

# “いじめ”への対処と大学生期の適応（Ⅰ）

—女子学生における過去の「いじめ・いじめられ体験」と自我同一性<sup>(1)</sup>—

Coping to “Ijime” (Bullying) and the Adjustment in College Years

—On after effects to ego-identity status in female students—

弘前大学教育学部 豊嶋 秋彦<sup>(2)</sup>  
宮園耳鼻科クリニック 石 永 なお美  
弘前大学保健管理センター 遠 山 宜 哉

---

## I 問題

I-1 いじめの公的統計と社会的ならびに「教育心理学的」関心の動向

I-2 いじめの実態と回顧的方法の意義

I-3 長期的経過（予後）研究の意味

## II 調査の手續と方法

## III 「いじめ・いじめられ体験」の実態

## IV 「いじめ・いじめられ体験」と大学生期の自我同一性との関連性

IV-1 過去の体験と自我同一性

(1) 全体的状況—被害・加害体験の強度と自我同一性

(2) 被害の時期・対処と自我同一性

(3) 加害体験の時期・周囲のいじめへの対応と自我同一性

IV-2 現在の意味づけと自我同一性

## V 要約と展望

付・質問紙

---

## I 問題

I-1 いじめの公的統計と社会的ならびに「教育心理学的」関心の動向

「校内暴力」にかわって「いじめ」がジャーナリズムによって次々と報道され、深刻な「社会問題」として認知されたのは1980年代中期であり、教育ジャーナリズムも1985年に次々に特集号を組んだ<sup>(1)</sup>。もっとも教育現場においては「いじめ」の増加と変質<sup>(2)</sup>はそれ以前から指摘され対策も提起されてい

---

(1) このテーマは当初、石永によって弘前大学教育学部小学校課程卒業研究として構想された。本稿のⅢ章及びⅣ-1節の一部は、第46回東北心理学会大会（1992. 8）において、石永・豊嶋によって発表された。

(2) 心理学科教室教育心理学学科目。保健管理センター非常勤カウンセラー。

た<sup>3)</sup>が、一般には“仲間に向けられた校内暴力”という文脈で捉えがちだったと思われる。その後、文部省統計によれば1985（昭和60）年度上半期のみで発生校数21,899校、発生件数155,066件にのぼっていたいじめは、昭和62年度には通年で8,506校35,067件に急減して、以後も漸減し、平成2年度では、公立学校1校当たり発生件数は微々たる数値に過ぎないとされる（表1）（『平成3年度青少年白書』）。公式統計のこうした推移と符合して、教育ジャーナリズムの主関心も不登校（登校拒否）にシフトされていく。他方、教育心理学会の動向は、1985年度から『教育心理学年報』誌に掲載されている「わが国の最近一年間における教育心理学の研究動向と展望」で見ると、1990年度までの間の日本教育心理学会での口頭発表は10数篇であり、『教育心理学研究』誌の掲載論文にいたっては、竹村ら（1988）の1論文に留まる（長田 1986, 竹内 1987, 相川 1988, 内藤 1991）。しかも、1987・1989年度の『年報』では、いじめへの言及すら無いか僅かなのである。教育心理学会のかかる動向は、我が国の教育心理学界が社会問題や教育問題に対する実践的あるいは社会的レリバンス practical (social) relevance に鈍感であることを如実に示すと言わざるをえない。こうして、いじめ現象に対する「社会問題」としての関心は相対的に低下し、教育心理学界での関心も相対的あるいは絶対的に弱いと結論することができよう。

表1 平成2年度におけるいじめの発生状況

	公立学校数	発生校数	発生件数	1校当たり発生数
小学校	24,586校	3,163校	9,035件	0.4件
中学校	10,588	3,403	13,121	1.2
高等学校	4,177	888	2,152	0.5
計	39,351	7,454	24,308	0.6

（「平成3年度 青少年白書」による。）

公式統計のこうした推移と符合して、教育ジャーナリズムの主関心も不登校（登校拒否）にシフトされていく。他方、教育心理学会の動向は、1985年度から『教育心理学年報』誌に掲載されている「わが国の最近一年間における教育心理学の研究動向と展望」で見ると、1990年度までの間の日本教育心理学会での口頭発表は10数篇であり、『教育心理学研究』誌の掲載論文にいたっては、竹村ら（1988）の1論文に留まる（長田 1986, 竹内 1987, 相川 1988, 内藤 1991）。しかも、1987・1989年度の『年報』では、いじめへの言及すら無いか僅かなのである。教育心理学会のかかる動向は、我が国の教育心理学界が社会問題や教育問題に対する実践的あるいは社会的レリバンス practical (social) relevance に鈍感であることを如実に示すと言わざるをえない。こうして、いじめ現象に対する「社会問題」としての関心は相対的に低下し、教育心理学界での関心も相対的あるいは絶対的に弱いと結論することができよう。

### I-2 いじめの実態と回顧的方法の意義

言うまでもなく、文部省統計は少なくとも三つのバイアスを被っている。第一のバイアスは、文部省に対して学校が「開示」を応諾した（あるいは応諾せざるをえないほどの）事例が拾いあげられたに過ぎない点であり、もしこの統計が教育委員会を経て文部省に提出する手続きをとっているとしたら、教育委員会からサンクションされる懸念のゆえに、このバイアスには一層拍車がかかる。

第二のバイアスは、文部省統計が、「学校としてその事実（関係児童生徒、いじめの内容等）を確認しているもの」（『平成3年版青少年白書』253頁）に限られる点である。1984年に実施した東京・大阪の小学6年生と中学2年生の計44学級における対生徒と対教師調査から「いじめ四層構造論」を提出した森田は、所属する学級において、小学6年生の35.8%、中学2年生の16.0%がいじめられ体験をもち、小学6年生の38.6%、中学2年生の27.5%がいじめ体験をもつ事実を報告し（1985）、岡山市の公立中学2校の1・2年生15学級で調査した古市ら（1989）は、4月から11月までの間に所属学級で15.9%がいじめられ体験、21.1%がいじめ体験をもつ事実を報告した。更に森田（1986）によれば、前出の調査においてどの学級でも、過半数の生徒は学級内のいじめを認知しているのに、教師にはそれが視えない「教師にとっての不可視性」を指摘している。「学校としてその事実を確認できる」いじめは、そもそも一部に過ぎないのである。

第三のバイアスは、社会・教育問題として焦点化されないと、往々にして、研究者は実践的レリ

バンスの高いトピックスよりも「学会的」レリバンスの高い課題に注意をむけがちだし、教師も多忙な日常業務という現実への逃避に陥りがちなことである。このように、社会・教育問題としての話題性が薄れると、研究者も教師（大学教官）もそのトピックスへの認知関を上昇させ、可視性を低下させるであろうことは、大学生の留年問題の研究史によくあらわれている（豊嶋 1988）。

以上要するに、表1の背後には膨大な暗数が存在するのに、減少したとの言説が一層関心を低下させているおそれもあると言えよう。もっとも公式統計における減少は、実態レベルでの減少を反映することも「調査科学」の常識ではある。ところが、やはり、文部省統計では、生徒間暴力の発生状況は昭和60（1985）年前後を境に再び増加に転じている（前掲白書250頁）<sup>9</sup>。可視性が低下したであろう一方で、生徒間暴力として公然化する深刻な〈被-加害〉事例は増加したのである。

こうして、まずいじめ現象の実態を捉えることが必要になるが、森田や古市らのように「現在のいじめ・いじめられ」を調査する方法には、当事者が一定の現象に〈いじめ〉としての意味づけを与えるか否か、という「当事者における定義」をめぐる、次のような問題がひそむ。

その第一は、武井（1987）の提出した問題であり、いじめ統計の小学校から中学校にかけての減少が、“実態としての減少ではなく、いじめとけんかを区別できる認識能力の発達による、認知レベルでの減少の反映（115-116頁）”という問題である。その第二は山本ら（1988）の指摘する“渦中にあるときは実情のありのままの表現は困難で、（大学生になってからのように）時間的・心理的に距離をおいて見ることができはじめて、率直な認知や表明が期待できる（152頁）”という点である。

こうして本研究では、大学生に過去の「いじめ・いじめられ」体験を問うという回顧的方法によって、“認識能力が発達した時点の、距離をおいた「当事者における定義」のレベルで、いじめ現象の実態を捉えることを第一の目的とする。

### I-3 長期的経過（予後）研究の意味

心理学・社会学からのいじめ研究の多くは、例えばいじめの集団構造（森田 1985、富士原ら 1986）や、関係者の態度とその構造（竹村ら 前掲、森田ら 1986、吉川ら 1986、小宮山 1986）・被害者の特徴（神原ら 1985、高石 1985、浜名 1985）・家族要因（権平ら 1986、小宮山 前掲）など、いじめ現象のその時点における構造や背景要因の探索に焦点があてられてきた。しかし我々の「〈大学生〉学」研究が明らかにしてきた通り、ある要因・特徴・構造が、ある時点（ $t_x$ ）の適応に対して及ぼす機能と、後続時点（ $t_{x+n}$ ）の適応や $t_{x+n}$ までの適応過程に及ぼす機能が逆方向を呈することもしばしばであって（例えば豊嶋ら 1987）、長期的追跡が不可欠なのである。さらに集団構造や背景要因よりも、いじめ現象に対して当事者や周囲がとる事後的な対処が、その後の経過を規定するかもしれない。清水（1986）は、“いじめを契機とした主体的な自我確立と他者への思いやりとが、人格発達を促進することもある（147頁）”と述べているが、こうした論理はしばしばいじめの加害者やいじめに有効な介入ができない教師の合理化として利用される危険があるとはいえ、いじめの要因分析と同時に当事者達の対処と予後の研究が重要であることを示す指摘と言えよう。そして実は学校（大学）精神衛生にせよ学校（大学）教育にせよ、在学中の適応・自己実現ではなく卒業後の適応・自己実現という結果変数、いわば「予後」によって、はじめてその機能・成否が明らかに

