

小学校教員養成課程における社会福祉を学ぶ意義

松本 しのぶ

I. 研究の背景と目的

現在、小学校では、児童指導上の課題解決や特別支援教育の充実など、教員のみへの対応では難しい子どもへの支援が求められるようになってきている。特に、近年は、子どもの貧困やひとり親家庭の対応といった福祉に関する問題も多く、その対応は教員と福祉の専門職との協働が求められるようになってきている。また、道徳や総合学習の時間において福祉問題を扱うことがあり、小学校教員は福祉教育の一端を担う存在でもあるといえる。

教員として、多様化、増加する福祉的ニーズを持つ子どもとその家庭と関わるために社会福祉に関する知識を修得し、子どもへの福祉教育を行うための視点を身につけることは、子どもの教育および支援をより積極的に行える力となる。しかしながら、小学校教員養成課程において、教員免許取得のための必修科目として「社会福祉」そのものを学ぶ科目は設置されていない。

教員養成課程における社会福祉の学習について論じた先行研究は少なく、特に小学校教員養成課程の学生に限定したものはごく限られる。そのなかで参考になるのが、西尾・上續（1998）の研究であり、1997年に小学校教員養成を行っている四年制大学の社会福祉関連科目の設置状況について調査を実施し、その特徴や科目設置をめぐる今後の課題について明らかにしている。しかし、すでに調査から20年が経過し、当時よりも子どもたちの福祉的な課題は増加し、小学校に求められる社会的役割も変化している。そのため、近年の動向をふまえて、小学校教員養成課程における社会福祉の学びについて検討することが必要である。

そこで、本稿では、現在の小学校教員養成課程において社会福祉を学ぶ意義について考察することを目的とする。研究方法は文献研究の手法を用い、教育分野お

び児童家庭福祉分野に関する制度施策の動向や調査の結果および関連する文献をもとに、①福祉ニーズのある子どもと家庭に対する理解、②福祉専門職との連携、③子どもへの福祉教育の展開の3つの視点から検討する。

II. 福祉ニーズのある子どもと家庭に対する理解

1. 多様化する福祉ニーズを持つ子どもとその家庭

小学校教員として関わる子どもたちおよびその家庭の中には、福祉ニーズを持つ者も少なくない。具体的には、貧困家庭の子ども、ひとり親世帯の子ども、障害のあるまたは疑われる子ども、被虐待児、児童福祉施設の入所児童など、さまざまな状況の子どもたちが小学校には存在し、その数は増している。本章では、特に近年、増加している貧困家庭の子ども、虐待を受けている子ども、障害のある子ども、里親・養子縁組家庭などの子ども、そしてそれらの子どもたちの家庭に着目する。そして、小学校教員が福祉的ニーズのある子どもやその家庭を理解する必要性について明らかにする。

2. 貧困家庭の子どもへの理解

「平成28年 国民生活基礎調査の概況」によれば、2015年の子どもの貧困率は13.9%であり、12年ぶりにやや改善されたものの、7人に1人が貧困の状態である。また、子どもがいる現役世帯の貧困率（子どもがいる現役世帯の相対的貧困率）は12.9%、そのうち母子・父子家庭など、大人が1人の世帯では50.8%と極めて高く、大人が2人以上いる世帯の10.7%に比べて経済的に厳しい生活を送っている世帯の割合が多いことがわかる（厚生労働省2017）。

現代の我が国の子どもの貧困は、子どもの身なりなどを見ただけでは判断がしづらいことに特徴がある。

実情は、一日の中で給食だけが満足な食事であったり、医療費がなく適切な治療を受けていなかったりすることは珍しくない。欠食や適切な医療を受けられない状態は、子どもの健やかな育ちに必要なケアが十分になされていないことを示す。

