

フランスにおける学校支援と青少年の地域公共空間 －余暇センター（Centre de loisirs）を中心に－

はじめに

今日日本における教育課題の一つとして、地域における連携協力およびそれを通しての学校支援が大きく打ち出されている。2006年教育基本法第13条「学校、家庭及び地域住民等の相互の連携協力」がうたわれ、また2008年文部科学大臣諮問「新しい時代に求められる青少年教育のあり方について」において「青少年の健全な育成のためには、学校、家庭、地域が相互に連携して社会総がかりで取り組みを進めること」があげられているのはその端的な現れであろう。なかでも昨年度から「地域全体で学校教育を支援する体制づくり」として50億円以上の予算を計上し全国1,800箇所の市町村で設置された学校支援地域本部事業は、その具体的な展開であるともいえる。

ところで、こうした地域における連携協力・学校支援といった動きは、近代教育の形成過程において普遍的な国民教育に重点がおかれ「地域」という個別的な視点からの教育を問題にする伝統の少なかった西欧諸国においても、近年重要な課題となっている。その背景には、例えば企業や教会、親やボランティア団体などの連携を重視し教育水準の向上を図るというイギリスのパートナーシップのレトリックにみられるように、グローバリゼーションの中での効率性追求の視点からの地域の民間活力の活用といった新自由主義的要素があることは否めない⁽¹⁾。しかしより本質的には、地域における連携協力・学校支援の動きには、学校という従来社会化機能が十分機能せず、学校から排除される個人が恒常的に生み出されるという現実の中で、普遍的な国民教育のあり方へのオルタナティブの可能性の追究ということがあるように思われる。つまり、地域社会や個々の子どもの生活を視野にいれなければ教育が成りたたなくなっているために、学校教育システムの中に地域を考慮することが不可欠になってきていることを示している。

本稿で扱うフランスでも、1980年代以降、教育活動において地域との関わりを重視し、連携協力や学校支援にかかわる活動や施策が大きく展開されてきている。ここでは、そのことのフランスにおける特徴と意味を、学校時間外の青少年教育施設として全国に広がっている余暇センター（centre de loisirs、2007年から正式名称が *Accueil collectif de mineurs* に変わったが、今日なお余暇センターと広く呼ばれているので本稿でもそれに則る）の事例を中心に考察する⁽²⁾。

1 余暇センターの誕生とその性格

フランスにおいて学校時間外の青少年教育活動は、1880年代の初等義務教育制度の成立とともに学校を補完するものとしてアソシアシオン association（教育同盟、フランスカトリック事業連合など）によって広がったパトロナージュ patronage に遡る。それは、主に民衆の貧しい子どもたちを保護し、衛生活動、リクリエーションや教育を施し、社会秩序（モラル）の保持をめざしたものであった。20世紀に入ると、それらの活動は、海外の青少年活動の影響や労働時間短縮による余暇活動の活発化の中で、子どもたちの中でもスカウト運動やコロニー・ド・バカンス（林間学校）などにおける野外・スポーツ活動の影響を受けながら広がる。戦後になると新たに生まれたアソシアシオン（率直な仲間たち、青年と文化の家など）も参入し、「大都会から離れた所で、子どもが一日を過ごす」ための野外センター（centre aéré）という青少年のための余暇施設が、国家プランの一環として予算を伴って設立されていくことになる⁽³⁾。

こうした流れを受けて、1970年に余暇センターが誕生するのだが、それは従来の青少年教育施設に比して、次のような特徴をもっていた（表1参照）。

第1に、学校の単なる補完活動としてではなく、学校とは関係をもたない独自の活動へと広がっていったことである。つまり、イニシャル・フォーマルな教育の枠組みの中にとどまらず、学校時間外の余暇を享受し豊かに楽しむこと（plaisir）による子どもたちの開花（épanouissement）が志向された⁽⁴⁾。「16歳以下の未成年者を学校長期休暇および余暇時間に迎え入れる場」（1970年6月1日付け政令第1条）として余暇センターが定義されたのは、このような余暇が意識され多様な活動が展開されることが想定されていたものとみることができる。

