらに、このような価値観の「共通性」と「差異性」という問題を、一つの研究プロジェクトにおいて同時に扱うというアイデアも、同じように興味深い研究の方向性を示唆するものといわなければならない。いうまでもなく、それこそが現代社会における価値観のリアリティを反映したものであると考えるからにほかならない。

(2) 人びとの価値観の「一般的・抽象的な側面」と「個別的・具体的な側面」の乖離の方向

この点については、筆者による「国際比較調査プログラム (ISSP, 2004)」のデータ分析の結果 (Manabe 2002) をあげておきたい。

このデータ分析では、国際比較の視点から、各国の人びとの「男女の役割 (gender role)」についての「一般的・抽象的な態度」と「個別的・具体的な行動」を捉える質問諸項目を取りあげた。そして、そのような国際比較の方法としては、それぞれの質問項目に対する回答者の % のランキングを示すという方法を採用した。結果は、図 2～5 のとおりである。

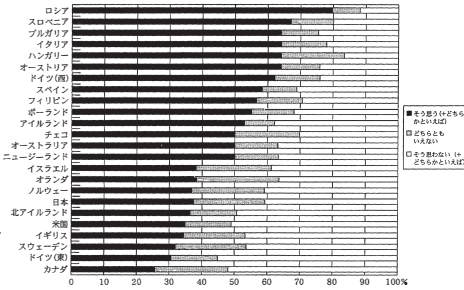


図2 「母親が毎日勤めに出ていると（フルタイムの仕事していると）家庭生活は損なわれるものだ」という質問項目に対する賛否の回答

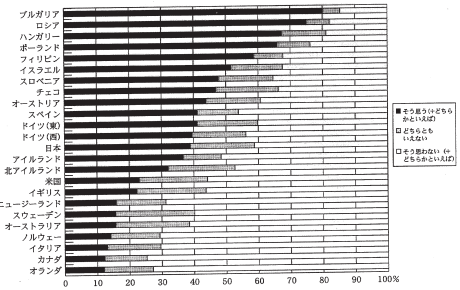


図3 「男性が家で子供の世話をし、女性が外で働くというのはよくない」という質問項目に対する賛否の回答

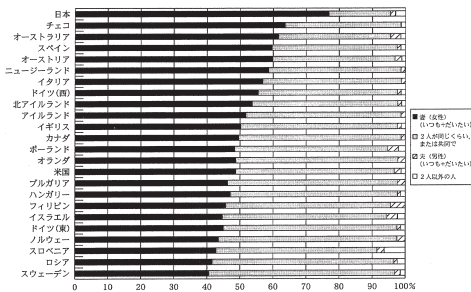


図4 「病気の家族の世話はだれがするか」という質問項目に対する回答

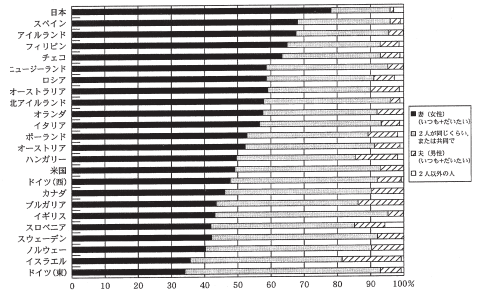


図5 「食料や日用品の買い物はだれがするか」という質問項目に対する回答

これらの結果からするならば、それぞれの質問項目ごとのランキングという点からして、日本はきわめて「乖離」の大きな（あるいは「非一貫性」の高い）国として性格づけることができる。それは、例えばスウェーデンとくらべるならば明らかとなる。

まず、図2の質問項目は「女性が毎日勤めに出ていると、家庭生活は損なわれるものだ」、図3のそれは「男性が家で子供の世話をし、女性が外で働くというのはよくない」というもので、両者はいずれも「男女の役割」をめぐる「一

般的・抽象的な態度」についての質問項目であるのに対して、図4と図5は、それぞれの家庭で『病気の家族の世話』『食料や日用品の買い物』といった家事をだれがしているか」という「個別的・具体的な行動」についての質問項目である。初めの二つの項目についての「肯定的な回答の%」の日本のランキングは「下位」あるいは「中位」といったところにある。ところが、後の二つの項目については、『いつも』あるいは『だいたい』女性がしている」という回答の%のランキングでは、日本は「上位」、それもトップに位置している。

このような日本の傾向に対して、ではスウェーデンではどうかというと、だいたいにおいて初めの2項目では「下位」にあるが、後の2項目でも「下位」に位置している。

以上から、「男女の役割」というテーマをめぐっては、いずれの国においても、人びとの「一般的・抽象的な態度」と「個別的・具体的な行動」との間には「乖離（あるいは非一貫性）」と呼ばれる心的傾向が存在することがわかるが、それが「日本」で相対的に大きく、「スウェーデン」で相対的に小さいということも読み取れるのである。

4. 実証的なアプローチ

以上においては、グローバル化の進展する現代社会における価値観についての二つの重要な問題の所在を指摘するとともに、そのような指摘が単に筆者の「社会学的イマジネーション」にもとづくだけでなく、それを支持する実証的な根拠を持つものであることを明らかにしてきた。こうして、本稿における「研究の問題関心」については、いわゆる「主観の客観化」が果たされたといえる。このようなプロセスを経て、筆者の「問題関心」は、「リサーチ・クエスション」に作りあげられるのである。繰り返しになるが、それは、「グローバル化の進展する現代社会にあって、人びとの価値観については、一方で『共通化』と『多様化』の方向が、そして他方で、その『一般的・抽象的な側面』と『個別的・具体的な側面』の『乖離』の方向が、同時に顕現化してくる」というものである。

では、このような「リサーチ・クエスチョン」に対して、どのように実証的にアプローチしていくかが、つぎに問われることになる。このような「問い」に答えるために、ここでは Schwartz の「価値観モデル」から出発する。なお、Schwartz の「価値観モデル」については、以下の文献を手がかりとした。

Schwartz, Shalom H. and Bilsky, Wolfgang. (1987). Toward A Universal Psychological Structure of Human Values. *Journal of Personality and Social Psychology*. 53 (3).

Schwartz, Shalom H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theory and Empirical Tests in 20 Countries. In M. Zanna (ed.). *Advance in Experimental Social Psychology*. 25. Academic Press.

Schwartz, Shalom H. et al. (2012). Refining the Theory of Basic Individual Values. *Journal of Personality and Social Psychology*. 103 (4).

