

# 教育基本法改正についての一考察

高橋史朗

## 1. 「伝統を尊重して」の削除は明白な事実

今、なぜ教育基本法改正かについて熱い論議が展開されているが、この問題について論じるにあたり、まず教育基本法の前文案の成立過程をめぐる論争に言及しておきたい。

北海道教育大学の古野博明教授は共著『ちょっと待ったあ！教育基本法「改正」』（子どもと教科書全国ネット21編、学習の友社、平成15年）において、次のように指摘している。

「教育刷新委員会第一特別委員会の決定した前文案には、その第二段に『普遍的にしてしかも個性豊かな、伝統を尊重してしかも創造的な文化をめざす』教育が普及徹底されなければならない、とありました。1947年（昭和22）年1月15日に省議決定され、法制局におくられた教育基本法はこの案を採用しています。が、法制局との折衝、CI&E教育課との再折衝をふまえて立案作業がさらに継続される過程で、これは『普遍的にしてしかも個性ゆたかな文化の創造をめざす』教育を普及徹底しなければならない、と修正されます。このことをどうみるか（この修正が行われるにいったいきさつはなおハッキリしていません。CI&E教育課の示唆ないし指導があった可能性もじゅうぶんあります）。ちまたにいろいろ議論がありますが、このことは教育基本法にとってそれほど重大なこととは私にはとても思えません。……もとの原案にもどっただけのことです。しかも田中（二）の原案が、また法制局との折衝・CI&E教育課との再折衝をふまえた立案作業での修正が「伝統の尊重」を否定して作成されたと解するのは資料の読み違いです。……教育基本法が伝統を尊重していないという非難はあたらないと思います<sup>(1)</sup>。」

日教組のシンクタンクである国民教育文化総合研究所が作成・発行した冊子『教育基本法を「生かし活かす」ために』も、「教育基本法擁護論への『改正』論者による誤った批判<sup>(2)</sup>」と題して、五頁にわたって筆者の論文を批判しており、いずれの論文も影響力が極めて大きいので、明確に反論しておきたい。

古野教授は「CI&E教育課の示唆ないし指導があった可能性」と述べているが、「伝統を尊重して」という字句の削除を命じたのはCI&E教育課であったことは筆者がインタビューした三人の証言によって明白である。すなわち、同字句の削除を命じたJ. C. トレイナー教育課課長補佐によれば、当時の通訳（高橋昇）が「伝統を尊重するということは、再び封建的な世の中に戻ることを意味する」と述べたからだ、とその理由を説明した。高橋昇氏自身も戦前の日本への反発からそのように述べたことを認めている。また、当時の文部省調査局審議課長の西村巖氏も、「大臣がもう一度司令部へ行っ来いということで、大急ぎで司令部へ行って、その話をしましたけれどね、やはり駄目でした」とあちこちで証言している<sup>(3)</sup>。

この三人の証言により、「CI&E教育課の示唆ないし指導があった」ことは単なる「可能

性」ではなく、明白な事実と断定できる。それ故に、「資料の読み違い」「教育基本法が伝統を尊重していないという非難はあたらない」という批判は不当である。占領軍のあからさまな介入があったという事実を踏まえていないからである。

日教組の同冊子も、「伝統を尊重して」という字句は、そもそも教育基本法前文案には入っていなかった、と批判している。「伝統を尊重して」という語句は、終戦直後に政府が教育改革のために設置した審議会「教育刷新委員会」で羽溪了諦が突如追加したものと主張しているが、教育刷新委員会の総会では羽溪のみならず木下一雄、渡部鉄蔵など複数の委員がしばしば提起していた。こうして戦前の反省に立って継承されるべき「伝統」についての論議が教育刷新委員会で行われた結果を踏まえて、田中耕太郎文相が「秩序と伝統を重んずるものでなければならない」という前文案を提示し、「伝統を尊重して」と明記されたのであり、羽溪了諦の独断専行で無理やり追加したものではない<sup>(4)</sup>。

## 2. 道徳教育の欠落ー井深大『あと半分の教育』

戦後教育史の定説では「教育勅語体制から教育基本法体制へ」というスローガンのように戦前と戦後を二分法論理の対立図式で捉えてきたが、昭和56年に筆者がアメリカで発見した昭和23年の衆参両院での教育勅語排除失効決議に関する在米占領文書などによって次のことが明らかになった。教育基本法は教育勅語を否定して制定されたものではなく、道徳としての教育勅語と法としての教育基本法はセットとして捉えられていたが、GHQの民政局の口頭命令によって強要された国会決議によって教育勅語と教育基本法を補完併存関係と捉えていた政府文部省の公的見解が否定されてしまったのである。

