

Susan Goerlich Zief, Ph.D.^{1,2}

Researcher Mathematica Policy Research, Inc.
600 Alexander Park
Princeton, NJ 08540
609-275-2291
szief@mathematica-mpr.com

Sherril Lauver, Ph.D.^{1,2}

Assistant Professor Warner Graduate School of Education and Human Development
University of Rochester
Dewey Hall 1-206A
Rochester, NY 14627 585-275-0057
slauver@its.rochester.edu

Rebecca A. Maynard, Ph.D.²

Advisor to Reviewers
University Trustee Professor of Education and Social Policy
Graduate School of Education
University of Pennsylvania
3700 Walnut Street
Philadelphia, PA 19104
215-898-3558
rmaynard@gse.upenn.edu

助成元

Smith Richardson Foundation Hewlett Foundation

提出日

2006年2月

¹ Dr. ZiefおよびDr.Lauverは、キャンベル共同計画の試行的レビュープロジェクトのコンサルタントとしてペンシルバニア大学に在籍した折にこの仕事に従事した。

² この論文で示された結果および見解は、筆者個人によるものである。その研究成果は、Mathematica Policy Research, Inc. (マセマティカ・ポリシー・リサーチ社)、ロチェスター大学、または、ペンシルベニア大学で行われたものではなく、またそれらの機関に権利が帰属するものでもない。

レビューの背景

米国での放課後プログラムは、この 10 年間で急増した。1994 年から 2000 年にかけて、放課後プログラムを実施する学校数は 2 倍となり (De Kanter, 2001 年)、同じ時期の調査では、放課後プログラムを実施したと回答した学校長は 3 分の 2 にのぼった (Belden Russonello & Stewart Research and Communications, 2001 年)。2002-03 年度には、学齢期にあたる子ども (全子ども人口の 11 パーセント) の少なくとも 6 百万人が、放課後プログラムを定期的に参加したと推定されている (Afterschool Alliance, 2004 年)。放課後プログラムには、連邦政府、州、地方自治体および民間財団が多額の予算措置をしており、たとえば、1998 年には 4,000 万ドルだった 21 世紀コミュニティ学習センター (21st Century Community Learning Centers) のプログラム予算は、2004 年には 10 億ドル近くにまで増加した。

放課後プログラムが拡大してきた背景としては、第一に、子どもの学校が終わる時間と保護者の勤務が終わるまでの時間的空白を埋めるよう、社会的な対応を求める声が、保護者や社会一般から生じたことがあげられる。最近では、米国の 6 歳から 12 歳までの子どものうち、およそ 300 万人 (15 パーセント) が、放課後監督者のいない状態に置かれている (Vandivere, Tout, Zaslow, Calkins および Capizzano, 2003 年)。このような子どもたちの数は、女性の就業とともに増加した。現在では、学齢期にある子どもを持つ母親のうち、80 パーセント以上が家庭外での仕事に就いている (Proscio および Whiting, 2004 年)³。さらに、低・中所得世帯の子どもの 3 分の 2 は、親の仕事の都合で、放課後親の目が届かない状態にある (Long および Clark, 1998 年; 米国労働統計局, 2000 年)。

放課後プログラムを近年拡大させた第二の要因は、組織化されず監督者を欠いた放課後の時間を「リスクと機会」(Hofferth, 1995 年)をもたらすものと捉える社会認識の高まりである。研究調査の結果、監督者のいない時間と、危険を顧みない行動、被害者および学習成績低下の増加との間に相関があることが見出されている (Dwyer ら, 1990 年; Newman, Fox, Flynn および Christeson, 2000 年; Osofsky, 1999 年; Posner および Vandell, 1999 年; Richardson ら, 1989 年; 米国保健社会福祉省, 1995 年; 米国教育省および米国司法省, 2000 年)。放課後プログラムは、積極的に子どもたちを監督下におき、学習をプログラミングし、レクリエーション活動、および子ども育成活動の場を提供することで、マイナスの影響をなくし、学業面、社会性や情緒面、行動面での成長を促す方策として注目されるようになった。

放課後プログラムが、子どもに良い結果をもたらすことを示唆する調査結果もある。しかし、このエビデンスは、主に、プログラム参加と、犯罪・暴力行為への関与の減少、並びに発達面、社会性や情緒面、学業面での良い結果との間に相関が認められる、準実験、および非実験に限定される (Baker および Witt, 1996 年; Foley, Eddins および Fenton, 2000 年; Grossman ら, 2002 年; Huang, Gribbons, Kim, Lee および Baker, 2000 年; Jones および Offord, 1989 年; Le および Hamilton, 2001 年; McLaughlin および Irby, 1994 年; Posner および Vandell, 1994 年; Ross, Saavedra, Shur, Winter および Felner, 1992 年; Schinke, Cole および Poulin, 2000 年; 米国教育省および米国司法省, 2000 年; Welsh, Russell, Williams, Reisner および White, 2002 年)。近年になって、ようやく実験計画法に基づく研究により、放課後プログラムへの参加による子どもへの影響が検証されるようになった。そして、このタイプの調査研究こそが、放課後プログラム・影響についての因果関係を示すエビデンスを提供する唯一の信頼できる情報源といえよう⁴。

³ 1970 年には、18 歳以下の子どもを持つ母親で家庭外での仕事に就いていたのは、39 パーセントのみであった (Proscio および Whiting, 2004 年)。

⁴ 準実験的方式による研究、特に、プログラムへの自主的参加が対象となる研究では、信頼性の欠如、場合によっては、バイアス (偏り) が存在することを強く指摘する一連の調査結果がある (Guyat, DiCenso,

本レビューは、1) 子どもの状況 (すなわち、生徒の居場所、監督環境、および安全性)、2) 各種活動への参加、3) 行動面・社会性や情緒面・学業面への放課後プログラムが及ぼす影響に関する最近の実験計画法から得られたエビデンスを検証する。このレビューは、政策立案者にとって関心の対象である学習サポート・サービスなどのプログラム・モデルに、次の2つの理由から注目する。つまり、第一は、21世紀コミュニティ学習センターの助成金受給者には、学業面でのサポート・サービスをプログラムに盛り込むことが求められており、さらに現在、放課後プログラムの多くが21世紀コミュニティ学習センターからの助成金により運営されていること。第二に、落ちこぼれ防止法 (初等中等教育法) の立法過程で、タイトル1 (恵まれない人々の学業成績向上) 対象の学校で成果基準目標に到達していない生徒を支援するために、放課後プログラムを含む補助的教育プログラム (SES) を連邦政府が法制化したことである。

近年行われたエビデンスのレビュー

学業面を重視したプログラムなどを扱った学校外プログラムの影響に関する主要な調査レビューはこれまで6件ある (Eccles および Templeton, 2002年 ; Fashola, 1998年 ; Hollister, 2003年 ; Kane, 2004年 ; Little および Harris, 2003年 ; Scott-Little, Hamann および Jurs, 2002年)⁵。しかし、これらレビューの全てが、本レビューとは重要なところで異なっている。たとえば、1) 放課後プログラムの定義・条件を幅広くとり、個別指導、メンタリング、子ども育成活動、または、総合的なサービスに主として焦点が当てられているプログラムをレビュー対象に含めている。2) ほとんどのレビューが、エビデンスと提出されたすべてに対し、詳細で系統だった検索を試みておらず、中でも一つのレビューは、調査対象を「効果を裏付けるエビデンス」または「積極的普及と反復可能な項目」を含んだプログラムに限定している (Fashola, 1998年、pp.5-6)。3) Hollister (2003年) 以外の全てのレビューが、実験、準実験、さらには非実験的研究も含むものである。

概して、これらレビューは、放課後プログラムが、学業面および非学業面でプラスの影響があるとのエビデンスを報告した (この文書の最終部分に添付されている表 26 参照)。しかし、多くのレビューが、レビュー対象研究に関し、質を評価するための手法を説明せず、また、レビュー結果を導いたエビデンス自体が、評価の内部妥当性という点から見ると問題があることには触れていない。レビュー対象研究では、プログラムの計画・実施様式がかなり非均一であり、横断的な結論を導くには限界があった。さらに、分析が極めて記述的で、メタ分析法を用い複数の研究からの影響の推定値を統合する試みが、どのレビューもなされなかった。

本レビューが貢献できる点

本レビューは、主に4つの点で先行レビューとは異なる。1) 本レビューは、先行レビューでは全く扱われなかった当該分野で近年発表された実験的研究を対象とする。2) 本レビューは、放課後プログラムの中でもある特定のもの、すなわち、学年を通して定期的に実施され、学業面でのサポート・サービスを含むものに焦点をあてる。3) 本レビューは、明確に定義され、系統だった手法を採ることにより、全ての可能性のある調査研究を特定し、レビュー対象に含めるのに適したものを確定する。レビュー対象には、内容に関連があり、かつプログラム・影響について信憑性のあるエビデンスを提示していると判断されたものすべてが、研究知見の内容に関係なく含まれる。4) 本レビューは、メタ分析法を用い、対象研究から横断的に放課後プログラムの影響に関するエビデンスを集積する。

レビューの目的

Farewell, Willan および Griffith, 2000年 ; Agodini および Dynarski, 2001年 ; Weisburd, Lum および Petrosino, 2001年 ; Glazerman, Levy および Myers, 2003年)。

⁵ 表 19 は、先行レビューの手法と結論とを比較したものである。

本レビューは、次の3つの疑問点に基づいて進められた。

- 1) どの程度、あるいは、どのような方法で、放課後プログラムへのアクセスが、子どもの状況 (すなわち、生徒の居場所、監督環境、および安全性)、充実した活動への参加、行動、社会性や情緒発達、ならびに子どもの学業面に影響を与えるか⁶。
- 2) 放課後プログラムが及ぼす影響は、ベースライン特性ごとの分類による子どものサブグループ間で異なるか。
- 3) 評価されたプログラム・モデルやその設定環境のうち、何が他よりも子どもにとってより有益と考えられるか。ある程度の成功を収めたプログラムに特徴的な特性は何か。

本レビューは4つの明確な構成要素からなり、あらかじめ設定された基準を超えた質を有する入手可能な研究からのエビデンスを提示、考察する。

- 1) 研究計画、分析手法、および、プログラム・モデルの記述
- 2) 評価された全てのアウトカムの集計表の提示 (プログラムの影響の傾向、および統計的有意性など)
- 3) 集積された分散の推定値、および、全体的影響がゼロとならない確率 (あてはまる場合)
- 4) エビデンス基盤を強化するための考察と提言に関する議論

レビュー方法論

以下は、本レビューの方法論の概要である。詳細は、キャンベル共同計画教育部会により認証されたプロトコルに記載されている⁷。レビューの手順は、レビュー対象の選定基準、関連研究の特定およびそれらが選定基準を満たすかどうかの判定方法、原典の研究から得られるコーディング・データの内容とその処理、ならびに、レビュー結果の分析・報告方法からなる。

レビュー対象の選定基準

本レビューの対象は、特定のタイプの放課後プログラミング (すなわち、適切な母集団に供するもの、および、われわれが関心を持つアウトカムのうち少なくとも一つを評価したもの) に焦点を当てた調査研究に限定される。

介入と介入設定 本レビューは、レクリエーション、および/または、学業サポート・サービスを伴う青少年育成プログラムを組み合わせた放課後プログラムに注目する。メンタリング、個別指導、サマースクール、または校内活動は、プログラムの影響を明示する主要な要因ではないであろう。メンタリングや個別指導は放課後に実施されるものの、これらプログラムでの計画・提供は、全く異なるプログラム担当教師・子どもとの関係を前提にしている。従って、これらプログラムは、

⁶ 本レビューは、当初、関連性ある介入の実験計画法評価から得られた行動面、社会性や情緒面および学業面でのアウトカムを分析する予定であった。レビュー対象とした全ての調査研究のコード化を行ったところ、その大部分が、子どもの状況 (すなわち、監督環境、安全性、両親の関与)、および、各種活動への参加における変化も測定していることが明らかになった。これらの結果は政策に関連し、他の分野での変化に理論的に関連するので、本レビューのこの最終版にそれらの結果を含めることにする。

⁷ 承認されたプロトコルの完全版は、<http://www.campbellcollaboration.org/docpdf/afschprt.pdf> から入手可能である。

訳 大木京子 (Irish Evaluation Network) ・岩崎久美子 (国立教育政策研究所)
本レビューの対象外となる。プログラムは、学校、コミュニティ・センター、宗教施設など、様々な環境で実施可能なものであろう。

レビュー対象の検索は、北米で実施された介入のみに限定した。国際的な研究は、米国およびカナダでのプログラムとは背景が相当異なると思われたため、特に検索対象とはしなかった。また、Lauver (2002年)による予備的、大規模な検索では、米国以外の国からの関連研究は見つからなかった。

母集団の特性 プログラムは、通常の公立または私立の幼稚園から12年生までの子ども（主として5歳から19歳までの子ども）を対象に提供されるものにする。うち、学習障害、身体障害、情緒面での問題、または、行動上の問題など特殊なニーズを持つ子どもを対象とするものは除く。

研究の種類 準実験的研究に基づく研究には信頼性の欠如、ときにはバイアス（偏り）のかかった調査研究があるために、本レビューは、念入りに計画実施された実験研究のみを対象とした(Guyatら、2000年；AgodiniおよびDynarski、2001年；Weisburd、LumおよびPetrosino、2001年；Glazerman、LevyおよびMyers、2003年)。さらに、レビュー報告書には、方法論、プログラム目標およびプログラム活動についての適切な記述を求めた。

本レビューでは、2つの理由により、1982年以降（本レビューが行った最初の文献検索時期からさかのぼること20年）に発表された研究のみを取り上げた。その第一の理由は、文献調査対象期間を20年に限定することが、キャンベル共同計画および*What Works Clearinghouse*（教育省内のエビデンス提供プロジェクト）のためにレビューを実施している研究者の間で確立しつつあるレビュー実施基準であるということ、第二の理由は、1990年代に入る前までは放課後プログラムへの公的支援および評価がほとんど存在しなかったこと、による。

アウトカムの評価 本レビューは、当初、次の3分野のアウトカムの分析を目指した。1) 行動、2) 社会性や情緒、3) 学業、である。これら3分野のうち、1つ、またはそれ以上の分野で結果が報告され、他の全てのレビュー選定基準を満たした研究をレビュー対象とした。上記3分野のうち、1つ、またはそれ以上の分野で評価がなされたものをレビュー対象とするという判断は、多くの放課後プログラムの論理モデルが様々なアウトカムを含み、それらの多くが相互に関連するという事実（補遺1）、および、放課後プログラムが主要なプログラムの目標の影響以上に他の重要な影響を受ける可能性があるという非実験的エビデンス（EcclesおよびTempleton、2002年；Grossmanら、2002年）に矛盾しない。レビュー対象となった研究において、子どもが置かれている環境、および活動への参加に関する評価が行われた場合には、これらの結果も報告されている。

文献検索の方法と結果

本レビューでは、規定のレビュー選定基準を満たす全ての研究を広範かつ系統的に検索する方法が採られた。この方法は、電子データベース、先行レビューの文献リスト、インターネット、および、専門家のネットワークの検索を含む。関連する実験的研究が見逃されないように、検索条件は意図的に幅広くとられた。他の検索手法で厳密な実験的研究がもれ落ちることはないとの経験から、本検索方法では、手作業による学術誌の検索は含まなかった。

これら各種検索方法により、5つの研究がレビュー対象として得られた。いずれもピアレビュー誌には掲載されたことのないものであった。これら5つの研究の特定過程は、およそ1,000件の引用文献の一読、続く88件の研究論文の入手とレビューとからなった（表1参照）。

