

〈よむこと〉と〈きくこと〉との往還

——オーラル・ヒストリー研究における相互行為論的視点の含意——

倉石一郎

1. 課題設定

歴史的事象に取り組むにあたって文書第一主義という作法はある程度相対化され、近年では歴史研究においても、インタビュー等による口述資料が積極的に用いられるようになってきている。逆に、歴史学との差異化を常に意識しているライフストーリー研究においても、力点は依然として口述資料にあるものの、作品化の過程ではそこに文字資料を組み合わせて活用することは、珍しいことではない。

しかしそうした「相互乗り入れ」は、思ったほどたやすいものではない。と言うのも両者は、一見鮮明に対立している様相を見せつつ実は同一の前提を共有しており、両世界の往還を果たすにはまず、その暗黙のうちに共有されている前提から自由にならなければならないからである。一方で、文書資料中心の立場に立つ歴史研究の側にとって、オーラル資料はあくまで、文書資料によって埋まらない空白を補填する補助的役割を担うとされてきた。他方、ライフストーリー研究の側は、杓子定規な公式文書の世界に飽きたらず、「生き生きとした現実」への階梯としてインタビュー調査や語りを位置づけてきた¹⁾。注意したいのは、一見対立するように見える両者が、実は同じ前提を共有していることである。すなわち両者とも、文字・オーラル両資料が完全に別世界に棲み分けていて、相互に一切接触を持たないことを想定している。本稿で言う「往還」あるいは「相互乗り入れ」の作業とは、文字資料の世界とオーラル世界

とが複雑に入り組んだ重層構造をなしていることを自覚し、その複雑さの中を調査者＝聞き手＝書き手がいかにさまよったかを、質的研究の「透明性」の基準（桜井，2002）に則って記述することにはほかならない。当然そこでの軸となるのは、調査対象者＝語り手との間におりなされた関係性の記述である。これを本稿では相互行為論的視点と呼びたい。

本稿はこうした問題意識のもと、関心をもつ対象に関する文字資料を〈よむ〉ことと、当の事象にふかく関わった誰かからインタビューを通して話を〈きく〉こととがいかに入り組んだかたちで経験されるものであり、両者がつよく作用し合うものであるか、また対象への理解がどのように変容するかを、筆者自身の研究事例を手がかりに論じていく。最後に、〈よむ〉ことと〈きく〉こととの関係を整理する概念化を試みるとともに、方法論の問題とは別次元の、研究上のサブスタンシヤルなレベルでの本事例の含意について、改めて述べてみたい。

2. 事例の背景

本稿における事例は、筆者が2004年度以来続けている、かつて高知県に存在した福祉教員という制度のもとで活動した人々に関する調査研究である（倉石2006，2007，2008，2009）。福祉教員は、戦後の新学制発足直後から全国的に見られた大規模な長欠・不就学現象を背景とし、わけでも高知県の場合、被差別部落を校区に含む学校にそ

れが顕著だったことから、出席督励のための特別教員として配置されたことを起源とする。筆者は、福祉教員の活動全盛期であった1950年代から1960年代前半にかけての実相を明らかにするべく、高知県各地を訪ねその地区で活躍した往年の福祉教員からのインタビューを重ねてきた。その一方で福祉教員にまつわる文字資料の収集を、教育行政サイド、組合サイド、解放運動サイド、また地元マスメディアサイド等にわたって幅広く続けてきた。

本稿ではその中から、2008年度における、高知県最東部にあたる芸東地域（室戸地域）での、ある福祉教員経験者X氏との邂逅のエピソードを軸に進めていく。福祉教員の配置は、まず県都高知市を中心とする県中央部、次に県西部が比較的早く進められたのに対し、芸東地域での本格的な活動は約10年のタイムラグを経た1960年頃からである。このため調査も後手にまわってしまった観があった。しかしこうした「後進地域」でのインタビューは、筆者にとって思わぬ収穫をもたらすものだった。

X氏との邂逅は、福祉教員が担ったものが決して、今日の部落解放教育（同和教育）につらなるものだけに還元できるものでなく、のちに特殊教育・障害児教育へと分化していく太い系譜もそこにあることを私に知らしめた。福祉教員イコール同和教育の創始者・先祖たち、というストーリーは私自身を強くとらえ、それまでの調査ターゲットを同和地区や同和教育校、その関係世界に狭めていた。しかし実際には、かつて福祉教員として活躍し、その後同和教育の世界からは距離をおき、養護学校設立運動に身を投じたり、障害児者福祉の領域に身をおいたりする人たちも少なくなかったのである。こうした気づきを筆者にもたらしてくれたのが、X氏であった。またこの経験は、福祉教員にまつわるマスター・ナラティブ（支配的な影響力を持つ語り）²⁾の存在を意識させることにもなった。

本インタビュー事例はこのように、筆者の研究

にとって極めて大きなインパクトをもつものであったが、それはまた、<よむ>ことと<きく>ことの入り組んだ関係、文字世界とオーラル世界との重層性に気づかされていく経験でもあった。以下でその経験を、データに基づきつまびらかにしていきたい。

3. 相互行為の中での<よむ>と<きく>

3.1 1回目のインタビューでの「ひっかかり」から

X氏へのインタビューは2度にわたったが、1回目は2008年4月に芸東地域の中心都市であるB市役所において、インタビュアー2名（筆者と、同行取材した地元紙記者）とインタビューー3名（当該地域における福祉教員経験者で、X氏もその一人）という変則的な状況で行われた。セッティングはB市役所の方によってお膳立てしてあり、東京からの珍客である私の到着を待ち受けていたお三方が、争うように知っていることをこどもも語ってくれるという状況だった。そのため、X氏に集中的に質問を行うことはできなかった。しかし断片的なX氏の語りは、私の関心を強く惹きつけるのに十分であった。

【場面1】 凡例 X：X氏、I：インタビュアー、hhh：笑い、=：発話の連続

X：わたしーが、なったのが、三十、何年かなあ。あの、勤評のさなかでしたきねー、あれなったのは。三年か四年か、だったかなあ。あ？ かいちよる？

I：X先生ですか？ 一応三十五年には、入って、名簿に、書いてありますね。はい。

（中略）

X：三年やってますから。

I：ああ、そしたら

X：で、そのうちの一年は、その一問題児の中の、中に、やっぱり、あの一特殊な、子どもがおる、特殊というか、知恵遅れの子が。そ

の子を今度は中心にして、私は、移行していきまされたからね、特殊学級の方へ。で県としてもおそらく、昭和、二十四五年頃に、もうほとんど同じぐらいに、あの一障害児教育、これは一*というのがやった、と、これ、福祉教員がだいたいいっしょぐらいに出来たんじゃないかと。

