OUKA
The University of Osaka
Institutional Knowledge Archive

Title	教育学とフェティシズム
Author(s)	藤田, 雄飛
Citation	大阪大学教育学年報. 2009, 14, p. 15-26
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/12330
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

https://ir.library.osaka-u.ac.jp/

The University of Osaka

大阪大学教育学年報　第14号
Annals of Educational Studies Vol. 14

教育学とフェティシズム

藤田雄飛

【要旨】

本論文は，おとなと知の欲望が子どもの周りを巡りながら，彼らのファクターのある部分を実体化させ，ある部分を完全に無視し，ある部分を追い求めていく様を明らかにするものである．このような広い意味でのおとなの欲望は，ポストモダンと呼ばれる今日の学問の流れの中で，ひとつの典型的な姿を現してきていると考えられる。それゆえ本論では論証の対象として，教育学における他者論を取り上げ，そこに生じる現実的認識と理論的理解の往還運動の様を示した。さらに，この往還運動をフロイトのフェティシズムの図式から検討することで，子どもに向けられた知の欲望の図式を明らかにすると共に，ポストモダンゆえに先鋭化してくるこの欲望の流れの強さを指摘した。しかしながら，このフェティシズムを経由しながら他者論を分析することは，教育学そのものを再度問うための重要な視点を提起するものでもある。子どもに向けられたおとなの欲望を認識しながらもなお教育学とは何なのかを問うこと，これこそが本論を通して明らかになった教育学そのものの今後の課題だと言える。

1．序

メルロ=ポンティはソルボンヌにおける心理学・教育学講義の中で，「私たちと子どもの関係において，子どもとは，私たちが仕立て上げているところのものである」と語っている(1)．それは，子ども像というものがなんらかの普遍的な形態を取るのではなく，むしろその中におとなの欲望が織り込まれているということを意味している．そしてさらに，この欲望が取りもつ力学によっておとなから子どもへの関わりが影響を受けるとするなら，おとなと子どもは，現実的かつ情緒的な関係のみによって結びつけられているわけではないと言えるだろう．つまり，両者の結びつきは想像的なものを介した欲望によって，一定の仕方で維持されていると考えられるのである．

本稿の目的はひとことで言うなら，こうした子どもに対するおとなの欲望を示すことにある．しかし同時に，ここで言う「おとな」とは，現実的な個々のおとなのみならず，「子ども」を巡るディスクールを構成する知のあり方を含むものでもある．つまりおとなとは，子どもという存在に対して何かを語ろうとする何ものかであり，自らが子どもではないという認識をいつの間にか得てしまったもの達のことを指している．そしてそれらは匿名の形態を取りうると考えられる．この意味で本稿は，知の働きを，客観的な真理を明らかにするものとして捉えてはいない．むしろ，ある事象に向かう過程において，知は無機質でニュートラルなスタンスをとり続けるのではなく，集合的な主体のようなものとして対象を覆っていくことが示されるはずである．おとなと子どもの関係はこのように，具体的かつ直接的な関係を越えて，ひとつの体系的な知を貫きながら，至る所に生起してくるものでもあると言えよう．

さらに一歩踏み込むなら，客観的であろうとする知の運動が，現実的なものと非現実的なものの境界線を行き来することによって「自己目的」的な地平を生み出していくという事態，これこそ本稿が欲望を問う先に見据える当のものである．子どもを無垢な存在として見る視線，情報が書き込まれるべきキャンバスとして見る視線，あるいはおとなとの絶対的な差異を産出し続ける不気味な存在として見る視線など，おとなは子どもにさまざまな意味を投射してきた．これまでの子どもを巡る言説の中に見いだすことが出来るこうした構図のいずれもが，子どもというものに対するおとなの欲望を図らずも示していると考えられる．そしてこの傾向は，ポストモダンについて語る昨今の教育哲学の言説において先鋭化してきたと見ることが出来るのである．

それゆえ以下で私たちはまず，ポストモダンについての確認を行ったうえで，教育哲学における他者論を検討していくこととする．なぜなら，教育学の俎上に乗せられた他者論は，ポストモダン的な状況を最も鮮明に反映する理論であると同時に，おとなの欲望を端的に示す理論でもあると考えられるからである．私たちはその取り組みを，フロイトのフェティシズムを概念装置として分析していくこととする．そしてこの歩みは，他者論とは何なのかを問うものからなると同時に，その視線の先において，教育とは何なのか，教育学とは何なのかを問おうとする意志を持つことを私たちに迫るはずである．

注

(1) Merleau-Ponty, 2001, Psychologie et pédagogie de l' enfant/cours de Sorbonne1949-1952, Verdier, p90.

