HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	Education and Society
Author(s)	KOIDE, Tatsuo
Citation	北海道大學教育學部紀要, 73, 201-209
Issue Date	1997-06
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/29536
Type	departmental bulletin paper
File Information	73_P201-209.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

教育と社会

小出達夫

Education and Society

Tatsuo KOIDE

はじめに

1996年9月24日，日本の政権政党・自由民主党は，さきの衆議院選挙の公約文書の中に「教育分野の規制緩和」と題して次のような政策を打ち出した。「地域文化を育み，各自治体の特性に応じた魅力ある学校教育を推進するため，高等学校の教科書検定を廃止し，高校学習指導要領を廃止する」と。日本の3大新聞のひとつである朝日新聞はこれをトップ記事に取り上げた。それほどこの記事は衝撃的であった。文部省ならびに歴代の自由民主党にとって，学習指導要領と教科書検定は，日本の教育支配の最大の手段であった。「規制緩和」が日本に対する国際的な圧力であり，国内でも一種の流行であるとはいえ，ここまで徹底するとは多くの人は予想できなかった。さすがに3日後の自民党総務会では，このうち学習指導要領の廃止は取り下げたが，高校の教科書検定の廃止は残った，といわれる。

ところで，この選挙公約の趣旨の中には，「地域文化を育み」「各自治体の特性に応じた魅力ある学校教育」を推進するためには，教科書検定や学習指導要領による規制が桎梏となっている，という情勢判断がある。教育がその地域社会から抽象化され，文化の伝承機能を果たし得なくなっている事実についての遅ればせの反省がここにはみられる。教育の危機は，日本最大の保守党をして，教育支配の従来の中心的手段を放擲せざるをえないところにまで追い込んでいる。あるいは，旧来の自らの教育政策のツケがまわってきたというべきか。それに代わって，「教育と社会」という古くて新しいテーマを，自治体レベルで個々に論ずる意義があらためて喧伝されている。

最近の第14期，第15期の中央教育審議会（Central Council for Education）の答申の中には，「学校・家庭・地域の三者連携」とか「地域に開かれた学校」などが，キーワードとして使われている。これも一種の国際的な流行語であるが，それらは「教育と社会」を論ずる普遍的意義があることの証しでもある。

一方われわれの身近な周辺に目を転ずると，たとえば北海道高等学校長協会の普通高校部会は，96年度の総会で「普通科における新しい学校像を求めて」と題する「研究活動方針」を提起した。それによると，本年度の研究課題は，「普通科高校の地域における役割，そのめざすべき方向の見極め」となっている。そこでは「地域社会自然の教材化」「学校・家庭・地域社会の連携強化」などが具体的テーマとして取り上げられている。ここでも学校・地域連携が謳われている。

普通高校といえば，その地域社会からもっとも抽象化された学校である。それは一般的には，大学受験をゴールとした学校である。その普通高校の学校長部会で「普通高校の地域での役割は何か」が，いま問われるようになったのである。とはいえかかる問いに答える条件や実績が普通高校にあるのだろうか。注目すべきことに，この校長研究会では，上記テーマに関してケーススタデイが行われている。紹介された高校は，道立高校1校（弟子屈高校），町立高校1校（えりも

高校）であった。事例研究2校のうち1校が町立高校であることに私は驚いた。一般的には，町立普通高校の存在すら知られていない。そのような町立高校より報告があったことに私はある必然性を感じた。

紹介された〝えりも高等学校〟の実践は，「町民の，町民による，町民のための21世紀夢の学校づくり」というモットーに象徴されている。私もこの高校へは一度行ったことがある。海岸段丘の上に立つしょう洒な学校である。公園の中に学校を位置づけ，学校をギャラリーとし，農業・漁業・福祉などの地域生活が教材化され，それをとおして生徒と住民の絆が強く，韓国・サハリンとの生徒・親の交流に積極的な学校である。ここではこれ以上紹介できないが，この学校の実践は紹介されるに足る内容をもっている。そこでは，「社会と教育」の関係を問う地域独自の個性的で切実な試みが見られる。

