

【招待論文】

伝統文化教育における「地域」の位置づけに関する比較考察
—カリキュラム・マネジメントの視点から—

金 龍 哲 *

摘要

本研究は、日本と中国の伝統文化教育における「地域」の位置づけに焦点を当て、カリキュラム・マネジメントの視点からの比較考察を通して、それぞれの特性と課題を明らかにし、今後の伝統文化教育の展開に有益な示唆を得ることを目的とした。本稿は、「再帰的近代化論」とカリキュラム・マネジメント視点を導入することで、伝統文化教育を伝統文化の再解釈、再構築のプロセスとしてとらえて考察し、その特性を明らかにした。中国の伝統文化教育については、①国家的アイデンティティ形成の優先的位置づけ、②文化選択における経典性や代表性の重視、③教育内容の教科性と教材統一化の傾向等をその特徴として指摘した。一方、日本においては地域性重視の特性が、①目標設定における故郷愛や地域愛の涵養、②子どもにとって身近で親しみやすいカリキュラムの開発、③訪問、調査、体験を軸とした教育方法の工夫と設計、④学校の教育課程編成主体としての実行力、⑤教育資源開発に伴う教育内容の充実など、多様で示唆に富む実践を可能にしていることを明らかにした。

1. はじめに

本研究は、日本と中国の伝統文化教育における「地域」の位置づけに焦点を当て、カリキュラム・マネジメントの視点からの比較考察を通して、それぞれの特性と課題を明らかにし、今後の伝統文化教育の展開に有益な示唆を得ることを目的とする。

伝統文化を如何に扱うかは、必ずしも今日特有の課題ではない。近代化のプロセスにおいては伝統文化の扱い方が常に取りざたされてきたが、それが人類の文

* 東京福祉大学

明と歴史を共にしてきたこともまた事実といえる。ミシェルが指摘したように、近代化という社会変革はそれに逆らうあらゆる伝統や文化を清算することで成し遂げたとするのは、単なる「思い込み」に過ぎず、近代後期では文化的差異は受容され、再生産され、「場合によっては伝統という外観」を呈したりするのである（ミシェル、2009）。近代化とは、ある意味で伝統文化との両立の道を模索する過程であった。このことは、中国と日本においても例外ではなかった。近代初期における日本の「和魂洋才」、そして中国清末の「中体西用」をめぐる論争¹は正にその典型例であり、また近代に遡るまでもなく、両国の本世紀以降の伝統文化をめぐる動向を見てもそれは明らかである。伝統文化教育については様々なアプローチが可能であるが、本稿では「地域」地域の位置づけについて比較考察を行うことで両国の伝統文化教育の特性の一端を明らかにしたい。

2. 概念の整理と分析の枠組み

2. 1 概念の整理

「伝統文化教育」を構成する「伝統」「文化」「教育」をめぐる実に多様な表記がみられる。例えば、「伝統」「文化」については、教育基本法と学校教育法では「伝統と文化」、中教審の答申や学習指導要領では「伝統や文化」、文化庁は「伝統文化」、東京都教育庁は「伝統・文化」...など、微妙に異なる用例がみられる。同様に、「教育」についても「伝統や文化に関する教育」（学習指導要領）、「伝統・文化理解教育」（東京都）²、「伝統・文化を生かした教育」（文化審議会文化政策部会）³、「伝統文化教育」（国立教育政策研究所）⁴などの表記がみられる。こうした傾向は、学会等においても同様に観察される。

一方、中国においては「伝統」と「文化」を分けた表記はあまり見られず、本世紀以降は「中華優秀伝統文化」が代表的な表現として定着した感がある。伝統文化に「中華」と「優秀」という修飾語の付け加えられた背景には、費孝通の「中華民族多元一体構造」⁵に代表されているように、「中華民族」を数千年の歴史を経て形成された「多元的」かつ「一体性」を保った民族共同体としてとらえる民族政策の基本理念と、文化伝承において頻繁に用いられる「取其精華、去其糟粕」

（優れた部分を取り残し、粕のような悪い部分を取り除く）の成語が示すように、継承と発揚に値する文化選択のメカニズムがあろう。

「伝統文化」「伝統と文化」「伝統や文化」「伝統・文化」などの異なる用法には、当然、使用する側の意図と理由がある、例えば、「伝統・文化」を用いる東京都教育庁の場合、「伝統文化」を「我が国の長い歴史の中で、人々に受け継がれてきた華道や茶道などに代表される文化」としてとらえ、「伝統・文化」はそうした伝統文化を含めて「未来に受け継いでいきたい現代の文化」というより広い文脈で用いている。

なお、「文化」の定義は、テリー・イーグルトン (Terry Eagleton) がその著『文化とは何か』において「華麗なる空虚さをほこる定義」⁶と皮肉ったように、無数かつ多様であるが、本稿では、人間が生活を営みながら築き上げてきた有形・無形の成果の総体を「文化」、生活の中で規範的なものとして古くから受け継がれてきた思想・風俗・習慣・様式・技術・しきたりなどを「伝統」、そして、それらの文化の中で長い歴史を経て脈々と人々に受け継がれてきたとされる文化を「伝統文化」と整理するが、ここでは、便宜上、学校教育において国や地域の伝統文化についての理解を目的とした教育活動、人間形成に生かす資源としての伝統文化の開発と活用、伝統や文化の伝承を目指した実践や活動を概括的に「伝統文化教育」と定義して用いることとする。

