



HOKKAIDO UNIVERSITY

Title	中学生の仲間集団間の社会的地位と学校適応における関連性の検討 : 「スクールカースト」という現象に注目して
Author(s)	水野, 君平
Degree Grantor	北海道大学
Degree Name	博士(教育学)
Dissertation Number	甲第13777号
Issue Date	2019-09-25
DOI	https://doi.org/10.14943/doctoral.k13777
Doc URL	https://hdl.handle.net/2115/93192
Type	doctoral thesis
File Information	Kumpei_Mizuno.pdf



表紙

北海道大学大学院教育学院博士後期課程
博士論文

題目：「中学生の仲間集団間の社会的地位と学校適応における関連性の検討」
—「スクールカースト」という現象に注目して

氏名：水野 君平

目次

内容

目次.....	2
博士論文における各研究と関連が深い研究論文とその対応	4
1 章：仲間集団の社会的地位と「スクールカースト」（研究 1）	5
1 章 1 節 はじめに	5
1 章 2 節 学級・学校内における社会的地位に関する研究の展開	6
1 章 3 節 「スクールカースト」とソシオメトリック人気、認識された人気、群衆との差異	14
1 章 4 節 第 1 章のまとめ	21
2 章：先行研究から得られた課題と本研究の目的.....	24
2 章 1 節 先行研究から得られた課題と本研究の目的	24
2 章 2 節 本研究の構成と全体の目的	28
3 章：「スクールカースト」の実態に関する基礎的検討（研究 2）	30
3 章 1 節 研究 2：青年を対象とした「スクールカースト」の基礎的検討.....	30
3 章 2 節 本章のまとめ	41
3 章 3 節 残された課題	41
4 章：「スクールカースト」と生徒の社会的適応の関連（研究 3, 4）	42
4 章 1 節 研究 3：グループ間の地位といじめ被害・加害の関連性.....	42
4 章 2 節 研究 4：グループ間の地位といじめ被害・加害、被害後の行動、被害の解決度の関連性	52
4 章 3 節 本章のまとめ	62
4 章 4 節 残された課題	62
5 章：「スクールカースト」と生徒の心理的適応の関連（研究 5, 6）	63
5 章 1 節 研究 5：グループ間・内の地位と学校適応感の関連.....	63
5 章 2 節 研究 6：社会的支配志向性を媒介したグループ間の地位と学校適応感の関連性	67

5章3節 本章のまとめ	79
5章4節 残された課題	79
6章:「スクールカースト」と学校適応との関連性を変化させる調整要因の検討(研究7, 8)	80
6章1節 研究7:グループ間の地位と学校適応感の関連における学級間差	80
6章2節 研究8:「適応の支え」に着目したグループ間の地位と学校適応感の関連性	96
6章3節 本章のまとめ	102
7章:総合考察	103
7章1節 各章での結果のまとめ	103
7章2節 「スクールカースト」研究に対する知見の蓄積	106
7章3節 本研究の仲間関係研究に対する意義	107
7章4節 本研究の学校適応研究に対する意義	108
7章5節 本研究の全体的な目的に対する意義と教育実践に対する意義	110
7章6節 本研究の限界点と展望	114
引用文献	116
あとがき	130
Appendix	131
使用尺度(研究2)	131
使用尺度(研究6)	133
使用尺度(研究7と8)	134

博士論文における各研究と関連が深い研究論文とその対応

1 章

研究 1：水野君平・唐 音啓（査読中）. 仲間関係研究における「スクールカースト」の位置づけと展望

2 章

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, 101-110.

3 章

研究 2：水野君平（2018）. 青年の抱くスクールカーストの認知度、印象および偏見の検討—過去のグループ間地位、現在の社会的支配志向性との関連— 対人社会心理学研究, 18, 35-41.

4 章

研究 3：水野君平・加藤弘通・太田正義（2019）. 中学生のグループ間の地位といじめ被害・加害の関係性の検討 対人社会心理学研究, 19, 14-21.

研究 4：Mizuno, K., Kato, H., Ota, M., & Shu, Y. (in prep). Inter-peer group status and school bullying among Japanese middle school classroom

5 章

研究 5：未発表

研究 6：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

6 章

研究 7：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, 1-11.

研究 8：Mizuno, K., & Hidaka, M. (2019). Investigating the moderation effect of school life on the relationships inter peer group status and psychological school adjustment among Japanese middle school student, 13th Biennial Conference of the Asian Association of Social Psychology, Taipei, Taiwan, 2019.7[conference presentation]

1 章：仲間集団の社会的地位と「スクールカースト」（研究 1）

1 章 1 節 はじめに

児童期から青年期にかけて、子どもたちを取り巻く世界は、愛着の対象が養育者から同年代に移り変わるように（Hazan & Zeifman, 1994）、家庭から学校へ、親から同年代の仲間たちへと広がっていく。子どもたちは、一日の大半を学校で過ごすようになり、友人との関わりを深めていくようになる。特に、現行の日本の学級制度のもとでは、クラスメイトと時間をともにすることが多く（金綱, 2009）、クラスメイトとの関りは「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）。例えば、中学生に調査した石田・小島（2009）では約 8 割の生徒にグループがあることや、有倉（2011）では自分の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が示されている。学級内における仲間集団については、集団が持つ性質の違いが問題視され、研究が進められてきた。

近年、学級内の仲間集団間¹の関係性に焦点を当てた、「スクールカースト」と呼ばれる概念が日本で提唱された（森口, 2007）。「スクールカースト」は、学級内におけるグループ間の地位格差（鈴木, 2012）と定義されている。すなわち、学級内での子どもの社会的地位の 1 つとされている。従来、学級内や仲間集団内における社会的地位に焦点を当てた研究は、国内外を問わず（e.g., 狩野・田崎, 1990; Kupersmidt & Dodge, 2004）、豊富に知見が蓄積されてきた分野である。「スクールカースト」研究は、こうした、学級内や仲間集団内の社会的地位の研究の一面であり、重なりを持つ領域であると捉えることができよう。日本の子どもたちの学校適応を理解する上で、例えば、大久保（2015）の研究では友人関係の良好さは

¹ 集団について、例えば人々が集団の規範を共有し、それに従って行動していることを集団の要件としている立場もある（玉野, 2010）。その一方で、現実の社会集団の多くは成員同士の相互作用と相互依存、および自分たちを同じ集団の構成員（in-group；内集団）と知覚する集団所属意識を備えており、これらを集団の要件とする立場もある（唐沢, 2010）。本研究で扱う「スクールカースト」でのグループとは、友人グループ（または仲良しグループ）といわれるインフォーマル・グループである。インフォーマル・グループとは山中（2009）によれば「同じ学級の児童・生徒で構成された、休み時間などの時間帯になると、いつも一緒に過ごす児童・生徒の集まり」であり、成員同士は相互作用および相互依存の関係にあり、内集団として認識していると考えられるだろう。なお、群衆（crowd）は必ずしも実際の成員同士の相互作用と相互依存を必要としない社会的なカテゴリ（e.g., Brown & Klute, 2003）であるのでこの意味で集団としてはみなされない。

生徒の学校適応と強く関連することを示しているが、鈴木(2012)のインタビューからは「スクールカースト」で低地位グループにいる生徒は友人関係がある程度円満なのにもかかわらず学校適応感は低いというように、「スクールカースト」という概念を用いてこそ明らかになる側面も多々あり、今後ますます、実証的な研究が求められる分野でもある。しかし「スクールカースト」に関する実証的な知見が積み上げられている渦中にありながら、系統的に概観する研究は行われていない。

そこで研究1では「スクールカースト」が学級内や仲間集団内の社会的地位に関する研究の中にどのように位置づけられるのか、国内外の学級や学校における子どもの社会的地位に関する研究知見を概観し、考察する。そして、研究1が「スクールカースト」研究の布石となるよう、これまでの「スクールカースト」に関する研究をまとめ、今後の方向性を提示することを目的としたい。そのために、まず学級内における社会的地位の研究の概観をレビュー(2節)する。次に、「スクールカースト」研究をレビューし、「スクールカースト」研究の問題点を指摘した上で、今後の「スクールカースト」研究の方向性を議論する(3節)。そして、4節ではこれまでの議論を踏まえ、「スクールカースト」研究が学級内の仲間関係の研究にどう位置づくのか、また「スクールカースト」を実証的に検討することの意義と今後の展望について論じる。

1章2節 学級・学校内における社会的地位に関する研究の展開

学級内における社会的地位の研究においては従来、欧米において、仲間指名(peer nomination)という測定手法が標準的な方法として(e.g., Reitz, Motti, & Asendropf, 2016)使用されてきた。仲間指名とは、いわゆる他者評定であり、学級内または学年内の子どもたちの名前を挙げさせる測定方法である。研究によっては、学級や学年の名簿が配られ、記名の上限人数が設定されていることもある。仲間指名では、例えば、「学級内で攻撃的だと思う人物の名前を挙げてください」や「人気だと思う人物の名前を挙げてください」という質問項目において、子どもたちが記名した人物についてそれぞれ、その指名率が得点化される。この指標の値が高いほど、仲間指名で測定した行動や特性傾向が強いことを意味し、上に挙げた2つの例の仲間指名から得られた数値は、その生徒の学級内での攻撃行動傾向が高いことや人気の高さを意味している。本節では、まず学級・学校内における地位として、こうした仲間指名によって測定されてきたソシオメトリック人気(sociometric popularity)と認識

された人気 (perceived popularity) について述べたい。

2 節 1 項 仲間指名によって測定されるソシオメトリック人気と認識された人気

ソシオメトリック人気は、元来、学級内における社会的地位の研究において使用されてきた「人気」(popularity)を表し、いわゆる好感的な人気を意味する用語であり、広く好かれ (widely liked)、受け入れられている (accepted) 子どもたちを指す (e.g., Parkhurs & Hopmeyer, 1998)。ソシオメトリック人気は、例えば、「学級内であなたが最も好きな人物を挙げてください」といった、仲間から受容されている程度を表す項目における指名数によって測定される。また、そうした指名数から、「学級内であなたが最も好きではない人物を挙げてください」といった、仲間から拒否されている程度を測る項目を差し引いた値が、ソシオメトリック人気の指標になる場合もある (e.g., Standstorm & Cillessen, 2006)。このように、ソシオメトリック人気とは、すなわち、その集団で受容されている程度を数値化した概念である。ソシオメトリック人気において、仲間からの受容が高いことは、同時に、仲間から拒否されている程度が低いことを意味し、ソシオメトリック人気が高い子どもたちは、向社会的行動 (Warden & MacKinnon, 2003) や自尊心 (de Bruyn & Van den Boom, 2005) も高いことが示されてきた。また、仲間からの受容の高さは学業成績 (Wentzel & Caldwell, 1997) や学校への動機づけや興味 (Wenzel, 1991)、学校への心理的適応 (Ladd, Kochenderfer, & Coleman, 1997) も高める。それに対して、仲間からの拒絶は攻撃性 (aggression ; Standstorm & Cillessen, 2006)、いじめ被害 (Caravita, Blasio, & Salmivalli, 2010) やいじめ加害 (bullying ; Caravita, Gini, & Pozzoli, 2012)、孤独 (Fontaine et al., 2010) といった、いわゆる不適応な指標とは負の関連にあることが明らかにされている。

しかしながら、1980 年代より、ソシオメトリック人気とは異なる人気の概念が徐々に浮かび上がるようになってきた。Coie, Dodge, & Coppotelli (1982) は、仲間指名によって、「学級内であなたが最も好きな人物を挙げてください」と「学級内であなたが最も好きではない人物を挙げてください」の両方の項目で指名数を多く獲得するような子どもたちを、両面児群 (controversal group) として取り扱い、仲間から受容されている程度も拒否されている程度も高い子どもたちが存在することを明らかにしている。このような、広く受容されているソシオメトリック人気とは別の種類の「人気」を持つ子どもたちとして、認識された人気の概念が注目され、研究が盛んに行われてきた。認識された人気は、例えば、「学級内であなたが最も人気 (popular) だと思う人物は誰か」といった項目における指名数によって測定さ

れる。そして、研究によっては、「学級内であなたが最も人気ではないと思う人物は誰か」といった項目の指名数を差し引いた値が指標となる (e.g., Standstorm & Cillessen, 2006)。こうして測定される認識された人気という概念は、目立っていること (high prominence)、中心性を持つこと (centricity)、かっこよいこと (cool) を反映するものであるとされている (e.g., Cillessen, Schwalz, & Mayeux, 2011)。そして、ソシオメトリック人気と同様、認識された人気は、社会的スキル (Andreou, 2006)、リーダーシップ、向社会的行動 (Gangel, Keane, Calkins, Shanahan, & O'Brien, 2017)、学校への心理的適応 (Troop-Gordon, Visconti, & Kuntz, 2011) と正の関係にあることが明らかになっている。また、いじめ被害は負の関係であることも知られている (Ahn, Grandeau, & Rodkin, 2010 ; de Bruyn, Cillessen, & Wissink, 2010)。認識された人気が高いことは、周囲から「人気である」と認知的に評価されていることを意味する。すなわち、ソシオメトリック人気は、仲間から受容されている程度を表す概念であるのに対して、認識された人気は社会的注目度としての、社会的地位の側面に焦点が当てられている (Kupersmidt & Dodge, 2004 中澤訳, 2013)。

こうして、仲間関係研究では、ソシオメトリック人気や認識された人気の高さを扱うことで、学級内で高い社会的地位にある子どもたちがどのような特徴を持つかが検討されてきた。

ソシオメトリック人気と認識された人気は人気という子どもの社会的地位という点で同じであるが、2者の持つ意味は異なっている。まず、測定内容について、ソシオメトリック人気は「(最も) 好きなのは誰か」や「(最も) 好きではないのは誰か」を指名させるのに対して、認識された人気は「(最も) 人気なのは誰か」や「(最も) 人気ではないのは誰か」を指名させる (e.g., Cillessen & Mayeux, 2004)。このように、ソシオメトリック人気では仲間からの受容の程度、認識された人気は社会的注目度としての社会的地位の側面に焦点が当てられている (Kupersmidt & Dodge, 2004 中澤訳, 2013)。ソシオメトリック人気と認識された人気の概念は重なりあうことも多く、研究によっては、小程度 ($r=.15$; Caravita et al., 2010) から中程度以上 ($r=.48$; de Bruyn & Van den Boom, 2005) の正の関連が示されている。しかしながら、ソシオメトリック人気と認識された人気は、発達とともに次第に弁別されていくことも知られており、中学校では小学校よりも関連性が弱まる (Bowker, Rubin, Buskirk, Rose, & Booth, 2010)。さらに、ソシオメトリック人気と認識された人気の概念を分かち最も大きな違いのひとつに、攻撃行動といじめ加害が挙げられる。例えば、ソシオメトリック人気は攻撃性と負の関連を示す一方で、認識された人気は正の関連を示す (Sandstorm &

Cillessen, 2006) ことが知られている。また、ソシオメトリック人気がいじめ加害や攻撃性と負の関連を示す反面、認識された人気は攻撃性の間に概ね正の関係があり (Cillessen & Mayeux, 2004 ; Troop-Gordon & Ranney, 2014), いじめ加害とも正の関係があることも示されている (e.g., Caravita & Cillessen, 2012 ; Caravita et al., 2012)。さらに、縦断研究によって、認識された人気の高さが、その後の攻撃行動の高さを予測することが明らかにされており、認識された人気が高い子どもたちが、自己の社会的地位の維持や向上のために、攻撃行動をとることが指摘されている (Cillessen & Mayeux, 2004 ; Lu, Jin, Li, Niu, Chen, & French, 2018)。このように認識された人気は、多くの研究においていじめの加害や攻撃性との関連が示されているがゆえに、その問題点が指摘されてきた。その他、攻撃的かつ認識された人気が高い子どもはその後の無断欠席が増加したり学業成績が下ること (Troop-Gordon et al., 2011) や、仲間からの受容と認識された人気について互いに統制変数とした偏相関係数を算出すると、仲間からの受容は GPA と正の関連、攻撃性と無断欠席とは負の関連になり、認識された人気は逆の関連パターンがみられること (Schwartz, Gorman, Nakamoto, & McKay, 2006) を示している。このように、学校適応との関連もソシオメトリック人気と認識された人気とは関連が異なることもある。

2 節 2 項 日本における人気の研究動向

ここで、日本における人気の研究に目を向けてみると、2000 年代まで、ソシオメトリック人気と同様の概念を用いた研究が精力的になされてきたことが教育心理学年報から確認できる (e.g., 小田・今村・岸田, 1962 ; 長田, 1986 ; 櫻井, 1993 ; 佐藤・立元, 1999)。仲間指名と同様の方法がとられ、具体的には、「ソシオメトリック・テスト」と呼ばれる手法が用いられてきた。例えば、「一緒に遊びたい人」や「一緒に勉強したい人」を指名させることで、その指名数 (率) から学級内における社会的地位の得点化を可能にした。そして、そうして得られた社会的地位の指標と、不安傾向 (獲目, 1965) や他人との心理的距離 (小泉, 1987), 学級委員の経験による地位の向上 (蘭, 1981), 孤独感や攻撃性との関連 (前田, 1998) との検討がなされてきた。その結果、学級内における社会的地位が高い児童生徒ほど攻撃的でなく、心理的にも不適応がみられないという点が明らかにされている。こうした知見は概ね、これまでのソシオメトリック人気の研究で得られているものと整合的である。

また、学級集団のネットワーク構造自体に焦点を当て、2 時点間のネットワーク構造の変動とスクール・モラル (楠見, 1986 ; 田崎・狩野, 1985) や、相互指名の縦断的变化 (水原・

1 劔持,1960) に着目した検討がされている。しかし, 1980 年頃から仲間指名 (ソシオメトリ
2 ック・テスト) を用いた調査の「嫌いな子どもの名前を挙げる」という点が倫理的に問題と
3 なることが指摘された他 (小嶋・清水・富安・原岡,1981), ソシオメトリック・テストを用
4 いた調査や実践に対する疑義が複数の新聞に取り上げられた (朝日新聞,1993 ; 北海道新聞,
5 1999 ; 読売新聞,1998)。その後は, 学級内で仲間指名を用いる研究は倫理的に実施が難しい
6 事態となり研究が実施困難になってしまった (石田, 2002)。2000 年代で確認できる研究と
7 して, 小学生を対象に仲間指名を実施した日向野・小口 (2007) や安藤・小平・布施 (2017),
8 中学生を対象に仲間指名を実施した出口・木下・吉田 (2010), 高校生を対象に仲間指名を
9 実施した黒川・三島・大西・本庄・吉武・吉田 (2015) がある。日向野・小口 (2007) は否
10 定的評価 (e.g., 嫌いな人は誰か) を用いず, 「遊びたい人」と「勉強したい人」の肯定的評
11 価のみを用いて指名させ, 地位を得点化し, 高地位の児童ほど対面苦手意識の「わずらわし
12 さ」が低いことを明らかにした。安藤他 (2017) も否定的評価は用いずに「遊びたい人」と
13 「勉強したい人」で指名させ, ソシオグラムでのネットワーク構造と授業参加を検討した結
14 果, 比較的統合された学級では積極的な授業参加行動が促進される可能性を明らかにした。
15 また, 出口他 (2010) では授業実践の効果検証の 1 つとして, 遊びなどの交流をする友人
16 (私的交流) と授業などの公的な交流をする友人 (公的交流) 数に関して仲間指名を行い,
17 被指名数から友人数を測定しているが, 友人数の増加について実験の有意な効果は得られ
18 なかったことを報告している。また, 黒川他 (2015) も否定的評価を用いず, 「普段一緒に
19 過ごすことが多い友人」を 3 人指名させ, ソシオグラムからネット上での級友との関係とソ
20 シオグラムが類似した関係であることを明らかにした。

21 その他, ソシオメトリック人気とは異なり, 親密さを仲間指名で測定する CLASS (藤本,
22 2009,2011) の研究が存在する。CLASS では学級内の他の生徒全員に対して「親密かどうか」
23 という節目で評定させており, ソシオメトリック・テストでの「好き・嫌い」という評価に
24 基づく質問を回避しているため倫理的な問題は克服されたとしこれの使用を推奨している
25 (藤本, 2011)。しかし, 2000 年代以降の仲間指名を用いた研究論文数がそれ以前と比べて
26 大きく減少したことを勘案すれば, 学級内で仲間指名を用いることは倫理的にも, 多忙化す
27 る教育現場に対する負担が増えてしまうため, 難しいのが現状だろう。

28 また, 仲間指名は実施困難なため, 現在でも日本で認識された人気を扱う研究は存在しな
29 い一方で, 同じ東アジアに位置する中国や香港, 台湾ではソシオメトリック人気と認識され
30 た人気の研究も蓄積されている (Lu et al., 2018 ; Lu, Li, Niu, Jin, & French, 2018 ; Niu, Jin, Li,

& French, 2016 ; Schwartz, Tom, Chang, Xu, Duong, & Kelly, 2010 ; Tseng et al., 2013 ; Xi, Owens, & Feng, 2016)。そして、基本的には欧米の研究知見を再現している。例えば、ソシオメトリック人気と認識された人気は正の関連を示し、ソシオメトリック人気は向社会的行動、認識された人気は攻撃性と正の関連を示す (Niu et al., 2016)。その一方で、認識された人気の高さは後の関係攻撃性の高さを予測するが、関係攻撃性の高さは後の認識された人気の低さを予測する (Tseng et al., 2013) というように、関係性攻撃の高さと認識された人気の高さは相互に予測し合うという欧米での結果 (e.g., Cillessen & Mayeux, 2014) との差異も報告されている。これらのことを勘案すると、日本においても、従来の認識された人気の研究知見で得られた内容は再現される可能性が大いにあると考えられる。しかしながら、現存の研究では、前田 (1999) が、人気児 (受容されている子どもたち)、拒否児、無視児 (注目を受けていない子どもたち)、平均児のほかに、両端児 (一部の子どもたちの中で人気はあるが、一部の子どもたちからは嫌われている) の存在を指摘するにとどまり、これは、Coie et al. (1982) が示した両面児と類似するものの、認識された人気そのものに基づく研究は行われていないのが実情である。

2 節 3 項 群衆 (Crowd) の研究

以上では学級内の社会的地位として人気に焦点を当てレビューしてきた。人気はソシオメトリック人気と認識された人気のどちらも個人的な社会的地位を反映するものである一方で、北米では集団的な社会的地位を反映する Crowd (群衆) を扱った研究が多く存在する。群衆とはある子どもが他の子どもからどう見られているかという特定の情報を要約する広く評判に基づく分類 (Schwartz, Hopmeyer, Ross, & Fischer, 2015) を意味する。すなわち、群衆は友人関係など実際の相互作用を行う相手というよりも、評判に基づいた抽象的なラベルという概念であり (Brown & Klute, 2003)、社会的カテゴリの 1 つとして位置づけられる。この章では群衆の研究を概観する。

類型化される群衆の数や名前は研究間で多少異なる。これは社会類型評定 (Social Type Rating) という方法で選ばれた一部の生徒にインタビューを行い、群衆の名前と特徴をリスト化し、その生徒たちによる仲間指名から生徒の所属する群衆を類型化する方法 (e.g., Brown, Bank, & Steinberg, 2008) や、あらかじめ先行研究から類型化する群衆をリスト化し、自己報告式の質問紙で回答させる方法を取るからである (e.g., Heaven, Ciarrochi, Vialle, & Cechavicuite, 2005)。例えば、Brown et al. (2008) では高地位として人気者 (Populars) とス

1 ポーツの傾倒者 (Jocks) が、中地位として学問への傾倒者 (Brains) と普通の生徒 (Normals)
2 が、低地位として中毒者/乱暴者 (Druggie/Toughs) と見放された者 (Outcasts) の合計 6 種類
3 の群衆がリスト化された。また、Heaven et al. (2005) では、勤勉で教師と関係が良い者
4 (Studious), スポーツをしてよく過ごす者 (Athletes), パーティー好きで物質乱用する者
5 (Drug/Alcohol users), 人気がある者 (Populars), 教師に反抗して宿題をしない者 (Rebels),
6 それ以外の普通の者 (Normals), もしくは孤独な者 (Isolate) に群衆を予めリスト化し回答
7 させている。このように、研究ごとで若干群衆の名前や数が異なるが共通する傾向も多い。
8 また、Schwartz et al. (2015) では社会類型評定を参考に、評定者にそれぞれの群衆 (Athlete,
9 High status, Nerd, Rocker, Skater, Antisocial crowds) に対して他の生徒は当てはまるか否かの
10 仲間指名をさせ、カテゴリではなく認識された人気やソシオメトリック人気にように指名
11 数を変数化している。また、Schwartz et al. (2015) は 2 時点間の調査から群衆によってソシ
12 オメトリック人気と認識された人気も異なることも明らかにしている。相関分析から
13 Athlete であると見なされるほど認識された人気が低く、High status とみなされるほど認識
14 された人気およびソシオメトリック人気が高くなり、Nerd とみなされるほど認識された人
15 気が低くなり、Skater とみなされるほど認識された人気が高くなり、Rocker とみなされるほ
16 ど認識された人気が低くなる一方でソシオメトリック人気が高くなる。また回帰分析から
17 Antisocial crowd とみなされるほどソシオメトリック人気も高くなることが示されている。
18 また、High status とみなされるほど攻撃性が高いということが 2 時点間で安定して示されて
19 おり、Nerd や Skater, Rocker とみなされるほど攻撃性が低いことが、2 時点間で結果が安定
20 しないものの、示されている (Schwartz et al., 2015)。

21 研究間で群衆の名前や種類が多少異なるが、Sussman, Pokhrel, Ashmore, & Brown (2007)
22 では群衆に関する 44 編の査読付き論文をレビューしており、以下の 5 つのカテゴリに統合
23 できることを報告している。具体的には、高地位で社会的関与が高く、やや学習への関与も
24 高い生徒はエリート (Elites) としてカテゴリ化された。次に、高地位で社会的関与が高く、
25 スポーツができるが、学習への関与は高くない生徒はアスリート (Athletes) としてカテゴ
26 リ化された。次に、中間くらいの地位と社会的関与で学校に反抗的で学習への関与も低い生
27 徒は逸脱者 (Deviants) としてカテゴリ化された。次に、学習への関与が高く、中間ほどの
28 地位で社会的関与が比較的低い生徒は学問好き (Academics) としてカテゴリ化された。最
29 後に地位、社会的関与、学習への関与も全て低い生徒はその他 (Others) としてカテゴリ化
30 された。そして、自尊心では群衆間に大きな違いが見られないこと、逸脱者のみ人生満足感

1 が高くなく、好まれておらず子育て傾向も良くないことが示された。物質使用では、タバコ、
2 アルコール、マリファナ、違法薬物との関係が纏められ、どれも逸脱者がよく使用しており、
3 その次にエリートがタバコ、マリファナ、アルコールを使用していること、アスリートがア
4 ルコール、その他がタバコ、違法薬物をよく使用することが報告された。性交経験では、逸
5 脱者、エリート、アスリートでよく経験することが報告された。攻撃行動では、逸脱者、そ
6 の他、エリートがよく攻撃行動を取ることが報告された。このように、逸脱者は人生満足感
7 が低く一番問題行動に関わっている一方で、エリートやアスリートという、社会的に好まし
8 いと考えられる群衆でも一部の問題行動に関わっていることも明らかとなった。

9 しかし、これらの群衆の研究の大半はアメリカの子どもを対象としている。Sussman et al.
10 (2007) のレビュー対象となった 44 編の査読付き論文のうち、アメリカ以外の研究はわず
11 か 3 編 (イギリスの Michell, 1997 と Thurlow, 2001 ; オーストラリアの Heaven et al., 2005)
12 であり、また欧米文化圏以外での研究はさらに少ない。東南アジアに位置するシンガポール
13 で群衆の類型化を試みた Sim & Yeo (2012) では、インタビューから最終的に Nerd, Gangster,
14 Athlete, Joker, Computer geek, Ordinary, Loner の 7 つの群衆に分けられることを示した。これ
15 の中で Nerd, Gangster, Athlete, Loner は順にアメリカでの Brain, Delinquent, Jock, Nerd に相当
16 する群衆だと報告している。その一方で、様々な相違点があると報告している。Nerd はア
17 メリカでは社会性がなく否定的にみなされる群衆であるが、シンガポールでは勉強ができ
18 ると肯定的にみなされていること、Nerd と Gangster に分類される生徒が多く Athlete に分類
19 される生徒がアメリカほど多くないこと、Popular の群衆が現れなかった点で異なると報告
20 している。このように、一部の類型は欧米以外と共通する点がある一方で、異なる類型が出
21 現したり、その類型が持つ特徴が異なっていたり、欧米で見られた類型が出現しない場合も
22 あり得る。

24 2 節 4 項 日本における群衆の研究

25 日本における研究動向としては、群衆という用語は用いられずに、教育社会学の分野で男
26 性性・女性性というジェンダーの視点から高校生を対象とした参与観察やインタビューに
27 基づく研究がなされている (知念, 2017 ; 宮崎, 1993)。宮崎 (1993) では、女子高校の生徒
28 を対象に、以下のような 4 つのグループに分類できると指摘した。具体的には、規則を破る
29 傾向にあり、アルバイトや音楽・ファッション、恋愛に関心が高いグループとして、大きく
30 制服を改造したり化粧をする「ヤンキーグループ」、前者ほどの強い傾向はない「一般グル

ープ」,そして,規則を遵守するグループとして,勉強がよくでき進学意欲の高い「勉強グループ」,前者ほど勉強に熱心ではないが漫画など共通の趣味で集まっている「オタクグループ」に分類できる。グループによって話題や学校での勉強の重要さ,性役割観が異なることを示している。知念(2017)では共学校の男子高校生を対象に,制服を着崩し男性性が強い「ヤンチャな子ら」が,大人しく見た目も地味な「インキャラ」と呼ばれる生徒と対比させて,「ヤンチャな子ら」の独自性や学校での振る舞いを捉え直していることを示している。また知念(2017)のインタビューから「インキャラ」という言葉は,「ヤンチャな子ら」が他の生徒を語る時に使ったり,自分自身の行動に対しても使うことから,特定の人物を指すものではなく,言動や実践を解釈する枠組みであると指摘している。知念(2017)や宮崎(1993)では確かに海外の群衆の研究と共通している点が多い一方で,この2つの研究では男子・女子どちらかのグループの類型を扱っていて,男子・女子の両性を含む学級・学校全体での類型や量的調査に基づく検討はされていない。また,生徒の学校生活の送り方と他の生徒達との関わり方に焦点が当たっており,自尊心や学校適応感という心理変数やいじめとの関連性までは明らかではない。そのような理由から,Sussman et al.(2007)のレビュー内容のような群衆の類型とどの点で異なりどの点で共通する知見が得られるのかは不明である。

1章3節 「スクールカースト」とソシオメトリック人気,認識された人気,群衆との差異

1章2節では国内外の仲間関係研究をレビューしてきた。そして,2節1項と2項では仲間関係での人気は好かれ,受け入れられていることを反映するソシオメトリック人気と,目立ち,影響力を反映する認識された人気に分けられることがわかった。また,2節3項では類型としての群衆の研究をレビューしてきた。そこで3節では,「スクールカースト」とソシオメトリック人気,認識された人気,群衆との差異を整理していく。

3節1項 「スクールカースト」という問題の提起

まず,「スクールカースト」はグループ間の関係性に「地位」の変動性が低い階層関係が生まれる現象であるとされている(森口,2007;鈴木,2012)。そして,「スクールカースト」は生徒の学級での生活や学校適応に影響を与えると複数の専門家(森口,2007;堀,2015;田中,2015)や研究(鈴木,2012)から指摘されている。本研究では,「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として定義する。「スクールカースト」の地位について、例えば、「高地位グループ」の生徒は活発で、気が強く、異性からの評価が高く、「低地位グループ」の生徒は地味で大人しいことが挙げられている（鈴木,2012）。そして、高地位グループに属する生徒は学級内でリーダー的役割を担い、行事や学級活動で活躍する。その一方で、低地位グループの生徒に対して、攻撃的な振る舞いや見下すなどの卑下行動を取る」と大学生への回想インタビューから指摘されている（鈴木,2012）。例えば、鈴木（2012）の大学生への回顧的インタビューでは、「高地位グループの1人が上履きを投げあって遊んだ最後に、インタビューのハルキを含む『イケてないグループ』全体に向けて投げて笑いを取る」（p.104）というエピソードが紹介されている。また、低地位グループの生徒には高地位グループが教室内で支配的に振る舞うために、被抑圧的な学校生活を余儀なくされるという問題も存在する。これについても、鈴木（2012）の大学生への回顧的インタビューから「高地位グループの生徒から『いじられる』たびに嫌な気持ちになっていたものの言い返すことは恐怖心があり、何も言い返せなかった」（p.179）というエピソードが紹介されている。さらに、鈴木（2012）では、神奈川県の中2年生に対する質問紙調査で、「クラスで人気者である」生徒ほど学校が楽しく、学級の友人関係にも満足していると感じていることを明らかにしている。また、水野・加藤・川田（2015）でも人気がある生徒ほど教師関係や学習などの学校適応も高いことを明らかにしている。

そして、「スクールカースト」の地位を決定する要因に関しては、自己主張能力・同調力などのコミュニケーション能力の組み合わせによって決まると指摘されている（堀, 2015；森口,2007）。中学生に対する量的・質的調査からも、自己主張力などのコミュニケーション能力が「スクールカースト」の地位、すなわち高地位グループの一員であることと関連していることも報告されている（水野・加藤・川田, 2015；鈴木, 2012）。また大学生を対象に回顧的調査で高地位グループの特徴を尺度化した研究（貴島・中村・笹山, 2017）によると自分の所属していたグループの特徴に関して「学級リーダー」、「ツッパリ」、「社交性」、「非オタク」という4つの下位尺度からなる「スクールカースト特性尺度」を作成している。さらに、「自分のグループがクラスで中心だったかどうか」と4つの下位尺度との相関は中程度以上の相関（ $r_s=.31-.79$ ）、尺度全体の得点との相関では強い相関（ $r=.74$ ）と報告しており、学級におけるグループ間の地位格差がある中で、中心的なグループの特性的側面を明らかにしている。石田（2017）では大学生への回顧的な質問紙調査から中学生の頃が高校生、小学生の頃よりも「スクールカースト」を認知していたことを明らかにしている。

いじめとの関連については複数の経験的な論考（堀, 2015 ; 森口, 2007 ; 田中, 2015）や「スクールカースト」の認知といじめ経験を検討した実証研究（作田, 2016）がある。堀（2015）や森口（2007）は、「スクールカースト」で低地位の生徒ほどいじめ被害を受けるリスクが高まること、そして、いじめを受けることで「スクールカースト」での地位も低下するという相互因果関係を指摘している。また、中学生を対象として、「スクールカースト」認知の有無といじめ被害・加害経験（作田, 2016）を検討した実証研究も存在し、いじめ被害・加害それぞれの経験がある生徒ほど「スクールカースト」を認識していることを明らかにしている。しかし、作田（2016）は「スクールカースト」の認知そのものに焦点を当てており、「スクールカースト」の中での地位については検討していない。

3 節 2 項 「スクールカースト」研究の特異性と人気および群衆との比較

鈴木（2012）のインタビュー内容からわかるように、「スクールカースト」は個人の地位ではなく、所属グループの地位に焦点があたっている。すなわち、どの地位のグループの一人であるかどうかで生徒の学校生活が大きく変わるとされている。この点においてソシオメトリック人気や認識された人気とは異なるものであると理解できる。その一方で、「スクールカースト」で高地位グループであることは、リーダーシップや周囲への影響力、学校生活での「権利」があり必ずしも好かれているわけではないということも鈴木（2012）のインタビューから明らかになっている。また、堀（2015）が指摘する「スクールカースト」上位の生徒像の中には、「残虐なリーダー」というように、攻撃的な側面もあることが示唆されている。貴島他（2017）の「スクールカースト」特性尺度の下位尺度にも「リーダー」や「社交性」という側面もある一方で、「ツッパリ」という攻撃的な側面も見出されていることがわかる。このようなことから、「スクールカースト」は人気の中ではとりわけ認識された人気に近い現象であり、群衆での知見とかなり類似していると考えられる。

しかし、なぜ「スクールカースト」は学級における所属グループの地位に焦点があたっているのだろうか。その傍証として日本の公立学校の制度が関係していると考えられる。

Kanetsuna（2016）は、いじめの国際比較についての文脈で日本の中学校の学級制度の特異性をイギリスと比較して次のように指摘している。中学生は学年の初めに学級編成があり、その学級に配属される。そして、学級担任は1年間学級経営し、生徒を監督する。生徒は大半の授業を自分の学級でクラスメイトたちと一緒に受け、休み時間を自分の学級内で過ごすことが多い。このような状況のため、自分の所属する学級内で生徒間の凝集性が強化され、

学級内の生徒の関係をより親密にさせ、学級内の独特な風土が形成される。そして、クラス内の規律や風土とは異なる「異質」な子どもがいじめのターゲットになるリスクが高まる。それに対し、イギリスの多くの中学校では異なる科目は異なる教室で受け、学級編制も学力別に編成され、生徒の興味や将来展望に基づいて履修科目を追加できるようになっている。そのため、関心や学力によって教室を流動的に移ることができ、休み時間に過ごす場所は校庭が多くなり、そこで異なる学級や年齢の生徒と友人関係を築くと指摘している。それゆえ、日本ではいじめ（ijime）が学級内で同じ年齢の生徒から受けるのに対し、イギリスではいじめ（bullying）が校庭で同じか年上の生徒から受けると指摘している。このように、日本の中学校の多くは Kanetsuna（2016）が指摘するような形態を取っており、大半の普通科全日制の高校も同じ学級制度であると考えられる。このように、日本の学校の生徒は基本的に自分のホームルーム学級に強く関わり、同年齢の生徒との関わりの中で学校生活を送っている。また、金網（2009）では友人関係について、日本の中学生とイギリスの中学生の比較を行っている。その結果、日本の中学生はイギリスの中学生と比べた場合、同じ学級の友人が多く、他学年の友人は少ないこと、同じ学級の友人とは学級で過ごし、校庭や学校外の他の場所で過ごす割合が低いことが示されている。この結果からも、日本では自分の学級でその中の友人と過ごすことが多いことがわかる。これらのことと、日本の中学生ではグループを形成することが8割以上（e.g., 石田・小島, 2009）ということから、日本では自分の学級内においてグループで過ごすことが多く、それゆえ学級内での社会的地位という側面についても認識された人気のように個人間ではなく、また、群衆のように学年ではなく学級内におけるグループ間という集団間の地位が強調されるのではないかと考えられる。そのため、日本では「スクールカースト」という所属グループ間の地位格差の問題が提起されたのではないかと考えられる。

