

タイトル	「実習」場面で学生が遭遇する困難とレジリエンスの 関係：看護基礎教育を中心に
著者	竹之内，優美； Takenouchi, Yumi
引用	北海学園大学大学院経営学研究科 研究論集(18): 1- 23
発行日	2020-03

「実習」場面で学生が遭遇する困難とレジリエンスの関係

— 看護基礎教育を中心に —

竹之内 優 美

I. 序 論

我が国は、少子高齢化の一途をたどり、2025年には団塊の世代が後期高齢者になることによって、世界に例のない超高齢多死社会を迎える。その後も、2060年まで一貫して高齢化率が上昇していくものと見込まれている。今、日本の社会は相互扶助機能の脆弱化、医療・介護職の人材不足、社会保障崩壊の危機など、様々な問題に直面している。このような背景から、各専門分野においては、社会の多様なニーズに対応できる次世代を担う後継者の育成が重要である。

中央教育審議会大学分科会が平成24年にまとめた報告書「予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ」では、果たすべき学士教育の役割として、次のように述べられている。

「学生にとって、大学において『答えのない問題』を発見してその原因について考え、最善解に導くために必要な専門的知識及び汎用的能力を鍛えること、あるいは、実習や体験活動などを伴う質の高い効果的な教育によって知的な基盤に裏付けられた技術や技能を身に着けることは、学生が自らの人生を切り拓くための最大の財産となっている。高度成長社会では均質な人材の供給が求められた産業界や地域が今求めているのは、生涯学ぶ習慣や主体的に考える力を持ち、予測困難な時代の中で、どんな状況にも対応できる多様な人材である。」(中央教育審議会, 2012)

ここにあるように、学生たちが社会人として育っていくためには、学内での学習のみではなく、社会的実践の場での学習が重要となる。その一つである「実習」が教育課程に組み込まれている代表例として、看護基礎教育が挙げられる。看護学教育の在り方に関する検討会の報告書「大学における看護実践能力の育成の充実に向けて」(平成24年3月26日)において、看護基礎教育における臨地実習の意義は、「看護職者が行う実践の中に学生が身を置き、看護職者の立場でケアを行うこと」であるとされている。学生たちは、この看護職者の立場からの実践を通し、学内で学んだ知識・技術・態度の統合を図りつつ、看護方法を習得していく。臨地実習は、看護の方

法について、「知る」「わかる」段階から「使う」「実践できる」段階に到達させるために不可欠な過程である。また、看護実践の基盤となる援助的人間関係形成能力や専門職者としての役割や責務を果たす能力は、看護サービスを受ける対象者と相対し、緊張しながら自ら看護行為を行うという過程で育まれていくものである(文部科学省, 2012)。

しかし、臨地実習とは、教育課程において重要な位置づけである一方で、学生にとって単位を修得することが決して容易ではない教科目である。ここでは、実際に看護が提供されている社会的実践の場に学生が参加することから、学内よりも高い対人関係能力や社会性が求められる。そして、看護実践においては、学内で学んだ一般的知識や技術を統合的に活用しつつ、適切な判断のもとに個々の対象者に適用させ、臨機応変に対応する必要がある。また、異なる実習環境の中で繰り返し社会的実践を通じた学習をしていかなければならないのである。ただし、こうした臨地実習におけるストレスは、看護学生のみには言えるものではない。例えば、同じ医療系学生を対象としたものでは、言語聴覚士養成課程の臨地実習におけるストレスに関する研究(中野, 2007; 中野他, 2008)が挙げられる。さらに、保育者養成課程の学生を対象とした実習におけるリアリティショックに関する研究(松田他, 2016)や、教員志望の大学生を対象とした実習経験の有無による不安と抑うつに関する研究(小関他, 2014)なども報告されている。

したがって、実習とは、学生にとって多くの学びを得ることができる貴重な学習活動の場である反面、学内の学習活動に比べて精神的緊張度が高い中で専門職者として実践することの難しさを目の当たりにし、ストレスフルな出来事に直面することが多い場でもある。それゆえ、臨地実習では学生の自己効力感や自尊感情の低下、職業アイデンティティの混乱を招くなど、不適応を引き起こしやすいと考えられる。

近年、適応を導く心理的特性として「レジリエンス(resilience)」が注目されており、健康に関連する多くの要因を含む概念であると考えられている。諸外国においては、1970年代から現在のレジリエンス概念の基盤とな

る研究がなされてきた。1980年以降は、環境要因と個人内要因を合わせてレジリエンス (resilience) と呼ばれ、それが、ストレスから身を守るための何らかの防御因子、またはストレス反応を低減させるためのストレス緩衝機能ではないかと考えられるようになった(小花和, 2004)。

レジリエンスという概念は、一旦適応状態が低下しても再適応を導く過程・能力・結果を扱っていることから、どのような逆境や好ましくない状況にあるかというリスク状況が前提として不可欠である。石原・中丸(2007)によれば、海外におけるこれまでのレジリエンス研究において取り扱われてきたリスク状況は、直接的な経験状況と第三者からの影響を受ける状況の2つに大別される。前者は、重篤な障害、社会経済的な不利、戦争、破滅的なライフイベント全般、生活におけるストレスなどである。後者は、親の精神的な病気、両親の離婚、虐待、家族の貧困、親の失業や低収入、コミュニティの破壊などが挙げられる。その中でも、諸外国では、虐待や社会経済的に不利な状態、戦争などのリスク状況下で生育した子どもを対象とする研究が主であったが、近年のレジリエンス研究では、一般的な生活状況全般にわたるリスクに目が向けられている。

一方、国内におけるレジリエンス研究は、2000年以降、幼児・中学生・高校生・大学生などを対象とした報告がなされており、いくつものレジリエンス尺度が開発されてきた。先述したように、諸外国のレジリエンス研究が特殊なリスク状況を取り扱うのに対し、国内においては、個人が日常的に体験するストレスフルな状況に焦点化されており、より一般化されたリスク状況を対象としていることが特徴である(石原・中丸, 前掲書)。

また、今後のレジリエンス研究の課題として、国内における縦断的研究やレジリエンスの予防的な能力に関する研究の推進、後天的な要素におけるレジリエンス分野に焦点を当てた研究などが挙げられる(石原・中丸, 前掲書)。さらに、回復過程に作用する要因や構造を明らかにしたうえで、レジリエンスの介入・強化へのアプローチ方法を検討する必要性についても指摘されている(石井, 2009)。

そこで、今回、レジリエンス研究における諸外国の近年の傾向や国内の特徴である、一般化されたストレス状況の中でも、学業に関わるリスク状況の一つとして実習におけるストレスに焦点を当てることとした。そして、実習で遭遇する困難を乗り越えるために必要なレジリエンスとは何かについて明らかにしていきたい。これまでに、様々なレジリエンスに関連する心理測定尺度が開発されてきたが、どのようなリスク状況を想定するかによって、逆境を乗り越えるために必要なレジリエンス要素は異なることが予測される。したがって、実習におい

て必要なレジリエンス要素を検討することは、実習に適したレジリエンス尺度を選択する際の指標を可視化するうえで有効であると考えられる。それに基づいて適切な尺度を用いることにより、個々の学生のレジリエンス特性を捉え、実習適応の予測につながることを期待できる。

以上のことから、本稿の目的は、文献検討によって、レジリエンス概念を概観するとともに、医療・福祉・教育分野の基礎教育カリキュラムである「実習」におけるストレスフルな出来事を捉え、それらをリスク状況と想定したレジリエンス要素とは何かを考察することである。この成果を、我が国の未来を担う学生たちが、職業人として健全に育っていくために、そして、この先に出会うであろう多くの逆境に屈することなく生き抜いていくたくましさを身につけていくために、基礎教育における学生たちへの支援の方向性を見出すうえでの一助としていきたい。

II. レジリエンス概念

1. 「レジリエンス」という用語の成り立ち

英和辞典に掲載されている「レジリエンス」という単語は、名詞の resilience の場合は「回復力」や「弾力性」、形容詞の resilient の場合は「(不運・病気などからの)立ち直り [回復] の早い」、「(圧縮に対して)弾力のある」や「跳ね返る」であり、副詞の resiliently の場合には「はつらつとして」という意味である。

元来、「レジリエンス (resilience)」は「ストレス (stress)」と対をなす語である。ストレス (stress) という語は、1393年にイギリスにおいて「外力による歪み」という意味で使用されたといわれている。その言葉に続く経緯で、外力による歪みを跳ね返す力としてのレジリエンスの言葉が創られ、1600年代から「跳ね返る、跳ね返す」という意味で使用され始めた。1800年代になると、「圧縮 (compression) された後、元の形、元の場所に戻る力、柔軟性」の意味で使用されるようになった(加藤, 2009)。

心理学分野において、「レジリエンス (resilience)」という語が登場したのは1970年代である。レジリエンスは、逆境下で生育したにもかかわらず、精神病理学的にはそれほど重篤な障害を残さずに成長を遂げた子どもの特性を表す用語として導入され、防御と抵抗を意味する概念として用いられるようになった。その後、こうした報告の積み重ねにより、心理社会的に不適応症状を起す場合もあれば、それを示さずに精神的健康を維持している者がいることが見いだされた。そして、1985年に Rutter はこの個人が示す特性に着目し、レジリエンスの概念を提唱したのである(石井, 前掲書)。

このレジリエンスという用語は「弾力性」とも訳され

ている。Luthar 他（2000）によれば、弾力性（レジリエンス）とは、著しい悪条件のもとでも、肯定的な適応を可能にしていく能動的な過程を指す。それには2つの条件があり、1つはかなりの脅威や厳しい条件にさらされること、もう一つは適応や発達に相当の負担があるにもかかわらず、肯定的な適応を達成できることである（無藤他，2004）。

また、「レジリエンス」は、心理学のみではなく、様々な分野の用語としても用いられている。Zolli（2013）によると、生態系における「レジリエンス」とは、回復不能な状態を回避する生態系の力、土木工学においては一般的に橋や建物などの構造物が損傷を受けた後でベースラインまで回復する性能を意味する。ビジネスにおいては自然災害や人災害に遭遇して業務を継続できるように、データや資源のバックアップを整備する意味で用いられることが多いとされている。さらに、緊急時の対応力としての「レジリエンス」の意味は、市民生活に欠かせないシステムが地震や洪水の被害からどのくらいのスピードで復活できるかを指す。そして、生態系・経済・コミュニティにおけるレジリエンス向上は、回復不能なダメージを被りかねない領域に押しやられないように抵抗力を身に着けること、閾値を超えてしまったときにシステムが健全に適応できる領域を維持・拡張することによって実現できる。したがって、レジリエンスの向上とは、抵抗力を強化し、いざというときに備えて許容性の幅を広げておくことであるとされる。そして、必ずしも元の状態への「回復」を意味するのではなく、絶えず変化する環境に合わせて流動的に自らの姿を変えつつ、目的を達成するという特質をも含む概念であると考えられている。

2. 心理学分野におけるレジリエンス概念

レジリエンスの定義は、1985年にRutterが、ストレスに対する防御に影響するストレス反応の個人差として「深刻な危険性にもかかわらず、適応的な機能を維持しようとする現象」としたことに始まり、深刻な状況に対する個人の抵抗力と考えられた（石井，前掲書）。その後、多くの研究者によって様々な定義が示されている。

平野（2015）は、レジリエンスとは、一般的に「心の強さ」と表現されるが、この「心の強さ」には2種類あると述べている。1つは「ストレスに対して、精神的ダメージを受けない強さ」、もう1つは「傷ついても回復する力」であり、レジリエンスは後者であるとされる。また、高辻（2002）によれば、レジリエンスとは、個人の内的な性格特性としてだけではなく、個人のおかれた環境への適応プロセス全体も含めて包括的に捉えられている概念であるとされており、発達の要因をも含む過程や個人のあらゆる特性、それらに伴う結果といった全てを

包含するものとして考えられている。このように、レジリエンスとは、個人要因と環境要因との相互作用によりもたらされる。そして、レジリエンスとは多次元であることから、1つの領域で弾力的であっても、他の領域においても同じであるとは限らない。また、人生の各々の段階で必要になる心理的な事柄は異なるため、それに応じて、弾力性として有効な面は変化する可能性があると考えられている（無藤他，前掲書）。

小塩は（2016）、研究者によってレジリエンス概念の捉え方が多様であることを指摘している。小塩自身は、レジリエンスを適応や発達に深刻な脅威がもたらされるにもかかわらず、良好な結果が生じているという現象であると捉えている。そのうえで、レジリエンスについて次のように説明している。図1はレジリエンス概念における回復過程を表しており、縦軸は何かの心理的適応状態を、横軸は時間経過を、曲線は適応状態の変化を示している。レジリエンスとは、この曲線全体を指すこともあれば、出来事以前の準備状態を指すことも、回復途中を指すことも、回復した結果を指すことも、そして過程全体に影響する、特に個人内に仮定される心理的要因を指すこともある。さらに、小塩は、レジリエンス概念の複雑さについて、この全体的な回復の過程と影響要因のどこを強調するのが研究者によって異なっている点にあると述べている（小塩，2012）。

このように、多様な視点から解釈される「レジリエンス」の定義は、石原・中丸（前掲書）の分類によれば、個人内特性（能力、個人の心理的特性）に関するものと、その変化の過程に着目したものの2種に大別される。前者では、まず、個人の「能力（capacityあるいはcompetence）」という言葉を含むものが挙げられる。例えば、「ストレスにもかかわらず高い社会的能力の維持」（Luthar, 1993）や「高いリスクや慢性的なストレス、または長期に付随したり深刻なトラウマにも関わらず、好結果の適応、肯定的な機能、または適性の能力」（Egeland, Carlson & Sroufe, 1993）などであり、多くの研究者達がレジリエンスの定義に「能力」という言葉を用いている。また、個人内特性の中でも、個人の心理的特性に着目した定義もある。例えば、「ストレスの負の効果を和らげ、適応を促進させる個人の特性」（Wagnild & Young, 1993）、「逆境に耐え、試練を克服し、感情的・認知的・社会的に健康な精神活動を維持するのに不可欠な心理特性」（森他，2002）、「困難な状況にさらされ、ネガティブな心理状態に陥っても、重篤な精神病的な状態にならない、あるいは回復できる個人の心理面の弾力性」（無藤他，前掲書）などである。次に、後者の変化の過程に着目した定義では、まず、変化のプロセスに関連したものとして、「高い困難な環境にも拘らず、適応的な調整を行なうこと」（Garmezy, 1990）、「レジリエンスは深刻な逆

