HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	児童生徒の視点から見たスクールカーストという体験とその影響に関する研究 ： かつての当事者である女子大学生へのインタビューから
Author(s)	藤林, 沙織; 渡邊, 誠
Citation	北海道大学大学院教育学研究院紀要, 134, 145-169
Issue Date	2019-06-27
DOI	https://doi.org/10.14943/b.edu.134.145
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/75109
Type	departmental bulletin paper
File Information	12-1882-1669-134.pdf

Hokkaido University Collection of Scholarly and Academic Papers : HUSCAP

北海道大学大学院教育学研究院紀要
第134号　2019年6月

児童生徒の視点から見たスクールカーストという体験とその影響に関する研究

―かつての当事者である女子大学生へのインタビューから―

藤　林　沙　織*・渡　邊　　誠**

【要旨】スクールカーストと呼ばれる現象を，当事者はどのように体験したのか，そして，それはどのような影響を及ぼしたのか，ということを明らかにする目的で，女子大学生三名に対して回顧的インタビュー調査を行った。スクールカースト体験においては，上位層の目を気にして中下位層の生徒が窮屈な日々を過ごすこと，上位層に声が届かないことが心理的負担たり得ること，といった否定的経験とともに，居場所の確保を容易にするという肯定的側面もあった。スクールカーストが発生している集団の内外に心理的な居場所があることが生徒を支えること，生徒同士，あるいは生徒教師間のつながりが支えになり得ること，および，スクールカースト決定要因との関連が薄い学校行事が，スクールカーストを越えた体験をもたらす場合があること，等が見いだされ，指導上の示唆となるものと思われた。
【キーワード】スクールカースト，居場所，窮屈さ，つながり

Ⅰ　問題と目的

1．問題意識

(1) 学校の中に生きる児童生徒

児童生徒が充実した学校生活を送る上で，友人関係は最も重要なものの一つである。友人関係は学校生活の中で児童生徒が重要視する項目の一つであり（岡田，2015），それが生徒の学校適応などに影響する可能性についても，多くの研究が示唆するところである（大久保，2005；岡田，2015 他）。一方で，「クラス」という集団に対する意識も，学校への順応感や学校享受感に影響を与えるので（岡田，2015），個人間のつながりだけでなく「クラス」という集団と個人の関係性も，学校適応に関係するだろう。

(2)「スクールカースト」とは

学校で起こっている現象の中で，近年注目を集めているものに「スクールカースト（以下，SCと表記）」がある。このSCが何を示すかという定義に関しては，現在のところ合意がないように思える。森口（2007）はSCを「クラス内のステイタスを表す言葉。そのステイタスの決定要因は，人気やモテるか否かであり，上位から『1軍・2軍・3軍』『A・B・C』などと呼ばれる」と述べている。これによると，SCはクラス内で共有されるステイタスであり，そのステイタスは，生徒の「人気」によって決定づけられるとされる。しかし，SCの決定要因については他に，容姿や影響力（石田，2016），所属グループの開放性（クラスメイトと話題を共

*札幌トロイカ病院　** 北海道大学大学院教育学研究院・准教授
DOI：10.14943/b.edu.134.145

有できるような趣味を持つこと）等が考えられており（貴島他, 2017），検討の余地が残されている。現役教師である堀（2015）はSCを，「生徒たちを取り巻く教室内の階層意識を的確に表現する語」と述べている。この定義では，集団内で明確に広く共有されているとの印象を与える「階層関係」という語ではなく，各児童生徒の意識の中に存在する曖昧なもの，という意味合いを持つ「階層意識」という言葉を用いている。たとえ同じクラスに在籍していたとしても，SCの認識が各児童生徒によって異なる場合などを想定すると，「階層関係」という言葉よりも，「階層意識」という言葉を用いる方が，よりSCを適切に説明できるように思われる。水野（2016）は，SCを「仲間集団の間に，インドにおけるカースト制度のような地位の変動性が低い階層が生まれ，生徒の学級での生活や学校適応に影響を与える現象」と説明している。つまりSCとは，個人や仲間集団内ではなく，仲間集団の「間」に地位の変動性が低い階層が生じる現象である，と考えられている。この「仲間集団」には，部活動や課外活動も含まれ，そういう意味で幅を持った捉え方となっている。現段階では明らかになっていないことが多いSCという現象に関しては，固定的な捉え方とならないような定義が適切であるように思える。SCとは，その決定要因はまだ明確にされていないながら，「学校での仲間集団の間に，非公式的な階層意識が生まれる現象」と定義し得ると筆者らは考え，以下，これに従って論を進めてゆくこととする。

(3) スクールカーストと児童生徒とのつながり

それでは，児童生徒自身には，SCはどの程度実感されているのだろう。2016年度の大学生を対象とする中高時代に関する調査では，中学時代に男子の77%，女子の87%が，「クラス内に非公式な序列が存在した」と認識している（石田, 2016）。SCという現象は，児童生徒に広く実感されていると言えるだろう。2010年7月10日の朝日新聞（朝刊）に掲載された生徒の生の声を見てみよう。

中学2年生の女子です。クラスの女子には階級があります。

明るくて派手なグループが1番地位が高く，その下が「2軍」，一番下が暗くて地味な「陰キャラ」です（母の時代は「ネクラ」と言ったそうです）。先生はクラスの中心である派手グループと絡んで授業やホームルームを進めるし，男子に人気のあるのも彼女たちです。

私は，一番地位の低い陰キャラで，派手グループの子には無視されるか「暗い」「キモい」と言われ，先生にも男子にも話しかけられることはありません。同じ陰キャラには，かわいくておしゃれな子や，勉強ができる子もいて，すっごく暗いわけではないのに，何で陰キャラなのかわかりません。

まあ，たしかにアイドルよりも動物が好きだったり，ショッピングモールより公園が好きだったり，ちょっと話題がずれてるかも。部活も地味な卓球部です（いまイケてる部活はバスケやバレーボールです）。

おしゃれやテレビの話が好きで，テンションが高くて，いつも街に出てプリクラやカラオケで遊ぶ派手グループに入りたいわけじゃないけど，女子にも男子にもさげすまれるのはイヤです。普通に楽しく中学校生活を送るにはどうしたらいいのでしょうか。クラス内のポジションなんか気にするな，って言わないでください。女子中学生にとって一番大切な要素なのです。

このように，クラス内の女子の中での「*階級*」によるクラスメイト・先生の対応の差に疑問を持ち，どうすればよいのかと悩む女子中学生もいるのである。SCを体験するすべての生徒がこのような苦しさを抱えているとは言えないかもしれないが，SCが学校生活に大きな影響を与えている場合があることは推測される。

(4)「思春期」という時期

生徒はSCを思春期に経験する。このことは，どのような意味を持つのだろうか。第二次性徴とともに訪れる思春期は，身体的のみならず，心理的にも大きな変化をもたらす。両親や家族からの精神的分離である心理的離乳が起こり，「認識・感情・身体などすべてにわたり急激な発達をする時期」（都筑，2006）である。Erikson（1950）は，「自分が感じる自分の姿と，他人の目に映る自分の姿を比較しながら，時にアイデンティティ喪失の感覚に対する防衛のために他人を排除しつつ，最初のアイデンティティを形成する時期」と思春期を説明する。思春期とは，友人等の周りの反応に目が向き始め，他者の目に映る自分の姿を意識するとともに，それをそれまで自分自身に対して持っていた自己イメージと比較し，「自分はこういう人間なのかもしれない」と意識的・無意識的に考えながら，長い人生における最初のアイデンティティを形成する時期であると言えよう。このように，将来に向けて他者の目に映る自己を意識しながら，自己を確立してゆく時期に，階層意識につながるSCを経験することが，特有の影響をもたらすものであって不思議はなかろう。

(5) スクールカーストに関する近年の研究

SCに関する研究は，現時点で増加傾向にあり，様々な視点から研究が行われている。

一つの傾向として，先述のようにSCの決定要因をテーマとする研究が多くみられる。例えば，SCにはコミュニケーションスキルが関係している（水野他，2015）ことが示されているが，そのコミュニケーションスキルの中でも，自己主張力と同調力はSCに影響するが，共感力は影響しない（鈴木，2010）とするなど，序列の決定因子を詳細に捉えようとする動きがある。他にも，SC上位者の特徴を男女別にいくつかの類型に分け，端的に述べれば，他の生徒からの好感を持たれやすい，あるいは他の生徒から恐れられる生徒などが上位層に位置しやすい，という結果を示した研究（児玉他，2017）や，グループの地位を決定づけるグループ特性を捉え，SC特性尺度を作成した研究（貴島他，2017）など，SCが決定される要因という視点から，SCの実態に迫ろうとする研究がある。しかし，SCには地域差（堀，2015）や男女差があり，さらに生徒が直面しているSCの構造は必ずしも同一ではないことから，未だに明らかになっていないことが多い，というのが現状である。

