

## 就学前と就学後の連携のあり方を考える 大阪の「同和」保育実践報告を事例として

井上寿美

(平成16年9月30日 提出)

昨今、保育・教育改革の中で、保育所や幼稚園の保育と小学校教育を、滑らかに接続していくことへの関心が高まっている。ところが、このような目的で、就学前と就学後の連携に取り組み始めたにもかかわらず、連携の現場は、いま、様々な課題を抱えている。そこで、1960年代から、就学前と就学後の連携実践を積み重ねてきた、「同和」保育・教育に学び、これらの課題を乗り越えていくための観点、さらには、連携に新たな可能性を拓くための観点を提示していきたいと考える。

本稿は、そのための基礎的研究として、大阪の「同和」保育における、就学前と就学後の連携実践について検討したものである。1971年から1996年までの26年間の連携実践の取り組みを、保育者、小学校教員、子ども会指導員、親や地域の人たちのかかわり方に焦点をあて、大きく3つの時期に区分し、それぞれの時期における連携実践の内容やその特徴について述べている。3つの時期区分は、「子どもの育ちをつなぐ」第1期、「子どもの育ちをつなぐためにつながる」第2期、「子どもの育ちをつなぐりの中でつなぐ」第3期とした。

**キーワード：**連携・引き継ぎ・「同和」保育・保育所・地域

### はじめに

2002年9月、厚生労働省から「これまでの少子化対策のどこが不十分なのか、また、更に対応すべきは何なのかを改めて点検し、厚生労働省の枠を超えた幅広い分野について検討した結果」である「少子化対策プラスワン 少子化対策の一層の充実に関する提案」が出された。その中で、今後の主な取り組みのひとつとして、「多様な教育・保育ニーズに応え」ていくために、「幼稚園と保育所の連携や就学前教育と小学校の連携を推進する」ということがあげられている。また、2003年3月、中央教育審議会より出された「新しい時代にふさわしい教育基本法と教育振興基本計画の在り方について(答申)」においても、「学校・家庭・地域社会の三者が、緊密に連携・協力

して子どもの教育に当たるという視点」が、今日、極めて重要であると考えられると記されている。

厚生労働省も文部科学省も、今後の保育・教育のあり方を考える上で、連携を重要な観点のひとつとしている。また、すでに1998年に改訂された現行の「小学校学習指導要領」や「幼稚園教育要領」、1999年改訂の「保育所保育指針」にも、家庭・地域との連携、就学前と就学後の連携についての記述が盛り込まれた。このことにより、保育・教育の現場でも連携への関心が高まりをみせている。

このような状況もあり、最近、筆者は、就学前と就学後の連携にかかわって、現場の保育者や教員と話す機会を多くもつようになった。そして、かれらの話からみえてきたことは、現在の連携実

井上寿美

践で問題となっていることは、過去の連携実践でも、同じように問題提起されている場合が多いことである。また、かれらが感じている困難さに、過去の実践者も悩んでいる場合が多いということだ。たとえば、入学前におこなわれる保育所・幼稚園や小学校による引き継ぎ会議が、「問題児」の情報提供の場になっていることや、連携会議がおこなわれていても、形式的なものである、なかなか本音の話し合いができないことなどである。

過去の連携実践から学ぶことなく、過去の「過ち」が再び繰り返されているように思う。そこで、過去の就学前と就学後の連携実践に学ぶことをつうじて、現在の連携実践が直面しているさまざまな問題や困難を乗り越えていくための観点、さらには、連携に新たな可能性を拓くための観点を提示していきたいと考える。

本稿では、そのための基礎的研究として、「同和」保育における就学前と就学後の連携実践報告を検討する。「同和」保育とは、「敗戦後のより厳しい生活破壊に起因する長欠・不就業問題への取り組みから、(中略)教育を受ける権利の実質的な保障をめざ」<sup>1)</sup>す実践として始まった「同和」教育から発展してきた保育<sup>2)</sup>である。

過去の実践事例として、「同和」保育・教育を選んだのは、その実践では、すでに、1960年代から連携に関心が注がれ、様々な営みが積み重ねられているからである。たとえば、進路保障というのも、中学校や高校卒業時における取り組みであるにとらえるのではなく、「進路保障のために『乳幼児教育の充実をはかること』が課題の一つとして提起され、(中略)保育から小・中学校、そして高校という縦のネットワークが作られ、学力保障体制が整」<sup>3)</sup>えられてきたという経緯がある。

検討にさいしては、大阪同和保育研究会(以

下、「研究集会」と記す)の就学前と就学後の連携をテーマとした分科会(以下、「連携分科会」と記す)の実践報告を資料<sup>4)</sup>として用いる。この実践報告は、大阪同和保育連絡協議会(1969年～1999年、1994年に「大阪同和保育研究協議会」に名称変更)の研究指定園<sup>5)</sup>によるものである。

以下では、第1節で、研究集会の概要について述べ、第2節では、連携分科会の報告にみる連携実践の時期区分をおこなう。そして、第3節では、区分されたそれぞれの時期における連携実践の実際について述べる。

なお、ここで取り扱う連携実践の事例は、研究指定園が研究集会で報告したものに限定されている。したがって、それは、報告園における連携の実態そのものでもないし、ましてや大阪の「同和」保育における連携の実態をすべてあらわすものでもない。しかし、研究指定園が、実態をどのように切り取って報告しているのかを検討することにより、その時代に、大阪の「同和」保育が、就学前と就学後の連携において、重視していたテーマを見出すことは可能であると考えられる。