2. 2 分析の理論的枠組み

日中両国の伝統文化教育の動向を考察するにあたって、その分析の枠組みとして次の二つのアプローチの導入が有効と思われる。一つは、ギデنز (Anthony Giddens) らが提唱する「再帰的近代化論」に立脚したマクロなアプローチであり、もう一つは、現場の具体的な教育実践を射程に入れたミクロなアプローチとしてのカリキュラム・マネジメントの視点である。

ギデنزらは、近代化を「単純な近代化」と「再帰的近代化」に分けて論じる立場に立つ。前者は、西欧的な合理主義の推進により社会が一直線に富の増大と豊かさを追求する近代化で、後者は近代化そのものがもたらす限界、矛盾、課題等について内省を加えつつ調整していく近代化である。「再帰的近代化」

(reflexive modernization)、或いは「内省的近代」(reflexive modernity) とは、外部から強制力をもって近代という新しいモードを獲得していくプロセスとは異なり、近代を生きる個人や組織あるいは社会が近代化のプロセスを内面化してい

く現象を指す概念で、アンソニー・ギデンズ、ウルリッヒ・ベック (Ulrich Beck)、スコット・ラッシュ (Scott Lash) らを中心に提唱された。キーワードとなる「再帰性」(reflexive)とは、個人や集団、又は社会の仕組みが自らの在り方について内省し、必要に応じて修正を行い、社会を変化させる方向で機能するもので、ギデンズはこれを「人間のすべての行為を規定する特性」と位置付けている。この「自らの在り方」についての内省は、アイデンティティ発達と不可分の関係にある。

ギデンズは、アイデンティティに関する議論自体が西欧の個人主義に端を発する「近代的な問題」であるが、自己アイデンティティは「個々の再帰的な活動の中で日常的に創造され、維持されるもの」とみる。自己とは、個人責任の再帰的なプロジェクトであり、過去の再構築は「予測される未来の道程を形成する」一環となる。グローバル化の影響に注目したギデンズは、地球規模で進展する経済統合等によって「不確定性の世界」が作り出され、地域の伝統文化やマイノリティの文化は、時間軸に沿った再生産を阻害され、新しい文化秩序の再建(文化変容)を迫られるとみる。「人としてのアイデンティティ」も、「発見され、構築され、努力して身につけてゆかなければならない」課題となるのである。

ギデンズは、伝統を「アイデンティティの媒体」とみる。アイデンティティは、それが個人的アイデンティティか、それとも集合的アイデンティティかを問わず、「意味の存在があって生まれる」ものであるが、それはまた、「反復再現と再解釈という恒常的な過程の存在」があってはじめて生まれていくものなのである(ギデンズ、1997)。アイデンティティの確立と発達、神話や伝統など「意味の存在」に対する再現や再解釈を通して行われるのである。従って、ギデンズにとって「近代の諸制度がグローバル化過程を介して普遍化」していく過程は「伝統の『排出』過程、つまり、伝統の掘り起こしと問題視の過程」でもあったのである。ここで伝統とは「変化に抗うというよりも、変化に何らかの意味をもたらす、独立した時間的、空間的標識がほとんど存在しない状態に付随するもの」であり、「行為の再帰的モニタリングを共同体の時空間組織と結び付けていく様式」となるのである(ギデンズ、1993、p.54)。

このように、いわゆる伝統文化を固定的で不変的な存在としてとらえるのではなく、必要に応じて解釈を加えたり、場合によっては創出したりする、近代以降の

現象として捉える解釈は、必ずしもギデンズらの発明ではない。周知のように、エリック・ホブズボーム（Hobsbawm）はその著『創られた伝統』において「古いように見える、または古いと主張する多くの『伝統』は、しばしば起源が非常に最近であり、時には発明されている」（ホブズボーム、1983）と指摘している。

ギデンズらの論理を以下のようにまとめることができよう。

グローバル化の中で、伝統は異なるライフスタイルや価値観との競合関係に余儀なく置かれるために、従来の知識や考え方（伝統）がもはや自明のものでもなく、また何の葛藤もなく受容されて良いものではなくなる。「伝統」が受容されるためには新たな解釈を伴う新しい装いが必要となる。個人的アイデンティティにせよ、集合的アイデンティティにせよ、再帰的な活動の営みの中で見直され、新しく構築されていく過程は、その媒体としての伝統や文化に対する再解釈と再構築の過程でもある。伝統とは、その過程において一定の閉鎖性（安定性）を保つとともに、変化する環境に適応するための開放性をも持つことが求められる。

