

中国における素質教育をめざす基礎教育改革をめぐる論争

項 純

はじめに

1999年、中国政府が「教育改革の深化と素質教育の全面的な推進に関する決定」を公布し、新世紀に向けた新たな改革が始まった。2001年には国務院が「基礎教育改革と発展に関する決定」、6月に教育部が「基礎教育課程改革要綱（試行）」を公布し、基礎教育のカリキュラム編成、教育内容を調整・改革し、素質教育に応じるカリキュラム体系を構築することを決定した¹。今回の改革は、教育観、教育目標、教育内容、カリキュラム管理などに幅広く関わり、中華人民共和国建国（1949）以来最も影響のある改革だと思われる。しかしながら、カリキュラム改革が深化するにつれて、実践上にさまざまな問題が起こっている。これらの問題によって、改革に関する理論を再検討する動きが高まった。その中でもとりわけカリキュラム改革をめぐる「王・鍾の論争」が教育界で教育の本質に迫るものとして、注目されている。それは、鍾をはじめとする「改革派」と王をはじめとする「慎重派」の間で繰り広げられているカリキュラム改革の是非をめぐる論争である²。論争の焦点はまさに新しいカリキュラム改革の状況の反映であり、カリキュラム改革に起こっているさまざまな問題の起因である。2004年末頃に始まったこの論争は今なお収まらず、多くの論者が巻き込まれ、現在ますます激烈になっている。したがって、この論争の経緯及び論争の根本的な焦点についての整理が重要である。しかし、「改革派」または「慎重派」の論点を整理し、反論する論文は多いものの、この論争を全体的に把握し、論争そのものの意義を明確にするものはほとんど見られない³。そこで本稿は、この論争に焦点を当て、この論争がどのような論争であり、いかに展開してきたのかを考察することで、論争の意義と課題も明らかにすることを目的とする。

I 改革の背景と内容

80年代には、英才教育の教育思想が主導的で、教科の系統性と専門性が強調された。そのため進学率で学校と教師が評価され、試験による児童生徒の選別と選抜が重視された。このような受験に偏重した教育は、子どもに大きな負担をかけ、多くの落ちこぼれた子ども、また試験ができてでも創造力や思考力のない子どもを生み出したとされ、「応試教育」という名で批判された。このような背景から、1990年代後半に、児童生徒の素質を全面的に発達させることをめざした素質教育が提唱されはじめ、今回の新たな教育改革へとつながっている。

2001年、教育部の「基礎教育課程改革要綱（試行）」による改革の目標は、次のような内容として規定された。

①知識の伝授を過度に偏重する傾向を変える。積極的な学習態度の形成を強調し、基礎・基本

的な知識と技能を習得するプロセスを、同時に、学習方法の習得と正確な価値観を形成するプロセスにする。

②教科中心を強調するあまりに、科目数が多すぎる。また科目それぞれは統合的ではない。そこで、九年間一貫したカリキュラムを設定し、総合的科目を設けることによって、カリキュラム構成のバランスをとり、総合性と選択性を重視する。

③教育内容は「難しく、多く、偏っていて、古い」うえ、教科書にある知識を過度に偏重している現状を改め、教育内容を子どもの生活、現代社会および科学技術の発展に関連付けて、子どもの関心と経験に注目し、生涯学習に必要とされる基礎・基本的な知識と技能を精選する。

④カリキュラムの実施、つまり指導と学習において、受動的な学習、暗記学習、ドリル学習が強調されていたが、それを改め、児童生徒の主体的な参加や楽しく探究する実践を重視し、情報の収集・処理能力、新しい知識を獲得する能力と問題解決能力、交流と協力能力を育成する。

⑤教育評価については、選別と選抜の機能を強調することから改め、児童生徒の発達を促進する機能を重視する。

⑥カリキュラム管理は中央集権的なものから国家、地方、学校の分権的管理を行う形態へと変える。カリキュラムを地方、学校、児童生徒により適応させる。

この六つの目標が基礎教育カリキュラム改革の枠組みとなっている。このように、これまでの基礎教育体系が大きく転換するのである。「今回の改革は、変化が大きい、スピードが速い、困難が多いといった面において、これまでの七回の改革を圧倒的に超えるものである。改革によって、中国の初等中等教育は教科中心、知識中心から、すべての子どもの発達への注目に、歴史的な転換を実現する」⁴。しかしながら、改革の深化に伴い、このような大きな「転換」について、批判が寄せられてくるようになる。そして、議論は高まり、改革をめぐる論争となった。

II 改革をめぐる論争「王・鍾の論争」の始まり

この論争に点火したのは、2004年に王策三が発表した『『知識軽視』の教育思潮に真剣に対応する—『応試教育』から素質教育へ転換する提起の再検討』⁵という論文である。王は『『応試教育』から素質教育へ転換』という流行のスローガンの批判から、その背景にある知識軽視の思潮の特徴と原因を分析し、新しいカリキュラム改革はこの知識軽視の思潮を克服しなければならないと主張した。

実は、この論文のタイトルの「再検討」が意味するように、王は早くも2001年に「基礎教育の健全な発展を保證する—『応試教育』から素質教育へ転換という提起に関する検討」⁶を発表し、この提起は誤解を起しやすく、とりわけ科学知識教育と教育の質の軽視を招くと指摘し、止めなければならないと主張した。その主張の論点は主に以下の二点である。

