

国立大学の小学校教員養成課程における 「子どもの貧困」学習の実態と課題 —全国シラバス調査及び長崎大学教育学部の事例検討—

江川 綺重（長崎大学大学院教育学研究科教職実践専攻・院生）
榎 景子（長崎大学教育学部）

はじめに

現在、子どもの約7人に1人が貧困状態にあり（厚生労働省, 2020）、今日の教職生活において貧困状態にある子どもに出会う可能性は非常に高くなっている。その支援を充実させる上で「学校」への期待は高く、「子供の貧困対策に関する大綱」（内閣府, 2014）では、子どもの貧困対策のプラットフォームとして位置づけられることになった。こうした状況を鑑みれば、教師自身が「子どもの貧困」の実態についての知識を持ち、思慮を深めることは喫緊の課題である。

しかし先行研究によれば、教師たちの「子どもの貧困」への認識や対応は十分とは言えない。例えば、「教師が子どもを平等に扱うがために、階層格差や生活困難を意図的に『ないもの』として対応し」ているという重要な指摘がある（久富, 1993）。こうした問題に関して、教員養成課程を含む「対人援助職の養成課程において貧困の実態と背景などをきちんと教えていく必要がある」ことが指摘されてきた（阿部, 2014）。特に、より多くの子どもに対して早期段階で支援が可能な小学校の役割は重要であると考えられるため、小学校教員養成課程における取り組みを充実させることは急務とも言える。

このことから本研究では、国立大学の小学校教員養成の科目において、どの程度「子どもの貧困」が扱われ、いかなる内容が教えられているのか、その現状と課題を明らかにすることを目的とする。とりわけ 2019 年の教職課程コアカリキュラム改編では、教育の基礎的理解に関する科目の1つに「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」が加えられ、その達成目標の1つに「母国語や貧困の問題等により特別の教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒の学習上又は生活上の困難な組織的な対応の必要性を理解している（傍点一筆者）」ことが記された。つまり、特別な教育的ニーズを生む要因の一つとして「貧困」がはっきりと明示され、教職課程での扱いの充実が求められたのであり、その点で改編以降の子どもの貧困に関する学習の実態を把握することには意味がある。

そこで以下では、まず全国的な実態を把握するために小学校教員養成課程をもつ全ての国立大学のウェブシラバスを渉猟して授業科目内で「子どもの貧困」に関わる学習が計画されているか否かを調査する。その上で、長崎大学教育学部を事例に、「貧困」をめぐる学習がいかなるねらいや工夫の下に組み立てられており、

どのような学びが成立しているのかについて、大学教員および受講生(現職教員)へのインタビュー調査から明らかにする。以上の作業を通じて、教員養成段階における「子どもの貧困」学習を充実させるための示唆を得る。

1. 国立教員養成系大学における「子どもの貧困」に関わる授業計画状況

本章では、新「教職課程コアカリキュラム」の施行以降、教員免許状を取得するための教職科目において、どの程度「子どもの貧困」について学ばれているのか、その現状と課題を明らかにしていく。

これまでも同様の問題関心から、先行研究において貧困に関わる授業科目設置状況が調査されてきた。例えば、貧困が扱われる可能性が高い社会福祉関連科目の設置状況を調査した西尾・上續(1997)では、やや古い調査ながら、当該科目を設置する大学は総じて少数であり、特に国公立大学はそれが顕著であったことが指摘されている。また、松岡(2018)では、教育格差を主に扱うことが予想される教育社会学の科目設置大学は3割に満たないことや、格差や貧困がシラバスに一度でも記載されている科目の割合は全体で1割、教育社会学に限定しても4割に届かなかったことが明らかにされている。他方、三大都市圏、国公立、上位校であれば、「教育格差」項目を扱う傾向にあることも示された。

本研究はこれら先行研究の後継に位置づくものであり、特に2019年の教職課程コアカリキュラム改編以降の変化に着目するものである。

(1) 調査概要

① 調査目的

本章では、先の課題意識に基づき、小学校教員免許状を取得可能な国立大学での「教育の基礎的理解に関する科目」における「子どもの貧困」に関する授業計画の有無を調査する。この作業を通じて、小学校教員養成課程における「子どもの貧困」学習の全国的な実施状況とその課題を明らかにすることを目的とする。

