國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系
教育心理學報，民77，21期，77—98頁

大專學生之責任感與自我統整：艾立克森青年自我統整理論之倫理分析

何 英 奇

本研究旨在探討艾立克森青年自我統整危機理論中有關青年與社會之關係的概念。艾氏認爲二者並非對立，而是具倫理的互動關係，此倫理關係之核心爲「責任」。一方面社會有責任提供青年自由探索的環境與機會，避免限制與壓抑青年，造成青年的疏離；另一方面青年有責任透過此自由的環境，進行價值探索與定向，對社會有所承諾與投入，進而肯定其生命意義，達成自我統整。根據上述觀點，本研究提出影響大專學生自我統整發展之因果模式，並以 972 位大專學生爲對象，利用責任感量表、無力感量表、生命目的測驗與自我認證量表等工具，透過 LISREL 電腦程式之分析，驗證此模式是適切的。本研究其他發現如下：

㈠、大專學生極大多數（98.3%）富有責任感。女生比男生强烈，尤其在「遵守社會規範」與「關心社會」二項上爲然。

㈡、大專學生中約有三分之一抱持無力感，男生之無力感比女生强烈，大學生之無力感也比專科生强烈。

㈢、大專學生之責任感與其無力感具有負相關（r＝－.5）。

㈣、大專學生依其責任感、無力感的高低，可以區分爲「積極行動型」佔65.3%，「有心無力型」佔33%，「冷漠疏離型」只佔 1.7%。後二者可能面臨「生命意義缺乏感」與「自我統整危機」，亟需加以輔導。

根據上述研究發現，本研究提出數項建議，作爲釐訂青年輔導工作政策與措施之參考。

一、問題的背景與研究動機

回顧歷史可發現，不同時代青年表現不同的青年文化。一九六〇年代以後，美國青年興起激進的示威與疏離的嬉皮等反文化運動。至一九七〇年代以後，則進入「自我年代」(me-generation)，青年只關心自己 (Conger & Peterson, 1984; Forisha-Kovach, 1983; Guardo, 1982; Levine, 1981)。法國青年由一九六〇年代的激烈學生運動，進入七〇年代的「無所謂的一代」，沒有政治、道德、思想上的價值堅持；到了八〇年代初期進入「發老板夢的一代」，對企業興起興趣；八〇年代末期又進入「愁飯碗的一代」，只關心就業問題，無暇關心道德與價值問題：（梁其姿，民77）。一九八〇年代後之日本青年也失去一九六〇年代的抗議精神，而形成「新人類」，表現出自我主張，自我表現與逸樂取向的特徵（李永熾，民77）。八十年代臺灣大專青年一方面表現追求物質消費文化，一方面積極追求校園民主與支持環保和農民運動。

檢討世界青年文化的起因，Erikson (1968) 認爲與青年集體追求自我統整 (search for identity) 的需求有關。青年面臨「統整危機」(identity crisis)，必需重新界定個人與社會的關係，解決「我是誰」與「我往何處去」的難題。青年在自我追尋過程中，一方面要求獨立自主（自我界定），不與社會合模；另一方面又離不開其社會文化的限制，需要從社會中獲得歸屬感與意義感。因此，青年的自我與社會多少存在着緊張或對立的關係。

由於社會變遷迅速，導致文化失調與價值混淆，青年在自我追尋的危機過程中，容易產生迷失或步入負面統整 (negative identity) 的道路，青年的激進或疏離現象可能是自我追尋受挫的結果。

大專學生是青年的菁英，社會的中堅。大專學生自我統整的危機一方面反映當前社會文化的危機，另一方面却是引導社會變遷的原動力。依 Erikson (1958, 1964a, 1968) 之觀點，青年與社會是互補，而不是對立的關係，而且更具有倫理的關係。因此，面對青年因自我追尋所產生各種紛雜的青年文化，有必要探究其背後的根本原因，重新釐清青年與社會二者間應有的關係，俾引導青年文化，使其成爲主流文化的先導。本研究的主要目的卽在驗證 Erikson 青年自我統整過程中，有關青年與社會之倫理關係的論點，俾作爲今後輔導青年的理論參考。

二、艾立克森青年自我統整理論之倫理蘊義

㈠艾立克森人生八週期之發展危機與美德

艾立克森 (Erikson, 1968) 認爲人生發展可分爲八階段，每一發展階段都有危機 (crisis) 發生。危機有正負二方面，個體朝着正向解決，有助於後面階段的發展，形成健全人格；反之，則會妨礙其後發展與人格形成。每一發展階段之危機若能順利解決，可獲得不同的美德 (virtue)，增加自我力量 (ego strength)，使其下一階段發展更順利。艾立克森稱「美德」是自我 (ego) 獲得力量、約束與勇氣的潛能 (Erikson, 1964a, p.113)。

這八個階段所要面對的危機分別是：1.初生至一歲：信任對不信任 (trust vs. mistrust) 其美德爲「希望」(hope)。2.二至三歲：自主對羞愧懷疑 (autonomy vs. shame, doubt)，其美德爲「意志」(nill)。3.三至五歲：自動自發對罪疚感 (initiative vs. guilt)，其美德爲「目的」(purpose)。4.六歲至青春前期：勤勉對自卑 (industry vs. inferiority)，其美德爲「勝任」(competence)。5.青少年期：自我認證對自我混淆 (identity vs. identity confusion)，其美德爲「忠誠」(fidelity)。6.成年前期：親蜜對孤立 (intimacy vs. isolation)，其美德爲「愛」(love)。7.成年期：生產對停滯 (generativity vs. stagnation)，其美德爲「關愛」(care)。8.老年期：統整對絕望 (integrity vs. despair)，其美德爲「睿智」(wisdom)。

㈡艾立克森人類倫理的發展歷程與原則

1.艾立克森認爲人類倫理的發展可分爲四個階段：(1)嬰兒期的「前道德」(premorality)：嬰兒未具道德觀念，但母親的關愛，使嬰兒產生「基本信任」有助於後期道德倫理的發展。(2)兒童期的「道德」(morality)：兒童內化家庭與社會的賞罰而學得道德觀念。(3)青少年期的「意識型態」(ideology)：青少年開始探索與實驗，企圖尋找某種意識型態或價值觀作爲人生的方向。(4)成人期的「倫理」：成人開始發展出責任感，透過成家立業，養育教育下一代，並主動關懷社會。(Erikson, 1964a)

2.艾立克森倫理發展的五個原則：(1)發展原則：人類的倫理發展是由兒童期的道德演進到青年期的意識型態，再到成人期的倫理，它是漸進不可跳躍的。(2)意識型態原則：青少年開始探索意識型態與價值，並進而作價值定向，它是朝向成人之成熟倫理的必經路程。(3)生產性 (generativity) 原則：成熟的成人開始關愛並爲下一代負責任。(4)相互性 (mutuality) 原則：成人對嬰兒、兒童、青少年的關愛，一方面使他們得以成長，另一方面也使得成人自己的責任感得以實現，而表現成人的倫理。(5)主動選擇原則：成人的倫理建立在「相互性」與基督的「黃金律」(golden rule) 教訓上 (卽待人如己)，亦卽主動關愛別人，而不只是被動地接受別人的關愛。(Erikson, 1958, 1964a, 1969; Piediscalzi, 1973; Wright, 1973)

㈢青年自我統整之意義及其倫理蘊義

1.艾立克森青年自我統整的意義

艾立克森的人生週期八階段中，特別重視青少年期「自我統整」(ego identity) 發展這一階

段。因爲青少年期危機的解決有賴於前面四階段危機的適當解決，同時此階段危機之解決更預期以後各階段危機的解決。換言之，青少年自我統整發展居於整個發展的樞紐（Erikson, 1968, p.23）。茲將自我統整之含義分述如下：

(1)自我統整包含積極與消極、主觀與客觀、意識與潛意識等不同層面，也包含 self 與 ego 層面。ego 是心理的主動歷程，而 self 則是客體（Erikson, 1956, 1966, 1968, 1972）。

(2)自我統整是個人與其社會、歷史、文化等交互作用的長期發展結果。個人的自我經過統整而形成一複雜的形態（configuration），並產生內在的同一感與連續感（sameness and continuity），以及經驗到心理社會的幸福感（psychosocial well-being），對自身產生貼切感，知道自己是誰與自己往何處去，也瞭解自己的存在及生命的意義。自我統整顯示出個人的獨特性，也牽涉到個人對其環境的適應（Erikson, 1959, 1963, 1968,1972）。

