

不登校・ひきこもり支援におけるオンラインツールを使った居場所支援の可能性と課題に関する研究

研究代表者 奈良教育大学 ESD・SDGs センター 研究部員 櫻井裕子*
Sakurai Yuko
共同研究者 奈良教育大学 ESD・SDGs センター 特任教授 生田 周二
Ikuta Shuji
奈良教育大学 ESD・SDGs センター 研究部員 櫻井恵子
Sakurai Keiko

研究の要旨

本研究は、不登校やひきこもりの子ども達を対象にオンライン居場所支援を試み、子どもの行動と思考の変容への影響、その有効性や子どもの社会化への寄与、効果的な実施方法や支援における課題などについて検討したものである。実践の結果、オンライン居場所に継続参加した子ども達には、人間関係の拡大や社会的スキルの獲得、進路選択への葛藤や試行錯誤などをへながら現実社会へ参加していく過程が観察された。また、効果的な実施の仕方として、個別支援や子どもが Zoom のカメラや音声を自由にオフにすることを受容することの重要性が見出された。

1. 研究の背景と目的

従来の不登校・ひきこもり支援は、学校内別室やフリースクール、民間の居場所支援といった物理的空間、場所を子ども達の「居場所」とし、そこで支援者と子どもが対面で活動を共有するという対面主体の支援が主となっている。そのような中、2020年初旬の新型コロナウイルスの感染拡大防止を目的とした休校処置をきっかけに始まった学校のオンライン授業に、不登校の子ども達が参加することができたという報告（NHK 2020, 読売新聞オンライン 2020）が行われ、オンラインという手法が注目されるようになった。

この不登校生に対するオンライン支援の試みについて、但田（2021）は、オンライン授業においても学習形態や学習過程を工夫することで探究的、協働的な学びができたり、不登校など学びに悩む子ども達の「学び直し」の機会になったりする可能性があることを指摘している。またオンラインで交流することは、外出に不安のある子どもでも参加しやすい点や、対人不安の強い子どもにとってはチャットで交流するという側面がある点において有用性や可能性が見出されるとの報告もある（菅野, 2021）。他者とのつながりという側面については、藤村・内田・伊藤（2021）は、大人との会話を主としたオンライン学習支援はコロナ禍によって希薄になった他者とのつながりを一時的に創出・維持する役割を果たす可能性があることを指摘している。

このように不登校支援におけるオンライン

の活用の可能性が示唆されている一方で、学校や家庭からは、オンライン支援は子ども達の不登校・ひきこもり状態を助長するのではないかとの懸念が示されることも少なくない。これまでの不登校支援では、他者との対面交流とそれによって培われる“社会性”の発達や育成という側面に重きがおかれてきた（櫻井, 2016）。この対面支援主体の従来の支援方法と社会化の重要視を背景に、不登校の子ども達がオンラインを通して自室で家から出ずに支援を受けることは、彼らの不登校・ひきこもり状態の解消には至らないのではないかと不安視するのだ。具体的には、「自宅で学習できたり他者と遊べたりするのなら、家から出なくても子どもが満足してしまうのでは」とか、「誰とも会わなくなってしまうかも」、「学校に行かなくてもいいやと思うのでは」といったような意見である。さらに現状、不登校の子ども達がオンライン授業に参加する場合、ビデオも音声もオフにして、“視聴するのみ”という場合も多い。（菅野, 2021；櫻井, 2022）。これに関しても、「見ているだけでいいのか」とか「それではオンライン授業に参加している意味がないのでは」といった声も教員と保護者双方から聞かれる。

コロナ禍が終息に向かう中で、これまで行われていたオンライン授業は、多くの学校で“コロナの感染理由に限定”され、不登校理由は対象外となっていた（読売新聞オンライン, 2020）。このような状況の背景にも、オンラインで支援することへの不安や懸念がある

* 助成決定時

奈良教育大学教育連携講座 研究員

のではないだろうか。

そこで本研究では、不登校・ひきこもりの子ども達に対してオンライン居場所支援を試みる。そして、オンライン支援が不登校の子ども達の行動や思考、不登校・引きこもりにどのように影響を与えるのかについて明らかにすることで、オンライン居場所の有効性と子どもの社会化への影響について検討することを目的としている。また、オンライン居場所におけるオンライン支援の特徴や課題、留意点などについて明らかにすることで、効果的な関わり方や対応方法、活動内容についても検討を行うことも目的の一つとしている。

従来の不登校・ひきこもり支援は、前述したように、学校内別室やフリースクール、民間の居場所支援といったように対面支援が主体であった。しかし、自宅から外出の難しい不登校・ひきこもりの子ども達にとっては、これらの場へ出向くまで長い時間を要することも少なくない。そのような現状において、オンライン支援の特徴や課題、その効果を明らかにすることは、学校における別室登校やひきこもりの居場所支援までのステップの一つとして、オンライン支援の適用の可能性や適用範囲などを検討する際に寄与するのではないだろうか。

2. 方法

2.1 オンライン居場所支援の運営と概要

オンライン居場所支援は主に奈良教育大学で行われている不登校の子ども達の居場所支援「ねいらく」に参加する子ども達に対して行われた。以下はオンライン居場所の概要である。

対象	不登校の小中学生 13 名（中学生 4 名 / 小学生 9 名）うちオンライン支援への継続参加は 5 名（詳細は結果に記載）
支援者	1 セッションに大学生スタッフと心理士、2～3 名が参加
時間	週 1 回/40 分/Zoom 使用

