

貧困問題を抱える地域における「町づくり学習」の可能性 スティグマへの子どもの反応と抵抗としての学習活動の意義

山田 文乃^a， 柏木 智子^b

^a公立小学校教諭／兵庫教育大学大学院生

^b立命館大学 k-tomoko@fc.ritsumei.ac.jp

要約：本研究の目的は、貧困問題を抱える地域の学校で実践された「町づくり学習」の分析を通じて、学校がとりうる貧困対策としての学習活動の可能性について明らかにすることである。作業課題は、通学地域に付与されたスティグマの影響への子どもたちの反応とそれへの抵抗としての学習活動の意義の解明である。分析対象は、2016年4月から2017年3月までの1年間、6年生の1クラスにおいて実践された「町づくり学習」の実践である。結果として、子どもたちが、差別や偏見のまなざしを有する強者とそれを受ける弱者、批判的思考をもって抵抗しようとする者にと分断されている実態を浮き彫りにした。「町づくり学習」は、子どもの有していた差別意識や偏見をアンラーニングさせ、地域肯定感を高めることによって、子どものウェルビーイングに貢献し、分断を防ぐ可能性がある点を明らかにした。

キーワード

貧困
地域
町づくり学習
スティグマ
抵抗

1. 研究の目的

本研究では、貧困問題を抱える地域の学校で実践された「町づくり学習」の分析を通じて、学校がとりうる貧困対策としての学習活動の可能性について明らかにすることを目的とする。

まず、貧困問題を抱える地域について概念的把握をする。本稿で述べる貧困問題とは、物質的・文化的・関係の剥奪ゆえに、人間の尊厳とウェルビーイングが失われている状態を示す。これは、貧困の相対的定義から導き出されるものである。相対的定義に示されるのは、「人間としての生活の質」を捉えようとする指向性と、「締め出されている」(タウンゼンド, 1974=1977, 19 頁)という表現に示されるような剥奪や排除の概念である。「人間としての生活の質」には、人間の生活を物質的側面に加えて、文化的・関係的側面から捉え、貧困の定義に人間の尊厳やウェルビーイングといった考えを反映させようとする試みがある(リスター, 2004=2011)。具体的には、食事の内容、衣類、耐久消費財の保有といった物的・文化的側面に加え、友人たちとのつきあい、社会活動への参加といった社会関係的側面における貧困の影響にも目を向けるものであり(岩田, 2007, 42 頁)、それらが奪われていないかどうかに着目するのが社会的剥奪概念である。社会的排除は、特に後者に焦点をあてた「人と人、人と社会との「関係」に着目した概念」(阿部, 2011, 93 頁)であり、金銭的・物的な資源の不足をきっかけに、社会における仕組みから脱落し、人間関係が希薄になり、社会の中心から、外へ外へと追い出され、社会の周縁に押しやられる事態を意味する。社会的剥奪・排除の両概念に共通するのは「奪われる」という視点であり、貧困を生み出す社会構造や社会の有様を問い、その対策を個人的責任に帰すのではなく、社会が講じる必要性を重視するところである。

これらから、貧困の相対的定義は、人間の尊厳とウェルビーイングを基軸に、物質的・文化的・関係的剥奪から貧困状態を捉え、その対策を社会に求めるものとまとめられる。貧困問題を抱える地域とは、上述した貧困の相対的定義に沿ったものであり、通常社会で当然とみなされている生活様式、慣習、社会的活動から事実上締め出された人々の多く暮らす地域であり、物質的・文化的・関係的剥奪の集積した場として捉えられる。このような貧

困問題を抱える地域の学校がとりうる貧困対策とは何なのか、人間の尊厳やウェルビーイングの回復にいかに関与することができるのか、これが本研究の問題意識となる。

日本では、特に 2000 年代以降、子どもの貧困問題に注目が集まり、その改善が政策的アジェンダとなっている。2014 年には、「子どもの貧困対策の推進に関する法律」の法施行と「子供の貧困対策に関する大綱」が制定され、子どもの貧困対策が具体的に進められる基盤が整えられた。後者では、学校をプラットフォームとした長期包括支援（末富，2017，32 頁）、およびそのための子どもの貧困実態の把握の必要性が述べられている。そして、貧困対策としての学校の役割の一つめに、学校教育による学力保障があげられている。学校での学力保障の中心的活動である学習活動に着目し、貧困問題を抱える地域に通学する子どもが置かれている状況を明らかにすること、その上で、学校がとりうる貧困対策について提示することは時宜を得ていると考えられる。

なお、本稿で用いるウェルビーイングは、国立教育政策研究所（2017）にもとづく幸福観を指し、安定した前向きな自己イメージと他者とのつながりから構成されるものとする。

2. 先行研究の検討と作業課題の設定

ここでは、貧困問題を抱える地域で過ごす人々の貧困経験について先行研究から整理し、本研究の作業課題を設定する。リスター（2004=2011，107 頁）は、貧困経験を形成する地理的な要因として、第一に「人の貧困」、第二に「場所の貧困」、第三に「その地区の物理的・社会的空間内における実際の経験」の三点を指摘する。まず、「人の経験」として、その空間的分布をとりあげる。それは、アメリカやイギリスで見られる、貧困の地理的な集中によって、豊かな者と貧しい者が「平行で交わらない世界」に暮らしているために、後者が前者の目にとまらない事態を指す。たとえば、「ゲーティッド・コミュニティ」の拡大などにより、空間的な二極化が進むと、富裕な者がその中に閉じこもり、貧しい人が見えにくくなると、かれらの置かれた環境改善への働きかけといった政治的な重要性が低下してしまう。

「場所の貧困」¹⁾という考え方は、単に貧しい個人が集中しているという以上のことを表す。不利な条件下にある都市地区に典型的な特徴として、住宅の貧しさ、物理的環境の荒廃、公的スペースの放置、サービスや施設の不十分さ、就労機会の欠如、犯罪率の高さや反社会的行動の多さなどがあげられる。もちろん、基本的なサービスとしっかりとした地区管理がなされていたり、集団活動と強い社会ネットワークがあったりする貧困地域もある（白波瀬，2017）。そのため、Powell（2001）の指摘にあるように、低所得住民の集中が不可避免的にサービスの不足や物理的・社会的環境の貧しさを意味しているわけではない点に留意する必要がある。