3 節 3 項 「スクールカースト」研究の問題点と研究の方向性

これまで言及したように、認識された人気が高いほど社会的な能力が高く目立ちやすさや周囲への影響力を持つなど、認識された人気という概念は「スクールカースト」と近い概念である一方、「スクールカースト」とは異なり、複数の実証的データからいじめと関連することが明らかにされている。しかし、認識された人気は測定法からもわかるように個人間の地位を説明するものであり、グループ間のような集団間の地位を反映する概念ではない。そのため、認識された人気の研究で蓄積された知見がそのまま「スクールカースト」という

グループ間の地位といじめの関連性を説明できるとは限らない。また、群衆での知見と「スクールカースト」はかなり類似するが、学年内ではなく、学級内の実在集団であるグループという点で異なる。すなわち、「スクールカースト」研究における問題点は2点あると考えられる。1つは生徒を対象にした「スクールカースト」を扱う研究数の少なさである。現在の「スクールカースト」研究の問題点として中学生や高校生を対象とした研究が少ないことがある。鈴木(2012)では、大学生へのインタビュー調査と中学2年生への質問紙調査から、「スクールカースト」での地位が生徒の学校生活に関係していることを明らかにしているが、その他の研究は見当たらない。特に、「スクールカースト」での地位は「コミュニケーション能力」で類型化できるという指摘(森口,2007;堀,2015)は実証的に仮説検証されていないという問題や、「スクールカースト」といじめの関係が指摘されてきたが、森口(2007)や堀(2015)や田中(2014)の知見は経験的な事例に基づくものであり、「スクールカースト」といじめの関係も仮説の域を出ないため、「スクールカースト」といじめが関連するかどうかを議論するためには、中学生を対象にした量的調査や質的調査のデータを用いて経験的な指摘を検証する必要がある。また、「スクールカースト」といじめの関係で指摘されていることは主に「スクールカースト」で低地位であることでいじめ被害のリスクが増大するということであり、「スクールカースト」といじめ加害の関係性については触れられていない。認識された人気と「スクールカースト」が類似した現象として捉えられるなら、「スクールカースト」といじめ被害だけではなく、いじめ加害との関連も検証する必要があるだろう。

2つは、「スクールカースト」における地位の測定方法である。鈴木(2012)の定義するように「スクールカースト」とはグループ間の地位格差であるとするならば、測定すべきは生徒個人の地位ではなく、所属グループの地位そのものである。例えば、高地位グループに属していてもそのグループの中で低地位の生徒も存在するだろう。そのような場合、仲間指名を用いて認識された人気のように生徒個人の地位を測定することは、以下の2点の問題を孕むこととなると考えられる。第1に仲間指名で認識された人気を測定することは客観的な指標である利点はあるものの、認識された人気が反映する状態は生徒個人の地位であることから高地位グループに属している状態を十分に反映できないと考えられる。第2に、仮にグループ間の地位だけを仲間指名で測定して検討するとしても、グループの重複・包含関係があった場合にはうまく測定できない可能性があることに加え、「高地位グループに属しているが、そのグループ内で低地位の生徒」の状態を十分に反映できず、グループ内の個人

の地位まで考慮することができないだろう。また、群衆のようにグループを類型化することは以下の問題があると考えられる。それは、群衆では学校単位または学年単位で類型の多様性は社会類型評定で確保されているが、学級ごとの群衆の多様性は確保されていない。また、「スクールカースト」では学級内のグループという実際の仲間集団間の地位格差を扱っているため、群衆のような実在集団の有無を問わず、評判に基づいた抽象的なラベル (Brown & Klute, 2003) とは異なる。そのため、社会類型評定 (e.g., Brown et al., 2008) や先行研究に従ってグループの類型をリスト化することで「スクールカースト」でのグループの地位を測定することは「スクールカースト」の概念を十分に反映できないだろう。また、Schwartz et al. (2015) の研究から、高地位の群衆 (high status) と見なされることと認識された人気は相関するが、最大でも $r=.52$ であり、高地位に所属していることが必ずしも個人的に人気であることを意味するわけではない。このように、「スクールカースト」においても、高地位グループの一員が必ずしも個人的に高地位であるとは限らず、高地位グループに所属していてもそのグループの中で低地位であるという生徒が存在する場合も考えられる。このことから、所属しているグループの地位と、グループ内での地位を切り分けて検討する必要があると思われる。

すなわち、「スクールカースト」研究の問題点として、生徒を対象にした実証研究数が少ないこと、「スクールカースト」での地位をどう測定するかという問題が存在する。さらに2節で取り上げたように、現在では仲間指名は教育現場で実施しにくいという問題点も存在する。これらの問題点を勘案すると、どのようにして「スクールカースト」を測定することが適切なのだろうか。日本ではグループに属していると回答する生徒は約 8 割以上であると複数の研究から示されている (石田・小島, 2012 ; 武蔵・川村, 2005)。また、中学生男子は所属グループが重複する一方で、女子ではグループは独立傾向にあることも指摘されている (石田, 2012 ; 楠見, 1986)。これらのことから、仲間指名でグループの地位を直接尋ねても、所属グループが重複する生徒を被指名者とする場合は、指名者が所属グループの地位を推定することが難しいと考えられる。そのため、仲間指名を用いるより、生徒の自己報告によって所属グループの有無を尋ねた上で、所属グループがあると回答する生徒に対しては、一番関わりのあると考えるグループを想起してもらい、その地位を回答してもらう必要があるだろう。次に、所属グループの地位だけではなく、グループ内での個人的な地位も回答してもらうことによって、グループ内での地位を統制変数として投入するなど統計的な処理を通して、所属グループの地位の効果を検討することができる。この手法は自己報告で

1 あるので、質問紙を用いて一斉に比較的短時間で実施可能であるし、仲間指名のように被指
2 名者や指名者の氏名などの個人情報収集する必要性がないという利点も存在する。これ
3 らによって「スクールカースト」での所属グループの地位と様々な変数の関連を検討するこ
4 とができ、生徒を対象とした「スクールカースト」研究知見を蓄積していくことが可能にな
5 るだろう。

6 上記のように生徒の自己報告を用いて所属グループの有無を尋ね、一番関わりがあり帰
7 属意識の高いグループを想起してもらい、集団間地位としての所属グループの地位と個人
8 間地位としての所属グループ内での地位を同時に測定し、分析でグループ内の地位の効果
9 を取り除いたグループ間の地位の効果を検討することが有効であると考えられる。この手
10 法を用いることによる利点は複数存在すると考えられる。第 1 に質問紙上での自己報告形
11 式の質問項目によって簡便に測定できるということである。仲間指名のように回答時間が
12 長くならず、回答する生徒にとっても指名を行うことによる心理的負担が軽減され、被指名
13 者や指名者のプライバシーが守られやすい。第 2 に地位を群衆研究と同様に社会類型評定
14 (e.g., Brown et al., 2008) で捉えること、また貴島他 (2017) のように複数の下位尺度で捉
15 えられる特性として考えることや、森口 (2007) の指摘する「コミュニケーション能力」で
16 類型化せず、認識された人気のように直接的に捉えるということである。類型的に地位を捉
17 えることには、「スクールカースト」の地位を決める要素には地域性が存在するという指摘
18 (堀, 2015) の他、学校適応を類型的に捉えるときに存在する問題 (大久保, 2010) と同様の
19 問題が存在すると考えられる。例えば、学校が異なれば学習への適応が学校適応に対して重
20 要ではなくなる (大久保, 2005) 場合があるように、地位を決定する要素も、コミュニケー
21 ション能力などに限られず、学校や学級で異なることが考えられる。特に、「スクールカー
22 スト」の格差の大きさの程度を学級間で比較したり、マルチレベル分析を用いて「スクール
23 カースト」と生徒の学校生活の関連性が学級でどのように異なるか、構造方程式モデリング
24 や媒介分析を用いて「スクールカースト」と学校適応の関連のメカニズムとなり得る変数を
25 検討するなど、「スクールカースト」が与える効果の多様性を検討しようとする際に問題に
26 なると考えられる。第 3 に「スクールカースト」の研究に留まらず、グループの有無、グル
27 ープ間の地位、グループ内の地位という 3 つの側面から生徒の学校生活のあり方を分析で
28 きることである。例えば、生徒の学校適応と一番関連するのは所属グループの有無、
29 所属グループの地位、グループ内での地位のどれであるかということを一気に扱うことが
30 でき、グループ間の地位の効果の検討が強調される「スクールカースト」研究に留まらず

様々な後続の研究が展開される可能性を持つだろう。そのため、なるべく直接的に、単純に測定することは重要であると考えられる。

1 章 4 節 第 1 章のまとめ

本章では、「スクールカースト」の概説および、人気や群衆研究との類似点や差異を述べ、これからの「スクールカースト」研究を行う際の研究案を紹介し議論した。その中で、「スクールカースト」は学級内の友だちグループ間の地位格差であり、「スクールカースト」での地位とは所属するグループの地位であり認識された人気と類似する点が多いことを述べた。また「イケてるグループ」や「イケてないグループ」というようにグループの類型化がなされていることから群衆研究とも類似する点があることも明らかとなった。しかしその一方で、個人ではなく集団の地位という点で認識された人気とは異なり、学級内での実態のあるグループの地位²であるという点で群衆とも異なることも明らかとなった。そして、「スクールカースト」を研究するには生徒の自己報告を用いて所属グループの地位と所属グループ内での地位を同時に測定し、分析でグループ内の地位の効果を除外したグループ間の地位の効果を検討することが有効であることについて研究例を示して議論した。

4 節 1 項 「スクールカースト」を研究する意義

「スクールカースト」を研究する事は、これまで十分に実証的に研究がなされていなかった「スクールカースト」の研究知見を蓄積するという点以上に意義のあることであると考えられる。というのも、これまでの日本における学校適応感研究やいじめの研究で友人関係が扱われる際には、特定の友人や、不特定多数の友人関係、またはグループ内の関係性が扱われていたからである。例えば学校適応感研究では主に、特定の親友（中井, 2016）やその他友人との関係（岡田, 2006; 岡田, 2008; 大久保, 2005）、またグループ内の関係性（有倉, 2011）が学校適応感を向上させることを明らかにしてきた。また、いじめの研究でもグループ内がいじめの温床である（鈴木, 2000）という指摘や、グループ内で起こるいじめは、いじめを受けてもグループの外に出ることが難しいため、解消が難しいとされている（三島, 1997）こと、また親友からいじめを受けた児童ほど友人関係の満足感が低い（三島, 2003）という

² 想定する構成概念では実態のあるグループではあるが、1 章で提案している手法は厳密に言えば測定上は「実態のあるグループの地位の認知」である。

ように生徒個人やグループ内に焦点が当たる研究が多かった。すなわち、生徒が所属するグループそのものが、生徒の学校適応感やいじめの被害・加害にどう関連するかということを検討することは十分に検討されていなかった。このような場合は、グループの有無、グループ間の地位、グループ内の地位といじめとの関連を総合的に比較することで、「スクールカースト」といじめの関連性だけでなく、グループという視点からいじめの問題を検討することもできるだろう。また、国内外の仲間集団の研究や群衆の研究が存在するものの、ソシオメトリック人気、認識された人気、群衆研究の間だけでなく、これらと「スクールカースト」の差異を十分にレビューして扱えていなかった。これらの点から、「スクールカースト」を扱い生徒の学校適応感やいじめについて検討していくことは所属グループそのものが生徒の学校生活にどのような意味を持つのかということを明らかにしてくれるだろう。また、実際の所属グループそのものが生徒の学校生活に与える影響を通して人気や群衆といった仲間研究に対しても新しい視点を提供できるだろう。

4 節 2 項 総括と展望

第 1 章では「スクールカースト」と呼ばれる学級内でのインフォーマル・グループ間の地位格差が生徒の学校生活に与える影響を解明するべく、仲間関係研究との差異を取り上げながら、どのように研究を進めるべきかという提案を行った。仲間関係研究で取り上げられる社会的地位としての人気にはソシオメトリック人気と認識された人気の 2 種類があり、「スクールカースト」は認識された人気と類似した現象であることが明らかとなった。しかし、認識された人気は個人間の地位を測定しているのに対し、「スクールカースト」は所属グループ間という集団間の地位を扱うという点で異なることも明らかとなった。そのため、認識された人気で明らかになったことがそのまま「スクールカースト」に当てはまるかは不明であり、認識された人気のような測定方法を「スクールカースト」研究で行うことは難しいことも明らかとなった。また、群衆の研究からは、欧米やシンガポールではインタビューを通して生徒の類型を作成し、自己報告または仲間指名によって生徒を類型化しているという点で「スクールカースト」と類似しているが、学級内の実在集団を対象とはしていない点で「スクールカースト」でのグループの地位とは異なる。また、学級ごとの群衆の多様性も十分に考慮することが難しい。そのため、群衆の研究知見も「スクールカースト」に直接用いることは難しいということも明らかとなった。以上のことから、本稿では自己報告によって所属グループの集団間地位とグループ内での個人間地位を同時に測定する方法を提案し

1 た。これによって、「スクールカースト」が扱う所属グループ間の地位格差を反映しつつ、
2 簡便に測定することが可能であり、複数の多変量解析を用いて、マルチレベル分析による学
3 級差の検討や構造方程式モデリングや媒介分析での間接効果の推定によって「スクールカ
4 ースト」と学校適応の関連のメカニズムを精緻に検討することができるという利点を挙げ
5 た。

2 章：先行研究から得られた課題と本研究の目的

はじめに

本章では、第 1 章の先行研究のレビューを受けて本論文が取り組むべき課題と目的を提示する。

2 章 1 節 先行研究から得られた課題と本研究の目的

課題 1：「スクールカースト」研究の知見の少なさ

1 章で述べたように、「スクールカースト」は人口に膾炙しているにも拘わらず、調査研究に基づく実態はいまだ不明確であり、「スクールカースト」と生徒の学校適応との関連を明らかにする実証研究が不足している現状がある。そこで本研究では、複数の実証研究から「スクールカースト」の研究知見を蓄積することを目的とする。特に本研究では「スクールカースト」について、所属しているグループ自体の地位と所属しているグループの中での地位に分けることで、「スクールカースト」での地位の効果をより精緻に検討する。そして、学校適応の指標として、学校への社会的適応と心理的適応を取り上げる。具体的には、「スクールカースト」の関連が指摘されているいじめ（森口, 2008；堀, 2015）と学校適応感（鈴木, 2012）を取り上げる（Figure2-1）。いじめについては、加害行為は反社会的行動として社会的適応に関わるものと考えられる。いじめ被害については、直接的には社会的適応とは見なされない。しかし、いじめ被害は抑うつ（e.g., 村山他, 2015）や社会的不安（e.g., Flanagan, Erath & Bierman, 2008）と関連すること、そして、対人不安は登校拒否傾向と関連すること（金子・本城・高村, 2003）、抑うつは不登校という非社会的行動を予測するとされている（Finning et al., 2019）。このことから、いじめ被害は一連のプロセスとして生徒の社会的適応を下げると考えられるだろう。以上のことから、本研究では「スクールカースト」の実態（e.g., 「スクールカースト」に対する認知率や印象）の検討といった「スクールカーストに関する」基礎的な検討や学校適応との関連を検討する複数の実証研究を通して「スクールカースト」と学校適応に関する研究知見を蓄積することを第 1 の目的とする。

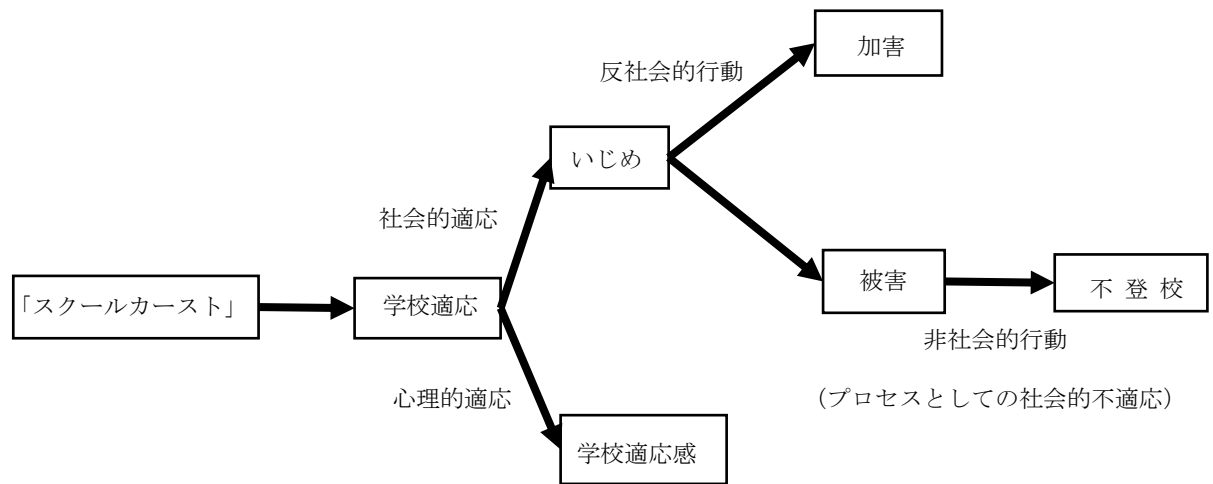


Figure2-1 「スクールカースト」と学校適応の関連の整理

課題 2：仲間関係研究としての「スクールカースト」の位置づけ

1 章のレビューから明らかになったように、「スクールカースト」と認識された人気や群衆は類似した概念だと考えられる。しかし、認識された人気は個人単位を元にした地位格差の概念であり、群衆は確かに集団間の地位格差を表すが、その集団とは評判やアイデンティティに基づいた集団の——それが実在集団か否かは問わない——地位である。その一方で、「スクールカースト」は学級における実際の所属グループ間の地位格差の概念である点で異なる。すなわち、人気のある個人同士がグループを形成しやすいとされていても、人気のある個人が必ずしも高地位グループに所属しているとは限らないし、高地位グループや低地位グループに所属していること自体を認識された人気では測定できない。また、認識された人気や群衆の研究で明らかになったことが「スクールカースト」でも同様に示されるかは不明である。そこで次に、「スクールカースト」と学校適応の関連を通して、「スクールカースト」と認識された人気や群衆の研究知見はどの点で異なり、どの点で共通するのかを明らかにすることで、「スクールカースト」を仲間関係研究に位置づけることを第2の目的とする。

課題 3：「スクールカースト」を通した学校適応研究の再考

最後に、「スクールカースト」と学校適応の関連を明らかにすることを通して、「スクール

カースト」が持つ学校適応研究への示唆を議論する必要がある。

そこでまず、これまでの学校適応研究を簡潔に振り返り、その課題点を振り返りたい。1つ目は、2者関係を含む友人関係と生徒の学校適応や(中井,2016;岡田,2008;大久保,2005),グループ内の関係性そのもの(石田・小島,2009)やグループ内の関係性と学校適応(武蔵・河村,2015)が議論されてきたことである。すなわち、「スクールカースト」のようなグループ間の関係性と生徒の学校適応は十分に議論されてこなかったという課題点である。

2つ目は、これまでの研究では学校に適応することは良いこととみなされ(大対・大竹・松井,2007),学校適応を高めるポジティブな要因,学校適応を低めるネガティブな要因との関連が中心的に検討されてきたことである。学校適応と関連する要因については、大きく分けて生徒の個人差変数との関係,学校環境との関係,個人と環境の適合性(相性)の視点から検討されてきている。例えば、生徒の個人差変数との関連では、学業成績が高いことや社会的に望ましい性格特性(松山・倉智,1969),学校生活での満足(河村,1999b)が高いほど「スクール・モラル」³に繋がること,学習・対人関係・健康状態には知能が一番関わっていること(吉崎,1982),抑うつと学校適応感は負の相関を示すこと(大久保,2005),ソーシャル・スキルの高さは学校生活に対する満足感と関連すること(飯田,2003)が知られている。これらの研究では、個人の持つ良好な特性といったポジティブだと考えられている要因は学校適応を向上させるということである。次に学校環境変数との関連では、良好な級友との関係が学校享受感を向上させること(古市・玉木,1994),学校適応感の高さは教師からの要請に適合した特性を持ち(飯田,2002),教師の強い管理意識に対する認知の低さ(佐藤・河村,2000),学校から求められる特性の認知の高さ(大久保・加藤,2005)と関連していたこと,教師のユーモアさの認知と女兒児童の学校享受感に正の関連を示すこと(小林・上田,2008),ストレッサーはソーシャルサポートを媒介としてスクール・モラルに影響を与えること(石津,2006)が知られている。また、学級風土(伊藤・松井,2001)との関連では、学校生活の満足感に学級風土の肯定的な認知と正の関連を示す(安藤・田嶋,2013)ことや学級風土のうち対人関係の良好な風土は学校享受感を予測したこと(西田・田嶋,2000)が述べられている。これらについても、良好な環境といったポジティブだと考えられている要因が学校適応を向上させるということである。個人と環境の適合変数との関連では、学校環境からの要請と個人の欲求との不一致が適応感と負の関連を示したこと(大久保・加藤,

³ 学校の集団生活ないし諸活動に対する帰属感,満足度,依存度などを要因とする児童・生徒の個人的,主観的な心理状態(松山・倉智,1969)である。

2005) や環境要請に対する自己評価の不一致が心理的適応と負の関連を示したこと (岡田, 2015) が挙げられる。これについても、個人が環境とのマッチングが果たされているといった、ポジティブだと考えられている状態において、学校適応が高くなるということを示している。上記の研究では、望ましい個人の姿、望ましい環境の姿、個人と環境が調和している状況が高い学校適応の要因となっており、これらはすべて社会的に望ましいと考えられる状態が学校適応を予測していると捉えることができるだろう。

しかしながら、高い適応状態であるとき、必ずしも社会的に望ましい状態であるとは限らない。自尊心が高いことは社会的に望ましいと考えられているが、Baumeister, Smart, & Borden (1998) が高自尊心者の中には自己愛傾向や攻撃性が高いものも含まれていると指摘したように、適応的であることと社会的に良い状態が必ずしも関連するとは限らない。学校適応の文脈で言及すると、「荒れている」中学校では教師と関係が良くない生徒ほど学校適応感が高いこと (大久保, 2005)、過剰適応の方略的側面は学校適応感を高めること (石津・安保, 2008)、いじめ加害者は自尊心も高いこと (本間, 2003) など、一見すると社会的に望ましくない要因と生徒の適応状態は関連することが知られている。このように、いじめ加害や反社会的行動という社会的に望ましくない要因が個人の適応状態を向上させる要因となる可能性もある。これに類似したことは認識された人気や群衆の研究知見でも類似したことが明らかとなっている。例えば、認識された人気が高いと自尊心は高い (de Bruyn & Van den Boom, 2005) というように社会的に望ましい側面がある一方で、認識された人気の高さは攻撃性の高さ (Cillessen & Mayeux, 2004) を予測したり、学校を欠席しがちになるという (Troop-Gordon et al., 2011) 知見や、Sussman et al. (2007) のレビューの中で群衆カテゴリーの学校に適応的なはずの Elite はマリファナ使用が Deviant の次に高いなど、学校に適応的であることは必ずしも社会的にも望ましいとは限らない知見が存在する。そして、「スクールカースト」でも同様の可能性があることが鈴木 (2012) のインタビューから示唆されている。例えば、学校をより楽しめている高地位グループに属する生徒は、低地位グループの生徒に対して「プロフィール帳」を記入させた後にゴミ箱に捨てて笑うというような行為や、低地位グループの生徒に対して理不尽な愚痴を浴びせるというように、攻撃的なふるまいや卑下をおこない、そのやり取りを楽しんでいる様子が語りを通してみられる (鈴木, 2012)。

このように、いじめ加害者や「不良生徒」、そして人気や群衆、「スクールカースト」という仲間関係での地位の高さなどの社会的に望ましいとはいえない要因が生徒の学校適応を

1 高める要因として存在すること——「学校適応の負の側面」——が示されたと言えるだろう。
2 つまり、学校適応が高いと測定される生徒には、社会的に望ましい要因だけではなく、これ
3 らの社会的に望ましくない要因でさえも関係してくると思われる。言い換えると、学校に
4 適応している生徒は学校生活上で少なくともその生徒にとっては好ましい状態にある一方
5 で、他の生徒との関係や教師との関係から見た時には好ましい状態とはいえないだろう。し
6 かし「学校適応の負の側面」はこれまで十分に検討されてきておらず、学校適応に関する新
7 たな捉え方が必要になるのではないかと考えられる。

8 そこで、本研究では「スクールカースト」と学校適応の関係を「学校適応の負の側面」か
9 ら捉え、複数の実証研究を行い「スクールカースト」という地位格差の構造自体や、「スク
10 ールカースト」と学校適応の関連、さらにはその関連性における心的な媒介過程や調整要因
11 の検討——関連プロセスや関連の条件を検討すること——を通して、生徒が学校に適応す
12 るという現象を捉え直すことを第3の目的とする。

14 2章2節 本研究の構成と全体の目的

16 以上をまとめ、本研究の構成を Figure2-2 に示す。まず、1章では文献研究を通し、先行
17 研究から得られた課題点を提示した。次に3章から6章での研究を通して、「スクールカー
18 スト」と生徒の学校適応の関連の実態を明らかにする。具体的には、3章では「スクールカ
19 ースト」の実態として、「スクールカースト」の経験率、イメージ、および、高地位・低地
20 位グループに対するイメージを明らかにする（研究2）。4章では「スクールカースト」と生
21 徒の社会的適応の関連に着目し、グループ間の地位といじめの関係を明らかにする（研究3、
22 4）。5章では「スクールカースト」と生徒の心理的適応の関連に着目し、グループ間の地位
23 と学校適応感の関連を明らかにする（研究5,6）。6章では「スクールカースト」と生徒の学
24 校適応を調整し得る要因（i.e., 調整変数）に着目し、どのような要因によってグループ間の
25 地位と生徒の学校適応の関連性が変化するのか——どのような要因によって「スクールカ
26 ースト」が学校適応にネガティブに影響することを緩衝できるのか——を明らかにする（研
27 究7,8）。そして、7章では総合考察として、これまで得られた研究知見を整理し、仲間研究、
28 学校適応研究に対する示唆について議論する。また、上記の内容を踏まえて、本研究で得ら
29 れた知見がどのように実践や教育現場に対して還元できるのかということも議論する。

30 以上を纏めると、本研究では研究1から研究8での8つの研究を通し、(1)「スクールカ

「ースト」についての基礎的知見を蓄積し、学校適応との関連を明らかにすること、(2) 国内
 外の仲間関係の研究に対して「スクールカースト」を位置づけること、(3) 生徒が学校に適
 応するという現象を捉え直すことを目的としている。そして、本研究は全体として学校適応
 との関連を通して「スクールカースト」という新たな仲間集団関係の問題を明らかにするこ
 とを目的とする。またその過程で、「スクールカースト」が学校適応に及ぼす影響を低減・
 増強する要因を明らかにし、「スクールカースト」の問題による学校不適応に対して実践へ
 の示唆を得ることも目指す。

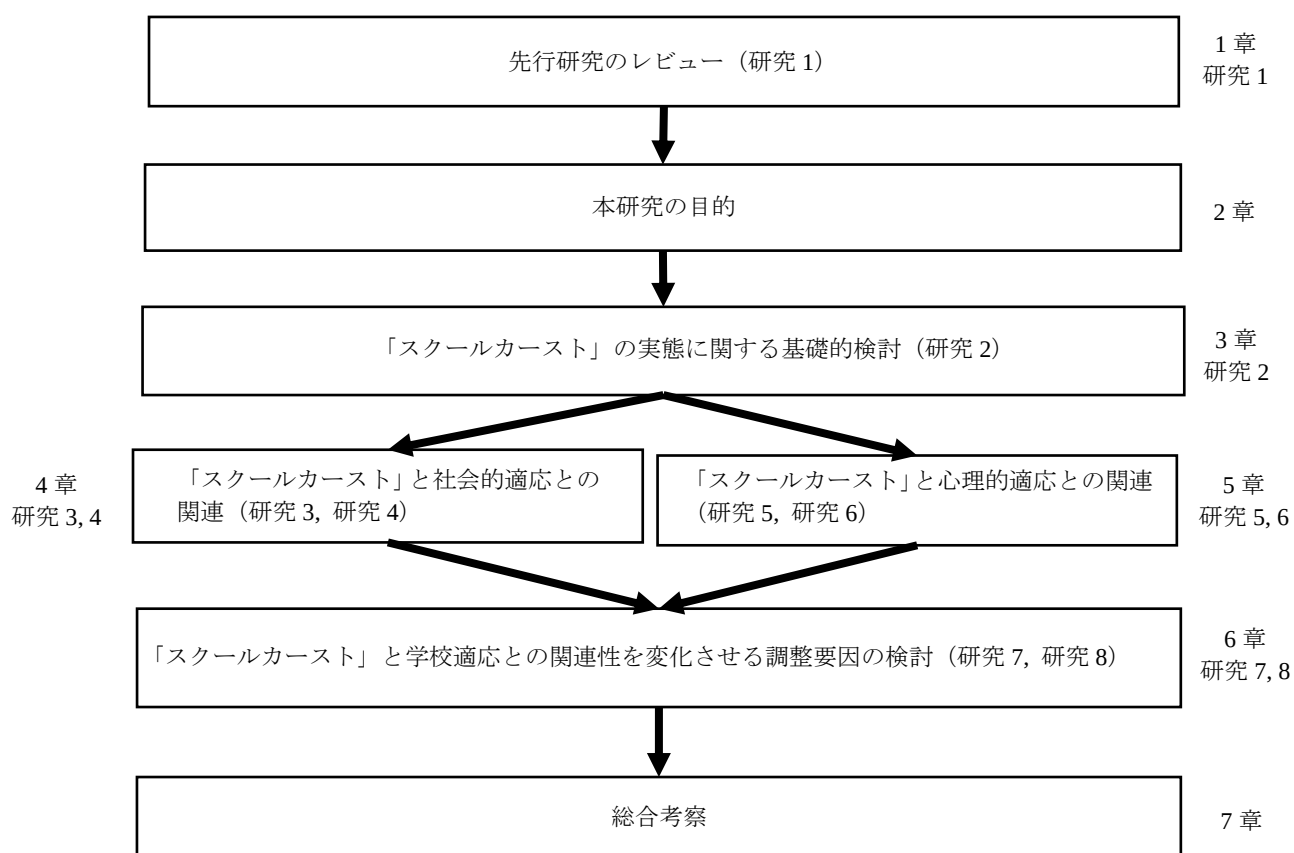


Figure2-2 本研究の目的の整理

3 章：「スクールカースト」の実態に関する基礎的検討（研究 2）

はじめに

この章では、「スクールカースト」と学校での適応の関係性を検討する前に、「スクールカースト」の実態を検討する。具体的には、「スクールカースト」という現象や言葉自体がそもそも広く認知されているのかと、「スクールカースト」がどのような印象を持たれているのかを検討する。後者については特に、集団間格差を望む傾向や過去の学校生活のあり方によって「スクールカースト」への印象評価はどう変わるか、「スクールカースト」の中で典型的なグループのイメージに対してどのように感じるのかという観点からも検討する。

3 章 1 節 研究 2：青年を対象とした「スクールカースト」の基礎的検討

1 節 1 項 問題と目的

「スクールカースト」と偏見

現在の「スクールカースト」に関する研究では、高地位グループの生徒ほど、学校適応が高いことが明らかにされている（鈴木, 2012）。またそれだけではなく、大学生に対する回顧的インタビューからは、高地位グループの生徒ほど、低地位グループの生徒に対して卑下的な態度をとることが明らかにされている（鈴木, 2012）。一般的に、自身より劣った集団に対する差別的な態度や偏見を予測する個人が持つ価値観として社会的支配志向性（Social Dominance Orientation: 以下「SDO」とする）が知られている（e.g., Bratt, Sidanius, & Sheehy-Skeffington, 2016）。特に、SDO の中でも集団支配志向性（i.e., SDO-D）は集団間の支配・階層関係を直接的に是認する価値観であるとされている（Ho et al., 2012）。そこで研究 2 では、SDO やグループ間の地位が低地位グループに対する偏見に結びつくかを検討することとした。なお、研究 2 では倫理的制約により専門学校生・大学生の青年を対象に回顧的方法を用い低地位グループに対する偏見に結びつくかを検討する。

「スクールカースト」の広がり認知度

偏見を予測すると思われるグループ間の地位格差は大学生の大多数が中高時代にあったことを認めている（貴島他, 2017）。しかし、「スクールカースト」という言葉自体を自身が

生徒の頃もしくは、現時点で認知しているのかまでは明らかではない。「スクールカースト」という言葉は、森口（2007）の新書や森（2007）の週刊誌 AERA の記事によって紹介され、その後は中央公論新社新書大賞に入賞した鈴木（2012）や 2013 年放映されたテレビドラマ「35 歳の高校生」、堀（2015）で取り上げられて大きく世間に広まったと思われる。そこで、研究 2 ではまずは青年の間で「スクールカースト」がどの程度認知されているのかを検討する。

「スクールカースト」に抱かれるイメージ

また「スクールカースト」という言葉自体が、生徒にとってどのようなイメージを持たれているのかについても実証的な知見がない。しかし、多くの先行研究（e.g., 森口, 2007; 鈴木, 2012）では、「スクールカースト」はネガティブな現象であることが暗黙の前提として議論が展開されてしまっている。また、鈴木（2012）の大学生へのインタビューでは低地位グループの生徒だった大学生は「スクールカースト」に対してネガティブに振り返っている一方で、高地位グループだった大学生はポジティブに捉えると同時にネガティブにも捉えて学校生活を振り返っている。しかし、インタビューのダイアログには「スクールカースト」という言葉が確認できず、低地位・高地位グループの生徒が「スクールカースト」をどう捉えているかも十分には明らかではない。そこで研究 2 では「スクールカースト」はポジティブもしくはネガティブに捉えられているのか、またグループの地位や SDO によってそのイメージが変化するのも検討する。

研究 2 の目的

研究 2 の目的を整理すると以下の 3 つである。第 1 に「スクールカースト」という言葉がどれだけ青年の間で認知されているのかを検討する。第 2 に、青年が「スクールカースト」をどのように捉えているのか、グループの地位や SDO によってどのように変化するのかを明らかにする。第 3 に、青年における「スクールカースト」の中の低地位グループに対する偏見をグループの地位や SDO の視点から検討する。

1 節 2 項 方法

調査協力者と手続き

北海道の専門学生・大学生 347 名（女性 = 151 名, $M_{\text{age}} = 19.86$, $SD = 2.86$, $Range = 18-61$ ）であった。専門学校・大学の授業時間を活用して質問紙を配布した後に講義時間内に回収した。回答に要した時間は 5—15 分であった。なお、研究 2 は調査協力者が中学生であったころと「スクールカースト」がメディアに登場した時期を合わせるために、26 歳以上の調査協力者の回答を除外した。

質問項目と質問紙の構成

質問紙の構成 質問紙は表紙を含め A4 用紙に片面印刷したものの 4 枚つづりであり、無闇にページを捲らないように教示した。

デモグラフィック項目 年齢と性別の回答を求めた。

感情温度 偏見の指標として先行研究（藤崎, 2013；貴島他, 2017；鈴木, 2012）をもとに高地位グループの生徒の特徴 4 項目（「面白いことが言える人」、「リーダーシップがある人」、「ファッションに気をつけている人」、「自己主張が強い人」）と低地位グループの特徴 4 項目（「人と話すときに少しおどおどする人」、「地味な人」、「読書が好きな人」、「学校の行事に対して興味が無さそうな人」）の記述を作成し、それらの人物像に対し、0°C（冷たい、好ましくない）—100°C（温かい、好ましい）で感情温度を測定した。温度計を模したイラストに温度が指し示す大まかな位置を書き入れ、横にその温度を記入してもらった。

SDO 杉浦・坂田・清水（2014）の改訂版・社会的支配志向性尺度 22 項目（強く反対する—強く賛成するの 7 件法）を測定した。下位尺度⁴は集団支配志向性（ $\omega = .87$, $M = 4.27$, $SD = 0.92$ ）と平等主義志向性（ $\omega = .86$, $M = 5.18$, $SD = 0.93$ ）であった。

グループ間地位格差の有無 中学生のころを想起してもらい、学級でグループ間に上下関係があったかどうかを尋ねた。回答方法は貴島他（2017）に倣い、「あった」、「あったかもしれない」、「なかった」で回答を求めた。分析する際に「あった」と「あったかもしれない」の回答を合計した。

グループ間地位格差に対する否定的態度 「中学生のころの、クラス内でのグループ間の上下関係について質問します」と教示し、2 項目（「グループ間の上下関係があるのは良くないことだと思う」、「グループ間の上下関係が存在しなければ楽だと思う」）の回答を 5 件法（そう思わない—そう思う）で尋ねた（ $r = .41$ ）。

⁴ 杉浦他（2014）の集団支配志向性は Ho et al.（2012）の SDO-D に相当し、平等主義志向性は SDO-E の得点を逆転させたものに相当する。

グループ間とグループ内の地位 自分が 1 番関わりのあったグループについて水野・太田 (2017) を参考に 5 件法 (そう思わない—そう思う) で尋ねた。まず、グループ間の地位を 2 項目 (「私の所属していたグループはクラスの中心的存在だった」, 「私の所属していたグループはクラスで人気だった」) で尋ねた ($r = .89, M = 2.64, SD = 1.30$)。また、グループ内の地位も 2 項目 (「私は自分のグループの中では中心的存在だった」, 「私は自分のグループの中では人気だった」) で尋ねた ($r = .82, M = 2.81, SD = 1.15$)。なお、グループがなかった場合は「グループに所属していなかった」と回答できるようにした。グループに所属していなかった者、グループ間地位格差の質問に「ない」と回答した者の回答は欠損値として処理した。

