

國學院大學學術情報リポジトリ

社会的に不利な状況にある子どもたちへの社会政策と教育

メタデータ	言語: Japanese 出版者: 公開日: 2023-02-06 キーワード (Ja): キーワード (En): 作成者: 大西, 祥恵 メールアドレス: 所属:
URL	https://doi.org/10.57529/00001051

社会的に不利な状況にある子どもたちへの 社会政策と教育

■ 大西 祥恵

▶ 要約

近年日本においても、社会政策の視点から教育への言及がなされるようになってきた。こうした議論は「子どもの貧困」にかんする研究が進められるなかで蓄積されてきた。しかし、日本における「子どもの貧困」対策は、教育的支援に偏重しているとの批判が多数みられる。これに対して、社会的に不利な状況にある子どもたちへの取り組みとして、長年日本において積み重ねられてきた実践の一つに被差別部落における部落解放子ども会の取り組みがある。本稿では、被差別部落の子どもたちに対する教育的支援を前身としつつ、現在では社会的にさまざまな形で不利な状況にある子どもたちの支援を行っている、旧産炭地の福岡県大牟田市の質問教室を取りあげた。質問教室では学習会だけではなく、さまざまなレクリエーション活動が実施されているが、これらは子どもたちの家庭に対する深い理解につながり、子どもに対する支援に重要になってくる。また、教育的支援にとどまらず生活全般にわたる支援が行われる場合もあった。「子どもの貧困」対策との違いとしては、子どもたちの将来に関連して、社会的な問題や差別への対応を子ども任せにしたり、自己の責任におわせたりする視点が一切なく、子どもたちが将来直面するリスクにある社会的な問題や差別に対して、子どもたちを孤立させることなく、ともに立ち向かえる関係を築こうとする姿勢が明解に打ち出されている点であった。

▶ キーワード

社会政策 「子どもの貧困」 教育 部落解放子ども会 旧産炭地

1. はじめに
2. 「子どもの貧困」研究と社会政策
 - (1) 「子どもの貧困」という枠組み
 - (2) 「子どもの貧困」と経済的支援
 - (3) 「子どもの貧困」と教育的支援
 - 1) 子どもの現在についての議論
 - 2) 子どもの将来についての議論
3. 「解放の学力」論と部落解放子ども会の概要
 - (1) 「解放の学力」論

- (2) 部落解放子ども会の概要
4. 福岡県大牟田市における質問教室の取り組み
 - (1) 福岡県大牟田市における質問教室
 - (2) いつもの質問教室
 - (3) 世界の料理
5. おわりに

1. はじめに

社会政策と一言でいっても、それぞれの国や地域に独自の歴史と伝統があり、その内実は国や地域によってさまざまである（玉井 [2007] p. 19）。例えば、武川正吾はベヴァリッジ、マーシャル、ティトマスの業績からイギリスにおける社会政策概念を検討したことがあるが、領域としてはおおよそ雇用、社会保障、保健医療、対人社会サービス、住宅、教育が挙げられていた（武川 [1997] pp. 7-8, p. 14）。これを日本の社会政策の領域と比較すると、とりわけ伝統的に教育が含まれている点に特徴があるといえるだろうⁱ。

日本の社会政策に視点を移すと、大河内一男の影響力の強かった1970年代までは労働政策、労働問題にかんする研究が中心であったが、その後は社会保障を含む生活政策、社会福祉などへとその領域を拡大させていった経緯がある（武川 [1997] pp. 3-4, 玉井 [2007] pp. 5-14）。つまり、社会政策の領域は、一国内においても変化してきたのである。

そうしたなかで、近年日本においても社会政策の視点から教育への言及がなされるようになってきた。こうした議論は、「子どもの貧困」にかんする研究が進められるなかで蓄積されてきたように思われる。「子どもの貧困」とは言葉通りにとれば貧困問題の一つであるが、後述するような理由で、日本においては教育的支援についての言及が多くなされてきた。「子どもの貧困」研究が進められていくなかで、社会政策と教育はどのようにかわりをもつようになっていったのであろうか。こうした点を明らかにしておくことは、日本における社会政策研究について考えるうえで重要だといえる。なお、「子どもの貧困」問題への対策が教育的支援に偏重することについては、後述するように多数の批判がみられる。したがって、そうした批判をふまえたうえで、社会政策と教育とのかかわりを捉えていかなければならない。

ところで、同じように社会的に不利な状況にある子どもたちへの取り組みとして、長年日本において積み重ねられてきた実践の一つに、被差別部落における部落解放子ども会の取り組みがある。この分野では、「受験の学力」と対置させる思想として、「解放の学力」

論が展開されてきた（桂 [2009] p. 6, 高田 [2014] p. 60）。そうした事例はこれまで日本の社会政策領域ではあまり取りあげられてこなかったが、社会的に困難な状況にある子どもたちへの教育政策を考えるうえで、一つの論点になり得ると考えられよう。

そこで本稿では、被差別部落の子どもたちに対する教育的支援を前身としつつ、現在では社会的にさまざまな形で不利な状況にある子どもたちの教育的支援を行っている福岡県大牟田市の質問教室を取りあげ、具体的な取り組みに学ぶことによって社会政策研究と教育とのかかわりについて検討していきたい。

以下、本稿では、まず第2章において、「子どもの貧困」問題にかんする先行研究を整理し、「子どもの貧困」を切り口として社会政策研究と教育とのかかわりについてみていく。次に第3章において、部落解放子ども会での教育的支援の中心的な考え方となった、「解放の学力」論と部落解放子ども会の取り組みについて検討する。最後に第4章において、福岡県大牟田市における質問教室の取り組みを取りあげて、具体的に社会的に不利な状況にある子どもたちへの教育的支援をみていくなかで、社会政策研究と教育とのかかわりについて考察していく。結論として、「子どもの貧困」問題の議論における教育的支援は貧困問題を社会的な問題としてとらえる視点が弱く、子どもたちに自己責任を問いかねないという点には注意しなければならないと、それに対して福岡県大牟田市における質問教室の取り組みから学ぶべき点がいくつか挙げられることを示す。

2. 「子どもの貧困」研究と社会政策

本章では、「子どもの貧困」問題に関する先行研究を整理し、「子どもの貧困」を切り口として、社会政策研究と教育とのかかわりについて明らかにしていきたい。

(1) 「子どもの貧困」という枠組み

2018年の「国民生活基礎調査」で、「子どもの貧困」率は13.5%であった（厚生労働省 [2019] p. 14）。本調査における「子ども」とは17歳以下の者のことであるが、この結果から日本社会においては17歳以下の子どもの実に7人に1人が貧困状態で生活していることが明らかとなった。こうした数値は日本社会において衝撃をもって受け止められており、貧困問題を子どもという切り口から捉える研究が、このかん多数蓄積されてきた。

しかし、そもそも子どもが単独で世帯を形成しているとは考えにくいⁱⁱ。そのため、「子ども」が貧困状態におかれているということは、養育する立場にあるおとなも貧困状

態におかれているケースが多いものと思われる。だとすれば、「子どもの貧困」問題は、「おとなの貧困」問題でもあるといえるだろう。にもかかわらず、「子どもの貧困」という枠組みが非常に多くの注目を集めたという事実は、いったい何を意味しているのだろうか。

