

[研究ノート]

近代中国史における「個性」及び「個性教育」の発展過程

盧静陽

立命館大学大学院文学研究科

概要：近代中国史において、それまで伝統的な教育や封建倫理思想によって抑圧されていた「個性」や「個性教育」は、「西学」の導入に伴い、社会の変化や新思想の普及とともに脚光を浴びることとなった。学制の公布や、政治家・教育者による「個性教育」の提唱を嚆矢として、近代中国の「個性教育」は「草創期－繁栄期－冷却期－発展期」を経験するが、西洋の教育思想をそのまま導入する形から、中国の実状に合わせて徐々に改変され、中国独自の特徴を備えた「個性教育」の形成へと到る。以上のような近代中国史における「個性」及び「個性教育」の発展過程を辿っていく。

キーワード：近代中国史 個性 個性教育 学制 教育思潮

Development process of "individuality" and "individuality education" in modern Chinese history

LU Jingyang

Ritsumeikan University Graduate School of Letters Department

Overview: *In modern Chinese history, "individuality" and "individuality education", which had been suppressed by traditional education and feudal ethical thought, are in the limelight with the introduction of "Western studies" along with social changes and the spread of new ideas. With the promulgation of the school system and the advocacy of "individual education" by politicians and educators, "individuality education" in modern China experiences the "early stage-prosperity period-cooling period-development period", from the form of introducing Western educational ideas as they are, it is gradually modified according to the actual situation of China, leading to the formation of "individual education" with the unique characteristics of China. We will follow the development process of "individuality" and "individuality education" in the history of modern China as described above.*

Keywords: *modern Chinese history, individuality, individuality education, school system, educational thought*

はじめに

1840年のアヘン戦争により、中国は半植民・半封建の社会に入り、近代の幕が開いた。外国の抑圧と侵略の下、封建的独裁体制は揺らぎ、中国の政治・経済は大きく変化し始めた。外国の侵略に抵抗する方法、国家の独立を実現する方法、封建的独裁体制の支配を取り除く方法、貧困と後進の現状を変える方法など、諸問題が中国人を悩ませた。これに対して、中国人は「西学」を受容しこれを模倣することで世界を見つめ直そうとし、次第に時代の新しい思潮を築いていったが、教育思想もその重要な側面の1つである。欧米の教育思想が導入され、伝統的な教育は徐々に支配的地位を失っていった。

但し、アヘン戦争以降、中国は政治・経済の面において大きな変貌を遂げたが、教育や文化などにおいては、すぐには変わらなかった。中国の近代教育の始まりをいつに定めるかについては、さまざまな学説が提起されてきた。1861年に始まる洋務運動とするもの、20世紀初頭とするもの、新学制の公布・確立とするもの等がある。そのうち、王智新(2004)は、1904年の『癸卯学制』とその翌年に出された科举廃止令を基準に、それ以前の教育を伝統教育、古い教育、あるいは封建教育とし、それ以後の教育を近代教育、新しい教育とすることを主張する(王智新 2004: 18-19)。また、孫培青(2019)は、1900年以降、清政府は社会の現状に追われ、ニューディールの実施を発表しなければならなかったが、ニューディール教育改革は最終的に中国の伝統的な教育制度の崩壊につながり、それが科举制度の終わりとして現れ、近代教育が始まったと指摘する(孫培青 2019: 360-361)。

両者の学説を踏まえ、本稿では1904年の学制の公布および施行を近代教育の出発点と見なした上で、①国家によって公布された三つの学制および教育要旨における「個性」及び「個性教育」の特徴とその変化、②代表的な教育思想や実践における「個性」及び「個性教育」の特徴とその変化、という二つの側面に注目し、近代中国史における「個性」及び「個性教育」の発展過程を考察する。

1. 中国における近代教育の幕開け — 学制と教育要旨の制定 —

清朝末期の1861年、政府は衰退する国運を救うために、「洋務派」¹に命じて一連の「洋務運動」を実行させた。その中で「洋務派」が運営する「洋務学校」には西洋の教育思想すなわち「西学」が導入された。しかし顧明遠(2009)が指摘するように、これらは局所的な現象であり、当時の中国のすべての学校制度は依然として改変されてはなかった(顧明遠 2009: 177)。

1904年、「癸卯学制」が公布された。これは中央政府によって公布され施行された初めての全国的な学校制度に関する法令であり、1912年の「壬子癸丑学制」、1922年の「壬戌学制」と合わせて「三大学制」と呼ばれ、近代中国の政体の転換に適応し、教育体制を安定させる役割を果たすものであった。

1.1. 「癸卯学制」と「個性」

¹ 中国の清末に軍事中心の近代化を積極的に推進した曾國藩、李鴻章、左宗棠らの官僚グループを指し、彼らの運動を「洋務運動」と呼ぶ。「洋務派」の根本思想は「中国の学問で身心を修め、西洋の学問(科学、技術)で世事に必ずし」という「中体西用」論であり、これによって改良主義的近代化運動と伝統的な中華思想との調整をはかろうとした。