第一に、王の理解によると、素質教育とは全面発達教育であり、それはこれまでの教育方針や政策と一致しており、「転換」ではないとする。もちろん「応試教育」はこれまでの教育の問題点を概括する概念であるため、この提唱は教育の問題点を克服するには意味がある。しかし、前述のように、国の教育方針と政策は、全面発達教育で一貫しており、「応試教育」を意図的に実施することはなかったにもかかわらず、「転換」という言葉を用いることは、素質教育と「応試教育」を二項対立関係にさせ、これまでの「応試教育」を児童生徒の全面発達をめざす素質教育に転換

することを意味する。したがって、「転換」の使用は不適切であるというのである。

第二に、「転換」という提唱は、これまでの教育をすべて否定し、完全に違う軌道に変えるという意味があるため、今までの科学知識、教科の系統性を重視する特徴そのものも、今度「転換」される対象として捉えられてしまうという。したがって、知識軽視、教育の質の低下につながるというのである。

2004年の『「知識軽視」の教育思潮に真剣に対応する—『応試教育』から素質教育へ転換する提起の再検討』は、この論文を踏まえた上で、とりわけ新しいカリキュラム改革の問題点を指摘し、それこそ「知識軽視」の思潮であると批判した。王は「知識軽視」思潮の特徴を次のようにまとめた。「現行の教育、教学、課程に関する理論と実践を全面批判、否定する。社会現実を無視し、知識を軽視して児童生徒の発達を追求する。感情、態度をもっとも重視する。教科知識、教科書にある知識を軽視し、個人経験と生活を中心にする。探究、発見学習を主張し、指導の重要性を下げる。児童生徒を中心に、教師の役割を弱化する。統一の基準と選別評価を批判し個人基準を提唱する」⁷。これらの特徴はまさに新しいカリキュラム改革の提唱するものと近いものである。王は現行の教育において、知識の伝授を重視することが、「過度に偏重」されているという問題設定は間違っていると述べた。そして問題があるのは「単純に知識を伝授する」とことと「簡単な知識を伝授する」ことであり、つまり伝授の仕方や伝授の内容に問題があるというのである。したがって、「知識の伝授」はいまなお不十分で、さらに重視すべきであるとする。

また、知識中心と児童生徒の発達は完全に矛盾するものではないともいう。もちろん、知識の系統性を重視するあまりに、児童生徒の発達や経験、技能と能力の育成と矛盾する場合がある。だからといって、前者から後者に転向すべきだと断言してはいけない。科学知識の指導を子どもの経験、社会实践と結合する工夫は重要である。同じように、「知識」と「能力」、「感情、態度と価値観」も矛盾させるのではなく、統合的に把握しないといけない、と王は述べる。

こうした王の批判は明らかに新しいカリキュラム改革を指していたため、大きな反響が起こり、とりわけカリキュラム改革の推進者たちが強く反論した⁸。最初に反論したのは、鍾啓泉と有宝華が同年発表した「かびの生えたチーズ—『知識軽視』の教育思潮に真剣に対応する』を読んで」⁹という論文であった。そこには、次のことが主張されている。

「応試教育」「英才教育」は教科中心、知識中心で、教育対象を選別し、英才を選抜するための教育で、不平等の教育である。基礎教育において、「応試教育」からすべての子どもが教育対象とする素質教育に転換しなければならない。そして知識に関しては、「応試教育」は静態的な知識観の影響で、知識の伝授を偏重する。新しいカリキュラム改革の知識観は、動態的であり、知識は学習者が他者との相互協同によって形成される。知識の習得は事実の暗記ではなく、経験の合理化・実用化である。受動的に受け入れるのではなく、能動的に構成するのである。新しいカリキュラムでは「知識と技能」、「過程と方法」、「感情態度と価値観」三つの面から目標を設定し、知識習得の目的は知識そのものの習得だけでなく、その知識の文化内実への理解と学習能力の獲得である。それは知識の概念を更に充実させたものである。したがって素質教育は知識軽視ではない。新しいカリキュラムの実施状況から見ると、実践と理論が一致していないことはあるが、しかしそれは理論に問題があるとは言い切れない。さらにカイーロフ (Kairov Ivan Andreyevich) 教育学理論¹⁰に戻るのはいけない。そして、長年中国教育を支配してきたカイーロフ教育学理論

は「カビの生えたチーズ」になり、捨てるべきだ、と主張したのである。

さらに、翌年、鍾が「概念の再建とわが国カリキュラムの創造—『知識軽視』の教育思潮に真剣に対応する』への意見」¹¹を發表し、新しいカリキュラム改革における「知識」、「学習」、「授業」の概念について再定義することによって、改革の基盤となっている理論について解説を行った。この論文は論を立てる立場で、王の主張を批判した。またこの論文は新しいカリキュラム改革の諸概念、基礎的な理論の詳細な整理と解説で、後に多くの改革批判者に引用され、批判されるものともなった。