「スクールカースト」の認知度と「スクールカースト」への嫌悪感 中学生の頃と現在において、「スクールカースト」を知っているかどうかを「はい」「いいえ」で回答を求めた。次に、「スクールカースト」の定義を「グループ間の上下関係」と教示した上で、栗田 (2015) の形容詞対 7 項目 (良い—悪い, つめたい—あたたかい, 感じの悪い—感じの良い, 明るい—暗い, 好ましくない—好ましい, 嫌い—好き, 親しみやすい—親しみにくい) を用い SD 法によって「スクールカースト」への嫌悪を 7 件法で回答を求めた ($\omega = .88$)。これらの質問項目は質問紙の最終頁に配置した。

1 節 3 項 結果

尺度構成と記述統計

感情温度 感情温度は 2 因子構造を想定して項目を作成したこと、固有値は 2.36, 1.57, 1.04 と推移したことから、2 因子構造を仮定して探索的因子分析 (最尤法, プロマックス回転) をおこなった。因子負荷量が .30 以下, ダブルローディングした 2 項目⁵を削除し, 再び因子分析をおこない, 想定されたとおりの纏まりを示し, 2 因子解が得られたと解釈した (Table 3-1)。それぞれの因子について平均値を求め, 変数化した。

記述統計量と中点との差 それぞれの尺度得点の平均値が, 尺度の中点よりも有意に高いかどうかを検討するために, 2 種類の感情温度, グループ間地位格差に対する否定的態度, 「スクールカースト」への嫌悪感の平均, 標準偏差ならびに尺度の理論的中点との差の検定

⁵ 「学校の行事に対して興味が無さそうな人」, 「自己主張が強い人」を除外した。

1 結果を Table 3-2 に示した。その結果、すべての変数は理論的中点よりも有意に高かった。
 2 なお、グループ間地位格差に対する否定的態度と「スクールカースト」への嫌悪感の高い正
 3 の相関を示した ($r=.51, p<.001$)。つまり、全体的な傾向として、低地位・高地位グループ
 4 の特徴に対してポジティブに、グループ間地位格差と「スクールカースト」に対してはネガ
 5 ティブに捉えていることがわかった。
 6

Table 3-1 感情温度の因子分析結果

	<i>M</i>	<i>SD</i>	F1	F2	<i>h</i> ²
F1: 低地位グループの特徴 ($\omega=.72$)					
人と話すときに少しおどおどする人	47.05	16.10	.78	-.12	.55
地味な人	52.90	15.26	.72	.02	.52
読書が好きな人	64.88	17.34	.45	.27	.36
F2: 高地位グループの特徴 ($\omega=.63$)					
面白いことが言える人	75.29	17.31	-.15	.73	.48
リーダーシップがある人	66.01	16.70	.11	.61	.43
ファッションに気をつけている人	58.43	16.24	.07	.42	.20
因子間相関			.347		

7

Table 3-2 感情温度，グループ間地位格差に対する否定的態度，「スクールカースト」への嫌悪感の基礎統計量と中点との差

	<i>M</i>	<i>SD</i>	理論的中点	差の検定
「スクールカースト」への嫌悪感	5.42	0.94	4.0	$p<.001$
グループ間地位格差に対する否定的態度	3.75	0.95	3.0	$p<.001$
感情温度（低地位グループの特徴）	54.91	12.72	50.0	$p<.001$
感情温度（高地位グループの特徴）	66.62	12.49	50.0	$p<.001$

8

9 グループ間地位格差・「スクールカースト」の認知率

10 **それぞれの認知率** 中学生のころにグループ間に上下関係が「ある」、「あったかもしれな
 11 い」と回答した人の割合は合計して 82.90%であり有意な回答の偏りであった ($\chi^2(1, N=304)$
 12 $=131.58, p<.001$)。次に、中学生の時点で「スクールカースト」を知っていたと回答した人
 13 の割合は 47.01%であり、有意な回答の偏りではなかったが ($\chi^2(1, N=334)=1.20, n.s.$)、現
 14 在の時点で「スクールカースト」を知っている割合は 85.03%であり、有意な回答の偏りで
 15 あった ($\chi^2(1, N=334)=163.94, p<.001$)。つまり、8 割以上の青年は中学校生活の中でグル

ープ間地位格差があり、現在では「スクールカースト」という言葉も認知していることがわかった。

グループ間・内の地位との関連性 次に、中学生の頃のグループ間・グループ内の地位と「スクールカースト」の認知（中学生の時点と現時点）との関連を検討した。その結果、有意な相関はみられなかった（ $r_s < .05, n.s.$ ）。つまり、「スクールカースト」の認知度は中学生時代にどのような地位のグループに属していたか、グループの中でどのような地位にいたかは関係ないということがわかった。

「スクールカースト」への嫌悪感、グループ間地位格差に対する否定的態度、感情温度との関連⁶

中学生の頃のグループ間の地位とグループ内の地位、SDO が「スクールカースト」への嫌悪感、グループ間地位格差に対する否定的態度、2種類の感情温度のそれぞれとどう関連するかを検討するために、重回帰分析をおこなった（Table 3-3）。その結果、「スクールカースト」への嫌悪感に対しては平等主義志向性が有意な正の関連を示し（ $\beta = .22, p < .01$ ）、グループ間地位格差に対する否定的態度に対しては集団支配志向性が有意傾向、平等主義志向性が有意な関連を示した（順に $\beta = -.12, p < .10$; $\beta = .39, p < .001$ ）。つまり、集団間の平等を支持する者ほどグループ間地位格差と「スクールカースト」に対しネガティブに捉え、集団間の階層関係を支持する者ほどグループ間地位格差をポジティブに捉えていることがわかった。

そして、低地位グループの特徴への感情温度に対してはグループ間の地位が有意な負の関連を示し（ $\beta = -.15, p < .05$ ）、高地位グループの特徴への感情温度に対しては集団支配志向性、平等主義志向性が有意な正の関連を示した（順に $\beta = .16$; $\beta = .16, p < .05$ ）。つまり、中学生の頃に高地位グループにいた者ほど低地位グループの特徴に対してネガティブに捉え、集団間の平等を支持する者・集団間の階層関係を支持する者ほど高地位グループの特徴に対してポジティブに捉えていることがわかった。

さらに、詳細に低地位グループに対する印象を検討するため、低地位グループの特徴への感情温度から高地位グループの特徴への感情温度の点数を差し引いた差得点の変数を作成した。この変数の得点が高い者ほど相対的に低地位グループに対してポジティブなイメー

⁶ 重回帰分析では、グループ間地位格差の有無の質問に「なかった」と回答した者のデータも除外した。

1 ジをもつことを意味する。Table 3-3 と同様の独立変数、差得点の変数を従属変数とした重回
 2 帰分析を行った結果、グループ間地位が有意な負の関連を示し ($b=-1.64, SE=0.75, \beta=-.15,$
 3 $p<.05$), 集団支配志向性も有意傾向の負の関連を示した ($b=-2.13, SE=1.09, \beta=-.13, p<.10$)。
 4 つまり、中学生の頃に高地位グループにいた者や集団間の階層関係を支持する者ほど相対
 5 的に低地位グループの特徴に対してネガティブに捉えることがわかった。
 6

Table 3-3 重回帰分析の結果

従属変数	嫌悪感			否定的態度			感情温度(高地位)			感情温度(低地位)		
	<i>b</i>	<i>SE</i>	β	<i>b</i>	<i>SE</i>	β	<i>b</i>	<i>SE</i>	β	<i>b</i>	<i>SE</i>	β
性別(0=男, 1=女)	0.28	0.12	.15*	0.24	0.11	.13*	0.47	1.64	.02	-0.71	1.76	-.03
グループ間の地位	-0.05	0.05	-.07	0.01	0.04	.01	-0.11	0.64	-.01	-1.52	0.69	-.15*
グループ内の地位	0.04	0.06	.04	0.03	0.05	.03	-0.71	0.73	-.07	-0.37	0.78	-.03
平等主義志向性	0.23	0.07	.22**	0.41	0.06	.39***	2.12	0.92	.16*	1.51	1.00	.10
集団支配志向性	-0.02	0.07	-.02	-0.12	0.06	-.12 [†]	2.12	0.93	.16*	-0.09	1.00	-.01
<i>N</i>	231			235			230			230		
<i>R</i> ²	.10***			.22***			.04*			.04 [†]		

*** $p<.001$ ** $p<.01$ * $p<.05$ [†] $p<.10$

7

8

9 1 節 4 項 考察

10

11 結果のまとめ

12 研究2の目的は「スクールカースト」という言葉がどの程度、青年の間で認知されてい
 13 るか、青年が「スクールカースト」をどのように捉え、それがグループの地位や SDO に
 14 よってどのように変化するか、青年における「スクールカースト」での低地位グループへ
 15 の偏見をグループの地位や SDO の視点から検討することだった。

16 調査の結果、「スクールカースト」という言葉は8割以上の青年が認知していた。ま
 17 た、中学生の時点で「スクールカースト」という言葉の認知は半数以下であったが、グル
 18 ープ間の地位格差については8割以上の青年が「あった (かもしれない)」と回答してい
 19 た。そして、青年は全体的には「スクールカースト」をネガティブに捉えており、特に現
 20 時点で「スクールカースト」を認知している者ほどよりネガティブに捉えていた。最後
 21 に、中学生の頃の高地位グループにいた者ほど低地位グループの特徴をもつ人物に対して

ネガティブに捉え、集団支配志向性をもつ者ほど相対的に低地位グループの特徴をもつ人物に対してネガティブに捉えていた。

「スクールカースト」の認知率およびグループ間の地位格差の認知

中学生の時点では「スクールカースト」という言葉は半数しか認知していなかったが、グループ間に地位格差があった、もしくはあったかもしれないと大多数の者が答えており、さらに現時点は大多数が「スクールカースト」という言葉を認知していた。つまり、調査協力者が中学生の頃は推定で3—6年前であり、「スクールカースト」という言葉が書籍で記されはじめたため、約半数が認知していたことになる。また、「スクールカースト」という言葉を知らずともグループ間に地位格差があるということは十分に認識していた。この点は貴島他（2017）を支持する結果となった。そして、現在では「スクールカースト」という言葉はテレビやネットでも散見されるようになったため、大多数の者が認知していたと考えられる。これらの結果から、「スクールカースト」という言葉は少なくとも青年の中では十分認知されている言葉だということが明らかとなった。

また、中学生の頃のグループ間・内の地位とそれぞれの時点での認知は有意な関連を示さなかった。すなわち過去、自身が「スクールカースト」の中の地位に拘わらず、「スクールカースト」は多くの青年にとって認知されている言葉だったということだろう。このことから、「スクールカースト」に関する実証的知見が少ない現状では、「スクールカースト」における学校でのさまざまな問題は実証的知見ではなく、個人の経験もしくはベテラン教師や評論家の経験的指摘に基づく理解がなされ、語られる可能性が高いと考えられる。そのため、「スクールカースト」をより正確に理解し、教育上の問題に対処していくためにも実証的知見の蓄積が望まれるだろう。

「スクールカースト」に対する捉え方

「スクールカースト」という言葉やグループ間地位格差はネガティブ寄りに捉えられていた。さらに、中学校時代の自身のグループの地位と「スクールカースト」やグループ間の地位格差に対する捉え方は関連しなかった。鈴木（2012）の大学生に対するインタビューでも、高地位グループの生徒は「スクールカースト」をポジティブなものとして捉えている一方で、リーダーシップやユーモアの発揮に対してプレッシャーを感じており、ネガティブなものとしても捉えている。このような要因から、大半の者はグループ間の地位に

関係なく「スクールカースト」をややネガティブに捉えられていたのだろうと考えられる。

また、「スクールカースト」への嫌悪感とグループ間地位格差に対する否定的態度はそれぞれ平等主義志向性と正の関連を示し、グループ間地位格差に対する否定的態度のみ集団支配志向性と負の関連を示した。これは、「スクールカースト」という言葉やグループ間地位格差は、グループ間の不平等な関係性であるからだろう。「スクールカースト」への嫌悪感とグループ間地位格差に対する否定的態度は高い相関を示したが、「スクールカースト」への嫌悪感ではなくグループ間地位格差に対する否定的態度が集団支配志向性と関連した可能性の1つとして、以下のことが考えられる。それは、測定項目で形容詞によるポジティブ・ネガティブの抽象的なイメージではなく、「ない方がいい」や「存在しなければ楽」という具体的なグループ間地位格差に対する否定的態度（価値観）を測定していたことが起因しているのかもしれない。また、青年で示された研究2の結果から、教師もSDOが高いと「スクールカースト」を支持する可能性が考えられる。その場合は、「スクールカースト」を低減させるには教師のSDOが重要になるだろう。

高地位・低地位グループの特徴に対する評価

先行研究で記述された高地位・低地位グループの特徴を収集し、偏見の指標としてこれらに対する印象を感情温度によって測定した。全体的な傾向として、高地位・低地位グループの特徴とも肯定的に捉えられており、因子間相関は中程度の相関もみられた。このことは、青年にとって活発でユーモアがある高地位グループの特徴だけでなく、消極的で大人しい低地位グループの特徴も肯定的に捉えられるということを表し、どのような人物に対しても全体的にポジティブな印象を抱いた結果だろう。

そして、中学生の頃にグループの地位が高かった者は低地位グループの特徴に対してネガティブに評価した。鈴木（2012）のインタビューからも、中学生の高地位グループの生徒は低地位グループの生徒に対して卑下的な態度を取ることが明らかとなっている。つまり、研究2の知見から、「スクールカースト」において高地位グループの生徒は「スクールカースト」の中だけではなく、低地位グループの生徒の特徴をもつ人物に対してよりネガティブな印象を抱く可能性を示唆している。

次に、SDOのうち集団支配志向性が高い者ほど高地位の特徴に対してより肯定的に捉えていた。高地位の特徴の項目は学校中で高地位グループの人物の特徴から作成されたの

で、集団間の格差を肯定的に捉える者ほど、高地位グループの人物に対してより肯定的だったと考えられる。また、平等主義志向性は高地位に対する感情温度と正の関連を示した。感情温度の項目がリーダーシップなど高地位グループの肯定的な側面も測定していたため、このような結果が得られた可能性も考えられる。

相対的な低地位グループの特徴に対する感情温度に対しては、グループ間の地位が負の関連を示しただけでなく、集団支配志向性も有意傾向だが負の関連を示した。鈴木

(2012) のインタビューからも、高地位グループの中学生だった者ほど低地位グループを卑下していたことが示されている。SDO は偏見などのネガティブな態度を予測することから、これらの知見と研究 2 の結果を合わせると、「スクールカースト」という学校内の地位格差の環境においては、高地位グループの成員がもつ低地位グループに対する偏見が示唆されたと考えられる。これらの結果からも、「スクールカースト」における偏見を示唆できたのではないと思われる。さらに、Table3-2 の結果からは全体的な傾向として、「スクールカースト」を否定的に捉えていた結果を合わせると、「スクールカースト」という階層構造自体は否定的に捉えられるものの、SDO や過去の所属グループの地位の高さが「スクールカースト」の中で低地位グループの成員になり得る人物像に対する偏見に関連すると示唆されるだろう。

しかし、研究 2 で作成した 2 種類の感情温度は全体的に得点が高く、因子間相関は正の相関を示した。このことから、高地位・低地位グループの人物印象に拘わらず、全体的にポジティブな印象を持たれている傾向にあること、さらに評定者間でポジティブ・ネガティブのどちらかに評定するかが偏ること、十分に高地位と低地位の特徴を弁別し反映しきれなかった可能性が考えられる。今後は、感情温度の項目の精緻化やほかの手法を用いて偏見を測定することが求められるだろう。例えば、顕在的測定なら非人間化

(dehumanization) が考えられ、潜在的方法なら試筆版の潜在連合テスト (IAT) や FUMIE テスト (Mori, Uchida, & Imada, 2008) が考えられる。

研究 2 のまとめと展望

研究 2 によって、青年は「スクールカースト」を広く認知していることが明らかとなった。また、中学生の頃のグループや集団間の格差関係に対する態度に拘わらず「スクールカースト」を否定的に捉える一方で、中学生の頃に高地位グループにいた青年や集団間の格差関係に対して肯定的な態度をもつ青年は低地位グループに属するような人物に対して

1 否定的な印象をもつことも明らかとなった。すなわち一部の青年は、「スクールカース
2 ト」という階層構造自体を否定的に捉えておきながら、その一方で、その中で低地位にな
3 り得る人物に対しても否定的になるというダブルスタンダードな態度をもつことが示唆さ
4 れた。最後に研究2の限界点と展望を述べる。まず、研究2は青年を対象とした回顧的調
5 査であるということである。そのため、研究2の知見をどこまで中学生の「スクールカー
6 スト」の問題へと一般化できるかは難しい。学校で中学生に研究2と同様の項目を尋ねる
7 ことは倫理的に難しいかもしれないが、オンライン調査モニタを用いるなどの方法
8 （Iimura & Taku, 2018; 森永・坂田・古川・福留, 2017）によって中学生を対象に「スクー
9 ルカースト」の認知や高地位・低地位グループに対しての印象・偏見を検討することが必
10 要だろう。また、研究2における高地位・低地位グループの特徴は先行研究の尺度やイン
11 タビューのデータから想定したものであり、現在の中学生の間での高地位・低地位グルー
12 プの特徴とどれだけ一致するかは不明確である。そのため、この点も中学生を対象にした
13 調査から明らかにする必要があるだろう。

3 章 2 節 本章のまとめ

本章の目的は「スクールカースト」の認知度、またそれに対する印象評価に焦点を当てて「スクールカースト」の実態を検討することであった。その結果、大多数は「スクールカースト」を過去の中学校生活で経験し、「スクールカースト」という言葉も認知していることが明らかとなった。さらに、「スクールカースト」はネガティブに捉えられている一方で、社会的支配志向性が高い青年ほど「スクールカースト」を肯定的に振り返ることや、中学校生活で高地位グループにいた青年は低地位グループに対してネガティブに捉えていることも明らかとなった。

3 章 3 節 残された課題

本章から「スクールカースト」現象やその中にいるグループはどのように捉えられているかということを通して、「スクールカースト」が中学生生活上で十分に経験しうる現象であること、集団間格差関係の一現象である可能性、高地位グループの生徒は低地位グループの生徒に対する偏見の可能性が明らかとなった。すなわち、「スクールカースト」が中学生の心理・社会的適応に対して関連する示唆が得られた。しかし、実際に中学生が「スクールカースト」によって不適応となっているのかという部分については明らかではない。4 章では社会的適応としていじめとの関連を検討し、5 章では心理的適応として学校適応感との関連を検討していく。

4 章：「スクールカースト」と生徒の社会的適応の関連（研究 3, 4）

はじめに

本章では、「スクールカースト」と生徒の社会適応の関連を 2 つの調査結果を示しながら考察する。研究 3 ではグループ間の地位といじめ被害・加害の関連性を検討する。また、研究 4 では研究 3 の追試調査に加えて、グループ間の地位がいじめ被害後の行動とどのように関連するかを検討する。

学校でのいじめ (school bullying) は日本だけでなく世界中で多く児童生徒を悩ましている深刻な問題である。特にいじめ被害の影響は大きく、横断調査を通した短期的影響 (村山他, 2015) や子どもの頃の被害経験の長期的な影響 (Sourander, Gyllenberg, Brunstein, Sillanmäki, Ilola, & Kumpulainen, 2016 ; Takizawa, Maughan, & Arseneault, 2014) が明らかとなっている。いじめの形態・種類については明確に分類する統一的な定義は存在しないが (Smith, 2014 葛西・金網監訳, 2016), 研究 3 と研究 4 では特定のいじめの形態に焦点を当てた尺度 (e.g., 黒川, 2010) は用いず, 包括的にいじめについて測定するため先行研究 (加藤・太田・水野, 2016) を参考にして身体的, 言語的, 関係的, 性的, ネットいじめの 5 種類を尋ねる。

4 章 1 節 研究 3：グループ間の地位といじめ被害・加害の関連性

1 節 1 項 問題と目的

「スクールカースト」と学校適応・いじめの関係性

現在おこなわれている中学生の「スクールカースト」に関わる研究では主に学校適応 (e.g., 鈴木, 2012) といじめ (森口, 2007 ; 堀, 2015) との関連が指摘されている。まず, 学校適応との関連を検討した先行研究では, 高地位のグループほど影響力や学級活動などでの主導権を持っており, 高地位グループの生徒はコミュニケーション能力や学校適応が高いこと (鈴木, 2012) が明らかとなっている (水野・加藤・川田, 2015)。そして, いじめとの関連を検討した先行研究では, 「スクールカースト」の中で, 地位が低いことはいじめ被害のリスクの 1 つとなり得ること, またいじめを受けることによって「スクールカースト」における地位も低下するということが評論家や教師から指摘されている (森口, 2007 ; 堀, 2015)。

さらに、小学生を対象にした調査からは効果量がかなり低い ($|\beta s| < .01$) もの、グループ間の地位が低いと言語的いじめを受けやすいことが明らかになっている (水野・加藤・太田, 2017)。

「スクールカースト」のような目立ちやすさ、中心性、周囲への影響力を反映する学校内の社会的地位 (social status) について、欧米諸国では人気 (popularity) という概念をもとに研究知見が多く蓄積されてきた (e.g., Cillessen, Schwalz, & Mayeux, 2011) ことは研究 1 で述べたが、簡潔にこれらの研究を再度振り返る。例えば、自己報告で人気を測定することや、同じ学級や学年の仲間から「人気のある子ども」や「人気のない子ども」を指名させる仲間評定 (peer nomination ; e.g., Cillessen & Mayeux, 2004) を用いて、その指名数や指名率をもとにして生徒個人の「認識された人気 (perceived popularity)」を測定することによって様々な変数との関連が示されてきた。例えば、人気は社会的スキル (Andreou, 2006)、リーダーシップ、向社会的行動 (Gangel, Keane, Calkins, Shanahan, & O'Brien, 2017) と正の関係にあること、その一方で、いじめ加害 (bullying) とも正の関係があることも示されている (Caravita & Cillessen, 2012 ; Caravita, Gini, & Pozzoli, 2012)。また人気といじめ被害 (victimization) は負の関係であることも知られている (Ahn, Grandeau, & Rodkin, 2010 ; de Bruyn, Cillessen, & Wissink, 2010)。つまり、上記の先行研究を概観すると、人気が高い生徒ほど攻撃的であり、人気が高い生徒ほど攻撃の被害に遭う可能性が高く、時にはいじめにも発展する可能性があるということである。その理由としては、いじめを含め攻撃的であることが人気と関連するのは地位の維持や向上の手段として攻撃性が機能しているからとされている (e.g., Cillessen & Mayeux, 2004)。

このように人気が高いほど社会的な能力が高く目立ちやすさや周囲への影響力を持つなど、人気という概念は「スクールカースト」と近い概念で、「スクールカースト」同様、いじめと関連することが明らかにされている。しかし、人気は測定法からもわかるように個人間の地位を説明するものであり、グループ間のような集団間の地位を反映する概念ではない。そのため、人気の研究で蓄積された知見がそのまま「スクールカースト」というグループ間の地位といじめの関連性を説明できるとは限らない。さらに、これまでの「スクールカースト」といじめの関係については、以下 2 つの問題がある。

第 1 に、中学生を対象とした森口 (2007) や堀 (2015) の知見は経験的な事例に基づくものであり、「スクールカースト」といじめの関係は仮説の域を出ず、実証データによって仮説を検証する必要がある。すなわち、本当に「スクールカースト」といじめが関連するのか

どうかを議論するためには、中学生を対象にした計量的調査をもとにして森口（2007）や堀（2015）の指摘を検証する必要がある。第2に、「スクールカースト」といじめ被害の関係を検討した研究がなされていないという問題である。というのも、先行研究では専ら「スクールカースト」での地位の低さがいじめ被害のリスクであることは指摘されてきたが（森口，2007），「スクールカースト」での地位といじめ被害については触れられていない。つまり，「スクールカースト」といじめの関連を議論するためにも，いじめ被害だけではなく，いじめ被害という側面からも検討する必要があると考えられる。

研究3の目的

以上を踏まえ，研究3ではグループ間の地位によっていじめ被害・加害の頻度が変化するかを検討することで，「スクールカースト」といじめ被害・加害の関係性を明らかにすることを目的とする。その際，研究3ではグループ間の地位に関して生徒の主観的報告を用い，「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」（以下，グループ間の地位）を測定する。それにより，グループ間の地位を「スクールカースト」における地位の指標とする。また，研究3の資料的価値を高めるためにも，測定項目の集計表や散布図を出すことでいじめの被害・加害の実態や分布を示す。

1節2項 方法

調査協力者と調査時期

研究3の調査協力者は小都市であるX県Y市に位置する公立校の中学生1—3年生の2384名であった。内訳は1年生773名（男子393名，女子380名），2年生810名（男子409名，女子401名），3年生801名（男子418名，女子383名）であった。また，年齢については倫理的配慮により測定していない。なお調査時期は2016年7月である。

調査内容

いじめ被害の頻度 いじめ被害について，「今の学年に入ってから，次のようないじめを受けたことがありますか」と教示した。具体的な内容に関しては，加藤他（2016）を参考にして身体的いじめ，言語的いじめ，関係的いじめ，ネットいじめ，性的ないじめについて計8項目で回答を求めた。質問項目の詳細についてはTable4-2に示した。回答件数については，

香港の小学校でのいじめの実態を検討した調査（Wong, Lok, Lo, & Ma, 2008）を参考にして「まったくない（0点）」、「1—2 回ある（1点）」、「3—5 回ある（2点）」、「6—10 回ある（3点）」、「11 回以上ある（4点）」の 5 件法で尋ねた。

いじめ被害の頻度 いじめ被害については、いじめ被害の項目よりも後のセクションで尋ねた。教示は「今の学年に入ってから、誰かに対して次のようなことがありますか」であった。質問項目は、身体的いじめ、言語的いじめ、関係的いじめ、ネットいじめ、性的ないじめについて、計 8 項目をいじめ被害の頻度と同じ内容・回答方法を用い、項目の表現が加害になるように変更して尋ねた。

グループ間の地位 グループ間の地位に関しては、研究 2 を参考に作成した。まず、「あなたがクラスの中で一番関わっている『仲良しグループ』について質問します」と教示した。次に、「私の仲良しグループはクラスの中で中心的な存在だと思う」について「全くそう思わない（1点）」—「とてもそう思う（5点）」の 5 件法で回答を求めた。また、回答の選択肢には「グループに入っていない」も含めて、グループに入っていない生徒はそこに回答するように求めた。グループに入っていないと回答した生徒は有効回答数 2,347 人のうちの 177 人（7.54%）で、その回答はグループに関わる分析で除外した。

調査の手続きと倫理的配慮

研究 3 の実施に当たり、所属機関の倫理審査の承認を受けた。調査の手続きは学級ごとに一斉に行われ、質問紙と封筒を配布した。そして、家にそれらを持ち帰って回答し封緘した上で学校に持ってくることを教示して後日回収した。調査実施時には、答えたくない質問には回答しなくてよいこと、成績と関係しないこと、回答の匿名性が保たれることを教示した。また、調査後には報告書を作成し、いじめの実態把握や生徒指導に役立てられるように口頭による報告と併せてフィードバックを行った。

1 節 3 項 結果

変数の集計

まず、グループ間の地位の平均は 3.06（ $SD=0.99$ ）であり、回答の詳細は Table4-1 に示した。概ね大きな偏りはないことが確認された。

Table 4-1 グループ間の地位の回答割合

回答	全くそう思わない	そう思わない	どちらでもない	そう思う	とてもそう思う
割合 (%)	6.04%	20.69%	42.03%	23.55%	7.70%

注) 「私の仲良しグループはクラスで中心的だと思う」に対する回答。示した値は欠損値を除いて算出した。

1

2 次に、いじめ被害の頻度における項目別の回答割合を Table4-2 に、いじめ加害の頻度にお
3 ける項目別の回答割合を Table 4-3 に示した。その結果、いじめ被害に関する項目に「まっ
4 たくない」と回答した生徒の割合が約 69—97%を占めていた。具体的には、「かげで悪口を
5 言われた」でも約 69%の生徒が一度も経験していないと報告しており、「服を脱がされたり、
6 性的な嫌がらせをうけたりした」では約 97%の生徒が一度も経験していないと報告してい
7 た。いじめ加害に関してもほぼ同様の傾向がみられ、加害で「まったく」と回答した生
8 徒の割合が約 66—98%を占めていた。つまり、項目別にみると半数以上の生徒はいじめ被
9 害・加害に関わりがなく、回答の分布には偏りが確認された。また、Table4-2 と Table4-3 を
10 みると、物を隠されるいじめ被害以外のすべての種類のいじめ被害・加害で 6—10 回いじめ
11 に関わった回答の割合よりも 11 回以上いじめに関わった回答の割合の方がわずかに多かつ
12 た。

13

Table 4-2 いじめ被害の頻度における項目別の回答割合

変 数	項目名	まったく ない	1, 2 回は ある	3, 5 回は ある	6, 10 回は ある	11 回以上 はある
V1	遊ぶふりをして軽くたたいたり、おされたりした	80.91%	11.45%	3.86%	1.13%	2.64%
V2	ものを取られたり、かくされたりした	81.81%	12.80%	3.54%	1.01%	0.84%
V3	なぐられたり、けられたりした	85.46%	8.05%	3.12%	1.05%	2.32%
V4	服を脱がされたり、性的な嫌がらせをうけたりした	97.02%	1.89%	0.67%	0.17%	0.25%
V5	直接、悪口やイヤなことをいわれた	77.51%	12.88%	4.62%	1.72%	3.27%
V6	かげで悪口をいわれた	69.06%	17.38%	7.43%	2.23%	3.90%
V7	仲間はずれや無視をされた	77.39%	14.91%	4.86%	1.13%	1.72%
V8	パソコンや携帯電話、スマホを使って嫌なことをされた	93.37%	4.32%	1.64%	0.25%	0.42%

注) 示した%は欠損値を除いて算出したものである。

14

15 グループ間の地位といじめ被害・加害の関連

16 グループ間の地位といじめ被害・加害の関連を検討するために、相関係数を算出した。た

1 だし、いじめ被害・加害の得点分布は大きく 0 点がある左側に歪んでいるため、これらの間
 2 のスピアマンの順位相関係数 ρ を算出し、得点分布を図で確認するため、バブルチャートで
 3 プロットした (Figure4-1, Figure4-2)。その結果、全てのいじめ被害・加害の項目における回
 4 答者の人数は 0 点 (「まったくない」) に集中しており、いじめ被害・加害の一部の変数では
 5 有意な相関係数が得られたが、値に着目すると .10 を下回る値 ($|\rho| = .01 - .07$) であった。す
 6 なわち、統計的に有意に関連するが、その関連性は極めて弱いということが示された。
 7

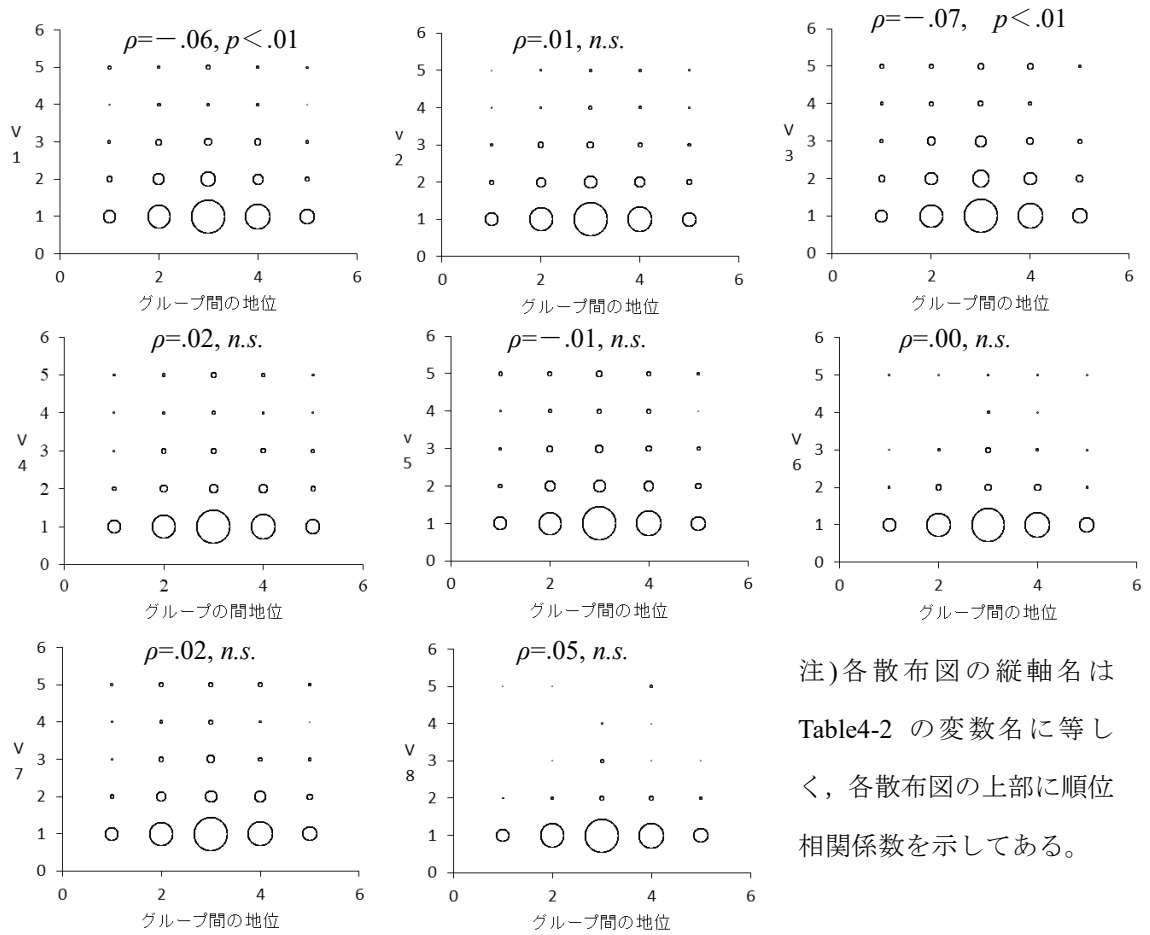
Table4- 3 いじめ加害の頻度における項目別の回答割合

変 数	項目名	まったく ない	1, 2 回は ある	3, 5 回は ある	6, 10 回は ある	11 回以上 はある
B1	遊ぶふりをして軽くたたいたり、おしたりした	85.03%	10.52%	2.43%	0.67%	1.34%
B2	ものを取ったり、かくしたりした	88.29%	9.57%	1.47%	0.17%	0.50%
B3	なぐったり、けったりした	87.70%	8.05%	2.74%	0.55%	0.97%
B4	服を脱がしたり、性的な嫌がらせをした	98.11%	1.26%	0.42%	0.08%	0.13%
B5	直接、悪口やイヤなことをいった	85.97%	8.74%	3.28%	0.76%	1.26%
B6	かげで悪口をいった	66.82%	22.02%	6.46%	1.55%	3.15%
B7	仲間はずれや無視をした	84.20%	12.49%	2.22%	0.42%	0.67%
B8	パソコンや携帯電話、スマホを使って嫌なことをした	97.44%	1.81%	0.42%	0.08%	0.25%

注) 示した%は欠損値を除いて算出したものである。

8
 9
 10
 11
 12
 13
 14
 15
 16
 17
 18
 19

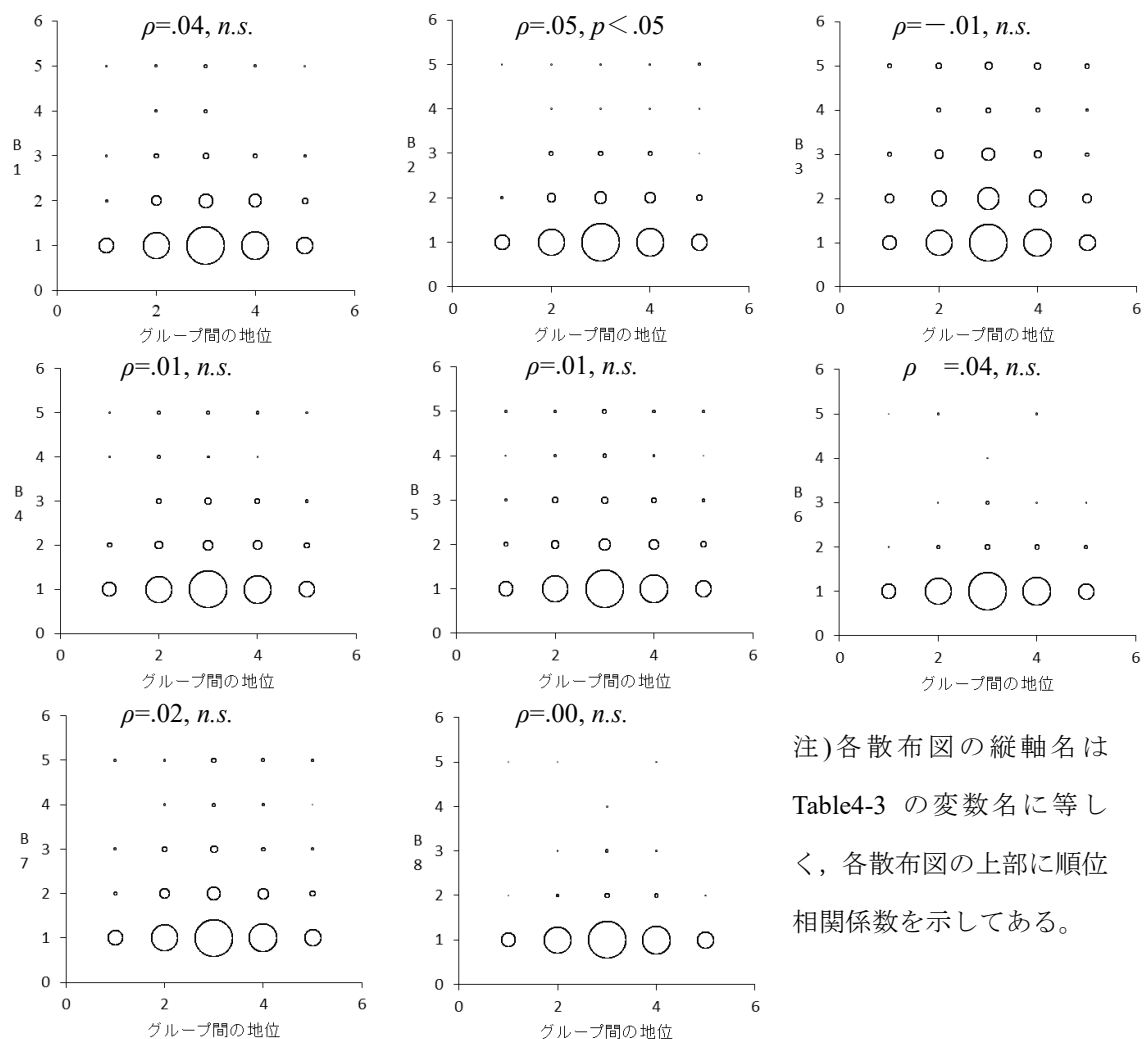
1



2

3

Figure4-1 グループ間の地位といじめ被害の関連



注)各散布図の縦軸名は
Table4-3 の変数名に等し
く、各散布図の上部に順位
相関係数を示してある。

Figure4-2 グループ間の地位といじめ加害の関連

1 節 4 項 考察

結果のまとめ

研究3の主な目的はグループ間の地位の視点から、中学生における「スクールカースト」といじめ被害・加害の関係性を検証することであった。分析の結果から、グループ間の地位といじめ被害・加害には一部で有意な関連が見られたが関連性の程度はかなり小さいことがわかった。