なるのである（豊嶋 1993）。

しかし、少なくとも教育心理学の領域においては、いじめられの結果として非行の存在を示唆した小島（1990）を貴重な例外として、その後の経過に焦点はあてられていない。それに対して大学精神衛生・大学保健管理の領域では予後研究が注目されつつある。まず神戸大学保健管理センターを中心とした研究グループは、来談学生の中に“過去に「いじめられ」体験をもち、来談時における悩みや思考の表現が稚拙（即ち対人関係に稚拙）で、もどかしく感じられる事例”があることに注目して、「いじめられ体験による心の傷が大学生期の精神不健康をもたらしている」との仮説の下に、神戸大学と神戸商船大学の新生全員を対象とする公式調査を実施した（奥村ら 1987, 1988a・b）。その結果、いじめられ体験「あり」が神戸大学新生で13.4%、神戸商船大学新生で9.3%を占め、調査時点において過去のいじめを克服していると思わせる者は、いじめられ体験「あり」とする学生の半数に満たず、UPI得点に見る精神健康度は「あり」群で不良であり、さらに、いじめられ体験が調査時現在における他者との関係障害（神戸大学）や強迫神経症の特徴（神戸商船大学）を形成していると示唆されたのである。

また埼玉大学保健センターは、学生との日常の接触の中から「〈いじめられ体験〉が大学生期に生理・心理的影響を及ぼしている」との感触をえ、全学生に公式調査を実施し、いじめられ体験をもつ学生が1/4（但し、女子では体験率が高く31.3%）、いじめを周囲の人に相談するという対処が、その後の被害軽減や解決をもたらし、いじめられ体験が、他者の気持への配慮ないしは共感性を促進するポジティブな機能をも及ぼす一方で、大学生期になっても他者の態度に対する過敏さ、活動意欲の低下、イライラ感・身体不調をもたらしやすいことを示した（山本・坂西 1988）。次いで、いじめられ体験をもつ18名のクライアントにおける共通症状である病的な対人不安・对人的過敏さの成因に、“学校集団の中での承認が拒絶されることを通して、对人的過敏の萌芽をもつ性格が一層「対人的おびえ」に助長され、大学という新しい所属集団に直面して生ずる〈拒絶の予期不安〉が、病的対人不安へと固定される”という機制を考えることができる（坂西・山本 1989）とした。これを受けて名古屋大学総合保健体育科学センターの加藤（1991）は、大学生の摂食障害も中・高生期での級友からのねたまれや仲間はずれを契機に発症した事例が多いことを指摘している。

以上の知見は、いじめ現象のその時点における構造や背景要因のみならず、対処及び、長期的影響（予後）の研究が不可欠であることを示す。いじめられたことを契機にむしろポジティブな変化がみられることもある、といった説の真偽も、背景-構造-対処-長期的影響の関連性を解明することではじめて検証されようし、いじめ現象への有効な対策や援助方法もこの四者関連の解明から導かれよう。我々の「いじめ」研究プロジェクトはかかる観点から展開されていく。その第一報として、本稿は大学生を対象に、青年期の最大で最終的な発達の課題とされる自我同一性達成と過去のいじめ・いじめられ体験との関連性を探索することを第二の目的とする。

なお、本稿の基本的立場は、大学生を直接の研究対象とすることを通して、大学期以前の発達・精神衛生や学校教育・生徒指導を論じたり、大学期以降の適応・精神衛生を論じていく立場であるが、その方法論的意味の詳細は紙幅の都合で別稿に譲る。ここでは〈方法としての大学生〉という用語のみ提示しておきたい。

## II 調査の手続と方法

### 対象・調査手続とその特質

弘前大学女子寮の寮生を対象に、期末試験直前から試験中の期間に、4年間この寮生であった共同研究者（石永）が各学生や各室を訪問して、無記名式の質問紙（文末資料参照）調査への協力を依頼し留置き、後日、対面を要しない方式で回収した。有効資料提出者（122名）は訪問－依頼者との間にレポートがあったり、訪問－依頼者に明確な協力意思を持つ者に限られ、従って公式調査において生じやすい警戒等の意識的防衛は働きにくい調査手続となっている。

なお有効資料提出者は回収時点（1992年1月末）における在寮生の59.2%を占めている。

### 質問紙構成の枠組と分析枠組

質問紙は、被害体験強度と時期（文末資料の設問番号1）、被害時点の対処（同2～3）、及び、被害体験の現時点における意味づけ（同4）、加害体験の時期と強度（同5）及びその現時点における意味づけ（同6）、周囲のいじめの有無とその際の対応、及び仲裁－「とめる」－しなかった理由（同7）、学生生活の主領域における適応感と総括的適応感（同8）、加藤（1984）の自我同一性地位尺度（同9）、によって構成された。

被害体験への対処と現時点における意味づけ、及び、加害体験に対する現時点における意味づけに関する下位項目は、同様の設問に対する自由記述反応を分析した奥村ら（1988b）の主要カテゴリーを参考に作成された。周囲のいじめへの対応（文末資料項目番号7－2（1））の5分類－「とめた」（仲裁）、「とめたいと思いつつ見ていた」（同情的傍観）、「おもしろがって見ていた」（観衆）、「その場から離れた」（場面逃避）－は、森田（1985）、井上ら（1987）のいじめにおける地位・役割の分類に依拠した。なお、「観衆」とは森田の用語であるが、加害行為に直接荷担はしないもの、まわりではやしたてる者である。

自我同一性地位尺度は「現在の自己投入」「過去の危機」「将来の自己投入の希求」の3下位尺度値（夫々、最小値4、最大値24点。高得点ほど、自我同一性達成に近づく）によって、6地位（表2参照）に分類するものであり、分類基準や妥当性に関して批判はあるが、豊嶋ら（1992）が論じた通り、大きな問題は含まないと考えておく。対象者の地位分布は表2に示した。

表2 対象者の自我同一性地位

同一性達成； A	9名（7.4）%
A－F中間； A－F	8（6.6）
早期完了； F	1（0.8）
積極的モラトリアム； M	14（11.5）
D－M中間； D－M	74（60.7）
同一性拡散； D	14（11.5）
同一性地位尺度の有効資料	120名（100.0）

次章では先ず、過去の「いじめ・いじめられ体験」の実態を捉えるために、被害体験と対処、加害体験、周囲のいじめの有無と対応について、設問1・3・5・7における反応が検討される。次に、本プロジェクト全体の分析枠組（図1）に沿って、今回は設問1・3・5・7に加え、設問4－2・6－2（いじめ・いじめられに対する「現時点での意味づけ」）への反応と、自我同一性との関連性が探索される。基準（目的）変数としては、自我同一性

地位尺度の三下位尺度と自我同一性地位それ自体が選ばれた。このうち自我同一性地位については便宜的に次のような処理も施される。即ち、同一性達成から同一性拡散までを芳野ら（1989）に倣って連続変量として取扱うのである。その際、表2に見るように「早期完了」は僅か1例のみであり、また、理論的に「同一性達成」から「早期完了」までは傾注（自己投入）に関しては等質であること（Marcia, J. E. 1965），という理由から、「同一性達成」「A-F中間」「早期完了」の三地位を一括し、それに対して4点、以下、「積極的モラトリアム」から「同一性拡散」までに順に3~1点が割り当てられ、これを本稿では「地位得点」と呼ぶ。また後出の表8に明らかなように、「早期完了」は本稿の分析標的である被・加害体験を有する対象者においては、全く出現しないので、6地位を概括して、「積極的モラトリアム」以上と「D-M中間」以下に二分して分析を行うこともある。「同一性達成」と「積極的モラトリアム」はいずれも青年期の発達課題の達成過程にあり、「D-M中間」以下はそこからの逸脱または脱落と考えられる<sup>5)</sup>からである。

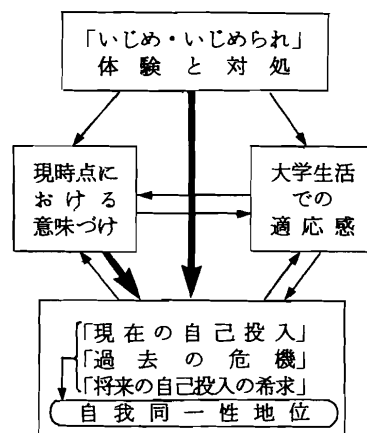


図1 本プロジェクトの分析枠組  
：矢印は想定できる規定関係

連続変量である設問1（いじめられたと感じることの程度；以下「被害体験強度」）・設問4-2（いじめられへの現在の意味づけ）、設問5（いじめた程度；以下「加害体験強度」）、設問6-2（いじめへの現在の意味づけ）のうち、基準（目的）変数に対して相対的に重要な関連をもつ反応を拾い出すために、導入と除去の基準を10%とした逐次重回帰分析が施される。

なお図1の「大学生活での適応感」を自我同一性への媒介変数とする分析（石永ら 1993）の詳細は、他稿が準備中である。

### Ⅲ 「いじめ・いじめられ体験」の実態

#### 被害-加害体験の状況

表3の通り、被害体験ありとする者が69.6%にのぼる。奥村ら（1987, 1988a・b）による神戸大学新入生の13.2%（女子の構成比が高いと思われる文、教育学部でも、夫々20.2%、11.7%）、神戸商船大学新入生の9.3%、山本ら（1988）による埼玉大学全学生の24.7%、女子学生の31.3%に比べ、はるかに多い。我々のデータと他三大学データとの違いの要因は、二つ考えられる。第一は、我々の調査が前述のように対象者とのレポートを前提にしている点で、対象者にとっては一方的で防衛も働

表3 被害・加害体験の状況

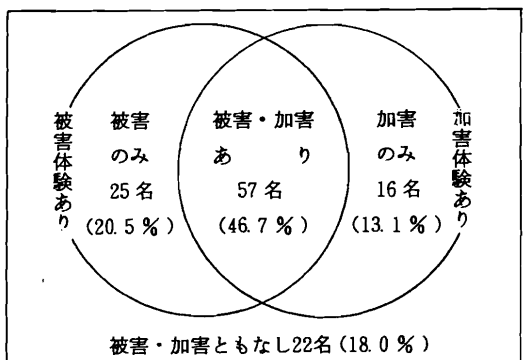
		被害体験 n (%)	加害体験 n (%)	
あり	たいへんある	83 (68.6)	73 (59.8)	
	かなりある			5 (4.1)
	少しある			0 (0)
全くない	38 (31.1)	48 (39.3)		
無答	1 (0.8)	1 (0.8)		