電子データベース われわれは、5つの主要データベースを検索した。5つとは、ERIC（教育学関係文献情報データベース）、Educational Index（教育分野の研究文献索引データベース）、PsychINFO（米国心理学会のデータベース）、C2 Specter（キャンベル共同計画ライブラリ・社会、心理、教育、犯罪学分野実験登録データベース）、およびDissertation Abstracts（学位論文

訳 大木京子 (Irish Evaluation Network) ・岩崎久美子 (国立教育政策研究所) 抄録データベース) (表 2 参照) である⁸。このデータベース検索により、合計 483 件の引用文献がヒットし、入手可能性の検討を経て 40 件の論文が入手・レビューされた。うち、2 つの実験的評価 (Tucker ら、1998 年 ; Washburn、2004 年) は、プログラム・モデルが本レビューとは関連性のないものだったため、今回のレビュー対象には含めなかった (これらは、個別指導および肥満対策のプログラムであった)。データベース検索方法の詳細は、補遺 2 にある。

先行レビュー 以前なされた 6 つの先行レビュー、さらに、公式ではないが発表されているいくつかのプログラム名および評価記述のコレクションから、110 件の関連研究が見つかった。これらのうち、6 件のみが実験的計画研究であると判断され、そのうち 3 件が、プログラム・タイプに関する本レビューの選定基準を満たした (表 3 参照)。放課後プログラムの実験的研究について参照するためにわれわれが検索したレビューは、参考文献のセクションでアスタリスク印 (*) が付けられている。

表 1 : 検索結果の要約

検索ソース	レビューされた文献	入手・レビューされた重複しない研究	本レビューに含まれた研究
電子データベース			
教育学関係文献情報データベース (ERIC)	184	15	0
教育分野の研究文献索引データベース (Education Index)	21	0	0
米国心理学会のデータベース (PsychINFO)	144	15	0
学位論文抄録データベース (Dissertation Abstracts)	125	9	0
キャンベル共同計画ライブラリ 社会, 心理, 教育, 犯罪学分野実験登録データベース (C2 Specter)	9	1	0
先行レビュー	110	46	3
専門家のネットワーク	2	2	2
インターネット			
Google.com	2,936,000 のうち 400	0	0
合計	995	88	5

⁸ Lauver による予備的かつ徹底的な検索により関連性のある引用文献はまったく見つからなかったために、わたしたちのレビューでは、Sociological Abstracts (社会学論文抄録データベース) を検索しなかった。

表2：電子データベース検索

データベース	検索年月日	検索キーワード	その他パラメーター
学位論文抄録データベース (Dissertation Abstracts)	2002年8月6日	after school center (放課後センター)、after school program (放課後プログラム)、	
教育学関係文献情報データベース (ERIC)	2002年8月28日	after school education (放課後教育)、after school AND evaluation (放課後および評価)、outcome (アウトカム)、impact (影響)	1982年～2002年 言語：英語
教育分野の研究文献索引データベース (Education Index)	2002年8月29日	after school center (放課後センター)、after school program (放課後プログラム)、after school (放課後) ⁹	(なし)
米国心理学会のデータベース (PsychINFO)	2002年10月2日	after school (放課後)	索引付きまたは索引なしフィールド
キャンベル共同計画ライブラリ・社会、心理、教育、犯罪学分野実験登録データベース (C2 Spectr) ¹⁰	2006年2月7日		

専門家のネットワーク 本レビューに含まれた研究のうちの1つは、本レビュー執筆者のうちの1人により実施された (Lauer、2002年)¹¹。もう一方の研究 (21世紀コミュニティ学習センター全国評価) は、Mathematica Policy Research, Inc. (マスマティカ・ポリシー・リサーチ社) の担当者により特定され、モニターされた (U.S. Department of Education、2003年)。また、本レビュー者は、またハーバード家庭研究プロジェクト (HFRP) の知り合いを通じ、HFRP のオンライン放課後評価データベースにはまだ文書化されていない本レビューに関連性のある研究を特定した。

⁹ ERIC (教育学関係文献情報データベース)、Education Index (教育分野の研究文献索引データベース)、および、Dissertation Abstract (学位論文抄録データベース) では、同一キーワードを用いた。PsychINFO (米国心理学会のデータベース) においては、「after」がストップ・ワードとして認識され検索結果が極めて不適切になるため、同一キーワードを用いることができなかった。代わりに、ペンシルベニア大学図書館司書が米国心理学会データベースの管理団体に当該検索の実施を依頼し、この過程で、検索キーワードは、若干変更された。

¹⁰ C2 Spectr (キャンベル共同計画ライブラリ・社会、心理、教育、犯罪学分野実験登録データベース) の検索は、2006年2月に、キャンベル共同計画における当該プロジェクトのレビューワーの推薦を受けて実施された。

¹¹ 利害の衝突を避けるために、ZiefおよびMaynardがこの研究のコード化を行い、この研究が本レビューの選定基準を満たすかどうか判断した。

表 3 : 先行レビューから特定された実験的計画研究

筆者	プログラム名称	本レビューに含むか否かの判定
Hahn、LeavittおよびAaron (1994年)	クオンタム・オポチュニティ (Quantum Opportunities)	含まない - サマースクールおよび総合的サービスの要素が著しい
LoSciuto、Freeman、Harrington、AltmanおよびLamphear (1997年)	ウッドロック・ユース・デベロップメント (Woodrock Youth Development)	含まない - 校内活動の要素が著しい
Phillips, R. (1999年)	(名称なし)	含まない - 特殊なニーズを持つ児童・子どもが母集団に含まれている
Weisman、Soule、WomerおよびGottfredson (2001年)	メリーランド放課後コミュニティ助成金プログラム4 (Maryland After-School Community Grant Program 4)	含む - 学業的、レクリエーション的および子ども育成プログラム
Weismanら (2001年)	メリーランド放課後コミュニティ助成金プログラム17 (Maryland After-School Community Grant Program 17)	含む - 学業的、レクリエーション的および子ども育成プログラム
Weismanら (2001年)	メリーランド放課後コミュニティ助成金プログラム21 (Maryland After-School Community Grant Program 21)	含む - 学業的、レクリエーション的および子ども育成プログラム

インターネット検索

インターネット検索により、約 300 万の文献が見つかった (表 4 参照)。これらのうちの 400 件を一読したところ、本レビューには無関係か、他ソースから特定された研究と重複するものであった。従って、更なる時間とリソースとを残りの文献に投入することで、本レビューの選定基準を満たす研究が新たに見つかるとは考えられなかった。

表 4 : インターネットでの検索および結果

グーグル (Google.com) 検索キーワード ¹²	検索年月日	検索マッチ数	その他パラメーター
「+ after」、「school」、「program」および「evaluation」の全て	2003年9月9日	2,380,000	言語：英語 ファイル形式の指定なし ページ最終更新日の指定なし 検索対象箇所：ページ全体
「+ after」、「school」、「program」、「experimental」および「evaluation」の全て	2003年9月9日	556,000	利用の権利：ライセンスによるフィルターなし

¹² 「after」がストップ・ワードと認識される可能性があるため、Google.com から、検索文字列の前に「+」の挿入の示唆があった。

関連研究を特定するために、レビューワーは両名とも、基準に合致しているとみられる論文抄録を読み、第一段階の選別 (すなわち、放課後プログラムのタイプ、母集団の特性、研究の種類、および、アウトカムの評価) を行った。これら基本的な基準に合致したと見られた研究論文は入手され、さらにレビューされた。先に定められた選定基準に合致した研究は、研究の質の評価のために保有された。もし、この時点で、さらなる審査のために研究を保有するかどうかについて、両レビューワーの間で意見の違いがあった場合には、両名へのアドバイザーである **Rebecca Maynard** 博士の意見が求められることになっていた。しかし、予備的な選定基準が満たされているかどうかについて意見の不一致はなかった。

研究の質の判定

レビューワーは、特定された関連性のある実験的計画研究の質を評価するために、正式な手続きを開発した (補遺 3 参照)。厳密な実験的研究の報告には含まれるべきだとレビューワーが検討し感じた 39 項目からなる研究の質に関するリストのうち、本レビューの対象となるには、次の 4 項目の基準が満たされる必要があった。つまり、(a) 対照群の実験汚染 (コンタミネーション) を示す特別なエビデンスが存在しないこと、(b) 研究全体からの参加者の減少数も、各群からの参加者の減少数も効果の推定値 (impact estimates) にバイアスを与えていないこと、(c) 適切な統計的手法が分析に用いられたこと、および (d) 影響の一次分析が、追跡時に入手可能な全ての標本メンバーについて行われたこと (すなわち、treatment-on-treated (治療した者だけを対象にした分析) ではなく、intention-to-treat (「治療の意図」による分析)) である。

両レビューワーは、別々に、個々の研究論文を全文読み、研究の質に関する基準を適用し、最終的にレビュー対象とするべきかどうかについて提言した。多くの場合、著者には連絡がとられ、研究の質を判断するためには極めて重要と考えられる情報の提供が依頼された。連絡がとられた全ての著者からは関連情報が提供され、質が低いという理由により却下された研究はなかった。両レビューワーの間で、研究の質に関して意見の不一致があった場合には、両名へのアドバイザーの意見が求められることになっていたが、その必要はなかった。

レビュー対象からのデータ抽出

両レビューワーは、内部的に設計されたコーディングフォームを用い、基準を満たした 5 つの研究のそれぞれから重要なデータを取り出し、このデータをデータベースソフト (Access) に入力した¹³。それぞれの項目に入力されたデータは比較され、コード化による不一致は、問題となっている研究に両名がそれぞれ別個に再確認することで解決された。この処理の後、コード化上の不一致は無くなった。

分析手法

5 件の研究で提示された効果の推定値は、二つの主要な方法により分析された。第一に、全ての測定されたアウトカムは、それぞれのアウトカム分野 (背景、活動、行動、社会性・情緒、学業) ごとに、プログラムの影響の作用方向および統計的有意性の指摘も含めて一覧表示された。ひとつひとつのデータ・ポイントは各研究が基づく標本サイズに強く依存するため、この記述的分析は、全体的なプログラムの影響を示唆するものではない。代わりに、これは、何が測定されたのか、そして、どの分野で有意なアウトカム、および、無効のアウトカムがあるかを議論する際に土台となるものである。

¹³ コーディングフォームの入手については、本レビュー筆者に連絡を取らねたい。

訳 大木京子 (Irish Evaluation Network) ・岩崎久美子 (国立教育政策研究所)

次に、全ての同様に評価されたアウトカムについて、**Biostat** (バイオスタット) が開発したメタ分析統合ソフトウェアを用いメタ分析が適用された¹⁴。メタ分析が平均値の差を含む場合には (すなわち、テスト成績、自己監督の時間、テレビを見る時間、および GPA (学業評定平均値))、このソフトウェアにより標準化平均差 (Cohen's d) が計算された。行事に参加 (すなわち、美術/音楽/ドラマ/ダンスまたは体育活動への参加) した子どもの比率として報告されたアウトカムについては、標準化率差がこのソフトウェアにより計算された¹⁵。独立性を確保するために、1件の研究からの1件の計算へ寄与している場合、単独の1件の効果とした。特定されたこれら少数の研究に対してだけ推定が認められ、メタ分析での全ての計算には固定効果モデルが用いられた。この方法を採用することで、これらプログラムの研究が子どものアウトカムにどのように影響を与えたかが今のところ特定されていない、または実施されていない研究に対しては、推定を行わなかった。

実施された各々のメタ分析では、フォレスト・プロットにより、それぞれの研究からの個々の効果、アウトカムへの総合的効果、および、点推定値を囲む信頼区間との間にある違いが表示される。この結果は、一般的に、信頼区間が狭いほど、真の影響が推定値に近いという見解で支持される。信頼区間の幅は、標本サイズに反比例している¹⁶。

査読のある学術雑誌に掲載された研究は、掲載されていないものよりも特定しやすく入手しやすいと一般的に見なされており、従って、広範囲に及ぶ検索方法を用いないレビューには、出版済みの論文が偏って扱われている可能性がある。出版された研究には、雄偉な肯定的な結果を示すものが過大に含まれているかもしれないので、これは懸念事項となる。分析時にこのようなバイアスを検討することは重要であり、この検討は、しばしば、出版済みおよび未出版研究からの平均効果の比較 (*fail-safe N*) を計算することによりなされる。本レビュー対象となった研究は、いずれも論文査読のある学術雑誌に掲載されたものではなかったため、潜在的出版バイアスについて、この方法での調査は実施しなかった¹⁷。

評価されたプログラムの特性

多くの面で、本レビューに含まれた5つのプログラムは類似している (表5参照)¹⁸。大多数のものが、都市部立地の学校を拠点とした環境で実施され、主として成績の振るわない学校における低所得世帯マイノリティ出身の生徒に向けて提供された。プログラムの主要な財源は、連邦政府であ

¹⁴ 本レビューでのメタ分析の計算に用いられたバイオスタット社製メタ分析統合ソフトウェアは、標準化平均差 (Cohen's d) を計算する際に、標準偏差を必要とする。標準偏差が研究論文筆者により報告されなかった場合には、以下の手法を用いて、プールされた標準偏差をコンピューター計算することができた。

- 1) ある特定のアウトカムに対して報告された p 値と合計標本サイズとを用いて、 t 値を特定した。
- 2) Lipsey および Wilson (2001年、200頁) 中、表 B10 にある Formula 15 を用いて、当該アウトカムについてのプールされた標準偏差を計算した。
- 3) このプールされた標準偏差は、その後、効果量を算出するのに用いられた。

¹⁵ この手法は、研究を横断する平均比率の推定値を与える一方、平均効果量 (比率) を囲む信頼区間のサイズを過小評価し、効果量を横断する異質性の度合いを過大評価する可能性がある (Lipsey および Wilson、2001年)。これは、特に、観測された比率が .2 より小さい場合、または、.8 より大きい場合に、現実化する。しかし、本レビューに含まれた研究では、比率がこれら両極端では見られなかった。加えて、この分析は、手元にある実験的研究の探索的レビューを行うには充分であると判断された。

¹⁶ ファンネル・プロットは、標本サイズに対する効果量を示す、メタ分析で用いられるもう一つの便利なグラフであり、標本数が少ない研究の過少代表による潜在的なバイアスを示すことができるものである。しかし、本レビュー対象となった研究の数は少なかったため、ファンネル・プロットは、分析の助けにはならなかっただろう。

¹⁷ *fail-safe N* は、*Rosenthal fail-safe* とも呼ばれている。

¹⁸ 21世紀コミュニティ学習センター全国評価での小学校部門は、実験的計画によるものである一方、中学校部門は準実験計画によるものである。本レビューの目的のために、小学校部門からの実験的インパクト評価のみが報告されている。含まれたデータは、7件の初等センターを代表するものであり、データが個々のセンター毎に別々に提供されなかったため、21世紀コミュニティ学習センター・小学校部門が、一つの単独研究としてこのレビューに含まれている (米国教育省、2003年)。

訳 大木京子 (Irish Evaluation Network) ・岩崎久美子 (国立教育政策研究所)
った。5件の研究のうち3件は、主に望ましくない行動（たとえば、非行および薬物の使用）を減らすために計画されたプログラムであり、5件のすべてのプログラムは、学業面での向上や、心や生活を豊かにする活動（enriching activities）に安全な環境で参加させる子どもへのプラスのアウトカムを促進する活動が含まれていた。これらプログラムの全ては、学習サポート・サービスとレクリエーション・プログラミング、場合によっては、青少年育成プログラミングとの組み合わせからなる類似の活動を用いていた。プログラムに参加する子どもは、主に、1学年を通じて介入が試みられたが、1つのプログラムは、5ヶ月間だけ実施された。より詳細なプログラムの記述、および、レビュー対象となった研究による評価の特徴は、補遺4にある。

