

青 山

地球社会共生論集

第 3 号



青山学院大学地球社会共生学会

2018年9月

目 次

【論 説】

宗教意識の国際比較

——「因子分析」と「最小空間分析」に関する方法論的検討——

…………… 真 鍋 一 史 … 1

An Examination of ID Models for the Purpose of Optimizing Strategy
to Facilitate Implementation of Flipped Learning

…………… Hisayo Kikuchi … 53

【講演記録】

Dülmer 先生 講演

『ヨーロッパにおける「近代化と文化」の「道徳性と道徳の変化」に
及ぼす影響——ユニバーサリズムからコンテクスチュアリズムへ——』解題

…………… 真 鍋 一 史 … 79

The Impact of Modernisation and Culture on Morality and Moral Change
in Europe: From Universalism to Contextualism

…………… Prof. Hermann Dülmer … 81

【公開特別講座】

泰緬鉄道と永瀬隆

——太平洋戦争期の日タイ関係とたった1人の戦後処理——

西南学院大学 国際文化学部長 片 山 隆 裕 … 109

青山学院大学地球社会共生学会活動報告 …………… 137

青山学院大学地球社会共生学会会則 …………… 138

執筆者紹介 …………… 141

編集後記 …………… 142

英文要約…………… 143

青山学院大学地球社会共生学会評議員

CONTENTS

—Articles—

- Cross-National Comparison of the Structure of Religious Consciousness:
A Methodological Examination of Survey Analysis Focusing on
“Factor Analysis” and “Smallest Space Analysis”
..... Kazufumi Manabe··· 1
- An Examination of ID Models for the Purpose of Optimizing Strategy to
Facilitate Implementation of Flipped Learning
..... Hisayo Kikuchi··· 53

—Special Lecture—

- The Impact of Modernisation and Culture on Morality and Moral Change in
Europe: From Universalism to Contextualism
..... Hermann Dülmer··· 81

—Open Lecture—

- Thai-Burma Railway and Nagase Takashi - The Japan-Thailand Relationship
in the Pacific War and Only One Post-war Processing
..... Takahiro Katayama··· 109

—Summary—

- 143

【論 説】

宗教意識の国際比較

——「因子分析」と「最小空間分析」に関する方法論的検討——

真 鍋 一 史

I. はじめに

本稿は、科学研究費基盤研究 (A)「生命主義と普遍宗教性による多元主義の展開——国際データによる理論と実証の接合——」でなされた「8 か国における宗教意識調査」のデータ分析をとおして、人びとの宗教意識 (religious consciousness) の諸要素とその構造を、国際比較の視座から、実証的に探っていく試みである。「8 か国における宗教意識調査」のデータ分析に関しては、筆者はすでに以下の 2 つの論文を発表している。

「宗教性」の概念・測定・分析 ——「8 か国における宗教意識」調査を事例として——、『関西学院大学社会学部紀要』(第 125 号:2016 年 10 月)。
「宗教性」の概念・測定・分析 (Ⅱ) ——「8 か国における宗教意識調査」を事例として——、『関西学院大学社会学部紀要』(第 128 号:2018 年 3 月)。

では、これら 2 つの論文を踏まえて、本稿では「何をするのか」というと、それは、そのような宗教意識調査のデータ分析の「方法」に関する検討、具体的には「因子分析 (Factor Analysis: FA)」と「最小空間分析 (Smallest Space Analysis: SSA)」の適合性に関する方法論的検討、ということである。以下において、この点について、やや詳細に説明しておきたい。

すでに述べたように、この「宗教意識調査」は、科学研究費基盤研究（A）による共同研究として実施されたものであり、メンバーの1人である大阪大学の川端亮教授は、研究成果の公表の先駆けとなるデータ分析を行ない、その結果を「宗教的信念における共通の因子——8カ国調査の結果から——」と題する論文にまとめ、『大阪大学大学院人間科学研究科紀要』（第42巻、2016年）に発表している。

じつは、筆者による上記の2つの論文のデータ分析は、この川端論文（2016）に触発されてなされたものである。まさに「先達はあらまほしきものなり」といわなければならない。しかし、川端と真鍋は、同じ「宗教意識調査」を取りあげながらも、データ分析の「問題関心」「方法」「結果」においては、やはり異なるところがある。それは、以下のとおりである。

まず川端は、「宗教文化の異なる国ぐににおいても、その宗教意識からは共通の因子構造の抽出の可能性があるのではなからうか」という「問い」を立て、その確認のために「確証的因子分析」という技法を用いた。具体的にいうならば、分析に取りあげた質問諸項目について8か国の統合データを用いて「主成分分析」を行ない、その結果にもとづいて因子構造を仮定し、「確証的因子分析」を試み、4因子構造を確証した。そして、第1因子は「神観念」、第2因子は「救済観」、第3因子は「苦悩観」、第4因子は「精神の安定」と名づけた。

つぎに真鍋は、欧米の宗教社会学の成果についての文献研究にもとづいて、「宗教意識の多次元性」を仮説的に想定し、川端と同じ質問諸項目とデータを用いて、このような宗教意識の捉え方に適合的な技法として、社会測定の研究領域において「ガットマン・スケール」で名を馳せた L. Guttman によって開発された技法の1つである「SSA」を選ぶに到った。そして、そのようなデータ分析の結果（「SSA マップ」）から、これら諸項目が、①「超越的・形而上的な諸項目のうちの信念・態度にかかわる諸項目」、②「超越的・形而上的な諸項目のうちの実践・行動にかかわる諸項目」、③「人間的・形而下的な諸項目」、の3種類に分類されることを確認し、それを「人びとの宗教的な観念・イメージ・意識の三層構造」と名づけた。

以上を要するに、川端の「因子分析」の結果の「読み取り／解釈」では、質問諸項目の「個別的・具体的な内容」——具体的にいうならば、「神観念」「救済観」「苦悩観」「精神の安定」——というところに焦点が合わされたのに対して、筆者の「SSA」の結果の「読み取り／解釈」では、それら質問諸項目の「一般的・抽象的な性質 (properties)」——具体的にいうならば、それらが、①「超越的・形而上的なもの」であるか、それとも「人間的・形而下のもの」であるか（人びとの志向の *referent*: 対象の種類）、②「信念・態度にかかわるもの」であるか、それとも「実践・行動にかかわるもの」であるか（人びとの志向の *component*: 要素の種類）——というところに光が当てられることになった。このことは、データ分析の「技法」が異なれば、分析に取りあげたデータの違った「側面」が見えてくるということを示唆しているかもしれない。

そして、そうであるとするならば、このような問題については、より詳細な方法論的検討が必要となってくる。この問題について、稿を改めてより根本的に議論するに到った所以である。こうして、本稿で「何をするか」は、すでに明らかであろう。本稿では、「因子分析」と「SSA」に関する基本的な方法論的検討を踏まえて、「8か国における宗教意識調査」のデータ分析におけるこれら2つの統計的技法の適合性をめぐって、具体的に議論を展開するのである。

Ⅱ. 8か国における宗教意識調査の概要

「8か国における宗教意識調査」の概要については、川端論文（2016）で詳細に説明されている。そこで、筆者の前稿では必要最小限の事項のみを記した。本稿でも、再度、それをそのままの形で掲載しておくことにする。

(1) 問題関心

宗教意識の諸要素とその構造の交差国家的な共通性が示唆する普遍宗教性の探索というのが、この調査研究の問題関心である。

(2) 調査票（質問紙）作成

問題関心に合わせて、つぎのような手順で質問文の作成がなされた。

- ①広く「キリスト教」「イスラム教」「仏教」「道教」「神道」などについて
の国内外の「専門書」「一般書」「啓蒙書」などから「宗教の概念・理論」
「教義・教理」「宗教の機能・役割・効用」「宗教的な信念・態度・実践・
行動」などに関するステートメント——ここでのステートメントとい
う用語は、McGaw と Watson (1976) による empirical statement、analytic
statement、normative (evaluative and prescriptive) statement の分類をめぐ
る議論にもとづいている——を抜き出し、「データベース」を作成する。
- ②それを、再度検討し、いくつかのステートメントを削除するとともに、
新しいステートメントを追加し、最終的に 188 のステートメントが作成
された。それらのステートメントを、ワーディングなどの検討をとおし
て、質問文の形に仕上げていく。

このような手順で、「宗教意識」に関する 188 の質問項目が構成され、そ
れに調査対象者の属性（性、年齢、学歴、職業、居住地域——ただし、アメ
リカの場合は、さらに人種・エスニシティを追加——）を加えて、調査票（質
問紙）が作成された。しかし、188 項目というのは、1 人の調査対象者に 1
回の実査で回答してもらうには、あまりにも多すぎるといわなければならない。
そこで、8 か国の対象者全員に尋ねる共通の質問項目を 5 項目とし、そ
れ以外の 183 項目を 3 グループに分け、61 項目ずつを対象者の 3 つのグルー
プに質問するという仕方で調査をした。

(3) 調査対象国

世界の主要な宗教を信じている人が多い国を選び出す。イタリア（キリス
ト教・カトリック）、アメリカ合衆国（キリスト教・プロテスタン）、ロシア
（キリスト教・ロシア正教）、トルコ（イスラム教）、インド（ヒンドゥー教）、
タイ（仏教）、台湾（道教）、日本（仏教、神道）。

(4) 調査方法

- ①調査票の翻訳：翻訳会社に委託。
- ②実査：調査会社に委託して、インターネット調査（性別と20代、30代、40代、50代の年代を人口構成比に合わせて割り当てる）を実施。
- ③質問項目と調査対象者：上述のように質問諸項目とそれに答えてもらう調査対象者を3つのグループに分けて8か国で調査（第1グループの61項目：3053人、第2グループの61項目：2969人、第3グループの61項目：3049人、合計183項目：9071人）。

(5) 回答形式

いわゆる「ステートメント・テスト」という形式で、188のステートメントに対して、7つの選択肢で答えてもらう形式（1. 反対 2. どちらかというのと反対 3. どちらともいえない 4. どちらかというのと賛成 5. 賛成 6. 意味が理解できない 7. 答えたくない）。

Ⅲ. 「因子分析」と「最小空間分析」

ここでは、まず、本稿において、「因子分析」と「SSA」についての方法論的検討を、どのように進めていくかについて述べておかなければならない。いうまでもなく、これら2つのデータ分析の技法の比較は、さまざまな形で議論されうるものである。ここでは、いわば「歴史的な議論の展開」ともいうべき視座——データの統計的分析の歴史的な展開という視座については、安藤（1997）などがある——から、この問題にアプローチしていく。しかし、「歴史的な理論の展開」ということについても、そもそもそのような歴史における「時代の区分とは、各人が重要と認めた諸課題を中心とした一種の虚構である」（亀井、2005、p.38）という立場に立つ限り、それは deterministic（決定論的）な結論に終わるものでは決してない。そのことを確認した上で、ここでは「因子分析」に対する方法論的批判から、Guttman の「最小空間分析」を含むファセット・アプローチと呼ばれる独創的な「知の体系」が誕生してきたと捉えておく。

以下においては、このような方法論的な「移行 (transition)」を、やや詳細にまとめておきたい。そして、そのような「まとめ」は、Guttman とその研究グループによる研究成果の精査という作業にもとづいてなされた。この作業で取りあげた文献は、以下の 8 つである。

(1) Guttman, L. (1954). A New Approach to Factor Analysis: The Radex, In P. F. Lazarsfelds ed., *Mathematical Thinking in the Social Sciences*. Free Press.

(2) Guttman, L. (1955). The Determinacy of Factor Score Matrices with Implications for Five Other Basic Problems of Common-Factor Theory. *British Journal of Statistical Psychology* (1955, 8, 65-81).

(3) Guttman, L. (1979). What is Not What in Statistics. *Paper Presented to the Annual Meeting of the Israel Statistical Association* (Jerusalem, 28 June, 1976). Also, In S. Levy ed. (1994). *Louis Guttman on Theory and Methodology: Selected Writings*, Dartmouth.

(4) Steiger J. H. and Schönemann P. H. (1978). A History of Factor Indeterminacy. In S. Shye ed., *Theory Construction and Data Analysis in the Behavioral Sciences*, Jossey-Bass Publishers.

(5) Shye, S. (1978). On the Search for Laws in the Behavioral Sciences. In S. Shye ed., *Theory Construction and Data Analysis in the Behavioral Sciences*. Jossey-Bass Publishers.

(6) Dancer, L.S. (1985). On the Multidimensional Structure of Self-Esteem: Facet Analysis of Rosenberg's Self-Esteem Scale. In D. Canter ed., *Facet Theory: Approaches to Social Research*, Springer-Verlag.

(7) Shye, S., Elizur, D. and Hoffman, M. (1994). *Introduction to Facet Theory*, SAGE Publications.

(8) Borg, I. and Shye, S. (1995), *Facet Theory: Form and Content*, SAGE Publications.

さて、以上の文献にもとづいて、Guttman とその研究グループの「因子分析」に対する「批判」の内容を取りまとめるが、そのような試みは、文献（４）から始めるのが得策といえよう。それは、文献（４）では、「因子分析」の誕生・発展・批判の歴史的な流れが要領よく整理されているからにほかならない。それによれば、「因子分析」は、Spearman (1904, 1927) の先駆的な「二因子説 (Theory of two factors)」——人間の心的能力のすべてに共通する「一般的な因子」と、それぞれの能力に固有な「特殊的な因子」——を出発点とするが、じつは「因子分析」の方法論的な問題は、この誕生にまでさかのぼるものであった。そのような問題を明確に提起した一人が Wilson (1928a, 1928b) であった。ところが、その後、Thurstone (1932, 1947) によって、「多因子説 (Theory of multiple factors)」が提唱されたことを契機として、因子分析は、初期の人間の「知能」や「性格」などのテーマを越えて、広く人間行動のさまざまな研究領域で利用されるようになっていく。さらに、そのような傾向に拍車をかけたのが、コンピュータの発達と、コンピュータ・プログラムの開発と、その利用の拡大であった。

こうして、「因子分析」という統計的な技法は、一方でその方法論的な問題が指摘されながらも、他方でその利用の範囲は確実に拡大していったのである。Guttman を中心とする研究グループが、改めて「因子分析」の方法論的問題を提起したのは、まさにそのような研究——統計的なデータ分析の科学——の現状のなかにおいてであった。

では、Guttman を中心とする研究グループが提起した「因子分析」の方法論的問題がどのようなものであったかということ、それは多岐にわたるが、主要なポイントを整理するならば、以下の３点にまとめられるであろう。

- ①「因子スコアの不定性 (indeterminacy of factor score)」という問題。
 - ②「因子の不変性 (factor invariance)」という問題。
 - ③「科学的な法則 (scientific laws)」「蓄積的な法則 (cumulative laws)」「構造の法則 (structural laws)」の定立に向けての「有用性・適合性」という問題。
- これら３つの問題点のうち、はじめの２つの問題点は、すでにこの研究領域

において広く共有される論点となっている。そこで、これら2点については、日本における因子分析の本格的な研究者であり、その文章の明晰さが評価される（安本と本田、1981）といわれる、芝（2002）による解説を紹介しておきたい。

①因子スコアの不定性という問題

「因子分析においては、因子スコア——因子と呼ばれる潜在変数の値——を直接求めるのではなく、因子と観測された変数との相関係数、すなわち因子負荷によって因子を間接的に定める。この場合に、因子分析モデルでは、因子スコアの値を確定的に求めることができない。このことを因子スコアの不定性と呼ぶ。普通、因子スコアは、推定値として求められる。ここで推定値というのは、いわゆる母集団値の推定を意味するものではなく、数学的な意味で、与えられたデータから因子スコアを確定することができないということの意味している」（p.10）。

②因子の不変性という問題

「因子分析モデルを用いて、実際のデータから求めた因子負荷によって因子を説明するとき、それがどこまで一般性を持ったものと考えてよいかの問題となる。これを標本理論の枠組みで考えれば、標本分布や、標本抽出の問題となるが、そのほかに、個体の一部が除かれた場合、あるいは、変数の一部が除かれたり、新たに加えられたりした場合に、それが因子解にどのような変化をもたらすかは、結果の一般化の上で重要な問題である。もし、標本の差異や変数の選択にもかわらず、同じ因子が現れるということであれば、一般化が可能となる。このような傾向を因子の不変性と呼んで、そのための条件やその程度について検討されてきた」（p.11）。

因子分析に関する方法論的問題の以上の2点については、すでに社会測定論の研究領域において、広く共有されている。ところが、それにもかかわらず、「因子分析」の一般的な利用の現状は、そのような問題点の認識とは全く逆の

方向へと進んでいった。つまり、その技法が用いられる研究領域は、心理学の枠を越えて、社会科学・人文科学・行動科学のさまざまな領域に広がっていくとともに、研究者・科学者の範囲を越えて、専門職・実務家の間にも広がっていくことになったのである。

このような現状にあって、上述の方法論的問題の(3)の視座は、Guttmanを中心とする研究グループに固有の主張ともいえるべきものであり、やはりユニークな論点であるといわなければならない。

では、その論点がどのようなものかという、それは、「因子分析という技法は、それだけでは、人間行動の科学的・蓄積的・構造的な法則の定立に直結するものではない」という批判であり、そこから「ファクターからファセットへ (From Factors to Facets)」(Shye ed., 1978, p.1) という指針が掲げられることになる。ここで、「ファセットとは何か」、そして、それは「SSA」という技法とはどのような関係にあるのだろうかという疑問がでてくる。こうして、本稿は、つぎに、「因子分析」に対する方法論的批判をとおして構築されてきたGuttmanの「ファセット・アプローチ」の解説へと進んでいくことになる。

しかし、そのための準備、あるいは、そこへの導入のための議論として、もう1つ、「因子分析」と「SSA」の方法論的比較の試みを紹介しておきたい。それは、筆者がかつて「ファセット」の研究グループで『ファセット理論と解析事例』(ナカニシヤ出版、2002年)を出版した際の、大阪大学の狩野裕教授によるその著作の「まえがき」である。そこで狩野は、Guttmanの方法論の特徴を、因子分析の考え方と対比させながら、以下の3点にまとめている。

①データ分析の事後にその結果の解釈を試みるのではなく、「ファセット・デザイン」にもとづく「事前仮説」をデータ分析によって確認する、「仮説探索型」ではなく、「仮説検証型」のデータ分析である。

②頑健性 (robustness) を追求した統計的技法、具体的にいうならば、Pearsonの「相関係数」に替る非計量型の「弱単調性係数 (Weak Monotonicity Coefficient)」や、「因子分析」に替る非計量型の「多次元尺度構成法

(Multidimensional Scaling)」の系列に属する「SSA」の開発を行なった。

③人間の心理要素——後述する intensity、closure、involvement など——を「非線形 (nonlinear)」な関係性を持つ多次元的なものとして捉えた。

この狩野 (2002) の「まえがき」は、「まえがき」というその文章の性格上、きわめて短いものではあるが、Guttman の方法論の特徴——そして、それと対比させられる「因子分析」の特徴——を見事に描き出している。しかし、狩野の論点は、以上の3点にとどまるものではなかった。さらに、その後の「因子分析」の新たな展開についても言及している。それは、「因子分析」が、K. G. Jöreskog (1969) によって、いわゆる「探索的因子分析 (Exploratory Factor Analysis)」から「確証 (認) 的因子分析 (Confirmatory Factor Analysis)」へと発展させられたということである。そして、このようなアイディアの背後には、伝統的な因子分析の持つ上述のような方法論的問題の克服への志向性があったというのが、狩野の推測である。しかし、本稿の問題関心からして、より重要であるのは、狩野のつぎのような指摘である。

「(Jöreskog は) 因子分析モデルの基本は崩さず、(中略) 検証的なパラメトリックモデルを構築し、現在の構造方程式モデリングへと発展させた。それは洗練された方法論であったが、ファセットのような質問紙の作成からデータ解析までを含む一般的な枠組みではなかった」(p.ii)。

こうして、本稿では、まず Guttman を中心とする研究グループの「因子分析」に対する批判の論点の③と、そして、つぎに狩野の上述の指摘から、では、Guttman の「ファセット」の考え方の全体像がどのようなものであり、そのような考え方を、今回の「8 か国における宗教意識調査」のデータ分析に取り入れた場合に、「因子分析」の方法によってデータ分析を行なった場合とくらべて、どのような利点が主張できるのかについて、さらに議論を進めていくのである。

Ⅳ．ファクターからファセットへ

——Guttman の「ファセット・アプローチ」の展開——

Guttman の研究業績について考える場合、米国の有名な科学雑誌 *Science* が、Guttman の開発した「ガットマン・スケール」を 20 世紀における社会科学の “major advance” の 1 つに選んだということは、きわめて象徴的な出来事であったといえる。例えば、日本においても、社会測定（social measurement）の領域で、「ガットマン・スケール」を知らないという研究者はいない。ところが「ファセット・アプローチ」はどうかというと、それについては、じつは専門家の間でもほとんど知られていない。つまり、Guttman の研究業績については、その「技法」のみが導入され、その「全体像」ともいべきものが紹介されてこなかったという事実がある。しかし、この傾向は、じつは日本だけのことではなかったのである。

では、Guttman の研究業績の全体像がどのようなものかということ、Guttman のような「知の巨人」ともいべき研究者については、それは容易に答えられるような問いではない。そして、それだからこそ、「ガットマン・スケール」のような特定の「技法」の側面にのみ光が当てられる結果となったのかもしれない。さらに、それだけにとどまらず、Guttman の研究業績がきわめてオリジナリティの高いものであり、いわゆる「通常の（conventional）もの」とは大きく隔絶したものであった、ということも大きな要因であったかもしれない。

こうして、「Guttman の研究業績の全体像がどのようなものか」という問いに、どのように答えるかは、そのこと自体が 1 つの研究テーマなる。そして、このような研究テーマに果敢に取り組んだ研究者がいた。それは、Guttman が創設した「イスラエル応用社会調査研究所」の同僚、Samuel Shye であった。Shye は、Guttman の研究業績を広く概観するとともに、そのさらなる発展の方向を探るべく、*Theory Construction and Data Analysis in the Behavioral Sciences* (San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1978) の編集を企画したが、その際、Guttman の研究業績の全体像を「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 3 領域のいわば三位一体の「知の体系」として捉

えることを提案した。このような Shye の提案した「枠組み」は、これまでの Guttman 研究において、最も「要領を得たもの」といえる。その証拠に、その後 Guttman 自身も、その多年の研究の成果について語る際には、それはこの「枠組み」に沿う形で行なっているのである。(Recent Structural Laws of Human Behavior, *The Bulletin of the Institute of Communication*, Keio University, 14,1980)。

以上から、Guttman の研究業績の全体像——ここでは、それを「ファセット・アプローチの構築」と呼ぶ——をどう捉えるかが明らかとなった。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 1 つの到達点を示す提案であった。それは、単なる「調査技法(technique)論」であることを越えて、独自の「科学方法(method)論」の立場を宣言するものであった。以下においては、ファセット・アプローチの全体像を、Shye の「枠組み」にしたがって、「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」に分けて、それぞれについて、やや詳細に解説しておきたい。

1. ファセット・デザイン

①観察（つまり質問紙調査）のための概念枠組みの準備、②質問文と回答の形式——scalar question items（尺度化可能な質問項目）と rating method（評定法）——の選択、③調査の仮説的図式を文章の形で表現する独自の技法であるマッピング・センテンス（Mapping Sentence）とストラクトプル（Structuple）の構成。

2. ファセット・アナリシス

仮説検証型のデータ分析の技法、例えば「尺度分析（Scalogram Analysis: Scale Analysis）」「部分スケログラム分析（Partial Order Scalogram Analysis: POSA）」「多重スケログラム分析（Multidimensional Scalogram Analysis: MSA）」「最小空間分析（Smallest Space Analysis: SSA）」「中央値回帰分析（Median Regression Analysis）」などの開発。

3. ファセット・セオリー

質問紙調査に対する回答として捉えられる人間行動の諸法則とその理論的根拠の定式化：第1の法則、第2の法則、多調回帰の法則などの構築。

(1) 第1の法則

第1の法則とは、「態度 (attitude)」や「関与 (involvement)」などの人間行動（主要素：principal component）については、それぞれについての諸項目間の関係は単調関係を示し、相関係数はプラス（あるいは、せいぜいゼロ）となり、マイナスにはならないというものである。

例えば、政治学の領域でなされてきた人びとの政治関与に関する調査研究では、「ある仕方で政治に関与する人は、他の仕方で政治に関与する傾向がある」という知見 (finding) が見出され、そこから「政治関与の累積性」という経験的一般化 (empirical generalization) が導かれてきた (Lester W. Milbrath. *Political participation: How and Why Do People Get Involved in Politics?* Rand McNally & Company, 1965.) が、これも政治学の領域の固有の法則というよりも、Guttman の第1の法則の1つの事例にすぎないといわなければならない。

さらに、コミュニケーション行動の研究領域で検証されてきた「あるメディアでコミュニケーションをする人は、他のメディアでもコミュニケーションをする傾向がある」という命題も、この法則の1事例にすぎないと考えられる (真鍋一史『国際イメージと広告』日経広告研究所, 1998年)。

こうして、社会科学の研究においても、これまで多くの重複的な (redundant) 研究がなされてきたことがわかる。第1の法則の定式化によって、このような問題に対する1つの解決策が提示されたともいえるのである。

(2) 第2の法則

第1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「(プラスー

マイナスの) 符号 (sign)」に関する法則であるのに対して、第2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)」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くるものである。質問諸項目の内容 (domain) についてのファセットの諸要素 (element: Guttman の独自の用語では struct) 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3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1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3種類の役割が組み合わされて、交差する分割線が 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 Cylandrex、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 (図1を参照)。

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1 ファセットの役割と regions との対応関係

(3) 多調回帰の法則

これは異なる種類の人間行動（主要素）の相互間に関する係についての法則である。具体的にいうならば、intensity（強度）、closure（開閉）、involvement（関与）は、attitude（態度）に対してそれぞれ多調関係となり、順にU字型、N字型、M字型の回帰（regression）を示すというものである。以下、それぞれのパターンを Guttman のイスラエルにおける調査事例（図2の①②③）に沿って説明しておきたい。

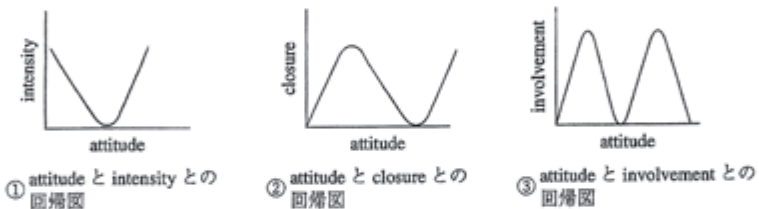


図2 多調回帰の法則

①は、「公務員に対する人びとの態度調査」の結果を示したものである。まず、公務員に対する否定的（非好意的）態度から肯定的（好意的）態度までの順位を横軸（左→右）にとる。つぎに、そのような態度がどの程度強いかわかるという intensity の「弱い」から「強い」までの順位を縦軸（下→上）にとる。その結果、公務員に対して「否定的」および「肯定的」な態度の方でそのような態度の感じ方が強く、「中間的」な態度（具体的には「どちらともいえない」という選択肢）の方でそのような感じ方が弱いという U（あるいは V）字型の回帰図が描かれた。

②は、イスラエルの独立戦争後の「兵士の除隊後の意向に関する調査」をとおして見出されたものである。横軸には左から右へ除隊後も軍隊に残ることに對する否定的態度から肯定的態度までの順位、縦軸には下から上へ除隊後どうするかが「決めていない（open: 開）から「決めている（closed: 閉）までの順位をとっている。回帰曲線が、U（あるいは V）字型とならず、N 字型となったのは、除隊後も軍隊に残ることに最も否定的な態度をとる者が、今後の意向について明言することは非難をまねくので、それができず、軍隊に残ることに否定的ではあるが、除隊後どうするかについてはまだ決めていないと答えるからであると解釈される。

③は、「The Voice of Israel（イスラエルのラジオ放送）に対する態度と行動の調査」で用いられた 2 つの質問項目、「あなたはイスラエル放送はいいと思いますか（attitude）」と「あなたはイスラエル放送をどのくらい聴いていますか（involvement）」を、それぞれ横軸（左から右へ否定的態度から肯定的態度）と縦軸（下から上へ低関与から高関与）にとったものである。ここで回帰図は、U（あるいは V）字型、N 字型のいずれでもなく、M 字型となっている。放送は「非常によい」とか「非常に悪い」とかの極端な意見を表明する人たちが、じつは放送を聞いていない人たちであるということがわかったのである。これは、つぎのように解釈される。放送を聞いていない人たちは、一般に、放送の

評価について「どちらともいえない」という中間的な回答する。ところが、放送を聞いていない人たちが、何かはっきりした内容の発言をするとすれば、それは「肯定」あるいは「否定」のいずれの方向にせよ、極端なものになってしまうということである。Guttman は、このような傾向を「偏見の原理 (The Principle of Prejudice)」と呼んだ。

V. ファセット・アプローチの実際

——「8 か国における宗教意識調査」の事例——

本稿の目的は、「8 か国における宗教意識調査」のデータ分析をとおして、人びとの宗教意識の諸要素とその構造を、国際比較の視座から、実証的に探っていくというものである。しかし、そのためには、そのような探索に適合的なデータ分析の方法の検討が重要な課題となってくる。そのような問題関心から、以上においては、「因子分析」と「ファセット・アプローチ」について、それぞれの基本的な方法論の比較を試みた。ここでは、そのような基本的な比較を一步進めて、とくに「ファセット・アプローチ」という方法について、それを「8 か国における宗教意識調査」のデータ分析という具体的な事例に当てはめて、さらに詳細に検討する。そうすることによって、人びとの宗教意識——それは、すでに前稿で議論したように、「宗教性 (religiosity)」と「宗教的な観念・イメージ・意識」の両方を含むものと考えられる——についての、「ファセット・デザイン」と「ファセット・アナリシス」と「ファセット・セオリー」のいわゆる三位一体の論理的な「つながり」が具体的に確認されることになるからにほかならない。

1. ファセット・デザイン

一般に、質問紙調査 (questionnaire survey) のデータ分析においては、そのための「青写真」あるいは「ロードマップ」ともいうべきものが必要となる。それによって、初めて、データ分析の進むべき方向が明確となるからにほかならない。ファセットの考え方からするならば、それがファセット・デザインと

呼ばれるものである。

(1) 宗教意識に関する質問項目の定義

「ファセット・デザイン」の第1段階においては、そのデータ分析で、どのような人間行動を取りあげるか、そして、そのような人間行動——質問紙調査という方法で捉えられる人間行動——は、ファセットの様式では、どのように定義することができるか、が問題となる。「8か国における宗教意識調査」の事例でいうならば、そのような人間行動は、いうまでもなく、「宗教意識」——「宗教性」と「宗教的な観念・イメージ・意識」——についての質問諸項目に対する被調査者の「回答 (response)」である。こうして、筆者の「宗教意識に関する質問項目の定義」は、ファセットの様式で表現するならば、つぎのようになる (図3-①)。

A question item belongs to the universe of religious consciousness question items
if and only if its domain asks about

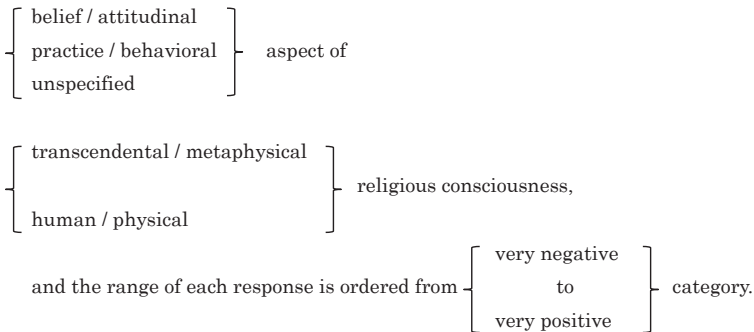


図3-① 「8か国における宗教意識調査」の質問項目の定義

以下においては、この定義について、若干の解説をしておきたい。

①この定義は、「8か国における宗教意識調査」の「質問諸項目」がどのよ

うなものであるかを「ファセット」の独特の表現形式で示したものである。

②今回のデータ分析で取りあげるのは、すでに「調査概要」のところで記したように、全体で188項目のうちの第一グループの61項目であり、それらは、いわゆる「ステートメント・テスト」の形式で提示される61のステートメント（項目）に対して、7つの選択肢（1. 反対、2. どちらかという反対、3. どちらともいえない、4. どちらかという賛成、5. 賛成、6. 意味が理解できない、7. 答えたくない）で答えてもらう形式がとられている。つまり、61の質問項目は、それぞれ、「ステートメントの部分」と「それに対する回答の選択肢の部分」から構成されている。そして、この定義の表現形式では、andで結ばれているその「前半部分」が前者の側面に、そして「後半部分」が後者の側面に、それぞれ対応する形となっている。

③まず、前者の側面については、61の質問項目の意味内容がどのように客観的に分類できるかが重要なポイントとなる。ここでは、それを、これら諸項目に含まれている「用語」に注目するという、いわゆる「内容分析」的な——Berelson（1954 = 1957）は、それを、①明示的、②客観的、③体系的、④数量的、と表現している——方法をとる。そのような方法によって、61の質問項目は大きく2つの種類に分けられる。

(A) 「神」「霊」「魂」「聖なる力」「神秘」「宗教」「信仰」「祈り」「救い」「復活」「あの世」「死後」などの「超越的・形而上的な用語」を含む諸項目。

(B) 「人間・人・自分」「他者」「感情」「思考」「行動」「本性」「執着」「利己心」「憎しみ」「怒り」「今、ここ」などの「人間的・形而下的な用語」を含む諸項目。

そして、(A) の「超越的・形而上的な用法を含む諸項目」は、さらに、つぎの2つの種類に分けられる。

(a)「神による奇跡はある」「神は存在する」「神は人間を救うために現れる」「神を信じることで心の安らぎが得られる」などの「信念・態度にかかわる諸項目」。

(b)「従う」「体験する」「読んだり聞いたりする」「行動」「実現する」「行い」「かかわる」「行為」などの「実践・行動にかかわる諸項目」。

いうまでもなく、このような方法は、61 の質問項目の意味内容の「客観的な」検討の 1 つの方法にすぎない。しかし、筆者にとっては、現在の段階では、これ以外の方法は思いつかない。こうして、この方法以外に提案すべき方法が見つからない現在の段階にあっては、これを、ひとまず質問諸項目の分類の基準としておくことにする。

こうして、この定義の表現でいえば、transcendental/ metaphysical が^s(A)、human/ physical が^s(B)、そして belief/attitudinal が^s(a)、practice/ behavioral が^s(b)に、それぞれ対応する形となっている。なお、unspecified という標記は、いわゆる「内容分析」的な方法から、(A) については、それはさらに (a) と (b) の側面に分けられるが、(B) については、そのような区別ができないところから、それに対応するために設けられているものである。

④つぎに、後者の側面については、それはすでに述べたように、回答の選択肢のカテゴリ (response category) が、「6. 意味が理解できない」と「7. 答えたくない」を除いて、それぞれのステートメントに対する「否定」から「肯定」までの 5 つの段階 (range) の「ランク・オーダー」となっていることを示している。

(2) マッピング・センテンス

「マッピング・センテンス」は、「ファセット・セオリー」と呼ばれる「人間行動の諸法則 (laws) とその根拠 (rationale) の定式化された体系」から導きかれる「事前仮説」を、通常の文 (sentence) の形で表現したものである。今回の「8 か国における宗教意識調査」の事例では、それはつぎのように示

