



専門家の職業的アイデンティティ形成の研究に必要な視点

著者	前田 智香子
雑誌名	文学部心理学論集
巻	3
ページ	5-14
発行年	2009-03-31
その他のタイトル	Requirements for studying vocational identity formation of profession
URL	http://hdl.handle.net/10112/7956

専門家の職業的アイデンティティ形成の研究に必要な視点

前田 智香子

職業的アイデンティティ

アイデンティティ (Identity: 自己同一性、同一性) とは、①自分が他者とは異なる独自の存在であり (斉一性: sameness)、②過去から現在にかけて一貫しているという感覚のことである (連続性: continuity)。同時に、③自分の考える自分の姿が他者からも認められ、社会の中に位置づけられているという自覚も含まれる (杉村, 2008)。

Marcia (1965) は、どの程度アイデンティティが達成されたかを明確に把握できるような「心理・社会的基準」を作成するため、青年後期のEriksonの記述の中から「危機 (crisis)」の有無と「②積極的関与 (commitment)」の程度という二つの相互に独立した基準を取り上げ、半構造化された面接法と質問紙法を開発し、職業とイデオロギー (宗教・政治) の領域における四つのアイデンティティ・ステータスを設定した。これにより、一次的に構成されている他の発達尺度と異なり、アイデンティティの形成過程における停滞や回復などが捉えられるようになり、特に青年期のアイデンティティ形成の研究に優れた視点と研究法を提供している。Marciaのアイデンティティ研究の方法は広く活用され、本邦においても無藤 (1979) などの研究に見られ、Marcia (1965) と無藤 (1979) の研究方法から「自我同一性地位テスト (中西, 1985)」や、「多次元自我同一性尺度 (谷, 2001)」が構成されている。

基準の一つである危機とは、役割の試みと意

思決定期間、個々人が自分にとって意義ある選択事項を積極的に試み、選択し、意思決定を行う一時期のことである。基準の二つ目の積極的関与とは、危機に続いて起こる職業やイデオロギーなど人生の重要な領域に対する積極的関与の程度のことである。四つのアイデンティティ・ステータスとは、①アイデンティティ達成 (Identity Achiever): 幼児期からのあり方について確信がなくなり、いくつかの可能性について本気で考えた末、自分自身の解決に達して、それに基づいて行動している。つまり、このステータスの人は、職業決定の時期、あるいは職業選択に関する危機はすでに経験しており、自分の職業に深く傾倒している、②モラトリアム (Moratorium): いくつかの選択肢について迷っているところで、その不確かさを克服しようと一生懸命努力している。つまり、このステータスの人は、現在、職業選択に関して危機の最中にあり、決心しようと努力しているが、積極的関与の仕方は漠然としていて一般的である。重要な特色は、選択に対して積極的に苦闘しているということである、③予定アイデンティティ (foreclosure): 自分の目標と親の目標の間に不協和がない。どんな体験も、幼児期以来の信念を補強するだけになっており、硬さ (融通の利かなさ) が特徴的である。つまり、このステータスの人は明確な進路決定の時期を経過しなかったように見えるが、それは早くから特定の職業に深く積極的に関与していたからであり、その進路選択は両親の期待する職業と一致することが多い。④アイデンティティ拡散 (Identity

表1. アイデンティティ・ステイタス

アイデンティティ・ステイタス	危機	積極的関与
アイデンティティ達成	すでに経験した	している
モラトリアム	経験の最中	あいまい／試みてはいる
予定アイデンティティ	未経験	している
アイデンティティ拡散	未経験／経験済み	していない

diffusion)：このステイタスは危機の有無によって二つに分けられている。一つ目は危機を経験しておらず、積極的関与もしていないステイタスであり、二つ目は危機を経験しているが、積極的関与をしていないステイタスである。つまり、このステイタスの中には危機を経験しない人もあるし、危機を経験した人もあるが、いずれの場合も、一定の職業への積極的関与をほとんどもっていない、の四つである (E.H. エリクソン, 1973a, 1973b；岡本, 2002；松下・荒木・木村, 1993；鏞・宮下・岡本, 1984)。各ステイタスの特徴は表1に示した。