また一方で，SCが及ぼす生徒への影響をテーマにした研究もある。公立中学校に通う中学生780名を対象に質問紙調査を行った水野他（2015）の研究では，生徒のコミュニケーションスキルが学級内の人気を媒介し，学校適応感に影響を与える，という結果が示されている。また，ソシオメトリックテストを用い，学級集団内地位と対人場面での関わりとの関連を調査した研究では，スター群（人気のある生徒）は孤立群（人気のない生徒）よりも，対人場面におけるわずらわしさの程度が有意に低いことが示されている（日向野他，2007）。さらに，SCを認識している生徒は，安心して話せる友達がいない傾向が高く，また女子生徒においては，他者の視線に対する気疲れ，不安感，他者への損得勘定が高い傾向がある（作田，2016）。

この他にも，SCが生徒に対し様々な影響を与える可能性が，多くの研究により示されている（水野他，2017 等）。しかし，SCが広く認識されるようになったことが比較的最近であることもあり，研究の数は未だ少なく，その知見は断片的である。

SCが生徒に及ぼす影響として，もう1つ大きく懸念されているのはいじめである。いじめは，殴る蹴るなどの暴力といった「暴力系いじめ」と，悪口，無視，くすくす笑いなどといった「コミュニケーション操作系いじめ」の二つに大別されるとする見方があるが（内藤，2009），SCはこれらのうちの「コミュニケーション操作系いじめ」と関連がある（森口，2007）との指摘がある。

以上を概観すると，学校におけるSCという現象は，学校での充実感や享受感から，長期的な影響を与える（坂西，1995）いじめ問題まで，幅広く生徒に影響を与えうるものと言えるだろう。

２．目的と意義

SCという現象に関しては分かっていないことが多いとはいえ，学校における仲間集団の階層意識は，生徒に様々な影響を与えているものと思われる。では，SCのなかで児童生徒は，具体的にどのような体験をしているのだろうか。鈴木（2012）は大学生を対象に，過去のSC体験に関するインタビュー調査を行っている。しかしそれは，上・中・下位のそれぞれの階層に位置する生徒の特徴やその日常的な様子を，かつての当事者の語りから明らかにすることを目的としたものであり，SCの中での児童生徒の心の動きや，SCの中でどんな困りごと，生きづらさを感じているのか，といった問いへの指針を見出すまでには至っていない。しかし，SCの問題を考える上で，それを体験している当事者である児童生徒の視点に立って考え，その思いを掬い上げることは，生徒のより良い学校生活に寄与するためには，非常に重要なのではないだろうか。果たしてSCという現象は，生徒自身の目にはどのように映り，どういったことを感じながら日々を送っているのだろうか。当事者の声に耳を傾け，SCという現象を児童生徒の視点から捉え直すことが，必要なように思われる。

また，これまでの先行研究では，SCの構造や決定要因，SCを経験した時期におけるその影響に焦点が当てられることが多かった。しかし，より視野を広げ，生徒の視点から見たSCという現象，そしてSCが生徒にもたらし得る短期的あるいは長期的影響・変化の可能性を探索的に検討することが，SCの中に生きる生徒の学校体験理解を深め，SCの研究意義を問い直すことにつながるのではないか。そして生徒の学校体験への理解こそが，生徒がより過ごしやすい環境づくりや支援の在り方を考える端緒となり得るであろう。

そこで本研究では，過去の学校生活でSCを経験し困難や生きづらさを抱えた人々は，その中でどのような体験をし，その中で何を感じたのか，そしてそれによって自分の在り方や考え方がどのように変化し，影響を受けたと感じているか，を明らかにすることを目的としてインタビュー調査を行う。その中で，SCが生徒に与える変化・影響を探索し，当事者の目から見たSCを捉えると共に，当事者の「声」からSCの中に生きる生徒への支援を考察する。

Ⅱ　方法

1．調査時期と研究協力者

インタビュー調査は，2018年7月下旬から9月下旬にかけて実施した。研究協力者は，過去の学校生活において，SCを経験したと自認し，面接への同意が得られた女子大学生3名（Aさん，Bさん，Cさん）であった。表1に詳細を記す。

表1　研究協力者の概要

研究協力者	年齢（インタビュー当時）	職業（インタビュー当時）	SC経験時期
Aさん	20代前半	大学生	小学3〜6年，中学2〜3年，高校2〜3年
Bさん	20代前半	大学生	中学2年（部活動内），中学3年，高校3年
Cさん	20代前半	大学生	中学2〜3年

大学生を対象とした理由は，体験の最中にある児童生徒に比べ，心理的侵襲性や負荷が抑えられると期待されること，より広い範囲の体験について言語化できる可能性があること，である。時間的・心理的に距離を置いて過去の体験を見ることで，より率直な体験の表現，そして言語化が可能となる範囲の拡大が期待できるということである。対象者を女性に限定した理由は，小中高校での友人関係には性差があると考えられること，男子よりも女子の方がSC認識率が高く，様々なSC体験を幅広く捉えることができるであろうこと（石田，2016）による。

2．調査手続き

同意が得られた研究協力者に対して，半構造化面接法によるインタビュー調査を行った。所要時間は1人60〜 120分程度。面接者は，初対面である研究協力者が話しやすいような雰囲気をつくることを心がけ，語りに共感的に耳を傾けた。インタビューの内容については，事前に研究協力者の承諾を得た上でICレコーダーに録音した。

3．インタビュー内容

インタビューでの主な質問内容は，「1.SCを経験した当時について」と，「2　SCを経験したことによる変化・影響」の2領域から構成される。まず初めに，スクールカーストを体験した時期やその当時についての基本情報を収集することを目的とした事前アンケートに回答をしてもらった上で，SCをどのようなものと捉えているか，考えるSCの定義について尋ねた後に，表2，表3の質問項目に従って面接を進めた。

表2 「1.SCを経験した当時について」質問項目一覧

(1) 当時のSC構造について（紙に記入）
(2) その当時の研究協力者の位置はどこだと思うか、その理由
(3) どんな時に、その差を感じたか
(4) 他のグループにはどんな人がいて、どう思っていたか
(5) 周囲から、自分はどのように思われていると当時感じていたか
(6) その位置にいる自分に対し、当時どのように感じていたか
(7) そのＳＣの中でどのように対応・対処していたか
(8) クラス・集団の中での居心地はどうだったか
(9) カーストごとに、先生の対応の違いがあったと感じるか
(10) 学校にいる大人に対して、要望はあったか
(11) その他の印象的なエピソード

表3 「2 SCを経験したことによる変化・影響」質問項目一覧

(1)	ＳＣを経験して、変化があったり、何か影響を受けたと思うか（Ｙｅｓ or No）
Yes→ (2)	どんな変化・影響があったと思うか
(3)	その変化・影響は、ポジティブ・ネガティブ、どちらのものとして捉えているか
Ｎｏ→ (2)	ＳＣは経験したが、特に変化・影響は無かったと思うか（再確認）

「1.SCを経験した当時について」の（1）で，当時のSCの構造を紙に記入してもらう際には，面接者のバイアスが研究協力者に影響することのないよう，白紙，あるいはヒエラルキー構造を示す三角形が書かれた紙のどちらかを研究協力者に選択してもらった。過去の学校生活の中で複数のSCを経験した研究協力者に対しては，それぞれのSC体験について，「1.SCを経験した当時について」の質問を行った。しかしその場合には，研究協力者の負担にならないようにとの配慮から，SC体験の内容を取捨選択して語ってもらうことも考慮した。また，「2.SCを経験したことによる変化・影響」については，SCは負の影響のみをもたらすとは限らないと考え，「自信の喪失」といったネガティブなものだけでなく，「人間関係についての学びを得た」といった成長やポジティブなものにも触れ，SCという現象が生徒にもたらす変化・影響を探索的に検討した。これによりSCのネガティブな側面にのみ注目するのではなく，自己理解の深化や成長等といったSCのポジティブな側面も捉えることができ，当事者から見たSCの全体像に迫ることができると考えた。インタビュー終了後は，インタビューで語った体験について整理する時間を設けた。また，研究協力者が後日フォローアップを希望する場合には，臨床心理士資格を有し，トラウマ支援の経験を有する本論文の第二著者による面接実施が可能である旨を，事前に説明した。

