

解釈実践としての〈子どもの才能〉 ～理科領域教員のライフヒストリー研究の可能性～

(教育学研究室) 白 松 賢

“Giftedness” as Interpretive Practice: The Possibilities of Life History on Science Teachers

Satoshi SHIRAMATSU

(平成22年6月5日受理)

I. 問題設定

「英才教育」「早期教育」といった言説で示されるように、子どもの「才能」をめぐる議論は我が国においても徐々に活発になってきている。しかしながら教育研究の世界において、子どもの「才能(能力)」に関して、古典的な〈遺伝論〉と〈環境論〉の二元対立的議論や戦後の民主主義社会における教育の平等至上主義の展開の中で、空洞化され、ある種のタブーとなってきた⁽¹⁾。とりわけ我が国の教育学の研究領域で、「才能」「才能教育」の議論は現在もほとんど行われていない⁽²⁾。そのため、我が国では、「才能児」の存在や「才能教育」の必要性は語られるものの、学校教育においては実態的には存在していないことになる。

ではどこに「才能(児)」は存在するのか。この回答を松村2008はアメリカの連邦教育省の定義を参照しながら、端的に示している。『「才能児」というのは、たまたまその地域、学校に特殊な才能に対処できる学習の場を提供できる予算や人材、教育プログラムが存在するかどうかという、きわめて実質的な要因』で決定されており、「才能教育特別プログラムが収容できる対象児が才能児」である、という(松村2008, 90頁)。

この松村2008の指摘は、教育学領域においても、重要な問いかけでもある。というのも、実証主義的アプローチに基づく、「才能」の实在論に立った場合、いかにオーセンティック(真正)に、「才能」を発見することができるか、という発見(測定)方法が問われることになる。この問題は「才能教育」のみならず、「学力」「能力」に着目する研究者を悩ませ続けてきた問題でもある。現実

に我が国の教育評価研究が進展していない理由として、〈本物の学力〉〈本物の能力〉〈本物の才能〉という「本物の(本当の/真の)」という議論がある。「本物(本当/真)」をめぐる議論は、結果として、「学力」「能力」「才能」の空洞化を達成する。例えば、今まで受験学力と批判される学力以外に、社会全体で共有されうる学力の指標で成功したものがなく、すなわち測定尺度の不在によって、「生きる力」や「確かな学力」そのものの内実が学校や教師個々で多様性や不確実性を生じさせる。そのため、「生きる力」「確かな学力」の測定可能性が問われると、「生きる力」や「確かな学力」の必要性や内容に関する議論は困難となり、空中分解せざるをえなくなる。これと同様の理由で、「才能」の発見可能性が実証主義的に問われるならば、「才能教育」そのものの議論が論理的に閉ざされてしまうことになる。

しかしながら松村2008は、「実質的な要因」を制度化している社会においては「才能(児)」は存在しうると指摘している。これは、社会的構築主義アプローチに基づく、「構築物」としての「才能」という観点にたつことを意味する。具体的にいうならば、社会的構築主義アプローチにおいて、「才能」は社会的な相互作用を通して達成された構築物としての概念である。すなわち、「才能」を多元的で可変的な社会的構築物と捉え、「才能」が様々なフィールドでどのように定義されているか、ということを示している。

Ⅱ. 研究の目的と方法

これまでに、PISA学力調査の結果を分析した国際比較など、日米比較による教育方法の在り方の違いや教育評価の違い、「学力観」や「能力観」の違いを検討する研究は蓄積されてきた。例えば、歴史教育で育成しようとする「能力」の違いを日米の授業実践のフィールドワークによって検討した渡辺2003は、日本では「共感能力」の育成が重視され、アメリカでは「分析力」の育成が重視されていることを明らかにしている。

ところが、「才能」に関する調査研究は、教育学領域においてほとんどみられない。この現状においてまず「才能」に関する調査研究を進展させる上で、社会的構築主義アプローチとライフヒストリー研究に着目する。

この理由として、三つがある。第一に本論文は、「才能」を社会的構築物と捉え、単に「才能」は発見可能なものではなく、発見可能な手続き（社会的相互作用）を経ることによって「才能」は発見可能となる、と捉える認識論的立場にたっているためである。第二に、「才能教育」を採用していない我が国において、現段階で、教師が「才能（能力・力）」をどのように語るか、ということ（解釈実践）を解釈＝記述することに重要な意味があると考えられるためである。特に「才能」をめぐる解釈実践を対象とした研究（方法）は行われておらず、その意味でも、教育学上、新たな知見や研究方法を明らかにすることができる。このことは実証主義的な「才能」の尺度を開発する研究と比較したり、時に相互批判的に検討したりすることで、「才能」に関する研究の豊饒化を達成しうるのである。第三に、「才能教育」をめぐる人々の言説を対象にした研究や「才能」に関する教師や保護者の解釈実践に関する研究を行うことで、教育学領域における「才能教育」の危惧（過度の受験主義や選別主義への疑念）へ陥ることなく、研究を推進することができるためである。

