

不登校対策の一助となる発達支持的生徒指導についての一考察

—「スリンプル・プログラム」の導入により見られる不登校傾向の生徒の変容—

2026/3

四日市市教育委員会 教育推進課
育ち支援課

はじめに

今日、生成 AI をはじめとするデジタル技術が急速に進展し、社会構造が劇的に変化する中で、教育の在り方は大きな転換期を迎えています。文部科学省の「論点整理」では、これからの教育が目指すべき姿として、従来の「正解主義」から脱却し、一人一人が独自の発想や視点を持って「自らの人生を舵取りする力」を育むこと、そして多様な他者との対話を通じて納得解を見出し、社会に主体的に参画する「民主的で持続可能な社会の創り手」を育成することを理念としています。

また、主体的・対話的で深い学びの実装を次期学習指導要領に向けた第一の方向性とし、授業改善を通じた資質・能力の育成について、一層の具現化・深化を図るものとしています。さらに、全ての活動の基盤として、心理的安全性の確保についても触れています。

四日市市では、これまでも授業づくりの視点として、「授業づくりヒント&ポイント」「読解力育成のための手引き」「論理的思考力育成のための手引き」など授業資料を作成し、授業改善を進めてきました。しかし、今後は、子どもたち一人一人が当事者意識を持って、自分の意見を形成し、多様な他者との対話や合意を図る取組をより推進する必要があります。

また、増加傾向にある不登校児童生徒に対しては、校内ふれあい教室や登校サポートセンターにおける支援のほか、メタバース空間を活用したオンライン支援の充実を図るなど、多様な子どもの学びの保障を実現していく必要があります。

こうした本市の現況を鑑み、本年度は2つの課題研究に取り組みました。

1つ目は、『自己選択学習』による国語科の物語の授業づくりです。国語科の物語教材の実践を通じ、子どもが学習内容や方略を自律的に選択・評価しながら解釈を深めていく授業づくりの在り方を検証しました。

2つ目は、「不登校対策の一助となる発達支持的生徒指導についての一考察」です。曾山和彦さんが子どもの「かかわりの力」の育成のために開発した「スリンプル・プログラム」の経験が不登校傾向生徒の欠席の増加や長期化を防ぐことにつながるのかを検証しました。

これら2つの研究の成果が、学校・園の日々の教育実践に活用されることを期待します。

末尾になりましたが、研究調査を進めるにあたって、御指導・御助言いただいた日本大学経済学部教授の山森 光陽様をはじめ、研究協力員並びに調査・実践面で御協力いただきました学校等の関係者の皆様に心から感謝の意を表します。

令和8年3月

四日市市教育委員会教育推進課
課長 坂下 亮介
四日市市教育委員会育ち支援課
課長 川森 薫

— 目次 —

1 問題	1
1.1 不登校の現状	1
1.2 不登校対策につながる発達支持的生徒指導	2
1.3 不登校の要因分析に関する調査研究からみられる不登校支援の方向性	3
1.4 SST や SGE と不登校予防に関する先行研究	4
2 目的	5
3 方法	5
3.1 研究概要	5
3.2 スリンプル・プログラムとは	5
3.3 研究対象	7
3.4 研究対象校でのスリンプル・プログラムの実践について	7
3.5 研究・検証方法	8
3.6 研究計画	9
4 結果	10
4.1 1学期末時点または2学期末時点でリスク群となった生徒の推移	10
4.2 スリンプル・プログラムの経験年数とQ-U検査の4つの群の割合との関係	11
4.3 1学期末時点または2学期末時点でリスク群となった生徒のQ-U検査結果の変容	14
4.4 事例生徒について	18
4.5 生徒・教員を対象としたアンケート調査	20

5 考察	26
5.1 本研究の成果	26
5.1.1 スリンプル・プログラムの経験年数とQ-U検査の4つの群の割合との関係より	26
5.1.2 不登校傾向の生徒について	26
5.1.3 生徒・教員を対象としたアンケート調査より	27
5.1.4 本研究の成果のまとめ	28
5.2 本研究の課題と今後の取り組み	28
〔引用文献〕	29
〔資料〕	30

不登校対策の一助となる発達支持的生徒指導についての一考察 —「スリンプル・プログラム」の導入により見られる不登校傾向の生徒の変容—

1 問題

1.1 不登校の現状

文部科学省の「令和 6 年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果（令和 7 年 10 月 29 日）」によると、全国の不登校児童生徒数は小・中学校合わせて 353,970 人であり、12 年連続で増加し、過去最多となった。増加率は、小・中学校全体で 2.2% であり、前年度の 15.9% と比較して低下したものの、不登校児童生徒数が減少する水準には至っていない（Figure 1）。

本市においても、全国的な傾向と同様に不登校児童生徒数は増加している。また、不登校の定義¹には当てはまらないものの、学校を休みがちであったり、学校に行きにくいと感じていたりする不登校傾向にある児童生徒も多く存在している。

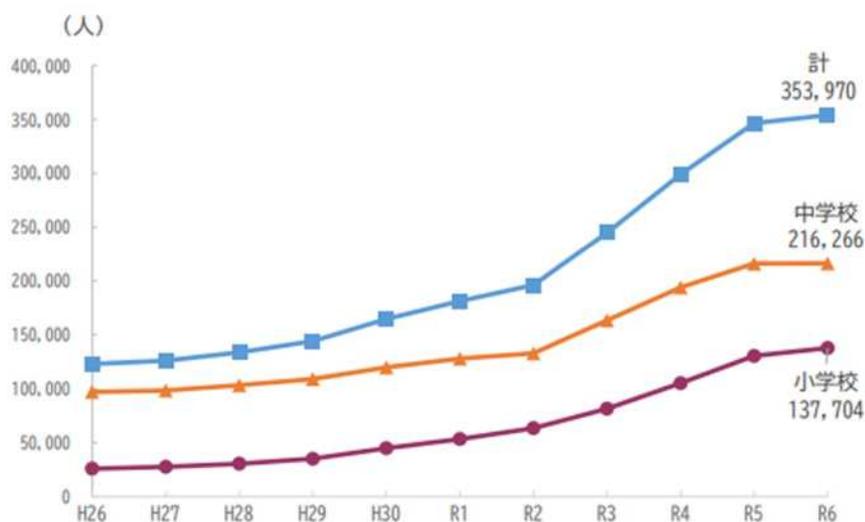


Figure 1. 不登校児童生徒数の推移

(文部科学省令和 6 年度児童生徒の問題行動・不登校等生徒指導上の諸課題に関する調査結果概要より引用)

¹ 文部科学省の調査では、「不登校児童生徒」とは、「何らかの心理的、情緒的、身体的、あるいは社会的要因・背景により、登校しないあるいはしたくともできない状況にあるために年間 30 日以上欠席した者のうち、病気や経済的な理由による者を除いたもの」と定義されている。

1.2 不登校対策につながる発達支持的生徒指導

令和4年12月に改訂された生徒指導提要の第10章不登校の中で、「不登校対応の重層的支援構造」が示されている（Figure 2）。この構造は、「全ての児童生徒を対象とした第1層『発達支持的生徒指導』と第2層『課題予防的生徒指導：課題未然防止教育』、一部の児童生徒を対象とした第3層『課題予防的生徒指導：課題早期発見対応』、そして、特定の生徒を対象とした第4層『困難課題対応的生徒指導』の4層」から成る。

第1層に位置づけられる発達支持的生徒指導は、課題が顕在化する前から、全ての児童生徒を対象に安心して学べる学級・学校環境を整えることを通して、不登校の予防的基盤を形成するものである。「不登校対策につながる発達支持的生徒指導」の項目には、「全ての児童生徒にとって、学校、とりわけ所属する学級・ホームルームが安全・安心な居場所となるような取組を行うことが重要です。児童生徒が、『自分という存在が大事にされている』『心の居場所となっている』『学校が自分にとって大切な意味のある場になっている』と実感できる学級・ホームルームづくりを目指すことが求められます」と記されている。また、「特に、入学直後や学級・ホームルーム替え後の時期は、人間関係を一から構築する大切な節目です。学級・ホームルーム担任は、日々の授業や特別活動を通し、全ての児童生徒にとって個々の学びを保障する分かりやすい授業を工夫し、学級・ホームルームが安心して楽しく過ごせる雰囲気になるような居場所づくり・集団づくりを進めることが求められます」とも述べられている。

不登校対策においては、すでに不登校となった児童生徒や不登校傾向の児童生徒だけではなく、全ての児童生徒にとって、魅力あるより良い学校づくりを推進していくことが求められている。

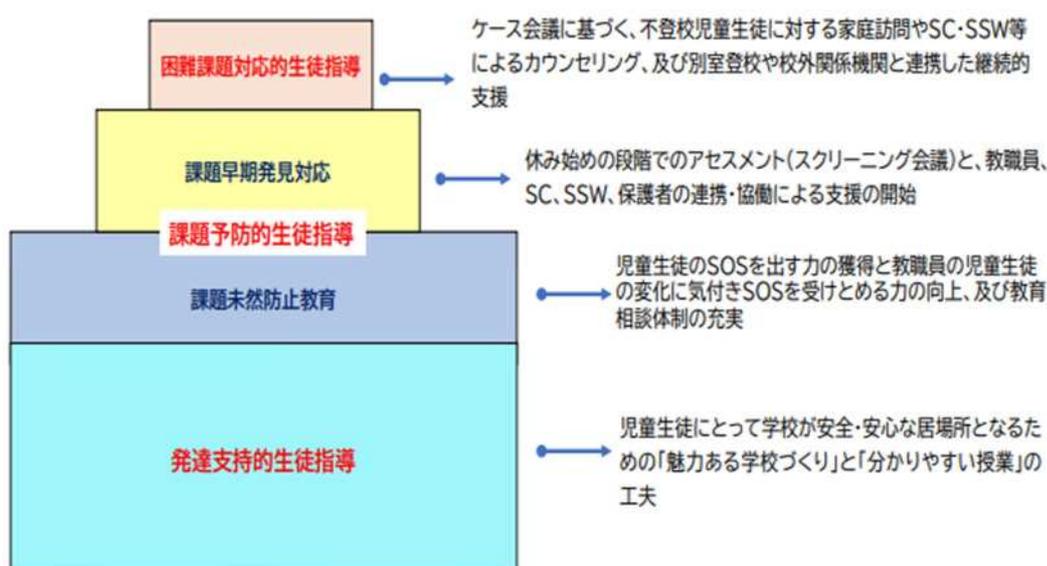


Figure 2. 不登校対応の重層的支援構造（文部科学省生徒指導提要より引用）

1.3 不登校の要因分析に関する調査研究からみられる不登校支援の方向性

令和 6 年に文部科学省委託事業「不登校の要因分析に関する調査研究報告書」が公表された。この調査では、不登校の関連要因を明らかにするために、不登校の児童生徒に関する教師回答、本人回答、保護者回答の三者間比較を行い、回答の傾向を把握した。また、不登校児童生徒に対する教師回答や本人回答と、不登校でない児童生徒に対する教師回答や本人回答を比較し、その違いを把握した。その報告書によると、不登校の児童生徒の 26.2% がいじめ被害を訴えている（不登校でない児童生徒は 15.0%）。また、不登校の児童生徒で「いじめ以外の友人関係のトラブル」を訴えている者は 24.8%（不登校でない児童生徒は 16.6%）、「仲の良い友達がない」が 19.9%（不登校でない児童生徒は 7.4%）であり、友人関係の問題は不登校のリスクを高めると考えられる。報告書では、不登校支援の方向性への提言の一つとして、「いじめや友人関係トラブルが起きにくい集団作り、対人スキルを学ぶ機会の提供が重要であり、集団に馴染めず、孤立している児童生徒に対して早期に支援することが不登校の予防として必要であろう」と述べられている。また、「不登校自体は問題行動ではないが、子どもたちが教育にアクセスできないことは、学習のみならず、心身の発達に負の影響を生じさせる可能性がある。また、不登校により学びにアクセスできない子どもたちをゼロにする必要がある一方で、不登校自体を予防する対策も必要である」とも記されている。

曾山・本間・谷口（2004）によると、不登校群²は登校群³に比べて、友人との関係づくりスキルが低いことが示されている。また、粕谷・河村（2004）は、不登校群⁴では一般群⁵に比べてソーシャルスキルと自尊感情がともに低いレベルにあることを明らかにしている。これらの先行研究においては、ソーシャルスキルと学級適応や不登校について、一定の関連があるということが示されている。

そこで、本研究では、「友人関係トラブルが起きにくい集団作り」や「対人スキルを学ぶ機会の提供」を行うための手法として、「ソーシャルスキルトレーニング（Social Skill Training, 以下 SST）」⁶や「構成的グループエンカウンター（Structured Group Encounter, 以下 SGE）」⁷の技法が生かされた「スリンプル・プログラム」に着目したいと考える。

² この研究での不登校群とは、病弱養護学校・適応指導教室に通う不登校経験のある中学生 21 名をさす。

³ この研究での登校群とは、公立中学校に通う中学生 95 名をさす。

⁴ この研究での不登校群とは、不登校を理由に養護学校に転入・在籍している生徒 42 名をさす。

⁵ この研究での一般群とは、公立中学校の生徒 1,046 名をさす。

⁶ SST とは、対人関係を円滑に進めるための具体的なスキルを習得するトレーニングである。あいさつ、依頼、断り、感情の表現などのスキルを、「インストラクション（言語指示）」、「モデリング（模範提示）」、「リハーサル（実行）」、「フィードバック（評価）」という展開により、習得するものである。