いじめ被害・加害の頻度の分布

まず、本調査から得られたいじめ被害・加害の実態について述べていく。各項目の得点分布を個別にみると被害・加害それぞれ 70%程度の生徒がいじめと関わりがないこと、全体でも約 50%の生徒がいじめと関わりがないことがわかった。これは全く同一の調査内容ではないが、日本における調査（国立教育政策研究所, 2016 ; 村山他, 2015）のいじめ被害・加害の割合と類似した傾向であった。ネットいじめの被害・加害に関しては、加害では 2.56%, 被害では 6.63%の生徒が関わっており、日本の中学生を対象とした先行研究（e.g., 国立教育政策研究所, 2016 ; 村山他, 2015）の被害割合（1%以下—25%）、加害割合（1%以下—26%）の範囲内であったが、研究間で割合が大きく変わるため、今後は統合的な検討が必要だろう。また、いじめ被害・加害の回答割合に注目すると以下のこともわかる。香港の小学生を対象にした Wong et al. (2008) のいじめ調査の結果とほぼ同様に、6—10 回よりも 11 回以上いじめに関わる生徒が僅かに多い傾向にあった。つまり、日本でも香港と同様に全体に占める割合は数%というごく僅かな割合であっても、中期間にわたるいじめよりも長期にわたる深刻ないじめの方がわずかに多い可能性が示唆された。深刻ないじめは時に自死などの事件に発展する場合がある。今後は、質的な調査によって深刻ないじめの実態も明らかにする必要があるだろう。

「スクールカースト」といじめ被害・加害の関係性

グループ間の地位といじめ被害・加害の関連について、結果を考察する。研究 3 の調査によって、自分のグループが中心か否かという主観的な報告に基づいてグループ間の地位といじめ被害・加害の関連を検討した場合、一部のいじめ被害・加害の項目で統計的に有意な結果を得られたがその関連の程度はかなり弱いこともわかった。すなわち、研究 3 や水野他 (2017) で示されたグループ間の地位といじめの関連性 ($|\beta_s| < .01$) は実質的な意味がない値と考えられるだろう。このことから、堀 (2015) や森口 (2007) で経験的に指摘されてきたような、「スクールカースト」といじめの関連性は実際のところ非常に弱い可能性が考えられる。このことは教育現場や世間一般で、調査に基づかず暗黙の裡に仮定されてきた「スクールカースト」といじめとの関係性を再検討する必要性を唱えるものであり、実践的にも意義を有していると考えられる。すなわち、研究 3 における実践に対する示唆として、「スクールカースト」のようなグループ間の関係性をいじめの主要な原因の 1 つとして考慮する必要性は更なる研究によって精査する必要がある、グループ間の関係性以外の要因に注目する必要があるだろう。また、先行研究が大学生への回顧的インタビューから、グループ

1 間の理不尽な関わりは、インタビューがそれを必ずしもいじめとはいえないと捉えてい
2 ることを明らかにしたように（鈴木, 2012）, 「スクールカースト」の問題はいじめという重
3 大事態よりも、学校での居心地など学校適応上の問題として位置づける必要があるのかも
4 しれない。

5 海外の先行研究では関連が指摘されてきた個人の地位である人気といじめと比較して、
6 研究 3 ではグループ間の地位といじめの間に実質的な関連性はみられなかった。このこと
7 について、個人差が関連している可能性が考えられる。高地位グループに所属する生徒ほど
8 気が強いと指摘されているが（鈴木, 2012）, 同じ地位のグループに所属する生徒でも、性格
9 などの個人差までは全く同じとは考えにくい。例えば、仮想的有能感といじめ被害・加害傾
10 向とも正の関係にある（松本・山本・速水, 2009）。同じ地位のグループに所属する生徒でも、
11 仮想的有能感が高い生徒と低い生徒がいることは十分に考えられる。そのため、性格などの
12 個人差の要因により、どのグループに所属するかということそれ自体はいじめに関連しな
13 かった可能性が考えられる。

15 研究 3 の限界点

16 研究 3 の限界点として「スクールカースト」でのグループ内の地位を測定し、統制できな
17 かったこと、いじめ被害・加害については具体的な回数を尋ねていたため、明確なカットオ
18 フ値を設けられなかったことがある。研究 4 ではこれらの点を改善しつつ、追試調査を行
19 い、「スクールカースト」といじめの関連を精緻に検討していく。

4 章 2 節 研究 4：グループ間の地位といじめ被害・加害，被害後の行動，被害の解決度の関連性

2 節 1 項 問題と目的

研究 3 ではいじめ被害・加害の項目はそれぞれ 8 項目用いていたが，例えばネットいじめに関する項目は 1 項目しかない。いじめを測定する場合，分析で潜在変数を用いるなら少なくとも 3 項目は用いなければいけないという指摘があるが（Bovaird, 2010），信頼性を高めるためには潜在変数を用いなくても可能なら複数項目でいじめを測定すべきだろう。また，いじめの測定方法に関して研究 3 では，1 回，2 回などの具体的な回数で測定しており，Sloverg & Olweus（2003）が提案しているように「月 2，3 回以上」，より深刻なケースの同定には「週 1 回以上」⁷という繰り返し関わりがあることを以ていじめ被害・加害者にするという明確にいじめ被害者・加害者を区別する基準を設けなかった。そのことにより，明確にいじめに関わりのある生徒を弁別しきれなかった可能性がある。このことと関連して，いじめは被害と加害を組み合わせた分類がなされることがあるが（e.g., 西野, 2015），それも研究 3 では検討できていない。上記の課題点や回答者への負担など調査の実現可能性を勘案すると，少ない項目で広くいじめを測定し項目全体としていじめ加害・被害の程度を集計すること，その際にいじめと明確な関わりがある生徒を弁別すること，いじめ被害・加害を組み合わせた分析を行うことが必要と考えられる。

さらに，いじめを受けた後に，誰かに援助要請をおこなうのか，またそのいじめは解決したのかなどはいじめ被害後のことは何も尋ねていなかった。これらの内容を検討することによって，単にいじめ被害の有無ではなく，いじめを受けても地位の低さからどのような行動を取りづらいのか，いじめ被害はどれほど深刻なのかということも明らかにすることができ，「スクールカースト」といじめの関係性に対して多くの示唆を得ることができると考えられる。最後の課題点として，研究 3 ではグループ間の地位を測定していたが，グループ内の地位を測定しておらずグループ内の個人の地位の効果は統制できていなかった。この点も研究 4 では改善するべきだろう。

そこで研究 4 では，研究 3 の追試を行うと同時に，いじめ被害・加害による分類とグルー

⁷ Sloverg & Olweus（2003）を引用した村山他（2015）のいじめ調査研究では「週 1 回以上」を明確な基準として分析している。

プ内の地位の関連、いじめ被害後の行動やいじめの解決の程度とグループ間の地位の関連を検討する。またその際にグループ内の地位の効果も統制して検討することを目的とする。

2 節 2 項 方法

調査協力者

調査協力者は小都市である X 県 Y 市に位置する公立校の中学 1—3 年生の 2,375 名（男子 1,211 名、女子 1,164 名）であった。年齢については倫理的配慮により測定していない。調査時期は 2017 年 7 月である。

調査内容

いじめ被害の頻度 いじめ被害について、「今の学年に入ってから、次のようないじめを受けたことがありますか」と教示した。項目の内容は研究 3 と同様である。回答件数については、国立教育政策研究所（2016）を参考にして、「まったくない（1 点）」、「1 度だけある（2 点）」、「月に 1 度くらいある（3 点）」、「週に 1 度くらいある（4 点）」、「週に何度もある（5 点）」の 5 件法で尋ねた。

いじめ被害後の解決 いじめ被害のセクションでいじめ被害を受けたことのある生徒に対して、「今現在、そのいじめはどうなりましたか？」と質問した。回答は「全て解決した（1 点）」「少し解決した（2 点）」「解決していない（3 点）」の 3 件法で求めた。

いじめ加害の頻度 いじめ加害については、いじめ被害の項目よりも後のセクションで尋ねた。教示は「今の学年に入ってから、誰かに対して次のようなことがありますか」であった。質問項目は、いじめ被害と同じ内容・回答方法を用い、表現が加害になるように変更して尋ねた。

グループ間の地位とグループ内の地位 研究 2 の項目を参考に作成した。まず、「あなたがクラスの中で一番関わっている『仲良しグループ』について質問します」と教示した。次に、「私の仲良しグループはクラスの中で中心的な存在だと思う」について「全くそう思わない（1 点）」—「とてもそう思う（5 点）」の 5 件法で回答を求めた。また、回答の選択肢には「グループに入っていない」も含めて、グループに入っていない生徒はそこに回答するように求めた。グループに入っていないと回答した生徒は 7.6%で、その回答はグループに関わる分析で除外した。

調査の手続きと倫理的配慮

研究4の実施に当たり、所属機関の倫理審査の承認を受けた。調査の手続きは学級ごとに一斉に行われ、質問紙と封筒を配布した。そして、家にそれらを持ち帰って回答し封緘した上で学校に持ってくることを教示して後日回収した。調査実施時には、答えたくない質問には回答しなくてよいこと、成績と関係しないこと、回答の匿名性が保たれることを教示した。また、調査後には報告書を作成し、いじめの実態把握や生徒指導に役立てられるように口頭による報告と併せてフィードバックを行った。

分析環境

変数の集計および分析には HAD15.106（清水, 2016）を用いた。

2 節 3 項 結果

グループ間の地位とグループ内の地位の集計

グループ間の地位の平均は 3.08 ($SD=1.05$)、グループ内の地位の平均は 2.95 ($SD=0.98$) で大きな偏りはなかった。

いじめ被害・加害の割合および累計

次に、先行研究に従い、何らかのいじめ被害・加害の項目で週1回以上関わっている生徒をいじめと関わっているとみなし、いじめ被害・加害のダミー変数を作成した結果、いじめ被害経験の割合は 14.74% (336 人)、加害経験の割合は 11.12% (253 人) であり、80% 以上の生徒が週1回以上のいじめと関わりがないことがわかった（一様性の χ^2 検定は $ps < .001$ で有意）。さらに、いじめ被害といじめ加害の間に有意な連関がみられたことから ($\chi^2(1)=299.21, p < .001, \phi=.36$)、いじめ加害生徒と被害生徒は重複している可能性が考えられる。より詳細にグループ間の地位といじめ加害・被害の関係を明らかにするため、いじめと関わりなし、被害経験のみ、加害経験のみ、被害・加害経験の4つに生徒を分類したカテゴリカル変数も作成した (Table4-4)。いじめと関わりがない生徒の割合が最多であり、次に被害のみの生徒がやや多い割合であった。このことから、中学生の大半は週1回以上のいじめと関わりが薄いということが示された。

1

Table4-4 いじめ 4 分類の分布

	関わりなし	加害のみ	被害のみ	加害—被害
%	80%	5.51%	8.81%	5.56%
<i>N</i>	1,846	127	203	128

2

3 いじめ被害の解決

4 いじめを受けた生徒のうちのいじめの解決の割合は Table4-5 に示した。ただし、何らか
 5 のいじめ被害を週 1 回以上受けた生徒のデータのみ使用した。結果、いじめを受けて少し
 6 解決したと回答した生徒が一番多く、次に多いのが全く解決しなかったと回答した生徒で
 7 あった（一様性の χ^2 検定は $p < .01$ で有意）。つまり、週 1 回以上の頻繁ないじめを受けた
 8 場合、完全に解決する割合が少ないことが示された。

9

10 分析の計画

11 研究 4 では以下の 4 つの分析を通してグループ間の地位といじめの関連を明らかにす
 12 る。分析 1 では、単純にグループ間の地位といじめ被害・加害の関連をみることで、そも
 13 そもグループ間の地位によっていじめが起こるのかを検討する。分析 2 では、グループ間
 14 の地位といじめの 4 分類の関連をみることで、グループ間の地位といじめ被害・加害の関
 15 連を詳細に検討する。分析 3 では、グループ間の地位といじめ被害後の行動との関連をみ
 16 ることで、グループ間の地位によって援助要請などの行動がどう変化するかを検討する。
 17 分析 4 では、グループ間の地位といじめ被害の解決の関連をみることで、グループ間の地
 18 位が低いといじめが深刻になるのかを検討する。なお、確認しやすいように各表において
 19 グループ間の地位に網掛けを施した。

20

Table4-5 いじめ被害の解決の程度

	全く解決していない	少し解決した	全て解決した
%	32.00%	41.62%	26.65%
<i>N</i>	106	139	89

21

22 分析 1：いじめ被害・加害とグループ間の地位の関連性の検討

23 いじめ被害・加害ダミー変数をそれぞれ従属変数，グループ間の地位を独立変数，性

別・学年・グループ内の地位を統制変数とする 2 項ロジスティック回帰分析を行った (Table4-6)。なお、標準誤差は学級間の差異を考慮してクラスタロバスト標準誤差 (クラスタ単位は学級) を用いた。その結果、グループ間の地位といじめ被害の関連は有意であった ($OR=0.83$, $[95\%CI=0.70, 0.97]$)。しかし、グループ間の地位といじめ加害には有意な関連が見られなかった ($OR=1.00$, $[95\%CI=0.81, 1.23]$)。つまり、グループ間の地位が高いほど 0.83 倍いじめを受けにくくなることが示され、グループ間の地位が低いといじめ被害を受けやすいが、グループ間の地位といじめ加害には統計的にも有意な関連はみられないことがわかった。

Table4-6 いじめ被害・加害とグループ間の地位の関連

	いじめ被害			いじめ加害		
	OR	95%CI		OR	95%CI	
性別	0.54	0.42	0.71	0.69	0.53	0.91
学年	0.77	0.64	0.93	0.99	0.78	1.24
グループ内の地位	0.96	0.81	1.12	1.01	0.81	1.26
グループ間の地位	0.83	0.70	0.97	1.00	0.81	1.23
Cox-Snell	.02			.00		
N	2,126			2,122		

分析 2：いじめ 4 分類とグループ間地位の関連性の検討

次に、「いじめ 4 分類」のカテゴリ変数を従属変数とする多項名義ロジスティック回帰分析をおこなった (Table4-7)。ロジスティック回帰分析の参照点は「いじめとの関わりなし」とした。独立変数と統制変数、標準誤差の推定方法は分析 1 と同様である。結果、被害経験のみの生徒において、グループ間の地位の有意な効果が見られた ($OR=0.76$, $[95\%CI=0.62, 0.94]$)。被害・加害経験の生徒 ($OR=0.92$, $[95\%CI=0.70, 1.20]$) や加害経験のみの生徒 ($OR=1.01$, $[95\%CI=0.78, 1.32]$) では、グループ間の地位の効果は有意ではなかった。つまり、グループ間の地位が高いほど 0.76 倍いじめ被害者になりにくくなること、すなわち所属グループの地位が低い生徒ほどいじめ被害のみ受けやすいことがわかった。

Table 4-7 いじめ 4 分類とグループ間の地位の関連

ref=関わりなし	加害のみ			被害のみ			加害—被害		
	OR	95%CI		OR	95%CI		OR	95%CI	
性別	1.01	0.73	1.39	0.62	0.45	0.87	0.42	0.27	0.63
学年	1.00	0.73	1.37	0.68	0.56	0.82	0.89	0.68	1.15
グループ内の地位	0.97	0.73	1.29	0.91	0.75	1.10	1.03	0.79	1.36
グループ間の地位	1.01	0.78	1.32	0.76	0.62	0.94	0.92	0.70	1.20
Cox-Snell	.03								
N	2,097								

1

2 分析 3 : いじめ被害後の行動とグループ間地位の関連性の検討

3 次に、「いじめ後の行動」を従属変数とする 2 項ロジスティック回帰分析をおこなった
4 (Table4-8)。独立変数と統制変数、標準誤差の推定方法は分析 1 と同様である。結果、
5 「相手にやりかえす」にのみ、グループ間の地位の有意な効果が見られた ($OR=1.32$,
6 $[95\%CI=1.01,1.73]$)。つまり、グループ間の地位が高いほど 1.32 倍いじめ被害を受けた際
7 に相手にやり返しやすくなることが示され、分析 2 と同様に所属グループの地位が低い生
8 徒ほど、いじめを受けた際に一方的に被害を受けやすいことがわかった。

9

Table4-8 いじめ被害後の行動とグループ間の地位の関連

	いじめをやめ るよう言った			やりかえした			教師に 助けを求めた			親に 助けを求めた			友だちに 助けを求めた			何も しなかった		
	OR	95%CI		OR	95%CI		OR	95%CI		OR	95%CI		OR	95%CI		OR	95%CI	
性別	.55	.32	.96	.27	.13	.56	3.55	1.90	6.64	1.64	.78	3.47	3.58	2.15	5.96	.69	.44	1.09
学年	.80	.57	1.12	1.51	1.06	2.14	.80	.58	1.12	.82	.60	1.12	.73	.51	1.05	1.11	.82	1.49
グループ内の地位	.90	.70	1.15	.93	.68	1.26	.77	.55	1.09	1.02	.69	1.51	1.06	.76	1.48	.90	.68	1.18
グループ間の地位	1.02	.80	1.30	1.32	1.01	1.73	1.14	.82	1.59	.86	.59	1.27	.82	.60	1.12	1.06	.82	1.37
Cox-Snell	.03			.07			.06			.01			.08			.01		
N	300			299			300			300			300			300		

10

11 分析 4 : いじめ被害の解決とグループ間地位の検討

12 最後に、「いじめ被害の解決」のカテゴリ変数を従属変数とする多項名義ロジスティッ
13 ク回帰分析をおこなった (Table4-9)。ロジスティック回帰分析の参照点は「すべて解決」
14 とした。独立変数と統制変数、標準誤差の推定方法は分析 1 と同様である。結果、いじめ

被害が解決しなかった生徒において、グループ間の地位の有意な効果が見られた
 $(OR=1.38, [95\%CI=1.01, 1.91])$ ⁸。いじめ被害が少し解決した生徒においてはグループ間の地位の効果は有意ではなかった $(OR=1.19, [95\%CI=0.88, 1.62])$ 。つまり、いじめを受けた場合グループ間の地位が高いほど 1.38 倍いじめが解決しやすいことを示し、所属グループの地位が低い生徒ほど、いじめ被害を受けた場合、そのいじめが解決しにくいことがわかった。

Table4-9 いじめ被害の解決の程度とグループ間の地位の関連

	ref=全く解決しなかった		全て解決した		少し解決した	
	OR	95%CI	OR	95%CI	OR	95%CI
性別	0.29	0.15	0.57	0.41	0.24	0.72
学年	1.81	1.17	2.80	1.23	0.87	1.74
グループ内の地位	1.25	0.85	1.83	1.20	0.81	1.77
グループ間の地位	1.38	1.01	1.91	1.19	0.88	1.62
Cox-Snell					.11	
N					280	

補足的分析

Table4-8 の分析から、いじめ被害を受けた場合グループ間の地位が高いほど相手に「やりかえした」と回答し、Table4-9 の分析から、グループ間の地位が高いほどいじめが解決しやすいことが明らかとなった。そこで、いじめを受けた場合、高地位グループの生徒ほど（独立変数）、相手へのやり返しを通して（媒介変数）、いじめが解決しやすくなるのか（従属変数）の可能性について間接効果を確認することで検討した。独立変数をグループ間の地位、媒介変数を「やりかえし」、従属変数をいじめ被害の解決の程度、統制変数を性別、学年、グループ内の地位として、媒介変数と従属変数を順序尺度として扱う一般化構造方程式モデリングによってその間接効果を検討した。その結果、ソベル検定における間接効果は $b=-0.06, SE=0.04, n.s.$ と有意ではない間接効果となり、いじめを受けた場合、高地位グループの生徒ほど相手へのやり返しを通して、いじめが解決しやすくなることはないことがわか

⁸ なお、従属変数を順序尺度と見なして、同一の統制変数と独立変数で順序ロジスティック回帰分析を行っても結果は同様であった（グループ間地位の回帰係数は $b=-.21, p<.05$ ；グループ内地位の回帰係数は $b=-.15, n.s.$ ）

1 った。

2 節 4 項 考察

5 結果のまとめ

6 研究 4 の目的はグループ内の地位の効果を統制して研究 3 の追試を行うと同時に、いじ
7 めの 4 分類とグループ内の地位の関連、いじめ被害後の行動やいじめの解決の程度とグル
8 ープ内の地位の関連を検討することであった。分析の結果、グループ内の地位といじめ被
9 害・加害、グループ間の地位といじめ加害は統計的に関連しないことがわかった。その一方
10 で、地位が低いグループに属する生徒ほどいじめ被害を受けていることがわかった。また、
11 地位の低いグループに属する生徒ほど、いじめを受けたときに相手にやり返せないことも
12 明らかとなった。最後に、地位の低いグループに属する生徒ほどいじめ被害を受けてもいじ
13 めが解決しにくいことも明らかとなった。

15 グループ間の地位といじめ被害・加害の関連

16 グループ間の地位はいじめ被害と負の関連を示し、いじめ加害とは有意な関連を示さな
17 かった。また、統制変数として投入したグループ内の地位はいずれも有意な関連を示さな
18 かった。研究 3 の結果と異なる結果が得られた考察については後述するが、研究 4 では、研
19 究 3 とは異なり、「スクールカースト」でグループの地位が低いことといじめ被害を受ける
20 ことは堀（2015）や森口（2007）で経験的に指摘されてきたように、「スクールカースト」
21 で地位が低いことがいじめ被害のリスクになり得るとい言説を支持することになるだろ
22 う。この点はいじめ被害と認識された人気の関連を示した海外の研究知見（e.g., Ahn,
23 Grandeau, & Rodkin, 2010）と整合的な結果であり、しかもグループ内の地位という個人
24 間の地位ではなく、グループ間の地位という集団間の地位がいじめ被害と関連していたこ
25 とは、「スクールカースト」が認識された人気と類似した現象であるということを示唆する
26 結果でもあるだろう。しかし、グループ間の地位やグループ内の地位のいずれもいじめ加害
27 とは関連を示さなかった。この点は研究 3 と共通する結果である。認識された人気の研究
28 ではいじめ加害と地位の高さは正の関連性にあり（e.g., Caravita & Cillessen, 2012）、地
29 位を維持・向上するための手段として攻撃的な行動が用いられることが知られている（e.g.,
30 Cillessen & Mayeux, 2004）。その一方で、本研究の結果では所属グループの地位の高い生

徒は他の生徒と比べていじめ加害の頻度が高いわけではなかったことから、個人間の地位を示す人気の場合とは異なり、いじめはグループ自体の地位を維持・向上するために機能しないということが考えられる。鈴木（2012）によれば低地位グループの生徒は、高地位グループの生徒の持つ結束力や気の強さからくる影響力や「いじめではない理不尽な振る舞い」を恐れているという。これらのことから、いじめ加害は個人の地位を維持・向上するための手段として機能するが、グループの地位の維持や向上には機能せず、鈴木（2012）の指摘のように、理不尽に振る舞う側・振る舞いを受ける側の間で、いじめだと認識されない手段によってグループの地位の維持・向上が図られているのではないかと考えられる。

グループ間の地位といじめ被害後の行動、いじめ解決の関連

グループ間の地位はいじめ被害後の行動の中で加害者への反撃のみ正の関連を示し、いじめ被害の解決とも正の関連を示した。また、統制変数として投入したグループ内の地位はいずれも有意な関連を示さなかった。これらの結果を見ても、グループ内の地位という個人間の地位ではなく、グループ間の地位という集団間の地位が関連していたことは、「スクールカースト」での地位の低さといじめ被害の関係性を示唆する結果でもあるだろう。これらの結果は、特にいじめ被害を受けた生徒に限れば、いじめ被害を受けても相手にやり返すことができず、一方的な被害者になりやすく、被害を受けても十分にはいじめが解決しにくく、所属グループの地位の低さといじめ被害時の深刻さに繋がる可能性も示唆していると考えられる。この結果は、研究 3 のようにいじめ被害とグループ間の地位の関連を単純に検討するだけでは明らかにできなかった結果である。

研究 3 の結果との相違

効果の大きさに着目すると研究 3 と少々異なる結果が得られた。研究 3 と研究 4 は調査年が 1 年しか変わらず、調査地も大きく変わることはなく、測定する構成概念も「スクールカースト」での地位といじめ被害・加害という点で共通していた。そのため、理由としては調査対象者や構成概念の違いというよりも、調査方法によるものと考えられ、具体的には 2 つの可能性が考えられる。まず、変数の処理の問題である。研究 3 ではいじめ被害・加害の変数は単純に項目別に集計し、特別コーディングを施していなかった。一方で、研究 4 の場合は、Sloverg & Olweus（2003）や村山他（2015）を参考にいじめとの関わりを明確にするため「週 1 回以上」と回答した生徒をいじめと関わりのある生徒として割り振り、また Bovaird

1 (2010) の指摘を参考に 8 項目のうち 1 項目でもいじめと関わりがある場合はいじめと関
2 わりありとした。このように、研究 4 の方が包括的にいじめと深く関わっている生徒を強
3 調する変数のコーディングが施されていたこととなりこの効果の大きさに違いが現れたの
4 ではないかと考えられる。もしくは、回答方法が研究 3 では「〇〇回」というように具体的
5 な回数で尋ねていたが、研究 4 では「月に 1 度」など頻度で尋ねていた。このように、回答
6 方法のワーディングによって違いがみられたのかもしれない。しかし、研究 4 は研究 3 の
7 課題点を踏まえ、より洗練された調査設計と分析手法を用いて「スクールカースト」といじ
8 めの関連を検討することも目指しており、研究 4 の結果の方がより妥当性があるものと考え
9 られる。しかし、同一の手続きと項目、分析を用いず結果が異なる研究同士を直接的に比
10 較することは難しいというのも事実であり、今後は研究 4 の直接的な追試調査を行うこと
11 で結果の妥当性を検証しなければいけないだろう。

4 章 3 節 本章のまとめ

本章の目的は「スクールカースト」と社会的適応としていじめとの関連を検討することであった。その結果、いじめ被害との関連では研究 3 と研究 4 の間で違いがみられた。研究 3 からは「スクールカースト」といじめ被害・加害との実質的な関連がみられなかった。それに対して、研究 3 の課題点を踏まえ、より洗練された調査設計と分析手法を用いていた研究 4 からは、グループ間の地位といじめ被害との関連が見られた。さらに、いじめを受けた際にグループの地位が低いことによって、いじめた相手にやり返すことができないこと、いじめが解決しにくいことも明らかとなった。その一方で、いじめ加害との関連では研究 3 と研究 4 の間で一貫して関連がみられないことが明らかとなった。また、研究 4 ではいじめに関わるすべての変数と個人間の地位の指標であるグループ内の地位の有意な関連は見られなかった。

これらのことから、「スクールカースト」と社会的適応の関連にはいじめ被害者の立場で関連することが明らかとなった。ただし、研究 4 で得られたグループ間の地位といじめ被害の関連性に関しては研究 3 よりも妥当性は高い結果だと考えられるが、追試が望まれるだろう。

4 章 4 節 残された課題

本章から「スクールカースト」と社会的適応の関連にはいじめ被害者の立場で関連することが明らかとなった。このことで、「スクールカースト」と社会的適応の関係を明らかにすることができた。そこで 5 章では本論文が扱う適応のもう 1 つの指標である心理的適応に焦点を当てる。すなわち、「スクールカースト」と学校適応感との関連を検討していく。

5 章：「スクールカースト」と生徒の心理的適応の関連（研究 5, 6）

はじめに

第 5 章では、グループ間の地位が生徒の心理的適応に関連することを検討する。まず、研究 5 では研究 6,7,8 の 2 つのデータセットを用いたメタ分析によってそもそもグループ間の地位が生徒の心理的適応に関連するのかを検討する。次に、研究 6 ではグループ間の地位が生徒の心理的適応に関連するプロセスについて、社会的支配理論（Sidanius & Pratto, 1999）を用いて検討する。

5 章 1 節 研究 5：グループ間・内の地位と学校適応感の関連

1 節 1 項 問題と目的

研究 5 では、研究 6～8 で行う、「スクールカースト」におけるグループ間の地位と学校への心理的適応のメカニズムやその調整要因を検討する詳細な分析に先立って、そもそもグループ間の地位は学校への心理的適応と関連するのかどうかを実証的に検討する。すなわち、中学生においてグループ間の地位は学校適応感と関連するのかどうかを検討する。

ところで一連の研究では、「スクールカースト」における地位をグループ間の地位と定義して検討を進めてきた。また、研究 2 と 4 ではグループ間の地位の効果をより詳細に検討するために、グループ内での生徒個人の地位としてグループ内の地位を統制変数として用いてきた。実際、グループ内の地位ではなく、グループ間の地位が低地位グループへの印象（研究 2）また、いじめ被害（研究 4）と関連することを示してきた。このことから、研究 5 でもグループ間の地位はグループ内の地位よりも学校適応感と関連するのかということも検討するために、以下の手法を用いて検討した。まず、研究 6 と研究 7,8 で使用した 2 つのデータセットを分析に用い、グループ間の地位、グループ内の地位、学校適応感の関連性を検討する。そして、グループ間の地位の効果を統制した（統計的に当該変数の影響を取り除いた）場合のグループ内の地位と学校適応感の関連、グループ内の地位の効果を統制した場合のグループ間の地位と学校適応感の関連を比較するため、それぞれの偏相関係数を算出する。最後に、複数の偏相関係数をメタ分析という手法によって統合し、グループ間の地位と学校適応感の関連を総合的に検討すること、そして学校適応感に対してのグループ間

の地位の関連性はグループ内の地位の関連性よりも強いものであるかを検討する。

1 節 2 項 方法

データセットの説明

研究 5 では、研究 6 のデータセットおよび研究 7,8 のデータセットを用いた (Table5-1)。研究協力者は全て中学生であり、それ以上の詳細は各研究を参照されたい。

グループ間の地位 まず、クラスで一番関わっているグループを想起してもらった上で、「グループがある」と答えた生徒に回答してもらった。そして、自分のグループの学級内の地位（「私の仲良しグループはクラスで中心的な存在だと思う」）を尋ねた。研究 7,8 のデータセットでは上記の項目に加え、「私の仲良しグループはクラスで人気だと思う」の 1 項目も追加し、2 項目間の平均値を求めた。回答は「全く思わない」から「とてもそう思う」の 5 件法であった。

学校適応感 学校適応感は大久保（2005）の青年期用適応感尺度を使用し、その下位尺度である「居心地の良さの感覚」（例「周囲に溶け込めている」）と「課題・目標の存在」（例「やるべき目標がある」）をそれぞれ 5 項目ずつ用い、各下位尺度で平均値を求めた。2 つのデータセットで用いた下位尺度は同じだが、研究 6 のデータセットでは「全く思わない」から「とてもそう思う」の 5 件法、研究 7,8 のデータセットでは「全く当てはまらない」から「とても当てはまる」の 5 件法で尋ねた。

1 節 3 項 結果

各データセットで片方の地位を統制した場合の、グループ間の地位もしくはグループ内の地位と適応感の間の偏相関係数を求めた。全ての相関係数は正の係数であった。次に 8 つの偏相関係数に対し、異質性の指標を確認し ($k=8, Q=35.27, df=7, p<.001, I^2=80.20\%$)⁹、相関係数を統合した ($r=.18, 95\%CI[.13, .23]$)。その結果、指標間に大きな異質性がみら

⁹ 統合するデータセット数が少ない場合、異質性の指標として Cochran's Q ではなく I^2 を用いるほうが良いとされている。この指標は 0 から 100 までの値を取り、25%で低、50%中程度、75%で高度の異質性を示す指標である (Higgins, Thompson, Deeks, & Altman, 2003)。

1 れ、確認のためフォレストプロットを出力した (Figure5-1)。プロットからは、グループ内
 2 の地位と適応感の関連は研究・指標間で大きなばらつきはみられない一方で、グループ間
 3 の地位と適応感の関連には研究・指標間で大きなばらつきが確認できた。そのため、偏相
 4 関係数の統合は、地位の指標によって分割し、グループ内の地位と適応感、グループ間の
 5 地位と適応感の偏相関係数の統合を行った。研究間の異質性を考慮し、ランダム効果モデ
 6 ルのメタ分析によって相関係数を統合した。その結果、グループ内の地位と適応感に関し
 7 ては異質性が低く、ほぼ一貫した関連性が示されたが ($k=4$, $Q=3.52$, $df=3$, $n.s.$,
 8 $I^2=14.90\%$)、グループ間の地位と適応感に関しては大きな異質性がみられ、研究間で関連
 9 性に大きなばらつきが確認できた ($k=4$, $Q=27.76$, $df=3$, $p<.001$, $I^2=88.80\%$)。統合後の偏相
 10 関係数をそれぞれランダム効果モデルで求めた結果 (Table5-2)、点推定値ではグループ内
 11 の地位 ($r=.16$) よりもグループ間の地位 ($r=.20$) の方がより適応感と強く関連していた。
 12

Table5-1 変数とデータセット

それぞれの指標				片方の地位を統制 した偏相関係数
データセット	心理的適応の指標	地位の指標	N	pr
研究 7,8	居心地の良さの感覚	グループ内	1,010	.20
研究 7,8	課題・目標の存在	グループ内	1,010	.14
研究 6	居心地の良さの感覚	グループ内	980	.15
研究 6	課題・目標の存在	グループ内	980	.13
研究 7,8	居心地の良さの感覚	グループ間	1,009	.30
研究 7,8	課題・目標の存在	グループ間	1,009	.18
研究 6	居心地の良さの感覚	グループ間	978	.23
研究 6	課題・目標の存在	グループ間	978	.08

注) 心理的適応の指標はすべて大久保 (2005) の「青年期用適応感尺度」の下位尺度である

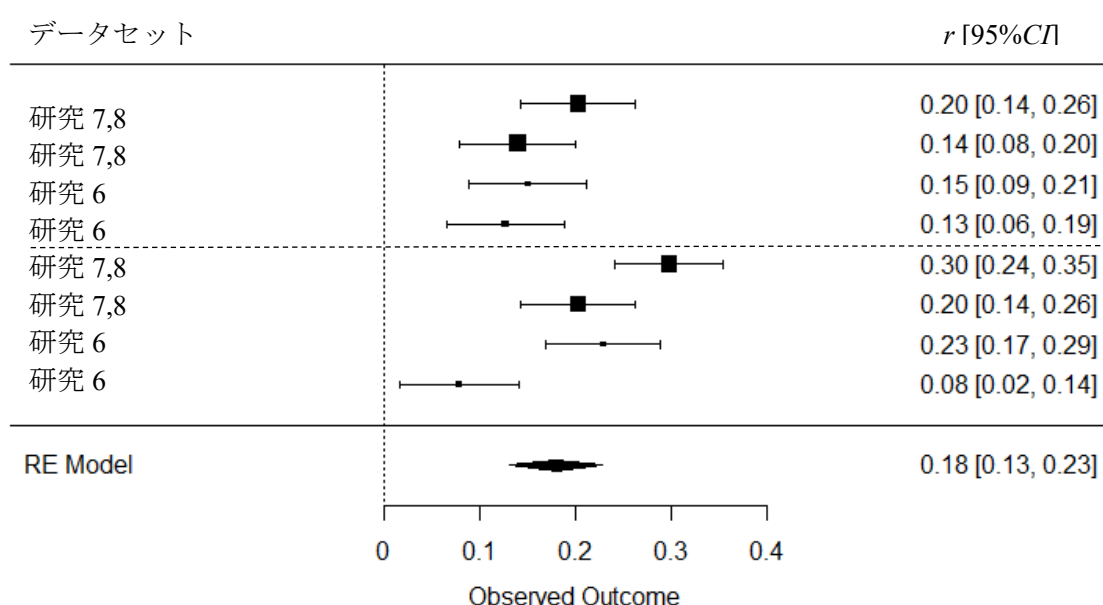


Figure5-1 メタ分析のフォレストプロット

Table5-2 メタ分析の結果

適応感と社会的地位	統合後の偏相関係数	95%CI(Low)	95%CI(High)
全体	$r=.18$	.13	.22
適応感とグループ内の地位	$r=.16$	.12	.19
適応感とグループ間の地位	$r=.20$	.11	.29