2.2 活動内容とその変化

オンライン居場所での活動内容は主として 2 つの期間に分けることができる。集団活動を中心として行っていた期間と、個別支援が中心の期間である。

まず、オンライン居場所を開始した当初は集団活動が中心に行われていた。その期間は支援開始から約 4 カ月程度であり、しりとりやクイズ、子ども達がやっているゲームなど

の鑑賞、近況報告や雑談といった活動が多く行われた。オンライン居場所の開始当初は、オンラインでの活動にスタッフも子ども達も不慣れであったため、事前に学生スタッフが子ども達が楽しめそうな遊びやゲームについての活動を検討し、セッション中は学生スタッフが遊びを提案、主導して活動が行われた。

しかし、Zoom を通しての交流には合う子ども、合わない子どもに顕著に分かれ、回数を重ねていくうちに数名の子ども達は参加しなくなり、4 カ月が経過したころには継続して参加するメンバーが固定されていったため、オンライン居場所支援は個別支援を中心とするものに移行していった。また、個別支援が必要な子ども達が複数参加していたというのも個別支援に移行した大きな理由の一つであった。



図 1 オンライン居場所での活動の様子①

参加者の一人が、自分が作った料理について紹介している。カメラをオフにして顔出しをしない子どももいる。



図 2 オンライン居場所での活動の様子②

子どもが、タブレットとスマホを駆使して自分と自分のやっているゲーム画面を映して見せてくれている。

2.3 分身ロボット OriHime の活用

居場所「ねいらく」では、居場所参加へのハードルを下げることを分身ロボット OriHime も使用していた期間があった。分身ロボット OriHime は、株式会社オリィ研究所によって開発された、インターネット経由で操作可能なロボットであり、スマートフォンやタブレット、PC 画面上のアプリから、簡単に遠隔操作ができる。そのため、子どもたち自身が、家に居ながらにして居場所に設置してあるロボットを操作して、スタッフと話をしたり、ジェスチャーやアイコンタクトを通してコミュニケーションをとることができる。この分身ロボットは、アプリの画面を見続けて操作し続けることの疲労感や出来ることの幅の狭さから、長時間、長期間の活動には向かなかったが、子ども達の興味を引きやすく、Zoom を使ったオンライン居場所への“とっかかり”になるという役割を担っていた。この分



図3 OriHime と一緒にトランプをする
子どもは OriHime のカメラを通してカードの絵柄を見ている。カメラ性能の限界もあり、スタッフがその都度説明をしたりする場面も見られた。



図4 OriHime で人生ゲームに参加
アテンド役のスタッフが駒を動かしたり、止まったマスに書いてあることを読み上げたりと、スタッフと二人三脚でゲームに参加している。

身ロボットの使用についてはレンタルであったため、マツダ財団助成金では特にその月額のリレンタル料を支援いただいた。

2.4 調査方法

2.4.1【調査1】オンライン居場所の特徴と課題の調査

まず調査1として、オンライン居場所の課題を検討するためにオンライン居場所に関わった大学生スタッフと子ども達に対してインタビュー調査を行った。調査対象は、オンライン居場所が集団活動を中心に行われていた時期に参加経験のある子ども達10名と学生スタッフ5名である。インタビュー方法は半構造化面接で行われ、質問内容はオンライン居場所と対面居場所の違いやしんどかった点や困難であった点、オンライン居場所への参加、不参加の理由（子どものみ）等が中心であった。実施時期はオンライン支援を始めてから約4ヵ月程度過ぎた時期に行われた。インタビュー時間はそれぞれ、子どもは15分から30分程度、大学生スタッフは45分から1時間程度だった。

2.4.2【調査2】オンライン居場所支援における子ども達の様子や言動、思考の変容についての調査

さらに調査2として、オンライン居場所支援における子ども達の様子や言動、思考の変容を探るために、オンライン居場所支援に長期間継続して参加した子ども達3名（A、B、C）を対象に、オンライン居場所におけるスタッフとの相互行為が観察された。また、インタビュー調査も行われた。しかし、インタビュー調査に対する緊張感や不安感の高さから本人に話を聞くことが難しかったケースもあり、その場合は保護者へインタビューを行った。AとCは保護者に、Bは本人にインタビューを行うことができた。インタビューは、子ども本人へは自身の考え方や学校や登校に対する思いの変化についての質問を中心に行われ、スタッフや保護者へは子ども達の活動や家庭の様子、在籍校との関わりの変化についての質問が中心であった。インタビューは半構造化面接の手法で行われ、時間は約1時間程度であった。実施時期は対象者の不登校・引きこもり状態が緩和され、定期的に登校するようになった時期に行われた。調査対象の3名の詳細については次に結果と共に述べる。