第2に、学校とは関係をもたない独自の学校外の活動という位置づけは、その領域での専門指導職員の必要性を促した。アニマトゥール animateur と呼ばれる専門職員の養成と配置が計画されることになったのはそのためである。具体的には、専門指導職員あるいは管理運営者の資格としてアニマトゥール職適正証書（BAFA）と管理職適正証書（BAFD）が創設され（1973年2月8日付政令）、1980年までに5万人のアニマトゥール養成が計画された。

第3に、従来の学校外の活動は、カトリック・世俗を問わず、全国的アソシアシオンによって組織化されていた。したがって活動は、全国的な広がりをもっていたが、地域との関係で組み立てられる志向が希薄であったことは否めない。その意味で、余暇センターの設置運営者として市町村や地域アソシアシオンなどが想定されていたのは、設立当初においては必ずしも意識されていたわけではないが、後に余暇センターの活動が地域中心で展開されていく土壌とし

て注目しておきたい。

こうして余暇センターは、公的整備を伴いつつ 1970 年代半ばには 6,141 施設を数えるまでに広がることになった。

	パトロナージュ (19 世紀後半～1970 年頃)	野外センター (1950～1970 年頃)	余暇センター (1970 年～)
主な活動	保護・衛生・リクリエーション・モラル教育から野外・スポーツ活動にまで展開	野外余暇活動	教育的余暇活動
主な対象	民衆層	民衆層	中間層・低位層
指導者	司祭／小学校教師	小学校教師／専門指導員	専門指導員（国家資格保持者）
組織運営主体	全国アソシアション	全国アソシアション	地域アソシアション／市町村
学校との関係	学校教育の補完	独自の学校外教育活動	独自の学校外の活動から地域協働志向へ
地域との関係	希薄	希薄	連携の意識化

表 1. 主な青少年教育施設の特徴

2 学校外の教育活動の組織化と余暇センターの発展

設立当初の余暇センターを支えたのは、当時フランス社会で増大していた中間層であった。だが、1980 年代に入りそれら中間層の階層格差の拡大とその再生産が進むと、設立当初の活動は問い直されることになり、余暇センターは大きな転換を迎えることになる。それはやや結論的に述べれば、それまでの文化・スポーツなど多様な余暇活動からより教育的な活動へとシフトしていく。それはまた、余暇センター内での学校外活動から、学校や地域との協働を志向する活動へのシフトでもあった。

(1) 学業失敗の社会問題化と学校外の活動の捉え直し

1970 年代後半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、学校はもはや青少年にとっての単なる人生の一過程ではなく、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を決定づける選別的機能をもたらすことになった。そのことを顕在的に示したのが、中等教育の統一を保障し大衆化が進む中で、結果として生み出された学業失敗の大量発生の問題である。学業失敗は、落第から進路指導におけるコースの「格下げ」へ、そして無資格での離学から失業へという一連の失敗の連鎖を意味する⁽⁵⁾。したがって、それは単に低学力の問題ではなく、社会問題として広く認識されることになった。さらに同時並行的に進行した「新しい貧困の発見」（それまで一定の地位を確保していたはずの人々にまで及んだ社会的下降）と社会的排除の問題（単に所得の次元だけでなく生活の多次元における剥奪）は、労働市場の悪化だけでなく、住宅、医療、教育など社会包括的な問題であることが明らかにされるにつれ、学業失敗の克服もまた、社会的排除問題の中心的課題であると意識されるようになる⁽⁶⁾。

こうした学業失敗の問題に、いち早く取り組んだのが、地域ボランティアや地域アソシアションであった。1980年代、いわゆる「困難な地区 *quartier en difficulté*」と呼ばれる地域では、宿題援助を中心として学習支援を行う小規模な地域アソシアションが多く生まれたといわれる。それはやがて学習随伴活動（*accompagnement scolaire/ accompagnement à la scolarité*）という学業の成功に必要な学習・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として定着していくことになるのだが、青少年の学びと育ちに地域の人々が関わっていく基盤が広がる契機が生まれたといってよいだろう⁽⁷⁾。そうした基盤を背景に、余暇センターにおいても、学業失敗問題との関連から余暇活動の意味がとらえ直されていった。