⁷ SGE とは、國分康孝が提唱した、集団体験を通して人間的な成長を図ろうとする教育技法である。エクササイズという心理面の発達を促す課題と、シェアリングという体験を分かち合う活動の二つの柱がある。

1.4 SST や SGE と不登校予防に関する先行研究

曾山（2012）は、公立小学校の児童 698 名に対して、継続的な SST を実施し、その効果について検証した。「(1)担任教師による実践であること、(2)1 単位時間の実践だけでなく週 1 回朝の短学活も活用した 6 ヶ月間の継続実践であること」の 2 点に焦点をあててトレーニングを実施した結果、多くの児童の学校適応感が向上したことが明らかになり、SST は学校不適応に対する効果的な予防介入となる可能性が示唆された。

小林・渡辺（2017）は、公立中学校の生徒 595 名に、感情に焦点をあてた集団 SST を 3 ヶ月間で 6 回行った。SST の実施前後に、実施校のうちの有効なデータ 365 名分と非実施校 388 名のデータを用いて解析を行った結果、男子では、実施校で向社会的スキルと関係志向性が上昇したが、女子では差がなかった。また、2 年生では実施校で向社会的スキルが上昇し、引込み思案行動が改善した。さらに、ソーシャルスキルのレベル⁸で比較をしたところ、低群と中間群では差がなかったが、高群ではソーシャルスキルとレジリエンスの低下が抑制されたことが示された。

村上（1999）は、私立小学校 2 年生の児童 40 名に、40 分間の SGE のエクササイズを週に 1 回の割合で計 8 回実施した。その結果、SGE を実施したことにより、「自尊感情」「学校・学級適応感」「学級享受感」のそれぞれが向上した。

曾山・本間・谷口（2001）は、不登校を背景要因に持ち、適応指導教室に通う中学生 6 名に対し、4 ヶ月の間に 12 回 SGE を実施し、生徒の自尊感情や社会的スキルの向上、ストレス反応の軽減に及ぼす影響について検証した。生徒の自己評定についてみると、社会的スキルは SGE 事後に得点が高くなり、有意差が認められた。また、教師による生徒評定との得点差が接近したこと、生徒及び教師の振り返り記述にプラス面の変容が記されていること等から、SGE の効果が示唆された。

小野寺・河村（2005）は、ショートエクササイズによる SGE のプログラムを作成し、公立中学校の生徒 548 名に継続的に実施した。その結果、「学校生活満足度尺度（中学生用）」での満足度 4 群のうち、学校生活不満足群の生徒に関しては、有意な効果が認められなかったものの、その他の群では生徒の学級生活への満足感を高めることが示唆された。この要因としては、身近な話題に関する自己開示を行うショートエクササイズが選定され、それを継続的に繰り返し実施したことが考えられる。

川端（2015）は、中学校相談学級（不登校生徒の通級指導学級）に通級する中学生 9 名を対象に、相談学級の実態に配慮した SGE のエクササイズを作成し、週に 1 回、計 5 回実施した。その結果、進路決定不安の軽減、自尊感情の改善傾向が効果として認められた。

ここまで示した通り、SST や SGE を行うことにより、児童生徒の学校適応や不登校の予防に効果がみられたという報告がいくつもされている。しかし、長期にわたって学校全体の傾向を経年的に分析した先行研究は確認できていない。

⁸ 群分けは、すべての生徒のソーシャルスキル得点を、平均値±標準偏差で分け、低群 (<71.33) (実施校 64 名、非実施校 56 名)、中間群(実施校 259 名、非実施校 269 名)、高群 (88.07<) (実施校 42 名、非実施校 63 名)とした。

2 目的

本研究の目的は、SSTやSGEの技法が活用されたスリンプル・プログラムを実践することにより、不登校傾向にある生徒の欠席の増加や長期化を防ぐことにつながるのかを、検証することである。検証には、公立中学校1校の5年間分のQ-U検査⁹データの分析、事例生徒の質的分析、全校生徒や教員へのアンケートを用いる。

3 方法

3.1 研究概要

スリンプル・プログラムを令和6年度から学校全体で実践している市内の中学校1校を研究対象校とする。市内には既にスリンプル・プログラムを実践している学校が複数校存在するが、本研究では、令和6年度から実践し始めた学校を研究対象校とする。これは、導入前後の変化を在校生の様子から時系列的に把握しやすいと考えたためである。

令和3年から令和7年までの5年間の縦断的なQ-U検査データを用いて、プログラム経験年数の違いが学級生活満足度や承認得点等にどのような変化をもたらすのかを分析する。さらに、事例生徒の質的分析や、令和7年度の1, 2, 3年生と教員に対するアンケート調査を通して、本プログラムが自尊感情やソーシャルスキルの向上、学級内における安心感の形成に及ぼす影響を明らかにする。

3.2 スリンプル・プログラムとは

スリンプル・プログラムは、曾山（2019, 2023）が、子どもの「かかわりの力」の育成のために開発したプログラムである。2011年に愛知県刈谷市立依佐美中学校での実践を契機として開発が開始された。「スリンプル」は「スリム」と「シンプル」を合わせた造語で、「活動自体が“スリム”であれば導入しやすく、長続きする。“シンプル”であれば、教員の誰もが実践でき、“気になる子”を含むすべての子どもが取り組める」という思いが込められている。

スリンプル・プログラムについて、曾山（2019, 2023）は以下のように詳述している。現代の子どもは人とかかわる体験が不足しやすい生活となっている。それにより、人との「かかわりの力」が乏しくなっており、そのことが不登校やいじめなどの学校不適應の問題にもつながっていると考えられる。子どもの「かかわりの力」の育成のための具体方策として開発されたものがスリンプル・プログラムである。「かかわりの力」とは「自尊感情」と「ソーシャルスキル」の2つの要素を指す。

⁹ Q-U検査とは、河村茂雄が開発した、「楽しい学校生活を送るためのアンケート Q-U Questionnaire - Utilities」である。子どもたちの学校生活における満足度と意欲、さらに学級集団の状態を調べることができ、全国の多くの小中高等学校で活用されている。

スリンプル・プログラムは、「週 1 回 10 分の短時間グループアプローチ」と「各教科等でのペア・グループワーク」の 2 本柱からなる。

スリンプル・プログラムの 2 本柱

- ・「週 1 回 10 分の短時間グループアプローチ」：〇〇タイム（以下、グループアプローチ）
- ・「各教科等におけるペア・グループ活動」：〇〇トーク（以下、ペア・グループ活動）
（「〇〇タイム」や「〇〇トーク」の名は学校ごとにつけられている。）

グループアプローチには、SST と SGE の技法が活用されている。グループアプローチには、「指導者（教員）が交替しても実施できるように」「他の学級の生徒同士が合体してもできるように」「展開の変化に弱さのある『気になる子』も取り組みやすいように」という理由から、展開の「型」が設定されている。そのため、グループアプローチはすべての教員が実践できる、すべての子どもが楽しめる活動となっている。

グループアプローチの型

- ・ルール提示・確認 【インストラクション】
- ・模範演示 【モデリング】
- ・活動 1（1～2 分程度）【リハーサル】
- ・活動 1 への価値づけ 【フィードバック】
- ・活動 2（2～5 分程度）【リハーサル】
- ・活動全体の振り返り 【シェアリング】

グループアプローチで行える演習には様々なものがあるが、「アドジャン」、「二者択一」、「質問ジャンケン」、「いいとこ四面鏡」の 4 つが基本演習として絞り込まれている。

グループアプローチの 4 つの基本演習

- ・アドジャン… アドジャンは、add（英語・加えるの意）とジャンケンを合わせた言葉である。あらかじめ 10 個のお題が示される。「0, 1, 2, 3, 4, 5」の 6 通りの指の数を使い、皆でジャンケンをする。全員の指の数を足し、その数（2 桁の数の場合は下 1 桁）のお題について話す。
- ・二者択一… 「山と海」「ご飯とパン」「犬と猫」のように示されたお題を見て、どちらか好きな方を選び、選んだ理由も伝える。
- ・質問ジャンケン… ペアでジャンケンをして、勝った方があらかじめ示された複数のお題を相手に質問する。テンポよく短く答える。
- ・いいとこ四面鏡… 「心くばりのある」「ねばり強い」などいいところを書いてある紙をグループで回し、一人ずつ決められた数の選択肢に○をつける。

4 つの基本演習の他、グループアプローチの目指すべき最終演習として、「1 分間スピーチ」がある。

グループアプローチの最終演習

・1 分間スピーチ…「この 1 週間のエピソード」について 1 人ずつ順番に 1 分間話す。

ここまで、スリンプル・プログラムの 2 本柱のうちのグループアプローチについて説明してきた。もう 1 つの柱のペア・グループ活動は、グループアプローチで養われた話し方・聴き方等のスキルを、教科学習等におけるペア・グループ活動の話し合いの場面で生かし、「かかわりの力」を強化・般化するものである。週に 1 度のグループアプローチを通して、話し方や聴き方等のスキルを高めているため、「グループアプローチの時のように話し合おう」という声かけでスムーズに話し合いを始めることができる。国語科の授業での「主人公の気持ちの変化についてどう思いますか。グループアプローチの時のようにどうぞ。」といった場面や、音楽科の授業での「歌詞の意味や曲想に合った歌い方をするために、どのような工夫をするといいか、グループアプローチの時のように話し合ってみよう。」といった場面などで取り入れることができると考えられる。また、全校で取り組んでいるからこそ、部活動のミーティングや練習試合時の作戦会議、委員会活動等の話し合いの場面でも活用することができる。このように、普段の学習や生活の中においてグループアプローチで養った話し方や聴き方を実践することにより、スキルの定着を図ることができる。

3.3 研究対象

スリンプル・プログラムを令和 6 年度から学校全体で実践している市内の中学校 1 校

3.4 研究対象校でのスリンプル・プログラムの実践について

研究対象校におけるスリンプル・プログラムのねらいは、以下の 3 点である。

研究対象校におけるスリンプル・プログラムのねらい

- (1) 不登校生徒を減らし、生徒間のつながりを深める。
- (2) 学級や班の中に安心感を作り、生徒が自分の思いや考えを発信する力をつける。
- (3) 人権学習を深めるために、本音で語り合える関係を作り、実生活につながる反差別の集団を作る。

研究対象校では、全学年統一で、週 1 回月曜日に、帰りの会の前の 15 分間でグループアプローチを行っている。毎回はじめに 3 つのルールを確認し、定着を図っている。

研究対象校におけるグループアプローチのルール

- (1) 始める前に「お願いします」、終わったら「ありがとうございました」を言う。
- (2) 話を聴くときは相手を見て、うなずきながら聴く。
- (3) 相手が話しているときは、自分は話さない。

グループアプローチのエクササイズの後には、話の内容について質問したり話し合ったりする「フリートーク」の時間を設け、会話をより深められるようにしている。また、グループアプローチの終了後には、ルールをどれくらい意識できたかを生徒に振り返らせるとともに、教員が全体でよかったことや気になったことを伝え、次週に生かせるようにしている。

グループアプローチのエクササイズは、1, 2 学期は「アドジャン」, 「二者択一」を中心にを行い、3 学期は「1 分間スピーチ」に挑戦することとなっている。

3.5 研究・検証方法

(1) 不登校傾向の生徒の抽出

本市で使用している「児童生徒の問題行動・不登校に関する実態報告 長期欠席および不登校リスク群」の資料をもとに、以下の条件で不登校傾向の生徒を抽出する。

- ① 令和 3 年度入学生から令和 7 年度入学生までの 5 学年分。
- ② 各年度の 1 学期末時点または 2 学期末時点で、本市独自の「不登校リスク群」¹⁰のうちの「欠席 10 日以上 30 日未満」にあがっている。
- ③ 各年度の Q-U 検査の 1 回目 (1 学期) と 2 回目 (2 学期) の両方を受けている。

抽出された生徒について、年度ごとの Q-U 検査の結果を分析する。

さらに、複数年度において抽出条件に当てはまる生徒のうち、事例生徒を選定する。事例生徒について、Q-U 検査の結果、学級担任へのインタビュー、授業の様子の観察をもとに、変容を分析する。

(2) Q-U 検査のデータ分析

令和 3 年度入学生から令和 7 年度入学生までの 5 学年分の生徒全員の Q-U 検査のデータを分析する。分析に用いるデータは、各年度の 1 回目 (1 学期) と 2 回目 (2 学期) の両方の Q-U 検査に回答しているもののみとする。スリンプル・プログラムの経験年数の違いが、4 つの群「学級生活満足群」「非承認群」「侵害行為認知群」「学級生活不満足群」にどのように表れるのかを検証する。

- ・令和 3 年度入学生…スリンプル・プログラム経験なし(3 年間)
- ・令和 4 年度入学生…スリンプル・プログラム経験なし(2 年間), 経験あり(1 年間)
- ・令和 5 年度入学生…スリンプル・プログラム経験なし(1 年間), 経験あり(2 年間)
- ・令和 6 年度入学生…入学時からスリンプル・プログラム経験あり(2 年間)
- ・令和 7 年度入学生…入学時からスリンプル・プログラム経験あり(1 年間)