以上少ない事例ではあるが，普通高校においてすら「社会と教育」の関係を問うことが課題とされ，それに対応する実践が顧みられようとしていることに，私は時代の転換をみる思いがする。ここでは，この関係を問う視点について私見を述べ，かつ北海道のある高校の実践を紹介・説明することで，私に与えられたテーマについて検討したいと思う。

I　教育基本法にみられる「社会と教育」の関係原理

私は教育行政学を専攻しているので，教育制度の基本原理を定めた教育基本法（Fundamental Law of Education，1947・3制定）が「社会と教育」についていかなる関係原理を定めているかについてまず述べたい。

この法律は全部で11条あるが，大きくいって二つの事柄を規定している。一つは「教育の目的」（前文と第1条）であり，もう一つは「目的実現に必要な諸原理」（第2～10条）である。「社会と教育」の関係性を問う原理はこのうちの後者の条文の中にみられる。それはおよそ次の五つの命題を含んでいる。

(1) 「教育の目的はあらゆる機会に，あらゆる場所において実現されなければならない。」（第2条）
The aim of education shall be realized on all occasions and in all places.

(2) 「この目的を達成するためには，…実際生活に則し…」（第2条）
In order to achieve the aim, we shall endeavor to the creation of culture by having a regard to actual life,…

(3) 「法律に定める学校は，公の性質をもつものであって，…」（第6条）
The school prescrived by law shall be of public nature,…

(4) 「法律に定める学校の教員は，全体の奉仕者であって，…」（第6条）
Teachers of the schools prescrived by law shall be servants of the whole community,…

(5) 「教育は国民全体に対し直接に責任を負って行われるべきものである。」（第10条）
Education shall be directly responsible to the whole people.

ここでは，教育目的実現の場所が，学校に限定されず，「あらゆる機会，あらゆる場所」に開かれていることがわかる。それはなぜか。教育は「実際生活に即」したものでなければならないという前提があるからである。「生活と教育との結合」という重要な仮説をこの法律はもっている。だからこそ教育は「あらゆる機会や場所」において行われねばならない。以上の前提に立つとき，学校教育や教員はある原理によって規定されることになる。それが，学校がもつべきとされる「公

の性質」原理（be of public nature）であり，「学校教育の直接責任」性（directly responsible to the whole people）の原則であり，教員の「全体の奉仕者」性（servants of the whole community）原理である。これらの諸原理は，明らかに「社会と教育」の関係性を問う原理である。教育行政学が「社会と教育」の関係性を問う局面に立つとき，ここにあるいくつかの原理を想定しながら，このテーマに接近しなければならない。しかし本日の私の報告はもう少し実践的にこのテーマにせまろうとするものであり，教育基本法の解説を専らにするのではないので，更に話を先に進めたい。

II 「社会と教育」というテーマへの接近：J. デューイの「生活」概念をてがかりとして

さっそく「社会と教育」というテーマに入りたい。ここではデューイの「生活」概念の吟味を媒介としながら教育と社会の関係についての視角を提示する。

デューイは，社会生活（social life）それ自体が一方で「教えたり学んだりすること」（teaching and learning）を必要としているとするが，むしろ他方で，「ともに生活する過程そのものが教育を行う」（the very process of living together educates）という点を強調する。生活を共にする過程そのものが教育機能をもつ，という常識的ではあるが，教育の本質を突く指摘がここにはある。

ところでかくいう場合，デューイにとって「生活」（life）とは何を意味するか。彼は生活とは「環境への働きかけを通しての，自己を更新していく過程」だという（Life is a self renewing process through action upon the enviroment）。ここでの「自己更新」は，個体の生命や生活の更新（individual life）を基本的には意味するが，共同の生活（social life）の自己更新をも意味する。かくして，環境への働きかけを通して自己を更新していくという生活過程を人間がともにすること，が教育の基本的な意味となる。

