

文革後中国における児童の「主体性」育成研究に関する考察

李 霞

はじめに

文化大革命（以下、文革）終結後、1980年代初頭に中国の哲学界から「主体性論争」が始まり、この論争が次第に歴史学、美学、文学、教育学などの領域に広がっていった¹。教育学分野においては、1981年に教学過程（教えることと学ぶことのプロセスのこと）における教師と児童の主体・客体関係に関する論争が起こった。さらに、1980年代末になると児童の「主体性」に注目が集まり、激しい議論が展開され、それ以降もそのあり方をめぐる議論は続けられた。一方、政策についてみれば、1990年代後半以降、教学過程における児童の積極性、創造性が徐々に重視されるようになってきた。特に2001年の基礎教育改革においては「児童は学習の主体である」²と明文化され、教学過程における彼らの興味、関心や彼らの探究的な活動が強調されるとともに、児童一人ひとりの主体性、個性が重視されるようになった³。

現在、中国では、児童の「主体性」を伸ばすことが「素質教育」の一環として国家研究開発プロジェクトにも取り込まれている⁴。そのため、「主体性」が研究レベルでどのように語られているかを理解することは、中国の教育のあり方を考える上で非常に重要なポイントになっていると考えられる。しかしこれまで、中国の教育学分野において、個々の研究者が自ら考えている「主体性」概念やその育成について論じることはあっても、それらを包括的に検討し分析する研究はなされてこなかった。また、日本では、中国の「主体性」に関して、笠原伸二、市井三郎と斉藤哲郎の先行研究がある。笠原は歴史学の視点に立って、中国古代における人間の解放と主体性の自覚が政治的支配階級の一部の者に限られており、一般民衆を意味するものではないと指摘している⁵。また、市井は哲学の視点から、1950年代末から1960年代前半の中国における「主観能動性」論争について分析を行い、この論争が1950年代末における「大躍進」の高揚とその後の趨勢といった社会背景と密接に関わっていたことを指摘している⁶。さらに、斉藤は文学の視点から、1980年代の中国の「主体性論争」について分析を行っている。斉藤は、この論争において人間や創作主体の作用を無視した文革前の中国の文学の状況についての反省がなされ、作家の創作の主体性や、人間を手段ではなく目的とした文学活動が主張されるようになったこと、また、この論争の実質は毛沢東主義の流れをくむ主体性論者（改革派）とスターリン主義の流れをくむ反主体性論者（保守派）との間での論争であり、未決着のまま政治的な圧力の前に頓挫したことを指摘している⁷。しかし、これまでのところ、教育学の角度から1980年代の中国の「主体性論争」について、日本の研究者が行った分析は管見の限りでは見られない。また中国では、「主体性論争」をきっかけに、教育学分野における児童の「主体性」概念やその育成をめぐる主張が登場したの

である。

そこで、本稿では、1980年代以降の中国における児童の「主体性」概念やその育成をめぐる教育学分野の代表的な研究者たちの主張を類型化することを試み、「主体性」をめぐる議論の時代的変遷を分析し、中国における「主体性」育成研究の現状と課題を明らかにする。特に、本稿では「主体性」を育成する目的と方法に着目し、1つの軸として「主体性」を育成する目的として社会志向（社会の発展により焦点を当てているか）か、それとも個人志向（個人の発達により焦点を当てているか）かを、もう1つの軸として「主体性」を育成する方法として児童中心（児童自らの経験や活動をより重視しているか）か、あるいは教師主導（教師の指導をより重視しているか）かを設定する。本稿では、この2つの軸を分析の枠組みとして、検討を進めたい。

その際「主体性」に関する先行研究を整理するとともに、2008年5月から現在に至るまで、数回に渡って行った北京師範大学の王策三教授及び裴娣娜教授、王本陸教授に対するインタビューで得られた情報も考察に加える（以下、敬称略）。王策三と裴娣娜は中国における児童「主体性」研究の先駆者であり、王本陸は1992年から裴が主催している国家研究開発プロジェクトである児童「主体性」研究の主要メンバーである。本稿で挙げている代表的な研究者の選出については、中国の全国的なデータベース「学術期刊ネット」⁸で、「主体性」をキーワードとして検索を行い、頻繁に引用される先行研究を選出した後、三人の意見をもとに決定したものである。

なお、分析に当たっては、1989年以降現在までの中国における児童の「主体性」研究を、各時期に見られる代表的な主張の内容によって、萌芽期（1989年-1990年初頭）、社会転換期（1990年半ば-1994年）、社会主義市場経済体制確立期（1995年-1996年）、構成主義伝来期（1997年-2000年）、「交流（原語は「交往」）」と「協同（原語は「合作」）」の強調期（2001年以降）の5つの時期に分ける。

1. 児童「主体性」をめぐる議論の登場

1-1. 主体・客体関係に関する論争と「教育と人間」に関するシンポジウム

教学過程における教師と児童の主体・客体関係は1981年から中国の教育分野で大きな議論となった。論争の初期には、教学過程において「教師が唯一の主体である」という意見が主であったが、次第に「児童が唯一の主体である」という意見や、「教師と児童はともに主体である」という意見、「教師は主導的な立場にあり、児童は学習の主体である」などの意見が相次いで主張されるようになった。この論争において、研究者の間で意見の一致は見られなかったが、80年代の後半になり、児童が教学過程の主体であることについて共通した認識が形成されたという⁹。