## 1. 大阪同和保育研究会の概要

「同和对策審議会答申(1965年)」が出される以前の大阪の被差別部落の子どもたちには、「満一才までの死亡率が一般地区の二倍から三倍であつたり、歩き出す時期、ことばが出る時期なども大変おそかったという差別の実態が歴然として存在していた」<sup>6)</sup>。親の過酷な労働<sup>7)</sup>の影響が、被差別部落の子どもたちから、その生存や育ちを奪っていたのである。それはまさに、親と一緒にいても「保育に欠ける」状態であった。

しかし、差別の実態を打開していくために、被差別部落の親たちは、保育所建設の要求運動をおこない、それを実現させていったのである。そして、このような「同和」保育運動が力となり、

### 就学前と就学後の連携のあり方を考える

1967年、第1回大阪同和保育研究集会が開催されることとなる。第1回の研究集会では、「子どもたちの発達保障と保護者の働く権利を保障していくために、すべての地区に保育所が必要であること、また大阪同和保育連絡協議会（以下、「同保連」と記す）が必要であるという意見が出され<sup>8)</sup>、それをうけて、1969年には、同保連が結成される運びとなった。同保連結成を契機として、大阪の「同和」保育運動は、飛躍的に発展していくこととなったのである。

また、同保連の結成と同時に、研究指定園が設置され、保育内容の研究と保育者の資質向上に向けての活動が始まる。研究集会は、この研究指定園による報告と、それを受けての討議が積み重ねられる場となっていくのである。

連携の必要性が、同保連の活動課題として登場するのは、1971年5月に開催された第3回総会からである。活動課題のひとつとして、以下のよう

一．就学前教育として0才からの一貫した保育カリキュラムをたてよう。

差別をうち破っていくことの出来る基礎的な力を作り上げていくためには惰性的、場あたりの無計画な保育では出来ません。どのような子供に育てるのかという保育内容を明らかに設定し、その方向に向かって一貫した保育カリキュラムを保育者の集団討議と小学校の同和教育の方向とも十分連絡をとりながら作り上げていきます。

この活動課題を受けて、同年12月に開催された第5回研究集会で、就学前と就学後の連携をテーマとした研究報告が、大阪市立日之出保育所によって初めておこなわれている。

なお、研究集会の報告に登場する「子ども会」

というのは、「部落差別からの解放をめざして、被差別部落で組織され」、「部落の子どもたちの生きていく拠所であり、また自らの置かれている社会的立場を自覚し、真に部落の完全解放を担う人間形成をめざす場<sup>9)</sup>」としての「部落（解放）子ども会」のことである。「支部」というのは、部落解放同盟の支部をさしている。「保育守る会」というのは、いわゆる保育所保護者会のことであるが、保護者会の活動というのは、一般的に、「保育所の運営に『協力する』『手助けする』という域をこえないことが多い」。しかし、「保育守る会」は、「生活のなかで子どもたちと共に差別を感じ、怒りをもってきた者が協力しあい、差別をなくしていく保育を実現」するための保護者組織である<sup>10)</sup>。同保連結成以来、「部落解放 地区保育守る会」（ただし呼び名は地域によって異なる）が次々と結成されていったのである。

## 2．連携実践の時期区分

本稿では、はじめて連携分科会が設けられた第5回研究集会（1971年）から、第30回研究集会（1996年）までを検討の対象としている。大阪同和保育研究集会という名称でおこなわれた最後の研究集会である第32回（1998年）、そしてその前の第31回（1997年）の報告は、検討の対象から省いている。なぜなら、研究集会の報告において、就学前と就学後の連携実践については、取り上げられていないからである。

第31、32回研究集会の連携分科会の討議の柱としては、「保育所や学校、その他の機関との連携のなかで、子どもたちの育ちをつないでいきましょう」、「子育て支援としての保育所の役割を実現していくために、現状と課題を明らかにしましょう」という2本が掲げられている。しかし、1994年に出された「今後の子育て支援のための施策の基本的方向について（＝エンゼルプラン）」

井上寿美

等の動向と相俟ってか、そこでの報告は、すべて2本目の柱である「子育て支援」ということに終始している。

このような事情から、大阪の「同和」保育の就学前と就学後の連携実践を、1971年から1996年までの26年間を取り上げて、以下のように大きく3つの時期に区分した。

第1期(1971~1980年)「子どもの育ちをつなぐ」子どもの育ちをつなぐために、保育所、小学校、子ども会との連携をつくり出していく時期。

第2期(1981~1986年)「子どもの育ちをつなぐためにつながる」子どもの育ちをつなぐために、保育所、小学校、子ども会が連携しながら、さらに、親との連携をつくり出していく時期。

第3期(1987~1996年)「子どもの育ちをつながりの中でつなぐ」子どもの育ちをつなぐために、保育所、小学校、子ども会、親が連携しながら、さらに、子ども同士や親同士、子どもと地域の連携をつくり出していく時期。

時期区分というのは、どこに焦点をあてるかによって異なってくるだろう。上記の大きな3つの時期区分は、保育者、小学校教員、子ども会指導員、また、親や地域の人たちのかかわり方に注目したものである。

それぞれの連携実践の内容について、第3節で詳しく検討していくさいに、10年間をひとくくりとした第1期と第3期については、連携実践において何が中心課題<sup>11)</sup>とされたのかという点に注目して、さらに、前半と後半に分けることとする。

