

FoMO と PSMU を用いたスマートフォン適切利用の介入方法の検討

学校構想サブプログラム

堀田 卓眞

【指導教員】 中井 大介 萩生田 伸子 山田 文

【キーワード】 FoMO (Fear of Missing Out) 問題的スマートフォン使用 ウェルビーイング 向社会性

1. はじめに

近年、日本の児童生徒を取り巻く情報環境は急速に変化し、スマートフォンと SNS は日常生活の基盤となりつつある。こども家庭庁の調査では、青少年のインターネット利用率は 98.2% に達し、利用機器としてスマートフォン (75.4%) が中心である (こども家庭庁, 2025)。さらに、インターネット利用者のうちスマートフォンを「子ども専用」として利用している割合は 92.3% と高く、高校生では 99.1% が専用端末である (こども家庭庁, 2025)。すなわち、スマートフォン利用は「家庭内の共有物」から「個人専用の常時携帯端末」へと位置づけが変化しており、学校生活・家庭生活・睡眠・学習のあらゆる場面に影響しやすい状況が成立している。

このような現状に対して、国や自治体は「適切利用」を掲げ、多様な実践を積み重ねてきた。文部科学省は情報モラル教育の教材・実践事例を整理し、教科横断的な全体計画、体験的学習、啓発活動などを含む事例集を提示している (文部科学省, 2015)。東京都では、児童生徒が話し合いを通して学校・家庭のルールづくりを進める「SNS 東京ルール」を推進し、長時間利用と学力等との関連やトラブル増加への注意喚起も行っている (東京都教育委員会, 2015; 東京都教育委員会, 2018)。埼玉県でも、生徒が代表者会議等を通して「スマホ安全利用 私たちのルール」を策定し、全校に周知する取組が実践として報告されている (文部科学省, 2015)。また茨城県では、県内の学校実践を取りまとめて共有し、計画的な情報モラル教育やワークショップ等の取組を支援している。加えて、自治体レベルでは「ノーメディアデー」のように家庭での振り返りを組み込む実践 (尾鷲市, 2022) や、睡眠・生活リズムに着目して条例を制定する動き (豊明市, 2025) もみられる。さらに香川県では、ネット・ゲーム依存症対策条例に基づき啓発・相談等の推進が図られる一方、時間制約の目安提示をめぐって社会的議論も生じた (香川県, 2020; 香川県弁護士会, 2020)。

しかし、これらの実践は、トラブル防止や時間管理などの「外在的な統制」へ比重が置かれやすく、「なぜ、やめたいのに確認してしまうのか」「なぜ、返信圧や取り残され不安が利用を強めるのか」といった内在的メカニズムの理解・評価に結びつきにくいという課題が残る。そこで本稿では、Fear of Missing Out (FoMO) と問題的スマートフォン使用 (Problematic Smartphone Use : PSMU) という心理学的概念を手がかりに、日本のスマートフォン適切利用をめぐる課

題を整理する。

FoMO は、「自分が不在の間に他者が報酬的経験をしているかもしれない」という持続的な懸念を核とし、その不安がオンライン上の関与や頻回な確認行動を促す心理状態として定義される (Przybylski, 2013)。通知・既読・タイムライン更新といった刺激は、「今見ないと取り残される」「返さないと関係が揺らぐ」という焦燥を喚起しやすく、思春期の対人関係の発達課題と重なることで、過剰な接続を合理化しやすい。これに対し PSMU は、スマートフォン使用が学業・睡眠・対人関係など生活機能に支障をもたらしながらも統制が困難な状態を指し、青年期を対象とした短縮版尺度 (SAS-SV) などにより測定されてきた (Kwon, 2013)。子ども・若者を対象とした統合研究では、PSMU が抑うつ・不安・睡眠問題等と関連することが示され (Sohn, 2019), FoMO が PSMU と関連することも研究で報告されている (Elhai, 2020)。また、縦断研究では FoMO と PSMU の関連が双方向である可能性も示唆されており、一方の単純モデルではなく、心理欲求不充足やストレス等を含む複線的理解が必要である (Lo Coco, 2020)。

日本国内でも、FoMO 概念を取り入れた研究・尺度運用は進みつつあるが、標準化や学校実践の効果検証に十分接続しているとは言い難い。例えば、大学生研究では FoMO 尺度を翻訳して用いる報告があり (佐柳・中村, 2018), FoMO 日本語版尺度を用いた研究もみられる (大沼, 2018)。一方で、FoMO 尺度日本語版の信頼性・妥当性検証は学会発表レベルでの報告も確認される段階であり (甲田・片山, 2025), 学校現場の実践評価に用いるための共通指標・運用指針の整備には課題が残る。

以上を踏まえると、日本のスマートフォン適切利用をめぐる現状課題は、①個人専用スマートフォンの普及により、FoMO に基づく反復の確認行動が生じやすい環境が成立していること (こども家庭庁, 2025), ②国・都道府県・市町村の実践が多様である一方、FoMO (不安・所属・比較) と PSMU (統制困難・生活支障) という観点から目的と成果を整理し、実践間で比較可能に評価する枠組みが不足していること (文部科学省, 2015; 東京都教育委員会, 2015; 香川県, 2020) の 2 点にまとめられる。したがって本稿は、FoMO と PSMU の概念整理を行い、文科省および各都道府県・自治体の実践を「心理機序 (FoMO) -生活支障 (PSMU)」の観点から再定位することで、学校現場での適切利用支援を評価可能な形へと接続するための基礎を提示することを目的とす

