

研究活動成果報告書

1. 研究活動テーマ

看護大学生のレジリエンス評価と関連要因の探索

2. 研究活動組織

研究活動（代表）者：日本赤十字豊田看護大学・助手・斉藤香織

共同研究者：日本赤十字豊田看護大学・准教授・中島佳緒里

日本赤十字豊田看護大学・教授・山田聡子

3. 要旨

【目的】看護学生を対象に学年によるレジリエンスの特徴と、レジリエンスと臨地実習における困難感・満足感、対人コミュニケーション・スキルとの関連を検討する。【方法】研究協力が得られた 317 名を分析した。調査には二次元レジリエンス要因尺度と ENDCOREs を使用した。実習の困難感・満足感は 4 件法で評価した。【結果】学年による差違は、二次元レジリエンス要因尺度の資質的要因と ENDCOREs の「自己統制」「解読力」で 1 年生と比較して 2 年生で有意に低く、ENDCOREs の「他者受容」で 1 年生と比較して 3 年生が有意に低い結果であった。臨地実習の困難感・満足感は、1・2・3 年生で評価に差が生じていた。また、レジリエンスと各項目の相関は、4 年生で ENDCOREs の「自己主張」がレジリエンス得点と有意に強い正の相関関係を示した。【考察】レジリエンスや対人コミュニケーション・スキルは 1 年生と 4 年生では差異はないが、4 年生ではレジリエンスの高い学生ほど柔軟に理論的に自分の意見を述べる傾向にあることが窺えた。

4. キーワード

レジリエンス、コミュニケーション・スキル、臨地実習

5. 研究活動報告

(1) 研究活動の背景・目的

看護を学ぶ場では、専門職者としての基礎知識・技術を獲得するために、過密なカリキュラムや数ある臨地実習など、学生が困難に直面する機会が多くある。また、卒業後はリアリティショック（Reality Shock：理想と現実の相違を認識して受ける衝撃）に代表される様々な職場ストレスにさらされ、自尊感情や精神的健康が低下し、職場適応が困難になることが報告されている（後藤・松谷・平林・桃井ら，2007）。職場適応を促進し、専門職としての自律を促すためには、文部科学省が提唱した卒業時に到達可能な技術のような

具体的なスキルの獲得とともに、ストレスフルな状況を乗り越える力を育むことが重要である。ストレスを乗り越える力を向上させる支援は、看護基礎教育の時点から継続して行われることが望ましい。

教育心理研究やストレス研究では、ストレスから回復するための個人の力をレジリエンスという概念でとらえ、近年、多くの研究が報告されている（庄司, 2009; 石井, 2011; 村木, 2015）。レジリエンスとは、「困難で脅威的な状態にさらされることで一時的に心理的不健康の状態に陥っても、それを乗り越え、精神的病理を示さず、精神的健康状態を維持・回復する」ことを指す概念である（小塩・中谷・金子・長峰, 2002）。このレジリエンスは、個人のパーソナリティに基づく認知・行動のみならず、ソーシャルサポートのような環境要因やコンピテンスといった獲得要因も含まれる概念であり、個人内要因（I AM）と獲得要因（I CAN）、環境要因（I HAVE）の3要因が抽出されている（Grotberg, 2003; 森・清水・石田・富永ら, 2002）。個人のレジリエンスは、これらの要因のいずれかによって導かれていると考えられ、誰もが保持し、高めることができるといわれている（小塩ら, 2002; Grotberg, 2003）。また、レジリエンスの概念に注目した青少年の健康教育プログラムでは、自律性や内的統制感、根気強さや楽観性、学業コンピテンスや自尊感情といった個人の心理的特性以外に、アサーションや情動調整、援助要請や問題解決能力、幅広いソーシャル・ネットワークの形成といった社会スキルの向上を狙いに掲げている（Blum, 1998）。すなわち、レジリエンスを高めることは、個人の自律性を促すだけでなく、問題解決における社会スキルを伸ばすことにもつながることを示している。

看護師を対象にした研究では、看護師のレジリエンスの構成要素は、獲得要因として「問題解決力」「コミュニケーション」「創意工夫」「ユーモア」「サポート獲得力」「責任感」が、個人内要因として「好ましい気質」「情緒の安定性」「共感性」が示されており、このほとんどが経年的に向上することが報告されている（砂見・八重田, 2013）。特に獲得要因である問題解決・対人関係スキルは、自尊感情との関連が認められており（砂見・八重田, 2014）、レジリエンスの中でも獲得要因を高めることにより、ストレスに対する脆弱性の低下、並びに自尊感情の向上が期待できる。また、看護学生を対象にしたレジリエンス研究では、臨地実習の受け止め方への影響や臨地実習前後におけるレジリエンスの変化（山岸・寺岡・吉武, 2010）、臨地実習におけるレジリエンスの構成要因（隅田・細田・星, 2012）など、臨地実習に焦点化した報告が散見される。川上・池田・藤岡（2011）は、リスク状態を臨地実習に設定し、実習前後の看護学生のレジリエンスを比較した結果、実習後にレジリエンスが上昇する傾向にあり、実習というストレスに適応する能力を学生が獲得していることを報告した。これらの報告は、看護学生にとって臨地実習は、乗り越えなければならない大きなイベントとしてレジリエンスを発揮する機会であること、患者や実習グループメンバーとの相互関係から自己理解や問題解決方法、良好な関係を作るための対人コミュニケーション・スキルを学習し、レジリエンスを促進させる経験となっているといえるだろ

