

保育・教育実践に貢献しうる研究アプローチの構築 一人の生きる場の「あるがまま」に迫る方法論とは一

山崎 徳子・勝浦 眞仁・川上 大介

1. 問題と目的

研究を現場の実践につながる「学」にしたいという研究者の願いを背景に、従来の行動科学の枠組みを超え、現場を人と人が出会い関わる場とし、その営みを内側から捉え、人の「生の質」に迫ろうとする機運の高まりが見られる。保育・教育といった、人の生きるさまざまな現場研究においても、多様なかたちの質的アプローチが試みられるようになってきた。ここには ①いかに観察するか ②いかに記述するか ③いかに理論化するか といった多層な問題が含まれており、現場を生きる中から問いを立ち上げ研究する方法論、および方法的態度の構築が求められている。

この授業では、ボランティア、また研究者としてさまざまな現場で、観察またはインタビューを行った体験から得られた質的データを持ち寄り、人の「生の質」にどれだけ迫れているのか、またそれぞれの分野で得られた知見が、現場でどのような貢献をなしているのか、価値観を交叉させ、領域横断的な検討をし、保育・教育実践に貢献しうる研究アプローチの構築を目指す。

2. 研究経過

(1) いかに観察するか

教育学部 田中佑幸発表から

私は卒業論文において、発達障害を抱える子どもへの支援の問題を考察した。従来の療育理論（個体論的アプローチ）が障害を抱える子どもを適応させるためのアプローチであったことを指摘し、それが療育現場での関わりを中心とされることの多い現状に疑問を提示した。それに対し、それでは不十分で、子どもと「共にあること」の中で、感性的なコミュニケーションを通じ、子どもを主体として尊重しつつ関わるという関係論的アプローチの重要性を考察した。

「なぜ共にあることが必要か」という問いに答えるには、障害をもつ子どもが生活する場で「観察」することが必要になってくる。論文で扱った事例は、自閉症スペクトラ

ム、ADHD と診断されている小学校 2 年生の女の子 A ちゃんの家庭教師の場面を描いたものである。私は機会を得て、家庭教師として生活の場を構成する立場から支援を考えることになった。そして、観察・記録の方法として、鯨岡（1999、2005）の関与観察、及びエピソード記述の方法を取った。

関与観察とは事実をありのままに捉えようとする客観的観察と、現場で我が身を通して出来事の生き生きとした印象を得る間主観的観察を同時に行う（鯨岡 1999）観察方法である。観察を行う以上、客観的観察を行うのは当然であるが、特に関与観察の方法を取ったのは間主観的観察を行う必要があったからである。

その理由として第一に、私は家庭教師という「関与者」として役割をもってその場に臨む以上、「観察」に徹することはできなかった。現場に「関与」してその場を生きるうえでは、子どもの思いを掴んで対応していくという当然のコミュニケーションを行った。したがって、観察される内容も、単なる客観的事実に基づく行動観察だけでなく、間主観的に観察者に把握されるものも含まれてくる。この「間主観的に把握されるもの」とは、観察対象の主観性のありように基づけられながら、観察者の主観性に浮き出てきたもの（鯨岡、1999）を指している。第二に、「共にある」ことの実相は、人と人の間に生じているもので目に見えないものであるから、関わり手や観察者がその「主観」において捉えること（鯨岡、2005）によってしか捉えられない。だから、現場に関与することで初めて、間主観的に「共にある」ことの支援の意味に迫ることができる。つまり、私の立ち位置及び、観察対象の性質から私の研究には関与観察の方法が必要であった。

ここで、実際のエピソードを取り上げて、関与観察の方法を取ることで初めて見えてきた気づきについて検討する。このエピソードは、家庭教師の時間のはじめ、A ちゃんがなかなか勉強に気持ちを向けることができずにコタツにもぐりこんだ場面を描いたエピソードである。要点は、私が A ちゃんの「やりたくない」思いを受け止めつつ、A ちゃんがその気になるのを「待つ構え」を伝えつつ「待った」ところ、それがきっかけとなって A ちゃんが自分でやる気になってコタツからでてきた場面である。