3. 結果

3.1 調査1の結果

表1は、学生スタッフと子ども達へのインタビュー結果を抜き出したものである。方言等については匿名性と読みやすさを考慮して適宜標準語に修正して掲載している。

表1 インタビュー調査の内容

＜学生スタッフへのインタビュー＞
<p>●困難に感じた点</p> <p>・Zoomでは顔出ししたくない子とかになると、反応が見えづらくて、自分の声が届いているのかどうか不安になる時があるなって思った。他にも、Zoomって大人数の声が重なったら結構ハモるっていうか、音声途切れがちになってしまうので、大勢でしゃべっていると、結局何を言っているのかが分からなくなって、何をしたいのか聞いても伝わらないことが時々あって、そういう意味では、大人数の子どもと関わる時はやっぱり対面の方が関わりやすい。</p> <p>・Zoomって一人喋ったら他の人は話ができなくなる。だから、なかなか話しかけるのが難しいなって思う。みんな話すタイミングをうかがってるみたいな。</p> <p>・積極的にしゃべれる子としゃべれない子の差が大きくなってしまっているのが、スタッフ側からしてもしんどいし、(子ども同士を)どう繋げたらいいのかなって。子どもによって、コミュニケーションの量の差が大きくて、ネット上だとそれが顕著に現れたので、それが難しかったなって思う。</p> <p>・お家の事、プライベートのことに対して。どこまで注意して、どこまで話をしたらいいのか判断がつかないのも悩んだ。顔出ししたくない子どもの横で保護者の方が、顔を出させようとしている時とか、しゃべらせようとしている時とか。皆が見ている前で保護者の方になかなか注意できないなって。どう対応したらいいのか難しい。</p>
<p>●コミュニケーションや活動について、対面とオンラインの違い</p> <p>・1個の話題をみんなで注目しやすいついていうのはZoomの方がいいですね。対面だったら分散しますから。子どもからしたら、何か言ったら全員が自分に注目するっていうのはなかなかない。でもその代わりに他の子が話をしている横で、静かな子と内緒話みたいな話はできないけど。</p> <p>・Zoomも対面もそれぞれに楽しみ方はあったと思う。でも、1人に注目したら、他の子もスタッフもその子に注目することになるのがZoomで、対面だったら興味なかったら他の事しようって別のことができるのが違う。別に参加したくなかったら抜けるし、ビデオや音声のオンオフができるのはいい所。でも、もしそれが対面で興味ないからって他の遊びに移れるところが、Zoomであるばっかりにオフにしているとしたら、それはもったいないなって思った。ずっと画面を消して見ていた子は何を考えていたのかなって、心配。見るだけで楽しいのか、参加したいけどできないのか、どう思っているんやろって。対面だとそっと話しかけて個別支援に移る</p>

こともできるけど、Zoomだとそういうのも聞きにくいついていうか。だって、皆に聞こえるじゃないですか。

・Zoomだと、今まであまり関わったことがない子と話をする機会が多くなったかな。私は(対面支援では)女の子と関わるが多かったけど、Zoomだと男の子の話を聞くことが多くて。〇〇君はこんなこと話してくれるんだって新鮮だった。

＜子どもへのインタビュー＞

●オンライン居場所に参加しなかった理由

・最初は参加していたけど、自分には合っていないなって感じた。人と話すなら会って話す方がいい。何か物を使って話をするなら顔の見えない電話とかの方が、気分が楽。自分の顔が映ってるのもなんか変な感じがする。

・めんどくさかったから。学校のオンライン授業は、参加するだけで良かったけど、そうじゃないのはめんどくさい。

・顔は見えるけど、表情が見えにくくて嫌だった。相手が何を考えているか分からなくて怖いし。誰かと話をするのだったら会って話す方がいい。自分の顔が映るのも嫌だし、学校のオンライン授業は全部ミュートにしてたからいいけど。それに、人のやっているゲームとか見てもあまり面白くない。

オンライン居場所支援を行う上で困難に感じた点について、学生スタッフからは参加メンバーの反応把握や話すタイミングの取り方、意思疎通等についての困難さ、話者が制限される事などが話された。また、各子ども間のコミュニケーション量の格差や保護者対応などについての戸惑いも聞かれた。対面でのコミュニケーションとの違いについては、オンラインではメンバー全体で一つ的话题を共有すること(話題の一本化)や、子どもそれぞれの状態に合わせた関わり方が難しいこと(関わり方の多様性の欠如)があげられた。しかし、話題の一本化については、話題が一つになることで話者の注目度が高くなることや、これまで関わりの少なかった人と関わったり話したりする機会が広がることは良い点としてあげられた。オンライン居場所に継続して参加しなかった理由として子ども達は、オンラインでつながることがコミュニケーションの方法として自身に向いていないという自己理解にもとづくことや、オンライン上では相手の表情や感情が読み取りづらいことからくる不安や対面志向などをあげた。また、交流に参加することの面倒さもあげられた。対して、継続してオンライン居場所に参加した子ども達(参加群)からは、対面とオンライン間のコミュニケーションの違いを感じな

かったことや、楽しかったからということが参加理由としてあげられた。

大学生スタッフと子ども達へのインタビュー調査から分かった、Zoomを使用したオンライン居場所支援の交流の特徴を以下にあげる。

(1) 円滑さを欠くコミュニケーションや会話

Zoomを通したコミュニケーションについて、複数人で活動する際の音声の重複やタイムラグ、話すタイミングが難しい等、円滑な意思疎通が難しい場面があることがインタビュー調査から分かった。Zoomの場合どんなに通信環境が良くとも0.15秒ほどの遅延が生じてしまったり、ネット環境が悪かったりすると聞きとり辛くなったりもする。そのため、スムーズな意思疎通ができないことが不安につながったり、話すタイミングについての緊張度やストレスが高くなったりするという特徴がある。

