

ペリスコレール 学校周辺活動の展開とアニマトゥール

岩橋恵子（志學館大学）

はじめに

本稿の目的は、学校教育の周辺で展開されている‘activité périscolaire’と呼ばれる活動の取り組みとその意味を、その活動の重要な担い手となっているアニマトゥール（animateur）の関わりに着目することによって、教育病理現象へのフランス的対応の一端を考察することにある。

今日フランスにおける学業失敗や学校離脱など学校をめぐる教育病理現象は、個人や家庭だけに帰せられる問題でなく、広く社会問題として捉えられ、したがって社会的・地域的な対応がめざされてきた。そうした諸措置として、例えば教育優先地域（ZEP）政策や都市社会開発（DSU）政策、地域教育契約（CEL）、学校外教育アニマシオン(AEPS)、地域ミッションセンター（mission locale）等々、地域社会との関係を重視した対策が講じられてきたのであった。本稿で研究対象とする‘activité périscolaire’もまた、そうした取り組みの一つである。

‘activité périscolaire’とは、学校教育時間外（学校が始まる前の早朝や昼の休憩時間、放課後の夕方以降など）において、学校教育との関連を重視しながら学校施設の内外で行われる教育的な諸活動である。その活動の運営機関には地方公共団体（とくに市町村）や地域のアソシアシオンなどがあるが、それら運営機関の性格にかかわらず活動の主な担い手として大きく登場しているのがアニマトゥールである。だが人々の自由時間に関わる労働を受け持つアニマトゥールは、もともとは学校教育とは関係をもたない領域での諸活動を担ってきた。そのアニマトゥールが今日なぜ学校教育との関わりの中で活動するようになったのか。またこのことは‘activité périscolaire’のあり方をどのように性格づけることになったのだろうか。これらの点に注目しつつ‘activité périscolaire’の展開とその意味を論じてみたい。

1 子どもの新たな教育的活動領域としての学校周辺活動

従来日本では‘activité périscolaire’は、「課外活動」あるいは「学校外教育」の訳語が当てられてきた⁽¹⁾。だが、課外活動とは、教科外活動とも言われるように、学級活動や学校行事などあくまでも学校の教育課程を構成する一領域である。つまり学校教育の一環であり、その教育の主たる担い手は教員である。しかしながら、‘activité périscolaire’は、学校教育との関係は重視されるが学校教育の位置にはなく、したがって今日その主たる担い手は教員ではない。この点では‘activité périscolaire’は学校外教育の方が近い概念にも思われる。しかし学校外教育とは、一般に学校の外＝地域における青少年教育を表す概念であり、学校教育と関係をもたない、いわゆる学校教育以外の活動という意味を持つものであり、学校教育に課せられた任務との関連をもつ‘activité périscolaire’とは異なる。つまり、‘activité périscolaire’は「課外活動」「学校外教育」のいずれの概念にも合致せず、日本での課外活動を含む学校教育と学校外活動との中間に位置し、学校教育との関連を維持しつつかつ学校外教育の活動に影響を受けながら独立的に位置する教育活動領域であるといえる。つまり‘périscolaire’の‘péri’は‘autour」「周囲・周辺」を意味し、学校教育の周辺

と学校外活動との間の領域を指す。日本では馴染みのない用語ではあるが、あえて「学校周辺活動」と訳出するゆえんである。そして実は、この学校教育でも学校外教育でもない独自の領域が設定され活動が展開されている点に、フランスで教育病理問題の克服への志向の特徴が見出される。つまり、子どもたちが関わりうる活動領域を新たに独立的に創り出すことによって、今日の問題の解決の一つの道筋を形成しようとしていると考えられる⁽²⁾。

2 学業失敗の社会問題化と学校周辺活動への関心の高まり

学校周辺活動は、すでに 1950 年代に「学校教育の補完活動」として行われていた。ただしそれは個々の教師がそれぞれの意志に基づいて行っていたものであり、制度的なものではなかった⁽³⁾。今日のように学校周辺活動が組織的な公的活動として注目されるようになったのは、1980 年代に入ってからである。ここではそのことを象徴的に示す次の 3 つの法律に注目しておきたい。

1983 年 7 月の「市町村、県、州及び国の間の権限配分に関する法律の補完法」では第 2 章第 2 節において公教育の国から地方公共団体への権限移譲を定めているが、その中に地域社会への学校施設の開放や、地方公共団体が学校教育を補完する教育・スポーツ・文化活動などを推進する権限について規定されている。ここでは *périscolaire* の用語そのものは使われていないが、地域社会（具体的には市町村など）が学校教育の補完を行うものとして位置づけられている⁽⁴⁾。