される (図 3 - ②)。

The extent of negative / positive response of respondent (X) to question items

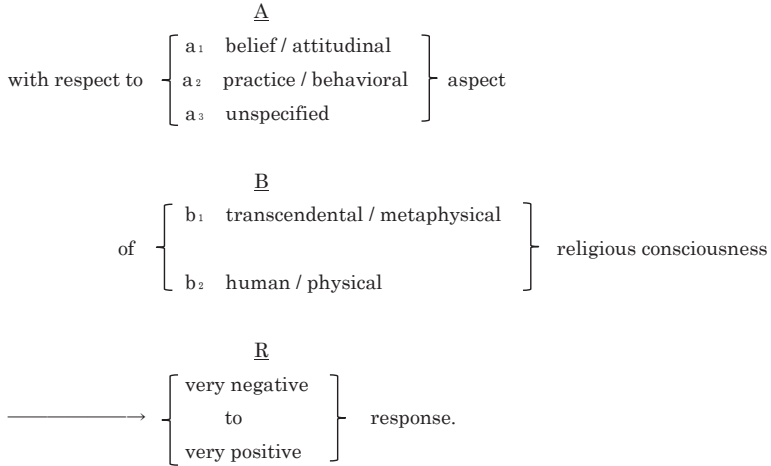


図 3 - ② 「8 か国における宗教意識調査」の質問項目のマッピング・センテンス

このマッピング・センテンスのポイントは、それが X の記号で示される「調査対象者」と、A、B の記号で示される質問項目の内容の 2 つのファセットと、R の記号で示される質問項目（ステートメント）に対する「反対」から「賛成」までの 5 つの段階の反応のカテゴリ、の 4 つで構成されているということである。

まず、この調査の対象者 (X) は、「調査概要」のところに記したように、イタリア、アメリカ合衆国、ロシア、トルコ、インド、タイ、台湾、日本の 8 か国の 2693 人である。

つぎに、質問項目の内容 (domain) は、すでに「定義」のところで述べた

ように、2つの客観的な分類基準によって分けられる。その2つの分類基準が、ファセット B とファセット A であり、ファセット B のエレメントが、b₁ transcendental/ metaphysical、b₂ human/ physical、ファセット A のエレメントが、a₁ belief/ attitudinal、a₂ practice/ behavioral、a₃ unspecified、となっている。こうして、ファセット B は2つのエレメント、ファセット A は3つのエレメントで、それぞれ構成されている。個々のエレメントは、ファセットの用語 (glossary) では、Struct と呼ばれる。近代哲学の父といわれるデカルトの「分析・分割の規則」にもとづいて、これら A と B のセットは、デカルト・セット (Cartesian Set) と名付けられるが、それは計算上は $2 \times 3 = 6$ 通りの組み合わせとなり、それら 6 通りの組み合わせのそれぞれが Structuple と呼ばれる。そのような質問項目ごとの Structuple の形は、つぎの (3) のセッションで示すことにする。

さて、以上において、「マッピング・センテンス」は、「ファセット・セオリー」から導かれる「事前仮説」を通常の文の形で表現したものであると説明した。では、質問項目の内容をファセット A とファセット B によって分類したということは、どのような「ファセット・セオリー」から導かれたのであろうか。

ここで確認しておきたいのは、「ファセット・セオリー」の中心には「近接性 (contiguity)」という考え方があるということである。それは、具体的にいうならば、「2つの項目が意味的に近いものであるならば、それら2つの項目間には統計学的にも密接な関係がある」——安田 (1979) にも、同様の解説がある——というものである。そして、この考え方から、まず、ファセット B についていえば、「超越的・形而上的な内容の質問項目」に対する回答の相互間の相関関係は大きく、それにくらべると、「超越的・形而上的な内容の質問項目」に対する回答と「人間的・形而下的な内容の質問項目」に対する回答との相関関係は小さいという仮説が導かれることになる。

つぎに、ファセット A についていえば、同じように「信念・態度の質問項目」に対する回答の相互間の相関関係は大きく、それにくらべると、「信念・態度の質問項目」に対する回答と「実践・行動の質問項目」に対する回答との相関関係は小さいという仮説が導かれることになる。それは、具体的にいうならば、

「神の愛を感じる (12)」という項目に肯定的に答える人は、「神を信じることで心の安らぎが得られる (53)」という項目にも肯定的に答えるが、では、そのような人が、「神社、寺院、教会などに行く (10)」という項目や、「宗教の教えについての書物を読んだり話を聞いたりする (6)」という項目に対しても、同じ程度において肯定的に答えるかという、必ずしもそうとはいえないということである。つまり、「信念・態度」と「実践・行動」との間には、ある種の「乖離」が見られるということである。

最後に、Range の頭文字の R で示されるのは、以上のような「ステートメント」に対する調査対象者の回答——「反対」から「賛成」までの5つのカテゴリで捉えられる「質問諸項目 (ステートメント)」に対する「agreement」のレベル——である。

(3) 「質問諸項目」と「Structuple (質問項目) を構成する個々のエレメント (Struct) の組み合わせの形」との対応表

すでに述べたように、ここでの「事前仮説」を通常の文の形で表現したのが、「マッピング・センテンス」である。そして、そのような「マッピング・センテンス」を構成する諸部分が、今回の「8 各国における宗教意識調査」のそれぞれの質問項目に、どのように —— どのような Structuple の形で —— 対応しているかを示したのが、ここでの「対応表」である。その対応を、具体的に、実際の質問項目を取りあげて、解説していきたい。そのため、以下においては、例としては、Structuple —— ファセットのエレメントの組み合わせの形 —— の異なる若干の質問項目を取りあげる。

質問項目 2 「宗教教団に従うこと」

質問文に「宗教」という「超越的・形而上的」な意味の用語が含まれているので、ファセット B は 1 番目のエレメント (Struct) の b_1 、そしてその質問文で焦点を合わせているのは「従う」という「実践・行動」の側面であるので、ファ

セット A は 2 番目のエレメント (Struct) の a_2 で、両者が組み合わせられて、この質問文は a_2b_1 という Structuple となる。

質問項目 5「他者に憎しみや怒りを持たないようにする」

質問文は「人間的・形而下的な意味を持つ用語——憎しみや怒り——」から成っているので、まず、ファセット B は 2 番目のエレメント (Struct) の b_2 であることが容易に判断できる。つぎに、ファセット A であるが、「8 か国における宗教意識調査」の質問諸項目についての事前の詳細な「内容分析 (content analysis)」的な検討をとおして、ファセット B が b_1 、つまり「超越的・形而上的な意味」の用語を含むものである場合は、その質問文は、さらに、「信念・態度」に焦点を合わせるものであるか、それとも「実践・行動」に焦点を合わせるものであるか、というファセット A の点からも分類できるが、しかしファセット B が b_2 の場合は、そのような分類が必ずしも明確にできるものではないことがわかっているので、ここではファセット A は 3 番目のエレメント (Struct) の a_3 、つまり unspecified としておく。こうして、この質問文は、ファセット A での a_3 とファセット B での b_2 が組み合わせられて、 a_3b_2 ということになる。

質問項目 16「信仰のために迫害されることは、大きな救いにつながる」

質問文に「信仰」という「超越的・形而上的な意味」の用語が含まれているので、ファセット B は 1 番目のエレメント (Struct) の b_1 、そして、この質問文で焦点が合わされているのは「信念・態度」の側面であるので、ファセット A は 1 番目のエレメント (Struct) の a_1 であり、両者が組み合わさられて、この質問文は、 a_2b_1 という Structuple になる。

以上では、質問諸項目の「内容分析」的な検討にもとづく仮説の構成、つまり Structuple の構成の事例を取りあげた。そこで、つぎに、このような仕方とは異なるいわば例外的な事例も取りあげておきたい。

質問項目3「『神』に従うこと」

質問項目3は、質問項目2とほぼ同じ形をとっている。項目2は「宗教団体に従う」、項目3は「『神』に従う」というワーディングで、両者の違いは、「宗教団体」と「神」の部分だけである。しかし、それらの部分はいずれも「超越的・形而上的」な意味を含む用語であることにはかわりはない。では、それらの Structuple は a_2b_1 という同じ形となると考えていいのであろうか。

じつは、筆者の「仮説」は、それとは全く異なるものである。それは、筆者が「『神』に従う」という質問文と、「宗教団体に従う」という質問文に、その意味内容の点で大きな違いを感じるからにはかならない。つまり、一方の「宗教団体に従う」の場合は、その「従う」の意味内容は、文字どおり「実践・行動」の側面を示していると考えられる。ところが、他方の「『神』に従う」の場合は、それは単に「神」という用語が『』でくくられて、何か特別な意味を含むものであることが示唆されているだけでなく、その質問文そのものが、ある特別な啓示を含んだものであるように思われるのである。それは、例えば、旧約聖書の「サムエル記」(上3.10)の「サムエル、神の召命を聞く」に示唆されているように、そこでの「従う」ということの意味内容は、「実践・行動」の側面というよりも、それはまさに「信仰」そのものの側面(「信念・態度」の側面)を示しているように思われるのである。

そして、そうであるならば、この「『神』に従うこと」という質問項目は、 a_1b_1 という Structuple を構成するという「仮説」こそが、筆者にとっては最もぴったりするものとなる。

因みに、後述のデータ分析の結果を示した「SSA マップ」からするならば、質問項目2は、一番内側の同心円と二番目の同心円との間の空間に位置しているのに対して、質問項目3は、一番内側の同心円内で、質問項目26「『神』は存在する」と隣接しており、ここでの仮説が実証的に確認される結果となるのである。

こうして、以上の仮説構成をめぐる議論は、今回のデータ分析のための仮説構成についても、それは必ずしも質問諸項目の「内容分析」的な分類だけでも

表 1 - ① 質問項目と Structuple との対応表①

	質問項目	Structuple
1	自分の志向と感情を、あらゆることに対して肯定的になるようコントロールすること。	a・b ₂
2	宗教団体に従うこと。	a・b ₁
3	「神」に従うこと。	a・b ₁
4	神秘的な体験で、我を忘れること。	a・b ₁
5	他者に憎しみや怒りを持たないようにすること。	a・b ₂
6	宗教の教えについて、書物を読んだり話を聞いたりすること。	a・b ₁
7	瞑想（めいそう）をすること。	a・b ₂
8	「今、ここ」での瞬間を大切にすること。	a・b ₂
9	世間や家族から離れ、ひっそりと隠れて住むこと。	a・b ₂
10	宗教的行動として、神社、寺院、教会などに行くこと。	a・b ₁
11	あらゆることで、いつも感謝する気持ちをもつこと。	a・b ₂
12	「神」の愛を感じる。	a・b ₁
13	目の前のものごとに注意を集中すること。	a・b ₂
14	「神」による奇跡はある。	a・b ₁
15	人がこの世で経験するあらゆることは「神」が「魂」の成長のために与えた機会である。	a・b ₁
16	信仰のために迫害されることは、大きな救いにつながる。	a・b ₁
17	「神」を信じることで、病気が治る（なおる）。	a・b ₁
18	世界は、精神と物質という二つの原理でなりたっている。	a・b ₂
19	世界が理不尽に見えるからといって、「神」がいないことにはならない。	a・b ₁
20	「神」を信じることで、この世での願望を実現することができる。	a・b ₁
21	この世界には最高の宗教があり、すべての宗教の教えは、その最高の宗教の教えに含まれる。	a・b ₁
22	宗教団体を通じて、救いがもたらされる。	a・b ₁
23	「神」に祈りをかなえてもらうためには、「神」の助けへの代償として、何かを行なったり捧げたりすることが必要だ。	a・b ₁
24	人間は、死後に肉体をもたなくて、よみがえる。	a・b ₁
25	死後の世界は、より幸福な世界とより苦しい世界に分かれている	a・b ₁
26	「神」は、存在する。	a・b ₁
27	本当の幸福は、この世にあるのではなく、この世を超えたあの世にある。	a・b ₁
28	運命は変えることができない。	a・b ₂
29	ある人の意識が純粋であるとき、そこに聖なる力がはたらく。	a・b ₁
30	「神」を信じることで、社会的地位は上がる。	a・b ₁
31	「神」の力によって、世界は維持され進化している。	a・b ₁
32	この世界以外にも、目に見えない世界がいくつかの上下の階層に分かれて存在している。	a・b ₁
33	人は、その人が持つて生まれた宿命を実現できれば幸福となり、実現できなければ不幸となる。	a・b ₁
34	「神」は、人間を救うために現れる。	a・b ₁
35	大災害は、人々の心・行いが正しくないことで起きる。	a・b ₁
36	「神」またはその代理が、人間を救うために、この世に生れてくることがある。	a・b ₁
37	良い行ないにも悪い行ないにも、目に見えない力によって、それ相応の報いがある。	a・b ₁
38	人間は、この世界をより良いものにするという使命を、「神」から与えられている。	a・b ₁
39	何か大きな見えない力によって、私たちは生かされている。	a・b ₁
40	我が国は「神」によってまもられている。	a・b ₁
41	宗教的儀礼において、食物を食べることで、神とつながることができる。	a・b ₁
42	執着がなければ、人は苦しみから解放される。	a・b ₂
43	人間の「魂」は清らかでけがれない。	a・b ₁
44	祈りや宗教的儀礼によって、人は災難や苦境から救われる。	a・b ₁
45	人間と自然とは、どちらも「神」の一部であり、お互いにつながっている。	a・b ₁
46	「神」を信じることで、死後の幸福を実現することができる。	a・b ₁
47	欲望をコントロールすることで、聖なる力を獲ることができる。	a・b ₁
48	この世は仮（かり）のもので、本当に価値があるのは、この世を超えた別の世界である。	a・b ₁
49	一つの「神」が、時と場合に応じて、異なる形で現れる。	a・b ₁
50	利己心が、苦しみや不幸の原因である。	a・b ₂
51	人間には、霊的に「神」に近い人もいれば遠い人もいる。	a・b ₁
52	「神」は、自分自身を否定することで、創造や救済を行う。	a・b ₁
53	「神」を信じることで、心の安らぎが得られる。	a・b ₁
54	宗教的儀礼や修行によって、「魂」はより活発に働く。	a・b ₁
55	「神」と人間とつながるなんらかの媒介が無ければ、人は「神」とはかわることができない。	a・b ₁
56	霊の世界は、この世界と密接に関連し合っている。	a・b ₁
57	ある人が救われるかどうかは、その人の行為や思いが正しいかどうかで決まる。	a・b ₁
58	人間の本性は悪である。	a・b ₂
59	「神」の力により、死の不安や恐怖に打ち克つ（うちかつ）ことができる。	a・b ₁
60	より多くの人々が自分の「魂」を自覚すれば、世界や社会はそれだけでよくなる。	a・b ₁
61	人間を含むあらゆるものは、「魂」があるから存在することができる。	a・b ₁

宗教意識の国際比較

表 1-② 質問項目と Structuple との対応表②

ファセット A \ ファセット B		b ₁	b ₂
		transcendental / metaphysical content	human / physical content
a ₁	belief / attitudinal aspect	3 12 14 15 16 17 19 20 21 22 23 24 25 26 27 29 30 31 32 34 36 37 38 39 40 41 43 44 45 46 47 48 49 51 52 53 54 56 59 60 61	該当しない
a ₂	practice / behavioral aspect	2 4 6 10 33 35 55 57	該当しない
a ₃	unspecified aspect	該当しない	1 5 7 8 9 11 13 18 28 42 50 58

とづいてなされたわけではなく、部分的にしろ「意味論」——ここでは「意味論」という用語を広く理解しておく——的なアイディアも援用されていたのである。

以上のような要領で、61 の質問項目について、Structuple との対応を示したのが表 1-①と表 1-②である。

以上において、Guttman の「ファセット・デザイン」の考え方を、「8 개국における宗教意識調査」の事例に即して解説してきた。それは、いうまでもなく、「因子分析」の場合とくらべて、「SSA」と呼ばれる「ファセット・アナリシス」の技法が用いられる場合には、以上のような形で、その「事前仮説」が透徹して準備されるということを、具体的に示すためであった。

そもそも Guttman の「ファセット・アプローチ」は、「質問紙調査」という調査法にもとづく人間行動の諸法則の定式化・理論化のために考案されたもの

であり、そのようなアイディアの中心には「近接仮説」と呼ばれるものが置かれた。それは、調査票（質問紙）に盛り込まれる質問諸項目のいわば「客観的ともいうべき意味内容」と、調査対象者がそれぞれの質問項目から読み取るいわば「主観的ともいうべき意味内容」の「一致」あるいは「不一致」をめぐって展開される。そして、「SSA」という統計的技法は、まさにこのような両者の意味内容の「近接性」（あるいは「類似性」「同一性」）の確認を実証的に可能にするものである。

じつは、このような「実証」のプロセスこそが、「仮説の検証（あるいは確認）」と呼ばれる知的営為にはかならない。そして、Guttman の「ファセット・アプローチ」においては、そのような「事前仮説」が、「ファセット・デザイン」という形で明示的に表現されるところに特徴がある。繰り返しになるが、それは(1) 調査票（質問紙）に盛り込まれる「質問諸項目の定義」、(2) 「ファセット・セオリー」から導かれる「事前仮説」の「マッピング・センテンス」の形での表現、(3) 質問諸項目と Structuple との対応表の作成、ということになる。今回の「8 か国における宗教意識調査」の事例でいうならば、(1) (2) (3) の準備作業は、上述の質問項目 3 の例外的な場合を除いて、「質問諸項目」の内容 (domain) の、「内容分析」的な分類という客観的な方法にもとづいてなされた。それが、質問諸項目の、①「超越的・形而上的な諸項目のうちの信念・態度にかかわる諸項目」、②「超越的・形而上的な諸項目のうちの実践・行動にかかわる諸項目」、③「人間的・形而下的な諸項目」、という 3 つの種類への分類ということである。

じつは、このような分類は、主として「内容分析」的な方法による質問諸項目の分類であるとともに、「ファセット・セオリー」によって導かれた分類でもある。それは、繰り返しになるが、「ファセット・セオリー」の中心にある「近接仮説」——2 つの質問項目が意味的に近いものであるならば、それら 2 つの質問項目間の相関関係は大きく、SSA マップにおけるそれらの質問項目間の距離は近い——からするならば、質問諸項目が①「超越的・形而上的な項目」であるか、それとも「人間的・形而下的な項目」であるかといった「人びとの志向の referent (対象)」という点からしても、そして②「信念・態度にかかわる

項目」であるか、それとも「実践・行動にかかわる項目」であるかといった「人びとの志向の component (要素)」という点からしても、それらが同じ「対象」あるいは「要素」である場合に、そのような項目についての人びとの回答間の相関関係は大きいものとなるであろうという論理的な推論 (logical inference) が導かれるからにほかならない。

こうして、「ファセット・デザイン」の形で表現された「事前仮説」を、実証的に検証／確認するための統計的な技法が、つぎの「ファセット・アナリシス」の技法と呼ばれるものである。そして、今回の「8 か国における宗教意識調査」のデータ分析にとって適合的な統計的技法という、それは、いうまでもなく「SSA」ということになる。

2. ファセット・アナリシス——「SSA」による分析——

「8 か国における宗教意識調査」の「SSA」によるデータ分析の過程とその結果に関しては、すでに『関西学院大学社会学部紀要』の 125 号 (2016 年 10 月) と 128 号 (2018 年 3 月) に 2 回にわたって発表してきた。したがって、ここで、再度、その議論を繰り返すとするならば、それは、redundancy の謗りを免れない。そこで、本稿では、上述の「事前仮説」の準備作業としての「ファセット・デザイン」の作成——①データ分析に取りあげる質問諸項目の定義、②「マッピング・センテンス」の形での「事前仮説」の提示、③質問諸項目と Structuple との対応表の作成——との対応関係を明確化するということに焦点を合わせて、「SSA」による分析結果、つまり「SSA マップ」の読み取りの結果を紹介しておきたい。それは、いいかえれば、「8 か国における宗教意識調査の」データ分析のための「青写真」あるいは「ロードマップ」としての「事前仮説」と、「SSA」という統計的技法によるデータ分析の結果との対応関係の確認ということである。

では、「ファセット・アナリシス」の 1 つの技法として、Guttman によって開発された「SSA」がどのようなものであるかということ、それはつぎのように解説されるであろう。

SSA は、「多次元尺度構成法 (Multidimensional Scaling)」の系列に属し、「マトリックス」の形で示された 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る。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。通常は諸項目間の関係を視覚的に描写するために 2 次元 (平面) あるいは 3 次元 (立体) の空間布置が用いられる。アウトプットの座標軸には固有の意味はなく、この点が因子分析と異なるところである。計算の基本は順位イメージ原理にもとづくものであり、2 次および 3 次元の空間布置はいずれも図心 (centroid) や座標 (coordinate) にとらわれることなく、自由に諸項目の全体の布置様相に焦点を合わせて分析することができる (Levy ed., 1994; 真鍋, 1993; Manabe, 2001; 木村、真鍋、安永、横田、2002)。

以下においては、8 か国の「統合データ」を用いた「SSA マップ」を掲載しておく。図 4-①は SSA による質問諸項目の「空間布置図」であり、図 4-②は、その「空間分割図」と呼ばれるものである。図 4-①は、2 次元のユークリッド空間に 61 個の質問項目の番号が印字された「空間布置図」であり、図 4-②は、この空間布置にある「意味づけ／解釈」を試みた結果を示す「空間分割図」である。

では、そのような「意味づけ／解釈」の試みがどのようなものかという、それは、「ファセット・デザイン」の形で示された「事前仮説」の内容を、「SSA マップ」における同心円の広がり——「一番内側の同心円」から「真ん中の同心円」へ、そしてさらに「一番外側の同心円」へという同心円の広がり——という幾何学的な形状 (configuration) と対応させる試みである。

このような対応関係をとおして、「SSA マップ」の「読み取り」を試みる、その過程を、できるだけわかりやすく表現するために、「SSA マップ」、つまり図 4-①の「空間布置図」に以下の (1) から (3) の操作を加えることにした。

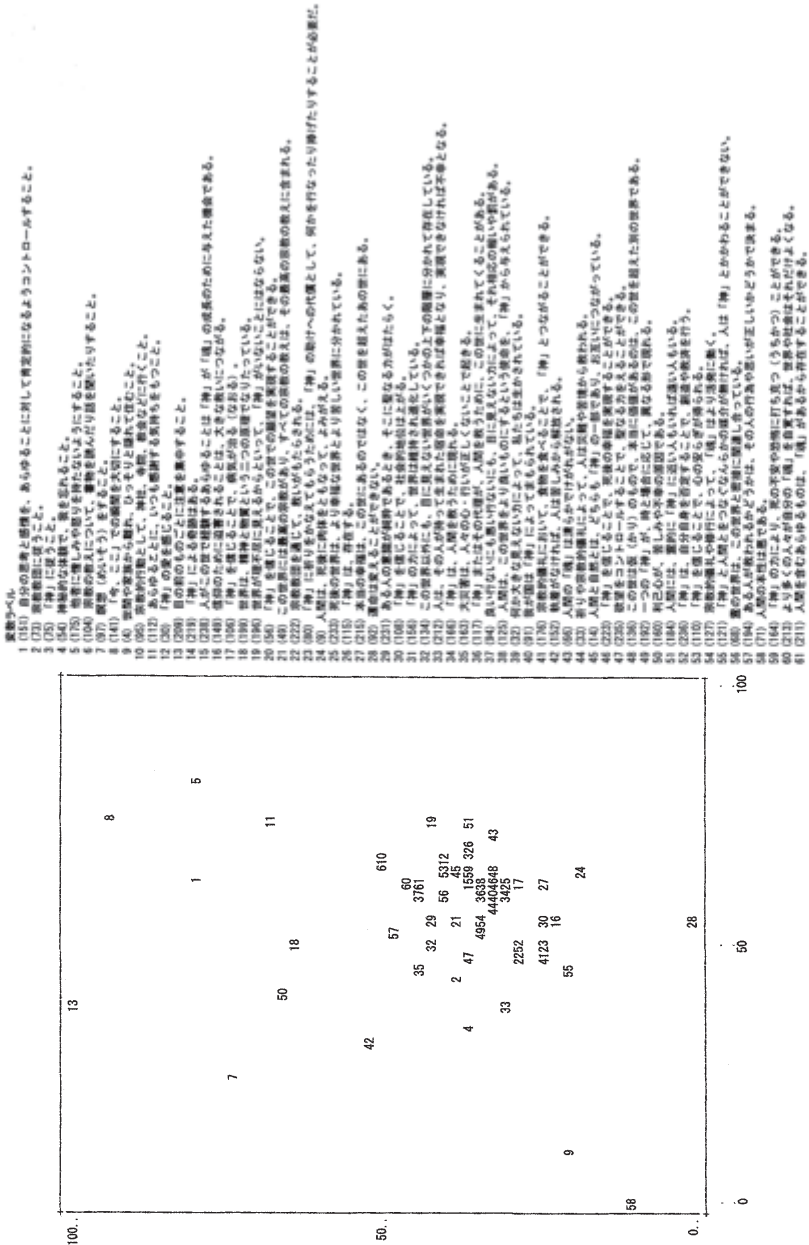


図 4-1 8 国の総合データの SSA マップ——「空間布置図」——

- 1 (151) 自分自身の善と悪徳を、あらゆることに別して善徳的になるようコントロールすること。
- 2 (72) 宗教教団に従うこと。
- 3 (75) 「神」に従うこと。
- 4 (76) 神に忠告するが、神に忠告されずとも従うこと。
- 5 (78) 神に忠告するが、神に忠告されずとも従うこと。
- 6 (120) 宗教の教義について、善徳を認めたり疑いを抱いたりすること。
- 7 (97) 宗教 (教義) を受けること。
- 8 (141) 1年、ここに2つの瞬間を式にすること。
- 9 (142) 1年、ここに2つの瞬間を式にすること。
- 10 (143) 1年、ここに2つの瞬間を式にすること。
- 11 (144) 1年、ここに2つの瞬間を式にすること。
- 12 (145) 1年、ここに2つの瞬間を式にすること。
- 13 (146) 1年、ここに2つの瞬間を式にすること。
- 14 (147) 1年、ここに2つの瞬間を式にすること。
- 15 (148) 1年、ここに2つの瞬間を式にすること。
- 16 (149) 1年、ここに2つの瞬間を式にすること。
- 17 (150) 1年、ここに2つの瞬間を式にすること。
- 18 (151) 1年、ここに2つの瞬間を式にすること。
- 19 (152) 1年、ここに2つの瞬間を式にすること。
- 20 (153) 1年、ここに2つの瞬間を式にすること。
- 21 (154) 1年、ここに2つの瞬間を式にすること。
- 22 (155) 1年、ここに2つの瞬間を式にすること。
- 23 (156) 1年、ここに2つの瞬間を式にすること。
- 24 (157) 1年、ここに2つの瞬間を式にすること。
- 25 (158) 1年、ここに2つの瞬間を式にすること。
- 26 (159) 1年、ここに2つの瞬間を式にすること。
- 27 (160) 1年、ここに2つの瞬間を式にすること。
- 28 (161) 1年、ここに2つの瞬間を式にすること。
- 29 (162) 1年、ここに2つの瞬間を式にすること。
- 30 (163) 1年、ここに2つの瞬間を式にすること。
- 31 (164) 1年、ここに2つの瞬間を式にすること。
- 32 (165) 1年、ここに2つの瞬間を式にすること。
- 33 (166) 1年、ここに2つの瞬間を式にすること。
- 34 (167) 1年、ここに2つの瞬間を式にすること。
- 35 (168) 1年、ここに2つの瞬間を式にすること。
- 36 (169) 1年、ここに2つの瞬間を式にすること。
- 37 (170) 1年、ここに2つの瞬間を式にすること。
- 38 (171) 1年、ここに2つの瞬間を式にすること。
- 39 (172) 1年、ここに2つの瞬間を式にすること。
- 40 (173) 1年、ここに2つの瞬間を式にすること。
- 41 (174) 1年、ここに2つの瞬間を式にすること。
- 42 (175) 1年、ここに2つの瞬間を式にすること。
- 43 (176) 1年、ここに2つの瞬間を式にすること。
- 44 (177) 1年、ここに2つの瞬間を式にすること。
- 45 (178) 1年、ここに2つの瞬間を式にすること。
- 46 (179) 1年、ここに2つの瞬間を式にすること。
- 47 (180) 1年、ここに2つの瞬間を式にすること。
- 48 (181) 1年、ここに2つの瞬間を式にすること。
- 49 (182) 1年、ここに2つの瞬間を式にすること。
- 50 (183) 1年、ここに2つの瞬間を式にすること。
- 51 (184) 1年、ここに2つの瞬間を式にすること。
- 52 (185) 1年、ここに2つの瞬間を式にすること。
- 53 (186) 1年、ここに2つの瞬間を式にすること。
- 54 (187) 1年、ここに2つの瞬間を式にすること。
- 55 (188) 1年、ここに2つの瞬間を式にすること。
- 56 (189) 1年、ここに2つの瞬間を式にすること。
- 57 (190) 1年、ここに2つの瞬間を式にすること。
- 58 (191) 1年、ここに2つの瞬間を式にすること。
- 59 (192) 1年、ここに2つの瞬間を式にすること。
- 60 (193) 1年、ここに2つの瞬間を式にすること。
- 61 (194) 1年、ここに2つの瞬間を式にすること。

- 異断つべし。
- 1 (151) 自分自身の思考と感情、あらゆることに對して無差別になるようコントロールすること。
 - 2 (170) 精神を統一すること。
 - 3 (170) 精神を統一すること。
 - 4 (244) 精神統一の基礎で、眼を閉めること。
 - 5 (175) 意識の眼に閉じたりや閉じたりをしないようにすること。
 - 6 (176) 意識の眼について、意識を閉じたり開いたりすること。
 - 7 (197) 意識（のいそ）を閉じること。
 - 8 (197) 意識（のいそ）を閉じること。
 - 9 (197) 意識（のいそ）を閉じること。
 - 10 (200) 意識（のいそ）を閉じること。
 - 11 (212) あらゆることに、いつも無差別な気持ちをもつこと。
 - 12 (200) 「神」の愛を受けること。
 - 13 (200) 「神」の愛を受けること。
 - 14 (214) 「神」による愛を受けること。
 - 15 (228) 人がこの世で意識するあらゆることは「神」の成長のために考えられたものである。
 - 16 (149) 神の心のために意識するとは、大きな心になること。
 - 17 (100) 「神」を感じること、意識が広がる（広がる）。
 - 18 (100) 「神」を感じること、意識が広がる（広がる）。
 - 19 (100) 「神」を感じること、意識が広がる（広がる）。
 - 20 (56) 「神」を感じること、意識が広がる（広がる）。
 - 21 (49) この世には意識の愛があり、すべての意識の愛は、その意識の愛のために存在する。
 - 22 (222) 意識の愛を通じて、愛が広がらる。
 - 23 (90) 「神」に愛を受けたいなら、愛を受けたい。
 - 24 (100) 「神」に愛を受けたいなら、愛を受けたい。
 - 25 (233) 意識の愛は、より愛を愛する愛と愛する愛に分かれている。
 - 26 (183) 「神」は、存在する。
 - 27 (215) 意識の愛は、この世にあるのではなく、この世を超えたところにある。
 - 28 (92) 意識を受けることができない。
 - 29 (100) 「神」による愛を受けること。
 - 30 (100) 「神」による愛を受けること。
 - 31 (158) 「神」の心によって、意識が広がる（広がる）。
 - 32 (134) この世には意識の愛があり、すべての意識の愛は、その意識の愛のために存在する。
 - 33 (212) 人は、その人が持つて生まれた意識を愛するべきである。
 - 34 (161) 意識は、人々の心によって広がる（広がる）。
 - 35 (117) 「神」を感じること、意識が広がる（広がる）。
 - 36 (117) 「神」を感じること、意識が広がる（広がる）。
 - 37 (94) 意識（のいそ）を閉じること、意識が広がる（広がる）。
 - 38 (120) 意識（のいそ）を閉じること、意識が広がる（広がる）。
 - 39 (127) 意識（のいそ）を閉じること、意識が広がる（広がる）。
 - 40 (127) 意識（のいそ）を閉じること、意識が広がる（広がる）。
 - 41 (176) 意識（のいそ）を閉じること、意識が広がる（広がる）。
 - 42 (152) 意識（のいそ）を閉じること、意識が広がる（広がる）。
 - 43 (161) 意識（のいそ）を閉じること、意識が広がる（広がる）。
 - 44 (231) 意識（のいそ）を閉じること、意識が広がる（広がる）。
 - 45 (231) 意識（のいそ）を閉じること、意識が広がる（広がる）。
 - 46 (231) 意識（のいそ）を閉じること、意識が広がる（広がる）。
 - 47 (231) 意識（のいそ）を閉じること、意識が広がる（広がる）。
 - 48 (185) この世には意識の愛があり、すべての意識の愛は、その意識の愛のために存在する。
 - 49 (182) この世には意識の愛があり、すべての意識の愛は、その意識の愛のために存在する。
 - 50 (182) この世には意識の愛があり、すべての意識の愛は、その意識の愛のために存在する。
 - 51 (182) この世には意識の愛があり、すべての意識の愛は、その意識の愛のために存在する。
 - 52 (234) 「神」を感じること、意識が広がる（広がる）。
 - 53 (110) 「神」を感じること、意識が広がる（広がる）。
 - 54 (127) 意識（のいそ）を閉じること、意識が広がる（広がる）。
 - 55 (127) 意識（のいそ）を閉じること、意識が広がる（広がる）。
 - 56 (127) 意識（のいそ）を閉じること、意識が広がる（広がる）。
 - 57 (184) 意識（のいそ）を閉じること、意識が広がる（広がる）。
 - 58 (71) 意識（のいそ）を閉じること、意識が広がる（広がる）。
 - 59 (184) 「神」の心により、意識が広がる（広がる）。
 - 60 (213) 意識（のいそ）を閉じること、意識が広がる（広がる）。
 - 61 (213) 意識（のいそ）を閉じること、意識が広がる（広がる）。

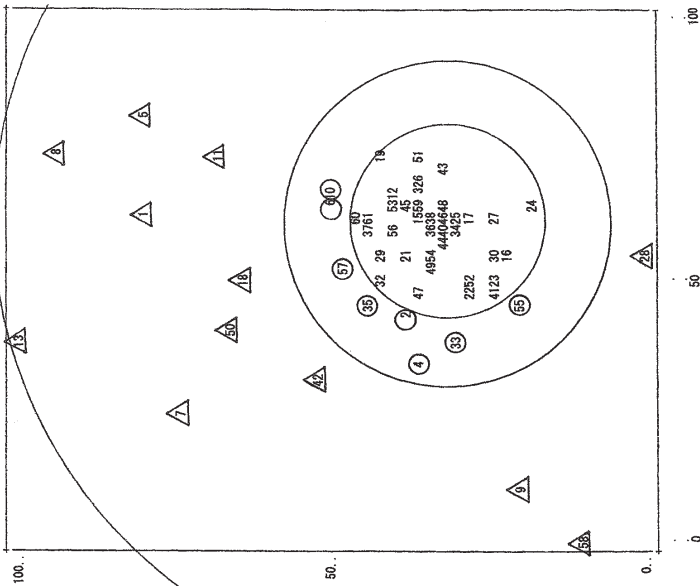


図 4-2 8 かの国の総合データの SSA マップ——「空間分割図」——

(1) 61の質問諸項目が、主として「内容分析」的な方法によって、3種類に分類されたことについては、すでに述べた。それは、

- ①「超越的・形而上的な諸項目のうちの信念・態度にかかわる諸項目」、
- ②「超越的・形而上的な諸項目のうちの実践・行動にかかわる諸項目」、
- ③「人間的・形而下的な諸項目」、

の3種類である。これら諸項目の位置が、「SSA マップ」において、一目で識別できるように、つぎのような標記をほどこした。それは、③の諸項目の番号を△印で囲む、②の諸項目の番号○印で囲む、①の諸項目の番号はそのままにしておく、というものである。

(2) 上述の①の諸項目の番号を包摂するような形で一番内側の円を描く。

(3) その円の回りに散らばる ②の諸項目の番号を包摂するような形で内側から二番目の同心円を描く。

以上のような操作を加えることによって、図4-①の「空間布置図」が、図4-②の「空間分割図」へと形を変えることになる。この図4-②の「SSA マップ」で、一番内側の同心円内に布置された諸項目は、「超越的・形而上的な諸項目」のうちの「信念・態度にかかわる諸項目」、そしてその外側の二番目の同心円内に布置された諸項目は、同じく「超越的・形而上的な諸項目」のうちの「実践・行動にかかわる諸項目」、さらにこの二番目の同心円の外側に布置された諸項目は、「人間的・形而下的な諸項目」であることがわかる。こうして、「8か国における宗教意識調査」の質問諸項目の、いわば「三層構造」ともいうべき「意味関連図／意味空間図」が完成することになったのである。

以上から、「8か国における宗教意識調査」のデータ分析のための「事前仮説」は、「SSA」という統計的な技法を用いることで、見事に「検証」（あるいは確認）されたことが理解されるのである。

3. ファセット・セオリー

以上の事例分析から、「SSA」という統計的なデータ分析の技法の性格が明

らかとなった。繰り返しになるが、それは、本来、「事前仮説」の検証（あるいは確認）のための道具として開発されたものであり、いわゆる「仮説検証（あるいは確認）型」のデータ分析法と呼ばれるものである。

では、そのような「仮説検証（あるいは確認）」は、最終的に、どこに向かうことになるのであろうか。それは、いうまでもなく、質問紙法にもとづく人間行動の諸法則の定式化としての「ファセット・セオリー」の構築の方向ということである。ここでは、そのプロセスを、再度、確認しておきたい。

今回の「8 か国における宗教意識調査」のデータ分析においては、「ファセット・アプローチ」は、まず調査の質問諸項目の「内容」とその「表現」についての精査というところから出発した。この精査は、より具体的にいうならば、主として、いわゆる「内容分析」的な方法によって行なわれ、その結果、それぞれの質問項目は、①「超越的・形而上的な内容について尋ねる項目」であるか、それとも「人間的・形而下的な内容についての項目」であるか、②「信念・態度について尋ねる項目」であるか、それとも「実践・行動について尋ねる項目」であるか、という2つの基準で分類された。そこで、このような質問紙調査への回答として捉えられる人びとの行動の諸法則は、このような「事前仮説」としての質問諸項目の分類が、調査結果のデータ分析をとおして検証（あるいは確認）できるものであるかどうかの探索という形でなされた。こうして、上述の例外的な項目——質問項目3——の場合を除いて、「内容分析」的な方法による質問諸項目の客観的な分類は、調査対象者の「意識・観念・イメージ」という主観的な反応においても成り立つものであることがわかったのである。

以上の知見は、「ファセット・セオリー」から導かれた「事前仮説」が検証（あるいは確認）されたものであり、このような具体的な調査データにもとづく検証（あるいは確認）の過程を経て、「ファセット・セオリー」はさらに堅固なものになったといえるのである。

最後に、ここでの知見を「ファセット」の用語に置き換えていうならば、それは、①「超越的・形而上的な内容であるか」、それとも「人間的・形而下的な内容であるか」といった人びとの志向の「対象 (referent)」の種類というファ

セットと、「信念・態度の側面であるか」、それとも「実践・行動の側面であるか」といった人びとの志向の「要素 (component)」の種類というファセットは、いずれも「SSA マップ」において“modular”と呼ばれる役割（図1の「ファセットの役割と region との対応関係」を参照されたい）を果たすものであり、それによって“Simplex”と呼ばれる理論が確認されたということである。

因みに、Guttman の社会測定の方法論の全体像を「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」の三位一体ともいうべき「知の体系」として捉えることを提案した S. Shye (1978) は、Guttman の「ファクターからファセットへ」という方法論的な移行が、このような“Simplex”の発見を契機とするものであったとして、つぎのように書いている。

The historical transition from common factors to patterns of regional contiguity, whose turning point is probably the discovery of the simplex (p.21).