（）内は有効資料122名に対する%。

きやすい公式調査であったと思われる三大学調査よりも、真値に近いであろうことである。第二は、我々では「たいへんある」から「全くない」までの4点尺度で被害体験の強度を測定しているのに対して、三大学調査は「ある」「ない」の二件法による点である。ちなみに、いじめの厳密な定義を提示して判断させるならば、有無を問う二件法は妥当であろうが、そうでない限り、被(加)害「感(体験)」といった主観的認知を捉えるには、強度や頻度を問うべきであろう。さらに三大学調査における数値は、所属学級での被害体験に限定した森田・古市ら(前掲)の数値に比べ低すぎる。要するに、三大学調査よりも我々の数値が実態を反映し、女子学生は広く被害体験をもつのである。

加害体験ありとする者は59.8% (表3)であった。被害体験ありとする者の比率と有意差はない( $\chi^2 = 1.78$ 。被・加害のいずれかに無答であった者2名を除く対応のある $\chi^2$ 値も1.98。いずれもdf = 1でn.s.)。大学生を対象とした加害体験の調査は見出し難いので他大学との比較はできないが、加害体験も被害体験と差のないレベルに広がっているのである。

被害と加害の関係(図2)では、どちらも体験していない者が18.0%に過ぎず、いじめ現象は普遍化したとすらいえ、更に、被害も加害も体験した者が半数近く(46.7%)、森田(1985)の言う「現代の(いじめ)が典型的な(いじめっ子)(いじめられっ子)として固定されているのではなく、その立場が…中略…入れ替わっている」(29頁)現象も、一般化した<sup>6)</sup>と見られる。



他に、「被害あり・加害不詳」と「被害不詳・加害なし」が各1名。( )内は122名への%。

図2. 被害体験と加害体験の関係

いじめの時期

いじめを体験した時期は表4の通りである。小学校高学年が被害・加害ともに最多で、その水準が中学校期まで続き、高校期には激減し、浪人中は皆無である。また小学校期を一括すると、被害・加害とも中学校期を有意に上まわる(被害体験で $\chi^2 = 7.84$ 、加害体験で $\chi^2 = 8.96$ 。いずれも $p < 0.01$ )。これらから以下の考察が導かれる。

表4 いじめの時期

	被害体験 [N=83]	加害体験 [N=73]
小学校期	53 (63.9) { 20 (24.1)(16.4) (43.4) } 37 (44.6)(32.3)	49 (67.1) { 13(17.8)(10.7) (40.2) } 37(50.7)(30.3)
中学校期	35(42.2)(26.7)	31(42.5)(25.4)
高校期	6(7.2)(4.9)	1(1.4)(8.2)
浪人中	0	0

( )内は当該体験ありとする者に対する%。  
( )内は有効資料122名に対する%

1. 被・加害ともに小学校期がピークとなる事実は、いじめ統計における小から中にかけての減少が実態の反映ではなく、同一現象に対する認知(意味づけ)の変化によるとする前出の武井の指摘が、必ずしも妥当でないことを示唆する。山本ら(前掲)の言うような“大学生になって距離をおいて見ることができるようになった”時点でも、特に高学年期を中心にした小学校期の被害・

加害体験が、中学校期と並ぶか凌駕する水準で、「いじめ」として意味づけされ続け、心に残り続けているのである。要するに、外傷体験を形成する可能性のあるほどの「いじめ」は、小学校高学年をピークにして、中学校期にも多い、と言えよう。なお、山本らが保健管理センター来談中に被害体験を語った18例（全て精神医学的症状を有する）中、12例が小学校期（うち4例は小学校期のみ）に被害体験をもつと報告した（坂西・山本 1989）ことも、小・中期のいじめがいずれも、長期的にネガティブな影響を被害者に及ぼすことを示している。結論としては、認知（意味づけ）に注意を喚起した武井の指摘は正当であったとしても、長期的影響に注目すると小学校期のいじめも中学校期と並んで等しく、あるいはそれ以上に重要だ、と我々は考える。

2. 高校期での激減は、一般に高校期に「いじめ」が減少することを示すだけでなく、大学進学を希望する高校生に「いじめ」が減少することを示すものであろう。森田（1985）は、いじめ集団の各層についてその価値意識を分析する中で“学級集団の価値に強くからめとられながらも、いじめの仲裁には踏み出さない自己中心性によって特徴づけられる「傍観者」層が、大学進学を希望し、受験戦争のルールを踏みはずすまいとする安定志向をもつ、良い子”である旨を指摘した（33頁）が、我々の対象者は殆んどが所謂“進学高”出身者であることを考えると、特に、加害の激減は十分に首肯できるのである。つまり“いじめるよりも受験勉強、いじめは受験戦争のルールからの逸脱”といった認知が進学校での加害を抑制し、その結果、被害体験も減少する、という機制が考えられる。
3. 高校期と浪人中における被害・加害体験を訴える者が極く少数である事実は、この調査全体が、過剰な被害観念や過剰な罪悪感によって歪められている可能性が小さいことを示唆する。被害・加害体験とは、先述した通り主観的認知であるが、この認知に例えば病的・妄想的な要因が関与していれば、データ解釈は慎重でなくてはならない。しかし、高校・浪人期という近い過去に「いじめ」を訴える者が少ないことは、この調査への反応に病的・妄想的認知が関与している可能性も少ないことを意味している。

## 被害への対処

9つの対処型から主なものを無制限選択させた（表5）。「(1)我慢した・耐えた」と「(2)無視した」

表5 被害への対処（複数回答）

	N	(%)
(1) 我慢した・耐えた	62	(74.7)
(2) 無視した	69	(83.1)
(3) 自分だけで反撃した	16	(19.3)
(4) 家族などに相談した	11	(13.3)
(5) 友達に相談した	12	(14.5)
(6) 先生に相談した	4	(4.8)
(7) 逃げ廻ったり、欠席した	5	(6.0)
(8) いじめた人と仲良くなろうとした	16	(19.3)
(9) その他	3	(3.6)
計	83名	(100%)

という消極的対処が圧倒的に多く、奥村ら（1987・1988a）の両カテゴリー計の50.3%を凌駕している。女子学生の特徴かもしれない。「(3)自分だけで反撃」は奥村らの11.8%を上まわるが山本ら（前掲）の38.6%をはるかに下廻る。

(4)～(6)の「相談」は、三選択肢計で延べ32.5%であった。奥村らでは先生と親への相談が延べ15.6%（但し「友人に相談」という選択肢は設けられておらず、それに近い選択肢として「別の友人関係を強く



した」があるのみ。これを選んだ者は4.9%である。), 山本らの32.0% (但し, 親あるいは家族・教師・友人のそれぞれへの相談, その三者中の二者への相談, 三者すべてへの相談, というように, 相談範囲を細かく調べる選択肢を設けたらしく, それらを選択した者の合計が32.0%である。)と対照すると, 山本らの数値に近い。しかしそれでも前述した消極的対処に比べ, 相談は少なく, しかも, 親(家族)・教師はいじめの相談相手として期待されていないことが重要であろう。少なくとも被害者にとって, いじめは親や教師との関わり領域とは異質な領域で生ずる現象なのであり, 友人との関係領域とも異なる領域で生ずる出来事なのであるらしい。それは, 主体としての〈自己〉が引き受けるべき課題であって, とはいえ反撃もならず, 我慢・耐え・無視といった自責的抑圧的対処によって「しのぐ」構えをとらざるをえないのであろう。しかし「教育」心理学的に論評すれば, 教師への相談が僅か4名に留まった事実は教師のあり方や援助機能を問うものと言える。ちなみに, いじめに限らず一般的な悩みの相談相手としても, 教師は期待され選択されることが少ないことは我々の青森県下の青少年調査においても明らかになっている(豊嶋 1982)。

### 周囲のいじめへの対応

「周囲のいじめ」があったとする者は115名(94.3%)にのぼる。有効資料提出者の76.2%, 74.6%, 26.2%が夫々, 小・中・高期で周囲にいじめがあったとしている。奥村らは「いじめを見聞きした事あり」を35.76%としているが, それは公式調査によるバイアスの結果であろう。山本らは周囲のいじめは問うていない。我々における高校期での激減は, 前述した「進学校」での抑制にもよろう。

時期別の主な対応は, 図3の通り時期のいかんを問わず「やめてほしいと思いながら見ていた」が最頻であり, より積極的な構えである「とめたいと思いつつ見ていた」も多い。発達的には, 仲裁が小から中にかけて激減し, これは森田(1985)の小から中にかけての半減(6.9%から3.9%へ)とよく対応し, また場面逃避が, 特に高校期で急増している。

観衆は通時的に極少数であった。森田, 古市らや井上ら(1987)では, いじめ発生時の立場(役割)として, 当事者の役割(被害・加害)をも含めた百分率によって, 観衆

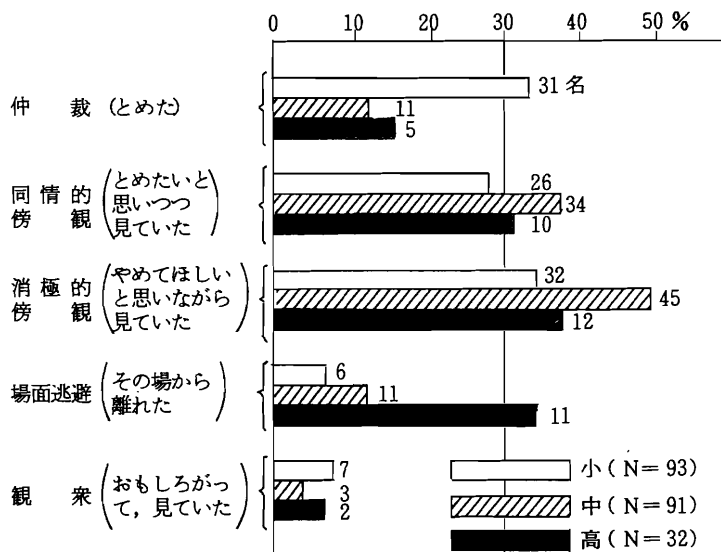


図3. 周囲のいじめに対する時期別の主な対応 : 各時期について「周囲のいじめ」ありとした者(N)に対する%。

が小学校高学年で5%前後、中学生で15%前後（但し古市らでは7%。女子は5%）を占めるとしているが、図3の数値は当事者を除く百分率であるから、我々の対象者では他のデータと比べても観衆は少ないと言える。