1980年代以降から、アイデンティティは青年期のみを発達課題ではなく、ライフサイクル全体の発達課題であると捉えられるようになっていく。ライフサイクルを通じての発達に関心が高まるなかで、成人期のアイデンティティを捉えるために、「個としてのアイデンティティ」と「関係性にもとづくアイデンティティ」という2つの視点からアイデンティティの発達を捉えようとする発達観が注目されている。Erikson自身もアイデンティティ形成における他者との関係性の重要性を強調したが、この側面はしばしば見落とされてきた。関係性の観点とは、アイデンティティが個人（の自我）と他者、社会、文化といった文脈の相互作用の中で現れ、発達するという考え方である (岡本, 1997, 2002；杉村, 2008)。

エリクソン, E.H.は、職業などの「基本的な人生への関与」の諸側面はアイデンティティ形成のひとつの重要な指標になるとしており、職業決定は青年期後期の最も重要な発達課題であ

る。また、乳幼児以来、漸次形成されてきた多数の同一化群が、青年期において社会的役割の獲得という形で統合され、特定の社会的役割に応え、その役割を果たす者として社会から認められることで自らを定位させ、アイデンティティの確立に至るとしている。その社会的役割の獲得において中心的位置を占めるのが職業決定であり、青年期のアイデンティティの混乱は「職業的アイデンティティに安住することができない無力感」であるとしている (1973a, 1973b)。また、Eriksonのアイデンティティ理論を発展させたMarcia (1966) のアイデンティティ・ステイタス・アプローチにおいても、職業は重要な領域である (下山, 1986)。

「職業的アイデンティティ (occupational identity, vocational identity：職業的同一性)」とは、職業集団のもつ規範や価値体系との相互作用の中で自覚される主観的な感覚であり、一定の資格を有する専門家になって初めて可能となる専門職の場合には、これを「専門家アイデンティティ (professional identity：専門家同一性、専門的アイデンティティ)」と呼んで区別することもある (宮下・田辺・小柳・岡本・上地・磯部・沢田・森川, 1984)。

村山 (1994) は、職業アイデンティティの測定尺度の作成や他尺度との関係などについて扱った研究をまとめている。その中で、職業的アイデンティティが高い者は職業的方向づけおよび職業発達や成熟度が高く、個人的アイデンティティも高いとする研究を紹介している。さらに、医学・看護の領域の専門家アイデンティティに関する研究をまとめ、Sexton, C.A.の研究

においてアイデンティティの危機の肯定的な解決と他者の支持を得ている者が、自主的に専門学習を継続するという責任を自らに引き受けているとしている。本邦における医療従事者の専門家アイデンティティ研究としては、看護師教育を中心としてMarciaのアイデンティティ・ステータス・アプローチを用いて職業的アイデンティティの有様を調査したものや、その発達過程を調査したもの（安藤・内海, 1993, 1995；グレッグ・高橋, 1990；松下・木村, 1993；松下ら, 1993；高橋・田中, 1997）があり、関根・奥山の看護師のアイデンティティに関する文献研究（2006）によって、職業的アイデンティティが高い者は、ストレス耐性や職位が高く、職場環境が良好、配偶者（子ども）がいる、経験年数が長い、自己教育力が高いということが明らかにされている。つまり、職業的アイデンティティ、特に専門家アイデンティティを高めることが、より高い職業発達や成熟に結びつく可能性が示唆されている。

しかしながら、職業発達の理論研究とアイデンティティの理論研究の交流は、必ずしも十分に行われてきたわけではない。これまでの諸研究を展望する限りでは、研究数自体も少ない上に研究方向も一貫しておらず、アイデンティティにおいて職業がもつ意味や、それが果たす役割、専門家アイデンティティなどの問題が十分に究明されてきたとはいえず、示唆に富む論文もあまり多くない（宮下ら, 1984；村山, 1994；関根・奥山, 2006）。

