

Title	『教育学のパトス論的転回』を読む（1）：さまざまな臨床の視点から
Author(s)	岡部, 美香; 大塚, 類; 坂井, 祐円 他
Citation	大阪大学教育学年報. 2022, 27, p. 41-55
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/86393
rights	
Note	

Osaka University Knowledge Archive : OUKA

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

Osaka University

『教育学のパトス論的転回』を読む（1） —さまざまな臨床の視点から—

岡部美香 大塚 類 坂井 祐 円 鶴野 祐介
倉石 一郎 松下 良平 古波藏 香

【要旨】

本稿は、日本教育学会・近畿地区理事会企画シンポジウム「『教育学のパトス論的転回』を読む」第一部の報告論文である。シンポジウムの趣旨は、岡部美香・小野文生編著『教育学のパトス論的転回』（東京大学出版会、2021年）の公開合評会を実施することにあった。

これまで数多くの教育改革が実施されてきたにもかかわらず、今日の学校教育は、経済的な格差、マイノリティの排除、いじめを始めとする暴力といった問題を克服し得ないばかりか、むしろ、それらを再生産していると指摘される。この要因の一つに、実証的・合理的な成果を速やかに上げることをめざして教育改革が行われてきたことがあるのではないか。この問題意識の下、『教育学のパトス論的転回』では、そうした教育改革が看過してきた教育（学）のパトス的な側面を原理的に問うことを試みた。

本書の内容をふまえ、上記シンポジウムの第一部では、教育学の理論的研究と同時に、それぞれ独自のフィールドで社会的に意義のある興味深い臨床的な実践および実践研究に取り組んでいる研究者に登壇していただき、それぞれの臨床から見たパトスの意義やそこに現象するパトス的なものについて論じていただいた。

1. はじめに

本稿は、2021年5月30日に開催された日本教育学会・近畿地区理事会企画シンポジウム「『教育学のパトス論的転回』を読む」第一部の報告論文である。このシンポジウムの趣旨は、岡部美香・小野文生編著『教育学のパトス論的転回』（東京大学出版会、2021年）の公開合評会を実施することにあった。

報告に先立って、批評対象である『教育学のパトス論的転回』の概要を紹介しておきたい。東日本大震災および福島第一原子力発電所の事故であらわになったように、今日、官僚制的なシステム化と科学技術による合理化への飽くなき追求は、私たちの社会のさまざまな領域でカタストロフィ（災厄／厄災）を引き起こしつつある。この現況がもたらす人々の苦痛・苦悩・悲哀に対して、教育学は応答することができるのか、できるとしたら、どう応答するのか。

また、これまで数多くの教育改革が実施されてきたにもかかわらず、今日の学校教育は、経済的な格差、マイノリティの排除、いじめを始めとする暴力といった問題を克服し得ないばかりか、むしろ、それらを再生産していると指摘される。この現状は果たして、実証的・合理的な成果を速やかに上げることをめざして行われる教育制度改革や教育実践開発のみで改善され得るのか。そうした制度改革や実践開発の前提としてあるはずの「よい教育とは何か」、「そもそも教育とは何か」といった原理的な課題について、私たちは十分に検討してきたといえるだろうか。

『教育学のパトス論的転回』は、上記のような問題意識を共有する6人の教育哲学研究者（井谷信彦、岡

部美香、岡本哲雄、小野文生、田中毎実、西村拓生)が、人間の経験や人間の生(生命・生活・人生)が本来的に含みもつ「パトス」——情感・情動・情熱、受苦性、ままならなさ、冗長性、捉えがたさ、など——に根ざす教育学の可能性について論じたものである。

さて、上記シンポジウムの第一部¹⁾では、教育学の理論的研究と同時に、それぞれ独自のフィールドで社会的に意義のある興味深い臨床的な実践および実践研究に取り組んでいる4人の研究者に登壇していただき、それぞれの臨床から見たパトスの意義やそこに現象するパトスのなものについて論じていただいた。

まず、「臨床現象学」を専門とされている大塚類氏(東京大学)は、ご自身が実際に経験された事例に即しつつ、児童養護施設で暮らす子どもたちの悲哀や暴力性というパトスについて、また、そのパトスにひとりの大人として、あるいは研究者として共感・共苦することの可能性と限界について語ってくださった。次に、坂井祐円氏(仁愛大学)は、臨床心理士の養成を担い、ご自身もスクールカウンセラーとして活動される一方で、仏事をつとめる僧侶でもある。その立場から、シンポジウムでは、コロナ禍の下で増加したといわれる子どもの自殺を主題に取り上げてくださった。そして、鵜野祐介氏(立命館大学)は、文化人類学や民俗学的手法・知見を援用して、わらべ唄や昔話、児童文学の分析・解釈を試み、子ども文化の特性について、また、さまざまな相をもつ人間の生を次世代に伝承するという営みについて人間学的な考察を展開している。シンポジウムでは、東北・遠野のわらべ唄を題材として、「生きることの不条理」への共苦を論じてくださった。最後に登壇された倉石一郎氏(京都大学)は、社会的な包摂と排除の入れ子構造を考察する教育社会学の研究者である。シンポジウムでは、近代以前には、日々の生活のなかに有機的に織り込まれていた「教える」という営みを、職業として専門的に担うようになった近代以降の学校の教師が被る理不尽さ、傷つきやすさ、そして怒りというパトスについて、夏目漱石の『坊ちゃん』を手がかりに分析してくださった。

以上、4人の発表に対し、指定討論者として応答してくださったのは松下良平氏(武庫川女子大学)である。氏は、『教育学のパトス論的転回』に続く私たちの2冊めのパトス論となる『パトスと人間形成』(現在執筆中)の執筆者の一人でもある。

以下は、このシンポジウム・第一部の発表と指定討論の記録である。

2. 臨床現象学のパトス(大塚類)

本日は、(臨床現象学のパトス)をテーマに話をします。臨床現象学とは、フィールドワークやインタビューを介して出会った人間の具体的な在り方や営みについて現象学の知見を理論的背景として考察することです。私は、E.フッサールの現象学を専門としています。パトスと関連している部分だと思うのですが、私は、自分が当事者として巻き込まれた状況について描くことにこだわっています。フィールドワークでもインタビューでも自分が関わることや巻き込まれることに備わる自分にとっての「明証性(Evidenz)」を拠り所にしていきます。その意味で臨床現象学は、『教育学のパトス論的転回』で書かれていた「経験におけるパトスの契機」を描き出そうとする試みだといえます。