X氏は1960年から3年間、校区に被差別部落をもつ芸東地方のC中学校で福祉教員をした。学校の中で問題行動を繰り返す子どもたちへの、とりあえずの対策として特別学級が設置され、それを受け持つうちに次第にその学級が、特殊教育、障害児教育の場へと「移行していった」というのである。これまで私は、福祉教員経験者からの語りで、自らコースアウト（「移行」）したことを語る語りに出合ったことがなく、興味をひいた。

ところでX氏と私との関係は、最初のインタビュー時点から「非対称」のものだった。私がX氏について知り得た情報は、元教員だということのほか、「知的障害者更生施設D園園長」という名刺一片だけであったが、X氏の方は私についてよく知っておられた。その半年ほど前に地元紙に掲載された、私の研究を紹介する記事³⁾を読んでおられ、そのコピーまでその場に持参されていたからである。<よむ>経験が<きく>に先だっていたのである。コースアウトの語りも、新聞記事への<よみ>を通して、マスター・ナラティブの繰り返しに終わっていた私の研究を知った上で、発せられたものと考えられる。

1回目のインタビューは、上に述べたように変則的な形態をとり、しかも当方も時間的制約があつて十分な質問ができなかった。しかし終了した瞬間から、X氏には何としてもアポイントをとって、今度は個人で再インタビューを行おうという決意が芽生えた。交換したX氏の名刺の肩書きが「知的障害者更生施設D園園長」であったということは、あのとこの「移行」の語りは、

40数年後の現在の生き方にまで及ぶ、文字通り人生の転轍を語った語りだったことになる。福祉教員研究の矩をこえて、X氏個人のライフへの関心が芽生えた⁴⁾。またしばらくして、インタビュー時に約束した、X氏が折々に書きつづった文章のコピーが東京に送られてきた。その中には1963年にX氏が、芸東地域の教員組合刊行誌に書いた「福祉教員落第の弁」と題した一文も含まれていた。上に述べたように1回目のインタビューで聞かれた「移行」という言葉にひかかりを覚えていた筆者は、もっと強烈な意味合いのこもった「落第」という文字に接して、いまだ聞いていないX氏の経験にあれこれ思いをめぐらせた。そこには次のような言葉が書かれている。

【引用1】

「ボクは、三年前、本校の教員構成上の理由（つまり、ボクが教科の上で余計だったので）という極めて教育的な要請によって福祉教員に推せんせられるまで、恥ずかしいことですが、高知県に福祉教員なるものが存在することすら知りませんでした。ですから、福祉教員として仕事を始めた時でも、自分の仕事は、ただ、問題児という、社会的矛盾に対して最も勇敢に反抗する子供たちともみあうことだとの認識しかありませんでした。…ボクは、現実には、生徒たちからは『ポリ』と仇名を賜わり、色あせたロマンの旗にくるまって、拍手一つおこらぬ『福祉の花道』を自ら引き上げざるを得なくなりました。その花道で随分いろいろのことを考えましたけど、一番心に残ったのが、今まで書いて来ました福祉の仕事及地位ということで今一つは、ボクに『ポリ』と仇名を賜わった生徒達のことでした。…今はただ、ボクが、ボクを『ポリ』と呼び、今も呼んでいるそれらの子供と、特殊学級という場で『うさぎが三匹います。うさぎの耳はいくつでしょう』と言ったようなことを、お互にテレもせず、まじめくさつ

て毎日を送っているということをお伝えしてボクの三年間の反省の結びにしたいと思います。」(下線は倉石による)

しかし私にとってさらに重要であったのは、郵送していただいた文章の幾つかの中に、「未解放部落」という用語が見出されたことである。この言葉はX氏が、私がこれまでフィールドで出会いを重ねてきた人びとと運動論的立場を異にし、その圏「外」にあること、具体的には部落解放の運動団体E会、あるいは政党のF党に近い立場であることを示唆する言葉であった。それが重要であるのは、私がこのフィールドに、E会・F党と通常対立的関係にあるとされるG連合という部落解放の運動団体を通じて入っていたからであった。

【引用2】

「5年前——このように冬めいた11月のある日、ここで、当時福祉教員だった私と彼等、この養護学級の母体となった彼等は、寺子屋のような勉強をはじめた。その時私は、やはり、ここにこうして、この安物のテーブルの正面にすわり、そのひざにもたれるようにして青ばなをすすりながら、小学生のようなモンタが鉛筆をなめており、その横、テーブルの左側に、クハチは栄養失調で青黒くなった顔をかかえ、その次、テーブルを向こうへまわった所ではドモとバツシャルが同じ問題集をうばいあっており、テーブルの右側、窓の下では、ネーブリがねむそうに九九をつぶやき、ドモとバツシャルの後には古ぼけた立ち板をお互いにかかえこむように、Jとフミオとモリとジャガイモとツベが、そうして、いつも部屋のあがりっぱなの日のあたらぬ場所に、モゾモゾと落ち着かぬ様子でエンコとゲツコウが本をひらいたり、とじたりしていた——。彼等は、エンコ、ネーブリ、ジャガイモが2年のほかは全部1年生であり、Jをの

ぞいては、すべてが未解放部落の子どもであり、4月以来、1日として満足に、学校に、というより教室にいることのできなかつた連中であつた。」(下線は倉石による)

3.2 2回目のインタビューへ

こうした「よみ」が、2008年8月に行った2回目のインタビューを条件づけることとなる。2回目のインタビューは、X氏が園長を務める障害者福祉施設D園の園長室で行われた。D園は、廃校になった小学校の建造物を若干手直しして利用しており、園長室にはかつての校長室が使われていた。私はまるで校長先生を前にした悪童のように、X氏の執務机の前にかしこまって座った。

インタビューの冒頭から、インタビュアーである私は「よみ」への言及を行っている(以下、二重下線で示す)。

【場面2】

I：この、「C中養護学級の設置経過—古い宿直室で」っていう、これを読ませていただいたときから、あの一凄いなと思って、あの一こういう福祉教員、やってる中から、この一特殊学級というか養護学級設立へという、この経緯が、えーそのお話し、伺いたいなと思っておったもので。…それで—あの一まあ、あの退職後にこういう園を作られるっていう、ふうな先生のライフワークを、こういう福祉教員をやっておられる中から、たぶん出合っただけかたんだと思うんですけども、えーと、まあその辺のお話しを、いろいろほんとにあると思うんですけど、思い出すまいるいろいろ伺えたら思ったんですけど。

