

RESEARCH REPORT

No. 52

MUKOGAWA WOMEN'S UNIVERSITY
INSTITUTE FOR EDUCATION

Contents

Consensus-building for Admitting Transgender Students at Miyagi Gakuin
Women's University : An Interview with Key Persons
.....SUEMITSU, Maki, TONOZUKA, Atsuko, KURIHARA, Ken, OIZUMI, Yuka,
NISHIO, Akiko, NAKAO, Kayoko, & ANDO, Yoshinori

Implications for Admissions of Transgender Students
through an Interview at Miyagi Gakuin Women's University
.....ANDO, Yoshinori

Results and Analysis of the National Survey on the Current
Status of Moral Education under the New Coronavirus Disaster:
Focusing on Statistical Analyses and Free Description Analyses of the Year 2020 Survey
.....OSHITANI, Yoshio, YAHAGI, Nobuyuki, SAITO, Michiko,
KIZAKI, Chinobu, TANIYAMA, Yuko & KOYAMA, Hisako

Who's Zoomin' Who:
Online Learning and the Nature of Engagement.
.....DI STASIO, Michael J.

Faculty Achievements (2020)

March 2022

武庫川女子大学教育研究所
研究レポート第52号

二〇二二年三月

I S S N 2758-058X

武庫川女子大学教育研究所 研究レポート 第52号

Research Report, No.52
Mukogawa Women's University
Institute for Education

〈特集〉宮城学院女子大学インタビュー：TG 学生受け入れについて

宮城学院女子大学におけるトランスジェンダー学生の受け入れ経緯と準備
ーキーパーソンへの聞き取り調査からー

末 光 眞 希・戸野塚 厚 子・栗 原 健・大 泉 有 香
西 尾 亜希子・中 尾 賀要子・安 東 由 則

女子大学におけるトランスジェンダー学生受け入れへのインプリケーション
ー宮城学院女子大学調査からー

安 東 由 則

コロナ禍における道德教育の実態に関する全国調査の結果と分析
ー2020年度全国調査の統計分析と自由記述分析を中心としてー

押 谷 由 夫・矢 作 信 行・齋 藤 道 子
木 崎 ちのぶ・谷 山 優 子・小 山 久 子

Who's Zoomin' Who:
Online Learning and the Nature of Engagement

DI STASIO, Michael J.

2020年度 研究員の業績および特別研究の経過報告

2022年3月

武庫川女子大学教育研究所

研究レポート第52号

目 次

宮城学院女子大学におけるトランスジェンダー学生の受け入れ経緯と準備 ーキーパーソンへの聞き取り調査からー

末 光 眞 希・戸野塚 厚 子・栗 原 健・大 泉 有 香
西 尾 亜希子・中 尾 賀要子・安 東 由 則

参加者紹介

I. 宮城学院女子大学の TG 学生受け入れ決定までの経緯：概要	2
1. 性の多様性と人権検討委員会の発足	2
2. 答申の教授会での承認から具体化の検討へ	3
3. 教員、学生、同窓会や保護者への説明	3
4. 「共生のための多様性宣言」と TG 学生受け入れの公表	4
5. “なりすまし”への対応議論とガイドラインの作成	5
6. ガイドラインの作成を通じた委員会の絆の深まり	5
7. 外部の識者からの助言・サポート	6
II. 質疑応答	
1. TG 学生受け入れの準備	7
2. 受け入れをめぐる諸課題と議論	11
3. TG 学生への支援	14
4. TG 学生“受け入れ（迎え入れ）”決定の土台にあるもの	16
5. 女子大学における TG 学生の“受け入れ”の停滞とトップの理解	19

女子大学におけるトランスジェンダー学生受け入れへのインプリケーション ー宮城学院女子大学調査からー

安 東 由 則

1. 調査の実施経緯と目的	21
2. 宮城学院女子大学の略歴と培われた風土・伝統	21
3. TG 学生受け入れ検討開始までの経緯	22
4. 受け入れ検討の進捗過程	24
5. 提起・議論された不安や課題と対応策の検討	26
6. おわりに	29
引用文献	30

コロナ禍における道徳教育の実態に関する全国調査の結果と分析

ー2020年度全国調査の統計分析と自由記述分析を中心としてー

押 谷 由 夫・矢 作 信 行・齋 藤 道 子
木 崎 ちのぶ・谷 山 優 子・小 山 久 子

I. 本研究の目的と方法	33
II. 調査結果の統計的分析	34
III. 特定の設問への自由記述の分析	48
IV. 伝えたいことや意見等の自由記述のテキストマイニングを用いた分析	50

誰が誰をズームしているか

ーオンライン学習とかかわりの本質ー

マイケル・ディスタシオ

Abstract (要約)	55
Introduction (序論)	56
Online Learning (オンライン学習)	
- History, Definition & Modes (歴史、定義そしてモデル)	57
Online Learning (オンライン学習)	
- Models, Authoring, Platforms & Courses (モデル、編集、プラットフォームそして教育課程)	59
Online Learning (オンライン学習)	
- PROs & CONS (賛成と反対)	63
Discussion (討論)	66
Conclusion (結論)	67
References (参考文献)	68

2020年度 研究員の業績および特別研究の経過報告	71
---------------------------------	----

「研究レポート」掲載論文総目次 (過去5号分)	81
-------------------------------	----

宮城学院女子大学におけるトランスジェンダー 学生の受け入れ経緯と準備 —キーパーソンへの聞き取り調査から—

Consensus-building for Admitting Transgender Students at Miyagi Gakuin
Women's University : An Interview with Key Persons

末光真希 *・戸野塚厚子 **・栗原健 ***・大泉有香 ****・
西尾亜希子 *****・中尾賀要子 *****・安東由則（編者） *****

SUEMITSU, Maki, TONOZUKA, Atsuko, KURIHARA, Ken, OIZUMI, Yuka,
NISHIO, Akiko, NAKAO, Kayoko, & ANDO, Yoshinori (editor)

目次

参加者紹介

- I. 宮城学院女子大学の TG 学生受け入れ決定までの経緯：概要
 1. 性の多様性と人権検討委員会の発足
 2. 答申の教授会での承認から具体化の検討へ
 3. 教員、学生、同窓会や保護者への説明
 4. 「共生のための多様性宣言」と TG 学生受け入れの公表
 5. “なりすまし” への対応議論とガイドラインの作成
 6. ガイドラインの作成を通じた委員会の絆の深まり
 7. 外部の識者からの助言・サポート
- II. 質疑応答
 1. TG 学生受け入れの準備
 2. 受け入れをめぐる諸課題と議論
 3. TG 学生への支援
 4. TG 学生“受け入れ（迎え入れ）”決定の土台にあるもの
 5. 女子大学における TG 学生の“迎え入れ”の停滞とトップの理解

* 宮城学院女子大学学長 ** 同・副学長 *** 同・宗教センター長 **** 同・学生部
***** 武庫川女子大学共通教育部・教授 ***** 同教育研究所・准教授
***** 同教育学部・教授

宮城学院女子大学におけるトランスジェンダー学生の 受け入れ経緯と準備

日 時：2021（令和3）年 11 月 11 日（木） 13 時～ 15 時

場 所：宮城学院女子大学 本館 2 階・会議室

参加者：末光眞希・学長、戸野塚厚子・副学長、栗原健・宗教センター長、
大泉有香・学生課職員（以上、宮城学院女子大学）
西尾亜希子、中尾賀要子、安東由則（以上、武庫川女子大学）

参加者紹介：

・宮城学院女子大学

末光眞希 東北大学大学院教授を経て、2020 年 4 月から現職。専門は半導体工学。趣味はコーラスで、2017 年には NY カーネギーホールにて東北大男声合唱団を指揮。「就任直後より、性の多様性に関わって様々な事案が発生する中で、キリスト者としての信仰に照らして判断することが多い」。

戸野塚厚子 副学長・教育学部教授。性の多様性と人権委員会の立ち上げ時から委員長として、トランスジェンダー学生受け入れにおいて中心的な役割を担ってきた。専門は教育学。スウェーデンを中心とするカリキュラムの比較研究がテーマ。「共生を考えることは自身の研究テーマであり、マイノリティの学生をどう包摂していくかは、自身の大きな学びになっている」。

栗原 健 一般教養課程准教授、宗教センター長。専門はキリスト教学。2019 年着任以降、性の多様性と人権委員会の一員となり、キリスト教の授業等を通してこの課題に積極的に取り組んでいる。

大泉有香 学生課職員。「性の多様性と人権委員会」に 2021 年度より参加、委員会業務担当。「前年まで入試課に所属し TG 学生受け入れ準備に携わっており、今後は学生課の立場で入学後の学生支援にうまく繋げていきたい。」

・武庫川女子大学

西尾亜希子 共通教育部・教授、教育研究所・研究員を兼務。専門は教育社会学。高等教育とジェンダーの関係について研究を行っている。自身のジェンダーに関する授業でも、LGBTQ の学生がたくさん履修しており、学生対応において TG 学生対応に関心を持っている。

中尾賀要子 教育研究所・准教授。専門は老年ソーシャルワーク。マイノリティ高齢者を中心に研究してきた。授業で性に関する相談が多かったことから、学生のニーズに応えられるよう 2 年前から「セクシュアリティ入門」を開講。

安東由則 教育学部・教授、教育研究所・研究員を兼務。専門は教育社会学。2020 年度より、科学研究費（20H01639）を取得、日米における大学への TG 受け入れと支援についての調査研究を行っている。西尾教授と中尾准教授は共同研究者。

※インタビューでは、まず、安東が事前に送付した質問の骨子に沿って、戸野塚副学長から説明がなされた。その後、武庫川女子大学の 3 名の教員が随時質問を行い、それに答えていただきながら意見交換を行った。この内容を、Ⅰ．概要、Ⅱ．質疑応答の二部に分けて構成した。後半の意見交換については、発言内容をトピックごとに整理し直した。（編集責任：安東由則）

I. 宮城学院女子大学の TG 学生受け入れ決定までの経緯：概要

1. 性の多様性と人権検討委員会の発足

戸野塚 これまでの大きな流れ、経緯をまとめた資料と、2019年に発表した「共生のための多様性宣言」が机上にございます。これを作成する経緯をまず説明させていただきます。

本学では最初、2017年8月に「性の多様性と人権検討委員会」が発足しました。委員会での検討の少し前に、女子大学連盟など様々なところでこの問題が取り上げられるようになりました。また当時、本学ではまだ Male to Female（男性から女性への：以下、MtF）のトランスジェンダー学生（以下、TG 学生）については認識をしていませんでしたが、既に Female to Male（女性から男性への：以下、FtM）の TG 学生が本学におりまして、キャリア支援課に「（卒業後は）男性として勤めたい」という相談があったり、トイレで男の子がいてびっくりした学生が学生課に飛び込んで来ることがありました。実は、本人の性自認が男性の FtM の学生で、その学生を本学に居続けられるようにして、女子大学を卒業させたいが、途中から男性として生きることを表明している人をどう包摂して、卒業を迎えるようにするかというところから考え始め、通称で名前を使うことや、今、目の前にいる学生をどうサポートしていくかなど、様々な検討し始めました。また、個別のケースに対応していた教職員は、トイレで驚いてしまった学生たちにも、性は多様であることをちゃんと分かってもらうところから始めなければいけないということで見解が一致しました。

トイレの件があった 2015 年度から、1 年生全員が履修する「女性と人権」という授業の中で、必ず性の多様性を学ぶようにしました。このように、検討委員会発足前から、当事者の学生と学生相談室、当時の副学長や学生部長など様々な人たちで話しながら、「当事者の学生にとって居心地がよくなるようにするにはどうすればよいか」ということで、トイレの工夫など様々なことを個別に対応するようにしていた経緯がありました。

次に、いろいろな大学で MtF の学生をどうするかとの話になったときに、まずはきちんとした組織を立ち上げて検討しようと決まったのが 2017 年 8 月です。学生部、キャリア支援部、宗教部、学生相談室の代表、そして副学長からなる検討委員会を立ち上げました。宗教部の教員の人権意識、本学のスクールモットーや教育理念、あるいは人間観のようなものが、この委員会で大きな役割を担いました。

表 1. 検討組織の発足と検討内容

時期	内容
2017 年 8 月	「性の多様性と人権」検討委員会の発足 ・目的：女子大学におけるセクシュアルマイノリティの支援について検討する ・構成員：副学長、学生部、キャリア支援部、宗教部、学生相談、学生課職員
2018 年 8 月	学長の諮問により、上記検討委員会のメンバーに入試部と教務部教員を加え、 トランス女性の受け入れを検討する拡大委員会発足 →受け入れに合意
2018 年 9 月	教授会にて答申を発表し、承認される 8 月発足の拡大委員会に特別支援の教員を加え、 答申内容を具体化させるための「性の多様性と人権」委員会 が発足（トランス女性受け入れを前提）
2019 年 9 月	セクシャルマイノリティに限定せず、多様な個性をもった学生がともに学べるキャンパスづくりを表明するため「 共生のための多様性宣言 」を制定して公表 ・3 本柱：①基本理念、②学びの保障に関する具体的配慮、③支援体制と研修啓発活動

当時の学長¹に、この MtF の TG 学生をどうするのかを答申するのが委員会のミッションだったのですが、委員会メンバーの専門は文学や食品学などバラバラであり、他大学が研究会を開くと聞くと出席と一緒に学びました。中には最初「何で私がこんなことを勉強しなきゃならないんだろう」と思っていた方もいましたが、様々な反対意見や懸念を受け、「学生の最善」をどう守っていくかの議論を行っていく中で、皆が学び、知り、そして実行していかなければいけないという気持ちになりました。最後には「受け入れない理由は見つけれない」というのが私たちの回答となったのです。そのことを委員会で確認後、すぐに「受け入れない理由はない」ということを学長に答申しました。

2. 答申の教授会での承認から具体化の検討へ

2018 年 9 月 19 日の教授会でこの答申を提出して承認されました。それを具体化するため、さっそうく 9 月から、先ほどの委員会から「検討」の文字を取った「性の多様性と人権委員会」を正式に立ち上げ、新たに入試部長や教務部長も加わり、副学長が委員長となって、TG 学生をどう受け入れていくかを検討するようになりました。

決定までのプロセスについては、まず TG 学生を受け入れることが大前提なのですが、その前に今このキャンパスにいる発達障害の学生を含め、“いろいろなニーズのある多様な学生一人ひとりにとって居心地よいキャンパスをどう作っていくかが重要だ”ということを確認しました。それまでも、一人ひとりの学生にとっての最善を考えてこようとした大学ではありましたが、委員会は「共生のための多様性宣言」を提案し、その文脈の中の一つにこの TG 学生を位置づけ、そして受け入れる表明とするのがよいとの結論に達しました。つまり、TG 学生だけにフォーカスを当てるというより、新たに本学のキャンパスの理念を表明し、その文脈に多様な学生一人ひとりを位置づけるという方向で理解を得ていくことが委員会の総意になったということです。

3. 教員、学生、同窓会や保護者への説明

次に、受け入れ決定までの教職員や学生、保護者、同窓生への説明会や、記者会見に至る流れについてお話しします。まず 2019 年 3 月、この「共生のための多様性宣言」を教授会に表明し、トランス女性（MtF）を受け入れることが教授会で承認されました。4 月の理事会でも、この方向性に大きな異論はなく、承認されました。

教授会では賛成の声があり、特に大きな反対意見はなく通りました。人権尊重は当たり前、マイノリティーを大事にするのも当たり前で、総論はオーケーだったのですが、各論になると、言いたいことや心配がいろいろあることが分かりましたので、一つひとつの事項について、理念に照らして議論しなければなりません。その内容がガイドラインに集結されていったのです。委員会としては、こういう細かいことまで「Q & A」形式で確認し合わないといけないのかと思うこともありましたが。

5 月には同窓会の理事会に副学長、学生部長、学生相談・特別支援センター長など、委員会メンバーが説明に行きました。同窓会がどう反応するか少し心配でしたので、同窓会理事会に説明に行くに当たり、まず同窓会長に私がこの方向性をお伝えして、説明に上がりたいと申しましたら、「大賛成です。もしやるのであれば、東北、北海道で最初にやってほしい」と言ってくださいました。同窓会の中にもいろいろな年齢層の方もおられて心配に思う方もいたとは思いますが、同窓会理事会に

¹ 当時の学長は日本近世の歴史学者である平川新氏。2014 年から 2020 年まで学長職にあった。

おいても特に大きな反対はありませんでした。

同窓会の方が私の研究室のポストに入れてくださった新聞記事があります。明治の終わり頃、四肢障害により公立学校に受け入れられなかった方に、手を差し伸べたのが宮城学院であり、受け入れられた方が英文学の世界で詩人として活躍したというものです。畠山千代子という女性なのですが、その方について研究をされている福島大学の先生の記事でした²。同窓会の方が、宮城学院女子大学はこういう理念の大学だということを示し、私たちの取組みの背中を押してくださったのです。このようなことも関わっていたのか、同窓会理事会の理解も非常に早かったです。

学内での説明会は7月に学生や教職員を対象に3回、職員のための懇談会を1回、実施しました。職員の方たちの心配や不安をそこで受け止めつつ、やり取りをしながら理解をはかる機会も設けました。8月には、学生の意見も聞くようにしました。先の説明会だけではなく、ネットでの簡単なアンケートで学生の声を募ったのです。結果はおおむね賛成でしたが、若干名、「女子大だと思って入学したのに」という声、「キャンパスが十分に受入れの体制を整えていない中で迎えるのでは、その人が傷つかないのか」といった心配の声がありました。こうした声については、学生部長が学友会総会でアンケート結果を紹介し、不安に思っている学生、例えば「女子大だと思ってきたのに」と言う声に対しては、「女子大であるからこそ、女性の概念を拡大して、性自認が女性の人も私たちと同じ女性として生きている人だ」というような説明を行いました。

その後は、例えばAO入試などでの様子を見ると、本学の「共生のための多様性宣言」やこうした取組みに共感したことを表明して入ってきてくださる入学者も各学科におり、皆、分かって入学してきているようです。さらに、「にじいろプロジェクト」³という学生たちの団体も立ち上がり、我々の検討に並行して活動を開始するようになりました。

表2. TG 学生受け入れ表明までのプロセス

時期	内容
2019年3月	教授会で「共生のための多様性宣言」公表と2021年度からのTG女性受け入れ承認
2019年4月	理事会でTG女性受け入れ承認
2019年5月	常任同窓会理事会での説明
2019年7月	学内説明会実施
2019年8月	学生の意見聴取、保護者への通知、地方開催の後援会での説明
2019年9月	「共生のための多様性宣言」及びこれに基づくTG女性受け入れの公表（9月10日）

4. 「共生のための多様性宣言」とTG学生受け入れの公表

2019年9月に記者会見で、当時の学長が「共生のための多様性宣言」と、それに基づいてトランス女性を受け入れるということを公表しました。いよいよ受け入れることを表明し、やれやれという

²『河北新報』（2018年7月26日版）の「微風疾風」に福島大学・高橋由貴准教授が、宮城学院女子大学の前身・宮城女学校出身で弘前女学校に英語教師として奉職した女性詩人・畠山千代子氏（1902-1982）に関するコラムを執筆された。畠山は事故により幼児期に片腕を失ったが女学校を経て詩作を続け、英国詩人のウィリアム・エンブソンによってその詩が英国雑誌に紹介されるなどした。〈<https://www.plib.pref.aomori.lg.jp/top/museum/hatakeyamatiyoko.html>〉2022年1月10日アクセス

³この団体は2019年に立ち上がった学生団体で、性的マイノリティーについて学習し、支援することを目的とする。戸野塚教授の支援を受けて、学習会を重ね、学内で性的マイノリティーへの理解を広めようとしている。コロナ禍に陥り、現在は自主学习を中心に活動をしている。

ところではありましたが、実際にガイドラインの作成であるとか、入学生をどのように受け入れるかについては、今後さらに詰めていくという段階でした。あの時は、まず受け入れるということを表明したのであり、詳細はこれからという状況でした。

その後、ガイドラインの作成作業を行っていくのですが、入試関連事項は大きな論点でした。本学の入口において、合理的配慮を必要としている学生全員に、「事前に相談してください、いいスタートが切れるように一緒に考えます」ということを呼びかけているのですが、それをTG学生に強制したり、診断書を求めたりはしないというスタンスを委員会は結論としました。日本学術会議⁴が、他の学生に求めていることをTG学生だけに求めることはどうかと述べていることも、決断の後押しとなりました。さらに、WHOの疾病分類が改訂され、性同一性障害が精神疾患から外されることになった⁵ことも、診断書の提出は馴染まないと考えた理由でした。

5. “なりすまし”への対応議論とガイドラインの作成

教授会で議論になった一つは“なりすまし”ということです。私たち委員会、当時の学長や副学長も、性善説に立って考えました。もちろん今日も変わりません。多額の授業料を払って、なりすましをして本学に入ってくるということはあり得ないであろう。その人の性自認が本当に女性かどうか、また揺らぐかどうかは非常に判断が難しい問題です。TGの人たちは覚悟と思いをもって本学を受験してくれるわけですので、その人が女性として入ってくることを信じ、もし何か学則に違反するような行為をしたときには、学則をもって他の学生と同じように対応する。なりすましがあるかもしれないからといって、入学してこうとしている学生に、事前に何かを求めたりはしない、という立場を取りました。

この点が教授会でも大きな論点になりました。“なりすまし”を心配する教員、そして性自認が揺らいだとき、つまり入学時の自認は女性だったが、入学した後、揺らいだ人を女子大に在籍させておけるのかとの意見も一部にありました。弁護士にも何度か足を運びましたし、本学学則と照らしても、入口でその人が性自認を女性として入学してきたのであれば、トランス女性だけでなく、先ほどのFtMの学生もそうですが、学生一人ひとりの学習権を最後まで保障していくのが本学の姿勢であることを確認し、最終的には教授会でも合意されました。

6. ガイドラインの作成を通じた委員会の絆の深まり

名前の通称使用については、こうした議論が始まる前から実施していましたが、オリエンテーションキャンプや合宿、様々なところで想定される問題・課題については、文部科学省が中高生対象に出している通達⁶を大学に転用させるなど、様々な方面から学びながらガイドラインをつくっていきました。ガイドラインの作成に当たっては、筑波大学、早稲田大学、龍谷大学、群馬大学、名古屋大学、大阪府立大学、大阪大学など、既に公表されているガイドラインから多くを学びました。筑波大学は自校のガイドラインをそのまま使ってもいいと言ってくれたので、かなり参考にさせていただきました。女子大学だけではなく、先駆的なガイドラインを参考に、私たちのガイドラインを作成して

⁴日本学術会議法学会委員会・社会と教育におけるLGBTIの権利保障分科会（委員長：三成美保）では、2017年9月に「提言 性的マイノリティの権利保障をめざして—婚姻・教育・労働を中心に—」を発表した。

⁵2019年5月のWHO総会において、性同一性障害を「精神障害」の分類から除外することで合意された。

⁶文部科学省は、2015（平成27）年4月、「性同一性障害に係る児童生徒に対するきめ細かな対応の実施等について」を児童生徒課長通知として出した。教職員向け冊子も2016年に発行されている。

いったのです。

委員会自体は、ものすごいエネルギーを使い、何度も教授会とやり取りをしながらこのガイドラインをつくっていき、そのプロセスの中で、一つになっていったという感じです。「こんなことも言われちゃうんだ」など、悔しくてメンバーと涙を流したこともありました。でも、考えてみると、当事者ではない私たちがこんなに悔しかったり、分かってもらえない歯がゆさだったり、そんな思いがあるということは、当事者には自殺願望であるとか生きにくさがあると言われますが、本当にもっともっと辛い気持ちを味わっているのではないかと思いました。そして、「ここは何としてもこの組織（委員会）が前に進めて、彼女たちを女性として認めて、受け入れるという揺るがない姿勢を見せていかなきゃいけないよね」と、委員会のメンバー間で確認しました。困難を乗り越えながら、私たち自身の絆が非常に深まっていった実感があります。

2年前に末光先生を新学長にお迎えし、この課題に関する先生の理解と解釈が非常に共感的で、私たち自身もとても学びになっていますし、委員会は去年くらいから穏やかにこの問題に取り組めるようになってきています。学生はむしろ、すごく早く性の多様性を普通のこととして受け入れています。その理解がなかなか難しい教員もあり、まだ温度差はあるかと思っています。プロセスにおいてはいろいろありましたが、今は収まっていて、「共生のための多様性宣言」、トランス女性の受け入れは当たり前のことになってきていると思います。

7. 外部の識者からの助言・サポート

この段階で大きな役割を果たしていただいたのが、このテーマに長い間取り組まれている、福島学院大学の梅宮れいか先生⁷です。この話題が表面化する前から、養護教諭のためのリカレント教育としてジェンダーの話をされていた梅宮先生に、教員研修にも来ていただきました。理事長や学長、職員も一緒に学ぶ研修で、「女子大学に來たいと思っているトランス女性は、とにかく女性に見られたいので、涙ぐましい努力をしている人たちが多い。だから皆さんが思っているような心配は不要ではないか」と、学外の方が言うてくださったのです。委員会の人間が言うよりも説得力がありました。先生には何回もいろいろな機会に研修を行っていただきました。

梅宮先生から非常にたくさんのことを学びましたが、その中で次のような言葉が心に残っています。受け入れ後、「卒業式では、トランス女性の学生さんに宮城学院女子大学の学生証にパンチで穴を開けて渡してあげてください。そうすることが、その学生にとって宮城学院に女性として認めてもらった、女性として学んだという非常に強いお守りとなり、人生の自信になっていくに違いない。女子大学で学んだということが彼女たちのアイデンティティーに非常に大きな後押しになる、それは男女共学校には出来ないこと」だと言ってくくださったことは、私たちには目からうろこでした。女子大学がTG学生を受け入れるというのは、当事者たちにとっては非常に意味があることを改めて学びました。「ああ、これも女子大学の新しいミッションの一つかな」と思いました。

以上、概要をお話ししましたが、ここから先は質疑応答のやり取りの中でお話しさせていただけたらと思います。

⁷福島学院大学教授で、専門は発達心理学。性同一性障害の発達に関する研究・治療に従事し、これに関する講演活動も行っている。宮城学院女子大学では梅村氏を講師とする学習会を頻繁に開催されている。

II. 質疑応答

1. TG 学生受け入れの準備

(1) 機運の醸成と「性の多様性と人権検討委員会」の設置

安東 詳しい説明をありがとうございました。今回の方針決定の経緯についてももう少し伺います。

2017年8月頃からTG学生受け入れの検討を始めたということでしたが、「性の多様性と人権検討委員会」が先にあり、話し合う過程で「共生のための多様性宣言」の検討が始まったということでしょうか。

戸野塚 本学に学ぶ全ての学生の多様性を尊重しよう、その中にTG学生も位置付けようということで、委員会委員の見解が一致しました。そこで、「共生のための多様性宣言」を検討し、この宣言の中にTG学生の受け入れを位置づけること、その文脈で受け入れを公に表明するという提案を教授会にしようということを決めました。最初にそれを言ったのは当時の宗教センター長です。

安東 2017年8月は、日本女子大学がTG学生の受け入れの検討を表明した後です。日本女子大学の記事が朝日新聞で3月に報道され、その後の一連の報道が、こうした取組みを始める直接の契機ですか、あるいは既に宮城学院女子大学でも何らかのことを行おうとされていたのでしょうか。

戸野塚 そうした報道が契機としてありました。報道機関から「貴学は検討を開始していますか」といったアンケートやインタビューもあり⁸、様々なことが同時に起こり、気運が高まったと言ってよいと思います。

安東 日本女子大学の報道が2017年3月ですから、8月からの検討開始は割と早い時期ですね。その時期に委員会を設置できたのは、この課題に対して、キリスト教の精神であったり、それまでに培われた大学独自の土壌・風土があったというふうに考えてよいでしょうか。

戸野塚 本学でも何かきちんと検討しなければいけない時だということで、検討委員会が立ち上がりました。最初の段階では委員会の中でも、これを機に受け入れを真剣に考えようと思っている委員と、取りあえず委員会組織を立ち上げ前向きに検討していると言えればよく、他大学の様子や全国的な流れを見ながら慎重にと思っている委員もいて、かなり温度差がありました。ただ、TG学生を受け入れるかどうかの答申を学長に提出する時期が近づき、すべての委員が一人ずつ意見を述べますと、様々な意見がありました。先にもお話ししたように、最後は「受け入れない理由はない」という結論になり、学長に答申しました。これを機に、教授会も私たちも、受け入れる方向で具体的にやっけていこうとなっていました。

世の中の気運もありましたし、既にTG学生が学内におり、入学時はいわゆる女性であったけれども卒業するときは男性袴を着て来る学生もいるなど、幾つかの事例もありました。また、カリキュラムの中で性の多様性を教えたり、宗教部の教員らもTG当事者を招いて授業をされたりするなど、全体的にそういう気運が醸成されていたと感じます。

安東 性の多様性と人権検討委員会の発足自体は、当時の学長が指揮を取られたということですね。

戸野塚 はい、学長の指名で委員も決まりました。メンバーは9名です。

安東 メンバーには、学生部やキャリア支援部、宗教部、学生相談室などがおられますが、ここには同窓会や学生は入っていないのでしょうか。

戸野塚 入っていないです。後援会（保護者の方）も入っていませんでした。記者会見で表明する

⁸朝日新聞では、2017年4～5月に全国の女子大学にトランスジェンダー学生受け入れに関するアンケート調査を行い（76校に送付し、64校から回答）、6月19日にその結果を発表している。

前、全保護者に、定まった方針を学長の説明文と併せて送付しました。同時に、本学は夏休みに我々が出向いて保護者の方と最近の大学の様子を報告する地区後援会があるので、そこでも説明をさせていただきましたが、大きな反対意見が届いたりはありませんでした。

また、大学祭でTG 関連の映画を上映した際、保護者の方も見に来てくださり、お父様が、「自分の会社の部下にもいる。娘からこの話を聞いて自分も一緒に学びたいと思ってきた」と言っていたことも忘れられません。少ない例ではありますが、このような肯定的な保護者の声も届いています。ネガティブな声はあるかもしれませんが、私たちのところには届きませんでした。

中尾 最初に質問していた“性の多様性と人権検討委員会”が発足したときの経緯をもう一度聞かせていただきます。例えば筑波大学ですと、中心となった助手さんがおられたと聞きます。貴学でも自然発生的に出てきたというより、教職員の中に特定の方がおられて、その方がコアになられたという経緯があったのでしょうか。

戸野塚 繰り返しになりますが、社会的要請もあり、新聞社からも問合せがあり、「何かしなきゃいけないよね」という気運が高まっていました。すでに在籍していたLGBTQの学生支援を学生部、学生相談/特別支援センター、キャリア支援センター、家族社会学(女性学)の教員、副学長でチーム会議を開いて取り組んでいたことも基盤となっていました。そのような中で、「女性と人権」の講義を担当している一般教育部の教員が当時の学長に、「本学でも何か部会をつくったらどうですか」といった話を非公式な形でしてくださったと聞いています。それで学長がいろいろ考慮され、学長、副学長と事務部長からなる三役会議でまずは検討してみようということになりました。どの部署と連携して委員会をつくるかということで、先ほどのメンバーがまずはコアメンバーとなり、「性の多様性と人権委員会」の前駆的組織である「検討委員会」を立ち上げることになったのです。

このように、いろいろな要素が同時に重なり結実したと思います。この時、メンバーだった前宗教センター長⁹は、性の多様性について研究を行い、支援をされていました。本学では宗教センターの理解と協力が得られていることも強みになっています。

(2) 教職員・学生への説明

安東 教員の中には、最初は半信半疑の人もおられたので、その理解を促すために、梅宮先生をはじめ、いろいろな方に来てもらい、講演や研修会を何度も開催されたとのことでした。学生の理解促進については、3回ほど説明会を開催されたということですが、具体的にどのようなことをされましたか。全員が出席するという形で実施されたのでしょうか。

戸野塚 そうです。本学では、2021年からMtFのTG学生を女性として受け入れていくことを学生たちに説明しています。なぜそのような考えているかを、「共生のための多様性宣言」の文脈で学生たちに説明し、質疑応答も行いました。学生からは、その人がサークルに入った場合、試合と一緒に出られるのかといった具体的な質問もありました。これに関しては学生課のほうでその都度確認しながら、できるだけ学生に寄り添いたいが、すぐには叶わないこともあるかもしれないことを伝えました。留学についても、こちらがよくても受け入れる側の学校が受け入れないケースがあるかもしれない。受け入れてもらえるよう最善を尽くすけれども、合理的配慮ですので、全てが整わ

⁹新免貢・名誉教授(2020年退職)関連論文として「共感・共苦のキリスト教倫理～性の多様性と人権との関連で～」(2019、『宮城学院女子大学研究論文集』128・129号、pp.1-30.)がある。

ないこともあるかもしれないと説明しました。

会場には当事者の学生たちが来てくれ、「実は・・・」と自分のことを表明して、「自分も受け入れられた気がしてうれしい」、「ありがとうございます」などと説明会で言ってくれた学生が三、四名いました。教職員の中からも、はっきりとではないのですが、「自分もある意味マイノリティーといえる立場にあるかもしれないが、“共生のための多様性宣言”が出たことは、本学卒業生として働いている自分もうれしい」、「自分もこのような所で、マイノリティーとして活動していた」と語る者もいました。そういう語り合いの場になった一方、やはりマイノリティーの自分を守るという意味で、女性がマジョリティーの女子大学にやって来たのに、男性がいることで怖いと思ったりしないのかと心配する教職員の声もありました。そこで、「それってどうなんだろう」と、学生も一緒にいる場で意見交換をしたこともありました。

安東 単純化して言うと、男性が苦手といいますか、ある意味恐怖を覚えて、女子大学に来た人がいるかもしれません。研修旅行で風呂や部屋割りをどうするのかといったこともよく出てくるとは思うのですが、そうした点については、理解が進んだとお考えでしょうか。

戸野塚 いろいろ心配される方もおられました。ないとは思いますが、もし宿泊を伴う場で“なりすまし”がいた場合、あるいはその学生が他学生の学習を妨害するような具体的な行為があった場合には、当該学生と話す、保護者と連絡を取る、高校時代までどうしていたかを聞くなどして、今後どうするかを個別に対応することになるといった説明をしました。

