

## 中学校段階におけるスクールカーストの形成プロセスの検討

### —M-GTA を用いた質的分析を通して—

野村 祐介 \*

庄司 一子\*\*

#### 問題の所在と研究目的

学校教育現場におけるいじめは 1980 年代から世論の関心を集め(善明, 2015)、現代においても解決すべき重要な教育課題として捉えられている。しかしながら、いじめの認知(発生)件数は平成 25 年から増加の一途を辿っており(文部科学省, 2019)、このような現状に対する手立てを模索することは我が国が抱えている喫緊の課題であると言えよう。

こうした状況下において、近年の中高生の人間関係を表す言葉であり(石田, 2016)、「いじめ現象において注目されている視点」(作田, 2016)、「いじめ研究に大きな貢献をするもの」(田中, 2014)がスクールカースト<sup>i</sup>という概念である。

藤林・渡邊(2019)は、スクールカーストに

\* 筑波大学大学院人間総合科学研究科博士前期課程

\*\* 筑波大学人間系

<sup>i</sup> 本研究では「学級内で児童生徒が所属しているグループ間で生じる地位の差や序列構造」と定義した。定義の検討に当たっては、CiNii を用いて(1)タイトルにスクールカーストが含まれるもの、(2)CiNii 上で本文が閲覧出来るものという条件を設定し、先行研究にてスクールカーストがどのように定義されているかを参照した。検索の結果、14本の論文が抽出され、その多くの定義において、「クラス内(学級内)・「グループ間」・「地位・序列」という語が含まれていたため、上述した定義を採用した。

関する近年の研究は、(1)「SC(スクールカースト)の決定要因をテーマとする研究」と(2)「SCが及ぼす生徒への影響をテーマにした研究」に大別されると指摘している。前者に関して石田(2016)は、容姿・外見やリーダーシップなどがスクールカーストの決定要因であると指摘し、後者に関してはスクールカーストがいじめや学校不適應の一因であることが明らかになっている(鈴木, 2012; 水野, 2017)。

このように、どのような要因がスクールカーストの構築に関係しているか、そして、スクールカーストが児童生徒の学校生活にいかなる影響を及ぼしているかはこれまで検討されている。一方で、これまで明らかになっている決定因子が学校生活場面においてどのように作用しスクールカーストが形成されているかを具体的に検討した論文は管見の限り見当たらない。この点について検討し、スクールカーストの形成プロセスを明らかにすることは、スクールカーストへの対応策、ひいてはいじめや学校不適應に対する実践上の示唆を得ることに繋がる。

また、スクールカーストの形成プロセスを検討する際には教師の影響を看過することは出来ない。この点に関しては、鈴木(2012)の調査が示唆的である。鈴木(2012)は、教師を対象とした面接調査を通して、教師は「スクールカーストを積極的に学級経営の戦略として利用している」と指摘している。この点を踏まえると、教師がスクールカーストの形成に何らかの影響を及ぼしていることが推察される。しかしながら、教師という観点を織り交ぜた研究は管見の

限り殆ど見当たらない。スクールカーストの形成プロセスを精緻に描き出すためには、この点も含めて検討する必要があると言える。

以上を踏まえ、本研究ではスクールカーストが形成されるプロセスを生徒と教師の双方向性を加味しつつ明らかにし、その対応策を模索することを通して、スクールカーストに端を発する学校不適応やいじめの防止方策に示唆を与えることを目的とする。

## 方法

### 1. 大学生/大学院生及び教師/教師経験者を対象とした半構造化面接の概要

上述の目的に対して、大学生/大学院生 12 名（男性 7 名：女性 5 名）及び教師/教師経験者 9 名（男性 5 名：女性 4 名）を対象とした半構造化面接を実施した。その際、大学生/大学院生、教師/教師経験者共にスクールカーストが生じていた中学校の学級を想起させた上で回答を求めた<sup>ii</sup>。

なお、本研究における調査対象者として、中学生ではなく大学生/大学院生を設定したのは倫理的配慮からである。中学生を対象として今回の調査を行うことで生徒達の序列意識を高めてしまい、結果的に当該校におけるスクールカーストを構築/より強固にしてしまう恐れがあると考えられる。そこで本研究では、回想法を用いて調査を行った。

大学生/大学院生のサンプリング手法としてはスノーボールサンプリングを採用した。なお、サンプリングの際には多様な観点からの語りを得るため、性別及び当時のカーストの位置（上位・中位・下位）がなるべく分散するよう注意