当時ソニーの社長だった故・井深大氏が、筆者の在米占領文書研究とソニー本社での講演に基づいてこのことを『あと半分の教育』という本にまとめ大きな反響を呼び、戦前の教育との連続性を必要以上に断ち切ってしまい「あと半分の教育」である道徳教育の欠落が教育荒廃の根因の一つであるとの認識が広範な支持を得た。

同冊子は、文部省などで「教育勅語は廃止しない」とか「教育基本法とは矛盾しない」といった解釈があったことと、「教育基本法と教育勅語が併存していた」ということでは意味が大きく違ふと批判しているが、この主張は同冊子が「戦後教育改革研究の第一人者」と仰ぐ佐藤秀夫・日大教授の以下の論文に依拠している。「確かに『教育基本法』構想を発案した文相田中が教育勅語の『自然法的真理性』を強調したり、教育基本法成立時の文相高橋誠一郎が教育基本法により教育勅語が廃止されることを意味しないなどと議会答弁していた。それを直ちに立法意思と主張するのは、およそ児戯に等しい論理である。…当時の権力者たちが常用した詭弁または虚偽言説の一つに過ぎない。これは過去にもまた現在においても、しばしば権力者たちが常用するものであり、それを『立法者意思』と客観視すること自体がすでに論者の政治的願望の表出以外のなにものでもないのである<sup>(5)</sup>。」

佐藤氏は、田中・高橋両文相の議会答弁は「立法者意思」ではなく、「詭弁または虚偽言説の一つに過ぎない」と断じているが、これは看過することはできない。両文相の議会答弁は文部省調査局編『第92回帝国議会に於ける予想質問答弁書』の内容<sup>(6)</sup>と合致してお

り、いかなる根拠をもってこれを「詭弁」「虚偽言説」と決めつけるのか。

この両者の関係については、昭和60年11月6日の臨時教育審議会総会で教育基本法の成立過程について詳細な報告が筆者に求められた際にも説明したところ、翌年1月23日の参議院決算委員会で共産党の佐藤昭夫議員がこの問題を取り上げ、「教育基本法制定当時は教育基本法と教育勅語は『併存・補完するものとして捉えられていた』」という「高橋氏の主張というのは極めて危険、重大」であるとして、「臨教審全体としてはこの教育基本法と教育勅語の関係についてはどういう認識に全体として到達しておりますか」と追及した。これに対して、文部省の齋藤諦淳氏は「そのような事実関係を確認の上で、教育価値というものは教育基本法に求めるのである」と答弁している<sup>(7)</sup>。すなわち、両者の関係が補完併存関係であった「事実」を臨教審全体として認めた上で、教育基本法に教育価値を求めることを明言したのである。

前述したような文相の議会答弁を「立法者意思」を代弁したものでないというのであれば、一体、佐藤氏は「立法者意思」をどのように解釈しているのか。この点について具体的な資料を何ら示さず、「詭弁」「虚偽言説」と一方的に決めつけ、佐藤氏が両文相の議会答弁は「立法者意思」ではないと客観視すること自体が、「すでに論者の政治的願望の表出以外の何ものでもない」ことを如実に示しているのではないか。それこそ佐藤氏が強調してやまない「研究の実証性」を自ら否定して「実証抜き非（反？）学問的イデオロギー主張」に陥っていることにならないか。

今日の教育荒廃は決して突如として出現したものではなく、戦後の教育史を繙くと、教育基本法を見直す試みはまず昭和24年に開催された文教審議会の第一回会合で教育勅語に代わる道徳的指針ともなるべき教育宣言を出したらどうかという提案が出され、同年、吉田茂首相は「日本国民全体に通じる生きた教育信条というようなものを、はっきりと打ち出す必要がある」として「教育綱領」を作成しようとした。しかし、和辻哲郎・長谷川如是閑両氏は「言葉で言ったってそうなるものではない。指導者が生活態度で示さない限り実のあるものになるわけがない」と反対し、この試みは挫折した。続いて昭和26年、天野貞祐文相は「国民実践要領」を構想し、昭和41年、中央教育審議会は「期待される人間像」を発表、臨時教育審議会でも教育基本法に代わる新教育綱領を作成しようという動きがあったが、いずれも実現しなかった。このような様々な試みが何故に挫折せざるをえなかったのかを厳しく総括し、この歴史の教訓から深く学ばねばならない<sup>(8)</sup>。それは教育理念と教育の現実の溝を埋める教育者（教師と親）と指導者が鍵を握っているということである。どんなに高邁な美しい教育理念を掲げてもそれを実行する人がいなければ画餅に帰してしまう。「大人が変われば子供が変わる」ことを肝に銘じる必要がある。教師と親を変える教師学と親学などの養成・研修システムなどの教育の理念と現実を埋める具体策の充実が求められている。