以上のような文献が出発点となって、現在、Schwartz の価値観研究が、心理学や社会学を中心に、広く「比較文化論」「パーソナリティ研究」「発達心理学」の領域において、世界のアカデミック・コミュニティで最も注目される研究の一つとなっている。それは、この研究領域の学術論文におけるその引用頻度の高さという点に如実に表れている。

Schwartz の価値観研究が注目を集めている証左のもう一つは、つぎの点に見られる。ヨーロッパでは、とくに 1980 年代以降、さまざまな社会調査が実施されることになり、そのような知的営為の促進・交流・統合の諸活動の組織化をめざして、2005 年、European Survey Research Association (ESRA) が設立された。そこで、この学会の研究大会でオーガナイズされるさまざまなセッションのテーマを見ていくならば、この領域における研究動向を体系的に捉えることができる。そして、このようなセッションにおいて、設立当初から継続して取りあげられるとともに、その時間数も多かったというものの一つ

が「価値観をめぐるテーマ」であり、とくに「Basic Human Values」という特別の名称を掲げたセッションである。ここで、「特別の」という表現を用いたが、それは Schwartz が、価値観というテーマについての実証的研究において、まさにこの「Basic Human Values」というところに焦点を合わせてきたからにほかならない。つまり、このセッションは、Schwartz の価値観研究を「レファレンス・スタディ (reference study)」とし、その線上での研究の展開を射程においてオーガナイズされてきたといえるのである。

このように、Schwartz の価値観研究は、現在、社会科学の領域で、広く世界の研究者の関心を集めている。日本でもその理論と方法は、さまざまな形——個別研究論文での引用、文化測定の研究事例、辞典・事典での解説などのさまざまな形——で紹介されてきている。

では、その内容がどのようなものであるかという、それは、Schwartz が人びとの価値観を「環状連続体 (a circular continuum)」という形状で描き出したという点が中心となっている。そのような環状連続体にあって、それぞれ隣接している領域 (regions : 「扇形」あるいは「くさび形」の部分) に位置する価値観は、相互交換的な関係にあり、両者は類似の意味を持っている。そして、その環状連続体における反対側の領域に位置する価値観は、それとは対立する意味を持っている。これが、Schwartz (1992) の価値観の基本的な構造モデルである。

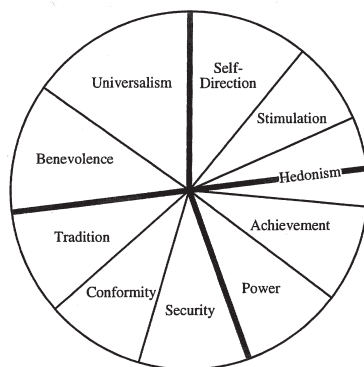


図 6 Schwartz (1992) の価値観モデル

では、以上のような Schwartz の価値観についての環状連続体モデルは、どのように実証的に確認されるであろうか。Schwartz が利用した技法は、Guttman によって開発された「最小空間分析 (Smallest Space Analysis : SSA)」である。しかし、Schwartz が利用したのは、そのような「技法」だけではなかった。じつは、Schwartz が環状連続体と呼んだ価値観の構造モデルそのものが、Guttman の「ファセット・アプローチ」に由来するものであった。

ところが、これまでの Schwartz の価値観研究の紹介やその精査を目的とした論文においては、このようないわば「社会科学の領域における知的遺産の継承」ともいうべき点については、まったく論じられていない。これは、きわめて残念なことであるといわなければならない。なぜならば、筆者の観点からするならば、Schwartz の価値観研究を Guttman の「ファセット・アプローチ」からの知的遺産の継承と捉えることで、その新しい開発と展開の可能性が示唆されることになるからにほかならない。

そこで、つぎに、Schwartz の「価値観の環状連続体モデル」が、Guttman の「ファセット・アプローチ」から継承されたものであることを、具体的にあとづけていきたい。

5. Guttman の「ファセット・アプローチ」の方法論的な継承

「ファセット・アプローチ」は、Guttman によって考案された独自の社会測定のアイディアであり、実証科学のこの領域における一つの到達点をしめす提案であった。それは、単なる「調査技法論」であることを越えて、独自の「科学方法論」の立場を宣言するものであった。「ファセット・アプローチ」は、「ファセット・デザイン」「ファセット・アナリシス」「ファセット・セオリー」の三領域のいわば三位一体の「知の体系」ともいうべきものである。その全体像については、筆者による別の文献を参照されたい (真鍋 2016)。

ここでは、Schwartz の「価値観モデル」と関連する部分についてのみ解説しておきたい。それは、「ファセット・セオリー」を構成する三つの法則のなかで、「第二の法則」と呼ばれるものであり、つぎのように説明される。

「第一の法則」が、質問諸項目間の関係（Pearson の「相関係数」や Guttman の「弱単調性係数」）がすべてプラスになるというその関係の「（プラス－マイナスの）符号（sign）」に関する法則であるのに対して、「第二の法則」は、「その関係の「（大小の）大きさ（size）」に関する法則である。この法則が「領域の法則（Regional Law）」「空間の法則（Space Law）」「構造の法則（Structural Law）」と呼ばれるのは、「最小空間分析——相関行列に示された n 個の項目間の関係を m 次元（ $m < n$ ）の空間における n 個の点の距離の大小によって示す方法であり、相関が高くなるほど距離は小さくなり、逆に相関が低くなるほど距離は大きくなる——」の描き出す幾何学的形状（configuration）によって、それら諸項目間の関係の構造が視覚的に空間の領域（region）として捉えられるからである。Guttman は、多くの大規模な質問紙調査のデータを用いて、さまざまな Regional Laws を構築してきたが、それらはすべてつぎの点から派生してきたものである。質問諸項目の内容（domain）についてのファセットの諸要素（element）は、それと同数の regions に分割される SSA の空間に対応する。ファセット（の諸要素）が空間の分割において果たす役割には三つの種類がある。ファセットがランク・オーダー（rank order: 賛－否、好－嫌、高－低、大－小などの一次元的な順序）を持たないものである場合は polar、ファセットがランク・オーダーを持つものである場合は modular か axial というのがそれである。前者に対応する理論は Circumplex、後者に対応する理論は Simplex と呼ばれる。こうして、このファセットの三種類の役割が組み合わされて、交差

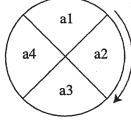
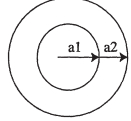
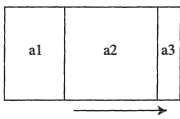
ファセットの役割	→ 空間の分割	
Polar	共通の原点からの区分線が円をいくつかのくさび形（V 字型）に分割する。	
Modular	共通の原点のまわりにいくつかの同心円を描いて空間を分割する。	
Axial	矩形をいくつかの小さな矩形にスライスするように分割する。	

図 7 Guttman による SSA マップの空間分割の種類とその名称

する分割線が cylinder（円筒形）、cone（円錐形）、sphere（球形）、cube（立方体）のような幾何学的な形状を描くことになる。それぞれの形状に対応する理論は Cylindrex、Conex、Spherex、Multiplex と呼ばれる。また modular と polar が組み合わされた形状に対応する理論は Radex と呼ばれる。

さて、Schwartz（1992）の「価値観モデル」では、価値観の諸項目が、原点から出る 10 本の放射線によって、10 の扇形（あるいはくさび形）の諸領域に布置（plot）されており——Schwartz et al.（2012）では、それら価値観のいくつかがさらに細分化され、19 の扇形（あるいはくさび形）の諸領域が構成されることになるが、その基本的な構造モデルの考え方は同じである——、このような形状を Schwartz は“circular continuum”——筆者はそれを「環状連続体」と訳出した——と呼んだ。しかし、上述の Guttman の「第二の法則」の解説からするならば、Schwartz の 10 の「価値観」の諸項目は「ランク・オーダー」を持たない変数——Guttman の用語でいえば「ファセット」——であって、それは SSA マップにおいて polar の役割を果たすものであり、そのような理論が Circumplex と呼ばれるものであることがわかる。つまり、Schwartz が“circular continuum”と名づけたものは、Guttman の“Circumplex”の「いいかえ（rephrase）」であることは明らかである。

以上のような「知的探索」を踏まえて、筆者は、Schwartz の「価値観モデル」を、そのデータ分析の「技法」と、モデル構築の「アイディア」の両面において、Guttman の「ファセット・アプローチ」の知的遺産を継承したものとして位置づけるのである。