る。

2. 発達段階における留意点

本節では、FoMo・PSMUに関連する行動（過剰な確認・切斷不安・夜間使用など）を、「どの発達段階で何が起こりやすいか」という観点から整理し、校種ごとに学校が配慮すべき留意点を示す。学齢期は自己調整能力（実行機能）や対人関係の重心が大きく変化し、支援の設計を年齢に合わせて調整しないと、ルールや指導が逆効果になり得る（Best & Miller, 2010 ; Zelazo & Carlson, 2012）。また、思春期は仲間関係への感受性が高まりやすく（Blakemore & Mills, 2014）、同時に報酬系と認知制御の成熟のタイミング差が行動の揺れを生みやすい（Steinberg, 2008 ; Casey, 2008）。この前提のもと、以下では小・中・高の順に留意点を述べる

2-1. エリクソンの心理社会的発達からみた整理

エリクソンの心理社会的発達理論は、各時期の中心課題（危機）の解決が次の段階の基盤となることを示し、学校教育における支援単位や評価観点の設定に示唆を与える（Erikson, 1950/1963; Erikson, 1968）。本稿の関心に即して整理すると、小学校段階では「有能感（勤勉性）の獲得」を損なわないこと、中学校段階では「所属と承認をめぐる同一性形成」を不安定化させないこと、高等学校段階では「現実課題（学業・進路）と自己管理の両立」を成立させることが焦点となる。したがって、発達課題に照らして、①支障の主要領域（生活リズムや対人関係や学業・睡眠）、②問題が強化されやすい条件（失敗経験の反復や集団規範負荷や自己管理）、③学校が扱うべき観点（環境構造や集団規範や生活機能）を段階別に整理する必要がある。

2-2. 小学校（主に高学年）

小学生期（学童期）は「勤勉性 vs 劣等感」が中心課題であり、学習・活動の達成を通して「できる」「役に立つ」という感覚を獲得することが重要となる（Erikson, 1950/1963）。この段階では、自己抑制や時間見積もり、注意の切り替えなどの統制資源が発達途上であるため、「本人の意志に委ねる」設計は失敗経験の反復を招きやすく、劣等感や回避的行動を強める危険がある。したがって留意点は第一に、困難を「本人の努力不足」へ回収しないことである。第二に、問題の把握と評価を、使用量そのものよりも生活機能（睡眠の乱れ、翌日の学習準備の困難、家庭内の葛藤など）に置くことである。第三に、検討の主単位を児童個人よりも家庭・生活環境に置きやすい点である。小学校段階では「失敗しにくい外部構造」が有能感の獲得を下支えしやすく、評価も「継続的にできた経験」を損なわない形で設定することが望ましい。

2-3. 中学校

中学生期は「同一性 vs 同一性拡散」の課題が前景化し、仲間集団での承認や所属が自己像形成に強く影響する（Erikson, 1968）。この段階では、対人関係上の不安が行動を強く規定しやすく、集団内の暗黙規範（連絡の即時性、関係の可視化など）が心理的負担を増幅させる場合がある。

FoMo と PSMU が関連すること（Elhai, 2016）を踏まえると、中学校段階での支障は「対人不安-確認行動-一時的安心-再不安」という循環として固定化しやすく、単純な注意喚起や個別の自制要求のみでは、むしろ隠れ使用や葛藤を生みやすい。

したがって留意点は第一に、困難を個人特性（性格・意志）に還元しないことである。第二に、学級・学年・部活動といった集団単位で、規範や連絡の運用が心理的負担を増やしていないかを点検する視点をもつことである。第三に、評価指標を「使用時間」だけでなく、対人不安や緊張（返信に伴う負担感、夜間の安心感の低下、対人疲労など）と生活機能（睡眠・翌日の学校適応）を併置して捉えることである。中学校段階では、所属の確保自体が発達課題と整合するため、その前提を踏まえた上で「支障が出ている部分」を可視化することが重要となる。

2-4. 高等学校

高等学校段階では、同一性の探究が継続しつつ、進路選択・学業達成・対人関係の拡大など現実的課題が増大し、自己管理の成否が生活機能に直結しやすい（Erikson, 1968）。この段階では、情報機会の取り逃し不安や課題負荷の増大が、夜間使用の増加や睡眠不足を介して日中機能（眠気・集中低下）へ波及しやすく、学習効率の低下や自己評価の低下がさらなる使用を強化する循環が成立し得る。PSMU が精神的健康や睡眠問題等と関連することを示した統合研究（Sohn, 2019）を踏まえると、高校段階では「対人側面」に加えて「睡眠・学業・メンタル」へ支障が拡張する点が重要である。また、縦断研究の知見は、問題の固定化が一方では可能性を示しており、評価は短期的な使用量の増減よりも、生活機能の改善/悪化を軸に設定する必要がある。

したがって留意点は第一に、「管理」よりも自律的課題管理（学習・睡眠・ストレス対処）の観点で論じることである。第二に、評価の中心を生活機能（睡眠衛生、学習の連続性、日中の機能、欠席遅刻等）に置くことである。第三に、用途の多様性を前提に、総使用時間のみで問題性を判断しないことである。高校段階では、使用が合理的機能をもつ場面も増えるため、「何が支障に結びついているか」を特定する枠組みが必要となる。

