

## アバターロボットを活用した不登校児童生徒支援の検討

— 心身症の子どもに着目して —

愛知県立大学 森川夏乃

### 1 文献検討

ここでは、不登校児童生徒の現状や関連要因、心身の状態や支援について文献検討を行い、臨床心理学的視点から不登校児童生徒に対してどのような心理社会的支援が求められるのかを検討する。

#### 1.1 我が国における不登校児童生徒の現状と関連要因

我が国の不登校児童生徒数は年々増加傾向にある。文部科学省(2023)の「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」によると、2022年度の小中学校における不登校児童生徒数<sup>1</sup>は299,048人(小学生105,112人、中学生193,936人)に上ることが報告されている。2013年度から増加の一途を辿っており、全児童生徒数に占める不登校児童生徒の割合は、前年度の2.57%を上回り2022年度は3.17%となった。特に学年が上がるごとに不登校児童生徒数は増える傾向があり、中学2年生の不登校生徒数の割合は6.5%、中学3年生の不登校生徒数の割合は6.4%であった。

同調査結果における、不登校の子どもの主たる要因を見ると、小学生では「学校に係る状況」14.7%、「家庭に係る状況」16.8%、「本人に係る状況」63.5%であり、中学生では「学校に係る状況」23.3%、「家庭に係る状況」8.8%、「本人に係る状況」62.9%であった。「本人に係る状況」の中でも、小学生・中学生ともに「無気力・不安」が最も多く、小学生は50.9%、中学生は52.2%と高い割合を占めている。ただしこの調査の回答者は子ども本人ではないため、本人の認識する主たる要因とは異なる恐れもある点に留意が必要である。対して日本財団は、2018年に中学生6500人に調査を実施し、子ども本人から回答を得ている(日本財団, 2018)。調査結果によると、文部科学省が定義する不登校(年間30日以上欠席)の生徒以外に、30日未満の欠席がある生徒・教室以外に登校している生徒・部分登校の生徒・授業に参加せず登校している生徒・学校に通いたくない生徒を含めた不登校傾向の中学生は10.2%見られ、推計すると約33万人に上ることが指摘されている。また中学校に行きたくない理由として、年間30日以上欠席のある不登校生徒では「朝、起きられない」(59.5%)、「疲れる」(58.2%)、「学校に行こうとすると体調が悪くなる」(52.9%)と身体症状が多くみ

---

<sup>1</sup> 国公立小・中学校(小学校には義務教育学校前期課程、中学校には義務教育学校後期課程及び中等教育学校前期課程を含む)の、不登校を理由とする者について調査。なお不登校とは、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、児童生徒が登校しないあるいはしたくともできない状況(ただし、病気や経済的理由、新型コロナウイルスの感染回避によるものを除く)にあり、年度間に連続又は断続して30日以上欠席した児童生徒を指す。

られる。次いで、「授業がよくわからない・ついていけない」(49.9%)、「学校は居心地が悪い」(46.1%)が挙げられている。不登校傾向の生徒においても「疲れる」、「朝、起きられない」といった身体症状は上位1位、2位に上げられているが、3位以降では「自分でもよくわからない」、「友達とうまくいかない」、「授業がよくわからない。ついていけない」、「学校に行く意味がわからない」といった理由が挙げられている。すなわち、不登校の生徒ほど身体症状が中心的な理由となっており、登校できない状態にあることがわかる。加えて不登校傾向にある生徒では、学業のつまずきや友人関係、学校の意味を見出せないといった理由が挙げられており、学校生活への不適応感から登校への回避感情や欠席が生じていることがうかがえる。

小・中学生に調査を行った五十嵐(2011)によると、小学校段階では、学習に関連するスキル不足が不登校傾向の増大と関連しており、中学校段階では、学習・健康維持・コミュニケーションのスキルが不登校傾向と関連していることが示されている。また小学生から中学生にかけて「別室登校を希望する不登校傾向」が増加した者は集団活動スキル、「精神・身体症状を伴う不登校傾向」が増加した者は中学校でのコミュニケーションスキルの低さが関連することが明らかにされている。小学生から中学生にかけては友人関係に変化が生じ、遊び仲間を中心とした友人関係から、親密さを中心とし秘密を共有したり同調する関係性へと発展していく(朝日・青木, 2010; 武蔵・河村, 2021)。それゆえ学年が上がるにつれて、共感を示したり友人の考えを汲み取ったりするなどコミュニケーションに求められる技術も高度化していく。日本財団(2018)や五十嵐(2011)の調査結果を踏まえると、学習でのつまずきに加えて、児童期から思春期にかけての友人関係の変化や対人コミュニケーションの困難さによって登校回避感情や、そうしたストレスによる身体症状が生じていると推察される。そして、クラスに入れなかったり身体症状により遅刻や欠席・早退が増えてしまうことで、一層学校生活への適応が困難となり、不登校への移行や慢性化という経路があることが考えられる。

一方で、周囲からは学校適応が良好に見えても、子ども自身はストレスを抱えている場合もあることに留意が必要である。石津(2006)は、「環境からの要求や期待に個人が完全に近い形で従おうとすることであり、内的な欲求を無理に抑圧してでも、外的な期待や要求に応える努力を行うこと」を過剰適応と定義した。そして過剰適応のうち、「他者配慮」や「人から良く思われたい欲求」、「期待に沿う努力」は学校適応を促すと同時に、ストレスも高めることを示している(石津・安保, 2008)。石津・安保(2008; 2009)は、学校生活においてある程度の他者志向性は必要である一方、過剰な他者志向性は短期的な学校適応を維持する代わりに、個人の心身の健康を低めることを示唆している。文部科学省(2023)が実施した調査において「無気力・不安」が主たる要因と上げられた生徒の中には、学業や対人関係には目立った問題が見られず過剰適応をしていた生徒も含まれていることが推察される。

また文部科学省(2023)の調査によると、高校における不登校生徒数は、2022年度においては60,575人であった。これは高校の全在籍生徒数の2.0%に当たる。高校生の不登校生

徒の割合は、この 10 年間 1.39%~1.72%であったが、2022 年度は大幅に増加している。2021 年度の不登校生徒数 50,985 人(1.69%)から 18.8%の増加率であった。高校生の不登校生徒数は小中学生に比較すると少ないが、それは高校においては中途退学といった選択が存在するためである。不登校生徒数 60,575 人のうち中途退学に至ったものは 10,492 人(17.3%)で、少なくない生徒が進路変更をしていることがわかる。また不登校の主たる要因としては、「学校に係る状況」29.6%、「家庭に係る状況」15.2%、「本人に係る状況」55.9%であった。「本人に係る状況」では、「無気力・不安」が 40.0%と最も高い割合であった。「無気力・不安」が最も高い割合であるのは小学生や中学生と同様の傾向であるが、小学生や中学生に比較し「学校に係る状況」の割合が高いこともうかがえる。中途退学者の理由を見ても、「進路変更」43.9%に次いで、「学校生活・学業不適応」32.8%と多く、高校生活での対人関係や学業のつまずきによって不登校になり、中途退学に至ることが推察される。高校生の登校嫌悪感傾向について検討した有賀(2013)によると、身体症状、学業場面における困難、学校内の友人からのサポートの少なさと学校嫌悪感傾向は関連することが指摘されている。中学校に比べ高校になると、勉強内容の難易度も上がり、担任との関わりの減少、クラス活動も少なくなる。そうした中で、友人関係を築くことができなかつたり勉強につまずいたりした際、友人や教員のサポートからこぼれ落ち学校不適応感を募らせやすいのではないかと推察される。加えて高校生の登校嫌悪感傾向には、対人恐怖心性との関連も示されている(有賀, 2013)。対人恐怖は、特に思春期・青年期に特徴的に見られるとされ(永井, 1994)、青年期の一般的な発達過程でも経験される。しかし時に過度な緊張や不安が高い場合、日常生活に支障が生じ、学校に行けなくなる事態も生じうる。高校生の不登校においては、高校生活での不適応や身体症状に加え、発達過程において生じやすい精神症状も加わり不登校や中途退学に至ることが考えられる。

このように、小学生から中学生、高校生の不登校は、子どもの学校段階や発達段階によりその背景がやや異なる。しかしながら、いずれにしても身体症状を有しており、学業や友人関係でのつまずきによる不適応感を抱き不登校傾向や不登校に陥っている者が多いことが推察される。不登校児童生徒の支援においては、こうした背景を踏まえておく必要があるだろう。

## 1.2 不登校児童生徒の心身状態

では、不登校の子どもはどのような状態なのだろうか。先述したように、日本財団(2018)が実施した調査結果からも不登校の中学生においては、「朝、起きられない」や「疲れる」、「学校に行こうとすると体調が悪くなる」といった身体症状が多くみられている。不登校児童生徒の約 7 割に頭痛、腹痛、倦怠感などの身体症状が伴っているという指摘もある(田中, 2014)。特に、①登校や特定の行事・教科と、症状の憎悪に関連がある、②学校に行かなくてもよい状況で症状が改善する、③症状の部位と程度に変動性があったり、訴えのわりに重症感がなかつたり、医学的所見と症状が合わなかつたりする、④喘息などの慢性疾

患が学校との関連で改善・憎悪する、⑤症状が出現する少し前、学校で新たな役割に就いた、といった特徴が見られる場合(日本小児心身医学会, 2015)には、学校と関連したストレスから心身症を発症し不登校となっていることが考えられる。村上(2009)によると、子どもにおいては、①心身の関係が未熟、未分化で精神的ストレスが身体化しやすく、②年齢が小さいほどストレッサー耐性が低い、③身体疾患が成長発達経過に影響を与え二次的な心身症化を生じやすいという、子ども特有の個人要因が存在することを述べている。また子どもの場合は、①生存、生活を周囲に依存しているため環境の影響を受けやすく、②社会へのアクセス手段に乏しく援助システムを自ら築きにくい、という環境に置かれている。つまり、子どもは大人に比べて、周囲の環境からの影響を受けやすく、それが身体症状として現れやすいといえる。そのため、不登校傾向あるいは不登校の子どもが身体症状を示している際には、それは子どもが学校生活や家庭においてストレスを感じているひとつのサインと見ることもできるだろう。また、精神科クリニックの外来を受診した不登校の子どもたちの症状として、睡眠障害、腹痛、吐き気、頭痛、全身倦怠感といった身体症状に加えて、精神症状として抑うつや不安が見られることも示されている(平川・西村・白石, 2005)。さらに不登校経験者にインタビュー調査を行った新川ら(2020)は、学校へ行けなくなった直後から引きこもり段階までの間に、対人不安やうつ状態、学校へ行かないことに対する心理的負担や葛藤を子どもたちが感じていたことを示している。そして引きこもり段階になると、他者評価懸念や自己否定的な認知の悪化も報告されている。その他、不登校経験者は、当時の自分について、少数派の生き方となるために将来の予測がつきづらく不安を抱えていたことや、学校教育の中に入らない自分に対して自己否定的な感情を抱いていたことも示されている(柴・宮良, 2017)。こうした当事者の心理状態を見ると、不登校を経験している子どもたちが将来への不安や自己肯定感の低下を経験し、精神状態が不安定になっていることがうかがえる。学校を休んでいる期間も、身体症状や精神状態が不安定であり、子ども自身が不登校であることに苦しんでいることに留意をする必要がある。

