

中国学校教育における「総合実践活動」の意義の再解釈  
—王陽明「知行合一」思想から—

董 婉 綺 ・ 福 田 恵 子

Reinterpretation of the Meaning of "Integrated Studies  
with Practical Activities" in the School Education of China  
: Based on the Thought of Wang Yangming's Unity of Knowing and Doing

DONG Wan Qi • FUKUDA Keiko

地域学論集（鳥取大学地域学部紀要） 第14巻 第2号 抜刷

REGIONAL STUDIES (TOTTORI UNIVERSITY JOURNAL OF THE FACULTY OF REGIONAL SCIENCES) Vol.14 / No.2

平成30年3月12日 発行 March 12, 2018

# 中国学校教育における「総合実践活動」の意義の再解釈

－王陽明「知行合一」思想から－

董婉綺\*・福田恵子\*\*

Reinterpretation of the Meaning of "Integrated Studies with Practical Activities" in the School Education of China: Based on the Thought of Wang Yangming's Unity of Knowing and Doing

DONG Wan Qi\*・FUKUDA Keiko\*\*

キーワード：王陽明，知行合一，実践活動

Key Words : Wang Yangming, unity of knowing and doing, practical activities

## I. はじめに

中国は、環境問題の解決、世界役割の変換、中国式共産主義道の開拓、先進国のもつ諸課題に対する予防といった多くの課題に直面し、担い手である若者世代に、生き抜く力や創造力、問題解決力を求めている。しかし、これらの力は、受験教育により弱まっている現状にあることから、2001年に、主体性・創造性・実践能力を伸ばす「素質教育<sup>1</sup>」への転換が図られた。その重要施策の一つとして、小学校3年生から高校まで「総合実践活動」という必修課程が設置された。

しかし、この「総合実践活動」は、設置されて15年以上経ったにもかかわらず、主旨通りに実施されておらず、形骸化している感がある。中央教育科学研究所(2010)は、現場は「総合実践活動」への理解不足により、その意義を見出していないことが重要な原因であると指摘した。加えて、「総合実践活動」に関する研究のおよそ6割の論文は、活動の評価や開発を主題としている。現状と問題に関する調査や論文は30%程度であるが、理論的根拠の弱さが指摘されている(殷偉, 2012)。

つまり、「総合実践活動」の理論研究に先立って実践研究が進められていることから、現場では「総合実践活動」の教育的意義が依然として曖昧であることも事実であり、その把握の如何によっては、進むべき方途を見誤る可能性さえあるといえる。現状と問題を把握することは、「総合実践活動」の更なる実施を促すことは否定できないが、十分に「総合実践活動」の意義を説明できるものではないと考える。それゆえ、本稿では「総合実践活動」のもつ教育的意義を明確にしたい。

そのため、まず、設置背景や指導綱要(いわゆる指導要領)などの文献によって規定されている「総合実践活動」の意味と価値を明らかにする。主に『基礎教育課程改革綱要(試行)』、『総合実践活動指導綱要(3～6学年)』、『総合実践活動指導綱要(7～9学年)』、『全日制普通高級中学課程計画(実験修訂稿)』、『普通高中課程方案(実験)』といった中国政府相関機関から出された文献、専門領域の研究者の著作や教員養成テキストを参考とし、国から求められる「総合実践活動」の目標、学習内容・方法と特徴、意義および設置背景をまとめる。

---

\*鳥取大学大学院地域学研究科地域教育専攻：平成28年度修了生

\*\*鳥取大学地域学部：教授

次に、教育現場を含め、一般への「総合実践活動」の教育的意義の理解を図るため、中国の長い歴史の検証によって広く支持される王陽明の「知行合一」思想を分析視点として持ち込む。冒頭にも述べたように、「総合実践活動」は受験教育の弊害を是正し、「素質教育」を実現するために設置された。「素質教育」では、知識だけではなく、実践を含めたバランスの良い教育を求める。これは、つまり、「知」と「行」の統合を求める教育理念や教育課程だと言えよう。王陽明の個の人的成長およびよりよい社会の構築を支える思想とその実践から導き出された「知行合一」理念は、今日の形式化・形骸化した「総合実践活動」に理論的にも実践的にも有効な示唆を含むものとする。本思想はおよそ500年前のものであるが、根本なところは実に同じで、「知」をいかに個人レベルで「行」に結びつけ、社会実装していくかという課題であるとする。そこで、主に『王文成公全書』と『伝習録』を参考とし、王陽明の「知行合一」思想の意味と価値を整理する。

最後に、「知行合一」思想に基づいて、「総合実践活動」の意義を再解釈する。特に、時空間を乗り越えた「知行合一」との重なりから、「総合実践活動」の必要性を確認し、個人を含む社会全体の改善につながる意義を掘り下げ、新たな可能性を検討する。

