

論文の内容の要旨

論文題目 戦後日本における優生学と教育学の<接続>
氏名 桑原真木子

優生学は、「教育だってやっている」と、教育を引き合いに出しながら自己を正当化する。優生学にそう言われてしまう「何か」が、教育の側にあるのだろうか。もしあるのだとしたら、その「何か」を探り、問い直す。そのうえで、優生学からの「教育だってやっている」という指摘に対して、内在的にのりこえうる教育学側の議論を用意する必要がある。

本研究の主題は、戦後の優生学と教育学の関係を追究することである。その目的は二つある。第一の目的は、戦後の教育学が追究しつづけたことに、優生学に通じてしまう「何か」があるのならば、その「何か」の正体を知ることである。第二の目的は、優生学に通じない教育や教育学の抜け道を考えることである。そのための作業として、戦前にも目を配りつつ、終戦から1970年代における、進歩主義と呼ばれる教育学者、優生学者、断種法制定に関わった精神医学者、双生児研究、産児制限論争、障害者運動などによって展開された言説や実践の分析を行った。

優生学について、最も問題とされるべきは、次の二つの位相で「他者の存在を脅かす」ことである。まずは生まれてほしい他者とそうでない他者の区別をし、一つは、生まれてほしくない他者に対して「そのような存在はないほうがよい」「生まれないほうがよい」として、「事実存在」を抹消する。もう一つは、「そのような存在であるなら／そのような存在でないなら」という条件つきで他者を存在させることで、「本質存在」を脅かす。

このような優生学に対して、教育学がどのような関係を切り結んできたかについて、三つの視点（①教育（学）の科学化、②「遺伝／環境」問題、③「人格」）をとおして、さまざまな関係を具体的に明らかにした。それらの関係のなかでも、教育学が、優生学と同様に他者の存在を脅かす<接続>に注目し、教育学の言説や実践が、優生学に<接続>する

とき、そこにみられる特有の論理構造や思想的前提を「回路」として抽出した。

全 8 章から成る本編の分析を通して、二つの<接続>と、それを導いた三つの回路を抽出することができた。

一つめの回路は、「教育的環境の操作」であった。これは、教育学が「遺伝／環境」問題を追究したときに導かれた、遺伝と対置される環境を操作する知と技術のことである。戦前は、「教育（学）の科学化」という戦前の教育学の動向のなか、優生学への対抗と焦燥から、「遺伝／環境」問題に取り組み、「教育的環境の操作」が追究された。これを回路 A とした。回路 A によって導かれた優生学との<接続>は、教育学が、「精神薄弱」者への断種を肯定し、「合理的結婚」を提唱したことであった。回路 A が<接続>を導く理由として、次の二つのことを考えた。第一に、「教育的」な操作対象としての環境を、恣意的・無限定的に拡張した結果、優生学の介入ゾーンである結婚や出産といったことにまで、「教育的」操作を加えるべき環境として対象化されたこと。第二に、子どもに影響を与える環境を全て教育的営みによって操作できるものとして位置づけた結果、教育によって為し得ないものは、全て遺伝による説明に委ねられるしかなかったこと。

戦後は、「人格の完成」や「人格の尊重」という教育学独自の理念から、「教育的環境の操作」が追究された。これを回路 A' とした。しかし、回路 A' は、優生学への対抗や焦燥から追究されたものではなく、そのみでは優生学との<接続>を導かない。

二つめの回路は、「他者の存在を脅かす能力主義」であった。「他者の存在を脅かす能力主義」とは、「人格」としての能力の有無という理由で、他者の存在を脅かすことであり、これを回路 B と呼んだ。回路 B は、回路 A' と絡まり合いながら、戦後の優生学と教育学の二つの<接続>を導いた。1950 年代に確認された<接続>は、教育学が断種を肯定することである。

<接続①>は、戦後の教育学が、「人格」に「教育的環境」（回路 A'）としての能力を求め、そのような能力がないとされる者（「精神薄弱」者）に「生んではならない」「生まないほうがよい」と、断種を肯定したことである。

<接続②>は、戦後の教育学が、「人格」に自己と世界の倫理的完成に向けての能力を求め、教育はそのような能力を伸長・発達させることを目指し、「教育的環境の操作」を追究したが（回路 A'）、そのような能力がない者を「不幸」だとして、「生まれないほうがよい」と断種を肯定したことである。

