

中国における全面発達論争

教育行政学研究室 溝 口 貞 彦

The Debate on “Education for All-around Development” in China

Sadahiko MIZOGUCHI

In 1955—57, there was held a debate on “Education for All-around Development” in China. As a result of the debate, it was recognized that Education for All-around Development was education combined with productive labor and it was summarized by Lu Ting-yi.

- I. 論争の歴史的背景
- II. 全面発達論争
- III. 論争の成果と問題点

I. 論争の歴史的背景

A. 解放区時代毛沢東の教育論

中国で「全面発達」の教育が語られるようになったのは、50年代になってからである。「全面発達」の用語と思想はソ連を通じて中国に入ってきたのであるが、それに先だって中国には、解放区における教育実践とそれを集約した毛沢東の教育論があった。それを基盤として「全面発達」の思想も受けとめられ、また論議された。そこであらかじめ解放区教育の特徴と毛沢東の教育論の概要を簡単にみておきたい。

1930年代後半から40年代前半にかけての日中戦争のさい、中国西北部に共産党の指導する人民政権下の解放区がつくられ、精力的な学校建設が行われた。その代表とみなされたのは、延安の抗日軍政大学(抗大)であった。それは、抗戦遂行のための政治・軍事教育を中心としたことと、労働しながら学習したことに特徴があった。“現在は学習しつつ生産する、将来は戦闘しつつ生産する。これが抗大の作風であって、いかなる敵にも勝つに足る”(毛沢東「抗大の生産運動のための題詞」1939年)というのが、そのスローガンであった。そして他の諸学

校も抗大を範として、政治中心の教育を行ない、また教育と労働を結合させていたことが知られている。¹⁾

毛沢東はそれらの教育経験を整理し、1942年の有名な整風運動前後に、一連の教育論をうち出した。彼によれば、人間は何よりもまず思想的存在である。思想は人間のすべての活動を方向づけるものであり、また人間の価値を決定するものである。しかし通常人びとの頭脳はブルジョア的な旧思想で占拠されている。それをくつがえし、労働者階級の思想、すなわち人民に奉仕する思想でおきかえなければならない。「学校教育の任務は、学生思想を変化させることである。」そこから「政治教育はすべての教育の中心」とされる。²⁾

毛沢東は思想・政治教育である徳育と、知識を教える知育とを区別するのであるが、後者については次のように述べている。実践(生産労働、階級斗争など)から知識(理論)が生まれ、それが再び実践によって検証される。知識には2種類、すなわち生産労働の知識と階級斗争の知識(それらの総括として自然科学と社会科学)があるだけだ。それらには、感性的段階と理性的段階がある。書物の知識しかない学生は、他人からえた理論をうけうりしているだけである。そこで彼らを実際の仕事に参加させ、理論(理性的知識)を感性的知識で補わせて、「名実ともにそなわった知識人」にすべきである。このように述べて「理論と実際(実践)との統一」を強調したのであった。³⁾

それは1949年9月、臨時憲法として制定された人民政治協商会議の「共同綱領」にもうたわれている。そこでは、中国の教育を新民主主義の教育として位置づけ（第41条）、教育内容ではとくに祖国愛・人民愛・労働愛・科学愛・公共財産の愛護（「五愛」といわれる）を掲げ（第42条）、教育方法としては「理論と実践の一致」をうたっている（第46条）。⁴⁾ これらの教育条項が、毛沢東思想の強い影響下に、旧解放区の教育経験をふまえて定式化されたことは明らかである。

B. 「学校規則」の「全面発達」の規定

「共同綱領」にはまだ全面発達に関する規定はなかった。それにもとづいて制定された最初の学校規則（50年8月制定「高等学校暫行規則」、「専科学校暫行規則」）も、「理論と実践の統一」の規定だけで、全面発達の規定はなかった。

全面発達の規定が表われるのは52年3月公布「中学暫行規則」、「小学暫行規則」、「幼稚園暫行規則」からである。

例えば、「中学暫行規則」では、「共同綱領」に基づいて制定されたことが明示される（第1条）とともに、青少年の「身心の全面的発達」を任務とすることが記されている（第2条）。その詳細は、第3条で次のように述べられている。

“中学校は、生徒に対して知育・徳育・体育・美育等を全面的に発達させる教育を実施しなければならない。その主要な目標は次のとおりである。

- 一 生徒に、国語を正しく運用させ、現代科学の基礎的な知識と技能を持たせ、科学的な世界観を養うこと。
- 二 生徒の祖国に忠節を尽し、人民のために奉仕する思想を高め、祖国を愛し、人民を愛し、労働を愛し、科学を愛し、公共財産を愛護する国民公共道徳と、剛直勇敢、自発的に規律を順守する優れた品性を養うこと。
- 三 生徒の体育衛生の知能と習慣を養い、強健な体格を作ること。
- 四 生徒の審美観念を陶冶するとともに、その芸術的な創造能力を啓発すること”⁶⁾