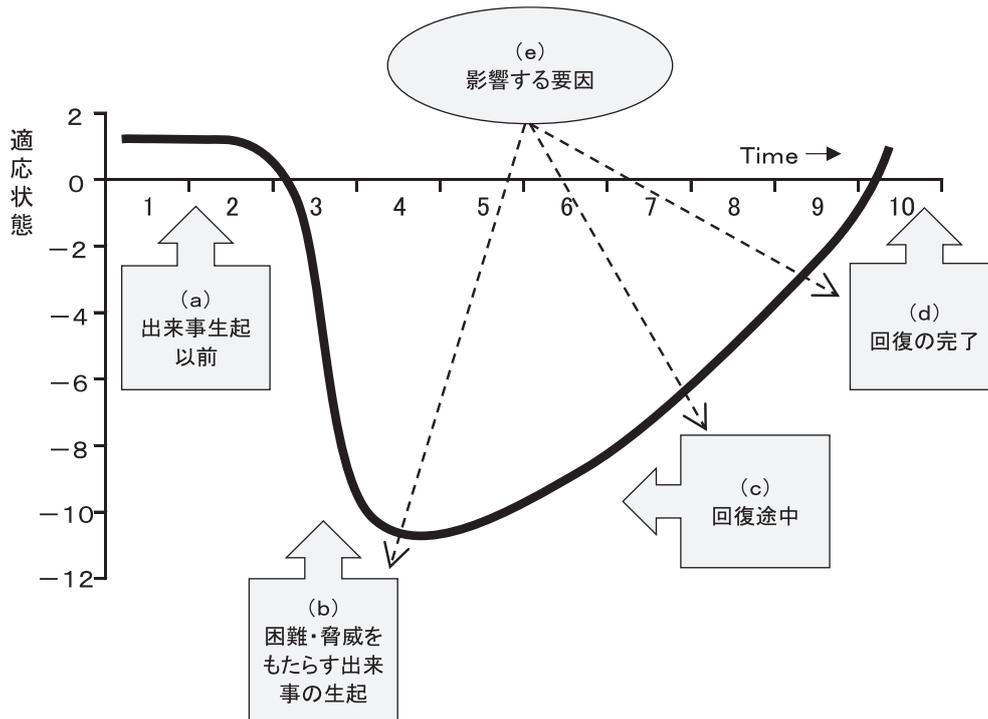


図1 回復プロセスの概念図 (小塩, 2012, p154, 図1)

境の中で肯定的な適応を包含する力動的な過程をいう」(Luthar 他, 前掲書) などがある。こうした変化の過程を定義として示す研究者たちは、発達論的な要因を研究の対象として含むことが多いとされる。また、過程を含む包括的な概念を「結果」として示した定義としては、「個人が高いリスク下で、発達的に肯定的な結果を示すこと」(Rutter, 1987, 1990)、「困難あるいは脅威的な状況にもかかわらず、うまく適応する過程、能力、あるいは結果」(Masten, Best & Garmezy, 1990) などが挙げられる。

3. レジリエンスの心理測定尺度

米国心理学会によると、レジリエンスの構成要素は、

- ①現実的な計画を立てそれを成し遂げていく力
- ②自分を肯定的に捉えて自分の能力を信用できる力
- ③コミュニケーション能力と問題解決力
- ④強い感情や衝動をマネジメントできる力

の4要素であるとされる (American Psychological Association, 2008)。また、小花和 (前掲書) は、先行研究よりレジリエンスの構成要素を分類し、「個人要因」と「環境要因」の2つに大別している。まず、「環境要因」における具体的な特性としては、「安定した家庭環境・親子関係」、「両親の夫婦間協和」、「家庭内での組織化や規則」、「家庭外での情緒的サポート」、「安定した学校環境・学業の成功」、「教育・福祉・医療保障の利用可能性」、「宗教的 (道徳的) な組織」が挙げられる。次に、「個人内要

因」としては、「年齢、性」、「共感性」、「セルフ・エフィカシー」、「ローカス・オブ・コントロール」、「自律性、自己統御性」、「信仰、道徳性」、「好ましい気質」、「コンピテンス」、「問題解決力」、「ソーシャル・スキル」、「衝動のコントロール」、「知的スキル」、「根気強さ」、「ユーモア」が含まれる。そして、これらの要因は単独では影響力がないとされ、各要因間の関連が重視されている。

こうしたレジリエンスの要素を測定するために、すでにいくつもの尺度が開発されているが、研究者によって構成因子は多様である。既存のレジリエンス関連尺度の因子例を表1に示す。

Ⅲ. 心理学分野における諸概念とレジリエンスとの関連

1. レジリエンスと心理学分野における諸概念との相違

本稿では、レジリエンスを個人内特性と捉える立場から論じていく。レジリエンスとは、一旦適応状態が低下しても再適応を導く力であり、肯定的な適応に向かう心のベクトルであると考えられる。これは、適応に関する人間の自己治癒力ともいえる力である。人が逆境に陥っても、それに負けることなく立ち向かおうとする心の働きは、単に自己効力感のみ、自尊感情のみによって説明できるものではない。適応に関連する複数の概念を包括的に含むのがレジリエンスである。様々な個人内要因と環境要因とが関連し合い、その相互作用の中で個

表1 既存のレジリエンス関連尺度と構成因子の例

尺度名	対象	因子数	因子名
●レジリエンス尺度 (Wagnild & Young, 1993)	成人	2	「個人的コンピテンス」 「自己と人生の受容」
●レジリエンス尺度 (森・清水・石田・富永・Hiew, 2002)	大学生	4	「I AM」 「I HAVE」 「I CAN」 「I WILL」
●精神的回復力尺度 (小塩・中谷・金子・長峰, 2002)	大学生	3	「新奇性追求」 「感情コントロール」 「肯定的な未来志向」
●レジリエンス尺度 (石毛, 2003)	中学生	3	「楽観性」 「自己志向性」 「関係性志向」
●キャリアレジリエンス尺度 (児玉, 2015)	18-65 歳	5	「チャレンジ」 「ソーシャル・スキル」 「新奇・多様性」 「未来志向」 「援助志向」
●大学生用レジリエンス尺度 (斉藤・岡安, 2009)	大学生	5	「肯定的評価」 「コンピテンス」 「ソーシャル・サポート」 「親和性」 「重要な他者」
●S-H 式レジリエンス検査 (佐藤・祐宗, 2009)	成人	3	「自己効力感」 「社会性」 「ソーシャル・サポート」
●二次元レジリエンス尺度 (平野, 2010)	大学生 中学生	7	資質的レジリエンス： 「楽観性」 「行動力」 「統御性」 獲得的レジリエンス： 「問題解決志向」 「自己理解」 「社交性」 「他者理解」

人内に生み出される力であると考えられる。そこで、レジリエンスと心理学分野における諸概念との関連を以下に整理していきたい。

2. 自尊感情とレジリエンス

自尊感情とは、自己概念と結びついている自己の価値と能力の感覚、感情であり (James, 1892)、人間が心理的に十分に機能するための基盤を支えるものであると考えられている (無藤他, 前掲書)。Rosenberg (1965) は、自尊感情尺度を開発する際に、自己を評価するあり方として、「とてもよい (Very good)」と「これでよい (good enough)」の2つを区別している。前者は「優越性」や「完全性」の感情と関連し、他者からの優越という意味を包含する。それに対して、後者には「優越感」や「完全性」の関係は含まれず、自らの基準に照らして自分を受容し (自己受容)、素朴に好意を抱くという意味合いである。そして、Rosenberg は、後者の「これでよい」という感覚に基づくところが自尊感情であるとしている (中

間, 2016)。

James (前掲書) は、自尊感情を「自尊感情 = 成功/願望」と定式化し、分子の成功を大きくすることによっても、分子の願望を小さくすることによっても、自尊感情を高めることができると述べている。これに基づく、どれだけ成功しても願望を上回らなければ、自尊感情を高めることはできないと考えられている (Rosenberg, 前掲書; 中間, 前掲書)。

自尊感情が高い場合には、ストレスが低く情緒的に安定し、困難に直面してもあきらめずに積極的に対処しようとし、達成への強い動機づけを持ち、人に対する緊張が低いといわれている。反対に、自尊感情が低い場合には、学習への動機づけや親和性、人生への満足度などが低く、非行や抑うつ、攻撃行動など、様々な問題が生じやすいとされている (Kernis, 1993; 無藤他, 前掲書)。

さらに、自尊感情と行動との関係を考えるうえでは、高低以外に自尊感情の変動性を考慮する必要がある。自尊感情の変動性とは、自尊感情が短時間でどの程度変動

するかである。これは、自尊感情の質を考えるうえで重要であるといわれている(中間, 前掲書)。こうした自尊感情の変動性の高さが不適応的な心理的特徴と関連している。Terdal & Downs (1995) は、自尊感情を一定した要素と変動性のある要素の2つの側面から捉え、「状態自尊感情 (state of self-esteem)」および「特性自尊感情 (trait of self-esteem)」と呼んだ。前者は、ある時点における自分に対する評価的感情であり、状況の推移によって変動するものである。後者は、時間や状況を超えた自分に対する評価的感情であり、比較的安定したものである(北村, 2011)。また、Brown (1988) は、自尊感情の高低に安定性の次元を加えた4つのパターンの違いについて言及している。自尊感情が高くて安定している場合は、容易に脅かされることがない、安定した肯定的自尊感情であるとされる。しかし、自尊感情が高くて不安定な場合は、容易に脅かされてしまうような、壊れやすい肯定的自尊感情であり、否定的評価と結びつくような出来事に対する強い嫌悪反応を示すとされる。一方、自尊感情が低くても安定している場合は、持続的で否定的な自己感情を持ち、否定的な出来事への対処や肯定的な出来事への同化などの試みはほとんどない。しかし、自尊感情が低くても不安定な場合には、自尊感情が低くても安定した自尊感情の者よりも心理的弾力性があり、否定的な自己感情が続くのを避けようと試みる。否定的に評価されるような出来事への嫌悪反応は少なく、自我脅威的な出来事がもたらす有害な影響に立ち向かうべく戦略を使用するという特徴があるとされる(中間, 前掲書)。

このように、自尊感情は、自己評価に関わる個人の感情であることから、逆境からの立ち直りに関する包括的な概念であるレジリエンスに関連する個人内特性の要素であると捉えることができる。実際に、自尊感情尺度は、レジリエンス研究において個人の適応状態を反映する指標として用いられる場合がある。例えば、小塩他(2002)の研究では、自身が開発した精神的回復力尺度と自尊感情尺度との間に中程度の相関がみとめられた。同じように、田中・兒玉(2010)の研究においても、レジリエンス尺度と自尊感情尺度との間に、強い正の相関が見出された。これらの結果からも、自尊感情とレジリエンスの間に密接な結びつきがあることを示している。

さらに小塩は、自身が開発した精神的回復力尺度および Rosenberg の自尊感情尺度の両者を用いて、Big-Five パーソナリティの5つの特徴性次元との関連性についても比較検討している。その結果、自尊感情および精神的回復力の両尺度における Big-Five パーソナリティとの相関パターンは非常に類似しており、情緒的な安定、肯定的な感情や活発さ、計画性の高さや計画の遂行、利他的な傾向との関連の低さといった点で両者には共通点があることが明らかにされている。一方、相違点として、

Big-Five の「開放性」においては、精神的回復力のみに中程度の相関がみとめられたことから、精神的回復力には、物事のとらえ直しにつながるような思考の柔軟さという要素が含まれていると考えられている。このことから、レジリエンスは困難な出来事からの回復という過程において、興味・関心の広さや思考の転換・柔軟さが有効に作用することが示唆された。

3. 自己効力感とレジリエンス

「自己効力感」は、Bandura (1977) の社会的学習理論の中で提唱された概念である。Bandura (1995) は、「ある行動を遂行することができる」と、自分の可能性を認識していることを自己効力感 (Self-efficacy) と呼ぶ。Bandura によれば、人間の行動を決定する要因には、「先行要因」「結果要因」「認知要因」の3者があり、これらの要因が絡み合っ、人と行動、環境という3者間の相互作用が形成されるといわれている。さらに、Bandura (1977) は、人が単に刺激に反応しているのではなく、刺激を解釈しており、認知的要因(予期機能)が刺激と反応を媒介する変数であると述べている。この「予期機能」には、2つのタイプがあり、第1のタイプは「結果予期 (outcome expectancy)」、第2のタイプは「効力予期 (efficacy expectancy)」である。「結果予期」とは「ある行動がどのような結果を生み出すかという予期」であり、「効力予期」とは「ある結果を生み出すために必要な行動をどの程度うまくできるかという予期」である。そして、ある行動を起こす前にその個人が感じる遂行可能感、「効力予期」の認識を自己効力感 (Self-efficacy) であるとし、自己効力感が強いほど実際にその行動を遂行できる傾向にあるとされている (Bandura, 1977; 坂野, 2002)。

この自己効力感には、課題特異的な自己効力感 (SSE) と一般化された自己効力感 (GSE) とがある。江本(2002)によると、前者は、ある領域における自己効力感を指しており、自己効力感の第一の水準とされている。これが上昇すると類似した領域の自己効力感も上昇することが知られている。後者は、ある特定の行動に対する自己効力感が、場面や状況、行動を超えて一般化し、より一般的な側面の個人の行動傾向に影響を及ぼすという自己効力感の第2の水準とされる。GSE とは、ある種の人格特性的な認知傾向とみなされるものである。さらに、GSE は、特定の状況だけでなく、未経験の新しい状況においても適応的に処理できるという“期待”に影響を与えることが指摘されており (Shereer et al., 1982)、心理的な適応を予測する指標になりうると考えられている(江本, 前掲書)。

また、Bandura によれば、自己効力感とは自然発生的に生じるのではなく、「遂行行動の達成」、「代理的経験」、「言語的説得」、「情動的喚起」といった情報を通じ

て個人が自ら作り出していくものであると考えられている（Bandura, 1977；坂野・東條, 1986）。「遂行行動の達成」とは、ふるまいを実際に行い成功体験を持つことであり、「代理的体験」とは、他人の行動を観察することによって、「これなら自分にもできそうだと感じたり、自信が弱まっていくという経験である。「言語的説得」は、自己強化や他者からの積極的な暗示であり、「情動的喚起」は、自己の生理状態の知覚による情動的な喚起である。こうした達成や代理学習の事実が自己効力感に作用するのではなく、それらを本人が認識して自己と関連づけてこそ意味があるのだとされている（Bandura, 1977；安達, 2016）。自己効力に気づくということは、予測される状況を管理するのに必要な行動を計画したり、実行したりするための能力に関わっており、こうした効力の信念は、人々の考え方、感じ方、動機づけ、行為に影響を与えている（Bandura, 1995）。