以上より、発達段階に応じた留意点は、支援・検討の主単位が小学校では家庭・生活環境、中学校では集団規範と所属不安、高等学校では自律的自己管理と生活機能へと移行する点に整理できる（Erikson, 1950/1963; Erikson, 1968）。この見取りを欠いたまま一律の枠組みを適用すると、小学校では自己責任化、中学校では集団規範の影響の見落とし、高校では用途多様性の軽視といった形で、目的と評価指標の不一致が生じやすい。したがって本稿の検討では、発達課題に基づく留意点を前提として、学校実践の目的設定と評価観点の整合を図る必要がある。

3. 実践紹介

本稿で扱う FoMo や PSMU は、児童生徒の情緒調整・注意制御・対人関係といった基盤的機能と結びつきやすく、学校実践では「知識啓発」だけでなく、自己調整（セルフレギュレーション）を育てる学習環境、家庭と連携した生活行動の再設計、学校文化（規範・気候）の調整を組み合わせた多層的支援が重要となる。実際、普遍的（ユニバーサル）な自己調整介入は、自己調整の改善に加えて学業・社会性・メンタルヘルス等の遠隔アウトカムの改善も報告されている。

この枠組みを土台に、校種別に実践の焦点化を行う。

3-1. 小学校：家庭連携を核に「生活行動の再設計」と自己調整の基盤づくり

小学校段階では、端末・スマートフォン利用は家庭環境の影響が大きく、学校単独での規制よりも、家庭と一体となった短期集中の行動変容が実装しやすい。具体的には、家庭を単位に余暇のスクリーン利用を短期的に抑える介入により、身体活動が増加することが示されている。このタイプの介入は、余暇のスクリーン利用を「1人あたり週3時間以下」に抑え、スマートフォン・タブレットを一時的に預けるなど遵守を担保する設計を伴う（Schmidt-Persson, 2024）。

(1) 家庭ベースの「短期スクリーン・リセット」型実践

本実践は、家庭を単位として余暇スクリーン利用を短期（例：2週間）に絞って調整し、FoMoに伴う反復的確認や、それに連動したPSMUの維持要因（不安の軽減を目的とした使用）を一時的に“切断”し、生活機能と心理社会的適応を立て直すことを狙う。Pedersenら（Pedersen, 2022）は、デンマーク10自治体において住民台帳に基づき抽出した家庭を対象に、家族（family）をクラスターとして割り付けるクラスター無作為化比較試験を実施し、89家族（子ども181名・成人164名）を介入群45家族（子ども86名・成人82名）と対照群44家族（子ども95名・成人82名）に割り付けた。子どもの平均年齢は介入群8.6歳（SD 2.7）、対照群9.5歳（SD 2.5）であった。介入は2週間で、介入群では少なくとも成人1名および参加する子ども全員がスマートフォン・タブレット等を研究者に預け、通話・SMSのみ可能な代替端末（非スマホ）を使用しつつ、余暇スクリーン利用を「1人あたり週3時間以下」に抑えることが求められた（必要利用は成人で1日30分まで許容）。遵守は日誌に加え、トラッキングアプリ等およびテレビの電流モニタにより客観的に評価され、遵守判定は週7時間以下として運用された。主要アウトカムである加速度計（腰部+大腿部の2点、24時間装着）に基づく「余暇の非座位活動（min/日）」は、介入群+44.8分/日、対照群+1.0分/日となり、群間差は+45.8分/日（95%CI 27.9-63.6, $P < .001$ ）であった。主アウトカムのデータ完備は157名（87%）で、介入群の子どもは83名（97%）が遵守した。一方で、睡眠は家庭で単一チャンネルEEGを用いて測定したが、介入群と対照群の有意差は確認されなかった。

さらにSchmidt-Perssonら（Schmidt-Persson, 2024）は、同じSCREENS試験を基盤とする事前計画された二次解析として心理面への影響を検討した。対象は同一の89家族で、

介入（2週間の余暇スクリーン削減：1人週3時間以下+子ども全員と少なくとも成人1名のスマホ・タブレット預け入れ、必要利用は1日30分まで許容）および遵守評価（客観評価、遵守判定は週7時間以下）が踏襲された。心理的アウトカムは保護者回答のStrengths and Difficulties Questionnaire（SDQ）を用い、ベースラインは過去6か月、追跡は過去2週間を参照して評価された。解析の結果、介入群は対照群に比べてSDQ総困難（total difficulties）が改善し（群間差-1.67, 95%CI -2.68~-0.67; $d=0.53$ ）、とくに内在化症状（情緒+仲間）での改善（-1.03）と向社会性の増加（+0.84）が大きかった。以上より、家庭単位の短期スクリーン・リセットは、客観的に確認された余暇スクリーン削減を通じて、身体活動の増加に加え、心理面（内在化問題の軽減）および対人面（向社会性の増加）にも好影響を示す可能性がある。

FoMoやPSMUの背景には「切断不安」「仲間集団からの承認希求」が入りやすいため、単なる「禁止」ではなく、「安心して切断できる代替の充足」（対面遊び・家族活動・放課後の居場所）が設計上の鍵となる。

