

〔論 説〕

脅威的階層性学級（スクールカースト）から
生徒を守る教員の姿勢・指導の探索的研究

川 崎 知 巳

I 問題と目的

小学校から高等学校まで通した学校生活は、児童生徒の1日の生活の3分の1前後の時間を占めている。このなかで、授業時間や休み時間を含めて自身のクラスメイトとの関わりが多く（金網，2009）、クラスメイトとの関わりは「グループ」といわれるようなインフォーマル・グループを形成し学校生活で重要な役割を果たしている（山中，2009）。有倉（2011）は、このような「グループ」での楽しさと学級での楽しさには強い正の相関があることを示している。特に、中学生以降、友人関係は勉強などの他の要因と比べ、学校適応感と強く関連することが多くの研究で指摘されている（e.g., 古市・玉木，1994；大久保，2005）。

さらに、近年ではグループ「内」の関係性が学校適応に影響するだけでなく、グループ「間」の関係性もいじめ（堀，2015；森口，2007）や学校適応（鈴木，2012）に影響することが教員，教育関係者，教育社会学者から指摘されている。このようなグループ間の関係の問題は「スクールカースト」と呼ばれている（e.g., 鈴木，2012）。

「スクールカースト」の具体的な定義については後述するが、学校生活を送る中で、クラス内に形成されるいくつかの友達同士のグループ間に発生する人気の度合いを表す序列，順位，力関係などが存在する状況を指す。このことが、学校生活を送る中で、中学生や高校生が、これらを気にしながら生活をしているような発言や行動が何度も見受けられること、また、中学校時代にこのような状況を強く意識し、成人した後もその経験によって引き起こされる感情に悩まされる（e.g., 平山，2016）など、学校生活の適応等に、少なからず影響を与えていることが教育問題化，社会問題化されている。

クラス内のグループ間に自然発生する序列，順位，力関係が、学校適応等に影響を及ぼすのであれば、多くの児童生徒が学校生活のいずれかの段階で経験しうる問題として、教育に携わる者は受け止め、対応していくことが重要である。

そこで、グループ間の関係性について、児童生徒がどのように受け止め、どのように対処していくか、その問題を乗り越える要因はなにか、教員がどのような姿勢・態度で臨むことが求められているかを、探索的に明らかにすることを、本研究の目的とする。

II スクールカーストについての先行研究

1 スクールカーストの定義

近年、関心が寄せられているスクールカーストについて、その定義等について概観していく。

森口(2007)は、「いじめモデル」に、より一層リアリティを持たせるために「スクールカースト(クラス内ステイタス)」という概念を導入し、「スクールカースト」という言葉を最初に紙面に用いた。そして、スクールカーストとは、クラス内のステイタスを表す言葉であると定義し、このステイタスの決定要因は人気やモテるか否かということであり、上位から「一軍・二軍・三軍」「A・B・C」などと呼ばれていると論じている。

森口(2007)の用いた「スクールカースト」という概念以前に、西本(1998)は「学級におけるインフォーマル地位」という捉え方で、中学生を対象にこの「学級におけるインフォーマル地位」の規定因を検討している。

鈴木(2012)は、「スクールカースト」を、主に中学・高校で発生する人気のヒエラルキー(階層性)のことであり、学級内のグループ間に地位格差が生じる現象であると定義している。

2 スクールカーストの規定要因

森口(2007)は、いじめの仕組みを解き明かすためスクールカーストの概念を提示した。クラスの人気ヒエラルキーは、コミュニケーション能力(自己主張力・同調力・共感力)の三次元マトリクスにより規定され、これがスクールカーストの地位にも影響すると論じている。また、森口(2007)は、自己主張力を、自分の意見をしっかりと主張することができ、他人のネガティブな言動、ネガティブな態度に対してしっかりと戒めることのできる力、同調力を、「場の空気」に応じてボケたりツッコミを入れて盛り上げたりしながら、常に明るい雰囲気形成する能力、共感力を、他人に対して思いやりをもち、他人の立場や状況に応じて考えることのできる力と定義づけている。

西本(1998)は、インフォーマルな地位を人気と勢力の2つの側面で捉え、人気をソシオメトリックテスト地位で、勢力を回答者が言うことをきいている級友の名前を尋ねることで測定した。人気および勢力を規定する要因を検討したところ、人気は思いやり、所有物(多くのものをくれたり持っていたりする)、指導性(クラスや係でまとめる役についている)という要素が、勢力は思いやり、学力、明朗性、外見性(きれい、かっこいい)、活動性(ケンカが強い)という要素が影響を及ぼしていることを明らかにした。

堀(2015)は、コミュニケーション能力の三要素(自己主張力・共感力・同調力)の有り様によって、学級内の人間関係が形成されていると論じている。具体的には、コミュニケーション能力の三要素(自己主張力・共感力・同調力)をもとに、その高低の組み合わせの「スクールカーストの決定要因のマトリクス」を作成し、「典型的なキャラクター」を8タイプを提示し、その相互権力作用を解析した。現代のいじめを理解する決定的なポイントは、スクールカーストの構造に基づいてクラスの間人間関係を把握することを主張している。

3 スクールカーストとその影響

「スクールカースト」に関する学校適応との関係を論じた研究としては、次の研究が挙げられる。

鈴木（2012）は、中学生を対象に行った「スクールカースト」による「身分差」が、生徒の学校生活へ与える影響についての調査から、「スクールカースト」は生徒の学校適応と自己肯定感に相関があることを確認した。また、学力以上に「スクールカースト」は、学校適応に与える影響は大きいという検証結果を得た。そして、低地位グループの生徒は高地位グループの生徒からの理不尽な振る舞いを受けたり、地位に見合った行動を強いられたりするため、充実感の無さや居心地の悪さを覚えていると論じている。

水野（2016）は、「友だちグループ間の地位格差」を「スクールカースト」と定義し、学校適応感を予測する要因のうち、社会的に望ましくないと考えられる要因の一例として、「スクールカースト」の問題が存在すること、また「スクールカースト」が学校適応の研究における新たな学術的課題であることを示唆した。

また、水野ら（2017）は、社会的支配志向性（SDO）に着目し、SDOによるグループ間の地位から学校適応感への間接効果を検討した。その結果、グループ内の地位の効果が統制されても、グループ間の地位はSDOのうちの集団支配志向性を媒介し学校適応感に対して正の間接効果があることを示した。すなわち、高地位グループの生徒ほど集団支配志向性という集団間格差を是認する価値観も高くなることを通して、学校に対する居心地の良さや、課題・目的が存在することによる充実感も高くなることを示し、「スクールカースト」は、グループ間の生徒の学校適応感の格差を広げ、かつ集団間の格差を肯定する価値観とも関連したため、学校適応を予測する要因としては社会的に望ましくなく、「適応を予測する負の側面」を有していると論じている。

「スクールカースト」に関する学校適応以外との関係を論じた研究としては、次のような研究がある。

貴島ら（2017）は、グループ間序列であるスクールカーストと個人の学級内地位との関連を検討するために、大学生を対象に、①コミュニケーションスキル尺度、②スクールカーストにおけるグループ特性を測定するスクールカースト特性尺度、③先行研究で用いられてきたスクールカーストに関する代理指標、④個人の学級内地位についての項目から構成された質問紙調査を実施した。その結果、スクールカースト特性尺度は、「学級リーダー因子」「ツッパリ因子」「社交性因子」「非ヲタク因子」の4因子構造であること、スクールカーストにおけるグループ特性として社交性因子が高いほど個人の学級内での地位が高くなることを明らかにした。

「スクールカースト」といじめとの関連を指摘している論考は、堀（2015）、森口（2007）以外では、田中（2015）が、いじめ問題に関連した概念であるスクールカーストについて詳細に検討した。田中（2015）は、コミュニケーション能力や容姿、笑いのセンス等が、これまでのメリトクラシーに代わって重要な位置を占めるようになっており、それがスクールカーストの上下を決める大きな要素となる。またスクールカーストの議論は、「人間力」等で表現されるハイパー・メリトクラシー概念とも親和性が高いことを明らかにした。そして、このようなことは人間に個性がある以上、解消されることはないし、それが良いとも考えないが、現実問題としてスクールカーストが存在する以上、そこからの改善

策を考えるべきであると論じている。

作田(2016)は、調査から、中学生の全体的な傾向として、私事的で排他的な対人意識の特徴とともに利他的な対人意識を認めた上で、「スクールカースト」は、いじめ経験と「スクールカースト」の認識の関連から、いじめ経験に伴う対人トラブルが表出した状態と考察している。特に「スクールカースト」の存在を意識し、いじめ経験がある生徒は、不登校傾向(学校外の生活がよく登校したくない)あることも明らかにした。

このような中で、水野・日高(2019)は、グループ間の地位と学級風土とヒエラルキーの強さの視点から検討したところ、学級のグループ間の地位格差が明確な学級である場合、高地位グループの生徒ほど「課題・目標の存在」による充実感が高い傾向にあることを明らかにした。そして、その結果から2点の実践的意義を述べている。第1に、「スクールカースト」による学校適応の問題を改善するには、高地位のグループとそうではないグループの差が明確になっている学級に注目する必要があるということである。高地位グループや低地位グループが相対的に多い学級に対して介入することが生徒の学校適応感の改善への効果の可能性や、クラスの生徒の大半が「自分のグループは程々にやっている」と認識する学級づくりの重要性を述べている。第2に、どのような風土の学級でも「スクールカースト」による学校適応の問題は起こりえてしまうということも考えられることから、「スクールカースト」の問題を予防・低減することに関していえば、教師は肯定的な学級風土の形成だけでなく、主体的な学級経営や活動によって解決できる可能性を示唆している。

しかし、教師が「スクールカースト」の問題を予防・低減するための具体的な介入について研究したものは、ほとんど見られない。堀(2015)は、「スクールカーストの決定要因のマトリクス」から導き出した8タイプの「典型的なキャラクター」の相互権力作用、スクールカーストの構造に基づいてクラスの間人間関係を把握することを主張しているが、その対応はいじめを中心にしており、鈴木(2012)の研究である「いじめ」の文脈をはずした「スクールカースト」への対応にはなりえていない。

そこで、本研究では、大学生を対象とした回顧的調査により、「スクールカースト」が学級内の児童生徒の間でどう認識されているのか、「スクールカースト」問題をどのように乗り越えてきたのか、その要因となるものは何か、教師のどのような対応が「スクールカースト」の問題を助長し、どのような対応が予防・低減するかを明らかにしていく。その際、筆者は、初等・中等教育の教員等経験上、そもそも学級編成を行う際には、学力を均等にした上で、リーダー性のある生徒、学校行事を踏まえ、運動能力やピアノ伴奏能力のある生徒、指導上課題のある生徒、ムードメーカーの生徒などが、均等に振り分けられるように編成する慣例があることを知っている。つまり、学級には、以上述べたような属性を有する生徒が意図的、計画的に配置されていることから、さまざまな多様な生徒がいることが前提である。しかし、重要なことは、このように多様なタイプの生徒で構成される学級で、各グループ間において地位格差が生じ、それが一部の生徒にとって脅威となってしまっている状況になっていることである。