(3)自我統整植基於團體認證（group identity），而成爲一狹隘的集體主義（totalism）；也可植基於人文主義，而成爲寬容的統整（wider identity）(Erikson, 1966, 1968)。

(4)青年自我統整包含七個層面：時間透視、自我確認、角色試驗、職業意願、性別分化、主從分際與價值定向等（Erikson, 1968）。

2.青年期倫理發展的特徵

青年面臨自我統整的危機，亟須確立自己在社會中的角色，因此開始探索某些意識型態（ideology）或價值，進而加以選擇，作爲個人矢志效忠（fidelity）之對象。價值的定向使他相信其目標是有意義的，可作爲未來人生的支柱，避免價值混淆。簡言之，青年自我統整危機期之倫理特徵，就是對價值的忠誠與對生命意義的肯定。（Erikson, 1968）

3.社會對青年的責任

Erikson 倫理學的核心是責任感。就個人而言，從嬰兒期的信任、兒童期的道德、青年期的意識型態、與成人期之關愛、生產性等皆爲個人責任感的表現。就社會而言，社會關愛兒童或提供青少年自由探索的環境就是社會的責任。茲依 Erikson (1964a, 1968) 的觀點 分述如後：

(1)社會提供青少年一個「心理社會準備期」(psychosocial moratorium)，如大專教育，允許青少年自由探索學習，避免過早定向，或强迫接受成人的觀點。(Erikson, 1964b)

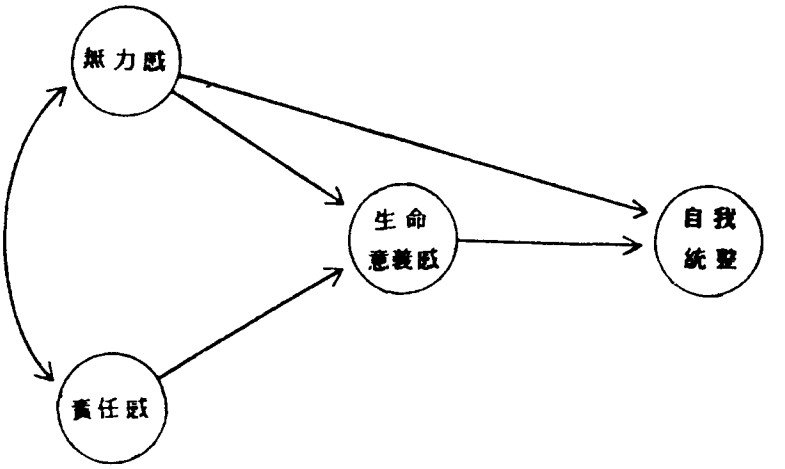
(2)避免給青少年加上「標記」（labelling），導致負面統整（negative identity）。(Erikson, 1963, Evans, 1969)

(3)社會有責任提供青少年有意義的價值觀，作爲他們效忠的對象，但要避免排他性的「集體主義」(totalism)，而應基於人文主義以建立包容性統整（wider identity）。(Erikson, 1966, 1968)

三、艾立克森青年自我統整理論之倫理蘊義的實徵性研究

根據前述 Erikson 青年自我統整理論之分析可知，青年自我統整是個人發展的核心，而統整的形成有賴個人與社會的互動，二者不是對立的，而是具有倫理的關係。青年期是一個「心理社會準備期」（psychosocial moratorium），社會有責任提供青年自由獨立的探索環境與機會，避免强迫限制或壓抑；相對地，青年有責任透過自由的環境作意識型態或價值的探索、選擇與定向，透過社會角色的承擔，而對其社會有所投入與承諾，肯定其生命意義感，進而達成自我統整。假如社會文化環境對青年是冷酷、厭抑的，青年長期受挫會對社會產生無力感，進而形成疏離，而其責任感也會逐漸被腐蝕。另外有些青年會採取激進方式表達其責任感，以克服其無力感。綜合言之，青年的疏離與激進皆顯示青年的自我統整遭遇危機。

根據 Erikson 青年自我統整理論的觀點，筆者提出影響青年自我統整的因果模式如圖一，並進一步以我國大專學生爲對象，以驗證此一因果模式的適切性。



圖一　影響青年自我統整發展的因果模式圖

社會對青年是否提供自由探索環境，部份可由青年對社會文化環境抱持有力感或無力感程度間接加以測得。圖一因果模式表示，青年對社會抱持無力感，直接不利於其自我統整。其次，青年的內在意識——責任感與其社會意識——無力感具有密切關聯，二者影響到其生命意義感，再進而影響其自我統整。茲將本研究的具體目的詳述如後。

㈠研究目的

1.首先從文獻探討中，分析 Erikson (1964a，1968) 之青年自我統整危機 (identity crisis) 理論中有關青年與社會的倫理關係——責任的蘊義。

2.實際調查分析我國大專學生對自身責任的意識狀況。

3.實際調查分析我國大專學生對社會是否抱持無力感。

4.實際調查分析大專學生之責任感與其無力感的關係。

5.調查大專學生依責任感與無力感程度之高低分類的類型人數及其心理特質。

6.提出影響我國大專學生自我統整發展之因果模式，並進一步驗證此模式是否適切。

7.根據研究結果，提出適當建議，供教育與輔導機構釐訂青年輔導工作政策與措施之參考。

㈡研究假設

根據上述研究目的，本研究提出下列假設以爲考驗的依據。（下列諸假設皆指在去除社會期許因素之影響後仍能成立）。

1.大專學生對自身責任之意識方面

大專學生之責任感因校別（專科或大學）、性別的不同而有差異。

2.大專學生對社會的感受方面

大專學生之無力感因校別（專科或大學）、性別的不同而有差異。

3.大專學生之責任感與其無力感具有負相關。

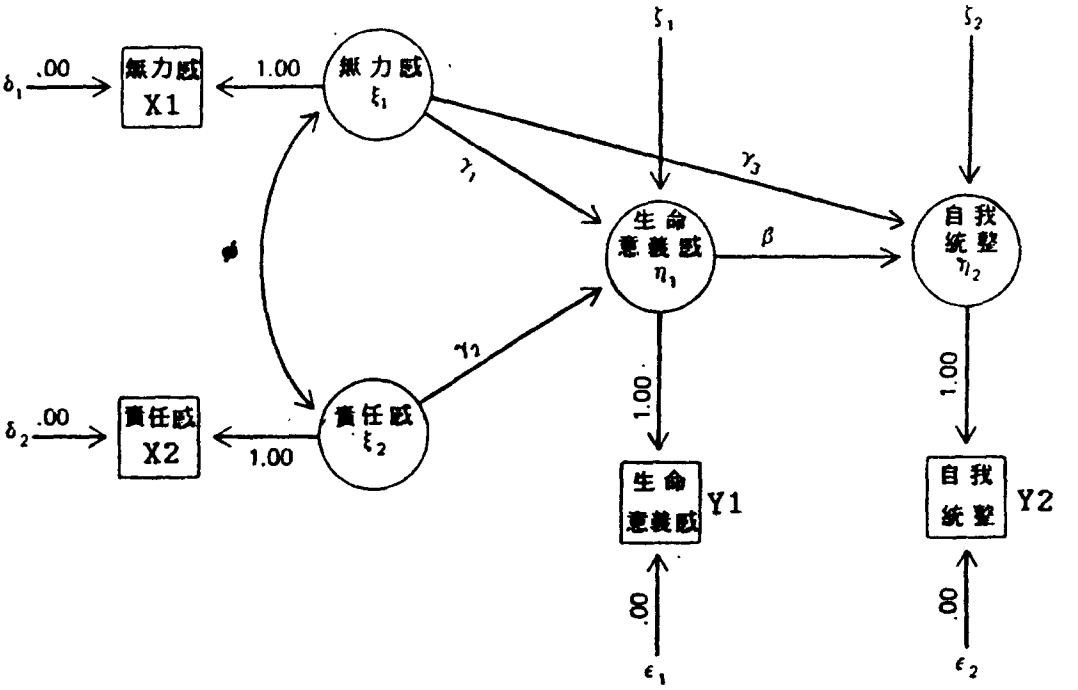
4.大專學生「責任感高——無力感低」與「責任感高——無力感高」二組學生的生命意義感與自我統整分數有差異。