埋橋孝文は、「子どもの貧困」問題の直接の原因は「親の貧困」だと述べる（埋橋 [2015] p. 16）。そして、「親の貧困」ではなく「子どもの貧困」に注目が集まる理由として、「子ども本人は」「まったく責任がないにもかかわらず、（親の）貧困に由来する各種の『不利』『困難』を一方的、受け身的に引き受けざるを得ない」点を挙げている（埋橋 [2015] p. 13）。同様の点は、堅田香織里によっても指摘されている。堅田によると、「子ども」は「一人前の市民」ではないため、責任の主体になり得ず、それがゆえに「子ども」に対する支援への社会的合意が得られやすいのであった（堅田 [2019] p. 38）。ここから、多くの場合、「子どもの貧困」の直接の原因は養育する立場にある「おとなの貧困」であるが、子どもに対する支援のほうが社会的合意は得られやすいということになる。裏を返せば、「おとなの貧困」に対する支援は社会的合意が得られにくいいため、「子どもの貧困」に着目した議論がこのかん注目されたことになる。

では、「おとなの貧困」に対する支援に社会的合意が得られにくいのはなぜであろうか。この点について、ルース・リスターの議論を引用しながら論じたのは藤原千沙である。藤原は「私たち自身」が「子どもの貧困」に対しては哀れみや同情を示す一方で、「おとなの貧困」に対しては軽蔑と敵意の対象とする傾向にあると述べている（藤原 [2017] pp. 36-37）。そして、このように子どもとおとなに対して異なるまなざしが向けられるなかで、当該の貧困事象が救済するに値する問題なのかどうかの選別が暗黙のうちに行われているという。だとすれば、「子どもの貧困」問題が注目されている理由の一つには、「おとなの貧困」に対する偏見や差別意識の存在があるからということになる。

ところが、この点は「子どもの貧困」の解決に向けては大きな懸念材料となる。というのも、先述のように「子どもの貧困」の直接の原因は養育する立場にある「おとなの貧困」であり、「おとなの貧困」に対する偏見や差別意識によって、「おとなの貧困」を解決するための取り組みが十分に行われなければ、結果として「子どもの貧困」も解決することができないからである。

では、多くが稼働年齢層であると考えられる、養育する立場にある「おとなの貧困」の原因は何であろうか。世帯主が稼働年齢層である貧困者の世帯状況をみると、日本は他国と比べて世帯内に就業者のいる割合が高いことが指摘されている（藤原 [2015] p. 9）。藤原は OECD の 2000 年代半ばのデータから、世帯主が稼働年齢にある貧困者の世帯状況について、世帯内に就業者のいる割合がイギリスでは 33.0%、ドイツでは 33.6%、フランスでは 62.5%、アメリカでは 71.9% であるのに対して、日本は 82.7% となって

おり、きわめて高い数値であることを明らかにした。つまり、日本の貧困層は多くが就業しているであり、就業しても貧困から抜け出せないことが国際的にみて日本の特徴だといえるのである。

このように親が就業していても貧困に陥る理由について、藤原は一つは企業収益が上昇しても賃金は低下するなど、働いても報われない社会に日本社会が転換してきた点、二つは税・社会保障への信頼が乏しく、子どもにかかわる費用を社会全体で分担することへの社会的な合意もないため、子どもを養育する者自身がその費用を負担しなければならず、このことが子育て世帯の家計をより一層苦しめている点を指摘している（藤原 [2017] pp. 38-42)ⁱⁱⁱ。ここから端的に明らかになることは、貧困の原因は社会的要因におうところが大きいということである。

(2) 「子ども貧困」と経済的支援

貧困問題を直接的に解決するために実施される支援として、まっ先に思い浮かぶのは現金給付や所得保障などの経済的支援である。しかし、日本社会における「子どもの貧困」問題をめぐっては、こうした経済的支援が十分に行われてこなかった（松本 [2017] p. 3, 堅田 [2019] p. 46）。

では、「子どもの貧困」対策としての経済的支援は、その意義が認められないのであろうか。アメリカ合衆国において、ロバート・パットナムは貧困家庭に現金給付を行うことによって、子どもの学業や社会的なパフォーマンスが向上することをいくつかの質の高い実験研究が示していることを指摘している（パットナム [2017] p. 152）。こうした指摘は、日本社会においてもあてはまる可能性が高く、「子どもの貧困」に対して、経済的支援は大きな意義があるといえるのではないだろうか。したがって、日本社会においても、「子どもの貧困」対策として経済的支援を実施していくことは必要不可欠なのである。

ところで、日本社会において「子どもの貧困」対策として重要と考えられる経済的支援をさしおいて実施されてきた対策は何だったのであろうか。実は日本の「子どもの貧困」対策においては、経済的支援が十分に行われなかった理由として、対策が教育的支援に偏重したことが指摘されている（湯澤 [2017] p. 17, 堅田 [2019] p. 45, 佐々木 [2019] p. 18）。次節では、この教育的支援について詳しくみていきたい。

(3) 「子どもの貧困」と教育的支援

2013年に制定された「子どもの貧困対策の推進に関する法律」（施行は2014年）、2014年に閣議決定された「子どもの貧困対策に関する大綱」などを分析した論考によると、日本における一連の「子どもの貧困」対策の特徴は、教育的支援に偏重している点にあるこ

とが指摘されていた（湯澤 [2017] p. 17, 堅田 [2019] p. 45, 佐々木 [2019] p. 18）。

この理由として、教育福祉論を専門とする佐々木宏は次の3点を指摘している。一つは、貧困状態にある子どもの困難や不利は、現代の日本社会では教育上の不利や学校という場の困難としてあらわれるためである（佐々木 [2019] pp. 19-21）。二つは、「子どもの貧困」に対しては子どもの権利からして問題とみなす議論もなかったわけではないものの、日本社会においてとりわけ優勢だったのは、生まれる家族を選べない子どもたちの間に家族の経済状態による機会の格差があってはならないとする考え方だったからであり、これは「貧困の連鎖」への懸念に連なる論理であった。三つは、日本社会の将来を支える人材育成のために「子どもの貧困」は放置できないとする声が根強いためである^{iv}。このうち一つめの点は、貧困状態にある子どもが現在直面してる問題について論じられており、二つめ、三つめの点は、貧困状態にある子どもの将来とのかかわりで論じられていると整理することができるだろう。そこで以下では、子どもの現在についての議論と、子どもの将来についての議論に分けてみていきたい。

1) 子どもの現在についての議論

先述のように、子どもが貧困状態にあることは、現代の日本社会では教育上の不利や学校という場での困難としてあらわれるとの指摘がなされていた。子どもたちが教育を通して得るものは非常に大きく、教育にはそれぞれのものに意義がある（佐々木 [2019] pp. 24-25）。貧困状態にあることによってそれが得られなくなるのであれば、保障していく必要があり、そのための教育的支援の一つとして、子どもの現在とのかかわりでは学習支援や居場所づくりの取り組みが挙げられる。

