

いじめ指導における法教育の可能性

間山 広朗

1. 問題の所在—いじめ施策の到達点に対して—

本稿の目的は、いじめ指導における法教育に関する実証研究を始めるための準備作業を行うことにある。そのために、これまでのいじめ施策の到達点と問題点を検討し、法教育的な視点の持つ意義を示すこと（2節）、いじめに関する法教育実践の萌芽を例示すること（3節）、そして実証研究を開始するための展望と課題を明確化すること（4節）を目指している。

本稿は、直接的には、昨夏出版された『こども六法』（山崎 2015＝2019）の大ヒットに刺激を受けて構想した（2019年9月オリコン調べで週間売上推計1.3万部によりBOOKランキングTOP10入り）。同書は、いわゆる「六法」から商法を除外し少年法・いじめ防止対策推進法（以下「いじめ法」）を加え、それらの重要な条文を抽出して、子どもが読んでわかるように「翻訳」されたものである。この著作が一般書全体のなかでここまでヒットしたことに刺激を受けたのである。なぜ大ヒットしたのか。

動物を擬人化して描かれる挿絵のコミカルさにも一因がありそうだが、著者が「あとがき」で述べる同書構想のきっかけが注目に値する。中学1年時に六法全書を開いた著者は、「これを小学生の頃に知っていれば、自分で自分の身を守れたかもしれない」（「あとがき」より）と後悔したのだという。

『こども六法』は2015年にkindle版で公刊されていたが、一方で、その翌2016年は、地味ながらも、いじめ施策が一つの到達点に至った年と言える年でもあった。「いじめの正確な認知に向けた教職員間での共通理解の形成及び新年度に向けた取組について（通知）」（文科省、2016a）が全国小中高等学校に出され、その主旨に沿ってさらに事例を多数示した「いじめの認知について」（文科省、2016b）がHP公開された。前者の通知・後者の資料は、ともに、実際に学校現場に浸透したとまでは言い難いが、これらが公的に示された事実は軽視できない。

これら施策は、例えば、「教えて泣いたら『いじめ』県教委のチラシに保護者ら戸惑い」

との見出しのもとで報じられた記事に現れるように効果を及ぼしつつある【資料1】。

【資料1】神戸新聞NEXT, 2019年6月8日

教えて泣いたら「いじめ」県教委のチラシに保護者ら戸惑い

「A子は算数の時間に、問題を一生懸命解いていた。しかしあと一步のところでは解けず
いた。隣の席の算数が得意なB男は、A子の困っている様子を見て、解き方と答えを教えた。
A子はくやしくて泣きだした」。

兵庫県内の学校で今春、これを「いじめ」の一例とするチラシが配られた。保護者からは「これがいじめ?」「むしろ良いことでは?」と戸惑いの声も。(兵庫県教委へのインタビュー)

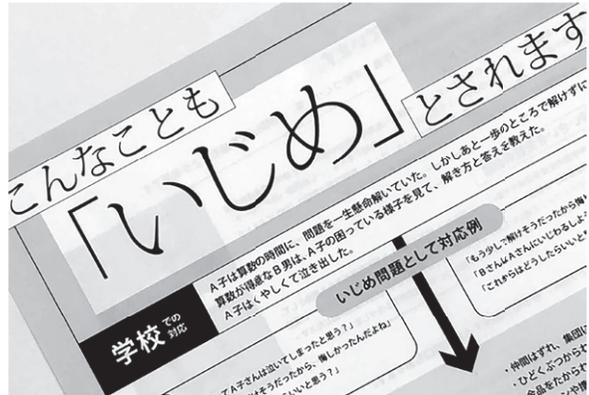
—なぜ、このチラシを?

内容自体は兵庫県が独自に考えたのではなく、文部科学省が2016年に出したいじめ認知の手引きで、学校がいじめ事案として対応すべき事例として紹介されたものです。

—反応は?

