

不登校の実態把握と対応策の検討 II  
—「心の天気」による子どもの心情把握と大阪市における不登校対策から—

2026.3  
大阪市総合教育センター

## 不登校の実態把握と対応策の検討 II

### —「心の天気」による子どもの心情把握と大阪市における不登校対策から—

本研究は、大阪市における不登校対策として、「心の天気」を用いた心情把握の妥当性と活用可能性、さらに SSR や不登校特例校の効果を検証した。「心の天気」は「はれ」から「かみなり」へと抑うつ状態が有意に関連し、簡便な心理指標として一定の妥当性が確認された。また、朝の「あめ」の選択割合が高い児童生徒ほど翌月の欠席リスクが高く、早期対応の指標となる可能性が示唆された。さらに、SSR 導入校では不登校改善比率が高く、支援体制の整備が改善に寄与する可能性が示された。加えて、心和中学校の取組は学習面や生活習慣の改善に寄与する可能性が示された。以上より、データに基づく見守りと多面的支援の重要性が示された。

【キーワード】「心の天気」 スペシャルサポートルーム 不登校 長期欠席 不登校特例校

教育振興担当 谷口璃華

# 目次

I 調査の目的及び方法等.....	5
1 調査の目的.....	5
2 調査の仕様.....	5
3 調査対象者の基本属性.....	6
II 調査結果の概要.....	7
1 学年別「心の天気」の天気選択割合.....	7
2 「心の天気」の天気イメージ.....	8
3 DSRS-C パールソン抑うつ性尺度.....	9
4 心情の数値化.....	10
5 相談先.....	10
III 調査結果の分析・解説.....	11
1 「心の天気」の妥当性検証.....	11
2 「心の天気」の「あめ」選択割合による欠席リスク.....	15
第2部 「大阪市における不登校対策—スペシャルサポートルーム(SSR)の現状と課題—」.....	18
I 導入.....	18
II 方法.....	18
III 結果.....	19
IV 考察.....	22
V 結論.....	23
第3部 不登校特例校の心和中学校における効果検証.....	24
I 調査の目的及び方法.....	24
1 調査の目的.....	24
2 調査の仕様.....	24
3 調査対象者の基本属性.....	25
II 調査結果の概要.....	26
1 学習時間.....	26
2 学習時間の変化.....	27
3 学習動機.....	29
4 学習方法.....	32
5 生活習慣.....	34
6 相談.....	36
7 相談能力.....	38
8 将来について.....	- 42 -
9 心情.....	- 44 -

III 調査結果の分析・解説.....	- 45 -
I 転入経過時間による経年比較 .....	- 45 -
引用.....	- 50 -

## 第1部 「心の天気」による子どもの心情把握

### I 調査の目的及び方法等

#### 1 調査の目的

本調査は、「心の天気」の属性(校種,学年)ごとの入力状況を把握し,児童生徒の心情をどの程度捉えているかを検討することを目的とする。

#### 2 調査の仕様

##### (1) 調査地域

大阪市

##### (2) 調査対象者

令和7年度に大阪市立小学校の小学3年生,小学5年生,小学6年生,また大阪市立中学校の中学2年生,中学3年生の男女

##### (3) 取得データ

ア 令和6年度「心の天気」

イ 令和6年度出席状況

ウ 令和7年度妥当性検証調査

エ 令和7年度妥当性検証調査日までの「心の天気」

##### (4) 令和7年度妥当性検証の調査事項

ア 調査客体の基本属性に関する事項

イ 心情に関する事項

ウ 相談先に関する事項

エ 「心の天気」それぞれの天気へ抱く心情イメージ

##### (5) 調査方法

Google フォームによるオンライン調査

##### (6) 調査期間

令和7年11月13日~11月28日

## (7) 有効回収数

表1-1 令和6年度の「心の天気」、出席状況の取得人数

学年	対象者数
小学2年生	134
小学4年生	173
小学5年生	221
中学1年生	311
中学2年生	355

全対象者のデータを取得しているため、取得率は100%である。

表1-2 令和7年度「心の天気」データ(小学校2校, 中学校2校)

学年	対象者数	回答者数	回収率
小学3年生	69	68	98.6%
小学5年生	104	88	84.6%
小学6年生	114	103	90.4%
中学2年生	176	145	82.3%
中学3年生	171	138	80.7%
計	634	542	85.5%

## (8) 留意点

- ①本文及び図表において調査文や選択肢を引用する場合、これらを簡略化して表記することがある。
- ②回答率(各回答の百分率)は、小数点以下第2位を四捨五入したため、回答率の合計が100.0%にならないことがある。また、同様に、個別の選択肢を合計して小計を出している場合も、各選択肢の回答率の合計が小計と一致しないことがある。
- ③本文、図表、集計結果表で用いた記号等の意味は、次のとおりである。  
n:その質問に対する回答者数であり、回答率の合計100.0%が何人に相当するかを示す比率算出の基数である。

## 3 調査対象者の基本属性

### (1) 校種

### (2) 学年

## II 調査結果の概要

### 1 学年別「心の天気」の天気選択割合

令和6年度「心の天気」と令和7年度「心の天気」を用いた。対象学年は表1-3の通りである。

表1-3 学年別使用データ

学年 (抽出時点)	R6年度「心の天気」データ (小学校4校, 中学校4校)	R7年度「心の天気」データ (小学校2校, 中学校2校)
小学1年生	×	×
小学2年生	○	×
小学3年生	×	○
小学4年生	○	×
小学5年生	○	○
小学6年生	×	○
中学1年生	○	×
中学2年生	○	○
中学3年生	×	○

小学2年生から小学6年生にかけて, また中学1年生から中学3年生にかけて, 「はれ」を選ぶ割合が少なくなり, 「くもり」を選ぶ割合が多くなる傾向がみられた(表1-4)。

表1-4 校種・学年別「心の天気」の天気選択割合

	n	はれ	くもり	あめ	かみなり
校種					
小学校	797	76.4	20.2	1.8	1.6
中学校	984	62.9	33.3	1.9	1.8
学年					
小学2年生	134	91.2	6.0	1.5	1.3
小学3年生	68	89.8	8.3	1.4	0.5
小学4年生	173	82.2	11.4	3.0	3.5
小学5年生	309	71.7	25.1	1.7	1.4
小学6年生	113	53.3	45.5	0.7	0.5
中学1年生	311	65.9	29.5	2.8	1.9
中学2年生	500	62.1	34.3	1.7	1.9
中学3年生	173	58.6	39.1	0.8	1.6

## 2 「心の天気」の天気イメージ

ポジティブな心情を「楽しい」、「元気」、「穏やか」とし、これらの対になるネガティブな心情を「悲しい」、「疲れた」、「イライラ」とした。7件法で最もポジティブな心情を「7」、最もネガティブな心情を「1」、どちらでもないときは「4」とした(図1-1)。

「心の天気」の天気イメージを表1-5に示す。「はれ」はポジティブな心情、「くもり」はニュートラルな心情、「あめ」はネガティブな心情、「かみなり」はよりネガティブな心情イメージを持っていることが示された。校種・学年別では大きな違いはみられなかった。割合は小さいものの、「あめ」で「楽しい」や「元気」といったポジティブな心情イメージを持つ児童生徒が少なからずいることがみられた。

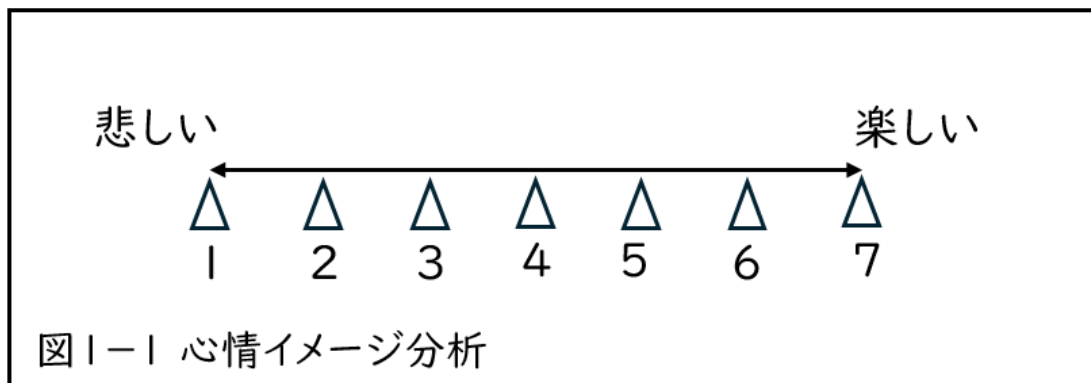


表1-5 校種・学年別「心の天気」の天気イメージ

「はれ」				
	n	悲しい-楽しい	疲れた-元気	イライラ-穏やか
校種				
小学校	254	6.3	6.0	6.1
中学校	279	6.3	6.1	6.2
学年				
小学3年生	64	6.4	6.2	6.3
小学5年生	88	6.2	5.9	5.9
小学6年生	102	6.3	6.0	6.0
中学2年生	136	6.3	6.2	6.3
中学3年生	143	6.2	6.1	6.2
「くもり」				
	n	悲しい-楽しい	疲れた-元気	イライラ-穏やか
校種				
小学校	254	4.3	4.4	3.9
中学校	282	4.2	4.3	3.9
学年				
小学3年生	64	4.0	4.5	3.8
小学5年生	88	4.3	4.3	3.9
小学6年生	102	4.4	4.4	4.0
中学2年生	138	4.1	4.2	3.9
中学3年生	144	4.2	4.3	3.9

「あめ」				
	n	悲しい-楽しい	疲れた-元気	イライラ-穏やか
校種				
小学校	256	2.3	2.9	2.4
中学校	279	2.5	2.9	2.4
学年				
小学3年生	66	2.0	2.7	2.4
小学5年生	87	2.5	3.1	2.5
小学6年生	103	2.3	2.7	2.4
中学2年生	137	2.5	2.8	2.4
中学3年生	142	2.5	3.0	2.4

「かみなり」				
	n	悲しい-楽しい	疲れた-元気	イライラ-穏やか
校種				
小学校	255	2.0	1.6	1.9
中学校	281	1.8	1.6	1.7
学年				
小学3年生	66	2.0	1.7	1.9
小学5年生	87	2.1	1.9	2.0
小学6年生	102	2.0	1.4	1.8
中学2年生	137	1.7	1.5	1.6
中学3年生	144	2.0	1.7	1.9