2．ポストモダン

ポストモダンとはそもそも，リオタールが『ポストモダンの条件』において指摘した思想内部での出来事であった(2)．彼は，資本主義の拡大と情報化社会の進展の中で，啓蒙の理念や理性中心主義を信仰する近代の「大きな物語」が終焉を迎えたことについて，以下のように語っている．

> 科学は自らのステータスを正当化する言説を必要とし、その言説は哲学という名で呼ばれてきた．このメタ言説がはっきりとした仕方でなんらかの大きな物語—《精神》の弁証法、意味の解釈学、理性的人間あるいは労働者としての主体の解放、富の発展—に依拠しているとすれば、自らの正当化のためにそうした物語に準拠する科学を、われわれは《モダン》と呼ぶことにする．(…) 極度の単純化を懼れず言えば、《ポスト・モダン》とは、まず何よりも、こうしたメタ物語にたいする不信感だと言えるだろう(3)．

ここでは科学を支えるメタ言説としての哲学が、その依拠する基盤を喪失した様が語られている．このように，彼にとってポストモダンという概念は，あくまで社会状況を支える，あるいはそれに多分に影響される「哲学」の転換期を語るためのものだったのである．

しかし，1960年代後期から1970年代前期にアメリカで使われ始めたこの概念は，リオタールの文脈とは異なって，さまざまな社会状況の診断を下す際の分析概念として使用されていった．今日，現状の診断名としての「ポストモダン状況」という言葉は，すでに一般化したと言える．

そしてこの分析概念としてのポスモダン概念と並行するように，そこに近代批判の態度が付け加えられた戦略的な概念使用がはじまる．実践理論としての「ポストモダニズム思想」の登場である．70年代のアメリカで流行したこのポストモダニズム思想は，ポストモダン状況を自らの理論の正当化の根拠として位置づけ，そこに社会変革の起点を見いだそうというものである．この運動はそのなかにフーコー，アルチュセール，デリダ，ドゥルーズ，ブルデューらの思想を巧妙に配置しながら，近代の図式によって抑圧されてきた人びとを解放する物語を説いていく．ポストコロニアリズムの議論はまさにこの典型と言えるだろう．それはまた，現状の分析という役割を越えて，ポストモダン概念が戦略的な運動の内部に取り込まれていく過程でもあった．こうして，リオタールが用いはじめたポストモダンという言葉は，一方ではリオタールの議論の延長上で「ポストモダン状況」という分析概念として使用され，他方では近代が生み出してきたさまざまな抑圧の図式を暴露し，そこからの解放を目指す「ポストモダニズム思想」という実践理論のなかに位置づけられていったのである．

このような思想状況，社会状況に最も敏感に反応したもののひとつが，危機的な教育問題の数々に直面していた教育学であった．教育学あるいは広く教育についての言説は，この概念を使用することで，目の前の問題状況を言語化しようとしていったと言える．しかしながら，ここにおいて教育学が直面した状況とは，いわゆる現実的な危機状況ともまた異なったものであったと考えられる．なぜならそれは，教育学という知そのものの存立の基盤に関わるものであったからである．

そもそも，電子メディアによる情報システムの急速な拡大と隅々にまで行き渡る社会システムのグロー

バリゼーションは，人間を含めたあらゆる事物が旧来の共同体の境界線を軽々と飛び越えていくことを可能にした．それは同時に，いままでのような神や社会に支えられた絶対的な権威や規範が維持される余地がなくなり，すべての価値が相対化されていく前ぶれとも言えるものである．政治的・倫理的次元において「大きな物語」（リオタール）が機能しなくなりつつある現代，統一的な人間の概念が消え去り，そこへと向けられてきた陶冶の諸理論も断崖に立たされている．

そうした動きと連動して，主体が学ぶということの意義が揺らぎ，それが困難な状況になりつつあるという共通の認識のもとで，教育についての諸言説は，今日をポストモダン的な状況として自明視している．それを今日の具体的な教育状況に照らしあわせて見てみれば，例えば至極実践的な関心からは「学級崩壊は学校という空間におけるポストモダン状況の典型である」云々と，そして，社会に内在的な病理として現代の教育問題をカテゴライズする際には，「モダンの枠組みを維持する学校という制度とポストモダン的な社会状況との間の齟齬が病理を生み出す」云々と語られている．

こうした動きに教育哲学も連動していく．その中には，ポストモダニズム思想による近代の相対化によって近代教育学的な「外部の内部への同化」が支配の図式そのものであることを暴き出すと同時に，多様性を保証するポストモダンを肯定的に受容する戦略的なものや(4)，ポストモダン状況の進行とともに教育現実そのものが理論によってハイパーリアルなものとして仮構され，この教育現実を根本前提としてきた近代的な体系的教育学が根底から揺るがされているという教育学の現状分析を行うもの(5)，さらには，人びとの自己言及と自己閉塞を加速させるポストモダン状況を根拠に，差異の承認と抑圧からの解放を目標として子どもを変革の主体に育て上げることを素朴に正当化する教育学的ポストモダニズムの矛盾した取り組みへの辛らつな批判まで(6)，様々なスタンスがある．

以下では，こうした動向をふまえたうえで，教育学のなかのポストモダンに関する議論のなかでも，多くの議論がそこから出発する，あるいはそこへと帰着していく「他者論」を考察の対象としていくこととする．そこでは，モダンからこぼれ落ちた他者の他者性を救い出すというポストモダン的な志向が，教育的な言説の中で子どもへの倫理と絡み合い，結局はモダン的な枠組みを学問の内部で循環的に延命させる様が見いだされるはずである．

注

(2) リオタール，1986，『ポストモダンの条件』，小林康夫訳，水声社．

(3) リオタール，8頁．

(4) ジルー，1996，「抵抗する差異」，大田直子訳，『現代思想：特集＝教育の脱構築』，pp129－147．

(5) レンツェン，1993，「神話・メタファー・シミュレーション－ポストモダンにおける体系的教育学の展望」，『思想』，第833号，岩波書店．

(6) 田中智志，2001，「ポストモダニズムの教育理論」，増渕幸男・森田尚人編，『現代教育学の地平』，南窓社．

3．子どもは他者か？

教育（学）がその対象として様々な働きかけを試みてきた子どもは，果たして他者なのか．

その単純さにもかかわらず，この問いかけほど教育学の他者論の方向性を指し示すと同時に，その行方を眩ましてしまう言葉はないだろう．それはまた，肯定と否定のはざまに生じた力学によって私たちを惹きつけていく．