そこで本稿は、教師の「才能」をめぐる解釈資源を考察し、社会的構築主義アプローチとライフヒストリー研究を接合した研究方法の可能性を明らかにすることを目的とする⁽³⁾。方法論として、ライフヒストリー研究の手法は、Goodson訳書2001に依拠し、「解釈実践」における「解釈資源」を明らかにする手法は、HolsteinとGubriumのアクティブインタビューと解釈実践の分

析（Holstein and Gubrium訳書2004, Gubrium and Holstein訳書2006）を参考とする。

本研究には3名の研究協力者（西日本における調査）があり、X先生（60歳代：理科教育の指導実績のあるベテラン教員：小学校：調査時期2009年1月）、Y先生（50歳代：中学校における科学部指導実績や小中学校における理科教育経験を有するベテラン教員：中学校・小学校：調査時期2009年2月）、Q先生（30歳代：理科教育の経験3年間の中堅教員：小学校：調査時期2009年1月）である。そして本研究の対象は、研究協力者のライフヒストリー・インタビューを通じて構成された「才能」をめぐる解釈実践のドキュメント資料である。本来であるならば、ライフヒストリー研究では、一人に着目をするのが、インタビューの進展において、「才能」に関する解釈実践をアクティブに構成するプロセスを創出していったことを踏まえて、解釈＝記述の対象を3名とした。すなわち、インタビューの手法としては、それぞれ個々の研究協力者のライフヒストリー・インタビューを行い、インタビューによって生成したドキュメント資料を解釈＝記述する手法として、HolsteinとGubriumのアクティブインタビューと解釈実践の分析を用いていることになる。また本研究では、今後の継続した研究の進展をにらみながら、現段階で「才能（能力・力）」「理科教育」をめぐるドキュメント分析にとどめ、包括的なライフヒストリー研究による再構成を行うための基礎的論考を行う。

なお以下の解釈に用いている経験ドキュメント資料（以下ドキュメントと記述）は、内容や言い回しを改変しないように最大限留意しながら、方言及び語尾、感嘆等に関する部分を最低限修正し、内容を読みやすくしていることを付記しておきたい。また研究協力者には、インタビュー時に研究の趣旨や内容をインフォームド・コンセントシートによって示し、論文公表に関して、内容のチェックを依頼し、了承を得られた内容を論文として公表している。

Ⅲ. 「才能」をめぐる解釈実践

(1) X先生のドキュメント分析

X先生は、小学校における理科教育で豊富な経験をもった先生であり、すでに定年により学校を退職されている。X先生は学校における理科教育のみならず、学校外の社会教育や様々な科学関連の催しなどでも理科関連の教育に携わった経験を豊かに有している。本研究では、「先生の経歴」「理科教育に関する経験」「子どもとの関わり方」「理科教育観・授業観」を中心に、X先生のライフヒストリー・インタビューを行った（以下ドキュメント資料に示すSは、すべて筆者である）。

まず明らかになったことは学校教育の制度的文化的歴史的な文脈（平等性・全体性）は、「理科」の在り方に深く関わっていることである。「ドキュメント1」にあるように、「平等観」は教育の多様化や個別化において、一つの大きな障壁となってきた、という。加えて、子どもの理科の力は「ドキュメント2」に示されるように「学校外の生活」に深く関わる問題である、という〈語り〉となっている。「ドキュメント3」では、学校教育における理科は、学習指導要領の目標を達成するためのものと語られることから、学校教育における「才能をめぐる教育」の不在や困難さが表出される。ここにはX先生が社会教育や学校外における理科教育活動にも従事した経験が表れている。

【ドキュメント1】

その子はだんだんだんだん広がるけど、始めに誰がライターつけて、ライターで火をつけてあげるかよ。そのことをするようなことまでするようなことをしない。みんな平等に教えないといけない。だから、はき違えた平等観みたいになってるんじゃないかと思うんですがね。