そこで、本研究は先行研究(水野・太田, 2017)の「スクールカースト」の定義「学級内におけるグループ間の地位格差」を踏まえ、「学級内におけるグループ間の脅威的地位格差」とし、「脅威的」という文言を強調した。また、グループ間の地位を「生徒本人によっ

て知覚された主観的なグループ間の相対的な地位」として定義して議論を進めていく。

Ⅲ 方法

1 研究の方法

上記の目的を達成するにあたり、本研究では質的研究の一手法である修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下 M-GTA と記す）の手法を用いることとした。その理由は以下の3点である。①本研究の対象者は、初等・中等教育期間において、「スクールカースト」の経験から心理的外傷のある学生も存在する可能性があり、心理的に侵襲性の高いデリケートな内容を含む調査になることが予想できることから、研究趣旨をよく説明し、理解を得、かつ、その後、心理的なフォローが可能である協力者を対象とすることが研究倫理上重要であると考えた。データを多数集めることは、このような心理的フォローが困難となるため、本研究では量的な研究方法はとらず、少数事例ではあっても、「スクールカースト」問題の経験を通して得られた豊かなデータを、それに適した質的研究の方法で分析することが適当であると判断した。②本研究では、「スクールカースト」問題について、どのような経験をし、それを児童生徒の立場でどのように認識し、その問題をどのように乗り越えてきたのか、その要因となるものは何か、教師のどのような対応が「スクールカースト」の問題を助長し、どのような対応が予防・低減するか有用なモデルを構築するために、実際に児童生徒の視点から分析することを目的としており、そのためには、状況を客観視して語るができる大学生を対象者とし、その語りをデータとして分析する M-GTA の方法が適していること、③従来の事例研究やライフヒストリー研究の方法ではデータと考察と関係が必ずしも明確ではなく、考察が研究者側の視点に偏る傾向が見られたのに対して、M-GTA は対象者（研究協力者）の語りのデータから、それに基づいた研究結果が導かれるための明確な方法論を有しているため、データと考察との対応関係が明確であり、考察が研究者側の視点に偏ることを防ぐことができる。

2 対象者（研究協力者）

本研究においては、現在、大学生で、小学校、中学校、高等学校期間に、「スクールカースト」の状況を、いずれかの段階で、どこかの「ヒエラルキー」に位置し、経験をしている学生 15 人のデータを対象とした（Table 1）。

3 倫理的配慮

インタビュー開始時に、再度、本研究の目的やプライバシーの保護について口頭で説明し、インタビュー内容の研究使用と、IC レコーダーによる音声記録の許可を得た。なお、音声データからの書き起こしに際して、個人名は仮名表記とし、個人情報に配慮した。また、論文の学会誌への掲載について、書面で同意を得ている。

4 研究の手順

(1) 半構造化面接によるインタビュー

筆者の研究室において、対面または遠隔によって、半構造化面接を行った。その際のイ

Table 1 対象者（調査協力者）の概要（調査時）

協力者	学年	性別	スクールカースト経験時	グループ位置	出身地
A	2	男	中学校	中位	千葉
B	2	男	中学校	高位	千葉
C	2	男	中学校	低位	千葉
D	2	女	中学校	中位	北海道
E	2	女	中学校	低位	茨城
F	2	男	中学校	低位	千葉
G	2	男	中学校・高校	低位	千葉
H	2	男	中学校 高校	中位	千葉
I	3	男	中学校	中位	千葉
J	3	男	中学校	中位	東京
K	3	女	中学校・高校	低位	東京
L	3	男	中学校	低位	東京
M	3	男	中学校	高位	千葉
N	3	女	中学校・高校	中位	千葉

インタビューガイドは下記のとおりである。そして、その面接記録をテキスト化し、データとした。

〔インタビューガイド〕

「スクールカースト」を「学級内におけるグループ間の地位格差」、グループ間の地位を「生徒本人によって知覚された主観的なグループ間の相対的な地位」という定義を伝えた上で、以下のインタビューガイドに沿って行った。

i) あなたは、小学校から高等学校卒業までの間で、自分の学級内で グループの間に高い地位、低い地位のような格差があると感じたことはありますか。ii) いつ（複数でかまいません）、どのような状況を、そのように感じたのか、それぞれについて詳しく話してください。iii) あなたが、それを感じたときは、あなたの仲良くしていたグループは、学級の中で、高い地位から低い地位のどの地位にいましたか。iv) 小学校から高等学校卒業までの間で、自分の学級内で グループの間に高い地位、低い地位のような格差があったとき、どのような思いで学級や学校での生活を送っていましたか。v) その気持ちをどのように整理したり、整理できなかつたりしましたか。vi) 小学校から高等学校卒業までの間で、自分の学級内で グループの間に高い地位、低い地位のような格差があったとき、先生はそのことを知っている、気づいていると思いませんか？それはどうしてですか。vii) 自分の学級内で グループの間に高い地位、低い地位のような格差があったとき、先生は、どのように対応や指導をされていたと記憶していますか。

(2) M-GTA による分析

M-GTA は、インタビュー・データから概念を生成し、複数の概念間の関係を解釈的にまとめ、最終的に結果図として提示する。具体的な手続きは、以下の通りとなる。

分析にあたり、データに根ざした分析が可能になるように、分析テーマを『『スクールカースト』の発生及び未然防止・低減・解決等の各プロセスにおける要因』と設定した。分析テーマを設定した後、データの関連箇所に着目し、それを一つの具体例（ヴァリエーション）とし、かつ、他の類似具体例をも説明できると考えられる説明概念を生成した。概念

を創る際に、分析ワークシートを作成し、概念名、定義、最初の具体例などを記入した。データ分析を進める中で、新たな概念を生成し、分析ワークシートは個々の概念ごとに作成した。同時並行で、他の具体例をデータからさがし、ワークシートのヴァリエーション欄に追加記入した。なお、具体例が豊富に出てこなければ、その概念は有効でないと判断した。解釈が恣意的に偏る危険を防ぐため、生成された概念の完成度は、類似例の確認だけでなく、出来る限り自分の分析や解釈とは反対の対極例を考え、そのような概念がデータから創られるかどうか、比較の観点から確認を行った。その結果をワークシートの理論的メモ欄に記入した。次に、生成した概念と他の概念との関係を個々の概念ごとに検討し、複数の概念の関係からなるサブカテゴリーさらにはカテゴリーを生成した（分析ワークシートの一例を Table 2-1, 2-2 に示した）。さらに、複数の概念の関係からなるカテゴリーを生成し、カテゴリー相互の関係から分析結果をまとめ、その概要をストーリーラインとして簡潔に文章化し、さらに結果図を作成した。なお、M-GTA においては、これ以上データとの関係を見ていっても重要な新しい概念、解釈が出てこない状態までデータの「理論

Table 2-1 分析ワークシート例

概念名	同質・同価値観集団
定義	学級・クラスの児童生徒のタイプが似ており、似通った価値観をもっている。
ヴァリエーション	・高校は、だいたい同じくらいの学力や中学校なんかでのクラスの位置っていうかランクにいたような人が集まってくるから、似たような価値観とか、ものの考え方をしている、グループの間でのヒエラルキーみたいなものは感じなかったですね。
	・高校はどうしてもそのなんていうんだろ、同じ価値観を持つ人、例えばその同じ学力を持った子が、集まってくる感じなんでうるさいような騒ぎする人たちはあまりいなかったの割と大人しめな感じだったのでそこまで格差というのは感じなかったかなと思います。
	・やっぱり高校はなんていうんだろ、同じ学力を持った子が、その偏差値ごとに集まってくる感じなんで、そこはやっぱり価値観の違いは出てこないのかなっていうのもあったんで、そこでグループが生じて、序列化はない。
	・例えばそのなんか、んん、普段から快適なお互い結構からかってた感じだったので、そんななんか強く言ったりとか、強く命令したりとかは感じなかったんで、地位が高いとか、そういうのは感じなかったです。
	・なんていうんだろ、グループはあっても、それは気が合う人同士が、気軽に付き合うためにあるんで、例えば、違うグループを下に見るとか、上に見るとか、そういう発想すらなかったと思います。
	・グループというか、日常生活を送るのに確かにグループは存在していましたが、固定的なものじゃない、そのグループの仲間と以外には行動しないみたいなものがなくて、もっとざっくばらんに開かれていたような。
	・そのクラスは、女子の方がうるさいような騒ぎする人たちはあまりいなかったの割と大人しめな感じだったので女子の方はそこまで格差というのは感じなかったかなと思います。
・中学の時はあまりあの基本的にみんなうるさかったの、あの一自分も正直うるさかった側のグループというかうるさい中でもなかなかうるさい人だったので別に小学校中学校っていうってあんまりみんな仲中良かったイメージがありますので女子も男子も含めて、まあでも女子の中ではちょっといざこざがあったかもしれないですけどまあでも結構中よかったイメージがあるのであんまり階級差はなかったかもしれないですね。	
理論メモ	似通ったタイプの生徒が集まっており、グループは存在していたとしても、ヒエラルキーは発生しない。

Table 2-2 分析ワークシート例

概念名	力関係を意識している教員
定義	生徒のグループ間に力関係が生じている、生じる可能性に気づき、意識している教員
ヴァリエーション	・結構感が鋭い先生だったんで、そのグループが、結構、幅を利かせてクラスに影響をあたえていることは、たぶん気づいていたんだと思います。
	・驚くほど生徒のことを見ている先生だったんで、どのグループがどの層にいて、誰の言葉で動くのか、掴んでいたように思います、はい。
	・小学校って授業とか全部先生一緒じゃないですか。その授業の時も発言するのが野球部、発表するのも野球やってるやつで、ほかの人は発表もできずにただ黙って座ってるだけっていう構図を見ると、流石に気づくんじゃないかと思います。
	・運動会のリレー決めや、クラス対抗での走者順とか、合唱コンクールなんかの選曲の場面に、先生は黙って座って聞いていましたけど、あの場面にいれば、誰、どのグループの発言でひっくり返るか、さすがにわかっていたと思います。
	・あー多分それ（生徒間のグループの力関係）は、よく、先生が見えないときの状況を、どうだったのかとか、誰の動きでそうなったのか、聞いてきたんで、わかっていたと思います。
	・授業中とか、帰りの会っていううんでしたっけ、そういうときに、やっぱ先生も相性はわかるんだなっていう発言はしましたね。
理論メモ	生徒の立場では、グループ間の力関係の有無を把握しているように思える言動をする教員