また彼はいう，「生活」とは「個体および種族の経験の全範囲」（the whole range of experience, individual and racial）であると。そしてこの「経験の連続」（continuity of any experience），あるいは「生命（生活）過程の連続」（continuity of the life process）は，個人レベルでは不可能であるが，「社会集団の更新」（renewing of the social group）や「別の生命の再生産」（reproduction of other forms of life）を通じて」可能になるのであり，もっとも広い意味での教育は，このような「生命（生活）の社会的連続の手段」（means of this social continuity of life）であると言う。ここには，教育が人間の世代交替ないし人類の世代交替にとり不可欠の媒体であることが明らかにされている。

しかしこのような生命の更新は自動的にはいかない。更新機能を制度的な教育が担うようになると，そこには特に「顕著な危険」（conspicuous dangers）が伴うことをデューイは警告する。学習内容が記号化されることにより，教材が「通常の行動や事物に翻訳することができない」（far from translation into familiar acts and objects）ものになる危険があるし，学習内容が「生活経験の主題から切り離され」（isolated from the subject matter of life-experience），「単なる学校での主題」（merely the subject matter of the school）になり，生徒にとって「持続的な社会的な関心事が視野から見失われてしまう」（The permanent social interests are likely to be lost from view.）危険性が顕著になる。かくて，「教育の社会的必要性（its social necessity）を無視し」「人間のあらゆる共同生活と教育とが同一である（its identity with all human association that affects conscious life）ということを無視し」てしまう風潮が教育にたずさわる者を支配す

る。

そしてデューイは結論する，教育制度を含め「いかなる社会制度も，それが真に社会的である限り，つまり真に共有されている限り，それに関与する人々にとって，教育的であるといってよいだろう。それは型にはまりきった仕方で行われるときにだけ，その教育力を失うのである」と。

It may fairly be said, therefore, that any social arrangement that remains vitally social, or vitally shared, is educative to those who participate in it. Only when it becomes cast in mold and run in a routine way does it lose its educative power.

つまり，教育制度についていえば，その制度が「真に社会的」であり，その制度に参加する人々にとって「真に共有されている」(vitally shared) 限り，その教育制度は「教育力」(educative power) をもつが，そうではないときには「教育力」を失うというのである。そしてこの視点は教育制度に限定されるものではなく，すべての社会制度についていえる，とデューイはいう。ここに「教育と社会」との関係を直截に述べたデューイの見解がみられる。さきに日本の教育基本法の条文をいくつか引用したが，その基本原理と共通するものがこのデューイの見解の中には見られる，といえよう。

III 「教育と社会」についての考察：北海道の高校改革を素材として
―― 教育の社会的編成と教育実践のネットワーク・町立士幌高校の事例 ――

以上のIとIIで触れたいくつかの原理は，私が「社会と教育」の関係性を問う場合の視点である。これらの視点を頭におきながら，以下では北十勝の町立士幌高校（農業高校）を事例として取り上げ，与えられたテーマについて具体的に検討したい。

(1) 表1および表2は，「教育と社会」との関係の質如何が学校教育にいかなる影響を与えるか，という問題に対して示唆的な仮説を与えてくれる。この表は，北海道内の農業高校の生徒の欠員状況について道立高校と町村立高校とを比較したものである。

表1は，生徒の欠員状況を道立と町村立高校とで比較したものであるが，町村立高校に比べ道立高校の欠員が多いことがわかる。平均では道立農業高校1学級あたり5.8人の欠員がある。町村立ではそれは0.8人弱となる。道立高校にはほぼ1学級に相当する欠員をもつ高校がいくつかある。それに比して町村立では過員の高校が多い。ここからは，同種の農業高校の中にあっても，町村立の農業高校がもつ質が，他の高校とは異なることが推察できよう。

表2は，一つの学区の中で，普通高校と町村立農業高校とを比較したものである。後志第3学区でみると明確なように，道立の普通高校に比して，町村立農業高校の方が欠員数は圧倒的に少ないことがわかる。また十勝地区の学区（第1，第2）でみても，町立農業高校である士幌高校が，他の普通高校，とくに近隣の第2学区の普通高校とは異なり欠員数が少ないことがわかる。ここからは，異種の高校，とくに道立普通高校とくらべても，町村立農業高校が独自の質をもち，近隣の中卒生徒に対して吸引力をもっていることが推察できる。