【ドキュメント2】

X：そう。だから、その時の体験というものを大事にするためには、学校だけではできない、学校以外の、自分自身のそういう生活の豊かさが、ないと出ないんですよ。（筆者中略）。小学校の下校までは、これは、全体主義と、社会主義、社会主義なんですよ。これは、有名な人が書いて。下校から家へ帰るまで

に、資本主義になるんですよ。

S：はあ。

X：どっことも日本人。そうすると、社会主義はある程度、レットルで、みな共同に教えていく、平等に。学習指導。ところが放課後から、家へ帰るまでは、お金を入れるが、なにしようが、その子自身が持っている自由度があるから、そこへ、資本主義発想で自分自身のですね、いわゆる、世界を築くこともできるし。ゲームなんかにいそしむ子もおるし、部活でいく子もおるだろう。そういう風な豊かなものをね、入れておかないと、理科教育だけ一本で考えることは、絶対できない。

【ドキュメント3】

僕はね、だから理科の授業は、学習目標を達成するものだから、ええんやないかと思うんですよ。ほやけども、理科の授業を通して、その子に何かしたいというのは、必ずうん、絵を描くとか、その感動体験を文章にするとかいう作業をしていかないと。客観化したものをね。それが大事なんじゃないかなろうか。そんな中からいい子って見つかるんですよ。

次に、「才能」の解釈資源にあるカテゴリーやリファレンスを考察したい。「ドキュメント4」では、「才能」に関するカテゴリーとして「センス」が用いられる。そして体験を言語化して、学びと結びつける力が「センス」と定義される。すなわち、子どもとの言語による相互作用を通じて、「センス」を感じ取っていく。「才能」に関する社会的定義の不在している我が国においては、個々の教師のライフヒストリー（経験や教育観等）と結びついたり、教師と児童生徒との相互作用などから、「才能」は発見され、伸ばされる、という「才能」の構成過程が表出されている。また、X先生の解釈資源のリファレンスには、「逸話（ノーベル賞受賞者や理科領域の有名な偉人）」がある。「ドキュメント5」にあるように、理科教育における「言葉のインスピレーション」の重要性が、例えば、湯川秀樹の逸話から構成される。ノーベル賞受賞者や理科（科学）に関する偉人等の物語（逸話）は、理科教育を考える上で重要な「モデル・ストーリー」（桜井2002）を示しており、子どもの「才能（能力・力）」

を構成する重要な解釈資源となっている。

【ドキュメント4】

X：非常にセンスがいい子はね。あっ君は博士だねってね、言ってあげたらいい。それだけでいいんですよ。

S：そのセンスっていうのは、どうやって見分けられるのかなっていうのが。

X：これはねえ。

S：はい。言葉では

X：すぐにね、あの、言葉で、まあすぐにそれはどういふものであるか自分の、バックグラウンド、体験の言葉を出してくるんですよ。

S：センス？自分のバックグラウンド？

X：自分が過去にいろんなこと生活で体験してるでしょう、それを必ず出してきて、現実にあるものと、引っ付けようとする。これはね、そういう子できる子、あっセンスがある子っていうのかな。引っ付け合う。他の物を投げかけたら、その子、その知的体験か。そんなんじゃないかと思うけどね。

【ドキュメント5】

湯川秀樹さんはね、小学校6年生までで全部源氏物語を読んだんですよ。そしたら、言葉のインスピレーションと、イメージがものすごくでた。(中略)それをたくさんインスピレーションなる土台を小学校くらいまでに、もう、ごっこ、ごっこ入れといてやらない。そのためには、読書体験であり、どういう言葉を持っている、言葉に深く沈んでいる言葉というものの沈んでいる、いろんな要素、…。

(2) Y先生のドキュメント分析

Y先生に関するインタビューでは、理科教育でのばす力や理科へ進む児童生徒の特徴などを尋ねた際、「ドキュメント6」では、子どもとの関わりから「課題を見つける力」が語られた。また「ドキュメント7」にあるように、「理科で身につけさせたい力」については、教育現場の現状を鑑みながら、「比較する力」「事実に基づいて考える力/評価する力」「論理力」が強調される。これまでに経た子どもとの関わり（相互作用）や研究世界の

言説、そして現実の教育現場での経験や教育観と結びつき、「力」が定義される。本インタビューにおいて「才能」というカテゴリーは、主に「能力」「力」という形で展開していった。このことも、「才能」という社会的定義が不在である我が国では、「才能」をめぐる一つの解釈実践の在り方を示している。