保護者から「これがいじめになるんだったら教え合いもするなというのか」などの意見も何件かいただきました。もちろん、単純に「教えてあげる=いじめ」ではありません。ですが、教えられた子がすごく嫌だと感じ、日常的に勉強ができないとからかわれるなど両者や集団内の関係性によっては、心の傷を負わせ、深刻な「いじめ」につながることもある。そのことを知っていただきたいと。

いじめ防止対策推進法によるいじめの定義は「被害者が心身の苦痛を感じている」が根幹で、一見いじめと思えないことも「いじめの芽」として対処することが求められています。たとえば教師が「いじめの芽」と捉えて子どもの家庭を訪問し、指導しようとしても、親御さんに「そんなの、いじめちゃうやろ」とシャットアウトされては元も子もありません。教師はもちろんですが、ご家庭でも考え、理解していただけるきっかけになればと考えます。



兵庫県教委が作成したいじめ防止のチラシ

もちろん、現在のいじめ施策の到達点としてより明示的なのは、2013年「いじめ法」(および2006年度分文科省調査から)のいじめ定義の方である。すなわち、それ以前から表明されてきた、いじめ定義の被害者主権(間山, 2011)の確立である。あるいは、2006年10月文科省通知で使用される「いじめは人間として絶対に許されない」という文言(以降)のいじめを全否定する言説も施策上特徴的であるし、道徳の特別教科化(2015年告示)に影響を及ぼしたことも指摘できる。

これら施策上の方針は、「いじめ自殺」の社会問題化ごとに更新されてきたことは周知の事実であるし、「子どもの命を守る」ためにいじめ認知の基準を拡大するとともに、いじめを全否定してきたのが現在までの到達点であると言えよう。

それでは、これら施策をどう評価すべきだろうか。1980年代より取り組まれてきたいじめ施策は、教師や親をはじめとした「大人」がいじめを発見し解決することを想定してきたと言えそうだが、異なる方向も向くべきである。そもそも施策とは、主に学校現場や教育委員会に対する指示・指導であるのだから当然かもしれないが、現在に至るいじめ施策が「子ども」をいじめ対策の客体に封じ込めてきた側面に目を向けるべきではないか。

いじめの予防・対応等の指導については、1980年代以降もう30年以上議論されてきたが、まだ議論し尽くされていないのではないか。子どもがいじめの防止や解決の主体となる、あるいは主体とするような議論が必要なのではないか。

2. いじめの認知基準と実態調査結果

2.1. 認知基準の指導

【資料1】で神戸市教委は、「単純に『教えてあげる＝いじめ』ではありません。ですが、教えられた子がすごく嫌だと感じ、日常的に勉強ができないとからかわれるなど両者や集団内の関係性によっては、心の傷を負わせ、深刻な『いじめ』につながることもある」とし、「一見いじめと思えないことも『いじめの芽』として対処することが求められています」という。

もっともなことだと共感できるだろうか。本稿の関心からすると、子どもの心身の苦痛の未来までも客体化しようとする姿勢である。この姿勢は、先に触れた文科省いじめ防止対策協議会（2016年10月12日）配布資料「いじめの認知について」においてより明確に表れている。この配布資料では、いじめ法におけるいじめ定義（ア）一定の人的関係にある他の児童が、（イ）心理的又は物理的な影響を与える行為であり、（ウ）児童が心身の苦痛を感じているもの）を正確に解釈して認知を行えば、社会通念上のいじめとは乖離した、（1）「ごく初期段階のいじめ」や、（2）「好意から行ったが意図せず相手を傷つけた場合」等もいじめとして認知することとなる、と解説されている。いくつか事例を紹介しておきたい。

「こんな問題も分からないの」と言ってショックを与えた行為や滑り台の順番を抜かされて悲しい顔をする子どもがいる事態を上記（1）とみなし、「友達と積極的に話した方がいい」という「助言」で傷つけてしまった事例や「入試に合格するにはゲームを止めるよう繰り返し注意」した事例を（2）として位置づけている。冒頭取り上げた「算数の解き方を答えを教えて泣き出した」事例は、いじめ法の定義（ア）（イ）（ウ）に合致するため「いじめとして認知すべき」だが、「いじめという語を使用しないで指導すべき」事例であるという。

また、次のような事例も示されている。クラス内の2つのグループが相互にネット上で悪口を言い、一方がいじめを受けていると主張し、もう一方も自分たちのほうがひどいことを言われていると主張したが、同程度の悪口の言い合いだったため、(教員は)「けんか」と判断したという事例である。この事例もやはり、いじめの認知漏れの例であると資料は示している。「けんか」は、突発的に発生し短時間で終わるものと捉えるべきであるため、この事例は、「双方向のいじめ」と捉えるべきだというのである。