清政府の命を受けた張百熙・榮慶・張之洞・孫家鼐などの手によって、日本の明治維新の教育改革と学制をモデルとした一連の学校制度に関する文書が作成され、1904年に公布を見た。「学務綱要」「小学堂章程」などが含まれるこの文書は、まとめて「奏定学堂章程」と呼ばれ、また旧暦の癸卯年に公布されたため「癸卯学制」とも呼ばれる。「癸卯学制」は近代中国教育史の中で初めて中央政府によって公布・施行された国の法定学校制度である。

「癸卯学制」の「小学堂章程」には、子どもは7歳で学校に入学し、そこでは「生活の基本知識を教え、愛国心と倫理道徳を身に付けさせることを根本にし、身体の保護と発達を促進する」(朱有燾 1987: 174)ものと規定されている。同時に、修身、読経講経、算数、国語、歴史、地理、体操などの科目を設置し、年齢に応じたカリキュラムを制定し、学級(クラス)の単位を採用する。また、子どもの気質、性格、知性、理解力などの要因に応じた多様な指導方法を採用し、「強制的に子どもに暗記させてはならない。……子どもたちの個性や日常生活を参考にして彼らの素養を高めるために教えるべき」(朱 1987: 177-178)と強調する。つまり子どもの「個性」を尊重して、彼らの年齢・才能・希望に応じた教育を施すよう説くのである。さらに、この学制に記された全国初等小学(校)の教育基準は「修身」「愛国心」「実業救国」²であるが、これらは西洋の教育理論と方法に学んだ成果であり、中国の教育の近代化にとって重要な意味を持っている。

1906年、公民権思想の普及とブルジョア革命家の精力的な活動に呼応する形で、「学部」は「忠君、尊孔、尚公、尚武、尚実」を旨とする「教育要旨(教育指導要領)」を策定する。この「教育要旨」について、孫培青(2019)は「前の教育と比べて本質に変わらないものであり、儒家經典の暗記が大きな割合を占める所から見れば、これは封建制と資本主義、伝統と現代性の混合物である」と指摘する(孫培青 2019: 351)。つまり「教育要旨」は、清王朝の封建支配の維持を本来の目的としていたため、そこには封建的イデオロギーの残滓が見られるというのである。また、後述する蔡元培もこの「教育要旨」について、「今日の共和制の政体と離れたものであり、民衆の思想・信条の自由という時代思潮に相応しくない、…忠君の教えと共和制は両立し得ないものであり、孔子の崇拜は民衆の信仰の自由を妨害する」と強く批判したとされる(高平叔 1991: 7)。

1.2. 「壬子癸丑学制」と「個性」

1912年の中華民国の成立は、教育の民主化の政治的基盤を築き、国内の社会環境は大きく変化した。新政体の変容に対応するため、1912年と1913年に「壬子学制」と「癸丑学制」がそれぞれ公布され、両者は合わせて「壬子癸丑学制」と呼ばれた。「壬子癸丑学制」は民国の成立以降初めての学制であり、ブルジョワジーの民主共和の理想が明文化された。

この中で、初等教育は「初等小学(校)」と「高等小学(校)」の二段階に分かれ、子どもの才能、性格、興味の差異により、初等小学を課程修了した後、高等小学もしくは乙等実業学校に進学でき、高等小学を卒業後は、中学校、師範学校、甲等実業学校のいずれかに進学できるものとした。また「小学校令」の「総綱」において、「子どもの

² 近代中国のブルジョアジーによって推進された思想。「国と人民を救うためには資本主義による商工業を発展させることが肝要である」との意。

心身の発達に注意を払うことと国民道徳を育むことに基づいて、子どもの生活に必要な知識と技能を教える」(朱 1987 : 163)よう規定された。さらに、小学校の課程標準に、修身、国語、算数などの科目を配置した上で、性別や心身の発達の違いに応じて、男女それぞれの課程に農業と裁縫の科目を追加した。今回の学制は、子どもたちの生活に必要な知識や技能を教えるとともに、国民道徳を育むことを図ったものと概括される。

一方、教科書編集に際しては、「自由と平等の精神や法を遵守し、団結という倫理観を重視し、国民生活における技能(スキル)向上の教育に注意を払い、児童生徒の自立能力を開発すること…、児童生徒のレベルに基づき、各自の能力を段階的に開発する必要がある…、(そのためには)児童生徒の興味をそそり、美意識を刺激する」(朱 1987 : 228)ことが肝要であるとされている。

1912年7月10日から1ヶ月間にわたり全国臨時教育会議が開催され、教育政策、教育目的、教授法などについて約100件の意見が出された。そのうち教育政策については、本稿2.1.で詳述する蔡元培の「五育」(軍国民教育・実利主義教育・公民道徳教育・世界観教育・美感教育)が基本理念として採用された。「五育」のうち「世界観」の教育については意見が分かれ採用は見送られたが、それ以外の四つの教育は「道徳」「知性」「体育」「美感」として採用され、教育により体と心の調和の取れた発達を実現させるという蔡元培の思想が反映されている。また、教育の主要な任務として、道徳教育を中核として国民が健全な人格を持つよう訓練すること、スポーツの能力と知的能力を向上させること、軍事国家教育と実利教育により国家主権を擁護すること、そして武力が政権を支配する現状を抑制し、国民経済が活性化するための基本的な役割を果たすこと等が規定された。以上のように、「壬子癸丑学制」における「実利主義教育」や「美感教育」には、「個性」を育て、個人の才能を開花・発達させようとする蔡元培の「個性教育」の理想が強く影響していると言える。