<エピソード>

コタツの外から私は「A ちゃんどうするの？」と困って尋ねる。すると中から「ちょっとまって。今考えるから！」という意外に元気な声が返ってくる。それで私は「よし。じゃあ待ってる。」と待つ気にあふれる声で言い返す。するとちょっとして、「やる。」といって A ちゃんはコタツから這い出て、自分の部屋に向かう。

この場面の最後で、A ちゃんは自分で勉強をやる気になってコタツから出てくる。A ちゃんがやる気になったのは、「ちょっとまって」⇒「よし。じゃあ待ってる」という言葉そのもののやり取りだけではないだろう。下線部のように「待つ気にあふれる声」という表現で記述したのは、①単に私が「待つ構え」にあったからだけでなく、②私の「待つ構え」が A ちゃんに伝わったことが間主観的に私にわかったからである。つまり、私の「待つ構え」によって、A ちゃんが自分の思いを受け止められていると実感できた

ことが、A ちゃんにとっての大きな意味があり、それが私に間主観的にわかったから、記録の段階でこのように記述できたのである。

関与観察によって始めて見えてくることとは何だろうか。このエピソードでわかるように、感性的コミュニケーションこそが関わりの核心となっていることである。客観的観察では、客観的な事実のみに基づく行動観察に徹するため、上記のようなエピソードは描けない。そして、間主観的に把握されるものを捨象してしまつては、この場での関わりあいの機微、実相が見えてこないだろう。すなわち、間主観的観察によってこそ、関わりの意味がみえてくるのである。そして、このことから関与観察とは、私たちの「相手の行動を間主観的把握も含めて理解し、反応を返していく」という当たり前の人間関係やコミュニケーションを「あるがまま」に捉えようとする方法であり、それによって関わりの意味を考えることのできる方法だといえる。

後者の意味で、関与観察の感性的なコミュニケーションに着目する態度は、発達障害を抱える子どもとの関わりに関しての重要な気づきにもつながった。私が論文で重要性を訴えた「共にあること」の中身は、子どもとの関わりにおいて「間主観的に把握されるもの」に目を向けることではないかと示唆が得られたのである。発達障害をもつ子どもとの関わる場合、その障害がゆえにうまく関係がもてないことがある。そこで療育理論によって関わり方を決定してしまうことは、普段私たちがコミュニケーションする上で核心となる間主観的把握をないがしろにしてしまう危険がある。そのようなときにこそ子どもを一個の主体として受け止め、間主観的に思いを丁寧に把握して対応することが必要になってくるのではないだろうか。私たちが当たり前にしているコミュニケーションが成り立ちにくいからこそ、その「当たり前」に重点を置き保障することが、支援を考えるうえで大事なのではないかという気づきが得られた。このように、関与観察における間主観的観察は、観察法における意義だけでなく、広義の発達臨床の現場に臨む態度においても意義をもつものといえるだろう。

（２）私の方法的態度－研究対象者との「表現と理解」の関係

山崎 徳子

私は人と人がつながること、とりわけ障害を持つ人とそうでない人とがつながる可能性について考えている。障害児学童保育 P は、学校が長期休みの期間、自閉症など障害を持つ子どもたちが安全で楽しく過ごせる場として 2002 年に開設され、私は 2005 年から指導員として、企画、運営にあたっており、ここが実践と、観察の場である。

自閉症に関する成因、治療論は、カナーの最初の報告から五十余年を経て、「関係の発達に大きく遅れる子どもたちはなぜか」という点で一応の一致点をみている。私は自閉症児たちの関係発達の様相を、障害児学童保育 P を現場とし、以下の 2 点の観点から、実際に感性的なコミュニケーションを意識しながら築いた関係性を顧みることで明らかにしたい。

