

世界基軸教育

—偽物の教育と本物の教育—

原田 卓

nTech講師

北海道3.0構想 発起人代表

序論	2
第一章 なぜ世界基軸教育が必要なのか	5
世界基軸教育を論じるための立場	5
目的・ゴールが浅薄な教育は偽物	5
可能性だけを強調する教育は偽物	6
「知ること」を教えない教育は偽物	7
不完全なデータに基づく教育は偽物	8
言語の不完全性を明示しない 教育は偽物	9
第二章 世界基軸教育とは何なのか	11
教育の不完全さの整理	11
問題意識の定義とその重要性	11
観点の問題	12
問題意識の深さとPUスクリーン感覚	12
有と無の定義の大逆転	14
最上位概念を突破する新概念——動き	15
ひとつが分かれば全てがわかる	15
完全言語	16
アンフォメーション	17
第三章 世界基軸教育をどう実現するのか	18
個人レベルの変化：脳 vs 心	18
関係性の変化：観点の問題と完全言語の導入	19
家族（組織）の変化：知っている世界と生死の概念をオールゼロ化	19
ニーズレボリューション	21
結論	22
参考文献	23

序論

なぜ「世界基軸教育」を論じるのか。その背景には、避けては通れない時代的要請がある。すなわち、人工知能（AI）の急速な進化と社会実装の速度である。2024年にノーベル物理学賞を受賞したジェフリー・ヒントン（カナダ・トロント大学名誉教授）は、「人類は滅亡に向かっているのか？」という題でシカゴ大学において講義を行い、AIが人類の存続を脅かす可能性を示唆した（Hinton, 2024）。同氏は講義の中で「私の人生はタイミングが完璧だった。第二次世界大戦のあとに生まれ、10代を過ぎてからエイズが現れ、そして今、終末が来る前に死ぬるのだから」と述べ、AIによる人類滅亡のリスクが30年以内に10～20%存在するとの予測を示した。

人類滅亡という、あまりに大きなスケールでの危機は、絵空事のようなもので真摯に受け止める必要はないのか。あるいは、実際に訪れないように今から対処対応が必要なのか。私たち人類はどう向き合うべきなのか、その態度を定める必要がある。歴史学者ユヴァル・ノア・ハラリ（Harari, 2025）は「AIは自ら情報を分析するために求められる知能を持っており、したがって意思決定で人間に取って代わることができる。AIはツールではない一行為主体なのだ」と指摘するように、AIは、人間よりもはるかに高度な（1兆倍ともいわれる）知能を持ち、自ら意思決定できるという点で、これまで人類が生み出した道具とは決定的に異なる。レイ・カーツワイル（2005）が提唱する「シンギュラリティ（技術的特異点）」とは、技術進化の速度が人間の知能を超える点」が、いつ訪れるのか予測の違いはあれど、その時に向けて人類は歩みを進めていることは確かである。

AI時代を生きる私たちは、どんな状況に置かれているのか、現状を正しく捉えなければならない。人類よりも知能が優れ、自ら意思決定をする存在と共存するというシチュエーションは、有史以来まったく初めてのことなのである。人間とは何なのか。人間の存在意義とは何なのか。人間の存在目的とは何なのか。一体何が人間を人間たらしめるのか。人間の尊厳をどこに見出せばよいのか。私たちは人間の尊厳の危機に直面しているのだ。

では、どこから立て直すべきなのか。その糸口を探る上で教育の役割は決定的である。OECD：経済協力開発機構が毎年出している教育白書「Education at a Glance」（2023）の報告には「教育は社会の持続可能性を支える中心的要素であるが、現行制度は技術革新に追いついていない」と明記されている。また美馬・山内（2024）は「AIの登場により、教育は大きな転換期を迎えている。20世紀までの教育は、知識の伝達と暗記が中心であり、教師が一方的に知識を教え、生徒・学生がそれを受け取るという形態が一般的であった。しかし 21世紀に入り、情報はインターネット上から容易に取得できるようになったため、単なる知識の習得だけでは不十分となってきた」と論じる。また美馬（2025）は次

のように強調する。「AI時代においては、さらに、情報を批判的に評価し、活用し、新たな価値を創造する力が求められている。AIが提供する情報やサービスを理解し、それを適切に利用する能力、そしてその限界やリスクを認識することが重要である。」と。このように、教育は社会の形成に重要であるとともに、制度と内容の両面での変革を迫られている。特に、今まで知らなかった新たなことを知ることや、情報や知識が新しく蓄積されていくこと、すなわち「知っている世界」が拡張されることが教育が担ってきた大きな役割だが、その方向性を根底から見直す必要がある。

教育が社会の形成に及ぼす影響について考察する観点から日本の近代教育史を振り返るとき、明治維新の立役者の一人、吉田松陰の存在感は大きい。池田（1968）は彼を評して「その思想的、教育的巨人によって、近代日本はつくられた」と言う。幕藩体制で鎖国下の日本で、当時の常識を破り、密航と倒幕を実行しようとして生涯で二度投獄されながらも、私塾である松下村塾を主宰し、門下生の伊藤博文と山県有朋が総理大臣になり、高杉晋作や桂小五郎（木戸孝允）ら明治維新と明治日本の形成に大きく貢献する人物たちを多く育てた。

一方、2025年の現代に目を向ければ、アメリカではドナルド・トランプ大統領の再登場により、トランプ関税や移民政策などグローバル秩序よりもアメリカファーストが露骨になった。就任前に「24時間以内に終結させる」と豪語したロシアとウクライナの戦争は、終結の糸口を見出すことが困難な状況が続いているが、ともあれ、ドナルド・トランプという一人の人間が国際社会の表舞台に立つ前と後では、国際秩序が大きく揺らいでいることは確かだ。

近代日本をつくった吉田松陰と、現代社会を大きく揺るがすドナルド・トランプ、この二人をみれば「社会は人がつくる」ということを教えてくれる。そして「人をつくるのは教育」である。トランプ大統領は、ペンシルベニア大学で経済学と不動産学を学んだ。また、ロシアのプーチン大統領は、レニングラード国立大学（現サンクトペテルブルク大学）で法学を学んだ。また原子爆弾の父と呼ばれるロバート・オッペンハイマーは、ハーバード大学をわずか3年で卒業して、化学・物理学・哲学・文学・東洋思想など幅広く学び、1年で博士号を取得した。三者三様に、世界に大きな影響を与え社会を動かしている彼らは高等教育を受けている。しかしなぜ世界全体の幸福や平和を発想することができないのだろうか。直接本人に聞いてみれば、それぞれの正義でそれぞれの平和の論理を語るのかもしれないが、オッペンハイマーが開発した原子爆弾によって多くの日本人が犠牲に

なっていることは紛れもない事実であるし、トランプ大統領やプーチン大統領が直接的にも間接的にも戦争に関与していることも事実である。

「人をつくるのは教育」であるならば、その責任の追及は、彼ら個人にではなく教育に向けられるべきである。「知っている世界」を拡張する「プラス型の教育」を改めるべきである。そして、プラス型の教育の土台には「言語の問題」がある。昨年の論文「アナログ言語からデジタル言語への言語維新と世界基軸教育-人間の尊厳に光を与える共通言語の完成-」（原田、2024）では、「教育をつくるのは言語」であるとの主張のもと、言語に焦点を当てて世界基軸教育の在り方について言及した。本論文は「社会をつくるのは人であり、人をつくるのは教育であり、教育をつくるのは言語である」という前提を踏襲しつつ、具体的な実践例やオリジナルの主張を新たに盛り込み、世界基軸教育という新しい教育の枠組みを提示し、学術的基盤と社会変革の可能性を探り、既に社会に与えている影響について言及することを目的にすることを試みる。そのために本論文では、提示された3つの論文テーマを次のように章立てて展開する。