（小学・幼稚園の暫行規則もほぼ同様）

全面発達の規定のなかに「五愛」の理念がもりこまれ、「共同綱領」との調和がはかられているのである。

C. 五カ年計画期の教育政策

一教育の質的向上政策一

「全面発達」の観点からは、一方では「共同綱領」の教育条項に適合するように解釈された。他方ではそれは、旧解放区の教育のもつ制約を打破する、新しい社会主義国家にふさわしい教育理念としてうけとめられた。

中国で最も早く「全面発達の教育」⁷⁾を提唱した銭俊瑞（教育部副部長）は、旧解放区の教育は“大きな成果をあげたが、しかしそれは、農村の環境と戦争の産物である。今日ではすでに戦争から全国的な建設に転じた。” 今後は“とくにソ連の先進的な教育建設の経験”を借りて、新教育を建設しなければならないと述べた。⁸⁾ 「全面発達」は、旧解放区の非正規の教育から、社会主義国家の正規の教育への移行を示すスローガンとして採用されたのであった。

1953年に、ソ連にならって、工業化をめざす第一次五カ年計画がはじまった。

その一環として教育計画がたてられ、とくに高級・中級の科学技術者養成に重点がおかれた。高等教育では、工科系技術者21万人を含む54万人の養成計画、また中等教育では、中等専門学校における100万人の養成計画、その他92万人の熟練労働者養成計画がたてられていた。

五カ年計画期の教育政策は、教育の質的向上政策として表現される。1954年6月、北京市は「中小学校教育の質的向上に関する決定」を出した。その決定でも“全面発達の教育を徹底的に実施”することがうたわれているが、それは教育の質的向上と同義にとらえられている。すなわち中小学校教育の“質が劣っている”ことに強く警告を発し、“党と国家が、各級の学校に要求しているものは、規格に合致した「要員」を育成するということであって、有名無実な「要員」を育成することはなんら必要としていない”とのべ、“当面の生徒に対する成績考査が寛大で、入学、進級、卒業標準が一定しなかったり低すぎたりする現象を的確に改め、今後の入学、進級卒業に対しては、厳格な標準を定め、学習成績優秀で、品行方正な児童生徒に対しては、適当な精神的表彰と物質的褒賞を与えなければならない”、それに逆行する児童生徒には“適当な懲罰”“必要な処分”を加えるというメリットシステムをうち出した。⁹⁾

北京市のこの決定は、中央教育部に支持され、全国的にそれにならうように「各地の中小学校教育を実質的に向上せしめることに関する通報」（54年8月教育部公布）が発せられた。

しかしその頃から生徒の「学習負担の過重」という問題がやかましく論議されるようになった。教育の質的向

上政策により、生徒が学習と試験準備に忙殺されるようになったのである。“1954年秋以降、さらに容易ならぬ事態が現われた。その主要な問題は、児童生徒が課外作業(宿題)に忙殺されることと試験が多すぎることである。児童生徒は毎日作業と試験に対処するのに忙しく、朝早く起きて夜遅く眠り、昼食後も休憩せず、日曜日も勉強に追われ、たえず神経が緊張した状態におかれている”¹⁰⁾

「全面発達」の名のもとに、教育の質的向上がはかられ、それが生徒に過重負担を強いたことが55年に全面発達論争が引き起される背景となっているのである。

III. 全面発達論争

A. 第1段階—「全面」と「重点」をめぐる論争

1. 張凌光の問題提起

1955年2月、著名な教育学者張凌光は「全面発達の教育を実施するうえでの若干の問題についての検討」という論文で、全面発達論争の口火をきった。そこで彼は、“我々の教育には一群の重大な矛盾がある”とのべて、次のように問題を提起した。

(1) 教育の質を高めることと生徒の負担を加重することとの矛盾。そこから「学習好」と「身体好」との間の副次的な矛盾が生ずる。

(2) 普通教育(小学)と高等教育(大学)とが中学生に要求することが異なるという矛盾。

(3) 各種学科の知識教育と政治思想教育との矛盾。

(4) 知識を注入すること(受動的学習)と生徒の自主研究の精神・独立思考の能力を養成することとの間の矛盾。

(5) 全面的教育と重点的教育との矛盾(全面発達と生徒個人の特徴を伸ばすこととの矛盾)。

彼は中等教育において、全員共通に必要な普通教育と生徒の適性・特性に応じた専門教育が必要であるとして普通教育についてはそれを簡素化し、専門教育は強化すべきだと主張した。すなわち、中学の普通教育のうち“相当大きな部分は有用でない、または大して有用でない。……基礎知識では、生徒に複雑な問題を与えて、ムダに脳力を消耗させるべきでない”いまはその分量が多く、生徒の負担が重すぎるため、“教材を精簡に”しなければならぬ、と説いた。

他方、彼はソ連にならって「総合技術教育」を推奨した。(一年後には彼はソビエト教育学に対しても批判的見解を述べるようになるが、当時はまだソ連の権威に依拠していたことが注目される。もっとも彼が「総合技術教育」を推奨したのは、それが旧解放区の“理論学習と