- ・子どもを人との関係性による形成的な存在ととらえる。
- ・ここでの「関係性」は個と個が先にあり、その関係・相互作用を問題にするのではなく、

「関係性」を原初的な単位として問題にする。

そのために実践の記録を記述し、その場面について母親と対話する。これは私にとっては単に子どもの情報を得るためではなく、子どもをわかりたいという思いを共有し、同時に子どもをまなざす体験である。

これまで実践研究における観察者の役割と関与の深さは ①完全な参与者 ②積極的な参与者 ③消極的な参加者 ④観察者役割（箕浦、1999）に代表されるように、どのような役割を持ってその場に臨むかによって区分され、その際留意する点として、どのようなデータを取りたいか、また、観察者バイヤスを問題として、自分がその場にいることによるフィールドの人々に与える影響を考慮して選択する（柴山、2006）ことが説かれている。その人たちの生きる場に参与し、事象を見、理論化するということは研究者の都合、関心に基づくものであり、これまで検討されてきたことはいずれも研究者にとっての「関与・観察」の検討であり、研究対象者と研究者の関係、また研究対象者にとっては何か、の検討が不足していると感じられる。

さて、P に集う保護者の多くは子どもの生活の中になんらかの形で構造化のプログラムを取り入れており、ときに私の子どもの捉え方との相違を感じるがあった。そこで、障碍児学童保育 P のある日の自閉症児トシが混乱した保育場面を取り上げ、観察者であった見学に来た学生の感想、もう一人の学生指導員、トシの母親との対話から、それぞれがトシの行動に見出す「意味」を探った。

・事例 （一部抜粋）

見学に来た学生 自由な余暇活動といっても、人をたたくだとか最低限、注意しないと
いけないのではないかなと感じます。

学生指導員 客観的に見るのと、自分がボランティアに入ってやっていると、ちがうんか
な。分析して、あなたたちの活動はこうですねみたい。集団活動をもっと増やすとか
書いてるけど、意識する中で入れなかったらしょうがない、去年と比べて今年はいけて
るなと思ってた。集団の考え方によると思うし。

トシの母親ひろみさん 家なら、ああそう、残念やったねですむんですけど、こうな
ってる（てんやわんや）子どもに打つ手がないんやなって思われるのがきついなあとか、
後は、子どもがしんどそうやなって思われるのがきついなあというのはある。

見学に来た学生は浅い関与により、理論や方法に引きつけて場を観たのに対し、学生指導員は自分との歴史、積み上げてきた関係、母親への思いを語り、ひろみさんはトシに対処できる母親として観られたい自分について語ったのである。それは、第三者が外から観察するのではなく、「共にある」人にのみ感じられる「意味」ではなかろうか。

・対話することー研究対象者（母親たち）と私の関係性

私は、トシへの実感をひろみさんに伝え、対話することにより、ひろみさんの心情に多少なりとも触れ、「新しい」ひろみさんに会った。つまり、生活の場に臨み、私の自然的態度を反省的に捉え直す(鯨岡、1999)契機になったのである。親は子どもと「共にある」ことが宿命づけられており、私はいくら「わかった」と言おうともいつでも離れることができる。究極には、ここに私の研究対象者に対する後ろめたさがあり、そのために持ち出してきたのが、「対象者にとっては何か」という観点であったわけだ。いくらでも置き換え可能であるという近代科学の呪縛から解かれ、「かけがえのないこの子ども」「かけがえのないあなた」というメッセージをぜひ届けたいと思う。