お風呂場に身体は男性だが心は女性だと言って入ってきたらどうするかとの不安も出ました。いろいろ文献を探し、専門家にも聞きましたが、彼女らは心が女性だから男性として思われたくなく、男性の身体を持っているとさらけ出すなどということはまずあり得えない人たちです。万一、女性の浴場に入ってきたなら、個別の場所に案内したり、「身体が女性の人たちが入る空間になっているから、別のところに行こう」と誘ったりといった対応を取るとのことでした。個別にしっかり対応していけば、それほど難しいことではありません。万一のことを心配し過ぎることで、別のリスクや人権侵害を生むことがあるとの認識を共有していくのには、割とエネルギーが要りました。

もう一つ、教職員からの意見として、「どの学生が当事者かを知らなくていいのか」というものがあります。私たちは入口において、当事者であることを知らせよう求めています。すると、「どの学生が当事者なのか知らないで支援ができないのではないかと」発言した教員がいました。これに関しては、様々な大学が既にガイドラインを作成していたので、それらを参考にして、「TG学生以外にもLGBTQの学生は11人に1人、13人に1人とか言われ、どの教室にもいろんな意味で性が多様な学生たちがいるとの前提で教育していくことが求められており、どの人かを知らないとサポートできない話ではない」ことを繰り返し、繰り返しお伝えしました。

本学が聴覚障害の学生を最初に受け入れるときにも、似たような反応はあったのです。もちろんサポートもしましたが、その学生が普通に学び、教員になったときには、皆それを嬉しく思いました。もっと環境が整ってから入れるべきだとの意見もありましたが、困難を乗り越えた事実によって、心配の声はだんだん小さくなっていきました。TG学生も入ってきて1年、2年が経ち、皆が安心してくれば何とかなる、まずは受け入れて最善を尽くし、その事実によって同僚の理解が得られるようになると委員会では話していました。

(3) 周知と理解を促す取組みの継続とガイドラインの作成

安東 周知していく努力は、2021年以降もずっと継続していくということになるのですね。

戸野塚 そうですね。今年（2021 年）も先週 10 月 29 日に「性の多様性と人権委員会」の企画講演として、スウェーデン性教育協会のハンス・オルソン氏を講師に「10 歳の時に、私が知っていたこと—スウェーデンの学校における性の多様性と人権—」とのタイトルで Zoom 開催をしました。こうした学習会を開催するなど、学習はずっと継続しています。宗教センターでも、TG の牧師さんの話を聞く、それを冊子にするなど、具体的な学習はなお継続しています。

教授会など公的な場では、皆さんこれは人権の問題であり、重要であることは分かっているので、大きな反論はあまりなかったのですが、プライベートな場などでは、個別具体的な、様々な心配が吐露されたりします。そうした心配や疑問に答えていくためにガイドラインを作りました¹⁰。このガイドラインは時間をかけて教員や職員の人に読んでいただき、期間を設けて意見があるときには寄せてくださいといった取り組みも行いました。この時も、賛成する意見、応援する意見は寄せられましたが、反対意見や疑問はありませんでした。



図 1. ALLY (アライ) マーク

教職員用ガイドラインは細かいもの、例えば部活やサークルでこのようなことがあったとき、あるいは教員や職員から質問を受けたときには委員会ですでどうするか、といった具体的なことを盛り込んだものを教職員で共有しています。自信がなければ、その方が対応するのではなくて、とにかく学生課や相談室につないでくださいと伝えています。あとは、学生が考えたこの ALLY (アライ) マーク（図 1）を貼っている教職員のところにつないでくださいということです。

（4）“個の尊厳”の尊重と、多様性を論じる際に陥りやすい“わな”

西尾 「性の多様性宣言」を出されましたが、貴学の基督教の教えが後押しになっているのでしょうか。

末光 キリスト教と性の多様性の関係性はケース・バイ・ケースです。キリスト教は教理的には父性原理が強いので、保守的な教派によっては性の多様性が認められない立場のものもあり、アメリカにはそういう教派も多いと思います。我々の校風は割とリベラルなので、信仰的な立場から個の尊厳を大切にするという方向で、むしろ積極的にこれを推進する側に働いていったと思います。

ミッション校の集まりであるキリスト教学校教育同盟の去年（2020）の総会礼拝で、会場校である桜美林大学の宗教主事ジェフリー・メンセンディーク先生がハーバード大学のドナ・ヒックス先生¹¹が提唱しておられる“個の尊厳モデル”を紹介くださいました。彼女は“個の尊厳”を「生きとし生けるものが持つ価値と傷つきやすさ」と定義するというのです。“個の尊厳”が、自分たちが持つ傷つきやすさに根源を持っているというのが私の心にすごく響きました。大きな気づきになったように思います。

¹⁰ ガイドラインの作成に当たっては、筑波大学をはじめ先駆的な大学のガイドラインを参考にすると同時に、直接大学に向いて情報を得るなどされている。教職員向けに、具体的な対応事例を記した詳細なガイドラインも作成された。これについての賛否はインタビューでも述べられている。

¹¹ DONNA HICKS 博士はハーバード大学 the Weatherhead Center for International Affairs の Associate（準会員）として、20 年以上にわたり、このセンターを基盤に活動している。2011 年に Yale University Press より発刊された著書 *Dignity: Its Essential Role in Resolving Conflict* は有名。幻冬舎より 2020 年に翻訳が出版された。彼女の HP (<https://drdonnahicks.com/>) で、TEDx Talks を視聴できる。

性の多様性を論じる時、私たちが陥りやすい一つの過ちがあるのです。それは、私たちは、性の多様なあり方をちゃんと分類できるはずだと前提することです。この前提に立ち、この場合はどうなんだ、あの場合はどうなんだと様々なケースを想定して議論を始めると、何か間違った方向に行くような気がします。そうではなくて、“個の尊厳”ということだけで十分だと思うのです。私たちは一人の人格を入学時に受け入れたら、卒業まで育むことが当たり前です。そういう契約をしているわけですから、たとえ途中でその方の性の自認が揺らいだりしたとしても、そのことはなんら学則に違反するものではない。存在が学則によって裁かれることはあってはならない。裁かれるのはあくまでも行為だけであって、存在自身が問われてはいけない。そういうことにも気づかされて、だんだんとそういう考え方が浸透していったのだと思います。いろいろな声があったけれども、徐々に理解が深まっていると感じます。

戸野塚 そうですね。今でもこのガイドラインをつくったことの是非が言われます。ただ、私たちも残念でしたが、そのときは、ガイドラインをつくらないことには前に進めなかったということだと思います。しかし、今、学長が話しましたように、いつかはこのガイドラインから細かいものがなくなっていくと思っています。

末光 我々もうっかりするとひっかかってしまう“わな”があります。例えば、先ほどの学友会の女子スポーツ大会にTG学生が参加できるかどうかという話がありました。しかし、もし性自認が揺らいだ選手が問題にされるのであれば、それは女子大学だけのエントリーではなく、共学大学の女子部のエントリーだって問われなければいけない。それなのに共学大学についてはそういうことを問わないで、TG学生の受け入れを表明している女子大学に対してだけ「おたくのこの選手は本当に全員女性ですか」なんていうのはおかしいわけです。我々はそういうことに気づかずに、「そういえばそういうこともありますね」なんていう話に乗っかってしまう。

入学時にチェックするかしらないかという問題も同じで、一般の学生には何も聞かないでしょう。すべての学生に対して一人ひとり、同じに扱っているかということが問われていると思います。

2. 受け入れをめぐる諸課題と議論

(1) “なりすまし”への対応をめぐる

中尾 ガイドラインを拝見し、「1. 基本的な考え方と本学の取り組み状況」③「なりすましへの対処」¹²について書かれた箇所が気になりました。この規定が必要になった経緯をお話いただければと思います。この文章を入れなければならなかったのは、どなたかの発案があったのか、参考にされた他校のガイドラインにこういう一文があったのでしょうか。

また、この規定で“なりすまし”への対処をお書きになられた上で、揺らぎのあった学生については卒業まで支援をし、見守りを続けるという旨が「4. 学生生活について」⑧¹³に書かれています。一見両極にあるような文言を入れられた経緯、どのような議論があったのか、可能な範囲でお聞かせいただければと思います。

¹² ③「なりすまし」への対処について：男性が自認を偽って入学するいわゆる「なりすまし」が発覚した場合、学則に基づき退学とします。以上のような文言が記載されている。

¹³ ⑧性自認の揺らぎに関する支援：各種先行研究から、性自認は揺らぐことがあって当然であると言われていきます。入学後に、性自認や戸籍がどのように変わっても、そのことを理由に退学になることはありません。本学はみなさんの卒業までの学びを支援します。個々のニーズに寄り添い可能な限りの支援を考えますので、もし悩んだ場合は、一人で抱え込まずに相談してください。

戸野塚 確かにご指摘のとおりで、こういうことを書かなくて済むのであれば書きたくなかったです。ただ、お茶の水女子大のガイドラインには揺らぎについてどう書いているか、奈良女子大はどうかなど、先行した大学のガイドラインを取り寄せたり、伺ったりしました。入口のところで、本学とは少し異なり、合理的配慮のための面接を位置づけていたり、今は取れないかもしれませんが診断書を求めたり、高校時代のカウンセラーの一筆を求めたりする大学もありました。そういう他大学の例を見ている教職員たちは、既に受け入れている大学は入口できちんと確認しているのに、うちはそれをやらないので、“なりすまし”の問題をどう乗り越えるのかと、内側から問われる場面がありました。私たちは“なりすまし”があるとは思っておらず、性善説に立っているのですが、万一そういうことが起きたときには、学長が述べたように、その人の存在ではなく行為を学則で問うということです。揺らいでいるかどうか、二項対立の男か女かではないと思うのです。グラデーションの中での揺らぎも許容範囲だと私たちは思っています。

これについて弁護士にも学則を見てもらい、「何ら問題はないし、むしろ揺らいだことにより退学や除籍になったなら、それこそ大学が裁判で負けますよ」と言っていただきました。私たちはその人の存在やアイデンティティーまでは理解し切れないわけですから、その行為自体を問題にして、何か事が起きたら対応するという前提ではどうかと話していました。二人の顧問弁護士とも何回か話し合い、「最初から 100 点のものにはなくても、だんだん理解を得ていくと、こういう意見もなくなるので、まずは理解を得るために仕方がないのではないか」ということで一致しました。ある意味、ガイドラインを作らないと前に進めなかった部分はあるかと思えます。

繰り返しになりますが、TG 学生の受入れに当たり、他大学が行っているような入口での面接を課したり、自己表明を求めたりしないことに関しては、当時の宗教センター長も非常に大きな役割を果たされ、絶対にその学生だけにカミングアウトを要求するようなことをしてはいけないと委員会の中で強く発言してくださいました。ややもすると、予想される強い声に対して少し合わせた形で、まずは案を通すかという空気になった時もありましたが、「それはダメ、ダメ」という感じで発言くださり、皆で「やはりそうだね」という感じで行ってまいりました。

しかし、ご指摘の点は本当にごもっともだと思います。

中尾 二つの文を拝見したときに、すごく検討されたのではないかと思います。ややもすれば、教授会に迎合した方が前に進めると考える大学も多いと思います。ですから、この二文を入れることで、すごく対応に時間をかけてこられたのではないかと、一体何があったのか伺いたいと思っています。

(2) TG 学生の“ゆらぎ”に対する対応

西尾 本当に難しい話で、実際、TG 学生を迎え入れるという議論を進めると、反対意見が多いかと思えます。こういうことを言われたらどうするだろうかと悩んでいることがあります。

1 週間くらい前にあったアメリカの裁判のニュースです¹⁴。高校での話なのですが、MtF として生きているのですが揺れている生徒がおり、その生徒がトイレで、知り合いの女子生徒に対して性的暴行を行ったとされる事件の裁判のニュースで、大きく注目されました。「やはり人間は生まれ

¹⁴ ワシントンポスト紙は 2021 年 10 月 25 日付の記事 “In case at center of political firestorm, judge finds teen committed sexual assault in Virginia school bathroom” を掲載している。5 月に発生した事件の裁判であるが、多くのメディアが取り上げ、議論が行われている。〈<https://www.washingtonpost.com/local/public-safety/...>〉 2022 年 2 月 10 日アクセス

たときに分類された生物的な性で生きていくべきだ」との世論が湧き上がっているそうです。例えば、TG 学生を受け入れるとなった場合、アメリカではこんな事件が起きているのではないかとの声もあると思います¹⁵。こうした場合、先ほどのお話では、その個人というより、行為に対して処罰するということですが、そうした理解を言えればいいということですね。

戸野塚 その人がTG 女性であろうが男性であろうが、問題は行為だけであって、TG だから罪を犯すわけではない。TG の受け入れに慎重な立場の男性教員たちは、FtM 学生についてはあまり抵抗がないようなのですが、MtF の学生についてはすごく反応する訳です。多分、身体が男性の人に対して何らかのイメージを強く持っている方が、“男性イコール狼的”な発想になっており、怖がっているかと思います。委員会のある教員が、「その話になると、自分も一人の男性として、男性であるから女性を襲うみたいな構図で男性を捉えていること自体、自分のアイデンティティーが傷つくし、すごく嫌だ」と話されました。まさにそうだと思います。

末光 そういう事件は大変深刻な問題で、説得するのは難しいと思います。それをちょっと置いておくと、そういういろいろなことが想定されるから受け入れないという立場を取ることによって、私たちは女子大学としての社会的責任を果たしていないことになると思います。本来受け入れなければいけない人を受け入れていないわけですから。もちろん、世の中はそれほどクリアカットではないことはその通りで、一旦こういった事件が起こると社会的な批判を浴びるというリスクを背負うことはあります。一方で、本来なすべきことをなしていないという“不作為の罪”というのは存続し続けると思います。

(3) TG 学生入学の事前チェックをめぐって

安東 先ほども触れられた、入口での事前チェックについてももう少し伺います。誰がTG 学生か特定できないと、その学生が入学後、どこに相談にいけないのか分からない、他の学生との関係の作り方が分からないなどの課題が想定できるかと思います。周知したつもりでも、一人で抱え込んでしまうと、大学側から積極的に支援する方途がなくなります。TG 学生が自発的に来ないと支援のしようがなくなり、必要な支援が滞るとの懸念があると思うのですが、いかがでしょう。

戸野塚 入試の段階では、事前にいろいろ個別の相談や合理的配慮を知らせていますし、入学後は学科によって宿泊型のオリエンテーションキャンプもありますから、そのような場合はどの部署に申し出てくださいと必ず伝えるようにしています。これは他の特別なニーズのある学生さんと同じです。高校の先生にも、入試課の担当に相談していただければ、そこから学生課など、必要な課と共有すると伝えています。あるいは、学生用のガイドラインの中にも、困ったときには学生課、相談室など幾つかの部署に行ってください、あるいは、ALLY マークを付けている人に声をかけてくださいと呼びかけています。

そうした呼びかけで、配慮が必要な方は事前に相談しに来てくださるのではないかと考えていますが、それを必要としないと思って入学してくる方に対して、カミングアウトを要求してはいませ

¹⁵ 朝日新聞の2022年1月8日夕刊（大阪版）に「『性自認は女性』と説明の客 書類送検 女子トイレに侵入容疑」との記事が掲載された（翌日朝刊にも関連記事）。大阪の商業施設に戸籍上は男性だが性自認を女性とする利用客が女子トイレに入ったということで、建造物侵入容疑で書類送検されたとするものである。施設側から「女性トイレに女装した男が入っている」との相談が警察に寄せられ、警戒していた。これについてはSNSでも様々な意見が飛び交っており、今後、性的少数者の社会的受入れ、施設面の整備等のあり方について一石を投じるものである。

ん。最初、合理的配慮が必要な人、発達障害の方にも診断書を求めていますので、合理的配慮が必要な TG 学生には、同じように診断書をいただくかという話をしていましたが、WHO の疾病の定義からトランスジェンダーが外れ¹⁶ [2018 年 6 月、WHO は国際疾病分類（ICD）の改定を行い、性同一性障害を精神疾患から外した。]、もう疾病ではないのですから、診断書もなじまないだろうということになってきました。

大泉 今年度の『学校推薦型選抜募集要項』をご覧ください。最初のページの裏に「共生のための多様性宣言」を大きく掲載しています。自分が TG か否かということより、本学は TG だけではなくて、年齢、信条、障害、エスニシティ、性的指向・性自認など、あらゆる多様な学生を受け入れ、尊重しますという理念に基づき、TG 女性を受け入れていることを知っていただくためです。

これを設けた上で、「入学志願票」の中に本学のアドミッション・ポリシーと「共生のための多様性宣言」を理解していますかというチェック欄を設け、これにチェックを入れていただくことで、本学の理念を理解していただいたとの確認が取れるという形にしています。

本学の「共生のための多様性宣言」を理解していますか？ ☐ はい ☐ いいえ (いずれかに ☒ を入れてください)

図2 「共生のための多様性宣言」チェック欄（抜粋）

もちろん、“理解している”か“していないか”で入学を妨げるということは全くなく、意識づけとして、こういうことを知っておいてほしいということです。なおかつ、もし相談したいことがあれば、それを受け入れることができる大学だということを知ってほしいので、読んだ上でチェックをしていただく。当事者でない方も、そういう学生がいることを事前に理解した上で入ってきてほしいという意味もあります。

入試部としては、昨年の入試からこうした取組みを開始しました。一方で、これは私個人の考えではありますが、受け入れる側としては、安東先生がおっしゃるように、結局どこにも相談ができない・できなかった、内に籠もってしまう学生がいるかもしれないということは、全教職員が頭にに入れて学生と接していくべきだと考えます。私は学生課職員として、TG の問題に限らず、気軽に何でも相談できるような働きかけを心がけたいと考えています。

3. TG 学生への支援

(1) キャリア支援と教職員の支援者（アライ）の必要性

西尾 もう一つ質問させていただきます。入口ではなく、出口の方なのですが、TG 学生のキャリア支援について、特別に何か対応されていることなどはありますか。

戸野塚 ケースはそれほど多くないのですが、今までも FtM の学生たちには個別に対応し、支援をしています。例えば、仙台であれば楽天をはじめ幾つかの企業が TG 学生の受入れに積極的で、そうした企業開発もキャリア支援の射程に入れて考えています。ただ、そうした学生たちだけ特別というのではなく、どの人も個別に、特別にサポートをしていくんだと思っているのです。

西尾 お話を伺っていると大学全体で、TG 学生含め多様性に関して教職員の方々の理解が広がっていると感じます。一般には、特別にそうした勉強をしている方や関心がある方をキャリアセンターに当てないと、傷つくことを当事者に言ってしまう怖さもあります。こうした点についてはいかが

¹⁶2018 年 6 月、WHO は国際疾病分類（ICD）の改定を行い、性同一性障害を精神疾患から外した。

されていますか。

戸野塚 本学は規模が小さいこともありますが、理解の濃淡差はあります。入試であれば、前は大泉さんがいたから大泉さんのところ、学生課職員の一人は委員会メンバーになっていますので委員会経験者の職員、あるいは ALLY マークをつけている人のところに行くなどしていました。皆がよく理解しているかと言えば、差がありますので、理解が深い人たちのところに行ってもらい、支援してもらおう感じです。

大泉 やはり無意識に、悪気なく差別的発言をしてしまう例はあります。その人が悪いとかではなく、世の中にしみついている常識があり、その人の常識の中でやってしまうということはきっとあると思うのです。どの部署にも、TG について理解している ALLY を置くというのは、現状の事務組織では少し難しいと思います。今ある当たり前を崩していき、皆が生きやすいキャンパスに整備できるよう、認識を少しずつ変えていくのが委員会の使命の一つと思っています。

西尾 実際に ALLY マークをつけておられる教職員の方々はどれくらいいらっしゃるのですか。

大泉 先生方、新任の先生方も、たまに取りに来てくださるのですが、全体ではどうでしょう、まだ多いとは言えない印象です。

戸野塚 語学の教員やアメリカからいらしている教員の中には、独自のマークを作って研究室の前に貼っている方がいらしたりします。半分はいないかもしれませんが、結構な人数が貼っています。先ほどの性同一性に関する専門家の梅宮先生がおっしゃるには、「自身も ALLY マーク貼っているけれども、それを貼っているからといって部屋に來たりしたケースはあまりない」のだそうです。しかし、「そのマークが目に入ることで、当事者は安心します。だから、見えるところに貼ってあげてください」と言われました。

(2) 在学中・卒後における“MtF”と“FtM”への支援のあり方について

安東 今年(2021)、本学の教育研究所・学術講演会に三橋順子¹⁷さんを招いて、話を伺いました。

それによると、MtF の方は移行後も、割と生きていく力が強いのですが、FtM の方はなかなか社会に受け入れられず、生きていくための仕事に就くこと自体のもしんどいということです。女子大学に今いるのは FtM の学生であり、そういう学生たちに対する学校生活での支援、就職の支援、あるいは就職後の支援をどうしていくかも大きな課題だと思っています。中尾先生のほうが詳しいと思いますが、いかがでしょう。

中尾 詳しくはありませんが、三橋先生は、やはり生まれたときに与えられた男女の性別、ジェンダーの影響というのは、たとえ自分の生きたい性で生きていこうと思ったとしても、ついて回るとおっしゃっていました。

大学院の学生で、一人の FtM 当事者の人生についてインタビューを行い、修士論文を書いた者がいるのですが、それを見ますと、全くその通りといいますか、先ほどの FtM のしんどさに当てはまる人生経路を歩まなければならなかった、歩まされている傾向はありました。インタビュー対象は 20 代後半の方ですが、これから先のことを考えてもやはり、“元女”ということがずっとついて回るとおっしゃっていたんです。

¹⁷MtoF の当事者で、性社会・文化史研究者。セクシャリティやトランスジェンダーなどについて積極的に発言を行っており、『女装と日本人』(講談社、2008 年)など著作多数。明治大学、都留文科大学、東京経済大学などで非常勤講師を務めている。

ですから、キャリア支援で言えば、大学を出ていくとき、どこまで何をするか、できるかというところが、なかなか参考例もないので難しい。恐らく、他大学と情報を共有しながら、女子大学であればなおさら、その努力をしていかないといけないのかなと思っています。“元女”というのが、やはり社会に出たらあるみたいですね。

戸野塚 “元女？”。ジェンダーギャップはこういうところにも反映されていくんですね。

中尾 逆に MtF の方は、元男性と言わなくても、やはり目立つ立場にいくということです。例えば、学会で発表するだとか、会社の中でリーダーシップを取る役割などでは、元男性がやはり前に出ていくことが多くなっているとおっしゃっていました。

安東 TV 等のマスコミでもそうですね。出てくるのは MtF の元男性が圧倒的に多いと思います。

戸野塚 FtM の学生だけでなく、やはり女子学生全体の生きづらさがここにも反映されているということでしょうか。企業にもそういうことを働きかけていかなければいけないですね。

中尾 今、リカレント教育の重要性がよく言われますが、では、一度社会に出た学生が大学に戻ってきて、もう一度社会で頑張っていこうと思うとき、FtM、MtF の元学生さんに対して、大学は何ができるかというのは、これからの課題だと思います。

末光 そういう意味では、コロナというのは、身体性というものがすごく剥奪された2年間だったと思っています。それは本当に困ったことであり、もう一度自分たちの身体というものを取り返していかなければいけないとずっと思っていたんです。新しい取り返し方をしなければいけないんですね。テレワークやリモートとかでは、ジェンダーと結びついた身体の在り方は一度切り離されていたので、マイノリティーの方にとっては多分心地よかったと思うのです。それがまた対面が戻ってきて、身体性と分かちがたくその人の存在と結びついてきたときに、もとに戻ってしまっただけではない気がしますね。今お話を聞いていて、そんな気がしました。

(3) 教職員の当事者への支援（課題）

中尾 学生のことを中心に伺っておりますが、同時に教職員の当事者について、何らかの対応や働きかけ、支援体制など、何かされておられますか。

戸野塚 教職員の多様性をどうするかですね。私たちも、大学生だけではなくて、中高をどうするか、教職員はどうなのかも話題になりました。筑波大学では職員の人たちのジェンダーフリーも同時に実現しています。しかし、私たちは学生のために立ち上がった委員会だったので、学生のためにことをまず検討し、それが実現したら理事会や法人に教職員の多様性についても検討してもらう段取りかなということで、この委員会自体は教職員の多様性についてまだ対象にしてこなかったのです。この間、女子大学連盟において津田塾大学の高橋裕子学長が、学生の受け入れは実現できていないけれども、今いる学生と教職員の多様性について随分整備されていることを伺いましたので、本学の学長にも理事長にもお伝えして、次のステップになるのかと思っています。

4. TG 学生“受け入れ（迎え入れ）”決定の土台にあるもの

(1) 受け入れ決定の責任と覚悟

西尾 今までの話を聞いておまして感じますことは、いろいろな方から様々な意見がありますので、責任を負うことの怖さです。例えば、本学で TG 学生を受け入れることになると、恐らくこのメンバーが招集されるかと思います。日頃、TG 指向をもつ学生たちに接していますので、何とか力になろうと思うのですが、一方で受け入れ、支援していくことには大きな責任が伴います。そう

した怖さについてはどのように感じてもらえますか。

末光 責任論にしまうと、すごく難しい問題があると思います。本学の場合はキリスト教の精神に則った建学の精神があって、“神を畏れ、隣人を愛する”というスクールモットーがあります。性自認が女性であるTG指向の学生を受け入れるべきかどうかが問われたとき、それは建学の精神に照らして答えはおのずと明かです。そこで、誰の責任だとかということを問うということは、多分ないと思います。

戸野塚 私は意外と楽観的で、TG学生を受け入れることによって、他の学生を受け入れるのとは異なる責任を負うという意識はありませんでした。どの学生もある意味、多様な学生で、TG学生だけが、リスキーな存在とは思っていませんでしたので、私たちの責任が今までよりも増えるとか重くなるというより、どの学生にも責任を負っているのと同じように責任を負っているという感じです。少し楽観的かもしれませんがそう思っていました。

末光 つまり、そういう方を受け入れるということがリスクを背負うとか、負の何かを受け入れるとか、そもそも“受け入れる”という言葉自体が本当はよくないというふうに思っています¹⁸。私は、去年あるとき気づいたのですが、この性の多様性の問題は、私たちにとって確かに一つの悩みではあるけれども、悩むことができるのは私たちが女子大学であるがゆえの“恵み”だと思っています。共学であれば、多分そこに問題があるにもかかわらず、問題が見えにくい。私たちは女子大学であるがゆえに、悩むことができます。そのことは、最初に申し上げた“個の尊厳”に関わっているという意味で、私たちが女子大学であり続けている本質的なことに触れていると思います。それは私たちの“恵み”だと思っています。

(2) 宗教との関連

西尾 今までの話を聞いておまして、信仰のもつ強さが背景にすごくあるのかなと思うのです。

例えばクリスチャンではない教員の方が最初は批判的であったといったことはありましたか。

戸野塚 私はクリスチャンではありませんし、本学でもクリスチャンの教員自体が今は少ないですから、あまりつながりはないのではないのでしょうか。ただ、本学だけでそういう意見が出てくるのかと思っていたら、女子大学連盟やいろいろな大学でお話をすると、受け入れを検討しているどの大学も同じような意見が教授会で出てきているとのことで、どこも同じなんだと思いました。クリスチャン、ノンクリスチャンということとは違うかもしれませんね。

栗原 クリスチャンでも批判的な方はいらっしゃると思いますので、その人の性に関する理解にかかわってきます。“受け入れる”というのはいくつかの言葉ですけど、それに前向きな方は自己の信仰をもってそのように理解している。批判的な方も自己の信仰や信念に基づいてそう判断していますので、「信仰があるからこう」というようなことにはならないような気がします。

末光 私個人としては、去年急にこの大学に赴任することになり、まさに走りながらこの問題を学んでいきました。まさにオン・ザ・ジョブ・トレーニングですね。だけど、そのとき、比較的短時間でキャッチアップできたのは、私の場合は自分の信仰のおかげだと思います。

戸野塚 学長先生をお迎えしてから、教授会で行きつ戻りつの議論が少しありました。学長は理解

¹⁸ 戸野塚教授より、津田塾大学・高橋学長のエピソードが紹介された。津田塾で教員がTG学生を“受け入れる”という言葉を使っているのに対し、学生たちに「それはおかしい。受け入れるではなく、“迎え入れる”だろう」と言われてしまったとのエピソードに戸野塚教授は感銘を受けたとのことであった。

と整理が早く、一緒に進めてくださいました。理解されたと思っているのに、またここに戻ってきて議論するのかといったことはありましたが、次第に理解が浸透していったと思います。

安東 もう少し宗教との関係についてもお尋ねします。今回の決定については、ダイバーシティを含め宗教部の方から積極的に促されたということでした。カソリックとプロテスタントとの違い、あるいはプロテスタントの中でも宗派により考え方の違いもあると思いますが、そうした宗派の考え方の延長線上に貴学の対応というのがあるのでしょうか。

栗原 それはどのような信仰観を持つかによると思います。私個人はニューヨークのリベラル系の神学校で学びましたので、ダイバーシティに前向きですが、他の学校関係者の中には異論がある方もおられるでしょうから、それぞれ立場があると思います。

特に私が大事だと思うのは、教員の中での理解はもちろんですが、学生の中での理解というものもまた非常に重大になると思っております。学生のスタンスもいろいろとあるのですが、概して教員よりオープンなことが多いです。圧倒的にそう言えます。

ただ、一つ学生の態度で気になるのは、「人に迷惑をかけなければ、いいんじゃないの」という人をしばしば見かけるのですが、「いや、迷惑という問題じゃないんだ」ということなのです。反対する人にとっては、MtFの人が現れることが「迷惑」に思えてしまうかも知れないわけですから、「迷惑」ということを持ち出すとおかしくなってしまう。このことをきちんと学生に伝えないといけないんだろうと思います。最近の社会的風潮として「迷惑をかけなければいい」という言い方が非常に安易になされているところがありますので、それは違うんじゃないか、その言い方は危険なんじゃないかということは伝えたいと考えています。

キリスト教関連で申しますと、キリスト関連科目でLGBTQの話もしますが、そこでまず伝えているのは、繰り返しになりますが、キリスト教の中でも賛成する声と批判的な声の両方があり、分かれているということです。そういう知識なしに学生がネットで「LGBTQ とキリスト教」という語で情報検索をすると、批判的な意見が数多く出てくるので、「キリスト教はLGBTQ に敵対的なんだ」という印象を持てしまいます。そうではなく、賛成する側はこう、反対する側はこういう論拠を用いている、その上で私はこう思うよという感じで学生に説明するようにしています。

(3) 多様性を重視したスウェーデンの教育からの学び

末光 戸野塚先生が関わられたスウェーデンの性教育シンポジウムに私もオンライン参加したのですが、学生がすごくよく分かっており我々よりはるかにオープンマインドであることに驚きました。

その少し前、スウェーデンのプレスクールで就学前の児童に対する多言語教育を紹介するシンポジウムがありました。戸野塚先生が専門とされる北欧の教育であり、そのベースには多様性の尊重があります。多言語教育と聞くと、我々はすぐに小学校で英語を教えることは是か非かみたいな議論になってしまうんだけど、そうではないんですね。スウェーデンには母語がスウェーデン語ではない移民が20%くらいいて、そういう家庭の子どもたちが自分のアイデンティティーを確立しつつ、自分の母語とスウェーデン語と英語を学ばなければいけない。さあ、どうするという話なのです。スウェーデンでは最新のIT技術を上手に使いながら、まずは自分たちの母語と行動を結びつけてアイデンティティーを確立し、その上で同じ動作を今度はスウェーデン語ではどう言うのか、英語ではどうかと遊びながら学ぶ。こうして自分のアイデンティティーの確立と多様性の獲得が同時並行的に行われていることにすごく感銘を受けたのです。LGBTQの方々を迎え入れるということも同じだと思うのです。一人の女性、一人の人間として自分のアイデンティティーの確立

が、大学で同時に行われていくことが大切かと思えます。そういう観点でお考えになっていかれるとよろしいのかと思います。

戸野塚 学長先生のお話に触発され、先ほどのトイレの話で思ったのですが、学内で男女のトイレからユニセックストイレに切り替わってきております（図3）。今、ユニセックストイレを7カ所つくったのですが、ゆくゆくはすべてユニセックストイレにすればよいと思っています。



図3. みんなのトイレマーク

スウェーデンの新聞記事を現地の研究協力者が送ってくれるのですが、面白い話がありました。あるピザ屋さんがユニセックストイレをつくりました。そうすると、お客さんたちが「ユニセックストイレは入りにくい、前のように男女に分けてほしい」、「男の人が使ったかもしれない後には入りにくい」などいろいろな意見が出てきたのですが、ピザ屋のおじさんが貼ったチラシがすばらしいと大きく新聞に取り上げられたのです。「僕にはいろんな友達がいる」との見出しです。お母さんが車椅子の男の子を連れてピザ屋に来た。男女別のトイレだと男の人のトイレにお母さんは入れない、しかし男の子一人ではトイレに行けない。お父さんが車椅子に乗っており、娘がそれを押してピザ屋に来た。お父さんがトイレに行きたくなくなったときはどうなるのか、「トランスジェンダーの人とか、僕にはいろんな友達がいる。どの友達も大事にしたい」とそのピザ屋のおじさんが書いたのです。おじさんが言っているような感覚が普通になっていくとよいのであって、一遍にはいかなんだけど、どの人にとってもよい環境をつくってあげれば、皆が安心できるし、意識も変わっていくのではないかと思います。

5. 女子大学における TG 学生の“受け入れ（迎え入れ）”の停滞とトップの理解

安東 少し話題を変えます。TG 学生の受け入れに関しては、後続の大学がなかなか出てきません。

私立大学では宮城学院女子大学が受け入れを表明した後、日本女子大学が2024年からの受け入れを決定しただけです。迎え入れの方向を示した津田塾もなかなか表明できておらず、学長も大変苦労しておられると思います。このような状況に陥る原因をどのように考えられますか。