的サンプリング」を行うという「理論的飽和化」が必要であるが、本研究においては、分析テーマを「『スクールカースト』の発生及び未然防止・低減・解決等の各プロセスにおける要因」に絞り、データの範囲を集められた554事例のデータに限定して、その中で「理論的飽和化」を図った。

(3) 分析の質の保障

本研究では、分析過程および分析結果について、概念およびカテゴリーの生成過程においては、筆者の研究テーマをよく知る大学教員によるスーパーバイズを3回受けた。これは、学校心理学、教育心理学の専門家の立場から行われたものである。分析においては、筆者の出身大学院の質的研究の研究者2名、大学院生2名とともに行うことで、妥当性を高めることを試み、結果の質を担保した。

IV 結果と考察

分析ワークシートを用いて概念を生成したところ、86の概念が生成され、そこから30のサブカテゴリー、さらには11の上位カテゴリーが生成された。そして、結果図をFigure 1に示した。以下、分析結果を説明する。なお、概念については【 】で、サブカテゴリーについては〈 〉で表し、カテゴリーについては《 》で、その定義については、[]で表した。また、研究協力者の発言については「 」で示したが、プライバシーの保護のため、発言者については記載していない。

1 カテゴリーの動き

まず、カテゴリーを中心に、分析により示された研究協力者による『スクールカースト』

の発生及び未然防止・低減・解決等の各プロセスにおける要因についての枠組みを概観する。

学級やホームルーム（以下「学級」と呼ぶ。）には、似たような価値観やタイプの集まった、精神的に成熟した生徒で構成される A《同価値観・成熟集団の学級》と、フォーマルな立場のリーダーや、階層化が発生した際に高い階層の予備群となる生徒、二番手や中間の階層の予備群となる生徒、低い階層の予備軍となる生徒、どの階層にも属さない生徒などから構成される B《多様な生徒で構成される学級》が存在する。

B《多様な生徒で構成される学級》において、グループ間の力関係や相性など C《階層化への認識》をした教員の対応としては大きく 4 つに分かれていく。

第 1 の対応は、階層化を進行させる教員自身の姿勢・対応、または、逆に階層化を利用するなど D《階層化を助長する対応》がある。一方、一部の問題のある生徒の対応などに目を奪われたり、生徒の関係に気づかなかつたりなどの E《階層化への不認識》な教員の姿勢や態度がある。

第 2 の対応は、通り一編の指導で終わらせる、指導や干渉をしない F《介入・指導回避》である。D《階層化を助長する対応》、E《階層化への不認識》、F《介入・指導回避》の対応をした場合に、I《脅威的階層性学級の様相》へと進んでいく。

第 3 の対応は、中立・平等な姿勢で生徒に接し、学級のリーダー層を育成し活用する G《居場所と絆づくりの学級経営》である。この対応は、C《階層化への認識》以前に、当初から行っていることが考えられることから、A《同価値観・成熟集団の学級》と相互の関係が成立する。

第 4 の対応は、教員が介入し、階層化の未然防止を図ったり、脅威的な存在となりうる高階層グループの発生防止をしたりするなどの H《階層化の発生防止・介入》である。G《居場所と絆づくりの学級経営》と H《階層性の発生防止・介入》といった教員の対応は、フォーマルなリーダーがサブリーダーのサポートを受け、グループの存在はあっても序列が存在したりや脅威を感じたりすることなく、正常で適切な認識を学級成員が共有している J《安心で健全な学級》へと進んでいく。

一方、D《階層化を助長する対応》、E《階層化への不認識》、F《介入・指導回避》の対応を経て向かう I《脅威的階層性学級》は、高階層グループが他の階層にとって脅威の対象となっている。高階層グループを増長する生徒の勢いを借りて、学級の決定権を握り、標的となる生徒を決めて直接・間接的にいじりやいやがらせなどを行うため、他の階層の生徒は警戒し、恐れ、被害を受けないための防衛をしていく。学級全体もグループ内も不安定で不安の大きい存在になる。高階層グループに対して他の階層の生徒は無力感を覚えるとともに、嫌悪を抱いている。

このような I《脅威的階層性学級》で、高階層グループ以外の階層の生徒は、特定の友人、あるいは自分の属するグループに支えられていることを自覚したり、学級以外の居場所を見出したり、考え方をシフトしたりしながら K《脅威的階層性学級を乗り越える自助・共助》努力を行っていく。

2 カテゴリーごとの分析

次に、カテゴリーを構成する概念の関係を中心に、説明する。概念の定義を Table 3 に示した。

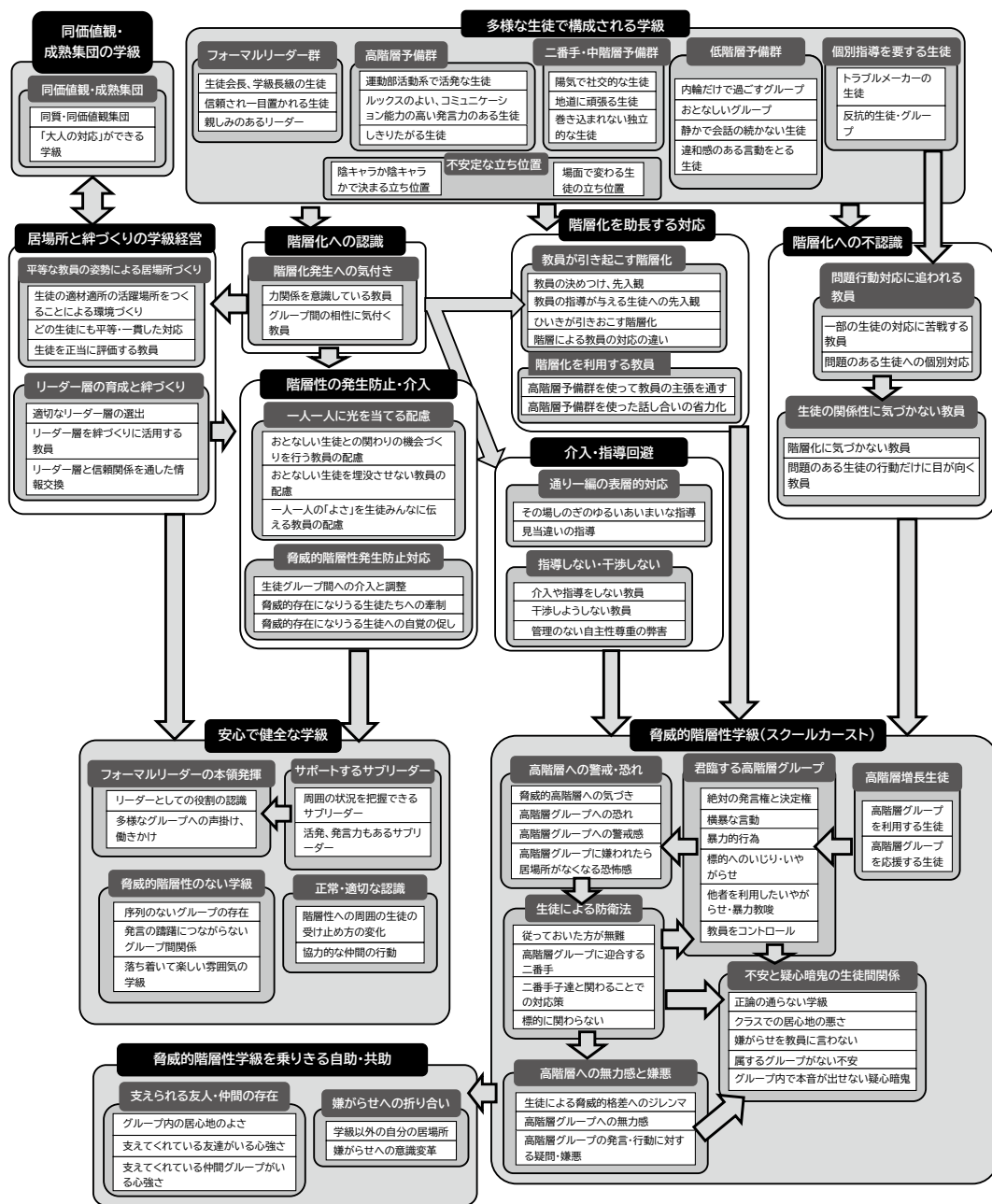


Figure 1 『スクールカースト』の発生及び未然防止・低減・解決等の各プロセスにおける要因

A 《同価値観・成熟集団の学級》

研究協力者（以下「生徒」と呼ぶ）の中には、小学校から高等学校生活のいずれかの学級で「似たような価値観とか、ものの考え方をしている、グループの間でのヒエラルキー

Table 3 概念・カテゴリー一覧

カテゴリー	サブカテゴリー	概念名	
A. 同価値・成熟集団の学級	A-1. 同価値・成熟集団	概念 1 同質・同価値観集団	
		概念 2 「大人の対応」ができる学級	
B. 多様な生徒で構成される学級	B-1. フォーマルリーダー	概念 3 学校、学年単位をまとめる生徒会長、学級長級の生徒	
		概念 4 信頼され一目置かれる生徒	
		概念 5 親しみのあるリーダー	
	B-2. 高階層予備群	概念 6 運動部活動系で活発な生徒	
		概念 7 ルックスのよい、コミュニケーション能力の高い発言力のある生徒	
		概念 8 しきりたがる生徒	
	B-3. 二番手・中階層予備群	概念 9 陽気で社交的な生徒	
		概念 10 地道に頑張る生徒	
		概念 11 巻き込まれない独立的な生徒	
	B-4. 不安定な立ち位置	概念 12 陽キャラか陰キャラかで決まる立ち位置	
		概念 13 場面で変わる生徒の立ち位置	
	B-5. 低階層予備群	概念 14 内輪だけで過ごすグループ	
		概念 15 おとなしく閉鎖的グループ	
		概念 16 静かで会話の続かない生徒	
		概念 17 違和感のある言動をとる生徒	
		概念 18 トラブルメーカーの生徒	
	B-6. 個別指導を要する生徒	概念 19 反抗的生徒・グループ	
		概念 20 力関係を意識している教員	
	C. 階層化への認識	C-1. 階層化発生への気付き	概念 21 グループ間の相性に気付く教員
概念 22 教員の決めつけ、先入観			
D. 階層化を助長する対応	D-1. 教員が引き起こす階層化	概念 23 教員の指導が与える生徒への先入観	
		概念 24 ひいきが引き起こす階層化	
		概念 25 階層による教員の対応の違い	
		概念 26 高階層予備群を使って教員の主張を通す	
	D-2. 階層化を利用する教員	概念 27 高階層予備群を使った話し合いの省力化	
		概念 28 階層化に気づかない教員	
E. 階層化への不認識	E-1. 生徒の関係性に気づかない教員	概念 29 問題のある生徒の行動だけに目が向く教員	
		概念 30 一部の生徒の対応に苦戦する教員	
	E-2. 問題行動対応に追われる教員	概念 31 問題のある生徒への個別対応	
		概念 32 その場しのぎのゆるいあいまいな指導	
F. 介入・指導回避	F-1. 通り一編の表層的対応	概念 33 見当違いの指導	
		概念 34 介入や指導をしない先生	
	F-2. 指導しない・干渉しない	概念 35 干渉しようしない教員	
		概念 36 管理のない自主性尊重の弊害	
		G-1. 平等な教員の姿勢による居場所づくり	概念 37 生徒の適材適所の活躍場所をつくることによる環境づくり
			概念 38 どの生徒にも平等・一貫した対応
概念 39 生徒を正当に評価する教員			
G-2. リーダー層の育成と絆づくり	概念 40 適切なリーダー層の選出		
	概念 41 リーダー層を絆づくりに活用する教員		
	概念 42 リーダー層と信頼関係を通じた情報交換		
H. 階層性の発生防止・介入	H-1. 一人一人に光を当てる配慮	概念 43 おとなしい生徒との関わり合いの機会づくりを行う教員の配慮	
		概念 44 おとなしい生徒を埋没させない教員の配慮	
		概念 45 一人一人の「よさ」を生徒みんなに伝える教員の配慮	