【ドキュメント6】

学生（理科系の研究をしている大学生）と話しよったら、どんな研究しよんで。ほいで教授の先生が色々教えてくれるんやろ言うたら、「教授の先生は全然、自分で課題を見つけることを中心にやっとなじゃ」という話を聞いて、あーやっぱり課題というのはそんなに簡単に見つかるものではないんやなって。課題が見つかったらほんと研究の8割はもうできたようなもんじゃいって言われてますけど、課題を見つける言うたら、ほんとに難しくて、永遠のテーマですねこれ。そんな風な子どもがいました。そんなにはおらないですけど何人かはありましたね。理科の方へ進んだ子。

【ドキュメント7】

S：子どもたちに付けたい理科の力という風に聞いたときに、先生だったらどういう力といった風に答えられますか。

Y：力…どんな力…難しい。

S：ははあ。

Y：やけん、結局、ものを比較する力。比較して違いに気づいたり、それから、(不明) 論理的に、物事を考えたり。ただ当てずっぽうじゃなくて、ちゃんとした実験や観察の。(中略)。だから、結局、当てずっぽうで考えるんじゃなくて、ちゃんとした事実に基づいて、物事を判断したり、推論したり。そういう力は、これ世の中生きていく上で非常に大切な力やないか思います。(中略)理科で学んだ、ちゃんと事実に基づいて、相手を評価したり、物言ったり。そういう冷静な力、論理力というか、そういうものを養うのが、1番の理科の力かな思うんですけどね、そういう力というのは。

さらに「理科教育」の可能性については、「いろんな

能力」の子どもが活躍できることがあげられる。「理科」の授業をきっかけにした子どもとの相互作用が、さらに授業の中に展開されることにより、多様な子どもが活躍できる授業となる。ここには、「学校外の生活」と授業内容を結びつけて考察する力の重要性が表出されており、Y先生が学校外に学びの広がり、学校外の体験を授業における学びにつなげる理科教育を行ってきた経験が深く関わっている。

【ドキュメント8】

春の生き物探してみようというので、写真をね、ツバメの巣の写真をね持ってこいと、一生懸命ツバメの巣撮ってきた子がおりましたけど。(中略) それから、ある子は、ツバメの卵、割れた卵を持ってきた子がおりましたけど。私も初めて見ましたけど、割合ちっちゃい。おい、これ見てみい言うて、この子が持ってきてくれたんぞとかって。自慢してやりましたけど。「すごいねえ、やっぱ実際のものを見る方がわかりやすいねえ」いう話をしたんですけどね。(中略) ある面白いような子が活躍できる教科、ではあるんです。いろいろな能力の子が活躍できる教科だなという感覚はあります。

(3) Q先生のドキュメント分析

Q先生は、高学年を担当することが多く、理科を指導した経験は3年間だけである。そのため、このインタビューまで、理科の才能に関して、自ら実感し、考えるという経験をあまり有していない。しかしながら、「ドキュメント9」に表出されているように、理科専科の教員との会話の中で、「関心の強い」子どもの特性として、家庭(学校外の生活)における経験や教育の背景を感じる、という。

【ドキュメント9】

S: 特別、力を感じるような子とあって、今まで出会ったりとか、教員間のそういう理科専科の先生と、あの子の力すごいぞみたいな話っていう経験ってあります?

Q: 昆虫とか虫とかのことにすごく詳しい子とかは、普段からそういう話もするんですけど、やっぱりそ

ういう生物の授業っていうか、になると、やっぱりこう、具体的に発言をしてきて、あーこの子やっぱり、よく普段から見に行ってるから、やっぱりそういうの、力があるなとかいうんとか、いうのはしますけど。どうですかね。あと科学的なことは…あでもなんかこう、やっぱ経験をよくしてるなっていう、普段からおうちの人とどっか出かけたりとか、なんかおうちの人とそういう体験をしてるなってというのが感じられる子は、そういうのが強いねっていう話はたまにしますけど。

3名の研究協力者のドキュメント資料を解釈する中で、「学校外」「経験」「体験」というカテゴリーが「才能(能力・力)」をめぐって構成される。それは学びを学校外に広げ、学校外の経験を学校における学びに生かす、という「才能(能力・力)」の物語である。ここにも、一つの「才能」を解釈する資源が表出されており、「学校内」と「学校外」の学びと体験をつなげる教育実践が我が国では重視されていることをも示している。