医師および大学教師という専門家について研究した中野（1981）は、高度で体系的な技術や知識を身につけなければならない専門家の場合、動機づけもさることながら、通常は長く苦しいフォーマルな社会化過程を通り抜けなければならないことを示唆した。その上で、専門家集団が社会の中のもう一つのコミュニティであることを示し、その中へ入ろうとする個人には、

それ相応の決断と意思が必要であるとしている。そして、これらの専門家は、すべて特殊な社会化過程を通して訓練されることによって、そのコミュニティ共通の価値体系、役割意識、言語、アイデンティティを身につけなければならない、一度そこに入ればそのコミュニティの力に服さなければならないということになっている。また、こうした過程は、複雑な段階を経て進行するものであり、専門家への社会化は単なる技術的・知識的なものの修得につきるものではない以上、一定の社会的条件の中での社会化の全過程が何らかの形で関わってくるとしている。

つまり、専門家に関する研究においても、その職種に属する社会や文化やコミュニティの中に、自らコミットメントすることの重要性が示されている。これらは、Eriksonのいう「個としてのアイデンティティ」および「関係性にもとづくアイデンティティ」の視点や、Marciaのアイデンティティ・ステータスでいうところの「危機の経験」や「積極的関与」が必要であることを示すものと考えられる。

しかしながら、職業的アイデンティティの発達についてこれらの理論を統合させて検討した研究は少なく、職業選択や職業参加に関する研究は、アイデンティティの変容に深く関係する問題として位置づけられているにもかかわらず、青年の職業的アイデンティティ変容のプロセスがどのように進むか明らかになっているとは言い難い。

本邦における医療系専門家の養成は大学・短大・専門学校で教育機関で行われている。その教育は、教養のみならず医療従事者という専門家を養成するという特徴から、学生には高い専門性が求められ、各職種の専門家としてのアイデンティティを確立していくことが極めて重要となると考えられる。したがって、各教育機関が、厚生労働省によって指定された養成期間の

中で効果的・効率的に教育するには、職業的
社会化過程における心理社会的ダイナミズムを解
明し、得られた視点をその教育に生かさなけれ
ばならないと考える。

職業的アイデンティティの形成に関わる 3つの視点

専門家の社会、つまり、その実践共同体のな
かにおける職業的アイデンティティを形成させ
るトラジェクトリーとしては、2つのものが考
えられる。まず、一つ目は、個人的トラジェク
トリー (personal trajectory) である。これは、
個人の中における変化を描いたものである。二
つ目は、制度的トラジェクトリー (institutional
trajectory) であり、所管省庁の指定規則や各
専門家養成機関におけるカリキュラムがこれに
あたる。「制度的トラジェクトリー」について
はまた稿を改めて述べることにし、本稿におい
ては、「個人的トラジェクトリー」の理論的背
景について述べる。

個人的トラジェクトリーの原動力として考慮
しなければならない視点を、三つの「学びが成
り立つ条件」から考察していく。三つの学びが
成り立つ条件とは、①学ぼうとする力の成熟
(レディネス) ②学びのなかのモデリング、③
学ぼうとする意欲 (動機づけ)、である (高橋、
1994)。

学ぼうとする力のレディネス 効果的な学び
を行うには、学習者にそれを受け入れる準備態
勢が十分に整っていることが重要で、学習者の
心身の発達の状態に応じた学習方法を用意す
ることが重要であるとされている。この準備態勢
のことを学習行動のレディネスといい、一般的
成熟度、身体発達の程度、知能の発達程度、感
情の発達程度、先行経験、必要な知識技能な
どが含まれている。最近では、「教育先回り論」

として、未熟なレディネスの段階から学びは始
められ、学びとレディネスが相互に関係し合う
ことで一歩進んだ学びができ、学習効果が全体
として加速するとされている (高橋、1994)。
また、近年、社会機能 (相互関係の把握や、共
感性、他者の行動を理解・予測・操作する能
力) や遂行機能 (選択的注意や意思決定、反応
抑制、複数の作業を同時に行う能力など) に関
る前頭葉は、青年期においても発達変化が続
いていることが報告されている (ブレイクモア、
S.J. & フリス、U., 2006)。バンデューラーは、人
が行動を遂行していくときに重要な要因として
自己効力感 (self-efficacy: ささまざまな行動に
対する効力予期) をあげ、バンデューラーとシユ
ンクは遂行可能な近い目標をもち、それを日々
達成していくことが、自己効力感を養い、学習
成績を向上させるとしている (土井、1994)。
これらのことから、養成機関は、青年期の学生
のレディネスを把握した上で、少し高め
の要求水準を教育目標として挙げ、自己効力感
を養い動機づけを高めることが大切であらう。