第1期前半(1971~1976年)系統性のある保

育内容をつくり出すことが課題となる。

第1期後半(1977~1980年)5歳児と1年生の引き継ぎのおこない方が課題となる。

第3期前半(1987~1991年)「同和」地域内での連携をつくり出すことが課題となる。

第3期後半(1992年~1996年)「同和」地域を越えて連携をつくり出すことが課題となる。

### 3. 連携実践の実際

#### (1) 第1期前半<sup>12)</sup>(1971年~1976年)

第1期は、子どもの育ちをつなぐために、保育所、小学校、子ども会との連携をつくり出していく時期である。そして、第1期前半の特徴は、年令別に発達段階の到達目標を定め、それに向けての系統的な保育をおこなうために、「発達段階をふまえたカリキュラム」<sup>13)</sup>の創造をめざしたことである。子どもの育ちをつなぐためには、保育所の保育内容と小学校の教育内容との一貫性が必要であり、それには、まずなによりも、0才から就学前までの保育内容の系統性が重要であると認識され追及されていくのである。発達段階をふまえた保育カリキュラムを創造することの出発点は、「五才までの教育と六才からの学校教育との間には、なにかうつろな空間、ながれのたえがあることに気づく」<sup>14)</sup>という言葉にみられるような、就学前と就学後の段差を意識したことにあった。

日之出保育所は、研究指定園として連携研究に取り組んできた最後の年に、「0才からの言語の保障」<sup>15)</sup>をめざす系統的な言語・文字指導カリキュラムにもとづく保育実践についての報告をおこなっている。たとえば、4歳児で、「ことばの指示を正しく理解し、指示通りに行動」できることをめざして、「買物ごっこ」に取り組んだ事例などが紹介されている<sup>16)</sup>。「0才から系統だった保育内容作りをしなければ、小学校との教育内容の関

就学前と就学後の連携のあり方を考える

連もありえないのではないかという自覚のもとに」<sup>17)</sup>作成されたカリキュラムと、それに基づく実践が、連携研究の成果としてとらえられている。

また、「発達段階をふまえたカリキュラム」は、小学校の協力を得て1年に数回おこなわれる、保育所修了児の基本的な生活態度や学習能力などについての追跡調査の結果をふまえて、見直しが繰り返されていく。たとえば、あすか保育所は、追跡調査から浮かび上がってきた問題点である「あすか保育所修了児同志の連帯観（ママ）がなく、集団の中で自分を発揮できない子が多い」<sup>18)</sup>というのを受けて、「仲間づくり」に取り組んだ実践を報告している。

「仲間づくり」に向けて取り組む前の子どもたちは、「同じクラスの子とは遊べるが、クラスが違くと遊べない」、「保育についてだと遊べるが、子どもどうしの中から生まれてくる遊びが少ない」、「個々バラバラで遊んでいることが多く、集団あそびグループあそびに発展しない」<sup>19)</sup>という状態であった。ところが、自らの「プレイルームより大きな、かいじゅうがつくりたい」という要求を具体化し、「アスカボスモスゴンゴラス」という「みんなのかいじゅう」を作ることによって、年齢別クラスの枠をこえた仲間づくりが実現されていくのである<sup>20)</sup>。保育所終了式を目前にひかえ、終了式の会場としてプレイルームを使用するために、「アスカボスモスゴンゴラス」をこわさなければならなくなったときの子どもたちは、「ボスモスは、みんなでつくったからあかんねんや」、「せまかったら、みんなでつめたらええんや」、「みんなでつくったボスモスが、かわいそうや」と保育者に泣きながら訴えるようになるのである。

以上の報告からも、この時期は、追跡調査の結果を保育内容に反映していくことが、重視されて

いたとみてとることができるだろう。

(2) 第1期後半<sup>21)</sup> (1977年～1980年)

「子どもの育ちをつなぐ」第1期後半の特徴は、5歳児と1年生の「見落としのないひきつぎ」<sup>22)</sup>をどのようにしておこなうのかということ、連携の中心課題にすえたことである。部落の子もたちの「否定的現象が、原因や背景の分析なしで出されるだけでは、実践の方向が見出せず、事務引継ぎだけに終らざるをえない」<sup>23)</sup>という反省に立って、保育所、小学校、子ども会（低学年）という組織間で、就学前と就学後の引き継ぎについて議論が深められている。

この時期になると、研究集会の報告は、保育所のみでなく、支部・子ども会・小学校との協働によっておこなわれるようになる。協働していく過程で、各組織間の関係に認められる問題点を、率直に出し合ったことが、議論を深めるきっかけとなっているようだ。「『小学校入学後、子どもができないのは保育所が悪い』『いや、保育所段階ではできていたのに』という責任転嫁の気持ちが相互に先行する」<sup>24)</sup>ような形だけの連携や、「小学校から子どもの学習面、生活面で集中力がなく、話が聞けない。持ち物の整理整頓ができない。忘れ物が多い等の問題点を一方的に指摘され」<sup>25)</sup>て終っていた就学前懇談会等に問題があると指摘されるようになる。

そして、このような問題を克服していく連携のあり方が模索され、連携していく上で重要な点が確認されていく。連携は、「あくまでも子どもを中心にすえて結合していく必要がある」<sup>26)</sup>こと、そして、「子どもを中心にすえ」ということは、「子供の姿だけが引継がれるのではなく、その背後をきっちり引継ぐこと」<sup>27)</sup>であると理解されていく。また、連携は、「各組織の子どもの姿をだしあい1つの目標に向かってそれぞれの子どもに適

井上寿美

した指導方法を生み出して実践していくため」<sup>28)</sup>におこなうのであり、保育所からの引き継ぎ内容は、就学後の指導内容で生かされなければならないことが確認されていく。

このような考え方を大切にした結果、たくさんの連携資料が整えられ、各指導者間で引き継ぎがおこなわれていくこととなる。浅香・浅香東保育所では、「成長発達記録」、「個人カルテ」、「保育歴の記録」、「生活しらべ」などの資料が作成されている<sup>29)</sup>。「成長発達記録」というのは、子ども一人ひとりの基本的な生活習慣、体力、情操、科学的思考、言語、仲間意識等の育ちについて、印をつけてチェックしたものである。もちろん、必要に応じて申し送り事項が記される。「個人カルテ」というのは、子どもの集団での位置やそれに対する保育者の指導、仲良しの友人名等を記述したものである。「保育歴」は、保育所での状況と家庭状況と家庭への働きかけ等について記したものである。「生活しらべ」は、睡眠時間やおやつ、こづかい、住宅環境等、子どもの家庭での生活について記述されたものである。