ここでの問題は，なぜこのような違いがでてくるのか，ということである。町村立農業高校と道立高校では「社会と教育」の関係性をめぐり基本的な違いがあるのではないか，という仮説である。このような仮説・問題について以下で検討したい。ここではとりあえず，町立農業高校である士幌高校を例にとって説明する。

表1　公立農業高校の生徒の欠員状況と平成8年度入試倍率（北海道）

地区名		学　校　名	学級名	平6欠員	平7欠員	平8倍率（試験採用数）
道立高校	渡島	大野農業	4	15	9	1.6(128)
	桧山	桧山北	1/4	29	32	0.3(35)
	後志	倶知安農業	3	0	2	1.0(22)
		余市	2/6	−5	10	0.8(52)
	空知	岩見沢農業	7	2	−1	1.4(27)
		美唄南	1/4	7	−3	1.1(21)
		深川農業	2	37	45	0.6(26)
		新十津川農業	1	7	9	1.1(40)
	上川	旭川農業	5	−1	−4	0.3(61)
		名寄農業	3	31	10	0.9(35)
	留萌	遠別農業	1	7	13	0.5(40)
	宗谷	中頓別農業	2	30	25	0.9(68)
	網走	美幌農業	4	31	39	0.9(137)
	釧路	標茶農業	3/5	35	50	0.5(117)
	十勝	帯広農業	5	0	8	0.8(51)
		清水	1/4	31	44	0.1(37)
		更別農業	2	5	0	1.1(12)
	日高	静内農業	3	−1	2	1.1(109)
道立高校・小計			50	260	290	
市町村立高校	胆振	壮瞥	1	11	13	1.9(7)
	上川	富良野農業	2	12	6	0.3(68)
		剣淵	1	19	3	0.7(39)
	根室	中標津農業	2	−1	0	1.0(73)
	十勝	士幌	2	−8	−6	1.0(5)
	後志	＊留寿都	1	−1	−1	0.9(40)
		＊ニセコ	1	−3	−3	1.2(40)
		＊真狩	1	−5	−5	1.2(40)
	空知	＊幌加内	1	3	3	1.5(40)
	網走	＊東藻琴	1	0	0	1.3(40)
市町村立高校・小計			13	27	10	

(1)　道教委資料および1996年度公立高校入試最終志願状況より作成
(2)　学級数は学年当たりの数で，分数の場合，分母は学年当たり学級総数，分子は農業科の学級数
(3)　平成6，7年度の欠員のマイナスは，過員を意味する。欠員は学校当たり数である。
(4)　「平8倍率」のカッコ内は，定員から推薦入学の確定分を引いた残り数を意味する。したがって倍率は，この残り数に対する志願者の倍率である。倍率1以上は定員以上の志願者がいることを意味する。
(5)　道立高校には定時制課程（4課程）は入っていない。＊印は，定時制課程（昼間）

(2)　道立高校との違い（その1―学校象徴の形成史）

道立高校と市町村立高校との違いを，それぞれの学校史の中に見いだすことができる。とくに学校の存立意義や目的，教育理念など，学校の組織象徴ともいうべきものを見ると，意外な結果を見いだす。

士幌高校では過去において少なくとも2回の危機を経験している。いずれも生徒数が減り，1度は募集停止の勧告を道教委から受けた。そこでは学校の存立意義と存立基盤が基本的に問われ

表2　学区内における町立農業高校の位置

学区	市町村名	学校名	平成7年度 間口数		欠員
			普通	職業	
十勝第一	帯広市	帯広柏葉	10		−5
		帯広三条	9		1
		帯広緑陽	6		1
		帯広工業		5	−1
		帯広農業		5	8
		＊南商業		6	−4
	音更町	音更	5		−2
	士幌町	＊士幌		2	−6
	上士幌町	上士幌	2		27
	芽室町	芽室	5		0
	幕別町	幕別	4		1
	帯広市	(帯農)		(1)	−1
	音更町	(音更)		(1)	2
	1市5町	11校	41	20	20
第二	鹿追町	鹿追	2		35
	新得町	新得	2		24
	清水町	清水	3	1	44
	3町	3校	7	1	103
後志第三	倶知安町	倶知安	5		20
		倶知安農業		3	2
	喜茂別	喜茂別	2		36
	蘭越町	蘭越	2		26
	寿都町	寿都	2		31
	ニセコ	(＊ニセコ)		(1)	−3
	真狩村	(＊真狩)		(1)	−5
	留寿都村	(＊留寿都)		(1)	−5
	7町3村	8校	11	6	115