青年期にある学生のレディネスに関しては、
前田 (2008)、前田・吉良 (2007) において、
理学療法士養成機関の最終学年次生を対象に、
個人のもつ心理的因子について検討したため本
稿では割愛する。

学びのなかのモデリング 個人的トラジェク
トリーを加速させる要因の二つ目としては、モ
デリング (modeling、観察学習) があげられる。
モデリングとは、ある個人 (観察者) が他者
(モデル) の行動を観察することによって、観
察者の行動が変化することをいう。モデリング
という概念は、バンデューラー、A (1975) が提
唱し、社会的学習理論として概念化したもので
ある。社会的学習理論とは、人間が社会的な関
係、相互作用のなかで、他者の行動や反応を模
倣したり、行動の結果を認知するなどにより、

そこから適切な行動を学ぶというモデリングを中心とした学習理論体系である。われわれの学習は、まず他者の行動を観察することからはじめられ、このような学習の過程は、特に社会的行動型の獲得において、古典的・道具的条件づけにならんで重要であるとされている（菊池, 1988；高橋, 1994；中谷, 2006）。

モデリングが成立するには、まず、観察可能な場面に身をおく必要がある。そして、①モデルに対する注意深い観察を行う注意過程（attentional process）：外部の示範事象に対して、どのようなモデルに注意を向けるか、観察者がモデルの行動へ注意を向けるか、②観察者による注意したモデルの行動の保持過程（retention process）：観察したことを記憶として取り込み保持する、③保持されているものを必要とされる新たな時と場所で、実行してみる運動再生過程（motor reproduction process）：記憶しているモデルの行動体系を再生する、④動機づけ過程（motivational process）：①～③の過程に基づき習得された行動を遂行するかどうか決定する、という過程がある。この四つの過程を経て、一致反応の遂行へと至るといった学習成立過程が必要である。

また、モデリングの効果としては3つある。①観察学習効果（observational learning effect）：モデルの行動を観察することにより新しい行動パターンを習得すること、②制止・脱制止効果（inhibitory and disinhibitory）：すでに習得している行動を要請・抑止したり、逆にその抑制を弱めたりする動き、③反応促進効果（response facilitation effect）：他者の行動によって、観察者がすでに習得している行動が喚起され、誘発される、である。（バンデューラ, A, 1975）。

例えば、菊池（1983, 1988）は、向社会的行動はモデルの存在やその特性、養育者が説明的に躡するタイプであることや、思いやりの文化

によっても影響を受けるとしている。向社会的行動は身近な大人の行動を観察し、それをモデルとすることによって身につくやすく、モデルの自己との類似性、モデルの養育性などが向社会的行動の学習の加速に影響する要因としてあげられている。さらに重要なものとして、モデルの勢力性があげられ、モデルが自分よりも明らかに優れていたり、とてもかなわないという感じをもたされるとモデリングは加速するとしている。

また、藤井・本多・落合（2004）は、モデリングが成立する際の注意過程に注目し、医療系の学生が職業的なモデルとして認知しやすいモデルの特性について調査しており、実力を兼ね備え第一線で充実した職業生活を送っている人物がモデルになりやすいとしている。また、モデルとなりうる特性として、①患者への医療を大切にしている医療者、②学生への誠意ある態度、③専門家としての力量を持った医療者、④臨床への熱意を持っている医療者、をあげている。これら4つの特性は、バンデューラ, A（1975）がモデリング刺激として、①際立った特徴、②感情的誘意性、③複雑さ、④機能的価値をあげた中の、特に機能的価値に分類できるとしている。

