

Cracks, Gold, and the Courage to Not Know: Reading Watabe's Practice Through Kintsugi

Michelle Ocriciano The University of Queensland

1. Beginning with Gratitude

I want to begin by thanking Watabe-sensei for the extraordinary generosity of this NTR. To write about one's practice with this level of honesty—including the moments of doubt, the perceived failures, the places where things did not go as planned—is an act of courage. And I want to thank Takenori and the JRCEP community for inviting me into this conversation, which I approach not as someone who has answers but as someone who has been deeply moved and provoked by what I have read.

I read Watabe's NTR as a researcher whose work explores what I call *onto-epistemic educational injustice*—how educational structures shape not only what students can know but who they can become. I also read it as someone who has spent years thinking with the Japanese art of *kintsugi* (金継ぎ)—the practice of repairing broken pottery with gold—as a way of understanding how cracks in educational experience might become sites not of shame but of transformation. And I read it as someone who has been working collaboratively with colleagues in ITERC to understand what NTR does as a form—how the very act of writing practice into existence constitutes a kind of philosophical inquiry that theory alone cannot perform. Reading Watabe's practice, I find kintsugi everywhere, though she never uses the word. And I find the NTR itself doing the philosophical work of what Étienne Souriau calls *instauration*—bringing into fuller existence something that would otherwise remain merely virtual.

2. The Cracks These Students Carry

Watabe's students arrive at night school already broken in particular ways by educational systems and life circumstances. Years of *futoukou*, developmental challenges, violent homes, poverty—these are not background details. They are the constitutive conditions of who these students are when they enter Watabe's classroom. Their bodies tell the story: the stiff backs during music performances, the inability to clap along, the resistance to being seen. As Watabe writes, they show "no interest in themselves or in others" and feel "a deep sense of helplessness toward everything."

These students have experienced what I would describe as onto-epistemic educational injustice at its most profound. They have been denied not only knowledge but the very conditions under which they could come to know themselves as capable, as worthy of connection, as people whose perspectives matter. The damage is not merely academic. It is ontological. Their ways of being in the world—Shota's hoodie pulled over his head to block

out stimuli, Hikari’s refusal to follow commands, Yuto’s explosive anger—are survival strategies developed in response to institutions and adults who failed to see them.

What strikes me most is Watabe’s decision at the outset: “I wouldn’t pressure them or try to control them because they are damaged enough.” This is not permissiveness. This is a philosophical position about what education requires when students have been broken by the very systems designed to help them. It is a refusal to add more cracks.

3. The Gold in Watabe’s Practice

In kintsugi, the repair does not hide the crack. It traces it with gold. The broken vessel becomes more beautiful, more valuable, *because* of what it has endured. I see three moments in Watabe’s NTR where this kind of golden repair is happening.

3a. The Worksheet as Collective Seeing

When the door incident occurs, Watabe’s first impulse is to reprimand Yuto. But she pauses. She does not rush from incident to judgement. Instead, she creates an interval—she consults Mr. Wakasa, she listens, she discovers that Yuto has his own reasons rooted in his experience in the badminton club, where an open door ruins the game. What Namie Maeda’s analysis so beautifully shows is that this pause is not weakness or indecision. It is Watabe deliberately displacing her own perspective in order to see the situation more carefully.

What follows is remarkable. Rather than simply telling the students about her own realisation, Watabe creates a pedagogical structure—the three-column worksheet—that opens a space between what happened and what it means, between one person’s perception and another’s. Gert Biesta writes about education as the experience of being addressed by what is other, of allowing ourselves to be “taught by” rather than always being the ones who teach. Watabe’s worksheet enacts this. It asks each student to do what she herself has just done: to hold their own perspective alongside the perspectives of others, and to discover that what seemed like simple rudeness or simple aggression is actually a complex negotiation of histories, traumas, and ways of being in the world.

What astonishes me is that Shota—the student who blocks out the world with his hoodie and earbuds—turns out to be the keenest observer of everyone’s inner feelings. The very strategies that look like disengagement are actually forms of deep attention. This is kintsugi in action: the crack (withdrawal) reveals gold (perception).

3b. Two Grandmothers: 働く and the Equality of Intelligence

There is a moment in the classroom discussion that struck me with a force I was not expecting. Watabe writes on the blackboard two ways of reading the word *hataraku* (働く, to work): the conventional kanji, and an alternative reading that combines the characters for “surroundings” and “ease.” She attributes this to her grandmother: “When you work, think about the person next to you. Work with the intention of making things easier for the person.”