(2) プライベート空間の曝露

オンライン居場所の活動場所が主に子ども達の各家庭であることから、マイクに入る生活音や背後に映る生活空間や家族の存在などが居場所の活動に影響を与えることが調査より分かった。例えば、各家庭の生活音が発話と同じ音量で聞こえてくることや、特に小学生などの子ども場合は近くに保護者がいて活動の様子を聞いていたり、子どもの活動の様子（ビデオのオンオフや言葉づかい、態度）に言及したりすることがあり、そのことにスタッフが戸惑ったり、しんどさを感じるということがあった。また自分の顔や部屋が映るのに対しての嫌悪感には特に子ども達から聞かれた。しかし、これら2点に関してはヘッドホンやバーチャル背景の使用、場所の移動などで解消されていたり、回数を重ねるごとに慣れていたりする面も多く聞かれた。

(3) 関わり方・コミュニケーション方法の多様性の欠如（単純化）

オンライン居場所での活動には、関わり方やコミュニケーションの多様性が欠如し、単純化されるという特徴があると考えられる。対面支援では、大人数のグループでの活動であっても、常にその人数で同じ活動を共有するのではなく、同時多発的に小さなグループ

や関わりが存在したりする。例えば、4、5名のグループに参加しつつ、隣あった者同士が小さな声で二人だけの会話を楽しんだり、なかなか集団活動に参加できない子どもの隣で会話は無くともそっと寄り添っていたり、自分にはちょっとしんどいなと感じた場から何気なく離れたり、といった関わりや活動が同時に存在するという具合にだ。しかしZoomという環境の下では、参加メンバーは常に同じ画面を共有しているため、子どもの状態に合わせて関わり方に強弱をつけるということが難しい。このことについて、大学生スタッフは、「対面だとそっと話しかけて個別支援に移ることもできるけど、Zoomだとそういうのも聞きにくい。だって皆に聞こえるから」と話している。

また、関わり方が単純化されることによって、個々の子ども達と関わる量が減少したり、積極的に話す子どもと話さない子どもとのコミュニケーション量の差が大きくなってしまったりもする。さらに、パソコンの画面を通しての交流となるため、相手の表情が読み取り辛く、対面支援に比べて得られる情報量が多くはない。そのため、他者が何を考えたり思ったりしているのかが分かりづらくなり、お互いに不安を感じやすくなるという点も特徴としてあげられた。

(4) 話題が一つに絞られ、関わりや視点が話者に集中する

「1人に注目したら、他の子どもスタッフもその子に注目することになるのがZoom」と大学生スタッフはインタビューで回答した。Zoomという環境の下では、興味の有無に関わらず話題が一本化され、参加メンバーは常に同じ話題を共有することになる。一人の発言が全体の話題になるため、小さな声で各子どもの様子をさりげなく確認することが出来ない。また、常に同じ画面を共有することになるため、興味がない活動の場合に他のグループや活動へ気軽に移動するということが出来ない。そのため、オンライン居場所に参加しなかった子ども達からは、「人のやってるゲームとか見ててもあまり面白くない」といった意見や、大学生スタッフからは、「子ども達みんなが楽しめているかどうか分からずとても不安だ。」という声がしばしば聞かれた。オンライン支援に不参加だった子ども達の不参加理由や途中でやめてしまった理由には、

この③と④の部分に関することが多く聞かれた。

3.2 調査2の結果

調査2で得られたオンライン居場所での子ども達とスタッフとの相互行為とインタビュー内容は、子ども達の活動と思考の変容に焦点をあてて、①のぞき見期、②存在アピール期、③受動的自己表現期、④能動的自己表

現期、⑤主体的行動樹の五期に分けて分析された。各期は筆者が独自に名付けた。第一期は、子ども達が自身のビデオ・音声等をミュートにし、他者と積極的な交流はしなかった時期のことである。この時期は、子ども達が学生スタッフ同士や他の子ども達と交流する様子を“のぞき見”していた時期であるために、①のぞき見期と名付けた。第二期の②存在ア

表2. Aについての詳細とオンライン支援実施期間のAの様子の変化

支援期間：小学3年生2学期～小学6年生/男子/自閉スペクトラム症/支援当初は家でTVゲームをして過ごし、外出したり家族以外の他者と交流したりすることは殆どなかった。PCを操作することが好き。

