

スクールカーストとボンド理論の関連性

学籍番号 19111015

氏名 神保充

指導教員 立木先生

本文文字数 20141 字

タイトル

スクールカーストとボンド理論の関連性

学籍番号 19111015

氏名 神保充

キーワード スクールカースト いじめ ソーシャルボンド

要約

本研究は〈スクールカースト〉という現象が〈いじめ〉や〈不登校〉といったこれまでに教育現場において行われてきた社会学的な研究の延長として捉えられるかどうかを確かめるためのものである。これらの先行研究としては、ソーシャルボンド理論を発展させた物を基盤としてきた。従ってこれを確認するべく教育現場において応用、発展されたボンド理論の下位概念を独立変数の尺度として、スクールカーストの進行度を従属変数として調査票調査を行った。結果として、スクールボンド理論における5つの下位概念の内、教師への愛着にのみ相関関係が認められた。この結果を踏まえ、スクールカーストはこれまでに教育現場において行われてきた社会学的な研究の文脈からでは捉えることができない現象であると結論付けた。そして、スクールカーストは生徒たちの〈他人との関係の築き方〉などの〈文化資本〉によって形成された〈仲良しグループ〉が教師から暗に与えられるクラス内の権力によって序列化、固定化される現象であると解釈した。そしてその〈仲良しグループ〉間において対立や葛藤が起こることで〈葛藤理論〉によって示されたような〈格差〉や〈不平等感〉、そして〈共通意識〉を生むのである。

目次

序章

1 章 いじめとスクールカースト

- 1.1 先行研究まとめ p 1
- 1.2 ボンド理論で考えるスクールカースト p7
- 1.3 目的と意義 p8

2 章 実施した調査の内容

- 2.1 調査の概要と対象 p9
- 2.2 調査項目 p9
- 2.3 分析方法と調査結果 p9

3 章 調査の結果と考察

- 3.1 得られた結果 p11
- 3.2 葛藤理論 p11
- 3.3 文化資本論 p12
- 3.4 スクールカーストは生徒社会の権力闘争 p14
- 3.5 文化資本論で見るスクールカースト p15
- 3.6 いじめとの関連 p16

4 章 終章

- 4.1 まとめ p16
- 4.2 今後の課題 p17

序章

スクールカーストという言葉がメディアに登場するようになって久しい。クラスメイトたちが互いにその価値を値踏みしあい、序列化するというその概念は大人たちに強いインパクトをもって迎えられた。これまでに様々な教育学的な観点からその研究が行われ様々な教育学者がその実態を述べてきた。だがこの現象は当人、つまり今の中高生にとっては日常的に存在する当たり前のテーマであり彼らを対象とは漫画や小説などのメディアにおいて度々登場する。代表的な作品として 2009 年に小説すばる新人賞を受賞し映画化も行われた「桐島、部活やめるってよ」(朝井リョウ 集英社)が挙げられる。男子バレーボール部のキャプテンだった桐島の退部をきっかけに同級生たち 5 人の日常に起こる些細な変化が起こる変化を群像劇の形式によって描いており、全体的なストーリーの起伏よりも、各登場人物の心理を描くことに作品の主眼がある。各登場人物はそれぞれ悩みを抱えており、またそれを隠したまま互いに表面的に交わり、出来事が進む。登場人物たちの口から語られるその実態が、読者に強い印象を与えた。事実としてこういったクラス内での序列化を描いた作品が世の中に受け入れられている背景には、こういった作品がある程度のリアリティをもって描かれており、登場人物たちに少なからず感情移入してしまうからであろう。だが、世間的にこういった広まりが起こる中、その調査はあくまでも教育学的なものや叙述的に内部事情を記すにとどまっている。教育社会学においてさえ、〈スクールカースト〉はあまり主題的なテーマとして扱われていないのが現状である。また、教育学における研究も〈いじめ〉の問題の延長線として行われているものが多く、スクールカーストを単体で取り扱ったものは非常に少ない。スクールカーストが生徒たちにどのような影響を与え、どのように受け止められているのか、こういったテーマを社会学の立場から行った調査、研究は少ないと言わざるを得ない。そういった現状を踏まえ、教室運営の立場を捨てて純粋にこの現象を調べるに至った。今までの教育社会学の研究での用いられてきた諸概念を踏襲しつつ、その方向を決定付けることが今回の目的である。その為、今回立てたリサーチクエスションは〈スクールカーストはボンド理論によって説明できるか?〉である。以下、このリサーチクエスションを立てるにあたって必要であった諸概念を先行研究のまとめとしたい。

1 いじめとスクールカースト

1.1 先行研究のまとめ

本章ではいじめとスクールカーストの問題について、社会的見地から行われた先行研究の内容をまとめていきたいと考える。本章では「いじめとは何か」(森田洋司 2010)と「教室内カースト」(鈴木翔 2012)の内容を踏まえつつ、現在におけるいじめとスクールカーストについて述べてゆきたい。

(1)いじめの発見

日本においていじめ問題が大きな関心をもって社会の注目を集めるようになったのは1980年代からである。80年代後半のマスメディアはいじめに関連した自殺が相次いで報道された。いじめが子どもを死に追い詰めるほど深刻な被害を与えているとはあまり知られていなかったために社会に大きな衝撃を与えたのだ。この一連の動きは、多くの人々の関心を集めつつも、一方で、わが子も被害に遭うのではないか、といった不安感情を煽る形となった。こういった不安感情の昂揚は1984年から1986年にかけてピークに達しいじめ問題は社会問題として認識されようになった。日本のこのような問題形成の歴史は社会のいじめ問題に対する認識を被害に重心を置いたものとして作り上げ、その結果として対応策も被害の早期発見と被害者の相談体制の充実に重心が置かれるようになった。これはいじめ問題に対して〈被害者個人の救済〉に重きをおくのか〈社会の安全と人々の安寧の確保〉に重きをおくのかといった違いが日本と欧米の間に生まれることとなった。(森田2010)

(2)日本における3つのいじめの波

1980年代にいじめ問題は発見され、社会問題として認識されるようになったがそれによって社会的にいじめ問題にたいする研究と対策がおこなわれるようになる。これがいじめが社会問題化する「第一の波」である。この時期の特徴として研究においても教育現場においてもいじめ問題は海外とは独立して展開されたことである。これによって「海外にはいじめはなく、あっても問題とされないほどに小さい」といった誤認識が広まることとなる。この結果日本的な特徴を過度に強調した原因論が展開され、その結果対応策までもが歪曲されかねない状況が生まれた。また、この時期にいじめは「悪」として扱われる様に確立された。この後いじめ問題は一旦沈静化を見せるが1994年に起こったいじめによる自殺によっていじめへの対応策の見直しが行われる。これが「第二の波」である。これによって加害者への反省を促すだけではなく相談体制の強化などが行われるが、2006年に福岡県でいじめによる自殺事件がおこり教育体制への批判が殺到し再度問題点が洗い出された。「第三の波」である。これにより採算教育再生会議の提言によっていじめの問題は「こころ」の問題から「社会」の問題へと扱われるようになる。その一つとして子ども達を社会を構成する一員として社会的責任能力を獲得するような指導の開発が目指された。(森田2010)