「1980年代の中国において、個性の発達、自己実現というスローガンが全国的な範囲で掲げられていた」¹⁰と言われるように、1980年代は、個人の権利に対する関心が高まった時期であった。1980年代の半ばから教育の本質、教育の機能に関する議論が行われた後には、「教育と人間」の関係が人々の注目するテーマとなり、1989年5月に『中国社会科学』編集部、『教育研究』編集部、中国教育学会研究会及び華中師範大学教育学系（当時）の連合主催で、「教育と人間」に関するシンポジウムが湖北省の武昌で開かれた。このシンポジウムにおいては、文革時期において教育は、人間を階級闘争を行う道具に育てる役割を担っていたことについての反省が行われ、教育と人間に関する研究の意義、教育の出発点や価値志向などの問題について議論がなされた。また、

本シンポジウムにおいて、児童の「主体性」が初めて提起された。「主体性」という概念の説明は行われなかったが、児童の「主体性」を育成し、児童の「主体性」を高揚することが、彼らに正確な価値志向を持たせ、教育の質と人間の素質を向上させる要であるという共通認識が形成された¹¹。これらは後に見られる児童の「主体性」に関する研究を喚起するきっかけとなった。

1-2. 児童の「主体性」研究の萌芽期（1989年-1990年初頭）

1989年から1990年初頭までにおける児童の「主体性」をめぐる議論は、後に見られる児童「主体性」に関する議論の出発点として位置づけられている。「80年代の中国でも、民主化運動のベクトルが共産党一党支配体制への抗議と改革に向かう中で、哲学や文学の領域で若手研究者を先頭にして、個々人の主体性そのものが問題とされるようになった」¹²という背景もあり、萌芽期における児童「主体性」に関する研究は、児童個人の発達に焦点を当てていることが特徴である。

1989年秋、華中師範大学教授の王道俊、郭文安は「児童を真に教育の主体にならしめる」という論文を発表し、児童の「主体性」及びその育成に関する論争の幕を開いた。王と郭は、児童の「主体性」は「自主性、能動性、創造性として表れる」¹³と述べた。また、教育実践において、児童の「主体性」を発達させるために、児童を教育の中心にし、「教師は児童の独立した探究活動を導き、彼らの好奇心や学習に対する興味を大切にすること」、「児童の人格と権利を尊重し、彼らに適切な教育を自ら選ばせる選択権を与える」ことなど、「教育の民主化と個性化」を強調した¹⁴。以上のことから、王と郭の主張している「主体性」概念においては、児童個人に焦点を当てていることや、その育成に関して、児童の独立した学習活動を奨励していることがわかる。

1989年当時の主張を提出した背景について、王道俊は2005年の回顧的研究において次のように述べている。まず、「長い間、中国では教育が社会に制約され、教育の階級性ばかりが強調され、人間の生存にかかわるニーズや人間の発達などが無視されていた」¹⁵と、文革までのひたすら社会改革を志向した教育のあり方を批判している。また、それまでの教学過程について、「教師が児童に知識を注入し、彼らの行動を束縛する過程であり、児童は学習と発達の主体であることが無視されていた」¹⁶と語り、「文革までの教育は教師の主導的な地位を重視し、児童を尊重することを忘れていたため、非主体的教育であった」と指摘している¹⁷。ここでも、王の児童を教育の中心とする姿勢がうかがえる。

1989年に、王と郭が論文を発表した後、彼らに近い主張を訴える研究者が多数出てきた。その一人は田慧生（中国中央教育科学研究所副所長）であった。田は、児童の「主体性」とは「児童が学習活動の主体として備える独立的、自覚的、能動的、創造的な内在する特徴」であり、「自主性、能動性、創造性と全体性として表れる」と述べた¹⁸。田は、児童が「独特な自我」であるとし、「すべての児童は生き生きとした自己として、自己を発展させるニーズがあり、教育の役割はこのようなニーズを導くことである」、また、「児童には自らの活動において自己選択権と自己決定権を渡すべき」と主張していた¹⁹。田の主張においては、児童が一人ひとり独特の内面世界をもつ生き生きとした独立する個体であることが認識されている。そのような認識にもとづき、田は、教育の着眼点を児童の発達に置くべきだと訴えていた。

また、現在の中国における児童の「主体性」研究の第一人者である裴娣娜も、1989年から児童の「主体性」を論じ始めた。当時、裴は児童の「主体性」とは、「外部情報を選択する時に主体〔学習者－引用者注〕の持つ自覚性・選択性として表れるとともに、彼らの独立性と創造性をも含む

ものである」²⁰と主張していた。裴は教育を「個性の発達を実現させる」過程と見なし、児童の「主体性」を育成するために「教え」を中心とした教学システムを変え、「学び」を主原則とした教学が展開する必要性を訴えていた。裴は『教え』の目的は『教えない』ことにある」と語り、児童の「独立した個人」としての知識を獲得する能力を育成するために、教学過程における「児童の参加と活動」を強調していた²¹。当時の裴の主張も、教育の目的は児童一人ひとりの発達にあると捉えており、また、児童の「主体性」の育成において、児童個人の経験を重視している点で、王や郭、そして田の主張と一致している。