「C中養護学級の設置経過—古い宿直室で」は、X氏が1967年に著した文章で、1回目のインタビュー後に東京に送っていただいた中に含まれていたものである。【引用2】で示したように、そこには「未解放部落」という言葉が使われていた。

私が冒頭のターンで「いろいろあると思うんですけど、いろいろと伺えたら」と遠回しに言ったのは、「未解放部落」という言葉を意識的に使う立場（E会あるいはF党）とX氏との関係であった。これに応えるターンでX氏は次のように語った。

【場面3】

X：勤評闘争の中で、あの一親と、教師とが引き離されたために、今まで、あの一私の一何にもありますように、次第に、同和教育を目指しておったんですけどね、あの長欠から、次第にこうやっぱり、長欠だけではダメだと、もっとこう基本的に、社会構造まで行かないかんというところまで来て、やっとそういう、手が着いたところだったんですよ、あの一、えー未解放地区とね。

こうして、1回目の変則的なグループインタビューでは決して出てこなかった「未解放～」という言葉が、あたかも挨拶のように冒頭に交わされ、E会・F党の立場に立つことが相互行為的に確認された。この立場が、私がこれまでフィールドで出合った人びとから離れたものであるのは、先述のように私がこのフィールドに、E会・F党と立場を異にするG連合を通じて入っていたからである。こうした関係性は、事前の文書の「読み交わり」によって可能になったのだが、それはインタビュー側から言えばX氏に対する強いカテゴリー化を伴う関係の始まりでもあった。そしてこうした相互行為的現実を構成する資源として、テキストが役立てられた。テキストに言及しつつ行われた私の問いかけ（「これを読ませていただいたときから…」）に対してX氏の応答も、「私の何（書いた文章）にもありますように」とテキスト言及的になされていることが分かる。

話は次に、私が冒頭で語りのメイン・トピックとして指定した、「福祉教員時代の『宿直室学級』からC中養護学級への『移行』」に入っていく。

そのストーリーがX氏より語られるのが次の【場面4】である。この場面はかなり長いので便宜上、二つ（a, b）に区切って提示する。これらの区切りの間には省略はなく、相互行為は継続している。

【場面4-a】

X：そういうなかの、あれでしたね、えー、もう荒れましてねー。いい加減その一、そういうことで、部落の子ども、まあ、部落の親なんか、そんな学校ら行くことはない、うーんと働いてくれたらいい、そんなもん行って、勉強ら一することはないと、結局ほら、ね、戦後はじめて、ああいう義務教育制度が中学校に、延長されたためにね、そらあんまり、あの一重要に思ってなかったんですよ、親もね。それから子どももね、ぼくらこんな英語ら一習ろうたちね、わしら一その魚屋になるき、漁師になるが一、そんな英語ら一いらんというような、あの一話を、教師に一ぶつけてくるような時代でしたからね、そういう中で、あの一、ま、こういった、あの一問題が、学校が荒れるという問題がね、うちだけじゃない、もうずっともう高知県全体に、そういうことになりましたね。それで一授業が成りたたんかったんですよ、もうほんとに。それで一私のあずかったのは16人、で最終的には12人だったんですが、16人の子どもも、も一ね、は一授業が成立せんもんでね、1、2年の、組でしたが、それで一ま、そこへちょうどその福祉教員というのがありまして、私が福祉教員になったもんですからね一、それでま一その子等と一緒に、やりました。で一ずっとやってる間にですな一、そこにもありましたようにこの、寺子屋みたいな、あれもhhh、

I：宿直

X：やってね、宿直室でね、古い、宿直室で、やったんですが、まとにかく、学力がまった

くないんですよ。もう一小学校のときから、そんなに勉強もしてきてないですから、基礎学力が、不足で。それで一ま分からんと。そこへもってきて、部落、というカムラ全体がこう、ざわざわ、勤評のあれで、教師に対する不信感がありますもんですからね、こー荒れとったんですが、それ一でまあ、α それを、そのクラスやって、やってるうちに、ちょっと違うぞと、この子どもたちは。まあ、私はしょっちゅう言うんですが、その一つの物語というかね、その子どもの一人一人の物語をこう、追求していくと、だいぶ違うと。でそのね一、問題を起こしたときにね一、あの一しらべ、その何とか、しらべないかんですよ、なかなか賢いですきにね一、もとのあれはね、知的には、高い子がおった。ところがそのうちに二三人ね一、ちょっとおかしいのがおりましたね、でそれがその一、しらべるときにはね、その子らを、しらべるんですよ。これ、何にも書いてないノートをね、こうもってね、でま一、約束してあったらと、もう先生に迷惑かけるようなことはせんと、ここへこう、あの、いろいろこう、書いてきてるところを見ると、また、最近、ろくでもないことをやってる、とここへ書いてる。と、どう？いうてのぞきに來よる、そんなことどうでもええ、あんたがやったことを言いなさいゆうて言うたらね、やっぱりこの、あの何ていうか知的障害のある子はね、いうんですよ。あれかな？とか言いながら hhh。あれかな？これかな？あれやったかな？という。あれでもこれでもええ全部言いなさいいうのんで、こう言わすと、私しらべようと思ったこと以外にもね、ちゃんと出てくるんですよ。

α

I：ほ一。それはほんとのこと？

X：ええ、ほんとのことなんです。それはもう、あの、知的障害ですから、実際にやったとおりで。その、知的に優れる子はね、そんな

ことは、いやせんです。

以上【場面 4-a】において X 氏は、前半部の語りではまず戦後の義務教育年限の延長、それによって学習への動機付けの低い層の家庭の子どもたちを抱え込むことになり、授業の成立に困難を来す状況が出現した、そしてその低い層とは被差別部落（同和地区）の子どもたちであったという一般的な説明がなされている。そしてそういう背景のもと、たまたま自身が福祉教員に任ぜられる（【引用 1】の「本校教員構成上の理由」「教科の上で余計だった」参照）という事情がかさなり、宿直室を使つての「寺子屋みたいな」特別学級を担当することになった、という個人的経験の語りの入り口にまでたどり着く。そしてインタビューの短い発話をはさんだ後半部分では、寺子屋学級を担当するなかで「ちょっとこの子は違うぞ」「ちょっとおかしいのがおる」という気づきから、子どもたちを分別、学級を再編成して特殊教育（障害児教育）学級として再出発する顛末へと話が進む。だが語りの大部分を占めているのは、いわゆる科学的な手法でない、我流で経験的にあみだした方法で、いかに知的障害の子どもとそうでない子を見分けたか、というエピソードである（下線 α）。それによれば、架空の行動記録を記したノート（「何も書いてないノート」）を前に、悪事について問いつめるというカマかけに対して、そうでない子はひっかからない（「そんなことは、いやせん」）が、知的障害の子はひっかかって白状する（「しらべようと思ったこと以外にもちゃんと出てくる」）というのである。

