

Campbell Systematic Reviews

2009:6

最初の公開日：2009年12月15日

最終更新日：2010年3月8日

いじめといじめの被害化を減らすための 学校をベースにしたプログラム

David P. Farrington, Maria M. Ttofi

タイトル	いじめといじめの被害化を減らすための学校をベースにしたプログラム
組織	キャンベル・コラボレーション
著者	Farrington David P., Ttofi, Maria M.
DOI	10.4073/csr.2009.6
ページ数	115
最終更新日	2009年12月15日

引用文例	Farrington, D. P., Ttofi, M. M. School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization. <i>Campbell Systematic Reviews</i> 2009:6 10.4073/csr.2009.6
著作権	© Farrington et al. この論文は、Creative Commons Attribution License の条件の下に配布されている。つまり、この論文の原著者名と出典が記載されていれば、いかなる媒体でも制限無く利用、配布、複製が認められる。
キーワード 支援／資金援助	この系統的レビューは、SFI Campbell および The Danish National Centre for Social Research、National Institute of Justice (アメリカ合衆国) から資金援助を受けた。Campbell Collaboration からは、編集過程の資金を援助していただいた。
潜在的な利害対立	両著者とも、既存のいじめ対策プログラムあるいは今後計画されているいじめ対策プログラムと金銭的利害関係を持たない。

著者の連絡先	David P. Farrington Professor Institute of Criminology, Cambridge University Sidgwick Avenue Cambridge CB3 9DT UK (44) 1223-872555 dpf1@cam.ac.uk
--------	---

キャンベル系統的レビュー

編集長	Mark W. Lipsey, Vanderbilt University, USA Arild Bjørndal, Norwegian Knowledge Centre for the Health Services & University of Oslo, Norway
編集者	
刑事司法グループ	David B. Wilson, George Mason University, USA
教育グループ	Chad Nye, University of Central Florida, USA Ralf Schlosser, Northeastern University, USA
社会福祉グループ	Julia Littell, Bryn Mawr College, USA Geraldine Macdonald, Queen's University, UK & Cochrane Developmental, Psychosocial and Learning Problems Group
編集主幹	Karianne Thune Hammerstrøm, The Campbell Collaboration
編集委員	
刑事司法グループ	David Weisburd, Hebrew University, Israel & George Mason University, USA Peter Grabosky, Australian National University, Australia
教育グループ	Carole Torgerson, University of York, UK
社会福祉グループ	Aron Shlonsky, University of Toronto, Canada
方法論グループ	Therese Pigott, Loyola University, USA Peter Tugwell, University of Ottawa, Canada

Campbell Collaboration (C2)は、介入の効果についての系統的レビューが有益な情報を提供し、政策や事業の改善に役立つという理念の上に設立された。レビューの著者が系統的レビューを行う過程で、C2は、編集と方法論の面で支援を行っている。C2の編集者、図書館司書、方法論者、外部のピアレビューワといった多くの人たちがこの事業に貢献している。

The Campbell Collaboration
P.O. Box 7004 St. Olavs plass
0130 Oslo, Norway
www.campbellcollaboration.org

目次

目次	3
要旨/梗概	5
背景	5
目的	5
文献探索の戦略	5
文献の選択基準	5
結果	6
著者の結論	6
1 導入	7
1.1 系統的レビューのきっかけ	7
1.2 いじめの定義	7
1.3 背景	8
1.4 レビューの目的	9
2 方法論	11
2.1 プログラムの効果を測定する	11
2.2 研究の採択基準と除外基準	12
2.3 文献探索の戦略	14
3 文献探索の結果	16
3.1 見つけ出した研究	16
3.2 レビューに採択された評価研究	16
4 レビューに採択されたプログラムの記述	18
4.1 無作為化試験	18
4.2 事前事後・実験群コントロール群比較	25
4.3 その他の実験群コントロール群比較	34
4.4 年齢コホートデザイン	35
5 レビューに採択された評価研究の分析	40
5.1 重要な結果	40
5.2 効果サイズの分析	43
5.3 効果サイズと研究デザイン	45
6 研究の特徴をコード化する	47
6.1 評価研究の重要な特徴	47
6.2 プログラムの重要な要素	47
6.3 効果サイズと研究の特徴	50
6.4 出版バイアスの分析	51
7 結論	52
7.1 主な知見の要約	52

7.2	政策へのインプリケーション	52
7.3	将来の研究へのインプリケーション	55
8	その他のトピックス	57
8.1	謝辞	57
8.2	利害の対立	57
8.3	レビューの更新計画	57
9	手法に関する付録：効果サイズとメタアナリシス	58
10	参考文献	63
11	付録（図・表）	72
11.1	表 1：検索をかけたデータベースの一覧	72
11.2	表 2：1983年から2009年5月の間について検索をかけた雑誌の一覧	73
11.3	表 3：レビューとの関連性に基づく報告書の分類	74
11.4	表 4：各カテゴリーに分類されたプログラムの報告書数の割合と評価件数	74
11.5	表 5：53件の評価研究を報告している89件の報告書*	75
11.6	表 6：53件の評価研究の重要な特徴	77
11.7	表 7：44件のプログラム評価研究の重要な結果	92
11.8	表 8：いじめについての効果サイズ	100
11.9	表 9：被害化についての効果サイズ	102
11.10	表 10：無作為割り付けの単位*	103
11.11	表 11：プログラムの要素とその頻度	104
11.12	表 12：いじめとの有意な関係	105
11.13	表 13：被害化との有意な関係	106
11.14	表 14：重み付け回帰分析の結果	107
11.15	図 1：期間ごとの各カテゴリーの報告書数	108
11.16	図 2：評価研究の主要な特徴	109
11.17	図 3：介入の要素	111
11.18	図 4：いじめについてのフォレスト・グラフ	113
11.19	図 5：被害化についてのフォレスト・グラフ	114
11.20	図 6：いじめについてのファンネル・プロット	115
11.21	図 7：被害化についてのファンネル・プロット	115

要旨／梗概

背景

学校でのいじめは、子どもたちの身体的健康と精神的健康に対し、短期的にも長期的にも重大な影響がある。様々ないじめ対策プログラムが世界中で実施されてきたが、プログラムを評価したものはずっと少ない。いじめ予防をテーマに行われた研究をまとめた叙事的レビュー

(narrative review) の先例も、いじめ対策プログラムのメタアナリシスの先例も数が限られている。学校でのいじめの定義には、複数の鍵となる要素が含まれる。つまり、被害者に不安感・苦痛・危害を与える目的で行われる身体的・言語的・心理的な攻撃あるいは威嚇、力のある子ども（あるいは子どもたち）が力のない子ども（あるいは子どもたち）を虐げる（心理的あるいは身体的な）力関係のアンバランスさ、そして、長期間にわたり同じ子ども同士で事件が繰り返される、という要素である。学校でのいじめは、校内や登下校中に起こる。（身体的、心理的、あるいは言語的に）同等の強さを持つ子ども同士がお互いを攻撃し合うのは、いじめではない。

目的

この報告書では、学校でのいじめとその被害化（つまりいじめられること）の減少を目的に設計されたプログラムの効果について、系統的レビューとメタアナリシスを示す。筆者らは、既存のレビューの欠点を指摘し、本稿の系統的レビューとメタアナリシスによって、いじめ予防に関する既存の諸文献の隙間をいかにして埋めるかを詳細に説明する。

文献検索の戦略

この報告書では、以下の点で既存のレビューを上回っている。それは、35種類の雑誌を1983年から2009年5月末までの全巻について手作業で検索するなど、評価研究をこれまで以上に徹底的に検索していること、18種類の電子データベースで、かつ英語以外の言語で、世界中の評価研究を検索していること、そして、攻撃的行動ではなく、いじめの減少に特化して設計されたプログラムのみを焦点を当てている（つまり、アウトカム変数がいじめを測定していることが明白である）という点である。なお、学校でのいじめの分野で優れた業績を挙げている研究者とも、電子メールを通じて接触した。

文献の選択基準

介入を受けた実験群と受けなかったコントロール群の比較によっていじめ対策プログラムの効果を評価していれば、その研究はレビューに含めた。ここでいう「実験群」とは、プログラムを受けた生徒のことを指すし、必ずしも無作為化を意味するわけではない。レビューには、4種類の研究デザインを含めている。それらは、a) 無作為化試験、b) 実験前後でいじめを測定することによる実験群とコントロール群の比較、c) その他の実験群とコントロール群の比較、最後に d) 準実験による年齢コホートデザイン（同じ学校に通う年齢 X の生徒たちについて、介入後の生徒を介入前の生徒と比較する）である。また、公開されている報告書も未公開の報告書（例えば博士論文）もレビューに含めている。プログラム評価に関係する報告書には、いじめあるいは被害化をアウトカム尺度として用いていることが明確に示されている必要がある。また、いじめと被

害化は、自己申告形式の質問票、友人による評価、教員による評価、観測データのいずれかによって測定されたものとする。

結果

いじめ予防に関する報告書を全部で 622 件見つけることができた。いじめ対策プログラムについての報告書の数もいじめに対処する必要性を取り上げた報告書の数も、時間の経過とともに非常に増えてきている。このレビューでは、622 件のうち、（53 種類のプログラムについて評価が行われている）89 件の報告書だけを含めることができた。その 53 種類のプログラム評価研究のうち、いじめあるいは被害化の効果サイズを計算できるデータを提供していたのは、わずか 44 件だった。これら 44 件の評価研究をメタアナリシスした結果、総合的に見て、学校をベースとしたいじめ対策プログラムは、いじめや被害化（いじめられること）を減らすのに効果があることが示された。平均すると、いじめは 20%から 23%減少し、被害化は 17%から 20%減少していた。いじめや被害化に対する効果は、概して、年齢コホートデザインを用いたプログラムで最も高く、無作為化試験を用いたプログラムで最も低かった。とはいえ、無作為化試験があらゆる場面でも方法論的に最良だということは明確にならなかった。なぜなら、（3 校から 7 校という）ごく少数の学校をそれぞれの条件に無作為に割り付けていたプログラムもあったことや、分化的磨耗などの方法論上の問題があったためである。プログラムに含まれる様々な要素や介入の中身が、いじめおよび被害化の減少と関連していた。友人との作業は、被害化の増加と関連していた。コード化を行った 44 件のプログラムのうち 40 件について、その研究者たちからフィードバックを得ることができた。出版バイアスの分析の結果は、観測された効果サイズが（いじめおよび被害化のいずれも）、バイアスのかかっていない研究に基づいたものであることを示している。

著者の結論

今までのところ、いじめ対策プログラムの評価によって得られた結果は、勇気付けられる前向きなものである。我々が得た知見を土台として、これらのプログラムの効果を探る、新たな長期的研究戦略をしかけるべき時が来ている。このレビューで最も効果があるとされた、プログラムの鍵となる要素や評価研究の構成要素をベースとして、新たないじめ対策プログラムを設計・検証していくべきである。これが、我々のレビューから得られる政策に対する主なインプリケーションである。また、International Observatory on Violence in Schools のような国際的な機関が管轄する、いじめ対策プログラムの認証システムを構築すべきであるということも提言する。

1 導入

1.1 系統的レビューのきっかけ

子どもの身体的健康および精神的健康に対して短期的にも長期的にも深刻な影響があることを考えると (Ttofi & Farrington, 2008a)、学校でのいじめがますます社会的な関心事項、研究の対象になってきているのも当然のことである。学校でのいじめを対象にした研究は世界中に広がってきていて (Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano & Slee, 1999)、多種多様な介入プログラムが実施され (Smith, Pepler, & Rigby, 2004a)、学校にいじめ対策の指針を持たせることを法的に義務付けている国もある (Ananiadou & Smith, 2002)。学校でのいじめの被害化に係るコストは相当なものであるし (Hawker & Boulton, 2000)、いじめ対策に取り組み、より安全な学校にしていくための介入を行うことは、道徳的な責務であるとも言えるかもしれない (Smith, Ananiadou, & Cowie, 2003)。

いじめ対策に関する研究が著しく増加しているにもかかわらず、効果的な介入プログラムを設計・実施する方法を学ぶ必要性はまだ高い。特に、異なる国々の研究で実施された介入の多様な結果を考慮に入れる必要がある (Pepler, Smith, & Rigby, 2004; Smith & Ananiadou, 2003)。どんな方法が、そしてなぜそのいじめ対策プログラムが別のプログラムより効果的なのだろうか。介入にどんな要素が含まれていれば、プログラムによっていじめを減らせると予測できるだろうか。これらの問いが我々を研究に向かわせた。

この系統的レビューは、26年間 (1983年から2009年5月末まで) の介入研究をカバーしており、広範囲にわたる文献検索に基づいて行われている。また、メタアナリシスによっていじめ対策プログラムの効果サイズを量的に要約し、いじめ予防において何が・誰に・どんな条件下で有効なのかをしっかりと推測できるように、諸研究の評価結果を標準化している。

1.2 いじめの定義

学校でのいじめの定義には、以下の複数の鍵となる要素が含まれる。つまり、被害者に恐怖や苦痛、危害を加えることを意図した身体的、言語的、あるいは心理的な攻撃や威嚇、そして、力のある子ども (たち) が力のない子どもを虐げる (心理的あるいは身体的) 力関係の不均衡、最後に、長期間にわたり同じ子どもどうしで問題が繰り返されること、である (Farrington, 1993; Olweus, 1993; Roland, 1989) 学校でのいじめは、校内や登下校中に発生する。(身体的、心理的、あるいは言語的に) 強さが同じ者同士がお互いを攻撃するような場合はいじめではない。いじめは、何よりもまず、力の不均衡と行為の反復を伴うものである。

このレビューは、被害化 (いじめられること) も対象とする。いじめ予防プログラムの評価研究の大半は、いじめと被害化の両方を減らすことを目的として行われている。我々は、これら2つのアウトカム尺度 (つまり、いじめと被害化) の結果を別々に報告する。例外はあるが (例えば Menesini et al., 2003)、ほとんどの評価研究では、いじめるいじめられっ子 (bullyvictims) (つまり、いじめもするし、いじめられもする子ども) の有病率など、他のアウトカム尺度は報告されていない。そのため、このレビューでは、いじめと被害化を減らすことを目的としたプログラムの効果に限定して分析・報告する。

いじめは、攻撃的行動の一つの形態である (Andershed, Kerr, & Stattin, 2001; Cowie, 2000; Leary, Kowalski, Smith, & Philips, 2003; Roland & Idsoe, 2001; Salmivalli & Nieminen, 2002)。かと言って、いじめを攻撃や暴力と同一視すべきではない。全ての攻撃や暴力にいじめが伴うわけではないし、全てのいじめに攻撃や暴力が伴っているわけでもないからである。いじめには、例えば、嫌なあだ名で呼ばれる、拒絶される、仲間はずれにされたり活動から除外され

る、自分に関する噂を広められる、所持品を取り上げられる、からかわれる、脅されるということが伴う (Baldry & Farrington, 1999)。ネット上のいじめ (cyber bullying) は最近生まれたものなので (Smith et al., 2008)、この種のをいじめを対象とした、学校をベースにしたプログラムの質の良い評価研究が出てくるにはまだ時間がかかるだろう。我々の目的は、学校での攻撃や暴力を予防することではなく、学校でのいじめを予防すること、あるいは減らすことに特化したプログラムをレビューすることである。学校での攻撃やその他の問題行動を減らすために設計されたプログラムが同時にいじめも減少させる、あるいは増やすというケースも可能性としてありえるが、できる限り、いじめにはっきりと焦点を当てた。

学校でのいじめは、多くの国々で重要な社会問題として認識されている。21カ国のいじめの問題の性質と程度、そしていじめをテーマにした研究について、Smith and his colleagues (1999) がレビューを行っている。異なる言語で「いじめ」という用語を捕えなければならないという問題があるため、異なる国々のいじめを研究するためには、特別な方法が必要である。Smith, Cowie, Olafsson and Liefoghe (2002) は、「いじめ」のような国際的な用語を使うことで、認定するいじめの有病率にどのような影響があるかを調べるために、14カ国におけるいじめの意味をレビューしている。Smith and his colleagues (2002, p. 1121) も、ひとつの言語の中の類似した用語であっても (例えばいじめ、からかい、ハラスメント、虐待)、含まれる意味や文脈がどのように異なっているか、そして、質問紙に答える人によってどのように違った形で理解されることがあるかということの好例を示している。サーベイではいじめのように国際的な用語を使用する代わりに、例えば「彼/彼女の顔を殴った」や「ゲームから彼/彼女をのけ者にした」というような特定の行為を聞くこともできる (Smith et al., 2002, p. 1131)。これは実際に研究者たちがよく使う方法である (Kalliotis, 2000, p. 49; Pateraki & Houndoumadi, 2001, p. 174)。

1.3 背景

いじめを減らすために、学校をベースにした介入プログラムが、数多く考案・実施されている。そういったプログラムは、いじめっ子、被害者、友人、教師、あるいは学校全体を対象としている。プログラムの多くは、なぜ子どもたちはいじめをするのか、なぜ子どもたちは被害者になるのか、なぜいじめは発生するのかという実証に支えられた理論よりも、いじめを減らせるかもしれないということに関する社会通念的な考えに基づいているように思われる。

最初の大規模ないじめ対策プログラムは、1983年にノルウェーで全国的に実施された。この全国プログラムのより集中的形式のプログラムの評価研究を Olweus (1991) がベルゲン (ノルウェー) で行った。Olweus (1991) による評価研究は、プログラム後に被害化 (いじめられること) が約半分に激減したことを示した。それ以来、少なくともノルウェー以外の 10カ国で、少なくとも 15 件の大規模ないじめ対策プログラムが実施・評価されてきた (Olweus の影響を受けたものもあれば、他の考えに基づいたものもあった)。Baldry and Farrington (2007) は、11カ国で行われた 16 件の大規模な評価研究をレビューしたが、そのうち 5 件は、コントロール群を用いない方法論的デザインで実施されていた。Baldry and Farrington は、16 件のうち 8 件については望ましい結果だったが、2 件はどちらとも言えず、4 件は小さな効果や無視できる程度の効果しかなく、2 件は望ましくない結果だったと結論づけている。今回のレビューには、より多くの評価研究 (全部で 53 件) が含まれており、プログラムの要素の効果を調べている。出版の重複によって生じる問題を避けるための特別な方法も用いている。例えば、Flemish いじめ対策プログラム (Flemish Anti-bullying Program) の評価研究が行われたのは一度だけだが、その評価の結果は、4 種類の出版物によって公開されていた。そのため、先に行われているレビュー (例えば Merrell, Gueldner, Ross and Isava, 2008) とは違い、我々は注意して、このプログラムを 1 つの評価研究としてコード化した。もう 1 つ別の例を挙げると、Olweus いじめ予防プログラム (Olweus Bullying Prevention Program) の効果に関する知見は 22 件の出版物で公開されていたが、実際には、8 件の評価研究でしか検証されていなかった。

アメリカの研究は、概して、いじめよりも学校での暴力や友人の被害化を対象としている。学校での暴力についてのプログラムや攻撃的行動に対する学校をベースにした介入については、既に多くのレビューが存在している（例えば Howard, Flora, & Griffin, 1999; Mytton, DiGuseppi, Gough, Taylor, & Logan, 2006; Wilson, Lipsey & Derzon, 2003; Wilson & Lipsey, 2007）。これらは参考にはしたが、我々の研究の目的は、いじめを減らすという明確な目的をもって設計され、いじめを明確に測定しているプログラムのレビューを行うことであるということ強調しなくてはならない。

いじめ対策プログラムの報告書についての最良の情報源は、P.K. Smith and his colleagues (2004a)が編著したもので、そこには11カ国で実施された13件のプログラムが記述されている。また、主要ないじめ対策プログラムを要約しているレビューもある（例えば Rigby, 2002; Ruiz, 2005; Smith, Ananiadou, & Cowie, 2003）。既存のもので最も関連性の高いレビューは、全校的ないじめ対策プログラム14件の効果サイズを取りまとめた J.D. Smith, Schneider, Smith and Ananiadou (2004)と、学校をベースにしたプログラム26件をレビューした Vreeman and Carroll (2007)である。これら2つのレビューは質が高い。ただし、いずれのレビューも加重平均効果サイズ、また研究特徴と効果サイズとの相関を測定した完全なメタアナリシスを行っていなかった。

J.D. Smith et al. (2004)は、2002年までに実施された14件の評価研究をレビューしているが、そのうち6件は対照群を置かない研究だった。Vreeman and Carroll (2007)は、2004年までに実施された26件の評価研究をレビューしているが、英語で執筆された研究に限定している上、いじめに特化したプログラムは15件だけだった。もうひとつ、メタアナリシスを用いたレビューが、Ferguson, San Miguel, Kilburn and Sanchez (2007)によって公開されている。ただし、このレビューには、たった1つのデータベース (PsycINFO) で1995年から2006年までの間に公開された論文を検索した結果しか含まれない (p.406)。また、レビューでは、「学校での、子どもに対する直接的な攻撃行動など、友人に対するいじめ行動や攻撃のいくつかの要素」を測定したアウトカム変数が用いられている (p. 407)。メタアナリシスを用いた最も最近のレビューは、Merrell et al. (2008)である。ただし、このレビューには、英語で執筆された研究についてわずか2つのデータベース (PsycINFO と ERIC) を検索した結果しか含まれていない。また、幅広いアウトカム尺度が含まれているが、アウトカムが自己申告によるいじめ (self-reported bullying) だった研究は8件だけで、アウトカムが自己申告による被害化 (self-reported victimization) だった研究は10件だけだった。

本報告書は、これらの既存のレビューを以下の点において上回っている。

- 35種類の専門雑誌の1983年から2009年5月末までの全巻を手作業で検索するなど、評価研究をより徹底的に検索している。
- 18種類の電子データベースを用い、英語以外の言語を使う様々な国の評価研究を検索している。
- (効果サイズと研究特徴や研究デザインとの関連づけを含む) より詳細なメタアナリシスを行っている。
- いじめを減少させるために特化して設計されたプログラムだけに焦点を当て、攻撃行動は対象としていない (つまり、アウトカム変数は、明確にいじめを測定している)。

1.4 レビューの目的

我々の主な目的は、学校をベースにしたいじめ対策プログラムのいじめ減少の効果を評価することである。また、先進国におけるプログラムの主要な評価研究を特定し、要約することも目的としている。(少なくとも) オーストラリア、オーストリア、ベルギー、カナダ、キプロス共和国、デンマーク、イングランドとウェールズ、フィンランド、フランス、ドイツ、ギリシア、アイスランド、アイルランド、イスラエル、イタリア、ルクセンブルグ、日本、マルタ共和国、ニ

ユージーランド、北アイルランド、ノルウェー、ポルトガル、スコットランド、スペイン、スウェーデン、スイス、オランダ、アメリカではいじめが研究されている（Smith et al., 1999）。

（可能であれば）これら全ての国で実施された評価研究をレビューに含めたい。また、各評価研究の効果サイズを測定すること、そして（例えばプログラムや学生の）どんな特徴が効果サイズと関係しているのかを調べたい。プログラムのどの要素が、どの状況で最も効果的か、それゆえいじめ対策プログラムを今後どのように改善すべきなのかについて提言することも目的としている。さらに、無作為化によるデザインを使って評価が行われたいじめ対策プログラムを詳細に記述することも狙いとする。また、いじめ対策プログラムの評価研究のデザインと分析方法を今後いかに改善すべきかについても提言したい。ただし、以上のことは、公開されている報告書と公開されていない報告書の中から入手できる情報に限られてしまうことは言うまでもない。

2 方法論

2.1 プログラムの効果を測定する

いじめ対策プログラムがいじめや被害化に及ぼす効果は、どのように決めることができるだろうか。最も質の高い研究とは、統計的な結論の妥当性、内的妥当性、構成概念妥当性、外的妥当性、記述妥当性を最大化する研究である（Farrington, 2003）。

統計的結論の妥当性は、介入がいじめに及ぼす効果を測定する効果サイズ（そしてそれに関連する信頼区間）に関するものである。内的妥当性は、いじめに効果を与えていたのが本当に介入だったのかどうかに関するものである。構成概念妥当性は、その介入が実際にいじめ対策プログラムだったのかどうか、そのアウトカムが本当にいじめの尺度だったのかどうかということを指す。外的妥当性は、結果の一般化可能性のことを指し、これを担保するには系統的レビューが最も優れている。記述的妥当性は、評価研究の鍵となる特徴が報告書内で適切に表現されているかどうかを指す。

このうち、内的妥当性が最も重要である。内的妥当性に孕む主な危険は、良く知られるところである（Campbell & Stanley, 1966; Cook & Campbell, 1979; Shadish, Cook & Campbell, 2002）。

- | | |
|-------------|--|
| 1. 選択 | 実験群とコントロール群の間に介入前から存在していた差異が効果に反映されてしまう。 |
| 2. エージング／成熟 | 介入前から存在していた傾向の単なる延長が効果に反映されてしまう。人間の自然な発達はその一例である。 |
| 3. 歴史 | 介入と同じ期間に発生した何らかの出来事が効果に反映されてしまう。 |
| 4. 測定 | プリテストで測定したことが、ポストテストの測定結果に変化をもたらしてしまう。 |
| 5. 測定手段 | アウトカムの測定手段の変更によって効果が生じてしまう。 |
| 6. 平均への回帰 | 極めて高い得点を持つ調査対象（例えばいじめの比率が高いクラス）に対して介入が行われると、自然変動によってポストテストの得点が低下し、それを、介入の効果だと誤って解釈してしまう。 |
| 7. 分化的摩耗 | コントロール群に比べて実験群から子どもが不釣り合いに減少することによって効果が生じてしまう。 |
| 8. 因果の順序 | 介入がアウトカムに先行していたかどうか不透明。 |

加えて、以上のような危険の相乗的な影響もあるかもしれない。例えば、実験群とコントロール群の条件に、介入前から存在していてそのまま続いている別々の傾向があると、選択・エージング効果が生じるかもしれないし、実験群とコントロール群が異なる出来事を経験していたら、選択・歴史効果が生じるかもしれない（例えば、実験群とコントロール群で異なる環境にいる場合）。また、いじめが季節によって変動するという問題も、介入前後の測定を同時季に行うことで排除することが重要である。

内的妥当性を最大化するには、介入を行っていない場合にながら何が起きていたかを推定するために、介入条件を何らかのコントロール条件（反事実）と比較することが不可欠である。単に介入を受ける前後で子どもたちを測定しただけでは、プログラムの効果を、エージング、歴史、測定、平均への回帰、摩耗といった影響から切り離すことは不可能だろう。特に、いじめは7歳から15歳にかけて徐々に減少するものである（Olweus, 1991）。したがって、実験群の子どもを、

介入前と介入後1年の時点で測定すれば、おそらくエージングの効果だけでいじめが減ることになる。

Cook and Campbell (1979)によると、解釈が可能になる最小のデザインでも、実験条件とコントロール（比較）条件が必要である。選択、エージング、歴史、測定、回帰効果を取り除くための最も優れた方法は、子ども達を実験条件とコントロール条件に無作為に割り付けることである。十分な数の子どもたちが無作為に割り付けられていれば、いじめに影響を与えうる測定変数・未測定変数のいずれについても、実験群の子ども達とコントロール群の子どもたちは（介入前の段階では、統計的変動の範囲の中で）類似しているだろう。

いじめ対策プログラムの研究では、子ども単位ではなく、学校あるいはクラス単位で、プログラムを受けるか受けなかに無作為に割り付けられていることが多い。評価研究によっては、ごく小数の学校（3校から7校）を無作為に割り付けていて、統計的結論の妥当性を脅かしてしまっているものもある。いじめ対策プログラムの無作為化試験が、実験条件とコントロール条件の両方で介入前後のいじめを測定する準実験的な評価研究よりも常に方法論的に優れているというのは必ずしも正しくない。明らかなのは、この2つの研究デザインが、方法論的に最も優れている可能性を秘めている、ということである。両デザインが孕む内的妥当性の主な危険は、実験群とコントロール群からの分化的摩耗である。加えて、介入開始時点ですでにコントロール群のクラスよりも実験群のクラスでいじめが多ければ、平均への回帰が問題となるだろう。

「実験」という言葉は、ここでは「処遇を受けた」と同じ意味で使われており、必ずしも無作為化という意味を内包していない。実験群は、プログラムを受けた生徒たちのことを指す。実験群のクラスとコントロール群のクラスでいじめを事前に測定せずに行う非無作為化の比較は、いじめを事前に測定している非無作為化の比較よりも劣っているのは明らかである。いじめが事前に測定されていない場合、実験群とコントロール群の子どもの比較可能性を成立させるためには、プリテスト時点の何らかの尺度を利用することが重要である。そうしないと、いじめが事前に測定されていない非無作為化比較デザインは、選択効果と回帰効果の影響を特に受けやすくなる。

介入前のYEAR 1時点でX歳の子どもたちを、同じ学校で介入後のYEAR 2時点でX歳の（別の）子どもたちと比較する年齢コホートデザインは、Olweus (1991)が先駆となって使われ始めた。年齢コホートデザインは、選択、エージング、回帰、分化的摩耗の問題を大きく排除することができるが、歴史効果と測定効果の影響に対しては脆弱である。総合的に見て、研究者の中には実験群コントロール群比較と年齢コホートデザインが、無作為化試験と実験群コントロール群・事前事後デザインよりも方法論的に劣っていると考える者もいるかもしれないが、すべてのデザインには利点と問題点があるものである。これら4つのデザインは、これまでいじめ対策プログラムの効果を評価するのに使用されてきている最も質の高いデザインであり、いずれもいじめ対策プログラムの効果について有益な情報をもたらしてくれると考えている。

2.2 研究の採択基準と除外基準

系統的レビューに含める研究を採択するのに以下の基準を使用する。

- (a) その研究が、学校（幼稚園から高校まで）のいじめを減らすことに特化して設計されたプログラムの評価結果について記していること。攻撃や暴力に関する研究は除外した。例えば、Woods, Coyle, Hoglund and Leadbeater (2007)の研究は、いじめに特化して研究していることを明記していなかったため、レビューから除外した。他にもレビューから除外された研究があったが、それは、それらの研究が、ある具体的ないじめ対策プログラムが、いじめや被害化とは別のアウトカム尺度に与える影響を研究の焦点としていたためである。別のアウトカム尺度とは、例えば、教育達成（例えば Fonagy, Twemlow, Vernberg, Sacco, & Little, 2005）、いじめについての知識や態度（例えば Meraviglia, Becker, Rosenbluth, Sanchez, & Robertson, 2003）、あるいはいじめを受けることも含めた潜在的に危険な多種多様な状況に関する子どもたちの安全意識（Warden, Moran, Gillies, Mayes, & Macleod, 1997）などである。

- る。
- (b) 被害者に恐怖、苦痛、危害を加えようと意図した身体的、言語的、心理的な攻撃・威嚇、また力のある子ども（あるいは子ども達）が力の無い子どもを抑圧するという力の不均衡、この2点によりいじめが定義されていること。長期間にわたり同じ子どもの間で事案が繰り返されることも定義の要件になっている研究も多かったが、多くのいじめ研究は、この要素を具体的に測定あるいは報告していなかったため、我々の定義の要件にはしない。
 - (c) いじめが、自己申告形式の質問紙、友人による評価、教師による評価、あるいは観測データを使用して（明確に）測定されていること。
 - (d) プログラムの効果が、プログラムを受けた生徒（実験条件）と受けなかった比較群の生徒（コントロール条件）の比較によって測定されていること。評価にあたって、(i) 無作為化、あるいは(ii) いじめを実験前に測定することや(iii) 何らかの比較可能なコントロール条件を選択することによって、剰余変数（*extraneous variables*）が統制されていること（条件の同等性を確立すること）を要件とする。実験群の学校やクラスでのみ介入前後でいじめを測定している非無作為化試験による研究は内的妥当性が低いため、レビューから除外している。ただし、年齢をコントロールした研究はレビューに含めている。たとえば、*Olweus (1991)*の評価研究では、全学生がいじめ対策プログラムを受けていたが、プログラム後に年齢 X だった生徒（実験条件）と、同じ学校のプログラム前に年齢 X だった別の生徒（コントロール条件）が比較されていた。*Olweus (1991)*の実験群の学生とコントロール群の学生は、（少なくとも年齢、そして同じ学校に通っているということにおいては）ほぼ間違いなく比較可能と言えるため、我々は、この種の年齢コホートデザインをレビューに含めている。
 - (e) 1983年から現在までの間に先進国で実施された研究は公開されたものも非公開のものもレビューに含めている。1983年に実施された *Olweus* の先駆的な研究以前に実施されたいじめ対策プログラムの評価研究に価値のあるものは無いと考えているためである。
 - (f) 効果サイズの測定が可能であること。効果サイズの主な尺度は、いじめっ子の数をいじめっこ以外の数で割った（あるいは被害を受けた生徒の数を、被害を受けていない生徒の数で割った）値に基づくオッズ比と、いじめと被害化（いじめられること）の平均得点に基づく標準化平均偏差である。これらの尺度には、数学的な関連性がある（後述）。必要な情報が報告書の中に記載されていなければ、その著者と直接連絡をとって情報を入手するよう試みた。無作為化を伴うデザインを用いた評価研究の中には、系統的レビューには含めても、メタアナリシスには含めなかったものがある。そのような評価研究は、効果サイズを計算するのに十分なデータを提供していなかったためである（p.77、表 6 を見よ）。諸々の研究を調べている時点でまだ最終的な結果が公開されていなかったとしても、レビューに含めたものもある（例えば *Salmivalli, Karna, & Poskiparta, 2009*）¹。この場合、最終的な評価結果が変わる恐れがあることに注意して、入手可能なデータを利用している。

Swedish National Council for Crime Prevention が公開した我々のレビュー (*Ttofi, Farrington, & Baldry, 2008*)では、レビューに含める研究における生徒のサンプルサイズの下限を以下の理由から 200 人（実験条件とコントロール条件の総数）に設定している。第一に、生徒数が多いほど、通常はその研究資金も潤沢で、方法論の質も高いためである。第二に、サンプルサイズと効果サイズの間に頻繁に見受けられる負の相関を非常に懸念しているためである（例えば *Farrington & Welsh, 2003; Jolliffe & Farrington, 2007*）。この相関関係は、出版バイアスを反映したものだと考える。サンプルサイズの小さい研究のうち、統計的に有意な結果を生んだ研究は公開され、有意ではなかった研究は引き出しの中にしまわれたままになっているかもしれない。一方、規模の大きな研究（公的な機関から資金を得ていることが多い）は、その結果に関わらず公開されていることが多い。したがって、サンプルサイズの小さな研究を除外すれば出版バ

¹ Christina Salmivalli（2008年6月18日）および Antti Karna（2009年5月22日）と電子メールで連絡をとりあった。

イアスの問題を軽減でき、実際の効果サイズをより正確に推定することができる。第三に、サンプルサイズの大きい研究ほど外的妥当性つまり一般化可能性を高くできると考えるためである。第四に、サンプルサイズの大きな研究ほど摩耗（例えば、プリテストとポストテストの間に生じる摩耗）の問題を小さくできるためである。たとえば、100人の子どもを対象とした研究で、摩耗が30%あると、男の子35人、女の子35人しか残らない。これでは、いじめと被害化の有病率を推定するには、サンプルがあまりにも少ない（信頼区間が大きくなる）。一方、300人の子どもを対象とした研究で30%の摩耗があると、男の子105人、女の子105人になるが、効果サイズの推定にははるかに適当なサンプル数である。このレビューには、サンプルサイズに関わらず全ての研究を含めているが、サンプルサイズの小さい研究（生徒数200人未満）を、効果サイズの表（表8および表9）において区別している。

上記のスウェーデンのレビューでは、比較可能性を最大化することに関心があったため、生徒からの自己申告に基づくいじめの尺度だけを対象とした。この尺度は、いじめ対策プログラムの評価研究で最も一般的な尺度であり、我々も最も有用な尺度であると考えている（Solberg & Olweus, 2003を見よ）。ただし、このキャンベルのレビューでは、友人や教師の報告に基づくいじめの尺度も対象としている。2つ以上の尺度が報告されている非常に稀な場合には（例えば Alsaker & Valkanover, 2001）、最初に自己申告尺度を、次に友人による報告、最後に教員による報告を採用している。

2.3 文献探索の戦略

- (a) いじめ予防の分野で著名な研究者の名前（例えばオーストラリアの Ken Rigby、カナダの Debra Pepler、イングランドの Peter K. Smith、フィンランドの Christina Salmivalli、スペインの Rosario Ortega、ノルウェーの Dan Olweus）を検索することから文献探索を開始した。この戦略は、まずは既知の研究プログラムの評価研究を出来るだけ多く最初に入手するために、様々なデータベースで用いた。
- (b) 次に、いくつかのキーワードを使って種々のデータベースを検索した。合計すると18種類の電子データベースで同じ戦略を実行した（表1。付録72ページ参照）。この全てのデータベースで、同じキーワードを様々な組み合わせで使用した。具体的には、
 - いじめっ子 bully/いじめっ子たち (bullies 複数形)/いじめ対策 anti-bullying/いじめられるいじめられっ子 bully-victims/いじめる bullying
 - AND:学校 School
 - AND:介入 intervention、プログラム Program/アウトカム Outcome/評価 Evaluation/効果 Effect/予防 Prevention/取り組み Tackling/いじめ対策 Anti-bullying Bully/Bullies/Anti-Bullying/Bully-Victims に組み合わせるキーワードとして「暴力 violence」や「攻撃 aggression」は含めなかった。含めると、学校でのいじめを減らすために設計された研究に特化している本レビューに関係のない研究をたくさん識別してしまうことを知っていたからである。
- (c) 表2（「1983年から2009年5月までの間について検索をかけた学術雑誌の一覧」73ページ参照）に、1983年から2009年5月末の間について、オンラインあるいは紙媒体で手作業による検索を行なった雑誌の一覧を掲載している。合計して35種類の雑誌の検索を行なった。雑誌の中には、ハードコピーを入手できないものもあった。そのような場合、その雑誌のオンライン版の入手を試みた。また、1983年の翌年以降にオンライン版が利用できた雑誌もあったが、その場合には、表2に示してある。
- (d) いじめについての著名な研究者や、Campbell Collaboration の各国の研究仲間たちから情報を求めた。2008年3月、Nordic Campbell Centre の主催により、そのような情報を持つ著名な教育学者たちとの会合がコペンハーゲンで開催された。英語以外の言語で書かれた報告書（例えば Ciucci & Smorti, 1998; Gini, Benelli, & Casagrande, 2003; Martin, Martinez &

Tirado, 2005; Sprober, Schlottke & Hautzinger, 2006) を見つけたら、コード化一覧表に必要な、研究の重要な特徴を短くまとめた抄訳を提供してくれるよう研究仲間に頼んだ。

Campbell Collaboration の仲間たちの協力があったおかげで、たくさんの様々な先進国の研究をレビューに含めることができていると確信している。

- (e) 論文のタイトルかアブストラクトには、検索で使った必須のキーワードのうちいずれかひとつが含まれていなければならないという規則を設けた。ただし、書籍の一部の章（その大部分はいじめ予防に関する編著書の中の章である）であれば、たとえタイトルと（あるいは、もしあれば）アブストラクトにキーワードがひとつも含まれていなくてもレビューに含めた。

3 文献探索の結果

3.1 見つけ出した研究

学校でのいじめを防止するための介入（タイトルかアブストラクトでそれが示されている）に関する報告書が合計で 622 件、本系統的レビューに含まれている。報告書は全て、我々が用意した関連性の尺度に基づいてカテゴリー分けされている（表 3：「本レビューとの関連性に基づく報告書の分類」付録 74 ページ参照）。

表 4（「各カテゴリーに分類されたプログラムの報告書数の割合と評価研究」付録 74 ページ参照）には、各カテゴリー内に分類された研究の割合が示されている。また、メタアナリシスの対象とした評価研究の数も示されている。報告書の大半（40.7%）は、何らかの関連性があり（カテゴリー 2）、いじめの減少に関する総合的な提言を示しているか、珍しい場合にはいじめ対策プログラムのレビューを行っていた。入手できなかった報告書（16 件、2.6%）については、その大半が修士論文か博士論文だった。入手できた報告書のうち、本レビューの対象となる適格性があったのは、89 件（14.3%）のみであった（カテゴリー 5 および 6）。かなりの数の評価研究が、方法論上のデザイン（無作為化していない）を理由に本レビューから除外されたことは残念なことである（カテゴリー 4、11.4%）。

図 1（付録 108 ページ参照）で示されているように、いじめ対策プログラムに関する報告書の数は、年々著しく増加している。図の中では、対象とした期間を 1983-1987 年、1988-1992 年、1993-1997 年、1998-2002 年、2003-2009 年と、5 年ごとのまとまりに分けている。

いじめ予防プログラムの実施および評価への関心が最も顕著に高まったのは、直近の期間である。（2009 年 5 月末までの）直近の約 6 年間で、各カテゴリーの研究の数は、その前の 5 年間の 2 倍になっている。サンプルサイズが大きく、実験条件とコントロール条件を比較している研究がこの直近の期間で最も多く行われていたということは、非常に有望な傾向である。

我々のこの包括的なキャンベルレビューの対象として適格性がある 89 件の報告書（53 件の評価研究に基づく）のうち、62 件の報告書は、200 人以上のサンプルサイズによるプログラムの評価研究 32 件に基づくもので、15 件の報告書は、200 人未満のサンプルサイズによるプログラムの評価研究 12 件に基づくものだった。9 件の評価研究に基づく 12 件の報告書には、効果サイズの計算が可能なだけの十分なデータが提示されておらず、そのためにメタアナリシスには使用しなかった。

3.2 レビューに採択された評価研究

53 件の評価研究に基づく 89 件の報告書を、研究デザインごとに、無作為化試験、事前事後準実験デザイン、その他の準実験デザイン、年齢コホートデザインの 4 つのカテゴリーに分類した。表 5（付録 75 ページ参照）では、本系統的レビューの対象となった 89 件の報告書をカテゴリーごとに列挙している。各評価研究に関する全ての報告書が表に示されているため、読者はご自身の関心に従ってさらに深く調べることができる。研究デザインごとの 4 つの各カテゴリーの中で、各報告書は取り上げているプログラムに基づいて分類されている。あるひとつの特定のプロジェクトについて書かれた別々の報告書であっても、報告書の内容によって、別のカテゴリーに分類される可能性は十分にある。

例えば、Sheffield プログラムについて書かれた Whitney, Rivers, Smith and Sharp (1994) の報告書には、年齢コホートデザイン（学校が分析単位）を用いてプログラムの効果が評価されたという情報が示されていたため、カテゴリー 6 に分類されている。しかし、その後 Eslea and Smith (1998) が執筆した同じプログラムに関する報告書は、カテゴリー 4 に分類されている。彼