## Ⅱ. 中華人民共和国教育部の規定による「総合実践活動」の意義

「総合実践活動」は、『基礎教育課程改革綱要（試行）』（中華人民共和国教育部，2001）により、設置された。原文において、以下の通りに規定されている。

### 【原文】

从小学至高中设置综合实践活动并作为必修课程，其内容主要包括：信息技术教育，研究性学习，社区服务与社会实践以及劳动与技术教育。强调学习者通过实践，增强探究和创新意识，学习科学研究的方法，发展综合运用知识的能力。增进学校与社会的密切联系，培养学生的社会责任感。在课程的实施过程中，加强信息技术教育，培养学生利用信息技术的意识和能力。了解必要的通用技术和职业分工，形成初步技术能力。

### 【訳文】（筆者訳による）

小学校から中学校、高校まで「総合実践活動」を必修課程として設置する。主要な内容は、情報技術教育、研究的な学習、地域サービスと社会実践および労働と技術教育である。学習者が実践を通して、探究心と創造意識を高め、科学的な研究方法を習得し、総合的に知識を活用する能力を発展させることが強調されている。学校と社会の親密な連携を増進させ、社会における責任感を培う。実施においては、情報技術教育を重視し、情報技術を利用する意識と能力を培う。また、一般的に必要なとされる技術や職業分類を理解し、基礎的な技術能力を身につける。

さらに、『総合実践活動指導綱要（3～6学年）』『総合実践活動指導綱要（7～9学年）』『全日制普通高級中学課程計画（実験修訂稿）』『普通高中課程方案（実験）』によって、「総合実践活動」の目標、内容などのより詳しい説明を行なっている。

### 1. 目標

目標は、総目標と具体目標に分けられる。小学校と中学校はそれぞれ紹介されているが、高校段階には、国から公布された指導綱要がない。そのため、『普通高中課程方案（実験）』に基づき、先行研究を参考として整理する。目標についての記述を確認したところで、発達段階に対する配慮は、言葉の表現で多少反映されるが、特に大きな違いが見られなかった。総じていえば、「総合実践活動」は、人間と自然、人間と人間、人間と社会など基本関係への認識、科学的な精神と創造意識、情報・技術意識といった認知面の向上、そして、社会参加という行動面の変化、また創造力・実践力といった力の育成を目標とする。

そして、前文でも述べたように、「総合実践活動」は、主に研究的な学習、地域サービスと社会実践、労働と技術教育、情報技術教育という四つの指定領域と非指定領域によって構成される。最も注目を集める領域である研究的な学習は、学習者が主体的に知識を獲得、活用することを重視するほか、チームワークと科学的な態度の育成を強調している。地域サービスと社会実践では、学校という枠を越え、地域や社会での直接経験を通して社会奉仕意識と責任感を培うことに重きが置かれている。また、労働と技術教育では、共同的な労働活動と技術実践を通して、学習者に一般的な技術と職業の分類を理解させながら勤労観を育てる。情報技術教育は、急激な速度で発展している情報時代に適応した重要内容である。このように、「総合実践活動」の内容は、目標達成のためにつくられている。

「総合実践活動」は、学習者の完全な生活世界に向かうことから、総合性は基本的な特徴といえる。学習者の生活世界は、個人、社会、自然などの基本要素から構成される。また、これらの基本要素は、互いに関連し合い、有機的な一体を成している。そのなか、学習者と自然、他者、社会または自分自身との関係は、学習者の生活世界のなかでは最も普遍的な関係である（徐，2006）。そして、「総合実践活動」は、実際にこれらに対応するとき、各教科の間における横のつながりを重視しつつ、これらの基本要素を関連づけて課程内容および活動を統合する必要がある。そして、複合的な知識をバックグラウンドとして、課題あるいは問題解決の形で、創造力・実践力を伸ばし、目標を達成することを促す。このように「総合実践活動」は、学習者が生活世界のなかで様々な関係を総合的に認識・解決できることを求め、知識、情意、能力およびそれらの習得プロセスと方法などの面における目標も重視されている。

## 2. 学習内容・方法とその特徴

「総合実践活動」の内容は、教科領域に限られた固有の知識・技能体系を中心としていない。学習者の心身の発達、興味・関心、社会活動および学科の範疇を超えた総合的な知識に基づき、学習内容を設計する。教科間の関連を図り、総合的に知識を活用する能力を培う。また、問題解決と観察、調査、制作などの方法を有機的に結合させ、学習者が様々な学習や研究方法を総合的に使用するなかで、多方面の成長が見込める（陳，2002）。

さて、「総合実践活動」は、国家が設置、地方が指導、学校が実際状況に基づいて開発・実施する教育課程である。具体的には、「総合実践活動」の設計・開発・管理主体は一つではなく、国、地方、学校といった三つの階級から構成された、いわゆる3級管理が行われる。国から統一された指導綱要を制定し、地方教育管理部门が地方の差異を考慮した指導を与え、学校は実際状況に応じた教材開発を行い、実施する課程である。（韓，2006：10）。このことから、この3級管理によって「総合実践活動」の多様な可能性が見込める一方で、抽象化された理論とその意義が、国から現場に伝わるのは難しいことも、今日の実施状況から否めない。