### 3 DSRS-C バールソン抑うつ性尺度

DSRS-C バールソン抑うつ性尺度の点数は、36点中小学校平均は11.7点、中学校平均は11.2点、抑うつ状態と判断される16点以上を満たす割合は、小学校が21.8%、中学校が31.3%であった(表1-6)。

表1-6 校種・学年別 DSRS-C バールソン抑うつ性尺度

	n	平均	標準偏差	最小値	最大値	16点以上の割合
校種						
小学校	259	11.7	6.1	0	27	21.8
中学校	281	11.2	6.4	0	31	31.3
学年						
小学3年生	66	10.2	5.9	0	27	16.7
小学5年生	88	11.4	6.7	0	29	30.2
小学6年生	103	10.2	5.6	1	26	18.0
中学2年生	138	12.6	6.4	0	28	32.6
中学3年生	145	11.9	6.2	0	31	30.1

#### 4 心情の数値化

心情の数値化は、「今の気持ちを、一番悪いときを1、一番良いときを10とすると、どのくらいですか」という質問文のもと、10段階で選択させたところ、平均値は小学校で6.7、中学校で6.8であった。学年別では小学3年生から中学2年生まで平均値が減少し、中学3年生で少し上昇する結果となった(表1-7)。

表1-7 校種・学年別心情の数値化

	n	平均	標準偏差	最小値	最大値
校種					
小学校	259	6.7	2.2	1	10
中学校	281	6.8	2.3	1	10
学年					
小学3年生	66	7.5	2.3	1	10
小学5年生	88	7.1	2.3	1	10
小学6年生	103	6.8	2.2	2	10
中学2年生	138	6.2	2.1	1	10
中学3年生	145	6.7	2.3	1	10

#### 5 相談先

相談先について表1-8に示す。もっとも高い割合の相談先が、小学校では「家族」で72.4%である一方で、中学校では「友人」で68.6%であった。学年別では、小学3年生が「家族」で80.3%、小学5年生が「家族」で68.2%、小学6年生が「友人」で73.8%、中学2年生が「友人」で66.7%、中学3年生が「友人」で70.3%であった。

表1-8 校種・学年別相談先

	n	肯定的回答の割合				
		家族	友人	先生	ネットで知り合った まだ出会ったことのない人	なし
校種						
小学校	257	72.4	64.2	30.4	3.1	9.0
中学校	283	60.4	68.6	8.8	4.6	17.0
学年						
小学3年生	66	80.3	53.0	45.5	1.5	7.6
小学5年生	88	68.2	61.4	20.5	2.3	11.4
小学6年生	103	70.9	73.8	29.1	4.9	7.8
中学2年生	138	59.4	66.7	8.7	3.6	20.3
中学3年生	145	61.4	70.3	9.0	5.5	13.8

### III 調査結果の分析・解説

#### I 「心の天気」の妥当性検証

##### (1) 導入

大阪市では令和2年10月より、「心の天気」が次の3点「(1) ICT化による校務の効率化及び情報化を一層推進することにより、教員が児童生徒と向き合う時間を増やす。また、管理職によるコスト意識を高め、教員の業務負担軽減をはじめとする学校運営の更なる強化・改善を図る。」「(2) 管理職をはじめ個々の教職員が培ってきた知見を組織として共有するとともに、児童生徒から得られた各種データを分析し、これらを有効活用することにより、学力・体力の向上、安全・安心な学校、学校運営の充実など学校教育の質の向上を図る。」「(3) 教員の即時対応力の向上及び個別指導の充実を図る。」を目的として全校展開された。学習指導要領において、これから子どもたちが獲得すべき力の一つとして「学びに向かう力・人間性等」をあげており、その力を付けるには、まずは子どもたちが自らを客観的に観察し理解できることが重要と考えられている。「心の天気」は、自らの気持ちに焦点を当てて、それを表現し、振り返る活動を通じて、自分の心情を観察して理解し、いずれはコントロールできるようになることをめざしている。

入力する天気マークの決定方法や基準については、各校の実情に応じて一定の共通理解が図られているものの、「はれ」>「くもり」>「あめ」>「かみなり」という順序性に基づいて選択されているかについては検証されていない。「心の天気」が抑うつ状態を反映する指標であることが示されれば、その入力の妥当性を支持する根拠となり得る。

全国的に不登校率は上昇傾向にあり、大阪市における不登校率は9.6%である[1]。これは、中学校において1学級40人と仮定した場合、約4人が不登校状態にあることに相当する。このような状況を踏まえると、早期発見・早期対応の重要性は一層高まっており、「心の天気」による見守りの意義は大きい。さらに、不登校の要因の一つとして抑うつ状態が報告されている[2]。したがって、「心の天気」における特定の天気選択が抑うつ状態と関連することが示されれば、「心の天気」を用いた不登校リスクの検知への応用可能性が示唆される。

## (2) 方法

DSRS-C (Depression Self-Rating Scale for Children) バールソン児童用抑うつ性尺度[4]及び一時点の心情として 10 点満点の心情を数値化したものと調査日「朝」の「心の天気」との関連を Jonckheere-Terpstra 検定と Spearman の順位相関によって順序性を調べることにより「心の天気」の妥当性を検証した。

DSRS-C バールソン抑うつ性尺度は 18 項目3件法から構成され、「私たちは、楽しい日ばかりではなく、ちょっとさみしい日も、楽しくない日もあります。みなさんが、この 1 週間、どんな気持ちだったか当てはまるものをひとつ選んでください。良い答え、悪い答えはありません。思ったとおりに答えてください。」という質問文のもと質問を行う。36 点満点中 16 点以上で抑うつ傾向と定義する。本研究の対象について、Cronbach の  $\alpha$  信頼係数を算出したところ、0.82となり、十分安定した尺度と考えられた。DSRS-C バールソン抑うつ性尺度は調査日から前 1 週間の心情を捉える尺度であるため、現在一時点の心情を捉えるため心情の数値化も行った。心情の数値化については、アンガーマネジメントや SST で用いられている数値化を参考に、「今の気持ちを、一番悪いときを 1、一番良いときを 10 とすると、どのくらいですか」という質問文のもと、10 段階で選択させた。

## (3) 結果

### ① 妥当性検証調査 (a) DSRS-C バールソン抑うつ性尺度

各「心の天気」ごとの DSRS-C バールソン抑うつ性尺度の平均値は以下の図2に示す。「はれ」が 9.9 点、「くもり」が 13.5 点、「あめ」が 15.4 点、「かみなり」が 18.7 点であり、抑うつ状態と判断される 16 点に「あめ」は限りなく近く、「かみなり」は超える結果となった。Jonckheere-Terpstra 検定では  $p < 0.001$ 、Spearman の順位相関は 0.317 ( $p < 0.001$ ) と「はれ」>「くもり」>「あめ」>「かみなり」の順であることが一定、示された。

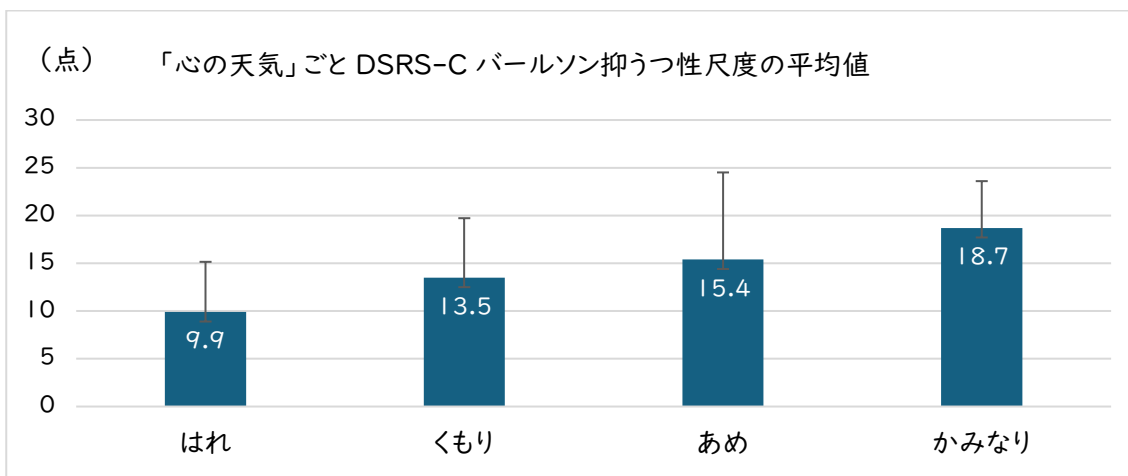


図1-2 「心の天気」ごとの DSRS-C バールソン抑うつ尺度との関連

さらに、抑うつ状態と判断される16点以上を満たした割合を図3に示す。「はれ」が16.0%、「くもり」が37.2%、「あめ」が57.1%、「かみなり」が77.8%であった。