第一章 なぜ世界基軸教育が必要なのか（Why）

第二章 世界基軸教育とは何なのか（What）

第三章 世界基軸教育をどのように実現するのか（How）

第一章は既存の教育の不完全性を明らかにし、第二章では昨年の論文を改めて整理しながら審査基準で示されるポイントを網羅するように展開する。第三章は、筆者の実践例や体験談、エピソードを中心に世界基軸教育による変化を提示する。

第一章 なぜ世界基軸教育が必要なのか

世界基軸教育を論じるための立場

なぜ世界基軸教育が必要なのか。この問いにシンプルに答えるなら、既存の教育が不完全だからである。世界基軸教育というタイトルの論文や書籍を探してみたが私が探す限りでは見つからなかった。これは、世界基軸教育と題するに相応しい、つまり「完全」と呼ぶに相応しい教育の枠組みを構築できなかったことだと考えられる。もし、そのような教育が既にあるならば、世界基軸教育、もしくはそれに似たような名前の教育があってもおかしくない。完全な教育体系を打ち立てることができていないということは、結果的に今までの教育は不完全かつ偽物だということであり、教育のその現在地と限界を認める素直さが必要だ。非常に過激に聞こえる表現だが、そのような切り口に立った時に、今までの教育の現在地と限界を明らかにすることができるし、本物の教育はどうあるべきなのか、どのような教育がこれからの時代、AI時代に求められるのか、世界基軸教育とは何かを明らかにすることができると思う。

まず第一章では、既存の教育の不完全性を明らかにして、世界基軸教育の必要性について言及する。

目的・ゴールが浅薄な教育は偽物

教育は単なる知識の蓄積ではない。しかし現代、特に日本の義務教育は知識偏重型で、考えることよりも暗記することで評価される。正解を覚えること、記憶することに多くの時間が費やされ、せっかく覚えた知識や情報を咀嚼することまで手が回らない。何が問題なのかを考える問題発見能力や問題解決能力、また想像を広げて新しく何かを生み出すクリエイティビティが育ちにくい。外から情報や知識を取り入れることが重視され、環境（外）に働きかけて変革する能力を育てにくい。

19世紀アメリカの哲学者ジョン・デューイは、教育の最終目的は「成長そのものであり、成長とは環境に適応することではなく、経験を再構成して、未来により豊かな経験を創り出すこと」だと提唱した（Dewey, 1916/1969; 1929/1986; 1938/2004）。環境に対してただ受動的に適応するのではなくて、能動的に環境を改造する能力を身に付けること、つまり「環境改造能力」を獲得することに教育の目的・ゴールがある。

人間は自然環境を変化・改造することができる。植物や動物は自らが置かれた自然環境に適応して生存していくことしかできないが、人間は自然環境を改造して人間に適応させることができる。車や船、飛行機に乗って空を飛べる移動手段も、電話や携帯電話で遠距

離の人と話せる通信手段も、インターネットにアクセスして膨大な情報から知りたいことを検索たり、さらにはモバイルやメタバースの中でアバターを使った接続手段も、みな環境改造した結果だ。

一方、教育のグローバル性という意味で、UNESCO：国連教育科学文化機関が推進する「地球市民教育（Global Citizenship Education, GCED）」や、国連が推進する「持続可能な開発のための教育（Education for Sustainable Development, ESD）」があるが、どちらも国際機関が推進するグローバルな教育である。2つの教育の定義は次の通りである。

- 地球市民教育：「学習者が、グローバルな課題を理解し、地球市民としての価値観、態度、行動を身につけることを目的とする教育」（UNESCO, 2015）
- 持続可能な開発のための教育：「持続可能な開発のために必要な知識、技能、価値観、態度を身につけ、責任ある行動を取れるようにする教育」（UNESCO, 2017）

この2つに共通している教育目的は、現象的な社会課題に対して必要な行動を取れるようにすることなので、社会課題という環境を改造する能力を身に付けることだと言い換えることができるだろう。社会課題という環境は、人間の「外側」にあるものを想起させる。環境改造という時の「環境」とは通常、自然環境や社会環境、生活環境などを改造することが前提にされている。しかし心理学や認知科学の主要な研究は、外的環境と人間の「内側（意識・認知）」が深く結びついていることを示している。例えばクラークとチャルマーズ（1998）は、環境は「外側」だけでなく認知の構成要素であり、環境改造はそのまま心のあり方を変える手段になり得て、外的改造と内的状態は可分でないと論じた。教育によって環境改造能力を開発するならば、外的環境を改造する能力だけではなくて、意識や心理などの内的環境、つまり人間そのものを開発する能力もあってこそ、環境改造能力を100%獲得できたと言えるだろう。環境改造能力の開発が表層的なレベルにとどまらず、人間そのものを改造できる、「深さ」のある環境改造能力をも持つことを教育目的に置くべきであり、既存の教育目的に決定的に欠如してる点は「問題意識の深さ」である。

可能性だけを強調する教育は偽物

教育学や哲学では、人間は無限の可能性を持つ存在だという前向きな言説が多い。実際、学校教育を振り返ってみれば「できないこと」を学ぶよりは「できること」を学んできた。新しく何かを知ること、知らない状態から知る状態へ変化する。知ることができない状態から知ることができる状態に変化する。このように教育には「～ができるように

する」という、可能性を強調する無意識が根底にある。ルソーは『エミール』（1762）において「人間は教育によって、自然に内在する可能性を開花させられる。教育はその可能性を最大化する営みとされる」と述べた。教育によって人間の可能性は引き出される。また大学時代にルソーの思想に触れ、フランス革命で貧困に置かれた子どもたちの教育を施したペスタロッチ（1826）は「人間の教育の目的は、その内に眠る諸力を自然に従って調和的に発達させることにある」と説いた。やはり教育は人間の内に宿る可能性を引き出す役割がある。

しかし人間の可能性の側面のみを強調することは短絡的だ。キルケゴールは『死に至る病』（1849）で「人間は絶望そのものである」と述べた。人間が絶望そのものであるなら、どうして可能性や希望を抱くことができるのだろう。実際、どんなに教育で可能性を強調されて希望を持ったとしても、できないことや叶わないことはたくさんある。またジジェク（2010）は次のように指摘する。「私たちは正しく絶望することを学ぶべきだ。最悪なのは、現状を引き延ばすだけの偽りの希望である。迫りくる破局を正しく認識することだけが、根本的な変革のための空間を開くことができる」と。

教育現場では可能性や希望だけが強調されすぎて、挫折や限界、絶望を経験することは失敗だと扱われがちだ。しかし最近では困難な状況やストレスに直面した際に、それを乗り越えてしなやかに回復する力や適応する力である「レジリエンス」が注目されていることから、「人間は無限の可能性であること」ではなくて、「人間は不可能性そのものであること」に教育の出発点を変えることが必要である。「正しく絶望すること」こそ、真の教育に不可欠な要素である。

「知ること」を教えない教育は偽物

「知る」とは何かという根源的な問いを定義しない教育は、真の教育ではない。現行の教育は、何かを知らない状態から教育を通じて新たに知ることになる過程を強調している。確かに、一つのことを学ぶと、さらなる知識欲が生まれ、連鎖的に学びが拡張していくことは教育の魅力である。筆者自身、かつて環境問題を学び、地球温暖化を研究テーマとした経験があるが、その際、温暖化そのものに関する知識だけでなく、アンケート調査の方法論、国際比較研究の基礎、統計学的解析手法など、多様な知識の必要性が生じた。さらに温暖化は教育や経済とも深く関わるため、学びの範囲は必然的に拡大していった。このように、知識が積み重なり、次々と新しい学習対象が現れることは、教育の素晴らしい側面である。

