

# グループへの関係性攻撃の介入の困難感に関する予備的検討

和智遥香（東京大学大学院教育学研究科）

## Preliminary Study of the Difficulty of Intervention in Relational Aggression in Group.

Haruka Wachi

### Author's Note

Haruka Wachi is a PhD Student, Division of Clinical Psychology, Graduate School of Education,  
The University of Tokyo.

Abstract

Bullying is a social problem, and how teachers intervene in bullying is important. It has been pointed out that it is particularly difficult to intervene in relational aggression in “group”. It is suggested that there are difficulties in several stages from previous research to intervention, and support for teachers according to the stages may be effective. Therefore, the purpose of this study is to examine difficulty of teachers in intervening in relational aggression in groups, and to examine what kinds of difficulties exist in the process from intervention. As a result, it is shown that there are three stages that “teachers cannot directly see”, “difficulty in confirming facts”, and “aggravation of bullying”, and that they feel “difficulty in reaching a solution” throughout the entire process. Intervention in relational aggression is also exhausting for teachers, and it is necessary to provide support for how to interpret relationships by combining the perspectives of each person involved.

*Keywords: aggression, teacher, group, difficulty*

キーワード：攻撃行動，教師，グループ，困難感

## グループへの関係性攻撃の介入の困難感に関する予備的検討

### 1 問題と目的

「いじめ」は1980年代以降、社会問題として取り上げられている。いじめとは「①児童生徒に対して、当該児童生徒が在籍する学校に在籍している等当該児童生徒と一定の人間関係のある他の児童生徒が行う②心理的又は物理的に影響を与える行為（インターネットを通じて行われるものも含む。）であって、③当該行為の対象となった児童生徒が心身の苦痛を感じているもの。④なお、起こった場所は学校の内外を問わない。」ものであり（文部科学省，2013）、「ある生徒が、繰り返し、長期間にわたって、一人または複数の生徒による拒否的行動にさらされている場合、その生徒はいじめられている（p. 28）」と指摘されるように（Olweus, 1993）、児童生徒の間で起こる心身に苦痛を与える行為であると考えられる。2013年にはいじめ防止対策推進法が制定され、学校側はいじめ対応に取り組まなければならない現状にあるが、依然としていじめはなくなっていない。

我が国では中高生ではグループという集団が学校生活において重要になってくる。グループとは「同じ学級の児童・生徒で構成された、休み時間などの時間になると、いつも一緒に過ごす児童・生徒の集まり」と定義されており（山中，2009）、このグループのなかでいじめが起こっていることが指摘されている（餅川，2011）。特にグループのなかでは関係性攻撃という「意図的な操作や仲間関係にダメージを与えることによって、他者を傷つける行動（Crick & Grotpeter, 1995 関口・濱口訳 2015 p. 295）」、が起こりやすいことが指摘されている（三島，2003）。

いじめへの取り組みにおいて、教師がいじめ

にどのように対応するのかという点は重要である。一方で齊藤（2017）は生徒が望んでいるいじめ対応と教師のいじめ対応の間にミスマッチがあることを示しており、教師のいじめ対応には難しさがあることがうかがえる。例えば岡本（2005）は教師が感じるいじめ指導の難しさについて自由記述を用いて検討を行っているが、いじめ対応の難しさは多岐にわたることが示唆されている。

またグループでいじめ、特に関係性攻撃が起こる場合には、教師の対応がさらに難しくなることが指摘されている。例えばグループでの関係性攻撃はグループの見えにくさと攻撃行動の分かりづらさがいまわって周りからは見えにくく、介入が難しくなると考えられる。

また関係性攻撃には教師の認識の難しさも指摘されている。例えば他の攻撃行動に比べて深刻ではないと捉えられてしまったり（e.g., Yoon & Kerber, 2003; Bauman & Del Rio, 2006）、関係性攻撃の被害者に同情することが難しいことが示唆されている（e.g., Yoon & Kerber, 2003; Bauman & Del Rio, 2006）。

さらに関係性攻撃は我が国では有効な介入方法が定式化されておらず、深刻な関係性攻撃に気付いたとしてもどのように介入したら良いかわからない場合もあると考えられる。また我が国の風土もあり、なかなか予防的なプログラムも定着していない状況である（岡本，2005）。

このことから教師はグループでの関係性攻撃への対応は難しさを感じていると考えられ、その困難感は他のいじめよりも大きい可能性があることもうかがえる。また困難は多岐にわたっている一方で、先行研究からは「気付く」段階、