I need to tell you why this moment stopped me. In my own PhD, one of the central narrative threads is a conversation I never got to have with my own grandmother—my Vovó Luiza, who raised me in Brazil and taught me to read and write before I ever entered a school. She left

school after third grade. She carried that shame her entire life, believing her lack of formal education meant a lack of intelligence. She died when I was twelve, before I could ever tell her what I now understand: that she was brilliant, that her teaching me to read verified what the philosopher Jacques Rancière calls the equality of intelligence—the radical proposition that the capacity to learn, to attend, to make sense of the world is equal across human beings, and that what educational systems call “deficiency” is not a natural fact but a product of institutions that presume inequality and then confirm what they presume.

Rancière’s argument is precise: equality of intelligence is not an empirical claim that everyone achieves equally. It is a *presupposition*—a starting point that you either begin from or you don’t. If you begin from the assumption that some students are less capable, then everything you build will reproduce that inequality, no matter how generous the intention. Rancière calls this process *stultification*: the way educational systems that claim to enlighten actually convince people their intelligence is inferior, then offer education as the remedy for a deficiency that education itself produced.

When Watabe’s grandmother’s word enters the classroom, something happens that I recognise from my own grandmother’s teaching. Ancestral wisdom—transmitted not through credentials but through life, through care, through attention to the person beside you—enters the room and does philosophical work that no textbook could do. And Yuto receives it. He leaps to his feet and connects the grandmother’s teaching to his own experience of working alongside his friend Lime—arriving early to prepare things, not because he was told to but because care made him want to. In Rancière’s terms, this is what it looks like when someone verifies their own intelligence. Yuto is not receiving knowledge from an authority. He is recognising, in his own lived experience, a truth that the grandmother’s words made visible. Nobody explained this to him. He understood it because the conditions were created for his intelligence to engage.

And then Yuto becomes the teacher. He tells Hikari to make friends who make him feel like doing things for them—not because someone orders him to, but because care makes him want to. This is one cracked vessel holding out gold to another. And Watabe, watching, does not intervene to validate or correct. She trusts the encounter.

3c. The Petition: Learning Democratic Speech

The petition to Mr. Araki is perhaps the moment that moved me most. When Yuto’s frustration with the math teacher boils over, Watabe does not resolve the conflict for him. Nor does she dismiss his anger. Instead, she sits beside him at a computer and says, “I’ve never written a petition either, so how about we look it up together and try writing one?”

This is emancipatory education in practice—not because Watabe has read Rancière, but because she presupposes her students’ equality. She does not write the petition for them. She does not position herself as the expert. She sits alongside them, learning together, modelling the very vulnerability she asks of them. And it works—not because the math teacher is immediately transformed, but because the *students* are. Yuto, who usually defers to Lime, volunteers to be the representative. The class acts collectively. They learn that injustice can be named, that speech can be organised, that dissent is not destruction but a form of care. These are students who could not clap in rhythm three years ago. Now they are writing petitions.

4. Practice Does Not Need Our Names

I want to pause here and be honest about something, because I think it matters for what we are doing together in this room.

I have used the names of Biesta, Rancière, Stengers, and Souriau in this response. But Watabe does not need these theorists to validate what she has done. Her practice does not become philosophically significant because I have attached names to it—whether European, Japanese, or from any other tradition. The philosophical significance was already there—in the pause before reprimanding Yuto, in the design of the three-column worksheet, in the decision to sit beside students and Google how to write a petition, in the refusal to add more pressure to students who are already damaged enough. These are philosophical acts. They enact positions about what it means to know, to be seen, to be treated as equal, to be allowed to become. They do this without citing anyone.

What makes practice philosophical is not the theory attached to it. It is not a matter of finding the right label—whether that label comes from Paris or Tokyo or anywhere else. What makes practice philosophical is *careful observation*—seeing what is actually happening rather than what you expected to see. It is *careful thought*—sitting with what you have observed, resisting the urge to resolve it prematurely, allowing complexity to remain complex. And it is *careful articulation*—finding ways to put into words what happened so that others can think with it, learn from it, be changed by it. This is exactly what Watabe does. This is exactly what the NTR tradition has always done. And it does not need my theorists, or anyone's theorists, to be doing it.