さて、「やめてほしいと思いながら」と「とめたいと思いつつ」の二型の傍観者はつねに圧倒的の主流派であるが、彼等は主観的にはいじめがやむことを願いながら、傍観しているのである。他方周囲のいじめをとめなかった理由（表6）を見ると、仲裁行動が自分に対するいじめを引き出す不安・

表6 周囲のいじめをとめなかった理由（一肢選択）

	N (%)
1) 自分とあまり親しくない人たちだから	24 (20.9)
2) 自分には関係がない	15 (13.0)
3) いじめられた人をあまり好きでなかった	20 (17.4)
4) とめると、自分もいじめられそう	29 (25.2)
5) いじめは悪いことだと思ったので	3 (2.6)
無答または複数回答	16 (13.9)
計	115 (100)

恐怖（「4」とめると、自分もいじめられそう）が行為化を抑制したとする者は1/4にとどまり、1)～3)に見る通り、被害者や被害場面と自分との関わり意識の稀薄さが、仲裁を回避させる主要因であることがわかる。実は、中学生を対象としていじめにおける立場と社会的スキルの関連を調べると、傍観者の他者援助スキルは仲

裁者と同程度に高い（小田桐・豊嶋 1993）。以上から、仲裁回避の構えとともに高い他者援助スキルや“いじめがやむこと”への願いも併せもっている主流派としての傍観者に、被害者やいじめ場面との関わり意識を形成していくことが、仲裁の行為化にとって鍵のひとつと考えられる。

#### IV 「いじめ・いじめられ体験」と大学生期の自我同一性との関連性

本章では大学生期における自我同一性地位尺度の3下位尺度（「現在の自己投入」「過去の危機」「将来の自己投入の希求」）及び自我同一性地位との関連が探索されるが、第二著者の石永（1992）は、個人的経験に基いて“被害体験が大学生期の自我同一性地位を低下させる”との仮説を提出している。その検証も目指された。以下、IV-1節では〈過去〉のいじめ・いじめられ体験と自我同一性との間の関係が分析され、IV-2節では〈現在〉の意味づけ（設問4-2、6-2）と自我同一性との関連性が分析される。

##### IV-1 過去の体験と自我同一性

###### (1) 全体的状況—被害・加害体験の強度と自我同一性

ここでは被害体験・加害体験の強度（設問3・5）と自我同一性との関係が検討される。

自我同一性の4尺度（地位尺度の3下位尺度、及び、地位得点（早期完了以上が4点～同一性拡散が1点））との間の相関係数は、すべてごく小さい（表7）。更に、被害・加害体験の有無によって構成した

表7 被害・加害体験の強度と自我同一性4尺度得点との相関係数

		被害体験の強度	加害体験の強度
三下位尺度	現在の自己投入	.055	.054
	過去の危機	-.055	-.059
	自己投入の希求	.023	-.062
地位得点		.102	.055

n = 119 ~ 121  
すべて P > 0.10

6群(表8のI~VI)のそれぞれについても、両者の間の相関係数はすべて.100(絶対値)に達しなかった。

他方、この6群における自我同一性地位の分布を詳しく見ると、表8の通り「VI;加害のみ(加害体験をもつ

表8 被-加害6群における自我同一性地位

	I:被・加害なし	II:被害のみ	III:被害あり	IV:被・加害あり	V:加害あり	VI:加害のみ
同一性達成	1(4.6)	3(12.0)	7(8.6)	4(7.3)	5(7.0)	1(6.3)
A-F中間	1(4.6)	2(8.0)	5(6.2)	3(5.5)	5(7.0)	2(12.5)
早期完了	1(4.6)	0	0	0	0	0
積極的モラトリアム	3(13.6)	2(8.0)	6(7.4)	3(5.5)	8(11.3)	5(31.3)
D-M中間	12(54.6)	16(64.0)	56(69.1)	40(72.7)	45(63.4)	5(31.3)
同一性拡散	4(18.1)	2(8.0)	7(8.6)	5(9.1)	8(11.3)	3(18.8)
計	22(100)	25(100)	81(100)	55(100)	7(100)	16(100)
比較結果	積極的モラトリアム-VI > (I + III + V) $\chi^2 = 4.85^*$ ; VI > IV $\chi^2 = 5.87^*$					
	D-M中間 { VI < (I + III + V) $\chi^2 = 7.23^{**}$ VI < II $\chi^2 = 2.98^{\circ}$ ; VI < IV $\chi^2 = 9.19^{**}$					

が被害体験はない)群が他の群, ことに「IV;被・加害あり(被害も加害も体験した)群と比べて、積極的モラトリアム地位が多くD-M中間地位が少ない。また、6群ごとに被

I, II, V, VIの4群で全対象者をおおう。  
 $\circ p < 0.10$ ,  $* < 0.05$ ,  $** < 0.01$ 。(df=1)

害・加害体験の強度と自我同一性地位の4尺度得点との間の相関係数を調べると、「III;被害あり」群において被害体験強度と「過去の危機」得点との間に.219 ( $p < 0.10$ ), 「IV;被・加害あり」群において、被害体験強度と「現在の自己投入」との間に.248 ( $p < 0.10$ ), 加害体験強度と「将来の自己投入の希求」との間に,.265 ( $p < 0.05$ )の相関係数がえられた。

以上から次の考察が導かれる。

1. 対象者を一括したときには、加害・被害体験の強度と大学生期の自我同一性との間には明らかな関連性は認め難く、石永の仮説は一応棄却される。
2. しかし被害体験をもつ群では、強い被害感「過去の危機」(生き方・あり方への迷い)に結びつきやすく、この意味では石永仮説は部分的に支持された。
3. 加害体験のみをもつ群では、他群(特に被・加害の双方の体験をもつ群)に比べ、過去の生き方やあり方への懐疑・模索の構えが強い。加害体験に対する罪悪感からかかる構えが生じたとか、D-M中間を主流派とする学生文化(豊嶋ほか1992)の中で、加害に至るほどの対人的積極性や主張性が浮き上がって懐疑・模索の構えがもたらされた、などの機制があるかもしれない。
4. 被害・加害の双方をもつ群では、相対的に自我同一性地位は低いものの、被害体験が強いほど「現在の自己投入」も高く、加害体験が強いほど「将来の自己投入の希求」が高くなる。被害体験の補償としての「現在の自己投入」、加害にも至れるほどの積極性による「将来の自己投入の希求」、といった機制が働いているかもしれない。
5. 大学生にとって、過去の加害体験は必ずしもネガティブな影響を与えてはならず、逆に、自分の生き方・あり方への懐疑や模索、将来の自己投入の希求など、自我同一性達成にとってポジティブな契機にもなりうる。

(2) 被害の時期・対処と自我同一性

被害時期（設問1 - 付）と被害への対処（設問3）について、被害あり群の自我同一性4尺度値を調べ、選択者と非選択者の間で差の認められたカテゴリーについて、表9に一括した。

表9 被害の時期・対処と自我同一性尺度値の関係

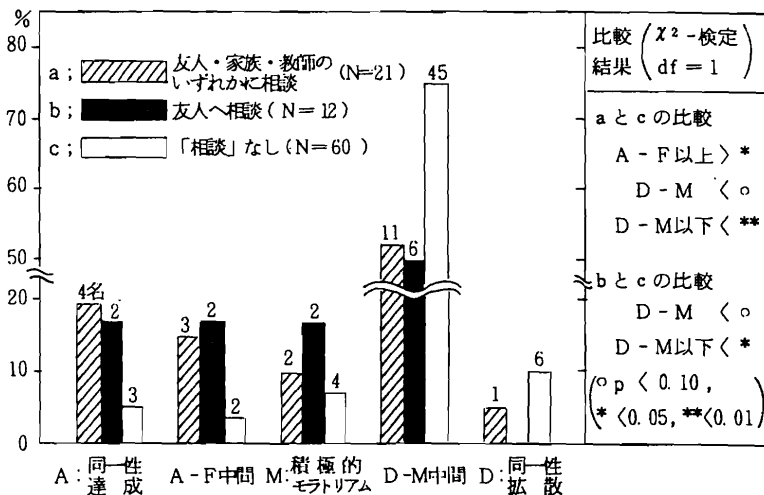
設問	カテゴリー	関連のある 同一性尺度	選 択 者			非 選 択 者			比較 (t検定)
			n	$\bar{x}$	SD	n	$\bar{x}$	SD	
被害時期	小学校期；低学年	現在の自己投入	19	13.77	4.78	63	15.73	3.76	<○
	高校期	将来の希求	5	14.60	1.95	77	16.95	2.86	<○
被害への 対処	自分だけで反撃した	過去の危機	16	19.50	2.99	67	17.57	3.33	>*
	友達に相談した	過去の危機	12	19.50	3.29	71	17.68	3.29	>○
		地位得点	12	2.83	.94	71	2.15	.79	>**
	(友達・家族・教師の いずれかに相談)	過去の危機	21	19.00	3.30	62	17.58	3.30	>○
		将来の希求	21	17.86	3.10	61	16.44	2.70	>*
地位得点		21	2.73	.98	60	2.13	.69	>*	

( )内は合成カテゴリー

○  $p < 0.10$ , \*  $< 0.05$ , \*\*  $< 0.01$

被害時期では、小学校低学年での被害があると、他の時期での被害よりも「現在の自己投入」が低下する関係が認められ、この関係は、特に中学校での被害を訴えた者 ( $n=34$ ,  $\bar{x}=15.94$ ,  $SD=3.74$ ) との間で認められる ( $t=1.84$ ,  $p<0.10$ )。但し、自我同一性地位との関連は見出されなかった。また高校期での被害が「将来の自己投入の希求」を低下させるが、これも自我同一性地位との関連をもたない。

被害への対処では「自分だけで反撃した」と、「相談」（特に「友達に相談した」）において差が見出されたが、これらのカテゴリーについて自我同一性地位を調べると、「反撃」では、その選択者と非選択者で同一性達成地位が多い傾向がある（選択者の有効資料15名中4名；26.7%。非選択者では66名中3名；4.6%。 $\chi^2=5.03$ ,  $p<0.05$ ,  $df=1$ ）。更に、「無視した」( $n=68$ ,  $\bar{x}=18.00$ ,  $SD=3.23$ ) という消極的対処に比べ、反撃者は「過去の危機」得点が高い傾向があり ( $t=1.674$ ,