<sup>ii</sup> スクールカーストの認識率が最も高いのは中学校段階であることから（石田, 2016）、スクールカーストに端を発する諸問題を最も多く抱えているのは中学生であると推測出来る。本研究の最終的な目的は、教育実践上の示唆を提示することにあるため、結果を還元した際に最も効果が期待出来る中学校段階を想起させた。

を払った。

具体的な質問項目としては、「生徒の友人関係構築のために行っていたことはあるか」や「グループによって接し方を変えているか」などを設定した。

### 2. 質的データの分析手法

面接調査によって得られた質的データは、修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下：M-GTA）によって分析を行った。グラウンデッド・セオリー・アプローチ（以下：GTA）とは質的研究における主要な分析手法の一つであり、「データを基にして（ここから grounded と名付けられている）分析を進め、単なるデータの要約にとどまらず、データの中に出てきた現象がどのようなメカニズムで生じているのかを示す『理論』を産出しようとする研究法」である（戈木, 2014）。

GTA 自体は 1960 年代に Glaser と Strauss が提示したものであるが、これを基に木下（2007b）が改良を加えた方法論が M-GTA である。M-GTA では、インタビューデータから複数の具体例を同定し、そこから概念を生成した上で、その上位概念であるカテゴリーを作り、最終的にカテゴリー間の関係性を考察して現象を構築するプロセスを結果図として示すものである（石黒, 2017）。換言すれば、M-GTA の分析作業は具体的語りである質的データをベースとし、徐々にその抽象度を上げていく作業であると言える。

木下（2007a）は、M-GTA は人間の社会的相互作用が生じている現象や、プロセス的な特性を持っている現象について分析する際に有用であるとしており、この点において本研究の目的との整合性が高いため、M-GTA を分析手法として採用した。

M-GTA では理論的飽和状態をもって分析を終了する。理論的飽和状態とは、収集したデータから概念を生成する作業においてこれ以上概念が生まれえない状態、つまり、ある概念に関連するバリエーション（具体例）のみが増えていく状況を指す。本研究での分析においても、こ

の状態に至るまでデータを収集・分析した。また、分析が恣意的にならないように、適宜、指導教員からのスーパービジョンを受けた。

## 結果

### 1. 大学生/大学院生を対象とした調査結果

大学生/大学院生を対象とした半構造化面接からは、合計 15 の概念と 3 つの категорияが生成された (Table1)。以下からは、生成された категорияと概念を基に、スクールカーストがどの様に形成されているかに関して説明を加えていく。

### 《集団形成期》

スクールカースト形成プロセスの最初期に位置付くのが、学級内で集団が形成されるという categoria①《集団形成期》である。この際、概念 (1) ~ (6) に示されるように、多様な観点から生徒達は集団に分化していく。中学校入学直後、つまり中学 1 年生の 4 月段階では概念 (1)「小学校からの継続的友人関係」を基に集団が形成されることが多いと推察される。一方で、時間の変化と共に、集団成員が組み変わる可能性も示唆された。

このような集団成員の変化の方向性として示されたのが、概念 (2)「部活動を通じた友人関

Table1 M-GTA により生成された categoria及び概念 (大学生/大学院生)

categoria①《集団形成期》	
構成概念	(1) 小学校からの継続的友人関係 (5 件)
	(2) 部活動を通じた友人関係の構築 (6 件)
	(3) 席の近さによる友人関係の構築 (3 件)
	(4) 気の合う生徒との友人関係の構築 (5 件)
	(5) 同地位に所属する生徒との友人関係の構築 (2 件)
	(6) 共通の友人を介した友人関係の構築 (2 件)
categoria②《地位・序列形成期》	
構成概念	(7) 第一印象による潜在的序列意識の醸成 (4 件)
	(8) 学校行事を通じた序列意識の醸成と確認 (14 件)
	(9) 日常場面における序列意識の醸成と確認 (15 件)
	(10) 個人の地位の入れ替わり (7 件)
categoria③《地位・序列維持期》	
構成概念	(11) 教師の対応の差を通じた序列意識の強化 (16 件)
	(12) 序列の内面化と役割行動 (10 件)
	(13) 同地位間の関わりを通じた序列の強化 (5 件)
	(14) 異地位間の関わりを通じた序列の強化 (6 件)
	(15) 高地位集団に対する羨望的眼差し (3 件)