2. 社会転換期（1990 年半ば-1994 年）

先述したとおり、1980 年代の中国は思想と言論が非常に自由な時代であった。王策三も「改革開放政策が導入された 1980 年代は、中国にとって最も思想解放が行われた時代であり、言論が自由であった時代」²²と語っている。1980 年代の後半から、中国の一部の高等教育機関を中心に、大学生の間では「民主」・「自由」を求める動きが見られるようになった。これらの動きを抑えようとして、1985 年に「青少年に愛国主義と革命伝統の教育を行う通知」²³が出されたことをはじめ、中国共産党中央委員会は頻繁に「社会主義精神文明建設の指導方針に関する決議」²⁴、「高等教育機関における思想政治工作の改善と強化に関する決定」²⁵などの公文書を出した。鄧小平も 1985 年から「資産階級自由化を画策することは資本主義路線を歩むことである」²⁶、「断固としてブルジョア自由化に反対する」²⁷、「中国は社会主義路線を歩むしかない」²⁸という一連の講話を行い、大学生たちの思想の「躍進」に歯止めを掛けようとした。しかし、大学生たちの動きを抑えきれず、1989 年、「天安門事件」が起こるに至った。

「天安門事件」以降、中国社会において、「資産階級自由化」に対する引き締めが始まった。しかしながら、教育研究分野に対する引き締めが始まったのは 1990 年のことであり、1991 年から、この引き締めが更に強化されたという²⁹。斉藤も「天安門事件以降、ブルジョア自由化反対の引き締めが強化される中で、主体性論者の主張をマルクス・レーニン主義への攻撃と見做す過敏な反応が目立つようになった」³⁰と述べている。また、王道俊も「1991 年に、政府の関係部門はチームを作って、教育学分野の資産階級自由化問題について厳しく調べていた」³¹と語っている。このような背景をうけ、1990 年半ばから 1994 年にかけて、児童の「主体性」に関する研究者たちの議論には大きな方向転換が見られた。

まず、先述した王道俊と郭文安は、1990 年に「教育の主体性を論じる」という論文を発表し、教育が生まれた根本的な理由は人類社会の発展と個性発達の矛盾を解決することにあると主張した。彼らは、教育の目的は「個々人の心身の発達を促しながら、彼らの社会化を実現させ、彼らの主体性を高め、彼らを適切な社会成員に育成することである」³²と述べている。王と郭の主張が、社会の発展をも教育の目的として位置づける形に修正されていることがわかる。

王と郭はこの論文において、デューイの児童中心主義思想を批判し、「デューイのような児童の発達過程そのものを教学過程と同一視する見方は、児童の自発的な行動を助長するものであり、資産階級政治のために奉仕する思想である」³³と強く否定した。また、教学過程における教師の主導的な地位を肯定し、「教育者は目的を持ち、教育を受ける者に人類の基本的な知識を身につけさせるように導き、彼らの社会化を実現させ、彼らの主体性を高め、彼らを社会発展の後継者に

育成しなければならぬ」(傍点筆者)と述べていた³⁴。1989年の主張とは対照的に、王と郭が、教育の役割を社会の発展に奉仕することとして捉え、教学過程における教師の主導的な地位を強調している点が目立っている。

1992年、王道俊と郭文安はさらに「主体教育思想に関する思考」という論文を発表し、教育が社会主義現代化建設において能動的な役割を担うことを強調した。この論文において、彼らは児童の「主体性」に社会性、能動性、自主性と創造性が含まれると主張した。ここでは、「社会性」が「主体性」の内容構成の第一に挙げられた点に注目すべきだろう。この「社会性」については、「主体の根源であり、基礎である」、「個人の主体性の発揮は社会に制約され、社会的な生産力、社会的な生産関係、社会的な意識及び教育に制約される」³⁵と解釈されている。すなわち彼らは、「社会」を「社会的な生産力、生産関係、社会意識と教育」などを含む抽象的な概念として見なしており、また「社会性」を単に児童の「主体性」が社会に制約されるものと認識しているに過ぎなかった。

次に、児童の学習活動について、王と郭は「児童は自らの実践や間接的な経験を通して世界を認識すると共に自分自身についても認識し、自らの発達を促し、自分自身の主体性を高める」³⁶と述べており、児童を教学過程の主体と見なす彼らの姿勢を崩さなかった。しかし、児童がその過程において「教師の提示している規範性のある知識などを認識の対象とし、それを参照し、自主的、能動的、創造的に知識を把握するとともに、世界と自己を認識し、発達を実現する活動を行う」³⁷とも述べており、児童の学習活動は教師の導き、手助け、規範提示のもとで行なわれるものと位置づけ、教学過程における教師の指導を強調している。

さらに、この時期、王策三も児童の「主体性」育成の議論に加わった。王策三は80年代前半の教学過程における教師と児童の主体・客体関係に関する論争の主要メンバーであり、「教師主導、児童主体」論の主要論者でもある。王は「主体性とは全面的な発達を遂げた人間の根本的な特徴であり、人間のすべての優秀な素質と個性の特徴を集約させたものである」、「主体性の強い人間は能動性の強い人間であり、客体に直面した時、主導権と自由を有する人間である」と述べている³⁸。王策三の主張は、個人の発達に焦点を当てているように見える。しかし、王策三は教育の役割を「人間の『主体性』を育成し、彼らを社会に適応させる」³⁹ものだと主張しており、彼にとって「主体性」を育成する目的は社会志向のものであったことがわかる。