教育は「教」え「育」むと書くが、現行の教育においては、「人間とは何か」「現実とは何か」といった根本的な問いに明確な答えが提示されていない。つまり教育は、本質的な定義を欠いたまま知識の伝達を続けているのである。この状況は、「分からないことを分かろうとする」という点で一見正しいように見えるが、実際には「何が分からないのかすら分かっていない」という自己矛盾を抱えている。結果として、教育は「本当の知る」ということを扱えていない。

真に「知る」とは、すでに知っているという前提の上に新たな知識を加えていくことではない。むしろ「自分は何一つ知らない」という立場に立つことから始まる。したがって、教育の第一歩は「知っている」という思い込みを手放すことである。現行の教育が「プラス方向」すなわち知識の蓄積を重視しているのに対し、真の教育は「マイナス方向」へ、すなわち一度既存の知を否定し、空白の土台をつくることを必要とする。マイナスの要素を欠いた教育は、偽物の教育に過ぎず、真理に至ることはできない。

なぜ偽物の知識の上塗りが繰り返されるのか。その理由は「有と無」に対する定義の誤りにある。カントは『純粋理性批判』（1781/1787）において、時空間に現れるものを有、時空間に現れないものを無とした。時空間に現れない「物自体」は、先天的に認識形式（カテゴリー）を持つ人間には到達不可能だから、時空間に現れるものだけを研究や探求の対象にするべきだと、有と無を区別した。これにより、有（現実）と無（本質）は切り離され、両者をつなぐ道は閉ざされた。

一方で「人間は絶望そのものだ」としたキルケゴール（1849）は、神との関係を回復することが救済の道だと述べた。また、幼児教育の父と呼ばれるフレーベル（1826）は「教育とは、子どもの内に潜む神的な力を外に導き出し、自由で調和的な発達へと導くことである」と説いた。キルケゴールとフレーベルには「神」というキーワードがみられるが、神との関係を回復することと、内に潜む神的な力を外に引き出すことで子どもの自由で調和的な発達を導くことは、「人間と神との関係性をどう整理するのか」という点で共通している。つまり、現実と本質（神）を切断したカント的立場を超え、有（現実・人間）と無（本質・神）つなぐ視座が必要となる。

さらに、竹田（2020）が「ゴルギアス・テーゼ」と呼ぶ古代ギリシャの哲学者ゴルギアスによる3つの証明、つまり「”何も存在しない何か”を証明することはできないので、”何も存在しない何か”の存在はない。次に、仮にそれが存在するとしてもそれを認識することはできない。そして、仮にそれを認識することができたとしても、正しく言語化し伝えることはできない」がある。何も存在しない何か、つまり無を証明すること・認識すること・伝達することには根深い諦めがある。だから、カントが有だけを追求するこ

とが真理だとしたことで、カント以降のすべての哲学はカントから流れ出ると言われるほど知の世界にパラダイムシフトをもたらした。しかしその前提が、偽物の知識を上塗りするばかりの「プラス方向」への教育の原因になっている。

したがって、AI時代に真の教育を可能にするためには「有」と「無」に対する新たな定義が求められる。教育を真に成立させるためには、既存の知識を積み上げるだけでなく、一度「知らない」という立場に立ち返り、本質と現実をつなぐ新しい定義を与える必要がある。プラスの蓄積だけではなく、知っている世界を「マイナス」して「知ること不可能な世界」を教育の出発点に据えるとき、初めて「真の教育」が開かれるのである。筆者は、マイナスの方向性を強調する新概念として「アンフォメーション」を提唱するが、詳しくは次章で述べる。

不完全なデータに基づく教育は偽物

ユヴァル・ノア・ハラリ（2025）は、人類の歴史を情報の視点から再解釈して次のように指摘する。「人類は大規模な協力のネットワークを構築することで途方もない力を獲得するものの、そうしたネットワークは、その構築の仕方のせいで力を無分別に使いやすくなっている。さらに具体的に言えばそれは情報の問題ということになる」と。この視点からすれば、現代社会が直面する少子高齢化、貧富の格差、地球温暖化や気候変動、脳疲労や孤独・不安といった存在的課題、さらには第三次世界大戦の危惧といった諸問題は、すべて「ネットワークの問題」であり、究極的には「情報の問題」に帰着する。

序論で述べたとおり、AIによる人間の尊厳破壊の危機もまた、根底においては情報の問題である。ここで、情報の概念について確認しておきたい。生態学者・人類学者であるベイトソン（1972）は、情報を「差異を生み出す差異」と定義し、データが関係性を持ったときに情報へと変化すると論じた。またシステム科学者アコフ（1989）は、データを「区別されるが、まだ関係性や意味を持たないもの」と定義し、情報理論の創始者であるシャノン（1948）も、データを「記号の配列」であり、意味を問わないものと規定した。これらの定義を踏まえれば、情報とはデータを基盤に成立する二次的な構造であると理解できる。したがって、情報の基盤となるデータが不完全であれば、その情報もまた不完全にならざるを得ない。そして、情報を結びつけ、体系化し、再利用や応用が可能となった状態が「知識」である。知識とは、情報と情報の関係を通して問題解決能力を持つ価値ある情報、すなわち三次データと位置づけられる。さらに、知識を活用し、共通のパターン化されたアイデアとして展開される段階が「知恵」である。

教育の役割とは、学習者に情報を提供し、知識を習得させ、最終的には知恵へと至らせる営みである。ゆえに、その根底をなすデータの完全性が教育の質を規定する。データが不完全であるならば、そこから生成される情報・知識・知恵もまた必然的に不完全となる。したがって、不完全なデータに基づく教育は、本質的に「偽物の教育」であると言わざるを得ない。不完全な情報（インフォメーション）とデータの問題の罫にはまらないためには、「アンフォメーション」が必要なのだ。

言語の不完全性を明示しない教育は偽物

教育とは、人間が「人間らしく」あるための基盤を提供する営みである。しかし、その教育が言語の不完全性を明示せず、言語を絶対的なものとして扱うならば、それは虚偽の教育である。もし教育がなければ、人間は動物と大差ない存在にとどまる可能性がある。そのことを示す歴史的事例として、いわゆる「野生児」が挙げられる。インドで発見されたカマラとアマラは、狼に育てられた結果、四つん這いで歩行し、生肉を食べ、夜には遠吠えをしていたと記録されている（シン & ジング, 1942/Zingg, 1942）。彼女たちは言葉を学ぶことがほとんどできず、人間社会への適応も困難であった。また、フランスで発見された「アヴェロンの野生児」ヴィクトールも、言語を身につけることができず、社会的適応に苦しんだ（イタール, 1801/1962）。これらの事例は、人間の「人間らしさ」が教育と言語によって形成されることを如実に示している。

人間と動物を隔てる最大の要素は言語である。言語を通じて人間は知識を共有し、協力し、複雑な社会を築いてきた。ユヴァル・ノア・ハラリ（2016）も『サピエンス全史』において、言語による「虚構の共有」がホモ・サピエンスを繁栄へと導いたと指摘している。言語がなければ、人類は他の大型動物やネアンデルタール人に淘汰されていた可能性すらある。