次に注目されるのは、1984 年の学校周辺教育アニメーション（*Animations éducatives périscolaires AEPS*）に関わる通達である。それは、「子どもが多様な関心を抱く自らの環境の知識を深め、表現や組織化能力を発達させることが必要である」として、学校教師以外のアクターの学校教育への関与を推奨するものであった⁽⁵⁾。

そして 1989 年制定の教育基本法は「20 世紀のフランスの教育改革の総決算として、その到達点を示すもの」として評価されている法律であるが、その第 1 条に多様な段階の教育とならんで、学校周辺活動が次のように規定された。「教育の公役務の延長としての学校周辺活動は、とくに行政機関、地方公共団体、アソシエーションおよび財団の協力の下に組織されることができる」。これは学校周辺活動が公役務として法的に位置づけられることになった画期的なものであり、後の活動の展開に大きな影響を及ぼすことになった⁽⁶⁾。

このように法律に学校周辺活動が位置づくようになった背景には、学校をめぐる大きな変化と問題状況があった。1960 年代から 1970 年代の労働市場の激変は、その人材確保のため学校システムの変化を促すことになった。そこでは、学校はもはや子どもたちにとって単なる人生の一過程でなく、学業での成功と失敗が職業的参入を大きく左右するようになり、人生において重要な位置を持つことになる。つまり学校は人生のキャリアを決定づけ、これまで以上に社会的地位が決定づけられる選別的機能がもたされることになった。他方、中等教育の統一を保障した 1975 年のアビ改革は結果として学業失敗の大量発生という教育問題を生み出した。、それに加えて 1970 年代半ばからの失業者の増大や「貧困の発見」は、学業失敗の問題を一層可視的にした。学業の結果と社会文化的環境の相関関係が明らかにされていくと、1980 年代には学業失敗の問題は教育問題にとどまらず、最大の社会問題の一つとして浮上しそれへの対応が求められるようになった。そこでは学業失

敗の生徒は、「困難な生徒(*élèves difficiles*)」ではなく「困難な状況におかれている生徒(*élèves en difficultés*)」として認識されるようになり、困難を抱える子どもたちに対して学校だけの対応では十分でないことが広く認識されるようになっていった⁽⁷⁾。

こうした状況に対して敏感に対応したのは、問題が深刻に現れている地域の住民であった。彼らは 1980 年代には子どもたちの宿題援助や学習援助のための多くのアソシアシオンを結成し活動を展開していった。とくに移民の多い地域での学業失敗の問題は深刻であったが、1981 年のアソシアシオン法の改正で外国人のアソシアシオンの結成が認められたことにより一層アソシアシオン活動が活発になったといわれる⁽⁸⁾。またこれらのアソシアシオンを従来から地域で活動していた民衆教育アソシアシオンが支援し関わっていったことも看過できない⁽⁹⁾。このような草の根の学習支援活動の広がりが学校周辺での活動の認知を無視できないものにしていったことは特筆される。AEPS に関する通達で教師以外のアクターの学校教育への関与が認められ、また教育基本法で学校周辺活動の主体として行政機関や地方公共団体のみならず、アソシアシオンが位置づけられることになったのはこうしたことを背景としている。そしてこれらのアソシアシオンの活動の中心的担い手がアニマトゥールであった。

3 社会的労働者としてのアニマトゥールの登場

アニマトゥールとは、「教育、文化、スポーツを目的とした多様な活動を活性化するための社会的労働者(*travailleur social*)」あるいは「人々の自由時間に働きかける社会的労働者」と定義される、専門職形成の途上にある職員である⁽¹⁰⁾。その職務領域は「社会、文化、社会文化などいかなる領域であるかを問わない⁽¹¹⁾」といわれるほど極めて広く、その領域には学校周辺活動も含まれる。アニマトゥールはその重要な担い手となっているわけだが、彼らの職務領域は当初からそうであったわけではなく、アニマトゥール自身が社会的現実との葛藤の中で自ら選び取ってきたといえてよい。

アニマトゥールが職業として形成され始めた 1960 年代は、学校についてその権威主義性(社会的不正義の再生産)や知育中心主義(暗記のための課業)などの批判的言説が盛んに発せられた時代でもある。アニマトゥールの活動理念であるアニメーション(*animation*)もまたそうした流れの中で生まれたものであり、非指示型教育(*pédagogie non directive* , 「教え・教えられる」関係の拒否)や積極的教育(*pédagogie active* , 自発性重視)、理論と実践の相互作用の重視などの方法を基に、学校では満たし得ない社会文化活動やグループ活動、個々人の興味の表現(芸術的、知的、社会的、教育的、実践的、身体的、精神的表現など)の自由で自主的な実践を対置した。そして結果的に、「学校システムに背を向けて活動」することになった⁽¹²⁾。