グローバル化の中で、「文化的アイデンティティの担い手たち」「集団またはコミュニティに愛着を示す人々」は、変化する環境の中で差異の共存を可能にする文化モデルを模索し、それを機能させていく課題に直面する。この時の「文化的要求とは差異の再生産に他ならない」が、ここに必要なのは、「文化の変容および自己変容の力」に関心を示すことであると、ミシェルはみる（ミシェル、2009、pp.82-83）。このことは、著者の中国西南フィールドにおける調査でも支持されている。

つまり、グローバル化と市場経済化に象徴される急激な社会変動が中国西南少数民族の文化に与えた影響は、史上類を見ないものといって過言でないが、それを単なる「破壊」や「同化」として表出することは適切でない。周辺化されてきた少数民族が自らの文化を整理し、新しく意味づけを行い、新たに文化を創出する契機をも与えられたのであり、事実、文化の伝承を巡って様々な注目すべき実践が試みられている。それらは、まさにホールが指摘したように、「今」と「ここ」という時空において、拠り所となる文化と伝統の再創造を繰り返し、未来と他者に表出する再帰的自己アイデンティティを形作ることであり（ホール、2001）、本稿が理論分析モデルとして適用することの有効性を示唆するものといえる。つまり、今日の伝統文化教育の実践にみられる諸動向を「伝統の再解釈、再構築」の

過程、アイデンティティ再構築の過程として捉えて考察することがより生産的であり、核心に迫る近道なのである。

次に、本稿では再帰的近代化論に立脚したマクロなアプローチに加えて、現場の具体的な教育実践を射程に入れたミクロなアプローチとしてのカリキュラム・マネジメント視点を導入するが、その理由は政策と制度は現場での実践と合わせて考察することが必要だからである。カリキュラムに関する国際比較調査や研究では、「カリキュラムの三層構造モデル」(Mullis, Martin, Ruddock, O'Sullivan, & Preuschoff, 2009)といわれる分析枠組みが用いられることが多い。三層構造モデルでは、カリキュラムを政府政策レベルでの「意図されたカリキュラム」、学校現場レベルでの「実施されたカリキュラム」、児童生徒レベルでの「達成されたカリキュラム」に分類する。その理由は、政策次元での「意図されたカリキュラム」は世界どこでも大差はないが、学校レベル、そして生徒レベルに至ると、往々にしてレベルごとに大きな乖離が生じることが多いからである。カリキュラム・マネジメントの視点の導入は、政策理念だけでなく、現場での具体的実践の把握に寄与することが期待されるが、詳細は後述に譲ることとする。

3. 中国と日本における伝統文化教育の概要

3. 1 中国における伝統文化教育—その展開と特徴

社会主義体制下の中国における伝統文化教育は、70年代の後半に始まる改革開放政策とともに始動したといっても過言ではない。「革命」から「建設」への本格的な移行に伴って、伝統文化の見直しとそれに基づく道德教育の強化が始まったのである。革命期に批判の矛先が向けられていた孔子に対する再評価、そして「秩序の論理」としての儒教文化の正当性への承認、その文化価値の再発見と活用が大きな流れを形作った⁷⁾。儒教の倫理を基盤とする伝統文化が必ずしも近代化の障碍ではないこと、それはまた経済の発展が前提とする「安定・団結」の環境づくりには頼もしい味方であるとのことから、伝統の再評価と継承の流れが形成されたのである。儒教とは、そもそも「秩序の倫理」であり、革命の際には真っ先に攻撃の矛先が向けられるが、秩序の維持が求められる時期には例外なく為政者によって担ぎ出されてきた歴史がある。

今世紀に入ると、「民族の復興」と「文化の復興」がセットとなって提起され、

伝統文化をめぐる議論もまたそれまでとは明らかに趣を異にした形で展開された⁸。経済の高度成長に伴う経済大国への歩み、そして国際社会における地位向上が「中国文明の復興」として捉えられ、「文化強国」「文化復興」が経済戦略と並ぶ国家戦略としての位置づけられたのである。中国共産党第17期中央委員会の第6回全体会議で「社会主義文化強国」の建設を目標とした採択された決議では、「中華伝統美德」の発揚による道德教育の強化と「伝統文化の伝承体制の構築」が提起され、伝統文化の教育課程化の方向性が確定した。例えば、「国語」の場合、従来の「先にピンイン（漢字のローマ字表記）を学ぶ」方式から「最初から漢字」の方式に変えられた。最初に習う漢字は「天、地、人、你、我、他」であるが、「天、地、人」は『三字経』の「三才者、天地人。三光者、日月星」から来ている。中国伝統文化が謳う「天人合一」（自然と人間は対立するものでなく、合一性を持つ）の中国固有の世界観を反映する大切な文字の組合せである。また、唐詩と宋詞を中心とした古詩古文が小学校で一年生の「春暁」から始まって計129篇、中学校で132篇という大幅な増加がみられた。