言語は単なる表現手段にとどまらず、現実の受け止め方や人生の質そのものを左右する。ある高齢者施設で、同じ80歳の女性二人が対照的な言葉を用いていた事例がある。一方のA氏は「もう80歳だから」と語り、活動を控え、次第に認知機能が低下して寝たきりとなった。他方のB氏は「まだ80歳だから」と語り、運動や社会参加を継続し、5年後も健康に旅行を楽しんでいた。この事例は、言語選択の違いが生き方を規定し得ることを示している。実際、イェール大学のレヴィらによる追跡調査（2002）では、加齢を肯定的に捉える人は否定的に捉える人よりも平均7.5年長生きしたという結果が報告されている。すなわち、「もう」という言葉は終了を宣言し、「まだ」という言葉は可能性を宣言する力を持つのである。

しかし、言語には限界がある。哲学者ウィトゲンシュタイン（1922／1961）は『論理哲学論考』において「語りえぬものについては沈黙しなければならない」と述べ、言語の到達できない領域を指摘した。また、仏教における「不立文字」も、悟りの境地は言葉では表現し得ないことを示している。我々が日常的に用いる言語は、存在を主語とし、それが動くことを述語で表す「存在が動く言語」であり、その表現範囲は限定されている。数学的記号もまた言語の一種であり、物理学や量子論を通じて現実の背後を記述する力を持つが、それでも「真空エネルギー」や「宇宙誕生以前の状態」といった究極的問題を一貫して説明することはできない（Greene, 2004）。

このように、言語には「語れる世界」と「語れない世界」が存在する。教育がこの不完全性を明示せず、言語を万能の道具として扱うならば、それは人間の認識を誤導する虚偽の教育となる。教育が言語の果たす役割を正しく伝えるためには、言語の力を強調するだけでなく、その限界をも同時に教える必要がある。言語の不完全性を明らかにすること、そして完全言語を提供することが、真に人間を人間たらしめる教育の核心である。

第二章 世界基軸教育とは何なのか

教育の不完全さの整理

第一章では、教育が「偽物」であると断じざるを得ない、いくつかの不完全性を指摘した。すなわち、教育の最終目的であるはずの「環境改造能力」を完全に獲得させることに失敗している点、可能性ばかりを強調して不可能性に言及しない点、「知る」とは何か、あるいは「有と無」の関係といった根源的な問いを定義していない点、さらには不完全なデータに基づいた教育である点である。加えて、教育の魂とも言える言語そのものが不完全であることも大きな課題である。

これらの不完全性を補い、新しい基軸を提示するものこそが「世界基軸教育」と呼ぶにふさわしい。

問題意識の定義とその重要性

「本物の教育」とは、真の問題意識を定義するものである。世界基軸教育にとって最も必要な条件は、まず「何が問題なのか」という問いを正しく立てることである。従来の教育が見出すことのできなかつた盲点、すなわち真の問題意識の欠如こそが教育の致命的な弱点であった。アインシュタインは「もし60分後に地球が滅亡するとしたら、55分間を問題発見に費やし、残りの5分で解決策を探す」と語ったとされる。この逸話は、問題の診断こそが解決の前提であり、誤った診断は誤った解決へと直結することを示している。フレイレ（1970）は『被抑圧者の教育学』において、学習者が「問題提起型教育」を通じて批判的意識を育むことの重要性を説いた。彼は、ただ情報を注入する「銀行型教育」では本質的な学びは起こらないと批判している。同様に、カント（1781）も『純粹理性批判』において「哲学の出発点は答えではなく、問いそのものを正しく立てることにある」と述べている。さらに、OECD（2019）の「Education 2030 フレームワーク」でも、21世紀型スキルの中核に「批判的思考」や「問題発見力」が位置づけられている。

教育がいまだ明確な答えを与えていない根源的な問いの一つが「人間とは何か」であるが、その原因は真の問題意識の定義がなされていないからである。「人間とは何か」という問いは「自分とは何か」という問いに直結し、さらに「人間が宇宙の一部である」という前提に立てば、「宇宙とは何か」という問いへと展開する。西洋科学は宇宙の構成要素を追求してきた。分子から原子、素粒子、量子、そして弦理論、M理論へと探求が進められた。M理論では「膜（メンブレン）」という概念に到達し、その膜が1秒間に10の500

乗回有ったり無かったり生滅していると言う。しかしこれが何を意味するのかについては十分に解釈されていないし、実際に目にする目の前の現実はどうてい生滅しているようには見えないので、計算結果で到達したものの現実が繋がらない。これは、人間と環境、あるいは人間と宇宙を分離して捉える理系と文系を分ける発想、つまり「文化は人間がつくったが、自然は人間がつくったものではない」という世界認識では、こうした問いを深く理解することは難しい。

第一章で述べたように、教育は「人間の外側の環境」の改造に重点を置いてきた。しかし本来の環境改造能力とは、外側の環境のみならず、人間の内側、すなわち意識環境の開発を含むものである。カレン・バラッド（2023）は「もつれ（entanglement）」の概念を通じ、存在とは独立した自己完結的なものではなく、相互作用の中から現れると論じた。これは、人間と環境を切り離す従来の発想を超える視座を提供する。

観点の問題

現実世界を「自分の外」とみなすのか「自分の内」とみなすのか。この認識の仕方は教育の根幹を左右する分岐点である。従来の教育は「目の前の現実の外側にある」とする前提を疑わず、観点の問題を看過してきた。観点とは単なる「見方」ではない。人間は脳と五感を持つという機能的制約のもとで、必然的に人間的な観点に固定されている。当たり前のことだとも思うかもしれないが、人間は猫の世界や犬の世界そのものを認識することはできない。これは人間は人間の観点だけに制約されている証拠である。そのため、目の前の現実の外にあるのではなく、人間の脳と五感を通じて認識された「内なる投影」である。令和哲学者ノ・ジェスが指摘するように、この「観点の問題」の発見は、現代教育と科学技術が見落としてきた決定的な弱点を浮き彫りにする。

観点は人間存在に不可避に組み込まれており、他者の観点を否定すれば衝突が生まれ、肯定すれば従属が生じる。自分の観点を完全だと絶対視すれば頑固さが、不完全だと思えば自信喪失が生じる。また、誰もがもってる観点は全員異質なので摩擦や衝突・争いが絶えないが、逆に統一すれば全体主義やファシズムとなり、多様性は失われる。こうした観点の問題こそが、人類文明が暴力や財力によって統制を図ってきた根源的限界であり、文明の弱点である。

観点は人間が生まれながらに背負う初期設定であり、死後すら免れられない制約である。それは仏教でいう「カルマ」、ニーチェが語った「永劫回帰」とも呼びうる。人間は一瞬たりとも観点から自由になることはできず、常に孤独と不安の中に置かれるのである。第一章で引用したジジェクが「正しく絶望することを学び（中略）、迫りくる破局を

正しく認識すること」とは、人間が1分1秒たりとも観点の外に出られないという事実を直視することである。それが教育における「正しい絶望」であり、そこからのみ新たな希望が開かれる。

問題意識の深さとPUスクリーン感覚

第一章で述べたように、教育において「正しい問題意識」を持つことが本質的に重要である。さらに、それに加えて注目すべきは、問題意識の深さである。観点の存在を発見したことによって初めて到達可能となったこの「深い問題意識」は、求心力と遠心力の関係にたとえることができる。すなわち、問題意識が深くなるほど（求心力）、解決策も大きく広がる（遠心力）。