フィールドの状況に巻き込まれるなかで感じた、「どうして?」、という驚きや、事後に振り返りながら感じた、「どうしたらよかったのか…」、という煩悶のパトスが研究を駆動しています。自分が巻き込まれて生きることになった経験であるパトスの営みをエピソードとして記述することや、複数のエピソードを物語として事例の形で連ね、それらを現象学の知見に基づき考察することはロゴスの営みです。その意味で、ロゴスの営みによって初めて気づけることも多くあります。臨床現象学における記述と考察のプロセスは、『教

教育学のバトス論的転回』第1章の表現を借りれば、「自己状況を距離化し、距離化された自分の経験を自分のこととして、意識的に受容するプロセス」といえます。このようなプロセスを経て、相手の在りようや振る舞いを意味づけ、自分なりに理解することで、相手との新たな関わりが生まれます。相手を理解した私や私たちのまなざしが、相手が変わることを促します。このように、臨床現象学は研究と実践の往還によって展開するといえます。

今回は児童養護施設のエピソードを紹介します。紹介する子どもたちの名前はすべて仮名です。この事例は、約1年間、同じ養護施設の「ホーム」といわれる生活ユニットで暮らした同年代の子ども、修司くん(6歳)と花蓮ちゃん(4歳)が母親とともに新たな自宅に帰る3月のある日の出来事を描いています。

施設の職員や子どもたちが施設を後にする子どもたちを囲み、涙ながらにお別れをしている一方で、本日のエピソードの主演である洸太くん(8歳)と優斗くん(6歳)は、その輪のなかに入れず、遠くから見守っていました。「俺らと一緒にいる」といわれたので、私は彼らと一緒にいて、離れた所で子どもたちを見送っていました。そのうち耐え切れなくなったのか、洸太くんはその場からいなくなりました。他方、残った優斗くんは、4月から修司くんと一緒に小学校に行くはずでした。彼なりにお別れがしたかったのでしょうか。優斗くんは私と花壇の石の上に座って、遠くなっていく修司くんたちの様子を眺めていました。ぐったりしながら私にもたれ掛かり、「修司たちは帰るのか」と私に繰り返し聞いていました。紹介するエピソードは、それからしばらくたった後のことです。

洸太くんはにやりと笑うと、突然、優斗くんの頭や顔を平手で叩き始めた。「優斗のうんち、うんち。優斗のバカ、バカ」。洸太くんはからかいの言葉を口にしながらか、優斗くんを執拗に叩き続ける。「痛くね〜し。バーカ!バーカ!」。姿勢を元に戻した優斗くんは、まなじりを吊り上げながら挑発を始める。「洸ちゃん、やめて。優くんも、挑発しないで」。優斗くんを庇うために、洸太くんと優斗くんの間に手を入れた私は、悲鳴にも似た声を出す。しかし洸太くんは、「へへ〜ん」と笑いながら、私の腕の隙間から手を伸ばすと、優斗くんの頭や顔を何度も殴った。「痛くね〜し。洸太のバカ。死ね。洸太なんか、死ね!」。優斗くんは殴られながらも、さらに挑発を繰り返す。「ねえ、洸ちゃんも、優くんも、どうしちゃったの?お願いだから、二人とももうやめて!」。優斗くんを抱きかかえるようにしている私は、自分の身体の間から侵入してくる洸太くんの拳によって、優斗くんが殴られ続けていることを感じながら、ただ、そう叫ぶことができな

〔通りかかった職員によって洸太くんが連れていかれると〕優斗くんは私を見つめて急に顔をしかめる。「やめて!離して!……どっか行け!」。優斗くんはそういいながら、彼を抱きかかえている私を突き飛ばそうとする。(略)優斗くんの隣に亜美さん(15歳)が座った。「優斗、修司たち行っちゃったね…。亜美さんは少し哀しそうに微笑みながら、優斗くんの頭を優しく撫でようとする。しかし、優斗くんは、「やめろ!」、と叫んで亜美さんの手を払うと、そのままどこかへ走り去ってしまった⁽²⁾。

ここで紹介したエピソードには、バトスの概念、すなわち、受動性、感情や情念、情熱や激情、受苦が含み込まれているといえます。確かに洸太くんと優斗くんは受苦の経験を被った存在です。児童養護施設は職員が数年で変わってしまうので、自分の家族や職員、今回のように一緒に暮らしていた子どもたち等々の、本当に数え切れないほどの他者との不可避の別れがあり、そのため子どもたちは受苦の経験を被り続けています。彼らは、広い意味での虐待の犠牲者です。8歳と6歳の彼らは、もっと幼い頃に、自分たちには帰る家がなく、親もいないことを告知されています。だからこそ、彼らにとって別れは、なおさら辛いものです。

その一方で、彼らは、ただ受苦的経験を被り、事態のままならなさや自らの弱さを甘受しているだけではありません。洗太くんは、冷静に優斗くんだけを狙って殴っています。私は殴られていなかったということに、私自身記録を書くなかで気がついたので。

これまで子どもたちが本気でケンカをしている時には、私も同じように殴られてケガをすることもあったので、この場合のふたりにとって、殴る-殴られることに意味があることがうかがえます。事実、優斗くんも、洗太くんが冷静に彼だけを殴っていることを無意識に感じ取り、逃げることもなく挑発し続けているように見えました。彼らは殴る-殴られるという関係をあえて共犯的に生きていたといってもいいかもしれません。彼らは、互いに言葉で挑発し合うことで触発し合い、殴る-殴られる関係を互いに生きることを通して、身体的および感情的な、強烈で濃密な一体感を共にしていたといえます。彼らは、別れにより被った悲しみ、苦しみ、やるせなさなどを、互いに殴る-殴られる関係を生きるなかで、身体的な痛みや相手に対する否定的な感情へとずらししています。ずらすことで初めて、自分たちの受苦的経験を共に受け止め、少しは消化／昇華できたのではないかと考えました。

殴る-殴られるなかでの彼らの関わり合いと、その関わり合いを通した受苦的経験の消化／昇華は、互いに受苦的経験の最中にあるからこそその彼らの強靱さ、しなやかさ、強^{した}かさの発露ではないでしょうか。それがたとえ暴力による痛みとの共有で、一般的にはネガティブに捉えられる関わり合いだとしても、彼らなりの、彼らだけの別れの引き受け方だと私は考察しています。