H. 階層性の発生防止・介入	H-2. 脅威的階層性発生防止対応	概念 46 生徒グループ間への介入と調整	
		概念 47 脅威的存在になりうる生徒たちへの牽制	
		概念 48 脅威的存在になりうる生徒への自覚の促し	
		概念 49 脅威的高階層への気づき	
I. 脅威的階層性学級(スクールカースト)	I-1. 高階層への警戒・恐れ	概念 50 高階層グループへの恐れ	
		概念 51 高階層グループへの警戒感	
		概念 52 高階層グループに嫌われたら居場所がなくなる恐怖感	
		概念 53 絶対の発言権と決定権	
	I-2. 君臨する高階層グループ	概念 54 横暴な言動	
		概念 55 暴力的行為	
		概念 56 標的へのいじり・いやがらせ	
		概念 57 他者を利用したいいやがらせ・暴力教唆	
	I-3. 生徒による防衛法	概念 58 教員をコントロール	
		概念 59 従っておいた方が無難	
		概念 60 高階層グループに迎合する二番手	
		概念 61 二番手の生徒と関わることで対応策	
	I-4. 高階層増長生徒	概念 62 標的に関わらない	
		概念 63 高階層グループを利用する生徒	
	I-5. 不安と疑心暗鬼の生徒間関係	概念 64 高階層グループを応援する生徒	
		概念 65 正論の通らない学級	
		概念 66 クラスでの居心地の悪さ	
		概念 67 嫌がらせを教員に言わない	
	I-6. 高階層への無力感と嫌悪	概念 68 属するグループがない不安	
		概念 69 グループ内で本音が出せない疑心暗鬼	
概念 70 生徒による脅威的格差へのジレンマ			
概念 71 高階層グループへの無力感			
J. 安心で健全な学級	J-1. 正統派リーダーの本領発揮	概念 72 高階層グループの発言・行動に対する疑問・嫌悪	
		概念 73 リーダーとしての役割の認識	
	J-2. サポートするサブリーダー	概念 74 多様なグループへの声掛け、働きかけ	
		概念 75 周囲の状況を把握できるサブリーダー	
	J-3. 脅威的階層のない学級	概念 76 活発、発言力もあるサブリーダー	
		概念 77 序列のないグループの存在	
		概念 78 発言の躊躇につながらないグループ間関係	
	J-4. 正常・適切な認識	概念 79 落ち着いて楽しい雰囲気学級	
		概念 80 階層性への受け止め方の変化	
	K. 脅威的階層性学級級を乗り越える自助・共助	K-1. 支えられる友人・仲間存在	概念 81 協力的な仲間の行動
			概念 82 グループ内の居心地のよさ
			概念 83 支えてくれている友達がいる心強さ
K-2. 嫌がらせへの折り合い		概念 84 支えてくれている仲間、グループがいる心強さ	
		概念 85 学級以外の自分の居場所	
		概念 86 嫌がらせへの意識変革	

みたいなものは感じない」といった認識をもつ【同質・同価値観集団】や、「悪いことは悪いっていえることはすごく大人」で「それなりにみんなも意見言える」「みんなが仲良い」【「大人の対応」ができる学級】の経験がある生徒もいる。これら2つの概念は、似通った価値観の生徒が、階層性を認識することなく対等な人間関係が構築されており、相互に「大人」の対応のできる集団であることからA-1〈同価値観・成熟集団〉と命名した。

これと似通った性質のサブカテゴリーはなかったことから、このサブカテゴリー単体で、《同価値観・成熟集団の学級》と命名し、[似通った価値観の生徒が、階層性を認識することなく対等な人間関係を構築し、相互に「大人」の対応ができている成熟した集団]と定義した。

B《多様な生徒で構成される学級》

生徒は、学級の中に大きく6つのグループが存在していたと認識している。第1が「級長、副級長、生徒会本部役員」などのフォーマルな立場にある【学校、学年単位をまとめる生徒会長、学級長級の生徒】であり、「信頼はあり」「個人としての実力が高いから、みんなから尊敬」される【信頼され一目置かれる生徒】であるものの、「リーダーやりながら、発言おかしかったらいじられる」、「信頼されているけれど、どこか愛嬌や器の大きい」【親しみのあるリーダー】としての性格性のあるグループである。これらの3つの概念は、生徒会長、学級長級といったフォーマルな立場で、他の生徒からの信頼も厚く、一目置かれる存在でありながらも、親しみがあり脅威の対象にはなり得ていないリーダーであることから、B-1〈フォーマルリーダー〉と命名した。

第2が、「運動が出来るだとか、あと運動が出来てやっぱりまあ勉強も出来たりとか発言力を持った子、クラスの決定の事項の中でも積極的に発言したり」する【運動部活動系で活発な生徒】、「コミュニケーション能力が、なんか誰でも仲良く出来るとか、あと声大きいって言うのもあったり、あとはルックスが良いとか、SNSのフォロワーが多い」など【ルックスのよい、コミュニケーション能力の高い発言力のある生徒】、「目立っている人たち」が「発言したり、やたらに人に指示」する【しきりたがる生徒】たちのグループである。これらの3つの概念は、運動部活動で活躍し、ルックスがよく、コミュニケーション能力もあることから目立ちやすく、様々な場で、積極的に発言したり、仕切っていたりしていく傾向が強いことからインフォーマルなリーダーになりうる存在であることからB-2〈高階層予備群〉と命名した。

第3は、「次のグループもなんかその人たち（B-2〈高階層予備群〉）と仲がいいっていう感じもあるし、普通にその下の人たちに対してもちゃんと接しているとか、部活に所属している人たち」が多い【陽気で社交的な生徒】や「あんまり、派手なことはせず目立つこともせず、でも黙々と頑張るみたいな感じ」の【地道にがんばる生徒】、「二番手」ではあるが、B-2〈高階層予備群〉の「取り巻いていう感じじゃないですけど、ちょっと、なんでしょう、中心的な人たちのグループとは独立して」している【巻き込まれない独立的な生徒】たちで構成されるグループである。これら3つの概念は、B-2〈高階層予備群〉ともその他の生徒ともそつなく接するグループと、とりたてて目立つことなく地道に頑張る生徒のグループ、B-2〈高階層予備群〉の取り巻きにはならず、独立している性格のあるグループが、B-2〈高階層予備群〉の次に位置する可能性を有していることからB-3〈二番手・中階層予備群〉と命名した。

第4として、学級の中には、「自分が目立つ」学級においては「物事進めたり話したり、決めたりする」B-2〈高階層予備群〉のグループに属するが、「おとなしいクラスじゃないときは一歩下がって」B-3〈二番手・中階層予備群〉のグループになるなど【場面で変わる生徒の立ち位置】で動く生徒がいた。陽気であるか否かという要素で学級の階層上位に位置する可能性要素がありながらも、学級の構成要員によっては、立ち位置が変動して

いくことからB-4〈不安定な立ち位置〉と命名した。

第5は、「スポーツをやっている」わけでもなく、「おとなしい」とは言えず、しかし「活発」でもなく「それ以外のグループとかとは関わることがない」ような【内輪だけで過ごすグループ】や、「ちょっと暗めで、暗めっていうか、他のグループとの関りを拒否？いやがるような、大人しくてそういう悪口とか暴力的な人達から対象にされる可能性がある」要素をもつ【おとなしい閉鎖的なグループ】が存在している。また、グループに属さず「別に閉鎖的とか人を寄せ付けない雰囲気があったわけじゃないけど、あんましゃべんない、話しかけても、続かない」で「静かに過ごしている」【静かで会話の続かない生徒】の存在や、「みんなが、あれって思うようなことを言ったり、したりして鬱陶しい」と印象を与えたり、「笑いの対象になる」「あざけり」の対象になる可能性があったりする【違和感のある言動をとる生徒】の存在があった。これら4つの概念は、性質は異なるものの、いずれの生徒にも共通することとして、B-3〈二番手・中階層予備群〉のような陽気さや社交性はなく、学級で、標的になりやすい可能性がある記述が見られたことからB-5〈低階層予備群〉と命名した。

第6は、「自分からちょっかいを出しておきながら、反撃されるとすぐ怒って、誰とでも喧嘩みたいに」なることから、周囲の生徒が「面倒だから、一人で放っておいた方がいい」と思う【トラブルメーカーの生徒】の存在や、「ことごとく先生に反抗しているとか、挑発的っていうか、で、明らかに非行少年みたいな、たぶん誰からも信頼されて」いない【反抗的生徒・グループ】の存在である。これら2つの概念は、性質は異なるものの、どちらにも共通することとして、学級の成員から信頼がなく、しかし、関わると「面倒」であるため、学級のなかでは、位置するところが不明確である記述があったことからB-6《個別指導を要する生徒》と命名した。

これら6つのサブカテゴリーは、学級が編成され、学級での学習、生活、活動がはじまった際に、生徒自身がこれまでの学級を振り返り、その存在を認識していた、学級内のグループ等であることから《多様な生徒で構成される学級》と命名し、〔〈フォーマルリーダー群〉、〈高階層予備群〉、〈二番手・中階層予備群〉、〈不安定な立ち位置〉、〈低階層予備群〉、〈個別指導を要する生徒〉が学級に存在しうる多様なグループやメンバーであり、この段階では、それぞれのグループが特性や個性、属性等がありながらも、学級内で、他のグループに影響を与える段階にまで、つまり脅威を感じる階層化及び階層性までの段階にはなり得ていない《多様な生徒で構成される学級》〕と定義した。