これら評価研究の中で最大規模のものは、国内的に著名な調査研究会社によるものである。その他の小規模な研究は、大学のリサーチ・チームにより実施された。これらの研究は、類似のデータ・ソース（サーベイおよび学校での記録）を使用し、広範囲にわたるアウトカムを評価した。しかし、アウトカム評価の明確な収斂は、5件の研究の間でほとんどなかった。全てのケースで、追跡データの収集はプログラム年度終了時に行われた。どの研究でも対照群の活動について詳細な記述はなかったが、対照群が介入または同様の扱いを受けたことを示すエビデンスは無かった。

これらの評価を受けたプログラムのうち3つは、メリーランド放課後コミュニティ助成金プログラム（MASCGP）によるもので、同一のリサーチ・チームにより実施され、同一のところから助成を受け、同一の目標を有していた（Weismanら、2001年）。共通した特徴があるにもかかわらず、プログラム・モデルおよび実施に関しては違いがあり、研究者たちは、サイト毎に、データを集約しなかった。そのような理由により、本レビューでは、個々のプログラム評価を個別の研究として行った。

生徒のアウトカムへの影響

本レビューに含まれた研究は、5つの主要な分野に集約されたアウトカムを評価した。5つの分野とは、1) 子どもの状況（すなわち、生徒の居場所、監督環境、および安全性）、2) 心や生活を豊かにする活動（enriching activities）への参加、3) 行動、4) 社会性や情緒、および5) 学業でのアウトカムである。合計97項目の異なるアウトカムが評価され、これらのアウトカムうち79パーセントは、1件の研究によって測定された。1件以上の研究が同一のアウトカムを測定した場合であっても、測定自体は、ほとんどが内部的に設計された異なるサーベイ、または、異なるグループ（生徒、両親、もしくは教師）からの報告によるものであった。

これら研究からの結果は、以下の考察で、5つの主要アウトカムの分野毎にグループ分けされ、放課後プログラムに参加した結果生じる生徒の変化の理論的軌跡（補遺1参照）に従って提示されている。つまり、背景の変化、および心や生活を豊かにする活動（enriching activities）や関心がもたれる活動への参加の増加は、行動、社会性や情緒、学習アウトカム向上の前段階となるものである。それぞれのアウトカム分野の結果についての考察は、まず、個々のアウトカム分野について評価された項目、有意な結果の分布、およびゼロ効果(null impacts)の数を示す「票数計算」表(vote counting)に基づく¹⁹。全体的に見て、評価されたアウトカムの大部分が、効果がないことを示した。最後に、実施できたメタ分析が提示されている。

¹⁹ 97項目の異なるアウトカムの解釈を容易にするために、わたしたちは、個々のアウトカム分野の中に、関連性のあるアウトカム評価を含むサブ・グループを作成した。例えば、行動アウトカムという分野の下には、出席率の評価として、欠席および遅刻を含めた；学校で他の生徒を助けること、放課後に他の生徒を助けること、他人と仲良くすること、および、グループ作業をすることは、生徒の協調性を示すアウトカムとして入れた。

表 5 : 本レビューに含まれる評価済みプログラムの特性

特性	合計 (%)
設定	
都市部	60%
地方	0%
都市周辺部	20%
複合的	20%
主要なプログラム財源	
連邦政府	80%
地元学区	20%
介入の場所	
コミュニティ団体	20%
学校	80%
学年レベル	
小学校	80%
中学校	20%
高校	0%
サービスの提供	
コミュニティ団体	20%
学校	80%
主要プログラム目標	
望ましくない行動の減少	60%
望ましいアウトカムの促進	100%
介入項目	
学業	100%
レクリエーション	100%
育成	60%
介入期間	
5ヶ月	20%
9ヶ月	80%
追跡調査の期間	
介入終了時点	100%
標本サイズ	
100より小さい	60%
100と250との間	20%
250より大きい	20%

研究によって、測定方法が一致していないために、メタ分析の可能性が制限された。実施することができたメタ分析（時には、わずか 2 件の研究を対象として）を、放課後プログラムが、プログラム目標に到達しているかどうかを特定するために使用することは、望ましくないであろう。対象となった研究は、プログラムの影響について信憑性ある評価を提示し、また、プログラムも目標および活動という観点から、かなり均質であるが、これらは実施中のプログラムの一部を代表するものであり、データが短期間内に集められたものである。それでも、より大きな、そしてより有意な効果が見つけられたかどうか、また、それらの評価が、プログラム改善のために今後の研究および検討分野に対して何を問題提起するのかについて、言及することは重要である（表 6 参照）。

表 6 : メタ分析の結果

アウトカム評価	研究	N	プログラム 期間 (ヵ月) ^a	効果量の推計	
				率差	標準化平均差 (Cohen's d)
背景					
生徒による自己監督	Weismanら(プログラム3件の評価)	101	9		.503 **
活動					
体育活動	Lauver	661	5	.073 *	
	米国教育省		9		
アート/音楽/ドラマ ダンス活動	Lauver	661	5	.083 *	
	米国教育省		9		
行動					
出席率	Lauver	1,072	5		-.001
	米国教育省		9		
テレビの視聴	Lauver	661	5		-.066
	米国教育省		9		
学業					
読解力の成績	Lauver	983	5		.028
	米国教育省		9		
学業評定平均値 (GPA)	Lauver	1,004	5		.083
	米国教育省		9		
	Weismanら(プログラム3件の評価)		9		

^a 全てのケースにおいて、介入後のデータ管理は介入年度末に速やかに発生した。

** = $p \leq .01$, * = $p \leq .05$

生徒の背景

放課後プログラムに対する最近の関心は、日常的に午後3時から午後6時にかけて、無監督下にある子ども達の数、および、その時間帯に無監督下であることが与えるマイナスの影響に対する懸念の高まりを反映している。放課後プログラムが参加者のアウトカムの改善を目的とするメカニズムは、子どもが放課後の時間帯を過ごす環境を変えるものである（たとえば、安全で監督下にある環境で過ごす時間を増やすこと、より望ましい交友関係を持つこと、および、家庭や学校での活動に対する親の関与を増やすこと）。このレビューに含まれた5件の研究を横断して、21の背景要因が測定された（表7参照）。

メリーランド放課後コミュニティ助成金プログラム (MASCGRP) での3件の実験的研究では、交友関係の質に関し、プログラムへの参加の有無による差が測定された。このアウトカムを測定した3つのプログラム間で、交友関係に対するプログラムのプラスの影響を示すエビデンスは無い。実際、MASCGRP21の参加者は、望ましい交友関係にいたることはあまりなかった ($p = .01$) (Weismanら、2001年)。研究者たちは、このようなマイナスの影響は、社会的スキルを獲得する活動が最低限しかなされず、レクリエーション活動の間に、プログラム参加者が自分たちの社会的スキルについて自己モニターさせることを怠った、プログラム運営に関わる要因の結果であるとしている。

表 7 : 対象研究で報告された生徒の背景に対するプログラム・影響

アウトカム分野	# 研究	# 評価された アウトカム	介入群に有利な アウトカム		対照群に有利な アウトカム		ゼロ効果	
			$p \leq .05$	$.05 < p \leq .10$	$p \leq .05$	$.05 < p \leq .10$	#	比率
仲間との交流 ^{a,e}	3	6	0	0	1	0	5	83%
親の関与 ^{a,b}	1	7	2	1	0	0	4	57%
安全性 ^{a,c}	1	3	0	0	0	0	3	100%
放課後の生徒の居場 所 ^{a,d}	1	5	3	0	0	0	2	40%
監督 ^{a,f}	5	11	3	0	0	3	5	45%
合計	5	32	8	1	1	3	19	59%

出典 : Lauver (2002年) ; 米国教育省 (2003年) ; Weismanら (2001年)

注 : 太字で表示された分野は、メタ分析に含まれている。

a 単一研究で、複数の方法により評価されたアウトカムである。

b 子どもの宿題の手伝い、宿題のチェック、子どもに授業についての質問をすること、放課後イベントへの参加、保護者と教職員の会 (PTO)の会合への出席、授業参観に参加、および、学校でのボランティア活動を含む。

c 生徒が「まったく安全に感じない」、「いくらか安全に感じる」、および、「非常に安全に感じる」を含む。

d 放課後活動に使われた平均日数、および、1週間当たり3日またはそれ以上の日数を以下の場所で過ごした比率を含む : 自宅 (にいない)、他人の家、活動に参加するために学校または他の場所、および、活動のための複数の場所。

e 望ましい仲間との時間、望ましくない仲間と過ごす時間の減少を含む。

f 親以外の監督、親による監督、兄弟姉妹による保護の日、1週間当たり無監督下にある日数、1日のうち無監督下にある時間、および、1週間のうち無監督下にある時間を含む。

訳 大木京子 (Irish Evaluation Network) ・岩崎久美子 (国立教育政策研究所)

21世紀コミュニティ学習センターでの研究においてのみ、親の関与、子どもの安全、および、生徒が放課後を過ごす場所に関し、プログラムの介入による差が認められた(米国教育省、2003年)。特に、21世紀コミュニティ学習センター全国評価の小学校部門では、以下の差があった。

参加者の親は、子どもの宿題の手伝い ($p = .02$)、子どもからの授業についての質問に答えること ($p = .07$)、放課後行事への参加 ($p = .04$) を行う傾向にあった。典型的な1週間を見れば、参加者は、多くの日数を放課後も学校に留まり ($p = 0$)、前の週に3日またはそれ以上の日数を、放課後の活動のために学校またはその他の場所で過ごし ($p = .02$)、親以外の大人による監督下で ($p = .01$)、自宅で過ごさず ($p = .01$)、放課後に親の監督下にはおらず ($p = .09$)、兄弟姉妹による保護下にもない ($p = .09$) 傾向にあった。

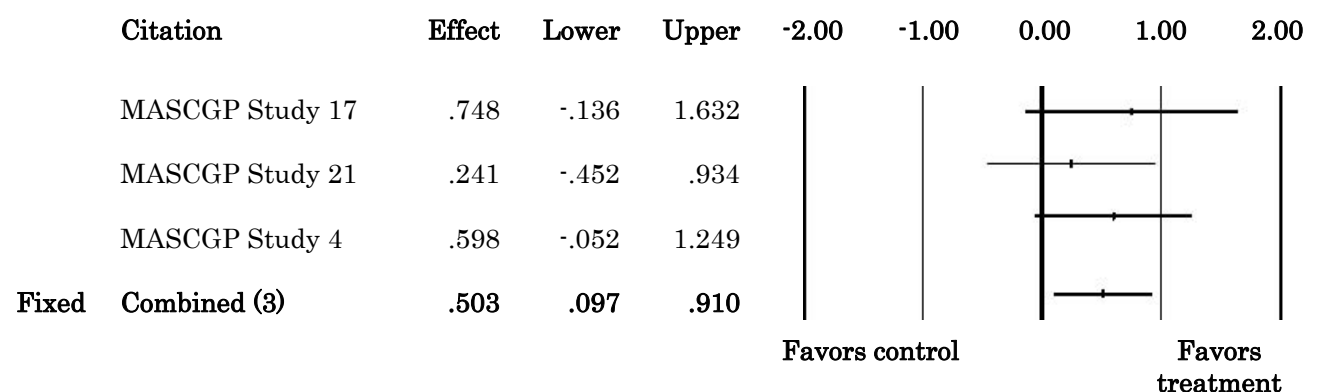
この研究の研究者たちは、プログラムは、生徒の居場所および監督者を変えたものの、子どもが無監督下の状況にいることを減らすことはなかったという結論であった(米国教育省、2003年)。つまり、本レビュー対象となった5件の全ての研究から報告された11項目の監督に関する影響評価のうち、5項目が統計的に有意でなく、3項目が介入群に有利なものであり、および3項目が対照群に有利なものであった。

1週間あたりに子どもが無監督下(セルフ・ケア)で過ごす時間についてのメタ分析

生徒の監督に関して比較不可能な測定結果を前提とし、メリーランド放課後コミュニティ助成金プログラム(MASCGP)の3つのサイトからの効果の推定値のみが、メタ分析に統合するのに適切であった。プールされた結果は、無監督下(セルフ・ケア)の時間数に対し、全体的に中程度のプラスの効果($d = .503$, $p = .03$; 表8および9を参照)を示している。それぞれの研究から寄与された効果量の分布はかなり均質であり、データのばらつきは標本誤差以上に大きくないことを示唆している($Q = 1.12$, $df = 2$, $p = .57$)。

全体的に、対照群の子どもは1週間あたり平均4.0時間を無監督下(セルフ・ケア)で過ごし、介入群の子どもは1週間あたり平均1.53時間を無監督下(セルフ・ケア)で過ごした²⁰。これら3つの小規模で類似したプログラムにより、無監督下(セルフ・ケア)で過ごす時間が1週間あたり2.5時間減少しているように思われる。しかし、これらの結果を過大に一般化することや、放課後プログラムが無監督下(セルフ・ケア)で過ごす時間を減少するのに有効であると結論することは適当ではない。

表8：無監督下にいる1週間当たりの時間：標準化平均差 (d)



²⁰ この計算は、効果量を、重み付けがされた対照群の平均標準偏差で乗じ、その値を、重み付けがされた対照群子どもが無監督下にある平均時間に加算することを含む。自由度 ($n-1$) が、重み付けのために用いられている。これについてのより綿密な考察については、Lipsey and Wilson (2001年、149頁-150頁)がある。

表 9 : 研究により報告された無監督下にいる 1 週間当たりの平均時間

研究	N	実験群	対照群	差	p 値
MASCGP 17	24	1.73	7.35	5.62	.02
MASCGP 21	35	2.41	3.39	0.98	.47
MASCGP 4	42	0.89	2.78	1.89	.03

活動への参加

本レビューに含まれたプログラムのように、様々な心や生活を豊かにする活動 (enriching activities) を提供する放課後プログラムに参加する生徒は、放課後プログラムに参加していない同級生たちよりも、心や生活を豊かにする活動 (enriching activities) に参加する機会が多い可能性がある。このような活動は、子どもを放課後プログラムにさらに関与させ、危険を顧みない行動が発生する機会を減少させ、また、子どもが持っている技能や才能を認識し発展させるために、潜在的に重要である。さらに、レクリエーション活動を通じて子どもを放課後活動に関与させることは、行動と学業成績とを改善する機会を提供することになる。

本レビューに含まれた研究のうち 2 件 (Lauver (2000 年)、および米国教育省 (2003 年)) に関して、どの程度、実験群と対照群との間で活動参加に差があったかを検討した。ここでは、16 項目の影響要因が報告された (表 10 参照)。Lauver (2002 年) は、プログラム参加者は、対照群の生徒よりも、より強化トレーニングに参加する傾向にあったことを見出した ($p = .001$)。この結果は、当該プログラムの主要目標、およびある特定のプログラム構成要素を反映している。21 世紀コミュニティ学習センターの実験的研究に参加した小学生は、対照群の小学生よりも、より年少の兄弟姉妹の面倒を見ていると報告し ($p = .01$)²¹、ボーイ/ガール・クラブまたはボーイ/ガール・スカウトのようなクラブへは、あまり参加していない ($p = .05$; 米国教育省、2003 年) 傾向にあった。クラブへのこの低い参加率は、放課後プログラムが、低所得世帯層の子どもにとって他の機会を補足するというよりも、他の機会に取って代わるものであることを示唆している。