4．分析方法

インタビューは逐語録に起こし，個人を特定しうる情報の削除，改変の後，研究協力者に

よる確認を受けた。分析は，川喜田（1970）によるKJ法を参考に，①カードの作成，②グループ編成，③図解化，④叙述化（文章化）という順序で行った。KJ法は，「データそれ自身をして語らしめよ」（川喜田，1970）という言葉にあるように，一般法則から「天下る」ように分析するのではなく，研究協力者による語りというデータを出発点とし，それを分析者の手で再び組み立てることによって，その問題や課題を捉える，という分析手法である。本研究は，当事者である児童生徒から見たSCを捉え直し，SCの実際を探索的に検討することを目的の一つとしているため，KJ法を参考にして分析を行うことが適切であると判断した。

なお本研究は，北海道大学大学院教育学研究院平成30年度研究倫理委員会の審査・承認の後に行った（受付番号：18-04）。

Ⅲ　結果

研究協力者三名について分析したが，Aさんに関しては，その体験の内容がSCよりもいじめの視点から分析，考察するのがより適切であると判断し，本論文での考察の対象から外した。独立した別の研究として報告の予定である。

Bさん，Cさんの体験をKJ法で分析した結果を，カテゴリーごとに以下に示す。初めに，研究協力者の概要を記し，それ以降は質問項目の順番に従い，①研究協力者が思うSCの定義，②実際に体験したSC体験について，③スクールカーストを経験したことによる変化・影響について，の3点について述べる。②では，研究協力者に記入してもらった当時のSCの構造図を筆者が改めて作成し直した図を記載した。この中では便宜的に，各カースト体験に対して①から順に番号を振り，結果を述べる際にもその番号を適宜使用した。また，②はKJ法での結果に基づき，それぞれの大きなカテゴリーごとに結果の記述を行った。

「」で括り，太字・斜体にて示した部分は，研究協力者の語りである。補足が必要であると筆者が判断したものは，（ ）で示した。

なお，Bさんについては，KJ法の結果（図解化段階のもの）を作成後，ご本人に「違和感を覚える部分，『ここはちょっと違う』と思う部分は無いか」と尋ね，自身の体験と分析結果に大きく異なる部分がないかを確認してもらった。（図解化段階は紙幅の関係で，本論文では省略した。）

1．Bさん

(1) Bさんの概要

Bさんは，調査時，D県の大学に通う大学生であった。中学・高校時代は，D県内の都市圏にある学校に通っており，中学では陸上部，高校では演劇部に所属していた。

(2) Bさんの語りから抽出した「スクールカースト」の定義

Bさんの語りからSCの定義を抽出すると，「発言力と関連のある現象であり，発言力が強い人，それを持ち上げる人，無関心な人，の三つの層からなる。この傾向は，女子の場合に強い。」になると考えられた。

(3) 中学2年生の部活動内でのBさんの体験

Bさんに記入してもらった当時のSC構造は，図1の通りである。Bさん自身は，この中の③にいたという（その位置を矢印で示した）。

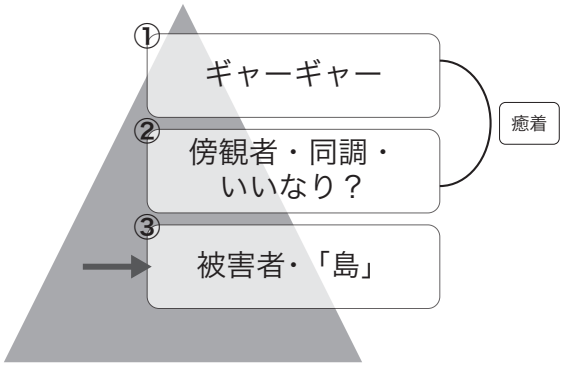


図1　Bさんの中学2年生の部活動内でのSC体験時の構造図

一番上に，「*恋愛に関してもなんにしても，すごい派手*」で，「*自分の思ったことをばって言う*」という「*ギャーギャー*」グループ（①），その次に，「*傍観者・同調・言いなり？*」*グループ*（②），そして「*（いじめの）被害者・島（面倒ごとには関与しない）*」（③）という構造となっていた，と説明された（図4右上の「*癒着*」については後述する）。

【カテゴリー1　知らぬまの反則行為に①メンバーが立腹したのをきっかけに，いじめを受け孤立する】

Bさんは，SCの中の②にいたといい，その時は「*よっこいしょよっこいしょー*」と①の生徒を持ち上げつつ，「*『まぁ，そうだよねー』みたいな感じで（周りに）合わせ*」，「*人の顔色を窺いながら*」過ごしていたという。しかし，中学2年生のある日の出来事をきっかけに，「*自分の位置ってこう，前いた所（②）ではないんだな*」，と思うに至る状況となる。Bさんが知らぬ間に反則行為をしてしまったことで①のリーダー生徒が立腹し，それをきっかけに①のみならず，仲の良かった②グループからの無視も始まった。Bさんは「*被害者の立場*」となり「*孤立*」する。Bさんは，①のリーダー生徒が腹を立てたことを知らず，注意されれば謝ったものを，リーダー生徒はそうすることなく無視を始める。Bさんは「*女子特有の，ドロドロ*」と表現している。①②の生徒と「*無理して関わろうっていう努力は，あんまりしなかった*」，「*関わろうとはしなかった*」結果，孤立する。Bさんに対する，無視のみならず「*ちょっとした悪口*」を含む「*微妙ないじめ*」は，数か月に渡った。その悪口は「*婉曲的な表現で言われ*」，Bさん本人が悪口であると，すぐにはわからないようなものであった。また，ときには「*無視されてるときに，いきなり，面白がって話しかけてき*」たりもされて，Bさんは「*『根性曲がってるな』って思いつつ*」過ごしていた。

【カテゴリー2　なぜ自分が無視をされているのか分からず，居心地の悪さを感じた】

「*何をどう考えてこの人たちはこの行動しているんだろうっていうのはずっと考えてたけど分からずじまい*」で，なぜ自分が「*被害者*」の立場となっているのか考えてもわからなかった。

「*被害者に落ちた瞬間*」に,「*あぁ，私の位置はあそこだったけど，今はここなんだな*」と「*自覚*」してからは，部活内での居心地の悪さを感じた。部活中は「*無言で*」練習をした。

【カテゴリー３　③は，無関心組と被害者がおり，発言力が強くない人が集まっていたかもしれない】

全体としては,いじめなどの「*言い出しっぺ*」が①,そして,「*それ（①）を見て,同じように,『やろう』とは,『やろう』とは言うけど内心ではあんまり『いや,実はやりたくない』*」が,「*『でも従わないと自分が』っていう層*」が②であった。そして,「*被害者*」と他の人と関わりの無い「*島*」の人たちが③，という構造になっていた。

【カテゴリー４　①は自己主張力が強く，Bを排斥できるほどの「権力」を持っていた】

カースト内には,「*言い出しっぺ*」の①と，それを傍観，そして時に同調していた②がおり，その2つの層は「*癒着*」していたことが窺える。

【カテゴリー５　色々な要素から，いじめと心理的に距離を置き，割り切れるようになった】

数ヶ月に渡る無視，そして「*婉曲的な*」悪口などの「*いじめ*」が続いたが，そんな中でBさんは「1人でいること」をプラスに捉えられるようになっていった。

まぁ,（②の子とは）一緒に帰ってたし仲良かったし。なのに，話しかけても無視されるし，避けられるし，自分でもなんでか分かんないし。えー，みたいな。まぁ，休むこともちろん多くなったし。部活も。「いやー，行きたくないなー」って。思ってたけど，なんとなく，後からだんだんと,「なんか,馬鹿らしいな」みたいな。さっきも言ったけど1人でも別に,「あ,できんじゃん！」みたいな。（中略）まぁ，最初は，やっぱ,「あー，1人だな」って思ったけど，後から,「楽じゃん」って。「別に1人でも，いいな」って思って。まぁ，話せないのは寂しいっていうか，やっぱ悲しいのはあるけど，でも全然,「そっちよりも1人でいいじゃん」みたいな。

当時Bさんは，クラスの友人とは「*全然話せた*」といい，そのことが，述べられているような割り切りができたことと関連すると感じていたようである。

【カテゴリー６　いじめを割り切って考えられるようになったことで，傷つき落ち込むようなことは無かった】

いじめに対して「*『なんで私ばっかり』っていうよりかは，反発心の方が*」強くなった。直接的であからさまな「*加害を加えられるとかは無かった*」こともあり,「*あっちが無視するなら，私も口きいてやんない*」と考えるなど，関係性に巻き込まれ過ぎずに考えられるようになった。

【カテゴリー７　いじめが解決した後に理由を聞いても,「馬鹿らしい」という思いが残った】

Bさんは当時のいじめを「*先生には別に相談するほどでもない*」と考えていたが，そのいじめが部活の先生に「*バレ*」，関係する生徒が先生に「*呼び出され*」，先生の直接介入が行われたことで，解決に至る。ここで，いじめの理由がBさんの反則行為に①の生徒が立腹したこと