1.3. 「壬戌学制」と「個性」

1915年の「新文化運動」³と1919年の「五四運動」⁴の勃発により、精神を解放する運動が最高潮に達した。「科学と民主主義」がこの時期のスローガンとして提唱され、「個人の自由」と「個性の解放」が求められた。1915年から7年間にわたる討議を経て1922年に作成された「壬戌学制」は、大統領の名義により公布され全国で施行された。実利主義思潮が流行したこの時代に生まれた新学制は、教育の焦点を上層の一部特権階級から一般大衆に移し、伝統的な封建教育の束縛を取り除き、個人および社会の発展を促進しようとするものであった。

新学制は、子どもの心身の発達段階に基づいて初等・中等・高等教育の三つのセクシ

³ 新文化運動とは、民主主義と科学を促進するため1915年に始まった文化運動であり、土語運動(すなわち、文学革命)、反儒教、国の遺産の整理が含まれる。民主主義、科学、マルクシズム、実利主義など、さまざまな西洋のアイデアを紹介する。新文化運動は「新青年」誌と北京大学を主役とし、陳独秀、胡適、蔡元培が主な創始者であり、当時多くの知識人を魅了した。若い学生に影響を与え、ついに中国社会全体に影響を与えた。

⁴ 五四運動とは、1919年パリ講和会議のベルサイユ条約の結果に不満を抱き発生した、中華民国の北京から全国に広がった抗日、反帝国主義を掲げる学生運動、大衆運動。5月4日に発生したのでこの名で呼ばれ、五四愛国運動、五・四運動、5・4運動とも表記される。抗日・反帝国主義だけではなく反封建主義の側面もあった。

ョンに大別され、基本的にはアメリカの「6・3・3制」が採用された。しかし盲目的に模倣したものではなく、中国の実状に基づいて策定されたものである。そのため、新学制には活力があり、社会環境の変化に応じて、1928年、1932年、1940年の3回にわたりいくつかの補足と修正を行ったが、その基本的な枠組は変わっておらず、この法令は1949年まで効力を持ち続けた。

1922年の「壬戌学制」の公布に伴い、以下の「七項標準」が民国初期の「教育要旨」に代わる教育界の指導要領となった。

- 1) 社会の発展の要求に適応する。
- 2) 平民教育の精神を発揮する。
- 3) 個性の発達を促す。
- 4) 国民の経済力を高める。
- 5) 生活教育を重視する。
- 6) 教育普及を実行する。
- 7) 地方の事情に応じた独自の教育施策を認める。（田 1994 : 447）

新学制には統一的な基本要件があり、各地域のさまざまな条件も考慮に入れ、各地域に拡大と縮小の余地を与えた。新学制は近代中国の国家的学校制度の「基本的な完成」を示し、近代教育史において重要な意味を持つものと言える。「七項標準」のうち「社会の発展」と「国民の経済力」の二項目は、近代教育が「儒家思想への専念」から「社会の安定と発展を求め、現実と緊密に繋がること」へと方針転換し、ブルジョワジーの「実利主義」と「近代的大量生産」の要求に応えようとするものである。また「個性の発達を促す」とは子どもの「個性」の発達を重視するものであり、さらに「生活教育を重視する」とは子どもの「個性」の発達を重視した上で教育が子どもの生活と繋がり、「学校」と「社会」の連携関係を作ろうとするものである。

「個性」の発達は、三つの学制のいずれにおいても重視されたが、言及された意味内容はそれぞれ異なる。最初の「癸卯学制」が公布されたのは、辛亥革命以前の未だ半封建社会の時期にあたり、必然的にこの学制は伝統的な教育における儒教の尊重と君主への忠義の思想を反映している。従って、ここに言及された「個性」とは、「忠君愛国」の前提に基づく年齢・才能・趣味の差異のことを指す。続く「壬子癸丑学制」は、民国の建国後、蔡元培などによって策定されたものであり、ブルジョア教育思想の発展という新たな時代を切り開いた。当時の社会的背景の下、「個性」は教育を受けた人々の才能と専門性を発達させ、彼らを自立させるとともに国家の発展を促進する技能（スキル）を意味する。この時期において「個性教育」という概念が現れ、個人の質を向上させることによって国民全体の質の向上を促進しようとした。そして、「新文化運動」と「五四運動」が展開された後に制定された「壬戌学制」は、「新文化運動」における「科学」と「民主主義」の思想の影響を受け、「個性の自由」と「個性の解放」が追求された。この時期の「個性」は、「子ども本位」「平等」「完全な人格の養成」の意味を含む。