6. Schwartz モデルの修正の提案

本稿では、「価値観研究」の系譜を踏まえた上で、筆者の「社会学的イマジネーション」にもとづいて、「価値観」というテーマをめぐる「社会学的なりサーチ・クエスチョン」を提示し、そのような「リサーチ・クエスチョン」にアプローチする方法を探るところから、Guttman の「ファセット・アプローチ」を方法論的に継承する Schwartz の「価値観モデル」へと到った。それは、いわ

ば「Schwartz へ」ともいうべき視座であった。そして、まさにここから、「Schwartz から」ともいうべき視座の転換が始まることになる。そして、そのような視座の転換は、Guttman の「ファセット・アプローチ」を媒介することで可能となるのである。

確かに、Schwartz の「価値観モデル」は、筆者の「社会学的イマジネーション」によって導かれた「リサーチ・クエスチョン」に対して、それに実証的にアプローチするためのきわめて有効なアイデアを提供するものといわなければならない。繰り返しになるが、ここでのリサーチ・クエスチョンは、「グローバル化の進展する現代社会にあって、人びとの価値観については、一方で、『共通化』と『多様化』の方向が、そして他方で、その『一般的・抽象的な側面』と『個別的・具体的な側面』の『乖離』の方向が、同時に顕現化してくる」というものである。そして、このようなリサーチ・クエスチョンは、人びとの価値観という研究対象について、何らかの「構造モデル」を準備することで、実証的に捉えることが可能となる。このような意味において、Schwartz の「価値観モデル」は有効な出発点となる。しかし、それは「出発点」であっても、「到着点」ではない。なぜならば、ここでの「リサーチ・クエスチョン」からするならば、「Schwartz モデル」にはいくつかの重要な問題点が指摘できるからである。以下においては、そのような問題点と、それに対する筆者の解決策の提案を示していきたい。

(1) Schwartz の問題関心は、人びとの価値観の「差異性」よりもむしろ「共通性」にあった。そのため、人びとの価値観の実証的な研究において「Basic Human Values」というところに焦点を合わせた——いうまでもなく、「Basic」の対立概念は「Specific」であり、「Human（人間一般）」の対立概念は「時間的・空間的に存在する具体的な国・地域・集合体の特定の人びと（Population）」である。

ところが、筆者の問題関心は、このような「共通性」とともに、その「差異性」にもある。具体的にいうならば、人びとはどのような価値観の側面については「共通性」を示し、どのような価値観の側面については「差異性」を示す

であろうかという問いである。そして、そこから、以下のような、より具体的な「仮説」が導かれることになる。それは「グローバル化の進展する現代社会にあって、人びとは価値観の『一般的・抽象的な側面』ではしだいに『共通性』を示すようになるものの、その『個別的・具体的な側面』では相変わらず——あるいは、それに逆らう形で——『差異性』を示すのではなかろうか」というものである。

こうして、筆者の問題関心と、そこから導きだされる独自の「仮説」の実証的な検証作業のためには、Schwartz の「価値観モデルとその質問諸項目」に根本的な「修正」を加える必要が出てくる。

それは、Schwartz の「Basic Human Values」のモデルに、「Domain Specific Values」の次元を加えるという修正の試みであり、そのような「修正モデル」にもとづいて、Schwartz の従来「一般的・抽象的な質問諸項目」のそれぞれに、それと対応する「個別的・具体的な質問諸項目」を加えていくという修正の試みである。

(2) Schwartz (1992) の「価値観モデル」では、一つの円が、原点からでる 10 本の放射線によって 10 の扇形(あるいはくさび形)に分割される形状となっていた。ところが、Schwartz et al. (2012) の「価値観モデル」では、その円の外側にもう一つの同心円が描き加えられ、そこに「一般性・抽象性」の高い価値観の内容が表示されることになった。



図 8 Schwartz et al. (2012) の価値観モデル

このような「モデル構築」の視座の転換は、そこで採用される「データ分析」の統計的技法と切っても切れない関係にある。筆者の仮説からするならば、Schwartz モデル（1992）は、国際ファセット・セオリー学会（International Facet Theory Association）のメンバーの一人である Wolfgang Bilsky との共同研究をとおして作成されたものであり、Schwartz et al. モデル（2012）は、それがヨーロッパ社会調査学会（European Survey Research Association: ESRA）の会長である Eldad Davidov らとの共同研究をとおして改訂されたものである。つまり、前者のモデルは、価値観をめぐる Schwartz の理論的なアイデアと Guttman の流れをくむ Bilsky の「ファセット・アプローチ」の方法論的なアイデアとの出逢いのもたらした産物ともいえるものであり、後者は、さらにそこに Davidov らのこの領域におけるもう一つの方法論的な先端にある「確証的因子分析（Confirmatory Factor Analysis: CFA）」が加えられることによって生み出された作品といえるものである。

思うに、実証科学の領域におけるブレイク・スルーは「substantive なアイデア」と「methodological なアイデア」の出逢いをとおして達成されるもののようなのである。

因みに、このような出逢いがもたらした社会科学の領域における偉業の一つとして、Elihu Katz の「マス・コミュニケーション研究」がある。Katz は、その生涯をとおしてこの研究領域において、二度にわたるブレイク・スルーを成しとげた。その一つは「コミュニケーションの二段階の流れ」の研究であり（Katz and Lazarsfeld 1955）、もう一つは「利用と満足」の研究である（Katz and Gurevitch 1976）。そして、このような研究が、この領域におけるブレイク・スルーと呼べるものとなったのは、それらが、前者については、数理社会学の祖ともいべき Paul F. Lazarsfeld との共同研究、そして後者については、社会測定法の巨人ともいべき Guttman との共同研究をとおして、「substantive なアイデア」が「methodological なアイデア」によって実証科学に裏づけられたからにほかならない。

確かに、Schwartz の「環状連続体モデル」（図 6）から「三次元のヒエラル

ヒカルな構造モデル」(図8)への発展も、「価値観」の研究領域における二段階のブレーク・スルーともいうべきものであり、それは Elisha Katz の研究事例に匹敵する快挙であるといわなければならない。Schwartz の研究が、世界のアカデミック・コミュニティにおいて、広く注目を集めている所以である。

しかし、それにもかかわらず、筆者の問題関心と リサーチ・クエスチョンの視座からするならば、そこに問題なしとしない。それは以下の点である。

① Schwartz (1992) の「価値観モデル」は、価値観の諸項目が、一つの円を10の扇形(あるいはくさび形)に区分するモデルであった。Guttman の「ファセット・セオリー」からするならば、このような形状は、分析に取りあげた諸項目が「ランク・オーダー」を持たない変数である場合に SSA マップに描き出される形状である。

ところが、筆者の問題関心は、人びとの価値観の、一方の「一般的・抽象的な側面」と他方の「個別的・具体的な側面」という「ランク・オーダー」が設定される諸変数にある。そこで、筆者の問題関心とそこから導かれるリサーチ・クエスチョンにアプローチするためには、Schwartz の用語でいうところの「環状連続体」——Guttman の用語でいえば「Circumplex」——というモデルの「構造」そのものを変更する必要にせまられる。

② Schwartz et al. (2012) のモデルでは、従来の円形の外側にもう一つの同心円が描き加えられ、そこに、その内側の同心円内に位置する諸項目とくらべて、より「一般的・抽象的な価値観」を表現する用語が書き入れられた。いうまでもなく、それは、価値観の諸項目をグループ化するより高次の価値観の存在が、「確証的因子分析」をとおして確認されたからにほかならない。

