

[研究ノート]

中国の伝統教育における「個性」と「個性教育」

盧静陽

立命館大学大学院文学研究科

概要：伝統教育とは、過去の教育実践において形成され、継承されてきたある特色をもつ教育体系を指す。中国の伝統教育を振り返り、先秦、特に春秋・戦国時代に、各流派の思想が登場し、伝統教育の基礎を築く。秦・漢王朝から宋明王朝までの時代は中国の伝統教育の発展期であり、清王朝の創設から近代に至るまで、中国の伝統教育は衰退する傾向がある。その中で「個性」や「個性教育」がどのように位置づけられ、またどのような変遷を辿ってきたのかを検証した。中国の伝統教育における「個性」は極端な個人主義ではない、それぞれ枠に従い、個人の多様性を保つべきと考えられていた。また、「個性」の発達には適当な政治的環境と文化的環境が必要であるが、個人や社会のニーズの変化に応じて、実現すべき「個性」の発達や「個性教育」の内容も変化する。
キーワード：因材施教 個性 個性教育 伝統教育 儒家

"Individuality" and "Individuality Education" in Traditional Chinese Education

LU Jingyang

Ritsumeikan University Graduate School of Letters Department

Abstract: *Traditional education refers to an educational system with certain characteristics that has been formed and inherited in past educational practices. Looking back on Chinese traditional education, in the pre-Qin period, especially in the Spring-Autumn Warring States period, the ideas of each school appeared and laid the foundation for traditional education. The period from the Qin-Han dynasty to the Song Ming dynasty was the development of Chinese traditional education, and the Qing dynasty, from its founding to the modern era, traditional Chinese education tends to decline. In Chinese traditional education how "individuality" and "individuality education" are positioned and how they have changed. "Individuality" in traditional Chinese education is not an extreme individualism, and it was thought that individual diversity should be maintained according to each frame. In addition, the development of "individuality" requires an appropriate political and cultural environment, the development of "individuality" and the content of "individuality education" to be realized also change according to changes in the needs of individuals and society.*

keywords: *Teaching ; Students; Aptitude; individuality; education; Traditional Chinese Education, Confucian*

はじめに

春秋戦国時代（BC770-BC221）、儒家、道家、墨家、兵家、法家などの流派がそれぞれの教育学説を創出して生徒（弟子）を募集し、自分の学説を宣伝しながら社会の矛盾を解決しようと図った。春秋時代の末（紀元前6世紀）、思想学派としての儒家・墨家が創出され、戦国時代には道家・法家・農家などの諸子百家が歴史の表舞台に登場した。そして「戦国中・後期になると、諸子百家が〈百家争鳴〉の学術隆盛の環境を作り出し、中国の歴史上初めての〈教育思想のピーク〉期間となった」（徐・譚・梅 1994：2）。

漢の時代、「儒家独尊」の思想が確立され、儒家文化は中国の伝統文化の代名詞と見なされ、儒家思想を中心にした教育思想が正統かつ主流であるとする見方がこれ以降続いていった。特に隋の時代、「科举制度」が確立したことに伴い、教育の重要性は極めて大きくなった。被教育者は儒家の「四書五経」¹の暗記を中心にして知識を習得した。「儒学」を中心にする「科举制度」は千年以上にわたって実施されたため、儒家教育思想が封建君主制社会の農業中心の経済構造と大家族制度の社会構造に適用されることとなった。

しかし、「儒家は諸子百家の一流派にすぎず、これを中国文化の源流とすることはできない」（劉 2008：222-223）。中国伝統教育を分析する際、儒家だけではなく、墨家、道家など他の流派の教育思想にも言及する必要がある。一方、時代の流れに従い、儒家の思想も道教や仏教などの思想を吸収しつつ、また後世の儒学者の解釈を通して発展し変容していったことも見逃せない。

本文では、伝統的な教育思想と目される3つの思潮の骨格が形成された春秋・戦国時代と、これらが発展し変容していった秦・漢時代から明・清時代までの二期に分けて、中国の伝統教育における「個性」と「個性教育」の特徴について考察する。

1. 春秋・戦国時代の教育思想における「個性」と「個性教育」

春秋・戦国時代は、諸子百家による「百家争鳴」の時期である。この時代の思想家たちは、自らの哲学的世界観に基づき、さまざまな階級や階層の利益を代表し、神道と天道の束縛から人間を解放しようと努め、「個性」の解放や、個人と社会の関係についての一連の学説を創出した。それらの学説の目的を概括すれば、社会変革が完了した後、新しい社会において人間が正しい価値観を確立し、主体性と創造性を発揮すると同時に、人間の行動を規制するための社会規範を策定し、調和のとれた安定的な社会を構築しようと図ることにあつた。

その中で、前漢の武帝の時代からアヘン戦争の時代までの約二千年の間、「中国の国学」として尊ばれたのが「儒家」の思想である。「儒家思想、儒家文化は、中国伝統文化の全体と等しくはないが、しかし確実に中国伝統文化も最もよく代表するものである。……中国伝統文化の基本精神は主として儒家の学説の中にあらわれており、中国文化と西洋文化の基本的な違いも主として儒家の学説の中にあらわれている」（張・程 1990：128-129）。

一方、「墨家」は、中国戦国時代に活躍した墨子を始祖とする思想家集団であり、「義」をめぐる「兼愛・非攻」（博愛主義・平和主義）の思想を説いた。この時代、墨家に

¹ 「四書」とは『大学』『論語』『孟子』『中庸』という儒教の四経典であり、「五経」とは「易・書・詩・礼・春秋」という五つの儒家の経典である。

も儒家と同じように「三千生徒」がいたとされ、墨家の学説の流行は儒家に劣らぬものがあり、戦国の時代より漢代にいたるまで「孔墨」と称され、儒家に匹敵する勢力となって隆盛した。『呂氏春秋』には、「孔子と墨子の二人は、人々をより上位に引き上げるべき爵位も持たず、人々に利益を与えるべき褒賞も禄位もないのに、天下の最も榮譽ある人物を挙げる時には、必ずこの二人を口にする。……その仲間はいよいよ多く、弟子もますます増え、天下に充ち満ちている」（呂/町田訳 BC241/2005：80）と、儒・墨両家の隆盛に言及している。