特性②の「学生への誠意ある態度」は、向社会的行動の学習を加速させる「モデルの養育性」と相通じ、特性③の「専門家としての力量を持った医療者」は向社会的行動の学習を加速させる「モデルの勢力性」と相通じると考えられる。

また、生き方をも含む広義でのモデルの存在が医療職を目指す学生の職業的アイデンティティを高めることに関連しているとした研究（藤井・野々村・鈴木・澤田・石川・長谷・山元・大橋・岩井・パリー・才津・海山・紙屋・落合, 2002；落合・本多・藤井・落合, 2005）や、学生が共感し同一化を試みる看護職者の態度や行

動であるロールモデル行動が、学習への動機づけの強化、職業決定における看護職の職業に影響するとする研究（本郷・舟島・杉森，1999；落合・紙屋・マイマイティ・落合・本多・藤井，2006）がある。

これらの研究から、その職種の属する社会や文化やコミュニティー・実践共同体における専門家の職業的アイデンティティの教育には、①モデルが必要であること、②モデルはその職種に求められる社会化過程について説明的に教育すること、③養育性をもって教育すること、④モデルとして機能するために、学生に勢力性を感じさせなければならないこと、が重要であると考えられる。これらを基盤として、学生はモデルの行動を観察・模倣し実行することを繰り返し、文脈に応じた行動を学んでいくのである。また、観察者に一定の技能がなければ、モデルの行動を再生することができないため、それに気づくことができた学生はその社会化過程に必要な知恵あるいは技能を修得するという新たな目標に向かって学びを加速させるのである。これらにより、学生の「個としてのアイデンティティ」の発達が進展していくということが示唆される。

学ぼうとする意欲（動機づけ） 最後に、個人的トラジェクトリーを加速させる三つ目の要因、学ぼうとする意欲（動機づけ）について考察する。

旧来の学習観では、学習が学校のような特殊な社会・制度の中で行われ、学習者が結果的にどのように変わったか、という点に力点が置かれている。一方、1970年代中頃から、文化人類学者を中心に、多様な文化圏における徒弟制の研究が行われ、それが心理学者の関心を呼び、新参者の認知過程や共同体の質の変化等に関心の中心が完全に移ることになった。いわゆる、認知的徒弟制（cognitive apprenticeship）の問

題である。こうした流れの中で、共通に出てきた話題は、新参者の学習過程を眺めていくと、学習とは旧来の定義で示されるような、学校という特殊な社会の中において、特定の「与えられた」教科内容を特定の学習者がいかにして理解するか、といった「教授者—道具—学習者」の関係が存在するのではなく、「ある具体的な社会的環境の中に埋め込まれた共同体の中で、行為をすることによって学習が成立する」という考え方であった。つまり、学習は社会的なものであり、自分の参加している社会の実践経験から学習が行われるとしているのであり、学習を、知識の獲得・運用がそのまま学習活動の意義につながるものと捉える。

また、「学習」という行為は特定の目的をもった活動であり、その活動の根ざす状況に埋め込まれたもの（situated）であるということである。同時に、「学んでどうなる」、「学んでどこに行こうとしているのか」といった学びの方向性や意義を内包しているものと捉えられるようになってきた。つまり、まずは、学び手である新参者が、自分が進もうとする方向、そこで営まれている中心的な活動に対して「正統性（本物であること）」を認めなければ、学びは生じないとするのである。

すなわち、認知的徒弟制のもとでは、新参者が古参者たちの行っている文化や社会に参加していくことが大きな動機であり、「学習」と「参加」は切り離せないものと捉え、学習の際の社会的文脈を重視し、学習とは正統的周辺参加であることを主張する。認知的徒弟制のなかでは、学習者が、その中心的な活動に進んでいくことが「アクセスの日常性」という形で保障され、現在の自分との折り合いのつくレベルで主体的にアクセスできる。この現在との折り合いのつく世界は周辺の領域とよばれ、この領域に自発的に参加することで、その先の中心的活動を垣間見たり、現在の自分のレベルを再確認