また、経済的な困窮は、保護者を疲弊させる。子どもの貧困の背景には、保護者が非正規雇用など不安定な収入状況であることや、疾病や障害のため働けない状態であることが多い。低賃金で働く保護者のなかには、生活のために長時間労働を余儀なくされ、時間や体力・精神的な余裕がなくなり、子どもに対して穏やかに接することが難しくなってしまう人もいる。果ては虐待へと発展していく可能性もある。さらに、貧困は、子どもたちの友人関係にも影響を及ぼす。友人の間で流行しているものを買うことができない、少し離れた場所に一緒に遊びに行く交通費が捻出できず諦める、そういったことを続けるうちに友人と疎遠になったり、いじめに発展したりすることもある。また、友人との間の劣等感から自己肯定感が低くなる傾向もある。このような貧困から生じる親や友達との関係の歪みから、子どもたちは、家庭や学校に自分の居場所を感じられず、不登校や非行につながることもある。

さらに、子どもの育つ家庭の経済状況は、子どもの学力にも影響する。調査によれば、学校以外の教育に関する支出が多い家庭の子どもの学力は高いという結果が出ている（国立大学法人お茶の水女子大学 2014）。貧困家庭の子どもは、学習塾や習い事などに行く経済的余裕はなく、平均的な収入がある家庭の子どもとの間に学力の格差が生じやすい。また、家庭学習の面においても、貧困家庭の親は仕事や生活に追われていることが多いため子どもへの学習の促しや宿題などの見守りなどが十分でなかったり、自宅に子どもが落ち着いて学習する環境がなかったりするなど、子どもの学習習慣が身につけにくい状況もある。学力が低くなると学校での学習に苦痛を感じたり、興味を持てなくなったりし、不登校へとつながる場合もある。その結果、友人関係など学校で構築されるはずの社会とのつながりも失い、子どもは孤立していくことになる。そして、学力の差は将来の進学や就職にも大きな影響を及ぼし、その結果、学力の低い者の多くは成人後の収入が低く、貧困の再生産を生む。したがって、子どもの学力差が小さいうちに支援すること、つまり、小学

校での子どもに対する教育支援が貧困対策としては重要であるといえる。

現在、子どもの貧困問題は、国家的な課題として総合的に対策が推進されている。2013年6月には「子どもの貧困対策の推進に関する法律」が成立し、翌年8月には「子供の貧困対策に関する大綱」が閣議決定された。大綱において、学校は貧困対策のプラットフォームとしての役割が求められている。

貧困家庭に対して教育現場で実施されている経済的支援が「就学援助」である。これは、経済的理由により就学困難と認められた場合に学用品や給食費などの援助を行うものである。文部科学省（2017）によれば、「就学援助」を受けている子どもの割合は、2014年度で15.39%であり、6人に1人の割合で就学困難な経済状況の家庭があることがわかる。しかしながら、2015年度の就学援助制度に関する周知状況について見てみると、毎年度の進級時に学校で就学援助制度の書類を配付している市町村の割合は70.5%、入学時に学校で就学援助制度の書類を配付している市町村の割合は69.6%であり、制度利用が必要な家庭全てに情報が届けられているとは言えない状況である。この数字は、市町村および教員の貧困対策への意識の低さが現れているとも取れる。

子どもの貧困対策では、子どもの将来がその生まれ育った環境によって左右されることのない社会を実現することをめざし、教育の支援、生活の支援、就労の支援、経済的支援等を実施していくことが求められる。したがって、教員は、貧困が子どもたちの育ちに大きく影響を及ぼし、非行や不登校などの二次的な問題を引き起こす要因となること、そして、貧困家庭の子どもは、家庭や社会から孤立してしまいやすい立場であることを理解しておく必要がある。また、貧困の再生産を繰り返さないためにも、小学校での教育支援が重要である。これらをふまえ、他機関とも連携しつつ、教育の場でできる具体的な支援を展開していくことが求められる。

3. 児童虐待についての理解

児童虐待の現状について、被虐待者の年齢別対応件数を見てみると、小学生は、2015年度は3万5千件を超え、全対応件数の3分の1を占めていることがわかる（表1）（厚生労働省 2016）。ただし、この数値は

表1 被虐待者の年齢別対応件数の年次推移

(単位：件)