5.大專學生自我統整的發展符合圖二之 LISREL 因果模式。本研究假設模式中各徑路係數考驗皆達顯著水準，整個因果模式之適合度考驗則未達顯著水準。

模式中，無力感與責任感爲自變項，其中方形代表觀察自變項，以 X_1、X_2 表示；圓形代表潛在自變項，以 ξ_1、ξ_2 表示。生命意義感與自我統整爲依變項，其中方形代表觀察依變項，以 Y_1、

Y_2 表示。圓形代表潛在依變項，以 η_1 、 η_2 表示。ξ_1 ，ξ_2 分別爲 η_1，η_2 之殘餘誤差。δ_1，δ_2 分別是 X_1，X_2 之測量誤差，ϵ_1，ϵ_2 分別是 Y_1，Y_2 之測量誤差。本模式假定測量誤差皆爲 0 ，故潛在變項與觀察變項的單位皆爲 1 。

本模式假設：大專學生的無力感（ξ_1）會直接影響其自我統整（η_2）；大專學生之無力感與責任感互爲負相關，二者直接影響其生命意義感，再進而影響其自我統整。



圖二 影響大專學生自我統整發展之 LISREL 因果模式圖

㈢名詞界定

茲將本研究所涉及的重要名詞之一般性定義及其操作性定義界定如下：

1.責任感

本研究將責任感區分爲個人責任與社會責任，亦即個人不僅爲自己的抉擇負責，也能超越自我而爲社會負責。責任感之高低可由「責任感量表」測得。

2.無力感

無力感係指一個人無法預測並控制自己行爲的結果及周遭發生的事物，自己覺得外在之人、事、物的大力量操縱一切，自己處處受制而覺得渺小無助（馬立秦，民73）。無力感之程度可由「無力感量表」測得。

3.生命意義感

生命意義感是指個人對自己生命之意義與目的之知覺與感受的程度。生命意義感之高低可由「生命目的測驗」測得，分數愈高表示個人覺得其生命愈具有意義與目的；反之，分數愈低表示個人覺得生命愈缺乏意義與目的，而感受到「存在的空虛」。

4.自我統整

本研究依艾立克森（Erikson, 1968）的理論作如下的界定：個體進入青少年期後，基於身心發

展與社會的需求，必須把兒童期以來的認同影像加以選擇、排斥或同化，重新統整出一個新的形象，以解決「我是誰」與「我將成爲怎樣的人」的問題，這種整合的過程就是「自我統整」。自我統整發展包括七個層面：時間透視、自我確認、角色試驗、職業意願、性別分化、主從分際與價值定向。大學生自我統整發展的高低，可由「自我認證量表」測量而得，分數愈高表示自我統整發展愈好。

5.社會期許

社會期許是指個人對社會讚譽的需要。社會期許之高低可由「社會期許量表」測得。

方　　法

一、研究對象

本研究受試分別取自師大、政大、工技學院、東吳、淡大、市立師專、臺北商專、臺北護專、四海工專等九校。專科學生有三專與五專，五專學生則取四、五年級學生，大學生則取一、二、三年級學生。一共873人被選取，詳細情形見表一。

表一　接受調查大專之校別、學生性別人數統計

性別＼校別 人數	大學（542人）					專科（430人）			
	師範大學	政治大學	工技學院	東吳大學	淡江大學	市立師專	臺北商專	臺北護專	四海工專
男（502人）	61	30	86	42	31	30	25	50	147
女（470人）	104	98	5	20	65	36	32	110	0
合計（972人）	165	128	91	62	96	66	57	160	147

註：臺北護專自74學年起已招收男生。

二、研究工具

1.責任感量表

筆者參考張春興等（民 73）所修訂與編製之「社會責任感量表」與「公民意識問卷」與 Genthner (1980) 的量表編製「責任感量表」，內容包括社會責任與個人責任兩方面。初編量表共40題，作答方式採五點量表式。量表利用大學生200名進行項目分析，淘汰鑑別指數較低的題目，保留 30 題，這30題再與「社會期許」分數求相關，刪除社會期許性較高的題目 8 題，最後保留22題。最後的量表間隔三週的重測信度爲 .81。量表經因素分析共抽取五個因素，包括遵守社會規範、關心社會、參與社會、自我負責和見義勇爲等，全量表保留爲17題。（何英奇，民76）

2.無力感量表

內部一致性（α）爲 .83。本量表係取自馬立秦（民74）所修訂之「疏離感量表」中的一個分量表。馬氏發現本量表與「公正世界量表」呈負相關，表示它具有初步的建構效度。本研究發現本量表間隔三週之重測信度爲.87，內部一致性信度（α）爲.68。本量表爲五點量表。

3.生命目的測驗

本測驗原爲 Crumbaugh & Maholick (1964) 根據 Frankl (1955) 之意義治療學(logotherapy) 理論編製而成，用來測量個人知覺其生命有無目的與意義的程度。當個人覺得生命無意義時，會感受到「存在的空虛」(existential vacuum)，從而引發「存在的挫折」(existential frustration)。本測驗共有20個題目，爲一種 Likert 式的七點量表，每題中均有兩極對比的情境分列於七點分數的兩端。全量表以總分計。國內宋文里（民66）曾將本量表予以修訂，保留其中有效的18題。宋氏研究發現本測驗與「存在意識量表」之相關爲 －.66，表示本測驗具有初步的建構效度(construct validity)。本研究發現本測驗間隔三週的重測信度爲.85，內部一致性信度（α）爲.89。本測驗具有良好的建構效度與區別效度（何英奇，民76）。

4.自我認證量表

本量表是筆者（民75）根據艾立克森 (Erikson, 1968)的青年自我統整危機(identity crisis) 理論之七個層面爲內容，包括時間透視、自我確認、角色試驗、成就預期、性別分化、主從分際等，並參酌 Byrd (1971) 的「統整混淆量表」(Identity Confusion Inventory) 與Smith (1973) 之「認證量表」(Identity Inventory)，加以編製而成。量表經因素分析後，發現它具有建構效度，符合 Erikson 之統整理論。此外，本量表共有17題，其重測信度爲.85。

5.馬康二氏社會期許量表 (Marlowe-Crowne Social Desiarability Scale)

本量表爲黃光國、楊國樞（民61）所修訂，原量表35題，本研究從中取出27題來使用。本量表用來評量一個人對讚譽需要的高低，得分愈高者，表示其讚譽需要愈高。本研究爲防止受試者在填答量表時，有心理防衛現象而朝社會期許方向作答，故以此量表作爲控制變項之用。

三、實施程序

本研究將上述調查表合訂爲一册，填答時間約爲45分鐘。當選定所要施測的學校班級後，由筆者直接向授課教授接洽調查時間。

四、資料處理

本研究的資料使用 SPSSX 套裝程式 (SPSS, 1983) 與 Jöreskog 和 Sörbom (1984)二人的 LISREL 微電腦程式加以分析。茲將所用的統計方法說明如後：

1.以二因子多變項共變數分析 (MANOCOVA) 考驗校別（專科、大學）、性別變項在責任感五個分量表分數上的差異（共變量爲社會期許分數）。如多變項F值達顯著水準，則進一步利用單變項共變數分析 (ANOCOVA)，進行事後考驗。

2.以二因子共變數分析（校別×性別）分別考驗責任感全量表、無力感量表分數的差異（共變量爲社會期許分數）。

3.爲瞭解大專學生之生責任感與無力感分數分配情形，乃採用次數分配及有關統計（平均數、標準差、偏度、峯度）。

4.以 SPSSX 之 Scattergram 程式分析大專學生依責任感、無力感程度之高低分類的人數分佈。

5.爲瞭解在控制社會期許因素後，大專學生之責任感變項是否與其無力感變項間具有相關，乃採用淨相關 (partial correlation)。

6.以 t 檢定分別考驗「責任感高－無力感低」與「責任感高－無力感高」二組學生在生命意義感與自我統整分數上的差異。

7.以「線性結構關係」(Linear Structural Relations, LISREL) 模式（林清山，民73，民77；Jöreskog & Sörbom, 1984)，來考驗本研究所提出有關 Erikson (1968) 青年統整危機 (identity crisis) 理論模式的適切性。