う。

さらに、一般大学生を対象にした報告ではあるが、レジリエンス得点と自己教育力（課題意識、主体的思考、学習の仕方、自己評価、計画性、自己実現）は関連性が認められている（森・清水・石田・富永ら, 2002）。従って、ストレスに対して脆弱な青年期の看護学生に、レジリエンスを向上させるような教育を提供することは、内省によって問題点を捉え解決していく力を備え、卒業後に看護専門職として自律性を促進するものと考えられる。看護学生の場合、学年が上がるにつれてヒューマンサービスを担う人材としての成長が望まれる。看護学生が対人援助技術を学ぶ過程で、どのようにレジリエンスを促進していくのかを理解するためには、学年ごと傾向を把握する必要があるだろう。

以上のことから、本研究は愛知県内の大学に所属する看護学生のレジリエンスの特徴と学年による差異を捉え、レジリエンスと臨地実習に対する総合評価（困難感・満足感）、対人コミュニケーション・スキルとの関連を検討することを目的とした。

（2）研究活動の方法

（1）研究のデザイン

量的記述的研究

（2）研究対象者

愛知県内の看護系大学生。なお、調査実施時に看護学科開設後完成年度を迎えている9大学に在学する学生を対象とした。

（3）調査方法

学長または学部長に調査実施協力を依頼し、承諾の得られた愛知県内看護系大学に無記名自記式調査票を郵送した。調査票は各看護系大学教員からの配布を依頼した。調査は留置法とし、各学生から郵送による返送を求めた。調査期間は平成29年11月から1月とした。

（4）調査内容

① 基本属性

年齢、学年、性別、臨地実習履修状況

② レジリエンス

本研究では平野（2010）が開発した二次元レジリエンス要因尺度を用いた。資質的要因4因子（楽観性・統御力・社交性・行動力）と獲得的要因3因子（問題解決思考・自己理解・他者心理の理解）の合計21項目から構成されている。下位尺度のクロンバック α 係数は、資質的要因 $\alpha=.83$ 、獲得的要因 $\alpha=.72$ と信頼性が確認されており、Cloningerの気質－性格理論を反映した尺度である Temperament Characteristic Inventory 日本語版の「気質（遺伝的）」と「性格（後天的）」、あるいは小塩（2002）の開発したレジリエンス尺度である精神的回復尺度との関連性から基準関連妥当性

が確認されている（平野，2010）。各質問項目に対して「1. まったく当てはまらない」「2. あまり当てはまらない」「3. どちらでもない」「4. まあまあ当てはまる」「5. とても当てはまる」の5段階評定で回答を求め、それぞれを点数化し、下位尺度ごとに得点を合計した。

③ 臨地実習に対する総合評価（困難感・満足感）

臨地実習の体験に対する捉えかたを把握するために、学生が履修した臨地実習における困難感と満足感について評価した。困難感は、「困難を感じなかった」「あまり困難を感じなかった」「やや困難を感じた」「かなり困難を感じた」、満足感は、「満足しなかった」「あまり満足しなかった」「やや満足した」「かなり満足した」の4段階リッカートスケールにて回答を求めた。

④ 対人コミュニケーション・スキル

本研究では、言語および非言語による直接的なコミュニケーションを適切に行う技能を測定する尺度として、藤本・大坊（2007）が開発したコミュニケーション・スキル尺度（以下、ENDCOREs）を用いた。この尺度は、基本スキル（自己統制・表現力・解読力）と対人スキル（自己主張・他者受容・関係調整）の合計24項目から構成されている。また、下位尺度の組み合わせにより、表出系スキル（表現力・自己主張）、反応系スキル（解読力・他者受容）、対人関係マネジメントスキル（他者受容・関係調整）、対人葛藤マネジメントスキル（自己主張・関係調整）に分類できる。

尺度のクロンバック α 係数は、自己統制 $\alpha = .68$ 、表現力 $\alpha = .89$ 、解読力 $\alpha = .93$ 、自己主張 $\alpha = .84$ 、他者受容 $\alpha = .84$ 、関係調整 $\alpha = .82$ と信頼性が確認されており、既存の8つのスキル尺度との相関分析が行われ、特に堀下（1994）が開発した「コミュニケーション・スキル尺度（ENDE2）」との相関分析では、並存的妥当性が確認されている（藤本，2012）。各質問項目に対して、「1. かなり苦手」「2. 苦手」「3. やや苦手」「4. ふつう」「5. やや得意」「6. 得意」「7. かなり得意」の7段階評定で回答を求め、それぞれを点数化し、下位尺度ごとに得点を合計し、項目数4で除して尺度得点を算出した。

（5）分析方法

まず、看護大学生全体の傾向を把握するために、二次元レジリエンス要因尺度得点と臨地実習に対する困難感と満足感、ENDCOREsの基本統計量を算出した。

次に、学年による違いを検討するために、二次元レジリエンス要因尺度とENDCOREs得点の各学年による平均値の差を比較した。統計解析には一元配置分散分析を用い、有意水準を5%未満とした。同様に臨地実習の困難感と満足感は、Fisher 正確検定により各学年間の出現頻度の差を比較した。さらに、二次元レジリエンス要因尺度得点とENDCOREs得点、臨地実習の困難感と満足感の相関関係を確認するため、Spearman の相関係数を算出した。統計解析には、SPSS Statistics Ver. 24を使用した。