(2) 授業・学級経営に埋め込む自己調整スキルの系統化

FoMo・PSMUへの対応を「使用の可否」や「ルール遵守」に限定すると、児童の不安や衝動性の処理が外部統制に依存しやすく、学校外（家庭・放課後）での再燃を招きやすい。そこで小学校段階では、日々の授業と学級経営の中に、注意の切替・衝動抑制・感情調整・目標設定・振り返りといった自己調整（self-regulation）技能を反復的に組み込み、児童が「見ない/後回しにする/切り替える」行動選択を取りやすい学習環境を整えることが重要となる。Pandeyら（Pandey, 2018）は、ユニバーサルな自己調整介入に関するシステムティックレビュー/メタ分析として、49研究（50介入）・参加者23,098名（年齢2~17歳、中央値6.0歳）を整理し、自己調整課題成績に対して効果量0.42（95%CI 0.32-0.53）の改善を報告している。また、介入はカリキュラム型、マインドフルネス/ヨガ型、家族ベース型、運動ベース型、社会性・個人スキル型など複数類型を含み、33/50介入（66%）で自己調整の一貫した改善が示されたとされる。さらに、遠隔アウトカムとして学業達成や社会的スキル、メンタルヘルス、行動問題等への良好な影響が複数研究で報告されており（追跡3か月~5年を含む）、自己調整の改善が学校適応の幅広い側面へ波及し得ることが示唆される。

以上を踏まえ、小学校での「埋め込み」は、特定プログラムの導入に限らず、授業の型（ルーティン）として毎日回る最小単位に落とし込むことが現実的である。Pandeyが整理した介入類型のうち、学校現場で実装しやすいのは、(a) 授業手続きとして組み込むカリキュラム型、(b) 対人・感情の扱い方を練習する社会性・個人スキル型、(c) 短い運動や呼吸法等で状態調整を促す運動ベース型である。具体的には、①授業開始時に「今日の目標（1つ）」を言語化し、②学習中の注意資源を守るための共通手続き（例：学習開始

の合図で机上を整理し、作業に必要なものだけを出す)を設定し、③中断が起きた場面では「戻り方」(深呼吸→次に行う手順を指差し→再開)を全員が同じ合図で実行し、④終末に「できた工夫」を短く振り返る、という「目標設定→実行→切替→振り返り」の循環を日常化する。これにより、FoMOに伴う確認衝動や、PSMUとして表れやすい統制困難を、時間や禁止の議論だけに回収せず、技能と環境の両面から扱うことが可能になる。

3-2. 中学校：仲間集団・規範への介入

(いじめ/睡眠/学校内ルール設計)

中学校段階は、仲間関係の比重が増し、FoMO・PSMUが集団規範と相互に強化されやすい。よって、個人技能への介入に加え、学級・学校文化に作用する実践(いじめ予防、睡眠教育、学校ルール設計)を束ねて提示することが有効である。

(1) いじめ・ネットいじめを含む「学校気候」への介入

いじめ・ネットいじめへの対応を、個別事案の指導や処分に限定すると、「関係不安」「同調圧力」「傍観規範」といった集団過程が温存され、オンライン上の小さな摩擦が学校生活へ回流して再燃しやすい。FoMOが強い児童生徒ほど、仲間集団から取り残される不安から“つながり続けること”を優先しやすく、その結果として過度な確認行動や夜間のやりとりが増え、対人トラブルの火種(誤解・排除・晒し・拡散)に巻き込まれるリスクが高まる。また、いじめ被害や学級内の不安全感は情緒面の不調を介してPSMUの維持要因(気分調整としての過剰使用)を強め得る。したがって、FoMO・PSMUを背景に含む学校課題として捉える場合、直接的な「スマホ利用指導」だけでなく、いじめ・ネットいじめを生みにくい学校気候(school climate)を整える介入を中核に据えることが合理的である。

この点に関して、Fraguasら(Fraguas, 2021)は、学校における反いじめ介入の有効性を無作為化比較試験(RCT)に限定して統合したメタ分析を実施し、69件の独立RCT(77サンプル)、参加者111,659人を対象として効果を整理した。検索はOvid MEDLINE, ERIC, PsycInfo等を用い、2020年2月までのRCTを対象とした。Fraguasは、主要アウトカムを「いじめ(総合)」「加害」「被害」「ネットいじめ」「態度(抑制・助長)」「メンタルヘルス問題」「学校気候」の8カテゴリに整理し、介入終了時点で、いじめ(総合)は $d=-0.150$ 、ネットいじめは $d=-0.135$ と有意に低下し、メンタルヘルス問題も $d=-0.205$ と改善が示された。また、学校気候は $d=+0.070$ と改善し、いじめを抑制する態度は $d=+0.195$ 、いじめを助長する態度は $d=-0.115$ と、集団規範に関わる側面も望ましい方向への変化が報告されている。さらに追跡において効果が弱まりにくいことが示唆され、期間の長短そのものよりも運用の一貫性が重要であることが示されている。

以上の知見は、学校気候への介入を「情緒面の支援」や「ネット上のトラブル対応」と切り離さず、いじめ(オフライン

／オンライン)・規範・心理的安全性・援助要請を束ねた全校的アプローチとして設計する意義を支持する。実装上は、①オンラインも含む行動規範の明文化、②初期対応(安全確保→事実確認→再発防止合意→フォロー)の標準化、③傍観者行動を変える学級活動の反復、④匿名相談も含めた援助要請ルートの複線化、⑤家庭との連携(証拠保全と相談手順の共有)を一体として運用することが要点となる。

FoMO・PSMUは「仲間から外れる不安」と結びつきやすいため、“外れても安全”な学級風土を整えること自体がリスク低減に寄与する。

(2) 睡眠教育(多層・多媒体)による夜間使用の間接的低減

夜間のスマートフォン使用は、翌日の眠気や情緒不安定、注意の低下を通じて学校適応を損ない得るだけでなく、「寝る直前まで確認してしまう」「切断できずにずるずる使う」といったパターンを固定化させ、PSMUの維持要因になりやすい。とりわけFoMOは「取り残される不安」を背景に、グループチャットやSNSの更新を確認し続ける動機づけとして働きやすく、夜間の“確認行動”を強化する。したがって、夜間使用を直接取り締まるのではなく、睡眠を入口として生活行動を再設計し、結果として夜間使用を減らす「間接的低減」アプローチは、学校実践として受容されやすい枠組みである。