その後、次節で述べるように、「個性と集団性のバランスのとれた発展」が提唱され、「集団の団結に基づく個性の追求」が目指されるようになった。

2. 近代の思想家・教育家における「個性」と「個性教育」

次に、中国の現状を変えたいと願う思想家や教育家によって展開されていった様々な教育思想や実践を見ていきたい。

清王朝の末期、中国の教育を改革して社会の発展を促進していくための方策を見つけるために、「個性」のイデオロギーが西洋から導入された。そして1911年の辛亥革命と翌年の民国成立により、国内の社会環境は大きく変化し、「個性教育」は発展の好機を得た。ブルジョア教育制度が確立し、民主運動の推進の下で様々な教育実践が行われるとともに、欧米諸国との交流が強化され、近代中国の新教育は全面的な発展段階に入った。

以下の節では、田正平編『中国教育思想通史 第六巻』（1994）に示された近代教育史の時代区分を参考にして、近代教育史における「個性教育」の展開を次の四つの時期に分ける。①1904-1914年：草創期、②1915-1922年：繁栄期、③1923-1927年：冷却期、④1928-1949年：発展期。その上で、各時期の代表的な思想家・教育家および教育思潮における「個性」と「個性教育」に関する記述を精査し、それぞれの「個性」と「個性教育」の特徴を分析する。

2.1. 1904-1914年：草創期

清朝末期、教育学者たちは「個性」に注目し始めた。例えば「癸卯学制」が公布される前年の1903年、不懋子は『浙江潮』所収の「教育学」において次のように指摘した。「個性は人間の本性であり、すべての才能、本能、欲望、気質はその本性に基づいて形成されるものである。そのため、世の中のあらゆる方法と力を以てしても個人の個性を完全に抹殺することはできない、もちろん、国民の個性を全体に一致させることもできない…。気質は年齢と関係があるが、個人によっても様々な違いがあることに教育者は注意を払わなければならない。教育を通して強制的に人間の気質を根本的に変化させることはできない」（不懋子1903：59-64）。その上で彼は、才能、気質、欲望などの特性を含む「個性」を重視した「因材施教」の教学方式を提唱した。馮学敏（2015）は、「不懋子が説いた個性教育は、先進的な知識人が国内の教育方法を改善し、人々の質を向上させるための武器となり、現代中国の個性教育思想の出現への道を開いた」（馮2015：2）と評価する。つまり、「癸卯学制」の制定と公布は突然行われたのではなく、学制公布の前において既に、民間の先進的な知識人の間で「個性」に対する意識は目覚めていたのである。

一方、田正平（1994）によれば、「民国初期の教育改革は一貫して孫文の革命教育思想、蔡元培のブルジョワ自由主義教育理論によって推進された。民国初期の教育回復の法令、新学制や教育要旨の制定、教育観の変容及び教学革新、こうした諸改革の隅々にまで孫文と蔡元培の教育思想が浸み込んでいた」（田1994：19）とされる。従って、ここでは孫文と蔡元培の教育思想に注目して、この時期における「個性」と「個性教育」の特徴を分析する。

孫文は「中華民国が設立されたばかりの今日、あらゆる種類の事業がこの時期に始まっている。中華民国のすべての人々は平等で自由な権利を持っている。今日、国民には多くの期待が寄せられているが、最も重要なのは人格のことである。私たち中国人は何千年もの間、独裁政権に支配され、人格を失った。私たちが人格を取り戻すために、まず教育から始めなければならない」（舒2015：358）と主張し、「人格の回復」という表現で「個性教育」の重要性を指摘した。孫文はまた、「全ての国民を子どもの時期か

ら勉強させ、専門的な教師を募集し、生徒の個性や資質にふさわしい教育方法で教え導くことが大切で、たとえ理論が難しいものであっても、また万物の発展規律が神秘的で幽玄なものであっても、生徒の個性や資質に応じて異なる方法や道具を用いて教育を行うことで、彼らにこれらを理解させることができるはずだ」（舒 2015：1003）と、学習者の「個性」や資質によって異なる教育を施す必要性を強調した。人格や才能は人それぞれであり、教育の目的は、異なる「個性」と才能を持つ全ての人々が自らの能力を十分に発揮するための平等な機会と条件を持つことができるようにすることである。これが孫文の教育思想の要諦と言える。

次に、蔡元培について見ていく。彼の教育思想の形成と展開、実践の歩みを通覧する時、「民主、科学、自由、個性を追求し、愛国心に溢れるという特徴が彼の教育思想に終始一貫している」（孫培青 2019：378）。蔡元培は「軍国民教育」「実利主義教育」「公民道德教育」「世界観教育」「美感教育」の5つからなる「五育」思想で知られ、「五育思想を通して＜完全な人格＞を持つ人材を育成しようとしたが、その際、その人材の天性と発達の法則に従うことが重視され、それぞれの「個性」の育成を図った」（蔡建国 1998：100）と評価される。

蔡元培は、特に「実利主義教育」と「美感教育」の中で「個性」の育成に言及している。まず「実利主義教育」について、「民衆の生計を教育の中核の内容にして、最も才能を持つ者はこの生計の領域に力を入れるべき」（高平叔 1980：2）と論じた。つまり、教育者は教育を通じて被教育者に生計の手段を供与すること、各領域において自分の才能を発揮し社会の進歩の役に立つ有用な人材を育成することが求められるとした。