ところで、こうした支援について考える際に、気をつけておくべきことがある。それは、教育はおとなが子どもに知識やスキルを与え育てること（「教える」）と、子どもが知識やスキルを得て育つこと（「学ぶ」）の二重の営みから成っているという点である（佐々木 [2019] pp. 24-25）。佐々木は「子どもの貧困」に対する教育的支援の主導権は事実上おとなが握っているため、ここでの教育は常に「教える」を中心に展開され、「学ぶ」という子どもの意志や思いの側面が置き去りにされがちになるという。学習支援や居場所づくりについて議論する際には、そうした点にも留意しておく必要があるだろう。

貧困状態にある子どもたちの学習支援や居場所として長年知られているのは、1980年代に始まった江戸川中三学習会に代表される、生活保護受給世帯の子どもたちを対象とした学習会などである（幸重 [2019] p. 187）。学習会というと学習支援のみと捉えられるかもしれないが、実際には、高校の楽しい話を伝えて進学への興味を高めたり、流しソーメンやバレーボールなどのレクリエーションなどを通して信頼関係をつくったりして、子

どもたちの居場所としての機能を果たすような取り組みが行われてきた（田中 [2015] pp. 130-134）。

その後、こうした取り組みに関連して、さらなる広まりがみられたのは、2010年頃以降だといわれている。これは生活保護制度において自立支援プログラムが策定されるようになったり、生活困窮者自立支援法が制定されたりしたことによって、無料（安価なものも含む）学習支援活動が増加したためであった（幸重 [2019] p. 187）。ただし、「子どもの貧困」に詳しい幸重は、この時期以降の学習支援は教育サービス産業への民間委託が増えたり、学力向上に主眼がおかれるようになったりしたことを受けて、居場所としての機能が薄れていったと指摘している（幸重 [2019] p. 188）。

なお、歴史的に子どもの居場所として代表的なものの一つに「子ども会活動」がある。しかし、こうした「子ども会活動」の多くは、貧困状態にある子どもの状況を視野に入れた活動を行ってこなかったことが指摘されている（幸重 [2019] pp. 181-182）。その理由として、参加費や交通費が必要であったり、取り組みの情報が貧困状態にある世帯に届きにくかったりした点が挙げられる。こうした地域における「子ども会活動」とはまた別の取り組みとして、部落解放運動における「部落解放子ども会」の取り組みがあるが、それについては後述したい。

以上より、貧困状態にあることによって子どもたちが教育を通して得られるべきものを得られなくなっている点について、子どもの現在の問題に対応した教育的支援は必要なものと考えられる。ただし、とりわけ貧困問題の経済的側面については、教育的支援だけでは解決しない。例えば、子どもが学習支援や居場所の取り組みなどを経て、学業を達成し、高校や大学に合格したとしても、進学に向けての支援が十分でなければ進学を躊躇せざるを得ない事態を招く。そもそも、日本社会の教育機関向けの公的支出の国内総生産比は、OECDのなかでも低水準である（例えば、OECD [2021] p. 245）。その意味でも、貧困の原因としては社会的な要因が大きいことを踏まえたうえで、経済的支援を充実させることをあわせて実施していかなければならないのである。

2) 子どもの将来についての議論

子どもの将来についての議論としては、「貧困の連鎖」を断ち切ることを目的とした議論と、日本社会の将来を支える人材を育成するという社会投資の視点を有した議論が挙げられていた。以下で、順番にみていこう。

第一は、「貧困の連鎖」を断ち切ることを目的に教育的支援を展開していかなければならないとする議論である。この点に対しては、教育的支援が「貧困の連鎖」を断ち切ることにはつながらないのではないかという見解が大きく分けて2点ほどみられる。一つは、

教育的支援は、結果的には「一流の仕事」をめぐる競争を激化させることにつながり、この競争においては勝者もいれば敗者もいるため、この論理では貧困から抜け出せない層がどうしても一定数残される点である（ヒルほか [2015] p. 267, p. 273；佐々木 [2019] p. 24）。

二つは、一つめとも関連するが、仮に教育的支援によって学業を十分に達成することができ、労働力商品として質を高めることができたとしても、将来的な就職にあたっての実際の機会が、そのときの経済や政治体制によって決定されるため、たとえば労働市場に参入する時点での労働力需要が不十分であれば、安定した仕事を確保することが困難となり、貧困状態からは脱却できないとの指摘である（ヒルほか [2015] p. 273, 堅田 [2019] pp. 47-48）。つまり、教育的支援を通じて学力が身についたとしても、将来の労働市場や社会的な情勢などは現時点では不明であるため、貧困問題が解決されるかどうかはわからないのである。

実は同様の点は、ワークフェアやそれにとまなう就労支援にかんする研究においても指摘されているように思われる。埋橋孝文は、雇用情勢の悪化などにより失業した層の福祉施策受給の条件として雇用を進めようとしても、そもそも雇用情勢が悪化しているのだから、容易に問題が解決するわけではないことを明らかにしている（埋橋 [2007] p. 15）。言い換えると、たとえ安定した就労に向けてさまざまな施策を用意し、そうした施策の利用者がいろいろなスキルを身につけたとしても、就労そのものは労働市場において決まるため、就労が安定するとは限らないのである。

さらに深刻な問題は、教育的支援を行うことによって、かりにさまざまな事情から学業が十分に達成できなかった場合、その責任を子ども自身に問うことになっている点である（藤原 [2017] p. 51, 堅田 [2019] pp. 48-50）。松本伊智朗の言葉を借りれば、貧困からの脱却の主要な手段として「勉強でがんばる」ことが奨励され、個人の責任が強調されるというのである（松本 [2017] pp. 3-4）。学業の達成において、子どもたちの自己責任を問うかのような議論は、貧困の大きな原因が社会的な要因にあることから明らかに目を背けており、子どもたち自身に負うことのできない責任まで負わせるものとなっているのである。

第二は、日本社会の将来を支える人材を育成するため、いわゆる社会投資を行うという意味で「子どもの貧困」は放置できないとする議論である。これに対しては、小西佑馬や湯澤直美のように、イギリスの貧困研究者であるルース・リスターの議論を紹介しつつ批判を行う論者が多い。ルース・リスターは、こうした議論に対して、子どもが経済的繁栄の「道具」としてしかみなされない傾向にあるとの批判を展開している（小西 [2008] p. 288）。

さらに、湯澤によるとルース・リスターは、こうした視点をつきつめた政策の方向性は、「そうした好ましい投資対象と見られない子ども集団が相対的に軽視されることにもつながる」と指摘している（湯澤 [2019] p. 309）^v。将来の社会を支える人材を育成することに主眼をおいた施策は、そもそも「子どもの貧困」問題を解決することに着目しているわけではないため、施策の対象そのものが投資に有利な「子ども」に重きをおくことになることが想定され、子どもを選別することにつながる可能性が高い。その意味では、こうした議論は、選別によって取り残される子どもの存在を容認してしまうものだといえる。