戸野塚 ある記者が言っていたのですが、やはり教授会の合意であるとか、あとはキリスト教主義の女子大学などでは、先ほど栗原先生が述べておりましたように、必ずしもこの問題に対してリベラルではない方もいて、そこが何かネックになっているようです。後は同窓会の理解などですね。本学の場合は、幸いにも同窓会が後押しをしてくださった、本当、喜んでいただきました。

西尾 アメリカのスミス大学ヘインタビュー¹⁹に行ったのですが、同窓会が一つネックだったとおっしゃっていました。同窓会にかなり拒否反応もあって結構難しかったということでした。

戸野塚 宮城学院の教育がこういう形で還元されているのかなと思います。私は卒業生ではありませんが、同窓会の皆さんがそういう気持ちになられていることに対して、ここ（宮城学院）の学びかと思いました。マイノリティーであった女性のために設立された女子大学で学んだ人たちが、今度

¹⁹ スミスの受入れ経緯については、Audrey SMITH・Debra SHAVER・西尾亜希子・安東由則 2019.「スミス・カレッジにおけるトランスジェンダー学生の受け入れ議論—スミス副学長とシェイバー氏へのインタビューから—」『研究レポート』（武庫川女子大学教育研究所）49号、pp.23-40. 参照

は異なるマイノリティーの人を迎え入れるというところに自然に向かっているのは、宮城学院の学びがこういう形で年代を経て、還元されているんだなと思ったのです。

安東 同窓会の理事会の前に、何か情報を提供して相談するなどされましたか。

戸野塚 いいえ。今の同窓会長さんは、元中高の国語の先生でいらして、一緒にいろんな取組もさせていただいたりしていました。別のところでお目にかかったときに、今、私たちこういう学生の受入れを検討しており、近く同窓会でもお話ししたいといった旨の話をしましたら、「私はもう絶対賛成」とその場で言うてくださり、すぐ席を設けてくださいました。委員会のメンバーでパワーポイントをつくり、同窓会理事会においてなぜ今私たちはこのことをするのかを説明させていただきました。そうすると、皆さん頷いてくださいました。1名だけ、「いや、もしそういう方がいたら、自分は年齢が高くなっているの、どうしていいか戸惑うかも」とおっしゃる方がおられました。反対はされませんでした。

末光 やはりトップの理解は大きいと思います。理事長とか学院長とか、学長とかの理解ですね。全ての人が納得してからと思ったら難しいですから。やはり上のほうが深く正しく理解するということがすごく大事です。

安東 スミス大学でも、教職員はもちろん、学生も同窓生も含めて話し合いを始め、1年ぐらい議論したとのことでした。専門家を含むいろいろな人を呼んできて勉強会を行ったりしながら、喧々諤々の話し合いをしたようです。メンバーのOGは、はじめ反対の立場でしたが、正しい知識や情報を得て理解が進んでいくと、賛成となり、意見がまとまったと聞いております。こうした努力をしていかないと、なかなか難しいかと思います。トップに立つ人たちがどれほど理解し、覚悟をもって本気で取り組むかが大切で、その影響が一番大きいのだと思うのです。

戸野塚 大きいですね。うちの場合、規模のこともあります。リーダーに理解があり、宗教センターも、同窓会もそうです。同じ方向に進んでくださったので速かったので、思ったより早く受け入れが実現したように思います。

安東 話は尽きませんが、時間となってしまいました。本日は貴重なお話をお聞かせいただきまして、本当にありがとうございました。これからも情報交換でもできればありがたいと思っています。

戸野塚 こちらこそ、よろしくお願いします。本学もまだプロセスです。

付記 このインタビューは、2020-24年度科学研究費・基盤研究(B)「大学におけるトランスジェンダー学生の受け入れ課題：日米の女子大学事例を中心に」(20H01639, 代表：安東由則)の一環として行われたものである。

女子大学におけるトランスジェンダー学生 受け入れへのインプリケーション —— 宮城学院女子大学調査から ——

Implications for Admissions of Transgender Students
through an Interview at Miyagi Gakuin Women's University

安東由則 *

ANDO, Yoshinori

目次

1. 調査の実施経緯と目的
 2. 宮城学院女子大学の略歴と培われた風土・伝統
 3. TG 学生受け入れ検討開始までの経緯
 4. 受け入れ検討の進捗過程
 5. 提起・議論された不安や課題と対応策の検討
 6. おわりに
- 引用文献

* 武庫川女子大学教育学部・教授／教育研究所・研究員

1. 調査の実施経緯と目的

2020 年度より、科学研究費助成による研究「大学におけるトランスジェンダー学生の受け入れ課題」(20H01639)を共同研究者 2 名(西尾亜希子・中尾賀要子)と実施しており、その研究の一環として、日本で TG (Transgender) 学生の受け入れを始めた女子大学においてインタビュー調査を行うこととした。2021 年度時点で、トランスジェンダー学生の受け入れを行っているのは、お茶の水女子大学、奈良女子大学の国立 2 女子大学(2020 年度より)と、私立としては最初、全体では 3 校目となった宮城学院女子大学(2021 年度より)のみである。私立女子大学において TG 学生の受け入れ表明が滞っている中、真っ先にその方針を表明し、スタートさせた宮城学院女子大学を最初の調査対象とした。

女子大学における聴き取り調査については、2020 年度に実施を計画していたが、コロナ禍で対面調査が困難となり、2021 年度の感染状況が落ち着いていた時期を見計らっての実施となった。2021 年 10 月下旬に安東が宮城学院女子大学へ電話をかけて研究の趣旨を伝え、インタビュー調査の依頼をした。後日、インタビューにも参加してもらった学生課の大泉有香さんを通じて受諾の返事をいただいたので、以降は大泉さんを仲介者として、インタビューの質問内容の確認、参加者や日程の調整を行った。

本号所収のインタビュー記録(安東編 2022)にあるように、2021 年 11 月 11 日、共同研究者 3 名が宮城学院女子大学を訪れ、調査を実施した。午前中には LGBT や SOGI に関する学習と支援の学生団体である「にじいろプロジェクト」のメンバーへの聞き取りを設定していただき有益な話を得たが、プライバシーに関わるが多いため、その内容については掲載していない。

インタビューには、宮城学院女子大学のご厚意により、4 名のキーパーソンに参加していただいた。TG 学生受け入れの動きが始まって以降、今日まで、その中心となって取り組んでこられた戸野塚厚子副学長(教育学部教授)、2020 年の学長就任以降、深い見識と理解をもって指揮を執っておられる末光眞希学長、TG 学生受け入れに後押しをしてきた宗教センターの栗原健センター長、入試課(2020 年度まで)と学生課の職員の立場から TG 学生の受け入れ準備と支援に携わっておられる大泉有香さんの 4 名である。

調査の目的は、TG 学生の受け入れ決定までの経緯と取り組み(検討開始とそのきっかけ/学内での議論内容や合意形成/学生や同窓生・保護者への説明/学内での準備)、受け入れ決定後の対応と準備(マスコミ等外部への対応や入試対応、入学後の対応)などを聞き取り、女子大学における TG 学生受け入れに向けてのインプリケーションを抽出することである。これにより、日本でも環境整備が進む TG 学生の受け入れ・支援のための資料としたい。ただ、この聞き取りで語られた内容は豊かで多岐に及ぶものであり、以下のまとめは、限られた側面を取り上げたものに過ぎないことを断っておく。

2. 宮城学院女子大学の略歴と培われた風土・伝統

宮城学院女子大学の源流となる宮城女学校は、1886(明治 19)年に米国改革派(Reformed Church in U. S.)のクリスチャンである押川方義と W. E. Hoy(ドイツ改革派宣教師)、さらには協力者の吉田亀太郎らの協力によって設立され、初代校長として女性宣教師 Lizzie R. Poorbaugh をアメリカより迎えた。東北地方におけるミッション系女子教育機関としては、同年、弘前に設立された来徳女学校(後、弘前女学校)とともに、最も早く創設された学校の一つである(手塚 1973)。その後、1911 年に高等女学校、1946 年には専門学校(旧制)を設立し、1949 年に新制大学として宮城

学院女子大学が設置された。大学設置以降、学芸部のみの単科大学であったが、2016年の創立130周年を機に4学部（学芸部、現代ビジネス学部、教育学部、生活科学部）構成となり、2021年度の学部学生数は3,254人（宮城学院女子大学HP）。現在、東北地方では3校となった女子大学の1つである¹。

キリスト教に基づくリベラルアーツを重視した教育がなされてきた宮城学院の同窓生には、女性新聞記者（報知新聞）の先駆けである磯村春子（1877-1918）がいる。彼女は堪能な英語を駆使して活躍し（手塚 1973）、NHKの連続ドラマ「はね駒」のモデルとなった人物である。近年注目を集めた同窓生として、インタビューでも語られた畠山千代子（1902-1982）を挙げることができる。8歳の時に事故で右腕を失った彼女は、小学校卒業後、障害を理由に公立女学校への入学を拒まれたが、宮城女学校が受け入れた。彼女は学寮で共同生活し、授業では片手でピアノを弾き、英語劇においては高い評価を得た。卒業後、弘前女学校で英語教員をしながら、英国の著名な詩人 William Empson と交流して英詩の創作を行い、Empson の詩集に数編が掲載されたことが近年明らかになった（齋藤 2003、高橋 2018）。宮城女学校は社会的弱者を受け入れる姿勢をもち、高いレベルの英語教育がなされていたことが分かる。また、宮城高等女学校を経て、新製の宮城学院女子大学を卒業した女性のライフヒストリーでは、教師と学生の距離の近さ、上級生・下級生の親しみのある関係性など、大学全体として家庭的な雰囲気であったことが語られている（片瀬ら 2019）。インタビューの中で「(TG 受け入れを) やるのであれば、東北、北海道で最初にやってほしい」と伝えた同窓会長、先の畠山氏の新聞記事を研究室のポストに入れた同窓生など、個を重んじ、進取を尊ぶ精神を看取できる。

キリスト教を基盤とするこの学校のスクールモットーは「神を畏れ、隣人を愛する」であり、その意味を「他のなにもものも恐れない自由を持ち、謙虚さを忘れずに自分らしさを発揮できる人…心広やかに世界の人々と信頼の絆を築き、苦しみや悲しみのなかにある人々の支え手となる人」（宮城学院女子大学大学要覧 2022）と解説しており、精神が連綿と受け継がれている。同時に、リベラルアーツを「人間が主体的に生きるために必要とされる知識や手法のこと」として、基幹科目を設けて体系化するなど、伝統的に教養を重視してきた（天童 2019）。インタビューで戸野塚副学長が述べられたように、「一人ひとりの学生にとっての最善を考えてこようとした大学」「多様な学生一人ひとりにとって居心地よいキャンパスをどう作っていくか」など、一人ひとりの学生、その個性、多様性を大切にしてきた伝統と風土がある。

3. TG 学生受け入れ検討開始までの経緯

まず、TG 学生の受け入れ検討が始まるまでの経緯をまとめることとする。2017年8月に「性の多様性と人権」検討委員会が発足し、MtF（Male to Female）のTG 学生受け入れに向けての議論が始まり、2019年3月に私立大学として最初に受け入れを表明する。その背景として、前述のように学生一人ひとりの最善を考え、個性を大切にする風土があったことに加え、近年においては人権やダイバーシティの観点からセクシュアリティや性的マイノリティを捉え、支援していく流れが作られていった社会的認識の変化を押さえておく必要がある。

宮城学院女子大学でも、2015年より一般教養の1年生必修科目として「女性と人権」を設け、その中で性の多様性を必ず学ぶこととされたが、既に10年以上前より必修科目として「性の多様性と

¹2021年4月現在、宮城学院女子の他、仙台白百合女子、郡山女子の3校。東北女子（現：柴田学園）、弘前学院、三島学園女子（現：東北生活文化）は共学化した。

人権」をテーマとする複数の授業を設け、性的マイノリティの講師による啓発的授業を行うなど、全ての学生が性的マイノリティについて学ぶ機会を提供していた（インタビュー当日の宮城学院女子大学配付資料 2021）。「人権」という観点をとても重視していることに注目したい²。宗教センターでも TG の牧師を招いて話を聞き冊子にまとめて発行する、外部講師による性の多様性に関する授業を行うなどの取り組みを行っていた。教職員に対しても、セクシュアリティに対する理解を促す FD / SD 研修が実施されてきた。また、既に FtM（Female to Male）の TG 学生が在籍していることは卒業式や日常生活において認識されていたが、2015 年の出来事（トイレで FtM の学生と遭遇した学生が驚いて学生課に駆け込んだ）を契機に、そうした学生を包摂し、彼らが卒業を迎えられるようになる取り組みが具体的に考えられるようになり、名前の通称使用が開始されるなど、在学する TG 指向の学生へのサポートが本格的に始まった。これに加え、戸野塚教授や宗教センターの前センター長・新免教授の他にも、ジェンダーやセクシュアリティについて深い見識と高い関心を持つ教員が複数人おり、協力し合える学外教員もいて、これに関する学内での取り組みもなされていた。さらに、学生用ハンドブック『発達障害って何ですか？』を作成し、2018 年度以降新入生全員に配布するなど、性的多様性に限定せず、共生のための多様性を実現しようと動き始めていたのである。こうした一連の取り組みがあったため、次の段階への移行が早く進んだと考えられる。

インタビューでは、キリスト教の宗教的バックボーンによる影響についても尋ねたが、末光学長や栗原健・宗教センター長から語られたように、キリスト教系の大学であることが直接この受け入れ方針の決定に影響を及ぼすというものではないとのことであった。同じプロテスタント系の宗派であっても、LGBT に対する考え方、TG 学生の受け入れ対応については大きな差異があり、決して一枚岩ではない。実際、アメリカのミッション系女子大学でも、TG 学生受け入れに否定的な大学はある。宮城学院女子大学においては、前宗教センター長の新免教授をはじめリベラルな考え方の教員が多く、積極的な取り組みを行い始めたのである。

TG 学生受け入れ検討の直接的なきっかけは、2017 年 3 月 20 日に日本女子大学で MtF の TG 学生受け入れ検討を始めたとの報道が朝日新聞でなされ、それ以降、女子大学へのアンケートやインタビューがなされるなどして、社会的にも大きなトピックとなったことであった。日本女子大学においては MtF の TG 生徒から入学の問い合わせがあったことをきっかけに検討が始まっていた。2018 年に受け入れを発表したお茶の水女子大学も、2015 年に当事者から受験の可否の問い合わせを受け、検討を始めたとのことだが、それ以前にも 2～3 年に 1 件ほどの問い合わせがあったようだ（読売新聞 2018.8.31. 朝刊）。以前から継続的に問い合わせがあったにも関わらず具体的な取り組みはなされなかったものが大きく転換した背景には、LGBTQ をめぐる社会的認識の変化（安東 2021）、2014～15 年にかけてアメリカの女子大学が次々に MtF の TG 学生受け入れへと転換したこと（高橋 2016, 平野 2016.4.10）、障害者差別解消法（2016 年施行）に基づく当事者への合理的配慮が求められるようになったこと³などの変化がある（三成 2017）。とはいえ、スミス大学における TG 学生入学拒否が大きな社会的な関心事となり、学生や関係団体が運動を起こした米国の女子大学の状況と日本の女子大学の状況は大きく異なり（安東 2019）、日本の女子大学関係者の多くにとって TG 受け入れをめぐる新聞報道は、唐突で、寝耳に水の出来事であったと思われる。

²世界的動向として、性自認は「医学モデル」から「人権モデル」で捉えられるようになっており、米国精神医学会の DSM（Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders）や国連・世界保健機関の ICD（International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems）でも、トランスジェンダーの脱病理化が図られた（日本学術会議法学会委員会（2020）5-6 頁）。

³当事者への合理的配慮は、国立大学にはおいては法的義務、私立学校では努力義務とされた。

4. 受け入れ検討の進捗過程

(1) 学長の決断（方針決定）と検討委員会の発足

2017年3月、朝日新聞に日本女子大学のTG受け入れ検討の記事が大きく報道され、続いて6月にはTG学生受け入れに関する女子大学アンケート結果が掲載された。新聞社がインタビューに訪れるなどの外的な刺激もあり、宮城学院女子大学では、同年8月に「性の多様性と人権」検討委員会が学長の指揮の下で発足し、メンバー9名が指名されて検討が始まっている。ここでも「人権」の語が用いられており、人権を基盤に据えた取り組みが行なわれていることが分かる。委員会発足は学長一人による提案というわけではなく、学内の女性学担当教員から部会設置の働きかけが非公式にあったようだ。インタビューでも話しているように、三橋順子氏によれば、筑波大学でLGBTQ受け入れのガイドラインが作成される際、中心となる助教らを軸にして動き、先進的なガイドラインが作成されたとのことであった。もちろん、トップの理解力と決断力が方向性を決め、物事を動かす大きな原動力となることは確かであるが、情報や状況を提供するなどトップを動かす契機となる者の存在も重要である。

異なる専門分野の教員から構成される検討委員会で様々な意見を出し合い、時には他大学にも足を運んで学ぶなどしながら、「学生の最善」をどう守るかを中心に据えて、約1年にわたって協議が続けられた。議論の初期段階において、TG学生受け入れを真剣に考え、次の段階に進もうとする者と、他大学の様子や社会の流れを見ながら慎重に進めることでよしとする者との間で温度差があったとの認識が語られた。こうした状況はどの大学でも多かれ少なかれ見られることであり、日本の女子大学では後者のスタンスを取る場合がかなり多いのではないかと。しかし、様々な知識を得て、検討を重ねていく中で、最終的に「(TG学生を)受け入れない理由は見つけられない」との結論に至り、その結論を学長に答申した(2018年8月)。米国・スミス大学のTG学生受け入れの検討においては、教職員だけでなく、学生や同窓生の代表を含めた検討メンバーを構成し、外部から専門家を招くなど、理解を深めながら議論を重ね、結論を出した。正確な知識や当事者の声を提供して人々の理解を促すことが、否定的な先入観を砕くことに導いたのである(安東2020)。この委員会で議論され、導き出された考え方がその後の学内議論の基盤となるのであり、非常に重要なものとなった。

(2) 「性の多様性と人権」委員会での議論と準備作業

学長に答申が提出された翌月(9月)、教授会でその答申が大きな異議なく承認された。これを受け、同月には「性の多様性と人権」委員会が発足し、新たに入試部や教務部などのメンバーを加えて、TG学生受け入れに向けてのより具体的な検討が始まる。

委員会での議論が進む過程で、「学生にとっての最善」を求め、「人権」を中心に置いて考えるなら、議論をTG学生の受け入れに限定せず、障害を含めた多様な特性、個性をもった学生全てにとって「居心地のよいキャンパス」にしていくことを目指し、その中にTG学生を位置づけて取り組むこととした。つまり、性自認や性的指向を殊更に特別視するのではなく、年齢や信条、障害やエスニシティ、セックスなどを含むあらゆる多様性を尊重する包括的な権利保障の考え方の中に位置づけたのである。この流れを主導したのは新免宗教センター長であり、全体として一貫してバランスのとれた構想となった。よって、先に「共生のための多様性宣言」(図1)を検討し、その中にTG学生の受け入れを位置づけた。この宣言は2019年3月に教授会、4月には常任理事会の承認を得て、公表に向けての本格的な準備が進められていく。

図1. 「共生のための多様性宣言」 (2019年9月公表)

宮城学院女子大学は、本学に集うすべての学生の多様性と尊厳・人権を尊重します。年齢、信条、障害、エスニシティ、性的指向・性自認など、個人の特性や文化的背景を尊重し、そのための環境づくりに最善を尽くします。

(3) 学内外における説明等の準備過程

学内外の関係者に対する方針の説明とそれに基づく議論、さらには入試や学生生活における支援・サポートなど、具体的な受け入れ体制の検討が委員会メンバーを中心に進められた。2019年4月に常任理事会で承認された後、どのように関係者への説明がなされ、そこでいかなる意見や懸念が表明されたのかを以下で概観する。なお、その詳しい内容については次節で検討する。

・同窓会への説明と反応

同窓会理事会への説明は、学内の教職員・学生への説明会に先立ち、大学の常任理事会で承認された翌月(2019年5月)に行われた。女子大学においてこのように大きな方針変更を実現しようとする際、大学の理事会や教授会の権限と責任の大きさは当然として、特に私立大学においては、同窓会の理解を得るかどうかは、その後の推進の重要な試金石となる。一般に日本の大学では、同窓会が米国の大学ほど大学経営に関与しないとしても、大きなステークホルダーであることに変わりはない⁴。東北学院女子大学においても、同窓会の反応が心配であったということで、同窓会理事会での説明に先立ち、戸野塚副学長が同窓会長に説明に行かれている。

同窓会長からは、「大賛成です。もしやるのであれば、東北、北海道で最初にやってほしい」との望外の支援表明を受け、その後すぐに同窓会理事会が設定され、大学側から説明を行った。その中で、「もしそういう方がいたら、自分は年齢が高くなっているので、どうしていいか戸惑うかもしれない」と述べた者もあったが、大きな反対意見はなく大学の方針が承認された。後日、ある会員から先述の畠山千代子氏に関する新聞記事が戸野塚副学長の研究室のポストに入れられ、「弱者を支えてきた宮城学院の伝統だ」との無言の励ましも寄せられた。

同窓会の場合、その大学の伝統や風土といった要素もあるが、やはり同窓会長や副会長らリーダーの立場にある者の理解力と決断力は方針の決定に大きな影響をもつ。特に、会長が附属中学・高校の元教員であり、弱者やマイノリティを包含し、育んできた宮城学院の精神、伝統をよく理解している存在であったことも重要な点である。ただ、公の場で表明しにくい、先に示したように心配する声や違和感を覚える者は少なからずあったと思われる。そうした声なき声にも配慮した丁寧な説明が必要となる。

・教職員への説明(学内説明会)と議論

2019年3月の教授会では大きな反対意見もなく、委員会の方針が承認された。その後、常任理事会の承認(4月)を経て準備を重ね、教職員を対象とした説明会は7月に開催された。受け入れに関する具体的な内容が議論されるようになると、様々な意見や懸念が表明されるようになり、そうした声への対応策を反映させたガイドライン作成が進行していく。

⁴日本女子大でTG学生受け入れ検討を始めたとの記事が新聞掲載された際、卒業生から反対の旨の手紙が届けられた。こうした反応があったことに対して、TG学生受け入れの検討に至った経緯説明や広報が足りなかったことを反省点として挙げている。(日本女子大学人間社会学部 2018)

教員から出された大きな心配や疑問、課題としては、入学前の事前チェックの有無、“なりすまし”や性自認の“ゆらぎ”への対応、入学後の学生生活における課題（トイレ、宿泊での風呂や部屋割りなど）などがあった。このような様々な意見や懸念は、十分な知識や理解がないことに起因することもあるが、こうした初めての取り組みに対して多くの人々が懸念するものであり、そうした人々への説明や対応を考える上で留意すべき点でもある。

委員会メンバーは、何度も教授会との間でやり取りをしながらガイドラインの作成を行った。「こんなことも言われちゃうんだ」と悔し涙を流し、当事者の悔しさに思いをはせながら、「何としてもこの委員会が前に進め、彼女たちを女性として認めて受け入れるという揺るがない姿勢を見せていかなくゃいけない」との思いをメンバー間で共有・確認し、まとまっていったとのことである。また、アメリカ映画の裁判シーンを参考に、説得の仕方、切り返し方なども学んだと語っており、必死にそして真摯に取り組まれたことが分かる。

このような教職員への説明と平行して、TG への理解を促すために専門家やアライ（ALLY）らの講演や研修会を実施している。その一例として、福島学院大学の梅宮先生による研修会での話が語られた。「卒業式ではTG 学生にパンチで穴を空けた学生証を渡してください、それが女子大で学んだというアイデンティティの大きな後押しになります」との内容が語られ、当事者にとって「女子大学が持つ意味」を再認識したとのことであった。委員会メンバーは、様々な機会を通じて自分たちも学び、理解を深めながら、多方向からの懸念や課題への対応を考えていった。同時にこうした機会は、性的マイノリティの教職員にとって、自分たちの理解者を広げ、勇気をもらう機会ともなったようである。

・学生への説明と不安・疑問への対応

学生に対しては、8月に説明会を開催した他、ネットアンケートを実施するなどして不安や疑問の声を拾い上げ、対応を行った。学生からは、これまで取り組んできた授業等による学習効果もあつてか概ね賛成であったが、「女子大学だから入ってきたのに」といった不安や不満、「迎え入れ体制が不十分な中ではその人が傷つかないか」との心配の他、「TG 学生がサークル活動に加わった場合の試合出場の可否」「留学における相手校の受け入れ」など、卒直な疑問と懸念が出された。委員会メンバーらは、そうした声に対して丁寧に対応していった。例えば、「女子大だから入学したのに」との不安・不満に対しては、学生部長が学友会総会において「女子大学だからこそ、女性概念を拡大し、性自認が女性の人も同じ女性として生きている人なのだ」と説明し理解を求めている。サークル活動や留学についての疑問には、その都度相手の学校や団体と確認を取り、当事者に寄り添いながら対応すること、またすぐに叶わないこともあるが、粘り強く交渉して最善を尽くすことなどを伝えた。

・保護者への説明と反応

保護者には、9月の記者発表を前に全ての保護者宛に説明文を送付するとともに、夏（8月）に開催されている地区後援会での説明、さらに記者発表後においても大学祭（10月）などの機会も利用して発信を行った。大学の方針に対して心配する者や否定的な者、よく理解できない者もいたと思われるが、結果として、ネガティブな声は大学に届けられなかったということであった。性的マイノリティであるLGBTQへの理解を含め、TG 学生の受け入れについて懐疑的な保護者もいるという前提で、丁寧に説明をしていく必要がある。

5. 提起・議論された不安や課題と対応策の検討

教職員や学生からの懸念・不安や課題は、大きく次の4つに分けることができよう。1) TG 入学

者への事前チェックの有無及び“なりすまし”の可能性と対応について、2) TG 学生の入学後の性自認の“ゆらぎ”と対応について、3) 学生生活における課題と対応（トイレや宿泊研修等での風呂や部屋の割り振り、女子大学だと思って入ってきた女子学生への対応など）について、4) TG 学生の就職や卒業後の支援について。以下、詳細に内容を検討していく。

(1) TG 入学者への事前チェックと“なりすまし”対応

宮城学院女子大学の TG 学生受け入れ手順における大きな特徴は、入学に際して事前に性自認が女性であるとの確認やチェックを行わず、何らの証明も求めない点である。これに対して、既に受け入れを決定したお茶の水女子大学の「ガイドライン」（2019 年 4 月 1 日）では、出願前の事前相談と出願資格の確認（性自認が女性であること）を行うとしており、奈良女子大学が発表した「トランスジェンダー学生の受け入れについて」（2019 年 7 月 22 日）でも、「当面は」と前置きしながら、出願前に当事者と面談して受け入れ体制について合意形成を図るとしている。このような先例がある中、なぜ事前の確認を行わないのか、“なりすまし”を入学させてしまうことにならないか、といった心配や疑問が教員から寄せられた。

宮城学院女子大学では、よい学生生活のスタートが切れるように、合理的配慮を必要とする学生全員に対して入学前の事前相談参加の呼びかけを行っている。身体障害や発達障害をもつ学生に対して強制的な面接や相談を求めているにもかかわらず、TG 学生にのみ面接を強制したり、診断書を求めたりはしない、つまり「TG 学生だけにカミングアウトを要求するようなことをしてはいけない」との原則に基づいた判断である。これは、日本学術会議が出した性的マイノリティの権利擁護に関する提言⁵（2017 年 9 月）の中でも述べられていることであり、この原則を委員会メンバーは確認しながら、教職員からの疑問に答え、入口における原則方針を貫いたガイドラインが作成された。

事前チェックを行わないことに関しては、インタビューにおいても、入学後の TG 学生への支援のあり方に関連して質問がなされた。高校から TG 学生が直接進学してくる場合、本人からの事前相談はなくとも高校から何らかの情報が大学に届けられるであろうが、そうではないケースも生じると考えられる。相談センターやアライ（ALLY）の存在を知らせていたとしても、本人が相談に訪れなかったり、内に籠ってしまった場合、相談センターや教職員からコンタクトを取ることができない。当人が特定できていない状況で、大学からどのような支援ができるかが指摘されたのである。TG 学生も多様な個性ある学生の一人として対応するという方針は十分に理解できる。ただ、MtF の TG 学生の女子大学への受け入れが初めてのことであり、当人はもちろん周囲の学生や教職員も含めてどのようなことが生じるかが分からず準備ができていない。先行事例の積み重ねがなく、不安の中にあるからこそ、「当面は」という条件付きで事前の相談を受けるようにし、準備を整える方策を取ることも理解できる。どちらかが正しいというのではなく、初めてのことであるが故、こうした対応の差も生じる。受け入れを重ねていくなかで、変化が見られるようになるであろう。誰が当事者か分からない場合、彼女らは生きづらさを抱えている者が多い状況にあることを鑑みると、日頃から多様性を尊

⁵ 今後の課題の一つとして各大学でのガイドライン策定を挙げ、「修学・入学・在籍に関して性的マイノリティに対する差別を行わないことをアドミッションポリシー等で明記すること」を要請している（日本学術会議 2017, 15 頁）。女子大学については次の記載がある。「トランスジェンダーについてののみ戸籍確認を要求するのは平等対応とは言えない。「文科省通知」にしたがって性自認に即した学校生活を保障されている MTF が、女子校・女子大に進学できないとしたら、それは「学ぶ権利」の侵害になると言えよう。他方、女子大が性的マイノリティにとっての「安全空間」であり、学びたいジェンダー／セクシュアリティ関連科目が充実していることを考慮して、あえて女子大学を選ぶ FTM も存在する。」（同 14 頁）

重する風土を醸成し、アライマークを貼る教職員や学生を増やし、細心の注意を払って相談しやすい環境を整えておく必要がある。

(2) TG 学生の入学後の性自認の“ゆらぎ”

入学してきた TG 学生が、在学中に性自認が揺らぎ、再び男性となった場合の対応を問う声が教員から出された。この疑問に対しては、性自認が揺らぐことは当然であるとして、一旦入学を認めたからは、性自認の“ゆらぎ”を理由として退学としない方針がガイドラインに記載された。お茶の水女子大学と奈良女子大学も同様の対応を明示している。東北学院女子大学では、顧問弁護士にも相談し、もしも“ゆらぎ”を理由に除籍処分としたならば、学生から訴えられて裁判に負けるとのアドバイスを得た。女子大学において在学中に性自認が女性から男性となる“ゆらぎ”が生じた場合においても、明示はされていないものの、卒業を認めている大学がほとんどではないかと思われる。

インタビューでは、上記のようにガイドラインの中では性自認の“ゆらぎ”はあって当然と書かれている一方、“なりすまし”への対処としては、「男性が性自認を偽って入学するいわゆる『なりすまし』が発覚した場合、学則に基づき退学とします」としており、一見矛盾するような記述となった経緯を尋ねた。委員会では、高い学費を払ってまで“なりすまし”をして女子大学に入ってくるようなことはないとの性善説に立ち、他の学生に求めないことを TG 学生のみ求めないとの原則に基づいて、入試前の事前相談などで学生を特定することなく入学を可能とした。そうすると、事前確認しないで入学が可能であるが故に、偽って入学する“なりすまし”が出てくる可能性があるとの不安や懸念を拭い去ることができない。そうした不安の声への対応として、上記のような文言（性自認を偽って入学した“なりすまし”への退学処分）をガイドラインの中に置かなければ、前に進めなかったという、やむを得ない事情があったようである。

実際、第三者が“ゆらぎ”と“なりすまし”の区別をすることは非常に難しいのが現実である。こうした課題点を自覚した上で、周りの理解を促し、その輪を広げつつ、ガイドラインを徐々に整えていく以外に方法はなく、その途上にあるとのことであった。

(3) 学生生活における課題とそれへの対応

当事者だけでなく周囲の者を含め、トイレの使用、宿泊研修等での風呂や部屋割り、対人関係の構築、実習における関係者への説明や対応、女子のみの大学だと思って入ってきた者がもつ不安への対応など、日常生活の中において様々な課題や不安が生じてくると思われる。

こうした課題や不安が生じるのは、初めての経験であり、知識や理解が十分でない故であって、ある意味で当然の反応とも言える。対処として、ユニセックストイレの設置等の物理的環境整備の他、基本的には、学生や教職員に対してこれまで行ってきた授業や研修、シンポジウム等で学ぶ機会を継続的に設け、正しい知識を提供して理解を深めること、「女性」の概念や TG 女性の人権、さらにはダイバーシティ理解の推進を地道に行っていくことが大原則である。規則ばかりを作り、何事も起らないことをよしとするのではなく、何かが起ったときにもそれを基に考えて、より「居心地のよい場」へと変えていくしかない。それは、アライマークを貼った教職員や学生の支援者を増やしていくことでもある。大人よりも学生の方が柔軟性で、理解が早いとも述べられ、楽観的に構えているとのことであった。

様々な不安の声に対応するため、教職員用の詳細なガイドラインも作成されたが、これに対して戸野塚副学長は「今でもこのガイドラインをつくったことの是非が言われます。私たちも残念でした

が、そのときは、（このように詳細な）ガイドラインをつくらないことには前に進めなかった」と話された。あれこれと様々なケースを心配して、それに対応したガイドラインをつくると、どうしても詳細なものとなり、決まりでがんじがらめになってしまう。これについて末光学長は、何でも分類が可能だとの前提で「様々なケースを想定して議論を始めると、何か間違った方向にいくような気がします」と述べ、あまりに詳細なケース分けをしたガイドラインについて警鐘を鳴らされた。何かが起こり、それに対応しようとした場合、“個の尊厳（生きとし生けるものがもつ価値と傷つきやすさ）”という大原則を中心において考えればよく、学則で裁くことができるのは行為であって、個の存在そのものを裁くことはできないとの考えを明確に述べられた。