C 《階層化への認識》

B《多様な生徒で構成される学級》において、教員が階層化をどのように把握していたかということについては次の通りであった。

「勘が鋭い先生だったんで、そのグループが、結構、幅を利かせてクラスに影響をあたえていることは、たぶん気づいていた」といった【力関係を意識している教員】や「生徒同士が馴染めるようにいろんなことをしていくっていうタイプだったので…(中略)…(グループの関係間について)聞いてきましたね。なので、グループ間の人間関係なんかは、気にしておさえ」る【グループ間の相性に気付く教員】であるかどうかを生徒は見ており、これらの2つの概念は、教員が、《多様な生徒で構成される学級》において、生徒のグループ間の様子を把握していることからC-1〈階層化発生への気付き〉と命名した。これと似

通った性質のサブカテゴリーはなかったことから、このサブカテゴリー単体で、《階層化への認識》と命名し、〔生徒の立場から見て、生徒間の力関係やグループ間の相性など階層化発生の有無を認識している教員の姿勢〕と定義した。

この《階層化への認識》後、あるいは階層化を認識する以前の段階で、教員が、授業や学級経営等の指導場面について見せる姿勢や対応等について、全部で後述の4通り（D《階層化を助長する対応》、F《指導・介入回避》、G《居場所と絆づくりの学級経営》、H《階層性の発生防止・介入》）を生徒は認識している。

D《階層化を助長する対応》

教員のC《階層化への認識》以前の段階か認識後の、教員の姿勢や対応等の第1として、2つの姿勢・対応等があった。

まず、生徒は次の4つを認識している。

「先生がグループを意識させるような発言っていうか、『野球部だからな』みたいな、そんな感じのことを言っていると、野球やってる奴はドンと一塊になっちゃうし、周りもあそこは特別なのもかもしれないみたいな潜在意識みたいなものが刷り込まれていく【教員の決めつけ、先入観】や、『あいつって意外と怒られるんだな』とか、『結構怒られてない?』みたいな感じで見るので、その子が悪い方向に印象づいてしまう【教員の指導が与える生徒への先入観】、「鼻根や優遇をしてしまうとその子の意見がやっぱり強くなってしまって、実際そういうのがあってこの意見が出なくなってしまう【ひいきが引きおこす階層化】、「地位が高い方がなんか先生もちょっとラフな感じに時に話していて、なんか冗談とかもいいあったりして、で、低い子は話しにくい」という【階層による教員の対応の違い】であった。これら4つの概念は、教員の自らの姿勢・対応等が、学級の階層化に関連することであることから、D-1〈教員が引き起こす階層化〉と命名した。

次に、「担任の先生、自分の通したい意見なんかを、ヒエラルキーが高い子やグループに発言させ、反対できないような状況をつくっていく【高階層予備群を使って教員の主張を通す】対応や、「担任の先生とかも、やっぱり、えと、そのまあ、たぶん早くまとまるし、うまくまとまるってことで多分当ててる」という【高階層予備群を使った話し合いの省力化】の姿勢である。これら2つの概念は、階層化を認識したうえで、教員自身の都合にあわせて学級経営を行っているものであることからD-2〈階層化を利用する教員〉と命名した。

これら2つのサブカテゴリーは、教員の姿勢・対応が学級の階層化に関連すると生徒がとらえていることから、《階層化を助長する対応》と命名し、〔教員の先入観、特定の生徒・グループ、グループ間での対応の相違や、階層化を利用した効率的な学級運営等による階層化を助長する姿勢・対応等〕と定義した。

E《階層化への不認識》

一方、生徒の視点から、C《階層化への認識》をしていないと捉えられる状況も、以下のように見られた。

「高校の先生は、そういうグループがクラスの中に居て、みんななどから、なんか嫌な思いをしはじめていたというのは認識してたかな？」という疑問や懐疑を抱く【階層化に気づかない教員】や、「先生は、自分が困るといって、自分に迷惑がかかるような生徒には、目を向けるんですけど、（中略）自分に害がない生徒がなにしよう、気にな

らない」という受け止め方である【問題のある生徒の行動だけに目が向く教員】という捉え方をしている。これら2つの概念は、生徒の立場から、教員が階層化やその兆候となる生徒間関係について、認識していないのではないかとという懐疑等であることからE-1〈生徒の関係性に気づかない教員〉と命名した。

しかし、生徒は、上記のE-1〈生徒の関係性に気づかない教員〉について、以下のことも認識している。すなわち、「先生すごい大変そうだなって。……首謀格の子とは毎日格闘していたので……、その先生もその子がクラスの異端児で、浮いた存在だってわかる」けれど、「逆にクラスで、陰でというか裏でというか、実際にトップで牛耳っている存在には気付いていなかった」という【一部の生徒の対応に苦戦する教員】や、「その子の非行行為が、目に余るものになってきたので、(中略)その子を相手にして、それで精一杯ってことはあった」と生徒の目からとらえた【問題のある生徒への個別対応】である。これら2つの概念は、顕著な問題行動を起こす生徒の個別対応で苦戦するために学級の生徒の関係性に着目する余裕がなかったのではないかと捉えた生徒の視点であることからE-2〈問題行動対応に追われる教員〉と命名した。

これら2つのサブカテゴリーは、学級の中で、教員が学級全体の生徒の状況を把握していないと生徒が捉えていることから《階層化への不認識》と命名し、[教員が問題行動等のある特定の生徒への指導に追われるなどの理由から、学級で発生しはじめた階層化に気がついていない状況]と定義した。

F《指導・介入回避》

C《階層化への認識》後の、教員の姿勢や対応等について、第2として、生徒は、次の2つを認識している。

最初は、学級の階層化の問題を感じながらも「その場でやっていたらいいやって思って、なあなあ先生も絶対にいた」という【その場しのぎのゆるいあいまいな指導】や、「先生の対応でどうしてもおかしいと思ったのは、なんていうんだろ、なんか無理にグループをくっつけよう」とするなど、生徒の立場からみると【見当違いの指導】である。これら2つの概念は、学級の階層化の状況を把握しつつも、問題部分にしっかり介入することなく、生徒から見るとその場しのぎに注意する、ゆるい指導、何が問題かをあいまいにした指導、あるいは状況を把握せずに見当違いの対応をしているという印象を受けるものであることからF-1〈通り一編の表層的対応〉と命名した。

次が、「放りっぱなしで、きちんと指導することもなかった」という【介入や指導をしない先生】、「生徒に対して興味がないのかって感じですかね。干渉してこないなって、学級経営とか興味ない」という印象を生徒が抱く【干渉しようしない教員】、「管理をされない自主性」や「生徒の自由にやらせる自主性」で学級経営したために「未熟である生徒が、自分がやりたいことだけをやろうとするから、無茶苦茶」にしてしまう【管理のない自主性尊重の弊害】を発生させる教員の姿勢である。これら3つの概念は、学級に発生していることについて、中途半端な、あるいは的を得ていない干渉、介入、指導を行ったり、自主性の名のもとに、生徒にやりたいようにやらせたりして、その結果、事態を一層進行させてしまうと生徒が認識するものであることからF-2〈指導しない・干渉しない〉と命名した。

これら2つのサブカテゴリーは、学級で生じはじめている階層化に教員から積極的な対

応が見られない《指導・介入回避》と命名し、〔階層化の問題解決への課題意識が希薄であるなどの理由から、教員側からの積極的な干渉、介入、指導の回避〕と定義した。

G《居場所と絆づくりの学級経営》

C《階層化への認識》後の教員の姿勢や対応等の第3として、生徒は、次のことを認識している。ただし、これは、《階層化への認識》を踏まえる以前の姿勢や対応等でもある要素が強い。具体的には、次の通りである。

まず、「適材適所」で「その子のことや能力を見て」、「役割を与え」、「一人一人に責任をもたせるような形にして、」全員がやる状況を作る【生徒の適材適所の活躍場所をつくることによる環境づくり】や、「どの生徒に対しても、あまり変わらずにまめに声をかけて、平等に接してくれた」と生徒が感じる【どの生徒にも平等・一貫した対応】、「偏見とか、固定観念みたいなもので生徒を見る」ことなく「一人一人の生徒を、よく見て、正当に評価し」「それをみんなのいる場でも言ってくれ」ていたと生徒の感じる【生徒を正当に評価する教員】である。これらの3つの概念は、生徒の適切な評価と、評価に見合った役割あて、平等な対応であることからG-1《平等な教員の姿勢による居場所づくり》と命名した。

次に、「席替えを班長に任せると決め」「生徒たちも、おそらく、その意図を理解し」その「班長を決める際も信頼できる奴に投票」するよう学級全体に働きかけをする【適切なリーダー層の選出】や、「行事とかあるごとに（クラスのリーダー格の生徒に先生が）働きかけ」、「おとなしい子とかなじめていない子とかのグループに働きかけるよう」リーダー層に指示する【リーダー層を絆づくりに活用する教員】の対応、「班長達同士の話し合いのときは、先生は端の方で見て」「時折、先生も話に入ってきて、結構、本音で話」し、「情報を集め」ていく【リーダー層と信頼関係を通した情報交換】である。これらの3つの概念は、信頼されるリーダー層の生徒を生徒に選出させ、リーダーシップを発揮させ、生徒間に関係づくりを促すことから、G-2《リーダー層の育成と絆づくり》と命名した。

これら2つのサブカテゴリーは、教員が、学級経営を行っていく上で、学級リーダーを中心に一人一人の生徒への配慮などを示すものであることから《居場所と絆づくりの学級経営》と命名し、〔平等な対応の中で、一人一人の居場所、活躍場所づくりを行い、生徒から選出されて信頼のあるリーダーを育成、活用し、生徒相互の絆づくりを推進する教員の姿勢、対応〕と定義した。

H《階層性の発生防止・介入》

教員のC《階層化への認識》後の教員の姿勢や対応等の第4として、生徒は次のことを認識している。

まず、「授業内でグループを作りなさいっていうときも、仲の良い子同士とかじゃなくて、グループを先生が決めて、基本的におとなしめの人たちも自然と輪に入れるように」する対応に代表されるような「そこで格差が出ない」よう【おとなしい生徒との関わりの機会づくりを行う教員の配慮】や、「結構話す人がどんどん発表していくと思うんですけど、話さない子はどうしても自分から挙手しないんで、（先生は）結構、個別（におとなしい子）から聞いて、そういう意見も上がってたんだけど、どうなの？みたいな感じで、指名して、聞いていく」対応に代表される【おとなしい生徒を埋没させない教員の配慮】、「みんなの前でほめたりして、いいところはどんどん言って、積極的に、そういうところもあるんだよってことを言って」、他の生徒にも個々の生徒の頑張りを伝え、「頑張っていると、な