この事例もまた、「いじめ」という語を使用しないで指導すべき事例として想定されているのかもしれないが、語を使用しないがいじめとして認知して指導するとはどういうことか。その中身は明らかにされていないが、資料は、それぞれの事態を軽視せず、重大な事案に発展するおそれがあるものとして取り組みなさいと指導している、とは言えそうである。

ここに、当事者である子どもたち、たとえば「加害」側の子ども自身の認識を一聞き取ることはできても一受け止める余地はない。さらに言えば、「被害」側の認識もまた、まず当人の主張を受け止めるよりも、「苦痛を感じた」と客観的に言えそうな時点で「いじめ」として構築せよと受け取れる指導内容となっている。

この種の指導を学校現場がその通りに受け取るわけがないとの指摘もあるかもしれないが、ここで指摘したいのは、この指導が、学校・教師はトラブルの当事者である子どもを指導やケアの対象、言い換えれば、いじめ問題の客体として扱うべきとする性格のものであるということである。いじめ施策の到達点を批判的に検討するならば、このように理解することができる。

2.2. いじめ調査結果の理解

いじめ調査の結果の理解もまた、この到達点とパラレルのように思える。それは例えば、「いじめがあった時『いじめる方が悪い』と考える子どもが中学、高校で半数にも満たないことが、民間団体の調査で分かった」(『毎日新聞』2006年11月7日)などという報道記事の表現にすでに現れていた。子どもの考えを否定する前に、まずは各種のいじめ調査を通じて、あらためて「子どもの声」に耳を傾けるべきではないか。

研究調査レベルでは、小学生が「いじめる理由」に関して、久保田(2003)が「相手に悪いところがあるから」という回答が6割を超えることを指摘し、酒井(2010)もまた「いじめられる人にも悪いところがある」という回答が6割に達することを指摘している。中学生が「いじめる理由」に関しても、石川(2010)が、「いやがらせをする人に問題がある」という回答(36.4%)の一方で、「いやがらせをされる人に問題がある」という回答結果(23.5%)を指摘している。

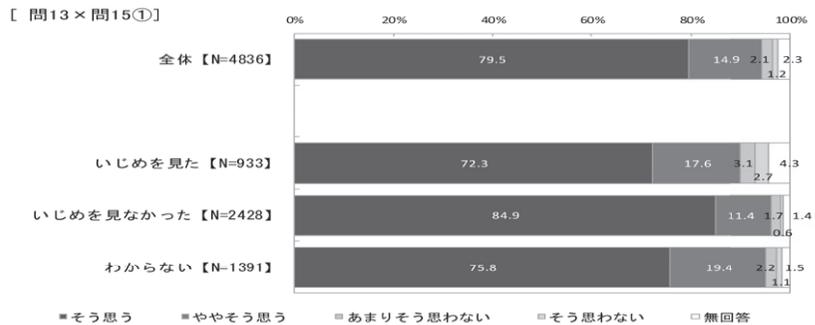
自治体が実施する近年の調査においても、同様の結果が報告されている。大津市が市立小中学校児童生徒を対象にした調査（2016）では、「どんな理由があっても、いじめは絶対にいけないことだ」に94.4%の小中学生が「そう思う」「ややそう思う」と回答する一方、「いじめられる人にも原因がある」に6割の小中学生が「そう思う」「ややそう思う」と回答している。大津市でのこの結果は、いじめの「理由」や「原因」に対する子どもたちの認識の根強さを示しており注目に値する。

金沢市の調査（2017）でも一調査票が異なるために数値の比較はできないが一、この根強さが示される。「『いじめられる人も悪いところがある』との設問に、『思う』と答えた小学生は全体の29.1%。『思わない』34.1%、『分からない』36.8%だった。中学生では『思う』が35.5%と小学生に比べて多く、『思わない』は逆に18%と少数派。『分からない』は46.5%だった」（『毎日新聞』地方版／石川 2017年1月26日）というのである。

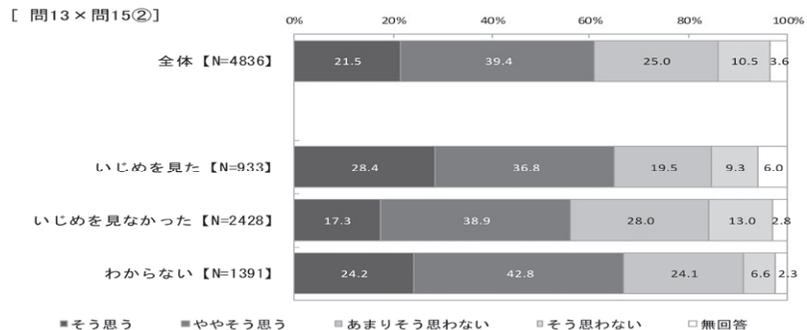
問題は、こうした調査結果をどう理解するかである。記事には続きがある。市教委学校指導課長は「『どんな理由でもいじめは悪く、「思わない」が望ましい選択だ』と強調」したとのことである。