体育活動および美術/音楽/ドラマ/ダンス活動への参加に関するメタ分析

完了されたメタ分析の結果は、生徒の体育活動への参加に対し、非常に小さいが有意な結果を示している (率差 = .073、 $p = .04$; 表 11 および 12 を参照)²²。しかし、レビューされた影響に関して、これら 2 つの研究間にはかなりの不均質性があるために、これら結果の解釈については、注意が払われるべきである ($Q = 5.39$, $df = 1$, $p = .002$)。同じ 2 つの研究からのデータは、プログラムへの参加が、生徒の美術/音楽/ドラマ/ダンス活動への参加に対する非常に小さいが有意な結果があることを示唆している (率差 = .083、 $p = .02$; 表 13 および 14 を参照)²³。さらにここでも、

²¹われわれは、これを介入群の子どもに有利な影響があるとしたが、兄弟姉妹の世話に関するこの高い割合の解釈は明瞭なものではない。実験群の子どもの兄弟姉妹にも当該放課後プログラムへのアクセスが与えられていたとしたら、年長の兄弟姉妹に、プログラムに参加する際、またはプログラムから帰宅する際に、年少の者の面倒を見る責任があった可能性を示唆するものかもしれない。

²² Lauver (2002 年) は、体育活動への参加を 2 つの方法により測定した。ひとつは 1 週間当たり 1 時間以上の時間を強化トレーニングに費やした生徒の割合、および、もうひとつは、1 週間当たり 1 時間以上の時間をエクササイズまたはスポーツに費やした生徒の割合である。もし、これらアウトカム両方が、体育活動への参加に対するこの 1 つの研究からの効果を算出するために使われていたとしたら、おそらく、多くの生徒が 2 回カウントされていたことになっただろう。従って、強い影響を示した評価が、効果量の評価に寄与した。それは、1 週間当たり 1 時間以上の時間を強化トレーニングに費やした生徒の割合であった。このアプローチは、プールされた効果の上限評価値を与える可能性がある。21 世紀コミュニティ学習センター全国評価は、この分野で 1 つのアウトカムを報告した。それは前日の放課後に集団スポーツ活動へ参加した生徒の割合であった。

²³ 21 世紀コミュニティ学習センター全国評価は、美術/音楽/ドラマ/ダンス分野のアウトカムを 2 つの方法で評価した：1) 学校での活動 (バンド、音楽、ドラマなど) に参加している生徒の割合、および 2) レッスン (音楽、美術、ダンス) を受けている生徒の割合 (米国教育省、2003 年) である。強い影響を示した評価が、メタ分析に使われた。それは、レッスン (音楽、美術、ダンスなど) を受けている生徒の割合であつ

訳 大木京子 (Irish Evaluation Network) ・岩崎久美子 (国立教育政策研究所)
プールされた結果は、より均質な分布を示しており、データのばらつきは標本誤差よりは大きくな
いことが示唆されている ($Q = .00004$ 、 $df = 1$ 、 $p = .98$)。

た。このアプローチは、プールされた効果の上限評価値である可能性がある。Lauver (2002年) は、この
分野で1つのアウトカムを報告した。それは、1週間当たり1時間以上の時間を美術、音楽またはダンスに
参加して過ごした生徒の割合であった。

表 10：対象研究で報告された心や生活を豊かにする活動 (enriching activities) への参加に対するプログラムの影響

アウトカム分野	# 研究	# 評価された アウトカム	実験群 アウトカム		対照群 アウトカム		効果なし	
			$p \leq .05$	$.05 < p \leq .10$	$p \leq .05$	$.05 < p \leq .10$	#	比率
心や生活を豊かにする活動 (enriching activities) ^{a,b}	2	4	0	0	1	0	3	75%
出かける、ぶらぶらする	1	1	0	0	0	0	1	100%
自宅/家族での責任分担 ^{a,c}	1	2	1	0	0	0	1	50%
宿題以外の学習活動 ^{a,d}	1	4	0	0	0	0	4	100%
身体的活動 ^{a,e}	2	4	1	0	0	0	3	75%
宗教的活動	1	1	0	0	0	0	1	100%
合計	2	16	2	0	1	0	13	81%

出典：Lauver (2002年)、米国教育省 (2003年)

注：太字で表示された分野は、メタ分析に含まれている。

a 単一研究で、複数の方法により評価されたアウトカムである。

b 美術・音楽・ダンスレッスン、クラブ、および学校の活動を含む。

c 兄弟姉妹の世話、家の周りの雑用を含む。

d コンピュータ活動、個別指導、楽しむための読書、および、読解力・ライティング・科学活動を含む。

e 競技、強化トレーニング、スポーツ、および、体操の時間を含む。

訳 大木京子 (Irish Evaluation Network) ・岩崎久美子 (国立教育政策研究所)
 表 11 : 体育活動 : 率差

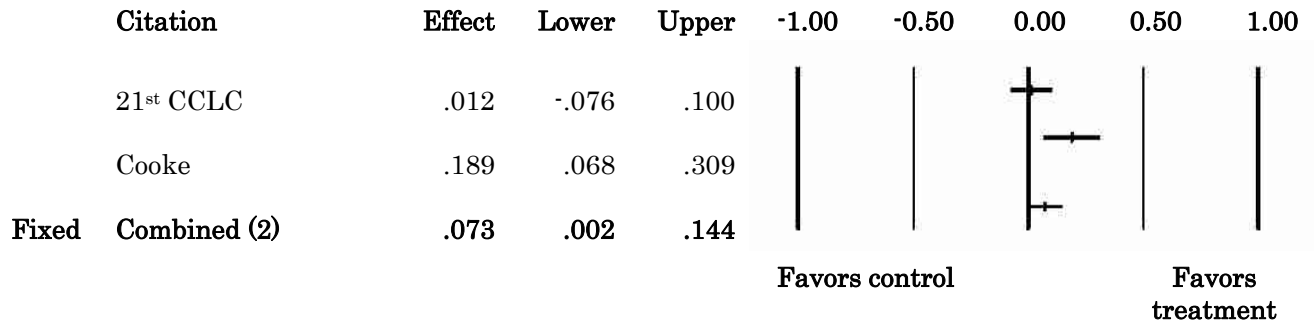


表 12 : 研究により報告された体育活動参加の児童・生徒の割合

研究	<i>N</i>	実験群	対照群	差	<i>p</i> 値
21 st CCLC	441	28.7	27.3	1.4	.80
Cooke	220	79.7	61.1	18.6	.00

表 13 : 美術/音楽/ドラマ/ダンス活動 : 率差

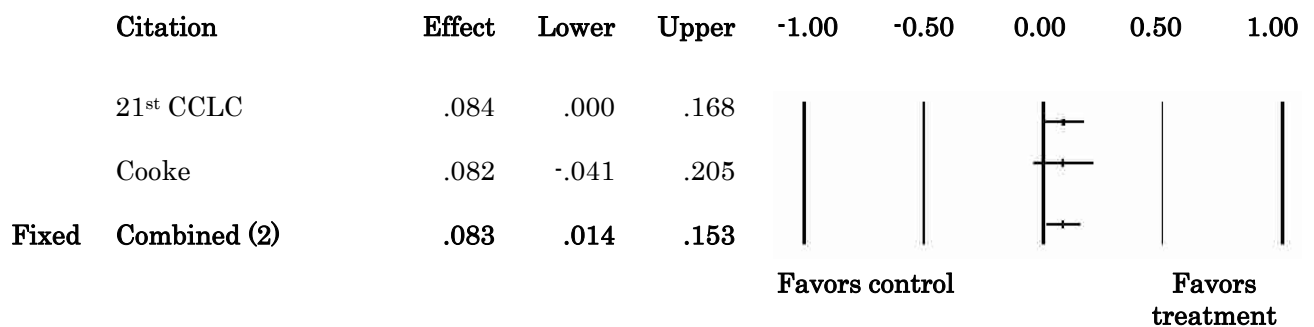


表 14 : 研究により報告された美術/音楽/ドラマ/ダンス活動に参加の児童・生徒の割合

研究	<i>N</i>	実験群	対照群	差	<i>p</i> 値
21 st CCLC	441	30.2	21.9	8.4	.11
Cooke	220	72.8	64.8	8.0	.24

行動

5つの研究では、合計で36項目の行動的アウトカムをレビューした(表15参照)。プログラム参加者にとって、プラスで有意なアウトカムが1つ認められた。それは、クック中学校放課後レクリエーションプログラムの参加者の多くが、1日当たり1時間以上の時間を宿題のために費やしたというものである($p = .04$; Lauver, 2002年)。21世紀コミュニティ学習センターの全国評価は、有意に近い行動的アウトカムを報告した。小学校での参加者は、放課後に他の生徒の手助けを行ったと報告し($p = .07$)、教師は、小学校の参加者が英語/読解力で頑張っていると報告した($p = .08$; 米国教育省, 2003年)。同研究では、行動面でマイナスの可能性を持つ効果が認められた。つまり、介入群の子どもの親は、彼らの子どもたちが学校で頑張っているということに、あまり同意しなかったことである($p = .06$; 米国教育省, 2003年)。

表 15：対象研究で報告された行動面でのアウトカムに対するプログラムの影響

アウトカム分野	# 研究	#評価された アウトカム	実験群 アウトカム		対照群 アウトカム		効果なし	
			$p \leq .05$	$.05 < p \leq .10$	$p \leq .05$	$.05 < p \leq .10$	#	比率
出席率 a,b	2	3	0	0	0	0	3	100%
危険を顧みない行動に対する 態度	3	3	0	0	0	0	3	100%
ATDの使用	2	2	0	0	0	0	2	100%
行動面全般	2	2	0	0	0	0	2	100%
協力 a,c	1	4	0	1	0	0	3	75%
非行行為	3	3	0	0	0	0	3	100%
懲罰措置 a,d	1	5	0	0	0	0	5	100%
努力 a,e	1	3	0	1	0	1	1	33%
宿題 a,f	2	4	1	0	0	0	3	75%
学ぶことに対する心構え	1	1	0	0	0	0	1	100%
社会的スキル	3	3	0	0	0	0	3	100%
テレビの視聴 a,g	2	3	0	0	0	0	3	100%
合計	5	36	1	2	0	1	32	89%

出典：Lauver (2002年)、米国教育省 (2003年)、Weismanら (2001年)

注：太字で表示された分野は、メタ分析に含まれている。

a 単一研究で、複数の方法により評価されたアウトカムである。b 常習的な欠席、遅刻を含む。c 学校で他の生徒の手助けをする、放課後に他の生徒を助ける、他人と上手に付き合う、グループの中で他人と一緒にの作業を含む。d 親への連絡、居残り措置、不正行為に対する懲罰、停学、および不正行為に対する職員室への呼び出しを含む。

e 成績、英語/読解で、「努力する」、「学校で頑張る」などからなる全般的な努力を含む。f 宿題完了の頻度、申し分のない完了状況、宿題に費やした時間、前日に宿題をしたかどうか (はい、又はいいえ) を含む。g テレビ視聴時間、前日にテレビを視聴したかを含む。

学校出席率およびテレビ視聴についてのメタ分析

個々の効果をプールする方法を用いて、学校出席率およびテレビ視聴についてのみが、1件以上の研究で測定された。行動面での改善と生徒の学習面での向上の間には、理解しやすい関連性を見出せるので、これらの行動アウトカムは、政策立案者や社会的に、特に関心が集まるところである。もし、生徒が自分たちの放課後プログラムに興味を持ち、参加するようになれば、最終的にプログラムに参加するために定期的に登校し、それとともに、彼らの学校出席率は向上すると考えるのは合理的である。しかし、プールされた効果は、出席率に対し、無視してもよいほどの影響しかない ($d = -.001$, $p = .98$; 表 16 および 17 を参照)。それぞれの研究から寄与された効果量の分布はかなり均質であり、データのばらつきは標本誤差よりは大きくない ($Q = .345$, $df = 1$, $p = .55$)。

表 16 : 学校出席率 : 標準化平均差 (d)

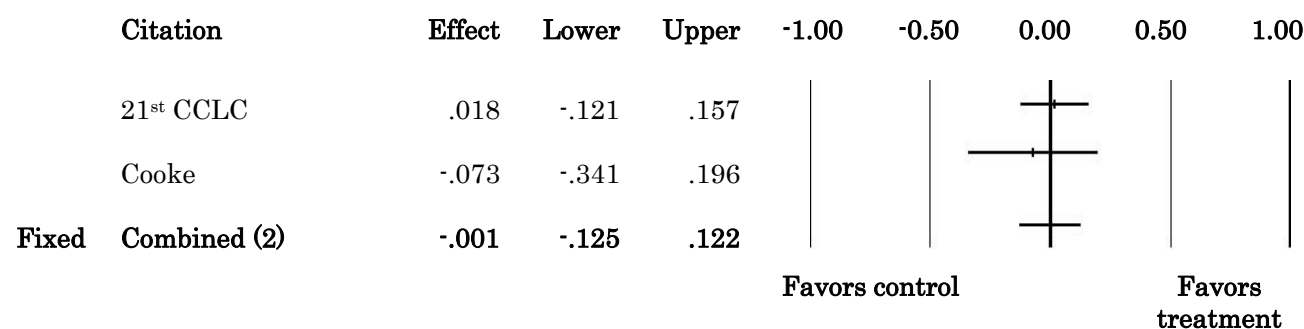


表 17 : 研究により報告された平均欠席日数

研究	N	実験群	対照群	差	p 値
21 st CCLC	854	8.2	8.2	0.0	.91
Cooke	218	24.0	22.5	-1.5	.63

子どもたちがテレビの視聴に費やす時間の量は、政策立案者および社会的に大きな関心事である。多くの者が、テレビの視聴は、子どもたちを、暴力や子どもにとって不適切な活動に曝し、宿題や読書などの教育的活動に費やす時間を減らすと議論している。理論上、放課後プログラムへの参加によって、生徒がテレビの視聴に費やす時間数が減少するであろう。本レビューに含まれた2件の研究からのテレビ視聴に対する全体的な影響評価は+のものではなく、統計的に有意でもない ($d = -.066$, $p = .41$; 表 18 および 19 を参照)。それぞれの研究から寄与された効果量の分布はかなり均質であり、データのばらつきは標本誤差よりは大きくない ($Q = .052$, $df = 1$, $p = .82$)。

表 18 : テレビ視聴 : 標準化平均差 (d)

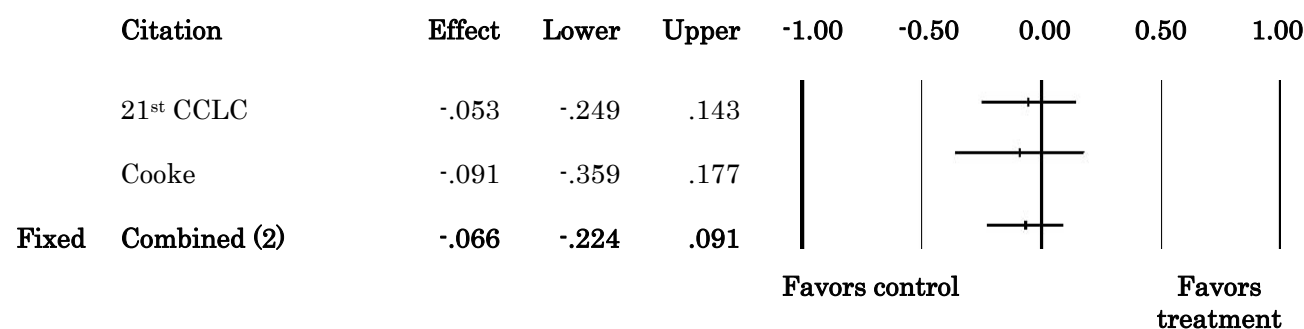


表 19 : 研究により報告された平均テレビ視聴時間

研究	N	実験群	対照群	差	p 値
21 st CCLC	220	4.3	4.0	-0.3	.51
Cooke	441	2.0	1.9	-0.1	.63

※原文どおり。Nは逆の可能性あり (訳者)