他方、同年代は福祉国家形成の中で、社会的労働(*travail social*)と呼ばれる社会政策を担う職種が広がり始めていた時代でもあった。社会的労働とは、「困難を抱えた個人あるいはグループに対して、彼らの問題の解決のために、公的・私的機関において認可・合法化された使命の中で、資格ある人々(*personnes qualifiées*)によって導かれる社会活動の全体」を意味しており、こうした労働の必要性から種々の国家資格が創設されていった⁽¹³⁾。だがこうした労働に対する批判が少なからずあった。その代表的な批判は、雑誌『エスプリ』の「なぜ社会的労働か」と題する特集での諸論文である。「社会的労働者の

仕事は、準医療的なものか、超警察的のものか、共和国の新たな軽騎兵か、保健イデオロギーの司祭か」と問い論じるとき、社会的労働へのその最大の批判点は、階級社会の矛盾の隠蔽化、管理社会化の促進という点にあった。こうした批判は、アニマトゥールの中でもかなり根強くあり、1960~70年代には多くのアニマトゥールは社会的労働者としての分類を拒否していたといわれる⁽¹⁴⁾。

これらの批判にもかかわらず、またその後の福祉国家の後退にもかかわらず、「社会的労働者」は1980年代以降もさらに増大していった。なかでもアニマトゥールの増加は特筆される(表1)。こうした増加の背景には、何よりも1970年代後半から大きく社会問題化した「新しい貧困 nouvelle pauvreté」あるいは「社会的亀裂 fracture social」といった表現に示されるような社会的危機意識の高まりと、その問題を集中的に表現する青少年の問題の顕在化であった。とりわけ前述したような学業失敗はそのまま資格をもたない若者の職業参入問題に直結するだけでなく、社会そのものの亀裂とも結びつく青少年のアイデンティティや社会化、地域的連帯などの問題を内包した社会参入の問題とも重なっていた。新たに現出してきたこれらの問題解決のニーズに社会的労働者が応えることが求められていったのである。なかでもアニマトゥールがそれらに応えようとしていったことがアニマトゥールの増大の事実から推し量ることができるが、その要因として社会的危機の動向の中で、アニマトゥールの担うアニマシオン活動の性格が変容していったことがあげられる。アニマシオンの理念と活動が普及し始めた1960年代においては、それは「社会活動と文化活動の交差点」である社会・文化アニマシオンとして認識されていたが、1970年代後半になると、社会問題への対応がアニマシオンにも強く求められ「アニマシオン概念が、経済的・社会的問題を捉えるため、最初の枠から溢れ出す」のである⁽¹⁵⁾。さらに他方で、文化的側面が薄らいでいき、アニマトゥールの中でも社会的労働への批判は急速に弱まる。こうして「1980年代以降、アニマトゥールは社会的労働者に位置付くことを受け入れていった」⁽¹⁶⁾のである。またそのことは同時にアニマトゥールが「困難な状況におかれている生徒たち」に関わっていくことを意味していたが、そこでの活動は学業失敗との闘いとアニマシオン活動を結合しようとするものであった。

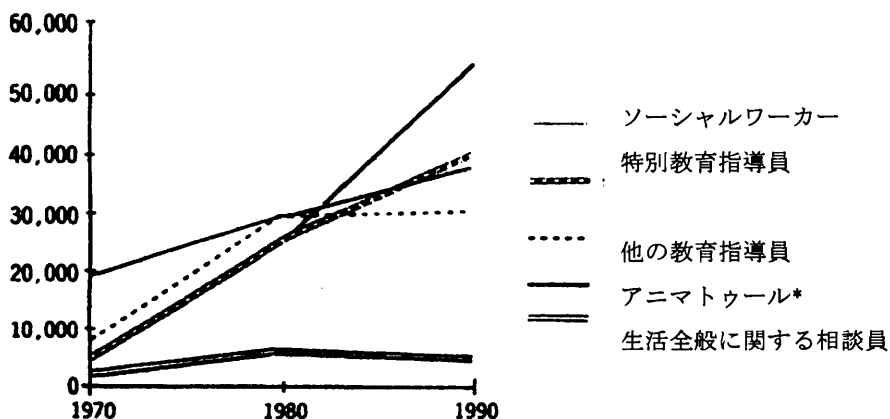


表1 社会的労働者の増加

* アニマトゥールについては資格の有無に関係なくカウント可能な相対的な数である。

[出典 apec, les métiers du social, les éditions d'organisation, 2000, p.34]