「認識」段階、「介入」段階など介入に至るまでのいくつかの段階で難しさがあるのではないかと考えられる (Figure 1)。このことからどの段階の困難感であるかによって教師をどのように支援するかは異なると考えられるが、グループでの関係性攻撃について教師の困難感をプロセス的に整理した検討は少ない。

そこで本研究では教師がグループでの関係性攻撃に介入する際の困難感について検討し、介入に至るまでのプロセスのどこにどのような難しさがあるのかを検討することを目的とする。

## 2 方法

**調査手続きと調査対象者** 2022年3月と2023年3月に中学校教員201名(男性136名, 女性65名,  $M=44.59$ 歳,  $SD=12.36$ )を対象に行われた。調査対象者の募集には, web 調査会社とクラウドソーシングを利用した。

**質問紙の構成** グループでの攻撃行動に関するシナリオを提示し, それぞれについて①どの程度深刻だと思うか, ②どの程度起こりやすいか, ③どの程度被害者に同情するか, ④どの程度対

応しようと思うかなどについて5件法で尋ねた。また自由記述でグループでの関係性攻撃の介入の困難感について尋ねた。性別, 年齢, 教員歴などのデモグラフィック変数についても尋ねた。クラウドソーシングでの実施の際には, 不良回答を検出するための質問も用いた。

**分析方法** 自由記述についてはKJ法(川喜田, 1967)を援用して分析を行った。

**分析対象者** 不良回答を検出するための質問項目に回答したものを除外した163名(男性111名, 女性52名,  $M=46.52$ 歳,  $SD=12.30$ )を分析対象とした。勤務先の学校種は国立が6名, 公立が142名, 私立が14名, その他が1名であり, 男女共学が159名であった。また教員歴は  $M=28.00$ 年 ( $SD=10.31$ )であった。

**倫理的配慮** web 調査の表紙には, 調査の目的, 倫理的配慮(質問紙への回答が任意であり, 回答をもって同意とすること, データは統計的に分析され, 個人情報の保護やプライバシーの尊重に最大限の努力をほらうこと, 研究結果を発表する可能性があること, 本研究は倫理審査委員会と教育学研究科長の承認を受けているこ