このように、教学論などで有名な徳望が高い王策と新しいカリキュラム改革の専門家リーダーである鍾啓泉の論争が「王・鍾の論争」（「鍾・王の論争」と称された。また王は北方にある北京師範大学の教授で、鍾は南方（上海）にある東華師範大学の教授であることから、「南北論争」とも呼ばれる。両論者とも教育界の権威学者で、またその論争は中国教育の現状を踏まえ、教育の本質を迫るものであるため、全教育界の注目を集めた。以上紹介した王による二本の批判論文と鍾による二本の反論論文をもとに、論争の焦点は大きく以下の3点にまとめることができる。

① 素質教育と「応試教育」は矛盾するものであるか。

前述のように、王の考えによれば、素質教育とは全面発達の教育で、それに対置されるのは偏って発達させる教育である。「応試教育」を素質教育の反面にすることは、これまでの教育を全面的に否定することになり、知識を軽視することになる。それこそ、全面発達の目標が実現できないし、教育の質を低下させてしまうという。

一方、鍾は価値観の視点から、「応試教育」と素質教育の対立関係を述べた。鍾は「応試教育」が英才主義の教育価値観からのものであると指摘した。「応試教育」のねらいは英才の育成と選抜である。教育内容は教科中心、知識中心で、厳密な選抜と選別の結果、教育の不平等を起す。一方、新しいカリキュラム改革の価値観は大衆主義に基づくものである。大衆主義の価値観によれば、教育活動の主な目的は将来の社会生活に適應できる基本的な素質を形成し、全面発達な人間を育成することであると主張した。発達のための基本的な知識、方法、能力、態度と価値観の育成を重視するのである。また、基礎教育において、教科の専門性より、子どもを丸ごと把握し、総合的な素質の形成を強調する。したがって、基礎教育を発展させるために、英才主義の下の「応試教育」から大衆主義の下の素質教育に轉換しないといけないとする。

② カリキュラムと知識の本質について

王は「カリキュラムの本質は教学認識の客体—人類認識の成果—知識である」という。人間の発達は実践と認識活動、主体の客体化と客体の主体化の統一するプロセスを通して実現できる。学校教育が教育課程を設定するのは、児童生徒に認識の客体を提供するためである。カリキュラムの性格として、それは認識の対象でありながら、認識の道具でもある。つまり、カリキュラムを通して世界を認識する。児童生徒としての認識について、自分の直接経験が必要とされるが、それはわずかな一部であり、主には人類の認識成果—科学知識体系を頼るのである。したがって、カリキュラムの本質は知識である。知識は子どもの発達に影響し、決定する。ある特定の知識が習得される時、その知識の内容と習得の方法が変わった形で個人の経験になる。このような内部化した知識は認識、実践の道具と能力になり、個人の世界観、人生観に影響し、体験、つまり感情も変わる。こうして、「授業の本質は知識を展開、内部化、外部化させるものである」と主張し

た。知識は宝物いっぱいの箱のように、客観事物の特性と法則、及び人類の能力、思想、感情、価値観などの精神力と品格と態度を含めたものである。それは人類社会实践と認識の成果であり、当然知識を認識する方法と過程も含む。「展開」とは、本来その知識の実践認識活動の方法と過程を還元、展開、再現し、児童生徒に体験させる。それから、展開した後、逆に圧縮、抽象、概括し、結論、概念、公式や原理に戻る。このような活動によって、知識は児童生徒の内部のものになる。しかしながら、内部化の本当の実現、つまり児童生徒の精神的な宝物になるには、把握した知識を操作や言語を通して表現する外部化のプロセスが必要とされる。それは教育実践においては、練習、実習、実験、操作などを指す。これらの展開、内部化、外部化の活動は、児童生徒の主導的な参加の上、教師が主導的に行う。そして、このような知識伝授こそが「学校教育の基本的な機能」であり、「教師の神聖な職責」であると主張した。

一方、鍾はカリキュラムが客観的な知識ではなく、教師と子どもによる教育内容の形成と転化、カリキュラム意義の構成と精練するプロセスであると述べた。教育の内容と意義はすべての人にとって同じものではない。ある特定の教育場面では、教師と子どもが自分の経験を踏まえてその内容を理解するため、それぞれの理解とカリキュラムの意義についての解釈が異なる。それと同時に、設定された内容を変革し、自分の創造を加え、「自分のカリキュラム」に転換させる。したがって、カリキュラムは動態的なものである。また授業における教師の指導と子どもの学習の関係は、教師と子どもがお互いの思考、経験と知識を分かち合い、感情、体験と観点を交流し、共に発達することできる「学習共同体」である。そこでの学び方は受動的な受け入れではなく、自らの問題発見、分析と問題解決を強調する。すなわち発見学習、探究的学習と研究的学習が提唱されるのである。

③ 教育の改革創造と伝統の継承について

王は「教育の改革・創造は、家を建てるように、古い家をすべて取り壊し、きれいにした上で新しい家を建てることではない」と指摘し、新しいカリキュラム改革が中国の教育伝統を一刀両断し、問題とすぐれたものをすべて捨てて、完全に新しいもの作り出すことは、教育の現状から離れ、「理想論」に過ぎず、科学的ではないと批判した。また、運動、革命の形をとる改革は成功できないと指摘し、中国の1950年代後期、および文化大革命の「教育革命」が建国以来の教育を全面的否定し、教育事業を破壊した歴史を取り上げ、教育改革は、徐々に、慎重に行い、少しずつ調整すべきものであると主張した。