裴娣娜もこの時期、児童の「主体性」の中に「社会性」が含まれると主張し始めた。王策三と裴娣娜は、1992年から共同研究「小学生主体性発展実験(小学生の主体性の発達に関する実験)」に取り組んでいる。そこでは、児童の「社会適応性」の育成が重視されている。「社会適応性」は、「主体性の重要な構成部分であり、個人が徐々に既存の社会生活の方式、道徳規範、行為基準を受け入れる過程である」⁴⁰とされている。この「社会適応性」の育成においては、児童の活動に参加する時の積極性や、任務遂行と規範意識に重点が置かれていた⁴¹。このように、当時の王策三や裴娣娜にとって、「社会」という概念は、個人にとって適応すべき「社会生活方式、道徳規範、行為基準」などを含む抽象的な概念に過ぎなかった。また、彼らの考えていた「社会性」とは社会に適応することであり、構成員である一人ひとりには「社会」に対して一定の任務を負い、求められる義務を負うものとして捉えられていた点で、王道俊と郭文安の主張に似ている。

他方、児童の「学び」について、王策三は早くも1980年代初頭の教師と児童の主体・客体関

係論争においてその重要性を提起していた⁴²。「小学生主体性発展実験」においても、王と裴は児童自らの学習経験に注目していた。しかしながら、二人はこの実験研究において教学活動の方向、内容、方法、進度、結果などすべて教師によって決定され、責任が負われることと主張し、教師の指導を強調していた⁴³。

以上に述べてきたように、この時期、児童の「主体性」を高める目的は、社会に適応し、貢献する「社会主体」の育成にあるものとして捉えられていた。また、児童の「主体性」の育成において、児童自らの学習活動がある程度研究者に認められているものの、教師の指導が強調されていた。そのため、児童が独立して行う学習活動は、あくまで教師の許容範囲内のものであり、個人の社会化という目的を達成するための手段として理解されていたにすぎないものであった。児童の「主体性」の育成に関するこれらの主張は、天安門事件とその後の締めつけ、さらには社会秩序の維持といった社会背景と密接な関係があると考えられる。

3. 社会主義市場経済体制確立期（1995 年-1996 年）

一方、1992 年初頭になると、鄧小平は深圳、珠海、上海各地を視察した後、国民に更なる思想の解放を求める一連の重要な演説（「南巡講話」）を行った。同年 10 月、中国共産党の第 14 回大会が北京で開催され、経済発展を加速させることや、社会主義市場経済体制の確立などが決められた。これらの政策により、先述の知識人や研究者に対する言論、思想の自由に対する締めつけは緩められたように見える。このような背景のもとで、人間の「主体性」に関する研究が再び注目されるようになった⁴⁴。特に 1995 年以降、児童の「主体性」に関する研究は、児童個人の発達に再び目を向けるようになった。

1995 年、『教育研究』雑誌に「人間の主体性の内包と主体性教育」という特集が設けられたことに続き、1996 年に『教育研究と実践』雑誌においても「教育の主体性と現代中国の教育」という特集が設けられ、研究者に「主体性」論争を行う舞台を提供した⁴⁵。大勢の若手研究者がこの論争に参加した。その中で、黄崑は代表的な存在であった。

まず、黄崑（広州中山大学教授）の主張を検討してみよう。黄は「主体性」を「主体としての人間の独立した、自主的で自由な認識および行為の形式」であり、「主体としての人間の自己発達の過程」⁴⁶と認識している。ここから黄は、「主体性」育成の目的は個人の発達にあると捉えていることがうかがえる。一方で、黄は教育を「個人の主体性を高め、主体の発達を促し、人類社会の進歩を促進する」⁴⁷ものと捉え、「主体性」育成の目的を「個人の発達と社会の発展の統一」⁴⁸と見なしている。つまり、彼は個人の発達とともに、社会の発展も「主体性」育成の目的として位置付けているのである。黄は、教学過程において、教育者が教育を受ける者の主体的な地位と独立した人格を認め、尊重すべきだと主張し、教師の役割について、「教育実践環境を創設し、教育を受ける者が教学過程において能動的、創造的、自主的な学習を行うように導く」⁴⁹ことと認識している。黄の主張から、教学過程における教育を受ける者の主体性の重視とともに、教育者が適切な指導を行うことが教育を受ける者の主体性を発達させる上で必要な条件とされていること、また、教育者の役割は「教育実践環境を創設」することに限定されていることがわかる。

黄と近い考えを持つ研究者には、魯潔（南京師範大学教授）がいた。魯潔は児童の「主体性」について、「自覚的に各種の実存している客体からの限定や制約を認識し、把握し、超克し、客体

との関係の中で支配的な地位を取得し、自主的な目的に従い能動的に実存している客体を変える人間の特性である」⁵⁰と述べている。ここから、魯は「主体性」の発達において、主体である一人ひとりに注目していることがわかる。魯は「主体性」を育成する目的について、「教育を受ける者が現実を『受け入れ』、『適応』することではなく、彼らを現実を『変化させ』、『超克させる』ために自分のもっているすべてを利用することのできる人間に育成することにある」⁵¹と強調している。つまり、教育を受ける者が現実世界を変革し、発展させること、そのために彼らの批判的な意識及び創造能力の育成が最も重要視されている。しかしながら、魯は教学過程において既成の文化と知識を伝達することの重要性も認めており、教育の過程は「個人を社会化する過程である」⁵²とも主張している。黄と同様に、魯の主張でも、個人志向とともに社会志向も「主体性」育成の目的に位置づけられていることがうかがえる。