大津市の調査（2016）のあるクロス集計の結果を参照してみよう。前年のいじめの目撃経験といじめの認識についてである。

【図1】 いじめの目撃経験と「どんな理由があっても、いじめは絶対にいけないことだ」という認識



【図2】 いじめの目撃経験と「いじめられる人にも原因がある」という認識



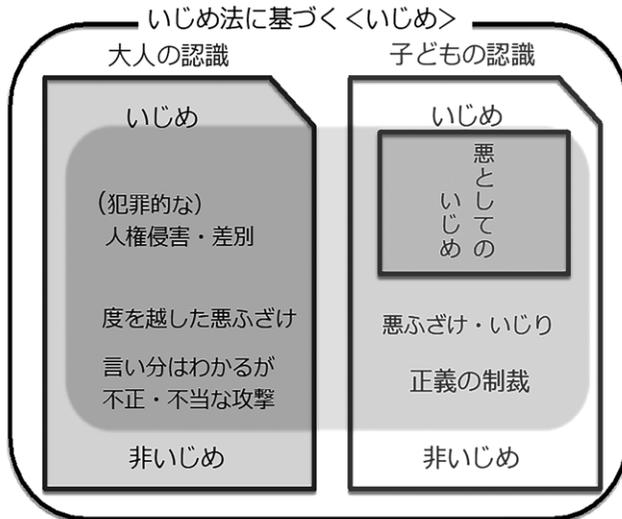
【図1】【図2】の調査結果では、「いじめは絶対にいけない」「いじめられる人にも原因がある」、ともに、「いじめを見た」リアルな当事者としての児童生徒の方が「望ましい選択」を行っていない。大津市調査がそうしているわけではないが、こうした当事者の「声」を規範的に封じて、単に指導の客体とみなすのは無理があるのではないか。

2.3. 現実認識の違い

以上から示唆されるのは、「大人」が考えるいじめに関する認識と、「子ども」のそれには、その現実認識に違いがあるということである。この点を出発点としている議論がある。

子ども社会独自の「掟」と「制裁」のありように目を向け、それを「子ども法」と呼んで検討する村瀬 (2018) は、いじめがエスカレートする要因を理解するには、大人社会の基準に基づく規範意識や道德観を押しつけるだけではうまくいかないと論じる。「そのところを道德観の欠如といった発想で理解しないことです。(略) 道德の欠如からそういう陰惨ないじめをしているのではなく、自分たちの掟に沿って違反者に罰=制裁を加えているという『正義の意識』がある」(p.74) と指摘するのである。この現実認識の違いは、【図3】のように図式化できよう。

【図3】いじめをめぐる現実認識の図式



この図式における分類は、現在の規範としての「大人」「子ども」を想定した一だからこそ変更可能である—あくまで便宜的な分類であるが、子どもが「悪としてのいじめ」を「何があってもいけない」と考えるのは自然である。だが、実際のトラブルにおいて、大人が、「悪ふざけ・いじり」や「正義としての制裁」を含めて「いじめ」と括る事態には、加害者とされる子ども、あるいは周囲、さらに場合によっては被害者と思える

子どもでさえ、違和感を感じる、あるいは面従腹背の姿勢をとることが想起できる。

村瀬 (2018) 自身がこのように図式化して述べているわけではないが、この認識のズレが、子どもたちがアンケートに「望ましい選択」をしない結果に現れるのであり、また、じっさいのいじめ対応に教師が苦慮する点でもあるのではないか。村瀬 (2018) は、大人がいじめとみなす「正義の制裁」に直面するわれわれ社会が子どもに促すべきは、「子ど