一方、鍾は改革には海外のすぐれた教育思想、教育理論を導入すべきであると述べ、それを批判することは「狭隘な国家意識と民族意識」に作用されているのであり、理性的、先進的な理論を拒否することは自己陶醉から抜け出せないからであるとする。また、鍾は理想と現実の視点から、改革の矛盾を説明した。「すべての改革は理想の追求と現実の接近で矛盾が生じる」。しかし、目標と現実と距離があるからこそ、改革の意味があるという。しかも、新しいカリキュラム改革の実施は「実験を先に、普及を後に」という方針に従い、教師は「研修を先に、授業を後にし、研修をしないと授業することができない」と決めたことは、教育の現状をよく踏まえたからであると主張した。さらに、「カイーロフ教育学」は「カピの生えたチーズ」や「幽霊」であり、教育学者は「カピの生えた」思想を捨てて、時代と共に進まなければならないと述べた。

以上、論争の焦点について整理したように、「王・鍾の論争」は主に素質教育の価値観、カリキ

キュラムと知識の本質、改革・創造のあり方について議論が展開された。実は、その中でも、焦点①において、素質教育は児童生徒の素質を全面的に発達させる教育であることについては両者に異議はない。また焦点③において、改革実践の現状を別にして、理念としては、改革が伝統を継承し、世界視野で優秀のものを参考することは重要であることも一致しているであろう。したがって、②のカリキュラムと知識の本質についての議論が根本的な違いであることが分かる。後の論争もこの問題を中心に、とりわけ、その背景にある教育原理、哲学原理を含め展開された。

Ⅲ 「慎重派」と「改革派」陣営の形成による論争の展開と特徴

2005年と2006年に「王・鍾の論争」は多くの学者などの参加によって、「慎重派」と「改革派」の論争に広がった。論争が新しい展開を迎えたといえる。

1. 「慎重派」と「改革派」陣営の形成

2005年、『中国教育報』(中国教育新聞)は「新しいカリキュラム改革の理論的基盤は何か」について紙上シンポジウムを行った。議論の焦点は、新しいカリキュラム改革に構成主義などの欧米思潮を導入する妥当性と、マルクス主義は具体的なカリキュラム実践について指導できるかという問題である。

この紙上シンポジウムは靳玉樂と艾興の「新しいカリキュラム改革の理論的基盤は何か」¹²という論文から始まった。靳と艾は新しいカリキュラム改革の理論が、構成主義、ポストモダン、デューイの実用主義、それとも「海外先進理論の統合」の何に依拠するのか曖昧であるため、改革実践の混乱を起こすと批判した。多様な理論に立脚することと理論を曖昧にすることは異なるというのである。そして中国の教育改革はマルクス主義の認識論と全面発達論に基づいているのに他ならないと主張した。なぜなら、構成主義、ポストモダンなどの理論は欧米の土壌から生み出され、その背景には「資本主義において高度的に発展した科学理性と過剰に厳密的な社会理性に対する抵抗」がある。しかし、中国はまだ発展の途上で、何より科学技術の向上、国民素質の向上は急務であるからだというのである。

靳と艾の主張に対し、馬福迎は今回のカリキュラム改革は、構成主義、ポストモダン、実用主義以外に、ガードナーの多重知能理論なども理論的基盤であると述べた。例えば、今回の改革において、知識は主体的に構成するものであると強調することは構成主義の主張であり、カリキュラムにおける教師と子どもの相互活動、共同的な発達にポストモダンが強調するものである。また、多重知能理論によって、基礎・基本的な知識と技能以外の領域に注目するようになっている。したがって、優れたものをすべて導入し、グローバルな視野で多様な理論の下で改革するのが今回の特徴であり、正確な措置であると主張した¹³。さらに、高天明が「哲学レベルで検討すべき」¹⁴において、マルクス主義は哲学的側面のもので、直接にカリキュラム改革を指導することはできないと述べ、知識、文化と社会から構築するカリキュラム哲学的側面からの理論が不可欠であると反論した。

このような哲学的側面からの検討を踏まえ、羅槐は「マルクス主義はカリキュラム改革の方向を保障する」¹⁵において、構成主義、ポストモダン、多重知能理論は直接に改革を指導するカリキュラム哲学であるが、このような多様な理論をどのように統合するか、「優れたもの」をどのように精選するかは哲学的側面から検討しなければならないと指摘し、それはマルクス主義しかない

と主張した。さらに、王華生は「指導思想」と「理論的基盤」の定義を明確にし、マルクス主義は「指導思想」で構成主義などの理論は「理論的基盤」であると指摘した。同じ理論でも異なる指導思想によって、実践への影響は異なる。「アメリカの実用主義を学んできた陶行知がデューイと異なる理論研究と実践を行っていたのは、陶が中国伝統的な哲学に基づいて活用したからである」と例を取り上げて、多様な理論をそのまま中国に「移植」するのではなく、マルクス主義という一元的な指導思想の下で行わなければならない、それこそ中国の事情に応じる特色ある理論の構築ができると主張した¹⁶。