	行動・活動の変化	思考の変化	人間関係
のぞき見期 (約5ヶ月)	ビデオ・音声をミュートにし、全く姿は見えない。スタッフや他の子ども達がゲームの実況する様子を“のぞき見”していた様子。特にスタッフ側から活動についての感想やなどを聞くこともなく、相互のコミュニケーションはない。 入退室時に、「こんにちは」「ありがとうございました。また、よろしくお願ひします。」と、隣にいる母親が打ったと思われる挨拶がチャットに入力される。	母親と一緒にPCの前に座り、オンライン居場所に参加。オンライン居場所の様子を興味深そうに見る。 →どんなことをしているのか気にはなるが、独りでは不安・怖い	家族
存在アピール期 (約2.5ヶ月)	家庭内での発話が増える。母：『家の中で楽に話ができる雰囲気できてきた』 ビデオのON・OFFを激しく切り替えて、フラッシュの様にしてみたり、チャットに意味不明な文字列を打ち込み、独占したりする。時折、「あ、あー！」というAの声も聞こえる。 「わあ、チャットが凄いいことになってる！なんて書いてあるんやろ？」「今、ちょっとA君が見えたよ。また映らないかな？」とスタッフはこまめに反応 「もう、こっちに来んといて！（部屋から）出といて！」というAから母親に対して発せられた声が聞こえる。＝隣に居た母親を部屋から出して、独りで参加するように スタッフとチャットを通して会話をします。	母：「とりあえず文字を打って限界値を探す」って言って楽しそうにしていた⇒Zoomのチャット欄に最大何文字打てるか試していたとのこと。 →オンラインでの活動への興味関心 母：「お母さん、ちょっと聞かなくていいからって感じになって、僕がこれやりたいから、なんかもう、お母さんは別の部屋に行っといってって言われて（Zoomをしている部屋から追い出された）」 A：「今は、ローマ字打ちの練習をしている」	
受動的自己表現期 (約3ヶ月)	他の子ども達と同じように、自分がやっているゲームのプレイ画面を見せるように。スタッフが質問したりすると、すぐに応えてくれたり、より詳しく説明してくれる。 また、PCでゲーム画面をうつし、タブレットでゲームをする自分をうつして参加する等、工夫が見られた。 スタッフの発話：「すごいね」「見やすいし、分かりやすい」 他の子どもがゲームを紹介している時間に、自分の興味のあることを割り込ませてきたり、「Aはこのゲームはやらない、興味がない」と発言したりすることもあった。興味のあることについては、「Aもやってる」といって話題を取ってしまう場面も見られた。 母の強い誘いを受けて、学校内別室に2度登校する。 →クラスの多くの子ども達と関わり、疲れてしまい、その後は登校できなかった。	A：「僕も皆みたいにゲームを見せてもいいの？」 母：「「こっちのタブレット借りるでー」とかって言って、（自分が）映る角度とかを何度も試して調整したりして」 →親近のある他者への配慮 母：「クリスマスプレゼントにプログラミングのキットを買って、プログラムしたものを家族に見せたりして嬉しそうにしていた。」	より多くの他者
能動的自己表現期 (約4ヶ月)	マイクラフトのマルチサーバーを自分で構築して、オンラインのスタッフと遊ぶ。毎回1週間かけて、次に何をして遊ぶかなどを考えて、マイクラフトのマップを構築し、準備して待つ。＝父にPCの事を相談・家庭内での会話がさらに増える マップ内でスタッフが、自分が想定した行動と違う行動をとると規制したり、コントロールしたがる。 他の子どもが見せるゲームについて興味がなくとも、スタッフとそのゲームについて話す場面が見られる。/他者が話している間は待つことができる＝ブレイクアウトルーム機能の使用の減少 時間通りに居場所を終わることができるようになる オンラインで会ったカウンセラーに会いに、市の適応指導教室に行く。あまりにも長い間外出していなかったため、靴のサイズが変わっていた。 自分がプログラムしたゲームや編集した動画ができると、学校のGoogle Classroomに投稿してクラスメイトに披露する。 スタッフがマイクラフトでコマンドを打ち込んで、好きに遊ぶことを許容するようになる。 スタッフ：「A見と関わる時に気をを使う必要が少なくなった」	母：「難しくして私は良く分らなかったけど、次はこんなするんやーって言って、なんかPCで色々やっていた」 Zoomに表示される名前を、「A：PCでできること/やりたいことが増えてきた人」とする。 クラスメイトからゲームの感想返をもらって嬉しそうにしている。 A：「好きに動いてていいよ。（マイクラフト内で）迷子になったら教えて。助けに行くから。」	
主体的行動期 (約2.5年間)	コンビニに自分の好きな食べ物を買って外出する。 オンライン居場所では穏やかに雑談したり、ゲームしたりが続いた。 中学校に自転車を通うために、近くの公園で自転車に乗る練習をする。 中学校に入学と同時に学校復帰・オンライン支援終了	A：「食べたいのがあって買いに行った。お母さんに言っても間違えてくることもあるから。自分で行った方が早いし。」	

※「行動・活動の変化」欄と「思考の変化」欄の両欄にまたがるグレー部分は、それが同時期の活動であった事を示す。
※子どもの活動は、上から下にかけて時系列に並んでおり、下に行くほど新しい活動となっている。
※上記の事は、表2、表3のB、Cについても同様である。

ピール期は、Aにのみ観察されたものであり、Aがチャット等を通して自己の存在を他者にアピールし始めた時期のことである。続く第三期は、子ども達が周りからの求めに応じて自分自身の興味関心ごとについて話をするなど、受動的に自己を表現していた時期であるために③受動的自己表現期と名付けた。第四期はAがその日の居場所での活動内容を提案したり準備したりと自身の興味関心のある物事を通して他者との関係を構築し始めた時期のことであるために④能動的自己表現期と名付けた。最後に、⑤主体的活動期は、自分の必要なものを買いに外出したり、将来へ向けて学習に取り組み始めたりと、自分の考えに基づき、実社会で行動しはじめた時期のことである。

表1から3は、各時期にオンライン居場所

と家庭や在籍校での3名の様子がどのように変化したのかについてまとめたものである。

「行動」欄は、居場所における相互行為の観察結果や保護者、スタッフのインタビューから得られた子ども達の客観的に観察可能な行動から、「思考」欄は本人のインタビューや居場所観察時に見られた子ども達の発言から抜粋しまとめたものである。