(6) 倫理的配慮

対象者には、調査目的と調査方法および倫理的配慮を記載した文書を調査票と共に配布した。配布者を対象者が所属する大学の教員に依頼したため、調査に協力しない場合でも学業成績や評価には一切関係しないことを強調した。また、対象者の自由意思による協力となるよう、調査票は無記名であり回答の投函を以って承諾を得られたものとする。なお、本研究は、研究中に使用する尺度の開発者からの使用許諾、並びに日本赤十字豊田看護大学研究倫理委員会の承認を得て行った（承認番号 2815）。

(3) 研究活動の結果

(1) 基本属性

愛知県内の看護系大学で承諾の得られた 5 大学に調査票を配布し、351 名から回答を得た（回収率 21.8%）。その中で、記載漏れのあった 34 名と、年齢が高いため、結果に影響を及ぼしている可能性がある 2 名を除いた 317 名を分析対象とした（有効回答率 90.3%）。平均年齢は 20.6 歳（ $SD=1.3$ ）、対象者の内訳を表 1 に示す。臨地実習履修状況は、1 年生で調査期間までに実習を履修していない学生が 30 名いた。2 年生は、基礎看護学実習のみ全員が履修していた。3 年生は、各論実習を半分程度終えており、4 年生はすべての実習を修了していた（表 2）。

n=317

	人数			平均年齢 (SD)	最低	最高
	総数	女性	男性			
1年生	60	58	2	18.8(0.5)	18	21
2年生	68	66	2	19.6(0.6)	19	21
3年生	80	76	4	21(0.7)	20	24
4年生	109	106	3	21.8(0.5)	21	23

表2 臨地実習履修状況 * 基礎には早期体験実習を含む

	履修済 実習									
	基礎 ^a (%)	成人(%)	老年(%)	精神(%)	小児(%)	母性(%)	在宅(%)	公衆衛生(%)	統合(%)	その他(%)
1年生 ^a	30(49.2)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
2年生 ^b	68(100.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)	0(0.0)
3年生 ^c	80(100.0)	49(61.3)	40(50.0)	50(62.5)	53(66.3)	50(62.5)	51(63.8)	1(1.3)	0(0.0)	0(0.0)
4年生 ^d	109(100.0)	109(100.0)	109(100.0)	109(100.0)	109(100.0)	109(100.0)	109(100.0)	37(33.9)	109(100.0)	1(0.9)
合計	287(100.0)	158(54.9)	149(51.7)	159(55.2)	162(56.3)	159(55.2)	160(55.6)	38(13.2)	109(37.8)	1(0.3)

^an=60, ^bn=68, ^cn=80, ^dn=109

(2) 二次元レジリエンス要因尺度得点

全学年の二次元レジリエンス要因尺度の平均総得点は、72.8 点（ $SD=10.4$ ）、資質的
要因の平均得点は 41.2 点（ $SD=7.3$ ）、獲得的要因の平均得点は 31.6 点（ $SD=4.5$ ）であ
った。下位尺度項目の得点を表 3 に示す。

表3 全学年の二次元レジリエンス要因尺度得点 n=317

資質的要因(SD)	楽観性(SD)	統御力(SD)	社交性(SD)	行動力(SD)
41.2 (7.3)	11.1 (2.6)	10.0 (2.2)	9.5 (2.9)	10.6 (2.4)
獲得的要因(SD)	問題解決(SD)	自己理解(SD)	他者心理の理解(SD)	
31.6 (4.5)	10.0 (2.3)	10.5 (1.6)	11.1 (2.1)	

同様に、学年別の総得点は、1年生 74.7 点 ($SD=10.2$)、2年生 70.1 点 ($SD=10.5$)、3年生 73.6 点 ($SD=10.0$)、4年生 72.9 点 ($SD=10.5$) であり、学年間に有意な差はなかった (表4)。

資質的要因の平均得点は、1年生 42.4 点 ($SD=6.8$)、2年生 38.9 点 ($SD=7.8$)、3年生 42.1 点 ($SD=7.0$)、4年生 41.3 点 ($SD=7.2$) であった。分散分析の結果、学年による有意な差が認められた ($F_{(3, 313)}=3.19, p<.05$)。ボンフェローニ法を用いた多重比較によると1年生と2年生の間に有意差が認められた ($p<.05$)。資質的要因の下位尺度項目では、「統御力」「行動力」における分散分析の結果、学年による有意差が認められた (それぞれ $F_{(3, 313)}=4.19, 2.97, p<.05$)。多重比較の結果、「統御力」では1年生と2年生の間、2年生と3年生の間に有意差がみられた ($p<.05$)。また、「行動」では、1年生と2年生の間にのみ有意差が確認された ($p<.05$)。

獲得的要因の平均得点は、1年生 32.3 点 ($SD=4.7$)、2年生 31.2 点 ($SD=4.5$)、3年生 31.6 点 ($SD=4.2$)、4年生 31.6 点 ($SD=4.6$) であり、分散分析では有意差は認められなかった。分散分析の結果有意差が認められたのは、下位尺度項目における「自己理解」の項目 ($F_{(3, 313)}=3.02, p<.05$) のみであった。多重比較の結果、1年生と4年生で有意差が確認された ($p<.05$)。