このように、この議論は、本来の知識論カテゴリーの問題を価値論とイデオロギーカテゴリーの方向に論争を導き、「王・鍾の論争」を深化したといえる。この影響も受け、より多くの学者などが論争に参加し、王を支持し、改革を慎重に行うと主張する「慎重派」と、鍾を支持し、動揺なく現在のカリキュラム改革を堅持する「改革派」が形成され始めた。2006年8月26日の『中国教育報』に発表された「現在カリキュラムと教学改革の理論論争」は「慎重派」と「改革派」のこの論争を三つの面からまとめている¹⁷。

まず、カリキュラム改革の理論的基礎についてである。「改革派」は欧米の哲学、教育学、心理学の新しい研究成果を導入し、国際的視野で中国の基礎教育カリキュラム改革を指導するべきだと主張する。そして、ポストモダン、構成主義は先進的、科学的な学術研究成果であり、それらの下で現行の教育学理論体系について概念を再建し、新しい教育学体系を立てるべきだという。それに対して、しかし、「慎重派」はこのようなことは中国の教育実態から離れ、ただの海外理論の移植であり、理論と実践も乖離していると批判した。さらに、流行のこれらの理論は欧米においても議論されている段階であるため、科学的なものであるか否かについての結論はまだである。したがって、このような理論を基礎理論にすることは学校実践の混乱を起こすと主張した。

次に、カリキュラム改革の基本的な目標についてである。「改革派」はこれまでの教育体系は「伝統的な教育体系」、「応試教育の体系」、「カイーロフ教育体系」であり、時代遅れの教育体系で、子どもの個性と想像力を無くす。したがってこの体系を立て直すべきだという。一方、「慎重派」は問題があるからといって、教育体系のすべてを否定してはいけないと主張した。さらに、これまでの教育体系は現代教育の基本的な性質を持ち、中国の特色のあるものであると指摘した。

最後に、カリキュラム改革の基本的な方略については、議論は徹底的に改革するか、穏やかかつ徐々に行い、自己改善を強調する改革であるべきかについて意見が分かれている。

2. 展開された論争の特徴

前述のように、展開された論争に参加する論者の数は急増していった。そうした結果、この時期の論争は最初の「王・鍾の論争」より、さらに2点の特徴を持つようになったと言える。

まず、論争の参加者は大学や研究所に属する研究者だけではなく、師範大学の大学院生、出版社の教科書編集者¹⁸、学校現場の教師¹⁹、さらに教育に関心ある一般市民がこの論争に投身したことである。とりわけ、改革実施の前線に立つ学校現場の教師の積極的な参加がこの論争内容を充実させ、自分の経験を踏まえた上で、分かりやすい言葉で議論することは特徴的なものである。また、教育研究に関する論文誌や紀要だけではなく、ネット上の議論が重要な戦場となった。例えば、『中国教育報』に発表した、改革の回顧と展望を述べる「対話」²⁰に対して、査は「新しい

カリキュラム改革は『ソフト着陸』すべき²¹という論文で反論した。この論文が一度「伝達学論壇」というホームページに掲載されると、全国の教師などの注目を集め、何十万字の転載、評論、議論とコメントが殺到した²²。ネット上の議論は、紀要論文と違い、誰でも簡単に参加でき、自由に意見を述べ、即時的にメッセージによる考えの交流ができるため、学校現場の教師と教育に関心ある一般市民の参加を促進し、論争の影響をさらに広げたのである。

次に、論争の内容をよく見ると、理論上の検討だけではなく、学校における改革実践の問題点を踏まえて議論するものが増えたことである。それは、その背景に改革実践が全国に普及している状況があるからである。今回のカリキュラム改革は準備段階、実験段階、普及段階という三段階で実施されている。まず、準備段階として、実態調査と国際比較研究が行われた。次に、実験段階として、義務教育各教科のカリキュラムスタンダードと実験教材が実験区で2001年から試用された。2005年には全国まで普及し、改革は普及段階を終えた。このように、全国の普及に当たって、学校現場での改革における様々な問題が明確となった。ここで、2005年に発表した改革の問題点を論じる論文を集めると、次のような問題が主として取り上げられている。「海外から導入された理論が中国の現状に適用できない」²³というような理論と実践の矛盾の問題、「授業は表はにぎやかで、主体的な学習は見せかけ」²⁴「授業内容を問わずに、主体的、探究的またはグループ学習形式を取り入れる」²⁵「授業形式が多様化する一方、形式化に歪んだ」²⁶「教師指導の役割が批判され、主体的な学習が自習になった」²⁷といった授業における指導と学習形式の問題、「教材編成が多様になり、質を問わない」²⁸といった教材編成の問題、「評価基準が不明確」「質的な評価と量的な評価を対立させる」²⁹といった評価の問題などである。

したがって、以上のように、この時期の論争は、理論上の論争から現状の問題点を踏まえた論争に変わりつつある。そのような中で、「慎重派」の主張はより強い勢いをもち始めている。