だとわかったものの，「*馬鹿らしい*」，「*たったそれだけ？*」という思いが残った。

【カテゴリー８　態度や行動をコロコロ変えたり，いじめに加担しつつも「やめたかったけど…」と言う②に1番嫌悪感があった】

②の「*お調子の良さ*」，態度をコロコロと変える様子が嫌だった。いじめが始まる前は，②の子と「*一緒に帰ってたし仲良かった*」が，いじめが始まった途端に「*話しかけても無視されるし，避けられる*」ようになり，それに対して「*え，なんで？*」という思いと，「*腹立たしさ*」を感じた。

なんなんですかね…。同調組（②）の人で，同じ英語のクラス通ってる人がいて。でもこの人も部活内では無視してくるんですけど。英語のクラスになった途端に話しかけてくるっていう。またちょっとこの，でもずる賢くて。その子が。やっぱ気持ち悪いなぁって今考えたらね。

②の生徒は，いじめを「*『やめたかったけど，やらなかったら自分たちが…』*」と言っていたというが，Bさんにとっては言い訳のように聞こえた。「*いじめってそっから生まれるんだなーっていうのがすごく思っ*」た。①も②も「*やったことは一緒*」であり，「*断ろうと思えば断れた*」のに，「*結局しなかったのはそっちでしょ？*」という思いがあった。先生に②への酌量への気持ちは無いのかと尋ねられた時には，「*無いですね*」ときっぱり断った。それほどまでに，②に対して「*一番，嫌悪感が，あった*」。

(4) 中学3年生でのBさんの体験

Bさんに記入してもらった当時のSC構造は，図2の通りである。Bさん自身は，この中の②にいたという（その位置を矢印で示した）。

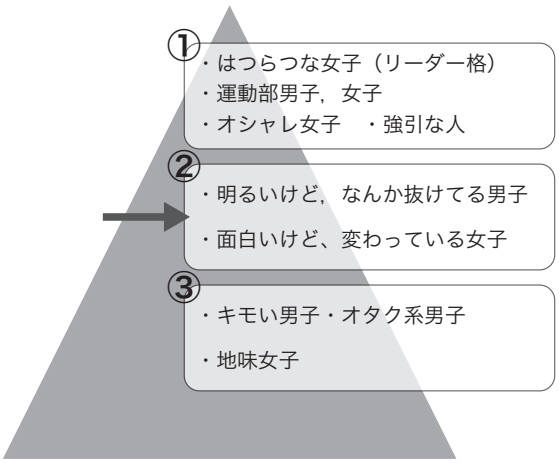


図2　Bさんの中学3年生でのSC体験時の構造図

一番上に，「*リーダー格*」の「*はつらつな女子*」，「*運動部男子，女子*」，「*オシャレ女子*」，「*強*

引な人」などがいる①，その次に，「*明るいけど，なんか抜けてる男子*」，「*面白いけど，変わってる女子*」などがいるという②，そして「*キモイ男子*」，「*オタク系男子*」，「*地味女子*」などがいる③，という構造となっていた，と説明された。

【カテゴリー１　①，②，③のそれぞれで，発言力の強さに違いがあった】

①は「*明るいし，意見もばっと言う*」，「*リーダー格*」の女子がいる等，強い自己主張ができる生徒が多く，「*実質的な権力*」を持ち，「*言ったことが実現出来る層*」。②は度々意見を言い，①にも届くが，ただの「*参考意見*」であり，①の意見は「*確定*」であるという位，発言力が異なった。③は「*意見も言わないし，地味だし，生きてるか死んでるかも分からない*」という印象であり，上の層には全く話を聞いてもらえなかった。

【カテゴリー２　男子は，カーストごとの特徴が明確に分かれていた】

①の男子は「*頭良くて，かっこいい*」人や，「*慕われるし頼られて*」いる生徒など，「*上に行ける人の素質がある感じ*」があった。②の男子は「*明るいし性格も良*」く，一見「*完璧そうにも見え*」るが，「*なんか抜けてる*」，「*なんか足りない*」生徒がいた。「*(足りないのは，) 男子に必要な，頼りがい？あ，頼りがいかもしれない。リーダーシップ性とか頼りがいがあれば，こっち (①) に行けたりするんですかね。*」とBさんは言う。③の男子生徒は，「*キモい男子*」であり，「*キモイ男子はまじ下層でした*」。

【カテゴリー３　①の発言力に困ったことはあまり無く，むしろ①の「空気をプラスの方向に変える力」に感心していた】

①の子からの下に見るかのような「*糾弾*」に「*ムカッとは*」したものの，「*それでうまく行けば*」という気持ちもあり，それによって大きく居心地が変わったり，困ったりしたことは無い。むしろ，①はクラスの空気をガラッと変えたり，「*一気に雰囲気変えて盛り上げたりとか*」，があり，「*発言力に影響されて困った*」，というよりはむしろ，「*『すごいな』っていう感心の方が*」強かった

【カテゴリー４　Bは，自分の面白さを買ってくれることに嬉しさを感じていた】

クラスの中でのBさんの「*エンターテイメント性*」の強い振る舞いは，①生徒によって「*今考えたら，ただ上げられてただけっていう感じはある*」ものの，Bさんのユニークさを「*買ってくれて*」いたという感じもあった。それはBさんにとって「*嫌なものではな*」く，嬉しいものだった。

【カテゴリー５　①と話すときは「仲間になっていない雰囲気」を感じるものの，無理をして①と関わろうとせず，話し終えると②に戻るなど，他のグループとは距離を保って関わっていた】

Bさんは①の生徒との関わりもあり，「*話はする*」し，「*盛り上がりはする*」が，①と関わっている時は，「*仲間ではないよね，っていう雰囲気しかな*」かった。②には，Bさんが「*素で話せる人もいた*」といい，①よりも「*ここ (②) の方が，居やすかった*」。Bさんには，「*話すときに話して，面白い人って思ってもらえる，いいかな*」，という思いがあり，「*無理してそこ*

(①) に関わろう」とはせず,「*合わせるとこは合わせて, 戻るところは (②に) 戻って*」, という対応をしていた。①を含め他のグループとは「*業務連絡*」など,「*必要最低限の時*」しか関わりが無いに等しく, 時折他のグループに「*出向*」しつつも,「*会社が違う*」ために, ②のグループへと戻りつつ日々を過ごしていた。

【カテゴリー6　①とは距離を保ちながら大きなストレス無く付き合うことができ, クラスでの過ごしやすさも悪くなかった】

クラスの「*雰囲気は全然, 悪くなかった*」といい, Bさんにとっては過ごしやすかった。もしも①のグループに入ったとしたら,「*チャラチャラすることに合わせて, 素ではたぶんいられなかったなって思*」う, という。

(5) 高校でのBさんの体験

Bさんに記入してもらった当時のSC構造は, 図3の通りである。Bさんは, この中の②にいたという (その位置を矢印で示した)。

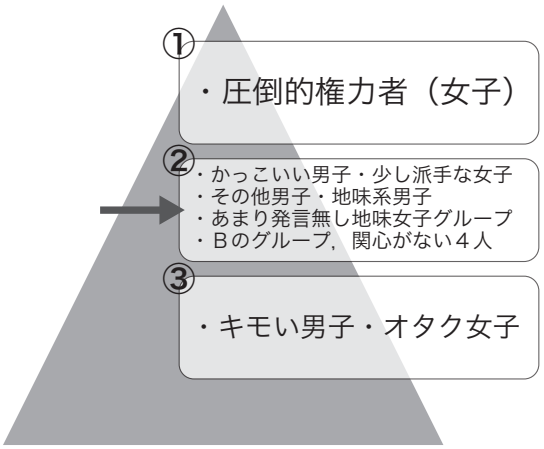


図3　Bさんの高校3年生でのSC体験時の構造図

一番上に「*圧倒的権力者*」(①), その次に, クラスの大多数が入っていたという②, そして「*キモイ男子*」,「*オタク女子*」などがいる③, という構造となっていた。

【カテゴリー1　BさんやBのグループは, カーストを越えた関わりが少なかった】

所属する②は,「*面白い人ばっかり*」で, Bさんにとっての居心地は「*最高*」であり,「*ここ (②のBさんグループ) 以外行きたくな*」かった。①との関わりはあまり無く, ③の生徒は「*やばいよねっていうくらい, 独立して*」いて,「*こちら (B) としても関わりたくな*」かったため,「*距離は置いて*」いた。Bさん以外の②の生徒も, ①②との関わりはほとんど無かった。