らの報告書にはプログラムを受けた4校における介入前後のいじめに関する情報だけしか示されていなかったためである。もうひとつ別の例では、Stevens, Van Oost and De Bourdeaudhuij (2001)の報告書が、特定のプロジェクト（Flemishプログラム）についてのアウトカムデータを含んでいたためにカテゴリー6に分類されている一方で、Stevens, De Bourdeaudhuij and Van Oost (2001)の報告書は、複数のいじめ対策プログラムをレビューしていたが、特定の1つのプログラムについてのアウトカムデータは示していなかったために、カテゴリー2に分類されている。表6（付録。77ページ参照）では、本報告書に含めた53件の評価研究の重要な特徴を要約している。なお、前述したように、9件の評価研究は効果サイズを計算できるだけのデータを提示していなかった。これら9件の評価研究は表5（付録。75ページ参照）で明らかにし、メタアナリシスから除外した理由も示してある。

4 レビューに採択されたプログラムの記述

次に、過去に評価を受けたことがあり、本稿のメタアナリシスに含めたプログラムの、詳細な叙事的レビューを行う。以下の記述は、入手しうる最高のデータと、プログラムを記述している報告書（カテゴリー3）ではなく介入を評価している報告書（カテゴリー5および6）において提供されている情報に基づいている。このように決めた理由は、プログラムの設計方法と学校における実施方法は、2つの異なる手順であり、必ずしもあらゆる点で共通しているわけではないという事実に拠っている。全てのプログラムについて、我々はそのプログラムの評価を行った研究者との接触を試みた。44件の評価研究のうち40件で、コード化の方法に関して、研究者たちから良好な意見を得ることができた（残りの4件は、Ciucci and Smorti, 1998; Pagliocca et al., 2007; Raskauskas, 2007; Rican et al., 1996である）。

4.1 無作為化試験

4.1.1 Bulli and Pupe (イタリア)

Bulli and Pupe は、いじめと家族の暴力に関する介入プログラムである。このプログラムは、Baldry(2001)が考案し、「個人と友人グループを対象に、暴力とそのマイナスの効果についての意識を高めることを目的としていた」（Baldry & Farrington, 2004, p. 3）。介入には、3種類のビデオと3部構成の小冊子が用いられた。各ビデオは小冊子の各部に対応していた。小冊子の各部は、学校や少年事件の経験を積んだ専門家たちがマニュアルの構成に従って3つのテーマについて議論するという双方向的な授業という形式を取るようにつくられていた。

小冊子の第一部は、「友人間のいじめ」というタイトルで、ティーンの友人間の暴力を強調したものだ。小冊子には、いじめに対する生徒たちの意識を高めさせるための、いじめに関する研究知見を伝える短いエピソードと絵が掲載されていた。この部に対応するビデオでは、ティーンの子どもたちが自分の経験と判断に基づいていじめについて会話している場面が写されていた。小冊子の第二部は、「家庭内暴力を目撃する子どもたち」というタイトルで、家庭内暴力が子どもに与える影響と学校の成績や友人関係に及ぶ余波を分析していた。それに伴うビデオでは、暴力を受けた女性のためのシェルターにいる子どもたちが映し出され、自分たちの経験や心情を語っていた。最後に、小冊子の第三部は「暴力のサイクル」というタイトルで、子ども時代に暴力の被害を受けたことのある大人達に及ぼしている暴力の長期的な影響を扱っていた。対応するビデオは、暴力的な父親を持つ19歳の青年へのインタビューで構成されていた。

プログラムは、まず3日間、専門家が教師とともに実施し、いじめについて議論し、小冊子を読み、その内容を細かく検討した。プログラムは教師によって引き継がれ、1週間に一度ファシリテーショングループを作り、子ども達に友だちとの間で経験したあらゆる問題について話し合わせた。プログラムは、参加者に優れた対人スキルや認知スキルが求められるものだったため、セカンダリースクールの生徒たちにより効果的だった（Baldry & Farrington, 2004, p. 4）。

4.1.2 Project Ploughshares Puppets for Peace (カナダ)

Project Ploughshares Puppets for Peace (P4 プログラム)は、いじめとけんかの解決についてエレメンタリースクールの生徒を教育することを目的としたいじめ対策プログラムだった（Beran & Shapiro, 2005, p. 703）。P4プログラムでは、操り人形と30分の脚本が使用された。手と棒で操る3フィートの操り人形を使い、直接的ないじめと間接的ないじめの物語を、一件落着するところまで含めて2人の操り人形師が演ずる。その演技は、2人の女の子の人形と友達である1人の男の子の人形との間で繰り広げられた。

その演劇を見た後で、生徒達は、いじめ行為を特定するように誘導された。議論している中で、

いじめに対処するための4つの主要な戦略（「4つの歩み」）が生徒達に提示された。それは、a)無視する、b)やめなよと言う、c)立ち去る、d)助けを呼ぶの4つである。演劇は、およそ45分行われ、どの行為がいじめに分類されるのかということについての子ども達の意識を高めることと、いじめられた子どもおよび（あるいは）いじめを目撃した子どもが、それをやめさせるのに使える様々な戦略を示すことを狙いとしている（Beran & Shapiro, 2005, p. 703）。

4.1.3 ショートビデオによる介入（イングランド）

このいじめ対策の戦略は、「Sticks and Stones（身代わり）」というタイトルのいじめ対策ビデオを一度視聴するもので、セカンダリースクールの生徒たちのいじめについての考え方といじめへの関与に対してビデオが与える効果を調べることを狙いとしていた。「いじめに対する態度が実際の行動に影響を与えると述べることは不合理にはならない」（Boulton & Flemington, 1996, p. 334）ため、このプログラムは、いじめに対する態度と実際の行動の両方を調べることを目的にしていた。プログラムは、これまでいじめ対策の方針を持ったことのない1校だけで実施された。

ビデオは、いじめること、いじめに関する彼らの見方、自分自身のいじめの経験について（グループや一人で）話している生徒たちを映し出した。また、いじめのシーンも数多く収録されていた（例えば Boulton & Flemington, 1996, p.337 を参照）。

4.1.4 フレンドリースクール（オーストラリア）

「フレンドリースクール（Friendly Schools）」は、理論ベースのプログラムだった。その教育的な手法（例えば役割モデリング、演劇活動、スキルトレーニングなど）は、社会的認知理論、健康信念モデル、問題行動理論に基づいていた（Cross et al., 2004, p. 191）。このプログラムの興味深い点は、最終的な介入戦略に組み入れることになった一連の重要な介入要素を提示している系統的レビュー（Cross et al., 2004, p. 187）の結果をベースにしていることである。プログラムは、a)学校全体、b)生徒の家族、c)4年生・5年生とその教師、という三つの水準を介入の対象としていた。

学校全体への介入の要素として、各学校で、協力していじめ対策の戦略をしっかりと支えていける鍵となる人たち（例えば親の代表、学校専属の精神分析医、看護師、教員）によるフレンドリースクール委員会（Friendly Schools Committee）が組織された。各委員は、メンバーらがいじめに対処できる能力を身につけられるよう設計された4時間の研修を受講した。各メンバーには、具体的戦略の書かれた手引書が供与された。手引書は、いじめ対策の戦略の実行の仕方を段階的に指南するものとなっていた。とりわけ、Pikasの「Shared Concern」と「No Blame」の方法が収録されていた。

家族の介入の要素には、教室での各学習活動とリンクした家庭での活動が含まれていた。親達には、いじめの研究に関する情報を提供することと自分の子どもがいじめの加害者や被害者になった場合に何をすべきかという助言を送ることを目的とした、16個のスキルを掲載したニューズレター（介入2年間、各年8項目）が配布された。

話を4年生・5年生のクラスでのカリキュラムに移すと、フレンドリースクール・プログラムのカリキュラムは、1年あたり9つの学習活動で構成されていた。このカリキュラムでは、研修を受けた教師が、3学期に渡り、60分のレッスン3回を1まとまり（ブロック）として3ブロック行った。この学習活動は、いじめとは何かという意識を高めること、自己主張したりいじめについて教師や親と話し合えるよう生徒を支援すること、友人や大人にいじめを阻止させることを狙いとしていた。

最後に、フレンドリースクール・プログラムでは、教師達に手引書が配布された。教師用手引書は、教師が実行に移せる可能性を最大化するために、全体的に自己完結的に作成されていた。フレンドリースクール・プロジェクトのスタッフは、介入を行う教師たち全員に、教師用の研修（6時間コース）も実施した。

4.1.5 S.S. GRIN (アメリカ合衆国)

社会的スキルのグループ介入 (Social Skills Group Intervention : S.S.GRIN) は、学校をベースとしたプログラムで、子どもたちの社会的スキル向上の支援を目的としていた。S.S.GRIN は、友人から拒絶され、いじめの被害を受け、社会的に不安を抱えた子ども達向けに、社会的スキルを訓練する介入として設計された。いじめだけではなく、社会的な性質を持つ様々な問題 (例えば、攻撃、低い自己効力感、抑うつ、社会不安、社会的ひきこもり) にも応用できる (De Rosier & Marcus, 2005, p. 140)。このプログラムの研究者は、人間関係と感情の認知的な側面を重視することで、このプログラムが最も一般的な社会的スキル訓練法より勝っていると主張している

(De Rosier & Marcus, 2005, p.141)。プログラムによって子ども達は、向社会的なスキルを教わるだけでなく、自分の感情を律し、対処スキルを高められるよう、認知レベルでネガティブな感じ方や態度を識別する方法を教わった。

全体的に見るとこのプログラムは、社会的学習の手法および認知行動の手法を組み合わせたものであり、子どもたちが、社会的スキルを身に付け、友人とのポジティブな関係を築くのに利用できるものだった。また、スクリプトとアクティビティなど多くのセッションを用いる、高度に構造化・マニュアル化されたプログラムであった (De Rosier, 2004, p. 197)。各セッションでは、ロールプレイング、モデリング、体験活動を組み合わせた指導が行われた (De Rosier, 2004, p. 197)。子ども達は、8週連続でグループセッションに参加した。各セッションは、およそ1時間行われた。プログラムの指導者から指導・監督を受けながら、各校のカウンセラーと実習生が、グループの指導を行った。 (De Rosier & Marcus, 2005, p. 143)

4.1.6 オランダのいじめ対策プログラム

このいじめ対策の取り組みは、Olweus プログラムの影響を受けていた (Fekkes et al., 2006, p. 639)。プログラムは、教師、親、生徒を巻き込むことで、いじめの行為に対処することに特化して設計された。プログラムでは、教師に対して2日間にわたる研修セッションが行われた。その目的は、いじめについて情報を提供することおよび、校内でのいじめ事件への対処の方法を指導することであった。介入期間中、教師達は研修スタッフに対して追加のアドバイスを求めることができた。介入対象の学校は、KPC という外部組織から支援を受けた。KPC と学校職員の養成および、学校における新たなカリキュラムやガイドラインの構築の支援を専門とする組織である。介入プログラムの核は、a)教師向けのいじめ対策の教育、b)いじめの調査、c)いじめ対策のルールと文書化された学校のいじめ対策方針、d)監督の強化、e)親向けの情報交換会、であった。

介入期間中、介入を実施する各校に対し、いじめ対策プログラムの情報が注意深く拡散された。また、上記の介入要素を用いた対象群とコントロール群の数に関する情報も公開された。最後に、介入群の学校には、小冊子「学校でのいじめ～その対処法～」と、子ども達が教室内で匿名で回答できるコンピュータ式質問調査「いじめテスト」が供与された。

4.1.7 SPC と CAPSLE プログラム (アメリカ合衆国)

この評価研究は、2つの介入プログラムの効果を、従来型処遇条件 (Treatment as Usual: TAU) と比較したものである (Fonagy et al., 2009)。低所得世帯の生徒の割合 (生徒たちの給食の無料化および割引適用の状況により算出) に基づいて9校が層化割付された後、2つの実験条件と1つのコントロール条件 (TAU) に無作為に割り付けられた。実験条件では、2年間は全ての介入を受け (効果段階)、3年目は限定的な介入を受けた (維持段階)。

1つ目の実験条件は、「学校での精神医学的な診察」 (School Psychiatric Consultation: SPC) で、これは、破壊的な行動をとるといふ問題を抱える、内面化問題を抱える、あるいは学校での成績が悪い子どもたちのメンタルヘルス上の問題に対応することを狙いとしてマニュアル化された処置であった。SPC は、学校レベルの介入であり、個々の子どもに焦点を当てていた。3人の小児精神科の研修医が、先輩の小児精神科医から週2回の監督を受けながら、週に4時間、SPC マニュアルに従ってメンタルヘルスの診察を行った。3人の小児精神科の研修医は、学校での情報交換会に毎週出席し、教室における観察と会合により教師、親、他の学校職員と直接意見

交換を行い、1年目には65人の生徒について140回、2年目には45人の生徒について97回行われた。

2つ目の実験条件は、CAPSLE（Creating a Peaceful School Learning Environment：落ち着いた校内学習環境の醸成）の実施である。CAPSLEは、いじめっこ、被害者、見物人の間にある共創関係に対処する、マニュアル化された精神力動的な取り組みである。SPCに対してCAPSLEは、全校的な介入手法の代表例である。CAPSLEは、教育的で規律的な学校風土を改めることを狙いとしていた。パイロット・プロジェクトの学校の職員から選ばれたCAPSLEのチームが、訓練マニュアルを用いて2年間にわたる介入の実施を指導した。1年目、教師は1日間のグループ研修を受講し、生徒は自己防衛研修を9セッション受講し、CAPSLEチームは学校の職員と毎月協議を行った。2年目には、全校規模で半日の再研修コースが開始され、カウンセラー、教師、大人・生徒のメンターとの意見交換が継続して行われた。3年目（維持段階）は、2年目と同様に、自己防衛研修が引き続き実施された。

CAPSLEプログラムには、教師が利用できるいじめ対策の教材がいくつかある。例えば、教師の規律マニュアル（Teacher Discipline Manual＝教師の研修で利用する）、生徒のワークブック（Student Workbook）、ボタンと磁石とつぎはぎ（Buttons and Magnets and Patches＝生徒として望ましい行動を強化するために利用する）、親への警告ノート（Parent Warning Notes＝子どもの個別の問題行動を親に知らせる）、体育の授業に利用できるいじめ対策ビデオ（親が利用できるビデオもある）である。CAPSLEには、Gentle Warrior Programも含まれていた。これは、体育教師向けに特化して設計された12週にわたるカリキュラムである。CAPSLEでは、介入実施の忠実性を教師の自己申告尺度を使って評価していた。その尺度では、多種多様な内容で構成されるCAPSLEプログラムのうち、どの内容を何度実施したかを教師が記入させられている。

4.1.8 Steps to Respect (アメリカ合衆国)

Step to Respectプログラムは、a)スタッフの意識を高める、b)社会的責任の観念を育む、そしてc)健全な関係の促進のために社会的・感情的スキルを教えることにより、いじめに対処することを狙いとしていた（Frey et al., 2005, p. 481）。プログラムには、職員と家族への研修マニュアル、プログラムガイド、3年生から6年生のクラスを対象とした授業ベースのカリキュラムが取り入れられていた（Hirschstein et al., 2007, p. 7）。

全校レベルの介入要素は、いじめ対策方針・手法、そして職員研修、親との懇談会から成り、これらは全て、いじめおよびいじめがもたらす結果への理解を共有し、大人たちの意識・監督・関与を強めることを狙いとしていた。教室レベルで実施された活動は、友情スキル・感情制御スキルを教えること、いじめの種類を識別すること、予防戦略と友人グループでのディスカッションを教えることにより構成されていた。その狙いは、友人関係の改善と被害化リスクを減少させること、安全度合いを評価すること、そしていじめを認識・報告・拒否することにあつた。個人レベルでは、いじめに巻き込まれていた生徒たちに接触し、行為を確認する（affirm）、質問をする（ask）、緊急避難先を判断する（assess）、行動する（act）からなる「4A反応」に基づいて指導が行われた。

S to R研修マニュアルは、学校の職員全員に対する指導的セッションと、カウンセラー・管理職・教師に対する2つの綿密な研修セッションから構成されていた。プログラム用のビデオもあった。職員研修は2段階から成り、学校の職員は全員、プログラムの目標の概要と、プログラムの主たる特徴（プログラムガイド）を教わった。教師・カウンセラー・管理職は、いじめに関係している生徒の指導方法を学ぶため、行動スキル訓練、協同学習、ロールプレイングをベースにした追加研修を受講した。

生徒のカリキュラムは、3年生から6年生のクラスの教師による、スキルと文献をベースとした12週間から14週間にわたる授業であった。介入は、10個のスキルに関する授業で、部分的に台本化されており、その題材は、グループへの参加、報告と告げ口の区別、責任ある第三者者になる、といったものだった。

最後に、親への介入では、管理職がプログラムに関する情報や、学校のいじめ対策方針および

対策方法に関する情報を提供した。また親は、郵送されてくる手紙や、全校で行われているいじめ対策の取り組みについて書かれたニュースレターといった、別の情報源も入手することができた。

4.1.9 オーストラリアのセカンダリー・スクールにおけるいじめ対策の介入

このいじめ対策の介入は、いじめへの意識といじめの識別能力を高めること、いじめの標的への共感を促すこと、そして、生徒たちにいじめへの対処法を教えることを狙いとした、いくつかの活動により構成されていた(Hunt, 2007, p. 22)。介入は、教育的ないじめ対策プログラムに基づいており、教師により実施された。教師への個別の研修は行われなかった。いじめに関する情報が、親の会合および教師の会合の中で報告された。教師の会合は、定例の職員ミーティングと併せて開催され、親の会合はその数時間後に開催された。会合に出席していない親たちにも情報を届けるために、親の会合で話された情報をまとめたものが学校のニュースレターの中に記載された。プログラムには、(教師が示す) いじめについて Murphy and Lewers (2000) 著のいじめ対策ワークブックに収録されているアクティビティを利用し、クラスで2時間議論することも含まれていた。

4.1.10 ユース・マターズ (アメリカ合衆国)

ユース・マターズ・プログラムは、「カリキュラム、そして改良が加えられた系統的な方法」(Jenson & Dieterich, 2007, p. 287) を利用したプログラムである。カリキュラムの目的は、からかいといじめの違い等の重要な論点に取り組むこと(論点モジュール)、また、身の回りにある攻撃に対する感情移入・リスク・規範意識を発達させることなどにあった。また、学校で安全に過ごすため、いじめに対処するため、社会的スキルを高めるため、そして友人関係を改善するために生徒達が使えスキルを高める目的もあった(スキルモジュール：構造化がなされたスキル訓練セッション)。いじめに関する体系的な問題を扱うために、カリキュラムモジュールでは、いじめが生徒に悪い影響を与えることを強調するクラス・プロジェクトや全校的なプロジェクトの開発を中止した。

カリキュラムは10個のセッションモジュールにより構成されていた。各モジュールには30から40ページの物語が含まれており、その内容は、構造化されたスキルトレーニングセッションと直接関係するものだった。実施されたプログラムを見ると、カリキュラムの全ての題材が「言語の影響を受けやすいもの」だった。そのため、スペイン語を母国語とす評価対象の3クラスで使うためにスペイン語に翻訳された。ユース・マターズのカリキュラムモジュールは、4年生および5年生に対して実施された。Jenson and Dieterich (2007, p. 287)によると、4年生と5年生が選ばれたのは、発達上の能力とカリキュラムが上手く合致するためである。

ユース・マターズのプログラムは、理論的土台を持つカリキュラムに基づいていた。また、カリキュラムは、社会的発達モデルから派生した理論的概念に基づいていた。社会的発達モデルは、3つの理論(すなわち、社会的統制理論、社会的学習理論、分化的接触理論)の視座を統合し、4つの因子が子どもの反社会的な発達を抑止することを示すものである。4つの因子とは、a) 家族、学校、良い友達とのポンドや愛着、b) a)の社会的単位で共有される価値観や規範への信念、c) 反社会的行動に対する外的な規制あるいは一貫性のある基準、d) 子どもが社会的状況の中で問題を解決し、適切に振る舞うための防具とも考えられる社会的・認知的・感情的スキルである。ユース・マターズのカリキュラムは、これら4つの核となる領域を全て扱っていた。

4.1.11 KiVa (フィンランド)

このプロジェクトの名前は、「Kiusaamista Vastan」を省略したもので、「いじめに立ち向かう」という意味がある。フィンランド語の「kiva」という言葉には、「良い」という意味があり、それが、このいじめ対策施策に KiVa という省略語が選ばれた理由でもある。プログラム全体を見ると、KiVa プロジェクトには、全員に共通する介入と指定的介入が含まれている。全員に共通する介入というのは、グループの規範に影響を与える取り組みのことを指し、指定的介入と

というのは、具体的なケースに関与している教師と生徒間の話し合いやグループでの議論を通じて、そのケースを校内で扱う方法のことを指す（Salmivalli et al., 2007, p. 6）。

KiVaプログラムでは、生徒、教師、親のための多種多様なツールが用いられていた。また、生徒のいじめに対する態度を改善することを目的としたインターネットやバーチャルの学習環境も活用されていた（例：いじめに立ち向かうコンピューター・ゲーム）。さらに、生徒は各人のユーザーIDを与えられるが、いじめに関するウェブ上の質問調査を全てやり終える前でも、パスワードとしてIDを使用できるようになっていた。KiVaには、生徒に対する20時間の授業もあり、授業は教育実習生が実施した。授業では、ディスカッション、グループ・ワーク、いじめに関するショートフィルムの上映、ロールプレイングの課題が行なわれた。各授業の後には、授業の中心的なテーマに基づいてクラスのルールが採択された。

KiVaプログラムのユニークな点は、いじめ対策のコンピューター・ゲームを利用していたことである。ゲームは5つのレベルからなり、教師は常に、関連する授業の終了後、次のレベルのゲームを生徒が行えるように設定を行った。生徒は、3回目の授業の後からゲームを使い始めることができ、5回目の授業の後で2段階目のレベルのプログラムをプレイした。そのようにして学年末まで続けられた。コンピューター・ゲームの各レベルには、「知っている（I know）」「できる（I can）」「している（I do）」という名前の3つの構成要素があった。最初の構成要素（「知っている」）では、生徒はいじめについての基礎的な事実に関する情報を与えられた。二番目の構成要素「できる」では、生徒は架空の学校へ通い、様々な難解ないじめ事件に遭遇した。最後に、生徒が現実の生活環境の中で自分の知識とスキルを活用できるよう後押しするために三番目の構成要素が使われた。

KiVaプロジェクトのもう一つの重要な要素は、教師への研修である。また、教師には、休み時間に校庭を見守る際に着用するベストが支給された。この単純な方法は、校庭での教師の可視性を高めること、また学校がいじめを真剣に考えているのだというシグナルを送ることを目的としていた。さらに、KiVaプログラムを実施する教師全員が、ウェブ上のディスカッション・フォーラムでアドバイスを仰ぐことができ、同業者たちといじめに関する経験や意見を共有することができた。

学校の枠組みの中で、いじめの被害者のためのピア・サポート・グループの活用も推進された。クラス担任は、（向社会的かつクラスの中で高い立場にいる）2人から4人によるグループを編成することが期待された。そのグループは、被害を受けている生徒を支え、しいては健全な友人関係を維持することが期待された。KiVaプログラムの面白いところは、いじめの加害者の処遇に、懲罰的な方法と非難によらない方法の両方を取り入れていることである。学校のチームの半分は、より懲罰的な方法（例えば、「あなたのしたことは間違っていて、ただちにやめないといけません」）を使うように指導され、残りの半分のチームは、生徒との意見交換の中で非難によらない方法（例えば「あなたのクラスメートもつらい時間を過ごしていて、だから彼はこんなふうになる舞うんです。私たちは彼を救うのに何ができるだろうか」）を使うように指導されていた。いじめに関与している子どもに対応するにあたっては、専門家の間で協力して行うグループワークもあった。

最後に、KiVaプログラムは親も巻き込んでいる。親のための手引書が自宅に郵送され、そこにはいじめに関する情報と、いじめの問題を減らすために親がどう関与できるかという助言が記載されていた。夜に行われる親向けの情報提供の会合も企画・実施された。

4.1.12 いじめっこ少年のための行動プログラム（南アフリカ）

このプログラムは、貧困黒人地域出身で、いじめに関与している若い少年をターゲットにしていた。プログラムは、3つの学校における詳細なニーズ評価により判明した結果に基づいており、（実施された質問紙調査の結果に基づき）「学校の日常生活に必要な調和的機能が深刻な危険にさらされていると考えられた」16歳男子学生の一定数をターゲットとした（Meyer & Lesch, 2000, p. 59）。プログラムの理論的土台は、攻撃の発達に関する社会的相互作用モデルに見ることができ（Meyer & Lesch, 2000, p. 61）、いじめ問題に取り組むための行動学的アプローチを取り入

れていた。プログラムは、心理学を学ぶ学生により断続的に 10 週間実施され、1 時間のセッションを週に 2 回、学校の授業時間中に計 20 回開催された。

17 セッションからなる行動プログラムの要素には、ホームワークやモデリング、自己観察、ロールプレイ、ポジティブな行動を促進するためのトークン・エコノミー・システムが含まれていた。プログラムの設計者によると、「行動変容のための最高の随伴性を持つのは、非いじめ的行動に対する報酬として、Wonderland Games のトークン、チョコレート、映画のチケットを利用するトークン・エコノミー・システムであった」（Meyer & Lesch, 2000, p. 62）。各参加者は、自分自身で、また事前に各セッションから選ばれた「仲間」によっても監督を受けた。各セッションには、その週の生徒の進歩についてのフィードバック、関連する応用トピックの議論、ロールプレイング、ゲーム、スケッチを行う機会があった。プログラムの設計者は、この介入戦略の限界も指摘している。彼らが指摘したように(Meyer and Lesch, 2000, p. 67)、「プログラムの期間は短すぎるし、セッションの中だけの論点に取り組むために作られたものである。つまり、校内で行われている攻撃の質的な深刻さも無数の社会問題も、著しく過小に見積もられている。」

4.1.13 Expect Respect (アメリカ合衆国)

Expect Respect は、いじめと性的嫌がらせに対する意識と効果的な反応を促すことを目的とした、学校をベースとするプログラムである。プロジェクトは、テキサス州オースティンで性的暴力・家庭内暴力の包括的な予防・介入事業を実施する唯一の機関である Safe Place によって作られた (Rosenbluth et al., 2004, p.211)。プログラムは、いじめと性的嫌がらせへを認識させ、行動を起こすにあたり、学校というコミュニティの中の全ての人間が関与していくことを目標としていた。プロジェクト全体の設計は、Olweus の仕事の影響を受けている (Rosenbluth et al., 2004, p. 212)。Expect Respect は、5つの核となるプログラム要素から構成されていた。それらは、クラスカリキュラム、職員研修、方針策定、親への教育、そして支援事業である。

クラスカリキュラムは、「ブリープーフ(Bullyproof)：4年生と5年生の生徒用に使用する、からかいといじめに関する教師の手引書」と呼ばれる具体的な手引書を利用して毎週行われる 12 回のセッションを土台としている (Whitaker et al., 2004, p. 330)。ブリープーフ・カリキュラムは、4年生と5年生が普通読むような本と併せて教えられるよう設計されている。このいじめ対策カリキュラムは、教師が実施するように設計されているが、Expect Respect プログラムの枠組みの中では、Safe Place の職員と教師またはカウンセラーが一緒になって実施された

(Whitaker et al., 2004, p. 331)。カリキュラムは、すぐ近くにいる人が、いじめが行われている中に割って入るための能力および意識を高めること、ひいてはいじめや性的嫌がらせの社会的受容性を低下させることを狙いとしていた。ブリープーフの授業では、レポート作成の課題、いじめが起きている状況に割って入る方法のロールプレイ、クラスでのディスカッションなどが行われた。

職員研修に関しては、プロジェクトスタッフおよびカウンセラー、5年生の担任の教師に対して 6 時間の研修が実施された。研修は、上記の手引書の作成者が講師となり、教職員がいじめの事件に対して効果的に対応できるよう準備させることを目的としていた。加えて、1 学期に 1 回、バスの運転手、学食職員、ホールの監視員、事務職員を含む全職員に対して 3 時間の研修セッションが実施された。研修のプレゼンテーションでは、いじめと性的嫌がらせについての調査、生徒間に相互尊重を浸透させるための戦略、カリキュラムに基づく授業を利用した練習、そして授業を言語科目と保健等その他の科目分野に組み入れるための方法が発表された。

学校の管理者たちは、いじめと性的嫌がらせの事件に対して職員全員が一貫性のある対応をできるように、自校のいじめ対策方針を策定するよう促された。校長たちは、学校の職員、生徒、親に対してその方針を示すことが期待された。方針策定全体の進行を支援するため、Expect Respect のスタッフは、学校管理者に方針のひな形を示し (Whitaker et al., 2004, p. 332)、各学校は、自校の必要性に応じてそのひな形から拡張するよう申し渡された。

Expect Respect プログラムには、親に対する研修も含まれている。1 年に 2 回、親に対して教育的目的を持った発表が行われ、プロジェクトについての情報を伝えた。この会合を通じて (家

庭に郵送されるニューズレターを通じても）親に伝えられた情報は、いじめる側の子、被害者側の子、いじめる側でもあり被害者でもある子、居合わせた子など、いじめに関与している子どもたちを救うために親がとる方法をより良いものにするを目的としていた。

さらに、Safe Place の職員によるスクール・カウンセラーの継続的支援などの支援事業も実施された。スクール・カウンセラーには、加害者あるいは被害者として繰り返しいじめに関与してしまう子どもの扱い方に特化したセッションに参加させた。また、いじめ、性的嫌がらせ、家庭内暴力に関する読み物や情報を含む包括的な手引書も供与された。

4.1.14 Pro-ACT + E プログラム（ドイツ）

Pro-ACT + E プログラムは、セカンダリースクールにおけるいじめを防止することを目的とした、あらゆる状況に対応できる多次元プログラムである（Sprober et al., 2006）。向社会的行動を発達させることにより、いじめと被害化の問題に対して認知行動的なアプローチをとる。プログラムはあらゆる状況に対応できるが、いじめの加害者や被害者との具体的な作業は伴わない。ただし、教師と親に対する研修や、暴力問題についてクラスで2時間ディスカッションを行うことがプログラムに含まれていた。プログラムは、いじめ問題に関する意識を高めることを目的とし、クラス運営およびクラスでのいじめに関するルールといった具体的な論点を重視したカリキュラム資料が使用された。

4.2 事前事後・実験群コントロール群比較

4.2.1 Be-Prox プログラム（スイス）

Be-Prox プログラムは、幼稚園の児童間でのいじめと被害化に対処するために特化して設計された。Alsaker and Valkanover (2001, pp. 177-178)によると、「子ども対大人の比率が高いこと、先生たちに社会化への関心があること、スケジューリングおよび指導に関する柔軟性があること、未就学児が自分たちの先生をすごいと思っていることが、いじめおよび被害化の問題に対する予防プログラムの実施にとって理想的な条件である。」Be-Prox の基本的な指針は、幼稚園の先生がいじめ・被害化の問題に取り組むための能力を高めることにあった（Alsaker, 2004, p. 291）。プログラムでは、教師に集中的な監督を約4カ月間実施させた。Be-Prox の中心的な特徴は、コンサルタントと教師間、また教師と親間のグループディスカッション・相互支援・協働を重視したことだった（Alsaker, 2004, pp. 292-293）。

教師の研修は、6段階により実施された（Alsaker, 2004; figure 15.1, p. 292）。まず、教師は被害化についての情報提供を受け（ステップ1）、この情報の中身を議論した（ステップ2）。ステップ3で具体的な作業が紹介され、教師たちは、グループになって練習を実施するための準備を行った（ステップ4）。この準備の後、教師たちは教室で具体的な予防の方法を一定期間実施した（ステップ5）。その後、教師たちは集合し、予防方法を実施した経験について意見交換を行った（ステップ6）。

4カ月間計8回のミーティングの中で、いじめ予防に関連する論点を取り扱った。そのうち最初のミーティングの主たる目的は、鋭敏化（sensitization）だった。教師たちは、自校におけるいじめ・被害化の考えられるすべての問題を記述するよう言われ、次いで、いじめや他の種類の攻撃的行動についての情報提供を受けた。また、プログラムの基本的な指針の提示も受けた。幼稚園の教師と子どもの親たちが連絡を取り合うことの重要性も強調され、親たちとの会合を用意する機会を検討するようというアドバイスを受けた。2回目のミーティングでは、就学前の子どもたちに対して許容される限界およびルールを設けることの重要性について意見が交わされた。教師たちは、クラスで子どもたちと一緒にいくつかの行動規範を作り込み、3回目のミーティングでそれを発表する準備をするよう求められた。また、2つ目の課題として、親との会合を設けるよう求められた。

3回目のミーティングで、教師たちは、いじめに関するクラスのルール作りを実践した経験に

ついて意見を交わした。このミーティングの主な焦点は、教師たちの一貫性ある振る舞いの必要性、前向きな制裁と否定的な制裁の違い、そしてクラスにおいて基本的な学習原理を利用することであった。4回目のミーティングで主に焦点を当てたのは、いじめに関与していない子どもと目撃者の子どもが、被害化予防で果たす役割と責任であった。教師たちは、受け身の被害者と攻撃的な被害者、そしていじめっ子についての性格を書き出し、それらをグループの中の他の教師に発表することを求められた。この作業の後に、いじめに関与している子どもと関与していない子どもの特徴に関する研究知見が教師たちに示された。次のミーティングまでの課題として、いじめに関与していない子どもを体系的に観察し、被害化予防に彼らに関わらせる何らかの手段を考案するよう求められた。

5回目のミーティングでは、就学前の子どもの運動発達と身体意識に関する研究に基づく情報が教師たちに提供された。強さに対する子どもの自己認識、いじめ被害者の強さに対する友人の認識、そして子どものモーター特性について教師とプログラム研究者との間で議論が行われたが、これは大切な深い理解を生むことを目的として実施された。教師間のディスカッションと情報交換は、教室という環境における子どもたちの上記の認識をどう変容させるか、ということについての教師の理解を高めることを狙いとしていた。また、教室内で達成すべき具体的な目標が、明確に設定されていた。例えば、子どもの共感や身体意識の訓練、いじめに関与していない子どもの参加と巻き込み、自分達の幼稚園の状況について全ての子どもたちと話すこと、等である。6回目のミーティングでは、予防プログラムの最初に立てた目標を評価するための時間が与えられた。また、5回目のミーティングで立てた目標をクラスで実践した経験について議論を行う時間も与えられた。最後の2回のミーティングは似た形式で開催され、達成した目標、対応にあたった問題、プログラム全体の評価について改めてじっくり考えるための時間が与えられた。

4.2.2 ギリシャいじめ対策プログラム

このギリシャにおけるいじめ対策の取り組みは、いじめと被害化を最小化することを目的とした4週間の介入プログラムであった。ギリシャいじめ対策プログラムの概念的な枠組みは、Salmivalli が 1999 年に提示した理論モデルに基づいている (Andreou et al., 2007, p. 696)。この理論によると、人の行動 (例えばいじめ行為) を変えるには、特定の人間だけでなく、その集団の残りの構成員も動機付けすることが必要とされる (参加者役割のアプローチである)。

プログラムは、4年生から6年生のクラスという広範なカリキュラムの中に組み入れられており、1時間が1つのカリキュラムに対応する計8時間の授業で構成されていた。カリキュラムの活動は、事前研修を修了したクラスの担任から生徒達に示された。その教師向け研修では、4時間のミーティングが5回実施され、いじめ問題とその重大性への意識を高め、同時にプログラム実施の際の教師の自己効力感向上を目的としていた (Andreou et al., 2007, p. 697)。

このギリシャのいじめ対策用カリキュラムは、1999年に Salmivalli が提示した3つの大きな理論軸に対応する3部構成となっていた。つまり、a)意識の向上、b)内省、そしてc)新しい行動へのコミットメントである (Andreou et al., 2007, pp. 697-698)。

第一軸 (意識の向上) に沿って、いじめ問題への生徒の意識を高めることを狙いとして、少数グループでのディスカッションとクラス全体でのディスカッションが (合計3時間の授業の中で) 行なわれた。教材には、校庭で撮影された実際のスナップ写真、「新しい友達」というタイトルの物語、それに生徒自身のスケッチが含まれていた。第二の理論軸 (内省) では、クラス内ディスカッションを含む2時間の授業が行なわれた。これらのディスカッションでは、生徒がいじめの過程を理解する参加者役割に重点が置かれた。授業では、生徒による自由な文章作成も行われた。この活動を通じて、異なる役割を選ぶ理由・得られる利益・感情・結果にかかわる重大な問題を生徒達がよく考えるようにすることが目的であった。最後の軸 (新しい行動へのコミットメント) では、友人同士のいさかいに対する様々な対応や解決方法、それにクラスのルール作りに関して、3時間分の授業の中で少数グループでのディスカッションとクラス全体でのディスカッションが行われた。使用された教材は、漫画だったが、物語の中に描かれたいじめについてグループで解決法を探すために、結論が描かれていない漫画だった。

4.2.3 シアトルにおける Olweus プログラムの実験（アメリカ合衆国）

Olweus いじめ予防プログラム（Olweus Bullying Prevention Program: OBPP）が、シアトルのミドルスクール 10 校の、あるコホートに対する非無作為化比較試験により実施・評価された（Bauer et al., 2007, p. 267）。プログラム全体は、Olweus プログラムに完全に従っており、いじめの問題に対応し取り組むことで、友人関係の改善および安全で前向きな学校環境の向上を目的としていた。

介入対象の学校は、介入の実施前に自地区のトレーナーと協議を行った。プログラムの要素は、全校レベル、教室レベル、個人レベル、地域レベルというように、複数の介入レベルに対応していた。学校レベルでは、プログラムが「公式の開始日」に開始され、その日はプログラム全体についての生徒への説明、基本的なコンセプトの紹介、生徒の熱意を高めることを目的に、全校集会が開催された。学校レベルのプログラムの核となる要素として、コーディネート委員会があった。この委員会の委員は、介入実施における当初計画の策定および監督に対する責任を負っていた。実施にあたっての協働体制を育むため、定例のスタッフ会議も開催された。校内において生徒たちに期待される行動に関する明確なガイドラインが定められた、学校のいじめ対策ルールが生徒たちに示された。校内の監督は、このいじめ対策プログラムの重要な要素であった。いじめの「ホットスポット」をたどって特定することが、いじめ事件の発生割合を低下させるにあたり重要であり、その上で、教師の代表が継続的に監督を行うことで、校内ではいじめは受け入れられない行動なのだということを常に生徒に意識させた。なお、介入対象の学校の教師たちは、教師向け研修を受講した。

プログラムは、親・地域全体にもいじめ問題への意識を高めさせることも狙いとしていた。生徒達の行動を家庭や地域と分断して考えることはできない、また、社会的に受容される行動様式というのは、学校内でも学校外でもポジティブに強化されるべきであるため、親や地域全体を巻き込むことというのは、プログラムの重要な要素であった。

4.2.4 Dare to Care; Bully Proofing Your School プログラム（カナダ）

「Dare to Care ; Bully Proofing Your School プログラム」は、Olweus プログラムをモデルとした「Bully Proofing Your School」プログラム（Beran et al., 2004, p. 103）の改良版であった。このいじめ対策プログラムが重視しているのは、個人およびグループでのカウンセリングによる、いじめの被害者および加害者に対するの医療的支援であった。また、コミュニティ・サービスとの協働も可能なようになっていた。プログラムの中心には、教育制度に関わる全ての関係者の中に解決策を生み出すことへのアカウンタビリティを高めることがあった（Beran et al., 2004, p. 104）。

プログラムは、複数の段階から構成されていた。プログラムのファシリテーターは、教職員に対し、学校でのいじめに関する論点についての情報を提供し、研修を行った（専門的能力開発のための丸一日のワークショップ）。このワークショップは、プログラムの基本的指針が、確実にカリキュラム全体に反映され、今後も維持されることを目的としていた。なお、親に対しても情報提供が行われた。その後、生徒、親、学校の職員が一緒になって、学校のいじめ対策方針を策定した。

このいじめ対策方針には、思い遣り、そして攻撃的行動とその行動の結果がどのようなものかを明確にする目的があったが、焦点は懲罰よりも修復の方に置かれた。いじめ対策方針は、学校中に掲出された。最後に、教師に代わりプログラムのファシリテーターが、いじめの持つ性質や被害を受けないようにする方法を子どもたちに教えるカリキュラムを実施した。このカリキュラムには、ディスカッション、ロールプレイング、アートワーク、本、ビデオ、学校職員・親・他の生徒たちに見せる寸劇が含まれていた。

4.2.5 プロゲッター・ボンタシーブ（イタリア）

このプログラムは、3年間実施され、主に2つのパートにより構成されていた。最初の2年間

は学校に対してより重点的に実施され、3年目は、クラスおよび個人に対してより重点的に実施された (Ciucci & Smorti, 1998)。1年目には、子どもの社会心理的なリスクおよびいじめと被害化の問題に対処する、教師向け研修が実施された。研修の終了時に、いじめの問題がどれだけ深刻か、そしていじめの特徴とは何かを明らかにするための学習が行われた。介入2年目は、いじめの影響を受けた子どもたち一人ひとりに対してカウンセリングが実施された。

介入は3年目も実施され、2種類の異なる方法が用いられていた。1つはクオリティ・サークルグループの利用で、生徒達は、1つのクオリティ・サークルグループの記録およびその記録に関する意見交換による対人プロセス想起法 (Interpersonal Process Recall) を使って、自分たちの抱える問題の実践的な解決策をグループで見つけなければならなかった。もう1つの方法は、小グループ内で行うロールプレイングで、ロールプレイングの後にはクラスでディスカッションが行なわれた。この方法は、生徒たちがいじめの問題に向き合い、いじめを乗り越える方策を検討するのに役立った。これら2つの方法の目的は、いずれも生徒達に、いじめを減らすために自分たちが効率的な方法によって介在できるのだということを気付かせることにあった。

汎理論に基づいて作られたいじめ対策プログラム (アメリカ合衆国)

このいじめ対策手法は、「いじめに加害者、被害者そして (あるいは) 消極的な傍観者として関与したミドルスクールとハイスクールの生徒たちに対し、個人別に設けた対話式のコンピュータによる介入を行う、汎理論に基づいて作られたプログラムである (Evers et al., 2007, p. 398)。この介入には、生徒に対する30分、年間3回行なわれるコンピューターを使ったミーティングと、学校職員と親に対する10ページの手引書と任意の活動が含まれていた。プログラムの設計者によると、汎理論モデルは、「ある特定の変化の段階にいる人の発達を助けるための意思決定や強化のように、特定の変化の過程に応用できる行動変容の理論である。」 (Evers et al., 2007, p. 398)

