

中学生のいじめ認識に関する研究(2)

— 行為内容の分類および形態の違いの観点から —

下 田 芳 幸

Characteristics of recognition of bullying among junior high school students

Yoshiyuki SHIMODA

Summary

This study investigated what kind of or form about aggressions junior high school students recognize as bullying. In study 1, 785 junior high school students were required to classify 30 items about interpersonal troubles to one of five categories, "teasing", "fighting", "bullying", "crime", or "I don't know". The correspondence analysis showed that "fighting" and "crime" poisoned far from other categories respectively. The items about one-on-one troubles were collected around "fighting", and the items about troubles on the internet were gathered near "crime". On the other hand, the distance between "teasing" and "bullying" is close, and many of items positioned around these categories. In study 2, 653 junior high students answered to 16 items in which the three kind of forms about interpersonal trouble were combined. The correspondence analysis indicated that only physical aggression with "plural member", "one-sided", and "repetition" was considered as "crime". The result also showed that "one-sided or not" is the only factor to separate "fighting" and "teasing" from "bullying". Based on these results, the need for psycho-education on recognizing bullying is discussed.

問題 と 目的

文部科学省のいじめ調査における定義は数回変更されている。1985年度の調査は「自分よりも弱いものに対して一方的に、身体的・心理的な攻撃を継続的に加え、相手が深刻な苦痛を感じているものであって、学校としてその事実を確認しているもの」であったが、1994年度分から、「学校と

してその事実を確認しているもの」が削除され、「なお、個々の行為がいじめに当たるか否かの判断を表面的・形式的に行うことなく、いじめられている児童生徒の立場に立って行うこと」という文言が追加された。

その後2006年度分から、“一方的”や“継続”といったいじめの形態に係る要素は削除され、「当該児童生徒が、一定の人間関係のある者から、心

理的、物理的な攻撃を受けたことにより、精神的な苦痛を感じているもの」へと変更された。さらに、社会的な注目を集めた中学生男子のいじめ自殺事件を受けて2013年にいじめ防止対策推進法が施行された。同法における定義に合わせる形で、2013年度分の調査からは、加害者に関する部分が「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的関係のある他の児童生徒」に、また攻撃については「行為（インターネットを通じて行われるものも含む。）」に、そして精神的な苦痛は「心身の苦痛」に、それぞれ修正されている。

このようないじめ定義の変遷は、いじめ研究にも影響を及ぼしている。いじめ定義をレビューした研究によると、加害者と被害者の立場が不均衡であること、加害者が複数であること、行為が一方的であること、行為が継続的であることが、定義に多く含まれている（小林・三輪，2013；下田，2014）。一方で、「いじめられた、またはいじめたと感じたもの」（藤原・鶴飼，2009；三島，2003）や、「ひとから、いやなことをされたり、いわれた」（永浦ら，2010）、「いやがらせ」（石川，2010）のように、文部科学省の定義により近い、内容より主観的体験に焦点を当てたものもあり、いじめの実証的研究においても、その定義は多様であるといえる。

ところで、当事者である中学生のいじめ認識を直接検討した研究は少ないのが現状である¹⁾。その中で、濱口ら（1996）は、立場の不均衡性を操作した4つの架空のいじめエピソードについて、いじめ・注意・ふざけ・けんか、のいずれかの判断を求める調査を小中学生に実施し、そのうち2つのエピソードの中学生の結果を報告している。それによると、行為の内容、加害者の複数性や行為の継続性を重視するか、行為の理由や被害者の抱く感情を推測できるか、その場で生じる笑いをどのように解釈するか、といった要因が、いじめ認識に影響を及ぼす可能性を指摘している。また笠井（1998）は、小中学生を対象に、被害者と加害者の関係性、加害者の人数、行為の理由、行為

の形態を組み合わせた質問項目による調査を行っている。その結果、加害者が複数で、加害者が明白がるため、といった理由で嫌がらせを行うといじめと認識する傾向にあることを明らかにした。さらに中学生は、小学生や大学生と比べて友人からの行為をいじめと認識しにくい傾向にあることを報告している。