そして、三点目の実際の経験として、人や場の貧困といった環境は、貧しい者の身体的・精神的な健康と全般的なウェルビーイングを損ない、気力をむしばみ、自分で生活をコントロールできない・無力だという感覚を生み出すと指摘する。特に、都市の貧困では、「地区そのものがスティグマを付与され、その結果として居住者が軽蔑され差別されるということが起こる」（リスター，2004=2011，111 頁）点に目を向ける必要がある。スティグマの影響は深刻であり、多くの人を抱くネガティブな見方に非常に敏感で、それが自己イメージに影響するとされる（リスター，2004=2011，173 頁）。スティグマが内面化されると、恥辱という結果を導き、恥辱や屈辱は、「薄皮と剥ぐように自己評価を奪っていき、アイデンティティを否定してしまう。」（リスター，2004=2011，175 頁）。このことは、「大衆的なイメージが自己イメージになってしまうこともある。自分のもつ人間性の感覚は、他者によるカテゴリー判断の虜なのである。」と述べるジェンキンス（Jenkins,1996:57）からも裏付けられる。

このスティグマに対しては、両極端の反応があるとされ、アイデンティティや自己評価を傷つけるような意味合いをもった内面化と、抵抗の意味合いをもった内面化がある（Rimstead,1997）。後者では、たとえば、日本のあいりん地区では、幾度もの抵抗運動がなされ、自らの人間としての尊厳やアイデンティティの回復が求められてきた歴史²⁾がある（白波瀬，2017）。抵抗の意味合いを内面化しつつも、スティグマの影響としての自己評価への敏感な反応は免れられないかもしれない。しかし、抵抗の意味合いの内面化には重要な点が含まれる。それは、他者の評価をそのまま受容する状態からの解放を進めるところにあり、他者の評価に単に反発するところにあるわけではない。すなわち、抵抗の意味合いの内面化により、社会正義に通ずる批判的思考をもって現状を分析し、そ

こから生み出された自らの意思を公に示したり声を出したりする意欲が高まり、多様な他者への応答が促進されるところにある。そして、それによって、自己のイメージが正しく維持・回復されるところにある。ここで述べる自己イメージとは、自己アイデンティティや自己評価から形成される、自己が有する自己のイメージといえる。

上記の研究は、主に成人を対象としたものである。それらの知見から、貧困問題を抱える地域の学校がとりうる貧困対策を検討する上では、まず、スティグマを付与された地域に通学する子どもが、それに対してどのように反応しているのかを問う必要があるだろう。スティグマの影響を受けて、子どもたちは地域をどう認識し、内面化するのだろうか。アイデンティティや自己評価を傷つける方向への内面化を図った場合、子どもたちは、自己イメージをどのように回復したり、していなかったりするのだろうか。これらスティグマへの子どもの反応を明らかにした上で、そこで生じていると思われる問題点を克服できるような対応策が求められるといえる。

日本では、子どもの貧困問題と教育実践について述べられた論考は蓄積され始めているし、同和問題等の社会問題について触れる中で地域での子どもの様子が記述されたりはしている（たとえば、柏木・仲田，2017，高田，2016）。その中では、困難を抱える子どもたちが、スティグマの付与された自らの暮らす地域には肯定的に認めることのできない側面があると感じ、自己肯定感をもてないでいる様子が記されている。しかし、貧困問題を抱える地域に通学する社会階層の異なる子どもが、スティグマを付与された地域をそれぞれどのように認識し、内面化しているのかに関する研究は、管見の限り見あたらない。貧困問題を抱える地域の学校とはいえども、学校にはさまざまな社会階層の子どもが在籍し、相互作用をする中で学習活動が行われている。この点を踏まえるならば、貧困問題を抱える子どもに焦点をあてるだけでなく、子ども間の関係性を織りなす背景としての社会階層の差異にも目を向け、社会経済的背景の異なる子どもたちの反応を多面的に捉える必要があると思われる。その上で、すべての子どもの人間の尊厳やウェルビーイングの回復について考えるべきであろう。

これらから、本研究の作業課題として、次の二点を提示することができる。一つめは、通学地域に付与されたスティグマの影響に、子どもたちは実際にどう反応しつつあるのかを明らかにすることである。これは、貧困問題を抱える地域に通学する子どもが有する地域認識から子どもの置かれた実態を解明する作業につながる。

二つめは、地理的要因によるスティグマへの抵抗としての学習活動の意義の提示である。仮に、子どもたちへのスティグマの影響が見られるのであれば、学校は、学習活動を通じてその影響を取り除けるのか、取り除けるとすれば、どういった手段が考えられるのかについて検討を加える。これは、学校がとりうる貧困対策としての学習活動の可能性について明らかにするものとなる。

これらの課題について、本稿では、貧困問題を抱える地域に位置する小学校の「町づくり学習」の実践分析を通じて検討する³⁾。「町づくり学習」に着目するのは、地域と連携しながら地域について学ぶ地域学習では、貧困問題を抱える地域に通学する子どもの置かれた状況が先鋭化しやすいと考えたからである。ただ、本研究で分析対象とする子どもは、貧困問題を抱える地域に通学する子どもであり、必ずしも困難を抱える子どもとは限らない。その点では、大綱が求める実態把握とはそぐわない側面があるかもしれない。しかし、困難を抱える子どもの置かれた状況を浮かび上がらせるために、さまざまな社会階層に属する子どもの認識とそれにもとづく子ども間の関係性を明らかにすることは一つの方法であるといえる。次期学習指導要領において、社会に開かれた教育課程の創造が謳われている。本稿の知見は、子どもの貧困対策や教育支援に加えて、社会とつながる学校づくりの議論にも寄与すると考えられる。

3. 実践研究

(1) 実践校の概要と分析対象

実践校は児童数が300名程度で、各学年1～2クラスの公立小学校である。学校選択制の対象校であり、校区外から電車やバスで通学する子どもが約3割いる。生活保護を含め、就学援助率は3割以上であり、3分の1の家庭が経済的な困難を抱えている。ただし、海外旅行経験のある比較的裕福な家庭もあり、さまざまな経済状況の家庭が混在している。

実践校周辺は、日雇労働者や生活保護受給者が集住する地区で、路上生活者や道路に寝転ぶ人の姿を見なが

ら、子どもたちは登校する。学校周辺の状況から子どもの登下校を不安に感じている保護者は多い。近年では、利便性の高い立地から、バックパッカー向けの安宿が増え、外国人観光客が急増している。少し学校から離れると、細い路地沿いに住宅が建ち並び、祖父・祖母の代からこの地に住んでいる子どもたちも通学している。また、戦前からの昭和の町並みも残っており、多面的な様相を呈する地域である。

