

クラス内ステイタスの構造とその発生メカニズムの検討

— 中学生を対象とした質問紙調査をもとに —

久保田 真 功

1. 問題設定

本研究の目的は、中学生を対象とした質問紙調査をもとに、クラス内ステイタスの構造とクラス内ステイタス発生のメカニズムを検討することにある。

日本においていじめが社会問題化したのは、1980年代半ば以降のことである。いじめが社会問題化した契機を考えるにあたり、子どもの自殺を抜きにすることはできない。いじめは自殺と直接結びつけられることによって、その悲劇性や問題性が高まり、人々の関心を広く集めることによって社会問題化したと言える。このことの問題点については、社会構築主義的立場に基づく研究により検討されている。例えば、山本（1996）や間山（2002）は、「いじめ」と「自殺」とを結びつける言説の流布によって、子どもたちにとって“いじめられること”が自殺の動機となり得る危険性を指摘している。そして、子どもたちによる「いじめ自殺」を防ぐ上で、「いじめ」と「自殺」とを結びつける言説を解体することの重要性について述べている。

また、伊藤（2014）は、いじめや「いじめ自殺」に関する言説を語る者の大半が自身を被害者側に置いていることに対して、彼らがそのことによって自身を「イノセント」（無罪、無垢）で「フェア」（公正）な者として周囲に提示している可能性を指摘している。つまりは、人々が望ましいアイデンティティを確認し、他者からの承認を得るために、「いじめ自殺」という物語を消費しているということである。このことは、いじめについて語る者にとってはメリットがあると言えるが、いじめ被害者にとっては、自殺の教唆や後押しとして機能する危険性がある。このような状況を打開するための方法として、伊藤は、いじめに関する多様なストーリーや解釈が語られることの重要性を提起している。

さらに、北澤（2015）は、「いじめ自殺」の社会問題化に伴って必然的に生じる、「なぜいじめに気づかなかったのか」「なぜ自殺のSOSに気づかなかったのか」という、自殺した子どもの担任教師や保護者などに向けられる非難の言説を、「遡及的解釈」という視点から批判的に検討している。北澤は、「いじめ自殺」が起こった後に、なぜそのようなことが起こったのかを現在から過去に遡って「解釈可能であること」と、「いじめ自殺」

が前もって「予見可能であること」とは全く次元の異なる問題であることを理論的に検討している。そして、教師が「いじめや子どもからのSOSに気づく」のではなく、ある相互行為を「いじめ」と名づけ、事実として作り出すこと、換言すれば、いじめ定義の実践者として振舞うことの重要性について述べている。

これらの研究は、言説によって社会的現実が作られる、という立場のもと、いじめの社会問題化に伴って生まれた支配的な言説（ドミナント・ストーリー）が人々にもたらす影響に着目している、と言えよう。

一方、言説とは別に、いじめが実態として存在することを前提とする立場がある。日本におけるいじめ研究の大半は、この立場に属する。いわゆる実態主義的アプローチと言われる研究群である。これらの研究のなかでも多いのが、いじめの発生メカニズムを明らかにすることを企図した研究である。いじめの原因は当初、いじめの当事者である被害者と加害者の性格に求められる傾向にあった（詫摩 1984, 文部省 1984, 古市ほか 1986, 杉原ほか 1986など）。

しかし、その後、森田・清永（1986）によって「いじめ集団の四層構造論」が提唱され、それが広く社会に受け入れられることにより、いじめは学級集団レベルの問題として捉えられるようになった。「いじめ集団の四層構造論」は、学問分野に関わりなく様々な研究で理論的枠組みとして採用されており、その妥当性が確認されている（高木 1986, 滝 1996, 森田ほか編 1999, 大西ほか 2009, 久保田 2013など）。これらの研究はいずれも、学級集団のあり様によっていじめの発生状況が大きく左右されることを明らかにしている。

また、近年では、クラス内におけるグループ間の勢力関係に着目した研究が行われるようになってきている¹⁾。その嚆矢としては、森口（2007）があげられる。森口は、いじめについて考えるにあたり、「スクールカースト」に着目することの重要性を指摘する。「スクールカースト」とは、「クラス内のステイタスを表す言葉として、近年若者たちの間で定着しつつある言葉」（森口 2007, 41-43頁）のことである。森口によれば、クラス分けの後にクラス内で高いポジションを得た者は、1年間いじめ被害にあうリスクを免れる。その一方で、低いポジションしか獲得できなかった者は、いじめ被害にあうリ

スクが急激に高まり、ハイリスクな1年間を過ごすこととなる。森口は、このような「スクールカースト」を分かつ要因を、「コミュニケーション能力」(「自己主張力」「共感力」「同調力」の総合力)としている。

一方、鈴木(2012)は、主には大学1年生(10名)を対象としたインタビュー調査をもとに、「スクールカースト」について検討している。その結果、①小学校時には個人間の差として認識されていた「スクールカースト」が、中学校時・高校時になるとグループ間の地位の差として認識されるようになること、②上位のグループの生徒は、学校生活を有利に過ごすことができること、などを明らかにしている。

さらに、鈴木(2015)は、中高生を対象としたインターネット調査をもとに、“中高生の間でいじめが抑止されないのはなぜか”という問いについて検討している。その結果、いじめを拒絶している子どもたちが集団内規範に対する影響力を有していない一方で、集団内規範に影響を有している子どもたちが必ずしもいじめを拒絶しているわけではないことによって、いじめが抑止されにくいことを明らかにしている。

このようなグループ間の勢力関係については、青少年を主たる読者層とした小説においても詳細に描写されている(白岩 2004, 木堂 2007, 朝井 2012など)。このことは、青少年がグループ間の勢力関係を意識して学校生活を送っている可能性を示唆しているとともに、グループ間の勢力関係の違いからいじめが発生している可能性も示唆している。それゆえ、グループ間の勢力関係に着目した研究を行うことには、一定の意義があると言えよう。