4 学校周辺活動の2つの柱

学校周辺活動は、個々の活動名称は様々ではあるが⁽¹⁷⁾、主に学習随伴活動（accompagnement scolaire）と学校周辺アニメーション（animation périscolaire）の2つの活動を軸に展開されている。学習随伴活動とは、困難な状況にある生徒に対して、学業の成功に必要な文化の習得や宿題の手助けを学校外において無償かつ少人数で行う学習支援活動である。その目的は、1992年に13の関係省庁および公共機関と32の全国的アソシエーションによって決められた「学習随伴活動憲章」によれば「①知識の獲得のための方法やアプローチを提供すること、②地域など最も身近な所での文化的・社会的・経済的リソースの開放を通して、興味関心を広げ、市民性の学習を促進すること、③個人の自律と集団的生活能力の強化のために、相互援助や励ましの実践を通して経験や知識を価値づけること」⁽¹⁸⁾である。これらに見られる活動の特徴は、「随伴活動」の名にも見られるように少人数で行われ、その活動は学業の習得という点に重点がある。

他方、学校周辺アニメーション活動は、①現存の制度（学校や家族など）では満足できない情報や手ほどきや発見、気晴らし ②芸術的・知的・社会的・教育的、身体的、精神的な自由な実践 ③人々の関心を呼び覚ます教育方法である⁽¹⁹⁾。直接的な学業とは区別される集団活動であり、アニメーターが歴史的に蓄積してきた活動が基盤としてある。

これらの活動の重点が教育的活動におかれるか文化的活動におかれるかといった違いはあるが、いずれも子どもの教育を生活全体から捉え、学校時間外の活動が学校教育を充実させるという考えを基本としている点では共通している。こうしたことから、accompagnement scolaire という学業を意識した表現から（scolaireには学業といった意味合いがある）、accompagnement à la scolarité といった学校に通う子どもたちの生活を意識した表現が使われるケースも見られるようになってきている。またそのいずれの活動においてもアニメーターがその中心的役割を担い、学習随伴活動か学校周辺アニメーションかの重点のおき方は地域と子どもや親のニーズによって異なっているが、一般に両方の活動の要素を取り入れている。こうした活動はアソシエーションを基盤に展開され、アニメーターはその職員として関わってきているが、今日では地方公共団体の職員としての位置も占め始めるようになってきている。以下、ジュヌビルエ市とパリ市の学校周辺活動の現状を通してみたい。

5 学校周辺活動の展開

（1）ジュヌビルエ市の学校周辺活動

パリ市西北部郊外に位置するジュヌビルエ市は、人口42,700人の中都市であるが、うち3分の1が19歳以下、4分の1が移民系の人々から構成されている。また1970年代から低家賃住宅（HLM）の大型団地が建設され始め、今日では人口の80%がHLMに居住している。そしていわゆる「困難な地域 quartier en difficulté」と呼ばれる指標である大家族や片親家庭、外国籍移民が集中している市である。学業失敗が顕著にみられることから（2004年中学最終試験の合格者は平均6割）、小学校23校、中学校3校すべてがZEP/REPに指定され、「学業失敗との闘い」がこの地域の最大の課題の一つとなっている。

こうした課題に真っ先に取り組んだのは住民であり、1980年代には宿題援助を中心とするアソシエーションが地域に多く結成されたといわれる。そしてそれは1980年代末～90

年代になると、学業失敗との闘いは宿題援助に限られることなく、子どもの好奇心や自律性、社会性を発達させる文化活動の重要性が意識されていった。またそうした活動によって社会文化的ハンディキャップの克服や学習の動機付けをしていくことが、学校で期待される知識の不平等を縮小するといった方向が定着していくようになった。「学校で成功するために必要な文化的土台が中心テーマとなった」といわれるゆえんである⁽²⁰⁾。

こうした活動は1990年代から2000年に入ると、次のような教育プロジェクト理念の下で市が多くの部分を引き受けるようになる。「学校時間以外で子どもたちが自分たちの時間を豊かに過ごすことが、子どもたちの学業の成功のためにも、人格の開花のためにも、また社会生活の習得のためにも極めて重要である」(傍点筆者)。ここでは学業の失敗との闘いが、学校周辺活動などの学校時間外における個々の子どもたちの人格的な発達や社会性の獲得と結びついたものとして捉えられていることが注目される。そしてそれは公役務として市が積極的に取り組むべきとして次のように述べる。「多様で連帯的で、また各人の成功に配慮するこの豊かな町で、すべての人々に開かれた公役務の強固で根本的な教育的価値を通して、子どもたちに対する役割を果たさなくてはならない」⁽²¹⁾。

こうして学校時間以外の青少年のための施設が整備されていくことになる。2006年現在、市において7つの体育館とプール、3つの図書館、17の余暇センター、中学生のためのクラブ施設、青少年保健センター、情報・進路指導センターなどが青少年のために整備されている。また宿題援助のためにそれまで使われていた施設は2000年初めには学習随伴活動(accompagnement à la scolarité)の施設といわれるようになり、アソシアシオンが運営している施設に加え、市が運営している施設が5か所整備されている。またこれらの施設にはアニマトゥールが配置され、今日約400人のアニマトゥールが臨時公務員(vacataire)として働いている⁽²²⁾。