【カテゴリー2　クラスは男子と女子がばっさりと分かれる傾向にあったが, 女子の上位グループは, 男子と関わることがあった】

「*男子と女子がもうばっさり分かれるクラス*」であり「*男子と関わるのは, この圧倒的権力*

者（①）と少し派手な女子（②）ぐらい」だった。Bさんは「*クラスの半分の男子の名前を憶えずに卒業した*」ほど，男子生徒と「*全く関わらな*」かった。

【カテゴリー3　自分の意見は，①に聞いてもらえない】

①グループは，「*クラスごと*」（クラスでの物事，の意）を「*圧倒的権力者が圧倒的に決めていく*」。①のグループには「*強引*」な人が多く，「*独裁とも言える*」ような「*権力*」を持っていた。

B：んと，席替えがあったんですよ。で，多数決で，形，男子と女子が（半分半分にすっぱりと）分かれ（て座）るのと，男子，女子っていう列で席が決まるのと，完全なシャッフル。バラバラにシャッフルっていうのがあって，多数決になったんですよ。で，最初の投票では，クラスの3分の2以上がこれ（男女完全分離）にしたんです。（中略）普通決まるじゃないですか。
I：うん，多数決ですもんね。
B：そしたら，圧倒的権力者（①）が「ダメだよ！」って。「ダメ！」って言って。「もう1回！」って言って。2回目をやったんですよ。そしたら，クラスの半数がここ（男女完全分離）だったんですよ。（中略）そしたら，また，（①が）「ダメ！」っつって。「もう1回！」つって。3回目で，「シャッフルがいいから！」っつって。やって。クラスの3分の1がここ（男女完全分離）で，3分の2がここ（シャッフル）になっちゃって。
（中略）権力ですよね。独裁とも言える。（中略）委員長じゃないのに，前に立って，「シャッフルがいい！」って。「なんで？なんでみんなそうしないの？」みたいなぐらいまで言って。

そのような①の「*独裁*」ともいえる振る舞いに対して，Bさんは「*やめて欲しい*」と思いつつも，自分の意見を①に「*言ったところで声も届か*」ず，さらに「*言葉すら通じない*」ように感じていた。

【カテゴリー4 「圧倒的権力者」である①が圧倒的に物事を決めていくことに「やめて欲しい」と思っていたが，①への「面倒くささ」から意見を発さず静かに対応し，クラスのことに関心すら無くなった】

①の「*独裁*」に対し，Bさんは「*あり得ないでしょ*」，「*やめて欲しい*」と思いつつも，クラス内で「*あんまり派手に動きすぎると，これまたちょっと面倒くさいことになりそうだなって思う部分の方が多かった*」ため「*なりを潜め*」，当時所属していた演劇部で「*発散*」していた。あまりにも「*圧倒的権力者が（クラスのことを）圧倒的に決めてい*」き，そして自分の意見を発したとしてもそれが届かないために，クラスのことに対して「*関心すら無くな*」った。

（6）スクールカーストを経験したことによる変化・影響

Bさんは，SCを経験する前には，「*仲間に入っていないと不安*」，という気持ちがあり，「*人の顔色を窺いながら*」，「*同調*」することが多かった。しかし，SCを経験する中で，「*別にみんなに良い顔しなくてもいいや*」と思い，だんだんと「*合わせる*」ことが「*面倒くさく*」なったという。「*特定の人と深く関わる方がずっと面白い*」ことを学んだといい，SCの経験を通じて他者と付き合う上での考え方，他者との関わり方が変化したという。

また，「*我慢して合わせて付き合って，嫌な思いをするよりは，なら別に1人でもいいや*」，

と思えるようになったといい，無理に自分を集団に合わせず，1人で思ったように行動するようになったという。これは肯定的変化として捉えられている。また，人の好き嫌いの境界線が自分の中でよりはっきりと表れるようになった，ともいう。さらには，SCの中で様々なことを体験したことで，「***言いたいこともはっきり言うようになった***」。

2．Cさん

(1) Cさんの概要

Cさんは，調査時，D県の大学に通う大学生であった。中学校時代は，D県内の地方圏にある学校に通っており，吹奏楽部に所属していた。

(2) Cさんの語りから抽出した「スクールカースト」の定義

Bさんの語りからSCの定義を抽出すると，「所属している部活動，コミュニティ，仲の良い人同士の集団，に基づいて生じたグループ間に，発言の影響力の差によって上下格差が生じる現象」になると考えられた。

(3) 中学2.3年でのCさんの体験

Cさんに記入してもらった当時のSC構造は，図4の通りである。Cさんは，この中の②にいたという（矢印で示した）。

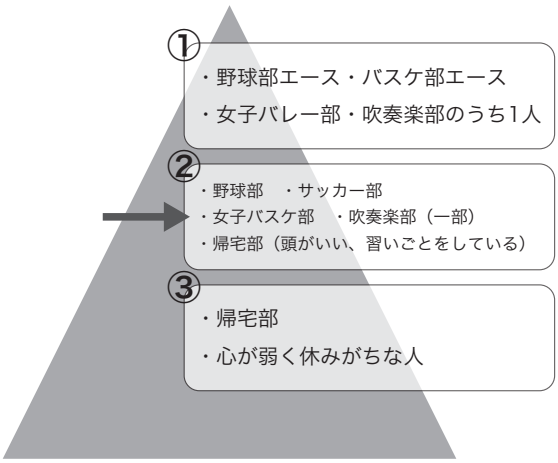


図4　Cさんの中学2.3年でのSC体験時の構造図

一番上に，「***野球部エース***」，「***バスケ部エース***」，「***女子バレー部***」，「***吹奏楽部のうち1人***」がいたという①，その次に，「***野球部***」，「***サッカー部***」，「***女子バスケ部***」，「***吹奏楽部（一部）***」，「***帰宅部（頭がいい，習いごとをしている）***」がいたという②，そして「***帰宅部***」，「***心が弱く休みがちな人***」などがいる③，という構造となっていた。

【カテゴリー1　関係の流動性は男子の方が高く，女子は低いなど，違いがあった】

クラスは男子が16，7人で女子が12人。女子は「***グループが，大きく分けると2つ***」あり，「気

(の)強い人」のグループと，「*穏やかからちょっと弱めの人*」のグループがあった。女子グループ間の流動性，グループを超えたやり取りは，男子に比べて少なかった。男子は，「*今日はこの人たちといるけど，明日は別の人たちといる*」ということが女子よりも多く，女子と比較して「*流動性がある感じ*」だった。

【カテゴリー２　カーストの決定要因の1つに，運動神経があった？】

Cさんは，インタビューの最中，「*なんかだんだん，話してるうちに運動神経が関係してるような気がしてきました*」と語った。①のグループには「*運動神経が良い人が多く*」，「*部活で活躍してる人って感じ*」の人も複数いた。②は，「*運動神経がここ（②）は色々*」で，「*めちゃくちゃ良い人もいれば，まぁそんなに良くないけど，人柄的に結構愛されキャラみたいな感じで，っていう人も*」おり，運動神経の良し悪しにばらつきがあった。③は「*運動神経があんまり良くない人しかいない感じ*」，「*運動神経良い人はここ（③）にはいなかった*」。

【カテゴリー３　①と③は同じカースト内で関わり合うことが多く，①と③同士が相互性を持った関わり合いをすることはあまり無かった】

①には「*気の強い人*」が多く，また，部活で活躍している人や，活躍はしていなくても「*ズバズバ発言するタイプ*」の人などがいたが，①のグループ内では，時にケンカなどの「*揉め事*」が起こりながらも，①は①同士で集まり，関わり合っていた。③の中には「*積極的に人に話しかけるのではない人が多*」く，休み時間なども，「*友達のとこに話しかけに行くよりかは，自分で持ってきた本を持ってきたり*」などして，「*割と一人で過ごしている人が多い感じ*」であった。しかし③の生徒は，「*だんだんその，そこ（③）の人同士で，『○○の本読んだ？』とか，普通に会話して仲良くなっていく*」こともあり，③は③同士で，次第に関わりを持つようになった。①と③の関りは，「*話題がちょっと離れていた*」こともあり，「*ここの人たち（①と③）が一緒に話してることってあんまり無*」かった。

【カテゴリー４　①の発言力は，プラスにもマイナスにも働いた】

①から③への，ある種一方的な関わり，「*いじる*」ような話しかけ，はあった。明確な悪口，いじりとは断定できない，なんとも形容しがたい①の発言で「*あんまり良くはない雰囲気*」だった。Cさん自身もプライベートな問題で①の生徒からからかわれたことがあり，「*して欲しくないんだよなー*」と思い「*嫌な気持ちになった*」。からかいにせよ会話は増えることとなり，その点では「*居心地は良い方だったのかもしれない*」と思う一方で，相手の気持ちに配慮のない振る舞いに居心地の悪さも感じた。一方で，①の言動が，行事でクラスを鼓舞するなど，プラスの方向に働く場合もあった。