I think this is one of the most important things the NTR tradition teaches us, and it is something that conventional academic culture struggles to hear: that practitioners are already doing philosophy. Not applying it, not implementing it, not illustrating it—doing it. When Watabe creates the conditions for her students to see each other differently, she is doing ontological work. When she introduces her grandmother's word and trusts her students to make meaning from it, she is doing epistemological work. When she refuses to position herself as the one who knows and instead learns alongside her students, she is enacting a theory of equality more powerful than any treatise could articulate, precisely because it is lived.

In our collaborative work at PESA, my colleagues and I have been thinking about this through Souriau's concept of *instauration*—the idea that existence is not binary but involves degrees, and that certain things must be worked into fuller existence. The NTR is one such act of instauration: it brings Watabe's practice into a form that allows collective inquiry. But the practice itself—the encounters, the pauses, the decisions made in the staff room and the classroom and the car driving home at midnight—these were already philosophically real before anyone wrote them down. The NTR does not *make* them philosophical. It makes their philosophy *visible*.

This is why concepts like *ma* (間)—the generative interval, the pause where meaning comes into being—or *kintsugi*—repair that honours the break—resonate so deeply with what Watabe does. Not because they explain her practice, but because they *emerged from* the same kind of careful attention to experience that Watabe's practice embodies. The concepts came from practice. Not the other way around.

So when I use names—Rancière, Biesta, Stengers, Souriau—I want to be clear about what I am doing and what I am not doing. I am not elevating Watabe’s practice by connecting it to philosophy. I am using her practice to understand what these thinkers were *trying* to say. The moment where Yuto leaps to his feet and connects the grandmother’s word to his experience of care for Lime teaches me more about what Rancière calls the verification of equality than any philosophical text could, precisely because it is real, particular, singular. The direction runs from practice to theory. It always has. The NTR tradition has understood this for a hundred years.

5. Questions I Am Carrying

I want to close not with conclusions but with questions, because I think that is what the NTR tradition invites us to do.

Watabe writes that her colleagues reacted negatively when she drove an hour each way to visit a student’s home—a student whose gas had been shut off, who could not shower, who was not eating properly. Some suggested she “give up” on the student by the June conference. I find myself asking: what kind of institutional structures make it possible for professionals to look at a child who cannot eat and suggest that the appropriate response is administrative transfer? This is onto-epistemic injustice operating not through malice but through the quiet narrowing of what counts as “reasonable” professional practice.

I also think about Mr. Araki. He is not a villain. He is a product of an educational logic that treats equality as sameness—the idea that holding all students to the same standard is fair. But this kind of equality, which refuses to acknowledge the unequal conditions from which students begin, actually reproduces inequality. What would it mean for teacher education to take seriously the proposition that “seeing each individual,” as Yuto demands, is not a sentimental luxury but a professional and ethical necessity?

Finally, I think about Watabe herself, “navigating the time of ruins.” Her practice happens in the cracks. It is not supported by the institution. The principal she trusts is transferred. Her colleagues judge her. The system offers no structural support for the kind of relational, slow, deeply human work she does. The exhaustion she carries is not personal failure—it is structural. It is what happens when the work that matters most is work the institution cannot name, cannot measure, and therefore will not protect.

And yet: six students graduated. Yuto works testing shuttlecocks and brings them back to the badminton club. Hikari ate alone at a counter in Osaka. Lime plans store events using his student council skills. The gold is real. But it was poured by hands the system never held. This should not require one teacher driving home at midnight, alone, through the ruins. Teachers like Watabe need to be seen—not celebrated as heroes, which only romanticises their suffering, but recognised as evidence that the structure has already failed. Their work is extraordinary. It should not have to be.

Thank you.

ひび割れ、金継ぎ、そして無知を選ぶ勇氣：

渡部実践を読む

ミシェル・オクリシアークイーンズランド大学

1. はじめに

渡部先生の並外れた寛大さに感謝します。自分が疑問に感じた瞬間や失敗だと感じたこと、計画通りに進まなかったことなどを、これほどの誠実さで綴ることは勇氣がいる行為だと思います。この機会に招待してくれた相良先生と高生研コミュニティに感謝申し上げます。謙虚さからではなく、私はなにか答えを持つ者としてではなく、読んだ内容に深く感動し刺激を受けた者としてこの研究会に参加しています。