それでは続きのやり取りをみてみよう。

【場面 4-b】

I：ちゃんと、

X：ええ、適当に、

I：適当に

X：あれよね。

I：正直なわけですよ hhh

X：ああ、はい。それでねー、そこから手をつけて行って、その、いろいろ調べてねー、非行の、あれは。そしてるうちに、でその子らは、次第にのけられるわけだ。あいつら入れとったらね、いつでもその、わかると。と言うので、その子らがこう、ちょっと、疎外を、されるようになってきて、そういうようなところからねー私はねーちょっと対応というか、当たり方を考えんといかんなーと、思うところへもってきてその、高知へ行きましたらねー、今の××の前身なんですが、あの一かっちりとした高知プランというものを立てて、障害児教育をやったんです。それで

I：＝ふーん。養護、高知の養護学校がちょうどできたころですか？

X：できる、前身ですよ、ええ。

I：ああ、前身

X：ええ。でNさんという人がね、特殊学級を最初に。あれちょうどね、あそこにも書いてあったと思うんですが、あの一福祉教員と、障害児、特殊学級と、特殊教育とおいてあるのがね、ほとんど一二年の、差じゃないかと思えます、高知県では。それでーまあ、そちらはそちらで特殊教育の、ほんとうのあれの、姿でやりよると。こっちはそういうことやなくて hhh、その一問題児の、学級のなんとかならんかというので、行きましたところが、そんなもん作ったら大ごとやと、というのはそのほら、やっぱりそういう組の中でも、なにのね、あの一知的に劣ってる者は、のけられていきますからね、本質的なその、知的障害児学級というのは、教育というのはいけないというのでそら、そこはもう排除して、完全なあの一、高知では、高知プランというのを作って、やりました。

I：いわゆるその、非行児と、障害児は全然別な、別物だと

X：つまり、勉強はたしかに、おんなじように

できないんですよ。それからいろいろ、行動にもね、問題があるんだけど、出てくる、ところがちがう。βこちらは障害、で、生理的、病的にいかんがです。こちらの方は、つまり育ちがわるいもんですから、私らは発達のいがみと言うんですが、そういう、いがみの中から生まれてくるβ、ま、出てくるころは、一緒なんですけど、ということが分かってきたんです、これやってるうちに。そんで私はね、一年そういう組をやりましたけど、それはいかんと、やっぱり本質的な、障害児教育へもどらなきゃならんという、ことで、二年目からそこへ、移っていったんです。であの一私、ちょーどねー、あの一先輩にね、田中ビネーというあの一、いわゆる個人テストですよ、あの一、じゃなくて、団体テストじゃなくて、それを習っておりましたのでその12人の子をちょっと調べて、みるとですねー、やっぱり正常なんですよ、知的にいうと、そのほとんど12人の、子のほとんど正常で、ただ2人だけねーやっぱり、それでも、いま私がつもってる、ここにいる人なんかに比べればいわゆる軽度という、軽度なんですけど、まああの一障害には間違いのないものが2人おりました、それで、2年目からね編成しなおしたんです、そういう子だけ集めるいうことになって。

I：またその12人以外の子、にも、そういう子がいないか調べて？

X：ええええ、調べて、調べながら。集まってきたら、5、6人おりましたねー。

【場面4-b】でまず言及されているのは、特別学級の中でも生徒の間に徐々に分化が発生してきたこと、具体的には知的障害の子が、「あいつら入れとったら、いつでも（悪事が）わかる（ばれる）」ということでその他の子から「次第にのけられて」いく、「疎外されるようになる」ということである。こういう事態に直面して、思案を

(「当り方を考えないかなーと」)していた頃、ちょうど県都高知市に視察に行く機会があり、そこで「かっちりとした、高知プラン⁵⁾というのを立てて」本格的な障害児教育が実践され始めているのを目の当たりにし、ショックを(「そんなもん作ったら大ごとや」「それはいかん」)受けたエピソードが次に語られる。そして習いたての最新技術であった、個人式の田中ビネー知能テストを施して正常／障害の分類を行い、その結果「障害」にカテゴリー化された子だけを集め再編成された学級で再出発した、といういきさつが語られる。こうした事実経過を述べる上で、下線βで示したように、生理的・病理的な障害と社会的原因に起因するそれとの二分法を提示し、整理を行っている。

以上【場面4】のやり取りを通して、第一に目につくのは事前の相互の〈よみ〉の経験への参照が、依然としてときおり、なされていることである。事前の〈読み交わし〉がなされたことへの相互行為の確認が、このインタビュー全体に分散してコンスタントになされているのである。第二に注目したいのが、【場面4-b】のなかほどに登場する「私らは発達のいがみ(ゆがみ)と言うんですが」のフレーズである(下線β)。ここでX氏の語りの主語が突然「私ら=we」に変化することに着目したい。発達のゆがみという「私たちの言い方」、すなわち集団的ジャーゴンが参照されることで、この相互行為場面に「私たち=we」カテゴリーが立ち現われた。この「私たち=we」が指し示すのは、障害児教育や障害児者問題について、なにがしかの集団的ジャーゴンを共有するグループである。ここで注意したいのが、障害児教育関連の分野でも、ちょうど先ほど言及した同和教育・部落問題関連におけるE会とG連合との緊張関係と同じ構図の緊張が、存在することである。この「私たち=we」カテゴリーの使用は、明らかにこの対立構図を指示するものであった。さらに言えばこのカテゴリーの立ち上がりは、こ

れに先だってすでに達成されたカテゴリー化、すなわち〈読み交わし〉のコミュニケーションによって、部落問題におけるX氏の立場性について交わされた了解という基盤の上に、発生したものだと考えられる。ただしX氏は、「私たち=we」が示唆していると思われるF党系の障害児者教育関係の研究・運動団体「H研究会」⁶⁾の固有名は、一度も出さなかった。