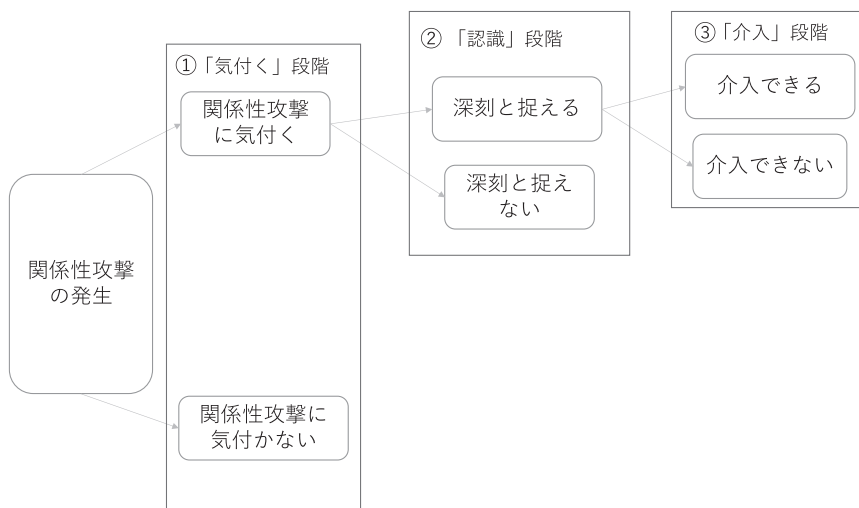


Figure 1. 先行研究から想定された介入に至るまでの難しさのプロセス

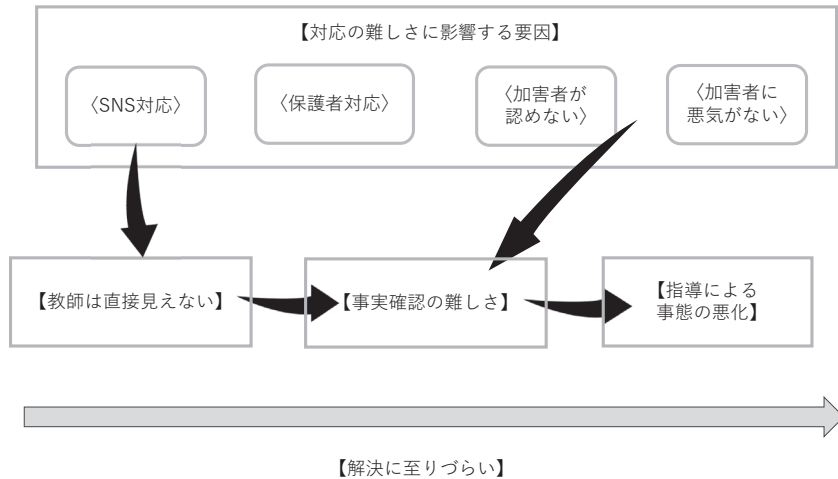


Figure 2. 関係性攻撃への介入の難しさのプロセス

と)を記載した。なお本研究は東京大学ライフサイエンス研究倫理支援室倫理審査専門委員会と教育学研究科長の承認の下、実施した(倫理審査番号 21-373)。

### 3 結果

分析の結果、8つの小カテゴリーが得られ、5つのカテゴリーにまとまった (Figure 2)。以下カテゴリーを【】、小カテゴリーを〈〉で示す。またローデータは斜体にして「」で囲む。

生成されたカテゴリーごとに、先行研究から想定されたプロセスとの比較も行いながら説明する。

#### 3-1 教師は直接見えないカテゴリー

【教師は直接見えない】は教師の目に見えないところで関係性攻撃が行われており、気づきづらいことを示すカテゴリーである。「教師の目に見えないこともある」という記述の「*ことも*」に示されるように、全てが見えていないわけではなく、見えている面と見えていない面があることもうかがえる。また攻撃行動が見えにくい

だけではなく「*被害*」も見えにくいようである。

先行研究から想定された難しさのプロセスと比較すると、最初の「*気付く*」段階に相当する難しさであることがうかがえる。

#### 3-2 事実確認の難しさカテゴリー

【事実確認の難しさ】は適切な事実の把握が難しいことを示すカテゴリーであり、最も記述数が多かったカテゴリーである。「*証拠がない*」ことや「*事実を否定*」したり「*言った、言わない*」などの問答が起ることによって、「*事実関係が合わない*」ことにより、正確に事実を知ることが難しくなる。

教師の目の届かないところで行われているために事実関係がわかりづらくなっている側面もあり、【教師は直接見えない】は【事実確認の難しさ】に影響を及ぼしていることが示唆された。また「*まず、証拠を徹底的に見つけないと指導がしにくい*」という記述にも示されるように、【事実確認の難しさ】は指導といういじめへの介入にも影響することがうかがえた。

先行研究から想定された難しさのプロセスで

は、事実確認の難しさは含まれていなかった。一方で事実の認識という点では「認識」段階に近いカテゴリーであるとも考えられる。先行研究から想定された認識は攻撃行動の深刻さに関するものであったが、本研究では事実確認に焦点が置かれており、「何を捉えるか」という点で異なっていると考えられる。

### 3-3 対応の難しさに影響する要因カテゴリー

【対応の難しさに影響する要因】は〈加害者が認めない〉〈加害者に悪気がない〉という加害者の対応に関する小カテゴリーと、〈保護者対応〉〈SNS 対応〉という小カテゴリーから構成され、加害者、保護者、SNS という3方面への対応の難しさが示されたカテゴリーである。

加害者については「言い逃れ」や「最後まで否定」することで攻撃行動の事実を認めなかったり、「自分の行動で相手を傷つけていることを自覚せず、自分には非がないと思って」いるというようにそもそも攻撃をしているという認識が甘いことによって、対応が難しくなっていることがうかがえる。〈加害者が認めない〉ことや〈加害者に悪気がない〉ことによって事実関係を把握することは難しくなっており、【事実確認の難しさ】に影響を及ぼす要因である。

〈保護者対応〉については、「その子供をかばう親がいる」「本来の対応とことなる部分での対応が出ることが多い」など、保護者が出てくることで事態がややこしくなることがうかがえ、保護者に対応することもいじめ対応の難しさの1つになっていると考えられる。

〈SNS 対応〉については、「SNS 上のものは把握しづらく、対応が後手に回る」や「教員や周囲の大人が気づくことが遅れ、深刻化している」に示されるように、SNS で起こることで【教師

は直接見えない】がさらに大きくなっていると考えられる。また「SNS での行動でも学校が対応しなくてはならない」や「SNS 上のことまで教員が管理できない」からは、そもそも対応する必要がない範囲であることも示唆され、いじめ問題によって教員が対応しなければならない範囲が広がってしまっていることがうかがえる。

先行研究から想定された難しさのレベル間と比較すると、〈加害者が認めない〉や〈加害者に悪気がない〉は認識段階に近い【事実確認の難しさ】に影響しており、〈SNS 対応〉については【教師は直接見えない】に影響しているなど、それぞれの小カテゴリーは各レベル間の難しさに影響を及ぼす要因であると考えられる。