まず，他者論とはこの問いかけへの肯定的な返答として位置づけることができるだろう．子どもは他者であると語ることの根拠をその理解不能性や「不気味さ」に見いだしながら，私たちが自明のものとしてきた秩序を揺るがすという目的へと向けられた極めて戦略的な論として，他者の認識論を措定することができる．例えば，本田和子の理論の射程は正確にこの範疇に定められている．「子どもへのまなざしが規範から逃れ，自由を取り戻すとき，そのとき，私どもの前に彼らの「他者性」が鮮やかに浮かび上がる．子ども達はおのずからなる反秩序性の体現者であり，「文化の外にある存在」として，存在そのものが秩序への問いであり続けるのだから」(7)．つまり，子どもが他者であるとするなら，その他者性の本質は規範か

らの逸脱あるいは秩序の相対化の可能性を常に孕んでいるところにある．また，倫理学へと接近した他者論もまた，この問いかけに対して肯定をもって応答する．子どもは他者である，それゆえ私たちはこの脆く儚い他者を見殺しにしてしまうことなく，彼らをそのものとして受け入れ，救わなければならない，と(8)．ここでの他者は、命儚き者、弱き者としての烙印を背負っていると言えるだろう．さらに，教育学に内在的な他者論は，教育が契機とするおとなと子どもの差異から析出する異質性を指して他者性と呼ぶ(9)．しかしこの他者性も属性として子どもに付与され実体化されるのであるかぎり，子どもは他者かという問いに肯定で答えるという態度に変わりはない．

このように，教育学における他者論は子どもを他者として語るのである．では，これらの他者論が対象とする他者に明確な定義を与えることは可能だろうか？おそらくそれは不可能である．私たちの同定を逃れていくところに他者の本質はあるという原理的な困難に加え，それぞれの他者論がそれぞれの他者を想定し，それぞれの意義を彼らに投影しているという状況があるからである．しかしながら，本論は以下の点を指摘することによって，この実体無き他者を広い意味において捉え，他者論の共通項を引き出すことが出来るだろう．すなわち，いずれの他者論も「私たちとは異なる者」として他者を語るということである．それは同時に，他者とは「私たちにとって」の他者であるということでもある．つまり，誰かにとっての他者が問題になるのではなく，他ならぬ私たちとは異なる者として私たちが感じる者こそが他者と呼ばれる．ここでは，コードを共有しているはずの「私たち」という存在と，「私たち」とはコードを共有していないであろう「他者」という存在の間に境界線が引かれる．この意味で，この「異なる」という感覚の核心には，「私たち」と「他者」がコードを共有していないという認識があると言えるだろう．それゆえ「私たち」と「他者」とは，十全な関係を結ぶことが困難な諸存在として論理的に規定されていると考えられるのである．

ところで，本論が注目するのはむしろ，こうした他者論の趨勢の背後で私たちが素朴に抱く感覚である．「子どもが他者であるとするなら，私たちは彼らと話すことも生活することもできないだろう．しかし私たちは常にすでに彼らと共に生きている．子どもは決して他者ではない」と素朴に感じている．すなわち，他者論が共有する子どもイコール他者という等式に対して，現実に生きる私たちの認識は否定でもって応答しているのである．ここでは子どもは交通不能な存在としてではなく，まさに共に生きる存在として登場する．それは言い換えるなら，身体を基盤とするようなコミュニケーションの領野という，極めて根源的な次元における同質性の感覚とも呼べるものである．子どもとの交流が表情や声，あるいは身体そのものの表現によって結ばれているということ，そして私たちはそのことに疑問を抱くことなく彼らに歩み寄るということ，ここには私たちの子どもへのスタンスが如実に現れている．すなわち，私たちの素朴でありながらも揺らぐことのない確信は，子どもが他者であることを拒否しているのである(10)．

現実の認識として子どもは他者ではないと信じ，その裏側で子どもの他者性を語る私たち．子どもは他者か，という問いかけに対する否定と肯定の力学がここに始まる．しかしながら，この力学の勢力図を確認するためにも，私たちは精神分析を経由して若干の遠回りを試みなければならない．そこでの指標はフェティシズムである．

注

(7) 本田和子，1982，『異文化としての子ども』，紀伊國屋書店，p19.

(8) ただし，「他者を救う」とはいかなることであるのか？その答えとして，他者論において「他者をそのものとして歓待する」と謳う言葉が甘美な響きを持つとしても，それがどのような場面を指すのかについては必ずしも明かではない．その上，「他者を救う」ことの理由を倫理に還元しては何も語ったことにならないだろう．レヴィナス的な「同」の原理の暴力性への批判もまた，「他者を救う」ことの理由を説明できていないように思われる．むしろ，他者はなぜ救われなければならないのか？この意味で他者論はなぜ倫理学に容易に引き寄せられてしまうのか？非常に素朴なこの問いかけから他者論はいまこそ始められなければならないのではなかろうか．しかし残念ながら本論の関心はこうした問題意識の外部にある．

(9) ヴィマーおよび丸山を参照．ヴィマー，2001，「他者への問い」，『教育人間学入門』，ブルフ編著，高橋勝監訳，玉川大学出版部．丸山恭司，2001，「教育・他者・超越—語りえぬものを伝えることをめ

ぐって—」,『教育哲学研究』, 第84号.