表4 学年ごとの二次元レジリエンス要因尺度得点 n=317

	総得点 (SD)	資質的要因					獲得的要因			
		資質的要因得点 (SD)	楽観性 (SD)	統御力 (SD)	社交性 (SD)	行動力 (SD)	獲得的要因得点 (SD)	問題解決 (SD)	自己理解 (SD)	他者心理の理解 (SD)
1年生 ^a	74.7 (10.2)	42.4 (6.8)	11.3 (2.5)	10.4 (2.1)	9.5 (2.9)	11.3 (2.4)	32.3 (4.7)	10.0 (2.4)	11.0 (1.7)	11.3 (2.1)
2年生 ^b	70.1 (10.5)	38.9 (7.8)	10.4 (2.7)	9.3 (2.4)	9.2 (3.0)	10.0 (2.4)	31.2 (4.5)	9.7 (2.2)	10.7 (1.7)	10.8 (2.2)
3年生 ^c	73.6 (10.0)	42.1 (7.0)	11.1 (2.5)	10.5 (2.2)	9.8 (2.7)	10.7 (1.8)	31.6 (4.2)	10.2 (2.0)	10.4 (1.5)	11.0 (1.9)
4年生 ^d	72.9 (10.5)	41.3 (7.2)	11.4 (2.6)	9.9 (2.2)	9.5 (3.0)	10.5 (2.7)	31.6 (4.6)	10.0 (2.5)	10.2 (1.6)	11.4 (2.0)

^an=60, ^bn=68, ^cn=80, ^dn=109
^{*}p<.05

(3) 臨地実習に対する困難感と満足感

臨地実習に対する困難感と満足感は、実習を経験していない1年生 (30名) を除いた 287 名を分析した。

困難感は、全体の割合をみると、1年生では困難を感じる学生が少なく、2年生以降に困難を感じる学生が多くなっていった (表5)。各学年で比較すると、1年生において「困難を感じなかった」「あまり困難を感じなかった」が有意に多く、「やや困難を感じた」「かなり困難を感じた」が有意に少なかった。4年生では「あまり困難を感じな

った」が有意に少なく、「やや困難を感じた」が有意に多かった（それぞれ $p < .01$ ）。

満足感は、2年生において「満足を感じなかった」「あまり満足を感じなかった」が有意に多く、「やや満足を感じた」が有意に少なかった。3年生では「やや満足を感じた」が有意に多かった（それぞれ $p < .01$ ，表6）。

表5 臨地実習の困難感 n=287

	困難感 (%)			
	困難を感じ なかった	あまり困難を 感じなかった	やや困難を 感じた	かなり困難を 感じた
1年生 ^a	2 (6.7)	14 (46.7)	12 (40.0)	2 (6.7)
2年生 ^b	1 (1.5)	14 (20.6)	39 (56.5)	14 (20.3)
3年生 ^c	1 (1.3)	17 (21.3)	45 (56.3)	17 (21.3)
4年生 ^d	0 (0.0)	8 (7.3)	73 (67.0)	28 (25.7)

^an=30, ^bn=68, ^cn=80, ^dn=109

表6 臨地実習の満足感 n=287

	満足感 (%)			
	満足 しなかった	あまり満足 しなかった	やや 満足した	かなり 満足した
1年生 ^a	0 (0.0)	2 (6.7)	20 (66.7)	8 (26.7)
2年生 ^b	3 (4.4)	15 (21.7)	32 (47.1)	18 (26.1)
3年生 ^c	0 (0.0)	7 (8.8)	59 (73.8)	14 (17.5)
4年生 ^d	0 (0.0)	10 (9.2)	74 (67.9)	25 (22.9)

^an=30, ^bn=68, ^cn=80, ^dn=109

(4) ENDCOREs 得点

各学年における ENDCOREs の下位項目得点を表7に示す。分散分析を行った結果、「自己統制」「解読力」「他者受容」で有意差が認められた（それぞれ $F(3, 313) = 4.49, 3.18, 3.48, p < .05$ ）。ボンフェローニ法を用いた多重比較の結果、「自己統制」では1年生と2年生、2年生と3年生の間に有意差があった ($p < .05$)。また、「解読力」では1年生と2年生、「他者受容」では1年生と3年生の間に有意差が確認された ($p < .05$)。

表7 学年ごとのENDCOREs得点 n=317

	自己統制 (SD)	表現力 (SD)	解読力 (SD)	自己主張 (SD)	他者受容 (SD)	関係調整 (SD)
1年生 ^a	4.9 (0.8)	4.1 (1.1)	4.9 (1.0)	4.0 (1.0)	5.5 (0.9)	4.8 (0.9)
2年生 ^b	4.4 (0.9)	4.0 (1.0)	4.4 (1.0)	4.0 (0.9)	5.1 (0.9)	4.7 (1.0)
3年生 ^c	4.8 (0.8)	4.1 (0.9)	4.7 (0.9)	4.0 (1.0)	5.0 (0.9)	4.8 (0.9)
4年生 ^d	4.6 (0.8)	4.0 (1.0)	4.8 (0.9)	3.9 (1.0)	5.3 (0.9)	4.8 (1.0)