そして第三が、X氏の語り内部にはらまれた揺らぎである。一方でX氏は、当時最先端の高知プランと呼ばれた「かっちりとした」障害児教育の理論と方法、それは語りの中で「本質的」「完全な」「ほんとうの」などと形容されるが、端的に言えば「科学的叡智」の結晶としての障害児教育への強い志向を語った。この立場は、相互行為場面の中に立ち上がったE会・F党の「私たち=we」カテゴリーのそれとも重なりあうものである。しかし他方で、下線部αの語りは、「生理的、病理的」基盤を有する「障害」の子と、いわゆる「発達の歪みを負った子」とを区別するために、X氏が独自に我流で開発した、いわば非科学的方法の披瀝である。「私たち=we」カテゴリーからすれば、当然「科学的」妥当性が確認された心理テストを使って、判別を行わねばならないところであり、こうした「非科学的」実践は高知プランに象徴される「本質的」で「ほんとうの」障害児教育の対極にあるものとして、全否定されてもおかしくない行為だ⁷⁾。ではこの我流の方法を披瀝した語りは、至らなかつた自分を告白する「ざんげ」の語りであろうか。トランスクリプト化によって文字起こしされると、どうしても語りのリアリティがいくぶんか減ってしまうため、説得力を欠く議論になってしまうが、笑いを交えながら得々とこの時の情景を語るこの場面を支配していた空気は、どう考えても「ざんげ」の場面とは異質なものであった。インタビュアーが「ほー、それはほんとのこと？」と思わず引き込まれるほどの磁力を、それは持っていた。むしろX氏はここで、「私たち=we」カテゴリーの公式的

立場から、巧みに身をずらしたのである。

文書テキストと違い、語りの場では、このようなカテゴリーからの身のずらしは頻繁に観察されることだ。しかし一度でも、X氏自身の口からこのような揺らぎ・ずらしの語りをきいた身からは、X氏の書いたテキストの〈よみ〉もまた違ってくることになる。X氏は福祉教員としての3年間、「寺子屋学級」をもつなかで、常に予想を超えた「応用問題」の状況を呈する教育の第一線に立ち続けた。そこでは自らの拠って立つ立場は立場として持ちつつも、状況的叡智ともいべきストラテジーを発揮して困難を乗り越えてきたことだろう。X氏の語りは、そうした自己を「いつわり」とみなして「科学的」方法を駆使する「ほんとう」の自己と対比するのではなく、後者と等価のリアリティを前者の自己も与えるような「多元的自己」の語り⁸⁾であった。したがってX氏によって書かれた文章もまた、決して教条主義に陥ることなく、懐が深く柔軟であったその存在の複雑性が刻印されたテキストとして、読んでいくことが可能だと思われる。

ただ、いくぶんかの誤解を避けるため、次の【場面5】を提示しておきたい。ここまでの議論から、X氏が「移行」と表現する現象が、あたかもX氏個人の意思のみによって行われたかのように受け取られるとしたら、それは過度な単純化である。以下のX氏の語りにあるように、混合特別学級から障害児学級への「移行」を規定した要因には、行政による（予想外の）予算措置という事情もあったのである。

【場面5】

X：うちの職員はねー、誰一人逃さずに、学力つけてやらなあかんというねー、一つの組織がありましたね、うちの職場は。だから、それにねーあの一引き抜いていくというのはね、あの一、その、邪道やと、いう声が強くてね、はじめなかなかそうはならんかったですよ。けど、現実にはねー hhh、授業が成り立たない

という。私が言うたように、現実には、ひとつも子どもが逃げ出してねー、おりゃせんやんかとそういう子どもが。その子どもらの、その学力保障っていうの、一体どうやってやる。等しくっていうても、できてへんやないかと。とゆーことから何回も討議をしゆーなからね、仕方がないなーとほんな一、やってみようかと、けど、あの一、それでなくとも教員数が少なくてですね、あの時分は確か50人学級か、なんかだったんですよ。そういうなかで、そういう子どもをまた引き出してまた別に、教員をつけるいうことはね、こんなもん一般の、普通の子どものね、教育がないがしろになりゃせんかと、いう職場の意見もありましてね。で、とにかくその、増員がしてもらえるんやったら、そういう子どもについて、えー増員してもらえるんやったら、あの一やってもええやないかというところに漕ぎつけたんです。けどねー私はあの一、そんなこと言うたってねなんで増員してくれるんやと、いままでなんぼ、一つも。ところがこれ、来たんです。来た、には根拠があって、いわゆる特殊教育をやるための、教員なら、やろういうことで、くれたんですけど。こっちはそんなこと全然しらんのです。それで、高知へ行ってみてはじめてねー、ああ特殊教育とはこういう教育だということ hhh を分かりましたです。ほんで戻ってきて、あの一始めて。

つまり、X氏が福祉教員として過ごす3年目が終わろうとする年度の節目に、行政の方から福祉教員ポストとは別に、「いわゆる特殊教育をやるための教員」のポストが新たについた⁹⁾。それまで特殊学級編成に対して慎重論・反対論が大勢だった職場の雰囲気がこのことで一変し、X氏は念願の特殊学級への「移行」が果たせた、というわけである。

3.3 語られた政治的・運動論的立場

このインタビュー冒頭のやり取りのなかで、X氏が文書テキストと同じ「未解放地区（部落）」という言葉を用いたこと、そしてその言葉は部落解放運動の文脈で、ある特定の運動論的含意をもつものとして一般的に解釈されることはすでに指摘した。しかしその後のトピックは【場面4】で見たように、福祉教員としてもった特別学級から障害児学級への再編のエピソードを軸としたものであった。X氏の語りは、ことさらに「寺子屋学級」時代の自らの実践の「原始性」を強調し謙遜しているようにも響くが、他方で団体テストでなく個人テストによる知能検査という最新技術を既に習得していたという、専門家としての矜持を聞き取ることもできた。いずれにせよ、部落解放運動における政治的・運動論的立場は直接の話題とはならなかった。

ところが、次の【場面6】にみるようにこのあと、あたかも学級再編や知能テストのエピソードが、政治的・運動論的立場を語る伏線でもあったかのような、語りの展開が続くのである。そのきっかけを作ったのは、インタビュアーである筆者による、知能テストスコアと部落という属性の間に有意性はあったかどうかをたどした質問であった。