結 果 與 討 論

一、大專學生對自身責任之意識狀況的分析

㈠校別與性別不同學生之責任感分數的共變數分析

本研究「責任感量表」有五個分量表，故分析時將分量表、全量表分別分析。

1.責任感五個分量表

大專男女生在責任感五個分量表分數的多變項共變數分析結果列在表二，爲了避免「社會期許」之影響，故將「社會期許」列爲共變項。

表二　大專學生在責任感五個分量表分數上的多變項共變數分析結果

變異量來源	Wilks Λ	多變項F值	df
社會期許（共變量）	.884	22.49**	(5,963)
校　別	.976	4.24**	(5,963)
性　別	.877	24.17**	(5,963)
校別×性別	.998	.40	(5,963)

**P＜.01

由表二觀之，校別與性別之F值皆達極顯著水準，表示專科、大學間，男女生間之五個責任感量表分數有差異。故需進一步進行單變項共變數分析，以比較是那些分量表分數有顯著的差異。

校別不同學生在責任感五個分量表分數上的平均數、標準差與單變項共變數分析結果列在表三

表三　校別不同學生在責任感五個分量表分數上的平均數、標準差與單變項共變數分析結果

責　任　感	大　學(542人)		專　科(430人)		MS_H	MS_E	單變項F值 (df=1,967)
	M	SD	M	SD			
遵守社會規範	24.08	3.06	23.32	3.10	113.94	8.03	14.17**
關心社會	17.22	1.91	17.12	1.85	1.84	3.47	.53
參與社會	14.47	1.86	14.56	1.79	1.78	3.26	.54
自我負責	11.17	1.67	11.14	1.73	.12	2.76	.04
見義勇爲	9.20	1.40	9.29	1.43	1.55	2.00	.77

**P＜.01

由表三觀之，在五個分量表中，只有「遵守社會規範」一項的F值達到極顯著水準（F＝14.1 P＜.01），其差異爲大學生比專科生較遵守社會規範。

性別不同學生在責任感五個分量表分數上的平均數、標準差與單變項共變數分析結果列在表四

由表四觀之，在五個分量表中，只有「遵守社會規範」之F值（F＝98.44）與「關心社會」F值（F＝17.76）達到極顯著水準（P＜.01），其差異爲女生比男生較「遵守社會規範」與「關社會」。

表四 性別不同學生在責任感五個分量表分數上的平均數、標準差與單變項共變數分析結果

責任感	男 (502人) M	男 (502人) SD	女 (470人) M	女 (470人) SD	MS_H	MS_E	單變項F值 (df=1,967)
遵守社會規範	22.91	3.25	24.59	2.73	791.46	8.04	98.44**
關心社會	16.93	2.01	17.40	1.74	61.76	3.47	17.76**
參與社會	14.49	1.89	14.52	1.79	6.39	3.26	1.95
自我負責	11.14	1.86	11.17	1.54	5.52	2.77	1.99
見義勇爲	9.28	1.43	9.19	1.39	.54	2.00	.27

**P<.01

2.責任感全量表

大專男女生責任感全量表分數之平均數、標準差列在表五，其共變數分析結果列在表六。爲了避免「社會期許」之影響，故將「社會期許」列爲共變項。

表五 大專學生責任感全量表分數的平均數與標準差

校別 \ 性別 (M / SD / N)	男生 M	男生 SD	男生 N	女生 M	女生 SD	女生 N
專科	63.82	5.16	252	65.67	4.01	178
大學	64.11	5.89	250	66.13	5.28	292

表六 大專學生責任感全量表分數的共變數分析結果

變異來源	SS	df	MS	F
社會期許（共變量）	1836.85	1	1836.85	69.96**
校別	18.47	1	18.47	0.7
性別	1362.43	1	1362.43	51.89**
校別×性別	12.92	1	12.92	.49
誤差	22787.74	967	26.25	

**P<.01

由表六觀之，性別一項之F值達極顯著水準（F=51.89，P<.01），其差異爲女生之責任感高於男生。而大學生與專科生間則無差異。

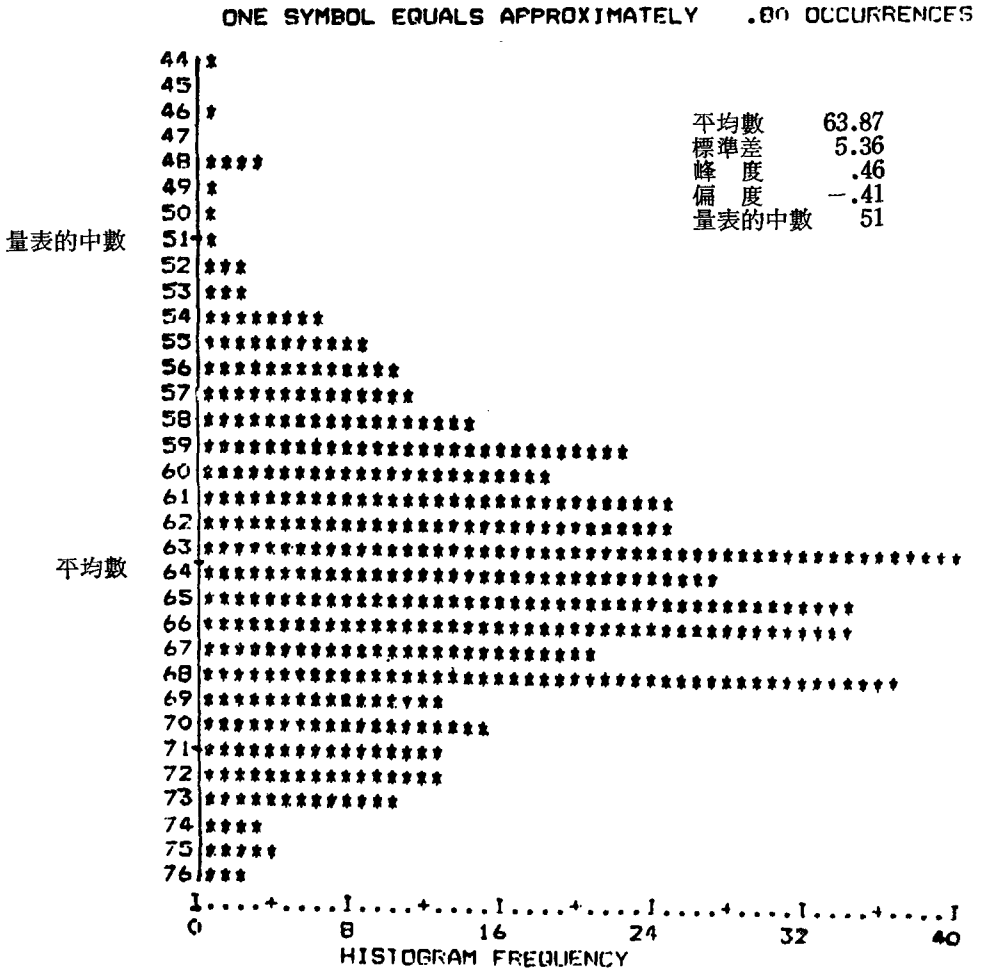
綜合上述分析，就校別而言，大學生只有在「遵守社會規範」分量表上高於專科生，至於在全量表上，二者沒有差異。就性別言，女生整體的責任感高於男生，在「遵守社會規範」與「關心社會」二項上爲然。本研究結果和國內外其他研究結果相同，顯示女生社會化比男性爲佳，所以責任感亦高

(張春興等，民73； Harris, 1957; Schaie & Strother, 1968; Schaie & Parham, 1974; Schopler & Bateson, 1965)。

㈡大專學生責任感分數之分佈狀況

由於責任感分數與社會期許分數之相關爲 .26 (df=971)，已達極顯著水準 (P<.01)，表示社會期許性高者，其責任感分數也有高估現象。因此，如要正確估計我國大專學生責任感狀況，有必要控制社會期許因素之影響。

本研究972名樣本之社會期許分數之平均數爲14.8，標準差爲 4.92。茲以平均數爲中點，取出平均數以下的學生 (465人) 訂爲「低社會期許組」，然後以這一組學生之責任感分數分佈，來估計我國大專學生責任感分數分佈較爲合理。圖二是此465名低社會期許學生之責任感分數的分佈。