対象とした「町づくり学習」の実践は、2016年4月から2017年3月までの1年間、27名が在籍する6年生の1クラスにおいて、次年度からの全校的な取り組みへの足がかりとして実施した。ワークシートの記述・学習のふりかえり、子どもとの会話から得られた発言、授業中の発言、自主学習ノートの記述、プレゼンテーション参観者へのお礼の手紙等、実践を通して得られたデータを分析対象とし、四角囲みで表す。クラスで特徴的な反応を示した児童3名（ネガティブな町イメージを強くもち差別する側に立っていた児童、町を好きという気持ちはあるが表現する勇気をもてていなかった児童、町のよさを理解し友だちと共有したい児童）は仮名で示し、他の児童の反応は羅列して表記する。その他、地域名等文中に出てくる固有名詞はすべて仮名を使用し、記述等を省略するときは「・・・」とする。

(2) 子どもの課題から設定した学習目標と実践指導計画

子どもたちが校区のことを、危険で犯罪が多く不潔という差別の目で見られていることを感じ始めていて、校区の実態を知らないままに自らも偏見をもって見ていることを、日々の言動から感じるようになった。このような状況を改善するために、「自分たちが学ぶ学校のある町のよさや課題を発見し、町に主体的に関わる意欲を高め、自分を肯定的に捉える」を目標とし本実践を計画した。実践指導計画は表1の通りである。実践を通して育てたい資質・能力を、1) 町の多様性について関心をもち、体験を通して学び、よさや課題など理解する。(知識・技能) 2) 町の現状を分析・判断し、当事者意識をもって未来像を考え、プレゼンテーションする。(思考力・判断力・表現力) 3) 学びから町を肯定的に捉え直し、主体的に関わる意欲を高め、自分を肯定的に捉える(学びに向かう力・人間性)と設定した。実践は、総合的な学習の時間を使用し、国語科「町の幸福論」(東京書籍)と教科横断的に行なった。

表1. 実践指導計画

1.町づくりって何?		
①	実際の町づくりの様子を知り、未来の町イメージをもつ。	
②	自分たちが暮らす町の様子について話し合い、互いの思いや考えを知る。	◎
③④	芹咲ではどのような町づくりが行われているか調べる。	
2.町づくりに関わる人々		
⑤⑥⑧	町をよりよくするために活躍している人々の活動内容や町に対する思いを知る。 ⑤ホテル経営 小川さん ⑥人をつなぐ 阿部さん ⑧町づくりに関わる 木元さん	◎
⑦⑨	フィールドワーク(シェルター・リサイクルプラザ・ゲストハウスなど) 自分の目で見て肌で感じて、町の多様性を学ぶ。	◎
⑩	自分たちが暮らす町のよさや課題についてまとめる。	
⑪	町のよさや課題など情報を整理し、未来の町イメージをもつ。	
3.わたしたちのコミュニティデザイン		
⑫	未来の町イメージに近づくためのお悩みを解決する方法について考える	
⑬⑭⑮	当事者意識をもって、町づくりについてのプレゼンテーションを作成する。	
⑯	プレ・プレゼンテーションをして、発表をよりよいものに高める。	
⑰⑱	芹咲の未来プレゼンテーションを行う。	◎
4.自分の未来をイメージして		
⑲	学習を振り返り、自分の変化や成長を発見する。	◎
⑳	参観者にお礼のお手紙を書き、学びと成長を伝える。	◎
㉑	自分の将来像を描き、卒業スピーチを考える	

※左端の丸囲みの数字は時数、右端の◎のついているものが分析対象授業

(3) 対象授業における子どもの反応と分析

1) 第2時の実践における子どもの反応と分析

普段、町を話題にあげたり話し合ったりすることが、学校生活でほとんどない中、「町のこと、本当はどう思っている？」という投げかけから、互いに表出したことのない町に対する思いや考えを全員で共有した。そして、自分の町イメージを客観的に振り返り、自分自身の見方を見つめ直すきっかけとなるようにした。

きたない／くさい／こわい／悪い所の方が、少し多いから私は好きとはいえない。／みんなと共感できる所が多かった。／自分の地域は大好きだと思ってる人があんまりなくておどろいている（原口）。／差別されているところがある。くさい、きたない。／町のことが嫌いなわけじゃないけど変えていってほしいなあと強く思いました。／人々がとってもフレンドリー、（その後、ネガティブな内容を四点あげ）今回は“いや”な方が多かったですけど、これを未来には“いい”のが増えるだろうなあと自分で思っています。未来になったら“好き”の方が多くなると思います。／いいところもいっぱいあるので／この町のイメージは良いと思います。たしかにこわい所はあるけどそれは表で裏はやさしいからいいと思う（里田）。

「差別されているところがある」と述べているように、子どもたちは、他者からの差別的視線を感じ取っていた。そして、町イメージを共有すると、ネガティブな内容が多く、8割を超える子どもが、ゴミ放置、住民のマナー、野良猫、鳩やカラスの害、放置自転車、遊び場所の少なさ、治安の問題等、町の表面的な現象を具体的にあげた。振り返りには、町に対する思いを共有したことを踏まえ、原口さんのように驚いたのは少数で、多くは町にネガティブイメージをもっていたのは自分だけではなかったことを安心するものであった。その中には、ネガティブな内容をあげつつも、町のいいところにも触れる子どもがいたが、ネガティブな要素ほどにはポジティブな要素を見出すことができずにいた。また、町を好きになりたいけれど、よさを具体的に例示できないまま町にはいいところがあると書く子どももいた。しかし、ネガティブイメージを払拭し解決するために自ら主体的に行動を起こしたいというものはほとんどなかった。ポジティブな内容に触れる子どもも、将来、良くなってほしいという願望で留まっていた。どの反応からも、町に対する当事者意識はほとんど感じられなかった。以前に地域学習に取り組んだ経験のある里田さんは、実態を捉えて、町に対するポジティブイメージを表明できていた。

次に、共有したイメージの中から、人に関するものを示す。

ホームレスが多い。／ホームレスがいなくなってほしい。／道ばたにねたりしている人がいる（不快な感じ）。／道におじさんがおるのがいや。道にさけのピンをおいてほしくない。

日頃目にする「おじさん」を問題だと7割近くの子どもの認識しており、路上生活者や日雇労働者に対するネガティブイメージをもっていた。路上生活者の存在をなくしたいという意見も出たが、これは、ただ目の前からいなくなってほしい、どこかへ行けばいいという程度のもので、人権のある人間として生活を含めて根本的な解決を望むものではなかった。また、見聞きする実態から町の課題を見つけられず、ワークシートに思いや考えを書くことのできない子どもも少数であったが存在した。