(3)いじめとは何なのか

いじめ問題において難しいのが、その定義の曖昧さである。何を以ていじめとするかは意見の分かれるところだが、いじめに関して多くの研究者が着目しているのが①力関係のアンバランスとその乱用②被害性の存在③継続性ないしは反復性、の三つの要素である。①は〈力〉を社会的に〈他者に対する影響力〉と定義してこれが乱用されると他者への攻撃や各種ハラスメントとして現れる。大人社会に比べて子ども社会は組織や構造が曖昧であるため自ずと〈生徒文化のなかのインフォーマルな秩序〉に基づくアンバランスと乱用が中心となる。また、いじめが力関係の乱用によるものであるならばその特性もそのことが反映する。つまりいじめは〈関係性の病理〉であり人間に潜む業のようなものではな

く社会の力関係に潜む病理である。(森田 2010)

(4)いじめ集団の四層構造といじめの種類

いじめは被害者と加害者のみによって形成されるのではなく被害者、加害者、観衆、傍観者もしくは仲裁者の四層が重なり合って生じる環境によって発生するという理論。またいじめは〈暴力系いじめ〉と〈コミュニケーション操作系いじめ〉に大別される。前者は警察などの力を借りれば済むが後者はそうもいかない。これは日本のようなクラスルーム型の学級形式がその環境を発生させやすく温床になっているとして個人カリキュラム制度化を提唱する研究者もいる。(森田 2010)

(5)内からの歯止めと外からの歯止め

いじめにはふざけあいやからかい、冗談といったものから明らかに刑法に触れるような暴行や脅迫まで幅広い行為が含まれている。社会生活や自分の生活を営むための人間関係をめぐって私たちは影響をうけあいながら生活している。これは広い意味での力関係のアンバランスが日常的に発生している段階で乱用がなければそれ自体はいじめではない。しかしこれらの行為もそこに力の乱用が起き相手に被害を与えるようになれば、いじめの領域に発展していく。被害性が強くなればなるほどその度合いは高まっていき、法に触れるような行為に至ると公的責任をもって緊急避難としての危機介入が必要となる。この場合ふざけあいやからかいあいなどはその度合いを示すにあたっての「乗り物」となっている。このため表に現れた現象のみに着目して「ふざけていただけだ」といった具合に形式的に判断するのは誤りである。このように考えるといじめという行為は私たちが日常生活の延長上に力の乱用がのることによって発生する現象と言える。このためいじめている側の加害意識をうすめてしまうのである。また、四層構造でも触れたように〈傍観者〉もまたいじめに加担しているという意識も重要となってくる。(森田 2010)

(6)私事化社会と市民性教育

いじめ問題に限らず現代の社会問題を読み解くにはその背景となる社会状況を織り込むことは不可欠である。いじめのような社会ミクロなレベルで起こる問題であっても社会のマクロレベルへの目配りを欠くことはできない。ここではいじめ問題を読み解くために「私事化」という動向に着目する。これは一言で言えば人々を集団や人間関係へと伝統的につながりつめてきた絆に緩みが現れきた、ということである。これは人間関係のしがらみに振り回され、他人が私事に土足で踏み込んでくる煩わしさから逃れようとするうごきであり、企業や集団のために自分を犠牲に尽くすことを避け、それらに対して適度な距離を置きつつ私事的な領域を確保したいという欲求の表れである。この変化はいずれの先進産業国でも見られ、社会が近代化するにあたって共同体から個人が自立していく〈個人化〉の動向の一つである。日本の子どもたちのいじめの現実に潜む肥大化した欲求と私権の無秩序な拡張、共同体の欠如やつながりの希薄などを考えるとき社会の構成員として責任倫理をどのように培うかは教育にとって重要過大であるといえる。(森田 2010)

(7)いじめを止められる社会へ

私事化社会の進行の中で公と私協働しつつ、社会のガバナンスを確立して行かなけれ

ばならない。そのために市民性意識の形成は必須であり、これからの社会を担う子どもたちを育む重要な教育課題でもある。こうした社会づくりが進まない限り、個人の幸福を脅かす行為への対応は、全て個々人の手に委ねられるかあるいは公的な介入に依存せざるを得なくなってしまうだろう。いじめ問題は、社会全体から見たら学校という一部で起きている問題に過ぎないのかもしれない。しかし、それが子ども達の世界で起きているがゆえに、また子供たちの成長に影を落とす問題であるがゆえに、これからの日本社会のあり方を見通す覗き穴となる。小さな覗き穴であるがそこから広がる光景を通して、今私たちは子どもたちに何を培い社会をどのように築き上げていけばいいのかという道筋を気づかせてくれる。(森田 2010)

(9)「教室内カースト」

最近、様々なメディアのなかで小学生や中高生がクラスメイトを値踏みしてランク付けしているということが言われている。それらは小説や漫画などでその様子がリアルに描写され、若い世代を中心に強い共感を得ている。クラスメイトのそれぞれがランク付けされている状況、これはメディアや教育評論家のあいだではインドの伝統的な身分制度になぞらえて〈スクールカースト〉とよばれている。〈スクールカースト〉はクラス内のステイタスを表現する言葉として登場し、ステイタスの決定要因が人気やモテるか否かという観点を軸に形成されているのを特徴としている。スクールカーストは生徒の学校生活に与える影響として二つの懸念がなされている。まずスクールカーストで下位に置かれた生徒は、クラスメイトからの身分の低い存在、つまり目下であると判断されていじめの標的になりやすくなるということ。そしてもう一つが、例えいじめには発展しなかったとしても自分に自信をなくし学校生活への適応を阻害しかねないというものである。もし、学校の中でこうした状況が存在しているのであればスクールカーストはいじめの有無にかかわらず、全ての生徒にとって学校での居心地を悪く規定する要因となっている可能性があり、解明すべき重要な課題の一つであるといえるだろう。これらの問題は今まで、主に教育学的観点から研究が行われてきたが、社会学的にこの現象についての研究が行われた例は非常に少ない。スクールカーストという言葉は、ルーツをたどればいじめ問題の研究に端を発するものであった。だが、現在において〈スクールカースト〉と〈いじめ〉、この二つの問題に対する研究は少し違ったものであると言える。なぜなら〈いじめ〉という行為自体がひどく曖昧なものであるからである。ある行為を〈悪ふざけ〉と見るのか〈いじめ〉であると捉えるのかは結局のところ被害者による認識の問題にすべて帰属するものであり、外部からそれをいじめであると断定することは非常に困難であるからである。しからばいじめという文脈から一度離れてこのスクールカーストの問題に取り組むべきである。これまでのスクールカーストとよばれる関係性は理念的な検討にとどまっておき、いじめの文脈から離れる事もできていなかった。スクールカーストが形成される要因としても、コミュニケーション能力などの概念化が困難なものに還元される傾向が強くそれ以上の踏み込んだ研究が行われづらいという現状もその原因である。スクールカーストの問題はこれまでの