その他、総合実践活動指導綱要に基づき、「総合実践活動」は、実践性、開放性、生成性、自主性といった四つの性質をもっている。また、一般の教育課程と比較すると、「総合実践活動」は、人類文明の伝承や文化遺産の継承より、直接経験を獲得することを重視している。体制化された厳密な知識・文化の習得より、認知の一貫性および横断的な問題解決が大切にされており、すべての学習者に履修させることによって、国家意志を体現するとともに学校の理念を満たし、地域の発展を担う資質・能力の育成をめざしているのである。

## 3. 教育的意義および設置に関わる歴史的背景

以上は、学習内容と教学方法とその特徴などから、「総合実践活動」の意味を整理した。これから、

必要性と重要性といった面から「総合実践活動」の価値と意義をまとめる。まず、『総合実践活動指導綱要（3～6学年）』と『総合実践活動指導綱要（7～9学年）』においては、「総合実践活動」の必要性と重要性が以下のように述べられている（筆者訳による）。

子ども・青少年は、未来における国の建設者であり、社会主義事業の後継者である。彼らの総合素質は、国の前途と民族の運命に関わっている。子ども・青少年の思想、道徳教育に注目し、創造力と実践力を重点においた素質教育を深めることは、わが国の教育改革における重要な使命である。学習者が、生活の中から、人間と自然、人間と人間、人間と社会などの基本的な関係を認識・理解できるように導く。また、科学的な精神と創造意識、情報・技術意識、勤労観、社会参加および社会責任感、実践力といった力を育成することは、素質教育における重要な任務である。総合実践活動の設計・実施は、素質教育を実現するために重要なことである。

総合実践活動は、個性の発達といった内在的な必要性を反映しているのはもちろんのこと、科学技術および社会進化といった客観的な必要性も体现する。学習者一人ひとりには、それぞれ違う特徴・必要・興味といった独自性と具体性をもっている。また、認知や学習方法も異なるなかで、「総合実践活動」は、学習者にそれぞれの個性が活かせるような空間をつくる。「総合実践活動」の実施は、教科学習や教室学習といったある種の枠組みや限界を克服することには有意である。今日、環境、道徳、国際理解、情報技術といった問題は、領域をこえた総合的な性質をもっている。「総合実践活動」は、学習者が新しい社会問題に参加・探究・理解するチャンスを与える。また、「総合実践活動」は、伝統的教育の善さを継承し、今日における素質教育の内在要求を体现する。

ここから、国レベルでは、「総合実践活動」の必要性と重要性を強調するスタンスが見られる。だがそれだけではない。「総合実践活動」の設置背景の歴史を遡ってみると、その意義が浮かび上がる。

新しい中国が建国した後、全面的な発達教育という教育理念のもと、「総合実践活動」の前身ともいえる「労働技術教育課」が設置された。しかし、1966年から始まり中国全土を大混乱に巻き込んだ文化大革命下では、教育は、重大な災難を被った領域として、千年の伝統文化とともにひどく破壊された。知識・教育は軽視され、同時に、実践教育が完全に生産労働と階級闘争に取って替わられた。多くの学者は迫害され、学習者も闘争に巻き込まれ、学校教育は重大な痛手を負った。この歴史から得た一つの大きな教訓は、知識と実践のバランスを図らなくてはならないということである。

文化大革命によっておよそ10年間中断された「高考」（中国の大学入試）は、1977年、中国教育部の決議で回復された。その後、教育を取り戻すため、知識を重視した「応試教育」が展開されることになるが、その弊害も指摘され、「労働技術課」が再び開設されたものの効果的とは言えなかった。その後、「素質教育」という教育理念が、研究領域から国まで提唱されるようになり、2001年6月、「総合実践活動」が設置されたという経緯をもつ。このように紆余曲折の歴史的背景を経た「総合実践活動」は、本質的には、実践あるいは知識といった一方に偏重した教育から抜け出し、「知」と「行」が統合し、調和のとれた教育を取り戻す意味をもっているのである。

### Ⅲ. 王陽明の「知行合一」思想

「知行合一」思想は、中国古代における明朝時代の中期の儒者<sup>2</sup>：王陽明<sup>3</sup>によって構築された学説である（1472-1529）。陽明は、儒学のほか仏教と道教にも精通し、中国歴史上に滅多にない全能大儒と呼ばれている。1499年に進士に及第して官界に入ったが、1506年に流謫され、この間に「知

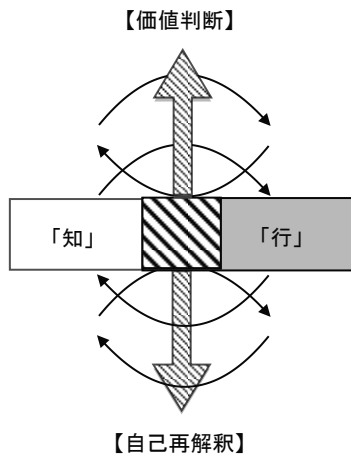
行合一」などの新学説に思い至った。その後、再び重用され、南方諸地域の反乱を鎮定しながら、独自の思想が形成された。古代哲学の宋明理学を発展させ、儒学最後のピークに達したとされる。陽明は明代の儒者、思想家、教育者、哲学者、文学者、書道家でありながら、政治家、軍略家でもあり、彼の生涯自体も「知行合一」の検証であると言える。