ここまで子どもの将来にかんする議論について検討してきたが、議論してきた内容を振り返ってみると、子どもの将来について論じることに問題があるというよりも、子どもたちの将来について現時点で実現するかどうか不明の状況を想定して、将来がどのようになるだろうとも子どもたち任せにしてしまっている点に問題があるように思われる。子どもの将来について論じるのであれば、将来何かあったときにはどのように支援するのかということについても議論しなければならないのではないだろうか。

以上からすると、教育は子どもたちにとって意義のあるものであり、貧困状態を余儀なくされることで子どもたちが本来得られるものを得られないのであれば、教育的支援を通して保障することが重要であった。その意味で、子どもたちの現在とのかかわりのなかで教育的支援は必要だと考えられよう。ただし、教育的支援のみで「子どもの貧困」問題の多くが解決できるわけではないため、経済的支援についてもあわせて行っていく必要がある。また、教育的支援によって子どもたちの将来について論じるのであれば、将来何かあったときにはどのように支援するのかということについても議論しなければならないのである。

3. 「解放の学力」論と部落解放子ども会の概要

ここでは、部落解放運動や被差別部落の子どもたちに対する教育の取り組みのなかで議論されてきた「解放の学力」論と部落解放子ども会の取り組みについてみていきたい。

(1) 「解放の学力」論

まず、「解放の学力」論である。「解放の学力」とは何かということについては、いくつかの指摘があるものの、総じて思想性が強調されてきたといわれている（桂 [2009] pp. 6-8, 高田 [2014] p. 60）。そのなかで、多くの論者によって引用されているのは解放教

育研究会での議論をふまえた中村拓三による説明であるように思われる（中村 [1974] p. 194, 元木ほか編 [1986] p. 174, 桂 [2009] p. 7）。

中村拓三は、解放教育研究会での議論をうけて、「解放の学力」について、「言葉は熟さないが」と前置きしたうえで、次の3点に整理した（中村 [1974] pp. 192-194）。一つは、「差別をどうとらえ、どこで自らを解放していくかという部落解放への自覚」である。「子どもたちに差別への怒りがあり、解放の方向が与えられるなら、そこから学問を捉える」。そして「ゆがめられた差別的な学問があれば、それと闘う」。そうした子どもたちの主体的な姿を学力という言葉で述べていることになる。二つは、集団主義の思想である。中村は、「子どもたちは、差別のなかに生きていて差別と対面している。それに怒りをもち、それとどう闘うかをとらえるのは、家族という集団であり、友だちであり、差別と闘う部落解放運動である」と述べる。差別という社会的な問題に対して、子どもたちを孤立させることを防ぎ、集団としての取り組みを行っていく思想が重要なのだと考えられる。三つは、「科学的・芸術的な認識を育て、知識を習得させること」である。「基礎学力」を充実させ、「科学の体系、芸術の到達点を身につけ、とくに、差別と解放の科学的認識」を学力として身につけることが必要なこととされている。

中村が提示した3点を、より簡潔に表現したと思われるものに、田中欣和や長尾彰夫による定義がある。田中は「解放の学力」について、子どもたちの集団的自己解放のための能力だと述べた（元木ほか編 [1986] p. 176-177）。また、長尾は、「解放の学力」とは、部落解放をめざす学力や部落解放を担い得る学力であると述べた（長尾 [1997] p. 18）。さらに、桂正孝は、「解放の学力」とは被差別部落の子どもたちが自らの社会的立場の自覚することを基底として論じられたもののだとしたうえで、「受験の学力」を批判的にとらえてきたと述べる（桂 [2009] p. 7）。

こうした議論を通してみえてくることは、「解放の学力」論で取りあげられている学力はかなり広い意味を有していることである。また、「子どもの貧困」における議論で取りあげられている学力は、どちらかといえば「受験の学力」に近いもののように思われる。

ところで、「解放の学力」論にかかわっては、実際の被差別部落の子どもたちの学力にかんする研究が、教育学の分野で長年にわたって蓄積されてきた。被差別部落の子どもたちの学力は、被差別部落外の子どもの比較では平均するとその格差が拡大傾向にあるとともに、被差別部落内部においても、学力の高い子どもと低い子どもの差が以前よりめだつようになってきたとの指摘がある（高田 [2008] p. 38）。

では、このような傾向がみられるのはどうしてであろうか。被差別部落の子どもたちの低学力の傾向について、長年研究に取り組んだ池田寛は、日本社会における不平等な機会構造と、被差別部落内の下位文化にその原因を求めている（池田 [1987] pp. 62-66）。そ

の後、池田の研究をさらに発展させた高田一宏は、池田の二つの要因に加えて、被差別部落そのものの構造的変動と消費社会化の影響の二つの要因を加えた（高田 [2008] pp. 40-41）。

とりわけ高田は、調査結果より実証が可能な1990年から2000年にかけて被差別部落では生活安定層が流出して、生活不安低層が流入したこと、若年層の就労状況が不安定化したことから、もともと低学歴者の多かった被差別部落はこの間、社会全体で進んだ雇用の非正規化の影響を強く受けたと説明する。高田はこの趨勢が止まらなければ、被差別部落の子どもの低学力傾向はさらに深刻化すると指摘している。だとすれば、その後約20年経過した現在、労働市場における非正規化がより一層進んだ日本社会において、被差別部落の子どもたちの学力はもっと深刻なものとなっている可能性は否定できない。しかし、2002年（残事業については2007年）以降、国による同和对策事業が終結し、国が人権教育の推進をうたうなか、被差別部落の子どもたちの学力保障の位置づけが曖昧にされたままとなっており、その点が大いに懸念されるのである（高田 [2016] p. 241）。

上述してきた議論から浮き彫りになるのは、昨今の「子どもの貧困」研究における教育的支援の議論においては、子どもたちの実態についてはあまり論じられることがなく、一方的に教育的支援の中身のみ論じられている状況になっている点ではないだろうか。

さらに、「解放の学力」論においては、被差別部落の子どもたちが不利な状況におちいっている原因が、部落問題、部落差別という、社会的な要因であることが自明のこととして扱われていたといえる。そうした捉え方が徹底しているため、子どもたちの自己責任を問うような議論は出てくる余地がない。この点も昨今の「子どもの貧困」についての議論と比べて、重要な特徴だといえよう^{vi}。

(2) 部落解放子ども会の概要

かつて被差別部落においては、学校内外における差別の存在、経済的な事情で学業よりもきょうだいの子守りや労働を優先せざるを得ない状況、弁当、学用日の準備が困難などの理由から、長期欠席・不就学の問題があった（解放教育研究会編 [1969 a, b, c], 解放教育研究会編 [1970]）。また、その後、比較的學校に通う子どもが多くなってからも、學校に通う余裕がなかった親の世代が子どもの勉強をみるのが難しい、厳しい住宅環境によって静かに勉強できる環境を確保するのが難しい、学習机や参考書がないなど、困難な事態が続いた。そして、部落解放運動がこれらの問題を社会的な問題として追及するまでは、これらによる不就学や低学力の原因を、個別の家庭の経済事情や個人のやる気の問題とされたりして、自己責任を問われてきた。