介入に利用する題材には、複数の要素で構成されたインターネットベースのコンピューターシステムである「尊敬する心を育て、いじめを止める」プログラムを含んでいた (Evers et al., 2007, p. 402)。生徒は、プログラムのウェブサイトからジャンプできるCD-ROMを再生することでプログラムを開始した。生徒は、個人情報に基づくログイン名とパスワードを作ることでプログラムを利用できるようになった。プログラムに登録した後、ログインし、介入研究に参加することに同意し、その後の進め方についての指示を受けた。このマルチメディアによるプログラムには、いじめに関して証言している生徒を映したショートムービー (ビデオ) も含まれていた (Evers et al., 2007, p. 403)。

プログラムのその他の要素の中には、以下の2つのものが含まれていた。a)子どもの家庭に郵送される、10ページからなる家族向け手引書。ここにはマルチメディアプログラムについて、またプログラムがいじめ対策の方法とどのように関係しているかについて簡単にまとめた情報が掲載されていた。b)10ページからなる職員用手引書。いじめと生徒を変える手助けの方法についての一般的な情報、教室での活動、親との連携の仕方についての情報が掲載されていた。なお、教師に対する研修はなかった。

4.2.6 社会的スキル・トレーニング (SST) プログラム (イングランド)

社会的スキル・トレーニングは、いじめの「慢性的被害者」を支援することに特化して設計されたプログラムであった (Fox and Boulton, 2003, p. 237)。プログラムの狙いの大枠は、子どもたちの社会的スキルの改善を支援すること、それにより、被害化の個別リスクを減少させることにあった (Fox and Boulton, 2003, p. 234)。プログラムは、8週間に渡る課程からなり、その間、子どもたちは問題解決と息抜きのスキルの使い方、物事をポジティブに考える方法、言葉によらない行動の変え方、そして「けむに巻くこと」や「ミラーリング」といったいくつかの言葉による方略の実行方法を学んだ (Fox and Boulton, 2003, p. 235)。

プログラムの期間中、いじめの被害者が5人から10人のグループとなり、週に1時間、プログラムの目的に触れる機会が設けられた。プログラム期間中、2人のトレーナーが週に1時間の

セッションを実施した。第一週は、子ども達がお互いに自己紹介をし、お互いが抱える問題を聞くことに費やされた。2回目と3回目のセッションでは、友情というテーマに取り組み、子どもたちが強い友人関係を結べられるようにすることが目的とされた(例えば、会話をする、仲間に加わらせてもらう)。そして4回目のセッションでは、ボディ・ランゲージの課題に取り組み、被害化から自分を守るようにするために、言葉によらない行動の変え方を子どもたちに教えた。5回目のセッションでは、自己主張の仕方を学び、6回目・7回目のセッションでは、いじめっ子への対応方法を習った。8回目のセッションでは、プログラムの終了が伝えられた。

4.2.7 Stare bene a scuola: Progetto di prevenzione del bullismo (イタリア)

この介入は、カリキュラムの活動に基づいており、また校内の全員を巻き込もうという全校的な取り組みであった(Gini et al., 2003)。プログラムは6校で実施され、複数の活動が含まれていた。まず、教師たちは「協同学習」と、特にジグソーの技術について3日間研修を受けた。次いで15日間ごとの継続的監督を行った。クラス内で行われるこの介入は、週に2回話し合いを行いながら4カ月間継続された。介入は、a)身体への意識と感じ方、b)感情的な意識、c)いじめの意識、という領域に対して向けられた。これらの領域は、介入当初から始まる各セッションで取り組まれた。各テーマ領域で複数の活動が実施され、複数の方法が用いられた。

4.2.8 ViSCトレーニングプログラム (ドイツ)²

Vinnese Social Competence Training Program (Vinnese 社会的能力訓練プログラム)は、「争いが起きている状況で責任感を持って上手く対応できる主体になるための系統的で理論に基づく助言」を生徒に与えることを目的としたプログラムだった(Atria and Spiel, 2007, p. 179)。このプログラムは、将来問題を抱える恐れがあると考えられる15歳から19歳の経済的・社会的に恵まれない青年を対象に特化して設計された(Atria & Spiel, 2007, p. 179)。プログラムの理論的な土台は、社会的情報処理理論と、いじめの問題を集団の現象として捉えて実施された研究の中心的な着想から導かれている(Gollwitzer et al, 2006, p. 126)。

ViSCプログラムは、13コマの授業で構成されており、それらは、a)衝動とグループ・ダイナミクス、b)内省、c)行動の3つの段階に分けられていた。「衝動とグループ・ダイナミクス」と名付けられた第一段階は、6コマの授業で構成され、その主な目的は、短いエピソード、ディスカッション、ロールプレイングを使って様々な視点から社会的な状況を見る方法を教えることで、重大な局面に対応できる能力を高めることにあった。第二段階の「内省」は、1コマの授業で行われ、その授業では生徒たちが第一段階で学んだことを振り返った。最終段階の「行動」は、6コマの授業から成り、トレーナーが、生徒に残りの授業で何を得たいかを明確に定めるよう求めた。トレーナーは、生徒たち個人個人の考えを聞き取り、それらを評価し、プログラム全体としての目標、つまり、児童の社会的能力を高めるという目標に沿って生徒と一緒に実行に移した。プログラムの第三段階はフレキシブルで、映画製作、アート作品の製作、パーティーの開催など、生徒が提案する複数のプログラムを行うことができ、柔軟性が認められていた。そして、このような複数のプロジェクトをまとめあげるには「様々な重大な局面が発生するということであり、それらの局面の中で代替可能で攻撃を用いない反応の選択肢を機能させるよう、その反応を綿密に調べ、繰り返し練習し、評価する。したがって、柔軟性というのはまさにViSCの中心的な特徴となっていた」(Gollwitzer et al, 2006, p. 126)。

プログラムの設計に基づき、生徒の研修は、教師ではなくトレーナーにより実施された。トレーナーは、指導のためのワークショップに参加し、生徒の研修期間中はUniversity of ViennaでViSCのViSC開発チームの監督も受けた(Gollwitzer et al, 2006, p. 127)。プログラムの基本的な指針によると、トレーナーが個々の生徒についての情報を教師たちから伝達されないようにすることが重要であり、つまり生徒は標準化された診断基準に基づいて評価されなければならない

² メタアナリシスに含めた評価研究である。このプログラムはオーストリアでも評価が行われているが、それはデータが十分ではないためメタアナリシスの評価に含めることはできなかった。

かった (Atria and Spiel, 2007, p. 184)。さらに、研修は、通常の授業時間内にも実施され、教師はその授業に出席するよう推奨された。そうすることで生徒はプログラムに真剣に取り組むようになった。なお、ViSCは Gollwitzer (2005)、Atria and Spiel (2007)、Gollwitzer et al. (2006)により、合計3回実施、評価されている。

4.2.9 Granada いじめ対策プログラム (スペイン)

このプログラムは、a)子どもたちに、異なる役割でいじめに関与させること、b)いじめっこ、被害者、あるいはいじめっこでかつ被害者としていじめに巻き込まれる生徒の数を減らすこと、c) 向社会的なスキルを向上させることで、いじめに全く関与していないと分類される生徒の数を増やすこと、そしてd)プログラムの忠実性にとっての危険因子を特定し、将来同じプログラムを再現できるようにプログラムの妥当性を確立させること (Martin et al., 2005, p. 376) を目的として実施された、実験的ないじめ対策プログラムであった。スペインの Granada にある一つの小学校から6年生49人がこのプログラムに参加した。

プログラムの設計者は、学校・生徒の家族・コミュニティの社会的・教育的・経済的なバックグラウンドに関する一般的な情報を収集した。情報収集は、各回3時間のミーティング(セミナー)を3回実施する間に行われた。親、教師、教育チームのメンバーがこのミーティングに参加した。このミーティングを通じて、プログラムは子どもたちの人間関係をターゲットにするべきだということが明確となった。プログラムは学校の通常のプログラムの一部として、カリキュラムに基づいて実施されることも決定された。プログラムは研究者の中の1人が実施することも決定されたが、これは教師にはプログラム実施のための技能が無く、かつ、教師が研修を受けるだけの時間も資金も無かったためである。親と教師は、いじめの問題を子どもたちと話し合うのに利用できるいじめに関する情報(関係書類)の提供を受けた。また、教師が将来自分でプログラムを実施できるように、介入プログラムに同席することもできた。プログラムが学校の外でも継続されるようにするため、親も介入実施チームが行ういじめに関する話し合いに招待された。プログラムはクラスを対象に5カ月間にわたり実施された(30セッション。1人のチューター[プログラム評価者の1人]がセッションを週に3回開催した)。

最初の5回のセッションでは、チューターが子ども達にいじめについての情報提供を行った。扱われた内容は、いじめの概念、いじめの種類、いじめの見つけ方、いじめの個人差・集団差、いじめに対するクラスのルールなどであった。6回目から21回目までのセッションでは、子どもたちの感情的能力と社会的能力に重点が置かれた。そこでは、いじめをしている場面における感情の同一化および感情表現、コミュニケーション能力、問いかける力、敬意や不平を言ったり聞いたりする力、日常生活で断る力、行動を変えるよう相手に求める力、対人関係の問題を解決する力を扱った。17回目から21回目のセッションでは、仲裁に重点が置かれた。

22回目から25回目のセッションでは、人権に重点が置かれた。自由と平等、私生活への敬意、他人の所有物への敬意、他人の意見への敬意などの複数のトピックが扱われた。同様に、26回目から30回目のセッションでは、道徳教育が重視された。プログラム全体(セッション1～セッション30)を通じて、衝動性を抑えることと反射性を高めることにも重点が置かれた。反射性を高めるために、プログラムの設計者は、Gargallo (2000; Martin et al., 2005, p. 378 も見よ) が考案した「Programa de Intervencion para Aumentar la Attention y la Reflexividad [PIAAR]」と呼ばれる特殊なプログラムを用いた。このプログラムは、衝動性を抑えることとセルフコントロールを高めることを目的とする認知的手法に重点を置いたプログラムである。このプログラムには、ロールプレイング、仲間による仲裁、指導者を巻き込んだディスカッション、ブレインストーミング、描写も含まれていた。

評価を行った著者は、プログラムの実施にともなう複数の問題を認めている。例えば、親と教師の関与が少ないこと、休み時間中や保健体育の授業時間中にプログラム関連の授業が実施されたこと、全てのテーマを網羅するには時間が不足していたこと、子どもたちの追跡が困難なために二次追跡を実施できなかったこと、サンプルサイズとサンプル選択に関わる問題、用いられた測定道具、子どもたちの分類の仕方に起因して結果に交絡が生じる危険性などである (Martin et

al., 2005, p. 382)。これらの欠陥は、容易に見当がつく。例えば、評価者は、対人関係が最も悪化し、攻撃的な6年生を対象にプログラムを実施したと言及している(Martin et al., 2005, p. 738)。このことにより、実験群で生じたいじめの増減がプログラムの効果によるものか平均への回帰によるものかを識別することが難しくなってしまった。また、自己申告式の質問紙が生徒に配布されたが、教師が提言した場合のみ、質問紙に基づいた子どもたちの分類をしていた。

4.2.10 サウスカロライナ・プログラム (アメリカ合衆国)

このプログラムでは、サウスカロライナの学校においてOBPPが実施された。プログラムは、ノルウェー・モデル (Melton et al., 1998, p.72; p. 74) の影響を大きく受けており、学校、クラス、個人、コミュニティの各レベルのいじめを対象とすることを目的とした、学校をベースとする包括的ないじめ対策プログラムだった。

OBPPに従い、サウスカロライナ・プログラムには、全校的な介入があった。各学校では、プロジェクトの様々な段階で、調整委員会が学校のいじめ対策手法を立案し、その取り組みを指導した。委員会は、学校の精神分析医ないしカウンセラーと、教師・生徒・親の代表により構成されていた。各学校では、プログラムを実施する前にサーベイが行われた。これは、学校で生じているいじめ問題の質と量を評価することを目的としていた。サーベイの結果は、このプログラムについての生徒達の認識を高めることを狙って、学校の相談日に示された。また、プログラムを開始するための全校規模の催しも開催された。学校レベルでのプログラムのもう一つの要素として、いじめの「ホットスポット」を見つけ出すための教師による監督も含まれていた。

クラスレベルでは、プログラムの核となる要素として、いじめ対策の明確なルールの策定、ルール違反に対する一貫した制裁、向社会的行為に対する教師による一貫した賞賛、そして校内のいじめに関する問題を教師と生徒が議論するための定期的なクラスミーティングやクラスディスカッションの日程調整が含まれていた。教師は、ビデオなど、教室で使える多彩な教材、教師用の手引書、参考にできるプログラム・ニューズレター ("Bully-Free Times") を利用することができた。

個人レベルの介入には、いじめっ子およびその親との意見交換と、いじめの継続的被害者のためのセーフティ・プランの策定が含まれていた。親に情報を伝えるニューズレターも配られた。コミュニティ・レベルでは、a) 特定地域の多様な住民にプログラムを周知すること、b) 地域住民を学校のいじめ対策活動に参加させること、c) 地域住民、生徒、学校職員を (例えば夏のチャーチ・スクールの教室にプログラムの要素を導入することで) 地域内のいじめ対策の取り組みに参加させることにより、地域住民をいじめ対策の取り組みに巻き込むという取り組みが行われた。

プログラムのその他の要素として、学校のメンタル・ヘルスの専門家も巻き込み、加害者ないし被害者としていじめに頻繁に関与している子どもに対する個別介入手段の考案、OBPPで利用されている複数の教材のアメリカ版を作成すること、また教師用手引書や教師用ニューズレターなどの教師や他の職員向けの追加資料の作成を支援させた。

4.2.11 Bully-Proofing Your School (アメリカ合衆国)

'Bully-Proofing Your School' (BPYS)は、いじめ予防を目的とした包括的な学校ベースの介入プログラムであり、a) いじめの程度を測定するために質問紙調査を実施し、いじめに対して断固とした措置をとるクラスのルールを作ることで、いじめの問題への意識を高めさせる、b) 自己主張のスキルを教えることで、いじめに対処する・被害化に抵抗する・将来被害者となりうる生徒を支援するための予防スキルを生徒に教える、c) 生徒が積極的で支えとなる第三者として行動できるような気持ちにさせる、ポジティブな雰囲気在校内に作る、という3つの要素で構成されていた (Menard et al., 2008, p. 7)。BPYSが主に対象としていたのは、エレメンタリー・スクールとミドル・スクールだった。学校の職員は、2つ目の介入対象として (職員の行動の変化が反いじめの学校環境の構築にとって不可欠であるため)、また、生徒に対して介入を行う主体としても介入に関わった。教師には、介入実施期間中利用できる情報と介入の戦略が伝えられた。

クラスでの介入は、約30~40分行われる7回のセッションを含むカリキュラムで構成された。

各セッションは、教師あるいはメンタルヘルスの職員によって実施された。カリキュラム終了後には、生徒たちが自分たちの行動を顧みることができるようなクラスのミーティングを毎週開催するよう教師は仕向けられた。親たちには、ニュースレターを通じて情報が提供された。加害者か被害者としていじめに関与した生徒の親とは面談が行われた。BPYSプログラム全てが3年間の期間をかけて実施された。1年目は、カリキュラムを全て実施するのに費やされ、続く2年間は、1年目に行われた全ての活動を補強することを狙いとしていた。

4.2.12 友人化による介入プログラム (イタリア)

友人化による介入は、主にピアサポート・モデルに依拠したいじめ対策プログラムだった。プログラム全体の狙いは、a) いじめっこが自分自身の行動と他人の行動への意識を高めることによっていじめの事件を減らすこと、b) いじめの被害者を支援するための子どもたちの能力を高めること、c) 第三者としての責任感を高め、いじめへの関わりを増やすこと、d) クラスの中での対人関係の質を高めることにあった (Menesini et al, 2003, p. 1)。

このいじめ対策の介入は、5段階により実施された (Menesini et al, 2003, p. 5)。最初の段階では、クラスをターゲットとし(クラス介入)、子どもたちの向社会的行動や支援的行動への意識を高めることと、他者への肯定的な態度を促すことを目的として、いくつかの活動が実施された。クラスレベルでの取り組みを通じて、学校の管理者たちは、各校でこれから実施する新しい事業に対する全校生徒の意識を高めさせた。これにより、全校生徒に「ピアサポート的な行動」を目指す価値観と態度を形成させるというもう一つの目標が達成された。

プログラムの第2段階では、「ピアサポーターズ」が選抜された。クラスにおよそ3人か4人のサポーターが割り当てられ、自薦・他薦など複数の方法により選抜された。次いで、ピアサポーターの生徒たちは、丸1日実施される特別セッションか通常行われる集会の中で研修を受け(第3段階)、その結果、他の生徒たちへの対応の仕方や生徒間の交流を円滑にする方法を学ぶことができた。教師や他の専門職員(精神分析医とソーシャルワーカー)もこれらのセッションに参加した。この段階の大きな目的は、ピアサポーターたちに生徒間の意思疎通の媒介役となってもらうために、生徒たちの話を聞く能力やコミュニケーション能力を高められるように支援することにあった。

プログラムの第4段階では、教師による支援と注意深い監督を受けながらピアサポーターがクラス内で活動を行った。各クラスの教師は、「サークルミーティング」を開催し、そこではいじめに関与した特定の生徒(対象となる生徒)には何が必要なのかが確認された。ピアサポーターは対象となる生徒と話し合い、同意と協力を得て、支援を行った。ピアサポーターは対象となる生徒と関わる具体的な作業を行うだけでなく、教師から監督されることによって、クラス内で行う活動について定期的にフィードバックを受けることができた。

友人化による介入の最終段階では、ピアサポーターの第一グループが、クラス内の他の生徒の研修にも携わったため、さらに多くの子ども達が(研修内容を伝え、役割を繋ぐことを通じて)プログラムに参画することができた。

4.2.13 トロントいじめ対策プログラム(カナダ)

トロントいじめ対策プログラムは、OBPP (Pepler et al., 2004, p.125)の影響を受けたプログラムであり、いじめは個々の子どもたちだけの問題ではなく、友人グループ、教師、それに子どもの親達も関係しているとの理解に基づいていた (Pepler et al., 2004, p. 127)。プログラムは、学校レベル、親レベル、クラスレベルで実施される複数の予防的な内容と、加害者あるいは被害者としていじめに関与した特定の生徒との追加的作業から構成された。

プログラムが実施されたレベルは、介入対象の学校によって異なっていた。ただし、職員研修、行動規範、遊び場における監督強化という3つの重要な要素は、介入を行った全ての学校で見ることができた。学校レベルで重視されていたのは、生徒間の行動についての肯定的な規範を構築すること、教師を参画させること、そして遊び場での積極的な交流を促進することであった。親に対しては、夜に懇談会が開催され、子どもの通う学校でのいじめの問題について情報提供が行

われた。また、プログラムとその目的についての情報も家庭に送付された。クラスレベルでは、いじめに対するクラスのルール作り子どもたちを関わらせた。さらに、生徒たちの態度を変えることと友人間の良好な関係を促進することを狙いとしてクラスでの活動が行われた。個人レベルでは、加害者あるいは被害者としていじめに関与した子どもが、面談や親を参画させることを通じて、特別に用意された介入を受けた。それらの事例を追跡して監督を続けることにより、学校管理者はいじめ事件の終結あるいは中断をはっきりと確認できるようになった。

4.2.14 環境によるいじめ対策プログラム（カナダ）

環境によるいじめ対策プログラムでは、「介入の各レベルでの評価を用いた体系的相互作用モデルを活用して」、友人グループと学校で行われている一連の行為が調べられた (Rahey & Craig, 2002, p. 283)。プログラム全体の目的は、いじめに対するしっかりとした規制を定め、生徒を支える安全な学校環境を創出することにあった。具体的な目標は、いじめの問題への意識を高めること、共感性を高めること、友人たちがいじめを非難できるようにさせること、いじめに対する明確なルールを策定することであった。

この12週間のプログラムは、いじめへの理解を高め、いじめの事件を減らすために設計された「Bully Proofing Your School」(BPYS) プログラムをベースにしていた (Rahey & Craig, 2002, p. 285)。プログラムには、各クラスで実施される心理教育的要素、友人による仲裁の要素、いじめに関与した子どものための特別グループといった要素が含まれていた。

全校レベルでは、介入前に講習会を受講し、手引書を受け取った心理学系の学生による心理教育的プログラムが実施された。プログラム前の全校集会において、生徒たちにプログラムが紹介された。その集会によって、介入が開始されたことが公式に示された。教室でのプログラムは、ロールプレイングや操り人形など、対話式の教育的な手法だった。そこで扱われたトピックは、いじめと被害化、けんかの解決、共感、話を聞く能力、そして個人差だった (Rahey & Craig, 2002, p. 286)。

いじめに関与した子どものための個別のプログラムも介入の一部だった。関連するセッションが用意され、社会的スキル、話を聞くこと、共感を高めるトレーニング、そして支援的カウンセリングにより構成されていた。毎週開催される各セッションは、45分間で行われた。プログラムには、教師に対する介入も含まれていた。教師向けプログラムは、いじめ、介入の取り組み方、いじめに直接関与している生徒に対する支援について教師たちとディスカッションするミーティングにより構成された。介入期間中、プログラムのコーディネーターは、学校長や支援を行う教師達と面談を行った。

4.2.15 チェコスロバキアの短期集中介入

チェコスロバキアにおけるいじめ対策の介入はOBPPの影響を受けており、いじめが収録されたOlweusビデオカセットなど、いくつかの要素もOBPPから取り入れていた (Rican et al., 1996, p. 399)。また、Olweusのいじめに関する質問紙を、校内のいじめの複数の側面を測定するために用いていた。友人による申告の方法も、いじめっこ得点と被害者得点をつけるために利用されていた。いじめ問題への意識を高めさせるために、両方の測定尺度により得られた結果が介入を実施した学校の教師に示された。プログラム研究者たちは、「いじめっこ被害者個人に対するアプローチについての可能性」を教師たちと議論した (Rican et al., 1996, p. 399)。

介入のもう一つの要素として、教師たちに対し、可能な範囲でカリキュラムに関連性のある倫理的特徴を取り入れるよう指導が行われた。それにより、騎士道の理念が歴史の授業の中で触れられたり、弱者への思いやりの理想が口述筆記や分析で使われる文章の中に取り入れられた (Rican et al., 1996, p. 400)。介入のもう一つの要素として、「クラスチャーター」と呼ばれる手法が利用された。具体的には、自分の教師やクラスメートが自分に対してどう振る舞ってほしいか、また、生徒が教師に対して、また仲間内でどう振る舞うべきか、子ども達に示させた。教室でのこの活動の最終的な目的は、まとまったルール・原則を作り、それがクラスの全生徒によって署名され、目にみえる場所に掲示することにあった。最後に、いじめについて収録されている

Olweus のビデオカセットが子ども達に見せられ、校内の反いじめの考えを浸透させる手段として用いられた。

4.3 その他の実験群コントロール群比較

4.3.1 ノルウェーいじめ対策プログラム

このいじめ対策の取り組みは、ノルウェー南部の町のプライマリー・スクールで実施されたパイロット研究をベースにしていた。プログラムの理論的な立ち位置に基づくと、教師たちの職業上の成長が、学校職員および生徒の両者の学校生活の質に影響を与える重大な要素とされる。教師は、子ども達の問題行動に対処することを常に求められる。したがって、教師の職業上の成長に「投資し」、対処法・対処策を向上させる支援を行うことが、いじめを含む子ども達の反社会的行動を減らすために非常に効果的だろうと言われている。Galloway and Roland (2004, p. 45) はこのことを次のように述べている。「上記の議論が意味するところは、いじめを減らそうとする試みは、指導の質および学習の質を向上しようというより大きな試みの一部を形成することができるし、形成しなければならないということである。」つまり、教師たちは、いじめ対策の取り組みを、自分の主な仕事に役立つものであり、そこから仕事上の満足を得られるものであり、間違いなく責任を持つべきものと受け止めなければならないということである。

このプログラムの介入の中心的な要素は、教師に対する研修であり、9カ月間中4勤務日が充てられた。研修の内容をまとめたプリントが各ミーティングの中で教師たちに配布された。また、プログラムでは同僚を2時間監督するというセッションが15回行われたが、その狙いは、研修中に紹介された理論的な概念が持つ実務的な意味合いについて話し合う機会を教師に与えることにあった。

4.3.2 B.E.S.T Eliminated from Schools Together (アメリカ合衆国)

BEST は、北フロリダの K-12 発達研究対象校の一つで実施された。BEST は、Kia Kaha いじめ対策プログラム（後述）をベースとしているが、異なる点も多くある。プログラムの評価は、7年生のデータに基づいて行われた。BEST は、Kia Kaha に複雑な修正が加えられたプログラムであり、社会的認知理論と社会的能力理論にその基盤がある (Kaiser-Ulrey, 2003, pp. 18-19)。プログラムは、4人の教師によって実施された（この点は、主に郵便局員によって実施された Kia Kaha プログラムとは対照的である）。12週のプログラムは、定められたカリキュラムに従って週に2回実施され、1セッションあたり45分未満の活動セッションを行った。

BEST は、4つのモジュールに分けられ、各モジュールには3つの活動が含まれていた。プログラムでは、問題解決の技術、意識の向上、いじめに対するルールが重視され、プログラムの内容には、教師向け研修と生徒の評価フォームが付いた教師用手引書が含まれていた。プログラムには、親の情報が添えられた親の評価フォームも含まれており、親に伝えるために家庭に郵送され、質問をするための研究者の問い合わせ先も記載されていた (Kaiser-Ulrey, 2003, p. 84)。いじめに関連する行動を起こした生徒たちに対しては、拘束の罰（例：停学1日）が与えられ、面談が実施された (Kaiser-Ulrey, 2003, p. 93)。なお、Kia Kaha プログラムでは、研究者たちが、マオリ文化に関するいじめ対策のビデオを利用することができたが、マオリ文化をアメリカ文化と比較できるようにするために編集を加えたビデオは上手くいかなかったため、代わりに、教師たちはいじめ対策セッションに組み込むことのできるシナリオ・物語を利用した。

4.3.3 SAVE (スペイン)

セビリアで実施された SAVE いじめ対策プログラムは、いじめと暴力を総合的に分析する際に環境的な方法を重視する教育モデルをベースとしていた (Ortega et al., 2004, p. 169)。このモデルは、共存と活動を土台とした、対人関係に関する教育プロジェクトの設計図を提示した。共存の理論的観念が意味するものは、連帯・友愛・協力・調和・相互理解への欲求という心理、他人と

仲良く付き合う欲求、それと対話やその他の非暴力的な方法による争いごとの解決といったことである (Ortega et al., 2004, p. 169)。

3種類の作業が、SAVEプログラムの設計と関連を持っていた。それらは a) 社会的環境や子どもたちが相互に作用しあう方法のマネジメント、b) 系統誘導作用 (instructive action) の具体的な方法、c) 教育についての気持ちや価値観に合わせて調整された活動である (Ortega et al., 2004, p. 170)。

プログラムは、対人関係の民主的なマネジメントの原則に基づいており、教師が (権威を失することなく)、意思決定において生徒が積極的に参加する役割を持てる機会を与えた。また、協働型グループワークが、この介入のもう一つの要素であった。プログラムには、いじめをするリスクがある生徒やいじめに実際に関与した生徒に対する直接的な介入の作業が含まれていた。このような生徒に対しては、さらに、クオリティ・サークル、争いの仲裁、ピアサポート、Pikasメソッド、自己主張と共感のためのトレーニングなどの多様な予防策が実行された (Ortega et al., 2004, p. 172)。なお、プログラムには教師向け研修と親と行う作業も含まれていたが、実施状況は学校によってばらつきがあった (Ortega et al., 2004, p. 176)。

4.3.4 Kia Kaha (ニュージーランド)

Kia Kaha は、いじめ対策プログラムとして設計されたが、カリキュラムの枠組みの中で不可欠な社会科学と保健体育という2つの領域の要件にも合致していた (Raskauskas, 2007, p. 10)。プログラムは、いじめと被害化に取り組むための全校的なアプローチをとった。マオリ語の「kia kaha」という言葉には、断固とした態度を取るという意味があり、そのため、「いじめを予防するためには断固とした態度を取る必要があるということを示すために」この名前がプログラムに用いられた (Raskauskas, 2007, p. 9)。プログラムは、友人関係、いじめの特定と対応、自分で選択すること、自尊心を持つこと、個人差に配慮すること、そして安全な教室環境を生むために協調的に取り組むことといった事項をカバーしていた。

Kia Kaha のカリキュラムには、プログラムの概要、授業の計画立案・実施方法の手引き、ビデオ、各世帯に郵送される情報を含む教師用の手引書など、複数の材料が用いられた。この中のビデオには、5つのいじめの状況が収録されており、そこで何が起き、何ができるを議論するための素材を提供できるものだった。生徒たちは、いじめを収束させるために、止める・考える・選択肢を検討する・行動する・繰り返すという行動を起こすよう指導された。生徒と教師に対するプログラムの内容は、クラスの通常のカリキュラムの中で実施された。

Police Education Officers (PEOs)は、教育専門家として研修を受け、ニュージーランドの青少年教育に携わっている。PEOが学校を訪問し、Kia Kahaなどの警察が提供しているプログラムを紹介した。PEOは、訪問先の学校で学校長に対して、全校でプログラムに取り組む方法を紹介し、学校で導入するよう説得した。また、PEOは、プログラムの中で教師の研修も実施し、保護者懇談会を主催し、カリキュラムのうち最大4回の授業を担当した。

4.4 年齢コホートデザイン

4.4.1 リスペクト・プログラム(ノルウェー)

従来は Connect という名称で実施されていた「リスペクト」プログラムは、反抗・消極的行動・いじめや攻撃など、子どもの多種多様な問題行動に対処することを目的としたプログラムであった。プログラムは、プライマリー・スクールとセカンダリー・スクールで実施された。リスペクト・プログラムは、「個人・教室・学校の各レベルで学校の質を高める」試みの中で、学校の全職員・生徒・親たちを組み入れたシステムレベルで実施された (Ertesvag & Vaaland, 2007, p. 714)。プログラムは、以下の4つの基本原則に基づいていた (Ertesvag & Vaaland, 2007, p. 716)

- a) 大人は、権威の見本として行動することが期待されている。これは、心温かく思いやりのある環境を作ることを狙って権威を利用した方法である。
- b) プログラムは、学校内の全ての人間を巻き込み、全てのレベル（個人・クラス・学校）に対して介入する広範囲なものである。
- c) 大人たちは、生徒の行動に影響を与えられるように一貫性を持って行動しなければならない。
- d) プログラムは、継続性という考え方に基づいている。つまり、上記の3原則に長期的な責務があるということである。

プログラムの枠組みの中で、教師および学校の管理職員は、連続開催のセミナーに参加した。職員研修のセッションでは、プログラムの基本原則に加え、子どもの問題行動を予防する実践的な方法が事例に沿って紹介された。学校の管理職員とその他の重要な学校職員のための二日間のセミナーが、介入の実施期間に先立って行われた。各校では、自校が行う介入のプロセスを職員たちにしっかりと理解させることを主な目的として、1日がかりのワークショップが行われた。それ以外にも、介入期間に短期的な研修が行われた（Ertesvag & Vaaland, 2007, p. 718）。また、各学校のプロジェクトグループ内で、日々のプログラム実施における責任内容の共有が図られた。さらに、プログラム実施に関する知識や経験、課題を意見交換する目的で、介入が実施された学校間でネットワークが形成された。

最後に、プログラムの実施にあたっては、主に以下の4つの戦略がとられていた。

- a) いじめの問題に対し、全校的に取り組む
- b) クラスのリーダーシップには、権威を利用した方法をとる
- c) 介入の適切なタイミングを選択する
- d) プログラムの原則をしっかりと守る

4.4.2 Olweus いじめ予防プログラム（OBPP）（ノルウェー）

OBPPは、個人・学校・クラス・コミュニティの各レベルを対象としたマルチレベルのプログラムであった。マスメディアによる目につきやすいパブリシティは別として、プログラムは、1日開催された会議をもって開始された。その会議の中では、学校職員、生徒、親がいじめの問題に取り組んだ。このことが、この介入の正式な始まりの合図となった。介入のための2種類の異なる資料が作成された。一つはハンドブック、つまり教師用の手引書（「いじめと反社会的行動に対する Olweus コア・プログラム」というタイトルが付けられた）で、もう一つは、親や家族用に情報をまとめた文書フォルダーであった。プログラムには、a) プリテスト期間に取得したデータの評価・分析に用いるCDプログラム（これにより、各学校に特化した介入が実施できた）b) いじめに関するビデオ、c) 改訂版 Olweus いじめっこ／被害者用質問調査票、d) 書籍『学校でのいじめ：知っていること・できること』も含まれていた。

このいじめ対策手法は、主に学校・クラス・個人という3つのレベルを介入の対象としていた。学校レベルの介入には、以下のものが含まれていた。

- ・ 友人関係を改善する方策を議論する、教師同士の打ち合わせ：職員のディスカッション・グループ
- ・ いじめの問題を話し合う、親と教師の面談
- ・ 休み時間および昼食時の監督の強化
- ・ 休み時間の子どもたちのより良い遊び場所になるように、遊び場の設備改善
- ・ 質問紙調査
- ・ 調整グループの結成

クラスレベルの介入には、以下のものが含まれていた。

- ・ 生徒にいじめの問題に関する情報を提供し、いじめに対するクラスのルールづくりに積極的に関わらせた。
- ・ 生徒が行うクラスでの活動として、いじめに対するより良い対処方法を学べるようなロールプレイングを含めた。

- ・ いじめに対するクラスのルール
- ・ 生徒と行うクラス集会
- ・ クラスの親との集会

個人レベルの介入には、以下のものが含まれていた。

- ・ いじめっことその親との話し合い。とげとげしくなく非身体的な制裁の実施
- ・ 被害者との話し合い。支援の実施。いじめに上手く対処する方法を学べるような自己主張スキルの訓練。また、被害者の親との話し合い。
- ・ いじめに関与していない子どもたちを、効果的にいじめられっこを助けられるようにするための話し合い

OBPP の特徴として面白いのは、介入期間と維持期間の両方の期間に学校がなにをすべきかについて、指導方法を含めた情報を提供したことである。Olweus プログラムは、約 18 カ月間に渡る「導入期間」に学校がしっかりとコミットメントすることを求めている。職員が習得した方法論と学校が決定したルーティーンは、わずかなリソースによって維持できるかもしれない、、、が、維持期間であっても、いじめに対して学校がどのような取り組みを継続すべきかを、Olweus の方法論に従って逐一記されているのである (Olweus, 2004c, p. 1)。また、学校レベルでは、全校の職員に対して研修が行われ、コーディネーターおよび鍵となるような職員に対しては、追加して研修が行われた。これらは、校内のいじめ対策の取り組み全体を連動させるのに寄与していた。プログラムでは、いじめに関与した子どもを扱う専門家（例：心理学者）と教師との連携も行われた。

4.4.3 ドニゴールいじめ対策プログラム（アイルランド）

アイルランドのドニゴールいじめ対策プログラムは、ドニゴール郡で実施された。郡内の 100 校の初等学校のうち、42 校を対象として行われたが、22 校で得られたデータだけがプログラムの評価に使われていた。ドニゴール・プログラムは、ノルウェーのいじめ対策手法 (O'Moore & Minton, 2004, p.277) の影響を受けており、以下の 4 つの要素をベースとしていた。

- a) 専門家ネットワークの研修：介入が実施された学校の職員・生徒・親を訓練・支援するために、ワークショップ形式のプログラムにより 11 人の教師が研修を受けた。
- b) 教師の支援パック：いじめに関する情報が入った箱が、研修ネットワークの参加者に配られた。その箱の中には、クラスの管理運営、クラスや学校での良好な雰囲気づくり方、職員のリーダーシップ、親と教師による協働を重視した資料が入っていた。
- c) 親の支援パック：介入の目的に合わせ、いじめの有病率、いじめの種類、いじめの原因と結果、いじめへの対処の仕方についてのアドバイスなどの情報をまとめたリーフレットが作成された。
- d) 生徒との作業：意識を高める総合的なキャンペーン。いじめ問題に関する意識の向上が、年齢に応じたハンドブックの生徒への配布、そして生徒がリーダーシップを取ることで進められた。また、組織のレベルでは、教師および専門職員による良好な学校環境の創出を重視することで意識の向上が進められた。

4.4.4 チューラビスタの Olweus いじめ予防プログラム（アメリカ合衆国）

カリフォルニア教育省とカリフォルニア検事総長局からの助成金により、チューラビスタ市の初等学校 3 校が OBPP を実施した (Pagliocca et al., 2007)。OBPP については上述しているので、ここで改めて説明はしない。

OBPP の計画立案の初期段階で、各学校は、校長・教師・親・生徒・スクールカウンセラー、心理学者やソーシャルワーカー、教員以外の学校職員（例：図書館員）、生活コーディネーター、警察職員など複数の人間を、いじめ予防協力委員 (Bullying Prevention Coordinating Committee : BPCC) を任命した。各 BPCC は、OBPP の公認トレーナーから 2 日間の研修を受けた。教師やその他の学校職員に対する Olweus モデルの一日研修も実施された。親たちも、英

語やスペイン語で書かれた資料を必要に応じて受け取った。OBPP の情報を実際に親に会って伝えるために、全3校ともその調整を行った。学校のいじめ対策のルールを親や生徒がよく行く地元の店に掲示することで、コミュニティ・レベルにも周知した。

プログラムの評価は、チューラビスタの学校における OBPP の実施に関連する、以下のような多くの情報源に依拠して行われた。

- ・重要な情報提供者へのサーベイとインタビュー

全部で 9 人の重要情報提供者が、プログラム評価におけるサーベイとインタビューに加わった。9 人中 4 人は学区の代表者で、3 人は学校と提携するファミリー・リソース・センターから、2 人はチューラビスタ警察署から選ばれた。重要情報提供者は、OBPP における自身の役割、学校職員から受けた研修、プロジェクトごとに使用した題材、OBPP の核となる内容の実施状況についての質問への回答が求められた。

- ・介入前後の質問紙調査

これらの質問紙調査は、対象者に応じて英語とスペイン語で行われた。なお、スペイン語版は、文献の翻訳だけでなく、個々の用語や言い回しの文化的な解釈も考慮に入れて翻訳を行う外部コンサルタントによって作成された。Olweus のいじめっこ／被害者質問紙調査とは異なり、チューラビスタの OBPP では、親用の質問紙、教師用の質問紙、遊び場の監督者用質問紙も利用された。

- ・いじめ予防協力委員向けのワークブック

最初の研修の基本的な事項として、各いじめ予防協力委員は、学校の OBPP 実施プランを文書で記録する「ワークブック」を作成することから始めた。このワークブックは、プロジェクトの初期段階における計画立案やプロジェクトの展開に利用されるだけでなく、プロジェクトに指針を与え、プログラム実施における忠実性を顧みられるような「作業文書」となるようにも設計された。重要な情報提供者は、プロジェクト初期の計画立案の段階でこのワークブックを利用し、1 年目以降は徐々に頻度を減らしながらも継続的に利用した。なお、チューラビスタの OBPP の評価も、「年4回の自己評価報告書」に基づいて行われた。

4.4.5 フィンランドいじめ対策プログラム

ヘルシンキとトゥルクで実施されたフィンランドいじめ対策プログラムは、参加者役割の手法を利用していた (Salmivalli et al., 2005, p. 467)。このいじめに取り組む方法に従った上でカリキュラムに基づいて行った予防作業が、a) いじめの問題への意識を高めること、b) 生徒自身の行動への内省を促すこと、c) いじめ対策の行動にコミットメントすること、という3段階のステップだった (Salmivalli et al., 2007, pp. 467-468)。

この介入の核となる要素は、1 年間に渡る教師の研修である。この研修は、年度内に 4 回実施されるセッション／ミーティングの中で実施された。研修の間、教師たちは、自分の受け持ちのクラスの状況について（介入前のデータからの結果に基づいた）フィードバックを与えられ、また、個人・クラス・学校の各レベルでいじめ予防の介入に利用できる別の方法についての情報提供も受けた。また、教師たちは、対応が困難な個別のケースについてアドバイスを求めることができた。研修中には、正式なカリキュラムの活動や教材に沿って利用できる、いじめ対策の教材も教師たちに提供された。これらの教材には、例えば、ディスカッションの題材となる映写用のスライドや提案事項、演劇の先生のグループが考案したロールプレイング用課題「教育で使う演劇」といったものがあった。個人レベルの介入では、「Shared Concern」「No Blame」、Farsta など、いじめに関与した子どもに対して個別に使うことのできる複数の方法が 教師に対して示された (Salmivalli et al., 2007, p. 471)。使用する方法に関わらず、最初の作業の後に行われる系統的なフォローアップの役割がとても重視されていた。学校レベルでは、学校に反いじめのメッセージを伝え、全校的ないじめ対策の指針を策定する作業を進めるよう教師を促した。

4.4.6 シェフィールドいじめ対策プログラム (イングランド)

シェフィールドいじめ対策プログラムには、教師がいじめ問題に対処するのに使える非常に多様な材料が含まれていた。これらの材料は、既存の知見や考え方に基づいてはいるものの、効果の系統的な評価や、別の介入と比較して成功だったという事実に基づいているわけではなかった

(Smith, 1997, p. 194)。核となる介入は、いじめに対する全校的な方針に基づいていた

(Smith, 1997, p. 195)。各校は、a)~c)の追加的な介入を選択することができた。a) カリキュラム・ワーク (例：ビデオ、演劇、文献、クオリティ・サークル)、b) 遊び場への介入 (例：監督、昼食時間の監督者がいじめを発見できるようにする研修、遊び場環境の改善)、c) 個人や小グループとの作業 (例：ピア・カウンセリング、被害者のための自己主張トレーニング、Pikas メソッド)

カリキュラムをベースとした戦略には、子どもたちのいじめ問題に対する意識を高めることを狙いとした様々な教材と活動が盛り込まれていた。例えば教師は「棒と石」というタイトルのビデオを使うことができた。このビデオでは、生徒へのインタビュー、いじめのエピソードを描いたシナリオ、そしていじめ裁判の行い方のカットが映し出された (Smith et al., 2004, p. 102)。ビデオには、議論の進め方、演劇の使い方、生徒を創造的な作文に取り組みさせる方法についての考え方を記されたマニュアルも付いていた。人種問題に取り組むために、「White Lies」というタイトルの別のビデオも利用することができた。このビデオは、人種に関するいじめの問題への対処に特化した内容となっていた。また、「Only playing Miss」というタイトルのドラマは、嫌がらせ行為に関する問題に取り組むことを目的としたものだった。「The Hertstone Odyssey」というタイトルの小説は、その作品を通じて、教師がいじめの問題に対処する機会を与えるものだった。この小説は、プライマリー・スクールの生徒向けの物語で、人種的な嫌がらせやいじめの問題に立ち向かう内容だった。クオリティ・サークルを利用するのも、カリキュラムに基づくいじめ対策戦略の一部だった。クオリティ・サークルは、いじめに関する問題を共に発見・対処し、効果的な解決策を見つけ、それをクラスの担任や上層の学校管理者たちに示すために集まった生徒のグループで構成された (Smith et al., 2004, p. 103)。