(10) ただし，この身体的コミュニケーションという素朴な前提が通用しない場面こそが，今日の教育状況の最大のトピックのひとつであるという認識は疑い得ないだろう．多動性障害や自閉症の子どもたちが呈する身体的交流のある種の困難さは，別途検討する必要がある．しかし，少なくとも，彼らの世界との関係の取り方こそが私たちの思うところとは異なるのであって，彼らと私たちとの身体的コミュニケーションが不可能なものでは決してないのだとするなら，そうした彼らを他者という言葉で括ることは出来ないだろう．

4．フェティシズム

1927年にフロイトが発表した「フェティシズム」論は，理論装置の提示という意味で私たちにとって極めて興味深い論考である．彼は当時盛んに語られていた「フェティシズム」というテーマへの取り組みを，母のペニスとその不在に対する「否認」という切り口から始めていく．

> はっきり表現すると，フェティシズムの対象は女性（すなわち母親）のペニスの代理である．子どもは母親がペニスをもっていると信じ，これを諦めようとはしないのである(11).

まず，少年は，女性にはペニスがないということを知覚するにもかかわらず，その事実を認めることを拒絶する．なぜなら，女性にペニスがないということは，彼女がかつて持っていたペニスを去勢されたことを示してしまい，それゆえ自分のもっているペニスもまた，去勢されるかもしれないからである．そこでは,「知覚の内容がそのまま残っているのに，それを否認し続けることに，大きなエネルギーが注がれている」(12). すなわち，母のペニスの不在という望ましくない知覚と，去勢の恐怖から逃れるために母のペニスの不在を否認したいという願望との間に葛藤が生じるのである．そしてこの母のペニスの不在を否認するために，ペニスの象徴となりうるような器官または対象によってそれを代理することで，フェティシズムは発動する(13). つまり，母のペニスを代理する物を次々と欲望しつづけることでその不在の否認を繰り返す作業こそがフェティシズムにおいて稼働しているメカニズムなのである．こうして心理学においてはビネが最初に指摘したフェティシズムを，フロイトは母のペニスの代理物への性対象倒錯として位置づけていった．

このようなフロイトのフェティシズムの図式の中で私たちにとって重要であると思われるのは，母のペニスのみならずフェティッシュの対象そのものが両義的なものとして現れて来るという以下の指摘である．すなわち,「非常に精密に構築されたフェティシズムでは，フェティシズムの対象の構造そのもののうちに，去勢の否認と確認の両方が組み込まれている」．それゆえ「主体がフェティシズムの対象を〈崇拝〉していると考えるのは片手落ちである」．むしろ「フェティシズムの対象は，情愛をもって扱われると同時に，敵視される」という，矛盾に引き裂かれた状態に置かれるのである(14).

またフロイト理論のフランスにおける継承者であるラカンは『セミネール第4巻』の中で，フェティシズムをヴェールの機能fonction du voileとして描き出している．フロイトのフェティシズム論の延長上でラカンが指摘するのは、母のペニスの在・不在を覆うことで判断を宙づりにするヴェールへの欲望という彼のフェティシズム論である．なお、欠如から由来する母のペニスを「象徴的なペニスpénis symbolique」すなわち「ファルスphallus」と呼ぶラカンの術語を、私たちも継承していくこととする(15).

ところで，文化人類学においてフェティシズムという概念は，「物神信仰」や「呪物信仰」の意味でド・ブロスによってすでに18世紀から使われていた．そこでは神的な存在そのものではなく，石や貝殻や首飾りなどを神と同様に崇拝することに対してこの名が使われる．ここで極めて重要なのは,「神ではないものを神として」崇拝するという「代理」が生じるということである．それは「本来の欲望の対象ではないものを欲望の対象として」扱うという精神分析におけるフェティシズムの構図と同型である．また経済学の領域においてはマルクスが，商品を生産する労働という社会的属性が物理的事物に付着する「取り違え」あるいは「錯覚」を指してフェティシズムという語を使用していた．この商品の物神的性格Fetischcharak-

terにおいても,「…でないものを…として」という他のフェティシズム概念に通底する図式を見いだすことが可能だろう(16).

そしてフロイト・ラカンに影響を受けながらも，精神分析の枠組みを離れてこのフェティシズムという概念を戦略的に用いたのは，イタリアの政治哲学・美学の分野で活躍するアガンベンである．彼は「欲望がその対象を否定すると同時に肯定する」というフロイトのフェティシズムの図式を認識モデルとして理論に導入する．「(否定すると同時に肯定するという) 働きによって，それ以外の仕方では表現もされず，同化もされず，享受もされえないであろう何ものかとの関係を保つことが出来るのである」(17)という言葉が示すとおり，ここでの彼の目的は両義性を経由することで「決して同化できないもの」との関係を可能にすることにある(18)．アガンベンにとってこの「決して同化できないもの」とは，詩と哲学と批評の対象そのものであり，フェティシズムにおける母のファルスなのである(19)．