Ⅵ. 「8 か国における宗教意識調査」のデータ分析における「因子分析」と「SSA」

さて、以上において、当初からの問題関心であった「8 か国における宗教意識調査」のデータ分析における「因子分析」と「SSA」の比較をめぐる方法論的な議論のための準備がすべて整ったといえよう。

では、その方法論的な議論が、どのようなものであるかということ、それはいわば、「nontechnical / disciplinary discussions」とも形容されるような議論である。そして、なぜ、そのような議論に焦点を合わせるのかということ、それは、筆者が、「technical discussions」の専門家ではないという消極的な理由からではなく、筆者の専門領域である「社会学」という discipline からするならば、「因子分析」や「SSA」などの統計的な技法は、あくまでも「手段」として位置づけられるはずのものであり、そのような「手段」としての統計的な技法によって導かれる人間行動についての社会学的な「解釈」こそが重要な「目的」であり、したがって、ここでは社会学的な「解釈」の豊饒性につながる方法論的な議論こそがめざすべきものであると考える、という積極的な理由からである。

因みに、Berger と Keller (1981=1987) は、「すべての社会学的営為は、解釈という行為と生死をともにしなければならない」として、その重要性を主張している。そして、そのような認識に立つ限り、社会調査のデータ分析においても、その結果の「解釈」は、それぞれの研究者の知的営為にとって最も重要な局面のはずである。

以上のような方法論的な立場に立って、ここでは、「8 か国における宗教意識調査」のデータ分析における「因子分析」と「SSA」との具体的な比較を試みる。そのために、川端 (2016) でなされたデータ分析の結果を再確認するところから始めたい。

川端は、「8 か国調査」のデータを用いて、第 1 グループの 61 の質問諸項目から、4 つの共通因子を抽出した (図 5)。具体的にいうならば、61 の質問諸項目について「主成分分析」を行ない、その結果にもとづいて因子構造を仮定し、「確証的因子分析」を試み、4 因子構造を確証した。

では、このような川端の「確証的因子分析」の結果と、上述の筆者の「SSA」の結果との比較は、どのようになされるであろうか。ここでは、それを以下の 2 つの点にしぼって試みることにする。それが、「8 か国における宗教意識調査」の当初の「問題関心」——宗教意識の諸要素とその構造の交差国家的な共通性が示唆する普遍宗教性の探索——の視座からするデータ分析の結果の「解釈」の豊饒性という点からして、最も適切なやり方であると考えからにほかならない。

1. 「仮説検証 (確認) 型」か、それとも「仮説探索型」か？

本稿では、「因子分析」と「SSA」の一般的な性格という点について、前者を「仮説探索型」、後者を「仮説検証 (確認) 型」と位置づけた。この点を、ここでは、「8 か国における宗教意識調査」のデータ分析という事例に即して、具体的に検討してみたい。しかし、その場合、まず確認しておかなければならないのは、川端 (2016) で用いられたのは、「探索的因子分析 (exploratory factor analysis)」

宗教意識の国際比較

因子	因子負荷量	質問項目	
I	0.785	12	「神」の愛を信じること。
	0.804	45	人間と自然とは、どちらも「神」の一部でありお互いにつながっている。
	0.808	53	「神」を信じることで、心の安らぎが得られる。
	0.712	19	世界が理不尽に見えるからといって、「神」がいないことにはならない。
	0.689	51	人間には、霊的に「神」に近い人もいれば遠い人もいる。

II	0.708	16	信仰のために迫害されることは、大きな救いにつながる。
	0.724	23	「神」に祈りをかなえてもらうためには、「神」の助けへの代償として、何かを行ったりささげたりすることが必要だ。
	0.615	24	人間は、死後に肉体をとまって、よみがえる。
	0.719	41	宗教的儀礼において、食べ物を食べることで、「神」とつながることができる。
	0.713	30	「神」を信じることで、社会的地位は上がる。
	0.763	52	「神」は、自分自身を否定することで、創造や救済を行う。

III	0.602	42	執着がなければ、人は苦しみから解放される。
	0.750	57	ある人が救われるかどうかは、その人の行為や思いが正しいかどうかで決まる。
	0.571	50	利己心が苦しみや不幸の原因である。

IV	0.524	8	「今、ここ」での瞬間を大切にすること。
	0.526	13	目の前のものごとにし注意を集中すること。
	0.663	11	あらゆることに、いつも感謝する気持ちを持つこと。
	0.667	1	自分の思考と感情を、あらゆることに対して肯定的になるようにコントロールすること。
	0.588	5	他者に憎しみや怒りを持たないようにすること。
	0.474	7	瞑想（めいそう）をすること。

N=2,693

CFI: 0.949

RMSEA: 0.049

図5 川端による8か国の確証的因子分析の結果

ではなく、「確証的因子分析 (confirmatory factor analysis)」であったということである。いうまでもなく、両者はともに「因子分析」という呼び方がなされているものの、じつは全く別の技法というべきものである。つまり後者は、「共分散構造分析 (covariance structure analysis)」あるいは「構造方程式モデリング (structural equation modeling)」という数理統計的な考え方に立つものであり、それは事前に観測変数の背後にある因子構造についての仮説を準備し、ここのデータがその仮説にもとづくモデルに適合するかどうかを確かめるというものである。そして、川端 (2016) においては、そのような「因子構造についての仮説」が、事前に「61 項目についての主成分分析を行ない、その結果を参考」(p.201)にして立てられた。こうして、「確証的因子分析」という方法をとる限り、これまで方法的に批判されてきた「探索的因子分析」における分析結果の「不安定さ」という問題は解決されたといえることができるかもしれない。しかし、それにもかかわらず、狩野 (2002) は、さらに、つぎのような残された問題の所在を指摘している。

「K. G. Jöreskog は、因子分析モデルの基本は崩さず、・・・因子に関する仮説を推定に活かすモデルを開発し・・・検証的なパラメトリックモデルを構築し、現在の構造方程式モデリングへと発展させた。それは洗練された方法論であったが、ファセットのような質問紙の作成からデータ解析までを含む一般的な枠組みではなかった」(p.i-ii)。

ここでの「8 か国における宗教意識調査」のデータ分析における「因子分析」と「SSA」の比較という視座からして、狩野 (2002) の指摘はきわめて重要である。確かに、川端 (2016) の採用した方法は、「因子分析」の持つ「探索的な性格」という問題点を克服する新しい試みであったといえよう。しかし、それにもかかわらず、川端と筆者のデータ分析にはやはり大きな違いがあることも認めなければならない。それは、川端 (2016) の場合は、「事前仮説」が、主として 61 項目の「主成分分析」の結果から導かれた「因子構造についての

仮説」であったのに対して、筆者の場合は、すでに詳細に見てきたように、「ファセット・セオリー」から導かれる「質問諸項目（ステートメント）の意味内容」と「人びとの意味空間」との対応関係をめぐる諸仮説が、「ファセット・デザイン」の形式——①質問諸項目の定義、②「マッピング・センテンス」、③質問諸項目と *Structuple* との対応関係——で表現されるというように、人間行動の一般法則の定式化につながる事前仮説がきわめて周到に準備されているからにはかならない。

2. 「全観測変数分析型」か、それとも「特定観測変数分析型」か？

ここでのタイポロジーが、どのようなことを意味しているかを、「8 か国における宗教意識調査」のデータ分析の結果にもとづいて、具体的に説明していきたい。それは、図4-②の筆者による「SSA」の結果（「SSA マップ」）と、図5の川端による「確証的因子分析」の結果とを見くらべることで明らかとなる。前者の「SSA マップ」においては、理論的には——テクニカルな理由で、複数の質問項目の番号が同じ位置になる場合には、初めの項目番号がマップ上に印字され、後のそれは印字されないという場合を例外として——すべての観測変数（質問項目）の位置が視覚的に捉えられている。ところが、後者の「確証的因子分析」の結果においては第1因子の5項目、第2因子の6項目、第3因子の3項目、第4因子の4項目の、合計20項目の性格ともいべきものが捉えられたにとどまるものであることがわかる。こうして、ここでは、前者を「全観測変数分析型」、後者を「特定観測変数分析型」と呼んでいるのである。ここでは、このような2つのタイプのデータ分析の方法を、以下の2つの点から議論していきたい。

(1) まず、これら2つのタイプを比喩的に、小学校の運動会におけるリレーの競走という例で考えてみたい。その場合、前者のタイプはクラスの全員が参加する競走、そして後者のタイプはクラスの代表選手だけが参加する競走ということができるであろう。そしてクラス対抗の競走をこの2つのやり方で試し

てみるのである。いうまでもなく、その場合、前者では競走の結果がそれぞれのクラスの全員についてわかるのに対して、後者ではその結果はそれぞれのクラスの代表選手についてしかわからない。

では、小学校の運動会の競技としては、どちらのタイプのリレーの競走がより適合的であるといえるであろうか。このような「問い」は、いうまでもなく、小学校の運動会が何をめざしてなされているのかという、その「目的・目標・ねらい」を設定することによって、初めて「答える」ことが可能となる。

同じように「8 か国における宗教意識調査」のデータ分析においても、いずれの方法がより適合的であるかという「問い」に対しては、そのようなデータ分析の「目的」が何かを設定することで、はじめて「答える」ことができるのである。

では、ここでのデータ分析の目的は何かというと、それは、質問紙法にもとづく人びとの「宗教的な観念・イメージ・意識」の諸相とその構造の解明ということである。そして、そうであるならば、「全質問項目のほぼ 1/3 のみをカバーする 4 因子構造の確認」にくらべて、「SSA マップ上での全質問項目の空間布置にもとづく三層構造の確認」の方がより有用性の高いものといえるのではなかろうか。それは、繰り返しになるが、そのような「知見」が、人びとの「宗教的な観念・イメージ・意識」は「宗教と非宗教の間」——西谷啓治（1996）の用語——の識別と、「信念・態度と実践・行動の間」の識別という 2 つの次元で構成されるという、いわば「人間行動の一般法則の定式化」につながる方向を示しているからにほかならない。

（2）以上においては、川端（2016）の「確証的因子分析」のプロセスを、いわば「追体験的」ともいうべき仕方で説明した。繰り返しになるが、それは、「61 の質問諸項目について主成分分析を行ない、その結果を参考とし、因子構造を仮定して、確証的因子分析を試みた」（p.202）というものであった。では、このようなプロセスにおいて、仮説的に設定される因子構造は、なぜ、20 項目——61 の全項目のほぼ 1/3 にとどまる——からなる 4 因子に限定されることに

なるのであろうか。再度、比喩的にいうならば、なぜ、競走は「多数の全員参加型」にはならず、「少数の代表選手型」になるのであろうか。

このような「問い」に答えるために、ここでは、川端（2016）の場合と、同じデータと、同じデータ処理の仕方にもとづいて、共通因子を抽出する過程において、「固有値」などの制約を設けなかった場合に、それらの因子がどのように抽出されるかを探ってみた。それが、つぎの「説明された分散の合計」(表2)と「因子のスクリープロット」(図6)である。ここでは、詳細な説明は省くが、この結果から、第4因子以上の因子を抽出したとしても、それらはデータ分析の解釈において意味のある因子とはならないということがわかる。

以上から、ここでのデータ分析に「因子分析」的な技法を用いる限り、「少数の代表選手型」の競技の結果ともいべきものを観察するにとどまざるをえないことが理解できるのである。

以上の2つの問題点をめぐる議論は、「因子分析」の基本的な問題点の整理のところでも取りあげた「因子の不変性」という問題につながっていく。ここでは、このような問題点について、さらに具体的に議論しておきたい。

繰り返しになるが、川端（2016）は、61の質問項目について「主成分分析」を行ない、その結果をにもとづいて因子構造を仮定し、「確証的因子分析」をとおして、4因子構造を確証した。しかし、こうして確証された4因子構造は、果たして、どこまで「不変性」あるいは「一般性」を持ったものといえるのであろうか。「因子分析」あるいは「主成分分析」という技法にもとづく限り、このような疑問は、やはり「疑問」のままで残されるのではなかろうか。

以上のような技法とくらべるならば、「ファセット・アプローチ」の場合は、このような「疑問」に対しては、より明確に「答える」ことが可能となる。すでに、「8か国における宗教意識調査」の「ファセット・アプローチによるデータ分析の事例」について解説した際に、「質問諸項目と Structuple との対応表」をあげた。そこでは、ファセット B の2つのエレメント (Struct) ——b₁ 超越的・形而上的な内容と、b₂: 人間的・形而下的な内容——と、ファセット A の

表2 8か国データの因子分析
——説明された分散の合計——

因子	初期の固有値			抽出後の負荷量平方和		
	合計	分散の %	累積 %	合計	分散の %	累積 %
1	7.52	37.62	37.62	7.15	35.76	35.76
2	2.23	11.16	48.78	1.78	8.91	44.67
3	1.25	6.25	55.03	.88	4.40	49.06
4	1.04	5.19	60.22	.59	2.94	52.01
5	.77	3.85	64.07	.25	1.24	53.25
6	.68	3.41	67.49	.22	1.11	54.36
7	.61	3.07	70.56	.18	.90	55.27
8	.59	2.94	73.50	.16	.78	56.05
9	.58	2.90	76.40	.13	.65	56.70
10	.56	2.80	79.20	.11	.56	57.26
11	.53	2.66	81.85	.10	.50	57.76
12	.49	2.43	84.28	.08	.42	58.18
13	.48	2.41	86.70	.06	.29	58.47
14	.45	2.25	88.95	.06	.28	58.75
15	.43	2.16	91.10	.04	.20	58.96
16	.43	2.13	93.24	.03	.17	59.13
17	.38	1.91	95.15	.02	.09	59.22
18	.34	1.72	96.87	.01	.05	59.28
19	.33	1.65	98.52	.00	.00	59.28

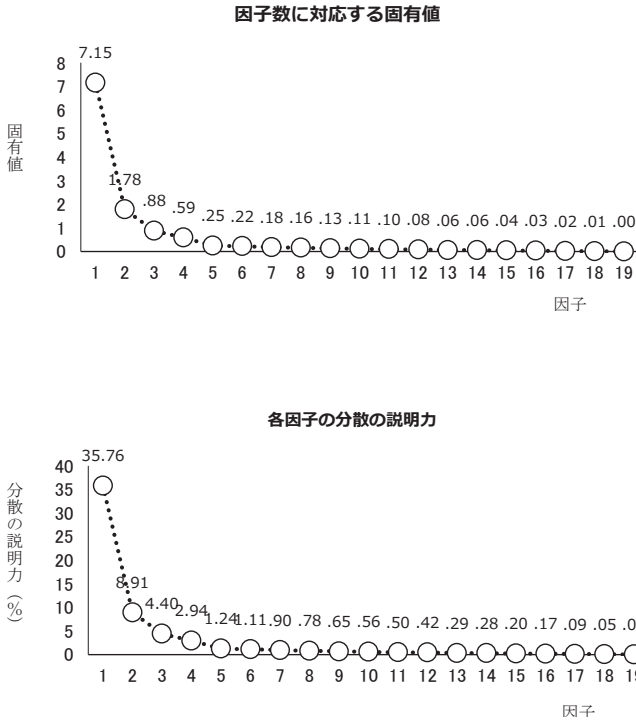


図 6 因子のスクリープロット

3つのエレメント (Struct) ——a₁: 信念・態度の側面と、a₂: 実践・行動の側面と、a₃: そのようなものとして区別されない側面——が組み合わせられて、6つの空欄が作成されたが、初めの「内容分析」的な方法にもとづく「仮説構成」の段階で、ファセット A の初めの2つのエレメントへの分類は、ファセット B が b₁ の場合についてのみ該当するものとして設定したので、実際に質問諸項目がそこに振り分けられる空欄は、a₁b₁、a₂b₁、a₃b₂ の3種類の Structuple に限られることになる。そして、その上で、この3つの空欄に、各質問項目を仮説的に分類していった。そして、結果からいえば、この3つの空欄は、上から下へ順に、図4-②の「SSA マップ」の内側から外側へと広がる3つの同心円によっ

て囲まれる「領域」に対応するものとなった。具体的にいうならば、まず a_1b_1 の Structuple の欄の諸項目は、「SSA マップ」の一番内側の同心円内の諸項目に、つぎに、 a_2b_1 の Structuple の欄の諸項目は、1 番目の同心円と 2 番目の同心円の間の諸項目に、そして最後に、 a_3b_2 の Structuple の欄の諸項目は、2 番目の同心円の外側の諸項目に、それぞれ対応しているということである。そして、このような「対応関係」は、「ファセット・アプローチによるデータ分析」の場合の、「事前の仮説」と「事後の知見」との対応関係を具体的に示したものである。

こうしてみるならば、そもそも「仮説」の段階において、つまり Structuple の欄に質問諸項目が分類される段階において、それら質問諸項目が同じ Structuple の構造——ファセットの要素の組み合わせの形——を持つものである限り、それら質問諸項目の増減あるいは別の項目との入れ替えがあったとしても、それら諸項目が空間布置される「SSA マップ」の領域区分の形状——内側から外側に向かう同心円の広がり「三層構造」の形状——に変化がでてくることはない。繰り返しになるが、質問諸項目の増減や入れ替えにもかかわらず、同じ「SSA マップ」の空間分割が現れる——これは「宗教的な観念・イメージ・意識」の invariance（不変性）と呼ぶことができる——ということである。こうして、「ファセット・アプローチ」にもとづくデータ分析の結果の「一般化」が可能となるのである。

以上から、一方の「因子分析」的な方法については、いぜんとして「因子の不変性 (factorial invariance)」に対する疑問が残されるものの、他方の「SSA」と呼ばれる「ファセット・アナリシス」の方法については、それが「ファセット・デザイン」「ファセット・セオリー」とともに三位一体ともいえるべき「知の体系」を構成するところから、少なくとも質問諸項目の選択——増減や入れ替え——という点においては、その invariance が確認ができる——ただし、「交差国家的な invariance」という問題は残された課題である——と考えられるのである。

VII. おわりに——まとめと展望——

本稿では、科学研究費による共同研究でなされた「8か国における宗教意識調査」のデータ分析で用いられた、川端（2016）の「確証的因子分析」と、筆者（2016、2018）の「SSA」の2つの統計的技法について、これまでの先行研究における基本的な方法論的議論を整理するとともに、今回の「宗教意識調査」のデータ分析におけるこれら2つの技法の適合性をめぐって独自の議論を展開してきた。

それは、一言でいうならば、「確証的因子分析」とくらべた場合の、いくつかの点における「SSA」の優位性ということにまとめられる。その「いくつかの点」について具体的に述べるとするならば、それは *redundancy* の謗りを免れない。したがって、ここでは、これまでの方法論的議論を踏まえた上で、つぎの論点に進んでいくことにする。

それは、では、「8か国における宗教意識調査」のデータ分析は、「SSAですべて事足りるといえるであろうか」という疑問である。この点についての筆者の考え方は、データ分析における「マルチ・メソッド・アプローチ」とでもいうべき方法の提案である。しかし、この提案を単に「社会調査のデータ分析においては、いくつかの技法を同時に利用することがのぞましい」ということとしておくならば、それは、R. K. Merton（1957 = 1961）のいう「一般的方針」にとどまることになる。

では、筆者は、今回の「8か国における宗教意識調査」のデータ分析において、「確証的因子分析」と「SSA」とを同時に用いた「マルチ・メソッド・アプローチ」を、どのようなものとして提案しようとしているかという、それは以下のとおりである。

ここで、筆者は、今回の調査のデータ分析に「SSA」を用いたと書いたが、それは、厳密に言えば正確ではない。正確を期すならば、それは、「ファセット・アプローチ」を採用したと書かなければならない。いうまでもなく、データ分析の「知見」として提示した「人びとの宗教的な観念・イメージ・意識の三層

構造」と呼んだものは、そのような構造についての「事前仮説」が「ファセット・デザイン」において「マッピング・センテンス」と「質問諸項目と Stuructple (ファセットのエレメントの組み合わせ) の対応表」という形で提示され、そのようなデータ分析に先立って準備された「事前仮説」が、「SSA」という統計的技法をとおして幾何学的な形状として目に見える形で確認されたものであった。そして、そのような「仮説」と「知見」の具体的内容が、①「超越的・形而上的な信念・態度の諸項目」、②「超越的・形而上的な実践・行動の諸項目」、③「人間的・形而下的な諸項目」、の三層構造と呼んだものであった。このように、「ファセット・アプローチ」は、「事前仮説」が「SSA」によるデータ分析の結果として確認されるというプロセスを示すのである。したがって、当然のことながら、「事前仮説」に明示的に含まれていなかった「人びとの宗教的な観念・イメージ・意識の次元・要素・側面」といったことには目が向けられないことになる。

では、筆者による今回のデータ分析で「目が向けられなかった次元・要素・側面」として何があったか、より正確に言えば、何があるかに気づかされた契機は何であったかという、それは、まぎれもなく川端（2016）による「確証的因子分析」の結果であった。

すでに、たびたび述べてきたように、筆者は「仮説構成」の段階で、61の質問諸項目の意味内容の検討において、主として、いわゆる「内容分析」的な方法を用いて、上述の「三層構造」に対応する質問諸項目の分類を提案した。この点について、筆者は、つぎのように書いた。

「ここでの方法は、61の質問項目の意味内容の『客観的』な検討の1つの方法にすぎない。しかし、筆者にとっては、現在の段階では、これ以上の方法は思いつかない。こうして、この方法以外に、なすべき方法が見つからない現在の段階にあっては、これを、ひとまず質問諸項目の分類の基準とした上で、『SSAマップ』の『読み取り』を進めることにする。」

このような筆者の「仮説構成」のやり方に対して、川端(2016)がとった方法は、

「61 項目について主成分分析を行ない、その結果を参考とし、因子構造を仮定」というものであり、それにもとづいて、第 1 因子（神観念）、第 2 因子（救済観）、第 3 因子（苦悩観）、第 4 因子（精神の安定）、の 4 因子を確証したのである。

以上から、筆者の「仮説構成」のやり方では捉えられていなかった「次元・要素・側面」が、つぎの点であったことが明確となる。それは、川端（2016）では第 1 因子と第 2 因子に区別された 2 種類の質問諸項目が、真鍋（2016、2018）では「超越的・形而上的な信念・態度の諸項目」として 1 つにまとめられていたということである。これは、筆者が中心的方法として採用した「内容分析」という方法では「捉えきれない次元・様相・側面」であったといわなければならない。

では、そのような「内容分析」的な方法では「捉え切れなかった次元・要素・側面」とは、具体的にいえば、どのような内容の側面であったかという、この点の解明のためには、川端（2016）の第 1 因子と第 2 因子を構成するそれぞれの質問項目の「内容」——そこで用いられている「用語」「修飾語」「表現形態」などの客観的な要素を越えた「内容」——についてのより詳細な検討が必要となる。

このような検討のために、以下に、再度、川端（2016）の第 1 因子と第 2 因子を構成する具体的な質問項目——筆者の用語でいうならば「ステートメント」——をその実際のワーディングのままであげてみる。

第 1 因子（神観念と名づけられた 5 項目）

12 「神」の愛を感じること

45 人間と自然とは、どちらも「神」の一部であり、お互いにつながっている

53 「神」を信じることで、心の安らぎが得られる

19 世界が理不尽に見えるからといって、「神」がいないことにはならない

51 人間には、靈的に「神」に近い人もいれば遠い人もいる

第2因子（救済観と名づけられた6項目）

16 信仰のために迫害されることは、大きな救いにつながる

23 「神」に祈りをかなえてもらうためには、「神」の助けへの代償として、何かを行なったり捧げたりすることが必要だ

24 人間は、死後に肉体をとまって、よみがえる

41 宗教的儀礼において、食物を食べることで、「神」とつながることができる

30 「神」を信じることで、社会的地位は上がる

52 「神」は、自分自身を否定することで、創造や救済を行う

では、ここにあげた第1因子と第2因子を構成する個々の質問項目に、どのような相違点を見ることができるであろうか。すでに述べたように、それぞれの質問項目のどのような「客観的」な部分に目を向けたとしても、そこに明確な相違といったものを観察することは容易ではない。結局、両者の相違点は、それぞれの質問文（ステートメント）から「感じ取れる」ところの「意味のニュアンス」の違いといったところにあるといわざるをえないのではなからうか。

そうだとするならば、そのような「ニュアンス」の違いは、どのように——どのような言葉で——表現できるであろうか。筆者は、仮説的に、第1因子を「やわらかい宗教意識 (tender-minded religious consciousness)」、第2因子を「かたい宗教意識 (tough-minded religious consciousness)」と呼んでおきたい。いうまでもなく、これらの用語は、H. J. Eysenck (1954) からの借用であるが、その意味内容は全く異なる。筆者は、後者がいわば「教義的」な、「特定の人向き」の、「生硬」な宗教意識ともいうべき側面であるのに対して、前者はいわば「感性的」な、「万人向き」の、「柔軟」な宗教意識ともいうべき側面を意味するものとして用いた。

そして、そうであるからして、このような「ニュアンス」の違いは、いわば

「意味論」的な方法によって探るべきものであって、「内容分析」的な方法によって捉えることはほとんど不可能といわざるをえないものであろう。

ところが、川端（2016）の「確証的因子分析」では、このような質問文（ステートメント）の意味における「ニュアンス」の違いが、そこで抽出される「因子」の違いとして、じつに見事に浮き彫りにされているのである。これは、きわめて重要な「発見」といわなければならない——ここで、第1因子と第2因子の「解釈／命名」については、川端と筆者で違いがある。この点については、Guttman（1955）の提起する「因子分析」のもう1つの問題点がかかわってくるが、本稿では、この問題点については、しばらく置くことにする——。

こうして、本稿において、「人びとの宗教的な観念・イメージ・意識」の諸次元として、筆者は「人びとの志向の referent（対象）の種類」と「人びとの志向の component（要素）の種類」の2つを提案したが、その前者の「志向の対象」の側面を、さらに「tender-minded な内容」と「tough-minded な内容」に区別することが提案されることになるのである。

では、以上の「tender-minded な内容」と「tough-minded な内容」という次元の区別は、「ファセット・セオリー」とどのように接合することができるだろうか。ここでもう一度、図4-②の「SSA マップ」に目を向けるならば、その一番内側の同心円内の「超越的・形而上的な信念・態度の諸項目」のなかで、「tender-minded な内容の諸項目」はこの同心円の右上部、そして「tough-minded な内容の諸項目」は同じ同心円の左下部に固まって位置していることがわかる。このような形状（configuration）は、図1の Guttman の「ファセット・セオリー」でいうならば、3つの同心円の広がりが“modular”の法則に該当するのに対して、“polar”の法則と呼ばれるものにほかならない。こうして、“modular”の法則と“polar”の法則が組み合わされて、「人びとの宗教的な観念・イメージ・意識」についても、Guttman の“Radex”理論が成り立つものであることが確認されたといえるのである。

以上が、ここで、筆者が「マルチ・メソッド・アプローチ」と読んだ方法の具体的な内容である。

以上から、質問紙調査のデータ分析という方法にもとづく「人びとの宗教的な観念・イメージ・意識」の実証的な研究にとっては、「因子分析」も「SSA」も、いずれも、それぞれに有用な統計的技法であることが理解される。ここでの研究テーマにとって、「因子分析」と「SSA」は、データ分析の技法として「どちらかにしなければならない」というものではなく、どちらの技法を用いることで、何が見えてくるかを、具体的に検討していくことこそが重要であるといわなければならないのである。

文献

- 安藤洋美 (1997). 『多変量解析の歴史』 現代数学社。
- Berger, P. L. and Kellner, H., 森下伸也訳 (1981 = 1987). 『社会学再考：方法としての解釈』 新曜社。
- Berelson, B. R., 稲葉三千夫、金圭煥訳 (1954 = 1957). 「内容分析」『社会心理学講座 7』、みすず書房。
- Borg, I. and Shye, S. (1995), *Facet Theory: Form and Content*, SAGE Publications.
- Dancer, L.S. (1985), On the Multidimensional Structure of Self-Esteem: Facet Analysis of Rosenberg's Self-Esteem Scale. In D. Canter ed., *Facet Theory: Approaches to Social Research*, Springer-Verlag.
- Eysenk, H. J. (1954). *The Psychology of Politics*, Routledge.
- Guttman, L. (1954). A New Approach to Factor Analysis: The Radex, In P. F. Lazarsfelds ed., *Mathematical Thinking in the Social Sciences*. Free Press.
- Guttman, L. (1955). The Determinacy of Factor Score Matrices with Implications for Five Other Basic Problems of Common-Factor Theory. *British Journal of Statistical Psychology* (1955, 8, 65-81).
- Guttman, L. (1979). What is Not What in Statistics. *Paper Presented to the Annual Meeting of the Israel Statistical Association* (Jerusalem, 28 June, 1976). Also, In S. Levy ed., (1994). *Louis Guttman on Theory and Methodology: Selected Writings*, Dartmouth.
- Guttman, L. (1980). Recent Structural Laws of Human Behavior, *The Bulletin of the Institute of Communication*, Keio University, 14.
- Jöreskog, K. G. (1969). A General Approach to Confirmatory Factor Analysis, *Psychometrika*, 34, 182-202.
- 亀井勝一郎 (2005). 『現代史の課題』 岩波現代文庫。
- 川端亮 (2016). 「宗教的信念における共通の因子——8 カ国調査の結果から——」『大阪大学大学院人間科学研究科紀要』第 42 巻。
- 木村通治・真鍋一史・安永幸子・横田賀英子 (2002). 『ファセット理論と解析事例』 ナ

- カニシヤ出版。
- 真鍋一史 (1993). 『社会・世論調査のデータ分析』 慶應義塾大学出版会。
- 真鍋一史 (1998). 『国際イメージと広告——国際広告・国際イメージ・文化的ナショナリズム——』 日経広告研究所。
- Manabe, K. (2001). *Facet Theory and Studies of Japanese Society: From a Comparative Perspective*, Bier'sche Verlagsanstalt, Bonn, Germany.
- 真鍋一史 (2016). 「『宗教性』の概念・測定・分析 ——『8 か国における宗教意識調査』を事例として——」『関西学院大学社会学部紀要』第 125 号。
- 真鍋一史 (2018). 「『宗教性』の概念・測定・分析 (Ⅱ) ——『8 か国における宗教意識調査』を事例として——」『関西学院大学社会学部紀要』第 128 号。
- McGaw, D. and Watson, G. (1976). *Political and Social Inquiry*, John Wiley & Sons.
- Merton, R. K., 森東吾ほか訳 (1957=1961). 『社会理論と社会構造』みすず書房。
- Milbrath, L. W. (1965). *Political participation: How and Why Do People Get Involved in Politics?* Rand McNally & Company.
- 西谷啓治著、上田閑照編 (1996). 『宗教と非宗教の間』岩波書店。
- 芝祐順 (1979). 『因子分析法』東京大学出版会。
- 芝祐順 (2002). 「因子スコアの不定性」「因子の不変性」『統計用語辞典』新曜社。
- Shye, S. (1978). On the Search for Laws in the Behavioral Sciences. In S. Shye ed., *Theory Construction and Data Analysis in the Behavioral Sciences*. Jossey-Bass Publishers.
- Shye, S., Elizur, D. and Hoffman, M. (1994). *Introduction to Facet Theory*, SAGE Publications.
- Spearman, C. (1904). General Intelligence, Objectively Determined and Measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201-293.
- Spearman, C. (1927). *The Abilities of Man*, Macmillan.
- Steiger J. H. and Schönemann P. H. (1978). A History of Factor Indeterminacy. In S. Shye ed., *Theory Construction and Data Analysis in the Behavioral Sciences*, Jossey-Bass Publishers.
- 田中良久 (1961). 『心理学的測定法』東京大学出版会。
- Thurstone, L. L. (1932). *Theory of Multiple Factors*, Edwards Bros.
- Thurstone, L. L. (1947). *Multiple Factor Analysis*, University of Chicago Press.
- Wilson, E. B. (1928a). Review of 'The Abilities of Man' by C. Spearman. *Science*, 67, 244-248.
- Wilson, E. B. (1928b). On Hierarchical Correlation Systems. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 14, 283-291.
- 安田三郎 (1979) 『社会調査ハンドブック [新版]』有斐閣。
- 安本美典、本多正久 (1981). 『因子分析法』培風館。

謝辞

本稿は、大正大学の星川啓慈教授を代表とする科研費基盤研究 (A) 「生命主義と普遍宗教性による多元主義の展開——国際データによる理論と実証の接

合——」（課題番号 25244002） の研究成果の一部である。

共同研究のメンバーである大正大学の星川啓慈、大阪大学の川端亮、関東学院大学の渡辺光一、東京工業大学の弓山達也、北海道大学の宮嶋俊一、桜美林大学の長谷川（間瀬）恵美、関西学院大学の對馬路人、大阪府立大学の秋庭裕、大正大学の松野智章、上智大学の島菌進、慶應義塾大学の樫尾直樹の諸先生方との議論にもとづいて、ここでの「データ分析」が進められた。このような共同研究の機会が与えられたことに、心から感謝したいと思う。

最後に、調査データのコンピュータ処理については、北海道大学大学院博士課程の清水香基氏にお世話になった。この点も、ここに記して心からの感謝の意を表したい。

[Articles]

An Examination of ID Models for the Purpose of Optimizing Strategy to Facilitate Implementation of Flipped Learning

Hisayo Kikuchi

1. Introduction

Instructional design (ID) refers to the purposeful structuring of systems and activities so as to achieve optimal outcomes. ID is implemented across a broad range of endeavors, including government, industry and education. Within education, ID is used to develop systems for the teaching and learning process, with the goal of increasing efficacy. ID, by its very nature, is constantly undergoing change (Shrock, 2011, pp. 69-70). ID has been defined in various ways (Richey, Klein & Tracey, 2011, p. 1), but broadly, it can be categorized into two different views: the Process-Oriented view and the Strategic-Oriented view. Most of the traditional ID definitions feature the Process-Oriented view, characterized by Seels and Richey (1994) as “the process of specifying conditions for learning ... an organized procedure that includes the steps of analyzing, designing, developing, implementing and evaluation instruction” (p. 30). Morrison, Ross, Kalman, and Kemp (2013) state that “[u]sing a systematic design process is termed *instructional design* [italics in original],” and ID “is based on what we know about learning theories, information technology, systematic analysis, educational research, and management methods” (p. 6). Their ID definition encompasses all the fundamental planning components: namely, ascertaining: (1) characteristics of learners or trainees; (2) objectives; (3) instructional strategies; and (4) evaluation procedures (p. 14). Dick, Carey and Carey (2015) define ID in the same vein, referring to it as “instructional systems development (ISD)” (p. 3) and as “an umbrella term that includes all phases of the ISD process” (p. 3). ISD incorporates the major components including analysis, design, development, implementation, and evaluation. Although there are numerous definitions of the term “systems,” Hall and Fagen (1975, p. 52) expound that *system (s)* are characterized by an interacting and interdependent flow process: the output of one step followed by the input for the next

step. Seels and Glasgow (1998) also state, “*Instructional Systems Design* (ISD) should be developed in accordance with orderly processes and have outcomes that can be measured” (p. 7).