道祖本保育所では、子どもの「発達段階を知る為の、継続的な個人引き継ぎカード」<sup>30)</sup>を作成している。家庭状況、生育歴（健康も含む）、交友関係、基本的な生活習慣、社会的な生活態度、健康安全面等について細分化された項目があげられていて、できるところに印をつけてチェックする。×印は入れないで、備考欄に記入するようになっている<sup>31)</sup>。

また、総持寺保育所では、基本的な生活習慣、集中力、聞く態度、発表力、集団（自由あそび、授業、自治活動）、環境、のびして欲しい面、留意して欲しい面の各項目について記述していく「カルテ」が作成されている。加島保育所においては、「子どもひとりひとりの姿を客観的にとらえ、発達度を確実に引き継いでいくことをねらい」とし

て、「0歳からの生育歴を中心に、子どものありのままの姿を伝える資料」<sup>32)</sup>である「個人カルテ」が作成され、利用されていったのである。

この時期の引き継ぎでは、綿密な資料が用意されている。もちろん、引き継ぎは、記述資料のみでおこなわれているわけではない。「入りこみ」による相互参観・参加、共同討議といった取り組みもおこなわれている。しかし、報告を見る限りにおいては、この時期には、引き継ぎ資料がかなり重視されていたと言っても過言ではないだろう。

### (3) 第2期<sup>33)</sup> (1981年～1986年)

第2期は、「子どもの育ちをつなぐためにつながる」ことに力点がおかれた時期である。連携の中心課題は、「重い生活現実を背負った子ども」を、連携の中で「とことんささえきる」ために、子どもの「生活ごとひっくるめ」た引き継ぎをおこなっていくことであった。

子どもの「しんどい」<sup>34)</sup>姿には、親の「しんどい」姿があらわれているのだから、子どもや親の「しんどい」姿を部落差別とのかかわりの中でとらえ返し、そのことを引き継ぐことが大切であり、子どもへのかかわりと同時に、親の子育てにも「せまっていく」ことの必要性が確認されていく。このように親とのかかわりが重視され出すのは、親が、解放運動第1世代から第2世代へと移行し、子育てにたいする意識も変化してきている中で、親の子育ての重要性が、ますます認識されるようになってきたからでもある。

連携第1期の親たちは、いまだ目に見える形での厳しい部落差別の現実と向き合いながら、保育所建設運動や地域の環境改善の闘いに参加した解放運動第1世代である。以下の記述からは、解放運動第1世代の親が、保育条件の獲得のみならず、保育内容の創造に向けても、熱心なかかわりを

就学前と就学後の連携のあり方を考える

もっていたことを、読み取ることができる。

同保連では結成後すぐから「保育内容部会」として、保育所と保護者や支部と一緒に議論する場を設けていました。最初の頃は、部落の保護者が「部落差別がわかっていない」と保育所に対して抗議し、部落問題学習の場になることが多かったのですが、徐々に「共に」という方向で、保育所は部落差別の現実から保育のあり方を考えるとともに、保護者自身も何をしていたかなければならないかを自分に問い返し、実践が高まってきたといえます。<sup>35)</sup>

ところが連携第2期になると、親は、解放運動第2世代へと替わっていく。解放運動第2世代というのは、「解放運動の成果として住環境が改善され、奨学金によって高校に進学する」<sup>36)</sup>ようになった世代である。また、この世代になると、「同和教育が広がるなかで、保護者自身も差別的な言動を直接受けた経験がないという人も以前に比べふえ、部落差別を日常実感することはないという保護者の姿も」<sup>37)</sup>みられるようになり、部落差別の実態は見えにくくなってくる。このような状況は、親の意識にも変化をもたらした。第1世代の親にみられた、「保護者自身も何をしていたかなければならないかを自分に問い返し」す厳しさが薄れていくのであった。

その一方で、連携第2期になると、一定、連携の取り組みが定着してきたにもかかわらず、子どもたちの「しんどい」状況が課題となり<sup>38)</sup>、この課題に取り組むには、保育所、小学校、子ども会のかかりだけでは不十分であり、親との連携が不可欠であると認識されるようになる。

上述したように、一見すると、この時期の親たちの被差別の状況は、第1世代の親とは異なっている。しかし、「親には、その親に育てられた生

いたちがあり、それをひきづって(ママ)自分達は子育てをしている」<sup>39)</sup>という現実があるのだから、住環境が改善され、高校へ進学し、直接、差別的言動を受けたことがない親であっても、その子育てには、まだまだ厳しい部落差別の実態が反映されていると確認されていく。「重い生活現実を背負った子ども」をささえることが、親たちの子育ての中にある差別を克服していくことに向けた働きかけでもあったのは、このような理由からである。

親への具体的ななかかわりとしては、地域ぐるみで子育てをしていくための連携組織に、保護者組織も加わるようになったことや、家庭訪問を取り上げることができる。前者の事例については、箕面市立萱野保育所から、小学校、子ども会、保育所の各機関の代表と、教育守る会の代表で構成された「指定園運営委員会」を結成したことが報告されている。茨木市立沢良宜保育所からは、「就学前懇談会として、小学校教師、保母、親との三者の話しあう場」がもたれているとの報告がある。高槻市立富田第二保育所からは、各教育機関と保護者組織が結集した「地域同担担大会議」がもたれていると報告がおこなわれている。