このエピソードにおいて、私は、共感や共苦を簡単にはさせてもらえないことを感じました。洗太くんから殴られることのない私も、ごく当たり前の慰め合いを優斗くんから拒絶された亜美さんも、洗太くんと優斗くんが生きると考えられる「相互に応答し合うパトスの相互生成」を共に生きることができません。洗太くんと優斗くんは、他者が彼らに安易に共感することも共苦することも拒絶しています。

この拒絶こそが、『教育学のパトス論的転回』の第3章で書かれている態度、「『強力な視差』をもたらず共約不可能な他者との間で、どこまでもその他者を同一化することなくその視差の強度を保ち続けるという態度」へと、当事者であると同時に研究者である私を引き戻してくれました。すなわち、どんなに深く考察しても他者は理解し尽くせない、と自覚させてくれました。ここまで述べてきたように、臨床現象学とパトスとの親和性は高いです。通過に伴う試練、受苦の語源をもつ experience（経験）が本来含むはずの不確実性、偶然性、冗長性、受苦性などをいかにして掬い取れるかについては、私も課題として共有しています。

だからこそ問うてみたいことが2点あります。1点めは、洗太くんと優斗くんの在りようが告知している、強靱さ、しなやかさ、強かさもパトスに含まれるのかどうかです。『教育学のパトス論的転回』で述べられているように、人々の受苦的経験、悲哀、弱さに感応して、共苦、共鳴、共感することがパトスの基底にあります。しかし、洗太くんと優斗くんのように、受苦的経験を被っている他者ほど共感、共苦を拒絶する存在として私たちの前に現れます。そのような他者を前にして、パトス論やパトス論者はどのように応答をするかを、2点めとして問うてみたいのです。

3. 子どもの自殺について考えてみる（坂井祐円）

本日のテーマは「子どもの自殺について考えてみる」です。自殺の問題はパトスの問題と関わるという感覚があり、この問題を取り上げることにしました。コロナ禍で昨年の自殺者数が増加し、現在も増加傾向にあると警察庁から発表されています。特に女性と中高生の自殺増加が目立っており、10代の自殺者数は過去最多を更新しています。

2000年代に入って、「自死」という言葉が広く用いられるようになりました。この言葉を使う背景には、自殺によって亡くなった方の遺族への配慮があります。自殺の「殺」が殺人を想起させたり、犯罪の加害者のようなイメージを彷彿とさせたりするので、「自死」を用いた方がいいのではないかと、という動きが生じたといわれています。

このように、一般的に自殺は悪いことであり、社会的ルールを逸脱しているとの見方がとても根強いのです。この見方を、まさに学校の現場が反映しています。学校で死をタブー視する見方は、現在でも非常に強いです。そのなかでも、自殺は非常にナイーブな扱いをされます。これは学校に限らず、病院や福祉施設であっても同様です。学校では教育的指導の失敗だと捉えられる傾向にあります。

「自死」という表現が広がっているものの、一方で、実際の当事者からすると、「自分を殺す」という感覚を持っている気がします。いじめられている子どもからすると、自分で自分を殺すものの、殺されてしまう、奪われるような複雑な力動をもっている行為なのです。

『お坊さんでスクールカウンセラー』（坂井 2018）をテキストとして輪読するゼミを大学で行っているのですが、ある1人の学生が書いてきたレポートで、ぐっと胸が締めつけられるような思いをしました。学生に許可を取ったので、紹介します。

中学生の時にいじめにあい人間が嫌いになって、死のうと思ったことがある。私はその時のことを今でもはっきりと覚えている。私は、お風呂場で、包丁を突き刺して死ぬつもりだった。その時は死のうという気持ちでいっぱいだったのだが、包丁を体に当てた瞬間、怖いという気持ちがどっと湧いてきて、家族の顔が次々と流れるように頭に浮かんだ。涙があふれ出てきて、全身の震えが止まらなくなった。その時初めて死とはこんなにも怖い、勇気のいるものなのだと感じた。そして、少し冷静になった時に、「なんでいじめたやつらのために自分が死なないといけないんだろう」「自分の大切なものを奪われたくない」という気持ちが起こってきた。私は、死を感じることで、「自分にとって大切な人にもう二度と会えない」「自分を大切にしてくれた人たちに悲しい気持ちを与えてしまう」と自覚することができ、いのちは大切なのだと思えるようになった。

学生の言葉をそのまま引用しました。自殺未遂を機とした人の世界をリアルに表現しています。引用文のなかで学生が「全身の震えが止まらなくなった」といっているように、私も体に震えがきました。このレポートを参考にして、バトスの問題と絡めながら考えてみます。バトスはパッションなので、苦しみを受けることや引き受けることによって起こるものだけではなく、それこそ被らざるを得ないことから起きてくるものがあります。この学生の引用文は、2種類のバトスを伝えています。

1つめは、怖いという気持ちがどっと湧いてくる、家族の顔が流れるように頭に浮かんでくる、涙があふれ出て、全身の震えが止まらなくなると表現されているように、恐怖感です。生々しい恐怖だったのだろうと想像します。身体性に深く入る怖さから生じる体や心の反応です。

2つめですが、学生は、自分の大切なものを奪われたくない、自分にとって大切な人や自分を大切にしてくれた人に悲しみを与えてしまう、と感じたことから、いのちの尊厳性に触れたわけです。引用文のなかのエピソードは、学生が中学生の時のものです。思春期は、発達的に見て自我の形成過程であり、自分の欲動性や衝動性を抑制するのが非常に難しい時期です。アンビバレントな感覚にもなるでしょうし、自殺をしてしまう子どもたちは、その時は衝動性が打ち勝ってしまうのだと想像します。この学生の場合は、内側からの抑制力や自制力が大きく働いたことによって、いのちの尊厳性の目覚めに気づけたといえます。

この2点について、仏教のことを思い浮かべながら考えてみました。はじめに、仏教の自殺の見方について話をすると、原始仏教以来、「不殺生戒」といわれる通戒があります。小さい生命に至るまであらゆる命を殺さないということです。これは、厳格に実行しようとするとは非常に難しいのですが、日常生活ではなるべく殺さないということを意味します。戒律的には、非常に厳格です。

その意味からすると、殺さない命には自分の生命も含まれます。自分自身の生命を殺すことが「不殺生戒」に障るとすると、仏教の原点に戻れば、戒律的に自殺は駄目だと捉えられます。ところが、仏教は、実は、自殺の問題についてそれほどはっきりとは語っていません。私の所属する浄土真宗の見方では、自殺は、「業縁」という、自分の意志ではどうすることもできない業力によって起きてしまうものだと考えられています。内側から起こってくる何かしらの力だと考えてください。『歎異抄』には「さるべき業縁のもよおせばいかなるふるまいもすべし」とありますし、良寛も災害の時に「死ぬる時節には死ぬがよ候」と手紙を書き残しています。