Bandura (1977) は、自己効力が努力や行動へと結びつく好ましい認知である反面、実力を考慮せずに自己効力を高めようとする言語的説得は、非現実的な認知強化をし、実際の能力と自己効力のギャップを大きくすることにも言及している。これについて安達（前掲書）は、自己効力の概念がよく“perceived capability”と表現されると述べており、自分の capability = 能力を perceive = 認知するのが自己効力であって、実態のないものを perceive するのは本当の自己効力ではないとしている。

以上のように、自己効力感とは、個人の能力の推測（効力予期）であり、ある行動に関わる遂行可能感に対する信念である。人がストレスフルな出来事に直面した際に適応的な行動をとっていくためには、自己効力感（Self-efficacy）が重要である。既に開発されているレジリエンス関連尺度においても、その構成因子として自己効力感を含めている研究者もいる（森他, 前掲書；佐藤・祐宗, 前掲書）。したがって、こうした信念は、逆境を乗り越える力であるレジリエンスの個人内特性として主要な構成要素の1つであると捉えることができ、適応に向かうためのあらゆる行動の遂行に影響していると考えられる。

4. ストレスコーピングとレジリエンス

ストレス（stress）とは、「身体的または心理的な安定を脅かすような事態の総称」であり、それらは、嫌な出来事を指すストレス（stressor）と、それに対する抵抗であるストレス反応（stress response）によって成り立つと考えられている。

Lazarus & Folkman (1984) は、ストレスの受け止め方が人によって異なる点に着目し、認知的評価モデルを提唱した。このモデルは主観的判断によるものであ

り、ストレス事態に対する認知的評価は一次的評価と二次的評価の2段階に分けられる。一次的評価は、ストレスが脅威的であるか否かを自動的に評価する段階である。これは、無関係、無害—肯定的、ストレスフルの3種類に区別され、ストレスが自身にとって有害であると判断されると「ストレスフル」と評価される。この評価には、「害—喪失」、「脅威」、「挑戦」などが含まれている。「害—喪失」は、すでに自己評価や社会的評価に対する何らかの損害を受けているものである。「脅威」は、まだ起きてはいないが、予想されるような「害—喪失」に関連しており、将来に対する否定的な意味を含んでいる場合が多い。そのため、恐怖・不安・怒りのような否定的な情動によって特徴づけられる。ただし、「害—喪失」とは異なり、「脅威」は予測的対処ができるという点において、一次的適応の意義を有している。「挑戦」は、対処努力を必要とする点で「脅威」と多くの共通点を持つが、出合った事態に対する特有の利益や可能性などに焦点を当てている点が「脅威」とは異なる。また、「脅威」と「挑戦」は相互に除外的である必要はなく、同時に両方の評価を持つ場合もある。

二次的評価は、対処選択の評価である。一次的評価においてストレスであるか判断されると、それに対して対処できるか否かが評価される。これは、単なる知的活動以上のものであり、複雑な評価プロセスである。どのような対処方法が可能か、その対処法で思ったように成し遂げられそうか、特定の手段を適用できそうかなど、対処可能性に対する多くの評価が含まれている。これらの評価は、環境からの様々な新しい情報や、自分自身の反応から得た情報に基づき再評価され、変化していく。このような認知的評価に影響する個人特性として、「コミットメント」（その人にとって重要なもの、意味を持つもの）と「信念」（個人的に形成された、あるいは文化的に共有された認知的形態）がある。後者には状況的統制力の評価が関連しており、このようなコントロール可能性の評価は Bandura の自己効力感の概念と類似していると考えられている。

さらに、Lazarus & Folkman（前掲書）の認知的評価モデルでは、ストレスが脅威的であると評価された場合、そのストレス事態に対して何らかの対処を行うことは、コーピング（coping：対処行動）と呼ばれる。コーピングは、問題焦点型コーピングと情動焦点型コーピングの2種類の型がある。問題焦点型コーピングは、問題となるストレスへの直接的な対処方略であり、特定の問題や状況に焦点を合わせ、自分の目標を変えたり新しい技能を学んだりというように、個人の内面に向けられる。この方略を上手使うことができるか否かは、自己制御力の高さにかかわるといわれている。また、問題焦点型コーピングをとる傾向にある人は、ストレス状況の

渦中でも、その後においても、抑うつや身体の病気になりにくいとされる。次に、情動焦点型コーピングは、ストレス事態における情緒的側面への対処行動であり、行動的方略と認知的方略の2つがある。また、ストレスサーに適應することを情緒的にも身体的にも助けるような方略として、ソーシャル・サポートがある。これには、道具的援助、査定の援助、情緒的援助などがある。しかし、ソーシャル・サポートは、実際の支援の量よりも、援助を受け止める側の認知的な能力が重要である。その他、楽観主義や肯定的思考、自己効力感を高めること、ストレス・マネジメントなどが、ストレス反応の軽減に役立つとされている(無藤他, 2004)。

以上のように、ストレスコーピングとは、ストレスに対する認知評価とストレス状況の低減のための対処行動に関する概念である。しかし、コーピングの内容には多様性があり、必ずしも問題を解決し、望ましい適応へ向かうものではない。一方、レジリエンスとは、ストレス状況に対して様々な個人内および環境要因の両者を活用しながら、状況に適應することができる精神的・心理的回復力であると考えられている(石井, 2009)。

小塩他(2002)は、ストレスコーピングおよびストレス耐性とレジリエンスの相違について、次のように述べている。ストレスコーピングは、困難な状況における心理的過程を扱っているものの、主に個人の認知的側面を重視した概念である。したがって、精神的回復力を有する者の認知的な傾向や特徴と考えるのが適切であるとしている。また、ストレス耐性については、ストレスに対する個人の心理的・精神的な耐性を表し、困難状況での心理的な強さを表す概念であることから、精神的回復力との共通点がある。しかし、精神的回復力は、単に強さや耐性のみを指す概念ではない点においてストレス耐性とは異なっている。精神的回復力が困難状況において苦痛を感じながらも、その後の適応的な回復を導く心理的な特性および能力であるところに、レジリエンス概念の特性が見出されている。

このように、ストレスコーピングとは、ストレス状況下においてストレス反応を低減することが目的であり、ここにはその状況からの立ち直りという力動やその後の結果の説明は含まれていない概念である(石井, 前掲書)。したがって、レジリエンスは、ストレスフルな状況に出会ったときに一時的にせよ傷つくことが避けられないからこそ、それを乗り越えていくように機能する性質であり、ストレスサーをはねつける防御因子やストレス状況に対抗しようとする耐性とは異質な概念である(小花和, 2004)。

5. ハーディネスとレジリエンス

Kobasa は、ストレスに暴露されても健康を維持して

いる個人が持つ性格特性をハーディネス(Hardiness)と称し、個人が自らと環境との関係をどのように捉えるかによってストレス反応の程度が決定されるとした(Kobasa, 1979; 堀越あゆみ・堀越勝, 2008)。

ハーディネスは、「コミットメント(Commitment)」、「コントロール(Control)」、「チャレンジ(Challenge)」の3要素が互いに影響しあって生活におけるストレスサーの効果を緩衝すると言われている(Kobasa, 前掲書; Maddi, Kobasa, 1984; 堀越あゆみ・堀越勝, 前掲書)。「コミットメント」とは、自らが置かれた状況に距離を持って関わるのではなく、深く関与することを示す。そうすることで取り組んでいる状況に対し、退屈さや虚しさを感じるよりも意味や価値が実感される。「コントロール」とは、自らが置かれた状況に無力感をもつのではなく、結果に何らかの影響を及ぼすことができるという信念を持つことである。「チャレンジ」とは、人生に変化のない安定や保障を求めるのではなく、起こりうる変化を成長の機会と捉える姿勢である。この3要素がハーディネスを構成し、特にストレスによる身体的反応よりも精神的反応を緩和するといわれている(Roth, Wiebe, Fillingim, 1989; 堀越あゆみ・堀越勝, 前掲書)。

レジリエンスの概念を考えるうえで、ハーディネス特性もレジリエンスであるのか否かについては、研究者によって見解の相違がある。小塩(2016)によると、レジリエンスの過程において、落ち込んだ状態からの回復までの時間幅は様々であり、その中にはハーディネスのような即座の回復も、より緩やかな回復も含まれるとされている。他方、平野(2015)は、傷ついても、そこから立ち上がることでできる力がレジリエンスであり、それは「傷つかない」力とは少し異なると述べている。レジリエンスとは、たとえ「弱さ」をもっていても、同時に持つことのできる「強さ」であるとされ、ストレス耐性、非脆弱性といったストレスに対してダメージを受けない強さであるハーディネスとレジリエンスとは異なる概念であると捉えられている(平野, 前掲書)。

ハーディネスは、Lazarus & Folkman(1984)の認知的評価モデルにおいては、主として一次的評価、二次的評価のプロセスにおける認知に関わる性格特性である。しかし、レジリエンスは、一旦ネガティブな心理状況に陥ったうえで、そこから立ち直る心の弾力性であるため、二次的評価と再評価のプロセスにおける認知に関連していると考えられ、ハーディネスとレジリエンスとは、認知的評価のプロセスにおける違いがある。さらに、ハーディネス特性を持つことと問題解決型の対処行動をとることとは一致していない。一方、レジリエンスは逆境下における問題解決志向も含まれる概念であるため、この点からもハーディネスとは異なる概念であるといえる。

6. 動機づけとレジリエンス

動機づけとは、人が一定の目標に向かって行動を実行し、それを維持することに関わる仕組みのすべてを包括した概念である（無藤他, 2004；大芦, 2008）。学習に関しては、学ぼうとする意欲、やる気とほぼ同義であると考えられている（大芦, 前掲書）。また、動機づけは、大きさと方向性を持つ概念であり、ベクトルにたとえられる（桜井, 1997）。

人の行動を引き起こすものには、人の内部からわきおこる「欲求 (need)」または「動因 (drive)」と、外部から人の行動を誘発する要因である「誘因 (incentive)」があることから、動機づけも「内発的動機づけ (intrinsic motivation)」と「外発的動機づけ (extrinsic motivation)」の2種がある（無藤他, 前掲書）。内発的動機づけは、面白さ、楽しさ、好奇心といった自分自身の内側から湧き上がってくる積極的な力によって高められる動機づけであり、活動すること自体が目的となっている。他方、外発的動機づけは賞賛や叱責、報酬や罰といった外からの働きかけ（誘因）に左右されて変化する動機づけのことであり、手段として活動がなされる。このように目的か手段性を帯びているかの違いが、2種類の動機づけを区別する重要な次元であるといわれている（伊藤, 2016）。さらに、コントロール可能性があることは、内発的動機づけと学習性無力感の予防の双方にとって重要な条件であるといわれている（大芦, 前掲書）。

また、速水 (1998) によれば、この外発的動機づけと内発的動機づけの2側面は、自己決定の1次元上の位置づけとして捉えられている。この過程には6つの動機づけがあり、最初の「無力状態」から「外発的動機づけ」、「取入的動機づけ」、「同一化的動機づけ」、を経て、外発的動機づけと内発的動機づけを統合する過程である「統合的動機づけ」がなされた後、最終的に「内発的動機づけ」に至ると考えられている（無藤他, 前掲書）。

以上のように、人が行動を起こす源となる動機づけはベクトルにたとえられるが、レジリエンスもまた、逆境下において一旦適応状態が低下しても、そこから再適応に向かう弾力性であり、その力には方向と大きさがあることから、肯定的な適応に向かう心のベクトルであると考えることができる。レジリエンスには、目的や希望といった肯定的な未来志向の要素が重要である。さらに、自己統御性や問題解決志向、ソーシャル・サポートの活用といったレジリエンス要素には、すべて目標に向かう行動に関連している。このことから、動機づけは、精神的回復力を生み出すために必要な1つの要素であると考えられる。

7. ローカス・オブ・コントロールとレジリエンス

ローカス・オブ・コントロール (Locus of Control) の

概念は、Rutter (1966) の社会的学習理論の中に位置づけられている。この理論では、状況、行動ポテンシャル、期待、強化価という主要な4つの変数がある。行動ポテンシャルは、ある状況の下で強化を導く行動が生ずる可能性である。期待は、ある状況のもとで行動をとったとき、強化が得られることの主観的確率である。強化価は、その強化がある状況のもとで個人が持っている価値である。そして、行動ポテンシャルとは、期待と強化価の関数であると考えられている。したがって、期待が高ければ高いほど、また強化の持つ価値が高いほど、当該の行動をとる可能性が高まるとされている（鎌原, 1995）。

Rutter (前掲書) は、ローカス・オブ・コントロールの概念を問題解決状況の類似性による般化期待の1つであるとし、次のように定義している。「自分の行動に引き続いて強化が起りはするが、強化は完全には自分の行為に随伴していないと人が知覚するならば、その場合我々の文化においては、強化は、運や偶然、運命の結果であるとか、力を持った他者の統制下にあるとか、まわりの状況が複雑すぎて予測できないものであると知覚される。このように、自分ではコントロールできないものが原因であるという信念を外的統制 (external control) 信念と呼ぶ。一方、事象が自分自身の行動や自分の相対的に安定した特性に随伴していると人が知覚する場合もあり、このように自身の行動や性格に原因があるという信念を内的統制 (internal control) 信念と呼ぶ。」(Rutter, 前掲書；鎌原訳, 前掲書)。

このローカス・オブ・コントロールは、自己効力感にも関連している。自己効力感 (効力予期) を生み出す情報源の1つには、遂行行動の達成がある。そのため、過去の成功体験の原因をどこに帰属させるのかによって自己効力感の高さが異なる。一般的に、内的統制型の人は自己効力感を高く認知する傾向にあるが、外的統制型の人は自己効力感を低く認知する傾向にあることが明らかにされている（坂野・東條, 1986）

また、Weiner & Kukla (1970) は、統制の位置 (Locus of Control) 次元と安定性次元の2つの原因次元を設定し、これらによって過去の成功・失敗経験の原因を考えることを原因帰属とした。さらに Weiner (1985) は、この原因帰属がその後の動機づけの高低に影響を与えることに着目し、動機づけの帰属理論を提唱した。それによれば、達成の欲求 (達成動機) が弱い人は、成功しても運が良かったからと考え、失敗すると自分の能力に原因があると考えられる傾向にある。一方、達成の欲求の強い人は、成功した場合には自分の努力や能力に、失敗した場合には自分の努力にその原因があると考えられる傾向がある。したがって、両者が同じように成功したとしても、原因帰属の違いによって達成欲求の強い人のほうがその後の努力志向的行動につながる（唐澤, 1995）。