Sheffield いじめ対策プログラムのその他の要素には、いじめに直接関わっていた子どもとの個別の作業、ピア・カウンセリング、遊び場における監督の強化があった。ピア・カウンセリングには、生徒2~3人がカウンセラー役、1人が受付係役として構成される小さなチームを結成する「リスニング・ライン」を取り入れていた (Smith et al., 2004, p. 104)。各チームは、監督役の教師から「決して自分たち自身でいじめの場面に介入してはいけない」という指示を受けていた。加害者としていじめに関与した生徒との直接的な作業は、Anatol Pikasによって考案された「Shared Concern」という方法により行われた。Shared Concernは、教師といじめに関わった生徒との話し合いをスムーズに進められるように、構造化された原稿に基づいていた。遊び場を改善することと昼食時の監督担当者を研修することも、この介入戦略の一部だった。

この介入プログラムは、プロジェクトを成功させるためにはこれらの方法のうちどれをどれだけ使わなければならないのかということを示してはいなかった。ただし、関心を持った読者は、いくつかの文献にあたれば、各校でプログラムの要素がどの程度実施されていたのかを調べることができる (例：Eslea & Smith, 1998, p. 208; Smith et al., 2004, p. 101)。

5 レビューに採択された評価研究の分析

5.1 重要な結果

表7 (44件のプログラム評価研究の重要な結果。付録の92ページを見よ) では、効果サイズのデータが示された44件のプログラムの評価研究の主たる結果を要約している。我々の狙いは、各評価から最も利用可能性の高い効果サイズを特定することにあった。可能であれば常に、この表中に (a) (いじめっこあるいは被害者の) 有病率と、有病率算出の基礎となった数、あるいは (b) (いじめ尺度か被害化尺度の) 平均得点および平均得点に関連する標準偏差、それとこれらの数値の基礎となった数を示している。必要な情報が報告されていなければ、研究者たちにそれを求めたが、返事の無いこともあった。なお、44件のプログラム評価研究のうち40件から返答を得ている。

有病率と平均の両方が示されている珍しいケースでは、有病率を示すことを選んだ。例えば、**Alsaker and Valkanover (2001)**は、教師が測定した尺度に基づいていじめと被害化の平均得点を算出していたが、いじめと被害化の有病率は生徒の報告に基づくものだった。生徒の報告は、いじめと被害化の全体像についてのデータを示している一方で、教師の報告は、様々なタイプのいじめと被害化に基づいている (例：孤立、盗難など)。また、我々は有病率に基づく評価データ (また、教師の報告よりも生徒の報告に基づく評価データ) を示すことを選んでいる。ただし、**Raskauskas (2007)**は、有病率は被害化についてのみ示していたが、平均得点についてはいじめと被害化の両方について示していた。関心は、いじめと被害化について比較可能なデータを示すことにあるため、この場合には、平均得点を報告している。

ほとんどのケースで、報告する有病率の数値を選べるような機会は無かった。いじめや被害化について複数のカテゴリー (例：数回、2週間に約1回、ほぼ週に1回、週に2度以上。**Raskauskas, 2007, p.20**を見よ) を示した研究は極めて少なかったためである。複数のカテゴリーがあれば、効果サイズの尺度としてROCカーブの下領域を使うことができたと思われる (**Farrington, Jolliffe & Johnstone, 2008**を見よ)。

報告する有病率の数値を選べる場合には、いじめを「繰り返し行われる行動」と定義しているため、「1回か2回以上のいじめ (あるいは被害化)」の有病率を選ぶ。**Olweus (1991)**が推奨する基準は、「月に2~3回以上」であり、**Olweus**の影響を受けた他の研究者もこの基準を使用していた。ただし、この基準を使うことで有病率が低くなると、どんな効果も検出することは難しくなるため、基準を高くすることはしなかった。

例えば、**Cross et al. (2004, p.202)**は、「ほとんど毎日」「2~3週間に1回」「1回か2回」「全く無い」の数値を示していたが、被害化について我々が用いた基準は「2~3週間に1回以上」である。いじめについては、「2~3週間に1回以上」という基準では、有病率がせいぜい5%にしかならないため、「いじめたことがある」という基準を使った。ただし、第二回の追跡についてのいじめの有病率 (表6のEA2とCA2) は、公開されている数字が明らかに間違っているように思われたため示さなかった。**O'Moore and Minton (2004)**は、「全く無い」「1回か2回」「ときどき」「週に1回」「週に数回」という有病率の数値³を出していた。我々は、「ときどき」「週に1回」「週に数回」を (組み合わせ) 有病率に使った。また、**Pagliocca et al. (2007)**の評価データについては、「月に2回か3回」「週に約1回」「週に数回」に基づいて (組み合わせ) 有病率を示している。

我々は、研究者たちの分析における結果の分割方法に従った。例えば、**Baldry and Farrington (2004)**は、年下 (11歳~12歳) と年上 (13歳~14歳) の子どもに分けて結果を示していたし、

³ 2009年6月10日に Stephen Minton と交わしたEメール

Frey et al. (2007)は、いじめを直接的ないじめと間接的ないじめに分けて結果を示していた。また、Evers et al. (2007) と Menard et al. (2008)は、学校のカテゴリーごとに分けて結果を示していた。Menard et al. (2008)は、身体的ないじめと人間関係に関わるいじめに分けた結果を示していた。Ertesvag and Vaaland (2007) と Salmivalli et al. (2005)は、学年ごとに分けて結果を示していた。Salmivalli et al. (2005)も、介入の実施条件ごとに分けた結果を示していた。Sprober et al. (2006)は、いじめの種類ごとに (言葉によるいじめの平均得点と身体的ないじめの平均得点)、また2つの実験条件で分けて結果を示していた。Meyer and Lesch (2000)は、学校ごとに分けてデータを示していた。研究中で用いられている2つ以上の効果サイズを1つの効果サイズに統合する方法は、手法に関する付録で明記している。

可能な限り、我々は介入前後の実験群の条件の有病率 (つまり平均) (EB と EA) と、介入前後のコントロール群の条件の有病率 (CB と CA) を示している。ポストテストが複数ある場合、明確な理由がない限り、全ての結果を示している。例えば、Meyer and Lesch (2000)は、プリテストと2件のポストテストの測定について、いじめをしているという友人の申告に基づいた完全なデータを示していたが、自己申告に基づく、2回目のいじめのポストテスト尺度については欠損データが多かった。さらに、友人の申告がどのサンプルサイズを基礎として算出されたのかもはっきりとしていなかった。友人の申告よりも自己申告のデータを我々は好ましいと考えるし、友人のサンプルサイズへの疑念もあるため、ベースラインと第一追跡時点についてのみ自己申告の結果を示すことにした。また、コントロール条件が2つあるのに対し、実験条件は1つだけだった (つまり、「全く介入を行っていない」群が、子どもたちが監督され、かつ大人のメンターと遊ぶという「play-control グループ」群と比較されていた)。大人のメンターと遊ぶということがアウトカム変数に与える影響が心配だったため、我々は実験群と「介入無し」の群を比較するデータを示すことを選んでいる。Jenson and Dieterich (2007)は、有病率も平均も報告していなかったが、ロジスティック回帰モデルの係数 (オッズ比の対数) を報告していた。Menard et al. (2008)は、実験群/コントロール群といじめ/いじめ無し (あるいは被害有り/被害無し) の間のファイ相関係数を報告していた。数字の後ろにクエスチョンマークがあるものについては、その推定を行った結果ということである。

表7で最も問題がありそうな数字は、Pepler et al. (2004)による評価研究である。この研究は、複雑な研究デザインを持つ研究だった。年1 (1992年~93年)では、学校1にいじめ対策プログラムを実施し、学校2はコントロール群となった。年2 (1993年~94年)には、学校1にプログラムを引き続き実施し、この年は学校2にもプログラムを実施した。そして学校3がコントロール群となった。年3 (1994年~95年)には、これら3校全てにプログラムが実施された。(過去2カ月間の)いじめと被害化の自己申告尺度が各年の秋と春に測定されていた。

このデータを分析するにあたっては、実験群とコントロール群の比較、それと介入前後の測定の両方を活用したかった。これらのデザインの組み合わせることで、どちらか1つだけの場合よりも強力になるからである。比較を行う学校と評価が行われた時期を確かな判断に基づいて選択することで、我々はこれを実行することができた。例えば、学校2にとって、年1の秋は介入前で、年2の春は介入後である。これらにとって適切な比較群となるのは、学校3の年2の秋と年2の春で、いずれも介入前にあたる。したがって、学校2をこの比較において実験群と見なすときには、学校3をコントロール群と見なすことができる。表6では、実験群の学校の春と秋 (介入前と介入後)は、常にコントロール群 (介入無し)の学校の春および秋と比較されている。ただし、Pepler et al. (2004, pp. 129-130) が次のように言及していることを指摘しなければならないだろう。

「たとえ介入が公式に実施されていなかったとしても、評価が行われただけの段階で、学校B [2] と学校C [3] も変化し始めていたように思われる。したがって、我々は、介入を行った実験群とコントロール群の学校間でデータ分析を行うのではなく、学校内分析を行った。」

このことを鑑みると、このプログラムについての我々の効果サイズの推定値は、控えめになっているかもしれない。

Rosenbluth et al. (2004)では、6校中3校についてのみ、後の追跡データを提供していたため、我々は1つの追跡期間（プログラム終了直後の学期末）だけを示している。Hunt (2007)について我々が示している数字は、Caroline Hunt との E メールでのやりとりに基づいているが、彼女はそのメールの中で、公開した被害化の数値 (p.24) は、実際とは逆向きの得点だったことを明らかにした。そのため、我々は、表7でその得点の向きを逆に戻してある。Salmivalli et al. (2009)については、2回目の追跡が、測定前の年と同じ時点で実施されていたため、2回目の追跡結果だけを示している。つまり、いじめと被害化の季節的効果を最小化したかったため、1年のうちの同じ時点で実施された評価を選ぼうとしたということである。Christina Salmivalli と Antti Karna には、彼女たちの評価の結果のうち、介入前後の両方でテストを受けた生徒に限定した予備的な結果を我々に提供してくれたことに対し、感謝申し上げる。Fonagy et al. (2009)については、いずれも各年の同じ月（10月）に収集されたベースライン・データと追跡データとの比較だけを示している。公開されている報告書では、欠損データの推定に利用される EM 多重補完法 (multiple imputation procedure) を用いた上で得られた無作為化試験の結果が報告されている。Peter Fonagy には、関連する N (サンプル数) に加え、CAPSLE 介入の (無補完) 平均得点を提供していただいたことに対し感謝申し上げます。その報告書には、学校の精神科医との相談による介入の結果も含まれていたが、この介入については我々はデータを示していない。というのも、生徒のごく一部しかこの介入を受けていないのに (Fonagy et al., 2009, p. 4)、評価データが全ての生徒について示されていたからである。

Rahey and Craig (2002)については、Leila Rahey との E メールでのやりとりに基づいて、前の週に行われたいじめについての質問を利用した。Flemish Anti-Bullying program (Stevens et al., 2000) の結果は除外した。いじめと被害化は、いずれも5ポイント（「いじめ (被害化) はおきなかった」から「週に数回」まで）の尺度から成る8項目によって測定されていた。したがって、得点は8から40までの範囲を取るはずである。それにもかかわらず、表 (Stevens et al. 2004 の表 8.1) の平均得点は、全て 0.99 と 1.16 の間で、その大半は、1.00 と 1.10 の間であった。これは、得点の対数だけが報告されていたためだった。我々は、Veerle Stevens に生データの提供を申し出たが、データはすでに利用できないという返事だった (2008年10月3日の E メール)。平均が全て 1.0 に近かったため (このことがプログラムの効果の検証を非常に感度の低いものになっている)、また、各平均値を算出した際の生徒数が分からなかったため、このプログラムを分析から除外することとした。

Kim (2006)の評価研究もメタアナリシスから除外した。Kimは、被害化について介入前と介入後のデータを示していたが、オッズ比が 248.1 という全く信じがたい値だった。Atria and Spiel (2007)による評価では、2つの追跡期間のデータがあったが、欠損値が多いため、ベースラインのデータも無かった。Moira AtriaおよびDagmar Strohmeier と Eメールで連絡を取り合ったが、はっきりと、VISCプログラムの評価を分析に含めないほうが良いという助言をもらった (2008年6月7日の Eメール)。Evers et al. (2007)は、事前事後の実験・コントロールデザインだったが、公開された文献の中では、プリテスト時点でいじめっこ (あるいは被害者) だった子どものうちポストテスト時点でもいじめっこ (あるいは被害者) であり続けたのは何人だったかというデータを報告しているだけだった。ただし、親切なことに Kerry Evers が Eメール⁴ で必要なデータを提供してくれたため、我々は事前事後の比較と実験・コントロールの比較に分けることができた。

何人かの研究者が E メールでのやりとりを通じて、効果サイズの計算が可能になる情報を提供してくれたことに、感謝申し上げます。例えば、O'Moore and Minton (2004)が公開した報告書は、実験群の学校におけるプリテストとポストテストの測定期間についての評価データに基づいているが、コントロール群の学校についてのデータが無かった。そのため、当初この評価研究は、コントロール群を置かない事前事後デザインということでカテゴリー4に分類された。だが、この評価研究は、年齢コホートデザインとして分析すればメタアナリシスに含めることができたため、実際にそうしている。Mona O'Moore と Stephen Minton は、親切にも、4年生 (コントロール

⁴ 2009年5月28日の E メール

群の生徒) のプログラム前の評価データと、いじめ対策プログラムを1年間受けた別の4年生 (実験群の生徒) のプログラム前の評価データ、を提供してくれたのである。

もう一つの例として、Sheffieldプログラム (Whitney et al., 1994) は、事前事後の実験・コントロールデザインに基づいていたが、分析に必要なコントロール群のデータを入手することができなかった。Peter K. Smith と Mike Eslea が親切にも実験群の学校の生データを我々に提供してくれたため、この評価研究を年齢コホートデザインとして分析することができた。Kaiser-Ulrey (2003)が行った B.E.S.T の評価研究は、事前事後の実験・コントロールの比較に基づいていた。データは、追跡時点のものだけが示されていたのだが、プリテストの測定期間に実験群の条件に割り当てられた対象者とコントロール群の条件に割り当てられた対象者の同質性を担保するデータを Kaiser-Ulrey が示してくれたため、この評価研究をその他の実験コントロール比較試験として分類することにした。最後に、その他の研究者たち (例: Helen Cowie, Reiner Hanewinkel, Maila Koivisto) も、我々の要求したデータを提供してくれようとしたが、相応の時間が経過していたためデータを入手することができず、叶わなかった。Twemlow et al. (2005) の評価研究は、後に行われた Fonagy et al. (2009)による評価研究で使われていたため、メタアナリシスには含めなかった。なお、Eメールにより粘り強くアプローチしたが、Wiefferink et al. (2006) の評価研究の結果を得ることは結局叶わなかった。

5.2 効果サイズの分析

表8 (付録を見よ。p.100) は、いじめについての効果サイズの分析結果を示すものである。効果サイズを測るのは、オッズ比 (OR) とその95%信頼区間 (CI) である。CIの中に1.0という数値があると、ORは統計的に有意ではない。(正規分布に基づく) Z値により、統計的有意性を測っている。Z値が1.96よりも大きいか-1.96より小さければ統計的に有意である。ORとそのCIの計算方法は、手法に関する付録で説明している。サンプルの小さい研究 (N < 生徒200人) には、アスタリスクを付けている。サンプルの小さい研究では、全て効果サイズが有意ではなかった。加重平均効果サイズの計算にはランダム効果モデルを用いている。(固定効果モデルで得られる) Qの初期値は、表8に示している。図4 (付録を見よ。p.113) は、いじめの効果サイズのフォレスト・グラフを示している。この図における効果サイズの尺度はORの対数 (LOR) である。

分析の目的は、一件の評価研究について1つに集約したORを算出することであったため、だいたいの場合、別々の種類のいじめ (例: 身体的いじめ、言語によるいじめ) について得られた結果を統合している。効果サイズの統合に利用した方法は、手法に関する付録で説明されている。統合されたORは、例えば、Bauer et al. (2007)、Frey (2005)、Hunt (2007)、Sprober et al. (2006)、Menard et al. (2008)について示している。また、異なる学校について得られた結果や (例: Evers et al., 2007; Menard et al., 2008; Meyer & Lesch, 2000)、異なる年齢について得られた結果 (例: Baldry & Farrington, 2004; Rahey & Craig, 2002; Salmivalli et al., 2005; Whitney et al., 1994) についても統合した。さらに、短い追跡期間から得られた結果も、ORとそのCIを算出するために、長い追跡期間から得られた結果と統合した。ただし、Olweus/Oslo 2の場合、4年生から7年生については追跡評価が4回行われていたが、8年生から10年生については2回分の追跡評価しかなく、ORは、共通する2回分の追跡評価だけに基づいて算出した。

年齢コホートデザインでは、事前の評価がコントロール群の条件と見なされ、事後の評価が実験群の条件と見なされている。また、通常は、1回の短期間の追跡による評価と1回の長期間の追跡による評価のみが分析されていた。Ertesvag and Vaaland (2007)では、最短の追跡評価 (A1) と最長の追跡評価 (A3) が分析され、全6学年について得られた結果が統合された。Pepler et al. (2004)では、最初の4つの実験群 (例: E2S1-E2F2) がそれぞれ最初のコントロール群 (C3F2-C3S2) と比較された。それは、これらが最も妥当な比較対象であると考えられたた

めである。他の全てのケースと同様に、全部で4つの OR をひとつの OR に統合した。

9件の無作為化試験のうち一件 (Fonagy et al., 2009) だけが、プログラムがいじめに有意な効果があるという結果であった。ただし、もう一つの評価研究 (Hunt, 2007) も、有意に近い効果を報告していた。まとめると、9件の無作為化試験の加重平均 OR は 1.12 で、これらのプログラムがいじめに与える効果は非常に小さく、また有意でないことを示していた ($p = .084$)。対照的に、事前事後・実験コントロールデザインによる 14 件の評価研究のうち 5 件は有意な効果を見いだしており、もう 1 件の評価研究 (Olweus/Bergen 2) も有意に近い結果を報告していた。まとめると、これら 14 件の研究の加重平均 OR は、1.60 ($p < .0001$) と大きかった。

4 件の、その他の実験コントロール群比較研究のうち 1 件 (Ortega et al., 2004) は、いじめに対する有意な効果を見出しており、4 件の研究全体の加重平均 OR は 1.20 ($p = .010$) だった。9 件の年齢コホートデザインのうち 7 件は、有意な効果であることが算出され、全体としての加重平均 OR は 1.51 ($p < .0001$) だった。全 41 件の研究をまとめると、加重平均 OR は 1.37 ($p < .0001$) で、これらのプログラムがいじめに与える効果はそれなりに大きいことを示していた。具体例を示すため、実験群にいじめっこが 20 人といじめっこ以外が 80 人いて、コントロール群にはいじめっこが 26 人といじめっこ以外が 74 人いるとすると、OR は 1.41 となる。それがコントロール群にいじめっこが 25 人といじめっこ以外が 75 人だったとすると、OR は 1.33 となる。したがって、OR=1.36 というのは、コントロール群は実験群よりも 25% から 30% いじめっこが多くいる (言い換えると、実験群には 20% から 23% いじめっこが少ない) ということの意味している。

表 9 (付録を見よ。p.102) は、被害化についての効果サイズの分析結果を示している。11 件の無作為化試験のうち 3 件だけが、プログラムが被害化に有意な効果を与えていたことを示していたが、その加重平均 OR は 1.17 で、ぎりぎり有為だった ($p = .050$)。次に、事前事後・実験コントロールデザインによる 17 件の研究のうち 5 件は有意な結果であり、加重平均 OR 1.22 は統計的に有意だった ($p = .007$)。

その他の実験コントロールデザインによる 4 件の研究のうち 3 件が有意な結果であり、加重平均 OR は 1.43 ($p < .006$) で有意だった。9 件の年齢コホートデザインのうち 7 件が有意な結果であり、もう一件の研究 (O'Moore & Minton, 2004) も有意に近かった。9 件の加重平均 OR は 1.44 で、統計的に有意であった ($p < .0001$)。全 41 件の研究の加重平均 OR は 1.29 ($p < .0001$) で、これら 41 件のプログラムが被害化に有意な効果を与えたことを示している。具体例を示すため、実験群に被害者が 20 人と被害者以外が 80 人いて、コントロール群に被害者が 25 人と被害者以外が 75 人いるとすると、OR は 1.33 になる。ここで、コントロール群の被害者が 24 人、被害者以外が 76 人だとすると、OR は 1.26 となる。したがって、この OR の値は、コントロール群に実験群より 20% から 25% 多く被害者がいる (言い換えると、実験群には 17% から 20% 被害者が少ない) ということの意味している。図 5 (付録を見よ。p.114) は、この結果によって描ける被害化の効果サイズのフォレスト・グラフを示している。この図における効果サイズの尺度は、OR の対数 (LOR) である。

OR が有為だったことに基づいて、我々は以下の 19 件のいじめ対策プログラムは、いじめおよび (あるいは) 被害化を減らすのに効果があるようだと結論づける。

Alsaker and Valkanover (2001), Andreou et al. (2007), Ertesvag and Vaaland (2007), Evers et al. (2007), Fonagy et al. (2009), Galloway and Roland (2004), Melton et al. (1998), Menard et al. (2008), Olweus/Bergen 1, Olweus/Bergen 2, Olweus/Oslo 1, Olweus/Oslo 2, Olweus/New National, Ortega et al. (2004), Pepler et al. (2004), Raskauskas (2007), Salmivalli et al. (2005), Salmivalli et al. (2009), and Whitney et al. (1994).

OR が有意でなく、かつ小さかった (1.4 未満) ことに基づいて、以下の 17 件のいじめ対策プログラムは、いじめおよび (あるいは) 被害化を減らすのに効果がないようだと結論づける。

Bauer et al. (2007), Beran and Shapiro (2005), Beran et al. (2004), Boulton and Flemington (1996), Ciucci and Smorti (1998), Cross et al. (2004), De Rosier (2004), Fekkes et al. (2006), Fox and Boulton (2003), Frey et al. (2005), Gini et al. (2003),

Gollwitzer et al. (2006), Kaiser-Ulrey (2003), Meyer and Lesch (2000), Pagliocca et al. (2007), Rahey and Craig (2002), and Sprober et al. (2006).

ただし、これら 17 件のうち 9 件で、評価にあたっての N (サンプル数) が少なかった (つまり 200 未満だった) ことは注目すべきである。また、3 件の研究 (Fekkes et al., 2006; Gollwitzer et al., 2006; Pagliocca et al., 2007) については、研究者自身の示す分析結果では効果があることが示されていた。

OR が 1 未満で有意であったことに基づく、1 件のプログラム (Rosenbluth et al. (2004)) は有害なようである。ただし、これは、たくさんの統計的検定を行ったことでたまたま見いだされた偶然かもしれない。

残った以下の 7 件の研究では、OR は大きかったが (1.4 より大きい)、有意ではなかった。Baldry and Farrington (2004) は、被害化についての OR が 1.69 (非有意)、Hunt (2007) はいじめについて OR = 1.46 ($p = .097$)、Jenson and Dieterich (2007) は被害化について OR = 1.63 (非有意)、Martin et al. (2005) は、いじめについて OR = 2.56 (非有意) 被害化については OR = 1.97 (非有意)、Menesini et al. (2003) は、いじめについて OR = 1.60 (非有意)、被害化については OR = 1.42 (非有意)、O'Moore and Minton (2004) は、いじめについて OR = 2.12 (非有意)、被害化については OR = 1.99 ($p = .059$)、Rican et al. (1996) は、いじめについて OR = 2.52 (非有意)、被害化については OR = 2.46 (非有意) だった。これらのプログラムは、効果があったのかもしれないが、我々は効果があるという確たる結論を下すことができなかった。あるプログラムは効果があり、またあるプログラムに効果がないのはなぜか。この問いは第 6 節で扱うことにする。

5.3 効果サイズと研究デザイン

表 8 および表 9 (付録を見よ) は、加重平均オッズ比による効果サイズ尺度が 4 種類の研究デザインごとに変動していることを示している。この変動が統計的に有意かどうかを検定するためには、群間の異質性 (heterogeneity)、つまり QB を計算する必要がある (Lipsey & Wilson, 2001, pp. 135-138)。いじめについては、QB = 31.88 (3 df, $p < .0001$)、被害化については、QB = 19.85 (3 df, $p = .0002$) であった。したがって、効果サイズは研究デザインによって有意に変動していると結論付けることができる。Weisburd, Lum and Petrosino (2001) も、無作為化試験の効果サイズの方が、その他の研究デザインの効果サイズよりも小さいことを発見している。

前述のように、研究者によっては、無作為化試験と事前事後・実験コントロールデザインの方が、その他の実験コントロールデザインや年齢コホートデザインよりも方法論的に優れていると考えるかもしれない。だが、どの研究デザインにも利点と欠点はある。例えば、無作為化試験は、(十分大きなサンプルを無作為割付していれば) 内的妥当性にとっての危険因子を最小化することができる。しかし、いじめに関する実験では、少数の学校しか割り付けることができない場合が多く (付録 p.103 の表 10 を見よ)、その場合には、統計的結論の妥当性を低下させてしまうし、分化的磨耗に対しても脆弱になってしまう。例えば、Salmivalli et al. (2009) の評価研究では分化的磨耗があり、実験群 (13%) よりもコントロール群 (27%) においてより多くの生徒の欠損が生じていた。この分化的磨耗により、分析が事前・事後に分かっている生徒だけに基づいて分析を行う場合よりも、(本報告のように) 効果サイズが大きくなってしまう (いじめについての OR = 1.47 で、Swedish Report では 1.38。被害化については OR = 1.66 で、Swedish Report では 1.55)。

一方、年齢コホートデザインは、分化的磨耗の問題 (それと選択効果、エージング効果、回帰効果) をほぼ取り除くことができるが、経歴効果とテスト効果に対しては潜在的に脆弱である。ただし Olweus (2005a) には、この脆弱性はありそうもない、特にプログラムの効果がさまざまな期間で調べられているのだから、脆弱性はありそうもないと説得力のある主張をしている。あらゆる点を考慮した上で、上記の 4 つの研究デザインは、いじめ対策プログラムの効果を評価する

ために従来利用されてきた最良のデザインであると判断し、これらのデザインを用いて行われた評価から得られた結果を我々は信用している。

6 研究の特徴をコード化する

6.1 評価研究の重要な特徴

ここまでですでに評価研究の一つの特徴、つまり、研究デザインについて論じてきた。評価研究の特徴と、比較可能な効果サイズとの間の関係を調べるために、全ての特徴を二種類に分けた（可能な限り同数のグループとなるように）。例えば、研究デザインは（1）無作為化試験および事前事後実験コントロールデザイン（31件の研究）と（2）その他の実験コントロールデザインおよび年齢コホートデザイン（13件の研究）に二分した。調査対象となった評価研究のその他の特徴には、以下のものがある。

- (a) サンプルサイズ（実験群とコントロール群）：900人以上の子ども（22件）と899人以下の子ども（22件）。複数のメタアナリシス（例：Farrington & Welsh, 2003）において、効果サイズとサンプルサイズの間に負の関係が示されている。
- (b) 出版年：2004年以後（27件）と2003年以前（17件）
- (c) 子どもの平均年齢：10歳以下（19件）と11歳以上（25件）平均年齢の計算は厄介だった。例えば、4年生（10歳～11歳）の年齢は、10.000歳から11.999歳の範囲となるため、彼らの平均年齢をおおまかに11歳とすることにした。（複数の少数位を持つ正しい値ではなく）整数を使って平均年齢を算出する研究者なら、平均年齢は10.5歳と報告するだろう。
- (d) アメリカおよびカナダ（15件）とその他の地域（29件）
- (e) ノルウェー（7件）とその他の地域（37件）
- (f) ヨーロッパ（25件）とその他の地域（19件）
- (g) アウトカム尺度：月に2回以上（10件）とその他（34件）の2値。前者の尺度を使っている方が、平均得点や単純な有病率より効果サイズが大きい傾向があった。

図2（付録を見よ。p.109）は、各研究についての評価研究としての重要な特徴を示している。

6.2 プログラムの重要な要素

いじめ対策プログラムは、それぞれ多様な介入の要素を含んでいた。表11（付録p.104を見よ）は、様々なプログラムについての介入の要素とその頻度を要約したものである。この表を作るにあたっては、プログラムの評価を行った研究者に助言を求め、彼らのプログラムに対して我々が行った介入要素のコーディング結果を送付した。44人の評価研究者のうち40人からのフィードバックがあり、必要に応じてコーディングを変更した。例えば、「OBPPの比較実験」（Bauer et al., 2007）には、いじめ対策のビデオが含まれていたにもかかわらず、介入が実施された7校中2校でしか利用されていなかった。そのため、我々は、この要素を、プログラムに含まれていたものとしてはコード化しなかった。「Youth Matters」（Jenson & Dieterich, 2007）も、プログラムの公式な説明にはいじめ対策ビデオを利用したことが書かれていたが、やはり同じ理由により我々はコード化しなかった。それ以外のケースでは、逆に介入の構成要素を加えることとなった。例えばBefriending Intervention Program（Menesini et al., 2003）は、公開された報告書の中では親への研修／面談と教師の研修が記載されていなかったが、実際にはいずれも

介入の要素に含まれていた。そこで、プログラムを評価した代表者と話しをした上で⁵、これらの要素を含めることにした。同じように、Fonagy et al. (2009)が公開した論文では、「友人との作業」「スクール・カンファレンス」「非懲罰的な方法」が明記されていなかったが（特に「No Blame」アプローチ）、プログラムの研究代表者と話し合った上で⁶、これらの要素を含めることにしている。

要素1（全校的ないじめ対策方針）は、学校の公式ないじめ対策方針があるということである。研究者らが示しているように、多くの学校で、そのような方針がすでに施行されていた。各プログラムで、介入群の学校に同一のいじめ対策方針が導入されていたかどうかは分からなかった。

要素2（クラスのルール）は、生徒たちが従うことが期待される、いじめに対するルールを利用することである。多くのプログラムでは、このようなクラスのルールは、いじめ対策プログラムの理念やメッセージを生徒たちにある程度触れさせた後に、教師と生徒が協力し合って作り上げた結果であった。また多くの場合、ルールは紙に書き出され、クラスの目立つ場所に掲示されていた。

要素3（スクール・カンファレンス）は、学校集会のことであり、そこでは、子どもたちがいじめについての情報提供を受けた。多くのプログラムでは、プリテストのデータ収集後にこれらの集会が開催されており、その目的は、学校で発生しているいじめの程度を生徒たちに教えることだった。この集会は、生徒たちのいじめに対する意識を向上させる第一歩として、また、校内で介入プログラムが正式に始まったことを知らせる手段と考えられていた。

要素4（カリキュラムの教材）は、いじめについての教材を授業で利用することをさす。プログラムの中には、カリキュラムに基づいて実施されるものがある一方で、教師たちが、通常のカリキュラムに新たにいじめ対策教材を組み込むプログラムもあった。

要素5（クラスの管理運営）は、いじめを見つけてそれに対処する際のクラス運営上の手法を重視すること。

要素6（協力して行うグループワーク）は、さまざまな専門家（たいていは教師とその他の専門職の人たち）が、いじめっこといじめの被害者に働きかける上で協力すること。

要素7および要素8（いじめっこ・被害者との作業）は、いじめに被害者ないし加害者として関わった子どもとの個別の作業に関すること（クラスレベルでは実施されない）。ほとんどのプログラムにおいて、インターンの学生や心理学者などの専門家が、教師と協力してこの事業を実施していた。

要素9（友人との作業）は、いじめの問題に取り組むにあたって、友人たちを正式に参画させることを言う。そこでは、仲間による仲裁（いじめに関わった生徒同士の相互作用の中で生徒が仲裁者として行動すること）や仲間によるメンターリング（通常は年長の生徒によって行われる）など複数の戦略がとられる。多くのいじめ対策プログラムの哲学も、いじめをきちんと非難して被害者には救いの手を差し伸べるといった方法で、そばにいる人間がいじめの場面に割って入ることを重視していた。

要素10および要素11（教師と親に向けた情報）：多くのプログラムが、教師と親に対して情報を提供していたが、我々がその情報の質を評価することはできなかった。例えば、プログラムの

⁵ Ersilia Menesini からのEメールを通じた個人的な話し合い（2009年6月1日）

⁶ Peter Fonagy からのEメールを通じた個人的な話し合い（2009年6月29日）

多くは、介入実施にあたって参考になる手引書の存在を報告していたが、その手引書がどのように作られていたかを評価することは困難だった。親に提供されていた情報についても同じことが言える。プログラムによって、情報の質が大きく異なっていたことは明らかである。学校で実施しているいじめ対策手法についてのニューズレターを親に渡しているプログラムもあるし、学校で実施しているいじめ対策手法についての情報に加え子どもがいじめに対処できるようにする方法が書かれた手引書を親に提供していたプログラムもあった。ただし、介入のこの要素について我々の手元にある全ての情報をもってしても、プログラムごとの様々な実施の水準に違いを付けることはできなかった。

要素 12 (遊び場の監督強化) : いじめ対策プログラムの中には、いじめの「ホットスポット」あるいは「ホットタイム」(ほとんどは休み時間か昼休み)を特定することを狙いとしたものや、遊び場での子どもの監督を強化したものがあつた。

要素 13 (懲罰的な方法) : プログラムの中には、いじめに対処する際に懲罰的な方法を重視しているものがあつた。ひとつのプログラム (KiVa; Salmivalli et al., 2009) では、懲罰的な方法と懲罰的でない方法の両方を利用してゐた。介入が行われた 78 校中半分の学校では、教師たちが強めの懲罰的な方法を利用することが推奨されていた一方で、残りの学校では、非懲罰的な方法でいじめに対応することが推奨されていた。

要素 14 および要素 15 (非懲罰的な方法) : プログラムの中には、修復的司法の手法や、「Pikas メソッド」や「No Blame」といった非懲罰的な手法によって、いじめに関与した子どもに対応していたものもあつた。

要素 16 (学校裁判所といじめ裁判所) は、いずれの研究でもそれほど利用されてゐなかつた。いじめ裁判所は、Sheffield プログラムにおいてオプション的な要素として用いられてゐたが、実際にいじめ裁判所を作つた学校は一つもなかつた。

要素 17 (教師の研修) : これは、有りか無しかでコード化した。また、研修の期間(専門家と教師との面談の回数)と研修の強度(時間数)の両方をコード化した(後述)。また、様々なプログラム評価者に E メールを送り、助言を求めた。反応の良い研究者もいて、我々のコード化の正確性に自信がもてるほどに、教師に対する研修の期間と強度の両方について適切な情報を提供してくれた。ただしそれ以外のプログラムについては、教師の研修のこれら 2 つの特徴のうち片方しかコード化できないか、両方ともコード化できなかった。

要素 18 (親の研修・面談) : 全てのプログラムで、これは、学校で実施されているいじめ対策の取り組みに関する情報が親に提供される「保護者懇談会/教育に関する説明会」と(あるいは)「教師と親の面談会」のことをさしている。

要素 19 および要素 20 (ビデオとバーチャルリアリティ・コンピュータ・ゲーム) : プログラムの中には、生徒のいじめに対する意識を高めるためにいじめ対策のビデオやバーチャルリアリティ・コンピュータ・ゲームを使うなど、いじめ対策の道具にテクノロジーを活用しているものもあつた。

なお、介入プログラムのその他の特徴 ((a)~(f)) もコード化した。

- (a) 上記 20 個の要素のうち実際にプログラムに含まれてゐた要素の数。10 個以下 (25 件のプログラム) と 11 個以上 (19 件のプログラム) に二分した。なお、Olweus (2005a) と Smith (1997, p. 198) は、学校で実施した要素の数といじめへの効果の間に「用量反応」関係があつたことを報告していた。
- (b) Dan Olweus の影響を受けてゐないプログラム(27 件)と影響を受けてゐるプログラム (17

- 件)
- (c) 生徒に対して実施されたプログラムの期間：240 日以下（23 件）と 270 日以上（20 件）に二分した。
 - (d) 生徒に対して実施したプログラムの強度：19 時間以下（21 件）と 20 時間以上（14 件）に二分した。
 - (e) 教師に対して実施したプログラムの期間：3 日以下（21 件）と 4 日以上（20 件）に二分した。プログラムに教師に対する研修が含まれていない場合、教師への研修期間はゼロとコード化した。
 - (f) 教師に対して実施したプログラムの強度：9 時間以下（18 件）と 10 時間以上（21 件）に二分した。プログラムに教師に対する研修が含まれていない場合、教師への研修強度はゼロとコード化した。

図 3（付録 p.____を見よ）は、各評価研究で利用されていた介入の要素を示している。図 2 および図 3 では、我々のコーディングの方法を詳細に示している。

6.3 効果サイズと研究の特徴

わずかだが、効果サイズをプログラムの要素に関係付ける試みが行われている（例えば、Kaminski, Valle, Filene & Boyle, 2008 を見よ）。表 12（付録 p.111 を見よ）は、いじめについての効果サイズと有意に関係している（あるいは 2 つのケースでは、ほぼ有意に関係している）プログラムの要素およびデザインの特徴を示している。プログラムの 20 個の要素のうち 4 個については、1 つのカテゴリーに属する研究の数が少なかったため調べることができなかった（教師向け情報、修復的司法アプローチ、学校裁判所／いじめ裁判所、バーチャルリアリティ・コンピュータ・ゲーム）。先に説明したように、有意性検定は、群間の異質性を表す **QB** に基づいて行っている。加重平均オッズ比による効果サイズと異質性 (**Q**) も、カテゴリーごとに記載している。

いじめの減少に関連している最も重要なプログラム要素は、親の研修／面談、遊び場の監督強化、懲罰的方法、クラス運営、教師の研修、クラスのルール、全校的ないじめ対策方針、スクール・カンファレンス、親向けの情報、協力して行うグループワークだった。加えて、要素の総数および教師向けのプログラムの期間と強度は、いじめの減少と有意に関連していた。また、Dan Olweus の仕事に影響を受けたプログラムは最も効果的だった。デザインの特徴に関しては、総じて、年長の子どもに対するプログラム、規模の大きいプログラム、ノルウェー、より広く言うとヨーロッパにおけるプログラムで効果が大きかった。また、古いプログラムほど、その中でもアウトカム尺度が「月に 2 回以上」であるプログラムほど、効果があった。

表 13（付録 p.106 を見よ）は、被害化（いじめられること）についての効果サイズに有意に関係しているプログラム要素とデザインの特徴を示している。いじめについての加重効果サイズと被害化についての加重効果サイズは有意に相関していた ($r = .51, p < .0001$)。被害化の減少と関連している最も重要なプログラム要素は、懲罰的方法、親の訓練／面談、ビデオ、それに協力して行うグループワークだった。加えて、子ども向けのプログラムと教師向けのプログラムの期間と強度も被害化の減少と有意に関連していた。友人との作業が被害化の増加と関連していたが、これは、非行をしている友人を介入対象にしたプログラムは違法行為を増加させがちであるという別の研究結果（例：Dishion et al., 1999; Dodge et al., 2006）と一致している。ちなみに友人との作業は、いじめの増加にも関連していたが、こちらは有意ではなかった（友人との作業無し：OR = 1.42、友人との作業あり：OR = 1.35）。デザインの特徴に関しては、年長の子どもに対するプログラム、特にノルウェー、より広く言うとヨーロッパにおけるプログラムの効果が高く、アメリカおよびカナダで実施されたプログラムは効果が小さかった。また、アウトカム尺度

が「月に2回以上」で、その他の実験コントロールデザインや年齢コホートデザインを利用した古いプログラムほど効果があった。

いじめ対策プログラムが年長の子ども（11歳以上）に対してより有効であるという我々の知見は、Peter Smith（近刊）の論と矛盾している。したがって、平均年齢を4つのカテゴリー（6-9歳（12件のプログラム）、10歳（7件）、11-12歳（14件）、13-14歳（11件））に分けることで、この知見をさらに詳細に調べた。いじめについての加重平均ORは、1.21（6-9歳）、1.23（10歳）、1.44（11-12歳）、1.53（13-14歳）と、年齢とともに逡増していた（ $QB=15.65$, $3df$, $p=.001$ ）。同様に、被害化についての加重平均ORも、1.17（6-9歳）、1.25（10歳）、1.26（11-12歳）、1.37（13-14歳）と、年齢とともに逡増していた（ $QB=7.24$, $3df$, $p=.065$ ）。これらの結果は、プログラムの効果が子どもの年齢とともに増加するという我々の結論を確証している。

メタアナリシスにおいて違いのある処遇効果を説明できそうな諸変数（例：介入の要素）が、それぞれ統計的に独立していると仮定することはできない。研究者たちは、変数間にある関係をひもとき、効果サイズと本当に有意で独立した関係がある変数を特定しなければならない

(Lipsey, 2003, p. 78)。この問題を解決するために、メタアナリシスにおいて多変量解析を利用することができる (Hedges, 1982)。そこで、プログラムのどの要素がいじめの効果サイズおよび被害化の効果サイズ (LOR) と独立して関係しているかを調べるために、重み付け回帰分析 (Lipsey & Wilson, 2001, pp. 138-140) を実行した。

研究数が少ないことがこれらの分析にとって大きな制約となってしまった。それでも、いじめの減少に関係する最も重要なプログラム要素が、親の研修・面談と懲罰的方法であることが示された (表 14. 付録 p.107 を見よ)。表 12 から強度と期間の要因を全て加えると、最も重要なプログラム要素は、子ども向けの研修/面談と親向けの研修/面談の強度であった。

被害化の減少と関連する最も重要なプログラム要素は、ビデオと懲罰的な方法だった。友人との作業は、被害化の増加と関連していた。表 13 から強度と期間の要因が加えられると、最も重要な要素は、友人との作業 (負の関連) と子ども向けのプログラムの期間、それとビデオだった。

6.4 出版バイアスの分析

メタアナリシスによって、分析に含めた各研究を数学的に正確に統合することができるが、もしこれらの研究が、あらゆる関連研究の中からバイアスがかかって集められたサンプルであるとすると、メタアナリシスによって計算される平均効果は、このバイアスを反映したものになってしまう (Borenstein et al., 2009, p. 277)。そこで、出版バイアスを見積もるために、Duval と Tweedie の trim-and-fill 分析を利用し、示されたファンネル・プロット (funnel plot) を視覚的に精査した。なお、分析には LOR を使い、いじめと被害化について別々に行った。

図 6 (付録 p.115 を見よ) は、いじめについての観測対象の研究群が、ファンネル・プロットを二分する垂直の線 (LOR の点推定値を示す) の周辺で対称的に分布していることを示している。このような対称性は、出版バイアスが無いことを意味している。このことは、trim-and-fill 分析の結果によっても確証された。なお、補完値は加えられておらず、OR と信頼区間に変化はなかった。