私は、若者の学びに関する教育構造による影響のみならず彼らがどのような「存在・主体となるか(becoming)」という課題についてを「存在論的・認識論的な教育的不正義」の問題として探究しているものです。またこの問題への応答可能性を、ひび割れた陶器を金で修復する日本の金継ぎという技法を比喻としてなぞらえてきました。教育経験のひび割れが、みすぼらしく、世間から隠す・捨てる対象とされるのではなく、その隙間から新しい光が差し込む、なにか変質（変容）の可能性となりえることを、金継ぎに重ね考えてきました。ステューブンが立ち上げた ITERC（国際教師教育協議会）同僚との研究実践では、相良先生から学んだ実践記録という実践を書き記し集团的に議論されるという行為そのものが、教育理論だけでは成しえない、ある種の哲学的探究をつかさどる、カタチ・役割を担っていることを理解しようと取り組んできました。渡部実践には、至る所に金継ぎが散りばめられています。そして彼女の実践記録そのものが、エティエンヌ・スーリオが概念化した *instauration* と呼ぶ哲学的作業を実践していることに気づかされます。

2. 生徒たちが生きるひび

渡部の生徒たちは、教育制度や生活環境によって、すでに特定の形で傷ついた状態で夜間学校にやって来ます。長年の不登校、発達上の課題、暴力的な家庭環境、貧困——これらは単なる社会の構造的問題による影響ではなく、ある特定の形でひび割れなのです。渡部の教室に入る時点で、彼らがどのような（ひびをもつ）人間であるかを規定する条件なのです。彼らの身体がそれを物語っています。音楽演奏中の硬直した背中、手拍子に合わせられないようす、人前で見られることへの抵抗など。渡部が記すように、彼らは「自分自身にも他人にも興味を示さず」、「あらゆることに対する深い無力感」を感じています。

これらの生徒たちは、私が「存在論的・認識論的」と呼ぶ教育的不正義とでも呼ぶべきものを、根深い形で経験しているようです。彼らは知識を奪われただけでなく、自分を「能力ある存在」「繋がる価値ある存在」「視点が尊重される人間」として

認識できる条件さえも否定されてきたようだからです。その損傷は学業的なものというより存在論的です。刺激を遮断するためにフードを被り、ヒカリが指示に従わず、ユウトが爆発的な怒りを示すといった彼らの世界との在り方は、彼らを見ようともしてこなかった制度や大人たちへの反応とは未分化に発達してきた彼らの生存戦略だと思うのです。

渡部は「彼らはすでに十分に傷ついているので、圧迫したり制御しようとはしないとそのひびの重さをすぐに感受できます。これが甘やかashiではないことを多くの人には理解できません。支援を標榜する制度によって壊されてきた生徒たちへの教育とは何を求めのか。これを問い（実践課題）として引き受ける哲学的立場なのです。それは、さらなるひびを生みだすことを拒む生き方でもあります。

3. 渡部実践の金継ぎ

金継ぎはひびを隠すのではなく金によってそれをなぞります。壊れた器はこの過程を耐え抜く経験によって、より美しく、より価値あるものに生まれ変わります。渡部実践には、このような金継ぎの瞬間が少なからず三つあります。

3a. 集団で見るワークシート

ドアの事件が起きた時、渡部の最初の衝動はユウトを叱責することでした。しかし、彼女は立ち止まります。衝動から判断へと急ぐことはしません。変わりに間をつくり出します。ワカサ先生に相談し、耳を傾け、バドミントン部での経験に基づいたユウトの事情を学びます。ドアが開き風が通ることで試合が台無しになりうる特殊な事情を学びます。前田さんの分析が示しているのは、渡部がつくるこの間合いが、渡部の弱さや優柔不断によるものではないということです。この空間で渡部は自らの視点を意図的に置き換え、状況をより注意深く見ようとしているのです。

続いた展開におどろかされます。渡部は自身の学びを生徒たちに伝えるのではなく、教育的な枠組み—3列のワークシート—を創り出すのです。このシートは「起きたこと」とその「意味」、一人の認識と他者の認識、との間に空間を創り出します。ガート・ビースタは教育を、他者から語りかけられる経験、常に教える側ではなく「教えられる」ことを許す行為とも述べています。渡部のワークシートはこれを表現しているように思います。生徒一人ひとりに、彼女自身がまさに経験したことと同じことをするよう求めています。すなわち、他者の視点と自分の視点とを並置し、一見単純な無礼や攻撃に思えたものが、実は歴史やトラウマ、世界との関わり方といった、その者のひびにも関わる複雑な交渉の産物であることに気づかせれる機会をつくり出します。