そして,「(フェティシズムの) 対象はまさしく，それが捉えられないというそのあり方によって，人間の必要を満足させるのである．現に存在するという意味ではこのフェティシズム的対象は，実際たしかに具体的で触知可能な何ものかではあるが，不在の存在（すなわち母のファルス）という意味においては，同時に非物質的で触知不可能なものなのである．というのもこの対象は自らを越えて，現実には決して所有できない何ものか（母のファルス）にいつも送り返されているからである」と語る(20)．それはフェティッシュの対象が母のファルスの代理として，その刻印を刻まれていることを意味していると同時に，先のフロイトの指摘にもあったとおり，この対象が母のファルスさながら両義的なものとして現れ，欲望されるということを示している．

しかしながら，この母のファルスが常に欠如からしか想定されないのであるかぎり，このファルスへの欲望の充足はそもそも不可能である(21)．なぜならそれは現実の知覚として一旦は確認した,「もはやないもの」への欲望だからである．それゆえ,「まさしくフェティッシュが不在の否定でかつ記号であるという意味において，フェティッシュは反復不可能な「唯一無比なるもの」ではなくて，逆に無限に置き換わりうる何ものかであり，次々と継起してくるそれらの受肉のいずれをもってしても，その総数であるところの無（母のファルス）を完全に汲み尽くすことはできない」(22)．すなわち，対象を置き換えながら無限に繰り返されるフェティシズムは，母のファルスとの関係を維持しながらも決してそこに辿り着くことができないという悲しい性を宿命付けられているのである．

以上のような精神分析におけるフェティシズムの図式に関するアガンベンの戦略をさらに一歩進めて，私たちはこの図式を教育学が作り上げる巨大な知そのものを分析するための理論装置として導入していくことができるだろう．従来のフェティシズム論が物神崇拝や物への倒錯という現象を扱ったものである限り，ある時代の中で教育学が作り上げる知もまた，ディスクールの蠢く一つの現象という意味でフェティシズム論の次元に載りうると考えられる．それゆえここでは，フェティシズムの図式に当てはめながら知の症状の診断を進めるために，他者論を巡る一つのストーリーを創り上げていくこととする．それは同時に,「教育学の／というフェティシズムfétichisme de (la) Pédagogie」(23)に関する試論となるはずである．

注

(11) フロイト，1997,「フェティシズム」，中山元編訳,『エロス論集』，ちくま学芸文庫，284頁．

(12) フロイト，1997,「フェティシズム」，中山元編訳,『エロス論集』，ちくま学芸文庫，285－6頁．

(13) 精神分析におけるフェティシズムの対象としては，足や髪の毛などの身体の一部や下着や靴あるいはスカートなどの無機物があげられる．

(14) フロイト，1997,「フェティシズム」，中山元編訳,『エロス論集』，ちくま学芸文庫，290－1頁．

(15) 「つまり女性が有していないところのファルス，そして子どもが現実性と曖昧な関係を繋ぎとめるために女性が有していなければならないところのファルスが重要なのである」Lacan, J.," La fonction du voile ",Le seminaire livre4, Seuil, p152.

(16) フェティシズム概念の包括的分析については以下を参照．今村仁司, 1992,「隠れたフェティシズム」,『宗教と社会科学』，岩波書店．

(17) アガンベン，1998,『スタンツェ』，岡田温司訳，ありな書房，11頁．括弧内；藤田．

(18) また，別の箇所では同様の図式を呈するメランコリーについて次のように語っている.「怠惰のもつ

両義的な陰極性はこうして，喪失を所有へと転換しうる可能性を秘めた弁証法的な原動力となるのである．その欲望が到達しえないものの中につなぎ止められている以上，怠惰とは，ただ単に「～からの逃走」ではなくて，「～への逃走」でもあるのだ．それは否定と欠如というあり方において，対象と交流するのである」．アガンベン，『スタンツェ』，岡田温司訳，ありな書房，1998，25頁．

(19) 「詩はその対象を認識することなく所有するのに対して，哲学は対象を所有することなく認識する．(…) 認識なき同化と享受なき認識とに対して，批評は，所有しえないものの享受と，享受しえないものの所有とを対比させる．(…) 批評の「スタンツァ」に幽閉されているのは，無である．だが，この無は，同化不可能性を最も高価な財産として保管しているのである」．アガンベン，1998，『スタンツェ』，岡田温司訳，ありな書房，9－10頁．

(20) アガンベン，1998，『スタンツェ』，岡田温司訳，ありな書房，53頁．括弧内；藤田．

(21) 「女性が持たないこのファルスは象徴的な物である．しかし象徴的にファルスを持たないということ，それは欠如absenceとしてファルスを持つ性質を帯びるということであり，従ってそれはなんらかの仕方でファルスを持つということである」．Lacan, J.，前掲書，p153.

(22) アガンベン，1998，『スタンツェ』，岡田温司訳，ありな書房，54頁．

(23) 「教育学のフェティシズム」であるのか，あるいは「教育学というフェティシズム」であるのか．他者論を巡るフェティシズムが教育学のなかのひとつの症状に過ぎないのか，あるいは教育学はフェティシズムそのものであるのか．本論はあくまで他者論に限定してそこに潜むフェティシズムの構図を暴くことに専心しているがゆえに，「教育学のフェティシズム」の検討を試みている．しかし，私たちは今後，教育学そのものがフェティシズムである可能性（すなわち「教育学というフェティシズム」）にもまた目を向けなければならないだろう．