人間は、死ぬ時は、自分の意志などではなく、時節が来ればどのような死に方だろうと死ぬという考え方です。特に日本の仏教の見方からすると、自殺を否定も肯定もしませんし、特別な死に方だとも考えていないといえます。上述の学生は、自殺をしようと思ったものの踏みとどまったわけです。内側から来ている自殺を止める力というか、その学生を自殺とは違った方向に導こうとする力は何だったのかを仏教的に考えると、大乘仏教における「菩薩」の存在があります。これは信仰のようなものなので、理論というよりも一つの信仰的神話だと考えてください。

『大乘経典』の「菩薩」は、神話的・元型的に描かれています。『大無量寿経』に出てくる「法蔵菩薩」は、生命や情をもつ存在であるすべての有情があらゆる苦しみから解放されてほしいと願い、そのために修行をしています。すべての有情が解放されなければ、自らは仏にはならないといっています。『法華経』には、「常不輕菩薩」が出てきます。これは「常に軽んぜず」と読みます。相手に向かって、いずれ仏になるのだからと常に合掌をして祈ることが、「常に軽んぜず」です。これは、石を投げられたり、馬鹿にされたり、愚弄されたり、殴られたりしたとしても常に相手に向かって合掌をして、祈り、あなたはいずれ仏になるのだからと敬意を表するという態度です。無条件の敬意、尊厳性を相手に投げ掛ける「菩薩」です。本来の「菩薩」は、悟りを求める修行者なので、人間の理想像だと捉えられていますが、大乘仏教の「菩薩」は、人間の理想像というよりも、人間にはまねができない超越的な存在だと考えられています。利他の超越性や、もっといえば人間の生命の根源性、本来性の奥底にある何らかの働き、力のことを意味します。そのような働き、力を神話的・元型的に表したのが「菩薩」だと捉えられています。

この観点から上の学生の引用文をもう一度読むなら、「法蔵菩薩」のような働きというか、苦しみから解放されてほしいという願いがかけられている気がします。また、学生にとって大切な人や自分を大切にしてくれた人を悲しませてしまうと、生命の大切さに目覚めることは、「常不輕菩薩」の働きであり、無条件の尊厳性の祈りをかけられていることのように見えます。これは私の特殊な解釈ではありますが、私たちは内なる生命の働きによって願われ、祈られている存在なのです。生命の働きは、生命の危機的状況において発動します。死ぬ時には死んでしまうという状況ではありますが、先ほど「業縁」といったように、何か内側から働く願いや祈りが私たちのなかにあるのだと、学生のレポートから学びました。

4. 不条理と向き合うためのうたとかたりー子ども人類学からの問題提起（鵜野祐介）

2017年3月8日、宮城県女川町の女川小学校の講堂で、地元の語り部である安倍ことみさんが全校児童

200人の前で「栄存法印のたたり」という伝説を語りました。女川町は、東日本大震災でたいへんな被害を受け、827人が死者・行方不明者となった町です。

この話のあらすじを紹介すると、今から300年程前のこと、宮城県石巻に栄存法印という人望の厚いお坊さんがおり、嫉妬した領主の計略で女川町沖の江島に島流しになった法印は、昼間は江島の住民に読み書きを教えつつ、夜は両手の指にろうそくの灯をともして領主の住む方角を覗みつけて暮らし、そのままこの地で亡くなりますが、その50年後に領主の娘とその子の前に現れて彼女たちを呪い殺すという話です。語りを始める前に安倍さんは、「怖い話ですが、皆さんも憶えておくといい話だと思います」と前置きをされました。一方、安倍さんの語りの後、司会者の小学校の先生は、「皆さんも江島の人々のように広い世の中のことを学んでいってください」とコメントされました。

その時に私が思ったことを5点挙げます。1点めは、安倍さんが「憶えておくといい話」といった真意は何か、です。2点めは、司会者の先生のコメントは「憶えておくといい」といった安倍さんの言葉にふさわしいものだったかどうか、です。3点めは、もし自分があの先生の立場ならどのようなコメントをしたか、です。4点めは、「栄存法印のたたり」のような理不尽で不条理な物語に対して、学校の教師は子どもたちがその物語と向き合う機会を回避するように配慮し、取り繕ってきたのではないか、ということです。そして5点めは、そうした教師の姿勢は学校教育そのものの特性であり、教育学におけるバトスの問題を考える上での非常に重要な論点になるのではないか、ということです。

20世紀半ばに活躍したドイツの哲学者H.ブルーメンベルクは、「現実の不条理な事態において立ち現れる不可視のものや不可知なもの、あるいは漠然たるものに対する恐怖もしくは驚愕を払拭するために、人はこれらに名前を与え、神と呼んで、物語を語ろうと試みてきた。そこに物語の根源的な意味を見出すことができる」(Blumenberg 訳書 2011, 38-39頁)と述べています。つまり、不条理に向き合い、それに立ち向かうために、人は神を生み出し、神話を始めとする物語を語るようになったということです。これが不条理に向き合い、それに抗するための術として生み出された「ホモ・ナランス(語る人)」としての人間存在論の展開です。

日本の民間説話のなかにも不条理は刻まれています。不条理と呼ぶべき災厄は、うたやかたりのなかに刻印されてきました。不条理を刻んだ日本の民間説話の例として、宮城県気仙沼の伝説「みちびき地藏」があります。ここでは、地元出身の語り部・岩崎としゑさんが語られたものを紹介します。

昔、気仙沼の大島にあったこと。若いおかみさんがねえ、小さい男の子連れて働きにいったんだねえ。そすてほの、一生懸命働いて、夕焼け空もすみかけの頃ねえ、ひと暗がりになつとこ、そのお地藏さんのある山を越えてねえ、帰ってきたんだと。

そすたら、その地藏さまの近くへきたら、なんだか、がやがや、がやがや、人が大勢でねえ、その地藏さまを拝んでたつて。あらあ、見たらば、どこそれのおばあさんもいれば、どこそこのこうゆう人もいれば、あら、こういうおんちゃんもいるってねえ、不思議で、子どもの口もふさいで黙って見てんだと。近所の人もくれば、知っている人がぞろぞろきて、その地藏さんのとこき拝んで、そすてほの人が飛ぶようにすていくと、別の人がまたきて、牛と馬も四頭もきたつてねえ。で、みんな飛ぶようにいなくなつてすまつたんだと。