^an=60, ^bn=68, ^cn=80, ^dn=109

* $p < .05$

(5) レジリエンスと ENDCOREs、実習困難感と満足感の関連

二次元レジリエンス要因尺度得点と ENDCOREs 得点、実習の困難感と満足感の関連について、Spearman の相関係数を算出した。

二次元レジリエンス要因尺度と実習の困難感では、資質的要因において全学年で負の相関が認められ、特に1年生で比較的強い相関があった ($r = -.43, p < .05$)。獲得的要因においては、3年生と負の相関が認められたが、かなり弱い相関 ($r = -.17, p < .05$) であった。二次元レジリエンス要因尺度と実習の満足感では、資質的要因において全学年で相関が認められ、特に1年生では比較的強い相関 ($r = .43, p < .05$) が示された (表8)。

表8 二次元レジリエンス要因尺度得点と臨地実習の困難感・満足感との関連 n=287

	困難感				満足感			
	1年生 ^a	2年生 ^b	3年生 ^c	4年生 ^d	1年生	2年生	3年生	4年生
資質的要因得点	-.43 *	-.38 **	-.23 *	-.33 **	.50 *	.25 *	.25 *	.29 **
獲得的要因得点			-.17 *					

^an=30,^bn=68,^cn=80,^dn=109

**p<.01, *p<.05

二次元レジリエンス要因尺度得点と ENDCOREs 得点の相関係数を表9に示す。「自己統制」は、全学年において獲得的要因と相関がみられ、特に3年生と比較的強い相関($r=.53, p<.01$)があった。資質的要因とは、1年生以外に相関があり、特に2年生に比較的強い相関($r=.52, p<.01$)が認められた。「表現力」は、全学年において資質的要因と相関がみられ、特に1年生と4年生で比較的強い相関($r=.51, p<.01$)があった。獲得的要因とは、2年生以外に弱い相関が認められた。「解読力」は、全学年において獲得的要因と比較的強い相関がみられ(それぞれ $r_1=.56, r_2=.45, r_3=.68, r_4=.55, p<.01$)、資質的要因とは、2年生以外に弱い相関が認められた。「自己主張」は、資質的要因において3年生と4年生に相関があり、特に4年生に比較的強い相関($r=.45, p<.01$)が認められた。獲得的要因とは、1年生と4年生で弱い相関がみられた。「他者受容」は、全学年で資質的要因・獲得的要因ともに相関がみられた。特に、獲得的要因と1年生、2年生、3年生で比較的強い相関が認められた(それぞれ $r_1=.45, r_2=.51, r_3=.50, p<.01$)。「関係調整」でも、全学年で資質的要因・獲得的要因ともに相関がみられた。特に、資質的要因では2年生に比較的強い相関($r=.46, p<.01$)がみられ、獲得的要因では2年生、3年生、4年生と比較的強い相関があった(それぞれ $r_2=.43, r_3=.56, r_4=.50, p<.01$)。

表9 二次元レジリエンス要因尺度得点とENDCOREs得点との関連 n=317

	自己統制				表現力				解読力			
	1年生 ^a	2年生 ^b	3年生 ^c	4年生 ^d	1年生	2年生	3年生	4年生	1年生	2年生	3年生	4年生
資質的要因得点		.52 **	.37 **	.36 **	.51 **	.29 *	.34 **	.51 **	.30 *		.39 **	.30 **
獲得的要因得点	.30 *	.28 *	.53 **	.30 **	.39 **		.38 **	.40 **	.56 **	.45 **	.68 **	.55 **

	自己主張				他者受容				関係調整			
	1年生	2年生	3年生	4年生	1年生	2年生	3年生	4年生	1年生	2年生	3年生	4年生
資質的要因得点			.32 **	.45 **	.28 *	.35 **	.29 **	.24 *	.33 *	.46 **	.33 **	.40 **
獲得的要因得点	.36 **			.37 **	.45 **	.50 **	.51 **	.39 **	.39 **	.43 **	.56 **	.50 **

^an=60,^bn=68,^cn=80,^dn=109

**p<.01, *p<.05

(4) 考察

(1) 看護学生におけるレジリエンスの特徴

レジリエンス得点は、本研究と同一尺度を用いた一般大学生の先行研究によると、羽賀・石津(2014)は資質的要因得点 38.6 点、獲得的要因得点 29.9 点、佐々木・備前(2014)は資質的要因得点 36.8 点、獲得的要因得点 30.2 点と報告した。本研究に参加した看護学生のレジリエンスはいずれの要因も高得点であり、看護学生は一般学生よりもレジリ

エンスが高い傾向がみられた。下位尺度得点の特徴は、資質的要因である社交性と、獲得的要因である自己理解、他者心理理解の項目で一般大学生と比較して高い傾向であった（佐々木・備前の報告では、それぞれ 8.5 点、9.6 点、10.6 点）。1 年生のレジリエンス得点も一般大学生よりも高かったことから、看護学生は入学時からすでに他の学部よりもレジリエンスが高い学生が多い集団といえる。看護師を目指す学生は、入学時からすでに看護師になるという明確な目標を持っていることや人と関わることを好ましく思う傾向があるため、これらの得点が高くなったことが窺えた。