また子どもが不登校になると、家族も様々な葛藤を経験しており、心理的負担が大きいことが指摘されている(森下, 2022)。森下(2022)によると、親は、まず子どもが不登校になった時には、身体症状が気持ちの問題であると解釈し必死に登校させようとしたり、焦りから親子間で葛藤が生じたりする。また学校の我が子への関わり方に不満が生じたり、学校とのつながりが途切れることへの不安を抱いたりすることが示されている。その後、登校できない期間が長期化していくにつれて親子間の葛藤が深刻化し、親自身も精神状態が悪化していくことが述べられている。また、齋藤・若島(2012)は、家族が外部からの支援を受けていない状態においては、家族は子どもの問題に対して機能不全状態になっており、日常会話の行き詰まりや子どもが不快感情を吐き出すことで親子関係が悪化することを示している。そして様々な問題対処を試みるが、不登校の子どもから拒絶され行き詰っていく。こうした家庭内の日常関係の悪化と問題対処の無効化は相互に循環的に維持されていることが示唆されている。このように、子どもが不登校となり支援にもつながっていない場合、家族内の

ストレスは非常に高く、家族成員が疲弊している状態が見られる。

では、不登校からどのように回復をしていくのであろうか。斎藤(2007)は、不登校の段階について、①不登校準備段階、②不登校開始段階、③引きこもり段階、④社会との再会段階の4種類の段階を設定し、不登校の始まりから引きこもり状態となり、徐々に社会との関わりが回復していく過程を示している。また日本小児心身医学会(2015)の示すガイドラインでは、「段階状」、「らせん状」、「一時後退してから回復」という3パターンの回復過程が示されている。「段階状」は、時間の経過に従い少しずつ活動範囲が拡大していくパターンで、「らせん状」は、活動範囲が拡大した際、子どもが無理をして頑張りすぎたり、周囲の期待が大きすぎたりした結果、状態が改善と憎悪をらせんのようになりながら少しずつ好転するパターン、そして「一時後退してから回復」は、一旦状態が悪化し、その後再び回復していくパターンである。いずれのパターンにおいても個人差が見られるため個々の子どもの状態を見ながら各状態に必要な期間をかけ、焦らず応じていくことが必要であるとされる。上述したように、子どもが不登校となっている場合、家族内のストレスが増加し家族成員が疲弊していく。場合によっては家族内で悪循環が繰り返され、問題が長期間にわたり停滞することもある。斎藤(2007)や日本小児心身医学会(2015)が示す回復過程を進んでいくことができるよう、子どもだけでなく家族の状態も視野に入れて対応を進めていくことが重要である。

以上のように、不登校の子どもは身体症状を呈したり、精神状態が不安定となり登校できず葛藤を抱えていることがわかる。また後述するように、不登校児童生徒の中には心身症を発症している子どもも多い。そのため、身体症状を無視することなく、心身の両側面に着目して支援を行うことが求められる。そして家庭での環境も子どもの状態に影響することから、家庭との連携が必要となる。

### 1.3 不登校と心身症

心身症とは、日本小児心身医学会(2015)によると、18歳未満の子どもで「身体症状を示す病態のうち、その発症や経過に心理社会的因子が関与する」ものが子どもの心身症と定義される。子どもの発達段階によって見られやすい症状は異なり、乳幼児期には夜泣きや夜驚症、頻尿や遺尿、周期性嘔吐や反復性腹痛が見られやすいとされる。学童期以降になると、頭痛、腹痛、めまい、全身倦怠感などの訴えが徐々に明確化し、次第に片頭痛や緊張型頭痛、過敏性腸症候群、起立性調節障害などが見られるようになる。また子どもの心身症の場合、器質的ないし機能的障害のみならず、発達・行動上の問題や精神症状を伴うこともあるとされる。こうした子どもの心身症は、子どもの素因や家庭環境、成育歴などの背景因子の上に、発症のきっかけとなる身体的因子や心理社会的因子が加わり、症状が生じる。さらに、症状へのとらわれや、欠席が続いたことによる勉強や友人関係、将来などへの不安が二次的に生じ、こうした二次的ストレスにより一層症状が持続・悪化していくという悪循環がある(小柳, 2014)。症状によって登校が妨げられ、遅刻や早退、欠席が増加していく中で学校での居

場所も失われ不登校へと発展していく場合もあり、心身症と不登校は関連しやすいとされる。

中でも起立性調節障害はその症状から不登校と重複しやすいとされる。起立性調節障害(Orthostatic Dysregulation : 以下, OD と略記)とは、自律神経系の循環調節不全による機能性身体疾患であり、全身倦怠感、立ちくらみやめまい、失神発作、頭痛、腹痛、食欲不振、気分不良、動悸、睡眠障害、朝起き不良、顔色不良などの症状がみられる(日本小児心身医学会, 2015)。陽性率<sup>2</sup>は、小学校 5・6 年生の男子 2.2%、女子 3.5%、中学生になると急増し男子 16.9%、女子 25.6%、さらに高校生では男子 21.7%、女子 27.4%と報告されており(竹内, 2012)、思春期の子どもにおいて少なくない割合で見られる心身症である。日本小児心身医学会(2015)によると、成長に伴う内分泌系・神経系・循環器系の急激な変化や、心理社会的ストレスにより代償機能が十分に作動しないことで生体機能障害が表面化することが背景にあるとされる。日常生活に支障のない軽症例では適切な治療によって 2~3 ヶ月で改善するが、学校を長期欠席する重症例では社会復帰に 2~3 年以上を要する場合もあり、子どもの社会生活に影響を及ぼす。

OD の症状と不登校との関連を検討した犬塚・山田(2015)によると、OD と診断された 132 例のうち 73 例が不登校及びその傾向を示し、不登校傾向を示さなかった子どもよりも、OD 症状のうち朝起き不良、腹痛、倦怠感が有意に多いことが報告されている。また田中(2014)は、OD の子どもの約 8 割に心理社会的ストレスが認められ、約半数が不登校を伴うと述べている。特に不登校の初期段階では、登校したくても OD や機能性消化管障害の症状が出現しやすく、症状再発の不安がさらに症状を悪化させ不登校の持続につながることも指摘されている(竹中 2018)。このように OD の症状特徴は、通常の学校生活を送ることを困難にさせ、社会適応を低下させることがわかる。また、OD は朝起き不良や倦怠感などの症状特徴ゆえに、怠けやさぼりと誤解されやすく、症状を訴えても厳しく叱責されたり批判されることもある。こうした周囲の無理解による叱責や批判なども二次的なストレスの一つとなり、症状の悪化や登校がより一層困難になっていく(村上, 2009)。実際に OD の子どもの教育的ニーズを調査した須田ら(2019)によると、学校へ無理なく行けるために必要なこととして、体調の回復もさることながら、勉学の遅れを取り戻すことや無理を強いられない雰囲気や気が挙げられている。そして学校の先生へは無理を強くないこと、友人へは普通に接してくれることが当事者の期待することとして示されている。この結果も踏まえると、OD の子ども達は身体不調による登校困難だけでなく、症状があることで二次的に生じた心理社会的ストレスにより一層登校が困難になっていることがわかる。学習の遅れや学校環境への不安は症状の長期化や慢性的な不登校へ繋がり、その後の社会参加への更なる影響や精神疾患などの二次障害の発症の恐れがある。

---

<sup>2</sup> ここでの陽性判断は、OD に関連する自覚症状を尋ねる自記式質問紙調査でのスクリーニングによるものであり、起立試験時の脈拍、収縮期血圧、脈圧、心電図などの生理指標は用いていないため確定診断ではない。

さらに家庭においては、子どもが症状を呈することに加え、登校できないことで親子間の葛藤が生じ家庭内のストレスが高まる(森川, 2022; 薬師寺, 2002)。親は当初は症状を理解することができず、なんとか学校に行かせようと焦ったり、学校とのやり取りに精神的に疲弊していくことが示されている(森川, 2022)。こうした家族関係の悪化や家庭内のストレスも二次的なストレスとなり、症状をさらに持続させる要因となる。

以上のように、ODの経過は図1のように考えることができるだろう。背景因子を有する子どもが心理社会的因子や身体的因子をきっかけとして症状が発症し、症状へのとらわれに加え学校や家庭での二次的なストレスにより症状が悪化・持続する悪循環を想定することができる。したがってODの治療においては、疾病教育や生活指導、薬物療法に加えて、学校への指導や連携、家庭の環境調整といった心理社会的因子へのアプローチが必要となる(日本小児心身医学会, 2015)。ODは長期に渡り症状が持続する場合も見られる(藤井ら, 2004)が、心理社会的なサポートを行いながら社会適応を促していくことが精神疾患などの二次障害を防ぎ予後の改善にもつながることが報告されている(藤井ら, 2017)。学校・家庭・医療が連携しながら子どもの社会参加が途切れることのないよう支えていくことが求められる。

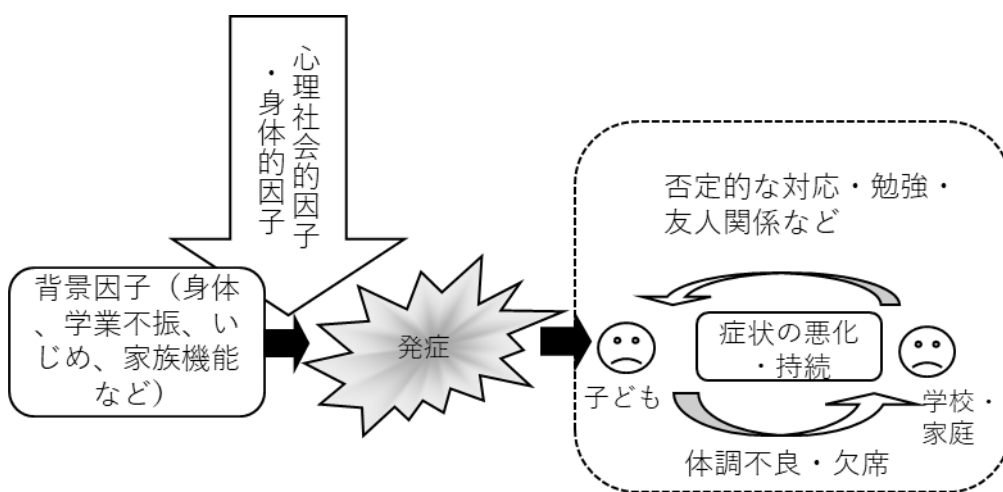


図1 心理社会的因子が関連し症状が悪化・持続する過程

#### 1.4 学校適応感を促す心理社会的要因

では子どもが学校に適応するには、どのような要因が必要なのであろうか。従来の研究では、学校適応感と関連する要因について、友人関係、教師との関係、さらに家庭環境との関連が指摘されている。

まず友人関係は、いずれの学校段階においても学校適応と関連することが多くの研究で示されてきた(例えば、石本ら, 2009; 石本, 2010; 中井, 2016; 大久保, 2005)。石本ら(2009)は、友人との心理的距離に着目し、表面的な友人関係をとる者は、学校不適応の傾向が見ら