圖二　低社會期許大專生 (N=465) 之責任感分數的分佈

由圖二觀之，大專學生責任感分數之平均數爲 63.87，標準差爲 5.36。就其次數分配觀之，此分配之峯度 (Kurtosis) 爲.46，表示此分配比眞正常態分配高狹些。此外，其偏度 (Skewness) 爲 -.41，表示其峯偏向右側，爲一左偏分配 (Nie, *et al.*, 1975)。本研究測量責任感之「責任感量表」共有17題，採五點量尺，3爲其中點，故可得全量表總和的中數爲51，如以51爲參照標準，則大專學生責任感分數之次數分配，高於中數的人數占98.3%，低於中數的人數只占 1.7%。換言之，我國大專學生絕大多數富有責任感，這項寶貴資產宜因勢利導，使其有發揮之處。

二、大專學生對社會的感受——無力感狀況之分析

㈠校別與性別不同之學生的無力感分數的共變數分析

大專男女生無力感分數之平均數、標準差列在表七，其共變數分析結果列在表八。爲了避免「社會期許」之影響，故將「社會期許」列爲共變項。

表七　大專學生無力感分數的平均數與標準差

校別＼性別 (M / SD / N)	男生			女生		
	M	SD	N	M	SD	N
專　　科	40.13	8.02	252	38.53	7.03	178
大　　學	41.65	8.12	250	40.15	7.66	292

表八　大專學生無力感分數的共變數分析結果

變異來源	SS	df	MS	F
社會期許（共變量）	5319.59	1	5319.59	99.87**
校　　別	569.75	1	569.75	10.69**
性　　別	1297.78	1	1297.78	24.36**
校別×性別	9.75	1	53.26	0.99
誤　　差	46233.21	967	53.29	

**P＜.01

由表八觀之，校別之F值已達極顯著水準（F＝10.69，P＜.01），其差異爲大學生之無力感程度高於專科生。性別之F值已達極顯著水準（F＝24.36，P＜.01），其差異爲男生之無力感程度高於女生。

上述分析發現大學生之無力感程度高於專科學生，與國外研究發現教育程度愈高，則疏離傾向愈低之結果不同（馬立秦，民73； Middleton, 1963)。推論其不同原因，一方面可能是本研究只比較大學、專科二種等級，未比較小學、中學、大學等三等級，故結果不同。另一方面，我國大學生在智能、學業上一般優於專科生，他們自視較高，期望較高，相對地，面臨社會環境的挫折，較易產生無力感。

有關疏離感的性別差異之研究結果並不一致。有的研究發現男女無差異 (Jackson, 1973; Wolfstetter-Kausch & Gaier, 1981)；有的則發現女生高於男生 (Claerbaut, 1976; Jutrans, 1981; Maddi, *et al.*, 1979)；另有研究指出男生高於女生（馬立秦，民73；張保光，民75）。本研究發現男生之無力感高於女生，推論其因，可能是社會期待男生在事業發展，期待女生在感情與家庭方面發展，故男生追求事業之壓力較大，期望較大，其面臨社會的壓力較大，較易遭挫折而產生無力感。

㈡大專學生無力感分數之分佈狀況

由於無力感分數與社會期許分數之相關爲 －.31 (df＝971)，已達極顯著水準（P＜.01），表

示社會期許性高者，其無力感分數也有低估現象。因此，如要正確估計我國大專學生的無力感狀況，有必要控制社會期許因素之影響。

本研究972名樣本之社會期許分數之平均數爲 14.8，標準差爲 4.92。茲以平均數爲中點，取出平均數以下的學生（465人）訂爲「低社會期許組」，然後以這一組學生之無力感分數分佈，來估計我國大專學生無力感分數分佈較爲合理。圖三是此465名低社會期許學生之無力感分數的分佈。

圖三　低社會期許大學生（N＝465）之無力感分數的分佈

由圖三觀之，大專學生無力感分數之平均數爲 42.59，標準差爲7.12。就其次數分配觀之，此分配之峯度（Kurtosis）爲 −.16，表示此分配比眞正常態分配平坦一點。此外，其偏度（Skewness）爲.07，表示其峯稍偏向左側，爲一近似對稱的分配（Nie, *et al.*, 1975）。本研究測量無力感之「無力感量表」共有15題，採 5 點量尺，3 爲其中點，故可得全量表總和的中數爲45，如以45爲參照標準，則大專學生無力感分數之次數分配，高於中數的人數占34.7%，低於中數的人數占65.3%。

換言之，我國大專學生中竟然約有三分之一强的人對其身外的人、事、物抱持無力感，這是值得正視的問題，亟待進一步探究其因，並設法加以化解。

三、大專學生之責任感與無力感的相關分析

本節旨在考驗「大專學生之責任感與無力感具有負相關」之假設。

大專學生責任感量表分數與無力感分數之淨相關（控制社會期許因素）列在表九。

表九　大專學生責任感量表分數與無力感分數間之淨相關（控制社會期許因素之影響）

類別＼責任感	遵守社會規範	關心社會	參與社會	自我負責	見義勇爲	全量表
大學 (542)	−.41**	−.32**	−.38**	−.32**	−.27**	−.50**
專科 (430)	−.44**	−.35**	−.31**	−.31**	−.10**	−.49**
男生 (502)	−.42**	−.30**	−.33**	−.26**	−.18**	−.46**
女生 (470)	−.33**	−.32**	−.38**	−.38**	−.26**	−.51**
全體 (972)	−.41*	−.33**	−.36**	−.32**	−.21**	−.50**

*P＜.05　　**P＜.01

由表九觀之，首就責任感五個分量表而言，不論是在大學、專科、男生、女生或全體樣本上，其與無力感之36個淨相關皆爲負，且達極顯著水準。其相關值界於−.1至−.44間，依 Cohen (1977) 之標準，除了專科生在「見義勇爲」（$r=-.1$）與男生在「見義勇爲」（$r=-.18$）等二項之淨相關係數屬弱相關外，其餘34個淨相關係數之關聯程度皆屬中等或强度。

次就全量表而言，不論是在大學、專科、男生、女生或全體樣本上，其與無力感之淨相關（5個）皆爲負，且皆達極顯著水準。其相關值界於−.46至−.51間，依 Cohen (1977) 之標準，五個負相關之關聯程度皆屬强度。

綜合以上分析可知，「大專學生之責任感與無力感具負相關」之假設獲得支持。依 Erikson (1964a, 1968) 之觀點，青年自我統整之發展有賴個人與社會二者依倫理關係互動。一方面社會有責任允許並提供青年自由探索的機會與環境，他方面青年有責任透過此種自由探索之環境與機會，作價值探索與定向，然後對社會有所承諾與獻身。假如社會制度與結構對青年是壓抑的，那麼青年長期受挫會對社會抱持無力感。無力感越高，其責任感也越被腐蝕。