余暇センターで追求されたのは、宿題援助や学校の授業の補習ではなく、むしろ学業失敗との闘いとして余暇活動のもつ可能性の追求であった⁽⁸⁾。それは、第1に、余暇活動を通して、日常の生活や学校で学んだことを試したり表現することで、学習を確かなものにしていくことができるという点に求められた。例えば、学校で学習した言語や算数を、ストーリーテラーや演劇活動などで定着を図ったり、ゲームなど遊戯的アプローチ（*approche ludique*）によって確実なものにしていくというねらいをもって活動が組み立てられることになる。第2に、学校で成功するために、余暇活動が必要な文化的土台となるという点である。学校になじめない多くのこどもたち（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であることが多い。したがって、余暇センターの重要な任務として、活動によって子どもたちが学校文化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導く鍵となるとされるのである。第3に、子

もの学校のリズム、個人のリズム、社会のリズム、家庭のリズムなどの時間とそれに伴う空間との関連を視野にいれながら、子どもの発達を促す活動を図っていくという点である。というのは、学業失敗の克服には、子どもの地域での生活条件や社会的不平等の影響など、子どもの生活をトータルに捉えることが重要であると考えられるからである⁽⁹⁾。

こうした学校外の活動の捉え直しは、学校教育に対して「平行的なもの(parallèle)」だけではなく、「周近的なもの(autour)」が必要であるとして、学校周辺活動(périscolaire)の用語を伴って広く定着していくことになる。すなわち、従来、漠然と学校と学校外と捉えられていた子どもの活動領域の中間に、教育的・社会的目的をもった今一つの活動領域が明確に意識されることになった⁽¹⁰⁾。そしてこうした学校周辺活動は、国の教育政策としても大きく展開されていったのである。

(2) 学校周辺教育関連政策の登場と展開

1981年新しく政権に就いたF.ミッテラン大統領はその国会教書において、社会的不平等の縮小を主張し、その際なすべきこととして「自由時間での社会的差別をなくすこと」を強調した⁽¹¹⁾。これは直接的には1981年の自由時間省の創設につながるが、そこには青少年の自由時間＝学校外の時間における社会的不平等の縮小への意図が含まれていた。「子どもの解放された時間が、新しい不平等な時間となってはならない。社会はそれを組織し構造化する手段を与えられるべきである」と後にL.ファビウス元首相が語ったのもそうしたことと軌を一にするものであった⁽¹²⁾。

学校周辺活動に関わる教育政策は、こうした自由時間における平等理念を基本としつつ進められることになるが、それは一方で教育の地域化と学校周辺活動の公役務性の追求、他方での子どもの生活リズム調整政策の推進、さらにそれらの活動を担う専門職員の養成と配置を通して展開された。

① 教育の地域化と学校周辺活動の公役務性

教育の地域化(territorialisation)に関わってまず注目されるのは、1982年に開始された教育優先地域(ZEP)政策である。ZEP政策は「学業失敗率の高い地域・社会環境での教育活動を選別的に強化することによって不平等を是正する」(1981年7月1日付国民教育省通達)ために実施された。つまり、ZEP政策は、学業失敗が社会的・文化的に剥奪された地域環境を背景にもつ生徒がその就学時から出会う困難に本質的に結びついているという問題に着目し、学業失敗問題を生徒の社会的・文化的背景と結びつけて取り組むことに方向付けた点に特徴があった。そこから教育の実施にあたって地域社会環境や地域政策との結合、

教育における学校外の多様なパートナーとの協働が志向された、フランス教育制度における新たな試みであった⁽¹³⁾。

次いで 1983 年に始まる地方分権改革では、学校施設を開放し地域住民を学校に迎え入れる制度の導入や、地方自治体に学校教育を補完する教育・スポーツ・文化活動を推進する権限を与え、さらに 1984 年には「青少年が多様な関心を抱く自らの環境の知識を深め、表現や組織能力を発達させる」ために「学校周辺教育アニメーション (AEPS)」の重要性が称揚され、学校外のアクターの学校教育への関与が奨励されるようになった⁽¹⁴⁾。

また地域で広がっていた学習随伴活動は、1992 年には「学習随伴活動憲章」が策定され、国民教育省・青少年スポーツ省を初めとする 13 の関係省庁と民衆教育団体等 32 のアソシアシオンが調印し、学校と地域アクターの繋がりを一層拡大する方向が生まれた⁽¹⁵⁾。