一方、「美感教育」とは、音楽や美術などの芸術を通して人間の道徳を高め、美意識を育成しようとするものである。蔡元培は家庭・学校・社会の連動的な関係性を作り出し、この関係性の中で、子どもたちの心身発達の法則に従い、「美感教育」を通して「個性」を育成しようとした。3歳－18歳の期間は「美感教育」の訓練段階にあたっているが、「就学前教育は子どもの思考発達の法則に注意を払い、心理的発達の特徴に沿った美感教育を計画し、美的感覚を養う。一般教育の段階では、子どもが自律性と個性衝動の二つの特徴を持つことに応じて、興味の発達と正式な教育訓練を組み合わせ、知的教育と美感教育の両方を強調する。正確な美感教育は生徒の趣味の培養と専門的な指導を結合すべきだ」（蔡元培 1987：159-163）とした。彼は「美感教育」を重視し、美学理論を日常の教育に適用することを提案する。「美感教育」を通して子どもの感情を育み、才能を積極的に訓練し、科学教育に焦点を当てると同時に、個人の道徳と気質の育成に注意を払うことを説いた。

蔡元培に代表されるこの時期の「個性教育」は、実利主義教育思想の影響の下、子どもの才能、技能などを生計の手段として重視した。同時に「個性教育」の方法も大きく進歩し、さまざまな年齢の発達法則に従って、生徒の「個性」を育成するための「因材施教」の教育方法が提唱された。この間、教育者が言及する人格教育とは、集団や社会の観点からの「国民人格教育」と言える。つまり、ここでの「個性教育」とは、個人の質を高め、個人の自由を重視するだけではなく、国の全体的な質を向上させ、個人の自由と国家の特色を共に実現するような教育を意味していたのである。

2.2. 1915-1922年：繁栄期

1910年代前半、「懐古的思潮」が教育の分野にも一部見られたが、急進的な民主主義

者は断固としてこれに反撃し、「民主主義を支持し、独裁政治に反対する」「科学を支持し、無知に反対する」「新しい文学を支持し、古い文学に反対する」「個性の解放を支持し、封建的倫理に反対する」等をスローガンとする「新文化運動」が1915年より展開された（中共中央党史研究室 2016：13-14）。「民主主義」と「科学」を旗印にしたこの「新文化運動」により、中国の教育思潮は大きく変化し、教育の「個性化」「平民化」「実用化」「科学化」が提唱された。これらのうち、教育の「個性化」は、「個人の精神の解放を追求し、個人の権利と尊厳を尊重する」（蔣夢麟 2001：43）ことを意味していた。

「新文化運動」の中で紹介されたのが、デューイの実用主義教育思想である。1919年に行われた中国でのデューイの講義や「五四運動」などの影響により全盛期を迎え、近代中国に幅広い影響を及ぼした。デューイの指導を直接受けた胡適は、デューイの主張する平民教育に主要な条件を、1) 独立の個性を発達させること、2) 共同活動の意識と習慣を発達させること、の二つであるとした上で、デューイの実用主義教育思想を基に「児童中心」の概念を提唱し、教育を通じて国を救うという目標を達成するために、学校教育の中心は産業および科学の発展に必要な才能を備える人材を育成することに置かれるべきと主張した（胡適 1981：89）。

これに対して、蔡元培は次のように批判した。憲法の下、個人は自分の「個性」を伸ばすための思想と言論の自由を持つが、その一方で、税金を払い、兵士として働く義務があり、その義務は君主のための集団性ではなく、国家のための集団性である。集団性と「個性」の発達はい互いに補完し合うものであって、それは今日の要請に適う「個性」であり、新しい教育の基準でもある（高 1984：260）。

次に、李亦民（1915）は、伝統教育における「為他人」（他人に奉仕する）の倫理思想を批判して「為我」（自己を中心にする）の概念を提示した。「為我ができるのは、自己を中心とし、外の世界によって動かされない人々である。これは精神のターニング・ポイントであり、他の人と対抗することではない」（李 1915：17-19）。李にとって「為我」とは、青年と子どもの意志・個性・人格の自由と解放を喚起する方法なのである。さらに、蔣夢麟は「個性主義」と「個人主義」の倫理観を区別して次のように分析した。

「個性主義は英語の *individuality* であり、人間は生まれてからの特性によって発達されることを指す。一方、個人主義は英語の *individualism* であり、個人が政府、社会、家族に拘束されることなく、自由と機会均等を享受できるようにすることである」（袁 2004：246）。彼はまた社会の基本的な問題を解決したいのなら、個人の価値を尊重しなければならぬとして、国民の「個性」発達の重要性を指摘した。

以上のように、数多くの教育家たちが、学校や家庭や社会における「個性」を抑制した因習に対する批判を様々な角度から展開した。その結果、「個性」の発達と社会の進歩や生計技能の発達との結びつきに対して更に注目が集まり、「個性の解放」と「個人の自由」が唱えられた。