$p < 0.10$ ), また表9に見る通り、「相談」者の「過去の危機」得点も反撃者の得点と同様に高い水準にあると言える。他方、「相談」によって対処した者の自我同一性地位は、図4の通り相談しない者に比べ、全般に良好である。

図4. 対処としての「相談」と自我同一性地位

以上からの考察として次の6項がえられる。

1. 小学校低学年での被害体験が、大学生期の自己投入（傾倒）を抑制し、高校期での被害体験が、大学生期における「将来の自己投入の希求」、即ち“現時点では生き方・あり方が定まらないものの、いずれ定めて、その選択肢やその準備に傾倒しよう”との構え、を低下させる。しかし、それらはいずれも自我同一性地位それ自体を低下させるほどのものではない。
2. 但し高校期の被害体験については、それが極く最近のものであることを考えると、「傷として残っていて、自信が持てず、自己と向き合うことを恐れたり、将来に対して大きな不安を持つ」（石永 1992, 8頁）大学生期をもたらしているかもしれない。
3. 被害体験に対して「反撃」や、特に対友人を中心にする“相談”といった積極的な対処（行動）がとれると、大学生期の自我同一性は相対的に良好なものになる。これを、前述の“加害体験がある層における対人的積極性や主張性が大学生期の自我同一性形成にポジティブな機能を果たす可能性”と併せると、『対人的トラブルに積極的な対処（行動）がとれば、過去の「いじめ・いじめられ体験」も大学生期にポジティブな結果をもたらす』という仮説を立てることができよう。
4. 「反撃」・“相談”という積極的対処（行動）をとった者の「過去の危機」得点が高いことも、前述した「加害のみ」群での高い積極的モラトリアム性（懷疑・模索）と符合しよう。過去の積極性・主張性は大学生期において、生き方・あり方の模索を強めると見做しうる。
5. 「無視」に代表される消極的対処は、大学生期に至るまで、自我同一性達成の契機となるべき危機体験（模索の構え）から逃（回）避し続ける傾向をもたらす、との仮説も成立する。
6. 「友人に相談した」は大学生期の自我同一性達成を促進すると見られるから、小中学校期において、友人への求-援助スキルの形成と、例えば、いじめられた子の話を聴いてあげるなどの周囲の児童生徒の援助行動を引き出すことが、被害者に対して長期的にポジティブな機能を及ぼすことになる。

### (3) 加害体験の時期・周囲のいじめへの対応と自我同一性

加害体験の時期と自我同一性との関係を表10・図5にまとめた。小学校低学年での加害は「現在の自己投入」を低下させるのに対して、小学校高学年での加害は、「現在の自己投入」を高め、「地位得点」（自我同一性地位）を良好にする。特に自我同一性

表10 小学校における加害と自我同一性尺度値との関係

カテゴリー	関連のある 同一性尺度	選 択 者			非 選 択 者			比 較 (t検定)
		n	$\bar{x}$	SD	n	$\bar{x}$	SD	
低 学 年	現在の自己投入	13	13.08	4.27	60	15.43	3.89	< 〇
高 学 年	現在の自己投入	36	16.33	3.85	37	13.73	3.82	> **
	地位得点	37	2.49	.93	37	2.03	.73	> *

〇  $p < 0.10$ , \*  $< 0.05$ , \*\*  $< 0.01$ .

地位については、加害体験なし群をも併せた検討がその意味を明瞭にする。図5の分布を、「高学年で加害」群と「他時期で加害」群とで比較すると、異なる傾向 ( $\chi^2 = 11.98$ ,  $p < 0.10$ ,  $df = 3$ ) があり、「他時期で加害」群と「加害なし」群の間にも傾向差 ( $\chi^2 = 11.41$ ,  $p < 0.10$ ,  $df = 3$ ) が認められる。「高学年で加害」群と「加害なし」群の間には、図5からも明らかだが、差は認めがた

い。要するに小学校高学年における加害は他の時期（小学校低学年や中学校期<sup>9)</sup>）での加害とは異質であり、大学生期の自我同一性に対するポジティブな機能を過大視すべきではない。

周囲のいじめへの対応に関する分析（表12～表14）では、設問7-2が時期別に問い複数解答者も出現していることから、分析の繁雑を避ける目的と主要な対応の効果を見る目的で、次の処理がなされた。まず自我同一性地位は、積極的モラトリアム以上かD-M中間以下か、という二分割によって調べられた。次に、対応については、表11のように、5つの対応型を「積極的対応」「消極的対応」「観衆」に三分類し、この3カテゴリーに関する分析を行う際には、表11の複数選択者のうち、選ばれた複数の対応がひとつのカテゴリーにおさまる場合（例えば、「仲裁」と「同情的傍観」の二つを選んだ場合など）には、分析の段階で、そのカテゴリーに

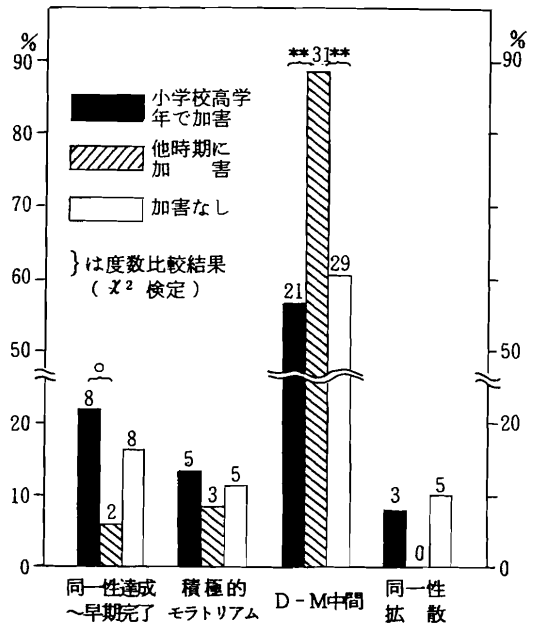


図5. 小学校高学年での加害と自我同一性地位

表11 周囲のいじめへの主な対応（一肢選択）

		小学校	中学校	高校
I. 積極的対応	仲裁（とめた）	30名 (32.3%)	9 (9.9)	5 (15.6)
	同情的傍観（とめたいと思いつつ）	19 (20.4)	22 (24.2)	5 (15.6)
II. 消極的対応	消極的傍観（やめてほしいと思いつつ）	24 (25.8)	34 (37.4)	7 (21.9)
	場面逃避（その場から離れた）	4 (4.3)	10 (11.0)	9 (28.1)
III. 観衆（おもしろがって、見ていた）		7 (7.5)	3 (3.3)	2 (6.3)
複数選択者		9 (9.7)	13 (14.3)	4 (12.5)
計		93 (100)	91 (100)	32 (100)

繰り入れた。従って表11と表12・14の時期別カテゴリーの人数計は異なっていることがある。但し、「観衆」はすべての時期において、他の4対応型とともに複数選択されることはなかった。

自我同一性4尺度得点と対応の3カテゴリーとの間には表12の通り、高校期を除いて概ね積極的対応ほど得点が大きくなる関係が見出された。更に、「I.積極的対応」の内部で、中学及び高校期における「仲裁」は、同じ時期での「同情的傍観」に比べて、大学生期における「将来の自己投入の希求」値が高くなる関係も認められた（表13）。

自我同一性地位と周囲のいじめへの対応は、表14の通り、中学期における「I.積極的対応」が

表12 周囲のいじめへの対応と自我同一性4尺度との関係

関連のある 自我同一性尺度	時 期	I. 積極的対応			II. 消極的対応			III. 観 衆			比 較 ( t 検定 )
		n	$\bar{x}$	SD	n	$\bar{x}$	SD	n	$\bar{x}$	SD	
現在の自己投入	小学校期	49	14.94	4.35	29	16.03	3.72	7	12.29	4.61	I > II *
	中学校期	31	16.48	3.41	44	14.03	4.05	3	14.00	5.57	I > II **
過去の危機	小学校期	49	18.63	2.89	29	17.38	3.59	7	17.57	3.05	I > II ○
将来の希求	中学校期	22	17.97	2.96	44	16.32	3.10	2	17.00	2.78	I > II *
地位得点	小学校期	49	2.27	.92	29	2.41	.85	7	1.71	.45	I > II * II > III *
	中学校期	32	2.53	.87	44	2.09	.82	3	1.67	.47	I > II *

○ p < 0.10, \* < 0.05, \*\* < 0.01

表13 「I. 積極的対応」の2下位型と「将来の自己投入の希求」の関係

	仲 裁			同情的傍観			比較(t)
	n	$\bar{x}$	SD	n	$\bar{x}$	SD	
中学校期	9	19.67	3.00	22	17.27	2.78	> *
高校期	5	18.80	3.42	5	14.80	2.58	> ○

「II. 消極的対応」及び「III. 観衆」に比べて良好な地位に達しやすい関係を持ち、更に、「III. 観衆」は全ての時期で「D-M中間以下」の低い地位に留まっている事実も注目される。

以上から、まとめとして以下の4項がえられる。

表14 周囲のいじめへの対応と自我同一性地位

周囲のいじめの時期	大学生期の自我同一性地位	周囲のいじめへの対応			比較 $\chi^2$ 検定
		I. 積極的対応	II. 消極的対応	III. 観 衆	
小学校期	積極的モラトリアム以上	13 (26.5)	9 (31.0)	0 ( 0 )	
	D-M中間以下	36 (73.5)	20 (69.0)	7 (100.0)	
中学校期	積極的モラトリアム以上	13 (40.6)	9 (20.5)	0 ( 0 )	I > II ○
	D-M中間以下	19 (59.4)	35 (79.5)	3 (100.0)	I < (II+III) *
高校期	積極的モラトリアム以上	2 (20.0)	1 ( 6.3)	0 ( 0 )	
	D-M中間以上	8 (80.0)	15 (93.7)	2 (100.0)	