	平成23年度		24年度		25年度		26年度		27年度		対前年度	
	数	構成割合 (%)	数	構成割合 (%)	増減数	増減率 (%)						
総数	59 919	100.0	66 701	100.0	73 802	100.0	88 931	100.0	103 286	100.0	14 355	16.1
0～3歳未満	11 523	19.2	12 503	18.7	13 917	18.9	17 479	19.7	20 324	19.7	2 845	16.3
3歳～学齢前	14 377	24.0	16 505	24.7	17 476	23.7	21 186	23.8	23 735	23.0	2 549	12.0
小学生	21 694	36.2	23 488	35.2	26 049	35.3	30 721	34.5	35 860	34.7	5 139	16.7
中学生	8 158	13.6	9 404	14.1	10 649	14.4	12 510	14.1	14 807	14.3	2 297	18.4
高校生・その他	4 167	7.0	4 801	7.2	5 711	7.7	7 035	7.9	8 560	8.3	1 525	21.7

出所：厚生労働省（2016）平成27年度福祉行政報告例の概況.8.

あくまでも児童相談所が相談対応した件数であり、潜在的にはさらに多くの虐待が行われていると考えられる。したがって、小学校の教員が担当するクラスの児童の中に被虐待児やその疑いがある子どもが含まれている可能性は少なくない。

教員には、児童虐待を発見した場合、通告する義務が課せられている。総務省の調査（総務省行政評価局2010a）によれば、小・中学校教職員に、勤務先の学校において児童虐待またはそのおそれを発見した場合に、速やかに児童相談所や市区町村児童虐待対応の担当課に相談、情報提供することに抵抗を感じるか尋ねると、「抵抗がないと感じる」及び「どちらかといえば抵抗がないと感じる」が合わせて71.7%であり、通告をためらわずに行う者が義務にも関わらず7割に留まっていることがわかる。また、教育委員会が教職員等向けに実施している児童虐待対応に関する研修ついて、「十分だと思う」または「どちらかといえば十分だと思う」と回答した教職員に、研修による意識変化を尋ねると、「子どもの日常的な行動や様子から児童虐待の可能性を念頭に置くようになった」が74.6%と最も多く、次いで「児童虐待又はそのおそれを発見した場合は、速やかに管理職に相談するなど組織的な対応を心がけるようになった」が56.6%、「児童相談所や市区町村への相談や通告をためらわずに行うことができるようになった」が36.8%と答えている（総務省行政評価局2010b）。上記の結果から、研修が教職員の虐待対応への意識を変化させる契機となることがわかる。

また、上本・李（2014）は、児童虐待関連講義を受けたことがある教員養成課程の大学生を対象とした調

査を実施し、児童虐待の種類、児童虐待を発見するポイントや発見時の対応などは、児童虐待問題に関心があるほど、講義を聞いた経験を持つほど、正確な知識を持つほど、調査で提示した虐待行為を虐待であると認識していること、虐待行為を虐待であると認識している学生は、虐待ではないと認識していた学生に比べて被虐待児童の発見時に通告する意思を持っていることを明らかにしている。そして、教員養成課程の大学生が的確な認識に基づいて、行動に移せるように、児童虐待に関する的確で継続的な教育を行うことが必要であることを提言している。

さらに、教員が被虐待児童の早期発見と適切な対応をするためには、継続的な学習機会の提供によりの確な知識を持つとともに、学校内外のネットワークを整備すること、関係者間において共通認識を持つこと、情報を共有することなどが必要であると言われている（李・安達2015）。

以上のことから、児童虐待に関する知識を持つことが、学生が教員となった際に、早期発見や支援をしていくうえで重要であるといえる。

4. 障害のある子どもとその家庭についての理解

現在、小学校では特別支援教育の充実が求められている。都築ら（2014）の研究に代表されるように、これまで障害児への特別支援教育に関する知識の獲得という観点から教員養成課程における専門科目の設置や学習の必要性が検討されてきた。

そして、教職員免許法の一部改正に基づき、2019年度より、特別支援教育に関する科目である「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」

が必修化されることになった。これにより、障害のある子どもたちに対する教育・支援については、一定の知識を学生が得られるようになることは評価できる。しかしながら、この科目のコアカリキュラムで示された教授内容は、あくまでも特別な支援が必要な子どもへの教育・支援方法に限定されている点に課題がある。