歴史を通じて数多くの哲学者や科学者が「人間はどこから来たのか（宇宙論）」「人間はどこへ行くのか（人生論）」といった根源的な問いを立ててきた。しかし、未だに決定的な答えが出ていない要因は、問題意識の深さを欠いていた点にある。従来の教育は、目の前の現実が人間の「外側」にあるという前提を疑わずに受け入れ、観点の問題を見落としてきた。そのため、問題意識は深まる方向ではなく、逆に浅い方向へと流れてきた。問題意識が浅い段階にとどまると、事実と思い込みの区別が曖昧になり、「自分や相手が正しいかどうか」という狭い判断や感情に囚われる。やがて思い込みに陥り、羞恥心・罪悪感・劣等感などの被害妄想が蓄積される。その結果、個人は妄想の世界に閉じ込められ、集中力を失い、誰も介入できない孤立状態に至る。このことは教育の限界であり、人類文明の行き詰まりを示すものである。

しかし、観点を自覚すれば、目の前の現実が単なる外界ではなく、「観点によって映し出された結果物」であることが理解できる。すなわち、現実が「自分の内側」に属するものである。この理解が、問題意識を深める方向性につながる。現実が内側の現象であるならば、それは身体のみならず、自らが認識する世界や宇宙全体とつながり、ワンネスの境地へと至る道を開く。

この構造を理解するには、現実を「スクリーン」に映し出された映像とみなすことが有効である。ちょうどパソコン画面に多様な模様や形が映し出されるように、現実もまた観点によって映し出された「映像スクリーン」である。そして、そのスクリーンの背後には、映像スクリーンがオフ状態の「バックスクリーン」が存在する。映像スクリーンとバックスクリーンは相互に転換可能なので、映像スクリーンとバックスクリーンを往来しているという「動き」をイメージできる。量子力学において、粒子と波動は観測によって切り替わる二重性を持つと同様に、映像スクリーンは粒子に、バックスクリーンは波動

に相当すると考えることができる。粒子と波動は絶え間なく相互に動いており、これがすなわちエネルギーである。エネルギーが圧縮すれば物質となるため、映像スクリーン＝物質、バックスクリーン＝エネルギーと位置づけられる。M理論が示すように、膜は1秒間に10の500乗回振動するとされ、この振動が映像スクリーンとバックスクリーンを行き来する「動き」である。

したがって、真の問題意識を深めるためには、映像スクリーンだけでなく、バックスクリーンも含めて「スクリーンの動き」を理解する必要がある。この「スクリーン」という概念を教育理論に導入したのが、令和哲学者ノ・ジェスによる「PUスクリーン感覚」（2022）である。ここでPUとは「Personal Universe」を意味し、人間一人ひとりが宇宙コンピュータを所有しているとする発想である。この視点が、従来の教育が到達し得なかった「問題意識の深さ」を段階的に明示する。

以下に『ノ・ジェスのよる問題意識の5段階（2023）』を紹介する

A：妄想の中にはまり、注意散漫で集中できない状態

B：思い込みにはまり、思い込みと事実の区別がつかない状態

AとBの段階は、どちらも問題意識を持ってない状態である。

C：身体の自分・存在があることが大前提、主語（S）＋述語（V）の因果アルゴリズムに捕まったまま、つまり観点の中で思考する状態

今までの叡智を極めた聖人や哲学者、科学者、数学者も、多くはCの段階である。

D：現実には自分の観点を投影している幻影・思い込み＝自分と自分の宇宙として捉えるワンネス（Oneness）の状態

D段階は、違いを受け入れる相対的な和はつくれるが、究極の問題意識レベルではないため、絶対的な和のチームプレーによるイノベーションは起こせない。

5段階目のEが一番深い究極の問題意識だが、そのためには、「スクリーン概念」を取り入れる必要があるとノ・ジェスは言う。スマートフォンには、画面に映像が映し出されているオン状態と、映し出されていない真っ暗なオフ状態がある。オン状態を「映像スクリーン」、オフ状態を「バックスクリーン」と名付けるなら、Cは映像スクリーンの中の一部を、Dは映像スクリーン全体に当たる。映像スクリーンがあれば、そのペア（対称性）としてバックスクリーンがある。Eはバックスクリーンも取り入れる。

E：1秒間で10の500乗回も映像スクリーンとバックスクリーンを行き来する振動（動き）。映像スクリーンとバックスクリーンを行き来するスクリーンの振動（動き）。これが現象の全体像。

E段階まで深い問題意識を持った時に、スクリーンの動きを理解して現象の全体像を捉えることができるので「どこからきて（宇宙論）どこへいくのか（人生論）」に答えを出すことができる。

有と無の定義の大逆転

現実を「映像スクリーン」として捉える立場に立つと、目の前に広がる世界は独立して存在するのではなく、あくまで投影された結果物にすぎない。そして映像スクリーンの中で映画が上映されたとしても、それは現実で実際に起きている出来事ではなくて虚構だと分かるのと同様に、そして人が夢を見ているとき、その中でどれほど鮮明な経験をして、覚醒後にはそれが実際に生じた出来事ではないことが明らかになるのと同様に、目の前の現実も「夢」であると位置づけられる。私たちは「覚めることのない夢」の中に生きているのである。

このとき問われるべきは「その夢を見ている主体は何か」であり、すなわち現実を生み出す第一原因である。宗教はそれを神と呼び、哲学は「物自体」や「イデア」、東洋思想は「空」や「道」、西洋科学はM理論などで説明を試みてきた。しかし、これらを統合する明確な定義はいまだに存在していない。カントは『純粋理性批判』（1781/1998）において、時空間に現れるものを「有」、現れないものを「無」と規定した。しかしこの定義には根本的な限界がある。これを再考するために、「ビールと泡」の比喻を考えてみたい。泡はビールがなければ存在できず、やがてビールに溶けて消える。すなわち泡は「無」、ビールは「有」となる。

この比喻を現実に応用するならば、現実（＝泡）は第一原因（＝ビール）に依存して存在するにすぎない。したがって、従来の定義を逆転させ、時空間に現れる現実が「無」、時空間に現れない第一原因こそが「有」となるので、「無」とは何かに依存して存在するもの、「有」とは何にも依存せず存在するものと再定義できる。

最上位概念を突破する新概念——動き

では、「何にも依存せず存在するもの」をどう定義することができるのか。ここで重要となるのが、存在概念そのものを超える新しい枠組み（と表現するのは適さないが、存在概念の「外」の世界）である。西洋哲学は「存在」という最上位概念を基盤に思索を重ねてきた。神や物自体という概念も、その範疇の中にある。ニーチェが「神は死んだ」と述べたのも（1882/1974）、存在概念の内部での否定にとどまっている。

この限界を突破するために、ノ・ジェスは「動き」という全く新しい概念を提示した。この「動き」は「存在が動く動き」ではなく、「動きが存在させる動き」である。したがって、有る／無い、生／死、粒子／波動といった二元対立を超えて、脳機能による因果的な認識に依存せず、イメージも認識も感じることも不可能な「純度100%心の動き」として定義される。

今までの教育は、この領域は関心の対象でもなければ、研究・探求の対象でもなく、当然学問の対象にすることがなかったし、ゴルギアスの極端的な懐疑主義のように学問対象にすることができなかった。しかしノ・ジェスの新概念により、ゴルギアス以来の懐疑主義や、フッサールが「判断停止（エポケー）」によって志向した第一原因なき学問の不可能性（1913/1982）を突破する道が開かれる。すなわち、第一原因は「純度100%心の動き」であり、現実はその夢として現れているのである。