戦後の部落解放子ども会は、全国水平社の運動の流れを受けて、1950年に広島県福島

町で「若草子ども会」が、1951年に京都市で「田中子ども会」が、さらに1952年に和歌山県で「前地子ども会」がつくられていったのが嚆矢であった（中村 [1970] p. 161）。部落解放子ども会のありようは、歴史的な経緯も含めて地域ごとにさまざまである。そして、地域をめぐるいろいろな事象との関係でそれぞれに意義のある活動が取り組まれてきたのである。

1969年の同和対策特別措置法が制定されて以降は、被差別部落の教育環境を改善する施策として、教員の同和加配、奨学金制度の整備などが実施されていき、地方自治体によっては部落解放子ども会の取り組みが政策のなかにも位置付けられていった（高田 [2016] p. 240）。これを受けて、部落解放子ども会の活動がさらに盛んになっていったといわれている。しかし、2002年（残事業については2007年）に国の同和対策事業が法期限を迎えたことを受けて、地方自治体によっては、行政施策に位置付けられていた子ども会活動の施策を一方的に廃止するところも出てきた。その影響を大きく受けた部落解放子ども会もあったが、多くの子ども会では地元運動体の青年や保護者などが中心となって、取り組みを再建、継続している（例えば、前田 [2008]、政平 [2008]）。

先に述べたように、部落解放子ども会のありようは地域ごとに非常に多様である^{vii}。そこで以下では、どのような取り組みが具体的に行われているのかについてみてみたい。1980年代初頭に創設された東京都墨田区の木下川解放子ども会では、取り組み開始時の話し合いのなかで、「行事子ども会、勉強子ども会にはしない」、「担当者は子どもが見える位置に居続ける」、「中学を卒業してもパイプがつながる関係を作り上げる」の3点が確認されたという（大塚ほか [2015] p. 15）。実際にはまったく行事がないというわけではなく、勉強としては地域学習や部落問題学習が行われているのであるが、それに加えて、子どもたちを見守る、卒業後もかかわりを続けることが挙げられていることがわかる。これは子どもたちの将来についての議論だといえるが、ここで重要なのは、子どもたちが将来直面するリスクのある社会的な問題や差別に、子どもたちを孤立させることなく、ともに立ち向かう準備として将来のことが意識されている点である。

勉強に取り組む部落解放子ども会も多いが、特徴としては教科学習だけでなく、部落問題学習、人権問題学習、それらに関連する集会などの取り組みを行っている点が挙げられる（大塚ほか [2015]、政平 [2008]）。また、子ども会の子どもたちが住宅闘争や地元中学校での差別問題に取り組むこともある（大塚ほか [2015]）。

かつては参加している子どもたちは被差別部落にルーツのある子どもたちが多かったが、その後、被差別部落の子どもたちが通う小学校の在校生全員に対して呼びかけを行い、希望する子どもたちが参加するようになってきているところもある。そのため、部落解放子ども会の活動には被差別部落につながる子どもたちや、外国にルーツをもつ子どもたちなどが

集っている場合もある（板橋 [2008] p. 14）。

以上より、部落解放子ども会のありようは非常に多様であったが、その特徴の重点は、社会的な問題や差別から子どもたちを守る、学校を卒業後も孤立しないように関係を持ち続ける視点が明解であり、教育的支援の内実が教科学習だけにとどまらずに部落問題学習、人権問題学習、それらに関連する集会などの取り組みを通して、子どもたちをエンパワメントしていこうとする、いわば「解放の学力」を念頭においた取り組みとなっている点にあるといえるだろう。

4. 福岡県大牟田市における質問教室の取り組み

福岡県大牟田市は、かつては石炭産業で大いに栄えた地域である。1950年代後半から政府のエネルギー政策の転換により、炭鉱においては企業による一方的な指名解雇が提示され、それに反対して三井三池闘争をはじめとした労働運動が激しく展開された。そうした運動に部落解放運動は連帯してきた。しかし、結果的には多くの労働者が炭鉱を去らざるを得なくなるとともに、1963年には炭鉱爆発事故により甚大な被害がでた。そして、その後の石炭産業のさらなる縮小は、地域社会、地域経済に大きな影響を与えたのである（大西 [2019]）。

(1) 福岡県大牟田市における質問教室

福岡県大牟田市では、同和教育推進が中心となってはじまった質問教室が現在も続いている。就学支援加配の教員を中心として、市内の小学校、中学校で支援を必要としている子どもたちを対象に質問教室が開かれている。調査時は被差別部落にルーツのある子どもたちや、外国にルーツのある子どもたちをはじめとして10人ほどが参加していた。ふだんは週2回の学習会が実施されているが、活動はそれだけにとどまらない。たこ焼きパーティーや世界の料理という取り組み、クリスマス会、夏のレクリエーション、他の解放子ども会との交流なども実施されている。

さらに、外国にルーツのある親のネットワークなどを通じて、ドメスティック・バイオレンスの被害にあい、身の回りのものもほとんどたずに、子ども3人を連れて他市から大牟田市に避難してきた母子世帯の支援なども行われていた。藤吉の実践報告によると、質問教室という場を通じての、母親や子どもたちとの直接の相談、行政を交えての支援についての検討、住むところがない、学校に通うのにも学用品がない、毎日の交通手段がな

い、さまざまな申請書類の日本語が難しくて書けないなど生活面での支援が必要とされていたという（藤吉 [2021]）。質問教室では教員たちで話し合い、関係機関とも連携しながら、一つずつ解決していった。ここから、ときに質問教室においては教育にとどまらない生活全般にわたる支援が展開されていることを知ることができる。また、外国にルーツをもつ親子が通ってくることを受けて、質問教室では日本語の勉強を行う日本語支援も行われている。

ここでは一連の取り組みが行われている、集会所内の様子などについて述べていきたい。子どもたちが利用する集会所内には、さまざまな作品や資料が掲示されている。例えば、「地の底から 人権の水平をみる」と書かれ、炭鉱の設備などが描かれた手芸作品からは、この地域が旧産炭地にあることが伝わってくる。壁には過去の地元の写真なども掲示されており、地元の歴史を感じながら子どもたちが過ごせる場となっている。

また、「夕焼けがうつくしい」という詩の作品も掲示されている。この作品は、学校に行く機会を奪われ、文字を学べなかった高知県の被差別部落出身の北代色さんが、高齢になってから識字学級に通い、文字を奪い返すなかで、初めて夕焼けがうつくしいと感じたときのことをうたった有名な作品である（内山 [1983] pp. 290-291）。子どもたちが、かつての被差別部落のおかれた状況についても学び考える機会を得ていることがうかがえる。

さらに、「教科書をタダにする会のとりのくみ」との掲示もある。日本においては憲法第26条に、「義務教育は、これを無償とする」との記載があるものの、かつての教科書は有料であり、実質的に義務教育は無償ではなかった（村越ほか [2017]）。これに対して高知県の被差別部落の人たちが、本来教科書は無償であるべきだとの運動を展開していくなかで、この運動は拡大していった。そして、この運動の成果として、現在では義務教育においては教科書が無償となっているのである。この掲示は、その歴史をわかりやすく子どもたちと伝えるものになっていた。