学校周辺活動は、余暇センターやクラブ、学校随伴活動施設と呼ばれるそれぞれの各施設でアニマシオンチームが生まれ、プログラムを編成・運営する。例えば、中学生対象の「クラブ11-14」という学校周辺活動およびバカンス中の学校外活動を担当している施設

においては、アニマトゥール(責任者)と市の担当職員、臨時アニマトゥールと専門的関与者、学習随伴活動担当3名の臨時職員で構成されている。そして2006-2007年度の目標を「①世代間の関係づくりや集团的体験などを通しての、交流、コミュニケーション、社交性を促進する ②喜びの観念を発達させる ③自律性と市民性のアクセスによって

月・金	15時30分～18時
	英語のワークショップ(歌、手工活動、料理、英作文、イギリス青年との文通、英語の映画鑑賞)*
火・木	15時30分～19時
	文化活動(音楽鑑賞、カードゲームなど)
	学習随伴活動** (1時間-独自の文化活動計画 1時間-宿題援助)
水	13時30分～18時
	手工活動、ゲーム、遠足(映画、他のクラブとの交流、スケート場、ルーブル美術館など)、スポーツなどの活動
	* 夏休みにはイギリス旅行の計画をクラブで実施する。
	** 学習随伴活動については、中学校と連絡をとりながら行う。

表2 学校周辺活動プログラムの一例

[Club 11-14, Local Thomas Essot, Projet pédagogique, 2006/2007 より]

社会性を促進する ④創造性と学習を通して人格を豊かにするために、知識を獲得し再活用をする」ことを設定し、知識の獲得と同時に集团的活動による社会性の発達や文化的活動を通しての感性の発達などがめざされている。「クラブ 11-14」の学校周辺活動のプログラムの一例は表 2 の通りである。活動内容が総合的なものであると同時に、学校教育および学校外教育との連携が追求されている。そして年度末にはこれらの活動についての個人々の評価が、子どもおよび家族（文化プロジェクトの場合）の出席や、活動開始時と比べての向上などの指標に基づいて行われることになる⁽²³⁾。

(2) パリ市の学校周辺活動

2002 年、パリ市は「学校周辺活動向上計画 (plan qualité périscolaire, PQP)」を発表し、「パリ市の子どもたちに提供される教育活動の質的向上の強化を学校周辺の時間帯に向ける」ことを政策化した。具体的には「市の教育プロジェクトの中心にアニメーションを位置づけ、子どもの受入れの改善と学校周辺教育活動の質の向上に 1000 万ユーロを予算化する」と同時に、2000 年に創設されたアニメーションを専門とする「アニメーション専門職群 (corps d'animateurs professionnels)」での職員採用枠の倍増を実現した (表 3 参照)。こうして多額の予算の財源化と専門的職員の配置を柱に「アニメーションの真の公役務を提供する野心的な政策」(PQP,2002) の実現を図ることになる。そしてアニメーション活動の中心的機関として余暇センター (centre de loisirs) および活動内容を特化した余暇センターであるリソースセンター (centre de ressources) が「アニメーションのための新しい方針」として次のように位置づけられた。

「身近な公役務機関である余暇センターは、学校時間外に運営され、学校と家庭のそばで重要な教育的役割を果たす。遊戯的なアプローチ (approche ludique) によって、集団 (collectivité) での活動や自律性 (autonomie) の学習や、子どもの開花や自由な表現を促し、新しい関心領域を発見させ好奇心や創造性を発達させることに貢献する。ほとんどすべての学校に開かれた余暇センターとともに、テーマをもった 7 つのリソースセンターと、特別なアトリエを提供する身近なリソースセンター、図書・資料センターによって、パリ市は大きな可能性を秘めている。」(PQP,2002)⁽²⁴⁾

パリ市の余暇センターは 240 か所あり公立初等学校内に設置されている (子ども 50 人以下の規模の余暇センター - 90 か所、同 50~150 人 - 129 か所、同 150 人以上 - 21 か所)。そしてそこに 1,686 人のアニメーター (契約職員も含む) が配置されている。そこで行われる芸術、文化、スポーツ、野外活動などを中心とするアニメーション活動プログラムは、アニメーターがチームを組んで各余暇センター毎に決めている。例えば、パリ第 6 区の余暇センターでは、①読書と表現 ②科学と技術の教養 ③文化的活動と観察教育 ④体育とスポーツといった大きな方向性の中で、図画、粘土などでの塑像、演劇、ビデオ、ストーリーテラー、集団ゲーム、自転車などといったプログラムが子どもたちの年齢と嗜好に応じて組まれている。また特別な活動をプログラムに入れる場合は、専門のアニメーターが派遣される場合もある (例えば演劇活動では、演劇のリソースセンターから演劇専門のアニメーターが派遣されたりする)。こうした余暇センターのアニメーション活動に子どもを参加させている保護者には、批判的で授業の補習を希望する者も 4 割程度いる。だがほぼ 8 割の保護者がこうした余暇センターでのアニメーション活動に満足を示しているといわれる⁽²⁵⁾。