IV. 結語と今後の課題

本稿で示したように、インタビューにおける「才能」をめぐる解釈実践は、「公教育領域における才能教育のタブー」(麻生・岩永1997, 34頁)というドミナント・ストーリーを示している。「平等主義」「全体主義」とX先生が指摘するような平等至上主義は、特定の才能や能力に関する公教育の限界が示されている。また理科教育の経験の少ないQ先生には、「理科の才能」という問いそのものが新しい経験となっている。これらには「才能」を可視化するための「解釈資源」と「手続き」が制度化されていない我が国では、教員にとって「才能」という問いに関する経験がほとんどない、あるいは必要のない経験である、という側面を示している。

しかしながら、インタビューの初期、「才能」というカテゴリーでの解釈実践の困難が示されながらも、「センス」と表現するX先生や「理科で身につけさせたい力」を語るY先生は、子どもとの相互作用を踏まえて「才能」を構成する場面もインタビューの中でみられるようになる。この「相互作用」の重要性は他稿で詳しく論じたいのでここでは、「解釈資源」の問題を解釈=記述したい。

本稿のライフヒストリー・インタビューによって創出される、改めて「才能」を再構成する〈語り〉は、「才能」に関する解釈資源を用いた解釈実践を創出する。すなわち、その問いが設定された場合、経験を再構成することで、教員は「才能」を語る事が可能となる。少なくとも、「育てたい力」や「のばしたい力」というビジョンを有する教員には、自らのライフヒストリーにおける経験と結びつけて語る事により、「才能」が再構成される。本稿の「才能」を構成する可能性のある解釈資源は、教員のライフヒストリーにおける「理科に関する子どもとの相互作用（会話や継続的な指導の経験）」「教育観」「児童生徒観」「教科観」「教員間の会話」「逸話（理科領域で秀でた人の話や語り）」「教育言説」であった。これはすなわち、教員一人ひとりのライフヒストリーを丁寧に聞き取り、解釈＝記述することの重要性と有益性を意味している。

生活上の経験と経歴（バックグラウンド）は、明らかに人物を構成する重要な要素である。これは我が身を振り返った時に感ずることでもある。われわれは「自分」というものをかなり授業に投影させる。したがって経験と経歴はわれわれの実践を形作るのである。（Goodson訳書2001, 38頁）

このことは「才能教育」の制度化されていない我が国だからこそ、教員の「才能」をめぐる〈語り〉を拾っていくことで、麻生・岩永1997の指摘する「創造的才能教育」を拓く可能性にもつながるだろう。というのも、「才能教育」を制度化している国家においては、「才能」の定義（「才能」を発見する資源と手続き）が明確化されているため、それがかえって硬直化した「才能教育」の批判言説を構成しているともいえよう。それに対して、「才能」の解釈資源と手続きが制度化されていない我が国だからこそ、多様かつ多面的な「才能」観や「才能」を解釈する資源を拾い集めることが可能となると考えられる。その上で、「才能教育」を考察したり、他国の「才能教育」の課題と比較して考察することで、新たな「才能教育」を創造することが可能となるのではないか⁽⁴⁾。

まだまだ残念ながら我が国の教師研究の方向性は、一人ひとりの教師のライフヒストリーを丹念にみていくことではなく、どのようにすれば、効率的に成長させることができるか、という全体主義的で功利主義的な養成や

研修の成果に近づけるものが多い。その方向性は一つであろうが、教師の共通性と統一性が強調され、教師の個別性が軽視されるならば、学校は教師にとって窮屈な世界になりかねない。教室においては、私たち大学の教師も含めて、教師の仕事は、児童生徒学生に自らの人生をふまえて物語ることもその一つである。その中では、私たち教師一人ひとりがたどってきた人生や経験は捨象されるものではなく、むしろ重視されることで、一人ひとりに生きがいとやりがいのある仕事が再構築できるであろう。この方向性が、単なる安易な教育の多様化・個別化教育の議論ではなく、教育の豊穡化を目指した議論として、「才能」の解釈実践を考察することの必要性を指摘して稿を閉じることにしたい。

付記：本研究は、科学研究費補助金（平成22年度挑戦的萌芽研究：課題番号20650133：研究代表者 隅田学）の助成を受けた研究の成果の一部を報告するものである。

註

- (1) この空洞化は、教育成果の測定においても、同様の状態を生じさせている。その例が、「学力」である。近年、「生きる力」に拡張された「確かな学力」を測定する尺度として、通称B問題（PISAや全国学力・学習状況調査などでの「活用」に関する問題）などが使用され始めているものの、長い間、「受験学力」は批判されながらも、学力測定の尺度として使われてきた。この問題は、また別稿で教育評価の議論として論じていきたい。
- (2) また近年の教育社会学領域では、数少ない議論として麻生・岩永編1997がある。補足として、誤解のないように付記しておきたいが、本稿は教育の機会均等・公平性・公共性を無視することを意味しているのではなく、この「才能」をめぐる議論が教育の機会均等・公平性・公共性を多角的に創出することにつながることを企図している。例えば、“Twice-Exceptional”に着目して、これまでネグレクトされてきた子どもたちに、制度的に最適な保障をすることにその可能性を示している松村2008の考えと近い。また、麻生の指摘する「公教育の領域での才能のタブー化は、公教育そ