一方、「新文化運動」の後期には、マルクス主義が中国に導入され広く普及した。そして、マルクス主義と中国革命思想を結合させた新民主主義革命思想がこの時期に芽生えた。提唱者の一人、陳独秀は、「旧教育の個人主義は次の四つの欠点を孕んでいる。1) 資源の不経済な使用により教育の有効性を低下させる。2) 教育を社会から分離することにより教育の有効性を低下させる。3) 社会環境を考えずに勝手に不適当な所に学校を設置することで学術の実用性を低下させる。4) 文化の普及における教育の有効性

を低下させる」（顧明遠・武修敬・袁小眉 2004：18）。彼によれば、旧教育は個人の育成に過度の注意を払い、偉大な人間や聖人の育成に過度のエネルギーを注いできたが、個人の卓越性のみによっては退廃的で後進的な社会システムを変えることはできない。より多くのエネルギーと集中力を社会に捧げることで社会環境や社会制度全体が良くなったときに初めて、それぞれの「個性」を持った優れた人格を育成することができるというのである。

一方、恽代英は、「民治の教育」は「自主自治の教育」と「民衆に奉獻する人材の育成」という二つの意味を包括するものであるが、そのうち「自主自治の教育」とは、児童生徒に「独立の思考」「独立の行動」「自尊心」「自信」「集団性」を習得させるものであり、また「民衆に奉獻する人材の育成」には「民衆の尊重」「民衆の理解」「民衆の利益のために力を尽くす」の三つの面があると主張した（顧明遠 1992：40-41）。

「新文化運動」や「五四運動」の推進とともに、「個性教育」は大きく変化した。児童中心の教育方法の導入により、教育者は児童の興味や心理に応じた教育の実施に注目するようになった。また、ブルジョア民主主義教育思想と初期マルクス主義教育思想が競い立っていたこの時期、個人と集団性のバランスの取れた「個性」に注意が払われたが、特に陳独秀などの初期マルクス主義者たちは、社会の力により強い関心を払い、人格の育成よりも健全な政治経済システムを持った社会の育成を優先すべきと提言した。これが実現した暁には、健全な「個性」を持った個人の育成も可能になる。彼らはそう信じたのである。

2.3. 1923-1927年：冷却期

1919年の「パリ講和会議」の結果は多くの中国人の幻想を打ち砕き、日本を始めとする帝国主義諸国の侵略と中国国内の軍閥独裁の影響の下に、1924年から1925年にかけては国家主義教育思想が流行した。ナショナリスト（国家主義者）の見方は、教育は個人の理想の産物ではなく社会の産物であり、社会が生き残りたいのであれば、社会の構成員の間で共通の感情と信念が持たなければならないというものである。国家主義教育の役割は「同化」することである。つまり、個人的な生活を送る人々は同時に社会や国家の中に住む人々でもあり、教育の目的は「個性」を育むことではない。このような国家主義教育は、孫培青（2019）によれば次のように総括される。「その本質は国家を救うための教育である。しかし、この国家の核となる概念は曖昧で抽象的なものにとどまる。そして、その正当性を吟味せぬまま教育の党派性や政治性を否定することは、新文化運動や五四運動によって育成された民主主義教育と矛盾する」（孫 2019：396-397）。

1926年3月、ナショナリストと左翼社会主義者の間で大きな対立が起こり、「3.18の惨案」⁵が起こったため、「民主自由」と「個性解放」を唱える知識人と学生は大きな打撃を受け、「個性教育」の発展に挫折をもたらした。

2.4. 1928-1949年：発展期

⁵ 1926年3月16日に、日本は英国、米国、その他8か国と協力して段祺瑞政権に最後通告を發令し、大沽口防衛施設の撤去を要請した。3月18日、李大釗が主宰する北京の5,000人以上が天安門広場で抗議し、8か国の最後通告の拒否を要求した。段祺瑞政府は実際に銃撃を命じ、その場で47人を殺害し、200人以上を負傷させた。その事件は「3.18惨案」と呼ばれる。

1928年に開催された「全国教育会議」は、民国の教育目的は「三民主義」⁶であると決定し、1929年に策定された「中華民国教育宗旨及実施方針」の原則の第4条は依然として「個人の発展を求めると定めた。1931年9月、国民党第1回中央執行委員会第17回執行会議が「<三民主義>教育実施原則」を可決し、「三民主義に子どもの全身と心を統合すること、三民主義教育の下で子どもたちの個性と集団性の特徴を均等に発達させること、三民主義教育の下で子どもたちに彼らの生活に相応しい基本的なスキルを持たせることが重要である。…中等教育では青少年の個性の肉体的・精神的発達、および適切な指導と訓練の提供に注意を払うべきである」（宋恩榮・章咸 1990：48-53）と規定した。以上より窺えるように、この時期における「個性」には、集団性との共存が求められた。

この時期に活躍した教育者として晏阳初、梁漱溟、黄炎培、陳鶴琴、陶行知の名前が挙げられる。まず、晏阳初は「四大教育」⁷と「三大方式」⁸を提案した。「四大教育」のうち「公民教育」は最も重要な存在と見なされ、すべての市民は個人と社会の関係を理解して公共心と集団性を育む必要があり、そうした基盤の上に国家の望ましい未来があるとした。