### 3. 教育関係者は教基法改正をどう考えているか

教育基本法改正をめぐる主要な論点の一つは、今日の教育危機、教育荒廃と教育基本法との関係についてである。教基法の見直しを求める中教審の最終答申（平成15年3月）に

批判的な新聞各紙の社説を列記してみよう。

「理念をいじっても、いじめや学力低下への処方箋にはならない。基本法を変えれば解決できるほど、問題は簡単ではない。」(朝日新聞, 3月23日付)「教育現場は、『学力』低下, いじめ, 不登校など深刻な危機に直面しているが, 基本法に特定の規定があるために, あるいはないために起きているわけではない。」(毎日新聞, 同)「いじめや不登校, 学級崩壊など教育の荒廃や, 社会の腐敗は基本法に原因があるわけではない。」(北海道新聞, 同)「基本法の理念に加えることで, 今日の教育問題を解決できるとするのは疑問だ。これによって, 少年らの心の荒廃が解決できるものではない。」(琉球新報, 3月22日付)

確かに教育基本法を改正したからといって教育荒廃がすぐに解決するわけではない。前述したように, 具体策が重要であることは言うまでもないことであるが, 具体的な教育政策全体の淵源となる教育基本法という器の大きさに限りがあれば, 個別の対応策にも自ずから限界があることは明らかである。具体策が恒常的に検討されなければならないように, 教育基本法についても長期的視点に立って常に見直されてしかるべきである。

ところで, 教育の現場は一体この問題をどのように考えているのであろうか。全日本教職員連盟が昨年10月末に実施したアンケート調査によれば, 「新しい時代にふさわしい教育基本法の在り方及びその改正に関心がありますか」という質問に対して, 「ある」が59%, 「少しはある」が35%, 「教育基本法の改正は学校現場に影響力があると思いますか」という質問に対して, 「ある」が57%, 「少しはある」が34%で, いずれも合計すると9割を超えた。また, 「明確にした方がよいと思われる理念や原則」で最も多かったのは「家庭の教育力の回復, 学校・家庭・地域社会の連携・協力の推進」(72%), 次に多かったのは「日本の伝統・文化の尊重, 郷土や国を愛する心と国際社会の一員としての意識の涵養」(67%)であった。

さらに, 日本教育新聞社が昨年実施した全国アンケート調査によれば, 教育基本法改正が必要だと答えた教育関係者は, 全国の区市町村教育長の91%, 教員の84%, 管理職の82%に上っており, 追加すべき改正内容として, 日本人としてのアイデンティティー(伝統, 文化の尊重, 郷土や国を愛する心)が63%, 「公共の精神」「道徳心」「自律心」が67%となっている。

全国の教員約百万人の中で, 四割を占める日教組(民主党, 社会党系)と全教(共産党系)でアンケートを調査すれば, まったく違う結果が出るであろう。このような教育界内部の教育基本法改正をめぐる鋭い対立はマスコミにも共通している。すなわち, 前述した中教審答申に対して, 読売新聞社説(3月23日付)は, GHQの干渉によって「伝統を尊重し」などが削除されたことが, 戦後教育を「個」の偏重に陥らせ, 「公」の精神をないがしろにさせることにつながったとしたうえで, 「答申を生かして基本法を改正し, 戦後教育のゆがみを是正せねばならない」と明記している。

また, 産経新聞(3月22日付)は「大筋で評価したい。全体として, 現行法の欠陥や問題点にかなり踏み込み, 戦後教育のゆがみを正そうという姿勢がうかがえる」と指摘し, 同日付日本経済新聞社説も「時代にふさわしい理念の再構築を通して, 日本の教育の混迷を打ち破りたい」と述べている。

このように教育基本法改正をめぐる教育界とマスコミが真っ二つに割れている背景

には、教育の目的について定めた教育基本法第一条の「人格」の捉え方と育て方の混乱という問題がある。読売と産経が共通して指摘している「戦後教育のゆがみ」は、公とのバランスを失った「個」の偏重という誤った児童尊重主義の結果といえる。しかし、教育基本法改正反対派は「子ども中心主義」に立脚している。

#### 4. 教育荒廃の歴史的背景－歴史と文化との断絶－

今日の教育荒廃については歴史的考察が必要であり、これを解決していくための根本療法と対処療法の両方が必要である。今日の教育危機は、文明論的危機の全体的文脈において把握する必要があり、今日の危機をもたらした近代とその延長線上にある学校と教育のパラダイムを根本的に見直す必要がある。今日の教育荒廃の背景には、病める近代文明と近代学校システムなどの根の深い問題が胚胎しており、その根本原因を素通りして「対処療法」だけを施しても、根本的な解決は不可能である。