のものの水準を低下させ、受験教育産業主導の私教育領域における『閉ざされたエリート教育』を盛んにする」(麻生・岩永1997, 34頁) ことも、問題関心として共有している。ただし、短絡化された教育の個人化・個性化論争とは一線を画したいと考えているが、この問題はまた他稿に期したい。

- (3) 本稿では、「才能」の解釈実践の分析を可能とする方法論を示し、今後の可能性の一端を見せることに主眼がある。そのため、理論的考察及びドキュメント資料の解釈＝記述は今後さらに精緻化しなければならぬことを付記しておきたい。なお、少数を対象としたライフヒストリー研究の意義については、Goodson2001, 〈語り〉に着目するライフヒストリー研究の意義に関しては、桜井2002, 白松2009を参照されたい。
- (4) この議論は、松村2008のみならず、平等を掲げるイギリス労働党の政策を考察した藤井2009も、同様の方向性を指摘している。

主要参考文献

- 麻生誠・岩永雅也編1997 『創造的才能教育』, 玉川大学出版会。
- Emerson, Robert M, Fretz, Rachel I and Linda L, Shaw 1995, *Writing Ethnographic Fieldnotes*, The University of Chicago, (=1998 佐藤郁哉・好井裕明・山田富秋訳, 『方法としてのフィールドノート』, 新曜社)。
- Fine Michelle, Weis Lois, Weseen Susan and Loonmun Wong 2000, “For Whom? Qualitative Research, Representations, and Social Responsibilities” in Denzin, Norman K and Yvonna S. Lincoln, 2000 *Handbook of Qualitative Research*, second edition, Sage Publications, pp.107-131, (=2006本郷正武他訳「誰のために：質的研究における表象／代弁と社会的責任」, 平山満義監訳, 前掲書, 北大路書房, 1巻, 87-114頁)。
- 藤井泰2009, 「イギリス労働党政府における学力向上政策の展開－才能教育・飛び級・原級留置を中心として－」, 『松山大学論叢』, 第21巻, 第1号, 128-154頁。
- Goodson, Ivar.F (藤井泰・山田浩之編訳) 2001, 『教師のライフヒストリー』, 晃洋書房。
- Gubrium, Jaber F and James A, Holstein 1990, *What Is Family?*, Mayfield Publishing Company, (=1997 中河伸俊・湯川純幸・鮎川潤訳『家族とは何か－その言説と現実』, 新曜社)。
- Gubrium, Jaber F. and James A. Holstein 2000, "Analyzing Interpretive Practice" in Denzin, Norman K and Yvonna S. Lincoln 2000, *Ibid*, pp.487-508. (=2006 古賀正義訳「解釈実践の分析」, 平山満義監訳, 前掲書, 2巻, 北大路書房, 145-167頁)。
- Holstein, James.A and Jaber F. Gubrium 1995, *The Active Interview*, Sage Publications (=2004, 山田富秋・兼子一・倉石一郎・矢原隆行訳『アクティブ・インタビュー』, せりか書房)。
- 松村暢隆2008, 『本当の「才能」を見つけて育てよう』, ミネルヴァ書房。
- 野口裕二2005, 『ナラティブの臨床社会学』, 勁草書房。
- 桜井厚2002, 『インタビューの社会学』, せりか書房。
- 白松賢2008, 「閉ざされたフィールドを拓く」『教育社会学研究』, 第84集, 49-62頁。
- 白松賢2009 「ライフヒストリー研究への伝統的批判を超えて－『論理科学モード』と『ナラティブモード』－」, 『松山大学地域研究センター叢書』, 第7巻, 65-73頁。
- 渡辺雅子2003, 「歴史教育における説明スタイルと能力評価」『教育社会学研究』, 第73集, 43-62頁。
- White, Michael and David Epston 1990, *Narrative means to Therapeutic Ends*, New York : W.W.Norton & Company (=1992 小森康永訳『物語としての家族』, 金剛出版)。