これに対して、「道家」の創始者、老子の哲学思想においては、人間の自然・天性に依拠してさまざまな活動を行うことは「無為」であると定義され、逆に人間の自然・天性に反して意識的かつ意図的に物事を行うことは「有為」とした。漢代以後、儒家思想が政治的・公的な面を主導したのに対し、道家は私的・内面的な思想生活の支えとなり、宗教や芸術とも深くかかわりながら長年にわたって中国の人びとの精神世界に大きな影響を及ぼしてきた。

以上より、儒家の孔子、墨家の墨子、道家の老子、三者の教育思想における「個性」と「個性教育」の分析を通して、春秋・戦国時代におけるこれらの特徴を探っていきたい。

1.1. 孔子の教育思想における「個性」と「個性教育」

孔子（BC551-BC479）は中国春秋時代の教育家・思想家であり、儒家の創始者であるとともに、中国史上最も偉大な教育家と目される。孔子は、一握りの貴族たちが教育資源を独占していた当時の社会を批判し、「有教無類（教え有りて類無し）」の教育理念を提唱した。つまり、教育の対象として人種・種族・階級などの貴賤の区別を設けないことを明言し、これを実践した。彼の生涯において、門下生は三千人に到り、「詩・書・礼・楽・易・春秋」という「六芸術」を習得した「得意門生（お気に入りの弟子）」の数は72名に上ったとされる。

それでは、孔子の思想において「個性」はどのように位置づけられるだろうか。趙宏志（2006）によれば、「儒家の倫理は個性のために創出されたものではなく、統一的な良い集団性を形成するために、個性の<悪>を抑制しただけである。統一的な集団性の形成のためには個性を抑制しなければならない」（趙 2006：19）と解釈され、「個性」は「集団性」の形成にとっての阻害因子ともなりうるという見方もできるという。また、孔子は「個性」を尊重するためのいくつかの提案を行っているが、それが階層の枠組みの中での制限されたものであったことも留意すべきと趙は指摘する。こうした趙の見解について、孔子自身の言説に基づいて再検討する必要があるだろう。

本節では、「個性」に関わる孔子の教育理念について、彼が掲げた二つの言葉、「有教無類（教え有りて類無し）」「因材施教（能力や特性に合わせて教育を施す）」に注目して考察を加えたい。

a. 「有教無類」

孔子が生きた春秋時代は、奴隷制から封建制への移行期にあり、その時期の教育の対象は貴族に限られていた。魯国に生まれ、周初への復古を理想として身分制秩序の再編と仁道政治を掲げた孔子は「有教無類（教え有りて類無し）」との教育理念を提示した。その意味するところは、「あるのは教育であって、人間の種類ではない」ということで

あるが、この「類無し」の内容については、歴代の学者において解釈が分かれている。例えば朱熹(1473/2008)は、「然れども人の稟くる所に就きて言えば、又た昏明・清濁の異あり。故に上知と生知の質は、是の気清明・純粹にして、一豪の昆濁も無し。ゆえに生まれながらに知り安んじて行い、学ぶを待たずして能くす…其の次は即ち生知に亜ぎ、必ず学んで而る後に知り、必らず行なつて而る後に至る。又た其の次は、資稟既に偏より、又た蔽わるる所有り。須是らず工夫を痛く加えて、人一たびずれば己れ百たびし、人十たびずれば己れ千たびして、然る後に方めて能く生知に亞ぐ者に及ぶ」と説き、教育を通してよい方向へと導くことができ、すべての人間は「生知」の程度に至る可能性があると解釈されるとした(朱/三浦 1473/2008:364)。これに対して顧明遠(2004/2009)は、「類無し」とは「階級なし」「善悪なし」などの解釈の他に、「学校では教師が生徒を分け隔てなく扱い(一視同仁)、人為的に生徒を等級分けし区別して扱うことをしてはならない。教師は生徒一人一人を信じ、教育すれば皆有用な人材となると信じなければならぬ」(顧/大塚訳 2004/2009:138-139)とも解釈できるとする。

これらの解釈を踏まえ、「教え有りて類無し」は、貴族のみならず一般民衆にも教育を施す必要性を説くと同時に、生徒を身分や階級によって区別することなく扱い、生徒一人一人の「個性」を尊重し、その性格を把握しつつ、善に向けて導いていくよう教育を施すことの重要性を説いたものと理解することができる。

b. 「因材施教」

『論語』の中に以下のような一節がある。「子路問う、『聞けば即ちこれを行わんか』。子曰く、『父兄在す有りて、之を如何ぞ其れ聞けば即ちこれを行わん』。冉有問う、『聞けば即ちこれを行わんか』。子曰く、『聞けば即ちこれを行え』。公西華曰く、『由(子路)や問う、聞けば即ちこれを行わんかと、子曰く、父兄在す有りて。求(冉有)や問う、聞けば即ちこれを行えと。赤を惑う、あえて問う』。子曰く、『求(冉有)は消極的だからそれを励ましたのだが、由(子路)は人をしのぐので、それを抑えたのだ』と答えた」(孔子/貝塚訳 1973/2020:314-315)。

また、子貢が孔子にどうすれば君子になれるかを問うた。孔子は「君子は周して比せず、小人は比して周せず」と答えた。次に、司馬牛が孔子にどうすれば君子になれるかを問うた。孔子はまた司馬牛の特性に応じて、「君子は憂えず怖れず」と答えた。また、孔子はほかの弟子に「君子」について別の説を示した。「君子は人の美を成し、人の悪を成さず、小人はそれに反らす」。

以上の事例から言えるのは、孔子は弟子(生徒)の性格、あるいはそれぞれの「材(=個性)」に応じて、同じ質問に対して異なる答えを与えたということである。これに関して、後の北宋王朝の儒家・程頤は「孔子の教人、材に応じ」と要約した(程 1935:276)。一方、南宋王朝の朱子学の創始者・朱熹は、程頤の言説を踏まえた上で、「聖賢の施教、材に応じ」と概括した(朱 1983:362)。つまり朱熹は「施教」の主体を「孔子」から「聖賢」に変更した。「孔子」は特定の個人を意味し、「聖賢」は個人だけでなくあらゆる教育者を指す。つまり、朱熹の解釈によって「施教」の主体は具体的な「孔子」から抽象的な「聖賢」に置き換えられたのである。「朱熹は孔子の〈因材施教〉という教育方法を、個別の事例から一般的な教育原則、個別の教育行動から一般的な教育行動へ昇華した。しかし、孔子も聖賢も実際には教師のことを指し、「因材施教」ができる教師と

も教育者とも呼ぶことができる」（梁・孫 2009：87）。以上のように、「因材施教」という名称それ自体は、朱熹によって与えられたものであることに留意しておきたい。