このように、ローカス・オブ・コントロールとは、自分の行動の原因が自分の内側にあるか、外側にあるかという考え方の傾向であり、個人の信念である。レジリエンスは逆境下において、どのように動機づけや自己効力感を高め、問題解決行動につなげるかという要素が必要である。このことから、ローカス・オブ・コントロールは、困難な出来事に対する向き合い方に影響する重要な要素であり、レジリエンスに包含される概念の1つであると考えられる。

8. レジリエンスの概念図

レジリエンスとは、適応に関する包括的な概念であり、個人の適応のプロセスにおいて、様々な概念と関連している。まず、個人の「適応／不適応」を評価するためには、「内的／社会的側面」および「主観的／客観的側面」の2つの視点を考慮することが必要である(出野, 2007)。この適応状態とは、個人を取り巻く環境との相互作用によってもたらされる。そして、レジリエンスは、適応状態が低下した際に、再適応を導く心の弾力性であり、肯定的な適応に向かう心のベクトルとして作用する。その力を生み出すうえで、先述した心理学分野における諸概念の中から8つの概念に着目し、レジリエンスとの関連を以下に述べる。

最初に、特定場面における自己効力感(SSE)である。これは、課題特異的なものであり、ある場面でのある行動に対する遂行可能感を指す。例えば、臨地実習の場において、こうした特定領域における自己効力感は、学生の適応状態に大きな影響を与えると推測される。

2つ目の概念は、一般化された自己効力感(GSE)である。このGSEとSSEとは互いに影響し合っており、レジリエンスに関わる様々な適応的な行動の遂行を決定づけると想定される。

3つ目に状態自尊感情、4つ目に特性自尊感情である。前者は、その時々での自己評価に関わる感情であり、状況に影響される。そのため、SSEとの関連が強いと考えられる。また、状態自尊感情は、その時の心理的健康状態と強く結びついていると考えられる。後者は、状況に左右されない長期的に安定した自尊感情であるが、自尊感情の変動性を考えるうえで、状態・特性自尊感情の両者を考慮する必要がある。さらに、自尊感情は、心理的健康を維持するための基盤であることから、個人の認知傾向や行動特性を左右する要因として、レジリエンスに影響を及ぼすと考えられる。

次に、ストレスコーピングである。レジリエンスは、個人が何らかのストレスにさらされるといいうリスク状況が前提である。したがって、レジリエンスとは、ストレス下にある時の個人の認知評価や対処行動のあり方も包括する概念であることから、ストレスコーピング

を5つ目の要素とした。

6つ目に、ハーディネスである。これは、ストレスに暴露されても健康を維持する性格特性であり、認知的評価モデルにおいては、主に一次評価に関わる概念であると考えられるため、レジリエンスとの相違を示すために取り上げた。

7つ目に、ローカス・オブ・コントロール(LOC)である。LOCは、自分の行動の原因を考える際の個人の信念、1つの性格特性であり、失敗や成功の結果に対する個人の考え方に関与しており、動機づけにも影響を及ぼす。したがって、困難に直面したときの意思や行動に影響すると考えられるため、レジリエンスの問題解決志向や肯定的未来志向に関連していると想定される。

最後に動機づけである。人が逆境下において適応に向かう行動を起こすためには、動機づけが必須である。これは、レジリエンスの肯定的未来志向、自己統御性、問題解決志向、ソーシャル・サポートの活用などに関わる個人の意思や行動に影響していると考えられる。これらの8つの概念を含め、レジリエンス概念との関連について整理した内容を図2に示す。

IV. レジリエンス概念におけるリスク状況としての「実習」で遭遇する困難さ

1. 看護学生の臨地実習における困難さ

看護教育分野において、看護学生の臨地実習に関するストレスについては、これまでに多くの報告がなされている。その中で、こうした様々なストレス要因を分類し、カテゴリー化した研究もある(表2)。加島・樋口(2005)は、臨地実習における看護学生のストレスに関する22の質問項目を独自に作成し、それをを用いた調査結果の解析時に、ストレスを4つのカテゴリーに分類した。中島・粕谷(2018)は、学生に対する無記名式自由記述用紙による調査から、記載内容を帰納的に分類し、6カテゴリーを抽出した。さらに小笠原(2017)は、10文献を用いて、臨地実習における困難やストレスに感じたと思われる事象に関しての内容を抽出し、それらを8カテゴリーに分類した。また、因子分析によってストレス構造を明らかにした研究もある。まず、金子・樺野(2015)による臨地実習におけるストレス29項目の探索的因子分析(主因子法、バリマックス回転)では、7因子が抽出された。他方、中本他(2015)は、実習における学生の困難感66項目を用いた因子分析(最尤法、プロマックス回転)の結果、最終的に52項目・5因子構造となった。表3は、この5文献のカテゴリー・サブカテゴリーと下位項目の一覧である。

このように、先行研究において、すでに看護学生の臨地実習の困難感やストレス要因の構造化が図られてき

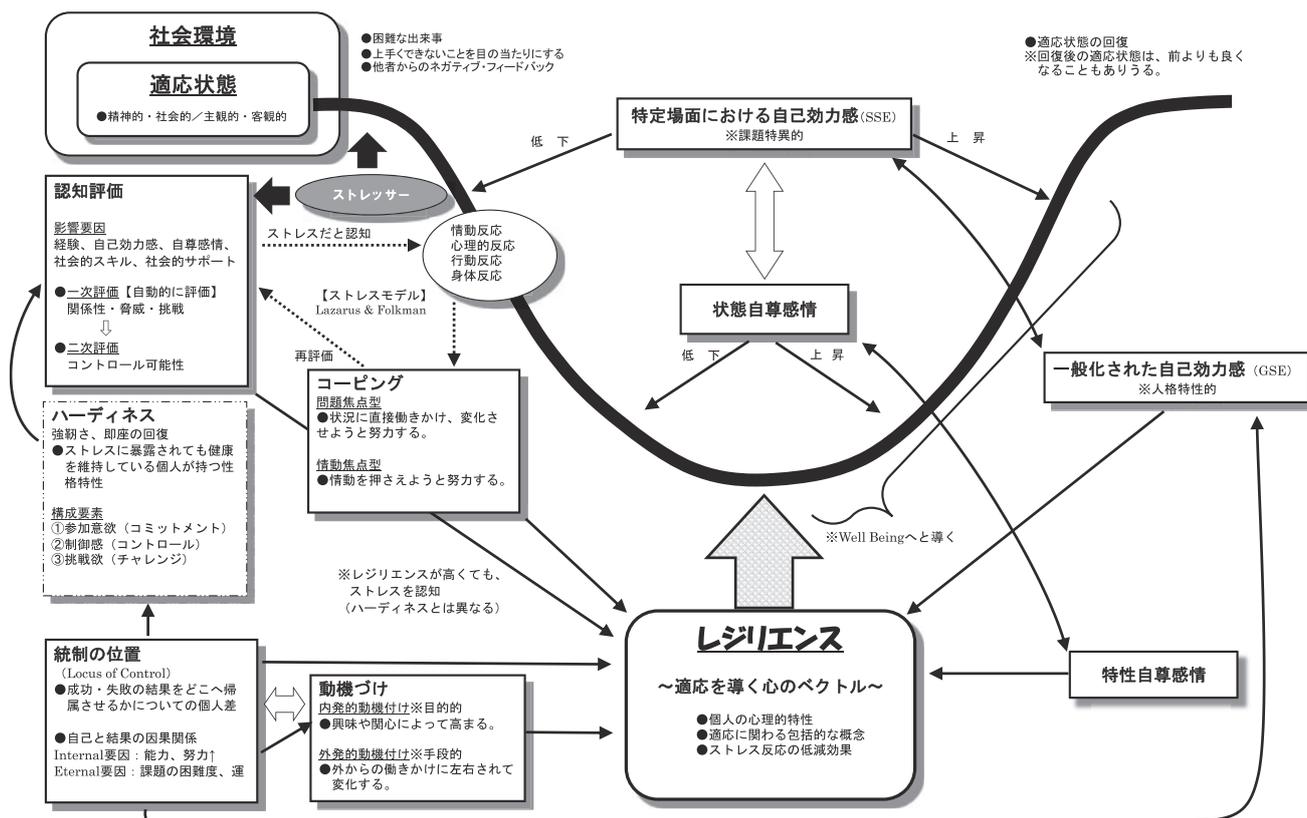


図2 レジリエンスと心理学分野における諸概念との関連

た。そこで、これらの5つの文献を比較検討し、レジリエンス概念におけるリスク状況として、「実習」という学習活動の中で学生が遭遇する困難さを多角的に捉えていきたい。表4は、先に取り上げた5文献におけるストレス要因の分類を活用し、さらにそれらの共通性・相違性を比較検討したうえで、ストレス要因のカテゴリーと具体的な要素を整理した内容である。その結果、11の側面からストレス要因を考えることができた。

まず、「看護援助の実践」は、学内の講義・演習とは異なり、現実の患者に対して状況に合わせた看護援助を実践することに関連する困難さである。ここは、学生の技術力の未熟さ・実践経験の少なさが大きな要因であると考えられる。「看護過程」は、患者の看護を行うために、対象者の情報を得て、その情報を分析・解釈し、対象者の理解を深めることに関連する困難さである。さらにそこから、患者が抱える問題に対してそれを解決に向けるための効果的な援助計画を考える困難さも含まれる。この「看護援助の実践」および「看護過程」の2要因は、看護専門職において中核となる実践能力の側面である。「学習課題」は、知識不足や実習中の課題量の多さ、文章能力に関連する要因である。「流動的な状況」は、患者の変化や実習環境に合わせて、臨機応変に対応することの困難さである。「カンファレンス」は、準備や運営に関連する様々なストレスである。学生間の協力・協調に関する

る課題、活発な意見交換・人前で発言することの困難さ、学習不足の露呈への不安、指導者や教員に評価されているという緊張感など、精神的負担が大きいものである。

次に、対人関係に関連するストレス要因である。「対象者・家族との関係」は、コミュニケーション能力の課題、対象者との信頼関係の構築の困難さ、対象者の状況に適した関わり方の工夫の困難さに関連するストレスである。これは、援助的人間関係の形成に関する課題であり、看護実践のための基盤となる能力の側面である。「実習場の職員との関係や体制」は、指導者・他の職員との関係性や実習場の体制などによって生じるストレスである。この背景として、病棟の業務の流れや職員の動きなどの把握の困難さ、職員間の考え方の相違、指導者側の指導力の課題や学生側の理解力・柔軟性の課題、指導者との信頼関係の問題などが挙げられる。「教員との関係」は、指導者と同様に、指導者・教員間の考え方の相違、教員側の指導力の課題や学生側の理解力・柔軟性の課題、教員との信頼関係の問題の他、学生側の他者からの支援を活用する能力の課題などが挙げられる。「学生間の関係」は、学生間の協調性や協力体制に関するストレスである。これは、学生個々の対人関係能力や学内における学生間の人間関係などが影響していると考えられる。

その他に、臨地実習による生活への影響に関するストレス要因もある。「健康管理」は、特に学習や記録などの

表2 看護学生の臨地実習のストレス要因をカテゴリー化した文献一覧

番号	文献表題、著者、掲載誌	発行年	対象学生	調査方法・内容	要因カテゴリー数
1	臨地実習における看護学生のストレスとその対処法 加島亜由美・樋口マキエ 九州看護福祉大学紀要, 7(1), 5-13.	2005年	看護系大学4年生76名	質問紙調査 ・臨地実習における看護学生のストレスに関する22項目(研究者が独自に作成)	4カテゴリー (22項目)
2	臨地実習における困難感の特徴と実習状況による困難感の比較—基礎看護学実習と成人看護学実習の比較を通して— 中本明世・中本明代・伊藤朗子・山本純子・松田藤子・門千歳・横溝志乃 千里金蘭大学紀要, 12, 123-134.	2015年	看護系大学2年生82名 看護系大学3年生95名	質問紙調査 ・予備調査の自記式質問用紙より得られた回答から設定した、実習における学生の困難感に関する質問71項目	5因子 (52項目)
3	基礎看護学実習における看護学生のストレス因子構造と対処行動 金子さゆり・縦野香苗 名古屋市立大学看護学部紀要, 14, 51-59.	2015年	看護系大学2年生158名	質問紙調査 ・基本属性 ・臨地実習におけるストレス29項目(先行研究を参考に研究者間で設定) ・SOC (Sense of Coherence) 評価スケール日本語版13項目 ・勤労者のためのコーピング特性簡易尺度 (BSCP)	7因子 (29項目)
4	文献による臨地実習で看護学生が感じる困難 小笠原陽子 八戸学院大学短期大学紀要, 45, 27-37.	2017年	看護学生の臨地実習における困難やストレスに関する原著論文10文献(1999年~2015年)	文献研究 ・文献から「臨地実習における困難」と「ストレスと感じた事象」に関して具体的にわかる内容を抽出	8カテゴリー (34項目)
5	慢性期看護学実習における看護学生のストレス調査 中島美香・粕谷恵美子 医療保健学研究, 9, 33-41.	2018年	看護系大学3年生67名	質問紙調査(自由記述) ・「急性期看護学実習と慢性期看護学実習において身体面・精神面での違い」 ・「慢性期看護学実習中にストレスを感じたこと」	6カテゴリー 14サブカテゴリー 174コード

課題量が多いことに起因する睡眠不足が主な要因である。それに伴って、身体的・精神的疲労感が蓄積すると考えられる。「生活パターンの変化」は、学内よりも早くに起床して実習場へ行き、帰宅後も課題をこなすために時間に余裕がなく、さらに寝る時間が遅くなるなど、日頃の生活パターンが崩れることに起因するストレスである。

このように、臨地実習において直面する様々な困難さは、自己の能力不足の実感、看護者の立場で援助することへの自信の喪失、対人関係による疲弊、他者から評価されることに対する緊張感、単位修得ができないことに対する不安など、ネガティブな感情を引き起こし、自己効力感や自尊感情が低下し、精神的に消耗しやすい。さらに、看護者として何をすべきか、自分が看護師に向いているのかなどの悩みを抱えることもあり、職業アイデンティティの混乱を招くと考えられる。加えて、日常の生活パターンが崩れることは、心身の健康を阻害し、ストレスフルな状況を助長する要因となる。以上のことから、臨地実習とは、看護学生にとって不適応を引き起こすリスクが高い学習活動であるといえる。