各セルは、当該時期に当該の対応をした者から、自我同一性地位が不詳の者を差引いた数を100%としている。○ p < 0.10, \* < 0.05

1. 小学校低学年での加害体験は、大学生期の自我同一性地位それ自体との関連こそ弱いものの、自己投入の構えを低下させる。幼いころの加害の記憶が大学期の自己投入を妨害している可能性や、小学校低学年の頃から関心対象や他者への自我関与をうまく自己統制できない可能性などが考えられよう。
2. 小学校高学年での加害体験をもつ者の自我同一性地位は、他の時期での加害体験をもつ者よりも良好であり、加害体験が全くない者（即ち、大学生期に回顧しても「いじめていない」と明言できる者）と同様の地位分布を示すから、小学校高学年での加害は発達の過程であられる一過的現象であると見做しうる。むしろ小学校低学年を含む他の時期における加害体験が、同一性達

成にネガティブな影響をもつのである。

3. 小・中学校期における周囲のいじめに対して、仲裁や同情的傍観の態度がとれると、大学生期の自我同一性は良好になり、消極的対応（消極的傍観および場面逃避）の構えしかとれない場合、大学生期の自我同一性は不良なものに留まる。また、中学・高校期における「仲裁」は「同情的傍観」よりも大学生期の自我同一性を良好なものにする。従って、小学校では周囲のいじめに仲裁行動がとれなくとも、少なくとも被害者に対する「同情」や共感を感じとれること、中学校と高校では、「同情」や共感、更には仲裁行動がとれることが、大学生期の自我同一性達成を準備するとまとめられる。
4. 周囲のいじめに観衆としてしか関われないと、周囲のいじめの時期の如何を問わず、大学生期の自我同一性地位はD - M中間地位までしか達しない危険がある。

#### IV - 2 現在の意味づけと自我同一性

自我同一性4尺度得点を夫々目的変数とし、被害・加害体験の強度（設問1, 5）及び現在の意味づけ（設問4 - 2, 6 - 2）を説明変数とする逐重回帰分析が、被害 - 加害の有無によって構成した5群（表8におけるIを除くII ~ IV群）についてそれぞれ施された。有意な傾向（ $p < 0.10$ ）が見出された標準偏回帰係数（std B）をもつ変数、及び、有意な相関係数（ $r$ ）<sup>10</sup>をえた変数、重相関係数は、表15に一括した。 $r$ とstd Bのいずれか一方が表示されている変数が、目的変数に対して〈影響力〉を持つと捉え、 $r$ とstd Bの双方が表示されている変数を〈強い影響力〉ある変数と見做す。

被害体験・加害体験の強度は、ここでも〈強い影響力〉を持つ変数としては浮上しない。僅かに被害体験強度がⅢ（被害あり）群の「過去の危機」に対してネガティブな機能をもつことが知られただけである。石永仮説はここでも概ね棄却されている。これらは前節（IV - 1節）の（1）における考察の第1項・第2項と一致する。

被害体験をもつII ~ IV群の3群では、複数の群で〈強い影響力〉を持つ変数として、「成長のきっかけ」「嫌な思い出（で、思い出したくない）」「親や教師が）しつけ・教育を（しっかりすべき）」の3変数が挙げられる。これらのうち「成長のきっかけ」は、特に「過去の危機」得点を中心にして、そう思うほど自我同一性得点が一般に高くなる関係を示す。「嫌な思い出」は逆に、そう思うほど、「将来の自己投入の希求」を中心にした自我同一性得点が一般に低くなる関係をもち、地位得点にも概ねネガティブな機能を及ぼす。「しつけ・教育を」は「現在の自己投入」得点と地位得点の双方に、広く〈強い影響力〉をもち、影響力の方向性はすべて、そう思うほど得点を高める促進的方向である。

「くやしい・許せない」はIV（「被害・加害あり」）群において、特に地位得点に〈強い影響力〉を持ち、その方向はそう思うほど得点を低下させるネガティブな影響である。

他方、加害体験をもつIV ~ VI群では複数の群に〈強い影響力〉を持つ変数は存在せず、「社会・学校にも問題（がある）」が複数の群で「現在の自己投入」を低下させる〈影響力〉をもつ。「（いじめられた子は、その後反省して皆と仲良くなったので）かえって良かった」が、VI（「加害のみ」）群において「現在の自己投入」と自己得点の二者を高める〈強い影響力〉を持つ変数である。



表15 現在の意味づけと自我同一性4尺度得点との関係

		Ⅰ:「被害のみ」群		Ⅱ:「被害あり」群							
		「過去の危機」		「現在の自己投入」		「過去の危機」		「自己投入の希求」		地位得点	
説明変数		r	std B	r	std B	r	std B	r	std B	r	std B
被害体験の強度							(-)				
意味づけ	成長のきっかけ		(-)			-.346**	--	-.227*	-		(-)
	くやしい・許せない				(+)						
	嫌な思い出							+.250*	+	+.240*	+
	気にしていない										
	しつけ・教育を			-.372**	---				(-)	-.273*	--
逐次重回帰分析	F (df)	4.24° (1,24)		8.21** (2,78)		6.92** (2,79)		4.83** (3,78)		5.14** (3,77)	
	重相関係数	.395		.421		.390		.402		.415	

群		Ⅳ:「被害・加害あり」群							
		「現在の自己投入」		「過去の危機」		「自己投入の希求」		地位得点	
説明変数		r	std B	r	std B	r	std B	r	std B
被害体験の強度									
意味づけ	成長のきっかけ			-.425**	--				
	くやしい・許せない	+.327*				-.294*		+.383**	++
	嫌な思い出	+.341*	+			-.312*	+	+.392**	
	気にしていない								
	しつけ・教育を	-.443**	---				(-)	-.426**	---
加害体験の強度									
意味づけ	一種の遊び								
	社会・学校に問題		++						+
	被害者にも問題		-						
	後悔している								
	かえて良かった								
逐次重回帰分析	F (df)	8.75*** (4,48)		10.57** (1,49)		4.65** (3,48)		9.30** (3,47)	
	重相関係数	.666		.425		.486		.623	

群		Ⅴ:「加害あり」群		Ⅵ:「加害のみ」群			
		「現在の自己投入」		「現在の自己投入」		地位得点	
説明変数		r	std B	r	std B	r	std B
加害体験の強度							
意味づけ	一種の遊び						
	社会・学校に問題		(+)				
	被害者にも問題						
	後悔している						
	かえて良かった		(-)	-.609*	-	-.692**	--
逐次重回帰分析	F (df)	3.09° (2,64)		7.07* (1,13)		11.05** (1,13)	
	重相関係数	.301		.609		.692	

注  
 ・有意（ $r$ では $p < 0.05$ ， $std B$ では $p < 0.10$ ）な係数のみ掲げた。  
 ・重回帰式が成立しないものは除いた。  
 ・-はその項目に対する同意が強いほど自我同一性4尺度得点が高くなる関係。+は強いほど低くなる。  
 ・(+)(-)  $p < 0.10$ ，\*\*\* $---$   $p < 0.05$ ，\*\* $+$   $---$   $p < 0.01$ ，\*\*\* $---$   $p < 0.001$ 。

以上、複数の群で関連が認められた変数についてまとめ、考察を加えると次の通りである。

1. 大学生期までに、被害体験を「成長のきっかけ」と意味づけることができたり、そのように意味づけようとの構えを示すこと、及び「親や教師によるしつけ・教育」の必要性を認知できること、といった“被害体験を受けとめた上でのポジティブ（前向き）な意味づけ”が、自我同一性を高めていく過程で生じやすい。そのような意味づけと自我同一性確立との関連性は相互規定的なものであろうが、第2・第3項で述べる仮説も成立する。
2. 被害体験を「成長のきっかけ」と意味づけることが、大学生期までの間の危機体験、即ち自分の生き方・あり方への懐疑と模索の構えを強めるが、それと同時に、危機（懐疑・模索）を経て新しい生き方・あり方を選択し傾倒しようとの構え（「将来の自己投入の希求」）をも強める。前述（I-3節）した清水（1986）の“いじめを契機とした自我確立”仮説が支持されたと言えるが、しかし、それには、いじめを「契機」にできる限りにおいて自我確立ができる、との限定を付さねばならない。
3. 被害体験をもとに「しつけ・教育」の必要性を感じることは、被害体験へのこだわりを離れ社会的視野で捉え返すこともできることを意味しよう。こうした捉え返しができるにつれて、現在の自分の生き方・あり方に自己投入できるようになり、自我同一性もより達成の方向に移行していく。
4. （2・3項の逆方向の関連性であるが）「成長のきっかけ」と思えず、社会的視野での捉え返しができぬほど、被害体験は克服できず自我同一性地位も低いレベルにとどまる。
5. 被害体験が「嫌な思い出」であり続けたり、「くやしい・許せない」と意味づけ続ける、といったこだわりは、特に「嫌な思い出」において、現在及び将来の自己投入の構えを抑制し自我同一性地位を低下させる。同一性が達成されないためにこだわり続けるという逆の関連も想定できるが、いずれにせよ、被害体験へのこだわりから解放されることが、自我同一性の確立には必要な要因であろう。
6. 加害体験を「社会や学校のあり方にも問題がある」と責任転嫁する構えが、特に被害-加害の双方を体験した者において、「現在の自己投入」を抑制し、自我同一性地位を低下させる。責任転嫁とは自らの生き方・あり方を引き受けぬ機制であるから、これは当然ではあろう。
7. 加害体験を大学生期になってすら「いじめられた子は、その後反省して、皆と仲良くなったので、良かった」と意味づけることが、特に加害体験のみを持つ層の「現在の自己投入」と自我同一性地位とを高めている。これは合理化であり、森田（1985）の「秩序化の名をかりた正当化」（33頁）そのものであり、大学生期になってさえこうした正当化を試みる態度が自我同一性にポジティブな機能を果しているのは、一見、加害体験をもつ大学生の自己中心性や他者を犠牲にした同一性達成を示唆するかのようである。しかし逆に、自らの加害体験がいまだに正当化を必要とするほどの外傷体験となっていることによって、その克服努力が良好な自我同一性地位や高い自己投入をもたらしたと解釈することも可能であろう。
8. 被害と加害の両体験を持つIV群において、被害・加害体験への意味づけが自我同一性に対して及ぼす機能は、おおむね、被害群での機能と加害群での機能との総合であると見てよい。但し、加害群の特質であった「かえて良かった」という意味づけの持つ自我同一性促進効果は、IV群においては認められない。IV群は被害者の立場（役割）も体験しているために、こうした正当化