なぜならば、実際には、小学校教員は、障害のある子どもだけでなく、その保護者やきょうだいとも関わることになる。たとえば、親の障害受容と向き合うことや子育て相談に対応することが求められる場面もある。また、障害のある子どものきょうだいの担任となる場合もある。障害のある子どものきょうだいは、兄弟姉妹の障害受容や将来への不安など、健常児の兄弟姉妹とのなかで成長する子どもとは異なるニーズを持つため支援が必要であること、そして、その支援の一端を教員が担わなくてはならないことは、網川・池本(2012)などの多くの先行研究で明らかとなっている。勝二・平野(2008)が「障害に関する専門的知識を必ずしも有していない通常学校の教員がまずできることは、きょうだいは特有の悩みがあり、教育的支援が必要であることを教員として知っておくことであろう。少なくともきょうだい支援が必要であることを教員間で共通理解し、教員を含めた周りの不適切な言動に注意する必要がある。そのためには、教員養成段階や研修の機会にきょうだい支援の必要性について触れておくことが重要であると思われる。」と述べているように、小学校教員には障害のある子どものきょうだいについての理解と対応が求められる。つまり、障害児だけでなく、その家族も含めた理解が必要であると言える。

5. 社会的養護についての理解

小学校教員は社会的養護への理解も求められる。その理由として、以下の二つがあげられる。

第一に、児童福祉施設の子どもたちと関わるものがあげられる。小学生のなかには、児童養護施設や母子生活支援施設から通学する者もいる。また、児童心理治療施設や児童自立支援施設では、施設によって地域の小学校への通学や施設内の分校などで教育を受ける者もいる。いずれの施設の子どもたちも施設入所に至るまでの背景や入所後の状況などによって、学校生活において配慮が必要なことも多く、教員は施設職員と

連携をとりながら子どもたちの教育に当たることが重要である。そのためには、教員は、各施設種別についての基本的知識や入所している子どもの傾向等を理解しておくことが前提となる。

第二の理由として、里親、養子縁組家庭の子どもと関わる可能性があることがあげられる。2016年に児童福祉法が改正され、虐待等により親元で生活できない子どもが、家庭と同じような環境で養育されるように国や自治体が対応すると明記され、児童相談所の業務として里親支援や養子縁組の利用促進に向けた相談などが位置づけられた。これにより、今後は児童養護施設での子どもの養育から、里親、特別養子縁組、グループホームなどによる「家庭的養育」の比重が大きくなり、里親家庭や養子縁組家庭で育つ子どもを小学校教員は担任として受け持つ可能性が高くなることが予想される。そして、里親や養親に育てられている子どもやその保護者と関わる場合、教員の無知や無理解から適切な教育および支援が行えない可能性もある。

例として、近年、小学校で実施されることが多い「二分の一成入式」や道徳もしくは生活科授業で扱われる「生き立ち」に関する授業の対応をとりあげる。この教育活動では、親へ妊娠・出産期から今までの様子を聞き取らせたり、母子手帳や写真を持参させるなど、活動を通じて子どもが傷ついたり、親が戸惑うなど、里親や養子縁組家庭の子どもたちやその親に対する教師の理解や配慮が欠けている事例が報告されている(静岡新聞 2015)(朝日新聞デジタル 2017)。一方で、森(2012)は、教員を対象とした調査によって「ほとんどの教員は親から相談を受ければ『生き立ち』を扱う授業のあり方について検討するという柔軟な姿勢でのぞんでいる」ことを明らかにするとともに、「教員自身が血縁主義の家族観から非血縁家族も含めた多様な家族観へと視点を広げていくことの重要性が示唆された」と述べている。授業内容について「親から具体的な相談があれば対応する」というこの調査結果から、保護者から非血縁家族であるという事実を事前に教員に知らせることが配慮の前提となっており、具体的な困りごとという形で相談をしないと、真実告知等の問題やその子どもと家族が抱える葛藤を慮って授業内容を考えることができない教員もいると推察できる。実際は、子どもの出自や親子の関係といったデリケートな事柄を教員に明らかにすることを苦痛に感じる保護

者や子どもも少なくない。当事者からの申し出によって対応するのではなく、「生き立ち」を扱う授業が及ぼす影響について教員自身が理解して実施することが求められるのではないだろうか。そのためには、森が指摘するように多様な家族があることを教員が認識することが重要である。なお、この「生き立ち」に関する問題は、施設で生活する子どもたちやひとり親家庭、再婚家庭などにも共通して配慮が必要な事項である。