「いじめ研究」が見落として来た部分と「生徒文化研究」が見落として来たところがちょうど重なりあう、エアポットな部分ということができらるだろう。(鈴木 2012)

(10) スクールカーストの戦略

スクールカーストの形成は小学校のころから見られるようになり中学、高校と進むにつれてその形態は変化する。小学校においては特定の児童がスクールカーストの上位下位に位置づけられているのに対して、中学においては生徒たちによって構成されたグループ同士での力関係がそこに存在している。そしてその段階が進むにつれて、学校生活における影響は大きくなる。この力関係を生徒たちが一番意識するのが他のグループからの干渉を受けるときであり、例えば行事等や班決めが挙げられる。その際に、上位に位置するグループが下位のグループに対して過度の干渉を行うことでその立場関係をより強固にしている。生徒にとって〈スクールカースト〉で上位のグループに所属することは学校生活を充実したものにするための必要条件と考えており、下位のグループに所属することをクラス全体で見たときに様々な不利益を被ることになるのではないかと感じている。また、上位のグループに所属する生徒に対してある程度の共通項を見出すことによりその個性や特徴を認識しているのに対して下位のグループに対してはそれらを見出していないことから下位のグループを、上位のグループにとっての〈受け皿〉として認識している。そして、生徒たちが上位のグループの生徒に対して抱く感情は専ら〈めんどくささ〉や〈恐怖心〉である事も判明している。〈人気〉のある生徒というのは、実のところ好意的に見られておらず、彼らがそういった生徒たちを支持する理由としては彼らの〈発言力〉や〈影響力〉といったものを恐れているからである。これは言い換えればスクールカーストにおいては上位グループと下位グループには〈権力〉が発生しているということである。そしてこの生徒たちの権力闘争ともいえる現象は、教育者たちも当事者であると言える。スクールカーストに対する教師側の認識は、児童や生徒たちの認識とそれほど大きな差は見られない。だが生徒側にとってスクールカーストを重要視する理由は学校生活を円滑に過ごすためであり、教師は評価するものとしての一面を持つ以上、別の観点からスクールカーストを捉えている可能性は十分に考えられる。教師側は上位グループを〈積極性〉を〈教室の雰囲気〉を作っていく〈能力〉がある生徒として認識しており、〈スクールカースト〉に対する見方は生徒たちと大差がないものである。つまりスクールカーストは生徒たちの権力と教師からみた能力とによって構成されていると結論づけることができる。また、彼ら教師はスクールカースト自体にたいして、〈生きる力〉や〈コミュニケーション能力〉によって成り立っていると解釈することによって、スクールカーストがあることそれ自体を肯定している。これらは本人達の努力ややる気によって変えられるものだと考えているからである。(鈴木 2012)

(11) スクールカースト研究の課題

今後スクールカーストに関する研究が進んでこのメカニズムが解明されてゆけば、諸

問題に対してより良い対応策をとることも可能になるだろうと鈴木は述べる。だがスクールカーストに関する研究は未だ浅く、本書における調査でも大きく分けて三つの課題が挙げられる。まずグループ内での人間関係の検証である。本書ではグループ間の関係のみに着眼してきたが、よりミクロな調査としてグループ内での人間関係にも調査の目を向けるべきである。二つ目はスクールカーストを知らない、もしくは感じたことのない人間へのアプローチであるそこでの人間関係を調べることにより、スクールカーストの根本的なメカニズムが見えてくるだろう。そして三つ目は、大変困難な課題だが国際的、年代的な比較である。学術的にみても〈スクールカースト〉のような現象は、日本特有のものか？ 過去にも存在していたのか？ といった問いが多く寄せられる。(鈴木 2012)

1.2 ボンド理論で考えるスクールカースト

これらの先行研究を踏まえてスクールカーストを考える上で、もう一つ理解しておくべき概念が存在する。それはハーシィ(T.Hirsschi)が犯罪原因論として展開したボンド理論(social bond theory)である。これはデュルケムが示した、近代化とともに人々を拘束していた伝統的な規範が徐々にその拘束力を失うことに伴い、人々が欲求への関心をより高めることになるという命題を発展させた理論である。これは人々がなぜ規範から逸脱するのか？ という問いから人々はなぜ規範から逸脱しないのか？ という問いへと正反対の視点をもって展開された理論である。つまり、ボンド理論は人間の逸脱行動が犯罪といった形で表れるのを抑制している要素に着目する理論であり逸脱行動はこの要素が拘束力を失うことで起こるものとする。そしてハーシィは人々が集団や他者、社会制度そのものなどにたいしてもつ社会的な絆こそが人々が逸脱することを抑制していると要素であると考へた。人々はその絆によって規範に押し止められており、それが弱まると逸脱行動に走るのである。この社会的絆は身近な他者にたいして抱く愛情や尊敬などのアタッチメント、周囲や社会から事故に対して向けられる期待や理想像などのコミットメント、いかに合法的な活動に対しての熱中度としてのインボルブメント、法や世間的な価値観などの信念にたいしてどれほど受け入れているかというピリーフの4つの下位概念によって構成される。これらの概念と社会的絆の強度は相関することも高い実証性があることが認知されており、他の理論と比較して高い説得力をもつ理論となっている。

このように、ボンド理論は人間の犯罪行動を社会学的に説明するために述べられた理論であるが後にこれは教育現場でおこる諸問題を説明するためにも使われるようになる。その代表的な研究が森田洋司が行った不登校問題の研究である。彼は『「不登校」現象の社会学』(森田洋司 1997 学文社)で不登校現象について次のように述べている。

不登校現象が逸脱かどうかは社会的な定義過程のあり方に依存することであるが、その行動を社会学的に分析する場合、特定の生徒が不登校に陥る要因に着目して行動を説明する方法もあるが、これを裏返して、不登校に陥ることを押しとどめている要因に着目し、これらの要因の作用の欠如ないし弱化によって不登校行動を説明する

方法も有効な視点を提供することができる。(森田 1997 239)