が自我同一性促進効果をもたないのであろう。

## V 要約と展望

「いじめ」の公的統計における減少に伴い「いじめ」への社会的関心が持続せず、他方教育心理学界においても、「いじめ」といった社会的・実践的レリバンスに富む課題よりも「学会的」レリバンスの高いトピックスが好まれるという偏向のゆえに、「いじめ」研究が進展していないことが文献展望によって明らかにされた。そこでまず第一に、いじめ現象の実態把握が課題となるが、武井(1987)、山本ら(1988)は、当事者にその時点で問うことによるバイアスを指摘しているので、山本らに倣って、大学生を対象に回顧的方法で実態に迫る方法が択られた。第二に、いじめ現象のその時点における要因・構造よりも、長期的影響こそが教育科学や精神衛生学が解明すべき課題であるとの認識に立って、大学生期の適応実態との関連性を分析する方法がとられた。本報告においては、大学生の適応を加藤(1983)による自我同一性尺度によって捉え、過去の「いじめ・いじめられ体験」と大学生期の自我同一性との関連性が探索され、あわせて“過去の「いじめられ(被害)体験」が大学生期の自我同一性達成を抑制する”という仮説(石永1992)の検証が目指された。

一方的な公式調査でなくレポートのある仲間・先輩からの依頼という調査手続きによって、奥村ら(1987, 1988a・b)・山本ら(1988)が大学生調査によってえた数値の2倍～数倍に達する約7割の女子大学生が被害体験をもつ事実、同種調査がないので新知見とも言える約6割の女子学生が加害体験をもつ事実が明らかになった。更に、従来から指摘されてきたが、武井(1987)が認識能力ゆえのバイアスであろうと反論していた「小学校高学年で多い」という説が確かめられたほか、被害への対処としては消極的対処が圧倒的に多く、教師への相談は極く少数であること、周囲のいじめに対しては、「やめてほしい」とか「とめたい」と思いながらも傍観する者がつねに最大多数派であり、小学校期には比較的多い「仲裁者」が中学校で激減する一方で、高校期には「場面逃避」が急増すること、仲裁しなかった理由を見ると、被害者やいじめ場面と自分とのかかわり意識が稀薄であることが仲裁の行為化を抑制していること、などが明らかとなり、いじめ現象の予防やいじめに対する事後的な適応回復の方法も提示された。

自我同一性との関連性については、IV-1, IV-2節で、各条ごとに箇条書きでまとめを試みたが、ここでは次の諸項にふれておきたい。その第一は、被害・加害の有無を問わずに対象者を一括して取扱うと、被害体験の強度も加害体験の強度も、自我同一性との関連性は認められず、全体的には石永仮説は棄却されるのであるが、被害体験を有する学生においては、被害体験が強いと「過去の危機(生き方・あり方への迷い)」体験を強め、小学校低学年における被害が、大学生期における「将来の自己投入の希求」を低下させる、という意味で、自我同一性達成のための条件(要因)を危うくする関係が認められたことである。

第二は、被害に対して「反撃」や「相談」(特に、友人への相談)といった積極的対処がとれると、大学生期の自我同一性はより達成の方向に向い、消極的対処は大学生期の模索の構えを抑制することであり、この点に関しては、特に、友人への求援助スキルの形成と、周囲の児童生徒の援助スキルの行為化とが必要になるろう。

第三は、周囲のいじめに観衆役割をとることは、大学生期の自我同一性をかなり低い地位(D-

M中間地位)に押し留める結果をもたらすことである。

第四は、大学生にとって過去の加害体験は必ずしも自我同一性達成にネガティブな機能をもつわけではなく、むしろ、自分の生き方・あり方への懷疑や模索の構え、その結果として選択されるであろう生き方・あり方に対する自己投入の構えをもたらしていることである。とはいえ、加害体験を持つ層においては、過去の加害を正当化・合理化する構えが強いほど自我同一性達成が促進される関係も見出されている。本稿ではこの関係を“大学生期になってなお正当化せねばならぬほどの外傷体験があるほど、その克服努力を通して自我同一性が達成方向に向かう”と説明したが、これは仮説に留まる。

第五は、被害体験を「成長のきっかけ」と意味づけることができるほど自我同一性が達成方向に向かうことである。「成長のきっかけ」と意味づけられるほどの受けとめが必要である、ということであろう。

この他多くの知見や示唆がえられたがそれらは各節のまとめに譲り、本プロジェクトの展開方向を述べることで結びとしたい。第一は今回の分析に使用した変数を一括した数量化Ⅰ・Ⅱ類、あるいは判別分析によって、自我同一性諸変数や地位との関連性を総合的に検討する方向であり、第二は、今回の分析からはとり残されてきた、学業・交友など学生生活の主領域における適応感や学生生活の総括的適応感との関連性の分析であり、第三は、それら適応感をも媒介変数と捉えて自我同一性との関連性を捉える分析や、自我同一性を媒介変数として適応感、ことに総括的適応感との関連性を探索していくことである。このうち、適応感を媒介変数として加害・被害体験と自我同一性との関連性を探索する分析は、一部、石永ら(1993)によって報告されている。また、総括的適応感を目的(基準)変数とした分析を展開することによって、我々が総括的適応感を中心にこれまで展開してきた「〈大学生〉学」(豊嶋 1989)は、より豊かな内実を備えることになるだろう。

## 註

- 1) 『生活指導』誌が3月号, 『月刊生徒指導』誌が2月号と7月号, 『児童心理』誌が10月臨時増刊号と12月臨時増刊号, 『教育と医学』誌が9月号で, それぞれいじめ特集を組んでいる。
- 2) 「均質な集团的雰囲気への同化困難者に対する差別・憎悪・無関心」の表現, 「均質集団からの脱落恐怖」の表現, 「現実への絶望と逃避」の表現, など(いずれも宮原 1983)。また清水(1986)は, 1987年を境に“子どもの病いの世界”において, 非行・いじめ・いじわる(いたずら)という三カテゴリー間の厳然たる輪郭が失われたと主張している。
- 3) 例えば, 集団の民主的な教育力を重視する全生研が主宰する『生活指導』誌と, 生徒の適応や生活指導を広く取り上げている『月刊生徒指導』誌の二誌は, いじめ問題に早くから敏感であった。前者は1981年夏, 後者は1980年1月号で既に特集号を刊行している。
- 4) 生徒間暴力の公立中学校における発生件数は昭和61年度の1,262件から漸増し, 近年では1,900件程度になり, 公立高等学校でも昭和60年度の478件が漸増して近年は1,000件を越えたとされている。
- 5) 生き方・あり方の決定と傾注への志向が強いという意味で, 前四者を達成過程にあるとし, 志向が弱いという意味で後二者を達成過程からの逸脱と捉えた。
- 6) 森田(1985)は, この“立場の入れ替わり”を, 27.5%の子どもが双方の体験をもつ事実から導き出したが, “時として”の入れ替わりと述べている。46.7%の大学生が双方の体験をもつという今回の結果からは“時として”ではなく“一般的な”入れ替わりがあると評しえよう。
- 7) 周囲のいじめに対する「場面逃避」という対応は, 森田・古市らや, 更に, いじめにおける役割を調べた井上ら(1987)でも, カテゴリーとして設定されていない。
- 8) 高校期の加害は表4の通り1例に過ぎないので除外しておく。
- 9) 図2は, 複数回答者の反応をコミにした数値による。
- 10) 逐次重回帰分析で処理できる者についての相関係数である。当然ながら, IV-1章(1)節で述べた被害・加害強度と自我同一性地位4尺度との相関係数とは,  $n$ も異なり, 係数自体も異なる。

## 文献

1. 相川 充 1988, 学校教育の社会心理学—その発展の兆しと今後の課題, 教育心理学年報 28, 92-103.
2. 富士原光洋・松井 豊 1986, 学校生活における「いじめ」の研究, 日本教育心理学会第28回総会論文集 980-981.
3. 古市裕一・余公俊晴・前田典子 1989, いじめにかかわる子どもたちの心理的特徴, 岡山大学教育学部研究集録 81, 121-128.
4. 権平俊子・山本清恵・望月武子・石井哲夫・吉川政夫・村上摩利子 1986, いじめっ子・いじめられっ子に関する研究(Ⅲ), 日本教育心理学会第28回総会論文集 976-977.
5. 浜名紹代 1985, 児童期の「いじめ」に関する一考察, 日本教育心理学会第27回総会論文集 500-501.
6. 石永なお美 1992, 大学生の「いじめ・いじめられ体験」と自我同一性の関係に関する一調査, 平成3年度弘前大学教育学部小学校教員養成課程卒業研究(未公刊).