国学ブーム、「論語」「孟子」「中庸」「道德経」などの経典の教材化、「四書五経」を教える私塾の復活、「三字経」「弟子規」「千字文」の流行、「冠の礼」や「笄の礼」などの儀式の復活、「国服」としての漢服唐装の流行、端午節、中秋節など古来の伝統的祝祭日の重視など、伝統文化を巡る様々な動きは、上述した国家戦略を背景として活発化した。注目されるのは、2014年公布された教育部（日本の文科省に相当）の「中華優秀伝統文化教育指導綱要」（原語：完善中華優秀伝統文化教育指導綱要）と2021年に公布された教育部の「中華優秀伝統文化の小中学校教材化指南」（原語：中華優秀伝統文化進中小學課程教材指南）である。そこでは、文化が「総合国力」を測る指標として位置づけられ、「文化自信」「価値観自信」「文化安全」...の用語が概念化され、伝統文化教材化の基本方針と施策が提示されている。

教科書制度も従来の「検定制」から「検定・国定並行制」へと移行し、「国語」「歴史」「道德と法治」の三教科に国定制（通称、「統編教材」または「部編教材」）が適用されるようになった。

顧海良国家教材委員会委員の言葉を借りると、教科書とは実質的には「国家意思の体現」であり、「国家の責務」である⁹。「国家意思の体現」という表現は、本

世紀初期の「課程標準」(学習指導要領)の編纂過程にも散見されたが、今回の改定でより明確な形で制度化された。「国家意思の教育への体现」によって、伝統文化とそれを扱う仕組みに新たな装いをもたらした。新設の国家教材委員会は、副総理を主任、教育部長と中央宣伝部副部長を副主任、そして副教育部長を事務局長とし、内閣各部の副部長と中国科学院、社会科学院などの責任者を含む 22 名の政府部門委員、そして大学教授、専門家、研究者からなる 27 名の専門委員で構成された。また教育部に新たに教材局が新設され、2017年に設置された「課程教材研究所」のデータバンクには 6000 人を超える専門家が登録され、「国家意思の教育への体现」を目指した体制が形作られたのである。

今回の「全国統一教材」に顕著にみられた伝統文化の教育課程化の動きは、度々言及される「青少年の中国的基調色(中国底色)の涵養」「自分の文化に対する自信」「中国の立ち位置と中国の知恵」「中国の価値に対する信念と自信」という表現が示すように、新しい国家アイデンティティ構築の一環と見なすことができる¹⁰。2021年2月、教育部によって公布された「中華優秀伝統文化の小中学校教材化に関する指南」では、①「核心となる思想理念」、②「中華人文精神」、③「中華伝統美德」を三本柱として、伝統文化を精選することが求められた。特に注目されるのは、その文化選択における「経典性」の強調である¹¹。つまり、無数にある伝統文化の中で「典型的事例」「代表的文化遺産」「典型的事実材料」を選択することが推奨されたのである。本稿の研究関心の中心をなす「地域の位置づけ」の視点からすると、この「経典性」の強調は中国における伝統文化教育の一大特徴とみなすことができる。それぞれの地域に根付き、地域の人々の生活と共に伝わってきた地域の伝統や文化が選ばれにくいことが懸念されるが、政策文書においてはこうした地域性の問題は言及されていない。指南は、伝統文化教育の実施に当たっては、各地の実態に合わせて行うことを提唱しているが、その際も「中華民族共同体意識の涵養」を「突出」した位置につけることが求められているのである(『通知』第八条2)。

3. 2 日本における伝統文化教育－その展開と特徴

日本は、「伝統を守りつつ近代化に成功した国」として語られることが多い。

2010年4月10日、世界最大の原油埋蔵量を誇るサウジアラビアで、日本を現

地ルポしたテレビ番組(2009年)が高視聴率を得ていると『高知新聞』が伝えた。サウジMBCテレビ番組では、「日本の教育と道徳が伝統と近代化を両立させた！道徳と教育は日本に学べ！」という趣旨の現地ルポを放送したのである。番組の記者は、東京の路上に現金7000円を入れた財布を放置し、隠し撮りでそれを拾った日本人親子を追跡するが、その親子は交番に向かった。「驚きました。財布を警察に持っていきましたよ！」サウジ人リポーターが目を見張る。リポーターが日本社会に密着取材の形で作られたMBCの番組は、「交通信号を守る市民」「飼い犬の糞を拾う人々」「教室の掃除をする小学生」……を取り上げ、「信じられない」とコメントする。番組は、日本を近代化に成功したアメリカやヨーロッパ以外の「発展モデル」として紹介し、リポーターは「他人への思いやりや、清潔感など日本社会に学ぶ点が多い」とコメントする。日本は「伝統を守ったまま近代化を達成した国！」と紹介されたのである。

日本が伝統を守ったまま近代化を達成したかどうかについては、恐らく様々な議論が可能であるが、「伝統や文化」を如何に扱うかは、本世紀以降の「教育基本法」「学校教育法」の改訂から学習指導要領の改訂に至る過程をみても、依然として重要課題とされていることは明らかであろう。