社会性・情緒

理論上、面倒見の良い大人や仲間を伴う支援的な環境への参加は、大人や仲間との絆や将来への大きな抱負など、子どもの望ましい社会性や情緒面でのアウトカムを促進することができるであろう。レビュー対象となった5件の研究は、合計11項目の社会性や情緒面でのアウトカムを評価した(表20参照)。有意な社会性や情緒面でのアウトカムは、1項目についてのみ認められた。つまり、参加者は、大学進学に関し、非参加者よりもより強いアスピレーションを持っていたことである($p = .01$, Lauver, 2002年)。このプログラムの補足的プロセス評価では、プログラムで働いていた1人の若い大学生ボランティアと一部のプログラム参加者との間に発展した絆がこの結果に影響したことを示唆している。この大学生は、プログラム参加者と類似の背景特性を、より若い層にとってのロール・モデルとなる年長の学生をプログラムに配置することの必要性を示唆するものである。

これら5件の研究により評価された社会性や情緒面でのアウトカムのうち、このことが効果なしであった項目には、「仲間外れにされたと感じる」、「信念を堅持する、他人に同情する、他人を信用する」、および「絆・結び付き」が含まれた。効果について、研究を横断して可能になるような方法で評価されたアウトカムは無かった。

学業

放課後プログラムは、参加者、特に、成績が振るわない都市立地の学校に通う学習面で落ちこぼれの恐れのある低所得世帯マイノリティ出身の子どもたちの学習アウトカムを押し上げる手段として、政策立案者によりますます注目されるようになってきている。21世紀コミュニティ学習センターからの予算を通じて連邦政府からの助成金を得る放課後プログラムの増加は、学習プログラムを提供するプログラムを増加させた。さらに、学習面でのサポートをプログラムに入れることに対する親からの要望は、働く親たちが、これまで、宿題や問題の改善について子どもを手助けしていた時間が減少したことの反映である可能性がある。

対象となった5件の研究により評価された13の学習アウトカムに対するプログラムの影響からは、1つの有意な効果が見つかった(表21参照)。つまり、小学生参加者の社会科の成績は、対照群よりも、有意に高かったことである(米国教育省、2003年)。テスト成績や学業評定平均値(GPA)など、学習的アウトカムを解釈する際には、プログラム目標を考察することが重要である。本レビューに含まれた全ての研究には、宿題の手伝いから、生徒の成績を改善することを主要目標の一つであると見なされたプログラムまでの学習的要因が含まれていた。

表 20 : 対象研究で報告された社会的および情緒的アウトカムに対するプログラムの影響

アウトカム分野	# 研究	# 評価された アウトカム	介入群に有利な アウトカム		対照群に有利な アウトカム		効果なし	
			$p \leq .05$	$.05 < p \leq .10$	$p \leq .05$	$.05 < p \leq .10$	#	比率
将来への抱負	1	1	1	0	0	0	0	0%
他人を信用する	1	1	0	0	0	0	1	100%
絆、結び付き ^{a,b}	3	6	0	0	0	0	6	100%
他人に同情する	1	1	0	0	0	0	1	100%
仲間外れにされたと感じる	1	1	0	0	0	0	1	100%
信念を堅持する	1	1	0	0	0	0	1	100%
合計	5	11	1	0	0	0	10	91%

出典 : Lauver (2002年)、米国教育省 (2003年)、Weismanら (2001年)

a 単一研究で、複数の方法により評価されたアウトカムである。

b 関与、愛着、および責務を含む。

表 21 : 対象研究で報告された学習面でのアウトカムに対するプログラムの影響

アウトカム分野	# 研究	#評価された アウトカム	実験群 アウトカム		対照群 アウトカム		効果なし	
			$p \leq .05$	$.05 < p \leq .10$	$p \leq .05$	$.05 < p \leq .10$	#	比率
成績^{a,b}	5	8	1	0	0	0	7	88%
コンピュータ使用に関する 知識	1	1	0	0	0	0	1	100%
リーディング面での自信	1	1	0	0	0	0	1	100%
共通算数テストの成績	1	1	0	0	0	0	1	100%
共通読解力テストの成績	2	2	0	0	0	0	2	100%
合計	5	13	1	0	0	0	12	92%

出典 : Lauver (2002年)、米国教育省 (2003年)、Weismanら (2001年)

注 : 太字で表示された分野は、メタ分析に含まれている。

a 単一研究で、複数の方法により評価されたアウトカムである。

b 算数、英語/言語科目、理科、および社会科の成績に基づく学業評定平均値。(GPA)

読解力の到達率および成績についてのメタ分析

読解力テストの点数を報告する2件の研究からの効果量のプールは、これら2件のプログラムがリーディングの成績に対する効果がなかったことを示唆している ($d = .028$, $p = .67$; 表 22 および 23 を参照)。それぞれの研究から寄与された効果量の分布はかなり均質であり、データのばらつきは標本誤差よりは大きくないことを示唆している ($Q = .16$, $df = 1$, $p = .69$)。

表 22 : スタンフォード 9 (SAT-9) 読解力テストの百分位数 : 標準化平均差 (d)

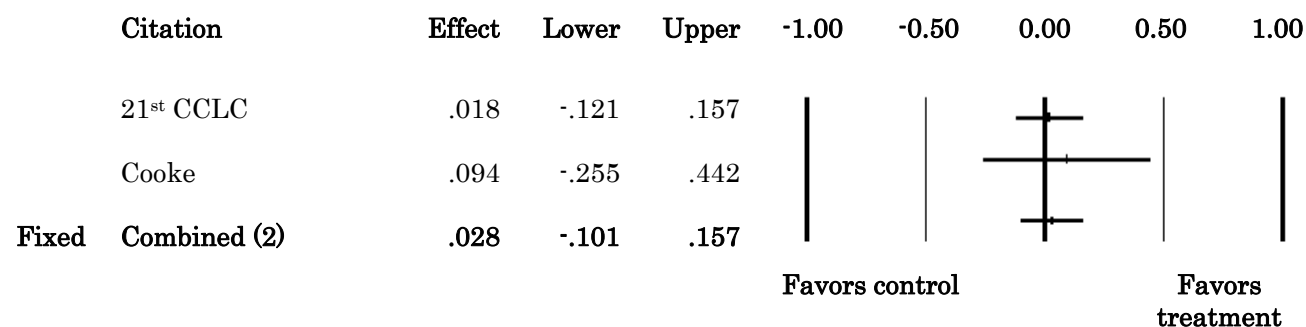


表 23 : 研究により報告されたスタンフォード 9 (SAT-9) 読解力テスト平均百分位数

研究	N	実験群	対照群	差	p 値
21 st CCLC	854	34.3	34.2	0.1	.96
Cooke	129	33.9	31.7	2.2	.62

評価された学業評定平均値 (GPA) に対するプログラム参加の効果をプールすることにより、それぞれの研究により評価された影響を個別に見て得られる情報とは異なる情報が明らかにされる。メタ分析は、プログラムが参加者の学業成績の改善に対して小さいが、有意ではない効果を持っていることを明らかにする ($d = .083$, $p = .16$; 表 24 および 25 参照)²⁴。それぞれの研究から寄与された効果量の分布はかなり均質であり、データのばらつきは標本誤差よりは大きくないことを示唆している ($Q = 4.37$, $df = 4$, $p = .36$)。

²⁴ この分析のためのデータを準備するために、5件の全ての研究により報告された評定平均値は、100点満点制に変換された。21世紀コミュニティ学習センター全国評価は全体的な評定平均値を報告しなかったが、代わりに、4科目(算数、英語/言語科目、理科、社会科/歴史)からの評定平均値を別途報告した(米国教育省、2003年)。この研究からの全体評定平均値は、4科目それぞれからの評定平均値を平均することにより算出された。4つの標準偏差も平均された。

訳 大木京子 (Irish Evaluation Network) ・岩崎久美子 (国立教育政策研究所)
 表 24 : 学業評定平均値 (GPA) : 標準化平均差 (*d*)

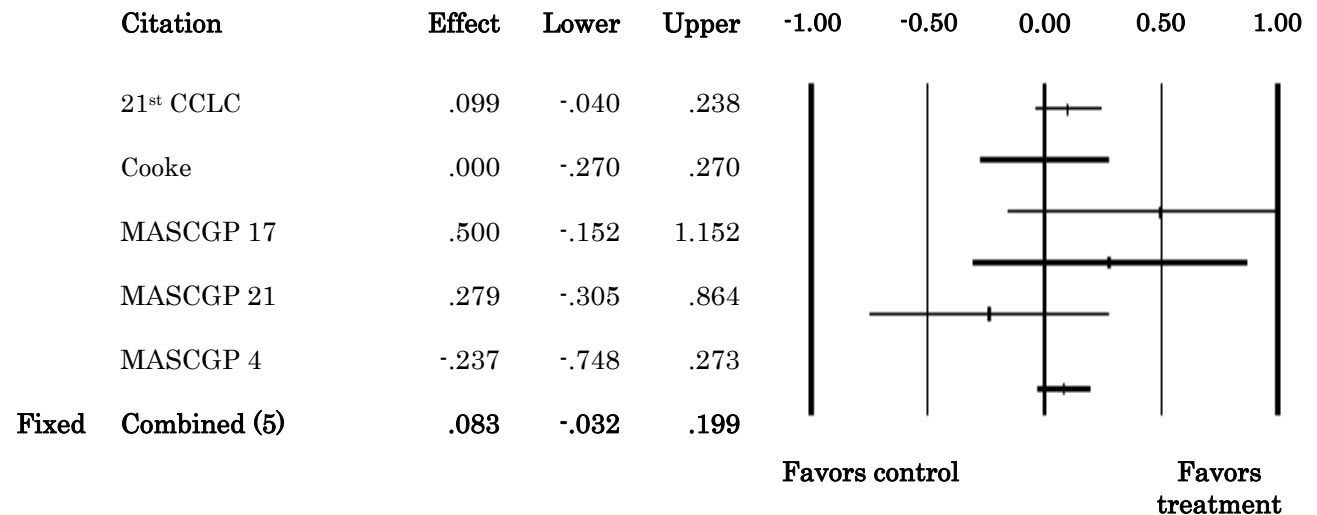


表 25 : 研究により報告された学業評定平均値の平均

研究	N	実験群	対照群	差	p値
21 st CCLC	854	82.7	81.3	1.4	.16
Cooke ^a	216	80.0	80.0	0.0	.64
MASCGP 17	40	75.6	73.2	2.4	.12
MASCGP 21	48	84.4	82.3	2.1	.34
MASCGP 4	62	80.6	82.4	-1.8	.34

注 : ^aCookeでの評定平均値は、第四期の採点期間からのものである (Lauver、2002年)。

結果

本レビューは、学習プログラムに、子ども育成またはレクリエーションなど、その他の活動を組み合わせたプログラムについて、入手可能な質の高い実験的研究を対象とすることで、以下の問いに答えようとした。

- 1 どの程度、および、どのような経緯で、放課後プログラムへのアクセスが、子どもの背景 (すなわち、学生の居場所、監督環境、および、安全性)、心や生活を豊かにする活動 (enriching activities) への参加、行動、社会的・情緒面での成長、および、学業面でのアウトカムに影響を与えるか。
- 2 放課後プログラムが及ぼす影響は、ベースライン特性により規定される子どものサブグループ間で異なるか。
- 3 プログラム・モデルやその設定環境に関して、あるものが他のものよりも、子どもにとって有益か。ある程度の成功を収めたプログラムに特徴的な特性は何か。

広範囲に及ぶ文献検索により、5件の研究のみが本レビューの選定基準を満たすことが認められた。これら5件の研究により評価されたプログラムは、母集団およびプログラムの設定環境 (主に、低所得世帯の小学生、都市部環境) を含む多くの面において、かなり均一であった。これら類似性のために、影響の差を子どもの特性またはプログラム設定環境ごとに分析することが難しかった。

訳 大木京子 (Irish Evaluation Network) ・岩崎久美子 (国立教育政策研究所)

これらプログラムは、望ましい行動を促進すること、および望ましくない行動を減少させることに對して、重要視する点が異なっていた。しかし、どのアプローチも、改善された行動アウトカムまたは他の想定された効果の寄与について効果的ではなかったと思われる。また、本レビューに含まれた研究は、どのプログラム・モデルも、生徒の環境を変えること、または学習アウトカムを改善することに對して、他のものより効果的であるというエビデンスは提供していない。

クック中学校放課後レクリエーションプログラムの補足的プロセス評価は、プログラム・モデルのある側面が、生徒の将来に対する抱負および活動への参加を改善することで、好結果をもたらしたことを明らかにしている (Lauver, 2002 年)。プログラム参加の子どもは、有意に、参加しなかった者よりも高い大学進学への希望を持っており、この結果は、プログラム参加者が、多くの背景特性を共有するボランティア大学生との間に築き上げた人間関係が重要であったということを示唆した。さらに、このプログラムは、強化トレーニングへの子どもの参加を増加させること (プログラムの主要目標のひとつで、プログラムに一貫する特徴) に対して、有意に、プラスの影響があった。

本レビューに含まれた2つのプログラムからプールされた効果の評価は、プログラム参加が、体育活動および美術/音楽/ダンス/ドラマ活動への参加に對して、プラスの影響があったことを示唆する。これら効果は小さいものの (標準偏差の .01 以下) 有意である (それぞれ、 $p = .04$, $.02$)。このような変化は、参加者の更なる成長と発展とを支援するためにおそらく必要となるので、この結果には期待が持てよう。

3つの放課後プログラムからの結果によれば、無監督の状況が標準偏差 .5 以上の減少となった ($p = .03$)。これら結果は、1つのプログラム (メリーランド放課後コミュニティ助成金プログラム) の傘下にある3つの小規模なプログラム・サイトから集積されたことを考慮することが重要であり、一般化して他のプログラムへ適用されるべきではない。また、これら3件の研究の中、1件のデータからは、当該プログラムには、仲間との交際に對してマイナスの効果が有意であったことが明らかにされた。プログラムでは、監督者の種類に注意を払う必要がある。生徒は監督されているかもしれないが、望ましい行動を促進する助けとなる環境にはいないかもしれない。

全体的な読解力の平均点数は、参加者が高い点数を獲得することにプログラムの寄与はなかったことを示す ($d = .028$, $p = .67$) が、放課後プログラムは、読解力テストの成績を上げる以上の効果がある可能性がある。しかし、これら効果はかなり小さく有意ではない ($d = .083$, $p = .16$)。とはいえ、これらは2番目に大きなプールされた効果であり重要である。放課後プログラムに参加した結果として、アウトカムが変化するメカニズムを理解するための理論モデルは、成績の上昇は生徒の行動および社会的・情緒的アウトカムが変化した後に達成されることを示唆している (補遺1参照)。しかし、われわれの分析は、放課後プログラムは、成績に影響を及ぼす行動 (学校出席率の向上、テレビ視聴時間の減少など) よりも、成績の向上に對する強い効果を示すものである。

特に注目に値するのが、本レビューに含まれた5つの研究により評価された97件の影響を見ると、なににもまして、効果がないことが明らかなことである。つまり、84%が、実験群と対照群との間に有意な差を示さなかった。また、これら研究のどれもが、親に對する影響を報告しなかった。福祉改革がなされる時代にあつては、このタイプの低所得世帯層の子どもを対象とする介入が、仕事と子どもの世話へのニーズとバランスを取りながら、どのように親の出勤率および仕事への定着率、または親が経験するストレス・レベルに影響を与えているのかを理解することは重要なことかもしれない。このような親のアウトカムは、生徒の社会的・情緒的、行動、および学業アウトカムに影響すると議論することも可能であろう。