¹⁰ 本市独自の「不登校リスク群」とは、「欠席 10 日以上 30 日未満」, 「遅刻 30 日または早退 30 日以上」, 「別室登校」のいずれかに当てはまる生徒のことをさす。

(3) 生徒・教員を対象としたアンケート調査の実施

実際にスリンプル・プログラムに取り組んでいる生徒や教員がプログラムの効果をどのように感じているのか、また、プログラムが生徒の自尊感情やソーシャルスキルにどのような影響を及ぼすのかを把握するために、令和7年度に研究対象校に在籍する生徒および教員を対象としてアンケートを実施する。

アンケートは令和7年7月と11月の2回、全校で、同じ内容で実施する。生徒アンケートは、自尊感情とソーシャルスキルに関わる自己評定の質問（4件法）9項目¹¹と、プログラムの実施により感じている自己の変容についての質問（記述式）1項目で構成されている。教員アンケートは、プログラムの実施により感じている生徒および教員の変容についての質問（記述式）1項目で構成されている。

3.6 研究計画

研究計画は Table 1 のとおりである。

Table 1 研究計画

月	実施する内容
4	・ 研究主題，構想の検討 ・ 研究主題の確定
5	・ 研究の内容と方法の検討 ・ 研究対象校への依頼と検討
6	・ Q・U 検査の分析（令和3年度から令和6年度まで）
7	・ 不登校傾向の生徒の抽出 ・ アンケートの実施（1回目）
8	・ アンケートの分析 ・ Q・U 検査の分析（令和7年度1回目）
9	・ 内容，計画等，論文全体の構成確認
10	・ 内容，計画等，論文全体の構成確認 ・ スリンプル・プログラムの取り組みの様子の観察
11	・ スリンプル・プログラムの取り組みの様子の観察 ・ 事例生徒の学級担任へのインタビュー ・ アンケートの実施（2回目） ・ アンケートの分析 ・ Q・U 検査の分析（令和7年度2回目）
12	・ Q・U 検査の分析（令和7年度2回目） ・ 研究のまとめ
1	・ 研究のまとめ
2	・ 研究のまとめ

¹¹ 4件法の質問項目を作成する際は、ローゼンバーグ自尊感情尺度（1965）や KiSS-18（Kikuchi's Scale of Social Skills:18items）（1988）を参考にしたが、回答者の時間的負担および心理的負担を考慮し、項目数を減らすこととする。

4 結果

4.1 1学期末時点または2学期末時点でリスク群となった生徒の推移

令和3年度から令和7年度までの各年度の1学期末時点での対象者はのべ16人であった。その16人のうち、5人はスリンプル・プログラムの実施のない年度（令和3, 4, 5年度）の生徒で、残り11人はスリンプル・プログラムの実施のある年度（令和6, 7年度）の生徒であった。その16人が、それぞれ2学期末と3学期末の時点で、欠席30日以上「不登校」となったのか、30日未満の「リスク群」ととどまったのかを示したものが、Table 2である。

プログラムの実施がない年度の1学期末時点でのリスク群5人のうち、4人は2学期末時点で不登校となり、1人はリスク群にとどまった。3学期末には、5人全員が不登校となった。

プログラムの実施がある令和6年度の1学期末時点でのリスク群5人のうち、3人は2学期末時点で不登校となり、2人はリスク群にとどまった。3学期末でも、その2人はリスク群にとどまったままであった。プログラムの実施がある令和7年度の1学期末時点でのリスク群6人のうち、4人は2学期末時点で不登校となり、2人はリスク群にとどまった。

Table 2 1学期末時点でリスク群となった生徒の2・3学期末の推移

	1学期末	2学期末	3学期末
プログラムなしの年 (令和3～5年度)	リスク群5人	リスク群1人 不登校4人	不登校5人
プログラムありの年 (令和6年度)	リスク群5人	リスク群2人 不登校3人	リスク群2人 不登校3人
プログラムありの年 (令和7年度)	リスク群6人	リスク群2人 不登校4人	

令和3年度から令和7年度の各年度の2学期末時点でリスク群となった対象者はのべ58人であった。その58人のうち、20人はスリンプル・プログラムの実施のない年度（令和3、4、5年度）の生徒で、残り38人はスリンプル・プログラムの実施のある年度（令和6、7年度）の生徒であった。その58人が、それぞれ3学期末の時点で、欠席30日以上「不登校」となったのか、30日未満の「リスク群」ととどまったのかを示したものが、Table 3である。

プログラムの実施がない年度の2学期末時点でリスク群となった20人のうち、4人は3学期末には不登校となり、16人はリスク群にとどまった。

プログラムの実施がある令和6年度の2学期末時点でリスク群となった16人のうち、全員が3学期末でもリスク群にとどまった。プログラムの実施がある令和7年度の2学期末時点でのリスク群となったのは22人であった。

Table 3 2学期末時点でリスク群となった生徒の3学期末の推移

	2学期末	3学期末
プログラムなしの年 (令和3～5年度)	リスク群20人	リスク群16人 不登校4人
プログラムありの年 (令和6年度)	リスク群16人	リスク群16人
プログラムありの年 (令和7年度)	リスク群22人	

4.2 スリンプル・プログラムの経験年数とQ-U検査の4つの群の割合との関係

スリンプル・プログラムの経験年数の違いが、Q-U検査の4つの群「学級生活満足群」「非承認群」「侵害行為認知群」「学級生活不満足群」の割合にどのように表れたのかを、Table 4からTable 8に示す。

表中には、1学期末時点または2学期末時点で欠席日数10日以上30日未満となった生徒が、4つの群のうちのいずれに属しているのかも示している。その生徒1人ずつを表すために、便宜的にA1, A2, B1, B2などの記号を用いる。アルファベットは、令和3年度入学生をA、令和4年度入学生をB、令和5年度入学生をC、令和6年度入学生をD、令和7年度入学生をEというように、入学年度を表している。数字は、その年度の生徒1人ずつに割り当てている。なお、同一生徒が複数年度でリスク群となっている場合は、同じ記号で表している。なお、2学期末時点ではじめて欠席日数10日以上30日未満となった生徒は、1学期末時点ではまだリスク群とはなっていないため、表中では斜線を施している。

Table 4, 5より、令和3年度入学生と令和4年度入学生の、1年生1回目と3年生2回目の学級生活満足群の割合の変化を見ると、令和3年度入学生は2.7ポイント、令和4年度入学生は8.0ポイント上昇した。どちらの年度も上昇したが、プログラムを実施した令和4年度入学生の方が上昇の幅が大きかった。

令和4年度入学生については、スリンプル・プログラムの実施前に比べて実施後の方が、学級生活満足群の割合が増え、非承認群・侵害行為認知群・学級生活不満足群の割合が減った（Table 5）。

Table 4 令和3年度入学生のQ-U検査の4つの群の割合

	スリンプル・プログラムの実施	学級生活不満足群				侵害行為認知群				非承認群				学級生活満足群				合計 (人)	
		人数(人)	(うち要支援群 の人数(人))	割合 (%)	うち1学期 末時点の欠 席10日以上 30日未満 (人)	うち2学期 末時点の欠 席10日以上 30日未満 (人)	人数(人)	割合 (%)	うち1学期 末時点の欠 席10日以上 30日未満 (人)	うち2学期 末時点の欠 席10日以上 30日未満 (人)	人数(人)	割合 (%)	うち1学期 末時点の欠 席10日以上 30日未満 (人)	うち2学期 末時点の欠 席10日以上 30日未満 (人)	人数(人)	割合 (%)	うち1学期 末時点の欠 席10日以上 30日未満 (人)		うち2学期末 時点の欠席10 日以上30日未 満(人)
R31年1回目	なし	14	(4)	8.0	1 [A1]	8	4.5	0		22	12.5	0		132	75.0	0		176	
R31年2回目		14	(1)	8.0	0	0	3	1.7	0	0	23	13.1	0	0	136	77.3	1 [A1]	0	176
R42年1回目		14	(1)	8.0	0		3	1.7	0		26	14.9	0		131	75.3	1 [A1]		174
R42年2回目		12	(0)	6.9	0	0	6	3.4	0	1 [A2]	24	13.8	0	1 [A3]	132	75.9	1 [A1]	1 [A4]	174
R53年1回目		11	(1)	6.6	0		6	3.6	0		14	8.4	0		135	81.3	1 [A5]		166
R53年2回目		10	(0)	6.0	0	1 [A7]	6	3.6	0	0	21	12.7	0	0	129	77.7	1 [A5]	4 [A6][A8] [A9][A10]	166

Table 5 令和4年度入学生のQ-U検査の4つの群の割合

	スリンプル・プログラムの実施	学級生活不満足群				侵害行為認知群				非承認群				学級生活満足群				合計 (人)	
		人数(人)	(うち要支援群 の人数(人))	割合 (%)	うち1学期 末時点の欠 席10日以上 30日未満 (人)	うち2学期 末時点の欠 席10日以上 30日未満 (人)	人数(人)	割合 (%)	うち1学期 末時点の欠 席10日以上 30日未満 (人)	うち2学期 末時点の欠 席10日以上 30日未満 (人)	人数(人)	割合 (%)	うち1学期 末時点の欠 席10日以上 30日未満 (人)	うち2学期 末時点の欠 席10日以上 30日未満 (人)	人数(人)	割合 (%)	うち1学期 末時点の欠 席10日以上 30日未満 (人)		うち2学期末 時点の欠席10 日以上30日未 満(人)
R41年1回目	なし	9	(2)	5.9	0	6	3.9	0		20	13.2	0		117	77.0	0		152	
R41年2回目		11	(2)	7.2	0	0	6	3.9	0	0	16	10.5	0	0	119	78.3	0	2 [B1][B2]	152
R52年1回目		13	(2)	8.6	0		4	2.6	0		13	8.6	0		122	80.3	2 [B1][B3]		152
R52年2回目		4	(1)	2.6	0	1 [B5]	9	5.9	0	0	15	9.9	0	0	124	81.6	2 [B1][B3]	4 [B4][B6] [B7][B8]	152
R63年1回目	あり	8	(1)	7.1	0	4	3.5	0		8	7.1	1 [B9]		93	82.3	2 [B1][B10]		113	
R63年2回目		5	(2)	4.4	0	2 [B5][B16]	3	2.7	0	0	9	8.0	1 [B9]	1 [B2]	96	85.0	2 [B1][B10]	6 [B11][B12] [B13][B14] [B15][B17]	113

Table 6 より、令和 5 年度入学生については、1 年生 1 回目と 3 年生 2 回目の学級生活満足群の割合を見ると、1.9 ポイント低下した。他の学年と異なり、プログラム実施後の方が、学級生活満足群の割合が低下した。しかし、年ごとの変化を見ると、1 年次から 2 年次にかけては学級生活満足群の割合が減ったものの、2 年次から 3 年次にかけては逆の傾向となり好転していることが分かった。また、1 年生 1 回目と 3 年生 2 回目の学級生活不満足群の割合を見ると、3.4 ポイント低下しており、学級生活不満足群の低下の幅が大きかった。

Table 6 令和 5 年度入学生の Q-U 検査の 4 つの群の割合

スリンプル・プログラムの実施	学級生活不満足群				侵害行為認知群				非承認群				学級生活満足群				合計 (人)	
	人数(人)	(うち要支援群の人数(人))	割合 (%)	うち 1 学期末時点の欠席 10 日以上 30 日未満 (人)	うち 2 学期末時点の欠席 10 日以上 30 日未満 (人)	人数(人)	割合 (%)	うち 1 学期末時点の欠席 10 日以上 30 日未満 (人)	うち 2 学期末時点の欠席 10 日以上 30 日未満 (人)	人数(人)	割合 (%)	うち 1 学期末時点の欠席 10 日以上 30 日未満 (人)	うち 2 学期末時点の欠席 10 日以上 30 日未満 (人)	人数(人)	割合 (%)	うち 1 学期末時点の欠席 10 日以上 30 日未満 (人)		うち 2 学期末時点の欠席 10 日以上 30 日未満 (人)
R5 1 年 1 回目	11	(4)	7.4	0	0	5	3.4	0	0	10	6.8	0	0	122	82.4	0	0	148
R5 1 年 2 回目	10	(1)	6.8	0	0	4	2.7	0	0	13	8.8	0	1 [C4]	121	81.8	0	4 [C1][C2][C3][C5]	148
R6 2 年 1 回目	8	(1)	5.7	0	0	2	1.4	0	0	23	16.3	0	0	108	76.6	0	0	141
R6 2 年 2 回目	11	(1)	7.8	0	1 [C8]	3	2.1	0	0	20	14.2	0	0	107	75.9	0	4 [C1][C2][C6][C7]	141
R7 3 年 1 回目	9	(2)	6.0	0	0	3	2.0	1 [C2]	0	18	12.1	0	0	119	79.9	0	0	149
R7 3 年 2 回目	6	(1)	4.0	0	0	5	3.4	0	0	18	12.1	0	1 [C9]	120	80.5	1 [C2]	4 [C8][C10][C11][C15]	149