2006年に公布された新しい教育基本法は、前文に「伝統を継承し、新しい文化の創造を目指す教育を推進する」ことが新たに加わり、第2では5の教育の目標の一つとして「伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛するとともに、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと」を挙げている。その翌年に改訂された学校教育法(2007年公布)第21条(義務教育の目標)は、「我が国と郷土の現状と歴史について、正しい理解に導き、伝統と文化を尊重し、それらをはぐくんできた我が国と郷土を愛する態度を養うとともに、進んで外国の文化の理解を通じて、他国を尊重し、国際社会の平和と発展に寄与する態度を養うこと」を挙げている。「伝統の継承」を新たに掲げた教育基本法で注目したいのは、①「国と郷土」が必ず併記されている点、②国や郷土への愛が他国の尊重や国際社会への寄与がセットになって提起される点であり、中国の関連法規や政策文献との相違点として指摘することが出来よう。

基本法規に掲げられた理念は、新学習指導要領に「伝統と文化の尊重、国や郷土を愛する態度」の項目が設けられ、学校のカリキュラムに具現化された。小学

校では、学年段階別に「我が国や郷土の文化と生活に親しみ、愛着をもつこと」（第1－2学年）、「我が国や郷土の伝統と文化を大切にし、国や郷土を愛する心をもつこと」（第3－4学年）、「我が国や郷土の伝統と文化を大切にし、先人の努力を知り、国や郷土を愛する心をもつこと」（第5－6学年）、中学校では「郷土の伝統と文化を大切にし、社会に尽くした先人や高齢者に尊敬の念を深め、地域社会の一員としての自覚をもって郷土を愛し、進んで郷土の発展に努めること」、「優れた伝統の継承と新しい文化の創造に貢献するとともに、日本人としての自覚をもって国を愛し、国家及び社会の形成者として、その発展に努めること」というように、学年段階に応じた具体的な目標が定められている。小学校では「国や郷土」「我が国や郷土の伝統と文化」が併記され、中学校では国家より「郷土の伝統と文化」「地域社会の一員」「郷土愛」「郷土の発展」に重きを置いている感がある。

「郷土」の扱いについては、「人生を送る上で心の拠り所」としての役割、「生きる上での大きな精神的な支え」、「郷土での様々な体験など積極的で主体的な関わりを通して、郷土を愛する心が育まれる」「郷土から国へと親しみをもちながら視野を広げて、国や郷土を愛する心もち、国や郷土をよりよくしていこうとする態度を育成する」という視点から解説されている。一方、内容項目に規定している「我が国」や「国」については、「政府や内閣などの統治機構を意味するものではなく、歴史的に形成されてきた国民、国土、伝統、文化などからなる歴史的・文化的な共同体としての国を意味するもの」とする解釈も見られる。

一方、学校現場に目を転じると、最大の特徴として地域に重きを置いた伝統文化教育の実践が目立つ。

国立教育政策研究所教育課程研究センターでは、学習指導要領に基づく教育課程が円滑に実施されるために、特に重要な課題について研究テーマを示し、指定校や指定地域における実践的な研究を進めているが、伝統文化教育に関する近年の研究指定校事業（2012－18年）の数十校の事例を見ると、山梨県甲州市立塩山南小学校の「ふるさと甲州の伝統文化に親しみ、郷土を愛し、誇りに思う児童の育成―地域とのふれあいを通して」、熊本県八代市立植柳小学校の「地域の伝統文化を尊重し、生き生きと表現する児童の育成―地域との協働による豊かな体験活動を通して」、愛媛県鬼北町立泉小学校の「身近な伝統文化の価値に気付く探究・

体験活動の充実—ふるさとを愛する心の醸成を目指して」...のように、すべての指定校で実践される伝統文化教育は、例外なく地域や郷土に伝わる身近な文化を素材として展開されているのである。

こうした傾向は上記の指定校の実践に限るものではない。例えば、東京都では「江戸・東京という地域性を意識しながら、日本全体に共通する“もの・こと”を主な指導内容」とし、「目指す子供像」に「自分の身近な地域や自国の伝統・文化の価値を理解し、誇りに思える子供」を挙げている。学習過程においては「日々の暮らしや地域に密着した伝統や文化がわかりやすいことから、子どもたちにとって身近な内容から入ること」、「体験的な学習の充実」を図って「地域等の様々な施設を活用し、“本物”に触れることで子どもたちの学習意欲を喚起する」ことを推奨している（東京都教育庁指導部、2008）。都の担当者は、電話によるインタビューで学習指導要領に定めた基準に則りつつ、各学校が地域の教育資源を活用して教育活動を展開するので、同じ単元であっても内容と方法等が自ずと多様化するという見解を示した。

このように、日本における伝統文化教育は、関連法規や政策文献で掲げられる理念や方針においても、また学校現場の具体的な教育実践においても、伝統文化の地域性、地域に根差した実践の重視が顕著な特徴として観察されるのである。