2. 看護分野以外の基礎教育課程の実習における困難さ

看護基礎教育以外にも、様々な分野の教育課程において実習が行われている。序論で述べたように、実習においてストレスフルな状況におかれるのは、看護学生のみではない。そこで、学生たちが実習において感じる困難さの共通性を見出すために、看護以外の医療・福祉・教育分野の実習におけるストレスに関する文献検討を行った。

表5から表7は、14文献の中から、実習中において学生たちにネガティブな心理状態をもたらす要因であると考えられる要素を抽出し、まとめた内容である。さらに、これらの実習におけるストレス要因について、看護学生の臨地実習のストレス要因のカテゴリーとの関連性を検討した。その結果、表8に示したように、「カンファレンス」と「教員との関係」以外の全ての要因に、複数の文献から抽出した実習のストレス要因が関連していた。このことから、実習という場におけるストレス要因には共通性があるといえる。

なお、看護学生のみに「教員との関係」のストレス要因が抽出された背景として、基本的に実習の場には担当

表3 先行研究 (表2) によりカテゴリー化された臨地実習のストレス要因の比較

文献	1	2	3	4	5	
視座	臨地実習におけるストレレッサー	実習における学生の困難感	臨地実習におけるストレス因子構造	臨地実習で学生が感じる困難	慢性期看護学実習中のストレス	
看護実践	看護過程の展開【第1因子】 ・実習で得た新しい情報を整理することが困難であった ・個別性を踏まえた看護計画を立てることが困難であった ・実習記録に詳細・修正を書くことが困難であった ・観察した情報を看護計画に活かすことができなかった ・日々変化する患者の病態の優先順位が難しかった ・看護目標の設定が困難であった ・患者の状態把握・患者の変化に追いつくことができなかった ・実習によって記録の患方の違う方が連続するため、記録が難しかった ・学内の講義・演習と実習を結び付けて考えることが難しかった ・計画立案までの期間が短かった ・患者の今後の予測しながら援助することができなかった ・自分の考えを文章にし、記録用紙を書くことが難しかった ・身体面のみ観え、精神面からのアセスメントが不足していた ・何が必要かを学習準備からせず、精神的に負担がかった ・学習課題が達成できなかった ・情報の収集が困難であった ・情報の訴えはつかみどころがなかったため戸惑い、アセスメントができなかった ・情報の関連づけ、アセスメントすることが難しかった 看護援助の実施【第5因子】 ・ケアが思うようにならなかった ・ケアに促されてしまった ・患者が思っているより、援助を効率的に行うことが難しかった ・初めに研修する看護技術に対する基礎と不安 ・対象が人間であり、学内のモデル人形と違って怖かった ・患者の状況に合わせて安全・安楽な援助方法を工夫することが難しかった	看護過程の展開【第1因子】 ・問題点の抽出 ・関連図の描写 ・看護計画の立案 ・対象のアセスメント ・事例レポート 知識技術【第4因子】 ・看護援助に関する技術不足 ・疾患や治療に関する知識不足	看護過程の展開【第1因子】 ・看護計画の抽出 ・関連図の描写 ・看護計画の立案 ・対象のアセスメント ・事例レポート 知識技術【第4因子】 ・看護援助に関する技術不足 ・疾患や治療に関する知識不足	看護実践 ・患者の状況にあった援助ができない ・想定していたように効果よくできない ・状況の変化に対応することができない ・日常生活のケアや患者教育、痛みのある患者、心理的苦痛を抱えた患者の看護 ・患者の状況に合わせて安全安楽に看護を提供すること ・未知の体験への対応、不安 ・看護介入方法についての悩み 《個別性を考えた看護介入方法の戸惑い》 事前学習 ・たぐさんの課題と記録との両立 ・知識・技術等、看護能力不足により患者情報収集が適切にできない ・患者が必要とする援助ができない ・病態や治療に関する知識不足 記録 ・書く力がなく、苦手 ・看護過程の展開 ・日々の行動記録	看護実践 ・患者の状況にあった援助ができない ・想定していたように効果よくできない ・状況の変化に対応することができない ・日常生活のケアや患者教育、痛みのある患者、心理的苦痛を抱えた患者の看護 ・患者の状況に合わせて安全安楽に看護を提供すること ・未知の体験への対応、不安 ・看護介入方法についての悩み 《個別性を考えた看護介入方法の戸惑い》 事前学習 ・たぐさんの課題と記録との両立 ・知識・技術等、看護能力不足により患者情報収集が適切にできない ・患者が必要とする援助ができない ・病態や治療に関する知識不足 記録 ・書く力がなく、苦手 ・看護過程の展開 ・日々の行動記録	看護実践 ・患者の状況にあった援助ができない ・想定していたように効果よくできない ・状況の変化に対応することができない ・日常生活のケアや患者教育、痛みのある患者、心理的苦痛を抱えた患者の看護 ・患者の状況に合わせて安全安楽に看護を提供すること ・未知の体験への対応、不安 ・看護介入方法についての悩み 《個別性を考えた看護介入方法の戸惑い》 事前学習 ・たぐさんの課題と記録との両立 ・知識・技術等、看護能力不足により患者情報収集が適切にできない ・患者が必要とする援助ができない ・病態や治療に関する知識不足 記録 ・書く力がなく、苦手 ・看護過程の展開 ・日々の行動記録
カテゴリー	患者の家族との関係 ・患者の家族から信頼されないと感じた ・自分の発言や態度が患者の家族を不快にさせたと感じた ・患者の家族から患者に関する情報を上手に得ることができなかった	患者との関わり【第3因子】 ・傾聴・基礎が出来なかった ・関わり方がわからなかった ・患者と向き合い話し合うことが不足 ・患者の本当の意思を理解できなかった ・患者との会話をどのようにすれば良いかわからなかった ・患者への説明が不足し、目標を共有できなかった ・患者との関係性で自分が主体となった ・患者が何を聞いてくれたかわからなかった ・患者に何をしようかわからなかった ・対象者の背景理解が困難であった	患者・家族・医療従事者との関係【第3因子】 ・患者・家族との人間関係 ・患者とのコミュニケーション不足 ・職種スタッフとの人間関係 ・看護援助技術の生達 ・教員のサポート不足	患者との関係 ・患者や家族とコミュニケーションが取れ、向き合うことができないのか ・患者や家族から信頼されていないと感じる ・患者や家族の状況の受け止め方 ・患者の拒否的態度への対応 ・未知患者との接し方 ・患者から無理な要求をされる	患者との関係 ・患者や家族とコミュニケーションが取れ、向き合うことができないのか ・患者や家族から信頼されていないと感じる ・患者や家族の状況の受け止め方 ・患者の拒否的態度への対応 ・未知患者との接し方 ・患者から無理な要求をされる	患者との関係 ・患者や家族とコミュニケーションが取れ、向き合うことができないのか ・患者や家族から信頼されていないと感じる ・患者や家族の状況の受け止め方 ・患者の拒否的態度への対応 ・未知患者との接し方 ・患者から無理な要求をされる
カテゴリー	実習先指導者・本学教員との関係性 実習先指導者： ・必要時に指導者に質問することができなかった ・指導者の質問に対し、上手に答えられなかった ・指導者から適切な助言や指導を得られなかった 本学教員： ・必要時に教員に質問することができなかった ・教員の質問に対し、上手に答えられなかった ・教員から適切な助言や指導を得られなかった	指導者との関わり【第4因子】 ・実習中に受け持ち看護師がつかまらなかつた ・看護師が忙しすぎて声をかけてもらえなかつた ・教員や指導者によるアセスメントの遅い戸惑った ・看護師や他の職員に任せられ、居場所が困った ・学生に対する看護師の言葉や態度が冷たかつた ・困ったことや質問時に教員が居なかつた ・看護師のことまでついていけなかつた ・看護師の言葉や態度が冷たかつた	教員指導者との関係【第2因子】 ・指導者への報告 ・教員への報告 ・指導者からの指導 ・教員からの指導	指導者との関係 ・指導内容の遅い戸惑い ・質問に答えられない ・適切な指導や助言が得られない ・指導者に怒られた、欠点を指摘された ・学生に対し看護師の言葉や態度が冷たいと感じる 教員との関係 ・報告や指導に関すること ・必要時に質問や相談ができなかつた ・質問に答えられなかつた ・適切な助言や指導を得られなかつた	指導者との関係 ・指導内容の遅い戸惑い ・質問に答えられない ・適切な指導や助言が得られない ・指導者に怒られた、欠点を指摘された ・学生に対し看護師の言葉や態度が冷たいと感じる 教員との関係 ・報告や指導に関すること ・必要時に質問や相談ができなかつた ・質問に答えられなかつた ・適切な助言や指導を得られなかつた	指導者との関係 ・指導内容の遅い戸惑い ・質問に答えられない ・適切な指導や助言が得られない ・指導者に怒られた、欠点を指摘された ・学生に対し看護師の言葉や態度が冷たいと感じる 教員との関係 ・報告や指導に関すること ・必要時に質問や相談ができなかつた ・質問に答えられなかつた ・適切な助言や指導を得られなかつた
カテゴリー	グループ学生との関係 ・グループ内で情報交換がスムーズに行えなかつた ・グループ内で協力体制ができていけなかつた ・グループ内で共通の問題として解決していこうという方向性がなかつた	カンファレンスの運営と討議【第2因子】 ・話し合いが活発にできなかった ・明確に意見を出せなかった ・人前で発言することに緊張した ・カンファレンスは怖く、不安であった ・指導者・教員の同僚が緊張した ・準備がわからず緊張した ・疾患や看護の勉強不足のため緊張した ・自分が責められているように感じた	学生同士との関係【第7因子】 ・グループメンバーとの協同 ・病棟の設備環境 カンファレンス【第6因子】 ・カンファレンスの発表 ・カンファレンスの準備	学生同士との関係 ・情報交換がうまくできない カンファレンス ・発表に意見を出せない 準備発表	学生同士との関係 ・情報交換がうまくできない カンファレンス ・発表に意見を出せない 準備発表	学生同士との関係 ・情報交換がうまくできない カンファレンス ・発表に意見を出せない 準備発表

カテゴリー1と下位項目

表4 看護学生の臨地実習におけるストレス要因と具体的な要素

ストレス要因	ストレスに関する具体的な要素
看護援助の実践	<ul style="list-style-type: none"> ・学内演習で行う看護技術との乖離 ・対象が人間であり、学内のモデル人形とは異なる恐怖感 ・学内の講義・演習と実習を結び付けて考えることの難しさ ・援助や処置でミスすることへの恐怖感 ・初めて経験する看護技術に対する緊張、不安、焦燥感 ・想定していたように効率よく行えない ・患者の状況に合わせて援助を工夫し、安全安楽に実践することの難しさ（患者の個別に合わせた日常生活援助や教育支援、痛みや心理的苦痛を抱えた患者への援助） ・知識・技術不足によって、患者に必要な援助を適切に実施できない ・患者に必要な援助を考えることの難しさ ・看護援助によって患者の変化が見られない、効果が目に見えない
看護過程 (情報収集・アセスメント・看護計画立案)	<p>【情報収集・情報整理】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・知識・技術・コミュニケーション能力の不足により、患者の情報収集(身体的・心理的・社会的状態)が適切にできない ・カルテ等の情報量の多さ ・対象者の背景を理解することの難しさ <p>【アセスメント】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・アセスメント能力の不足（情報を関連づけてアセスメントする、患者の今後を予測する、精神面のアセスメントなどの難しさ） ・関連図の描写の難しさ ・看護問題の抽出や看護目標の設定の難しさ <p>【看護計画立案】</p> <ul style="list-style-type: none"> ・個別性を踏まえた看護計画を立案することの難しさ ・患者に必要な看護を考えることの難しさ ・患者に分かる言葉を用いた指導案作成の難しさ ・患者に合った援助内容にするために、何度も練り直しがある ・観察した情報を看護計画に上手く活かすことの難しさ ・看護計画を立案するまでの期間が短い ・看護計画の評価・修正を書くことの難しさ
学習課題 (事前学習・記録)	<ul style="list-style-type: none"> ・知識不足の実感（病態や治療、臨床検査、看護技術、医療器具の操作や機能など） ・記録物の多さ（毎日の行動計画、看護過程の記録、レポート作成など） ・日々の学習課題の多さ（疾患や治療、看護技術など） ・どのような学習が必要なのか具体的に分からない ・多くの学習課題と記録との両立（学習や記録が終わらない） ・文章能力の不足（上手く文章が書けない、自分の考えを文章にできない、適切な用語を用いて記録できない） ・実習によって記録の書き方が異なることによる戸惑い
流動的な状況	<ul style="list-style-type: none"> ・毎日、新たに情報が増える ・患者の状態変化に合わせて臨機応変に対応することの難しさ（優先順位を考える、援助方法の修正） ・実習環境に合わせるものの難しさ（慣れない実習環境、指導者が変わる、実習環境の構造や物品に合わせて実践する）
カンファレンス	<ul style="list-style-type: none"> ・準備に関して学生間の時間調整が困難 ・学生間の協力・協調性への不満 ・準備・運営・発言に対する負担感・緊張感・不安 ・活発な意見交換が困難 ・疾患や看護の勉強不足の露呈 ・学生間の発言の度合いの差による不満 ・指導者・教員の同席に対する緊張 ・他者からの意見によって、自分が責められているように感じる
対象者・家族との関係	<ul style="list-style-type: none"> ・患者とのスムーズな会話の難しさ ・患者に寄り添うこと、傾聴・共感の難しさ ・患者と向き合い、話し合うことの難しさ ・患者への説明や目標共有の難しさ ・未告知患者との接し方の難しさ ・患者からの無理な要求への対応 ・患者の拒否的態度への対応 ・学生主体ではなく患者主体の関係性を築くことの難しさ ・患者に心を開いてもらうこと、本当の思いを理解することの難しさ ・患者や家族から信頼感が得られていないと感じる ・自分の発言や態度に対し、患者・家族から不快に思った反応が返ってくる ・家族から患者に関する情報を上手に得ることの困難さ
実習場の職員との関係や体制	<ul style="list-style-type: none"> ・指導者・看護師が多忙で、声をかけてもよいか戸惑う ・指導者・看護師が多忙で、報告・相談ができない ・指導者・看護師が見つからない ・指導者からの質問に上手く答えられない ・指導者からの不適切な指導や助言 ・指導者が日々変わる ・指導内容の一貫性がない（看護師間、指導者・教員間） ・指導者からの叱責や欠点の指摘 ・学生に対する冷たい言動
教員との関係	<ul style="list-style-type: none"> ・必要な時に教員への報告・相談ができない ・教員からの質問に上手く答えられない ・教員からの不適切な助言や指導、支援不足 ・教員と指導者の指導内容の相違
学生間の関係	<ul style="list-style-type: none"> ・グループ学生間の協調が上手くいかない（関係がぎくしゃくする、他学生の不満を本人のいないところで言う） ・グループ学生間の協力が上手くいかない（援助時間が重なるが調整できない、時間を考えずに行動する学生がいる） ・グループ学生間で情報交換がスムーズに行えない ・グループ学生間で共有して問題解決ができない
健康管理	<ul style="list-style-type: none"> ・睡眠不足 ・睡眠時間を削って課題に取り組み、身体的に負担が大きい
生活パターンの変化	<ul style="list-style-type: none"> ・寝る時間が遅くなり、朝起きられるか、遅刻しないか不安 ・帰宅後に記録と学習課題が多く、時間に余裕がない ・実習に伴う時間の拘束 ・実習が長期間にわたる