しかし、先行研究には、次のような課題・問題点がある。第1に、森口(2007)に関して言えば、クラス内ステイタスを左右する要因を「コミュニケーション能力」と断言することができるのか、という点で疑問が残る。そもそも「コミュニケーション能力」とは、極めて曖昧な言葉であり、子ども間の差異をもたらしと考えられるあらゆる能力を「コミュニケーション能力」と名づけることも可能である。

第2に、鈴木(2012)に関して言えば、調査サンプルの適切性、という点で課題がある。鈴木によるインタビュー調査における最初の協力者は、知人を介して紹介してもらった者であり、残りの協力者については、スノーボールサンプリングにより次のインタビューを紹介してもらい、という方法をとっている。このような方法で集められたサンプルにどの程度の代表性があるのか、ということは、大きな問題であろう。

第3に、男女の違いが検討されていない、ということである。クラス内ステイタスの構造は男女で異なる可能性があるが、先行研究では男女があたかも1枚岩である

かのように捉えられている。

第4に、クラス内ステイタスがいじめにつながることが自明視されており、双方の関連が十分に検討されていない、ということである。

第5に、クラス内のグループ間に力関係の違いがあることが前提とされている、ということである。学級によってはグループ間の力関係が明確な形で存在しておらず、各グループが併存している可能性もあろう。また、子どもたちのなかには、グループ間の力関係の違いをさほど意識することなく学校生活を送っている者もいると思われる。しかし、先行研究では、この点について全く検討されていない。

以上を踏まえた本研究の分析課題は、次の3つである。第1に、クラス内ステイタスの構造の男女間比較である。第2に、クラス内ステイタスといじめとの関連である。第3に、クラス内ステイタスを生み出す要因である。クラス内ステイタスを生み出す要因としては、教師の指導態度と学級集団特性に着目する。

クラス内ステイタスは、どの学級にも存在する普遍的なものであり、子どもたちはそれから逃れることはできず、教師もまたそれを受け入れざるを得ないのか。あるいは、教師の指導態度や学級集団のあり様などによって、回避可能なものなのか。この点について検討することは、学級経営上極めて重要な課題であると言えよう。

2. 方法

(1) 調査対象

調査対象は、北陸地方の中学校に在籍する生徒530名である。回収率は、53.9%(286名)であった。ただし、回収した質問紙には回答が不十分であるものがあつたため、これらを除いた質問紙を分析対象とした。有効回答率は、52.6%(279名)である。分析対象者の男女比は、男子41.2%(115名)、女子58.8%(164名)となっている。学年については、1年生56.3%(157名)、2年生43.7%(122名)となっている。

(2) 調査の実施

学校長の承認を得て、調査を実施した。実施時期は、平成26年12月である。質問紙は、学級ごとに担任教師によって配布された。生徒は、質問紙を家庭に持ち帰り、自宅で記入した上で封筒に密封し、担任教師に提出することとした。なお、担任教師には、生徒から提出された封筒を開封しないよう求めた²⁾。

(3) 調査内容³⁾

① 学級担任教師の指導態度

吉田(1992)、塚本(1998)、三島・宇野(2004)、中井・

庄司（2006）、濱上・米澤（2009）、大西ほか（2009）を参考にして項目を作成した。これらの項目を用いて、普段の学級担任教師の態度や特徴についてどの程度あてはまるのかを「とてもあてはまる」から「まったくあてはまらない」の5件法で尋ねた。

② 学級集団特性

高木（1986）、塚本（1998）、三島・宇野（2004）、濱上・米澤（2009）、大西ほか（2009）、三島（2013）を参考にして項目を作成した。これらの項目を用いて、普段の学級の様子についてどの程度あてはまるのかを「とてもあてはまる」から「まったくあてはまらない」の5件法で尋ねた。なお、学級におけるいじめ関連行動に関する項目は、学級集団特性に関する項目に含まれている。

③ クラス内に存在するグループ

北陸地方にある高等教育機関（大学、専門学校）に在籍する学生を対象に、中学生時・高校生時に存在していたグループと各グループの特徴を自由記述形式で尋ねた⁴⁾。この結果をもとに、中学生を対象とした本調査では、「優等生のグループ」「ガリ勉のグループ」「ヤンキー系のグループ」「ギャル系のグループ」「運動部系のグループ」「文化部系のグループ」「オタク系のグループ」「中間層のグループ」という8つのグループについて、クラス内に存在しているかどうかを尋ねた。

なお、グループを尋ねるにあたっては、先の予備調査の結果をもとに、各グループの特徴を明記するとともに、回答者が男子の場合は男子のグループを、回答者が女子の場合は女子のグループを想定して回答してもらうよう求めた。各グループの特徴は、表1の通りである。

④ 自身が所属しているグループ

回答者自身が所属しているグループを尋ねた。選択肢として設けたグループは、クラス内に存在するグループに関する設問と同様である。

⑤ グループ間での影響力の違いの有無

クラス内に存在するグループに、グループ間の影響力の違いがあるかどうかを尋ねた。

⑥ 各グループの影響力

グループ間で影響力の違いがある、と回答した者に対して、各グループのクラス内での影響力を「影響力が強いグループ」「影響力が中程度のグループ」「影響力が弱いグループ」の3件法で尋ねた。この設問で取り上げたグループは、クラス内に存在するグループに関する設問と同様である。

なお、回答者が男子の場合は男子のグループを、回答者が女子の場合は女子のグループを想定して回答してもらうよう求めた。

⑦ グループ間での影響力を左右する要因

先の高等教育機関に在籍する学生を対象とした調査では、グループ間の影響力を左右する要因についても自由記述形式で尋ねている。その結果をもとに、グループ間での影響力を左右する要因に関する項目を作成した。なお、回答者が男子の場合は男子のグループを、回答者が女子の場合は女子のグループを想定して回答してもらうよう求めた。