同じ分析を被害化についても行った。ファンネル・プロットの結果 (図 7. 付録 p.115 を見よ) は、ここでも平均の効果サイズの周辺で研究群が対称的に分布しているため、我々の分析結果については出版バイアスが問題にならないはずだということを示している。ただし、図には1つの補完研究が加えられている。trim-and-fill 分析を使うと、もともとの推定値 $OR = 1.29$ (CI 1.18 - 1.42) に対し、補完 OR は 1.28 (CI: 1.17 - 1.40) だった。ここで重要な点は、補正された推定値がもともとの値に非常に近いため、結果に影響を与えるような出版バイアスは無いという結論を支持しているということである。

7 結論

7.1 主な知見の要約

この系統的レビューは、学校をベースとしたいじめ対策プログラムには効果がある場合が多いこと、また、特定のプログラム要素がいじめおよび被害化の減少に関連していたことを示している。ただし、1つのプログラム要素（友人との作業）は、被害化の増加と有意に関連していた。

結論としては、平均して、いじめは約20%から23%、被害化は17%から20%減少する。総合的に見ると、年齢コホートデザインではプログラムの効果が高く、無作為化試験ではプログラムの効果が低かった。だが、無作為化された学校の数が非常に少ないケースもあり、また、分化的磨耗などその他の方法論的な問題もあったため、無作為化試験の方が方法論的に優れているということは明確にはならなかった。

いじめの減少にも被害化の減少にも関連する最も重要なプログラム要素は、親の研修／面談、懲罰的方法、子どもおよび教師向けのプログラムの期間、子どもおよび教師向けのプログラムの強度であった。デザインの特徴については、年長の子どもに対するプログラムとノルウェーで実施されたプログラムが特に効果的だった。また、より古いプログラムや、アウトカム尺度として「月に2回以上」を利用していたプログラムも、より良好な結果を生んでいた。その他多種多様な介入の要素・評価研究の重要な特徴が、いじめもしくは被害化のいずれかの減少と有意に関連していた。

7.2 政策へのインプリケーション

いじめを減らすための新しい政策や実践方法を策定する際、政策立案者や実務家は、効果的であることが証明された、エビデンスに基づく質の高いプログラムを活用すべきである。新しいいじめ対策の取り組みは、既存のプログラムの成功例をから着想するべきだが、本稿で最も効果的であること（あるいは効果がないこと）が分かった重要なプログラム要素を考慮して、修正を加えるべきである。例えば、本稿の結果から見て、友人との作業は利用すべきではないだろう。ただし、効果と最も相関のあるプログラム要素を発見しただけだということは留意すべきである。相関があるといって、それらのプログラム要素が効果の原因となっているとを証明しているわけではない。ただし、これが現時点で我々が手にしている最良のエビデンスではある。

ここで、効果的ないじめ対策プログラムを認定するシステムを構築すべきだと提案したい。1996年にイングランドとウェールズでは、刑務所とプロベーションに関する効果的なプログラムを認定するシステムが作られた（McGuire, 2001）。プログラムが認定されるためには、何が違法行為の減少にとって効果があるかという知見に基づいた明確な基準を満たしていなければならない。イングランドとウェールズでは、認定を受けたプログラムだけが利用されている。また、スコットランドやカナダなど他の国でも同様のシステムが構築されてきている。したがって、質の高い評価研究で効果があると証明された要素がプログラムの中にきちんと取り入れられるようにするために、学校におけるいじめ対策プログラムを認定する同様のシステムを構築すべきである。この認定システムは、おそらく、校内暴力に関する国際監視機構（International Observatory on Violence in Schools）などの国際団体で取りまとめることができるだろう。

新しく作るいじめ対策プログラムは、確実にプログラムに効果を持たせるための、質の高い実施基準を用いて普及すべきである。プログラムの質は疑うまでもなく重要だが、プログラムの実

施方法もまた重要である。効果が、介入方法や評価方法の重要な特徴と関連しているかどうかを研究者が分かるように、プログラムの実施方法には、透明性がなければならない。例えば、我々のメタアナリシスに利用した44件の評価研究のうち、介入群の学校およびコントロール群の学校について、介入の各要素を実施した割合という重要な情報を明らかにしていたのがわずか2件 (Fekkes et al., 2006; Smith et al., 2004) だけだったのは悲しいことである。

本稿の結果は、プログラムの強度と期間がプログラムの効果に直接関係していることを示しており、他の研究者 (Olweus, 2005; Smith, 1997) も、学校で実施されたプログラムの要素の数とプログラムがいじめに与える効果との間に「用量反応」の関係を見出している。例えば、教師への研修の期間 (日数) と強度 (時間数) は、いずれもいじめと被害化の減少と有意に関係していた。同様に、子ども向けのプログラムの期間 (日数) と強度 (時間数) も、いじめと被害化の減少に有意に関係していた。これらの知見が示していることは、プログラムがいじめという難解な問題に対して影響を持つためには、プログラムが強度を持ち、かつ長期的である必要があるということである。効率的にいじめに取り組むための適切な学校の方針を作り上げるためには、非常に多くの時間が必要なかもしれない。

新しくいじめ対策の手法を作るにあたっては、遊び場の監督を強化することにも気を配るべきである。いじめについては、遊び場での監督が、プログラムの効果と最も強く関係していた要素の一つである。休み時間に多くのいじめが生じていたため監督に効果があったというのがもっともらしい説明になるだろう。また、(例えば「ホットスポット」の整理および(あるいは)特定による) 学校の遊び場環境の改善も、効果が期待できかつ低コストな介入の要素だろう。

懲罰的な方法 (つまり、いじめに対応するための断固とした方法) は、いじめと被害化の両方に有意に関係する介入の要素だった。この知見が得られたのは、Olweus プログラムの効果が大きかったことに一定程度起因するだろう。Olweus プログラムには、いじめっことの真剣な話し合い、いじめっこを校長と面会させること、いじめっこを休み時間に教師のそばに居させる、いじめっこから特権を奪うことなど、広範に及ぶ断固たる制裁が含まれていた。

KiVaプロジェクトの結果は、懲罰的な方法の効果について、将来役に立つ回答を与えてくれているだろう⁷。KiVaプログラムに含まれている面白い要素は、いじめの加害者を扱うのに懲罰的な方法も非懲罰的な方法も取り入れていることである。ランダムに選ばれて学校で結成されたチームの半分は、より懲罰的な方法 (例: 「君のやっていることは間違っていて、すぐにやめなければいけない」) を使うよう指示を受け、残りの半分は、子どもとの話し合いの中でNo Blameの手法 (例: 「君のクラスメートも辛い時間を過ごしているし、だから彼はそのようにふるまっているんだ。私たちは何をすれば彼の力になれるかな」) を使うよう指示を受けていた。現在未公表のデータを分析のための準備として調べたところ、規律を重視した方法 (懲罰的な方法) は年少の子ども (4年生) に対してより有効に機能し、非懲罰的な方法は、年長の子ども (6年生) に対してより有効に機能するようだが、5年生の子どもには、違いがあまり見られなかった。この結果は、これまで以上に年齢に特化したプログラムを作る必要性があることを示唆するものであるという意味で非常に重要である。

Peter Smith (近刊) の論とは対照的に、本レビューの結果は、年長の子ども (11歳以上) のいじめに対してプログラムの効果はより大きいということを示している。この年齢は、いずれにしてもいじめが減っていく時期ではある。Peter Smith が主張しているのは、セカンダリースクールでは友人の悪影響がより大きくなること、それと、セカンダリースクールは規模が大きく、生徒が影響力のある教師と関わる時間がごくわずかであるために、セカンダリースクールではプログラムの効果が小さいということである。一方で我々は、年長の子どもの方が認知能力に長け、衝動性が減少傾向にあり、合理的な判断をできる可能性が高まる傾向にあるため、プログラムはより効果を持つのだろうと考えている。また、多くのプログラムは、向社会的な行動を促しそれに見返りを与え、いじめには罰を与えるという社会的学習の考え方に基づいている。そのようなプログラムは、他者への共感や他者のものの見方を考える能力ができてくる年長の生徒ほど有効

⁷ Christina Salmivalli との個人的なやりとり (2009年1月31日)

に機能しやすいのである。

おそらく驚いてしまうだろうが、全校的ないじめ対策方針を策定することは、いじめについての効果サイズとは有意に関係しているが、被害化（いじめられること）とは有意に関係していなかった。また、個々人との作業は、いじめっこにも被害者にも効果がなかった。したがって、できれば子どもの能力を訓練するプログラムに基づいて、個々のいじめっこや被害者に対する効果的なプログラムを実施する取り組みを行うべきであると提言する (Losel & Beelman, 2003)。ただし、いくつかの例外（例：DeRosier, 2004; Fox & Boulton, 2003; Gollwitzer et al., 2006）を除き、現在実施されているプログラムはそうではない。

新しくつくるいじめ対策の手法は、学校の枠を超え、家族などシステムの要因に対象を広げるべきである。諸研究によれば、いじめられた子どもたちは、その問題を誰にも相談できないことが多いし、親や教師たちはいじめっこの行動についていじめっこ自身とはあまり話をしていない。本系統的レビューでは、親の研修／面談が、いじめの減少にも被害化の減少にも有意に関係していた。これらの知見は、指導内容の発表や教師と親との面談を通じて、学校におけるいじめの問題への親の意識を高める取り組みを行うべきであるということを示唆している。将来行われるいじめ対策手法は、様々な領域の専門家を集結させ、専門知識を最大限に活用すべきである。我々のレビューでは、専門家が協力して行うグループワークが、いじめの減少と被害化の減少のいずれにも有意に関係していた。

いじめ対策プログラムについて将来実施される評価研究は、我々の結果を踏まえて設計すべきである。また、プログラムの質だけに注意するのではなく、評価の実施方法にも注意しなければならない。本レビューでは、評価研究の持つ様々な特徴が、いじめおよび被害化の減少に有意に関係していることを示してきた。特に、いじめの測定方法と子どもの年齢が重要であった。いじめ対策プログラムの評価研究の中で、そのアウトカム変数の測定の仕方だけが原因でプログラムの有効性を確認できない研究があったとすれば、残念なことである。また、プログラムは11歳未満の子どもよりも11歳以上の子どもを対象にすべきである。そして、いじめあるいは被害化のアウトカム尺度は、「月に2回以上」にすべきである。ノルウェーで実施されたプログラムが最も有効に機能しているように思われるが、これは、スカンジナビア諸国ではいじめの研究が長い伝統を持っているということと関係付けられるかもしれない。また、スカンジナビアの学校の質が高い、クラス数が少ない、教師たちがよく訓練されているほか、社会福祉の問題には国が介入するというスカンジナビアの伝統も、理由としてあるだろう (J.D. Smith et al., 2004a, p. 557)。

重要なこととして、いじめ対策プログラムの支出に対して節約できる金額を調べるために、費用対効果の分析を行うべきである (Welsh, Farrington, & Sherman, 2001)。お金を節約することは、政策立案者と実務家に介入プログラムを実施するよう説得するための強力な論拠になる (Farrington, 2009, p. 59)。ただし、これまでのところいじめ対策プログラムの費用対効果分析は行われたことがない。

我々としては、いじめ対策プログラムは、これまで以上にいじめおよび被害化の理論に拠って立つべきであると考えている。過去のほとんどのプログラムは、一般的な社会的学習理論の考え方に基づいて行われてきた。だがこれからのプログラムは、反抗理論 (defiance theory) や修復的司法の手法など、新しい理論に基づいたものにすべきである (Ttofi & Farrington, 2008a; 2008b)。例えば、子どもたち全員（いじめっこ、被害者、その他の子ども）を「悪事の解決に取り組む参加プロセスにおいて」集まらせ、「そこに関わったみんなに敬意を示す」という修復的司法のアプローチによって、校内の悪化した社会的関係を修復できる (Morrison, 2007, p. 198)。また、反抗理論は、制裁を行う人とのボンドを強めること、恥の操作、反社会的行動に対する筋の通った丁寧な制裁を重視しているため、有用である。

7.3 将来の研究へのインプリケーション

興味深いことに、先行のレビュー (Ferguson et al., 2007; Merrell et al., 2008) は、いじめ対策プログラムは学校でのいじめにほとんど効果がないと結論づけていた。彼らがそのような結果に至ったのは、相対的に狭い範囲でしか文献検索を行わなかったことと、レビューへの包含基準のためだと我々は考えている。(例：いじめを明確に定義していないこと、コントロール対象の無い評価研究が含まれていたこと。1.3節を見よ)。本稿でより広範囲に渡る研究のレビューを終えた後には、従来のレビューの結論は誤っていたと確信している。本系統的レビューは、学校をベースとするいじめ対策プログラムには効果があることを示している。このレビューは、将来の研究にとってのインプリケーションに富んでいる。また、取り組まなくてはならないいくつかの問いも生まれた。例えば、

- プログラムの要素やデザインの特徴がいじめおよび被害化に与える効果にはなぜ違いがあるのか。
- 結果が国によって異なるのはなぜか。
- 研究デザインごとに結果が異なるのはなぜか。
- 年長の子どもほど、プログラムの効果が高いのはなぜか。
- 小規模で古い研究より大規模で新しい研究の方が効果が小さいのはなぜか。
- いじめや被害化のアウトカム尺度によって結果が異なるのはなぜか。

将来行われる評価研究では、実験群とコントロール群の両方の学校で、いじめおよび被害化の事前事後の尺度を使うべきである。また、いじめと被害化は、注意深く定義・測定しなければならない。たくさんの学校を無作為に割り付けることは難しいため、各学校をマッチングによりペアにした後で、片方を実験群へ、もう片方をコントロール群へと無作為に割り付けるのが最良の方法だろう。異なるプログラム要素の効果を調べるために、子どもたちをプログラムを受ける子どもと受けない子どもに無作為に割り付けることもできる。コントロール群の子どもたちに実験群の子どもたちがプログラム内容の影響を与える危険性があるため、クラスを無作為割付するのでは不十分であると思われる。また、分化的磨耗の問題を最小化するために、介入の事前・事後の両方で調査対象となる子どもだけを分析すべきである。最良のいじめ測定方法、調査期間、季節による変動についても研究が必要である。

犯罪減少のための介入の効果に関する結論的妥当性を、系統的レビューを行う研究者、学者、政策立案者、マスメディア、一般市民が評価する際に利用できるような、評価研究のための方法的な品質基準を作ることが重要である (Farrington, 2003, p. 66)。その品質基準の中には、おそらく Campbell Collaboration Crime and Justice Group の指導の下で、公開する報告書の中に介入のどういった要素を記載すべきかという、評価者のためのガイドラインが含まれるだろう (Farrington & Petrosino, 2001; Farrington & Weisburd, 2007)。このようなガイドラインがすでに存在していたら、全ての研究に含まれる介入の要素を余すことなくコード化するという我々の野心的な作業にとって、非常に役だったことだろう。

44 件のいじめ対策プログラムの評価研究のうち 40 件について、我々が行ったコード化に対して研究者たちから積極的な反応があったおかげで、大きな成功を収めることができた。しかし、時間の制約と情報不足のため、生徒の様々なサブグループ (例えば性別、エスニシティ、いじめにおける役割、発達の必要、子どもの能力によって定められたサブグループ) に応じた介入プログラムの結果を研究することはできなかった。他の研究者たちも、上記の理由のため、より特化した介入の研究が欠落していることを示している (Smith & Ananiadou, 2003; Pepler, Smith, & Rigby, 2004)。上記の特徴のほとんどは、報告書の中で言及されておらず、コード化するのが困難だった。我々がコード化したプログラムの 20 個の要素について、2 件の研究 (Fekkes et al., 2006; Smith et al., 2004) だけが、プログラム要素を実際に実施した介入群の学校とコントロール群の学校の割合を記載していたが、もっと多くの研究でこれを行う必要がある。

将来の系統的レビューでは、いじめ対策プログラムが様々なサブグループに対してどのような効果があるかの検出を試みることができる。今後の研究報告書では、作成すべきチェックリスト（恐らく医学研究のための CONSORT 声明【Altman et al., 2001; Moher, Schulz, & Altman, 2001】から着想される）に従い、評価の特徴に関する重要な情報を記載しなければならない。プログラムの重要な要素についての情報と、プログラムの実施に関する情報も記載すべきである。いじめおよび被害化が 5 ポイントの尺度で測定されていれば、5×2 の表を示すべきで、そうすることで AUC（Area Under the ROC Curve）を効果の尺度として利用することができる（Farrington, Jolliffe, & Johnstone, 2008）。そうすれば、カットオフポイントに選び方によって結果が変動するという問題を避けられるようになる。

いじめおよび被害化に関するより優れた理論を構築・検証するために、例えばどんな理由でいじめが進展してしまうのか、あるいはいじめを防げるのかを子どもに問いかけることのできる短いストーリーを使うなどをする研究が必要である。様々なアウトカム尺度（例：自己申告、友人による評定、教師による評定、系統的観測）の利点・欠点および妥当性も研究されなければならない。いじめ対策プログラムの短期的効果および長期的効果も、縦断的な前向き調査によって調べなければならない。プログラムが様々な種類のいじめに及ぼす効果、様々な種類の子ども・教師・学校・文脈に及ぼす効果も調べなければならない。

理想的には、介入はいじめおよび被害化の理論に基づくべきである（Ttofi & Farrington, 2008a, 2008b）。いじめと被害化の理論が、プログラムを発展させていくはずである。他の研究者たちも、やはり理論に基づいて介入を利用することの重要性を強調している。Eck (2006, p. 353) が述べているように、「犯罪政策に対して根拠を持って提言する能力を高める必要があるなら、犯罪学の理論に今まで以上に真剣に取り組まなければならない。犯罪への介入のための理論的な下支えを説明することで、研究結果の一般化が、現状の青臭い帰納法に基づくものではなく、より理にかなった認識論的土台の上に立ったものになる。」

最後に、いじめ対策プログラムの評価研究からこれまでに得られた結果は、前向きなものである。これまでのプログラムの有効性の上に、我々の知見に基づいてさらに新しいプログラムの研究を上乘せする時が来ている。

8 その他のトピックス

8.1 謝辞

有用な情報をご提供いただいたことに対し、以下の方々に格別の謝意を申し上げます。Francoise Alsaker, Eleni Andreou, Celia Arriaga, Moira Attria, Nerissa Bauer, George Belliveau, Tanya Beran, Sara Black, Catherine Blaya, Michael Boulton, Helen Cowie, Wendy Craig, Melissa DeRosier, Sigrun Ertesvag, Mike Eslea, Kerry Evers, Peter Fonagy, Claire Fox, David Galloway, Vicente Garrido, Gianluca Gini, Mario Gollwitzer, Reiner Hanewinkel, Robin Heydenberk, Warren Heydenberk, Caroline Hunt, Jeffrey Jenson, Antti Karna, Cheryl Kaiser-Ulrey, Maila Koivisto, Elmien Lesch, Sue Limber, Francisco Martin, Ersilia Menesini, Stephen James Minton, Christof Nagele, Dan Olweus, Mona O'Moore, Rosario Ortega, Debra Pepler, Yolanda Pintabona, Leila Rahey, Ken Rigby, Elizabeth Rock, Erling Roland, Barri Rosenbluth, Christina Salmivalli, Philip Slee, J. David Smith, Peter K. Smith, Nina Sprober, Veerle Stevens, Dagmar Strohmeier, Sue Swearer, Stuart Twemlow, Scott Watson。次に、統計に関する助言をいただいたことに対し、以下の方々に格別の謝意を申し上げます。Patricia Altham, Mark Lipsey, David Murray and David Wilson。最後に、研究資金を提供いただいたことに対し、以下の機関に格別の謝意を申し上げます。the U.S. National Institute of Justice, the Nordic Campbell Center, the Swedish National Council for Crime Prevention。

8.2 利害の対立

著者はいずれも、既存のいじめ対策プログラムに対して、また将来計画されているいじめ対策プログラムに対して、何ら金銭的な利害関係を持っていない。

8.3 レビューの更新計画

この系統的レビューを、キャンベル・コラボレーションのガイドラインに沿って3年毎に更新する計画である。

9 手法に関する付録：効果サイズとメタアナリシス

メタアナリシスを実行するためには、全ての評価研究に比較可能な効果サイズがなければならない。介入研究で最も役に立つ効果サイズは、標準化平均偏差 d とオッズ比 OR である (Lipsey & Wilson, 2001)。研究著者がいじめ (あるいは被害化) の有病率を報告していれば、我々は OR を算出した。研究著者が平均の得点を報告していれば、 d を算出した。 d を OR に変換することは簡単であり (後述)、実際にそれを行った。 OR の自然対数 (LOR) を使ってメタアナリシスを実行し、その結果を個々のケースを解釈するために OR に変換しなおした。この値を使っていじめについて説明するが、被害化についても同じ方法を用いた。

9.1.1 オッズ比

OR は、以下の表により算出される。

	いじめっこ以外	いじめっこ
実験群	a	b
コントロール群	c	d

a、b、c が子どもの数であり、

$$OR = (a*d) / (b*c)$$

* は、乗算を示す

OR が 1 より大きいと、いじめ対策プログラムに望まれる効果があったことを示し、1 未満なら、望ましくない効果があることを示している。 OR の偶然値は 1 で、効果が無いことを意味する。

例えば、Fekkes et al. (2007) の最初のポストテストで得られた値は以下のとおりである。

	いじめっこ以外	いじめっこ	いじめっこの%
実験群	1011	87	7.9
コントロール群	100	999	8.9

ここで、 $OR = (1101*99) / (1009*87) = 1.14$ である。

OR の統計的有意性は、 LOR を計算することによって算定する。

$$LOR = \ln (OR)$$

ここでは、 $LOR = \ln (1.14) = 0.131$ である。

LOR の分散である $VLOR$ は、以下により計算される。

$$VLOR = (1/a) + (1/b) + (1/c) + (1/d)$$

ここでは、 $VLOR = 0.0236$ となる。

LOR の標準誤差、 $SELOR$ は、この分散の二乗根である。

ここでは、 $SELOR = 0.1535$ となる。

SEIOR が分かれば、OR の信頼区間を計算するのは簡単である。LOR の 95%信頼区間 (CI) は、 $+1.96*SEIOR$ あるいは $-1.96*SEIOR$ である。

したがって、下限 CI は、 $0.131 - 1.96 * 0.1535 = -0.170$ である。
これに対応する OR の下限 CI は、

$$ORLOCI = \text{Exp}(-0.170) = 0.84 \text{ である。}$$

ここで Exp は、指数を意味する。

同じく、上限 CI は、 $0.131 + 1.96 * 0.1535 = 0.432$ となる。

これに対応する OR の上限 CI は、

$$ORHICI = \text{Exp}(0.432) = 1.54 \text{ となる。}$$

LOR について信頼区間是对称型となるが (0.131 あるいは -0.301)、OR についてはそうならない(1.14, CI 0.84 – 1.54)。

LOR の有意性は、以下により検定される。

$$Z = LOR / SEIOR$$

ここで、z は、平均 0、標準偏差 1 の正規分布に従う。

今の例では、 $Z = 0.85$ である。

これは、 $p=0.05$ に対応する値 (1.96) よりも小さいため、OR1.14 は統計的に有意ではなく、したがってこのいじめ対策プログラムはいじめを有意に減少させなかったと結論づける。

9.1.2 標準化平均偏差 d

d は、以下により算出される。

$$d = (MC - ME) / SP$$

ここで、MC=コントロール条件における平均得点、

ME=実験条件における平均得点、

SP=プールされた標準偏差 (SD) である。

プールされた分散 VP は、以下により算出される。

$$VP = [(NC - 1) * VC + (NE - 1) * VE] / (NC + NE - 2)$$

ここで、NC=コントロール条件のサンプル数、

VC=コントロール群の得点の分散、

NE=実験条件のサンプル数、

VE=実験群の得点の分散

である。

例として、Baldry and Farrington (2004) の、介入が実施された後の年長の子どもによるいじめの状況を見ることにする。

$$MC = 3.39$$

$$VC = 15.92 \text{ (SD = 3.99 の二乗)}$$

$$NC = 36$$

$$ME = 2.31$$

$$VE = 9.425 \text{ (SD = 3.07 の二乗)}$$

$$NE = 99$$

$$VP = [(35 * 15.92) + (98 * 9.425)] / 133 = 11.134 \text{ となる。}$$

したがって、 $SP = 3.337$

$$d = (3.39 - 2.31) / 3.337 = 0.324 \text{ となる。}$$

近似値である d の分散、 Vd は以下により算出される。

$$Vd = (NC + NE) / (NC * NE)$$

現在の例では、 $Vd = (36 + 99) / (36 * 99) = 0.03788$ となる。

したがって、 d の標準誤差は、次のようになる。

$$SEd = 0.195$$

d の有意性は、以下により検定できる。

$$Z = d / SEd$$

ここでは、 $Z = 0.324 / 0.195 = 1.66$ となる。

この数字は 1.96 より小さいため、この d の値は統計的に有意ではない。

また、 d は、以下の式を用いることで LOR に変換することができる。(Lipsey & Wilson, 2001, p.202)

$$LOR = d / 0.5513$$

したがって、 $LOR = 0.587$ となる。

同様に、LOR の SE は以下のようになる。

$$SELOR = SEd / 0.5513$$

現在の例では $SELOR = 0.354$ である。したがって

$$Z = LOR / SELOR = 1.66 \text{ (上記と同じ)}$$

ファイ相関係数を効果サイズとして報告していた研究では(Menard et al., 2008)、以下の式を使って r を d に変換した (Lipsey & Wilson, 2001, p.63)。

$$d = r / \sqrt{(1 - r * r) * p * (1 - p)}$$

ここで p は、コントロール群に対する実験群のサンプル数の比率である。

この近似値は、

$$SEd = 2 * Ser \text{ である。}$$

r の SE は、変換によって算出できる。

$$Zr = 0.5 * \ln [(1 + r) / (1 - r)]$$

$$\text{また、VAR}(Zr) = 1 / (N - 3)$$

その後の分析は上記のように進める。

9.1.3 事前測定と事後測定

介入の事前・事後でいじめの測定がある場合、適当な効果サイズの尺度は、

$$LOR = LORA - LORB \text{ である。}$$

ここで $LORA = LOR$ after

$$LORB = LOR \text{ before である。}$$

Fekkes et al. (2007)には、いじめの事前尺度と $ORB = 1.01$ があり、

$$LORB = 0.010 \text{ だった。}$$

したがって、Fekkes et al.では、

$$LOR = 0.131 - 0.010 = 0.121 \text{ だった。}$$

また、LOR の分散は以下により算出される。

$$VLOR = VLORA + VLORB - 2 * COV$$

ここで $COV = Covariance$ (共分散) である。

$LORA$ と $LORB$ は正の相関関係にあるため、 $VLOR$ は ($VLORA + VLORB$) よりも小さくなる。ただし、通常、共分散が報告されることはない。一般的に、 $VLOR$ は、($VLORA + VLORB$) / 2 と ($VLORA + VLORB$)の間をとる。したがって、我々は $VLOR$ について、両方の値の間を推定値としている。

$$VLOR = 0.75 * (VLORA + VLORB)$$

次に、Fekkes et al. (2007)では、

$$VLOR = 0.75 * (0.0373 + 0.0236) = 0.0457 \text{ となる。}$$

結果的に、 $SELOR = 0.214$

$$OR = \exp(LOR) = \exp(0.121) = 1.13 \text{ となった。}$$

この信頼区間は $0.74 - 1.72$ である。

$$Z = 0.121 / 0.214 = 0.57 \text{ で、}$$

やはり 1.96 より小さいため、この LOR は有意ではない。

9.1.4 1つの研究の中の複数のLORを統合する

2つ以上の LOR が示している研究が多い。その場合には加重平均 LOR を算出している。例えば、Baldry and Farrington (2004)では、

年長の子どもについては、 $LOR \text{ after} = 0.587$, $LOR \text{ before} = -0.247$;

$$LOR(\text{older}) = LORO = 0.587 - (-0.247) = 0.834 \text{ となり}$$

$SELORO$ は、 0.432 となる。

年少の子どもについては、 $LOR \text{ after} = -0.801$, $LOR \text{ before} = -0.125$;

$$LOR(\text{younger}) = LORY = -0.801 - (-0.125) = -0.676 \text{ となり、}$$

$SELORY$ は、 0.464 となる。

各 LOR は、その分散の逆数 ($1/VLOR$) で重み付けしている。

$$\begin{aligned} WO &= 1 / (SELORO * SELORO) \\ &= 1 / (0.432 * 0.432) = 5.358 \end{aligned}$$

$$\begin{aligned} WY &= 1 / (SELORY * SELORY) \\ &= 1 / (0.464 * 0.464) = 4.651 \end{aligned}$$

ここで、 $WO = LORO$ の重み付け、 $WY = LORY$ の重み付け である。

$$\begin{aligned} LOR \text{ combined} &= LORC = [(LORO * WO) + (LORY * WY)] / (WO + WY) \\ &= [(0.834 * 5.358) + (-0.676 * 4.651)] / (5.358 + 4.651) = 0.133 \text{ となり、} \end{aligned}$$

$LORC$ の分散である $VLORC$ は、

$$VLORC = 1 / (WO + WY) = 1 / (5.358 + 4.651) = 0.0998$$

したがって、 $SELORC = 0.316$

$$ORC = \exp(LORC) = \exp(0.133) = 1.14$$

信頼区間は $0.62 - 2.12$

$$Z = LORC / SELORC = 0.133 / 0.316 = 0.42$$

となるため、有意ではない。

9.1.5 クラスタリングの補正

標準的な手法では、個人が実験群とコントロール群に割り付けられていると仮定しているため、その各個人は他者から独立している。だが、いじめ対策プログラムの評価では、学校のクラス（個々の子どもではない）を各条件に割り付けるのが普通である。このような場合、効果サイズの標準誤差を、クラスタリングの影響のぶんだけ補正する必要がある (Hedges, 2007)。

この補正は、級内相関 (ρ) の推定値に依存するが、その推定値は、普通、報告されているものではない。ところが、Murray and Blitstein (2003)は、級内相関が報告されている文献を系統的にレビューした上で、行動に関するアウトカムを持つ青少年研究の ρ がおよそ 0.025 であることを明らかにしている。また、Olweus (2008)は「いじめられっこやいじめっこの大規模サンプ

ルを使ってたくさんの推定値を算出してきたが、クラスレベルでの級内相関はたいていの場合.01から.04の範囲内だった」と我々に教えてくれた。以上を踏まえ、我々は $\rho = 0.025$ と推定している。なお、全ての計算においてクラスター（学校のクラス）は同じサイズであると仮定している。

クラスターリングの補正によって効果サイズが受ける影響は無視できる程度であるため、効果サイズの補正は行わない。dの補正值（それはつまりLORのことであるが）は次のとおりである。

$$\text{Corrected } d = d * \sqrt{1 - [2 * (n - 1) * \rho] / (N - 2)}$$

ここで n = クラスターサイズ (学級数)、 N = サンプルの総計である。

典型的な $n = 30$ 、 $N = 500$ の場合、

$$\text{Corrected } d = d * \sqrt{1 - (2 * 29 * 0.025) / 498} = d * 0.998$$

これは、 d と非常に近いので、クラスターリングを理由とした効果サイズの補正は行っていない。

ただし、効果サイズの標準誤差は補正する必要がある。非常に良い近似値は、

$$\text{corrected } Vd = Vd * [1 + (n - 1) * \rho] \text{ である。}$$

ここで $Vd = d$ の分散 である。

$n = 30$ 、 $\rho = 0.025$ と仮定すると、 $\text{corrected } Vd = Vd * 1.725$ となる。

以上より、子どもたちのクラスターリングを考慮に入れるために、効果サイズの全ての分散に 1.725 を乗じ、効果サイズの全ての標準誤差に 1.313 を乗じている。

例えば、Baldry and Farrington (2004)に戻ると、 $LORC = 0.133$ で $SELORC = 0.316$ であるが、 $SELORC$ に 1.313 を乗じて、次の値となっている。

$$\text{Corrected } SELORC = 0.415$$

$$\text{Corrected } z = 0.133 / 0.415 = 0.32$$

9.1.6 メタアナリシス

Lipsey and Wilson (2001)に従って、メタアナリシスの標準的な方法を用いている。最もシンプルな固定効果モデルにおいて、加重平均効果サイズは、以下により算出される。

$$WMES = \sum (Wi * ESi) / \sum (Wi)$$

ここで、 $WMES$ = 加重平均効果サイズ

$$ESi = i \text{ 番目の研究の効果サイズ}$$

$$Wi = i \text{ 番目の研究の重み付け} = 1 / Vi$$

ここで、 Vi = 当該研究の効果サイズの分散 である。

$$SE (WMES) = \sqrt{1 / \sum (Wi)}$$

また、 $Z = WMES / SE (WMES)$ である。

全ての効果サイズが加重平均を中心にランダムに分布しているかどうかを検定するため、 Q 統計量を計算している。

$$Q = \sum [Wi * (ESi - WMES) * (ESi - WMES)]$$

Q は、 $(k-1)$ の自由度を持つカイ二乗分布であり、この k は効果サイズの数である。我々は、分散 Vi に定数 Vx を加えたランダム効果モデルを常に使用した。

$$\text{corrected } Vi = Vi + Vx$$

$$Vx = [Q - k + 1] / [\sum (Wi) - \sum (Wi * Wi) / \sum (Wi)]$$

次いで、 $\text{corrected } Vi$ を使い、加重平均 ES とその分散を前述同様に算出している。すでに述べたとおり、本報告書においては、効果サイズの主たる尺度として OR と LOR を利用している。

10 参考文献⁸

- *Alsaker, F.D. (2004). Bernese program against victimization in kindergarten and elementary schools. In P.K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 289-306). Cambridge: Cambridge University Press.
- *Alsaker, F.D., & Valkanover, S. (2001). Early diagnosis and prevention of victimization in kindergarten. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school* (pp.175-195). New York: Guilford.
- Altman, D.G., Schulz, K.F., Moher, D., Egger, M., Davidoff, F., Elbourne, D., Gotzsche, P.C., & Lang, T. (2001). The revised CONSORT Statement for reporting randomized trials: explanation and elaboration. *Annals of Internal Medicine*, 8, 663-694.
- Ananiadou, K. & Smith, P.K. (2002). Legal requirements and nationally circulated materials against school bullying in European countries. *Criminal Justice*, 2, 471- 491.
- Andershed, H., Kerr, M., & Stattin, H. (2001). Bullying in schools and violence on the streets: are the same people involved? *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention*, 2, 31-49.
- *Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2007). Evaluating the effectiveness of a curriculum-based anti-bullying intervention program in Greek primary schools. *Educational Psychology*, 27, 693 – 711.
- Atria, M. & Spiel, C. (2007). Viennese Social Competence (ViSC) Training for students: Program and evaluation. In J.E. Zins, M.J. Elias, & C.A. Maher (Eds.), *Bullying, victimization and peer harassment: A handbook of prevention and intervention* (pp. 179 – 197). New York: The Haworth Press, Inc.
- *Baldry, A.C. (2001). *Bullying in schools: Correlates and intervention strategies*. PhD Thesis, Cambridge University. Index to Theses Database, 51-8145.
- Baldry, A.C. & Farrington, D.P. (1999). Types of bullying among Italian school children. *Journal of Adolescence*, 22, 423-426.
- *Baldry, A.C., & Farrington, D.P. (2004). Evaluation of an intervention program for the reduction of bullying and victimization in schools. *Aggressive Behavior*, 30, 1-15.
- Baldry, A.C. & Farrington, D.P. (2007). Effectiveness of programs to prevent school bullying. *Victims and Offenders*, 2, 183-204.
- *Bauer, N.S., Lozano, P., & Rivara, F.P. (2007). The effectiveness of the Olweus bullying prevention program in public middle schools: A controlled trial. *Journal of Adolescent Health*, 40, 266-274.
- *Beran, T., & Shapiro, B. (2005). Evaluation of an Anti-Bullying program: Student reports of knowledge and confidence to manage bullying. *Canadian Journal of Education*, 28 (4), 700-717.
- *Beran, T., Tutty, L., & Steinrath, G. (2004). An Evaluation of a Bullying Prevention Program for Elementary Schools. *Canadian Journal of School Psychology*, 19 (1/2), 99-116.
- Borenstein, M., Hedges, L.V., Higgins, J.P.T., & Rothstein, H.R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. Chichester, UK: Wiley.
- *Boulton, M.J., & Flemington, I. (1996). The effects of a short video intervention on secondary school pupils' involvement in definitions of and attitudes towards bullying. *School Psychology International*, 17, 331-345.
- Campbell, D.T. & Stanley, J.C. (1966). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago: Rand McNally.
- *Ciucci, E. & Smorti, A. (1998). Il fenomeno delle pretonenze nella scuola: problemi e

⁸ アスタリスクは、メタアナリシスに含めた評価研究の報告であることを示している。

- prospettive di intervento [The phenomenon of bullying in school: problems and prospects for intervention]. *Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza*, 65, 147-157.
- Cook, T.D. & Campbell, D.T. (1979). *Quasi-experimentation: Design and analysis issues for field settings*. Chicago: Rand McNally.
- Cowie, H. (2000). Aggressive and bullying behavior in children and adolescents. In G. Boswell (Ed.), *Violent children and adolescents: Asking the question why* (pp. 138-150). London: Whurr.
- Cowie, H., Smith, P.K., Boulton, M., & Laver, R. (1994). Cooperation in the multiethnic classroom: The impact of cooperative group work on social relationships in middle schools. London: David Fulton.
- *Cross, D., Hall, M., Hamilton, G., Pintabona, Y., & Erceg, E. (2004). Australia: The Friendly Schools project. In P.K. Smith, D. Pepler, K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 187-210). Cambridge: Cambridge University Press.
- *DeRosier, M.E. (2004). Building relationships and combating bullying: Effectiveness of a school-based social skills group intervention. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 196-201.
- *DeRosier, M.E. & Marcus, S.R. (2005). Building friendships and combating bullying: effectiveness of S.S.GRIN at one-year follow-up. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34, 140-150.
- Dishion, T.J., McCord, J., & Poulin, F. (1999). When interventions harm: Peer groups and problem behavior. *American Psychologist*, 54, 755 – 764.
- Dodge, K.A., Dishion, T.J., & Lansford, J.E. (2006) (Eds.). *Deviant Peer Influences in Programs for Youth*. New York: Guilford.
- Eck, J.E. (2006). When is a bologna sandwich better than sex? A defense of small-n case study evaluations. *Journal of Experimental Criminology*, 2, 345-362.
- Egger, M., Smith, D.G., & O'Rourke, K. (2001). Rationale, potentials and promise of systematic reviews. In M. Egger, D.G. Smith & D.G. Altman (Eds.), *Systematic reviews in health care: Meta-analysis in context* (pp. 23-42). London: BMJ Books.
- *Ertesvag, S. K. & Vaaland, G. S. (2007). Prevention and reduction of behavioural problems in school: An evaluation of the Respect program. *Educational Psychology*, 27, 713-736.
- Eslea, M., & Smith, P.K. (1998). The long-term effectiveness of anti-bullying work in primary schools. *Educational Research*, 40, 203-218.
- *Evers, K.E., Prochaska, J.O., Van Marter, D.F., Johnson, J.L., & Prochaska, J.M. (2007). Transtheoretical-based bullying prevention effectiveness trials in middle schools and high schools. *Educational Research*, 49, 397-414.
- Farrington, D.P. (1993). Understanding and preventing bullying. In M. Tonry (Ed.), *Crime and Justice*, vol. 17 (pp. 381-458). Chicago: University of Chicago Press.
- Farrington, D.P. (2003). Methodological quality standards for evaluation research. *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 587, 49-68.
- Farrington, D.P. (2009). Conduct disorder, aggression and delinquency. In R.M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology* (3rd ed.).
- Hoboken, NJ: Wiley (in press). Farrington, D.P., Jolliffe, D., & Johnstone, L. (2008). *Assessing violence risk: A framework for practice*. Edinburgh: Risk Management Authority Scotland.
- Farrington, D.P. & Petrosino, A. (2001). The Campbell Collaboration Crime and Justice Group. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 578, 35-49.
- Farrington, D.P. & Weisburd, D. (2007). The Campbell Collaboration Crime and Justice Group. *The Criminologist*, 32 (1), 1-5.
- Farrington, D.P. & Welsh, B.C. (2003). Family-based prevention of offending: A meta-analysis. *Australian and New Zealand Journal of Criminology*, 36, 127-151.
- Fekkes, M., Pijpers, F.I.M., & Verloove-Vanhorick, P.S. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior”.

- Health Education Research, 20, 81-91.
- *Fekkes, M., Pijpers, F.I.M., & Verloove-Vanhorick, S.P. (2006). Effects of antibullying school program on bullying and health complaints. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 160, 638-644.
- Ferguson, C.J., Miguel, C.S., Kilburn, J.C., & Sanchez, P. (2007). The effectiveness of school-based anti-bullying programs: A meta-analytic review. *Criminal Justice Review*, 32, 401-414.
- *Fonagy, P., Twemlow, S.W., Vernberg, E.M., Nelson, J.M., Dill, E.J., Little, T.D., & Sargent, J.A. (2009). A cluster randomized controlled trial of child-focused psychiatric consultation and a school systems-focused intervention to reduce aggression. *Child Psychology and Psychiatry*, online first.
- Fonagy, P., Twemlow, S.W., Vernberg, E., Sacco, F.C., & Little, T.D. (2005). Creating a peaceful school learning environment: The impact of an anti-bullying program on educational attainment in elementary schools. *Medical Science Monitor*, 11 (7), 317-325.
- *Fox, C. & Boulton, M. (2003). Evaluating the effectiveness of a social skills training (SST) programme for victims of bullying. *Educational Research*, 45, 231-247.
- *Frey, K.S., Edstrom, L.V.S., & Hirschstein, M. K. (2005). The Steps to Respect program uses a multi-level approach to reduce playground bullying and destructive playground behaviours. In D.L. White, M.K. Faber, & B.C. Glenn (Eds.), *Proceedings of Persistently Safe Schools 2005*, (pp. 47-55). Washington, DC: Hamilton Fish Institute, George Washington University.
- *Frey, K., Hirschstein, M.K., Snell, J. L., van Schoiack Edstrom, L., MacKenzie, E.P., & Broderick, C.J. (2005). Reducing playground bullying and supporting beliefs: An experimental trial of the Steps to Respect program. *Developmental Psychology*, 41, 479-491.
- * Galloway, D. & Roland, E. (2004). Is the direct approach to reducing bullying always the best? In P.K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 37-53). Cambridge: Cambridge University Press.
- *Gini, G., Belli, B., Casagrande, M. (2003). Le prepotenze a scuola: una esperienza di ricerca-intervento antibullismo [Bullying at school: an experience of research-intervention against bullying], *Eta Evolutiva*, 76, 33-45.
- *Gollwitzer, M., Eisenbach, K., Atria, M., Strohmeier, D., & Banse, R. (2006). Evaluation of aggression-reducing effects of the 'Viennese Social Competence Training'. *Swiss Journal of Psychology*, 65, 125-135.
- Hanewinkel, R. (2004). Prevention of bullying in German schools: An evaluation of an anti-bullying approach. In P.K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 81-97). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hawker, D.S.J. & Boulton, M.J. (2000). Twenty years research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-455.
- Hedges, L.V. (1982). Fitting continuous models to effect size data. *Journal of Educational Statistics*, 7, 245-270.
- Hedges, L.V. (2007). Effect sizes in cluster-randomized designs. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 32, 341-370.
- Heydenberk, R.A., Heydenberk, W.R., & Tzenova, V. (2006). Conflict resolution and bully prevention: skills for school success. *Conflict Resolution Quarterly*, 24, 55-69.
- *Hirschstein, M. K., Van Schoiack Edstrom, L. Frey, K. S. Snell, J. L. Mackenzie, E. P. (2007). Walking the talk in bullying prevention: Teacher implementation variables related to initial impact of Steps to Respect Program. *School Psychology Review*, 36, 3-21.
- Howard, K.A., Flora, J., & Griffin, M. (1999). Violence-prevention programs in schools: State of science and implications for future research. *Applied and Preventive Psychology*, 8, 197-215.