それに加えて、室内には「おおぞら」と題する、中学校の教員の文責で、生徒支援だよりが貼り出されていた。筆者がおうかがいした日の「おおぞら」は、最初の記事が「知っていますか？ 高校進学のコストについて」とあり、右側には奨学金の説明と中学校3年生保護者向けの説明が書かれていた。経済的な事情をかかえた子どもたちを支援するための、さまざまな情報が、集会所内に掲示されていることがわかる。

また、「質問教室だより」という便りも掲示されていた。こちらには、その時期の行事にかんする記事などが記載されている。訪問時は他の解放子ども会との交流会、世界の料理についての記事、7月は同和問題啓発強化月間であることを伝える記事、田植えなど地元の農業にかんする記事が掲載されていた。

以上より、集会所内は子どもたちが地元の歴史や部落問題、教育をめぐる社会的な

運動、有益な情報や質問教室を楽しんでいける情報にふだんから接することができる状態となっていた。子どもたちが、教育に限定されない生活全般についていろいろな人たち、運動、制度に支えられていることを感じるができる空間となっているのである。

それに加えて、質問教室においては、教育的支援にとどまらない生活全般にわたる支援が展開されていることがわかった。「子どもの貧困」における議論においても、子どもたちを支援するためには教育的支援に加えて、経済的支援が必要であることが明らかとなったが、実際には経済的支援は非常に少ない。そうした状況のなかで、質問教室の教員たちはさまざまな手段を用いてその点をカバーすべく生活全般にわたる支援を展開していたといえるだろう。また、経済的な事情を抱えた子どもたちへの必要な情報についても伝わるような工夫がなされていたといえる。

(2) いつもの質問教室

質問教室では、中学3年生を対象とした夏の質問教室も行っているが、ふだんは週2回、月曜日と木曜日に夕方から教室を開いている。質問教室の目標は次の3点である。第一は、各自にあった勉強を積みあげていく、第二は、マンツーマン体制で、勉強の内容や家庭のつながりをもつ、第三は、各自の状況を確実に把握する、であった。ここから質問教室が単なる勉強の場だけではなく、子どもたちの暮らしや家族の状況についても視野に入れてつながりをつくっていくこと、子どもたち一人ひとりの状況を丁寧に把握して支援していく場としていくことが目標とされていることがわかる。

また、質問教室では「約束」も決められている。1点は「宿題だけではなく、もう一つ勉強をします」、2点は「自分の勉強を先生と相談して考えます」、3点は「人権（解放）学習もあわせてします」、4点は「行事の時は役割分担をしていきます」である。ここから質問教室では、学校の宿題を行うが、それに加えて、教員と相談して自分の勉強を自分で決めながら進められていることがわかる。先述のように、「子どもの貧困」における教育的支援の議論において、教育はおとなが子どもに知識やスキルを与えて育てること（「教える」）ことと、子どもが知識やスキルを得て育つこと（「学ぶ」）の二重の営みがあるが、教育的支援においては前者が中心となり、後者が置き去りにされている点が指摘されていた。質問教室での勉強の捉え方は、後者の「学ぶ」という子どもたちの主体性が重視されていることを示しているものと考えられる。

また、人権（解放）学習についての言及から、教科学習だけではなく、部落問題学習、人権学習への取り組みが行われていることがわかる。子どもたちが置かれている状況を、社会的な視点から捉える力量も、こうした取り組みから培われているものと考えられる。さらに、行事のときの役割分担の記述などからは、行事のときなど子どもたちが主体的に

活躍できる場をつくっていかうとしていることがうかがえる。こうした取り組みを通して、子どもたちは「解放の学力」の一端を身につけていくことが出来るものと考えられるよう。

実際の質問教室は、夕方6時から開始される。最初の40分間は、宿題と1ページノートタイムとなっている。その後15分間の休憩をはさんで、後半の35分間が積みあげタイムとなっている。こうしたスケジュールを通して、子どもたちが学校の宿題だけではなく、自分たちがやりたい勉強、教科学習以外の学習を積み重ねていることがわかる。

訪問時には、大牟田市内の小中学校に勤める教職員とマンツーマンになっていろいろ相談しながら勉強を進めていっている子どもたちの姿がみられた。また、宿題を終えた子どもたちが、熱心に折り紙に取り組む姿もみられた。そうした子どもたちのペースにあわせた、信頼関係を築きながらの取り組みが、質問教室の目標となっている勉強に加えて家庭のつながりをもつことを実現していき、ひいてはそれが子どもたちへの確実な支援につながっていくものと考えられる。

以上からすると、質問教室は確かに教育的支援の場であり、「子どもの貧困」の議論でもみられたように、子どもたちが教育を通して得られるべきものを得られなくなっている点に対する支援としてきめ細やかな非常に貴重な取り組みが展開されていると考えられる。ただし、他方で、「解放の学力」を身につける場にもなっていた。「子どもの貧困」の議論でみられたような子どもたちの将来に関連して、社会的な問題や差別への対応を子ども任せにしたり、自己の責任におわせたりするような視点は一切なく、子どもたちが将来直面するリスクのある社会的な問題や差別に対しては、子どもたちを孤立させることなく、ともに立ち向かえる関係を築こうとする姿勢が明解に打ち出されているといえよう。

(3) 世界の料理

世界の料理という取り組みは、子どもたちだけではなく、親も招かれて行われる。ここでは、2018年7月16日におうかがいさせていただいた際の記録をもとに論じていきたい。なお、この時期は世界的なコロナ禍に入る前の時期であったため、教室での大勢での飲食には問題なかった点を申し添えておきたい。

当日は、日本を含めて世界のたくさんの料理が持ち寄られた。その特徴の一つは、メニューがそれぞれの家庭のルーツとつながりのある料理であったということだ。例えば、外国にルーツのある家庭の親からは、出身国の郷土料理などが用意されていた。これにより、外国の料理の文化に触れることができるだけでなく、お互いのルーツへの理解が深まるとともに、料理をきっかけとしたコミュニケーションが促進されるものと考えられる。

特徴の二つは、ほとんどの料理が途中まで調理された状態で持ち寄られ、完成までの過程は参加者が参画しながら調理していたということである。その場に集った子どもたちや

親、教員や関係者がにぎやかに協働しながら調理していた。また食事を始める前に、参加者から自己紹介や料理についての説明があり、取り組みとしてその場集った人たちのつながりを深めるものとなっていた。