【場面6】

I：あの本格的な特殊学級になってからは、あの知能テスト、あの田中ビネー式の、それで一応判定して、だいたい75ぐらいが基準で？

X：そうですね

I：が基準で、やっていると。でもそれ一でやっても、やっぱり部落の子が、多かった…？

X：そうですね、しかしねー、個別テストではね、そんなに差がないんです。ええ、部落とかなんとかね。ただねー、そういうG連合がすごく力を得てきてましてねー、その一行政に圧力かけたり、それから学校に圧力かけた

りするときはね、そういうことを、言う人もおりましたね。でそれに迎合する教師もおるんですよ。ですから、そういう個人テストも、個人テストができるというのは、相当その勉強してないとできんもんですから、だいたい団体、式テストというのをやるんですよ、紙で、一斉に。それではねー、もう必ずねー、たくさん出てきますよ。それにはねー、やっぱり、部落の子がねー、あの一多いということが、まあないことはないです。けどこ一意図的にね、その流す人もおったし、それに迎合して、部落の子は、低いんやという。私、よく会へ行ってね、そんなねー、あの一あてにならんと。そんなことはないはずだと、部落の子が。でそういう、個人テストというのをね、きちっとやってもらいなさいと。それに団体テストでおかしいなと思ったらね、そういうのをせなきゃかんと。そういうこともなしにね、ただ勉強もできひんし、知能テストやっても悪いな一ということだけね、部落の子は、低学力やと、いうのは間違いであるというふうなことを、しょっちゅうねー、あの一あれ、同和教育研究会かなー、同和教育研究会かな、なんかいうのがありますね。それで行って。(//少し間//) その一ときのいちばん辛かったことはね、あの一当時からG連合が分裂しましてね、E会という＝

I：＝E会、そうですね

X：ね、E会という、F党系のなにとね。ですからねー高知県でもその一、全同教というか、全国の同和教育研究会を仕切っておったのが、G連合なんですよ。だから、高知県なんかでは、E会に属する人は、そういう会へ行くなと、利用されるだけやという、ことをやってましてねー、E会に属する人は、F党系の人にはね、ほとんどそういう会にいかんかったです。けどけど私はねー、元々はあの、F党シンパでした、がそれ行って、ね、私言ったことはね、会議にも参加せずにね、ただよそか

ら見てね、なんだかんだ言うなど。ほんでその会議に出席してね、いかんところを直していくべきやないかという、私の主張でしたので、私はずっと。けどーほんっとーにいがんだ教育もありました。G連合に迎合するようなね。えー。ほんとにあの教材をね、たとえば…

【場面6】でも、個人テストという「相当勉強してないとできん」高度な専門職的技術の保持者であったことへの矜持の語りが依然続いているが、ここではその技術が、「すごく力を得てきた」G連合の運動論に基づく教育論の行き過ぎや論理の飛躍を牽制する役目を果たしたことに話の力点がある。具体的には、たしかに団体テストで知能検査をすると、部落の子がグループとして有意に低いことを示唆する結果が出ることもあるが、より精度の高い個人テストをやった結果は、グループ間の格差に否定的な結果であった。にもかかわらずG連合に迎合的な教師たちは、対行政への運動論的な思惑もからんでか、低学力の実態を誇張するような主張を続け、自分はいつも会合でそれとやり合っていた…というストーリーである。そしてこの「会合への出席」という要素から、「当時いちばん辛かったこと」である部落解放運動の分裂（G連合からのF党系の人々の訣別、E会の結成）にふれ、自分自身の立場を表明するに至る。いわく「元々F党シンパだった」が、E会の方針とは異なる考え方をもって、全同教大会には出席し続け、「いかんところを直していく」道を取り続けたというストーリーである。ただG連合の教育へのかつての関わり方にはどうしても辛口の評価になってしまい、「いがんだ教育」への批判的語りがとうとうと続く、という展開である。

X氏の絶妙なバランス感覚、そして微妙な位置取りをこうして聞くことができたわけだが、ひとたびこうした語りに直接触れてしまうと、今度はそれがX氏の書いたテキスト群への〈よみ〉

にも作用するのは、3.2の場合と同様である。特定用語の使用によって書き手の政治的・運動論的立場を推定し、自動的にそのフィルターをかけて〈よみ〉を行ってしまうことに対して、こうした〈きく〉経験が待ったをかけ、むしろテキストの裂け目から漏れ聞こえる別の声を聞き届けようとする別の〈よみ〉がそこに開けてくる可能性があるのではないだろうか。

4. 結論

4.1 方法論的含意

冒頭に述べたように、文書資料中心の立場に立つ歴史研究の側にとって、オーラル資料はあくまで、文書資料によって埋まらない空白を補填する役割を担うに過ぎなかった。しかし対峙するライフストーリー研究の側も、杓子定規な文書資料の世界に飽きたらず「生き生きとした現実」への階梯として語りを位置づけるという形で、実は同じ見方を共有していた。すなわち両者とも、文字・オーラル両資料が完全に別世界に棲み分けていて、相互に一切接触を持たないことを想定していた。

しかし本稿の事例に明らかのように、実際には両者は入り組んだ関係にある。そしてそのことの自覚の上に立って、〈よむ〉ことと〈きく〉こととがいかなる影響を及ぼし合い、それが調査対象者の理解に寄与したかを丹念に記述することの重要性を主張し、その実践を試みてきた。その際、調査対象者と調査者との相互行為を記述の軸にすえた。従来から対話的構築主義（桜井，2002）の枠組みのもと、語りのレベル（すなわち〈きく〉のレベル）での相互行為論的視点の重要性は繰り返し強調されてきたが、文字資料やテキストレベルの理解の生成においても、相互行為論的視点が寄与することを提起したことが、本稿のオリジナリティであると考えられる。

本稿の事例分析により示唆された、オーラル世界と文字世界との関係を整理、構造化すると次のようになる。

①オーラル世界への文字の入り込み

本事例では、文字資料の共有が、オーラルな相互行為の文脈構成の上で極めて重要な役割を果たしている点が、各場面におけるたびたびの言及によって確認できた。また語り手による何度かの集団的ジャーゴンへの言及が確認できたが、これも文字世界のオーラル資料への浸透の一例である。このように、文字世界が相互行為場面を下支えしたり構造化している点への自覚は、ライフストーリー研究がときに陥りがちな語りへのロマンティズム、すなわち自律して完結した語りの世界が存在する筈だという幻想を、戒めることになるだろう。またこうした自覚は、たとえばインタビュー場面におけるカテゴリー化の問題において、それを相互行為場面でのオーラルなやり取りに一元的に還元する議論に、一定の歯止めをかける意義もある（本事例における【場面2】から【場面3】にかけてのシークエンスを参照）。