森田は「いじめとは何か」の中でこの理論を原因論的に当てはめることは避けているが私事化と市民性教育をキーワードに教育現場においていじめを根絶する方法論を述べている。これはいじめという問題が当事者たちの人間関係に根ざしたものであるため、客観的にこれを判断することが非常に難しいことが理由である。同様にスクールカーストも客観的判断が難しいものであるが、これら2つの現象を児童、生徒たちの逸脱行動として捉えた場合、ボンド理論を用いてその原因を探ることは可能であると言える。なぜならいじめもスクールカーストも同様に生徒たちの関係性の内部に巣食う病理であり環境的、社会的側面からこれらにアプローチすることこそ、その本質に近づく手段だからである。学校現場に関する研究として、社会学的には登校拒否や少年非行などいじめやスクールカースト以外にも様々な問題が社会学的に研究されてきた。その中で用いられる社会学的な理論としては大きくわけてラベリング理論とスクールボンド理論の二つが挙げられるだろう。ラベリング理論は人の逸脱行動の理由付けの理論であり、ハワード・ベッカー (Howard S. Becker) らによって提唱されたものである。従来の逸脱行動を単なる社会病理として扱ってきたアプローチとは一線を画し、逸脱は行為者の内面的な属性ではなく周囲からのラベリングによって生み出されるものだ、と捉えたことが特徴である。日本においては不登校児童の研究において応用され、それまで行政指導や精神医学的援助にとどまっていた問題研究を社会科学の領域に広げた。この歴史は学校恐怖症、登校拒否、不登校とその名称と定義の変遷の中で見受けられる。

そして、現在においてこういった教育現場における諸問題にたいして行われているアプローチはスクールボンド、スクールエンゲージメント理論に基づくものが多い。これらは統制理論的な概念により児童生徒の逸脱行動を研究する立場を取っており、上にも述べたように森田はいじめに関しても私事化と市民性教育をキーワードとしてこれらの研究を行っている(2010 森田)

しかし、スクールカーストについてはこれらのような裏打ちされた社会学的理論は存在しない。鈴木はいじめとスクールカーストについては別の問題と捉えスクールカースト研究を行っている。確かに、スクールカーストの概要をなぞるといじめの問題を連想しやすく、世間的な見解や教育学的な研究においてもスクールカーストはいじめとセットで考えられているような見地が多い。しかし、少なくともこの二つを関連付ける理論や研究は社会学においては存在していないのである。鈴木はスクールカーストはその特性上、いじめなどの教育学、教育社会学が扱うべき分野と若者研究などの文化研究との両方にまたがる分野の現象であると述べている。

1.2 いじめとスクールカーストの関係

いじめとカーストの関係を示した書籍として「いじめの構造」(森口朗 2007)が挙げら

れる。本書の中でいじめとスクールカーストといじめの関係について加害者もしくは被害者になることによって彼らの属するカーストが上下しうる点に着目し説明している。いじめられるもしくはいじめるという事とカーストが変動することは相互に干渉しあっており、多くの生徒が元から内心では嫌っていたり、生徒間の秩序を乱すような言動を見せた相手に対して真っ先にいじめの対象にした場合などは周囲からの人気や信頼の獲得によって結果的に所属するカーストが上昇し、いじめを行った者より上のカーストに属する別の生徒や教職員などの外部からの介入によって彼らの大半がいじめは良くない行為であると意識した場合などでは、いじめをはじめた者のカーストが下降することもある。又、いじめに対して中立的に振舞っていた者がいじめの対象者をかばって救済しようとした場合には、失敗しカーストの下降や新たにいじめの対象とされてしまうといったリスクが存在する。その為、年少者の間ではいじめが存在していることを教師に報告したり相談したりすることは、好ましくない行為であるとされている。その事実が知られるとカーストが下降することになりかねないのである。この様なスクールカーストと結びつきたいじめは精神分析よる集団心理の論理によって説明することができる。それによると集団における無意識に結び付けられたグループにはその集団内に自己が位置づけられることによる不安を解消するための手段が存在し、それは〈依存グループ〉〈つがいグループ〉〈闘争・逃避グループ〉の3つに大別することができる。〈依存グループ〉はその場のリーダー格の人間に任せ依存し、〈つがいグループ〉は幸福への期待感によって不安から逃れ、〈闘争・逃避グループ〉は共通の敵を見出すことで自己への驚異の不安を取り除くタイプである。スクールカーストでのいじめの構造は下位者という共通の敵を見出すことでいじめの対象とする〈闘争・逃避グループ〉の反応であると考えられる。携帯電話やインターネットの普及によっていわゆる〈ネットいじめ〉と呼ばれる現象が問題とされているが、これらの対象となるのも多くの場合カーストの下位者である。(森口 2007)

1.3 目的と意義

本研究の目的はスクールカーストという現象がいじめや少年非行、不登校のような今までに行われてきた教育現場における社会学的研究と同じような文脈でもって検証、説明できるかどうかを確かめることである。現状、スクールカーストに対しては社会学的に十分に研究されているとは言い難い。また、スクールカーストに対する世間的な認識はいじめの延長上から抜け出せていないのが現状である。しかしこれまでに指摘されてきたようにいじめを客観的に判断することは非常に難しく、そのために対策を講じることもまた難しい。生徒の行動がいじめであるかを決定付けるのはその行為ではなくあくまで受け手の認識の問題であるからである。それならば、これらの問題に対して我々はそれがいじめであるかどうかについてからは一度抜け出し、生徒同士の力関係に着目しその検証を行うべきである。だがスクールカーストに対して体系的にそれが形成される理由やメカニズムを説明する理論が存在しないのも事実である。では目下のところ検証すべきは今までいじめや不登校の問題において軸とされてきたボンド理論がスクールカーストに対しても有効に

適用されるかどうかである。すなわち、本研究の目的は学校における絆と教室内のカーストには関係性が見受けられるか否かを検証することと言える。従って、今回行う調査における独立変数は生徒の学校へのアタッチメント、つまり学校への結びつきの強さになる。そして従属変数はその学校でのスクールカーストの強弱となる。もし、この二つの変数に関連性が見いだせないのであればスクールカーストはいじめや不登校などの文脈からは切りはなされ独立した現象として扱うべきものであるといえるし、見いだせるようであれば今まで積み上げられてきたこれらの問題との関連性に着目した研究を行うべきであるといえる。本研究の意義としては、いじめに関する研究を当事者たちの認識の問題から一步前へすすめるとともに生徒文化研究の発展への土台を固めることである。スクールカーストは今や小学生、中学生にとっては最も身近なテーマであり、彼らの文化を理解するうえで避けては通れない物である。スクールカーストは、例えいじめとは言えないような何となくクラスメイトに見下されていると日々感じるような環境で学校生活を送る生徒にとって非常に深刻な問題であるのだ。スクールカーストに対して行うべき研究はその構造や内容を叙述的に調べるだけでなく、なぜスクールカーストが起こるのか？ なぜその状態が持続されるのか？ といった本質に迫るアプローチが必要であり、その為にはスクールボンド理論でスクールカーストが説明できるのかどうかを確認することがその出発点であると言える。