この他に、いじめの可能性のある複数の行為について、それぞれをいじめと思うかどうか尋ねる研究も見られる。例えば内田・大見（2001）はいじめの可能性があると予想された7項目、河村（2004）は生徒指導を担当する中学校教員との協議によって設定した30項目、谷口（2010）は、大学生を対象とした予備調査を通じて作成された15の項目について、それぞれ中学生にいじめと思うかどうかの回答を求めている。そしていずれの調査でも、項目（行為の内容）によって、いじめと認識される割合に開きがあるという結果が示されている。

このように、中学生のいじめ認識に関する研究はいくつかあるものの、被害者の主観的体験を重視する定義が採用された2006年以降の研究は、谷口（2010）の一編のみである。文部科学省のいじめの定義が学校現場におけるいじめへの取り組みに大きな影響を及ぼすことは容易に予想され、中学生の認識するいじめも以前と異なっていることが想定される。このことから、現在の中学生が、どういった行為、あるいはどういった形態をいじめと認識しやすいのか、その特徴を検討することは、いじめへの学校臨床において、現在の中学生の認識の実態を踏まえた実践に寄与するという点で意義があると思われる。

なお、いじめ事案においてはしばしば、加害者が『ふざけてやった』と発言することがある。この点を踏まえると、濱口ら（1996）や笠井ら（1998）と同様の観点で、ふざけとの違いを検討するのは有用であろう。また文部科学省の通知等で、いじめとケンカとの区別（文部科学省，2013a）や、犯罪行為（文部科学省，2013b）に関する言及がある。したがって、先行研究のよう

にいじめと思うかのみならず、ふざけ、ケンカ、犯罪との対比を通していじめ認識を検討することは意義があると思われる。

そこで本研究は、まずいじめの可能性のある行為を複数取り上げ、いじめ、ふざけ、ケンカ、犯罪のいずれに該当するかの判断を通して、行為の内容といじめ認識の関連を検討する(研究1)。

次に、いじめの形態に関する要因がいじめ認識に及ぼす可能性を検討するため、以前の定義に含まれていた“一方的”や“継続”に研究1の結果を加え、これらの要因によるいじめ認識の差異を検討する(研究2)。

なお先行研究で、いじめの種類によって被害の経験率に男女の違いが示されている(本間, 2006)。被害の経験率が異なると、何をいじめと捉えるかも異なってくる可能性があることから、いじめ認識が男女で異なる可能性についても検討することとした。

研究 1

1. 目的

先行研究等を通して設定した行為が、いじめ、ふざけ、ケンカ、あるいは犯罪のいずれに該当するかの判断を通して、中学生のいじめ認識の特徴を検討する。

2. 方法

2-1. 調査協力者

学校長より許可が得られた中部地方の公立中学校2校の中学1—3年生760名と、株式会社マクロミルのアンケートモニターに登録している中学1—3年生のうち、参加の意思を示した103名に調査協力を依頼した。そのうち、欠席や回答拒否、および後述する質問項目すべてに『分からない』と回答した生徒を除いた785名(男子367名、女子418名、全体の91.0%)のデータを分析に用いた²⁾。

2-2. 調査内容

文部科学省の通達や調査報告(文部科学省,

表1 研究1で用いた項目一覧

番号	項目内容
1	悪口をネット上の掲示板やグループでの会話(チャットなど)に書き込む
2	恥ずかしい写真をネットの掲示板にアップしたり、写メで回したりする
3	個人情報(写真や住所など)をネットの掲示板に書き込む
4	カツアゲをする(おどしてお金や物を取る)
5	ムカついたなどの理由で、ムカついている本人だけが無視する
6	1対1の状態、たたいたりけったりする
7	1対1の状態、文句を言う
8	友達数人といっしょになって、たたいたりけったりする
9	「学校に来るな。来たらボコボコにする」と言う
10	友達数人といっしょになって、文句を言う
11	かげで悪口を言う
12	プロレスごっこで、いつも相手にだけ技をかける
13	冗談のふりをして、少し強くたたいたりけったりする
14	近くを通るとき、わざとぶつかる
15	トイレの個室に入っている人に、上から水をかけたり物を投げ入れたりする
16	近くを通るときに、いつも「死ね」とか「キモい」などという
17	ノートや教科書をやぶったり、落書きをしたりする
18	ノートや教科書を、ゴミ箱に捨てる
19	汚いものをさわらせたり、食べさせたりする
20	机に「死ね」などと落書きをする
21	「ウザい」などと書かれた手紙を机の中に入れる
22	無視するように、クラスの人に言って回る
23	クツや持ち物をかくす
24	悪いうわさを流す
25	自分がやりたくない係の仕事や掃除当番を、無理やり押しつける
26	みんなにお菓子や飲み物を持ってきた時だけ、遊びのグループに入れる
27	友達数人で無視する
28	変なあだ名をつけ、友達数人といっしょになって、そのあだ名で呼ぶ
29	「○○菌(きん)」とよんだり、ふれたら「汚い」と誰かにつけたりする
30	話し方や行動のまねをして、友達を笑わせる