表1 各グループの特徴

グループ名	特徴
優等生のグループ	真面目で勉強もでき、学校における責任ある仕事を引き受けるなど、先生の印象も良いグループ。
ガリ勉のグループ	休み時間も勉強するなど、他の何よりも勉強や成績のことを最優先する子どもたちのグループ。
ヤンキー系のグループ	学校や先生に対して反抗的で、校則違反などの問題行動も多い子どもたちのグループ。
ギャル系のグループ	いわゆる「ギャル」を意識した服装や髪形をしており「ギャル語」を多用する子どもたちのグループ。
運動部系のグループ	体育会系の部活動（野球部、サッカー部、バスケ部、バレー部など）に所属しており、体育祭などの学校行事などに積極的な子どもたちのグループ。
文化部系のグループ	文化部系の部活動（茶道部、華道部、放送部など）に所属しており、どちらかといえばおとなしめな子どもたちのグループ。
オタク系のグループ	共通の趣味（マンガ、アニメ、ゲームなど）をもった子どもたちで構成されるグループ。
中間層のグループ	クラス内で中立的な立場にあり、他の子たちから「普通」と考えられている子どもたちのグループ。

3. 分析結果

(1) クラス内ステイタスの構造

表2は、クラス内に存在するグループを尋ねた結果である。男女ともに最も割合が高いのは、「運動部系のグループ」である（男子75.7%、女子79.0%）。次いで、男女ともに割合が高いのは、「中間層のグループ」である（男子68.5%、女子74.1%）。

その一方で、男女ともに最も割合が低いのは、「ガリ勉」のグループである（男子7.2%、女子5.6%）。

また、「ヤンキー系のグループ」「ギャル系のグループ」「文化部系のグループ」において男女で統計的に有意な差が見られた。「ヤンキー系のグループ」については、男子が女子に比べ割合が高い。その一方で、「ギャル系のグループ」「文化部系のグループ」については、女子が男子に比べて割合が高い⁵⁾。

さらに、「ガリ勉のグループ」「ヤンキー系のグループ」以外のグループについては、いずれも女子の方が男子と比べて割合が高いことから、女子では男子以上にグループが分化しているとともに、女子は男子に比べてグループ間の差異に敏感であると考えられる。

表3は、クラス内のグループ間の影響力の違いの有無を尋ねた結果である。影響力の違いがあると回答した者の割合は、男子で56.8%、女子で49.1%となっている。なお、男女で統計的に有意な差は見られなかった。

表4は、グループ間で影響力の違いがあると回答した者に対して、影響力を左右する要因を尋ね、得られたデータについて因子分析を行った結果である⁶⁾。

第1因子は、「若者文化の流行に敏感であること」(0.808)、「流行の髪型であること」(0.772)、「おしゃれであること」(0.699)などの項目において負荷が高かった。そこで、この因子を“若者文化の流行に敏感であり、身なりに気を使っている”という意味で「若者文化への

コミットメント」と命名した。

第2因子は、「会話を盛り上げることができること」(0.694)、「明るいこと」(0.689)、「発言権があること」(0.561)などの項目で負荷が高かった。そこで、この因子を“明るく話し上手であり、周囲から頼りにされている”という意味で「リーダーシップ力」と命名した。

第3因子は、「先生から頼りにされていること」(0.737)、「先生から好かれていること」(0.524)、「勉強ができること」(0.491)などの項目において負荷が高かった。そこで、この因子を“勉強ができ、教師から信頼されている”という意味で「教師からの信頼」と命名した。

第4因子は、「クラスの中心であること」(0.876)、「人気があること」(0.656)、「クラスのなかで目立つこと」(0.603)という項目で負荷が高かった。そこで、この因子を“周囲から人気があり、クラスの中心的存在である”という意味で「中心性」と命名した。

第5因子は、「優しいこと」(0.637)、「場の雰囲気を感じることができること」(0.562)、「聞き上手であること」(0.547)などの項目で負荷が高かった。そこで、この因子を“周りの人間に気を使っており、優しい人と評価されている”という意味で「周囲への気遣い」と命名した。

それでは、上記のグループ間の影響力を左右する要因には男女の違いがあるのだろうか。この点について検討

表3 グループ間の影響力の違いの有無の男女間比較

	影響力の違い		合計
	ある	ない	
男性	56.8%	43.2%	100.0% (111)
女性	49.1%	50.9%	100.0% (161)

※ カッコ内の数値は人数である。以下同様。

表2 クラス内に存在するグループ

	男性	合計	女性	合計	
優等生のグループ	27.9%	100% (111)	35.2%	100% (162)	
ガリ勉のグループ	7.2%	100% (111)	5.6%	100% (162)	
ヤンキー系のグループ	31.5%	100% (111)	19.8%	100% (162)	*
ギャル系のグループ	10.8%	100% (111)	22.2%	100% (162)	*
運動部系のグループ	75.7%	100% (111)	79.0%	100% (162)	
文化部系のグループ	42.3%	100% (111)	62.3%	100% (162)	***
オタク系のグループ	53.2%	100% (111)	62.3%	100% (162)	
中間層のグループ	68.5%	100% (111)	74.1%	100% (162)	

※ *は5%水準で、**は1%水準で、***は0.1%水準で統計的に有意であることを示している。以下同様。

表4 グループ間の影響力を左右する要因の因子分析結果

	若者文化へのコミットメント	リーダーシップ力	教師からの信頼	中心性	周囲への気遣い
若者文化の流行に敏感であること	.808	.044	-.041	.155	.043
流行の髪型であること	.772	-.004	.160	-.026	-.188
おしゃれであること	.699	.193	-.127	.129	.188
異性からもてること	.673	.020	.329	.277	-.024
服装に気をつけていること	.545	.024	.252	-.153	.312
大人びていること	.512	-.078	.364	.303	.010
容姿が整っていること	.436	.104	.215	.134	.215
会話を盛り上げることができること	.104	.694	-.085	.116	.116
明るいこと	.106	.689	-.212	.028	.256
発言権があること	-.037	.561	.000	.107	-.053
スポーツができること	.206	.528	.300	-.035	.017
活発であること	-.032	.520	.013	.258	.037
行動力があること	-.001	.519	.254	.310	.069
先生から頼りにされていること	-.025	-.116	.737	.111	.336
腕力があること	.101	.040	.544	.029	-.054
先生から好かれていること	.221	.142	.524	.006	-.002
勉強ができること	.098	-.193	.491	.080	.360
クラスの中心であること	.133	.265	-.023	.876	-.078
人気があること	.249	.158	.131	.656	.165
クラスのなかで目立つこと	.156	.353	.081	.603	-.227
優しいこと	.129	.125	.051	.099	.637
場の雰囲気を感じることができること	.102	.198	.234	-.049	.562
聞き上手であること	.181	.277	.321	-.228	.547
周囲から怖がられていること	.198	.153	.278	.066	-.505
固有値	3.281	2.594	2.217	2.090	1.912
寄与率	13.7	10.8	9.2	8.7	8.0