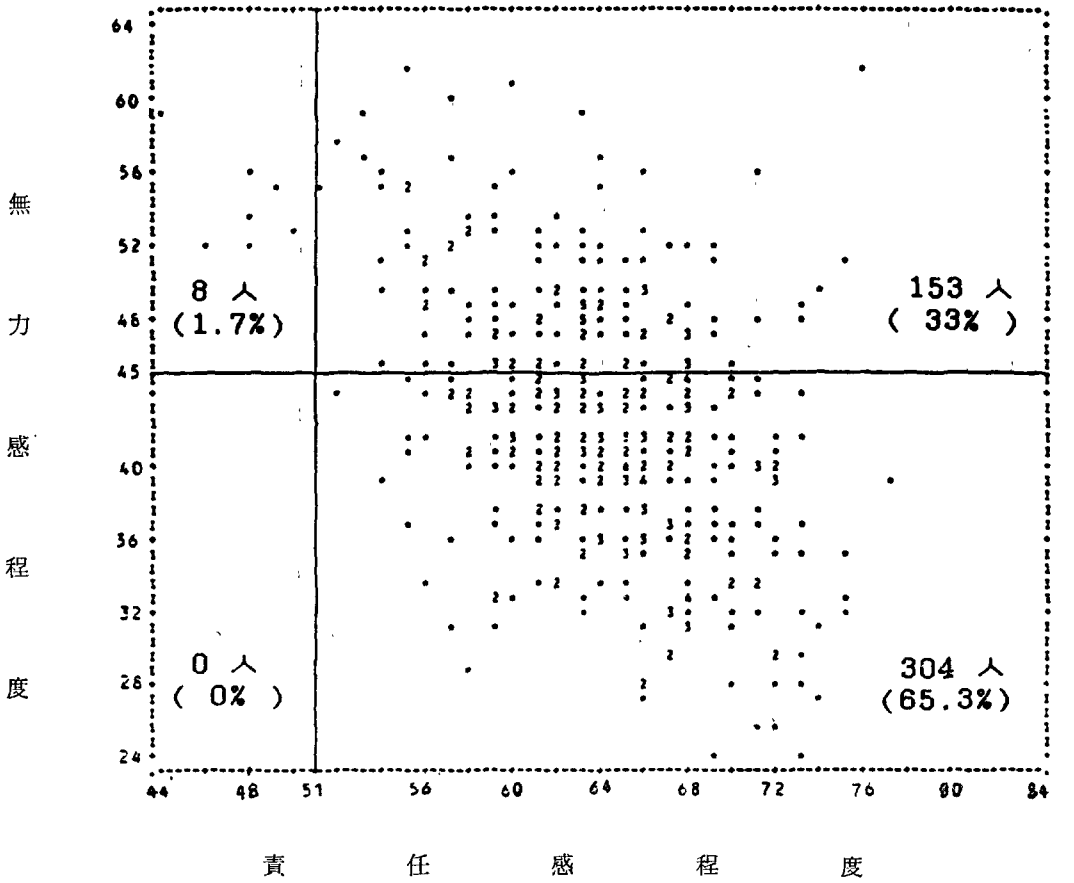
四、大專學生依責任感與無力感程度分類的類型人數分佈及其心理特質分析

前一節曾分析指出，大專學生之責任感與無力感互爲負相關。換言之，大專學生之責任感的高低

，乃是與其對社會所抱持的態度——無力感之高低相互影響的。

爲了進一步探討我國大專學生之責任感與無力感之互動的實際情形，俾瞭解我國大專學生次文化之類型，乃各依測量此二變項之量表的中數（責任感量表之中數爲51，無力感量表之中數爲45），將我國大專學生加以分類。爲了控制社會期許因素之影響，乃取出社會期許分數平均數（M＝14.8）以下學生共 465人，訂爲「低社會期許組」，然後以此組學生來探討我國大專學生之次文化類型較爲合理。

低社會期許大專學生依責任感、無力感程度之高低分類的人數分佈如圖四。



圖四　低社會期許大專學生（N＝465）依責任感、無力感程度之高低分類的人數分佈

由圖四觀之，大專學生責任感高而無力感低者，可稱之爲「積極行動型」，其人數居多數，占65.3%；其次，責任感高但無力感也高者，可稱之爲「有心無力型」，其人數居次，占33%；再者，責任感低而無力感高者，可稱之爲「冷漠疏離型」，其人數極少，只占 1.7%；最後，責任感低而無力感高者之類型，並未出現在本研究裏。

上述「積極行動型」、「有心無力型」與「冷漠疏離型」等三類型學生中，以「有心無力型」和「冷漠疏離型」二類學生最需要加以關注，此二者之共同特徵是對社會抱持强烈的無力感。「有心無力型」組學生雖然對社會抱持無力感，但仍保持强烈的責任感，其內心可能有强烈的掙扎現象。這類學生如果長期受挫，其責任感可能會逐漸被腐蝕，而成爲「冷漠疏離型」。這種心理變化過程值得進一步加以研究。

爲了進一步探討上述「積極行動型」、「有心無力型」與「冷漠疏離型」等三類型學生的心理特質，乃比較這三類型學生在生命意義感與自我統整方面的差異。由於「冷漠疏離型」學生只占極少數（8人），爲避免統計誤差，乃將此類型學生加以省略。「積極行動型」與「有心無力型」二類型學生之生命意義感與自我統整的 t 檢定結果如表十。

表十 「積極行動型」與「有心無力型」二類大專學生之生命意義感及自我統整分數的 t 檢定結果

組別	生命意義感		自我統整	
	M	SD	M	SD
積極行動型(304人)（責任感高一無力感低）	84.44	13.62	54.84	8.21
有心無力型(153人)（責任感高一無力感高）	73.68	13.84	50.52	6.26
t 值 (df=452)	7.43**		2.08*	

*P<.05 **P<.01

由表十觀之，「積極行動型」學生的生命意義感（t=7.43，P<.01）與自我統整發展（t=2.08，P<.05）皆顯著地高於「有心無力型」學生。上述結果顯示「有心無力型」學生可能面臨 Frankl (1959, 1967) 所說的「存在的空虛」(existential vacuum) 以及 Erikson 所指出的「統整危機」(identity crisis)。因「冷漠疏離型」學生極少，雖未列入 統計檢定，但其生命意義感與自我統整之平均數（分別爲70.53，48.62）皆低於「有心無力型」，似可推論此類型學生與「有心無力型」學生一樣也可能同樣面臨「存在的空虛」與「統整危機」。

瞿海源（民73）曾將臺灣青年次文化分爲「積極行動型」、「疏離型」與「冷漠從俗型」。本研究實際分析發現臺灣大專學生次文化可區分爲「積極行動型」、「有心無力型」與「冷漠疏離型」，與瞿氏之看法大體相似。

五、影響大專學生自我統整發展之因果模式的驗證

Erikson (1958, 1964a) 指出，青年最易面臨自我統整危機 (identity crisis)。青年要解決此危機，有賴青年和社會依倫理關係互動。一方面社會有責任提供自由獨立的學習環境和機會；他方面青年有責任透過自由環境作意識型態或價值的探索、選擇與定向，以發展其忠誠感 (fidelity)。Frankl (1959, 1967) 也指出，人有追求生命意義的意志，而生命意義的肯定與實現必須透過「自我超越性目標」(self-transcendent goal) 來達成。青年透過價值的選擇與定向，對社會有所承諾與獻身，肯定其生命目標與意義，進而達成自我統整。社會對青年是否盡到提供自由充分的探索環境與機會的責任，部份可由青年對社會文化環境所抱持的無力感程度間接反映出來。

依據 Erikson 青年自我統整發展的倫理蘊義，筆者提出「影響大專學生自我統整發展的因果模式」如圖二（詳見研究假設五），並進一步以我國大專學生972名爲對象，驗證此因果模式的適切性。

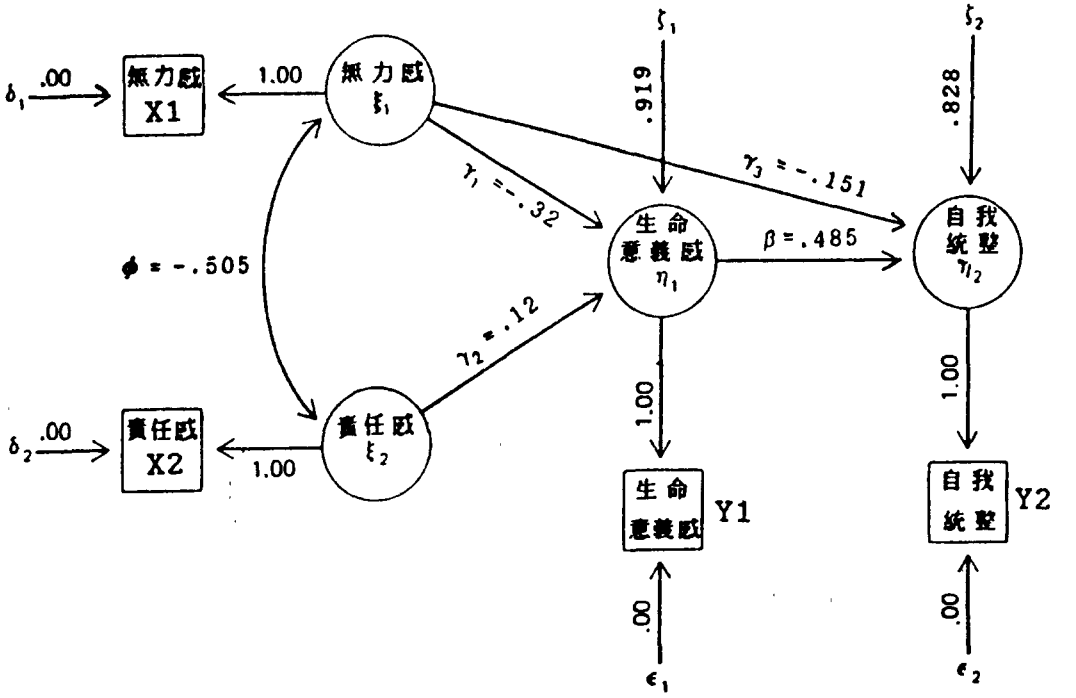
大專學生在本因果模式中四個變項— 無力感、責任感、生命意義感與自我統整等四者間之淨相關矩陣（已控制社會期許因素之影響）如表十一。