### 3-4 指導による事態の悪化カテゴリー

【指導による事態の悪化】は、指導によってかえって事態を悪化させてしまうことを示すカテゴリーである。もちろん「十分に確認をとってから指導」が行われなかったというように指導自体に問題点がある場合もあるが、「良かれと思って生徒の間に入る」に示されるように、教員が良いと判断した指導によっても事態が悪化することがうかがえる。

このカテゴリーは先行研究から想定された難しさのレベル間と比較すると、「介入」段階に相当すると考えられる。先行研究からは介入の定型的な方法がないことが介入の難しさに影響するのではないかと考えられたが、本研究からは【事実確認の難しさ】の影響を受けた記述が多く示されており、方法がないことよりもむしろ事実の認識が難しいことが介入を難しくしていることが示唆された。

### 3-5 解決に至りづらいカテゴリー

【解決に至りづらい】は関係性攻撃は解決までの道のりが長く、解決しない場合もあることを示すカテゴリーである。また解決したと思ってもそれは表面的なものであり、根本的な解決は難しいことも示されている。【指導による事態の悪化】のように事態が深刻化するわけではないものの、関係性攻撃が継続し続けることが示唆される。

先行研究から想定された難しさのレベル間と比較すると、「解決はしない」という点では介入の難しさに重なる面があると考えられる。しかしこのカテゴリーは「解決までの道のりが長い」に示されるように介入のプロセス全体の難しさも含んでおり、介入の様々なレベルで感じる難しさであると考えられる。

## 4 考察

### 4-1 本研究で示唆された介入の難しさのプロセス

本研究からはグループでの関係性攻撃に介入する難しさとして、【教師は直接見えない】【事実確認の難しさ】【指導による事態の悪化】の3つの段階が示された。またプロセス全体にわたって【解決に至りづらい】という難しさがあることが示唆された。このことからグループでの関係性攻撃については気付くことができるかどうかという点にまず難しさがあり、気付くことができたとしても対応に難しさがあると考えられる。対応の難しさには事実確認の難しさと実際の介入自体の難しさがあることが示唆された。

本研究で示された関係性攻撃の介入に関する困難感、岡本（2005）が示したいじめの対応に関する困難感とカテゴリー自体は類似する面

も多いことがうかがえる。一方で本研究からは【指導による事態の悪化】に示されるように、関係性攻撃においては岡本（2005）が示す教師としてどのように指導するかという観点だけではなく、結果まで想定した指導が求められることがうかがえる。

また岡本（2005）では「いじめ指導後の指導のあり方」に示されるようにいじめを止めたあとの難しさが示されているが、本研究では【解決に至りづらい】といじめを解決すること自体がそもそも困難であることが示唆されている。このことから関係性攻撃の場合にはいじめが起こっている時期といじめが解消した時期を分けることは難しく、教師は継続的にいじめ対応を続けていること、そしてそれが対応の難しさにつながっていることがうかがえる。

### 4-2 先行研究で想定されたプロセスとの比較

先行研究で想定されたプロセスと本研究で示された難しさを比較すると、本研究では「認識」段階の難しさがより異なる意味を含んでいることが示唆された。先行研究では攻撃行動の深刻さの認識に難しさがあると考えられていたのに対し、本研究では事実関係の認識や把握に難しさがあることが示唆されている。このことから認識の難しさは“攻撃行動をどのように捉えるか”ではなく、“いじめの事実をどのように捉えるか”という点で難しいと感じられていると考えられる。

先行研究では教師の攻撃行動自体の認識の難しさと考えられていたため、教師の意識を変えることが必要であると考えられた。一方で和智（2022）が関係性攻撃の種類によっては身体的攻撃と同程度に教師が被害者に同情したり、介入をしようとする考えを示しているように、

関係性攻撃に対する意識が決して低いわけではないこともうかがえている。本研究からも攻撃行動をどのように捉えるかではなく、攻撃行動を扱うべき問題であると捉えたうえでさらにどうするかという点の難しさがうかがえており、教師の意識以上の難しさであると考えられる。

また全プロセスを通して【解決に至りづらい】という難しさがあることが示唆されたことが、先行研究で想定したプロセスとは異なっていた。岡本（2005）との比較でも示唆されたように、本研究からははじめは終わるものであるという考え方が関係性攻撃には適用されづらく、教師は継続的に長い時間をかけて関係性攻撃に対応していることがうかがえた。一方で継続的に関わるにもかかわらず解決に至らず、無力感を生じさせるものでもあるのではないかと考えられる。つまり関係性攻撃はより教師を消耗させるものであることがうかがえ、生徒のメンタルヘルスだけでなく、教師のメンタルヘルスに関わる課題でもあると考えられる。