社会哲学者の西（2006）は、人間関係の種類として、①「愛情」の関係、②「役割と承認」の関係、③「表現と理解」の関係の3つをあげている。西は③についてこう述べる。「完全にわかる、などということはもちろんありえない。しかし、それはなんら問題ではない。話したいことがあれば話せばよい。尋ねたいことがあれば尋ねればよい。互いを理解しようという意思（気持ち）が、相手のなかにも自分のなかにもある。そう実感できることが大切であって、それを『信頼』と呼んでもよいかもしれない」。Pに集う保護者たちと私は子ども観、障碍観をすべて一致させて活動をスタートさせたわけではないし、子ども、親共に一個の主体である限り、一致させることはおそらく不可能だろう。しかし、この対話は見る者と見られる者という関係を超えて、主体どうしの出会いを意識的に作る方法である。その目的は、新しい関係の創出であり、主体どうしの交わりの「体験」の場にあることである。「新しい関係」が「新たな環境」となり、昨日とはちがう私はまた場に臨む。Pは子どもたちと、また母親たちと私が共に出来事を生きていく意味生成の場である。他者との関係性に存在の基盤を持ちながら、子どもと母親たちの心情に思いをはせながらその関係性のなかをやわらかに生きること、実践と研究の往還の中で、対象者に届くものが生まれるのではないか。それゆえ私はこの「表現と理解」の関係を方法的態度として、研究に持ち込みたい。

（3）「固有の知」を生み出す

勝浦 眞仁

いま学校現場において、広汎性発達障碍を抱える子どもたちに対する、通常学級での教育と支援が喫緊の課題となっている。その課題に応えるべく、筆者は小学校で観察を行いながら、支援が必要とされる子どもやその子の親、教師と関わってきた。この体験から得られた個別具体の事例を、いかに理論へとつなげていけばよいのだろうか。ここでは、特別支援教育の中心的な理念である「子どもの教育的ニーズ」という概念を取り上げ、その概念の限界と展開について、事例を通して議論を深めていこう。

a) 「子どもの教育的ニーズ」の限界

「子どもの教育的ニーズ」とは、子どもの「能力」と「環境」という2つの観点から子どもの現状をアセスメントすることと理解されている。そしてそこから明らかになっ

た課題を克服するために、どの「能力」を伸ばせば自立した生活が送れるのか。また誰もが活動しやすい「環境」を整備することが、教育者に求められてきた支援であった。つまり、①すべての子どもが達成すべき「課題」を明らかにし、②すべての教育者が実行可能な「手立て」を生み出すという2点に関する研究がこれまで推し進められてきた。

アセスメントによって子どもの「課題」を明らかにし、それに対する教育者の「手立て」を生み出していくことは、教育現場に具体的な指導の形を提示する上で有用な面もあろう。しかしこのまま研究が進められていくことに、筆者は違和感を覚えていた。というのも、子どもの「能力」と「環境」という2つの観点からだけでは、実際の教育現場にいる子どもと教師の姿が十分に捉えていないように思われたのである。

子どもと教師とが実際に関わる場面を観察すれば、楽しく過ごせることもあれば、時にはぶつかりあったりしながらも両者が共にある、「生き生きとした関係」が垣間見えてくる。それは特別な支援が必要としている子どもにも当てはまることで、学校生活に「課題」がある子どもという観点からだけではなく、「その子らしく」教師や友だちに自分の思いを表現している姿に出会うこともある。また教師も「手立て」ありきで子どもに対応しているのではなく、その人の思いや教育観・価値観をもって子どもと向き合い、まさに「その人らしく」子どもに関わっている。

これまでの研究の枠組みでは、こういった「生き生きとした関係」や「その人（子）らしさ」を描き出すことができていただろうか。すべての子どもに当てはまる「課題」とすべての教育者が実行可能な「手立て」を明らかにしていくのみでは、その教育現場の様相に迫っていくことには限界があったのではないか。この限界を乗り越え「生き生きとした関係」や「その人（子）らしさ」を描き出すことで、これまでの「子どもの教育的ニーズ」という概念では捉えきれない、どのような理論が生まれてくるのだろうか。

b) 「固有の知」を生み出すこと

ここで広汎性発達障害を抱える小学3年生の女兒（以下、Aちゃん）と筆者（以下、私）との関わりを描いたエピソードを提示する。Aちゃんは池の水を眺めている姿を観察することがよくあり、やや強めの雨が降る秋のある日に、2時間目が始まる時間にもかかわらず、傘もささずに手を池の水に突っ込み、左右に動かして水をパチャパチャとはじかせ、その水の動きをずっと無表情に見ている姿を見つけた。担任の先生によると、Aちゃんは1時間目に友だちにちょっかいをかけたので、叱ったとのことだった。Aちゃんがどんな思いで池の前にいるのかと私は思い、「楽しい？」と尋ねてみた。