利用 LISREL 電腦程式之分析（林清山，民73，民77； Jöreskog & Sörbom, 1984），本研究因果模式圖中各徑路係數如圖五。

表十一　大專學生（N＝972）之無力感、責任感、生命意義感與自我統整等變項間之淨相關矩陣（控制社會期許因素）

變　　項	無 力 感	責 任 感	生命意義感	自 我 統 整
無　力　感	1.000			
責　任　感	－.505**	1.000		
生 命 意 義 感	－.380**	.281**	1.000	
自 我 統 整	－.335**	.243**	.542**	1.000

**P＜.01



圖五　影響大專學生自我統整發展的 LISREL 因果模式（N＝972）

表十二　因果模式各徑路係數之 t 檢定與因果模式適合度之 χ^2 檢定結果及結構方程式之決定係數（N＝972）

	β	γ_1	γ_2	γ_3	ξ_1	ξ_2
徑　路　係　數	.485	－.32	.12	－.151	.919	.828
t　值	15. 95**	－8.85**	3.31**	－4. 96**	20. 86**	20. 85**
因果模式適合度檢定	χ^2 ＝1.62 (ns)					
結構方程式之決定係數	生 命 意 義 感		自 我 統 整		整　體	
	.155		.313		.178	

**P＜.01

本研究因果模式中各徑路係數之 t 檢定、因果模式適合度 χ^2 檢定結果與結構方程式之決定係數列在表十二。

由圖五與表十二觀之，因果模式中各徑路係數之 t 值皆達極顯著水準（P<.01），表示本研究之因果模式各徑路係數是有意義且重要的。茲將各徑路係數之因果途徑說明如後：

1. $\gamma_1=-.32$：大專學生對社會抱持無力感會影響其生命意義感。無力感愈高，其生命意義感愈缺乏。本徑路支持 Erikson (1964) 與 Frankl (1959, 1967) 之觀點。

2. $\gamma_2=.12$：大專學生之責任感影響其生命意義感。本徑路與其他相關的研究結果相符（何英奇，民76；Doerries, 1970; Neuber & Genthner, 1977; Simmons, 1980)。

3. $\beta=.485$：大專學生之無力感與責任感共同影響其生命意義感，生命意義感再進而影響其自我統整。本徑路支持 Erikson (1964, 1975) 的觀點，也與 Cote & Levine (1983) 之研究結果相符。

4. $\gamma_3=-.151$：大專學生之無力感也可直接影響其自我統整。無力感愈高，其自我統整之發展愈困難。本徑路與其他相關研究的結果相符 (Oken, 1973; Reimanis, 1974; Simmons, 1973; Wilkerson *et al.*, 1982)。

5. $\xi_1=.919$，$\xi_2=.828$：此二徑路係數分別是「生命意義感」與「自我統整」二個依變項的殘餘誤差，表示尚有其他因素影響依變項；不過不包括在本研究範圍內。綜合上述分析可知，本研究之因果模式各徑路係數是有意義的。

本研究之因果模式爲「過度認定模式」(over identified model)，故可進行適合度考驗 (Pedhazur, 1982)。由表十二之因果模式適合度檢定結果發現，卡方值未達顯著水準（$\chi^2=1.62$，P>.05），表示本因果模式適合實際觀察資料。換言之，本研究所提出之「影響大專學生自我統整發展的因果模式」被證實爲適切的，足以解釋我國大專學生自我統整發展的過程。

表十二第三部份是本因果模式中，影響依變項之三個結構方程式的決定係數。其中(1)無力感與責任感共同可解釋「生命意義感」之總變異量的15.5%；(2)無力感與生命意義感共同可解釋「自我統整」總變異量的31.3%；(3)就整個模式而言，全部自變項共同可以解釋「生命意義感」與「自我統整」二個依變項之總變異量的17.8%。依 Cohen (1977) 之標準，上述三個決定係數已達強度關係，表示本因果模式三個結構方程式獲得強度的支持。

綜合上述徑路係數與模式適合度之考驗結果，以及結構方程式之決定係數之強度，本研究所提出「影響大專學生自我統整發展之因果模式」是適切的。

結論與建議

根據上述研究發現，歸納五項結論如下：

一、大專青年自我統整危機的問題，有賴青年與其社會二者間建立倫理的互動關係，才能有效解決。此倫理關係之核心爲「責任」

本研究根據 Erikson 青年自我統整危機理論中，有關青年與社會之倫理關係的概念，提出影響我國大專學生自我統整發展之因果模式，並進一步驗證此模式是適切的，可供建立青年輔導工作之理論的參考。

二、大專學生絕大多數富有責任感

本研究發現大專學生絕大多數 (98.3%) 富有責任感。女生之責任感比男生强烈，尤其在「遵守社會規範」與「關心社會」二項上爲然。政府與社會宜因勢利導青年的責任感。

三、大專學生中約有三分之一對社會抱持無力感

本研究發現大專學生中約有三分之一 (34.7%) 抱持無力感。男生之無力感比女生强烈，大學生

之無力感也比專科生强烈。此種現象有待進一步探究其因並加以化解。

四、大專學生之責任感與其對社會抱持的無力感間具有負相關

本研究發現大專學生之責任感與無力感之相關爲－.505。

五、大專學生可以區分爲「積極行動型」、「有心無力型」與「冷漠疏離型」

本研究發現大專學生依其責任感、無力感的高低，可以區分爲「積極行動型」占65.3%，「有心無力型」占33%，「冷漠疏離型」只占1.7%。後二者面臨「生命意義缺乏感」與「自我統整危機」，亟需加以輔導。

根據上述結論，茲提數項建議供釐訂青年輔導工作之政策與措施之參考：

一、正確瞭解青年自我統整與青年文化的本質

青年文化乃青年集體追求其統整（identity）之表現，其本質是倫理責任之實踐。亦即青年需對自身探索與定向，對社會有所承諾與獻身，肯定其生命意義，達成自我統整。青年的激進與疏離文化乃是青年自我統整發展受挫之結果，也反映成人社會文化可能有缺失，故不宜以叛逆視之，强加壓制。

二、提供大專青年自由探索的環境

大專教育階段乃是「心理社會準備期」（psychosocial moratorium），學校宜提供有彈性的自由學習環境，如擴充轉系、轉校與進修的機會或管道。課程宜有彈性，如實施輔系、雙學位制。

青年有强烈追求人生意義與價值的需求。現代社會急遽變遷，青年最易感受價值混淆與意義感的缺乏，學校與社會有責任提供有意義的價值觀供青年探索與選擇，以作爲其未來人生的支柱。但應避免只提供狹隘、排他性的價值觀或强調集體主義。

學校是探求眞理的場所，大專教師與行政人員宜建立專業倫理，避免形成科層體制，限制師生間之溝通，妨害學生自立人格的發展。

三、積極輔導青年，消除其無力感

學校與社會應針對「有心無力型」與「冷漠疏離型」青年，探究其因，從多方面配合，消除其無力感。以下數點可供參考：

1.落實民主政治根基，鼓勵大專青年參與政治、社會、學校活動。有關學校訓導措施，學生代表選舉，學生刊物之審核皆宜配合民主教育目標作適當的改變。

2.在政治、經濟、社會、教育……等各方面建立公正的制度與規範，消除特權，增進政府公信力，化解青年的無力感。

3.青年富於熱情、責任與理想，但往往不切合實際，故常遭遇挫折而產生無力感，這方面有賴學校給予個別輔導，協助青年訂定適當的期望。

參考文獻

李永熾（民77）八〇年代日本青年文化的展望。**中國論壇，25卷，12期，68～72頁。**

何英奇（民75）我國大學生次文化及其相關因素之研究。**師大教育心理學報，19期，105～48頁。**

何英奇（民76）大專學生之生命意義感及其相關：意義治療法基本概念的實徵性研究。**師大教育心理學報，20期，87～106頁。**

宋文里（民66）**存在意識之研究及其在高中生輔導上之意義**。國立臺灣師範大學教育研究所碩士論文。

林清山（民73）「線性結構關係」（LISREL）電腦程式的理論與應用。**測驗年刊，31輯，149～164頁。**

林清山（民77）驗證性因素分析的理論及應用。**測驗年刊，35輯，117～136頁。**

梁其姿（民77）歐洲八〇年代的青年文化。**中國論壇**，25卷，12期，62～67頁。

馬立秦（民73）社會學上疏離之研究（上）。**中國論壇**，18卷，4期，60～64頁。

馬立秦（民74）這是一個公正的世界嗎？——臺灣大學生對這個問題的看法。**中國論壇**，19卷，8期，43～46頁。

張保光（民75）國民中學組織氣氛與學生疏離感之關係。**師大教育研究所集刊**，28輯，381～390頁。

張春興、黃德祥（民73）**高中及大專學生社會責任感之分析研究**。生命禮俗研討會論文。

黃光國、楊國樞（民61）個人現代化程度與社會取向强弱。**中央研究院民族學研究所集刊**，32期，245～278頁。

瞿海源（民73）臺灣青年文化的社會分析。**中國論壇**，18卷，1期，20～25頁。

Byrd. R. C. (1971). *Identity confusion and related variables as factors in college droupout: An exploratory study with implications for counseling.* Unpublished doctoral dissertation, University of New Jersey.