れるが、心理的距離が近く同調性の低い友人関係をとる者は学校適応が良好であることを示している。ただし発達段階においてやや違いはみられており、中学生においては心理的距離が近く同調性の高い密着した友人関係の場合も学校適応は良好であるが、高校生になると密着した友人関係になると学校適応は良好であるが他者評価を気にして自己表現を抑えた友人付き合いになってしまうことも示されている。また中井(2016)は友人への信頼感に着目し、「友人への安心感」は「居心地の良さの感覚」や「課題・目的の存在」、「被信頼・受容感」、「劣等感の無さ」を促しており、友人への安心感を抱いていることが生徒の学校適応感と密接に関連することを示している。一方で「友人への不信」を抱くことは、劣等感につながることを示されている。加えてクラスという集団との関係も考慮すると、学校が居心地の良い空間になるためには、友人や家族の役に立っていると認知することよりも、クラス全体にとって自分が必要な存在であると認知することが重要であることも示されている(石本, 2010)。クラス内や学校内に信頼できる友人がおり、居場所があることが重要であるとわかる。

教師との関係においても、教師に対して信頼感を抱けるかどうかに関連することが指摘されている(中井・庄司, 2008)。中井・庄司(2008)によると、生徒の教師に対する信頼感は、教師との関係だけでなく、学習意欲や進路意識、規則への態度、特別活動といったその他の学校生活においても良好な適応を促すことが示されている。学年によってその影響はやや異なり、中学1年生では教師に対する安心感、中学2、3年生では安心感に加えて教師に対する不信感の低さや教師らしい行動を評価しているほど、学校への適応感が促されるとされる。また生徒の学校生活を、生徒関係的側面(友人との関係やクラスでの居場所感、他学年との関係)と教育指導的側面(教師との関係や学業への意欲、進路への意識、校則への意識)の2つの側面から捉えた岡田(2012)によると、生徒関係的側面あるいは教育指導的側面のどちらか一方の側面の得点が高かった生徒は、その側面が学校への心理的適応の支えになっており、社会的適応についても部分的に支えていることが示されている。これらの結果より、教師との関係は学業への適応を促しているが、教師との関係も含め学業への不適応が生じている場合には、補完的に友人やクラス、他学年といった同年代との対人関係によって学校生活への適応が図られていることがうかがえる。大久保(2005)は、教師との関係や学業が学校適応感に与える影響は学校ごとで異なるのに対し、友人との関係はいずれの学校においても学校適応感に強く影響することを示しており、子ども達にとって友人関係の重要性がうかがえる。

加えて、子どもの学校適応は家族関係も関連することが指摘されている。酒井ら(2002)によると、子が親に抱く信頼感は子どもの学校適応に影響しており、親子相互信頼群の子どもの学校適応がほぼ良好であるのに対し、親子相互不信群の子どもは学校に不適応な傾向が示されている。この傾向は特に学年が低いほど見られるとされる(中井, 2013)。すなわち、学校での問題やストレスが、良好な親子関係であれば家庭内で処理され、学校適応が促されるだろう。学年が低いほど自身での問題対処は不十分であるため、親子間での関係性がより



重要になってくると考えられる。愛着という観点から検討を行った林田・黒川・喜田(2018)においても、親への愛着や教師及び友人との関係への満足感が学校適応を促すという従来の研究を支持する結果が得られている。加えて林田・黒川・喜田(2018)は、親子間の愛着と学校内の対人関係の交互作用を検討し、親子間の愛着が不安定な生徒であっても学校内の対人関係に満足していることが補償的に働き学校適応感が高められることや、学校内の対人関係に満足できていない場合には親への愛着の良好さにかかわらず学校適応感が得られにくいことを示唆している。この結果から、家族関係の良好さは子どもの学校適応を促すなど子どもの社会生活の基盤となっていることがうかがえる。しかしながら、家族関係に葛藤を抱えている場合でも、学校において安定的な対人関係が形成されれば子どもは学校に居場所を持つことができ適応が促されることが分かる。また反対に言えば、基盤となる親子関係が良好であっても、学校での対人関係の不適応は子どもにとって大きなストレスとなり学校生活の質を低下させてしまうといえる。上述したように、学校での対人関係、特に友人との関係の重要さがわかるだろう。

加えて、家庭と学校がどのような関係性を形成するかも、子どもの学校適応に影響することが示されている。板倉(2017)は、親子間での担任教師に関する肯定的コミュニケーションは、生徒の教師に対する安心感及び役割遂行評価を促し、親子間での担任教師に関する否定的コミュニケーションは、生徒の教師に対する不信及び登校回避感情を高めることを示している。親が学校と良好な関係を築けている場合には、親子間で学校に関して肯定的な話がなされるが、親と学校との関係が悪い場合には否定的な内容な話がなされ、子どもも学校に対して否定的な態度を示すようになると考えられる。子どもの学校への態度に影響することからも、学校と家庭ができる限り良好な関係性を築き連携をしていく必要性がわかる。

以上のことから、子どもの学校適応感を高めるにあたって、子ども自身が友人や教師と良好な関係を築くこと、さらに家庭内で親子間に信頼関係があること、そして家庭と学校との関係が良好であることが求められることが分かる。不登校になった場合、こうした適応を促す要因が減少するため、より状況が悪化すると推察される。したがって、友人関係や教師との関係を保つことや、家族が冷静に不登校に対処できることが必要となる。

## 1.5 不登校への支援

では学校において、不登校児童生徒へはどのような支援が行われているのであろうか。支援の実態について教師へ調査を行った高信・下田・石津(2013)によると、教師からの支援方法として有効だったものは、本人や保護者への家庭訪問が挙げられている。一方で、電話連絡は効果に疑問と回答した割合が高いことが報告されており、電話でのやり取りは補助的で、顔を合わせることのニーズが示されている。また、不登校児童生徒の背景によって支援の焦点が異なることも指摘されている。山本(2007)は小中高校教員へ質問紙調査を行い、不登校児童生徒の各状態に応じた有効な支援体制を検討し、以下の4つの場合を示している。

①自己主張ができない場合には、学習指導・生活指導を行うとともに家族を支えること、②

行動・生活に乱れが見られる場合には関係を保つことに注意しながら、生活指導を行い登校を促すこと、③強迫傾向が強い場合には、校内の援助体制を整え別室登校をさせるとともに家族を支え校外の専門機関との連携を図ること、④身体症状が重い場合には、児童生徒の気持ちを支えるとともに保健室登校をさせるなど校内の援助体制を整えること、が必要であるとされる。加えて、多くの不登校児童生徒が抱えている不安へアプローチをする必要性が指摘されている(寺田, 2018)。また不登校の子どもは、日々の多くの時間を家で過ごすこととなる。それゆえ家庭との連携なくしては、子どもの生活リズムや精神面・学習面のサポートを行うことが難しい。実際に、スクールカウンセラーが家庭訪問を行い家庭とつながり協力関係を形成することで学校復帰につながった事例(張替, 2008)や、保護者の子どもへの関わり方を形成し、生活習慣の修正や学習補習、対人スキルの習得など包括的に段階的な登校行動を形成した事例が報告されている(小野, 2017)。このように不登校支援においては、個々の状況や背景にある家庭状況を踏まえた支援が展開されていることがうかがえる。しかし一方で、家庭との関係や家庭での養育上の問題、学校の物理的課題や学校組織など学校における課題、校外連携の課題により支援に苦慮するケースもある(原田ら, 2011)。家庭訪問などを通じた登校支援は子どもとつながりを保ちやすく効果がある一方で、教職員の負担や家庭との連携が取れない場合などの課題も存在する。こうした課題に対して、不登校支援の新しい方法をさらに考えていく必要があるだろう。その他、学校外に目を向けると、教育支援センターでは集団生活への適応を図るため、体験活動を取り入れていたり、情緒の安定を図るための相談活動、基礎学力の補充のための学習活動、基本的な生活集団への改善を図るための日課の設定などが行われている(森, 2022)。またフリースクールでも、不登校の子どもに対して学習活動や教育相談、体験活動などが取り入れられているが、その活動は多種多様である(廣木, 2022)。さらに特例校などでも不登校への取り組みがなされており(桶谷, 2022)、多様な支援が模索され実践されている。

では制度においては、不登校支援はどのように位置づけられているのであろうか。文部科学省の不登校に関する調査研究協力者会議(2016)から出された「不登校児童生徒への支援に関する最終報告」では、支援に対する基本的な考え方として、「学校に登校するという結果のみを目標にするのではなく、児童生徒が自らの進路を主体的に捉えて、社会的に自立することを目指す」必要性が示されている。そして今後の不登校施策の中で重点的に取り組むべき方策として、①「児童生徒理解・教育支援シート」を作成するなど、個々の児童生徒に合った支援計画を策定し、組織的・計画的な支援を実施すること、②学校での教育の実施を原則としつつ、教育支援センターや不登校特例校、ICTを活用した学習支援、フリースクール、夜間中学での受け入れなど、児童生徒の特性に合った一人一人の学び方を尊重し、多様な教育環境を提供できるよう、教育委員会などにおいて学習機会を保障すること、③市区町村教育委員会における教育センターの整備を含めて、不登校児童生徒個々に応じた支援や学習機会を確保する体制を整備すること、が掲げられている。不登校の子どもを学校に戻すことが目標ではなく、社会的な自立を目標とし、個々にあった教育的支援を重視している点に注

目したい。さらに 2016 年には「義務教育の段階における普通教育に相当する教育の機会の確保等に関する法律（教育機会均等法）」が制定され、2017 年に施行された。教育機会均等法は「教育機会の確保等に関する施策に関し、基本理念を定め、並びに国及び地方公共団体の責務を明らかにするとともに、基本指針の策定その他の必要な事項を定めることにより、教育機会の確保等に関する施策を総合的に推進すること」を目的としており、不登校児童生徒等に対する教育機会の確保等も掲げられている。不登校児童生徒等に対する教育機会の確保としては、児童生徒が安心して教育を受けられる魅力ある学校づくりや不登校児童生徒に対する効果的な支援の推進が挙げられている。また 2019 年には、不登校施策に関する通知について改めて整理され「不登校児童生徒への支援の在り方について」が出された（文部科学省, 2019）。その中で、学校外の公的機関や民間施設において相談・指導を受けている場合の指導要録上の出欠の取扱いや、自宅において ICT などを活用した学習活動を行った場合の指導要録上の出欠の取扱いについて<sup>3</sup>整理されている。さらに 2023 年に「不登校の児童生徒等への支援の充実について」が通知され（文部科学省, 2023）、不登校児童生徒等の学び継続事業として、校内教育支援センターの設置促進や教育支援センターの ICT 環境の整備、スクールカウンセラー・スクールソーシャルワーカーの配置充実が打ち出された。

このように近年では、子どもを学校に戻そうとする支援から子どもを取り巻く環境に着目し、子どもの社会的自立を目指す動きとなっている。子どもの様々な背景に応じて、コミュニティの中で子どもやその保護者を支援する環境づくりに重点が置かれているといえよう。こうした動きの中で、今後は従来の支援方法に加え、支援ツールや支援場所のさらなる多様化が予想される。