係の構築」、概念(3)「席の近さによる友人関係の構築」、概念(4)「気の合う生徒との友人関係の構築」、概念(5)「同地位に所属する生徒との友人関係の構築」、概念(6)「共通の友人を介した友人関係の構築」である。つまり、学級内における仲間集団は可変性を持ち、成員の組み替えを経験しつつ成立していくと考えられる。

#### 《地位・序列形成期》

概念(1)～(6)を経て形成された仲間集団はその後、徐々に序列的色彩を帯びていく。これを示したのがカテゴリー②《地位・序列形成期》である。

この段階ではまず、概念(7)「第一印象による潜在的序列意識の醸成」に示されるように、容姿や外見を基にした、他の生徒及び集団に対する暫定的・仮説的な地位の認知が生じる。その後、概念(8)「学校行事を通じた序列意識の醸成と確認」及び(9)「日常場面における序列意識の醸成と確認」を通じて、その認知をより強固なものとしていく。

このようにして形成された地位や序列は絶対固定的とは限らない。これを示したのが、概念(10)「個人の地位の入れ替わり」である。この概念は、学級内における個人の地位は流動性を有していることを示すものであり、その変化は双方向性を持つ点で特徴的である。しかしながら、下位に置かれた生徒が上位に上がるという現象より、上位に置かれた生徒が下位に落ちるという現象の方が生じやすいことが語りから示唆された。

また、本研究ではグループ単位での地位の変動が生じたという語りは得られなかったことから、あくまで変動するのは学級における個人の地位であると結論付けた。

#### 《地位・序列維持期》

学級内で集団が構築され、仮説の確認作業を通じて形成されたスクールカーストは固定的性格を有することが明らかとなった。

スクールカーストが固定化する要因としてまずあげられるのが、教師が生徒を呼ぶ際の呼称の違いや、接触頻度の差を示した概念(11)「教

師の対応の差を通じた序列意識の強化」である。教師が生徒個人や集団の地位に応じて対応を変え、その様子を生徒が観察することで、序列意識が一層強固になるのである。

その一方で、概念(12)「序列の内面化と役割行動」にあるような、生徒自身の影響も看過することは出来ない。生徒が自身の地位に応じた行動を選択することは対外的に自分の地位を示すことに留まらず、自己暗示的に自身の地位を認知することに繋がるかと推察出来る。

このような教師個人、生徒個人に起因する要因の他に、概念(13)「同地位間の関わりを通じた序列の強化」及び(14)「異地位間の関わりを通じた序列の強化」に示した通り、集団間の関わりによってもスクールカーストは固定的なものになりうるということが示唆された。

概念(13)「同地位間の関わりを通じた序列の強化」は、修学旅行での班決めや恋愛においては同じ階層に位置付く生徒/集団同士が結びつきやすいことを示した概念である。同程度の階層に位置付く集団同士の関係性が強固になればなるほど、各階層間の線引きがより一層強固なものとなり、スクールカーストがより明確なものになることが想定される。

しかしながら、学級内における集団は地位毎に相互独立的に存在し、一切の関わりがないかと言われればそうではない。地位の異なる集団間の関わりを通じて地位や序列が固定化されることを示したのが、概念(14)「異地位間の関わりを通じた序列の強化」である。地位の異なる集団が関わる際には、その間の力関係が色濃く反映されるということが示された。上位集団が中位・下位集団と関わる際には、相手をイジる(場合によってはイジメに近い)関わり方が多く、中位・下位の生徒達にとってはそれが心理的負担になっているのがその一例である。また、中位・下位の集団に属する生徒が上位の生徒と接する際には緊張感や嫌悪感を覚えるということも示された。

その一方で、概念(15)「高地位集団に対する羨望的眼差し」のように、上位集団との関わりに対する肯定的側面の存在も示された。高地

位集団に対して憧れや好意的な眼差しを向けることは、高地位集団の地位をより確固としたものにすると同時に、その眼差しの持ち主である中位・下位の集団に属する生徒がより一層自分自身のカーストを意識する契機となり得る。

これまで述べてきた、大学生/大学院生を対象とした調査から明らかになったスクールカーストの形成プロセスを図示したものが、Figure1である。

## 2. 教師/教師経験者を対象とした調査結果

教師/教師経験者を対象とした半構造化面接からは、合計 13 の概念と 4 つのカテゴリーが生成された (Table2)。以下からは、生成された概念とカテゴリーを基に、スクールカーストがどの様に形成されているかに関して説明を加えていく。