おっかなくておっかなくて、ほて、うちさきてから、父っさんに話したんだつてねえ。いやいや不思議なこと、でもめつたなこと語られねえから人には語んなよつてねえ、ゆつてたら、二日、三日たつたらねえ、大津波がきたんだつてねえ。

そすてねえ、津波きてみんな逃げたんだけども、逃げ遅れた人がひき波でみなさらわれて、そこでねえ、がやがや、がやがや、大勢きて拝んでいた人たちが、全部死んだんだと、牛と馬も四頭、みんないなくなつて、それからみちびき地蔵と名前つけられたんだと、ほれ、死ぬ人をみんなみちびくつて（松谷 1987, 168-169頁）。

「みちびき地蔵」は、現在も実在しています。いつ頃から「みちびき地蔵」と呼ばれたかは不明ですが、1770年代に祀られたといわれています。2011年3月の東日本大震災による津波で地蔵堂は全壊し、6体の石仏とともに地蔵も流失しました。地元住民と支援者の力により、新しい「みちびき地蔵」3体と石仏6体が制作され、地蔵堂も再建されました。2013年には、流失していた3体の石仏が発見され、がれきのなかから出てきました。「石仏ががれきのなかから出てきてくれたのは、地元の復興を見守るためだろうか、皆で末永く大切にしたい」と発見者の地元の女性の方が語っていました。また、昔同じように大きな地震があった時に、逃げ惑う人々に指示を出した人がいて、助かった人がその人の後をついていき、お礼をしようと探したけれども見つからず、「あの人はお地蔵さまだったのだ」という、別の話も伝わっているようです。

このように、災厄と地蔵をめぐる民間説話は全国各地にあるのですが、幾つかのパターンがあります。地蔵が被災して亡くなった人の魂を極楽浄土へ誘導する話、地蔵が津波や洪水を予告する話、地蔵の援助により災厄を回避する話、地蔵の予告を無視したために災厄に遭遇する話、死んだ子どもを祀った地蔵が年越しの福授けをする話などです。このうち、最後のパターンにあたるのが「笠地蔵」です。

「笠地蔵」の話は皆さんも知っておられるでしょう。おじいさんは、なぜお地蔵さんに笠をかぶせたのか。おじいさんが地蔵の前をたまたま通りかかったと語る絵本が多いですが、自分の子どもを何人も亡くしていて、その供養のためにお地蔵さんを祀っていたという類話も残っています。子どもの死という不条理な事態と向き合い、死者の魂を宿すものとしての地蔵を手厚く祀ったことによって、癒しと救いを得た話として読み解くこともできるのです。地蔵をめぐる説話の解釈で一般的なのは、地蔵の功德を説く仏教唱導の物語ですが、わが身に降りかかった不条理に対し、地蔵というキャラクターを使って合理化して自身を納得させることで不条理を甘受しようとする話として解釈することもできるでしょう。

さて、次にわらべ唄のなかに刻まれた不条理を見ていきましょう。1つめのわらべ唄は、《Ring-a-Ring O' Roses, A pocket full of posies, A tishoo! A tishoo! We all fall down.》です。これは17世紀のイギリスでベストが大流行したことを歌った唄だという説があります。この唄が文献に登場するのは1881年のことなので、学術的には疑わしいとされていますが、イギリス人なら誰もが知っているエピソードです。2つめのわらべ唄は、お手玉唄「おつつ御ひとつ」です（シンポジウム当日は、岩手県遠野の阿部ヤエさんの歌う唄を聴いていただきました）。これは宝暦・天明大飢饉の集団入水自殺の様子を歌ったものだそうです（阿部 1998, 224-227頁）。

以上のように、災厄の記憶を刻み込んだうたやかたりは、これを聴く子どもに対して、生きることは不条理と向き合うことだと伝える機能を担っています。学校教育では、そのような人生観は極力遠ざけられてきましたし、教育学の主題としても回避されてきました。けれども、度重なる自然災害や、新型コロナウイルス感染症の只中を生きる今日の子どもたちにとって、不条理と向き合うことの意義は極めて大きいものです。但し、不条理によって不安や恐怖に襲われ、悲嘆や絶望に苛まれる事態へと子どもたちを陥らせてはなりません。それでも上を向いて、一歩前に踏み出していくための手だてを用意してやる必要があります。

そのためには、子どもたちの傍らにたたくみ、共に悩み、苦しみつ、彼らが狭き門をくぐる姿を見守り、安直に答えを出さない、答えを求めないことが重要です。いつか子どもたちが、遠藤周作のいう「人生の踏

絵) (遠藤 2017, 12-19頁) に直面した時、子どもの頃に聞いたり歌ったりした、不条理で理不尽な現実を含み込んだうたやかたりの思い出すことがあるかもしれません。それは、「頑張ろう」や「絆を大切に」よりももっと深い拠り所として、子どもたちの人生を支えてくれるはずです。うたやかたりの、言語だけでなく音声、声でもあります。もっといえば、それは、手話なども含めた「身体的・口頭的な表現行為」であり「受苦的(パトロジカル)なもの」ともいえるでしょう。

作家の上橋菜穂子さんが以前、ある講演のなかで、子どもの頃にお祖母ちゃんから怖い話をたくさん聴かせてもらったこと、そして話は本当に怖かったけど、お祖母ちゃんの膝の上で抱っこしてもらっていたので大丈夫だったということをお話しておられました。内容ではなく、誰から聴くかが重要なのです。また、作家の森崎和江さんは、ある夜4歳の娘ひびきさんに「ママ、死ぬの怖くない?」と聞かれ、「あのね、みんな、怖いよ。…でもね、元気よく生きるの。ママもずっとひびきといっしょにいるから。……ごめんね」と答えるしかなかったそうです。すると娘さんが、彼女の背中をなでながら、「泣かないでね。もう怖いこといわないから。大丈夫だから」(森崎 1989, 46-47頁)といったのだそうです。

不条理な世界に立ち向かう子どもたちの傍らにたたずみ、時に涙を流し、時にオロオロしながらそっと見守る〈デクノボー〉であろうとすること、それが教育(学)の原点なのではないでしょうか。

5. 教育学の(やや下衆な)パトス論的転回の試み?