以上の点から、教員自身が児童福祉施設の子どもたちや里親、養子縁組について学び、家族の多様性や社会的養護とそこで生じる問題について考える機会が必要であるといえる。

Ⅲ. 福祉専門職との連携

福祉的ニーズのある子どもや家庭と関わる際に、教員は、児童相談所や児童養護施設、生活保護担当ワーカー、民生委員などの児童福祉の専門機関や専門職と連携をとる必要がある。専門機関や専門職の役割と機能を知っておくことは、連携をスムーズにするうえで重要である。

文部科学省は、「チーム学校」を実現するための視点として「専門性に基づくチーム体制の構築」を挙げており、教員以外の専門スタッフとして、スクールソーシャルワーカーやスクールカウンセラーを位置づけている。生徒指導に関する課題解決に当たっては、スクールソーシャルワーカーらの協力を得ることが重要であるとされており、教育委員会がそれぞれの活動指針等を策定し、学校の教職員に対して周知することが求められている。ただし、教員は、課題を専門スタッフのみに任せるのではなく、自らが中心となってスクールソーシャルワーカーらとともに連携・分担して取り組むことが重要となる。さらに、学校としては、スクールソーシャルワーカーらの役割等を明確化し、生徒指導や教育相談の組織に有機的に位置づけ、教職員に周知徹底していくことが必要となる（今村・下田 2017）。

百瀬・加瀬（2016）は、福祉・心理専門職へのヒアリング調査を実施し、スクールソーシャルワーカーの役割について、「連携の機会が多い管理職や一部の教員を除くと役割を理解していない教員が多いと感じている」ということ、また、学校・教員の課題として、

「『SOSを出すタイミング』が遅い」、「問題を抱え込まず他者の力を借りる『相談力』を身に着けることが必要である」といったことを明らかにしている。

子どもたちが抱える福祉ニーズは、学校だけで解決できない問題が多い。保護者に生活保護受給や精神科への受診を勧めることなど、教員が行うには負担が大きい内容も多い。そのような場合、スクールソーシャルワーカーらと連携をとることで、子どもたちには適切な支援がより速く提供できるとともに、教員負担も軽減することができる。よって、連携がスムーズに行くためには、教員が福祉専門職の役割についてより理解する必要がある。

Ⅳ. 子どもへの福祉教育の展開

2002年度から学習指導要領の中に福祉やボランティアが導入され、学校教育法や社会教育法においても「ボランティア活動など社会奉仕体験活動、自然体験活動その他の体験活動」の推進が位置づけられている。現在の小学校の総合学習においては、「福祉・健康」分野の実施状況が平成27年度実施計画で82.9%となっており（文部科学省 2016）、高い割合で子どもへの福祉教育が小学校で行われていると推察できる。

福祉教育は道徳や総合学習の時間に取り扱われているようであるが、ここでの教材選定や授業展開は、子どもたちの福祉観形成に影響を及ぼす。

たとえば、福祉教育の一環として、障害の疑似体験がとても安易に展開されている授業も見受けられる。疑似体験を通じて障害のある人の機能低下や生活の支障のみを強調してしまい、「障害のある人は大変である」、「障害のある人はかわいそう」といった印象を子どもたちに持たせ、「障害のある人を見かけたら手伝ってあげよう」といった画一的な感想を引き出すような授業では「障害」の負の側面だけをとりあげ、弱者救済的な福祉観を子どもに持たせてしまう危険性があるといえる。

本来の福祉教育においては、生活の支障を知るだけでなく、障害がありながらも生活をしている人々の持つ「強さ」や「障害」そのものが社会環境によって作り出されているものであるという気づきを促し、子ども自身がいろいろな人々と地域とともに暮らしていくために何が必要か考えるきっかけを提供することが重

要である。そういったねらいを持って福祉教育を展開することで、子どもたちに豊かな福祉観を育てることができる。そのためには、教員自身の福祉観の醸成が必要であり、教員が社会福祉サービスや支援方法だけでなく、社会福祉の価値について理解することが求められる。そうすることでより子どもたちの学びを深める教材研究、授業展開ができるといえる。