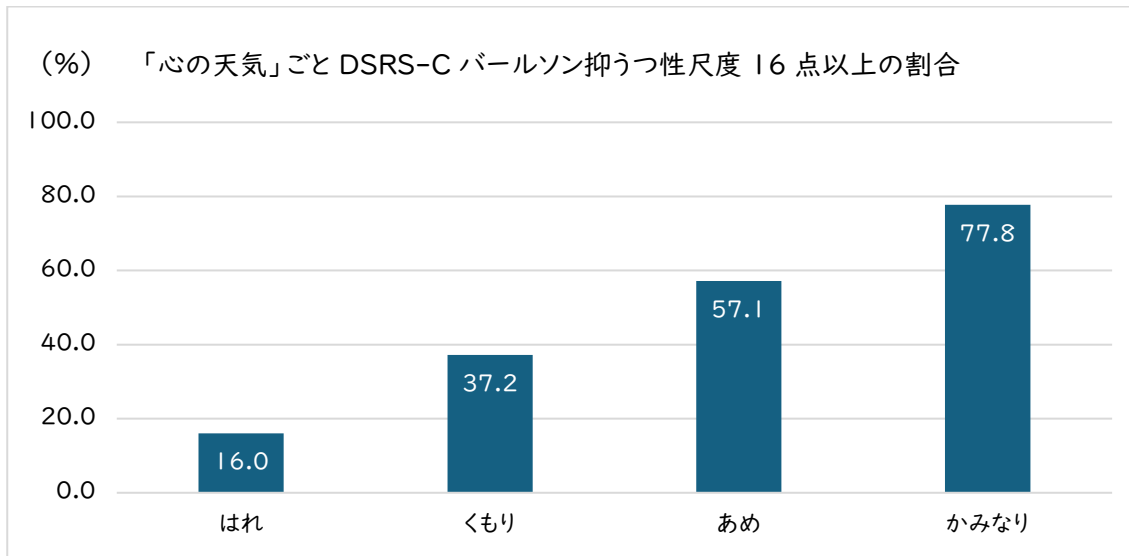


図1-3 「心の天気」ごとの DSR5-C バールソン抑うつ性尺度で 16 点以上の割合

① 妥当性検証調査 (b) 数値化

数値化したものとの関連を図4に示す。「はれ」は  $7.5 \pm 2.1$  点 (平均値  $\pm$  標準偏差), 「くもり」は  $6.0 \pm 1.9$  点, 「あめ」は  $4.4 \pm 1.9$  点, 「かみなり」は  $3.7 \pm 1.6$  点であった。

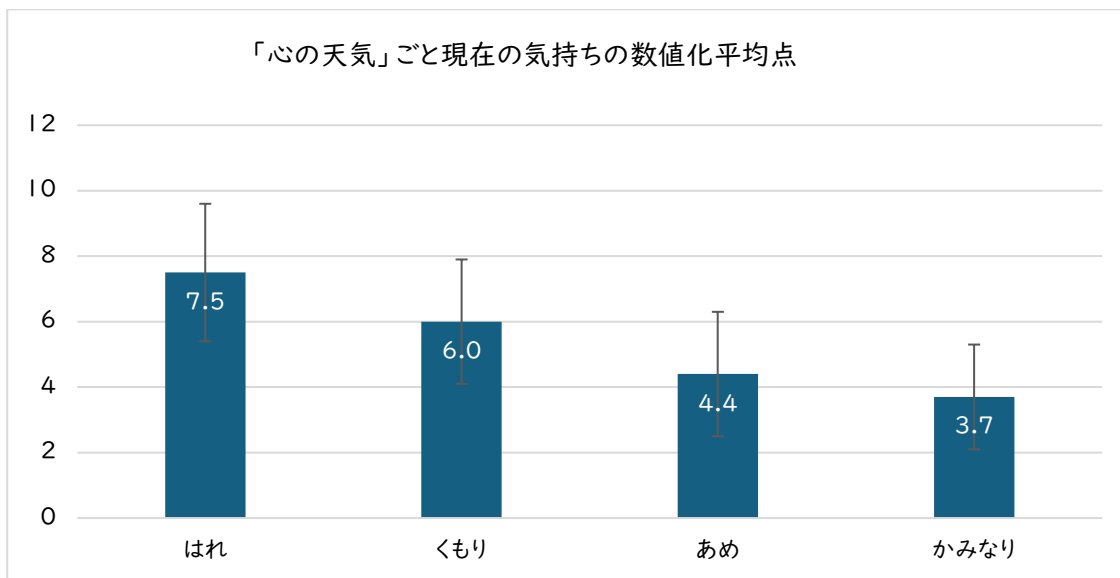


図1-4 「心の天気」ごと現在の気持ちの数値化

#### (4) 考察

DSRS-C バールソン抑うつ性尺度、心情の数値化のいずれにおいても、「はれ」>「くもり」>「あめ」>「かみなり」という順序性が一貫して認められた。DSRS-C バールソン抑うつ尺度の平均値は「はれ」9.9 点、「くもり」13.5 点、「あめ」15.4 点、「かみなり」18.7 点と段階的に上昇し、トレンド検定 ( $p<0.001$ ) および Spearman の順位相関 ( $\rho=0.317$ ,  $p<0.001$ ) においても有意な関連が確認された。また、抑うつ状態の指標である 16 点以上の割合は、「はれ」16.0%、「くもり」37.2%、「あめ」57.1%、「かみなり」77.8%と、天気を選択に応じて増加する傾向が認められた。

これらの結果は、「心の天気」が児童生徒の抑うつ状態を反映する指標として一定の妥当性を有することを示唆するものである。特に、「あめ」および「かみなり」において抑うつ状態の割合が高いことから、児童生徒がこれらを選択した場合に声かけや見守りを行うという現場の実践は、データにより裏付けられたといえる。

さらに、心情の数値化においても、「はれ」7.5 点から「かみなり」3.7 点へと一貫した低下が認められ、主観的な気分評価とも整合的であった。このことは、「心の天気」が簡便でありながら、連続的な心理状態の差異を一定程度捉えうる指標である可能性を示している。

「あめ」は平均値としてはカットオフの 16 点に近いものの、個人差が大きく、「あめ」を選択したすべての児童生徒が抑うつ状態にあるわけではない点にも留意が必要である。

さらに、本研究は小学校2校、中学校2校を対象とした分析であり、サンプル数および学校数に限界がある。今後は、より多くの学校を対象とした検証を行い、結果の一般化可能性および頑健性を高める必要がある。

#### (5) 結論

本研究の結果、「心の天気」における選択は、「はれ」>「くもり」>「あめ」>「かみなり」という順序で、抑うつ状態および主観的な心情と有意に関連することが一定示された。特に、「あめ」および「かみなり」を選択した児童生徒においては、抑うつ状態の割合が高く、これらの選択が心理的な不調のサインとなり得ることが明らかとなった。

このことから、「心の天気」は児童生徒の心理状態を把握する簡便かつ実践的な指標として有用であり、特に「あめ」や「かみなり」の選択をきっかけとした声かけや見守りといった早期対応の重要性が示唆された。

一方で、「心の天気」は抑うつ状態を完全に代替するものではなく、あくまでスクリーニング的な指標として活用すべきである。今後は、対象校数を拡大した検証や他の指標との組み合わせにより、その有用性をさらに検討する必要がある。

## 2 「心の天気」の「あめ」選択割合による欠席リスク

### (1) 導入

令和6年度の出席状況において、年間の欠席日数が30日以上の児童生徒を「不登校」と定義した。令和6年度1年間における「心の天気」の選択割合を比較した結果、「朝」の「心の天気」における「あめ」の選択割合は、不登校児童生徒において登校児童生徒の5.8倍であった(表1-9)。

表1-9 「朝」の「心の天気」選択割合

	はれ	くもり	あめ	かみなり
不登校児童生徒	63.6	24.5	9.9	2.1
登校児童生徒	70.0	26.7	1.7	1.6

### (2) 方法

「朝」のみ「心の天気」を入力させている学校が多いことから、「朝」の入力に注目し、一か月の「朝」の「心の天気」の選択割合と翌月3日以上欠席リスクを算出した。教委校第7号生活指導の充実における「不登校に係る報告のあり方について(いじめ重大事態)」において、3日連続で欠席したときの対応として、「①家庭訪問を行い、本人と顔を合わせ欠席理由の確認をするなど、丁寧に対応すること。」「②校内の不登校対策委員会等で情報の共有を行うこと。」「③「欠席状況シート」を必要に応じて活用すること。」「[4]とされていることから、3日以上欠席を不登校の予兆として扱った。

前月1か月間の「心の天気」における「あめ」の割合を説明変数とし、20%をカットオフとして二値化した。校種を交絡として調整した。これを用いて、翌月に3日以上欠席するリスクとの関連をロジスティック回帰分析により検討した。

### (3) 結果

朝の「あめ」の割合と翌月3日以上欠席の有無の関係は表1-10のようになった。朝「あめ」が月に20%未満の場合、翌月3日以上欠席となる割合は4.6%、朝「あめ」が月に20%以上の場合、翌月3日以上欠席となる割合は12.7%となっている。カットオフ20%では、感度11.4%、特異度96.0%である。

表1-10 朝「あめ」の割合と翌月3日以上欠席の有無

	翌月3日以上欠席	翌月3日未満の欠席
朝「あめ」:月に20%未満	166	3446
朝「あめ」:月に20%以上	21	144

朝の「心の天気」における「あめ」の選択割合が月20%以上の児童生徒は、20%未満の児童生徒と比較して、翌月に3日以上欠席するリスクが有意に高かった(オッズ比 3.46 [95%信頼区間 2.13-5.64]) (表1-11)。

表1-11 「心の天気」の朝「あめ」選択割合による翌月3日以上欠席リスク

	オッズ比	95%信頼区間
朝「あめ」:月に20%未満	1(基準)	-
朝「あめ」:月に20%以上	3.46	2.13-5.64
校種:中学校	1.30	0.88-1.92

#### (4) 考察

本研究において、朝の「心の天気」における「あめ」の選択割合が月 20%以上の児童生徒は、20%未満の児童生徒と比較して、翌月に3日以上欠席するリスクが有意に高いことが明らかとなった（オッズ比 3.46 [95%信頼区間 2.13-5.64]）。

ROC 解析の結果、識別能力が最も高いカットオフとして 20%が示され、かつ実務上も対応可能な人数規模であったことから、本研究ではカットオフを 20%に設定した。これは、毎日「朝」に「心の天気」を入力している場合、月に4回以上「あめ」が選択される状態に相当し、現場における声かけや見守りの開始時期を判断する具体的な目安となり得る。

また、カットオフ 20%における感度は 11.4%と低い一方で、特異度は 96.0%と高かった。このことから、本指標は欠席リスクのある児童生徒を網羅的に抽出する用途には限界があるものの、「あめ」の割合が高い児童生徒を高い確度でリスク群として特定できる点に特徴がある。すなわち、本指標はスクリーニングというよりも、重点的な支援対象を絞り込む指標として有用であると考えられる。

さらに、前月における「あめ」の割合と翌月の欠席リスクとの関係を連続的に検討した結果、「あめ」の割合が高まるにつれてオッズ比はおおむね 50%付近まで上昇する傾向が認められた（図1-5）。このことは、20%というカットオフが特異的な閾値ではなく、リスクが段階的に増加する過程の中で、実務的に扱いやすい水準として位置づけられることを示唆している。