② 調査の内容と方法

I 対象：小学校教諭免許(1種)を取得可能な教員養成課程を持つ国立4年制大学通学課程44校(うち単科大学11校)。なお、中学校教諭免許は教育を専門とする学部以外でも取得可能であることから、本調査では扱わない。

II 方法：2021年度開講の「教育の基礎的理解に関する科目」のうち「ハ 教育に関する社会的、制度的又は経営的事項(学校と地域との連携及び学校安全への対応を含む。)」と「ホ 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」にあたる科目での、「子どもの貧困」に関する授業計画の有無を、44大学のホームページにあるシラバス検索により調査。

III 期間：2021年12月～2022年1月

IV 項目：科目名、単位・講義総回数、授業計画における貧困・格差の文言の有無。

本調査はウェブシラバス検索を主な方法とすることから、授業計画には「貧困」

等の文言が記載されていないものの実際の授業では扱われている場合は把握できないという限界がある。また、授業計画には入っていないが、授業概要などに「貧困」等の文言を記載することもある。さらに、「ホ 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」に係る科目では、授業計画に「貧困」という文言が直接的に記載されていない場合でも、「特別な教育的ニーズの子ども」の文言がある1コマ分の授業で「貧困」が学ばれている可能性は高い。これらについては把握困難であることから、本調査においてはカウントしないこととした。

こうした限界はあるものの、シラバス調査を行うことで、松岡（2018）の調査で1割にも満たなかった「貧困」に係る授業計画が、教職コアカリキュラムの改編に伴い、どの程度記載されるようになったのか、その変化を概観できる。加えて、各大学においてどの程度「子どもの貧困」を学ぶ機会が確実に設定されているのか把握することには意義があると考えられる。

なお、「ハ 教育に関する社会的、制度的又は経営的事項」については、「教育経営学」「教育行政学」「教育社会学」等の科目の中から選択必修という形で単位を取得する形式をとる大学が多い。今回は、その中でも特に「子どもの貧困」について学ぶ可能性の高い科目を1つ選択して算出した。松岡（2018）に倣い、「ハ」関連科目の中に「教育社会学」という科目があればその科目を選択している。

（2）調査結果

以上の調査を実施したところ、表1・2のような結果となった。

表1 授業計画における「貧困」の文言の有無

	有	無	記載なし
ハ 教育に関する社会的、制度的又は経営的事項	11	26	7
ホ 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	13	26	5

表2 授業計画における「格差」の文言の有無

	有	無	記載なし
ハ 教育に関する社会的、制度的又は経営的事項	4	33	7

国立小学校教員養成課程のうち「ハ 教育に関する社会的、制度的又は経営的事項」にあたる科目の授業計画において「貧困」の文言が記載されているのは44大学中11大学で全体の25%（表1）、「格差」の文言が記載されているのは44大学中4大学で全体の9%であった（表2）。どちらか一方でも記載があるのは44大学中14大学で全体の約32%であった。なお、計画自体が未記載の例も少数ある。

他方、「ホ 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」にあたる科目では、授業計画において「貧困」の文言を記載していたのは44大学中13大学で全体の29%であった（表1）。また記載のある大学でも、15コマあるいは8コマのうち1回と、その学習時間は90分間となっている。さらに、その1コマの授業計画の中には「母国語や貧困の問題等」と記載されていることが多く、90