こうして、地域アクターを介して教育の地域化が推進されることになるが、これらの活動は 1989 年教育基本法第 1 条において「教育の公役務につながる学校周辺活動」(教育法典 L.551-1) として位置づけられることになった。

② 青少年の生活リズム調整政策

さらに学校周辺教育関連の政策として注目されるのが、青少年の学校における学習リズムだけでなく、生活全体の中でのリズムに注意を払うことによって、彼らのバランスのとれた発達を促そうとする青少年の生活リズム調整 (Aménagement des rythmes de vie de l'enfant et du jeune) 政策である。これは、「子どもが実際に生活する場所で、リズムを総合的に捉える」ため、「その生活条件、両親の労働および住宅事情、経済的困難や社会的不平等の影響、彼らのまわりの文化的資源の豊かさや貧しさ、これらを見逃さない重要な教育環境として認識していくことで、教育のパートナーの再認識、学校の内外を通じた一貫した時空間的な管理を行おうとした」ものであった⁽¹⁶⁾。それは、青少年の生活を総合的に捉え彼らの生活全体から出発するので、学校と学校外の教育パートナーシップを不可欠のものとし、「子どもとその家族の生活条件、彼らの暮らす地理的・社会的環境の多様性を考慮した教育空間を創出し発展させること」(1991 年 9 月 1 日付国民教育省・文化省・青少年スポーツ省共同通達) が目指されたのであった⁽¹⁷⁾。

具体的には、それはまず「初等段階における就学時間調整、学校との地域教育パートナーとの関係の発展」(1984 年 12 月 13 日付国民教育省・青少年スポーツ省通達) や「学校教育時間外に実施される社会・文化活動、とりわけ体育とスポーツ活動の発展を促進し、学校教育を補完する」こと、さらに「余暇センターが学校と結びつくこと (CLAE)」が期待された。当初それらの活動は、

就学前・初等段階の子どもが対象であったが、1992年には中学生、1995年には若者の生活リズム調整として広がった。1984年には800件のプロジェクトに20万人の子どもが参加したが、2003年には、9275市町村、2690件、407万人の青少年が参加するまでに広がった⁽¹⁸⁾。

青少年の生活リズム調整政策は、1998年には地方自治体と余暇センターなどの機関・団体が締結する地域教育契約（CEL）として、学習随伴活動契約（CLAS）、学校連帯ネットワーク（RES）、学校周辺教育アニマシオン（AEPS）などとともに統合され、契約に基づく地域教育プロジェクトとして実施された⁽¹⁹⁾。

③ 社会的排除との闘いとしての学校周辺活動

学校周辺活動に関わって特筆されるべきは、その活動へのアクセスが「社会的排除との闘い」として考えられていることである。社会的排除とは、「特定階層や周縁の問題ではなく、現代社会に生きる個人が、脆弱化した社会的紐帯の下で、常にそこから脱落し貧窮に陥るというプロセスに脅かされている状況」⁽²⁰⁾をさす。したがって、労働市場からの離脱という次元にとどまらず、住居、保健、教育、近隣コミュニティといった多次元的な領域において、基本的権利へのアクセスの困難として現れる。

そうした基本的権利へのアクセスとして、文化・スポーツ・バカンス・余暇活動に参加する機会の平等もまた重視され、その実現のために、「とくに恵まれない地域を優先して、芸術・文化・スポーツ活動の発展や学校周辺活動やアニマシオン、集団的余暇・バカンス施設に通う青少年が関心をもって行動する分野における人間形成（formation）の促進」（1998年「排除との闘いに関する基本法」第140条）がめざされた。それは、2000年代に入ると「ナショナル・アクション・プラン Plan national d'action française contre la pauvreté et l'exclusion sociale」として具体化されていくが、芸術・文化へのアクセスや余暇・スポーツ活動のためのクーポン券や手当の保障、バカンス手当などが予算化された。その結果、余暇センターを含む諸文化・スポーツ施設での活動参加が容易になったり、青少年のバカンス旅行の増加が進んだ⁽²¹⁾。

④ 学校周辺活動関連職員＝アニマトゥールの養成と配置の拡充

このような動きと平行して、学校周辺活動関連政策の推進のためのアニマトゥールの国家資格の整備と養成、配置が整備・拡充されていったことも看過できない。

余暇センターが設立されて間もない1973年には、アニマトゥール職適性証書（BAFA）と管理職適性証書（BAFD）国家資格が創設され、余暇センターでアニマトゥールとして働くためには必須のものとなっていた。だが、これらは