Some ID definitions explicitly emphasize concept aspects instead of systematic process aspects. Piskurich (2015) states, ID “is simply a process for helping you to create effective training in an efficient manner” (p. 1). Branch and Merrill (2012) also define ID as “a system of procedures for developing education and training curricula in a consistent and reliable fashion” (p. 8). Regardless these diverse points of emphasis - systematic procedure or concept - all these Process-oriented ID views cover and visualize the holistic basic domains of instructional technology.

On the other hand, Reigeluth (1983) has a different view. He defines ID as “a discipline that is concerned with understanding and improving one aspect of education: the process of instruction” (p. 4). Reigeluth (1983) considers ID to be “a set of strategy components” (p. 21) and a “blueprint” (p. 21) in one of the five instructional activities: design, development, implementation, management, and evaluation. Reigeluth (1999, p. 12) emphasizes that ID is a prescriptive science and should be established based on descriptive learning theories in order to prescribe optimal methods of instruction. Prescriptive principles and theories are concerned with desired instructional outcomes (Reigeluth & Carr-Chellman, 2009, p. 22), while descriptive learning theories (such as behaviorist, cognitive, and constructivist) focus on how learning occurs, giving rise to models that can be used to explain and predict learning results.

The Process-Oriented and Strategic-Oriented views are not necessarily fundamentally inconsistent in terms of characterizing ID as a planning activity that imparts guidance at conceptual and procedural levels.

This paper will review and analyze ten distinct instructional design (ID) models culled from both the prevailing views, and investigate which models and elements of models may be best adaptable for designing flipped learning programs at Japanese universities.

2. An Overview of ID Models: Three Developmental Stages of ID Models

For purposes of ID conceptualization, a model is a simplified and abstracted representation of an envisioned process. ID models are developed with the aims of (1) providing conceptual and communication tools, (2) assisting the selection and development of appropriate operational tools and techniques, and (3) inspiring research questions to develop a theory of instructional development (Gustafson & Branch, 2002, p. 1). There are a wealth of ID models, coming from a variety of sources including industry, education and the military contexts (Andrews & Goodson, 2011, p. 205). The various existing ID models have descriptive, prescriptive, predictive, and/or explanatory elements in varying degrees (Andrews & Goodson, 2011, p. 207). Historically, the disciplines of ID models were developed in three basic generational phases.

(1) First-generation ID models: The 1960s to the 1970s.

In the 1960s, linear shaped ID models based on behaviorist views began to arise in industrial, educational, military, and other settings (Richey, Klein & Tracey, 2011, p.1; Shrock, 2011, p. 74). A significant factor in the uptick of ID in this period appears to have been a sharp increase in use of instructional television (Reiser, 2012, p. 20). During the 1970s, numerous Process-Oriented models arose in the field of ID and ISD (Richey, Klein & Tracey, 2011, p.1). They were affected by multidisciplinary fields, such as general systems theory, communication theory, learning theory, and media theory (Richey, Klein & Tracey, 2011, p. 9). These models arose concomitant with the increasing acceptance of the concept that learning should not occur in a haphazard fashion, but should happen in accordance with systematic processes with measurable outcomes (Seel & Galsgow, 1998, p.7). Some ID models developed around the 1970s became standards and are frequently applied in a variety of situations. The models continued to evolve, often with numbered updates memorializing the successive versions (Reiser, 2012, p. 26). Representative examples of first generation ID models include '*The ADDIE model*,' '*The Dick and Carey Model*,' '*Morrison, Ross, Kalman and Kemp's model*.'

(2) Second-generation ID models: The 1980s to the 1990s.

During the 1980s, and the 1990s, ID models were influenced by principles derived

from cognitive psychology and constructivist views, and also the use of personal computers (Reiser, 2012, p. 26). Underlying learning theories and principles, ID models comprised of the core elements of ADDIE (Analyze, Design, Develop, Implement, and Evaluate) flourished. Most of the second-generation ID models were expressly linear, systematic, and prescriptive in nature (Kenny, Zhang, Schwier and Cambell, 2005, para. 3). and '*The Gerlach and Ely Model*,' '*The Seels and Glasgow Model*,' '*Cognitive Apprenticeship Model*,' and '*ARCS model*' are examples of models from the second generation.

(3) Third-generation ID models: The twenty-first century.

In the twenty-first century, several changes in the education landscape impacted the field of ID. Reiser (2012, p. 27) identifies some of these changes including increased use of the Internet and other digital technology, including online learning and mobile learning and the growing reliance on informal training to improve learning and performance in the real world (Branch & Merrill, 2012, p. 12). As a result of this shifting landscape, in contrast with the proliferation ISD models in the second-generation, there has been some criticism of some of the third-generation ID models, including the charge that fragmented instructional activities of ID may not result in cultivating learners' complex skills (Branch & Merrill, 2012, p. 12). Another criticism comes from Cennamo and Kalk (2005), who state that "[a]lthough classic models such as ADDIE are presented in a linear sequence, instructional design is rarely practiced that way" (p. 4). In response to the criticism, some scholars have proposed whole task ID models (e.g., Merrill, 2002, p. 43) and ID models considering more varied learning modalities. '*The Diamond Model*,' '*The ASSURE model*,' '*The Bates model*' are the examples of this generation.

3. Flipped Learning

Flipped learning is an innovative pedagogy in which the typical lecture and homework elements of the school experience are reversed. In many cases, flipped learning relies heavily on technology (Strayer, 2017, p. 324). The concept of flipped learning is based on the premise that an activity that does not require physical presence might be more economically and effectively pursued outside of class; thus making room in the classroom for a more interactive experience (Bergmann & Sams, 2012, p. 96). The ultimate purpose of flipped learning is to provide a

student-centered learning environment (Cockrum, 2014, p. 9). Strayer (2017, p. 333) proposes three theoretical universal principles for designing flipped instruction strategy. “1. Use out-of-class tasks to encourage student reflection and elicit a response from students, 2. Use in-class tasks to build new knowledge as part of a learning community, 3. Connect out-of-class tasks and in-class tasks using the same instructional approach” (p. 333). These principles adhere to the idea that the flipped instruction moves away from traditional models of teaching towards a more integrated, learner-centered approach based on framework emanating from the four theorists’ frameworks, Dewey, Piaget, Vygotsky, and Lave and Wenger; “learning begins with experience” (Dewey), “students’ minds progress from states of lower knowledge to states of higher knowledge through experience” (Piaget), “humans develop higher states of knowledge through a psychological process carried out in and informed by both individual and social history” (Vygotsky), and “learning in a community occurs as both old-timers and newcomers negotiate what full (or fuller) participation in the practices of what community looks like” (Lave & Wenger) (in Strayer, 2017, pp. 326-330).

Kim, Kim, Khera and Getman (2014, pp. 37-50) conducted flipped classroom research with 115 students, and the authors provide seven useful suggestions: (1) “Provide an opportunity for students to gain first exposure prior to class” (p. 43), (2) Provide an incentive for students to prepare for class (p. 44), (3) “Provide a mechanism to assess student understanding” (p.44), (4) “Provide clear connections between in-class and out-of-class activities” (p. 45), (5) Provide clearly defined and well-structured guidance (p. 45), (6) “Provide enough time for students to carry out the assignments” (7) “Provide facilitation for building a learning community” (p. 45).

Flipping in-class and out-of-class activities is not as simple as it might sound. Successful implementation of the flipped classroom concept requires careful ID, and there are a number of different instructional approaches (Strayer, 2017, p. 325). Up to now, few research publications on flipped classroom instruction have methodically investigated the full design process (Halverson, Graham, Sprinig, Drysdale & Henrie, 2014, p. 23).

4. Review of ID Models and Application for Flipped Learning

Each ID model involves an intricate exteriorization of unique sets of design characteristics, and should be selected or modified based on the specific context of the situation (Gustafson & Branch, 2002, p. 8). In this paper I will review and compare ten ID models that are representative of the three generations summarized above. I will then discuss the implications and applicability for the models, with an eye toward facilitating implementation of flipped classroom instruction in higher education. All ten of the ID models examined herein went through two or more editions and/or multiple versions, and are still in use today.

(1) First-generation ID models: The 1960s to the 1970s

i. *The ADDIE model*, ii. *The Dick and Carey Model*, *Morrison*, and iii. *Ross, Kalman and Kemp's model*.

i. The ADDIE model

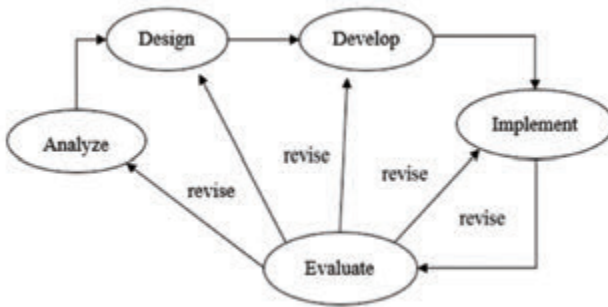


Figure 1. The ADDIE Model of Instructional Design. Reprinted from *Principles of Instructional Design*, 5th ed., (p. 21), by R. M. Gagne, W. W. Wager, K. C. Golas, and J. M. Keller, 2005, Wadsworth Cengage learning.

ADDIE is an acronym for five core elements of the ID phases: Analyze, Design, Develop, Implement, and Evaluate. Molenda (2003, p. 35) characterizes ADDIE as an umbrella term for ID models, and in a certain sense, all of the other models are variations on the theme established by ADDIE, which is essentially, a problem-

solving system that can be readily adapted to the context of education, to help ensure strategic planning and implementation of education programs. Each phase is linearly linked – from Analyze to Evaluate – but within the process, revisions through both formative and summative evaluation activities occur as necessary (Figure. 1) (Gagne, Wager, Golas & Keller, 2005, p.21). The military developed the ADDIE model in the 1940's, but ADDIE has not formally developed as a model in the modern sense. There are many ways to design the ADDIE phases to adapt to diverse specific conditions (e.g., Piskurich, 2015, p.4; Gustafson & Branch, 2002, p. 2; Gagne *et al*, 2005, p. 22; Morrison, Ross, Kalman & Kemp, 2013, p.13; Merrill & Branch, 2002, p. 9; Molenda, Pershing & Reigeluth, 1996, p. 272).

Applicability for Designing flipped classroom instruction model

Due to the characteristics of the ADDIE as a generic model that provides guidelines for structuring other models, it is readily adaptable to guide development of effective flipped learning programs, not only for individual classes, but large numbers of courses. The ADDIE model leaves much to the interpretation of the practitioners implementing it. For a creative and motivated designer, this wide berth could be liberating. Also, the simplicity and linearity make this model easy for beginners to follow. However, there are three limitations that accompany these benefits. First, ADDIE mainly focuses on content design and development, and pays less attention to the interaction between teachers and students both in class and outside of class, which is crucial for the flipped learning. Next, the ADDIE model does not specifically invite practitioners to consider unique teacher or student characteristics. Finally, novices might face difficulty in implementing this model, due to its open-ended nature.

ii. The Dick and Carey Model

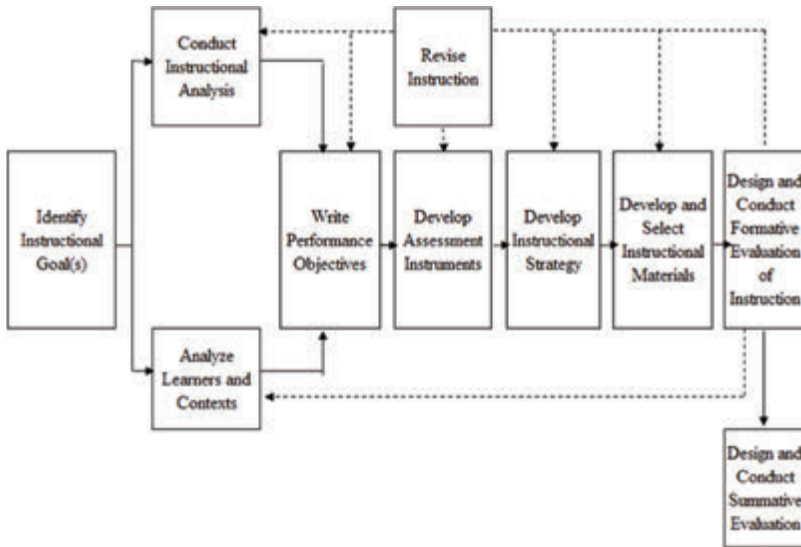


Figure 2. The Dick and Carey Systems Approach Model for Designing Instruction, reprinted from *The Systematic Design of instruction, 8th ed.*, (2015, p. 1), by W. Dick, L. Carey, and J. O. Carey, Pearson. (Original work published in 2001).

The Dick and Carey Systems Approach Model was first public in 1968 (Dick, 1996, p. 55). In 2015 the eighth edition was published. This model incorporates all aspects of ADDIE (Gagne & Wager, 2005, p. 39), and has been one of the most popular and influential ID models (Piskurich, 2015, p. xv), with three unique features. First, this model starts with the identification of instructional goals, and then facilitates the conversion of “a goal statement into a set of instruction that is ready for full implementation” (Dick, 1997, p.364). Second, after the logical needs assessment is complete, the model guides the identification of subordinate skills necessary for achieving the goals (Dick, Carey & Carey, 2015, p. 61). The model also provides for the analysis of learners and contexts (Dick, Carey & Carey, 2015, p. 6). The steps in this model are in sequence, connected by solid arrows. Thus, this model is descriptive and adaptable to diverse learning environments, along with accommodating diverse variables within those environments (Edmonds, Branch & Mukherjee, 1994, p. 60).

As Tessmer and Wedman (1990, p. 78) mention, instructional outcomes, including effectiveness and efficiency of the resulting instruction in the instructional analysis step need to be considered. This linear process consists of steps connected by straight lines with one-way arrows, which is a traditional benchmark ID model charts (Branch & Merrill, 2012, p. 9), and particularly exemplifies behaviorist ID models (Deubel, 2003, p. 74). Tessmer and Wedman (1990, p. 77) claim that it is a typical “sequential waterfall model,” the output of each process step serves as the input to the next. However, Dick (1996, p. 59) elucidates that this model is a *systems* model. Dick, Carey and Carey (2015, p. 317) point out that the dotted lines indicate the necessity to constantly reexamine the previous steps whenever necessary. This could constitute a drawback, however, as it may not be practical for users to go back and forth in the ID process. Third, the final step is in essence not included in part of this model. This step was once a part of the procedural flow in the 1996 version of this model, due to the importance of planning instruction (Dick, 1996, p. 58); however, the latest version reverted to the “Summative Evaluation” as an independent evaluator. While Dick, Carey and Carey (2015, p. 8) maintain that an impartial third party study is necessary to determine whether the instruction meets expectations, it is not clear how and what the results of the summative evaluation impact.

Applicability for Designing Flipped Classroom Instruction Model

While Gustafson and Branch (2002, p. 61) categorize the Dick and Carey model as a systems-oriented model, they admit that it seems to be directed at developing specific instructional products (Gustafson & Branch, 2002, p.62). Flipped classroom models need to include both perspectives (i.e. systems-oriented and product-oriented models), and thus this model could have high applicability for flipped learning in this regard. However, there are three potential pitfalls. First, this model does not sufficiently take into account team or collaboration work approaches for developing instruction, which is important for flipped classrooms. In addition, interactions among students and teachers are not fully considered, as Dick, Carey and Carey admit (2015, p. 195). Third, the aspects of implementation are incorporated within the evaluation steps, and not explicitly included as a separate step. In developing flipped learning plans, it will be crucial to carefully plan what activities should take place inside and outside of classrooms.

iii. The Morrison, Ross, Kalman and Kemp's model (2013)

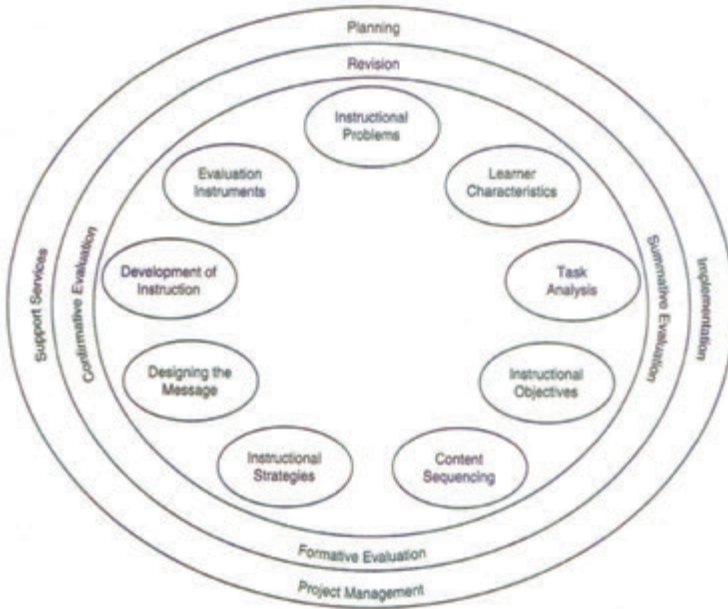


Figure 3. The Morrison, Ross, Kalman and Kemp's model, reprinted from *Designing Effective Instruction*, 7th ed., (p.1), by G. R. Morrison, S. M. Ross, H. K. Kalman and J. E. Kemp, 2013, John Wiley & Sons, Inc. (Original work published in 2001).

Like the Dick and Carey model, the Morrison, Ross, Kalman and Kemp's model has been revised since it was first published in 1971. The 7th and most recent edition was published in 2013. In contrast to most models, which tend to connect elements sequentially, this model is elliptical shaped without any fixed procedure within the ID process (Morrison, Ross, Kalman & Kemp, 2013, p. 20). Nine small independent oval elements are in the center of the two outer ovals, which allow practitioners to plan instruction and procedure by focusing on their four fundamental components; learners, objectives, methods, and evaluation (Morrison, Ross, Kalman & Kemp, 2013, p. 14). The double-layered oval version was introduced in 1994. The latest version provides eight functions divided into each of the two outer ovals. The first outer oval provides for revision through three types of evaluation. The second

outer oval provides for overall planning through consideration of a variety of instructional environments. As Gustafson and Branch (2002, p. 28) note, this model is classroom-oriented, whether in the context of an educational institution, or the private organization that deals with individual class or private sector in business and industry. A distinguishing feature is that this model can be used to design instruction by clarifying desired outcomes and inherent instructional conditions. However, the nine fragmented elements might cause confusion for inexperienced practitioners. Even though the latest version suggests that the developer begin with Instructional Problems (Morrison, Ross, Kalman & Kemp, 2013, p. 27), it is not clear how the individual elements are distinct and how they relate to each function in the two outer ovals.

Applicability for Designing Flipped Classroom Instruction Model

The distinguishing features of this model are its adaptability to unique situations, and that in the planning stages, it provides for consideration of all persons involved. Thus, this model's applicability for designing flipped classroom instruction may be high. However, there are three disadvantages. First, novice teachers or designers might not be able to make good use of this model due to its numerous elements and flexible structure. Individual designers or teachers might assign different values for each element in a prescriptive way, resulting in a variety of procedures. The flipped instruction classroom context might require a more concrete procedure. Second, this model might have too many elements and lead to confusion. Flipped classroom instruction may require further development of "design considerations for technology based instruction" (Morrison, Ross, Kalman & Kemp, 2013, p. 222) by including other important elements. Third, it is not clear where and how in the model in a learning community is developed. The latest version of this model (Morrison, Ross, Kalman & Kemp, 2013, p. 326) references the difference between traditional formative evaluation approaches and constructivist or multifaced approaches.

(2) Second-generation ID models: The 1980s to the 1990s

i. *The Gerlach and Ely Model*, ii. *The Seels and Glasgow Model*, iii. *Cognitive Apprenticeship Model*, and iv. *ARCS model*

i. The Gerlach and Ely Model

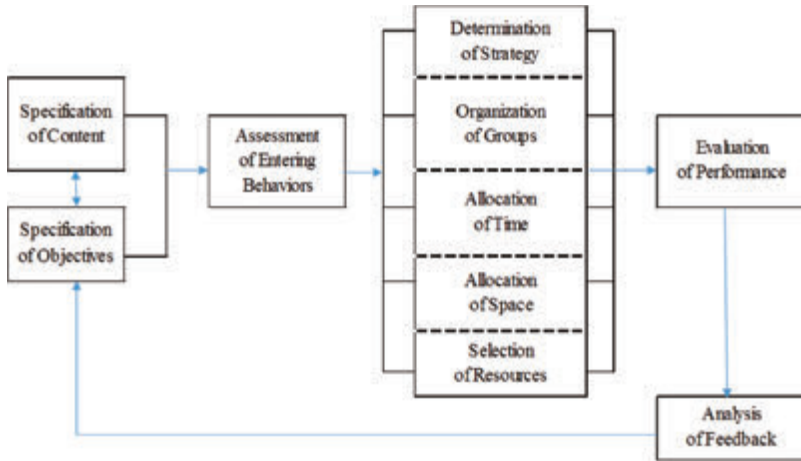


Figure 5. A systematic approach to instruction, reprinted from *Teaching and Media: A systematic approach*, (p.11), by V. G. Gerlach & D. R. Ely, 1980, Prentice-Hall, Inc.

The Gerlach and Ely model was revised twice after it was first published in 1971. This model consists of both linear and parallel development activities, but is consistent with the three main elements of ADDIE: design, development and evaluation. As Gustafson and Branch (2002, p. 19) identify this model as a representative classroom oriented ID model. Teachers and media selection are in the center of the ID process. While Gerlach and Ely (1980, pp. 12-14) empathize the importance of assessing students' knowledge and individual differences, the one-way arrow configuration makes it counterintuitive to project them into the content and objectives of the classroom. A positive feature of this model is its inclusion of strategies for selecting and incorporating media within instruction (Reigeluth, 1983, p. 29). Thus, as Edmonds, Branch, and Mukherjee (1994, p. 60) state, this procedural model is prescriptively oriented by outlining how a learning environment can change. This model may be compatible with courses or classes where teachers can control the content or determine the content before knowing the identities of their learners.

Applicability for Designing Flipped Classroom Instruction Model

While this model is suitable for higher education, there are three potential pitfalls in the context of flipped classrooms. First, this model does not consider interactions with scaffolders. How and when learners receive scaffolding is an important part of the flipped learning. Second, this model focuses on only selecting media and does not contemplate the potential for development of original instructional media. Although this results from the consideration of teacher's time constraints (Gerlach & Ely, 1980, p. 23), flipped learning might often require original media development. Third, as a tool for media selection, Gerlach and Ely (1980, pp. 281-287) suggest the use of levels in the three media properties; fixative, manipulative, and distributive. However, interactive property may need to be added for flipped learning.

ii. The Seels and Glasgow Model

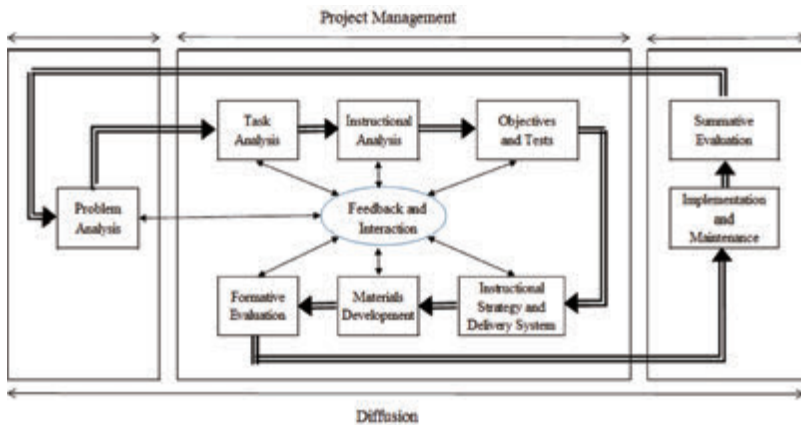


Figure 4. The Seels and Glasgow ISD Model 2: For Practitioners, reprinted from *Making Instructional Design Decisions*, 2nd ed., (p. 178), by B. Seels and Z. Glasgow, 1998, Prentice Hall.

The Seels and Glasgow model has been revised twice since it was first published in 1990. The first edition was in most ways similar to other linear ADDIE type systems models, and developed exclusively for novices (Gustafson, 1991, p. 43). However, the second version was organized to reflect differences between novices (Model 1) and practitioners (Model II) (Seels & Glasgow, 1998, p. iv). Model I, similar

to the first version, and Model II expands the Model I, elaborating on the use of teaming and project management, and diffusion processes. In essence, Model II was developed based on the three-phase model of project management: *needs analysis management*, *instructional design management*, and *implementation and evaluation management* (Seels & Glasgow, 1998, p. 178). Although Seels and Glasgow explicitly state that their model is based on the theory of Dick and Carey (Seels & Glasgow, 1998, p. 217), it seems to have two distinctive differences. First, the Dick and Carey model is descriptively oriented as mentioned earlier; on the other hand, the Seels and Glasgow model has both prescriptive and descriptive orientations. Their textbook, *Making Instructional Design Decisions*, written by Seels and Glasgow (1998) provides detailed instructions and explanations for each phase, and includes various subject areas. In addition, diffusion is an ongoing process, requiring effective strategies at three stages: Awareness, Interest, and Trial (Seels & Glasgow, 1998, p. 308). Another unique feature of this model is that the steps are interdependent and concurrent, but continually being refined and polished by returning to a phase and making adjustments as an ongoing process (Seels & Glasgow, 1998, p. 165). However, one pitfall of this model may be that the phase to consider learner characteristics or identities is not an individual step. Although some phases do call for analysis and integration of learners' behaviors or attitudes, the identification and clarification of the learners may also be necessary.

Applicability for Designing Flipped Classroom Instruction Model

This model has three advantages. First, although the steps are connected in order, Seels and Glasgow (1998, p. 179) suggest that it is not necessary to complete a step before proceeding, and the steps can be performed concurrently, which could be beneficial for developing flipped instruction strategies. Second, according to Seels and Glasgow (1998, p. 21), a task in their model is accommodating unique skills and knowledge that students need to acquire. One of the central concepts of flipped classroom instruction is learner-centered tasks during class (Strayer, 2017, p. 325), and in most cases the learner-centered tasks deal with a “conceptual problem” rather than a “conventional problem” (Mazur, 2014, p. 4). Third, this model starts with problem analysis, which could be suitable for a specific situation in a flipped classroom. Although as mentioned above, the model does not explicitly address

analysis and consideration of students' characteristics, and interactions with others, this model may possibly be adaptable for flipped learning.

iii. Cognitive Apprenticeship Model

Content	Methods	Sequencing	Sociology
Domain Knowledge	Modeling	Increasing complexity	Situated learning
Heuristic strategies	Scaffolding	Increasing diversity	Community of practice
Control strategies	Articulation	Global to local skills	Intrinsic motivation
Learning strategies	Reflection		Cooperation
	Exploration		

Table 1. Principles for Designing Cognitive Apprenticeship Environments, adopted from Cognitive Apprenticeship, *The Cambridge Handbook of the Learning Science, 2nd edition*, (p. 112), by Collins, A. and Kapur, M., in R. K. Sawyer (Ed.), 2013, Cambridge.

The Cognitive Apprenticeship model does not provide a distinct process; rather, it focuses on teaching strategies and techniques (Colling & Stevens, 1983, p. 250). The Cognitive Apprenticeship model focuses on four dimensions: content, method, sequence, and sociology, to facilitate "learning through guided experience on cognitive and metacognitive, rather than physical skills and process" (Collins, Brown & Newman, 1989, p. 456). Collins and Kapur (2014, p. 110) emphasize that apprenticeship in this model is not the same as traditional apprenticeship. The distinctive feature of the Cognitive Apprenticeship model is a focus on knowledge used in solving real-world problems or tasks. The same is true for a traditional apprenticeship approach, but the problems and tasks in this model are strategically selected, and by increasing their complexity in diverse settings, students learn the applicable techniques. Regarding Content, Domain Knowledge (Table 1) (i.e., explicit knowledge) is inevitable. But three types of strategic knowledge must also be included: Heuristic, Control, and Learning strategies. The five points in Methods (Table 1) should be designed to help students acquire knowledge and skills through observing and integrating expert strategies in context. These approaches include modeling, coaching, and scaffolding – while at the same time encouraging students' autonomy. The Sequencing step aims to control students' motivation, and consists of three parts: Increasing complexity, Increasing diversity, and Global before local

skills. The fourth dimension of Cognitive apprenticeship model is Sociology: Situated learning, Community of practice, Intrinsic motivation and Cooperation, considering application to real-world problems within a certain culture.

Applicability for Designing Flipped Classroom Instruction Model

This model seeks to integrate informal learning into formal school settings based on a theory of situated cognition. One of the main benefits could be that this model pivots authenticity. Another benefit is that this model fosters individual student's adaptability. Both benefits might be advantageous in flipped classrooms. However, there are three potential limitations. First, this model presumes high instructional expertise, and highly motivated students. Second, the model anticipates lockstep student improvement in school settings, especially in terms of sequencing, which is not realistic. Thus, care must be taken in the design process. The model was produced for use with large numbers of students in large educational systems (Collins, & Kapur, 2013, p. 109), however, the model appears relevant to a small classes as well.

iv. The ARCS Model

Major Categories and Definitions		Process Questions
Attention	Capturing the interest of learners; stimulation the curiosity to learn	How can I make this learning experience stimulation and interesting?
Relevance	Meeting the personal needs/goals of the learner to effect a positive attitude	In what ways will this learning experience be valuable for my students?
Confidence	Helping the learners believe/feel that they will succeed and control their success	How can I via instruction help the students succeed and allow them to control their success?
Satisfaction	Reinforcing accomplishment with rewards (internal and external)	What can I do to help the students feel good about their experience and desire to continue learning?

Table 2. ARCS Model Categories, Definitions, and Process Questions, reprinted from Motivational Design for Learning and Performance: *The ARCS Model Approach*, (p. 45), by J. M. Keller, 2010, Springer.

The ARCS model was first published in 1983, and since then has been widely used. ARCS is an acronym that stands for the four categories; Attention, Relevance, Confidence, and Satisfaction. This model is based on Keller's theory, which focuses on two factors: person and environment. For these factors the model facilitates analysis of three categories of responses; effort, performance, and consequences (Keller, 1983, p. 391). By addressing learner motivation, this model explains how learning design, along with an individual's abilities, skills, and prior knowledge, impact learning and performance. This model explains that a learner's effort is influenced by curiosity, interest, motives, values, and expectations. The effort impacts performance, and leads to positive or negative consequences. Consequences are assessed by the learner, who may or may not feel satisfied. Although this model is a strategy-type model, Keller (2010, p. 57) proposes the motivational design process which is similar to the traditional waterfall diagram. The steps are as follows, (1) Obtain course information, (2) Obtain audience information, (3) Analyze audience, (4) Analyze existing materials, (5) List objectives & assessments, (6) List potential tactics, (7) Select & design tactics, (8) Integrate with instruction, (9) Select & develop materials, and (10) Evaluate & revise. The design and development phases are not the same as instructional design in that the focus to motivationally enhance is either an "already existing instructional product or learning environment", or a "design document that already contains the instructional blueprint" (p. 58).

Applicability for Designing Flipped Classroom Instruction Model

The benefit of the ARCS model is its adaptability. It is an inlaid model that can be used in conjunction with other ID models, like the Smith and Ragan model (2005, p. 31), and Dick and Carey model (2015, p. 97). Following this model, an ID designer can also evaluate learners and the instructional environment to identify any motivational problems that might exist (Keller, 2010, p. 276). Another benefit is that this model can be utilized in both materials and practical instruction. However, in the context of flipped learning, a limitation is that it might be difficult to develop universally applicable materials or instructions. Psychologically, individual students often have different perceptions and attitudes toward instruction, which should be taken into consideration.