—『坊っちゃん』は明治後期中等教育版ヨブ記だ— (倉石一郎)

私は、教育社会学の本流の仕事とは別に、映画や小説などを手掛かりにしながら、教育学的な主題をつかみ出すような仕事の面白さに取りつかれています。特に授業では、その辺りの話をしています。ここでは、私が書いた夏目漱石の『坊っちゃん』(1906)をめぐる論考(倉石 2019)について取り上げます。随分と前に書いた論考ですが、今回、『教育学のパトス論的転回』を読ませてもらった時に、何か他人のような感じがしなかったというか、自分が考えたことを後押ししてくれているような気がして、非常に勇気づけられた気がしました。

『教育学のパトス論的転回』の序章では、喜び、悲しみ、痛み、病、苦しみ、悩みなどがパトスのキーワードとして挙げられていました。では、そのなかに「怒り」は含まれるのでしょうか。狭義でも広義でも、教育や人間形成、子育て、児童・生徒・学生の指導などと怒りは、切り離せない部分があります。そこで、以下では、『坊っちゃん』とともに、怒りについて触れていきます。私がかつて試みた『坊っちゃん』論をパトス論的にうまく語り直すことを行ってみます。

私と『坊っちゃん』との出会いについて語るなら、小学生の時に、児童向けに翻案されていたものを読んだという淡い記憶があります。2002年に教育学の教員として仕事をすることになり、教育学関係の授業を4つか5つほど担当する立場になった時に、わらにもすがる気持ちで読んだものの一つが『坊っちゃん』でした。教育社会学の何かの文献に、『坊っちゃん』もある種の教育社会学のテキストとして読めると書かれていました。本書は、教師という存在のヴァルネラビリティ(弱さ)を体現した存在として読むことができます。

現代的な文脈でいうと、精神疾患で休職をする先生が増加していることは、周知の事実です。これはヴァルネラビリティの攻撃誘発性や脆さの表れです。その一方で、近年、教師による過剰な指導によって生徒を死なせてしまうほどに追い詰めてしまう事案もあります。これは一見すると、前者の攻撃誘発性とは逆方向の、とはいえ、強い攻撃性です。

些細なことで教師が激高しがちであることは、関川夏央原作・谷口ジロー画のマンガ『『坊っちゃん』の時代』(2014)のなかでも描かれています。このマンガは、夏目漱石が第一高等学校の教授時代に『坊っちゃん』

ん』を書く姿を描いた作品です。漱石は、英語学の講義中に、学生が懐手をして講義を聴いているのを見とがめて、「失敬な男だな、君は」といって、その学生に対して激高します。後で、実は、それが漱石の誤解だったと落ちがつきます。「坊っちゃん」も、些細なことで激高しがちです。いつもなら気にならない子どもの些細なしぐさや行為によって、自分の権威が傷つけられた、汚されたと感じ、突然に激高することは、大学で教壇に立っている私も時々あります。これも教師のヴァルネラビリティです。

ヴァルネラビリティの二極性、すなわち、ヴァルネラビリティの弱さと強さに引き裂かれた中核にあるのが怒りの感情です。怒りとは、過剰でも不足でも、大人や教師の面目を奪う厄介な代物です。

例えば、『坊っちゃん』のなかには、「天ぶら」、「団子」、「赤手ぬぐい」にまつわるたわいもないエピソードが出てきます。東京から松山に赴任してきたばかりの新米教師である主人公が中学校で数学を教え始めますが、勤務外のプライベートな時間に何を食べていった、温泉で泳いでいたことなどが同じ生活圏に居住している教え子たちに目撃され、黒板などにからかいのように書かれるというエピソードです。主人公がその一挙手一投足を誰かによって広報される状況が長期にわたり続くために、主人公がだんだん神経症化していくという場面があります。本作をよく読んでいくと、この主人公は、神経症化していても、内心で悪態をつくのみで、生徒への攻撃的な言葉は出さず、非常に抑制的に振舞っています。内心だけで毒づき、内向するというタイプの攻撃性がここに表れています。

また、師範との乱闘事件は、作品の後半に出てくるエピソードで、現在でいうと、メディアを巻き込む炎上のエピソードです。この場面では、「坊っちゃん」が生徒を誘導して集会に連れていく時に、彼には、生徒のがやがやした声のなかから「天ぶら」や「団子」という言葉が不断に聞こえてきます。誰がいつているか分かりませんし、幻聴かもしれませんが、「坊っちゃん」には声が聞こえてくるという怖い場面です。彼が神経症で、被害妄想のような心理状態になっていることを描写する場面でもあります。

さらに、クライマックスに、宿直室の夜に起こったバツ・呐喊事件と、その事件を起こした生徒を処分する教員会議の場面があります。宿直とは、いうまでもなく戦前の旧制度の学校で、『教育勅語』の謄本を夜なべで火事などから守る神聖な任務です。それに当たっていた教師に対する生徒の侮辱行為があったのですが、その侮辱が教師個人への貶めではとどまらないものだというので、学校全体で会議が開かれ、「坊っちゃん」は生徒の厳罰を訴えます。しかし、誰からも共感を得られません。作中に「そんな頓珍漢な、処分は大嫌です」という「坊っちゃん」のせりふがあります。教頭が非常に寛大な処分を提案したことに対する「坊っちゃん」の言葉です。彼のこの言葉には、まるで『ヨブ記』のように、誰も耳を貸してくれません。

教員会議の場面で、漱石は、主人公の共感を求めるその叫びをよそに、酌量論と厳罰論で、「赤シャツ」と「山嵐」という二分する勢力を勝手に戦わせませす。その際、「赤シャツ」と「山嵐」はどちらも、「坊っちゃん」とは異なって、子どもへの配慮を前面に出すエレガントな教育言説を唱えます。酌量論は、子どもの将来を考えて、子どもに対して寛大な処分を下すことを主張するものです。他方で、厳罰論は、ここで甘い処分をしたらかえって子どもたちのためにならない、教育的にならない、と考えるものです。方向性は違いますが、どちらも子どもへの配慮が前面に出ているという点で、同様の教育言説です。

このように、怒りとは、人間のあらゆる感情のなかで最も共感を得にくいものです（このことはA.スミスが『道徳感情論』で力説していることです）。怒りというパトスを共有することで、他者から怒りを癒す力が到来する場になるはずだった教員会議が、そうはならなかったということでしょう。安易な救いを用意せず、離職するまで主人公を苦悩に立たせ続けた作品を書いたことに、パトスに向き合おうとする漱石の、並々ならぬ決意が読み取れるかもしれません。

私の『坊っちゃん』論の結論は、ヴァルネラビリティを背負った教師にとって、子どもへの怒りは、何と

しても通過をしなければならない隘路、あるいは一種のクリティカルポイントだということです。逆に、そこをうまくやり過ごせば、面目躍如して、一つ上のステージに行けるような場や経験だといえます。