かなか茶化すことってしづらくなる」ことに代表される【一人一人の「よさ」を生徒みんなに伝える教員の配慮】である。これら3つの概念は、階層化を把握した教員が、特に〈低階層予備群〉の生徒に焦点を当てた学級生徒全体への介入や対応であることから、H-1〈一人一人に光を当てる配慮〉と命名した。

それに対して、「先生が、うまく」、「見えるところ、見えないところで」「間に入って回っていた」動きによって、「特定のグループ、仲のよいグループだけで」活動していたら「大人しい子は大人しいままで自分の意見を言えていなかった」状況を変えていく【生徒グループ間への介入と調整】や、「先生は叱ってくれたので、どっちかっていうと一番うるさくって幅をきかす層への抑止力」という機能を果たす【脅威的存在になりうる生徒たちへの牽制】、そして「自分たちのやっていること」が、「まじめにやっている子たちは怖い思いをしている」という状況を、脅威的存在になりうるグループに自覚させ、それを踏まえて指導していく【脅威的存在になりうる生徒への自覚の促し】といった教員の介入や指導を生徒は捉えている。これら3つの概念は、階層化を把握した教員が、特に〈高階層予備群〉の生徒に焦点を当て、生徒の中に介入し、階層化の抑止となる自覚の促しや指導であることからH-2〈脅威的階層性発生防止対応〉と命名した。

これら2つのサブカテゴリーは、階層化を認識した教員が、階層化進行を食い止めるための介入・対応・指導であることから《階層性の発生防止・介入》と命名し、[階層化を認識した教員が、深刻な階層性が学級において発生することを防止するために、特に《高階層予備群》や《低階層予備群》の生徒に、それぞれ講じる教育的介入・対応・指導]と定義した。

I《脅威的階層性学級（スクールカースト）》

教員によるD《階層化を助長する対応》、E《階層化への不認識》、F《指導・介入回避》などによって、階層化が進行した場合に起こりうる学級の状況は、次の通りである。

まず、「地位が高い子でグループが出来」、「結束力というか仲とかが良くなって」いくことから「序列というか、よくわかんないもののできあがって、威圧感」を感じる【脅威的高階層への気づき】が学級内に起こり、「一番上に立っていた子や、そのグループを怒らせてはいけない、なんかハブられ」る恐れから「顔には出さないけど、心の中ではこわがっていた」という【高階層グループへの恐れ】や「そのグループから絡まれたら普通に対処できない。嫌だった。迷惑でしたね。警戒心まる出し」という【高階層グループへの警戒感】、「嫌われちゃうとそのクラスに居づらくなる」から「そういう対象にはならないようするために、自分が嫌われないように人と接するってことだけが精一杯」となる【高階層グループに嫌われたら居場所がなくなる恐怖感】を学級の生徒が抱く。これら4つの概念は、学級の中に階層性の高いグループが台頭し勢力をふるっていることに対する、それ以外の生徒の思いであることからI-1〈高階層への警戒・恐れ〉と命名した。

このように警戒され、恐れられる高階層の生徒グループの姿が、次の通りである。

「人気があるだとか発言力があるみたいな威圧感」があって、「意見を言う場だとやっぱりその子たちの意見がでたら、同調圧力？みたいな圧力にかかってみんなそれに従う」様相である【絶対の発言権と決定権】をもち、「やられてばかり、強引というより横暴」で「その階層には何も言える立場」にないと感じる【横暴な言動】や、「集団でその人をいじめたり暴力とまでいかないけど」「暴力に近い」【暴力的行為】、「標的っていうんで

すか、みんなでいじりあって」「もっといじっちゃえみたいな」感じでの【標的へのいじり・いやがらせ】行為、「直接、暴力は振るわれていない」が「クラスのほかの仲間を巻き込んで精神的嫌がらせとかされた」り、「他の子に暴力を振るわせたり」などの【他者を利用したいやがらせ・暴力教唆】、また、「先生の怒りを緩和させ」ることに長けて「先生がその子の言いなりで動いちゃったりとか、あるいは許しちゃったり」などの【教員をコントロール】する動きがあった。これら6つの概念は、〈高階層予備群〉が学級において高階層性を帯びてくる動きであることから、I-2〈君臨する高階層グループ〉と命名した。

I-2〈君臨する高階層グループ〉の台頭に対して、それ以外の生徒のとる態度・行動等は次の通りである。

「怖いなって思っていたから、そう、特に関わりたくないから、まあ従っといたほうがいいかな」に代表される【従っておいの方が無難】、高階層グループの「取り巻きとしてご機嫌取り」のようなことをし、「虎の威を借る狐」となる【高階層グループに迎合する二番手】、「(二番手の生徒の)中にはしっかりしている人もいるんでそういう人と付き合っ、て、極力ああいう人たち(〈君臨する高階層グループ〉)とはまあ付き合わない様にしていけば、大丈夫」かと考えた結果としての【二番手の生徒と関わることでの対応策】、また、「いじめを止めたら(自分が)いじめの標的になる」ことを回避するために「(標的にされている生徒と)関わりたくないな」と思う【標的に関わらない】という態度や行動である。これらの4つの概念は、〈脅威の高階層グループ〉から我が身を守るために、〈君臨する高階層グループ〉以外の生徒がとる態度や行動であることからI-3〈生徒による防衛法〉と命名した。

また、高階層グループに脅威を覚えている生徒の中に、防衛法とは異なる態度・行動等をとる生徒が見出された。

「幅をきかす男子に、情報を売ったりとかして、その男子に取り入れるようなことをして、高い位置を押さえようとする【高階層グループを利用する生徒】や、「(高階層グループの生徒たちは)外見的なことや、部活なんかの活躍なんかで人気はあるし、だから(高階層グループの生徒たちを)応援する子っていうかグループがある。」という【高階層グループを応援する生徒】の存在である。これら2つの概念は、I-4〈高階層増長生徒〉と命名した。

I-2〈君臨する高階層グループ〉が存在する学級での様相は、次の通りである。

その一つが、「その子(高階層グループ)たちもまあ、調子に乗っちゃうじゃないけど『こんなことしても別にいいんだ』ってなるじゃないですか、周りもやっぱり正論は通らない」と感じる【正論の通らない学級】、「私はクラスの居心地、悪いなって思っていたんですけど、立場が弱い人たちからしたらもっとその人たちが居づらい」であろうと思う【クラスでの居心地の悪さ】、「自分も耐えられるほどだったので、っていうか言ったところで担任は無力」である「先生に言ってもなにもできないだろうから、初めから当てにしない」と考える【嫌がらせを教員に言わない】状況、「自分の居場所」である「グループがないと、なんか周りの目が気になってこういう発言したらどういう反応が来るんだろうというのがわからない」と感じる【属するグループがない不安】、「楽だし、騒げたりもするけれど、(グループ仲間の)誰が誰とどうツルんでいるかわからない」ことから「自分の本音、こう思ってるっていうこととか」を話せない【グループ内で本音が出せない疑心暗鬼】など

がある。

これら5つの概念は、〈君臨する高階層グループ〉が台頭した学級での、それぞれの立場の生徒が感じる学級の風土を意味していることからI-5〈不安と疑心暗鬼の生徒間関係〉と命名した。

I-2〈君臨する高階層グループ〉が台頭した学級で、〈高階層グループ〉以外の生徒が〈高階層グループ〉に対して抱く感情としては、「(攻撃を受けている子に対して) こっちもかわいそうだなとは思っていたんですけど、自分は何もしてあげられるわけでもないんでちょっとなんか何かしら対策をしないといけないんじゃないか」という【生徒による脅威的格差へのジレンマ】、「強いグループ」に「言ったとしても変わらない」、「言ってもあっちには入っていかない」という【高階層グループへの無力感】や、「あの子たちの言いなりになっているんだな」、「意見が強いので言うとおりになると思込んでいるというか、いい気になっているな」という思いを抱くなどに代表される【高階層グループの発言・行動に対する疑問・嫌悪】である。これらの概念は、〈脅威の高階層グループ〉が台頭した学級で、〈高階層グループ〉以外の生徒が抱く思いであることからI-6〈高階層への無力感と嫌悪〉と命名した。

これら6つのサブカテゴリーは、階層化が進行し、〈高階層予備群〉が〈脅威の高階層グループ〉として台頭している学級における、各階層の生徒グループ等の状況を現したものであることから、《脅威的階層性学級》と命名し、[階層化が進行し、高階層のグループが脅威的存在として横行する中であって、無力化や嫌悪感がもちつつ、不安と疑心暗鬼の生徒間関係の中で、各自が自己防衛策を講じて過ごす学級]と定義した。

J《安心で健全な学級》

教員による、G《居場所と絆づくりの学級経営》やH《階層性の発生防止・介入》を行い階層化予防、防止、介入を行った場合に起こりうる学級の状況は、次の通りである。

「リーダーの時とかは、やっぱり上に立つっていう意味で、公平とか公正とか、それに見合った行動をしないとイケないって、キツイけどそうしなければならない」という【リーダーとしての役割の認識】を生徒がもち、「級長だったのでそのクラスの雰囲気とか気にしながら、自分はどっちにも声かけて」いく【多様なグループへの声掛け、働きかけ】をしていく。この2つの概念は、学級成員から信頼のあるフォーマルリーダーが、自覚と責任を自覚し、階層化が生じない動きをしていることからJ-1〈フォーマルリーダーの本領発揮〉と命名した。

しかしながら、B《多様な生徒で構成される学級》では、フォーマルリーダーが孤軍奮闘することは厳しく、「中心的な感じじゃなくてどっちかっていうとなんかそばにいるような、他の人たちがどうか、顔見ればわかるじゃないですかどんな風を感じているのかとか、だからそれを見て、なんだろううまく配慮、配慮じゃないけど学級委員をカバーしたりする」役を担う【周囲の状況を把握できるサブリーダー】の存在、「活発さを出して、周りのことも考えて、なんだろううまく配慮、配慮じゃないけどカバーしたり」する【活発、発言力もあるサブリーダー】の存在がある点が見逃せない。この2つの概念は、フォーマルリーダーが本領発揮するための重要な存在であることからJ-2〈サポートするサブリーダー〉と命名した。

このような学級では、「グループはなくはなかった、まああったとも、言いたいことが

言えないっていうことはない感じ」で「結構色んな人と話したり」する「序列が高いとかは全く感じ」ない【序列のないグループの存在】があり、「自分から主張する子達が引っ張って色々進めて、で主張しない子達がそれについていくっていうのはあるんですけどカーストみたいな感じの高い低いはない」【発言の躊躇につながらないグループ間関係】が成立している。そして「落ち着いたなんか安心してイメージであって、すごくおとなしい子もそれなりに会話してくれたり」する【落ち着いた楽しい雰囲気学級】となっている。これらの概念は、グループの存在はあっても序列や階層化の発生しない安心して学校生活を送れる学級の様相であることからJ-3〈脅威的階層性のない学級〉と命名した。