孔子は儒家思想の中核と見なす「仁」を踏まえて、生徒の「仁愛」理念を育成するとともに、生徒の「個性」を尊重して、彼らの才能を伸ばし、その弱点を十分把握してこれを自ら克服させようとした。これが「因材施教」である。

以上を要約すれば、孔子は、「個性」の尊重と社会の統合（調和）の関係にどう対処するかという問題に対して、2つの顕著な貢献をしてきたと言える。1つは、それまでの、人間を「類」（人種）と「群」（集団）に分ける考え方と異なり、個体としての人間すなわち個人や、個人と集団の関係に焦点を当てたことである。もう1つは、「個性」の尊重や個人の解放は、人間の生命の価値の中核である「仁」の制約を受けるものと見なしたことである。つまり、孔子の論説において、個人の行為は「為他」を行動規範として制約を受けるが、それによって個人は「道徳化」されるものと考えられた。そして、社会全体の統合を実現するためには、個人の利益や「個性」の尊重は犠牲になってもやむを得ないと見なされた。この点において、前述した趙（2006）の指摘は的を射たものと言える。

そして、このような孔子の「個性」に対する考え方は、後述するように近代以降および改革開放以降の中国の教育思想や政策にも共通して観られるものであることも付言しておきたい。

1.2. 墨子の教育思想における「個性」と「個性教育」

墨家の創始者である墨子（BC468–BC376）は、当初、儒学を学んだが、儒学の「仁」の思想を差別的な愛であると見てこれに満足しなかった。そして、無差別的な愛を説く独自の思想を切り拓き、一つの学派を築くまでに至った。一方で、その平和主義的な思想は、軍拡に躍起になっていた諸侯とは相容れず、敬遠されがちであった。彼の死後、その思想と学説は弟子たちにより『墨子』として纏められた。

ここでは特に、『墨子』に記された二つの言葉、「学必量力（必ず能力の限界を量って教えを施す）」と「子深其深 浅其浅 益其益 尊其尊（深いものを深くにして 浅いものを浅くする）」に注目し、墨家の教育思想における「個性」と「個性教育」の特徴について検討する。

a. 「学必量力」

墨子の教学活動は、弟子たち（生徒たち）の実際的な状況から出発して、彼らの知力、能力、基礎的知識、品性と個性など、各方面の特性を参考にして行われた。また、墨子は生徒たちの潜在能力を発掘して励まし、生徒たちには、自身の努力とともに、教師から受けた内容を十分に消化して利用する能力と条件が自身にあるかどうかを思慮することが求められた。

例えば『墨子・公孟』の中に、墨子と弟子の公孟子の間に交わされた、以下のような対話が出てくる。

数人の弟子が、墨子に射を学びたいと申し出たことがあった。すると子墨子は、「それはダメだ。知者というものは必ず自分の限界を量ってから、そのことに従うもので

ある。國中随一の勇士でも、一方で戦いながら、他方で人を助けるということはできない。ところが、お前たちは國中随一の勇士でもない。どうして、一方で学問を成しとげ、他方で射を成しとげることができようか」と言われた（墨子/森訳 1965/2012 : 216）。

儒家の「仁」の教育における生徒たち一人一人の品性や性格などの内面的な「個性」に応じて教育を施す教学実践よりも、もっと実用的で功利的な効果を墨家は重視する。墨子の教育思想においては、「愛」と「義」という理想的な人格の育成を前提として、実践の中に最大の利益と効果を求める。こうしたことから墨子は、生徒たちの潜在能力を発掘して彼らを励ますと同時に、生徒たちに「学と思の弁合」の学習方法を採用させ、彼らの主体性と能動性を重視することや、生徒たちが実情を踏まえずにただ高遠な理想を追うのではなく、合理的な思考を行うよう気を配ることが教師の務めであると説いた。

b. 「子深其深 浅其浅 益其益 尊其尊」

墨子はまた、生徒たちそれぞれの特性に合わせて教育を施し、彼らの才能を各方面で開花させ、彼らが自分の特長を十分に発揮することを教育の目標に掲げた。例えば『墨子・耕柱』の中で、弟子の治徒娛と県子碩が、墨子に向い、「人としてなすべきことの中で、何か一番重大でしょうか」と問うたところ、墨子は「それは例えば土塀を築くと同じである。土を築き固めることができる者は土を築き固めるし、土を運搬することができる者は土を運搬するし、測量のできる者は測量の仕事をする。それで初めて土塀が出来上がるのだ。人としてなすべき道をなすのも、これと同様である。弁論のできる者は弁論するし、書物に書かれた道理を説くものはその道理を説き、仕事のできる者は仕事に従うがよい。斯様して初めて人としてなすべき正しい道が完成するのである」（同上 181-182）と答えた。以上の墨子の言説は、弟子たちによって「子其深を深とし、其浅を浅とし、其益を益とし、其尊を尊とす」（墨子/塚本編 1924 : 357）として総括された。

1.3. 老子の教育思想における「個性」と「個性教育」

老子 (BC571-BC471) の思想を記述した『老子』は全書五千言からなるが、そのうち「道」という文字が 74 回にわたって登場する。例えば「道一を生じ、一二を生じ、二三を生じ、三万物を生ず」（老子/小池訳 1974/2013 : 126）。即ち、宇宙の根源は「道」というものであり、道から一を生じて、一が二を、二が三を、三が万物を生じる、という順序で宇宙の万物が生じるとされる。また、竹田健二によれば「<道>が人間の認識能力を超えた存在であることを端的に示しているのが、『老子』第一章冒頭の<道の道とすべきは、常の道に非ず>との言葉である。これこそが道であると人間が定義することのできるような<道>は、恒常不変の<道>ではない。……<道>は人間が視覚・聴覚・触覚によって明確に把握することはできないのである」（竹田 2012 : 60-61）。即ち、「道」は自然の法則であり、老子の教育思想はその「道」を根拠にして「無為」を貫き通そうとするものとして理解される。

「無為」とは、老子の哲学思想において、人間の自然・天性に応じてさまざまな活動を行うことを意味し、逆に人間の自然・天性に反して意識的かつ意図的に物事を行うことは「有為」とされる。本節では、老子における「無為」の思想を、「不言之教（不言

の教を行う）」という言葉を手がかりにして解説し、そこに「個性」や「個性教育」の特徴を見出すことを試みる。

老子は「不言の教を行う」について次のように説いた。「道は常に無為にして、而も為さざるは無し。侯王若し能くこれを守らば、万物は將に自ら化せんとす。化して作らんと欲すれば、われ將にこれを鎮むるに無名の朴を以てせんとす。無名の朴は、それまた將に無欲ならんとす。欲あらずして以て静かなれば、天下將に自ら定まらんとす」