職業免状ではなくあくまでも「適性証」であり、専門性という点では低位におかれており、その資格の充実が求められていた。1986年に民衆教育技術アニメトウール国家免状（BEATEP）、1993年に技術アニメトウール補適性免状（BAPAAT）、さらに2003年青少年・民衆教育・スポーツ職免状（BPJEPS）などが職業免状として新たに創設されたのは、そうしたアニメトウールの専門化・拡充が意図されていた。これらは、余暇センターのためだけの国家資格ではないが、学校周辺活動など地域における多様な教育・文化・スポーツ・余暇活動の基盤を充実させる人材の養成を意味しており、その職員配置も1980年代以降急速に広がった（表2）。

またこうしたアニメトウールの養成と配置は、「排除された人々」を活動機関を通して地域コミュニティに参加させ、社会的排除の予防策としての性格も有していた。

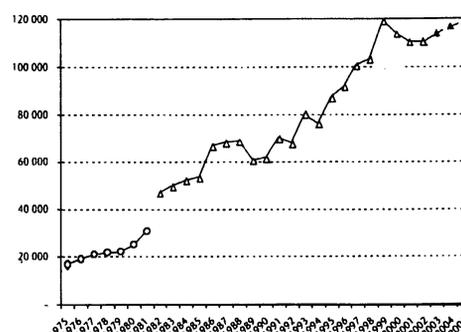


表2 アニマトウールの数の変化 (1975-2005)

* 数値は正規職員として働くアニメトウール数である

[出典 : Francis Lebon, Les animateurs socioculturels, La Découverte, 2009, p.46]

(3) 「自立的教育態」としての余暇センター

これらの展開は、余暇センターの発展を急速に促すことになった。まず第1に、その全国的普及である。1970年代には未だ5,000前後であった余暇センター数は、1996年には22,006施設と4倍以上に増加し、また約500万人の青少年が参加した。この参加人数は、フランスの初等・中等学校に通う生徒数が650万人であることを考慮するならば、7～8割の生徒が余暇センターの活動に参加していることになり、その普及度の高さが推し量られる⁽²²⁾。またアニメトウールの数も377,476人を数えるまでになっている（ただし、この数値は非正規職員を含む）。

第2に、余暇センター設立当初の「未成年者を余暇時間に迎え入れる場」という定義から、次のような次のような新たな定義がなされることになった。

「余暇センターは、余暇時間に未成年者を、習慣的かつ集団的な方法で受け入れる資格が付与された自立的教育態 (entité éducative)である。ただし、授業 (cours)や個人的学習 (apprentissage particulier)を除く」(1984年4月7日付青少

年・スポーツ省規則第1条、下線はいずれも引用者)

すなわち、「自立的教育態」という教育施設として明確に性格づけられると同時に、学校に対しては独自の性格を有する機関として位置づけられたのである。またこうした教育機関であるための条件として「余暇センター長の下での資格あるアニマトゥール・チームの存在」と「活動の目的を示す教育計画の策定」(同12条、13条)が求められるようになったことも注目される。

3 青少年の地域公共空間の形成への余暇センターの位置と役割

(1) 青少年の地域公共空間としての「教育協議空間」

学業失敗の社会問題化は、学校のあり方とともに学校外の活動や地域のあり方を問うことになった。こうした展開は、青少年の学びと育ちのための多様な地域アクターが関わり地域のパートナーシップを不可欠のものとする「青少年の地域公共空間」づくりの基盤が広がってくるプロセスでもあった。こうした空間を、国立教育研究所の研究者である M-C.ドゥルエ-ベッソンは「教育協議空間 (l'espace éducatif concerté)」と呼び、次のように述べている。

「学びの空間は学校の壁を越えて広がる。学校のそばで、教育協議空間の炉床 (creuset) が生まれ、それまで分散していた教育の場であるクラブ、スポーツジム・体育館、地域施設、可能な場合は家族などが、障壁のない教育協議空間の中に入った」⁽²³⁾。