2 実施した調査の内容

2.1 調査の概要と対象

今回、独立変数を〈学校とのつながり度〉従属変数を〈スクールカーストの進行度〉として2015年11月から12月にかけて調査票調査を行った。対象としては同志社大学の学生から無作為に選出し、200名からの回答を得た。

2.2 調査項目

調査票において大問が3つ用意されている。まず、大問1は回答者の学校へのつながり度、つまりボンド理論における絆の強さを測定する質問群である。これは「中学生におけるスクール・コネクテッドネスの研究」(津川 高本 2013)にて使用された調査票項目を参考としている。特徴としてスクールボンド、スクールコネクテッドネスにおける4つの下位概念のほかに<部活動>の項目が追加されていることがあげられる。大問2はスクールカーストの進行度を測る質問群であり「教室内カースト」(鈴木 2012)を作成に当たり参考とした。大問3は個人の属性を測る目的のものだが、今回の分析では特に使用していない。

2.3 分析方法と調査結果

SPSSを使用した相関係数の測定を行った。結果としては教師指数以外のすべての項目

において有意性は認められなかった。

表1 各愛着指数とカースト進行度の相関

| 制御変数 | | クラス指数 | 教師指数 | 学校指数 | 友人指数 | 部活指数 | |
|--------|-----------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| カースト指数 | クラス指数 | 相関係数 | 1 | 0.157 | 0.13 | 0.55 | 0.383 |
| | 有意確率 (両側) | . | 0.038 | 0.086 | 0 | 0 | |
| | 自由度 | 0 | 173 | 173 | 173 | 173 | |
| 教師指数 | 相関係数 | 0.157 | 1 | 0.348 | 0.4 | 0.199 | |
| | 有意確率 (両側) | 0.038 | . | 0 | 0 | 0.008 | |
| | 自由度 | 173 | 0 | 173 | 173 | 173 | |
| 学校指数 | 相関係数 | 0.13 | 0.348 | 1 | 0.282 | 0.263 | |
| | 有意確率 (両側) | 0.086 | 0 | . | 0 | 0 | |
| | 自由度 | 173 | 173 | 0 | 173 | 173 | |
| 友人指数 | 相関係数 | 0.55 | 0.4 | 0.282 | 1 | 0.39 | |
| | 有意確率 (両側) | 0 | 0 | 0 | 0 | . | 0 |
| | 自由度 | 173 | 173 | 173 | 0 | 173 | |
| 部活指数 | 相関係数 | 0.383 | 0.199 | 0.263 | 0.39 | 1 | |
| | 有意確率 (両側) | 0 | 0.008 | 0 | 0 | 0 | . |
| | 自由度 | 173 | 173 | 173 | 173 | 0 | |

表2 教師指数との相関係数と優位確立

| | 教師指数 | カースト指数R |
|---------|---------------|------------|
| 教師指数 | Pearson の相関係数 | 1 |
| | 有意確率 (両側) | -0.190** |
| | 度数 | 199 196 |
| カースト指数R | Pearson の相関係数 | -0.190** 1 |
| | 有意確率 (両側) | 0.008 |
| | 度数 | 196 196 |

** . 相関係数は 1% 水準で有意 (両側) です。

3 調査の結果と考察

3.1 得られた結果

今回の調査からは結果としてスクールボンドとスクールカーストの進行度の二つに相関関係は認められなかった。それは言い換えれば、従来の学校を舞台とした社会学の領域からスクールカーストは解き放された現象であるといえる。それならば、スクールカーストという現象を社会的に説明する別の要因が存在しているはずである。結果としては学校とのつながり指数とカースト指数との間には相関は認められなかったが、教師指数とは有意性を示したことから矛盾せぬようにその別の要因を考察していきたいと考える。今回の結果を踏まえて考えるに、スクールカーストの形成の過程においては文化資本論が、そしてスクールカーストが発展していじめや不登校などの問題に発展する場合には葛藤理論がそのメカニズムを説明する理論として適用できる。まず最初にこの二つの理論について説明したい。

3.2 葛藤理論

葛藤理論は社会の集団の内部や複数の集団同士の紛争、闘争が社会秩序を創造するとした理論と言える。人々の対立や闘争は世の中に破壊をもたらすのみとしたイメージを否定し、新たな社会システムを構築していく根源となりうる物として捉えたのだ。その原点にはカールマルクスの階級闘争理論があり、〈権力を持つ集団〉と〈権力を持たない集団〉との間に発生する闘争によって各々の集団が社会にたいして影響を与えていくことで社会を形成していくという理論である。古典社会学と呼べる時代から提唱されて来た理論であり現在では派生、深化することで多くの発展した諸理論が存在する。葛藤理論において注目すべきは、〈階級〉という概念を用いて社会構造を分析した点にある。階級の概念はマルクスによる生産的手段の所有及び非所有と、それらに根ざした生産過程における地位の違いに基づく支配及び被支配の関係といった様に、敵対的な集団を指すものという考え方が一般的と言える。この概念の特徴としては文化的、歴史的背景から生み出されるもので、身分と言った歴史的な背景によって区分される概念である。階級間には隔たりが存在し、社会的不平等を指摘することの一つの特徴がある。そして、それぞれの階級に属する人々には共通意識としての階級意識がもたらされることになる。権力や資本、名声などによって与え示された階級集団はその不平等によって対立し、場合によっては闘争に発展する。これらの集団にたいして社会的に与えられるストレスやプレッシャーなどがその集団の階級意識を作り出し、その集団同士の葛藤や紛糾が社会の一面を形成するのだ。この概念を提唱したマルクスは階級や階級闘争を、社会の物質的基盤、下部構造、つまり経済を分析するために応用し、社会科学用語というべきものであるとした。マルクスは古代から階級闘争の歴史が始まるとしており、そしてこの時代における階級闘争は、市民と奴隷に相当し以後の封建制度の社会では、領主と農奴、資本主義社会では近代ブルジョアとプロレタリアと続いていくとしている。これが支配階級と被支配階級との階級闘争の歴史であるとマルクスは考えたのだ。そして彼は、個々人を生産手段の異なる関係に応じて、集団ごとにまとめ、分類したのである。この時生まれた人間社会を構成する三つの基本的な階級は、数世紀にわたり闘争を生んだ。その荒れ狂った三者間の闘争の中にこそ、歴史の過程の重