この点に関して、Wingら(Wing, 2015)は香港の中等学校14校を対象としたクラスター無作為化比較試験を実施し、3,713名(介入1,545名、対照2,168名;平均年齢14.72±1.53歳)を解析した。介入は、多層・多媒体(multi-level, multi-modal)の構成であり、生徒向けにタウンホール形式セミナー、小クラス・ワークショップ、スローガン(標語)コンペ、プロシヤ、教育用Webサイトを組み合わせ、保護者・教員にも睡眠教育セミナーを提供した。評価は介入前と介入後5週間で行われ、睡眠知識は介入群で有意に改善した一方、平日の睡眠時間は両群で減少し、ITT解析では群間差が実質的に認められない結果も示された。ところがWingは、同時に、エナジードリンク摂取の低下、行動面およびメンタルヘルス面の小さいながら有意な改善も報告している。

この結果は、睡眠教育が「睡眠時間そのもの」を短期間で増やすとは限らない一方で、生活行動(刺激物摂取や睡眠関連行動)や心身状態には影響し得ることを示唆する。FoMO・PSMUの観点からみれば、夜間使用の低減を「睡眠時間の増加」だけで評価すると効果が見えにくい可能性があり、むしろ(a)就寝前の確認行動の減少、(b)就床時刻の規則化、(c)入眠困難・日中機能(眠気、集中)といった“機能指標”を中心に据える方が、介入の意義を説明しやすい。

以上を踏まえると、夜間使用の間接的低減としての睡眠教育は、次の3点を核に「学校気候(規範)×家庭環境×個人技能」を束ねて設計することが適切である。第一に、生徒向けには、睡眠知識の付与に加え、「就寝前の行動を決める」実行可能な目標(例:就寝60分前のスマホ終了、通知設定

の見直し、寝室外での充電)を提示し、学級活動で短い振り返りを反復する。第二に、保護者向けには、監視や叱責を中心にせず、家庭内の“仕組み”の整備(充電場所固定、家族共通の消灯前ルーティン、例外規定)を共有し、FoMOを刺激しにくい声かけ(「既読・即レス」圧力を下げる)ができるよう支援する。第三に、教職員・学校側は、グループチャット等の夜間やり取りに対して、暗黙の同調圧力(即応答が当然)を弱める学級規範を形成し、夜間使用を“個人の意志の弱さ”に還元せず、睡眠衛生と学校適応の問題として扱う。Wingのようにスローガンづくり等を取り入れることは、知識の定着に加え、「夜は返信しない」等の新しい規範を学級・学年の共通文化として可視化する上でも有効である。

評価指標は、睡眠時間のみならず、①就寝前1時間の使用(自己記録・保護者観察)、②就床時刻・入眠困難・日中の眠気、③夜間の通知・返信行動(「見た/返信した」頻度)、④学校適応(授業中の集中感、遅刻欠席、保健室来室)を組み合わせるとよい。FoMOによる「見逃し不安」が夜間確認を強化し、睡眠不足が自己調整を弱めてPSMUを支えるという悪循環を断つには、睡眠教育を“知識”で終わらせず、多層・多媒体の仕掛けで学校内外の行動と規範を同時に変えていく設計が要点となる。

3-3. 高等学校：自律性を前提に、構造改革(始業時刻) +自己管理支援+校内方針の統合

高校段階では進路不安や学習負荷が増し、スマートフォン使用がストレス対処・逃避行動として固定化しやすい。一方で自律性も高まるため、「禁止」よりも、構造条件の改善と自己管理(セルフマネジメント)を軸に組み立てる実践が説明しやすい。

(1) 始業時刻の後ろ倒し(時差登校等)という構造的実践

始業時刻の後ろ倒し(時差登校を含む)は、夜間のスマートフォン使用を直接「取り締まる」介入ではないが、睡眠機会そのものを構造的に増やすことで、FoMOに伴う夜間の確認行動や、睡眠不足を介したPSMUの悪循環を“間接的に”弱めうる実践として位置づけられる。FoMOが強い場合、集団のやりとりを見逃す不安から就寝前の接続が延長されやすく、睡眠不足が慢性化すると情動・注意・抑制など自己調整が揺らぎ、結果として「やめたいのにやめられない」使用が固定化しやすい。こうした状況に対して、始業時刻の後ろ倒しは、個人の意志や家庭の統制に依存せず、全体集団に一律で睡眠余地を供給する点で、学校単位の実践として強みを持つ。

Widomeら(Widome, 2020)は、米国ミネソタ州の公立高校5校を対象に、始業時刻を遅らせた学校(2校)と遅らせなかった学校(3校)を比較する自然実験(差の差デザイン)を行い、睡眠をリスト型アクチグラフで客観測定した。ベースラインでは全校が7:30または7:45開始であったが、追跡期に2校が始業を50分および65分後ろ倒しした。結果として、遅開始校の生徒は比較校に比べ、学校夜の睡眠時間が追跡1(2017年)で+41分、追跡2(2018年)で+43分