1 節 4 項 考察

分析の結果から、グループ間の地位もしくはグループ内の地位が高いほど、生徒は高い学校適応感を抱いていることが明らかとなった。さらに、地位と適応感の関連はグループ間の地位の方がわずかに強く関連していることもわかった。また、グループ間の地位と適応感の関連には相関係数の符号（関連性の方向）は変わらないが異質性がみられ、グループ内の地位と適応感の関連には、異質性が認められなかった。すなわち、グループ間の地位と適応感の関連には関連の方向性は変わらないものの、研究間で関連性の大きさの程度に大きなばらつきが見られたことを意味し、調査協力校とサンプルサイズの違いや、グループ間の地位が「居心地の良さの感覚」と「課題・目標の存在」に影響する程度が異なることを意味していると考えられる。もちろん、この結果は2つというかなり小さいデータセット数から得られた結果であるので、統合するデータセットの少なさも関係している結

果だろうと考えられるが、研究間で結果に大きなばらつきが認められたことは今後の検討課題であるだろう。

5 章 2 節 研究 6：社会的支配志向性を媒介したグループ間の地位と学校適応感の関連性

2 節 1 項 問題と目的

「スクールカースト」と学校適応感の関連の問題

グループ間の地位が学校適応に与える影響のメカニズムについては鈴木（2012）が大学生へのインタビューから明らかにしている。例えば、高地位グループの生徒はクラスの中で言いたいことを自由に発言できるなどの権利を有しており、その権利を行使することで学校が楽しいと感じていた。また、それと同時に、高地位グループの生徒は、低地位グループの生徒に対して理不尽な愚痴を浴びせるなどの攻撃的な行動や、一方的に馬鹿にして笑うといった差別的な態度を取ることも示されている。その一方で、低地位のグループの生徒は地位にそぐわない行動は高地位グループによって制限され、高地位グループの生徒からの卑下的な評価や理不尽な行いによる被害を受けて居心地の悪さを感じていた。しかし、鈴木の研究（2012）は大学生を対象とした回想的なインタビューによるものであり、中学生が実際にそのような差別的・支配的な価値観を有しつつ学校に適応しているかは不明である。また、水野他（2015）も地位と学校適応を直接的に検討したに過ぎず、グループ間の地位が学校適応に与える影響のメカニズムについては検討されていない。そこで、研究 6 では高地位グループの差別的・支配的な態度に着目し、グループ間の地位が差別的・支配的な態度と学校適応に関連するかを検討する。

集団間の地位格差に対する理論的視点

学級内のグループに限らず、一般的な集団関係においても、自身より劣った集団に対する差別的な態度が引き起こされることが知られている（e.g., Duckitt & Sibley, 2007）。このような集団間の地位格差と葛藤を扱った研究に社会的支配理論（Sidanius & Pratto, 1999）が存在する。社会的支配理論では、集団間の平等・階層関係に対する個人の価値観を社会的支配志向性（Social Dominance Orientation: 以下「SDO」とする）と呼ぶ。社会的に地位が高い人間の方が高い SDO を持つ（e.g., Sidanius & Pratto, 1999）ことや、高い SDO を持つ人は、集団

間の序列を増強し、内集団が外集団に対して支配を望むという強い欲求を持つとされる (Hewstone, Rubin & Willis, 2002) ことが明らかとなっている。このように、SDO は特性的な側面を持つ一方で、実験的操作により一時的に地位が高くなった人間も SDO が高くなることも明らかにされている (e.g., Pratto, Sidanius, & Levin, 2006)。さらに、SDO の高さは正当化神話 (Legitimizing Myth) という集団間の不平等や格差を是正もしくは促進・正当化するイデオロギーを高めることも知られている (e.g., Sidanius & Pratto, 1999)。また、アメリカの公立校の 9 年生を対象にした調査では、生徒間の地位が高い生徒ほど SDO も高く、SDO が高いほど関係攻撃性も高い (Mayeux, 2014) ことも明らかになっていることから、学校内の地位についても、SDO の応用可能性が示唆されている。つまり、教室内のグループの地位格差についても、地位が高いグループに属すると生徒の SDO も高くなり、地位の低いグループの生徒に対して差別的な態度を持つことが考えられる。

これまで多くの研究では SDO 尺度は 1 因子構造として捉えられてきた。しかし、近年の研究で SDO 尺度は、支配的な集団間の格差関係をより直接的に是認する態度の「集団支配志向性」(Group based dominance, Social Dominance Orientation-Dominance ; SDO-D) と、集団間関係が平等であることに巧妙に反対する態度の「反平等主義志向性」(Oppression to equality, Social Dominance Orientation-Egalitarianism ; SDO-E) の 2 因子構造となり、それぞれ関連する態度も異なることが知られている (e.g., Ho et al., 2012 ; Jost & Tompson, 2010)。また、日本では杉浦・坂田・清水 (2014) が反平等主義志向性の得点の逆転処理を行わず「平等主義志向性」として用いている。

学校適応の指標

なお研究 6 では、学校適応に関する指標は大久保 (2005) の青年用適応感尺度を用いる。この尺度は、「個人が環境と適合しているときの感覚」という主観的な適応の状態を測定することができる。「スクールカースト」は学力とは強く関係しない (鈴木, 2012) という指摘や、地位格差が存在する学校という環境への心理的な適応を測定するという研究 6 の目的を踏まえると、対人関係や学業といった要素の集合としての適応感 (e.g., 小泉, 1995) よりも、個人と環境の適合性の視点から適応感を測定する方が妥当だからである。また、「スクールカースト」と学校適応の関係について検討した水野他 (2015) で用いられた学校適応の指標は個人と環境の適合性の視点を欠いていた。したがって、研究 6 では、学校適応における居心地や充実感を検討するために、大久保 (2005) の「居心地の良さの感覚」と「課題・

目標の存在」を用いることとした。

研究 6 の目的

以上の議論から、研究 6 では「スクールカースト」の問題に対して主観的に知覚されたグループ間の地位と SDO に着目し、グループ間の地位が学校適応に与える影響を検討する。具体的には、以下の 2 つの点を考慮する。第 1 に、「スクールカースト」における地位を測定するために、グループ間の地位を主観的な報告に基づいて測定する。その際に、グループ内の地位も測定し、変数として投入することでグループ間・内の地位による効果を分割しつつ、グループ間の地位が SDO と学校適応に与える影響を検討する。第 2 に、平等・格差に対する志向性である SDO に着目し、グループ間の地位が SDO を媒介として学校適応に影響を及ぼすことを示す。なお、SDO が特性的、あるいは状態的なものであるかについては両方の可能性が考えられる (e.g., 杉浦他, 2014)。つまり、「スクールカースト」と SDO の関係を考える際には、SDO がグループ間の地位を予測する場合と、グループ間の地位が SDO を予測する場合の両方の場合が考えられる。しかし、研究 6 はグループ間の地位によって態度や学校適応感がどう変化するかを検討することを目的としている。そのため、研究 6 ではグループ間の地位という社会的な状況が SDO を予測するということを想定し、「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の関係を媒介する要因として SDO を検討する。そして、それらを通して、「スクールカースト」が中学生の学校適応に与える影響を検討することが研究 6 の最終的な目的である。

2 節 2 項 方法

調査協力者

A 市と B 市の中学校 1 年生から 3 年生の 1,179 名であった。なお、内訳は以下である。1 年生 (男子 209 名, 女子 202 名, 性別無回答 2 名), 2 年生 (男子 219 名, 女子 176 名, 性別無回答 2 名), 3 年生 (男子 184 名, 女子 178 名, 性別無回答 7 名) であった。

質問紙の内容

以下に挙げる項目はすべて 5 件法 (全くそう思わない(1 点)—とてもそう思う(5 点)) で尋ねた。社会的支配志向性および、青年期用適応感尺度については原著者に使用・改変の承諾

1 および内容の確認を得た¹⁰。

2 **グループ間の地位・グループ内の地位** まず、クラスで一番関わっているグループを想起
3 してもらった上で、「グループがある」と答えた生徒（85.59%）に回答してもらった。「グル
4 ープがない」と回答した生徒はグループに関する設問を飛ばすよう教示した。そして、水野
5 他（2015）を参考にし、自分のグループの学級内の地位（「私の仲良しグループはクラスで
6 中心的な存在だと思う」）と回答した生徒のグループ内の地位（「私は仲良しグループの中で
7 中心的な存在だと思う」）を尋ねた。

8 **社会的支配志向性** 杉浦他（2014）の改訂版・社会的支配志向性尺度（22 項目）を参考に
9 作成した。調査実施校の教員と相談の上、中学生でも理解しやすく倫理上問題ない文章に変
10 更した。また、回答の負担も考慮し、教員との協議の結果、7 件法から 5 件法に変更し、項
11 目数も 22 項目から 10 項目に削減して尋ねた。

12 **学校適応感** 学校適応感を測定するために大久保（2005）の青年期用適応感尺度を使用し、
13 その下位尺度である「居心地の良さの感覚」（例「周囲に溶け込めている」）と「課題・目標
14 の存在」（例「やるべき目標がある」）を用いた。回答への負担を考え、教員との協議の結果、
15 それぞれ因子負荷量の高い順で 5 項目ずつを用い、表現に若干の修正を加え回答方法も変
16 更した。

18 調査時期と倫理的配慮ならびに手続き

19 A 市では 2015 年 10 月に実施され、B 市では 2015 年 11 月に実施された。調査の実施にあ
20 たっては、所属機関の研究倫理委員会の倫理審査の承認を得たほか、協力校の管理職や教員
21 と数回の協議の上で質問項目の選定および文章表現の確認・修正をおこない、倫理上問題の
22 ない項目であることを確認した上で実施された。また、それぞれの学級活動の時間を使って
23 クラス単位で一斉に実施された。回答を求める際には、回答したくない質問には回答しなく
24 ていいことと正しい回答は存在しないことを教示し、回収の際には生徒にその場で封筒に
25 入れて封をしてもらうことで回答が他人に見られることのないように配慮した。

¹⁰ 調査以前に、青年用適応感尺度は 2015 年 8 月、社会的支配志向性尺度は 2015 年 2 月に
口頭で使用の承諾を得ていたが、尺度の項目を改変したため、審査の過程で文章による承
諾を得る必要があると指摘を受けた。そこで、調査後に改めて E メールを通じて文章での
承諾・改変の確認を両尺度ともに 2017 年 2 月に得た。

2 節 3 項 結果

地位の指標に関する確認

まず、分析を行なう前にグループ間、グループ内の地位の記述統計量を確認した。グループ間の地位 ($n=998$) の平均値は 2.69 ($SD=1.08$)、グループ内の地位 ($n=996$) の平均値は 2.61 ($SD=0.93$) であり、最頻値はどちらも 3 であった。つまり、どちらも 2—3 点の間の値を取る生徒が多く、分散も極端な値でないことも確認された。また、鈴木 (2012) では「スクールカースト」地位の分布は上位が 14.8%、中位が 48.5%、下位が 36.6%となっている。研究 6 でも、先行研究に類似して中位に相当する人数が多数を占める分布となった。詳細な回答分布は Table5-3 を参照されたい。

Table5-3 グループ間とグループ内の地位のクロス集計表 (行列全体に対する%)

		グループ内の地位					
	回答	1	2	3	4	5	計
グループ間の地位	1	7.90%	3.20%	4.60%	0.70%	0.30%	16.70%
	2	2.30%	9.20%	9.30%	1.20%	0.10%	22.10%
	3	4.10%	6.90%	28.40%	2.00%	0.50%	41.90%
	4	0.60%	2.30%	7.20%	2.50%	0.40%	13.00%
	5	0.20%	0.70%	2.50%	1.40%	1.50%	6.30%
	計	15.10%	22.30%	52.00%	7.80%	2.80%	100%

注) 1:全くそう思わない, 2:そう思わない, 3:どちらでもない, 4:そう思う, 5:とてもそう思う

尺度構成

次に, SDO の項目について因子分析を行う前に各項目の平均値と標準偏差を求めた (Table 5-4)。その結果, 杉浦他 (2014) の SDO で平等主義志向性因子にあたる 5 項目中の 3 項目において天井効果がみられた。しかし, 因子構造を推定するために, 慣例的な分析の手続きを踏襲し, SDO の 10 項目について最尤法, プロマックス回転による探索的因子分析 ($n=1,138$) をおこなった (Table 5-4)。その結果, 杉浦他 (2014) と同様に集団支配志向性 ($\alpha=.67$, $M=3.44$, $SD=.72$) と平等主義志向性 ($\alpha=.84$, $M=3.98$, $SD=.79$) の 2 因子解 (因子間相関は $r=-0.67$) が得られた。集団支配志向性の α 係数が低い値を示したが, 許容範囲内の値であると判断し, 下位尺度ごとに平均を求め, 得点化した。

次に、集団支配志向性では女性よりも男性の得点が高く、平等主義志向性では男性よりも女性の得点が高いという性差がみられる（杉浦他, 2014）ことから、性別による Welch の t 検定をおこなった。その結果、集団支配志向性では男子（ $M=3.53, SD=.74$ ）のほうが女子（ $M=3.35, SD=.67$ ）よりも得点が高く（ $t(1,125)=4.22, p<.001, d=.25$ ）、平等主義志向性では女子（ $M=4.06, SD=.70$ ）のほうが男子（ $M=3.90, SD=.85$ ）よりも得点が高かった（ $t(1,117)=3.35, p<.001, d=.20$ ）。つまり、SDO において先行研究（杉浦他, 2014）と同様のパターンが確認された。

学校適応感についても、下位尺度ごとに平均を求め、得点化した。居心地の良さの感覚（ $\alpha=.91, M=3.59, SD=.82$ ）、課題・目標の存在（ $\alpha=.87, M=3.66, SD=.86$ ）ともに十分な内的一貫性が示された。

Table5-4 社会的支配志向性尺度の因子分析の結果（最尤法，プロマックス回転）

項目	F1	F2	h^2	M	SD
F1：平等主義志向性（ $\alpha=.839$ ）					
どんな人たちの間でも、平等であることはいいことだと思う	.803	-.007	.646	4.063	0.978
すべての立場の人達が平等に関わり合うべきだと思う	.771	-.067	.605	3.897	1.049
ある人たちだけを特別あつかいせず、どんな人たちも平等に関わることはよいことだと思う	.701	-.076	.504	4.259	0.948
平等な世の中になるように努力することは良いことだと思う	.700	.124	.494	4.180	0.915
どんな立場の人たちとも平等に関わる方が、たいてい世の中はうまくいくと思う	.616	-.075	.392	3.476	1.128
F2：集団支配志向性（ $\alpha=.666$ ）					
特定の実力のある人たちが仕切る方が、世の中はうまくいくと思う	-.085	.657	.446	3.007	1.080
実力のある人たちが上に立って、他の人たちを引っ張っていく方がいいと思う	-.033	.616	.383	3.418	1.079
実力のある人たちが、その他の人たちと比べて、結果的に得することが多くなるのは当然だと思う	-.073	.562	.327	3.474	1.124
ある人たちが中心的な立ち位置になるのには、それだけの納得できる理由があると思う	.163	.517	.282	3.559	1.103
他の人たちよりも、成功のチャンスに恵まれている人たちがいると思う	.084	.344	.122	3.727	1.075
因子間相関		-.067			

注) 天井効果がみられた項目に網掛けを施した。

12

13

14 補足的分析：地位による SDO、学校適応感の平均値の比較

15 本研究で検討するモデルの分析を行う前に、地位によって SDO と学校適応感の得点

の程度異なるかを確認するため、以下の手順で分散分析をおこなった。まず、5件法で測定したグループ間の地位について、1と2に回答した生徒を下位、3に回答した生徒を中位、4と5に回答した生徒を上位となるように3分割した。グループ内の地位についても同様の手順で3分割した。そして、3分割したグループ間の地位とグループ内の地位を独立変数、SDOと学校適応感をそれぞれ従属変数とした2要因分散分析をおこなった (Table5-5)。

まず、集団支配志向性では、グループ間の地位の主効果が有意 ($F(2,974)=16.60, p<.001, \eta_p^2=.03$) であり、グループ内の地位の主効果 ($F(2,974)=0.48, n.s., \eta_p^2=.00$) と交互作用の効果 ($F(4,974)=2.14, n.s., \eta_p^2=.01$) は有意ではなかった。グループ間の地位について多重比較¹¹の結果、上位は下位よりも有意に得点が高く、また、上位は中位よりも有意に得点が高かった。

平等主義志向性ではグループ間の地位の主効果 ($F(2,971)=0.05, n.s., \eta_p^2=.00$)、グループ内の地位の主効果 ($F(2,971)=2.89, n.s., \eta_p^2=.01$)、交互作用の効果 ($F(4,971)=0.45, n.s., \eta_p^2=.00$) の全ては有意ではなかった。

居心地の良さの感覚ではグループ間の地位の主効果 ($F(2,970)=19.03, p<.001, \eta_p^2=.04$)、とグループ内の地位の主効果 ($F(2,970)=12.10, p<.001, \eta_p^2=.02$) は有意であった。しかし、交互作用の効果 ($F(4,970)=1.13, n.s., \eta_p^2=.01$) は有意ではなかった。そこで、まずグループ間の地位について多重比較を行った結果、全ての群間で有意な差がみられた。中位は下位よりも有意に得点が高く、上位は下位よりも有意に得点が高く、上位は中位よりも有意に得点が高かった。次に、グループ内の地位について中位は下位よりも有意に得点が高く、上位は下位よりも有意に得点が高かった。

最後に、課題・目標の存在ではグループ内の地位の主効果 ($F(2,972)=8.78, p<.001, \eta_p^2=.02$) が有意であった。しかし、グループ間の地位の主効果 ($F(2,971)=2.72, n.s., \eta_p^2=.01$) と交互作用の効果 ($F(4,971)=1.13, n.s., \eta_p^2=.01$) は有意ではなかった。そこで、グループ内の地位について多重比較を行った結果、全ての群間に有意差がみられた。中位は下位よりも有意に得点が高く、上位は下位よりも有意に得点が高く、上位は中位よりも有意に得点が高かった。

以上のことからグループ間の地位と集団支配志向性、学校適応感の間に関連が示された。同時に、グループ内の地位に関しても学校適応感との間に関連がみられた。

¹¹ 多重比較は全て Bonferroni 法による。

Table 5-5 3 分類したグループ間地位とグループ内地位による変数の平均値の比較

グループ間	下位			中位			上位			F 値/効果量 η_p^2		
	下位	中位	上位	下位	中位	上位	下位	中位	上位	グループ間の地位	グループ内の地位	交互作用
集団支配	3.328	3.371	3.157	3.448	3.399	3.488	3.557	3.665	3.937	16.604***/.033	0.484/.001	2.140/.009
志向性	(0.762)	(0.659)	(0.855)	(0.695)	(0.622)	(0.698)	(0.568)	(0.631)	(0.838)	下, 中<上	-	-
平等主義	3.919	4.004	4.248	4.005	4.034	4.058	3.921	4.002	4.236	0.048/.000	2.891/.006	0.447/.002
志向性	(0.809)	(0.744)	(0.817)	(0.796)	(0.740)	(0.692)	(0.582)	(0.639)	(0.838)	-	-	-
居心地の良	3.305	3.501	3.500	3.527	3.724	3.960	3.638	3.942	4.333	19.033***/.038	12.103***/.024	1.128/.005
さの感覚	(0.854)	(0.728)	(1.002)	(0.746)	(0.728)	(0.554)	(0.693)	(0.690)	(0.752)	下<中<上	下<中,上	-
課題・目標	3.587	3.599	3.743	3.519	3.708	4.008	3.532	3.850	4.211	2.719/.006	8.776***/.018	1.128/.006
の存在	(0.886)	(0.788)	(1.002)	(0.834)	(0.870)	(0.727)	(0.826)	(0.750)	(0.850)	-	下<中<上	-

*** $p < .001$

注)カッコ内は標準偏差であり, F 値の下段は多重比較である。

1

2 構造方程式モデリングによる直接・間接効果の推定

3 性別, グループ間の地位, グループ内の地位のすべてに回答した生徒 (987 名) のデータ
4 を用いて, グループ間の地位, SDO, 学校適応感の関係性を検討するために, 構造方程式モ
5 デリングによる分析をおこなった。なお, 分析に用いた変数の相関係数を Table5-6 に示す。
6 分析には Amos 22 を用いて, 欠損値推定をおこなった。モデルには統制変数として性別,
7 学年を投入した¹²。居心地の良さと課題・目標の存在の誤差間にのみ共分散を仮定した初
8 期のモデルは適合度が低かった ($\chi^2(7)=238.24, n.s., CFI=.79, RMSEA=.18, AIC=312.24$)。その
9 ため, 修正指数を参考にグループ間の地位とグループ内の地位と性別の間にすべて共分散
10 を仮定したモデルを設定したところ, 適合度が改善された ($\chi^2(4)=10.76, p<.05, CFI=.99,$
11 $RMSEA=.04, AIC=90.76$)。この最終的なモデルを Figure 5-2 に示す。

12 地位による効果は以下のとおりである。グループ間の地位は集団支配志向性 ($\beta=.16$), 居
13 心地の良さ ($\beta=.23$) に有意な正の効果を持った ($ps<.001$)。しかし, 平等主義志向性 ($\beta=.04,$
14 $n.s.$) と課題・目標の存在 ($\beta=.06, n.s.$) には有意な効果を持たなかった。グループ内の地位
15 は平等主義志向性 ($\beta=.08, p<.05$), 居心地の良さ ($\beta=.15$), 課題・目標の存在 ($\beta=.12$) に有
16 意な正の効果を持った ($ps<.001$)。しかし, 集団支配志向性 ($\beta=.04, n.s.$) には有意な効果

¹² 性別は男子=0, 女子=1 でダミーコーディングした。学年は1年生=1, 2年生=2, 3年生=3 でコーディングして連続変量の扱いで投入し, 誤差と統制変数は省略した。

を持たなかった。すなわち、高地位グループに属する生徒ほど集団間の格差関係を望む価値観と学校への居心地が高い一方で、集団間の平等を望む価値観や学校での充実感は高くなかった。また、グループの中で高地位な生徒ほど集団間の平等を望む価値観と学校への居心地・充実感が高い一方で、集団間の格差関係を望む価値観は高くなかった。

SDO による効果は以下のとおりである。集団支配志向性は居心地の良さ ($\beta=.13$) と課題・目標の存在 ($\beta=.18$) に有意な正の効果を持った ($ps<.001$)。平等主義志向性は居心地の良さ ($\beta=.22$) と課題・目標の存在 ($\beta=.33$) に正の効果を持った ($ps<.001$)。すなわち、集団間の平等を望む価値観と集団間の格差関係を望む価値観の高い生徒ほど学校への居心地・充実感が高いことがわかった。

Table5-6 構造方程式モデリングで用いた変数の相関関係

	1	2	3	4	5
1 グループ間の地位	-				
2 グループ内の地位	.420***	-			
3 平等主義指向性	.056	.097**	-		
4 集団支配志向性	.189***	.106***	-.037	-	
5 居心地の良さ	.329***	.284***	.239***	.181***	-
6 課題・目標の存在	.165***	.188***	.337***	.198***	.612***

*** $p<.001$ ** $p<.01$ * $p<.05$

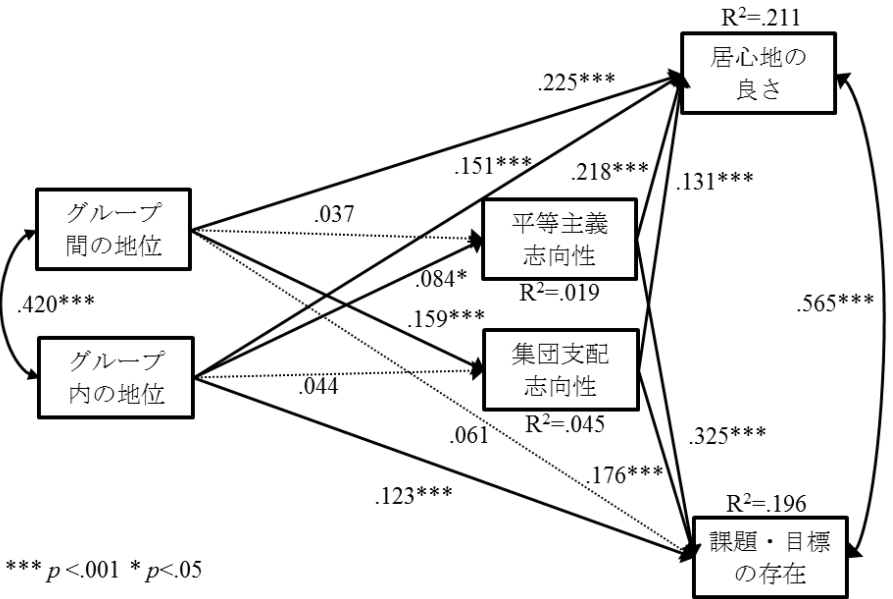


Figure5-2 構造方程式モデリングによるグループ間の地位，SDO，学校適応感の関連性

次に、有意な効果を持ったパスの間接効果を推定するために、パスの積の 95%信頼区間を Bootstrap 法で求めた（バイアス修正法，リサンプリング数 2000 回）。その結果，グループ間の地位は集団支配志向性を媒介として居心地の良さ（ $\beta=.02, 95\%CI [.05, .01]$ ）と課題・目標の存在（ $\beta=.03, 95\%CI [.04, .01]$ ）に有意な正の間接効果を持った。また，グループ内の地位は平等主義志向性を媒介として居心地の良さ（ $\beta=.02, 95\%CI [.04, .00]$ ）と課題・目標の存在（ $\beta=.03, 95\%CI [.06, .00]$ ）に有意な正の間接効果を持った。つまり，所属グループ間の地位が高い生徒ほど支配的な価値観を高めることを通して，学校適応感を高めること，グループの中での地位が高い生徒ほど平等を求める価値観を通して学校適応感を高めることも明らかとなった。

さらに，学校適応感の両下位尺度への効果の弁別性を確認した。SDO の両下位尺度からの効果は課題・目標の存在に対する効果の方が有意に大きかった（ $Z_s > 2.04, p_s < .05$ ）が，グループ内の地位からの効果では有意な違いはみられなかった（ $Z = -.60, n.s.$ ）。つまり，集団間の平等を望む価値観と集団間の格差関係を望む価値観は学校での充実感により強く関係していた。

2 節 4 章 考察

結果のまとめ

研究 6 の目的は「スクールカースト」の問題に対して主観的に知覚されたグループ間の地位と SDO に着目し，グループ間の地位と学校適応の関係を検討することであった。まず，SDO 尺度に関しては，平等主義志向性の項目で天井効果がみられたものの，先行研究と同じく 2 因子が再現され，先行研究と同様の性差もみられたことから一定程度妥当な尺度が作成されたと考えられる。そして，グループ間の地位からは集団支配志向性を媒介として学校適応感に影響を及ぼすことが明らかとなった。また，グループ内の地位は平等主義志向性を媒介して学校適応感に影響を及ぼすこともわかった。その一方で，グループ間の地位は平等主義志向性に，グループ内の地位は集団支配志向性に対して有意な影響を与えないこともわかった。

「スクールカースト」と学校適応の関係

「スクールカースト」と学校適応の関係について，研究 6 の結果から以下の 3 つが明ら

かになった。第 1 に、グループ内の自分の地位ではなく、自分の所属するグループ自体の地位が高いことは集団支配志向性を通して学校での居心地や目標に対する適応感を高めることが明らかとなった。このことは、高地位グループの生徒ほど集団間の地位格差の是認を志向し、階層関係への志向や正当化が、階層関係の存在する学校環境への適合感を引き上げたことを示す。この結果は、鈴木（2012）の「上位グループが自分たちよりも下のグループを見下し、学校への適応感が高い」というインタビュー内容と整合的であり、「スクールカースト」と学校適応の関係性を支持するものであった。

第 2 に、グループ内の自分の地位が高いほど平等主義志向性を通して学校適応感を高めることが明らかとなった。つまり、グループで中心的な生徒ほど平等を志向する態度も高く、平等を志向する態度が高いほど学校への適応感も高くなった。このことからどのような事が考えられるのだろうか。まず、学校では、平等性などの向社会的な規範が実践などで積極的に取り入れられる傾向にある（渡辺, 2015）。そして、グループで中心的な生徒は交友関係がよく、活躍する機会が多いと予想される。つまり、グループで中心的な生徒はそうでない生徒よりも相対的に不平等・不公平な経験を受けていないと考えられる。そのため、グループ内で高地位の生徒は平等が好まれる学校の雰囲気と自身の状況に齟齬が少ないため、グループ内地位と平等主義志向性に正の関係がみられたのではないかと考えられる。また、平等を志向する価値観を持つほど、平等が好まれる学校の中での適応感が向上したのだと考えられる。

さらに、SDO と学校適応感の関連の中でも、課題・目標の存在がより関連していた。SDO は階層を縮小または拡大・正当化するイデオロギーである正当化神話（e.g., Sidanius & Pratto, 1999）を促進するため、正当化神話に基づいて課題・目標がより明確化された学校生活での行動によって、充実感をより覚えたのではないかと考えられる。

第 3 に、グループ間やグループ内の地位が直接的に学校適応感と関係していることも明らかとなった。このことは、グループ間・内を問わず、地位が高い生徒は教室中や自分のグループ内で中心的な役割を担うことが予想されるため、学校適応感が高くなったのではないかと考えられる。さらに学校適応感に対するグループ間の地位による効果は居心地の良さのみが有意だった。このことは、所属グループの地位が高いことは直接的に自分の地位が高い環境での居場所感を生み出すため、居心地の良さに関連したと考えられる。

グループ間の地位とグループ内の地位の関係

1 また、グループ間の地位とグループ内の地位の関係について、正の相関がみられた ($r=.42$)。
2 このことは、グループ間の地位とグループ内の地位は完全に独立した関係にはないが、ある
3 程度の共変関係にあると捉えることができる¹³。この点に関して、「自己知覚の脱個人化」と
4 いった自己のイメージを自分の所属カテゴリの基準へとステレオタイプ化する自己カテゴ
5 リ化 (Turner, 1987 蘭・内藤・磯崎・遠藤訳 1995) による解釈が可能だと考えられる。つま
6 り、高地位グループの生徒はグループの中での自己のイメージ (グループ内の地位) に対し
7 ても、集団の特性 (高地位) のバイアスがはたらき、自分自身をグループ内でより高地位な
8 存在として評価したということである。

¹³ グループ間の地位とグループ内の地位が相関関係にあるが、構造方程式モデリングの適合度も良いため、深刻な多重共線性も起きていないと判断される。また、構造方程式モデリングではこれら2つを同時に分析に投入しているため、従属変数に対する互いの効果を統制しあった結果が示される。すなわち、構造方程式モデリングでは、グループ間の地位とグループ内の地位のそれぞれの独自の関連性が結果に現れていることになり、グループ間の地位とグループ内の地位の概念の弁別性が結果に反映されたことを意味するだろう。

5 章 3 節 本章のまとめ

本章の目的は「スクールカースト」での所属グループの地位と心理的適応としての学校適応感の関連性を検討することであった。研究 5 からは、2 つのデータセットを通してグループ内での個人的な地位よりも所属グループという集団間の地位の方がより学校適応感と関連していることが明らかになった。また、研究 6 からはグループ間の地位が社会的支配志向性のうち集団支配志向性という集団間の地位格差を支持する価値観を通して学校適応感を高めることも明らかになった。これらのことから、「スクールカースト」と心理的適応は関連し、所属グループの地位が高いほど学校適応感も高い——所属グループの地位が低いほど学校適応感は低くなることが明らかとなった。

5 章 4 節 残された課題

第 4 章と本章の結果から、「スクールカースト」は生徒の心理・社会的適応に一定の関連を示していることが明らかとなった。特に、生徒の心理的適応の格差に大きな影響があることが示された。ではどうすれば「スクールカースト」は生徒の適応に対して影響を及ぼさなくなるのか、もしくは影響が弱まるのかを明らかにすることは研究知見を応用する際には重要である。このことから、6 章では、生徒の心理的適応に焦点を当てて、どのような要因によって「スクールカースト」が持つ生徒の適応に対する影響を弱めることができるのかを検討する。

6 章：「スクールカースト」と学校適応との関連性を変化させる調整要因の検討 (研究 7, 8)

はじめに

この章では、心理的適応に焦点を当てて、どのような要因によってグループ間の地位が学校適応感との関連の程度を弱めることができるのかということを検討する。具体的には、研究 7 では学級の効果に着目し、研究 8 では生徒個人の学校生活の在り方に着目する。

6 章 1 節 研究 7：グループ間の地位と学校適応感の関連における学級間差

1 節 1 項 問題と目的

先行研究における課題と適応感研究

学校適応との関連を検討した 4, 5 章や鈴木 (2012) からは概して、所属するグループの地位で生徒個人の学校適応が変化することが示されている。しかし、どのような学級でグループと学校適応の関連が強くなるのか、反対に弱くなるのかということは検証されていない。近年、学級が共有する社会的目標 (大谷・岡田・中谷・伊藤, 2016) や感情表出 (利根川, 2016) などの学級レベルの要因が児童の動機づけや適応感に関連すること、また学級レベル要因が個人レベルの効果を調整すること (大谷・伊藤・中谷・岡田, 2012) が明らかにされている。しかし、中学生を対象とした「スクールカースト」に関しての心理学的な検討は未だに少なく (高坂, 2017 ; 研究 1), 学級レベルの要因が取り入れられている研究はない。そのため、「スクールカースト」の内実を明らかにし、教育実践に対して有用な知見を蓄積していくためにも、「スクールカースト」における学級レベルの視点を取り入れた実証研究が必要である。そこで研究 7 では、学級レベルの要因を取り入れ、グループ間の地位と学校適応の関連を検討していく。

研究 7 における学校適応の指標としては、5 章と同じく学校適応感を取り上げる。学校適応感とは、「スクールカースト」以外の研究でも中学生の学校に対する適応の指標としてよく用いられる。例えば、学校適応感とは友人との良好な関係 (中井, 2016 ; 岡田, 2008 ; 大久保, 2005), 友人関係への自律的な動機づけ (岡田, 2006), 学級での良好な状態 (石本, 2010 ; 岡田, 2008), 学校生活への期待や不安のなさ (小泉, 1995), 親に対する信頼感 (中井, 2013), 教師に対する信頼感 (岡田, 2008), 適応的な罪悪感の機能 (今岡・庄司, 2017) などの社会

的に望ましい特性や状態と概ね正の関連があることが示されてきた。

また、これまでの適応感研究の中で、個人レベルの要因と学級レベルの要因を組み合わせた視点を取り入れた研究では（江村・大久保, 2012）、学級を教師評定の雰囲気によって 3 つに類型化し児童の適応感に関連する学校生活は学級で異なることが示されている。また、大久保（2005）では、学校の生徒指導や進学率の状況ごとに学校別に分析して適応感に関連する学校生活は異なることを示した。このように、適応とは「個人と環境のマッチング」（近藤, 1994；大久保・加藤, 2005）と言われるように、個人と環境の相性や相互作用によって捉えられている。そのため、学校適応感が学級や学校という環境によっては生徒に与える影響が異なることは十分に考えられる。

したがって、「スクールカースト」研究の課題としては「個人と環境のマッチング」という視点から学級レベルの要因を取り入れ、学級の在り方によってはグループ間の地位と学校適応感との関連が変わり得る可能性を考慮する必要があると考えられる。

そこで、研究 7 では以下に挙げる 2 つの学級レベルの要因を調整変数として取り入れて、グループ間の地位と学校適応感の関連の検討をおこなう。

学級風土

第 1 に、研究 7 では学級風土を取り上げる。学級環境を測定・説明する研究として国内外で学級風土研究が知られている（Anderson, Hamilton, & Hattie, 2004；伊藤・宇佐美, 2017）。学級風土とは、個々の子どもの個性を超えた、学級全体としての比較的持続する性質を総合的に捉える概念であり（伊藤, 2016）、生徒に様々な影響を与える（伊藤・宇佐美, 2017）。特に、肯定的な学級風土はいじめや不登校などの学級・学校における様々な問題を予防し、生徒の肯定的な側面を促進させる目的で研究が進められ、学級のアセスメントやコンサルテーション（伊藤・松井, 2001；伊藤・宇佐美, 2017）、そして教育実践にも取り入れられている（池島・松山, 2014）。日本で学級風土を測定する尺度として伊藤・宇佐美（2017）の新版中学生用学級風土尺度が知られている。この尺度は新版 1 から 3 という下位尺度の数が異なるバージョンが存在するが、新版 1 では「学級活動への関与」、「生徒間の親しさ」、「学級内の不和」、「学級への満足感」、「自然な自己開示」、「学習への志向性」、「規律正しさ」、「リーダー」の 8 つの下位尺度にわかれている。このように、学級環境を複数の下位尺度から測定することができる。

また伊藤・宇佐美（2017）では自然な自己開示が高い学級、学級内の不和が低い学級ほど

生徒は気の強い人の前で自分を出せることが示されている。さらに、鈴木（2012）のインタビューからは、下位グループの生徒は高地位グループの生徒を恐れて自分を出し切れていないこと、高地位グループの生徒は他のグループの生徒に対して高圧的な態度を取ることが示されている。すなわち、自然な自己開示が高い学級、学級内の不和が低い学級ではどのグループの生徒も自分を出すことができ、グループ間の関係も良好なものだと考えられる。これらのことから、研究 7 ではグループ間の関係性に影響を与え得る学級レベルの変数として、学級内で安心して自発的に自分を出せる風土の「自然な自己開示」とグループの対立やもめごとを表す風土の「学級内の不和」に注目する。