陽明によれば、「知行合一」の目標は、「致良知」つまり良知にいたることであり、「致（いたる）」と「良知（よい知）」という動静を重ねた多重な意味が含まれる。まず、認知面の「知」が必要とされる。そして、この「知」は、価値判断された「良知」でなければならない。しかし、ここで言う「良知」とは、価値判断に止まらず、行動面で実現させることまで求められる。一見簡単そうに思われる目標だが、実に認知面、行動といった多様な側面から要求されたものである。

「知行合一」思想の内容については、一般民衆でも理解しやすいように、陽明が聞き手一人ひとりに合わせた身近な具体例を挙げながら説明することがほとんどであった。現代に伝わってきた「知行合一」思想は、門人らが陽明の普段の講義・講演・講学・手紙・日常会話などを記録・整理し、『伝習録』に収集したものである。「知行合一」理論モデルの未構築は、しばしば指摘される場所である。だが、同じ理論を理解する際、時代背景、対象が変われば、解釈が変化する場合も考えられる。自己の状況に即した理解ができるため、陽明は、あえて自分の理論をシステム化していないと思われる。また、陽明の理論は、書物の整理だけで構築されたものではなく、自己の実践上で形成されたものであるために、これが理論的に整理されていない理由の一つであると考えられる。言い換えれば、むしろ理論モデルの未構築にこそ意味があると考ええる。なぜならば、個々が自分自身の具体状況に合わせた異なる視点から物事を理解する可能性を担保することで、多様な解釈と実践が生まれるからである。

本稿では、「知行合一」思想の内容を全部取り上げず、そのエキスを抜き出し、後の分析に用いる。「知行合一」というのは、「致良知」を実現する方法とみられる。そのため、「知行合一」の「知」も「良知」を示しているが、何を持って「よさ」と判断するのか、その定義を行う必要がある。ここでは、村井による一つの解釈を挙げる。村井は、『「善さ」の構造』（1978）のなかで、「善い」という判断は、人間の何らかの基本的要求の満足を前提として成り立っていると述べている。さらに、「善い」可否の判断は知覚や感覚に依存するのではなく、相互性、無矛盾性、効用性への要求に加えて、美への要求の同時的な充足によって成り立つメカニズムであると述べた。これにより、善さは単に現代社会が求めている快さではないということが明確である。つまり、「良知」には、客観性を持つ科学的な合理判断という価値判断プロセスが必要となる。それに、この「良知」は、どちらか一方的によいものではなく、互いに作用し合いながら矛盾なく発展するものである。また、具体状況の中で、その価値が発揮されていく。美については、短期的で表面的な形より、内容や影響といった質的な側面が強調される。

そして、陽明によれば、「知行合一」の「知」は当然概念として認知面における知識ではなく、行動面まで反映される「良知」を意味すると先にも述べた。そのため、知っていながら行わないというのは、要するに知らないに等しい。「知」にはすでに行が存在しており、「行」には知がすでに存在していると捉える。図Ⅲ-1のように、私たちが持っている「知」を実際に使う前には、価値判断を行う。その価値判断は、「知」でありながら、「行」の領域に踏み出しており、「知」と「行」を統合させる。また、実践から気づいたことを自分なりに整理、解釈することも、「行」の領域から「知」に入ろうとするものである。つまり、「知」と「行」は価値判断と自己再解釈といったプロセスによって一体化するものとして捉えるべきであり、互いに作用し合いながら並進し、螺旋的



図Ⅲ-1：「知行合一」（筆者作成）

の理念に即している。万物の「理」は、「心」に存在する「理」と通じ合うが、すでに誰か一人の都合によってつくられたものではない。この「心」も、個人という枠を越えて、全人類、そして自然界に一貫するものである。それゆえ、個人内で万物を一体化するには限界があり、他者ととともに、「理」を探究することが望まれる。自己が持っている物事を、他者と共有しながら、万物のつながりを見つけ、一定的な規則をつくりだし、一体化させるように整理する。更に、整理していく中、新たな発見が生まれ、万物の質と量を高めることにつながっていく。

「心即理」は、「性即理」という程朱理学<sup>4</sup>の考え方に対して提言された理念である。「性即理」は、「理」いわゆる真理は、自己の外にある物事を探求することによって得られるものだと強調する。当時の社会で考えれば、「性即理」が主張する真理は、人々の外部で既に統治者によって造られた社会の秩序やルールにあたる。人々は、統治者によって造られた“真理”に沿って生きていくべきことになる。陽明は、真理を外部の物事を求めるのは間違いであると指摘した。本当の真理は、「心」に完全に備わっていて、外縁的な知識を増やすことより、不正をただし、「良知」を実現させるべきであるとする。この考えは、造られた統治理論をそのまま受け入れるのではなく、誰か独りの利益を基準にせず、「万物一体」の「心」で価値判断を行い、実行するか否かを決断することを勧めた。また、「理」は、完全に不変なものではなく、時代や具体状況とともに持続的に発展していくこともあると述べられている。