本レビューの選考基準は、特に、より明細な介入に関する定義づけ、および、綿密に実施された実験的計画研究のみを含んだという点で、当該分野での他の先行レビューとは大きく異なる(表 26 参照)。さらに、先行レビューは、結果の叙述的記載、および/または、有意な影響のみの列記のみに頼り、全体的なプログラム効果を理解するためにより厳密なメタ分析の手法を用いなかった。

本レビューと同様に、21 世紀コミュニティ学習センターの全国評価のレビューは、プログラムは成績の上昇に寄与する可能性を示唆している(Kane, 2004 年; Little および Harris, 2003 年)。しかし、その結果は、1 件の研究からの社会科の成績を改善することに対する有意なプログラムの影響に基づくもので、5 件の評価から得られたデータを用いた全体的な額業評定平均値(GPA)のメタ分析(本レビューで用いられたより厳密な手法)に基づくものではない。代わりに、1 件のレビューからの結論では、プログラムは、テスト成績の向上、および学校出席率の改善に貢献したと示唆した(Little および Harris, 2003 年)。しかし、複数の実験的研究からの共通テストの点数に対する効果は、プラスの影響を示していない。われわれが行った厳密な実験のメタ分析は、他のどのレビューの結果よりも、全体的なプログラムの影響についての確かな理解を示すものであると言えよう。

一般的に、本レビューの結論と、この分野での他の先行レビューからの結論との間には、一致しない見解が複数箇所あった。この対立する結論がプログラム・モデル、研究方法、または分析手法によるものなのかどうかについては不明なものの、本レビューは、プログラムの影響に対する初期の楽観的見方が、厳格で厳重なレビュー選考基準が適用され、メタ分析により、複数の研究からプログラムの影響が横断的に統合されることにより、修正されることを示唆している。

考察

米国教育省は、政策およびプログラム策定について意思決定をする際、即座に、本レビューに含まれた研究のように、厳密な調査研究から得られたエビデンスに頼るようになってきている。本レビューは、学習サポートの要因が含まれているために、現在政策的に非常に関心が高い放課後プログラムについての最も厳密な研究を含んだものの、レビューワーは、集められたエビデンスが、いかなる政策またはプログラミングに関する提言を行うにも充分ではないことに注意を払いたい。いくつかの見込みのある分野が確かに存在するものの(監督および活動への参加)、これらプールされた影響は、これからの研究によって検討される必要がある。

同様に、さらに厳密な研究は、同じようなプログラムが、どの程度、評価アウトカムに対し多くの有意な影響を有することができるのかを検証するかもしれない。本レビューの対象となった研究により報告された、84 パーセントにのぼる効果がないとの結果は、限られた介入期間(5 から 9 ヶ月)、または、それらの研究を横断して見られる比較的低い参加率の関数であることもあり得る。たとえば、Lauver (2002 年) は、クック中学校放課後レクリエーションプログラムに登録した子どもの 15 パーセントのみが、予定された日数の半分以上の日数をプログラムに参加したことを報告した。21 世紀コミュニティ学習センターの小学生のうち 38 パーセントのみが、提供された日数のうちの半分以上の参加であった(米国教育省、2003 年)。最近のレビューの中で、Kane (2004 年) も、自発的であること、ドロップ・イン(気が向いた時に立ち寄るタイプ)の条件で運営されるプログラムへの散発的な参加に注意を向けている。

表 26 : 研究結果に関する本レビューと先行レビューとの比較

レビュー	研究手法	介入の定義	Zief とLauver と重なる研究	結果	
				先行レビュー	ZiefおよびLauver ²⁵
Eccles Templeton (2002年)	RFT、QEDおよびNEx (分析のためにNExは 切り離された)	課外活動、スポーツお よび娯楽活動	なし	望ましい行動を促し、望ましくない行動を減ら すことに対するプラスの影響。	不賛成
Fashola (1998年)	RFT、QEDおよびNEx	実効性のエビデンスま たは保証を伴い、教育 面へ焦点が当てられて いること	なし	レビュー実施時には厳密な研究がほとんどな かったため、決定的な結果には至らなかった。	賛成、不賛成とも言いかねる。
Hollister (2003年)	RFT	肯定的な子どもの発達 に焦点を当てた学校時 間外のプログラム	なし	マイノリティ/個別指導モデルは、学校内および 学校外でのプラスのアウトカムを促進する。親 の関与およびライフスキル (生活技能) ・トレ ーニング・カリキュラムは、学校外でのアウト カムにプラスの影響を与える。	賛成、不賛成とも言いかねる。
Kane (2004年)	RFTおよびQED	レクリエーションおよ び子ども育成プログラ ミングを伴う第一義的 に学習プログラム	米国教育 省、2003年	親は学校により参加する傾向にあり、生徒はよ り宿題を完了する傾向にあり、一貫性に欠ける が学業評定平均値 (GPA) におけるアウトカム を高める。	宿題および親の参加については不 賛成。成績については賛成。
Littleおよび Harris (2003年)	RFTおよびQED	学習、予防、および子 ども発達のプログラム	米国教育 省、2003年 Weisman ら、2001年	複数のアウトカム分野で有意な改善。	ほとんどの部分について不賛成。 成績および新たな経験については 賛成。
Scott-Littleら (2002年)	RFT、QEDおよびNEx (分析のためにNExは 切り離された)	多様な放課後プログラ ムのモデル	なし	共通テストの成績および宿題の完了に対する プラスの影響。ランダム化フィールド試験は社 会的/情緒的でのアウトカムが改善されること を示唆。	不賛成

注 : RFT=ランダム化フィールド試験 (randomized field trial) 、QED=準実験的デザイン (quasi-experimental design) 、NEx=非実験的 (Non-Experimental)

²⁵ われわれは、本レビューから提出された結論を、メタ分析法を用いて計算された二つまたはそれ以上の件数の研究からのプールされた効果に限定している。

訳 大木京子 (Irish Evaluation Network) ・岩崎久美子 (国立教育政策研究所)

代わりに、これらの効果がないという結果は、本レビューに含まれたものに類似する放課後プログラム (すなわち、広範囲に及ぶ学習、レクリエーション、および心や生活を豊かにする活動 (enriching activities) を提供するプログラム) は、理論上、放課後プログラムにより影響があると想定するアウトカムを達成するためには、有効な方法ではないことを示唆する可能性もある。そのようなプログラム外での生徒の経験が、評価アウトカム以上に影響力を持っていることもあり得る。Kane (2004 年) は同様の議論を提出し、特に、たとえば、丸一年にわたる 6 年生の教室での授業が、読解力、および算数の成績向上において、標準偏差のわずか .25 から .30 の変化に関連づけられることを考慮すれば、学習アウトカムへの有意な影響は、そのように限られた介入で達成することはできないと示唆している。

これらレビューの主な成果は、代わりに、類似プログラムや評価のシステムティック・レビューおよび分析を実施する際の指針、また、今後の放課後プログラムのレビューの出発点となるベンチマークにすることができる。さらに、本レビューは、現在欠如している知識、およびわれわれがそれをどのように入手するかを、より明確にすることに役立った。以下、われわれは、いくつかの解決策を提案する。

1 代替モデルおよび母集団を厳密に検査する。

学習サポート要因を伴う伝統的な放課後プログラム・モデルの中にたくさんの異なる形態があると思われる。これらモデルは、特定され、実験的手法を用いて検討される必要がある。

2 実験の反復を促進する。

全体的なプログラムの影響を評価するためのメタ分析手法の広範な使用を促進するために、将来実施される実験的計画評価では、評価アウトカムに関する一貫性が必要とされる。これは、共通の研究計画テンプレートを、複数、小規模、混合手法研究に使用することにより、成し遂げることができるであろう。

3 データ収集を延長する。

本レビューに含まれた研究は、5 から 9 ヶ月にわたる子どものプログラムへ参加させた後に、データを収集した。放課後プログラムの長期的影響は何か。21 世紀コミュニティ学習センターの全国評価の他には、当該分野で現在実施されている縦断的実験的計画研究の例を知られていない。

4 追加アウトカム分野を検討する。

福祉改革がなされる時代にあっては、このタイプの低所得世帯層の子どもを対象とする介入が、仕事と子どもの世話へのニーズとバランスを取りながら、どのように親の出勤率および仕事への定着率、または親が経験するストレス・レベルに影響を与えているのかを理解することは重要なことかもしれない。このような親のアウトカムは、生徒の社会・情緒、行動、および学業アウトカムに影響すると議論することも可能であろう。

5 補足的プロセス評価を実施する。

クック中学校放課後レクリエーションプログラム評価計画のプログラム運営およびプロセスに関する詳細な記述は、効果の推定値を解釈する際に、かなり貴重であった (Lauver, 2002 年)。多くの実験的評価がそのような計画項目を有していたら、将来実施されるメタ分析の結果は、政策立案者、プログラム開発者、および実践者にとって、プログラムの計画および実施のガイドとして役立つであろう。

6 研究報告の改善。

どの研究からも、実施の綿密性を判定するため、またはメタ分析用にデータを準備するために必要とした全てのデータの提供はなかった。たとえば、研究の質を判断するために用いたチェックリストと同様なテンプレートに沿って、研究者がよりわかりやすく、より包括的に自分たちの研究を報告するよう奨励してほしい (補遺 3 参照)。

参考文献

アスタリスク印が付された参考文献は、関連研究特定のために検索された先行レビューであることを示す。

*Afterschool Alliance. (2003). Afterschool Alliance backgrounder: Formal evaluations of afterschool programs. Washington, DC: Afterschool Alliance. Retrieved from www.afterschoolalliance.org/issuebr.cfm.

Agodini, R. & Dynarski, M. (2001). Are experiments the only option? A look at dropout prevention programs. Princeton, NJ: Mathematica Policy Research, Inc.

Baker, D., & Witt, P. A. (1996). Evaluation of the impact of two after-school recreation programs. *Journal of Park and Recreation Administration*, 14(3), 23-44.

*Beckett, M., Hawken, A., & Jackowitz, A. (2001). Accountability for after-school care: Devising standards and measuring adherence to them. Santa Monica, CA: RAND.

Belden Russonello & Stewart Research and Communications. (2001). Principals and after-school programs: A survey of preK-8 principals. Washington, DC: National Association of Elementary School Principals.

*Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (1998).

Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. Seattle, WA: University of Washington, Social Development Research Group.

Cooper, H., & Hedges, L. (Eds.) (1994). *The Handbook of Research Synthesis*. New York, NY: Russell Sage Foundation.

De Kanter, A. (2001). After-school programs for adolescents. *NASSP Bulletin*, 85(626), 12-21.

Dwyer, K. M., Richardson, J. S., Danley, K. L., Nansen, W. B., Sussman, W. Y., Brannon, B., Det, C. W., Johnson, C. A., & Flay, B. R. (1990). Characteristics of eighth-grade students who initiate self-care in elementary and junior high school. *Pediatrics*, 86, 448-454.

Dynarski, M., James-Burdumy, S., Mansfield, W., Mayer, D., Moore, M., Mullens, J., & Silva,

T. (2001). A broader view: The national evaluation of the 21st Century Community Learning Centers program. Princeton, NJ: Mathematica Policy Research, Inc.

* Eccles, J. S., & Templeton, J. (2002). Extracurricular and other after-school activities for youth. In W.S. Secada (Ed.), *Review of Research in Education*, 26, 113-180. Washington, DC: American Education Research Journal.

- 訳 大木京子 (Irish Evaluation Network) ・ 岩崎久美子 (国立教育政策研究所)
- *Fashola, O. S. (1998). Review of extended-day and after-school programs and their effectiveness. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center for Research on the Education of Students Placed at Risk (CRESPAR).
- Foley, E. M, Eddins, G., & Fenton, R. (2000). Impact of the Virtual Y on children's classroom behavior and school attendance. New York: Fordham University, National Center for Schools and Communities.
- Glazerman, S., Levy, D., & Myers, D. (2003). Nonexperimental replications of social experiments: A systematic review. Princeton, NJ: Mathematica Policy Research, Inc.
- Grossman, J. B., Price, M., Fellerath, V., Jucovy, L., Kotloff, L., Raley, R., & Walker, K. (2002). Multiple choices after school: Findings from the Extended-Service School Initiative. Philadelphia, PA: Public/Private Ventures.
- Guyat, G. H., DiCenso, A., Farewell, V., Willan, A., & Griffith, L. (2000). Randomized trials versus observational studies in adolescent pregnancy prevention. *Journal of Clinical Epidemiology*, 53, 167-174.
- Hahn, A., Leavitt, T., & Aaron, P. (1994). Evaluation of the Quantum Opportunities Program: Did the program work? Waltham, MA: Brandeis University.
- *Harvard Family Research Project. (2003). Out-of-school time evaluation database. Retrieved from <http://gseweb.harvard.edu/~hfrp/projects/afterschool/evaldatabase.html>
- Hofferth, S. L. (1995). Out-of-school time: Risk and opportunity. In T.R. Swartz & K.M. Weigert (Eds.). *America's working poor*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- *Hollister, R. (2003). The growth in after-school programs and their impact. Washington, DC: The Brookings Institution.
- Huang, D., Gribbons, B., Kim, K. S., Lee, C., & Baker, E. (2000). A decade of results: The impact of LA's BEST after school enrichment program on subsequent student achievement and performance. Los Angeles, CA: UCLA Center for the Study of Evaluation (CSE).
- *James, D.W. (Ed.). (Unknown date). MORE things that DO make a difference for youth. Washington, DC: American Youth Policy Forum.
- *James, D.W., & Donahue, C. (Eds.). (Unknown date). SOME things do make a difference for youth. Washington, DC: American Youth Policy Forum.
- Jones, M. B., & Offord, D.R. (1989). Reduction of antisocial behavior in poor children by nonschool skill-development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 30(5), 737-750.
- *Kane, T. J. (2004). The impact of after-school programs: Interpreting the results of four recent evaluations. Working paper. New York, NY: W.T. Grant Foundation.

*Kirby, D. (1997). No easy answers: Research findings on programs to reduce teen pregnancy. Washington, DC: National Campaign to Prevent Teen Pregnancy.

*Kirby, D. (2001). Emerging answers: Research findings on programs to reduce teen pregnancy. Washington, DC: National Campaign to Prevent Teen Pregnancy.

Lauver, S. (2002). Assessing the benefits of an after-school program for urban youth: Results of an experimental design and process evaluation. Unpublished doctoral dissertation, University of Pennsylvania, Philadelphia, PA.

Le, V.-N., and Hamilton, L.S. (2001). Achievement gains in math and reading by participants of the Foundations after-school enrichment program (PM-1265-EDU). Santa Monica, CA: RAND.

Lipsey, M.W., & Wilson, D.B. (2001). Practical meta-analysis. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.

*Little, P., & Harris, E. (2003). A review of out-of-school time program quasi-experimental and experimental evaluation results. Out-of-School Time Evaluation Snapshot: Number 1. Boston, MA: Harvard Family Research Project.

Long, S., & Clark, S. (1998). The new child care block grant: State funding choices and their implications. Washington, DC: Urban Institute.

LoSciuto, L., Freeman, M., Harrington, E., Altman, B., & Lanphear, A. (1997). An outcome evaluation of the Woodrock Youth Development Project. *Journal of Early Adolescence*, 17(1), 51-66.

LoSciuto, L., Hilbert, S. M., Fox, M. M., Porcellini, L., & Lanphear, A. (1999). A two-year evaluation of the Woodrock Youth Development Project. *Journal of Early Adolescence*, 19(4), 488-507.