夏目漱石は「近代日本の歴史は文明を得て文化を失った歴史」であると喝破し、三島由紀夫は「われわれの生きている時代」の特徴を「透明さ」と表現し、「何かが断たれている。豊かな音色が溢れないのは、どこかで断弦の時があったからだ」と指摘した<sup>(9)</sup>。神戸の小学生連続殺傷事件を起こしたA少年の犯行声明に書かれていた「透明な存在」「悲しいことにぼくには国籍がない」という表現とこれらの指摘には相通じるものがある。歴史と文化からの断絶が「透明な存在」を生んだのである。「透明な存在」の根底には「アイデンティティの危機」という戦後世代共通の問題があることを見落としてはならない。

A少年は犯行声明において「透明な存在であるボクを造り出した義務教育と、義務教育を生み出した社会への復讐も忘れてはいない」と述べているが、かつて『朝日ジャーナル』に掲載された18歳の学生の文章「甘えた大人への復讐」は次のように指摘している。「私たちは何も教えてもらっていません。教えてもらわなければならないことを何も教えてもらっていません。……私が思うに一番甘えているのは、私達に本当に教えるべきことを忘れた大人だと思う。……甘えたものにはそれなりの復讐があることを大人たちはそろそろ自覚しておいた方がよい。いつかは自分にかえってくることを<sup>(10)</sup>。」

警察庁の青少年問題調査研究会が昨年実施した中高生の性に関する意識調査によれば、「同年代の女子が見知らぬ人とセックスすること」を容認する中高生が68%、「女子が見知らぬ人とセックスで小遣いをもらうこと」を容認する中高生が51%にのぼった。いずれも「問題だが本人の自由」と答えた者が多く（前者は58%、後者は45%）、人に迷惑をかけなければ何をしても本人の自由であり、それが自分のことは自分で考え、自分で判断し、自分で決めるという「自己決定権」イコール個人の「自由」「自立」ということだと教えてきた戦後教育の必然的帰結といえる。小学校の「学級崩壊」が全国に広がった要因の一つに、このように「自由」「自立」を「放任」と誤解した「自由保育」のはき違えという誤った児童尊重主義の問題があったことは明らかである<sup>(11)</sup>。

#### 5. パーソナリティーとキャラクター

東大の荻谷剛彦教授は、「子ども中心主義が『個人』と『自己』を峻別できず、結果と

して“弱い”個人しか形成できない可能性については目に入っていない。これは大きな問題である。『自己』と『個人』とはいったん分けて考えなければ、どれだけ自己、自分を大切にすることを謳ったところで、“強い”個人は育たない」と指摘し、「パーソナリティー」と「キャラクター」を次のように区別している。

パーソナリティーとは、個人が内面に本来もっている特性であって、これをいかに開花させていくかとい考え方がベースになっている。一方、アメリカの社会学者の研究によれば、キャラクターはプロテスタンティズムと深く関係するものであり、労働、勤労を通じて人々が自分を鍛えていく結果磨かれたものが「人格」で、さまざまな苦勞、人との切磋琢磨の末、立派な徳を持つに至った人のことを「人格者」と言っているのだという<sup>(12)</sup>。

ボルノウは従来の二大教育観（「教」と「育」）を、①教育とは、何かあるものを素材から作り出すのと同じように人間を作ることだと考える「技術論的」な教育観、と②教育を植物の成長と栽培になぞらえ、成長を妨げる障害を取り除いて自然のままに成長せしめることに教育の本質をみる「有機体論的」な教育観、の二類型に大別した<sup>(13)</sup>が、前者の教育観がキャラクター、後者の教育観がパーソナリティーにつながるといえる。

教育基本法第一条（教育の目的）の「教育は、人格の完成をめざし」の「人格」は、①のキャラクター系列の概念なのか、②のパーソナリティー系列の概念の個性の尊重なのかでまったく意味が異なってくる。戦前の日本の教育は①を重視し、戦後の日本の教育は②を重視したといえるが、これらが両極端に走り戦時中は極端な国家主義、戦後は極端な個人主義に陥ってしまった。戦後教育の原典というべき教師指導用マニュアル「新教育指針」

（昭和21年5月）には、「日本人の物の考え方そのものに多くの弱点がある」として、「日本国民は人間性・人格・個性を十分に尊重しない」などの欠点が列挙されている。同指針の作成にあたった石山修平氏によれば、「三分の一は、アメリカ側に書けと言われたそのままを書き、三分の一は両方で話し合って書き、残りの三分の一は、私の考えで書いた」「これはinstruction（命令）ではなく、suggestion（示唆）だと言いながら、ジワジワとおしてきた」という<sup>(14)</sup>。

わが国の戦後教育の個性尊重という考え方が日本人の本来の物の考え方を誤解し、パーソナリティー系列の議論に偏ってしまったために、前述したような「自由」と「自立」の意味をはき違え、今日の教育荒廃を招来したといっても決して過言ではない。キャラクター系列の“鍛えられた個人”の視点も重要であり、この観点から見れば、戦後教育はまったく個人を尊重してこなかったといえる。個人主義を自分主義とはき違えてきたのである。