他方、裴は1992年から児童の「主体性」に「社会性」が含まれると主張して以来、「社会性」について提起し続けている。1996年に入ってから、裴は児童の「主体性」の育成において、新たに「合作学習」という新しいグループ学習の形態に注目し始めた。この「合作学習」の目的はまず個人差に対する配慮にあり、教学活動における児童一人ひとりの参加率を高めることである。それと同時にグループ間の友好的な競争や、グループ内のメンバー間の助け合いや学び合いを通じて、児童の社会性や集団意識を育成し、教師－児童間、児童間において調和的で平等な人間関係を形成することも目的としている⁵³。児童の主体的な参加とともに、他者との協力にも重点が置かれている「合作学習」に対する構想から、この時期の裴の提唱している「社会性」の中身は1992年のそれと異なっていること、また児童の「主体性」の育成の目的において、社会志向と個人志向の両方に力点が置かれていることがうかがえる。

以上のように、1995年から1996年の間においては、児童個人の発達とともに社会の発展も「主体性」を育成する目的として位置づけられている。また、前の時期に見られた研究者たちの主張と異なり、児童の「主体性」を育成する教学過程において、児童の学習活動や経験が再び重視されるようになった。一方、教学過程における教師の役割は教育を受ける者に「現実を発展させる力を育ませる」ために、「教育実践環境を創設」することに限定されている。

4. 構成主義伝来期（1997年-2000年）

経済的グローバル化に加え、基礎教育改革を行うため、1990年代半ばから、中国においては、諸外国の教育思想が大いに紹介され、吸収されていった。「1995年、1996年以降、ヴィゴツキーやピアジェを始め、諸外国の教育思想が中国でブームを起こした」⁵⁴と王本陸が語っている。その後、「主体性」を論じるとき、構成主義にもとづく学習理論が、研究者たちの主張の中にも盛り込まれるようになった。その構成主義学習理論を取り上げながら、「主体性」について論じ始めた代表的な研究者が黄崑と肖川（北京師範大学教授）である。

1997年に黄崑は、教育の本質は「主体としての人間の発達過程である」とし、「教育は個人の発達のニーズを重視し、個人の発達を目的にするべき」⁵⁵であると主張していた。黄は、教育を受ける者の学習過程における「構成活動」を重視し、「教育の役割は、個人の主体性を引き出す、あるいは促すことにあるだけではない。また、教育を受ける者を完全に教育者の意志、あるいは社会の要求に沿った人間に育成することでもない。教育を受ける者がすでに持っている主体性を

運用し、外在の文化を内在化させることを導く過程であり、この過程において、彼らに新たな主体性が構成される」(傍点筆者)⁵⁶と述べている。ここから、教育の目的は社会志向ではなく、教育を受ける者一人ひとりの発達にあることや、学習過程における彼らの自主構成を重視していることがわかる。黄は、教育者の役割について、「教育を受ける者に内在する教育に対するニーズを啓発し、導き、彼らに調和のあるゆったりした自由な教育環境を創設し、学習活動を教育を受ける者にとって真に、喜んで求める生活にするべきだ」⁵⁷と指摘している。ここでは、教育者の指導が、児童の「主体性」を育成するための必要条件だとする主張を一貫させていることがわかる。ただし、最も重視されているのは、学習活動において、学習者が知識を自主的に構成することであり、彼らの独立した学習活動や経験であることがわかる。

一方、肖川は「主体性」は人類が自らの創造活動を通して形成されたものであり、「主体性」には自主性と能動性、超克性が含まれると訴えている。肖は、「主体は他者、社会との関わりの中で自主性を発揮し、主体は対象的活動、すなわち客観的な物質世界との関わりの中で能動性を表し、主体と自己との関わりの中で超克性を表す」⁵⁸と述べている。「主体性」とは主体が「他者」、「客観的な物質世界」、そして「自己」との関わりにおいて生じるものであるとする肖の主張は、それまでの研究者の主張とは異なる特徴をもつことに注目すべきであろう。すなわち、彼は、「社会」を抽象的な存在とはしておらず、「社会」の中に「自己」のほか「他者」の存在も認識しており、「社会」を人と人とが繋がる生活の場と見ているのである。

肖は「教育は児童の個性の発達を目標とするべきである」⁵⁹とし、教育における第一の着眼点を児童の発達におくべきだと主張している。肖は「教育には互いに制約しあい、関わりあう基本点が存在する。それは『価値引導』と『自主構成』である」⁶⁰と述べている。彼によれば、「価値引導」とは教学過程における教師の指導と教師による学習場面の設置である。これは、教学活動における教師の役割を指している。一方、「自主構成」とは、児童が一定の学習の場面の中で自らの活動などによって知識を構成する過程である。肖は、「教学過程において、教師が児童に提供しているのはテキストや資料といった知識を伝える手段である」⁶¹と述べ、教師の役割は限定的なものと認識している。一方、「児童の新しい知識は一定の場面の中で彼ら自らの活動などによって構成されるものである」⁶²とし、児童の学習活動こそ、決定的なものと認識している。肖は、人間の脳は受動的にインプットされた情報を学習し記憶するのではなく、いつもインプットされた情報について能動的に取捨しながら推論しているとしている。このように彼は、学習過程における児童の知識の組み合わせや、児童の知識の改善と充実が彼らの「自主構成」を通して実現されると主張している。