表5 医療（看護以外）・福祉・教育分野における実習のストレス要因に関する文献一覧①

番号	文献表題、著者、掲載誌	発行年	対象学生	調査方法・内容	要因
1	実習形態の違いによる学生の気分・感情状態に関わる要因の検討 大杉紘徳他 理学療法科学, 30(6), 925-928.	2015年	理学療法学科2年生(大学) 45名	質問紙調査 ・検査・測定実習のアンケート ・POMS-SF	・実習に対する満足度 ・臨地実習による精神的苦痛 ・臨地実習指導者など、施設職員との関係 ・実習中の課題量 ・緊張
2	臨床・臨地実習で医療系学生が感じる不当待遇 松崎秀隆他 理学療法科学, 30(1), 57-61.	2015年	理学療法学科 作業療法学科 言語聴覚学科 看護学科 視機能療法学科 上記5医療系学生 159名	質問紙調査 ・不当待遇に関する自記式の質問紙	・言葉による不当な待遇 ・身体へおよび不当な待遇(叩かれる、脅される、アルコールの強要など) ・学業に対する不当な待遇(忙しいからと指導されない、将来に対する否定的な批評など) ・セクシャルハラスメント ・性差別の経験(特に看護学科) ・多職種との関係
3	臨地実習における自宅での課題実施時間および主観的難易度が学生の心理的ストレス反応に及ぼす影響について 鈴木学他 理学療法科学, 33(1), 29-32.	2018年	理学療法学科4年生(大学) 58名	質問紙調査 ・実習課題アンケート ・SRS-18	・毎日のディリーノートへの記録 ・症例レポート作成
4	病院実務実習中に示す薬学生の心理的ストレス反応と自己効力感との関連 齋藤百枝美他 Jap. J. Drug Inform., 15(1), 29-36.	2013年	薬学生(大学) 77名	質問紙調査 ・POMS ・実務実習に対応した自己効力感評価表	・対人関係 ・実務(調剤) ・実務(患者対応) ・健康・生活、ストレス解消
5	生活施設実習過程における実習生のモチベーション変動及び影響を与える要因 川島恵美他 関西学院大学社会学部紀要, 103, 47-58.	2007年	社会福祉学科学生 5名	・モチベーションシート ・内容分析(モチベーションシートに記載された要因、実習日誌)	・子どもとの関わり ・不慣れな施設での生活による戸惑い
6	初めての保育実習におけるストレスについての考察 林富公子 園田学園女子大学論文集, 46, 241-253.	2012年	幼児教育学科学生 90名(短大)	質問紙調査 ・フェイスシート ・実習に対する感想 ・実習前の子供とのかかわり ・保育実習における実習ストレスに関する質問項目	・実習生としての生活リズム(休憩時間がない、睡眠時間がない、時間に追われる、体力的にしんどい、毎日緊張など) ・保育に関する具体的な援助・指導(保護者とのコミュニケーション、子どもに対する対応、保育者の視線、指導案を書くことが困難、思ったように実習ができない、保育技術の不足など)

表6 医療(看護以外)・福祉・教育分野における実習のストレス要因に関する文献一覧②

番号	文献表題、著者、掲載誌	発行年	対象学生	調査方法・内容	要因
7	保育実習生のストレス対処に関する研究—4年制養成課程の学生における実習中の困難対処について— 金子智栄子他 京都学院大学人間学部紀要, 15, 47-57.	2014年	児童発達学科 4年生10名	質問紙調査 ・実習経験別に困った事柄とその対処に関する自由記述	<ul style="list-style-type: none"> 戸惑い(朝礼で挨拶がなかった、園になじめない、何をしたら良いのかわからない、子供の前で緊張、レポートの書き方がわからないなど) 子供との対応(子供との関わり方、喧嘩、難しい子、適切な接し方、給食での対応など) 日誌(書き方がわからない、ねらいがわからない、メモができない、書く時間が取れないなど) 健康(睡眠不足、風邪気味で大きな声が出ない)
8	初めての施設実習で遭遇した気がかりと感じた場面の分析—第1段階介護実習のリアクションペーパーより— 家子敦子・吉田弘美 仙台白百合女子大学紀要, 15, 89-96.	2011年	介護福祉士養成課程1年生20名	・レポートの内容分析(初めての实習の中で印象に残った気がかりを感じる場面に関する内容)	<ul style="list-style-type: none"> 職員の態度(職員の利用者への接し方、施設職員の雰囲気) 施設管理(施設の衛生管理、施設のルール、ハード面に関する管理体制)
9	介護福祉士養成校の学生が実習先で違和感を抱いたエピソードについての研究②—違和感の実態とその影響 M-GTA分析を用いて 川添誠他 介護福祉士, 20・21, 46-62.	2016年	介護福祉士養成校2年生12名	グループインタビュー ・実習において違和感を感じた事象とその時の思いや考え、抱いた違和感を現時点でどうとらえているか	<ul style="list-style-type: none"> 利用者に関わる者としてのズレ(利用者と接する機会が乏しい、利用者の職員への否定的評価) 利用者の尊厳と生活を守る者としてのズレ(職員間や職員の利用者への言葉遣い、拘束がある現状、利用者を放置する介護職員など) チームケアの体現者としてのズレ(施設によってケアの考え方が違う、施設内でケアに対する考え方が共有できていない、など) 実習指導者とのズレ(実習生に不適切な負担をかける・実習生の気持ちを汲み取ろうとしない)
10	教育実習生のストレスに関する一研究—教育実習ストレス尺度の開発— 坂田成輝他 教育心理学研究, 47, 335-345.	1999年	教育学部3年生(大学)157名	質問紙調査 ・ストレス尺度案 ・PSRS-50R ・心理的ストレス反応と関連のある身体症状	<ul style="list-style-type: none"> 基本的作業(指導案の作成、授業の実施、実習記録の記載、など) 実習業務(作業の進め方がわからない、自分のペースで行えない、休憩場所や時間が無い、生活時間が不規則で体調に気を遣うなど) 対教員(過大な要求、指示に一貫性がない、指導内容などに疑問を抱く、失敗や欠点を指摘される、悪口や嫌味を言われる、など) 対児童・生徒(指示に従わない、児童・生徒の状況を把握できない、教員や実習生を馬鹿にした態度、児童・生徒同士の対立、など) 対実習生(作業を押しつけられた、失敗や欠点を指摘、困っている時に助けられない、など)

表7 医療（看護以外）・福祉・教育分野における実習のストレス要因に関する文献一覧③

番号	文献表題、著者、掲載誌	発行年	対象学生	調査方法・内容	要因
11	教育実習に対する不安と期待、そして実習のストレスと満足感 前原武子他 琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要, 14, 211-224.	2007年	教育実習を終えた大学生 208名	質問紙調査 ・教育実習ストレスサー 尺度 ・実習不安尺度	・指導教員との関係（意思疎通が上手くいかない、一貫性がない、指導内容に疑問を抱く、など） ・授業実践（授業を聞いてもらえない、実験・実技指導が上手くできない、失敗や欠点を指摘） ・子どもとの関係（指示に従わない、教員や実習生を馬鹿にした態度、クラスにまとまりがない） ・柔軟性（予想外の質問、指導案道理にできない、子どもの状態や気持ちを把握できない、など） ・体調（遅くまで残ることになり体力が心配など）
12	女子短期大学生が中学校における教育実習中に感じる教育実習ストレス／教育実習ハラスメントと教職志望度 大塚賢一 名古屋短期大学紀要, 55, 141-154.	2017年	教育実習を終了した女子短大生 14名	・実習中の学生との個別相談等の内容から、教育実習の躓きを分類 質問紙調査 ・教育実習ストレスサー 41項目 ・アカデミック・ハラス メント8項目	・実習日誌記入、指導案作成 ・授業実践 ・生徒との触れ合い方 ・指導教員との関係 ・他の実習生との関係 ・体調 ・指導教諭に失敗や欠点を指摘される ・大学で学んだ教え方と指導教員の教え方に違いがあり、悩んだ ・接し方に気をつかわねばならない生徒 ・他の実習生に対する劣等感 ・授業案通りに進めることができない ・作業の進め方がわからなかった
13	教育実習生の感情経験と構造—授業および授業外に経験し表出する感情に着目して— 姫野完治他 北海道大学教職課程年報, 7, 1-13.	2017年	教育実習を終了した大学生 8名	・半構造化面接（教育実習におけるエピソードや感情うの生起など） ・プロとコリデータを教育実習生に生起する感情に焦点をあてて類型化	・実習生自身（授業の失敗、知識不足など） ・生徒（授業しにくい学級、など） ・指導教諭（指導方針への不満など） ・他の実習生（卒業年の違いによる差、モチベーションの差、など） ・学校（教員間の指導のズレ、など） ・実習環境（疲労、キャパオーバー、教職指向性を減退させる発言）
14	教育実習で遭遇した倫理的課題—教職実践演習での「教職の倫理」の取り組みを通して— 三森寧子他 聖路加国際大学紀要, 3, 1-10.	2017年	養護教諭1種免許取得過程に在籍していた学部4年生および学士編入生 40名	・授業時に実施したアンケートの内容分析（教育実習中に違和感や疑問を抱いたことについて）	・教員と子供の関係（教員優位など） ・養護教諭と子供の関係（不適切など） ・実習生と子どもの関係（不適切な対応、不平等な関係性） ・養護教諭と実習生の関係 ・倫理的な環境（子ども中心ではないシステム、など） ・学校組織・管理運営のあり方（子どもの健康や安全が守られない）

表8 看護学生の臨地実習におけるストレス要因との共通性

ストレス要因	[文献番号] およびストレス要因
看護援助の実践	[1]・緊張 [4]・実務(調剤) [6]・保育に関する具体的な援助・指導(思ったようにできない、保育技術の不足など) [7]・戸惑い(何をしたら良いのかわからない) [9]・利用者と関わる者としてのズレ(利用者と接する機会が乏しい) [10]・基本的作業(授業の実施)、実習業務(作業の進め方がわからない) [11]・授業実践(実験・実技指導が上手くできない、失敗や欠点を指摘)、柔軟性(指導案通りにできない) [12]・授業実践、授業案通りに進めることができない、作業の進め方がわからない [13]・実習生自身(授業の失敗)、キャパオーバー
看護過程	[3]・毎日のディリーノートへの記録 [6]・保育に関する具体的な援助・指導(指導案を書くことが困難) [7]・戸惑い(何をしたら良いのかわからない) [10]・基本的作業(指導案の作成) [12]・指導案作成
学習課題	[1]・実習中の課題量 [3]・毎日のディリーノートへの記録、症例レポート作成 [6]・保育に関する具体的な援助・指導(指導案を書くことが困難、保育技術の不足) [7]・戸惑い(レポートの書き方がわからない)、日誌の書き方やねらいがわからない [10]・基本的作業(実習記録の記載) [12]・実習日誌記入、指導案作成 [13]・実習生自身(知識不足)
流動的な状況	[1]・緊張 [7]・戸惑い(朝礼で挨拶がなかった)、メモをとる・書く時間が取れない [9]・チームケアの体現者としてのズレ(施設によってケアの考え方が違う) [10]・実習業務(自分のペースで行えない、休憩場所や時間がない) [11]・柔軟性(予想外の質問)
カンファレンス	
対象者・家族との関係	[4]・実務(患者対応) [5]・子どもとの関わり [6]・保護者とのコミュニケーション、子どもに対する対応、保育者の視線 [7]・戸惑い(子供の前で緊張)、子供との対応 [10]・対児童・生徒(指示に従わない、児童・生徒の状況を把握できない、教員や実習生を馬鹿にした態度、児童・生徒同士の対立) [11]・授業実践(授業を聞いてもらえない)、子どもとの関係(指示に従わない、教員や実習生を馬鹿にした態度、クラスにまとまりがない)、子どもの状態や気持ちを把握できない [12]・生徒との触れ合い方・接し方に気をつかわねばならない生徒 [13]・生徒(授業しにくい学級) [14]・実習生と子どもの関係(不適切な対応、不平等な関係性)
実習場の職員との関係や体制	[1]・臨地実習指導者など、施設職員との関係 [2]・言葉による不当な待遇、身体へおよび不当な待遇、学業に対する不当な待遇、セクシャルハラスメント、性差別の経験、多職種との関係 [4]・対人関係 [5]・不慣れた施設での生活による戸惑い [7]・戸惑い(朝礼で挨拶がなかった、園になじめない) [8]・職員の態度、施設管理(衛生管理、ルール、ハード面) [9]・利用者に関わる者としてのズレ(利用者の職員への否定的評価)、利用者の尊厳と生活を守る者としてのズレ(言葉遣い、拘束、利用者を放置する)、チームケアの体現者としてのズレ(施設内でケアに対する考え方が共有できていない、実習指導者とのズレ(実習生に不適切な負担をかける・実習生の気づきを汲み取ろうとしない) [10]・実習業務(休憩場所や時間がない)、対教員(過大な要求、指示に一貫性がない、指導内容などに疑問を抱く、失敗や欠点を指摘される、悪口や嫌味を言われる) [11]・指導教員との関係(意思疎通が上手くいかない、一貫性がない、指導内容に疑問) [12]・指導教諭との関係、指導教諭に失敗や欠点を指摘される、大学で学んだ教え方と指導教員の教え方に違いがあり悩む [13]・指導教諭(指導方針への不満)、学校(教員間の指導のズレ)、実習環境(教職指向性を減退させる発言) [14]・教員と子供の関係(教員優位など)、養護教諭と子供の関係(不適切など)、養護教諭と実習生の関係、倫理的な環境(子ども中心ではないシステム)、学校組織・管理運営のあり方(子どもの健康や安全が守られない)
教員との関係	
学生間関係	[10]・対実習生(作業を押しつけられた、失敗や欠点を指摘、困っている時に助けられない) [12]・他の実習生との関係、他の実習生に対する劣等感 [13]・他の実習生(卒業年の違いによる差、モチベーションの差)
健康管理	[4]・健康 [6]・実習生としての生活リズム [7]・健康(睡眠不足、風邪気味で大きな声が出ない) [10]・実習業務(生活時間が不規則で体調に気を遣う) [11]・体調(遅くまで残ることになり体力が心配) [12]・体調 [13]・実習環境(疲労)
生活パターンの変化	[4]・生活、ストレス解消 [5]・不慣れた施設での生活による戸惑い [6]・実習生としての生活リズム [10]・実習業務(生活時間が不規則で体調に気を遣う) [11]・体調(遅くまで残る)