フードとイヤホンで外界を遮断するシュウタが、実は誰よりも深く他者の内面を見ていたことにおどろかされます。無関心を装うかれの戦略こそが、深い注意力の現れなのです。まさに金継ぎの原理です。外界の遮断（ひび割れ）が洞察（金）を露わにしています。

3b. 二人の祖母：端楽ことと知性の平等

教室での議論で、予想外の場面がありました。渡部さんが黒板に「端楽く」という文字を書き出した場面。彼女はこれを祖母の言葉と説明しています。「働くときは、隣にいる人のことを考えなさい。その人が楽になるように。」

なぜこの瞬間が印象に残ったのか。私の博論の中心的な物語の一つは、私の祖母ヴォヴォ・ルイザと私による（彼女の生前に話す機会がもてなかった）会話です。ひとり親の母は忙しく幼少期は祖母が私を育てました。私が学校に入る前から読み書きを教えてくださいました。祖母は小学3年生のときに学校を辞めました。以後、彼女は正式な教育を受けていないことを、知性の欠如と信じこみ、その恥辱を生涯背負っていました。私が12歳の時に祖母は亡くなりました。私との会話を描いたのは、40歳を超えた今の私が理解していることを話すためでした。私が伝えたかったのは、祖母はすでに聡明であり、私にとってかけがえのない輝かしい存在であったことを。それは私の単なるレトリックではなく、例えば、哲学者ジャック・ランシエールはそれを「知性の平等」として証明しているよと。ランシエールは、学ぶ力、注意を向ける力、世界を理解する力は人類に平等に備わっていることを、炭鉱で働く労働者階級の語りの調査に膨大な時間をかけた研究を通じて説き、教育制度が「欠陥」と呼ぶものは自然の事実ではなく、そもそもの不平等を前提としており、また、その前提を追認する制度的な産物に過ぎないと教えてくださいました。

ランシエールの議論は明確です。知性の平等とは、誰もが年齢を重ねれば等しく達成するというような、経験的主張ではありません。知性の平等とは*前提条件*、出発点であり、その前提から始めるか否かに関わる問題です。例えば、もし一部の生徒の能力が劣っているという前提から教育を出発すれば、仮にその教師の意図がどれほど寛大なものであろうとも、この実践の中で構築されるものは不平等を再生産することになる、という主張です。ランシエールはこの説明・支援的行為がもたらす作用を「*愚鈍化*」と呼ぶます。つまり、啓蒙を謳う教育制度が、実際には、人々に知性が劣っていることを信じ込ませ、この教育制度そのものが生み出した欠陥の治療法として、教育制度を提供するやり方です。

渡部の祖母の言葉が教室に響くとき、私は祖母が私に教えてくれたことと重ねました。制度による資格のための知識ではなく、人生を通して、思いやりを通して、隣にいる人への気配りを通して、伝えられる祖先の知恵が、教科書では成しえない哲学的な働きをしています。だからとも言えるのでしょうか、ユウトはそれを自ら受け取めます。飛び上がるように立ち上がり、渡部の祖母の教えを友人ライムとのアルバイト経験と結びつけます。ライムは誰かに言われたからではなく、思いやりに駆られて早く来た。ランシエールの言葉を借りれば、ユウトの姿は「自らの知性を検証する」ようすです。ユウトは権威から知識を受け取っているのではなく、祖母の言葉を受け入れることによって可視化したある真実を、自らの生きた経験の中で認識しているのです。その意味では、渡部が彼に説明・支援したわけではありません。彼ができたのは、彼の知性がこうして働くための条件がこの時揃ったからです。

するとユウトは教師になります（ジャック・ランシエールの言う「無知な教師」です）。彼はひかりに「誰かに命じられたからではなく、何かしてあげたいと思わせてくれる友達を作りなよ」と言います。これは、一つのひび割れた器が別の器に金

を差し出す行為です。そして、それを見守る渡部は、それを正当化することも訂正することもしません。彼女はこの出会いの価値を信頼しています。

3c. 請願：民主的なかたまりを学ぶ

アラキ先生への嘆願書は、おそらく私を最も驚かせ場面でした。ユウトが数学教師への不満を爆発させた時、渡部は彼に代わって彼の葛藤を解決しようとはしません。怒りを鎮めようともしません。代わりに、彼女はパソコンの前に座り、ユウトの隣に座りながら、「嘆願書を書いたことがないから、一緒に調べてみて書いてみたらどう？」と誘います。