基礎教育課程改革を行うために、1998年に出された中華人民共和国教育部に制定された「教学改革の深化と21世紀の需要に適應する質の高い人材の育成に関する意見」をはじめ、この時期に出された教育政策においては、児童の創造意欲と実践能力の育成が大きな目標とされていた⁶³。裴は1998年から、これらの目標を課題に研究を展開していた。裴は、児童の主体性の発達を促すために、彼らの学習に対する意欲と関心の喚起、彼ら個々人の個性や才能の尊重や、教学活動における児童の主体的な参加とともに、彼ら一人ひとりに成功を体験させることを中心に取り組んでいた。その中でも、裴が最も重視していたのは児童に学習の過程を体験させることであった⁶⁴。

以上に見てきたように、この時期においては、児童の「主体性」の育成の目的は、児童個人の

発達にあると捉えられている。また、その育成において必要とされている教師の役割は、限定的なものとして位置づけられており、むしろ児童一人ひとりの独立した学習活動、「自主構成」が決定的なものであるとされている。黄と肖の主張と似た主張が、他にも数多く確認できる⁶⁵。

5. 「交流」と「協同」の強調期（2001 年以降）

1990 年代後半から中国の教育分野で脚光を浴びた構成主義の学習理論は、21 世紀に入ってからなお注目され続けている存在である。それは、最近の裴の研究からもうかがえる。裴は 2001 年に「教学過程は児童の認識の自主構成の過程である」⁶⁶と述べ始めた。つまり、児童の認識の形成の過程を児童が能動的に様々な活動に参加し、思考、探究などを通して、すでに形成されている認識を用いて、客体である情報に対して選択と加工処理を行う過程と認識している。

しかしながら、裴が構成主義を取り入れる際には、同時に「交流」と「協同」を強調している点に注目しておかなくてはならない。裴は、それまでの教育において、教師は児童間の交流や協同を重視していなかったことを批判し、「交流とは、共通の活動の中で発生する人と人との間での相互作用と関わりであり、社会集団の生存と発展の必要条件である」⁶⁷と述べている。また裴は、教学過程を「社会的な交流」の過程と見なしており、「児童の主体性はその心身の発達に制限される未熟なものであり、実践活動や他者との『交流』の中において形成されるものである」⁶⁸と語っている。さらに、裴は「教師児童間、児童間で行われる交流は児童の社会適応性の発達を促すことができる」⁶⁹と述べ、児童と他者との交流は児童の社会性を発達させる重要な要素と認識するようになっている。

裴は 2002 年から、自ら主催している国家プロジェクトに組み込まれている人間と社会の協調した発展に着目した研究「主体教育と我が国の基礎教育現代化発展の理論及び実践に関する研究」において、「合作学習」の学習理論をさらに発展させ、「発展的教学（発展性教学）」という概念を提起した。この「発展的教学」の目的は、児童の「主体性」の発達にあり、その原則は「自主参加」、「協同学習」、「個人の尊重」と「成功体験」である。すなわち、教学活動において児童は自主的に参加し、彼らに自らの潜在能力、創造力を発掘させ、彼らに自らの創造的学習を育ませる。そして、互いに尊重・信頼しながら、児童が他者と協力し合い、理解し合うことによって、彼ら個人の尊重を実現するとともに一人ひとりの児童に成功を体験させることを目指している⁷⁰。この「発展的教学」の理念においては、教学過程における児童一人ひとりの自主参加とともに、他者との協同にも重点が置かれているのである。

構成主義を取り入れる際には、同時に「交流」と「協同」を強調している点から、この時期の裴が考える「社会性」は、生き生きとした個々人の「交流」と「協同」の関係であり、社会をより良いものにするために必要な人間関係に変化していることがうかがえる。

裴のほかに、21 世紀に入ってから、王道俊も繰り返し「児童自らの活動と『交流』は彼らの発達の基礎である」、児童の「主体性」を育成するために、「児童の自主構成と自己主張を強調すべきだ」と主張するようになっていく⁷¹。また、楊小薇（華中師範大学教授）の「活動における児童の自主構成および『交流』が児童の主体性を発達させるための必須条件である」⁷²との意見もある。裴娣娜や王道俊をはじめ、教学過程における児童の「自主構成」や「交流」と「協同」に関する考えは多くの研究者に賛同されているため⁷³、最近の主流になっているといえよう。

おわりに

表1は、1980年代の末から現在に至るまでの各時期において、研究者たちが児童の「主体性」概念やその育成をめぐるどのような主張を行ってきたのかを整理したものである。