Table 7, 8 より、令和 6 年度入学生は、1 年生 1 回目と 2 年生 2 回目を見ると、学級生活満足群の割合が 7.5 ポイント上昇した。令和 7 年度入学生は、1 年生 1 回目と 1 年生 2 回目を見ると、学級生活満足群の割合が 2.3 ポイント上昇した。プログラムにより長く取り組んでいる令和 6 年度入学生の方が、上昇の幅が大きかった。

Table 7 令和 6 年度入学生の Q-U 検査の 4 つの群の割合

スリンプル・プログラムの実施	学級生活不満足群				侵害行為認知群				非承認群				学級生活満足群				合計 (人)	
	人数(人)	(うち要支援群の人数(人))	割合 (%)	うち 1 学期末時点の欠席 10 日以上 30 日未満 (人)	うち 2 学期末時点の欠席 10 日以上 30 日未満 (人)	人数(人)	割合 (%)	うち 1 学期末時点の欠席 10 日以上 30 日未満 (人)	うち 2 学期末時点の欠席 10 日以上 30 日未満 (人)	人数(人)	割合 (%)	うち 1 学期末時点の欠席 10 日以上 30 日未満 (人)	うち 2 学期末時点の欠席 10 日以上 30 日未満 (人)	人数(人)	割合 (%)	うち 1 学期末時点の欠席 10 日以上 30 日未満 (人)		うち 2 学期末時点の欠席 10 日以上 30 日未満 (人)
R6 1 年 1 回目	13	(2)	7.9	0	0	10	6.1	0	0	22	13.3	1 [D1]	0	120	72.7	1 [D2]	0	165
R6 1 年 2 回目	11	(2)	6.7	0	1 [D3]	12	7.3	0	0	17	10.3	1 [D1]	1 [D4]	125	75.8	1 [D2]	0	165
R7 2 年 1 回目	11	(1)	6.8	0	0	4	2.5	0	0	16	9.9	0	0	131	80.9	3 [D5][D6][D7]	0	162
R7 2 年 2 回目	11	(1)	6.8	0	0	3	1.9	0	0	18	11.1	0	3 [D10][D12][D15]	130	80.2	3 [D5][D6][D7]	5 [D8][D9][D11][D13][D14]	162

Table 8 令和 7 年度入学生の Q-U 検査の 4 つの群の割合

スリンプル・プログラムの実施	学級生活不満足群				侵害行為認知群				非承認群				学級生活満足群				合計 (人)	
	人数(人)	(うち要支援群の人数(人))	割合 (%)	うち 1 学期末時点の欠席 10 日以上 30 日未満 (人)	うち 2 学期末時点の欠席 10 日以上 30 日未満 (人)	人数(人)	割合 (%)	うち 1 学期末時点の欠席 10 日以上 30 日未満 (人)	うち 2 学期末時点の欠席 10 日以上 30 日未満 (人)	人数(人)	割合 (%)	うち 1 学期末時点の欠席 10 日以上 30 日未満 (人)	うち 2 学期末時点の欠席 10 日以上 30 日未満 (人)	人数(人)	割合 (%)	うち 1 学期末時点の欠席 10 日以上 30 日未満 (人)		うち 2 学期末時点の欠席 10 日以上 30 日未満 (人)
R7 1 年 1 回目	19	(3)	10.9	0	0	9	5.1	0	0	24	13.7	1 [E1]	0	123	70.3	1 [E2]	0	175
R7 1 年 2 回目	18	(3)	10.3	0	2 [E7][E8]	12	6.9	0	0	18	10.3	1 [E1]	2 [E3][E6]	127	72.6	1 [E2]	2 [E4][E5]	175

4.3 1学期末時点または2学期末時点でリスク群となった生徒のQ-U検査結果の変容

◆は1学期末時点でリスク群となった生徒を、●は2学期末時点でリスク群となった生徒を表している。

【令和3年度入学生（A）のリスク群の3年間分のQ-U】スリプル・プログラムの実施なし

Table 9 R3 の1年生 Q-U1回目と2回目の変容

R3年1年生		承認得点			被侵害得点		
	リスク群	1回目	2回目	増減	1回目	2回目	増減
A1	◆	30	48	+18	25	14	-11

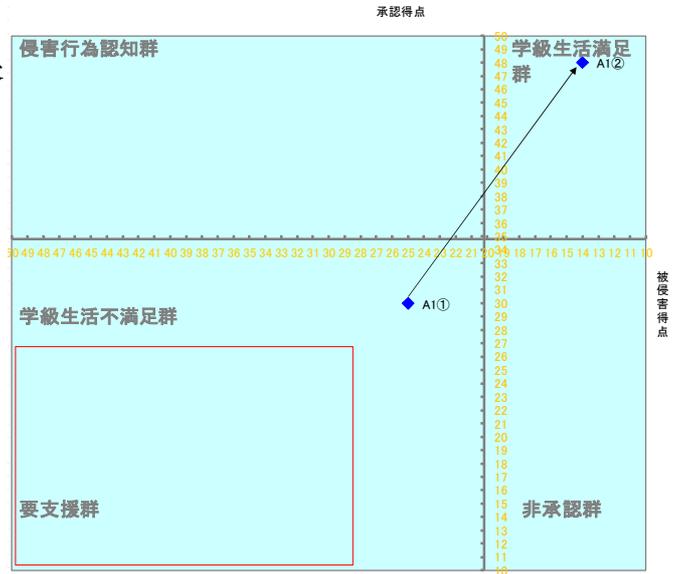


Table 10 R4 の2年生 Q-U1回目と2回目の変容

R4年2年生		承認得点			被侵害得点		
	リスク群	1回目	2回目	増減	1回目	2回目	増減
A1	◆	49	44	-5	15	16	+1
A2	●	40	35	-5	16	22	+6
A3	●	33	31	-2	20	18	-2
A4	●	43	42	-1	13	12	-1

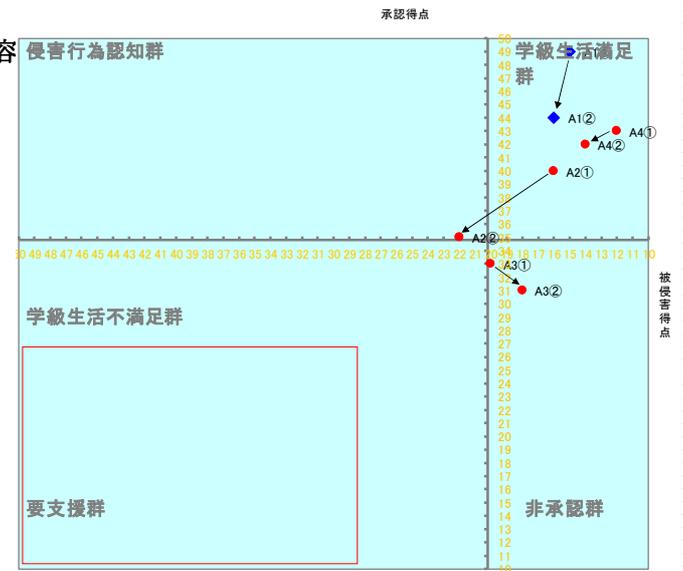
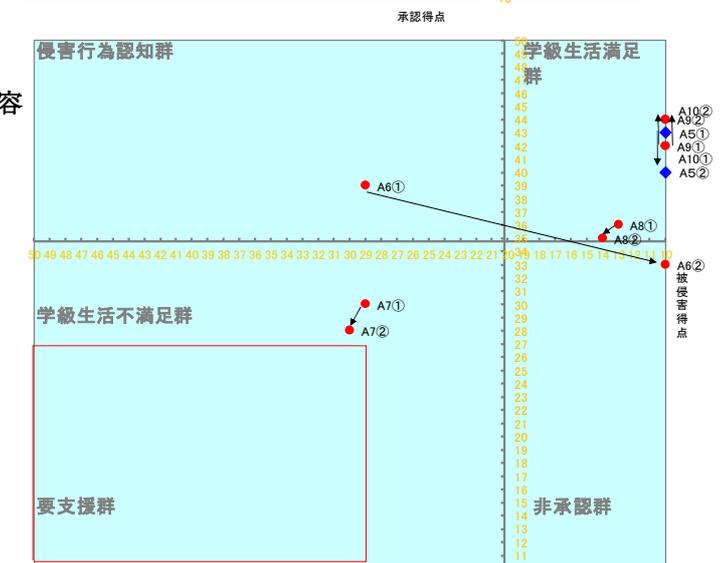


Table 11 R5 の3年生 Q-U1回目と2回目の変容

R5年3年生		承認得点			被侵害得点		
	リスク群	1回目	2回目	増減	1回目	2回目	増減
A5	◆	43	40	-3	10	10	0
A6	●	39	33	-6	13	10	-3
A7	●	30	28	-2	29	30	+1
A8	●	36	35	-1	13	14	+1
A9	●	42	44	+2	10	10	0
A10	●	42	44	+2	10	10	0



【令和4年度入学生（B）のリスク群の3年間分のQ-U】3年時にスリンプル・プログラム実施

Table 12 R4 の1年生 Q-U1回目と2回目の変容

R4年1年生	リスク群	承認得点			被侵害得点		
		1回目	2回目	増減	1回目	2回目	増減
B1	◆	45	44	-1	12	16	+4
B2	◆	39	40	+1	23	16	-7

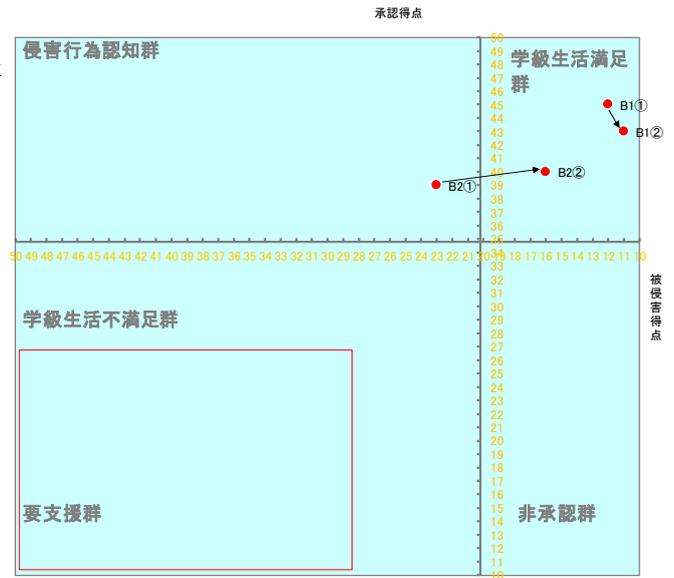


Table 13 R5 の2年生 Q-U1回目と2回目の変容

R5年2年生	リスク群	承認得点			被侵害得点		
		1回目	2回目	増減	1回目	2回目	増減
B1	◆	49	46	-3	11	10	-1
B3	◆	37	36	-1	20	17	-3
B4	●	49	46	-3	11	10	-1
B5	●	10	10	0	38	41	+3
B6	●	45	47	+2	15	12	-3
B7	●	44	46	+2	16	16	0
B8	●	32	37	+5	13	12	-1

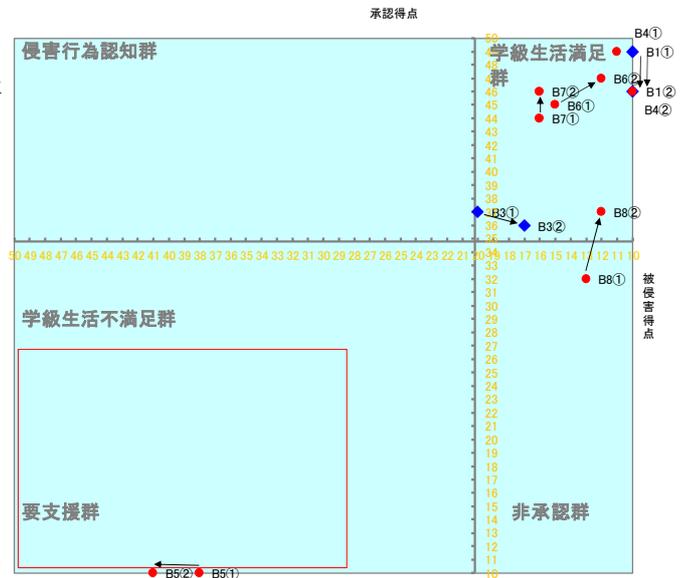
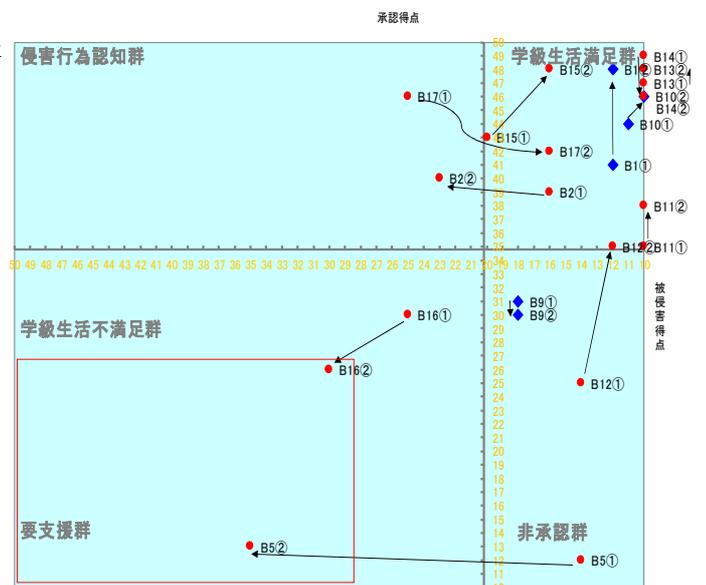