また、福祉教育の授業を福祉の当事者や関係機関の職員に依頼するケースもしばしば見られる。障害のある方の講話や社会福祉協議会の職員による子どもたち対象のワークショップなどがその例としてあげられる。子どもたちにどのような学びをさせたいのかによって、依頼する当事者や関係機関が変化するのであろうし、授業での依頼内容も違ってくる。また、授業を外部講師に一任して終わらせてしまうのではなく、学校の教員自身はその授業のねらいを理解し、その授業時だけでなく、日常の学校生活のなかでその学びを活かす形で子どもと関わるのがより教育効果を高めることにつながることは言うまでもない。

一番ヶ瀬(1988)は、「教師が福祉の視点を明確に持っていれば、国語、社会、音楽をはじめ、教材のなかには使えるものが無数にある。このことの重要性を抜きにして福祉教育がたんに行事や課外活動にだけおわっては、深く根づかないことはいうまでもない。やはり、学校教育の基軸となる授業のなかにくみこまれなければ、それは認識として浸透していくのに限界があると思えるからである(原文ママ)」と述べている。

このことから、福祉教育の推進には、明確な福祉観が教員自身にあるかが問われているといえるだろう。

V. 結 論

本稿は、現在の小学校教員養成課程における社会福祉を学ぶ意義について、①福祉ニーズのある子どもと家庭に対する理解、②福祉専門職との連携、③子どもへの福祉教育の展開の3つの視点から検討した。その結果、第一に、教員がより適切な支援をするためには、虐待や子どもの貧困、障害児のいる家庭、多様化する家族のあり様など、現代社会のなかで発生している福祉問題や福祉ニーズを知ることが必要であることが明確化された。第二に、福祉専門職と教員が連携するた

めには、教員が福祉専門職の役割を理解することが前提となることがわかった。第三に、子どもへの福祉教育を行うためには、教員自身の福祉観の醸成が求められていることが明らかとなった。よって、小学校教員養成課程において社会福祉を学ぶことは、小学校教員として、子どもやその家庭への適切な教育および支援を行ううえで、意義深いものであるといえる。

なお、これまで論じた小学校教員が理解すべき社会福祉に関する事項は、教職員免許法改正に伴って示された教職課程コアカリキュラムのなかで、一部教育目標として示されている。具体例をあげると、福祉ニーズのある子どもと家庭に対する理解については、「特別の支援を必要とする幼児、児童及び生徒に対する理解」において“障害はないが特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒の把握や支援”が目標に掲げられており、貧困家庭の子どもに対する理解などを学ぶことになっている。また、「生徒指導の理論及び方法」においても“個別の課題を抱える個々の児童生徒への指導”が目標として挙げられ、児童虐待への対応等を学ぶとされ、さらに「教育相談(カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。)の理論及び方法」においても“教育相談の展開”のひとつとして虐待などの課題に対する教育相談の進め方の理解が目標として示されている。

このように社会福祉に関する事項についての教授内容は、それぞれ別の科目に位置づけられており、体系的に学ぶわけではない。また、各科目の特性上、教育実践に関する他の学習目標を達成することに重点をおいた授業が展開される可能性が高く、これら社会福祉に関する項目をとりあげる総時間数はごく限られたものになり得ることが危惧される。さらに、各科目を教授する教員が社会福祉を専門とする可能性は低く、授業を通じて十分に社会福祉の価値や専門性を伝えるという点では課題があるといえる。

したがって、小学校教員養成課程では、社会福祉を体系的に学ぶ独立した科目、具体的には「社会福祉」もしくは「児童家庭福祉」といった社会福祉分野の科目を設定し、その教授については社会福祉を専門とする教員が行うことが望ましいと考える。