【カテゴリー５　①の，時にマイナスに働きうる発言を，②は止められない】

上層である①の生徒からの言動により下層の生徒が居づらそうにしている状況を，Cさんは止められなかった。それは②の生徒に共通しており，①の発言を，②は「*思いっきり止められる訳でもな*」かった。

【カテゴリー6　発言力のある①の目が気になってしまう】

「*カーストに上の層の人たちがいることによって，見られ方をすごく気にしてしま*」い，「*自分がこうしたいなーっていうよりも，それで周りにどう思われてしまうんだろうかっていう所で，そこが怖かった*」ため「*のびのびはやれなかったような感じ*」があった。クラス外での③の子は，「*陽気な感じ*」でCさんと一緒に話したりするなど，クラス内とは違った様子や関わりがあったが，クラスの中では「*はしゃいだりとか，盛り上がる会話とかをしにくい感じ*」があった。

【カテゴリー7　合唱コンクールを通し，クラスでの過ごしやすさや一体感が生まれたように感じた】

運動神経の良さゆえ①にいた多くの生徒は，合唱コンクールへのモチベーションが二極化し，「*とにかく勝ちたい！*」という生徒と，「*運動じゃないから，俺歌うの嫌だし*」とに分かれた。①の中には「*人間関係悩んでるんだよねーって先生に相談したり*」する生徒や，「*だんだんこうカーストの上（①）っていうかここらの真ん中あたり（②）みたいな，移動してきたみたいな感じの動き*」があるなど，関係性に変化が生じた。パートリーダーのCさんは，モチベーションが高かった一部の①の生徒と協力し合うことで，他の生徒の賛同も得ながら練習を進めることができた。合唱コンクールが終了した後，Cさん自身のカーストに大きな変化はなかったものの，①の中でも話しやすい人が増え，カーストを越えた新しいつながりが続いた。行事でつながりが増えたことで，話しやすい人が増え，クラスでの過ごしやすさも，大きな変化ではなかったものの，「*ちょっと，良くなった感じ*」がした。

【カテゴリー8　合唱コンクールで，一部の①の子から面白くなさを持たれているように感じつつも，別の①と協力してやり遂げることができた】

合唱コンクールで，Cさんがリーダーシップを発揮することに，①生徒の中には「*なんか急にあいつしゃしゃり出したぞ*」という視線を向ける人がおり，その一方で，一部の①生徒とは協力し合うことができた。

【カテゴリー9　Cにとって先生は，悩み事を相談できる，信頼できる存在であった】

先生の対応は，それぞれのカーストで異なるものだったが，その対応はCさんにとっては納得のできるものであり，不満感を持つことは無かった。Cさんが①生徒の言動に関して相談した際，先生はCさんの思いを汲み取った上で先生の考えを伝え，Cさんは少し楽になった。

【カテゴリー10　Cは，穏やかな②の友人と過ごすのが心地よく，それが自分に合っていたと思っている】

「*まんべんなく*」色んな人と関わることができる②で過ごすことができ，Cさん自身，それが自分に合っている，と感じていた。また，②の中での居心地も「*そんなに悪くなく*」，一番仲の良かった②の子と過ごすのが「*一番心地が良かった*」。

【カテゴリー11　グループ化の傾向が強い②にいることで，「面倒ごと」に距離を置いて過ごすことができた（②は，面倒ごとに距離を置いて過ごすことができる立場であった）】

Cさんを含めて②では，途中から「***自分と仲良い人が，その範囲が平和ならもうあんまり，（クラス）全体のことは面倒くさいから関わりたくないなーっていう人が出てきた***」。たとえば，①が③に絡んでいるのを見ても，「***いや，まぁ，またやってるけど，自分たちは関係ないわ***」というように。Cさん自身も，「***クラスの中の大きい揉め事には関わらないでいこうっていう中立的な***」立場を守り，クラスの「***揉め事***」，面倒ごとには距離を置いていた。

（4）スクールカーストを経験したことによる変化・影響

Cさんは，ネガティブな影響として，「***人の目を気にするのが自分の基本姿勢になってしまった***」ことを挙げた。その一方で，ポジティブな変化として「***色んな人との関わり方は，良くも悪くも学べた***」ことを挙げている。「***色んな人との関わり方***」という，現在にもつながり得る対人スキルを身につけることができた場でもあった。

Ⅳ　考察

以下，学校生活でのSC体験の実際と，その中で感じたこと，SC体験が自身に与えたと感じられている影響は何か，という本研究の二つの目的に沿って，考察を行う。

1．Bさんの考察

（1）Bさんの中学2年生の部活動内でのスクールカースト体験の考察

ⅰ）自らの居場所を守るために②が取った行動によって，輪から外されてしまう

かつて仲の良かった②の友人から無視をされるということは，②の友人の自身の立場や居場所を守るための，いじめへの同調行動であったと思われる。①生徒の発言力，集団に与える影響力は，それほどに大きかったということを窺わせる。②の生徒は，自らの居場所を失わないために，①グループと「癒着」せざるを得なかったのではないか。

ⅱ）対立の表面化を避けた「優しい関係」が，いじめへと発展

この一連の出来事は，①の生徒がBさんに対して立腹したことから端を発した。しかし①の生徒は，Bさんに直接注意をすることはしなかった。これは，①の生徒が，直接的な対立やその表面化を回避した結果と考えられる。土井（2009）は，相補関係を傷つけるような対立が表面化しないよう慎重に回避する，あからさまな摩擦が生じない関係という意を込め，そのような関係を「優しい関係」と呼んでおり，近年の友人関係においては，その傾向が強まっているという。Bさんの体験の場合は，①生徒がその「優しい関係」を維持しつつも，Bさんへの腹立たしさを発散した結果が，Bさんへの無視，コミュニケーション操作系いじめにつながったと考えられる。

Bさんは，①の発言力・影響力の大きさや，部活動集団の一人一人の様々な心の動きによって，スケープゴート的役割を担うことになってしまったと言えるかもしれない。Bさんは「自分が何をしてその状況に陥っているのかも分から」ないまま過ごしていたというが，このよ

うな様々な思いが入り組んでいる状況では，Bさんが混乱してしまうのももっともであろう。

ⅲ）部活外の居場所が，Bさんを支えた

Bさんは部活内の状況を次第に馬鹿らしく感じるようになり，一人でいることを割り切って考えるようになる。それに寄与したのが，部活外であるクラスの友人との良好な関係だったという。Bさんは部活内でいじめられる状況にありながらも，部活外の友人という自身を認めてくれる存在がいたことによって，いじめに関して自分の側に非を探すという自責的な姿勢になることなく，部活内の出来事・状況を客観視することができたと言えるだろう。「反発心」はそこから生じてきたように思われる。

(2) Bさんの中学3年生でのスクールカースト体験の考察

ⅰ）発言力の強さによってSCが形成

「実質的な権力」を持ち，「言ったことが実現できる」①，「ある程度は発言も通」るものの，それが実現されるとは限らない②，そして，発言をしても上の層にいる生徒には聞き入れられなかったり，そもそも発言しない生徒がいたという③，というBさんの捉え方から，発言力の有無やその強さがカーストを分けると認識していたことが窺える。

ⅱ）①とBさんの考えの一致が，不満の溜め込みを防いだ

①から糾弾され，見下げられているように感じることがありながらも，Bさんはあまり困らず，むしろ①生徒のクラスの空気を前向きに変える力に感心する。これは，クラスのリーダー格である①生徒とBさんの目指すものが，基本的に一致していたことによるのではないか。逆に言えば，発言力や影響力が強い生徒・グループとの考え方のズレが大きい生徒は，その集団内でストレスを溜めこむ可能性がある。

ⅲ）①の生徒から肯定的に迎えられることに嬉しさを感じた

Bさんは，クラスで「エンターテインメント性」が強い「派手なこと」をやっており，それを①の生徒に「上げられる」ことが度々あった。上位カーストの生徒から肯定的に認められることは受容されている感覚を生み，クラスでの過ごしやすさに影響していたように思える。

ⅳ）①との適切な距離感が保てたことも，過ごしやすさにつながった

所属する②を中心としつつ①と関わる，というクラスでの動き方は，Bさんにとっては，より「素」の自分でいられ，過ごしやすさへとつながったと思われるが，それを可能にしたのは①との適切な距離感を保てたことであっただろう。