後者の家庭訪問の事例については、箕面市立萱野保育所でおこなわれた、就学をひかえた三者での家庭訪問、住吉乳児保育所の報告にみられる「一年間に、半分しか保育所にこない、また朝食は、喫茶店で食べたり、何も食べずこさせていた親」にたいする「何度も足を運んで、生活の実態まで、はいりこんで指導し」た家庭訪問などがある<sup>40)</sup>。

また、実際に子どもの姿をみて引き継ぐことを重視していることも、この時期の特徴である。第1期にも、参観や「入り込み」をつうじて、子どもの実際の姿をみて引き継ぎがおこなわれている。しかし、第1期後半のおびたしい引き継ぎ

井上寿美

文書にみられるように、第1期では、どちらかといえば、文書による引き継ぎが重視されていたといえる。ところが、第2期になって、分科会の基調提案でも、「子どもの姿を書き送る『個人カルテ』づくりは、ともすれば形式だけが論議され、書く方も、読む方も画一的になる危険性がある」<sup>41)</sup>と指摘されているように、文書による引き継ぎに傾斜していくことの弊害もみえはじめ、実際に子どもをみていくことが重視されだしたといえよう。

箕面市立萱野保育所では、「書類上でまとめるだけのひきつぎ」が形式的であったことから、実際に、小学校と子ども会が、宿泊保育の行事をとおして子どもの姿をとらえようとする。ところが、それだけでは十分にとらえることが難しかったので、さらに、保育参観、運動会等の行事をとおして、「子ども達の行動観察を行なった中で子どもの姿をとらえた」ことが報告されている<sup>42)</sup>。

また、茨木市立沢良宜保育所は、一年をとおして、子ども会との交流活動が増えたことにたいして、「指導員(子ども会の指導員-筆者注)、喜小の同担(同和教育推進担当の教員-筆者注)、一年生の先生にかかわりながら、こども達(ママ)をしってもらえたことは、文章やことばだけのひきつぎよりも、たしかなものだったとおもいます」と報告している<sup>43)</sup>。住吉乳児保育所は、これまでの「5才児が入学するに当って、入学の心得、教科の指導方法を聞く『説明会』、文章による個人カルテでの『ひきつぎ』」、「学校での子どもの姿や、授業の取組みが十分みられないまま」の小学校との関係を、「ほとんど一方通行」であったととらえている。そして、「実際の子どもの姿を見て、三者がそれぞれの立場で『何が問題なのか』『何が課題なのか』明らかにするために相互に立入る参観」をおこなうことが、指定園2年目の大きな取り組みとなったと報告している<sup>44)</sup>。

(4) 第3期前半<sup>45)</sup>(1987年~1991年)

第3期は、「子どもの育ちをつながりの中でつなく」ことに積極的に取り組んだ時期である。とりわけその前半の5年間は、子ども同士、親同士、また、子どもと地域の人がつながりをつくり、「差別と闘っていける仲間意識」を育てていくことをめざしたことにその特徴をみてとることができる。

和泉市立幸保育園は、小学校の教師から、「この保育園、幼稚園からきた子どももあまり違いはない」と言われたことが、自分たちの保育の反省となったと報告している。「解放を担う」子どもをめざして保育してきたのだから、子どもたちに「もっと、仲間を大切にする気持ちや、自分の要求がはっきりいえ、矛盾や不合理に対する怒りがもてる」<sup>46)</sup>気もちが育っていると思っていたのに、小学校の教師の言葉は、それを否定する言葉でもあり、そのことを保育園として厳しく受けとめたからである。

実際、小学校・子ども会・保育園がお互いに一日参観し合うなかで、泣いている友だちがいても無関心である、力の強い子の横暴が許されているということなどが、気になる子どもの姿として相互に出し合われた。そして、話し合いの場で、このような子どもの姿は、「集団の問題として考えていくべき」<sup>47)</sup>ことであると確認されることとなる。保育園が、保育の中で最も力を注いできたところの育ちの弱さが露呈されたわけである。

第2期では、「しんどい」子どもや親のひきつぎが連携の中心課題であった。そのことは、もちろん大切なことであり、一定の成果もみられた。しかし、第3期を迎える頃になると、「しんどい」子どもや親のひきつぎが適切におこなわれたとしても、ひきつぎことのみで「しんどい」子どもや親の「しんどさ」が軽減されるわけではないということが見えるようになってきた。

就学前と就学後の連携のあり方を考える

後に、豊中市立蛭池小学校は、「今までは、個々の子どものことを中心とした引き継ぎであって、集団としての実態・課題の引き継ぎをしていくという意識が、小学校の指導者にはなかった」<sup>48)</sup>と報告している。蛭池小学校が報告したのは、第3期後半であるが、この言葉が、以前の連携を振り返っていることをふまえると、ちょうど第2期の引き継ぎの問題点を端的に指摘したものであるといえる。

第23回研究集会（1989年）の「分科会にのぞむこと」では、「今課題としてみえていること」として、「子どもに目をやるゆとりのない親の実態の前で、はげますだけではどうにもならず、立ち往生しがちです。そんなとき、地域・子ども会の支え、親どうしのはげましと指導、保母・教師のかかわりなどが一つになれば、どんなに心強いでしょう」<sup>49)</sup>と記されている。そして、「集団づくりの課題」ということが、はじめてとりあげられている。第3期前半には、「支え合える確かななかまづくり、連携の重要性が親子共に迫られてきている」<sup>50)</sup>ということで、仲間関係をひきついでいくことも、また大切であるとの認識が高まってきたといえる。

和泉市立幸保育園の報告をはじめとして、第3期前半の報告のほとんどが、子ども同士のつながりや親同士のつながりに重点をおいていることから、連携が、「集団づくりの課題」に焦点化されていたことが確認できる。