これらの活動への評価はどのような点にみいだされるのであろうか。ここでは3点指摘しておきたい。まず第1に、子どもたちの生活リズムをトータルに捉えることの重要性という点である。学校周辺活動をパリ市が大きく位置づけるようになった背景について、ベルナール・ボナシュエ氏（パリ市学校事業局）は「学校が終わった後、子どもたちが自由時間をどうやって使ったらよいかを、大人がしっかり関わって支え、方向を与えてやることの重要性」を強調しているが⁽²⁶⁾、子どもは学校だけのリズムでなく、個人のリズム、社会のリズム、家庭のリズムなど生活全体のリズムといった総合的な視点から、子どもの発達を促すことが企図され、その中で学校周辺活動が位置づけられているのである。

第2に、学校教育での学習をより確かなものにしたたり、補ったりするという点にある。余暇センターでの活動によって、子どもたちは日常の生活や学校で学んだことを試してみたり、表現することで確かなものにできる。例えば学校で学習した言語を余暇センターでのストーリーテラーや演劇活動などで定着が図れると考えられてプログラム化されている。さらにアニメーション活動は、ほとんどグループで行われており集団学習の意味や社会性の形成が企図されていることも特徴となっている。

第3に、学校生活を文化的・社会的側面から子どもたちが受入れることができるように支えるという点である。学校になじめない多くの子どもたち（その多くが学業失敗の状態におかれている）が抱える問題は、学業以前に家庭での生活文化と学校文化のギャップという点にあることはすでに言われ続けてきたことである。そうした事態に対してパリ市では、「控えめな子どもたちにとっては、教室での授業以上に学校周辺活動の時間が大切」と位置づけられている。したがってアニメーターの重要な任務の一つは「提供する活動によって学校の授業に親しめるように援助する」ことであり、そうした活動こそが学業の成功への導く鍵になると考えられている。「学校周辺活動が様々な場でしっかり行われれば行われるほど、学業失敗とよりよく闘える」といったパリ市助役の発言はそのことを端的に物語っているといえよう⁽²⁷⁾。

	2000年	2001年	2002年	2003年	2004年	2005年	2005年末数	2000-2005年増員数
正規職員(カテゴリーB)	0	20	45	25			90	90
正規職員(カテゴリーC)	887	-13	155	179	203	155	1,566	679
契約職員	0		150	-100	-50		0	0
70%契約職員	0	400	50	-100	-150	-170	30	30
総計	887	407	400	4	3	-15	1,686	799

表3 2001年以降の常勤アニメーターの採用数と身分(パリ市学校教育事業局提供資料より)
 (*カテゴリーBは資格水準Ⅲレベル、カテゴリーCは資格水準Ⅳレベル)

6 学校周辺活動の意義と課題—まとめにかえて—

学業失敗といった社会問題を背景に学校外活動と学校教育との中間に、アニマトゥールという専門職（形成途上にあるとはいえ）を伴いながら、学校周辺活動という新たな公役務の領域が発見・創造されたことは、それまで別々の領域の活動として展開されてきたアニメーション活動と学業とを結ぶことを促すことになった。それは学校の側からいえば、「知育教育」に閉じこもっていた世界から「教育病理現象」の問題を捉えるために従来の教育の枠を超え、そのことが市民社会との関わりを創造する活動と労働を求めることになったといえよう。さらに学校周辺活動は、組織的に学校教育と学校外教育および家庭とを繋ぐことによって、生活全体を見通す視点で子どもの発達を促す可能性を切り開こうとしている点でも注目される。こうした活動が今後どこまでフランスの教育病理現象の克服に有効なものとなりえるかその展開が期待されるが、その際検討されるべき課題は多い。ここでは2点指摘しておきたい。