Table 14 R6 の3年生 Q-U1回目と2回目の変容

R6年3年生	リスク群	承認得点			被侵害得点		
		1回目	2回目	増減	1回目	2回目	増減
B1	◆	41	48	+7	12	12	0
B9	◆	31	30	-1	18	18	0
B10	◆	44	46	+2	11	10	-1
B2	●	39	40	+1	16	23	+7
B5	●	12	13	+1	36	35	-1
B11	●	35	38	+3	10	10	0
B12	●	25	35	+10	14	12	-2
B13	●	47	48	+1	10	10	0
B14	●	49	46	-3	10	10	0
B15	●	43	48	+5	20	16	-4
B16	●	30	26	-4	25	30	+5
B17	●	46	42	-4	25	16	-9



【令和5年度入学生(C) のリスク群の3年間分のQ-U】 2,3年時にスリンプル・プログラム実施

Table 15 R5 の1年生 Q-U1回目と2回目の変容

R5年1年生	リスク群	承認得点			被侵害得点		
		1回目	2回目	増減	1回目	2回目	増減
C1	●	40	42	+2	12	12	0
C2	●	37	38	+1	20	18	-2
C3	●	46	43	-3	12	12	0
C4	●	24	21	-3	30	16	-14
C5	●	43	44	+1	13	13	0

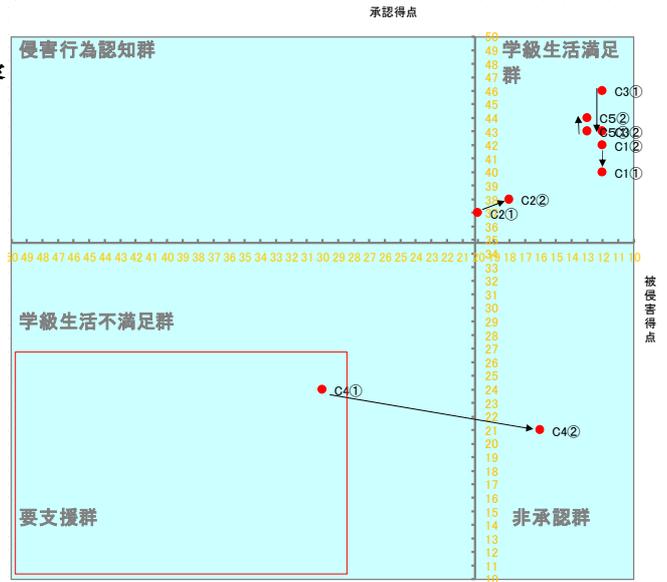


Table 16 R6 の2年生 Q-U1回目と2回目の変容

R6年2年生	リスク群	承認得点			被侵害得点		
		1回目	2回目	増減	1回目	2回目	増減
C1	●	37	42	+5	16	12	-4
C2	●	50	47	-3	11	16	+5
C6	●	34	35	+1	19	14	-5
C7	●	49	47	-2	12	10	-2
C8	●	36	33	-3	15	37	+22

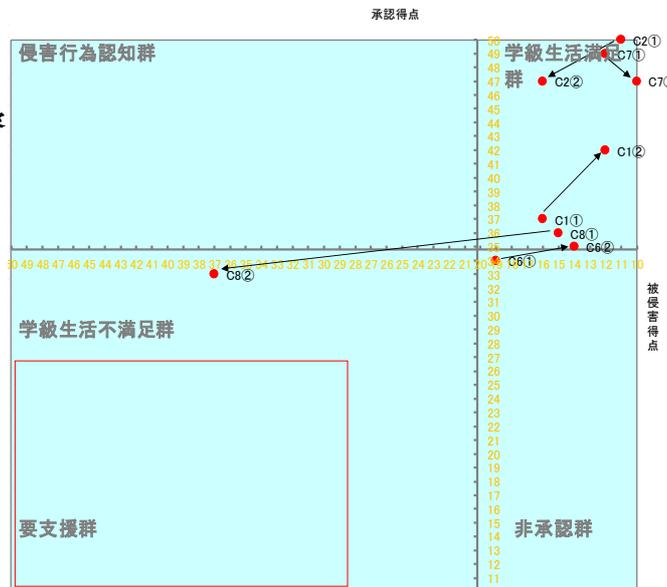
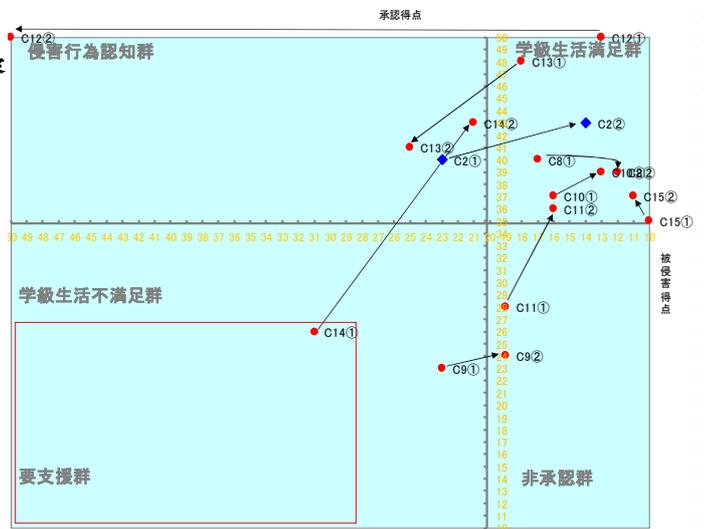


Table 17 R7 の3年生 Q-U1回目と2回目の変容

R7年3年生	リスク群	承認得点			被侵害得点		
		1回目	2回目	増減	1回目	2回目	増減
C2	◆	40	43	+3	23	14	-9
C8	●	40	39	-1	17	12	-5
C9	●	23	24	+1	23	19	-4
C10	●	37	39	+2	16	13	-3
C11	●	28	36	+8	19	16	-3
C12	●	50	50	0	13	50	+37
C13	●	48	41	-7	18	25	+7
C14	●	26	43	+17	31	21	-10
C15	●	35	37	+2	10	11	+1



【令和6年度入学生（D）のリスク群の2年間分のQ-U】1年時からスリンプル・プログラム実施

Table 18 R6 の1年生 Q-U1回目と2回目の変容

R6年1年生	リスク群	承認得点			被侵害得点		
		1回目	2回目	増減	1回目	2回目	増減
D1	◆	30	34	+4	12	12	0
D2	◆	41	43	+2	11	13	+2
D3	●	30	24	-6	32	35	+3
D4	●	46	32	-14	10	10	0

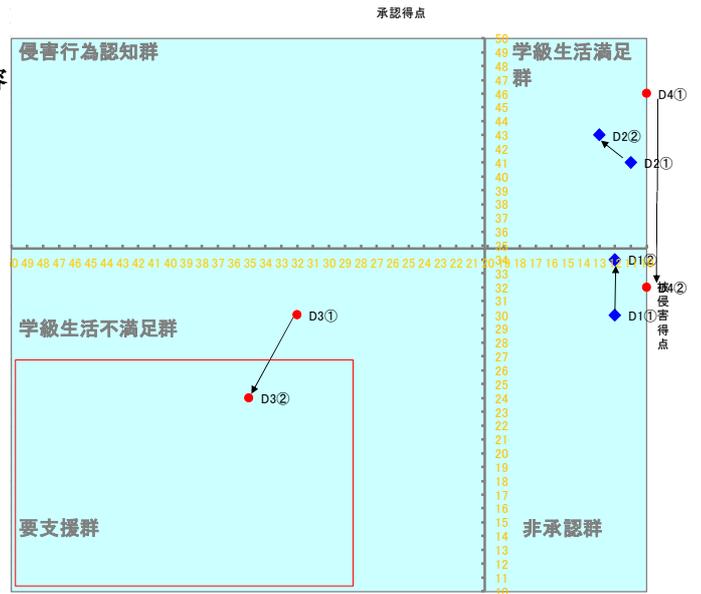
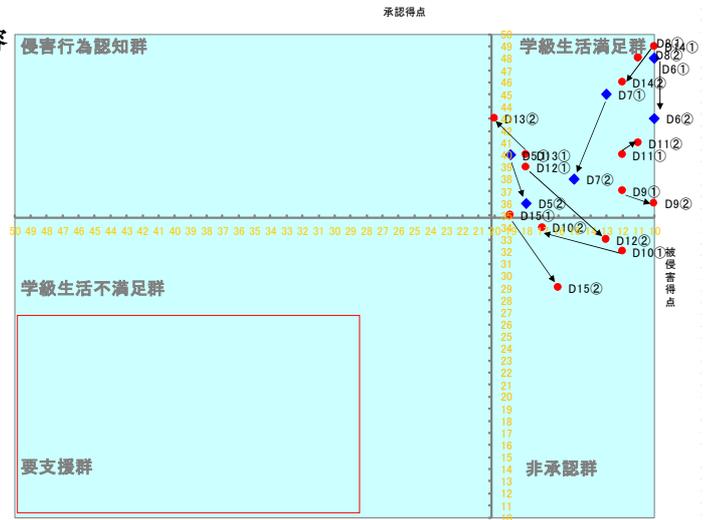


Table 19 R7 の2年生 Q-U1回目と2回目の変容

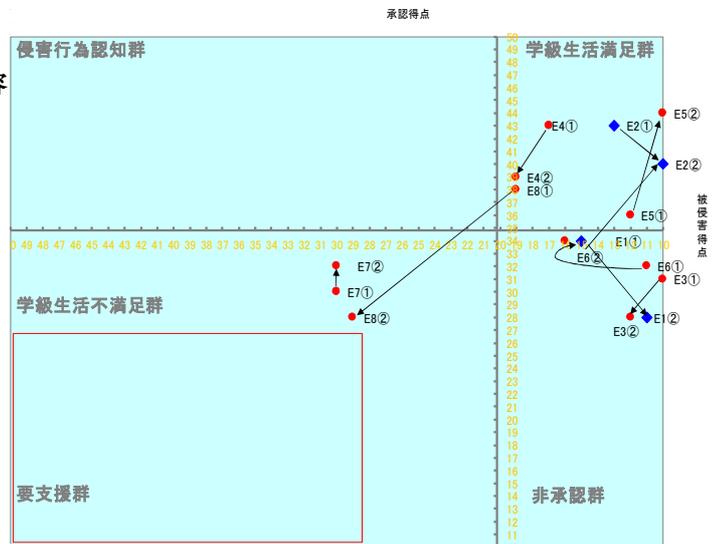
R7年2年生	リスク群	承認得点			被侵害得点		
		1回目	2回目	増減	1回目	2回目	増減
D5	◆	40	36	-4	19	18	-1
D6	◆	48	43	-5	10	10	0
D7	◆	45	38	-7	13	15	+2
D8	●	48	48	0	11	11	0
D9	●	37	36	-1	12	10	-2
D10	●	32	34	+2	12	17	+5
D11	●	40	41	+1	12	11	-1
D12	●	39	33	-6	18	13	-5
D13	●	40	43	+3	18	20	+2
D14	●	49	46	-3	10	12	+2
D15	●	35	29	-6	19	16	-3



【令和7年度入学生（E）のリスク群の3年間分のQ-U】1年時からスリンプル・プログラム実施

Table 20 R7 の1年生 Q-U1回目と2回目の変容

R7年1年生	リスク群	承認得点			被侵害得点		
		1回目	2回目	増減	1回目	2回目	増減
E1	◆	34	40	+6	15	10	-5
E2	◆	43	40	-3	13	10	-3
E3	●	31	28	-3	10	12	+2
E4	●	43	39	-4	17	19	+2
E5	●	36	44	+8	12	10	-2
E6	●	32	34	+2	11	16	+5
E7	●	30	32	+2	30	30	0
E8	●	38	28	-10	19	29	+10



4.4 事例生徒について

抽出生徒のうち、複数年度でリスク群となった生徒の中から、事例生徒 2 人（事例生徒 C1、事例生徒 C2）を選定した。

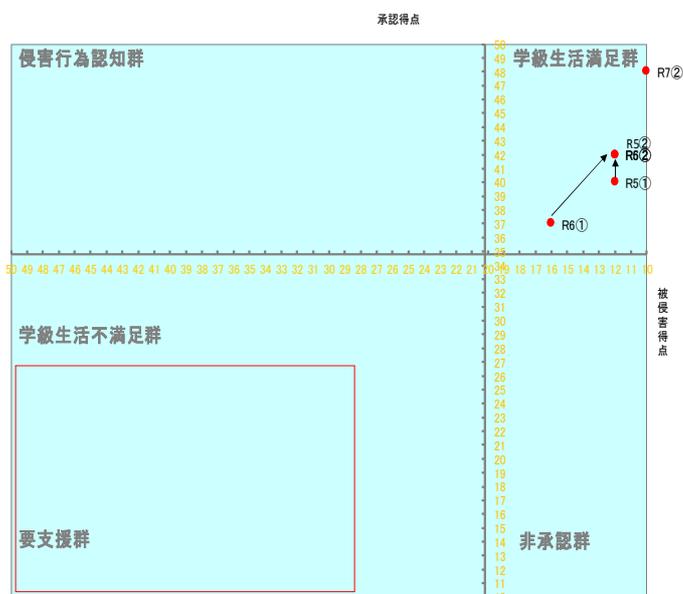
事例生徒 C1 は、令和 5、6、7 年度の全ての年度で、2 学期末時点でのリスク群に該当した。令和 5、6 年度は 3 学期末まで、令和 7 年度は 2 学期末までリスク群にとどまり、不登校とはならなかった。プロット図をみると、全ての年度で学級生活満足群に位置していた。各年度の得点の増減をみると、令和 5 年度は承認得点が+2、被侵害得点が 0、令和 6 年度は承認得点が+5、被侵害得点が-4 となっており、どちらの年度も、1 回目よりも 2 回目の方が好転していた。増減の幅は令和 6 年度の方が大きかった（Table 21）。