次に、梁漱溟は「古来より中国社会は道徳に基づく<倫理本位>の社会であったため、中国の教育問題を解決したいのであれば、中国固有の文化から解決策を見つける必要がある」（中国文化書院學術委員会 1990：167）と指摘し、農村地域において、科学的方法を用いて「個性」の発達と社会の発達を同時に促進する実践に取り組んだ。そして教育対象の年齢層や特性に応じた様々な教育内容を実施することによる農村建設と農村教育に努めた。また、黄炎培は「職業教育思想」を提起し、職業教育における教学方針は、個人が生計を立てるための準備であるとともに、社会に奉仕するための準備や国家が生産性を向上させるための準備でもあると説いた（中華職業教育社 1985：59）。

1930年代の末、陳鶴琴は中国の情勢に応じた「活教育」⁹の教育思想を提唱した。これは実践による教育、実践による学習、実践による進歩という実践に基づく教授法の基本原則を提唱するものである（北京市教育科学研究所 1991：74-76）。

これに対して、陶行知は1932年に山海工学団を設け、国情に基づいた「生活教育」を実践した。「生徒の特性に相応しい教科書を選択し、彼らの主体性を重視する。…優秀な教師は<教>と<学>を繋ぎ、生徒を正しく指導すると同時に、生徒自身に自分の学業に対する責任をとらせる。<教>（＝教師）は必ず<学>（＝生徒）の特徴によって調整して実施すべきだからである。…生徒の能力や興味に応じた教授法を行うべきである。教師は自己の教授法と生徒の学習方法を繋げようとするが、その際、指導要領に記載された方法だけでなく自分自身が実践を通して培ってきた知識と連結すべきである」

⁶ 「三民主義」とは、孫文によって提唱された中華民国の基本方針である。1905年に中国同盟会が創設されたときに「韃虜の駆除・中華の回復・民国の建立・地権の平均」の「四綱」が綱領として採択され、孫文はこれを「民族（韃虜の駆除・中華の回復）・民権（民国の建立）・民生（地権の平均）の三大主義」と位置づけた。そして1906年に「四綱」を「三民主義」へと改めた。

⁷ 「四大教育」とは文芸教育、生計教育、衛生教育、公民教育を指す。

⁸ 「三大方式」とは学校教育を「主導」、家族教育を「補足」、社会教育を「延長」にする教育方式である。

⁹ 「活教育」とは自然と社会はすべて教材であり、「活教育」のカリキュラムは自然と大社会を出発点とし、生徒が自然と社会に直接触れて学ぶことを可能にすることである。

(陶 2013 : 35-38)。以上のように述べて、陶行知は子どもの主体性を発達させ、子どもの創造性を育み、子どもの「個性」を育てることを図った。

一方、1930年代にはマルクス主義教育理論のシステムが徐々に整備されていった。その中で、楊賢江『新教育大綱』(1930)と錢亦石『近代教育原則』(1934)は中国におけるマルクス主義教育学の基本的枠組を示すものとされる(董宝良 1994 : 378)。

楊賢江は『新教育大綱』において、「教育の本質とは社会が必要とする労働分野の一つであり、労働者に特別な資格を与えることである。つまり、教育は人々が社会生活を営むのを助ける手段である」(楊 1930/1982 : 412)と規定し、「教育神聖」「教育清高」「教育中立」「教育独立」「教育救国」などの諸説を批判した。

錢亦石も「教育独立」と「教育救国」を批判した上で、「子どもの本性は教師が任意にドローイング(描画)できる白い紙のようなものではない」し、子どもの身体と精神は遺伝的単位である胚細胞から発達しているため、「子どもの本性は主に親から授けられた遺伝的単位によって決定される」とした。親の遺伝因子は違うため、子どもによって「個性」には違いがある。したがって、遺伝子の持つ可能性を実現するためには、自然環境と社会環境の影響の下で「個性」を発達させなければならない。その上で錢は、「個性のうちのどの部分が内的要因によって形成され、またどの部分が外的要因によって形成されているのかについては今後の研究を俟たなければならないが、内的要因と外的要因の両方が個性の形成に関与していることは間違いない」(錢 1934/2013 : 253)と説いた。

「個性教育の繁栄期」すなわち「新文化運動」と「五四運動」の時期に提唱された肉体的・精神的な「個性」の解放と比べ、この時期には、国の「教育要旨」の中でも、また教育思潮の中でも、「個性」の発達と集団性のバランスを取ることが重視された。また、児童生徒の民族意識や国民道徳の育成に注意を払い、生活技能の習得を重視すると同時に、中国の実情を考えて農村地域で教育を推進し、有限の物理的条件を利用して教育実践を行い、これを通して児童生徒の主体性と創造性を発達させようとした。一方、「個性教育」の理論は以前よりも更に成熟し、外来の教育理論の硬直的な援用ではなく、国情と社会の要求を考えて中国に適合するものへと改変し、また新たに創出しようとした。