2012, 2015) および先行研究(河村, 2004; 谷口, 2010; 内田・大見, 2001)を元に項目案を収集した。収集された項目を中学校教員4名と筆者で協議し, 中学生で発生しやすい行為・トラブルであると確認された30項目を用いた(表1参照)。各項目について, 行為の対象が同じクラスや部活の中学生と想定して, 『いたずらやふざけ』(以下『ふざけ』と表記), 『ケンカ』, 『いじめ』, 『犯罪』あるいは『分からない』のいずれのカテゴリーに該当するか, 回答を求めた。

2-3. 調査時期と手続き

調査は2014年11月に行われた。学校の調査では, 調査目的, 回答が任意であること, プライバシー保護や問い合わせ先をまとめた保護者向け案内を事前に配布した³⁾。その後帰りの会にて, クラス担任が調査票を一斉に配布し, その場で回答と回収を行った。

フェイスシートには, 学年と性別を問う項目のほか, 調査の目的, 回答協力は任意であること,

回答拒否で不利益は被らないこと, 結果は一般的傾向として扱われ, 個人が特定されたり個人の回答が調査者以外に知られたりしないことが明記され, 口頭でも同様の説明がなされた。また回答を拒否した生徒が目立たぬよう, 「最近あったちょっとうれしいことや, 現在はまっていること」といった, 本調査と無関係な自由記述欄も設けた。回答回収後, 協力へのお礼として, 竹中・富永(2011)を参考に作成した一人のできるリラクゼーション技法の資料を生徒に配布した。株式会社マクロミルを通じた調査はウェブ上でなされ, 会社を通じて規定の謝礼が渡された。

3. 結果と考察

回答は男女別に集計した上で, 回答カテゴリーと各項目の関連性を検討するために, HAD15.10(清水, 2016)を用いて対応分析を実施した。結果を図1に示す。なお図中の番号は, 表1の項目番号と対応している。