2) 第5・6時の実践における子どもの反応と分析

第5時は、地域でホテルやコンビニエンスストアを経営しながら、町づくりを経済的側面から進めてきた小川さんから町に対する思いや願いについて学んだ。

この町を一生かけて変えたいという人がいるとは、おもっていなかった。／小川さんはとてもえらくて、この町のヒーローなんだなあと思いました（里田）。／町は、自分自身ががんばらなくては、変えることができないんだなあと思いました。／自分もこの町をもっと良くしていきたい気持ちにやる気が出たと思う。

9割を超える子どもが町を思う気持ちをストレートに表現できる小川さんの生き方や考え方に感銘を受けた。「みんなは、町のためにここまで頑張れる？」と尋ねることで、一人一人が自分の生き方と重ねて考えるように促した。町をよりよくしたいという思いを行動に移して、実際に町を変えるために努力している大人が身近にいることを誇りに思い、里田さんの言葉にあるように、小川さんの存在が将来像の一つのモデルとなった。また、町は変えられるこ

とを知り、小川さんの生き方から問題を解決するために行動することの大切さを学び、3割弱の子どもが町を変えたいという思いをもち始めた。ただ、具体的な方法についてはこの段階ではまだ出ていない。

第6時は、路上生活者や日雇労働者、単身高齢者と芸術の力でつながりながら、町に暮らす人々の経験から学ぶ活動している阿部さんから、「おじさん」の今までの人生や人生観について学んだ。

ホームレスのイメージがだいぶ変わりました。／ホームレスはなまけてるだけと思ってたけど、ちがうこともあるんだなと思ったし、ぼくはおじさんたちと会わなければ、友だちになれないと思った。いろんな苦労があったからこそ、いごちがいい店ができているんだなと思った。おじさんへのイメージが変わった。それと、この町がはっきり好きになってきた(中島)。／私も一度行ってみたいなと思ったし・・・ホームレスの人の話を聞きたいと思いました。／きっと阿部さんのお話聞く前は、ホームレスとかきたくないし、くさいとか外見ではんだんしていたけど、動画を見て何よりやさしいんだなあとと思った。そのやさしさや、おもしろさを引き出す活動をしているって、本当にすてきなあ～と思った。／人と人との関わりを持つということは、やっぱり大切なんだなあとあらためて思った。

第6時では、「おじさんたちの本当の姿はどうやった？ イメージ通りやった？」という問いから、3割を超える子どもが中島さんのように、路上生活者や日雇労働者への見方を転換し、認識を改め始めた。見た目で判断していた自分の中の偏見に気づき、一人一人の背景に共感できた経験から自己責任論にもとづく無関心や無理解から脱却するきっかけを得たようで、さらに深く知りたいという関心の高まりも見られた。また、阿部さんの人と人をつなぐ活動に対して興味をもち、つながることの重要性を感じ始めているようであった。

3) 第7時の実践における子どもの反応と分析

多くの子どもが保護者から“近づいてはいけない”といわれている芹咲地域に、学校から歩いてフィールドワークへ出かけた。そこで営まれているくらしに直接接触れ、感じることで、偏見を含んでいる町イメージを子ども自身の中で再構築することを目標とした。子どもの反応を四つに分け、分析する。

a 肯定的な受け止め

今日のはじめていったところは、泉公園と緑公園とシェルターなどほとんどがはじめてで、泉公園と緑公園は工夫がされているのだなと初めて知れました。たきだしとかすぐおじさんに優しいなと思ったし、それでおじさんとか生活ができていると思いました。／近くに家があるけど、とまれることは知らなかったから、今度ホームレスにあったら、あそこのホテルはシーツもついてベッドもついてるし金もいらないうと教えてあげたい。

一つめは、近くにあるにも関わらず、初めて知る町の現状に驚いたグループである。学習したことを素直に受け止め、新しく学んだ側面をプラスに受け止める反応を示した。町に存在する公的福祉サービスやNPO等の活動を他にはない特別な機能として認識し、どのような人でも受け入れられる包摂的な町として理解を深めた。

b 否定的な受け止め

行ってはいけないとお母さんに言われている泉公園の近くはなんで行ってはいけないといわれているのかわかった。まだ、わたしの中では悪い印象だけど、もっとこの町を見てみたい。やっぱり、においがきつくて、ちょっと気分が悪い。／町が予想以上に汚くてがっかりしました。私が住んでいる所はにおいもないし・・・。においも気になったし、町にこんなところがあるのはちょっといや・・・。ホームレスがいるのは仕方ないし、優しいかもしれないけど、私はムリだな・・・と思いました。先生からホームレスがへっている聞いたので、これからもどんどん減っていくことを願います。・・・こんな現実知りたくなかったし、いやだなと思うけど、自分が住んでいる町だからきちんとむきあわないといけないし、良い町にかえないといけないなと思いました。

二つめは、現状を自分の目で確認し、驚き、受け入れがたい事実として認識したグループである。保護者の教育方針から、町の現状に触れることなく過ごしてきた子どもに多く見られた反応で、町に対する偏見があることを知っていたが、直面したことで町イメージがマイナス評価に変化した。しかし、もっと知りたいという興味関心の高まりも見え、当事者としての視点も生まれ始めた。

c 拒絶

臭いがすごいし、きたないし・・・地区にさくをつくって、ふつうの人がくらす町に入ってこれないように選別すればいいと思った(原口)。

三つめは、原口さんのように町の現状を受け入れられない事実として認識し、自分の生活と一線を画したいという気持ちが貧困問題の集積する地区を隔離するという案を生んだグループである。町に対する偏見の存在とその内容を事前知っていて、それを裏付けるような町の実態を目の当たりにした。そのため、自分の身近な生活の延長線上に差別されている対象があることを認められず、拒絶することで今の生活自体を守ろうとした。

d よさの再確認

ぼくにとってはお金のない人たちをさきえられる、じつは、とてもやさしい、見た目とはぜんぜんちがう人たちのいるにぎやかないふるさとだと思います。このことをふりかえることができたので、本当にこの授業はあってよかったです。ぼくはお金のない苦しさを知っている。同じ人どうして、協力できるフレンドリーな町というこの町を伝えていきたいです(里田)。