②文字世界へのオーラル経験の入り込み

対面経験が文書資料の入手につながり、そのくよみ>までも深く規定する、ということがある。特に本事例のようなマイノリティ社会運動をテーマにする場合、必要となる文書資料は公文書館でのアクセシビリティが保障された文書とは異なって、各所に散逸、私蔵されている場合が多く、入手自体が相互行為場面に依拠することが少なくない。したがってそうした場合、入手経過も含めた相互行為場面の分厚い記述を行い、それが調査者である書き手のくよみ>をどう規定したかを反省的に叙述することが重要である。この作業は、旧来の実証史学において信じられていた、テキスト（文書）世界の自律・完結性に対する批判となるだけではない。それはまた、実証史学で行われているいわゆる資（史）料批判と同じ機能を結果的に担い、研究の妥当性を向上させるものと考えられる¹⁰⁾。いわば、テキストとオーラル世界とを往還しながらの資（史）料批判というわけである。

4.2 サブスタンシャルな（研究上の）含意

やはり本稿冒頭付近で筆者は、インタビューも含むところのX氏との相互行為が、自分の福祉教員研究に重要な視角をもたらす点で大きな寄与をなしたことを述べた。すなわち福祉教員が担ったものが決して、今日の部落解放教育（同和教育）につらなるものだけに還元できるのではなく、のちに特殊教育・障害児教育へと分化していく太い系譜もそこにあること、福祉教員イコール同和教育の創始者・先祖たち、という枠組みは調査ターゲットを同和地区や同和教育校、その関係世界に狭めていたが、かつて福祉教員として活躍した人々の中にはその後、養護学校設立運動に身を投じたり、障害児者福祉の領域に身をおいたりする人たちも多くおり、豊饒な世界がさらに開けている可能性があること、であった。こうした気づきは、筆者の研究成果（倉石，2009）にもある程度反映させることができた。またその延長線上で、今後もさらなる研究を展開していく余地があるだろう。

しかしながら、既発表の研究成果物でも、そしてまたその延長線上で今後発表していくであろう成果物においても、なかなか触れることができなかった／今後もできないであろうテーマがある。それが、本稿で述べたG連合とE会（F党）との分裂に象徴される、部落解放運動における政治的・運動論的立場の問題である。じつは、福祉教員における「もう一つの系譜」、すなわち特殊教育・障害児教育へと分化していく系譜の存在には、この解放運動の二勢力への分裂が色濃く影を落としている可能性がある。X氏との邂逅は、同時にこの可能性に対する気づきをも、筆者にもたらしたのであった。しかしながら、そうした見通しは仮説という形式ですら、研究成果物に書き込むことはできなかった。

本文中でも述べたように、私自身は高知のフィールドに、G連合関係者を通じた紹介で入れていただき、現地で最もお世話になり続けている方々もそのサイドに立っている。部落問題や同和教育

をテーマに調査研究している以上、E会・F党関係者との遭遇は避けては通れないことは頭では分かっている、できることなら回避したいという気持ちが強かった。ただ今回のX氏との相互行為（インタビューだけでなく、それを包む総体としてのやり取り）を振り返れば、それは半ば私の意志を超えて「向こう側からやってくる」性格のものであり、半ば私の意志で求め、自分から「引き寄せた」ものであった、ということができる。この問題に自分なりに決着をつけたい、いや決着など望むべくもないかもしれないが、少なくとも入り口には立ちたいという思いが2回目のインタビューへと自分を駆り立て、そしてX氏との相互行為を主題とした本考察へと駆り立てたのである。本稿が主題として掲げた、オーラル・ヒストリーにおける〈よむ〉と〈きく〉の相互作用というテーマすらも、ある意味ではこの問題との格闘の意匠に過ぎないのかもしれない。そう言って悪ければ、問題にたどり着くための媒介であったということかもしれない。

ただ明らかなのは、ライフストーリー研究の方法基準として桜井（2002）が掲げる「透明性」の実践こそが、すなわち本稿で試みたような、インタビュー過程はもちろんのことそれを包みこむ総体としての相互行為をできる限り透明なものとして提示することこそが、この経験を自らの研究へと還流させるための唯一にして最良の回路だということである。その実践に際して、文字資料の世界とオーラル世界とを隔てる壁の存在は、全く無意味以外の何ものでもなかった。本稿で考察、あるいは実践してきた往還の試みは、避けて通れないが避けたい思いも強かった経験の叙述に際して、踏み越えておかねばならない方法論的一里塚であったと言える。

さらに最初の遭遇者がX氏という、自称「元F党のシンパ」であり、状況的叡智に富み、「いかんところは直せばいい」とG連合側の人々とも対話し続けるといふ、じつに懐の深い魅力的な人物であったことは、大いなる僥倖であったと言

うべきだろう。こうした人物を理解したいという強い思いが、文字とオーラルとの「壁越え」へと、また避けて通れないと同時にできることなら避けたい経験の叙述へと、私を駆り立てたのである。

【付記】本稿は、日本社会学会第85回大会（名古屋大学）における部会「ライフストーリー研究の射程と地平」における報告原稿に、大幅に加筆したものである。ともに部会を企画・実施した仲間である佐々木てる、仲田周子、西倉実季、石川良子の各氏に心から感謝したい。また、学会報告に先だって検討の機会を与えて下さった、桜井厚先生はじめライフストーリー研究会のメンバーの皆さんにも御礼申上げる。

注

- 1) この二つの極論的立場のどちらにも与することなく、バランスをとることの重要性はこれまでも繰り返し指摘されてきた。たとえば英国の代表的オーラルヒストリアンであるポール・トンプソンはこう述べている。「記録文書と口述の証拠の間に違いがある場合、どちらか一つの叙述が他方よりも信頼できるというわけではかならずしもない。インタビューは公式の記録の背後にある真実を明らかにするかもしれない。あるいは、その違いは、異なる視点による完全に妥当な二つの叙述を代表しているかもしれない。そして両者が一緒に吟味されて、真の解釈への決定的なヒントになるかもしれない」（Thompson, 2000=2005, p.469-470）。こうした指摘が繰り返されることは、逆にバランスをとることがいかに難しいか、特に口述資料を用いて仕事をする際、それが「個人の直接の経験から湧き出ており…まさにそれが他のどんな史料にも現われないという点で価値がある」（前掲, p.470）ことに溺れてしまいがちであるか、を示唆している。
- 2) 桜井・小林（2005）によればマスター・ナラティブとは、「コミュニティをこえて社会的に機能するイデオロギーであり、文化的慣習や規範を表現す