実際との結合”という原則に合致すると考えたためであった)。“我々の現在の教育では、理論と実際との結合はあまり十分でない”“教師と生徒が手を動かし教具を製造するのは、非常によい効果を出している。これは総合技術教育の最初の活動である。……今後は一步を進め、生徒はまず電気、機械、化学、農業方面の小さな機器を運用すべきである。手を動かすことから頭脳にも非常によい作用を与えることができる。”¹¹⁾

張凌光の問題提起は、「全面発達」の教育について理論的に論じたものではなく、当時「全面発達」の名のもとに実施されていた教育上の矛盾を暴き、その解決方法を提示するという、きわめて現実的な意義を帯びたものであった。¹²⁾

2. 反論

張凌光の問題提起は多大の反響をよび起したが、多くは張凌光に対して批判的であった。例えば、侯俊岩(教育部中等教育司長)は、次のように論じている。

“張凌光是我々の教育工作中の一連の矛盾を提起している。……しかし我々の全面発達の観点からすれば、それらの間には矛盾はなく、完全に統一されている”

彼は張凌光の指摘した矛盾(または問題)が存在すること自体を否定したのであった。のみならず、さらに張凌光に対して次のように批判している。

“張凌光は「全面発達」について語っているけれども、実際には彼は興味学習、重点学習を主張しているものであり、ある程度の専門化された知識がなければならないといっているのである。これと全面発達の教育の要件とはまったく別のことがらである。”彼(張凌光)は全面発達の教育方針に公然と反対できないから、全面発達の教育について論ずるという形をとっている。しかしその実は、中学で“専門化を行わなければならない”と主張しているのであり、それは“全面発達の教育方針”に反するものである、というのであった。¹³⁾

韓達も同様な見地から、次のように述べている。張凌光は全面発達の教育にも「重点」が必要であり、“ある程度の専門化が必要である”というが、レーニンは“早期の専門化に反対し、系統的な科学知識の基礎教育を強化する”よう論じている。張凌光の主張は“マルクス・レーニン主義の全面発達の教育思想とは何ら共通点がない。”¹⁴⁾

丁丁もまた次のように論じた。張凌光は“中学で学んだ知識は将来の仕事に役に立たないものが多い”という。“しかし普通教育で生徒に授ける知識は、基礎工作を行うものである。例えば、哲学を研究するにも、数学の基礎知識が必要である……中学で学ぶ知識は、直接実務上

の問題を解決するものではなく、それは青少年の頭脳を富ませる各種の栄養となるものである” “張凌光は、生徒の学ぶ知識には、有用なもの、有用でないものと2種類ある、とのべている。……張凌光の「有用」の観点、は、実用主義の観点である。¹⁵⁾

多数意見は張凌光に組しなかった。¹⁶⁾『人民教育』(55年10月)は、李強秀(浙江省温州市教育局)等の意見を紹介し、教育方針と工作方法を区別すべきこと、全面発達の教育内容には重点とそうでないものとの区別はないが、全面発達の教育方針を貫徹するうえでの工作方法には重点がある。張凌光はそれを混同しているとして、論争をしめくくろうとした。¹⁷⁾

3. 論争の評価とその影響

前にのべたように、張凌光は理論的によりも、むしろ政策論的に問題を提起した。それに対して反対派は理論的レベルで彼に応酬している。そしてこの段階では、張凌光に対する反対意見が多く、反対派の方に軍配が上ったと判断できる。

しかし「全面発達」を抽象化し、理論化すればするほど、それは無矛盾的理想的な体系に転化する。(侯俊岩のいうように、別に「矛盾はない」ということになる)。しかし社会主義国においては、当然その現実的、政策論的な批判・検討がなされなければならない。その点反対派は張凌光への反撥に急なあまり、現実的批判が欠如しているように思われる。

張凌光の問題提起は、彼が第一にあげた、教育の質を高めることと生徒の負担を加重することとの矛盾(および「学習好」と「身体好」との間の矛盾)から出発し、それが基調となっているのであるが、現実にそのような矛盾が存したことは明らかである。

例えば、当時ある北京師範大学の学生は、次のように記している。“我々には日曜がない。多くの学生は週末も図書館で過ごす。他の者はトイレや電車・バスに本やロシア語の単語カードを持ちこむ。試験期になると、緊張はさらに怖るべきものとなる。過度の緊張により、学生はいつも頭痛・疲労・不眠症・神経衰弱になやまされている。寝言をいったり、夜中に暗記した文句をしゃべったりする現象も少くない。一般に食欲が減退し、そのため大部分の学生は体重が減少している。もっと深刻なのは食堂や図書館、時には試験場で失神(昏倒)するものがあることである。”

彼はさらに青少年の早期老化、神経衰弱と近視の増大等をあげて健康状態の悪化を訴え、コース数を減らすこと、試験を減らしその方法を改善することなどを求めているのである。¹⁸⁾