余暇センターは、その規模と性格から地域の中に生成されつつある「教育協議空間」の中でも重要な位置を占めている。図1は、余暇センターからみた協調教育空間の実践像をシェーマ化したものである。すなわち余暇センターが核となり、学校・街路・家庭に働きかけ、対話や協議を行うことによって、①学校との教育協働創造活動 (coproduction)、②地域や街路 (rue) で青少年を支えるネットワークとそのシステムづくり、③家庭、地域・街路、学校のそれぞれのアクターを結び、3者の連携活動のダイナミズムを創り出すことを表したものである。またそれを通して、青少年の参加と青少年活動の活性化を促し、地域の活性化へと進むことが見通されている。以下、

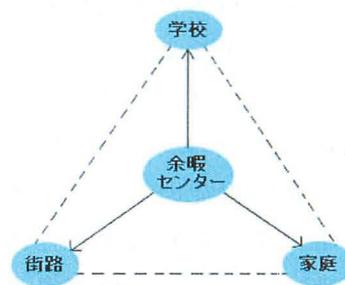


図1 余暇センターから見た教育協議空間の実践像

(2) 教育協議空間の実践とその広がりーイッシー・レ・ムリノ市の事例ー

パリ市の南西部郊外に位置するイッシー・レ・ムリノ市は、テレビ局や IT 産業を中心に 850 の企業が進出している人口 65,000 人の大都市である。同市は市民参加型の行政を強く打ち出していることもあって、届け出しているアソシアションだけでも 400 以上あり、それらが中心となって文化、スポーツ、環境、社会福祉、保健医療など多くの分野で市民が積極的な活動を展開している地域である。青少年のための余暇センターは、地域にネットワークとして 31 箇所に張り巡らされた施設（幼児対象－14、小学生対象－8、中学生以上の青少年対象－9）と約 150 名のアニマトゥールが配置され、近隣の青少年施設として定着している。これら余暇センターの施設の所有はイッシー・レ・ムリノ市であるが、管理・運営するのは、CLAVIM（イッシー・レ・ムリノ市余暇アニマシオンセンター Centre de Loisirs et d'Animation de la Ville Issy-les-Moulinaux）という「余暇、教育、予防、参入、地域の活性化、親の支援の領域で活動する」（CLAVIM 規約）アソシアションである⁽²⁴⁾。

イッシー・レ・ムリノ市余暇センターの活動の特徴は、この CLAVIM による教育計画によって具体的にプログラム化されていることである。26 頁にわたるそれらのプログラムをここで詳しく紹介する余裕はないが、年齢にあわせた豊かな文化的余暇活動と同時に学習支援や就職支援など、青少年が抱えている課題に彼ら自身の主体的取り組みを重視しながら取り組んでいる。それらの活動全体に一貫している目標は、①青少年の発達段階にあわせて個人に寄り添い支援を行う随伴（*accompagnement*）と、②青少年が様々な活動に積極的に参加できるようにする自立支援（*engagement*）である⁽²⁵⁾。

第 2 の特徴としてあげられるのは、学校や地域の多様なアクターとプロジェクトをたちあげ実践することによって、青少年が生活や地域との関連を問い社会参加できるようなものとして展開されていることである。今日重点的に実施しているプロジェクトとして、学校との教育協働アクション（*actions de coproduction éducative*）がある。これは、①小学生から中学生に移行するときに不登校になりやすい生徒のための「連絡学級（*classe Passerelle*）」プロジェクトや、②生徒同士の争いを制御するための生徒調停者配置プロジェクト、③学校で懲戒処分を受けた生徒の学校復帰のための教育プロジェクトなどからなっている。こうしたプロジェクトは、CLAVIM と各学校が契約を交わして行い、定期的な協議が行われ推進されている。その他、地域の公共サービスについて学ばせ学校にフィードバックさせることによって生徒リーダーの養成を行うプロジェクトや青少年自身が地域のプロジェクトをたちあげ実践できるような市との連携プロジェクト、親子の関係づくりのための親や研究者との協同プロジェクトなど多様な取り組みが行われている⁽²⁶⁾。