(3) Bさんの高校3年生でのスクールカースト体験の考察

ⅰ）圧倒的権力者（①）は，クラスの大多数を動かす「力」を持っていた

「圧倒的権力者」①は，クラスの大多数の意向を真っ向から否定する主張をぶつけ，自分たちが希望する方向へと，半ば無理やりねじ曲げる「力」を有していた。

ⅱ）Bさんの主張は届かず，クラスのことには無関心に

①のふるまいを否定的にとらえていたBさんは，自分の主張が届かないことから，やがてクラスのことに無関心になってゆく。これは心理学でいう「学習性無力感」に通ずる点があるかもしれない。上位の生徒に下位からの声が届かず，次第に声すら発さなくなるような状況が，SC，階層意識の維持につながっていた可能性はあるだろう。中3時に，上位層と意見が一致していた体験と対照的であり，自分の意見が押し流されることが不満へとつながったものと思われる。

ⅲ）所属グループや部活動など，不満を共有・発散できる場があった

Bさんには，居心地の良い所属グループや，「発散」できるような演劇部という場があった。そのような存在があったことは，Bさんが不満を抱えつつ過ごす際の助けになっただろう。

(4) スクールカーストを経験したことによる変化・影響についての考察

かつては周囲との「同調」を重視することで，孤立することに対する不安を回避していた。しかし，SC体験の中で，合わせ続けることがほとほと「面倒くさく」なったことを契機として，不快な思いをする位なら一人でいる方が良い，という考え方へと変化した。自分の思うように振る舞いたいという気持ちが増してゆく中で，自分の気持ちを尊重できるようになっていったと思われる。「みんなで仲良くするよりも，特定の人と深く関わる」ようになったことや，関わりの中で，「言いたいこともはっきり言うようになった」ことは，その表れであろう。結果的に見ると，SC体験の中で翻弄されることが，自分に合った振る舞いを見出し，自らの主体性を向上させるきっかけとなったと言えようか。

3. Cさんの考察

(1) Cさんの中学2.3年生でのスクールカースト体験の考察

ⅰ）SCは「運動神経」と関連していた

Cさんは運動神経の良し悪しがSCに関係していたかもしれないと述べている。これまでの知見において，SCと生徒の運動能力の関連については，小・中・高と学年が上がるにつれて，序列化に運動能力が関連する度合いは低下していくものの（石田, 2016），運動部に所属し，そこで成果を発揮している生徒は，SCの上位に位置する傾向にある（鈴木, 2012）とされている。Cさんの認識は，その結果を支持するものであろう。

ⅱ）距離を保つことができるという，②にとってのSCの「利点」

①生徒の振る舞いには，行事に際してクラス全体を鼓舞する等のプラスのものと，③の生徒をからかう，いじる等のマイナスのものがあった。マイナスの振る舞いに対しては，②の生徒は止める力を持たなかった。その中で，②の生徒は自分たちの間でのつながりの強さを背景に，②に直接かかわらない出来事に距離を置き，そうすることにより居場所と立場を守っていたと思われる。また，①と協力し合える時には賛同するというように，状況によって距離感を変化させていた。こういったことが可能であることは，ある種の「利点」と言えようか。しかし，こういった態度は上位SCである①のマイナス行為容認につながる可能性があり，さらには③のような下位SCの存在そのものが，②生徒にとっての「利点」を保証しているのか

もしれない。そういった複雑な問題をはらむ側面があると思われる。

ⅲ）合唱コンクールがカーストを越えるつながりの形成のきっかけになった

合唱コンクールという，SCを構成する主要因と思われる運動神経とは無関係な状況の中，生徒たちの関係は，普段とは異なる様々な揺れを見せる。伴奏者，パートリーダーといった中心的な役割を②③の生徒も担い，SCを超えた展開が起こる。その中で，①生徒から②のパートリーダーへの非難がましい視線といった問題も出てくる。しかし，クラス内での過ごしやすさが向上する，一体感が増す，といった肯定的な変化があり，しかもそれは行事が終了した後も続いている。SC決定要因と関連の薄い学校行事は，生徒が新たな関係性を見出したり，日常とは異なる体験をする好機となり得よう。

(2) スクールカーストを経験したことによる変化・影響についての考察

「人の目を気にするのが自分の基本姿勢になってしまった」ということからは，SC体験の中で他者，特に①生徒の目を強く気にし続けたことが窺える。それは①生徒の目につくような行動，すなわち①生徒によって形成される，空気のような暗黙の規範に触れる行動に対して，「いじりなのかよく分かんない」ような，非常に対処の面倒な反応が予測されるゆえであると思われる。それは「のびのびとやれなかった感じ」を生む要因であったかも知れず，現在まで続く「自分の基本姿勢」になるほどの影響を及ぼした。一方でCさんの「色んな人との関わり方は，良くも悪くも学べた」というポジティブな変化は，SCの階層構造に身を置き，様々に立場の異なる生徒の目を意識しつつ過ごすということが，それぞれの生徒の振る舞い，様子，心の動きを，より敏感に感じ取ることを可能にした，ということなのかもしれない。

Ⅴ　総合考察

以下では，研究協力者2名のインタビュー結果と考察を踏まえて，児童生徒から見たSCはどのようなものか，SCという世界に身を置く生徒の心の再考，それに対する支援の在り方，そしてSCの研究意義について，さらに考察を進めたい。

1．当事者が語るSCの定義

研究協力者のSCの定義に関する語りから，SCを再考する。SCにおけるステイタスの決定要因としては，人気や「モテる」か否か（森口，2007），自己主張力と同調力（鈴木，2010）などが指摘されている。今回の調査研究では，「発言力の強さ」（Bさん），「発言の影響力の差」（Cさん）など，発言が集団に対してどの程度影響力を持つか，という点を見ていることが窺えた。そしえ発言の影響力が，「自己主張力」と関連していることが示された。この「自己主張力」は，集団を引っ張ってゆく力である一方，それが中位，下位の生徒を翻弄する様子も語られ，「リーダーシップ」とは異なる側面も持つ。また，中位層が上位層を「持ち上げる」という場合があるが，これは，下位層生徒の孤立感を深め，階層意識をさらに強める可能性があろう。SCを考える上で，上位層と中位層との関係にも着目する必要があるだろう。

2. 自分の意見が上位層に届かないことが，生徒の心の負担となる

SCの中位層，下位層に属する生徒にとって，「自分の意見が上位層に届かないこと」は共通する経験であるようだ。中井（1997）は，いじめかいじめではないかを見分けるための簡単な基準として，「相互性があるかどうか」をあげている。「意見が上位層に届かない」状況は，上位層の生徒の一方向的な働きかけや話しかけがあるものの，中・下位の生徒の声は聞き届けられないということであり，相互性が無い状況につながり得るものであろう。しかし，Bさんの中3時の体験のように，階層意識はあるものの，上位層に「まだ声が届く」と感じ，クラスでの過ごしやすさを悪く感じない場合もある。SCは，必ずしもいじめと直結する現象ではないものの，上位層の生徒が中・下位層の生徒の声をどれくらい受け取るか，どのくらい声が届くと感じられるか，ということが，SCの中に身を置く中・下層生徒の息苦しさに関わってくる可能性がある。

3. 窮屈さを感じながらも，上位層の生徒の目を意識しなければならない

研究協力者二名の体験には，「上位層の生徒の目を意識する姿勢」が共通している。SCの中に生きる中・下位層の生徒は，上位層の目を意識しつつ行動し，自由に，思うように行動できない感覚を持ちながら過ごしていると推測される。上位層生徒の目を非常に意識する理由としては，もし上位層生徒から微妙なからかいのような対処の面倒な行為を向けられると，自分のペースや距離感などが乱される感覚が生じること，が関連しているように思われる。

4. グループ間に階層があっても，集団内外にあるつながりや居場所が生徒を支える

SCは，複数のグループの間に階層関係が生じるものと考えられており，本研究でのSCの定義も，「学校での仲間集団の間に，非公式的な階層意識が生まれる現象」としている。そういった理由からと思われるが，これまでの研究は，このグループ間の階層関係が生徒にどのような影響を与えているのか，という点に焦点を当てて検討しているものが多い（日向野他，2007；水野他，2015 等）。グループ内での関係性を考慮に入れて検討を行っているのは，「グループ内地位」という概念を用いて行われた水野他（2017）による量的研究があるものの，確認できるものは少ない。このようにSC研究においては，グループ間の階層に目が向けられる傾向が強く，グループ内の関係性についてはあまり検討がなされてこなかった。しかし今回の結果では，たとえグループ間の階層が存在し，そして上位層では無かったとしても，所属集団内に居場所があることが，学校での過ごしやすさにつながるという可能性が示唆された。Bさんの，中3時に所属集団に居心地の良さを感じていたこと，高3時は所属集団が「最高」の居場所であったこと，Cさんの，中2，3時，所属集団の居心地は悪くなく，特にその中で仲の良い友人といることが「一番心地が良かった」という経験が，そのことを示している。また生徒を支えるのは，集団内の関係に限らない。中2の時に部活内でいじめを受けていたBさんは，クラス内に自分を認めてくれる友人がいることで，いじめに深く巻き込まれ過ぎずにすんでいる。