最後に、マルクス主義教育家たちは、唯物史観と唯物論的弁証法に基づいて、それ以前の「教育救国」や「革命より教育を」の主張に反論した。教育には大きな可能性があるが、それは決して全能ではない。教育は人類が社会生活を営むのを助ける道具であり、この道具は社会全体に属する。「当時の社会は極度に貧しい、後進国の状態だった。こうした時期において、国民が自立して生計を立てる能力を養い、これによって国の救済を実現するという事は不可能だ。国民の力と革命の力に注意を払う必要があり、それが半植民地の地位から脱却し、国を救う手段である」と楊賢江は指摘する(楊 1982 : 413)。彼によれば、教育とは社会主義の戦士を育成するものであり、階級の問題を理解させることが最優先されるべきである。これは決して「個性」の発達が許されないという意味ではない。社会革命闘争の後、社会のおよび国家的独立の実現によって初めて「個性」の発達が導かれるということなのである。

おわりに

1904年に「癸卯学制」が公布されて以来、1949年の中華人民共和国設立までの45年

間、近代中国の教育における「個性」と「個性教育」の探求と蓄積は徐々に豊かになり、途中の冷却期を挟みながらも、次第に成熟していった。草創期の西洋個性教育モデルを模倣するだけのものから、第二、第三の学制とこれに伴う新たな教育要旨の公布、中国の国家状況に応じた様々な教育思想の主張と教育実践の遂行を通して、中国独自の特徴を備えた「個性」概念や「個性教育」の諸理論の提唱へと展開されていった。

この間に追求された「個性」の意味合いは社会的・歴史的背景によって時代ごとに異なるが、蔡元培の「五育」思想に見られる、子どもの「知・情・意」の育成に注意を払い、「徳・知・体・美」の全面的発達を目指そうとする教育理念は、21世紀の中国において推進されている「素質教育」における「徳・知・体・美の全面的発達の人材の育成」の理念と重なる所が多い。一方、陶行知の「生活教育」に見られる、子どもの主体性を尊重し、創造性を育み、子どもの多様性を理解した上で、子どもの「個性」の発達を重視しようとする教育理念もまた、「人間の人格に基づく主体性とイニシアティブの尊重、人間の知性の可能性の発達に焦点を当て、人間の完全な個性の形成に焦点を当てる」¹⁰ことを根本的特徴とする「素質教育」との類似点がある。

今後、これらの優れた教育思想を用いて「素質教育」の推進をより一層促し、子どもの「個性」を尊重していくための方法をさらに探求することが重要な課題となるだろう。

参考文献

- 袁偉時編『告別中世紀——五四文献選粹与解説』広東：広東人民出版社、2004
- 王智新『現代中国の教育』東京：明石書店、2004
- 胡適『胡適哲学思想資料選（上）』上海：華東師範大学出版社、1981
- 高平叔編『蔡元培教育論著述』北京：人民教育出版社、1991
- 高平叔編『蔡元培全集』第3巻 北京：中華書局、1984
- 高平叔編『蔡元培教育文選』北京：人民教育出版社、1980
- 顧明遠『中国教育の文化基盤』東京：東信堂、2009
- 蔡建国「近代中国における蔡元培教育思想の役割とその周辺」『新潟国際情報大学情報文化学部紀要 [社会科学編]』(1)、pp.93-112、1998
- 蔡元培『蔡元培美育論集』長沙：湖南教育出版社、1987
- 朱有燾編『中国近代学制史料』第二輯上冊、上海：華東師範大学出版社、1987
- 舒新城編『孫中山全集』第一巻、北京：人民出版社、2015
- 舒新城編『孫中山全集』第二巻、北京：人民出版社、2015
- 蔣夢麟『蔣夢麟學術文化隨筆』北京：中国青年出版社、2001
- 錢亦石『現代教育原理』長春：吉林人民出版社、1934/2013
- 宋恩榮・章成編『中華民国教育法規選編（1912-1949）』南京：江蘇教育出版社、1990
- 孫培青『中国教育史』第4版、上海：華東師範大学出版社、2019
- 田正平編『中国教育思想通史 第六巻（1912-1927年）』長沙：湖南教育出版社、1994
- 中華職業教育社編『黃炎培教育文獻』上海：上海教育出版社、1985
- 中共中央党史研究室『中国共産党的九十年』北京：中共党史出版社党建讀物出版社、2016
- 中国文化書院學術委員會編『梁漱溟全集』第二巻 濟南：山東人民出版社、1990

¹⁰ 中国国家素質教育サイト「素質教育とは何か」

http://www.chce.org.cn/News_info.asp?ID=2653&BoardID=69 最終アクセス日：2021年6月27日。

- 顧明遠·武修敬·袁小眉編『中国教育大系 マルクス主義与中国教育』武漢：湖北教育出版社、1994
- 陶行知『中国教育的覚醒』北京：群言出版社、2013
- 董宝良『中国教育思想通史 第七卷（1927-1949年）』長沙：湖南教育出版社、1994
- 馮学敏「20 世纪上半葉中国個性教育的発展歷程研究」南京師範大学修士学位論文、2015
- 不懋子「教育学」『浙江潮』教育篇 東京：浙江同郷會雜誌部、pp.59-64、1903
- 北京市教育科学研究所編『陳鶴琴全集』第五卷 南京：江蘇教育出版社、1991
- 楊賢江『新教育大綱』北京：教育科学出版社、1930/1982
- 李亦民「人生唯一之目的」『新青年』1（2）上海：群益書社、pp.17-19、1915