延長し、しかも就寝時刻が遅くなる関連は示されなかった。さらに週末の「寝だめ」は減る方向が示されており、恒常的な睡眠不足の補償に頼らない生活リズムへ移行する可能性が示唆される。

この知見は、FoMO・PSMUの観点からは、「夜間に見てしまう/やめられない」という行動だけを問題化するよりも、睡眠不足という脆弱性(翌日の自己調整低下・情緒不安定)を構造的に緩和する方策として、始業時刻の後ろ倒しを評価できることを意味する。加えて、米小児科学会(American Academy of Pediatrics, 2014)は、中学・高校の始業時刻を8:30以降とすることを推奨しており、こうした政策的推奨とも整合的である。

実践として日本の学校で扱う場合は、単に「遅く始める」だけでなく、遅開始で得られた睡眠機会が夜間使用に吸収されないよう、学級・学年の運用(夜間の連絡・グループ返信の期待水準、提出や連絡の締切設定)を併せて整えることで、FoMO起点の夜間接続圧力を弱め、PSMUに至る生活上の支障を抑える構造を作りやすくなる。

(2) 自己調整スキルの高度化：高校生向けの「計画→実行→振り返り」の学習支援

高校段階では、学習課題が長期化・複雑化し、「わかっているのに着手できない」「計画が立てられない/立てても崩れる」「失敗から学び直せない」といった自己調整上の困難が、学業不振や生活リズムの乱れとして現れやすい。そこで実践としては、授業内の指導を知識伝達にとどめず、学習行動を自走させるための手続きを、学級経営と教科指導の双方に埋め込む形で系統化することが重要となる。本節では、自己調整の高度化を「計画→実行→振り返り」の循環として設計し、学習支援の標準手続き(ルーティン)に落とす方法を示す。

1. 計画(Plan)：目標と手順を“実行可能な粒度”へ落とす

計画段階の要点は、「やるべきこと」を宣言させるのではなく、衝動や気分によって左右されにくい形で開始行動まで分解することである。具体的には、週目標(例：英語長文2題)→日目標(今日30分)→開始の一手(最初の5分で解く設問・読む段落)へ落とし込み、学習開始時に「何を・いつ・どこで・どれだけ」を一文で書かせる。併せて、崩れやすい場面(帰宅直後、入浴後、寝る前)を想定した実行意図(if-then)を設定することで、「迷う時間」や「先延ばし」を短縮する。計画の評価軸は量だけでなく、中断回数や集中の質など自己調整に近い指標を1つ含めると、次段階(振り返り)へ接続しやすい。

2. 実行(Do)：中断を前提に「戻り方」を標準化する

実行段階で重要なのは、中断をゼロにすることではなく、中断が起きた瞬間に学習へ戻る手続き(復帰プロトコル)を共通化することである。例えば、「深呼吸10秒→次の一手を指差す→3分だけ再開」という最小手順を学級共通の合図として設定し、学習者が自己調整を“思い出せる”環境を作る。さらに、短い自己モニタリング(チェックリスト：着手

／中断／再開／達成)を用い、「できたこと」を可視化して達成感を維持させる。ここでは強い管理や監視ではなく、授業終末の1行報告や学級内の軽い相互宣言など、負担の小さい形で継続性を担保することが実装上有効である。

3. 振り返り (Review) : 反省ではなく「次の計画への変換」にする

振り返りは「できなかった理由」を列挙させる反省ではなく、次週の計画を改善するための情報抽出として位置づける。具体的には、①崩れた要因 (時間配分／理解不足／中断／睡眠不足等)、②有効だった方略 (例題→類題／要約／演習配分)、③次回変更点 (いつ学習するか、環境をどう整えるか、課題の分割をどう変えるか) の3点に限定し、最終的に「次のif-then」に落とし込む。テスト返却や課題返却時には、学習の仕方を振り返るワーク (テスト・ラッパー) を短時間で実施し、誤答分析を「知識の不足」だけで終わらせず、「計画・実行の設計」へ接続させる。

4. 学級経営への埋め込み (運用の最小単位)

「計画→実行→振り返り」の循環は、単発指導では定着しにくいので、学級の時間構造に埋め込む。例えば、週初めに計画 (5分)、週中に実行チェック (1分×数回)、週末に振り返り (5分) という最小構成を固定し、学習者が自分の行動を調整する“当たり前の手続き”として回す。教科側は、単元ごとに「開始の一手」と「振り返りの観点」をテンプレ化し、学級側は、計画の粒度と復帰プロトコルを共通言語として維持する。これにより、自己調整が教科横断の技能として蓄積され、学習上の困難が「意欲」ではなく「手続き」の問題として扱われやすくなる。

5. 評価 (近位→遠隔の二層)

評価は、①近位指標 (計画の実行率、中断回数、再開までの時間、振り返りの質) と、②遠隔指標 (提出遅れ、授業中の眠気自己評価、テスト準備の見通し感、欠課・遅刻の変化等) を分けて設定すると、実践の効果を説明しやすい。必要に応じて、夜間の学習・睡眠の自己記録を補助指標として用いれば、生活行動と学習行動が接続した改善として整理できる。

FoMO や PSMU に直接言及する場合でも、「不安をゼロにする」のではなく、不安があっても行動選択できる (学習・睡眠・対人の優先順位づけ) という目標設定が教育的に整合的である。