ところで、この取り組みのなかでとりわけ大事な点は、ふだんは子どもたちが中心に集まる質問教室にたくさんの親が参加して一同にかいしたり、親が子どもの前で調理においても活躍したりしている点だと考えられる。子どもたちの教育や支援を考えた場合、子どもたちのこと、家庭のことに対して深い理解が必要となってくる。そうしたことはふだんの学習支援の場からだけではなかなか難しく、世界の料理のような取り組みが大きな意味をもってくるだろう。ただし、もちろんそれだけではなく、こうした楽しい取り組みに参加して、同じ時間を過ごし、一緒にご飯を食べることの重要性は何物にも代えがたいものと思われる。当日のヒアリングでは、こうした仕組みがなかったら子どもたちを支援しきれないとの話も出され、子どもたちに対する支援にはこうした取り組みを通して得られる理解が必要不可欠だということがわかる。さらに、子どもたちを取りまく家族や、子どもたちを支える周囲を集団として捉え、差別と闘っていかうとする「解放の学力」の思想ともつながりをもつものと考えられよう。

5. おわりに

「子どもの貧困」にかかわる議論がさかんになるにつれて、社会政策的な視点を有した議論が増え、日本においても社会政策研究に教育が位置づいてきたといえるだろう。しかし、日本における「子どもの貧困」対策の特徴は、その施策が教育的支援に偏重していることであった。この点、「子どもの貧困」問題を解決しようとするれば、やはり経済的支援は不可欠であり、教育的支援だけでは解決されないと考えられる。また、本稿では、「貧困の連鎖」に関する議論など、現時点では不明なことを論じたうえで、子どもたちの将来について、子どもたちの責任にしまっている点を批判的に検討した。

そうした議論に対して、本稿では、被差別部落の子どもたちに対する教育的支援を前身としつつ、現在では社会的にさまざまな形で不利な状況にある子どもたちの教育的支援を行っている福岡県大牟田市の質問教室を取りあげ、具体的な取り組みをみていった。そこから明らかになることは、経済的支援が著しく少ないなかで、通常の教育的支援だけでは支援しきれないケースに対しても、さまざまな手段を駆使して生活全般にわたる支援を展開してきたことであった。また、教科学習だけではなく、部落問題学習、人権学習への取

り組みを通して、子どもたちが置かれている状況を、社会的な視点から捉える力量を培うとともに、子どもたちの主体的な学びの場をつくっていき、子どもたちが将来直面するリスクのある社会的な問題や差別に対して、子どもたちを孤立させることなく、ともに立ち向かえる関係を築くよう取り組みが続けられてきた。こうした取り組みを通して、子どもたちの「解放の学力」の一端を身につけていくことが出来、エンパワーメントされていくものと考えられる。

ここから、社会政策研究に教育を位置付けて研究を進めていくにあたっては、子どもたちの直面する問題を社会的な視点から捉え、子どもたちにとって必要な支援を教育、生活の側面も交えながら検討していくことが重要であると考えられる。

[謝辞] これまで、質問教室には筆者が福岡市在住時より何度かおうかがいさせていただき、教室において参加者とともに取り組みの場に参加させていただいたり、教員のみなさまよりお話をおうかがいしたりしてきた。本稿はとくに2015年2月5日、2016年3月7日、2018年7月16日におうかがいさせていただいた際の記録に基づいている。福岡県部落出身教職員連絡会顧問の元教員である城野俊行さまをはじめ、質問教室に参加されているみなさま、教員のみなさま、関係者のみなさまには貴重な機会をいただいたことについて心より御礼申しあげます。さらに、本稿の執筆において匿名レフェリーから貴重なご助言をいただいた。御礼申しあげます。ただし、本稿のありうべき誤りはすべて筆者に帰せられる。また本稿は、2015（平成27）年度國學院大學経済学部研究調査出張旅費補助による助成を受けた研究成果の一部である。

注

- i マイケル・ヒルとゾーイ・アービングによる『イギリス社会政策講義：政治的・制度的分析』をみると、その内容として社会政策の形成、社会政策の立案策定、政策執行、社会保障、雇用政策、保健医療政策、成人のためのソーシャルケア、教育と子ども、住宅などが挙げられている（ヒルほか[2015]）。
- ii 厳密には養育者が十分なケアができない場合もあり、その場合は支援者や地域の人々による支援が必要である（山野[2019] p.19）。
- iii 同様に岡部卓は、「そもそも貧困問題は、富の分配により生じる問題」であると述べており、資産や所得の問題の是正、再分配である税制と社会保障による格差・不平等、貧困の是正が諮られていないことを指摘している（岡部[2019] p.74）。
- iv 佐々木は、ここでの二つめと三つめの論点を、「子どもの貧困」のブームの必然性として「どのように」という観点からひとまとめにして整理しているが、これらの論点に対しては、さまざまな論者が見解を述べているため、ここでは分けて議論していきたい（佐々木[2019] pp.19-21）。
- v これを受けて、湯澤はひとり親世帯の子どもを取りあげて検討を進めている（湯澤[2019]）。
- vi 小川眞智子は、解放教育には「差別を見抜き、差別に負けない」というスローガンがあり、これを「子どもの貧困」にかんする議論のなかで、貧困問題に即して「社会の不合理的を見抜き、貧困に負け

ない子ども」と置き換えれば、教育がめざすものがみえてくるとの指摘を行っている（小川 [2019] p. 142）。

- vii 部落解放子ども会が多様であることの一環として、部落解放子ども会のなかには「学習塾化」している場もあるとの指摘もある（佐藤 [2021]）。

【参考文献】

- 阿部彩『子どもの貧困：日本の不公平を考える』岩波書店，2009年。
- 『明日を拓く』編集部「第2部 みんなで語る木下川解放子ども会の三五年」東日本部落解放研究所『明日を拓く』109・110，2015年。
- 池田寛「日本社会のマイノリティと教育の不平等」教育社会学会編『教育社会学研究』第42集，1987年。
- 板橋正枝「つながりあう仲間だよ！：東京都・木下川解放子ども会の取り組み」解放出版社『部落解放』602号，2008年8月。
- 岩田明夫「第3部 木下川解放子ども会のこれまでとこれから 何を大切に取り組んできたのか：木下川解放子ども会三五年を編集して思うこと」東日本部落解放研究所『明日を拓く』109・110，2015年。
- 埋橋孝文「ワークフェアの国際的席捲：その論理と問題点」埋橋孝文編『ワークフェア：排除から包摂へ？』（シリーズ・新しい社会政策の課題と挑戦第2巻）法律文化社，2007年。
- 埋橋孝文「子どもの貧困とレジリエンス：8つの論点」埋橋孝文・矢野裕俊編『子どもの貧困／不利／困難を考えるⅠ：理論的アプローチと各国の取組み』ミネルヴァ書房，2015年。
- 内山一雄「識字運動の提起するもの」部落解放研究所編『部落問題：資料と解説』解放出版社，1983年。
- 海野敦彦「第3部 木下川解放子ども会のこれまでとこれから 子どもたちと共に学び、一緒に差別と闘っていきたい」東日本部落解放研究所『明日を拓く』109・110，2015年。
- OECD, *Education at a Glance 2021* (<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/b35a14e5-en.pdf?expires=1650761407&id=id&accname=guest&checksum=EC64CCEE4FA31DA56FE93BB533E33EA8> 最終閲覧日 2022年3月31日)。
- 大塚雅明・岩田明夫・北川京子・藤本忠義「第1部 皮革のまちの子どもたち：木下川解放子ども会の三五年の歩み」東日本部落解放研究所『明日を拓く』109・110，2015年。
- 大西祥恵「旧産炭地と地域労働市場：福岡県大牟田市を中心に」『国学院経済学』第70巻第1号，2021年11月。
- 岡部卓・三宅雄大「社会保障とナショナル・ミニマム：＜福祉の論理＞から見た子どもの貧困と生活保護」山野良一／湯澤直美編著『支える・つながる：地域・自治体・国の役割と社会保障』（松本伊智朗編集代表・シリーズ子どもの貧困5）明石書店，2019年。
- 小川眞智子「子どもの貧困と学校教育：小学校を中心に」埋橋孝文・矢野裕俊編著『子どもの貧困／不利／困難を考えるⅢ：施策に向けた総合的アプローチ』ミネルヴァ書房，2019年。
- 解放教育研究会編『双書／解放教育の実践 1』明治図書出版，1970年。
- 解放教育研究会編『双書／解放教育の実践 2』明治図書出版，1969年a。
- 解放教育研究会編『双書／解放教育の実践 3』明治図書出版，1969年b。
- 解放教育研究会編『双書／解放教育の実践 4』明治図書出版，1969年c。
- 堅田香織里「『子どもの貧困』再考：「教育」を中心とする「子どもの貧困対策」のゆくえ」佐々木宏，鳥山まどか編著『教える・学ぶ：教育に何ができるか』（松本伊智朗編集代表・シリーズ子どもの貧困3）明石書店，2019年。