以上より、「心の天気」における「あめ」の選択割合は、不登校リスクの早期把握に資する指標となり得ると考えられる。特に、継続的に「あめ」を選択する児童生徒に対して重点的な見守りや早期介入を行うことが、不登校の予防および重症化の抑制につながる可能性がある。ただし、感度が低いことから、本指標単独でのリスク検知には限界があり、他の行動指標や出席状況と組み合わせた多面的な評価が重要である。

オッズ比 前月の「あめ」の各割合の翌月3日以上欠席のオッズ比

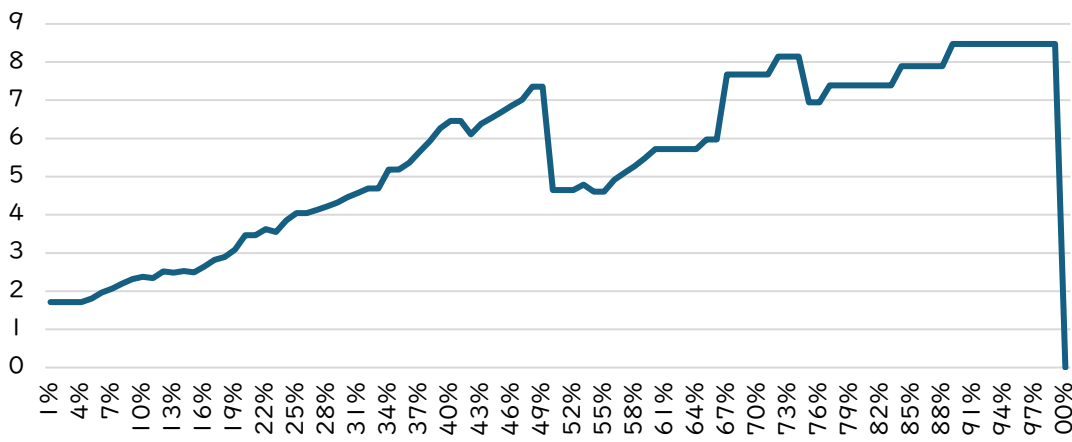


図1-5 前月の「あめ」の各割合の翌月3日以上欠席のオッズ比

#### (5) 結論

本研究の結果、朝の「心の天気」における「あめ」の選択割合が月 20%以上の児童生徒は、20%未満の児童生徒と比較して、翌月に 3 日以上欠席するリスクが有意に高いことが示された。

したがって、「心の天気」を日常的に入力している場合には、月に4回程度の「あめ」の選択が確認された時点を、声かけ等の早期介入を検討する一つの指標として活用できる可能性がある。

## 第2部 「大阪市における不登校対策—スペシャルサポートルーム (SSR) の現状と課題—」

### I 導入

大阪市における不登校在籍比率は、近年増加している。平成 29 年度には小学校 0.7%、中学校 5.1%であった不登校在籍比率は、令和7年度には小学校 2.1%、中学校 9.6%に上昇している[1]。これは、小学校では1学級 35 人と仮定した場合に約 1 人、中学校では 1 学級 40 人とした場合に約 4 人が不登校状態にあることに相当する。

不登校対策としては、未然防止および事後対応の両面からの取組が求められている。大阪市では、令和6年4月よりモデル校に校内教育支援センター(スペシャルサポートルーム:SSR)を設置し、教室に入りにくい児童生徒への支援を開始した[5]。SSRは、不登校児童生徒や登校しても自分の教室に入りづらい児童生徒に対して、校内における安心できる居場所を提供し、社会的自立に向けた支援を行うことを目的としている。また、各校に支援員を配置し、教員と連携した継続的な支援体制の構築が図られている。

従来、各校においては別室登校や教育相談、ICTの活用等による支援が実施されてきたが、対応可能な教員の不足や支援の継続性の確保が課題とされていた。こうした課題に対応するため、SSRは安定的かつ継続的な別室支援の実現を目的として導入されたものである[5]。

以上を踏まえ、本研究では SSR の導入が不登校の状況に与える影響について検証することを目的とする。

### II 方法

本研究では、利用可能なデータが令和6年度の不登校状況に関する調査に限られていることを踏まえ、SSR導入前後の比較を通じてその効果を検証した。具体的には、①SSRモデル校の基本的特徴の把握、および②設置初年度における不登校の状況の評価を行った。

SSRモデル校の基本的特徴については、設置前年度である令和5年度の不登校在籍比率および、令和4年度から令和5年度にかけての不登校改善比率を指標とし、SSRモデル校と非設置校の比較を行った。

設置初年度の評価については、令和5年度から令和6年度にかけての不登校改善比率を用い、同様の比較を行った。

さらに、非設置校の一部にSSRと類似した取り組みを実施している学校が含まれる可能性を考慮し、SSRモデル校、独自設置校、非設置校の3群に分類したうえで分析を行った。

統計解析としてU検定を行った。

### III 結果

#### I SSRモデル校の基本的特徴

設置前の令和5年度における不登校在籍比率は、小学校でSSRモデル校が2.1%、非設置校が2.1% ( $p=0.80$ )であり、中学校では、SSRモデル校が11.3%、非設置校が9.6% ( $p=0.13$ )と、どちらも有意ではないがSSRモデル校で不登校在籍比率が高かった。

令和4年度から令和5年度にかけての不登校改善比率を表2-1に示す。小学校では、SSRモデル校は令和4年度3.3人、令和5年度にかけて改善された人数が1.3人で改善比率が38.1%、非設置校は令和4年度4.2人、令和5年度にかけて改善された人数が1.4人で改善比率が38.7%であり、改善比率を比較したp値は $p=0.94$ と有意ではないもの、非設置校よりSSRモデル校におけるSSR設置前の不登校改善比率は低かった。また、中学校において、SSRモデル校は令和4年度30.6人、令和5年度に改善された人数が4.9人で改善比率は19.5%、非設置校は令和4年度25.1人、令和5年度に改善された人数8.3人で改善比率は32.6%であり、改善比率のp値は0.08と有意ではないものの、非設置校よりSSRモデル校におけるSSR設置前の不登校改善比率は低かった。

表2-1 SSR設置別不登校の状況

設置有無	令和4年度 不登校人数	令和5年度 不登校改善人数	不登校改善比率
小学校			
SSRモデル校(12校)	3.3	1.3	38.1
非設置校(269校)	4.2	1.4	38.7
中学校			
SSRモデル校(12校)	30.6	4.9	19.5
非設置校(119校)	25.1	8.3	32.6

## 2 SSR モデル校設置初年度の不登校状況

SSR モデル校が設置された令和 6 年度の不登校在籍比率は、小学校では、SSR モデル校が 2.7%、非設置校が 2.1% ( $p=0.09$ )、中学生では、SSR モデル校が 10.9%、非設置校が 10.1% ( $p=0.61$ ) であり、有意ではないものの SSR モデル校では非設置校に比べて不登校改善比率が高かった。

設置前年度(令和5年度)から設置初年度(令和6年度)にかけての不登校改善比率は、小学校では、SSR モデル校は令和5年度 5.9 人、令和6年度にかけて改善された人数が 3.3 人で改善比率が 61.0%、非設置校は令和5年度 4.0 人、令和6年度にかけて改善された人数が 1.3 人で改善比率が 37.6%であり、改善比率を比較した p 値は  $p=0.02$  と、非設置校より SSR モデル校における SSR 設置前の不登校改善比率は有意に高かった。また、中学校において、SSR モデル校は令和5年度 30.8 人、令和6年度に改善された人数が 16.1 人で改善比率は 56.1%、非設置校は令和5年度 25.1 人、令和6年度に改善された人数が 8.6 人で改善比率は 33.6%であり、改善比率の p 値は  $p=0.007$  と有意であり、非設置校より SSR モデル校における SSR 設置後の不登校改善比率は高かった。

表2-2 SSR モデル校設置初年度の不登校状況

設置有無	令和5年度 不登校人数 (人)	令和6年度 不登校改善人数 (人)	不登校改善比率 (%)
小学校			
SSR モデル校(12校)	5.9	3.3	61.0
非設置校(269校)	4.0	1.3	37.6
中学校			
SSR モデル校(12校)	30.8	16.1	56.1
非設置校(119校)	25.1	8.6	33.6

### 3 独自設置校の効果を加味した検証

SSRが設置された令和6年度の不登校在籍比率は、小学校では、SSRモデル校が2.7%、独自設置校が2.2%、非設置校が2.1%であり、中学校では、SSRモデル校が10.9%、独自設置校が10.7%、非設置校が9.5%であった。いずれも有意差はなかった。

設置前年度(令和5年度)から設置初年度(令和6年度)にかけての不登校改善比率は、小学校では、SSRモデル校は令和5年度5.9人、令和6年度にかけて改善された人数が3.3人で改善比率が61.0%、独自設置校は令和5年度4.7人、令和6年度にかけて改善された人数が1.9人で改善比率が43.0%、非設置校は令和5年度3.9人、令和6年度にかけて改善された人数が1.2人で改善比率が36.4%であった。いずれも有意ではないもの、令和6年度の不登校改善比率はSSRモデル校>独自設置校>非設置校となった。また、中学校において、SSRモデル校は令和5年度30.8人、令和6年度に改善された人数が16.1人で改善比率は56.1%、独自設置校は令和5年度28.9人、令和6年度11.7人で改善比率は39.1%、非設置校は令和5年度20.7人、令和6年度に改善された人数5.0人で改善比率は27.3%であり、SSRモデル校と非設置校の間(p=0.005)で有意差があり、また、独自設置校と非設置校との間(p=0.06)では有意傾向があった。SSRモデル校と独自設置校との間には有意差がなかった(p=0.13)。

表2-3 SSRモデル校、独自設置校、非設置校別の不登校状況

設置有無	令和5年度不登校人数	令和6年度改善人数	不登校改善比率
小学校			
SSRモデル校(12校)	5.9	3.3	61.0
独自設置校(48校)	4.7	1.9	43.0
非設置校(221校)	3.9	1.2	36.4
中学校			
SSRモデル校(12校)	30.8	16.1	56.1
独自設置校(63校)	28.9	11.7	39.1
非設置校(56校)	20.7	5.0	27.3