分間すべて貧困について学ばれているわけではない。

なお、「ハ」と「ホ」の両科目で「貧困」あるいは「格差」を授業計画に記載するのは、弘前大学・新潟大学・兵庫教育大学・宮崎大学の4大学のみであった。

このことから、前述した可能性を考慮してもなお、教職課程コアカリキュラム改編以後も貧困が扱われていない可能性が高いこと、扱われても1コマ90分またはそれ以下の時間であることがわかる。この短い時間では貧困が子どもに与える影響や貧困を生む社会構造の理解、他機関との連携等が体系的に学ばれている可能性は極めて低い。もちろん、「ホ」関連科目に関して言えば、貧困も特別な教育的ニーズを生む要因の1つであり、他にも多様なニーズがある中で貧困のみに多くの時間を割くことは難しいことも事実である。とはいえ、従来、どのようなメカニズムによって格差が世代間で再生産されているのかという包括的な理論と実証知見を学ばなければ現場で児童・生徒や親の言動の理解の手助けにはならないことが指摘されてきた(松岡, 2019)。断片的かつ浅い知識であれば、貧困層の学力や行動の背景にあるものを理解しないまま、むしろ教師にとって貧困層が「しんどい」対象として扱われたり、学校現場の抱える課題のみが教員志望者に意識され、教職への意欲を削ぐことにつながってしまったりすることも懸念される。

また、当該科目は受講者数の関係上、班ごとに講義が分かれていることがある。その際、授業の担当教員が違えば授業内容も変わることがシラバス上で確認できた。そのため、同じ大学内でも担当教員によって「貧困」を学ぶ学生と学ばない学生が出てくることも考えられる。この点も課題といえよう。

2. 長崎大学教育学部における「子どもの貧困」をめぐる科目設計

前章では、教職課程コアカリキュラム改編以降の「子どもの貧困」に係る授業計画状況についてシラバス検索による量的調査を行った。その結果、3割程度の大学のみで貧困等の文言が記載されるに留まり、その学びの体系性も十分であるとは言えないことがわかった。こうした課題を踏まえ、本章では長崎大学教育学部を事例に「子どもの貧困」がいかなるねらいや工夫の下に組み立てられているかを明らかにする。というのも同学部では、後述するように「ハ」「ホ」関連科目以外の科目も含めた複数の必修科目を横断して「貧困」に係る学びが意識的に計画されているからである。

授業者側の意図や工夫に迫るべく、同学部で貧困問題を専門に扱っている大学教員(K教員)と「ホ 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」に係る科目「特別な教育的ニーズの理解と支援」の担当責任者である大学教員(Y教員)にインタビュー調査を行った。調査は、それぞれ2021年12月に教育学部棟内にて半構造化形式にて実施した。質問内容は、「授業の目的設定や内容およびそれらを計画した背景・意図」「教員志望者にどのような知識・技能・心構え等を身につけてほしいか」等である。それぞれのインタビューは全てICレコーダーに記録し、文字起こしをおこなって分析のためのデータを作成した。

長崎大学教育学部の 2019 年度以降の入学生は、「ホ 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」に係る科目として学部 1 年後期に「特別な教育的ニーズの理解と支援」を履修する。「ハ 教育に関する社会的、制度的又は経営的事項」に係る科目としては、学部 4 年前期に「教育社会学」を履修する。

①「特別な教育的ニーズの理解と支援」

「特別な教育的ニーズの理解と支援」は必修の 1 単位、全 8 回のオムニバス形式の講義である。シラバスには「貧困」という文言は記載されていないが「教育的ニーズのある幼児、児童及び生徒への支援」という内容で「子どもの貧困」が扱われている。この科目では、1 コマ 90 分の中で「子どもの貧困」を含む 4 つの特別な教育的ニーズが教えられている。

学習内容としては次の 2 つが軸にされている。第一に相対的貧困と絶対的貧困の違い等の基礎知識である。基礎基本から丁寧に教える理由として、大学生が「相対的貧困」を理解していない現状があると、担当教員は述べる。第二にプラットフォームとしての学校の役割である。これは単純な政策動向の理解を目指しているのではない。学校現場に「貧困対応は学校の役割ではない」との意識が未だ根強くあることを問題意識として、他職種・他機関との間で役割を線引きするのではなく、その境界が「じわじわっと溶け合」うように連携していく意識・使命感を教員志望者に持って欲しいとの思いのもとに教えられている。