## 6. 脳科学の示唆－日本の伝統文化の「創造的再発見」

日本の伝統文化・思想を貫いているのは、個と全体、私と公、不易と流行、普遍と特殊、陰と陽、時間（歴史的存在）と空間（社会的存在）、ナショナルとインターナショナルなどを対立的に捉えるのではなく、ホリスティック（包括的）に捉える視点である。「自律的秩序形成機能」としての「むずび（産霊）」を尊重する精神的伝統の価値を創造的に再発見する必要があるのではないか。

マッカーサーは「近代文明の尺度で計ると、われわれが45歳であるのに対し、日本人は

12歳の子供のようなものだ」と指摘したが、その背景には、日本語は人称代名詞が欠落しているから没个性的で幼稚と誤解したパーシヴァル・ローエルの著者『極東の魂』の影響があった<sup>(15)</sup>。

しかし、今日の脳科学研究の著しい進展により、縦横に整然と配列された50音表記の日本語は世界に類例がない高度な言葉であり、「人称代名詞が欠落しているから没個性」なのではなく、人称代名詞を用いなくてもわかりあえるほど精密な言葉なのであり、右脳と左脳が情報処理の仕方が日本人と西洋人では異なるということがわかった。日本語の母音（アイウエオ）は生理機能に及ぼす影響を考慮して、緊張と弛緩という陰陽の度合いに応じて総合的に配列したもので、ここに日本文化、日本語の「個性」が凝縮されているといえよう。

脳科学を研究している東北大学の川島隆太教授によれば、「何らかの問題行動を起こす子どもたちというのは、すべて前頭前野の働きが未熟である」「前頭前野の機能が強化されることによって、行動や感情のコントロールも可能になる」「乳幼児期の子どもたちにとっては、はなしかけてあげる、さわってあげることが何よりも大切です。そう考えていくと、昔の日本の伝統的社會がもっていたものを再考する意義もある」という<sup>(16)</sup>。

今日の教育の危機の本質は「関係性の崩壊」にあり、環境破壊という「外なる自然破壊」と表裏一体の関係にある人間性の解体化という「内なる自然破壊」こそがアイデンティティの危機、「透明な存在」を生み出した元凶といえる。情緒不安定で衝動性、攻撃性が激しく、視線を合わせようとしない乳幼児が増えているが、その背景には「育児の社会化」の美名の下に、大人の便利さと経済効率を優先した近代の子育てシステムが親子の心の絆を引き裂き家庭を破壊し「福祉」の名の下に「子育て放棄」を促進しているという問題がある。「育児の社会化」によって急増している目を合わせようとしない乳幼児の拒絶感と孤独感、怒りと悲しみの意思表示は一体どこに向けられているのであろうか。

20世紀末に相次いだ少年の凶悪事件の背景にも、同様の拒絶感と孤独感などがあつたのではないか。今日の日本は豊かさの代償として外と内の二つの自然破壊を招き、ぬくもりのある生命共同体を失いつつある。日本人の古くからの子育ての知恵をみごとに表現した「三つ子の魂百までも」「しっかり抱いて、下に降ろして、歩かせろ」という言い伝えの意義や、千利休の「規矩作法守り尽くして破るとも離るとても基（本）を忘るな」という「守破離」の精神を現代科学の最先端である脳科学の視点から見直し、子育ての「伝統を創造的に再発見」する必要がある。文化の基本の型を教育によって継承させる「教」を土台として、個性を「育てる」ことが可能になる。父性的及び母性的「かかわり」によって「自立」の基礎が育つのである。脳科学の最新の研究がそのことを示唆している。

## 7. 「補完的進歩」による「共創」社会の建設を－「自立」と「自律」の差異

欧米人は個人の「自立」（部品を重視する機械論的パラダイム）を土台として国家社会を形成してきたが、日本人は人と自然、人と人との関係性を重視する「自律」（複雑系パラダイム）的行動によって国家社会を形成してきた。荻谷教授は「日本社会、日本の学校文化の中に抜きがたく存在する『同調主義の文化』が集団をつくり、結社の自由といった、

自分達のルールを作り直すような自由を持たせる場をつくることを阻んでいる<sup>(17)</sup>」と批判しているが、日本的な「関係的主体性」が「同調主義」に陥るのは視野の狭さに由来している。人間関係を重視する日本人の特質が封建制や偏狭な民族主義と結びついた苦い経験があるために、戦後はその反動として極端な個人主義に陥った結果、今日の教育荒廃を招来したといえる。