ある解放教育を見ているようです。それは渡部がランシエールを読んだからではなく、生徒たちの知性の平等を前提としているからです。彼女は生徒たちに代わって嘆願書を書くことも、自らを専門家と位置付けることもしません。生徒たちの横に座り、共に学び、自らが生徒たちに求める脆弱性そのものを体現しています。そして、それは功を奏します。数学教師が意外とすぐに変化したからではなく、生徒たちが変化を遂げているからです。普段はライムに頼っているユウトが代表に名乗り出ます。クラスは集団として行動します。生徒たちは、不正は名指しできることを、語りは組織化できることを、異議申し立ては既存構造の破壊ではなくケアの一形態であることを、学んでいます。3年前にはリズムに合わせて拍手ができなかった生徒たちが嘆願書を書いています。

4. 実践に名前は必要ない

ここで少し立ち止まりたいと思います。これまでの応答で私はランシエール、ビースタ、そしてスーリオという教育理論家の名前を挙げました。しかし渡部の実践は、自らの行いを自ら正当化しているために、こうした理論家の承認は必要としません。彼女の実践が哲学的な意味で重要なのは、研究者がヨーロッパや日本他のいかなる伝統のものであれ、名前をつけたから（概念化したから）ではありません。なぜなら、哲学的な実践はすでに存在しているからです。ユウトを叱ることを留まる間、ワークシートを挟む間、生徒の隣に座り請願書の書き方をグーグルで検索する間、すでに十分に傷ついている生徒たちにさらなるプレッシャーをかけることを拒否する間など、理論家が名づける前にすでにそこに実践があります。上述したように、これらは生き方に重なる哲学的な行為です。渡部を含め生徒たちは、知性を平等に扱われること、その意味で他者を知ること、他者に見られるということ、自分の存在・主体を模索できること、が許されます。つまり、誰の引用、権威的な知識による名づけなしに、かれらは模索を続けています。

つまり実践を哲学的にするのは、それに付随する理論ではないということ学びます。それは適当なラベルを見つけることでもありません。そのラベルが仮にパリから来たものであれ、東京から来たものであれ、あるいは他の場所から来たものであれ。実践を哲学的にするもの、それは注意深い観察です。自分が見たいものを見る行為ではなく、実際に起こっていること（自分には見えていないこと）を見ようとする行為です。またそれは注意深い思考です。つまり、観察した事象と向き合い、急いで解決したい衝動に抗い、複雑さを複雑なままにしてとどめておくことです。そして、注意深い言語化です。つまり、起こったことを言葉で表す表現を探し、他

者の受けとめと共に考え、学び、変容できるようにすることです。これらはまさに渡部がすでに行っていることです。これは実践記録の伝統が行ってきたこと、ともいえるのでしょうか。この過程は、私にとって大事な理論家たち、あるいは誰かの理論家たちによる名づけを必要としないことに歴史的価値があるように思われます。

もし私の描写が生活指導の歴史に触れているのなら、これは実践記録をもとにした教育運動が私たちに教えてくれる最も重要なことのひとつではないか、ということです。従来の学術世界観ではなかなか理解できないことだと思います。実践者たちは既に哲学を実践しているのです。外注の哲学を適用しているのでも、実践しているのでも、説明しているのでもなく、自分のそれを実践しているのです。渡部と生徒たちが互いを異なる視点で見ることができるよう環境を作る時、彼女は存在論的な作業を行っているのです。祖母の言葉を紹介し、生徒たちがそこから意味を見出すことを信頼する時、彼女は認識論的な作業を行っているのです。彼女は、自らを知る者として位置付けることを拒み、生徒たちと共に学ぶ時、彼女はあらゆる論文が表現しうるものよりも強力な平等理論を実践しているのです。この価値とは、まさにそれが活きた実践であるからこそなのです。

PESAでの共同研究において、同僚と私はスーリオの*instauration* 概念を通じて上述を考察しました。存在は二元的ではなく段階的であり、ある事象はより完全な存在にむけて働きかけられなければならないというような考えです。実践記録を執筆し、こうして研究的に議論するという機会は、まさにそのような *instauration* の行為であり、渡部の実践を集団的な探求を可能にする形へと昇華させます。しかし、その実践そのもの——出会いや間、職員室や教室、深夜の帰宅途中の社内で下された判断——は、渡部が書き記す以前から哲学的に存在していたのです。実践記録がそれらを哲学的にするのではなく、実践その哲学性を実践記録が可視化させているのだと思います。