まず, 各回答カテゴリーの男女の位置は近かつ

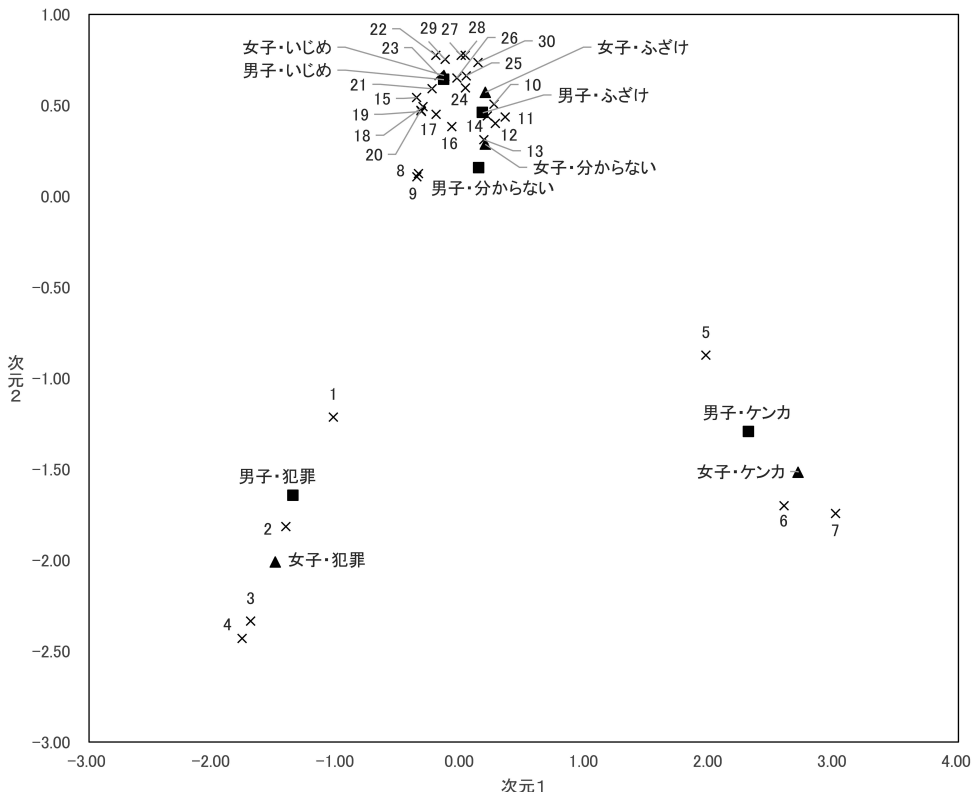


図1 研究1で用いた項目の対応分析結果

た。先述のように経験するいじめは男女で異なっているが(本間, 2006), 認識における性差は大きくないのかもしれない。

回答カテゴリーの位置について、『犯罪』と『ケンカ』は、他のカテゴリーより大きく離れていた。『犯罪』付近に位置したのは‘カツアゲをする’など4項目(項目1—4)であった。カツアゲ以外の3項目はインターネット上のものであり、中学生はインターネット上でのトラブルは、主に犯罪であると認識しているようである。中学校では、様々な機会を通じて情報モラルの指導を行っており(長谷川, 2016), こういった教育的指導の成果かもしれない。次に『ケンカ』周辺には、‘1対1の状態、たたいたりけったりする’など3項目(項目5—7)が位置した。これらの共通点は加害側が1人ということであり、この条件の場合、いじめでなくケンカと認識されやすいようである。これは、実証的研究におけるいじめ定義に加害者の複数性が含まれる(下田, 2014)という研究動向とも一致するものである。

一方、『ふざけ』、『いじめ』、『分からない』は距離が近く、項目の多くがこの周辺に位置した。今回取り上げた攻撃的行為の多くは、ケンカや犯罪については明確に区別しているものの、ふざけといじめの境界が明瞭でない可能性が示された。ふざけからいじめに発展する理由の一つが、こういった認識の不明瞭さに由来しているのかもしれない。あるいは、中学生は行為の内容よりも、行

為の程度や状況、友人同士かどうかといった当事者間の関係性で判断している可能性もある。中学生のいじめ傍観者の多くは、その理由として「遊び半分だと思った」と回答すること(内田・大見, 2001)を踏まえると、当事者の関係性などを踏まえて具体的な行為を取り上げ、いじめか否かを考えさせるような心理教育が、中学生のいじめ認識の深化には有効かもしれない。

ところで、使用した項目のうち、例えば「学校に来るな。来たらボコボコにする」と言う(項目9)、『汚いものをさわらせたり、食べさせたりする(項目19)』、『クツや持ち物をかくす(項目23)』や『悪い噂を流す(項目24)』などは、学校で生じる可能性がある犯罪行為の例(文部科学省, 2013b)を参考に作成した項目である。しかしながら分析結果によると、これらは中学生において、『犯罪』と認識されにくいようである。かしま(2008)はいじめと対人関係トラブルの違いを論じる中で「『いじめ』と犯罪を一緒にしてはならない」、「何より必要なのは、子どもたちに「その行為は犯罪である」と教えることである」と述べているが、本結果も、この主張を支持するものであるといえる。

研究 2

1. 目的

研究1で、1対1であればいじめでなくケンカ

表2 研究2で用いた項目一覧

番号	項目内容
1	1回だけ、1対1の状態であたりけたりして、相手もやり返す
2	1回だけ、1対1の状態であたりけたりして、相手はやり返せない
3	1回だけ、友達数人といっしょにあたりけたりして、相手もやり返す
4	1回だけ、友達数人といっしょにあたりけたりして、相手はやり返せない
5	毎日のように、1対1の状態であたりけたりして、相手もやり返す
6	毎日のように、1対1の状態であたりけたりして、相手はやり返せない
7	毎日のように、友達数人といっしょにあたりけたりして、相手もやり返す
8	毎日のように、友達数人といっしょにあたりけたりして、相手はやり返せない
9	1回だけ、1対1の状態で文句を言って、相手も言い返す
10	1回だけ、1対1の状態で文句を言って、相手は言い返せない
11	1回だけ、友達数人といっしょに文句を言って、相手も言い返す
12	1回だけ、友達数人といっしょに文句を言って、相手は言い返せない
13	毎日のように、1対1の状態で文句を言って、相手も言い返す
14	毎日のように、1対1の状態で文句を言って、相手は言い返せない
15	毎日のように、友達数人といっしょに文句を言って、相手も言い返す
16	毎日のように、友達数人といっしょに文句を言って、相手は言い返せない