(老子/小池訳 1974/2013: 108)。つまり、生徒の自然で内発的な本性に従い、人為的・強制的な説教を行わないことを説いた。また、「人は地に法り、地は天に法り、天は道に法り、道は自然に法る」(同上 74)と主張し、人間が生活している社会と自然は「道」に従って存在するため、人間のすべての活動と行為もまた「道」に従い、教学活動も必ず自然の法則に従って行うべきとした。

老子はまた、「我れ無為にして民自ずから化し、我れ静を好みて民自ずから正しく、我れ無事にして民自ずから富み、我れ無欲にして民自ずから朴なり」(同上 165)とも述べた。つまり、生徒の自然本性を尊重し、彼ら自身の思考と意志を重視して、余計な干渉をせず、生徒の可能性や潜在力を十分に伸ばす環境を作って、自由に成長させることを説いた。「不言の教を行う」を実践することにより、生徒は内面からの自然な成長を遂げることが可能になるとしたのである。

張岱年と方克立(2004)は道家思想の影響について以下のように概括する。「老荘の学の、世事を軽んじ自然に任せるという価値観は、これまでにはなかった規模で中国知識人の精神世界に広がり、その結果、玄妙で、世俗を離れ、清廉で、虚無的な生活趣味を形成した」(張・方 2004: 5-6)。

春秋・戦国時代を代表する3つの教育思想のうち、まず儒家の孔子は、人間が持って生まれた性格や「個性」は教育と環境の影響によって多様に発展すると見て、教育を施すことにより「仁人」という理想的な人間を作り上げることが可能になるとした。つまり、理想的な人間像を創出するための道徳教育を前提として、可塑性を持つものとしての「個性」を尊重した。次に、墨家は、儒家の観念的な道徳教育よりも、社会における実用的な「個性」をより重視し、統一的な優劣基準によって判断せず、「個性」や全ての才能を十分に理解し伸ばしていこうとした。これに対して道家は、自然本性としての「個性」を尊重し、個人に内在する能動性を重視し、「道」すなわち自然の法則に従い「不言の教」を行おうとした。

総括すると、3つの教育思想における「個性」はいずれも、社会や自然本性から離れた「個人主義」とは相容れない。その上で、儒家・墨家・道教はそれぞれ「仁」「義」「道」を核心にして、社会や自然本性と結びついた形で一人一人の「個性」が発展するよう、柔軟で多様な教育を実践したと見なせる。

2. 秦・漢～明・清の教育思想における「個性」と「個性教育」

前節で検討を加えた儒家、墨家、道家の三大思潮は、その後の約二千年間にわたって中国の伝統教育の骨格となった。秦・漢の時代から、魏晋南北朝の動乱期を経て、隋・唐・宋、さらにモンゴル民族による元朝を挟んで、明・清へと続く諸王朝は、いずれも

² 「老荘」は道家の代表的な思想家の老子と莊子を指す。

専制的・封建的な階級社会を基盤として成立しており、そうした階級社会の秩序の安定と維持に寄与するものとして、三大思潮、特に儒家の思想が、修正もしくは改変された形で為政者によって利用され流布していくことになった。

本節では、秦・漢代～明・清代の教育思想を以上のような観点から時代順に概観するとともに、特筆すべきいくつかの言説を「個性」や「個性教育」と関連させながら紹介していく。

2.1. 秦・漢代

秦代 (BC221-BC207)、始皇帝による中央集権国家権力の確立は、国民生活に大きな影響を及ぼした。始皇帝は李斯に命じて、全国的な文字の統一、貨幣の統一、度量衡の統一などの一連の改革に着手させた。更に、文化専制主義を推進し、「焚書坑儒」³をはじめとする諸政策によって国家統一の維持を図った。このような社会背景の下で「個性」の発達は抑制された。

始皇帝の迫害に対応すべく、やがて儒家は当時のさまざまな学派のイデオロギーを吸収することにより、新しい面貌を見せることになった。つまり、権力の中央集権化に役立つ正統な教義として支配的な地位を占めることに成功したのである。

前漢 (BC206 - AD8) の武帝の時代、董仲舒 (BC176 - BC104) は「百家を排除し、儒家のみを尊ぶ」と主張して、儒家思想を主流の指導思想として確立させた。統一された封建統治を維持するため、漢王朝は原初の儒学を漢代の必要に合わせた官制儒学へと改変し、「三綱五常」⁴を核心とした「君父政治」⁵を強化していった。その結果、「個性」の発展も抑制された。

儒家は社会の核心理念として政治・経済・文化などあらゆる面に浸透し、人々の生活を全面的に規定した。そのため、国民の思想信条は閉鎖的体系に包含され、生活様式や思惟方式、感情までもフォーマット化された。劉紹剛 (2000) によれば、「儒家の倫理は社会構造の安定性に注意を払い、社会の全体的利益が、個人の利益が合理的であるかどうかを判断するための唯一の基準と見なされた。個人は、集団の要求に無条件に従う必要がある。これにより、個性の発達は少なからず抑制された」(劉 2000 : 14) と見なされる。

2.2. 魏晉南北朝代

魏晉南北朝の時代 (220-589)、長引く戦争と社会動乱によって、集団性と統一性を強調し、社会的利益のために個人的利益を犠牲する儒家の倫理観の地位は揺らぎ、儒家は不振に陥った。一方、「漢代に西方から伝来した仏教が本格的に中国社会に浸透して教理研究や宣教活動が盛んになったこと、道家思想を核にしながらか儒家や仏教から思想的養分を吸収した従来の方術や民間信仰が道教教団を形成し」(溝口・石田・小島 2007 :

³ 「焚書坑儒」とは、古代中国の秦代に発生した思想弾圧事件。焚書は「書を燃やす」こと、坑儒とは「儒者を坑(穴)に生き埋めにする」を意味する。

⁴ 儒家で、人として常に踏み行い、重んずべき道のこと。「三綱」は「君臣・父子・夫婦」の間の道徳。「五常」は「仁・義・礼・智・信」の五つの道義。

⁵ 「論語・顔淵」に見える齊の景公に政治の要諦をきかれたときの孔子の答え「君君、臣臣、父父、子子」による。君臣がそれぞれの分に応じて道を守ること。主君は主君の道を尽くし、臣下は臣下の道を尽くすこと。