#### IV 考察

本研究では、SSRの導入前後における不登校在籍比率および不登校改善比率を用いて、その効果を検証した。

まず、設置前の段階において、SSRモデル校は非設置校と比較して不登校在籍比率が高く、改善比率が低い傾向を示していた。このことから、SSRモデル校はもともと不登校の状況がより深刻な学校に設置された可能性が示唆される。

次に、設置初年度においては、不登校在籍比率については小学校・中学校ともに有意な変化は認められなかった一方で、不登校改善比率はSSRモデル校において有意に高い結果が得られた。この結果は、SSRが短期的には不登校状態にある児童生徒の回復を促進する効果を有する可能性を示唆する。一方で、在籍比率のようなストック指標は短期間では変化が現れにくく、改善比率のようなフロー指標において先行して効果が表出したと解釈される。

さらに、独自設置校を含めた比較では、不登校改善比率は「SSRモデル校>独自設置校>非設置校」の順に高い傾向を示し、中学校においてはSSRモデル校と非設置校の間に有意差が認められた。この結果は、SSRの導入が不登校の改善に寄与する可能性を支持するとともに、その効果が導入の程度や実装の質に応じて段階的に現れる、いわゆる用量反応関係の存在が示唆される。また、SSRモデル校と独自設置校の間に有意差が認められなかった点については、SSRの基本的枠組み自体に一定の効果がある可能性を示す一方で、具体的な取組の差異について検討できなかった限界が考えられる。

以上の結果を総合すると、SSRは短期的には既存の不登校児童生徒の改善を促進する有効な取り組みである可能性が示唆される。一方で、SSRモデル校特有の取組の効果や、不登校在籍比率の低下といった集団全体への影響、すなわち新規発生の抑制や長期的な改善効果については、現時点では明確ではない。今後は、導入前後の変化を考慮した分析手法の適用や長期的な追跡により、SSRの効果をより精緻に検証する必要がある。

## V 結論

本研究では、SSRの導入前後における不登校在籍比率および不登校改善比率を用いて、その効果を検証した。その結果、SSRモデル校は設置前の段階で不登校在籍比率が高く、改善比率が低い傾向にあり、課題の大きい学校を対象に導入されていた可能性が示唆された。

また、設置初年度においては、不登校在籍比率に有意な変化は認められなかったものの、不登校改善比率はSSRモデル校において有意に高く、SSRが不登校状態にある児童生徒の改善を促進する可能性が示された。また、独自設置校を含めた比較においても、不登校改善比率は「SSRモデル校>独自設置校>非設置校」の順に高い傾向を示し、SSRの導入および実装の程度に応じた効果の存在が示唆された。

以上より、SSRは短期的には不登校の改善に寄与する有効な取り組みである可能性が示された。一方で、不登校在籍比率の低下といった集団全体への影響については明確ではなく、長期的な効果の検証が必要である。今後は、SSRモデル校の具体的な取組の検証、導入前後の変化を考慮した分析および継続的な追跡により、SSRの効果をより精緻に評価することが求められる。

### 第3部 不登校特例校の心和中学校における効果検証

#### I 調査の目的及び方法

##### 1 調査の目的

本調査は、不登校特例校である大阪市立心和中学校に在籍する生徒を対象に、学年および入学年度といった属性ごとの状況を把握し、学習環境や生活習慣等の実態を明らかにすることを目的とする。

##### 2 調査の仕様

###### (1) 調査地域

不登校特例校である大阪市立心和中学校

###### (2) 調査対象者

心和中学校に在籍する全生徒

###### (3) 人数

表3-1 心和中学校への転入時期と学年

	R6 前期	R6 後期	R7 前期	R7 後期	計
1年生	-	-	-	7	7
2年生	-	9	6	12	27
3年生	6	24	4	1	35
計	6	33	10	20	69

前期転入は2,3年生のみが対象である。

###### (4) 調査事項

- ア 学習時間
- イ 学習時間の変化
- ウ 学習動機
- エ 学習方法
- オ 生活習慣
- カ 相談先
- キ 相談能力
- ク 将来について
- ケ 心情

###### (5) 調査方法

Google フォームによるオンライン調査

###### (6) 調査期間

令和7年10月30日～11月30日

(8) 回収率

表3-2 本調査の回収率

	R6前期	R6後期	R7前期	R7後期	計
1年生	-	-	-	5(71.4%)	5(71.4%)
2年生	-	7(77.8%)	6(100%)	4(30.0%)	17(63.0%)
3年生	4(66.7%)	12(50.0%)	2(50.0%)	0(0.0%)	18(51.4%)
計	4(66.7%)	19(57.6%)	8(80.0%)	9(45.0%)	40(60.0%)

(9) 本紀要を読む際の留意点

U検定を実施したが、対象者数が限られているため統計的検出力が十分ではなく、有意差は認められなかった。

3 調査対象者の基本属性

(1) 学年

(2) 入学年度

## II 調査結果の概要

### I 学習時間

学年の上昇に伴い、平日および休日の学習時間はいずれも増加する傾向が認められた。また、入学年度が早い生徒、すなわち心和中学校における在籍期間が長い生徒ほど、平日・休日ともに学習時間が長い傾向が示された(表 3-3)。

表3-3 学年・入学年度ごとの平日・休日学習時間

	n	平日学習時間(平均±標準偏差)	休日学習時間(平均±標準偏差)
学年			
1年生	5	33.3±41.6	12.5±18.9
2年生	17	56.2±56.8	45.3±42.1
3年生	18	90.0±122.0	59.2±85.9
入学年度			
R6 前期	4	110.0±121.0	60.0±60.0
R6 後期	19	78.3±115.0	52.9±80.9
R7 前期	8	40.0±42.9	37.1±36.8
R7 後期	9	57.1±60.2	40.0±51.5

## 2 学習時間の変化

### (1) 学習時間の変化

学年が上がるごとに、心和中学校に転入して学習時間が増加したと考えている。令和6年度に転入した生徒の約9割程度が増加したと考えている(表3-4)。

表3-4 学年・入学年度ごと心和中学校へ転入後の学習時間の変化

	n	増加した	変わらない	減少した
学年				
1年生	5	60.0	40.0	0.0
2年生	17	76.5	23.5	0.0
3年生	18	88.9	5.6	5.6
入学年度				
R6前期	4	100.0	0.0	0.0
R6後期	19	89.5	5.3	5.3
R7前期	8	62.5	37.5	0.0
R7後期	9	66.7	33.3	0.0

### (2) 学習時間が変化した理由

心和中学校へ転入して学習時間が変化した理由を表3-5に示す。どの学年も、「学校に行くようになった」、「生活習慣が安定した」という理由が多い。入学年度ごとの比較では、令和7年度に転入した生徒で「学校に行くようになった」(R7前期 87.5%, R7後期 77.8%)という理由が多く、転入してから1.5年経過した令和6年度前期転入生で「心の余裕」(50.0%),「受験(50.0%)」、「生活習慣(50.0%)」という理由が多い。転入してから半年経過した令和7年度前期転入生では「授業の予習・復習(50.0%)」、「学習習慣がついた(37.5%)」という理由が多かった。

表3-5 学年・入学年度ごとの心和中学校へ転入後生活が変化した理由

	n	学校に行くようになった	心の余裕ができた	受験	生活習慣が安定した	授業の予習・復習	学習習慣がついた
学年							
1年生	5	60.0	0.0	0.0	60.0	0.0	0.0
2年生	17	70.6	35.3	5.9	70.6	29.4	17.6
3年生	18	61.1	27.8	44.4	61.1	5.6	11.1
入学年度							
R6前期	6	50.0	50.0	50.0	50.0	0.0	25.0
R6後期	33	52.6	21.1	26.3	10.5	10.5	5.3
R7前期	10	87.5	25.0	25.0	25.0	50.0	37.5
R7後期	20	77.8	33.3	0.0	22.2	0.0	0.0

### 3 学習動機

学習動機について表3-6に示す。学習動機については自律的学習動機尺度[6]を用いて調べた。「以下の項目は、あなたが学習する理由にどのくらいあてはまりますか」という質問文のもと、内的調整について5項目、同一化的調整について5項目、取り入れ的調整について5項目、外的調整について5項目の計25項目について、調査を簡易化するため「あてはまる」か「あてはまらない」の2件法で回答させた。内的調整は最も自律性の高い動機づけとされる。外的調整は、報酬の獲得や罰の回避、または社会的な規則などの外的な要求に基づく動機づけとされる。取り入れ的調整は、自我拡張や他者比較による自己価値の維持、罪や恥の感覚の回避などに基づく動機づけであり、消極的ではあるがその活動の価値を部分的に内在化しているという特徴を持つ。同一化的調整は、活動を行う価値を認め自分のものとして受け入れている状態を表す動機づけである。これらは相対的な自律性の程度により、外的調整、取り入れ的調整、同一化的調整、内的調整の順に、一次元上の連続体として並ぶことが想定されている[6]。本研究の対象について、Cronbachの $\alpha$ 信頼係数を算出したところ、内発的動機づけが0.66、外発的動機づけ(同一化的調整)が0.59、外発的動機づけ(取り入れ的調整)が0.27、外発的動機づけ(外的調整)が0.51であった。

内発的動機づけについて、学年別にみると、「自分が勉強したい」は2年生(29.4%)で最も高く、「問題を解くことが面白い」は1年生(40.0%)で高かった。一方で、「難しいことに挑戦することが楽しい」はいずれの学年でも低い傾向にあった。入学年度別では、令和6年度後期転入生および令和7年度後期転入生で複数の項目において比較的高い割合がみられたが、全体として一貫した傾向は明確ではなかった。

外発的動機づけ(同一化的調整)については、「自分の希望する高校や大学に進みたい(55.6)」、「自分の夢を実現したい(38.9)」などの項目は、3年生で高い割合を示した。入学年度別では、令和7年度前期転入生において「希望する進路に進みたい」(75.0%)や「将来の成功につながる」(62.5%)が高い値を示した。

外発的動機づけ(取り入れ的調整)については、「勉強ができないとみじめな気持ちになる」は3年生(33.3%)で最も高く、学年が上がるにつれて、やや増加する傾向がみられた。一方で、「友達にバカにされたくない」や「友達より良い成績をとりたい」といった対人比較に関する項目は全体的に低い割合であった。