- 桂正孝「子どもの貧困と学力問題：人権教育としての同和教育の視座から」部落解放・人権研究所『部落解放研究』, 第186号, 2009年7月。
- 楠田隆允「部落の解放学校：『めだか』の学力」解放教育研究会編『双書／解放教育の実践 1 解放運動と教育』明治図書出版, 1970年。
- 厚生労働省『国民生活基礎調査』2019年。
- 小西佑馬「先進国における子どもの貧困研究：国際比較研究と貧困の世代的再生産をとらえる試み」浅井春夫・松本伊智朗・湯澤直美編『子どもの貧困：子ども時代のしあわせ平等のために』明石書店, 2008年。
- 佐々木宏「『子どもの貧困ブーム』をふりかえって：本書の問題意識と構成」佐々木宏, 鳥山まどか編著『教える・学ぶ：教育に何ができるか』（松本伊智朗編集代表・シリーズ子どもの貧困3）明石書店, 2019年。
- 幸重忠孝「子どもの居場所づくりとその実践（2）：高度経済成長期以降の流れ」山野良一／湯澤直美編著『支える・つながる：地域・自治体・国の役割と社会保障』（松本伊智朗編集代表・シリーズ子どもの貧困5）明石書店, 2019年。
- 佐藤雄哉「解放子ども会の『学習塾化』と『解放の学力』」東日本部落解放研究所『明日を拓く』第131号, 2021年11月。
- 末富芳編『子どもの貧困対策と教育支援：より良い政策・連携・協働のために』明石書店, 2017年。
- 高田一宏「同和地区における低学力問題：教育をめぐる社会的不平等の現実」『教育学研究』第75巻第2号, 2008年6月。
- 高田一宏「学力保障と地域教育をめぐる研究の成果と課題」『部落解放研究』200号, 2014年3月。
- 高田一宏「部落問題と教育：見えない排除」志水宏吉編『社会のなかの教育』（岩波講座, 教育 変革への展望2）岩波書店, 2016年。
- 武川正吾「社会政策とは何か」武川正吾・大山博編『社会政策と社会行政：新たな福祉の理論の展開をめざして』法律文化社, 1997年。
- 田中聡子「子どもの貧困に抗うための実践」埋橋孝文・矢野裕俊編著『子どもの貧困／不利／困難を考えるⅠ：理論的アプローチと各国の取組み』ミネルヴァ書房, 2015年。
- 玉井金五「社会政策研究の系譜と現代的課題」玉井金五・大森真紀編『社会政策を学ぶ人のために』世界思想社, 2007年。
- 長尾彰夫「解放教育の争点と現代的位相」中村拓三監修『解放教育のアイデンティティ（シリーズ解放教育の争点①）』明治図書出版, 1997年。
- 中村拓三「解放の学力：その輪かくと展望」解放教育研究会編『双書／解放教育の実践 4 解放教育の内容と課題』明治図書出版, 1969年。
- 中村拓三「部落子ども会」解放教育研究会編『双書／解放教育の実践 1 解放運動と教育』明治図書出版, 1970年。
- パットナム, ロバート／柴内康文訳『われらが子ども：米国における機会格差の拡大』創元社, 2017年。
- 藤原千沙「『多様な働き方』における生活賃金の課題」『DIO』2015年7, 8月号。
- 藤原千沙「新自由主義への抵抗軸としての反貧困とフェミニズム」松本伊智朗編『「子どもの貧困」を問いなおす：家族・ジェンダーの視点から』法律文化社, 2017年。
- 藤吉恵身「質問教室にやって来たAさん家族」（大牟田市人権同和教育実践交流会資料）2021年。
- マイケル・ヒル／ゾーイ・アービング, 埋橋孝文・矢野裕俊監訳『イギリスの社会政策講義：政治的・制度的分析』ミネルヴァ書房, 2015年。
- 前田朋章「子どもたちの『居場所』づくりのために：大阪市西成の子ども応援サークル『スプッチ』の

活動」解放出版社『部落解放』602号, 2008年8月。

政平烈史「子どもたちの解放運動の拠点として：広島県三原市協の解放子ども会の取り組み」解放出版社『部落解放』602号, 2008年8月。

松本伊智朗「子どもの貧困研究の視角」浅井春夫・松本伊智朗・湯澤直美編『子どもの貧困：子ども時代のしあわせ平等のために』明石書店, 2008年。

松本伊智朗「なぜいま、家族・ジェンダーの視点から子どもの貧困を問いなおすのか」松本伊智朗編『「子どもの貧困」を問いなおす：家族・ジェンダーの視点から』法律文化社, 2017年。

村越良子・吉田文茂『教科書をタダにした闘い：高知県長浜の教科書無償運動』解放出版社, 2017年。

元木健・村越末男編『「同和」教育論ノート』解放出版社, 1986年。

山野良一「『分断』に向き合い『つながり』を築く：本館の問題意識と構成」松本伊智朗編集代表／山野良一・湯澤直美編『支える・つながる：地域・自治体・国の役割と社会保障』（シリーズ子どもの貧困⑤）, 明石書店, 2019年。

湯澤直美「子どもの貧困対策の行方と家族主義の克服」松本伊智朗編『「子どもの貧困」を問いなおす：家族・ジェンダーの視点から』法律文化社, 2017年。

湯澤直美「国民運動としての『子どもの貧困対策』再考」山野良一／湯澤直美編著『支える・つながる：地域・自治体・国の役割と社会保障』（松本伊智朗編集代表・シリーズ子どもの貧困5）明石書店, 2019年。