ところで、先述した和泉市立幸保育園の保育者たちの姿勢は、第3期前半の連携が、初期のころの連携にみられるような「厳しさ」を残していたことのあらわれであるとも言えるだろう。「同和」保育所出身の子どもたちが、小学校入学後にも、さまざまな課題を抱えていると指摘されがちであったこれまでの傾向を踏まえると、小学校教師の言葉は、安心材料として受けとめることも可能

である。しかし、そのような受けとめ方にならなかったところに、自分たちとは異なる視点からとらえられた子どもの姿を真摯に受け止め、そこから保育や教育内容を見直していく姿勢がまだ貫かれていたといえる。

また、地域の高齢者と保育所児の交流について報告されるようになったのも、この時期の特徴である。これまで連携の中でおこなわれる交流というのは、小学生と保育所児の交流が中心であった。しかし、「地域ぐるみ」の連携というとりえ方をしていくようになると、地域の多様な人たちが子どもにかかわりをもつことも、連携として位置づくようになる。「園児の祖父母や、地域の老人たちと交流し合い、地域ぐるみの子育てについて共にかんがえて（ママ）もらう」<sup>51)</sup>ということや、「町内の老人クラブの参加をよびかけ、子どもと楽しく過ごしたのがきっかけで交流を深め今日に至っている」<sup>52)</sup>ということなどが報告されている。

(5) 第3期後半<sup>53)</sup>（1992年～1996年）

第3期後半の5年間は、「地域ぐるみ」の連携というときの地域のとりえ方に、広がりが生まれた時期である。つまり、これまでの報告では、地域というのは、ほぼ「同和」地域を意味していた<sup>54)</sup>。しかし、この時期になると、地域をもっと広くとらえ、「同和」地域近隣も含めて地域と考えていくようになる。池田市立古江保育所は、地域連携ということで、公立保育所5才児との「保々交流」<sup>55)</sup>に取り組み、茨木市立総持寺保育所では、「同じ小学校に入学する近隣保育所との交流」<sup>56)</sup>をおこなっていると報告している。

また、この時期に、地域のとりえ方が広がっていくことは、保護者同士の交流にもみてとれる。豊中市立蛭池保育所では、かつては、保育所の「保護者会と守る会とのつながりはなく、人権の

井上寿美

視点を行事に、子育てに反映する事ができていなかった」<sup>57)</sup>のだが、保育者が、「子育てと差別の問題がつながりにくい事から、具体的に子ども達の関係の中にある『きめつけた見方』に焦点をあて、親たちと話し込んで」いく取り組みを続けているうちに、「これまで楽しい事だけでつながっていた保護者会活動に、差別のこと考えていこうという視点が入って来た」という<sup>58)</sup>。次年度になると、「守る会の親と差別はおかしいと考えている親達が、小集団の話し合いを重ねていく」様子が報告され、「人権の大事さと子育てとをつなげていく(ママ)事を中心に親啓発を進めていきたい」と結ばれている。「地域ぐるみ」というときの地域のとらえかたが広がっていくことで、「同和」地域外への啓発活動をめざす取り組みへと発展している。

しかし、地域のとらえ方を広げていく取り組みが、同時に、小学校や子ども会との連携にたいする意識を希薄化させていったことも否めない。研究集会における連携にかかわる分科会の名称は、これまで、保育所・小学校・子ども会というチームによる、就学前と就学後の連携をあらわす表現であった。ところが、第29回研究集会(1995年)には、分科会名から、小学校・子ども会という就学後との連携をあらわすチームがなくなり、その名称は、「新しい保育所づくりにむけての連携」と大きく変更される<sup>59)</sup>。そして、分科会名の変更に象徴されるかのように、報告においても、小学校や子ども会と連携する姿がみえなくなっていくのである。

それは、おそらく、保育所が、小学校や子ども会と連携しなくなったということではないだろう。しかし、報告されないということは、連携において、就学前と就学後をどのようにしてつないでいくのかということが、それほど重視されなくなってきたのだと理解できよう。

以上述べたように、第3期後半は、小学校や子ども会との連携についての報告が、だんだんとなくなっていくのだが、報告がおこなわれているときでも、以前とは異なった様子がみてとれる。これまでは、小学校や子ども会、保育所という、それぞれの異なった立場から率直に意見が出し合われることが多く、第1期前半の大阪市立あすか保育所や、第3期前半の和泉市立幸保育園の報告にみられるように、それをきっかけに保育・教育内容の問い直しがおこなわれることもあった。

ところが、第3期後半になると、小学校や子ども会との「入り込み」や参観、懇談会等は、どちらかという、お互いの活動を知り、良さを知るための「報告」、「情報交換」のための取り組みとなっている。「報告」、「情報交換」も大切ではあるが、それだけでは、自らの保育・教育内容の問い返しにはつながりにくい。

第27回(1993年)、第28回(1994年)研究集会の「分科会にのぞむこと」において、「相互に厳しく迫り合える連携活動でなかった、『この芽は××歳からあったのに』と気付いた時は既に遅いのです。厳しく指摘し合える関係を作って行きましょう」、「保育所、学校、子ども会が、壁をとっばらって『相互乗入れ』をする中で、本音で意見を言い合うことが大事です。(中略)子どもの姿をシビアに話し合ひましょう」というように、しきりに「厳しさ」が強調されるようになる<sup>60)</sup>。参観や懇談会等の性格に変化がみられるようになってきたことを、懸念する姿勢のあらわれだと理解できる。

## おわりに

本稿では、大阪の「同和」保育における研究指定園報告事例を、保育者、小学校教員、子ども会指導員、また、親や地域の人たちのかかわり方に注目して大きく3つの時期に区分し、さらに、そ