また、階層化が進行した学級を経ている場合には、「のさばっていた人たちが逆に責められるじゃないですけど、周りの人たちが、あの、まあ、そのこのことを『ちょっとだめだよ』みたいな感じに」【階層性への受け止め方の変化】が生じており、学級の中でおとなしく引いていた存在の生徒やグループが「授業での発言をとっても、行事での発言をとっても、みんなで協力してやるっていう姿勢が出て」くる【協力的な仲間の行動】が生じている。この2つの概念は、階層化が進行した学級を経て生徒の中に生じてきたものであることからJ-4〈正常・適切な認識〉と命名した。

これらの4つのサブカテゴリーは、教員による、G《居場所と絆づくりの学級経営》やH《階層性の発生防止・介入》を通して、階層化予防、防止、介入のいずれかの状態から作り出された学級であることから《安心で健全な学級》と命名し、[フォーマルリーダーがサブリーダーのサポートを受けてリーダー性を発揮した、脅威的階層性のない、正常な認識の学級成員で構成される学級]と定義した。

K《脅威的階層性学級級を乗り越える自助・共助》

しかしながら、階層化が進行した学級やI《脅威的階層性学級》が、J《安心で健全な学級》にならない状況も多い。このような状況では、生徒が、学校生活をのりきるあり方については、次の通りである。

「グループの中だけは、平等」で「楽しく会話でき」「行事とか、修学旅行だとか、校外学習で一緒に回れるような人たちが、わいわいしていたりだとかずーっと笑ってる感じの楽しさ」を味わえる【グループ内の居心地のよさ】や、「されていることに対して同情してくれたりしてくれたので、その友達がいるだけでまた、学校に行こうとか頑張ろう」と思える【支えてくれている友達がいる心強さ】を感じたり、「自分の周りにいてくれる自分と似た対象の人たちがいて初めて共感してもらえる」【支えてくれている仲間、グループがいる心強さ】を感じたりしている。これらの概念は、〈君臨する高階層グループ〉が台頭した学級のなかで、特定の友人、グループに自己の居場所を見出していることからK-1〈支えられる友人・仲間の存在〉と命名した。

また、自己の居場所を「部活は大好きだったので、やっぱり、そっちの方に、行ける、行けたりとか、あと、家庭じゃないですけど、その子だけに目を向けててもしょうがない」というように学級から視野を広げて【学級以外の自分の居場所】を見出したり、K-1〈支えられる友人・仲間の存在〉を自覚することにより、「自分にはこれだけ人がついてるんだって思って、なんか、学校生活の一部分で、固執していてもっていうか、ずっと続くわけではないし、終わりが必ずある」と考えて学校生活を送る【嫌がらせへの意識変革】をしたりしていく生徒の動きがあった。これらの概念は、脅威的階層性学級の状況は変わ

らないなかで、自己の考えや意識の向け方を変えていくことからK-2〈嫌がらせへの折り合い〉と命名した。

これら2つのサブカテゴリーは、脅威的階層性学級で学校生活を適応的に送る生徒自身の努力であることから《脅威的階層性学級級を乗り越える自助・共助》と命名し、[脅威的階層性学級において、友人や属するグループ仲間が相互に支えあい、あるいは居場所を見出し、学校生活をのりきっていく生徒の姿]と定義した。

V 総合考察

本研究は、「スクールカースト」問題について、どのような経験をし、それを児童生徒の立場でどのように認識し、その問題をどのように乗り越えてきたのか、その要因となるものは何か、教師のどのような対応が「スクールカースト」の問題を助長し、どのような対応が予防・低減するかという要因について考察し、「スクールカースト」の問題を発生させないための資料となる具体的なモデルを構築することを目的とした。M-GTAによる分析の結果、生徒の受け止め方として学級成員が同質で成熟した学級も存在するが、大方は、多様なタイプの生徒で構成されていた。その中には「スクールカースト」化が進行して「脅威的階層性学級（スクールカースト）」の様相を呈してきた際には、状況においては流動的であるものの、インフォーマルでヒエラルキーの上位層、二番手、中位層、低位層になりうる層が、潜在するほか、教員が指導上配慮を要する生徒（個別指導を要する生徒）が存在していた。

この多様な生徒で構成される学級の中で、階層化の兆しや進行を認識するかしらないか、認識したとしても、その後に教員がどのように動くかが、「脅威的階層性学級（スクールカースト）」に影響を与えることが明らかになった。

教員が指導上配慮を要する生徒の対応等で階層化に気が付かなかった場合、または階層化を認識していても、教員が、階層化を強化したり、利用したりする動きをした場合、あるいは階層化の動きに介入したり指導することを回避する動きをした場合、学級は「脅威的階層性学級（スクールカースト）」になっていく可能性があることが示された。一方、生徒の居場所と生徒間の絆づくりを推進する学級経営を行っていたり、階層化を認識した段階で、教員が階層性が発生することを防止したり、階層化が始まった学級に介入する動きをした場合、安心して学級生活をおくれる健全な学級になっていく可能性があることが示された。

一方、「脅威的階層性学級（スクールカースト）」の様相は、絶対の発言権、決定権をもつ高階層グループの横暴な言動、暴力的行為、標的を決めて直接的、間接的ないじりやいやがらせなどに、その以外の階層の生徒が、内心、無力感や嫌悪感を覚えながら、警戒し、恐れ、それぞれの防衛方法をとっていくことが示された。また、学級やグループも不安定で、安心できない居心地の悪いものになっていくことも確認された。

しかし、その「脅威的階層性学級（スクールカースト）」になら肯定的な変化が起きなかった場合は、高階層グループ以外の階層の生徒は、固有の友人、自ら所属するグループの存在やその居心地のよさや支えられていることを自覚したり、学級外に居場所を求めたりすることを通して、高階層グループからのいやがらせに対する意識を自ら変え、折り

合いをつけていくなかで、「脅威的階層性学級（スクールカースト）」を乗り切っていくことが明らかになった。

以下、「脅威的階層性学級（スクールカースト）」経験を通じた認識、問題を乗り越える要因、「脅威的階層性学級（スクールカースト）」の問題を助長する教員側の要因、「脅威的階層性学級（スクールカースト）」問題の予防・防止・低減する教員側の要因について、総合的に考察し、最後に今後の課題を述べる。

1 「脅威的階層性学級（スクールカースト）」経験を通じた認識

学級には、基本的に、学級委員などを担えるリーダーシップをとれる生徒、運動部活動に所属する活発な生徒、ルックスのよい、コミュニケーション能力の高い発言力等のある生徒、陽気で社交的だけれど影響力はない、あるいは、周囲の動きに振りまわされず地道に頑張る生徒、社交的ではない、おとなしい、あるいは周囲にとって奇異とうつつる言動をする生徒等、多様な生徒で構成されていることが確認された。これは、「スクールカースト」の規定要因として森口（2007）が挙げているコミュニケーション能力、西本（1998）の挙げている、指導性、明朗性、外見性、活動性の要素、堀（2015）の挙げている「典型的なキャラクター」8タイプのうち6タイプ、貴島ら（2017）のスクールカースト特性尺度の4因子構造とほぼ一致する結果となった。つまり、このような構成員が存在する学級は「スクールカースト」の規定要因を満たしており、「脅威的階層性学級（スクールカースト）」現象が発生しうることを意味すると考察した。

このような学級集団において、階層化が進行した場合、高階層生徒グループが、教員をコントロールし、威圧感を出し、絶対の発言権と決定権を握り、横暴な言動がめだち、標的をつくり、いじり、いやがらせ、他者をも使った暴力的行為等に及んでいく。高階層グループ以外の生徒は、内面では高階層への無力感と嫌悪を覚えながらも、高階層グループに嫌われたら居場所がなくなる恐怖感、警戒心をもち、高階層グループに無難に従う、高階層グループに取り入る、二番手のグループと関わりをもつ、標的となっている生徒に関わらないといった防衛策を講じることが確認された。このような状況における学級は、不安と疑心暗鬼の生徒間関係で、正論の通らない居心地の悪い学級の様相を呈していることも確認された。

これは鈴木（2012）の「低地位グループの生徒は高地位グループの生徒からの理不尽な振る舞いを受けたり、地位に見合った行動を強いられたりするため、充実感の無さや居心地の悪さを覚えている」という論考を支持するものとなった。また、このことは、水野ら（2017）の述べる「適応を予測する負の側面」であることを裏付けるとともに、堀（2015）、森口（2007）、田中（2015）、作田（2016）が指摘しているいじめとの関連を指示することになるとともに、水野・日高（2019）が検討した、グループ間の地位格差が学級風土とヒエラルキーの強さに影響を与えるという考察も支持する結果が得られた。

2 「脅威的階層性学級（スクールカースト）」問題を乗り越える要因

「脅威的階層性学級（スクールカースト）」が改善に向かわなかった場合、生徒は、学校や教員に救済を求めることはせず、自分の居場所を求め探っていく。自分の属するグルー

ブ内の居心地のよさで居場所を確保する、支えてくれている友達、あるいは仲間がいることを確認して心強く励まされる、あるいは部活や家庭など、学級以外の所属集団に居場所を確保する。そして、居場所が確保された段階で、高階層グループからのいやがらせ等に、自分を取り巻く人的環境、場所的、時間的展望をもち、意識を変え、折り合いをつけていくことが見出された。

このことは、本研究で得られた新たな知見であった。鈴木(2012)、水野(2016)、水野・日高(2019)は、スクールカーストと学校適応の関係を論じ、また、作田(2016)は、スクールカーストの存在を意識し、いじめ経験がある生徒は、不登校傾向あることを指摘しているが、今回の研究では、「脅威的階層性学級(スクールカースト)」において、学校適応をしていく、あるいは乗り越える、乗りきる方法として、生徒自らの自助努力としての、自分の属するグループ等への居場所づくり、生徒相互の共助努力としての支えあい、属するグループの居心地のよさ等をつくりだしていくことが見出された。このことから、学級において、よき理解者、帰属するグループ・集団の確保が重要であると考察できる。一方、帰属集団がない生徒は、自助・共助資源を使えないことからハイリスクを背負っていることが考察できる。

また、問題を乗り越えたといっても、問題が解決されて乗り越えたわけではなく、問題は存在した状態で、当座、その期間を、適応的に過ごす-乗り切るという過ごし方であるので、これで生徒の学校生活の適応の問題は解消していると考えるのは、危険である。

3 「脅威的階層性学級(スクールカースト)」の問題を助長する教員側の要因

まず、教員が、階層化を認識するかしらないかが岐路となる。個別指導を要する生徒が、高階層予備群であれば、教員は認識するが、そうでない場合、教員の指導の重点が個別指導を要する生徒にいくために、その他の生徒やグループの関係性に目が向かず、気付かない可能性があることが見出された。またその他の理由で気付かない場合は、階層化が進行することが示された。