90) たことにより、「儒」「釈(=仏教)」「道」の三教が並び立った。

この時期には、個人の存在と心の解放が重視されるようになった。たとえば、「竹林七賢」⁶や陶淵明(365-427)らは、自由への憧れと「個性」の追求を詩歌として表現した。そうした中で、老子と荘子の道教思想を骨組みとして、これに儒家の思想を融合させて形成された「玄学」の教育思想が流行した。「玄学」は自然教育を提唱し、個人の天性を尊重する教育である。その代表的な教育理念として何晏・王弼の「天性による自然」(因性自然教育観)、阮籍・嵇康の「自然に任せよ」(任自然教育観)、向秀・郭象の「名教は自然」(名教即自然教育観)の三つがある。以下、具体的に検討していく。

a. 何晏・王弼「天性による自然」(因性自然教育観)

何晏(196-249)と王弼(226-249)は「人間は本位、名教は末位」という観念から出発して、生徒のそれぞれの天性に相応しい教育を提唱した。彼らは、漢の武帝により「独り儒家を尊ぶ」文教政策が推進されて以降、個性発展、思惟訓練、能力育成などの教育が廃棄された現状を批判する。その上で次のように説いた。「人間の自然的な天性の発展に従い、強制的な干渉をしない。統一の評価標準や規格によって生徒を縛らないで、各人の個性に沿った多様な教育を行うべきである。また、個体の心身両面の発達には自然の法則があるため、教育は必ずその法則に従い、生徒を教育に服従させることがあってはならない。最後に、生徒は成長するに従って、内在的な特質や機能が次第に顕在化していくが、外側から働きかける教育には、触媒作用があるものの、そうした内在的な特質や機能を超越して支配することはできない。従って、教育者は必ず生徒の個性によって多様な教育を行うべきである」(王・閻1994:240-241)。

b. 阮籍・嵇康「自然に任せよ」(任自然教育観)

阮籍(210-263)と嵇康(223-263)は老子の思想の中に「道は自然に法る」という自然教育理念を認め、「不言の教を行う」教育方法を提唱した。嵇康によれば、「人間の本性は、安全を好み、危険を嫌い、快適さを好み、疲労を嫌うことである。この本性は、口がそれ自体で甘いものと苦いものを区別でき、体が痛みとかゆみを区別できるようなものであり、人間は自然に物事に応じて行動できる」(嵇・殷・郭1986:266)。嵇康から見れば、人々は自然に欲望を生み出し、欲求は自然に満たされ、物事にも正しく対処できる。これが理想的な状態である。これを意図的に抑制した場合、逆効果になる。こうしたことから、彼は儒家の「外から内まで(詰め込み)」の教育方法を批判する。生徒の内在的な能動性と本来的な知識欲をかきたて、人間の発展に従った教学実践を行うべきである。つまり、教育は必ず個体の心身発達の法則に従い、生徒の特性や趣味から出発し、「個性」の発展を尊重すべきと彼は説いた。

c. 向秀・郭象「名教は自然」(名教即自然教育観)

向秀(227-272)と郭象(252-312)の思想において、世界の本質は自然であるとされる。二人によれば、自然主義教育とは「無為」、すなわち自然法則に従い「不言の教」

⁶ 3世紀の三国時代の魏末に、酒を飲んだり清談を行ったりして交遊した七人の称。阮籍(げんせき)、嵇康(けいこう)、山濤(さんとう)、劉伶(りゅうれい)、阮咸(げんかん)、向秀(しょうしゅう)、王戎(おうじゅう)、以上7名である。

を行う教育である。郭象によれば、教育者の役割は「学習の作用、性の形成を促すことだけである」（郭/王 2006 : 277）。郭象は、「名教」の地位と価値を再確立し、「自然」を再解釈した。彼が追求する「自然」には2つの意味がある。1つはすべてのものの元の状態を指し、もう1つは人間の自然の性質を指す。その中で、人間の「自然」は、生理的本能や気質などの生来の要因だけでなく、後天的な社会的影響によって引き起こされる変化をも含む。つまり、「教育は性の発展に服従するものである。人間の生理と心理は自ら形成されるものであるが、教育はその形成の過程において不可欠の役割を果たす」（同上）とした。

「玄学」は当時の実社会や人格の発達を抑制した世俗的な教育を批判し、理想的な教育への憧れや追求などに寄与する。「玄学」の思想家たちは、教育目的として「自然に順応」することを挙げ、「真性情」と「無為」の理想的な人格を育むことに集中する。「自然」はその教育的命題の核心であり、「自然主義」は「玄学」の全体を貫く主な特徴である。彼らは「個性」を尊重することへの強い願望を持ち、人間性の違いは内在的な自然本性（天性）の中に存在しており、これを変えることはできないと主張した。その上で彼らは、社会的統治は人間の天性に従うべきであり、強制的に人間の天性を変えることはできないが故に、「個性」を尊重することが肝要であると提唱した。

2.3. 隋・唐・宋代

阮青（2001）によれば、唐から明にかけての時代、中国の封建文明は高度に発達し成熟していったが、やがて教条化し、遂には崩壊へと向かっていった。これに対応して「個性解放」の理論は上昇への傾向を示したとされる（阮 2001 : 17 より要約）。

隋代（581 - 618）には、それ以前の「察挙制」⁷や「九品中正制」⁸のような士族門閥貴族に独占される人材推薦制度に代わるものとして、人材選抜のための試験制度としての「科挙」が制定された。科挙制度は中国の伝統教育に大きな影響を与えた。科挙制度を通して、一般の人々が仕官の機会を持つようになり、きわめて大きな力で人々を学問に駆り立て、古代中国伝統教育の広がりをも促進した。一方で、教育の内容は科挙制度に従属したものとなり、実用から離れ、儒家の經典に集中したスコラ主義的学習を強めることになった。

続く唐王朝（618 - 907）は、中国封建社会の頂点と見なされる。寛容でリラックスした社会環境と文化思想が形成された。特に7～8世紀頃、仏僧の恵能（638-713）が禅宗を創出し、人間の自主性や独立性などを強調した。また同じ時期に、韓愈（768-824）、柳宗元（773-819）、劉禹錫（772-842）などの学者が、宇宙における人間の位置や、

⁷ 察挙制は、前漢の武帝が元光（紀元前134年）の初年度に設立した古代中国の役人を選抜する制度である。察挙制は、先秦時代の世世襲制や隋・唐後期の科挙制度とは異なり、主な特徴は、地方知事が管轄内でいつでも人材を検査・選抜し、上司や中央政府に推薦し、審査・評価を経て公職に就任することである。