したりすることができるのである。

このように、学習は状況に埋め込まれたものであるという、「状況に埋め込まれた学習＝状況学習論 (situated learning)」の考え方が成立した (レイヴ, J. & ウェンガー, E., 1993)。

ここでは、学習されるものは単なる知識や技術のみではなく、人間の行為、思考、感情、価値観とそこで行われる文化・歴史的な形態をもった意味ある活動と不可分であるとされる。つまり、状況に埋め込まれた学習は、アイデンティティ形成と不可分に結びついた学習論のことである。学習をアイデンティティの形成過程であるとするのである。すべての学習はいわば、「何者かになっていく」という、自分づくりなのである。そして、正統性認めることが、学びの動機であり、アイデンティティ形成の芽生えとなる。

レイヴとウェンガーは、上記のような状況学習論を、5つの事例研究を中心にして正統的周辺参加 (Legitimate Peripheral Participation : LPP) という考え方で提唱した。レイヴとウェンガーは、教育の問題は正面から扱うことは避けたと言明しているにもかかわらず、正統的周辺参加論は、まさしく教育の問題を考える重要な糸口を提供している (佐伯, 1993; 田中, 2004, 2006)。

学ぼうとする意欲 (動機づけ) を心理学では「達成動機」・「達成動機」といい、人の行動を始発させ、その行動を方向づけ、行動を維持する働きのことをいう。マレーは達成動機を「むずかしいことを成し遂げること、自然物、人間、思想に精通し、それらを処理し、組織化すること、これをできるだけ速やかに、できることだけ独力でやること、障害を克服し高い標準に達すること、自己を超克すること、他人と競争し他人をしのぐこと、才能をうまく使って自尊心を高めること」と定義している。また、マックレランドらは、このマレーの定義をもとに、

「所属する文化において価値があるとされる達成目標を成し遂げること」としている。伝統的な動機づけ理論では、個人の動機づけは、外発的動機づけ (extrinsic motivation) と内発的動機づけ (intrinsic motivation) という二つの対照的な性質の動機づけから捉えられてきた (土井, 1994; 中谷, 2006; 安永, 2002)。高橋 (1994) は動機づける条件について、①対象への興味 (注意)、②賞賛や叱責を与える、③学びの結果を知る、を挙げている。つまり、このことから、興味 (注意) を引くものであると学ぶ意欲が高まるため、教授者は学生の興味・関心を喚起すること、換言すると、正統性を感じさせることが重要である。

マックレランドらも定義しているように、達成動機は「所属する文化において価値があるとされる達成目標を成し遂げること」である。また、土井 (1994) が指摘するように、達成動機や動機づけの質や程度により、学習者の学習プロセスや学習成果は大きく異なり、学習者にやる気がなければ、能力や環境が整っていても学習効果は望めない。

医療の専門家の教育において、職業的アイデンティティを形成させていくためには、教授者や実践共同体が魅力あるものとなれるよう研鑽を積む必要があることは言うまでもないが、学生の個人的トラジェクトリーを俯瞰すると、まずは、学習者が「個としてのアイデンティティ」を形成するために、その専門職の実践共同体 (中心的世界) に正統性を認め、学びの方向性や意義を自覚した上で、そこにいくという自己決定 (危機) を行い、自らその実践共同体にコミットメント (積極的関与) することが重要である。次に、「関係性にもとづくアイデンティティ」を形成するために、自己を取り巻く社会、文化、他者を含めた環境に関わっていくなかで、特定の社会的役割に応え、役割を果たす者としてその社会から認められることで自らを

定位させていくことが重要であると考える。

今後の課題

本邦における医療従事者の職業的アイデンティティについては、看護師教育を中心として研究がなされているものの、職業的アイデンティティの形成を加速させる要因について総合的に検討した研究は少ない。

今後は、職業的アイデンティティを発達させる心理的要因をさらに検討し、かつ、正統的周辺参加の理論にそって職業的アイデンティティの形成を加速させる個人的トラジェクトリーを捉えつつ、制度的トラジェクトリーの詳細についても検討していくことが課題となる。