(4) TG 学生の就職や卒業後の支援

今後、大きな課題となってくるのが、TG 学生の就職や卒業後の継続的な支援であり、その支援の必要性についても語られた。この場合、TG とは今回主として対象としている MtF 学生だけでなく、既に女子大学にいる FtM 学生を含むものである。これまでの取り組みとしては、まだ少ないものの TG 学生の受け入れに積極的な企業を開発していくことをキャリア支援の射程に入れて取り組んでいるとのことであった。ただ、TG 学生を特別扱いするのではなく、障害をもった学生、独自の特性をもつ個人など「どの人も個別に、特別にサポートをしていく」という多様性を重視する姿勢は堅持され、一貫している。就職指導に当たっては、企業側の理解と受け入れ姿勢もさることながら、企業開拓を推進し TG 学生の支援を行う大学の担当職員の理解と支援のあり方が大きな意味をもつ。まだ職員間に理解の温度差がある中、様々な機会を利用して、理解を少しずつでも促していくことの重要性が語られた。

卒後の支援についても話が及んだ。三橋順子氏の話として、社会に出てからの MtF と FtM の生きづらさに違いがあり、一度社会に出た TG 学生がなかなか社会に受け入れられず生きづらさを感じることが多い現状において、送り出した大学はそうした卒業生に何ができるのかを考えていく必要がある。この点については、大きな課題として残された。

なお、今回の委員会やガイドラインづくりは、基本的に TG 学生の受入れ・支援、環境整備を目的としたものであり、教職員の TG や LGBTQ 全体への支援は今後の課題とされた。

6. おわりに

以上、宮城学院女子大学における TG 学生受入れの方針の決定から、学内での合意形成、その後の準備段階までを辿り、準備段階で提示され、議論されてきた不安や懸念、課題について、聞き取り内容を基にまとめてみた。最初に述べたように、インタビューでは本稿でまとめきれていない豊かな内容が語られているので、インタビュー記録を直に読んでいただきたい。語られた内容には、今後、女子大学が MtF の TG 学生の受け入れを検討する際の観点が具体的に示され、参考となるものである。

女子大学であるが故に、MtF の TG 学生が取り上げられ、入学時のチェックや“なりすまし”に注目が集まるが、共学大学でも学生生活の中で同様の課題はあるにもかかわらず、十分に注意が払われてこなかったとも言える。もちろん筑波大学をはじめ一部の共学大学では先進的な取り組みがされており、宮城学院女子大学でもそうした大学を参考にしていた。ここで示された課題は、女子大学のみならず共学大学にも通じることである。

さらに根本的な課題として、“女子”“女性”をどう捉えるかという問いが投げかけられている。これまでの曖昧な枠組みである「生物的な性」から脱却し、「人権」の視点から捉えようとするのが世

界的趨勢である。性自認は個人のアイデンティティと不可分に結びつき、個の尊厳に深く関わるものであり、これまでの偏見・差別を取り除き、人権として尊重しなければならない（日本学術会議法学委員会 2020）。そうした文脈の中で、“女子”“女性”の再定義が試みられており、特に女子大学は新たな、そして喫緊の課題を突きつけられていると言えよう。宗教や伝統的価値観、個人的感情は容易には変えられないし、米国の高校で生じた事件（本号 12 頁参照）のようなことがあると議論が進まなくなる可能性はあるが、何が原則かを確認し、歩を進めていかねばならない。

最後に、リーダーの役割について述べておきたい。TG 学生の受入れを決定することの“責任”について我々が問うたとき、末光学長はその決定・遂行の責任を特定の個人に負わせてはいけなしと述べられた。大学の建学の精神「神を畏れ、隣人を愛する」とのスクールモットーに照らせば、答えはおのずと明らかであり、性自認が女性の TG 学生を受入れないならば、それは女子大学としての社会的責任を果たしていないことになる。多様性を認め合う共生社会において、新たな女性像を受け入れることは、女子大学にとって自明のことだとされた。TG 学生の受入れ検討委員会を立ち上げたのは平川前学長であり、こうした方向性を最終的に決定・承認するのはリーダーである。リーダーには性の多様性に対する正確な知識と理解と、社会的正義の実現に向けて取り組む揺るぎない姿勢が求められる。

引用文献

- 安東由則 2019. 「2017 年度スミス・カレッジ調査の目的・調査経緯とインタビューの解説及び補足：Wong の出願への対応とトランスジェンダー学生の受け入れを中心に」『研究レポート』（武庫川女子大学教育研究所）49, 1-22.
- 安東由則 2021. 「日本とアメリカにおけるジェンダーをめぐる社会的動向」『研究レポート』（武庫川女子大学教育研究所）51, 1-18.
- 安東由則 2022. 「宮城学院女子大学におけるトランスジェンダー学生の受け入れ経緯と準備」『研究レポート』（武庫川女子大学教育研究所）52, 1-20.
- 平野真理子 2016.4.10. 「世界の鼓動：女子大「心は女性」に門戸 米名門、時代に合わせて変革」『日本経済新聞』朝刊（東京版）。
- 片瀬一男・相澤出・遠藤恵子 2019. 「戦後日本社会における女性たちの『もうひとつの』個人主義：宮城学院同窓生の生活史の分析から」『研究年報』（宮城学院女子大学キリスト教文化研究所）53, 37-59.
- 金彦志・蒔苗詩歌・梅田真理 2020. 「大学における障害学生支援の取り組み：ピア・サポート活動と課題を中心に」『研究論文集』（宮城学院女子大学文化学会）131, 61-73.
- 三成美保編 2017. 『教育と LGBT をつなぐ：学校・大学の現場から考える』青弓社
- 室伏きみ子・金来ひろみ 2018.8.31. 「聞いてみました：「多様な性」学生は好意的」『読売新聞』朝刊（東京版）
- 日本女子大学人間社会学部 LGBT 研究会編 2018. 『LGBT と女子大学：誰もが自分らしく輝ける大学を目指して』学文社
- 齋藤智香子 2003.10. 「特別記事 ウィリアム・エンブソンと畠山千代子 大いなる鷹の飛翔を見守った小鳥」『英語青年』149 (7), 12-16.
- 新免貢 2019. 「共感・共苦のキリスト教倫理：性の多様性と人権との関連で」『研究論文集』（宮城学院女子大学文化学会）128・129, 1-30.
- 高橋由貴 2018.7.26. 「微風疾風：東北から海を越えた英語詩」『河北新報』（朝刊）

- 高橋裕子 2016.「トランスジェンダー学生をめぐる入学許可論争とアドミッションポリシー」『ジェンダー史学』12, 5-17.
- 天童睦子 2019.「『女性と教育』の近代：女子大学の史的変遷をふまえて」『研究年報』（宮城学院女子大学キリスト教文化研究所）53, 5-35.
- 手塚竜磨 1973.「仙台におけるプロテスタント系女子学校の成立」『英文史研究』6, 5-17.

Web 資料

- お茶の水女子大学 2019.4.1.「トランスジェンダー学生受入れに関するガイドライン」
〈https://www.ocha.ac.jp/news/20190528_d/fil/TG_guideline20190528.pdf〉
- 宮城学院女子大学 2019.「共生のための多様性宣言」
〈<https://www.mgu.ac.jp/about/policy/kyousei/>〉
- 宮城学院女子大学 2017.8.「障害のある学生の支援に関する基本方針」
〈https://www.mgu.ac.jp/main/ampus/student_support/soudan_shien/doc170801.pdf〉
- 宮城学院女子大学 2020.「トランスジェンダー学生の受け入れに関するガイドライン」（2020 年 4 月 8 日施行）
〈https://news.mgu.ac.jp/campus/wp-content/uploads/sites/14/2020/06/mgu_guideline_NT20200615.pdf〉
- 奈良女子大学 2019.7.22.「奈良女子大学におけるトランスジェンダー学生の受け入れについて」
〈<http://www.nara-wu.ac.jp/nwu/news/transgender/>〉
- 日本学術会議法学委員会・社会と教育における LGBTI の権利保障分科会 2017.9.29.「提言 性的マイノリティーの権利保障をめざして：婚姻・教育・労働を中心に」
〈<https://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-23-t251-4.pdf>〉
- 日本学術会議法学委員会・社会と教育における LGBTI の権利保障分科会 2020.9.23.「提言 性的マイノリティーの権利保障をめざして（Ⅱ）：トランスジェンダーの尊厳を保障するための法整備に向けて」
〈<https://www.scj.go.jp/ja/info/kohyo/pdf/kohyo-24-t297-4.pdf>〉
- （※ Web 資料については、2022 年 3 月 2 日にアクセスし、所在を確認した。）

付記

本稿は、2020-24 年度 科学研究費・基盤研究（B）「大学におけるトランスジェンダー学生の受け入れ課題：日米の女子大学事例を中心に」（20H01639, 代表：安東由則）による研究成果の一部である。

コロナ禍における道德教育の実態に関する全国調査の結果と分析 —2020 年度全国調査の統計分析と自由記述分析を中心として—

Results and Analysis of the National Survey on the Current
Status of Moral Education under the New Coronavirus Disaster:
Focusing on Statistical Analyses and Free Description Analyses of the Year 2020 Survey

押谷由夫 *・矢作信行 **・齋藤道子 ** 木崎ちのぶ **・谷山優子 **・小山久子 **

OSHITANI, Yoshio, YAHAGI, Nobuyuki, SAITO, Michiko,
KIZAKI, Chinobu, TANIYAMA, Yuko & KOYAMA, Hisako

目次

- I. 本研究の目的と方法
- II. 調査結果の統計的分析
- III. 特定の設問への自由記述の分析
- IV. 伝えたいことや意見等の自由記述の
テキストマイニングを用いた分析

* 武庫川女子大学教育研究所・副所長、教授

** 武庫川女子大学大学院臨床教育学研究科・博士後期課程

Ⅰ. 本研究の目的と方法

1. 研究の動機

本研究グループでは、「特別の教科 道徳」が設置され小学校、中学校において全面実施されるまでの、2017年度から2019年度の3年度間において、学校現場でどのように取り組まれているかを、全国調査を基に明らかにしてきた。結果については、その都度学会や本紀要等で発表してきた。そのような中、2019年末から世界的なコロナ禍に見舞われた。学校現場は、現在もその対応に大変な日々を過ごされている。そこで、今までの調査の延長として、このコロナ禍において、道徳教育がどのように展開されているのかを明らかにしたいと考えた。

2. 本研究の目的

本研究は、コロナ禍において、熱心に取り組まれてきた道徳教育が、どのような状態になっているのかを明らかにし、課題とその対応について探究することを目的とする。

3. 調査の方法

調査対象校は、継続して行った学校と同一の学校とした。調査対象校の選定は『全国学校総覧 2017年度』（原書房）より、全国47都道府県の全部の小学校・中学校から、およそ1割の学校を無作為に抽出した。その中で2020年度段階で、統廃合の学校を確認し、廃校は除外した。発送学校数は、小学校2154校、中学校1154校、小中一貫校・義務教育学校8校で、合計3316校であった。調査期日は2021年2月～3月。回収学校数は小学校554校、中学校306校、小中一貫・義務教育学校8校、その他2校で、合計870校。回収率は、26.2%であった（小学校25.7%、中学校26.5%、小中一貫・義務教育学校100%）。なお学校種別および地域別のサンプル数は表の通りである。

データ1 校種

全 体	小 学 校	中 学 校	（小、中一貫校・ 義務教育学校）	不 明
870	554	306	8	2
100	63.7	35.2	0.9	0.2

（上は実数、下は％）

データ2 学校の地域

全 体	北 海 道	東 北	関 東	甲 信 越	北 陸	中 部	近 畿	中 国	四 国	九 州	沖 縄	不 明
870	55	93	204	49	24	86	134	76	44	91	13	1
100	6.3	10.7	23.4	5.6	2.8	9.9	15.4	8.7	5.1	10.5	1.5	0.1

Ⅱ. 調査結果の統計的分析

1. コロナ禍における道德教育について

(1) コロナ禍における道德教育の意識

全体で見ると、「とても意識した」16.9%、「まあまあ意識した」36.9%、「少し意識した」24.4%で、意識したと答えた学校が78.2%であった。この傾向は、小学校と中学校ではあまり差がなかったが、わずかに小学校の方が高かった。学校規模別では、「とても意識した」学校の割合で見ると、701人以上の学校が200人以下の学校より6.9%高くなっている。地域別では、九州・沖縄が「とても意識した」学校の割合において、他の地域に比べて8～10%高くなっている。

表1 コロナ禍における道德教育の意識の程度

	全 体	校種別		学校規模		地域別					
		小 学 校	中 学 校	2 0 0 人 以 下	7 0 1 人 以 上	北 海 道 ・ 東 北	関 東 ・ 甲 信 越	北 陸 ・ 中 部	近 畿	中 国 ・ 四 国	九 州 ・ 沖 縄
とても意識した	145 16.9	97 17.5	48 15.7	32 15	23 20.9	22 15.1	42 16.6	18 16.4	22 16.4	17 14.2	25 24
まあまあ意識した	317 36.9	211 38.2	106 34.8	84 39.4	38 34.5	52 35.6	99 39.1	43 39.1	48 35.8	45 37.5	36 34.6
少し意識した	209 24.4	136 24.6	73 23.9	55 25.8	21 19.1	32 21.9	54 21.3	25 22.7	41 30.6	35 29.2	24 23.1
あまり意識しなかった	146 17	88 15.9	58 19	34 16	23 20.9	34 23.3	37 14.6	22 20	16 11.9	22 18.3	15 14.4
ほとんど意識しなかった	41 4.8	21 3.8	20 6.6	8 3.8	5 4.5	6 4.1	21 8.3	2 1.8	7 5.2	1 0.8	4 3.8

(2) コロナ禍で感じる今まで取り組んだ道德教育の成果

コロナ禍に直面し、様々な対応をする中で、今まで取り組んできた道德教育が効果を発揮していると感じたかどうかを尋ねた。全体では、「とても感じる」6.4%、「だいぶん感じる」36.3%、「少し感じる」42.4%と、肯定的に答えた学校が85%になる。小学校と中学校との比較では、小学校が「とても感じる」で3.9%、「だいぶん感じる」で4.9%高くなっている。学校規模別では、「だいぶん感じる」が701人以上の学校より200人以下の学校において14.9%高い。地域別では、「だいぶん感じた」で比較すると、北海道・東北、北陸・中部、九州・沖縄が40%を超えている。

表2 コロナ禍で感じる今まで取り組んだ道德教育の成果

	全 体	校種別		学校規模		地域別					
		小 学 校	中 学 校	2 0 0 人 以 下	7 0 1 人 以 上	北 海 道 ・ 東 北	関 東 ・ 甲 信 越	北 陸 ・ 中 部	近 畿	中 国 ・ 四 国	九 州 ・ 沖 縄
とても感じた	55 6.4	41 7.5	14 4.6	13 6.2	6 5.5	8 5.5	16 6.3	8 7.3	8 6.1	9 7.5	7 6.8
だいぶん感じた	310 36.3	208 37.8	102 33.6	90 42.7	32 29.1	62 42.5	86 34.1	45 40.9	36 27.3	39 32.5	45 43.7
少し感じた	362 42.4	226 41.1	136 44.7	81 38.4	45 40.9	56 38.4	106 42.1	41 37.3	64 48.5	58 48.3	41 39.8
あまり感じなかった	117 13.7	68 12.4	49 16.1	25 11.8	25 22.7	18 12.3	40 15.9	16 14.5	23 17.4	13 10.8	8 7.8
ほとんど感じなかった	10 1.2	7 1.3	3 1	2 0.9	2 1.8	2 1.4	4 1.6	-	1 0.8	1 0.8	2 1.9

(3) コロナ禍で休校時、「特別の教科 道徳」についてどう対応したか

2020年度は、年度初めから5月の中頃まで休校が続いた。その間「特別の教科 道徳」はどのように対応したかを尋ねた。全体で見ると、「具体的な課題を示した」が18%、「具体的な課題は示さなかったが意識するように働きかけた」36.1%、「何も触れなかった」45.9%であった。小学校と中学校では、ほとんど差がない。学校規模別では、「具体的な課題を示した」において、200人以下の学校に比べて701人以上の学校が11.3%高い。地域別では、「具体的な課題を示した」で比較すると、関東・甲信越、近畿が高く、約25%の学校において取り組んでいる。

表3 コロナ禍で休校していた時、「特別の教科 道徳」についてどう対応したか

	全 体	校種別		学校規模		地域別					
		小学校	中学校	200人以下	701人以上	北海道・東北	関東・甲信越	北陸・中部	近畿	中国・四国	九州・沖縄
具体的な課題を示した	15.4	9.9	5.5	2.6	2.6	1.3	6.3	2.0	3.1	1.9	9.9
	18	18	18	12.3	23.6	8.9	25	18.2	23.1	16	8.7
具体的な課題は示さなかったが意識するように働きかけた	30.9	20.3	10.6	7.5	3.6	5.6	8.1	3.4	5.0	3.9	5.3
	36.1	36.8	34.8	35.4	32.7	38.4	32.1	30.9	37.3	32.8	5.1
何も触れなかった	39.3	24.9	14.4	11.1	4.8	7.7	10.8	5.6	5.3	6.1	4.2
	45.9	45.2	47.2	52.4	43.6	52.7	42.9	50.9	39.6	51.3	40.4

(4) 休校中の「特別の教科 道徳」の補充の実態

休校中の「特別の教科 道徳」を学校再開後行った補充の実態について尋ねた。全体では、「全部補充した」が36.8%、「一部補充した」35.6%で、72.4%の学校で補充されている。校種別で小学校と中学校で「全部補充した」を比較すると、小学校が43.9%、中学校は24%と大きな差がある。学校規模別では、「全部補充した」学校が200人以下の学校で47.4%、701人以上の学校では31.2%となっており、大きな差がある。地域別では「全部補充した」で比較すると、北海道・東北と中国・四国地方においては半数前後の学校において行われている。

表4 休校中の「特別の教科 道徳」の補充の実態

	全 体	校種別		学校規模		地域別					
		小学校	中学校	200人以下	701人以上	北海道・東北	関東・甲信越	北陸・中部	近畿	中国・四国	九州・沖縄
全部補充した	31.4	24.1	7.3	9.9	3.4	7.5	5.5	4.4	5.0	5.8	3.5
	36.8	43.9	2.4	47.4	31.2	51.4	2.2	4.0	37.3	48.7	3.4
一部補充した	30.4	19.7	10.7	6.7	4.1	3.7	11.2	3.3	4.5	3.8	4.4
	35.6	35.9	35.2	32.1	37.6	25.3	44.8	3.0	33.6	31.9	42.7
休校中の課題を出していたので補充しなかった	8.3	4.3	4.0	1.1	9	6	3.5	8	2.2	8	5
	9.7	7.8	13.2	5.3	8.3	4.1	1.4	7.3	16.4	6.7	4.9
休校中の課題も出さなかったし補充もしなかった	15.2	6.8	8.4	3.2	2.5	2.8	4.8	2.5	1.7	1.5	1.9
	17.8	12.4	27.6	15.3	22.9	19.2	19.2	22.7	12.7	12.6	18.4

(5) 学校再開後の「特別の教科 道徳」の授業は週1回確保されたか

5月に学校が再開されて、「特別の教科 道徳」の授業を規定通り週1回確保したかどうかを尋ねた。全体では、「週1回の授業を行った」が69.2%、「ほぼ週1回の授業を行った」25.4%で、95%の学校でほぼ通常通りに授業が行われている。小学校と中学校で比較すると、「週1回の授業を行った」学校が小学校で73.2%、中学校が62%と11%の開きがある。学校規模別では「週1回の授業を行った」で比較すると、200人以下の学校が75%であるのに対して、701人以上の学校では70.9%になっている。地域別では、「週1回の授業を行った」で比較すると、中国・四国が80.7%と高い。

表5 学校再開後の「特別の教科 道徳」の授業は規定通り週1回確保されたか

	全 体	校種別		学校規模		地域別					
		小 学 校	中 学 校	2 0 0 人 以 下	7 0 1 人 以 上	北 海 道 ・ 東 北	関 東 ・ 甲 信 越	北 陸 ・ 中 部	近 畿	中 国 ・ 四 国	九 州 ・ 沖 縄
週1回の授業を行った	594 69.2	405 73.2	189 62	159 75	78 70.9	106 72.1	162 64	80 72.7	85 63.4	96 80.7	74 71.2
ほぼ週1回の授業を行った	218 25.4	126 22.8	92 30.2	43 20.3	30 27.3	39 26.5	67 26.5	25 22.7	42 31.3	18 15.1	28 26.9
週1回は少しできなかった	34 4	16 2.9	18 5.9	8 3.8	1 0.9	2 1.4	17 6.7	4 3.6	5 3.7	3 2.5	2 1.9
週1回はかなりできなかった	12 1.4	6 1.1	6 2	2 0.9	1 0.9	— —	7 2.8	1 0.9	2 1.5	2 1.7	— —

(6) 学校が再開されて道徳の授業における子どもたちの様子はどうか

学校が再開されて道徳の授業における子どもたちの様子に変化があるかどうかを尋ねた。全体で見えていくと、「活発に話すようになった」が7.6%、「集中してくれるようになった」が13.1%、「以前とあまり変わらない」が76.6%で、合計すると97.3%となり、ほとんどの学校において従来通りに子どもたちは授業に臨んでくれているととらえている。学校種別、学校規模別比較においては、あまり差はない。地域別では、「活発に話すようになった」が北海道・東北で11.7%、「集中してくれるようになった」では、関東・甲信越が16.7%と高くなっている。

表6 学校が再開されて道徳の授業における子どもたちの様子は以前と比べてどうか

	全 体	校種別		学校規模		地域別					
		小 学 校	中 学 校	2 0 0 人 以 下	7 0 1 人 以 上	北 海 道 ・ 東 北	関 東 ・ 甲 信 越	北 陸 ・ 中 部	近 畿	中 国 ・ 四 国	九 州 ・ 沖 縄
活発に話してくれるようになった	65 7.6	42 7.7	23 7.6	16 7.8	8 7.3	17 11.7	21 8.4	5 4.5	5 3.8	8 6.8	9 8.7
集中してくれるようになった	111 13.1	60 10.9	51 16.9	24 11.7	12 10.9	17 11.7	42 16.7	13 11.8	17 12.8	16 13.7	8 7.8
以前とあまり変わらない	651 76.6	429 78.3	222 73.5	163 79.1	86 78.2	107 73.8	183 72.9	88 80	105 78.9	91 77.8	84 81.6
あまり意欲が感じられなかった	22 2.6	17 3.1	5 1.7	3 1.5	4 3.6	4 2.8	4 1.6	4 3.6	6 4.5	2 1.7	2 1.9
まったく意欲が感じられなかった	1 0.1	— —	1 0.3	— —	— —	— —	1 0.4	— —	— —	— —	— —

(7) コロナ禍により道徳の授業で従来通りにできなくなったこと

コロナ禍になって道徳の授業でできなくなったことはあるかの設問に対して、できなくなったことがある場合どのようなことかを自由記述してもらっている。それらについては、別に分析する(17頁)。ここでは数字のみを取り上げる。全体では、「たくさんある」が4.4%、「まあまあある」34.3%、「少しある」28.7%で、合計すると67.7%になっている。校種別では、ほとんど差はない。学校規模別では「たくさんある」と答えた学校が200人以下の学校では0.9%に対し、701人以上の学校は5.5%になっている。地域別では、「たくさんある」と答えた学校が、近畿では0.7%、北海道・東北は2%であった。

表7 コロナ禍により道徳の授業で従来通りにできなくなったことはあるか

	全 体	校種別		学校規模		地域別					
		小 学 校	中 学 校	2 0 0 人 以 下	7 0 1 人 以 上	北 海 道 ・ 東 北	関 東 ・ 甲 信 越	北 陸 ・ 中 部	近 畿	中 国 ・ 四 国	九 州 ・ 沖 縄
たくさんある	38	25	13	2	6	3	17	8	1	5	4
	4.4	4.5	4.3	0.9	5.5	2	6.7	7.3	0.7	4.2	3.9
まあまあある	294	192	102	66	37	41	105	33	45	35	36
	34.3	34.8	33.4	31.1	33.6	27.9	41.5	30	33.6	29.4	35
少しある	246	157	89	61	34	41	70	29	42	39	29
	28.7	28.4	29.2	28.8	30.9	27.9	27.7	26.4	31.3	32.8	28.2
あまりない	170	107	63	53	23	35	41	23	31	26	17
	19.8	19.4	20.7	25	20.9	23.8	16.2	20.9	23.1	21.8	16.5
ほとんどない	109	71	38	30	10	27	20	17	15	14	17
	12.7	12.9	12.5	14.2	9.1	18.4	7.9	15.5	11.2	11.8	16.5

(8) 道徳教育、「特別の教科 道徳」の大切さや重要性を感じたか

この設問に対しては、自由記述の欄も設けている。その分析は別に行う（18頁）。ここでは、数値のみを取り上げる。全体では、「よくあった」が33.6%、「ときどきあった」37.2%、「少しあった」が20.6%で、肯定的に回答した学校が91.4%である。校種別では、大きな差はないが、「よくあった」は小学校36%に対して中学校29.2%であった。学校規模別では、「よくあった」を比較すると、200人以下の学校が30.4%に対し、701人以上の学校が39.4%であった。地域別では、「よくあった」で比較すると、九州・沖縄が39.2%、近畿が37.6%になっている。

表8 この1年を振り返り、道徳教育、「特別の教科 道徳」の大切さや重要性を感じたか

	全 体	校種別		学校規模		地域別					
		小 学 校	中 学 校	2 0 0 人 以 下	7 0 1 人 以 上	北 海 道 ・ 東 北	関 東 ・ 甲 信 越	北 陸 ・ 中 部	近 畿	中 国 ・ 四 国	九 州 ・ 沖 縄
よくあった	284	196	88	63	43	39	87	32	50	39	40
	33.6	36	29.2	30.4	39.4	26.9	34.8	29.6	37.6	33.1	39.6
ときどきあった	315	195	120	83	40	60	94	47	39	48	32
	37.2	35.8	39.9	40.1	36.7	41.4	37.6	43.5	29.3	40.7	31.7
少しあった	174	110	64	48	16	35	47	19	28	23	23
	20.6	20.2	21.3	23.2	14.7	24.1	18.8	17.6	21.1	19.5	22.8
あまりなかった	54	33	21	12	8	7	15	9	13	5	5
	6.4	6.1	7	5.8	7.3	4.8	6	8.3	9.8	4.2	5
ほとんどなかった	19	11	8	1	2	4	7	1	3	3	1
	2.2	2	2.7	0.5	1.8	2.8	2.8	0.9	2.3	2.5	1

2. 学校教育全体で取り組む道徳教育について

(1) 昨年度の道徳の授業と比べて今年度はどうか

全体で見ると、「重視されている」が42.3%、「まあまあ重視されている」49.7%で92%になっている。2019年度調査と比較すると、「重視されている」と答えた学校の割合が7.3%増えている。校種別で見ると、「重視されている」学校の割合が、小学校で44.5%、中学校が38.2%で、6.3%の開きがある。学校規模別では、「重視されている」学校の割合が、200人以下の学校が43.2%に対し、701人以上の学校は39.1%。一方「あまり重視されていない」では、200人以下の学校が5.2%に対し、701人以上の学校は13.6%になっている。地域別では、「重視されている」で比較すると、九州・沖縄が50%、北海道・東北が47.6%、中国・四国が46.7%と半数近くになっている。

表 9 昨年度の道徳の授業と比べて今年度はどうか

	全 体	校種別		学校規模		地域別					
		小 学 校	中 学 校	2 0 0 0 人 以 下	7 0 1 人 以 上	北 海 道 ・ 東 北	関 東 ・ 甲 信 越	北 陸 ・ 中 部	近 畿	中 国 ・ 四 国	九 州 ・ 沖 縄
重視されている	363 42.3	246 44.5	117 38.2	92 43.2	43 39.1	70 47.6	100 39.5	46 41.8	44 32.8	56 46.7	52 50
まあまあ重視されている	427 49.7	272 49.2	155 50.7	110 51.6	51 46.4	72 49	125 49.4	55 50	74 55.2	55 45.8	50 48.1
あまり重視されていない	62 7.2	31 5.6	31 10.1	11 5.2	15 13.6	4 2.7	24 9.5	9 8.2	14 10.4	9 7.5	2 1.9
重視されていない	7 0.8	4 0.7	3 1	— —	1 0.9	1 0.7	4 1.6	— —	2 1.5	— —	— —

(2) 学校全体で道徳教育を推進するための組織は機能したか

学校全体で取り組む道徳教育の組織を作っていない、と回答した学校が8.9%であった。学校規模別で見ると、701人以上の学校では、わずかに0.9%である。2019年度と比較すると、「作っていない」と回答した学校が38%であったことから、コロナ禍において積極的に道徳教育推進の組織を作って取り組まれていることがわかる。その組織が実際に機能したかを尋ねると、全体で、「機能した」が17.5%、「まあまあ機能した」が45.7%であり、63.2%の学校において機能していると感じていることになる。校種別では、中学校の方が小学校より「機能している」で2.3%、「まあまあ機能している」で5.9%高くなっている。学校規模別では、701人以上の学校の方が「機能した」「まあまあ機能した」と回答した学校の割合が、200人以下の学校より若干高くなっている。地域別では、近畿が「機能した」が19.5%と高いが、「ほとんど機能しなかった」も8.3%と、一番高くなっている。

表 10 学校全体で道徳教育を推進するための組織は機能したか

	全 体	校種別		学校規模		地域別					
		小 学 校	中 学 校	2 0 0 0 人 以 下	7 0 1 人 以 上	北 海 道 ・ 東 北	関 東 ・ 甲 信 越	北 陸 ・ 中 部	近 畿	中 国 ・ 四 国	九 州 ・ 沖 縄
機能した	150 17.5	92 16.7	58 19	33 15.6	20 18.2	26 17.7	44 17.4	19 17.4	26 19.5	20 16.8	18 17.3
まあまあ機能した	391 45.7	240 43.6	151 49.5	97 45.8	52 47.3	78 53.1	111 43.9	40 36.7	60 45.1	53 44.5	51 49
あまり機能しなかった	202 23.6	143 26	59 19.3	51 24.1	29 26.4	28 19	70 27.7	31 28.4	27 20.3	30 25.2	20 19.2
ほとんど機能しなかった	37 4.3	25 4.5	12 3.9	5 2.4	8 7.3	3 2	14 5.5	3 2.8	11 8.3	2 1.7	4 3.8
組織を作っていない	76 8.9	51 9.3	25 8.2	26 12.3	1 0.9	12 8.2	14 5.5	16 14.7	9 6.8	14 11.8	11 10.6

(3) 全体計画に書かれている内容の達成度

全体で比較すると、「だいたい達成されている」と回答した学校の割合が高いのは、「特別の教科 道徳」の指導が38.7%、各学年の道徳教育が36.1%、各学級の道徳教育が33.5%になっている。「まあまあ達成されている」を加えると、「特別の教科 道徳」が94.6%、各学年の道徳教育が94.6%、各学級の道徳教育が84%になる。学校種で比較すると、「だいたい達成されている」では、いずれも小学校の方が10ポイント以上高くなっているが、「まあまあ達成されている」を加えると、あまり差はみられない。2019年度と比較すると、この3項目についてはほとんど変わっていないか若干増えている。コロナ禍においても道徳教育が熱心に取り組まれていることがわかる。「あまり達成されていない」を全体で比較すると、「地域との連携による道徳教育」が44.8%、「家庭との連携による

道徳教育」が35.1％と特に高くなっている。さらに、「総合的な学習の時間における道徳教育」24.2％、「各教科の特質に応じた道徳教育」23.5％となっており、これらが今後の課題としてとらえられる。

表 11 全体計画に書かれている内容の達成度はどの程度か

	回答														
	だいたい達成されている			まあまあ達成されている			あまり達成されていない			見直しが必要である			全体計画に示していない		
	全体	小学校	中学校	全体	小学校	中学校	全体	小学校	中学校	全体	小学校	中学校	全体	小学校	中学校
1. 「特別の教科 道徳」の指導	330	233	97	477	291	186	38	23	15	3	1	2	5	3	2
	38.7	42.3	32.1	55.9	52.8	61.6	4.5	4.2	5	0.4	0.2	0.7	0.6	0.5	0.7
2. 各学年の道徳教育	308	218	90	500	304	196	34	21	13	9	6	3	3	2	1
	36.1	39.6	29.7	58.5	55.2	64.7	4	3.8	4.3	1.1	1.1	1	0.4	0.4	0.3
3. 各学級の道徳教育	286	205	81	516	312	204	34	23	11	8	5	3	9	5	4
	33.5	37.3	26.7	60.5	56.7	67.3	4	4.2	3.6	0.9	0.9	1	1.1	0.9	1.3
4. 各教科の特質に応じた道徳教育	107	85	22	510	344	166	201	105	96	27	14	13	9	3	6
	12.5	15.4	7.3	59.7	62.4	54.8	23.5	19.1	31.7	3.2	2.5	4.3	1.1	0.5	2
5. 特別活動における道徳教育	137	96	41	533	347	186	148	92	56	27	14	13	9	2	7
	16	17.4	13.5	62.4	63	61.4	17.3	16.7	18.5	3.2	2.5	4.3	1.1	0.4	2.3
6. 総合的な学習の時間における道徳教育	95	69	26	512	336	176	206	128	78	31	14	17	9	3	6
	11.1	12.5	8.6	60	61.1	58.1	24.2	23.3	25.7	3.6	2.5	5.6	1.1	0.5	2
7. 日常生活における道徳教育	237	172	65	521	330	191	70	38	32	16	6	10	9	4	5
	27.8	31.3	21.5	61.1	60	63	8.2	6.9	10.6	1.9	1.1	3.3	1.1	0.7	1.7
8. 家庭との連携による道徳教育	79	63	16	406	279	127	300	178	122	50	25	25	19	6	13
	9.3	11.4	5.3	47.5	50.6	41.9	35.1	32.3	40.3	5.9	4.5	8.3	2.2	1.1	4.3
9. 地域との連携による道徳教育	47	37	10	309	223	86	382	234	148	87	44	43	27	11	16
	5.5	6.7	3.3	36.3	40.6	28.4	44.8	42.6	48.8	10.2	8	14.2	3.2	2	5.3
10. 重点目標の指導	206	151	55	524	337	187	95	50	45	17	8	9	11	4	7
	24.2	27.5	18.2	61.4	61.3	61.7	11.1	9.1	14.9	2	1.5	3	1.3	0.7	2.3