McLaughlin, M., & Irby, M. (1994). Urban sanctuaries: Neighborhood organizations that keep hope alive. *Phi Delta Kappan*, 76(4), 300-306.

National Institute on Out-of-School Time. (2003). Fact sheet on school-age children's out of school time. Retrieved from <http://www.wellesley.edu/WCW/CRW/SAC/factsheet.pdf>.

*National Research Council and Institute of Medicine. (2002). Community programs to promote youth development. Committee on Community-Level Programs for Youth. J. Eccles & J. A. Gootman (Eds.). Board on Children, Youth, and Families, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: National Academy Press.

Newman, S. A., Fox, J. A., Flynn, E. A., & Christeson, W. (2000). America's after-school choice: The prime time for juvenile crime or youth enrichment and achievement. Washington, DC: Fight Crime: Invest in Kids.

訳 大木京子 (Irish Evaluation Network) ・ 岩崎久美子 (国立教育政策研究所)
Osofsky, J. D. (1999). The impact of violence on children. *The Future of Children*, 9. Los Altos, CA: The David and Lucille Packard Foundation.

Phillips, R. (1999). Intervention with siblings of children with developmental disabilities from economically disadvantaged families. *Families in Society*, 80(6), 569-577.

Posner, J. K., & Vandell, D.L. (1994). Low-income children's after-school care: Are there beneficial effects of after-school programs? *Child Development*, 65, 440-456.

Posner, J. K., & Vandell, D. L. (1999). After-school activities and the development of low-income urban children: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 35, 868-879.

Proscio, T., & Whiting, B. (2004). After-school grows up: How four large American cities approach scale and quality in after-school programs. New York: The After School Project.

Richardson, J. L., Dwyer, K., McGuigan, K., Hansen, W., Dent, C., Johnson, C. A., Sussman, S., Brannon, B., & Flay, B. (1989). Substance use among eighth-grade students who take care of themselves after school. *Pediatrics*, 84, 556-566.

Ross, J. G., Saavedra, P. H., Shur, G. H., Winter, F., & Felner, R. D. (1992). The effectiveness of an after-school program for primary grade latchkey students on precursors of substance abuse. *Journal of Community Psychology*, OSAP Special Issue.

*Roth, J., Brooks-Gunn, J., Murray, L., & Foster, W. (1998). Promoting healthy adolescents: Synthesis of youth development program evaluations. *Journal of Research on Adolescence*, 8(4), 423-459.

Schinke, S. P., Cole, K. C., & Poulin, S. R. (2000). Enhancing the educational achievement of at-risk youth. *Prevention Science*, 1(1), 51-60.

*Scott-Little, C., Hamann, M. S., & Jurs, S. G. (2002). Evaluations of after-school programs: A meta-evaluation of methodologies and narrative synthesis of findings. *American Journal of Evaluation*, 23(4), 387-419.

Tucker, C. M., Herman, K. C., Reid, A. D., Keefer, N. L., & Vogel, D. L. (1998). The research-based model partnership education program: A 4-year outcome study. *Journal of Research and Development in Education*, 32(1), 32-37.

U.S. Bureau of Labor Statistics. (2000). Families with own children: Employment status of parents by age of youngest child and family type, 2001-2002 annual averages. Retrieved from <http://www.bls.gov/news.release/famee.t04.htm>.

U.S. Department of Education & U.S. Department of Justice. (2000). Working for children and families: Safe and smart after-school programs. Washington, DC: Government Printing Office.

訳 大木京子 (Irish Evaluation Network) ・岩崎久美子 (国立教育政策研究所)
U.S. Department of Education, Office of the Under Secretary. (2003) When schools stay open late: The national evaluation of the 21st Century Community Learning Centers program, first year findings. Washington, DC: Author.

U.S. Department of Health and Human Services. (1995). Adolescent time use, risky behavior, and outcomes: An analysis of national data. Retrieved from <http://aspe.hhs.gov/hsp/cyp/xstimuse.htm>.

Vandivere, S., Tout, K., Zaslow, M., Calkins, J., & Capizzano, J. (2003). Unsupervised time : Family and child factors associated with self-care. Washington, DC: Urban Institute.

Washburn, R. A. (2004). Prevention of obesity in YMCA daycare centers. Lawrence, KS: University of Kansas, Lawrence.

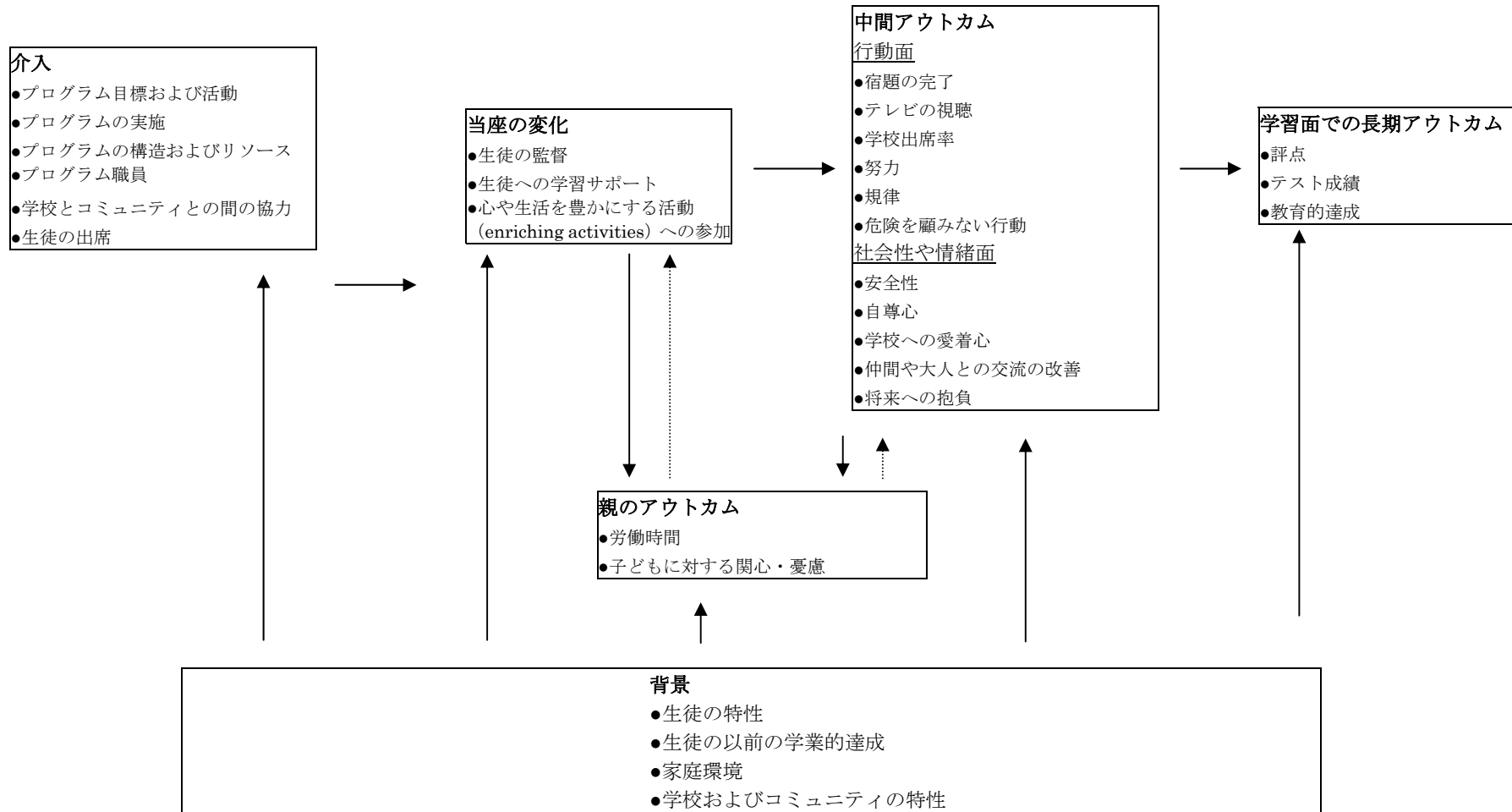
Weisburd, D., Lum, C., & Petrosino, A. (2001). Does research design affect study outcomes in criminal justice? *The Annals, AAPSS*, 578, 50-70.

Weisman, S. A., Soule, D. A., Womer, S. C., & Gottfredson, D. C. (2001). Maryland After School Community Grant Program: Report on the 1999-2000 school year evaluation of the Phase 1 after-school programs. College Park, MD: University of Maryland. (Experimental evaluation of Programs 4, 17 and 21.)

Welsh, M. E., Russell, C. A., Williams, I., Reisner, E. R., & White, R. N. (2002). Promoting learning and school attendance through after-school programs: Student-level changes in educational performance across TASC's first three years. Washington, DC: Policy Studies Associates.

Wilson, D., & Lipsey, M. (2001). The role of method in treatment effectiveness research: Evidence from meta-analysis. *Psychological Methods*, 6(4), 413-429.

補遺 1
理論モデル
放課後プログラムによる低所得世帯小学生の変化の理論モデル



注：出典はDynarskiら (2001年) およびLauver (2002年)。

データベース検索方法

I. ERIC (教育学関係文献情報データベース)、Dissertation Abstracts (学位論文抄録データベース)、およびEducation Index (教育分野の研究文献検索データベース) の検索方法

サーチエンジン=Ovid Technologies 社、検索対象期間=1982年 - 2002年、言語=英語

- 1 「After School Centers」をexplode検索
- 2 検索集合1を出版年1982年から2002年に絞込み
- 3 「After School Programs」をexplode検索
- 4 検索集合3を出版年1982年から2002年に絞込み
- 5 「After School Education」をexplode検索
- 6 検索集合5を出版年1982年から2002年に絞込み
- 7 検索集合2および検索集合4および検索集合6
- 8 検索集合2または検索集合4または検索集合6
- 9 「Evaluation」をフィールド限定なしで検索
- 10 検索集合9を出版年1982年から2002年に絞込み
- 11 「Outcome」をフィールド限定なしで検索
- 12 検索集合11を出版年1982年から2002年に絞込み
- 13 「Impact」をフィールド限定なしで検索
- 14 検索集合13を出版年1982年から2002年に絞込み
- 15 検索集合10または検索集合12または検索集合14
- 16 検索集合8および検索集合15

II. PsychINFO (米国心理学会のデータベース) の検索方法

「after」はストップ・ワードとして見なされ検索が終了されてしまうために、上記方法でOvidシステムを使ってPsychINFO (米国心理学会のデータベース) を検索する作業は、われわれペンシルベニア大学においては困難であった。ペンシルベニア大学図書館職員の依頼に応じて、Ovid SilverPlatterの図書館司書が、下記検索を実施した。

- 1 「after school center?」OR「after-school center?」OR「afterschool center?」
- 2 「after school program?」OR「after-school program?」OR「afterschool program?」
- 3 「afterschool」OR「after-school」OR「after adj school」
- 4 #1 または #2

上記検索方法の改善のために、将来、検索を行う際には、キャンベル共同計画方法論部会の情報入手リエゾンなどのリファレンス司書に相談した後に実施することを推奨する。

補遺 3

研究の質を評価するためのチェックリスト

セクションおよび 題目	項目 番号	記述子	コメント
序文			
タイトルと抄録	1	研究計画	
背景情報	2	評価者と介入との関わり	
	3	研究スポンサーと介入との関わり	
	4	介入の理論的根拠に関する記述	
目的	5	具体的目標/目的および前提条件	
	6	論理モデルまたは変化の理論	
方法			
参加者	7	参加者の参加基準 (すなわち、母集団)	
	8	募集手順の説明	
介入	9	対象となる介入に関する詳細の明示	
	10	介入の実施に関する詳細の明示	
	11	対照群の活動に関する情報	
	12	可能性のあるコンタミネーション (混入) に関する情報	
アウトカム	13	明確な定義に基づく一次および二次アウトカムの評価	
	14	介入の目標を踏まえたアウトカムの評価	
	15	評価ツールの説明およびその妥当性と信頼性に関する情報	
	16	データ品質を向上させるために用いた方法 (補足的な研究、複数の評価、データ収集者の教育)	
標本サイズ	17	実験群および対照群の標本サイズ	
	18	パワー分析による標本サイズの決定	
ランダム化の手順	19	制限項目を含むランダム割付手順の作成に用いた方法の説明 (たとえば、ブロック化、層別化)	
	20	ランダム割付の実施前に受理された研究参加についての親の同意	
統計的手法	21	一次アウトカム (1個または2個以上) およびサブグループの分析などの追加分析について、複数のグループを比較する場合に用いる統計手法	
	22	採用した手法の妥当性	
	23	ベースラインで収集し分析に統合したアウトカムおよびその他重要変数の介入前評価	

結果			
参加者の減少	24	各グループから離脱した参加者の数	
	25	各グループで追跡調査ができなくなった参加者の数	
	26	分析から除外された参加者の数 (理由を挙げる)	
	27	減少率>20%: プログラム完了者と非完了者との統計的比較	
	28	減少率>20%: 分析サンプルについてのベースライン等価性の明示	
ITT (包括) 解析	29	「ITT 解析」で分析が行われたか	
アウトカムおよびデータ報告	30	アウトカム項目ごとのグループ別結果の概括	
	31	平均値および標準偏差の報告	
	32	<i>p</i> 値および自由度の報告	
	33	効果量の報告	
	34	その他の値の報告 (具体的に挙げる)	
結論			
解釈	35	研究仮説および潜在的バイアスまたは不正確性の原因を勘案した結果の解釈	
	36	観察データを通じての影響結果の把握	
外的妥当性	37	結果の一般化可能性	
	38	介入の反復可能性	
総合的エビデンス	39	現在のエビデンスに照らした結果の総合的解釈	

注：出典は *What Works Clearinghouse Study Review Standards* (米国教育省、2005年)。



レビュー対象となるためには決定的に重要な意味を持つと考えられる情報

補遺 4

レビュー対象となった研究の詳細な記述

21世紀コミュニティ学習センター

U.S. Department of Education, Office of the Undersecretary. (2003). *When Schools stay open late: The national evaluation of the 21st Century Community Learning Centers program, first year findings*. Washington, DC: Author.