学年によるレジリエンスの特徴は、資質的要因得点が 1 年生と比較して 2 年生で有意に低くなったことである。資質的要因の下位尺度では、統御力と行動力で同様の傾向を示した。看護学生のレジリエンスは学年進行に伴って高められることを期待したが、獲得的要因得点の学年差はなく、学生が本来保持していたレジリエンスの特性を看護基礎教育では効果的に高められていない状況を示していた。看護学生が認知するネガティブイベントに、大学生活に伴う「学業」「人間関係」「心理的葛藤」の場面が挙げられており、学習難易度の増強や課題の増加、グループ学習などによる人間関係の葛藤、将来への不安や迷いなどの心理的葛藤を抱えていることが報告されている（福重・森田, 2016）。特に 2 年生で低下している統御力や行動力は、「不安などの感情や自己中心的な欲求をコントロールし、物事に対して目標や意欲を持ち、それに向かって努力する力」と定義されている（平野, 2010）。2 年生の時期は、難易度の高い専門科目の学習に追いつけないことや、初めて経験する臨地実習での受け持ち患者や臨床指導者、実習グループのメンバー間の人間関係や心身の疲弊から現実を直視せざるを得ない状況となり、漠然と肯定的に考えていた将来像が揺らぎ、学生個人が持つ資質的なレジリエンスが低くなる傾向にあると考えられた。

一方、3 年生以降のレジリエンスは 1 年生の得点レベルに近づいており、個人差が大きいが、3・4 年生で展開される臨地実習や卒業論文の作成を通して、レジリエンスを向上させたことが窺えた。隅田・細田・星（2013）は、臨地実習の場面におけるレジリエンスの構成要素を「信頼する他者から学生が受ける支援」「学生の内面の強み」「学生が主体的に実行すること」の 3 つとしており、上位学年では臨地実習を含めた様々な場面で主体的な行動が求められるために、友人や家族、教員、実習指導看護師などのソーシャルサポートを活用しながらレジリエンスを発揮していたと推測された。しかし、獲得的要因の自己理解得点は、1 年生と比較して 4 年生で有意に低い得点であった。自己理解は「自分自身の考えや特性について理解し把握する力」である（平野, 2010）。臨地実習や演習では、繰り返し自分自身を振り返り、自己評価することが求められる。そのような経験を重ねることで自己理解は深まると推測したが、期待と異なる結果であった。調査を実施した時期が看護師国家試験の追い込み時期と重なり、国家試験に対する不安や将来への自信のなさが結果に反映した可能性もあるが、行動の自己評価や振り

返りに形骸化や慣れが生じており、自己理解の促進につながっていない可能性も考えなければならぬだろう。

(2) 看護学生におけるコミュニケーション・スキルの特徴

看護学生の対人コミュニケーション・スキルは、藤本・大坊（2007）が報告した心理系学部の大学生の得点と比較するとやや低く、藤本（2013）が報告した一般大学生と比較するとほぼ同一の得点であり、大きな特徴はなかった。下位項目では、6項目のスキルのうち反応系である「自己統制」「解読力」「他者受容」の3項目で1年生と比較して2年生あるいは3年生の得点が低かった。反応系は「自分の欲求や感情を制御して他者の思いを理解し、相手を尊重し共感できる力」である（藤本・大坊, 2007）。2年生では、レジリエンスと同様に看護専門科目における学習難易度の増強や将来像の揺らぎから思考が自己の内面に向かい、一時的に自分の欲求や感情をうまくコントロールできず、他者を受け入れる、相手の気持ちを感じ取る能力が低下すると解釈できる。また、この3項目はコミュニケーションに困難を抱えた人に選択的に反応するスキルであり、2年生ではコミュニケーションを苦手としている学生が多いことが窺えた。

3・4年生では1年生と同等の得点になるが、決して高い得点になっているわけではない。上位学年になると臨地実習やグループ学習、社会経験を積むことでコミュニケーション・スキルが向上することを予測していたが、結果からは、コミュニケーション・スキルを効果的に活用できていない現状が浮き彫りになった。一般学生に比べて看護学生がコミュニケーション・スキルを低く自己評価した要因として、看護学生に求められるコミュニケーションは、臨地実習指導者や入院患者や高齢者などが対象であり、一般大学生と比べて難易度が高く、対人関係やコミュニケーション能力を低く評価している可能性も窺えた。

(3) 各学年のレジリエンスとの関連要因

レジリエンスにどのような要因が関連しているのかを明らかにするために、レジリエンス得点と臨地実習の総合評価（困難感・満足感）、ENDCOREs 得点との相関係数を求めた。

臨地実習における評価については、全学年で資質的要因の下位尺度すべてと困難感が負の相関を、満足感とは正の相関関係が認められた。レジリエンスの高い学生は実習を肯定的に受けとめ、積極的コーピングを採択する傾向にあることから（山岸・寺岡・吉武, 2010; 宇佐美, 2013）、本研究もこれらを支持する結果となった。1年生では臨地実習の困難感、満足感ともに強い正の相関が認められたが、臨地実習の評価を困難とする割合が少なく満足が高い割合が多かったため、他の学年と比較してレジリエンスの程度に影響を強く受けたと推測する。

レジリエンスと ENDCOREs との関連は、4年生ですべてのコミュニケーション・スキルにおいて資質的要因と獲得的要因ともに正の相関関係が認められ、上位学年ではレ