※ 太枠で囲っているのは、因子負荷量の絶対値が0.4以上の項目である。以下同様。

するために、因子分析の結果得られた5因子の因子得点を男女で比較した。その結果が、表5である。男女で統計的に有意な差が見られたのは、「若者文化へのコミットメント」(p<0.01)と「教師からの信頼」(p<0.05)である。「若者文化へのコミットメント」については、女子の方が男子よりも平均値が高い。この結果より、「若者文化へのコミットメント」については、男子よりも女子のなかで影響力を左右する要因であると認識されていることがわかる。

その一方で、「教師からの信頼」については、男子の方が女子よりも平均値が高い。この結果より、「教師からの信頼」については、女子よりも男子のなかで影響力を左右する要因であると認識されていると言える。

(2) クラス内ステータスの有無とクラス内のいじめとの関連

ここではクラス内ステータスといじめとの関連について検討したい。

表5 グループ間の影響力を左右する要因の男女間比較

		人数	平均値	標準偏差	
若者文化へのコミットメント	男性	56	-.266	.841	**
	女性	60	.273	.938	
リーダーシップ力	男性	56	-.067	.948	
	女性	60	.047	.852	
教師からの信頼	男性	56	.212	.927	*
	女性	60	-.188	.830	
中心性	男性	56	.085	.916	
	女性	60	-.088	.959	
周囲への気遣い	男性	56	-.105	.949	
	女性	60	.117	.785	

表6は、クラス内ステータスの有無とクラス内のいじめ関連行動との関連を分析した結果である。いずれの項目についても統計的に有意な差が見られ、グループ間の

表6 グループ間での影響力の違いの有無といじめ

	影響力の違い	人数	平均値	標準偏差	
その学級では、口調や身体的特徴をからかう人がいる	ある	144	3.69	1.12	*
	ない	131	3.37	1.22	
その学級はいじめられたり、仲間外れにされる子がいる	ある	144	2.81	1.34	*
	ない	130	2.49	1.21	
その学級ではその子が触ったものを菌などとはやしたてることがある	ある	144	2.65	1.47	**
	ない	130	2.16	1.28	

※ いじめ関連行動に関する項目については、「まったくあてはまらない」～「とてもあてはまる」に、それぞれ1～5の得点を配分。

影響力の違いが「ある」と回答した者は「ない」と回答した者に比べ、平均値が高い。この結果は、グループ間の影響力の違いが「ある」と回答した者は「ない」と回答した者に比べ、クラス内のいじめをより強く認識していることを示している。

このことは、クラス内ステイタスが存在することによってクラス内にいじめが発生しやすくなる可能性を示唆していると言える。

(3) クラス内ステイタスを生み出す要因の検討

先の分析により、クラス内ステイタスの存在がいじめへとつながる可能性が示唆された(表6)。ただし、注目すべきは、子どもたちすべてがクラス内ステイタスの存在を認めているわけではない、ということである(表3)。それでは、クラス内ステイタスを生み出す要因は何なのであろうか。

ここではクラス内ステイタスを生み出す要因について検討することとしたい。クラス内ステイタスを生み出す要因として注目するのは、教師の指導態度と学級集団特性である。先行研究により、学級集団のあり様によっていじめの発生状況が大きく左右されることが確認されている。このことに鑑みれば、学級集団のあり様といじめの発生状況を媒介する要因として、クラス内ステイタスが存在している可能性がある。

また、先行研究により、学級集団のあり様が教師の指導態度によって左右されることも確認されている。

以上のことを踏まえると、教師の指導態度や学級集団のあり様によってクラス内ステイタスが生じるかどうか左右されることは、十分に考えられよう。

① 教師の指導態度の構造的把握

まずは、教師の指導態度の構造的把握を行うために因子分析を行った。その結果が、表7である。

第1因子は、「担任の先生はあなたの意見をよく聞いてくれると感じる」(0.776)、「担任の先生はあなたがわかるまで熱心に指導してくれる」(0.764)、「担任の先生はあなたの気持ちをよくわかってくれる」(0.760)など

の項目で負荷が高かった。そこで、この因子を“子どもたちが教師に受け入れられていると感じているとともに、教師を信頼している”という意味で「受容・信頼」と命名した。

第2因子は、「担任の先生はいばっているように感じる」(0.694)、「担任の先生は一度言ったことをこころこ変えていると感じる」(0.618)、「担任の先生はよくできる子ばかりを褒める」(0.612)などの項目で負荷が高かった。そこで、この因子を“子どもたちが教師に不信感を抱いている”という意味で「不信」と命名した。

第3因子は、「担任の先生は普段は怖くないが、怒ると非常に怖い」(0.746)、「担任の先生は怒ったときの表情や声が怖い」(0.688)という項目で負荷が高かった。そこで、この因子を“子どもたちが怒っている教師に対して怖さを感じている”という意味で「怖さ」と命名した。

以上を踏まえ、クラス内ステイタスを生み出す要因として着目する教師の指導態度としては、因子分析を行った結果得られた3つの因子(「受容・信頼」「不信」「怖さ」)の因子得点を使用することとしたい。