4. 伝統文化教育の実践とカリキュラム・マネジメント—「地域」の位置づけが示唆するもの—

日本の新しい学習指導要領の実施におけるポイントの一つは、「社会に開かれた教育課程」の視点からカリキュラム・マネジメントの必要性を強調している点である。「社会に開かれた教育課程」とは、文科省の説明によると、①学校は教育課程を介して社会と教育目標を共有する、②これからの社会に必要な資質・能力を教育課程において明確化する、③教育課程の実施は社会と連携し、地域の教育資源を活用することを指すが、本稿の趣旨から、③で言及した「地域の人的・物的資源」の活用、「社会との連携」を通じて、「学校教育を学校内に閉じずに、その目指すところを社会と共有・連携しながら実現させる」ことを強調した点に注目したい。新しい学習指導要領の実施に当たって、学校全体として教育内容や時間の適切な配分、必要な人的・物的体制の確保、実際のニーズに対応した改善や

工夫、教育活動の質を向上させ、学習効果の最大化を図るためのカリキュラム・マネジメントの確立が求められたのである。

ここでいうカリキュラム・マネジメントとは、①各教科等の教育内容を相互の関係で捉え、学校の教育目標を踏まえた教科横断的な視点で、その目標の達成に必要な教育の内容を組織的に配列していく、②教育内容の質の向上に向けて、子供たちの姿や地域の現状等に関する調査や各種データ等に基づき、教育課程を編成し、実施し、評価して改善を図る一連の PDCA サイクルを確立する、③教育内容と、教育活動に必要な人的・物的資源等を、地域等の外部の資源も含めて活用しながら効果的に組み合わせるといった3つの側面を持つとされる。カリキュラム・マネジメントは、中国では定着していない概念だが、その背景にあるのは教育課程の定義と運用原理の相違である。

そもそも、教育課程は日本においては「学校教育の目的や目標を達成するために、教育の内容を児童の心身の発達に応じ、授業時数との関連において総合的に組織した学校の教育計画」であり、その「編成主体は各学校である」とされる（文部省、1979）。つまり、教育課程は、各学校が作成するのである。小学校の場合、教育課程は国語、社会、算数、理科、生活、音楽、図画工作、家庭、体育及び外国語の各教科のほかに、特別の教科である道徳、外国語活動、総合的な学習の時間並びに特別活動によって編成される。中国と大きく異なる「特別活動」は「望ましい集団活動を通して、心身の調和のとれた発達と個性の伸長を図り、集団の一員としてよりよい生活や人間関係を築こうとする自主的、実践的な態度を育てるとともに、自己の生き方についての考えを深め、自己を生かす能力を養う」ことを目的とし、「学級活動」「児童会活動」「クラブ活動」「学校行事」（①儀式的行事、②文化的行事、③健康安全・体育的行事、④遠足・集団宿泊的行事、⑤勤労生産・奉仕的行事など）が含まれる。この教育課程範囲の広範性と学校に与えられた課程編成主体としての裁量権が学校現場でのカリキュラム・マネジメントを制度的に可能とする。

一方、中国では、教育課程が「各段階の学校教育の目標を実現するために定められた授業科目とその目的、内容、範囲、分量、過程の総和」と定義（陳、1981）されていることから明らかなように、教科としての理解が一般的である。広義の教育課程の解釈が皆無というわけではないが、理論的にも実践的にも「学校に

において生徒が学ぶ教科の総和と配置」と理解されるのが最も一般的といえる。本世紀に入って施行された「三段階教育課程モデル」（三級課程管理）は、国家統一の教育課程の画一化、教材開発主体の単一化から抜け出し、地域と学校が主体的に教育課程の開発に取り組むことを保障する制度として期待されたが、著者の現地調査によると、学校現場における地域文化と民族文化の教育課程化は実態として「教材」の編集に矮小化され、教育活動も形骸化しがちである。

教育課程の射程が広範囲にわたり、編成主体としての学校が一定の裁量権を持つ日本においては、各学校が学習指導要領等を受け止めつつ、子どもたちの実際と地域の実情等を踏まえて、教育目標の実現のためにはどのような教育課程を編成し、どのような方法で実施し、如何に評価し改善していくのかという「カリキュラム・マネジメント」の確立が求められる。前述したように、日本において教育課程とは端的にいうと「学校の教育計画」であり、その「編成主体は各学校」とされることから、伝統文化教育の内容の選択や実施方法等において学校が一定限度内で裁量権を持つことになる。地域に伝わる伝統や文化を選択したり、訪問、調査、体験等の形式による学習方法を取り入れたりすることが可能となる。地域の伝統や文化とは、学校にとって活用可能な教育資源であり、また主体性を持った取り組みが求められる課題でもある。その結果として、大まかな基準に則りつつも、多様性に富む学習活動の展開が可能となるのである。

ちなみに「資源」は、学習指導要領では用いられていないものの、解説篇では使用されている用語である。カリキュラム・マネジメントという視点に立つと、学校は単に国から与えられた資源を利用し消費するだけでなく、教育上の必要に応じて地域に眠る様々な資源を開発し、確保し、活用することが求められる。地域の伝統と文化を人間形成に活用するという発想は、教育以外の分野からも提起されている。例えば、文化庁の文化審議会文化政策部会の報告書「地域文化で日本を元気にしよう！」（2005年）でも、地域文化の人間形成に果たす役割が強調されている。当報告書は、「地域文化の本質的意義」について「心の豊かさの創出」「文化多様性の確保」などを挙げ、「文化力」は教育や福祉などの分野が抱える課題に対しても効果があり、「子どもたちが本物の文化芸術に触れ、日頃味わえない感動や刺激を直接体験することによって、豊かな人間性と創造性を育むことにつながる。また、文化芸術活動への参加を通して、自己の感性を磨き、他者との共