も法」を「大人法」、つまり我々社会の法へと変換していくことであるという。それは、単に「大人法」を子ども社会に適用することによってではなく、学校・学級に「広場」なるものを創出して「法の人」を育てる営為の中で成し遂げられるというのである。いじめの現場にいるのは子どもであるという当たり前の事実から、いじめを「早期発見」できるのも、そして解決する力を身につけていくべきも、やはり子ども自身のはずであり、「大人」が「いじめをさせない」のではなく、子ども自身がいじめにならないように人間関係を築く力を身につける仕組みこそが必要だと論じるのである。

いじめ施策の結果、「いじめダメ、ぜったい」などというスローガンが一ときにパロディー化されるほどに一言葉としては浸透したが、いざ具体的な出来事に直面すると、「いじめではなく当然の報い（正義の制裁）」などというかたちで「大人—子ども」間で認識のズレが顕になる。子どもに「相手が悪い」と考えさせないのは困難である。子どもが「悪いと考える相手」に向き合う際、単に「いじめはいけない」ではなくどうすれば良いのかを教えねばなるまい。つまり、子どもは、いずれは「子ども法」ではなく、われわれ社会の正義を具体化した法に基づいてふるまえるようにならねばならない。

「いずれ」とはいつまでか。村瀬（2018）は、少年審判に携わる家裁調査官の言葉をひきながら、この社会では14歳になったら刑事責任（に準ずる責任）が問われることを、前もって子どもに伝える責任があるという。13歳＝中学1年生を終えるまでにこの社会の法を教えねば、「大人の責任」が果たされているとは言えなさそうである。

3. いじめに関する法教育実践の可能性

もちろん、正義を教えれば不正義を働かないなどとは言えないが、ここに、『こども六法』の活用を含む近年の法教育実践との接続をイメージできる。同書の大ヒットは、いじめを、学校・教師が発見・解決するものとしてではなく、むしろ、子ども自身が「被害者」にも「加害者」にもならないように乗り越えていくべきものとして法律を活用する可能性への期待を示しているのではないか。

3.1. 『こども六法』のインパクト

同書のインパクトは、一般にそして子どもであればなお親しみにくい法律条文を漫画仕立てで示しつつ、小学校高学年であれば理解できそうな言葉に翻訳されている点である。以下、いくつか例示してみたい（山崎，2019，弘文堂）。

①憲法31条 法定の手続きの保証（私的制裁の禁止—引用者）（p.172）

「悪いことした人は、みんなでいじめていいの？」という見出しのもと、置き引きしようとし

たタヌキに、キツネとネコが殴る蹴る様子。インコが「いじめちゃダメ！！」と登場。イラストの下には、「すべての人は、法律に決められている手続きによらなければ、生命や自由を奪われたり、その他刑罰を科せられたりしません」と私的制裁が禁止されている旨が翻訳され、インコが「仕返しはしちゃダメ！お仕置きは、国にしかできないよ」と補足。

②刑法202条 自殺関与及び同意殺人 (p.36)

「気軽に『死ね』って言ってない？」との見出しが上部で示され、「こいつムカつく！！」「死ねってみんなで送っちゃおうぜ」とのワニとライオンのやりとりに、インコが「そんなこと絶対だめ！」と注意。下部で条文が翻訳され「6ヶ月以上7年以下の懲役か禁固とします」とまとめられる。

③刑法208条 暴行 (p.38)

「ケガをさせなくても暴行になるよ」との見出しのもと、ライオンが、トイレの上からウサギにバケツの水をかける様子。「当たらないように石を投げつけたり、水をかけたりするだけでも暴行だよ」とのインコの解説もある。

以上一実物を参照する方が早いが一いくつか列挙したが、これらからだけでも、いじめに関する授業イメージが湧いてくるのではないかな。

①の憲法31条は、本稿が関心を払ってきた「いじめられる側に(も)原因がある」に直接関連している。子どもの声としてのこの見解に大人が向き合うには、単に「いじめはいけない」ではともすれば面従腹背に陥ることは既に述べた。もちろん、私的制裁は「法律が禁止しているから」というだけでも事態は同じである。「いじめ」ではなく「正義の制裁」であるという子どもたちの論理に向き合う、あるいはそれを突き崩すには、どうすべきか。

法と教育学会第4回大会(2013)のパネルディスカッション「法教育と道徳教育の対話」において、(当時)公立中学校教諭の中平一義は、道徳の授業一般が重視する心情主義に法的なエッセンスを組み込む意義を、“なぜ”いじめがいけないのかを時間をかけて生徒に考えさせる点に認め、次のように述べている。