(1)　道教委資料より作成。欠員がマイナスとなっているのは過員である。
(2)　学校名の＊印は市町村立の学校である。
(3)　学校名の（　）は定時制課程である。

たのである。最初の危機は1960年前後であり，農業基本法に基づく農家の淘汰がすすみ，士幌町において農家戸数は半減し，生徒が激減した時期である。第2の危機は，1975年を前後する時期で，定時制高校や職業高校への希望者が減少する時期で，とくに高校の専門教育に対する期待が後退する時期であった。

この2度の危機にあたり，道教委・高校教師と士幌町とは全く違った対応をした。前者は募集停止や普通科への転換，さらには専門教育の軽減と普通教育単位数の増加といった対応をした。後者は高校の支持基盤を町から北十勝へと拡大し，高校と地域との連携を強化し，2年制の農業専攻科を新設し，5年一貫の農業専門教育の高度化を図った。当時の町長や農協関係者の言を引けば，「平均のロジックに支配されない学校」「経済至上主義のみに依拠しない学校」「専門教育の希薄化に対抗する高校」「後継者育成を核とする高校」などにみられるように，この高校独自の組織象徴を明示化する努力をした。これに対して，道立農業高校では，パイロットスクールなどの中心校を設置し，国の補助金を集中的に投下することにより，当該高校の施設設備を充実し，いわば〝自給自足的〟学校経営を可能にし，その結果地域連携は後退し，教育実践が地域農業の現実世界から遊離し，抽象化された。そこからは学校存立の象徴に自覚的な地域住民が消えた。「平均のロジック」に支配された道立高校では，当該高校の組織象徴を吟味するシステムを失ったのである。

このような歴史をみると，多少飛躍するが，士幌高校と士幌町においては，学校の社会的編成に必要な〝普遍の極〟の形成と主権原理との結合が見られる。地域住民が学校理念の形成という政治過程に参加し（take a part），この過程を分担する（share）存在となっている。別の言い方をすればConstitution（憲法理念，ここでは〝教育を受ける権利〟という普遍原理，および教育基本法の諸理念）を現実化する過程の中で，ここの住民（resident）が政治的市民（constituency）として自己表示する過程が見られるのである。道立農業高校にはこのような過程が見られないか，ないしは少ないといえる。学校存立に必要な組織象徴の自覚的な形成過程があるかないかの違い

である。

(3) 道立高校との違い（その２―生徒の学習環境，ないし自己表示できる生徒）

ここでは，生徒に視点をあてて，道立農業高校と市町村立農業高校との違いをみる。仮説的な視点として，次のような視点を設定する。高校時代の生徒は，とくに子供から大人への過渡期にある。ところで，子供が大人になるプロセスで必要な条件は何か，そこには三つの対話の世界が必要なのではないか。その三つの対話の世界とは，次のような世界である。

(a) 「ワタシとモノ」との対話：対象意識の世界。

(b) 「ワタシとオマエ」との対話：他者意識の世界。

(c) 「ワタシとワタシ」との対話：自己意識の世界。

(a)の世界（対象意識）

この対話の世界は，士幌高校には極めて多様にある。自然・人工物・加工物を問わず，「モノ」の世界は多岐にわたり存在する。しかも存在するだけではなく，観察し，働きかけ，加工し，それを通して生活を維持する経験が教材化され，環境への働きかけによる自己更新の場がある。校内実習，農家・ケアハウスでの委託実習，農業クラブの活動などを通して，生徒は直接・間接に「モノ」の世界と対話する。ここでは，専門的な認識能力や技術の能力が問われ，形成され，生徒各自にとって，「ワタシのモノ」の世界が特定され，自己固有のモノとの対話能力が意識化される。