と認識されやすいことが示された。そこで研究2では、この“複数”とともに、以前のいじめ定義に含まれていた“一方的”、“継続”を取り上げ、こういった形態要因の違いによる中学生のいじめ認識の特徴を検討する。

2. 方法

2-1. 調査協力者

学校長より許可が得られた、研究1と異なる中部地方の公立中学校2校に通う中学1—3年生608名と、株式会社日本能率協会総合研究所のアンケートモニターに登録している中学1—3年生のうち、参加の意思を示した116名に調査協力を依頼した。そのうち、欠席や回答拒否、あるいは後述する質問項目すべてに『分からない』と回答した生徒を除いた653名（男子326名、女子327名、全体の90.2%）のデータを分析に用いた²⁾。

2-2. 調査内容

先述の先行研究や研究1の結果を参考に、身体的攻撃として‘たたいたりけったりする’、言語的攻撃として‘文句を言う’を取り上げた。この2つに、“複数”（1対1／友達数人），“一方的”（身体的攻撃：やり返す／やり返せない、言語的攻撃：言い返す／言い返せない），“継続”（1回だけ／毎日のように）の3つを組み合わせた質問項目を

作成した（全16項目、表2参照）。各項目について、行為の対象が同じクラスや部活の中学生と想定して、『いたずらやふざけ』（以下『ふざけ』と表記）、『ケンカ』、『いじめ』、『犯罪』あるいは『分からない』のいずれに該当するか、回答を求めた。

2-3. 調査時期と手続き

調査は2015年1月に行われた。学校を通した調査は研究1と同様に、保護者向け案内を配布後³⁾、帰りの会にて、クラス担任によって実施された。フェイスシートの記載事項や実施上の配慮、お礼としての資料の配布等も研究1と同様であった。株式会社日本能率協会総合研究所を通した調査はFAXにて実施され、会社を通じて規定の謝礼が渡された。