四つめは、里田さんのように、どのような人々にも支援の手を差し伸べることが可能な町の機能面だけでなく、町の根底にある「つながり」に気づき、精神的なより所としての存在意義や町の人々の包摂力を再確認したグループである。町の外見やそれに伴う偏見の存在も十分に理解した上で、路上生活者や日雇労働者を町には欠かせない存在として認識している。

4) 第8時の実践における子どもの反応と分析

地域の公的な施設で長年職員として勤め、日雇労働者を支援してきた木元さんから、フィールドワークを通して学んだ事実の背景について説明を受けた。

おじさんたちはなにもしてなくてなまけものだと思っていたら、全ぜんちがうくて、しょくにんでまさにプロってゆうかんじだった。がんばってるんだなと思った。自分達が住んでいるこの町に、おじさんたちはかかせないそんざいなんだと思った。／おじさん達が多だけで「この町はコワイ」と思われているけど、たくさんの活動を通していろいろな努力を作れていけるからとてもいいなと思いました。／みるしてんをかえれば、こんなにもいろいろな町のいいところが見つかるんだなと思った。こんどは自分が、町のいいところを見つけて、かつどうしていきたいと思った。

日雇労働者の一般的な生活や、その歴史的背景も含めた町の変遷などを学び、この町やここに暮らす日雇労働者の社会に果たしてきた役割を知った。ネガティブイメージと直結していた要因である「おじさん」が実は誇れる存在だと気づき、その存在自体を肯定的に受け止めることができるようになった。「おじさんたちは、まさに今の大阪・日本を作ってくれてたんやね。おじさんたちを支える仕組みも町にはあるんやね。」という投げかけから、町自体もポジティブイメージに転じ、子ども自身の町への愛着も高まり、それを表現する自信を取り戻した。また、木元さんの町への熱い思いと活動内容を学び、誤解されている町の偏見をなくす活動に意欲をもつ子どもも現れ、町づくりの主体としての自覚の高まりを感じられるようになった。

5) 第9時の実践における子どもの反応と分析

昭和の町並みの残る商店街を中心とした地域へフィールドワークに出かけた。

また臭いのするところへ行かなあかんのと思っていたが、芹咲は半分は昭和の町並みが残っている町だった。・・・観光している外国人は新芹咲ばかりに行っているけど、芹咲の半分のほうが良いと思った(原口)。／そんなに汚くなかった。ちょっと古かった。戦争で焼かれなかったことがよくわかりました。南芹咲より、ちょっといいかな～って思った。阿部さんみたいな取り組みをして、芹咲が悪いイメージから良いイメージに変えていきたいなと思いました。たくさん来てほしい!!

前回拒絶した原口さんのようなタイプや、ネガティブイメージを増幅させたタイプの子もたちも、町の新たに知る別の一面に触れ、町の可能性を実感することができた。

6) 第17・18時の実践における参会者・子どもの反応と分析

ここまでの学習を元に、未来の町イメージをそれぞれ描き、「自然でいやされる町を作り隊」「芹咲Clean&Artプロジェクト」「昭和のUSJプロジェクト」「人と人との交流を増やして笑顔を増やすプロジェクト」「フレンドリースモールワールドプロジェクト」「芹咲愛してプロジェクト」「路上の自転車なんとかしようプロジェクト」「芹咲耐震強化プロジェクト」の8つのグループにわかれてプレゼンテーションを作成し、発表した。参観した首長の発言を下に記す。

首長:みんなの話を聞いててね、ずっと楽しかったです。すごく面白いアイデアがあってすごい楽しかったのと、もっといいなと思ったのが、みんながこの町をすごく愛している。この町は本当にいい町だ、もっと良くしていきたい、大好きだという気持ちがすごくよくわかりました。やっぱり町というのは、誰かがよくしていくのじゃなくて、自分たちで一緒になって良くしていく、頑張っていくものです。みんなと一緒に頑張っていきたい。今日は本当に楽しかったです。

発表当日は、首長も含め、20名近くの地域の町づくりに関わる方々を招聘した。路上生活者を町づくりの活力として考える案などのプレゼンテーションに対する参観者の感想は、発表の完成度の高さや町や人を見つめる正確な視点に驚き、子どもたちの今までの学びを認め、褒めてくれるものが大半であった。子どもの発表から意図せずあふれ出た町への思いを大人が「芹咲愛」という言葉にして子どもに投げ返したことで、内省を促すことにつながり、子ども自身の町に対する肯定感を高めた。町づくりを積極的に進める大人が子どもを認めたことが、子どもの自信につながり、次時の自己の成長を認める表現につながったと考えられる。

7) 第19・20時の実践における子どもの反応と分析

第19時は、学習のまとめとして「学習を振り返り、自分の変化や成長を見つけよう」という投げかけから、今までのワークシートを見返し、学習前後の自分の町イメージを比較して、1年間の成長を振り返る活動を行った。その内容を参観者へのお礼のお手紙という形にして、自らの学びと成長を併せて伝える活動を第20時に実施した。子どもの反応に番号をつけて記し、以下の分析の際に使用する。

①何事も見た目ではなく、中身を知ってこそだと思った。差別をしたりしていた自分がわからない(原口)。／②はじめ私はおじさんが朝早くから頑張っていることを知らなくて勝手に嫌がっていました。…私は、勘違いしていたと気づきました。／③この学習が始まる前までは、私は芹咲の本当の姿を知ろうとしませんでした。インターネットの情報に流され、自分たちの町にもかかわらず、勝手に悪いイメージを信じてしまっていました。ですが、芹咲の町を目で見て、肌で感じて、私のイメージとは正反対で、優しさがあふれていて、人柄が良い、活気あふれる町でした。／④芹咲を思う気持ち。小さい時からずっと芹咲のイメージは悪くてネットの情報に流されてばかりだったけど、自分たちで確かめてみて芹咲へのイメージが変わった。／⑤今回のプレゼンの発表の際に、芹咲のことを深く知れたことと、芹咲のことを好きになってもらえるような町にしたいと思えたのが、私の成長です。／⑥本当の芹咲の姿を知ることができました。／⑦本当のことと見つける“目”が成長した。／⑧芹咲の課題、いいところ、本当の姿をしっかりと見つけられた。前とは全然、芹咲に対しての思いが違う。／⑨最初は日本一悪い町と思っていたが、二番目に好きならいまでなった。本当の眼を養えたと思った(原口)。／⑩この町が、ほかの地域からいやだと思われています。本当は、すごくやさしい人やフレンドリーな人たちがたくさんいるにぎやかな町だと私は思います。／⑪こうやって見ていると、本当に芹咲は良い町で、どうしてこの魅力に気付かなかっただろうと思いました。私たちは、これからも、芹咲を愛していきたいです。／⑫この町のことにとっても興味をもっていると思ったし、自分もこの町を好きでいられるようになっていました。／⑬やっと…気持ちをわかってくれてうれしい(里田)。／⑭数年後、すごい町になっていそうだなと思いました。／⑮私も芹咲のために何か協力できたらいいなと思った。／⑯前はだれかがかえてくれるだろと思っていたけど、今は、自分からこの地域を変えたいと思えるようになりました。／⑰来てくれた方の感想で芹咲愛やいい所を広めたいなどううれしいお言葉をもらえ…これからの時代や未来は自分たちできり開くんだ／⑱みんなこの勘違いをしているので、この誤解を解いて、芹咲のことを良く思っしてほしいと願うようになりました。／⑲今はみんなのごかいをとかないといけない立場になったと思う。