IV 論争の意義と課題

今回のカリキュラム改革をめぐる論争は今なお収まらず、ますます激烈になっている。「知識中心」か「児童中心」の論争は中国においては、明確な結論はまだ出されていない。ある意味では、各国は振り子のような改革を経験することがあるといっても過言ではない。また、中国の改革実践が勢いよく続いているため、論争はこれから一定の時期において続くだろう。しかしながら、その結論より、論争の内容、論争の過程自身に大きな意味がある。今回の論争の意義をまとめると次の3点になる。

第1に、論争の焦点になるものの再検討を促進した点である。例えば、現行の教育体系は「カイロフ教育学体系」であるか、それは「カビの生えたチーズ」であるかをめぐって、ソ連教育とソ連教育学の中国への影響についての研究が再び高まった³⁰。王は2008年に『『新カリキュラム理念』『概念の再建運動』とカイロフ教育学の学び』³¹を発表しカイロフ教育学を客観的に分析し、時代に合わないという弱点を指摘した上で、現行の教育に指導の意味もあると再評価した。それに対し、鍾は「カイロフ教育学への批判—並びに『カイロフ教育学感情』への批評」³²を発表し、20世紀20-30年代のソビエト教育研究を検討することで、カイロフ教育学がソ連の特定の時期の政治にあわせる教育学で、ソ連においても批判があることを指摘し、そうした理論が現在中国の教育を指導するのは歴史の後退であると反論した。

一方、「慎重派」の批判を受け、構成主義、ポストモダン理論の再検討、理論の「発祥地」での実践と評価はどのようなものかについて多くの研究がなされている。また「改革派」の批判を受け、マルクス主義がどのように現在の改革を指導できるかについても研究されている。

第2に、論争は中国の改革における理論研究と実践を特色ある新たな道に導く点である。『かびの生えたチーズ』と『腹いっぱいになれないビタミンC』—応試教育と素質教育の論争について—の論者が主張するように、伝統的な教育の理論を「かびの生えたチーズ」だとしたら、新しいカリキュラム改革の理論はただの「腹いっぱいになれないビタミンC」である³³。どちらかのような一元的な考えは複雑な中国現状に適応できない。その二項対立から抜け出し、新しい理論を作り出すことこそ教育研究者の責任である³⁴という動きが出てきたのである。

第3に、民主的な研究環境を作り出そうとする点である。中国政府が主導的に行う今回のカリキュラム改革は、トップダウン式の改革であり、今までの中央集権的な政治環境で、教育界においても、上からの指示を従う習慣がある。しかしながら今回の論争は、『民間学術力量』と『政府改革勢力』の論争でもある³⁵といわれる。トップダウンより、ボトムアップの改革は現状を踏まえた改革、現場の教師と子どもの実際を関連する改革で社会の理解も認められやすい。今後、ボトムアップ改革の重視は改革の動向である³⁶と論者たちが主張し、民主的な教育環境、教育研究環境へと努力している。

以上の論争の意義を踏まえた上で、課題について、次の2点を指摘したい。

①今回の論争は、論争するために批判するという現象がある。文書の誤解、文書の前後の意味を顧みずに自分に都合のよい部分だけを引用するものが一部見られる³⁷。

②教育現場における教師の実践に役立つ議論は少ない。改革の実践者である教師は、教育観、授業観、指導の仕方、教科書の使用などをすべて変えないといけないため、大きな挑戦をしている。その際、前述のように教育現場に様々な問題が起こっている。改革をめぐる論争はさらに現場の混乱を起こす恐れもある。「新しいカリキュラムを実施して以来、ずっと困惑している。私たち現場の教師にとって、古い『大綱』でも、新しい『スタンダード』でも区別はほぼないのです。概念の説明や区別についての論争は大学の教授の作業で、大学入試試験の前で、論争なんてすべては無駄です」³⁸というある現場教師のことばからは、その無力感を感じる。この論争をいかに教育現場に活用できる理論にさせるかはこれからの課題であろう。

おわりに

21世紀において、中国における素質教育をめざす基礎教育改革がこれまでにない勢いで進んでいる。今回の改革は、カリキュラム編成、カリキュラムスタンダード、教材、授業、評価において行われた。このようなカリキュラム改革について、あるべき価値観、知識観、教育の発展などについて論争が起こっている。本文は「王・鍾の論争」を考察することで、論争の根本的な焦点はカリキュラムと知識の本質についての知識観とカリキュラム観の違いであることを明らかにした。それから、「慎重派」と「改革派」陣営の形成プロセスを考察することで、論争がどのように展開されてきたかを明確にし、この時期の論争の特徴として、理論上の論争から現状の問題点を踏まえた論争に変わりつつあることを指摘することができた。この論争は教育改革に関する基礎的な理論の再検討を引き起こした。カリキュラム改革が基づく理論はこれまでのマルクス主義か

それとも構成主義か、またはどちらか一方ではなく、中国の特色ある理論であるべきかの探究を促進した。さらに、この論争を通して、研究者と教師たちのボトムアップの改革への希望と努力も見られる。このように、今回の論争はこれからのカリキュラム改革に関する理論と実践に影響を及ぼすと考えられる。

しかしながら、本稿の冒頭で述べたように、この論争の焦点はまさに新しいカリキュラム改革の状況の反映であり、新しい改革に起こっている様々な問題の起因である。したがって、論争の整理を通して、カリキュラム改革の再検討が重要だと考える。今後の論争の展開を注目しつつ、課題とする。