3. 結果と考察

研究1と同様に、回答は男女別に集計し、HAD15.10（清水，2016）で対応分析を実施した。結果を図2に示す。なお図中の番号は、表2の項目番号と対応している。

分析の結果、研究1と同じように、まず男女とも各回答カテゴリーの位置は近かった。ケンカやいじめといった認識に関しては、性別の違いは大きくないのかもしれない。

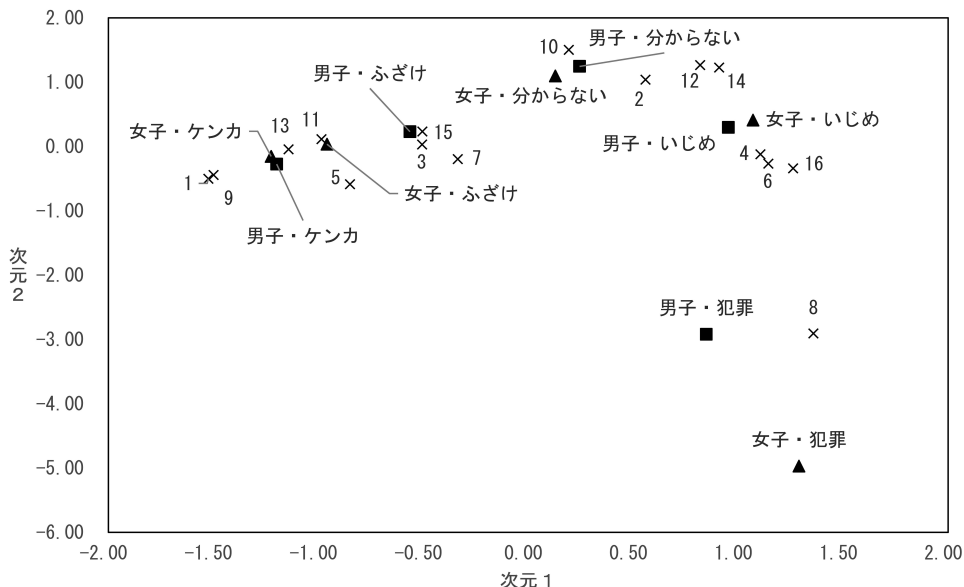


図2 研究2で用いた項目の対応分析結果

回答カテゴリーの位置について、『犯罪』は他と離れており、その付近には“複数”、“一方的”、“継続”のいずれも備わった身体的攻撃(項目15)のみが位置した。これらの要因がすべて揃うと、男女とも犯罪と認識する傾向にあるようである。しかしおなじ条件であっても、言語的攻撃(項目16)は『いじめ』付近に位置しており、‘たたく・ける’と‘文句を言う’では、認識が大きく異なるようである。

次に、『ふざけ』と『ケンカ』のカテゴリーは、『いじめ』や『分からない』と相対的に離れていた。付近には項目1-8が位置しており、共通点は‘相手もやり返す(言い返す)’であった。これは“一方的”に関わる要素であり、一方がやり返すことが可能であれば、攻撃が継続的かどうか、加害者が一人か複数かに関わらず、いじめでなくケンカやふざけと認識される傾向にあるといえる。先述のように、いじめの実証的研究においては、研究2で取り上げた要因が定義に含まれることが多いことを踏まえると、研究者と実際の中学生の認識に差異があることも考えられ、今後留意すべき点であるといえる。

なお、被害者が反撃できない場合、いじめが深刻化していることも予想される。また、かしま(2008)はいじめと対人関係トラブルを区別する視点の一つとして、「よってたかって」(本研究における“複数”の要素)と、「しつこく」(本研究における“継続”の要素)を挙げているが、今回の結果は、これらの視点が中学生に乏しいことを示唆している。したがって、例えばいじめの予防教育においては、加害が一方的というだけでなく、被害者の苦痛を中心に、加害者の複数性や加害の継続性といったトラブルの固定化・先鋭化という視点も含めるなど、多様な側面から中学生のいじめ認識を促す取り組みが、いじめの深刻化予防のためにも必要と思われる。

ところで、形態に関する他の要因には一貫した結果が示されず、先に述べた笠井(1998)の、加害者が複数だと単数よりもいじめと認識されやすい、という結果とも一致しないものであった。こ

の理由として、時代によっていじめ認識が異なる可能性のほか、笠井(1998)は加害者を「仲よしの同級生」としている点など、調査手法の違いに由来することが考えられる。また、身体的攻撃と言語的攻撃の間でも、一貫した回答傾向は示されなかった。言語的いじめと日常的コミュニケーションとの境界の曖昧さが指摘されているほか(大西, 2007)、今回取り上げていない、例えば攻撃の強度や文句の内容といった側面が関連していることも考えられ、今後の検討課題である。

まとめと今後の課題

今回の結果をまとめると、中学生のいじめ認識は男女でほぼ共通しており、インターネット上のトラブルはいじめよりも犯罪と認識されやすいこと、犯罪の可能性のある行為でもいじめやふざけと捉えられる傾向にあることが明らかとなった。また、他の行為と比較すると1対1であればケンカと認識されやすいが、同じ行為であれば、一方的かどうかという要因が、ケンカまたはふざけ認識といじめ認識を区別していた。

今後は、こういったいじめ認識に影響する心理的特性についての検討が必要である。例えばいじめ加害者の特徴として、ストレス反応の高さ(岡安・高山, 2000)、攻撃性の高さや道徳的・共感的認知の低さ(本間, 2003)などが指摘されている。あるいは、いじめに対する規範意識と、学校享受感や裏切られる不安、仲間集団の排他性といった要因との関連も報告されている(大西・吉田, 2008)。こういった心理的特性といじめ認識の関連が明らかになれば、中学生のいじめ認識を深め、いじめ予防や早期解消に寄与することが期待される。

〈注〉

1) 大学生に中学校時代のいじめを問うなどの研究は若干存在したが、記憶の変容や成長に伴う認識の変化、気分一致効果などの要因により、中学生の認識そのものとは大きく異なる可能性があるため、ここでは除外した。

- 2) 研究1, 2とも, 欠席や回答を拒否した生徒の在籍学級や, 記入漏れの見られた質問項目に, 特に偏りは見られなかった。そのため, これらのデータを削除しても, 分析結果への影響は極めて小さいと判断した。
- 3) 研究1, 2とも, 保護者からの問い合わせ等はなかった。