るストーリーであるとともに、ときにポリティカリー・コレクティブな（政治的に妥当な）表現形態をとりうるストーリーでもある」（前掲：178）。

- 3) 2007年11月13日付『高知新聞』。見出しは「戦後の本県「福祉教員」／不就業対策などに奔走／外部との協働、今こそ必要／倉石准教授（東京外大）が研究論文」。ちなみに1回目のインタビューでB市役所まで同行した地元紙記者は、当該記事の筆者でもあった。
- 4) 英国における教師のライフヒストリー研究の第一人者、アイヴァー・グッドソンは自身の研究史を振り返って、当初はカリキュラムや授業実践など教室内での活動に限定されていた関心が、やがてその「矩をこえ」て教師のライフ＝人生そのものへと広がっていったと語っている（Goodson, 1992; Goodson, 2001=2006）。
- 5) 高知プランとは、知的障害児・者（当時の言葉では精神薄弱児・者）の生活者としての自立をみすえ、その「適職」を絞り込む一方、職業訓練に必要な能力特性を抽出し、その育成を意図した教育課程を編み出そうとしたものである。詳しくは是永（2005）を参照。高知プランの策定をきっかけに、「実際的な生活活動を学習活動として取り入れ、『現実度』の高い生活を掲げ、学校工場方式とか校外実習（職場実習）方式とよばれる、徹底した職業教育ないしは職業教育的色彩の強い生活主義教育の形態が生まれた」（田中・石山・宇川・矢野川 2010, p. 209）。
- 6) H研究会は1967年に結成され、現在まで活発に活動を続けている。それに対抗するかたちで1976年、G連合と密接に結びつき、養護学校義務化反対を唱えるグループIが結成されるに至った。
- 7) 障害児教育の制度化、専門化が徐々に進むにつれ、こうした草創期の混合的特別学級（？）とも言うべき状況は、高知県全体においても否定されるべき過去として位置づけられるようになった。たとえばこの頃の実践は普通学級の「水増し教育」であった、という表現はその一つである。「これは、戦後の社会的混乱を背景に学校における非行対策

や長欠対策が重要となり、その課題解決の一環として、特別支援学級が設置され、存在すること「が」あり、様々な性格をもった特別支援学級であった。こうした中に指導の内容や方法は、通常の学級における一般的な教育をよりどころとして、学力のきわだって低い児童・生徒を対象にして、学年段階を下げた指導内容を、やや丹念に、繰り返し指導しようとする、いわゆる普通教育の『水増し教育』的な性格が顕著であったと考えられる」（田中・石山・宇川・矢野川 2010, p. 208）。

- 8) 桜井厚は「多元的自己」に関連して、次のように述べている。「自己が強い一貫性や同一性をもち、『ほんとうの自己』が他者からの外部干渉を排した『個人の内部』に存在するという自己観が、現代のわれわれが常識として共有する自己観となっている。ところが、インタビューの場では、そうした自己観はかならずしも通用しない。語り手がどのようなものとして自己を定義するか、自己の動機をどのように規定するかは、物語を語ることによって行われ、その営みは、インタビュアーの質問／応答、すなわち承認や批判を離れて考えることはできないからである」（桜井 2002, p. 214）。
- 9) 『昭和38年度高知県教育年報』によれば、X氏が証言するようにこの年（1963年）から、C中に新たに特殊学級が設置されている。生徒数の12名も、ピタリと記述と一致している。ちなみに1963年は、高知県の特殊教育にとって大きな節目となった年であった。高知市立旭小学校と城西中学校特殊学級が再編され高知市立養護学校が誕生し、高知市教育研究所には特殊教育部門が設置された（是永 2005, p. 22）。
- 10) ポール・トンプソンはこの点に関連して、「社会調査におけるインタビューに関する議論と比較すると、史料学の分野では、本来的にはどんな文書史料にもインタビューと同じように存在するはずのバイアスについては、議論があまりおこなわれていない」（Thompson, 2000=2005, p. 219）と述べ、文書史料中心の実証史学の知的怠慢を痛烈に批判している。

参考文献

- Goodson, I. (ed.) 1992, *Studying teachers' lives*.
Routledge.
- Goodson, I. & Sikes, P. 2001, *Life history research in educational settings*. = 2006 (高井良健一・藤井泰・山田浩之・白松賢訳) 『ライフヒストリーの教育学：実践から方法論まで』 昭和堂
- 是永かな子 2005 「高知県の障害児教育における『高知プラン』の意義と課題：関連する6つの文献の検討を中心に」 『高知大学教育学部研究報告』 65号, 19-34頁
- 倉石一郎 2006 「紙の世界の向こう側での邂逅：オーラル資料と文字資料の併用をめぐる『未一経験』記」 『日本オーラル・ヒストリー研究』 第2号, 日本オーラル・ヒストリー学会, 84-102頁
- 倉石一郎 2007 「〈社会〉と教壇のはざまに立つ教員：高知県の『福祉教員』と戦後の同和教育」 『教育学研究』 第74巻3号, 日本教育学会, 40-49頁
- 倉石一郎 2008 「地方教育史研究におけるインタビューの可能性：紙の世界の向こうを張ろうとする〈声〉をきく」 『フォーラム現代社会学』 第5号, 関西社会学会, 72-83頁
- 倉石一郎 2009 『包摂と排除の教育学：戦後日本社会とマイノリティへの視座』 生活書院
- 桜井厚 2002 『インタビューの社会学：ライフストーリーの聞き方』 せりか書房
- 桜井厚・小林多寿子 2005 『ライフストーリー・インタビューの射程：質的研究入門』 せりか書房
- 田中誠・石山貴章・宇川浩之・矢野川祥典 2010 「特別支援教育の史的研究：高知県の特別支援教育歴史の変遷その1」 『就実論叢』 39, 205-210頁
- Thompson, P. 2000, *The Voice of the Past: Oral History*. Oxford University Press. = 2002 (酒井順子訳) 『記憶から歴史へ：オーラルヒストリーの世界』 青木書店