レジリエンスが高い学生ほどコミュニケーション・スキルが高いことを示した。特に、獲得的要因と比較的強い正の相関関係を示した「解読力」「他者受容」「関係調整」は対人関係マネジメントを促進する役割を持つスキルである。ほぼ全学年で獲得的要因との関連性が確認されたことから、これらのスキルを習得することでレジリエンスが向上する可能性が示唆された。しかし、「他者受容」のうち共感性と友好性の項目、「関係調整」の関係重視、関係維持の項目は、社交性や親和欲求といった個人のパーソナリティとの関連も強く、系統技術などの技術的スキルのように急速に向上することは期待できない（藤本, 2013）。谷口・宗像（2010）は看護師のレジリエンスを高めるプロセスとして、「良好な支援認知」が「ソーシャルスキルの効力感」あるいは「良好な自己認知」に影響してレジリエンスを向上させるという漸次的な因果構造であることを明らかにしている。つまり、臨地実習や演習プログラムなどを通して、看護学生特有のレジリエンスの構成要素である「信頼できる他者から学生が受ける支援（隅田・細田・星, 2013）」として、教員がコミュニケーションモデルになることや肯定的評価のフィードバックを積極的に行うことで、学生との良好なコミュニケーションを促進させ、学生が肯定的な自己認知ができるような意図的なかかわりが重要と考える。

一方、表出系スキルの一つである「自己主張」は、レジリエンスとの関連に学年によるばらつきがあった。「自己主張」は「関係調整」スキルとともに対人葛藤マネジメントに重要な役割を果たすスキルである。自己主張の ENDCOREs 得点は学年よる差がないにも関わらず、4年生で資質的要因かつ獲得的要因で正の相関関係が認められたことから、4年生ではレジリエンスの高い学生が柔軟に論理的に自分の意見を述べる傾向にあることが窺えた。4年間の看護学生としての生活は、自我同一性を獲得する時期と重なるため、友人や家族、教員、臨地実習指導者等、自分と関係する人々の間で生じる様々な葛藤から、傷つき、悩み、回復する過程を経験していることが推測される。このストレスフルな状況からの回復にはレジリエンスが影響するため、このような経験を繰り返すことで、4年生ではレジリエンスの高い学生が、対人葛藤マネジメントのスキルである「関係調整」と「自己主張」を効果的に使用できるようになり、葛藤で生じたストレスフルな状態を早期に回復できると考えられた。医療の現場では意見の対立や感情の対立など様々な対人葛藤を経験する。それらの葛藤が生じた際に回避や服従といった対処ではなく、接近―協調方略を選択できる準備段階として、コミュニケーション・スキルの向上とレジリエンスの強化を図れるとよいのではないかと考えられた。

（4）研究の限界と今後の課題

本研究の限界は、レジリエンスに影響を与える要因として、対人コミュニケーション・スキルと臨地実習に対する評価の2つの側面で検討したことである。レジリエンスにはソーシャルサポート、個人の自尊感情や精神的脆弱性との関連が示唆されている（斉藤・岡安, 2011; 平野, 2012^b）。2年生でレジリエンスが一時的に低下していたが、今回調査

した以外の影響要因との関連など、レジリエンスがどのように低下し回復していくのか詳細な検討が必要であろう。さらに、遠藤（1995）が日本における適応的な生き方はポジティブな属性を持っているかという個人レベルだけではなく、場や関係性の中で生じる適切だとされる行動を遂行することとも関連すると指摘しているように、看護専門科目で多用されているグループ活動における関係性のとり方とレジリエンスとの関連を検討することも教育的な示唆を得るためには必要であろう。

一方、本研究の結果は、学年が進行するにしたがってレジリエンスが上昇するわけではなかったが、4年生ではレジリエンスとコミュニケーション・スキルの関連性を強め、対人葛藤ストレスに対応している実態を明らかにした。今後、レジリエンスに関連する要因の検討をすすめ、看護学生のレジリエンスの育成のためにどのような教育的かかわりが有効なのか検討する材料になると考える。

（5）結論

本研究では、317名の看護学生を対象に、学年によるレジリエンスの特徴と、レジリエンスと臨地実習における満足感・困難感、対人コミュニケーション・スキルとの関連を検討することを目的に調査し、以下の知見を得ることができた。

- （1）二次元レジリエンス要因尺度得点における学年による差異は、資質的要因の下位尺度である統御力と行動力で1年生と比較して2年生が有意に低い得点であった（ $p < .05$ ）。また、獲得的要因の自己理解において1年生と比較して4年生で有意に低い得点であった（ $p < .05$ ）。
- （2）臨地実習による困難感は、1年生では困難を感じる学生が少なく、2年生以降に困難を感じる学生が多くなっていった（ $p < .05$ ）。反対に満足感は、2年生で満足をあまり感じない学生が多く、4年生では満足する学生が多くなっていった（ $p < .05$ ）。
- （3）ENDCOREs得点の学年による差異は、自己統制において2年生で最も低く、1年生と3年生で有意差が認められた（ $p < .05$ ）。また、解読力では1年生と比較して2年生が有意に低く、他者受容では1年生と比較して3年生で有意に低かった（ $p < .05$ ）。
- （4）レジリエンスと実習の困難感ならびに満足感との関連は、すべての学年において、資質的要因と困難感で負の相関関係を、満足感で正の相関関係を示した。獲得的要因では3年生のみ困難感と弱い負の相関関係を示した。レジリエンスとENDCOREsとの関連は、資質的要因ならびに獲得的要因ともに自己統制、表現力、解読力、他者受容、関係調整の下位尺度得点のほぼすべての学年で有意な正の相関関係が認められた。一方、自己主張では資質的要因と3・4年生で有意な正の相関関係を、獲得的要因と1・4年生で有意な正の相関関係を示した。
- （5）臨地実習の満足感と困難感は、レジリエンスのうち個人のパーソナリティである資質的要因に強く関係することがわかった。また、レジリエンスや対人コミュニケーション