来月、これまで出してきた文章を集めた拙著『教育福祉の社会学—〈包摂と排除〉を超えるメタ理論』を刊行します。そのなかで、『教育学のバトス論的転回』に書かれていることと非常に似たようなことを書きました。私は、学校における同和教育や在日朝鮮人教育など、包摂として一部で試みられてきた排除しない学校づくり、差別を克服していくような教育実践、長期欠席している生徒を支援する実践に光を当てる研究をしてきました。その一方で、どこかで、そうした包摂をめざす教育に対する疑念もありました。包摂も、結局は、予測不可能な行動に走る生徒を飼いなすというか、統御することに収束します。包摂は、一種の組織的・制度的な改革運動ですが、大事になる前に現場レベルで、日常的に生徒のままならなさとの和解が達成されていく場合も数多くあります。私たちは、それをほとんど見落としている、もっと重要視して議論することが必要だ、と拙著のなかでは論じています。『教育学のバトス論的転回』と拙著が、何か響き合う部分があるかもしれないので、また議論を進めていければ幸いです。

6. 『教育学のバトス論的転回』と4人の発表をつなぐためのコメント（松下良平）

『教育学のバトス論的転回』の根底には、啓蒙の弁証法の問題があるといえます。野蛮を克服するはずの理性が野蛮に転落していく啓蒙の弁証法の問題を、ロゴスとしての啓蒙に対置されるバトスを用いて、啓蒙と深く結びついた教育というフィールドで、いかに問い直せるか。これが『教育学のバトス論的転回』を貫いているテーマだといえるのです。

4人の発表者はいずれも、受苦の感情という負のバトスに焦点を当てています。大塚先生の別れの苦しみや悲しみの話、坂井先生のいじめの絶望から自殺未遂をし、恐怖を覚えた話、鶴野先生の恨みや恐怖、悲哀の話、倉石先生の怒りの話です。

これらの負のバトスが啓蒙としての教育をどのように問い直すのか、という問いを私は立ててみました。これについて4人の発表からはさまざまな示唆が得られます。それを導くために、ここでは啓蒙の原義に立ち帰り、光と闇のアナロジーを補助線として用いてみます。

啓蒙としての教育は、蒙昧や呪術などがもたらす闇を理性の光で克服しようとし、教育は理性に従い、ロゴスの獲得をめざします。そのため教育は総じてバトスに否定的です。とりわけ負のバトスは、理性の働きを妨害するものとして抑え込みの対象になります。

これに対して、『教育学のバトス論的転回』では、バトスという観点からロゴスの教育が原理的に問い直されます。4人の発表から私は、その問い直しのためのアイデアを2点ほど導き出せると考えました。

第1に、負のバトスは、暴力・絶望・別離・死などの暗闇の経験（受難）を介して、光をもたらすということです。負のバトスは、逆説的な力をもっています。負のバトスが呼び起こすままならなさや不条理などと対話し、時間をかけながら和解を試みることによって、不羈の強さ（大塚）、命の大切さの自覚（坂井）、物語（鶴野）、教師としての成長（倉石）といったものを産み出していくのです。

闇を光で照らす思想もまた、そのような和解の試みの産物だといえます。ニーチェによれば、バトスを抑圧する道徳思想は、ルサンチマンという負のバトスがもたらしたものにほかなりません。ルソーの啓蒙思想も、絶対王政の鎖につながれた人間がもっていた負のバトスや、ルソー自身が個人的に抱えていた負のバトスに根差しているといえます。ヘーゲルからマルクスに受け継がれた主人と奴隷の弁証法を突き動かすのもまた負のバトスです。朝鮮文化の根底には「恨」があり、ある種の負のバトスが文化全体を支えています。

もっといえば小説や映画にも、暗闇の経験や負のバトスとの対話や和解の試みを描いた作品が無数にあります。そもそも負のバトスに根差していない思想や芸術、研究は面白くない、とまでいえるかもしれません。それくらい負のバトスは巨大な力を秘めているということです。

こうして負のバトスへの着目は、啓蒙としての教育を問い直し、教育の意味を組みかえていくことにつながります。負のバトスをもたらす「闇」の経験を否定し、知識、道徳、生きる力などの「光」を直接に獲得しようとする啓蒙としての教育は、原理的に限界や矛盾を抱えているということです。

脱啓蒙の教育では、負のバトスは抑圧するべきものではなく、向き合うべきものになります。対話を通じて和解をめざすのです。こうして、言葉にならないもの、容易に答えが見いだせないものの追究を支えることが教育の要諦になります。この教育論は、経験の復権という教育学的テーマだけでなく、たとえば厄災という社会的テーマともつながっていきます。大震災、公害や気候変動、新型コロナウイルス感染症などの疫病、等々の危機や受難のなかでの受苦の経験が、教育の新たな可能性を開き得るということです。

コロナ禍で学校が休校になると、学力をつけるための時間が足りない、という指摘がよくなされます。しかしそれ以上に、この受苦の経験から子どもたちがどのような物語を紡ぎ出すかの方が、社会全体にとっても個人にとっても、はるかに意味があるように思われます。疫病等々の受難から新たな文化や生き方・考え方が産み出されるのを支えることが、教育の重要な役割になるとということです。

ところが他方で、4人の発表からは、教育のこのような捉え直しを相対化し、懐疑する視点も得られます。これが第2のアイデアです。光と闇という図式では、聖と俗、善と悪、天使と悪魔のように、両者は鋭く対立します。しかし、光と闇を光と「影」に読みかえると、両者は対立する一方で、切り離せないものになります。

その結果、負のバトスこそが啓蒙の弁証法を駆動させるという見方が可能になるのです。負のバトスが産み出した光は、必然的に影を伴い、その影の経験がまた負のバトスを誘発します。負のバトスをもたらす経験は、このようにして啓蒙の弁証法の運動を駆動させるのです。それはどこに向かうのか不明なまま、終わりなく自己展開します。

啓蒙としての教育ではなく、受苦（被害・困窮・病等々）が科学を発達させるとしても、今度はその科学の成果が新たな受苦の経験を産み出して、啓蒙の弁証法の運動はさらに昂進していくということです。光と影の一体性に基づいて終わりなく続く啓蒙の弁証法の運動を、資本主義が利用しているのであれば、資本主義もまた廃棄は不可能だということになるのかもしれません。