② 学級集団特性の構造的把握

次に、学級集団特性の構造的把握を行うために因子分析を行った。その結果が、表8である。

第1因子は、「その学級は丁寧な言葉使いをする子が多い」(0.684)、「その学級は学校の決まりやみんなが決めたことを守る」(0.670)、「その学級は先生の話や発表する人の話を静かに聞ける」(0.565)などの項目で負荷が高かった。そこで、この因子を“クラスにおいて規律がきちんと守られている”という意味で「規律順守」と命名した。

第2因子は、「あなたはその学級にいと、楽しい気持ちになる」(0.904)、「あなたはその学級に長くいたくない」(-0.679)、「学級のみなが好きだし、自分も好かれていると思う」(0.491)という項目で負荷が高かった。そこで、この因子を“クラス内の人間関係が良く、クラスに居心地の良さを感じている”という意味で「居

表7 教師の指導態度の因子分析結果

	受容・信頼	不信	怖さ
担任の先生はあなたの意見をよく聞いてくれると感じる	.776	-.228	.023
担任の先生はあなたがわかるまで熱心に指導してくれる	.764	-.095	.160
担任の先生は会話する機会を多くとってくれる	.762	-.200	.025
担任の先生はあなたの気持ちをよくわかってくれる	.760	-.085	-.052
担任の先生はあなたが困ったとき助けてくれる	.735	-.069	.213
担任の先生はあなたが嬉しいとき一緒に喜んでくれる	.718	-.041	.108
担任の先生はわかりやすい授業になるよう工夫してくれる	.703	-.160	.226
担任の先生は授業や学級活動において一生懸命指導してくれる	.678	-.254	.243
担任の先生はあなたが納得のいく理由で叱ってくれる	.647	-.266	.221
担任の先生は先生自身の苦手なことや失敗談をしてくれる	.553	-.180	.113
担任の先生は生徒の良いところを見つけて、皆の前で褒めてくれる	.547	-.029	.195
担任の先生はどの生徒にも同じように叱る	.517	-.193	.278
担任の先生はいけないことはいけないと指導する	.483	-.229	.215
担任の先生はいばっているように感じる	-.243	.694	-.038
担任の先生は一度言ったことをこころ変えていると感じる	-.302	.618	-.063
担任の先生はよくできる子ばかりを褒める	-.242	.612	-.134
担任の先生はしつこく叱る	-.038	.585	.133
担任の先生は先生自身の間違いを認めない	-.111	.554	-.136
担任の先生は成績や試験のことばかり気にする	.024	.537	.177
担任の先生は普段は怖くないが、怒ると非常に怖い	.178	.035	.746
担任の先生は怒ったときの表情や声が怖い	.297	.051	.688
固有値	6.221	2.577	1.541
寄与率	29.6	12.3	7.3

心地の良さ」と命名した。

第3因子は、「その学級はじょうだんや面白いことを言って笑わせる人がたくさんいる」(0.649)、「その学級は運動やスポーツ好きで元気な人がたくさんいる」(0.630)、「その学級は学校の行事やお楽しみ会などにやる気を出す」(0.483)という項目で負荷が高かった。そこで、この因子を「クラス内にひょうきんな子どもや元気な子が多いことで、クラス内に活気がある」という意味で「活発性」と命名した。

以上を踏まえ、クラス内ステイタスを生み出す要因として着目する学級集団特性としては、因子分析を行った結果得られた3つの因子（「規律順守」「居心地の良さ」「活発性」）の因子得点を使用することとした。

③ クラス内ステイタスの有無の規定要因に関する分析
ここでは、クラス内ステイタスの有無の規定要因に関する分析を行うこととした。分析に使用する変数の詳細は、表9の通りである⁷⁾。

独立変数には、教師の指導態度や学級集団特性の他

表8 学級集団特性の因子分析結果

	規律遵守	居心地の良さ	活発性
その学級は丁寧な言葉使いをする子が多い	.684	.082	.113
その学級は学校の決まりやみんなで決めたことを守る	.670	.133	.095
その学級は先生の話や発表する人の話を静かに聞ける	.565	.075	.086
その学級は授業中と休み時間のけじめがついている	.565	.040	-.040
その学級は、仲間外れをする人たちにやめるように注意する	.512	.117	.158
その学級は苦手なことでもがんばっている友だちを教えあい、応援する	.452	.215	.277
あなたはその学級にいと、楽しい気持ちになる	.127	.904	.285
あなたはその学級に長くいたくない	-.096	-.679	-.146
学級のみんなが好きだし、自分も好かれていると思う	.279	.491	.291
その学級はじょうだんや面白いことを言って笑わせる人がたくさんいる	.021	.221	.649
その学級は運動やスポーツ好きで元気な人がたくさんいる	.070	.142	.630
その学級は学校の行事やお楽しみ会などにやる気を出す	.267	.167	.483
固有値	2.201	1.707	1.371
寄与率	18.3	14.2	11.4

表9 分析に使用する変数

【従属変数】	
クラス内ステータスの有無	クラス内のグループ間に影響力の違いがある場合には1、ない場合には0のダミー変数。
【独立変数】	
性別	男性の場合は1、女性の場合は0のダミー変数。
学年	1年生の場合は1、2年生の場合は2の得点を配分。
所属グループの影響力	各グループの影響力を男女で比較した結果に基づき、男性の場合は影響力が強いと評価されていた「運動部系のグループ」「ヤンキー系のグループ」に所属している場合は1、それ以外のグループに所属している場合は0のダミー変数。一方、女性の場合は影響力が強いと評価されていた「運動部系のグループ」「ギャル系のグループ」「ヤンキー系のグループ」に所属している場合は1、それ以外のグループに所属している場合は0のダミー変数。
教師の指導態度	教師の指導態度に関する項目について因子分析を行った結果得られた、3つの因子得点（表7）。
学級集団特性	学級集団特性に関する項目について因子分析を行った結果得られた、3つの因子得点（表8）。