感を育むことによって、自己形成やコミュニケーション能力を伸ばすことができる」としている（文化審議会、2005、pp.2-4）。

学校における伝統文化教育が果たす役割にはおのずと限界があり、地域文化の保護、継承と振興に学校が主体的な役割を果たすことは事実上、不可能に近い。人間形成を使命とする学校にとって地域の伝統や文化は開発し利用可能な資源であり、一方、地域文化の保護や伝承には実に多くの要因が複雑に絡み合っているからだ。奄美市立笠利中学校における奄美大島の八月踊りの学習と継承活動を通して学校教育における地域文化の位置づけについて考察を行った杉浦は、「現行の学校教育での継承が、地域文化の継承に突出して積極的な役割を担っているかどうかは現段階では言えない」と指摘している（杉浦、2015）。しかし、カリキュラム・マネジメントの視点に立つならば、地域文化継承をめぐる諸活動が当校の「郷土教育全体計画」で示した子どもたちの「郷土理解」や「郷土愛」、「郷土の文化遺産を継承・発展させる力」を育むうえで有効な教育資源として効果的に機能していることは確実であろう。

最後に、日本の学校における伝統文化教育の地域性の特性を支える背景の一つとして「地域学」の誕生と発展を無視することができないように思われる。日本では、本世紀に入って大学地図が大きく変わった。地方の国立大学を中心とした既存学部の「地域学部」への改編と地方の私立大学における「地域学科」の創設、そしてそれに伴い進行しつつある地域学の成立などがその例である¹²。これを文科省が強力に推進した大学再編施策の結果とみなすことも不可能ではないが、成熟社会における「地域」の位置づけに大きな変化が生じたことを見逃すわけにはいかない。内山によれば、近代は「ローカル」を解体しながら市場空間、市民社会、国民国家という世界を創造し、そこに人々を閉じこんだ結果、歴史的に形成された風土や豊かな人間関係を失った（内山、2005）。今、「国の倫理で地方の論理に蓋をしていた時代」は終わった。人々はとりわけ冷戦構造の崩壊に伴い「人間の生活に深くかかわる基本的な諸問題が重視されるようになり、国家よりも人々の生活に近い地域を単位として考え解決していく必要性が認識されるようになった」のである。こうした価値観の変化、なかんずく「“個人”とそれを何よりも尊重する考え方」を背景に、「地域という緩やかであいまいな空間的な枠組み」に独自性を置く地域学が考案されたのである。（柳原、2010）。

この「地域」をめぐる、著者は常に日本と中国の大学人、研究者の間に存在する温度差を実感してきた。その背景には、両国の近代化のプロセスと解決すべき課題の優先順位の相違があることは簡単に予想されるが、まさにこの日本における「地域」の再発見が学校での地域性を特徴とした伝統文化教育の実践を支える要因の一つになっているといえよう。

5. おわりに

繰り返しになるが、近代化という陣痛を伴う社会変革の過程を単に古い伝統を一掃し、克服していく過程とみなすことは、あらゆる近代化の事例から見ても適切ではない。ギデンズらの「再帰的近代化論」に立脚すると、近代化は伝統の再解釈、再構築の過程でもある。「産湯と一緒に赤子も流す」のではなく、何を取り除き、何を見直し、何を残し、何を継承するか、文化の選択と整理の過程なのである。このことは、今日の中国と日本における伝統文化教育の実践でも共通に言える課題である。

本稿では、伝統文化の再解釈、再構築のプロセスを学校における伝統文化教育に限定して考察し、カリキュラム・マネジメントの視点からそれぞれの相違点と共通点、そしてその特性を明らかにした。中国における伝統文化教育では、①目標設定における国家的アイデンティティ形成の優先的位置づけ、②文化選択における経典性や代表性の重視、③教育内容の教科性と教材統一化の傾向等をその特徴として指摘することができる。一方、日本の学校における伝統文化教育が呈したのは、故郷を媒介した地域性重視の特性である。伝統文化教育における地域の位置づけは、①目標設定における故郷愛や地域愛の涵養、②子どもにとって身近で親しみやすいカリキュラムの開発、③訪問、調査、体験を軸とした教育方法の工夫と設計、④学校の教育課程編成主体としての実行力、⑤教育資源開発に伴う教育内容の充実と文化的多様性の保全...など、多様で示唆に富む実践を可能にしているのである。

なお、この「地域」の位置づけを単に教育の諸側面に関わる問題としてのみとらえるのではなく、むしろ再帰的に社会変革を促し、新たに社会構築を模索する営みと深くかかわる課題として捉えることが適切であるが、本稿で扱えなかった日本と中国における社会像の模索、学校現場での具体的な事例に関する詳細な検証