(3) 校内方針 (スマホルール) は“効果の範囲”を明示して運用する

高校における校内スマホ方針は、「スマホ問題の包括的解決策」としてではなく、学校が直接コントロールできる範囲に焦点化した学習環境整備として位置づける必要がある。SMART Schools 研究では、制限的な学校方針は学校時間内のスマホ/SNS 使用を短くする一方で、平日・週末を含む総使用時間や精神的ウェルビーイング等の指標には明確な差が確認されなかった (Goodyear, 2025a)。この知見は、校内方針が有効に機能し得る領域 (学校時間内の行動・規範・学習環境) と、校内方針だけでは変化が生じにくい領域 (学校

外の総使用時間や動機づけ) を切り分けて捉える必要性を示唆する。

したがって実践設計では、まず校内ルールの「目的」「適用範囲」「評価指標」を明文化し、運用可能な校内指標で効果を検証することが重要である。目的は、授業中の注意資源の保護、学習への没入を妨げる割り込みの抑制、撮影・拡散等の校内トラブル予防などに限定して定義する。運用は、授業中は端末を見えない状態にする (収納・預かり・教室内の固定置き場等)、休み時間の扱いは学校文化に合わせて段階設定する (完全不可/指定区域のみ/学年で異なる等) など、学校が一貫して遂行できる手続きとして整える。評価は、授業中の逸脱行動や注意散漫の自己評価・教員評価、端末関連トラブル件数、学校時間内の使用の自己報告 (可能なら機能ログ) など、校内で回収可能な指標に絞る。

同時に、禁止のみでは子どもが長期的に健康にデジタル環境と付き合う力を育てにくく、教育・ガイダンスや周辺環境の整備を束ねる必要があるという議論は、高校の実践記述においても重要な補助線となる (Goodyear, 2025b)。具体的には、校内ルールを「学習環境の確保」のための機会調整として過不足なく位置づけ、学校外 (放課後・夜間・家庭内) では別系統の支援を用意する。例えば、保護者会での共有事項 (通知・充電場所・例外規定等)、家庭内合意形成 (返信期待の低減、夜間の連絡の扱い)、代替活動 (部活動・学習会・居場所) への接続、個別面談による課題整理 (睡眠・学習・対人不安等) を組み合わせることで、校内方針の射程外にある行動変容を補完する。

高校の実践紹介では、校内ルールを「学習環境の確保 (授業中の注意資源を守る)」に目的限定し、放課後・家庭の行動変容は別系統 (保護者会、家庭内合意、代替活動、個別面談) で支える二層設計として記述することが、根拠に沿った説明となる。

3-4. 実践評価の共通枠

実践紹介では、成果指標を一つに絞るよりも、次の3層で提示すると研究計画へ接続しやすい。

- 1) 行動指標 : 使用時間 (学校内/家庭)、夜間使用、通知設定、寝室持ち込み等
- 2) 心理・適応指標 : 内在化問題 (不安・抑うつ)、向社会性、学級適応、ウェルビーイング等 (Schmidt-Persson, 2024; Goodyear, 2025a / 2025b)
- 3) 環境指標 : 学校気候 (いじめ・傍観規範)、家庭の合意形成、睡眠知識・生活習慣 (Wing, 2015; Fraguas, 2021)

以上より、校種別の実践は「何を禁止するか」ではなく、自己調整・生活行動・学校文化のどこにレバーを置くかを明確にし、そのレバーに合った評価指標を設定することが適切である。

4. まとめ

本稿は、スマートフォンの「適切利用」をめぐる実践が、ト

ラブル防止や時間管理などの外在的統制に偏りやすく、「やめたいのに確認してしまう」内在的メカニズムの理解・評価につながりにくいという課題を踏まえ、FoMO（取り残され不安）-PSMU（統制困難・生活支障）の枠組みで現状と実践を整理した。とくに、①個人専用端末の普及により FoMO に基づく反復の確認行動が生じやすい環境が成立していること、②実践は多様だが FoMO/PSMU 観点で目的・成果を比較可能に評価する枠組みが不足していること、の2点が中核課題として位置づけられる。

実践設計としては、知識啓発だけでなく、自己調整の育成・家庭と連携した生活行動の再設計・学校文化（規範/気候）の調整を組み合わせた多層支援が重要である。具体的には、小学校では家庭連携を核にした短期的な生活行動の組み換えと授業・学級経営への自己調整スキルの埋め込み、中学校では学校気候（いじめ/ネットいじめ）や睡眠を入口とした規範形成、高校では始業時刻等の構造条件の改善と自己管理支援、さらに校内ルールは「射程（学校内で制御できる範囲）」を明示して二層で補完することが提案される。

最後に、実践評価は成果指標を単一化せず、①行動指標（使用時間・夜間使用・通知設定等）②心理・適応指標（不安/抑うつ、向社会性、学級適応、ウェルビーイング等）③環境指標（学校気候、家庭の合意形成、睡眠知識・生活習慣等）の3層で提示することにより、学校現場での比較可能な効果検証へ接続しやすくなる。

以上より、「何を禁止するか」を中心に据えるのではなく、FoMO 起点の不安-確認行動-生活支障 (PSMU) の連鎖を断つために、校種に応じてレバー（家庭・規範・自己管理/構造条件）を定め、対応する評価指標で検証することが、本稿の結論である。

引用文献 参考文献

こども家庭庁 (2025) 『令和6年度 青少年のインターネット利用環境実態調査 (調査結果)』 (参照日: 2026年1月28日)

文部科学省 (2015) 『情報モラル指導 実践事例集 (2015)』 (参照日: 2026年1月28日)

東京都教育委員会 (2015) 『SNS 東京ルール』 (参照日: 2026年1月28日)