ここでの問題は、従来の円形の外側にもう一つの同心円を描き、そこに「一般的・抽象的な価値観」を表現する用語を書き入れるという「モデル」の図式化の仕方をめぐって提起される。それが、単に「モデル」の図形的な表現であるとする限りにおいて、そこには何の問題もないとされるかもしれない。しか

し、より厳密にいうならば、その同心円の内側の部分は、SSA マップから、「ファセット・セオリー」の「経験的な法則 (empirical law)」を踏まえて作成された——「ファセット・アプローチ」の用語でいえば、SSA マップにおける価値観の諸項目の「空間布置」が、この図のような「空間分割」に仕上げられた——ものである。ところが、同じ同心円の外側の部分は、「確証的因子分析」をとおしてその存在が確認されたより高次の価値観の次元を、同じく同心円という図形的な表現で付加的に描き足したものである。このように、まったく性格の異なる二つの統計技法による分析結果を一つの図形的な表現のなかに合体させたことによって、その付加的な部分が SSA マップの延長線上にあるかのような誤解を誘発することになる。これは重大な問題といわなければならない。それは、もはや特定の「モデル」の図形的な表現の問題というレベルを大きく越えることになる。

なぜならば、「ファセット・セオリー」の「経験的な法則」からするならば、SSA マップの「空間分割」の結果は、上述のような同心円の表示の仕方とはまったく逆の方向となるからである。具体的にいうならば、SSA マップにおいては、外側の同心円のところには、人びとの価値観のより「個別性・具体性」の高い諸項目が、そして内側の同心円のところには、より「一般性・抽象性」の高い諸項目が位置することになるからである。

Schwartz et al. (2012) モデルは、従来の価値観の諸項目に、より一般性・抽象性の高い、高次の価値観のレベルを設定することで、「価値観研究」に「ランク・オーダー」のアイデアを導入したといえることができる。そして、まさにその点において、それは筆者の「価値観研究」の視座と共通する部分を持っている。しかし、「ランク・オーダー」の設定という点では共通するものの、その問題関心の方向はまったく逆である。つまり、Schwartz (1992) は、やや一般性・抽象性の高い、いわゆる “Basic Human Values” に関心を示したが、それが Schwartz et al. (2012) に到って、さらに「一般性・抽象性」の高い次元の抽出に向かっていくことになったのである。

7. Circumplex モデルから Radex モデルへ

筆者の「社会学的イマジネーション」にもとづく「リサーチ・クエスチョン」にアプローチするための道具立て（「枠組み」）として、Schwartz の「環状連続体モデル」は十分でないということが明らかとなった。より正確にいうならば、現代における人びとの価値観の諸相の記述・測定・分析とそれにもとづく諸知見の理論化のためには、Schwartz によって提案されたような「構造モデル」の準備が有効な出発点となる。その意味で、Schwartz の「価値観モデル」のアイディアはきわめて示唆的なものである。しかし、それにもかかわらず、筆者の社会的な問題の立て方——Schwartz の関心が「社会的なコンテクストにおける人間の価値観のあり様」というところにあるのに対して、筆者のそれは「人びとの価値観のあり様をとおして社会の姿を描き出す」ことにある——からするならば、Schwartz の質問諸項目と「Circumplex モデル」の利用は決して適切な道具立てとはならない。

こうして、筆者は、Schwartz の「価値観研究」に、つぎの二つの修正を加える試みを提案する。

① Schwartz のより「一般性・抽象性」の高い価値観の諸項目に、より「個性・具体性」の高い価値観の諸項目を加えて、「質問紙（調査票）」を再構成する。

② 調査結果のデータ分析の「枠組み」となる「価値観の構造モデル」としては、「Circumplex モデル」に代わって、「Radex モデル」を採用する。

さて、ここで提案する「Radex モデル」は、Guttman の「ファセット・セオリー」を構成する「第二の法則」の一つである。その基本的な考え方については、すでに Guttman の「ファセット・セオリー」の解説のところで、その要点を記した。では、このような「Radex モデル」は、筆者の立てた「リサーチ・クエスチョン」に対して、どのようにこたえることができるであろうか。それは、つぎのようなデータ分析の結果を予測することができるという点にまとめられる。具体的にいうならば、Schwartz のやや「一般性・抽象性」の高い価値観の諸項目に、

筆者の問題関心から作成されるより「個性・具体性」の高い価値観の諸項目を加えて「質問紙（調査票）」を再構成し、それを用いてなされる実査の結果を、SSA マップにプロットするならば、Radex の形状が描き出されることになるということである。つまり、従来の Schwartz の諸項目が内側の同心円内に、そして筆者の諸項目が外側の同心円内に、それぞれ位置するとともに、いずれの諸項目も、それぞれの同心円内に置いて、それぞれの内容の諸領域に区分される扇形（あるいはくさび形）内に位置することになる。そして、そのような諸項目の布置の基本的なパターンについては、調査対象国ごとに「類似性」が見られるものの、「内側の同心円内の諸項目」と「外側の同心円内の諸項目」との SSA マップ上での距離も含めて、それぞれの諸項目の位置関係の諸相においては、必ずや国ごとに「差異性」が見られることになるであろうということである。このような国ごとの「差異性」こそが、筆者の問題関心、そして「リサーチ・クエスション」の中心にある。そして、このような価値観研究を、筆者は「人びとの価値観をとらえて社会を見る」アプローチと呼んでいるのである。

こうして、価値観研究の新しい展開は、このような価値観諸項目の Radex の形状の空間布置の諸相を詳細に「記述」することから始めることになる。そして、その上で研究は、そのような「記述」の意味の読み取り、つまりその「説明」へと着実に進んでいくことになるのである。

参考文献

- 真鍋一史 (1998) 「価値観の研究の視座——その測定の方法とリアリティをめぐる——」
田中宏・大石裕編『政治社会理論のフロンティア』慶應義塾大学出版会、191-215 頁。
真鍋一史 (2012) 「東アジアにおける宗教意識と伝統的な価値観——国際比較調査のデータ分析——」『青山総合文化政策学』(5) 325-346 頁。
真鍋一史 (2013) 「価値観の研究の視座——経緯・課題・展望——」『法学研究』（慶應義塾大学法学研究会）86 (7) , 440-454 頁。
真鍋一史 (2016) 「ファセット・アプローチと価値観研究——Louis Guttman とその共同研究者の知的世界の探索——」『関西学院大学社会学部紀要』123,

Inglehart, Ronald (1997) *Modernization and Postmodernization: Culture, Economic, and Political Change in 43 Societies*, Princeton University Press.

- Inglehart, Ronald and Welzel, Christian (2005) *Modernization, Cultural Change, and Democracy: The Human Development Sequence*, Cambridge University Press.
- Katz, Elihu. & Lazarsfeld, P.F. (1955) *Personal Influence: The Part Played by People in the Flow of Mass Communications*, The Free Press, New York.
- Katz, Elihu and Gurevitch, Michael (1976) *The Secularization of Leisure: Culture and Communication in Israel*, Faber & Faber.
- Manabe, Kazufumi (2002) Japanese Values Orientations from a Comparative Perspective: Inconsistent, Discrepant and Pluralistic Patterns, in A. Klein, R. Lützel and H. D. Ölschleger eds. *Modernization in Progress*, Bier'sche Verlagsanstalt, (Bonn, Germany), pp.239-255.
- Schwartz, Shalom H. and Bilsky, Wolfgang (1987) Toward A Universal Psychological Structure of Human Values, *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (3), pp.550-562.
- Schwartz, Shalom H. (1992) Universal in the Content and Structure of Values: Theory and Empirical Tests in 20 Countries, in M. Zanna ed., *Advance in Experimental Social Psychology*, 25, Academic Press, pp.1-65.
- Schwartz, Shalom H. et al. (2012). Refining the Theory of Basic Individual Values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103 (4), pp.663-688.