(b)の世界（他者意識）

この世界は，人間の複数世界であり，コミュニケーション世界である。じつは(a)の世界それ自体も，人間の複数世界を含んでいる。「モノ」への働きかけが，複数の「他者」との共同で展開している士幌高校では，この世界も多様である。学校内外での同世代間，異世代間のコミュニケーション・ルートが多様にある。農業クラブ活動での異学年や他の学校・地域間との交流，農家やケアハウス・農業改良普及員など地域の各種専門家・異世代との交流，全国的規模あるいはアメリカの市民・農家との交流など，そのコミュニケーション世界は極めて多岐にわたる。それも単なる交流ではなく，「モノ」の世界を介しての交流であることに注目してよい。ここで生徒は，他者と現実世界を共有し，他者を介して自己を反省する経験を積み，(c)の自己意識を形成する重要な基礎を培うことになる。

(c)の世界（自己意識）

この世界は，(a)(b)の世界を介して，自己を内容的に規定し，特殊化し，「ワタシは何であるか」を表現し，その意味で「ワタシはワタシである」ことを自己表現，自己表出する世界である。ここでは自己を意識化でき，自己を表現できる能力が問われる。その意味で表現能力・反省能力の形成が意図される世界である。

では，士幌高校の生徒はどのような「ワタシとワタシ」の世界をもっているのか。ここでの仮説は，士幌高校の生徒はおそらく学歴社会における競争意識，〝一元的能力主義〟的な意識とは異なる自己意識をもっているのではないかということである。この仮説の実証は難しいが，少なくともここの生徒はその入学の当初から「ボクは何をしたいか」を言い，実習（コース）や農業クラブの選択や実績発表の場において自己表示・表現する機会が重層的にある。またこのような自己表現の機会を通して，自己を限定的に規定し，特殊化する。つまりここでは自己を主体として表現する機会が繰り返し問われる。他者からゴール・オリエンテッド（goal oriented）に規定されない主体が登場する可能性がある。それというのも，ここでは第１（ａの世界），第２（ｂの世

界）の世界があるからであり，そのような世界を保証する「社会と教育」と関係があるからである。

以上三つの世界を見てきたように，子供が大人になるのに必要な三つの世界が士幌高校にはある。すぐ気づくことであるが，進学主体の普通高校ではこの世界が少ない。道立農業高校にはこの世界は存在するが，教育実践を支える地域的ネットワークは狭く，生徒のコミュニケーション・ルートは限定される。学校とか教育の世界では生徒は主体として登場するはずであるが，主体としての生徒の学習環境は，町村立と道立高校とではかくも違う。

(4) 道立高校との違い（その3—教育理念実現の媒体の違い）

道立高校との違いをみた上記(2)の活動空間は，士幌町が士幌高校に託した組織象徴，いいかえれば士幌高校を規定する普遍原理の空間であり，これを普遍の極と想定する。また上記(3)の生徒の活動空間は，士幌高校において自己を規定し，自己を表現・表出しうる主体の活動空間である。そこでは生徒が客体としてではなく主体として登場する。しかもこの主体は完成した主体ではなく，可能性としての主体としてである。これを個別の極と想定する。この可能性としての主体に現実性をもたせるのが，この第4の活動空間である。つまり士幌高校における普遍の極と個別の極とを媒介し，個別がもつ主体としての可能性を現実化する媒介の世界である。それは具体的にいえば，(a)教師，(b)学校管理組織，(c)教育行政機関(町教委)，(d)地域の中間団体，などの諸要素である。これらの諸要素は基本的に，public service, public servant の機能をもつもので，普遍と個別の極を媒介することに責任を負い，その意味で決定的な意味をもつが，両極に対しては従属する地位にある。以下では，これらの諸要素について，士幌町における存在の在り方とその特徴について簡単に触れる。

(a)教師：士幌高校の組織象徴を具体化し，それを生徒のもつ可能性と結び付けるのには，教師の力量が決定的である。飛躍するが，この教師の力量を規定するモメントとしては，教師が自らの実践を支える研修ネットワークを地域的にどれだけもっているか，という問題がある。その点で，士幌高校教師の研修ネットワークに注目すると，それは広い。それはまた生徒の学習実践の地域的なネットワークの広さとも符合する。とくにこの点は専門科目担当の教員についていえる。このことが，この極がもつべき媒介性の豊かさを示している。