「その“なぜ”という部分を心情的なものだけにするのではなくて、ルールとしての道徳と、誰もが共有して守らねばならないルールとしての法が存在することを生徒に考えさせたいと思っています。(略)ただ気をつけたいのは、単純に法律の条文でいじめが禁止されているからという押しさえではなくて、そもそも法がなぜ存在するのか、そういうところにつなげなければいけないと思っています」(吉田ほか, 2014, p.124, 傍点引用者)。

本稿が関心を寄せる子どもたちの論理、あるいは「子ども法」は、心情主義だけでも、また単に法律を根拠とするだけでも、揺らぐものではない。「大人法」への変換は、いわ

ば「外」からの指導ではなく、「内」から時間をかけて行わねばならなさそうなのである。

①以外の内容自体も興味深く、『こども六法』には様々な意義がありそうだが、本書は、まず法律の概要を知るとい—それ自体は子どもの興味を引きにくく、かつ短時間ではなしえない—過程を飛び越えることで、法律（という教科書）を学ぶのではなく、法律（という教科書）から学ぶことを可能にしてくれる教材として使用できるのではないか。

3.2. 法教育的な授業実践

「内」から時間をかけて「大人法」への変換を行う。このことを考える上で、中平（2016）が実践例を与えてくれている。中学校の道徳の授業概要を簡潔に紹介しておきたい。

いじめに関する事例資料を2つ読み、「いじめ」と「そうでないもの」との違いを議論する実践事例をひとつ引用しよう（【資料2】。下線と(1)(2)は引用者による加筆）。

【資料2】

あなたのクラスメイトにAくん、Bくん、Cくんがいます。その3人は、いつも仲良く遊んでいました。あなたも、その3人とよく話をする仲でした。

ある日、Aくんが、Bくん、Cくんと(1)遊ぶ約束を2回ほど破って別の子と遊びました。Aくんは2人に謝りましたが、2回も約束を破られたことに腹を立てたBくんCくんは、Aくんと(2)3日間ほど口をききませんでした。

さらに、Bくんはクラスのみんなにも呼びかけて、その後、1週間にわたりクラスの全員でAくんを無視することにしました。Bくんは、あなたにもA君を無視しようと持ちかけてきました。

この資料に対する生徒の実際の見解は、予想以上に多様である。下線(1)をいじめとする意見もあれば、下線(2)もいじめとけんかなどで判断が分かれる。それらを受けて弁護士が、①手段の相当性②平等性（公正さ）③手続きの公平性という法的判断のフレームを示し、それらに照らすとどう評価できるのかを生徒に再検討させた（どの意見が「正解」かは示されない）。本稿の関心に引き寄せるならば、①手段の相当性を問うことで、(2)「口をきかない」という「正義の制裁」の手段は適切か、「3日間」という「量刑」は妥当かを、具体的に検討するのである。最後に、授業で得たことのまとめに入っていく。

以上が授業概要である。ここでこれ以上授業の詳細を検討することはできないが、いじめに関する法教育的な授業実践が展開されつつあることは確認できよう。

4. 展望と課題

冒頭で本稿は実証研究を始めるための準備作業であると述べたが、実証研究の対象をどう設定するか。学校が法教育的ないじめ指導を実践する中心はやはり授業であろう。法教育的な授業としては—必ずしもいじめ指導には限られないが—、「特別の教科 道徳」で

の展開可能性をイメージしやすいが、社会科や総合学習との連携も可能である。また、特別活動（特に学級活動）や部活動における法教育実践も報告され始めている（野寄，2018，長島，2014）。

このようにすでに実践されている学校授業のフィールドワークを第1に設定できそうであるが、第2に、授業プログラムを学校教員と協働して構成し、その実践を観察する手法が考えられる。ともに目指していきたい実証研究であるが、実践を（ともに）評価するところまで目指せるように思う。質問紙による意識調査も可能であるし、エスノグラフィックに授業内外の観察を行うことも可能であろう。また、授業プログラムは、いじめの「予防」が念頭に置かれやすいが、具体的に発生したトラブルへの対応こそが最も効果的な予防になりうる点を考えると、法教育を活かした事後対応の実証研究も一求められるのはロイヤーであろうという点でも調査のハードルは高いが一意義深い。

法教育領域に関する研究に取り組み始めた筆者にとって、理論的な研究蓄積も課題であるが、実証研究を開始するための最大の課題は、これらの実践の観察・調査の協力者を得ることにある。