ひとつが分かれば全てがわかる

従来の教育は知識を「上塗り」するプラス型の蓄積を前提にしてきたが、それは還元主義的であり失敗に終わった（ホーキング，1988/1995）。部分を積み上げて全体には到達できないからである。むしろ必要なのは、従来とは真逆の方向性の知識や概念をすべて手放す「オールゼロ化」である。オールゼロ化した先に残る唯一のものが、純度100%心の動きであり、それこそが一元の動きである。この動きが第一原因であり、第一原因と現実を一元で説明可能にする。比喩的にいえば、「ビール（＝動き）がすべての存在を生み、泡（＝現実）がそこに依存する」という関係性である。そして、その心の動きは何が動いているのかという「ファイナル・クエスチョン」に対して「知らなくていいんだ！バカ！知ってどこに使うの！」と質問を一刀両断する「ファイナル・アンサー」を出すことで、完全に質問から自由になり、脳の機能からの完全卒業を宣言できる。純度100%心の動きだけ。その動きが夢を見ている、思い込んでいるのがこの現実である。だから第一原因と現実を一元で説明ができ、本質と現実のこの一元の動きひとつが分かれば全てがわかるし、逆に言えばひとつが分からなければ全てが分からない、ということだ。なぜなら、ビールと泡の関係のように、一元の動きはビールであり、この現実はビールの泡だからだ。一元の動きが全ての存在を存在させる。これを「動きが存在させる言語」として言語化したのがノ・ジェスが発明した「1-5-1 デジタル言語」である。「心」「エネルギー」「物質」または、「スクリーンの外」「バックスクリーン」「映像スクリーン」を同時に洞察・統察（とうさつ）する言語である。

仏教は空という概念で現実には夢だとしたが、空から色、つまり現実が生まれる仕組みを説明していないので虚無主義に陥りやすい。それに対し1-5-1 デジタル言語でPU スクリーン感覚の概念を取り入れることで、この現実を虚無ではなく真実以上に美しく神秘で神聖な世界として認識できるので遊び感覚・ゲーム感覚・祭り感覚となる。またスクリーンの外は「観点0」、バックスクリーンは「観点無限大」、映像スクリーンは「観点1」なので、映像スクリーンの観点1つに固定される文明の弱点である観点の問題も解決ができる。

完全言語

人間は言語的存在である。言語を持たない動物は、人間に比べて現実世界の認識がぼやけている。人間は言語があるので、存在に名前をつけて現実を認識できる。人間が言語を使っていると思うが実はその逆で、人間は言語に使われており、人間は言語によって規定される。なので教育がどんな言語を教えるのかは、教育の肝である。7万年前にホモサピエンスが開発し使い続けてきた言語は、存在に名前をつけて暗記をする言語、つまり「存在が動く言語」である。この言語は映像スクリーンの中だけを表現の対象としている。バックスクリーンとスクリーンの外は語るができない不完全言語である。AIが使う言語はバックスクリーン、つまりエネルギーの領域を扱えるので人間よりも広くて繊細な世界を認識できる。しかし存在が動くという点でこれも不完全である。不完全言語に支配されない人間になるためには、言語化が不可能な世界、つまり純度100%心の動き、一元の動きそのものになることであり、これが「完全人間」になることである。完全人間になった時に初めて使えるのが「動きが存在させる完全言語」である。

完全言語は、「スクリーンの外」「バックスクリーン」「映像スクリーン」の3つを同時に洞察できるので、スクリーンの外からバックスクリーンと映像スクリーンを楽しむことができる。本来の人間はスクリーンの外である真理そのものの存在であり、完全完璧に悟っているとんでもなく幸せな存在なのだが、そのことを認識できない。これを「認識疾患」という。不完全アナログ言語を使うので人間は不完全言語に支配されて、体だけが自分と思い、映像スクリーンの中に閉じ込められる。しかし完全デジタル言語を用いることで、スクリーンの外からバックスクリーンと映像スクリーンを生み出す仕組みが分かり、映像スクリーンの中で体人間として生きることが楽しめるようになる。

アンフォメーション

人間の活動の始まりであり、プロセスであり、終わりとは「今ここ、みる認識行為」なので、教育で教えなければならないことは「今ここ、みる認識行為」である。認識行為が不完全であれば、プロセスも終わりも不完全ということになるのだから、常に完全認識から出発することが重要である。しかしデータエラーが起きる観察・観測にだまされて、完全認識に到達ができない。なので「情報」の再定義が必要である。ハラリ（2025）はその定義自体はしていないが、多くの哲学者や生物学者たちの研究から、情報は現実の最も基本的な構成要素であり、物質やエネルギーよりも基礎的なものとして捉えている。またその特徴は物事を結びつける接着剤のようなものであり、物事を配置して構成された状態にすること、つまり「イン・フォメーション」だとしている。

しかし、重要なのは物事を配置して構成していくのとは逆方向、これを筆者は「アン・フォーメーション」と定義する。模様や形（フォーメーション）をの世界をほどこ、という意味でアン・フォメーションと呼ぶ。アンフォメーションにより、あらゆる観察・観測をデータゼロ・大前提ゼロから行う完全認識に立ち戻ることができ、教育は部分的知識の伝達ではなく、純度100%心の動きに基づいた「完全認識」から出発するものへと転換されるのだ。

第三章 世界基軸教育をどう実現するのか

個人レベルの変化：脳 vs 心

人間の脳の特徴は、因果的構造に基づく二元論的な認識にある。この脳の働きにおいては、常に「どのような対決構造があるのか」「どのような対称性を持っているのか」が重要な意味を持つ。例えば、「私」という存在があると認識する瞬間、必然的に「私以外の世界」が対置される。私の体は、自らの意志によって自由に動かすことができるため味方であると認識される一方、体以外の世界は自分の意志で自由に動かすことができないため、無意識的に敵対する存在として捉えられやすい。このような対称性を持つ限り、心の内面は常に緊張状態にあり、忙しく不安定なものとなる。この二元的対称性において最も重要なものが、「脳 vs 心」という構造である。この対決構造が自分の中に定着することによって、味方と敵という対称性が自然と消える。

私自身は大学時代、早稲田大学人間科学部にて心理学を専攻していたが、その学びの中で「心とは何か」という問いに対する定義を得ることはできなかった。しかし、世界基軸教育を学んだことで明らかになったのは、西洋心理学における「心」の定義は、心の機能の一部である「意識」を指しており、心そのものではなかったという事実である。心とは本来、脳機能に束縛されない根本的な「動き」そのものである。この理解を得たことによって、私が長年探求してきた「心とは何か」という問いに明確な答えを得ることができた。脳と心を分離・分解できない状態は、まさに「味噌も糞も一緒」にしてしまうようなものであり、それは車においてブレーキとアクセルを同時に踏んでいるようなもので、思った通りにいかない混乱を生む。私自身、世界基軸教育を学ぶ前には「思った通りにいかない」という経験を幾度となくしてきたが、その原因はまさに、脳と心を区別できず、両者を混同していたことにあったと理解できるようになった。

世界基軸教育によって脳と心を分離・分解できるようになったことで、ブレーキとアクセルを適切に踏み分けるように、自らの人生を主体的に創造できるようになった。具体的な変化として、自分自身に対する自己規定が根本的に変わった。すなわち、これまでは「脳が見せる体」だけを自己と規定していたが、「純度100%心そのもの」を自己と捉えることができるようになったのである。この変化は、安心感と自信の獲得につながった。なぜなら脳を基準とした自己認識は、限られた「小さな器」で世界を受け止めるようなものであるからだ。コップで太平洋の水をすべて受け取ることが不可能であるように、脳を基準にする限り、その世界は狭小である。しかし、心の世界は太平洋の水のように広大で