先ほど脱啓蒙の教育の要諦は負のバトスとの和解を支えることだといいましたが、ここでは、この受苦との和解こそが啓蒙の本質であり、啓蒙の弁証法という運動の原動力でもあるという見方をすることができるのです。

ホルクハイマーとアドルノは、オデュッセウスが自己の目的実現のために自らのバトスを抑圧したことに注目し、神話はすでに啓蒙であると喝破しました。ヨーロッパ文明は古代から啓蒙の弁証法に巻き込まれてきたとする見方を提案したのです。

一方、ここでは、神話のなかで光と影が対立しつつも一体化していることに注目しています。ギリシャ神話でも日本の神話でも、暴力と平和、聖と俗の両項は結びついたまま、対立が和解に向かいます。神話と啓蒙は、対立の性質と和解の仕方、つまり神の力や自然の偶然などの外部の力によるか、理性による自己治癒によるか、の違いでしかなく、啓蒙の本質はむしろ神話のなかにあるともいえるのです。

もっとも、そうであれば、同一性原理、道具的理性、西洋形而上学など、理性の性格や根源を問題にするだけでは、啓蒙の弁証法には対抗できないことになります。

以上のことを踏まえて、最後に私から、啓蒙の弁証法にどのように向き合えばよいかについて、アイデアを4点出してみます。

1点めは、パトスの不在であるアパテイアにより、啓蒙の弁証法の運動を抑制することです。パトスを断念すると、光も影もない世界がもたらされるからです。現在でも、すでに人間がロボットやフィギュアを模倣して感情を抑制する傾向が見られます。高度な監視と処罰のシステムがあれば、ますますパトスは抑え込まれます。ただし、そこは人間不在の世界でもあります。

2点めは、啓蒙の再神話化です。自己治癒が自己コントロールのようなものであり、それ自体無理をはらんでいるのであれば、神や自然等の外部の力にもっと頼っていくという発想です。ただし、人間は今より謙虚になるでしょうが、啓蒙の本質は問い直されません。最後は神頼みになって、前近代の野蛮に戻りかねない危険もあります。

3点めは、鎮魂です。負のパトスを慰謝し、大いなるものによって包み込むことです。啓蒙の弁証法の暴走を防ぐという点から考えると、鎮魂という営みは人類の偉大な知恵だといえます。「大乘仏教における菩薩」(坂井)も同様の知恵かと思えます。その一方で、「未然に終わった『包摂』」の救出(倉石)が必要であり、包摂され飼いならされないことこそが大事と考えるならば、鎮魂には限界もあります。

4点めは、私が一番提案したいことなのですが、改めて経験と啓蒙を信頼してみることです。ただし、光と影を相似形として見る必要があります。さらには光と影の意味を反転させて、たとえば谷崎潤一郎の『陰翳礼讃』(1939)のように、影を光とみなす姿勢を身につけることです。このような姿勢が私たちの常態になれば、啓蒙の弁証法の運動は少しずつ軌道を変えていくのではないのでしょうか。

その時、カント的な啓蒙を大胆に捉え直すことが一つの手がかりになるように思われます。カントの「理性の公的使用」の概念は、個としての自己と普遍の世界を理性によって直接つなぎます。負のパトスが理性と結びつきながらも、安易な和解や宥和を拒否して特定の何かに役立つことのないまま、啓蒙そのものを問い直す時、啓蒙の弁証法に振り回されない可能性がもたらされるということです。

〈注〉

- (1) ちなみに、シンポジウムの第二部では、「パトス」という観点を導入することによって、教育哲学研究にいかなる転回がもたらされ得るかを主題に議論が展開された。第二部の内容については、『大阪大学教育学年報』第28号(2023年3月刊行予定)に報告論文が掲載される予定であるため、そちらを参照していただきたい。
https://ir.library.osaka-u.ac.jp/repo/ouka/all/cate_browser/?lang=0&codeno=journal&schemaid=3000&catecode=200020040
(2022年1月27日取得)
- (2) 大塚類(2009)の第3章第4節では、このエピソードを含む一連の事例について、フッサールの身体論(自己触発、再帰的感觉など)に基づき考察した。

〈引用参考文献〉

- 阿部ヤエ 1998『人を育てる唄—遠野のわらべ唄の語り伝え—』エイデル研究所。
Blumenberg, Hans 1979 青木隆嘉訳『神話の変奏』法政大学出版社 2011。
遠藤周作 2017『人生の踏絵』新潮社。
倉石一郎 2019『テキストと映像がひらく教育学』昭和堂。
倉石一郎 2021『教育福祉の社会学—〈包摂と排除〉を超えるメタ理論』明石書店。
松谷みよ子編 1987『女川・雄勝の民話 岩崎としゑの語り』国土社。
森崎和江 1989『大人の童話・死の話』弘文堂。
夏目漱石 1906『坊っちゃん』岩波書店。
岡部美香・小野文生編著 2021『教育学のパトス論的転回』東京大学出版会。

大塚類 2009 『施設で暮らす子どもたちの成長：他者と共に生きることへの現象学的まなざし』 東京大学出版会.
坂井祐円 2018 『お坊さんでスクールカウンセラー』 法蔵館.
関川夏央原作・谷口ジロー画 2014 『「坊っちゃん」の時代』 双葉社.
谷崎潤一郎 1939 『陰翳礼讃』 創元社.

Interpreting *The Pathological Turn of Education* (1): –From Diverse Clinical Viewpoints–

OKABE Mika, OTSUKA Rui, SAKAI Yuen, UNO Yusuke, KURAIISHI Ichiro,
MATSUSHITA Ryohei, KOHAGURA Kaori

This is a report on the first part of the symposium “Interpreting *The Pathological Turn of Education*,” which was held on May 30, 2021, hosted by the Kinki-region board of directors of the Japanese Educational Research Association. The main purpose of this symposium was to hold a public joint-review meeting on the book *The Pathological Turn of Education* (University of Tokyo Press, 2021), edited by Mika OKABE and Fumio ONO.

Despite the implementation of numerous educational reforms, it is said that school education has not only been ineffective in addressing problems such as economic disparities, exclusion of minorities, and bullying and other forms of violence, but rather reproduces them. One of the factors attributable to this is that educational reforms have been implemented only to achieve prompt, empirical, and rational results. From this perspective, *The Pathological Turn of Education* attempted to principally examine the pathological aspects of education and educational studies that such reforms have overlooked.

In the first part of the symposium, five researchers jointly discussed the significance of pathos and its manifestations in their respective clinical fields. These researchers work on socially significant and interesting clinical practices and practical research in their respective fields. They are also engaged in theoretical pedagogical research.