就学前と就学後の連携のあり方を考える

の第1期と第3期を、連携において何が中心課題とされたのかということに注目して、前半と後半に分けて検討してきた。

「同和」保育・教育の連携実践というのは、実際におこなわれてきた多くの就学前と就学後の連携実践のなかのひとつである。そして、大阪の「同和」保育の連携実践となれば、さらにその一部であり、「はじめに」でも述べたように、本稿で分析の対象としたのは、研究集会の報告にあらわれた連携の姿のみである。

だが、このように非常に限られた資料からではあるが、そこからみえてきた連携実践の成果と課題は、「同和」保育という枠組みを超えて、現在の就学前と就学後の連携に重要な示唆を与えてくれるように思う。第1に、引き継ぎの目的は、情報交換することではなく、子どもへのかかわりの手立てを実際に導き出すことである。第2に、子どもの育ちの一貫性をめざすというのは、年齢別発達段階目標に向けて子どもを引き上げていくことではなく、子どもの育ちを下から積み上げていくことである。第3に、子どもの姿を伝えるというのは、目の前にある姿だけを伝えるのではなく、その子どもがどのような関係性のなかで生きているのかを伝えることである。しかし、このことに関しては、プライバシーの権利という観点からの検討も必要となってくるだろう。以上の3点については、稿をあらため、考察を深めていきたいと思う。

そして、そのさいに、実際に連携にたずさわってきた人や、たずさわってこなかった人たちからの聞き取り調査をおこない、本稿でみてきた連携実践を、さらに異なる角度から検討することも必要だと考える。なぜなら、見落としのない詳しい引き継ぎをされる側の子ども、人権意識を聞き取りされる側の親にとっては、ときにはこのような連携実践の取り組みが、抑圧的に感じられる側面

もあったのではないかと推察されるからである。

今後、この研究ノートを出発点として、就学前と就学後の連携実践に新たな可能性を拓くための観点を提示していきたいと考える。

- 1) 部落解放研究所編『改訂 戦後同和教育の歴史』解放出版社、1988年、3～4頁。
- 2) 「同和」教育において、義務教育無償のたたかいが、長欠・不就学・低学力・「非行」問題の解決へと進む。ところが、これらの問題は、「単なる教師の努力やちょっとした条件の改善だけでは解決するもの」ではなかった。そこで、これらの問題が、「中学校から小学校高学年へ返され、低学年へとさかのぼり、そしてさらに就学前における家庭の問題」とされたのである。しかし、当時の部落内の家庭の実態では、家庭で十分な「就学前教育を満足に保障できない」ということで、『同和教育』運動の中から『同和保育』運動の大きな発展をみる芽が育ちはじめた」と言われている（前掲書1、196頁）。
- 3) 前掲書1、123頁。
- 4) 本稿では、大阪同和保育研究会討議資料を用いている。しかし、大阪同和保育研究会のうち、第12回（1978年）、第20回（1986年）、第30回（1996年）集会は、全国解放保育研究会と同時に開催でおこなわれている。したがって、第12回、第20回、第30回の討議資料については、全国解放保育研究会第1回、第10回、第20回集会の討議資料から、就学前と就学後の連携に関する分科会における大阪からの報告を取り上げた。
- 5) 大阪同和保育連絡協議会では、『同和』保育が確かめてきた保育内容や条件は、まさに日本全体の保育の水準を高める『火つけ役』の任を果たしてきており、このような「成果を生みだしてきた背景の1つに」研究指定園の制度があると位置付けている（大阪同和保育連絡協議会『研究園のあしあと〔1〕地域に根ざした保育を』1984年、まえがき）。
- 6) 前掲書1、195頁。
- 7) 当時の母親たちの労働実態について、以下のように記されている。「『伝統的な部落産業ないしは零細農