要な原動力が見出されると考えている。言い換えれば、ヨーロッパの全歴史が階級闘争の歴史であるとマルクスは考えたわけである。

3.3 文化資本論

古典的なマルクス主義によれば、資本主義的生産において市場の取引によって通過は生産手段及び労働力に転化され、労働力を搾取することで剰余価値が生産され、さらにその剰余価値は市場に再び投下される循環的な過程に突入する。こうして自己増殖する貨幣は資本や資本蓄積の過程として拡大的再生産と呼ばれる。また、社会階級などの社会構造や芸術や思想などの文化やイデオロギー、それらの政治は資本主義的生産によって形つくられる。従って、こういった階級構造は支配階級としての富裕な階級と被支配階級としての貧困な労働者階級に文化として根付き、相互に対立して階級闘争が展開するものの、政治においては支配階級の利害によって誘導され得る。又、こういったイデオロギーは主に支配階級である資本階級によって生産され、既存の資本主義的や生産階級構造を正統化しようと働く。しかし、現代のネオマルク主義によりこういった労働価値説や社会構造決定論は否定ないし修正されてきたと言える。後者については、現代の複雑化した階級構造は資本主義的生産、もしくは経済的な富である経済資本の社会的な偏りのみによって決定されるわけではない。又、社会の文化は資本主義的生産から（相対的）ある程度の独立性を持つとされている。これとほぼ同じ視点に立ち、社会階級の世代間に見られる伝承としての再生産、つまり階層構造自体の再生産には富としての経済資本のみならず文化的要因に裏打ちされた無形の資本である〈社会関係資本〉つまり、〈文化資本〉によって複層的に決定されていると主張したのがフランスの社会学者であるブルデューの〈文化的再生産論〉である。ブルデューが富や土地などの経済資本が投資、蓄積、転換されることを踏まえ社会的に価値があるとされる文化の保持が資本としても社会的に機能するとして解釈された。これに注目して構築した概念が〈文化資本〉であり、元来は子どもの出身階級によって学校における成功や達成にどのようにして差異が生じるのかを説明するため提示されたものである。上流階級の子どもは入学前から既に学校文化に適合しうる文化的素養を家庭内で習得できるが、中流、下級階級の子どもはそういった機会を得づらい。こういった出身家庭での文化資本の格差が教育達成の違いとして現れること、さらに文化資本を介した階級内での再生産を中立的と見なしている学校の問題も同時に指摘した。こういった〈文化的な再生産〉は大きな社会的反響を呼び、この〈文化資本〉は個人または集団が学校や職場などそれぞれの社会的活動の場において有する文化的有利さ強弱をさす概念となった。家族やその他の社会的な環境のもとで継承される文化的財、知識、言語能力等によって構成され、この文化資本は、文化的再生産のメカニズムを説明するうえで必要な概念として設定された。文化資本は個人に蓄積される言語、知識、教養、技能、趣味、感性などの〈身体化された文化資本〉、書物、絵画、楽器、道具、機械など物質として所有できる〈客体化された文化資本〉、身体化された文化資本が公的な承認を得た学歴や資格などの〈制度化された文化資本〉という 3 つの形態をとる。〈身体化された文化資本〉の獲得には長い時間

が必要とされており隠蔽度が高く、親から子への相続の確実性はもっとも低い。〈客体化された文化資本〉は、継承することは比較的容易だが本人が〈身体化された文化資本〉を確実に保有するか、保有している人の指示や訓練がなければ実際上は使いこなせない。文化資本を獲得する場は家庭と学校の二つであり、家庭では生まれた瞬間から自然に獲得が始められるのに対して、学校では家庭よりも遅く始まり体系的かつ効率的な指導が重視されるという違いがあり、〈身体化された文化資本〉の獲得には家庭が持つ役割が非常に大きい。

〈象徴資本〉は文化資本の一つの要素ないし側面を指しているといえ、人々が社会生活において有利な立場を獲得ないし示そうとするときに見られる非物質的な資本のうち、特に態度や物腰、話し方、ものの感じ方、装いなどを指す。この点でストック的な文化資本とは区別される。たとえば口頭試問に臨む学生が、落ちついた余裕のあるかのような態度を呈示して試験官に好印象を与えようとする場合、象徴資本に訴えているといえる。無論、こういった〈象徴資本〉も文化の社会循環のなかで習得されるものであり、身に付けられたものであるといえる。そしてこれらの文化資本は世代を重ねる内に再生産されてゆく。上流階級の子どもは家庭で文化資本を継承することで学校での成功に有利となるのだ。『ハマータウンの野郎ども』でイギリスのウィリスは中等学校で実施した社会実験にもとづき、〈野郎ども〉と自称する労働者階級の生徒は学校に対して反抗的な文化をもち、肉体労働者の父親の〈男らしさ〉を肯定的に捉えることによって自ら進んで労働者階級の仕事に就くことを明らかにした。文化的再生産論によれば、文化資本とは学校や職場といった社会活動の場での成功に影響する文化的な資源を指し、それは〈身体化された様態〉〈客体化された様態〉〈制度化された様態〉の3つの形態をとり、社会関係資本、経済資本と相互に結びつくことで、社会階級は世代を超えて再生産されていくとのだ。他の例を挙げると、制度化された文化資本の1つである学歴の高い両親が日常の食卓で、芸術作品についての批評談義に興じ、さらに、客体化された文化資本といえる経済書を数多く蔵書するといった〈文化的環境〉では、彼らの子どもは難解な語彙やその適切な使い方、読書習慣といったものを身につける。そして、美的なセンスや経済学的な思考法を発展させるなど、親の持つ多種多様な文化資本は子どもの身体化された文化資本に継承することが考えられる。文化的環境のもとで受け継がれる半ば無意識的である身体的な習慣、態度、能力といった身体化された文化資本は〈ハビトゥス〉と呼ばれる。そして、このような子どもの文化資本は学校教育に適合的であり、その結果高い文化資本は優秀な成績、高い学歴、ひいては高い職業的地位の獲得に付与することが予想されるのだ。社会的活動の場における成功に有利である文化資本は社会階級の上位が消費する大衆的文化に由来する文化資本には乏しい。したがって、社会階層の上層に属する子どもは社会的な活動の場に適合的な分か資本を親から相続し、高い職業的地位を達成することで、社会階層は継承、つまり、再生産されることになる。他方、経済資本はもちろん、文化資本の点からも、社会階級の下層に属する子どもが高い職業的地位につくとといった上流移動は非常に難しいといえるだろう。しかし、下流に属する労働者の勤勉さという身体化された文化資本が、その子どもの勉学態度に転化し、優秀な学業成績、ひいては高い職業的地位の達成に貢献することも十分にあ

りえると言える。

3.4 スクールカーストは生徒社会の権力闘争

「教室内カースト」の中で鈴木は教師の立場からもスクールカーストについて調べている。その中で教師に対するインタビューを行っており、そこからは以下の結果が得られたとしている。