論争の進行とともに、この問題は大きくクローズアップされていった。55年3月高等教育部が高等工業学校(工科系大学)に限定してではあるが、「学生の学習負担過重問題の研究と解決に関する指示」を出し、また同年7月教育部が「中小学児童生徒の過重な負担軽減に関する指示」を出して、週当りの授業時間および課外作業の一定の減少をはかったのは、この問題に対する教育行政側の対応であったとみなされる。

従来全面発達の教育は、知育・徳育・体育・美育(いわゆる「四育」)から構成されると考えられていた。しかし55年からこれに手工労働(または生産労働)が加えられ、「五育」と呼ばれるようになった。ここにも論争の1つの影響が認められる。(55年9月教育部公布「小学教育計画」では週24~26時間の授業のうち、1時間の手工労働の時間を含めた。“手工労働は生産技術基礎教育を施すための主要学科の1つである。”それは“「全面的発達」の教育方針を一段と高度に具現しようとするものである”と説明されていた)。

他方、55年2月「小学生守則」、同年5月「中学生守則」が教育部から公布された。また56年5月には「当面の中学教育の質的向上の問題に関する指示」が出された。それらは生徒の自覚と規律を高め、教育の質的向上をはかろうとするものであった。すなわち学習時間の一定の短縮を行って生徒の負担軽減をはかるとともに、従来より効率的な教育を行って、その質的向上をもはかるという、2つの課題の同時的達成をねらったものであった。

もっとも、その後もくり返し過重負担の問題が論議されているところを見ると、それらの措置が実質的に生徒の負担軽減につながったかどうかについては、はなはだ疑問といわなければならない。

B. 第2段階—「全面発達」と「因材施教」をめぐる論争

1. 基本的な論争点

全面発達論争には、2つの段階があったと考えられる。55年段階では、論争は主として「全面か、それとも重点か」をテーマとして進行した。55年末にそれが一応収束してのち、しばらく間断期があった。

56年1月、毛沢東は最高国务会議で「百家争鳴」を呼びかけた。同年5月、中共宣伝部長陸定一は「百花齊放百家争鳴」と題する有名な講演を行った。¹⁹⁾ それを受けて「人民教育」(56年7月)は「教育科学における百家争鳴」をよびかけた。²⁰⁾ その後再び全面発達をめぐる論争が激しくまき起った。それが第2段階の論争である。

第2段階での主なテーマは、「全面発達」と「因材施

教」との関係にあった。すなわち「全面発達」とともに「因材施教」を教育方針としてかけざるべきか否かということであった。「全面発達」と「因材施教」との関係が論議されるところに、特殊中国的な問題意識があったといえよう。

因材施教というのは、孔子の教育法にもとづくといわれる。「論語」によれば、例えば「孝」について、孟武伯・子遊・子夏等の弟子がそれぞれ教を乞うたが、孔子は弟子の個性や条件に応じて、別々の答を与えたことがみえている。「材」は人材をさし、生徒の個性に応じて「教」を「施」すことが、「因材施教」である。

「因材施教」がなぜ「全面発達」と結合されることになったのか。そのことは、当時中国の教育学者にもかなり混乱を与えたもようである。ある人は次のようにのべて全面発達と因材施教との結合に反対している。

“因材施教は孔夫子の唱えた古い方法であるにすぎない。それとマルクスの提起した全面発達の教育原理とを比較することは、例えば兎と象を比べるようなもので、まったく似つかわしくない。両者はとても結合することはできない”²¹⁾

ではなぜ「全面発達」とともに「因材施教」を教育方針として掲げるという意見が起ってきたのであろうか。そのスローガンを積極的に主張した人たちによれば「全面発達」が「平均発達」または全教科で高い成績をとることと誤解され、教育が画一化されてきた、それが過度の集団主義と結合された結果、生徒の個性・特長が考慮されなくなった、そこでそのような偏向または全面発達の歪曲を是正するため、「全面発達・因材施教」というスローガンを採用すべきだというのであった。

そのことを具体的に幾人かの主張についてみてみよう。

(a) 第二段階の論争の口火をきったのは、またしても張凌光であった。彼は全面発達が“平均主義的学習方法”と誤解されてきたが、しかし“平均主義的学習方法では各科目の教育課程の分量が多くて重圧となっており、特長のある生徒には、その特長を発展させる時間がない”と批判し、“生徒に自主研究の精神を養成し、深く思考する習慣や積極的に興味をもって学習する態度を養う”べきことを主張した。²²⁾

(b) 教育界の長老である張宗麟(教育部高等教育司長)も「一種の“全盤的画一”という風潮」を告発した。彼によれば、教育計画(カリキュラム)、教育大綱(学習指導要領にあたる)、試験の回数や方法、クラス討論の回数など、「すべて法律のように規定し、全国に配布し、画一的に実行した」、さらに学校では生徒の毎日の授業だ

けでなく、自習や課外活動についても「一律に時間を規定し、毎日早朝に起床してから夜就眠するまでに生徒が自ら支配できる時間は数十分も残されていなかった。」²³⁾

(c) 「全面発達」の教育は、一般に「集団主義教育」と同一視された。そして過度に「集団」が強調され、個人的行動が拘束された。

例えば、「2・3人の仲のよい友達と話しあっているも“小グループ主義だ。クラス全体の集団を軽視している”といわれた。」「本を読むのもみんないっしょ、活動するのもみんないっしょ、……ある生徒が集団舞踊に参加したくないという、”集団を愛していない”と批判された」²⁴⁾(戴樹仁)