文献

- 安藤詳子・内海滉 (1993). 看護学生の職業的同一性形成. 名古屋大学医療技術短期大学部紀要, 5, 133-143.
- 安藤詳子・内海滉 (1995). 看護学生の自我同一性に関する研究—職業的同一性形成を規定する教育的要因. 日本看護研究学会雑誌, 18, 7-19.
- バンデューラー, A. (1975). モデリングの心理学—観察学習の理論と方法. 原野広太郎・福島脩美 (共訳) 金子書房 (Albert Bandura 1971 *Psychological Modeling: Conflicting Theories*. Aldine Atherton.)
- ブレイクモア, S.J. & フリス, U. (2006). 乾敏男・山下博志・吉田千里 (訳) 脳の学習力—子育てと教育へのアドバイス 岩波書店 (Sarah-Jayne Blakemore & Uta Frith 2005 *The Learning Brain: Lessons for Education*. Oxford, Blackwell.)
- 土井聖陽 (1994). やる気、無気力とは 倉戸ツギオ (編) 発達と学習の心理学—自己教育力をはぐくむ— ナカニシヤ出版 Pp.43-50.
- エリクソン, E.H. (1973a). 岩瀬庸理 (訳) アイデンティティ—青年と危機. 金沢文庫 (Erik H. Erikson 1968 *Identity: Youth and Crisis*. New York: W.W. Norton & Co., Inc)
- エリクソン, E.H. (1973b). 小此木啓吾・小川捷之・岩男寿美子 (訳) 自我同一性—アイデンティティとライフサイクル. 誠信書房 (Erik H. Erikson, 1959 *Psychological Issues Identity and the Life Cycle*. International Universities Press, Inc)
- 藤井恭子・本多陽子・落合幸子 (2004). 医療系学生における職業的モデルが持つ特性. 茨城県立医療大学紀要, 9, 103-109.
- 藤井恭子・野々村典子・鈴木純恵・澤田雄二・石川演美・長谷龍太郎・山元由美子・大橋ゆかり・岩井浩一・N.D.パリー・才津芳昭・海山宏之・紙屋克子・落合幸子 (2002). 医療系学生における職業的アイデンティティの分析. 茨城県立医療大学紀要, 7, 131-142.
- グレッグ美鈴・高橋みや子 (1990). 看護学生の同一性形成に及ぼす教育課程の影響—半構造化面接法による追跡調査. 全国看護教育研究会誌, 22, 96-108.
- 菊池章夫 (1983). 向社会的行動の発達. 教育心理学年報, 23, 118-127.
- 菊池章夫 (1988). 思いやりを科学する. 川島書店
- 本郷久美子・舟島なをみ・杉森みどり (1999). 看護学実習における教員のロールモデル行動に関する研究. 看護教育学研究, 8, 15-28.
- レイヴ, J. & ウェンガー, E. (1993). 佐伯胖 (訳) 状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加. 産業図書 (Jean Lave & Etienne Wenger 1991 *Situated Learning:*