付記

本稿は、2015年7月13日(月)～17日(金)、アイスランド大学(アイスランド・レイキャヴィック)において開催された European Survey Research Association (ESRA) の第6回大会における筆者の発表論文に加筆して作成されたものである。

【Notes】

An application of Blended Learning for English Medium Instruction Programs at Universities in Japan

Hisayo Kikuchi

1. Background of the Study

1.1. Japan's Increasing Emphasis on English Content Education

English Medium Instruction (EMI) is an increasingly popular teaching approach at universities. EMI is defined as “[t]he use of the English language to teach academic subjects in countries or jurisdictions where the first language (L1) of the majority of the population is not English” (Dearden, 2014, p.2). In Japan, English classes in junior high and high schools are now taught using English as the language of instruction as a general rule (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology [MEXT], 2014a). MEXT (2014a) is also considering moving the starting year of obligatory English education in elementary schools from the current fifth grade to the third grade by 2020. In 2015 the Japanese government announced a plan to increase the number of the International Baccalaureate secondary schools by nearly six times, from 34 to 200 by 2018 (MEXT, 2014b).

This trend necessarily influences university level education. However, in contrast to the coordinated changes at junior and high schools, the evolution of university level English instruction in Japan has proceeded in a compartmentalized manner. Individual universities have developed their own language instruction regimes to cater to their unique needs, applying approaches similar to EMI, such as Content and Language Learning (CLIL), Content Based Language Instruction (CBLT), Task-Based Language Teaching (TBLT), English for Specific purposes (ESP), and English-Taught Program (ETP). The approaches vary depending on whether the final goal is to teach two (or multiple) languages or a single language (cf. Jenkins, 2015). Because university teaching approaches have developed in a trial and error

fashion, these English instruction variants need more qualitative and quantitative research to ensure maximum efficacy in university contexts.

English education at Japanese universities is not only a matter of English classes, but has become a factor influencing universities' overall academic policy. MEXT is directly supporting internationalization of universities in Japan (MEXT, 2012). This phenomenon has been accelerating, but some challenges have been also reported, such as heavy faculty workload (Rapplee & Vickers, 2015) and students' lack of understanding (Shimizu, 2015).

2. Problem Statement

Where Japanese students are taught academic subject matter in English, (a non-native language), a heavy burden rests on university professors who have not necessarily amassed language teaching experience. In particular, when students' English proficiency levels are not sufficient for academic subjects taught in English, content-focused professors may encounter difficulties in teaching. These professors are often essentially being forced to become English teachers, a role to which they never aspired, and for which they may not be prepared. Professors in this position can become conflicted regarding whether to focus on content or language. Likewise, university students can lose a sense of purpose, wondering whether to focus on language or academic content.

In light of these academic trends in Japan, this study proposes that online education and English education should play important, cooperative roles in achieving the government's objectives of elevating students' English skills to globally competitive levels. An important tool to achieve this goal will be integrating technology into education.

2.1. Leveraging the Flipped Learning Model

The flipped learning teaching strategy could be a component of a solution to these problems. Flipped learning is one of the practical applications of blended learning; a model that alters the traditional roles of classroom and self-study. In the flipped learning model, students watch instructional videos or learn online outside of class, and then subsequently in class students collectively participate in interactive,

collaborative, and constructive activities with supportive scaffolding provided by a teacher. In other countries, the flipped learning model is increasingly being used at all levels of education, from elementary to university.

2.2. Flipped Learning Implementation in Other Countries

Flipped learning has a documented track record of good results. Bergmann and Sams (2012) reported their own experience in 2007, implementing flipped learning at a U.S. high school. Their results ignited the popularity of the model, as reported by Yoshida (2015). Bergman and Sams created their own self-study video files for students to watch on their own prior to class time. As a result, the students became more efficient learners, and class time became more relevant, as students received greater individual attention from teachers. Test scores also improved. As another example, Fulton (2012) reported the case of a financially challenged U.S. public high school. Rather than paying for new textbooks, teachers at the school created their own materials and implemented flipped learning. The students' success rate on the state math test increased from 29.9% in 2006 to 73.8 % in 2011. Likewise, Green (2012) reports that the principal of a high school in the U.S. implemented "flipped classroom" in 2010, after which failure rates dropped by 33%, and student discipline cases decreased by 74%. Also, parent complaints dropped, from 200 down to seven by 2011.

Universities also have leveraged the efficacy of flipped learning. Freeman (2012) recounted that an instructor at the University of Washington reduced the class failure rates from 17% to 4%, and increased students' marks from 14% to 24% after he introduced flipped learning. The Stanford School of Medicine and the Graduate School of Business introduced flipped learning in order to help students use their time more effectively, and the positive results included a large increase of the attendance rate (from 30 % to 80%), and higher test scores (from 41% to 74%) (Prober & Health, 2012). Sales (2014) reported a case study of flipped learning in the University of Stanford, Law school in California. Sales saw the overwhelming workload of students; thus, she implemented a flipped learning approach. Attendance rose from 10-15% to 91%, and the feedback from both students and faculty was positive. North Carolina State University reported strong success of "flipped learning, including an increase in students' motivation (Beichner et al, 2007).

The results are also positive in terms of teacher-learner interactions. Findlay-Thompson and Mombourquette (2014) compared a flipped classroom with two traditional lecture classes in an introductory business course at Mount Saint Vincent University. There were no grade differences, but students' perceptions of the flipped classroom were positive, in part due to more opportunities to interact with their professor. Love et al., (2014) also reported similar results when he compared a flipped classroom and a traditional classroom in U.S. college algebra courses. Students' grades were similar, but perception of the flipped classroom was more positive.

However, not all research on flipped Learning at universities has produced positive outcomes. For example, Strayer (2012) reported that students in a flipped classroom in an introductory statistics course were less satisfied. He posited that the students, at introductory level courses, had not yet attained enough familiarity with the subject matter to appreciate the content, and thus may have been frustrated when they encountered tasks that were unclear. In another instance, the students who experienced online learning versus lecture-based learning in a research methods and statistics course were less satisfied with the online instruction (Crouch & Mazur, 2001; Frederickson, Reed, & Clifford, 2005). Johnson and Renner (2012) found no significant differences between test scores in flipped and those in traditional computer applications courses. These neutral or negative results might be explained by the possibility that teachers were asked to implement flipped learning without an appropriate instructional design process including any perceived need (Kikuchi, 2015a).

3. Research Purposes and Questions

There are three important aspects to keep in mind when contemplating implementing flipped learning in the context of language education (Berrett, 2012; Engin, 2015; Fraga & Harmon, 2015; Hung, 2015; Mehring, 2015; Schneider et al, 2013; Stracke, 2007).

(1) Creation of Self-Study Content: Although in theory it might seem preferable to use the pre-study videos or contents created by teachers, in practice, however, this may generate significant stress for teachers.

(2) Scaffolding and Support from Teachers: If a teacher uses outsourced self-study content, online support from a teacher might be necessary in order to ensure student understanding. Thus, considering how and when a teacher should

support students is important.

(3) Cognitive Workload of Self-Study Content: There may be information processing theory algorithms that can be employed in order to work efficiently in flipped learning process. This is also related to the impact of flipped learning on students' English language performance.