そして、<接続①>の「人格」としての能力は、<接続②>の「人格」としての能力を形成するために必要不可欠とされ、二つの<接続>は相互補強の関係にあった。

三つめの回路は、「教育学的人格」であり、回路 C とした。「教育学的人格」とは、学力論や教育実践の中で共有された、教育される対象としての「人格」像のことである。

「教育学的人格」は、四つの特徴（①能力と不可分の「人格」、②平等な「人格」、③操作・介入の対象としての「人格」、④教育の結果としての「人格」）をもち、次の三つの点で、優生学との<接続>を呼び込むと考えた。そこで<接続>とは、「人格」に自己と世界の倫理的完成に向けての能力を求め、そのような能力がないとみなされる者の「本質存在」を脅かすような<接続②>である。

第一に、「人格」であることの要件として能力を求めたり、能力のはたらかせ方に「人格」の価値を見出したり、能力を発達・伸長させること自体に「人格」しての望ましさが見出

されたりするという事は、人間として生まれたというだけでは「人格」とはみなされないということである。これは、能力がない・能力が劣っているという理由で「生まれられない方がよい」といわれる者の存在を脅かす。

第二に、「人格の平等」や、「人権」という理念から、「人格」の能力の発達・伸長をめざし、主体への直接的あるいは間接的な、操作・介入が正当化されることになる。そして、そのような「教育的」な操作・介入が成功せず、能力の発達・伸長が実現できない者は「不幸」であるとされ、「生まれられない方がよい」と排除され、存在を脅かされる。

第三に、どんなに教育が努力しても「どうにもできないもの」について、「教育学的人格」はそれをものりこえる「力」を期待する。勝田守一は、「人間の真価」は「生の試煉であらわれる」というが、宿命ののりこえ方で「人格の真価」が計られるのだとしたら、それは「厳しい宿命」を背負う人にとって、生きづらい世の中であり、存在が脅かされる。

以上の〈接続②〉は、優生学が技術的に新たな展開をみせ、「反優生」の風が吹いた 70年代においては、断種という明確なメルクマールは見つけられず、不確定かつ想像的なく接続〉ではあったが、「私が私であるというだけで生きていてよい」という、人間として生きていく上で重要な自己肯定感を奪うような、「本質存在」の脅かしがあったことを、障害者の言説から拾い出した。

以上が、本研究の結論である。そして最後に、本研究の二つの目的について、考察をすすめた。第一の目的は、戦後の教育学の中にある、他者の存在を脅かす「何か」の正体を発見することであった。それは、優生学と教育学の〈接続〉をみちびいた三つの回路であるといってもよいのだが、三つの回路に通底するのは、「自己力能化 (self-empowerment)」を追求する「人格」の形成を教育 (学) がめざしたことである。

第二の目的は、他者の存在を脅かさない教育や教育学の抜け道を探ることであった。これについては、「自己力能化」を追求しない「人格」の形成を、教育 (学) はめざせばよいと簡単にはいえないことを、教育が与える二つの自由 (①「自己力能化」による自由、②「擬制」の自由) という点から確認した。しかし、そこに止まるのではなく、教育 (学) が優生学と訣別していく新たな道を探っていくことが、困難ではあるが、われわれに与えられた最も重要な課題である。これについて、不十分ながらも、二つのことを考えた。一つは、「存在の自由の平等」(立岩真也)を実現するために、「能力」と「能力から得られるもの」を結びつけることに、教育 (学) が積極的に関わらないことである。教育 (学) が「自己力能化」という価値と、それによって与える自由を捨てることは難しいが、しかしこれを「最重要」「美德」と考える態度は捨てることができるだろう。「自己力能化」を否定せずとも、できないときは他者の力を借りてよいし、他者をあてにしてもよいという態度と共存する教育 (学) を構想できないか。もう一つは、「自己力能化」の自由に、〈他者への自由〉(井上達夫)を優位に置く教育 (学) を構想することである。これについては、「共生・共育」をはじめ、多くの理論と実践の蓄積があるが、その蓄積が他者の存在を脅かさないように、〈他者への自由〉というポジションに思考を常に立ち戻らせることが重要であろう。