- Legitimate Peripheral Participation*.
Cambridge University Press)
- 前田智香子・吉良陽子 (2007). 理学療法士養成校の臨床実習成績における因果モデル
田中俊也・串崎真志・秋田知洋・石本純子・角谷亮介・吉良陽子・新宮光江・中村隆行・中村康高・前田智香子・安田朋香
因果性を探る—共分散構造分析の実際 関西大学文学部心理学論集, 1, 30-33
- 前田智香子 (2008). 理学療法士養成に関する諸尺度の分析 関西大学文学部心理学論集, 2, 35-44.
- Marcia, J.E. (1965). Determination and construct validity of ego identity status, *Dissertation Abstracts*, 25 (11-A), 6763.
- Marcia, J.E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- 松下由美子・荒木美千子・木村周 (1993). 看護学生の職業的同一性形成に関する研究—同一性地位面接による分析. 神奈川県立衛生短期大学紀要, 26, 15-22.
- 松下由美子・木村周 (1993). 看護学生の職業的同一性形成を規定する要因の検討. 教育相談研究, 31, 29-45.
- 宮下一博・田辺敏明・小柳晴生・岡本祐子・上地雄一郎・磯部修一・沢田章子・森川早苗 (1984). 外国 (ことに米国) における同一性研究の展望—職業的同一性に関する研究 鑓幹八郎・宮下一博・岡本祐子 (共著) アイデンティティの研究の展望 I. ナカニシヤ出版 Pp.154-166.
- 村山満明 (1994). 外国 (ことに米国) におけるアイデンティティ研究の展望—職業アイデンティティに関する研究 鑓幹八郎・宮下一博・岡本祐子 (共編) アイデンティティ研究の展望 II. ナカニシヤ出版 Pp.100-128.
- 無藤清子 (1979). 「自我同一性地位面接」の検討と大学生の自我同一性. 教育心理学研究, 27, 28-36.
- 中西信男 他 (1985). アイデンティティの心理. 有斐閣 Pp.395-453.
- 中谷素之 (2006). 動機づけ—情意のはたらしき 鹿毛雅治 (編) 朝倉心理学講座8 教育心理学. 朝倉書店 Pp.120-137.
- 中野秀一郎 (1981). プロフェッションの社会学—医師、大学教師を中心として. 木鐸社 Pp.10-120.
- 落合幸子・本多陽子・藤井恭子・落合良行 (2005). 医療系学生における職業的アイデンティティの形成と教育(4)—職業的モデルがいと職業的アイデンティティと自己効力感は高まるか. 日本教育心理学会47回総会, 132.
- 落合幸子・紙屋克子・マイマイティ・パリダ・落合亮太・本多陽子・藤井恭子 (2006). エキスパート・モデルが看護学生の職業的アイデンティティに及ぼす影響—自己効力感・評価概念との関連からみた効果. 茨城県立医療大学紀要, 11, 71-78.
- 岡本祐子 (1997). 中年からのアイデンティティ発達の心理学—成人期・老年期の心の発達と共に生きることの意味. ナカニシヤ出版
- 岡本祐子 (2002). アイデンティティ生涯発達論の射程. ミネルヴァ書房 Pp.3-57.
- 佐伯胖 (1993). 訳者あとがき—LPPと教育の間で Lave, J. & Wenger, E. 1993 佐伯胖 (訳) 状況に埋め込まれた学習—正統的周辺参加. 産業図書 Pp.183-191. (Jean Lave & Etienne Wenger 1991 *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press)

- 関根正・奥山貴弘 (2006). 看護師のアイデンティティに関する文献研究. 埼玉県立大学紀要, 8, 145-150.
- 下山晴彦 (1986). 大学生の職業未決定の研究. 教育心理学研究, 34, 20-30.
- 杉村和美 (2008). アイデンティティ 日本児童研究所 (編) 児童心理学の進歩. 金子書房 Pp.111-137.
- 高橋宗 (1994). 選び、学ぶとは 倉戸ツギオ (編) 発達と学習の心理学—自己教育力をはぐくむ— ナカニシヤ出版 Pp.65-90.
- 高橋征仁・田中マキ子 (1997). 看護学生の職業的アイデンティティ形成に関する研究—アイデンティティ・ステータス法の構造化の試み. 山口大學文學會誌, 48, 37-53.
- 田中俊也 (2004). 状況に埋め込まれた学習
- 赤尾勝己 生涯学習理論を学ぶ人のために. 世界思想社 Pp.171-193.
- 田中俊也 (2006). 状況的認知論における学習 辰野千壽・石田恒好・北尾倫彦 (監) 教育評価辞典. 図書文化社 P.106.
- 谷冬彦 (2001). 青年期における同一性の感覚の構造—多次元自我同一性尺度 (MEIS) の作成. 教育心理学研究, 49, 265-273.
- 鑑幹八郎・宮下一博・岡本祐子 (1984). 第三章; 外国文献の時代的推移と研究の方法論的検討 鑑幹八郎・宮下一博・岡本祐子 (共著) アイデンティティ研究の展望 I. ナカニシヤ出版 Pp.59-95.
- 安永悟 (2002). 学習の動機づけ 弓野憲一 (編) 発達・学習の心理学 ナカニシヤ出版 Pp.127-136.