教室内的における社会的地位のヒエラルキー

第 2 に、研究 7 では学級における地位そのもののあり方として、学級内でのヒエラルキーの強さを取り上げる。Garandau, Ahn, & Rodkin（2011）ではアメリカの 4,5 年生を対象に児童の社会的地位（social status）の 1 つである「認識された人気」（perceived popularity；以下、「人気」とする）の学級内のヒエラルキー（status hierarchy）に着目し、攻撃性、人気、好感度との関連を検討している。具体的には、人気の学級内のヒエラルキーが強い学級では攻撃性が高い生徒ほど人気が高く、好感度は少しだけ低下するが、反対に人気の学級内のヒエラルキーが弱い学級では攻撃性が高い生徒ほど人気が低く、好感度が大きく低下するという結果であった。また、フィンランドの 8, 9 年生を対象にした縦断的調査からも生徒の社会的地位のヒエラルキーが強い学級ほどいじめが起りやすいことが示されている（Garandau, Lee, & Salmivalli, 2014）。このように、生徒個人がどのような地位にあるかではなく、学級内での社会的地位のあり方それ自体が子どもの社会的地位と他の変数の関連に影響することが示唆されている。

「スクールカースト」の先行研究では高地位グループの生徒ほど、居心地の良さや充実感などの学校適応感が高い（研究 6）。これは、高地位グループに属する生徒ほど、グループ間の地位格差がある学校環境に適応しているということを意味する。このことから、グループ間の地位が明確な学級ほどグループ間の地位と学校適応感の関連はより顕著になることが考えられる。なお、人気とは異なりグループ間の地位を扱う研究 7 では、ヒエラルキーの指標としてグループ間の地位におけるヒエラルキーを用いる。

以上のことから、研究 7 では学級レベルの変数として学級風土とヒエラルキーに着目する。このように、どのような学級であるならグループ間の地位と学校適応感の関連が強く、

もしくは弱くなるのかを明らかにすることは、適応における「個人と環境のマッチング」という点で従来の学校適応感研究の理論的視点とも適合的だろう。また、どのような学級ならば「スクールカースト」による学校適応の低下を防ぐことができるかという教育実践的な意義もあると考えられる。

研究 7 の目的

以上の議論から、研究 7 ではグループ間の地位と学校適応感の関連に関して、その関連には学級間差があるのか、また学級レベルの変数による調整効果はみられるのかを検討することを目的とする。具体的に研究 7 が扱う学級レベルの変数は、自然な自己開示ができる学級風土と学級内の生徒間の不和を表す学級風土、さらに「スクールカースト」におけるヒエラルキーの強さである。すなわち、研究 7 における結果の予測としては、グループ間の地位と学級適応感の関連には学級間で違いがみられ、「自然な自己開示」が強い学級や、「学級内の不和」やヒエラルキーが弱い学級ではグループ間の地位と学校適応感の関連が弱まるのではないかと予想し検討していく。

1 節 2 項 方法

調査協力者と調査時期

研究 7 の調査協力者は A 市、B 市、C 市の公立中学校 3 校の 46 学級に在籍する中学 1－3 年生 1,417 名であった。生徒の内訳は 1 年生 459 名（女子 229 名、男子 199 名、無回答 31 名）、2 年生 472 名（女子 229 名、男子 212 名、無回答 31 名）、3 年生 486 名（女子 232 名、男子 225 名、無回答 29 名）であった。このうち、5, 5, 5 のように全ての質問に同じ回答をした者と 1, 2, 3, 4, 5, 4, 3, 2, 1 のように意図的に蛇行する回答をした者、合わせて 34 名（全体の 2.4%）のデータを分析から除外した¹⁴。

¹⁴ 除外した 34 名の生徒のうち同一の学級に在籍している生徒を確認した。その結果、蛇行回答者が 1 名だったのは 10 学級、2 名だったのは 6 学級、3・4・5 名だったのはそれぞれ 1 学級ずつであった。また、調査実施後、各担任教師に対して調査実施状況をヒアリングしなかったが、今後の研究ではヒアリングも必要であろう。

1 調査の手続きと倫理的配慮

2 調査にあたり、事前に各学校の学校長に調査の承諾を受けたほか、管理職数名に質問紙を
3 確認してもらい、生徒に対して適切な質問、実施可能な分量であるかの確認を受けた。一部
4 の質問項目については、教員と協議の上で修正した。調査は2017年12月に、質問紙を協力
5 校に持参もしくは郵送して、学級ごとに実施・回収してもらった。調査に要した時間は配布
6 から回収までで10—15分程度であった。倫理的配慮として、所属機関の倫理審査で承認さ
7 れたほか、担任教師による説明と質問紙のフェイスシートで以下の説明を加えた。(1)回答
8 内容は成績とは関係ないこと、(2)絶対に正しい回答はないこと、(3)回答は任意であり回答
9 しない自由があること、(4)質問紙は性別以外に個人情報を入力する必要がなく、担任にも
10 誰が回答したかわからないようになっていることの4点を教示した。また、回収時には個別
11 に封筒を配り、封緘してもらった状態で回収した。うち1校については、協力校の意向によ
12 り封筒を配らずにそのまま回収した。調査実施後には、学級運営や指導に活かせる資料にな
13 るよう結果のフィードバックをおこなった。

15 質問項目

16 **グループ間の地位とグループ内の地位** 黒川・吉田(2009)および研究6の手続きを参考
17 に教示と質問をおこなった。まず、「あなたがクラスで1番関わっている『仲良しグループ』
18 について質問します。なお、ここでの仲良しグループとはあなたを含めて2人以上としま
19 す」と教示し、グループの有無と尋ねた。その後、あると回答した生徒に対して「あなたが
20 クラスで一番関わっている『仲良しグループ』を頭のなかに浮かべてください」と教示して
21 以下のグループ間の地位とグループ内の地位に関する質問に回答してもらった。なお、グル
22 ープがないと回答した生徒の割合は21.11%であり、無回答は4.19%であった。質問項目は
23 研究6を参考にして、グループ間の地位は2項目で尋ねた(「私の『仲良しグループ』はク
24 ラスで中心的な存在だと思う」、「私の『仲良しグループ』はクラスで人気だと思う」)。また、
25 統制変数としてグループ内の地位も2項目で尋ねた(「私は、自分のいる『仲良しグループ』
26 で中心的な存在だと思う」、「私は、自分のいる『仲良しグループ』で人気だと思う」)。回答
27 はどちらも5件法であった(「全くそう思わない(1点)」—「とてもそう思う(5点)」)。

28 **学級風土** 伊藤・宇佐美(2017)の新版中学生用学級風土尺度(新版1)の下位尺度の中
29 から、「学級内の不和」(「このクラスはもめごとが少ない」、「もめごとを起こす人はいない」、
30 「お互いに嫌っている人がいる」)と「自然な自己開示」(「個人的な問題を安心して話せる」、

「自分たちの気持ちを気軽に言い合える」、「自分たちの気持ちを率直に先生にみせる」)を因子負荷量の高い各3項目を用いた。回答は5件法であった(「そう思わない(1点)」―「そう思う(5点)」)。

学校適応感 「スクールカースト」では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るため、充実感や居心地の悪さを覚えている(鈴木, 2012)。その点に着目し、研究6では「居心地の良さの感覚」と「課題・目標の存在」が用いられた。そのため、研究7では大久保(2005)の青年用適応感尺度うち、研究6が用いた下位尺度と同じ下位尺度を用いた。具体的には、「居心地の良さの感覚」(「周囲に溶け込んでいる」、「ありのままの自分を出せている」、「周りの人と楽しい時間を過ごせている」、「自由に話せる雰囲気を感じている」、「自分と周りが噛み合っている」)と「課題・目標の存在」(「将来役立つことが学べる」、「これからの自分のためになることがある」、「熱中できるものがある」、「充実している」、「成長できると感じている」)から各5項目ずつ用いた。学校適応感の尺度については、調査協力校との協議により、大久保(2005)の項目の表現から一部修正して用いた。このことに関して、調査前に原著者にEメールで変更の承諾と変更後の項目の確認を取り、使用許可を得た。回答はどちらも5件法であった(「全くあてはまらない(1点)」―「とてもあてはまる(5点)」)。

分析環境

変数の集計についてはHAD16.031(清水, 2016)上でおこない、階層線形モデル(HLM)についてはSAS University EditionのPROC MIXEDで分析した。

1節3項 結果

尺度構成と記述統計

各尺度についての平均、標準偏差、信頼性、変数間の相関係数をTable6-1に示した。なお、信頼性の指標について、グループ間・グループ内の地位は各2項目で測定していたので項目間のピアソンの積率相関係数(r)を算出し、それ以外の尺度は3項目以上で測定したので ω 係数を算出した。いずれの尺度も一定程度の信頼性を有しており、グループ間の地位と学校適応感(「居心地の良さの感覚」と「課題・目標の存在」)は正の関係にあった。

1 補足的分析 1：グループ間の地位の分布

2 グループ間の地位の分布に関して、詳細に得点分布を確認するため、各記述統計量を算出
3 し、度数分布も確認した。その結果、平均値は 2.90、標準偏差は 0.98、中央値および最頻値
4 （有効確率 37.83%）は 3.00、第一四分位点（25 パーセントタイル）は 2.50、第三四分位点
5 （75 パーセントタイル）は 3.50 であったことから、得点は 3 に集中しており、「グループが
6 ある」と回答した大部分の生徒はそのグループを中位寄りであると回答していたことにな
7 る。また、歪度は 0.00、尖度は -0.05 であったことからこの分布は正規分布よりもやや平坦
8 であるが殆ど歪んでいないこともわかった。

9 以上のことを合わせると、「グループがある」と回答した大部分の生徒はそのグループを
10 中位寄りであると回答し、平均±1SD の範囲に約 68.26%の地位があるだろう。ただ、実際
11 には 0.5 点間隔なので、2—4 点が平均±1SD の範囲だと考えられ、この範囲は回答の 79.28%
12 を占めた。なお、2.5—3.5 点の範囲で回答の 57.87%を占めた。そのため、グループ間の地位
13 は約半数が中間的な地位にあるような分布で、いわゆるピラミッドのような低地位が多い
14 分布とは異なることがわかった。

15

Table6-1 用いた尺度の基礎統計量と相関

	基礎統計			信頼性		相関係数				
	<i>N</i>	<i>Mean</i>	<i>SD</i>	<i>r</i>	ω	1	2	3	4	5
1. グループ間の地位	1,023	2.90	0.98	.79	-					
2. グループ内の地位	1,021	2.87	0.89	.81	-	.56				
3. 居心地の良さの感覚	1,369	3.70	0.92	-	.91	.44	.38			
4. 課題・目標の存在	1,371	3.77	0.89	-	.88	.33	.29	.70		
5. 自然な自己開示	1,370	3.23	1.09	-	.84	.40	.33	.69	.60	
6. 学級内の不和	1,363	3.07	0.99	-	.71	-.20	-.10	-.31	-.27	-.31

注 1) 相関はすべて $p < .001$ で有意であった。

注 2) ここでの「自然な自己開示」と「学級内の不和」の得点は学級集計値ではなく、生徒個人の得点であり、それぞれの学級風土に対する生徒の認知の程度を意味する。

16

17 級内相関係数とデザインエフェクトの算出

18 研究 7 における生徒の回答は学級によってネストされている構造にあり、従属変数であ
19 る学校適応感の 2 変数について、どの程度学級による影響があるかを検証するために級内
20 相関係数（ICC）とデザインエフェクト（DE）を算出した。その結果、「居心地の良さの感

1 覚」では $ICC=.05$ ($p<.001$), $DE=2.37$ であり, 「課題・目標の存在」では $ICC=.08$ ($p<.001$),
 2 $DE=3.27$ であった。 ICC は有意ではあるが係数そのものは高くはなかった ($ICCs<.10$)。そ
 3 の一方で, DE は慣習的な基準 ($DE>2$; 清水, 2014) を超えており, マルチレベル分析を行
 4 う許容範囲内の学級内類似性がみられた。すなわち, 学校適応感の得点は学級で類似する回
 5 答傾向にあり, マルチレベル分析を行う方が適切であることがわかった。

7 学級集計値の算出

8 学級風土の各下位尺度について, 学級集計値を算出するために学級ごとの平均値を算出
 9 した。またヒエラルキーとして, 学級ごとに学級内でのグループ間の地位の得点の標準偏差
 10 を算出した ($Range=0.53-1.37$)。これは Garandau et al. (2011) と同様の算出方法であり,
 11 この値が大きいほど学級内におけるグループ間の地位の得点が散らばっており, 高地位グ
 12 ループと低地位グループの主観的な差が明確になることを示す。ヒエラルキーで最小値と
 13 最大値であった学級におけるグループ間の地位の分布を確認した (Figure6-1)。その結果,
 14 ヒエラルキーが最小値の学級と比べて, ヒエラルキーが最大値の学級では主観的なグルー
 15 プ間の地位に対する生徒の回答は広範な分布を示しており, 自身をより低地位・高地位のグ
 16 ループに属していると回答している生徒が多い傾向にあった。

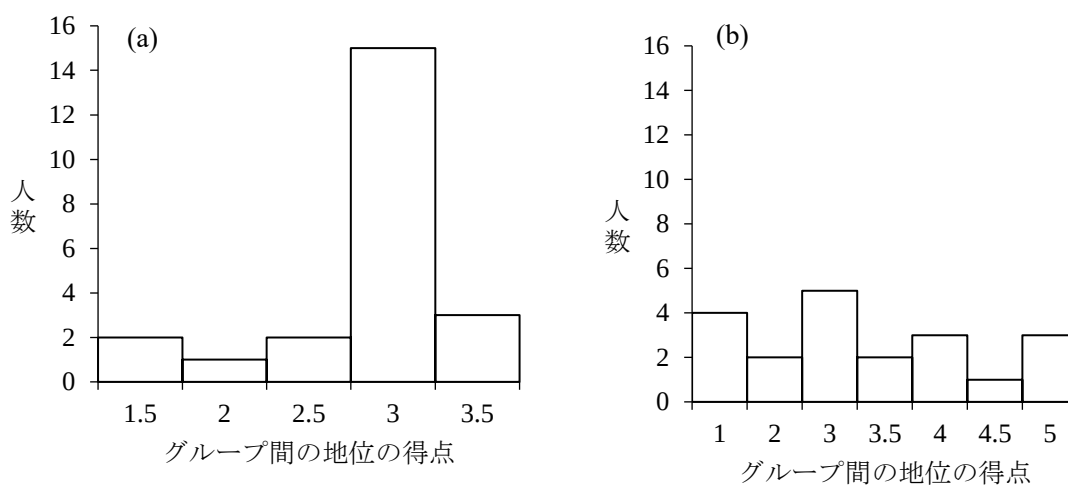


Figure6-1 学級におけるヒエラルキーの最小値・最大値で分けたグループ間の地位の得点
 (分布(a)はグループ間の地位のクラス内 SD が最小値だった学級における分布で, (b)はグ
 ループ間の地位のクラス内 SD が最大値だった学級の分布)

1 補足的分析 2 : 学校・学年・性別によるヒエラルキーの違い

2 ここで、「スクールカースト」が学校や学年、性別でどのように異なるのかを補足的に明
3 らかにするため、グループ間の地位、グループ内の地位に関しては学校、学年、性別ごとの
4 平均値差、ヒエラルキーの得点に関しては学校と学年ごとの平均値差を検討した。具体的に
5 はグループ間の地位、グループ内の地位を従属変数、学校、学年、性別を独立変数とする分
6 散分析、ヒエラルキーを従属変数、学校と学年を従属変数とする分散分析を行った (Figure6-
7 2, 6-3, 6-4)。

8 まず、グループ間の地位を従属変数とする分散分析の結果、学校の主効果 ($F(2, 960)=19.39$,
9 $\eta_p^2=.04, p<.001$) と性別の主効果 ($F(1, 960)=28.95, \eta_p^2=.03, p<.001$) が有意であった一方で、
10 学年の主効果と全ての交互作用効果は有意ではなかった。Holm 法による下位検定の結果、
11 A 校 ($M=2.57, SD=0.87$) が他の学校 (B 校では $M=3.05, SD=1.01$; C 校では $M=3.01, SD=0.97$)
12 よりも得点が有意に低いことが明らかとなった ($ps<.001, ds>.43$)。また、女子 ($M=2.34$,
13 $SD=0.91$) は男子 ($M=3.08, SD=1.04$) よりも有意に得点が低かった ($ps<.001, d=.37$)。次に
14 グループ内の地位を従属変数とする分散分析の結果、学校の主効果 ($F(1, 959)=14.26, \eta_p^2=.03$,
15 $p<.001$) と性別の主効果 ($F(1, 959)=6.78, \eta_p^2=.01, p<.01$) が有意であった一方で、学年の主
16 効果と全ての交互作用効果は有意ではなかった。Holm 法による下位検定の結果、A 校
17 ($M=2.60, SD=0.83$) が他の学校 (B 校では $M=3.02, SD=0.89$; C 校では $M=2.96, SD=0.89$) よ
18 りも得点が有意に低いことが明らかとなった ($ps<.001, ds>.38$)。また、女子 ($M=2.81$,
19 $SD=0.84$) は男子 ($M=2.96, SD=0.92$) よりも有意に得点が低かった ($ps<.01, d=.18$)。すなわ
20 ち、学校によって、生徒は自分のグループ間やグループ内の地位をより低く報告する傾向に
21 あること、また女子のほうが男子よりも自分のグループ間やグループ内の地位を低く報告
22 する傾向にあることがわかった。

23 最後にヒエラルキーを従属変数とする分散分析の結果、学校の主効果のみが有意であっ
24 た ($F(2, 37)=5.65, \eta_p^2=.23, p<.01$)。Holm 法による下位検定の結果、A 校 ($M=0.85, SD=0.13$)
25 が B 校 ($M=1.07, SD=0.19$) よりも得点が有意に低いことが明らかとなった ($p<.01, d=1.36$)。
26 すなわち、少なくとも A 校においては B 校よりも、学級内におけるグループ間の地位格差
27 は少なく、生徒は自分のグループ間の地位について敏感になっていないということを表す
28 と考えられる。

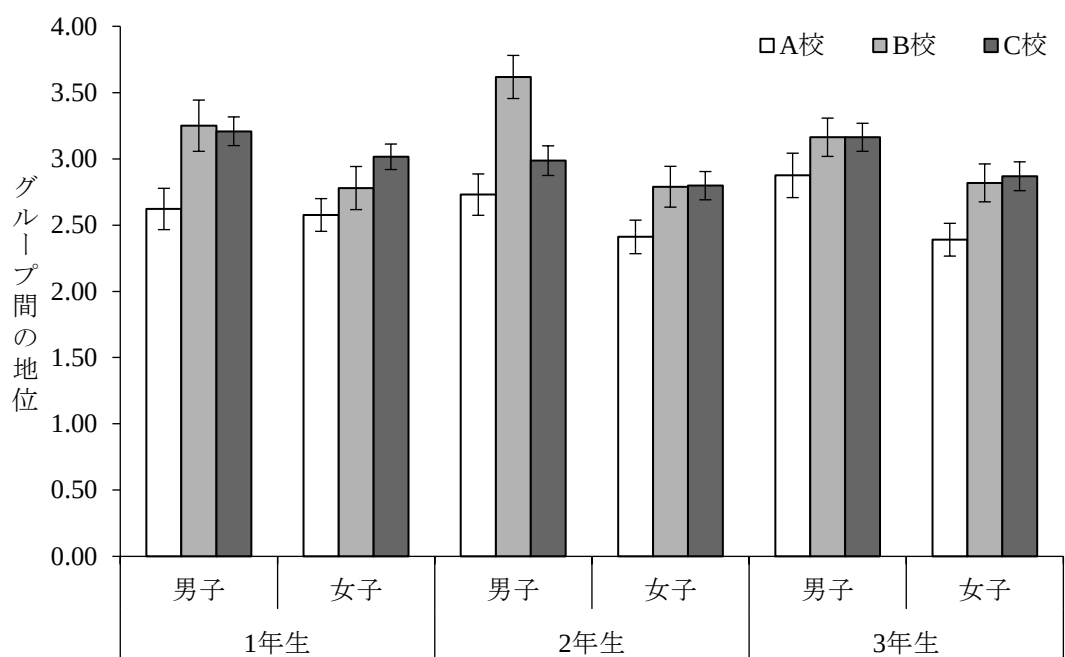


Figure6-2 学校，学年，男女別のグループ間の地位の得点（エラーバーは標準誤差）

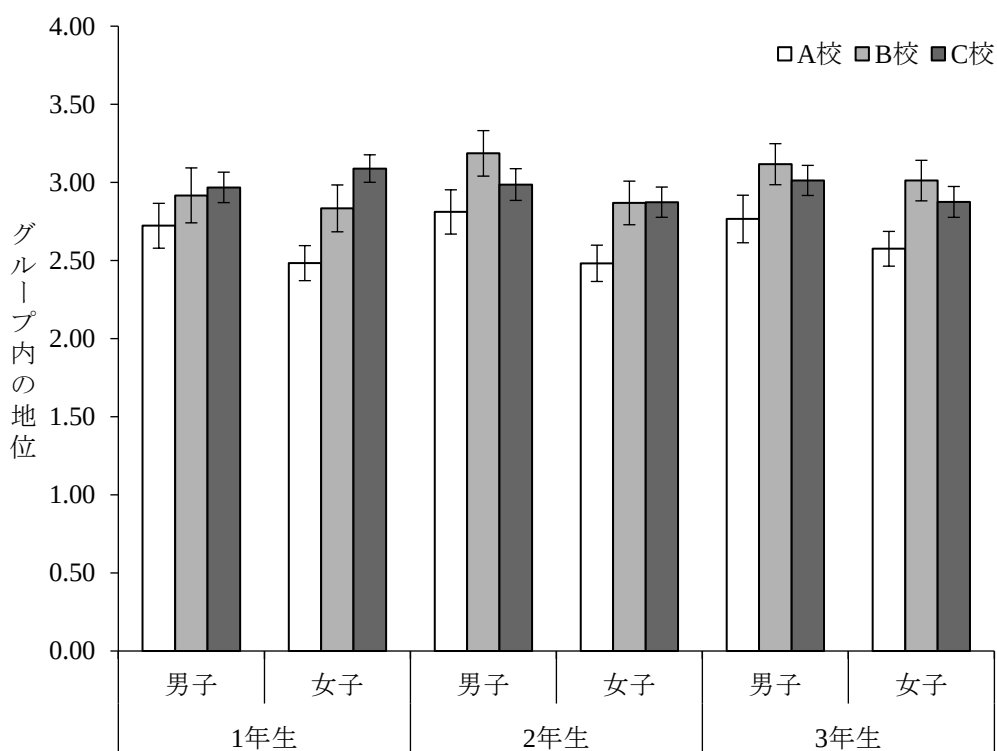


Figure6-3 学校，学年，男女別のグループ内の地位の得点（エラーバーは標準誤差）

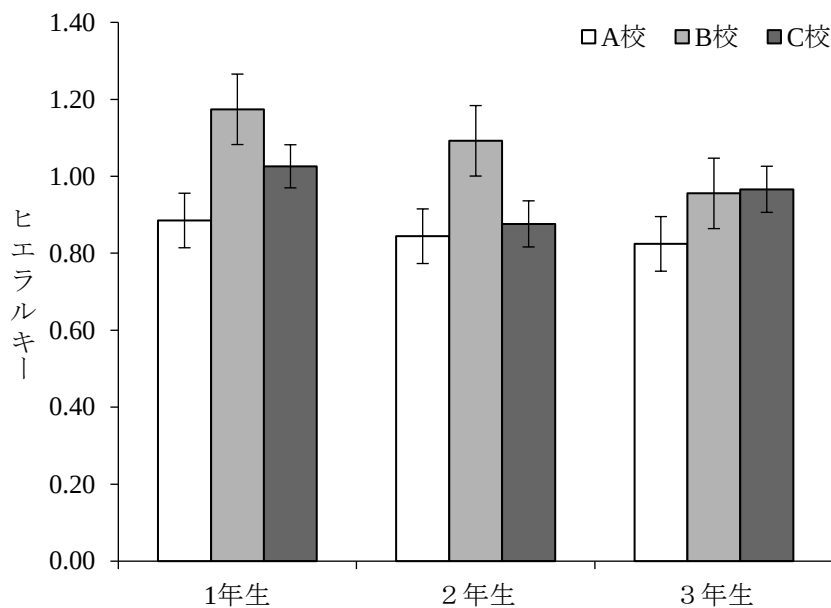


Figure6-4 学校、学年別のヒエラルキーの得点（エラーバーは標準誤差）

分析の概要

研究 7 では、大谷他（2012）や鈴木（2017）の手続きを参考にして、2 段階でグループ間の地位と学校適応感との関連における学級間差を検討した。まず、分析 1 として統制変数である学年以外の学級レベルの変数をモデルに投入せず、そもそもグループ間の地位と学校適応感の関連に有意な学級間差があるかどうかを、切片（推定上の従属変数の平均値）と回帰係数の変量効果（学級間で関連性に違いが見られるかどうかの指標）を推定することで確認する。次に分析 2 として、分析 1 で変量効果が見られたモデルに対して学級レベルの変数とレベル間交互作用項を投入したモデルを検証し、どのような学級でグループ間の地位と学校適応感の関連に学級間差があるかどうかを検討する。

分析 1 変量効果の推定によるグループ間の地位と学校適応間の学級間差の確認

グループ間の地位と学校適応感との関連における学級差を検討するために、以下の手順で HLM による分析を行った。まず、独立変数であるグループ間の地位を学級平均で中心化した（Group mean centering）。また、統制変数としてグループ内の地位は学級平均で中心化し、性別（男子=0, 女子=1）と学年（1 年=1, 2 年=2, 3 年=3）は中心化せず投入した。変量効果として、切片における学級間の分散（ランダム切片）、グループ間の地位の傾きにお

ける学級間の分散（ランダム傾き）を推定した。分析の結果は Table6-4 に示す¹⁵。

結果、固定効果においてはグループ間の地位は「居心地の良さの感覚」，「課題・目標の存在」に対して有意な正の効果を示した（順に $\gamma=0.26$; $\gamma=0.18$, $ps<.001$ ）。また，切片の変量効果は「居心地の良さの感覚」，「課題・目標の存在」の両方で有意な値を示した。その一方で，グループ間の地位の傾きの変量効果をみると，「居心地の良さの感覚」に対しては有意ではない値を示したが，「課題・目標の存在」に対しては有意な値を示した。つまり，高位グループの生徒ほど学校での居心地や課題・目標があることによる充実感が高いことが明らかとなった。また，グループ間の地位と学校適応感の関連について，「居心地の良さの感覚」との関連の程度はどの学級でも大きく変わらないことが示された一方で，「課題・目標の存在」との関連は学級によって異なることもわかった。

Table6-4 学校適応感に対する HLM の結果（分析 1）

	居心地の良さの感覚 ($N_{\text{student}}=966, N_{\text{class}}=46$)			課題・目標の存在 ($N_{\text{student}}=967, N_{\text{class}}=46$)		
	γ	SE	$t(df)$	γ	SE	$t(df)$
固定効果						
切片	3.95***	0.08	47.69(45)	4.17***	0.09	48.50 (45)
生徒レベル						
性別	-0.05	0.05	-1.21(871)	-0.10	0.05	-1.94 (871)
グループ間の地位	0.26***	0.03	7.64 (45)	0.18***	0.04	4.38 (45)
グループ内の地位	0.19***	0.04	4.63 (871)	0.13**	0.04	2.93 (871)
学級レベル						
学年	-0.03	0.04	-0.71 (871)	-0.12**	0.04	-2.92 (871)
変量効果	分散	SE		分散	SE	
切片	0.03**	0.01	-	0.03**	0.01	-
グループ間の地位(傾き)	0.01	0.01	-	0.02*	0.01	-
残差	0.51***	0.02	-	0.57***	0.03	-

*** $p<.001$ ** $p<.01$ * $p<.05$

¹⁵ 分析 1 で「課題・目標の存在」に対して学年の効果が有意であったことから，「課題・目標の存在」を従属変数，学年を独立変数とする 1 要因分散分析 ($F(2, 1368)=14.28, p<.001, \eta^2=.02$) を行い，Holm 法による多重比較を行った。結果，1 年生 ($M=3.94$) と 2 年生 ($M=3.71$) の間に有意な得点差 ($p<.001, d=.28$)，また 1 年生と 3 年生 ($M=3.66$) の間に有意な得点差がみられた ($p<.001, d=.33$)。一方で，2 年生と 3 年生の間には有意な得点差が見られなかった ($n.s., d=.05$)。

分析 2 グループ間の地位と学校適応感の具体的な学級間差の具体的な検討

次に、分析 1 のモデルに学級内の不和、自然な自己開示、ヒエラルキーの 3 つの学級集計値に加えたほか、分析 1 において有意な傾きの変量効果がみられた「課題・目標の存在」を従属変数とするモデルにのみグループ間の地位×学級集計値の 3 つのレベル間交互作用を投入して分析した。グループ間・グループ内の地位、性別、学年についての処理は分析 1 と同様であった。学級集計値は全体平均で中心化した (Grand mean centering)。変量効果は分析 1 と同様であった。分析の結果は Table6-5 に示す。

Table6-5 学校適応感に対する HLM の結果 (分析 2)

	居心地の良さの感覚 ($N_{\text{student}}=966, N_{\text{class}}=46$)			課題・目標の存在 ($N_{\text{student}}=967, N_{\text{class}}=46$)		
	γ	SE	$t(df)$	γ	SE	$t(df)$
固定効果						
切片	3.97***	0.07	53.82 (42)	4.16***	0.08	47.82 (42)
生徒レベル						
性別	-0.05	0.05	-1.21(871)	-0.10*	0.05	-2.01 (872)
グループ間の地位	0.26***	0.04	7.52 (45)	0.16***	0.04	4.19(42)
グループ内の地位	0.19***	0.04	4.62(871)	0.13**	0.04	2.89 (872)
学級レベル						
学年	-0.04	0.03	-1.17(871)	-0.11**	0.04	-2.72(872)
ヒエラルキー	0.20	0.13	1.49(871)	0.21	0.16	1.34 (872)
自然な自己開示	0.11	0.09	1.21(871)	0.25*	0.11	2.22 (872)
学級内の不和	-0.16	0.09	-1.75(871)	-0.01	0.10	-0.08 (872)
レベル間交互作用						
ヒエラルキー×グループ間の地位	-	-	-	0.39*	0.17	2.30 (872)
自然な自己開示×グループ間の地位	-	-	-	0.05	0.09	0.54(872)
学級内の不和×グループ間の地位	-	-	-	-0.01	0.09	-0.11 (872)
変量効果	分散	SE		分散	SE	
切片	0.01*	0.01	-	0.02*	0.01	-
グループ間の地位(傾き)	0.01	0.10	-	0.02	0.01	-
残差	0.51***	0.02	-	0.57***	0.03	-

*** $p<.001$ ** $p<.01$ * $p<.05$

結果、グループ間の地位×学級風土のレベル間交互作用は有意ではなかった。しかし、グループ間の地位×ヒエラルキーの強さで有意な交互作用の効果がみられた ($\gamma=0.39, p<.05$)。

次に、交互作用の内容を確認するために、Preacher の Web サイトのツール (Preacher, Curran, & Bauer, 2006)¹⁶を用いて単純傾斜検定をおこなった (Figure6-2)。その結果、ヒエラルキーが弱い (-1SD) 学級において、グループ間の地位は「課題・目標の存在」に対して有意な効果がみられなかった ($\gamma=0.10, SE=0.05, t(42)=1.81, n.s.$)。また、ヒエラルキーが強い (+1SD) 学級においてはグループ間の地位は「課題・目標の存在」に対して有意な正の効果がみられた ($\gamma=0.23, SE=0.05, t(42)=4.45, p<.001$)。つまり、グループ間の地位の差が顕著ではない学級では、高地位グループの生徒ほど課題や目標が存在することによる充実感は高くならないことが明らかになった。また、グループ間の地位の差がより顕著な学級の場合、高地位グループの生徒ほど充実感は高い傾向にあることがわかった。

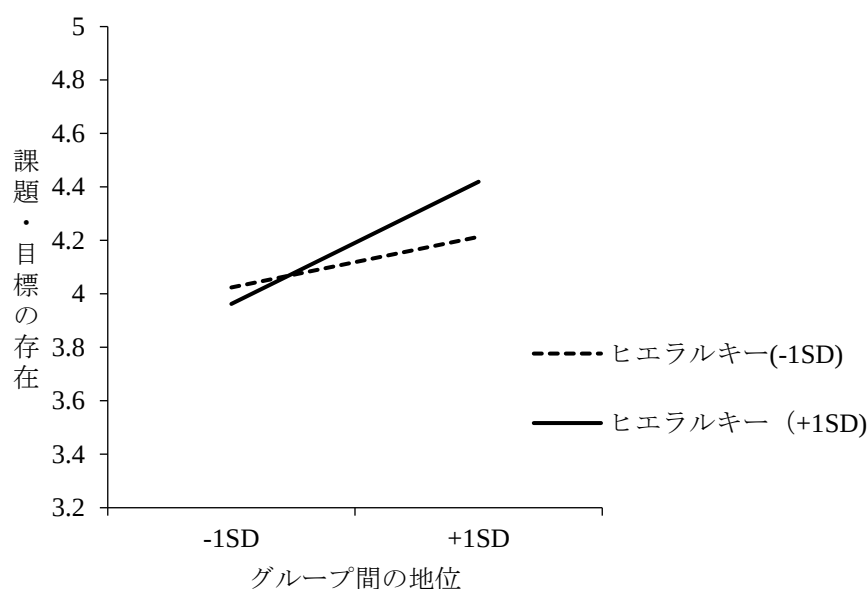


Figure6-2 単純傾斜検定の結果

1 節 4 項 考察

結果のまとめ

研究 7 の目的は、グループ間の地位と学校適応感の関連の学級間差を学級風土とヒエラ

¹⁶ なお、サイトの URL は <http://quantpsy.org/> であり、日本語による使用法は清水 (2014) にもある。

ルキーの強さの視点から検討することであった。分析の結果、学級における「自然な自己開示」といった自然に自己表出できる程度や「学級内の不和」といった生徒間の関係の程度では、グループ間の地位と学校適応感の関連は変化しなかった。しかし、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がわかった。

学級によるグループの地位と学校適応感の関連の差異

研究7の結果から、グループ間の地位と「居心地の良さの感覚」との関連の程度は学級間で大きく変わらないが、グループ間の地位と「課題・目標の存在」との関連は学級内のヒエラルキーによって調整されることが明らかとなった。つまり「居心地の良さの感覚」に関して、どのような学級でもグループ間の地位が低いほど学校に対する居心地が悪くなり、グループの地位が高いほど居心地が良くなることが明らかとなった。また「課題・目標の存在」に関して、高地位グループと低地位グループの差が小さい学級では、高地位グループの生徒と低地位グループの生徒の間では学校での充実感が変わらないものであった。一方で、高地位グループと低地位グループの差が大きい学級ほど、高地位グループの生徒は学校での「課題・目標の存在」に関する充実感が相対的に高く、反対に低地位グループの生徒では充実感が低いことが示された。

グループ間の地位と「居心地の良さの感覚」の間に学級差がみられなかった原因として以下の理由が考えられる。「居心地の良さの感覚」は周囲に溶け込め、馴染めている気楽さをなどを反映する（大久保,2005）。研究7のFigure1が示したように、どのような学級でも生徒は一定程度の学級内におけるグループ間の地位格差を知覚しているため、高地位グループに属する生徒ほど、地位格差が存在する学級・学校そのものに対して馴染め、居心地を良く感じているという可能性が考えられる。

グループ間の地位と「課題・目標の存在」の間に学級差がみられ、ヒエラルキーによって調整された原因として以下の理由が考えられる。ヒエラルキーが強い学級とは中間的な地位のグループが少なく、高地位グループと低地位グループが多い学級である。そのような学級では生徒が自分のグループは学級内でどの地位にあるのかが認知しやすく、大多数の生徒が自分のグループの地位について敏感になっていると思われる。そして、「課題・目標の存在」は課題・目標が存在することや達成による充実感を反映する。教室内でヒエラルキーが明確な状況においては、Figure6-1が示すように自分のグループがどのような地位にいる

1 かということに敏感になる。また、鈴木（2012）では、「スクールカースト」での地位は生
2 徒の間で「何かを自由に行うことができる権力」として捉えられていることがインタビュー
3 から示されている。すなわち、高地位グループの生徒ほど自由に学級で振る舞うことができ
4 るため、学校生活での課題や目標がより見出しやすくなり充実感を覚えたのではないかと
5 考えられる。反対に、教室内でヒエラルキーが明確ではない状況においては、高地位・低地
6 位グループであっても見出せる学校生活での課題や目標がそれほど変わらず、差がでない
7 ということだろう。もしくは、学校生活での課題や目標があり充実していることで、自分の
8 グループのできること、できないことが明確になり、グループ間の地位における地位格差が
9 明確になっている可能性もあるだろう。

6 章 2 節 研究 8 : 「適応の支え」に着目したグループ間の地位と学校適応感の関連性

2 節 1 項 問題と目的

5 先行研究の課題と「適応の支え」

5 章から「スクールカースト」における所属するグループの地位が低い中学校の生徒ほど学校適応感も低いことが示されている。しかし、この関連がどのような要因——特に生徒個人の学校生活のあり方で変わりうるかは十分に検討されていない。これに関して岡田 (2015) の「適応の支え」から示唆が得られるだろう。岡田 (2015) では学校生活の下位領域に対する意識 (岡田, 2008) について中学生の学校生活の側面をクラスでの楽しさや友人関係など生徒関係の側面と学業への意欲や教師との関係の良さなどの教育指導的側面に分け、そのどちらかが 1 学期から 3 学期にかけて悪化しても、もう片方の側面が悪化しなければ、学校適応感は低下しないことを示している。「適応の支え」を参考にすると、「スクールカースト」とは異なる学校生活の側面のあり方によっては、グループ間の地位の低さで学校適応感が低下しない可能性も考えられる。