Claerbaut, D. P. (1976). A study of black student alienation at small private liberal arts colleges. *Dissertation Abstracts International,* **36**, 7682-A.

Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences.* (Revised ed.) New York: Academic Press.

Crumbaugh, J. C. & Maholick, L. T. (1964). An experimental study in existentialism: The psychometric approach to Frankl's concept of "noögenic neuroses." *Journal of Clinical Psychology,* **20**, 200-207.

Conger, J. J. & Peterson, A. C. (1984). *Adolescence and youth:* 3rd ed. New York: Harper & Row.

Cote, J. E. & Levine, C. (1983). Marcia and Erikson: The relationships among ego identity status, neuroticism, domagtism and purpose in life. *Journal of Youth and Adolescence,* **12**, 43-53.

Erikson, E. H. (1956). The problem of ego identity. *Journal of American Psychological Psychoanalytic Association,* **4**, 54-121.

Erikson, E. H. (1958). *Young man Luther.* New York: Norton.

Erikson, E. H. (1959). Identity and life cycle. Monograph *Psychological Issues.* Vol. I, New York: International Univerersity Press.

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society.* 2nd. ed. New York: Norton.

Erikson, E. H. (1964a). *Insight and responsibility.* New York: Norton.

Erikson, E. H. (1964b). A memorandum on identity and negro youth. *Journal of Social Issues,* **20**, 29-42.

Erikson, E. H. (1966). The concept of identity in race relations: Notes and queries. *Daedalus, XCV,* 1, 145-170.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis.* New York: Norton.

Erikson, E. H. (1969). *Gandhi's truth: On the origins of militant nonviolence.* New York: Norton.

Erikson, E. H. (1972).Autobiographic notes on the identity crisis. In G. Holton (Ed.) *The twentieth century sciences: Studies in the biography of ideas.* New York: Norton.

Evans, R. I. (1967). *Dialogue with Erik Erikson.* New York: Dutton.

Forisha-Kovach, B. (1983). *The experience of adolescence.* Glenview, Illi: Scott, Foresman & Co.,

Frankl, V. E. (1959). *Man's search for meaning: An introduction to logotherapy.* Boston: Beacon Press.

Frankl, V. E. (1967). *Pschotherapy and existentialism.* England: Penguin Books.

Genthner, R. W. (1980). Personal responsibility. in R. H. Woody (ed.) *Encyclopedia of Clinical Assessment.* Vol. I. San Francisco: Jossey-Bass.

Guardo, C. J. (1982). Student generations and value change. *The Personnel and Guidance Journal,* **60,** 500-503.

Harris, D. S. (1957). A scale for measuring attitudes of social responsibility in children. *Journal of Abnormal and Social Psychology,* **55,** 322-326.

Jackson, D. W. (1973). Alienation and identity-role diffusion in late adolescence. *The Journal of Psychology,* **83,** 251-255.

Jöreskog, K. G. and Sörbom, D. (1984). *LISREL VI, User's guide.* Mooresville, Indiana: Scientific Software.

Jutras, W. A. (1981). Adolescent alienation and locus of control. *Dissertation Abstracts International,* **42,** 1404-A.

Levine, A. (1981). Today's college students: going first class on the Titanic. *Change,* March, 16-21.

Maddi, S. R. *et al.,* (1979). An alienation test. *Journal of Humanistic Psychology,* **19,** 73-76.

Middleton, R. (1963). Alienation, race, and education. *American Sociological Review,* **28,** 973-977.

Neuber, K. A. and Genther, R. W. (1977). The relationship between ego identity, personal responsibility, and facilitative communication. *Journal of Psychology,* **95,** 45-49.

Nie, N. H. *et al.,* (1975) *SPSS: Statistical pakage for the social sciences.* 2nd ed. New York: McGraw-Hill.

Oken, D. (1973). Alienation and identity. In F. Johnson (Ed.), *Alienation: Concept, terms, and meaning.* New York: Seminar Press. 83-109.

Pedhazur, E. J. (1982). *Multiple regression in behavioral research.* New York: Holt, Rinehart & Winston.

Piediscalzi, N. (1973). Erik H. Erikson's contribution to ethics. *Journal of Religion and Health,* **12,** 169-180.

Reimanis, G. (1974). Psychosocial development, anomie, and mood. *Journal of Personality and Social Psychology,* **29,** 355-357.

Schaie, K. W. & Parham, J. A. (1974). Social responsibility in adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology,* **30,** 483-492.

Schaie, K. W. & Strother, C. R. (1968). A cross-sequential study of age changes in cognitive behavior. *Psychological Bulletin,* **70,** 671-680.

Schopler, J. & Bateson, N. (1965). Social power. In L. Berkowitz (Ed.) *Advances in experimental social psychology.* (Vol. 2) New York: Academic Press. 177-219.

Simmons, D. A. (1973). Further psychometric correlates of the identity achievement scale. *Psycological Reports,* **32,** 1042.

Smith, P. M. (1973). *Construction for an identity measurement.* Unpublished doctoral dissertation. University of Pittsburgh.

SPSS (1983). *SPSSX User's guide,* New York: McGraw-Hill.

White, M. O. (1971). Alienation and self-esteem as they relate to race, sex, socioeconomic and school variables in ùrban high school age youth. *Dissertation Abstracts International,* **32,** 803-804-A.

Wilkerson, J. *et al.* (1982). Alienation and ego identity in adolescents. *Adolescence,* **17,** 133-139.

Wolfstetter-Kausch, H. & Gaier, E. L. (1981). Alienation among black adolescents. *Adolescence,* **16,** 471-485.

Wright, J. E. Jr. (1973). *Responsibility as an ethical norm in the thought of Erik H. Erikson.* Unpublished doctoral dissertation, University of Southern California.

Bulletin of Educational Psychology, 1988, 21, 77—98.
Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, China.

COLLEGE STUDENTS' SENSE OF RESPONSIBILITY AND EGO IDENTITY: AN ETHICAL ANALYSIS OF ERIKSON'S EGO IDENTITY OF YOUTH

YING-CHYI HO

ABSTRACT

This study investigates the relationship between youth and society in terms of Erikson's identity crisis theory of youth. The core concept of Erikson's ethics is responsibility. On one hand, society has a responsibility to provide free environment and opportunities for the youth to explore. If the youth is oppressed by society, he will become alienated. On the other hand, the youth has also a responsibility to explore and ascertain his values, and then commit himself to the society. In this way, his meaning of life will be affirmed and his identity will be formed. Based on the preceeding conception, a causal model of identity development of college students is proposed.

The subjects are 972 students from colleges and junior colleges. The findings are as follows:

1. The causal model of identity development was found to be relevant for Chinese college students.

2. Most of the students (98.3%) have a sense of responsibility. The girls' sense of responsibility is stronger than that of boys, especially on the subscales of "Abiding by Social Norm" and "Care for Society".

3. One-third of the students feel powerless. The boys' feeling of powerlessness is stronger than that of girls, and the college students are found to be stronger than junior college students on this variable.

4. There is a negative relationship between responsibility and powerlessness among students.

5. Three types of student subculture are identified in terms of the degree of responsibility and powerlessness. They are "Ative type" (65.3%), "Powerless type" (33%), and "Alienated type" (1.7%). The students of the last two types are probably experience an existential vacuum and an identity crisis, as judged from their responses on two measures.

Based on the preceeding findings, some recommendations for policy making and practices in youth guidance and service are offered.