(d) 全面発達を平均発達と解する偏向は、成績評価によって強められた。当時はソビエトにならって小学から中学まで「5点制」で評価した。(たゞしそれは相対評価ではなく、絶対評価とされ、全員が5点をとることを目的とした)。そこで全面発達とは、全教科に5点をとることだと考えられた。

さらに生徒にオール5をとるよう要求する傾向も、集団間の競争をバックにして行われた。全員がオール5のクラスを「先進集団」とし、“1クラスに1人でも4点しかとれない生徒がいると、先進クラスとはみなされなかった”(張宗麟)。成績評価は試験ばかりでなく、授業時間の教師の質問に対する解答についてもなされた。クラスでの質問で“ある生徒が2点しかとれないと、クラス主任(クラス担当教師)のいる前で、みんなから「集団の榮譽を損った」と批判された”(戴樹仁)。

全面発達の教育の過度の画一化・集団化をもたらしていることを批判する人たちは、「因材施教」を掲げることにより、生徒の自主的学習と個性の伸長をはかろうとしたのであった。

その後「全面発達」と「因材施教」をめぐって、半年余にわたり活潑な論争が行われた。その最大の争点は、“因材施教は教育方法だけの問題なのか否か。全面発達の教育方針は、因材施教と結合され、または補充される必要があるか否か”²⁵⁾という点にあった。「因材施教」は教育方法だけの問題であり、「全面発達」と並ぶ教育方針とはなりえないとする論者には、陳選善・王鉄・崔階平・郭林・張卒中・王煥勛・曹孚・張健・戴白韜・許崇清等がいた。²⁶⁾「全面発達・因材施教」という教育方針を掲げるべきとする論者には、前記張凌光・張宗麟・戴樹仁のほか、吳研因・朱智賢・柳維光・張也明・肅敏頌等がいた。²⁷⁾

前者は基本的には急速な工業化と国家建設のためにはソ連式の全面発達と集団主義教育が必要であると考えて

いた。そこで表面化してきた矛盾は部分的かつ教育方法上のものとみなし、改革を教育方法の問題に、換言すれば教室内での部分的な改革におし止めようとしたのであった。それに対して後者は、現存する教育矛盾には基本的な誤りがあるとみなし、単に教育方法だけでなく、教育内容・教育制度等教育の全般にわたる改革が必要であると考えていた。そこで「因材施教」も単に教育方法の問題としてではなく、教育全般に関わる教育方針の問題として提起したのであった。

“ある人は、「因材施教」は一種の方法にすぎないというが、このような見方はいささか狭隘であることを免れない。因材施教の原則を貫徹すべきであると認めることは、けっして単に教育方法だけの問題ではなく、教育計画や教育内容もそれに応じて改革されなければならないということである”²⁸⁾ (蕭敏頌)。

それは「全面発達」「集団教育」の名で国家統制の強化されている現状を打破して、教師と生徒の自由、教育の自由を拡張しようとするものであった。それに対して反対派は、そのような動向を危険なものともなし、社会主義教育と全面発達・集団教育を同一視して、その基本線を保持しようとしたのであった。

論争の過程で両者の主張には一定の接近がみられた。しかし百家争鳴の風潮は57年後半反右派斗争(整風運動)に転化した。それとともにこの全面発達論争——中国教育史上最も大規模であった論争は、うちぎられてしまった。

2. 論争の帰結

この論争を通じて、全面発達についての理解が深まった。全面発達を平均発達と解し、「門々五分」(全科5点)をとるよう奨励してきた従来のやり方に対しては「因材施教」を掲げるか否かを問わず、両方の側から批判されるようになった。

全面発達=平均発達とする見解が否定されるとともに「全面発達の本質は何か」が問われるようになった。“全面的発達の本質的特徴は何か？ 我々はそれは教育と生産労働との結合であり、精神労働と肉体労働との結合であり、体力と知力の健全なかつ統一された、調和ある発展であるとする”²⁹⁾(張卒中)。

論争の展開とともに、全面発達の本質を教育と生産労働の結合に求める見解が広まっていった。論争のしめくりの役割を果たした許崇清(広州中山大学学長)の「人的全面発展的教育任務」も、労働を人間の本質の発現としてとらえ、全面発達の本質を教育と労働の結合のうちに見ている。³⁰⁾

この論争を通じて、ソ連型教育方式への反省と批判が

強まった。それは中国教育が旧解放区のエデュケーション経験に立ち返る1つの大きなきっかけになった。前にのべたように旧解放区においては「理論と実践の一致」がスローガンとされ、教育と労働の結合がはかられていた。「因材施教」論争にはそのかけがえが反映していた。例えば、郭林は“私は“因材施教”というのは、旧解放区のエデュケーションにおけるすぐれた伝統を継承するものであると考える”³¹⁾と述べ、「因材施教」と「教育と実際の結合」「理論と実践との一致」は、同じ内容をさすとみている。