17 研究 8 の着眼点と目的

ところで、教科担任制である日本の公立中学校では、学級担任以外の教師との関わりも増え、定期試験への勉強など学習に対する活動が小学校より活発になる。また、部活動や生徒会などの特別活動を通して自分の学級以外の同学年や上下級生、教師と深く関わる機会が増える。大学生を対象にした調査では、人間関係の広さは大学満足感と関連することが知られている (e.g., 芳賀・高野・坂本, 2015)。すなわち、学級のグループ間の関係性だけでなく、学習へのコミットや教師との関係の良さ、自分の学級以外の生徒や教職員との関わりが多さも学校適応にとって重要になってくると考えられる。上記のような、自分の学級外にも広がりを持つ活動や他人と関わることは「スクールカースト」と学校適応感の関連を緩和すると考えられる上に、「スクールカースト」という学校生活の 1 側面によって低地位グループの生徒が不適応に陥らないように様々な「適応の支え」(岡田, 2015) をつくるという教育実践上でも重要であるだろう。以上から、研究 8 では中学生のグループ間の地位と学校適応感の関連における個人内の調整要因 (i.e., 関連性を変えうる要因) として、学級内での生徒間の人間関係とは異なる学校生活のあり方に着目しその効果を検討することを目的とした。

まず、学校生活上の教育指導的側面（岡田, 2015）として、学習への意欲と教師との関係の良さに着目し、それに対応する学校生活の下位領域に対する意識（岡田, 2008）で測定する。また、学校での自分の学級以外の人間関係の広さとして、同学年の生徒、異学年の生徒、学校の大人との3つのネットワーク・サイズに着目し、測定する。学習、教師との関係、学級外の人間関係に注目したのは、学校や教師が授業や課外活動、生徒・生活指導の関わりを通して、支援・介入できる可能性に焦点を当てたためである。

2 節 2 項 方法

調査協力者と調査の手続き

研究 7 と同様。

質問項目

グループ間の地位とグループ内の地位 研究 7 と同様。

学校生活への意識 岡田（2008）の学校生活の下位領域に対する意識尺度の中から「学業への意識」「教師への意識」を尋ねた。回答の負担を考え各 4 項目ずつ因子負荷量が高いものを用いた。回答は 4 件法であった。

ネットワーク・サイズ 学校内の人間関係の広さを簡便に測定するために、ネットワーク・サイズを測定した。学級外の人間関係について普段よく話す、同学年異学級の生徒、異学年の生徒、学校内の大人の人数をそれぞれ数字で記入してもらった。

学校適応感 研究 7 と同様。

2 節 3 項 結果

尺度構成と記述統計および外れ値の処理

使用した変数の基礎統計量と信頼性を確認した（Table 6-6）。その結果、十分な信頼性を有していると判断した。また、また、ネットワーク・サイズは極端な値（e.g., 600 人）も回答に含まれていたため、平均より 2SD 以上大きい値を外れ値として除外した。

Table6-6 使用した変数の集計結果

	平均	標準偏差	範囲	信頼性
グループ間の地位	2.90	0.98	1-5	$r=.79$
グループ内の地位	2.87	0.89	1-5	$r=.81$
居心地の良さの感覚	3.70	0.92	1-5	$\omega=.91$
課題・目標の存在	3.77	0.89	1-5	$\omega=.88$
学習への意識	2.86	0.64	1-4	$\omega=.82$
教師への意識	2.85	0.73	1-4	$\omega=.80$
ネットワーク・サイズ：同学年異学級の生徒	12.77(16.07)	10.53(20.14)	0-56(0-200)	-
ネットワーク・サイズ：異学年の生徒	6.50(8.20)	8.36(21.56)	0-50(0-600)	-
ネットワーク・サイズ：担任以外の学校の大人	2.50(2.91)	2.53(4.41)	0-11(0-100)	-

注) ネットワーク・サイズの () 内は外れ値を処理する前の値である。

1

2 グループ間の地位と学校適応感の関連における「適応の支え」の検討

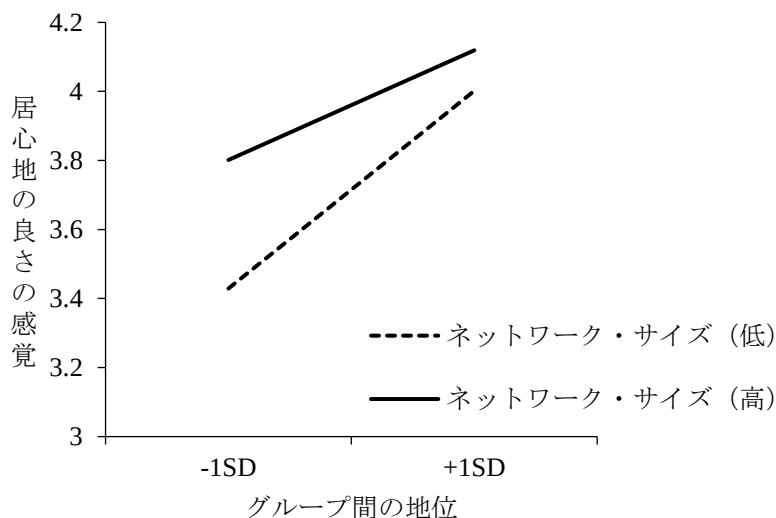
3 次に、学校適応感を従属変数とする階層的重回帰分析をおこなった (Table6-7)。Step1 に
4 は学年、性別、グループ内の地位、グループ間の地位、学校生活への意識 (2 変数)、ネット
5 ワーク・サイズ (3 変数) を投入した。Step2 にはグループ間の地位と学校生活への意識も
6 しくはネットワーク・サイズとの交互作用項 (計 5 変数) を投入した。なお、変数は全て中
7 心化して投入し、全てのモデルの VIF を確認したところ値は 2 以下であったため多重共線
8 性はないと判断した。結果、Step1 において「課題・目標の存在」と「居心地の良さ」に対
9 して、 R^2 は有意であった (順に $R^2=.37, R^2=.44, ps<.001$)。Step2 において、「課題・目標の存
10 在」に対して R^2 の増加量が有意ではなかったが ($\Delta R^2=.01, n.s.$)、「居心地の良さの感覚」に
11 対しては R^2 の増加量が有意 ($\Delta R^2=.01, p<.05$) であり、同学年異学級の生徒とのネットワー
12 ク・サイズとの交互作用が有意であった ($\beta=-.08, p<.05$)。なお、確認のためにグループ間
13 の地位と同学年異学級のネットワーク・サイズ、その交互作用だけ投入したモデルでもこの
14 交互作用は有意であった ($\beta=-.07, p<.01$)。単純傾斜検定の結果 (Figure6-3)、グループ間の
15 地位の偏回帰係数はネットワーク・サイズが小さい場合 (-1SD ; $b=0.29, SE=0.04, \beta=.33$) よ
16 りも、大きい場合 (+1SD ; $b=0.16, SE=0.04, \beta=.19$) の方がより小さい値を示した ($ps<.001$)。
17 すなわち、同学年異学級の知り合いが多いほど、所属グループの地位と学校に対する居心地
18 の良さの関連性は弱くなることがわかった。

Table6-7 階層的重回帰分析の結果

従属変数	居心地の良さの感覚							課題・目標の存在								
	Step1			Step2				Step1				Step2				
	<i>b</i>	<i>se</i>	β		<i>b</i>	<i>se</i>	β		<i>b</i>	<i>se</i>	β		<i>b</i>	<i>se</i>	β	
学年	.02	.03	.02		.02	.03	.02		-.08	.03	-.08	**	-.07	.03	-.07	**
性別	.02	.05	.01		.03	.05	.02		.01	.05	.00		.00	.05	.00	
グループ間の地位	.22	.03	.26	***	.23	.03	.27	***	.10	.03	.12	***	.10	.03	.12	***
グループ内の地位	.13	.03	.13	***	.12	.03	.12	***	.07	.03	.07	*	.07	.03	.07	*
学習	.23	.04	.18	***	.21	.04	.16	**	.37	.04	.28	***	.35	.04	.27	***
教師	.32	.04	.27	***	.34	.04	.29	***	.48	.04	.40	***	.50	.04	.42	***
同学年	.01	.00	.14	***	.01	.00	.15	***	.01	.00	.09	**	.01	.00	.09	***
異学年	-.01	.00	-.09	**	-.01	.00	-.09	**	.00	.00	-.01		.00	.00	.00	
大人	-.01	.01	-.02		-.01	.01	-.04		-.01	.01	-.04		-.02	.01	-.05	
グループ間×学習					-.03	.04	-.03						-.07	.04	-.06	
グループ間×教師					.02	.04	.02						.02	.04	.01	
グループ間×同学年					-.01	.00	-.08	*					.00	.00	.01	
グループ間×異学年					.00	.00	-.05						.00	.00	-.05	
グループ間×大人					.02	.01	.06						.02	.01	.05	
ΔR^2		.37		***		.01		*		.44		***		.01		
R^2		.37		***		.38		***		.44		***		.45		
<i>N</i>				801								800				

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

注) 学習＝学習への意識，教師＝教師への意識，同学年＝ネットワーク・サイズ（同学年異学級），異学年＝ネットワーク・サイズ（異学年），大人＝ネットワーク・サイズ（担任以外の学校の大人）



注) 同学年異学級の生徒のネットワーク・サイズ

Figure6-3 単純傾斜検定の結果

2 節 4 項 考察

結果のまとめ

研究 8 では「スクールカースト」において、グループ間の地位と学校適応感の関連を変えうる生徒個人の要因を検討した。分析から、同学年異学級の生徒の知り合いが多い場合、グループ間の地位と「居心地の良さの感覚」の関連は相対的に小さくなることがわかった。しかし、「課題・目的の存在」に対してや、想定していた学業、教師との関係、異学年の生徒や学校の大人とのネットワーク・サイズではグループ間の地位と学校適応感の関連は有意に調整されず、これらの要因ではグループ間の地位と学校適応感の関連は変化しなかった。

ネットワーク・サイズが持つグループ間の地位と「居心地の良さ」に対する緩衝効果

同学年異学級のネットワーク・サイズが小さいことは、自分の学級以外に友人やよく話せる人間が少ないため、学校に対して居心地を感じる要素としての学級の役割が大きくなる。反対に、同学年異学級ネットワーク・サイズが大きいと、自分の学級以外にも友人やよく話せる人間が多いため、学校に対して居心地を感じる要素としての学級の役割は相対的に小

さくなる可能性があると思われる。また、岡田（2015）では相談室という学級外の場所が学級に馴染めない生徒の学校適応を支えたことが示されたように、学級外での関係性は生徒の学校適応を補償すると考えられる。そのため、Figure6-3 のように、同学年異学級に知り合いが少ない生徒は、自分の学級でのグループ間の地位が学校への居心地と強く関係し、反対に同学年異学級に知り合いが多い生徒は、グループの地位と学校への居心地との関係は弱まると考えられる。

6 章 3 節 本章のまとめ

1

2

3 本章の目的はどのような要因によって「スクールカースト」が持つ生徒の適応に対する
4 影響を弱めることができるのかを検討することであった。研究 7 では学級の効果に着目
5 し、研究 8 では生徒の学校生活に着目した。その結果、グループ間の地位と学校適応感の
6 関連を弱める要因が明らかとなった。

7 章：総合考察

7 章 1 節 各章での結果のまとめ

第 1 章：仲間関係と「スクールカースト」のレビュー

第 1 章では「スクールカースト」と呼ばれる学級内でのインフォーマル・グループ間の地位格差が生徒の学校生活に与える影響を解明するべく、仲間関係研究との差異を取り上げながら、どのように研究を進めるべきかという提案を行った。仲間関係研究で取り上げられる社会的地位として、個人の地位を反映する人気としてソシオメトリック人気と認識された人気の 2 種類があること、評判に基づく集団へのアイデンティティとして群衆があることをレビューした。そして、「スクールカースト」は認識された人気や群衆と類似した現象であることが明らかとなった。しかし、認識された人気は個人間の地位を測定していること、群衆は評判に基づいた抽象的なラベルであるのに対し、「スクールカースト」は学級内の所属グループ間という実在集団間の地位を扱うという点で異なることも明らかとなった。そのため、認識された人気や群衆で明らかになったことがそのまま「スクールカースト」に当てはまるかは不明であり、認識された人気や群衆のような測定方法を「スクールカースト」研究で行うことは難しいことも明らかとなった。そのため、自己報告によって所属グループの集団間地位とグループ内での個人間地位を同時に測定する方法を提案した。これによって、「スクールカースト」が扱う所属グループ間の地位格差を反映しつつ、学級差などへの分析上の応用が可能であり、なおかつ簡便に測定することが可能であるという利点があることを挙げた。

第 3 章：「スクールカースト」の実態についての基礎的検討

第 3 章では「スクールカースト」についての実態把握として、大学生・専門学校生を対象にしてそもそも「スクールカースト」という現象や言葉自体がそもそも広く認知されているのか、どのようなイメージを持たれているのか、「スクールカースト」の中で典型的なグループのイメージに対してどのように感じるのかということを質問紙調査で検討した（研究 2）。その結果、「スクールカースト」という言葉は 8 割以上の青年が認知しており、中学生の時点でスクールカーストという言葉の認知は半数以下であったが、グループ間の地位格差については 8 割以上の青年が「あった（かもしれない）」と回答していた。そして、青年

は全体的には「スクールカースト」をネガティブに捉えており、特に現時点で「スクールカースト」を認知している者ほどよりネガティブに捉えていた。さらに、中学生の頃の高地位グループにいた者ほど低地位グループの特徴をもつ人物に対してネガティブに捉え、社会的支配志向性のうち、集団支配志向性をもつ者ほど相対的に低地位グループの特徴をもつ人物に対してネガティブに捉えていた。このことから、青年は「スクールカースト」を広く認知していることが明らかとなった。また、中学生の頃のグループや集団間の格差関係に対する態度に拘わらず、「スクールカースト」を否定的に捉える一方で、中学生の頃に高地位グループにいた青年や集団間の格差関係に対して肯定的な態度をもつ青年は低地位グループに属するような人物に対して否定的な印象をもつことも明らかとなった。すなわち一部の青年は、「スクールカースト」という階層構造自体を否定的に捉えておきながら、その一方で、その中で低地位になり得る人物に対しても否定的になるというダブルスタンダードな態度をもつことが示唆された。

第4章：「スクールカースト」と社会的適応の関連

第4章では「スクールカースト」と中学生の社会的適応の関連を検討した。社会的適応の指標としていじめ被害・加害を取り上げた（研究3，研究4）。研究3では項目別にいじめ被害・加害とグループ間の地位の関連に着目し、中学生を対象とする質問紙調査から検討した。その結果、グループ間の地位はいじめ加害とは関連せず、いじめ被害の項目とは一部関連していたが、その関連の程度はかなり小さいものであった。このことから、所属グループの地位によって生徒の社会的適応は大きく変わらない可能性が示唆された。続いて研究4ではグループ間の地位と、深刻ないじめの被害・加害、いじめ被害時の行動に着目し、中学生を対象とする質問紙調査から検討した。分析の結果、グループ間地位の低さは週1回以上のいじめ被害と関連していること、いじめ被害時に相手にやり返しができないこと、いじめ被害が解決しにくいことと関連している事が明らかとなった。このことから、所属グループの地位はいじめ加害という深刻な社会的不適応に関連していることは見いだせなかったが、いじめ被害とその深刻さの一因となってしまう可能性が示唆されただろう。研究3と研究4でグループ間の地位といじめ被害の関連性について結果が一貫していなかった。その可能性として、調査地域や調査年が大きく変わらないことから、回答方法のワーディングや集計方法の違いが考えられる。また、研究4は研究3の課題点を改善した研究であるため、研究4の結果の方が妥当性は高いと考えられるが、今後は追試研究が必要だろう。

第5章：「スクールカースト」と心理的適応の関連

第5章では「スクールカースト」と中学生の心理的適応の関連を検討した。心理的適応の指標としては学校適応感を取り上げた（研究5, 研究6）。研究5では、2個のデータセット（研究6と研究7のデータセット）を用いて計4つの指標を統合することによりグループ間の地位と学校適応感の関連を検討した。その結果、グループ間の地位と学校適応感の間には正の関連が見られる事が明らかになった。すなわち、自分のグループが高地位である（と認知している）生徒は学校適応感も高いということである。このことから、「スクールカースト」は生徒の心理的な学校適応に対して関係しており、高地位グループの生徒ほど学校適応感が高く、低地位グループの生徒ほど学校適応感が低いことが明らかとなった。そして研究6ではグループ間の地位と学校適応感の関連について社会的支配理論を用いて中学生を対象とする質問紙調査から心理的メカニズムを検討した。その結果、グループ間の地位が社会的支配志向性のうち集団支配志向性を媒介して学校適応感に関連することが明らかとなった。このことは、所属グループの地位が高い生徒ほど、集団間格差を是認しやすく、その結果として心理的適応を高めることを示唆するだろう。

第6章：「スクールカースト」と学校適応との関連性を変化させる調整要因の検討

第6章では「スクールカースト」と中学生の適応の関連について、心理的適応に焦点を当て、どのような要因によってグループ間の地位と学校適応感の関連が弱まるのかということを検討した（研究7, 研究8）。研究7では学級間の差に着目し、中学生を対象とする質問紙調査から検討した。その結果、グループ間の地位と、学校適応感のうちの「居心地の良さの感覚」との関連はどの学級でも大きく変わらないことが明らかとなった。その一方で、グループ間の地位と「課題・目標の存在」の関連は学級間で変わることが明らかとなり、具体的には高地位グループと低地位グループグループ間の地位格差が大きい学級ほど、高地位グループの生徒ほど「課題・目標の存在」が高いことが示された。このことは、学級のあり方によっては、所属グループの地位で生徒の充実感という心理的適応が大きく変わらない可能性を示唆するだろう。研究8では生徒個人の学校生活の在り方に着目し、研究7と同様の質問紙調査から検討した。その結果、同学年異学級の生徒の知り合いが多い場合、グループ間の地位と「居心地の良さの感覚」の関連は相対的に小さくなることがわかった。このことは、学級外での知り合いの多さによって所属グループの地位と居心地という心理的適

応の関連を弱め、「スクールカースト」による心理的な不適応を緩衝できることを示唆する
だろう。

7 章 2 節 「スクールカースト」研究に対する知見の蓄積

本研究の第 1 の目的は「スクールカースト」に関する基礎的な検討や学校適応との関連を
検討する複数の実証研究を通して「スクールカースト」と学校適応に関する研究知見を蓄積
することであった。研究 2 では回顧的な「スクールカースト」の認知度、研究 3~8 では中学
生に対する質問紙調査から「スクールカースト」と中学生の学校適応の関連を検討した。ま
ず、基礎的な知見の蓄積に関しては、「スクールカースト」言説においてこれまで十分に明
らかではなかった生徒のグループ間の地位と学校適応の関連性や、関連性の心理メカニズ
ムに着目し、量的側面からこの 2 つを実証できたことである。これまで「スクールカース
ト」の問題は、例えば、水野他（2015）を除き、教育社会学者による社会調査やインタビュ
ーなどの質的研究や、教師や教育評論家等による経験的な論考で検討されてきた。したがっ
て、研究 3~8 のように、計量的に、「スクールカースト」が中学生の学校適応に及ぼす影響
に着目し、実際に中学生が「スクールカースト」の中でどのように学校適応しているのかと
いう点は不明であった。本研究では実際に中学生が「スクールカースト」の中でどのように
社会的・心理的に適応しているのかという点を明らかにすることができた。これらの結果か
らは基本的に専門家や質的研究で指摘されていたことと整合的な結果であった。しかし、そ
の一方で研究 7, 8 のように、学級や生徒の学校生活の有り様によっては「スクールカース
ト」が生徒の学校適応に与える影響を緩衝する可能性を示唆することができた。研究 7 から
は「スクールカースト」に関する実証的研究について、グループ間の地位と学校適応感の関
連の学級差に着目し、どのような学級でグループ間の地位と学校適応感の関連が強くなる
のか、または弱くなるのかという学級レベルの要因を取り入れた。そして、グループ間の地
位と学校適応感の関連は「居心地の良さの感覚」では学級間差はみられず、「課題・目標の
存在」は学級間差がみられ、特に「スクールカースト」のヒエラルキーの強さで変わること
が示された。このように、学校適応感の種類と学級の状態によっては、低地位グループの生
徒も高地位グループの生徒と変わらない高さの学校適応感を抱いていることが明らかとな
った。上記の結果は、学級の視点や「個人と環境のマッチング」を十分に考慮していなかつ

た研究 6 などの「スクールカースト」研究からは明らかにできなかったことである。このことは、今後の研究の方向性や「スクールカースト」が学校適応に関連する媒介要因や調整要因の解明に向けた視点を提供することができるだろう。

7 章 3 節 本研究の仲間関係研究に対する意義

本研究の第 2 の目的は、「スクールカースト」と学校適応の関連を通して、「スクールカースト」と認識された人気や群衆の研究知見はどの点で異なり、どの点で共通するのかを明らかにすることで、「スクールカースト」を仲間関係研究に位置づけることであった。国内外の研究に対しての示唆は以下の点である。これまでの研究では、生徒個人の地位や抽象的なラベルとしてのグループに焦点が当たっており、実際の学級内のグループの地位そのものについて研究はされていなかった。本研究では中心性や人気という視点から「スクールカースト」における学級内のグループの地位を測定し、社会的適応・心理的適応との関連を検討した。そして、グループ間の地位がいじめ被害やいじめ被害時の解決度合いと関連すること、学校適応感に関連することが明らかとなった。これらのことから、「スクールカースト」という問題を通して、個人的な地位や、抽象的なグループの地位ではなく、学級内の所属するグループ自体の地位も生徒の学校適応に関係することが明らかとなった。これらの点は従来の研究からは示されなかった点であり、今後は本研究では扱わなかった学校適応の指標とグループ間の地位の関連を精緻に検討していく必要があるだろう。

また、本研究では、グループ間の地位とグループ内の地位の弁別性をいくつか示したという示唆はある。具体的には、グループ内の地位ではなく、グループ間の地位が学校適応の指標とより強く関連していたことである。この点に関して各研究の結果を振り返ると、研究 2 ではグループ間の地位のみが低地位グループに対する印象と関連していたこと、研究 4 ではグループ間の地位がいじめ被害と関連していたこと、研究 5 ではグループ内の地位よりもグループ間の地位の方が適応感とわずかに強く関連していること、研究 6 ではグループ間の地位のみが集団支配志向性と関連していたことがある。これらの結果は全て「スクールカースト」に関して学級内の所属するグループの地位が持つ特異な効果を表していると考えられる。このことから、グループ間の地位とグループ内の地位はある程度相関するものの、これらが他の要因と関連する程度が同一でないことから、弁別可能な地位の概念であり、日本においては、グループ間の地位という所属する集団自体の効果がみられると考えられる

だろう。これは、生徒の地位を人気という個人の社会的地位のみで測定していた従来の研究では明らかにできなかった点である。

そしてグループ間の地位はいじめ加害に関連しないという点で認識された人気や群衆に関する研究知見とは異なったが、グループ間の地位の低さがいじめ被害に関連するという点では共通していた。なぜグループ間の地位といじめ加害が関連しなかったのかについては、今後さらに検討していく必要がある。

以上のように、一連の研究を通してグループ間の地位とグループ内の地位が関連する変数には違いがあることが明らかとなった。そして、人気の研究では人気がある子どもほど社会的支配志向性が高いこと、人気が低い子どもほどいじめ被害を受けやすいことなど、本研究ではグループ内の地位という生徒個人の地位ではなく、グループという所属集団の地位が高い生徒ほど社会的支配志向性のうち集団支配志向性が高いこと、グループ間の地位が低い生徒ほどいじめを受けやすいことなど、地位の指標こそ違うものの類似した結果が得られている。このことから、グループ間の地位は日本における人気のオルタナティブなものとして位置づくのではないかと考えられる。

7章4節 本研究の学校適応研究に対する意義

本研究の第3の目的は「スクールカースト」と学校適応の関連、さらにはその関連性における心的な媒介過程や調整要因の検討——関連プロセスや関連の条件を検討すること——を通して、生徒が学校に適応するという現象を捉え直すことであった。そこで、社会的適応と心理的適応に分けてそれぞれのインプリケーションを述べる。

社会的適応研究に対してのインプリケーション

4章では学校適応のうち社会的適応に着目し、グループ間の地位といじめの関連を検討した。研究3からは「スクールカースト」といじめ被害・加害との実質的な関連がみられなかったのに対して、研究4からは、グループ間の地位といじめ被害との関連が見られた。この結果の差異の可能性については、研究4は研究3の課題点を改善し包括的にいじめと深く関わっている生徒を強調する分析を行った事が考えられる。さらに、研究4ではいじめ被害後の行動も尋ねており、いじめを受けた際にグループの地位が低いことによって、いじめた

相手にやり返すことができないこと、いじめが解決しにくいことも明らかとなった。その一方で、いじめ加害との関連では研究 3 と研究 4 の間で一貫して関連がみられないことが明らかとなった。また、研究 4 ではいじめに関わるすべての変数と個人間の地位の指標であるグループ内の地位の有意な関連は見られなかった。日本におけるいじめ研究ではいじめ加害に関わる要因として個人差変数 (e.g., 松本他, 2009) やいじめ被害を独立変数として精神的健康や自尊心への影響に関する検討が多かった (村山他, 2015)。また、仲間関係でもソシオメトリック人気のように個人的に他の子どもから好かれているかどうかと攻撃性の関連を検討した研究もあるが (前田, 1998), これも個人的な地位であって, 「スクールカースト」のような集団間の地位ではない。しかし, 本研究では「スクールカースト」という仲間集団の関係性に着目し, 初めて中学生に対して大規模かつ定量的な調査を行い, 実証的に「スクールカースト」がいじめに与える影響の可能性を検討できたという点は, いじめ研究に対して大きな意義を持つだろう。

心理的適応研究に対してのインプリケーション

5 章と 6 章では学校適応のうち心理的適応に着目し, グループ間の地位と学校適応感の関連を検討した。研究 6 からは, 学校適応の研究に対して, 適応の要因に関する負の側面 (2 章 1 節) を示唆した。これまで, 学校適応は基本的に良いものとして捉えられ, 学校適応を向上させるポジティブな変数や, 逆に低下させるネガティブな変数との結びつきで学校適応が扱われてきた (e.g., 大対・大竹・松見, 2007)。確かに, 本研究においてもグループ内の地位が高いことが平等を志向する価値観を通して学校適応感に結びつくことを明らかになった。しかしその一方で, グループ間の地位が高いことは支配的な側面を有する価値観への支持を通して学校適応に結びつくことも明らかになった。つまり, この結果は, 一部の生徒にとっては, 自分たちよりも下のグループと認識される生徒に対する支配や抑圧の上に学校適応が成り立っている可能性があることを示唆していると思われる。言い換えると, ある集団の成員の適応には他集団の犠牲の上に成り立っている側面も存在すると推察される。しかし, このような適応の要因に関する負の側面について, これまでの研究ではほとんど扱われてこなかった。したがって, このように学校適応の要因に関する負の側面を明らかにした本研究の結果は, 学校適応の要因を基本的に肯定的な側面から捉えてきた従来の研究に対して, 新たな研究の視点を提供するものであると考えられる。研究 7 では, 従来の適応感研究がこれまで児童生徒の学校生活と適応感が学級や学校という環境によって異なること

を示してきた。本研究も同様に「スクールカースト」という文脈においても、学級環境によって個人レベルの要因と適応感の関連は異なるという「個人と環境のマッチング」を示すことができた。また、本研究では適応感研究では十分に用いられてこなかったマルチレベル分析の枠組みを用いた点も新しいだろう。加えて、これまでは個人の要因に注目してきた「適応に関する負の要因」(2章1節;研究6)という点に関しても本研究からの理論的示唆がある。従来の学校適応の研究では、生徒の適応を向上させるポジティブな要因や介入に着目してきた。しかし、研究6では「スクールカースト」でのグループ間の地位や集団支配志向性というネガティブな要因でさえ生徒の学校適応を向上させてしまうということを示した。また、研究6を含め「スクールカースト」と学校適応の関連を検討した研究は生徒レベルの要因のみであったのに対し、研究7ではヒエラルキーが強い学級ほど高地位グループの生徒は学校適応感が高いという結果であった。このことは、ヒエラルキーという学級レベルの要因も、適応に関する負の要因の効果を相乗的に向上させてしまうことが明らかになった。今後の研究では、生徒レベルだけでなく、学級レベルやその相乗効果にも着目する必要があるだろう。

7章5節 本研究の全体的な目的に対する意義と教育実践に対する意義

最後に、本研究の全体的な目的は、学校適応との関連を通して「スクールカースト」という新たな仲間集団関係の問題を明らかにすることであった。またその過程で、「スクールカースト」が学校適応に及ぼす影響を低減・増強する要因を明らかにし、「スクールカースト」の問題による学校不適応に対して実践への示唆を得ることも目的としていた。

「スクールカースト」という新たな仲間集団関係の問題

「スクールカースト」という新たな仲間集団関係の問題を明らかにすることについては、国内外の関連した研究からのレビューからは「スクールカースト」という学級内の友だちグループ間の地位格差は個人的な地位を扱う人気や評判に基づいた抽象的な集団である群衆とは、学級内における実在の集団間の地位を扱うという点で異なることが示された。そして、「スクールカースト」は(少なくとも青年にとっては)人口に膾炙する現象であり否定的に捉えられていながらも、一部の者にとっては肯定的に捉えられる傾向にあることが明らかとなった。学校適応との関連からは、「スクールカースト」での所属グループの地位の低さ

は、学校での心理・社会的な不適応に繋がることが明らかとなった。社会的適応ではいじめ被害を受けやすくなり被害の長期化が起りやすくなることが明らかとなった。心理的適応との関連からは、学校適応感の低さに関連し、集団間の格差関係を肯定する価値観がその影響に関係していることも明らかとなった。ただし、心理的適応は項目やワーディングが多少変わっても結果は概ね安定していた一方で、社会的適応に関する結果ではワーディング等による方法的な影響があり一貫した結果は見られなかったため、結果の再現可能性が今後の課題であるだろう。そのため、「スクールカースト」は社会的適応よりも心理的適応の問題とより強く結びついているといえるだろう。しかしその一方で、学級の状態や生徒の間関係のあり方で心理的不適応を低減できる可能性が見出された。これらのことから、「スクールカースト」とは所属グループの地位の高さが学校適応の高さに結びついているというように生徒の学校適応——特に心理的適応に対して一貫した影響を及ぼすことが明らかとなったといえる。結果の一貫性という意味では、「スクールカースト」はいじめのような社会的適応よりも、学校適応感のような心理的適応とより関連が強いと考えられる。

「スクールカースト」が学校適応に及ぼす影響を低減・増強する要因と実践への示唆

そして、「スクールカースト」が学校適応に及ぼす影響を低減・増強する要因については心理的適応との関連を扱った研究から学級レベルでは「スクールカースト」の地位格差のあり方（ヒエラルキーの強さ）が、生徒個人レベルでは同じ学年の知り合いの数（ネットワーク・サイズの大きさ）が要因となっていることが明らかとなった。しかしその一方で、一部の学級風土や生徒の学校生活のあり方の一部は「スクールカースト」が学校適応に及ぼす影響を変えられない可能性も示唆された。本研究が教育実践に対する意義は研究 7、8 の順に以下のことが挙げられると思われる。

研究 7 からの実践への示唆の第 1 は、「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。つまり、高地位グループや低地位グループが相対的に多い学級では、「スクールカースト」による不適応のリスクが高いだろうし、そのような学級に対して介入することで生徒の学校適応感に改善がみられるかもしれない。また、極端な地位のグループが少ないヒエラルキーの弱い学級、すなわちクラスの生徒の大半が「自分のグループは程々にやれている」というような学級を目指すことが重要と思われる。そのような学級では各々のグループの学校適応感に差がなく高くなったり、「スクールカースト」によ

る不適応の問題が緩やかになるように予防できる可能性もある。例えば、中学校教師による実践報告では（荒川,2013）、教室であまり目立たない子どもである低地位グループの活躍の場面を教師がつくったり、学級通信を活用して生徒たちの頑張りや活躍を広く伝えることが重要だと指摘している。今後の研究では「スクールカースト」が学級内の生徒の間でどう認識されているのかに注目するエスノグラフィーやインタビューなどによる質的方法が望まれるだろう。

第2に、研究7の結果は、学級内の生徒の仲の良し悪しや自由に何かを言い合える雰囲気程度の程度に拘わらず、グループの地位によって生徒の学校適応感が変化してしまう問題が起り得ることを示すものであった。このことは、学級風土尺度で測定できる範囲の肯定的な学級風土（「自然な自己開示」の高さや「学級内の不和」の低さ）を形成することによって「スクールカースト」の問題を予防できず、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り得てしまうということも考えられる。また、「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、教師は研究7で扱った2種類の風土を含む肯定的な学級風土の形成だけではなく、荒川（2013）のように教師による目立たない子どもに注目した学級経営や活動により解決できる可能性も示唆するだろう。

そして、研究8の結果からの実践への示唆は、所属グループの地位と適応感の関連（研究5,6,7；鈴木,2012）をある程度は緩衝できる「適応の支え」（岡田,2008）として同学年異学級の知り合いの多さが機能することを明らかにしたことである。このことから、学級で所属するグループの地位が低いことで学校に対する居心地を大きく低下させないためには、同じ学年で違う学級の生徒との人間関係を広く保っておくことが重要であると考えられる。このために、例えば、部活動や生徒会などの特別活動や、授業において他学級の生徒と関わる機会を設ける授業の進め方によって、他学級の生徒同士の交流を促進させるというようなアプローチが考えられる。それにより、自分の学級でグループの地位が低いことによって居心地を悪く感じることを緩衝できるだろう。その一方で、研究8で想定していた学習、教師との関係、他学年・担任以外の学校の大人との人間関係の多寡は、「スクールカースト」と学校適応の関連における「適応の支え」としての効果はみられなかった。このため、学習や教師との関係などの学校生活上の教育指導的側面（岡田,2015）や、他学年・担任以外の学校の大人との人間関係から直接的に「適応の支え」を得るよりも、これらを通して他学級を含めた同級生との人間関係を広げることも重要である可能性も考えられる。

1 これまでの研究知見に対する意義

2 以上のように、本研究で「スクールカースト」はいじめや学校適応と関連することを示唆
3 したという意味では森口（2007）や鈴木（2012）と同様の結論であるが、本研究は以下の点
4 でこれらの先行研究から研究知見を拡張したとえている。第1に、本研究は「スクールカース
5 ト」での地位を学級内の所属グループの地位と操作的に定義し、その視点から検討したこと
6 である。これにより、生徒の個人的な地位（鈴木, 2012）やグループの特徴（貴島他, 2017）
7 から地位の指標を得るのではなく、所属グループの地位を直接的に自己報告から測定する
8 ことで、所属グループの地位と学校適応の関連性を質問紙法で検討することができた。これ
9 によって、本研究では多くの大規模調査研究に基づいて「スクールカースト」を検討できた。
10 それだけでなく、今後の研究の発展にも大いに活用することが期待できるという意味で意
11 義がある。

12 第2に、本研究は累計（研究3—8）で中学1—3年生7,000人という人数に対する調査か
13 ら実証的に「スクールカースト」の問題を検討できたという点である。それらの質の高いデ
14 ータに基づいて「スクールカースト」と学校への社会的適応、心理的適応の関係性を検討で
15 きた。そもそも「スクールカースト」の研究知見が少ないという問題もあるが（高坂, 2017）、
16 特に、いじめとの関連性でいえば中学生を対象にした実証的データに基づく研究知見が存
17 在せず「スクールカースト」といじめの問題が議論されてきた。また、「スクールカースト」
18 といじめ（e.g., 森口, 2007）、学校適応感（e.g., 鈴木, 2012）は別々に検討されてきていた。
19 しかし、本研究では中学生を対象に「スクールカースト」と学校適応の関連性について、い
20 じめを社会的適応、学校適応感を心理的適応と位置づけて同時に検討を行ってきた。このよ
21 うに、中学生を対象とした実証的データを基にして、いじめと学校適応感の両者を同時に検
22 討し、「スクールカースト」の問題を総合的に検討できたことの意義は大きいだろう。

23 第3に、「スクールカースト」と学校適応の単純な関係性ではなく、どのような要因を通
24 して関係しているのか（i.e. 媒介変数）、どのような条件で関連しているのか（i.e., 調整変
25 数）も含めて検討できた点である。すなわち、単純に「スクールカースト」での地位の低さ
26 が学校不適応と結びつくのではなく、その関係性にはプロセスや条件が存在することが示
27 されたことは「スクールカースト」が必ず学校不適応と結びつくわけではないということを
28 意味するだろう。そして、このことは教育実践への示唆や今後の研究に生かすことのできる
29 視点を提供できるという意味で意義が大きいだろう。

7 章 6 節 本研究の限界点と展望

測定方法

本研究の調査で用いた指標はすべて生徒の主観的報告によるものであった。すなわち本研究は「どれだけ自分のグループが高地位であるかと確信を持って思えるか」という生徒が「スクールカースト」の中で自分のグループをどう感じているかを反映しているため、客観的に他の生徒から見てどの程度の地位のグループに属しているかどうかということは十分に反映できるわけではない。このことについて石田（2017）は「単に児童生徒個々人の頭の中に存在する仲間集団やグループのカテゴリ化やその序列化、階層化の認識にすぎない」（p.23）と主観的報告の限界点を指摘している。一方で、人気の研究では基本的に仲間報告という客観的な測定方法が用いられ、「周りの生徒からどう認識されているか」ということを反映している。また、所属グループに関しても「誰と友人か」ということを指名させて、ネットワーク分析からグループを同定している。以上を踏まえると今後の研究では、海外のような客観的指標を用いることや、質的分析を組み合わせるなど複数の研究・測定方法から多面的に「スクールカースト」の実態を明らかにし、より精緻に分析する必要があるだろう。また、海外のような客観的指標を用いることができた場合、「スクールカースト」での地位と認識された人気や群衆の類型化の重なりを実証的に示すことのできる研究に発展するだろう。

測定指標

本研究の学校適応の測定指標としては大きく分けて社会的適応と心理的適応の 2 種類を測定していた。社会的適応としてはいじめ被害・加害は加藤他（2015）を参考にしたものを測定し、心理的適応としては学校適応感を大久保（2005）の尺度のうちの 2 つの下位尺度で測定していた。研究間で尺度は同じものを利用したが、測定尺度の偏りが考えられる。社会的適応の指標としては、学校生活に対する意識（岡田, 2008）やスクール・モラル（河村, 1999a）などの普段の学校生活に関する指標も考えられる。また、心理的適応に関しては本研究では用いられなかった大久保（2005）の下位尺度や、学校生活享受感（古市・玉木, 1994）、自尊心（山本・松井・山成, 1982）などの様々な心理状態を測定できる指標を用いて、「スクールカースト」が生徒の学校適応に関連する様相を多様な視点から検討すべきだろう。

1 研究デザイン

2 また、本論文の研究はすべて 1 時点調査における横断研究であった。グループ間の地位が
3 原因でいじめが起こるのかどうか、グループ間の地位が原因で生徒の学校適応感が低下す
4 るのかどうかということを精緻化するためには、縦断調査の研究によって、例えば 1 学期の
5 グループ間の地位が 2 学期のいじめや学校適応感に影響を及ぼすのかということを検討す
6 る必要があるだろう。また、縦断調査によって、グループ間の地位格差が「スクール『カ
7 ースト』」と呼ばれているように、所属グループの地位の変動性が低いのかどうかというダ
8 イナミクス——1 年間を通した仲間関係の変化、いじめ被害・加害の変化や教師の学級運営
9 の変化、もしくは進級に伴うクラス替えによって起こる人間関係の変化によって「スクール
10 カースト」の構造がどう変わっていくのか——も今後は合わせて検討する必要があるだろ
11 う。

引用文献

【a】

- Ahn, H. J., Grarndeau, C. F., & Rodkin, P. C. (2010). Effects of classroom embeddedness and density on the social status of aggressive and victimized children. *Journal of Early Adolescence*, 30, 76-101.
- 安藤 徹・田嶋誠一 (2013). 学級風土質問紙における生徒の見立てに関する研究 九州大学大学院人間環境学研究院紀要, 14, 25-32.
- 安藤史高・小平英志・布施光代 (2017). 児童の積極的授業参加に関する研究 (30) —クラスの集団構造からの検討 日本教育心理学会第 59 回総会発表論文集, 257.
- Andreou, E. (2006). Social preference, perceived popularity and social intelligence. *School Psychology International*, 27, 339-351.
- Anderson, A., Hamilton, R. J., & Hattie, J. (2004). Classroom climate and motivated behaviour in secondary schools. *Learning Environments Research*, 7, 211-225.
- 荒川拓之 (2013). 自作アンケート 授業力&学級統率力, 45, 20-22.
- 朝日新聞 (1993). 「クラスにいらぬ子だれ」担任, 5段階で聞く 大阪の小学校 3月11日朝刊

【b】

- Bratt, C., Sidanius, J., & Sheehy-Skeffington, J. (2016). Shaping the development of prejudice: Latent growth modeling of the influence of social dominance orientation on outgroup affect in youth. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 42, 1617-1634.
- Baumeister, R. F., Smart, L., & Boden, J. M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: The dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 103, 5-33.
- Bovaird, J. (2010). Scales and surveys: Some problems with measuring bullying behavior. In S. R. Jimmerson., S. M. Swearer., D. L. Esperage. (Eds.) *Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective*, (pp. 277-292). NY & London; Routage.
- Bowker, J. C., Rubin, K. H., Buskirk-Cohen, A., Rose-Krasnor, L., & Booth-LaForce, C. (2010). Behavioral changes predicting temporal changes in perceived popular status. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, 126-133.
- Brown, B. B., Bank, H. V., & Steinberg, L. (2008). Smoke in the looking glass: Effects of discordance

between self- and peer rated crowd affiliation on adolescent anxiety, depression and self-feelings.
Journal of Youth Adolescence, 37, 1163-1177.

de Bruyn, E. H., & Van Den Boom, D. C. (2005). Interpersonal behavior, peer popularity, and self-esteem in early adolescence. *Social development*, 14, 555-573.

de Bruyn, E. H., Cillessen, A. H. N., & Wissink, I. B. (2010). Associations of peer acceptance and perceived popularity with bullying and victimization in Early Adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 30, 543-566.