関係性と自律性を重視してきた日本人の社会秩序の形成の在り方は、複雑系の秩序形成の在り方に類似している。複雑系社会においては、部分と部分、部分と全体の相互作用によって、システム全体が「協調」的に自律的秩序を形成するのが特徴である。「協調」とは「協同調和」の意味であり、共に違いを活かし合って（「共活」）、互いにゆずりあって調和していこうとすることであり、他と同じ意見・態度になることを意味する「同調」とは異なる。「協調」は人間的な努力を要するが、自然界の自律的秩序形成機能としての「共創」は「おのずから成る秩序形成」である。21世紀が求めている自律型社会は、一人ひとりが自らの意志で国家社会に貢献する生き方を発見し、自律的に秩序形成するような国家社会を創造していくことを意味する<sup>(18)</sup>。日本人の「新しい自己発見・自己実現」を成し遂げるためには、自己の個性のみならず、家族や地域社会、国家や民族の個性にまで視野を広げ、それらの個性を伸ばし活かしていく必要がある。これが自他補完の「共創」社会を実現する鍵となり、近代、戦後を乗り越える「第三の教育改革」の最重要課題といえる。

自らの意志で主体的に「発見」し、「創造」していくためには、荻谷教授が指摘しているように、「国家や統治機構についてずっと馴れ合い、お任せ、いわばgivenのものとしてやってきたことが立ちゆかなくなる時代が来ているときに、基本法改正の議論を通じて、もう一度現行法を選び直すということがあれば、それは我々にとってまたとない学習の機会となるのではないか<sup>(19)</sup>。」

明治の近代化も戦後の民主化もそれまでの伝統的な価値観を否定したという意味において「否定による進歩」を目指したが、必要以上に連続性を断ち切ってしまったことが、今日の教育危機を招来したといえる。21世紀の日本に求められるのは「補完的進歩」、すなわち、日本の伝統文化の長所と欧米の近代社会の長所を補完的に組み合わせた独自の文化を創造し「共創」社会を建設していくことである。「第三の教育改革」を目指す教育基本法改正はこのような視点から検討されるべきである。

## 8. 複雑系パラダイムへの転換

20世紀は西洋文明が日本文化の世界観に近づき始めた歴史的転換期であり、科学の原型とされた物理学の世界で機械論的世界観と要素還元主義の限界が明らかになった。物理学の最先端にあった量子力学がニュートン・デカルト的な要素還元主義・機械論的パラダイムに対してパラダイムシフトをせまった。まずアインシュタインは光量子の概念が示す光の二重性（粒子と波という性質）の考えから、機械論的世界観の絶対視に疑問を投げかけ、相対性理論によってニュートンの絶対時間と絶対空間の基本概念が崩壊し、近代科学のパラダイムを根底から覆した。

ハイゼンベルグの不確定性原理によれば、量子的世界では時間を確定すると空間が確定



できなくなり、逆に空間を確定すると時間が確定できなくなる。つまり、運動量と位置が同時に測定できないということは、近代科学が基盤とした機械論的世界観の絶対性を否定することを意味する。物理学に始まったパラダイムシフト（表参照）の波は生物学、心理学、教育学などへと波及し、F・カブラは『新ターニング・ポイント』において、この物理学のパラダイムシフトに端を発したポスト近代への大きな変革の潮流について次のように指摘している。「物理学の新しい概念はわれわれ物理学者の世界観に、デカルトやニュートンの機械論的概念から、ホリスティック（全包括的）でエコロジカル（生態学的）な視点へと大きな変化をもたらしてきた。」

このニューサイエンスを背景として、肉体の疾患部に薬を投与し、外的な手術によって病気を機械の故障と同じように「対症療法」的に治そうと考えた西洋医学の限界を打ち破ろうとするホリスティック医学の運動が1970年代後半から登場し、1980年代後半からホリスティック教育の新たな潮流へと発展していった。さらに、ニューサイエンスは、相互に影響を及ぼし合いながら絶えず変化を続ける多様なシステムの集合体を意味する「複雑系」という新しい自然観へと発展した。それは非連続的世界観を反映した機械論的世界観から、部分と部分、部分と全体の包括的な関係性に注目して、生命の「自律的秩序形成機能」を総体的に把握する連続的自然観を反映した複雑系の世界観への転換の新たな潮流をもたらした<sup>(20)</sup>。

## 9. 新パラダイムから教育基本法改正を

石井威望氏によれば、「これまでの日本の教育は、人間が複雑系の中に存在することを否定してきた。学校や地域社会の中で『ノイズ』を発する人間は否定され、複雑なメンタリティそのものが除外されてきた。皆が均質な常識のもとに生活することが要求された。ニュートン力学はある意味でその象徴」であるという<sup>(21)</sup>。古い秩序である工業化社会の象徴的存在がニュートンの力学であり、日本が工業化社会の建設に成功したのは、工場をモデルにした明治以来の学校システムが同品質の規格品を画一的に大量生産してきたからである。しかし、1990年代に入って状況は一変し、工業化時代のパラダイムから複雑系パラダイムへのシフトが起こっている。その状況を最も端的に表しているのがインターネットであり、iモードである。