SCがあったとしても，その集団内外のどこかに居場所があるということが生徒の支えになり得ると考えられる。逆に言えば，生徒は，カーストが下であることによる居心地の悪さよりも，居場所が無いことによって居心地の悪さを感じる，ということかもしれない。生徒の支援に際しては，集団内外の居場所をつくることや，誰かとつながりを持つことを目的とし

て，生徒間，あるいは生徒教員間のつながりの種を蒔く働きかけをすることも，大切な指針の一つのように思える。

5. 居やすい距離感を保ち，居場所を守るというSCの「利点」

幾分逆説的かもしれないが，SC，つまり階層意識があることによって，自分の安心できる空間が侵されないような距離感を保てる境界線を持つことができ，また集団内での「居場所」を守ることができる，という利点がある。しかしこの利点を享受できるのは，上位層，または中位層であって，下位層の生徒にとってはあまり当てはまらない可能性がある。適切な距離感を保ち，居場所を守ることができる上・中位の「利」と，それが確保できるとは限らない下位層の「害」の関係性によって，SCが維持されているのかもしれない。つまり，下位層の不利益が上位層の「利点」を保証するという構造がSCにはあるかもしれない。下位層の生徒への配慮と支援が，ことさらに重要な理由の一つであると思われる。

6. SCといじめ

今回の研究におけるインタビューでは，Bさんの中学2年時の部活動における体験がいじめに該当し，また，本論文での報告と考察は行っていないが，Aさんの体験にも深刻ないじめが認められた。いじめの無かったSCと比較すると，SCがいじめに発展する場合とそうでない場合の違いは，上位層がいじめを志向するかしないか，という点にあるように思われる。上位層生徒の家庭環境や成育歴からいじめ志向の可能性を考慮することは，いじめを未然に防ごうとする際に有益ではないだろうか。

いじめへの対応に関しては，いじめに対する歯止めの役割を果たす「仲裁者」の存在が，問題解決の一助となる（森田他，1994）と考えられている。しかし，森田他（1994）は，そのような仲裁者の存在が，現代の学級集団のなかではあまり見られなくなっている傾向にあるとも指摘している。この「仲裁者」の存在について考えると，SCから発展したいじめの場合，「力」を持つ上位層と被害者の間の「いじめ」関係の外側にいる生徒は，たとえ仲裁したいという思いがあったとしても，SCという構造に巻き込まれており，いじめに関わることによって上位層の加害者が自らの立場に何らかのリスクを及ぼすことを予測するために，仲裁者の役割を担う生徒が出にくい，と思われる。SCはグループ間の変動性が低いとされる現象（水野，2016）だが，カースト間のつながりを増やす方策を検討することも，問題の発生・増幅を防ぐためには必要ではないだろうか。「合唱コンクール」のような学校行事がその可能性を持つことは，今回示唆されたことである。

7. SCを経験したことによる変化・影響

今回の調査からは，SCの影響には，「人の目を気にするのが自分の基本姿勢になってしまった」といった否定的なものとともに，「色んな人との関わり方は，良くも悪くも学べた」，「ひとりでいること」をプラスに捉えられるようになった，などの肯定的なものが認められた。しかし，これらは長期的に見た場合の認識であり，時間経過に伴いSC体験の意味づけの変化が生じている可能性もある。引き続き検討すべき問題と思われる。

おわりに

SCが生徒の学校生活に大きな影響を及ぼし，生徒にとってその体験がどのようなものであるかの一端を，今回の調査で示せたものと思う。SCは，生徒にとってのより良い学校づくりを目指すうえで，今後も検討すべき問題であろう。

本研究の今後の課題を述べたい。SC体験に性差が認められることから，男性を対象とした調査が必要であろう。時間の経過に伴ってSC体験の捉え方が変化する可能性があり，大学生に限定しない調査も行われるべきである。今回の調査はSCの中，下層に身を置いた生徒に関するものであったが，上層にいた生徒への調査も，SC体験を考える上で重要であろう。教師の存在がSCの階層意識に及ぼす影響についても知見が必要と思われる。スクールカーストの定義は，現象自体の把握の困難さゆえに，いじめの定義同様の難しさを含むが，その確立は重要であろう。最後に，本研究では「集団内外の居場所をつくることや，誰かとつながりを持つことを目指し，生徒間，あるいは先生と生徒の間のつながりの種を蒔くような働きかけをすること」に意味があることを見出したが，そのための具体的な方策については，今後の課題である。

謝辞

本研究にご協力くださいましたAさん，Bさん，Cさんに，心より感謝申し上げます。現在大学生である協力者の方々は，今後様々な道に進まれることと思いますが，その道を自分らしく進み，そして今後ご活躍されることを，遠くから，心より祈っております。また，北海道大学大学院教育学院の松田康子，安達潤，岡田智，加藤弘通の各先生からは，有益な助言と示唆をいただきました。記して感謝いたします。最後に研究の検討に日々お付き合いくださった北海道大学教育学院・教育臨床心理学ゼミの大学院生の皆さん，どうもありがとうございました。

引用参考文献

土井隆義（2009）．キャラ化する／される子どもたち―排除型社会における新たな人間像　岩波ブックレット

Erikson, E.H.（1950）．*Growth and Crises of the “Healthy” Personality Symposium on the healthy personality* 91-146.（エリク・H・エリクソン　中島由恵（訳）（2017）．アイデンティティ―青年と危機―　新曜社）

日向野智子・小口孝司（2007）．学級集団内地位とパーソナリティ特性からみた対面苦手意識　実験社会心理学研究，*46*，133-142

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

石田靖彦（2016）．各学校段階におけるスクールカーストの認識とその要因―大学生を対象にした回想法による検討―　愛知教育大学教育臨床総合センター紀要，*7*，17-23

川喜田二郎（1970）．続・発想法―KJ法の展開と応用―　中公新書

貴島郁哉・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，*66*，27-37

児玉真樹子・南晴佳（2017）．周囲から見たスクールカースト上位者の特徴―社会的勢力に着目して―　学習開発学研究，*11*，3-12
水野君平・加藤弘通・川田学（2015）．中学生における「スクールカースト」とコミュニケーション・スキル及び学校適応感の関係：教室内における個人の地位と集団の地位という視点から　子ども発達臨床研究，*7*，13-22
水野君平(2016)．学校適応感とその予測要因に関する検討(1)―「学校適応の負の側面」としてのスクールカースト―　北海道大学大学院教育学研究院紀要，*126*，　101-109
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*，501-511
森口朗（2007）．いじめの構造　新潮社
森田洋司・清水賢二（1994）．いじめ―教室の病い―　金子書房
内藤朝雄（2009）．いじめの構造 なぜ人が怪物になるのか　講談社
中井久夫（1997）．いじめの政治学　中井久夫（著）アリアドネからの糸（pp.2-23）　みすず書房
岡田斗司夫（2010）．悩みのるつぼ―クラスの位置が気になります―　朝日新聞7月10日 朝刊，12.
岡田有司（2015）．中学生の学校適応―適応の支えの理解―　ナカニシヤ出版
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
坂西友秀（1995）．いじめが被害者に及ぼす長期的な影響および被害者の自己認知と他の被害者認知の差　社会心理学研究，*11*，105-115
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，*40*，43-54
鈴木翔（2010）.「スクールカースト」とは何か？―首都圏の公立中学生を対象とした質問　紙調査の分析から―　日本教育社会学大会発表要旨集録，*62*，196-197
鈴木翔（2012）．教室内(スクール)カースト　光文社
都筑学（2006）．思春期の子どもの発達を取り上げる意味　都筑学（編）思春期の自己形成―将来への不安のなかで―（pp.3-16）ゆまに書房

付記

本論文は，筆者の一人である藤林が，北海道大学大学院教育学院に提出した2018年度修士学位論文の一部に，大幅に加筆したものである。

A study on the experience of school caste and its influence from the viewpoint of student

— From interviews with female university students who experienced school caste —

Saori FUJIBAYASHI, Makoto WATANABE

Key words

school caste, discomfort, a place of one's own, relationship

Abstract

A retrospective interview survey was conducted with three female university students in order to clarify how the students themselves experienced the phenomenon called school cast and how it affected them. In the school caste experience, where the students of middle and lower classes spend their discomfort days paying attention to the eyes of the upper class, there is a negative experience that it may be psychologically burdened that the voice can not reach the upper class. There was also a positive aspect of making it easier to secure. Supporting a student by having a psychological place inside and outside the group where the school caste is occurring, supporting the relationship between students or students and teachers, and it was found that school events having little relation with the school caste determinant might bring experiences beyond the school caste, and these were considered to be suggestions for guidance.