②「教育社会学」

「教育社会学」は必修の 2 単位、全 15 回の講義である。ウェブシラバス上では授業計画に「貧困」という文言は入っていないが、オリエンテーションで配布される資料の講義スケジュールの中には「貧困・不平等・生活困難と子どもの教育」という形で「貧困」が 1 コマ分記載され、実際に授業内で扱われている。

K 教員は「教育社会学」の 15 コマ中 5 コマ分を担当している。5 コマの内容は、「貧困」に特化するというより、教育社会学の知見に基づいて「教育格差」が生じる社会構造等を深く学ぶことを主としている。これらの講義を通して受講生が「自己責任論から脱却」することや、支援制度や権利に関する知識を身につけ、同僚や関係機関と連携して子どもや家庭に丁寧な関わりや支援ができる「福祉のまなざし」を備えた教員になってほしいとの思いがあるという。

文部科学省（2018）の学校給食費の徴収状況に関する調査によれば、未納の主な原因に関する学校の認識は、「保護者としての責任感や規範意識のなさ」と認識される割合が 68.5%にものぼる一方で、「家庭の経済的な問題」として認識される割合はわずか 18.9%にすぎないことが報告されている。この調査からもわかるように、学校・教師が貧困状態にある子どもと接する際に、日本に根強く残る「自己責任論」がその背景を理解し支援へと向かうことを邪魔している。

こうした自己責任論について K 教員は次のように述べている。

『自己責任論』からの脱却…その子のせいにしない。おちこぼれ、不登校、テスト勉強ができない、あらゆる失敗やできないことを、子どもの出来が悪いとか頑張りがないとかで終わらせないでほしい。構造的な視点というか、様々な背景があって、この子の状態があるということを知ってほしい」

「自己責任ではなく、社会責任で考えるということ。そのなかで、学校や教員にできる役割が色々あるんだという、その可能性と使命に気づいてほしい」

このように「自己責任論からの脱却」は、教師が子ども理解を深める上で欠かせない。また、経済的貧困を自己責任ではなく社会責任と捉えることで、教師に様々な方向から支援しようとする「援助意識」を生むことも期待できる。教育社会学では教員志望者にこうした使命感を育むことが意識されていると言える。

③「地域社会と教育」

長崎大学教育学部では上記2科目に加えて「地域社会と教育」という1年後期で履修する教職関連科目でも貧困が扱われている。ここに一つの特徴がある。

この科目は教職課程コアカリキュラム改編以前にあった生涯学習概論を含む3科目を統合してできた必修科目である。「地域とのつながり」のなかで「教育として何ができるか」を考えることをコンセプトとし、例えば地域資源の具体やその活用等について学ぶ。大学教員による基礎的理論に関する講義と、地域で活躍するゲストスピーカーによる具体的活動に関する講話から成る。

同科目では、前述のY教員が科目設置計画に関わった経緯もあり、3コマに渡り子どもの貧困を含む社会福祉関連の学びが行われている。そこでは、どのようなことが学ばれているのか。Y教員は、K教員の担当科目や「特別な教育的ニーズの理解と支援」との関係にも触れながら次のように述べている。

「貧困、子ども食堂、経済的支援のことをわかってないと（教師は）動けない。

（子どもの貧困を専門とする）K教員の授業は（教育社会学を除いて）すべて福祉系だから、選択科目でしか取れない。だから、まずは全員必修のこの授業（地域社会と教育）で理解しておかないといけない。『特別な教育的ニーズの理解と支援』では、貧困とはどういうことかという概論を説明する。『地域社会と教育』ではその実際を説明するみたいな関係…」※丸括弧内は全て筆者補足

このように、長崎大学教育学部では1年次に「特別な教育的ニーズの理解と支援」で理論を「地域社会と教育」で実際を学ぶよう位置づけられていることがわかる。例えば後者では、スクールソーシャルワーカーによる講話等、現場の生の声に触れる機会も用意されている。こうした学びの後に、4年次の「教育社会学」で教育格差をめぐる構造的知識など発展的内容を学んでいく。これら同学部の必修科目における貧困に係る学習内容と科目間関係を図示したものが図1である。時間的制度的制約があるなかで「子どもの貧困」に係る体系的な学びをできる限り成立させるには、このような複数科目横断型の意図的な学習内容の配列が有効である。その際、Y教員とK教員が互いの担当授業とその内容を理解している点