プログラムの記述				
財源 実施場所 プログラム運営者	プログラム実施時 スタッフの配置 学校・授業への連携	母集団 属性データ	プログラムの目標および構成	
			目 標	提 供
連邦政府 (米国教育省) 主に都市部の公立小学校 18 校 (7 校に効果が認められた) 助成金は地区および学校へ直接に提供された; プログラム運営者はより多岐に渡った。 地域組織間の協力は共通にみられた。	授業終了後すぐに。一部、土曜日と夏期にも実施。 学校職員、専門的補助員、年長の生徒。 大多数のプログラム・サイトで、学校・授業への連携はほとんどない。	低所得世帯出身、低学力のマイノリティ (大部分がアフリカ系アメリカ人) 生徒。 幼稚園から 6 年生 46%男性 67%アフリカ系アメリカ人、19%ラテン系、10%白人。	<ul style="list-style-type: none"> ●学習アウトカムの改善 ●子どもたちが社会的に成長し、レクリエーション活動に参加し、さらに文化的イベントに参加することができる安全な放課後環境を提供すること。 	宿題の支援; リーディング、算数補講補足教科活動; 州または地区試験の準備; レクリエーション活動、クラブ、休憩時間、および、おやつ。

注: 影響分析に含まれたプログラム運営および活動内容に関して、プログラムの間でいくらかのばらつきがあった。表中のデータは、各センター間でより一般的に見られた運営および活動内容を記述するものである。

21世紀コミュニティ学習センター (続き)

評 価			
評価者 実施時期 無作為割付けのレベル ベースライン標本サイズ 回収率 分析手法	アウトカムおよび結果		
	評価	結果	示唆される事柄
マスマティカ・ポリシー・リサーチ社 (Mathematica Policy Research, Inc.) 2000年秋から2001年春 個人レベル ベースライン $N=968$ (介入群 $N=587$ 、対照群 $N=381$) 94%サーベイ回収率 最小二乗法およびロジスティック回帰分析	生徒へのアンケート調査、学校記録、親へのアンケート、教員へのアンケート。 アウトカムは、学業成績および宿題の達成度、行動、安全感、ならびに、個人的および社会的発達を含んでいた。	有意 ($p<.05$) : 参加者は、社会科の成績が良い。親が宿題または学校行事に関わっていない。親以外の大人による監督下にあり、あまり自宅にはいない。放課後活動のために学校(または他の場所)にあり、1週間当たり多くの日数を放課後に学校に留まる。組織だったクラブ(ボーイズおよびガールズ・クラブ、スカウト)への関与が少なく、兄弟姉妹の面倒をみていた。 その他いくつかのアウトカム(背景および行動面)は有意 ($.05<p<.10$) に近い。	より頻繁に参加した子どもたちは良いアウトカムを示さず、学業面に重点をおいたプログラムは大きな学業面でのアウトカムを示さなかった。 参加者のプログラム参加は、平均して1.8日であった - 生徒の興味を引き付け維持すること、および、学習プログラミングの内容に注意を払う必要がある。 18の調査サイトは代表性を持った標本ではないかもしれない - これらサイトでは、プログラム空き枠やランダム割り当てのプロセスをとる以上に参加需要が大きかった。

メリーランド放課後コミュニティ助成金プログラム：プログラム 21
 Weisman, S. A., Soule, D. A., Womer, S. C., & Gottfredson, D. C. (2001). *Maryland After-School Community Grant Program: Report on the 1999-2000 school year evaluation of the phase 1 after-school programs*. College Park, MD: University of Maryland.

プログラムの記述				
財源 実施場所 プログラム運営者	プログラム実施時 スタッフの配置 学校・授業への連携	母集団 属性データ	プログラムの目標および構成	
			目 標	プログラム活動
メリーランド州犯罪取締り・予防局 (Maryland Governor's Office of Crime Control and Prevention)、およ び連邦政府資金 (米国司法省) ボルティモア (メリーランド州) に立地 する小学校 学校	火曜日から金曜日までの午後 3時30分から6時まで。 学校の教員、校長、ガイダン スカウンセラー、警察官およ びボランティアの生徒。	4年生および5年生の生 徒、「下層から中流階級」、 圧倒的に白人生徒からな る母集団。	2つの主目的は、自己報告され る逸脱行動のレベルを大幅に 下げること、および自己報告 される薬物使用のレベルを大 幅に下げることであった。他 の目標としては、(a) 無監督 下にある放課後の時間を減ら すこと、(b) 学校、コミュニ ティおよび家族への絆を強め ること、(c) 学業成績を高め ること、(d) 薬物使用および 違法行為への肯定的な姿勢を 減らすこと、(e) 望ましくな い仲間からの影響を減らすこ と、および (f) 社会的スキル を改善することがあった。	学業および社会的スキルに関 する指導、さらにレクリエーシ ョン活動からなるバランスの とられたプログラム。このプロ グラムは、Police Athletic League プログラムおよび Prince George's County Latchkey プログラムを模範と して作られた。レクリエーシ ョン活動は、ボード・ゲームおよ びビデオゲーム、水泳およびピ ンポン、ならびに集団スポーツ など。

メリーランド放課後コミュニティ助成金プログラム：プログラム 21 (続き)

評 価			
評価者 実施時期 無作為割付けのレベル ベースライン標本サイズ 回収率 分析手法	アウトカムおよび結果		
	評価	結果	示唆される事柄
メリーランド大学 1999年から2000年 個人レベル ベースライン $N=49$ (介入群 $N=22$ 、対照群 $N=27$) 94%サーベイ回収率 平均値の比較 (t 検定)	What About You? Survey (Gottfredson, 1991) The Social Skills Rating System (SSRS) elementary form (Gresham & Elliott, 1990) からの評価項目 Communities That Care Youth Survey (Arthur et al., 1995) 学校記録 (GPA : 学業評定平均値)	大部分の項目において、参加者に対する否定的なプログラムの効果だった。ただし、1項目のみが、統計的に有意であった (参加者は、望ましい仲間の影響下にいる可能性が少ない ($p < .05$))。しかし、参加者への望ましくない仲間の影響を減らすことに関しては、中程度の (有意ではない) 肯定的な効果が見られた。	このプログラムは、さらに徹底した実施研究から得るところが大いにあるだろう。特に、プログラム・グループの中での仲間文化、および、子どもたちがお互いにどのように影響を与え合っているのかについて理解することは、大きな助けとなるであろう。また、対照群が、これらの結果に何らかの影響を及ぼす他の放課後活動に参加しているかどうかについて知ることも有益であろう。この研究は、プログラムの質およびそのプログラム・アウトカムへの影響を評価することの重要性を明示している。

メリーランド放課後コミュニティ助成金プログラム：プログラム 17

Weisman, S. A., Soule, D. A., Womer, S. C. & Gottfredson, D. C. (2001, June). *Maryland After-School Community Grant Program: Report on the 1999-2000 school year evaluation of the phase 1 after-school programs*. College Park, MD: University of Maryland.

プログラムの記述				
財源 実施場所 プログラム運営者	プログラム実施時 スタッフの配置 学校・授業への連携	母集団 属性データ	プログラムの目標および構成	
			目 標	プログラム活動
メリーランド州犯罪取締りおよび予防局 (Maryland Governor's Office of Crime Control and Prevention)、ならびに米国司法省からの連邦政府資金 ボルティモア (メリーランド州) に立地するコミュニティ・センター 地域社会組織	火曜日から金曜日までの午後 3 時 30 分から 6 時まで。 基金の管理職職員 (学位保持者) 個別の学習評価および子ども一人一人に対して作成された学習計画；しかし、それ以外には、学校・授業への直接的な結び付きは無かった。	ボルティモアのインナーハーバーのすぐ北にあるインナー・シティ立地の学校における 20 名の 4 年生および 5 年生 100%マイノリティ	2つの主目的は、自己報告される非行行為のレベルを大幅に下げること、および自己報告される薬物使用のレベルを大幅に下げることであった。他の目標としては、(a) 無監督下にある放課後の時間を減らすこと、(b) 学校、コミュニティおよび家族への繋がりを強めること、(c) 学業成績を高めること、(d) 薬物使用および違法行為を肯定する姿勢を減らすこと、(e) 望ましくない仲間の影響を減らすこと、および (f) 社会的スキルを改善することがあった。	個別指導および宿題の支援、社会的スキルに関する指導、ならびに、ヨット・ボート、チェサピーク湾と環境とに関する学習、サービス・ラーニング、および月 1 回のフィールド・トリップを含むレクリエーションの機会からなる組合せ。

メリーランド放課後コミュニティ助成金プログラム：プログラム 17 (続き)

評 価			
評価者 実施時期 無作為割付けのレベル ベースライン標本サイズ 回収率 分析手法	アウトカムおよび結果		
	評価	結果	示唆される事柄
メリーランド大学 1999年から2000年 個人レベル ベースライン $N=44$ (介入群 $N=19$ 、対照群 $N=25$) 82%サーベイ回収率 平均値の比較 (t 検定)	What About You? Survey (Gottfredson, 1991) The Social Skills Rating System (SSRS) elementary form (Gresham & Elliott, 1990年) からの評価項目 Communities That Care Youth Survey (Arthur et al., 1995) 学校記録 (GPA : 評定平均値)	プログラム参加者は、有意に、無監督下 で過ごす時間が短かった ($p<.05$)。望 ましい仲間グループと過ごす時間に対 しても、有意に肯定的な効果があった ($p<.05$)。親による監督および薬物使 用に対する肯定的な態度について、中程 度の肯定的な効果 (しかし、有意ではな い) が見られた。社会的スキルの向上に ついて、有意ではない中程度の否定的な 効果が見られた。参加者と対照群に属す る生徒との間で、学習成績における違い は無かった。	このプログラムは、参加者に独自の学習 機会を与える。このプログラムは、より 徹底的な、縦断的研究により、学業成績 およびその他スキルに対する長期的な 効果を評価することから得るところが 大きいであろう。

メリーランド放課後コミュニティ助成金プログラム：プログラム 4
 Weisman, S. A., Soule, D. A., Womer, S. C. & Gottfredson, D. C. (2001, June). *Maryland After-School Community Grant Program: Report on the 1999–2000 school year evaluation of the phase 1 after-school programs*. College Park, MD: University of Maryland.

プログラムの記述				
財源 実施場所 プログラム運営者	プログラム実施時 スタッフの配置 学校・授業への連携	母集団 属性データ	プログラムの目標および構成	
			目 標	プログラム活動
メリーランド州犯罪取締りおよび予防局 (Maryland Governor's Office of Crime Control and Prevention)、ならびに米国司法省からの連邦政府資金 ビーチ小学校 (チェサピーク・ビーチ、メリーランド州) 学校	月曜日から木曜日までの午後4時から6時まで。 学校職員 (教員、助手、図書館員、看護師、校長) 個別に作成された学習計画；学校での教師が放課後プログラムのスタッフでもある。	4年生および5年生の生徒 属性は不明	2つの主目的は、自己報告される非行行為のレベルを大幅に下げること、および自己報告される薬物使用のレベルを大幅に下げることであった。他の目標としては、(a) 無監督下にある放課後の時間を減らすこと、(b) 学校、コミュニティおよび家族への繋がりを強めること、(c) 学業成績を高めること、(d) 薬物使用および違法行為への肯定的な姿勢を減らすこと、(e) 否定的な仲間の影響を減らすこと、および (f) 社会的スキルを改善することがあった。	学業成績、社会的スキルに関する指導および実践、ならびに、美術工芸、ボード・ゲーム、コンピュータ使用、およびバスケットボールを含むレクリエーション活動。参加者全てが、薬物に対する認識と使用の回避とを教えるための「Just Say No Club」のメンバーであった。海軍兵学校およびボルティモアへのフィールド・トリップも提供された。

メリーランド放課後コミュニティ助成金プログラム：プログラム 4 (続き)

評 価			
評価者 実施時期 無作為割付けのレベル ベースライン標本サイズ 回収率 分析手法	アウトカムおよび結果		
	評価	結果	示唆される事柄
メリーランド大学 1999年から2000年 個人レベル ベースライン $N=63$ (介入群 $N=32$ 、対照群 $N=31$) 92%サーベイ回収率 平均値の比較 (t 検定)	What About You? Survey (Gottfredson, 1991) The Social Skills Rating System (SSRS) elementary form (Gresham & Elliott, 1990) からの評価項目 Communities That Care Youth Survey (Arthur et al., 1995) 学校記録 (GPA : 学業評定平均値)	プログラムは、無監督下にいる時間を減らし ($p < .05$)、建設的活動への参加を増加させた ($.05 < p < .10$)。このプログラムは、学業成績および向社会的な大人に対する愛着への中程度の否定的な (有意でない) 効果があった。	このプログラムは、監督、宿題の支援、およびレクリエーションを生徒に与える古典的な放課後プログラムであると考えられる。プログラムへの参加は中程度で、中程度の効果量が多くのアウトカム分野で見つけられた。プログラムの縦断的評価が提案される。

クック中学校放課後レクリエーションプログラム、フィラデルフィア、ペンシルベニア州
 Lauver, S.C. (2002). *Assessing the benefits of an after-school program for urban youth: An impact and process evaluation*. Unpublished doctoral dissertation, University of Pennsylvania.

プログラムの記述				
財源 実施場所 プログラム運営者	プログラム実施時 スタッフの配置 学校・授業への連携	母集団 属性データ	プログラムの目標および構成	
			目 標	プログラム活動
学区および連邦政府からの 21 世紀コミュニティ学習センター助成金 フィラデルフィア (ペンシルベニア州) の都市部に立地する中学校 学校	月曜日から木曜日までの午後 5時から7時まで。 教員、ボランティア大学生 プログラムのスタッフは、学校の教師からなる。	5年生から8年生まで 85%アフリカ系アメリカ人、12%混血、3%その他マイノリティ 36%男性、64%女性 8%英語学習者 全校の85%が無料/減額で昼食を受給する資格がある。	生徒の身体面、情緒面および社会面での健やかな成長を促進すること。主な目的は次の通りである。 ●思春期での肯定的な成長を促すため、大人の監督下での、安全で、体系だった大人により監督される環境を提供すること。 ●運動、健康維持のための技能、および健康生活のための機会を提供すること。 ●生徒の社会的、情緒的、知的、および身体的技能の発達を促進させる課外活動。 ●通常教育環境から離れて教師と交流し、威嚇的でない環境でどのように人と付き合うのかを、子どもたちに教える。	ダンス・プログラム、コンピュータゲーム、バスケットボール、縄跳び、フィットネス・センター、ボード・ゲーム、読書/宿題のための自習室活動、および美術工芸。

クック中学校放課後レクリエーションプログラム、フィラデルフィア、ペンシルベニア州 (続き)

評 価	アウトカムおよび結果		
評価者 実施時期 無作為割付けのレベル ベースライン標本サイズ 回収率 分析手法	評価	結果	示唆される事柄
<p>ペンシルベニア大学</p> <p>2000年1月から6月</p> <p>個人レベル</p> <p>ベースライン $N=222$ (介入群 $N=124$、対照群 $N=98$)</p> <p>99%サーベイ回収率</p> <p>通常<small>の</small>最小二乗法、およびグループ間でのプログラム差異をコントロールするロジスティック回帰分析</p>	<p>(a)美術、音楽、またはダンス、(b)フィットネス・センターまたは自宅での強化トレーニング・エクササイズ、および(c)エクササイズまたはスポーツに参加した1週間あたりの時間。</p> <p>(a)テレビの視聴、(b)自己監督、および(c)宿題の実行のために使った1日あたりの時間。</p> <p>教育面での抱負、出席率、学業成績および評定平均値、ならびに生徒の行動。</p>	<p>このプログラムは、参加者が宿題に費やす時間および彼らの教育面での抱負に、有意でプラスの効果があった。プログラム参加者の89%が1週間当たり1時間以上の時間を、宿題の実行に費やした(これは、対照群生徒における数値76%と比較される)。さらに、94%のプログラム参加者が大学進学を望んだ(対して、対照群生徒における数値は85%)。</p> <p>対照群子どもよりも、有意に、より多くのプログラム群子どもが、1週間当たり1時間以上の時間を、フィットネス・センターでの運動に使った(80%対61%、それぞれ)。他の課外活動、学業成績もしくは共通テストの成績、学校内での行動もしくは出席率、または、テレビ視聴時間もしくは無監督下で過ごされた時間に対する放課後プログラムの無視できない程の利益は見られなかった。両群の生徒は、およそ4時間をテレビ視聴のために毎日費やし、65%が1時間またはそれ以上の時間を、自己監督の下で毎日過ごした。</p>	<p>このプログラムは、参加者により、気が向いた時に立ち寄る「ドロップ・イン・プログラム」と受け取られていたために、生徒の出席率は比較的貧弱であった。この限界が、プログラムの潜在的影響を弱めたかもしれない。プログラムは、スタッフの高い離職率(これは、多くの放課後プログラムに共通している)にも悩まされた。プログラム計画に関する提言としては、スタッフ採用および維持の強化、プログラム活動の強化、生徒の定期的な出席の促進、宿題支援プログラムの組み込み、より広い学校内空間へのアクセスを交渉すること、および、交通手段の提供があった。</p>