#### 4-3 関係性を読むことの難しさ

本研究では【事実確認の難しさ】カテゴリーが最も記述が厚く、また多くのカテゴリーに影響を及ぼすことがうかがえ、関係性攻撃の対応における中核的な難しさである可能性が示唆された。関係性攻撃は関係性を用いた攻撃行動であるために、攻撃行動の事実を把握するためには関係性を読み解く必要があると考えられる。複数人からなる関係性を読み解くためには複数人の視点が必要であり、それぞれに言い分が異なることもあるために、事態が交錯することもあるだろう。そのために解決までに時間もかかり、また事実を的確に認識できていないために介入がうまくいかないこともあることがうかが

える。

関係性攻撃への介入が教師を消耗させる問題であることを考えると、関係性攻撃に対応する教師への支援は必要であると考えられる。本研究からは関係性を読み解くことの難しさがうかがえており、関係者それぞれの視点を融合しながら関係性を読み取るための工夫が必要ではないかと考えられる。

#### 5 本研究の限界と今後の展望

本研究に関しては3つの限界点が挙げられる。

1つ目は本研究の手法の限界点である。本研究では回答した対象者による偏りを少なくするために、比較的多くの対象者からデータを収集できる自由記述の方略を用いた。データ数が多いという利点があった一方で、文脈がわからない記載も多く、丁寧なプロセス化には至らなかったと考えられる。

また2つ目として、データの質の問題が挙げられる。本研究では不良回答を除くための項目を用いたが、web調査でありかつ謝礼の存在する調査であったことから、回答への態度には一定の難しさがある可能性が考えられる。

3つ目としては対象者の属性の偏りが挙げられる。公立かつ共学の教員が調査対象者のほとんどを占めていたことから、学校種を超えた一般化は難しい可能性がうかがえる。

以上の限界点はあるものの、本研究の結果からは教師が抱く関係性攻撃への介入の困難感が一部示唆されたと考えられる。今後はインタビューなどを用いた詳細な検討を行い、新しい介入のアプローチを視野に入れた検討を行う必要があると考えられる。



## 引用文献

- Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 219-231. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.219>
- Crick, N. R., & J. K. Grotpeter (1995). Relational Aggression, Gender, and Social-Psychological Adjustment. *Child Development*, 66(3), 710-722. <http://dx.doi.org/10.2307/1131945>
- Crick, N. R., Werner, N. E., Casas, J. F., O'Brien, K. M., Nelson, D. A., Grotpeter, J. K., & Markon K. (1999). Childhood aggression and gender : A new look at an old problem. In Bernstein D. (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, 45. (pp. 75-141). Lincoln: University of Nebraska Press.
- 川喜田 二郎 (1967). 発想法 : 創造性開発のため 中央公論社
- 三島 浩路 (2003). 小学校教師がイメージする男子・女子児童の「いじめ」 名古屋大学大学院教育発達科学研究科紀要 心理発達科学, 50, 123-132. <http://doi.org/10.18999/nupsyach.50.123>
- 餅川 正雄 (2011). 学校のいじめ問題に関する研究 (Ⅲ) 広島経済大学研究論集, 34(1), 51-70.
- 文部科学省 (2013). いじめの防止等のための基本的な方針 文部科学省 Retrieved from [https://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/detail/\\_icsFiles/afieldfile/2019/06/26/1400030\\_007.pdf](https://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/detail/_icsFiles/afieldfile/2019/06/26/1400030_007.pdf) (2022 年 3 月 26 日閲覧)
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell publishing. (松井 賚夫・角山 剛・都築 幸恵 (訳) (1995). いじめ こうすれば防げる 川島書店)
- 岡本 淳子 (2005). いじめ問題に関わる教師の認識についての一考察—臨床心理士による教員研修への視点から—立正大学心理学研究所紀要, 3, 1-21.
- 齊藤 英俊 (2017). いじめ経験時の非効果的な周囲のサポートといじめ経験の長期的影響との関連性の検討 北陸学院大学・北陸学院大学短期大学部研究紀要, 10, 1-8.
- 関口 雄一 濱口佳和「小学生用関係性攻撃観尺度の作成—2 種類の攻撃性との関連の検討—」教育心理学研究 2015, 63, 295-308.
- 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 兵庫教育大学研究紀要, 34, 23-34.
- Yoon J. S., & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69 (1), 27-35. <https://DOI:10.7227/RIE.69.3>
- 和智 遥香 (2021). 教師の攻撃行動の捉え方に関する予備的検討 2021 年度若手研究者育成プロジェクト採択者ワーキングペーパー, 95-105.