7. 石永なお美・豊嶋秋彦 1993, 大学生の自我同一性地位と過去の「いじめ・いじめられ体験」: 序報, 東北心理学研究 42 (印刷中).
8. 井上健治・戸田有一・中松雅利 1987, いじめにおける役割, 東京大学教育学部紀要 26, 89-106.
9. 神原尚之・河合芳久 1985, いわゆる「いじめられっ子」の特性の分析, 日本教育心理学会第27回総会論文集 70-71.
10. 加藤 厚 1993, 大学生における同一性の諸層とその構造, 教育心理学研究 31(4), 292-302.
11. 加藤雄一 1991, カウンセリングを受けている大学生の, 中学・高校における精神的状態について—いわゆる“良い生徒”の精神的問題—, 総合保健体育科学 (名古屋大学総合保健体育科学センター) 14(1), 47-52.
12. 小嶋賢一 1990, 非行少年に見られる「いじめ」について IV, 日本教育心理学会第32回総会論文集 300.
13. 小宮山 要 1986, 中学生のいじめの背景要因に関する研究, 日本教育心理学会第28回総会論文集 982-983.
14. Marcia, J. E. 1967, Development and validation of ego-identity status, *Journal of Personality and Social Psychology* 3 (5), 551-558.
15. 宮原広司 1983, いじめの構造と実践の課題, 生活指導 25(12) [No.319], 5-8.
16. 森田洋司 1985, 学級集団における「いじめ」の構造, *ジュリスト* 836, 29-35.
17. 同上 1986, いじめ—いじめられ, 森田・清水『いじめ—教室の病い』金子書房, 21-78.
18. 森田洋司・清水賢二 1986, 『いじめ—教室の病い』金子書房.
19. 内藤哲雄 1991, 社会部門—教育社会心理学の展望, 教育心理学年報 30, 73-82.
20. 小田桐典子・豊嶋秋彦 1993, 中学生における「いじめ・いじめられ体験」と社会的スキル, 東北心理学研究 42 (印刷中).
21. 奥村武久・河原 啓・長井 勇・楠田康子・木村純子・野田恵子・鈴木英子・林 光代 1987, 大学生の過去の「いじめ・いじめられ体験」, 第25回全国大学保健管理研究集会報告書 229-233.
22. 奥村武久・河原 啓・長井 勇・林 光代・鈴木英子・野田恵子・木村純子・楠田康子・植本雅治 1988a, 大学生の過去の「いじめ・いじめられ体験」—第2報—, 神戸大学保健管理センター紀要 1, 5-13.
23. 奥村武久・川口 侃・河原 啓・長井 勇 1988b, 大学生の過去の「いじめ・いじめられ体験」—神戸商船大学の場合—, 神戸大学保健管理センター紀要 1, 15-22.
24. 長田雅喜 1986, 社会部門—社会的行動に関する教育心理学的研究の動向と今後の課題, 教育心理学年報 25, 88-97.
25. 坂西友秀・山本由子 1990, 大学生のいじめられ体験: その2—いじめられ体験を持つ大学生の対人不安について, 第11回大学精神衛生研究会報告書 97-100.
26. 清水賢二 1986, いじめと子ども病理, 森田・清水 前掲書, 145-175.
27. 総務庁青少年対策本部 (編) 1992, 『平成3年版青少年白書』大蔵省印刷局.
28. 高石浩一 1985, いじめられっ子について, 日本教育心理学会第27回総会論文集 496-497.
29. 武井植次 1987, 学校の中のおもしろさ—いじめ, 石川・武井『失われた子ども空間』新曜社, 114-147.
30. 竹村和久・高木 修 1988, “いじめ”現象に関わる心理的要因—逸脱者に対する否定的態度と多数派に

対する同調傾向一, 教育心理学研究 36(1), 57-62.

31. 竹内由起子 1987, 社会部門, 教育心理学年報 26, 87-96.
32. 豊嶋秋彦 1982, 学校生活における適応と対教師暴力の実態, 青森県青少年問題研究会『青少年と暴力に関する調査』青森県, 72-108.
33. 同上 1989, 学生理解の社会心理学的枠組と接近法—適応概念と留年研究を中心に—, 弘前大学保健管理概要 12, 1-21.
34. 同上 1993, 追指導と心理学, 寺田・佐藤監; 菊池編『新教育心理学体系 第2巻 進路指導』中央法規出版, 124-142.
35. 豊嶋秋彦・芳野晴男・清 俊夫・細川 徹 1987, 『大学生における適応構造と適応過程の予測因に関する追跡的研究』昭和61年度文部省科学研究費(一般C)研究成果報告書.
36. 豊嶋秋彦・芳野晴男・遠山宜哉 1992, 自我同一性の発達の變化と学校教育・教育相談, 弘前大学保健管理概要 14, 21-33.
37. 山本由子・坂西友秀 1989, 大学生のいじめられ体験, 第10回大学精神衛生研究会報告書 152-157.
38. 吉川政夫・石井哲夫・権平俊子・山本清恵 1986, いじめっ子・いじめられっ子に関する研究(I), 日本教育心理学会第28回総会論文集 972-973.
39. 芳野晴男・豊嶋秋彦・清 俊夫 1989, 大学1年生の生活体制とアイデンティティ, 文化紀要(弘前大学教養部) 29, 1-17.

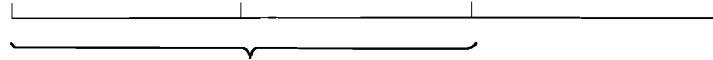
付・質問紙

〈いじめについての意識調査〉

学部( ) 学科・課程( ) 学年( )年(男・女)

1. 今まで、いじめられたと感じたことはありますか。

- |               |              |         |         |
|---------------|--------------|---------|---------|
| 1. たいへん<br>ある | 2. かなり<br>ある | 3. 少しある | 4. 全くない |
|---------------|--------------|---------|---------|



1-付. 特に、いつごろですか。あてはまるものに○をつけて下さい。  
(小学校低学年・小学校高学年・中学校・高校・浪人中)

2. 「たいへんある」から「すこしある」までにつけた人におききします。  
「いじめ」にどう対処しましたか。自由に書いて下さい。

( )

3. あなたの対処の仕方を、下の(1)～(9)で分類するとしたら、どうなりますか。  
あてはまるすべての番号に○をつけて下さい。

- |                        |     |
|------------------------|-----|
| (1) 我慢した, 耐えた          | ( ) |
| (2) 無視した               | ( ) |
| (3) 自分だけで反撃した          | ( ) |
| (4) 家族(父・母・兄・姉)などに相談した | ( ) |
| (5) 友達に相談した            | ( ) |
| (6) 先生に相談した            | ( ) |
| (7) 逃げ廻ったり, 欠席した       | ( ) |
| (8) いじめた人と仲良くなろうとした    | ( ) |
| (9) その他                | ( ) |

4. 過去のいじめられ体験を、今どう感じていますか。

4-1. 自由に書いて下さい。

( )



4-2. 今、次のような気持ちがどのくらいありますか。

	1. はっきり そう思える	2. どちらかという とそう思える	3. どちらかという とそう思えない	4. 全 く そう思えない
(1) 自分の成長のきっかけになった				
(2) くやしい, 許せない				
(3) 嫌な思い出で, 思い出したくない				
(4) 特に気にしていない				
(5) 親や教師が, しつけ・教育を しっかりすべきである				

5. 今までで、いじめたことがありますか。

1. たいへんある      2. かなりある      3. 少しある      4. 全くない

--	--	--	--

1-付. 特に、いつごろですか。あてはまるものに○をつけて下さい。

(小学校低学年・小学校高学年・中学校・高校・浪人中)

6. 過去のいじめ体験を、今どう感じていますか。

6-1. 自由に書いて下さい。

( . )

6-2. 今、次のような気持ちがどのくらいありますか。

	1. とても そう思う	2. どちらかという とそう思う	3. どちらかという とそう思わない	4. 全 く そう思わない
(1) 一種の遊びのようなもので、たいして 悪いことをしたとは思わない				
(2) あまりいいことではないが、社会や 学校のあり方に問題がある				
(3) いじめられた方にも、多少の問題が あったのだから、仕方がない				
(4) 悪いことをしたと、後悔している				
(5) いじめられた子は、その後反省して、 皆と仲良くなったので、良かったと思う				

7. 自分のいじめ・いじめられ体験ではなく、周りのいじめ・いじめられについておききます。

7-1. 小学校から高校まで，周りにいじめがありましたか。

あった                      なかった

7-2. 周りにいじめがあった人に，おききします。

(1) 小学校・中学校・高校と時期別にみて，そのときのあなたの気持ちや対応で，一番多かったものに○をつけて下さい。

気 持 ち ・ 対 応	小	中	高
とめた			
とめたいと思いつつ，見ていた			
やめてほしいと思いつつ，見ていた			
おもしろがって見ていた			
その場から離れた			

(2) とめなかった人に，おききします。その理由に一番近いもの，または多かったものを，下から一つ選び，○をつけて下さい。

- 1) 自分とあまり親しくない人たちのしていたことだったから ( )
- 2) 自分には関係のないことだったので ( )
- 3) いじめられた人を，あまり好きではなかった ( )
- 4) とめに入ったりしたら，逆に自分がいじめられそうだったので ( )
- 5) いじめは，悪いことだと思ったので ( )

8. あなたの現在の生活について，おききします。

1. とてもうまくいってる      2. どちらかというとうまくいってる      3. どちらかというとうまくいっていない      4. 全くうまくいっていない

- (1) 学業は，うまくいっていますか。 \_\_\_\_\_
- (2) 友人との関係は，うまくいっていますか。 \_\_\_\_\_
- (3) 家族との関係は，うまくいっていますか。 \_\_\_\_\_
- (4) 部活・サークルに入っている人だけお答え下さい。  
部・サークル活動は，うまくいっていますか。 \_\_\_\_\_
- (5) 寮に入っている人だけお答え下さい。  
寮生活や寮活動は，うまくいっていますか。 \_\_\_\_\_
- (6) 学生生活は，全体としてうまくいっていますか。 \_\_\_\_\_

9. 次の12の文章を読んで、自分が、「全くそのとおり」から「全然そうではない」までの6段階のどれになるかを答えて下さい。

1. まったく その とおりだ	2. かなり	3. ややその とおり	4. ややそう ではない	5. かなり	6. 全然 そう ではない
--------------------------	-----------	-------------------	--------------------	-----------	------------------------

① 私は今、自分の目標をなしとげるために努力している。 |-----|

1	2	3	4	5	6
-----					

② 私には、とくにうちこむものはない。

③ 私は、自分がどんな人間であり何を望み、何を行おうとしているかを知っている。 1 2 3 4 5 6  
|-----|

④ 私は、「こんなことがしたい」という確かなイメージを持っていない。 1 2 3 4 5 6  
|-----|

⑤ 私は、これまで、自分について自主的に重大な決断をしたことがない。 1 2 3 4 5 6  
|-----|

⑥ 私は、自分がどんな人間なのか、何をしたいのか、ということをおかつて真剣に迷い考えたことがある。 1 2 3 4 5 6  
|-----|

⑦ 私は、親やまわりの人の期待にそった生き方をする事に、疑問を感じたことはない。 1 2 3 4 5 6  
|-----|

⑧ 私は、以前、自分のそれまでの生き方に自信がもてなくなったことがある。 1 2 3 4 5 6  
|-----|

⑨ 私は、一生けんめいにうちこめるものを積極的に探し求めている。 1 2 3 4 5 6  
|-----|

⑩ 私は、環境に応じて、何をすることになっても特にかまわない。 1 2 3 4 5 6  
|-----|

⑪ 私は、自分がどういう人間であり、何をしようとしているのかを、今、いくつかの可能な選択を比べながら真剣に考えている。 1 2 3 4 5 6  
|-----|

⑫ 私には、自分がこの人生で、何か意味あることができるとは思えない。 1 2 3 4 5 6  
|-----|