令和 7 年度 3 年時の学級担任へのインタビューによると、事例生徒 C1 は、もともと大人とも子どもともコミュニケーションをとることができる生徒であった。ただし、自ら積極的に話しかける相手は一部の生徒に限られていた。10 月には、それまで話しかけることのない学級内の生徒に対して自ら声をかけてやり取りを行うという、行動の変化が認められるエピソードがあった。

Table 21 事例生徒 C1 の Q-U3 年間分の変容

事例生徒C1	承認得点			被侵害得点			
	1回目	2回目	増減	1回目	2回目	増減	
R5 プログラムの実施	なし	40	42	+2	12	12	0
R6	あり	37	42	+5	16	12	-4
R7	あり	-	48	-	-	10	-

※R7 の 1 回目の Q-U は受けていない。

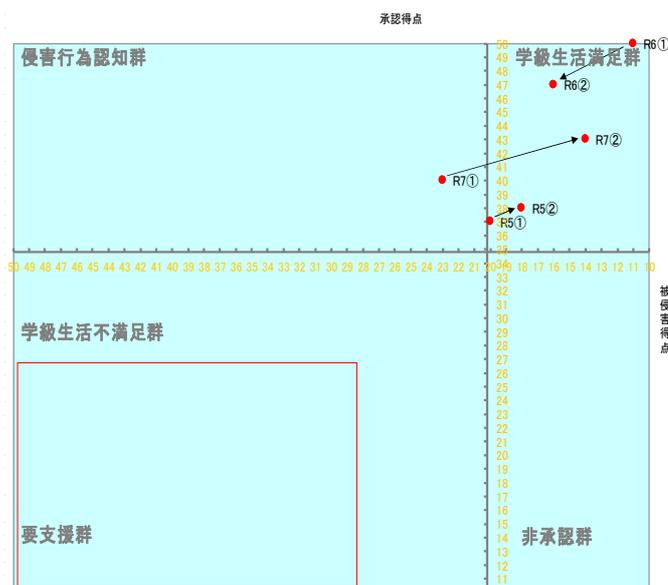


事例生徒 C2 は、令和 5、6 年度は 2 学期末時点でのリスク群に該当し、令和 7 年度は、1 学期末時点でのリスク群に該当した。令和 5、6 年度は 3 学期末まで、令和 7 年度は 2 学期末までリスク群にとどまり、不登校とはならなかった。プロット図をみると、令和 5、6 年度は学級生活満足群に位置していた。令和 7 年度の 1 回目は侵害行為認知群に位置していたが、2 回目では学級生活満足群に位置していた。各年度内の得点の増減に着目すると、令和 5 年度は承認得点が+1、被侵害得点が-2、令和 6 年度は承認得点が-3、被侵害得点が+5、令和 7 年度は承認得点が+3、被侵害得点が-9 となっていた。令和 5、7 年度は好転したが、令和 6 年度は好転しなかった (Table 22)。

令和 7 年度 3 年時の学級担任へのインタビューによると、事例生徒 C2 は、うなずきや返答といった相手の働きかけに対する応答は可能であるが、自ら進んで他者に話しかける行動はほとんどない生徒であった。令和 6 年度から週 1 回のグループアプローチの時間が始まったことで、学級内の他の生徒と会話をする時間が保障され、普段の関わり方にも変化が生まれてきた。保健体育科の授業の後、他の生徒と一緒に話しながら校舎に戻ってきたり、給食の準備で並んでいる時に前後の生徒と会話をしたりといった姿がみられるようになった。これまでは相互に十分な対話の機会がなく、特に異なる小学校出身の生徒とは知らない部分が多いため遠慮がちであった。しかし、次第に交流が深まり、徐々に打ち解けた様子がみられるようになった。

Table 22 事例生徒 C2 の Q-U3 年間分の変容

事例生徒C2	承認得点			被侵害得点			
	プログラムの実施	1回目	2回目	増減	1回目	2回目	増減
R5	なし	37	38	+1	20	18	-2
R6	あり	50	47	-3	11	16	+5
R7	あり	40	43	+3	23	14	-9



4.5 生徒・教員を対象としたアンケート調査

生徒用質問①から③までの項目は、自尊感情を測るためのものである。

質問①については、2, 3年生において、「はい」と「どちらかと言えばはい」を合わせた肯定的な回答の割合が、1学期に比べて2学期で増加した。また、すべての学年において、「いいえ」と回答した生徒の割合が、1学期から2学期にかけて減少した（Figure 3）。

質問②, ③については、すべての学年において、「はい」と回答した割合が、1学期より2学期で増加した（Figure 4, 5）。

質問①から③までのいずれにおいても、「はい」と「どちらかと言えばはい」を合わせた肯定的な回答の割合は、1年生から3年生へと学年が上がるにつれて高くなった（Figure 3, 4, 5）。

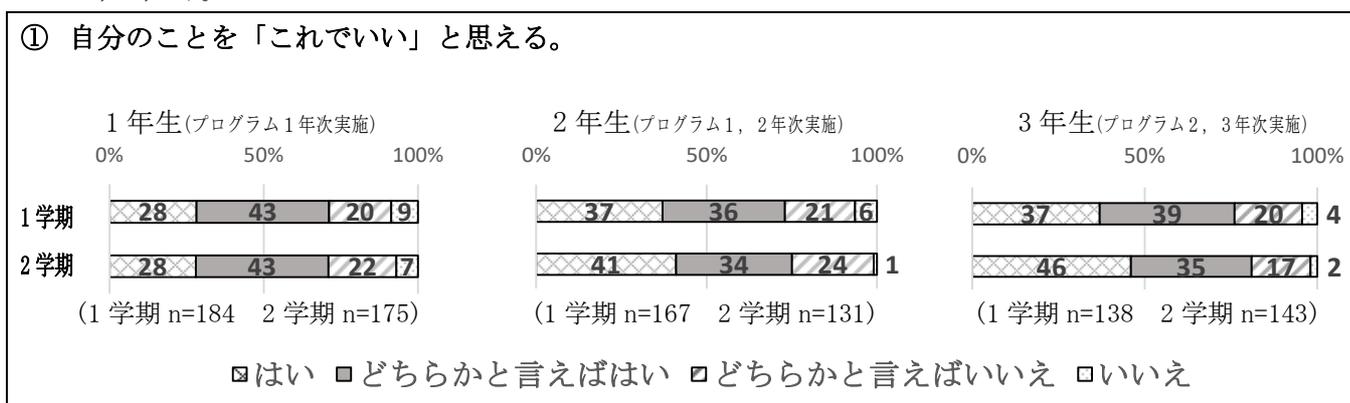


Figure 3. 質問①に対する回答結果の割合分布

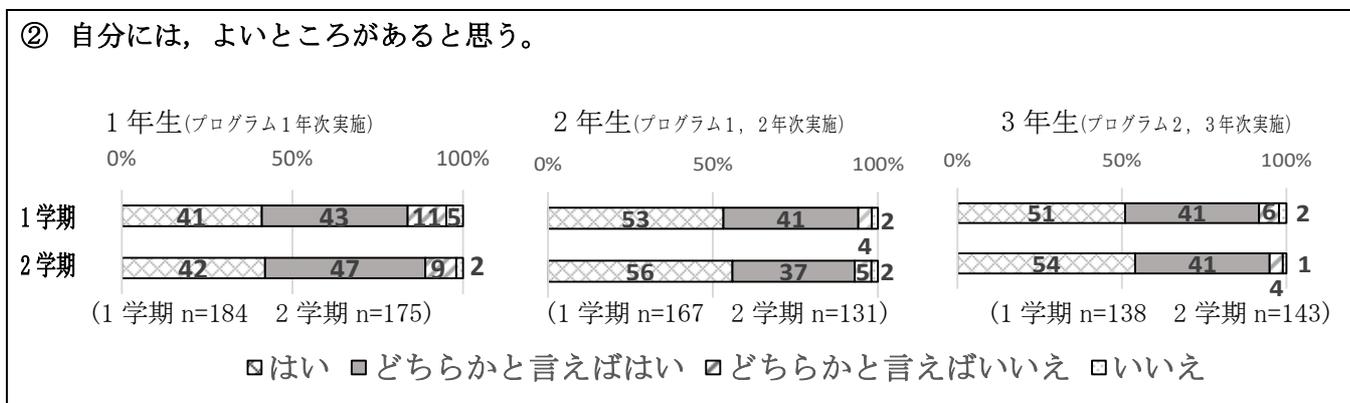


Figure 4. 質問②に対する回答結果の割合分布

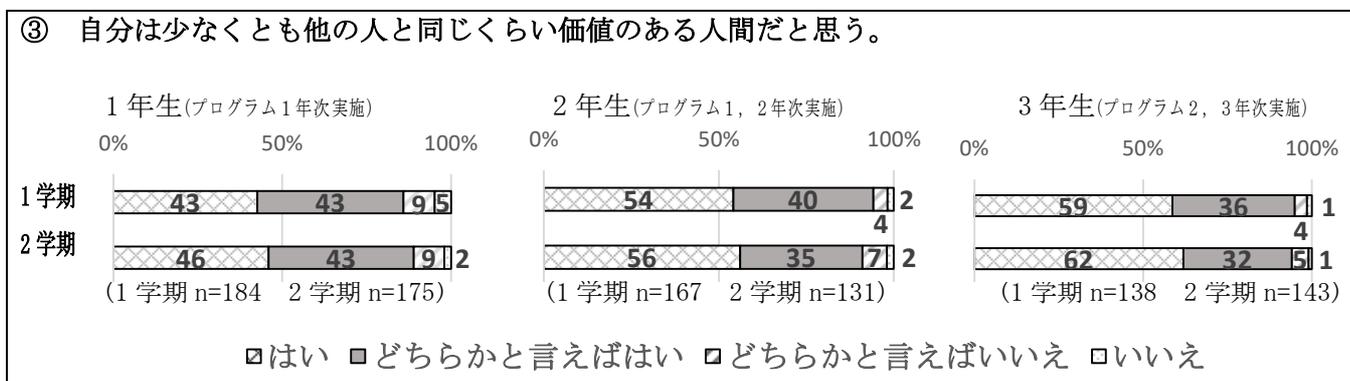


Figure 5. 質問③に対する回答結果の割合分布

生徒用質問④から⑧までの項目は、ソーシャルスキルを自己評定するためのものである。質問④については、すべての学年において、「はい」と回答した割合が、1学期より2学期で増加した (Figure 6)。

質問⑦については、すべての学年において、「はい」と「どちらかと言えばはい」を合わせた肯定的な回答の割合が、1学期より2学期で増加した (Figure 9)。

質問④、⑤、⑧については、すべての学年において、「はい」と「どちらかと言えばはい」を合わせた肯定的な回答の割合が80%以上であった (Figure 6, 7, 10)。

質問⑥については、肯定的な回答の割合が、1年生1学期は75%、1年生2学期は74%であり、質問⑦については、肯定的な回答の割合が1年生1、2学期は68%、2年生1学期は78%であった。質問⑥、⑦は他の質問に比べて、肯定的な回答の割合がやや低い傾向が見られた (Figure 8, 9)。

質問④から⑧のいずれにおいても、2学期は、「はい」と「どちらかと言えばはい」を合わせた肯定的な回答の割合は、1年生から3年生へと学年が上がるにつれて高くなった (Figure 6 から 10 まで)。