## 1.6 ICT を活用した支援

不登校支援はこれまで多様な方法での実践がなされている中で、佐藤ら(2023)は今後発展が期待されるものの一つとして、ICT を活用した支援を挙げている。GIGA スクール構想に加えて、2020 年以降では感染症拡大の影響により多くの学校がオンライン教育を実践し、

---

<sup>3</sup> 「学校外の公的機関や民間施設において相談・指導を受けている場合の指導要録上の出欠の取扱いについて」では、学校外の施設における相談・指導が不登校児童生徒の社会的な自立を目指すものであり、かつ、不登校児童生徒が現在において登校を希望しているか否かにかかわらず、不登校児童生徒が自ら登校を希望した際に、円滑な学校復帰が可能となるような個別指導等の適切な支援を実施していると評価できる場合、要件を満たせば、校長は指導要録上出席扱いとすることができる、とある。また、「自宅において ICT などを活用した学習活動を行った場合の指導要録上の出欠の取扱いについて」では、義務教育段階の不登校児童生徒が自宅において ICT などを活用した学習活動を行うとき、その学習活動が、当該児童生徒が現在において登校を希望しているか否かにかかわらず、自ら登校を希望した際に、円滑な学校復帰が可能となるような学習活動であり、かつ、児童生徒の自立を助けるうえで有効・適切であると判断する場合、要件を満たせば、校長は指導要録上出席扱いとすることができる。いずれも「不登校児童生徒への支援の在り方について（通知）」より引用。

オンライン教育の可能性に注目が集まっている。また文部科学省(2022)は「やむを得ず学校に登校できない児童生徒等への ICT を活用した学習指導等について」を示している。この中で、「やむを得ず学校に登校できない児童生徒等に対しては、学習に著しい遅れが生じることのないようにするとともに、規則正しい生活習慣を維持し、学校と児童生徒等との関係を継続することが重要」とし、「ICT 端末を自宅等に持ち帰り、オンラインによる朝の会や健康観察で会話する機会を確保したり、ICT 端末に学習課題等を配信することで自宅学習を促進したり、同時双方向型のウェブ会議システムを活用して教師と自宅等をつないだ学習指導等を行ったりするなど、登校できなくても学校と自宅等をつなぐ手段を確保し、児童生徒の住んでいる地域によって差が生じることがないように、児童生徒とコミュニケーションを絶やさず学びを止めないようにする取組を行うことが重要」であるとの考え方を示した。このように ICT を用いた教育活動は、不登校の子どもが学び続けることができる教育環境の一つとして期待されている。

では ICT を活用した不登校支援の実際はどのようなものであろうか。森崎(2019)は、不登校児童生徒への ICT 教材を用いた学習支援の実践を通して、ICT の活用は一つの有効な学習方法であると述べている。また不登校児童生徒と ICT を活用しコミュニケーションを図ることで、段階的に社会復帰を図っていった事例も報告されている(村山・今田, 2012)。このように、従来の不登校支援で行われてきた学習支援や子どもとのコミュニケーションの中に ICT を取り入れ、取り入れ方の工夫によって一定の効果が得られていることがうかがえる。その他、家庭と学級を遠隔教育システムでつなぎ、学級児童と不登校児童との交流が図られたことで再登校につながった事例も報告されている(清水・赤井, 2023)。従来の家庭訪問や電話連絡においては、不登校児童生徒と教員のみでの交流になったり、子どもと会うことができず保護者と教員との交流になったりするが、このように学級児童と不登校の子どもとの交流が図られることや、クラスの様子を実際に見ることができるという点は、オンライン活用の利点であろう。小川・野口(2021)は、オンライン教育が寄与できる可能性として、対人恐怖や集団活動に不安を抱く不登校児童生徒の心理的抵抗を軽減できるという点で活用が期待できると述べている。

一方で藤村・内田・伊藤(2021)は、不登校支援のオンライン活用の可能性と同時に、限界として、他の生徒との関係性が希薄な生徒による同期型のオンライン授業／ホームルームへの参加の困難さや、学校行事などで得られる生徒の経験はオンラインでの教育だけでは補いきれないこと、オンラインにアクセスできない子どもたちや非親和的な子どもたち、さらには、オンラインでは代替できない居場所やつながりを求める子どもたちに対する「オンラインによる排除」という新たな危険性を指摘している。

しかしながら ICT を活用した不登校支援の実践はまだ少なく、どのような活用の効果があるのか、どのように取り入れると良いのか、限界や留意すべき点については十分ではない。ICT を取り入れた教育活動について、今後も議論を重ねていく必要があるだろう。

## 1.7 文献検討のまとめ

不登校児童生徒の現状やその背景、支援について文献を整理したところ、以下のようにまとめることができる。まず、不登校傾向や不登校の子どもは身体症状を有しており、学業や友人関係でのつまずきを感じていることが示された。特に友人関係は子どもの学校適応感に最も関連しており、信頼できる友人などの存在によって学校に居場所を感じられることが子どもにとって非常に重要となってくる。また家庭環境も子どもの学校適応を支える基礎的な部分となっていた。小学生から中学生、高校生になるにつれて、対人関係のスキルによる友人関係の難しさや勉強のつまずき、さらに精神的健康の問題も関連してくるため、発達段階に応じた子どもの不登校の背景を理解することが必要となる。

不登校の子どもの心身状態に目を移すと、倦怠感や頭痛などの身体症状を抱えていることに加えて、精神的に不安定な状態となっており、学校に行っていない期間も様々な心理的葛藤を抱えていることがわかった。不登校の子どもの中には心身症を発症している者も少なくなく、身体症状によって学校に行けなかったり、学校や家庭で症状が理解されないことで二次的なストレスが生じ、さらに症状が悪化したり不登校が維持されたりするプロセスがあることも示された。そして不登校の子どもと、子どもに関わる家族も様々な心理的葛藤を抱えている状況がある。子どもが心身の状態を回復することができるよう、家族の状態も重要となる。

以上から、子どもの持つ生物学的要因や心理的要因が、周囲の環境(友人関係、学校生活、家族関係など)と相互作用し合いながら不登校が生じていると考えることができる。つまり不登校の問題は、子ども自身が有する生物学的要因や心理的要因のみに原因を帰属するのではなく、子どもを取り巻く環境、さらにそれを取り巻く社会状況が相互に影響し合う中で生じていると理解していくことが必要といえるだろう(図2参照)。それゆえ不登校の支援においては、子ども本人の状態と子どもの周囲の環境を同時に整えていくことや、その方法を検討することが必要となる。従来の学校での不登校支援の方法としては、家庭訪問や電話連絡などが多く行われて来た。しかし、子ども本人と会えなかったり、会えても限られた人・時間での接触となるなどの限界があった。また家庭との連携や適応指導教室での支援などの環境面に対する様々な取り組みも行われている。そのような中で、文部科学省は不登校児童生徒などの学びを継続することを重視し、ICTを活用した不登校支援について提示している。だが依然としてICTを活用した支援事例は少ない。ICTの活用は子どもと環境(学校生活)とを調整する一助になると考えられるが、どのように活用することが可能であるか、その効果や限界については議論が必要である。

そこで次章では、不登校児童生徒支援の一つの方法として、アバターロボットの活用することの利点と限界を、学校側の視点と家庭側の視点から検討を行う。具体的には、2つの活用を通して検討を行った。1つ目の活用では、将来教職に就く学生に実際に授業内でアバターロボットを使用してもらい、学校での活用の利点や限界、活用方法を考えた。加えて大学生などの当事者以外の者が活用を体験することの意義についても検討する。そして2つ目

の活用では、OD の子ども及びその家族にアバターロボットを見てもらい、学校生活やその他の場面での活用ニーズの聞き取りを行うことだからアバターロボット活用の利点や限界を考えた。これら 2 つの活用事例を通して、子ども本人の立場と、周囲の環境調整をする立場の双方から、不登校支援の方法としてどのように ICT を活用をしていくことができるかを考察する。

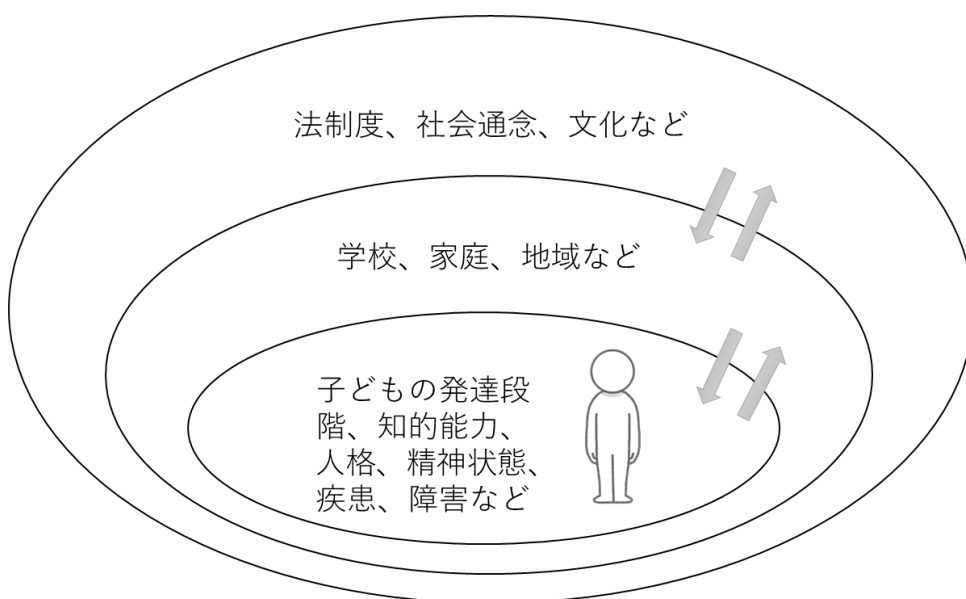


図2 不登校の理解の仕方

## 2 活用事例

### 2.1 活用事例 I

#### 2.1.1 目的

中学校・高校の教員を志望する学生に大学の講義内でアバターロボットを使用してもらった。使用においては、学生自身がアバターロボットを操作し授業を受講する、あるいはアバターロボットを通してアバターロボットを操作している学生とのコミュニケーションを体験する。

先述したように、ICT を活用した不登校支援は発展途上であり、どのように活用することができるのか、また活用する際の利点や限界については十分に検討がされていない。しかし GIGA スクール構想や文部科学省の提言(2022; 「やむを得ず学校に登校できない児童生徒等への ICT を活用した学習指導等について」)を背景に、ICT を活用した支援ニーズは高まってくるのが想定される。将来教職に就く学生においては、こうした支援ニーズへの対応が求められてくるだろう。従来より、教員志望の学生への体験活動の実施は、学生自身のそのものへの理解の深まりを促すことが報告されている(例えば長谷川, 2018; 糸数, 2022)。アバターロボットを学生自ら体験することで、学校の不登校支援への理解を深め、同時に学