この論争があってもなく、人民公社の成立(1958)をきっかけに、ソ連と中国との社会主義建設の方式のちがいが明確になっていくのであるが、全面発達論争はソ連型社会主義と中国型社会主義の抗争の、イデオロギー面における反映であったとみることができる。すなわちソ連から流入した工業化をめざす五カ年計画型の、中央集権的な教育方式と、中国の旧解放区の伝統にたつ、農業社会主義的な教育方式との抗争が、この論争で表面化したのであった。

しかし「因材施教」をスローガンとすることには反対が多く、それを教育方針とするにいたらなかった。旧解放区のエデュケーションは「因材施教」のスローガンのうちには、十分自己を表現できなかったのである。論争の収束した57年後半以後は、それに代わって「勤工儉学」「教育と労働の結合」というスローガンが用いられるようになった。「勤工儉学」(または「勤儉弁学」)、すなわち働きながら学び、学校の経費を節減するという方法はまさに旧解放区のエデュケーションの再生として提起されたのである。

「多くの学校では教師・学生が艱苦朴素の思想教育を行うことを軽視している。それは勤儉弁学・艱苦奮斗の精神に背くものである。艱苦朴素・革命的方法で学校を運営するのは、本来旧解放区の革命的伝統である。なぜ多くの同志は、このすぐれた伝統を保持し発揚しようとしないのか」(「勤儉弁学」,「人民教育」57年5月)。

この「勤工儉学」(「勤儉弁学」)に対しては、もはや論争は起らなかった。論争になりえないほど正当なものと認められ、急速に一般化していったのである。57~58年には、董純才のいわゆる「2つの大革新」が行われた。1つは政治思想教育の強化、もう1つは生産労働教育の強化である。(57年中学で社会主義教育科を設け、小中学で農業知識科を設けたこと。58年多くの学校に工場をつくったこと、農村に労働しつつ学習する農業中学を設けたことなど)。それらは「旧解放区のエデュケーションの2つの特徴、即ち教育と政治との結合、教育と生産との結合」をうけつぎ、再現しようとするものであった。³²⁾

全面発達論争は、教育と労働との結合、さらには解放

区教育の再生に帰結していったのである。

III. 論争の成果と問題点

A. 定式化

1957・58年に中国で公認された文書で「全面発達」の教育が規定されるようになった。毛沢東『人民内部の矛盾を正しく処理する問題について』（1957・2・27）もそのような文書の1つであるが、そこでは“われわれの教育方針は、教育を受けるものを、徳育・知育・体育のいずれの面でも成長させて、社会主義的自覚をもつ、教養をそなえた労働者に育成することである”としている。〔この規定は“「全面的発達」の概念を正しく解釈したものである”（1958年中共中央の「教育活動に関する指示」）と述べられている〕。そしてこの文書では、教育の中でも徳育を、徳育の中でも政治教育を中心とすることが述べられている。“正しい政治的観点がなければ、魂がないのおなじである。……学校の校長・教師はなおさらこれ（思想・政治工作）にとりくまなければならない。”³⁴⁾かつて全面発達の教育は知育・徳育・体育・美育・生技術基礎教育（総合技術教育）から構成されると考えられた。しかしこれ以後それは徳育・知育・体育の総合として語られるようになった。（生産技術基礎教育は労働教育に変わった。そしてそれは美育および政治教育とともに、徳育の構成要素となった）。このことは単に「五育」が「三育」に変わったという形式的変化をいみするだけではない。かつて知育中心とされていたが、徳育中心（なかならず政治教育中心）に変わったという実質的変化をもいみする。そしてそのことは“ソ連の全面発達の教育には政治がない”（江隆基）というソビエト教育学に対する批判も含意されている。

中国の全面発達論争は五カ年計画期の教育に対する反省のなかからまき起されたものであるが、それは同時に当時中国に対して影響の強かったソビエト教育学に対する批判でもあった。ソ連の技術重視の観点から中国の思想重視の観点到りかえられ、教育は思想改造を任務とすべきことが強調されるようになった。“世界観が変わるということは根本的な転換である”（毛沢東）。中国教育の理念は、整風と思想改造の旧解放区の観点到りかえられていったのである。

58年9月、陸定一の『教育は生産労働と結合しなければならない』という有名な論文が出された。それは従来全面発達をめぐる論争を総括したものであった。

“数年来の教育工作における論争は、つまるところ、「全面発達とは何か」という問題に集中的に表現されて

いる。”彼は「全面発達」に関するブルジョア的な理解とプロレタリア的な理解とを対比する。ブルジョア教育学者は“ただ本の知識だけを知識とし、実践的経験は知識とはみなさない。”そこで「全面発達」を多くの本を読ませて「通才」（物知り）をつくることだと解している。しかしマルクス主義にいう「全面発達」は、それとは原則的に異なる。全面発達のためには、生徒は理論を学ぶだけでなく、政治をも学び、また種々な生産労働にも参加してそれを習得しなければならない。またそのためには、“教育は政治に奉仕し、教育と生産労働とを相結合しなければならない”³⁴⁾