の指導教員が配属され、実習施設の指導者と教員の両者による指導が行われることが挙げられる。そのため、両者間の連携不足によって指導内容の相違が生じ、一貫性が損なわれる場合がある。また、「カンファレンス」についても、チーム医療の観点から、看護職には多職種連携の場であるカンファレンスの中で役割を発揮する力が求められる。したがって、このストレス2要因は、看護学生の臨地実習における指導体制や専門性の特徴から生じるものであると考えられる。

3. 「実習」において遭遇する困難さの特徴

専門職を目指す教育課程における実習のストレス要因には共通性があり、11の側面から捉えることができた。これらの要因から、「実習」における困難さの性質を考えてみたい。

実習とは、学生が専門職集団の中に身を置き、環境からの影響を受けながら、実践を通して学んでいく場である。しかし、知識・技術の未熟さや経験不足である学生が、専門職者の立場から社会的実践を行うところに多くの困難さがある。そのため、「看護援助の実践」、「看護過程」、「対象者・家族との関係」、「学習課題」に関する様々なストレスが生じると考えられる。さらに、実習は複数回に渡って行われるため、そのたびにグループメンバーや実習場所が異なり、短い期間で幾度も環境変化が生じる。実習当初はその環境に馴染めず、学生たちは自分が「外」の人間であると感じさせられる経験を繰り返すことになる。また、各実習施設は、役割機能・対象者の特徴・指導者をはじめとする職員状況・組織のルール・業務の流れ・組織風土など、それぞれに特性が異なるため、学生はこうした環境の違いに戸惑いながら実習を行っている。このような中で、様々な対人関係にも疲弊していく。そのため、「流動的な状況」、「実習場の職員との関係や体制」、「学生間関係」に関するストレスが生じると考えられる。そのうえ、実習中は、通学時間や通学距離、課題量などが学内とは異なることから、生活状況に大きな変化が生じるため、「健康管理」や「生活パターンの変化」に関するストレスも大きい。

このように、「実習」とは、多種多様なストレスが複合的に生じるという特徴があることから、ストレスフルな状況に陥りやすいと考えられる。

V. 「実習」における困難を乗り越えるためのレジリエンス要素

「実習」とは、様々な環境要因の影響を受けながら、初学者である学生が専門職者の立場から社会的実践を行うことから、「看護援助の実践」、「看護過程」、「学習課題」、「流動的な状況」、「対象者・家族との関係」、「実習場の職

員との関係や体制」、「健康管理」、「生活パターンの変化」など、多くのストレスが生じる学習活動である。

このようなストレス状況を乗り越えていくためには、将来の目標などの目標志向や自己効力感、新しい事への興味・関心やチャレンジ精神などの新奇性追求の他、思考の柔軟性、問題解決志向、ソーシャル・サポートの活用能力などが必要である。さらに、対人関係能力や自己統御性、自己受容や楽観性といった要素など、直面する困難の性質によって、それを乗り越えるために求められる力は多岐にわたると考えられる。

隅田他（2013）は、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に着目した質研究を行っている。それによると、看護学生のインタビュー内容から45のサブカテゴリと14のカテゴリ、そして、「学生の内面的な強み」、「信頼する他者から学生が受ける支援」、「学生が主体的に実行すること」の3つのカテゴリグループが抽出された（表9）。これは、臨地実習の様々な困難を乗り越えて実習適応を果たした看護学生のレジリエンス特性であるといえる。そこで、この研究から抽出されたレジリエンス要素と表1で示した既存のレジリエンス尺度の因子とを照らし合わせて考えてみたい。

まず「信頼する他者から学生が受ける支援」のカテゴリグループについては、「ソーシャル・サポート」（斉藤・岡安，2009；佐藤・祐宗，2009）、「I HAVE」（森他，2000）などに関連する要素のほか、下位カテゴリの1つである「ロールモデルの看護師がいる」については、「肯定的な未来志向」（小塩他，2002）や「未来志向」（Grotberg, 2003）といった目標志向の要素も含まれていると考えられる。

次に「学生の内面的な強み」のカテゴリグループについては、「ソーシャル・スキル」（Grotberg, 前掲書）、「社会性」（佐藤・祐宗，前掲書）、「社交性」（平野，2010）、「親和性」（斉藤・岡安，前掲書）、「他者理解」（平野，前掲書）、「重要な他者」（斉藤・岡安，前掲書）のほか、「楽観性」（石毛・無藤，前掲書；平野，前掲書）、「統御性」（平野，前掲書）、「チャレンジ」（Grotberg, 前掲書）、「新奇性追求」（小塩他，2002）、「新奇・多様性」（Grotberg, 前掲書）、「未来志向」（Grotberg, 前掲書）、「コンピテンス」（斉藤・岡安，前掲書）、「I AM」・「I WILL」（森他，前掲書）、「自己と人生の受容」（Wagnild & Young, 1993）などが関連していると考えられる。

そして、「学生が主体的に実行すること」のカテゴリグループは、「I CAN」（森他，前掲書）、「自己効力感」（佐藤・祐宗，前掲書）、「行動力」（平野，前掲書）、「統御性」（平野，前掲書）、「感情コントロール」（小塩他，前掲書）、「自己理解」（平野，前掲書）、「問題解決志向」（平野，前掲書）、「自己志向性」（石毛・無藤，前掲書）、「関係性志向」（石毛・無藤，前掲書）、「I AM」・「I WILL」

表9 臨地実習におけるレジリエンスの構成要素 (隅田他, 2013, p61, 表1)

カテゴリーグループ	カテゴリー	サブカテゴリー
信頼する他者から学生が受ける支援	支援してくれる教員がいる	<ul style="list-style-type: none"> ・相談しやすい教員がいる ・肯定的評価をする教員がいる ・助言をくれる教員がいる ・頼りにしている教員がいる
	支援してくれる指導担当看護師がいる	<ul style="list-style-type: none"> ・話しやすい指導担当看護師がいる ・助言をくれる指導担当看護師がいる ・ともに考えてくれる指導担当看護師がいる
	ロールモデルの看護師がいる	<ul style="list-style-type: none"> ・目標となる看護師がいる ・理想とする看護師がいる
	支援してくれる仲間がいる	<ul style="list-style-type: none"> ・相談できる実習グループメンバーがいる ・アドバイスをくれる実習グループメンバーがいる ・思いを共感共有できる実習グループメンバーがいる ・助けあえる実習グループメンバーがいる ・関係のよい実習グループメンバーがいる ・話を聞いてくれる大学の友人がいる
	自分を受け入れてくれる患者がいる	<ul style="list-style-type: none"> ・患者からかかわりに対するフィードバックがある ・「ありがとう」と言ってくれる患者がいる ・かかわりを受け入れてくれる患者がいる ・思いを伝えてくれる患者がいる
	精神的に支えてくれる家族がいる	<ul style="list-style-type: none"> ・何もかも相談できる家族がいる ・助言してくれる家族がいる ・理解してくれる家族がいる
学生の内面的な強み	対人関係において協調性がある	<ul style="list-style-type: none"> ・人と接することが好きだ ・どのような人ともうまく関係を築くことができる
	学ぶことに対して意欲がある	<ul style="list-style-type: none"> ・がんばって取り組もうと思う ・忍耐強く取り組む ・実習は楽しいと思う ・できることに達成感を感じている ・実習をやめたいとは思わない ・これから学びたいことがある
	感情の自己調整力がある	<ul style="list-style-type: none"> ・実習中、感情の調整ができる ・もともと感情的にはならない
	看護職者としての将来の目標がある	<ul style="list-style-type: none"> ・将来の夢の具体的な内容が語れる ・看護職につきたいと思って進学してきた
学生が主体的に実行すること	体調の自己管理ができる	<ul style="list-style-type: none"> ・体調管理に気をつけている ・心身の状況に応じて居住場所を選択している
	気持ちの切り替えができる	<ul style="list-style-type: none"> ・実習中の困難さを引きずることはない ・自分なりに、気持ちを発散させる方法がある ・つらいときは、人に話し思いを表出する
	自分で問題解決ができる	<ul style="list-style-type: none"> ・解決に向けて考えることができる ・解決するために自ら行動する
	他者へ自分の思いを伝えることができる	<ul style="list-style-type: none"> ・友人に相談する ・指導担当看護師に相談する ・教員に相談する ・相談できる人に相談する

(森他, 前掲書)、「肯定的評価」(齊藤・岡安, 前掲書)、「個人的コンピテンス」(Wagnild & Young, 前掲書)などが関連していると考えられる。

このように照らし合わせると、実習の困難を乗り越えるためには、多種多様なレジリエンス要素が必要であるといえる。したがって、「実習」という学習活動に必要なレジリエンス要素を測定するためには、既存のレジリエンス尺度よりも、さらに包括的にレジリエンス要素を測

定しうる尺度が必要である。

VI. 今後の課題

本稿では、レジリエンス研究において取り上げられている一般化されたストレス状況の中でも、学業に関わるリスク状況の一つである基礎教育課程における「実習」のストレスに焦点を当て、文献検討を行った。その結果、

看護および看護以外の医療・福祉・教育分野の実習におけるストレス要因には、共通性があることが明らかになった。このようなリスク状況下にある「実習」の場に適應していくためには、そこで遭遇する困難さの性質に対応した多様なレジリエンス要素が求められる。このことから、実習における困難さを乗り越えるうえで必要なレジリエンス要素を測定するためには、既存のレジリエンス関連尺度よりも、さらに包括的な尺度の開発が必要である。それによって、個々の学生の実習適應を予測し、多角的な方向から効果的な適應支援の方法を見出せる可能性がある。

引用・参考文献

- 安達智子 (2016). 第3章 自己効力 — 私の能力はどの程度? — 中間玲子 (編) 自尊感情の心理学 — 理解を深める「取扱説明書」— (pp.50-60) 金子書房
- 阿部美帆・今野裕之 (2007). 状態自尊感情尺度の開発 パーソナリティ研究, 16(1), 36-46.
- American Psychological Association (2008). <http://apahelpcenter.org/featuredtopics/>. The American psychological Association: The Road to Resilience on-line, <http://helping.apa.org/resilience>, 90, 9, 2008.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- (原野広太郎 (監訳) (1979). 社会的学習理論 — 人間理解と教育の基礎 — 金子書房)
- Bandura, A. (ed.) (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge University Press.
- (本明 寛・野口京子 (監訳) (1997). 激動社会の中の自己効力 金子書房)
- Brown, J. D., Collins, R. L., & Schmidt, G. W. (1988). Self-esteem and direct versus indirect forms of self-enhancement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 445-453.
- 中央教育審議会大学分科会 大学教育部会 (2012). 予測困難な時代において生涯学び続け、主体的に考える力を育成する大学へ (審議会まとめ) 文部科学省 Retrieved from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo4/houkoku/1319183.htm (2019年11月29日)
- 出野美那子 (2007). 子どもの心理的不適應に関する文献的研究 — 1. 不適應の状態像について — 生老病死の行動科学, 12, 23-33.
- Egeland, B. E., Carlson, E., & Sroufe, L. A. (1993). Resilience as process. *Development and Psychopathology*, 5(4), 517-528.
- 遠藤辰雄・井上祥治・蘭 千尋編 (1992). セルフエスティームの心理学 ナカニシヤ出版
- 榎本博明 (1998). 「自己」の心理学 — 自分探しへの誘い — サイエンス社
- 江本リナ (2000). 自己効力感の概念分析 日本看護科学学会, 20(2), 39-45.
- Gamezy, N. (1990). A closing note: Reflections on the future. In J. Rolf, A. Masten, D. Cicchetti, K. Nuechterlein, & S. Weintraub (Eds.), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* (pp. 527-534). New York: Cambridge University Press.
- Grothberg, E. H. (2003). Resilience for Today: Gaining Strength from Adversity (pp.1-30). Westport, CT: Praeger Publishers.
- 濱松恵子・伊東美佐江・片山由加里 (2018). 実践的な臨地実習における看護学生の感情労働の構成概念の検討と尺度化 日本看護研究学会雑誌, 41(2), 137-146.
- 速水敏彦 (1998). 自己形成の心理 — 自律的動機づけ — 金子書房
- 林富公子 (2012). 初めての保育実習におけるストレスについての考察 園田学園女子大学論文集, 46, 241-253.
- 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(2), 94-106.
- 平野真理 (2015). レジリエンスは身につけられるか — 個人差に応じた心のサポートのために — 東京大学出版会
- 姫野完治・加藤伸城・中谷洋暁・山田唯佳・有井優太・高野春樹…林 優太 (2017). 教育実習生の感情経験と構造 — 授業および授業外に経験し表出する感情に着目して — 北海道大学教職課程年報, 7, 1-13.
- 堀越あゆみ・堀 越勝 (2008). ハーディネス尺度の構造およびその精神的健康との関連 — 中高年と大学生を対象として 順天堂医学, 54, 192-199.
- 家子敦子・吉田弘美 (2011). 初めての施設実習で遭遇した気がかりと感じた場面の分析 — 第1段階介護実習のリアクションペーパーより — 仙台白百合女子大学紀要, 15, 89-96.
- 稲山明美・伊東美佐江・松本啓子・山本加奈子 (2018). 看護学生の効果的な臨地実習に向けた自己効力感に関する検討 川崎医療福祉学会誌, 28(1), 37-46.
- 石井京子 (2009). レジリエンスの定義と研究動向 看護研究, 42(1), 3-14.
- 石毛みどり (2003). 学生におけるレジリエンスと無気力感の関係 お茶の水女子大学人間文化論叢, 6, 43-252.
- 石毛みどり・無藤 隆 (2005). 中学生における精神的健康とレジリエンスおよびソーシャル・サポートとの関連 — 受験期の学業場面に着目して — 教育心理学研究, 53(3), 356-367.
- 石原由紀子・中丸澄子 (2007). レジリエンスについて — その概念、研究の歴史と展望 — 広島文教女子大学紀要, 42, 53-81.
- 伊藤崇達 (2016). 第5章 動機づけ — 自律的な学びを支える — 中間玲子 (編) 自尊感情の心理学 — 理解を深める「取扱説明書」— (pp.72-83) 金子書房
- James, W. (1892). Psychology, Briefer course.
- (今田 寛訳 (1992). 心理学 (上) 岩波書店)
- James, W. (1892). Psychology, Briefer course.
- (今田 寛訳 (1992). 心理学 (下) 岩波書店)
- 海蔵寺陽子・寺嶋繁典・岡田弘司 (2004). 日本版ハーディネスのストレス反応抑制効果に関する研究 日本心身医学会雑誌, 44(9), 650-649.
- 鎌原雅彦 (1995). 第4章 随伴性認知 宮本美沙子・奈須正裕 (編) 達成動機の理論と展開 — 続・達成動機の心理学 — (pp. 89-114) 金子書房
- 金子智栄子・金子功一・佐藤広崇 (2014). 保育実習生のストレス対処に関する研究 — 4年制養成課程の学生における実習中の困難対処について — 文京学院大学人間学部研究紀要, 15, 47-57.
- 金子さゆり・椋野香苗 (2015). 基礎看護学実習における看護学生のストレス因子構造と対処行動 名古屋市立大学看護学部紀要, 14, 51-59.
- 唐澤かおり (1995). 達成動機づけにおける感情の役割 — Weinerの帰属理論の観点からの分析 — 心理学評論, 38,