インターネットには個人サイトが年間2万件以上も自然発生しており、インターネットの情報網にユーザーが勝手にアクセスし成長していく自己増殖のプロセスに入っている。この情報網そのものが複雑系パラダイムである「関係性の集合体」として機能している。

すでに時代の潮流は複雑系パラダイムへと移行しているのに、教育改革が旧パラダイムの延長線上での部分的な「対症療法」で済むはずがない。そこで、石井威望氏は「50年以上も前に施行された教育基本法の枠内だけで、微温的改革を行えばすむという状況ではないのである。いま求められているのは、パラダイムの転換であり、それに対応するシステムの新構築だ。その意味で教育基本法を見直す作業はぜひとも必要であるし、工業化時代のパラダイムではなく、たとえば複雑系パラダイムに立脚した教育の在り方を論議しなければならない」と指摘しているが、その通りであろう。

複雑系パラダイムへの転換という20世紀後半の歴史的潮流は、非連続的な世界観に立脚する西洋近代文明の限界を示しており、21世紀の日本人と教育の進むべき方向性を示唆している。西洋文明をモデルとした明治の近代化（第一の教育改革）、アメリカをモデルとした戦後の民主化（第二の教育改革）は、いずれも外国の文明をモデルとするものであり、21世紀が求めているわが国の「第三の教育改革」は、近代化、民主化のプラス面は受け継ぎながら、マイナス面を乗り越えていくものでなければならない。

二十一世紀の教育改革は複雑系パラダイムから日本文化の価値を創造的に再発見、再評価することによって、「偏狭なナショナリズム」とはまったく異なる日本本来の「開かれたナショナリズム」を取り戻し、日本人としてのアイデンティティの確立を目指す必要がある。複雑系における「全体」と「個」、「場」と「個」を重視した考え方は、個をつきつめてゆくと全体に至り、全体を極めると個が現れるという西田幾太郎の哲学に通じるものがある。20世紀の現代科学が辿りついた複雑系の自律的秩序形成機能を日本人は2千年以上も前から尊重し、それを活かそうとする文化を育ててきたのである。

昨年四月、日米欧などの国際チームが13年がかりで人間の染色体に記されたすべての遺伝情報（ヒトゲノム）の解読に成功し、ヒトゲノムを構成する四種類の化学物質（塩基）の総数は約30億7千万個で、大百科事典千冊分位の遺伝情報がお米一粒の60億分の一

のところを書いてあることがわかった。村上和雄氏によれば、四種類の塩基が30億ペア並んでいるというのは、「 $4 \times 4 \times 4 \times \dots$ 」と30億回掛けていくという可能性があり、カビー匹生まれる確率は一億円の宝くじが100万回連続で当たるようなことだという。何十兆という人間の細胞が見事に調和して働いているのは、遺伝子を支配している「サムシンググレート」と呼ぶしかない力のおかげである<sup>(22)</sup>。

文部科学省は、この遺伝情報からどうやって生命が生み出されるのか、生命原理の解明を目指した本格的な研究を平成16年度から実施し、5年間で100億円の研究費を投入するとともに、児童生徒の心の発達や言語能力などさまざまな能力が培われる過程を脳科学の立場から解明する研究費として同年度予算として50億円を計上している。脳を構成する物質をいくら詳細に調べても、ものを考える能力の本質に迫ることはできない。そこで複雑なものを単純化する科学でなく、複雑さそのものを探求する複雑系の科学が生まれたが、脳のシステムと心の要素の対応関係について探求しても、物質である脳のニューロンを集め、ある関係性を持たせるとなぜそこに心が宿るのか、はわからない<sup>(23)</sup>。生命を生み出す遺伝情報を研究する生命科学、心を生み出す脳のシステムを研究する脳科学という時代の最先端の科学の英知を教育改革、教育現場に生かそうという試みが始まろうとしている。川島教授によれば、文部科学省は脳科学に基づく「科学的な学習指導要領」の作成を目指しているというが、教育基本法改正もこのようなまったく新たな視点、新たなパラダイム（表参照）から根本的に再検討する必要がある。