に、性別や学年という基本的な変数、さらには所属グループの影響力を採用している。

表10は、クラス内ステータスの有無を従属変数としたロジスティック回帰分析の結果である。モデル係数のオ

ムニバス検定については有意確率が5%未満、Nagelkerker²の値が0.1以上であることから、この分析モデルはある程度の説明力を有していると言えよう。

クラス内ステータスの有無に有意な影響を及ぼしてい

表10 クラス内ステイタスの有無の規定要因に関する分析

	B	標準誤差	有意確率	Exp(B)
性別	.387	.289		1.473
学年	-.036	.292		.965
所属グループの影響力	-.225	.310		.799
【教師の指導態度】				
受容・信頼	.338	.178		1.401
不信	.086	.172		1.090
怖さ	-.075	.167		.927
【学級集団特性】				
規律遵守	-.426	.180	*	.653
居心地の良さ	-.480	.164	**	.619
活発性	.184	.186		1.202
定数	.164	.469		1.179
モデル係数のオムニバス検定	$\chi^2 = 19.206, df = 9, p < 0.05$			
- 2 対数尤度	297.901			
Nagelkerke R ²	.107			

たのは、「規律遵守」(p<0.05)と「居心地の良さ」(p<0.01)という学級集団特性に関する2つの変数である。いずれの変数についてもロジスティック偏回帰係数の値が負であることから、学級集団内に規律が確立されている場合、また、子どもたちが自身の所属している学級集団に居心地の良さを感じている場合に、クラス内ステイタスの存在を意識しにくいことがわかる。この結果は、学級集団のあり様がクラス内ステイタスの有無を左右する可能性を示唆している。

また、所属グループの影響力はクラス内ステイタスの有無に有意な影響を及ぼしていないことから、“子どもたちがどのようなグループに所属しているのか”ということと“クラス内ステイタスの存在を意識するかどうか”ということとはあまり関わりがないと言える。

一方、教師の指導態度については、いずれもクラス内ステイタスの有無に有意な影響を及ぼしてはいない。そ

れでは、教師は、子ども間でステイタスの違いが生まれることに対して無力なのであろうか。そこで注目されるのが、教師の指導態度が学級集団のあり様を左右する、という先行研究の知見である。このことを踏まえ、クラス内ステイタスの有無に有意な影響を及ぼしていた「規律遵守」と「居心地の良さ」という学級集団特性に関する変数それぞれを従属変数、教師の指導態度に関する変数を独立変数とした重回帰分析を行った(変数の詳細は表9と同様)。その結果が、表11-1と表11-2である。「規律遵守」と「居心地の良さ」のいずれに対しても「受容・信頼」が有意な正の影響を及ぼしている(いずれもp<0.001)。この結果は、“子どもたちが教師に受け入れられていると感じているとともに、教師を信頼している”場合に、学級集団内に規律が確立されるとともに、子どもたちが自身の所属している学級集団に居心地の良

表11-1 「規律遵守」の規定要因に関する分析

	B	標準誤差	β
(定数)	.147	.164	
性別	-.100	.106	-.055
学年	-.050	.106	-.028
受容・信頼	.381	.055	.409
不信	.003	.061	.003
怖さ	.077	.062	.074
R ²	0.177		
調整済みR ²	0.160***		

表11-2 「居心地の良さ」の規定要因に関する分析

	B	標準誤差	β
(定数)	.441	.183	
性別	-.166	.118	-.087
学年	-.252	.118	-.133
受容・信頼	.224	.062	.228
不信	.107	.068	.099
怖さ	-.083	.069	-.076
R ²	0.082		
調整済みR ²	0.063***		

*

さを感じる傾向にあることを示唆している。

以上を踏まえると、教師の指導態度は学級集団特性の形成を經由して、間接的にクラス内ステイタスの生じにくさに関わっていると見えよう。

4. まとめと考察

本研究によって明らかとなったことは、以下の3点に要約される。第1に、クラス内ステイタスの構造についてである。まずは、クラス内に存在するグループについてであるが、男女ともに「運動部系のグループ」と「中間層のグループ」を多くあげていた一方で、男女による違いも見られた。

また、女子は男子と比べ、クラス内に存在するグループを多くあげる傾向にあることから、女子では男子以上にグループが分化しているとともに、グループ間の差異に敏感であることがうかがえた。石田(2003)は、中学生を対象とした3時点(5月、7月、12月)の質問紙調査をもとに、子どもたちが学校内で活動をとともにする友人の数の時間的変化を検討している。その結果、男子はいずれの時期でも半数近い級友と交友していた一方で、女子は時間の経過に伴い、交友する級友の数が減少する傾向にあること(12月期には4分の1程度の級友とのみ交友)を明らかにしている。この結果は、女子は男子に比べ、小規模かつ閉鎖的なグループを形成する傾向にあることを示唆しており、本研究の結果とも符合する。宮台(1994)は、若者における複数の小さなグループへの分断状況を「島宇宙化」という言葉で表現したが、このような傾向は男子よりも女子で顕著であると言えよう。

さらに、グループ間の影響力の違いを認識している者は男女ともに半数程度であり、影響力を左右する要因には、「若者文化へのコミットメント」(若者文化の流行に敏感であり、身なりに気を使っている)、「リーダーシップ力」(明るく話し上手であり、周囲から頼りにされている)、「教師からの信頼」(勉強ができ、教師から信頼されている)、「中心性」(周囲から人気があり、クラスの中心的存在である)、「周囲への気遣い」(周りの人間に気を使っており、優しい人と評価されている)という5つの側面があることが明らかとなった。

加えて、グループ間の影響力を左右する要因を男女で比較した結果、女子は男子と比べ「若者文化へのコミットメント」を、男子は女子に比べ「教師からの信頼」をあげる傾向にあった。「若者文化へのコミットメント」で負荷が高かった項目には、「流行への敏感さ」「おしゃれ」「異性からもてる」「容姿が整っている」などのタームが含まれていた。上間(2002)は、偏差値「底辺校」である私立の女子高校を対象としたフィールドワークをもとに、①女子高生のグループが「トップ」「コギャル」