⁸ 九品によって人を官につける法という意味で、中国で三国の魏の初めから隋の初期まで（220～582）行われた官吏登用制度であり、九品官人法とも呼ばれる。魏は政府の官職を一品から九品までの等級に分ち、官品に従って待遇を定めた。次に地方の州・郡に中正という官を設け、中正は管内の任官志望の青年につき、その徳行、才能を審査し、一品から九品までの等級（郷品（きょうひん））をつけ内申書を作成した。

人間の品性と気質の関係などの問題に焦点を当て、多くの学説を提唱したが、「個性」にはあまり注意を払っていなかった。

宋代（960 - 1279）に入ると、「士大夫たちはこの時代の新しい学問を擁することによって新しい思想風気を生み出した。それは端的には朱子学の誕生という現象となる」（溝口・石田・小島 2007：86）。前述した朱熹（1130 - 1200）は、道学の流れを汲み、儒家をはじめ他の学派の言説をも取り入れつつ、後世に大きな影響力のある学問体系を構築したが、こうした朱熹の形而上学的哲学から発展したのが「朱子学」である。

朱子学の最も基本的な原則の一つは「性即理」である。朱子学は、それ以前の「人間がほかの物体と異なるのは仁義礼智を持つことである」という理論を転換し、「仁義礼智はあらゆる物体が持つ共通の性である、ということが主張されるのである。先学の、仁義礼智は人間だけが有するものだと示唆するその叙述は、仁義礼智をあくまでも道德の徳目とする見方によるものではないかと思われる。しかし、朱子にあっては、仁義礼智は、人間だけが有する道德の徳目というよりも、まずは自然界におけるあらゆる物体に内在する共通の性を意味する」（孫 2014：36-37）との結論を導いた。仁義礼智は人間だけが持っているものではなく、世の中の万物に内在している。これは人間および万物の共通性であるとする。

朱熹はさらに、「天命の性」と「気質の性」、「道心」と「人心」、「天理」と「人欲（人間の欲望）」の関係についてそれぞれ論証した上で、「賢人の千万の言葉は、人間に天理を教え、人間の欲望を破壊すること、そのためだけにある」と説いた。この主張は結果的に、「個性」の存在とその発達を否定することになった。また、朱子学は当時の統治階級によって公認されたことで、やがて内発的な発展の活力を失っていっただけでなく、社会全体の生活を向上させるための基準として利用された。欲望の存在と価値は認めるものの、この「人欲」の燃焼する方向を定めて「天理」を実現するエネルギーにすることが求められたのである。それ故に、「仁義礼智」という基準の下で「個性」は抑制されることとなった。

一方、宋代の儒家は、新しい歴史的条件下での先秦時代の儒家の復活と繰越しであった。その他、宋代にはさまざまな学派が興ったが、特に程顥（1032-1085）・程頤（1033-1107）の「二程子」を祖とする道学が主流となり、「天理人欲」⁹、「理一分殊」¹⁰、「性即理」¹¹などを説いた。程顥は「天と地の間において、人間は頂点にある生物ではなく、自分の心は植物、鳥、獣の心でもある。人間は天と地で生まれる。人と物の気質にはく正>とく偏>の区別がある」（程・程/王校注 1981：4）と説明した。二程子の見解では、天地の万物の源は同じであるが、気質が異なる。人間は天と地の「正」の気を得、ほか

⁹ 中国近世の宋・明代の性理学における重要な概念。朱子学と陽明学では論理構成が異なるが、共通しているのは、天から命令的に賦与された普遍性を「天理」という。とくに人間の場合は「性」という。この「性」は「天理」であるがゆえに「善」である（性即理＝性善説）。人間が本来固有する自己救済能力をいう。

¹⁰ あらゆる物体がみな「仁義礼智」という共通性を有するが、仁義礼智の「性」のその具体的な現れとしての「性」が物によってそれぞれ異なるということである。

¹¹ 「理」は「性」にだけではなく、「命、天、道、徳」といった概念にも緊密に関係する。「天としての理」は、理が人間の意志の如きものが全くない自然なるものであることを示すものであり、「命としての理」は、「本然の性（仁義礼智）」または「寿夭・死生・貴賤・貧富」などといった運命的な規定を意味し、「道としての理」は、事物の扱い方や物の使い方を意味し、「徳としての理」は事物の働きのあるべき様としての準則を意味する。

の物事は「偏」の氣を得るために、差異を生む。つまり、すべてのものの起源は同じであり、それが「理一」とされ、一方、氣質には「正」と「偏」の差異があり、それが「分殊」とされた。

民衆にとって階級的な社会関係の固定化は、一種の社会的抑圧と言える。朱熹と二程子の思想に「個性」に関する内容も見られるが、彼らにとってより重要なことは、人々の欲求を抑圧する文化的雰囲気と、「個性」の発達を抑制する世俗的世論を形成することであった。こうしたことから、彼らは「天の意志」の名の下に文化的統制をより一層強化したため、その結果、儒家も道家も更に神秘化し硬直化したものになっていった。

2.4. 明・清代の教育思想における「個性」と「個性教育」

明・清代、儒家の思想は更に硬直化し、封建社会の階級制（ヒエラルキー）の実証化に集中していった。儒家は階級社会の秩序をより強固にするために、儒家と君権（君主の権威）を神格化し、人間の内部の欲望を断ち切り、個性の発達を抑制した。

まず、明代（1368 - 1644）には、程朱理学を基に、個性と集団性の関係を探求する「心学」が生まれた。但し、心学は権威の崇拜には反対するが、その主な目的は依然として統治者に民衆を従わせることだった。そしてまた、「儒学教育はさらに政治化し、封建統治に奉仕するものであった。教育の政治化は中国教育の伝統となった。中国の教育思想は時代の交代によって（表面的には）変化していたが、封建教育の根本的伝統は本質的に何も変わらなかった」（顧明遠 2004/2009:99）。