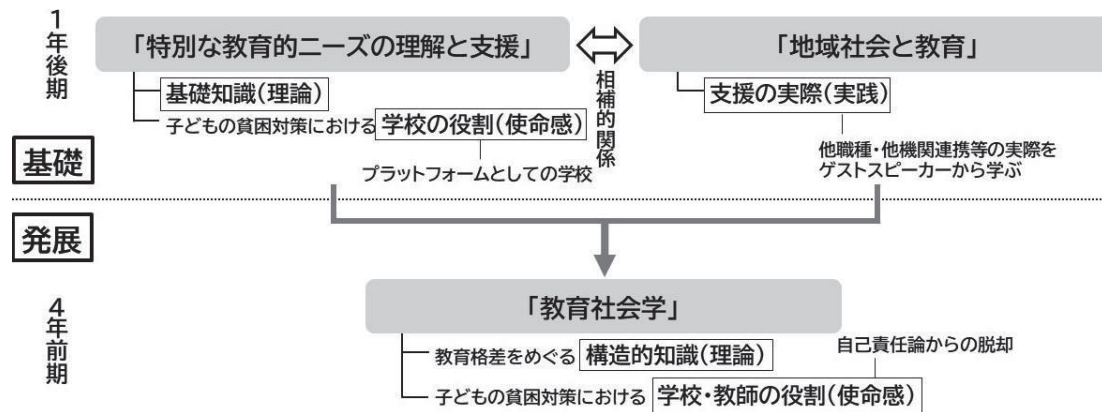


図 1 長崎大学教育学部必修科目における貧困に係る学習内容と科目間関係

も重要である。こうした教員間連携により、たとえ貧困に係る学びが複数科目にまたがっていたとしても学生にとってつながりのある講義になると考えられる。

以上、長崎大学教育学部では、①子どもの貧困に関する基礎知識、②支援の実際、③教育格差をめぐる構造的知識の3つを学べるよう科目設計・授業計画の工夫をしつつ、子どもの貧困対応における学校・教師の役割を自覚するような使命感の醸成が目指されていたと言える。

3. 受講生インタビューにみる「子どもの貧困」を学ぶ意義

では、「子どもの貧困」について実際に学んだ受講生は具体的にどのような視点を獲得したのか。上記3科目すべてを履修した受講生への調査ができれば学習効果を明らかにできるが、長崎大学教育学部ではカリキュラム改編もあったことから、2021年時点でこの3科目すべてを履修した学生は存在しない。

そこで代替的調査を検討した結果、K教員が大学院開講科目（「福祉教育の理論と実際」）において3コマ分「貧困」を扱っており、しかも受講する院生には現職教員が含まれることに着目し、彼らに対して学習効果に係るインタビュー調査を行うこととした。現職教員であれば、教職経験の中で貧困の子どもと接したことがあると考えられ、それらと結びつけることで「子どもの貧困」に関する学習の意義がより鮮明になることが期待できるためである。具体的には、現場での経験を踏まえつつ「同科目で何を学び、考えたのか」「受講前後の自己の考え方の変化」等について聞き取りを行った。調査は2021年12月に長崎大学教育学部棟にて、小学校教員4名（うち教頭1名）、中学校教員2名（うち教頭1名）の計6名にフォーカスグループインタビューを実施した。インタビューは全てICレコーダーに記録し、文字起こしをおこなって分析のためのデータを作成した。