(b)学校管理組織：校長を中心とする学校経営層の学校管理のネットワークも他の高校に比べて広い。とくに地域の政治的行政的諸機関や地域の中間団体との交流の機会が多い。このことが，校長がもつべき当該学校の理念実現の媒介性を具体的なものにしている。また校長を中心とする学校管理の通常のネットワークが文部省を頂点とし北海道教委を経由するトップダウン方式であるのに対して，士幌高校ではその逆のベクトルともいうべきボトムアップ方式の政策意志形成過程がある。媒介の極であるべき学校の管理過程が，媒介機能に徹しうる条件がここにはある。

(c)地域行政諸機関：これら機関の自治能力（local self government）は高い。士幌高校の組織象徴に一貫して責任を負い，理念実現の手段（媒体）の創出に自覚的な行財政を展開し，なかんずく高校維持のために独自の自主財源を作り出してきた歴史は古い。また議会と連携しつつ，町内外の関係諸機関・団体・諸個人を糾合し，士幌高校の組織的な基盤を拡大し，地域独自の支持基盤を形成してきた歴史にも伝統がある。行政は媒介機能の中心的存在であるが，その機能を士幌町は果たしている。

(d)地域中間団体：士幌町には農協や農民組織，民間企業，農業改良普及員や帯広畜産大学など国・

道立の諸機関構成員との共同研究組織など，町民・生徒と高校，住民代表機関と高校，とを連携する各種の中間団体が存在する。これらの諸団体・機関がもつ文化性（教育性）は，士幌高校の教育実践にとり決定的な影響をもたらすものといえる。たとえば士幌農協が町に寄付した農業振興基金や人材育成基金などから生ずる金利は，独自の自主財源を士幌高校に提供してきた。これなどは，民間経済団体がもつ市民性ないし文化性を示す事例である。このような中間団体が士幌にあることが，他の地域や道立高校との違いをなしている。

(5) まとめ：学校と公共性の活動空間

まとめにあたって結論的に言いたいことは，道立農業高校と町村立農業高校との違いに着目した以上の三つの諸要素［上記の(2)(3)(4)］は，教育の社会的編成という「公共的活動空間」の質を規定する三つの契機・極だ，ということである。我々が通常「教育」とか「学校」とかいう場合のそれは，public education であり public school である。また教師は public servant であり，教育行政の「行政」は public administration である。学校の設置者たる町村（地方公共団体）は，public body である。このように学校に関係する主要な用語には，public という形容詞がつくことに気づく。教育基本法第6条には「学校は公の性質をもつ（school shall be of public nature）」と書かれている。私に課せられたテーマは「教育と社会」であるが，このテーマを教育行政学的に考える場合の key word は，この「公共性」概念だと思う。そのような立場から本日の問題提起をしてきた。ある学校が「公の性質をもつ」という場合の一つの事例を士幌高校にとり，なぜそのような質をこの学校はもつのかという説明を試みた。教育における「公共性」概念の吟味はまだ緒に就いたばかりであるが，本日のテーマに名を借りて試論を展開した次第である。ご清聴ありがとうございました。

（参考論文）

小出達夫 「教育の社会的編成と公共性―事例研究：北海道士幌高等学校」，北大教育学部付属産業教育計画研究施設研究報告書第43号，1994・2

小出達夫 「高校教育の創造と公共性―北十勝の町立農業高校の実践」，教育科学研究会『教育』，別冊9，1996・8

小出達夫 「農業高校教員の意識と教育実践のネットワーク―北海道士幌高校教員アンケート調査」，北海道大学高等教育機能開発総合センター「生涯学習研究年報 第2号」，1996・9

町井輝久 「町村立農業高校の教育力と生徒の自己形成」，同上

横井敏郎 「高校と地域社会の教育的ネットワーク論―北海道町立農業高校の存立基盤」，同上