5．知の症状

まず，すでに確認したように，子どもを前にした私たちの現実の認識は，彼らが他者であることを否定している(24)．私たちは彼らに何の疑いを抱くこともなく歩み寄り，語りかける．彼らを他者として、それゆえ語りかけに応答しない者として私たちが捉えているならば生じるはずのないこうした行為の数々はまた，現実のレベルにおいて子どもの他者性を否定し，おとなから彼らへの関わりを可能にしている当のものである．ここには，身体性によって媒介された子どもとおとなのコミュニケーションと，それによって支えられた同質性の認識とが確認できる．それは現実において母のファルスの不在を一旦は肯定する少年と同じ，現実の認識だと言えよう．

このように，身体性を媒介とするコミュニケーションは，子どもとおとなの極めて根源的な存在の基盤における同質性の層を形成しているのであるが，ポストモダンと呼ばれる今日の状況は，メディアの発達によって第一の同質性の上層に第二の同質性が形成されつつあることを示していると考えられる．ここでは子どもはおとなによる制限をかいくぐり，果敢に情報の世界へとアクセスしていく．それは，情報がすべての価値に先んじる今日においては，決定的なものと言えよう．すなわち，おとなに劣ることなく情報へと能動的にアクセスし，それらを駆使する子どもの登場である．

例えば，ポストマンが描いたのは，テレビという万人に平等なメディアの登場によって，一見フィクションでしかない子どもとおとなの同質化という事態がまさに進行しているという現実の状況と，それによって教育そのものの意味が上滑りしはじめたという歴史的な出来事だった(25)．そしてインターネットが普及した今日，ポストマンが指摘した状況はさらに先鋭化の一途を辿っている．あるいは，おとなによる情報の独占によって子どもとの間に境界線を引きえた時代が終焉を迎え，新たに登場したおとなと子どもが平等に情報を享受することのできるテレビの時代からさらに一歩進んだのが，現在のインターネットの時代だと言えよう．そこで生じる同質性は，受動的な情報提供の末に生じるテレビ時代のそれとは異なり，子どもによる能動的な情報へのアクセスによって生じるものである．ここではもはや，おとなによる情報の「独占」と子どもへの段階的な「提供」によって成立してきた教育の存続を確信し続けることは不可能となるだろう．例えば，村上龍が『希望の国のエクソダス』において描いたのは，おとなが適応できない

でいる新たなメディア空間としてのサイバースペースを自由に飛びかい，おとなよりも強大な力を持つようになる14歳の子どもたちの物語だった(26)．あるいはむしろ，パソコンや携帯電話を駆使してインターネット空間を跳梁する子ども達の存在を考え合わせるのなら，こうした事態は私たちの現実の中にすでに浸透してきているとさえ言えるだろう．

このことはまた，主体が学ぶことが困難になったのではなく，主体の学びをコントロールすることが困難になったということにこそポストモダンの本質があることを私たちに告げている(27)．そしてこの意味では，教育の本質とは，これまでの教育学が説いてきた情報の段階的な「提供」のうちにあるのではなく，情報の巧妙な「制限」のうちにあったと見ることが可能である．このように，教育学が説いてきた教育像が揺るがされることによって，これまで行われてきたおとなによる情報の独占という教育の一側面がその終焉という形で鮮やかに照らされ始めた時代として，今日を特徴付けることもできるだろう．

しかしながら私たちは同時に，次の点を指摘しなければならない．すなわち，子どもとおとなの第一の同質性が教育学の基盤であり現実の認識を支えるものである一方で，第二の同質性は常に恐怖の源泉ともなりうるものである，と．なぜなら，子どもとおとなの同質性をひたすら確認し続けるという作業を推し進めた先には，教育が不可能になる地平が待ちかまえているからである．子どもとの距離の無化によっておとな達が喪失するのは，「教育するpouvoir（力・権力）」に他ならず，それはまさに教育と教育学の去勢と呼びうる事態だと言えよう．

そしてこのような状況は，教育学にとって恐怖の元凶そのものである．そしてこの去勢不安を回避し，「教育するpouvoir（力・権力）」を成立させるために，理論は他者を仮構する．現実の認識においては子どもを他者としては捉えていないにもかかわらず，子どもを他者として語ることで子どもとおとなの異質性を確保し，教育の余地を両者の間に残すのである．つまり，第一層の同質性を基盤としながら同時に第二層の同質性を恐怖するなかで，他者論は召還されると言える．あるいはより正確には，この作業は自覚的に行われているというよりは，結果として生じるものであるだろう．様々な角度から子どもを他者として語る営為が，教育を可能にする異質性の関係図式を知らぬ間に生み出していくのである．こうして教育学は子どもの他者性を仮構するのみならず，それを現実との間で宙づりにすることによって子どもとの関係を保つと同時に，子どもへの「教育するpouvoir（力・権力）」を去勢されずに確保する．それはそのまま，現実の否定という意味でフェティシズムの図式における母のファルスの不在の否定と，フェティッシュの対象の創出による去勢不安の回避に他ならない．そして，フェティシストが自らのペニスの喪失に恐怖して母のファルスの不在を否定するために，その代理であるフェティッシュの対象を次々と欲望していくように，教育と教育学もまた自らのpouvoirを維持するために，現実の認識の否定を通して仮構した他者をその対象として欲望しているのである．

このように，第一の同質性によって支えられながら子どもの他者性を否定する現実の認識と，第二の同質性の恐怖を避けるために子どもの他者性を仮構し肯定する理論とが織りなす運動を全体として捉えるとき，あのフェティシズムの図式が浮かび上がってくる．すなわち，肯定もすれば否定もするということで最終的な判断を宙づりにし，その対象と戯れ続ける知のフェティシズムがここにはあるのである．