(3) Third-generation ID models: The twenty-first century

i. *The Diamond Model*, ii. *The ASSURE model*, iii. *The Bates model*

i. The Diamond Model

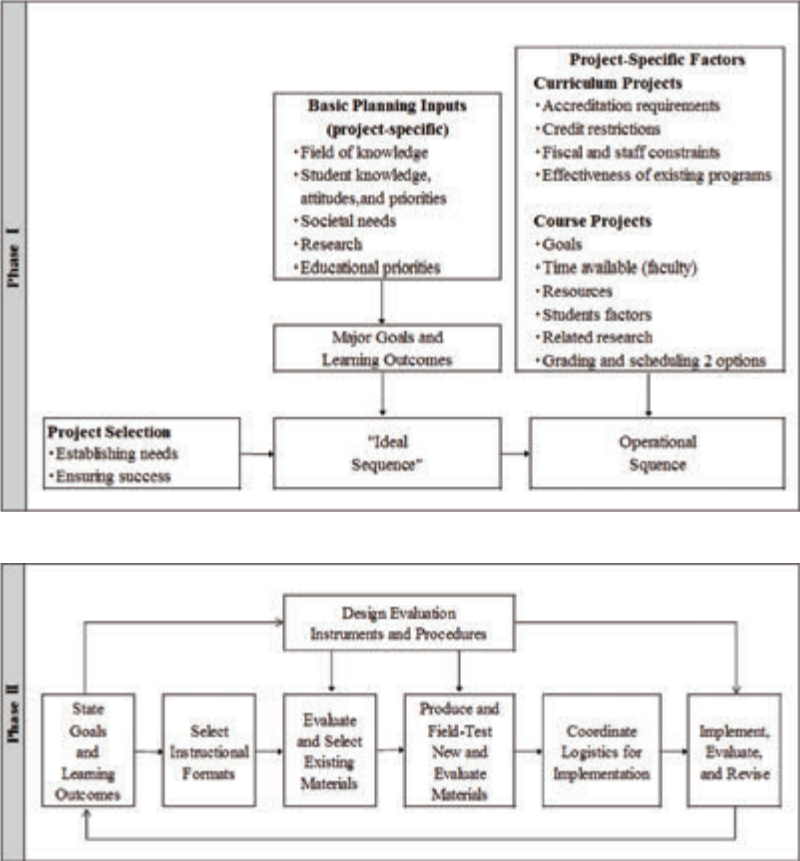


Figure 5. Process for the Development of Educational Programs, reprinted from *Designing and Assessing Courses and Curricula*, 3rd ed., (p. 42), by R. M. Diamond, 2008, John Wiley & Sons, Inc.

This model was developed in the early 1969, in order to improve higher education (Diamond 2008, p. 4). In 2008 the third, and most recent, edition was published. Unlike most other models, this model is divided into two phases. In the first phase, a project is selected and designed. In the second phase, the project is implemented and evaluated. This prescriptive model has three distinguished features. First, primary instructional issues include consideration of educational priorities, major goals, and faculty time availability. Second, this model considers not only individual courses but also comprehensive curricula, encouraging a team approach. In addition, interestingly, this model explicitly recommends that graduate and undergraduate students at universities be involved in the ID development (Diamond, 2008, p. 76). Third, the process of the Diamond model suggests that the ID process focus on achievement of an ideal solution, without regard to existing constraints, so that a team can be more creative and innovative (Diamond, 2008, p. 111).

Applicability for Designing Flipped Classroom Instruction Model

This model is highly applicable for flipped learning. As Gustafson and Branch (2002, p.56) mention, one of the strengths of the Diamond model is that it includes field testing in the material production step, which could result in better quality of flipped learning materials. Another strength is its emphasis on coordinating logistics for implementation. This model emphasizes organizational issues including political and social issues. This model also provides useful suggestions regarding technology, including how to develop an online community for students (p. 220), with diagrams for various settings in higher education, including distance education and blended courses.

ii. The ASSURE model

Analyze learners
State Standards and Objectives
Select Strategies, Technology, Media, and Materials
Utilize Technology, Media, and Materials
Require Learner Participation
Evaluate and Revise

Figure 6. The ASSURE model adapted from *Instructional Technology and Media for Learning*, 10th ed. (p. 39), by S. E. Smaldino, D. L. Lowther, and J. D. Russell, 2012, Pearson. (Original work published in 1996.)

In 2012 the tenth edition of the ASSURE model was published. This model was developed along with instructional media and technology evolution since Dale's (1946) *Audiovisual Materials in Teaching* (Seels & Rechey, 1994, p. 42). Unlike most ID models, this one is not illustrated in a graphic or pictorial form, but is implicitly procedural, based on ADDIE. It commences with careful consideration of learning outcomes (Smaldino, Lowther, & Russell, 2012, p. 40). Thus, the center of this prescriptive-oriented model is media selection, use and integration into instruction. It often supplants the Gerlach and Ely model, which begins with analyzing content and objectives (Gustafson & Branch, 1997, p. 75). Another unique feature of this model is that learner participation is singled out over and above other design considerations, emphasizing the importance of activating a mental process drawn from authentic experiences (Smaldino, Lowther, & Russell, 2012, p. 52).

Applicability for Designing Flipped Classroom Instruction Model

This model is highly adaptable for flipped classroom instruction model, for two reasons. First, this model focuses on media and material selection and utilization, which facilitates teachers drawing on flipped learning. Second, as flipped classroom instruction anticipates eclectic outcomes, this model reflects a combination of prescriptions from behavioristic views in that performance objectives require learner

participation, and also cognitive and constructivist perspectives (Januszewski & Molenda, 2008, p. 158). The ASSURE model could lead to an eclectic guide for flipped classroom. However, one challenge is that like the Gerlach and Ely model, this model emphasizes selection rather than production of materials, reflecting the reality in classrooms where teachers have little time to actually create their own materials.

iii. The Bates Model

Step 1: Decide how you want to teach
Step 2: Decide on mode of delivery
Step 3: work in a Team
Step 4: Build on existing resources
Step 5: Master the technology
Step 6: Set appropriate learning goals
Step 7: Design course structure and learning activities
Step 8: Communicate, communicate, communicate
Step 9: Evaluate and innovate

Figure 10. Nine Steps to Quality Teaching in a Digital Age, adopted from *Teaching in a Digital Age*, (p. 375), by A. W. Bates, 2015, used under a Creative Commons Attribution – Non Commercial 4.0 International License.

Bates proposed his new model in order to deal with the unprecedented technological change (2015, p. 1), and interestingly, he published his latest book as an open online book, with plans to update and revise it, with the CC BY NC license (p. 2). The focus of this model is “the facilitation of learning” in higher education (p. 1), emphasizing not “instruction” (Bates, 2015, p. 1). Bates (2015, p. 375) presents a nine step approach for developing not only online courses, but also face-to-face, blended and hybrid courses. The first step starts with deciding how teachers teach, including identifying a teacher’s role in the classroom - to transfer knowledge to students. Bates (p. 376) notes that this step is the most important and most challenging, due to long established patterns of teaching behaviors. The next step is to determine the optimal mode of course delivery, whether that means utilizing no

technology, all technology, or mixed. Step three is to consider working as a team. Bates recommends working with colleagues and to develop team teaching approaches (Bates, 2015, p. 383). Step four is to build on existing resources, such as MOOCs, keeping in mind that the focus that is either on content development or on facilitating learning (Bates, 2015, p. 387). The fifth step is to master the technology, including learning management systems or synchronous. At step six, an appropriate learning goal is set. Bates notes that some institutions pre-determine curriculum and learning goals, and mandate national or state education policies. Still there remain many details that teachers should directly control (Bates, 2015, p. 393). Step seven is to design course structure and learning activities, including the length and the workload. As the next step, Bates singles out “communicate, communicate, communicate” (Bates, 2015, p. 406), emphasizing the importance of continuous communications between teacher and students. The final step is to evaluate and innovate in both a summative and a formative manner; which is to say, assess what has been done and how to improve on it.

Applicability for Designing Flipped Classroom Instruction Model

This model is appropriate for flipped classroom use, since Bates basically considers blended learning and the extent to which in-class and out-of-class activities are balanced (Bates, 2015, p. 316). In addition, the SECTIONS model is useful for developing online materials (Bates, 2015, p. 265). This model is a strategic framework for making effective media selection, consisting of seven parts; students, ease of use, costs, teaching functions, interaction, organizational issues, networking, and security and privacy. In terms of flipped classroom models, Bates cautions that further theoretical and practical research is needed (Bate, 2014, February).

5. Conclusion

Reviewing, studying, considering and reflecting on each of the ten instructional design models is enlightening, and inspires the formulation of a list of elements that could constitute a model specifically fashioned to facilitate implementation of elevated educational programs in Japan’s schools – specifically, a model that accommodates the unique needs and fosters the unique potential of alternatively structured classrooms featuring flipped learning approaches. Each ID model has its

own unique features, and provides ideas for flipped classroom models. In the future, advanced technology might be able to provide individual different instructional approaches, considering each student's ability, objectives, and preferences. In theory, this will facilitate the formulation of an optimal in-class and outside of class activity agendas for students and teachers.

References

- Andrews, D. H. & Good, A. (2011). A comparative analysis of models of instructional design. In G. J. Anglin (Ed.). *Instructional technology: Past, present, and future* (3rd ed.) pp. 205-225. Libraries Unlimited. (Original work published 1980.)
- Bates, A. W. (2015). *Teaching in a Digital Age*, Tony Bates Associates Ltd. Retrieve from <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage>
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International society for technology in education. VA.
- Brown, A., & Green, T. D. (2016). *The essentials of instructional design: Connecting fundamental principles with process and practice*. (3rd edition). Routledge.
- Branch, R. M. & Merrill, M. D. (2012). Characteristics of instructional design models. In R. A. Reiser, & J. V. Dempsey (Eds.), *Trends and issues in instructional design and technology* (3rd ed.). pp. 8-16. Person.
- Cennamo, K., & Kalk, D. (2005). *Real world instructional design*. Wadsworth Publishing.
- Collins, A., Brown, J.S., & Newman, S.E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.) *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*, pp. 453-494. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Collins, A. & Kapur, M. (2013). Cognitive apprenticeship, In R. K. Sawyer (Ed.). *The Cambridge handbook of the learning science*, (2nd ed.) pp. 109-127. Cambridge.
- Collins, A. & Stevens, A. L. (1983). A cognitive theory of inquiry teaching. In In Reigeluth, C.M. (Ed.), *Instructional design theories and models: An overview of their current status. Volume I*. pp. 247-278. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Corbalan, G., Kester, L., & Van Merriënboer, J. J. G. (2006). Towards a personalized task selection model with shared instructional control. *Instructional Science*, 34, 399-422.
- Diamond, R. M. (2008). *Designing and assessing courses and curricula* (3rd ed.). John Wiley & Sons, Inc.
- Dick, W. (1996). The dick and carey model: Will it survive the decade?. *Educational Technology Research and Development*, 44 (3), 55-63.
- Dick, W., Carey, L. & Carey, J. O. (2015). *The systematic design of instruction* (8th ed.). Pearson.
- Edmondss, G. S., Branch, R. C. & Mukherjee, P. (1994). A conceptual framework for

- comparing instructional design models. *Educational Technology Research & Development*, 42 (4), 55-72.
- Gagne, R. M., Wager, W. W., Golas, K. C. & Keller, J. M. (2005). *Principles of instructional design* (5th ed.). Wadsworth Cengage Learning.
- Gerlach, V. G. & Ely, D. R. (1980). *Teaching and media: A systematic approach*. Prentice-Hall, Inc.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definitions, current trends, and future directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.). *The handbook of blended Learning* pp. 3-21. Pfeiffer.
- Gustafson, K. L., & Branch, R. M. (1997). Revisioning models of instructional development. *Educational Technology Research & Development*, 45 (3), 73-89.
- Gustafson, K. L. & Branch, R. M. (2002). *Survey of instructional development models* (4th ed.). ERIC Clearinghouse on Information and Technology, Syracuse, NY.
- Hall, A. D. & Fagen, R. E. (1956). Definition of system. General Systems, Vol. 1, 81-92. Retrieved from <http://www.iss.org/yearbook/1-C%20Hall%20&%20Fagen.pdf>
- Halverson, L. R., Graham, C. R., Spring, K. J., Drysdale, J. S. & Henrie, C. R. (2014). A thematic analysis of the most highly cited scholarship in the first decade of blended learning research. *The internet and higher education*, 20 (1), 20-34.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Estrada, V., Freeman, A. (2014). *NMC Horizon Report: 2014 Higher Education Edition*. The New Media Consortium. Retrieve from <https://www.nmc.org/pdf/2014-nmc-horizon-report-he-EN.pdf>
- Keller, J. M. (1979). Motivation and instructional design: A theoretical perspective. *Journal of Instructional Development*, 2 (4), 26-34.
- Keller, J. M. (1983). Motivational design of instruction. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: An overview of their current status. Volume I*. pp. 383-434. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Keller, J. M. (2010). *Motivational design for learning and performance: The ARCS Model Approach*, Springer.
- Kenny, R., Zhang, Z., Richard, S. & Campbell, K. (2005). A review of what instructional designers do: Questions answered and questions not asked. *Canadian Network for Innovation in Education*, 31 (1), 9-26.
- Kim, M. K., Kim, S. M, Khera, O. & Getman, J. (2014). The experience of three flipped classrooms in an urban university: an exploration of design principles. *Internet and Higher Education*, 22 (2), 37-50.
- Mazur, E. (2014). *Peer instruction: A user's manual*. (2nd ed.). Pearson.
- Molenda, M.(2003). In search of the elusive ADDIE model. *Performance Improvement*, 42(5), 34-36.
- Molenda, M., Pershing, J. A. & Reigeluth, C. M. (1996). Designing instructional systems. In R. L. Craig (Ed.) *The ASTD Training and development handbook* (4th ed.). pp. 266-293.

An Examination of ID Models for the Purpose of Optimizing Strategy to Facilitate
Implementation of Flipped Learning

McGraw-Hill.

- Morrison, G. R., Ross, S. M., Kalman, H. K. & Kemp, J. E. (2013). *Designing effective instruction* (7th ed.). John Wiley & Sons, Inc.
- Piskurich, G. M. (2015). *Rapid instructional design: Learning ID fast and right* (3rd ed.). Wiley.
- Reigeluth, C. M. (1983). Instructional design: What is it and why is it? In Reigeluth, C.M. (Ed.). *Instructional design theories and models: An overview of their current status. Volume I* pp. 3-36. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Reigeluth, C. M. & Carr-Chellman, A. A. (2009). Understanding instructional theory. In Reigeluth, C.M. & Carr-Chellman, A. A. (Eds.). *Instructional design theories and models: An overview of their current status. Volume III* pp. 3-26. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Reiser, R. A. (2012). A history of instructional design and technology. In R.A. Reiser & J. V. Dempsey (Eds.), *Trends and issues in instructional design and technology* (3rd edition). pp. 17-34. Person.
- Richey, R. C., Klein, J. D., & Tracey, M. W. (2011). *The Instructional Design knowledge base: Theory, research, and practice*. Routledge.
- Seels, B. & Glasgow, Z. (1998). *Making instructional design decisions* (2nd ed.). Prentice-Hall, Inc.
- Shrock, S. A. (2011). A brief history of instructional development. In Anglin, G.J. (Ed.), *Instructional technology: Past, present, and future* (3rd ed.) pp. 69-77. Libraries Unlimited.
- Smaldino, S. E., Lowther, D. L. & Russell, J. D. (2012). *Instructional technology and media for learning*, (10th ed.). Pearson.
- Smith, P. L. & Ragan, T. J. (2005). *Instructional design* (3rd ed.). Wiley Jossey-Bas Education.
- Strayer, J. F. (2017). Designing instruction for flipped classroom. In C. M. Reigeluth, B. J. Beatty & R. D. Myers (Eds.). *Instructional-design theories and models: The learner-centered paradigm of education volume IV*, pp. 321-349. New York: Routledge.
- Tessmer, M. & Wedman, J. F. (1990). A layers-of-necessity instructional development model. *Educational Technology Research and Development*. 38 (2), 77-85.

【講演記録】

Dülmer 先生 講演の解題

1. 講演題目 邦訳

ヨーロッパにおける「近代化と文化」の「道徳性と道徳の変化」に及ぼす影響——ユニバーサリズムからコンテクスチュアリズムへ——

2. 講演の背景

青山学院大学は、2010 年 3 月 18 日、ドイツ・ケルン大学との学術協定に調印し、さらに、2015 年 9 月 7 日、地球社会共生学部の新しい教育・研究プログラムのための客員教授の受け入れに関する協定を取り結んだ。そして、この協定にもとづいて、ケルン大学から Hermann Dülmer 教授が来学し、2016 年と 2017 年、特殊講義「Comparing Nations and Culture」を担当する運びとなった。本稿は、2017 年 9 月 13 日、学部教授会後になされたショート・レクチャーの内容に加筆することによって作成されたものである。

3. 講演者紹介

Hermann Dülmer 教授は、ドイツおよびヨーロッパの実証社会学の領域において、広く活躍している中堅の研究者である。ギーセン大学で Peter Schmidt 教授からデータ分析法を、ケルン大学で Wolfgang Jagodzinski 教授から社会学理論を学び、そこから独自の学風を樹立してきた。ケルン大学およびヴェルツブルグ大学で教鞭をとるとともに、内外の大学・研究機関から客員教授として、あるいは国際会議やシンポジウムの発題者として招聘を受け、多彩な研究・教育活動を展開している。

4. 講演内容の解題

本講演の内容を一言でいうならば、それはつぎのようにまとめられる。社会の近代化——合理化と機能分化——にともなって、「伝統的な道徳性」は「現代的な道徳性」へと変化してきた。それは、「普遍的・絶対的な道徳性」から「コンテクスト的・相対的な道徳性」への変化と表現される。このような議論を、本講演では、カント、ウェーバー、ハーバーマス、インゲルハートらの諸理論の考察から始める。そして、そのような理論的考察にもとづいて理論仮説を導き出した上で、それらを大規模な国際比較調査——「ヨーロッパ価値観調査(EVS)」や「世界価値観調査(WVS)」——のデータ分析——「多水準分散分析」「多水準回帰分析」「人間開発指数と各変数との関係性の分析」など——をとおして、実証的に確認することを試みる。その結果、近代化は「道徳性」の内容の変化に影響を及ぼすが、そのような影響は一様ではなく、そこには文化の違いという要因が介在するものであることが明らかとなった。

[Special Lecture]

The Impact of Modernisation and Culture on Morality and Moral Change in Europe : From Universalism to Contextualism

Hermann Dülmer

1. Introduction

From time to time moral questions become the focus of heated public debates. From the second half of the 1960s until the end of the 1970s, for instance, in many Western European countries big disputes arose concerning the question of whether abortion can be morally justified and, if so, under what conditions. As a result, in several countries strict abortion rules (abortion was, if at all, only allowed for instance, when the pregnancy was the result of a rape) were replaced step by step by more liberal laws, which sometimes also included social reasons for having an abortion. Under specific conditions, abortion was legalised for the first time in Great Britain in 1967, in Austria in 1974, in France in 1975, and in Italy in 1978 (The Law Library of Congress 2015). In West Germany abortion remained unlawful but became permitted under specific circumstances in 1976 (Bundeszentrale für politische Bildung 2015). Although in the 1970s abortion was not prosecuted any longer in the Netherlands, a liberalisation of the existing law did not take place until 1981 (cf. also The Law Library of Congress 2015)¹. In today's Europe the most restrictive abortion laws exist in Ireland, Malta, and Poland: in Ireland abortion is only allowed when the life of the mother is at risk, in Poland it is allowed in the case of rape, a eugenic or medical indication, and in Malta it is allowed under no circumstances (Bundeszentrale für politische Bildung 2015). Another topic disputed publicly in the last decades of many West European countries is the issue of homosexual marriage. In 2000, the Netherlands was the first country in Europe to legalise same-sex marriage. Belgium was next (2003), followed by Spain (2005), Norway (2008), Sweden (2009), Iceland (2010), Portugal (2010), Denmark (2012), England/Wales (2013), France (2013), Luxembourg (2014), Scotland (2014), Finland (2015), Ireland (2015),

Germany (2017) , and Malta (2017, cf. Pew Research Center 2017) to date.

Moral debates, however, are not restricted to questions of sexuality and family. Although, for example, tax evasion has not itself been a moral issue in Germany, in the early 2010s there was nevertheless a heated dispute about whether German state governments are entitled to buy stolen CD-ROMs containing information about (relatively rich) German citizens who were using Swiss bank accounts to evade tax (Borrud/Knight 2010). With this information, financial investigators were able to prosecute tax evaders successfully, which contributed to greater tax fairness overall, and this was seen by many Germans to be justification enough for federal states to purchase stolen CD-ROMs. These few examples may illustrate that moral issues can deeply divide the wider public. This sometimes makes it difficult or even impossible to find a consensus which is commonly shared. By focussing on moral controversies the question may arise of whether common universal, absolutely valid moral guidelines (*moral universalism/absolutism*) exist any longer or whether morality is becoming increasingly more relativistic (*moral relativism*). The latter position might be the result of misinterpreting increased tolerance in post-industrial societies: compared to more traditional societies, in modernising societies more and more people may apply existing universal moral guidelines more flexibly and context sensitively (*moral contextualism/restricted moral universalism*) by taking potential negative consequences into account.

The aim of this article is to improve our understanding of differences and similarities in the moral judgment behaviour of people *within* as well as *between* different European societies. In the following, hypotheses about modernisation and its influence on moral judgement behaviour will be derived from theories of cultural and moral change (Inglehart 1997, Inglehart/Welzel 2005, Nunner-Winkler 1996a, 2009, cf. also Dülmer 2009, 2014). In the empirical part, the hypotheses will be tested by using several questions about the moral justifiability of different behaviours that have been asked in the most recent wave of the European Values Study 2008. An advantage of using the European Values Study is that the data set covers nearly all European societies. The most important results will be summarised and briefly discussed in the final chapter.

2. Modernisation, Culture, and Moral Change

Moral rules like those to be found in the Ten Commandments of the Old Testament (“Thou shalt not kill”, “Thou shalt not steal”, “Thou shalt not commit adultery”, “Thou shalt not bear false witness against thy neighbour”, ...) are the Judeo-Christian version of universal moral norms that can be found in virtually every society². In *traditional, pre-industrial* societies such rules are usually seen as the will of a benevolent omnipotent deity or other supreme supernatural power. Revealed by such a higher power, they claim absolute truth with absolute validity (Inglehart 1990: 184, 1997: 37-38, 88, Inglehart/Baker 2000: 25).

In traditional, pre-industrial societies absolute and steadfast rules basically serve two functions, a *societal* and a *psychological* one (Inglehart 1990: 177-179, 1997: 40-42). From the perspective of the society, absolute rules are crucial for the long-term viability of a society. The moral rule “Thou shalt not kill”, for example, serves the social function of restricting violence to narrow, predictable channels. Without such a moral rule, a society would tear itself apart (Inglehart 1997: 40). In traditional societies, the family represents the basic unit for reproduction. Moral rules like “Thou shalt not commit adultery” therefore serve the societal function of maintaining the family as the key economic unit for reproduction. As long as abortion, divorce, and homosexuality seem to threaten reproduction and child-rearing within the family, they are condemned harshly by the society. This applies to all traditional, pre-industrial societies with few exceptions (Inglehart/Welzel 2005: 7, Inglehart/Baker 2000: 23). From the perspective of the individual, absolute rules serve a psychological function too. In traditional, pre-industrial societies people have little control over nature. Living in a highly uncertain environment where the individual is endangered in daily life by existential threats (crop failure, starvation, untreatable diseases), people are under a high level of stress. People in danger need to be sure what is going to happen, their “margin for error is slender and they need maximum predictability” (Inglehart 1990: 177, 1997: 40). In order to compensate for their lack of physical control over nature and to reduce the resulting stress, people appeal to metaphysical powers, which seem to have control over the world. The benevolence of such higher powers can be gained by strictly following the rules, which ensures maximal predictability. In this way, absolute rule obedience and the belief that an infallible higher power will ensure that things turn out well, at least in the long run, fulfil basic physical and economic

security needs (Inglehart 1997: 38, 42, Inglehart/Welzel 2005: 27) .

A central characteristic of modernisation is industrialisation, which transforms *agrarian, pre-industrial societies* into *industrial societies* (Inglehart/Baker 2000: 20-21, Inglehart/Welzel 2005: 25-31) . During this phase, a growing sense of technological control over nature replaces the psychological need for reliance on supernatural powers. In increasingly rationalized and secularised societies, the capability of traditional religious authorities to legitimise basic moral rules becomes more and more undermined.

In the course of the European Enlightenment, Kant (1785/2007: 421/31, 1785/1996: 421/68) established the Categorical Imperative “act only in accordance with the maxim through which you can at the same time will that it becomes a universal law” as the moral principle with which to test whether a rule can claim universally absolute validity. Therefore, the validity of moral rules is no longer dependent on divine authority, but instead is based on pure practical reason. Despite based on a secular foundation, moral rules retain their status as unconditionally and unexceptionally valid duties (Nunner-Winkler 1996b: 128-129, 2009: 31) . This strict universalistic status is restricted to negative duties, i.e., to duties of omission such as “You should not kill, steal, lie” which prevent others from being directly harmed (Nunner-Winkler 1989: 34-35, 1996a: 19-20) . Positive duties are obligations to act such as “Do your duty” (caring duties for own children, parents, or spouse) or “Keep your promise”. They are undertaken by individuals and establish relationships of cooperation. Universally existing positive duties serve the purpose of preventing others from being harmed indirectly by not fulfilling legitimately existing expectations (Nunner-Winkler 1989: 34-35, 1994: 240, 1996a: 20, 1996b: 129, 1997: 368, 1999: 304)³ . As duties of omission, negative duties are not resource-bound and cannot come into conflict with each other. According to Kant (Tugendhat 1993: 149, 328, Nunner-Winkler 1996b: 129, 2009: 31) , negative duties have strict priority over positive duties. Therefore, negative duties can and must be observed by everyone under all circumstances (Nunner-Winkler 1989: 34, 1996a: 20, 1997: 368) . Thus, according to Kant, strict, universally valid moral rules do exist. Since negative duties cannot conflict, and have strict priority over positive duties, for all moral questions there can be only *one* morally justifiable action (Nunner-Winkler 1996b: 129-130, 2009: 31) .

Such a strict moral absolutism/universalism also has its costs: even lying in order to prevent a potential murderer from finding an intended victim, is not permissible according to Kant (1797: A306-308/1993a: 639, 1797/1993b: 65). This unconditional validity of negative duties can not only be traced back to logical consistency, but it is also the result of Kant's still religiously-based world view, where people are only responsible for the right action. The consequences of right actions can still be assigned to God, who created the world as the world is (Nunner-Winkler 1996a: 24, 2000: 302). This position was classified more than a hundred years later by Weber (1919/1958: 539-541, 1919/2010: 358-362) as an ethic of principled conviction ("*Gesinnungsethik*"). In more and more secularising societies, however, it becomes increasingly impossible to assign responsibility for the consequences of right actions to God or other supernatural powers who created the world as it is (Nunner-Winkler 1994: 239). For this reason, Weber (1919/1958: 539-541, 1919/2010: 358-362, 367-368, cf. also Nunner-Winkler 1996a: 24) posited an ethic of responsibility ("*Verantwortungsethik*") in which people must also become responsible for the foreseeable consequences of their actions⁴.

According to Inglehart (Inglehart/Welzel 2005: 7, 25-31), the unprecedented economic prosperity in the decades after the Second World War, together with the emergence of the welfare state, provided the conditions for the second phase of modernisation, which transforms advanced industrial societies into *post-industrial societies*. The establishment of a welfare state allowed the ultimate responsibility for the survival of citizens to be transferred from the family to the state. As a consequence, the functional basis for moral rules which reinforce the two-parent heterosexual family was eroded: the survival of children no longer depended on a functioning two-parent family and the survival of parents in old age no longer relied on the support of their children (Inglehart 1990: 178, 1997: 40-41, Inglehart/Welzel 2005: 29). The historically unprecedented economic prosperity and the welfare state also reduced the individual's psychological need for absolute rules (cf. Inglehart 1997: 40). Most people living in post-industrial societies take for granted a minimum standard of living and a life expectancy of nearly 80 years. Hence, people can increasingly focus on goals beyond immediate survival, which enables them to give self-expression values higher priority (Inglehart/Welzel 2005: 28).

Economic development is also connected with an expansion of the education system, which increases cognitive skills within the population (cf., for instance, Inglehart/Welzel 2005: 28). As a consequence, an increasing share of the population fulfils the cognitive requirements that, according to Kohlberg (1976: 31-33, Colby/Kohlberg 1986: 141-147, Colby et al. 1987: 12-22, cf. also Dülmer 2001: 3-5), are necessary for a transition from the conventional to the post-conventional level of moral development. This transition is characterised by a shift from an almost unreserved orientation towards traditional religious or prevailing social rules and conventions to a level where the individual for the first time *questions* such internalised rules with respect to their genuine moral meaning. This progress enables the individual to distinguish better between purely culture-specific conventions and universally valid moral rules and principles (Nunner-Winkler 1996a: 19-21). Therefore, more and more people become able to apply context-sensitive moral rules by taking into account the potential consequences of rule obedience when judging the rightness or the wrongness of action (Nunner-Winkler 2000: 302).

There is an important distinction between *questioning* and *applying* moral rules, which perfectly fits Habermas's (1991a: 94-95/1993a: 128-129 and 1991c: 140/1993c: 37) distinction between *discourses of justification* and *discourses of application*. The aim of the former is the argumentative justification or critique of moral rules, norms, and principles. By the *principle of universalisation* the universal validity of moral rules and norms can be tested. A contested rule or norm, according to Habermas (1983: 103/1990: 93), is justified only if "all affected can *freely* accept the consequences and side effects that the *general* observance of a controversial norm can be expected to have for the satisfaction of the interests of *each individual*". As such, it implicitly includes equality, which is *de facto* always presupposed by formal, process-oriented contract theories about morality: equality is the norm, inequality has to be justified (Nunner-Winkler 1996a: 19, 2000: 300-302, 2001: 316). However, according to Nunner-Winkler (1996a: 19, 1997: 386, 2000: 300-302), the *principle of equality* has to be complemented by the *principle of harm avoidance*, which can be derived anthropologically from the vulnerability of human beings and their common interest in not being harmed without reason. This second principle constitutes the interest-based, substantive core of morality. Taken together, equality and harm avoidance are assumed to be the two minimal principles of a rationally justifiable, inner-worldly

morality. Following these principles we can derive a number of universally valid rules, among them universal negative duties that directly forbid harming others and culture-specific positive duties that protect others from being harmed indirectly as a result of unfulfilled expectations which legitimately exist⁵.

The aim of discourses of application is the argumentative justification of actions in concrete situations. The purpose of such discourses is twofold. The first purpose consists in finding out which of the norms and rules accepted as valid are appropriate in the light of all relevant features of a particular situation (principle of *appropriateness*, Habermas 1991a: 96/1993a: 130, 1991b: 114/1993b: 14, 1991c: 140/1993c: 37). The second one consists in whether the foreseeable consequences of following a rule are *reasonable* in a given situation or whether an exception is morally justifiable (Habermas 1991b: 115/1993b: 14, 1991c: 170-175/1993c: 64-68, cf. also Werner 2006: 149).

If the principle of harm avoidance becomes part of the core of a rationally justifiable, inner-worldly morality, then conflicts can arise between negative and positive duties as well as between following a universally valid moral rule and the reasonableness of the foreseeable consequences of following the rule. If rules can conflict and consequences have to be taken into account, then application cases exist where harm reduction, judged from the perspective of impartiality, permits an exception to a valid moral rule (Nunner-Winkler 1996a: 19, 1997: 368-369). Therefore, universally valid moral rules become *prima facie* duties (Ross 1930/2002: 19-20) that allow exceptions under certain circumstances: “*grey areas of moral dissent*” (Nunner-Winkler 1994: 239, 1996a 24, 1997: 369) arise. In part, such grey areas can be attributed to insufficient knowledge coupled with uncertainties in the predictability of expected consequences as well as to disagreement about the evaluation of the consequences (Nunner-Winkler 1996a: 24-25, 1996b: 136-137). However, despite this fact, according to Nunner-Winkler (1996a: 19), a multitude of situations exist where an unambiguous answer can be given to the question of whether an action is morally justifiable or not: violating a universally valid moral rule out of pure self-interest at the expense of others is, and remains, morally wrong.

Moral judgement behaviour is shaped not only by the process of modernisation.

Although socio-economic development brings major predictable changes in society and culture, cultural traditions continue to leave a lasting imprint on a society's worldview (Inglehart/Welzel 2005: 4-5, 19-23). A high potential for cross-cultural differences can be expected in situations where modernisation has eroded the functional basis of traditional rules and where existing universally valid *prima facie* rules conflict with the evaluation of the reasonableness of possible consequences. However, situations where an existing universally valid *prima facie* rule would be violated out of pure self-interest, at the expense of others, should not be affected by such differences⁶.

3. Moral Judgement Behaviour and its Determinants

In the following, two different types of hypotheses will be derived from theory. The first type concerns the existence of moral grey areas, which will be tested by cross-country comparisons regarding the *level* of the moral justifiability of different behaviour. The second type of hypotheses are about the *impact* of respondent- as well as country-level characteristics on individual moral judgment behaviour, which will be tested simultaneously by conducting multilevel analyses.

According to Nunner-Winkler, in modern societies harm avoidance becomes the interest based, substantive core of a rationally justifiable, inner-worldly morality. As people in modernising societies become increasingly responsible for the foreseeable consequences of strictly following universally valid moral rules, grey areas of moral dissent should arise. Based on these considerations it is expected that in situations where universally valid *prima facie* rules conflict with other duties or with the reasonableness of potential negative consequences, *modernisation* should cause considerable differences between countries in terms of how morally justifiable, on average, a behaviour is seen to be (*hypothesis H1a*). The same might also be true for *culture* (*hypothesis H2a*). However, violating universally valid moral *prima facie* rules out of pure self-interest at the expense of others, according to Nunner-Winkler, is, and remains, morally wrong. Based on this assumption it is expected that acting out of pure self-interest at the expense of others should be seen by virtually every society as morally unjustifiable. This expectation should hold, independent of the degree of *modernisation* (*hypothesis H1b*) and of the *culture* a society belongs to (*hypothesis H2b*).

If, as assumed, *modernisation* has an impact on moral change by fostering an understanding of existing moral guidelines as *prima facie* rules, then modernisation should have a significant positive influence on the justifiability of behaviour in situations where a moral rule conflicts with the reasonableness of potential negative consequences. Modernisation, however, is expected to have no significant influence on moral judgment behaviour in situations where a universally valid moral rule is violated out of pure self-interest at the expense of others (*hypothesis H3a*). *Culture* might also have a lasting imprint on our moral judgement behaviour. A possible impact of culture, however, should be restricted to situations where a moral rule conflicts with the reasonableness of the foreseeable negative consequences of a respective behaviour (*hypothesis H3b*).

For the respondent level, the first hypothesis can be derived from the theory of moral development, which essentially goes back to Kohlberg. Within this tradition, moral development depends on cognitive development. The latter is fostered by formal education, which is seen by authors like Nunner-Winkler (1988: 245) or Rest (1988: 183) as the central factor for moral development. Hence, the highly educated are the most likely to reach the post-conventional level of moral development, and are therefore better able than the less well educated to distinguish between situations where unreasonable consequences allow an exception to be made and where not. Based on these considerations it is expected that the higher the level of *education*, the more an individual is assumed to take into account potential negative consequences of strictly following a universally valid moral rule. In situations where others would be harmed out of pure self-interest, however, education is expected to have no impact, or even a negative impact, on the moral justifiability of such harmful behaviour (*hypothesis H4*).