「オタク」という3つに分化しており、これらのグループが階層的関係にあること、②階層的に最上位と位置づけられていた「トップ」と呼ばれる女の子たちの特徴には、異性とつきあいがあること、流行の取り入れがメディアよりも時間的に早いと認識されていること、などがあることを明らかにしている。これら「トップ」の女の子たちの特徴は、本研究における「若者文化へのコミットメント」と重なるところが多い。

その一方で、「教師からの信頼」で負荷が高かった項目には、「腕力があること」が含まれていた。この結果は、単に教師から信頼されているだけではなく、「男性らしさ」の象徴とも言える「腕力」を兼ね備えていることが、男子のなかで影響力を左右する要因として認識されていることを物語っている。

以上の結果は、男女のクラス内ステイタスの構造を考えるにあたり、ジェンダーに着目することの重要性を示唆していると言えるだろう。

第2に、クラス内ステイタスといじめとの関連についてである。グループ間に影響力の違いが「ある」と回答した者は「ない」と回答した者に比べ、クラス内におけるいじめ関連行動をより強く認識していた。この結果は、クラス内ステイタスが存在することによって、クラス内にいじめが発生しやすくなる可能性を示している。

第3に、クラス内ステイタスを生み出す要因についてである。教師の指導態度や学級集団のあり様によってクラス内ステイタスが生じるかどうかを左右されるのではないかと、という仮説のもと、クラス内ステイタスの有無の規定要因に関する分析を行った。その結果、学級集団内に規律が確立されている(「規律順守」)場合、また、子どもたちが自身の所属している学級集団に居心地の良さを感じている(「居心地の良さ」)場合に、子どもたちはクラス内ステイタスの存在を意識しにくいことが明らかとなった。この結果は、学級集団のあり様がクラス内ステイタスの有無を左右する可能性を示唆している。学級の「居心地の良さ」については、クラス内の人間関係がうまくいっている場合、グループ間で緊張や対立が生じにくく、グループ間の力関係が顕在化しにくいことを示していると推察される。

一方、学級集団内に規律が確立されている場合、クラス内ステイタスが生じにくいことをどのように解釈することができるだろうか。この点について示唆的であるのが、菅野(2008)の指摘である。菅野は、人間関係を「ルール関係」と「フィーリング共有関係」に分けて考えることの重要性について述べている。「ルール関係」とは、「他者と共存していくときに、お互いに最低守らなければならないルールを基本に成立する関係」(80-81頁)のことであり、「フィーリング共有関係」とは、「とにかくフィーリングを一緒にして、同じようなノリで同

じように頑張ろう」(81頁)とする関係のことである。菅野は、「フィーリング共有関係」を学級経営の核としている限りいじめはなくなるとし、「ルール関係」を基盤として「やってはならないこと」の最低限の範囲を定め、それらをクラス内で共有化することの重要性を指摘している。この指摘に鑑みれば、集団内に規律が確立されているクラスでは、「ルール関係」を基盤とした対人関係が成立しているために、ある特定のグループが力を濫用することなく、それぞれのグループが互いに併存することを可能としていると考えることができよう。

また、注目すべきは、教師の指導態度はクラス内ステータスの有無に直接的な影響を及ぼしてはいないものの、学級集団特性の形成を經由してクラス内ステータスの有無に間接的な影響を及ぼしていたことである。具体的には、「子どもたちが教師に受け入れられていると感じているとともに、教師を信頼している」(「受容・信頼」)場合に、学級集団内に規律が確立されるとともに、子どもたちが自身の所属している学級集団に居心地の良さを感じる傾向にあり、その結果、クラス内ステータスが生じにくいことが明らかとなった。

さらに、「受容・信頼」因子で負荷が高かった項目には、受容的・共感的態度を意味する項目などの他に、「納得のいく理由で叱ってくれる」「どの生徒にも同じように叱る」「いけないことはいけないと指導する」といった、「叱る」という項目も含まれていた。このことは、教師による「叱る」という行為が、それ単独ではなく、教師の受容的・共感的態度と結びついたときに、規律が確立されたクラスや子どもたちが居心地の良さを感じるクラスへと結実していく可能性を示唆していると言えよう。その一方で、怒ったときの教師の怖さ(「怖さ」)は、学級集団における規律の確立や学級集団の居心地の良さに有意な影響を及ぼしていなかった。この結果は、脅しによる「叱り」の限界をある意味物語っていると言えよう。

森田(1999)は、被害者と加害者の「力関係のアンバランス」をいじめという現象の本質的要素としている。クラス内ステータス論の意義は、このような「力関係のアンバランス」をクラス内におけるグループ間の力学という点から捉えたことにあると言えよう。

しかし、クラス内ステータスの存在を過度に強調することは、子ども間にあらたな社会的現実を構築することにもつながりかねない。子どもたちは自身の置かれた状況を「クラス内ステータス」という言葉で語るようになり、結果として「クラス内ステータス」を顕在化させるという危険性すらあるだろう。このような事態に陥らないためにも、クラス内ステータス論の批判的検討が今後求められよう。

注

- 1) 海外の研究でも、子ども間のグループが階層的關係にあるということが確認されている(Rachel Simmons 訳書 2003, Patricia A. Adler & Peter Adler 訳書 2017など)。
- 2) このような手続きをとったのは、信頼性の高いデータを得るためである。
- 3) 質問紙の表紙には、「いじめとは具体的にどういったことなのか」を示す文章を載せている。この文章は、森田らがいじめの国際比較研究を行う際に作成したものであり、オルヴェウス(Olweus)の操作的定義を子どもにも理解可能な形に修正してある(森田監修 2001)。
- 4) 調査の実施時期は、平成22年4月である。分析対象者数は219名であり、男女比については、男子28.8%(63名)、女子71.2%(156名)となっている。
- 5) 男子における「ギャル系のグループ」とは、いわゆる「ギャル男」(「ギャル」の男版)と呼ばれる男子のグループであると推察される。
- 6) 「まったくあてはまらない」～「とてもあてはまる」に、それぞれ1～5の得点を配分。分析の方法としては、因子数を3～6とし、主因子法により因子を抽出し、因子の解釈のしやすさから5因子解を採用した。また、因子負荷量の絶対値が複数の因子において0.4以上だった項目を削除した後に、再び主因子法、バリマックス回転による因子分析を行った。因子分析の手続きについては、以下同様。
- 7) 多重共線性の診断を行ったところ、各独立変数のVIFの数値は1.042～1.399の間であった。この結果から、本分析モデルにおける多重共線性の疑いは低いと言える。