注

(24) 子どもの犯罪の報道が流れるときに彼らの他者性が喚起されるとしても，それは日常的で現実的な子どもとおとなの連続性あるいは同質性を背景にして初めて浮かび上がる絵に過ぎない．

(25) ポストマン，2001，『子どもはもういない—教育と文化への警告—』，小柴訳，新樹社．

(26) 村上龍，2002，『希望の国のエクソダス』，文春文庫．

(27) さらに言えば，従来の教育学が問い続けてきた「受動から能動へ」という変容の図式のアポリアは，今日のメディア技術に触れて育ってきた世代にとっては，大した葛藤を経ることもなく自然に飛び越えることのできるステップ程度の意味しか持ち得ない可能性がある．

6．モダンの書き直しと母のファルス

以上で見てきたように，ポストモダンの理論は、「ポストモダンだ、どうにかしなければ」という形で、

体系的な学問を延命するというモダン的な役割を皮肉にも果たしている．他者論によってモダンを乗り越えたとして戦略的にポストモダンを語ることによって，体系的な教育学は延命される(28)．すなわち，ポストモダンだと語ることによって維持される枠組みはモダンだったのである．

このようなポストモダンとモダンの近さに関して，リオタールはむしろ自覚的だったと言える．彼は1986年のウィスコンシン大学での講演で，当時，建築や文学の領域で流行していたポスモダニズム思想から自らの立場を切り分けるために，次のように語っている．

> （現在流行している）ポストモデルニテは新しい時代ではありません．それはモデルニテが我がものと主張するいくつかの特徴の書き直しであり，なによりも，科学と技術による人類全体の解放という企図に，自らの正当性を基礎づけようとするモデルニテの意図の書き直しなのです．しかしこの書き直しは，私が述べたように，ずっと以前からすでにモデルニテ自体のなかで行われているものなのです(29)．

つまり，流行のポストモダニズム思想は，学校や病院や司法制度という近代装置によって引き起こされていると思われる困難な出来事を様々な文脈から拾い集めて同定し，この罪悪がモデルニテに始まり現代において成就してしまっているという運命を暴くことが重要であると語る．そしてこの罪悪の暴露を通して傷つく人びとを救おうという「解放」の物語は，ポストコロニアリズムやさまざまな他者論や「教育学のポストモダニズム」に共通するスタンスでもある．

しかしながら，症状の原因としての起源を探して暴こうというこの知的作業は，単なる悪玉捜しを行い，近代装置と名付けられたものをスケープゴートに仕立て上げるだけである．そしてそれはさながらフロイトが語った「想起」のごとく，原光景を実体化して反復しつづけてしまう．この意味で，「もし「モデルニテを書き直す」ことをそのような仕方で，ひとが苦しんでいる災厄の根源として思い描く隠された事柄を探し，指し示して名づけるように，あるいは単なる想起の過程として理解するならば，ひとはその犯罪を永続させざるをえず，犯罪に終止符を打つどころかもう一度犯罪を犯してしまうこと」になるのである(30)．つまり，流行のポストモダニズム思想が行うモデルニテ批判は結局，モデルニテそのものを書き直し，再び実現させるだけだと言えよう．それは，モダン批判としての他者論が結局，教育の成立するモダン的な図式を再生産し続けるために機能していることと全く同様である．

それゆえ，「モデルニテに回帰するのではないモデルニテの書き直し」こそが，リオタールにとってのポストモダンの真の意味である．「自らが再び一書くところのものの反復から，できうる限り逃れるような書き直しとはどのようなものでありうるのか」(31)．このように問いながらリオタールは，モデルニテの「書き直し」はフロイトの自由連想のように，「自分が知らない「何か」から自分のところへやって来る出来事に，通路を開くべく自らをゆだねるように強制」し，到来する文の断片や情報の切れ端や単語を，目的を持たないままに記述することだと語っている．

私たちの関心もリオタールと同じ方向を向いている．見えないものを見ていたずらに叫び続ける限り，私たちはフェティシズムから逃れられないばかりか，それを繰り返すだけの不毛な理論を構築し続けることになってしまうだろう．加えて，他者がフェティッシュの対象にされるということを危惧して，知の権力作用を批判することはたやすい．しかしそうした批判は，やはり他者は大事だというかたちで，容易にフェティシズムへと回帰していくことになるだろう．私たちはここで安住することなく，前方を見通す目を持たなければならない．

こうした中で，私たちにとっての最大の強みは，少なくとも私たちがディスクールの集積体としての知の脈動のただ中に巻き込まれていることに自覚的であるということである．それは，ラディカルに他者について語ろうとする取り組みが私たち自身の意に反して，強大な知の欲望のなかに容易に回収されてしまうということを認識しながらも，絶えず次のような問いを喚起し続けるだろう．果たして他者論について語る私たちは，これまで他者という言葉で知の権力作用から救い出そうと試みられてきた何かを，真に救い出せていたのだろうか？自らの欲望の対象へと他者を，そして子どもを知らず知らずに追い込んではいないか？と．

ただし，このように問いかけの意義を提起した直後にもかかわらず，他者を真に救い出すことにも，他

者へと向けられたフェティシズムへの批判にも，本論の関心があったわけではないという点に留意しなくてはならない．それ以上に，こうした他者の救出という志向こそが概念として他者を利用するという意味で，逆説的にも知における他者への欲望を発動させてしまったとさえ指摘できる．そしてそれは同時に，子どもへの欲望でもあった．知の脈動の内部で他者を実体化して語る限り，私たちは彼らを救えない．この転倒した図式こそ，本論が明らかにしようと試みたものだったのである．