Modernisation has not only increased people's resources but by establishing a modern welfare state, it has also reduced external constraints, for instance, in the area of family and sexual morality. For those growing up in this different formative environment, the psychological need for strict rule obedience is declining, which allows younger cohorts to become more tolerant than older ones (Inglehart 1997: 23, Inglehart/Welzel 2005: 46). Hence, the second respondent-level hypothesis is as follows: younger *cohorts* are expected to be more willing to accept a deviation from

an existing moral rule than older cohorts. Since simple adaptation to a more tolerant environment by content-related learning processes not necessarily includes a deeper understanding of moral rules and principles, younger cohorts are also expected to be more tolerant in accepting a deviation from an existing, universally valid moral rule in situations where violating the moral rule does not contribute to harm avoidance (*hypothesis H5*).

Religious needs, according to Inglehart (1997: 42, Inglehart/Welzel 2005: 27), are psychological needs for security that are fulfilled by strict obedience to religious norms and rules. The established churches are, at least in Europe, the most important institutions for imparting basic moral and religious rules as well as the belief in their unconditional validity (Döbert/Nunner-Winkler 1986: 305). For this reason, the last respondent-level hypotheses are as follows: members of a *religious denomination* (*hypothesis H6*) and people to whom *religion is important* (*hypothesis H7*) are assumed, in their moral judgment behaviour, to be more likely than others to insist on strict rule obedience. This relationship is expected to hold independently of whether a moral rule is generally violated out of pure self-interest at the expense of others or whether it is generally done for reasons of harm avoidance with respect to the reasonableness of potential negative consequences.

4. Data and Operationalisations

The following analyses are based on the fourth wave of the European Values Study (EVS 2010). The fieldwork for most of the participating countries was conducted in 2008. A big advantage of this study is that with a few exceptions (Andorra, Azerbaijan, Liechtenstein, Monaco, San Marino, Vatican) it covers all European countries. In sum, the combined data set includes samples from 47 European societies, whereby East and West Germany as well as Cyprus and Northern Cyprus are treated as separate samples.

For testing our hypotheses the following five questions on the justifiability of different behaviour (discourses of application) were selected: “someone accepting a bribe in the course of their duties”, “cheating on tax if you have the chance”, “lying in your own interest”, “abortion”, and “divorce”. The first three items were selected for the reason that they measure moral justifiability in situations where moral rules are

generally violated out of pure self-interest at the expense of others. Lying is already for the reason interesting to analyse, since it was explicitly selected by Kant as an example in defence of moral universalism/absolutism. Abortion is an example of an application where the negative duty not to kill may conflict with the reasonability of the foreseeable consequences of continuing the pregnancy. The second example for such a situation is divorce: although marriage is a mutual promise that can be dissolved in principle, divorce may sometimes lead to unreasonable hardship and so result in a moral grey area. Besides this, it might also conflict with internalised traditional religious norms. The answer scale for these five items range from 0 (“never”) to 9 (“always”).

At the *country level*, the degree of modernisation and cultural zones will be included in the analyses as predictor variables. The degree of modernisation is measured by the Human Development Index (HDI, cf. UNDP 2011a), which is computed as the geometric mean of a society’s health status (life expectancy at birth), a society’s level of knowledge (mean and expected year of schooling), and a society’s decent standard of living (logarithm of the gross national income per capita in US dollars corrected for purchasing power parity, cf. UNDP 2011b). To make the index less dependent on short-term fluctuations, for each society the average of the HDI across the years 2005 to 2008 was computed. For the included countries, Moldova had the lowest mean (0.614) and Norway the highest (0.935). Cultural zones are measured via the type of religious culture (Norris/Inglehart 2004: 45-57) which is based on a society’s historically predominant major religion. The classification distinguishes Protestant, Catholic, Orthodox, Muslim, and Eastern religious cultures. Only the first four are covered by the EVS 2008⁷. A further cultural factor that has a lasting imprint on a society is a communist heritage (Inglehart/Welzel 2005: 73, Inglehart 2006: 124). To capture the impact of the cultural zones and communist heritage, 0-1 dummy coding is used for our analyses⁸.

At the respondent level, education, cohorts, belonging to a religious denomination, importance of religion, and gender will be included as predictor variables. For education, two 0-1 coded dummy variables were computed, one for secondary education (47 per cent of the respondents) and one for tertiary education (23 per cent of the respondents). The reference category includes respondents with a maximum of

lower secondary education (30 per cent of the respondents). Since Inglehart (1981: 886-887) assumes a “significant watershed between the post-war generation and the older groups that had experienced the World Wars, the Great Depression and their associated threats to economic and physical security”, 1946 was chosen as starting point for distinguishing the three cohorts born before 1946, between 1946 and 1965, and between 1966 and 1991. The two youngest cohorts are each distinguished by a 0-1 coded dummy variable from the oldest cohort that serves as the reference group. Belonging to a religious denomination is again a 0-1 coded dummy variable (1 stands for “no denomination”). The importance of religion is measured on a four-point scale, ranging from 0 (“not at all important”) to 3 (“very important”). Finally, gender will be included in analyses as a 0-1 coded dummy variable, with male used as the reference category.

In order to level off different sample sizes, a weight was used to ensure that all countries are equally weighted without increasing the total sample size. All multilevel models were estimated with the multilevel programme HLM 7.02.

5. Empirical Results

To get a first impression of how justifiable the five selected items are seen as, and how big the consensus is between countries as well as between respondents with respect to judgement behaviour, an empty multilevel ANOVA-model was estimated (Table 1). None of the respective grand means for bribery (0.731), tax evasion (1.214), and lying in own interest (1.544) is higher than 2.25. This value marks the border between the lowest quarter on the answer scale, in which a respective behaviour is seen as never justifiable, and the middle part of the answer scale, which covers the moral grey area that ranges from 2.25 to 6.75. The grand mean for abortion (3.232) and divorce (4.374), however, are between 2.25 and 6.75, and therefore fall into the grey area of moral dissent. So far, our distinction between behaviour where universally valid moral *prima facie* rules are generally violated out of pure self-interest at the expense of others, and behaviour where potential negative consequences might justify an exception to a moral *prima facie* rule, is corroborated. As can be seen from the variance decomposition, the agreement (as indicated by a low variance component) regarding the justifiability of bribery, tax evasion, and lying in own interest is much higher than the agreement with respect to the justifiability of

abortion and divorce. This applies to the country level as well as to the respondent level. Inter-country agreement is lowest for abortion (1.856) while inter-respondent agreement is lowest for divorce (7.491). By far the highest inter-country as well as inter-respondent agreement exists concerning the non-justifiability of bribery (0.173 and 2.418, respectively) .

Table 1: Means for the Moral Justifiability of Different Behaviours and its Variance Decomposition (Multilevel ANOVA)

Is ... Justifiable?		Bribery	Tax Evasion	Lying (in own interest)	Abortion	Divorce
Country Level:	n	47	47	47	47	47
Respondent Level:	n	63,161	62,840	63,122	61,729	62,236
Grand Mean (γ_{00})		.731	1.214	1.544	3.232	4.374
Variance Decomposition:						
Country Level (τ_{00})		.173	.265	.328	1.856	1.548
Respondent Level (σ^2)		2.418	4.106	4.123	7.388	7.491
Proportion of Country Level Variance in the Total Variance (ICC)		.067	.061	.074	.201	.171

Data: EVS 2008; all variance components for the country level, according to the chi-square-test, are highly significant ($p \leq 0.01$). In modern multilevel analyses, significance tests replace the ICC, which was previously used as a rule of thumb in order to decide whether a multilevel model was needed or not.

Weighted data (all countries equally weighted without changing the total number of interviews); Full Maximum-Likelihood

In order to test our hypotheses about the impact of country as well as respondent characteristics on moral judgment behaviour, a multilevel model was estimated for each of the five types of behaviour (Table 2). Predictors for the country level in the upper part of Table 2 are slightly indented to the right, which better distinguishes between country level and respondent level predictors. Religious needs, according to Inglehart, are psychological needs for security that are fulfilled by strict rule obedience. Empirically hypothesis H6 is confirmed: people without *denomination* are significantly more convinced than those who belong to a denomination that bribery ($b = 0.099$), tax evasion ($b = 0.101$), lying in own interest ($b = 0.123$), abortion ($b = 0.417$), and divorce ($b = 0.293$) can be morally justified. The same applies to *importance of religion* (H7): the more important religion is in the life of a respondent, the less he or she thinks that any of these five behaviours is morally justifiable. Since the formative conditions in which younger *cohorts* grew up were

less constrained than that of the older cohorts, the psychological need for strict rule obedience declined, which, according to Inglehart, allows younger cohorts to become more tolerant than older ones. Empirically, hypothesis H5 is confirmed: the expected answer pattern becomes significant for all selected application cases, independent of whether a universally valid moral rule is violated out of pure self-interest at the expense of others or not. The first time the observed answer pattern differs across the five selected items is for *education*. The highly educated are significantly more tolerant than the low educated regarding abortion ($b = 0.840$) and divorce ($b = 0.847$), i.e., in situations where following a moral rule may conflict with the reasonableness of the foreseeable negative consequences of strictly following the rule. At the same time no educational effect is found for lying in own interest. The highly educated, however, are significantly less tolerant than the low educated with respect to bribery ($b = -0.139$) and tax evasion ($b = -0.136$). So far, these results confirm hypothesis H4: education fosters a moral understanding according to which universally valid moral rules exist, but when applied only possess the status of *prima facie* rules. Taken together, the empirical results for cohorts and education also confirm that *adapting to the prevailing environmental conditions of one's formative years by content-related socialisation influences and grasping the purpose of moral rules is not the same by far*. Finally, *women* are significantly less tolerant than men with respect to bribery and tax evasion, but significantly more tolerant with lying in own interest, abortion, and divorce. Such differences in moral judgment behaviour are at least known for the justifiability of abortion and conscientious objection to military services, and are interpreted by the authors (Döbert/Nunner-Winkler 1986: 312-313, Nunner-Winkler 1996b: 133-134) as differences in how far woman and men are potentially affected personally by such behaviour. The gender that is more likely to be affected by potential negative consequences (i.e., the costs of following a rule) places more weight on these consequences than the less affected gender. It follows that the observed differences regarding bribery and tax evasion might be caused by the higher employment rate of males.

The Impact of Modernisation and Culture on Morality and Moral Change in Europe:
From Universalism to Contextualism

Table 2: Determinants of the Moral Justifiability of Different Behaviours (Multilevel Regression Analyses)

Is ... Justifiable?		Bribery	Tax Evasion	Lying (in own interest)	Abortion	Divorce
Country Level	R ²	21.86 %	31.44 %	29.01 %	61.97 %	73.46 %
Respondent Level	R ²	3.44 %	4.66 %	6.34 %	20.15 %	19.04 %
		b	b	b	b	b
Intercept		1.976	2.235**	2.364**	.102	-2.721
HDI 2005-2008		-1.426	-.967	-.821	4.114*	8.741**
Catholic Culture		-	-.044	-.139	-.406	-.090
Protestant Culture		-.130	-.293*	-.434**	-	-
Orthodox Culture		-.149	-	-	-.222	-.042
Muslim Culture		-.101	-.571**	-.297*	-.560	-.584
(Post-) Communism		-.008	.036	.005	.032	-.262
Education (low)		-	-	-	-	-
Education (middle)		-.034	-.045	.045	.492**	.516**
Education (high)		-.139**	-.136**	.024	.840**	.847**
Born before 1946		-	-	-	-	-
Born 1946-65		.152**	.290**	.300**	.479**	.517**
Born 1966-93		.425**	.612**	.746**	.548**	.672**
No Denomination		.099**	.101*	.123**	.417**	.293**
Importance of Religion		-.074**	-.154**	-.205**	-.628**	-.530**
Gender (1 = Female)		-.150**	-.270**	.196**	.235**	.321**

Data: EVS 2008; * $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$ (one-tailed test for hypotheses with assumed causal direction); countries: $n = 47$, respondents: $n = 62,729$ (min.) – 63,161 (max.); all respondent-level b-coefficients turned out to differ significantly across countries and had to be estimated with a variance component (Snijders/Bosker 2004: 43-44); the pseudo R²'s are calculated according to the simplified formula of Snijders/Bosker (1994); Weighted data (all countries equally weighted without changing the total number of interviews); Full Maximum-Likelihood; Robust Standard Errors

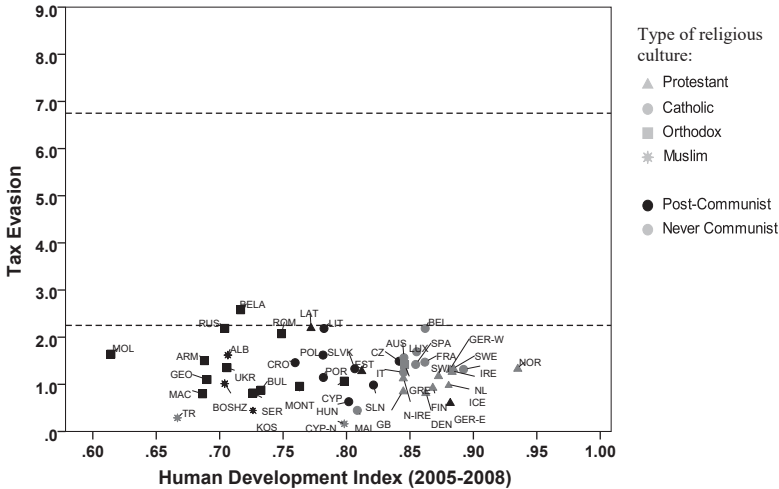
In hypothesis H3 it is stated that *modernisation* fosters an understanding of existing moral guidelines as *prima facie* rules. If this expectation is right, then modernisation should have a significant positive impact on the justifiability of behaviour in situations where a moral rule conflicts with the reasonableness of potential negative consequences, but no influence in situations where a universally valid moral rule is violated out of pure self-interest at the expense of others. The empirical results confirm this hypothesis: the Human Development Index 2005 to 2008 only becomes significant for abortion ($b = 4.114$) and divorce ($b = 8.741$). These unstandardized b-coefficients measure the change in the answer scale for the justifiability of abortion and divorce respectively, if the Human Development Index changes by 1 unit. The maximum change in the HDI, however, is 0.321 ($=0.935-0.641$, respective values for Norway and Moldova). Therefore, within the observed range the maximum impact of modernisation is 1.321 ($=4.114 \cdot 0.321$) scale points for abortion and 2.806 ($=8.741 \cdot 0.321$) scale points for divorce. Although modernisation, according to Inglehart and

Welzel, brings major predictable changes in societies, cultural traditions as measured by religious culture and a communist past are assumed to leave a lasting imprint on a society's worldview. A relatively high potential for differences caused by cultural traditions, however, is only expected for application cases where modernisation has eroded the functional basis of traditional rules and where existing universally valid rules conflict with the evaluation of the reasonableness of possible negative consequences. Empirically it turns out that a communist past has no impact on the moral justifiability of any of the five selected behaviours. In order to test the maximal impact of religious culture, the most tolerant religious culture was selected as reference group for each behaviour. The empirical results show that religious culture has no significant impact on the moral justifiability of bribery, abortion, and divorce. Against hypothesis H3b, however, both Muslim and Protestant religious cultures are significantly more restrictive when it comes to tax evasion ($b = -0.571$ and -0.293 , respectively) and lying in own interest ($b = -0.297$ and -0.434 , respectively) than the Orthodox religious culture. The question that now arises is whether these differences, although significant, are sufficiently big to push a country or even a whole cultural zone into the moral grey area. In other words: Are there societies or cultural zones where harming others out of pure self-interest is seen as morally justifiable?

In order to answer this question, the society-specific means for the moral justifiability of tax evasion and lying in own interest are depicted in Figures 1a and 1b. The abscissa displays the Human Development Index 2005 to 2008, the ordinate the country-specific means for the justifiability of a respective behaviour. The types of religious culture are distinguished by different shapes, while former communist societies are distinguished from societies that have never been communist by black and grey shapes, respectively. The dotted horizontal lines mark the borders where the moral grey area starts and where it ends (points 2.25 and 6.75 on the justifiability scale, respectively). The average for tax evasion in Belarus is 2.852. This is the only country where the country mean is slightly above the threshold that separates the lowest quarter, where a particular behaviour is seen as unjustifiable, from the middle section that covers the moral grey area. Although in this respect Belarus is a slightly deviating country, in no religious culture is tax evasion seen as morally justifiable. The same applies to bribery, where the highest observed mean for a country is 1.919 (not depicted by a figure). Based on these results, hypotheses H1b and H2b

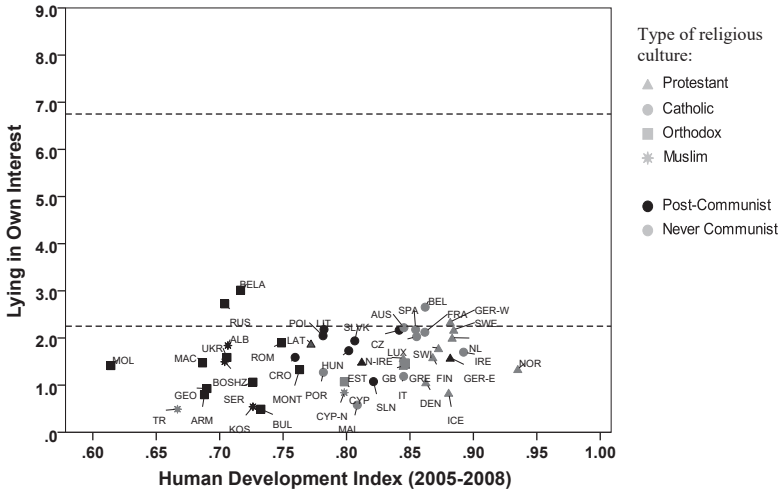
The Impact of Modernisation and Culture on Morality and Moral Change in Europe: From Universalism to Contextualism

Figure 1a: Modernisation, Culture and the Justifiability of Tax Evasion



For comparison: in Japan in 2010 the mean for the justifiability of tax evasion was 0.312 (WVS 1981-2014)

Figure 1b: Modernisation, Culture and the Justifiability of Lying in Own Interest



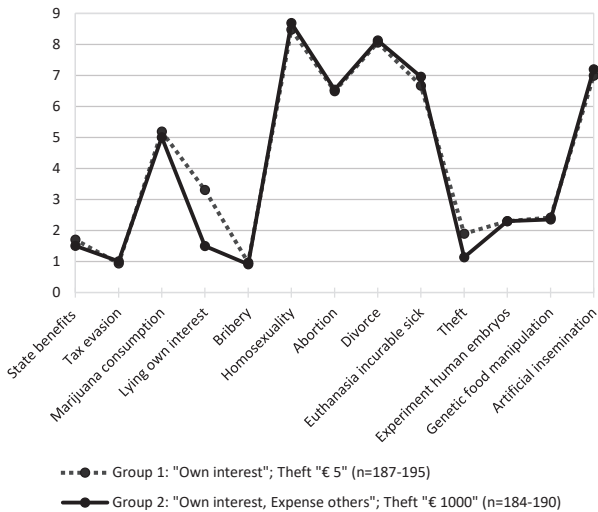
Note: No data for Japan in 2010 available (question not asked in the WVS 2010-2014)

are confirmed: neither religious culture nor modernisation push a society into the moral grey area, if a universal moral principle is violated out of pure self-interest at the expense of others. If we look at lying to serve one's own interest, however, we find four countries (Belarus: 3.014, Russian Federation: 2.723, Belgium: 2.644, West Germany: 2.316) where the country specific mean is at least slightly above the threshold of 2.25 where the moral grey area begins.

Since the four slightly deviating countries belong to different cultural zones and have quite different degrees of modernisation, this result certainly does not disconfirm hypotheses H1b and H2b. Nonetheless, this result is worth further analysis. “Lying in your own interest” was probably originally intended to measure “lying in your own interest *at the expense of others*”. Such behaviour, according to the minimal principles of morality, is surely not justifiable. However, from psychology it is known that *lying to serve one's own interest* does not necessarily mean that others are harmed: “sometimes lying causes harm to the ones who are lied to, but many lies told in daily life are white lies that may even benefit the lie receivers” (Vrij 2008: 7). Furthermore, “[s]ocial lies are told for psychological reasons and serve both self-interest and the interest of others” (Vrij 2008: 21) and for this reason fulfil a social function. This can be illustrated by the following examples: In all probability no close friend, upon being asked, would tell a couple that their newborn baby is pretty ugly or that a communal meal the couple had prepared was terrible. In order to see whether the distinction between “lying in your own interest” and “lying in your own interest at the expense of others” might give a possible explanation of why the former falls into the moral grey area in some societies, in October 2014 a split half experiment was conducted during a sociological methods lecture at the University of Cologne in Germany. The question battery used for the experiment consisted of 13 items that were adopted from the European Values Study 2008. The first version of the questionnaire included the original wording of the European Values Study, the second version the extended one. Furthermore, at position 10 an additional item was included that covers the moral justifiability of theft. For this item a split half experiment was conducted too: the wording for the first version was “if someone takes 5 Euros” and for the second one “if someone takes 1000 Euros”. Strict rule obedience (moral universalism/absolutism) in this case would mean that the amount of money should have no impact on the moral justifiability of such behaviour. By also taking into account potential negative

consequences (moral contextualism/restricted universalism) a difference in moral judgement behaviour can be expected. The questionnaires for the two versions were assigned randomly to the 386 students who participated in the lecture. The results of the split half experiment can be found in Figure 2.

Figure 2: Justifiability of Different Behaviours (0: never, 9: always)



As can be seen from Figure 2, the mean values for the justifiability of the items that were identical for both versions of the questionnaire are nearly the same in both groups. None of the observed small differences becomes statistically significant. The same, however, does not apply to the two different versions of the remaining two items: the mean for “lying in your own interest” and “lying in your own interest at the expense of others” is 3.309 and 1.503, respectively. The difference on the 10-point answer scale amounts to 1.899 scale points and becomes highly significant ($p \leq 0.01$). Whereas the mean for “lying in your own interest” is higher than 2.25 and for this reason clearly falls into the moral grey area, “lying in your own interest at the expense of others” is clearly below the threshold. This result confirms that harming others out of pure self-interest is unjustifiable. The mean for stealing 5 Euros and stealing 1000 Euros is 1.899 and 1.139, respectively. The observed difference of 0.760 scale points becomes highly significant ($p \leq 0.01$), which shows that the amount of harm caused

6. Conclusions

The main aim of this article was to test hypotheses about the impact of modernisation on moral change in Europe. Negative duties such as “You should not kill, steal, or cheat” are universally valid rules which exist in virtually every society. In traditional, pre-industrial societies where people have little control over nature, people rely on the benevolence of metaphysical powers, which requires strict rule obedience to maximise predictability and thus reduce psychological stress. Therefore, pre-industrial societies are characterised by moral universalism/absolutism. During the first phase of modernisation, traditional, pre-industrial societies become transformed into industrial societies, where people develop an increasing sense of technical control over nature. Increasing rationalisation and secularisation undermine the capability of traditional religious authority to legitimise basic moral rules. Even with a secular foundation, negative duties retain their status as unconditionally and unexceptionally valid moral rules. The historically unprecedented economic prosperity in the decades after World War II and the emergence of the welfare state provided the basis for the second phase of modernisation, which transforms industrial societies into post-industrial societies. Under conditions of physical and economic security, the psychological need for strict rule obedience is declining, which allows younger cohorts to become more tolerant. As societies become more secularised, it becomes increasingly difficult to assign the consequences of strict rule obedience to God or other supernatural powers. Instead, people have to take responsibility for the consequences of their own actions. As harm avoidance becomes part of the core of an interest-based, rationally justifiable, inner-worldly morality, in application cases conflicts develop between negative and positive duties as well as between a universally valid moral rule and the reasonableness of the foreseeable negative consequences of following the rule. As a result, universally valid moral rules become *prima facie* rules and grey areas of moral dissent arise. Due to this change, post-industrial societies are characterised by a moral contextualism/restricted moral universalism. Since context-sensitive application of moral rules requires cognitive skills, the more highly educated should be better able to distinguish under what conditions a moral rule has to be followed and when a deviation from such *prima facie* rules might be morally justifiable.

To test our hypotheses, we followed this distinction by selecting bribery, tax

evasion, and lying in your own interest as three application cases where moral rules, in general, are violated out of pure self-interest at the expense of others. Abortion and divorce were chosen as application cases where a negative duty may conflict with the reasonableness of potential negative consequences of strict rule obedience. Based on these considerations, it was expected that virtually no society would see the first 3 behaviours as morally justifiable. Although for tax evasion and lying in own interest religious culture turned out to be significant, its impact was much too low to push even one cultural zone into the moral grey area. Despite the fact that a relatively big potential for cultural differences was expected for abortion and divorce, empirically at least for Europe no such evidence was found. As expected, modernisation turned out to be a powerful predictor for moral change from moral universalism toward moral contextualism: in more modern societies, people tend to take into account possible negative consequences when they pass a moral judgement. However, in general when behaviour violates a universally valid moral rule out of pure self-interest at the expense of others, it remains morally wrong in modern societies. This does not mean that it is impossible to find situations where even bribery or tax evasion might be morally justifiable, as the discussion about lying may have demonstrated. A further important result of this study confirms that the distinction between adapting to an environment by content-related learning processes and developing a deeper understanding is a fruitful one: Socialised under a historically unprecedented high level of physical and economical security, younger cohorts became morally more tolerant than older ones. Education on the other hand fosters a deeper understanding of moral rules, which allows the more highly educated to better distinguish between situations where moral rules are violated out of pure self-interest at the expense of others and situations where foreseeable negative consequences may justify an exception from a universally valid moral *prima facie* rule. Finally, members of religious denominations and people to whom religion is important have a more traditional understanding of morality and for this reason apply moral rules more strictly and less context-sensitively than less religious people. Taken together, the empirical results confirm the expected change from moral universalism/absolutism to moral contextualism/restricted moral universalism. This means that, within existing grey areas of moral dissent, it is the individual who becomes more responsible for making self-determined moral decisions that come closest to his or her moral conscience. In post-industrial societies, this comes about as strict laws of the past are

replaced by more liberal ones that take into account legitimate moral dissent more adequately.

-
- 1 Iceland legalised abortion for social reasons as soon as 1935. In Russia, abortion was legal between 1913 and 1936. The Soviet Union followed suit in 1955. In East Germany abortion was legalised for the first time in 1972 (Bundeszentrale für politische Bildung 2016).
 - 2 A similar version of this subchapter is published in Dülmer (2014).
 - 3 Negative duties correspond to Rawls (1971: 109, 114-117) “negative natural duties”. Positive duties can be divided into strict positive duties, and broad positive “duties” such as “Do good” or “Practise charity” (Nunner-Winkler 1999: 304). Strict positive duties only apply to specific persons (one’s own children, a doctor’s patients) whereas broad positive “duties” apply to persons generally (Nunner-Winkler 1989: 35). In contrast to strict positive duties, not fulfilling the recommendation of broad positive “duties” is not negatively sanctioned: doing such things is good but it is not one’s obligation (Nunner-Winkler 1989: 37, 1999: 305).
 - 4 Even today, strict rule obedience is comprehensible in circumstances where, for instance, a terminally ill person asks for the diagnosis: in order to protect people’s trust in medical diagnoses it is a doctor’s duty to tell the truth and not to lie in order to protect the patient from psychological suffering (Nunner-Winkler 1996a: 24).
 - 5 Formally, positive duties such as “Keep your promise” are universally valid. The specific content of positive duties, however, varies between different societies and across different points in history (Nunner-Winkler 1996a: 20, 1997: 368, 2000: 301). Therefore, with respect to positive duties, different actions might be morally justifiable.
 - 6 This article focusses on the *principle of harm avoidance*, which is central to the outlined change in the mode of the applicability of moral rules. The second dimension of moral change refers to the increasing inclusion of human beings to whom the *principle of equality* has to be applied (Nunner-Winkler 2009: 33). In this respect, modernisation is connected to the idea that people have to be treated equally, independent of their ethnicity, origin, sex, or other personal characteristics, beliefs, or attitudes (Nunner-Winkler 1997: 367, 2001: 316, 2009: 38-39, with reference to the 1948 United Nations Declaration of Human Rights). Inequality on the other hand has to be justified, for instance, by personal differences in achievement or need.
 - 7 With respect to Eastern religious cultures, Huntington’s categorisation (1996/2003: 26-27) , which also distinguishes between a Buddhist, a Hindu, a Sinic, and a Japanese civilisation, is probably the theoretically better one.
 - 8 Although Belarus is the last remaining European country under communist rule, it is classified as a post-communist country for the reason that it has a communist past in common.

References

- Bundeszentrale für politische Bildung (2016): Zwischen legal und verboten: Abtreibung in Europa (<http://www.bpb.de/politik/hintergrund-aktuell/228817/abtreibungen-in-europa>, accessed 12 February 2018).
- Bundeszentrale für politische Bildung (2015): 1975: Streit um straffreie Abtreibung vor dem Verfassungsgericht (<http://www.bpb.de/politik/hintergrund-aktuell/201776/1975-streit-um-straffreie-abtreibung>, accessed 12 February 2018).
- Borrudd, Gerrit and Ben Knight (2010, November 30): German Court Ruling Permits Use of Stolen Tax CDs. Deutsche Welle (<http://www.dw.com/en/german-court-ruling-permits-use-of-stolen-tax-cds/a-6279679>, accessed 4 January 2016).
- Colby, Anne and Lawrence Kohlberg (1986): Das moralische Urteil: Der kognitionszentrierte entwicklungspsychologische Ansatz, in: Hans Bertram (Ed.), Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie. Frankfurt: Suhrkamp, 130-162.
- Colby, Anne, Lawrence Kohlberg, and Kelsey Kauffman (1987): Theoretical Introduction to the Measurement of Moral Judgment, in: Anne Colby and Lawrence Kohlberg, The Measurement of Moral Judgment, Volume I, Theoretical Foundations and Research Validation. Cambridge: Cambridge University Press, 1-61.
- Döbert, Rainer and Gertrud Nunner-Winkler (1986): Wertwandel und Moral, in: Hans Bertram (Ed.), Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie. Frankfurt: Suhrkamp, 289-321.
- Dülmer, Hermann (2014): Modernization, Culture and Morality in Europe: Universalism, Contextualism, or Relativism?, in: Wil Arts and Loek Halman (Eds.), Value Contrasts and Consensus in Present-day Europe. Leiden: Brill, 251-276.
- Dülmer, Hermann (2009): Moralischer Universalismus, moralischer Kontextualismus oder moralischer Relativismus? Eine empirische Untersuchung anhand der Europäischen- und der Weltwertestudie, in: Ernst Gerhard (Ed.): Moralischer Relativismus. Paderborn: Mentis, 55-79.
- Dülmer, Hermann (2001): Bildung und der Einfluss von Argumenten auf das moralische Urteil. Eine empirische Analyse zur moralischen Entwicklungstheorie Kohlbergs. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 53 (1), 1-27.
- EVS (2010). European Values Study 2008, 4th wave, Integrated Dataset. GESIS Data Archive, Cologne, Germany, ZA4800 Data File Version 4.0.0 (2016-04-15). doi: 10.4232/1.12458.
- Habermas, Jürgen (1991a): Lawrence Kohlberg und der Neoaristotelismus, in: Jürgen Habermas, Erläuterungen zur Diskursethik, Frankfurt: Suhrkamp, 77-99. English Edition: Habermas, Jürgen (1993a): Lawrence Kohlberg and Neo-Aristotelianism, in: Jürgen Habermas, Justification and Application. Remarks on Discourse Ethics (transl: Cronin, Ciaran). Cambridge/Massachusetts: MIT Press, 113-132.
- Habermas, Jürgen (1991b): Vom pragmatischen, ethischen und moralischen Gebrauch der Vernunft, in: Jürgen Habermas, Erläuterungen zur Diskursethik. Frankfurt: Suhrkamp, 100-

The Impact of Modernisation and Culture on Morality and Moral Change in Europe:
From Universalism to Contextualism

118. English Edition: Habermas, Jürgen (1993b): On the Pragmatic, the Ethical, and the Moral Employment of Practical Reason, in: Jürgen Habermas, Justification and Application. Remarks on the Discourse Ethics (trans: Cronin, Ciaran). Cambridge/Massachusetts: MIT Press, 1-17.
- Habermas, Jürgen (1991c): Erläuterungen zur Diskursethik, in: Jürgen Habermas, Erläuterungen zur Diskursethik. Frankfurt: Suhrkamp, 119-226. English Edition: Habermas Jürgen (1993c): Remarks on Discourse Ethics, in: Jürgen Habermas, Justification and Application. Remarks on the Discourse Ethics (trans: Cronin, Ciaran). Cambridge/Massachusetts: MIT Press, 19-111.
- Habermas, Jürgen (1983): Diskursethik – Notizen zu einem Begründungsprogramm, in: Jürgen Habermas, Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. Frankfurt: Suhrkamp, 53-125. English Edition: Habermas, Jürgen (1990): Discourse Ethics: Notes on a Program of Philosophical Justification, in: Jürgen Habermas, Moral Consciousness and Communicative Action (transl: Lernhardt, Christian and Shierry Weber Nicholsen). Cambridge/Massachusetts: MIT Press, 43-115.
- Huntington, Samuel P. (1996/2003): The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order. New York: Simon & Schuster Paperbacks.
- Inglehart, Ronald (2006): Mapping Global Values. Comparative Sociology, 5 (2-3), 115-136.
- Inglehart, Ronald (1997): Modernization and Postmodernization. Cultural, Economic, and Political Change in 43 Societies. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Inglehart, Ronald (1990): Culture Shift in Advanced Industrial Society. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Inglehart, Ronald (1981): Post-Materialism in an environment of Insecurity. The American Political Science Review, 75 (4), 880-900.
- Inglehart, Ronald and Wayne E. Baker (2000): Modernization, Cultural Change, and the Persistence of Traditional Values. American Sociological Review, 65 (1), 19-51.
- Inglehart, Ronald and Christan Welzel (2005): Modernization, Cultural Change, and Democracy. The Human Development Sequence. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kant, Immanuel (1797/1993a): Über ein vermeintes Recht aus Menschenliebe zu Lügen, in: Wilhelm Weischedel (Ed.), Immanuel Kant: Die Metaphysik der Sitten. Frankfurt: Suhrkamp, 637-643. English Edition: Kant, Immanuel (1797/1993b): On a Supposed Right to Lie Because of Philanthropic Concerns, in: James W. Ellington: Immanuel Kant: Grounding for the Metaphysics of Morals with On a Supposed Right to Lie Because of Philanthropic Concerns (trans: Ellington, John W.). Indianapolis: Hackett Publishing Company, 63-67.
- Kant, Immanuel (1785/1996): Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, in: Theodor Valentiner (Ed.), Immanuel Kant: Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Stuttgart: Reclam. English Edition: Kant, Immanuel (1785/2007): Groundwork of the Metaphysics of Morals, in: Mary Gregor (Ed.), Immanuel Kant: Groundwork of the Metaphysics of Morals (trans: Gregor, Mary). Cambridge University Press.