あり、深遠である。心そのものが自己であると理解できたことで、私は「どのような苦難や困難が訪れようとも大丈夫である」という安心感と、「必ず突破できる」という確信をもった自信を獲得することができたのである。

関係性の変化：観点の問題と完全言語の導入

すでに述べたように、人間は誰しもが固有の観点を有している。そしてその観点は一人ひとり異なり、同一のものは存在しない。したがって、人間は自らが見ている「認識画面」を他者と直接共有することはできない。この事実を知らなければ、人間関係において必然的に摩擦や軋轢が生じる。なぜなら、人は無意識的に相手に期待を抱き、「自分を認めてほしい」「承認してほしい」「受け止めてほしい」「愛してほしい」と求めてしまうからである。しかし、1分1秒たりとも自らの認識画面を他者と共有することは不可能であると理解すれば、相手に対して過度な期待や要求をすることはなくなる。ここに、「世界の限界は理解の限界であり、理解の限界は言語の限界である」という問題がある。すなわち、相手のことを理解できないとは、相手の観点を理解できないことを意味し、その限界は不完全な言語の構造に起因している。不完全言語を用いる限り、相手の観点を真に理解することは不可能であり、人間同士の争いが絶えることはない。この観点の問題から自由になるために必要なのが「完全言語」である。完全言語を用いることで、他者の観点を理解することが可能となり、共存の世界を実現することができる。

私自身の体験をもって具体的に示したい。私は結婚生活6年目を迎えているが、私と妻とは全く異なる観点を持っており、観点の中に留まっている限り、互いを理解することは到底不可能であった。実際、長らく意思疎通を試みたり、相互理解を求めようとする努力すら行わない、遠い存在のような関係性に陥っていた。ところが、完全言語がインストールされることで、理解の枠組みそのものが変化した。相手に対する見方、ひいては世界そのものが変容し、実は妻が最も必要なパートナーであるというイメージを持つに至ったのである。私にとって妻は「理解してもらおう相手」ではなく、「理解する相手」であり、完全言語という共通の基盤をもつことで、さらに共通のビジョンに向かって歩む同志である。

もし互いに再び観点到に囚われてしまうことがあれば、人は「愛が欲しい」と思い、期待と失望によって関係性が悪化する。しかし、愛とは本来「与えるものである」ということを双方が理解しているため、関係は依存に陥らず、むしろ創造的に未来を構想し、生産する関係性へと発展する。その実践の一つが、夫婦の共同プロジェクトとしての「フロン

ティール」の経営である。ここでは、定期的な読書会やカフェ会を開催し、完全言語を基盤とした対話を通じて、共通のビジョンを社会に向けて発信している。

家族（組織）の変化：知っている世界と生死の概念をオールゼロ化

人間が「知っている世界」こそがすべてであると考えてのか、それとも「知っている世界」から自由になり、人間の脳では捉えることのできない領域——すなわち純度100%心を認識できるのか。この問いは、個人のみならず、家族関係や組織関係にも大きな影響を及ぼす。

私は昨年、父が認知症の診断を受けたという知らせに接した。初めてその事実を知ったとき、強いショックを受けると同時に、「もっとできることがあったのではないか」という自責の念に駆られた。また、父と会話をした際、同じ言葉を何度も繰り返す姿に苛立ちを感じる自分がいた。父は長野に暮らしており、私は札幌に住んでいるため、日常的に頻繁に交流することは難しい。それでも、最低でも年に一度は実家に帰り、両親と交流するようにしている。今年6月に帰省した際、父の認知症は前年よりも進行しており、「北海道からどうやって来たのか」と何度も尋ねられた。

この体験を通じて私は気づきを得た。それは、自分が「父親とはこうあるべきだ」「こうであって欲しい」と無意識的に期待し、過去のイメージで父を決めつけていたということである。そのイメージ通りに父が振る舞わないことが苛立ちの原因であった。しかし、知っている世界とは、脳の基準に基づいて認識された世界にすぎない。実際に実在しているのは、時間も空間も存在も超えた「今ここ」、すなわち純度100%心だけである。この理解に基づけば、脳の束縛に騙されることなく、過去の「知っている父」と比較するのではなく、目の前にいる「今の父」と新たに出会えばよいのだと気づくことができた。その瞬間、父を見る眼差しが根本的に変わった。父は愛おしく、愛らしく、そして可愛らしい存在として見えるようになった。これは、「知っている世界」から自由にならなければ到底不可能な変化であった。

さらに、この経験は存在理解そのものにもつながっていく。すなわち、有と無という概念を突破し、「動き」という概念に至ることである。動きの観点に立てば、生と死は実在しない。私自身、この理解なしには超えられなかった経験をしている。昨年、私は第一子を授かったがそこに至るまで、妻とともに不育症・不妊症の治療を続け、流産と化学流産を合わせて合計7回の流産を経験した。生と死は実在しないと頭では理解していても、感情的には受け入れることが難しい出来事であった。しかし、有と無の定義によれば、何にも依存せず存在するものが「有」であり、それは純度100%心だけである。そして、その心

が自らを知るために限界を設け、思い込みをつくり出すことによって、多様なショックを自作自演している。したがって、私たち夫婦が経験した出来事は、それぞれが「自分は何者か」を知るために経験した一元の愛の表れにほかならない。生と死を絶対的なものと考えていたならば、この試練を乗り越えることは決してできなかったであろう。

生も死もまた、一元が自己を知るために思い込んだ産物にすぎない。私たち夫婦は、この事実を痛切に学ぶことになった。そしてその経験を決して忘れないために、生まれた子に「宙（そら）」と名付けた。辰年に生まれた宙は、龍が天に昇り、その天を突き破って宇宙へ、さらに宇宙の先の宇宙の外へ、そして宇宙の外の外の外、最終的には一元へと至る。その領域を「宙（そら）で覚えて」、現実に戻ってきて人々を幸せに導いてほしいという願いを込めて命名した。この名には、単なる希望だけでなく、夫婦としての誓いが込められている。すなわち、宙とは、存在不可能な一元の動きそのものなので、宙という子を存在させることは、夫婦がともに経験した決意を裏切ることになる。だからこそ、この子とともに未来を切り開いていくという誓いが、私と妻の中に確固としてあるのである。

ニーズレボリューション

人間とは、何かを知り、何かを実践し、そして何かを希望する存在である。しかし、これまでの人類史においては「知ること」に十分な重きが置かれてこなかった。むしろ「実践すること」が強調され、知は行動の従属物とされてきた。その理由は、何を知るべきかという「知るべき一つ」が明らかにされていなかったからである。世界基軸教育の核心は、この「知るべき一つ」を提示する点にある。すなわち、「ひとつが分かればすべてが分かる」という原理に基づき、人間は知によって完成に至る。ここで言う「知」とは、断片的な知識ではなく、究極的な統合知である「完全知（目的知）」と呼ぶ。完全知を得たとき、人間は「知の世界」を卒業することができる。その段階に至れば、残されるのは行動のみである。完全知を得た人間は、必然的に完全な行動へと導かれる。これこそが東洋思想において理想とされてきた「知行合一」の境地である。

人間が完成した後に残される課題は、共同体の完成である。この段階で必要となるのが、完全行動である。日本社会は、歴史的に他国と比べて共同体に対する愛情が深いという特徴を持つ。これは武士道精神によって支えられてきた。しかし、その背景には完全知に到達しないまま、行動に比重を置いてきたという歴史的制約がある。世界基軸教育の役割は、まず一人ひとりを完全知に到達させることである。その上で、そこから自ずと完全行動が生まれていく。