子どもの反応から、無知から起こる偏見や誤解など、先入観に捕らわれていた自分を客観的な視点で捉え、体験を通じた学習活動によって町を正しく認識できるようになったことがわかる(①②③④)。原口さんは「本当の眼を養えた」という表現を使って、表面的な現象やインターネット等の情報で判断するのではなく、自分の目で確認し、人に会って話を聞いて、心で感じて物事の実態に迫る大切さに気づくことができた自分を評価している(①)。同様に、全員が自分自身で自己の変容に気づき、成長した点を具体的にあげることができた(⑤⑥⑦⑧)。

また、町のよさを語る強さを身につけ、自信をもって町を好きと表現できるようになった(⑨⑩⑪)。この反応から、子どもたちが町を肯定的に捉えられるようになったといえるだろう(⑫)。学習の当初から町のよさを主張してきた里田さんは、仲間の変容は自分への理解が進んだことと受け止め、喜んで(⑬)。町の未来に希望を抱き(⑭)、町づくりの当事者として自覚が高まり(⑮⑯)、具体的に描いた未来イメージを多くの大人に賞賛されたこと(⑰)、偏見の解消に主体的に取り組む、社会参加への意欲の高まりが見られた(⑱⑲)。

96%の子どもが町を正しく認識できるようになったと振り返り、約8割の子どもが当事者として主体的に行動したいと文章に表した。自己の変容を成長として自覚した学習の過程を通して、自分を肯定的に捉えられるようになったと推察される。

(5) 実践のまとめ

学習を始めた当初、子どもたちは路上生活者や日雇労働者の生活に起因する表面的な現象等を地域の印象としてあげ、地域に対するネガティブイメージを友だちと共有したことで安堵感を抱いていたように、地域に対する当事者意識はほとんどなかった。路上生活者に対する差別意識も強く、自分の生活範囲に存在することを認めない反応も少なからずあった。学習を進める中で、地域をよりよくするために真剣に活動している大人に出会って、地域は変えることができることを学び、地域を変えたいという思いをもち始めた。また、感覚を大切にしたフィールドワークを通して、町イメージを自分の言葉で語るようになった。路上生活者や日雇労働者、元日雇労働者である単身高齢者が社会に貢献してきた歴史的背景や生活実態を学ぶことで、地域の誇れる人間として、かれらの存在自体をポジティブに捉え直すことができた。暮らしを支えるさまざまな支援があることなども地域のよさとして認識できるようになった。目には見えないが地域の根底にある「つながり」に気づき、居場所を奪われた人々が日本中からやってきて居心地のよさを感じることができる、精神的なより所としての存在意義や町の人々の包摂力も、地域を肯定的に捉える要因となった。昭和の雰囲気が残る町並みや地域で活躍する大人の存在など地域の可能性や多様性を学習し、地域の未来へ期待感を抱くことができるようになった。自分たちの学ぶ学校のある地域の課題を解決したいという意欲は当事者意識の芽生えであり、具体的に描いた未来イメージを多くの大人に賞賛されたことで、町づくりの主体としての自覚を高めることができた。学習活動のふりかえりでは、地域を正しく認識できるようになり、主体的に行動しようと考えている自分自身の変化を、自己の成長として自覚することができた。地域を肯定的に認識できるような学習活動の積み重ねを通して、自分を肯定的に捉えられるようになったと推察される。

ただし、子どもたちの変化や成長は直線的なものではなく、最終的に地域を肯定的に捉えられるようになるまでには、揺り戻しがあった。仮名で記した3名の中で、特に原口さんの反応から、体験が座学を超え、感覚が優先したことがわかる。知識として理解していても、気持ちの面で受け入れられない現実と直面し、町イメージがマイナスからプラスに、そしてまたマイナスにと、何度か変化した。また、初めは断言できず、徐々に地域に対する思いを強めた中島さんも、学習を重ねる中で、好きだという思いを確信に変化させていったように見える。初めから一貫して地域を肯定的に捉え、表現していた里田さんは、感覚的に理解していた地域の現状やそれに対する思いを、学習が裏付ける形になり、自分に対する自信を高めることができた。仲間が自分と同じ考えをもつようになり、自分をわかってくれたことを喜んで(⑳)。多様な視点で繰り返し学習できる機会を設定したことで、自己責任論にもとづく無関心や無理解から脱却し、町イメージをプラスに転じていくことができたといえる。

この3名以外にも、特筆すべき子どもが数名在籍していた。貧困問題等の背景により思いや考えを表現することができない子どもたちである。今回の分析では、紙幅の都合上、そうした子どもたちのことを取り上げられなかった。

4. 考察

(1) 地域に対する認識の実態

本研究の一つめの課題は、通学地域に付与されたスティグマの影響に、子どもたちはどう反応しつつあるのかを明らかにすることであった。

「町づくり学習」を始めた契機と子どもの記述から、子どもたちの通学地域にはスティグマが付与されていたと考えられる。そして、実践分析から、子どもたちの8割以上が、地域に対してネガティブなイメージを抱いていたといえる。ネガティブなイメージを抱いていた子どもたちは、公的空間の汚さや治安の問題を場の怖さとして表現すると同時に、日雇労働者や路上生活者の存在を汚さや怖さと関連させて問題視していた。そして、貧困問題の集積する地域に対して一般的に示されるネガティブなイメージを自身の意見としてそのまま受け入れていた。こうした子どもたちは、地域のネガティブなイメージを、自身のアイデンティティや自己評価を傷つける方向へと内面化する事態を回避するために、自身と切り離し、自己イメージを保っていたといえる。