（1）現場での「子どもの貧困」の認識と学びを通しての視野の広がり

まず、受講生（現職教員）が当該科目受講前に、現場でいかに「子どもの貧困」を捉えていたのかを見ていきたい。インタビューでは次のような語りが見られた。

「学校給食が始まったのは子どもたちの栄養を考えてのことだったけれど、今は食生活が豊かになって、そんな家庭はないと思っていた」（小学校・C教諭）

「自分のところとは少し離れた問題だと思っていた」（小学校・D教諭）

「現場にいるときは、貧困の問題に対してあまり切実感がなかった。私が見えなかったのか、見ようとしていなかったのか。今すごく反省」（小学校・F教諭）

このように、教職経験のある教師にとっても、現場で「貧困」はみえにくく、捉えにくい問題であることがわかる。しかし、懸命な支援を試みている現職院生もいた。例えば小学校籍のA教頭は、「手入れされていない服を着ている」「歯磨き・洗顔・入浴等が不十分」ということから「貧困」の子どもを発見していたと述べていた。また、中学校籍のB教頭はスクールソーシャルワーカーや民生児童委員などの他職種・関係機関と連携して子どもの支援を行っていたという。

では、このような経験を持つ受講生は「福祉教育の理論と実際」を受講して何を学び得たのか。それぞれ、次のように述べている。

「講義を受ける前はやっぱり自己責任論があったけれど、そうではなく周り（社会一筆者補足）の問題というのをすごく感じた」（小学校・A教頭）

「ちょっとしたサインを見逃さず、本人の様子を確認して、保護者の様子や話を聞く。そして、必要だと思ったらSSWにしっかりつないでいくことを早急にやらないといけないことを強く感じた」（中学校・B教頭）

「(貧困の子どもが一筆者補足) 教室にも1、2人はいるという知識や眼で集団を見れるようになる……そうなったらやっぱり靴箱を見る眼が変わるし、机の中を見る眼も変わる」（小学校・F教諭）

これらから、現職教員である受講生の変化および獲得した視点として次の2点を挙げるができる。1つ目が「自己責任論からの脱却」、2つ目が見えないものを見ようとする「福祉のまなざし」である。この2つは、前章でK教員が授業のねらいとして述べていた内容と重なっている。「子どもの貧困」問題を社会責任として認識することで、子どもや家庭への見方も変わってくるのがわかる。さらに、子どもの出すSOSにアンテナ高くより敏感になりうる可能性が示された。

（2）教員養成段階における「子どもの貧困」学習への示唆

加えて、現職教員である受講生からは、自らが「子どもの貧困」に関して学んだことにより、そこから派生して教員養成段階で学んでおくことが望まれる内容や育むべき視座が語られた。その内容を整理すると次の4つになる。

第一に、学校の福祉的役割を理解しておくことである。例えば、中学校籍のB教頭は「学校の福祉的な役割を理解しておかないと……『学校は関係ない』とか『それSSWの役割でしょ』ではなくて、橋渡しできるのは私たちの役割が大きいんだってということ」を知っておいて欲しいと述べる。

第二に、福祉のまなざしを持った子ども理解の必要性である。インタビューでは、教科教育に関する学びだけでなく、教員養成段階で子どもの背景や思いを理

解しようとする姿勢を育む学びをしておくことの重要性が語られた。

第三に、基礎知識や制度理解である。受講生からは、貧困状態にある子どもを支援する上で、例えば「要保護」「準要保護」について知っておくことや、保護者が利用できる制度を知っておくことも重要であることが語られた。

第四に、知識と実際を結びつける学びの必要性である。受講生は貧困に係る学びを通じて自らに変化を感じている一方で、それは「現場経験があるからこそ、理論だけでも教育現場の実際と結びつけて深い理解につながったのではないか」(小学校・F教諭)とも述べていた。確かに、少ない学習機会を受講生が多くを学び、認識を大きく変化させ得たのには現場経験が少なからず関係していることは想像に難くない。こう考えれば、教員養成段階においては、「理論」と同時に、現場の話を聞いたり見たりするなど「実際」を学ぶことは極めて重要であろう。その点で、前章に見た長崎大学教育学部の科目設計は示唆的と言える。

以上、現職教員である受講生へのグループインタビューを通じて、「子どもの貧困」について学ぶ意義の一端が見えてきた。それは、自己責任論からの脱却が促されるとともに、子どもをより深く理解するための「福祉のまなざし」が養われ、それにより子どもの出すSOSにアンテナ高く敏感になることにつながりうるということである。ただし、現職教員の実感からすれば、教員養成段階でこうした「福祉のまなざし」を養うためには、「理論」だけでは十分ではない。同時に、現場でどのようなことが起こっているのか、支援者たちがどのようなことを考えているのか等、「実際」を学ぶ必要があるといえる。