### 《生徒理解期》

教師側の影響を加味した形成プロセスの最初期に位置付くのが、カテゴリー①《生徒理解期》である。

教師は新学級を迎えるに当たり、生徒に関する様々な事前情報を得る事が示された。中学 1

年生の学級を受け持つ教師であれば小学校からの申し送り、中学 2・3 年生を担当する教師であれば前担任からの引き継ぎ資料などがその一例である。このような情報を基に教師は生徒に対する仮説的理解を行う。しかしながら、このような情報は必ずしも正確ではなく、自分自身の目で生徒を観察することによりその情報を適宜修正し、生徒に対する理解を深めていく。これを示したのが (1)「事前情報を基にした仮説適性と理解とその修正」である。

生徒に対する理解が深まった後に生じる段階が、概念 (2)「学級内におけるリーダーの発掘」である。なお、学級内においてリーダーを探す際には、1.リーダー候補を教員が探す場合と、2.生徒の立候補制を取る場合の 2 つのパターンの存在が示された。

### 《集団形成期》

学級内において教師が生徒を理解し、リーダーが擁立された後に生じると予想されるのが、カテゴリー②《集団形成期》である。本カテゴリーに含まれる概念 (4)「リーダーを中心とした集団の構築」は、カテゴリー①《生徒理解期》内の概念 (2)「学級内におけるリーダーの発掘」

(1) 集団形成期

(2) 地位・序列形成期

(3) 地位・序列維持期

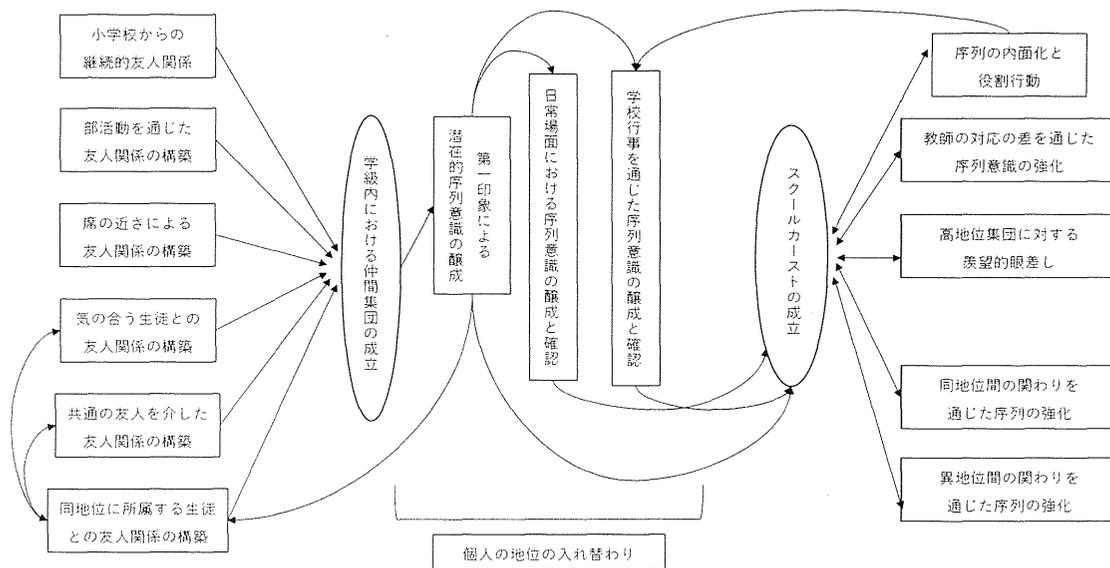


Figure1 スクールカーストの形成プロセス (生徒側)

の後に生じると考えられる。中学校では勉強や掃除に代表されるように、集団で活動することも多く、それに際してリーダーを中心として班という集団を形成していく。

また、概念(3)「教師による友人関係・集団構築の支援」のように、教師が生徒の友人関係や集団形成を援助することも示された。

このようにして学級内で形成された生徒の仲間集団や友人関係は、学校生活の様々な場面を通じて徐々に教師に把握される。これを示したのが、概念(5)「生徒が所属する集団・人間関係の把握」である。