〈付記〉

調査にご協力いただいた中学校の生徒の皆さんと先生方に深く感謝申し上げます。なお本研究は, 科学研究費助成事業(課題番号15K21011)の助成を受けて行われた。

引用文献

- 藤原正光・鶴飼彩乃(2009). 親しい友人間における「いじめ」と性差—小学生の場合 教育学部紀要(文教大学), 43, 71-79.
- 濱口佳和・笠井孝久・川端郁恵・木村史代・中澤 潤・三浦香苗(1996). 「いじめ」現象についての子どものたちの認識—架空のいじめエピソードに対する自由記述データの分析— 千葉大学教育学部教育相談研究センター年報, 13, 25-44.
- 長谷川春生(2016). 小学校・中学校における情報モラル指導の現状と課題—小学校・中学校間の指導内容や課題の比較を通して— 富山大学人間発達科学部紀要, 10(2), 305-315.
- 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 教育心理学研究, 51, 390-400.
- 本間友巳(2006). いじめ被害中学生によるいじめへの対処と解決—いじめ被害者への支援に向けて— 京都教育大学紀要, 108, 143-150.
- 石川義之(2010). いじめ被害の実態—大阪府立中学校生徒を対象にした意識・実態調査から— 大阪樟蔭女子大学人間科学研究紀要, 9, 155-184.
- 笠井孝久(1998). 小学生・中学生の「いじめ」認識. 教育心理学研究, 46, 77-85.
- 笠井孝久・橋口武信・濱口佳和・中澤 潤・三浦香苗(1997). 小・中学生の「ふざげ」認識—いじめ認識との対比— 千葉大学教育実践研究, 4, 113-125.
- かしまえりこ(2008). スクールカウンセラーにできること—「対人関係トラブル」と「いじめ」の視点から— 本間友巳(編著) いじめ臨床—歪んだ関係にどう立ち向かうか— ナカニシヤ出版, pp.97-114.
- 河村貴仁(2004). 中学校におけるいじめの実態—意識・容認態度・行動の3観点から— 学校臨床心理学研究, 2, 149-162.
- 小林英二・三輪壽二(2013). いじめ研究の動向—一定義といじめ対策の視点をめぐって— 茨城大学教育実践研究, 32, 163-174.
- 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. 社会心理学研究, 19, 41-50.
- 文部科学省(2012). 犯罪行為として取り扱われるべきと認められるいじめ事案に関する警察への相談・通報について(通知). http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1327861.htm (2016年7月7日取得).
- 文部科学省(2013a). いじめ防止基本方針の策定について(通知). http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1340464.htm (2016年8月8日取得).
- 文部科学省(2013b). 早期に警察へ相談・通報すべきいじめ事案について(通知). http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1335366.htm (2016年7月7日取得).
- 文部科学省(2015). 平成26年度「児童生徒の問題行動等生徒指導上の諸問題に関する調査」結果について. http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/27/09/1362012.htm (2016年7月7日取得).
- 永浦 拓・寺戸武志・富永良喜(2010). 小中学生を対象としたいじめによる心身反応調査票(PTSB)の作成と適用 ストレスマネジメント研究, 7, 9-14.
- 岡安孝弘・高山 巖(2000). 中学校におけるいじめ被害者および加害者の心理的ストレス. 教育心理学研究, 48, 410-421.
- 大西彩子(2007). 中学校のいじめに対する学級規範が加害傾向に及ぼす効果. カウンセリング研究, 40, 199-207.
- 大西彩子・吉田俊和(2008). 中学生のいじめに否定的な仲間集団の規範について. 応用心理学研究, 33(2), 84-93.
- 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.
- 下田芳幸(2014). 小中学生を対象とした実証的研究におけるいじめの捉え方 富山大学人間発達科学部紀要, 9(1), 35-49.
- 竹中晃二・富永良喜(2011). 日常生活・災害ストレスマネジメント教育 サンライフ企画
- 谷口明子(2010). 中学生のいじめ認識—いじめ経験との関連から— 教育実践学研究(山梨大学), 15, 193-202.
- 内田利広・大見忠彦(2001). いじめに関する実態および指導についての考察—「自分の発揮度」や「教師からの尊重」を通して— 京都教育大学教育実践学研究紀要, 1, 131-146.