(4) コロナ禍での全体計画の見直し

コロナ禍において全体計画が見直されたのかどうかを尋ねた。全体で見ると、「全体的に見直した」が6.8％、「だいぶん行った」が7.5％、「ある程度行った」32.2％、「少し行った」17.2％、「行っていない」は36.3％になっている。「特別の教科 道徳」が小学校、中学校共に全面実施された2019年度調査では、「全体的に見直した」が28％、「行っていない」が6％であった。コロナ禍における今年度は、昨年度の全体計画を継続することを基本として、コロナ禍対応も含めた部分的な見直しが行われていたととらえることができる。校種別では、ほとんど変わらない。学校規模別では、200人以下の学校より701人以上の学校が、「全体的に見直した」で10.6％、「だいぶん行った」で3.4％高い。地域別では、「全体的に見直した」で比較すると、北陸・中部が9.8％、関東・甲信越が8.7％である。

表 12 コロナ禍での全体計画の見直しを行ったか

	全 体	校種別		学校規模		地域別					
		小学校	中学校	2 0 0 人 以 下	7 0 1 人 以 上	北海道・東北	関東・甲信越	北陸・中部	近畿	中国・四国	九州・沖縄
全体的に見直した	56 6.8	34 6.4	22 7.6	9 4.5	16 15.1	7 4.9	21 8.7	10 9.8	9 7.1	8 6.8	1 9
だいぶん行った	61 7.5	36 6.8	25 8.7	12 6	10 9.4	7 4.9	20 8.3	6 5.9	11 8.7	7 6	9 9.3
ある程度行った	263 32.2	169 31.9	94 32.6	56 27.9	29 27.4	46 32.4	92 38.2	29 28.4	39 30.7	34 29.1	28 28.9
少し行った	141 17.2	91 17.2	50 17.4	43 21.4	23 21.7	20 14.1	34 14.1	19 18.6	23 18.1	23 19.7	23 23.7
行っていない	297 36.3	200 37.7	97 33.7	81 40.3	28 26.4	62 43.7	74 30.7	38 37.3	45 35.4	45 38.5	36 37.1

3. 「特別の教科 道徳」の年間指導計画について

(1) 今年度「特別の教科 道徳」の年間指導計画をどの程度変更したか

コロナ禍の今年度、「特別の教科 道徳」の年間指導計画で変更した程度を尋ねた。全体で見ると、各項目において「変わらない」が70～80％以内である。2019年度調査と比べると、「変わらな

い」が全項目において11～34 $\uparrow$ 増えている。学校種で比較すると、「各教科等との関連について」以外はすべて小学校が4 $\uparrow$ ほど高くなっている。「簡略になった」を見ると「地域との連携に関すること」が12.5%、「家庭との連携に関すること」が10.1%になっている。「家庭との連携に関すること」は、「詳しくなった」も5.9%で一番高くなっている。

表 13 コロナ禍の今年度「特別の教科 道徳」の年間指導計画をどの程度変更したか

	回答														
	簡略になった			変わらない			詳しくなった			新しく入れた			書いていない		
	全体	小学校	中学校	全体	小学校	中学校	全体	小学校	中学校	全体	小学校	中学校	全体	小学校	中学校
1. 基本的発問	66 7.7	35 6.4	31 10.2	651 76.1	424 77	227 74.7	49 5.7	33 6	16 5.3	4 0.5	4 0.7	—	85 9.9	55 10	30 9.9
2. 板書計画	48 5.6	21 3.8	27 8.9	605 71	394 71.9	211 69.4	41 4.8	31 5.7	10 3.3	2 0.2	1 0.2	1 0.3	156 18.3	101 18.4	55 18.1
3. 事前の指導に関すること	63 7.4	31 5.6	32 10.5	632 74	416 75.6	216 71.1	36 4.2	27 4.9	9 3	5 0.6	4 0.7	1 0.3	118 13.8	72 13.1	46 15.1
4. 事後の指導に関すること	58 6.8	28 5.1	30 9.9	633 74.1	416 75.6	217 71.4	45 5.3	33 6	12 3.9	4 0.5	3 0.5	1 0.3	114 13.3	70 12.7	44 14.5
5. 家庭との連携に関すること	86 10.1	53 9.7	33 10.9	608 71.3	399 72.7	209 68.8	50 5.9	34 6.2	16 5.3	6 0.7	4 0.7	2 0.7	103 12.1	59 10.7	44 14.5
6. 地域との連携に関すること	107 12.5	66 12	41 13.5	600 70.3	394 71.6	206 67.8	32 3.7	22 4	10 3.3	1 0.1	—	1 0.3	114 13.3	68 12.4	46 15.1
7. 各教科等との関連について	71 8.3	45 8.2	26 8.6	668 78.3	429 78.1	239 78.6	72 8.4	51 9.3	21 6.9	7 0.8	4 0.7	3 1	35 4.1	20 3.6	15 4.9

(2) コロナ禍に直接かかわる教材を取り上げたか（副教材も含めて）

年間指導計画にコロナ禍に直接かかわる教材を取り入れたか（副教材も含めて）を尋ねた。「入れていない」が60%、「1～2教材入れている」が38.7%、「3教材以上入れている」が1.3%であった。校種別では、中学校の方が小学校より「入れている」学校の割合において13 $\uparrow$ 高い。学校規模別では、200人以下の学校より701人以上の学校が、「入れている」学校の割合において8.4 $\uparrow$ 高い。地域別では、「入れている」学校の割合が、近畿が一番多く49.3%、次いで北陸・中部で48.2%となっている。

表 14 コロナ禍に直接かかわる教材を取りいれたか（副教材も含めて）

	全 体	校種別		学校規模		地域別					
		小 学 校	中 学 校	2 0 0 人 以 下	7 0 1 人 以 上	北 海 道 ・ 東 北	関 東 ・ 甲 信 越	北 陸 ・ 中 部	近 畿	中 国 ・ 四 国	九 州 ・ 沖 縄
入れていない	515 60	357 64.6	158 51.8	138 64.8	62 56.4	103 70.1	145 57.3	57 51.8	68 50.7	81 67.5	67 65
1～2教材入れている	332 38.7	191 34.5	141 46.2	75 35.2	45 40.9	43 29.3	105 41.5	51 46.4	64 47.8	37 30.8	35 34
3教材以上入れている	11 1.3	5 0.9	6 2	—	3 2.7	1 0.7	3 1.2	2 1.8	2 1.5	2 1.7	1 1

(3) 重点的に指導した内容項目の効果

コロナ禍においても、重点的に指導した内容項目の指導の効果があつたかどうかを尋ねた。全体で見ると、「計画的に取組み効果も感じられた」が43.9%、「計画的に取組んだがあまり効果的ではなかった」が17.6%、「あまり計画的には取り組めなかったが効果的だった」が25.6%であり、69.5%の学校で効果的であったと答えている。2019年度と比較すると、「計画的に取組んだがあまり効果的ではなかった」が3.4 $\uparrow$ 低くなり、「あまり計画的に取組めなかったが効果的だった」が7.6 $\uparrow$ 高くなっている。校種別で比較すると、あまり変わらないが、「行っていない」学校の割合において、中学校の方が3.7 $\uparrow$ 高い。学校規模別では、701人以上の学校の方が200人以下の学校に比べて「計画的に取組んだがあまり効果的ではなかった」において7.5 $\uparrow$ 、「計画的に取組めなかったし効果も感じられなかった」において9.4 $\uparrow$ 高くなっている。地域別では、「計画的に取組み効果も感じられた」で比較

すると、北海道・東北が51.7%、北陸・中部が50.5%と、半分以上の学校が評価している。

表 15 重点的に指導した内容項目の効果

	全 体	校種別		学校規模		地域別					
		小 学 校	中 学 校	2 0 0 人 以 下	7 0 1 人 以 上	北 海 道 ・ 東 北	関 東 ・ 甲 信 越	北 陸 ・ 中 部	近 畿	中 国 ・ 四 国	九 州 ・ 沖 縄
計画的に取り組み効果も感じられた	37.5	24.2	13.3	10.4	4.2	7.6	9.9	5.5	5.5	5.0	4.5
	43.9	4.4	43.8	49.1	38.5	51.7	39.1	50.5	41.7	4.2	43.7
計画的に取り組んだがあまり効果的ではなかった	15.0	10.3	4.7	2.7	2.2	1.9	4.1	1.9	2.9	2.1	2.3
	17.6	18.7	15.5	12.7	20.2	12.9	16.2	17.4	2.2	17.6	22.3
あまり計画的には取り組めなかったが効果的だった	21.9	14.3	7.6	6.2	2.0	3.7	7.2	2.2	2.7	3.6	2.6
	25.6	2.6	2.5	29.2	18.3	25.2	28.5	20.2	20.5	30.3	25.2
計画的に取り組めなかったし効果も感じられなかった	7.4	4.6	2.8	1.5	1.8	1.3	2.4	1.1	1.4	6	7
	8.7	8.4	9.2	7.1	16.5	8.8	9.5	10.1	10.6	5	6.8
行っていない	3.6	1.6	2.0	4	7	2	1.7	2	7	6	2
	4.2	2.9	6.6	1.9	6.4	1.4	6.7	1.8	5.3	5	1.9

(4) 年間指導計画の見直し

今年度、「特別の教科 道徳」の年間指導計画をどの程度見直したかを尋ねた。全体で見ると、「4 回以上見直した」が3.9%、「3 回見直した」35.3%、「2 回見直した」20.2%、「1 回見直した」19.4%で、78.8%の学校で見直しが行われている。2019 年度調査と比較すると、「3 回以上見直した」が33.2%、「2 回見直した」が7.2%増えている。校種別では、「4 回以上見直した」が中学校が3.8%高いが、「見直さなかった」は中学校が7%高くなっている。学校規模別では、200 人以下の学校と比べて、700 人以上の学校が、「3 回見直した」学校の割合において10.7%、「2 回見直した」において4.5%高くなっており、「見直さなかった」学校の割合は9.9 ポイント低い。地域別では、「見直さなかった」学校の割合は、関東・甲信越が17.1%、中国・四国が17.5%と低くなっている。

表 16 年間指導計画の見直し回数

	全 体	校種別		学校規模		地域別					
		小 学 校	中 学 校	2 0 0 人 以 下	7 0 1 人 以 上	北 海 道 ・ 東 北	関 東 ・ 甲 信 越	北 陸 ・ 中 部	近 畿	中 国 ・ 四 国	九 州 ・ 沖 縄
4 回以上見直した	3.3	1.4	1.9	8	3	5	1.1	3	8	4	2
	3.9	2.5	6.3	3.8	2.7	3.4	4.4	2.7	6.1	3.3	1.9
3 回見直した	30.2	20.7	9.5	7.0	4.8	5.5	8.8	3.1	4.7	4.2	4.2
	35.3	37.6	31.3	32.9	43.6	37.4	34.9	28.2	35.6	3.5	40.8
2 回見直した	17.3	11.0	6.3	3.5	2.3	3.0	5.0	2.7	2.2	2.8	1.8
	20.2	2.0	20.7	16.4	20.9	20.4	19.8	24.5	16.7	23.3	17.5
1 回見直した	16.6	11.7	4.9	4.8	2.0	2.2	6.0	1.6	2.5	2.5	2.0
	19.4	21.2	16.1	22.5	18.2	1.5	23.8	14.5	18.9	20.8	19.4
見直さなかった	18.1	10.3	7.8	5.2	1.6	3.5	4.3	3.3	3.0	2.1	2.1
	21.2	18.7	25.7	24.4	14.5	23.8	17.1	3.0	22.7	17.5	20.4

(5) 道徳の授業に関する学校体制は機能したか

今年度学校全体で道徳の授業に取り組もうとする体制は、機能したかを尋ねた。全体で見ると、「機能したと思う」が26.6%、「だいたい機能したと思う」が56.7%で、83.3%の学校において肯定的である。2019 年度調査と比較すると、ほとんど変わっていない。校種別で見ると、「機能したと思う」学校の割合では、中学校の方が6.1%高くなっている。学校規模別では、701 人以上の学校が200 人以下の学校に比べて、「あまり機能しなかったと思う」と答えた学校の割合が、3.7%高くなっている。地域別では、「機能したと思う」で比較すると、北海道・東北が31.5%、九州・沖縄が30.4%と高くなっている。

表 17 コロナ禍の中、道徳の授業に関する学校体制は機能したか

	全 体	校種別		学校規模		地域別					
		小 学 校	中 学 校	2 0 0 人 以 下	7 0 1 人 以 上	北 海 道 ・ 東 北	関 東 ・ 甲 信 越	北 陸 ・ 中 部	近 畿	中 国 ・ 四 国	九 州 ・ 沖 縄
機能したと思う	227	132	95	58	31	46	65	26	30	34	31
	26.6	24	31.1	27.2	28.2	31.5	25.8	23.6	22.6	28.3	30.4
だいたい機能したと思う	484	319	165	126	57	85	140	60	75	69	57
	56.7	58.1	54.1	59.2	51.8	58.2	55.6	54.5	56.4	57.5	55.9
あまり機能しなかったと思う	98	67	31	21	15	10	34	16	22	11	6
	11.5	12.2	10.2	9.9	13.6	6.8	13.5	14.5	16.5	9.2	5.9
来年度見直したい	34	23	11	8	4	2	10	6	5	5	6
	4	4.2	3.6	3.8	3.6	1.4	4	5.5	3.8	4.2	5.9
体制ができていない	11	8	3	-	3	3	3	2	1	1	2
	1.3	1.5	1	-	2.7	2.1	1.2	1.8	0.8	0.8	2

4. 「特別の教科 道徳」の授業について

(1) 今年度の道徳の授業を見て昨年度と比較してどのように感じたか

今年度コロナ禍の中で行われている道徳の授業は、全体的にみて昨年度と比べてどのように感じるかを尋ねた。項目の1, 2, 3は、小学校と中学校で対象が異なるので校種別で見ると、中学校の方が「かなりよくなっている」とした学校の割合が高くなっている。他の項目でみると、「ほとんど変わっていない」とした学校の割合が高いのは、「事後の学習の工夫」が64.8%、「事前の学習の工夫」が61%になっている。逆に少ないのは、「子どもたちへの対応」で46.4%になっている。「ほとんど変わっていない」を校種別でみると「板書の工夫」以外のすべてにわたり、中学校の方が小学校よりも2～10割低くなっている。つまり中学校の方が授業改善に取り組んでいるということになる。2019年度調査と比較すると、全ての項目にわたって「ほとんど変わっていない」が2～30割高くなっている。全体的には授業改善はあまり進められなかったととらえることができる。

表 18 今年度の道徳の授業を見て昨年度と比較してどのように感じたか

	回答														
	かなりよくなっていると感じる			少しよくなっていると感じる			ほとんど変わっていないと感じる			少し悪くなっていると感じる			かなり悪くなっていると感じる		
	全 体	小 学 校	中 学 校	全 体	小 学 校	中 学 校	全 体	小 学 校	中 学 校	全 体	小 学 校	中 学 校	全 体	小 学 校	中 学 校
1. 低学年の道徳授業（中学校では1年）	86	47	39	334	202	132	425	296	129	9	5	4	-	-	-
	10.1	8.5	12.8	39.1	36.7	43.4	49.8	53.8	42.4	1.1	0.9	1.3	-	-	-
2. 中学年の道徳授業（中学校では2年）	89	48	41	329	198	131	427	299	128	8	4	4	-	-	-
	10.4	8.7	13.5	38.6	36.1	43.1	50.1	54.5	42.1	0.9	0.7	1.3	-	-	-
3. 高学年の道徳授業（中学校では3年）	91	52	39	310	189	121	441	304	137	12	4	8	-	-	-
	10.7	9.5	12.8	36.3	34.4	39.7	51.6	55.4	44.9	1.4	0.7	2.6	-	-	-
4. 事前の指導の工夫	50	29	21	279	169	110	520	350	170	4	1	3	-	-	-
	5.9	5.3	6.9	32.7	30.8	36.2	61	63.8	55.9	0.5	0.2	1	-	-	-
5. 導入の工夫	83	51	32	354	215	139	414	282	132	2	1	1	-	-	-
	9.7	9.3	10.5	41.5	39.2	45.7	48.5	51.4	42.4	0.2	0.2	0.3	-	-	-
6. 教材提示の工夫	92	56	36	357	216	141	401	277	124	3	-	3	-	-	-
	10.8	10.2	11.8	41.9	39.3	46.4	47	50.5	40.8	0.4	-	1	-	-	-
7. 展開の工夫	82	50	32	352	215	137	407	278	129	12	6	6	-	-	-
	9.6	9.1	10.5	41.3	39.2	45.1	47.7	50.6	42.4	1.4	1.1	2	-	-	-
8. 終末の工夫	73	44	29	321	203	118	454	299	155	5	3	2	-	-	-
	8.6	8	9.5	37.6	37	38.8	53.2	54.5	51	0.6	0.5	0.7	-	-	-
9. 教材の多様性	53	30	23	298	176	122	483	331	152	17	11	6	1	1	-
	6.2	5.5	7.6	35	32.1	40.3	56.7	60.3	50.2	2	2	2	0.1	0.2	-
10. 事後の指導の工夫	48	32	16	244	151	93	553	363	190	8	3	5	-	-	-
	5.6	5.8	5.3	28.6	27.5	30.6	64.8	66.1	62.5	0.9	0.5	1.6	-	-	-
11. 板書の工夫	75	52	23	309	201	108	464	294	170	5	2	3	-	-	-
	8.8	9.5	7.6	36.2	36.6	35.5	54.4	53.6	55.9	0.6	0.4	1	-	-	-
12. 子どもたちへの対応	80	55	25	370	229	141	396	259	137	7	6	1	-	-	-
	9.4	10	8.2	43.4	41.7	46.4	46.4	47.2	45.1	0.8	1.1	0.3	-	-	-
13. 授業の評価	70	39	31	331	203	128	438	298	140	7	3	4	-	-	-
	8.3	7.2	10.2	39.1	37.4	42.2	51.8	54.9	46.2	0.8	0.6	1.3	-	-	-

(2) 今年度の道徳の授業を見て効果を感じた授業の方法

今年度の道徳の授業を見て、次のような授業について効果を感じたかを尋ねた。「効果を感じている」を全体でみると、「日常生活との関連を重視した授業」が26.2%、「問題解決的な授業」が19.6%、「学級経営との関連を重視した授業」19.5%となっている。2019年度調査と比較すると、「効

果を感じている」は全部の項目において低くなっている。校種別でみると、小学校と中学校の差は、ほとんどの項目で広がっている。全てにわたって小学校の方が、中学校に比べて4～10割ほど高くなっている。「あまり効果を感じない」で比較すると、「各教科との関連を重視した授業」が10.2割、「学級経営との関連を重視した授業」が7.7割高くなっている。

表 19 今年度の道徳の授業を見て効果を感じた授業の方法

	回答														
	効果を感じている			まあまあ効果を感じる			あまり効果を感じない			ほとんど効果を感じない			行っていない		
	全体	小学校	中学校	全体	小学校	中学校	全体	小学校	中学校	全体	小学校	中学校	全体	小学校	中学校
1. 登場人物への自我関与が中心の授業	132	99	33	552	353	199	163	94	69	2	-	2	3	1	2
	15.5	18.1	10.8	64.8	64.5	65.2	19.1	17.2	22.6	0.2	-	0.7	0.4	0.2	0.7
2. 問題解決的な授業	167	116	51	512	318	194	153	102	51	10	5	5	9	5	4
	19.6	21.2	16.7	60.2	58.2	63.6	18	18.7	16.7	1.2	0.9	1.6	1.1	0.9	1.3
3. 道徳的行為に関する体験的な授業	124	89	35	435	281	154	191	118	73	23	16	7	77	41	36
	14.6	16.3	11.5	51.2	51.6	50.5	22.5	21.7	23.9	2.7	2.9	2.3	9.1	7.5	11.8
4. 各教科との関連を重視した授業	59	47	12	433	299	134	290	166	124	27	13	14	41	20	21
	6.9	8.6	3.9	50.9	54.9	43.9	34.1	30.5	40.7	3.2	2.4	4.6	4.8	3.7	6.9
5. 学級活動との関連を重視した授業	131	94	37	507	318	189	185	120	65	7	3	4	20	10	10
	15.4	17.2	12.1	59.6	58.3	62	21.8	22	21.3	0.8	0.6	1.3	2.4	1.8	3.3
6. 学校行事との関連を重視した授業	133	86	47	460	278	182	191	137	54	28	23	5	38	22	16
	15.6	15.8	15.5	54.1	50.9	59.9	22.5	25.1	17.8	3.3	4.2	1.6	4.5	4	5.3
7. 総合的な学習の時間との関連を重視した授業	89	64	25	440	285	155	262	161	101	20	14	6	37	19	18
	10.5	11.8	8.2	51.9	52.5	50.8	30.9	29.7	33.1	2.4	2.6	2	4.4	3.5	5.9
8. 学級経営との関連を重視した授業	166	128	38	500	319	181	164	90	74	9	5	4	13	5	8
	19.5	23.4	12.5	58.7	58.3	59.3	19.2	16.5	24.3	1.1	0.9	1.3	1.5	0.9	2.6
9. 日常生活との関連を重視した授業	222	163	59	497	305	192	119	72	47	3	2	1	6	2	4
	26.2	30	19.5	58.7	56.1	63.4	14	13.2	15.5	0.4	0.4	0.3	0.7	0.4	1.3

(3) 独自に持たせた道徳ノートや道徳ファイルは有効であったか

道徳教育の重点的指導用ノートやファイルの効果について尋ねた。独自の道徳ノートを「持たせていない」学校の割合が、全体で32.4%、学校種別で比較すると、小学校が29・9%で中学校に比べて7.2割低い。「大変効果的であった」は全体で17.4%、「ある程度効果的であった」は36.4%で、小学校、中学校共に肯定的回答が50%を超えている（使用した学校のみで比率を出すと80%近くになる）。道徳ファイルは「持たせていない」学校の比率が全体で34.5%、学校種で比較すると小学校が39%で中学校より12.6割高くなっており、道徳ノートと逆である。「大変効果的であった」が全体で11.6%、「ある程度効果的であった」が36.6%で、ここでも小学校、中学校共に肯定的回答が50%近くになっている（使用した学校のみで比率を出すとここでも80%近くになる）。2019年度調査と比較すると、独自の道徳ノートもファイルも同じような傾向を示している。道徳教育の重点的指導用のノートかファイル（冊子も含む）については、「持たせていない」学校が全体で65.3%、小学校、中学校共に変わらない。使用した学校では、9割以上の学校において肯定的回答をしている。なお、2019年度調査と比較すると「持たせていない」学校の比率が6.7割低くなっている。

表 20 独自に持たせた道徳ノートや道徳ファイルは有効であったか

	回答														
	たいへん効果的であった			ある程度効果的であった			少しは効果的であった			改善を必要とする			持たせていない		
	全体	小学校	中学校	全体	小学校	中学校	全体	小学校	中学校	全体	小学校	中学校	全体	小学校	中学校
1. 道徳ノート	147	100	47	308	212	96	98	59	39	18	12	6	274	163	111
	17.4	18.3	15.7	36.4	38.8	32.1	11.6	10.8	13	2.1	2.2	2	32.4	29.9	37.1
2. 道徳ファイル	98	64	34	310	189	121	126	65	61	21	14	7	292	212	80
	11.6	11.8	11.2	36.6	34.7	39.9	14.9	11.9	20.1	2.5	2.6	2.3	34.5	39	26.4
3. 道徳教育の重点的指導用のノートかファイル（冊子も含む）	40	25	15	141	95	46	95	59	36	13	9	4	544	351	193
	4.8	4.6	5.1	16.9	17.6	15.6	11.4	10.9	12.2	1.6	1.7	1.4	65.3	65.1	65.6

(4) 今年度の「特別の教科 道徳」の評価がどのようになされたか

今年度、「特別の教科 道徳」の評価はどのようになされたかを尋ねた。「各学期ごとに行った」が、全体で40.1%、「年度末に行った」が52%である。校種別では、「各学期ごとに行った」は小学校が44%中学校が33.1%で、10.9割中学校が低くなっている。学校規模別では、「各学期ごとに行っ

た」が、701 人以上の学校が 28.2%で、200 人以下の学校に比べて 12.8 ㇿ低くなっている。地域別では、「各学期ごとに行った」が、九州・沖縄が 55%。関東甲信越が 49.8%となっている。北陸・中部が 29.1%と低くなっている。2019 年度調査と「各学期ごとに行った」を比較すると、全体はあまり変化はないが、地域別でみると、九州・沖縄が 16 ㇿ高くなっており、近畿は 12.2 ㇿ、関東甲信越は 9.2 ㇿ低くなっている。

表 21 今年度の「特別の教科 道徳」の評価がどのようになされたか

	全 体	校種別		学校規模		地域別					
		小 学 校	中 学 校	2 0 0 人 以 下	7 0 1 人 以 上	北 海 道 ・ 東 北	関 東 ・ 甲 信 越	北 陸 ・ 中 部	近 畿	中 国 ・ 四 国	九 州 ・ 沖 縄
各学期ごとに行った	341	241	100	86	31	51	125	32	46	38	55
	40.1	44	33.1	41	28.2	34.9	49.8	29.1	34.8	31.7	55
年度末にまとめて行った	442	256	186	111	67	87	109	67	68	74	41
	52	46.7	61.6	52.9	60.9	59.6	43.4	60.9	51.5	61.7	41
その他	67	51	16	13	12	8	17	11	18	8	4
	7.9	9.3	5.3	6.2	10.9	5.5	6.8	10	13.6	6.7	4

(5) 今年度、道徳の授業の研修をどの程度行ったか

今年度、コロナ禍の中で道徳の授業の研修をどの程度行ったかを尋ねた。全体でみると、「行っていない」学校の割合が 37.9%。校種別でみると、中学校が 41.4%、小学校が 36%で、小学校に比べて 15.4 ㇿ高くなっている。学校規模別では、701 人以上の学校が 40%で、200 人以下の学校の 35.2%に比べて 4.8 ㇿ高い。地域別では、近畿が 42.9%、関東・甲信越が 39.9%、北陸・中部が 39.1%になっている。「4 回以上行った」学校の割合を見てみると、小学校より中学校が多い。学校規模では、ほとんど変わらない。地域別では、関東・甲信越が 23%、九州・沖縄が 14%、北海道・東北と中国・四国が 13%になっている。2019 年度調査と比較すると、「行っていない」学校の割合が、19.9 ㇿ増えている。

表 22 今年度、道徳の授業の研修をどの程度行った

	全 体	校種別		学校規模		地域別					
		小 学 校	中 学 校	2 0 0 人 以 下	7 0 1 人 以 上	北 海 道 ・ 東 北	関 東 ・ 甲 信 越	北 陸 ・ 中 部	近 畿	中 国 ・ 四 国	九 州 ・ 沖 縄
行っていない	324	198	126	75	44	55	101	43	57	39	31
	37.9	36	41.4	35.2	40	37.7	39.9	39.1	42.9	32.8	30.4
1～3 回行った	458	308	150	120	55	78	129	63	70	67	57
	53.6	56	49.3	56.3	50	53.4	51	57.3	52.6	56.3	55.9
4～6 回行った	43	23	20	13	7	5	14	4	2	8	11
	5	4.2	6.6	6.1	6.4	3.4	5.5	3.6	1.5	6.7	10.8
7 回以上行った	29	21	8	5	4	8	9	—	4	5	3
	3.4	3.8	2.6	2.3	3.6	5.5	3.6	—	3	4.2	2.9

(6) 学年や学年段階で集まっての道徳授業の話し合いの程度

今年度コロナ禍の中で、各学年や学年段階で先生方が集まっての道徳授業の話し合いはどの程度行われたかを尋ねた。全体でみると、「よく行われている」が 16.5%、「ときどき行われている」が 48.7%で、合計で 65.2%になる。2019 年度調査と比較すると、あまり大きな変化はない。校種別で比較すると「よく行われている」が、中学校が 23.7%で、小学校の 12.5%と比較して、11.2 ㇿ高い。「ときどき行われている」でも 8.7 ㇿ高くなっている。学校規模別では、「ときどき行われている」において、701 人以上の学校が 200 人以下の学校に比べて 13.4 ㇿ高くなっている。地方別では、「よく

行われている」は中国・四国が20.7%、「ときどき行われている」が51.7%で、最も高くなっている。

表 23 学年や学年段階で集まっての道徳授業の話し合いを行った程度

	全 体	校種別		学校規模		地域別					
		小 学 校	中 学 校	2 0 0 人 以 下	7 0 1 人 以 上	北 海 道 ・ 東 北	関 東 ・ 甲 信 越	北 陸 ・ 中 部	近 畿	中 国 ・ 四 国	九 州 ・ 沖 縄
よく行われている	140 16.5	68 12.5	72 23.7	34 16.1	16 14.7	25 17.1	38 15.1	18 16.5	22 16.5	24 20.7	16 15.7
ときどき行われている	413 48.7	248 45.6	165 54.3	84 39.8	58 53.2	64 43.8	121 48.2	52 47.7	67 50.4	60 51.7	52 51
あまり行われていない	195 23	152 27.9	43 14.1	64 30.3	24 22	36 24.7	60 23.9	23 21.1	32 24.1	24 20.7	21 20.6
ほとんど行われていない	100 11.8	76 14	24 7.9	29 13.7	11 10.1	21 14.4	32 12.7	16 14.7	12 9	8 6.9	13 12.7

5. 回答者から見た実態

(1) 教師の実態

アンケートの回答者から見ての、教師の実態について尋ねた。「道徳教育に熱心な教師が多い」に対して「そう思う」と答えられた先生は17.1%、「だいたいそう思う」が60.1%である。校種別で比較すると、小学校の先生の方が、「そう思う」と答えた割合が5.6%高い。「道徳の授業に熱心な教師が多い」に対しては、同じような傾向であるが、「だいたいそう思う」と回答された先生の割合は、小学校の方が7.6%高い。「道徳教育は自分自身のことでもあると思っている教師が多い」では、「そう思う」が全体で13.7%、「だいたいそう思う」は56%である。校種別で比較すると、小学校の方が合計で8.8%高くなっている。「道徳の授業を楽しみにしている教師が多い」では、全体で「そう思う」が3.6%、「だいたいそう思う」が42.2%になっている。校種別で比較すると、「そう思う」は中学校の方が1.5%高いが、「だいたいそう思う」では中学校が31.5%に対して小学校は48.1%と、16.6%の差がある。2019年度調査と比較すると、ほぼ同じ傾向にあるが、「道徳の授業を楽しみにしている教師が多い」は、全体で3.4%少なくなっている。

表 24 教師の実態

	回答											
	そう思う			だいたいそう思う			あまり思わない			ほとんど思わない		
	全 体	小 学 校	中 学 校	全 体	小 学 校	中 学 校	全 体	小 学 校	中 学 校	全 体	小 学 校	中 学 校
1. 道徳教育に熱心な教師が多い	146 17.1	105 19.1	41 13.5	514 60.1	334 60.6	180 59.2	178 20.8	102 18.5	76 25	17 2	10 1.8	7 2.3
2. 道徳の授業に熱心な教師が多い	133 15.6	89 16.2	44 14.5	511 59.8	344 62.5	167 54.9	190 22.2	105 19.1	85 28	20 2.3	12 2.2	8 2.6
3. 道徳教育は自分自身のことでもあると思っている教師が多い	117 13.7	84 15.3	33 10.9	477 56	314 57.2	163 53.8	241 28.3	139 25.3	102 33.7	17 2	12 2.2	5 1.7
4. 道徳の授業を楽しみにしている教師が多い	31 3.6	17 3.1	14 4.6	360 42.2	264 48.1	96 31.5	416 48.7	246 44.8	170 55.7	47 5.5	22 4	25 8.2

(2) 家庭や地域の様子

「道徳教育について熱心な保護者が多くなった」は、全体で「そう思う」が1.6%、「だいたいそう思う」27%で、肯定的に答えた学校の割合は28.6%である。「道徳教育に熱心な地域の人たちが多くなった」は、全体で「そう思う」が1.3%、「だいたいそう思う」24.5%で、肯定的に答えた学校の割合は25.8%である。「地域の人たちの協力が得られるようになった」は、全体で「そう思う」が4.4%、「だいたいそう思う」33.2%で、肯定的に答えた学校の割合は37.6%である。「保護者の協力が得られるようになった」では、全体で「そう思う」が4.5%、「だいたいそう思う」38.8%で、肯定

的に答えた学校の割合が43.3%である。校種別でみると、全ての項目で、「ほとんど思わない」の割合が小学校の倍になっている。2019年度調査と比較すると、肯定的に答えた学校の割合が、全項目において4～6割高くなっている。

表 25 家庭や地域の様子

	回答											
	そう思う			だいたいそう思う			あまり思わない			ほとんど思わない		
	全体	小学校	中学校	全体	小学校	中学校	全体	小学校	中学校	全体	小学校	中学校
1. 道徳教育について熱心な保護者が多くなった	16	10	6	230	160	70	512	334	178	93	45	48
	1.9	1.8	2	27	29.1	23.2	60.2	60.8	58.9	10.9	8.2	15.9
2. 道徳教育について熱心な地域の人たちが多くなった	11	8	3	208	147	61	514	337	177	117	56	61
	1.3	1.5	1	24.5	26.8	20.2	60.5	61.5	58.6	13.8	10.2	20.2
3. 地域の人たちの協力が得られるようになった	37	31	6	282	211	71	399	241	158	132	65	67
	4.4	5.7	2	33.2	38.5	23.5	46.9	44	52.3	15.5	11.9	22.2
4. 保護者の協力が得られるようになった	38	30	8	330	237	93	379	233	146	103	48	55
	4.5	5.5	2.6	38.8	43.2	30.8	44.6	42.5	48.3	12.1	8.8	18.2

6. 回答者から見た意識及び要望

(1) 道徳教育の効果やとらえ方に対する意見に対する共感度

本アンケートに回答されている先生に、道徳教育の効果に対する意見についてどう思うかを尋ねた。「あまり思わない」「ほとんど思わない」という否定的な回答をした学校の割合で見ると、一番低いのが「道徳の授業を積み重ねていけば、子どもたちの道徳性は高められる」で、全体で4.7%。次が「いじめなどの子どもたちの問題行動は、道徳教育を充実させることである程度改善される」で、全体で5.1%。一番高いのは「体力の育成は、道徳教育を充実させることで高められる」で、全体で36.5%。次が「道徳教育充実させることで、地域との連携が深まる」で、全体で26.1%である。これらの結果から、ここに挙げた全項目に対して道徳教育の効果を感じていることがわかる。2019年度調査と比較すると、全ての項目において否定的な回答をした学校の割合が少し増えている。