学級内における生徒の人間関係を教師が理解

する手立てとしては、1.生徒の観察を通じた理解、2.生徒から直接聞き出すことによる理解、3.調査による理解、という3つの方向性があることが示された。

#### 《地位・序列把握期》

《生徒理解期》《集団形成期》の後に、スクールカーストが形成されることが予想されるが、本研究では、《地位・序列形成期》に該当する語りは得られなかった。

しかしながら教師は、学級内において生じているスクールカーストに関心を払っていないかと言えばそうではない。教師は構築されたカーストを学校生活における様々な場面を通じて認

Table2 M-GTA により生成されたカテゴリー及び概念(教師/教師経験者)

カテゴリー①《生徒理解期》	
構成概念	(1) 事前情報を基にした仮説的生徒理解とその修正(4件)
	(2) 学級内におけるリーダーの発掘(6件)
カテゴリー②《集団形成期》	
構成概念	(3) 教師による友人関係・集団構築の支援(13件)
	(4) リーダーを中心とした集団の構築(7件)
	(5) 生徒が所属する集団・人間関係の把握(9件)
カテゴリー③《地位・序列把握期》	
構成概念	(6) 日常場面を通じた序列の把握(14件)
	(7) 授業を通じた序列の把握(3件)
	(8) 学校行事を通じた序列の把握(6件)
	(9) 学級内地位の変化の把握(9件)
カテゴリー④《地位・序列維持期》	
構成概念	(10) カースト上位陣に対する特徴的関わり(7件)
	(11) カースト下位陣に対する特徴的関わり(6件)
	(12) カースト上位陣を対象とした力関係の是正(10件)
	(13) カースト下位陣を対象とした力関係の是正(4件)

知していることが明らかとなった（カテゴリー③《地位・序列把握期》概念（6）～（9））。

《地位・序列維持期》

スクールカーストが形成され、それを教師が把握した後、カーストに対応する形で教師の行動が変容することが示唆された。（カテゴリー④《地位・序列維持期》）。

概念（10）「カースト上位陣に対する特徴的関わり」とは、スクールカースト上位の生徒・グループと関わる際に見られる教師の特徴的な行動をまとめたものである。具体的には、中位・下位の生徒よりも上位の生徒と話す時間が相対的に多いことや、上位の生徒をリーダー的役職に就かせるという関わり方があげられる。

このようなカースト上位陣に対する特徴的な関わり方の対立概念として生成されたのが、概念（11）「カースト下位陣に対する特徴的関わり」である。教師はスクールカーストで下位に置かれた生徒が学校生活を送る上で、辛い思いや窮屈な思いをしていると考えており、話を聞くことによって下位の生徒達の心理的負担を和らげようと試みている。

また、教師はスクールカーストを是正しようと模索していることが明らかとなり、これを示したのが概念（12）「カースト上位陣を対象と

した力関係の是正」及び、概念（13）「カースト下位陣を対象とした力関係の是正」である。

まず、概念（12）「カースト上位陣を対象とした力関係の是正」について説明を加えていく。カースト上位の生徒は自分自身から教師に関わりに行くことが多いことが明らかとなったが、このような関わり方が度を越えた際には教師は生徒を指導することにより、一定の距離を保とうとする事が示された。このことから教師は、特定の生徒を最優先しないよう心掛けていと推察出来る。

このような対応に加え、学級内での決め事の際にカースト上位の生徒の発言ばかりが通ってしまうという状況に対しても教師は対応策を講じている。具体例としては、議論に際して常に中立的立場を維持するように心掛けたり、議論が偏った方向に進まないようにファシリテートしたりすることがあげられる。

カースト上位陣の力を抑制することに加えて、概念（13）「カースト下位陣を対象とした力関係の是正」のように、カースト下位の生徒・集団に力を持たせることも教師は意識的に行なっている。その一例が、学校行事の際、下位の生徒をリーダー的役職に任命するという方策である。この背景には、上位・中位の生徒が下位の