4. 考察

本研究の目的は、オンライン居場所の特徴と課題を明らかにすることで、効果的な関わり方や対応方法、活動内容について検討を行うことと、オンライン支援が不登校の子ども達の行動や思考、不登校・引きこもりにどのように影響を与えるのかについて明らかにすることで、オンライン居場所の有効性と子ども

表3. Bについての詳細とオンライン支援実施期間のBの様子の変化

支援期間：小学6年生3学期～高校1年生/男子/支援当初は家に引きこもり状態であった。家族との関係も芳しくなく、数年もの間髪を切らないなど、自身のケアをする余裕もない様子だった。

	行動・活動の変化		思考の変化	人間関係
	オンライン	オフライン		
のぞき負期 (約1ヶ月)	髪が腰まで伸びるが、家族は散髪に行くなどの提案ができない。 家庭内での会話はほとんど無い。	カメラや音声はオフの状態、スタッフ同士の会話を画面の向こうで聞いている	B:「オンラインは家から出なくていいから敷居が低くて良かった」 B:「考えることは何もない状態」	家族 ↓ 特定の他者(居場所スタッフ)
受動的自己表現期 (約10ヶ月)	母にうながされて対面居場所に来室。スタッフはBの顔を初めて見たため、Bと分かんずに挨拶したのを少し楽しそうにしていた。 居場所では、母と1mと離れることができず、母の隣でスタッフと一緒にボードゲームをしたり、話をしたりして過ごす。 母にうながされて髪の毛を切る	カメラと音声はオフの状態が続くが、スタッフが飼っている犬や雪の積もった庭をカメラに写して紹介したりすると、「大きい犬ですね」「広い家ですね」とチャットを通して一言返事をする。 大学生のスタッフとオンラインでできる将棋やオセロなどをして遊ぶ。 自分の事はあまり話さないが、学生スタッフの一人暮らしやバイトの様子に興味深そうに聞く。	B:「僕はいつもZoomで見ているから、TVで見る人に会った気分。」「オフ会ってこんな感じなのかな」 →スタッフへの親近感 B:「TVとかを見ている時に、いつも話しているスタッフさんが好きだって言ってたキャラクターだっと思ってたりして、そーいうのが頭の中に浮かんできて、色々と思ったり考えたりするようになった」	
能動的自己表現期 (約1年間)	居場所で同世代の友人ができ、一緒に対戦ゲームなどをして過ごすことが増え、しばしば、居場所が終わったあとも1,2時間も外でゲームをして過ごす場面も見られ、帰宅をうながされたりする。 同世代の友人とずっと一緒にいるため、スタッフもBに声がかげづらいつつも出てくる。 学校には行かないと自分で決める 同世代の友人の受験の様子を何も言わずに見ているようだった。	対面の居場所よりも沢山話をしてくれる。 オンライン居場所では、スタッフとは、TVやゲーム、日常のとりのめない事などの雑談がおだやかに続く。 スタッフの人数が少ない時にはAの話も聞いてくれる。 Bは対面居場所にも参加して他者と関わっていたが、オンライン居場所の方がよく自分の日常について話をしてくれたので、オンライン支援を続けた。	B:「考えるペースができてきた。」「感覚が増えるっていうか、人から影響を受けて、生活が豊かになった」 B:「先生や親を見ていると大人過ぎて、自分のこれからを想像することができなかった。でも、大学生は少し年上なだけだから、大学生を見ていると、その間の高校生を想像することができて、自分のこれからを想像することができた」	より多くの他者
主体的行動期 (約1.5年間)	同世代の友人とは適度な距離感で付き合いようになる。 異年齢の集団活動に入るようになり、小学生の話をよく聞いてくれたり、ゲームの相手をしてくれる。 図書館に通う 受験や進路選択をカウンセラーに相談 通信制高校に進学し、図書館に通うなどして自主的に学習をつづける。 対面居場所では低年齢の子ども達の相手をしてスタッフを助けてくれる。	おだやかな雑談をつづける。 高校入学後は、レポートの提出や単位取得の状況の共有などもする。 落ち着いて課題をこなしていることを認める。	B:「僕と同じ不登校の人と話をするのは楽しいけれど、もっと違う人とも関わったほうが色々なことが知れて良いと思うようになった。」 B:「大学生になりたいと思った」「自分の将来になりたい像っていうのが、出来てきた。ぼんやりとしたものができてきて、ぼんやりとしつつも考えられるようになった。」 B:「今できることをコツコツとやろうと思っている。散歩とかとりあえずやってみようって思ったり。」	

もの社会化への寄与について検討することであった。

4.1 効果的な関わり方や活動内容

まず、オンライン居場所の特徴と課題を念頭に、効果的な関わり方や対応方法、活動内容について考えたい。本研究では、オンライン居場所の特徴として①円滑さを欠くコミュニケーションや会話、②プライベート空間の曝露、③コミュニケーション方法の多様性の欠如、④話題の一本化を見出したが、これらの特徴は対面式の居場所では見られないものである。本研究においてはこれらの対面式とは違う交流方法が、スタッフや子ども達の不安や緊張感を高める要因ともなっていた。さらに、個々の子ども達のコミュニケーション量の格差が顕著に可視化されるという点も、子ども達が居場所で何かをしないといけない