註

- 1 中国の基礎教育は日本の就学前教育と初等中等教育段階に当たる。本稿では政府の公文書と統一した表記の「基礎教育」を使う。
- 2 鍾啓泉、華東師範大学教授、教育部基礎教育カリキュラム改革の専門家グループの会長、『全球教育展望』の編集長など。著作は『現代課程論（現代カリキュラム論）』『現代教学論發展（現代教学論の發展）』『現代教育学基礎（現代教育学の基礎）』『教学原理（教学原理）』『学习的快乐（学習の楽しさ）』など。王策三、北京師範大学教授、著作は『教学论稿（教学論稿）』『马克思关于个人全面发展的理论（マルクスの個人全面發達に関する理論）』『教学实验论（教学実験論）』『現代教育論（現代教育論）』など。鍾をはじめとする論者は「激進派」、または「改革派」、王をはじめとする論者は「保守派」または「慎重派」、「伝統派」と呼ばれる。本稿は「改革派」と「慎重派」を使う。
- 3 王本陸の「当前课程与教学改革理论之争（現在カリキュラムと教学改革の理論論争）」（『中国教育報』、2006年8月26日）は論争の焦点をまとめているが、論争の経緯及びその意義と課題についてはあまり触れていない。
- 4 朱慕菊編『走进新课程——与课程实施者对话（新しいカリキュラムに入る—カリキュラム実施者との対話）』北京師範大学出版社、2002年、1頁。
- 5 王策三「认真对待“轻视知识”的教育思潮——再评“应试教育”向素质教育转轨提法的讨论」『北京大学教育評論』2004年第7期。
- 6 王策三「保证基础教育健康发展——关于由“应试教育”向素质教育转轨提法的讨论」『北京師範大学学报（人文社会科学版）』2001年第5期。
- 7 王策三「认真对待“轻视知识”的教育思潮——再评“应试教育”向素质教育转轨提法的讨论」『北京大学教育評論』2004年第7期、6頁。
- 8 当時、王の論文とよくかみ合わせて反論するものとしては、鍾の論文以外に、張正江「素质教育是轻视知识的教育吗？——与王策三先生商榷（素質教育は知識を軽視する教育なのか—王策三氏への意見）」、「教育的本质：传授知识还是培养人——与王策三先生商榷（続）（教育の本質は知識の伝授かそれとも人間を育成するか—王策三氏への意見（続））」（『全球教育展望』2004年、第10期と2005年第3期）なども見られる。
- 9 鍾啓泉・有宝華「发霉的奶酪——《认真对待“轻视知识”的教育思潮》读后感」『全球教育展望』2004年、第10期。
- 10 カイエロフ教育学理論はマルクス主義とレーニン主義の方法論で人類の教育の本質と機能を分析する教育学理論である。中国に最も影響した著作はカイエロフ編『教育学』である。その中に「教育」、「教学」、「教養」という三つの重要概念が定義されている。教育は「基礎知識、技能、習熟した技巧の習得と知能の全面發達、及び観点と信念の育成、科学的世界観と共産主義の道徳精神の育成」と「興味、関心、才能と資質の改善」、「高尚な行為習慣の育成」、「健康かつ壮健な身体への関心」を含める。教養とは知識技能と技巧を習得した上、認知能力を發達させ、科学的な価値観を形成させる。教学とは学校で計画的かつ系統的、順序を追って知識を伝達し、活動を行い、共産主義の教養任務と適応する品格を育成する。（カイエロフ編、沈頌他