それが可能になったのは、保護者の指示通り、子どもたちが校区内の貧困が集中する地区には足を踏み入れていないからであろう。子どもたちの安全を考慮すれば、そうした判断もやむを得ないとして理解はできる。ただ、そうした子どもたちは、貧困の集積する地区で過ごす人々とは触れ合おうとせず、かつ、自身の姿勢に対して疑問をもっておらず、いわば、「ゲーティッド・コミュニティ」の内側で過ごしていた状態といえる。この問題点は、内側で過ごす人々が貧困者への共感や想像力を欠き、ともに生きていこうとする姿勢を失くし、貧困問題の放置と拡大に無意識・無意図的ではあるが加担するところにある。子どもたちは、結局は、地域に対する差別や偏見に抵抗する姿勢をもてず、消極的にはあるが、差別したり偏見をもったりする強者の側に仲間入りしてしまったのではないかと考えられる。

また、フィールドワーク後のシートからは、原口さんに示されるように、強者の側に積極的に仲間入りしようとする姿も垣間見えた。Scott (1994:173) は、排除のプロセスを「社会の市民が享受している通常範囲の生活様式からの両極への離別」として分析する。それは、「剥奪された者は公的な生活から排除され、特権をもつ者は自らの特権から大衆を排除することができる」ことを意味する。排除は、そのプロセスにおいて、剥奪される者とする側との間における相互作用を含むものである。特に貧困問題を抱える地域では、そうした相互作用が日常的に積み重ねられ、社会的区別や差別の文化が形成されると考えられる。原口さんは、当初は、通学地域に対しての当事者意識はそれほど見られなかった。しかしながら、学習を通して、差別される当事者としての自覚をもち始めると、貧困問題の集積する一部地区を隔離する案を提示していた。原口さんは、自分たちの通学する地域への差別的まなざしを受けて、自己イメージを傷つける方向へと内面化を図り、その傷つきを回避し、アイデンティティを確保するための自己防衛として、自分も排除する側に回ろうとしたのではないかと推察できる。

しかし、子どもたちの反応は、地域へのネガティブなイメージをそのまま内面化するばかりではない。ネガティブなイメージをあげつつも、少しはポジティブなところがある点を述べ、未来は変わるかもしれないと考えて判断しかねているグループがある。一方で、はっきりとポジティブなイメージをもつグループもある。特に里田さんは、これまでの地域学習の中で、自分の過ごす地域のよさを見つける取り組みに参加してきた経験をもつ。差別や偏見に対して、地域のよさを訴え、正しく抵抗する方向での内面化を図り、自己イメージを傷つけられる事態を防いでいる。

ただし、本研究では分析できなかった子どもたちがいる。厳しい生活背景を有する子どもたちは、地域の人々に支えられながら、ともに生きている。しかしながら、地域に対するマイナスイメージに対して、何も言えず、シートに記述するのも困難な状況であった。

これらからは、実社会と同様の小さな社会が学級の中にできていたといえる。子どもの地域に対する認識とその内面化および自己イメージの回復の仕方によって、主に四つのタイプが抽出された。一つめは、通学地域に対する他者からのネガティブなイメージを肯定し、そのまま受け入れつつも、地域と自身と切り離す形で自己イメージを保つタイプである。このタイプの子どもたちは、差別したり偏見をもったりする強者の側に仲間入りしているため、貧困問題を抱える地域で自身も弱者として生きる仲間に対して、無意識・無意図的ではあるが差別や偏見の目を

向けている状況となる。二つめは、通学地域に対するネガティブなイメージをもちつつも、それをそのまま内面化せずに判断を保留し、よき未来に目を向けることによって自己イメージを保つタイプである。三つめは、以前の地域学習を通して差別や偏見に批判的な抵抗をしつつ自己イメージを保つタイプである。四つめは、差別されるその現実の中で生き、自己イメージの回復が困難なタイプである。上記分析から、子どもたちが、実社会と同じように分断されている実態を浮き彫りにしたといえる。

(2) 「町づくり学習」の意義

クラス内分断に対して、学校は、学習活動を通じて何ができるのだろうか。これを明らかにするのが二つめの課題となる。実践分析からは、子どもたちが、「町づくり学習」の中で、日雇労働者や支援者、地域の問題改善とよりよい地域づくりに取り組む人々と触れ合いを通じて、地域の多面性に関する正しい知識、多様性の承認や包摂的なまちづくりの価値と方法を学んだといえる。それは、地域への差別や偏見のまなざしをいったん横におき、もう一度、一から学び直しをするアンラーニングに相当するものであると考えられる。このアンラーニングは、差別や偏見をそのまま受け入れることに疑問を抱かせ、そちら側に仲間入りを踏みとどまらせる抑止力になると考えられる。貧困問題を抱える地域に位置する学校は、子どもに地域の正しい知識とそこで暮らす人々の多様な姿勢を見せることで、子どもたちがいつのまにか学習していた差別や偏見を取り外す役割を担うことが可能であるといえる。

差別や偏見に立ち向かうための正しい知識や批判的思考力を身につけた子どもたちは、ふりかえりに示されるように、差別や偏見に対して、抵抗の意味合いを内面化させることが可能となっている。そして、この町はいいまちだ、あるいは地域が好きだという感覚や、地域をよりよくしたいという意欲をもてるようになっていく。この町はいいまちだ、あるいは、地域が好きだといった感覚は、地域肯定感 (community esteem) と呼ばれるものである。日本では、耳慣れない言葉かもしれないが、アメリカではすでに多くの研究蓄積のある言葉であり、community esteemは人々のウェルビーイングを向上させることが明らかとなっている (Molix & Nichols, 2013)。つまり、子どもたちは、包摂的な地域の有り様を学ぶことで地域肯定感を高め、自己イメージを肯定的なものへと変容させ得たといえる。

また、地域を何とかしたいという意欲は社会参加の意欲につながる。欧米各国では、低所得者層の社会参加が少ないことが民主主義社会を形成する上で問題となっている (パトナム, 2002=2013)。実践校には、さまざまな社会階層の子どもが通学するが、一定の低所得者層はいる。そうした子どもたちにとって、学校を通じての社会参加意欲の向上は、差別や偏見を跳ね返すためにも、周縁化されやすい自身の声や意思を公的な場に届けるためにも意義のあるものと考えられる。また、自身が低所得者層ではなく、その場に足を踏み入れないというやり方で目に見えないゲーティッド・コミュニティをつくり、強者の側に仲間入りしていた子どもたちや判断を保留していた子どもたちも、学習が進むにつれて、差別や偏見に正しく抵抗する意味合いとしての社会参加意欲を示している。周縁化されやすい人々といかにつながり、ともに社会をつくっていくのかを考える社会参加意欲の向上は、すべての人が市民として同等の価値と権利を保持可能にしようとする民主主義の発展にとって重要であると思われる。