彼はそのことを、かつて毛沢東が述べたのと同じ論理で説明している。“世界には知識は2つの部門しかない。1つは階級斗争の知識であり、もう1つは生産労働の知識である。”それらの結晶が社会科学と自然科学であり、両者の総括として哲学がある。“すべて比較的完全な知識は2つの段階から構成される。第1段階は感性的知識であり、第2段階は理性的知識である。”生徒は理論（理性的知識）を学ぶだけでなく、実践（政治・労働等）に参加して感性的知識をえ、それを補わなければならない。それによって比較的完全な知識がえられ、全面的発達がなされるというのであった。³⁵⁾

私たちはここに、全面発達の教育思想が旧解放区における毛沢東の教育論にもとづいてとらえ返されたのを見るのである。またここに、現代中国の教育原理が確立したといえることができる。

中国における全面発達の定式化は、当時から日本においても広く注目されていた。私たちはそこに深い探求のあとと原則的な見解を認めることができる。同時に、中国がそれによって教育上他国追従の姿勢を脱し、社会主義的教育国家として自立の道を歩みはじめたことに歴史的意義があった。そこに全面発達論争がいきついた最大の成果があったといえよう。

B. 問題点

中国における全面発達論争、とりわけ第2段階の「全面発達」と「因材施教」をめぐる論争は、一見不可解なものにみえる。それが当時中国の有名な教育学者を二分する大論争となったにもかかわらず、そのきっかけ、すなわち最初誰によって「因材施教」が提起されたのかは実は明らかでない。

私は、それはほかならぬ毛沢東に擬すべきものと考えている。というのは、第1に、論争がこれほどの広がりを見せたのは、提起した人の影響力が非常に大きかったことを物語っている。第2に「因材施教」を掲げるべし

とする立場から論争を推進した代表は張凌光であるが、その主張はのち(文革前後に)毛沢東の主張したところと多くの点で一致している。張凌光は当時毛沢東の見解を代弁したとみることもできるのである。

第3に、毛沢東は早くから「啓発式」の教授法を唱え「詰めこみ式」に反対していた。(1929年に提起した教授法10条など)。のちノ連の詰めこみ式と孔子の方法とを対比し、“孔子さまの伝統を捨ててはいけない”といっ、その教育方法を支持していた。(「教育活動についての春節指示」1964年)

彼は「因材施教」を主張した人達と同様、当時の教育のあり方を強く批判し、その全面的な改革を構想していた。“現在は読書が多すぎて、人を損ねている。現在の教課目が多すぎて、負担が重すぎるために、中学生・大学生は毎日毎日緊張状態におかれている。小中学生の近視眼が何倍にも増加しており、こんな状態は改めなければいけない。”“教科目が多すぎ、試験によってひどくしめつける。試験のやり方は敵に対するものである。”“いまの学制・教課目・教授法・試験方法にはいずれも少なからぬ問題が含まれており、これらの一連の問題は改められなければならない。”しかし彼は多くの人が改革に反対していること、反対派の方が多数であることを告白している。³⁶⁾

先にみた陸定一テーゼは、中国教育思想の到達点を示す記念碑の意味をもっている。しかし同時に、それは妥協の産物としての側面をもっていた。毛沢東のめざしたのは、一連の教育改革であり、教育年限の短縮、教科目の縮小、大学入試の廃止、教育と実際また学校と社会との結合の徹底等であったことが、今日では明らかとなっている。のち文革のさい、劉少奇や陸定一が批判された主な理由のうちには、それらの改革を抑えたこと、むしろ逆に一部教育年限の延長をはかったこと(中国医科大学等)、試験による選別を強化したこと等があげられていた。

すなわち陸定一テーゼは、旧解放区における毛沢東の教育思想に立ち返り、教育と労働との結合を強めたが、その他の毛沢東の提起した現実的な教育改革は大部分抑制したうえで成立したものであった。その後も全面発達の教育に伴う諸矛盾(生徒の過重負担の問題等)は存続した。しかし教育制度・内容・方法にわたる一連の改革は抑止され、もちこされた。そこにやがて数年後、プロ文革における教育革命が爆発する要因が内在していたのである。³⁷⁾(さらにいえば、問題はそれによっても解決されず、なお現在まで尾をひいているのである)。

(指導教官 持田栄一教授)