外発的動機づけ(外的調整)については、1年生ではほとんど選択がみられなかったが、2年生および3年生では一定の割合が認められた。「みんながあたりまえのように勉強している」や「勉強は規則のようなもの」といった項目は、2年生および3年生で20%前後の値を示した。入学年度別では、令和6年度後期転入生で比較的高い割合がみられたが、全体として強い傾向は認められなかった。

表3-6 学年・入学年度ごとの学習動機

内発的動機付け						
	n	自分が勉強したい	問題を解くことが面白い	勉強する事自体面白い	新しい解き方や、やり方を見つけるのが面白い	難しいことを挑戦することが楽しい
学年						
1年生	5	20.0	40.0	20.0	20.0	0.0
2年生	17	29.4	5.9	0.0	11.8	0.0
3年生	18	16.7	16.7	16.7	5.6	16.7
入学年度						
R6前期	4	0.0	0.0	25.0	0.0	0.0
R6後期	19	26.3	21.1	10.5	5.3	10.5
R7前期	8	25.0	0.0	0.0	0.0	12.5
R7後期	9	22.2	22.2	11.1	33.3	0.0
外発的動機付け(同一化的調整)						
	n	自分のためになる	自分の希望する高校や大学に進みたい	将来の成功につながる	勉強するということは大切なこと	自分の夢を実現したい
学年						
1年生	5	60.0	0.0	20.0	40.0	0.0
2年生	17	41.2	41.2	52.9	23.5	11.8
3年生	18	55.6	55.6	33.3	27.8	38.9
入学年度						
R6前期	4	50.0	50.0	25.0	0.0	25.0
R6後期	19	52.6	42.1	36.8	31.6	26.3
R7前期	8	62.5	75.0	62.5	37.5	25.0
R7後期	9	33.3	11.1	33.3	22.2	11.1

外発的動機づけ(取り入的調整)						
	n	勉強ができないと みじめな気持ちになる	まわりの人にかしこい と思われたい	友達にバカに されたくない	勉強で友達に 負けたくない	友達より良い成績を とりたい
学年						
1年生	5	20.0	20.0	20.0	0.0	0
2年生	17	29.4	11.8	0.0	5.9	5.9
3年生	18	33.3	11.1	0.0	0.0	0
入学年度						
R6前期	4	25.0	25.0	0.0	0.0	0.0
R6後期	19	31.6	5.3	0.0	0.0	0.0
R7前期	8	37.5	12.5	0.0	12.5	12.5
R7後期	9	22.2	22.2	11.1	0.0	0.0
外発的動機づけ(外的調整)						
	n	みんながあたりまえの ように勉強している	勉強するということは 規則のようなもの	やらないとまわりの人 がうるさい	まわりの人から、やりなさい といわれる	成績が下がると、 怒られる
学年						
1年生	5	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
2年生	17	23.5	23.5	17.6	11.8	5.9
3年生	18	22.2	16.7	11.1	11.1	5.6
入学年度						
R6前期	4	0.0	0.0	0.0	25.0	0.0
R6後期	19	31.6	21.1	15.8	5.3	5.3
R7前期	8	12.5	25.0	12.5	12.5	0.0
R7後期	9	11.1	11.1	11.1	11.1	11.1

#### 4 学習方法

デジタルドリルを用いた学習方法について表3-7に示す。学年別にみると、1年生では、「振り返り学習(40.0%)」、「授業の復習(40.0%)」、「使っていない(40.0%)」、2年生では、「振り返り学習(47.1%)」、「授業の復習(35.3%)」、3年生では、「使っていない(61.1%)」が多かった。入学年度別にみると、令和6年度前期転入生徒では、「使っていない(75.0%)」、令和6年度後期転入生徒では、「振り返り学習(42.1%)」、「使っていない(47.4%)」、令和7年度前期転入生徒では、「授業の復習(50.0%)」、令和7年度後期転入生徒では、「振り返り学習(44.4%)」、「授業の復習(44.4%)」が多かった。

デジタル動画コンテンツを用いた学習方法について表に示す。学年別にみると、1年生では、「授業の復習(40.0%)」、「使っていない(40.0%)」、2年生では、「授業の復習(47.1%)」、3年生では、「授業の復習(44.4%)」、「使っていない(44.4%)」が多かった。入学年度別では、令和6年度前期転入生徒では、「使っていない(75.0%)」、令和6年度後期転入生徒では、「振り返り学習(42.1%)」、「授業の復習(42.1%)」、令和7年度前期転入生徒では、「授業の復習(75.0%)」、R7後期転入生徒では、「使っていない(44.4%)」が多かった。

表3-7 デジタルドリルの利用方法(複数回答)

	n	振り返り学習	授業の復習	先取り学習	受験勉強	使っていない
学年						
1年生	5	40.0	40.0	0.0	0.0	40.0
2年生	17	47.1	35.3	5.9	0.0	17.6
3年生	18	27.8	22.2	0.0	5.6	61.1
入学年度						
R6前期	4	0.0	25.0	0.0	0.0	75.0
R6後期	19	42.1	15.8	0.0	5.3	47.4
R7前期	8	37.5	50.0	0.0	0.0	12.5
R7後期	9	44.4	44.4	11.1	0.0	33.3

表3-8 デジタル動画コンテンツの利用方法(複数回答)

	n	振り返り学習	授業の復習	先取り学習	受験勉強	授業より難しい内容	使っていない
学年							
1年生	5	20.0	40.0	0.0	0.0	0.0	40.0
2年生	17	35.3	47.1	0.0	0.0	0.0	17.6
3年生	18	27.8	44.4	16.7	16.7	11.1	44.4
入学年度							
R6前期	4	0.0	25.0	0.0	0.0	0.0	75.0
R6後期	19	42.1	42.1	15.8	15.8	5.3	26.3
R7前期	8	12.5	75.0	0.0	0.0	12.5	12.5
R7後期	9	33.3	33.3	0.0	0.0	0.0	44.4

## 5 生活習慣

### (1) 睡眠時間

睡眠時間について表3-9に示す。学年別にみると、7時間未満の睡眠時間が3年生に多く、8時間以上の睡眠時間が1年生に多い。入学年度別では、全体として特徴的な傾向はみられなかった。

表3-9 睡眠時間

	n	<6h	6h≤h<7h	7h≤h<8h	8h≤h<9h	9h≤h
学年						
1年生	5	0.0	0.0	20.0	40.0	40.0
2年生	17	5.9	11.8	17.6	29.4	35.3
3年生	18	22.2	22.2	22.2	11.1	22.2
入学年度						
R6前期	4	25.0	25.0	0.0	0.0	50.0
R6後期	19	15.8	21.1	15.8	21.1	26.3
R7前期	8	0.0	12.5	50.0	37.5	0.0
R7後期	9	11.1	0.0	11.1	22.2	55.6

### (2) 規則正しい就寝時間

規則正しい就寝時間について表3-10に示す。学年別にみると、規則正しい就寝時間に行っているのは3年生に多く、規則正しい就寝時間に行っていないのは1年生に多い。入学年度別では、心和中学校における在籍期間が長い生徒ほど、規則正しい就寝時間を行っている傾向がみられた。

表3-10 規則正しい就寝時間

	n	している	どちらかといえば、 している	あまりしていない	全くしていない
学年					
1年生	5	0.0	0.0	40.0	60.0
2年生	17	5.9	23.5	47.1	23.5
3年生	18	5.6	27.8	44.4	22.2
入学年度					
R6前期	4	0.0	50.0	25.0	25.0
R6後期	19	10.5	21.1	47.4	21.1
R7前期	8	0.0	37.5	50.0	12.5
R7後期	9	0.0	0.0	44.4	55.6

#### 4-3. 規則正しい起床時間

規則正しい起床時間について表3-11に示す。学年別にみると、「している」と回答した割合はいずれの学年においても低く、1年生および3年生では0.0%、2年生でも5.9%にとどまった。一方で、「あまりしていない」および「全くしていない」と回答した割合は高く、特に1年生では「全くしていない」が60.0%と最も高かった。2年生および3年生においても、「あまりしていない」がそれぞれ41.2%、50.0%と高い割合を占めており、規則的な起床習慣が十分に確立されていない状況が示された。

入学年度別にみても同様の傾向が認められ、「している」と回答した割合はいずれの群においても低かった。特に令和7年度後期転入生では「全くしていない」が66.7%と最も高く、規則正しい起床時間が確保されていない生徒が多いことが示された。一方で、令和6年度後期転入生では「どちらかといえば、している」が31.6%と比較的高いものの、「あまりしていない」が52.6%と過半数を占めていた。

表3-11 規則正しい起床時間

	n	している	どちらかといえば、 している	あまりしていない	全くしていない
学年					
1年生	5	0.0	20.0	20.0	60.0
2年生	17	5.9	23.5	41.2	29.4
3年生	18	0.0	27.8	50.0	22.2
入学年度					
R6前期	4	0.0	25.0	25.0	50.0
R6後期	19	5.3	31.6	52.6	10.5
R7前期	8	0.0	25.0	50.0	25.0
R7後期	9	0.0	11.1	22.2	66.7

## 6 相談

### (1) 相談先

相談相手について表3-12に示す。学年別にみると、「親」と回答した割合が最も高く、1年生では100.0%、2年生で73.3%、3年生で64.3%であった。また、「友達」も一定の割合で選択されており、2年生で53.8%、3年生で61.5%と比較的高かった。「チューター」についても、2年生で60.0%、3年生で44.4%と一定の利用がみられた。一方で、「スクールカウンセラー」および「心和中学の先生」はいずれの学年でも選択がみられなかった。

入学年度別にみると、「親」は令和7年度前期転入生で87.5%と高い一方、令和7年度後期転入生では10.0%と低く、ばらつきがみられた。「友達」は各年度で30~75%程度の範囲で推移しており、一定の相談相手となっていた。「チューター」は令和7年度前期転入生で71.4%と高かった。一方で、「スクールカウンセラー」および「心和中学の先生」はいずれの年度でも選択がみられなかった。