ところで、この明・清代において、伝統的・世俗的な見方を打ち破り、より良い社会環境を求めると同時に、個人が自分の興味関心に従い自分の長所を発揮することの重要性を主張する思想家たちが現れた。明代の李贄（1527-1602）と清代（1636-1912）の龔自珍（1792-1841）である。「個性」に関する彼らの論説は進歩的、批判的な特徴を持つ。以下、それぞれについて見ておこう。

a. 李贄

李贄の思想には「個性」の発達とその解放を促進する豊富な内容が含まれている。彼は王陽明の「良心」説を「童心」に変換した。「童心」とは真の心であり、絶対に虚偽ではない「最初の本心」である。「童心」は外部のイデオロギーによって侵襲されない、生来の精神状態であるが、後天的な世の中の因習、規定、既存の道德規範などの影響を受け、徐々に失ってしまう。「童心が破壊されたら、言語を発してもそれは本音ではない。政治に参加することも誠実な出発点とはならない」（李 1618/2009:99）。李贄の理論において「童心」は極めて重要であり、これを失ったら人間の本心を失う。したがって、李贄は「童心」に基づいて物事の価値と正誤を判断すべきと考える。李贄の「童心」説は、純粹で原初的な心を「童心」と規定し、既成の価値基準や道德意識と対立させるものである。そしてこれを軸にして、絶対的権威を有する經典や聖人たちに厳しい批判を加えた。

また、李贄は男尊女卑の観念を否定し、「童心」は万人に平等に賦与されていると考えることから、性別や階層などを超えた平等主義を主張した。心の真実の発露としての「個性」の発達や自己肯定の態度が推奨された。さらに、「仏陀は人間に等しく、聖人はすべての人に等しく、高官は普通の人々に等しく、男性と女性は平等である」（同上 90-91）とした。但し、李贄における「世の中のすべての人の平等」とは、すべての人が

同じであるという意味ではない。誰もが「個性」を持ち、平等な社会的条件の下で、誰もが自由に「個性」を発達できるようにすることである。李贄の思想はこの時代において先進的な存在であった。彼は「人欲を去りて天理を存す」の束縛から「個性」を解放し、人々を平等な世界の中で発達させることを説いた。

以上によれば、李贄の「童心」の概念は、三つの点がある。1) 独立した活動。子どもは発達の過程において独自の心理的発達の法則を持つため、教育者は特に注意を払わなければならない。子どもを独立な人格を持つ個体として扱い、子どもの独立した活動を尊重する。2) 自由な選択。子どもは外向きの個性と主動性を持ち、彼らはやりたいことを選び、内面のニーズに応じてそれを変える能力を持つから、李贄は子どもを束縛から解放させ、自分のやる事と未来の道を選ばせることを提唱した。3) 遺伝、環境、教育はすべて子どもの心理的発達に影響を及ぼす。遺伝は子どもの心理的発達の生物的な要素であるが、子どもの心理的発達の可能性を提供するだけである。環境条件（生活条件）と教育条件は子どもの心理的発達における決定的な要素である。特に教育条件は子どもの心理的発達における主導的な役割を果たす。

b. 龔自珍

清朝の封建統治者たちはイデオロギーの支配を強化し、人々を奴隷にするために、科挙で才能を選択し、「八股文」¹²を使用し、人々の思考を抑制した。一方、彼らは「文字獄」¹³を使用し、知識人を抑圧した。長期にわたる厳しいイデオロギーの支配の下で、「個性」の発達は厳しく抑圧された。

これに対して、龔自珍は『病梅館記』において、「江寧の龍蟠里、蘇州の鄧尉山、杭州の西溪はすべて梅を生産するところである。（…中略…）曲がった姿勢の梅が美しく、まっすぐな梅は優雅さがないと見なされる。また、まばらな枝や葉の梅が美しく、枝や葉が茂る梅は普通だと見なされる」（関 1990：997-999）と記した。梅の栽培者はこの基準を使って、「まっすぐな枝を切り落とし、密で直立した枝を取り除き、枝を壊して梅の花を病気にする」（同上 999）。以上の文章に、龔自珍は封建支配の腐敗や暗闇に対する冷酷な啓示と批判の意味を込めた。天下の人材を「梅」に喩えて、才能を禁錮した封建専制制度の精神的な束縛を破壊し、人材の才能を発揮させ、これを最大限に活用させ、人々の「個性」を十分に発達させたいとの願望を表明したのである。

また彼は、「九州の生氣 風雷に恃む/万馬斉しく瘖す 究に哀しむ可し/我は薦む天公 重ねて抖擻し/一格に拘らず 人材を降さんことを」（龔自珍/田中謙二注 1959/1962：1）と詠み、人材の多様性の重要さを強調した。このような龔自珍の、「個性」解放思想の際立った特徴は、人間の主体性を十分に発揮し、「個性」を尊重するこ

¹² 中国の文体の一種。明・清代の科挙に課した特別の形式の文章で、四書・五経の一、二句あるいは数句を題として、古人に成り代わってその意味を敷衍することが制定当初の趣旨であった。受験者は破承・起講・入題・起股（前比または提比）・虚股（中比）・中股（大比）・後股（後比）・結束の8部形式で論文を構成、そのうち起股～後股の4部はそれぞれ二つの対句を用いたので「八股文」と呼ばれた。

¹³ 古代以来、統治者たちは知識人を迫害し、その作品から恣意的に言葉や文章を抽出し犯罪と判断した。「文字獄」は清王朝において最も残酷であった。満州族による清王朝は漢民族の民族的自立と抵抗の意識を抑圧し、王朝の統治の権威を確立し、中央独裁を強化する目的で「文字獄」を課した。

とを強調するだけでなく、人間の主体性を真に発揮できるような社会環境を整えることを強調した点にある。「万馬斉しく瘖す」時代に、民衆は社会因習と硬直化した儒家思想に拘束され、活力を失ってしまったため、民衆自身に対して主体的に「個性」を発達させるよう求めるのは困難であると彼は考えた。そこで龔自珍は「個性」の「受動的解放」、つまり「個性」の発達を制限するさまざまな障壁や束縛を打ち破ることにより、「個性」を発達させることを提唱したのである。

秦・漢代以降、魏晋南北朝の動乱期、隋・唐・宋、モンゴル民族による元朝、明・清代までの約二千年は、基本的にはいずれも専制的・封建的な階級社会であり、こうした社会的秩序の安定と維持に寄与するものとして、儒家・墨家・道家の三大思想、特に儒家の思想が、道家の思想を吸収して融合し、自身の思想系統を修正・改変されつつ、統治者によって利用され流布していった。