【ポイント1】

○児童生徒側が認識している「スクールカースト」と教師側が認識している「スクールカースト」に大きな違いはない。

○「上位」の児童生徒と「下位」の児童生徒の特徴も、同じように捉えられている。

【ポイント2】

○教師は「スクールカースト」を「能力」による序列だと見ている。

- ・「積極性」
- ・「生きる力」
- ・「コミュニケーション能力」など

【ポイント3】

○教師は「スクールカースト」を肯定的に捉えている。

・これから社会に出ていくことを考えれば「スクールカースト」があることは望ましい。なぜなら、自分の「能力」の足りないところが見えやすく、改善していけるから。

→「努力」や「やる気」で改善可能なものだと認識されている。(鈴木 2013 264-265)

このように、スクールカーストに対しては教師は是正すべきものではなくむしろ生徒の成長において望ましいものだと捉えていることが伺える。また、スクールカーストの上位に位置づけされている生徒に対しては生徒たちをコントロールしスムーズに学校を運営していくことに利用している。このことを踏まえたうえで今回の〈教師への愛着が高いほどスクールカーストが進行が強い〉となった調査結果を考察すると、スクールカーストは教師からの信頼という〈権力〉をめぐるクラス内での階級闘争であると解釈できる。〈学校は社会の縮図〉とよく言われるがスクールカーストとはまさに生徒たちによって形成された階級社会そのものと解釈できるだろう。

3.5 文化資本論で見るスクールカースト

では〈スクールカーストが起こっている教室〉を小社会と解釈してそのメカニズムを説明してみよう。まず教室内には様々な特性を持った生徒たちが無差別に集められる。この時点では生徒同士のつながりも教師への愛着もないためスクールカーストもいじめも起こりえない。次の段階として生徒たちは気の合う仲間を見つけ、いくつかの〈仲良しグルー

プ)を形成する。この過程は文化資本論で説明できる。つまり、〈気の合う仲間〉とは自分が持つ文化資本と近いレベルの資本を持つ人間を指し、生徒たちは趣味や知識において自分と近い人間を選び好んで〈仲良しグループ〉を形成するのである。そしてこの時の〈文化資本〉はまさに「ハマータウンの野郎ども」に描かれたような〈話し方〉や〈対人関係の持ち方〉といった〈他者との関係の築き方〉が大きなウエイトを占める。鈴木が表現した〈積極性〉や〈生きる力〉とは人間関係を形成する上でのスタンスという文化資本と言い換えられるのだ。〈コミュニケーション能力〉と言う言葉は使用される文脈において大きく持つ意味を変える言葉だが、少なくとも中学生前後の少年少女にとって〈コミュニケーション能力〉とはいかに他者との交友関係を迅速に築くかを決定する能力と言える。それは外交的な性格やジョークのセンス、そして〈キャラを演じる能力〉や〈場を盛り上げる能力〉といった現代の若者研究において頻繁に登場するワードに帰結するだろう。その為、〈仲良しグループ〉は趣味や知識においてはある程度の差異が見られてもクラスでの発言力や影響力といった観点からは概ねグループ内で一致する。こうして形成された〈仲良しグループ〉は次の段階として教師との関係によってクラス内の階級へと変化する。他人へと積極的に干渉する〈生きる力〉を持った人間が固まって形成されたグループは教師にも積極的に関係性を築こうとし、教師もこういった生徒たちを〈能力の高い生徒〉と好意的に捉えているため好意的な態度を示す。その為、この〈能力の高い生徒〉のグループは教室内で〈発言力〉や〈影響力〉といった権力を手に入れる。一方で〈能力の低い生徒〉によって形成されたグループは〈能力の高い生徒〉が持つような文化資本を持ち得ないため教師とも積極的に関係性を築こうとはしない。教師はこういった生徒を〈生きる力が低い生徒〉のグループとしているため、あまり好意的な態度を示さない。その為、彼らは権力を持たない階級としてクラス内に位置付けられる。こうして生徒たちの文化資本によって形成された〈仲良しグループ〉は教師から与えられる権力に不平等を産み、結果としてそのグループ間に上下関係をもたらしするのである。この過程は〈身体化された文化資本〉が教師という存在によって〈制度化された文化資本〉へと置換される過程とも言える。スクールカーストは生徒の文化資本によって形成され、教師の与える権力によって序列化され固定化される現象なのである。スクールカーストは〈ボンド理論〉に裏打ちされた〈逸脱行為〉ではなく〈葛藤理論〉と〈文化資本論〉によって説明される〈階級闘争〉の現象なのである。

3.6 いじめのとの関連

結局のところ、スクールカーストは生徒の〈逸脱行動〉ではなく教室を一つのしゃかいたとして見たときに発生している階級格差、闘争である。従ってスクールカーストは今までのボンド理論でもって説明されてきたような現象とは別に扱われるべき問題と言える。その筆頭と言える問題が〈いじめ〉の問題である。〈スクールカーストはいじめと関係するか?〉という問いは今回の調査結果のみから結論を出せる類いの問いではないが、少なくとも〈いじめ〉が生徒の逸脱行動であると仮定した場合を考えればこの二つに強い関連性

は認められないと言えるだろう。また、〈いじめ〉が生徒の逸脱行動ではなく教室内での人間関係に潜む病理であるとした場合、スクールカーストと関係は大きく分けて2つのパターンで考察できると考える。一つは葛藤理論によるもので、グループ間との葛藤、闘争が何らかの形で激化し〈いじめ〉という現象として現れたとするものである。本来葛藤理論に見られるような階級間闘争は集団同士による対立だが、教室という小さな社会において、その対立が一集団からの個人への攻撃として表面化することは十分に考えられる。これは森田の〈いじめの四層構造論〉をスクールカーストに当てはめて考えることによってその整合性が取れることからもある程度説得力を持っていると言える。そしてもう一つが〈いじめ〉は教室内のグループ間において見られるものではなく、グループ内において見られる現象であると解釈するパターンである。この場合、教室という小さな社会からその中の〈仲良しグループ〉の内部の人間関係というよりミクロな観点へと視点を移すことになる。鈴木「教室内カースト」では今後の課題としてこういったカースト内での人間関係についての調査、研究を挙げている。仮に、〈いじめ〉が教室のグループを超えて起こるものではなく、より密接な関係を持っているグループ内でしか起こらない物であるのなら、その実状はより複雑かつ客観的判断が難しいものであるといえるだろう。