表 26 道徳教育の効果やとらえ方に対する意見に対する共感度

	回答											
	そうだという思いを強くした			だいたいそう思えるようになった			少しそう思えるようになった			あまり思わない		
	全体	小学校	中学校	全体	小学校	中学校	全体	小学校	中学校	全体	小学校	中学校
1. 道徳の授業を積み重ねていけば、子どもたちの道徳性は高められる	297	199	98	352	232	120	165	100	65	37	17	20
	34.8	36.2	32.2	41.2	42.2	39.5	19.3	18.2	21.4	4.3	3.1	6.6
2. 教師は、自分の生き方を子どもたちにもっと話すべきだ	198	123	75	321	208	113	215	141	74	108	70	38
	23.2	22.3	24.7	37.5	37.7	37.2	25.1	25.6	24.3	12.6	12.7	12.5
3. 道徳教育は、他律的な道徳性の育成が根幹にあって自律的な道徳性はごくまれ	116	76	40	321	202	119	285	191	94	118	74	44
	13.6	13.8	13.2	37.7	36.8	39.4	33.5	34.8	31.1	13.9	13.5	14.6
4. どのような子どもたちも、学校に来ればしっかりと成長できる	136	91	45	305	211	94	230	142	88	164	97	67
	16	16.5	15	35.8	38.4	31.2	27	25.8	29.2	19.3	17.6	22.3
5. 学力の育成は、道徳教育を充実させることで高められる	124	84	40	278	185	93	278	179	99	156	94	62
	14.6	15.3	13.2	32.6	33.6	30.8	32.6	32.5	32.8	18.3	17.1	20.5
6. 体力の育成は、道徳教育を充実させることで高められる	56	38	18	194	132	62	292	196	96	270	161	109
	6.6	6.9	5.9	22.7	24	20.5	34.2	35.6	31.7	31.7	29.3	36
7. いじめなどの子どもたちの問題行動は、道徳教育を充実させることである程度改善される	230	154	76	371	237	134	209	131	78	42	28	14
	26.9	27.9	25.1	43.4	43	44.2	24.5	23.8	25.7	4.9	5.1	4.6
8. 道徳教育を充実させることで、家庭との連携が深まる	104	78	26	278	184	94	282	190	92	168	87	81
	12.2	14.2	8.6	32.7	33.5	31.2	33.2	34.6	30.6	19.8	15.8	26.9
9. 道徳教育を充実させることで、地域との連携が深まる	93	70	23	255	169	86	280	191	89	188	100	88
	10.9	12.8	7.6	30	30.8	28.6	32.9	34.8	29.6	22.1	18.2	29.2

(2) 道徳教育充実への要望

回答いただいた先生に、道徳教育を充実させるために次のことをどの程度要望するかを尋ねた。「よく思う」と「まあまあ思う」の肯定的に答えた学校の割合で各項目を見ると、「文部科学省は、「特別の教科 道徳」の授業の進め方についてもう少し詳しい資料を発行してほしい」74.5%、「道徳教育研修の機会を多くしてほしい」も同じく74.5%である。次が、「文部科学省は、道徳教育の進め方についてもう少し詳しい資料を発行してほしい」が71.8%、「道徳の専門教師を加配してほしい」

59.2%となっている。校種別で比較すると、あまり差はないが、「道徳の専門教師を加配してほしい」は、肯定的に答えた学校の割合において、小学校が54.1%に対し中学校は68.4%である。2019年度調査と比較すると、肯定的に答えた学校の割合は、全部の項目にわたって増えている。特に「道徳教育研修の機会を多くしてほしい」が6.5㊦、「文部科学省は、道徳教育の進め方についてもう少し詳しい資料を発行してほしい」が4.8㊦、「文部科学省は、「特別の教科 道徳」の授業の進め方についてもう少し詳しい資料を発行してほしい」4.5㊦高くなっている。

表 27 道徳教育充実への要望

	回答											
	よく思う			まあまあ思う			あまり思わない			ほとんど思わない		
	全体	小学校	中学校	全体	小学校	中学校	全体	小学校	中学校	全体	小学校	中学校
1. 道徳教育を充実させるための特別予算が欲しい	114	71	43	316	218	98	359	221	138	66	40	26
	13.3	12.9	14.1	37	39.6	32.1	42	40.2	45.2	7.7	7.3	8.5
2. 道徳教育の指定校を多くしてほしい	34	21	13	177	120	57	504	317	187	139	91	48
	4	3.8	4.3	20.7	21.9	18.7	59	57.7	61.3	16.3	16.6	15.7
3. 道徳の専門教師を加配してほしい	195	108	87	311	190	121	260	184	76	88	68	20
	22.8	19.6	28.6	36.4	34.5	39.8	30.4	33.5	25	10.3	12.4	6.6
4. 道徳教育研修の機会を多くしてほしい	139	86	53	496	317	179	173	113	60	44	32	12
	16.3	15.7	17.4	58.2	57.8	58.9	20.3	20.6	19.7	5.2	5.8	3.9
5. 文部科学省は、道徳教育の進め方についてもう少し詳しい資料を発行してほしい	208	121	87	405	267	138	201	136	65	40	26	14
	24.4	22	28.6	47.4	48.5	45.4	23.5	24.7	21.4	4.7	4.7	4.6
6. 文部科学省は、「特別の教科道徳」の授業の進め方についてもう少し詳しい資料を発行してほしい	226	131	95	410	274	136	181	121	60	37	24	13
	26.5	23.8	31.3	48	49.8	44.7	21.2	22	19.7	4.3	4.4	4.3

7. 統計的分析のまとめ

(1) コロナ禍における道徳教育について

- ・8割近くの学校において意識して取り組まれていた。
- ・今まで取り組んだ道徳教育の成果を85%の学校において感じている。
- ・休校中、「特別の教科 道徳」の課題を示した学校は2割程度。
- ・学校再開後の補充は7割以上の学校で行っている。
- ・学校再開後は、95%の学校において正常通りの道徳の授業が行われている。
- ・再開後の子どもたちの様子は、ほとんどの学校においてあまり変わらないか、話すことや集中がより見られるようになった。
- ・コロナ禍の中で、9割以上の学校において道徳教育や「特別の教科 道徳」の大切さや重要性を実感している。

(2) 学校教育全体で取り組む道徳教育について

- ・昨年度に比べて道徳教育が重視されている学校が9割以上。
- ・道徳教育に組織的に取組んだ学校が9割以上であり6割以上の学校が機能したととらえている。
- ・「特別の教科 道徳」の指導、各学年の道徳教育は95%の学校において、各学級の道徳教育は84%の学校において目標の達成をある程度感じている。
- ・全体計画の見直しは、6割以上の学校において行っている。

(3) 「特別の教科 道徳」の年間指導計画について

- ・年間指導計画の記述内容については、7割以上の学校において変えていない。
- ・コロナ禍に直接かわる教材を、4割の学校において取り入れている。
- ・重点的に指導した内容項目の効果を、7割の学校において感じている。
- ・年間指導計画の見直しを、8割近くの学校で行っている。
- ・ほとんどの学校において道徳の授業を学校体制で取り組んでおり、8割以上の学校で機能したと

感じている。

(4)「特別の教科 道徳」の授業について

- ・昨年度に比べて、各学年において道徳授業がよくなっていると感じている学校と、変わっていないと感じている学校が半々である。
- ・今年度効果を感じた道徳授業の方法として、「日常生活との関連を重視した授業」を25%の学校において、「問題解決的な授業」と「学級経営との関連を重視した授業」を20%の学校において挙げている。
- ・独自の道徳ノートを7割近くの学校において持たせており、ほとんどの学校で効果を感じている。
- ・重点的指導用のノートやファイルを使用している学校は35%、使用するほとんどの学校で効果を感じている。
- ・今年度の「特別の教科 道徳」の評価は、「各学期ごとに行った」学校が4割、「年度末にまとめて行った」学校が5割であった。
- ・今年度の道徳授業の研修は、6割以上の学校において行っており、だいたい1～3回程度である。
- ・学年や学年段階で集まって道徳授業の話し合いを、65%の学校において行っている。

(5) 回答者から見た自校の実態

- ・「道徳の授業に熱心な教師が多い」に肯定的に答えた回答者は75%、「道徳教育は自分自身のことでもあると思っている教師が多い」は7割近く、「道徳の授業を楽しみにしている教師が多い」は45%であった。
- ・「地域の人たちの協力が得られるようになった」に肯定的に答えた回答者は4割弱、「保護者の協力が得られるようになった」は4割強であった。昨年度と比べて5%ほど高くなっている。

(6) 回答者から見た意識及び要望

- ・「道徳の授業を重ねていけば子どもたちの道徳性は高められる」、「いじめなどの子どもたちの問題行動は、道徳教育を充実させることである程度改善される」を肯定的に考える回答者は95%。
- ・道徳教育の充実に関する要望として、「文部科学省は、『特別の教科 道徳』の授業の進め方についてもう少し詳しい資料を発行してほしい」、「道徳教育研修の機会を多くしてほしい」を75%の回答者が挙げている。

(押谷由夫)

Ⅲ. 特定の設問への自由記述の分析

本調査においては、設問の中で、自由記述を3カ所をお願いした。それぞれについて、以下その内容を紹介し分析する。

1. コロナ禍による休校時の道徳学習の対応について

全体の回答では、1. 具体的な課題を示した(17.9%)、2. 具体的な課題は出さなかったが意識するように働きかけた(36%)、3. 何も触れなかった(45.6%)で、何も触れなかった学校が約半数。

◆ 1と答えた回答の自由記述を見ると

* コロナ禍の中、オンラインで通常通りに授業を行った学校が 7 件

* その他 120 件においては、何らかの工夫をして道徳の授業を行った。

累計①(102 件) …指定した教材・新聞記事・私たちの道徳・その他の課題を教師が出し、それに

対して WS・プリント・道徳ノート等に自分の感想や考えを書く

累計②（10 件） …NHK の道徳教材・ビデオ教材・こころシリーズを視聴し、その感想や自分の考えを書く

累計③（8 件） …道徳に関わるアンケート調査・家の手伝い・学校独自の取組をする・道徳ノートに不安に思うことや伝えたいこと等を書く・ボランティア活動をする・一言日記等を書く

※ 各校の実態に応じて、道徳教育および「特別の教科 道徳」に係る何らかの取組を工夫している。

2. 学校再開以降これまでの道徳の授業での子どもたちの様子

「学校再開以降これまでの道徳の授業での子どもたちの様子」について自由記述してもらった内容は、以下の通りである。

◆今までと変わらず、落ち着いて学習していると答えたのが 140 件

◆プラス面であらえていたのが 174 件

・ かかわりや話し合いを楽しみ意欲的に発言していた・友達の考えをしっかりと聞き考えていた・命の大切さや人権に対する意識が高まった・思いやりや感謝の念をもって生活するようになった・自分事として向き合い、生活で実践しようとしている・ルールやマナーへの認識が高まった等

◆マイナス面であらえていたのが 64 件

・ 話し合い活動の制限により、発言、学修内容、深まりが不十分となった・マスク着用により発言のしにくさや表情が読み取りにくい等

◆授業以外の様子 23 件

・ ストレス・窮屈さ・疲れ・かかわりの希薄・自己有用感や学習意欲の低下等

※ 教師は、様々に工夫して道徳の授業を行ったが、話し合い活動の制限による影響は大きい。また、子どもが抱える精神面での課題もとらえられ、集団および個別対応が求められる。

3. 道徳の授業がコロナ禍によって従来通りにできなかったことの有無

コロナ禍によって従来行っていたことができなくなったことがあるかの質問への自由記述は以下の通りである。

◆特に支障がない等 13 件

◆話し合い活動等 491 件

◆役割演技・ロールプレイ・SST 等 68 件

◆外部講師の招聘・ゲストティーチャーの活用・公開授業の中止等 17 件

◆体験活動・学年道徳・歌等 11 件

※ 臨時休校にならなかった学校もあり、そうしたところは特に支障はないとしているが、多様な価値観に触れ、道徳的価値についての理解や自覚を深める話し合いの場が制限されたことは、道徳の授業を行う上で大きな影響を及ぼしていることが窺える。

※ また、役割演技等も制限されるとともに、そこで使用する用具や教具等の共有ができないという実態も見られた。SST も子供自身が、実際にかかわりながら行うため、難しさがあったようだ。

※ 外部講師・GT を招聘しての授業や公開授業の中止等により、年間指導計画の予定変更をしながら、対応してきたことが窺える。

※ 体験活動、学年の連携による道徳の授業や、終末での歌や聖歌等の合唱等も制限されたことが

窺える。

4. この1年を振り返って道德教育や「特別の教科 道德」の大切さや重要性を感じたこと

この1年を振り返っての道德教育や「特別の教科 道德」の大切さや重要性を感じたことについて自由記述してもらった結果は、以下の通りである。

- ◆差別、偏見、人権、公正公平、いじめ等について考えることの重要性 200 件
- ◆他者の心情を考えたり、思いやったり、寄り添ったりすることの重要性 128 件
- ◆自分で考えて判断したり、行動したり、自己をコントロールしたりすることの重要性 79 件
- ◆命の大切さ、人間の尊厳、家族愛、感謝、生きる喜び等について考える重要性 55 件
- ◆コロナに対応した内容の必要性、医療従事者への感謝、感染者や家族への思いやり等 50 件
- ◆コロナにかかわらず、日頃から道德教育を行うことの重要性 43 件
- ◆規則の尊重、モラルやマナー、ネット使用（SNS 等）のモラルの重要性 37 件
- ◆子供同士や他者とのかわりやつながりの重要性 31 件
- ◆自分の心や他者の気持ちや立場を多面的・多角的に見つめる重要性 18 件
- ◆子供の心のケア、自己有用感、自己肯定感、心のはきだし、心の教育の重要性 15 件

※ コロナパンデミックという世界的な大きな出来事は、子どもたちそして私たち教師にも、今度どのような道德教育が求められるのかという視点を与えた。特に個々に挙げられた内容については、今後の道德教育および「特別の教科 道德」における指導に生かしていきたい。

（齋藤道子）

Ⅳ. 伝えたいことや意見等の自由記述のテキストマイニングを用いた分析

ここでは、アンケートの最後に、「コロナ禍における道德教育と『特別の教科 道德』の充実に関して、ぜひ伝えたいことや、ご要望、ご意見、などがありましたら、回答用紙の方に自由にご記入ください」として書いてもらった内容を、テキストマイニングツール「KH Coder」を用いて、以下の基本的な機能を使って分析した。

- ①抽出語リスト（データから抽出された語を度数表示）
- ②KWIC コンコーダンス（元の文から検索して「語」の使われ方を確認）
- ③共起ネットワーク（抽出語間あるいは抽出語と外部変数との関連性と強さを表現）
- ④関連語検索（特定の抽出語と関連性の強い抽出語を検索する）

1. 抽出語リスト（上位 10 語、降順）からの読取り

ここでは、「ぜひ伝えたいこと」として書かれていたことについて検討する。

「コロナ」という語を KWIC コンコーダンスという原文検索機能を使って探っていくと、「コロナ禍における道德教育・「特別の教科 道德」に関する考え方」「子どもの状況」「特別の教科 道德」の推進状況」というカテゴリーに属する文が見られる。

「道德教育・「特別の教科 道德」に関する考え方」では、例えば、「コロナ禍の中であってこそ道德教育・道德科が一層必要である、だから授業時間の確保も必要」と述べられていた。

「コロナ禍の子どもの状況」では、「コロナ禍の中、その影響を受ける子どもの厳しい状況がある一方、中でも学び続ける」子どもの姿について述べられていた。

「コロナ禍での「特別の教科 道德」の推進状況」では、通常の子どもの交流は困難であったけれど、教師が苦勞しながらも着実に授業を進めようとしていた（自作教材を作成したり、実際の

状況を教材にしたりする）ことが窺われる。

List				
#	抽出語	品詞/活用	頻度	
1	道徳	名詞	101	
田 2	思う	動詞	56	
3	授業	サ変名詞	55	
4	教育	サ変名詞	45	
5	コロナ	名詞	40	
6	教科	名詞	38	
田 7	感じる	動詞	32	
田 8	考える	動詞	32	
9	大切	形容動詞	30	
10	子ども	名詞	27	
11	評価	サ変名詞	21	
12	学校	名詞	18	
田 13	多い	形容詞	18	
14	先生	名詞	17	
15	現場	名詞	16	
16	時間	副詞可能	16	
17	教材	名詞	15	
18	教師	名詞	15	
19	充実	サ変名詞	15	
20	必要	形容動詞	15	
21	差別	サ変名詞	14	
22	指導	サ変名詞	14	
23	教員	名詞	12	
24	心	名詞C	12	
25	人	名詞C	12	
田 26	行う	動詞	11	
27	本校	名詞	11	
28	教科書	名詞	10	
29	生徒	名詞	10	
30	意識	サ変名詞	9	

図1 質問項目1「ぜひ伝えたいこと」抽出語リスト

2. 全体の抽出語の共起ネットワーク（抽出語と抽出語との関係性）からの読取り

抽出語と抽出語との関連性を表す共起ネットワークで分析すると、「8つの語の集まり」が見られる。それぞれの語の集まりには、キーワードがあり、それを原文検索して、語の集まりの意味するところを探索した結果、以下のようにネーミングをした。

1 コロナ禍の中「道徳教育・『特別の教科 道徳』推進の課題」、2「各校独自の取り組み」、3「今児童にとって大切にすべきことと」、4「今こそ必要なこと」、5「子どもにとって効果的な教材」、6「コロナ対応・新しい教育内容の対応に関する負担感」、7「教師の意識（工夫）で子どもは変わる」、8「研修について願うこと」である。

すなわち、1では、「子ども」「大切」「充実」をキーワードとして、語の集まりの意味を探索した。

「子ども」に関わっては、コロナ禍の中、生活習慣の乱れ、心ない言動を取る児童が増えたと懸念する声がある一方、逆に教師の前向きな取り組みによって変容する子どもの姿が見られた。

「大切」に関わっては、「教科化され、評価もなんとなく進み、現場ではもうこれでよいのでは、という空気になっている。」それでも「教科化の意味と道徳の「よさ」「大切さ」を広く強く伝えていきたい」と奮起する管理職の思いも述べられていた。

「充実」に関わっては、加配、時間確保、実態に応じた教材の充実を望む声があった。

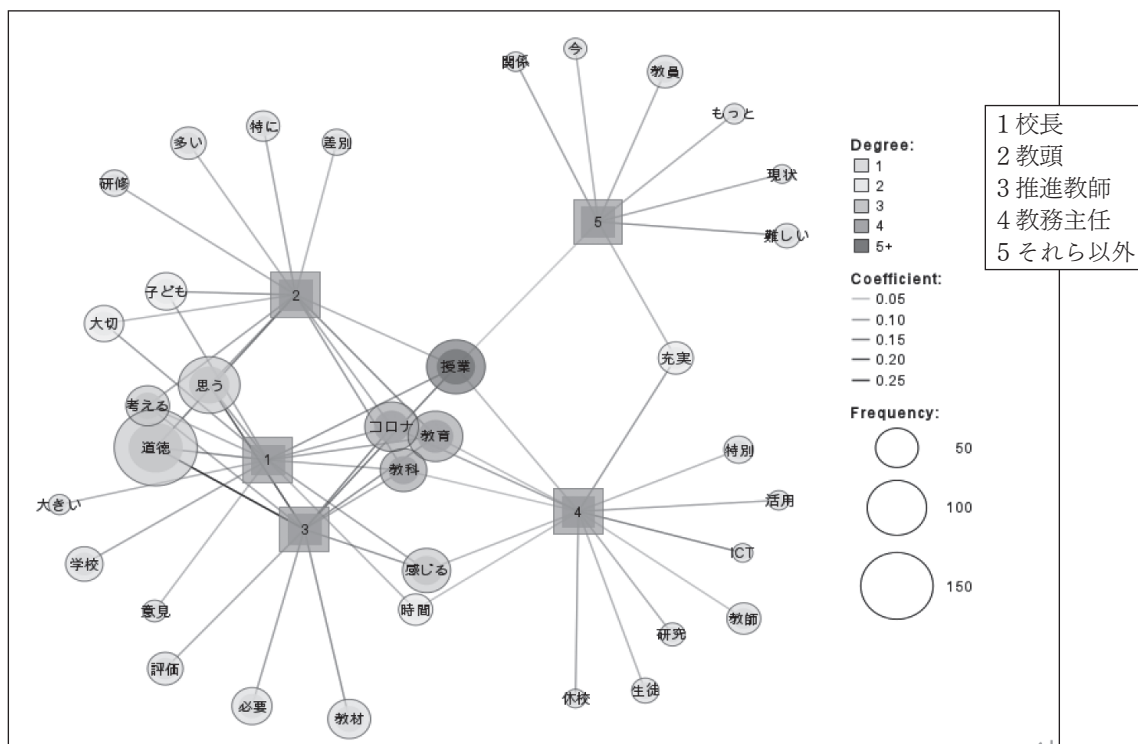


図3 外部変数「回答者の職階」と抽出語の共起ネットワーク

4. まとめ

- ①「今回はコロナ禍における道徳教育に関する調査である」ことから、子どもや教職員の安全・安心を守りながらの教育実践、およびその展開にあたり、学校現場の苦労が多く述べられていた。全国のコロナ禍の状況は異なるものの、道徳科をはじめ全教科等において、休校・リモート授業等の影響は大きく、「特別の教科 道徳」をはじめ、各教科等の授業時数確保、さらに授業展開での子ども同士の交流等の困難さがあったことは察するに余りある。
- ②その中にあって、2020年度のアンケート調査自由記述分析結果を見ると、改めて教師の教育に真摯に向き合う姿が読み取れる。
 - ・コロナ禍の中、改めて道徳教育の大切さに気づいた。
 - ・授業の改善、工夫に取り組んでいる。
 - ・主体的、意欲的に教員が取り組むよう導くリーダーシップおよびマネジメントが必要であるということを校長自らが認識されている。
 - ・道徳教育、「特別の教科 道徳」推進の本質は、コロナ禍であろうとなかろうと人としての道徳性を育てる重要な時間であることにある。
 これらについて多くの回答者が実感されていた。
- ③新たに工夫した取り組み（エンカウンター、ICTの活用、「哲学対話」など）を進める学校があった。
- ④これまでのアンケート結果は、研修内容（授業展開の工夫、評価の具体例、学習課題と中心発問との関連）等、積極的な実践を伴った具体的事実や考えが表記されていた。今回は、そのような記述の仕方は少なかった。また、「授業」の抽出語数が、全体で3位、「評価」は17位、「研修」は31位となっていた。これからの道徳教育・「特別の教科 道徳」の推進に関して懸念されるところで

もある。

(小山久子)

※ 本研究は、科研費研究「道德教育課題に対応する『特別の教科 道德』を要とする道德教育プログラムの開発研究」(代表者：押谷由夫)(課題番号：17H02706)の一部です。

Who's Zoomin' Who: Online learning and the nature of engagement.

誰が誰をズームしているか
—オンライン学習とかかわりの本質—

DI STASIO, Michael J. *

マイケル・ディスタシオ

目次
Abstract
Introduction
Online Learning
- History, Definition & Modes
Online Learning
- Models, Authoring, Platforms & Courses
Online Learning
- PROs & CONs
Discussion
Conclusion
References

*Mukogawa Women's University - Visiting Academic Researcher (嘱託研究員)
アンフィオンスピーカー 極東総支配人

Who's Zoomin' Who?: Online learning and the nature of engagement.

MICHAEL J. DI STASIO, Mukogawa Women's University - Visiting Academic

michaeldistasio@ieee.org

March 31, 2021

ABSTRACT

The CoVid-19¹ pandemic, first detected in Wuhan City, Hubei Province, China in December 2019 and subsequently spreading to 192 territories, created unparalleled global challenges for political, economic, socio-cultural, technological, legal, and environmental structures (PESTLE²). With respect to the socio-cultural sector and its subset of education and training, the delivery of “face-to-face” instruction in all segments was severely impacted - *formal* (kindergarten, compulsory, post-compulsory, higher-education); *informal* (child-care, professional development, adult training); *non-formal* (leisure, hobby, experiential courses). As a result of this massive disruption to education delivery modes - and notwithstanding prior-pandemic e-learning, distance education, and correspondence schooling services - there was an abrupt need to thrust/entrust entire education and training delivery from in-person to on-line.

This paper describes online learning origins, systems, platforms and learning models; examines the research on the merits and demerits of the online forum for education; explores online learning's performance and the formal education sector in pre/current CoVid-19 times; and posits that monitoring, mentoring, and directed facilitation by an instructor-led online learning paradigm sustains student motivation and maintains retention rates. Research indicates that current online learning completion and attrition rates have significant disparity (Hone et al, 2016³, Reich, 2014⁴) and that instructor presence and mediation of content are critical factors. This pedagogical position is supported by the seminal research on online learning - social, cognitive, and teaching-presence theory in the Community of Enquiry (Garrison, 2007)⁵. For the formal education sector, presence through (synchronous/asynchronous) engagement via a mixed-mode (face-to-face/web-based/software-based) delivery model is best-placed to facilitate online course completion and stem online course attrition:

Understanding the role of social presence is essential in creating a community of inquiry and in designing, facilitating, and directing higher-order learning. Balancing socio-emotional interaction, building group cohesion and facilitating and modeling respectful critical discourse is essential for productive inquiry...instructor immediacy [teaching presence] was more predictive of effective and cognitive learning than whether students felt close to each other. (Garrison, 2007. Ibid.)

Categories & Subject Descriptors: eLearning; remote learning; online learning; distance education; formal education; educational pedagogy; instructor presence; directed facilitation.

General Terms & Key Words: paradigm shift; online platforms; mixed-mode delivery; face-to-face delivery; collaborative learning; teacher-centered learning; student-driven learning.

Additional Key Words: broadcast; narrowcast; pointcast; disruption; connectivity; accessibility; interactivity; engagement; self-efficacy; social software; social networking.

¹ World Health Organization. (2021, March 31). *WHO Coronavirus (COVID-19) Dashboard*. [Web]. Retrieved from <https://covid19.who.int>

² Oxford College of Marketing. (2016, June 30). [Blog]. *What is a PESTEL analysis?* Retrieved from <https://blog.oxfordcollegeofmarketing.com/2016/06/30/pestel-analysis>

³ Hone, K. & El Said, G. (2016, July). Exploring the factors affecting MOOC retention. *Computers & Education*. 98, 157-168. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131516300793#cebib0010>

⁴ Reich, J. (2014, December 8). MOOC Completion and Retention in the Context of Student Intent. *Educause Review*. Retrieved from <https://er.educause.edu/articles/2014/12/mooc-completion-and-retention-in-the-context-of-student-intent>

⁵ Garrison, D. (2007). Online community of inquiry review: Social, cognitive, and teaching presence issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks*. 11(1), 61-72.

INTRODUCTION

Burgess & Sievertsen (2020)⁶, in describing the early months of education disruption due to CoVid-19, raised the elephant-in-the-room: the immediate global shift by formal education institutes to online delivery at previously untried, unparalleled, and unmeasured levels. Institutes in compulsory, post-compulsory, and higher education sectors hurriedly adopted online delivery as an alternative to conventional classroom delivery both for survival and duty:

The crisis crystallises the dilemma policymakers are facing between closing schools (reducing contact and saving lives) and keeping them open (allowing workers to work and maintaining the economy). The severe short-term disruption is felt by many families around the world: home schooling is not only a massive shock to parents' productivity, but also to children's social life and learning. Teaching is moving online on an untested and unprecedented scale. Student assessments are also moving online, with a lot of trial and error and uncertainty for everyone. Many assessments have simply been cancelled. Importantly, these interruptions will not just be a short-term issue, but can also have long-term consequences for the affected cohorts and are likely to increase inequality.

Marinoni, van't Land, and Jensen (2020)⁷, researching the impact of CoVid-19 on the higher education sector for the IAU (International Association of Universities: 120 member-countries), determined that institutes rose-to-the-occasion and viewed this major disruption as an opportunity to develop solutions and systems for the benefit of their educational communities even as they dealt with various stresses eg. funding, designing, and implementing:

In many countries around the world, campuses are closed, and teaching has moved online. Internationalization has slowed down considerably. Despite these challenges, HEIs have reacted positively, often implementing new solutions to continue providing teaching, research, and service to society ... The efforts put in place to prevent a void academic year, to ensure future planning despite the high degree of uncertainty, with the risk of decreasing private and potentially also public funding, demonstrate the incredible amount of pressure on higher education institutions to cope during the current crisis and at the same time their resilience and creativity.

Both cases above reflect the global scramble by education institutes: to adapt quickly in a crisis, recognizing their educational mission to society; to develop quality content, maintaining their academic standards; and to provide digital solutions for real-time/online delivery and downtime/offline contents - to cope with mandated states-of-emergency, work-from-home regimen, shutdowns, or lockdowns of varying or indeterminate length in their nation. While tertiary institutes may have the resources, expertise, and technologies to design, develop, and deliver online learning programs, other segments of the formal education sector - secondary schools and elementary schools - vary greatly in their capacity to produce a school-wide, long-term, online education program of sufficient rigor and engagement. In addition, given this age-group range, the omission of social-interactive/activity elements endemic to the schooling experience in these two education segments, children risked being further disadvantaged.

This paper investigates the models of online learning; the pros and cons of online learning systems; the formal education sector's online learning experiences and issues; and presents an analysis and model for a more considered online education session-delivery approach - an instructor-as-facilitator engagement style.

⁶ Burgess, S. & Sievertsen, H. (2020, April 1). Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education. Retrieved from <https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education>

⁷ Marinoni, G., van't Land, H., & Jensen, T. (2020, May). *The impact of COVID-19 on higher education around the world*. IAU Global Survey Report. UNESCO House, France. Retrieved from https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf

The structure of this paper takes the following form:

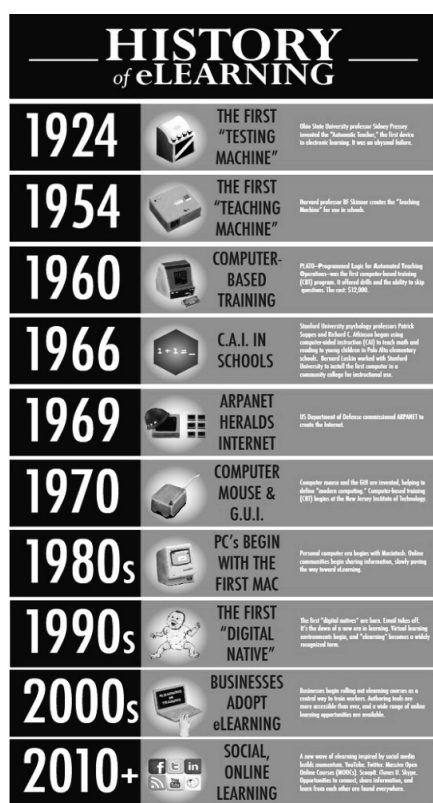
Online Learning - History, Definition & Modes: An overview of the origins of remote-learning's technological development through history; defining current eLearning modes and its delivery and consumption forms.

Online Learning - Models, Authoring, Platforms & Courses: A summary of pedagogical models underpinning delivery; listing of the extensive suite of authoring tools; outline of four main course-hosting platforms; and a representative selection of course applications/types.

Online Learning - Pros & Cons: Examination of the merits and demerits of online learning delivery, particularly as it relates to retention and completion results, whether in steady-state (endemic) or disruptive-state (pandemic) conditions.

Discussion & Conclusions: Recommendations for an enhanced online delivery model that involves synchronous/asynchronous and face-to-face components (mixed-mode program) and engages and delivers through a directed facilitation approach.

ONLINE LEARNING - HISTORY, DEFINITION & MODES



The first recorded use of remote teaching had its origins in correspondence schools - the postal service rather digital service (snail-mailⁱⁱⁱ vs e-mail) was the interface:

Long before the internet was launched, distance courses were being offered to provide students with education on particular subjects or skills. In the 1840's Isaac Pitmanⁱⁱⁱ taught his pupils shorthand via correspondence. This form of symbolic writing was designed to improve writing speed and was popular amongst secretaries, journalists, and other individuals who did a great deal of note taking or writing. Pitman, who was a qualified teacher, was sent completed assignments by his students via the mail system and he would then send them more work to be finished.

And for 180 years since; via electrical or electronic technologies (including radio and television schooling) in the last 100 years; and via the internet and email over the last 30 years, eLearning (a term coined in 1999) has developed into a social online learning system with advanced, real-time connection. On the left is a useful infographic with a brief timeline of its origin created by the eLearning platform eFront (Gogos, 2014)⁸:

Figure 1. A Brief History of eLearning (Gogos, R. 2014. Ibid).

⁸ Gogos, R. (2014). eFront: A brief history of eLearning (infographic). [Blog]. Retrieved from <https://www.efrontlearning.com/blog/2013/08/a-brief-history-of-elearning-infographic.html>

Badrul H. Khan is regarded as a seminal figure in modern eLearning, and defined the field of eLearning accordingly:

(a)n innovative approach for delivering electronically mediated, well-designed, learner-centered, and interactive learning environments to anyone, anyplace, anytime by utilizing the Internet and digital technologies in concert with instructional design principles. (Khan, 2005)⁹.

The term “eLearning” (‘e’ for electronic sources) is used to describe a teaching and learning system which integrates digital technologies and communication with specially designed materials and presentations. eLearning content can be delivered in *synchronous* (real-time) or *asynchronous* (on-demand) modes. eLearning content can be consumed via *broadcast mode* (narrowcast/podcast/pre-recorded), *mixed-mode* (face-to-face/web-based/software-based), or *complete online mode* (fixed/linear/computer-assisted or collaborative/adaptive/computer-managed). Current digital devices (smartphone, phablet, tablet, netbook/laptop/desktop computer) with their connectivity and accessibility capacity allow for anywhere/anytime learning to take place. Both synchronous and asynchronous online learning modes require self-motivation/acceptance by users of the ‘virtual classroom’, which in the formal education sector can be discrete entities (scheduled/instructor-led) or continuous (on-demand/self-driven).