引用・主要参考文献

- 朝井リョウ 2010、『桐島 部活やめるってよ』集英社。
- 濱上武史・米澤好史 2009、『「やる気」の構造に関する研究—教師認知、学級雰囲気認知、学習観との関係—』『和歌山大学教育学部紀要(教育科学)』第59集, 35-43頁。
- 本田由紀 2011、『若者の気分 学校の「空気」』岩波書店。
- 古市祐一・岡村公恵・起塚孝子・九戸瀬 敦子 1986,「小・中学校における『いじめ』問題の実態といじめっ子・いじめられっ子の心理的特徴」『岡山大学教育学部研究録』71号, 175-194頁。
- 石田靖彦 2003,「学級内の交友関係の形成と適応過程に関する縦断的研究」『愛知教育大学研究報告(教育科学編)』第52輯, 147-152頁。
- 伊藤茂樹 2014,『「子どもの自殺」の社会学—「いじめ自殺」はどう語られてきたのか—』青土社。
- 菅野 仁 2008,『友だち幻想—人と人の<つながり>を考える』筑摩書房。
- 北澤 毅 2015,『「いじめ自殺」の社会学—「いじめ問題」を脱構築する—』世界思想社。
- 木堂 椎 2006,『りはめより100倍恐ろしい』角川書店。
- 久保田真功 2013,「なぜいじめはエスカレートするのか?—いじめ加害者の利益に着目して—」『教育社会学研究』第92集, 107-127頁。
- 間山広朗 2002,「概念分析としての言説分析—「いじめ自殺」の<根絶=解消>へ向けて—」『教育社会学研究』第70集, 145-163頁。
- 三島美砂・宇野宏幸 2004,「学級雰囲気に及ぼす教師の影響力」『教育心理学研究』第52巻第4号, 414-425頁。
- 宮台真司 1994,『制服少女たちの選択』講談社。

- 文部省 1984, 『児童の友人関係をめぐる指導上の諸問題(小
 学校生徒指導資料3)』。
- 森口 朗 2007, 『いじめの構造』新潮社。
- 森田洋司・清永賢二 [1986]1994, 『新訂版 いじめ—教室
 の病い』金子書房。
- 森田洋司 1999, 『『現代型』問題行動としての『いじめ』と
 その制御』宝月 誠編『講座社会学 逸脱』東京大学出
 版会, 85-120頁。
- 森田洋司 監修 2001, 『いじめの国際比較研究—日本・イギ
 リス・オランダ・ノルウェーの調査分析』金子書房。
- 中井大介・庄司一子 2009, 「中学生の教師に対する信頼感
 と過去の教師との関わり経験との関連」『教育心理学研
 究』第57巻第1号, 49-61頁。
- 大西彩子・黒川雅幸・吉田俊和 2009, 「児童・生徒の教師
 認知がいじめの加害傾向に及ぼす影響—学級の集団規範
 およびいじめに対する罪悪感に着目して—」『教育心理
 学研究』第57巻第3号, 324-335頁。
- Olweus, D. 1992, *Bullying at School: What We Know and
 What We Can Do*, Oxford; Blackwell Publishers (=
 1995, 松井資夫・角山 剛・都築幸恵訳『いじめ—こう
 すれば防げる』川島書店)。
- Patricia A. Adler & Peter Adler 1998, *Peer Power:
 Preadolescent Culture and Identity*, Rutgers University
 Press (=2017, 住田正樹監訳『ピア・パワー—子ども
 の仲間集団の社会学—』九州大学出版会)。
- Rachel Simmons 2002, *Odd Girl Out: The Hidden Culture of
 Aggression in Girls*, Harcourt, Inc., New York (=2003,
 鈴木淑美訳『女の子どうして、ややこしい!』草思
 社)。
- 白岩 玄 2004, 『野ブタ。をプロデュース』河出書房新社。
- 杉原一昭・宮田 敬・桜井茂男 1986, 「『いじめっ子』と『い
 じめられっ子』の社会的地位とパーソナリティ特性の比
 較」『筑波大学心理学研究』8号, 63-71頁。
- 鈴木 翔 2012, 『教室内カースト』光文社。
- 鈴木 翔 2015, 「なぜいじめは止められないのか?—中高生
 の社会的勢力の構造に着目して—」『教育社会学研究』
 第96集, 325-345頁。
- 高木 修 1986, 「いじめを規定する学級集団の特徴」『関西
 大学社会学部紀要』第18巻第1号, 1-29頁。
- 滝 充 1992, 「“いじめ”行為の発生要因に関する実証的研
 究—質問紙法による追跡調査データを用いた諸仮説の整
 理と検証—」『教育社会学研究』第50集, 366-388頁。
- 滝 充 1996, 『“いじめ”を育てる学級特性—学校がつくる
 子どものストレス—』明治図書。
- 詫摩武俊 1984, 『こんな子がいじめる, こんな子がいじめ
 られる』山手書房。
- 塚本伸一 1998, 「教師の勢力資源が中学生のモラルと学
 級雰囲気及ぼす影響」『上越教育大学紀要』第17巻第
 2号, 551-562頁。
- 上間陽子 2002, 「現代女子高生のアイデンティティ形成」
 『教育学研究』第69巻第3号, 367-378頁。
- 山本雄二 1996, 「言説的実践とアーティキュレーション—
 いじめ言説の編成を例に—」『教育社会学研究』第59集,
 69-88頁。
- 吉田道雄 1992, 「中学生における担任・非担任学級の生徒
 に及ぼす教師のリーダーシップ」『熊本大学教育学部紀
 要(人文科学)』第41号, 227-237頁。

(くぼた まこと・関西学院大学准教授)