儒家の教育思想において、それぞれの人間の差異や「個性」は尊重されるべきとされたが、両家の思想の核心は、完全な人格の育成と良好な集団性の構築にあり、「順」「和」「同」などの前提条件の下での「個性」の尊重と発達が想定されており、「個性」は中央集権的な国家の統一と管理に貢献すべきものと見なされた。特に、儒家の教育思想においては、完全な人格の基準、道徳と行為の規範、厳格な倫理制度と階層制度、及び人間関係における規範性など、多岐に渉る準拠枠が設定されたため、「個性」の発達のための自由空間は極めて限定的であった。

儒家はまた、個人の人格の形成を重視した。歴代の儒家思想において、理想的な人格に対する要求は具体的であり、個人の精神、道徳、行動について多くの説明がなされた。その結果、二千年以上にわたって儒家の人格理論は中国人の人間観や人生観に大きな影響を及ぼしてきた。儒家は「君・臣、父・子、夫・婦、兄・弟」などの序列や階級制（ヒエラルキー）を設定し、「礼」という概念を用いてこの関係を維持しようとした。また、「仁」やその他の「君子の基準」を採用し、人々をこの秩序に従わせようとした。以上の基準と要求を用いて、儒家は民衆の「個性」を抑制し、統治集団を維持する外殻を作ったと言える。儒家は「道徳」に焦点を当て、人間性に反する方法で統一的な集団性を創出しようとした。確かにそれは統一的な集団性の形成に役立ったが、同時に自分の本心（本性）を失うことにもなりかねない。

終わりに

中国の伝統教育における「個性」は極端な個人主義ではない。そこでの「個性」にはそれぞれ枠がある。即ち、儒家や墨家における枠は社会の統一的な集団性であり、道家における枠は自然法則である。そして「個性」を尊重し発達させる教育とは、個人の差異を無限大に伸長させるのではなく、これらの枠に従い、収まる形で、個人の多様性を保ち、潜在力と可能性を引き起こすようバランスを取りながら行われるべきと考えられていた。

先秦時代の儒家、道家、墨家のすべてが民衆を統治する方法を提供した。特に、儒家は「君－臣、父－子、夫－婦」などの階層システムを設計し、「礼」を使用してこの関係を維持しようとした。「仁義」という「君子人格」を採用して人々をこの関係に従わせ、「個性」の発達を抑圧することになった。一方、孔子に由来した「因材施教」という教育原則と教育思想は、被教育者の「個性」の多様性に応じた教育を行うことを趣旨

とするものであり、その後、約二千年にわたって儒家の思想が「伝統教育」として歴代王朝の指導的イデオロギーとなって継承されていく中で、「因材施教」の含意も継続的に更新されてきたが、人間の「個性」を育み、個人の可能性を発達させることに力を尽くす教育者は希少であった。また、伝統教育における「因材施教」は、「三綱五常」という倫理原則に従うことを条件とするものがほとんどであり、人格の育成には一定の制限があった。

「個性」の発達には適当な社会環境が必要である。社会環境は政治的環境と文化的環境の二つの面から成る。適当な政治的環境は最も根本的なものであり、寛容な政治的環境の下で、民衆は自由に新たなイデオロギーを追求でき、また様々なイデオロギーの受容と融合も可能性になる。しかし、社会環境の最終的な解決策は文化的環境である。社会の倫理文化は、最初はその社会における少数の支配者の間でのみ共有されているが、時間とともに被支配者にも浸透し、内在化され、慣習となり、やがてその社会特有の文化として定着する。

宋～明代の儒教は、「群体本位」に基づき個人は「群体」の倫理に従うものとされた。この制度の下で「個性」は抑制された。統治者は民衆の不満を緩和し、階層的な集団の崩壊を防ぐために「従順」「寛容」「同感」などの倫理観を提唱しながら、「個性」の発達する空間を与えた。しかし、この空間は統治者からの贈与物であり、真の自由な空間ではない。長期にわたって「群体」に服従する中国民衆にとっては、統治者の神聖的・権威的な殻を破り、民衆の地位を確立することによってのみ、個人主義の倫理に移行することができ、真の「個性」を発達させることができる。そのように考えた一部の先駆者たちが、「個人」と「群体」の上下関係を逆転させようと取り組んでいった。

参考文献

- 王炳照・閻国華編『中国教育思想通史 第一卷』長沙：湖南教育出版社、1994
郭象/王曉毅『郭象評伝』南京：南京大学出版社、2006
関永礼『古文観止・続古文観止鑑賞辞典』上海：同濟大学出版社、1990
龔自珍/田中謙二注『龔自珍』東京：岩波書店、1962
嵇康/殷翔・郭全芝注『嵇康集注・難自然好学論』合肥：黄山書局、1986
顧明遠『中国教育の文化基盤』東京：東信堂、2004/2009
朱熹『四書章句集注』北京：中華書局、1983
朱熹/三浦国雄注訳『朱子語類 抄』東京：講談社、1473/2008
徐仲林・譚仏佑・梅汝莉編『中国教育思想通史 第一卷』長沙：湖南教育出版社、1994
孫路易「朱子の理」『大学教育研究紀』第10号（2004）、2004
竹田健二/湯浅邦弘編「老子—無為を説く謎の思想家」『中国の思想家』京都：ミネルヴァ書房、2012
趙宏志「中国個性倫理的萌発与発展」黒竜江大学博士論文、2006
張岱年・程宜山『中国文化與文化論争』北京：中国人民大学出版社、1990
張岱年・方克立『中国文化概論』北京：北京師範大学出版社、2004
程顥・程頤/王孝魚校注『二程集』北京：中華書局、1981
程頤/朱熹編『河南程氏遺書（卷十九）』北京：商務印書館、1935
阮青「個性解放之路」（「個性解放の道」）中国共産党中央党校研究院博士論文、2001
墨子/森三樹三郎訳『墨子』東京：ちくま学芸文庫、1965/2012

- 墨子/塚本哲三編『墨子』東京：有朋堂書店、1924
- 溝口雄三・石田知久・小島毅編『中国思想史』東京：東京大学出版会、2007
- 李贄『焚書 続焚書』北京：中華書局、1618/2009
- 劉曉東「中国における子ども観—子どもの精神発達の研究とその教育学的意義」『日中教育学対話Ⅰ 教育学研究と教育改革の現状と課題』横浜：春風社、2008
- 劉紹剛「個性解放論」中共中央党校博士論文、2000
- 梁秋英/孫成剛「孔子因材施教的理論基礎及啓示」『教育研究』2009（11）、2009
- 老子/小池一郎訳『老子訳注：帛書「老子道德経」』東京：勉誠出版、1974/2013
- 呂不韋/町田三郎訳『呂氏春秋』東京：講談社、BC241/2005