In synchronous delivery, the classroom experience is a remote presence. Both instructor and participants can interact with each other via voice-chat, instant messaging, and video conferencing, and these sessions can be recorded as a resource or reference. eLearning can connect individual users (classes or tutorials), groups (collaboration sessions), multi-campus sites (forums or lectures), or global locations (conferences or webinars). In asynchronous form, learning is self-paced, with no direct instructor/group interaction, through computer-based training (CBT - installed special training programs) or web-based training (WBT - internet-linked instruction). However, adjunct interaction can take place through associated blog sites, forums, message boards, bulletin boards, and other SNS groups.

Of critical importance in considering the application of any eLearning model is its desired implementation purpose ie. training or education? While “learning” occurs across both forms of instruction, the terms “training” and “education” are often incorrectly interchanged as their contexts and outcomes contrast. And in the context of selecting appropriate eLearning models, this is a critical preliminary aspect to determine. The difference between the two simply explained (Barnes, 2014)¹⁰:

Education is the acquisition of knowledge through a process of receiving or giving instruction - a systematic process of learning with the goal of acquiring knowledge. A person learns facts, concepts, and theories.

Training is the action of teaching or learning a skill or behaviour - a process of learning with the goal of performing a specific skill or behaviour. A person learns how to apply those facts, concepts, and theories.

As a result, formal education requires an eLearning model which would maximize the learning acquisition and engagement/interaction aspects between instructor and student, as well as student to student, to approximate the face-to-face classroom environment. At its core, this is a priority for model selection. The next section of this paper looks at the key models in the eLearning sphere and which are applicable across this education sector. There is some overlap, but when schooling moves from traditional face-to-face to pandemic-induced total-home-learning, the benchmark for eLearning provision is substantially raised.

⁹ Khan, B.H. (2005). *Managing E-Learning Strategies: Design, Delivery, Implementation and Evaluation*. Idea Group Inc.

¹⁰ Barnes, C. (2014, June 13). *Difference between Training and Education*. Retrieved from <https://elearningindustry.com/education-and-training-what-is-the-difference>

ONLINE LEARNING - MODELS, AUTHORING, PLATFORMS & COURSES

“Throughout the history of human communication, advances in technology have powered paradigmatic shifts in education” (Frick, 1991)¹¹. From a premise to replicate a classroom experience online, eLearning has evolved to integrate the functionality and features of digital device technologies with the pedagogy of education and training. However, Engelbrecht (2003)¹² recognizes that in addition to this integration is the need to consider both the learner-perspective and the technology-forms:

Planning for the implementation of quality and sustainable e-learning programs requires an understanding of the impact of information and communication technology on the higher education market and on current teaching and learning practices in order to identify critical success factors that have to be addressed in an e-learning strategy. E-learning models are attempts to develop frameworks to address the concerns of the learner and the challenges presented by the technology so that online learning can take place effectively.

Underpinning all eLearning systems are **learning models** or instructional design models, of which six pedagogical approaches (and variants) are embedded in eLearning platforms:

Demand-Driven Learning Model (DDLDM)¹³: A private/public collaborative project to produce a high-quality standard of Web-based learning by MacDonald et al (2001) whereby academics take the lead in the integration of technologies in the teaching process. It is driven by the changing demands of learners, instructors, and pedagogical methods, which as a result requires that services and contents of eLearning management systems need to change accordingly.

eLearning Acceptance Model (ELAM | TAM)¹⁴: The premise of this model is based on acceptance of technologies as useful (digital tools, software and other technologies capable of performing the task of instruction), ease-of-use (the interface and associated technologies work seamlessly), and a commitment to use (predicated on the perception of usefulness and actual ease-of-use, the end-user will be converted to accept and commit to the system) ie. adoption of eLearning by an institute does not guarantee the acceptance of an end-user.

eLearning Life Cycle Model¹⁵: The underlying principles that govern this model: its focus on learning not technology; the identification of the critical points for evaluation in the lifecycle of the course; how assessment can enhance the learning experience; and that it has a “cyclic implementation process with a structured framework for review and improvement to the eLearning program” (Phillips et al, 2011). As a result, such a design can evolve and adapt to emerging technologies and pedagogies.

Instructional Design Model (Action Mapping | ADDIE | Bloom’s Taxonomy | Community of Enquiry | Dick & Carey | Gagne | Kemp Design | Merrill | Morrison, Ross, Kalman & Kemp | McTighe and Wiggins | R2D2 | Rapid Prototyping | Smith & Ragan)¹⁶: This

¹¹ Frick, T. W. (1991). *Restructuring education through technology*. Fastback Series No. 326. Bloomington. Phi Delta Kappa Educational Foundation

¹² Engelbrecht, E. (2003). A look at e-Learning models: Investigating their value for developing an e-Learning strategy. *Progressio*, 25, 38-47.

¹³ MacDonald, C., Stodel, E., Farres, L., Breihaupt, K., & Gabriel, M. (2001, March). The demand-driven learning model: A framework for Web-based learning. *The Internet and Higher Education*, 4(1):9-30.

¹⁴ Budu, K., Yinping, M. & Mireku, K. (2018, May). Investigating the effect of behavioral intention on e-learning systems usage: Empirical study on tertiary education institutions in Ghana. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. Vol 9, No 3.

¹⁵ Phillips, R., McNaught, C. & Kennedy, G. (2011). *Evaluating e-Learning: Guiding research and practice*. London: Routledge.

¹⁶ Hebert, C. (2017). *Instructional design models and criticisms*. Sam Houston State University. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/317098772_Instructional_Design_Models_and_Criticisms

instructional design model is a “systematic method for analyzing, designing, developing, evaluating, and managing the instructional process efficiently” (Baturay, 2008)¹⁷. The method employed is to organize and visualize learning theories and principles as a framework to guide instructional designers through the learning development process. There are multiple variants and pedagogical approaches designed for different settings, but they share the commonality of having a learner-centred/goal-focused blueprint.

Laurillard’s Conversation Model¹⁸: The core principle behind this model is “learning within a collaborative group” and that social interaction is the key to learning ie. a community-of-enquiry as a learning paradigm which happens through dialogue and clarification of understanding. Human communication (intra, inter, group, cross-cultural, organization) is the conduit for learning acquisition, with the instructor’s role as conceptualizing and guiding discussion/negotiation within a learning group.

Strategic eLearning Model (Metacognitive | Funnel)¹⁹: The metacognitive model is grounded in the theory of students as proactive, self-determining learners, and has three central components that determine success: will (attitude, anxiety, motivation), skill (comprehension, internet-savvy, self-awareness), and self-regulation (concentration, self-monitoring, time-management). The Funnel model is a holistic “implementation” solution for institutes offering eLearning - governance, technologies, and pedagogy - to ensure function and balance.

The volume of **eLearning Authoring Tools** - the software applications for enabling the creation of online programs - is significant. There are tools/suites for application across all formal academic/education sectors as well as for training and professional development for small/medium business enterprises, corporations, non-profit organizations, public sector administrations, and freelance operators. These tools can be accessed and deployed as desktop-installed software, cloud-based or open-source platforms. As a sample of the breadth of these, the eLI (eLearning Industry <https://elearningindustry.com>), a respected forum in online education, currently lists 158 reviewed authoring tool applications of which 82 specifically target formal education from K~20 (Kindergarten to Graduate Degree).



Search-feature link for eLearning Authoring Tools
<https://elearningindustry.com/directory/software-categories/elearning-authoring-tools/market/academic>

Figure 2. eLearning Industry (eLI) forum (Ibid.)

For the formal education sector (K ~ 20), the following are regarded, from an aggregation of product review sites, as the Top-10 providers of authoring software tools to generate the content framework and formatting for distributing programs:



Adobe Captivate <https://www.adobe.com/products/captivateprime.html>
Articulate <https://articulate.com>



Docebo <https://www.docebo.com>

Easygenerator <https://www.easygenerator.com>

Efront <https://www.efrontlearning.com>

Elucidat <https://www.elucidat.com>

iSpring <https://www.ispringsolutions.com>



Koantic/Absorb <https://koantic.com>

Lectora <https://elearningindustry.com/directory/e-learning-software/lectora>

Shift <https://www.shiftlearning.com>

Figure 3. Reviews: Tech Radar (www.techradar.com) | eLI (Ibid.) | Learning Guild (www.learningguild.com)

¹⁷ Baturay, M.H. (2008). Characteristics of basic instructional design models. *Ekev Academic Review*, 12(34), 471-482.

¹⁸ Laurillard, D. (2002). *Rethinking University Teaching. A conversational framework for the effective use of learning technologies*. London. Routledge.

¹⁹ Tsai, M-J. (2009, January). The model of strategic e-Learning: Understanding and evaluating student e-Learning from metacognitive perspectives. In *Educational Technology & Society* 12(1):34-48.

There are four types of **learning platforms** for hosting eLearning course content:

- **Learning Management System (LMS)**²⁰: is a software system for the delivery, tracking, and reporting of education/training content via complete online or blended learning forms.
- **Virtual Learning Environment (VLE)**²¹: is a web-delivery system focused on presenting resources and activities for interaction, collaboration, and engagement.
- **Content Management System (CMS)**²²: is a repository system for training content such as articles, videos, and infographics, and designed for passive learning only.
- **Continual Professional Development (CPD)**²³: an inhouse system used by business, finance, and manufacturing industries for training-compliance and internal-accreditation.

With the market saturated with providers, and maintaining a focus on systems for formal education - specifically VLE and LMS platforms - the companies listed below have the largest market-share for the supply of software, cloud-based, or opensource solutions in this sector:

	Blackboard Learn	https://www.blackboard.com
	Canvas	https://www.instructure.com
	D2L Brightspace	https://www.d2l.com
	Edmodo	https://new.edmodo.com
	Google Classroom	https://edu.google.com/products/classroom
	itslearning	https://www.itslearning.com
	Moodle	https://moodle.org
	Open LMS	https://www.openlms.net
	Sakai	https://www.sakailms.org
	Schoolology	https://schoolology.com
	Showbie	https://www.showbie.com
	WiziQ	https://www.wiziq.com

Figure 4. LMS | VLE Providers. Logos indicate Top-4 Market Share: Moodle, Blackboard, Canvas, Schoology.

Combining eLearning **models** (pedagogy), **authoring** (design tools), and **platforms** (system management) we have the architecture for content production and a mechanism for course delivery. Need determines the platform that is chosen. But in formal education - where tracking, assessment, and accreditation requirements are high, and discussion, interaction, and collaboration are essential learning experiences - higher education tends to use content from both the LMS and VLE platforms, while the elementary/secondary sectors lean towards content based on the VLE platform.

Based on the four platform structures above, commercial enterprises, freelance creators, not-for-profit organizations, and institutes have built large **course libraries** or **course marketplaces** to embed and drive their online contents within those platform architectures. The various courses are either *discrete entities* (scheduled/instructor-led) or *continuous* (on-demand/automated). They offer the options of free-browsing or registering/enrolling and are monetized when issuing accreditation or certification on completion. Whether *in-house* (institute/company) or *open-source* (foundations/community) their architecture follows LMS, VLE, CMS, or CPD learning platforms.

²⁰ Ellis, R. (2009). *Field guide to learning management*. ASTD Learning Circuits. Retrieved from https://web.archive.org/web/20140824102458/http://www.astd.org/~media/Files/Publications/LMS_fieldguide_20091

²¹ Weller, M. (2007). *Virtual learning environments: using, choosing, and developing your VLE*. London: Routledge.

²² Razzaq, R. (2014, October). E-learning by using content management system (CMS). *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*. 5(10).

²³ The CPD Certification Service. (n.d.). CPD Explained | What is continuing professional development (CPD). Retrieved from <https://cpduk.co.uk/explained>

A leading global course marketplace is the *Massive Online Open Courses* (MOOC)^{24 25}. An **open-source** free online course site (Figure 5.), it provides links/options for studying for interest, career-development, or formal qualifications - without any pre-requisites for joining - and all totally delivered online. Estimates²⁶ put enrolled student numbers at c.180 million; affiliations with c.950 Universities; number of courses at c.16,300. The MOOC organization hosts 50 market-providers (Commercial | University | Institutes) to date of which 30 of the most prominent are listed below (Figure 5.) for Asia, Europe, Oceania, and North America regions:

PROVIDER	COUNTRY	URL	LEVEL
Alison	Ireland	https://alison.com	TRA PDV
Canvas Network	USA	https://www.canvas.net	K12
Coursera	USA	https://www.coursera.org	UNI TRA
Edmodo	USA	https://www.edmodo.com	K12
edX	USA	https://www.edx.org	UNI
EduReka	India	https://www.edureka.co	TRA TEC
Federica	Italy	https://www.federica.eu	UNI
Fisdome	Japan	https://www.fisdome.org	TRA
FutureLearn	UK	https://www.futurelearn.com	HSC TRA
Gacco	Japan	http://www.gacco.org	TRA
Intellipaat	India	https://intellipaat.com	TRA TRA
iversity	Germany	https://iversity.org	UNI PDV
Jigsaw Academy	India	https://www.jigsawacademy.com	UNI TRA
Kadenze	Spain	https://www.kadenze.com	TRA
Khan Academy	USA	https://www.khanacademy.org	K12
LinkedIn	USA	https://www.linkedin.com/learning	PDV TRA
Linkstreet Learning	India	https://linkstreet.in	PDV TRA
Miriadax	Spain	https://miriadax.net	UNI
NovoEd	USA	https://www.novoed.com	PDV TRA
Open2Study	Australia	https://www.open2study.com	UNI
OpenLearning Japan	Japan	https://open.netlearning.co.jp	TRA
OUJ MOOC	Japan	https://online-open.ouj.ac.jp	UNI
Pluralsight	USA	https://www.pluralsight.com	TRA
Skillshare	USA	https://www.skillshare.com	TRA
Simplilearn	USA	https://www.simplilearn.com	PDV TRA
Swayam	India	https://swayam.gov.in	UNI K12
Udacity	USA	https://www.udacity.com	TRA BIZ
Udemy	USA	http://www.udemy.com	UNI TRA PDV
WizIQ	India	https://www.wiziq.com	TRA
XuetangX	China	https://www.xuetangx.com	UNI TRA

UNI - University | TRA - Training | PDV - Prof. Develop. | BIZ - Business | K12 - K ~ 12 | HSC - High School

Figure 5. Market-provider selections based on aggregation of reviews (MOOC.org. Ibid.)

Examining a sample (commercial) provider's course marketplace, it offers a significant volume of courses, all key areas of learning areas, and free or fee options for certification.



Udemy
6,807 Courses (as at 2021, March 31)
<https://www.classcentral.com/provider/udemy>

Figure 6. Sample MOOC Provider “Udemy” - Course Menu & Course Descriptors & Entry Point.

²⁴ MOOC.org. (n.d.). Massive Open Online Courses. [Web]. Retrieved from <https://www.mooc.org>

²⁵ Class Central (n.d.). MOOC Providers. [Web]. Retrieved from <https://www.classcentral.com/providers>

²⁶ Class Central (2020). By the numbers. Retrieved from www.classcentral.com/report/mooc-stats-2020/

ONLINE LEARNING - PROs & CONs

Proponents of online learning such as commercial for-profit entities, educational institutes, and not-for-profit organizations tout its many merits - whether in steady-state (relative stability) or disruptive-state (global pandemic) global times. A summation of the myriad articles on merits of online learning uses keywords such as:

Any Where/Time/Pace | Student Centered | Level Playing Field | Resource Access | Dynamic Synergy

However, on the flipside, opponents or critics of the online learning experience throw up an equally long list of keywords with a host of demerits that range from, at best, a mediocre learning experience, to one of student disaffection, and lament issues such as course attrition and instructor/content shortfalls et al:

Computer Literacy | Technology & Equity/Access | Self-efficacy | Course QC | Instructor Inadequacy

From a business/financial standpoint, the development and delivery of online learning services requires little capital outlay and low ongoing costs/overheads by comparison to bricks-and-mortar operations. With the undisputed increase in online learning - both endemic and pandemic driven - this is a lucrative business. Institutes can expand their catchment areas, and gain an additional revenue stream; course providers, with tie-ups to institutes and content-creators, on-sell course-content and accreditation. From a student/educational standpoint, the appeal of schedule flexibility; geographical flexibility; learning-pace flexibility; comfort and convenience; access to experts-in-the-field; low-cost of study; vast range of courses; on-demand topic-menu; work-while-studying; and career-advancement/professional-development opportunities are powerful drawcards. From either standpoint, online learning has merits.

However, the true measures-of-success in formal education systems, in either traditional or online delivery modes, are their capacity to ensure learner equity/access opportunities, foster learner completion/retention rates, and empower learner exit/career pathways. As the impact of CoVid-19 on formal education has forced students online “on an untested and unprecedented scale” (Burgess & Sievertsen, 2020. Ibid.), eLearning systems are being severely stress-tested, suggesting the current times as possibly an unfair period to assess its true capacity and delivery characteristics. The unparalleled scale of disruption to traditional delivery modes has eLearning acting as a lifebuoy rather than life-education. Here, Protopsaltis and Baum (2019)²⁷ identified issues in stake-holding, benchmarks, delivery, and equity evident in “pre-pandemic” times:

- Online education is the fastest-growing segment of higher education and its growth is overrepresented in the for-profit sector.
- A wide range of audiences and stakeholders - including faculty and academic leaders, employers, and the general-public - are skeptical about the quality and value of online education, which they view as inferior to face-to-face education.
- Students in online education, and particularly underprepared and disadvantaged students, underperform, and on average, experience poor outcomes. Gaps in educational attainment across socioeconomic groups are even larger in online than in traditional coursework.
- Online education has failed to improve affordability, frequently costs more, and does not produce a positive return on investment.
- Regular and substantive student-instructor interactivity is a key determinant of quality in online education; it leads to improved student satisfaction, learning, and outcomes.
- Online students desire greater student-instructor interaction, and the online education community is also calling for a stronger focus on such interactivity to address a widely recognized shortcoming of current online offerings.

²⁷ Protopsaltis, S. & Baum, S. (2019). *Does online education live up to its promise? A look at the evidence and implications for federal policy*. George Mason University. Retrieved from <https://jesperbalslev.dk/wp-content/uploads/2020/09/OnlineEd.pdf>

This US research by Protopsaltis and Baum (2019) posits that the online learning reality does not match the online learning rhetoric, and that income rather than outcome is the driving factor of course providers. Nevertheless, 2020 saw a massive uptake in online learning. Therefore, in the light of these critical observations, the way forward for education departments, institutes, and course providers is to ensure ongoing quality-control audits of learning products and delivery modes under the lenses of equity/access, completion/retention rates, and exit/career. For students to be able to fundamentally engage in online learning, equity (affordability) and access (connectivity), quality content (curriculum), and expert delivery (instructors) are non-negotiables. Additionally, physical and social risk factors that impact on equity/access such as connection reliability (wireless, satellite, or cable) and social/functional gap (low-income family or low tech-knowledge) need inclusive solutions.

Learner Equity/Access: Equity and access issues impact on the eLearning experience in both advanced and developing countries. The largest argument used in support of online learning is its affordability: “cash savings” (commuting, textbooks, and materials) and “time savings” (traveling, productivity, and scheduling). These “savings” claims are hard to dispute, though cost-variance (Newton, 2018)²⁸ of enrolment country-to-country (prohibitive costs) and the standards-variance (Martin et al, 2017)²⁹ of units or courses offered (quality-control issues) are two critical aspects which challenge the notion of online education and its cost-performance benefits. Internet penetration rate in Western countries is enormous, close to 90%, while in the two most-populous regions of the world that make up 72% of the global population, Asian internet penetration is just over 60% and African internet penetration is notably under 50% (Figure 7.) meaning that half the population in these regions is disadvantaged:

World Region	Population (2021 Est.)	Population % of World	Internet Users 31 Dec 2020	Penetration Rate (% Population)	Growth 2000-2021	Internet World %
AFRICA	1,373,486,514	17.4 %	634,863,323	46.2 %	13,963 %	12.5 %
ASIA	4,327,333,821	54.9 %	2,707,088,121	62.6 %	2,268 %	53.1 %
EUROPE	835,817,917	10.6 %	728,332,705	87.1 %	593 %	14.3 %
LATIN AMERICA	659,743,522	8.4 %	477,848,538	72.4 %	2,544 %	9.4 %
MIDDLE EAST	265,587,661	3.4 %	188,132,198	70.8 %	5,627 %	3.7 %
NORTH AMERICA	370,322,393	4.7 %	332,912,495	89.9 %	208 %	6.5 %
OCEANIA	43,473,756	0.6 %	29,286,392	67.4 %	284 %	0.6 %
WORLD TOTAL	7,875,765,584	100.0 %	5,098,463,772	64.7 %	1,312 %	100.0 %

Figure 7. Internet Usage and World Population Statistics estimates - December 31, 2020. (Internet World Stats)³⁰

The McKie (2020)³¹ survey and research-report for the UK government’s Office for Students’ (www.gov.uk/government/organisations/office-for-students) on the eLearning access/equity experiences of British students demonstrated that high internet penetration rate within a country does not necessarily guarantee quality connectivity, and that online learning provision was not as reliable as the face-to-face traditional mode:

Almost three-quarters of English students who responded to a survey reported lacking access to quiet spaces to study and more than half said they were unable to access digital course materials following the switch to online learning. It found that 72 per cent of the 1,416 surveyed students said they had been affected

²⁸ Newton, D. (2018, June 25). Why college tuition is actually higher for online programs. *Forbes*. Retrieved from <https://www.forbes.com/sites/dereknewton/2018/06/25/why-college-tuition-is-actually-higher-for-online-programs>

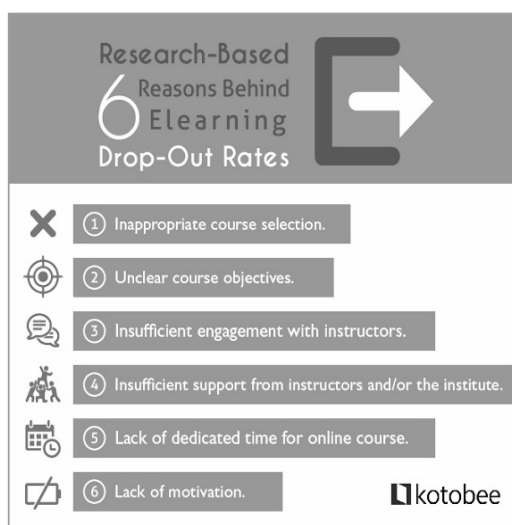
²⁹ Martin, F., Polly, D., Jokiah, A. & May, B. (2017, January). Global standards for enhancing quality in online learning. *The Quarterly Review of Distance Education*. Volume 18(2), 101-103. Information Age Publishing Inc.

³⁰ Internet World Stats (2020, December 31). Internet usage and world population statistics estimates. Retrieved from www.internetworldstats.com/stats.htm

³¹ McKie, A. (2020, September 9). Lack of study space and poor connections hinder online learning. In *Times Higher Education*. Retrieved from www.timeshighereducation.com/news/lack-study-space-and-poor-connections-hinder-online-learning

by a lack of access to a quiet space to study, with 24 per cent saying they were moderately impacted and 22 per cent saying they were severely impacted. The poll also found that 56 per cent reported an impact on their studies from their lack of access to appropriate online course materials and 52 per cent said that a slow or unreliable internet connection had hampered their learning.

Learner Completion/Retention: The relative-success and extent of engagement in online learning can be quantified by examining the statistics on both the completion/achievement levels and retention/attrition rates of students. The LMS and VLE platforms contain analytical tools for tracking, logging, surveying, guiding, reporting, and assessing of a student's performance. However, data analytics alone give insufficient context to fully review a student's progress. While statistics present "aggregate" results, they do not provide cause/effect analysis into the "why". Bawa (2016)³² states the "importance of recognizing factors that contribute to student satisfaction in online educational institutions of higher learning". This applies to those who succeed as well as to those who struggle. Attrition rates in online learning are high. Lincoln (2019)³³ identifies both attrition figures, the reasons behind attrition (Figure 8.), and provides insights on identifying at-risk students and how to address them:



Orientation - Ensuring that the student comprehends the course's suitability for their needs and has understood the prerequisite skills for start-up are critical first steps.

Expectations - Ensuring that the student understands the parameters of online course they selected, in particular, scheduling, time-commitment, resources, and assessment.

Mentoring - Ensuring that the student knows they will be provided with ongoing support, feedback, and direct engagement to maintain their motivation and avert a sense of isolation.

The issue of course attrition is not the sole fault of the course provider (content) nor the course instructor (delivery). Student self-efficacy is also a critical determinate.

Figure 8. Reasons behind eLearning Dropout Rates (Lincoln, 2019. Ibid.),

In an Indian-based study, the lack of student motivation (Hussain et al, 2018)³⁴ was regarded as the most significant factor in course attrition. Hussain et al were assessing the engagement levels on student performance using machine-learning algorithms. This result was also echoed in Hone & El Said's (2016. Ibid.) joint UK/Egypt MOOC retention research that "perceived effectiveness and instructor interaction" had "a significant effect on learner retention, together explaining a substantial percentage of the variance in retention." In point-summary:

- Course content affects MOOC learner retention via perceived effectiveness.
- Interaction with instructor affects MOOC learner retention directly.
- Those who pass the mid-point of a MOOC are likely to complete.

³² Bawa, P. (2016, January 5). Retention in online courses: Exploring issues and solutions - a literature review. *Sage Journals*. Vol 6. Issue 1. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2158244015621777>

³³ Lincoln, S. (2019, May 6). Most effective ways to cut eLearning dropout rates. [Blog]. Retrieved from <https://blog.kotobee.com/elearning-dropouts>

³⁴ Hussain, M., Zhu, W., & Abidi S. (2018, October 2). Student engagement predictions in an e-Learning system and their impact on student course assessment scores. *Computational Intelligence and Neuroscience*. Vol. 2018. Retrieved from <https://doi.org/10.1155/2018/6347186>

In their US-based research, Kebritchi et al (2017)³⁵ encapsulated both the attrition factors as well as the specific sub-elements at play within them:

Learners' issues included learners' expectations, readiness, identity, and participation in online courses. Instructors' issues included changing faculty roles, transitioning from face-to-face to online, time management, and teaching styles. Content issues included the role of instructors in content development, integration of multimedia in content, role of instructional strategies in content development, and considerations for content development.

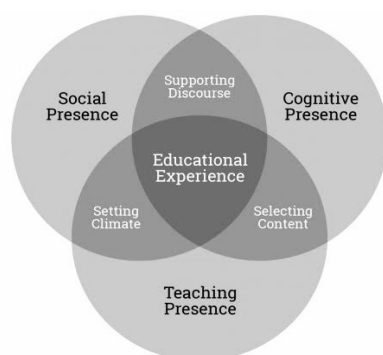
In summary, an aggregate of global research reports on eLearning and attrition rates over the last 20 years in the Social Science, Computer Science, Information Technology, and Education Pedagogy fields indicate drop-out rates anywhere between 20~80%. The %-variance is associated with multiple factors, including personal and financial issues. However, over those two decades, a response-pattern runs through them - the root causes for success or failure centre around self-motivation, self-regulation, and instructor-interaction.

Learner Exit/Careers: With the massive array of global online courses available for the formal education sector - either as accredited subjects or courses, or self-interest units or topics - in theory, this means an exceptional boost to education and training opportunities for students in both advanced and developing nations. All eLearning sites boast the position that, along with the previously summarized merits for enrolling, more study, vocational, or employment pathways will open-up for students. New Zealand's Open Polytechnic³⁶ lists learner, graduate, and employer feedback on its site. It is an indicator that as of 2021, eLearning is delivering genuine results that are accepted by various stake-holders - student and workforce - and making its review process and results public:

We regularly gain feedback from our learners, graduates, and their employers to help us ensure we're meeting their needs and see how distance learning with us has benefitted them.

DISCUSSION

A learning model that encapsulates the challenges and issues posed in online learning, particularly delivery and engagement, as well as being a seminal model in the study of online learning experiences, is the Community of Enquiry framework (Garrison, 2007. Ibid.):



The first issue is about shifting social presence from socio-emotional support to a focus on group cohesion (from personal to purposeful relationships). The second issue concerns the progressive development of cognitive presence (inquiry) from exploration to resolution. That is, moving discussion beyond the exploration phase. The third issue has to do with how we conceive of teaching presence (design, facilitation, direct instruction). More specifically, is there an important distinction between facilitation and direct instruction?

Figure 9. Community of Enquiry Model (Garrison, 2007. Ibid).

³⁵ Kebritchi, M., Lipschuetz, A. & Santiago, L. (2017, September). Issues and Challenges for Teaching Successful Online Courses in Higher Education: A Literature Review. *Journal of Educational Technology Systems*, 46(1):4-29. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0047239516661713>

³⁶ Open Polytechnic. (2021, March 31). Learner, graduate, and employer feedback. Retrieved from <https://www.openpolytechnic.ac.nz/study-with-us/distance-learning-with-us/student-graduate-and-employer-feedback/>

Garrison's work questions the core expectations by which online learning delivery and engagement is assumed to perform through an examination of three premises ie. *relationship* (social), *inquiry* (cognitive), and *engagement* (teaching).

In the first of these expectations - relationship - he states the need for a shift in the reliance that online exchange should mimic or deliver as a traditional face-to-face learning model, and questions why we expect a digital interface to provide a socio/emotional presence, rather than create "conditions for inquiry and quality reaction". His model proposes a shift from viewing instructor-student or student-student online engagement as *personal* relationship to online engagement as a *purposeful* relationship, utilizing the social presence to create an atmosphere conducive to academic exchange and collaborative learning.

In this second aspect - inquiry - Garrison believes that top-down, directed instruction in online classes be replaced by facilitation and mediation by these subject-matter experts ie. "to establish cohesion and ensure messages are developmental". He further states that "problem resolution more than problem formulation" builds more cognitive activity in discussions. This also means that where online collaborative learning and problem-solving are required, the content and tasks need to be designed and purposed to facilitate this. Connecting the *social* presence above to this *inquiry* approach, we have the conditions for collaborative interaction.

In this third element - engagement - how we traditionally conceive teaching presence is unpacked by Garrison. While all online learning research points to the undeniable need for instructor interaction - Garrison summarizes it as "a determinate of student satisfaction, perceived learning, and sense of community" - it is the nature of this engagement that determines effective presence. Instruction or facilitation? Dialogue or discourse? The findings indicate that the method that fosters the greatest sense of community and learning is *directed facilitation* ie. combination of direct instruction and mediation from a pedagogical framework.

Online learning delivery is a collaboration of technology, pedagogy, design, delivery, and content. But the catalyst for achieving the aims of distance learning - learner equity/access opportunities, learner completion/retention rates, and learner exit/career pathways - is the instructor. In the K~20 education sector of child to young adult age - where life-skills, communication skills, critical-analysis skills, and knowledge base are still forming - the primacy of the instructor in the educational experience is critical, as is a need for a fine-tuned delivery model for engagement in the virtual classroom - directed facilitation. Issues such as *equity* and *access* are often out of the purview of the instructor. However, adjusting their teaching and learning model to embrace delivery methods in a digital medium is an obligation.

CONCLUSION

Understanding how each component in the online learning mechanism is placed, namely learning models, authoring programs, delivery platforms, and course marketplaces, gives only a partial understanding of the eLearning construct. How the target market of students in formal education receive-and-perceive it, and its replacing or partial replacing of traditional face-to-face consumption of education, was the fundamental purpose of this paper. Formal education is seen by society as a fundamental need, and that an educated person stands to gain more from and contribute more to the society they live in - as a result. Bound by this social contract, a system such as online learning that either supplants or partially-supplants itself as the conduit for education, has an obligation to deliver.

From the perspective of systems of engagement and delivery, a *directed facilitation* approach through instructor-led LMS or VLE appears to address all key aspects of social inclusion, cognitive development, and mentoring/motivating. Given that the issues of attrition and disaffection amongst students occurs in both the real classroom or virtual classroom, the online learning system requires a paradigm-shift in pedagogical approach and discourse management. In addition, while online education touts as one of its benefits "wider career opportunities and better employment prospects", more research in this field that integrates views of employers as to complete or partial online studies would add more credence to this claim.