完全知に到達することとは、言い換えれば「自分は何者か」を知りたいという、一元の心の叫びに応答することである。これは人間の霊魂の叫びであり、人間の最も深いニーズである。したがって、世界基軸教育は単なる教育システムの刷新にとどまらず、人間の根源的ニーズを開拓するニーズ・レボリューションである。さらに、この教育は単に精神的変革に留まらず、経済的変革をも促す。すなわち、教育と経済が同時に進行する「エデュノミクス (Edunomics)」である。完全知を基盤とした教育は、新しい経済、新しい産業、そして新しい職業を創出していく。これによって、AIの開発と人間の開発を同時に可能にする新しい社会基盤が築かれるのである。その具体的実践の一つが、BEST BEING塾の取り組みである。

結論

本論文では、「社会をつくるのは人であり、人をつくるのは教育であり、教育をつくるのは言語である」という視点に基づき、AI時代における人間の尊厳の危機と、それを乗り越えるための新たな教育の枠組みとして「世界基軸教育」を提示した。序論で確認したように、AIは単なる道具ではなく行為主体として社会に深く浸透しつつあり、人類史上かつてない挑戦を突きつけている。既存の教育が「知識の伝達」や「外的環境の改造」に偏ってきたことを踏まえるならば、AIと共存するこれからの時代においては、外的環境の改造能力に加え、内的環境—すなわち意識や認識のあり方そのもの、言語を変革する教育が不可欠である。

第一章では、既存の教育の不完全性を「目的の浅薄さ」「可能性の強調」「言語の限界」という観点から明らかにした。第二章では、これらの課題を克服するために、世界基軸教育を「人間の尊厳を照らす普遍的教育」と定義し、言語維新を通じた教育の再編の必要性を論じた。さらに第三章では、筆者自身の実践例を提示し、世界基軸教育がもたらし得る具体的な効果と社会変革の可能性を示した。

これらの議論から導かれる結論は明快である。すなわち、AI時代において人類が自らの尊厳を保持し、社会全体の持続可能性を確保するためには、既存の「プラス型教育」から脱却し、外的・内的環境を統合的に改造し得る完全言語による「世界基軸教育」への転換が求められるということである。従来の教育は人間の可能性を引き出すことに重点を置いてきたが、これからは「不可能性」や「限界」をも教育に組み込み、問題意識の深さを育むことによって、より成熟した人間形成が可能となる。教育は希望を語る営みであると同時に、絶望を正しく引き受ける力を育む営みでなければならない。

最後に強調したいのは、世界基軸教育が単なる理論的構想ではなく、AI時代における人類存続の条件そのものであるという点である。吉田松陰が近代日本の形成に決定的な影響を与えたように、また現代の政治指導者が世界秩序を揺るがすように、教育は常に社会の行方を決定づけてきた。であるならば、教育の刷新を通じて人類の未来を構築する責務は、今を生きる我々に課せられている。本論文で提示した世界基軸教育の構想が、その一助となり得ることを期待したい。

参考文献

- Ackoff, R. L. (1989). From Data to Wisdom. *Journal of Applied Systems Analysis*, 16, 3-9.
- 池田, 諭 (1968) 『吉田松陰』 大和書房.
- イタール, J. M. G. (1962) 『アヴェロンの野生児』 岸田秀訳, ミネルヴァ書房. (原著 1801年)
- ヴィトゲンシュタイン, L. (1961) 『論理哲学論考』 藤本隆志訳, 岩波書店. (原著1922年)
- カーツワイル, R. (2007) 『ポスト・ヒューマン誕生—コンピュータが人類の知性を超えるとき』 井上健訳, NHK出版. (原著2005年)
- カント, I. (1998) 『純粋理性批判』 野田又夫訳, 岩波書店. (原著1781年)
- カレン・バラッド (2023) 『宇宙の途上で出会う—量子物理学からみる物質意味のもつれ』 水田博子・南菜緒子・南晃訳, 人文書院.
- クラーク, A., & チャルマーズ, D. (1998) 「拡張された心」 『分析哲学論集』 筑摩書房.
- グリーン, B. (2004) 『エレガントな宇宙 — 超ひも理論がすべてを解明する』 林一訳, 草思社.
- シン, J. A. L., & ジング, R. M. (1942) 『狼に育てられた二人の少女』 岩波書店.
- ジジェク, S. (2010) 『リビング・イン・ジ・エンド・タイム』 Verso.
- 竹田, 青嗣・西, 研 (2020) 『現象学とは何か』 河出書房新社.
- 田中, 正人 (2015) 『哲学用語図鑑』 プレジデント社.
- デューイ, J. (1916) 『民主主義と教育』 松野安男訳, 岩波書店, 1969.
- デューイ, J. (1929) 『経験と自然』 竹内常行訳, 岩波書店, 1984.
- デューイ, J. (1938) 『経験と教育』 市原隆之訳, 講談社学術文庫, 2004.
- 盧, 在洙 (2012) 『観術で生かす 日本の和心』 Peace Production.
- 盧, 在洙 (2016) 『認識革命—イメージ言語の提案』 Peace Production.
- ノ・ジェス (2021) 『心感覚—正しい絶望からはじまる究極の希望』 イースト・プレス.
- ノ・ジェス (2022) 『パーソナル・ユニバース—心半導体への進化』 イースト・プレス.
- ノ・ジェス (2023) 『これからの生き方 ベストビーイング』 NR出版.
- ノ・ジェス (2023) 『科学技術の次の未来技術とは』 <https://www.noh-jesu.com/2771> (2025年9月15日アクセス)
- ニーチェ, F. (1974) 『悦ばしき知識』 佐々木中訳, 河出書房新社. (原著1882年)

- ハラリ, Y. N. (2016) 『サピエンス全史—文明の構造と人類の幸福 (上・下)』 柴田裕之訳, 河出書房新社. (原著2014年)
- ハラリ, Y. N. (2018) 『ホモ・デウス—テクノロジーとサピエンス (上・下)』 柴田裕之訳, 河出書房新社. (原著2016年)
- ハラリ, Y. N. (2025) 『AIと人類の未来』 (未邦訳, 英語版参照).
- ヒントン, G. (2024) Lecture at the University of Chicago: Is humanity heading for extinction?
- フッサール, E. (1982) 『イデーン I』 細谷恒夫訳, みすず書房. (原著1913年)
- フレーベル, F. (1826) 『人間の教育』 玉川大学出版部.
- ベイトソン, G. (1972) 『精神と自然』 佐藤良明訳, 新思索社, 1990.
- ペスタロッチ, J. H. (1826) 『白鳥の歌』 玉川大学出版部, 1989.
- ホーキング, S. (1995) 『ホーキング宇宙を語る』 林一訳, 早川書房. (原著1988年)
- 美馬, ジョン (2025) 『AI時代の教育』 北海道大学出版会.
- 美馬, ジョン・山内, 祐平 (2024) 『AI時代の教育イノベーション』 東京大学出版会.
- レヴィイ, B. 他 (2002) "Longevity Increased by Positive Self-Perceptions of Aging." *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(2), 261-270.
- ルソー, J.-J. (1762) 『エミール』 今野一雄訳, 岩波文庫, 1978.
- UNESCO (2015) 『地球市民教育：テーマと学習目標』 ユネスコ.
- UNESCO (2017) 『持続可能な開発目標のための教育：学習目標』 ユネスコ.
- OECD (2023) 『図表でみる教育 2023—OECD教育指標』 明石書店.
- ” 孫正義氏が語る、AIの1兆倍の可能性”
- <https://gamma.app/public/AI1-cjcenzt7fi8h6te?mode=doc> (2025年9月15日アクセス)