(3) プラットフォームとしての学校の役割

上記分析より、学校は、多様でインクルーシブな町のよさを見つけるカリキュラムの実践を通して、子どもの有していた差別意識や偏見をアンラーニングさせ、地域肯定感を高めることによって、子どものウェルビーイングに貢献しうるといえる。さらに、そうした地域づくりに関与する人々と子どもとの相互作用の場や機会の設定を通して、子どもの社会参加意欲を向上させうる。貧困問題を抱える地域に通学する子どもたちは、地理的要因によるスティグマの影響を受け、自身の人間としての尊厳とウェルビーイングを失いやすい状態に置かれている。地域学習を通じて、学校がそれらの回復にアプローチ可能である点を明らかにしたのは、意義の大きいことであると思われる。子どもの貧困対策を求められる学校は、いわゆる生徒指導や個別対応など、学習活動以外の部分で福祉専門職等と連携しながら模索しつつある。もちろん、それも重要ではあるが、学習という学校の中心的活動を通じての貧困対策も可能であることが本研究から示唆された。

貧困研究の嚆矢であるセン（邦訳，2006）は，経済的成長や発展とは逆向きの下降のときにこそ，人々の尊厳や創造的な生活を守るための初等教育の充実とカリキュラムの開放を重視する。その理由として，学校のカリキュラムは，人の自己認識や人々がお互いを見る目に深く影響を与えるためとし，多様な価値を広く学ぶことを奨励する。その際に留意すべきは，長短ある地域の内実に関する学習を外形的になぞり，地域をよいものとして子どもに押し付けたり，安易な容認をさせたりするものではないところである。本研究で示したように，子ども自身が地域の抱える問題や課題を見つめ，自身の有する広狭の視野に揺れ動き，自己の内面と葛藤しながらも，多様な自他の尊厳や人権をいかに尊重する地域をつくるのかに焦点をあてるカリキュラム開発が大切である。それは，差別や偏見に対して社会正義に通ずる批判的思考と社会参加を促すような正しい抵抗を内面化させるものである。

学校は，子どもの貧困にアプローチ可能なこのようなカリキュラム開発を積極的にを行い，クラス内分断を防ぐことから，実社会の分断を予防・修正する役割を積極的に担っていくべきではないかと思われる。特に，現時点では社会階層の中位や上位に位置づく子どものアンラーニングはそのための不可欠な要件であり，かれらの正しく抵抗する社会参加意欲を促さなければ，クラス内分断はもとより，実社会の分断を防ぐのは困難であろう。

今後の研究課題として，今回適切に分析できなかった，貧困問題を抱える地域で他者に支えられながら弱者として生きる子どもたちの声や意思を拾い，地域づくりへといかにつなげうるのかを問うことがあげられる。かれらをエンパワーするカリキュラムの開発は，実践的・学術的課題であるといえる。また，本研究では，主に質的な分析を行ったが，今後は量的データの収集と分析を試みることにより，説得力のある論述が可能になるとと思われる。加えて，地域づくりに関する子どもたちの提案や社会参加意欲を実際の地域づくりにどう活かしていくのか，その後の研究を進めていきたい。

註

- 1) ここで述べる場所は，境界を固定したものではない。
- 2) ただし，あいりん地区での抵抗運動は，暴力的な破壊行為を伴うものが多く，本稿で述べる抵抗の意味合いはそうした行為に示されるものではない。居住者に向けられる差別や偏見の視線に対して，民主主義社会における正当な手段としての社会参加をもって抵抗する意を示すものである。
- 3) 本稿では，「地域」と「町」を併記しているが，両者ともに学校が位置する校区を示す。実践授業内においては，子どもたちに学習内容を示す際に，教科書に使用されている「町」を用いることとした。そのため，実践研究についての記述では「町」の表記を基本とするが，それ以外では「地域」の表記を用いる。

謝辞

本研究は，科学研究費補助金（課題番号：16K04606，研究代表者：高田一宏），同（課題番号：16K13524，研究代表者：諏訪晃一），同（課題番号：15K13197，研究代表者：柏木智子）の助成を受けたものである。

参考文献

- 阿部彩 (2011). 『弱者の居場所がない社会』講談社現代新書.
- 岩田正美 (2007). 『現代の貧困』ちくま新書.
- 柏木智子・仲田康一 (2017). 『子どもの貧困・不利・困難を越える学校』学事出版.
- 国立教育政策研究所 (2017). 『OECD 生徒の学習到達度調査-PISA2015調査国際結果報告書 生徒のwell-being』.
- 白波瀬達也 (2017). 『貧困と地域』中公新書.
- 末富芳 (2017). 『子どもの貧困対策と教育支援』明石書店.
- 高田一宏 (2016). 「部落問題と教育」『岩波講座 教育 変革への展望2 社会のなかの教育』岩波書店，229-257頁.
- Jenkins, R. (1996). *Social Identity*. London/New York: Routledge.
- Lister, R. (2004). *Poverty*. Polity Press. (松本伊智朗・立木勝 (2011). 『貧困とはなにか』明石書店).
- Molix, L. & Nichols, C. (2013). Satisfaction of basic psychological needs as a mediator of the relationship between community esteem and wellbeing, *International Journal of Wellbeing*, 3(1), 20-34.

- Putnam, R.D. (2002). *Democracies in Flux*. Oxford University Press. (猪口孝 (2013). 『流動化する民主主義』ミネルヴァ書房.)
- Powell, M., Boyne, G. & Ashworth, R. (2001) Towards a geography of people poverty and place poverty, *Policy and Politics*, 29(3). 243-258.
- Rimstead, R (1997) Subverting poor me: negative construction of identity in poor and working class women's biographies, In S.H. Riggins, *The Language and Politics of Exclusion: Others in Discourse*. Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Scott, J. (1994). *Poverty and Wealth*. London/New York: Longman.
- Sen, A.K. (東郷えりか(2006). 『人間の安全保障』集英社新書).
- Townsend, P. (1974). Poverty as relative deprivation. Wedderburn.D. *Poverty, inequality and class structure*. Cambridge University. (高山武志 (1977). 「相対的収奪としての貧困」ウェッダーバーン『イギリスにおける貧困の論理』光生館, 19-54 頁).