「知行合一」の原則とみられる「心即理」では、「仁」が強調されている。陽明によれば、「心」の「理」は万物の「理」と同じものであり、「仁」のプロセスの基本段階である。「理」の上に、性、命、道、天といった段階があり、持続的に発展していく。「仁」の表は「知」で表現されている。「仁」の理解は、漢字の構成に注目すると容易である。「仁」を構成する漢字の偏は、人を意味する。旁は、天と地を表している。天と地は平行に存在し、その間の空間が人々に平等に与えられている。そして、人間一人ひとりが万物とともに一体化して、天と地の間に存在しようとするのが「仁」の意味である。「心」に、欲というものが存在する。陽明は、「性即理」から完全に否定された欲の存在をまず認める必要があると説いた。また、欲の中では更に私欲というものが、「良知」にいたるには個人自身の私欲をなくす必要がある。陽明によれば、「仁」は最高の「理」であり、人々の心に既に存在するものの、私欲によって隠されている。「行」によって「知」を深

に循環していると考え。

そのほか、「知行合一」思想は、「万物一体」を基本とし、「心即理」を原則とする。基本となる「万物一体」とは、簡単に述べれば、世の中すべてのものは本質的には別物ではなく一つのものとして関連し合い、つながっているという見方である。これは、「知行合一」で考えれば、「知」は誰か個人にとってよいものではなく、人間や人間社会全体という枠を乗り越えて、さらに自然界や宇宙といったこの世のすべてによいことが求められる。そして「万物一体」には、二つ大きな段階が含まれていると考えられる。第一段階は、万物を認識、理解して受けとめることである。そして第二段階では、万物をつなげて一体化させていく。つまり、あらゆる枠を乗り越えて、万物を受けとめてから、一定的な規則に沿って矛盾無く物事を整理することである。これがまさに「知行合一」思想の原則である「心即理」

めることで、私欲をなくして「理」を再現し、「仁」に至ることができる。万物の主宰は、「心」の外側に決められた「理」ではなく、「心」に既に存在している「良知」である。「良知」にいたるところで、「理」が実現される。人間は、「知」を通して、質の高い自己の客観的存在性を確保する。このように、陽明は、時間・空間のなかでは有限な存在としての人間は、客観世界における無限の「知」に対して、その超越を実現するために、外在物理的な探究より、内在精神的な向上を提唱する。また、認知面と行動面に加え、情意面における「心」の働きが重視されている。そして、この働きには、客観性や科学性も求められる。

陽明の「心即理」の考え方によれば、「良知」は真理と同様に「心」に存在する。そして、「知行合一」思想の基本である「万物一体」の概念から捉えれば、この「心」は、「致良知（良知にいたる）」プロセス、つまり「知」を兼ねた「行」のプロセスそのものであるとともに、そのプロセスにおいて、人間は自らと他者、社会、世界、万物との関わりを理解し、その視点から新たな「知」を育み、考え行動できるようになると解釈する。

「総合実践活動」の歴史的設置背景を述べたが、「知行合一」思想が構築された明朝時代に、似通う背景がみられる。当時の社会は、多種多様な危機に見舞われ、崩壊状態にあり、国の統治理論である程朱理学も無力と化していた。むしろ、社会経済の発展とともに、権力者の統治道具として、また程朱理学が功名を立てるための手段として用いられた。官吏をめざす者たちは、自らの修身としての学習ではなく、試験を勝ち抜くための知識として学び、程朱理学における「性即理」の理念は、外部の物事に終始し、内面の力が軽視された。知識に偏る不仁不義をする統治側、そして、統治者側の都合によって与えられる“真理”に拘束されて苦しむ一般民衆、両立場の課題を解決するため、陽明は心の内側に存在する真理を強調し、「知」と分離できない実践活動を重視する「知行合一」を説き、実践したのである。

このように「知行合一」思想は、統治理論の弊害を是正し、社会秩序を改善するため、陽明がその実践から導き出したものである。一般民衆に支持されただけでなく、国政の危機にあつては幾度となく陽明は重用され、その力が求められた実績をもつ。

#### IV. 「知行合一」思想に基づく「総合実践活動」の意義の再解釈

「総合実践活動」の設置を決めた『基礎教育課程改革綱要（試行）』によれば、学習者が実践を通して、総合的に知識を活用する能力を高めることが強調されている。また教育内容の属性においては、「総合実践活動」は、人類文明と文化遺産を継承する学科課程と異なり、活動課程として、直接経験の獲得を重視している。これらの記述から、3級管理されている《総合》は「総合実践活動」の内容、方法および管理面の特徴を体現していると言えよう。そして、《実践》は学習者の力を向上させる主要な方法として扱われているとみられる。《活動》は「総合実践活動」を展開する形である一方で、経験・体験を大切にする活動課程の性質を表していると考ええる。