校における活用方法について検討することを目的とする。また、教員などの不登校の子どもを支える大人に対するアバターロボット活用の教育的意味について考察する。

### 2.1.2 方法

#### 1) 活用時期と活用方法

2023年10月～11月に「教育相談論<sup>4</sup>」の講義内で3回で使用した。

「教育相談論」の講義は、「学校での児童生徒の心理学的問題を援助するために必要な、児童生徒の心理学的問題に関する基礎知識や、カウンセリングの基礎的技法及び心の問題の予防的取り組みについて理解することを目標」としており、受講する学生に多様な課題を有する児童生徒への心理的・教育的理解と対応の修得を促す。第1回目の講義で教育相談の意義や理論について触れたうえで、第2回では不登校の背景や不登校生徒の対応について扱った。また第3回目では心身症について講義し、不登校との関連や多様な背景を持つ不登校生徒への支援について理解を深めた。このように不登校や心身症など、学校生活が思うように送れない児童生徒についての理解を促した上で、第4回、第5回、第6回の講義内において、Kubiを活用した。

各授業において一部の学生はKubiを活用し、別室で通常通り講義を受講してもらった。講義内では、講義を聴く時間とグループワークの時間があり、グループワークの時間ではKubiを通して他の学生とコミュニケーションを図った。そして授業終了後、Kubiを使用した感想をフォームより提出してもらった。

#### 2) 活用対象者

本講義は28名が受講しており、3回の授業内で計4名がKubiを使用した。またグループワークの際には、計7名がKubiを操作している学生とのコミュニケーションを体験した。

### 2.1.3 活用結果

Kubiを使用して講義を受講した学生(操作した学生と表記)、及びKubiとのコミュニケーションを体験した学生(コミュニケーションを取った学生と表記)から、活用に関する感想が得られた。「活用の利点」、「活用の限界」、「活用案」に分けて整理し、感想を以下の表1

---

<sup>4</sup> 「教育相談論」は、文部科学省(2021)が示す教職養成課程コアカリキュラムにおいて「教育相談(カウンセリングに関する基礎的な知識を含む。)の理論及び方法」に該当する。全体目標として「教育相談は、幼児、児童及び生徒が自己理解を深めたり好ましい人間関係を築いたりしながら、集団の中で適応的に生活する力を育み、個性の伸長や人格の成長を支援する教育活動である。幼児、児童及び生徒の発達の状況に即しつつ、個々の心理的特質や教育的課題を適切に捉え、支援するために必要な基礎的知識(カウンセリングの意義、理論や技法に関する基礎的知識を含む)を身に付ける。」と掲げられており、①教育相談の意義と理論、②教育相談の方法、③教育相談の展開を扱う。

-1～表 1-3 に示した。

表 1-1 活用の利点

コミュニケーションを取った学生	<ul style="list-style-type: none"><li>・ 音声は明瞭であり、聞き取ることにについては申し分無かった。</li><li>・ <b>Zoom</b> で遠隔を受ける時と同じ感じかと思ったが、少し違った。首が上下に動いたり回ったりしていて愛着がわいたし、普通に遠隔の授業を受ける時よりも、「より積極的に授業を受けている」感じがした。</li><li>・ アバターロボットは、<b>Zoom</b> のような感覚なのかなと思っていたが、対面と変わりなく意思疎通ができて驚いた。</li></ul>
-----------------	---

表 1-2 活用の限界

操作した学生	<ul style="list-style-type: none"><li>・ グループ内での話し合いは対面の人たちの雰囲気はわかりづらいと感じた。</li><li>・ 周りの状況がわかりにくいので、対面側の人たちが配慮して教えてくれるとありがたいと感じた。</li><li>・ 周りの音がうるさいと向こう側の声が聞こえないため、イヤホンとかがあると聞きやすいと思った。</li><li>・ たまに相手の声が聞きにくくなるので、その時のコミュニケーションが少し難しかった。</li></ul>
コミュニケーションを取った学生	<ul style="list-style-type: none"><li>・ 他のグループと比べ、意見共有の際に声を張らないといけないので、自分の意見がグループ以外にも共有される感じがした。</li><li>・ こちらが自然に発した言葉（意図的に伝えようとした意見ではなく思いついた考え）に対して、音声を拾えない時があったので、会話のテンポが多少合わない時もあると感じた。</li></ul>

表 1-3 活用案

操作した学生	<ul style="list-style-type: none"><li>・ 継続的に使用し続けるというよりも、不登校の子どもが最初に学校の様子（雰囲気）を知るために取り入れることができると思う。</li><li>・ 集団の中に置くだけでは自然なコミュニケーションは難しいため、先生と話す際や仲の良い友人と話す際に活用するのがよいのではないか。</li><li>・ 個別相談や学習支援で使えるとよい。</li></ul>
--------	---



	<ul style="list-style-type: none"> <li>家庭訪問の代わりに使えると、生徒の顔を見ることもできるし、教員の訪問負担軽減にもなる。</li> </ul>
コミュニケーションを取った学生	<ul style="list-style-type: none"> <li>不安が高い生徒など、アバターロボットを使って部分的に授業に参加してみるだけでも学校への抵抗感が減るかもしれない。</li> <li>心身症などで学校に行きたくても行けない子どもに使えるとよい。</li> </ul>

#### 2.1.4 まとめ

学生に Kubi を使用してもらったところ、不登校支援と結びつけながら学生自身が活用について考えることができたといえる。特に、当授業を受講している学生はコロナ禍でのオンライン授業を経ているため、オンラインへの抵抗感は少なく、操作者や周囲の学生は積極的に Kubi の動きを試したり話しかけたりする姿が見られた。講義内の最初の時間は操作者や周囲の学生も様子を見ながら会話をしていたが、講義最後の方では通常の会話と近いスピードや量でのやり取りが見受けられた。また、操作者から「少し機械の位置をずらして」と言われ周囲の学生が調整したり、周囲の学生から「発表者は後ろの方だから振り向ける？」と提案し操作者が Kubi を動かすなどのやり取りも見られた。1 回の講義は 90 分であるが、このわずかな時間の中で学生は Kubi の存在を受け入れ、Kubi の機能を踏まえたうえでのコミュニケーションを図ることができていた点は非常に興味深い。体験を通して、Kubi の活用について学生が議論し考える姿も見られた。実際に使用することで学生自身が利点と限界を実感できたことや、より具体的に想像することができたことで活用案を考えていく機会になったといえる。

## 2.2 活用事例Ⅱ

### 2.2.1 目的

OD 当事者及びその家族にアバターロボットを使用してもらい、学校生活においてどのように活用したいかニーズを尋ねた。

OD の子どもは、朝起き不良や倦怠感、めまいなどの症状により学校に登校することが難しくなり、不登校を伴いやすい。学校を欠席することによる勉強の遅れや友人関係、進路への影響の不安、また欠席したことへの罪悪感や劣等感を抱いており、こうした心理的ストレスにより身体症状が一層悪化する場合も見られる(日本小児心身医学会, 2015; 松島・田中・玉井, 2004)。OD の子どもに行ったアンケートでは、学校に無理なく行けるために必要だと思うものとして「勉強の遅れの取り戻し」が必要であると回答しており(須田ら, 2019)、学習面への支援ニーズがうかがえる。OD の治療過程においては医療、家庭、学校の連携による環境調整が非常に重要であり(日本小児心身医学会, 2015)、その環境調整の一つとして ICT の活用も今後期待される。ただし現在において、OD 児の登校支援として ICT を活用

した事例は見られず、どのように活用するかは今後模索していく必要があるだろう。そこで実際に OD の子ども当事者及び OD の子どもを持つ家族に活用ニーズの聞き取りを行い、そのニーズから、アバターロボットを活用することの利点や限界、活用案について検討することを目的とする。

## 2.2.2 方法

### 1) 活用時期と活用方法

2023 年 10 月～2024 年 1 月にかけて、Kubi を実際に見てもらったり、動かしている様子を撮影した動画を見てもらい、どのようなものであるかを知ってもらった。そのうえで、質問 1「学校の授業やそれ以外の時間で活用できるならば、活用したい（活用したかった）ですか？理由もあれば、教えてください。また、どのように活用したい（活用したかった）という案もあれば、教えてください。」、質問 2「もし学校以外の場合で活用したい（活用したかった）ことがあれば、教えてください。」という 2 つの質問に、アンケートフォームを通して回答してもらった。

### 2) 活用対象者

OD の子ども当事者 4 名(高校生 2 名、大学生 2 名)、OD の子どもを持つ母親 5 名から回答を得た。

## 2.2.3 活用結果

質問 1、質問 2 を通して得られた回答を、「学校での活用ニーズ」、「学校で活用したい理由」、「学校以外での活用ニーズ」、「活用の留意点」の 4 点に整理し、表 2-1～表 2-4 に示した。

表 2-1 学校での活用ニーズ

当事者	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 校外学習（遠足、修学旅行）で使用したい。</li> <li>・ 授業で使用。その際、単位がとれるといい。</li> <li>・ オンラインでも出席単位が取れるなら高校生のときに活用したい。</li> <li>・ 録画機能もあると助かる。体調が悪くて見れなかった部分を視聴したり、復習をすることができる。</li> </ul>
家族	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 授業で活用。</li> <li>・ 先生との面談や連絡が出来ると家庭訪問してもらわなくてもいい。</li> <li>・ 高校生の場合なら、それが出席と認められて単位取得になる</li> </ul>

	<p>なら助かる。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 個別のサポート学習があれば、その時に活用したい。</li> <li>・ 授業以外のホームルームや行事も、参加というほどではなく様子を見れるといい。久しぶりに登校した時の馴染み方が楽かもしれない。</li> </ul>
--	---

表 2-2 学校で活用したい理由

当事者	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ オンラインで参加できると、病気の負担を軽減することができる。午前中に体調が悪い人や、突然頭痛や腹痛などの症状がでる場合もあるため、学校の決まった時間に出席して受ける授業では難しいことがある。オンラインの場合は、途中から体調が良くなった場合にも授業に復帰することができるため、OD の人などの助けになる。</li> <li>・ 体調が悪い時にベッドに横になりながら授業を受けられるため。体調不良で立ち上がることや学校に通うことは難しくても、ベッドや自室の中からであれば容易に授業に参加できる人もいる。</li> <li>・ 体調面では学校に通えないことはなかったとしても、学習進捗で圧倒的に置いていかれると精神的に「学校に通ったところで授業の内容分からないしな」となる。オンラインで参加できると置いていかれた気持ちが少し軽減する。</li> <li>・ 学校に通っている生徒も好奇心から接しやすいと思う。教室の雰囲気の家からでもわかるというのは、精神的に学校にも通いやすくなる。OD の生徒が望むタイミングで使用できれば、復帰などに大きく貢献してくれると思う。</li> </ul>
家族	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 自宅にいながら授業を視聴する事で学習の遅れを防ぎたい。</li> <li>・ OD になりたての頃なら授業で活用したい。長期欠席して学校から離れていってしまうこと、勉強が遅れることに焦りを感じていたのだ。</li> <li>・ オンラインで参加できることで、不登校だという自己嫌悪が減ると思う。</li> </ul>

表 2-3 学校以外でのニーズ

当事者	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 体調が悪いけどどこかへ出かけた時に、水族館や動物園、公園や景色の良いところ（海外も含む）など Live カメラ的なものがあると家にいても楽しい。</li> <li>・ 塾。体調は落ち着いたけれど学校を休んだ手前同じ学校の生徒やクラスメイトと一緒に通っている塾に行きにくい、と思うことがあった。そんな時に活用できればその問題は少し解消されると思う。</li> </ul>
家族	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 各学科や専門学校などの興味のある授業の体験学習ができれば、進路選択の幅が広がる。</li> <li>・ 塾の個別指導で活用したい。</li> </ul>