- Kohlberg, Lawrence (1976): Moral Stages and Moralization. The Cognitive-developmental Approach, in: Thomas Lickona (Ed.), Moral Development and Behavior. Theory, Research, and Social Issues. New York: Holt, Rinehart and Winston, 31-53.
- Norris, Pippa and Ronald Inglehart (2004): Sacred and Secular. Religion and Politics Worldwide. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunner-Winkler, Gertrud (2009): Moralischer Relativismus – ein überzogenes Deutungsmuster, in: Gerhard Ernst (Ed.), Moralischer Relativismus. Paderborn: Mentis, 29-54.
- Nunner-Winkler, Gertrud (2001): Moralische Bildung, in: Lutz Wingert, Klaus Günther, and Jürgen Habermas (Eds.), Die Öffentlichkeit der Vernunft und die Vernunft der Öffentlichkeit. Frankfurt: Suhrkamp, 314-343.
- Nunner-Winkler, Gertrud (2000): Wandel der Moralvorstellungen. Ein Generationenvergleich, in: Wolfgang Edelstein and Gertrud Nunner-Winkler (Eds.), Moral im sozialen Kontext. Frankfurt: Suhrkamp, 299-336.
- Nunner-Winkler, Gertrud (1999): Moralische Integration, in: Jürgen Friedrichs and Wolfgang Jagodzinski (Eds.), Soziale Integration. Special Issue of the Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag, 293-319.
- Nunner-Winkler, Gertrud (1997): Zurück zu Durkheim? Geteilte Werte als Basis gesellschaftlichen Zusammenhalts, in: Wilhelm Heitmeyer (Ed.), Was hält die Gesellschaft zusammen?. Frankfurt: Suhrkamp, 360-402.
- Nunner-Winkler, Gertrud (1996a): Normenerosion, in: Monika Frommel and Volkmarr Gessner (Eds.), Normenerosion. Baden-Baden: Nomos, 15-32.
- Nunner-Winkler, Gertrud (1996b): Ein Plädoyer für einen eingeschränkten Universalismus, in: Wolfgang Edelstein and Gertrud Nunner-Winkler (Eds.), Zur Bestimmung der Moral. Philosophische und sozialwissenschaftliche Beiträge zur Moralforschung. Frankfurt: Suhrkamp, 126-144.
- Nunner-Winkler, Gertrud (1994): Der Mythos von den Zwei Moralen. Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 42 (2), 237-254.
- Nunner-Winkler, Gertrud (1989): Verantwortlichkeit für andere: Das Problem der 'positiven' Pflichten, in: Georg Lind and Gundula Pollitt-Gerlach (Eds.), Moral in 'unmoralischer' Zeit. Zu einer partnerschaftlichen Ethik in Erziehung und Gesellschaft. Heidelberg: Asanger, 33-54.
- Nunner-Winkler, Gertrud (1988): Entwicklungslogik und Wertewandel: ein Erklärungsansatz und seine Grenzen, in: Heinz Otto Luthé and Heiner Meulemann (Eds.), Wertewandel – Faktum oder Fiktion. Bestandsaufnahmen und Diagnosen aus kultursoziologischer Sicht. Frankfurt: Campus, 235-256.
- Rawls, John (1971): A Theory of Justice. Cambridge/Massachusetts: Harvard University Press.
- Rest, James R. (1988): Why does College Promote Development in Moral Judgment? Journal of Moral Education, 17 (3), 183-194.

The Impact of Modernisation and Culture on Morality and Moral Change in Europe:
From Universalism to Contextualism

- Ross, W. D. (1930/2002): *The Right and the Good*. Oxford: Oxford University Press.
- Snijders, Tom A. B. and Roel J. Bosker (2004): *Multilevel Analysis. An Introduction to Basic and Advanced Multilevel Modeling*. Second Edition. Los Angeles: Sage.
- Snijders, Tom A. B. and Roel J. Bosker (1994): Modeled Variance in Two-Level Models. *Sociological Methods & Research*, 22, 342-363.
- The Law Library of Congress (2015): *Abortion Legislation in Europe* (<https://www.loc.gov/law/help/abortion-legislation/abortion-legislation.pdf>, accessed 12 February 2018).
- Tugendhat, Ernst (1993): *Vorlesungen über Ethik*. Frankfurt: Suhrkamp.
- UNDP (2011a): *International Human Development Indicators – United Nations Development Programme* (<http://hdrstats.undp.org/en/indicators/49806.html>, accessed 6 February 2011).
- UNDP (2011b): *Human Development Index* (<http://hrd.undp.org/en/statistics/hdi/>, accessed 14 November 2011).
- Vrij, Aldert (2008): *Detecting Lies and Deceit. Pitfalls and Opportunities*. Second Edition. Chichester: Wiley.
- Weber, Max (1919/1958): *Politik als Beruf*, in: Johannes Winckelmann (Ed.), *Max Weber: Gesammelte politische Schriften*. 2nd edition. Tübingen: J.C.B. Mohr, 491-548. English Edition: Weber, Max (1919/2010): *The Profession and Vocation of Politics*, in: Peter Lassman and Ronald Speirs (Eds.), *Weber: Political Writings*. Cambridge: Cambridge University Press, 309-369.
- Werner, Micha H. (2006): *Diskursethik*, in: Marcus Düwel, Christoph Hübenthal, and Micha H. Werner (Eds.), *Handbuch Ethik*. Second Edition. Stuttgart: J. B. Metzler, 140-151.
- WVS (1981-2014): *World Values Survey, Longitudinal Aggregate v.20150418*. JDSsystems, Madrid, Spain (<http://www.worldvaluessurvey.org/WVSDocumentationWVL.jsp>).

【公開特別講座】

泰緬鉄道と永瀬隆

—— 太平洋戦争期の日タイ関係とたった 1 人の戦後処理 ——

西南学院大学 国際文化学部長 片山隆裕先生

日時：2017 年 10 月 20 日（金）15:05 ～ 16:35

場所：F 408 教室

司会：地球社会共生学部助教 齋藤 大輔

司会：早速ですが、特別講義を始めたいと思います。

まず初めに、地球社会共生学部の平澤学部長よりご挨拶をいただきます。

平澤典男地球社会共生学部長：皆さん、こんにちは。

学部長の平澤です。今日は地球社会共生学会主催の特別公開講義ということですので、学会長として初めの挨拶をしたいと思います。

本日は、西南学院大学国際文化学部から、学部長の片山隆裕先生をお招きし、「泰緬鉄道と永瀬隆」と題してご講演をいただきます。まずは天候不順の中、はるばるお越しいただきましたこと、学部を代表して感謝申し上げます。どうもありがとうございました。

大学名からわかりますように、西南学院大学も青山学院大学同様、キリスト教主義を建学の精神に持った大学です。その意味では、我々と同じ香りのする教育を追求されているものと思います。

今日は、演題として取り上げられましたのは、「泰緬鉄道と永瀬隆」ということです。皆さん、泰緬鉄道という言葉でちゃんとイメージできていますでしょうか。もしかしたら『レールウェイ、運命の旅路』——コリン・ファー

ス、それからニコール・キッドマン、あと真田広之が出演した 2013 年ぐらいの映画だと思うのですが、場合によっては皆さんそれでこのお話をご存知かもしれません。

実はそこに登場する真田広之演じる永瀬隆という人物は、青山学院大学文学部英米文学科の出身ですが、英米文の出身ということで、たまたま英語ができたんでしょう。軍隊に通訳として徴用されました。そして、タイに送られ、泰緬鉄道をつくる日本軍の活動に従事することになりました。

このタイとミャンマーをつなぐ泰緬鉄道というのは、後に「死の鉄道」と言われるほど、その建設に非常に過酷な労働を必要としました。その労働力としては連合軍の捕虜、それから多くのタイをはじめとする東南アジアの現地の労働者が使われたんですね。永瀬氏は通訳として行ったにもかかわらず、軍隊に従軍していたわけですので、さまざまな経験を積みました。この数奇な運命の中で、戦後非常に悔やむ部分があったのでしょうか。その贖罪の活動をやがて一人で始めることになります。こういった数奇な運命をたどってどう生きたかということを、本日は片山先生のご研究の中から、私たちは知ることになります。

青山学院の学生ならば、知っておかなければならない話です。また、皆さんの中にはタイへ留学した、あるいはこれから留学するという人もいるでしょう。この話は青山学院大学とタイをつなぐ、幾つかの話の中の 1 つとして心に刻んでもらいたいと思います。詳しい話は、今日の講演の中から皆さんが学んでいただけるものと思います。どうぞ真剣に聞いていただきたいと思います。

それでは、片山先生よろしくお願いいたします。

司会：平澤先生ありがとうございました。

では、早速講演のほうに入っていきたいと思います。

西南学院大学国際文化学部学部長の片山隆裕先生よりお話をいただいて、その後に質疑応答の時間を設けたいと思います。よろしくお願いします。

(拍手)

片山先生：皆さん、こんにちは。

福岡の西南学院大学の国際文化学部から来ました片山と申します。

青山学院大学の相模原キャンパスに来るのは今日初めてなんですけれども、とても楽しみに参りました。ちょうど齋藤先生が20年前僕の学生で、最初に一緒にタイにフィールドワークに行って、それ以来20年間のお付き合いになります。地球社会共生学部の先生方とは、何人もの先生方とタイで一緒にいる機会があって、特に齋藤先生とか林先生などとは、タイでお会いする機会のほうが多いですね。そういうご縁で今日はこちらでお話をさせていただくこととなりました。

今日のタイトルは「泰緬鉄道と永瀬隆－太平洋戦争期の日タイ関係とたった1人の戦後処理－」というタイトルでお話をさせていただきます。

私はタイ研究を、30年以上になりますけれども、やっていまして、斉藤先生が学生だったころは、タイの北部のチェンマイ、チェンライという山岳地帯が多いところで、山岳少数民族の村やタイ人の農村でフィールドワークをしていました。最近は少し南に下りまして、バンコクあるいは今日お話をしますカンチャナブリですね。カンチャナブリというのはバンコクから西にバスで約2時間半から3時間行ったところにあります。そのカンチャナブリなどをフィールドにして、研究調査をしたり、学生たちを連れて行ったりしています。

今日このタイトルでお話することになった理由は幾つかありまして、1つは、平澤学部長先生からもご紹介がありましたように、タイトルの永瀬隆さん、この方は2011年にお亡くなりになりました。93歳でしたが、この方は青山学院の英語科の出身で、旧日本陸軍の通訳として戦争に従軍されていました。ちょうど青山学院を卒業して陸軍に入って、英語ができるもんですから通訳として従軍し、赴任地であるタイに行って、タイは当時日本軍がたくさん進駐していて、太平洋戦争における南方、東南アジアでの拠点となっていましたので、そこで陸軍の通訳として働かれたんですね。

その関係で、今日お話しする「泰緬鉄道」という、タイとビルマを結ぶ

415 キロに及ぶ鉄道建設に日本軍がかかわったときに、当然日本軍だけでは建設できませんから、たくさんの当時の敵国である連合軍の捕虜、それから現地から徴用しました、あるいはうまいことを言って連れてきた、高い給料を出すよと言って連れてきた、あるいは無理やり連れてきた、そういう徴用工で、現地では「ロームシャ」という日本語が残っていますけれども、その労務者たちを大体 30 万人以上使って鉄道建設をします。

そのとき連合軍というのは、一番多いのはイギリス人兵、それからオランダ、オーストラリア、あと少しですけれどもアメリカ、ニュージーランド、みんな英語圏の人たちですので、この永瀬隆さんが通訳として任務に就いたということです。

そこで、なかなか泰緬鉄道も永瀬隆も、私もそうですけれども、学生のころは全く知らなかった。中学や高校の歴史の教科書に全く出てきません。ここで日本軍が行ったこと、あるいはその泰緬鉄道建設を取り巻くアジア太平洋戦争の詳しい話というのは、世界史や日本史で受験の知識としては学びますが、それ以上のことは学ぶことは少ないと思います。

地球社会共生学部の皆さんたちは、皆さん、特に 2 年生の時点でタイやマレーシアに留学をされる。この学部の学生さんもタイで何人かお会いしたことがあって、一緒にお酒を飲んだり話したりしたことがあるんですけども、すごいプログラムを実施されている学部で、そういう学部の学生さんであるからこそ、やはり日本が東南アジアで行ってきたことの一部でも、少しでも基礎理解として知っていただきたいと、そういう思いでこのタイトルでお話をすることにしました。

今、皆さんにお配りしているプリントが 2 枚ありますが、1 枚目のほうは、タイトルと今日お話しする内容を左に書いています。そして右のほうには、今日の話に関係する参考文献、比較的手に入りやすい参考文献を挙げていますので参考にしてください。

話の具体的な内容は、正面のスクリーンに映して、文字資料それから画像資料、ときに映像なども交えながら、皆さんに泰緬鉄道と永瀬隆さんとの関

わり、我々日本人とどうかかわっているか、その一端をお話しできたらと思います。

それでは、スクリーンのほうでお話をさせていただきます。

まず皆さんにお勧めしたい本として、この「クワイ河に虹をかけた男」という本があります。この本は、満田康弘さんという岡山県と香川県をエリアにする瀬戸内海放送というテレビ局の番組製作チームプロデューサーの方なんですけれども、この方がお書きになった永瀬隆さんの戦後の活動を20年にわたって追いかけた本。ほぼ同じタイトルのものが映画化されていて、「クワイ河に虹をかけた男」ということで映画にもなっていて、これも非常に数々の賞を受賞しているドキュメンタリー作品です。

いろいろ参考文献を挙げている中で、この本を読んでいただくと、皆さんの大先輩である永瀬隆さんの活動が、非常によくわかります。なぜそういう活動を永瀬さんがしてきたのか。そういう活動に永瀬さんを駆り立てたのか、そのことが追いかけられる本だと思います。

それでは、中身に入っていきたいと思います。「泰緬鉄道」、泰緬の泰はタイランドのタイ、緬はビルマですね。今はミャンマーです。この泰緬鉄道というのは、正式名称を泰緬連接鉄道と言いまして、第二次世界大戦中に日本軍がタイのノンプラドックというところから、ビルマのタンビュザヤというところまで強行敷設した鉄道です。全長415キロに及びます。

この鉄道建設には、それを指揮した日本軍の兵士1万2,500人をはじめ、アジア各国から徴用された労務者、イギリス、オランダあるいはオーストラリア、アメリカ、ニュージーランドからの連合軍の捕虜、この連合軍の捕虜というのは、鉄道建設が始まる4カ月前に、昭和17年2月7日から15日まで行われました日本軍と連合軍との戦闘、シンガポールの戦いですね。シンガポールというのはアジアのマラッカ海峡のところにある非常に重要な拠点で、イギリスが重要な拠点として軍事施設を持っていたんですけれども、ここを日本軍が攻略し、たくさんの捕虜を獲得する。その捕虜たちが、非常に劣悪な環境の中で列車に乘せられて、タイまで連れてこられて鉄道建設に従

事する。そういった鉄道です。

そういう中で、欧米人の捕虜が約 6 万 2,000 人、アジア人労務者は推定ですが、20 数万人と言われていて、一説には 30 万人以上という資料もあります。たくさんの人が巻き込まれました。

この鉄道建設は、後に「デス・レイルウェイ」（死の鉄道）と言われて「枕木 1 に人 1 人」というふうに言われるように、枕木というのは列車のレールがある横に通してある木ですけれども、その枕木を 1 本布設するのに人が 1 人亡くなるというぐらい、たくさんの犠牲を払って建設された鉄道です。1942（昭和 17）年 6 月に建設が開始されて、翌年の 10 月に完成しました。1 年 3 カ月余りです。これが鉄道建設の路線ですけれども、この地図の右下にあるのがバンコクです。バンコクから少し西に行きます。ここが起点になってずっと直線に伸びてビルマに至っています。

今日お話をする場所というのはこのあたりでカンチャナブリ、タイには何とかブリという町がたくさんありますけれども、ブリというのは、「町、都市」という意味です。カンチャナというのは「黄金の」という意味で、「黄金の町」という意味ですけれども、そう名付けられた町を中心にお話をします。

現在もこの 415 キロの鉄道のうち、百数十キロがタイ側に残っていて、タイ国鉄の管理下で使われています。これはカンチャナブリ駅、駅のホームで、この写真を見ていただくとわかるように、今は観光地として世界中からたくさんの観光客でにぎわっています。

これは有名なクワイ河鉄橋、本当はメークローン永久橋というんですけれども、鉄橋で、1 日に列車が季節によりますが、3 本から 4 本しか通りませんので、列車が通らない時間帯は鉄橋の上を歩いて渡ったり、行ったり来たりできる。日本で鉄道とか鉄橋で写真を撮ってインスタに載せると大変なことになりますけれども、ここでは大丈夫。ただし、列車が来るときは危ないので、鉄道の係の人が危ないよというふうに知らせてくれます。

実は、この右の写真の後ろ姿の方が、さっきご紹介した「クワイ河に虹をかけた男」の本を書いて、映画の監督もされた満田さんという方です。今日

この話を私がさせていただくに当たって、学内に大きなポスターを貼っていただいていますけれども、そこで使っている写真は、この満田監督から提供を受けた写真です。

列車から車窓を見ますと、こういう河の風景ですね。現在も普通の生活列車兼観光列車として使われていますので、こういう風景を見ることができます。

しばらく川沿いを走っていきまして、鉄道建設で415キロ建設するに当たって大変難所が幾つもあります。これは「アルヒル栈道橋」といいます。下をちょっと見ていただくとわかるんですが、木橋ですね。木で組まれている崖っぺちにある橋。こういうところを鉄道建設をしているわけですが、今でもここを通るときは、本当に列車から、窓から手を伸ばせばその崖に触れるぐらい近い。木でつくられた橋ですので危ないので、列車もここではスピードを落として、時速5キロぐらいで走ります。

そこを通っているビデオを準備してきました。余り窓から顔を出すと危ないんですけども、ここはどうしても出したくなる、顔を出して写真を撮りたくなる場所で、現在も途中の駅であるタムカセーという駅のそばには洞窟があって、ここは洞窟寺院としても使われています。観光客の多くはここで降りる人が多いところです。

実は私たち西南学院大学の国際文化学部では、今年から「戦争を歩く」という授業をやっています。2年前の2015年に終戦70周年を迎えたときに、だんだん戦後70年もたつと、戦争を体験した人、語れる人、受け継ぐ人がどんどん少なくなっていく。そういうことに対して非常に危機感を持ちまして、「戦争を歩く」、「戦争を記憶する」という、一般市民向けの公開講座をやりました。それをもとに大学の必修の授業として、「戦争を歩く」というオムニバス形式の授業をつくって、大体6人から7人の教員が2週間ずつ担当するという、それをやりました。

それと関連して、今年から「戦争をフィールドワークする」という学生向けのプログラムを開始しました。何人かの教員が世話係になって、私はタイ、

泰緬鉄道ですね。それからもう一つのグループは中国の長春、ハルピンという東北部に行って、731部隊という細菌兵器を日本軍が開発していたところに連れて行く。もうグループは、来年になりますけれども、ポーランド、アウシュビッツ収容所に連れて行く。そういうプログラムを実施したんですけれども、このグループの中の1つのグループかタイということで、そのときに連れて行った学生さんです。ちょうど今短いビデオでお見せした、手を伸ばせば崖に届く、そこで1回降りて、線路をずっと歩いているところです。

これは僕の写真ではなくて、インターネットから借りてきたんですけれども、こういうところを鉄道建設、つまり厚い大きな岩盤があるところを、今みたいに強力なダイナマイトとか重機があるわけではありませんので、それを小規模のダイナマイトで爆破して、あとは全部手掘りです。1日に、毎日毎日14時間から16時間の労働を、捕虜や労務者にさせて鉄道建設をした。そういう難所の1つです。

現在、タイ側の終点の町として、駅としてはナムトックという、タイ語ではナムが水、トックが落ちる、落ちる水で滝という意味ですけれども、ナムトック駅ですね。ここがタイ側の現在の終点になっているところです。

そこからさらに先に行ったところに、「ヘルファイヤーパス」と言われているところがあります。ここは、少し線路の一部が残っていますが、ここもものすごい難所で、ヘルファイヤーというのは、地獄の業火の道ということですから、その鉄道建設を夜遅くまでさせられている中で、そういうふうに地獄の業火のように見えたそうです。そういうところからつけられた名前です。ここに行きますと、元連合軍の捕虜で亡くなった方へのメッセージや花や国旗などが置かれていまして、右の写真の下をちょっと読むと、from your loving family と書いてあります。この亡くなった方のご家族が持ってこられたんですね。こういうのがたくさん残っています。

さて、この泰緬鉄道というのは、いつからどうやって有名になったかというと、私は今年還暦を迎えたんですけれども、私と全く同じ年の60年前にできた映画「戦場にかける橋」(The Bridge on The River Kwai) という、英米

合作の映画、この中の舞台として取り上げられて大変有名になりました。はっきり覚えていないんですけども、この映画はアカデミー賞の7部門ぐらいいを受賞した映画で、ということは世界中の人が見るわけです。この映画は間違いがたくさんあるし、うそもいっぱいあるんですけども、それを見た人が、このカンチャナブリ、この橋の存在、鉄道の存在を知って、一気に世界で有名になりました。

この映画は、第二次世界大戦中の1943年のタイとビルマの国境付近にある捕虜収容所を舞台に、日本軍の捕虜となったイギリス軍兵士らと、彼らを強制的に泰緬鉄道建設に動員しようとする日本人大佐の対立と交流を通じて、極限地帯における人間の尊厳と名誉、戦争の悲惨さを表現した映画です。これは1957年にできて、その10年ちょっと後ぐらいから、この映画の影響で本物の橋を見てみたい、ここに来てみたいという人たちが徐々に出てきて、それをタイ政府がいわゆる観光資源として使うようになっていくわけですね。

この映画タイトルがThe Bridge on The River Kwai、クワイ河というのが出てきますので、本当はこの河はメークローン川というんですけども、クワイ河とわかりやすく名前を変えたりして、戦場にかける橋の橋だよというふうに説明するようになりました。ただこの映画は、こういう橋が映画に出てくるんですけども、タイで撮影されたものではなくて、スリランカでロケが行われたものです。そして早川雪洲さんという日本人の俳優さんと、アレックス・ギネスというハリウッ드의俳優さんがダブル主演で、日本軍の兵士、かなり上の身分の兵隊さんと捕虜の一番トップ、この2人のやり取りを中心に描いたものです。

ただし、この映画は1957年に描かれたということで、戦争が終わって12年しかたっていません。12年ですので、まだまだ今から見るとかなりいろんな間違いや偏見や、欧米から見た東洋への視点、オリエンタリズムという言葉、皆さん授業で習ったのではないかと思います。そういうものがふんだんに入っていて、ほぼ作りものと思って見たほうが間違いありません。

歴史的に事実を元にはしていますが、映画の内容は作りものですね。

実はこの作りものであることを明らかにした本があって、これが後で紹介します、青山学院卒の永瀬隆さんが書かれた「戦場にかける橋のウソと真実」という皆さんにお配りした参考文献の真ん中あたりに書いています。永瀬隆「戦場にかける橋のウソと真実」、これは岩波ブックレットという薄い冊子のような本ですので、すぐに読めて、ちょっと勉強してみようかなと思う人がいたら、この本を、60 ページぐらいだと思いますので、まず読んでみると入り口として、非常によくわかると思います。

この映画の中では、捕虜収容所を脱走した連合国軍兵士がいるんですが、その兵士に現地のタイ人女性、あるいはビルマ人女性とおぼしき女性がずっとくっついていて、荷物運びとして手伝っている。その途中で泉があるところで水浴びをしたりして、キャーキャー騒ぐんですが、こういうことは実際のタイ人女性、ビルマ人女性は、今でもそうですが、当時の人は絶対にあり得ない。こういうふうには映画の中に出てくる、西洋から見た東洋へのさまざまな思い込み、憧れ、偏見、そういったものがふんだんに折り込まれている、そういう見方をするのも面白いかと思います。

それから、日本の鉄道建設の視点として見ると、実は当時の日本の鉄道建設技術は世界にも名立たるものだったそうで、この映画の中ではかなり、イギリス人の捕虜の力でできたという感じで作ってありますので、日本人から見たら、特に鉄道建設の専門家が見たら、さまざまな問題点も含んでいるものであると。ただし、プラスマイナスはあるにせよ、少なくともこの映画が、カンチャナブリという町そしてクワイ河鉄橋というところを有名にしたという点では、非常に意味のある映画の1つではなかったかと思います。

ただし、実態がわかっていないこともありますけれども、この日本軍兵士として従軍した中には、当時日本が植民地支配をしていましたので、韓国・朝鮮系の人たち、兵士がいたり、あるいはさっき言いましたように労務者、現地労務者も数十万人いたんですが、この人たちに関しては、ほとんど記録が残っていないということで、解明が待たれるんでしょうけれども、

なかなか難しいところでもあります。

では、この映画を通して有名になったこの橋、鉄道は、どういう背景のも
とつくられたかというのを見ていきたいと思います。

第二次世界大戦は、皆さんご存じのとおり 1939 年に起こります。その翌
年に、当時の日本の外務大臣の松岡洋右、松岡洋右というと国際連盟を脱退
したとか、そういうことでも歴史で習うと思いますが、大東亜共栄圏という
言葉を使います。大東亜、広くアジアや太平洋地域を欧米の支配から解放す
ると、そういう名目のもとに日本軍はこういう言葉もつくり、こういう言葉
やささまざまなキャッチフレーズ、シンボリックな用語などのもとに、戦線を
南方に拡大していくことになります。

その 1 つは、石油、ゴム、ボーキサイトなどの戦略物資が東南アジアに豊
富にあるということだったんですけれども、実はこの時期までの日本及び日
本軍のあり方、国際連盟を脱退するとか、日中戦争を泥沼化するんですね。
そういう中で、アメリカによる石油禁輸措置というのが取られて、日本は石
油が入ってなくなります。そういう背景があって、南方と言われる東南ア
ジア方面に拡大していこうというふうになったわけです。

もう一つは、援蒋ルート。中国大陆では、日本軍は当時中華民国の国民政
府のリーダーになった蒋介石、後に台湾に移っていきますけれども、蒋介石
と戦っているわけですが、そこにアメリカとソ連がいろんな援助をす
る。そういう援助のルートを援蒋ルートと言いますが、これを遮断す
るという目的もあった。フランス領インドシナ、現在のベトナム、ラオス、
カンボジア、フランスが植民地支配をしているところに進出をし、次第にマ
レー半島に上陸し、東南アジアで軍事展開をするというふうになっていくわ
けです。そして、皆さんご存じのとおり、1941 年、昭和 16 年 12 月 8 日に
は真珠湾攻撃をすることになります。

同時にこの日は真珠湾だけ攻撃したわけではなくて、日本軍はマレー半島
の 6 カ所から東南アジアに上陸をします。実は、半日だけタイと戦闘状態に
なって、タイと日本軍が戦争しているのが 12 月 8 日です。

これはいろいろ背景があるんですけども、当時日本軍はタイ政府に上陸許可を求めて、タイに駐留することを求めるんですけども、タイの首相がたまたまこの日にいなくて、カンボジアに出張していて、上陸許可を出すのが遅れた。あるいはわざと遅らせたか。しかし強引に日本軍は上陸をした。そこにタイ軍と警察が応戦をする。そういう半日間だけの日タイ戦争が行われた。こういうこともあまり知られていないと思いますけれども、タイの南のほうは細くマレー半島になっていますけれども、その幾つかの町に行きますと、その跡、戦争碑、そんなにたくさん残っていませんけれども、見ることができます。

実は、この戦争に関して、アジア太平洋戦争に関してはさまざまな研究がなされて、本が出されているんですけども、実は先の先を考えない。当然先の先の先の先とかを考えない、一種賭博のような形での開戦であり、日本軍の戦争の進め方というのは、余りちゃんと考えていない。こうなるだろう、こうはならないだろうという相手任せで、しかもかなり希望的観測のもとに戦争を進めていったということが、いろんな本に書かれています。

当時のアメリカとの経済力を比較すると、石炭・鉄鉱石生産高で 10 対 1、自動車生産では 100 対 1、もうかなうはずがないですね。軍事力を比較しても単純にかなり日本によく見積もっても 10 対 1、アメリカ 10 に日本 1、これくらい差があったんです。ところがそれでも勝てるかもしれないと、当時の軍部の首脳部は考えました。なぜか。

まず、戦争はアメリカの近くで行わない。日本の近くの西太平洋地域で展開されることになるから、日本に近いので 10 対 1 の力関係をうまく見積もれば 4 対 1 ぐらいにはさせられるだろうというご都合主義。4 対 1 でも負けているんですけども、日本軍、特に東條英機、当時の陸軍大臣、後の首相、どう考えたかという、4 対 1 か、4 対 1 ならまあ日本人のほうがアメリカ人よりも精神力が優れているから、この 4 対 1 ぐらいの差は埋められるだろう。したがって、1 対 1、互角の戦いができるだろうという形で、一か八かだったんですね。

当時の東條英機陸軍大臣は、「たまには目をつぶって清水の舞台から飛び降りるのも必要だ」ということを言って開戦をしている。「開戦後2年間は確かな計算が立つが、3年以降は何もわからない」と、政府の大本営連絡会、これは特に山本五十六という連合艦隊司令長官の言葉なんですけれども、山本五十六という人は戦艦大和に乗っていたんですね。彼はアメリカ留学経験もあっても、アメリカのことをよく知っているので、まともに戦ったら勝つわけがないと思っています。でも軍人だし、トップだし、やらなくちゃいけない。それで、ほかの軍の首脳部に聞かれると、「1年か2年だったら何とか暴れてみせましょう。しかし、それ以降はどうなるかわかりません」と。ということは、もう敗戦を覚悟していたんですね。そういう状態の中で戦争に突入していきます。

一つは精神によって越えられるという精神主義、その精神の担い手であるはずの人間は、絶対的に不足している物、例えば石油とか経済力とか、そういう物とは違って、幾らでも補充できるという物神主義というのが混在していったんですね。最初から単なる経済力、軍事力の差だけではない、一か八か、適当、いいかげん、何とかなるだろうという感じで突入していきます。

戦争というのは、最初うまくいっているときに、どこで終わらせるかというのが戦略的には大事だと言われます。ところが、最初は日本軍は破竹の勢いで快進撃だったんですけれども、あとで泰緬鉄道建設のきっかけになります、ミッドウェー海戦で大惨敗を喫して、それから一気に戦局が変わっていきくんですね。そういう戦争です。

これは、日本軍の第二次世界大戦期の拡張政策の地図で、カンチャナブリというところにあるタイ・ビルマ鉄道博物館という、オーストラリア人のビーディーさんという人が館長をしいる博物館。そうやって日本軍は当時欧米の国々が支配していたマレー半島、フィリピン、インドネシア、ビルマを中心とする東南アジア大陸部、インドシナ半島、そういうところから敵を追い出して支配を拡張していこうとしたわけです。

この赤い線が日本軍の最大の前線基地にあって、ここは絶対死守しなければ

ばいけないと、当時思われていた。1942 年時点ですね。しかし、当時死守しないといけないというのは、こっちの勝手な考えで、じゃあこの赤い線の内側は日本軍が支配しているから入りませんと言うわけがないですね。そういうところにも日本のご都合主義が見え隠れします。

さて、そういう第二次世界大戦、アジア太平洋戦争に入っていく中で、当初日タイ関係はどうだったかといいますと、日タイ関係は昔から非常に良くて、戦後の一時期を除いて良好な関係にありました。近代になって、タイとの国交が回復されるのが 1887 年、明治 20 年になりますけれども。「日暹和親通商に関する宣言」というもので、ちょうど今年で国交回復 130 年になります。

その後タイは、チュラーロンコーン大王という王様、ラーマ 5 世ともいえますけれども、タイで一番優秀な、トップの国立大学チュラーロンコーン大学という、もしかしたら皆さんたちの中にも留学をされる予定がある方がいるかもしれません。その王様の名前がついた大学がありますけれども、チュラーロンコーン大王が在位期間というのが 1868 年から 1910 年、これは日本にすると明治元年から明治 42 年です。ということは、明治天皇の在位期間、日本が富国強兵殖産興業で国力を増強しようとした時代とタイの近代化の時代が全く重なるんですね。

その時期にタイは日本からもたくさんいろんな人を招いて養蚕業、シルクを盛んにしたり、あるいはタイで一番最初にできた女学校、ラーチニー女学校。これは日本人の教育者である安井てつさんという東京女子大学の創設者を招いて創ったり、いわゆる日本人がお雇い外国人として、タイの近代化にもかかわっていて、そういう時代でした。

そういう時代を経て、1920 年以降、さらに交流が密になるんですけれども、1920 年代というと、1918 年に第一次世界大戦が終わります。アメリカはその後景気が悪くなって、29 年の大恐慌に至りますが、日本は比較的、多少のあおりは受けますけれども、タイとの関係に関してはどんどん深めて、商船会社の定期航路が開設されたり、暹羅協会というんですけれども、シャム

協会、今の日泰協会ができたりして、日本とタイの貿易額は増加していき、有名な会社、伊藤忠商事とか三菱商事など、バンコクにどんどん支店を開設していった、特に 1940 年ぐらいからは戦争を準備する必要性から、タイ米、戦略物資、ゴム、タンゲステン、くず鉄、獣皮などのタイからの輸入が非常に増えていくんですね。つまりタイ、それからその周辺の国々も日本にとって非常に重要な地域となっていくわけです。

その中で、さっきの繰り返しになりますけれども、1939 年に第二次世界大戦が始まったときに、タイは当初イギリス、フランスなどと不可侵条約を結び、日本とは友好親善条約を結んで中立の立場をとっていました。しかし翌年、ドイツがフランスのパリに侵攻して占領して、フランスの力がヨーロッパ戦線に注がれて、東南アジアが手薄になるというところで、タイはフランス領インドシナを取りかえそうとします。というのは、実は今のタイの面積というのは 51 万 4,000 平方キロメートル、日本は 38 万ですから、日本の約 1.34 倍です。これに対して、19 世紀の終わりのタイ（当時のシャム）の支配地域は約 100 万平方キロ、2 倍ぐらいあったんですね。ところが独立を守り続けるために、イギリスやフランスに自分の領土や支配地域を割譲しながら何とか独立を保った。そこで失ったラオスとかカンボジアなんかの失地を回復するためにフランスと交渉するんです。返してくれと。ところがフランスが嫌だと言ったもんですから戦闘状態に入る。

そこにうまくつけ込むのが日本で、まあまあと言って仲介をして、フランスのインドシナに日本軍が足がかりを持とうとするわけですね。当初は中立だったんですけれども、中立だったのでタイとしてもどちらにつこうかというのは、かなり悩むところだったと思いますけれども、結局日本と同盟関係を結んで、連合軍と戦う立場になっていきます。

バンコク市内に戦勝記念塔というのがありまして、BTS という市内を走る高架鉄道の駅の 1 つにもなっていますけれども、そのフランスと失地回復でやりあったときのものを記念する塔もあります。

さて、日本とタイは同盟関係を結んだと言いましたけれども、日本はその

周辺諸国、イギリスやフランスや、インドネシアなどオランダの植民地になっている周辺諸国で戦争をするために、タイに進駐をしたいがために、当時のタイの首相であるピブーン・ソンクラームという首相にタイ領内に入ることを求める。しかし、さきほど言いましたように、ピブーンさんがカンボジアに行っていたので返答が遅れたんですね。その間に日本は陸路と海からタイに上陸をしました。

これに関しては、「少年義勇兵」という 2000 年のタイ映画があります。これを見ていただくと、当時の様子、その背景が、映画ですからかなり脚色してありますけれど、ある程度わかるというものです。しばらく後に日泰攻守同盟条約、翌年 1 月には日泰共同作戦に関する協定というのを締結すると、タイは日本と同盟関係を結んでいるので、英米に対して敵対の立場を取らざるを得なくなるわけですね。

これが 12 月 8 日に日本軍がタイに上陸した地点です。

しかし、タイも当時一枚岩ではなくて、抗日自由タイ運動といって、ヨーロッパに留学をしていた優秀なエリート官僚などを中心に、日本との同盟関係を強化するのに反対の人たちがいて、そういう人たちが地下組織をつくって、日本の情報を連合軍に伝えたりしていました。そういうこともありまして、非常に複雑な状況に置かれていたというのが当時のタイです。

そういう中で泰緬鉄道がいよいよ建設されるんですが、真珠湾の奇襲攻撃の後、日本軍は華々しい勢いで勝ち続けます。特に、1942 年の 2 月には、シンガポールを占領します。当時のイギリス首相であるチャーチルが、イギリス最悪の敗北だと、最大の屈辱だという言葉を残しているように、兵力では日本軍のほうが少なかったんですけれども、シンガポールを攻略してたくさん捕虜を得ました。それを記念して発行された切手です。シンガポール陥落と右にありますけれども、乃木希典、東郷平八郎という日露戦争などで活躍した軍人の肖像画の載った記念切手が発行されています。