「知行合一」の主旨は、「良知」にいたることだと陽明は主張している。そして、「知行合一」思想に基づき、「良知」は、「良行」でもある。「良知」を基準とし、主体的な管理が行われている「良行」は、「良能」となる。「総合実践活動」は、人間と自然、人間と人間、人間と社会など基本関係の認識、科学的な精神と創造意識、情報・技術意識といった認知面の向上、そして、社会参加という行動面の変化、また創造力・実践力といった力の育成を目標にしている。ゆえに、「総合実践活動」は、「良知」、「良行」、「良能」を求めるとみられる。

また、前文で整理した王陽明の「知行合一」思想に基づき、具体的に「総合実践活動」の《総合》、



《実践》、《活動》それぞれについて再考する。

「総合実践活動」の《総合》を「知行合一」を基盤として見直せば、二つの段階に分けられる。第一段階は、あらゆる枠を乗り越えて、万物を認識、理解して自らとの関わりのなかで受けとめることである。そして第二段階は、他者とともに一定の基準で万物をつなげていくことである。世の中すべての物事を認識、理解、そして受けとめることは、個人にとっては、非常に膨大な課題であり、不可能である。だからといって諦めるのではなく、生涯にわたり、少しずつ、自己が認識している比較的狭い世界を広げていく姿勢が求められている。そして、一人ひとりの個人のもつ認識や理解を集めることで、無限にその世界を拡大することができる。「総合実践活動」の範疇で考えれば、万物というのは、内容面で反映されている。時間的側面からみると、過去で構築されてきた知識（文化遺産）だけではなく、目の前で発生していること、そして未来に向ける予測なども万物の範疇内となる。同じく空間側面でも、教育の場を学校だけではなく、家庭や社会における生活のあらゆる場や自然環境までに拡大させている。伝統的な知識学習は、学習者自身が経験していなかった過去で発見されたもの（所謂、知識）を把握することにある。実感のできないものを理解することは、抽象的で難しい。更に、時間的なギャップが、そこで提供されている物事（万物）を過去の領域に追いやり、学習者の現在の生活、及び直面している課題、歩んでいこうとする未来のことにつながりにくくする。このように、時間・空間的な枠を超えて、物事を認識・理解し、そして受けとめることが《総合》の第一段階である。

第二段階では、万物をつなげて一体化させていく。つまり、あらゆる枠を乗り越えて、万物を受けとめてから、一定的な規則に沿って矛盾無く物事を整理することである。まさに「知行合一」思想の原則である「心即理」の理念に即している。一定的な規則が「理」の一つの表現であるとすれば、時代に応じて「心」に従って創っていくものとされる。この「心」も、個人という枠を越えて、全人類、そして自然界に一貫するものとして捉える。それゆえ、個人内で万物を一体化するには限界がある。他者とともに、「理」を探究することが望ましい。これも、「総合実践活動」では、個人学習だけではなく、ペア学習やグループ学習といった集団学習が進められていることで理解できる。また、学習の対象自体も個人レベルから社会や自然界まで枠を超えた様々な課題を扱い、実際に直面しながら社会問題を解決する。

《実践》とは、単なる行動ではなく、常に「良知」と共存し、思考・判断を繰り返しながら実行することである。人間は、行動を通して、情報を獲得する。獲得された情報は、一時保存される。その後、必要であると判断される内容は、一定的な加工が行われる。意識されていない部分は、無意識的に保存されるほか、消えるまでに薄くなる。個人内でストックされている素材、いわゆる所有知（一時的な生活経験、他者・本などから伝わってきた二次的な知識）を持ちながら、選別された内容を認知面で加工する。しかし、個人内にある素材は限られている。そのため、外部から素材を調達する必要性が生まれ、行動によって素材収集が行われる。このように、選別された情報は、認知面と行動面、両方の働きによって加工されていく。また、同じ内容に対して、認知面と行動面の働きは、互いに作用する。陽明が述べたように、知が真切（本物で切実なものとして）篤実（中味が厚く、堅固なものとして）に発見される、そのところがとりもなおさず行ないである。行ないが澄明な自覚と精察において機能する、そのところがとりもなおさず知である。言い換えれば、知がその人にとって真切かつ篤実であると確認できた時、それはその人の行動やふるまいになる。自分の行動が明確かつ精察に自覚されたもの、それがその人の知である。具体的には、所有知とつながられる情報は、行動上における試みによって試行錯誤が重ねられる。行動した内容を振りかえり、

省察し、経験値を高める。認知面ではその結果を検証し、他の事柄へ転移可能かどうかを確認する。身体を通した行動面の繰り返しと思考によって、得られた「理」は自然に記憶されていく。陽明によれば、記憶したか否かは問題でない。記憶された情報を簡略化し、概念が形成される。整理された概念は、必要とされる時、また行動によって外部に表出される。流し込まれた情報は、認知面と行動面間の往復と相互作用で、加工され、理解が構築されていく。次第に深められた情報は、加工された形で個人から具体状況に応じて使用され、個人自身の一部となり、知であると同時に、実行される。「知」と「行」が統合され、更なる解釈・創出のなかで並進する。