4 終章

4.1 まとめ

本研究は〈スクールカースト〉という現象が〈いじめ〉や〈不登校〉といったこれまでに教育現場において行われてきた社会学的な研究の延長として捉えられるかどうかを確かめるためのものである。これらの先行研究としては、ソーシャルボンド理論を発展させた物を基盤としてきた。従ってこれを確認するべく教育現場において応用、発展されたボンド理論の下位概念を独立変数の尺度として、スクールカーストの進行度を従属変数として調査票調査を行った。結果として、スクールボンド理論における5つの下位概念の内、教師への愛着にのみ相関関係が認められた。この結果を踏まえ、スクールカーストはこれまでに教育現場において行われてきた社会学的な研究の文脈からでは捉えることができない現象であると結論付けた。そして、教師への愛着度という観点に注目して、スクールカーストのメカニズムを考察した。スクールカーストは生徒たちの〈他人との関係の築き方〉などの〈文化資本〉によって形成された〈仲良しグループ〉が教師から暗に与えられるクラス内の権力によって序列化、固定化される現象であると解釈した。そしてその〈仲良しグループ〉間において対立や葛藤が起こることで〈葛藤理論〉によって示されたような〈格差〉や〈不平等感〉、そして〈共通意識〉を生むのである。

4.2 今後の課題

今回の研究の課題として、3つ挙げられる。一つは今回は量的なデータ分析をもつてのみの調査であり、質的なアプローチからも調査が必要である。特に教師からみたスクール

カーストが動のような物であるのか、考察で述べたような教師から与えられる〈権力〉が具体的にどのようにして生徒たちに影響を与えているのかといった観点からの調査が必要である。二つ目は視点を教室の外にまで広げることである。今回の調査はあくまでも教室内部でのスクールカーストの形成過程にのみ視点を向けており、その学校の校風、特性、地域性などは一切考慮されていない。例をあげるなら男子校や女子校であるか、校則が厳しいか否か、進学校か否か、中高一貫か否かなどである。これらのデータに基づいた調査によってスクールカーストが起こりやすい環境が見えてくるだろう。またスクールカーストが時代やその社会背景からくるものなかといったマクロな視点からの調査も必要だろう。そして三つ目がスクールカーストにおける階級、つまり〈仲良しグループ〉の内部の人間関係に着目することである。スクールカーストの研究においてはどうしてもその階級間に着目しがちだが、その内部の構造を知ることも極めて重要であろう。特に〈いじめ〉の問題との関連性を調べるのであればこの観点からの調査は避けては通れないものである。

文献リスト

河原和枝 2014 「文化資本と文化的再生産」 世界思想社

森口朗 2007 『いじめの構造』 新潮新書

森田洋司 1991 『「不登校」現象の社会学』 学文社

森田洋司 2010 『いじめとは何か 教室の問題、社会の問題』 中公新書

鈴木翔・解説本田由紀 2013 『教室内カースト』 光文社新書

あなたの中学校生活を思い出してお答えください

| 1 そう思わ ない | 2 あまりそ う思わ ない | 3 ややそ う思 う | 4 そう思 う |
|-----------------|------------------------|---------------------|---------------|
|-----------------|------------------------|---------------------|---------------|

| | | | | |
|--------------------------|---|---|---|---|
| 1. クラスの居心地は良い | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. クラスの雰囲気は自分にはあっている | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. 学校が好きである | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. 学校雰囲気が自分には合っている | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. 学校にいと落ち着く | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. 自分のクラスが好きである | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. 学校で孤独感を感じたことはない | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ----- | | | | |
| 8. 部活動に熱心に取り組んでいる | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. 部活で良い成績を残したい | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. 部活動にはやりがいを感じる | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. 今の部活は好きだ | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. 部活に入って良かったと思う | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13. 部活に参加するのは楽しい | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14. 部活動をする事で学校生活が充実すると思う | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ----- | | | | |
| 15. 尊敬できる先生がいる | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16. 困ったことは先生に相談できる | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17. 先生たちは自分を理解してくれている | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. 自分を気にかけてくれる先生がいる | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 19. 面白いと思える授業がある | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20. 自分とは違う考えを先生から知る事ができる | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21. 先生には心配をかけたくない | 1 | 2 | 3 | 4 |
| ----- | | | | |
| 22. 学校に行くことに意味はあると思う | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 23. 学校を故意にサボったことはない | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24. 勉強することは大事だと思う | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25. 学校には極力行くべきである | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26. 学校での経験は将来役にたつだろうと思う | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 27. 学校での経験は自分の成長につながる | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | |
|-----------------|--------------------|-----------------|-----------|
| 1 そう思わな い | 2 あまりそう 思わない | 3 ややそう思 う | 4 そう思う |
|-----------------|--------------------|-----------------|-----------|

| | | | | |
|-------------------------|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 28. 自分のことをわかってくれる友人がいる | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 29. 信頼しあえる友人がいる | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 30. 困ったときに助けてくれる友人がいる | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 31. 共通の話題を持つ友人がいる | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 32. 友達が困っていたら何とかしたいと思う | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 33. 休み時間や放課後に遊ぶ友人がいる | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 34. 友人を通して自分自身も成長できると思う | 1 | 2 | 3 | 4 |

スクールカーストについてお伺いします、ご自身の経験に基づいてお答えください。

問1. スクールカーストという言葉をご存知ですか？

- ①よく知っている ②知ってはいるが良くわからない ③全く知らない

スクールカーストとは、主にクラス内の生徒同士の人気の序列構造を表す言葉です。一般的に、人気のある生徒を中心として上下関係が形成され1軍・2軍・3軍とクラス内でグループ分けされている状態を示します。例えば、人気のある生徒は1軍、一般的なごく普通の生徒は2軍、大人しく、あまり目立たない生徒は3軍といった簡単なグループ分けです。

問2. 中学時代、クラス内でスクーカーストのような序列関係は存在していましたか？

- ①していた ②どちらかといえばあった ③どちらかといえばなかった ④していなかった

問3. 中学時代、グループ間にスクールカーストのような上下関係があると感じましたか？

①感じた ②少しは感じた ③あまり感じなかった ④感じなかった

問 4. 中学時代、クラス内で生徒同士の間に発言権や決定権に格差があったと感じますか？

①感じた ②少しは感じた ③あまり感じなかった ④感じなかった

問 5. 中学時代、他のクラスメイトを見下していた、もしくは見下されていると思った経験がありますか？

①良くあった ②少しはあった ③あまりなかった ④ほとんどなかった

問 6. 中学時代、クラス内で自分の言動を抑制するような圧力を感じたことがありますか？

①よく感じていた ②偶に感じた ③ほとんど感じなかった ④全く感じなかった

問 7. 中学時代、クラス内での地位や評判を気にしていたような経験はありますか？

①常に気にしていた ②少しは気にしていた ③あまり気にしていなかった ④全く気にしてなかった

アンケートは以上になります、ご協力ありがとうございました。