REFERENCES

- Barnes, C. (2014, June 13). *Difference between Training and Education*. Retrieved from <https://elearningindustry.com/education-and-training-what-is-the-difference>
- Baturay, M.H. (2008). Characteristics of basic instructional design models. *Ekev Academic Review*, 12(34), 471-482.
- Bawa, P. (2016, January 5). Retention in online courses: Exploring issues and solutions - a literature review. *Sage Journals*. Vol 6. Issue 1. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2158244015621777>
- Budu, K., Yinping, M. & Mireku, K. (2018, May). Investigating the effect of behavioral intention on e-learning systems usage: Empirical study on tertiary education institutions in Ghana. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. Vol 9, No 3.
- Burgess, S. & Sievertsen, H. (2020, April 1). Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education. Retrieved from <https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education>
- Class Central (n.d.). MOOC Providers. [Web]. Retrieved from <https://www.classcentral.com/providers>
- Class Central (2020). MOOC. By the numbers. [Web]. Retrieved from www.classcentral.com/report/mooc-stats-2020/
- Ellis, R. (2009). *Field guide to learning management*. ASTD Learning Circuits. Retrieved from https://web.archive.org/web/20140824102458/http://www.astd.org/~media/Files/Publications/LMS_field_guide_20091
- Engelbrecht, E. (2003). A look at e-Learning models: Investigating their value for developing an e-Learning strategy. *Progressio*, 25, 38-47.
- Frick, T. W. (1991). *Restructuring education through technology*. Fastback Series No. 326. Bloomington. Phi Delta Kappa Educational Foundation
- Garrison, D. (2007). Online community of inquiry review: Social, cognitive, and teaching presence issues. *Journal of Asynchronous Learning Networks*. 11(1), 61-72.
- Gogos, R. (2014). eFront: A brief history of eLearning (infographic). [Blog]. Retrieved from <https://www.efrontlearning.com/blog/2013/08/a-brief-history-of-elearning-infographic.html>
- Hebert, C. (2017). *Instructional design models and criticisms*. Sam Houston State Univ. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/317098772_Instructional_Design_Models_and_Criticisms
- Hone, K. & El Said, G. (2016, July). Exploring the factors affecting MOOC retention. *Computers & Education*. 98, 157-168. Retrieved from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131516300793#cebib0010>
- Hussain, M., Zhu, W., Zhang, W. & Abidi S. (2018, October 2). Student engagement predictions in an e-Learning system and their impact on student course assessment scores. *Computational Intelligence and Neuroscience*. Vol. 2018. Retrieved from <https://doi.org/10.1155/2018/6347186>
- Internet World Stats (2020, December 31). Internet usage and world population statistics estimates. Retrieved from www.internetworldstats.com/stats.htm
- Kebritchi, M., Lipschuetz, A. & Santiago, L. (2017, September). Issues and Challenges for Teaching Successful Online Courses in Higher Education: A Literature Review. *Journal of Educational Technology Systems*. 46(1):4-29. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0047239516661713>
- Khan, B.H. (2005). *Managing E-Learning Strategies: Design, Delivery, Implementation and Evaluation*. Idea Group Inc.
- Laurillard, D. (2002). *Rethinking University Teaching. A conversational framework for the effective use of learning technologies*. London. Routledge.
- Lincoln, S. (2019, May 6). Most effective ways to cut eLearning dropout rates. [Blog]. Retrieved from <https://blog.kotobee.com/elearning-dropouts>
- MacDonald, C., Stodel, E., Farres, L., Breihaupt, K., & Gabriel, M. (2001, March). The demand-driven learning model: A framework for Web-based learning. *The Internet and Higher Education*. 4(1):9-30.
- McKie, A. (2020, September 9). Lack of study space and poor connections hinder online learning. In *Times Higher Education*. Retrieved from

www.timeshighereducation.com/news/lack-study-space-and-poor-connections-hinder-online-learning

Marinoni, G., van't Land, H., & Jensen, T. (2020, May). *The impact of COVID-19 on higher education around the world*. IAU Global Survey Report. UNESCO House. Retrieved from https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf

Martin, F., Polly, D., Jokiah, A. & May, B. (2017, January). Global standards for enhancing quality in online learning. *The Quarterly Review of Distance Education*. Volume 18(2), 101-103. Information Age Publishing Inc.

MOOC.org. (n.d.). Massive Open Online Courses. [Web]. Retrieved from <https://www.mooc.org>

Newton, D. (2018, June 25). Why college tuition is actually higher for online programs. Forbes. Retrieved from <https://www.forbes.com/sites/dereknewton/2018/06/25/why-college-tuition-is-actually-higher-for-online-programs>

Open Polytechnic. (2021, March 31). Learner, graduate, and employer feedback. Retrieved from <https://www.openpolytechnic.ac.nz/study-with-us/distance-learning-with-us/student-graduate-and-employer-feedback/>

Oxford College of Marketing. (2016, June 30). [Blog]. *What is a PESTEL analysis?* Retrieved from <https://blog.oxfordcollegeofmarketing.com/2016/06/30/pestel-analysis>

Phillips, R., McNaught, C. & Kennedy, G. (2011). *Evaluating e-Learning: Guiding research and practice*. London: Routledge.

Protopsaltis, S. & Baum, S. (2019). *Does online education live up to its promise? A look at the evidence and implications for federal policy*. George Mason University. Retrieved from <https://jesperbalslev.dk/wp-content/uploads/2020/09/OnlineEd.pdf>

Razzaq, R. (2014, October). E-learning by using content management system (CMS). *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*. 5(10).

Reich, J. (2014, December 8). MOOC Completion and Retention in the Context of Student Intent. *Educause Review*. Retrieved from <https://er.educause.edu/articles/2014/12/mooc-completion-and-retention-in-the-context-of-student-intent>

The CPD Certification Service. (n.d.). CPD Explained | What is continuing professional development (CPD). Retrieved from <https://cpduk.co.uk/explained>

Tsai, M-J. (2009, January). The model of strategic e-Learning: Understanding and evaluating student e-Learning from metacognitive perspectives. In *Educational Technology & Society* 12(1):34-48.

Weller, M. (2007). *Virtual learning environments: using, choosing, and developing your VLE*. London: Routledge.

World Health Organization. (2021, March 31). *WHO Coronavirus (COVID-19) Dashboard*. [Web]. Retrieved from <https://covid19.who.int>

ⁱ “Who’s Zoomin’ Who?” (1985, August 27) was a single released by Aretha Franklin (March 25, 1942 ~ August 16, 2018), was used as a catchphrase/tie-up in this paper to echo the explosive growth of the synchronous video platform Zoom™ used in higher education video conferencing during the CoVid-19 pandemic.

ⁱⁱ Snail-mail (slang expression): mail delivered by a postal system (Merriam Webster Dictionary).

ⁱⁱⁱ (Sir) Isaac Pitman (1813~1897): English teacher and inventor of (Pitman) shorthand (Encyclopedia Britannica).

2020 年度

研究員の業績および特別研究の経過報告

(2020 年 4 月～ 2021 年 3 月)

▶著書

編著 日本児童研究所(監)・藤田博康・河合優年・内藤美加・斉藤こずゑ・高橋恵子・山祐嗣(編)(2020). 児童心理学の進歩 2020 年版(VOL.59) 金子書房

▶論文

共著 河合優年・難波久美子・中平真美・中井昭夫・石川道子・玉井日出夫(2020). 武庫川女子大学教育研究所／子ども発達科学研究センター 2019 年度活動報告. 武庫川女子大学教育研究所研究レポート, 50, 149-165.

共著 河合優年・高井弘弥・寺井朋子・坂田智美・大和一哉・佐々木理・谷口麻衣・星川雅俊(2020). 心理的状态把握のためのチェックリスト開発 —10 大学連携共同研究「子どもみんなプロジェクト」西宮市における取り組み—. 臨床教育学研究, 26, 67-82.

▶学会発表

共著 難波久美子・河合優年・田中滋己(2020). COVID-19 による緊急事態宣言下における中学生の生活実態に関する調査報告 —コミュニケーションを中心に— 青年心理学会第 28 回大会発表論文集 P.22. (Web 開催、12 月)

共著 難波久美子・河合優年・田中滋己(2021). COVID-19 による緊急事態宣言下における中学生の生活実態に関する調査報告 2 —生活の変化に対するストレスを中心に— 発達心理学会第 32 回大会. (Web 開催、3 月)

▶学会活動

日本子ども学会 理事、日本発達心理学会 評議員

▶委託研究 研究助成

文部科学省委託事業「いじめ対策等生徒指導推進事業：脳科学・精神医学・心理学等と学校教育の連携の在り方(通称：子どもみんなプロジェクト)」(平成 27 年度～)

文部科学省・日本学術振興会 科学研究費助成事業「コーホート研究による青年期における社会性の形成要因の解明と発達モデルの構築」(基盤研究(B)19H01759)(平成 31 年度～令和 3 年度)

▶2020 年度特別研究の経過報告

テーマ：西宮市における発達コホート研究

研究経過：西宮市におけるデータ収集は、新型コロナウイルス感染症の影響で、例年通りに実施することができなかった。2020 年度は、中学校 2 年生の観察調査及び中学校 1、2 年生の郵送による質問票調査の予定であった。しかし、観察調査は、学外者の構内立ち入りが制限されていたことから、実施を断念した。このため、青年前期のデータを一部得ることができなくなった。だが一方で、新型コロナウイルス感染症による、環境の変化についての追加調査を実施することができた。郵送による急な調査であったが、多くのご協力を得られた。これも、日ごろの関係構築に注力してきた成果であろうかと思う。これについて

は、学会にて報告が行われた。

研究成果：難波・河合・田中（2020）では、「COVID-19 による緊急事態宣言下における中学生の生活実態に関する調査報告 ―コミュニケーションを中心に―」と題して、新型コロナウイルス感染症の蔓延防止のために実施された学校園の休校措置とそれに続く緊急事態宣言の影響について検討した。主に友だちとのコミュニケーションに着目しての分析となった。緊急事態宣言下で、友だちと顔を合わせる機会は全体として減っていたが、多くの子どもたちは、インターネットを介するコミュニケーション手段で連絡を取っていた。興味・注意の対象によって、連絡手段・話題は異なっていた。子どもたちの QOL との関連では、コミュニケーションにおける情報量が多く、コミュニケーションの手段の種類の多さが、QOL の高さに影響していることが推測された。

押 谷 由 夫（おしたに よしお）

教育研究所 副所長・教授

▶著書

押谷由夫「特別活動と「特別の教科 道徳」」（119～135 頁）（新富康央、須田康之、高旗浩志 編著『生きる力を育む特別活動』ミネルヴァ書房 2020.4）

押谷由夫・渡邊満ほか『新訂 新しい道徳 1』東京書籍 2021.2

押谷由夫・渡邊満ほか『新訂 新しい道徳 2』東京書籍 2021.2

押谷由夫・渡邊満ほか『新訂 新しい道徳 3』東京書籍 2021.2

▶論文

共著 2021.3「学校現場における道徳教育改革への対応と意識に関する調査研究（3）―2019 年度全国調査の統計分析と自由記述分析を中心として―」（武庫川女子大学教育研究所『研究レポート』第 51 号、87～125 頁）

▶学会発表（共同発表）

2020 年 11 月 29 日「道徳教育全国調査の実施（2020.3）と結果分析（1）―統計的分析―」日本道徳教育学会 第 96 回大会 畿央大学

▶所属学会

日本道徳教育学会、日本道徳教育方法学会、日本道徳基礎教育学会、日本教育学会、日本教育社会学会、日本カリキュラム学会、日本保育学会、日本乳幼児教育学会 など

▶社会活動

（公）小さな親切運動本部（顧問）、滋賀県道徳教育振興会議委員（会長）、芦屋市社会教育委員（副会長）、横浜市教育課程研究委員、（公）日本弘道会（理事）、（公）中央教育研究所理事、心を育てる教育研究会（主宰）など

▶2020 年度特別研究の経過報告

テーマ①：新教育課程に関する研究

研究経過：今年度も新教育課程全体に関する研究と道徳教育改革に関する研究という二つの側

面から取り組んだ。新教育課程全体に関する研究では、開かれた教育課程に関して、カリキュラム・マネジメントについて研究を深めた。

研究成果：カリキュラム・マネジメントの視点から総合単元的道德学習カリキュラムの開発に取り組んだ。さらに、道德教育の充実をテーマに取り組んでいる小学校・中学校を訪問し、具体的な授業と学級経営、学校経営について研究した。また、コロナ禍における道德教育の実態についての全国調査を行った。

テーマ②：学生の自己形成ノートの開発に関する研究

研究経過：大きく3つの研究に取り組んだ。一つは、私の授業の「道德教育の理論と実践」において、授業でのノート作成力がいかに自己形成と関わるかを検証しようとした。二つは、現在、小・中・高等学校で取り組まれているキャリア・パスポートについての分析である。三つは、各大学で取り組まれている学生手帳の分析を中心として、自己形成ノートのモデルの作製である。

研究成果：授業のノートの分析では、今年度もノート指導を充実させることによって教師としての生き方について考えてくれたと判断できた。キャリア・パスポートについては、各学校の取組を分析し、大学にいかにつないでいけるかを検討した。そして、各大学の学生手帳の様式の工夫を分析し、学生の意見を聞きながら、自己形成ノートのモデルの作製を試みた。

テーマ③：道德教育研究リーディングの開発

研究経過：道德教育研究に絞ってデータベースを作成し、道德教育研究のハブ的役割を果たせることを目指して、最近出版された道德教育関係学術図書について紹介すること、道德教育関係学会誌（海外も含めて）の掲載論文について紹介することに取り組んだ。

研究成果：最近出版された道德教育関係学術図書約100冊と道德教育関係学会誌の掲載論文（国内学会誌3冊、海外学会誌1冊）の紹介を院生と共に行い、それらを基に研究会を行った。なお、それらは、ホームページにアップできるようにしている。

安 東 由 則（あんど う のり） 教授

▶著書

単著 2020年4月「健康（食育）・安全指導との関連」新富康央他編『生きる力を育む特別活動：個が生きる集団活動を創造する』ミネルヴァ書房，212-227頁。

▶論文

単著 2021年3月「日本とアメリカにおけるトランスジェンダーを巡る社会的動向」『研究レポート』（武庫川女子大学教育研究所）51号，1-18頁

単著 2021年3月「日本におけるトランスジェンダー関連の図書リスト及びトランスジェン

ダーのための関連資料と解説』『研究レポート』（同上）51号，19-57頁

単著 2021年3月「トランスジェンダー関連の英文図書リスト及びアメリカの性的少数者支援団体と解説』『研究レポート』（同上）51号，59-85頁

共著（卜部紘子と）2021年3月「多様な背景をもつ准看護学生に対する協同学習実践の効果に関する研究：協同作業認識と社会的スキルの変化に着目して』『臨床教育学研究』27号，1-14頁

▶所属学会・学会活動

日本教育社会学会、日本高等教育学会、日本社会学会、日本子ども社会学会（理事）など

▶社会的活動

西宮市青少年問題協議会・会長（5月まで）

▶研究助成

日本学術振興会 科学研究費研究・基盤研究（B）「大学におけるトランスジェンダー学生の受け入れ課題：日米の女子大学事例を中心に」（代表、20H01639）〔2020-2024年度〕

▶2020年度特別研究の経過報告

テーマ①：女子大学の総合的研究

研究経過：女子教育に関する研究を行う教育研究所の研究の一環として、女子大学に関する資料の収集・整理を行っている。日本を中心とするが、比較研究のために、アメリカや韓国の女子大学関連資料の収集・整理を継続して行っている。2007年に作成した『女子大学の存立意義に関する調査研究』に所収している「女子大学データ集」については、2013年度より教育研究所HPにpdf形式で公開しており、毎年更新している。

研究成果：女子大学関連の資料収集と整理は継続して行った。教育研究所のHPで公開している「女子大学統計・大学基礎統計」については、最新データを加えて図表化し、それをpdf形式にしてアップロードを行った。

テーマ②：大学教育、大学経営に関する研究

研究経過：毎年、本学教職員を対象とする「大学教育研究会」を開催している。大学教育及び大学経営に関するトピックを設定し、その分野に精通した研究者及び識者を招いてレクチャーをしてもらい、議論などを通じて、教職員の理解を深めるためのものである。

研究成果：2020年度は、コロナ禍となったため、実施しないこととした。

上 田 孝 俊（うえだ こうしゅん） 教授

▶著書

単著 「民間教育研究サークルのなかで鍛えられる教職意識」（船寄俊雄・近現代日本教員史研究会編著『近現代日本教員史研究』風間書房、所収）2021年

▶学会発表

単著 「東日本大震災における子どもの成長環境の課題」 武庫川臨床教育学会第 15 回研究大会
自由研究発表、2021 年 2 月 28 日、オンライン集会

単著 「戦時下教師像の超克の過程～大阪の小学校教師・山本正次を事例に～」 日本臨床教育
学会オンライン学術研究発表会、2021 年 3 月 14 日、オンライン集会

▶研究助成

代表 「災害トラウマの回復過程における子どものナラティブと応答的な生徒指導実践の検討」
(基盤研究 (C) : 19K02798 2019 年度～2021 年度)

▶所属学会

日本臨床教育学会 (機関誌編集委員)、武庫川臨床教育学会 (会長)

倉 石 哲 也 (くらいし てつや) 教授

▶論文

単著 2020 「子どもの心のケアをどうすればよいかーポストコロナ時代の教育を考える」 教育
展望 9 月号, 24-30.

単著 2020 「コロナ禍の大学生ー多事総論」 武庫川女子大学学生相談センター紀要 30 号, 15-
23.

共著 2021.3 「家庭児童相談室の専門性に関する研究ー2000 年の『児童虐待防止法』施行後の
歴史的変遷を踏まえてー」 臨床教育学研究 27 号, 27-38.

共著 2021.3 「不適切な保育に関する対応について事業報告書」 令和 2 年度子ども・子育て支
援推進調査研究事業 (厚生労働省) (株式会社キャンサーズキャン)

▶著書

編著 2020 『子ども家庭福祉』 ミネルヴァ書房

▶所属学会

日本子ども家庭福祉学会 (理事・査読委員)、日本社会福祉学会 (査読委員)、日本保育学会
(査読委員)、日本家族心理学会、日本子ども虐待防止学会、日本学生相談学会

▶社会活動

神戸市総合児童センター 予防・療育事業委員 「家族支援研究会」 主宰、西宮市要保護児童
対策地域協議会アドバイザー、大阪府児童措置審査委員会委員、大阪府福祉部福祉専門職研修
(指導者育成研修) 講師、兵庫県こども家庭センター虐待対応専門アドバイザー、兵庫県西宮
こども家庭センター 家庭復帰等検討委員会委員、厚生労働省「令和 2 年度子ども・子育て支
援推進調査研究事業・不適切な保育に関する対応について」 有識者研究会委員長
社会福祉法人「神戸真生塾」スーパーバイザー、NPO 法人ちゃいんどネット大阪 「養育困難
家庭への支援を考える研究プロジェクト」 アドバイザー、全国保育協議会「保育所長専門講
座」 講師、全国保育士会「主任保育士特別講座」 講師、日本生命財団児童少年の健全育成助成

選考委員会委員

► 2020 年度特別研究の経過報告

テーマ：就学前施設における困難家庭への支援の現状と課題分析

研究経過：本研究は、就学前施設における困難家庭の支援の実態と課題の把握、求められている技能等を把握し、保育者等の資質の向上に寄与することを目的としている。2020 年度は「子育てと子育て家庭をめぐる現状と社会的な課題」をテーマとして、困難家庭に関する資料の収集を行い、就学前施設で勤務する保育士から情報収集を行った。保育現場の実情を把握し、子育て支援・保護者支援ニーズに合った情報の提供と具体的方策について検討を行った。コロナ禍のため保育士等とのグループワークは実現しなかったが、今後はリモートでのインタビューに切り替えて事例検討を行う予定である。

研究成果：困難家庭に関する情報として、子どもの就学前施設では、「虐待」「家庭内暴力(DV)」「ひとり親家庭の増加」「生活困窮世帯」「発達に課題を持つ子どもとその家庭」等であり、子どもの成長発達に課題を抱える家庭への支援が課題であることが明らかとなった。一方で保育教諭や保育士あるいは幼稚園教諭は現場対応が精一杯の状況で、支援の課題や方法について十分に検証する機会がない。困難家庭に直接かかわっている保育者等は子どもへの保育の質の向上と共に、保育所内チームワーク、家庭や地域の関係機関と共に支援を展開する技能の必要性がある。毎年継続で実施している保育士研修講座のために「保護者支援リーフレット」を作成した。

中井 昭夫 (なかい あきお) 教授

► 著書

共著 中井 昭夫 「睡眠関連疾患 (不適切な睡眠衛生／概日リズム睡眠・覚醒障害群)」『今日の小児治療指針 第 17 版』医学書院 2020

共著 中井昭夫 「不登校・睡眠障害」『クリニカルガイド小児科 専門医の診断・治療』南山堂 2021

► 論文

単著 中井昭夫 「不登校の影に潜む子どもの睡眠障害」日本外来小児科学会雑誌「外来小児科」23:205-209.2020

単著 中井昭夫 「小児神経発達症と睡眠との関連」Progress in Medicine 40: 281-286. 2020.

単著 中井昭夫 「小児神経発達症における睡眠障害の診断と治療の実際」Progress in Medicine 40:403-407.2020

単著 中井昭夫 「発達性協調運動症／発達性協調運動障害」35(suppl):143-147.2020.

単著 中井昭夫 「常同運動症／常同運動障害」35(suppl):197-200.2020.

共著 Suyama S, Yagyū K, Araki A, Miyashita C, Itoh S, Minatoya M, Yamazaki K, Tamura N, Nakai A, Saito T, Kishi R. Risk factors for motor coordination problems in preschool- aged

children. *Pediatr Int.* 2020 Apr 30. doi: 10.1111/ped.14275.

共著 Nobusako S, Tsujimoto T, Sakai A, Shuto T, Hashimoto Y, Furukawa E, Osumia M, Nakai A, Maeda T, Morioka S. The time window for sense of agency in school-age children is different from that in young adults. *Cognitive Development*.

<https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100891>

共著 Miike T, Toyoura M, Tonooka S, Konishi Y, Oniki K, Saruwatari J, Tajima S, Kinoshita J, Nakai A, Kikuchi K. *Neurobiology of Sleep and Circadian Rhythms* 9:100053. 2020.

共著 Nobusako S, Osumi M, Hayashida K, Furukawa E, Nakai A, Maeda T, Morioka S. Altered sense of agency in children with developmental coordination disorder. *Research in Developmental Disabilities*. 107: 103794. 2020.

共著 綿引清勝、澤江幸則、島田博祐、中井昭夫「身体的不器用さを有する自閉スペクトラム症児の投動作における臨床的な特徴と介入効果について～投動作の質的な変化の違いに着目して～」自閉症スペクトラム研究 17:59-67.2020.

▶学会発表

岡 牧郎、中井昭夫、諸岡輝子、津島靖子、花岡義行、秋山麻里、小林勝弘「協調運動の拙劣さを有する発達性ディスレクシア児の行動や情緒の問題について」第62回日本小児神経学会学術集会（オンライン）2020.8

▶学会活動

日本赤ちゃん学会理事、学会誌「ベビーサイエンス」編集委員、日本子ども学会理事、日本発達神経科学学会理事、日本DCD学会理事、日本小児神経学会評議員、長期計画委員、国際化推進委員、日本小児精神神経学会代議員、日本小児科学会英文誌 *Pediatric International Editorial Board (Developmental-Behavioral Pediatrics)*、国際DCD研究学会日本代表committee、アジア・オセアニア小児神経学会終身会員

▶社会活動

2010年～現在 NPO法人AOZORA 福井 理事

2018年～現在 日本臨床発達心理士会 兵庫支部 副支部長

2018年～現在 一般社団法人笑壺研 (ETUBOLAB) 理事

▶2020年度特別研究の経過報告

テーマ：子どもの睡眠障害に対応できる人材育成に関する研究

研究目的：子どもの睡眠の問題（睡眠障害）は身体の成長、心の発達、さらに将来の生活習慣病やガン、認知症や精神障害などの発展に密接に関係することがわかってきた。しかし、保育・教育、子育て支援の現場はもちろん、小児医療・療育の現場においても、その認知や理解が十分でなく、結果、適切な支援・介入がなされないまま、不登校や発達障害に進展しているのが現状である。さらに、このような小児の睡眠障害を適切に診断、治療可能な医療機関は世界的にも希少な状態であり、受診や入院まで長期の待機期間を余儀なくされている状況にある。本来であれば、その子どもや家族が暮らす地域での保育士・教諭が

子どもの睡眠障害に関する知識や助言などのスキルを身につけ、早期の気づきと介入を行うことが必要である。そこで、本研究では子どもの睡眠に関する人材育成に関するプログラム開発、システム構築などを目的とする。

研究経過と成果：

- 1) 人材育成に関するプログラム開発の基盤整備のため、テキストや啓発活動などに利用できるように、最新の睡眠研究や神経発達障害との関連などに関する知見を盛り込んだリーフレット「子どもの睡眠と脳の発達～乳幼児編～」を作成した。
- 2) 大学院臨床教育学研究科・教育研究所が主催する「保育士・幼稚園教諭・子育て支援者のためのレベルアップ勉強会」において、保育士・幼稚園・学校教諭など子供の発達を支援する職業人向けに、睡眠と子どもの発達との関連や、子どもの睡眠の状態を把握し介入するための睡眠ログの重要性などについて講演を行った。
- 3) その他の人材育成に関して、長崎大学「子どもの心の医療・教育センター」の職業実践力育成プログラム（e-learning）における教材の作成、研修医・若い小児科医やプライマリ・ケア医、パラメディカル向けに講演を行うとともに、本研究の成果の一部を小児睡眠障害の診断と治療に関する書籍や論文として公表した。
- 4) Apple Watch を含めたウェアラブル計測計による環境整備と睡眠ログに関する予備的検討を行い、外部資金獲得も兼ねて研究費申請を行った。
- 5) 自閉症スペクトラム障害のある子どもの10年間にわたる睡眠ログを、解析ソフトを用いてデジタル化し分析していく、神経発達障害の睡眠リズムの発達に関する研究を研究生とともに行った。
- 6) 本研究成果を本学学部教育、大学院教育に還元すべく、共通教育「生活習慣と脳と心と身体の科学」、大学院臨床教育学研究科の「学校臨床学演習」において、子どもの睡眠とその障害に関する講義とアクティブラーニングとして睡眠ログの読み解き方に関するワークショップとして開講している。

中 尾 賀要子（なかお かよこ） 准教授

▶所属学会

日本社会福祉学会（JSSSW）、日本ソーシャルワーク学会、日本公衆衛生学会、認定特定非営利活動法人ウィメンズ アクション ネットワーク（WAN）会員

▶社会活動

北米原爆被爆者の会（North America A-bomb Survivors Association）ボランティア
兵庫県立教育研修所（兵庫県教育委員会）「令和2年度 中堅教諭等資質向上研修：生徒指導研修」（2020年07月25日）講師、兵庫医科大学 臨床研究審査委員会委員

▶研究助成

日本学術振興会 科学研究費研究・基盤研究（C）「災害ソーシャルワークモデルの構築：被災

地ソーシャルワーカーの語りと対話から」(代表、18K02091)〔2018-2022 年度〕

► 2020 年度特別研究の経過報告

テーマ：学習教材「日本版自己発見タペストリー」の開発

研究経過：本研究は、自己理解を促す学習教材「自己発見タペストリー」の開発を目指すものである。今年度計画していた自己発見タペストリーの活用と調査は、新型コロナウイルス感染症拡大の影響を受けたため、実施不可能となった。そこで、2021 年度の活動への布石として、本学の司書課程に所属する学生を対象とした自己発見タペストリーの活用を検討した。自己発見タペストリーに「読書」の側面を加えることで、読書タペストリーとして展開する案が浮上している。2021 年度の司書課程の集中講義参加者を対象に、自己発見タペストリーの活用とインタビュー調査を本格化する予定である。

武庫川女子大学教育研究所研究レポート 掲載論文総目次（過去5号分）

第47号～第51号

◇第51号（2021年3月）

〈特集〉トランスジェンダーに関する日米の文献・情報と解説

日本とアメリカにおけるトランスジェンダーを巡る社会的動向

..... 安東由則 1 - 18

日本におけるトランスジェンダー関連の図書リスト及び

トランスジェンダーのための関連資料と解説 安東由則 19 - 57

トランスジェンダー関連の英文図書リスト及びアメリカの性的少数者支援団体リストと解説

..... 安東由則 59 - 85

学校現場における道德教育改革への対応と意識に関する調査研究（3）

—2019年度全国調査の統計分析と自由記述分析を中心として—

..... 押谷由夫・矢作信行・齋藤道子・木崎ちのぶ・谷山優子・小山久子・醍醐身奈 87 - 125

Listening Context and Listening Mode: Towards a Unified Approach for Examining the Connection between Music, Emotion, and Mood.

..... DI STASIO, Michael J. 129 - 169

武庫川女子大学教育研究所／子ども発達科学研究センター2020年度活動報告

..... 河合優年・難波久美子・坂田智美・中井昭夫・石川道子・玉井日出夫 171 - 177

◇第50号（2020年3月）

〈特集〉スミス・カレッジと梨花女子大学校におけるインタビュー調査

スミス・カレッジにおける起業家活動・金融教育の取り組み

—ヒーブロー氏へのインタビューから—

..... René C. HEAVLOW・西尾亜希子・安東由則（安東由則 訳・編） 1 - 27

梨花女子大学校の強み、戦略、課題

—事前質問への回答とCHUN教授へのインタビューから—

..... JongSerl CHUN・安東由則（インタビュー通訳：鳩山京美）・安東由則（監訳・編集） 29 - 55

韓国における女子大学の変遷と現状

—全体の動向と梨花女子大学校の拡充過程—

..... 安東由則 57 - 85

学校現場における道徳教育改革への対応と意識に関する調査研究（２） －2018年度全国調査の統計分析と自由記述分析を中心として－ …… 押谷由夫・矢作信行・齋藤道子・木崎ちのぶ・谷山優子・小山久子・醍醐身奈	87－120
The Rock Challenge Phenomenon: A Cross-cultural Study into the Effects of Using Arts Projects to Foster the Growth of Self-esteem, Resilience, and Creativity in Children …… DI STASIO, Michael J.	121－148
武庫川女子大学教育研究所／子ども発達科学研究センター2019年度活動報告 …… 河合優年・難波久美子・中平真美・中井昭夫・石川道子・玉井日出夫	149－165
◇第49号（2019年３月）	
〈特集〉 スミス・カレッジにおけるトランスジェンダー学生対応 2017年度 スミス・カレッジ調査の目的・調査経緯とインタビューの解説及び補足 － Wong の出願への対応とトランスジェンダー学生の受け入れを中心に－ …… 安東由則	1－22
スミス・カレッジにおけるトランスジェンダー学生の受け入れ議論 －スミス副学長とシェイバー氏へのインタビューから－ …… Audrey SMITH・Debra SHAVER・西尾亜希子・安東由則（安東由則 訳・編）	23－40
スミス・カレッジにおける学生支援の取り組み －オートニッキー氏とショー氏へのインタビューから－ …… Julianne OHOTNICKY・Becky SHAW・西尾亜希子・安東由則（安東由則 訳・編）	41－62
学校現場における道徳教育改革への対応と意識に関する調査研究（１） －全国調査の統計分析と自由記述分析を中心として－ …… 押谷由夫・矢作信行・齋藤道子・木崎ちのぶ・谷山優子・小山久子	63－94
Window on the World (WoW): A shifting paradigm …… Michael J. DI STASIO	95－115
海外の子育て支援事情に学ぶ難民・移民家族への子育て支援 …… Heleen GOETGHEBUER	117－128
武庫川女子大学教育研究所／子ども発達科学研究センター2018年度活動報告 …… 河合優年・難波久美子・中平真美・中井昭夫・石川道子・玉井日出夫	129－149

◇第48号（2018年3月）

〈特集〉スミス・カレッジにおけるインタビュー

オードリー・スミス副学長と高橋温子先生へのスミス・カレッジについてのインタビュー調査 —調査目的と手続き—	安東由則	1 - 6
オードリー・スミス入学関連副学長へのインタビュー		
—スミス・カレッジの学生募集戦略に関する聞き取り調査—		
..... オードリー・スミス・安東由則		7 - 24
高橋温子先生へのスミス・カレッジに関するインタビュー		
—伝統、風土、日本との比較—	高橋温子・安東由則	25 - 54
武庫川学院立学の精神に立脚した全人的教職実践力形成論		
—本学教員養成質保証システム再構築途上における『教職実践演習（小）AB』の報告と課題（2010～2017）—	前原健三	55 - 102
女性にとっての職業資格の経済的効用および非経済的効用		
—女子大学で取得可能な国家資格を中心に—	西尾亜希子	103 - 119
私立高等学校の生徒募集戦略 —女子大学附属高等学校のパフレット分析—		
..... 安東由則・橋詰啓子		121 - 145
回想法研究へのリクルートとリテンションに関する考察		
—鳴松会協力のもとに—	中尾賀要子	147 - 153
武庫川女子大学教育研究所／子ども発達科学研究センター2017年度活動報告		
..... 河合優年・難波久美子・佐々木恵・石川道子・玉井日出夫		155 - 169

◇第47号（2017年3月）

〈特集〉日本の女子大学の70年／武庫川女子大学の教職実践力形成

日本における女子大学70年の変遷 —組織の変化を中心に—	安東由則	1 - 31
武庫川学院立学の精神に立脚した全人的教職実践力の形成と		
その質保証システムの再構築		
—我が国近年の教師教育改革施策の動向と課程認定大学の対応課題—		
..... 前原健三		33 - 100
大妻中学・高等学校についてのインタビュー		
—学校改革の取り組みを中心に—	増田稔・安東由則	101 - 125
故新堀通也名誉教授寄贈図書目録.....	友田泰正・末吉ちあき	127 - 140
武庫川女子大学教育研究所／子ども発達科学研究センター2016年度活動報告		
..... 河合優年・難波久美子・佐々木恵・石川道子・玉井日出夫		141 - 155

編集後記

武庫川女子大学教育研究所（設立当初は武庫川学院教育研究所）が編集する『研究レポート』は、1988年に第1号が創刊されて以降、2021年3月の51号に至るまで、学術雑誌として印刷・製本され、国会図書館及び大学等の研究機関に配布されてきた。これに加え、2015年発行の45号からは、より広く研究員の研究成果を社会に還元するため、『研究レポート』のpdf版を作成して、教育研究所HPにサイトを設けてオープンアクセスでの公開を開始した（<http://kyoken.mukogawa-u.ac.jp/report-list/>）。現在は2009年度発行の39号以降は全てpdf版にて公開をしており、徐々にではあるが『研究レポート』の諸論文がダウンロードできるサイトも周知されてきたようである。

このように、印刷物とネットの双方から研究成果の公開による社会還元を図ってきたが、2021年度からは、大学が定めたSDGsの観点と経費節減の方針により、本学の附置研究所が発行する紀要・報告等の学術雑誌は、印刷物としての発行はせず、ネット上で公開することとなった。これを機に、本『研究レポート』においては、紙面のレイアウトを40字×34行から、45字×40行へと改変した。よって、2022年3月発行の『研究レポート』52号からは、製本冊子はなくなり、所収論文については各自でダウンロードした上、印刷をしていただくこととなる。

印刷物及びその配布をなくすることについては、利点・欠点の双方があるが、学術雑誌の受け入れを停止する大学図書館が増加している現状を考えると、やむを得ない決定と捉えている。

今後は、ネットで全ての論文についてオープンアクセスとしている利点を活かし、一層利用しやすいものとして研究成果の社会還元に努めるとともに、読者から率直な意見をいただけるようにするなどの工夫をして、内容のさらなる充実に努めたい。

安東由則（編集責任者）

編 集	武庫川女子大学教育研究所
編集委員	河合 優年 ・ 安東 由則（長）
発 行 者	学校法人 武庫川学院 〒663-8558 兵庫県西宮市池開町 6 番46号
発 行 日	2022年 3 月31日
印 刷	大和出版印刷株式会社