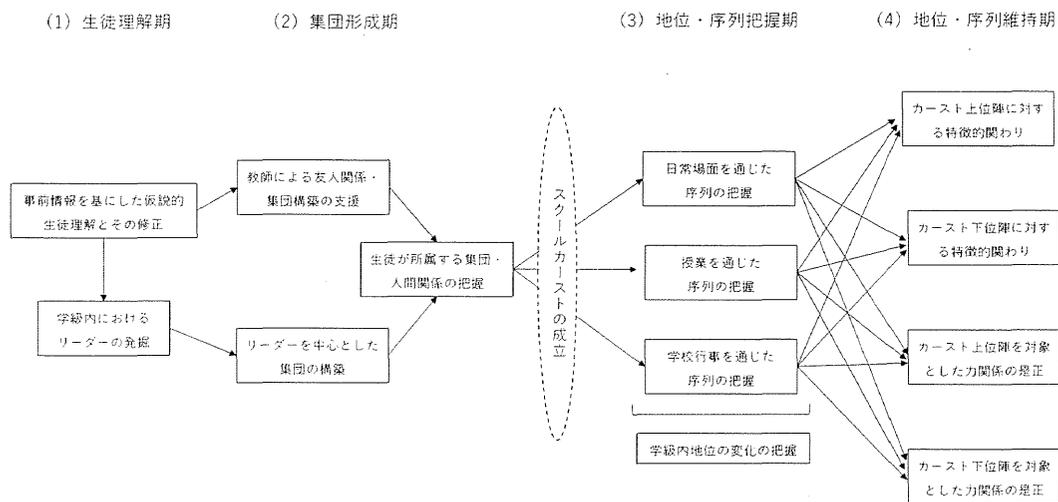


Figure2 スクールカーストの形成プロセス（教師側）

生徒に対して抱えている負の印象や眼差しを払拭しようという狙いがある。

これまで述べてきた、教師/教師経験者を対象とした調査から明らかになったスクールカーストの形成プロセスを図示したものが、Figure2である。

### 考察と今後の課題

大学生/大学院生からは、《集団形成期》、《地位・序列形成期》、《地位・序列維持期》という3つの段階が、教師/教師経験者からは、《生徒理解期》、《集団形成期》、《地位・序列把握期》、《地位・序列維持期》という4段階がそれぞれスクールカーストの形成プロセスとして見出された。

これらを統合すると、(1) 生徒理解期 (2) 集団形成期 (3) 地位・序列形成期 (4) 地位・序列把握期 (5) 地位・序列維持期という、5つの段階がスクールカーストの形成プロセスとして想定される (Figure3)。

この内、(2) 集団形成期及び (5) 地位・序列維持期にて、生徒と教師の相互作用が観測出来る。(2) 集団形成期における教師と生徒の相互作用の具体例としては、教師による意図的な席配置や班編成を通じて、生徒の集団化が促されることが、(5) 地位・序列維持期では、下位に位置付く生徒が自身の地位を内面化し学級内

で目立たないように、大人しく振舞う状況に対して、教師があえてリーダーの役割を与えたり、目立つ場に立たせたりすることで、スクールカーストの是正に努めようとしていることなどがあげられる。

そして最後に、先に示したスクールカースト形成プロセスの5段階を踏まえ、スクールカーストに関する対応策の検討を行なう。(3) 地位・序列形成期では、カースト上位に位置づく生徒の大きな声を契機として他の生徒が序列意識を抱くということが明らかとなり、これに対して教師が周囲の生徒を巻き込みつつ指導を行うことが効果的であることが示唆された。

また、(5) 地位・序列維持期では、教師が生徒によって呼称を変えている様子を生徒が観察することで序列意識が強まることが示された。これに対しては、教師が生徒を呼ぶ際の呼称の統一化を図ることが有効であると考えられる。なお、本研究では具体的にどの様な呼称が望ましいかまでは明らかにし得なかった。

本研究では M-GTA を採用し、生徒と教師の双方向性を意識しつつスクールカーストの形成プロセスを明らかにした上で、その対応策を検討した。しかしながら、本研究における分析は理論的検討に留まっていると言わざるを得ない。M-GTA を開発した木下 (2007a) は、「(M-GTA によって) 提示された研究結果は応用されて、つまり、データが収集された現場と同じような