しかしながら、社会福祉分野の科目を新たな免許必修科目とすることは、単位数の増加につながるため現実的ではない。なぜならば、特別支援に関する科目の

必修化においても、免許取得に必要な最低単位数は増加させない方針で検討された経緯があるからである。そのため、小学校教員養成課程において社会福祉関連科目の位置づけを考えるならば、教養教育の一環として位置づけることが望ましいと考える。社会福祉を学ぶことは、教員として必要な福祉の知識を修得するだけでなく、教養教育がめざす、人としての生き方、市民としての社会への参加の仕方について学び考え、その根底において問われる倫理を育む一助となる。すべての人が共に生きる社会の構築という視点は、教育現場における福祉的ニーズを抱えた子どもたちへの支援者として、また、福祉教育の担い手として教員がもつべき教養というだけではなく、一人の人間として学ぶべき教養であるとも言えるのではないだろうか。

最後に、本研究は、小学校教員養成課程における社会福祉分野の科目の設定を提言するに留まった。さらに研究を進め、科目として、具体的な教授内容および方法について今後は検討していきたい。

引用文献

朝日新聞デジタル (2017) 「2分の1成人式」誰のため？感動押しつけに違和感も. 2017年6月26日.<http://www.asahi.com/articles/ASK6M4TL8K6MUTFL00G.html>

綱川雅子・池本喜代正 (2012) 小学校期における障害児きょうだいのニーズと教師による支援のあり方. 宇都宮大学教育学部教育実践総合センター紀要.35. 125-132

今村浩司・下田 学 (2017) チームとしての学校の在り方からみるスクールソーシャルワーカーの役割. 西南女学院大学紀要.21.95-106.98.

一番ヶ瀬康子 (1988) 第1章 子どもの発達と福祉教育. 一番ヶ瀬康子・大橋謙策編. シリーズ福祉教育2 学校における福祉教育実践 I 保育所・幼稚園・小学校. 光生館.10.

上本めぐみ・李 璟媛 (2014) 教員養成課程の大学生における児童虐待に関する意識. 教育実践学論集 =Journal for the science of schooling. 兵庫教育大学大学院連合学校教育学研究科.15.13-26.24.

勝二博亮・平野佑紀 (2008) 障害児のきょうだいへの支援に関する教員の意識調査. 茨城大学教育学部紀要教育科学.57.181-190.190.

厚生労働省 (2017) 平成 28 年 国民生活基礎調査の概況.15.

厚生労働省 (2016) 平成 27 年度 福祉行政報告例の概況.8.

国立大学法人お茶の水女子大学 (2014) 平成 25 年度全国学力・学習状況調査 (きめ細かい調査) の結果を活用した学力に影響を与える要因分析に関する調査研究.16-18.

静岡新聞 (2015) 里親「子ども負担大きく」小2生活科「生い立ち授業」専門家「家族の多様化 配慮を」.2015年5月8日朝刊 31 面.

総務省行政評価局 (2010a) 児童虐待の防止等に関する意識等調査結果.73.

総務省行政評価局 (2010b) 児童虐待の防止等に関する意識等調査結果.82.

都築繁幸・大島光代・山田丈美・名倉一美・原 郁水・山下玲香 (2014) インクルーシブ教育システム構築に向けての教員養成の在り方に関する一考察. 障害者教育・福祉学研究.10.63-74

西尾祐吾・上續宏道 (1998) : 小学校教員養成課程における社会福祉関連科目の設置状況に関する調査研究. 武庫川女子大学紀要 人文・社会科学編.45.135-144.

百瀬亜希・加瀬 進 (2016) 教員と福祉・心理専門職の連携に関する研究：双方の立場から見えてくる連携上の課題を中心に. 東京学芸大学紀要 総合教育科学系. 67 (2).21-28.24.

森 和子 (2012) 非血縁家族の中で育つ養子のための「生い立ちの授業」のあり方—小学校教員への実態調査から—. 文京学院大学人間学部研究紀要.13. 45-57.55.

文部科学省 (2017) 「平成 26 年度就学援助実施状況等調査」等結果 .http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2017/04/03/1362483_18.pdf (2017年10月22日確認)

文部科学省 (2016) 平成 27 年度公立小・中学校における教育課程の編成・実施状況調査の結果について. http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/new-cs/_icsFiles/afieldfile/2016/03/11/1368193_02_1_1.pdf (2017年10月22日確認)

李 璟媛・安達由貴 (2015) 小学校教員における児童虐待に関する認識と対応. 岡山大学大学院教育学研究科研究集録.159.61-69.69.