- *Hunt, C. (2007). The effect of an education program on attitudes and beliefs about bullying and bullying behaviour in junior secondary school students. *Child and Adolescent Mental Health*, 12 (1), 21-26.
- *Jenson, J.M. & Dieterich, W.A. (2007). Effects of a skills-based prevention program on bullying and bully victimization among elementary school children. *Prevention Science*, 8, 285-296.
- *Jenson, J.M., & Dieterich, W.A. & Rinner, J.R. (2005a). Effects of a skills-based prevention program on bullying and bully victimization among elementary school children. Paper given at the Annual Meeting of the American Society of Criminology. Toronto, Canada (November).
- *Jenson, J.M., Dieterich, W.A., & Rinner, J.R. (2005b). The prevention of bullying and other aggressive behaviors in elementary school students: Effects of the Youth Matters curriculum. Paper given at the Annual Meeting of the Society for Prevention Research, Washington, DC (May).
- *Jenson, J.M., Dieterich, W.A., Powell, A., & Stoker, S. (2006a). Effects of a skillsbased intervention on aggression and bully victimization among elementary school children. Paper given at the Annual Meeting of the Society for Prevention Research, San Antonio, Texas (June).
- *Jenson, J.M., Dieterich, W.A., Powell, A., & Stoker, S. (2006b). Effects of the Youth Matters prevention curriculum on bullying and other aggressive behaviors in elementary school students. Paper given at the Annual Meeting of the Society for Social Work and Research, San Antonio, Texas (January).
- Jolliffe, D. & Farrington, D.P. (2007). A rapid evidence assessment of the impact of mentoring on reoffending. London: Home Office Online Report 11/07. (homeoffice.gov.uk/rds/pdfs07/rdsolr1107.pdf).
- *Kaiser-Ulrey, C. (2003). Bullying in middle schools: A study of B.E.S.T. — Bullying Eliminated from Schools Together— an anti-bullying programme for seventh grade students. PhD Thesis. Tallahassee: Florida State University, College of Education.
- Kalliotis, P. (2000). Bullying as a special case of aggression: Procedures for crosscultural assessment. *School Psychology International*, 21, 47-64.
- Kaminski, J.W., Valle, L.A., Filene, J.H., & Boyle, C.Y. (2008). A meta-analytic review of components associated with parent training program effectiveness. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 567-589.
- *Karna, A., Voeten, M., Little, T.D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2009). A large-scale evaluation of the KiVa anti-bullying program. *Child Development*, in press.
- Kim, J.U. (2006). The effect of a bullying prevention program on responsibility and victimization of bullied children in Korea. *International Journal of RealityTherapy*, 26 (1), 4-8.
- Koivisto, M. (2004). A follow-up survey of anti-bullying interventions in the comprehensive schools of Kempele in 1990-1998. In P.K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: how successful can interventions be?* (pp. 235- 251). Cambridge: Cambridge University Press.
- Leary, M.R., Kowalski, R.M., Smith, L., & Phillips, S. (2003). Teasing, rejection and violence: Case studies of the school shootings. *Aggressive Behavior*, 29, 202-214.
- *Limber, S.P., Nation, M., Tracy, A. J., Melton, G. B., & Flerx, V. (2004). Implementation of the Olweus Bullying Prevention Program in the Southeastern United States. In P. K. Smith, D. Pepler, & K Rigby (Eds.), *Bullying in schools. How successful can interventions be?* (pp. 55-80). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipsey, M.W. (2003). Those confounded moderators in meta-analysis: Good, bad, and ugly. *The Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 587, 69- 81.
- Lipsey, M.W. (2008). Personal communication (January 30). Lipsey, M.W. & Wilson, D.B. (2001). *Practical meta-analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Littell, J.H., Corcoran, J., & Pillai, V. (2008). *Systematic reviews and metaanalysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Losel, F. & Beelman, A. (2003). Effects of child skills training in preventing antisocial behavior: A systematic review of randomized evaluations. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 587, 84 – 109.
- *Martin, F.D.F., Martinez, M. del. C.P., & Tirado, J.L.A. (2005). Design, implementation and evaluation of a bullying prevention pilot program [Spanish: Diseno, aplicacion y evaluacion de un Programa Piloto para la Prevencion del Maltrato entre companeros]. *Revista Mexicana de Psicologia*, 22, 375-384.
- McGuire, J. (2001). What works in correctional intervention? Evidence and practical implications. In G.A. Bernfeld, D.P. Farrington, & A.W. Leschied (Eds.), *Offender Rehabilitation in Practice: Implementing and Evaluating Effective Programs* (pp. 3 – 19). Chichester, UK: Wiley.
- *Melton, G.B., Limber, S.P., Flerx, V., Nation, M., Osgood, W., Chambers, J., Henggeler, S., Cunningham, P., & Olweus, D. (1998). *Violence among rural youth. Final report to the Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, Washington DC.*
- *Menard, S., Grotzinger, J., Gianola, D., & O'Neal, M. (2008). *Evaluation of Bullyproofing your School: final report*. Downloaded from NCJRS: <http://www.ncjrs.gov/pdffiles1/nij/grants/221078.pdf>
- *Menesini, E., & Benelli, B. (1999). *Enhancing children's responsibility against bullying: Evaluation of a befriending intervention in Middle School Children*, Paper presented at the IXth European Conference on Developmental Psychology, Spetses, Greece, September, 1999.
- *Menesini, E., Codecasa, E., Benelli, B., & Cowie, H. (2003). *Enhancing children's responsibility to take action against bullying: evaluation of a befriending intervention in Italian Middle schools*. *Aggressive Behavior*, 29, 1-14.
- Meraviglia, M.G., Becker, H., Rosenbluth, B., Sanchez, E., & Robertson, T. (2003). *The Expect Respect Project: Creating a positive elementary school climate*. *Journal of Interpersonal Violence*, 18, 1347-1360.
- Merrell, K.W., Gueldner, B.A., Ross, S.W., & Isava, D.M. (2008). *How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research*. *School Psychology Quarterly*, 23 (1), 26 – 42.
- *Meyer, N. & Lesch, E. (2000). *An analysis of the limitations of a behavioral programme for bullying boys from a sub-economic environment*. *Southern African Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 12 (1), 59-69.
- Moher, D., Schulz, K.F., & Altman, D. (2001). *The CONSORT statement: Revised recommendations for improving the quality of reports of parallel-group randomized trials*. *Journal of the American Medical Association*, 285, 1987-1991.
- Morrison, B. (2007). *Restoring Safe School Communities: A Whole School Response to Bullying, Violence and Alienation*. Sidney, Australia: The Federation Press.
- Murray, D.M. & Blitstein, J.L. (2003). *Methods to reduce the impact of intraclass correlation in group-randomized trials*. *Evaluation Review*, 27, 79-103.
- Mytton, J., DiGuseppi, C., Gough, D., Taylor, R., & Logan, S. (2006). *School-based secondary prevention programs for preventing violence*. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, Issue 3. Art No. CD 004606.
- *Olweus, D. (1991). *Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school-based intervention program*. In D.J. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- *Olweus, D. (1992). *Bullying among school children: Intervention and prevention*. In R.D. Peters, R.J. McMahon, & V.L. Quinsey (Eds.), *Aggression and violence throughout the lifespan* (pp. 100-125). London: Sage.

- *Olweus, D. (1993). Bully/victim problems among schoolchildren: Long-term consequences and an effective intervention program. In S. Hodgins (Ed.), *Mental disorder and crime* (pp. 317-349). Thousand Oaks, CA: Sage.
- *Olweus, D. (1994a). Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1171-1190.
- *Olweus, D. (1994b). Bullying at school: Basic facts and an effective intervention programme. *Promotion and Education*, 1, 27-31.
- *Olweus, D. (1994c). Bullying at school: long-term outcome for the victims and an effective school-based intervention program. In L.R. Huesmann (Ed.), *Aggressive behavior: Current perspectives* (pp. 97-130). New York: Plenum.
- *Olweus, D. (1995). Peer abuse or bullying at school: Basic facts and a school-based intervention programme. *Prospects*, 25 (1), 133-139.
- *Olweus, D. (1996a). Bullying or peer abuse in school: Intervention and prevention. In G. Davies, S. Lloyd-Bostock, M. McMurrin, & C. Wilson (Eds.), *Psychology, law and criminal justice: International developments in research and practice* (pp. 248-267). Berlin: Walter de Gruyter.
- *Olweus, D. (1996b). Bullying at school: Knowledge base and effective intervention. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 784, 265-276.
- *Olweus, D. (1996c). Bully/victim problems at school: Facts and effective intervention. *Reclaiming Children and Youth: Journal of Emotional and Behavioral Problems*, 5 (1), 15-22.
- *Olweus, D. (1997a). Bully/victim problems in school: Knowledge base and an effective intervention project. *Irish Journal of Psychology*, 18, 170-190.
- *Olweus, D. (1997b). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12, 495-510.
- *Olweus, D. (1997c). Tackling peer victimization with a school-based intervention program. In D.P. Fry & K. Bjorkqvist (Eds.), *Cultural variation in conflict resolution: Alternatives to violence* (pp. 215 – 232). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- *Olweus, D. (2004a). The Olweus Bullying Prevention Programme: Design and implementation issues and a new national initiative in Norway. In P.K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 13-36). Cambridge: Cambridge University Press.
- *Olweus, D. (2004b). Bullying at school: Prevalence estimation, a useful evaluation design, and a new national initiative in Norway. *Association for Child Psychology and Psychiatry Occasional Papers*, 23, 5-17.
- Olweus, D. (2004c). Continuation of the Olweus programme against bullying and antisocial behaviour. Olweus-Gruppen; Mot mobbing (October).
- *Olweus, D. (2005a). A useful evaluation design, and effects of the Olweus bullying prevention program. *Psychology, Crime and Law*, 11, 389-402.
- *Olweus, D. (2005b). Bullying in schools: Facts and intervention. Paper presented at the IX International Meeting on Biology and Sociology of Violence, Under the Honorary Presidency of H.M. Queen Sofia, Valencia, Spain (October).
- Olweus, D. (2008). Personal communication (June 5).
- *Olweus, D. & Alsaker, F.D. (1991). Assessing change in a cohort-longitudinal study with hierarchical data. In D. Magnusson, L.R. Bergman, G. Rudinger, & B. Torestad (Eds.), *Problems and methods in longitudinal research* (pp. 107-132). Cambridge: Cambridge University Press.
- *O'Moore, M. (2005). Prevention programme for teachers. Paper presented at the IX International Meeting on Biology and Sociology of Violence, Under the Honorary Presidency of H.M. Queen Sofia, October, 6-7, 2005, Valencia.
- *O'Moore, A.M., & Milton, S. J. (2004). Ireland: The Donegal primary school antibullying project. In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful*

- can interventions be? (pp. 275-288). Cambridge: Cambridge University Press.
- *Ortega, R. & Del Rey, R. (1999). The use of peer support in the S.A.V.E. project. Paper presented at the IXth European Conference on Developmental Psychology, Spetses, Greece (September).
- *Ortega, R., Del-Rey, R., & Mora-Mercan, J. A. (2004). SAVE Model: An antibullying intervention in Spain. In P.K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 167-186). Cambridge: Cambridge University Press.
- *Pagliocca, P.M., Limber, S.P., & Hashima, P. (2007). Evaluation report for the Chula Vista Olweus Bullying Prevention Program. Final report prepared for the Chula Vista Police Department.
- Pateraki, L. & Houndoumadi, A. (2001). Bullying among primary school children in Athens, Greece. *Educational Psychology*, 21, 167-175.
- *Pepler, D.J., Craig, W.M., O'Connell, P., Atlas, R., & Charach, A. (2004). Making a difference in bullying: Evaluation of a systemic school-based program in Canada. In P.K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 125-140). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pepler, D., Smith, P.K., & Rigby, K. (2004). Looking back and looking forward: Implications for making interventions work effectively. In P.K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 307-324). Cambridge: Cambridge University Press.
- Petticrew, M. & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Malden: Blackwell.
- *Pintabona, Y.C. (2006). Frequently bullied students: Outcomes of a universal school-based bullying preventive intervention on peer victimization and psychological health. PhD Thesis, Curtin University of Technology, Bentley, Western Australia.
- *Rahey, L. & Craig, W.M. (2002). Evaluation of an ecological program to reduce bullying in schools. *Canadian Journal of Counselling*, 36, 281-295.
- *Raskauskas, J. (2007). Evaluation of the Kia Kaha anti-bullying programme for students in years 5-8. Wellington: New Zealand Police.
- *Rican, P., Ondrova, K., & Svatos, J. (1996). The effect of a short, intensive intervention upon bullying in four classes in a Czech Town. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 794, 399-400.
- Rigby, K. (2002). A meta-evaluation of methods and approaches to reducing bullying in preschools and early primary school in Australia. Canberra: Attorney General's Department, Crime Prevention Branch.
- Roland, E. (1989). Bullying: The Scandinavian tradition. In D. P. Tattum & D. A. Lane (Eds.), *Bullying in schools* (pp. 21-32). Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Roland, E., & Idsoe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 446-462.
- *Rosenbluth, B. Whitaker, D.J., Sanchez, E., & Valle, L.A. (2004). The Expect Respect Project: Preventing bullying and sexual harassment in US elementary schools. In P.K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 211-233). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruiz, O. (2005). Prevention programs for pupils. In A. Serrano (Ed.), *School violence*. Valencia, Spain: Queen Sofia Center for the Study of Violence.
- Salmivalli, C. (2008). Personal communication (June 18).
- *Salmivalli, C., Karna, A., & Poskiparta, E. (2009). From peer putdowns to peer support: A theoretical model and how it translated into a national anti-bullying program. In S.R. Jimerson, S.M. Swearer, & D.L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 441 - 454). New York: Guilford.
- *Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Voeten, M., & Sinisammal, M. (2004). Targeting the group as a whole: The Finnish anti-bullying intervention. In P.K. Smith, D. Pepler & K. Rigby

- (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 251- 275). Cambridge: Cambridge University Press.
- *Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 465- 487.
- Salmivalli, C., & Nieminen, E., (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28, 30-44.
- Shadish, W.R., Cook, T.D., & Campbell, D.T. (2002). *Experimental and Quasi- Experimental Designs for Generalized Causal Inference*. Boston: Houghton- Mifflin.
- Smith, J. D., Schneider, B., Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school anti-bullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33, 548-561.
- *Smith, P.K. (1997). Bullying in schools: The UK experience and the Sheffield Antibullying Project. *Irish Journal of School Psychology*, 18, 191-201.
- Smith, P.K. forthcoming. Bullying in primary and secondary schools: Psychological and organizational comparisons". In S.R. Jimerson, S.M. Swearer, & D.L. Espelage(Eds.), *The International Handbook of School Bullying*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Smith, P.K., & Ananiadou, K. (2003). The nature of school bullying and the effectiveness of school-based interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5, 189-209.
- Smith, P.K., Ananiadou, K., & Cowie, H. (2003). Interventions to reduce school bullying. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 591-599.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., & Liefoghe, A. P. D. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a 14- country international comparison. *Child Development*, 73, 1119-1133.
- Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary schools. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49 (4), 376 – 385.
- Smith, P. K., Morita, J., Junger-Tas, D., Olweus, D., Catalano, R., & Slee, P. T. (Eds.) (1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. London:Routledge.
- Smith, P. K., Pepler., D., & Rigby, K. (Eds.) (2004a). *Bullying in schools: How successful can interventions be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- *Smith, P.K., Sharp, S., Eslea, M., & Thompson, D. (2004b). England: the Sheffield project. In P.K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 99-123). Cambridge: Cambridge University Press.
- Solberg, M.E. & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying wit the Olweus bully/victim questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239 – 268.
- *Spröber, N. (2006). Entwicklung und Evaluation eines Mehrebenen-Programms zur Prävention von „Bullying“ an weiterführenden Schulen und zur Förderung der positiven Entwicklung von Schülern. Dissertation der Fakultät für Informationsund Kognitionswissenschaften der Eberhard-Karls-Universität Tübingen zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Naturwissenschaften.
- *Sprober, N., Schlottke, P.F., & Hautzinger, M. (2006). ProACT + E: Ein Programm zur Pravention von "bullying" an Schulen und zur Forderung der positiven Entwicklung von Schülern: Evaluation eines schulbasierten, universalen, primarpraventiven Programms für weiterführende Schulen unter Einbeziehung von Lehrern, Schülern und Eltern. [German: ProACT + E: A programme to prevent bullying in schools and to increase the positive development of students. Evaluation of a school-based, universal, primary preventive programme for secondary schools that includes teachers, students and parents]. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie: Forschung und Praxis*, 35, 140-150.
- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I., & Van Oost, P. (2000). Bullying in Flemish Schools: An evaluation of anti-bullying intervention in primary and secondary schools. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 195-210.

- Stevens, V., De Bourdeaudhuij, I. & Van Oost, P. (2001). Anti-bullying interventions at school: aspects of programme adaptation and critical issues for further programme development. *Health Promotion International*, 16, 155-167.
- Stevens, V., Van Oost, P., & De Bourdeaudhuij, I. (2000). The effects of an antibullying intervention programme on peers' attitudes and behaviour. *Journal of Adolescence*, 23, 21-34.
- Stevens, V., Van Oost, P., & De Bourdeaudhuij, I. (2001). Implementation process of the Flemish anti-bullying intervention and relation with program effectiveness. *Journal of School Psychology*, 39 (4), 303-317.
- Stevens, V., Van Oost, P., & De Bourdeaudhuij, I. (2004). Interventions against bullying in Flemish schools. In P.K. Smith, D. Pepler & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 141-165). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ttofi, M.M. & Farrington, D.P. (2008a). Bullying: Short-term and long-term effects, and the importance of Defiance Theory in explanation and prevention. *Victims and Offenders*, 3, 289-312.
- Ttofi, M.M. & Farrington, D.P. (2008b). Reintegrative Shaming Theory, Moral Emotions and Bullying. *Aggressive Behavior*, 34, 352 – 368.
- Twemlow, S.W., Fonagy, P., & Sacco, F.C. (2005). A developmental approach to mentalizing communities: II. The Peaceful Schools experiment. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 69 (4), 282-304.
- Vreeman, R.C. & Carroll, A.E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 161, 78-88.
- Warden, D., Moran, E., Gillies, J., Mayes, G., & Macleod, L. (1997). An evaluation of a children's safety training programme. *Educational Psychology*, 17, 433 – 448.
- Weisburd, D., Lum, C.M., & Petrosino, A. (2001). Does research design affect study outcomes in criminal justice? *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 578, 50-70.
- Welsh, B.C., Farrington, D.P., & Sherman, L.W. (Eds.) (2001). *Costs and benefits of preventing crime*. Boulder, Co: Westview Press.
- *Whitaker, D.J., Rosenbluth, B., Valle, L.A., & Sacher, E. (2004). Expect Respect: A school-based intervention to promote awareness and effective responses to bullying and sexual harassment. In D.L. Espelage & S.M. Swearer (Eds.), *Bullying in American Schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 327-350). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- *Whitney, I., Rivers, I., Smith, P.K., & Sharp, S. (1994). The Sheffield Project: Methodology and findings. In P.K. Smith & S. Sharp (Eds.), *School bullying: Insights and perspectives* (pp. 20-56). London: Routledge.
- Wiefferink, C., Hoekstra, H., Beek, J.T., & Van Dorst A. (2006). Effects of an antibullying programme in elementary schools in the Netherlands. *European Journal of Public Health*, 16, 76-76.
- Wilson, S. J. & Lipsey, M. W. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33, S130-S143.
- Wilson, S. J., Lipsey, M. W., & Derzon, J. H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 136-149.
- Woods, T., Coyle, K., Hoglund, W., & Leadbeater, B. (2007). Changing the contexts of peer victimization: The effects of a primary prevention program on school and classroom levels of victimization. In J.E. Zins, M.J. Elias & C.A. Maher (Eds.), *Bullying, victimization, and peer harassment: A handbook of prevention and intervention* (pp. 369-388). New York: Haworth Press.

11 付録（表・図）

11.1 表 1 : 検索をかけたデータベースの一覧

- Australian Criminology Database (CINCH)
- Australian Education Index
- British Education Index
- Cochrane Controlled Trials Register
- C2-SPECTR
- Criminal Justice Abstracts
- Database of Abstracts of Reviews of Effectiveness (DARE)
- Dissertation Abstracts
- Educational Resources Information Clearinghouse (ERIC)
- EMBASE
- Google Scholar
- Index to Theses Database
- MEDLINE
- National Criminal Justice Reference Service (NCJRS)
- PsychInfo/Psychlit
- Sociological Abstracts
- Social Sciences Citation Index (SSCI)
- Web of Knowledge

11.2 表2 : 1983年から2009年5月の間について検索をかけた学術雑誌一覧

- Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, 1983 [vol. 137; 1]～May 2009 [vol. 163; 5]
- Aggression and Violent Behavior, 1996 [vol. 1]～2009 [vol. 14; 3]
- Aggressive Behavior, 1983 [vol.9; 1] ～2009 [vol. 35; 3]
- Australian Journal of Education, 2000 [vol. 44] ～2007 [vol. 51]～2009 [vol. 53; 1]
- Australian Journal of Educational and Developmental Psychology, 2001 [vol. 1] ～2008 [vol.8]
- British Journal of Educational Psychology, 1983 [vol. 53] ～2009 [vol. 79; 2]
- Canadian Journal of School Psychology, 1985 [vol. 9] と以下の号: 12 [1 +2]; 13 [1 +2]; 14 [2]; 15 [1]; 16 [1 +2]; 17 [1 +2]; 18 [1 +2]; 19 [1 +2]; 20 [1 +2]; 21 [1 +2]; 22 [1 +2] 2009 [vol. 24; 1]まで
- Child Development, 1983 [vol. 34; 1] ～2009 [vol. 80; 2]
- Criminal Justice and Behavior, 1983 [vol. 10; 1] ～2009 [vol. 36; 6]
- Crisis-The journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention, 2001 [vol. 22] ～2009 [vol. 30; 1]
- Developmental Psychology, 1983 [vol. 19; 1] ～2009 [vol. 45; 3]
- Educational Psychology, 1983 [vol. 3; 1]～2009 [vol. 29; 2]
- Educational Psychology in Practice, 1985 [vol. 1] ～ 2009 [vol. 25; 1]
- Educational Psychology Review, 1989 [vol. 1] ～ 2009 [vol. 21; 1]
- Educational Research, 1983 [vol. 25] ～ 2009 [vol. 51; 1]
- International Journal on Violence and Schools, January 2006 ～ 2008 [vol. 5 – 7]
- Intervention in School and Clinic, 1983 [vol. 18; 3] ～ 2009 [vol. 44; 5]
- Journal of Educational Psychology, 1983 [vol. 75; 1] ～ 2009 [vol. 101; 2]
- Journal of Emotional Abuse, 1997 [vol. 1; 1] ～ 2008 [vol. 8; 4]
- Journal of Experimental Criminology, 2005 [vol. 1] ～ 2009 [vol. 5; 2]
- Journal of Interpersonal Violence, 1986 [vol. 1] ～ 2009 [vol. 24; 6]
- Journal of School Health, 2005 [75; 1] ～ 2009 [vol. 79; 6]
- Journal of School Violence, 2001 [vol. 1; 1] ～ 2009 [vol. 8; 2]
- Journal of Youth and Adolescence, 1983 [vol. 12; 1] ～ 2009 [vol. 38; 5]
- Justice Quarterly, 1986 [vol. 1] ～ 2009 [vol. 26; 2]
- Pastoral Care in Education, 1983 [vol. 1] ～ 2009 [vol. 27; 1]
- Psychology, Crime and Law, 1994 [vol. 1] ～ 2009 [vol. 15; 3]
- Psychology in the Schools, 1983 [vol. 20] ～ 2009 [vol. 46; 5]
- Scandinavian Journal of Psychology, 1983 [vol. 24; 1] ～ 2009 [vol. 50; 2]
- School Psychology International, 1983 [vol. 4] ～ 2008 [vol. 29; 1] ～ 2009 [vol. 30; 2]
- School Psychology Review, 1983 [vol. 12; 1] ～ 2008 [vol. 37; 1]
- Studies in Educational Evaluation, 1983 [vol. 9] ～ 2009 [vol. 35; 1]
- Swiss Journal of Psychology, 1999 [vol. 58; 1] ～ 2009 [vol. 68; 1]
- Victims and Offenders, 2006 [vol. 1] ～ 2009 [vol. 4; 2]
- Violence and Victims, 1986 [vol. 1; 1] ～ 2009 [vol. 24; 2]

11.3 表3：本レビューとの関連性に基づく報告書の分類

- 1： 関連性極小：サーベイの結果をいじめ対策の政策として一つにまとめることを提言しているもの：また（あるいは）いじめの介入の必要性について一般的な話をしているもの
- 2： 関連性小：いじめ対策のプログラムについてより具体的に話をしているもの（2つ以上のいじめ対策プログラムの記述がある）：また（あるいは）いじめ対策プログラムをレビューしたもの：また（あるいは）いじめを減らすための提言／提案を強調したもの
- 3： 関連性中：具体的ないじめ対策プログラムを記述したもの
- 4： 関連性強：いじめ対策プログラムを評価しているが、実験群とコントロール群の比較を行っていないか、いじめに関するアウトカムデータがないためレビューには含めていないもの。
- 5： キャンベルレビューに含まれているもの：実験条件とコントロール条件を持ついじめ対策プログラムを評価しているもの（ $N < 200$ ：教師と友人による申告もアウトカム尺度に含まれている可能性がある）
- 6： スウェーデンのレビューに含まれているもの：実験条件とコントロール条件を持ついじめ対策プログラムを評価しているもの（ $N > 200$ ：いじめの自己申告がアウトカム尺度となっている）

11.4 表4：各カテゴリーに分類されたプログラムの報告書数の割合と評価件数^a

カテゴリー	報告書数 [N]	評価件数 [N]	パーセンテージ
取得不可	16	---	2.6 %
カテゴリー 1	100	---	16.1 %
カテゴリー 2	253	---	40.7 %
カテゴリー 3	93	---	15.0 %
カテゴリー 4	71	---	11.4 %
カテゴリー 5	18	15 [3 件除外] ^b	2.9 %
カテゴリー 6	71	38 [6 件除外] ^c	11.4 %

a. ある場合のみ

b. 3 件の報告書で報告されていた 3 件の評価研究はメタアナリシスから除外した（関連する参考文献は表 5 を見よ）

c. 9 件の報告書で報告されていた 6 件の評価研究はメタアナリシスから除外した（関連する参考文献は表 5 を見よ）

11.5 表5 : 53 件の評価研究を報告している 89 件の報告書*

無作為化試験

- (1) ViSC Training Program [Atria & Spiel, 2007]; カテゴリー 5 => 欠損値が多いため除外
- (2) Bulli & Pupe [Baldry, 2001; Baldry & Farrington, 2004]; カテゴリー 6
- (3) Project Ploughshares Puppets for Peace [Beran & Shapiro, 2005]; カテゴリー 5
- (4) Short Video Intervention [Boulton & Flemington, 1996]; カテゴリー 5
- (5) Friendly Schools [Cross et al., 2004; Pintabona, 2006]; カテゴリー 6
- (6) S.S.GRIN [De Rosier, 2004; De Rosier & Marcus, 2005]; カテゴリー 6
- (7) Dutch Anti-bullying Program [Fekkes et al., 2006]; カテゴリー 6
- (8) SPC and CAPSLE Program [Fonagy et al., 2009]; カテゴリー 6
- (9) Steps to Respect [Frey, Edstrom & Hirschstein, 2005; Frey et al., 2005; Hirschstein et al., 2007]; カテゴリー 6
- (10) Anti-bullying Intervention in Australian Secondary Schools [Hunt, 2007]; カテゴリー 6
- (11) Youth Matters [Jenson & Dieterich, 2007; Jenson et al., 2005a; 2005b; 2006a; 2006b]; カテゴリー 6
- (12) Kiva [Karna et al., 2009; Salmivalli et al., 2009]; カテゴリー 6
- (13) Korean Anti-Bullying Program [Kim, 2006]; カテゴリー 5 => データから妥当な効果サイズが算出されていなかったため除外
- (14) Behavioral Program for Bullying Boys [Meyer & Lesch, 2000]; カテゴリー 5
- (15) Expect Respect [Rosenbluth et al., 2004; Whitaker et al., 2004]; カテゴリー 6
- (16) Pro-ACT+E [Sprober, 2006; Sprober et al., 2006]; カテゴリー 5
- (17) The Peaceful Schools Experiment [Twemlow et al., 2005]; カテゴリー 6 => Fonagy et al., 2009 によるより規模の大きな評価研究の一部を報告したものであったため除外

事前事後・実験コントロール比較

- (1) Be-Prox [Alsaker & Valkanover, 2001; Alsaker, 2004]; カテゴリー 5
- (2) Greek Anti-bullying program [Andreou et al., 2007]; カテゴリー 6
- (3) Seattle Trial of the Olweus Program [Bauer et al., 2007]; カテゴリー 6
- (4) Dare to Care: Bully Proofing your School Program [Beran et al., 2004]; カテゴリー 5
- (5) Progetto Pontassieve [Ciucci & Smorti, 1998]; カテゴリー 6
- (6) Cooperative Group Work Intervention [Cowie et al., 1994]; カテゴリー 5 => データが不足していたため除外
- (7) Transtheoretical-based tailored Anti-bullying program [Evers et al., 2007]; カテゴリー 6
- (8) Social Skills Training (SST) Program [Fox & Boulton, 2003]; カテゴリー 5
- (9) Stare bene a scuola: Progetto di prevenzione del bullismo [Gini et al., 2003]; カテゴリー 5
- (10) Viennese Social Competence (ViSC) Training [Gollwitzer et al., 2006]; カテゴリー 5
- (11) Conflict Resolution Program [Heydenberk et al., 2006]; カテゴリー 6 => データが不足していたため除外
- (12) Granada Anti-bullying Program [Martin et al., 2005]; カテゴリー 5
- (13) South Carolina Program; implementation of OBPP [Melton et al., 1998; Limber et al., 2004]; カテゴリー 6
- (14) 'Bullyproofing your School' Program [Menard et al., 2008]; カテゴリー 6
- (15) Befriending Intervention Program [Menesini & Benelli, 1999; Menesini et al., 2003]; カテゴリー 5
- (16) New Bergen Project against Bullying; 'Bergen 2' [1997-1998]; カテゴリー 6
- (17) Toronto Anti-bullying program [Pepler et al., 2004]; カテゴリー 6

- (18) Ecological Anti-bullying program [Rahey & Craig, 2002]; カテゴリー 6
- (19) Short intensive intervention in Czechoslovakia (Rican et al., 1996); カテゴリー 6
- (20) Flemish Anti-bullying program [Stevens, De Bourdeaudhuij & Van Oost, 2000; Stevens, Van Oost & De Bourdeaudhuij, 2000; Stevens et al, 2001; Stevens et al., 2004]; カテゴリー 6 => データの性質により除外
- (21) Anti-bullying Intervention in the Netherlands [Wiefferink et al., 2006]; カテゴリー 6 => データが不足していたため除外

その他の実験コントロール比較

- (1) Norwegian Anti-bullying program [Galloway & Roland, 2004]; カテゴリー 6
- (2) BEST [Kaiser-Ulrey, 2003]; カテゴリー 5
- (3) SAVE [Ortega & Del Rey, 1999; Ortega et al., 2004]; カテゴリー 6
- (4) Kia Kaha [Raskauskas, 2007]; カテゴリー 6

年齢コホートデザイン

- (1) Respect [Ertesvag & Vaaland, 2007]; カテゴリー 6
- (2) Anti-bullying Intervention in Schleswig-Holstein, Germany [Hanewinkel, 2004]; カテゴリー 6 => データが不足していたため除外
- (3) Anti-bullying Intervention in Kempele schools [Koivisto, 2004]; カテゴリー 6 => データが不足していたため除外
Olweus Bullying Prevention Program [OBPP]; カテゴリー 6:
- (4) First Bergen Project against Bullying; 'Bergen 1' [1983-1985]; カテゴリー 6
- (5) First Oslo Project against Bullying; 'Oslo 1' [November 1999-November 2000]; カテゴリー 6
- (6) New National Initiative Against Bullying in Norway; 'New National' [2001- 2007]; カテゴリー 6
- (7) Five-year Follow-up in Oslo; 'Oslo 2' [2001-2006]; カテゴリー 6
[Olweus, 1991; 1992; 1993b; 1994a; 1994b; 1994c; 1995; 1996a; 1996b; 1996c; 1997a; 1997b; 1997c; Olweus, 2004a; 2004b; 2005a; 2005b; Olweus & Alsaker, 1991]
- (8) Donegal Anti-Bullying Program [O'Moore & Minton, 2004; O'Moore, 2005]; カテゴリー 6
- (9) Chula Vista OBPP [Pagliocca et al., 2007]; カテゴリー 6
- (10) Finnish Anti-bullying program [Salmivalli et al., 2004; 2005]; カテゴリー 6
- (11) Sheffield Anti-bullying program [Whitney et al., 1994; Smith, P.K., 1997; Smith et al., 2004b]; カテゴリー 6

* (12 件の報告書で示されていた) 9 件の評価研究を、メタアナリシスから除外した。

11.6 表6 : 53 件の評価研究の重要な特徴⁹

無作為化試験			
プロジェクト	プログラムの構成要素	参加者	研究デザイン
Atria & Spiel (2007); カテゴリー5; メタアナリシスには含まれていない [オーストリア]	15歳から19歳の社会的に恵まれない青年に特化して設計されたプログラム; プログラムは3つの段階に分けられた [中央値: 17歳]	112人の生徒 [男子57人と女子55人; 9年生および10年生] ● 処遇群は55人 ● コントロール群は57人 全生徒がセカンダリースクール1校の生徒のである。	実験プリテスト・ポストテストコントロールグループデザイン; 1校の中の2クラスが無作為に実験群に割り付けられ、別の2クラスがコントロール群に割り付けられた。 [データ収集に関してはブラインド研究; p.187]; プリテストで2回測定しポストテストで2回測定
Baldry & Farrington (2004); カテゴリー6 [イタリア]	3つのビデオと3部構成の1冊の小冊子からなるセット; ロールプレイング、グループ・ディスカッション、フォーカスグループなどの活動の中で使用された	13校の、10歳から16歳の239人の生徒: ● 実験群131人 ● コントロール群106人 同一の学校、ただし別々の10クラスの生徒を実験群とコントロール群に割り付けた; クラスが無作為に割り付けられた。	介入群とコントロール群、無作為割付、プリテスト・ポストテストの測定
Beran & Shapiro (2005); カテゴリー5 [カナダ]	いじめの被害者およびいじめへの意識に関するプログラム; 45分間の操り人形のショーを使用; いじめに対する4段階の取り組み	2つのエレメンタリースクールから3・4年生129人が参加 [男子69人] ● 実験群66人 ● コントロール群63人	実験によるプリテスト・ポストテスト・コントロールグループデザインと3カ月間の追跡調査; 各クラス内の子ども [p.704] を無作為割付

⁹ 表中の全ての西暦は、各報告書が出版された年だが (プログラムの実施年ではない)、Olweus の評価研究は例外で、プログラムの実施期間を記載している。特定のプログラムについての公開されている報告書全てをこの表に示しているわけではなく、最も関連のあるものだけを掲載している。

Boulton & Flemington (1996); カテゴリー 5 [イングランド]	「棒と石」というタイトルのビデオを実験群の子どもに視聴させ、その内容について教師と教室で議論した。	セカンダリースクール1校の2クラスから7歳～10歳の女子82人、男子88人が参加した。	実験的プリテスト・ポストテストコントロールデザイン；4つの年齢グループ [7歳、8歳、9歳、10歳] のうち1クラスが無作為に実験条件に割り付けられ、もう1クラスがコントロール条件に割り付けられた。
Cross et al. (2004); カテゴリー 6 [オーストラリア]	3つのレベルを対象としている a) 全校 (全校的な計画立案および戦略的マニュアル) b) 生徒の家族 (教室での学習活動と関連づけられた家庭活動；スキルベースのニューズレター16項目) c) 4～5年生とその教師 (クラスのカリキュラム)	生徒 2,068 人 (29 校の 9 歳～10 歳) ● 介入群の生徒 1,046 人 ● コントロール群の生徒 922 人 ● 介入対象 15 校 ● コントロール対象 14 校	介入群の学校とコントロール群の学校におけるプリテストおよびポストテストのデータ； 3年間にわたる無作為化比較試験
De Rosier (2004); De Rosier & Marcus (2005); カテゴリー 6 [アメリカ合衆国]	友人から嫌われること、いじめられること、あるいは社会的な不安を経験している子どものためのプログラム； 社会的学習の技術と認知的行動の技術を統合した高度に構造化・マニュアル化された介入	生徒 1,079 人 ● 男子 50.8% ● 女子 49.2% ● 平均年齢：8.6 歳： ● 415 人は S.S.GRIN への参加資格がある (664 人は判明していない)	プリテスト、ポストテスト、実験群とコントロール群； 各学校 (ノースカロライナ州の 11 校の公立エレメンタリースクール) から 18 人が処遇群に無作為に割付られ、リストの残りの生徒が処遇を行わないコントロール群に割り付けられた。
Fekkes et al. (2006); カテゴリー6 [オランダ]	教師向けのいじめ対策の研修、全校的ないじめ対策方針、いじめ対策のカリキュラムを含む、いじめ対策の校内プログラム	9歳から12歳の生徒3,816人 (サンプルの50%が女子)	2年間追跡を行う。無作為化された介入群・コントロール群によるデザイン；学校を無作為に割り付けた。

Fonagy et al (2009); カテゴリー 6 [アメリカ合衆国]	2つのマニュアル化されたプログラム (SPC と CAPSLE) の実施および比較; 2年間の活動による介入と、インプットした内容を維持する1年間の最小限の介入	9校のエレメンタリースクールの子ども (3年生および5年生) ● 3校が CAPSLE の実験群に無作為に割り付けられた (1校あたり188人) ● 3校が SPC 群に無作為に割り付けられた (1校あたり131人) ● 3校が TAU (コントロール群に) 無作為に割り付けられた (1校あたり120人)	層化制限割付を用いたクラスターレベルの無作為化比較試験; 学校を無作為に割り付けた。
Frey et al. (2005); カテゴリー 6 [アメリカ合衆国]	全学校職員向けの核となる指導セッションを含む職員向け研修マニュアルと、カウンセラー・管理者・教師向けの2回の集中研修; クラス・カリキュラム (半分台本化されている10回のスキル授業); 親の参画 (自宅持ち帰り用の手紙など)	縦断的研究 (N = 1,023) の無作為標本 (N = 544) を観察し、その行動をコード化した。	プリテスト、ポストテスト、実験群およびコントロール群、学校を無作為に割り付けた
Hunt (2007); カテゴリー 6 [オーストラリア]	親と教師の懇談会における学校内のいじめに関する情報提供: いじめ対策のワークブックに収録された活動を使って、クラスでのディスカッションを学校職員が2時間実施した。	T1時点では444人の生徒 (介入群155人、コントロール群289人)、T2時点では318人の生徒	プリテスト、ポストテスト、実験群・コントロール群; 各学校を介入群と待機リストに無作為に割り付けた。
Jenson & Dieterich (2007); カテゴリー 6 [アメリカ合衆国]	Youth Matters 予防カリキュラム; 指導モジュールのセット; 学年2年間、セメスター4期分間にセッション・モジュールを10回実施	28校に在籍する4年生: 456人がコントロール群 670人が実験群	グループ無作為化試験; 28校の4年生のクラスを無作為に割り付けた。

Karna et al. (2009); カテゴリー 6 [フィンランド]	全員共通の全校的介入； 個々の生徒の個別介入/ 個別作業；教師向け手引 書および親向けの情報を 用いた包括的プログラ ム；監督の強化；インタ ーネットによるバーチャ ル学習環境；教師のため のウェブ上のディスカッ ション・フォーラム；い じめっこと被害者のため のピアサポート	フィンランドの全国の コンプリヘンシブ・ス クールがボランティア として招待された；参 加の意思を示した 300 校のうち、代表的なサ ンプルとなる 78 校が 選ばれた；プログラム は継続中で、最終的な 結果はまだ出ていな い。	年齢コホートデザイン と、同じプログラムの中 で「入れ子にした」無作 為化試験；後者の結果だ けが入手可能
Kim, J.U. (2006); カテゴリー 5; メタアナリシスには含 まれていない [韓国]	いじめ被害者のために現 実療法および選択理論か ら導き出されたプログラ ム；1 週あたり 2 回のセ ッションを 5 週間連続で 実施；夏期カウンセリン グ・プログラム	子ども 16 人 [男子 10 人；女子 6 人] が、コ ントロール条件 [8 人] と処遇条件 [8 人] に無作為に割り付 けられた。 ● 5・6 年生 ● 教師から参加を強 く勧められた子ど も	実験的プリテスト・ポ ストテスト・コントロ ール群デザイン；子ども たちを無作為に割り付 けた。
Meyer & Lesch (2000); カテゴリー 5 [南アフリカ]	いじめをしている男子の ために設計されたプロ グラム；心理学者との作 業；17 回のセッションに よる行動プログラムを断 続的に全 10 週間分実施 し、20 時間分のセッシ ョンを週に 2 回実施。	プライマリー・スク ール 3 校の男子 54 人→ 各校 18 人の男子がい じめのレベルに応じて マッチングされ、以下 の 3 つの条件に無作為 に割り付けられた。 ● 実験群に 6 人 ● コントロール群に 6 人 ● 監督されないコ ントロール群に 6 人 また、6～7 年生から 無作為に選ばれた 50 人の男子による、いじ めに関する報告書が提 出された	参加者をマッチングした 事前事後実験群デザ イン [測定時点は 3 点] ； 子どもたちを無作為に割 り付けた。
Rosenbluth et al. (2004); カテゴリー 6 [アメリカ合衆国]	クラスのカリキュラム； 職員研修；親への教育； 方針策定；個別の生徒の ための支援事業からなる 5 つのプログラム要素	エレメンタリースク ールの 5 年生 (介入群に 929 人、比較群に 834 人)	プリテスト、ポストテ スト、介入群・コント ロール群；学校をマッ チングした上で実験条 件かコントロール条件 に無作為に割り付けた。