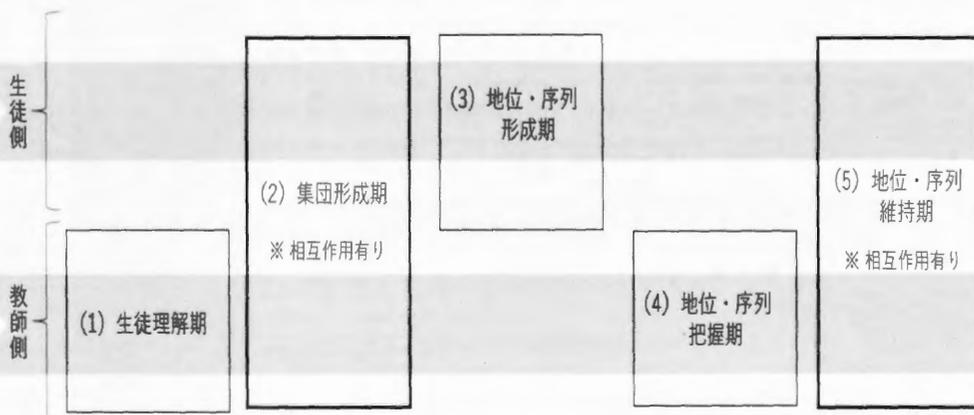


Figure3 生徒と教師の双方を加味したスクールカーストの形成プロセス

社会的な場に戻されて、試されることによってその出来ばえが評価されるべきである」と指摘している。

この点を踏まえれば、本研究で明らかになった知見、特にスクールカーストに関する対応策は学校教育現場に還元・応用され、その教育効果を評価し、修正していくことが求められる。しかしながら本研究では、時間的制約から、そこまで踏み込んで検討を行うことは叶わなかった。従って、この点を本研究における課題、そして発展の余地として提示する。

### 引用文献

- 藤森 沙織・渡邊 誠 (2019). 児童生徒の視点から見たスクールカーストという体験とその影響に関する研究：かつての当事者である女子大学生へのインタビューから、北海道大学大学院教育学研究院紀要, 134, 145-169.
- 石田 靖彦 (2016). 各学校段階におけるスクールカーストの認識とその要因-大学生を対象にした回想法による検討-, 愛知教育大学教育臨床総合センター紀要, 7, 17-23.
- 石黒 武人 (2017). 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチにおける「厚い記述」への近接-コーディングにおける談話研究の分析概念の援用とその効果-, 順天堂グローバル教養論集, 2, 88-96.
- 木下 康仁 (2007a). 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチ (M-GTA) の分析技法, 富山大学看護学会誌, 6, 1-10.
- 木下 康仁 (2007b). ライブ講義 M-GTA 実践的質的研究法 修正版グラウンデッド・セオリー・アプローチのすべて, 弘文堂
- 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.
- 文部科学省 (2019). 平成 30 年度 児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果について
- 戈木クレイグヒル滋子 (2014). グラウンデッ

ド・セオリー・アプローチ概論, 特集 SFC が拓く知の方法論, 30-43.

作田 誠一郎 (2016). 「スクールカースト」における中学生の対人関係といじめ現象, 佛大社会学, 40, 43-54.

鈴木 翔 (2012). 教室内カースト 光文社出版  
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  
社会誌, 14, 15-20.

善明 宣夫 (2015). いじめの心理と発達, 教職  
教育センター紀要, 20, 21-28.

### 付記

本研究は令和元年度筑波大学大学院人間総合科学研究科博士前期課程に修士論文として提出された論文を修正加筆したものである。研究に協力していただいた学生の皆さんに深くお礼申し上げます。

## Formative Process of “School Caste” in Junior High School Students: Qualitative Investigation by M-GTA

Yusuke NOMURA  
Ichiko SHOJI

The concept "School Caste" is focused as related to bullying and considered to relate to peer groups' dominance among students in Japan. The purpose of this study was to examine how “School Caste” is formed among junior high school students, considering the effect on both students and teachers. In this study, we defined “School Caste” as the hierarchy or status of peer groups in the classroom. To examine this purpose, we implemented the semi-structured interview. The subjects were 12 university students and graduate students and 9 junior high school teachers. In the interview, they were asked to talk about their peers, their students, hierarchy or status in the classroom and so on. The data was analyzed by M-GTA. As a result of the students' interview, 3 phases were found as a formative process on "School Caste". The phases were, 1) group forming, 2) hierarchy and status forming, 3) hierarchy and status fixing (result 1). On the other hand, we found 4 phases from teachers, that is, 1) mutual understanding, 2) group forming, 3) hierarchy and status comprehending, 4) hierarchy and status fixing (result 2). Finally, from the result 1 and 2, we concluded that the formative process of “School Caste” divided into 5 phases, that is, 1) students understanding, 2) group forming, 3) hierarchy and status forming, 4) hierarchy and status comprehending, 5) hierarchy and status fixing. In the process of “School Caste” forming, the students' and teachers' interaction was suggested.