3.1 Adapting Flipped Learning to Japanese Classes Taught in English

Determining optimum self-study content is a key challenge. Self-study content (the video programs students use for pre-class self-study) is one of the critical factors in the success in flipped learning. Flipped learning self-study content traditionally consists of videos made for students to watch, but could also include other media formats, such as audio recordings, slide shows, interactive charts, illustrations, etc. At many universities in the U.S., teachers use free online courses such as MOOCs (Massive Open Online Courses), and OCW (Open Course Ware) as their flipped learning self-study materials. Drawbacks to this approach can include diminished student motivation, and an imbalance of instructor classroom time (e.g., Blank, 2014; Bishop & Verleger, 2013; Ho et al, 2014; Noguchi, 2015; Sales, 2014). Subject matter applicability, content level and course schedule continuity of MOOCs materials also need to be considered, since the free online MOOCs materials are developed by different professors at different universities (Haber, 2013).

Regarding the second hurdle related to the classroom experience, scaffolding and support, flipped learning is believed to create the potential for active, engaged, student centered learning. Collaboration and scaffolding from teachers (e.g., Freeman, 2012; Fulton, 2012; Green, 2012; Prober & Health, 2012, Sales, 2014), and students' diverse learning styles can be taken into consideration (Lage et al., 1995). However, none of these advantages are automatic (Sams & Bergmann, 2012). It is essential that teachers are provided with instructions for implementing flipped learning on a theoretically sound foundation.

In terms of the cognitive workload of self-regulated content, flipped learning research demonstrates the importance of appropriate design and implementation for successful flipped learning. It can be said that flipped learning has great potential, but must be based on concrete strategies that integrate research and scientific findings in

the field of cognitive psychology, such as the Transfer Appropriate Processing (TAP) model of memory (Morris et al, 1977).

According to TAP, humans can better remember what they learn if the cognitive processes that are active during the learning process are similar to those that are active during the retrieval process. In other words, “the kind of cognitive processing that occurs while performing learning tasks should ideally resemble the kind of processing involved during communicative language use” (Lyster, 2007, p. 43). Along with TAP, Lyster and Mori (2006) propose the “counterbalance hypothesis.” This hypothesis states that students are more likely to notice feedback if it is conveyed to them in an unconventional manner. This model would have potential impact on flipped learning in terms of the effect of self-study content absorbed outside of the classroom, prior to the interaction in class.

Following the TAP model, Lightbown (2008) suggests that this model can explain why the individual pieces of grammar learned in isolation may not always be available for use in communication. In content classes taught in English, there is essentially no grammar instruction. Ideally students are expected to learn grammar incidentally, while their attention remains on the course subject matter. In reality, however, it is unlikely that all grammatical features can be acquired by declarative knowledge (Ellis, 2015).

If the aim of the content classes taught in English is to impart accurate knowledge of grammatical features, form focused instruction will be necessary. How to achieve a directing of attention to form during interaction is currently an area of research in Second Language Acquisition. The popular classroom instruction supported by theoretical justification is a focus on form teaching technique, while providing corrective feedback from teachers in class; thus, giving what is the correct form implicitly or explicitly from teachers (e.g., Doughty & William, 1998). Informed by the theory of TAP and these theoretical frameworks, the significance of research will be not only how to balance between lectures for outside of class and interaction in class, but also how to focus on both meaning (i.e., content) and form (i.e., grammar) in order to successfully implement flipped learning in Japan. This would also be related to the balance between usage of Japanese and English languages.

4. Literature Review

4.1. Limitations on Flipped Learning Research on English Education to Date

As is demonstrated by the exponential increase in the number of Google search results for the terms, “flipped learning” or “flipped classroom,” flipped learning is now gaining attention worldwide. In contrast to this popularity, however, there is little scientific research documenting the effectiveness of this method. “Flipped learning” has not yet been fully evaluated, theorized and researched in general (Abeysekera & Dawson, 2015). The studies to date have been mostly in the fields of STEM disciplines (i.e. Science, Technology, Engineering, and Mathematics) (Berrett, 2012). In the field of English education and Second Language Acquisition, there is little research on flipped learning. This might be due to the fact that second language acquisition is not as easily identified or straightforward as the STEM disciplines. Searches in May, 2015 of the ERIC, ProQuest, JSTOR, PsycINFO, and Taylor & Francis Online database yield five peer-reviewed articles in the field of English language learning in higher education (summarized below).

The research highlighted in each paper was unique, but the results and implications were similar. All of them show flipped learning has positive results and high potential in the field of language education in general. In terms of benefits, flipped learning may be able to create student-centered activities, allowing students to be more responsible for their own learning, and facilitate individualized scaffolding. On the other hand, all studies reviewed here shed light on the importance of support and clear instruction from a teacher; both in class and outside of class. Simply instituting the flipped learning format is no guarantee of success.

As an introductory note regarding terminology, the Flipped Learning Network states the two terms, ‘flipped learning’ and ‘flipped classroom’, are not interchangeable, because “Flipping a class can, but does not necessarily, lead to Flipped Learning” (Flipped Learning Network, 2014). However, due to the varying term usages in the research papers, I will follow the term each researcher employs, and use these terms interchangeably without any distinction. Note also that one of the articles is in the field of French language education. It was originally not about “flipped learning,” (termed in the article as ‘blended language learning’). Nonetheless, the reasoning and suggestions in the paper may provide valuable implications to the

analysis of flipped learning.

Mehring (2015a) investigated the impact of flipped learning on Japanese English students, focusing on whether there were benefits, challenges, changes in study habits, and whether students experienced better communication opportunities. The participants were 37 Japanese first year students in Iwate, Japan, with TOEFL scores between 200 and 420. In this study, the students were asked to read four graded readers (easy reading books), write the book reports, and complete online vocabulary and grammar quizzes. The students also made mini speeches and presentations, conducted a research project, and wrote a 1500-word report. The researcher did not clearly mention how the teacher managed classroom activities and which parts were used as homework study. It appears as if all the activities and work were pursued in a continuous manner without clear distinctions between in class and outside of class. The research was conducted through observations, routine review of students' journals, and two interview sessions. Data gained from these three sources were triangulated to determine the consistency of the findings. In the interview section of the research, the participants were told about the flipped learning and the purpose of the study. Through this study, the Japanese university students had positive learning experiences, including active learning through technology, satisfaction of diverse learners' needs, interaction and knowledge construction. The author concludes the experiences were positive in English class with flipped learning, but suggests the amount of workload as pre-class materials should be taken into consideration.

Hung (2015) examined a flipped classroom for English language learners at a university in Taiwan in order to examine its pedagogical prospects in language education. The research questions were “(1) How did flip teaching influence the students' academic performance? (2) What were the students' perceptions of and attitudes toward their learning experiences in the flipped classroom? and (3) What were the students' participation levels in the flipped classroom?” (p. 83). The study used a quasi-experimental design to highlight the impact of 'flip teaching,' through a WebQuest active learning strategy. The number of participants was 75, and all were first year English major university students. They had no experience with flipped learning but one-third of them had blended learning experiences in their high schools. They were categorized at CEFR (the Common European Framework of Reference for

Languages) B1 level of English, and randomly assigned to three groups (25 students each); two experimental groups and a control group. One of the two experimental groups used WebQuests to provide a structured and enriched learning environment for learners. The other experimental group was in a semi-structured flipped classroom, using TED-Ed. The control group was in the non-flipped classroom, adopting task-based learning activities in class and assigned homework outside of class in a conventional manner. The research was carried out in eight weekly classes. After each lesson an assessment was given to all the groups. The assessments, study logs, learning experience questionnaires, and semi-structured interviews were conducted and analyzed. The highest satisfaction, the best assessments, and the strongest perceived learning engagement were all seen in the flipped classroom group. The study concludes that the flipped learning has high potential as an approach to English education, because it provides students active involvement and participation, but it also needs well-structured learning materials for successful implementation.