注

- 1) 劉松涛「華北抗日根拠地の生産労働教育」, 人民教育出版社編『老解放区教育工作經驗片断』上海教育出版社, 1958。
- 2) 「抗大を整理する問題に関する指示」, 王力・竹内実訳『毛沢東伝 付毛沢東教育語録』太平出版社, 1975。
- 3) 「実践論」および「整頓学風党風文風」, 竹内実編『毛沢東集』第八巻。
- 4) 平野義太郎編『現代中国法令集』日本評論新社, 1955。
- 2) 文部省調査局『中華人民共和国教育法令一解説と正文』国民出版協会, 1956。
- 6) 同前。
- 7) 銭俊瑞「団結一致為貫徹新高等教育的方針, 培養国家高級建設人材而奮闘——1950年6月在全国高等教育會議上的結論」, 『当前教育建設の方針』人民教育出版社, 1952。
- 8) 1949年12月全国教育工作會議における銭俊瑞の結語, 多賀秋五郎『近代中国教育史資料』第5巻, 日本學術振興會1976。
- 9) 中共北京市委員会「北京市における中小學教育の質的向上に関する決定」(54年6月)。
- 10) 教育部「中小學兒童生徒の過重な負担軽減に関する指示」(55年7月)。
- 11) 張凌光「実行全面發展教育中若干問題的商榷」, 『人民教育』55年2月。
- 12) 当時張凌光と同様な問題を指摘したものに、魏冰「學生的學習要有重點」, 柳維光「提高教育質量中的一些問題」, (いずれも『人民教育』55年4月)等がある。
- 13) 張凌光は全面發達の基礎のうえに専門化を説き, 全面かつ重點を主張したが, 反対派はそれを少しねじまげ, 「全面發達か, それとも重點發達か」(王榮, 徐仁声)というように問題をたてた。
侯俊岩の主張(『人民教育』55年8月)も同様。
- 14) 『人民教育』55年8月。
- 15) 同前。
- 16) 『人民教育』55年10月によれば, 同誌に投稿された110篇の投稿のうち, 張凌光の意見を支持するもの15篇, それを批判するもの95篇であった。
- 17) 人民教育編集部「關於全面發展教育問題來稿綜述」, 『人民教育』55年10月。
- 18) 朱文彬「大学生為何公認是处于緊張狀態」, 『人民教育』56年11月。
- 19) 「人民日報」56・6・13。
- 20) 「略論教育科學中的百家爭鳴」, 『人民教育』56年7月。
- 21) 『人民教育』56年9月。
- 22) 張凌光「關於培養學生個性全面發展的教育問題再商榷」, 『人民教育』56年8月。
- 23) 張宗麟「應該澄清對全面發展與因材施教的幾種誤解」, 『人民教育』56年9月。
- 24) 戴樹仁「從教育方針問題調查中, 我的体会意見」, 『人民教育』56年11月。
- 25) 『人民教育』56年9月。
- 26) 「因材施教」は教育方法だけの問題で, 教育方針とはならないとする主な論文には, 次のものがあつた。
陳選善「要正解理解“全面發展”是否加上“因材施教”應該慎重」(『人民教育』56年9月)。
王鉄「因材施教是貫徹個性全面發展的必要手段, 但不應把它補充致教育方針上去」(同上)。
崔階平「不能把因材施教的方法和全面發展の方針相提並論」(同上)。
郭林「因材施教是很好的教育方法, 但不能作為教育方針」(同上)。
張萃中「因材施教只是教育方法, 不宜作為方針」(『人民

- 教育』56年10月)。
- 王煥勛「不必把“因材施教”加在“全面发展”的教育方針去」(同上)。
- 曹孚「对于“全面发展的教育”問題的看法」(同上)。
- 張健「用不着把因材施教当作方針提出来」(同上)。
- 戴白韜「全面发展的教育目的是否有缺点」(『人民教育』57年3月)。
- 許崇清「人的全面发展的教育任務」(同57年4・5月)。
- 27) 「因材施教」を教育方針に加え、「全面発達・因材施教」とすべしと説く主な論文には、22), 23), 24) の3論文のほか、次のものがあった。
- 朱智賢「“全面发展・因材施教”の方針は符号個性發展的客観規律的」(『人民教育』56年9月)。
- 張凌光「從現在教育理論上某些片面性談到“全面发展・因材施教”の方針的必要性」(同56年10月)。
- 吳研因「我不反对“全面发展・因材施教”的提法」(同上)。
- 柳維光「我贊成“全面发展・因材施教”的教育方針」(同56年11月)。
- 張也明「和蔣南翔同志商榷教育方針問題」(同56年12月)。
- 蕭敏頌「不能把“全面发展”与“因材施教”分離, 平列(同上)。
- 陳少延「“全面发展・因材施教”方針的提出是適時的正確的」(同上)。
- 正謙「評“最完美的学說論”和“方針的目的論”」(同57年3月)。
- 28) 蕭敏頌の前掲論文。
- 29) 張萃中の前掲論文。
- 30) 許崇清の前掲論文。
- 31) 郭林の前掲論文。
- 32) 董純才「普通教育的兩大革新」, 『人民教育』58年4月。
- 33) 『毛沢東選集』第5卷。
- 34) 『紅旗』58年9月。
- 35) 同前。
- 36) 「ネパール教育代表団との談話」, 『毛沢東思想万才』
- 37) 溝口「中国における公教育の成立」, 『季刊教育のために』第5号, 日本評論社, 1978年4月。
- (付) 本論は1978年度日本教育学会で発表した論文である。