また、「ネットの人」を相談相手とする回答も一定数認められ、1年生で25.0%、2年生で18.2%、3年生で20.0%であった。

表3-12 学年・入学年度ごとの相談先

	n	親	友達	チューター	スクールカウンセラー	心和中学の先生	その他の先生	ネットの人
学年								
1年生	3	100.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	25.0
2年生	11	73.3	53.8	60.0	0.0	0.0	0.0	18.2
3年生	9	64.3	61.5	44.4	0.0	0.0	8.3	20.0
入学年度								
R6前期	1	25.0	75.0	33.3	0.0	0.0	0.0	50.0
R6後期	9	64.3	50.0	42.9	0.0	0.0	9.1	10.0
R7前期	7	87.5	60.0	71.4	0.0	0.0	0.0	20.0
R7後期	6	10.0	33.3	33.3	0.0	0.0	0.0	16.7

## 7 相談能力

相談能力を表3-13に示す。相談能力については、GRIPにおける達成目標の一つである「援助関係を成立する力」を測定する尺度を用いた[7]。本尺度は、援助関係の形成に必要な能力を段階的に捉える観点から、(a)自己の感情を整理する能力、(b)自己の感情を適切に他者へ伝達する能力、(c)問題への対処法を実践する能力、(d)他者や大人に相談する能力、の4つの構成要素に基づいて作成されている。これらの構成要素を反映した5項目として、「自分の気持ちを言葉で表現できる」、「自分の感情を人に伝える方法を知っている」、「自分の悩みの大きさによって対処を変えることができる」、「友達の悩みに気づいたときに上手に相談に乗ることができる」、「身近な大人に自分の悩みを相談できる」を用いた。各項目について、現在の自分にどの程度当てはまるかを、「そう思わない」から「そう思う」までの5件法により回答を求めた。得点が高いほど、援助関係を形成する力が高いことを示す。本研究の対象について、Cronbachの $\alpha$ 信頼係数を算出したところ、0.80となり、十分安定した尺度と考えられた。

「自分の気持ちを言葉で表現できる」について、学年別にみると、1年生は「そう思う(50.0%)」、2年生は「ややそう思う(43.8%)」、3年生は「どちらともいえない(35.3%)」が多かった。入学年度別ではR6年度前期転入生では「どちらともいえない(66.7%)」、R7年度後期転入生では「そう思う(42.9%)」が多かった。

「自分の感情を人に伝える方法を知っている」について、学年別にみると、1年生では「そう思う」、「ややそう思わない」が50.0%ずつであった。入学年度別ではR7後期転入生において「そう思う(42.9%)」と回答する生徒が多かった。

「自分の悩みの大きさによって対処を変えることができる」について、学年別にみると、1年生で「ややそう思わない(75.0%)」と回答する生徒が多かった。入学年度別では、R7年度後期転入生で「ややそう思わない(71.4%)」が多かった。

また、「友達の悩みに気づいたとき上手に相談に乗ることができる」について、学年別にみると、学年が上がるにつれて「そう思う」と回答する生徒は減少し、否定的回答(「ややそう思わない」「そう思わない」)がどの学年も約4割いた。入学年度別では、特徴はなかった。

さらに、「身近な大人に自分の悩みを相談できる」については、学年別にみると、学年が上がるにつれ「そう思う」と回答する生徒の割合が減少していた。入学年度別では、心和中学校へ転入してからの経過時間が長いほど、否定的回答(「ややそう思わない」「そう思わない」)が減少していた。

表3-13 学年・入学年度ごとの相談能力

自分の気持ちを言葉で表現できる						
	n	そう思う	ややそう思う	どちらともいえない	ややそう思わない	そう思わない
学年						
1年生	4	50.0	25.0	0.0	25.0	0.0
2年生	16	18.8	43.8	18.8	18.8	0.0
3年生	17	17.6	5.9	35.3	23.5	17.6
入学年度						
R6前期	3	0.0	0.0	66.7	33.3	0.0
R6後期	19	21.1	26.3	15.8	21.1	15.8
R7前期	8	12.5	37.5	25.0	25.0	0.0
R7後期	7	42.9	14.3	28.6	14.3	0.0
自分の感情を人に伝える方法を知っている						
	n	そう思う	ややそう思う	どちらともいえない	ややそう思わない	そう思わない
学年						
1年生	4	50.0	0.0	0.0	50.0	0.0
2年生	16	25.0	25.0	12.5	37.5	0.0
3年生	16	25.0	12.5	25.0	18.8	18.8
入学年度						
R6前期	3	33.3	0.0	33.3	0.0	33.3
R6後期	18	27.8	16.7	16.7	27.8	11.1
R7前期	8	12.5	12.5	25.0	50.0	0.0
R7後期	7	42.9	28.6	0.0	28.6	0.0

自分の悩みの大きさによって対処を変えることができる						
	n	そう思う	ややそう思う	どちらともいえない	ややそう思わない	そう思わない
学年						
1年生	4	25.0	0.0	0.0	75.0	0.0
2年生	13	23.1	7.7	23.1	30.8	15.4
3年生	17	0.0	17.6	29.4	29.4	23.5
入学年度						
R6前期	3	0.0	0.0	33.3	33.3	33.3
R6後期	17	11.8	17.6	23.5	23.5	23.5
R7前期	7	0.0	14.3	42.9	28.6	14.3
R7後期	7	28.6	0.0	0.0	71.4	0.0
友達の悩みに気づいたとき上手に相談に乗ることができる						
	n	そう思う	ややそう思う	どちらともいえない	ややそう思わない	そう思わない
学年						
1年生	5	40.0	0.0	20.0	40.0	0.0
2年生	15	20.0	20.0	20.0	40.0	0.0
3年生	17	5.9	11.8	41.2	35.3	5.9
入学年度						
R6前期	4	25.0	25.0	25.0	25.0	0.0
R6後期	16	6.2	12.5	43.8	31.2	6.2
R7前期	8	12.5	25.0	25.0	37.5	0.0
R7後期	9	33.3	0.0	11.1	55.6	0.0

身近な大人に自分の悩みを相談できる						
	n	そう思う	ややそう思う	どちらともいえない	ややそう思わない	そう思わない
学年						
1年生	4	25.0	25.0	0.0	50.0	0.0
2年生	17	17.6	17.6	5.9	35.3	23.5
3年生	16	18.8	6.2	43.8	18.8	12.5
入学年度						
R6前期	3	0.0	33.3	33.3	33.3	0.0
R6後期	18	27.8	0.0	33.3	22.2	16.7
R7前期	8	12.5	25.0	12.5	50.0	0.0
R7後期	8	12.5	25.0	0.0	25.0	37.5

## 8 将来について

### (1) 将来の夢

将来の夢について表3-14に示す。学年別にみると、「将来の夢を持っている」に「当てはまる」と答えた生徒が3年生で最も高かった(27.8%)。「当てはまらない」と答える生徒が1年生で最も高かった(60.0%)。入学年度別にみると、「当てはまる」と答えた生徒が令和6年度前期転入生に多かった。転入したばかりの令和7年度後期転入生では「当てはまらない」と回答する生徒が多かった(55.6%)。

表3-14 学年・入学年度ごとの「将来の夢を持っている」の回答傾向

	n	当てはまる	どちらかという 当てはまる	どちらかという 当てはまらない	当てはまらない
学年					
1年生	5	0.0	20.0	20.0	60.0
2年生	17	17.6	35.3	23.5	23.5
3年生	18	27.8	11.1	33.3	27.8
入学年度					
R6前期	4	50.0	0.0	25.0	25.0
R6後期	19	26.3	26.3	26.3	21.1
R7前期	8	0.0	37.5	37.5	25.0
R7後期	9	11.1	11.1	22.2	55.6

## (2) 希望する進学先

希望する進学先について、表3-15に示す。学年別にみると、3年生で「全日制の高校(61.1%)」、「通信制の高校(50.0%)」を選択する生徒が多かった。「考えたことない」、「わからない」と回答とする生徒が1年生で多かった。入学年度別では、令和7年度転入生で「考えたことない」と回答する生徒が多かった。

表3-15 学年・入学年度ごとの希望する進学先

	n	全日制の 高校	通信制の 高校	専門 学校	大学	考えたことない	わからない
学年							
1年生	5	40.0	40.0	40.0	0.0	40.0	40.0
2年生	17	35.3	41.2	23.5	11.8	17.6	17.6
3年生	18	61.1	50.0	11.1	27.8	0.0	16.7
入学年度							
R6前期	4	50.0	50.0	0.0	25.0	0.0	0.0
R6後期	19	47.4	42.1	5.3	15.8	10.5	31.6
R7前期	8	62.5	37.5	50.0	25.0	12.5	0.0
R7後期	9	33.3	55.6	33.3	11.1	22.2	22.2

## 9 心情

心情について表3-16に示す。心情については、DSRS-C バールソン抑うつ性尺度を用いた[7]。DSRS-C バールソン抑うつ性尺度は 18 項目3件法から構成され、最近一週間どんな気持ちだったかを質問する。36 点満点中 16 点以上で抑うつ傾向と定義する。本研究の対象について、Cronbach の  $\alpha$  信頼係数を算出したところ、0.79 となり、十分安定した尺度と考えられた。

学年別にみると、1 年生で平均点が高く(17.6 点)、抑うつ状態と判断される 16 点を上回る生徒が 80.0% いた。3 年生においても、半数以上が 16 点を上回る結果となった。

入学年度別にみると、16 点を上回る生徒がどの年度も約 3 割いる結果となった。

表3-16 学年・入学年度ごとの心情

	n	平均	標準偏差	最小値	最大値	16点以上の割合
学年						
1年生	5	17.6	2.5	14	20	80.0
2年生	17	13.4	6.6	3	30	41.2
3年生	18	15.4	6.5	3	24	55.6
入学年度						
R6前期	4	10.3	9.7	0	24	33.3
R6後期	19	8.9	9.3	0	30	30.3
R7前期	8	10.1	7.1	0	18	30.0
R7後期	9	6.9	8.6	0	20	30.0