第3に、余暇センターの活動がその施設内だけで完結する活動としてでなく、余暇センター（具体的にはアニマトゥール）が、それぞれの課題を把握し、必要な場合それに応じたパートナーをみつけ地域連携の核としての役割を果たしていることである。例えば学習支援活動は学校や家庭との連携が不可欠であり、また就職支援は地域の職業教育機関や雇用事務所あるいは国立雇用庁、非行防止では県議会や精神医療機関、特別教育指導員などとの連携が重視されている。青少年のプロジェクト活動の推進では、市の行政および県・市議会や多様なアソシアションとの連携が図られている（図2）。そしてこうした地域連携を構築していく営みが、地域の自治的機能の活性化を促していくことが見通されているのである。

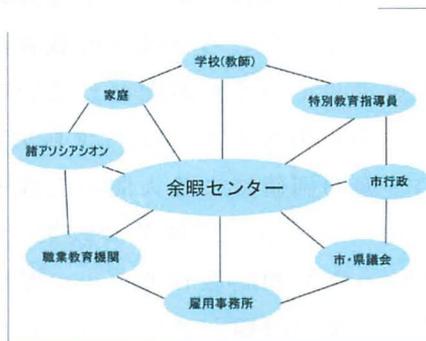


図2 余暇センターを核とする

ところで、これらの余暇センターの活動は、地域ネットワーク（イッシーレムリノ）もはや余暇センター内のみでの活動にとどまっていけないことは明らかであろう。地域のアクターとの対話や協議をもとにした協働での取り組みが広がりつつあり、そしてそれらの取り組みが、地域のネットワークづくりに繋がり、ひいてはそれが地域の活性化へと繋げられていく方向が、教育協議空間として展望されているといえる。

まとめにかえて

伝統的にフランスにおける国民教育としての学校教育は、その共和制国家モデル（一にして不可分の国家ナシオンとその国民形成）から個別地域の教育が問題とされることはほとんどなかった。だが、学業失敗をはじめとする今日の教育をめぐる問題は、地域社会や個々の子どもの生活を視野にいれなければ教育が成りたたなくなっており、学校教育システムの中に地域を考慮することが不可欠になってきていることを示している。

余暇センターは学校支援のために設置されたわけではない。しかし今日、平等理念と社会的排除との闘い、青少年の生活リズム理論を土台として、学校周辺での独自の教育機関に位置づくことによって、学校とのパートナー関係を持ちながら青少年教育を協働創造する立場から実質的に学校を支援することになっていることは注目されてよいだろう。それはまた、地域の諸機関と協議をすすめながら青少年の地域公共空間（教育協議空間）を実践しつつその基盤づくりが図られようとしている。さらに、余暇センターにおいては、教育プロジェクトはもちろん教育チームが必須である。しかもそれは、基本的に養成を受

けアニマトゥール資格を有することが求められている。こうした人々は今日では「地域のスペシャリスト *spécialiste du territoire*」⁽²⁷⁾との位置づけもなされている。その意味で地域の教育専門職体制の整備が進められていることが注目される。

こうした流れの中で、学校外の教育を、学校の補完としてのみ位置づけるのではなく、むしろ学校外の教育活動の側から、どのように学校／教師の役割を再規定していくかが問われているといえるのではないだろうか。このことは、「共和制国家モデルから地域の特殊性志向への転換」⁽²⁸⁾、「教会と世俗共和制の普遍的価値による人間の完成モデルから、職業労働、プロジェクト、主体としての子ども、地域公共政策、社会的紐帯といった新しい価値観の登場」⁽²⁹⁾といった共和制教育モデルの歴史的転換への可能性を内包していると考えられる。今後の課題として深めていきたい。

[注]

- (1) 宮腰英一「イギリス：公立（営）学校改革の新動向」比較教育学会編『比較教育学研究』no.28, 2002。
- (2) ここでの青少年の原語は *des enfants et des jeunes* であり、幼児から中学生程度までをさす。
- (3) *Circulaire Jeunesse et Sports du 16 avril 1964*
- (4) Francis Lebon, *Une politique de l'enfance - Du patronage au centre de loisirs -*, L'Harmattan, 2005.
- (5) 藤井穂高「*Échec scolaire* 学業失敗」の解説『フランスの複雑化する教育病理現象の分析と実効性ある対策プログラムに関する調査研究』2007年（科研費研究成果報告書、研究代表者 古沢常雄）
- (6) こうしたことから、「学校中退」もまた基本的権利へのアクセスの困難の内実をなすものとして「貧困と排除」の中心的な指針の一部と考えられている。Observatoire National de la Pauvreté et de L'Exclusion Sociale, *Le rapport de l'observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion sociale 2007-2008*, La documentation française, pp.25-29, 2008.
- (7) 学習随伴活動については、岩橋恵子「*Accompagnement scolaire* 学習随伴活動」の解説、前掲『フランスの複雑化する教育病理現象の分析と実効性ある対策プログラムに関する調査研究』参照。
- (8) 岩橋恵子「学校周辺活動の展開とアニマトゥール」同報告書。
- (9) こうした子どもの生活リズムについては、余暇センター組織化の認可アソシエーションでもある積極的教育方法訓練センター（CEMEA）や率直