Aちゃんは私の方を振り返り、少し笑いかけながら「うん」と一言、頷きながら言った。「そっか…楽しいか！でも今、雨降っているよね。カゼ引くよ」私が尋ねると、Aちゃんは池の方に体勢をゆっくり戻しながら「うん」と先ほどより元氣なく答えた。「寒いし、教室に戻るのはどう？」と元氣なさそうなAちゃんだったので、私はできるだけ明るく聞くが、Aちゃんはすぐに「ううん、行かない」とますます小さな声で答える。私と話している間も、池の水をパチャパチャと動かす手が止まることはなかった。

このエピソードは従来の「教育的ニーズ」の枠組みからすれば、子どもの能力障ゆえの「こだわり」行動として捉えられることだろう。しかしこのとき、Aちゃんと実際に関わってみると、単にその枠組みからだけでは捉えられず、何らかの「意味合い」がAちゃんにとってあるのではないか、という問いが私に立ち上がった。というのも、このエピソードの中でAちゃんは笑ったり、元気をなくしたり、小さな声で答えたりと、「Aちゃんらしい」表現に何らかの思いがあるように、私には感じられたのだった。

このエピソードをきっかけに、Aちゃんの担任教師と池にいる様々な場面を検討すると、何かうまくいかないことがあった時に、Aちゃんは池に行くのではないかという考察が得られた。すると「こだわり」行動という捉え方だけではなく、少し心を落ち着けるために池に行くのではないか…というAちゃんの思いが、教師と私との間に浮かび上がってきた。つまり、Aちゃんが池に行くことには、Aちゃんに関わる「私たちに」とって、「こだわり」行動のみでは捉えきれない、Aちゃんにとって心を落ち着ける「意味合い」を持っていることが明らかになった。これは従来の「教育的ニーズ」の枠組みではとらえきれなかったことである。

まとめると「誰に」向けられた「知」で、研究者自身がどのような「観点」から捉えた「知」で、対象者にとってどのような「意味合い」をもっているのかを検討する中で生まれてきた「知」という、3つの個別性を含んだ「知」すなわち「固有の知」が個別具体の事例から生まれてくる。それはこれまでの理論では扱えなかったものであり、その理論を根底から問い直す可能性さえ秘めている。

c) 今後の課題

これまでの議論から、個別具体の事例の中にある「生き生きとした関係」や「その人らしさ」を描き出すことを通して、従来の「子どもの教育的ニーズ」という枠組みでは扱えなかった「固有の知」を生み出し、特別支援教育をより実りあるものにしていく可能性が見出された。しかし、その「固有の知」を評価する基準や、どこまで一般化・公共性に関わったものであるのかについては、今後の課題とする。

(4) 語り合い法について その意義と問題点

川上 大介

筆者の研究領域は、青年期のアイデンティティ問題に関する研究である。青年期アイデンティティは、Erikson(1950)によって提唱されたが、Erikson 以後、膨大な数のアイデンティティ研究がなされるとともに(鑑・山下・宮下、1984)、その方法も多様化し、Marcia(1966)から始まるステイタス面接やRasmussen(1961、1964)のアイデンティティ尺度などのさまざまな統計的・客観的方法が生み出されてきた。

一方、筆者は、こうした従来の方法と異なり、鯨岡の参与観察法(1998、1999、2005)を応用し、近年大倉(2002a、2002b、2003)によって提唱された「語り合い」という方法を用いて、大学生の調査協力者とともに研究を進めてきた。語り合いとは、「今を生きる青年たちと一対一で語り合い、それを通じて彼らがどんなアイデンティティ問題のく