だからこそ、「間」——意味が生まれる間——や「金継ぎ」——ひび割れを尊ぶ修復——といった概念が、渡部の作品と深く共鳴するのだと思います。それは、*間*や*金継ぎ*が概念的に彼女の実践を名づけるからではなく、渡部の実践が体現する「経験への注意深い傾聴」というような実践の歴史から生まれたものだからです。概念は実践から生まれる。その逆ではないことを学びます。

ですから、ランシエール、ビエスタ、スーリオといった名前を私自身が用いる時、私は自分が何をしているのか（何をしていないのか）を明確に意識しなくてはなりません。私は哲学と結びつけることで渡部の実践を高めているわけではなく、私は彼女の実践を通して、これらの思想家たちが何を語ろうとしたのかを理解しているのだと思います。ユウトが飛び起きて祖母の言葉とライムへのケアの経験を結び付けたようすと、ランシエールが言う「知性の平等の検証」を重ねて考えることで、私はいかなる哲学書よりも豊かに、ランシエールが語ろうとした意味を、実践記録から学んでいる気がしています。その価値とは、実践記録が現実的で、具体的で、唯一無二であるからこそです。その方向性は理論から実践ではなく、実践から理論へと向かっています。こうしたことは、実践記録をもとにした教育運動に長らくながれる底流であったともいえるのでしょうか。実践記録がもつ教育研究の伝統とは、このことを100年もの間理解（実践）してきたと。

5. 私が抱えている疑問

渡部は、片道 1 時間かけて生徒の自宅を訪問した際、同僚から否定的な反応があったと記しています。その生徒はガスが止められ、シャワーも浴びられず、まともに食事を摂れていませんでした。職員の中には、6 月の会議までに「諦める（退学する）」よう勧める者もいたとあります。考えさせられます。一体どのような制度的構造のなかで、専門家（教員）が食事のできない子どもを見て、適切な対応は、退学だと示唆できるのでしょうか。おそらくこれは悪意ではなく、専門職や専門性により狭められた「合理的」判断がもたらす在論的・認識論的不正義です。

荒木先生のことも考えます。彼は悪人ではありません。平等を同一性とみなす教育論理、つまりすべての生徒を同じ基準で扱うことが公平であるという考えの産物です。しかし、生徒たちが不平等な境遇からスタートしているという事実を認めようとしない平等性は、実際には不平等を再生産し続けます。ユウトがアラキ先生に求めた「一人ひとりを見つめる」要求は、例えば教科教育をよりすべての生徒に届けるための付加価値ではなく、それ自体が教育的かつ倫理的な命題であるということ、例えば教師教育において真剣に受け止めるということは、一体何を意味するのでしょうか（私たちが生きる「普通」に対しどのような変容を求めるのでしょうか）。

最後に、私はこの廃墟の荒波を勇敢に航海する渡部さんのことを考えます。彼女の実践はひび割れの中で行われ、組織からの支援は受けていません。彼女が信頼できた校長は異動となり同僚たちの多くは彼女のしていることが見えず批判します。彼女の実践記録に描かれる実践に、システムは構造な支援は提供しません。彼女の疲労感は個人的なものではなく構造的なものです。それは、この最も重要な仕事を、組織が名付けることも評価することもしないできないゆえに、守られず、起こることです。それでも、6 人の生徒が卒業しました。ユウトはシャトルcockのテストをし、バドミントン部に持ち帰る。ヒカリは大阪のカウンターで一人食事をする。ライムは生徒会の手腕を活かして店舗のイベントを企画する。この金の輝きは本物です。しかし、それはシステムが握ろうともしなかった渡部の手により実現したものです。それが真夜中に廃墟を一人運転して帰宅しなければならない一人の教師に依存する状況は避けなければいけません。そのためにも、渡部のような教師の仕事が、彼らの苦しみを美化する意味として英雄的に称賛されるという意味ではなく、既存の構造が既に崩壊している証拠として、人の眼に触れること、認識されることが必要です。渡部の仕事は並外れています。ですが、本来はそうあるべきではないことを認識する必要があるのではないのでしょうか。

どうもありがとうございます。