表 2-4 活用の留意点

当事者	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 学校側の労力・技術力、そして自宅で授業を受けている生徒の不透明性などがあるため、学校側が大きく体制を変える必要性はあると思う。</li> </ul>
家族	<ul style="list-style-type: none"> <li>・ 発症した時のクラスの状況や教員との関係性、子どもの症状の状態によってどれくらい利用したいか、利用できるかは変わってくると思う。</li> <li>・ OD の症状がひどい時を考えると、アバターロボットを活用しても学校参加は難しい。</li> </ul>

## 2.2.4 まとめ

OD の子どもを家族に対して、活用ニーズの聞き取りを行った結果、当事者と家族からは学習場面での使用を求める意見が多く出され、学習の遅れを無くすためや“出席”の手段として活用を望むことがわかった。またアバターロボットの活用は、症状による登校困難を軽減したり、社会参加の一助とすることで、当事者にとっては OD による心身へのストレスの軽減が期待できることがうかがえた。その他、学校の様子を知るためのツールとして用いることや、家族からの意見では学校との連絡で使いたいというものも見られた。当事者、家族ともに、活用を通して学校生活への不安や焦りを軽減し、OD の症状によって生じる社会的困難を緩和したいという背景があることが示された。

### 3 考察

以上、二つの活用事例を通して、不登校児童生徒への一つの支援方法として、学校視点あるいは当事者視点からアバターロボットの【活用の利点】や【活用の限界】及び【活用案】について検討する。

#### 3.1 学校現場における活用について

学生にアバターロボットを使用してもらうことで、【活用の利点】と【活用の限界】、及び学校現場での【活用案】について見出された。

まず【活用の利点】として、「「より積極的に授業を受けている」感じ」や「視界を動かせるという機能が人間味を出している」、「アバターロボットは、Zoomのような感覚なのかな」と思っていたが、対面と変わりなく意思疎通ができていた」といった、一般的なオンライン通話機器とは異なるアバターロボットならではの動きと疎通の簡易性が挙げられた。これらのコメントから、アバターロボットとコミュニケーションをとった学生からはおおむね肯定的な評価が得られており、通常通り意思疎通が可能であることや、固定されたオンライン通話よりも操作者によって動作が生じることで操作者の主体性を感じられていることがうかがえる。一般的なオンライン通話機器は固定されているため、操作者が自らの意思で画面を動かすことができない。そのため、機器の周辺にいる者は、操作者が何を見たいのか、どこに注目しているのかを察知することができず、操作者の意思を感じにくいといえる。しかし Kubi の場合、操作者が注目したい方向に随時画面を動かすことができるため、機器の周辺にいる者は、操作者の意思や主体性を感じやすいという違いがあるといえる。つまり、クラス内にアバターロボットが存在した場合、アバターロボットが適宜動くことでクラスメイトは操作者の意思を感じ、物理的空間を超えて操作者の存在感をクラス内で感じる事が考えられる。これはアバターロボットの活用における大きな利点であると考えられる。

一方でアバターロボットを使用した学生からは【活用の限界】が得られた。「グループ内での話し合いは対面の人たちの雰囲気はわかりづらい」、「周りの状況がわかりにくい」、「周りの音がうるさいと向こう側の声が聞こえない」といった、教室側の雰囲気が分かりづらいことや周囲が騒がし場合には音を聞き取りにくいなど、教室内の雰囲気や音すべてを知るには限界があったことが示された。またアバターロボットとコミュニケーションをとった者からは、「他のグループと比べ、意見共有の際に声を張らないといけない」、「こちらが自然に発した言葉に対して、音声を拾えない時があったので」といった、声の強弱を拾うことの限界があり、いわゆる雑談のようなコミュニケーションを取ることの難しさが挙げられた。そのため授業内のように、ある程度会話の量や発話者が統制された状況においてはコミュニケーションを問題なく行うことができるが、周囲の騒音が増してきた状況や雑多な会話が増えてくると、意思疎通がやや困難になることが考えられた。教室内でアバターロボットを使用する状況として、授業内での使用であれば、周囲の音量や話題はある程度統制されているためコミュニケーションも円滑であるが、休み時間など雑多な音や発話が生じる状

況では会話をする相手を絞ったり場所を移すなどの工夫が必要であると考えられる。

こうした【活用の利点】と【活用の限界】を踏まえ、学生と【活用案】について検討をした。その結果、①不登校の子どもがクラスや学校の雰囲気を知るためや、クラスメイトや教員との関係づくりとしての活用、②家庭から授業を受けるための活用、③個別での教育相談や学習支援場面での活用、④家庭訪問の代替手段としての活用、の4点が提案された。【活用の利点】として挙げられたように、アバターロボットは操作者による操作が可能であるため主体性が感じられ、コミュニケーションを取っている相手も操作者の存在や意図を感じやすい。この利点から、アバターロボットを通してクラスの雰囲気を見たり、クラスメイトとコミュニケーションを取り関係形成をしていくためのツールとして活用できるのではないかと提案が生まれた。初めに述べたように、不登校児童生徒の中には学校への不安を抱いている者も少なくない。登校することへのハードルが高い場合、アバターロボットを通して学校の様子を知ることが、そうした子どもたちの不安を軽減するだろう。またアバターロボットを通して家族以外の人とのコミュニケーションを図ることで、コミュニケーションのスキルを得ていくこともできるのではないかと考える。クラスメイトも操作者の主体性を感じられることで、画面越しの相手に対して心理的な親密さを感じやすいことも考えられる。また学習でのつまずきも不登校の背景としてあることから(例えば、五十嵐, 2011)、アバターロボットを通して授業を受けたり、学習支援で用いられることも学校への不適応感を軽減するために有用であろう。加えて家庭訪問での利用など、子ども本人だけでなく家庭との連携における活用案も提案された。不登校支援においては顔が見える支援の必要性が指摘されている(高信・下田・石津, 2013)一方で、担任が家庭訪問をすることの負担も懸念される。アバターロボットの活用は、学校と家庭が顔の見える関わりをするための活用が期待できる。学校は保護者とのやり取りや子どもの家庭での様子を知ることができ、直接の訪問ではないため、家庭訪問がプレッシャーになっている子どもにとっても、心理的負担が少ないことも考えられる。

以上から図3に示すように、授業内で学生に活用してもらい、アバターロボットの【活用の利点】や【活用の限界】、さらに【活用案】が見出された。学生に使用をしてもらうことは、こうした点について見出したことに加え、学生自身がより良い支援方法について具体的に検討することができたという教育効果も大きいと考える。授業内で活用する中で、アバターロボットの肯定的な側面と限界が見えてきて、学生内でどのように活用することができるかという議論も生まれていた。使用する以前においてはやはり ICT を活用した支援の想像をしにくく、活用をすることでどのように役立てられるのかを思いつくことができていなかった。しかし実際に活用することで、どの段階でどのように取り入れることで、学校・子ども双方においても有意義な活用ができるかなど現実的な運用方法を考え議論する姿が見られた。このように具体的な体験を通して考えることができたという点は、教育的意義がある。学校現場での今後の使用について考えていくためにも、実際に現職の教職員に対する研修などで使用するなどにより、ICT 活用を取り入れる支援のイメージが促進されだろう。当

事者となる児童生徒以外にも、そうした児童生徒と関わる大人が実際に使ってみることで活用の抵抗が減ったり活用案を思いつくなど、ICT を取り入れた不登校支援に対する認識の転換が起こることが推察された。

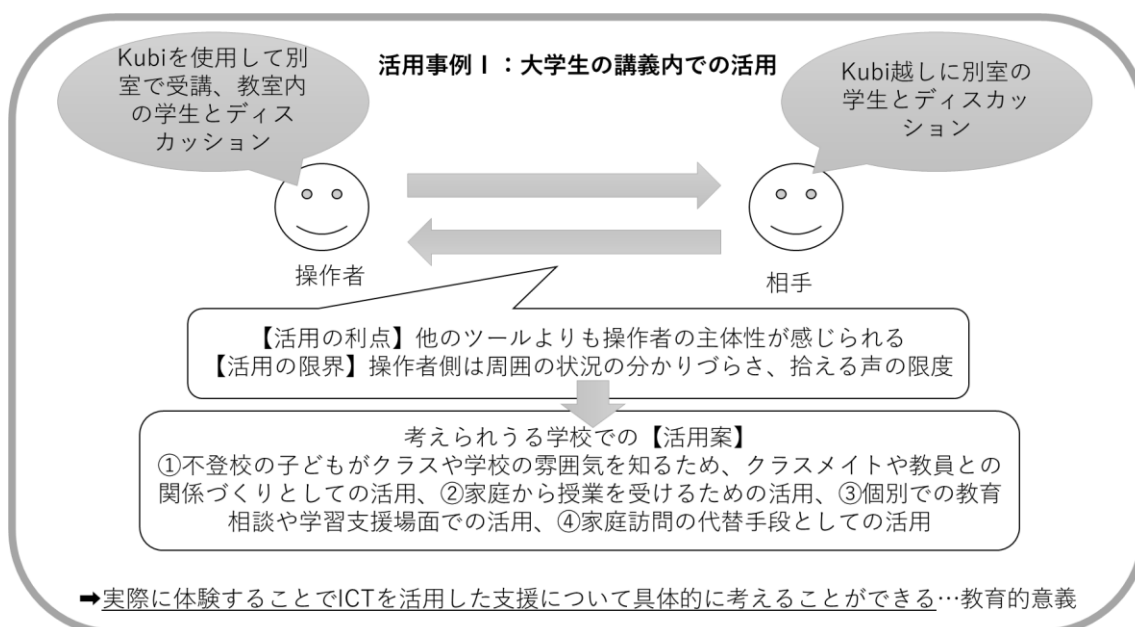


図3 活用事例Ⅰのまとめ

### 3.2 心身症の子どもの登校支援での活用について

OD の子どもとその家族にアバターロボットの活用ニーズを探った結果、表 2-1、表 2-3 に示す活用ニーズが見出された。これらのニーズは主に次の 4 点に分類することができる。まず①学校への出席として活用したいこと、②学校参加の一つの方法として活用したいこと、③学校以外の場では塾などで活用したいこと、④学校との面談や家庭訪問の代替手段としての活用、が見出された。こうした活用ニーズの背景にある活用したい理由(表 2-2)を踏まえ、OD の子どもにとっての【活用の利点】と【活用の限界】、【活用案】について考察していく。

まず学校での活用について尋ねたところ、「①学校への出席として活用」といった授業参加での活用を望む声が見られた。特に高校生の場合には授業参加で活用し、それが出席と認められることが求められていた。使用したい理由を見ると、当事者、保護者からも学習の遅れを防ぐために活用したいことが挙げられている。須田ら(2019)が示すように、OD の子どもにとって授業の遅れは学校復帰を阻む一つとなっており、学習の遅れへの支援は復帰しやすさへの一つとなるだろう。また高校においては、欠席日数が増えることで留年や退学の決断を迫られることとなる。出席日数の問題により進路変更を余儀なくされる場合もあり(藤井ら, 2017)、高校生の OD の子どもは欠席への不安が大きい。そのため、アバターロボッ