最後に、法教育実践の社会的意義について述べておきたい。授業プログラムは、潜在的な加害者や傍観者としての生徒を対象に構成されることが想定しやすいが、法教育実践に筆者が期待する宛先はそればかりではない。『こども六法』の著者が「自分で自分の身を守れたかもしれない」（山崎，2015＝2019）と述べるように、自らが受けつつあるいじめ被害の意味を、被害者が自責する、あるいは、解決不能に感じるのではないように再構築するという意味で、潜在的な被害者としての生徒へのエンパワーも期待したい。

さらに言えば、いじめをめぐる社会規範の再構築こそが目指すべき最終地点である。この点をここで詳細に論じることはできないが、いじめ被害者へのエンパワーについて考える上で、いじめ法の制定や道徳の特別教科化に大きな影響を及ぼした大津市いじめ自殺事件（2011）の裁判判決に触れておこう。本判決では、いじめ自殺が「通常損害」として認定されている（2019年地裁判決・2020年高裁判決を経て、1審原告が最高裁に上告中）。

従来はいじめ自殺裁判では、いじめと自殺の因果関係（正確には相当因果関係）を認定して加害者や学校等の損害賠償責任を認定するためには、自殺の予見可能性が必要となる特別損害としていじめ被害が捉えられてきた。一方本事件訴訟では、地裁・高裁判決ともに、自殺の具体的な予見可能性を必要としない通常損害としていじめ被害が捉えられた。地裁判決はいじめを苦しめた自殺は一般に予見可能であるとし、高裁判決は、学術的にも社会通念上も、いじめによる自殺は一般的にあり得ると認められるため、通常損害として認定できるという。

「画期的」とされるこの認定には両義性がある。この認定は、遺族救済に道を開く一方で、

いじめ被害にあう子どもを自らが被る被害に無力な存在として位置づけている。これは、子どもがいじめを苦に自殺することを結果的に認めているに等しい。子どもをいじめ問題の客体として位置づけたままでは、あるいは封じ込めたままでは、それも仕方ないのかもしれない。だが、このままで良いのだろうか。被害に抵抗し問題解決の力を有するいじめ問題の主体として子どもを位置づけ、エンパワーする必要があるのではないか。ここに法教育実践に期待すべき理由がある。これ以上は別稿で検討したい。

【文献】

- 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, pp.155-184.
- 久保田真功, 2003, 「いじめを正当化する子どもたち—いじめ行為の正当化に影響を及ぼす要因の検討—」『子ども社会研究』9, pp.29-41.
- 間山広朗, 2011, 「いじめの定義問題再考—『被害者の立場に立つ』とは—」北澤毅編『<教育>を社会学する』学文社, pp.98-126.
- 文部科学省, 2016a, 「平成28年3月18日いじめの正確な認知に向けた教職員間での共通理解の形成及び新年度に向けた取組について（通知）」
- 文部科学省, 2016b, 「いじめ防止対策協議会配布資料いじめの認知について」（平成28年10月12日）.
- 村瀬学, 2018, 『いじめの解決 教室に広場を—「法の人」を育てる具体的な提案—』言視舎.
- 長島光一, 2014, 「部活動としての法教育—法教育の環境整備と生徒の自主性の統合として—」『法と教育』4, pp.69-79.
- 中平一義, 2016, 「いじめに対して考える足場を形成する法教育実践研究」法と教育学会『法と教育』6, pp.61-69.
- 野寄雄太, 2018, 「ルールの多面的な機能の理解につなげる法教育授業実践研究—小学生が遊びのルールを『作る・使う・作り変える』活動を通して—」『法と教育』8, pp.49-57.
- 大津市, 2016, 「平成28年度いじめについてのアンケート【調査結果報告書】」
- 酒井亮爾, 2010, 「小学校におけるいじめ(4)」『心身科学』2, pp.95-103.
- 山本聡, 2017, 「道徳教育と法教育の対立と相互補完性—心情理解と権利主張の観点か

ら一」『法と教育』7, pp.77-85.

山崎総一郎, 2015, 『こども六法』 Kindle版 (=書籍版2019, 弘文堂)。

吉田俊弘・橋本康弘・堺正之・吉村功太郎・三浦清孝・中平一義・網森史泰, 2014, 「[パ
ネルディスカッション] 法教育と道德教育の対話」『法と教育』4, pp.104-130.