- 281-300.
- 加島由美・樋口マキエ (2005). 臨地実習における看護学生のストレスとその対処法 九州看護福祉大学紀要, 7(1), 5-13.
- 加藤 敏・八木剛平 (2009). レジリエンス — 現代精神医学の新しいパラダイム — 金原出版株式会社
- 川島恵美・川本健太郎・藤之原綾・峰島里奈 (2007). 生活施設実習過程における実習生のモチベーション変動及び影響を与える要因 — 児童養護施設実習を経験した実習生の記録から — 関西学院大学社会学部紀要, 103, 47-58.
- 川添 誠・鶴房祐治・大原英子・荒木 猛 (2016). 介護福祉士養成校の学生が実習先で違和感を抱いたエピソードについての研究② — 違和感の実態とその影響 M-GTA 分析を用いて — 介護福祉士, 20・21, 46-62.
- Kernis, M. H. (1993). The Role of Stability and Level of Self-esteem in Psychological Functioning. In Baumeister, R. F. (Ed.), *Self-esteem: The Puzzle of Low Self-regard*. New York: Plenum Press.
- 北村讓崇 (2011). 青年期における自尊感情の変動性と関係的自己の可変性との関連 人間・環境学, 20, 1-11.
- Kobasa SC (1979). Stressful life events, personality, and health: An inquiry into hardiness. *American Journal of Community Psychology*, 37, 1-11.
- 児玉真樹子 (2015). キャリアレジリエンスの構成概念の検討と測定尺度の開発 心理学研究, 86(2), 150-159.
- 小関俊祐・栗山晴菜・兼子 唯・鈴木伸一 (2014). 教員志望の大学生の不安と抑うつに及ぼす拒絶に対する過敏性と自動思考の影響 健康心理学研究, 27(1), 35-44.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer.
- (本明 寛・春木 豊・織田正美 (監訳) (1991). ストレスの心理学 — 認知的評価と対処の研究 — 実務教育出版)
- Luthar, S. S., Dante Cicchetti, & Brounwyn Becker (2000). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 71, 543-562.
- Luthar, S. S., Doernberger, C. H., & Zigler, E. (1993). Resilience is not a unidimensional construct: Insights from a perspective study on inner-city adolescents. *Development & Psychopathology*, 5, 703-717.
- Maddi SR, Kobasa SC (1984). *The hardy executive: Health under stress*. Homewood, IL: Dow Jones-Irwin.
- 前原武子・平田幹夫・小林 稔 (2007). 教育実習に対する不安と期待、そして実習のストレスと満足感 琉球大学教育学部教育実践総合センター紀要, 14, 211-224.
- Masten, A., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience & development: Contribution from the study of children who overcome adversity. *Development & Psychopathology*, 2, 425-444.
- 松尾 綾・前田由紀子 (2015). レジリエンスと問題解決に向けた行動特性との関連 — 看護大学生のインタビューからの比較検討 — 西南女学院大学紀要, 19, 27-36.
- 松田侑子・設楽紗英子・濱田祥子 (2016). 保育系実習用予期せぬ現実尺度の作成 心理学研究, 87(4), 384-394.
- 松崎秀隆・原口健三・吉村美香・森田正治・満留昭久 (2015). 臨床・臨地実習で医療系学生が感じる不当待遇 理学療法科学, 30(1), 57-61.
- 三森寧子・鶴若麻理・岩辺京子 (2017). 教育実習で遭遇した倫理的課題 — 教職実践演習での「教職の倫理」の取り組みを通して — 聖路加国際大学紀要, 3, 1-10.
- 宮本美沙子・奈須正裕 (1995). 達成動機の理論と展開 — 続・達成動機の心理学 — 金子書房
- 森 敏明・清水益治・石田 潤・富永美穂子・Hiew C C (2002). 大学生の自己教育力とレジリエンスの関係 広島大学学校教育実践学研究, 8, 179-187.
- 溝口満子・大石杉乃・竹内佐智恵 (1997). 看護大学生の実習時における困難な問題とコーピング 東海大学健康科学部紀要, 3, 21-30.
- 看護学教育の在り方に関する検討 (2012). 大学における看護実践能力の育成の充実に向けて 報告書 文部科学省 Retrieved from https://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/018/gaiyou/020401.htm (2019年11月29日)
- 村田尚恵・分島りり子・古島智恵・高島 利・井上範江 (2012). 看護学生の精神的回復力と臨地実習自己効力感および実習満足度の学年比較 日本看護学会論文集 看護教育, 42, 38-41.
- 無藤 隆・森 敏昭・遠藤由美・遠藤由美・玉瀬耕治 (2004). 心理学 有斐閣
- 中間玲子編 (2016). 自尊感情の心理学 — 理解を深める「取扱説明書」 — 金子書房
- 中島美香・粕谷恵美子 (2018). 慢性期看護学実習における看護学生のストレス調査 医療保健学研究, 9, 33-41.
- 中西友希子・玉瀬耕司 (2014). ストレス状況下におけるレジリエンスとハーディネスの役割 帝塚山大学心理学部紀要, 3, 31-41.
- 中本明世・伊藤朗子・山本純子・松田藤子・門 千歳・横溝志乃 (2015). 臨地実習における学生の困難感の特徴と実習状況による困難感の比較 — 基礎看護学実習と成人看護学実習の比較を通して — 千里金蘭大学紀要, 12, 123-134.
- 中野良野 (2007). 臨地実習における状態 — 特性不安とレジリエンスとの関連 高知リハビリテーション学院紀要, 9, 1-7.
- 中野良野・野々篤志・塩見将志 (2008). 臨地実習における心理的ストレス反応とレジリエンスとの関連 高知リハビリテーション学院紀要, 10, 1-7.
- 中澤 潤編 (2008). よくわかる教育心理学 ミネルヴァ書房
- 成田健一・中下順子・中里克治・河合千恵子・佐藤眞一・長田由紀子 (1995). 特性的自己効力感尺度の検討 — 生涯発達の利用の可能性を探る — 教育心理学研究, 43(3), 306-314.
- 西田 薫・野村亮太・丸野俊一 (2012). 自己効力感に関する研究と今後の展望 — 展望的自己効力感の提唱 — 九州大学心理学研究, 143, 1-9.
- 小笠原陽子 (2017). 文献による臨地実習で看護学生が感じる困難 八戸学院大学短期大学部研究紀要, 45, 27-37.
- 大芦 治 (2008). III 学びの理解①学びの意欲 中澤 潤 (編) よくわかる教育心理学 (pp.34-45) ミネルヴァ書房
- 大久保麻矢・杉田理恵子・藤田佳代子・刀根洋子 (2012). 看護学分野におけるレジリエンス研究の傾向分析 — 国内研究の動向 — 目白大学 健康科学研究, 5, 53-59.
- 大杉紘徳・横山茂樹・甲斐義治・窓場勝之・村田 伸 (2015). 実習形態の違いによる学生の気分・感情状態に関わる要因の検討 — 学生へのアンケート調査からに考察 — 理学療法科学, 30(6), 925-928.
- 大塚賢一 (2017). 女子短期大学生が中学校における教育実習中に感じる教育実習ストレス — 教育実習ハラスメントと教職志望度 — 名古屋短期大学研究紀要, 55, 141-154.
- 小塩真司 (2012). 質問紙によるレジリエンスの測定 — 妥当性の観点から — 臨床精神医学, 41(2), 151-156.
- 小塩真司 (2016). 第9章 レジリエンス — 回復する心 — 中間玲子 (編) 自尊感情の心理学 — 理解を深める「取扱説明書」 — (pp.120-130) 金子書房
- 小塩真司・中谷素之・金子一史・長峰伸治 (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.
- 小花和 W. 尚子 (2004). 幼児期のレジリエンス ナカニシヤ出版
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Roth DL, Wiebe DJ, Fillingim RB, et al (1989). Life events, fitness, hardiness, and health: A simultaneous analysis of proposed stress-resistance effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 136-142.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the Face of Adversity: Protective Factors and Resilience to Psychiatric Disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.
- Rutter, M. (1987). Psychological resilience and protective mechanisms. *American Journal on Orthopsychiatry*, 57, 316-331.
- 齊藤和貴・岡安孝弘 (2010). 大学生用レジリエンス尺度の作成 明治大学心理社会学研究, 5, 22-32.
- 齋藤百枝美・土屋雅勇・渡邊真知子・丹波真一 (2013). 病院実務実習中に示す薬学生の心理的ストレス反応と自己効力感との関連 医薬品情報学, 15(1), 29-36.
- 坂野雄二・東條光彦 (1986). 一般性セルフ・エフィカシー尺度作成の試み 行動療法研究, 12(1), 73-82.
- 坂野雄二 (1989). 一般性セルフ・エフィカシー尺度の妥当性の検討 早稲田大学人間科学研究, 2(1), 91-98.
- 坂野雄二・前田基成編著 (2002). セルフエフィカシーの臨床心理学 北大路書房
- 坂田成輝・音山若穂・古屋 健 (1999). 教育実習生のストレスに関する一研究 — 教育実習ストレス尺度の開発 — 教育心理学研究, 47, 335-345.
- Sherer, M., & Maddux, J. E. (1982). The self-efficacy: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51, 663-671.
- 桜井茂男 (1997). 学習意欲の心理学 — 自ら学ぶ子どもを育てる — 誠信書房
- 佐藤琢志・祐宗省三 (2009). レジリエンス尺度の標準化の試み — 『S-H レジリエンス検査 (パート1)』の作成および信頼性・妥当性の検討 — 看護研究, 42(1), 45-52.
- 柴田和恵・高橋ゆかり・鹿村真理子 (2006). 看護学生の実習適応感に関する研究 (第2報) — 実習適応感と関連要因の学年比較 — 群馬パース大学紀要, 2, 47-57.
- 柴田和恵・高橋ゆかり・鹿村真理子 (2006). 看護学生の実習適応感に関する研究 (第4報) — 愛着パターン別実習適応感の特徴 — 群馬パース大学紀要, 2, 67-78.
- 隅田千絵・細田泰子・星 和美 (2013). 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 日本看護研究学会雑誌, 36(2), 59-67.
- 鈴木 学・細木一成・北村達夫・浅田春美・加藤仁志・橋口 優 …中 徹 (2018). 臨地実習における自宅での課題実施時間および主観的難易度が学生の心理的ストレス反応に及ぼす影響について 理学療法科学, 33(1), 29-32.
- 高橋ゆかり・柴田和恵・鹿村真理子 (2006). 看護学生の実習適応感に関する研究 (第1報) — 尺度作成の試みと信頼性・妥当性の検討 — 群馬パース大学紀要, 2, 37-46.
- 高橋ゆかり・柴田和恵・鹿村真理子 (2006). 看護学生の実習適応感に関する研究 (第3報) — 実習適応感に影響を与える要因の分析 — 群馬パース大学紀要, 2, 59-66.
- 高辻千恵 (2002). 幼児の園生活におけるレジリエンス — 尺度の作成と対人葛藤場面への反応による妥当性の検討 — 教育心理学研究, 50(4), 427-435.
- 竹内登美子 (1996). 看護学生用ストレス・コーピング尺度の作成 (その1) — 因子分析による内的信頼性・妥当性の検討 — 日本看護研究学会雑誌, 19(2), 25-34.
- 田中千晶・兒玉憲一 (2010). レジリエンスと自尊感情, 抑うつ症状, コーピング方略との関連 広島大学大学院心理臨床教育研究センター紀要, 9, 67-79.
- 田中秀明・桜井茂男 (2006). 大学生におけるハーディネスとストレスラーおよびストレス反応との関係 鹿児島女子短期大学紀要, 41, 153-164.
- 近村千穂・石崎文子・小山 矩・青井聡美・飯田忠行・小林敏生 (2007). 看護臨床実習におけるストレス状況と性格との関連 県立広島大学保健福祉学部誌, 7(1), 187-196.
- 土屋八千代 (2001). 看護大学生のストレス構造とマネジメント — 行動変容をもたらす体験学習 — 日本大学大学院総合社会情報研究科紀要, 2, 241-251.
- Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and Psychometric Evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1(12), 165-178.
- Weiner, B & Kukla, A. (1970). An attributional analysis of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15, 1-20.
- Weiner, B. (1985). *Human motivation*. New York: Springer-Verlag. (林 保・宮本美沙子 (監訳) (1989). ヒューマン・モチベーション — 動機づけの心理学 — 金子書房)
- 山下真裕子・甘佐京子・牧野耕次 (2011). レジリエンスにおける心理的ストレス反応低減効果の検討 日本精神保健看護学会誌, 20(2), 11-20.
- 山本真理子・松井 豊・山成由紀子 (1982). 認知された自己の諸側面の構造 教育心理学研究, 30(1), 64-68.
- Zolli, A. & Healy, A. M. (2012). *Resilience: Why Things Bounce Back*. New York: Simon and Schuster.
- (須川綾子 (訳) (2013). レジリエンス — 復活力 — ダイアモンド社)