ぐり抜け方をしているのかを探っていこうとする方法」、「大雑把に言えば、インタビュー調査法に分類される方法」といえる。

大倉の語り合い法は、近年盛んな質的研究の一つとして位置づけることができるだろう。これまで心理学の主流をなしてきた客観主義的研究は、実験的枠組みや統計的操作では扱うことが出来ないという理由から、個別特殊的な、あるいはローカルな側面を捨象してきたが、そうすることで普遍的な理論を導きだしてきた。しかし、そうした手続きによって、我々の重要な生の断面が捨象されることにもなった。質的研究ならびに語り合い法は、このように客観主義的研究では扱われることのなかった生の断面を取り戻すためのものだったといえよう。

そこで、冒頭で触れた先行アイデンティティ研究の問題（捨象された生の断面）は具体的に何だったのかというと、現代を生きる青年が実際どのようにアイデンティティ問題をくぐり抜けていくのか、つまり、アイデンティティを達成する青年の全体的過程が見えないことである。例えば、ステイタス研究に沿ってこの点を考えていく。ステイタス研究は、「危機」と「積極的関与」という二つの項目に着目し、青年をあるステイタスへと判別し、各ステイタスの状態的变化を扱うことで、発達を捉えようとするものであった。しかし、まず、ある状態像が別の状態像へ変化するという過程からは、その「間」がどのようなであったのかという点が浮かび上がらない。さらに、ある要素に着目するために、それ以外の要素――来歴や家庭環境など――が切り捨てられ、従って青年の全体像が浮かび浮かび上がらない。このように、ステイタス研究からは、今を生きる青年がアイデンティティ問題をくぐり抜けていくという全体的過程が浮かび上がらないといえる。

こうした問題点を補う方法として語り合い法はあったわけであるが、青年期アイデンティティ研究において、なぜ全体的過程を捉える必要があるのだろうか。まず、アイデンティティとは、本来人間存在を包括的に捉えるための概念であった。Erikson(1964)も、青年期のアイデンティティは、それまでのすべての同一化群を統合することで達成されるとしている。さらに、西平(1993)は、従来の研究では、静止的に理解される傾向が強かったアイデンティティという概念の独自性は、何かを統合していこうとする作用にある点を指摘している。こうしたアイデンティティ観をもとにアイデンティティ研究を始めるならば、全体としての連続性と一貫性を絶え間なく保とうとする動きとして青年を捉えようとする方向へ、つまり、青年がアイデンティティ問題をくぐり抜けていく全体的過程を浮かび上がらせる方向へと向かわざるをえないのである。つまり、アイデンティティという概念の本質は、全体的過程を捉えることを要請し、それを扱うことでアイデンティティ理解は深まりを見せるといえる。

ここまで、青年期アイデンティティ研究における量的研究から質的研究への転換の必

然性について述べてきたが、語り合い法は、質的研究を代表するインタビュー研究ともいくつかの点で一線を画するものといえる。その最も重要な点は、「事象に臨む「私」自身が、その事象の記述と併せてしっかりと提示されている」ことである(大倉、2004)。従来のインタビュー研究は、主に、語られた言葉は、一義的に、公共的、一般的な意味としてそのまま理解、分析され、それが協力者の思いを反映しているという立場をとる。他方、語り合い法は、言葉の意味は、言葉自身の持つ一般的な意味とともに、「世界観、常識、語彙体系、社会文化的背景、これまでの経験」を基に、「一つのゲシュタルト的なまとまりとして「感受」される」という立場を取る(2002a、大倉)。つまり、語られた言葉の意味は、「私」をいうフィルターを通じて決定されるといえる。

そして、「私」を通じて理解された協力者の「思い」を読者に伝えていこうとする時、それは、協力者の「思い」が「私」という前提条件によって大きく左右される以上、「思い」を感じた「私」自身がどういったあり方をし、どのようなものの見方し、どのような体験を経ていたのかを明示することで可能となる。つまり、「私」を提示することで、「私」を通じた協力者の「思い」が生き生きと読者に伝わり、読者の了解を可能にするといえる。鯨岡(2005)は、従来の客観的主義的研究における「普遍性」(多数のデータを数量的に処理して得られる平均値や一般的法則)に対して、質的研究が志向すべき普遍性として、事象への密着性や情景の表象可能性を高め、多くの人に理解されることであるとしている。語り合い法においては、「私」を提示することで、こうした普遍性により近づくことができるといえよう。