Sprober et al. (2006); カテゴリー 5 [ドイツ]	セカンダリースクールの生徒向けの全員共通の多次元プログラム； 認知行動指向のプログラム	セカンダリースクールの生徒 145 人；女子 65 人と男子 80 人が以下の 3 条件に無作為に割り付けられた。 ● proACT：クラスおよび教師のカリキュラム ● proACT+E：クラス、教師および親のカリキュラム ● コントロール群：詳細不明の介入	実験的プリテスト・ポストテスト・コントロール群デザイン；学校を無作為に割り付けた。
Twemlow et al. (2005); カテゴリー 6; メタアナリシスには含まれていない [アメリカ合衆国]	The Peaceful Schools Experiment； 精神化をベースとした方法：友人と大人による指導；Gentle Warriors 体育プログラム；反射時間；クラス運営／規律プラン；良好な雰囲気を作るキャンペーン	● アメリカ中西部のエレメンタリースクール 9 校における無作為化比較試験 ● 約 3,600 人の生徒を対象にプログラムを実施 ● 3 年生から 5 年生 ● 活動による介入を 2 年間とインプットを維持するための最小限の介入を 1 年間実施	無作為化比較試験
事前事後・実験コントロール比較			
プロジェクト	プログラムの要素	参加者	研究デザイン
Alsaker & Valkanover (2001); Alsaker (2004); カテゴリー 5 [スイス]	幼稚園児を対象に特化し、教師がいじめの場面に介入するための能力を高めることを狙いとしたプログラム；4 か月間教師を集中的に監督する [合計 8 回の面談]	実験群の幼稚園 8 園とコントロール群の幼稚園 8 園の子どもたち ● 介入群の子ども 152 人 [50%が女子] ● コントロール群の子ども 167 人 [50%が女子]	待機リストのコントロール群を持つ実験的プリテスト・ポストテストデザイン
Andreou et al. (2007); カテゴリー 6 [ギリシア]	a) 意識を高めること b) 内省 c) いじめに関する状況の問題解決を行う機会を作るためのカリキュラムに関する活動	454 人の生徒： ● コントロール群 206 人：男子 123 人と女子 83 人 ● 実験群 248 人：男子 126 人と女子 122 人 学年ごとのサンプルサイズ： 4 年生：145 人	コントロール群を利用する実験的プリテスト・ポストテストデザイン。教師の介入への参加の意思に基づいて各クラスを実験群とコントロール群に割り付けた。

		5年生：162人 6年生：147人	
Bauer et al. (2007); カテゴリー 6 [アメリカ合衆国]	Olweus いじめ予防プログラム；プログラムの要素は、学校レベル、クラスレベル、個人レベル、コミュニティレベルを標的としている。	<ul style="list-style-type: none"> ● 介入群に 4,959 人の生徒。うち女子は 2,522 人。6 年生は 1,672 人、7 年生は 1,629 人、8 年生は 1,588 人。 ● コントロール群に 1,559 人。うち女子は 782 人。6 年生 570 人、7 年生 515 人、8 年生 449 人。 	10 校の公立のミドルスクールを対象とした非無作為化比較試験（実験群の 7 校は Olweus いじめ予防プログラムを実施し、3 校はコントロール群）
Beran et al. (2004); カテゴリー 5 [カナダ]	個人カウンセリングやグループカウンセリングの形式をとり、コミュニティ・サービスと連携した、被害者および加害者への臨床的支援を重視したプログラム	<p>2 校のエレメンタリースクールの一次スクリーニング後のサンプル：197 人の子ども [女子 197 人]</p> <ul style="list-style-type: none"> ● 実験群 25 人 [3 カ月間追跡]；コントロール群 77 人 ● 4 年生から 6 年生 ● コントロール群の学校と比較群の学校がプリテストの段階で有意に異なっていた [表 1] 	プリテストと 3 カ月間のポストテストによる実験コントロール条件
Ciucci & Smorti (1998); カテゴリー 6 [イタリア]	3 つのレベル：学校レベル【いじめ対策方針を推進】（最初の 2 年間）；クラス・個人レベル（3 年目）。協調性と問題解決能力を高めるためのクオリティサークルとロールプレイング	167 人の生徒が処遇群に参加。 140 人の生徒がコントロール群に参加。 全ての子どもたちがセカンダリースクールの生徒	実験的プリテスト・ポストテストコントロール群デザイン

<p>Cowie et al. (1994); カテゴリー 5; メタアナリシスには含まれていない [イングランド]</p>	<p>2年間のプロジェクト [1990年夏から1992年夏まで] 実験群のクラスでは、協力的グループワークの研修を実施 [CGWクラス]。 コントロール群のクラスでは、通常のカリキュラムのプログラムを実施 [NCクラス]。 CGW研修には、信頼構築の練習、問題解決課題、ロールプレイング、ディスカッション・グループを含む</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● ミドルスクールから最終的に得られたサンプルは149人： CGW = 103人 NC = 46人 年齢：7歳から12歳；56%が男子 ● 2つの学校において、実験群のクラスとコントロール群のクラスがマッチングされた [2校のうち1校ではプログラムを1年間実施した。もう1校では釣り合いを取るため、実験群のクラスのNを増やした] ● 3番目の学校には、2年間の実験群のクラスしかなかった 	<p>4点の測定時点を持つ事前事後実験コントロール比較 [実験群のクラスを、マッチングされたクラスと比較した]</p>
<p>Evers et al. (2007); カテゴリー 6 [アメリカ合衆国]</p>	<p>Build Respect, Stop Bullying™ プログラムが実施された；複数の要素を持つ介入のパッケージである</p>	<p>アメリカのミドルスクール12校とハイスクール13校（各1,237人、1,215人）：</p> <ul style="list-style-type: none"> ● コントロール群にはミドルスクールの生徒483人とハイスクールの生徒309人 ● 処遇群1にはミドルスクールの生徒488人とハイスクールの生徒375人 ● 処遇群2にはミドルスクールの生徒266人とハイスクールの生徒531人 	<p>3つの実験群と2つの処遇群を持つ3×2の実験デザイン；プリテストとポストテストで測定；重要な変数（地域の類型、国のエリア、フリーランチの対象の生徒の割合）で各校がマッチングされた。</p>

Fox & Boulton (2003); カテゴリー 5 [イングランド]	いじめの被害者のために特化して設計された； 2人のトレーナーによる、8週間の社会的スキル研修プログラム [1コースあたり1時間]	スクリーニングしたサンプル 505 人の子どもから 28 人が友人の申告を基に選ばれた： ● 実験群 15 人 [女子は 12 人] ● コントロール群の待機リストは 13 人 [女子 9 人] ● 4 校が参加 [各校に実験群とコントロール群が 2 群ずつあり、計 4 群]	プリテスト・ポストテスト、実験条件・コントロール [待機リスト] 条件；実験群の事前 (T1)、事後 (T2)、「追跡」 (T3)；T2 のデータ収集後にプログラムを受けたコントロール群の事前・事後
Gini et al. (2003); カテゴリー 5 [イタリア]	実験群の生徒が 4 カ月間、週に 2 回、クラスで処遇を受けた。3つの教育に関する分野を扱う：自分の身体の認識、自分の感情への働きかけ、自分がいじていることの認識。 プログラムでは、2日間の教師の研修も実施。	1つの学校の中の 6 クラスから 104 人の生徒が実験群として参加。別の学校の 6 クラスから 76 人の生徒がコントロール群として参加。	プリテストと 5 カ月間のポストテストによる実験コントロール比較
Gollwitzer et al. (2006); カテゴリー 5 [ドイツ]	VisC は、3 部に分けられた 13 の授業で構成される： ● 衝動部門 [ユニット 1~6] ● 内省部門 [ユニット 7] ● アクション部門 [ユニット 8~13] 研修が 13 週間連続で実施された。	ドイツのセカンダリースクール 2 校の 184 人の生徒： 実験群は 4 クラス [N = 109]、コントロール群は 3 クラス [N = 75] このうち 149 人の生徒だけが分析まで調査が続けられた。	事前事後実験コントロール比較；ポストテストの測定は 2 時点：プログラム終了直後 (短期追跡) と研修後 4 カ月後 (長期追跡)
Heydenberk et al. (2006); カテゴリー 6; メタアナリシスには含まれていない [アメリカ合衆国]	1 時間全 7 回のセッションによる争い解決プログラム；感情を表す語彙・感情認識・共感性、自己調整、争い解決のためのスキルを高めるために設計されている。	● フィラデルフィアの 2 校が参加。 ● 処遇群：3 年生と 4 年生 ● コントロール群：3 年生と 5 年生 1 年目：437 人の生徒によるパイロット研究 [生徒を評価するポストテストのみ] 2 年目：処遇群 236 人の生徒と比較群 41 人の生徒によるプリテス	2 点の測定ポイントを持つ事前事後実験コントロール比較 [研究 2; 2 年目]； 研究 1 [1 年目] は、ポストテスト 1 時点のみ。

		ト・ポストテスト比較 群デザイン	
Martin et al. (2005); カテゴリー 5 [スペイン]	著者が実施し、教師が支援した5カ月間のプログラム; 30回セッション; ロールプレイングと社会的スキルの強化/セルフコントロールの強化; 認知療法的な取り組み	1つの学校 [6年生]の生徒たち 実験群: 25人 [男子13人] コントロール群: 24人 [男子13人] 年齢範囲: 10~12歳 10歳: 8.16% 11歳: 85.71% 12歳: 6.13%	事前事後実験コントロール比較; 等質性のないコントロール群; 5カ月間 [セッション30回] の介入
Melton et al. (1998); Limber et al. (2004); カテゴリー 6 [アメリカ合衆国]	OBPPに影響を受けている; OBPPをベースとした、全校、クラス、個人およびコミュニティ・レベルの介入	非都市地域の6学区の4年生から8年生の生徒。 マッチングにより学区をペアにした: グループAの学校: プロジェクトを2年間実施 グループBの学校: プロジェクト1年目は比較群、2年目に介入を受けた。 ベースライン時点: 6,389人 [4年生~6年生] タイム1時点: 6,263人 [5~7年生] タイム2時点: 4,928人 [6~8年生]	3点の測定時点を持つ事前事後実験コントロール比較: ベースライン [1995年3月]、T1 [1996年3月]、T3 [1997年5月]
Menard et al. (2008); カテゴリー 6 [アメリカ合衆国]	学校をベースにした包括的な介入; クラスのカリキュラム (7つのコアセッションと2つの選択セッション)	エレメンタリースクール7校の3~5年生の全生徒 [3,497人] とミドルスクール3校の6~8年生の全生徒 [1,627人]	事前に処遇群と比較群を選択した上で実施する、複数の非等質のコントロール群を用いたプリテスト・ポストテストデザイン; ベースライン時点で処遇群と比較群をマッチングしている。

Menesini et al. (2003); カテゴリー 5 [イタリア]	Befriending 介入プログラム; 5段階からなるプログラムを実施; 「ピアサポーター」を重視	セカンダリースクール2校の子どもたち: ● 実験群9クラス [男子94人、女子84人] ● コントロール群5クラス [男子63人、女子52人] ● 年齢範囲: 11~14歳	プリテスト・ポストテスト実験コントロール比較
Olweus: Bergen 2 [1997-1998]; カテゴリー 6 [ノルウェー]	学校レベル [例: 職員のディスカッション・グループ; いじめ予防調整委員会]; クラスレベル [例: クラスのルール]; 個人レベル [例: 生徒の監督]; コミュニティ・レベルの要素を持つ	5~7年生の約2,400人の生徒 [2回目の測定が行われた時点で、OBPPが6カ月間実施されていた]	コントロール群を持つ実験的プリテスト・ポストテストデザイン; 介入群の学校11校と比較群の学校11校
Pepler et al. (2004); カテゴリー 6 [カナダ]	学校をベースとしたシステムのプログラム; 3校とも類似した3要素の介入を実施: 職員研修; 行動規範; 遊び場での監督の強化	3校の生徒 (5~11歳); 1~6年生から各2クラス (全部で12クラス) が無作為に選ばれた; プログラム1年目に学校Aから319人、学校Bから300人; 2年目には学校A、B、Cからそれぞれ325人、240人、303人。 プログラム3年目には、学校A、B、Cからそれぞれ306人、163人、289人。	待機リストのコントロール群2つを持つ準実験。 1年目、学校Aがプログラムを開始し、学校Bは待機リストのコントロール群となる。 2年目、学校Aはプログラムを継続し、学校Bが正式にプログラムを開始し、学校Cが待機リストのコントロール群となる。 3年目、学校Aと学校Bはプログラムを継続し、学校Cがいじめ対策プログラムに正式に加わる。
Rahey & Craig 2002); カテゴリー 6 [カナダ]	Bully Proofing Your School Program をベースにした12週間のプログラム; 教室での心理教育的プログラム; 友人による仲裁プログラム; いじめ/被害化に関与したとされる子どものためのグループ	介入群1校 (男子114人と女子126人) と比較群1校 (男子123人と女子128人) の生徒; 1年生から8年生	コントロール群を持つ実験的プリテスト・ポストテストデザイン [事件群1校とコントロール群1校]

Rican et al. (1996); カテゴリー 6 [チェコスロバキア]	OBPP の影響を受けたプログラム ; OBPP の要素を持つ。例えば Olweus ビデオカセットが、他の方法 (例 : 「クラス憲章」) と一緒に用いられた。	エレメンタリースクールの 4 年生 8 クラス [各条件に半数ずつ] ● 実験条件に 100 人 ● コントロール条件に 98 人	プリテスト・ポストテスト実験コントロール比較
Stevens et al. (2000); カテゴリー 6; メタアナリシスには含まれていない [ベルギー]	教師向けの研修セッション ; ビデオ付きの手引き ; 3 つのモジュール ; ブースター・セッション	18 校の 10 歳 ~ 16 歳の生徒 1,104 人 : ● 支援有り処遇群にプライマリー・スクールの生徒 151 人とセカンダリースクールの生徒 284 人 ● 支援無し処遇群にプライマリー・スクールの生徒 149 人とセカンダリースクールの生徒 277 人 ● コントロール群にプライマリー・スクールの生徒 92 人とセカンダリースクールの生徒 151 人	コントロール群を持つ実験的プリテスト・ポストテスト比較 [実験群 2 つ (支援有り処遇群と支援無し処遇群) とコントロール群 1 つ]
Wiefferink et al. (2006); カテゴリー 6; メタアナリシスには含まれていない [オランダ]	1 年間実施された介入について何ら情報がない。	● オランダのエレメンタリースクールの約 4,000 人 [9~12 歳] が参加 ● 実験群の学校は 20 校 ● 2005 年 ~ 2006 年の年度の初めにプリテストの測定を実施 ; ポストテストの測定は年度末に実施	事前事後・実験コントロールデザイン
その他の実験コントロール比較			
プロジェクト	プログラムの要素	参加者	研究デザイン
Galloway & Roland (2004); カテゴリー 6 [ノルウェー]	教師向けの専門的能力の発達プログラム ; 9 カ月間のうち 4 勤務日を充てられた ; 2 時間で行われる友人による監督のセッションを 15 回実施 ; 教師	介入群 9 校とコントロール群 6 校 : ● 比較サンプル 1 ● 実験サンプル 1 ● 実験サンプル 2 ● 比較サンプル 2	プライマリー・スクール 1 年生からの実験群サンプル 2 群と比較群サンプル 2 群による 2 年間 [1992 年 ~ 1994 年] の縦断的デザイン

	向けの資料配布	比較サンプル2 [151人] 以外は各サンプル300~350人の生徒	
Kaiser-Ulrey (2003); カテゴリー 5 [アメリカ合衆国]	Kia-Kaha いじめ対策プログラムをベースとしている。 BESTは、Kia-Kahaの複雑な修正版で、社会的認識理論と社会的能力理論の土台の上に立つプログラムである。 各回45分のセッション24回から構成される12週間に渡る介入。 社会的問題解決の技術を重視；意識の向上；教員向け手引書と教員研修；いじめ対策のクラスのルール	<ul style="list-style-type: none"> ● フロリダ州北部のK-12発達研究学校1校の7年生がプログラムに参加 ● 介入群は58人 ● コントロール群は67人 	事前事後実験コントロール比較が意図されていたが、プリテストのデータが示されていない；実験群とコントロール群の参加者が介入前に等質であることを示す分析結果があるだけである；したがって、「その他の実験コントロールデザイン」として扱う。
Ortega et al. (2004); カテゴリー 6 [スペイン]	教育的介入モデル；対人関係の民主的な管理；協力により行うグループワーク；感情と価値観の教育；リスクの高い生徒への直接的介入	介入群の5校には、 <ul style="list-style-type: none"> ● プリテスト時に介入対象の生徒が731人、ポストテスト時に介入対象の生徒が901人 コントロール群の4校には、 <ul style="list-style-type: none"> ● 440人の生徒 	介入群の5校 [プライマリー・スクール3校とセカンダリースクール2校] がプリテストおよびポストテストで測定され、ポストテストの測定のみを持つコントロール群の学校4校と比較された。 4年間の追跡
Raskauskas (2007); カテゴリー 6 [ニュージーランド]	全校的な取り組み	プログラムを実施する予定だった4校を除く49校 [3年間 Kia Kaha を実施した介入群31校とコントロール群22校]	介入群の学校がマッチングされた比較群と比較された。
年齢コホートデザイン			
プロジェクト	プログラムの要素	参加者	研究デザイン
Ertesvag & Vaaland (2007); カテゴリー 6 [ノルウェー]	教師と学校の運営スタッフが一連のセミナーに参加。経営陣と学校代表者に対しては、実施期間に先立ち、2日間のセミナーも開催された。	<ul style="list-style-type: none"> ・ 3校のプライマリー・スクールと1校のセカンダリースクールの生徒 ・ プライマリー・スクールの5~6年生 (11~13歳) とセカンダリースクールの8~ 	4点の測定ポイントによる「隣接コホートないし連続コホートを対象とした年齢縦断的デザイン」

		<p>10年生(14～16歳)の生徒</p> <ul style="list-style-type: none"> • T1～T4においてサーベイを全て終了した生徒数は、それぞれ745人、769人、798人、792人。 	
<p>Hanewinkel (2004); カテゴリー 6; メタアナリシスには含まれていない [ドイツ]</p>	<p>OBPPの考え方に基づくプログラム：2年間の介入</p> <ul style="list-style-type: none"> • 学校レベル：質問紙サーベイ、遊び場の監督、スタッフミーティング、教師と親の懇談会 • クラスレベル：クラスのいじめ対策ルール • 個人レベル：いじめっ子および被害者との話し合い、いじめに関わった子どもの親との真剣な話し合い 	<ul style="list-style-type: none"> • 1994年4月、47校がこのプログラムへの参加に応募：プリテストの測定段階での生徒数は合計14,788人。 • 介入の実施期間中、学校には追跡が義務づけられていないことを再確認。10校が途中離脱した。 • 37校がプログラムを実施したが、内6校はプライマリー・スクール、14校はHauptschule、8校はMittelschule、6校はGymnasia、3校はGesamtschuleだった。 	<p>年齢コホートデザイン</p> <p>当初は準実験のプリテスト・ポストデザインとして設計されていた。</p> <p>【データの評価：個人内の繰り返し測定は無し。同一の学年の生徒の比較のみ行われている。Hanewinkel, 2004: 86】</p>
<p>Hanewinkel, 2004: 86 Koivisto (2004); カテゴリー 6; メタアナリシスには含まれていない [フィンランド]</p>	<p>介入の要素は学校ごとに、また年ごとに異なっていた*。</p> <p>介入の要素には、親と教師の懇談会、いじめ対策のルール、いじめ対策のカリキュラム教材、休憩時間の徹底的な監督、校長・教職員代表・学校精神分析医・校医および看護師により構成される生徒福祉グループがあった。</p>	<p>Kempele コンプリヘンシブ・スクールの4・6・7年生の合計2,729人の生徒</p> <p>1990年の最初のサーベイと、計8年にわたる2年ごとの追跡評価</p>	<p>2年ごとの追跡評価を行う年齢コホートデザイン</p>

Olweus: Bergen 1 [1983-1985]; カテゴリー 6 [ノルウェー]	学校レベル (例: 職員のディスカッション・グループ、いじめ予防調整委員会) ; クラスレベル (例: クラスのルール) ; 個人レベル (例: 生徒の監督)、そして地域レベルの要素	学校レベル (例: プライマリースクールおよびジュニアハイスクールの計 42 校、4~7 年生の 112 クラスの生徒が参加。 4 つの年齢コホートは、各 600~700 人で、男女はほぼ同数に分布していた。	3 回 (1983 年 5 月、1984 年 5 月、1985 年 5 月) 測定を行った拡張型選択コホートデザイン
Olweus: Oslo 1 [1999- 2000]; カテゴリー 6 [ノルウェー]	学校レベル (例: 職員のディスカッション・グループ、いじめ予防調整委員会) ; クラスレベル (例: クラスのルール) ; 個人レベル (例: 生徒の監督)、そして地域レベルの要素	5~7 年生、約 900 人が参加 (両測定時点とも)	2 回 (1999 年と 2000 年) 測定を行った拡張型選択コホートデザイン
Olweus: New National [2001-2007]; カテゴリー 6 [ノルウェー]	学校レベル (例: 職員のディスカッション・グループ、いじめ予防調整委員会) ; クラスレベル (例: クラスのルール) ; 個人レベル (例: 生徒の監督)、そして地域レベルの要素	5 つのコホートのうちの 3 つのコホートの 4~7 年生の生徒	拡張型選択コホートデザイン; データは 3 つの測定時点のものが提示されている: 2001 年 10 月、2002 年 10 月、2003 年 10 月
Olweus: Oslo 2 [2001- 2006]; カテゴリー 6 [ノルウェー]	学校レベル (例: 職員のディスカッション・グループ、いじめ予防調整委員会) ; クラスレベル (例: クラスのルール) ; 個人レベル (例: 生徒の監督)、そして地域レベルの要素	オスロの 19 校のうち 14 校の第一コホートの評価データが提示されていた。 2001 年から 2005 年に追跡された 4~7 年生の生徒。 2001 年から 2003 年に追跡された 8~10 年生の生徒。	拡張型選択コホートデザイン; データは 4~7 年生に対する 5 回の測定分が提示; また 8~10 年生の 3 回の測定分が提示
O'Moore and Minton (2004); カテゴリー 6 [アイルランド]	いじめに対応するための全校的な取り組み。 プログラムには、教師の研修、親への情報提供、教師のためのリソース・バック、いじめに関与している子どもとの個別作業、年齢ごとのいじめ対策ハンドブックが含まれ	●ドニゴール郡の 100 校のプライマリースクールのうち 42 校がプログラムに参加。 ●プログラムの評価は 22 校のデータに基づいている ●生徒の年齢の範囲は 6~11 歳	年齢コホートデザイン

	ていた。		
Pagliocca et al (2007); カテゴリー 6 [アメリカ合衆国]	チューラビスタの学校で OBPP が実施された。 学校レベル (例: 職員のディスカッション・グループ、いじめ予防調整委員会) ; クラスレベル (例: クラスのルール) ; 個人レベル (例: 生徒の監督)、そして地域レベルの要素	州平均よりも高い犯罪率を持つことを基準に 3 校のプライマリースクールがプログラムに参加 2 年 (2003 年~2005 年) にわたり、3~6 年生の生徒合計 3,378 人がプログラムを受けた。男女の数はほぼ同じ。	年齢コホートデザイン 3 時点: ベースライン (2003 年春/T1)、T2 は 1 年後 (介入初年の春)、T3 (介入 2 年目の春)
Salmivalli et al. (2004); Salmivalli et al. (2005); カテゴリー 6 [フィンランド]	教師に研修を行う介入; クラスレベルの介入; 学校レベルの介入 (全校的ないじめ対策方針); 個人レベルの介入	ヘルシンキの 8 校とトゥルク近郊の 4 つの町からの 8 校。 16 校の 9~12 歳の 1,220 人の生徒 (女子 600 人)	隣接コホートによる年齢縦断的デザイン
Whitney et al. (1994); カテゴリー 6 [イングランド]	全校的な取り組み; カリキュラムによるクラスの戦略; Heartstone Odyssey; クオリティサークル; 演劇「Only playing Miss」; ピアカウンセリング; いじめ裁判所; 遊び場への変更; 昼休み	第 2 回のサーベイに合計 27 校が参加、プライマリースクール 16 校とセカンダリースクール 7 校から 8,309 人の生徒 (介入群) コントロール群は 4 校; プライマリースクール 1 校 (99 人) とセカンダリースクール 3 校 (1,742 人)	年齢コホートデザイン

11.7 表 7 : 44 件のプログラム評価研究の重要な結果

無作為化試験		
プロジェクトの情報	いじめ	被害化
Baldry & Farrington (2004) [カテゴリー 6]	年少 EB: M 1.69 (2.15) 58 EA: M 2.69 (3.31) 26 CB: M 1.54 (2.20) 57 CA: M 1.57 (2.20) 72 年長 EB: M 2.54 (3.59) 63 EA: M 2.31 (3.07) 99 CB: M 2.11 (2.44) 46 CA: M 3.39 (3.99) 36	年少 EB: M 3.66 (4.36) 59 EA: M 2.24 (3.50) 29 CB: M 3.25 (3.50) 56 CA: M 1.85 (2.62) 71 年長 EB: M 3.64 (4.89) 64 EA: M 2.31 (3.89) 99 CB: M 1.84 (2.35) 44 CA: M 2.79 (2.48) 38
Beran & Shapiro (2005) [カテゴリー 5]	EB M 10.41 (4.27) 66 EA M 9.68 (3.68) 66? CB M 8.91 (3.49) 63 CA M 8.61 (3.21) 63?	NA
Boulton & Flemington (1996) [カテゴリー 5]	EB M 9.0 (2.1) 84 EA M 9.3 (2.2) 84 CB M 14.8 (5.3) 80 CA M 14.8 (5.1) 80	NA
Cross et al. (2004) [カテゴリー 6]	EB: 13.0% (1038) EA1: 16.4% (992) CB: 15.1% (919) CA1: 15.2% (875)	EB: 16.2% (982) EA1: 13.2% (990) EA2: 14.7% (869) CB: 15.7% (860) CA1: 13.9% (880) CA2: 14.6% (792)
De Rosier (2004); De Rosier & Marcus (2005) [カテゴリー 6]	EB: M .09 (1.08) 187 EA1: M .15 (1.22) 187 EA2: M .15 (1.32) 134 CB: M .13 (1.18) 194 CA1: M .07 (1.13) 194 CA2: M .14 (1.05) 140	EB: M .31 (1.10) 187 EA1: M .38 (1.16) 187 EA2: M .31 (1.12) 134 CB: M .27 (1.06) 194 CA1: M .26 (1.12) 194 CA2: M .42 (1.22) 140
Fekkes et al. (2006) [カテゴリー 6]	EB: 5.1% (1101) EA1: 7.9% (1098) EA2: 6.6% (686) CB: 5.1% (1110) CA1: 8.9% (1108) CA2: 7.3% (895)	EB: 17.7% (1106) EA1: 15.5% (1104) EA2: 14.0% (688) CB: 14.6% (1115) CA1: 17.3% (1112) CA2: 11.9% (897)
Fonagy et al. (2007) [カテゴリー 6]	(CAPSLE) EB M 100.4 (9.72) 563 EA M 98.9 (9.02) 457 (TAU) CB M 98.2 (8.99) 360 CA M 99.3 (8.18) 274	(CAPSLE) EB M 100.64 (9.49) 563 EA M 99.0 (9.63) 457 (TAU) CB M 99.7 (9.77) 360 CA M 99.8 (9.20) 274

Frey et al. (2005) [カテゴリー 6]	直接 EB: M .46 (.59) 563 EA: M .48 (.62) 457? CB: M .56 (.66) 563 CA: M .62 (.71) 457? 間接 EB: M .88 (.72) 563 EA: M .90 (.74) 457? CB: M .94 (.73) 563 CA: M .96 (.83) 457?	EB: M 1.01 (.79) 563 EA: M .90 (.82) 457? CB: M 1.07 (.82) 563 CA: M 1.01 (.83) 457?
Hunt (2007) [カテゴリー 6]	ひとりによるいじめ EB: M 1.30 (0.60) 152 EA: M 1.17 (0.46) 111 CB: M 1.30 (0.66) 248 CA: M 1.31 (0.64) 207 集団でのいじめ EB: M 1.47 (0.70) 152 EA: M 1.39 (0.72) 111 CB: M 1.36 (0.75) 248 CA: M 1.41 (0.76) 207	EB: M 1.86 (1.21) 152 EA: M 1.53 (1.12) 111 CB: M 1.71 (1.05) 248 CA: M 1.52 (1.08) 207
Jenson & Dieterich (2007) [カテゴリー 6]	LOR = .161, SE = .280 (N = 667)	LOR = .491, SE = .286 (N = 668)
Karna et al. (2009) [カテゴリー 6]	EB: 5.19% (3336) EA: 3.42 % (3336) CB: 5.60 % (2305) CA: 5.03 % (2305)	EB: 15.07 % (3345) EA: 9.03 % (3345) CB: 16.09 % (2306) CA: 14.27 % (2306)
Meyer & Lesch (2000) [カテゴリー 5]	学校 1 E1B M 104.16 (26.24) 6 E1A M 119.5 (16.57) 6 C1B M 75.2 (34.09) 6 C1A M 74.0 (41.07) 6 学校 2 E2B M 82.0 (28.50) 6 E2A M 62.8 (20.91) 6 C2B M 86.4 (49.03) 6 C2A M 54.2 (13.92) 6 学校 3 E3B M 86.0 (17.81) 6 E3A M 75.5 (21.52) 6 C3B M 93.6 (21.83) 6 C3A M 109.4 (53.26) 6	NA
Rosenbluth et al. (2004) [カテゴリー 6]	EB: 10.6% (929) EA: 17.0% (741?) CB: 11.2% (834) CA: 17.8% (665?)	EB: 40.8% (929) EA: 36.7% (741?) CB: 47.5% (834) CA: 34.7% (665?)

Sprober et al. (2006) [カテゴリー 5]	言葉によるいじめ E1B M 22.95 (5.64) 48? E1A1 M 23.46 (6.79) 48? E1A2 M 21.73 (4.70) 42? E2B M 22.94 (6.27) 48? E2A1 M 21.39 (3.98) 48? E2A2 M 21.38 (3.57) 42? CB M 26.79 (6.80) 48? CA1 M 25.50 (5.56) 48? CA2 M 26.85 (7.79) 42? 身体的ないじめ E1B M 26.78 (2.37) 48? E1A1 M 26.27 (3.51) 48? E1A2 M 26.67 (3.53) 42? E2B M 26.72 (4.05) 48? E2A1 M 25.26 (2.43) 48? E2A2 M 25.68 (2.17) 42? CB M 29.08 (4.50) 48? CA1 M 26.89 (3.79) 48? CA2 M 28.89 (6.85) 42?	E1B M 20.02 (5.75) 48? E1A1 M 18.39 (5.20) 48? E1A2 M 17.71 (4.70) 42? E2B M 19.76 (4.26) 48? E2A1 M 18.06 (3.29) 48? E2A2 M 17.84 (3.46) 42? CB M 20.38 (5.79) 48? CA1 M 18.82 (8.45) 48? CA2 M 19.32 (7.42) 42?
事前事後・実験コントロール比較		
プロジェクトの情報	いじめ	被害化
Alsaker & Valkanover (2001); Alsaker (2004) [カテゴリー 5]	EB PR 41.4% (150) EA PR 40.1% (152) CB PR 31.7% (161) CA PR 33.5% (165)	EB PR 57.9% (150) EA PR 49.3% (152) CB PR 32.9% (161) CA PR 52.1% (164)
Andreou et al. (2007) [カテゴリー 6]	EB: M 10.43 (3.40) 248 EA1: M 10.06 (3.80) 246 EA2: M 10.45 (4.09) 234 CB: M 9.87 (3.65) 206 CA1: M 10.85 (3.72) 207 CA2: M 10.81 (3.94) 203	EB: M 10.74 (3.61) 248 EA1: M 10.63 (3.90) 248 EA2: M 10.21 (3.49) 235 CB: M 10.62 (3.78) 206 CA1: M 11.17 (3.68) 206 CA2: M 11.03 (3.89) 201
Bauer et al. (2007) [カテゴリー 6]	NA	身体的ないじめ EB: 13.8% (4531) EA: 14.6% (4419) CB: 16.3% (1373) CA: 17.5% (1448) 人間関係のいじめ EB: 24.8% (4607) EA: 24.7% (4480) CB: 30.4% (1408) CA: 30.2% (1456)
Beran et al. (2004) [カテゴリー 5]	NA	EB M 5.77 (6.1) 25 EA M 5.36 (5.5) 25 CB M 3.60 (3.5) 77 CA M 3.41 (3.4) 77

Ciucci & Smorti (1998) [カテゴリー 6]	EB 46.7% (167) EA 49.7% (169) CB 43.9% (140) CA 51.4% (141)	EB 44.9%(167) EA 50.3% (169) CB 37.4% (140) CA 47.4% (141)
Evers et al. (2007) [カテゴリー 6]	ミドルスクール EB 75.9% (266) EA 61.7% (266) CB 78.1% (483) CA 73.7% (483) ハイスクール EB 67.6% (531) EA 49.2 (531) CB 71.5 % (309) CA 67.0 % (309)	ミドルスクール EB 82.0% (266) EA 60.2% (266) CB 80.3 % (483) CA 75.4% (483) ハイスクール EB 68.4% (531) EA 50.7% (531) CB 75.4% (309) CA 68.6% (309)
Fox & Boulton (2003) [カテゴリー 5]	NA	EB PR M 29.47 (8.16) 15 EA PR M 34.29 (16.01) 15 CB PR M 31.54 (18.93) 13 CA PR M 33.56 (20.15) 13
Gini et al. (2003) [カテゴリー 5]	EB: 11.1% (63) EA: 17.5% (63?) CB: 19.1% (47) CA: 23.4% (47?)	EB: 36.5% (63) EA: 41.3% (63?) CB: 51.1% (47) CA: 34.0% (47?)
Gollwitzer et al. (2006) [カテゴリー 5]	EB M 1.56 (0.51) 89 EA1 M 1.58 (0.63) 89? EA2 M 1.46 (0.45) 89? CB M 1.54 (0.53) 60 CA1 M 1.55 (0.53) 60? CA2 M 1.57 (0.65) 60?	EB M 1.64 (0.65) 89 EA1 M 1.51 (0.60) 89? EA2 M 1.48 (0.55) 89? CB M 1.63 (0.49) 60 CA1 M 1.62 (0.60) 60? CA2 M 1.56 (0.60) 60?
Martin et al. (2005) [カテゴリー 5]	EB 44% (25) EA 28% (25?) CB 20.83% (24) CA 25% (24?)	EB 28% (25) EA 20% (25?) CB 20.83% (24) CA 25% (24?)
Melton et al (1998) [カテゴリー 6]	EB 24% (3904) EA 20% (3827) CB 19% (2485) CA 22% (2436)	EB 25% (3904) EA 19% (3827) CB 24% (2485) CA 19% (2436)

<p>Menard et al. (2008) [カテゴリー 6]</p>	<p>エレメンタリースクール 身体的いじめ B: $r = -.063$ (708) A1: $r = .044$ (636) A2: $r = .102$ (708) A3: $r = .116$ (735) A4: $r = .047$ (710)</p> <p>人間関係のいじめ B: $r = -.103$ (708) A1: $r = -.066$ (636) A2: $r = .080$ (708) A3: $r = .134$ (735) A4: $r = .052$ (710)</p> <p>ミドルスクール 身体的いじめ B: $r = .040$ (280) A1: $r = -.128$ (306) A2: $r = .009$ (339) A3: $r = .080$ (354) A4: $r = .049$ (348)</p> <p>人間関係のいじめ B: $r = .019$ (280) A1: $r = -.009$ (306) A2: $r = .092$ (339) A3: $r = .094$ (354) A4: $r = .092$ (348)</p>	<p>エレメンタリースクール 身体的いじめ B: $r = .005$ (708) A1: $r = -.009$ (636) A2: $r = .052$ (708) A3: $r = .109$ (735) A4: $r = .101$ (710)</p> <p>人間関係のいじめ B: $r = -.027$ (708) A1: $r = -.028$ (636) A2: $r = .109$ (708) A3: $r = .051$ (735) A4: $r = .067$ (710)</p> <p>ミドルスクール 身体的いじめ B: $r = .060$ (280) A1: $r = .032$ (306) A2: $r = -.022$ (339) A3: $r = -.031$ (354) A4: $r = .040$ (348)</p> <p>人間関係のいじめ B: $r = .014$ (280) A1: $r = .036$ (306) A2: $r = -.053$ (339) A3: $r = -.027$ (354) A4: $r = -.003$ (348)</p>
<p>Menesini et al. (2003) [カテゴリー 5]</p>	<p>EB PR M 2.24 (4.89) 178 EA PR M 2.06 (4.31) 178? CB PR M 2.04 (3.72) 115 CA PR M 3.02 (4.78) 115?</p>	<p>EB PR M 3.53 (6.19) 178 EA PR M 3.68 (6.68) 178? CB PR M 3.06 (5.54) 115 CA PR M 4.45 (6.90) 115?</p>
<p>Olweus / Bergen 2 [カテゴリー 6]</p>	<p>EB 5.6% (1278) EA 4.4% (1296) CB 4.1% (1111) CA 5.6% (1168)</p>	<p>EB 12.7% (1297) EA 9.7% (1320) CB 10.6% (1117) CA 11.1% (1179)</p>

Pepler et al. (2004) [カテゴリー 6]	E2S1: 32% (300) E2F2: 27% (240) E2F1: 26% (300) E2S2: 20% (240) E2S1: 32% (300) E2F3: 16% (163) E2F1: 26% (300) E2S3: 14% (163) C3F2: 23% (303) C3S2: 23% (303) E3F2: 23% (303) E3S3: 14% (289) E3S2: 23% (303) E3F3: 13% (289) C2F1: 26% (300) C2S1: 32% (300)	E2S1: 42% (300) E2F2: 57% (240) E2F1: 52% (300) E2S2: 48% (240) E2S1: 42% (300) E2F3: 41% (163) E2F1: 52% (300) E2S3: 38% (163) C3F2: 41% (303) C3S2: 39% (303) E3F2: 41% (303) E3S3: 28% (289) E3S2: 39% (303) E3F3: 28% (289) C2F1: 52% (300) C2S1: 42% (300)
Rahey & Craig (2002) [カテゴリー 6]	低学年 EB: M .206 (.570) 125 EA: M .254 (.779) 125 CB: M .105 (.526) 67 CA: M .224 (.487) 67 高学年 EB: M .425 (.895) 138 EA: M .521 (.916) 138 CB: M .264 (.503) 176 CA: M .391 (.714) 176	低学年 EB: M 1.22 (1.34) 125 EA: M .783 (1.19) 125 CB: M 1.09 (1.29) 67 CA: M .881 (1.33) 67 高学年 EB: M .440 (.863) 138 EA: M .890 (1.29) 138 CB: M .563 (1.03) 176 CA: M .685 (1.11) 176
Rican et al. (1996) [カテゴリー 6]	EB: 19.0% (100) EA: 7.1% (98) CB: 13.3% (98) CA: 11.2% (98)	EB: 18.0% (100) EA: 7.1% (98) CB: 16.3% (98) CA: 14.3% (98)
その他の実験コントロール比較		
プロジェクトの情報	いじめ	被害化
Galloway & Roland (2004) [カテゴリー 6]	E: M .34 (.60?) 672 C: M .40 (.60?) 475	E: M .87 (.78?) 675 C: M 1.07 (.78?) 475
Kaiser-Ulrey (2003) [カテゴリー 5]	E: M 1.51 (1.17) 58 C: M 1.36 (.83) 67	E: M 1.79 (1.31) 58 C: M 1.50 (1.12) 67
Ortega et al. (2004) [カテゴリー 6]	E: 4.1% (910) C: 6.5% (440)	E: 4.2% (910) C: 8.5% (440)
Raskauskas (2007) [カテゴリー 6]	E: M .45 (.75) 1539? C: M .53 (.85) 1542?	E: M .84 (1.10) 1554 C: M 1.03 (1.18) 1557
年齢コホートデザイン		
プロジェクトの情報	いじめ	被害化

Ertesvag & Vaaland (2007) [カテゴリー 6]	<p>5年生 B: M .29 (.32) 118 A1: M .31 (.43) 126 A2: M .21 (.33) 151 A3: M .17 (.38) 143</p> <p>6年生 B: M .36 (.38) 152 A1: M .28 (.43) 129 A2: M .17 (.25) 130 A3: M .21 (.30) 140</p> <p>7年生 B: M .31 (.32) 147 A1: M .32 (.39) 160 A2: M .30 (.40) 134 A3: M .15 (.28) 140</p> <p>8年生 B: M .32 (.49) 123 A1: M .25 (.33) 128 A2: M .41 (.60) 112 A3: M .25 (.49) 123</p> <p>9年生 B: M .34 (.55) 95 A1: M .32 (.48) 128 A2: M .35 (.59) 112 A3: M .33 (.49) 122</p> <p>10年生 B: M .35 (.49) 112 A1: M .41 (.55) 99 A2: M .38 (.60) 149 A3: M .31 (.56) 124</p>	<p>5年生 B: M .54 (.49) 118 A1: M .53 (.53) 126 A2: M .43 (.48) 151 A3: M .44 (.54) 143</p> <p>6年生 B: M .46 (.46) 152 A1: M .50 (.57) 129 A2: M .38 (.47) 130 A3: M .39 (.46) 140</p> <p>7年生 B: M .44 (.51) 147 A1: M .39 (.52) 160 A2: M .44 (.52) 134 A3: M .24 (.46) 140</p> <p>8年生 B: M .30 (.57) 123 A1: M .21 (.34) 128 A2: M .57 (.74) 112 A3: M .32 (.40) 123</p> <p>9年生 B: M .26 (.39) 95 A1: M .26 (.46) 128 A2: M .36 (.55) 112 A3: M .44 (.55) 122</p> <p>10年生 B: M .35 (.60) 112 A1: M .27 (.34) 99 A2: M .24 (.40) 149 A3: M .24 (.34) 124</p>
Olweus / Bergen 1 [カテゴリー 6]	<p>5～7年生 B 7.28% (1689) A1 5.02% (1663)</p> <p>6～7年生 B 7.35% (1294) A2 3.60% (1103)</p>	<p>5～7年生 B 9.98% (1874) A1 3.78% (1691)</p> <p>6～7年生 B 9.92% (1297) A2 3.55% (1115)</p>
Olweus/ Oslo 1 [カテゴリー 6]	<p>5～7年生 B 6.4% (874) A 3.1% (983)</p>	<p>5～7年生 B 14.4% (882) A 8.5% (986)</p>