等は今後の課題としたい。

本研究は、科研【基盤研究C 2018-2021】（「中国西南における少数民族の文化伝承の実践に伴う教育のシステム変容に関する研究」、研究代表者：金龍哲）の助成による。

注

- 1 「和魂洋才」は、古来の日本人の固有の精神体系を守りつつ、西洋の学問や科学技術を取捨選択的に導入・活用することを主張し、「中体西用」は中国の伝統的思想、文化、体制を維持することを前提に、西洋文明の科学技術を導入しようと主張した中国清末の洋務運動の基本思想である。
- 2 東京都教育庁指導部指導企画課編集「日本の伝統・文化理解教育の推進」（日本の伝統・文化理解教育指導資料、2008年12月）、及び「日本の伝統・文化理解教育の一層の充実に向けて」（日本の伝統・文化理解教育指導資料、2010年3月）。
- 3 文化審議会文化政策部会「小・中学校における伝統・文化を生かした教育の実施」（東京会館本館）2005年10月17日。
- 4 国立教育政策研究所では、「教育課程研究指定校事業」において「へき地教育」、「論理的思考等の育成」、「ESD教育」...と併用する形で「伝統文化教育」を用いている（詳細は、国立教育政策研究所 教育課程研究指定校事業研究協議会（nier.go.jp）を参照。
- 5 費孝通等著（1989）『中華民族多元一体格局』中央民族学院出版社、pp.1-36。
- 6 テリー・イーグルトン著、大橋洋一訳（2006）『文化とは何か』松柏社、p.78。
- 7 金龍哲（1996）「経済体制転換期中国における社会主義教育の現状」日本比較教育学会『比較教育学研究』第22号、pp.77-83。
- 8 金龍哲（1992）「“伝統文化”の教育課程化の論理と課題」中国四国教育学会編『教育学研究紀要』（CD-ROM版）第58巻、pp.524-529。
- 9 『光明日報』2017年7月14日。
- 10 金龍哲（2020）「21世紀の教育における教科等はどうのような役割と意義を果たすのか—教科の現代的意義」日本教科教育学会編『教科の本質』教育出版、

pp.68-73。

11 『中国教育報』2021年2月19日。

12 詳しくは、金龍哲（2017）「浅析日本大学目标管理模式与」中日教育研究協會編『中日教育論壇』第7期、pp.12-34を参照。

参考文献

- ① アンソニー・ギデنز著、松尾精文・小幡正敏訳（1993）『近代とはいかなる時代か？—モダニティの帰結』而立書房。
- ② Anthony GIDDENS、（1994） *Beyond Right and Left*、 Stanford、 Stanford University Press.
- ③ アマルティア・セン著、大門毅監訳・東郷えりか訳（2011）『アイデンティティと暴力—運命は幻想である』勁草書房。
- ④ 文化審議会文化政策部会（2005）「地域文化で日本を元気にしよう！」（文化審議会文化政策部会報告書）。
- ⑤ 陈 侠（1981）「课程研究引论」『课程·教材·教法』（3）、pp.7—12.
- ⑥ ホブズボーム、レンジャー著前川 啓治、梶原 景昭訳（1992）『創られた伝統』紀伊國屋書店。
- ⑦ ミシェル・ヴィヴィオルカ著、宮島喬・森千香子訳（2009）『差異—アイデンティティと文化的政治学』法政大学出版局。
- ⑧ M.A.ホッグ、D.アブラムス著、吉森護・野村泰代訳（1995）『社会的アイデンティティ理論—新しい社会心理学体系化のための一般理論』北大路書房。
- ⑨ Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Ruddock, G. J., O'Sullivan, C. Y., & Preuschoff, C. (2009). TIMSS 2011 assessment frameworks. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- ⑩ 文部省編（1979）『小学校指導書 教育課程一般編』ぎょうせい。
- ⑪ スチュアート・ホール、ポール・ドゥ・ゲイ編、柿沼敏江ほか訳（2001）『カルチュラル・アイデンティティの諸問題 —誰がアイデンティティを必要とするのか』大村書店。
- ⑫ 杉浦ちなみ（2015）「学校教育における地域文化の位置づけに関する考察」東

京大学大学院教育学研究科附属学校教育高度化センター研究紀要(1)、pp.107-120。

- ⑬ 東京都教育庁指導部(2008)「日本の伝統・文化理解教育の推進」(日本の伝統・文化理解教育指導資料)。
- ⑭ 柳原邦光(2010)「地域学の現在—鳥取大学地域学部の挑戦」『地域学論集』(鳥取大学地域学部紀要) 第1号 pp.95-114。
- ⑮ 内山節著(2005)『「里」という思想』新潮社。
- ⑯ 内山節著(2021)『新しい共同体の思想とは』農文協。
- ⑰ W・ベック、A・ギデンズ、S・ラッシュュ著、松尾精文、小幡正敏、叶堂隆三訳(1997)『再帰的近代化—近現代における政治、伝統、美的原理』而立書房。