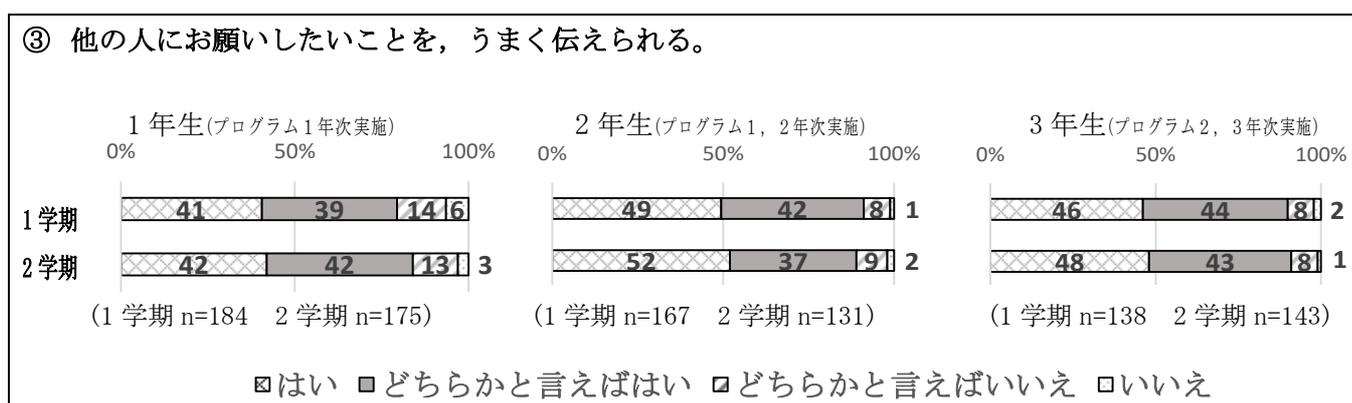


Figure 6. 質問④に対する回答結果の割合分布

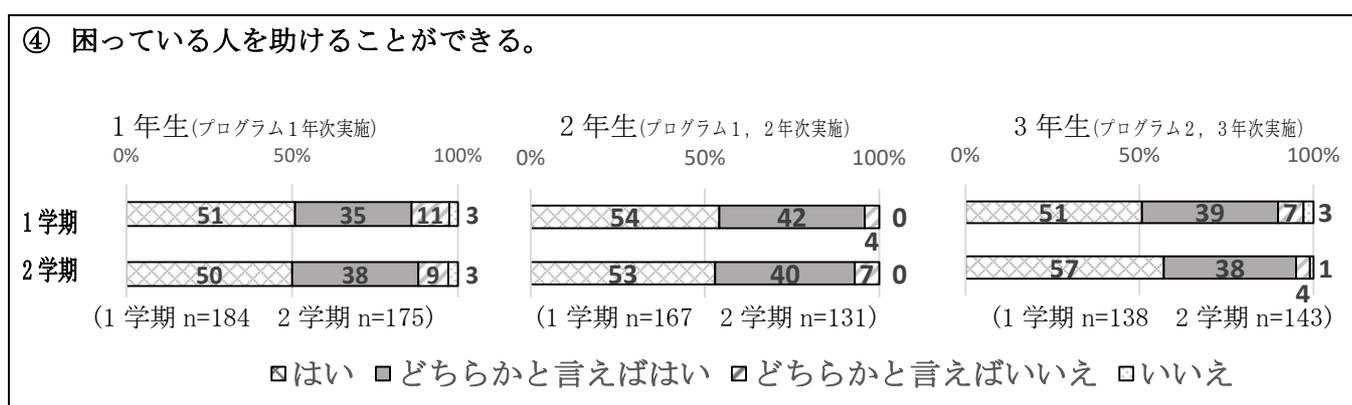


Figure 7. 質問⑤に対する回答結果の割合分布

⑤ 友達や周りの人とトラブルになった時、うまく解決できる。

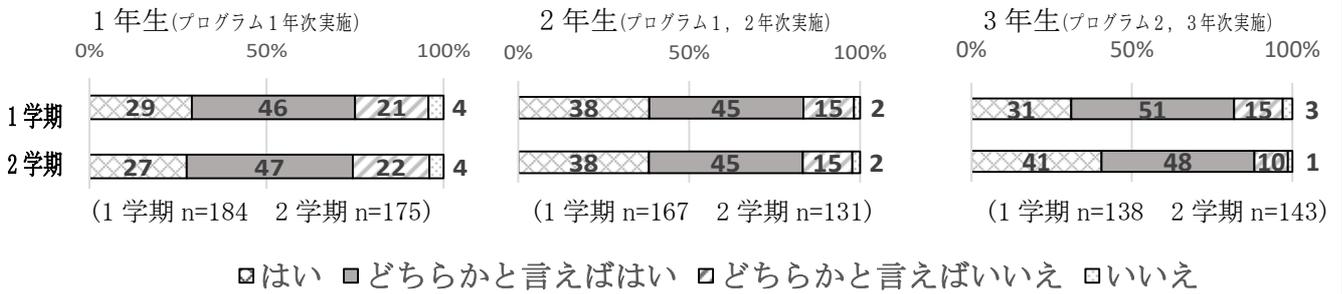


Figure 8. 質問⑤に対する回答結果の割合分布

⑥ 自分の気持ちを素直に伝えることができる。

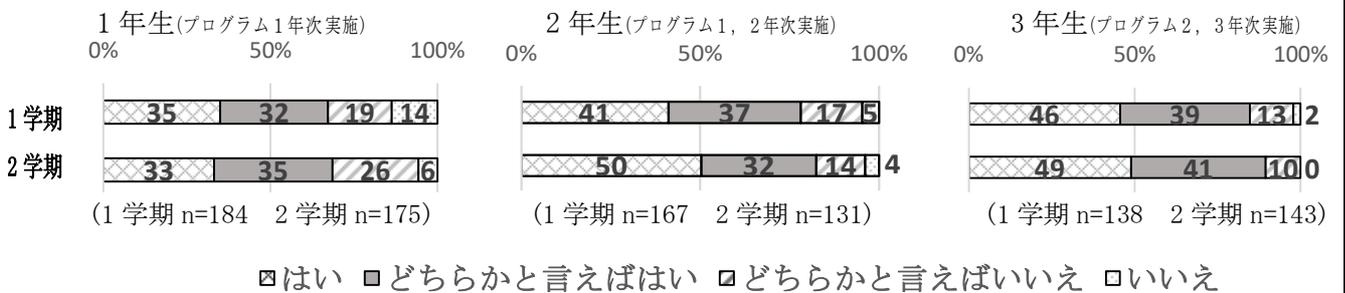


Figure 9. 質問⑥に対する回答結果の割合分布

⑦ 自分と違う考えの人ともうまくやっけていける。

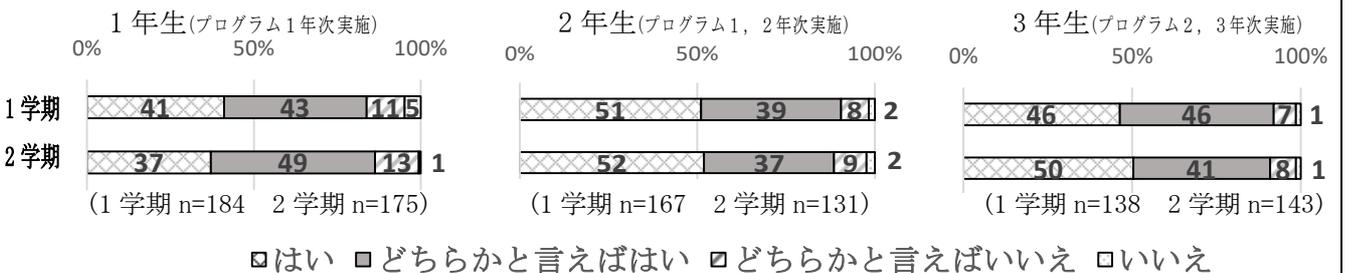


Figure 10. 質問⑦に対する回答結果の割合分布

生徒用質問⑨の項目は、生徒自身がスリンプル・プログラムのグループアプローチを楽しんで取り組んでいるかどうかを尋ねるものである。

質問⑨については、すべての学年において、「はい」と「どちらかと言えばはい」を合わせた肯定的な回答の割合が、1, 2 学期とも 90%以上であった (Figure 11)。リスク群でアンケートに回答した生徒 (全体で n=12) では、肯定的な回答の割合が 100%であった。

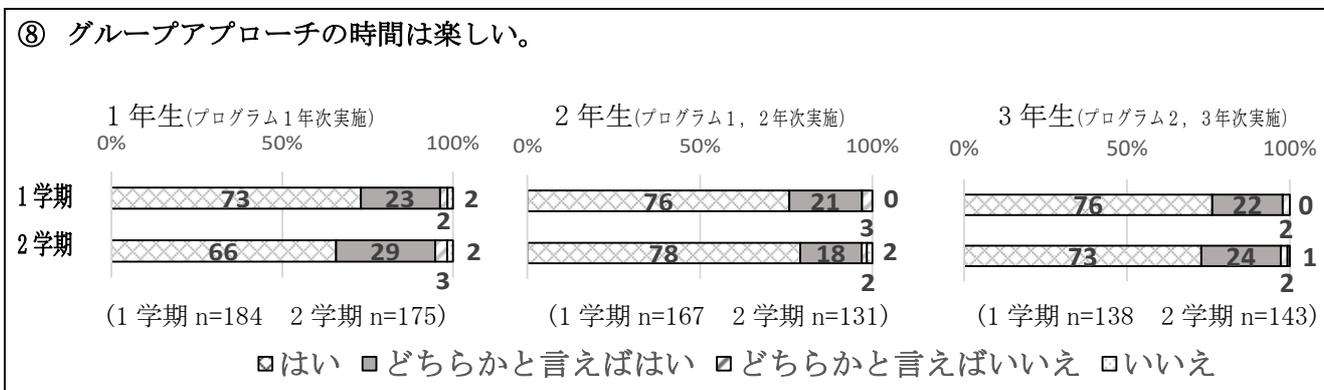


Figure 11. 質問⑨に対する回答結果の割合分布

生徒用質問⑩「グループアプローチをとおして、自分や周りが変わったなど思うことがあれば記入してください。」(自由記述)に対する回答の中から、いくつかを Table 23 に示す。

Table 23 質問⑩に対する記述回答より

-
- ・相手の目を見て話せるようになったと思います。
 - ・人が話しているとき、静かに聞いてうなづくことが出来るようになった。
 - ・自分の意見をすらすらいえるようになった。
 - ・今までしゃべらなかった人もグループアプローチを通してたまにしゃべるようになった。
 - ・グループアプローチを通して自分が変わったと思うことは最初の時より、班の人たちとしゃべることが出来るようになって笑えることが増えたところと、初めて会う人たちともグループアプローチを通してたくさんしゃべることが出来るようになっていたり、自分からしゃべりかけたりすることが出来るようになったことが自分の変わったと思うところです。
 - ・誰かの好きなものなどについて興味を持つようになった。
 - ・班になったいろんな人と楽しく交流できた。
 - ・グループアプローチで大切にしている、会話のルールを日常でも守れるようになった。
 - ・しっかり最後まで人の話を聞くことが前よりもできるようになった。
 - ・みんな笑いながら知らなかったことやびっくりしたことを質問したりされたりで様子ががらりと変わって親しみやすくなったのであって良かったなと思いました。
 - ・グループアプローチを通して、相手の知らなかったことが知れてよくその人と話すようになったし、正しい会話スキルが身について、普段からも心掛けるようになった。
 - ・自分が話していても横入りするようなことをする人が大きく減った。
 - ・班員の意見を聞いて、フリートークの時間に質問をほとんどの人が出来るようになっていくし、共感できることなどで仲が深まっていると思った。
 - ・最初はなんかちょっとだけ気まずさがあった感じがあって少しか静かな感じだったけど、今はみんな楽しそうに仲良くお話しできていると自分は思います。
 - ・授業の中での班活動でも発言することが増えた。
 - ・グループアプローチで、班員以外の席になることがあるのですが、そうすると、ほとんど話したことの無い人とも話せるのでとても楽しいです。あと、話すのが苦手ですが、みんながちゃんと聞いてくれるので安心して話しています。
 - ・質問に答えてその質問に関する質問を相手にするなど、会話を広げるようになりました。
 - ・純粋に話すことが楽しいと思える時間ができた。
 - ・何も変わらないと思うし、あまりこの活動が好きじゃない。
-

教員用質問「学校全体でグループアプローチを導入することによって感じられたことを教えてください。(生徒の変容, 教員の変容, 等)」(自由記述)に対する回答の中から、いくつかを Table 24 に示す。

Table 24 教員用質問に対する記述回答より

-
- グループアプローチは盛り上がっている。班でのコミュニケーション, 相互理解は深まっていると思う。
 - よそよそしさがなくなっていると感じます。特に自然な顔きをしながら話を聞く事が出来てきていると思います。
 - 特別支援学級の生徒も一緒に活動に参加することができ交流のいい機会になっています。
 - 生徒達は毎回グループアプローチを楽しみにしています。クラス内の友達のことを「知る」というきっかけになっていると思います。「お願いします」「ありがとうございました」とさらっと自然に言えるようになってきていると思います。
 - 誰とでも関わろうとする姿勢や, 話を最後まで聞くことへの意識がもてていると思う。
 - 通常の日課では勉強以外に生徒同士交流する機会がほとんどないので, グループアプローチによって安心して交流できる時間があってとても良い。
 - 教員が, 意図的に生徒のソーシャルスキルを育てようとする取り組みができています。今までは, 単発の授業のみで, 学年によってはない場合もあった。
 - 大きな変容は見られるとはいいいがたい。班隊形ですのであれば, どんなタイミングで班替えを行うかなどの統一見解を学校全体で持つべきである。
 - 誰とでも関われる機会が増えた。文化祭などでの関わりでは効果を感じた。
 - 普段の生活で同じように他の人と関われるかと聞かれると難しさも感じるが, グループアプローチによって, 日常では知ることがなかった友達のことを多少知ることができたことは良かったのではないかと感じる。
 - 自分のことを言葉にすることが苦手な生徒が, 自分のことについて単語で話すことができるようになってきた。
 - グループアプローチを楽しみにしている生徒が増えたような気がする。(月曜日なのに, グループアプローチがない日は生徒側から質問があったりする。) 教師側の声掛けのタイミング, 内容など, 特にグループアプローチ実施中は気にする意識をより強く持てるようになった。
 - 簡単な会話でも, 仲の良い人以外とはする機会がそれほどなくて, グループアプローチがその機会になっているのだと思いました。
 - 生徒たちはクラスメイトと話すことに抵抗感が下がったと感じられる。ただし, 学校生活の中の他の場面で活かしているとは言えないように感じる。
-