ョン・スキルは1年生と4年生では差異はないが、4年生ではレジリンスの高い学生ほど柔軟に理論的に自分の意見を述べる傾向にあることが窺えた。

(6) 謝辞

本研究の実施にあたりご協力頂いた看護系大学の皆様に感謝します。

(7) 引用文献

Blum, R. W. (1998). Healthy youth development as a model for youth health promotion. *Journal of Adolescent Health*, **22**, 368-375.

遠藤由美(1995). 精神的健康の指標としての自己をめぐる議論. *社会心理学研究*, **11**, 134-144.

福重真美, 森田敏子(2016). 看護学生のネガティブイベントの適応過程とレジリエンス育成に向けた教育的支援. *徳島文理大学研究紀要*, **92**, 37-52.

藤本学, 大坊郁夫(2007). コミュニケーション・スキルに関する諸因子の階層構造への統合の試み. *パーソナリティ研究*, **15**, 347-361.

藤本学(2012). スキルとしてのコミュニケーション. 大坊郁夫(編)幸福を目指す対人社会心理学. ナカニシヤ出版, p. 193-221.

藤本学(2013). コミュニケーション・スキルの実践的研究に向けた ENDCORE モデルの実証的・概念的検討. *パーソナリティ研究*, **22**, 156-167.

後藤桂子, 松谷美和子, 平林優子, 桃井雅子, 村上好恵, 佐居由美, 松崎直子, 高屋尚子, 飯田正子, 寺田麻子, 西野理英, 佐藤エキ子, 井部俊子(2007). 新人看護師のリアリティショックを和らげるための看護基礎教育プログラム. *聖路加看護学会誌*, **11**, 45-52.

Grotberg, E. H. (2003). *What is resilience? How do you promote it? How do you use it? Resilience for today: Gaining strength from adversity*. Westport, Preager Publishers, p. 1-30.

羽賀翔太, 石津憲一郎(2014). 個人的要因と環境的要因がレジリエンスに与える影響. *富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要*, **8**, 7-12.

平野真理(2010). レジリエンスの資質的要因・獲得的要因の分類の試み-二次元レジリエンス要因尺度(BRS)の作成. *パーソナリティ研究*, **19**, 94-106.

平野真理(2012). 心理的敏感さに対するレジリエンスの緩衝効果の検討. *教育心理学研究*, **60**, 343-354.

石井京子(2011). レジリエンス研究の展望. *日本保健医療行動科学会年報*, **26**, 179-186.

川上あずさ, 池田友美, 藤岡敦子(2011). 看護学科生のレジリエンスの変化. *兵庫ダ大*

- 学論文集, 16, 39-44.
- 小塩真司, 中谷素之, (2002). ネガティブな出来事からの立ち直りを導く心理的特性-精神的回復力尺度の作成-. カウンセリング研究, 35, 57-65.
- 森敏昭, 清水益治, 石田潤, 富永美穂子, Chok C.H., (2002). 大学生の自己教育力とレジリエンスの関係. 学校教育実践学研究, 8, 179-187.
- 村木良孝(2015). レジリエンスの総合的理解に向けて. 東京大学大学院教育学研究科紀要, 55, 281-289.
- 齊藤和貴, 岡安孝弘(2011). 大学生のレジリエンスがストレス過程と自尊感情に及ぼす影響. 健康心理学研究, 24, 33-41.
- 佐々木久長, 備前由紀子(2014). 大学生の希死念慮・自殺に対する許容度・理解度と二次元レジリエンス要因尺度得点の比較. 秋田大学保健学専攻紀要, 22, 29-36.
- 庄司順一(2009). レジリエンスについて. 人間福祉学研究, 2, 35-47.
- 隅田千絵, 細田泰子, 星和美(2012). 看護系大学生の臨地実習におけるレジリエンスの構成要素. 日本看護研究学会, 36, 59-67.
- 砂見綾子, 八重田淳(2013). 看護師のレジリエンスに関する研究-レジリエンスと経年変化. 第43回日本看護学論文集看護管理, 359-362.
- 谷口清弥, 宗像恒次(2010). 看護師のレジリエンスにおける心理行動特性の影響—共分散構造分析による因果モデルの構築—. メンタルヘルスの社会学, 16, 62-70.
- 宇佐美尋子(2013). 心理的ストレスプロセスにおけるレジリエンスの機能について. 聖徳大学研究紀要, 24, 11-16.
- 山岸明子, 寺岡三左子, 吉武幸恵(2010). 看護援助実習の受けとめ方と resilience (精神的回復力) 及び自尊心との関連. 順天堂大学医療看護学部医療看護研究, 6, 1-9.