トそのものの活用に加え、アバターロボットの活用が学校や社会で認められることへのニーズが見られた。また「②学校参加の一つの方法として活用」したいというニーズも見られ、例えば、「授業以外のホームルームや行事も参加というほどではなく様子を見れるといい」という声が挙げられていた。大学生が活用案を考えた際に出された、クラスの雰囲気を知るために活用することができるという意見とも一致する。学校側の視点としても、当事者としても、アバターロボットを通して学校の雰囲気を知ることが登校につながりやすいと感じていることが示された。

そしてこれらの活用ニーズの根底には、症状が有りながらも授業や学校参加ができるというアバターロボットの【活用の利点】があるだろう。当事者からの声において、「体調が悪い時にベッドに横になりながら授業を受けられるため。体調不良で立ち上がることや学校に通うことは難しくても、ベッドや自室の中からであれば容易に授業に参加できるという人もいる。」といった、アバターロボットの活用が OD の症状による学校参加の困難を軽減することが挙げられている。OD の子どもは、朝起き不良や倦怠感、めまいなどの症状によって学校への移動が困難になったり、登校できても座って授業を受けることが困難になりやすい(日本小児心身医学会, 2015; 田中, 2014)。しかしアバターロボットを活用することで、横になったまま授業を受けたり、調子が悪くなった際にすぐに横になることができ、身体面での登校へのハードルが下がるといえる。身体的な負担が軽減されることで OD の症状があっても学校参加が可能となり、学習や友人関係から遅れることを防ぐことにつながる。学習の遅れや友人関係へのつまずきは学校不適應の要因となるため(例えば、五十嵐, 2011; 石本ら, 2009; 石本, 2010; 中井, 2016; 大久保, 2006)、アバターロボットの活用によって学校参加の継続が可能になることは、OD の症状から不登校になったり、さらに不登校が長期化するのを防ぐことにもなるだろう。このように OD の子どもにとって、アバターロボット最大の【活用の利点】は、身体症状による社会参加の困難を軽減することといえるだろう。症状があっても社会参加が容易になるという点から、校外学習や塾、学校見学、さらに余暇活動など様々な場面での活用ニーズがあることが示された。

また活用したい理由として、勉強の遅れを補うことに加え、「学習進捗で圧倒的に置いていかれていたので精神的に「学校に通ったところで授業の内容分らないしな」となる」、「オンラインで参加できることで、不登校しているという自己嫌悪が減ると思う」のように、学校参加が維持されることによる精神面への肯定的な影響についても言及が見られた。OD の子どもは、学校に行けず勉強に遅れていることや、友人関係や将来への心配などの不安により症状が悪化していく過程がある(小柳, 2014)。アバターロボットを通して学校とのつながりが維持できていることは、子どもの不安や罪悪感といった二次的なストレスの軽減にもなるといえる。そして二次的なストレスが軽減されることは、症状が悪化や慢性化をしていく悪循環に陥ることを防ぐため、症状の回復にも貢献するだろう。

その他、OD の子どもの家族からは「④学校との面談や家庭訪問の代替手段としての活用」が挙げられた。学校とのつながりが維持され情報交換ができることは、親の学校関連の不安



や焦りを軽減する(森川, 2022)。家庭は学校とのつながりを持ち続けたいというニーズがある一方、時に家庭訪問がプレッシャーとなることもある。そうした中でアバターロボットの活用は、より負担の少ない形で家庭と学校とが連携をするツールになることが示唆された。

そして【活用の限界】としては、「活用の留意点」(表 2-4)に示すように、クラスの状況や OD の症状によって活用具合が異なることや、管理の問題が挙げられた。当事者の回答においても「OD の生徒が望むタイミングで使用できれば」とあり、OD の症状や経過、子どもの意思に応じて活用する・しないの判断をしながらの運用が必要となることがわかる。こうした迅速かつ柔軟な対応が求められるが、実際には学校の人的・物的体制によってどこまで迅速、柔軟に対応できるかは様々であろう。また活用事例 I において大学生が Kubi を活用した際、「周りの状況がわかりにくいので、対面側の人たちが配慮して教えてくれるとありがたいと感じた。」のように、操作者はクラスの学生のサポートがなければ使用は円滑にはできないことが意見として挙げられていた。そのため、クラスの受容的な雰囲気や理解があることも、アバターロボットの活用をするための前提条件となるだろう。このように、OD の子どもに応じた迅速、柔軟なタイミングでの導入においては人的・物的資源やクラスの状態を整えておくことが必要であるが、そうした整備が難しく十分な導入ができないという【活用の限界】があることが推察された。加えて先述したように、アバターロボットを使用して授業を受けても出席と見なされるかどうか曖昧である点も現時点での【活用の限界】といえよう。不登校支援においては子どもの個別性に応じた対応をすることが、どのようなツールを使う場合にも同様に重要となる。不登校支援の一つの手段として子どもの状態を見ながら運用を柔軟に検討していくことができるよう、社会全体で検討していくことが必要となる。

以上のことから図 4 のように、OD の当事者やその家族視点からアバターロボットの【活用の利点】として、身体症状による社会参加の困難を軽減し、学校とのつながりを維持できることが挙げられる。こうした【活用の利点】を活かし、学習や教室の雰囲気を知らため、校外学習、塾、余暇活動などでの【活用案】が見出された。また OD の子どもを持つ家族からは、学校との連絡手段としての【活用案】が見出された。さらに、アバターロボットを活用することで社会参加を維持できることは、子どもや家族が抱える学校に関連する二次的ストレスを軽減することにもつながり、不登校の長期化や症状の悪化を防ぐことにもつながると考えられた。発症後、アバターロボットを活用した学校参加という選択肢があることは、症状が経過していく子どもや家族にとって大きな安心になるだろう。ただし OD の症状は子どもの身体的要因や時期、その時の心理社会的状況によってかなり異なる。一日中起きられない状態であることもあれば、午後からであれば登校できるなど様々である。そのため、学校と家庭が連携しながら子どもの状態に応じた取り入れ方や、またクラスの状態を見た取り入れ方をすることが課題となる。柔軟な運用や、アバターロボットを活用した学校参加を出席とみなすかどうかなどが明確ではない点は【活用の限界】であり、今後の活用事例の蓄積が求められることが考えられた。

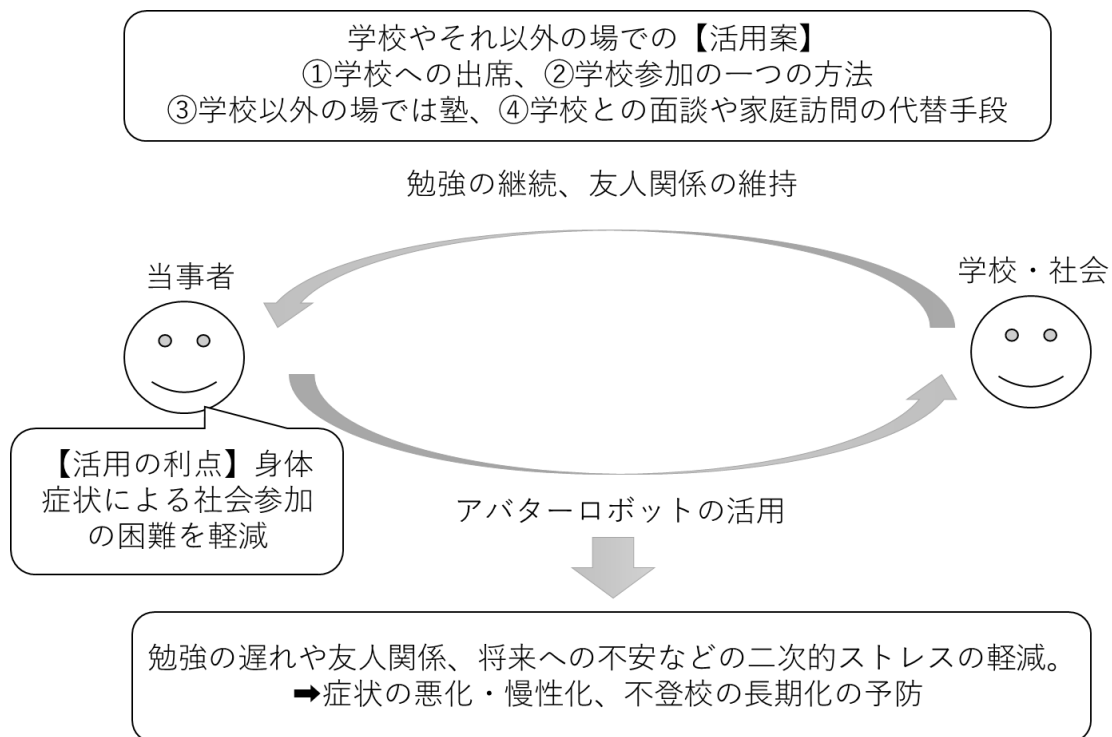


図4 活用事例Ⅱのまとめ

### 3.3 今後の課題について

活用事例を通して、学校側の立場としてはアバターロボットの活用は操作者の主体性を感じられるという利点があることが見出された。また当事者側の立場からは、身体症状による学校参加の困難を軽減できるという利点が見出された。それぞれこうした利点から、学習への参加や学校の雰囲気を知るため、クラスメイトとのコミュニケーションなどの活用案が挙げられ、概ね活用案は双方で一致していた。

一方で、活用においてはいくつかの課題もある。学校における課題としては、インターネット環境の整備や対応できる教員の配置といった点があるだろう。アバターロボットの活用が学校の負担を増やすものとなるのではなく、学校と家庭双方がより自然に関われる形として活用ができるよう環境を整えることが必要であろう。またアバターロボットでの出席を学校として認めるかどうかは、社会においてアバターロボットの活用をどのくらい許容していくのかなどにも影響されるだろう。不登校支援の一つのツールとして活用するという認識ではなく、特別扱いのように受け取られると現場の活用への抵抗感は強いと考えられる。今後実践例を積み上げ、どのように学校において認めていくかの知見を蓄積していくこと、社会的に考えていくことが求められる。