井上寿美

- 業に依存している』ため、所得水準もきわめて低い状態で、出産ぎりぎりまでの労働で、母親の健康は破壊され、栄養知識もなく検診にも行けず、異常出産もかなりありました。生まれてからも夏の炎天下、冬の厳寒のなかを子どもを連れて廃品回収にまわる母親、あるいはシンナーの立ちこめる部屋のなかで子どもを柱にくくりつけたり、箱に入れながら靴の仕事に励む母親の実態がありました。また、仕事を休むことができず、子どもが病気のときには兄妹に学校を休ませなければならぬ実態もありました」(大阪同和保育研究協議会『人権保育としての同和保育の広がり』にむけて 大阪の同和保育30年のあゆみ』、1999年、5頁)。
- 8) 同上、6頁。
- 9) 解放出版社編『部落問題 資料と解説 第3版』解放出版社、314頁。
- 10) 大阪同和保育連絡協議会『すべての保育所で同和保育を 大阪の同和保育25年のあゆみ』1994年、43～44頁。
- 11) 大阪同和保育研究集会の連携分科会における討議の柱にも変遷がみられる。しかし、討議の柱と報告されている取り組み内容とは、必ずしも一致してはいない。したがって、本稿では、報告内容における連携の中心課題をもとにして時期区分をおこなっている。
- 12) 第1期前半は、大阪市立日之出保育所(1974年に開催された第8回集会での報告時には、日之出第一保育所・日之出第二保育所)、大阪市立あすか保育所が報告を担当している。
- 13) 大阪同和保育連絡協議会編『部落解放保育の創造 第3集・保育運動編 大阪同和保育研究集会報告集』大阪同和保育連絡協議会、1977年、132頁。
- 14) 大阪同和保育連絡協議会事務局「第八回大阪同和保育研究集会 討議資料」1974年、42頁。
- 15) 同上、31頁。
- 16) 同上、34頁。
- 17) 同上、31頁。
- 18) 前掲書13、102頁。
- 19) 大阪同和保育連絡協議会事務局「第七回大阪同和保育研究集会 討議資料」1973年、35頁。
- 20) 前掲書14、48～49頁。
- 21) 第1期後半は、大阪市立浅香保育所・浅香東保育所・浅香支部・子ども会・依羅小学校、茨木市立道祖本保育所・道祖本支部・道祖本支部子ども会・豊川小学校、茨木市立総持寺保育所・中城支部子ども会・三島小学校、大阪市立加島保育所が報告を担当している。
- 22) 大阪同和保育連絡協議会「第13回大阪『同和』保育研究集会 討議資料」1979年、66頁。
- 23) 大阪同和保育連絡協議会『部落解放保育の創造 第4集 大阪同和保育研究集会報告集』1979年、421頁。
- 24) 同上、421頁。
- 25) 同上、451頁。
- 26) 同上、421頁。
- 27) 同上、425頁。
- 28) 前掲書22、66頁。
- 29) 前掲書23、437～447頁。
- 30) 同上、457頁。
- 31) 同上、471～472頁。
- 32) 大阪同和保育連絡協議会「第14回大阪『同和』保育研究集会 討議資料」1980年、69頁。
- 33) 第2期は、箕面市立萱野保育所、茨木市立沢良宜保育所、大阪市立住吉乳児保育所、大阪市立住吉保育所、高槻市立富田第二保育所が報告を担当している。
- 34) 連携第2期の集会資料では、「しんどい」現状というのを、食欲がない、集団に入りきれない、集中力がない、個人主義的で集団の組織化に時間がかかる、表現力がない、学力がしんどい、生活リズムが一定しない、体力、気力がない、遊べない、物でつながっている、虫歯がふえている、健康破壊というような言葉で説明している。そして、その背景には、朝食ぬきでの登所、親の仕事が夜間になっていること、差別の中で離婚をくり返し、親自身生きること、おわれ、子どもにかかわっていけないというような状況があると理解されている。
- 35) 大阪同和保育研究協議会『人権保育としての同和保育の広がり』にむけて 大阪の同和保育30年のあゆみ』1999年、9～10頁。
- 36) 同上、10頁。
- 37) 同上、10頁。

就学前と就学後の連携のあり方を考える

- 38) 当時の状況は、分科会の基調提案では以下のように記述されている。「0歳から保育を保障されてきた子どもが、はや高校に進学するという地域もある。0歳から教育であるならば(ママ)、十五年の教育の積み上げがそこにあるということである。/しかし、子どもたちの実態は、十五年の教育成果を十分に反映しているとは言い難い。数字で言うのは一面的であるが、高校進学率が表わす子どもの実態は、毎春、我々に厳しい状況をつきつける」大阪同和保育連絡協議会『第15回 大阪「同和」保育研究集会 討議資料』1981年、86頁。
- 39) 大阪同和保育連絡協議会『第19回 大阪「同和」保育研究集会 討議資料』1985年、98頁。
- 40) 大阪同和保育連絡協議会『第17回 大阪「同和」保育研究集会 討議資料』1983年、100頁。
- 41) 大阪同和保育連絡協議会『第16回 大阪「同和」保育研究集会 討議資料』1982年、93頁。
- 42) 前掲書38、89頁。
- 43) 大阪同和保育連絡協議会『第18回 大阪「同和」保育研究集会 討議資料』1984年、115頁。
- 44) 同上、118頁。
- 45) 第3期前半は、貝塚市立東保育所・貝塚市立東小学校・部落解放あおぞら子ども会・部落解放貝塚地区保育守る会、貝塚市立東第一第二保育所・貝塚地区保育守る会、和泉市立幸保育園・和泉市立幸小学校・和泉市立青少年センター・和泉地区乳幼児守る会、寝屋川市立たんぼぼ保育所・寝屋川地区保育守る会、大阪市立茨田東保育所、田尻町立田尻保育所が報告を担当している。
- 46) 大阪同和保育連絡協議会『第22回 大阪「同和」保育研究集会 討議資料』1988年、129頁。
- 47) 同上、131頁。
- 48) 大阪同和保育連絡協議会『第28回 大阪「同和」保育研究集会 討議資料』1994年、166頁。
- 49) 大阪同和保育連絡協議会『第23回 大阪「同和」保育研究集会 討議資料』1989年、137頁。
- 50) 同上、138頁。
- 51) 同上、141頁。
- 52) 大阪同和保育連絡協議会『第25回 大阪「同和」保育研究集会 討議資料』1991年、190頁。
- 53) 第3期後半は、池田市立古江保育所・北古江地区教育守る会保育部会、茨木市立総持寺保育所、中城支部教育対策委員会、豊中市立蛭池保育所・豊中市立蛭池小学校・蛭池地区子ども会・部落解放蛭池地区保育守る会が報告を担当している。
- 54) 第25回研究集会(1991年)で報告した田尻町立田尻保育所は、「地区を擁しない地域の中での同和保育をめざし」、地域のつながりを深めることをめざした取り組みであった。したがて、ここでの地域は、「同和」地域をさしているわけではない。
- 55) 大阪同和保育連絡協議会『第26回 大阪「同和」保育研究集会 討議資料』1992年、152頁。
- 56) 大阪同和保育連絡協議会『第27回 大阪「同和」保育研究集会 討議資料』1993年、160頁。
- 57) 前掲書48、169頁。
- 58) 同上、163～164頁。
- 59) 1996年の第30回大阪同和保育研究集会は、第19回全国解放保育研究集会と同時開催となっているので、分科会名は、「保育所・幼稚園・地域・小学校との連携」となっている。
- 60) 前掲書56、148～149頁。