《活動》は、行動面に限らず、認知面と情意面とが結びつき、よりよい社会や世界をめざして、目標や意志をもって主体的・積極的に取り組むことである。実際に「総合実践活動」は「知行合一」で強調される良知・良行・良能を目標とする。総じてみれば、「総合実践活動」を通して「知」を広く深く獲得することができる。さらに、他者と共に獲得された良知を実践に反映することで、自己を含む社会・自然界を限界なく改善することが可能となる。あらゆる面が統合された学習者自身が、過去の自分を含む人間・社会・世界をより深く理解することができる。加えて、直面している困難を乗り越える方法や見通す力、自己効力感などの獲得によって、自己と地域・社会の未来を拓くことができる。

「総合実践活動」の活動内容を含めて、認知面では「良知」、行動面では「良行」、能力面では「良能」、これらは「仁」である。孔子が主張する人間の天然情感も、「良能」の中に含まれる。ここで、「良」の判断基準が再び問題となる。王陽明「知行合一」思想の主旨「致良知」の「良知」と同様に、「良」を「よい」と解釈し、村井（1978）の基準を用いて判断する。「総合実践活動」の目標に示しているように、「よい」可否の判断は相互性、無矛盾性、効用性への要求に加えて、美しさへの要求が同時的な充足によって成り立つメカニズムである。

さらに、美しさを「総合実践活動」範疇では、表面的・短期的な形や効果より、内容面、影響面と情意面といった質的な側面が包括されていると設定している。指導綱要で、「総合実践活動」が求められる社会責任感、良好な人格の発展といった道徳的な部分も美しさの具体表現となる。「総合実践活動」は、展開スピードや形など表面上の変化を追求するのではなく、より深く質の高い活動の実施を目指している。

教育目標は、教育評価と切り離せない関係にあり、表裏一体だと言われている。「よい」の基準は評価段階にも適用する。今日と同様に陽明の時代でも科挙という知識を再生する試験で選抜が行われた。そうした背景がありながらも、陽明は、記憶より理解すること、そして、理解するだけでなく活用することを重視していた。自己内で再理解し、また外部の活動で表出して活用させ、自分の新たな理解を創造し、実践で自己の理解を確かめて選別された真理を明確化させる。そのため、「総合実践活動」すべての内容領域と活動段階においては、良知・良行・良能、つまり、「仁」が目標とされている。なお、相互性、無矛盾性、効用性、美しさは、「よい」が成り立つ基準となるといえる。

これらのことから、「総合実践活動」は、単なる義務づけられた教育課程としてではなく、自己の「心」の本来的在り方を明らかにすること、そして、社会全体の向上につながるというより一層深い理解が求められる。

## V. おわりに

「総合実践活動」は共同性を培うために、必修課程として設置された。必修課程は、すべての学

習者に権利を与える一方、履修する義務という強制的なニュアンスも含まれる。そのため、「総合実践活動」を徹底的に実施するような通告で実施を促すより、現場にその意義を理解してもらえりような取組みや実施する際に必要とされる支援を提供することが最も重要であると考え。そして、各学校を評価する際も、ただ活動されているという形を基準にするのではなく、活動の内容など質的な観点で「総合実践活動」を充実させていくことが期待される。根本的には、「総合実践活動」は「知行合一」と同様に、「知」と「行」の融合が求められる。そして、「知」には、「良知」が強調されている。「良知」は、認知面、行動面と情意面といった総合的な働きと一つ一つのプロセスを経て実現する。

中国社会は、文化大革命という、生産労働と階級闘争といった実践活動に走り過ぎた時期があった。同じような悲劇を繰り返さないように、「総合実践活動」では、知と実践のバランスをとることに注目することが重要である。なお、教育は、政治とともに、社会文化構成に欠かせない部分である。とは言え、政治から教育をコントロールすることは、長期的には社会の発展を左右し、適切とはいえない。互いに建言できるような関係性とそれに必要とされる距離を保つことが妥当であろう。幸い、現在中国社会が求めている共産主義は、成功例およびモデルがなく、まだ明解ではない。それゆえ、創造する余地が大いに考えられる。

このように、既につくられた枠や理に縛られず、あらゆる枠を乗り越え、新たな理や社会を開拓していく。まさに、王陽明が「万物一体」に基づき、主張した「心即理」で述べられたように、「理」は発展のできる存在である。中国社会を含めて、多様な価値観が満ちる今の世界では、資源不足、自然災害、環境破壊、文化伝承、国際紛争、貧困といった問題に直面し、教育、指導者、学習者にどのような支援を提供し、その思考力や創造力を培うのかが肝心である。

本研究は、文献上による理論研究のため、実践上の検証が行われていない。また、研究時間と経験が限られているため、「総合実践活動」、特に王陽明「知行合一」思想に対する解釈が浅いものである。今後、学校の現状に即しながら、「総合実践活動」の意義の認識の弱さや位置づけの低さが、どこに由来するものなのか、また、具体的にどのように支援し、それを高めていくべきなのかという点について、さらに解明していく。そのため、王陽明の思想への考察を中心にしながら、「総合実践活動」に対する理解をより一般化した理論をさらに吸収し、理論的かつ実践的な研究を深めていく。