第1に、アニマトゥールの専門性に関わる問題である。アニマトゥールは、社会的労働者としての位置を選び取りながら、多様な社会的ニーズに応えるための活動を引き受けてきた。学校周辺活動もその一部であり、この活動に対しては「アニマトゥールは教師ではなしえなかったことを教育の分野でなしえた」⁽²⁸⁾との評価もある。だが、アニマトゥールの活動領域の拡大の過程は、他方で労働の細分化と性格の曖昧化につながり、専門職としての確立を困難にしている側面も否めない。そのことはジュヌビリエ市でのアニマトゥール400人がほとんど臨時職員という身分として低い位置にとどめられていることと無関係ではない。今後、学校周辺活動の発展のためには、パリ市がアニマトゥールの正規雇用化（最も低位のカテゴリーCでの採用が90%以上であるとはいえ）を進めている流れに示されるように、身分保障も含めアニマトゥールの専門性の社会的認知が大きく問われることになる。その際、今日数十万人が働いているといわれる多様な活動領域のアニマトゥール全体の中で、役割の再配分と活動方向の再編が、社会的労働を担うことの意味との関連の中で改めて再定義されなくてはならないであろう。

第2に、アソシアシオンの位置に関わる問題である。1980年代に広がったアソシアシオンを基盤にした学校周辺活動は、今日その公役務化が図られている。それによって活動の予算の確保、施設、職員などの条件整備が進められていることはすでにみた通りである。だがこれらの動きには、アソシアシオン側から「地方自治体がアソシアシオンの活動を横領する」との声もある。また公役務化によって活動の自由に関わる問題が生じるケースも指摘されている⁽²⁹⁾。だが、これは学校周辺活動の公役務化の動きそのものを決して止めることはないであろう。というのは、公役務化の流れの中でより多くの子どもたちがより条件の整った活動が可能になっていることは否定できないからである。

アソシアシオン側から主に指摘されているこれらの問題は、公役務化そのものの問題というよりは、アソシアシオンとの関係性の中で克服すべき課題であると考えられる。アソシアシオンの活動から新たな学校周辺活動の誕生の契機が創出されたように、公役務化が進んだ学校周辺活動にあってもその活動の内実は、アソシアシオンおよびそこに働くアニマトゥールが自律性・専門性を担っていかにか創造的役割を果たしているかに大きく左右される。つまりアソシアシオンは、学校周辺活動の公役務化によって決してその役割が低くなったのではなく、専門性の実質的内実の創出と確保、市民社会の強化という課題を背負

って、ますますその存在意義が問われているのである。一見逆説的であるが、市民社会における活動が活性化することで、学校周辺活動の公役務もまたより充実したものに発展していくという関係性の構築が試されているといえよう。

[注]

- (1) 例えば、手塚武彦『現代フランス教育案内』(1994年)、油井澄子「学校外教育施設及び地域社会の教育力の活用－フランス」『学校外教育施設及び地域社会の教育力の活用』(科研費国際学術研究、1998年)では、「学校外教育」の訳語があげられている。また山田真紀、鈴木規子、ロベール・アッシュ『フランスの市民性教育に関する学校調査報告書』(2004年)では、「課外活動」と訳されている。本稿で用いる「学校周辺活動」の訳語は、赤星まゆみ氏の示唆によるところが大きい。
- (2) 日本での「学社連携」や「学社融合」は、学校教育と社会教育(学校外教育)との関わり方(パートナーシップ)を問う概念であり、独立的な領域を設定するものではない点で区別されなくてはならない。尚、独立的な領域とは厳密な意味で異なるが、小川利夫がかつて学校外教育に子どもの発達保障のために、学校教育との連携を視野に入れた制度的に独自の専門職員を配置することを提唱したことは「学校周辺活動」との比較において注目される。小川利夫『教育と福祉の理論』一粒社、1978年。
- (3) Le Grand Robertによれば 'périscolaire' の用語が初めて使われたのは1957年である。
- (4) Loi no.83-663 du 22 juillet 1983 complétant la loi no.83-8 du 7 janvier 1983 relative à la répartition de compétences entre les communes, les départements, les régions et l'Etat. 尚、本条文は Code de l'Education L216-1 および L521-3 として規定された。
- (5) La Circulaire du 14 août 1984 du ministère de l'Education nationale. もっとも当初は、教師はこれらのアクターが学校に関与することの正統性や能力に疑いをもちもち、協力的ではなかったといわれる。
- (6) 1989年教育基本法については小林順子編『21世紀を展望するフランス教育改革』東信堂、1997年。法文の引用も本書による。但し périscolaire の訳語など本論文の主旨に則って部分的に変えた。
- (7) Dominique Glasman, *L'accompagnement scolaire - sociologie d'une marge de l'école*, puf, 2001, pp.21-26. 「新しい貧困の発見」については、都留民子『フランスの貧困と社会保護』法律文化社、2000年参照。
- (8) Judit Vari, Les jeunes des quartiers face à la politique éducative Gennevilliers, Cécile Baron et alt. *La place des jeunes dans la cité*, L'Harmattan, 2005. pp69-80.
- (9) そうした民衆教育アソシアションには、例えば CEMEA[積極的教育方法訓練センター]、FOL[非宗教的事業連]、PEP[公教育下の子どもたち]などがある。そうした民衆教育の活動に対して、ドミニク・グラスマンは「社会の変化や活動様式の修正を越えたところでの、長い歴史の中で形成された使命への誠実さ」とであると評価している。Dominique Glasman, *op.cit.*, p.63.
- (10) アニマシオンおよびアニマトゥールについては種々の定義・用語解説があるが、ここでは、Gaston Mialaret (la direction), *Vocabulaire de l'Education*, puf, 1979, p.17. Philippe