それではこうした中で私たちは今後，何を問うて行けば良いのだろうか？おそらくそれは，他ならぬ母のファルスであろう．

この関心のもとでは，他者論と現実の認識とが作り上げる知の倒錯は批判の対象であるというよりは，教育学における母のファルスへの転回を促す徴候（しるし）として受け取ることができる．すなわち，教育学における母のファルス，これこそ私たちが他者論とフェティシズム論を通して接近しようとしてきた当のものであり，今後の道しるべともなるものである．それは教育を巡るすべてのディスクールが欲望すると同時に，それへと到達できないからこそ，代理を通してさらなるディスクールを無限に生み出すことになる何かに他ならない．他者についての論が単に一つのケースであったに過ぎず，これまでもその代理の対象の位置に「無限の可能性」や「子どもの自然」を数限りなく横滑りさせることによって，知を増殖させてきた教育学における母のファルス．その根源がたとえフィクションだとしても，あるいは無だとしても，それを捉えることが教育を巡るすべての学に課せられた問いかけとなるだろう．それは同時に，「子ども自身のための教育」とか「子どもの無限の可能性を伸ばす教育」という美辞麗句の一人歩きに歯止めをかけ，いま一度そこに潜む私たちおとなの欲望を問い直すことにもなるはずである．

注

(28) レンツェン，1993，「神話・メタファー・シミュレーション－ポストモダンにおける体系的教育学の展望」，『思想』，第833号，岩波書店，207頁．

(29) リオタール，2002，「モデルニテを書き直す」，『非人間的なもの』，篠原資明・上村博・平芳幸浩訳，法政大学出版局．
また同じ講演の中で次のようにも語っていた．「モデルニテ，すなわち近代の時間性は本来，それ自身とは別の状態へと自らを越えるための推力を含み持っているという理由で，ポストモデルニテはすでにモデルニテに含まれているのです．ただ自らを越えるだけでなく，ある種の究極的な安定性へと自らを帰着させもします」．

(30) リオタール，37頁．

(31) リオタール，39頁．

7．終わりに

本稿は，おとなあるいは知の欲望が子どもの周りを巡りながら，彼らのファクターのある部分を実体化させ，ある部分を完全に無視し，ある部分を追い求めていく様を明らかにしてきた．それは，教育とは何なのか，教育学とは何なのかという素朴な，しかしそれ故に根源的な問いかけに応答するための準備作業に過ぎない．しかし，問いが問いであるためには問われているものが認識されなければならないのである以上，この準備作業が開く地平は決して無意味なものではないように思われる．教育哲学あるいは教育人間学の意義は，こうした「準備作業」の中にこそあるのではないだろうか．

引用文献一覧

アガンベン，1998，『スタンツェ』，岡田温司訳，ありな書房．
フロイト，1997，「フェティシズム」，中山元編訳，『エロス論集』，ちくま学芸文庫．
ジルー，1996，「抵抗する差異」，大田直子訳，『現代思想：特集＝教育の脱構築』．
今村仁司，1992，「隠れたフェティシズム」，『宗教と社会科学』，岩波書店．
本田和子，1982，『異文化としての子ども』，紀伊國屋書店．
Lacan,J.," La fonction du voile ", Le seminaire livre 4, Seuil.
レンツェン，1993，「神話・メタファー・シミュレーション－ポストモダンにおける体系的教育学の展望」，『思想』，第833号，岩波書店．
リオタール，1986，『ポストモダンの条件』，小林康夫訳，水声社．
リオタール，2002，「モデルニテを書き直す」，『非人間的なもの』，篠原資明・上村博・平芳幸浩訳，法政大学出版局．
丸山恭司，2001，「教育・他者・超越―語りえぬものを伝えることをめぐって―」，『教育哲学研究』，第84号．
Merleau-Ponty, 2001, Psychologie et pédagogie de l' enfant/cours de Sorbonne 1949-1952, Verdier.
村上龍，2002，『希望の国のエクソダス』，文春文庫．
ポストマン，2001，『子どもはもういない―教育と文化への警告―』，小柴訳，新樹社．
田中智志，2001，「ポストモダニズムの教育理論」，増渕幸男・森田尚人編｜，『現代教育学の地平』，南窓社．
ヴィマー，2001，「他者への問い」，『教育人間学入門』，ヴルフ編著，高橋勝監訳，玉川大学出版部．

Pedagogy and Fetishisme

FUJITA Yuhi

This paper declare that the desire of the adulte and the discours head toward the children as they materialize and ignorer and pursue several moments. The larger implication of the desire reflects a typical form of a tendency described as "post modernisme. Thus, we adress the theory of "the others" in the context of pedagogy, and consider it as designate the phenomenon that oscillates between realistic cognition and theoretical appreciation. On the basis of an investigation of this phenomenon through a diagrammatic representation of fetishisme put forth by Freud we can define desire toward children and the direction of this desire in the post modern context. However, it is by taking a roundabout approach to the understanding fetishisme and analyzing the theory of the others, that we arrive at an perspective regarding the importance of interviewing pedagogy itself. In this vein the question 'what is the Pedagogy' is exactly future theme for us; Pedagogue.