<sup>1</sup> 素質教育とは、学習者の道徳・能力・個性・身体的な健康・心理的な健康など諸面の素養を高めることを目標に設定する教育モデルである。「中国で、21世紀の国家振興と社会主義現代化のためにいかなる人材育成をすべきかを検討した結果、改革理念として掲げられた教育のことで、1999年の第3次教育工作会议で採択の中共中央・国務院による「教育改革の深化と素質教育の全面推進に関する決定」にその旨が明文化されている。歴史的には、80年代に、文革後加熱した受験競争の弊害を克服するために模索された先進的实践に起源があり、すべての子どもの全面発達、特に主体性・創造性・実践能力の伸長を図る教育をいう。「素質教育」という用語が熟したのは「中国教育の改革と発展に関する綱要」（1993年）に、初等中等教育を「受験対応教育から国民全体の素質を向上させる方向へ転換する」ことが記されて以降である。1999年の「決定」では、その素質教育をあらゆる教育段階に広げ、社会全体で条件整備に責任をとることになり、①九年制義務教育の完全実施、②後期中等教育・高等教育・職業技術教育の充実・拡大、③分権化推進、④入試改革、⑤教育課程改革、⑥情報化推進、⑦教師教育の充実・拡大、⑧教育投資の増大、等に重点が置かれた。「素質教育」は中国の土壌から生まれた理念だが、ユネスコ提唱の生涯学習思想やOECDキー・コンピテンシー概念とも合致するところが少なくない。」（日本比較教育学会編『比較教育学事典』東信堂、2012年、p.255）

<sup>2</sup> 儒学者のこと。本研究では、儒学を神仏などの教えによって成立されている宗教ではなく、社会哲学・倫理学および教育理念として機能する教えとして扱う。

<sup>3</sup> 陽明学の開祖と呼ばれている。本名は守仁，字は伯安，陽明はその号，諡は文成。中国明代の浙江省余姚に生まれ，先祖は晋の王羲之といわれ学者の家柄である。

<sup>4</sup> 明朝のすぐ前時代の宋朝に，朱熹によって再構築された儒学の学問体系と程頤らによる学説合わせたもの。明朝では，国家教学となり，人々の日常生活までかなりの影響を与えた。

#### ■引用文献

- 中華人民共和国教育部 2010 『国家中長期教育改革と発展規画（試行）』 Pp.18-21  
徐明峽 2006 『小学校総合実践活動課程整合研究』 華中師範大学.P.42  
中華人民共和国教育部基礎教育司 2002 『走進新課程—課程実施者との対話』 北京師範大学出版社.P.29  
陳時見・李曉勇 2002 『論総合実践活動課程および其の实施』 教育理論と実践.P.40  
韓雪軍 2006 『探析総合実践活動課程の特点』 前沿.P.10

#### ■参考文献

- 中華人民共和国教育部 2001 『基礎教育課程改革綱要（試行）』：二，課程構造—5  
中華人民共和国教育部 2007 『総合実践活動指導綱要（3～6学年）』 修訂  
中華人民共和国教育部 2007 『総合実践活動指導綱要（7～9学年）』 修訂  
洪明 2007 『総合実践活動課程導論』 福建教育出版社  
中華人民共和国教育部 2000 『全日制普通高級中学課程計画（実験修訂稿）』  
中華人民共和国教育部 2003 『普通高中課程方案（実験）』  
馮新瑞 2010 『学習者の発達に対する総合実践活動の実施意義』 中央教育科学研究所  
殷偉 2012 『高校総合実践活動課程実施の現状，問題及び対策研究』 西北師範大学  
鐘啓泉 2001 『中華民族復興と学習者一人ひとりの発達のために—基礎教育課程改革綱要（試行）解説』 華東師範大学出版社  
鐘啓泉 2006 『学科と学科整合論』 教育探索  
鐘啓泉 2007 『課程のロジック』 華東師範大学出版社  
鐘啓泉 2007 『「総合実践活動」校本化開発の幾点思考』 江西教育科研  
陳青之 2013 『中国教育史』 上海書店  
舒新城 1989 『中国現代教育史』 上海書店  
王建軍 2003 『中国教育史新編』 広東高等教育出版社  
孫培青（主編） 2009 『中国教育史第三版』 華東師範大学出版社.  
鄒東濤（主編） 2012 『発展と改革青書』 社会科学文献出版社.  
李国鈞・王炳照（総主編） 1999 『中国教育制度通史』 山東教育出版社  
中華人民共和国教育部 1995 『教育大事記』  
王曉昕・趙平略（編集） 2015 『王文成公全書』 中華書局  
吳光（編集） 1992 『王文成公全書』 上海古籍出版社  
顧久（訳） 1997 『伝習録全訳』 貴州人民出版社  
思履（主編） 2014 『彩繪全注全訳前解伝習録』 新華書店.  
溝口雄三（訳） 2005 『王陽明 伝習録』 中央公論新社.  
村井実 1978 『「善さ」の構造』 講談社学術文庫