The research of Fraga and Harmon (2015) investigated students' perspectives of the flipped classroom model and examined the impact on student achievement. The participants were 51 undergraduate students in an education course in Texas, divided into two groups. The 26 participants in the control group were taught about word study in a conventional teacher-directed lecture class. The 25 students in the experiment group were taught in a flipped classroom. Neither groups had knowledge of flipped learning. First, both groups read the same texts at home. The treatment group learned through the five lectures on Moodle at home and took the accompanying quizzes posted on Moodle in class, in the presence of other students and teacher. The control group took quizzes that included answer keys to check their understanding by themselves. Using an inductive approach to qualitative data analysis, the questionnaire responses in three phases were examined. The results showed that the flipped learning participants liked this model of instruction for several reasons. One notable reason was the support and clarification provided during the class discussions. The majority of responses in terms of negative perception about flipped learning related to time management and confusion. The paper concludes the use of flipped learning may be influenced by student preferences for the type of instructional model, and the topic and fields. As a further research suggestion, they mention that an investigation should be done regarding the varying types of

online environments, including rapidly changing mobile technologies, which can be successfully used with flipped learning.

Mehring (2015b) reported on a flipped classroom in his content based lecture course, American Studies, taught in English at a university in Nagoya, Japan. This article does not provide any detailed information about the contexts, such as student data, but describes the class procedure as follows. First, students reviewed the materials on the topic, focusing on key questions provided before class. Then, they were asked to post their understandings on a class message board on Moodle. Finally, a project-based learning exercise was given in order to create authentic challenges where students collaborate, incorporate schemata and new learning to develop and build a public artifact while using English as the mode of communication and negotiation of meaning. The paper did not conduct the qualitative and quantitative research based results, but offered two suggestions in terms of flipped learning in a content-based class in Japan: (1) Step by step implementation in order to help learners familiarize flipped learning and reduce teacher preparation, and (2) encouragement to complete pre-class materials or assignments.

Stracke's (2007) article does not directly deal with English education, but focuses instead on the reasons three students dropped a blended language learning class for French beginners at the University of Munster, in Germany, which provides important implications to my analyses. The students were expected to work individually to prepare for lessons via a CD-ROM, and classroom sessions were used for communicative activities. None of the learners or teachers in the class were previously familiar with a CD-ROM. The study took a phenomenological approach to describe the participants' experience from their point of view. The observation, questionnaire, and interviews were conducted as triangulation. The questionnaire was issued for two semesters and interviews administered for four years. All participants but three had a positive view of the blended learning experience. The three dissenting students all dropped the blended learning class after a few weeks (this paper did not mention how soon), and became the focus group of Stracke's paper. The author concludes that the study indicates three critical reasons for the three students' negative reactions to the class: (1) A perceived lack of the paper medium for reading and writing, (2) the rejection of the computer technology as a language learning tool,

and (3) a perceived lack of support and connection between the face-to-face and commuter-assisted components. Even though as the author admitted the number of participants was small and leads to the limitation of generalizations, the results may shed light on how best to structure flipped learning.

Finally, I will add here my study conducted in 2014 in terms of the balance between Transfer Appropriate Processing (TAP) and counterbalance instruction (Kikuchi, 2015b). One class was asked to watch form-focused instructional five-minute videos at home, and the other class was assigned to watch five-minute job interview videos in English (i.e., content-based instruction). In both classrooms on campus, the participants worked in groups, interactively and collaboratively on some English tasks, with scaffolding supplied as necessary. There was no significant difference in terms of students performance ($t(56) = 1.12, p = 0.267$), but the questionnaire showed many positive flipped learning experiences in both classes.

5. Discussion and conclusion

From the view of Bloom's Taxonomy, flipped learning allows students to spend more time in higher levels of learning, such as creating, evaluating, analyzing, and applying, in the company of other students and a teacher. Therefore, the time spent in the lower levels such as understanding and remembering occurs mostly outside the classroom.

My review of flipped learning literature reveals two important points. First, although in theory it might be better to use self-study materials / content created by teachers, the reality, in Japan at this time, is that this added responsibility may create too much stress for teachers whose core teaching knowledge and experience relates to the course content, not necessarily the English language. Therefore, finding ways to reduce teacher stress stemming from content creation is a critical issue. The second point regards scaffolding and support from teachers. If ready-made self-study content is utilized, online support from a teacher might be necessary. How and when a teacher should support students, and the nature of the content are other issues to consider.

Acknowledgement

This work was supported by JSPS KAKENHI Grant Number 15H06577.

References

- Baker, J.W. (2000). The “Classroom Flip” : Using web course management tools to become the guide by the side. In J.A. Chambers (Ed.). *Selected papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning*, 9-17. Jacksonville, FL: Florida Community College at Jacksonville.
- Beichner, R., Saul, M., Abbott, D.S., Morse, J., Deardorff, D., Allain, R., Bonham, S.W., & Risley, J. (2007). Student-Centered Activities for Large Enrollment Undergraduate Programs (SCALE-UP) Project, in Research-based Reform of University Physics, E.F. In Redish & Cooney (Eds.), College Park, MD: *American Association of Physics Teachers*. Retrieved from http://www.compadre.org/per/per_reviews/media/volume1/scale-up-2007.pdf
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.
- Berrett, D. (2012, February 19). How ‘flipping’ the classroom can improve the traditional lecture. *The Chronical of Higher Education*. Retrieved from http://moodle.technion.ac.il/file.php/1298/Announce/How_Flipping_the_Classroom_Can_Improve_the_Traditional_Lecture.pdf
- Bisho, J. L. & Verleger, M. A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. 120th ASEE Annual Conference & Exposition. American Society for Engineering Education, 2013. June 23-26, 2013.
- Brown, H. (2014). Contextual factors driving the growth of undergraduate English-medium instruction programs at universities in Japan. *The Asian Journal of Applied Linguistics*. 1 (1), 50-63.
- Cobb, T. (2007). Computing the vocabulary demands of L2 reading. *Language learning & technology*. 11 (3), 38-63.
- Craik, F. I. M., & Lockhart, R. S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal behavior*, 11, 671-684.
- Crouch, C.H., & Mazur, E. (2001). Peer instruction: Ten years of experience and results. *American Journal of Physics*. 69 (9), 970-977. Retrieved from http://web.mit.edu/jbelcher/www/TEALref/Crouch_Mazur.pdf
- Dearden, J. (2014). *English as a medium of instruction – a growing global phenomenon. Teaching English*. British Council.
- Deslauriers, L., Schelew, E., & Wieman, C. (2011). Supporting online material for improved learning in a large-enrollment physics class. *Science*. 332 (826). Retrieved from https://info.maths.ed.ac.uk/assets/files/LandT/Deslauriers_Science_May2011.pdf
- Doughty, C. & William, J. (1998). *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York. Cambridge University Press.