5 考察

SST や SGE の技法を取り入れたスリンプル・プログラムを実践することにより、不登校傾向にある生徒の欠席の増加や長期化を防ぐことにつながるのかを、以下のように考察した。

5.1 本研究の成果

5.1.1 スリンプル・プログラムの経験年数と Q-U 検査の 4 つの群の割合との関係より

Table 4 から 8 までの結果より、スリンプル・プログラムを実践することによって、Q-U 検査における学級生活満足群の割合が増加する傾向が示された。また、プログラムの経験年数が長いほど、その増加の幅が大きくなる傾向が認められた。一方で、まれにプログラム実践後の年度に、前年と比べて学級生活満足群の割合が一時的に低下するケースもあった。しかし、そのような場合でも、翌年度には状況が改善し、学級生活満足群の割合が再び増加していた。このことから、仮に学級生活満足度が一時的に低下したとしても、その状態がさらに低下することなく、プログラムの継続とともに改善する傾向があると考えられる。

これらのことから、スリンプル・プログラムを継続的に実践することは、生徒の学級生活における満足度向上のために一定の効果があると考えられる。学級生活満足度が高く居心地のよい学級では、不登校や不登校傾向の生徒が、「学校に行ってみようかな」という気持ちになって登校した際に、安心して過ごしやすく、「次も行ってみよう」というように継続的な登校につながりやすいと考えられる。

5.1.2 不登校傾向の生徒について

Table 2 より、スリンプル・プログラムを実施している年度の方が、1 学期末時点でリスク群であったものの 3 学期末まで不登校にならなかった割合が高かった。また、Table 3 をみると、スリンプル・プログラムを実施している年度の方が、2 学期末時点でリスク群となったものの 3 学期末まで不登校にならなかった割合が高かった。スリンプル・プログラムを実践することにより、不登校傾向にある生徒が、その状態を長期化させずにすむ割合が高くなったと考えられる。

Table 12, 13, 14 より、令和 4 年度入学生の B1 は、毎学年で、1 学期末時点でリスク群となった生徒である。各年度の承認得点の増減をみると、プログラムを実施していない 1 年次は-1、2 年次は-3 と減少していたが、プログラムを実施した 3 年次は+7 と増加していた。

Table 16, 17 より、令和 5 年度入学生の C8 は、プログラムの実施 1 年目の 2 年次は承認得点の増減が-3、被侵害得点の増減が+22 であったが、プログラムの実施 2 年目の 3 年次は承認得点の増減が-1、被侵害得点の増減が-5 となっており、どちらの得点も 3 年次の方が好転していた。

Table 11, 14, 17 より、令和 3, 4, 5 年度入学生の、3 年次の承認得点の増減の平均値を出すと、令和 3 年度入学生は-1.3、令和 4 年度入学生は+1.5、令和 5 年度入学生は+

2.8 となっていた。プログラムを実施する期間が長いほど、承認得点がより好転していた。スリンプル・プログラムの実践によって、特に承認得点が増加する傾向が認められた。

事例生徒 C1, C2 ともに、学級担任へのインタビューの中で、プログラムの実施により学級内の他の生徒との関わりに変化がみられたという事例を確認することができた。

Table 22 より、事例生徒 C2 は、令和 5 年度、令和 7 年度それぞれの年度内で Q-U の学級生活満足度が向上したが、令和 6 年度内では学級生活満足度が低下した。令和 7 年度 3 年次の学級担任へのインタビューでは、令和 6 年度に当該学年全体で友人関係のトラブルに関する聞き取りや指導を行う場面が多かったことが語られた。このような状況が、学級満足度の低下と関連していた可能性がある。しかしながら、3 学期末まで不登校には至らずリスク群にとどまった背景には、プログラムの実践が一因として作用していたと考えられる。実際に、プログラムを実践している様子を観察すると、「相手の顔を見て聞く」、「うなずきながら聞く」、「相手の顔を見て話す」ということができており、穏やかに取り組んでいた。このような時間を定期的に持つことで、学級で過ごすことの安心感にもつながっていると考えられる。

5.1.3 生徒・教員を対象としたアンケート調査より

Figure 4, 5 より、「自分には、よいところがあると思う」、「自分は少なくとも他の人と同じくらい価値のある人間だと思う」という質問に対し、「はい」と回答した割合が、全ての学年において 1 学期より 2 学期で増加した。また、Table 23 の「グループアプローチをとおして、自分や周りが変わったなと思うことがあれば記入してください」という質問に対する生徒の回答では、「会話が楽しくなった」、「人と話すのが苦手だったが克服できた」といった自己の変容についての記述が多く見られた。これらのことから、生徒の自尊感情が高まっていると考えられる。

さらに、Figure 6 より、「他の人にお願いしたいことを、うまく伝えられる」という質問について、全ての学年において「はい」と回答した割合が 1 学期より 2 学期で増加した。同様に、Figure 9 より、「自分の気持ちを素直に伝えることができる」という質問について、全ての学年において「はい」と「どちらかと言えばはい」を合わせた肯定的な回答の割合が 1 学期より 2 学期で増加した。Table 23 の自由記述においても、「静かにうなずきながら聞く」、「相手の目を見て話す」といったスキルの向上についての記述が多く見られた。これらのことから、生徒のソーシャルスキルに対する自己評価が向上したことが考えられる。

Figure 11 から、多くの生徒が楽しくプログラムに取り組んでいることが読み取れる。また、教員の記述に、「グループアプローチを楽しみにしている生徒が増えたような気がする。(月曜日なのに、グループアプローチがない日は生徒側から質問があったりする。)」という記述があったり、事例生徒の学級担任教員へのインタビューの際に、「感染症流行のため昼食後にはすぐ下校するとなった時に、『グループアプローチないの。やってから帰ってたかな』とつぶやいた生徒がいた。」と聞いたりしたことからも、生徒が楽しんで取り組んでいる様子うかがえる。

Table 24 より、「学校全体でグループアプローチを導入することによって感じられたこと

を教えてください（生徒の変容、教員の変容等）」という質問に対する教員の記述から、生徒のコミュニケーションスキルの向上や生徒間の関係性の深まりが実感されていることが分かった。また、教員間で活動の意図や進め方を十分に共有し、その成果を継続的に他の場面へつなげる仕組みが必要だという意見もあった。

5.1.4 本研究の成果のまとめ

本研究の結果、スリンプル・プログラムの実践により、欠席が増え始めた生徒が、その状態を長期化させることなく、年度末まで不登校に至らずにとどまる割合が高くなったことが示された。また、リスク群の生徒における Q-U 検査の結果からは、特に承認得点が増加する傾向が認められ、プログラムの経験年数が長いほどその増加の幅が大きいことが確認された。さらに、楽しみながらプログラムに取り組む過程を通して、生徒の自尊感情やソーシャルスキルに対する自己評価が向上し、学級内での安心感の形成に寄与する可能性が示された。

5.2 本研究の課題と今後の取り組み

本研究では、令和 6 年度からスリンプル・プログラムを実践し始めた中学校 1 校を対象校とした。対象数が限定的である上、取り入れ始めて 2 年目までの状況を検証するにとどまった。また、本研究では同一年度内で比較対象となる対照群を設定していないため、確認された変化がスリンプル・プログラムの実践のみによるものであると断定することはできなかった。ただし、複数年度にわたるデータの比較から、一定の傾向が認められた点には意義があると考えられる。

スリンプル・プログラムのように子ども同士が関わり合う力を育てる活動を学校全体で実践していくことは、生徒指導提要に示された「不登校対策につながる発達支持的生徒指導」の理念と一致しており、不登校の予防的な支援となるものである。全ての子どもたちにとって学校・学級が安全・安心な居場所となるために、このような活動を継続して取り組んでいく必要がある。

合わせて、活動の効果を維持していくために、研修体制の充実を図り、教員間の共通理解を一層深める取り組みが重要であると考えられる。

引用文献

- 曾山 和彦 (2019). 誰でもできる！中1ギャップ解消法 教育開発研究所
- 曾山 和彦 (2023). 超多忙でも実践できる！スリンプル (スリム&シンプル)・プログラム
週1回10分の「〇〇タイム」で「かかわりの力」を育てる ほんの森出版
- 曾山 和彦・梶浦 寿男 (2023). 生徒指導の3機能を活用した短時間グループアプローチ
の実践—教師アンケートから見る「しっぴータイム」の成果と課題— 名城大学教職セ
ンター紀要第20巻
- 河村 茂雄 (2003). 学級適応とソーシャル・スキルとの関係の検討 カウンセリング研究
Vol.36 No.2
- 粕谷 貴志・河村 茂雄 (2004). 中学生の学校不適応とソーシャル・スキルおよび自尊感
情との関連 —不登校群と一般群との比較— カウンセリング研究 Vol.37 No.2
- 曾山 和彦・本間 恵美子・谷口 清 (2004). 不登校中学生のセルフエスティーム, 社会
的スキルがストレス反応に及ぼす影響 特殊教育学研究 42
- 曾山 和彦 (2012). 小学校における継続的なソーシャル・スキル・トレーニング実践とそ
の効果 教育カウンセリング研究 Vol.4 No.1
- 小林 朋子・渡辺 弥生 (2017). ソーシャルスキル・トレーニングが中学生のレジリエン
スに与える影響について 教育心理学研究 65
- 村上 彰美 (1999). エンカウンター・グループが小学2年生の self-esteem、学級適応感
に及ぼす影響と個人・集団の成長 学校メンタルヘルス Vol.2
- 小野寺 正己・河村 茂雄 (2005). ショートエクササイズによる継続的な構成的グループ・
エンカウンターが学級適応に与える影響 カウンセリング研究 Vol.38 No.1
- 川端 久詩 (2015). 相談学級の中学生に対する SGE オリジナルエクササイズの実践 教
育カウンセリング研究 Vol.6. No.1
- 曾山 和彦・本間 恵美子・谷口 清 (2001). 不登校を背景要因に持つ生徒に対する構成
的グループエンカウターの効果～適応指導教室での事例を通して～ 日本教育心理
学会第43回総会発表論文集

資料1

〔生徒アンケート〕 7月上旬と11月中旬に実施

今の自分自身について、教えてください。

①自分のことを「これでいい」と思える。

〔はい・どちらかと言えばはい・どちらかと言えばいいえ・いいえ〕

②自分には、よいところがあると思う。

〔はい・どちらかと言えばはい・どちらかと言えばいいえ・いいえ〕

③自分は少なくとも他の人と同じくらい価値のある人間だと思う。

〔はい・どちらかと言えばはい・どちらかと言えばいいえ・いいえ〕

④他の人をお願いしたいことを、うまく伝えられる。

〔はい・どちらかと言えばはい・どちらかと言えばいいえ・いいえ〕

⑤困っている人を助けることができる。

〔はい・どちらかと言えばはい・どちらかと言えばいいえ・いいえ〕

⑥友達や周りの人とトラブルになった時、うまく解決できる。

〔はい・どちらかと言えばはい・どちらかと言えばいいえ・いいえ〕

⑦自分の気持ちを素直に伝えることができる。

〔はい・どちらかと言えばはい・どちらかと言えばいいえ・いいえ〕

⑧自分と違う考えの人ともうまくやっていける。

〔はい・どちらかと言えばはい・どちらかと言えばいいえ・いいえ〕

⑨グループアプローチの時間は楽しい。

〔はい・どちらかと言えばはい・どちらかと言えばいいえ・いいえ〕

⑩グループアプローチをとおして、自分や周りが変わったなど思うことがあれば記入してください。

--

資料2

〔教員アンケート〕 7月上旬と11月中旬に実施

・学校全体でグループアプローチを導入することによって感じられたことを教えてください。(生徒の変容, 教員の変容, 等)

--

不登校対策の一助となる発達支持的生徒指導についての一考察
— 「スリンプル・プログラム」の導入により見られる不登校傾向の生徒の変容 —

〔執筆 者〕 四日市市登校サポートセンター 指導員 田中 寿子
四日市市登校サポートセンター 指導員 山田 芽衣
四日市市登校サポートセンター 指導員 島田 裕子
四日市市登校サポートセンター 指導員 関本 芙実香

〔指導・助言〕 日本大学 教授 山森 光陽

研究調査報告 第423集

不登校対策の一助となる発達支持的生徒指導についての一考察
— 「スリンプル・プログラム」の導入により見られる不登校傾向の生徒の変容 —

発 行 令和 8年 3月 4日
発行所 四日市市教育委員会教育推進課（四日市市教育センター事務局）
四日市市諏訪町2番2号
電話 (059) 354-8255
(059) 345-3350（育ち支援課 登校サポートセンター）
FAX (059) 354-8475