### III 調査結果の分析・解説

#### I 転入経過時間による経年比較

##### (1) 導入

大阪市立心和中学校(心和中学校)は、令和6年4月に開校した学びの多様化学校(いわゆる不登校特例校)[8]である。対象生徒は大阪市立中学校または義務教育学校後期課程に在籍し、不登校または不登校傾向にあり、心和中学校への登校意欲がある生徒のうち、次の全ての要件を満たす者とされる。在籍校での支援に加え、教育支援センターやフリースクール等の支援を受けているものの、在籍校への登校が困難な者、心和中学校の教育課程を理解したうえで、本人、保護者ともに転入を希望する者、心和中学校で卒業まで学習を進めていくことを希望する者(心和中学校から元の在籍校への転学は原則認めない)、保護者の責任のもと、安全な登下校が可能なる者、心和中学校への転入により、環境を変えることで登校が可能になると在籍校長に判断された者、教育委員会事務局により、心和中学校への転入が適当であると判定された者としている[9]。転入時期は年間2回で、前期(4月)は2,3年生、後期(10月)は全学年が転入対象である。受入予定人数は前期が30人、後期が40人で、年間70人である。特徴的な取組として、午後の時間帯から始まる教育活動、対面授業とは別にオンラインでも配信し、オンラインでも出席認定となること、普通教科授業のTT(チームティーチング)や習熟度別学習がある。特別な教育課程を編成することで、各教科の時数削減の代わりに総合的な学習の時間数を追加し、一人一人の興味や関心に基づいた手法やアプローチにより、他者と協働しながら課題解決に向けた研究を進める。

心和中学校における教育活動や各種取組を受けた効果を評価するために、令和6年度に転入し、令和7年度も在籍している生徒17人(表3-17)を対象に、各種項目について昨年度と今年度との比較を行った。

表3-17 入学年度別対象者の人数

入学年度	R6年度学年→R7年度学年	人数
R6前期	1年→2年	0
	2年→3年	3
R6後期	1年→2年	3
	2年→3年	11

## (2) 方法

本研究では、勉強時間、規則正しい就寝時間、規則正しい起床時間、将来の夢の有無について、昨年度および今年度の両時点で調査を実施した。

勉強時間については、各年度の平均値および標準偏差を算出した。

規則正しい就寝時間、規則正しい起床時間、将来の夢の有無については、「当てはまる」「どちらかという当てはまる」を1、「どちらかという当てはまらない」「当てはまらない」を0として二値化し、肯定的回答の割合を算出した。

## (3) 結果

U検定を実施したが、対象者数が限られているため統計的検出力が十分ではなく、有意差は認められなかった。

### ① 勉強時間

R7年度の学年別平日学習時間の変化を表3-18に、休日学習時間の変化を表3-19に示す。令和6年度から令和7年度にかけて、2年生も3年生も平日および休日学習時間は増加した。

表3-18 R7年度学年別平日学習時間の変化

R7年度学年	n	R6年度平日学習時間 (平均±標準偏差)	R7年度平日学習時間 (平均±標準偏差)
2年生	3	13.3±23.1	15.0±21.2
3年生	14	77.9±82.7	99.0±131.0
全体	17	66.5±79.1	85.0±123.2

表3-19 R7年度学年別休日学習時間の変化

R7年度学年	n	R6年度休日学習時間 (平均±標準偏差)	R7年度休日学習時間 (平均±標準偏差)
2年生	3	20.0±17.3	30.0±42.4
3年生	14	33.6±39.3	64.5±92.0
全体	17	31.2±36.4	59.2±85.9

② 規則正しい就寝時間

令和6年度から令和7年度にかけて、2年生では変化が見られなかったものの、3年生では肯定的回答が少し減少した(表3-20)。

表3-20 R7年度学年別規則正しい就寝時間の有無の変化

R7年度学年	n	R6年度肯定的回答の割合	R7年度肯定的回答の割合
2年生	3	0.0	0.0
3年生	14	50.0	42.9
全体	17	41.2	35.2

③ 規則正しい起床時間

令和6年度から令和7年度にかけて、2年生では変化が見られなかったものの、3年生では肯定的回答の割合が大きく増加した(表3-21)。

表3-21 R7年度学年別規則正しい起床時間の有無の変化

R7年度学年	n	R6年度肯定的回答の割合	R7年度肯定的回答の割合
2年生	3	0.0	0.0
3年生	14	21.4	50.0
全体	17	17.6	41.2

④ 将来の夢を持っている

令和6年度から令和7年度にかけて、2年生では肯定的回答の割合が増加した一方で、3年生では肯定的回答の割合が少し減少した(表3-23)。

表3-22 R7年度学年別将来の夢の有無の変化

R7年度学年	n	R6年度肯定的回答の割合	R7年度肯定的回答の割合
2年生	3	33.3	66.7
3年生	14	50.0	42.9
全体	17	47.1	47.1

#### (4) 考察

心和中学校における教育活動および取組の1年間の変化の効果を検証するために、R6年度から継続して在籍している17人(R7年度2年生3人,3年生14人)を対象に、学習時間や生活習慣等の変化を分析した。その結果、①全学年において平日・休日ともに学習時間が増加していること、②令和7年度の3年生において規則正しい就寝時間の生徒が減少した一方で、規則正しい起床時間の生徒が増加したこと、③将来の夢については令和7年度2年生で増加し、3年生ではやや減少したこと、の3点が示された。

まず学習時間については、3年生のみならず2年生においても平日・休日ともに増加がみられた。このことから、単に受験を控えた学年特有の変化ではなく、不登校から心和中学校へ通学するようになったことで学習環境が整備され、学習に取り組む機会が増加した可能性が示唆される。ただし、標準偏差が大きいことから個人差が大きい点には留意が必要であり、一部の生徒の変化が平均値に影響を与えている可能性も考えられる。

次に生活習慣については、3年生において規則正しい就寝時間が減少する一方で、規則正しい起床時間が増加していた。この結果は、起床時間が学校生活により一定程度規定される一方で、就寝時間は学習時間の増加や生活リズムの個人差の影響を受けやすいことを反映している可能性がある。特に3年生では、進路選択や受験に向けた学習時間の増加が、就寝時間の不規則化に影響していることが考えられる。

将来の夢については、令和7年度2年生で肯定的回答が増加したが、対象者数が3人と少数であるため、結果の解釈には慎重さが求められる。一方で、心和中学校への通学を通して、将来について考える機会や支援環境が整った可能性は示唆される。3年生ではやや減少がみられたものの、大きな変化とはいえ、進路を具体的に検討する過程における一時的な揺らぎとして捉えることもできる。

以上より、本研究の結果は、心和中学校における教育活動が、学習行動の改善や生活リズムの一部の安定化に寄与している可能性を示すものである。ただし、本研究は対象者数が少なく統計的検出力が十分ではないため、回答者が増加するよう調査方法を再検討し対象者を拡大するとともに、個人ごとの変化に着目した分析を行うことで、より精緻な効果検証が求められる。

## (5) 結論

本研究は、1年間にわたる心和中学校における教育活動および取組が、生徒の学習習慣および生活習慣に与える影響を検討したものである。その結果、全学年において学習時間の増加がみられたことから、心和中学校における学習環境の整備や支援が、学習機会の確保に一定の効果をもたらしている可能性が示唆された。また、生活習慣においては起床時間の改善がみられる一方で、就寝時間の課題も明らかとなり、学習と生活リズムの両立に向けた支援の重要性が示された。さらに、将来の夢に関しては学年間で異なる傾向がみられ、進路意識の形成過程における支援の必要性が示唆された。

以上より、心和中学校における取組は、不登校経験のある生徒に対して学習面および一部の生活習慣の改善に寄与する可能性があると考えられる。一方で、対象者数の制約や個人差の大きさを踏まえ、今後は対象の拡大とともに、個別の変化に着目した継続的な検証が求められる。

## 引用

- 1) 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」
- 2) Di Vincenzo C, Pontillo M, Bellantoni D, Di Luzio M, Lala MR, Villa M, Demaria F, Vicari S. School refusal behavior in children and adolescents: a five-year narrative review of clinical significance and psychopathological profiles. *Ital J Pediatr.* 2024 May 30;50(1):107. doi: 10.1186/s13052-024-01667-0. PMID: 38816858; PMCID: PMC11141005.
- 3) 教委校第7号生活指導の充実における「不登校に係る報告のあり方について(いじめ重大事態)」
- 4) 永井 智,中学生における児童用抑うつ自己評価尺度(DSRS)の因子モデルおよび標準データの検討,感情心理学研究,2008,16(2),p. 133-140, <https://doi.org/10.4092/jsre.16.133>
- 5) 大阪市教育委員会事務局 校内教育支援センター(スペシャルサポートルーム)のモデル設置 <https://www.city.osaka.lg.jp/kyoiku/page/0000651545.html> (参照 2026-03-26)
- 6) 西村 多久磨,河村 茂雄,櫻井 茂男,自律的な学習動機づけとメタ認知の方略が学業成績を予測するプロセス,教育心理学研究,2011,59巻,1号,p. 77-87,公開日 2011/09/07, Online ISSN 2186-3075, Print ISSN 0021-5015, <https://doi.org/10.5926/jjep.59.77>
- 7) 原田 知佳,畑中 美穂,川野 健治,勝又 陽太郎,川島 大輔,荘島 幸子,白神 敬介,川本 静香,中学生の潜在的ハイリスク群に対する自殺予防プログラムの効果,心理学研究,2019,90巻,4号,p. 351-359,公開日 2019/10/25, [早期公開] 公開日 2019/09/20, Online ISSN 1884-1082, Print ISSN 0021-5236, <https://doi.org/10.4992/jjpsy.90.18004>
- 8) 大阪市立心和中学校. 大阪市立心和中学校, 2025. <https://swa.city-osaka.ed.jp/j612329> (参照 2026-03-26).
- 9) 大阪市教育委員会事務局.心和中学校昼間部生徒転入案内(令和7年10月転入生), 2025. [https://www.city.osaka.lg.jp/sumiyoshi/cmsfiles/contents/0000619/619682/07\\_siryous.pdf](https://www.city.osaka.lg.jp/sumiyoshi/cmsfiles/contents/0000619/619682/07_siryous.pdf) (参照 2025-03-26).

---

---

## 令和 7 年度 研究紀要

---

令和8(2026)年3月31日印刷

令和8(2026)年3月31日印刷

発行所 大阪市総合教育センター

〒543-0054 大阪市天王寺区南河堀町 4-88(みらい教育共創館内)

電話 06-6718-7467

---

---