表1. 各時期における児童「主体性」及びその育成に関する主張の特徴・類型

時 期	研究の特徴
萌芽期（1989年～1990年初頭）	「主体性」概念は児童の個々人に焦点を当てている（個人志向）。また、その育成に関して、児童の独立した学習活動が奨励されている（児童中心）。
社会転換期（1990年半ば～1994年）	児童の「主体性」の育成の目的は、児童を社会に適応させることにある（社会志向）。「主体性」育成において、教師の指導が強調されている（教師主導）。
社会主義市場経済体制確立期（1995年～1996年）	個人の発達とともに、社会の発展が「主体性」育成の目的として位置づけられている（社会志向・個人志向）。「主体性」育成において、児童個々の独立した学習活動が再び重視されるようになっている（児童中心）。
構成主義伝来期（1997年～2000年）	「主体性」概念は児童の個々人の発達に焦点を当てている（個人志向）。その育成に関して、児童の「自主構成」や彼らの独立した学習活動が奨励されている（児童中心）。
「交流」と「協同」の強調期（2001年以降）	児童の個々人の発達に焦点を当てながらも、他者との連携や協力も重視されている（社会志向）。「主体性」の育成においては、学習活動における児童一人ひとりの積極的な参加などが重視されている（児童中心）。

この表が示すとおり、中国においては、児童の「主体性」育成の研究が、1980年代以降様々な論者によって活発に行われてきた。その過程では、児童の「主体性」を育成するという方向性と社会主義の国家体制を維持するという必要性との間に存在している齟齬を克服するために、「主体性」の捉え方や、育成の方法についての理論が練り直され続けてきたことがわかる。

まず、「主体性」を育成する目的に注目すると、個人志向と社会志向の間での往復が見られる。しかし繰り返し登場している社会志向の中身が変化してきたことが、1990年代初頭から、研究者たちによって提唱されてきた「主体性」の下位概念の「社会性」の内実の変化からうかがえる。つまり、1990年代初頭に研究者たちの主張していた「社会性」とは、社会の構成員である児童一人ひとりが、適応すべき「社会生活方式、道徳規範、行為基準」などを含む抽象的な存在である「社会」に対して、一定の任務を負い、求められる義務を負うことであった。一方、21世紀に入った現在、「社会性」とは、生き生きとした個々人の「交流」と「協同」であり、社会をより良いものにするために必要な人間関係のことである。従って、「主体性」育成の目的において語られる社会志向の中身は、1990年代には単に社会に服従し適応することであったのに対して、現在はより良い社会を作っていくために他人と協力することへと変化してきたといえよう。

次に、「主体性」の育成における教師の役割についての認識が転換していることにも注目しておきたい。つまり、1990年代初頭の研究者たちの主張の中には、教師の指導が強く強調されていた。ただし、当時においても児童の独立した学習活動については、限定的とはいえ認められていたため、王道俊の指摘した文革時期に見られる「教師が児童に知識を注入し、児童の行動を束縛する」⁷⁴ような指導とは異なっていた。更に、現在は、教学活動における教師の役割が、児童の学習活動における「自主構成」の必須条件として位置づけられるようになったのである。

しかし、児童の「主体性」育成に関する研究において、いくつかの課題も残っている。まず、研究者たちの主張においては、児童の「主体性」を育成するために、彼らの主体的な意識を強調するあまり、彼らの主体的な能力の育成に関して、具体的な教師の指導方法の解明が不十分である。次に、児童の「主体性」は主体としての児童によって異なり、また場面や児童の発達段階に

よってその現れ方も異なるため、児童の「主体性」やその育成方法にも多様性が求められる。しかしながら、この多様性については、研究者たちの議論が欠けている。以上に挙げている点について、より深い研究がすすめられることによって、中国における児童の「主体性」育成のあり方について、より深い検討が可能になると考えられる。

注

- 1 馮建軍「主体教育の歴史透視」『南通大学学报（教育科学）』2005(4)、pp.3-4。
- 2 中華人民共和国教育部『全日制義務教育語文課程標準（実験稿）』2001、p.2。
- 3 拙稿「国語の『読解』指導における児童の主体性に関する日中比較—教育課程政策と教科書の分析に焦点をあてて—」『京都大学大学院教育学研究科紀要』(54)、2008、pp.385-397。
- 4 北京師範大学教育科学研究所「主体教育与我国基礎教育現代化發展的理論与实验研究」『全国教育科学“十五”規劃国家重点課題專題研究文集』第1集、2002、pp.168-172。
- 5 笠原伸二「中国古代に於ける人間の解放とその主体性の自覚」『立命館文学』(76)、立命館大学人文科学研究所、1950、pp.9-20。
- 6 市井三郎「人間主体性と法則性—中国の主観能動性論争をめぐって—」『展望』(225)、筑摩書房、1977(9)、pp.54-76。
- 7 齊藤哲郎「主体性論争と中国—胡風・劉再復・ルカーチ」『思想』岩波書店、1991(12)、pp.76-91。
- 8 <http://cnki.toho-shoten.co.jp/kns50/Navigator.aspx>。
- 9 張天宝『基礎教育新概念主体性教育』教育科学出版社、1999、pp.31-33。
- 10 王本陸に対するインタビュー、北京、2008年12月3日。
- 11 安平「教育与人研討会総述」『教育研究与实践』内蒙古師範大学、1989(3)、pp.17-19。
- 12 齊藤哲郎、前掲論文、p.80。
- 13 王道俊、郭文安「讓学生真正成為教育的主体」王道俊、郭文安主編『主体教育論』、人民教育出版社、2005、p.52。
- 14 同上書、pp.55-57。
- 15 王道俊「主体教育論的若干構想」、王道俊、郭文安主編、前掲書、p.25。
- 16 同上。
- 17 同上書、p.26。
- 18 田慧生「論学生主体地位的確立与教学实践重心的轉移」『教育研究』、1989(8)、p.40。
- 19 同上論文、pp.43-44。
- 20 裴娣娜「我国現代教学論發展中的認識論問題」『高等師範教育研究』北京師範大学、1990(4)p.34。
- 21 同上論文、p.35。
- 22 王策三に対するインタビュー、北京、2008年6月1日。
- 23 『中華人民共和国重要教育文献』海南出版社、2003年、p.2290。
- 24 同上書、p.2504。
- 25 同上書、p.2616。
- 26 同上書、p.2274。
- 27 同上書、p.2561。
- 28 同上書、p.2586。
- 29 王本陸へのインタビュー、北京、2008年7月10日。
- 30 齊藤哲郎、前掲論文、p.82。
- 31 王道俊「在困惑中求索」、王道俊、郭文安主編、前掲書、p.15。
- 32 王道俊、郭文安「試論教育的主体性」、王道俊、郭文安主編、前掲書、p.59。
- 33 同上書、p.63。
- 34 同上書、p.65。