【c】

Caravita, S. C. S., Blasio, P. D., & Salmivalli, C. (2010). Early adolescents' participation in bullying: Is ToM involved? *The Journal of Early Adolescence*, 30, 138-170.

Caravita, S. C. S., & Cillessen, A. H. N. (2012). Agentic or communal? associations between interpersonal goals, popularity, and bullying in middle childhood and early adolescence. *Social Development*, 21, 376-395.

Caravita, S. C. S., Gini, G., & Pozzoli, T. (2012). Main and moderated effects of moral cognition and status on bullying and defending. *Aggressive Behavior*, 38, 456-468.

Cillessen, A. H. N., & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development*, 75, 147-163.

Cillessen, A. H. N., Schwartz, D., & Mayeux, L. (Eds.). (2010). *Popularity in the Peer System*. NY: Guilford Press.

知念 渉 (2017). 〈インキャラ〉とは何か—男性性をめぐるダイナミクス— 教育社会学研究, 100, 325-345.

Closson, L. M., Hart, N C., & Hogg, L. D. (2017). Does the desire to conform to peers moderate links between popularity and indirect victimization in early adolescence? *Social Development*, 26, 489-502.

Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-570.

【d】

出口拓彦・木下雅仁・吉田俊和 (2010). 「人間や社会に対する考え方の基礎を養う」授業の

- 効果に対する実験的検討 教育心理学研究, 58, 198-211.
- 獲目 敬 (1965). 児童の社会的地位と性格的特質に関する一研究 教育心理学研究, 13, 141-145
- Duckitt, J., & Sibley, C. G. (2007). Right wing authoritarianism, social dominance orientation and the dimensions of generalized prejudice. *European Journal of Personality*, 21, 113-130.
- 【e】
- 江村早紀・大久保智生 (2012). 小学校における児童の学級への適応感と学校生活との関連—小学生用学級適応感尺度の作成と学級別の検討 発達心理学研究, 23, 241-251.
- 【f】
- Finning, K., Ukoumunne, O. C., Ford, T., Danielsson-Waters, E., Shaw, L., De Jager, I. R., Lauren Stentiford, L., & A Moore, D. (2019). The association between child and adolescent depression and poor attendance at school: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 245, 928-938.
- Flanagan, K. S., Erath, S. A., & Bierman, K. L. (2008). Unique associations between peer relations and social anxiety in early adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37, 759-769.
- Fontaine, R., Yang, C., Burks, V., Dodge, K., Price, J., Pettit, G., & Bates, J. (2009). Loneliness as a partial mediator of the relation between low social preference in childhood and anxious/depressed symptoms in adolescence. *Development and Psychopathology*, 21, 479-491.
- 藤本 学 (2009). 学級集団のソシオメトリック構造を解き明かす CLASS 久留米大学心理学研究, 8, 1-14.
- 藤本 学 (2009). 学級集団の人間関係の認知における教師と生徒の差異—CLASS の実践的活用に向けたケーススタディ 久留米大学心理学研究, 10, 5-15.
- 藤崎雅子 (2013). 男子はリーダーシップ, 女子は気の強さがスクールカーストを決定
Retrieved from <http://shingakunet.com/journal/trend/3698/> (2017 年 9 月 7 日)
- 古市裕一・玉木弘 (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.

1 **【g】**

2 Gangle, M. J., Keane, S. P., Calkin, S. D., Shanahan, L., & O'Brien, M. (2017). The association
3 between relational aggression and perceived popularity in early adolescence: A test of competing
4 hypotheses. *Journal of Early Adolescence*, **37**, 1078-1092.

5 Garandeau, F. C., & Ahn, H., & Rodkin, P. (2011). The social status of aggressive students across
6 contexts: The role of classroom status hierarchy, academic achievement, and grade.
7 *Developmental psychology*, **47**, 1699-1710.

8 Garandeau, F. C., & Lee, I. A., & Salmivalli, C. (2014). Inequality matters: Classroom status hierarchy
9 and adolescents' bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, **43**, 1123-1133.

10 **【h】**

11 芳賀道匡・高野慶輔・坂本真士 (2015). 大学生活における主観的ソーシャル・キャピタルが、
12 抑うつや主観的ウェルビーイングに与える影響—ネットワーク・サイズとの比較から
13 ストレス科学研究, **30**, 102-110.

14 Hazan, C., & Zeifman, D. (1994). Sex and the psychological tether. In K. Bartholomew & D. Perlman
15 (Eds.), *Advances in personal relationships*, Vol.5, (pp.151-178). London: Jessica Kingsley.

16 Hewstone, M., Rubin, M., & Willis, H. (2002). Intergroup bias. *Annual Review of Psychology*, **53**,
17 575-604.

18 Heaven, P. C. L., Ciarrochi, J., Vialle, W., & Cechavicuete, I. (2005). Adolescent peer crowd self-
19 identification, attributional style and perceptions of parenting. *Journal of Community and Applied*
20 *Social Psychology*, **15**, 313-318.

21 Higgins, J. P T., Thompson, S. G., Deeks, J. J., & Altman, D. G. (2003). Measuring inconsistency in
22 meta-analyses. *British medical journal*, **327**, 557-560.

23 Ho, A. K., Sidanius, J., Pratto, F., Levin, S., Tomsen, L., Kteily, N., & Sheehy-Skeffington, J. (2012).
24 Social dominance orientation revisiting the structure and function of a variable predicting social
25 and political attitudes. *Personality and Social Psychology Bulletin*, **38**, 583-606.

26 北海道新聞 (1998). 釧路の小学校「一緒に遊びたくない子」を調査4年の24人に理由
27 も書かせる 6月9日朝刊

28 本間友巳 (2003). 中学生におけるいじめの停止に関連する要因といじめ加害者への対応
29 教育心理学研究, **51**, 390-400.

30 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

- 1 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,
2 96, 105-113.
- 3 藤 桂・吉田 富二雄 (2014). ネットいじめ被害者における相談行動の抑制—脅威認知の観
4 点から 教育心理学研究, 62, 50-63.
- 5 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
6 意識 実験社会心理学研究, 46, 133-142,
- 7
- 8 【i】
- 9 飯田 都 (2002). 教師の要請が児童の学級適応感に与える影響—児童個々の認知様式に着目
10 して 教育心理学研究, 50, 367-376.
- 11 飯田順子 (2003). 中学生における学校生活スキルと学校生活満足度との関連 学校心理学
12 研究, 3, 3-9.
- 13 Iimura, S. & Taku, K. (2018). Positive developmental changes after transition to high school: Is
14 retrospective growth correlated with measured changes in current status of personal growth?
15 *Journal of Youth and Adolescence*, 47, 1192-1207.
- 16 池島徳大・松山康成 (2014). 学級における規範意識向上を目指した取り組みとその検討
17 —“PBIS プログラム”を活用した開発的生徒指導実践 学校教育実践研究, 6, 21-29.
- 18 今岡多恵・庄司一子 (2017). 中学生の罪悪感機能尺度の開発及び罪悪感の程度, 学校適応感
19 との関連 発達心理学研究, 28, 123-132.
- 20 石田靖彦 (2017). 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
21 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研究センター紀要, 7, 17-23.
- 22 石田靖彦 (2002). 面接法を用いた集団構造の把握—ソシオメトリック・データとの比較に
23 よる信頼性・妥当性の検討 愛知教育大学研究報告, 51, 93-100.
- 24 石田靖彦・小島 文 (2009). 中学生における仲間集団の特徴と仲間集団との関わりとの関連
25 —仲間集団の形成・所属動機という視点から 愛知教育大学研究報告, 58, 107-113.
- 26 石本雄真 (2010). 青年期の居場所感が心理的適応, 学校適応に与える影響 発達心理学研究,
27 21, 278-286.
- 28 石津憲一郎 (2006). 中学生のスクール・モラルを支える要因の検討 学校心理学研究,
29 6, 3-17.
- 30 伊藤亜矢子 (2016). 学級風土のアセスメント 日本学校心理学会(編) 学校心理学ハンドブ

- ック第2版—「チーム」学校の充実をめざして (pp.116-117) 教育出版
- 伊藤亜矢子・松井 仁 (2001). 学級風土質問紙の作成 教育心理学研究, 49, 449-457.
- 伊藤亜矢子・宇佐美 慧 (2017). 新版中学生用学級風土尺度 (Classroom Climate Inventory; CCI) の作成 教育心理学研究, 65, 91-105.
- 【j】
- Jost, J. T., & Thompson, E. P. (2000). Group-based dominance and opposition to equality as independent predictors of self-esteem, ethnocentrism, and social policy attitudes among African Americans and European Americans. *Journal of Experimental Social Psychology*, 36, 209-232.
- 【k】
- 金子一史・本城秀次・高村咲子 (2003). 自己関係づけと対人恐怖心性・抑うつ・登校拒否傾向との関連 パーソナリティ研究, 12, 2-13.
- Kanethuna, T. (2016). Comparisons between English bullying and Japanese ijime In P. K. Smith, K. Kwak, & Y. Toda (Eds.) *School Bullying in Different Cultures - Eastern and Western Perspectives*. New York: Cambridge University Press.
- 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.
- Kanetsuna, T., Smith, P. K., & Morita, Y. (2006). Coping with bullying at school: Children's recommended strategies and attitudes to school-based interventions in Japan and England. *Aggressive Behavior*, 32, 570-580.
- 唐沢 穰 (2010). 対人関係—「人の間」と書いて人間と読む 池田謙一・唐沢 穰・工藤恵理子・村本由紀子 (著) 社会心理学 (pp.184-200) 有斐閣
- 加藤弘通・太田正義・水野君平 (2016). いじめ被害の実態と教師への援助要請—通常学級と特別支援学級の双方に注目して 子ども発達臨床研究, 8, 1-12.
- 河村茂雄 (1999a). 生徒の援助ニーズを把握するための尺度の開発(2)—スクール・モラル尺度 (中学生用) の作成 カウンセリング研究, 32, 283-291.
- 河村茂雄 (1999a). 生徒の援助ニーズを把握するための尺度の活用 (高校生用) 岩手大学教育学部研究年報, 59, 101-108.
- 小林朋子・上田明日美 (2008). 小学生の学校の楽しさに影響を与える教師のユーモア行動に

- 1 関する研究 静岡大学教育実践総合センター紀要, 15, 125-132.
- 2 小石寛文・市川千秋・戸田有一・松村茂治 (2007). 学級における子どもたちのマネジメン
3 トカを育てる 教育心理学年報, 46, 38-41.
- 4 小嶋秀夫・清水 御代明・富安 芳和・原岡 一馬 (1981). シンポジウム II—教育心理学研究
5 における倫理の問題をどう考えるか 教育心理学年報, 20, 81-85.
- 6 Kupersmidt, J. B., & Dodge, K. A. (2004). *Children's peer relations: From development to*
7 *intervention*. American Psychological Association. (クーパーシュミット J. B. ダッジ K.
8 A. 中澤潤 (監訳) (2013). 子供の仲間関係 北大路書房)
- 9 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
10 関連の検討 福岡教育大学紀要, 66, 27-37.
- 11 小泉令三 (1995a). 中学校入学時の子どもの期待・不安と適応 教育心理学研究, 43, 58-67.
- 12 小泉令三 (1995b). 小学校中学年から中学校における学校適応感の横断的検討 福岡教育大
13 学紀要, 44, 295-303.
- 14 近藤邦夫 (1994). 生徒と教師の関係づくり—学校の臨床心理学 東京大学出版会
- 15 高坂康雅 (2017). 青年期の友人関係 高坂康雅・池田幸恭・三好昭子 (編) レクチャー青
16 年心理学—学んでほしい・教えてほしい青年心理学の 15 のテーマ— (pp.95-111) 風
17 間書房
- 18 黒川雅幸・三島浩路・大西彩子・本庄 勝・吉武久美・吉田俊和 (2015). 高校生におけるネ
19 ット上の関係と友人関係適応感との関連 東海心理学研究, 9, 11-19
- 20 黒川雅幸・吉田俊和 (2009). 仲間の存在と個人の集団透過性が学習班活動に及ぼす効果 実
21 験社会心理学研究, 49, 45-57.
- 22 栗田季佳 (2015). 見えない偏見の科学—心に潜む障害者への偏見を可視化する 京都大学
23 出版会
- 24 楠見幸子 (1986). 学級集団の大局的構造の変動と教師の指導行動, 学級雰囲気, 学校モラー
25 ルに関する研究 教育心理学研究, 34, 104-110.
- 26 国立教育政策研究所 (2016). いじめ追跡調査 2013-2015 Retrieved from
27 http://www.nier.go.jp/shido/centerhp/2806sien/tsuiseki2013-2015_3.pdf (2017 年 5 月 15 日)
- 28
- 29 【1】
- 30 Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship,

and victimization: Distinct relation systems that contribute uniquely to children's school adjustment?. *Child development*, 68, 1181-1197.

Li, Y., Xie, H., & Shi, J. (2012). Chinese and American children's perceptions of popularity determinants: Cultural differences and behavioral correlates. *International Journal of Behavioral Development*, 36, 420-429.

Lu, T., Jin, S., Li, L., Niu, L., Chen, X., & French, D. C. (2018). Longitudinal associations between popularity and aggression in Chinese middle and high school adolescents. *Developmental Psychology*, 54, 2291-2301.

Lu, T., Li, L., Niu, L., Jin, S., & French, D. C. (2018). Relations between popularity and prosocial behavior in middle school and high school Chinese adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 42, 175-181.

【m】

前田健一 (1998). 子どもの孤独感と行動特徴の変化に関する縦断的研究 教育心理学研究, 46, 377-386.

松本 麻友子・山本将士・速水敏彦 (2009). 高校生における仮想的有能感といじめとの関連 教育心理学研究, 57, 432-441.

松山安雄・倉知佐一 (1969). 学級におけるスクール・モラルに関する研究 第一報 大阪教育大学紀要, 18 (IV), 19-36.

Mayeux, M. (2014). Understanding popularity and relational aggression in adolescence: The role of social dominance orientation. *Social Development*, 23, 502-517.

水野君平・加藤博通・太田正義 (2017). 小学生のスクールカースト，グループの所属，教師との接触といじめ被害の関連 心理科学, 38, 63-73.

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.

前田健一 (1998). 子どもの孤独感と行動特徴の変化に関する縦断的研究 教育心理学研究, 46, 377-386.

Mori, K., Uchida, A., & Imada, R. (2008). A paper-format group performance test for measuring the implicit association of target concepts. *Behavior Research Methods*, 40, 546-555.

- 1 森 慶一 (2007). 子ども 「学校カースト制」 いじめ最底辺はキモメン AERA, 20, 62-64.
- 2 森口 朗 (2007). いじめの構造 新潮社
- 3 三島浩路 (1997). 対人関係能力の低下といじめ 名古屋大学教育学部紀要, 44, 3-9.
- 4 三島浩路 (2003). 親しい友人間にみられる小学生の「いじめ」に関する研究 社会心理学研
5 究, 19, 41-50.
- 6 宮崎あゆみ (1993). ジェンダー・サブカルチャーのダイナミクス, 教育社会学研究, 52, 157-
7 177.
- 8 森永康子・坂田桐子・古川善也・福留広大 (2017). 女子中高生の数学に対する意欲とステレ
9 オタイプ 教育心理学研究, 65, 375-387.
- 10 村山恭朗・伊藤大幸・浜田 恵・中島俊思・野田 航・片桐正敏...辻井正次 (2015). いじめ
11 被害・加害と内在化／外在化問題との関連性 発達心理学研究, 26, 13-22.
- 12 武蔵由佳・河村茂雄 (2016). 小中学生のグループ状態認知尺度の作成—グループに所属する
13 理由および被侵害との関連の検討 カウンセリング研究, 48, 133-146.
- 14
- 15 【n】
- 16 中井大介 (2013). 中学生の親に対する信頼感と学校適応感との関連 発達心理学研究, 24,
17 539-551.
- 18 中井大介 (2016). 中学生の友人に対する信頼感と学校適応感との関連 パーソナリティ研
19 究, 25, 10-25.
- 20 西田純子・田嶋誠一 (2000). 中学校の「学級風土」に関する基礎的研究—「教師項目」を含
21 む尺度作成の試み 九州大学心理学研究, 1, 183-194.
- 22 Niu, L., Jin, S., Li, L., & French, D. C. (2016). Popularity and social preference in Chinese
23 adolescents: Associations with social and behavioral adjustment. *Social Development*, 25, 828-
24 845.
- 25 西野泰代 (2015). いじめの負の連鎖を予測する要因についての検討 ひろみら論集, 1, 43-
26 52.
- 27 【o】
- 28 岡田有司 (2015). 中学生の学校適応—適応の支えと理解 ナカニシヤ出版
- 29 岡田有司 (2012). 中学生への適応に対する生徒関係的側面・生徒指導的側面からのアプロー
30 チ 教育心理学研究, 60, 153-166.

- 岡田有司 (2008). 学校生活の下位領域に対する意識と中学校への心理的適応—順応することと享受することの違い—パーソナリティ研究, 16, 338-395.
 - 大久保智生 (2010). 青年の学校適応感に関する研究—関係論的アプローチによる検討—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.
 - 大久保智生・加藤弘通 (2005). 青年期における個人-環境の適合の良さ仮説の検証—学校環境における心理的欲求と適応感との関連—教育心理学研究, 53, 368-380.
 - 大谷和大・中谷素之・伊藤崇達・岡田 涼 (2012). 学級の目標構造は自己価値の随伴性の効果を調整するか—内発的興味と自己調整学習方略に及ぼす影響—教育心理学研究, 60, 355-366.
 - 大谷和大・岡田 涼・中谷素之・伊藤崇達 (2016). 学級における社会的目標構造と学習動機づけの関連—友人との相互学習を媒介したモデルの検討—教育心理学研究, 64, 477-491.
 - 大対香奈子・大竹恵子・松見淳子(2007). 学校適応アセスメントのための三水準モデル構築の試み—教育心理学研究, 55, 135-151.
 - 岡田 涼 (2005). 友人関係への動機づけ尺度の作成および妥当性・信頼性の検討—自己決定理論の枠組みから—パーソナリティ研究, 14, 101-112.
 - 長田雅喜 (1986). 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.
- 【p】
- Parkhurst, J. T., & Hopmeyer, A. (1998). Sociometric popularity and peer-perceived popularity: Two distinct dimensions of peer status. *The Journal of Early Adolescence*, 18, 125-144.
 - Pratto, F., Sidanius, J., & Levin, S. (2006). Social dominance theory and the dynamics of intergroup relations: Taking stock and looking forward. *European Review of Social Psychology*, 17, 271-320.
 - Preacher, K. J., Curran, P. J., & Bauer, D. J. (2006). Computational tools for probing interaction effects in multiple linear regression, multilevel modeling, and latent curve analysis. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 31, 437-448.

1 【r】

2 Reitz, A. K., Motti-Stefanidi, F., & Asendorpf, J. B. (2016). Me, us, and them: Testing sociometer
3 theory in a socially diverse real-life context. *Journal of Personality and Social Psychology*, 110,
4 908-920.

6 【s】

7 Sandstrom, M. J., & Cillessen, A. H. N. (2006). Likeable versus popular: Distinct implications for
8 adolescent adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 30, 305-314.

9 桜井茂男 (1993). 教育社会心理学の研究動向 教育心理学年報, 32, 70-78.

10 Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*,
11 15, 112-120.

12 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
13 社会学, 40, 43-54.

14 佐藤謙二・河村茂雄 (2000). 教師の管理意識と生徒の学校適応との関連の分析 岩手大学教
15 育学部附属教育実践研究指導センター研究紀要第, 10, 75-80.

16 佐藤正二・立元 真 (1999). 児童生徒の対人関係と社会的適応・予防的介入 教育心理学年
17 報, 38, 51-63.

18 Schwartz, D., Tom, S. R., Chang, L., Xu, Y., Duong, M. T., & Kelly, B. M. (2010). Popularity and
19 acceptance as distinct dimensions of social standing for Chinese children in Hong Kong. *Social*
20 *Development*, 19, 681-697.

21 Schwartz, D., Gorman, A. H., Nakamoto, J., & McKay, T. (2006). Popularity, social acceptance, and
22 aggression in adolescent peer groups: Links with academic performance and school attendance.
23 *Developmental psychology*, 42, 1116-1127.

24 Sidanius, J., & Pratto, F. (1999). *Social dominance: An intergroup theory of social hierarchy and*
25 *oppression*. New York: Cambridge University Press.

26 Sim, T. N., & Yeo, G. H. (2012). Peer Crowds in Singapore. *Youth & Society*, 44, 201-216.

27 Smith, P. (2014). *Understanding School Bullying: Its Nature and Prevention Strategies*. SAGE:

28 California (スミス, P. 葛西 真記子・金綱知征 (監訳) (2016). 学校におけるいじめ—国
29 際的に見たその特徴と取組への戦略 学事出版)

30 Sourander A, Gyllenberg D, Brunstein Klomek A, Sillanmäki L, Ilola A, & Kumpulainen K. (2016).

Association of bullying behavior at 8 years of age and use of specialized services for psychiatric disorders by 29 years of age. *JAMA Psychiatry*, 73, 159-165.

杉浦仁美・坂田桐子・清水裕士 (2014). 集団と個人の地位が社会的支配志向性に及ぼす影響
社会心理学研究, 30, 75-85.

Sussman, S., Pokhrel, P., Ashmore, R. D., & Brown, B. B. (2007). Adolescent peer group identification and characteristics: A review of the literature. *Addictive Behaviors*, 32, 1602-1627.

角谷詩織・無藤 隆 (2001). 部活動継続者にとっての中学校部活動の意義—充実感・学校生活への満足度とのかかわりにおいて— 心理学研究, 72, 79-86.

清水裕士 (2014). 個人と集団のマルチレベル分析 ナカニシヤ出版

清水裕士 (2016). フリーの統計分析ソフト HAD—機能の紹介と統計学習・教育, 研究実践
における利用方法の提案 メディア・情報・コミュニケーション研究, 1, 59-73.

鈴木康平 (2000). 学校におけるいじめの心理 ナカニシヤ出版

鈴木雅之 (2017). 学習方略の使用に対する学習動機づけの効果は教師の指導次第?—階層

線形モデル 荘島 宏二郎 (編) 計量パーソナリティ心理学 (pp.169-184) ナカニシヤ出版

鈴木 翔 (2012). 教室内カースト 光文社

Solberg, M.E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.

Storch, E. A., & Masia-warner, C. (2004). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescent females. *Journal of Adolescence*, 27, 351-362.

【t】

玉野和志 (2010). 社会集団と組織 森岡清志 (編) 社会学入門 (pp.85-92) 日本放送出版
協会

Takizawa, R., Maughan, B., & Arseneault, L. (2014). Adult health outcomes of childhood bullying victimization: Evidence from a five-decade longitudinal British birth cohort. *The American Journal of Psychiatry*, 171, 777-784.

田中秀和 (2014). 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, 15-20.

田崎敏昭・狩野素朗 (1985). 学級集団における大局的構造特性と児童のモラル 教育心理

学研究, 33, 177-182.

利根川 明子 (2016). 教室における児童の感情表出と学級適応感の関連 教育心理学研究, 64, 569-582.

Thornberg, R., & Jungert, T. (2014). School bullying and the mechanisms of moral disengagement. *Aggressive Behavior*, 40, 99-108.

Thurlow, C. (2001). The Usual Suspects? A comparative investigation of crowds and social-type labelling among young British teenagers. *Journal of Youth Studies*, 4, 319-334.

Tseng, W. L., Banny, A. M., Kawabata, Y., Crick, N. R., & Gau, S. S. F. (2013). A cross-lagged structural equation model of relational aggression, physical aggression, and peer status in a Chinese culture. *Aggressive Behavior*, 39, 301-315.

Troop-Gordon, W., Visconti, K. J., & Kuntz, K. J. (2011). Perceived popularity during early adolescence: Links to declining school adjustment among aggressive youth. *The Journal of Early Adolescence*, 31, 125-151.

Troop-Gordon, W., & Ranney, J. D. (2014). Popularity among same-sex and cross-sex peers: A process-oriented examination of links to aggressive behaviors and depressive affect. *Developmental Psychology*, 50, 1721-1733.

Turner, J. C. (1987). *Rediscovering the social group: A self-categorization theory*. Oxford: Blackwel.

(ターナー, J. C. 蘭 千壽・内藤哲雄・磯崎三喜年・遠藤由美(訳) (1995). 社会集団の再発見—自己カテゴリー化理論 誠信書房)

【w】

渡辺弥生 (2015). 健全な学校風土をめざすユニヴァーサルな学校予防教育—免疫力を高めるソーシャル・スキル・トレーニングとソーシャル・エモーショナル・ラーニング 教育心理学年報, 54, 126-141.

Warden, D., & MacKinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 367-385.

Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child development*, 62, 1066-1078.

Wentzel, K. R., & Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership:

- 1 Realtions to academic achievement in middle school. *Child development*, 68, 1198-1209.
- 2 Wong, D. S. W., Lok, D. P. P., Lo, T. W., & Ma, S. K. (2008). School bullying among Hong Kong
3 Chinese primary schoolchildren. *Youth & Society*, 40, 35-54.
- 4
- 5 【x】
- 6 Xi, J., Owens, L., & Feng, H. (2016). Friendly girls and mean girls: Social constructions of
7 popularity among teenage girls in Shanghai. *The Japanese Psychological Research*, 58, 42-53.
- 8
- 9 【y】
- 10 山本 真理子・松井 豊・山成由 紀子 (1982). 認知された自己の諸側面の構造 教育心理学
11 研究, 30, 64-68.
- 12 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
13 大学研究紀要, 34, 23-34.
- 14 読売新聞 (1999). 中学で同じ組になりたい人となりたくない人茨木の小学校教諭が児童調
15 査 3月10日朝刊
- 16 吉崎静夫 (1982). 「学校適応」を規定する要因の検討 大阪大学人間科学部紀要, 8, 37-59.

あとがき

本博士論文を執筆するにあたって多くの方々にご指導・ご協力いただきました。指導教員であり主査の加藤弘通先生には、卒業論文の頃から 6 年間にわたってご指導いただきました。論文の書き方から人としてのマナーなど様々なことを加藤先生のもとで学ぶことができて、たいへんうれしく思います。様々なトラブルで博士論文や仕事へのモチベーションが大きく下がったときにいつも励ましてくださいました。私も誰かの指導教員になる日が来たら、加藤先生のスタイルを見習って指導したいと思います。副査である小内透先生には、私が学部生の頃に小内ゼミにも参加させていただき、そこでご指導いただいております。社会学のことはもちろん授業外の活動や調査実習にも参加させていただき、質的調査について多く学ぶ機会をいただきました。2 人目の副査である大久保智生先生とは修士課程の頃から、研究のアドバイス等、学会でお会いするたびに良くしていただきました。昨年は大久保先生が企画されている学校適応シンポジウムに登壇させていただき、たいへん光栄に思っております。3 人目の副査である鈴木翔先生とは、私が実施したクラウドファンディングの企画でお目にかかったのが初めてでした。私が卒業論文のテーマで迷っていたころ、偶然「教室内カースト」と出会い、卒業研究からここまで研究をすすめることができました。以上の先生方には、予備審査で多くのコメントをいただくことができ、それにより論文がさらに良いものになったと感じています。ありがとうございました。

加えて、本博士論文を構成している個々の研究は共同研究者との成果でもあります。指導教員である加藤弘通先生をはじめとして、唐 音啓先生（東京大学）、太田正義先生（常葉大学）、日高茂暢先生（佐賀大学）、舒 悦先生（北海道大学）には、それぞれの論文でたいへんお世話になりました。英文校正では北海道大学の岩田みちる先生、後藤亜矢子先生、Marcruz Yew Lee Ong 先生には何度も助けていただきました。記して感謝申し上げます。

また、研究 4 は（公財）日工組社会安全研究財団による研究助成を、研究 7 では学術系クラウドファンディングサイト academist（アカデミスト株式会社;<https://academist-cf.com>）のクラウドファンディングによって、67 名のサポーターの皆様から研究費のご支援を賜りました。特に、澤井大樹氏（株式会社イデアラボ）と鈴木 翔氏（秋田大学）には篤くご支援を賜りました。上記の方々に感謝申し上げます。ありがとうございました。

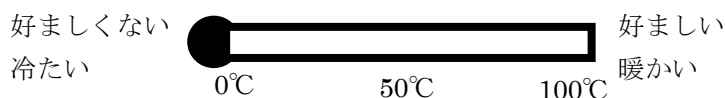
最後に、本博士論文の調査にご協力いただきました協力者の方々にも心から御礼申し上げます。

Appendix

使用尺度（研究2）

感情温度（高地位）

面白いことが言える人
ファッションに気をつけている人
リーダーシップがある人



感情温度（低地位）

地味な人
読書が好きな人
人と話すときに少しおどおどする人

集団支配志向性（社会的支配志向性）

上に立つ集団に、より多くの成功のチャンスが巡ってくるのは当然のことだ
上に立つ集団が、他の集団に比べて結果的に多くの利益を得ることは自然だ
優秀な集団は上に立って、他の集団を導くほうがよい
上に立つ集団に、他の集団より多くの権利が与えられるのは、しかたがないことだ
社会の秩序を保つためには、優れた集団が他の集団を統制することが必要だ
特定の優れた集団がリーダーシップを取るほうが、世の中はうまくいく
特定の集団が社会の上層にいられるのは、それだけの正当な理由がある
良い社会を実現するためには上に立つ集団が下に立つ集団に対して強硬な姿勢をとることも時には必要だ
ある集団が上に立って、他の集団を支配することも、時には必要だ
能力の低い集団は、自分たちの立場をわきまえたほうがよい
実力のない集団は、不遇な状況に置かれていてもしかたがない

平等主義志向性（社会的支配志向性）

集団同士の関係は平等であるほうが望ましい
良好な集団間の関係を築くためには、集団間が対等な立場であることが必要だ
集団間が平等であるのはよいことだ
特定の集団を特別扱いすることをせず、どんな集団に対しても平等に接することはよいことだ
平等な社会を実現するために努力をすることはよいことだ
集団間の関係は平等であるほうが、たいてい世の中はうまくいく
どんな集団の人に対しても、平等に接するのはよいことだ
地位に関わらず、すべての集団に平等な権利が与えられるのは当然だ
特定の集団に利益が独占されることなく、集団間で利益が均等になるような社会が望ましい
不平等が存在することは、たとえどんな理由であっても不当である
地位の低い集団にも、地位の高い集団と同等に成功のチャンスが与えられることが望ましい

グループ間格差の認知

様々なグループ間の上下関係のようなものがあつた

グループ間格差への否定的態度

グループ間の上下関係があるのは良くないことだと思う
グループ間の上下関係が存在しなければ楽だと思う

中学生の頃のグループ間、グループ内の地位

私の所属していたグループはクラスの中心的存在だった

私の所属していたグループはクラスで人気だった

私は自分のグループの中では中心的存在だった

私は自分のグループの中では人気だった

スクールカーストの認知

中学生の時点で、「スクールカースト」の意味を知っていた・・・(0：はい 1：いいえ)

現在、「スクールカースト」という言葉の意味を知っている・・・(0：はい 1：いいえ)

スクールカーストへの嫌悪感

良い—悪い

つめたい—あたたかい

感じの悪い—感じの良い

明るい—暗い

好ましくない—好ましい

嫌い—好き

親しみやすい—親しみにくい

グループ間の地位

私の仲良しグループはクラスで中心的だと思う

グループ内の地位

私は、自分のいる仲良しグループで中心的だと思う

集団支配志向性（社会的支配志向性）

実力のある人たちが上に立って、他の人たちを引っ張っていく方がいいと思う

特定の実力のある人たちが仕切る方が、世の中はうまくいくと思う

実力のある人たちが、その他の人たちと比べて、結果的に得することが多くなるのは当然だと思う

他の人たちよりも、成功のチャンスに恵まれている人たちがいると思う

ある人たちが中心的な立ち位置になるのには、それだけの納得できる理由があると思う

平等主義志向性（社会的支配志向性）

ある人たちだけを特別あつかいせず、どんな人たちも平等に関わることはよいことだと思う

すべての立場の人達が平等に関わり合うべきだと思う

どんな立場の人たちとも平等にかかわる方が、たいてい世の中はうまくいくと思う

どんな人たちの間でも、平等であることはいいことだと思う

平等な世の中になるように努力することは良いことだと思う

居心地の良さの感覚（学校適応感）

周囲に溶け込めている

周囲と馴染んでいる

周りの人と楽しい時間を過ごせている

自由に話せる雰囲気を感じている

自分と周りがかみ合っている

課題・目標の存在（学校適応感）

将来役立つことが学べる

これからの自分のためになることがある

熱中できるものがある

充実している

成長できると感じている

グループ間の地位

私の仲良しグループはクラスで人気だと思う
私の仲良しグループはクラスで中心的だと思う

グループ内の地位

私は、自分のいる仲良しグループで人気だと思う
私は、自分のいる仲良しグループで中心的だと思う

学級内の不和（学級風土）

このクラスはもめごとが少ない
もめごとを起こす人はいない
お互いに嫌っている人がいる

自然な自己開示（学級風土）

個人的な問題を安心して話せる
自分たちの気持ちを気軽に言い合える
自分たちの気持ちを率直に先生にみせる

居心地の良さの感覚（学校適応感）

周囲に溶け込んでいる
ありのままの自分を出せている
周りの人と楽しい時間を過ごせている
自由に話せる雰囲気を感じている
自分と周りがかみ合っている

課題・目標の存在（学校適応感）

将来役立つことが学べる
これからの自分のためになることがある
熱中できるものがある
充実している
成長できていると感じる

学業への意識

学校の勉強には自分から自主的に取り組んでいる
勉強してよい成績をとろうと努力している
学習内容をより理解するための、自分なりの学習の仕方がある
授業の内容は理解できている

教師への意識

先生にしたしみを感じる
学校内には気軽によく話をする先生がいる
自分を認めてくれる先生がいる