感やしんどさ、保護者の焦りにつながっていたと考えられる。そのため、のぞき見期の様なコミュニケーション量の少ない時期に、どのように保護者をフォローしていくのかということは今後の課題となるであろう。これらのことから、Zoom等の双方向性のあるオンラインコミュニケーションツールを使って、不登校やひきこもりの子ども達を支援する際には、集団活動よりも個別支援に特化する方が、子ども達は他者との交流の量を比較したり、プライベート空間の曝露などを気にするしんどさが緩和されるのではないだろうか。そして、その場の話題に集中できるという、オンラインでのコミュニケーションのメリットを享受できるのではないだろうか。

4.2 行動と思考の変容から見る社会化への寄与

表4. Cについての詳細とオンライン支援実施期間のCの様子の変化

支援期間：中学3年生～高校2年生/男子/起立性調節障害/不登校・引きこもり状態ではあったが、支援当初から家族との関係は良く、自宅でも学習を続けていた。

	行動・活動の変化	思考の変化	人間関係
(約4ヶ月) のぞき見期	カメラや音声はオフの状態、学校のオンライン授業に参加。授業は熱心に受けることができた様子 学校のオンライン授業が、コロナ理由のみに限定されたため、受けることができなくなった。居場所「ねいらく」のオンライン支援に参加することに	不登校に子どもの中には、不登校ではなく「コロナ理由で学校に行きにくい」とオンラインに参加する方法を模索する者もいるなかで、Cは律儀に学校のルールに従った様子がうかがえた。	家族
(約4ヶ月) 受動的自己表現期	自分の得意なことをスタッフに聞かれるままに話す。とても礼儀正しく、丁寧に話をしてくれる。 時々、話が途切れて間が開いてしまうことがあるため、人員に余裕がある際は、スタッフは2人体制で支援に入る場面も見られた。 起立性調節障害の治療の為に病院に行くことは拒否	C：「自分からは何を話したらいいのかわからないから、聞いてくれると嬉しいです。」 C：「部活の先生とは意見が合わなくて、自分を認めてもらえなかったということが辛かった。」 C：「起立性調節障害だと分かって安心しかけど、治療についてはしんどいなあと感じて、あまり病院と行きたくないです。」 →病気の治療には消極的、問題に向き合うことが怖い様子 外出も嫌がり、家に居ることを好む	特定の他者(居場所スタッフ)
(約3ヶ月) 能動的自己表現期	スタッフとの会話がスムーズになり、あまり間が開かなくなる。話を振ってくれる場面も見られるようになり、一対一で話すことが多くなる。 スタッフが少ない時にはAの話を積極的に聞いてくれる。AとはPCの話で盛り上がりすぎたり、理解が難しい内容についてはスタッフの既存の知識や理解度に合わせて解説してくれる。 スタッフ： 「スタッフの人数が少ない時にC君がいてくれると安心する。」 「A君の話をC君が分かりやすく教えてくれるから嬉しい。」 「C君が画面にあらわれるとA君が笑顔になることが多い。」	C：「他の人の話を聞くのも面白いし、PCの事なら分かるので大丈夫です。」 C：「誰かが自分を頼りにしてくれているのが嬉しい」	より多くの他者
(主体的行動期) 約2年間	起立性調節障害の治療のために病院へ行く。 高校へ入学。ロボコン部に入り積極的に活動する。ロボコン部でどんな活動をしているのか、どんなロボットを作っているのかについて、とても細かく説明してくれる。 商工業系の高校だったため、在学中にいくつかの資格を取得することができた。そのため、Cも意欲的に資格を取得し、学年で一番数多く資格を取ったことを話してくれた。また、成績が良いことも嬉しそうに話してくれた。 週1-2回程度、計画的に休むことで、ゆっくりと登校を続ける。 自分のペースをつかんできたのと、部活が忙しくなってきたこともあり、オンライン支援を終了 高3途中より再不登校。	C：「自分のしたい事が少しずつ分かってきたので、病気の事を知って、治したい。」 C：「高校を卒業したら就職したいと思っている。だからできるだけ多くの資格を取って生かしたい。」 C：「エネルギーを上手に使うって学校に行きたいので、計画的に休むことにした。」 C：「出席に数が足りるかとても心配だし、焦ってしまう。好きな授業は行けるけど、同じ授業ばかり休んでいるから、どうなるかわからない。」 「時々、思うように身体が動かないことがあってどうしようかと思う。焦る。」	より多くの他者

オンライン居場所に継続参加した子ども達には、人間関係の拡大や社会的スキルの獲得、進路選択への葛藤や試行錯誤などをへながら現実社会へ参加していく過程が観察された。

社会性とは、社会の一員として生きるために求められる総合的な力であり、主として「他者と協働し、楽しむ力」と捉えられている。本研究では、Aが他者と邪魔してでも自らの話を押し通そうとする行動から、他者と協働する行動に変化していった。本研究では子ども達の人間関係が、家族から特定の他者、より多くの他者へと拡大していった様子が観察されていたが、その他愛性が動機となり、他者と協働するために必要な社会的スキルの獲得をうながし、ひいては向社会的行動の増加につながっていったのではないだろうか。