Olweus / New National [カテゴリー 6]	5～7 年生 B 5.7% (8370) A1 3.6% (8295) 6～7 年生 B 5.1% (8222) A2 2.6% (8473)	5～7 年生 B 15.2% (8387) A1 10.2% (8299) 6～7 年生 B 13.2% (8238) A2 8.7% (8483)
Olweus/ Oslo 2 [カテゴリー 6]	4～7 年生 B 5.5% (2682) A1 2.8% (3077) A2 2.3% (3022) A3 2.8% (2535) A4 2.7% (2834) 8～10 年生 B 6.2% (1445) A1 5.7% (1449) A2 4.1% (1526)	4～7 年生 B 14% (2695) A1 9.8% (3077) A2 8.8% (3026) A3 8% (2538) A4 8.4% (2967) 8～10 年生 B 7.1% (1452) A1 6.8% (1462) A2 5.2% (1532)
O'Moore and Minton (2004) [カテゴリー] 6	4 年生 B 10.49% (181) A 5.24% (248)	4 年生 B 19.23% (182) A 10.67% (253)
Pagliocca et al. (2007) [カテゴリー 6]	3～6 年生 B 27.86% (1177) A1: 22.88% (1088) A2: 24.33% (1126)	3～6 年生 B 12.91% (1177) A1: 10.84% (1088) A2: 10.39% (1126)
Salmivalli et al. (2005) [カテゴリー 6]	4 年生 B: M.15 (.36) 389 L: M .08 (.26) 247 H: M.03 (.18) 125 5 年生 B: M .11 (.32) 417 L: M .12 (.32) 258 H: M .07 (.25) 131	4 年生 B: M .14 (.34) 389 L: M .10 (.29) 247 H: M .06 (.24) 125 5 年生 B: M .13 (.33) 417 L: M .11 (.32) 258 H: M .07 (.26) 131
Whitney et al. (1994) [カテゴリー 6]	プライマリースクール B: 10.0% (2519) A: 8.4% (2370) セカンダリースクール B: 6.2% (4103) A: 4.3% (4612)	プライマリースクール B: 26.0% (2523) A: 23.1% (2380) セカンダリースクール B: 10.0% (4116) A: 9.2% (4620)

注釈: E = Experimental (実験群), C = Control (コントロール群), B = Before (事前), A = After (事後)
(A1, A2, A3, A4 = ポストテスト 1, 2, 3, 4). M = Mean (平均) (カッコ内は SD, その後は N). LOR =
Logarithm of odds ratio (オッズ比の対数), SE = Standard error (標準誤差). E1, E2, E3, C1, C2, C3 = 実験
群の 3 校、コントロール群の 3 校. F1, F2, F3 = 3 年間それぞれの秋. S1, S2, S3 = 3 年間それぞれの春. L, H =
実施弱、実施強. NA = Not available (入手不可能). ET = Treatment with support (支援有り処遇). EW =
Treatment without support (支援無し処遇). カテゴリー 6 = サンプルサイズ 200 以上でいじめのアウトカム
尺度が自己申告の評価研究、カテゴリー 5 = サンプルサイズ 200 未満でかつ (あるいは) 自己申告以外のいじ
めアウトカム尺度が使われている評価研究、? = 筆者による推定値

11.8 表 8 : いじめについての効果サイズ

プロジェクト	OR	CI	Z	P
無作為化試験				
Baldry & Farrington (2004)	1.14	0.51 – 2.58	0.32	ns
Beran & Shapiro (2005)*	1.14	0.53 – 2.46	0.34	ns
Boulton & Flemington (1996)*	0.93	0.38 – 2.27	-0.16	ns
Cross et al. (2004)	0.77	0.51 – 1.15	-1.28	ns
De Rosier (2004)	0.87	0.63 – 1.21	-0.82	ns
Fekkes et al. (2006)	1.12	0.74 – 1.69	0.53	ns
Fonagy et al. (2009)	1.66	1.10 – 2.50	2.41	.016
Frey et al. (2005)	1.04	0.81 – 1.34	0.31	ns
Hunt (2007)	1.46	0.93 – 2.28	1.66	.097
Jenson & Dieterich (2007)	1.17	0.57 – 2.41	0.44	ns
Karna et al. (2009)	1.38	0.92 – 2.06	1.58	ns
Meyer & Lesch (2000)*	0.68	0.16 – 2.90	-0.52	ns
Rosenbluth et al. (2004)	0.99	0.63 – 1.58	-0.03	ns
Sprober et al. (2006)*	0.95	0.63 – 1.45	-0.23	ns
加重平均 (Q = 15.83, ns)	1.10	0.97 – 1.26	1.44	ns
事前事後・実験コントロール				
Alsaker & Valkanover (2001)	1.15	0.55 – 2.40	0.36	ns
Andreou et al. (2007)	1.75	1.20 – 2.57	2.87	.004
Ciucci & Smorti (1998)	1.20	0.58 – 2.47	0.49	ns
Evers et al. (2007)	1.65	1.15 – 2.36	2.72	.007
Gini et al. (2003)*	0.76	0.15 – 3.84	-0.32	ns
Gollwitzer et al. (2006)*	1.23	0.63 – 2.42	0.61	ns
Martin et al. (2005)*	2.56	0.33 – 9.63	0.90	ns
Melton et al. (1998)	1.52	1.24 – 1.85	4.10	.0001
Menard et al. (2008)	1.74	1.45 – 2.09	5.98	.0001
Menesini et al. (2003)	1.60	0.81 – 3.16	1.34	ns
Olweus/Bergen 2	1.79	0.98 – 3.26	1.90	.057
Pepler et al. (2004)	1.69	1.22 – 2.35	3.12	.002
Rahey & Craig (2002)	1.19	0.70 – 1.99	0.64	ns
Rican et al. (1996)	2.52	0.60 – 0.52	1.27	ns
加重平均 (Q = 6.24, ns)	1.60	1.45 – 1.77	9.07	.0001
その他の実験コントロール				
Galloway & Roland (2004)	1.20	0.91 – 1.59	1.27	ns
Kaiser-Ulrey (2003)*	0.76	0.33 – 1.76	-0.64	ns
Ortega et al. (2004)	1.63	0.84 – 3.14	1.45	ns
Raskauskas (2007)	1.20	1.01 – 1.42	2.11	.035
加重平均 (Q = 1.95, ns)	1.20	1.04 – 1.38	2.57	.010

年齢コホートデザイン				
Ertesvag & Vaaland (2004)	1.34	1.13 – 1.58	3.35	.0008
Olweus/Bergen 1	1.69	1.25 – 2.28	3.43	.0006
Olweus/Oslo1	2.14	1.18 – 3.87	2.51	.012
Olweus/New National	1.78	1.54 – 2.06	7.81	.0001
Olweus/Oslo2	1.75	1.35 – 2.26	4.27	.0001
O'Moore & Minton (2004)	2.12	0.81 – 5.55	1.53	ns
Pagliocca et al. (2007)	1.30	0.93 – 1.83	1.54	ns
Salmivalli et al. (2005)	1.31	1.07 – 1.61	2.56	.010
Whitney et al. (1994)	1.33	1.12 – 1.60	3.17	.002
加重平均 (Q = 14.99, p = .059)	1.51	1.35 – 1.70	7.10	.0001
加重平均 (Q = 70.89, p = 0001)	1.36	1.26 – 1.47	7.86	.0001

注釈: OR = オッズ比; CI = 信頼区間; * 初期 N < 200

11.9 表9 : 被害化についての効果サイズ

プロジェクト	OR	CI	Z	P
無作為化試験				
Baldry & Farrington (2004)	1.69	0.76 – 3.78	1.29	ns
Cross et al. (2004)	1.07	0.79 – 1.43	0.42	ns
De Rosier (2004)	1.04	0.75 – 1.45	0.24	ns
Fekkes et al. (2006)	1.25	0.95 – 1.65	1.61	ns
Fonagy et al. (2009)	1.39	1.02 – 1.91	2.07	.038
Frey et al. (2005)	1.09	0.76 – 1.56	0.44	ns
Hunt (2007)	1.26	0.67 – 2.36	0.71	ns
Jenson & Dieterich (2007)	1.63	0.78 – 3.41	1.31	ns
Karna et al. (2009)	1.55	1.28 – 1.88	4.49	.0001
Rosenbluth et al. (2004)	0.70	0.50 – 0.97	-2.14	.032
Sprober et al. (2006)*	1.15	0.64 – 2.09	0.47	ns
加重平均(Q = 17.94, p = .056)	1.17	1.00 – 1.37	1.96	.050
事前事後実験コントロール				
Alsaker & Valkanover (2001)	3.14	1.52 – 6.49	3.09	.002
Andreou et al. (2007)	1.48	1.01 – 2.16	1.99	.047
Bauer et al. (2007)	1.01	0.85 – 1.18	0.06	ns
Beran et al. (2004)*	1.04	0.28 – 3.88	0.06	ns
Ciucci & Smorti (1998)	1.21	0.70 – 2.12	0.69	ns
Evers et al. (2007)	1.79	1.23 – 2.60	3.06	.002
Fox & Boulton (2003)*	0.71	0.14 – 3.71	-0.40	ns
Gini et al. (2003)*	0.40	0.12 – 1.40	-1.43	ns
Gollwitzer et al. (2006)*	1.38	0.70 – 2.72	0.94	ns
Martin et al. (2005)*	1.97	0.23 – 6.78	0.62	ns
Melton et al. (1998)	1.06	0.91 – 1.23	0.70	ns
Menard et al. (2008)	1.26	1.05 – 1.51	2.48	.013
Menesini et al. (2003)	1.42	0.84 – 2.39	1.32	ns
Olweus/Bergen 2	1.43	1.04 – 1.95	2.23	.026
Pepler et al. (2004)	0.94	0.71 – 1.24	-0.42	ns
Rahey & Craig (2002)	0.79	0.47 – 1.33	-0.87	ns
Rican et al. (1996)	2.46	0.62 – 9.73	1.28	ns
加重平均 (Q = 29.02, p = .024)	1.22	1.06 – 1.37	2.72	.007
その他の実験コントロール				
Galloway & Roland (2004)	1.59	1.20 – 2.11	3.26	.001
Kaiser-Ulrey (2003)*	0.65	0.28 – 1.50	-1.02	ns
Ortega et al. (2004)	2.12	1.15 – 3.91	2.40	.016
Raskauskas (2007)	1.35	1.14 – 1.60	3.54	.0004
加重平均 (Q = 5.98, ns)	1.43	1.11 – 1.85	2.73	.006

年齢コホートデザイン				
Ertesvag & Vaaland (2004)	1.18	0.99 – 1.39	1.88	.060
Olweus/Bergen 1	2.89	2.14 – 3.90	6.93	.0001
Olweus/Oslo 1	1.81	1.23 – 2.66	3.03	.002
Olweus/New National	1.59	1.45 – 1.73	10.18	.0001
Olweus/Oslo 2	1.48	1.25 – 1.77	4.44	.0001
O'Moore & Minton (2004)	1.99	0.98 – 4.07	1.89	.059
Pagliocca et al. (2007)	0.92	0.71 – 1.21	- 0.57	ns
Salmivalli et al. (2005)	1.30	1.06 – 1.60	2.47	.014
Whitney et al. (1994)	1.14	1.00 – 1.29	2.01	.044
加重平均 (Q = 57.04, p < .0001)	1.44	1.21 – 1.72	4.15	.0001
加重平均 (Q = 129.82, p < .0001)	1.29	1.18 – 1.42	5.61	.0001

注釈: OR = オッズ比; CI = 信頼区間; * Initial N < 200

11.10 表 10 : 無作為割付の単位*

子ども:

- De Rosier (2004) => 11 校それぞれから実験群の生徒 18 人 (N = 381)
- Beran & Shapiro (2005) => 2 校それぞれから実験群の生徒 66 人 (N = 129)
- Boulton & Flemington (1996) => 1 校から実験群の生徒 84 人 (N = 164)
- Meyer & Lesch (2000) => 3 校から実験群の生徒 18 人 (N = 36)

クラス:

- Baldry & Farrington (2004) => 10 クラス (N = 224)

学校:

- Cross et al. (2004) => 29 校 (N = 1957)
- Fekkes et al. (2006) => 50 校 (N = 2221)
- Fonagy et al. (2009) => 実験 1 の条件に 3 校、実験 2 の条件に 3 校 (N = 実験 1 の条件とコントロール群で N = 923)
- Frey et al. (2005) => 6 校 (N = 1126)
- Hunt (2007) => 7 校 (N = 400)
- Jenson & Dieterich (2007) => 28 校 (N = 668)
- Karna et al. (2009) => 78 校 (N = 5641)
- Rosenbluth et al. (2004) => 12 校 (N = 1763)
- Sprober et al. (2006) => 3 校 (N = 144)

* N は、実験条件とコントロール条件の生徒を合計した全サンプルサイズを示している

11.11 表 11：プログラム要素とその頻度

要素	頻度*
1. 全校的ないじめ対策方針	26
2. クラスのルール	31
3. スクールカンファレンス/子どもへのいじめに関する情報を提供する集会	21
4. カリキュラムの教材	34
5. クラス運営	29
6. 専門家間の協同によって行うグループワーク (例：教師、カウンセラー、インターン間)	24
7. いじめっことの作業	25
8. 被害者との作業	25
9. 友人との作業 (例：仲間同士による仲裁、ピアメンタリング、第三者としてのピアグループの圧力)	16
10. 教師向け情報	39
11. 親向けの情報	30
12. 遊び場の監督強化	12
13. 懲罰的方法	13
14. 非懲罰的方法（例：Pikaas、No Blame）	11
15. 修復的司法のアプローチ	0
16. 学校裁判所	0
17. 教師の研修	30
18. 親の研修／懇談会	17
19. ビデオ	21
20. バーチャル・リアリティ・コンピュータ・ゲーム	3

* 44 件の評価研究からの数字

11.12 表 12 : いじめとの有意な関係

	Cat (N) OR (Q)	Cat (N) OR (Q)	QB	P
プログラムの要素				
親の研修／懇談会	No (24) 1.25 (ns)	Yes (17) 1.57 (ns)	19.61	.0001
遊び場の監督	No (30) 1.29 (.038)	Yes (11) 1.53 (ns)	18.65	.0001
子ども向け介入の強度	19-(19) 1.25(ns)	20+ (13) 1.62 (.0002)	18.19	.0001
教師向け介入の強度	9- (16) 1.19 (ns)	10+ (20) 1.52 (.015)	17.68	.0001
子ども向け介入の期間	240- (20) 1.17 (ns)	270+ (20) 1.49 (.017)	16.59	.0001
懲罰的方法	No (28) 1.31 (.058)	Yes (13) 1.59 (ns)	13.18	.0003
教師向け介入の期間	3- (19) 1.22(ns)	4+ (19) 1.50 (ns)	12.73	.0004
クラス運営	No (13) 1.15 (ns)	Yes (28) 1.44 (.001)	7.91	.005
教師の研修	No (13) 1.24 (ns)	Yes (28) 1.46 (.002)	7.43	.006
クラスのルール	No (11) 1.15 (ns)	Yes (30) 1.44 (.003)	7.41	.006
全校の方針	No (17) 1.19 (ns)	Yes (24) 1.44 (.002)	7.12	.008
スクールカンファレンス	No (21) 1.30 (.044)	Yes (20) 1.49 (.032)	6.98	.008
全ての要素	10- (23) 1.30 (ns)	11+ (18) 1.48 (.016)	6.79	.009
Olweus に基づいた介入	No (25) 1.31 (.037)	Yes (16) 1.50 (.031)	6.45	.011
親向けの情報	No (13) 1.21 (ns)	Yes (28) 1.44 (.001)	6.20	.013
協力的グループワーク	No (19) 1.31 (ns)	Yes (22) 1.48 (.0004)	5.54	.019
デザインの特徴				
子どもの年齢	10- (18) 1.22 (ns)	11+ (23) 1.50 (ns)	14.95	.0001
アウトカム尺度	Other (31) 1.32 (.036)	2+ M (10) 1.64 (ns)	13.92	.0002
出版年	04+ (25) 1.31 (.015)	03- (16) 1.56 (ns)	11.07	.0009
ノルウェーのプログラム	Rest (34) 1.33 (.039)	Nor (1) 1.58 (.058)	10.15	.001
ヨーロッパのプログラム	Rest (17) 1.33 (.001)	EU (24) 1.46 (ns)	3.41	.065
サンプルサイズ	899- (21) 1.26 (.0004)	900+ (20) 1.43 (ns)	3.29	.070

注釈: Cat = 変数のカテゴリー; OR = 加重平均オッズ比; QB = 群間の異質性; 期間は日数; 強度は時間数; アウトカム尺度の 2+M は、1月あたり2回以上(対その他の尺度); (Q)は、各カテゴリーについての Q 統計量の有意性を示している; ns = 非有意

11.13 表 13 : 被害化との有意な関係

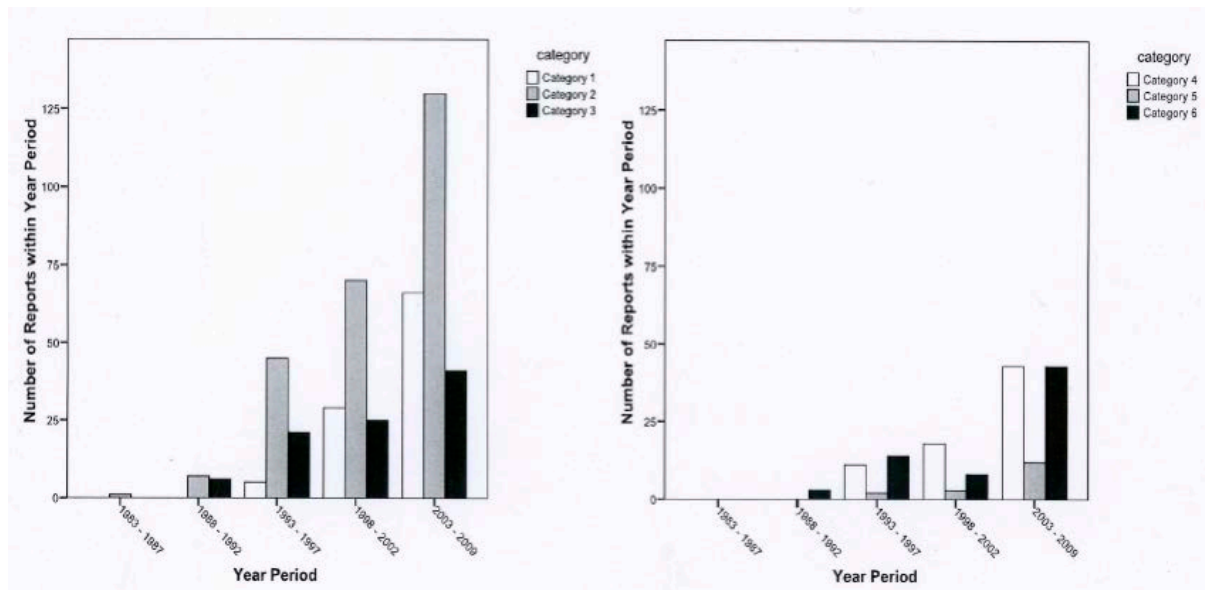
	Cat (N) OR (Q)	Cat (N) OR (Q)	QB	P
プログラムの要素				
友人との作業	No (25) 1.39 (.0001)	Yes (16) 1.13 (.016)	19.34	.0001
懲罰的方法	No (28) 1.21 (.005)	Yes (13) 1.44 (.0001)	18.41	.0001
親の研修／懇談会	No (24) 1.20 (ns)	Yes (17) 1.41 (.0001)	14.75	.0001
教師向け介入の期間	3- (18) 1.18 (ns)	4+ (20) 1.41 (.0001)	12.84	.0003
ビデオ	No (22) 1.17 (.002)	Yes (19) 1.38 (.0001)	12.36	.0004
協力的グループワーク	No (18) 1.20 (.028)	Yes (23) 1.38 (.0001)	10.82	.001
子ども向け介入の期間	240- (20) 1.15 (.007)	270+ (20) 1.35 (.0001)	10.81	.001
子ども向け介入の強度	19- (18) 1.21 (ns)	20+ (14) 1.42 (.0008)	9.40	.002
教師向け介入の強度	9- (15) 1.22 (ns)	10+ (21) 1.37 (.0001)	4.83	.028
デザインの特徴				
アウトカム尺度	Other (31) 1.18 (.008)	2+ M (10) 1.57 (.0001)	43.58	.0001
ノルウェー	Rest (34) 1.18 (.002)	Nor (7) 1.55 (.0001)	40.97	.0001
アメリカ・カナダ以外	US/Can (14) 1.06(.024)	Rest (27) 1.42 (.0001)	39.21	.0001
ヨーロッパ	Rest (17) 1.11 (.011)	EU (24) 1.44 (.0001)	36.83	.0001
デザイン	12 (28) 1.16 (.010)	34 (13) 1.41 (.0001)	19.80	.0001
出版年	04+ (26) 1.21 (.005)	03- (15) 1.42 (.0001)	15.07	.047
子どもの年齢	10 - (18) 1.22 (.016)	11+ (23) 1.34 (.0001)	3.93	

注釈: Cat = 変数のカテゴリー; OR = 加重平均オッズ比; QB = 群間の異質性; 期間は日数; 強度は時間数; アウトカム尺度の 2+M は、1月あたり2回以上 (対その他の尺度); (Q)は、各カテゴリーについての Q 統計量の有意性を示している; ns = 非有意

11.14 表 14：重み付け回帰分析の結果

	B	SE (B)	Z	P
いじめの効果サイズ				
(a) 20 要素のみ				
親の研修／懇談会	.1808	.0557	3.25	.001
懲罰的方法	.1178	.0582	2.02	.043
(b) 全要素				
子ども向けプログラムの強度	.1726	.0675	2.56	.010
親の研修／懇談会	.1594	.0635	2.51	.012
被害化の効果サイズ				
(a) 20 要素のみ				
友人との作業	-.2017	.0478	4.22	.0001
ビデオ	.1285	.0505	2.55	.011
懲罰的方法	.1102	.0469	2.35	.019
(b) 全要素				
友人との作業	-.2362	.0480	4.93	.0001
子ども向けプログラムの期間	.1498	.0536	2.79	.005
ビデオ	.1338	.0491	2.73	.006

11.15 図 1 : 期間ごとの各カテゴリーの報告書数



11.16 図2 : 評価研究の重要な特徴

研究↓	要素→	N.C.	T.O.	D.C.	I.C.	D.T.	I.T.	O.M.	S.S.	P.D.	A.A.	I.L.	M.D.
無作為化試験													
Baldry & Farrington, 2004		A	D	E	G	×	×	M	O	R	T	V	Y
Beran & Shapiro, 2005		A	D	E	G	×	×	M	O	R	S	W2	Y
Boulton & Flemington, 1996		A	D	E	G	×	×	M	O	Q	T	V	Y
Cross et al., 2004		B	D	F	G	I	K	M	P	R	S	W2	Y
De Rosier, 2004		A	D	E	G	×	×	M	O	R	S	W1	Y
Fekkes et al., 2006		A	C	F	H	I	■	M	P	R	S	V	Y
Fonagy et al., 2009		B	D	F	■	I	■	M	P	R	S	W1	Y
Frey et al., 2005		A	D	E	G	×	K	M	P	R	S	W1	Y
Hunt, 2007		A	D	E	G	×	×	M	O	R	T	W2	Y
Jenson & Dieterich, 2007		A	D	F	H	×	×	M	O	R	S	W1	Y
Meyer & Lesch, 2000		A	D	E	H	×	×	M	O	Q	T	W2	Y
Rosenbluth et al., 2004		B	C	E	G	I	L	M	P	R	T	W1	Y
Salmlvalli et al., 2009		B	D	F	H	J	L	N	P	R	T	V	Y
Sprober et al., 2006		B	C	E	G	J	K	N	O	R	T	V	Y
事前事後・実験コントロール比較													
Alsaker & Valkanover, 2001		A	D	E	G	J	L	M	O	Q	S	V	Y
Andreou et al., 2007		A	D	E	G	J	L	M	O	R	S	V	Y
Bauer et al., 2007		B	C	E	G	J	K	M	P	R	T	W1	Y
Beran et al., 2004		A	D	E	G	I	K	M	O	R	T	W2	Y
Ciucci & Smorti, 1998		A	D	F	■	I	■	M	O	Q	S	V	Y
Evers et al., 2007		A	D	■	G	×	×	M	P	R	T	W1	Y
Fox & Boulton, 2003		A	D	E	G	×	×	M	O	Q	S	V	Y
Gini et al., 2003		A	C	E	G	J	L	M	O	Q	S	V	Y
Gollwitzer et al., 2006		A	D	F	G	×	×	M	O	R	T	V	Y
Martin et al., 2005		A	D	E	H	×	×	M	O	R	T	V	Y
Melton et al., 1998		B	C	F	H	■	■	M	P	Q	T	W1	Y
Menard et al., 2008		A	D	F	G	■	L	M	P	R	T	W1	Y
Menesini et al., 2003		B	D	E	H	J	L	M	O	Q	T	V	Y
Bergen 2 [1997-1998]		B	C	E	H	J	L	N	P	Q	T	U	Y
Pepler et al., 2004		B	C	F	■	J	K	M	O	R	S	W2	Y
Rahey & Craig, 2002		B	D	E	G	I	■	M	O	Q	S	W2	Y
Rican et al., 1996		A	C	E	■	×	×	M	O	Q	S	V	Y
その他の実験コントロール比較													
Galloway & Roland, 2004		A	D	F	■	J	L	M	P	R	S	U	Z
Kaiser-Ulrey, 2003		B	C	E	H	J	K	M	O	Q	T	W1	Z
Ortega et al., 2004		B	D	F	H	J	L	N	P	R	T	V	Z
Raskauskas, 2007		A	D	E	G	×	×	M	P	R	S	W2	Z
年齢コホートデザイン													
Ertesvag & Vaaland, 2007		B	D	F	■	J	L	M	P	R	T	U	Z
Bergen 1 [1983-1985]		B	C	F	H	J	L	N	P	Q	T	U	Z
Oslo 1 [1999-2000]		B	C	F	H	J	L	N	P	Q	T	U	Z
National Norway [2001-2007]		B	C	F	H	J	L	N	P	Q	T	U	Z
Oslo 2 [2001-2006]		B	C	F	H	J	L	N	P	Q	T	U	Z

O'Moore & Minton, 2004	A	D	E	■	J	L	N	O	R	S	V	Z
Paglioca et al., 2007	B	C	F	H	J	L	N	P	R	S	W1	Z
Salmivalli et al., 2004	A	C	F	■	J	L	M	P	R	T	V	Z
Whitney et al., 1994	B	C	F	■	×	×	M	P	Q	T	V	Z

注釈: N.C. = 介入の構成要素の数 [A = 10 以下、B = 11 以上]、T.O. = 理論的志向 [C = Olweus をベースとするか影響を受けている、D = Olweus とは異なる]、D.C. = 子どもに対する介入の期間 [E = 240 日以下、F = 270 日以上]、I.C. = 子どもに対する介入の強度 [G = 19 時間以下、H = 20 時間以上]、D.T. = 教師に対する介入の期間 [I = ミーティング 3 日以下、J = ミーティング 4 日以上]、I.T. = 教師に対する介入の強度 [K = 9 時間以下、L = 10 時間以上] ; O.M. = アウトカム尺度 [M = 平均、有病率、その他の尺度 ; N = 月に 2 回以上]、S.S. = サンプルサイズ [O = 899 以下、P = 900 以上]、P.D. = 出版年 [Q = 2003 年以前、R = 2004 年以後]、A.A. = 平均年齢 [S = 10 歳以下、T = 11 歳以上]、I.L. = 介入の場所 [U = ノルウェー、V = ヨーロッパの別の場所、W1 = アメリカ、W2 = ヨーロッパとアメリカ以外の場所]、M.D. = 方法論のデザイン [Y = 無作為化試験あるいは事前事後実験コントロール比較、Z = その他の実験コントロール比較あるいは年齢コホートデザイン]、× = 介入要素ではない、■ = 欠損値

11.17 図3 : 介入の要素

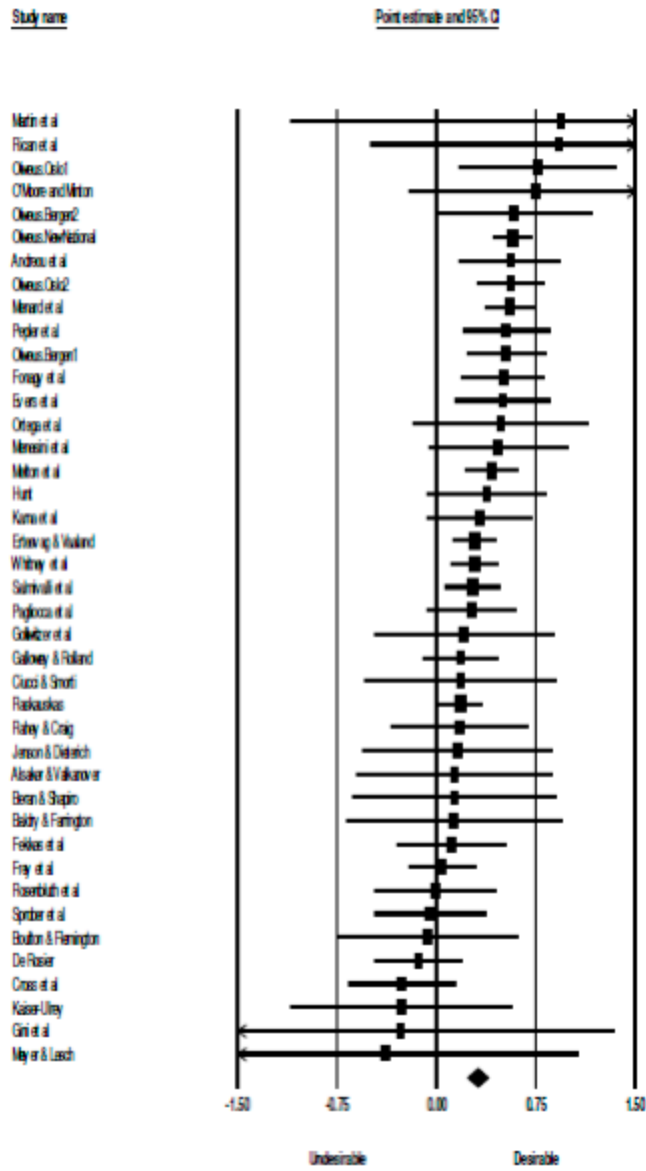
研究↓	要素→	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
無作為化試験																					
Baldry & Farrington, 2004	×	×	✓	✓	×	×	×	×	×	×	✓	×	×	×	×	×	×	×	×	✓	×
Beran & Shapiro, 2005	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	✓	×
Boulton & Flemington, 1996	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	✓	×
Cross et al., 2004	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	×	✓	×	×	✓	×	✓	×	×
De Rosier, 2004	×	×	×	✓	×	✓	✓	✓	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×
Fekkes et al., 2006	✓	✓	✓	✓	×	×	×	×	×	×	✓	✓	✓	✓	×	×	×	✓	×	×	✓
Fonagy et al., 2009	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	×	✓	×	×	✓	✓	✓	✓	×
Frey et al., 2005	✓	✓	×	✓	✓	×	✓	✓	×	✓	✓	×	×	×	×	×	✓	×	✓	×	×
Hunt, 2007	✓	✓	✓	✓	✓	×	×	×	×	×	✓	✓	×	×	×	×	×	×	×	×	×
Jenson & Dieterich, 2007	×	×	✓	✓	×	×	×	×	×	×	✓	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×
Meyer & Lesch, 2000	×	×	×	×	×	✓	✓	×	×	×	×	×	×	✓	×	×	×	×	×	×	×
Rosenbluth et al., 2004	✓	×	✓	✓	✓	✓	×	✓	✓	✓	✓	×	×	×	×	×	✓	✓	×	×	×
Salmivalli et al., 2009	✓	✓	×	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	✓	✓	×	×	✓	✓	✓	✓	✓
Sprober et al., 2006	×	✓	×	✓	✓	×	✓	✓	✓	✓	✓	×	✓	✓	×	×	✓	✓	✓	✓	×
事前事後・実験コントロール比較																					
Alsaker & Valkanover, 2001	×	✓	×	×	✓	×	×	×	×	×	✓	✓	×	×	✓	×	×	✓	✓	×	×
Andreou et al., 2007	×	✓	×	✓	✓	×	×	×	×	×	✓	×	×	×	×	×	×	✓	×	×	×
Bauer et al., 2007	✓	✓	✓	✓	✓	×	✓	✓	×	✓	✓	✓	×	×	×	×	✓	×	×	×	×
Beran et al., 2004	✓	×	×	✓	×	✓	✓	✓	×	✓	✓	×	×	✓	×	×	✓	×	✓	×	×
Ciucci & Smorti, 1998	×	×	✓	×	×	✓	×	×	×	✓	✓	×	×	×	×	×	✓	×	×	×	×
Evers et al., 2007	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	✓	✓	×	×	×	×	×	×	×	✓	✓
Fox & Boulton, 2003	×	×	×	×	×	✓	×	✓	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×
Gini et al., 2003	×	✓	✓	✓	×	✓	×	×	×	×	✓	×	×	×	×	×	✓	×	×	×	×
Gollwitzer et al., 2006	×	✓	×	✓	×	×	×	×	×	✓	✓	✓	×	×	×	×	×	×	×	×	×
Martin et al., 2005	×	✓	×	✓	×	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×
Melton et al., 1998	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	×	×	✓	×	✓	×
Menard et al., 2008	✓	✓	×	✓	✓	✓	×	×	×	✓	✓	×	×	×	×	×	✓	✓	×	×	×
Menesini et al., 2003	✓	✓	×	×	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	×	×	×	×	✓	✓	×	×	×
Bergen 2 [1997-1998]	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	✓	✓	✓	✓	×	×	×	✓	✓	✓	✓	×
Pepler et al., 2004	✓	✓	✓	✓	✓	×	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	×	×	✓	✓	×	×	×
Rahey & Craig, 2002	✓	✓	×	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	×	×	×	×	×	✓	✓	×	×	×
Rican et al., 1996	×	✓	×	✓	✓	×	×	×	×	×	✓	×	×	✓	×	×	×	×	×	✓	×
その他の実験コントロール比較																					
Galloway & Roland, 2004	×	×	×	×	×	×	×	×	×	×	✓	×	×	×	×	×	×	✓	×	×	×
Kaiser-Ulrey, 2003	×	✓	×	✓	✓	✓	✓	×	✓	✓	✓	×	✓	×	×	×	✓	×	×	×	×
Ortega et al., 2004	✓	✓	×	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	×	✓	×	×	✓	×	×	×	×
Raskauskas, 2007	✓	✓	×	✓	✓	✓	×	×	×	×	✓	✓	×	×	×	×	×	×	×	✓	×
年齢コホートデザイン																					
Ertesvag & Vaaland, 2007	✓	✓	✓	×	✓	×	✓	✓	×	✓	✓	✓	×	×	×	×	✓	✓	✓	✓	×
Bergen 1 [1983-1985]	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	✓	✓	✓	✓	×	×	×	✓	✓	✓	✓	×
Oslo 1 [1999-2000]	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	✓	✓	✓	✓	×	×	×	✓	✓	✓	✓	×
National Norway [2001-2007]	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	✓	✓	✓	✓	×	×	×	✓	✓	✓	✓	×
Oslo 2 [2001-2006]	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	✓	✓	✓	✓	×	×	×	✓	✓	✓	✓	×
O'Moore & Minton, 2004	✓	×	✓	✓	✓	×	×	×	×	✓	✓	✓	×	×	✓	×	×	✓	✓	×	×
Pagliuca et al., 2007	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	×	✓	✓	✓	✓	×	×	×	✓	✓	✓	✓	×

Salmivalli et al., 2004	✓	✓	×	✓	✓	×	✓	✓	×	✓	×	×	×	✓	×	×	✓	×	×	×
Whitney et al., 1994	✓	✓	✓	✓	✓	×	✓	✓	✓	✓	✓	×	×	✓	×	×	×	×	✓	×

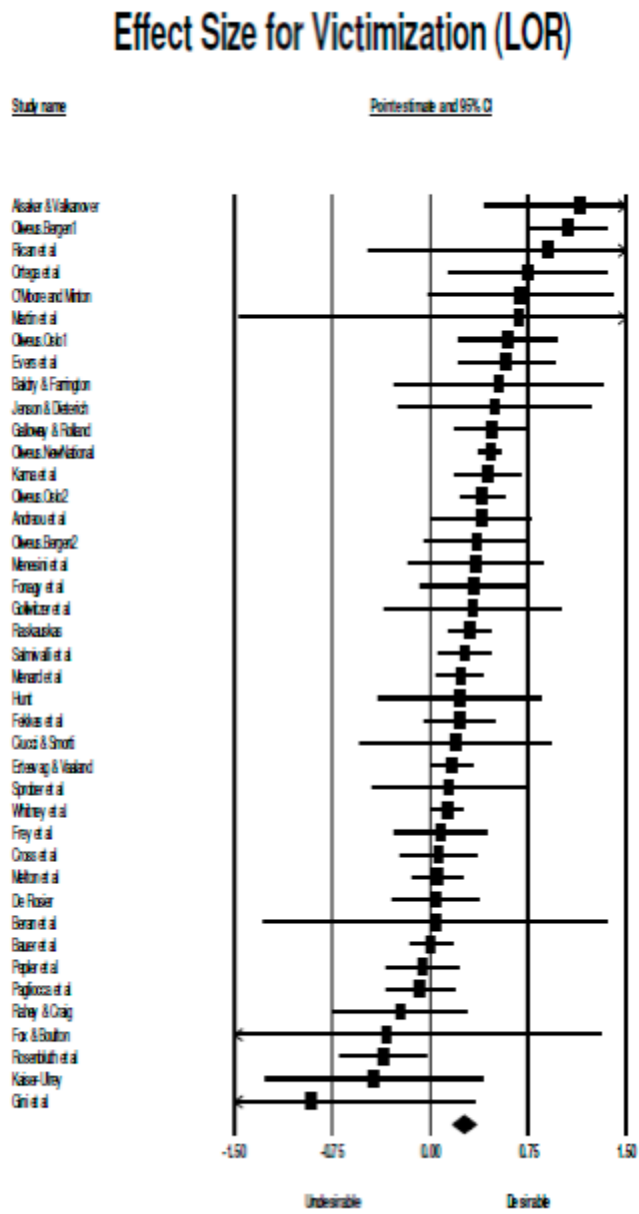
注釈: 1 = 全校的ないじめ対策方針、2 = クラスのルール、3 = いじめについての情報を生徒に提供するスクールカンファレンス、4 = カリキュラム教材、5 = クラス運営、6 = 専門家の中で協同により行うグループワーク [例: 教師、カウンセラー、インターン間]、7 = いじめっことの作業、8 = 被害者との作業、9 = 友人との作業 [例: 仲間同士による仲裁、ピアメンタリング、第三者としてのピアグループの圧力]、10 = 教師向けの情報、11 = 親向けの情報、12 = 遊び場の監督強化、13 = 懲罰的方法、14 = 非懲罰的方法 [例: 「Pikas」や「No Blame」]、15 = 修復的司法のアプローチ、16 = 学校裁判、17 = 教師の研修、18 = 親の研修、19 = ビデオ、20 = バーチャルリアリティーの環境/コンピュータゲーム

11.18 図4 : いじめについてのフォレスト・グラフ

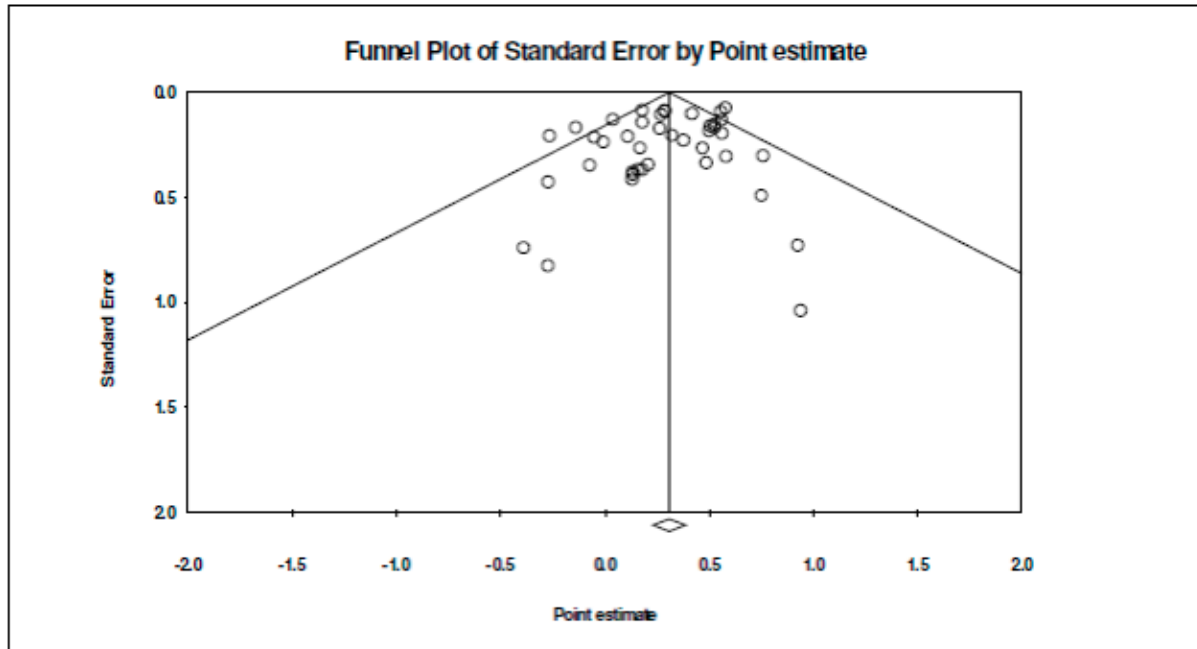
Effect Size for Bullying (LOR)



11.19 図5 : 被害化についてのフォレスト・グラフ



11.20 図6 : いじめについてのファンネル・プロット



11.21 図7 : 被害化についてのファンネル・プロット