東京都教育委員会 (2018) 『SNS 東京ノートⅢ (中学校・高等学校用)』 (参照日: 2026年1月28日)

香川県 (2020) 『香川県ネット・ゲーム依存症対策条例』 (参照日: 2026年1月28日)

香川県弁護士会 (2020) 『香川県ネット・ゲーム依存症対策条例』に対する会長声明 (参照日: 2026年1月28日)

尾鷲市 (2022) 『家族でチャレンジ! ノーメディアデー』 (参照日: 2026年1月28日)

豊明市 (2025) 『豊明市スマートフォン等の適正使用の推進に関する条例』 (参照日: 2026年1月28日)

Przybylski, A. K., Murayama, K., DeHaan, C. R., & Gladwell, V. (2013). Motivational, emotional, and behavioral

correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1841-1848.

Kwon, M., Kim, D.-J., Cho, H., & Yang, S. (2013). The smartphone addiction scale: Development and validation of a short version for adolescents. *PLOS ONE*, 8(12), e83558.

Sohn, S. Y., Rees, P., Wildridge, B., Kalk, N. J., & Carter, B. (2019). Prevalence of problematic smartphone usage and associated mental health outcomes amongst children and young people: A systematic review, meta-analysis and GRADE of the evidence. *BMC Psychiatry*, 19, 356.

Elhai, J. D., Gallinari, E. F., Rozgonjuk, D., & Yang, H. (2020). Depression, anxiety and fear of missing out as correlates of social, non-social and problematic smartphone use. *Addictive Behaviors*, 105, 106335.

Lo Coco, G., Salerno, L., Franchina, V., La Tona, A., Di Blasi, M., & Giordano, C. (2020). Examining bi-directionality between fear of missing out and problematic smartphone use: A two-wave panel study among adolescents. *Addictive Behaviors*, 106, 106360.

佐柳信男・中村菜々子 (2018) 「大学生の SNS 利用と心理的ウェルビーイングの関係」『日本教育心理学会総会発表論文集』60, 533.

大沼 愛 (2018) 「大学生における基本的心理欲求と SNS の過度の利用との関連: Fear of Missing Out を媒介変数として」目白大学大学院心理学研究科 修士論文 (本文概要) .

甲田 宗良・片山 知香 (2025) 「Fear of Missing Out 尺度日本語版の信頼性・妥当性の検証」『日本認知・行動療法学会大会発表論文集』51 (Suppl), 281-282.

Best, J. R., & Miller, P. H. (2010). A developmental perspective on executive function. *Child Development*, 81(6), 1641-1660.

Zelazo, P. D., & Carlson, S. M. (2012). Hot and cool executive function in childhood and adolescence: Development and plasticity. *Child Development Perspectives*, 6(4), 354-360.

Blakemore, S.-J., & Mills, K. L. (2014). Is adolescence a sensitive period for sociocultural processing? *Annual Review of Psychology*, 65, 187-207.

Steinberg, L. (2008). A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking. *Developmental Review*, 28(1), 78-106.

Casey, B. J., Jones, R. M., & Hare, T. A. (2008). The adolescent brain. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1124(1), 111-126.

Elhai, J. D., Levine, J. C., Dvorak, R. D., & Hall, B. J. (2016). Fear of missing out, need for touch, anxiety and depression are related to problematic smartphone use. *Computers in Human Behavior*, 63, 509-516.

Erikson, E. H. (1950). *Childhood and Society*. W. W. Norton & Company.

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and Society* (2nd ed.). W. W. Norton & Company.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. W. W.

Norton & Company.

Schmidt-Persson, J., et al. (2024). Screen media use and mental health of children and adolescents: A secondary analysis of a randomized clinical trial. *JAMA Network Open*, 7(7), e2419881.

Pedersen, J., Rasmussen, M. G. B., Sørensen, S. O., et al. (2022). Effects of limiting recreational screen media use on physical activity and sleep in families with children: A cluster randomized clinical trial. *JAMA Pediatrics*, 176(8), 741–749.

Pandey, A., Hale, D., Das, S., Goddings, A.-L., Blakemore, S.-J., & Viner, R. M. (2018). Effectiveness of universal self-regulation-based interventions in children and adolescents: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Pediatrics*, 172(6), 566–575.

Fraguas, D., Díaz-Caneja, C. M., Ayora, M., et al. (2021). Assessment of school anti-bullying interventions: A meta-analysis of randomized clinical trials. *JAMA Pediatrics*, 175(1), 44–55.

Wing, Y. K., Chan, N. Y., Yu, M. W. M., et al. (2015). A school-based sleep education program for adolescents: A cluster randomized trial. *Pediatrics*, 135(3), e635–e643.

Widome, R., Berger, A. T., Iber, C., et al. (2020). Association of delaying school start time with sleep duration, timing, and quality among adolescents. *JAMA Pediatrics*, 174(7), 697–704.

American Academy of Pediatrics. (2014). School start times for adolescents. *Pediatrics*, 134(3), 642–649.

Goodyear, V. A., Randhawa, A., Adab, P., et al. (2025a). School phone policies and their association with mental wellbeing, phone use, and social media use (SMART Schools): A cross-sectional observational study. *The Lancet Regional Health – Europe*, 51, 101211.

Goodyear, V. A., James, C., Orben, A., Quennerstedt, M., Schwartz, G., & Pallan, M. (2025b). Approaches to children's smartphone and social media use must go beyond bans. *BMJ*, 388, e082569.