## 引用文献

- 有賀美恵子. (2013). 高校生における登校回避感情の関連要因. 日本看護科学会誌, 33(1), 12-24.
- 朝日香栄・青木紀久代. (2010). 思春期における友人関係の発達的变化の様相—親友関係 Chumship の形成度ならびにメンタルヘルスとの関連から—. カウンセリング研究, 43(3), 182-191.
- 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.
- 藤井由里・石崎優子・谷内昇一郎・木野 稔・小林陽之助. (2004). 起立性調節障害児の長期予後に関する調査. 小児科臨床, 57, 129-132.
- 藤井智香子・岡田あゆみ・鶴丸靖子・赤木朋子・重安良恵・梶原彰子・堀内真希子・塚原宏一. (2017). 長期に経過を観察した起立性調節障害患者 23 例の検討. 子の心とからだ, 26(1), 34-38.
- 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.
- 原田直樹・梶原由紀子・吉川未桜・樋口善之・江上千代美・四戸智昭・杉野色幸・松浦賢長. (2011). 不登校児童生徒の状況と対応に苦慮する点に関する調査研究—家庭支援へ向けての考察. 福岡県立大学看護学研究紀要, 8(1), 11-18.
- 張替裕子. (2008). スクールカウンセリングにおける家庭訪問を活用した不登校支援: 「支援を求めない保護者」への支援という観点から. 目白大学心理学研究, 4, 125-135.
- 長谷川省一. (2018). 教職課程の授業における現場体験を通じた学生の学び: 理科教育法の実践事例. 愛知工業大学研究報告, 53, 40-46.
- 林田美咲・黒川光流・喜田裕子. (2018). 親への愛着および教師・友人関係に対する満足感が学校適応感に及ぼす影響. 教育心理学研究, 66(2), 127-135.
- 平川清人・西村良二・白石潔. (2005). 不登校を主訴とし精神科クリニックの外来を受診した児童, 思春期患者の臨床的特徴. 福岡大学医学紀要, 32(1), 13-20.
- 廣木明日実. (2022). フリースクールからみた不登校とその支援. 伊藤美奈子(編). 不登校の理解と支援のためのハンドブック. ミネルヴァ書房. pp192-207.
- 五十嵐哲也. (2011). 中学進学に伴う不登校傾向の変化と学校生活スキルとの関連. 教育心理学研究, 59(1), 64-76.
- 犬塚幹・山田克彦. (2015). 起立性調節障害 132 例における不登校傾向を示す要因. 日本小児科学会雑誌, 119, 977-984.
- 石本雄真・久川真帆・齊藤誠一・上長然・則定百合子・日瀨淳子・森口竜平. (2009). 青年期女子の友人関係スタイルと心理的適応および学校適応との関連. 発達心理学研究, 20(2), 125-133.
- 石本雄真. (2010). 青年期の居場所感が心理的適応, 学校適応に与える影響. 発達心理学研

- 究, 21(3), 278-286.
- 石津憲一郎 (2006). 過剰適応尺度作成の試み. 日本カウンセリング学会第 39 回大会発表論文集, p137.
- 石津憲一郎・安保英勇. (2008). 中学生の過剰適応傾向が学校適応感とストレス反応に与える影響. 教育心理学研究, 56(1), 23-31.
- 石津憲一郎・安保英勇. (2009). 中学生の過剰適応と学校適応の包括的なプロセスに関する研究—個人内要因としての気質と環境要因としての養育態度の影響の観点から—. 教育心理学研究, 57(4), 442-453.
- 板倉憲政. (2017). 親子間での担任教師に関するコミュニケーションと高校生の教師に対する信頼感および登校回避感情との関連. 学校メンタルヘルス, 20(2), 197-203.
- 糸数哲. (2022). 遠隔模擬授業を体験した教職課程履修中の学生による授業者・学習者双方からみた同時双方向型遠隔授業の利点や課題. 教職実践研究, 12, 1-14.
- 小柳憲司. (2014). 日本小児心身医学会推薦総説 心身医療をすべての子どもたちに. 日本小児科学会雑誌, 118(3), 455-461.
- 松島礼子・田中英高・玉井浩. (2004). 起立性調節障害 (心身医学の展望). 心身医学, 44(4), 304-309.
- 文部科学省 不登校に関する調査研究協力者会議. (2016). 不登校児童生徒への支援に関する最終報告—一人一人の多様な課題に対応した切れ目のない組織的な支援の推進. [https://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_icsFiles/afieldfile/2016/08/01/1374856\\_2.pdf](https://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/_icsFiles/afieldfile/2016/08/01/1374856_2.pdf) (2023 年 3 月 22 日取得)
- 文部科学省. (2019). 不登校児童生徒への支援の在り方について (通知). [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/1422155.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1422155.htm) (2023 年 3 月 22 日取得)
- 文部科学省. (2021). 教職課程コアカリキュラム (令和 3 年 8 月 4 日教員養成部会決定). [https://www.mext.go.jp/content/20210730-mxt\\_kyoikujinzai02-000016931\\_5.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20210730-mxt_kyoikujinzai02-000016931_5.pdf) (2023 年 3 月 22 日取得)
- 文部科学省. (2022). やむを得ず学校に登校できない児童生徒等への ICT を活用した学習指導等について. [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/zyouhou/mext\\_99901.html](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/zyouhou/mext_99901.html) (2023 年 3 月 22 日取得)
- 文部科学省. (2023). 令和 4 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 [https://www.mext.go.jp/content/20231004-mxt\\_jidou01-100002753\\_1.pdf](https://www.mext.go.jp/content/20231004-mxt_jidou01-100002753_1.pdf) (2023 年 3 月 22 日取得)
- 文部科学省. (2023). 不登校の児童生徒等への支援の充実について (通知). [https://www.mext.go.jp/a\\_menu/shotou/seitoshidou/1422155\\_00001.htm](https://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/seitoshidou/1422155_00001.htm) (2023 年 3 月 22 日取得)
- 森敬之. (2022). 教育支援センター(適応指導教室)からみた不登校とその支援. 伊藤美奈子

- (編). 不登校の理解と支援のためのハンドブック. ミネルヴァ書房. pp170-187.
- 森川夏乃. (2022). 起立性調節障害の子どもを持つ親の症状経過に伴う心理変容過程の検討. 心理臨床学研究, 40(3), 200-212.
- 森崎晃. (2019). ICT 教材を活用した不登校児童生徒の学習支援の検証結果-学びに向かう姿勢と学習行動について. コンピュータ & エデュケーション, 46, 88-91.
- 森下文. (2022). 不登校の子をもつ母親の心理とその支援. 伊藤美奈子(編) 不登校の理解と支援のためのハンドブックー多様な学びの場を保障するために. ミネルヴァ書房. Pp240-255.
- 村上佳津美. (2009). 不登校に伴う心身症状: 考え方と対応. 心身医学, 49(12), 1271-1276.
- 村山大樹・今田晃一. (2012). 不登校対応における直接的コミュニケーション促進のための ICT 活用. 教育研究所紀要, 21, 67-79.
- 武蔵由佳・河村茂雄. (2021). 小学生, 中学生, 高校生における友人関係の発達的变化に関する研究. 学級経営心理学研究, 10, 43-52.
- 永井 徹. (1994). 対人恐怖の心理-対人関係の悩みの分析. サイエンス社.
- 中井大介・庄司一子. (2008). 中学生の教師に対する信頼感と学校適応感との関連. 発達心理学研究, 19(1), 57-68.
- 中井大介. (2013). 中学生の親に対する信頼感と学校適応感との関連. 発達心理学研究, 24(4), 539-551.
- 中井大介. (2016). 中学生の友人に対する信頼感と学校適応感との関連. パーソナリティ研究, 25(1), 10-25.
- 日本小児心身医学会 (編) (2015). 小児心身医学会ガイドライン集ー日常診療に活かす 5 つのガイドライン改訂第 2 版. 南江堂.
- 日本財団. (2018). 不登校傾向にある子どもの実態調査. [https://www.nippon-foundation.or.jp/app/uploads/2019/01/new\\_inf\\_201811212\\_01.pdf](https://www.nippon-foundation.or.jp/app/uploads/2019/01/new_inf_201811212_01.pdf) (2023 年 3 月 22 日取得)
- 新川瑤子・杉山智風・熊谷真人・桂川泰典・熊野宏昭・小関俊祐. (2020). 不登校当事者の主観的観点から見た回復過程における記述的検討ーソーシャルサポートと家族機能に焦点をあてて. ストレスマネジメント研究, 16(1), 2-11.
- 小川修史・野口晃菜. (2021). インクルーシブ教育の観点に基づくオンライン教育の可能性. 教育システム情報学会誌, 38(1), 16-23.
- 岡田有司. (2012). 中学校への適応に対する生徒関係的側面・教育指導的側面からのアプローチ. 教育心理学研究, 60(2), 153-166.
- 桶谷守. (2022). 特例校からみた不登校とその支援. 伊藤美奈子(編). 不登校の理解と支援のためのハンドブック. ミネルヴァ書房. pp210-227.
- 小野昌彦. (2017). 包括的支援アプローチを適用した中学生長期不登校の再登校行動の形成と維持ー学校条件の変容が困難であった事例ー. 特殊教育学研究, 55(1), 37-46.

- 大久保智生. (2005). 青年の学校への適応感とその規定要因 青年用適応感尺度の作成と学校別の検討. 教育心理学研究, 53(3), 307-319.
- 齋藤暢一郎・若島孔文. (2012). 訪問援助における三者関係モデルの構築—不登校・ひきこもりへの家族援助としての機能—. 家族心理学研究, 26(1), 13-24.
- 齊藤万比古. (2007). 第4軸 不登校の経過の評価. 齊藤万比古(編). 不登校対応ガイドブック. 中山書店. pp168-182.
- 酒井厚・菅原ますみ・眞榮城和美・菅原健介・北村俊則. (2002). 中学生の親および親友との信頼関係と学校適応. 教育心理学研究, 50(1), 12-22.
- 佐藤主馬・宮川拓人・末吉彩香・柘植雅義. (2023). 不登校に関する研究の主題とその動向—過去 30 年間の文献に対するテキストマイニングを用いた検討—. 障害科学研究, 47(1), 13-24.
- 柴裕子・宮良淳子. (2017). 登校していた時期から不登校となり, 不登校を続けていく当事者の思いのプロセス. 日本看護研究学会雑誌, 40(1), 25-34.
- 清水雅子・赤井悟. (2023). 遠隔教育システムによる不登校児童の状況改善. 甲南女子大学研究紀要, 59, 125-131.
- 須田和華子・齋藤直子・加藤幸子・春日晃子・竹下美佳・呉 宗憲. (2019). 起立性調節障害児の教育現場に対するニーズ調査. 子の心とからだ, 28(1), 58-64.
- 高信智加子・下田芳幸・石津憲一郎. (2013). 中学校教員の不登校支援に関する実態調査. 教育実践研究: 富山大学人間発達科学研究実践総合センター紀要, 7, 21-26.
- 竹中義人. (2018). 起立性調節障害および不登校との関係. 小児内科, 50(12), 2006-2009.
- 竹内一夫. (2012). 第5章 ライフスタイルに関する調査結果の概要 日本学校保健会. 平成22年度児童生徒の健康状態サーベイランス事業報告書. 勝美印刷株式会社, pp. 77-81.
- 田中英高. (2014). 心身症の子どもたち—ストレスからくる「からだの病気」. 合同出版.
- 寺田道夫. (2018). 不登校の子どもへの理解と支援—学校で今できることは何か. ナカニシヤ出版.
- 薬師寺裕子 (2002). 心身症に伴う行動障害を持つ子どもとその家族の再生過程と家族の耐久力の特徴. 日本看護科学会誌, 22(3), 10-19.
- 山本漿. (2007). 不登校状態に有効な教師による支援方法. 教育心理学研究, 55(1), 60-71.

## 付記

本研究は(一財)ニューメディア開発協会が受託した2023年度JKA競輪補助事業「アバターでの学校生活参加利用者拡大とメタバースによる場面拡大」の助成を受け実施しました。調査にご協力くださいました皆様、及び研究の実施にあたりKubiの借用及び活用にご対応・ご助言くださいました皆様に深く感謝申し上げます。