また、オンライン居場所に継続参加した3人には、実社会の中で自己実現に向けて行動を起こすという姿も観察された。例えば、進学に向けての相談や学習、登校に向けての自転車の練習などである。彼らの思考の変化について、否定的な自己イメージから“PCでできること/やりたいことが増えてきた人”や「大学生になりたいと思った」に代表されるような肯定的イメージや将来への希望といった変化が見られた。これらの事から、たとえオンライン上の居場所であったとしても、オンライン支援が合う子どもに対して対面支援と同様に彼らが居場所感を感じられるような交流や働きかけがあれば、子ども達は自己への可能性を感じて、より積極的・肯定的な自己へと再定義することができると言えるだろう。そして、このことが前述した実社会の中での自己実現に向けての行動につながったのではないだろうか。

4.3『のぞき見期』を受容することの重要性

前述したように、コミュニケーション量の可視化から喚起される子どもや保護者の辛さや焦りへの対応は、のぞき見期にどのように支援していくかという課題になる。

本研究では、こののぞき見期の子ども達に対してスタッフは、顔出しや話をすることをうながしたり、否定もせず放っておくことで承認を示していた。そのため、彼らは画面の向こうで、誰の視線も気にすることなく、リラックスした状態でその場の活動を眺めていることができただろう。この状態は、子ども達が他者の思惑を気にすることなく、誰の指図やコントロールも受けずに自らの行動を

自らで決定できるという活動が可能になるという事でもある。これは、彼らの自己決定力や考える力を培うという点において重要である。この時期を肯定することは、子ども達の安心感や信頼感につながり、居場所感を感じられる第一歩となるのではないだろうか。

5. まとめ

オンライン居場所支援は、子ども達の不登校・引きこもり状態を助長するとは言い難く、むしろ本研究ではオンライン居場所支援によって気づかれた他者との接点を足掛かりに、社会とつながっていく過程が観察された。オンライン居場所支援はすべての子どもに会うわけではなく、継続参加した子どもたちは限定的ではあったが、その参加の有無には本人の言語能力の高さやのぞき見期への対応の仕方が影響を与える可能性が示唆された。そこで、今後は発達障害の有無や年齢、子どもの特性や興味関心等、どのような子どもであれば適用できるのか、またどのような活動であれば参加のハードルが下がるのかなどのデータを蓄積し、検討を重ねていく必要があるだろう。さらに、実際の学校現場におけるオンライン支援についても実践を重ね検討していく必要がある。

発表論文など

- 櫻井裕子 (2021), 「オンライン居場所支援が不登校の子どもの行動変容に与える影響」日本社会教育学会第 68 回研究大会 (自由研究発表) 2021 年 9 月 11 日 (口頭発表)
- 櫻井裕子 (2022), 「不登校の子ども対象のオンライン居場所支援の特徴と課題の検討」奈良女子大学社会学論集, 29, 22-37.
- 櫻井裕子 (2023), 「オンライン居場所支援が不登校の子どもの行動や思考の変容に与える影響」学校心理士会年報, 29, 22-37.

発行物

- 生田周二 櫻井恵子 櫻井裕子 (2023), 「不登校の理解と対応ガイドブックー保護者編ー第 4 版」(フリーペーパー)
- 奈良教育大学 居場所「ねいらく」(2022), 「分身ロボット オリヒメ★プロジェクトのご報告」(フリーペーパー)

参考文献

- 伊藤隆 (2016), 「不登校の子どもを持つ母親

へのグループ・アプローチ:参加者へのインタビュー分析と参与観察から心理的成長過程のモデルを考える」樟蔭教職研究,1, 17-25.

NHK (2020),「不登校の子ども達が授業参加オンライン授業がきっかけに」 URL <https://www3.nhk.or.jp/news/html/20200612/k10012468731000.html> (2020年11月28日閲覧)

オリィ研究所,「分身ロボット「OriHime」」 URL <https://orihime.orylab.com> (2025年2月20日閲覧)

菅野恵 (2021),「大学生におけるICTを用いたフリースクールとの交流プロジェクトの試み」和光大学現代人間学部紀要,14, 123-134.

菊池章夫 (1984),「向社会的行動の発達教育」心理学年報,23,118-127.

相良誠司 (2022),「コロナ禍での授業及び行事等の改善—公立中学校におけるICTを活用した取組例—」学校改善研究紀要 2022, 112-121.

櫻井裕子 (2016),「中学生の不登校支援としての「居場所」における相互行為—形式的居場所/主観的居場所の区別という観点から—」博士論文.

住田正樹・南博文編著 (2002),「子ども達の「居場所」と対人世界の現在」九州大学出版会.

住田正樹 (2004),「子どもの居場所と臨床教育社会学」教育社会学研究,74,93-109.

但田勝義 (2021),「オンラインによる学習支援の可能性～稚内市, 浜頓別町における中学生の実態調査・学習支援～」稚内北星学園大学紀要,22,7-28.

但田勝義 (2022),「初等中等教育におけるオンライン教育の可能性と課題～地域格差・学校間格差を生まないために～」稚内北星学園大学紀要,23,7-34.

谷口清 (2012),「学校不適應と育児・家庭: 学校・子育て支援担当者への聞き取り調査から」生活科学研究,34,91-105.

藤村晃成・内田康弘・伊藤秀樹 (2021),「オルタナティブな学びの場」からみた新型コロナ問題: オンライン活用による不登校支援の可能性と限界」子ども社会研究,27,89-103.

読売新聞オンライン (2020),「オンライン授業はコロナ理由に限定, 福岡市教委の通知

に不登校の保護者落胆」 URL <https://www.yomiuri.co.jp/kyoiku/kyoiku/news/20200622-OYT1T50231/> (2020年11月28日閲覧)