以上、筆者の研究領域を、語り合いという新しい方法を用いて研究する必要性について概観してきた。今後の課題は、より多様な協力者との出会いを通じて、鯨岡(1999)のいう「生きられる還元」を繰り返し、「私」を支える自明性を明らかにすることで、「私」と異なる協力者理解を豊かなものにしていくことである。そして、そうすることは、「私」の協力者理解が、より多くの読者の了解を得られるものとなり、「私」の理解は、「私」の個別性を超え、普遍性に近づきうるものとなろう。

3. 研究成果(総合考察)

私たちの質的研究－実践との関係から

以上の議論を踏まえ、私たちが考える質的研究の方法と実践の関係に関する気づきを3点あげ、まとめにかきたい。これは方法論を構築するための継続的な課題でもある。

- ・私たちの方法は、現場の人々の多様な生き様に接するなかで、ぜひ伝えたいものに出会うことから始まる。それは「ふと気づかされる」受動的なものである。

- ・私たちの方法の目的は、研究対象者の行動や語りの意味を表層的に解釈することではなく、その豊穡な体験を、出会う者との関係のなかで間主観的に感じられるもの、身体に感じられるものを基に「わかる」ことである。研究対象者を一個の主体として受け止

めようとする態度は自分を反省的に捉え直す契機となり、その実践にも示唆を与える。
 ・私たちの方法は研究対象者を間主観的に把握する一方で、事象を全体として俯瞰する客観的な態度を必要とする。読み手の了解可能性に訴え、公共性に開かれたものになるためには、事例の中にそれらが「生き生きと」「厚く」記述されなければならない。

文献

- Erikson, E. H. 1950 Children and Society. New York, Norton
 仁科弥生(訳) 1977 幼児期と社会 I、II みすず書房
- Erikson, E. H. 1959 Identity and Life Cycle.
 Selected Papers. In Psychological Issues. Vol. 1.
 New York, International Universities Press.
 小此木啓吾(訳) 1973 自我同一性 誠心書房
- 鯨岡峻 1998 両義性の発達心理学 ミネルヴァ書房
- 鯨岡峻 1999 関係発達論の構築 間主観的アプローチ ミネルヴァ書房
- 鯨岡峻 2005 エピソード記述入門 東京大学出版会
- Marcia, J. E. 1966 Development and validation of ego-identity status.
 Journal of Personality & Social Psychology, 3, 551-558
- 箕浦康子 1999 フィールドワークの技法と実際 ミネルヴァ書房
- 西 研 2006 いまこの国で大人になるということ 荻谷剛彦(編) 紀伊国屋書店
- 西平直 1993 エリクソンの人間学 東京大学出版会
- 大倉得史 2002a ある対照的な二人の青年の独特なありようについて 質的心理学研究
 1 88-106
- 大倉得史 2002b 拡散 ミネルヴァ書房
- 大倉得史 2003 「語り合い」のアイデンティティ心理学
 未公表博士論文 京都大学人間・環境学研究科蔵
- 大倉得史 2004 日頃からの関心を育てる〈生の中の問い〉を〈研究の問い〉へとつなぐ
 「質的心理学—創造的に活用するコツ」 P32-37
 編集 無藤 隆、南 博文、サトウ タツヤ、やまだ ようこ、麻生 武
- Rasmussen, J. E 1964 An experimental approach to the concept of ego identity as related
 to character disorder. Dissertation Abstracts, 22(5-A), 1911-1912
- Rasmussen, J. E 1964 The relationship of ego identity to psychological effectiveness.
 Psychological Reports, 15, 815-825
- 柴山真琴 2006 子どものエスノグラフィー入門 新曜社
- 鑓幹八郎他 1984 アイデンティティ研究の展望 ナカニシヤ出版