おわりに

本研究では、ウェブシラバス検索を通じて国立大学の小学校教員養成課程における「貧困」の授業計画状況を把握するとともに、長崎大学教育学部の「子どもの貧困」の学習をめぐる科目設計上の工夫とその成果および意義を検討してきた。

その結果、教職課程コアカリキュラム改編以後も、国立大学の小学校教員養成課程において授業計画に「貧困」「格差」を記載している大学は3割程度にとどまることや、従来指摘されてきた体系的な学びの実施には程遠い状況にあることが明らかとなった。他方、長崎大学教育学部では、複数科目を横断して「貧困」に係る学びを充実させる工夫がみられた。そこでは、「貧困」をめぐる基礎的・構造的知識(理論)と実際(実践)の両方が学べるよう科目設計がなされていた点に特徴を見いだせる。前述の現職教員の院生のインタビューからもわかるように、教職経験のない教員養成段階においては、その両方を学ぶことこそが、子ども理解を深める「福祉のまなざし」を養うことにつながりうる。

以上からすれば、「子どもの貧困」を体系的に学べる体制の整備が必要であると考える。しかし、これまで論じてきたように、「ホ 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」の科目において、特別な教育的ニーズの1つの「貧困」のみに時間を割くことは難しい。「教員免許状の取得に必要な単位数は増加さ

せないことを前提」(中央教育審議, 2015)とし、新「教職課程コアカリキュラム」がとりまとめられていることから、新たに独立科目を設定することも現実的ではない。また、「子どもの貧困」への問題意識を強く持つ大学や教員がいなければ、長崎大学教育学部のように複数科目を横断した学びを設計することも簡単ではない。教職員の子どもの貧困問題への理解や位置づけ方、支援のあり方には大きな個人差がある(盛満, 2019)ように、教員養成段階においても、教える立場の大学教員の貧困問題への理解や捉え方にも差があると考えられ、その差によって学習状況が変化することが課題として挙げられる。

以上のような課題を踏まえると、取得課程において何をどの程度学ぶ必要があるのかを吟味し、学習内容の思い切った「選択と集中」も今後必要になろう。現代の教育課題において学ぶべき内容は何か、教育学部だからこそ学べるもの、学ぶべきものは何か、「教育学部出身の教員としての専門性とは何か」を考え、学ぶ内容を精選すること、見直すことが望ましい。

「子どもの貧困」を学ぶことは、教師として子ども理解に必要な「福祉のまなざし」を養うことにつながる。また、「子どもの貧困」の背景にある社会構造を学ぶことは、教師が教育現場における特別な教育的ニーズを抱えた子どもたちの支援者となるために必要であり、すべての教員養成課程で扱われるべき内容と言えるのではないだろうか。

引用文献一覧

- ・阿部彩 (2014)『子どもの貧困Ⅱ—解決策を考える』岩波新書
- ・久富善之 (1993)『豊かさの底辺に生きる—学校システムと弱者の再生産』青木書店
- ・厚生労働省 (2020)「2019年 国民生活基礎調査の概況」
- ・中央教育審議会 (2015)「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について (答申)」
- ・内閣府 (2014)「子供の貧困対策に関する大綱」
- ・西尾祐吾・上續宏道 (1997)「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かんする調査研究」『武庫川女子大紀要 人文・社会学編』45、pp. 135-144
- ・松岡亮二 (2018)「『教育格差』を教えない教職課程」『日本教育社会学会 第70回 発表要旨集録』 pp. 406-407
- ・松岡亮二 (2019)『教育格差』ちくま文庫
- ・盛満弥生 (2019)「第8章 子どもの貧困と教師」『教える・学ぶ—教育に何ができるか』明石書店、pp. 200-218
- ・文部科学省 (2017)「教職課程コアカリキュラム」
- ・文部科学省 (2018)「平成28年度の『学校給食費の徴収状況』の調査結果について」