ところが、最初に山本五十六連合艦隊司令長官が予測したとおり、「最初の 1、2 年は暴れてみせるが、その後はどうするかわからない」といったよ

うに、約半年後にハワイの近くにあるミッドウェー島、この新聞でいくと、ハワイがこの辺で、ミッドウェー島というところで戦闘を、アメリカの海軍と日本海軍が激突します。

実はこのときも、アメリカ海軍は航空母艦にたくさんの飛行機を載せて、そーっとミッドウェー島に近づいているんですね。日本軍はミッドウェーが簡単に攻略できると、というのは真珠湾でうまくいっていますので、またうまくいくだろうという、成功体験があだになるんですけれども、ところがとんでもないぐらいアメリカ軍の戦闘力は高く、そこで大敗北を喫します。それが大敗北なんですけれども、当時の様子を伝える朝日新聞がこれです。「ミッドウェー沖大海戦、アリューシャン列島猛攻、陸軍部隊も協力、要所を奪取、米空母2隻、エンタープライズ、ホーネット撃沈、我が2空母1巡洋艦に損害」とあります。

しかし、当時の状況と今の状況と似ているのが非常に心配なんですけれども、これ本当のことではない。実は日本はこのとき2空母、1巡洋艦の損害ではなくて、4隻の空母をやられています。ですから、ちょっと底上げをして報じている。朝日新聞というと、今進歩的な記事が多いんですけれども、戦争の中ではこういうふうになってしまうんですね。非常にいろいろ考えさせられるものだと思います。

これがその撃沈される、沈む前の加賀という航空母艦。航空母艦はたくさんの戦闘機を載せて運んで、そこから飛行機を飛ばせて爆撃をするので、非常に重要なんですけれども、これを4隻撃沈されることによって、日本海軍は太平洋地域における制海権、及び制空権を極端に狭められることになる。これは、その前のシンガポール陥落のときの朝日新聞ですけれども、「敵軍我が軍門に降る。ついに無条件降伏で屈服す」など、この辺までは本当のことだったんですけれども、不利なことは伝えないという、これは大本営発表といういい方で、今でも日常会話で使うことがありますけれども、当時の大本営、首脳の方の戦況の発表というのはいくらもなかった。

実はこのミッドウェー海戦で大惨敗を喫して、帰ってきた日本兵がいるわ

けですね。そのときの淵田という兵士がいて、この人は真珠湾攻撃のときに功績を残した日本軍の英雄なんです。英雄なんですけれども、ミッドウェーで敗北したので、日本に帰ってきたときに当時の軍部に幽閉されて、絶対しゃべるなど。ミッドウェーのことをしゃべるなどということで、そこで戦った兵士は箝口令をしかれた。そういうふうになるんですね。言いたいことは言えない、言ってはいけないこととか、言わなければいけないことを言ってはいけない。そういう時代でした。

このミッドウェー海戦の敗北、それからその後のガダルカナル島というニューギニア島の少し東にあります、これも日本軍の重要拠点だったんですけれども、ガダルカナル島からの撤退、これは1942年の夏ぐらいから半年ぐらい攻防戦があるんですが、その後ガダルカナルから日本は撤退します。アメリカが攻めて。このとき最初は5,000人ぐらいの兵隊さんが守っていたんですけれども、大損害で全滅に近い状態になる。この一報を受けた日本の軍部は、そんなはずはない、負けるはずはない、何かの間違いじゃないか。でもとりあえず援軍を送ろうというんで、近くの島の部隊を3,000人送る。で、また負ける。次また3,000人送って負ける。おかしい、そんなはずはない。これを繰り返すんです。

目算が全くない。希望的観測によって戦争が進められていったことによって、ますます戦況は悪くなっていきます。

それで、制海権と制空権を太平洋地域でなくすので、あと残っているのは陸ですね。ということで泰緬鉄道を建設するというふうになります。特に、海に関してはマラッカ海峡、今のシンガポールのところを経由してビルマのほうに物資を補給していたんですけれども、海上が押さえられるということで、じゃあ陸に造ろうというので、タイからビルマのほうに400キロ余りの鉄道を建設しようということになりました。

皆さんにお配りしたプリント、もう一枚のほうに、泰緬鉄道の建設にかかわる建設要綱ですとか、泰緬鉄道の建設命令、これは後ろのほうにちょっと書いてある参考文献からとってきたものなんですけれども、こういう文が出され

て建設が開始されます。

建設は、非常に苦難を極めるわけなので、そういうときには景気のいい歌がつくられた。鼓舞するために。それは資料3の泰緬鉄道建設の歌、作詞作曲不詳、著作権不詳、いつできたかもわからない。1番を見てみますと、「東亜の平和築かんと、敢闘の意気燃ゆるとも、動脈一路泰緬の、大地を結ぶこの壮挙、今ぞ遂げたりこの偉業」ですね。それから3番を見てみましょうか。「篠つく雨や濁流に、身をば挺する強者の、鮮血紅く河を染め、築く幾多の鉄の橋、ああ建設の人柱」こうした威勢のよさの中に、3番の詞などを見ると、非常にこの3行の詞の中に、ものすごく大きな犠牲が払われたことがうかがえるというものです。

この鉄道建設には、昭南島、昭和に奪った南の島、すなわちシンガポールでの捕虜たちをたくさん連れて行くんです。連合軍捕虜が、1両の列車にぎゅうぎゅう詰めになされて、シンガポールからマレーシアを通してタイに連れて行かれました。そして、当然捕虜だけでは建設が追いつかないので、タイの地元の熟練工、それからマラヤ人労務者、マレーシアからの労務者、これは7万8,000人も徴用している。とにかく労務者と言われている現地の人たちは20数万人使って労働をさせるんですね。

過酷な労働によって、それから食料も不足していますから、栄養不足で栄養失調、それから伝染病などにかかってどんどんどんどん死んでいくんですね。その死亡率というのが、マラヤ人出身の労務者の死亡率は38%ということは、7万8,000人ですから、3万人ぐらいが亡くなっているということになります。ジャワ人45%、連合軍捕虜20%、大体1万3,000人が亡くなっている。

そういう多くの犠牲を払って泰緬鉄道が建設されますが、造っては連合軍の空襲に遭い、造っては空襲に遭い、そういうのを繰り返していました。ちょっと写真が見にくくて申しわけないんですけども、レールを枕木に取りつけるオーストラリア人とイギリス人の捕虜。連合軍の爆撃で1回つくれたけれども壊された橋です。

この泰緬鉄道建設に関しては、実は日本で出版されている本というのは非常に少ない。ところが、イギリス、一番捕虜が多かったイギリスでは 300 冊以上の関連本とか、当時の絵心のあるイギリス人の兵士がずっとスケッチをして描いた画集とか、そういうものがたくさん出版されている。

その捕虜収容所の様子を。ちょっとわかりにくいんですけども、これは JEATH 戦争博物館、Japan、England、America、Thailand、Holland、オランダ、この 5 つの頭文字がつけられた博物館で、戦争博物館ですけども、この戦争博物館は最初はこの案もあったんです。J のかわりに D、DEATH 博物館、さすがにちょっとまずいだろうというので、今の名前になっているんです。ちょうど捕虜収容所のように、1 階建てのヤシの葉っぱでふいたような展示スペースに、当時の写真がたくさん展示されています。

私がここを初めて訪れたのは 31 年前で、タイの研究を始めたばかりのころに、カンチャナブリというところで、短い期間、2 週間のフィールドワークをしました。そのときに行ったんですけども、余りの悲惨な展示に気分が悪くなって出てきたことがあります。今は、当時のめちゃくちゃ悲惨な展示のものは若干取り払われているような感じで、あるいは私はもう何十回も行っているから、それに慣れたのかもしれませんが、最初に行ったときの強烈な印象は今でも忘れられません。

こうやって見てもらおうとわかるように、日本軍の兵隊さんたちもみんな若いですね。皆さんたちとそう変わらないぐらいの年齢の人たちがたくさん徴兵されていったんです。日本軍は連合軍の捕虜たちにかかなりひどい扱いをしたと言われています。なぜか。これは捕虜に対する保護をうたったジュネーブ条約というのと、当時日本の東條英機陸軍大臣が全軍へ示達した「戦陣訓」がものすごく乖離していたからなんです。ジュネーブ条約は博愛主義、人道主義、生きるための人権を擁護するということがうたわれているので、捕虜でも、敵軍の捕虜でもちゃんと手厚く扱わないといけない。ところが日本は調印したものの批准もせずにいた。これに対して戦陣訓というのは、「生きて虜囚の辱めを受けず」、つまり捕虜になって生き延びるのは恥ずかしいこ

とだと。それだったら潔くお国のために、天皇陛下のために死ぬべきだ、そういうふうには日本人の兵士たちは洗脳されていますので、捕虜となるのは恥ずかしいことだった。だからいくら虐待してもいいという理屈になっていくわけです。この戦陣訓、「生きて虜囚の辱めを受けず」とありますけれども、これをずっとすり込まれていくと、そういうふうになるのかもしれません。ジュネーブ条約と全く反対ですね。

実はそういう捕虜の使役や虐待の場面に立ち会ったのが、元日本陸軍の通訳をしていた永瀬隆という青山学院出身の方です。永瀬さんは岡山に生まれて、たまたま昭和 16 年、戦争が始まるときに青山学院を卒業しましたので、そのまま陸軍に入隊するんですけれども、英語ができるので通訳の職につくことになります。そしてタイに赴任して、泰緬鉄道建設の通訳に携わる。

ところが、戦争中は余り気づかなかったわけですが、戦争に日本が負けて、翌月、1945 年 9 月にイギリス軍の墓地搜索隊、つまり戦争捕虜でたくさん亡くなったイギリス人兵士を搜索する、イギリスの墓地搜索隊に通訳として加わります。そのときに戦争が非常に悲惨だったということをご自身があらためて自覚するんですね。

左の写真が永瀬さんが現役の通訳だったときの写真で、その後、実はこの永瀬さんというのは、1964 年、戦後 19 年たってから、タイに行き始めます。亡くなる 2011 年まで 135 回タイを訪問しています。その理由は 2 つあります。

1 つは、自分が通訳として連合軍の捕虜へのひどい仕打ちに、間接的ではあるけれどもかわったことへの罪の意識、贖罪の意識を償うため。そしてそのときの連合軍の捕虜だった人たちと一人でもいいから和解をするためです。

もう 1 つは、日本が戦争に負けて、タイから日本軍が引き上げるときに、当時のタイ政府は、全ての日本兵に米 1 合と砂糖を飯ごうのふた 1 杯分、もちろんわずかですが、これを全ての日本兵に支給してくれたそうです。これに対するタイ政府への恩に報いるために、とにかくタイのために何かつくそうということで、戦後何度もタイを訪れました。

1964年というのは、東京オリンピックが開催された年なんです。東海道新幹線が東京・新大阪間開通した年でもあり、日本人の海外旅行の自由化がなされた年でもあります。つまり、その年までは勝手に日本人は外国に行ってはいけなかったんですね。ところが、1964年から自由に行けるようになります。もちろん高いです。当時ハワイに社員の研修旅行で行ったある大手銀行、1人当たりの費用は35万円、当時で。今に換算すると何百万かなと思いますけれども、そういう時代。1ドル360円ですね。いずれにしても、一応自由に海外に行けるようになったので、その年から行くようになりました。そして、奥さんも一緒に活動するようになる。

アジア人労務者、連合国捕虜への贖罪、タイ政府への感謝ですね。1986年には、タイにおいてクワイ河平和寺院というお寺というお寺を建立され、クワイ河平和基金というのをつくられて、基金を募るんですね。お金を集めて、それを全部タイの子供たちへの奨学金に充てるということをしたんです。

捕虜との和解に関しては、これは有名ですが、永瀬隆さんとロマークスさんというイギリス人元捕虜との和解の話が、この「レイルウエイ運命の旅路」という映画、これは3年前に公開されましたけれども、永瀬隆さんの役は日本人の真田広之さんが演じていますけれども、この中で扱われています。

その映画の中に出てくるシーンがあるんですけども、永瀬隆さんが通訳として、このロマークスさんを虐待している。本人が虐待するとか、上官が虐待しているのを通訳としてやっているシーンが撮影されたのが、このカンチャナブuri市内にある廃工場。この辺、近くにいた人にタイ人にも聞いてみたんです。撮影があったのを知っていますかと。残念ながら誰も知らなかった。3年前の映画ですから、4、5年前にロケがあったんでしょうけれども、地元の人はこのことは余り知らない人が多かったみたいですね。知っている人がいたら話を詳しく聞こうと思ったんですけども、残念でした。

永瀬さんは、2011年に亡くなるんですけども、亡くなった後、やっぱりこのすばらしい遺訓を引き継ごうという人がいます。これは一番最初に紹

介した「クワイ河に虹をかけた男」の著者であり、映画監督の満田康弘さんという方ですけれども、永瀬さんの遺志を受け継いで「クワイ河平和基金」にプールしてあるものを、毎年タイの子供たち、下は小学生から上は大学生まで、授与しようということをやっています。奨学金授与式は、今年も8月下旬に行われて、私も初めてですけれども参加させていただきました。

この右の写真に写っている、一番前に立っている男性は、もしかしたら皆さんたちの中にも行ったことがある、あるいはこれから行く人がいるかもしれないけれども、タイのタマサート大学の学生さんです。この平和基金の奨学金をもらったたくさんの子供たちの中から初めて、タマサート大学というタイの一流名門大学に入ることができたんですね。かなりシンボリックなことです。

その奨学金授与式の様子を少し。これまでにちょっとはつきり覚えていませんけれども、3,000人ぐらいの子供たちが奨学金をもらっています。今年も111人の子供たち、小学生から大学生までこうやって奨学金をもらいに、カンチャナブリ県の各地から集まってきている。最初のころは向こう側に立っていられなかった看護士さんと、その人たちが高校生のころに奨学金をもらって日本に留学をしてきて、日本の看護学校で勉強して、タイに帰って看護士として活躍している。そういう人たちはとても永瀬さんのことを慕っていて中心になってお手伝いをしていました。

さて、さっき元連合国軍捕虜との和解という話をしましたが、和解といってもそんなに簡単ではない。やったほうは忘れるけれども、やられたほうは忘れない。JEATH博物館のところに、「Forgive but not forget、許そう、しかし忘れまい」という文字があって、これを見るたびに、やっぱり戦争というのは、そのとき人を殺し合ったりするだけでなく、何十年たっても、恐らくこれから何十年たっても消えない。許してあげても、このことは忘れない。忘れないというのは、やっぱり本当に許されているのかどうかですね。そういうことをいつも思います。

私も当然戦後生まれですし、皆さんたちはその下の下ぐらいの世代ですけ

れども、そういう戦争を直接経験していない世代が戦跡を歩く。戦争の記憶をつないで、紡いで、さらに伝えていく。その場に行って、肌で感じ、目で見、耳で聞いたことというのは、五感で感じられますので、それはとても大事なことだと思います。それをやはり誰かに伝えて、やっぱり戦争というのは1回おきたらもうだめなんだと。70年たっても、100年たってもだめなんだということを、一人一人が肝に銘じていくような気持ちを持つ。こういう人が増えるということは、少しでも平和に近づいていく一歩になるんじゃないかと思います。

最後に、この博物館の様子を少し。いろいろありますけれども結構生々しいですよ。

連合軍共同墓地、イギリス兵、オランダ兵が中心の、ここには右下の写真にあるように、名前が書いてあって、所属部隊が書いてあるんです。だから何となく6,900人が眠っているというのではなく、一人一人、この何とかさんというのは22歳で死んだんだ、この部隊にいたんだ、オランダの陸軍かということ、目で見、自分で感じることによって、何となく連合軍の兵士というのではなくて、一対一で向き合える。過去の歴史に生きた人たちに向き合える場ではないかなと思います。

今は世界各国からたくさんの観光客がやって来ていまして、この泰緬鉄道とそれをめぐる歴史を知らない人がたくさんいます。この右下の人たち、女性2人は、韓国の済州大学校日本語学科の学生です。最初知らなくて、韓国人ですかと聞いてしゃべったら、途中で日本語学科とわかって、日本語に切りかえて話をしましたけれども、この泰緬鉄道のことを知らない。何があったか知らないということでした。そういう人が増えているんじゃないかと思っています。

知らないでここを訪れるのと、知って訪れるのでは全然意味が違う。できるだけそういうことを皆さんに伝えたいのと、皆さんもカンチャナブリじゃなくてもいいですけども、そういう場に行ったときに感じていただきたいと思っています。

最後になりますが、私が14年前に、この博物館を何回目かの訪問をして、またショックを受けて外に出てきたんです。その前に70代のおばあちゃんがいまして。このおばあちゃんは去年亡くなったと聞きましたけれども、「どうしたの」って言われたから、ちょっとショックを受けてという話を、そのタイ人のおばあちゃんとしていましたら、「この博物館には日本兵のいろんな残虐な行為の展示があるけれども、みんながみんなそうじゃなかった。優しくて親切な兵隊さんもいっぱいいましたよ」ということをおっしゃっていただきました。

優しくて親切な人が狂気になる。狂気にならざるを得ないのは下っぱの兵士ではなく、上のほうの間違った、指導者の間違った歩み、考え方、やり方ですね。それでいかにたくさんの人が犠牲になったか。そういうことをしっかりと考える必要があるかと思います。

時間ぎりぎりになってしまいましたけれども、今日の私の話は以上で終わりたいと思います。ご清聴ありがとうございました。(拍手)

司会：片山先生、ありがとうございました。

それでは、フロアの皆さんのほうから何か質問等があれば、挙手をお願いします。

質問：ありがとうございました。

1点質問がありまして、なぜ日本軍が引き上げる際に、タイの政府が日本軍に対して物資を供給したのか。というのも、日本は連合軍に対して残虐なことをしたにもかかわらず、タイの政府が寛容に供給できるということを疑問に思いました。

片山先生：質問ありがとうございました。とてもいい質問だと思います。

1つは、日本とタイ、同盟関係を結んでいたということがあると思いますけれども、もう1つは、当時のタイ政府の高官が言っていることは、これから戦争に敗れた日本兵は日本に帰ってもどれだけの苦難が待っているかわからない。それに少しでも報いたいという気持ちがあると。そういうことで支給してくれたんだそうです。

さらにその背景には、恐らくですけれども、タイは国民の95%が仏教徒ですので、やっぱり人に対して施しをする、いいことをするということが、自分に返ってくるんですね。そういうタイの仏教的世界観というのが背景にあったと思います。

司会：ほかに。

質問：このたびはお話ありがとうございました。

1つ気になったことがありまして、日本はタイの人々に対していろいろひどいことをしたりというのがあった一方で、お話の途中にあったように、タイはタイでイギリスとかに宣戦布告とかをしている感じで、タイの人々は一体第二次世界大戦をどういう視点で見えていたのかなと。加害者なのか、被害者なのか、あるいは敗戦国になるのか。どういう感じで世界大戦を見ていたのかというのが気になったので、教えていただけませんか。

片山先生：ありがとうございました。

大変いい質問ですけれども、すぐに答えにくい大変難しい質問ですね。やっぱりタイに限らず、戦争というのはやっている連合軍、イギリスやフランスやオランダやアメリカ、中国、そして日本、ドイツ、イタリア、そこだけがやっているわけじゃなくて、そういう戦争に巻き込まれているタイの人たちが山ほどいるわけです。そういう人たちが一人一人が個人的にどう考えていたかというのは、ちょっと知ることができませんけれども、書かれている資料とかつくられた映画などを見ると、やっぱりそんなにいいイメージは持っていなかった。日本に対しても、もちろん連合軍に対してもですね。やっぱり自分の国に入ってきて、踏みにじられ、勝手に戦争しているわけなのでよくなかった。

ただし、そういう中でも救いがあるとすれば、そういう集団と集団との関係とは別に、私たちは個人と個人で付き合うことができるので、そういう中でも一人一人がしっかり自分を持っていて、気持ちを持っていれば、少しでもそういうマイナスのものをゼロに近づける、あるいはプラスに変えることはできるんじゃないかなというふうに思います。

ちょっと簡潔にこれを答えるのは大変難しい問題ですね。巻き込まれている人たちがたくさんいたということを、私たちは肝に銘じないといけないかなと思います。

その中で、私はいつも思うのは、一人の力じゃ何もならないと、例えばもうすぐ選挙ですけども、自分が1票を入れたからといって政治は変わらんということを言う人がときどきいますが、そんなことはなくて、選挙に例えるのもちょっとおかしいんですけども、永瀬隆さんというのは、身長150cm幾つかのとても小柄な方なんです。でもそのたった一人の青山学院卒の先輩が成し遂げたことの大きさというのが、タイの奨学金授与式に行くときわかりますが、脈々と受け継がれている。彼が亡くなった後も。もちろん永瀬さんがご存命中は、たくさんの方が慕って、永瀬さんご夫妻とやってきておられましたけれども、それ以降も脈々と受け継がれる。ということは、たった一人の償いというか、行いというかなんですけども、ものすごい力を発揮することができるということを、この青山学院の歴代の先輩から私は学ぶことができました。

だから、うちの大学の学生にもよく言っているんですけども、自分が行ってもねということを思っている人は絶対間違いだから、一人の力とは大きいから、何か行動しなさい、感じなさい、やりなさいということを言っています。これはとても大事なことだと思います。それを青山学院の大先輩から学び、ちょっとかわり始めて、それを後輩である皆さんたちの前でこうやってお話できることは、本当に今日はありがたくて、楽しく授業をさせていただきました。

司会：ありがとうございます。

おおむね時間になったかと思います。

永瀬隆さん、私自身も青山学院に赴任するまで知らなかった大先輩です。その大先輩の方がさまざまな困難の中で、必死に抗い、そして歴史を精算しようとした。片山先生がおっしゃられたように、ごく小さな力だったかと思うんです。しかし、その取り組みというのは、今なおさまざまな人を揺さ

ぶる原動力になっています。

カンチャナブリというところ、先週、私の講義を受講している人には資料を渡したかと思いますが、完全に観光地です。皆さん、特にこれからタイに留学する人は、カンチャナブリに行くことがあると思います。私、マレーシアに行く学生にも当てはまることですが、皆さんは観光客じゃない。行っただけで観光するのでは無いのです。その点をふまえて、このようなことを調べて行くと全然違うと思います。

ちょうど時間になりました。改めて片山先生に大きな拍手をお願いします。
(拍手)

それでは終わります。ありがとうございました。
(了)

青山学院大学地球社会共生学会活動報告

【2017 年度】

【講演】

2017 年 9 月 13 日（水） 相模原キャンパス B738 会議室

The Impact of Modernisation and Culture on Morality and Moral Change in
Europe: From Universalism to Contextualism

Lecturer : Prof. Hermann Dülmer (Universität zu Köln)

【公開特別講座】

2017 年 10 月 20 日（金） 相模原キャンパス F408 教室

『泰緬鉄道と永瀬隆 ―太平洋戦争期の日タイ関係とたった1人の戦後処理―』

講師：西南学院大学 国際文化学部 学部長 片山 隆裕

挨拶：青山学院大学 地球社会共生学部 学部長 平澤 典男

司会：青山学院大学 地球社会共生学部 助教 齋藤 大輔

【出版】

『青山 地球社会共生論集』第2号 の発行

青山学院大学地球社会共生学会会則

(2014 年 11 月 12 日制定)

改正 2015 年 9 月 16 日

(名 称)

第 1 条 本会は、青山学院大学地球社会共生学会と称する。

(事務所)

第 2 条 本会の事務所は、青山学院大学地球社会共生学部合同研究室に置く。

(目 的)

第 3 条 本会は、地球社会共生学に関連する領域における研究及び教育の発展に寄与する諸活動を行うことを目的とする。

(事 業)

第 4 条 本会は、次の事業を行う。

- (1) 会報、研究紀要等の発行
- (2) 研究会、講演会等の開催
- (3) 資料の収集整備
- (4) 他大学・研究機関等との学術交流
- (5) その他本会の目的を達成するために適当と認める事業

(会 員)

第 5 条 本会は、次の会員をもって組織する。

- (1) 正会員 青山学院大学地球社会共生学部の教授、准教授、助教及び助手
- (2) 学生会員 青山学院大学地球社会共生学部の学生
- (3) 賛助会員 青山学院の校友で本会の趣旨に賛同し、目的達成に協力する者
- 2 会員は、本会発行の学術印刷物の配布を受けるほか、本会の事業に参加することができる。

(名誉会員)

第6条 正会員が定年退職等で本会を退会するときで、次に規定するいずれかの基準を満たしている者については、評議員会の議決により、名誉会員にすることができる。

- (1) 10年以上本会の正会員であった者
- (2) 前号に該当する者以外で、本会の目的達成に対して顕著な功績を有するなど、特別な理由のある者

(会 費)

第7条 正会員及び学生会員は、年 5,000 円の会費を納入しなければならない。

(役 員)

第8条 本会に次の役員を置く。

- (1) 会長 1名
- (2) 理事 若干名
- (3) 会計監事 1名

(会 長)

第9条 会長は、地球社会共生学部長をもって充てる。

- 2 会長は、本会を代表し、会務を統括する。

(理 事)

第10条 理事は、本会の目的達成上において必要な職務を分担する。

- 2 理事は、正会員の中から会長が委嘱する。
- 3 理事の任期は、2年とする。ただし、再任を妨げない。

(会計監事)

第11条 会計監事は、本会の会計を監査し、その結果を評議員会に報告する。

- 2 会計監事は、会長及び理事以外の正会員の中から会長が委嘱する。
- 3 会計監事の任期は、2年とする。ただし、再任を妨げない。

(評議員会)

第12条 本会の運営に当たって、重要な事項を審議し、及び決定するため、評議員会を置く。

- 2 評議員会は、正会員をもってこれを構成する。
- 3 評議員会は、少なくとも年1回、会長が招集し、議長となる。
- 4 評議員会は、事業計画、会計、会則改正その他の重要事項を審議し、及び決定する。

(理事会)

第13条 本会の運営に当たって、必要な事項を協議し、及び執行するため、評議員会の下に理事会を置く。

- 2 理事会は、次に規定する者をもって構成する。

- (1) 会長
- (2) 理事
- (3) 会計監事

- 3 理事会は、会長が必要に応じて招集し、議長となる。
- 4 理事会は、年度の始めに、年度事業計画書及び年度事業報告書を評議員会に提出する。
- 5 会長は、必要があると認める場合は、第1項の規定による協議の結果を、評議員会に報告する。

(会計)

第14条 本会の会計は、会費並びに補助金及び寄付金を基礎とする。

- 2 本会の会計年度は、毎年4月1日に始まり翌年3月31日に終わる。

(事務)

第15条 本会の事務処理は、地球社会共生学部合同研究室にて行う。

(改廃手続)

第16条 この会則の改廃は、評議員会における3分の2以上の賛成を得て、会長がこれを行う。

附 則

この会則は、2015年4月1日から施行する。

附 則 (2015年9月16日)

この会則は、2015年9月17日から施行する。

執筆者紹介

真 鍋 一 史

青山学院大学地球社会共生学部 教授、専門研究分野：社会学・社会調査
法・コミュニケーション論

菊 池 尚 代

青山学院大学地球社会共生学部 准教授、専門研究分野：メディア論、英
語教育

【講演】

講演者 Prof. Hermann Dülmer (Universität zu Köln)

ハーマン・デュルマー教授 (ケルン大学)

【公開特別講座】

講師 片山 隆裕 (西南学院大学 国際文化学部 学部長)

挨拶 平澤 典男 (青山学院大学 地球社会共生学部 学部長)

司会 齋藤 大輔 (青山学院大学 地球社会共生学部 助教)

編集後記

たいへん遅ればせながら、『青山 地球社会共生論集』第3号をお届けします。

地球社会共生学部も開設3年目を迎え、2017年度はタイやマレーシアでの半年の留学を終えた3年生たちのゼミナールも始まりました。既存の学問の枠組み(= discipline もちろんこの言葉には、大学での「専門分野」以外にも、「訓練」や「規律」といった意味もあるのですが・・・)にとらわれず、地球規模の課題に取り組む1期生たちが、政治学、経済学・経営学、メディア・空間情報学、社会学という4つ領域をまたいで、どのようにそれぞれの問題に挑戦していくのか、これからがいよいよ楽しみです。

そんななかで今回は、会員による2本の論説に加えて、ケルン大学のハーマン・デュルマー教授による特別講演や西南学院大学国際文化学部長の片山隆裕先生をお招きしての公開特別講座の記録を掲載することができました。例年のごとく投稿論文の査読にご協力をいただいた先生方はもちろん、二つの特別講演の実現に向けてご尽力をいただいた真鍋一史会員と齋藤大輔会員には、この場を借りてあらためて御礼申し上げます。

さて、社会学者の見田宗介氏が、最近の著書の冒頭で次のような文章を書いています。

あらゆる障壁を打ち破りながら進展しつづけるこの「近代」という原理、その最後の純化されつくした形としての〈情報化／消費化社会〉は、それが全世界をおおいつくした〈グローバル化〉というまさにその事実によって、ここに初めて、この無限の発展の前提である環境と資源の両面において、地球という惑星の〈有限性〉と出会うことになる。

球はふしぎな幾何学である。球表はどこまでいっても際限ない。それでもその全体は有限な閉域である。球は無限でありながら有限である。
(見田宗介『現代社会はどこに向かうか——高原の見晴らしを切り開くこと』岩波新書、2018年、p.ii.)

少し長い引用になりましたが、どこまでも発展していくかのような経済成長も、そしてインターネットやSNSを通じて国境をのり越えていく情報空間も、いまのところはまだこの地球という「無限かつ有限な球体」のうえてくり広げられている現象であることは間違いありません。

「有限な地球のうえて、無限の可能性を追求する」などと書くと、なにやら禅問答のようになってしまっていますが、この緊張関係のなかで指針となる「知」を紡いでいくことこそ、「地球社会共生学」の課題なのではないでしょうか。地球社会共生論集がそうした「知」の集積地へとすることを願いつつ、この編集後記を結びたいと思います。(良)

[Summary]

Cross-National Comparison of the Structure of Religious Consciousness: A Methodological Examination of Survey Analysis Focusing on “Factor Analysis” and “Smallest Space Analysis”

Kazufumi Manabe

ABSTRACTS

This Paper is a sequel of my former papers entitled “Concept, Measurement and Analysis of Religiosity: Survey Results from Eight Countries” (Kwansei Gakuin University School of Sociology Journal, No.125 and No.128).

In my former papers, I analyzed a data set of the Religious Consciousness Survey in Eight Countries (India, Turkey Japan, the United States of America, Italy, Taiwan, Thailand, and Russia). This survey was conducted online through a research company panel in 1915, and was financially supported by Japan Society for the Promotion of Science (Kiban-Kenkyu (A) No.25244002). The method of data analysis used was Smallest Space Analysis (SSA) developed by Louis Guttman.

On the basis of my former papers, the purpose of this paper is to make the comparison of “Smallest Space Analysis” with other statistical method of data analysis. To put it concretely, I develop the methodological discussions on advantages and disadvantages of “Smallest Space Analysis” and “Factor Analysis” using the data set of the Religious Consciousness Survey in Eight Countries.

As a result, I illustrate the utility of combining the different statistical methods—in the current case, “Factor Analysis” and “Smallest Space Analysis”—, which is called “multi-methods approach”, in the survey analysis.

An Examination of ID Models for the Purpose of Optimizing Strategy to Facilitate Implementation of Flipped Learning

Hisayo Kikuchi

ABSTRACTS

Over the years, many professionals and professional organizations in the field of Instructional Technology have formulated definitions for the term Instructional Design (ID). Different personal and institutional perspectives operate simultaneously. Therefore, first, this paper traces back to the roots of ID, and lays out the best known ID definitions chronologically into three generations. Second, ten representative ID model examples from these three generations are examined, and their implications and applicability for flipped classroom instruction in higher education are discussed. Each of the ten ID models examined herein went through two or more versions and editions, and all are still widely applied. Reviewing, studying, considering and reflecting on each of the ten instructional design models is enlightening, and inspires the formulation of a list of elements that could constitute a model specifically fashioned to facilitate implementation of elevated educational programs in Japan's schools – specifically, a model that accommodates the unique needs and fosters the unique potential of alternatively structured classrooms featuring flipped learning approaches.

The Impact of Modernisation and Culture on Morality and Moral Change in Europe: From Universalism to Contextualism

Hermann Dülmer

ABSTRACTS

Moral rules that forbid killing, stealing, or cheating exist in every society. In the highly insecure environment of traditional societies, such rules claim absolute validity and have to be followed strictly (moral universalism/absolutism). Laid down by benevolent metaphysical powers, moral rules ensure maximal predictability, permitting the individual to cope with high levels of stress caused by insecurity. Modernisation, rationalisation, and secularisation change the *application mode* of moral rules. In modern societies, since the consequences of right action can no longer be assigned to metaphysical powers, people have to take responsibility for the foreseeable consequences themselves: conflicts become possible between moral rules and the negative consequences of morally right actions. As a result, formerly strict moral rules become *prima facie* rules which are applied context-sensitively (moral contextualism/restricted moral universalism): grey areas of moral dissent come into existence. In the highly secure environment of modern welfare states, people can tolerate more moral ambiguity, which however does not mean that basic moral rules lose their universal validity. Based on these considerations it is expected that younger cohorts are morally more tolerant than older ones. Since moral judgment requires cognitive skills, more highly educated people are assumed to be better able to distinguish under what conditions moral rule obedience is required and under what conditions an exception might be morally justifiable. The empirical results based on the European Values Study 2008 confirm these expectations.

青山学院大学地球社会共生学会評議員

2018 年 9 月現在

会田 弘継	評議員
石塚 彩	評議員
岩田 伸人	評議員
岡部 篤行	評議員
岡本真佐子	評議員
樺島榮一郎	評議員
菊池 尚代	理 事 (2015 - 2018 年度)
橘田 正造	監 事 (2015 - 2018 年度)
桑島 京子	評議員
グレゴリー ケズナジャット	評議員
栞野 淳一	評議員
幸地 茂	評議員
小堀 真	評議員
齋藤 大輔	評議員 (2017 - 18 年度 学生連合担当)
仙波 憲一	評議員
高橋 良輔	理 事 (2015 - 18 年度 主事)
橋本 彩花	評議員
林 拓也	理 事 (2015 - 18 年度 学生連合担当)
平澤 典男	会 長 (2015 - 18 年度)
福島安紀子	評議員
藤原 淳賀	評議員 (2017 - 18 年度)
古橋 大地	評議員
升本 潔	評議員
真鍋 一史	評議員

無 断 禁 転 載

平成 30 年 9 月 28 日 印刷

平成 30 年 9 月 28 日 発行

青山地球社会共生論集 3号

編集・発行 青山学院大学地球社会共生学会

<http://gsc.aoyama.ac.jp>

神奈川県相模原市中央区淵野辺5-10-1

電 話 042(759) 6 3 8 8

印 刷 所

株式会社創志企画

© 青山学院大学地球社会共生学会 2018

AOYAMA CHIKYU SHAKAI KYOUSEI RONSHU
(The Aoyama Journal of Global Studies and Collaboration)

AOYAMA GAKUIN DAIGAKU
CHIKYU SHAKAI KYOUSEI GAKKAI
(Aoyama Gakuin University Society of Global Studies and Collaboration)
5-10-1 Fuchinobe, Chuo-ku, Sagamihara, Kanagawa, Japan

Copyright © Aoyama Gakuin University Society of
Global Studies and Collaboration, 2018