な仲間たち (Francas) の 1970 年代からの研究が大きな影響を与えた。

Jean-Marie Michel, CEMEA, *Passeru d'avenir*, Actes Sud, 1999.

- (10) 1998 年 7 月 9 日付通達 no.98-144 において、「国民教育の責任に属す学校での学習以外の時間の 2 つの活動の組織化」として「学校周辺活動 *activités périscolaires*」と「学校外活動 *activités extrascolaires*」が次の時間帯に行われる活動として定式化された。
- ① 学校周辺活動：就学時間前、昼休み（昼食時間を含む）、放課後、水曜日午後。
 - ② 学校外活動：夜、水曜日、バカンス。
- (11) François Mitterrand, *Le temps libre. Discours de François Mitterrand, Pierre Mauroy, André Henry*, Ed. ministère du Temps libre, 1981, p.9
- (12) Laurent Fabius, *Les rythmes de vie des enfants et des jeunes. Du temps à ménager*, Milan, 1988, p.128.
- (13) 岩橋恵子「教育優先地域 (ZEP) 政策の展開とその意義」 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。
- (14) Le Circulaire du 14 août 1984 du ministère de l'Education Nationale.
- (15) Dominique Glasman, *L'Accompagnement scolaire- Sociologie d'une marge de l'école-*, puf, 2001, pp. 60-66.
- (16) 池田賢市『フランスの移民と学校教育』明石書店、2001年。同「機会均等政策と排除の論理」前掲『フランスの複雑化する教育病理現象の分析と実効性ある対策プログラムに関する調査研究』
- (17) 1998年に M-G.ビュッフェ青少年・スポーツ大臣は「青少年の生活リズム調整政策は、各市町村においての文化・スポーツ・バカンスへのアクセスの不平等との闘いである」と述べている。Marie-George Buffet, au fil du temps : 13 ans d'Aménagement du Rythmes de Vie des Enfants et des Jeunes, *Documents de l'INJEP* no.37, août 1998.p.1.
- (18) Véronique Laforets, *Projets éducatifs locaux : l'enjeu de la coordination*, INJEP, 2006, pp.13-15.
- (19) 山田真紀「地域教育契約の理念と実態」『日仏教育学会紀要』no.11,2005.
- (20) 田中拓道による Serge Paugam dir. , *L'exclusion: l'état des savoirs*, La Découverte, 1996, pp.16-17 の訳出。
- (21) 都留民子「『反排除法』から『ナショナル・アクション・プラン』、そして今後の課題」『EU諸国とアメリカにおける Social Exclusion と参入支援施策についての総合的研究』2002年。
- (22) ただし参加者数のカウントは参加頻度に関わりなくとられたものであ

る。 Francis LEBON, *op.cit.*, p.201.

- (23) Maire-Claude Derouet-Besson, *Les Murs de l'école- Eléments de réflexion sur l'espace scolaire-*, métalié, 1998, pp.56-58.
- (24) Centres de Loisirs et d'Animation de la Ville d'Issy les Moulineaux, Statut.
- (25) Le CLAVIM, *Projet Éducatif*, 2008.
- (26) Le CLAVIM, *Le dispositif de réussite éducative, de prévention de la délinquance et de la protection de l'enfance*, 2009.
- (27) Jecque Ion, *Le travail social à l'épreuve du territoire*, Privat, 1990
- (28) Véronique Laforets, *op.cit.*, p.7.
- (29) Francis Lebon, *op.cit.*, pp.237-238..

岩橋恵子
(志學館大学)