- 訳『教育学』上, 1953年, 14-15頁参照)
- 11 鍾啓泉「概念重建与我国课程创新——与《认真对待“轻视知识”的教育思潮作者商榷》」『北京大学教育評論』2005年第1期。
 - 12 靳玉樂・艾興「新课程改革的理论基础是什么（新しいカリキュラム改革の理論的基盤は何か）」『中国教育報』2005年5月28日。
 - 13 馬福迎「対《靳文》有些观点不敢苟同（靳氏の文に賛成できない）」『中国教育報』2005年8月13日。
 - 14 高明天「应从哲学层面探讨（哲学レベルで検討すべき）」『中国教育報』, 2005年8月13日。
 - 15 羅槐「坚持马克思主义保证课改方向（マルクス主義はカリキュラム改革の方向を保障する）」『中国教育報』2005年9月17日。
 - 16 王華生「澄清几个概念, 才能进行对话（いくつかの概念を明確した上に対話ができる）」『中国教育報』2005年9月17日。
 - 17 王本陸, 前掲論文。
 - 18 例えば, 梁英豪「查有梁への手紙」查有梁「課程改革的辯与立（カリキュラム改革の弁論と論を立てる）」重慶大学出版社, 2009年, 205-209頁。
 - 19 例えば, 朱嬉「课程改革需要“软着陆”吗——兼与查有梁教授商榷（カリキュラム改革は『ソフト着陸』の必要があるか—査有梁教授と検討する）」『基礎教育』, 2008年, 第7期。そして, 馬迎福, 前掲論文と郭剛「质疑钟启泉先生《有效教学的最终标准时学生成长》（鍾啓泉氏の『有効な授業の基準は子どもの発達』を疑問視する）」<http://epc.swu.edu.cn/article.php?aid=2271&rid=4> など。
 - 20 趙曉雅「对话钟启泉教授：义无反顾奏响改革进行曲（鍾啓泉と『対話』：後に引けない改革行進曲を演奏する）」『中国教育報』2006年12月15日参照。
 - 21 查有梁「论新课程改革的“软着陆”（新しいカリキュラム改革の『ソフト着陸』）」, 前掲書, 18-24頁。
 - 22 查有梁, 前掲書, 10-11頁。
 - 23 温欣荣・薛国鳳「课程改革背景下基础教育问题的反思（カリキュラム改革を背景とする基礎教育問題の反省）」『課程・教材・教法』2005年8月, 11頁。
 - 24 同上論文, 13頁。
 - 25 黄建国「关于课程改革的几点“冷”思考（カリキュラム改革に関する冷静な考え）」『課程・教材・教法』2005年10月, 9-14頁。
 - 26 つまり内容を問わずに多様な授業形式を取り入れるということである。余文森「新课程教育改革的成績と問題反思（新カリキュラム教学改革の成果と問題点の反省）」『課程・教材・教法』2005年5月, 3-9頁。
 - 27 嚴正林・吳文明「新课程中必须处理好五对关系（新カリキュラム改革において五つの関係を正しく解決せねばならない）」『課程研究』2005年, 第3期, 26-27頁。
 - 28 温・薛, 前掲論文, 14頁。
 - 29 鄔向明「课程改革：问题与对策（カリキュラム改革：問題と対策）」『課程・教材・教法』2005年2月, 4-7頁。
 - 30 例えば, 顧明遠「论苏联教育理论对中国教育的影响（ソ連教育理論が中国教育への影響を論じる）」『北京師範大学学报（社会科学版）』2004年第1期。そして王艷玲「“目中无人”：凯洛夫《教育学》核心概念批判（『人間を目に入れない』：カイーロフ『教育学』の核概念を批判）」『全球教育展望』2009年第4期など。
 - 31 王策三「“新课程理念”“概念重建运动”与学习凯洛夫教育学」『課程・教材・教法』2008年7月。
 - 32 鍾啓泉「凯洛夫教育学批判——兼评“凯洛夫教育学情结”」『全球教育展望』2009年第1期。
 - 33 李耀宗「“发霉的奶酪”和“填不饱肚子的维C”——评关于应试教育和素质教育的一场争论『かびの生えたチーズ』と『腹いっぱいになれないビタミンC』——応試教育と素質教育の論争について」『教育发展研究』2005年第8期参照。
 - 34 このような第三の道を探そうとする研究について, 例えば, 呂型偉が「多くの新しい教育

思想は教育以外のところから生まれる」という。現在、最も深刻な変化は「情報技術」「脳科学」の発展と「道徳の低下」で、この三つの変化（挑戦）を契機に新しい教育理論を考えると主張した（「要学点教育史——关于教育创新的一次谈话（教育史を勉強すべき——教育創造に関する談話）」『課程・教学・教法』2003年第11期，4頁）。または張洪高「教育：理想与现实の钟摆——评《轻视知识》和《发霉的奶酪》（教育：理想と現実の振り子——『知識軽視』と『かびの生えたチーズ』について）」（『教育导刊』2005年第2号），胡銀泉「正视素质教育的现状——也看“发霉的奶酪”（素質教育の現状を直視する——『かびの生えたチーズ』も見る）」（『全球教育展望』2005年第2期），李玉文「课堂教学现代化的困境与出路初探——从王策三先生与钟启泉教授的论争谈起（授業の現代化における困難と対策を探求する——王策三先生と鍾啓泉先生の論争から）」（『教育科学研究』2006年，9月）など。

³⁵ 王本陸編『中国教育改革30年 课程与教学卷（中国における教育改革30年 カリキュラムと教学卷）』北京師範大学出版社，2009年，115頁。

³⁶ 査，前掲書，33頁，63-64頁を参照。

³⁷ 孫振東「谨防简单化・误读和随意发挥（简单化，読み取り間違い，恣意に發揮を防止）」『中国教育報』2005年11月28日参照。

³⁸ 査，前掲書，215-216頁。『大綱』は『教学大綱』の略称で、『スタンダード』は『カリキュラムスタンダード（課程標準）』の略称である。今回のカリキュラム改革によって，教材の編集・授業・評価及び試験出題の基準である『教学大綱』は『課程標準』と変更し，目標設定，内容構成，評価などは大きく変わった。

（教育方法学講座 博士後期課程3回生）

（受稿2009年9月7日、改稿2009年11月30日、受理2009年12月11日）

The Argument of the Elementary Educational Curriculum Reform under the Background of Quality Education in China

XIANG Chun

Entering the 21st century, the Elementary Educational Curriculum Reform of China is developing rapidly. It involves all the aspects, such as curriculum setting, curriculum standard, teaching material, education, and evaluation. As the reform has advanced, a national argument has arisen regarding the concepts of value, knowledge and education development. This article starts from “the argument between Wang & Zhong,” through the controversy depiction to conclude the in-depth problem and significance.