-
- 35 王道俊、郭文安「關於主体教育思想的思考」、王道俊、郭文安主編、前掲書、p.73。
36 同上書、p.78。
37 同上書、p.79。
38 王策三「主体教育哲学刍議」『北京師範大学学報（社科版）』1994(4)、p.84。
39 同上論文、p.85。
40 裴娣娜「小学生主体性發展實驗与指標体系的建立測評研究」『教育研究』、1994(12)、p.54。
41 同上論文、p.57。
42 王策三「論教師的主導作用和学生的主体地位」『教学論稿』人民教育出版社、2005、pp.372-375。
43 裴娣娜主編『現代教学論』、人民教育出版社、2005、pp.7-20。
44 張天宝、前掲書、p.36。
45 同上。
46 黄崑「完整体地理解主体性和主体性教育」『教育研究』1995(10)、p.36。
47 同上。
48 同上。
49 同上。
50 魯潔「論教育之適應与超越」『教育研究』、1996(2)、p.4。
51 同上論文、p.3。
52 同上論文、p.4。
53 裴娣娜主編、前掲書、pp.38-39。
54 王本陸に対するインタビュー、北京、2008年12月3日。
55 黄崑『主体性教育論』、貴州人民出版社、1997年、p.17。
56 同上。
57 同上書、pp.131-132。
58 肖川「从建構主義學習觀論学生的主体性發展」『教育研究与实践』、1998(4)、p.1。
59 同上論文、p.2。
60 同上論文、p.3。
61 同上論文、p.4。
62 同上。
63 拙稿「中国の学校教育における児童の主体性に関する一考察—小学校における国語授業の事例研究—」『教育目標・評価学会紀要』(18)、2008、p.57。
64 北京師範大学教育科学研究所、前掲書、pp.130-132。
65 張天宝「試論主体教育的過程觀」『教育理論与实践』1997(3) pp.1-7、高峰強「凱利個人建構理論探析」『山東師範大学学報』1997(4) pp.65-68、魯潔、「人之自我建構的实践活動」『教育研究』1998(9) pp.13-18 など。
66 裴娣娜「主体参与的教学策略」北京師範大学教育科学研究所、前掲書、p.209。
67 裴娣娜「合作學習的教学策略」北京師範大学教育科学研究所、前掲書、p.219。
68 裴娣娜「全国教育科学規劃重点課題申請・評審書」2001年10月30日、北京師範大学教育科学研究所、前掲書、p.167。
69 裴娣娜、「合作學習的教学策略」、前掲論文、p.220。
70 北京師範大学教育科学研究所、前掲書、pp.251-258。
71 王道俊「主体教育論的若干構想」、王道俊、郭文安主編、前掲書、pp.27-34。
72 楊小微「主体教育活動體系優化實驗研究」、裴娣娜編、前掲書、p.434。
73 任平『交往实践的哲学』雲南人民出版社、2003年、張天宝『走向交往实践的主体性教育』教育科学出版社、2005年、龍柏林『個人交往主体性研究』広東人民出版社、2005年など。
74 王道俊「主体教育論的若干構想」、王道俊、郭文安主編、前掲書、p.25。

(比較教育政策学講座 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)

A Study of Cultivating Pupils' "Subjectivity" Researches in China after the Cultural Revolution

LI Xia

Since the end of the 1980s, researchers have focused on pupils' "Subjectivity" and started to dispute this issue in the educational research field in China. To understand the educational problems in China, it has become the most important point to understand how pupils' "Subjectivity" is discussed in the education research field at present. In this paper, to make development of disputes about pupils' "Subjectivity" from the end of the 1980s clear, researchers' opinions on concepts and cultivation of pupils' "Subjectivity" from representative Chinese researchers were classified. Particularly the purposes and methods of pupils' "Subjectivity" cultivation were paid more attention in this study. By reviewing the dispute of pupils' "Subjectivity" firstly, we could find that researchers' researches emphasized on individual development in the past, but social adaptation and enhancing interaction among others are focused at present. Secondly, improving teachers' teaching methods was emphasized in the past, but improving pupils' learning methods is emphasized at present. Finally, there are some problems could be found. Firstly, pupils' independent consciousness is emphasized in the researchers' opinions, but the discussion in a concrete method of cultivating their independent abilities is not enough. Secondly, the discussion in the diversity of pupils' "Subjectivity" and the promotion method is not enough either.