一方、階層化を認識した教員の動きとして、教員の先入観に基づいた指導、特定の階層の生徒やグループへの最良や対応の相違が、特定の生徒やグループに対して他の生徒に先入観をもたせるなど、生徒の階層化を進行させることが見出された。

また、教員が、自分の考えを通す意図、短時間で学級としての意思を固める意図や、話し合い活動を省力化する意図などで、高階層予備群を利用して学級経営を行う動きをとることが見られた。これにより、高階層予備群にとっては、一層その地位が担保され強化され、階層化を助長する対応であることが明らかになった。

これとは別に、教員が、階層化を認識していても、その場しのぎのゆるいあいまいな指導や、見当違いの指導や、生徒の問題への無関心や自主性尊重などの理由による指導回避や無干渉も、階層化を助長する要因であることが示された。

これらのことは、水野・日高(2019)が、高地位グループや低地位グループが相対的に多い学級に対して教員が介入することが生徒の学校適応感の改善への効果の可能性が高いと論じていることを逆方向から示唆していることになる。

さらに本研究では、教員の日常における思い込みでの指導、特定の生徒やグループに向けた特定の姿勢、態度、発言等や、学級経営効率化等の理由で、高階層予備群を教員が利

用することが、階層化を助長するにつながるようになった。

4 「脅威的階層性学級（スクールカースト）」問題の予防・防止・低減する教員側の要因

まず、予防・防止の観点について、どの生徒にも平等で、一貫した対応をすること、生徒を教員自らの視点で適正に正当に評価する視点を持ち、生徒の適材適所の活躍場所をつくるなどの環境づくり、居場所づくりの重要性が示された。また、信頼を得ている適切なリーダー層を選出し、リーダー層を育成し、リーダー層に学級の様々なグループを結びつける役割を担わせるなどの絆づくりも示唆された。

これは、文部科学省国立教育政策研究所生徒指導・進路指導研究センターの述べる「絆づくり」と「居場所づくり」の概念と合致するものである。すなわち、児童生徒が安心できる、自己存在感や充実感を感じられる場所を教員が提供する「居場所づくり」と並行して、主体的に取り組む共同的な活動を通して、児童生徒自らが「絆」を感じ取り、紡いでいく「絆づくり」を、信頼されるリーダー層の生徒が中心に推し進めるよう、教員が「黒子の役割」になって行っていくことの重要さが、「脅威的階層性学級（スクールカースト）」問題の予防・防止にあたって示唆された。

次に、防止・低減の観点について、階層化が進行した際には、低階層予備群になりうる、おとなしい生徒が様々な生徒との関わる機会を意図的計画的に設定したり、おとなしい生徒の意見や考えを聞き出すなど、おとなしい生徒を埋没させない配慮、一人一人の「よさ」を生徒みんなに伝える配慮－一人一人に光を当てる配慮－が示された。また、同時に、生徒グループ間に教員が介入し、調整をしたり、脅威的存在になりうる生徒たちへの牽制や、自覚の促しなどの指導をしたりするアプローチも重要であることが明らかになった。

これらのことも、水野・日高（2019）が、高地位グループや低地位グループが相対的に多い学級に対して介入することが、生徒の学校適応感の改善への効果の可能性が高いと論じていることについて支持することになるだけでなく、本研究で、具体的な対応として明らかになったと考察する。

VI まとめと課題

ここまでをまとめると、本研究で明らかになったことは、以下の4点である。

1点目は、生徒の視点からの「脅威的階層性学級（スクールカースト）」の実態が明らかになったことである。一般的に公立学校では、中学校までは、各学級が均質になるように学級編成をしているため、多様なタイプの生徒が在籍している。このことは、水野・日高（2019）が論じているように、どのような風土の学級でも「スクールカースト」による学校適応の問題は起こりえてしまうということである。生徒が体験してきた、「脅威的階層性学級（スクールカースト）」の実態は、階層の高い生徒グループが、学級の中で標的となる生徒やグループに直接的、間接的に攻撃を与えるなどの方法で、それ以外の生徒に脅威を与え、また、教員をコントロールしつつ発言や決定権を握っていく。それ以外の生徒は、こうした階層の高い生徒グループに無力感や嫌悪感を抱きつつ、攻撃の標的にならないよう、無難に従属する、または取り入る等の自己防衛策をとるが、学級やその中のグループ内は、不安と疑心暗鬼の様相を呈していることが明らかになった。これは、鈴木

(2012), 水野 (2016) などが指摘する学校不適応に大きな影響を与える現実的な状況を明らかにしたことになる。また、「脅威的階層性学級 (スクールカースト)」は、堀 (2015), 森口 (2007), 田中, (2015), 作田 (2016) が指摘しているように、「いじめ」の文脈ははずせないことが明らかになった。

2点目は、「脅威的階層性学級(スクールカースト)」状態が改善されない状況にあっては、友人の存在, 帰属するグループの存在, 学校内の居場所の存在が, 学校不適応に陥らない重要な要因になることを明らかにしたことである。

3点目は, グループ間による教員の対応の相違, 階層化を利用した学級経営は, グループ間の階層化を助長する対応になること, 学級のグループ間の階層化の見過ごし, 階層化の問題への甘い認識, 不介入などの対応も, 階層化を進行させる要因になりうるということが明らかになったことである。

4点目は, 教員が, 学級の中に生徒の「居場所づくり」をし, リーダー層を育成し, リーダー層を中心に, 学級の生徒間に「絆づくり」を推進する動きを支援することが, 「脅威的階層性学級 (スクールカースト)」の予防, 未然防止に効果があること, 階層化の兆候を感じた段階で, 高地位グループには脅威的階層性発生防止対応を, 低地位グループには, 学級における存在を他の生徒が認識する配慮等の, 両方からのアプローチを具体的に明らかにしたことである。

しかし, 本研究には, 次のような課題が残されている。まず, 本研究では, 厳密な範囲での理論的飽和化に達するまで, データの収集と分析を続けることができたかということである。そこで, 本研究の結果を研究協力者 15 名に説明したところ, インタビュー内容が生成されたプロセスに十分反映されているという評価は得た。さらに, 研究協力者以外の 10 名の大学生に概念およびカテゴリーの内容を説明したところ, 生徒の立場からみた「脅威的階層性学級 (スクールカースト)」の状況を十分に描くことが出来ているという評価を得た。本研究ではこれによって, 分析の終了を判断した。しかしながら, より精度の高い結果の検証については今後の課題としたい。

また, 今回は, 生徒側からのインタビュー・データのみを用いて分析を行ったため, 生徒側と指導者である教員側との相互作用についての分析に至っていない。今後は, 指導者側からのインタビューも行い, 生徒側と指導者側との関連について, さらなる検討が必要である。

[引用文献・参考文献]

古市裕一・玉木弘之 (1994). 学校生活の楽しさとその規定要因 岡山大学教育学部研究集録, 96, 105-113.

平山愛理 スクールカーストが現在の大学生に与える影響について 平成 28 年度 宇都宮大学 卒業論文

堀裕嗣 (2015). スクールカーストの正体—キレイゴト抜きのいじめ対応 小学館

金網知征 (2009). 友人集団形成傾向といじめ特性との関連についての日英比較研究 甲子園大学紀要, 37, 161-171.

貴島侑哉, 中村俊哉, 笹山郁生 2017 スクールカースト特性尺度の作成と学級内地位と

- の関連の検討 福岡教育大学紀要. 第4分冊, 教職科編 = Bulletin of University of Teacher Education Fukuoka, 福岡教育大学編 (66), 27-37.
- 水野君平, 太田正義 2017 中学生のスクールカーストと学校適応の関連 教育心理学研究 65(4), 501-511, 2017
- 水野君平, 日高茂暢 2019 「スクールカースト」におけるグループ間の地位と学校適応感の関連の学級間差：—2種類の学級風土とグループ間の地位におけるヒエラルキーの調整効果に着目した検討— 教育心理学研究 67(1), 1-11, 2019
- 文部科学省 国立教育政策研究所 生徒指導・進路指導研究センター 2012 「絆づくり」と「居場所づくり」 生徒指導リーフ Leaf.2 文部科学省 国立教育政策研究所 生徒指導・進路指導研究センター
- 森口朗 (2007). いじめの構造 新潮社
- 西本裕卸 (1998). 学級におけるインフォーマル地位と家庭環境の関連性に関する実証的研究 実験社会心理学研究, 38 1-16.
- 大久保智生 (2005). 青年の学校への適応感とその規定要因—青年用適応感尺度の作成と学校別の検討 教育心理学研究, 53, 307-319. doi:10.5926/jjep1953. 53.3 307
- 作田誠一郎 2016 「スクールカースト」における中学生の対人関係といじめ現象 佛大社会学 = Studies in sociology (40), 43-54, 2016
- 鈴木翔 (2012). 教室内カースト 光文社
- 田中秀和 2015 スクールカースト論からみたいじめ問題の理解と対応 新潟医療福祉学会誌 14(2), 15-20, 2015-03
- 山中一英 (2009). 「学級集団と友人関係」をめぐる諸問題への社会心理学的接近 兵庫教育大学研究紀要, 34, 23-34.
- 有倉巳幸 (2011). 生徒の仲間集団の排他性に関する研究 鹿児島大学教育学部教育実践研究紀要, 21, 161-172.

(2022.8.3 受稿, 2022.9.15 受理)

〔抄 録〕

本研究は、生徒の学校適応等に負の側面があると指摘されている学級内のグループ間に地位格差が生じる現象（「スクールカースト」）に着目し、教員がこの現象にどのような対応が重要であるかを探索的に捉えることを目的とした。調査にあたっては、「スクールカースト」を「学級内におけるグループ間の脅威的地位格差」と定義し、大学生15名を対象として、「スクールカースト」経験の受け止め方、生徒からみた教員の対応等をインタビューした。インタビューの内容を逐語に起こし、M-GTA（修正版グランデッドセオリーアプローチ）を用いて分析し、「スクールカースト」の発生・進行・現象化、または未然防止・低減・解決等に至るプロセスと各要因に関するモデルを構築した。その結果、多様な生徒で構成されている学級において、教員が階層化の兆しや進行を認識するかしらないか、認識したとしても、その後に教員がどのように動くかが、「脅威的階層性学級（スクールカースト）」に影響を与えることが明らかになった。『階層化への不認識』や『階層化への認識』がありつつも、『介入・指導回避』、『階層化を助長する対応』が、『脅威的階層性学級（スクールカースト）』につながり、一方、『階層化への認識』の有無にかかわらず、教員の『居場所と絆づくりの学級経営』や、『階層性の発生防止・介入』が、『安心で健全な学級』につながることを確認された。一方、教員の介入や指導が効果的になされなかった学級では、『脅威的階層性学級を乗り越える自助・共助』努力をして乗り越える生徒もいることが確認された。