表 新旧パラダイム

		パラダイム	
		旧	新
世界観	自然観	機械論的 無機的 閉鎖的 エントロピーの増大	生命論的 有機的（生態的） 開放系 自己創成化
	社会観	機械論的システム 個人主義社会 競争・闘争的 画一的・閉鎖的	生態学的システム ホロニック社会 共活・共創的 多樣的・開放的
	人間観	機械論的 身心二元的 理性偏重 「万物の靈長」	生命論的 身心一如的 理性・感性の合流 ホロンとしての人間
	歴史観	人間中心史観生態史観 一元的（唯物・観念論） 進歩的・直線的 西欧中心史観 善玉・悪玉史観	多元的 持続的・循環的 人類文明史観 ホリスティック史観
価値観	価値基準	人間中心的 価値一元主義 物質的価値重視 消極的平和 自我の確立 プロセスの省略	自然の摂理 価値の相補・双方向性 物質・精神の調和 積極的平和 本性の探求 プロセスの重視
	倫理観	人間中心主義的 優勝劣敗・適者生存 個別価値優先 キリスト教倫理重視 生命への不遜	生態学的 共生・相互依存 全体と個の調和 科学・哲学・宗教の協調 生命への畏敬
	技術観	機械論的 物質中心的 人間中心的 価値中立的	生命論的 全包括的 生態学的 価値前提的
認識思考法	主客分離の二元論 合理（理性）主義 機械論的 要素還元主義 閉鎖系モデル 論理実証主義 自同律 一元主義思考	主客未分の一元論 合理と直感の相補性 生命論的 全包括的 開放系モデル ファジー理論 相互律 ホロニック思考	

## 注

- (1) 子どもと教科書全国ネット編『ちょっと待ったあ！教育基本法「改正」』学習の友社，平成15年，59-60頁
- (2) 国民教育文化総合研究所編・発行『教育基本法を「生かし活かす」ために』平成13年，14-18頁
- (3) 拙著『総点検・戦後教育の実像』PHP研究所，昭和61年，同『検証・戦後教育』広池学園出版部，平成7年，参照
- (4) 拙稿「日本を蝕む日教組の浅薄な伝統観」（『正論』平成14年10月号，産経新）参照
- (5) 佐藤秀夫「教育基本法と『伝統』－教育基本法制定過程に関わる今日的論議への批判」（『教育学研究』68-4，平成13年）参照
- (6) <教育勅語と教育基本法との関係>  
 答（前略）この法案の中に教育勅語のよき精神はひきつがれているし，又不十分な点，表現の不適当な点もあらため表現されていると思う。それであるからこの法案と教育勅語とは矛盾するものではない。  
 <教育勅語を廃止する意志なきや>  
 答 教育勅語は過去の教育史上極めて重要な意義を有し，重大役割を果たしてきたものであり，又その中には天地の公道たるべきものが示されているので，これを廃止するというようなことは教育上甚だ面白くないと思うので廃止する意思はない。（後略）  
 <教育勅語は日本国憲法前文第一項後段によって排除されるべきものではないか>  
 答 憲法前文最後の「これ」とはいわゆる民主主義政治の原理であり，事柄は政治に関するものであり，教育勅語は道徳，教育に関するものであるから，教育勅語は「これに反する」詔勅に入らない。のみならず，形式的にいても教育勅語は国務大臣の副署なく，詔勅の形式になっているのではなく単に天皇の御言葉であるからむしろこの憲法前文とは無関係なものというべきである。
- (7) 杉原誠四郎，高橋史朗編「臨教審と教育基本法」（『現代のエスプリ』別冊，至文堂，昭和61年，94-99頁）
- (8) 高橋史朗編・解説「臨教審」（『現代のエスプリ』216号，至文堂，昭和60年，21頁）
- (9) 三島由紀夫著『文化防衛論』日本教文社，昭和44年，参照
- (10) 沖原豊著『新・心の教育』学陽書房，平成9年，参照
- (11) 拙著『「学級崩壊」10の克服法』ぶんか社，平成11年，参照
- (12) 苅谷剛彦「現実をくぐり抜けた理想へ－自立した個人を育てるために－」（『21世紀フォーラム』第90号，（財）政策科学研究所，平成15年，50-51頁）
- (13) 拙著『臨床教育学と感性教育』玉川大学出版部，平成10年，20頁
- (14) 拙著『歴史の喪失』総合法令出版，平成9年，196-199頁
- (15) 拙著『歴史の喪失』総合法令出版，平成9年，196-199頁
- (16) 川島隆太『子どもを賢くする脳の鍛え方』小学館，平成15年，109-110頁
- (17) 前掲・苅谷剛彦論文，50頁
- (18) 前掲書『新しい日本の教育像』参照
- (19) 前掲・苅谷剛彦論文，53頁
- (20) 前掲書『新しい日本の教育像』参照
- (21) 新・教育基本法検討プロジェクト編『教育は何を目指すべきか－新・教育基本法私案－』PHP研究所，平成13年，205頁
- (22) 村上和雄他著『脳+心+遺伝子 VS. サムシンググレート』徳間書店，平成12年，参照
- (23) 茂木健一郎著『心を生みだす脳のシステム』NHKブックス，平成13年，264-265頁