Champy et Christiane Etévé (la direction), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan, 1998, pp.76-78. Geneviève Poujol et Jean-Marie Mignon, *Guide de l'animateur socio-culturel*, Dunod, 2005, pp.17-39 等を参照。

- (11) Geneviève Poujol et Jean-Marie Mignon, *ibid.*, p19.
- (12) ジュヌビエーヴ・ブジョル、ジャン・マリ・ミニヨン著、岩橋恵子他訳『アニメーターを通して見るフランスの生涯学習』明石書店、2頁、近刊。
- (13) そうした職種には、生活全般に関する相談員(coseiller en économie sociale et familiale 1974 創設)・生活援助技能士 (technicien l'intervention social et famille 1967)、特別教育指導員 (éducateur spécialisé1967)・乳幼児教育士(éducateur de jeunes enfants 1974)・自律化促進インストラクター(moniteur éducateur 1970)、医療心理士(aide médico-psychologique 1972)、殖産技能訓練士(éducateur technique spécialisé 1976)等がある。Jacques ION, Bertrand Rovan, *Les travailleurs sociaux*, La découverte , 2002,pp.33-34.
- (14) Henry Thery, Le travail social d'animation, *Esprit*, numéro spécial, avril-mai 1972. pp.752-771.
- (15) Jean-Marie Mignon, *La lente naissance d'une profession : les animateurs , de 1944 à 1988*, Université Michel-de-Montaigne Bordeaux- III, 1988, p.253.
- (16) Geneviève Poujol et Jean-Marie Mignon, *op.cit.*, pp.20-21.
- (17) 例えば aide scolaire (学習援助)、aide aux devoirs (宿題援助)、entraide scolaire(学習相互援助)、coup de pouce (後押し)、un pour un (一対一)、mamies-lecture (おばあちゃんの読み聞かせ)など多様な名称での活動がみられる。
- (18) 学習随伴活動憲章については、*Migrant-Formation*, n°99, 1994, pp.183-188 参照。
- (19) Philippe Champy et Christiane Etévé, *op.cit.*, p.77.
- (20) Judit Vari, *op.cit.*, p.73.
- (21) Ville de Gennevillers, Le projet éducatif de Gennevillers, *Organisateur de l'animateur* , 2007, p.3
- (22) ジュヌビリエ市青少年課 Lydia Roy 氏からの聞き取りより (2007年2月19日)。尚、学習随伴活動で採用されているアニメーターには、バカロレア取得後2年以上の高等教育を受けた者であることとジュヌビリエ市の出身者という条件が設定されている。これは、子どもたちが親しみを持ちやすいということだけでなく、地域の青年が地域活動に参加することにつながっていくことや、地域の青年が職に就いていることが次の世代に展望をもたらすという点から、市の政策として重視されている。
- (23) Club 11-14, Lactal Thomas Essot, *Projet pédagogique*, 2006/2007.
- (24) Marie de Paris, *Elève à Paris*,2004/2005 (岩橋恵子訳『パリで学ぶ子どもたち』2005年)、<http://anim-info.mdp/actualite/communiqu.htm>, Plan Parisien pour la Qualité de l'Animation Périscolaire。尚、リソースセンターはその後2か所が新たにつくられ次の9か所になった。映像と映画のセンター、造形センター、科学・技術の発見センター、音楽センター、スポーツ・環境センター、情報処理センター、読書センター、教育庭園センター、市民性形成センター。
- (25) “Du nouveau dans les centres de loisirs ” le Journal de Paris, 16 fevrier 2006.
- (26) パリ市学校事業局での Bernard Bonnassieux 氏からの聞き取り (2006年3月13日)。

- (27) 2004年9月にパリ市学校事業局主催で開催された「アニマシオン職員フォーラム (Forum professionnel du personnel d'animation)」でのエリック・フェルランド (パリ市 助役 / 学校生活・就学リズム担当) の発言。
- (28) ジュヌビエーヴ・プジョル、ジャン・マリ・ミニヨン著 (岩橋恵子他訳) 前掲書、3頁。
- (29) 例えば、アソシアシオンのメンバーとして活動していたボランティアが、活動管轄がジュヌビリエ市に変わる際の活動方針と合致しない理由で去っていったケースもあるという。Judith Vari (ル・アーブル技術短期大学部非常勤講師) からの聞き取り (2006年11月27日)。