- Ellis, R. (2015). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford.
- Engin, M. (2015). Extending the flipped classroom model: Developing second language writing skills through student-created digital videos. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 14 (5), 12-26.
- Findlay-Thompson, S. & Mombourquette, P. (2014). Evaluation of a flipped classroom in an undergraduate business course. *Business Education & Accreditation*. 6 (1), 63-71.
- Fraga, L. M. & Harmon, J. (2015). The flipped classroom model of learning in higher education: An investigation of preservice teachers' perspectives and achievement. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*. 31 (1), 18-27.
- Frederickson, N., Reed, P., & Clifford, V. (2005). Evaluating web-supported learning versus lecture-based teaching: Quantitative and qualitative perspectives. *Higher Education*. 50 (4), 645–664.
- Freeman, C. (2012, December 16). Washington college instructors are 'flipping' the way they teach. The Seattle Time. & Cooney (Eds.), College Park, MD: *American Association of Physics Teachers*. Retrieved from <http://www.seattletimes.com/seattle-news/washington-college-instructors-are-flipping-the-way-they-teach/>
- Fulton, K. (2012). Upside down and inside out: Flip your classroom to improve student learning. *Learning & Leading with Technology*. June/July 2012, 13-17.
- Garrison, R. (2001). Theoretical challenges for distance education in the 21st Century: A shift from structural to transactional issues. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 1 (1). Retrieved from <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2/333>
- Green, G. (2012). *The flipped classroom and school approach: Chintondale High School*. Paper presented at the annual Building Learning Communities Education Conference. Boston. MA. Retrieved from <http://2012.blcconference.com/documents/flipped-classroom-school-approach.pdf>
- Ho, A.D., Reich, J., Nesterko, S., Seaton, D.T., Mullaney, T., Waldo, J., & Chuang, I. (2014). HarvardX and MITx: The first year of open online courses. *HarvardX and MITx Working Paper* 1. Retrieved from http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2381263
- Hung, H. (2015). Flipped the classroom for English language learners to foster active learning. *Computer Assisted Language Learning*. 28:1, 81-96.
- Jenkins, J. (2015). *Global Englishes 3rd edition*. Routledge.
- Johnson, L.W. & Renner, J.D. (2012). *Effect of the flipped classroom model on a secondary computer applications course: Student and teacher perceptions, questions and student achievement*. Doctoral dissertation, College of Education and Human Development of the University of Louisville. Retrieved from <https://theflippedclassroom.files.wordpress.com/2012/04/johnson-renner-2012.pdf>
- Kassandrinou, A., Angelaki, C., & Mavroidis, I. (2014). Transactional distance among open university students: How does it affect the learning process? *European Journal of Open*,

- Distance and E-Learning*, (1), 26-42.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman.
- Kikuchi, H. (2015a). *A new approach to flipped learning to foster learner autonomy*. Paper presented at The JAEMS 22nd annual conference, Nihon University, Tokyo, 17-18 October. 186-187.
- Kikuchi, H. (2015b). Students' perceptions of online instructional approach. *Intercultural Communicative and English Language Education in a Globalized World*. Paper presented at The JACET 54th International Convention, Kagoshima University, Kagoshima, 29-31 August. 88.
- Lage, M.J., Platt, G.J., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*. 31 (1), 30-43.
- Lightbown, P.M. (2014). *Focus on content-based language teaching*. UK. Oxford University Press.
- Love, B., Hodge, A., Gandgenett, N. & Swift, A.W. (2014). Student learning and perceptions in a flipped liner algebra course. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*. 45 (3).
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*. Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- McLaughlin, J.E., Roth, M.T., Glatt, D.M., Gharkholonarehe, N., Davidson, C.A., Griffin, L.M., Esserman, D.A., & Mumper, R.J. (2014). The flipped classroom: a course redesign to foster learning and engagement in a health professions school. *Academic Medicine*, 89 (2). 1-8.
- Mehring, J. (2015a). *An Exploratory Study of the Lived Experiences of Japanese Undergraduate EFL Students in the Flipped Classroom* (Doctoral Dissertations Publishing) Pepperdine university Malibu, CA. Published by ProQuest LLC (2015). UMI 3680237
- Mehring, J. (2015b). *A New Pedagogy for the Japanese EFL Classroom: Instructional Redesign with Flipped Learning*. *PeerSpectives Issue 14: Spring 2015*. Retrieve from <http://peerspectivesonline.org/current-issue/>
- MEXT (2012). スーパーグローバル大学等事業 (in Japanese) Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kaikaku/sekaitenkai/1319596.htm
- MEXT (2014a). 初等中等教育における教育課程の基準等の在り方について (in Japanese). Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/gijiroku/_icsFiles/afieldfile/2014/12/17/1353643_1_2.pdf
- MEXT (2014b). 我が国における取組等 (in Japanese). Retrieved from http://www.mext.go.jp/a_menu/kokusai/ib/1352960.htm
- MEXT (2015). 今後の英語教育の改善・充実方策について 報告～グローバル化に対応した英語教育改革の五つの提言～ (in Japanese). Retrieved from http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/shotou/102/houkoku/attach/1352464.htm
- Morris, C. D.; Bransford, J. D.; Franks, J. J. (1977). Levels of processing versus transfer appropriate processing. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 16, pp. 519-533.

- Noguchi, S. (2015, January 30). *Goodbye textbooks, hello free online resources*. Oakland Tribune. Oakland, CA.
- Partnership For 21st Century Skills. (2009). *P21 Framework Definitions*. Retrieved from http://www.p21.org/storage/documents/P21_Framework_Definitions.pdf
- Priyanka, S. & Kumar, A. (2013). Understanding the evolution of technology acceptance model. *International Journal of Advance Research in Computer Science and Management Studies*. 1 (6). Retrieve from <http://www.ijarcsms.com/docs/paper/volumel/issue6/V1I6-0022.pdf>
- Prober, C., & Health, C. (2012). Lecture halls without lectures: A proposal for medical education. *The New England Journal of Medicine*. 366.18 (3), 1657-1659.
- Rapplee, J. & Vickers, E. (2015, November). Can Japanese universities really become super global? *University World News*, Edition Issue 390. Retrieve from <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20151103154757426>
- Ratnavale, S. (2014). OESIS Survey Report on Learning Innovation Report on U.S. Independent Schools 2014-2015. Retrieved from http://www.oesisgroup.com/?page_id=1194
- Sales, N. (2013). Flipping the classroom: Revolutionising legal research training. *Legal Information Management*, 13, 231-235.
- Schneider, B., Wallace, J., Blikstein, P., Member, IEEE, & Pea, R. (2013). Preparing for future learning with a tangible user interface: The case of neuroscience. *IEEE Transactions on Learning Technologies*. 6 (2), 117-129.
- Segalowitz, N. (2000). Automaticity and attentional skill in fluent performance. In H. Riggernbach (Ed.), *Perspectives on fluency*, pp. 200-219. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Shimizu, M. (2015, February). もし日本のすべての大学の授業が英語で行われたら 斜め下から見たグローバル化 (in Japanese). *Chuokoron*. 2015, Feb., (pp. 142-147).
- Stracke, F. (2007). A road to understanding: A qualitative study into why learners drop out of a blended language learning (BLL) environment. *European Association for Computer Assisted Language Learning*. 19 (1), 57-78.
- Strayer, J. (2007). *The Effects of the Classroom Flip on the Learning Environment: A Comparison of Learning Activity in a Traditional Classroom and a Flip Classroom that Used an Intelligent Tutoring System*. Doctoral dissertation, School of The Ohio State University, 2007. Retrieved from https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=osu1189523914&disposition=inline
- Yoshida, H. (2015). Perceived usefulness of flipped learning on instructional design for elemental and secondary education: With focus on pre-service teacher education. *International Journal of Information and Education Technology*. 6 (6), 430-434.