

青少年 SNS 規制時代における学校教育の責任とは

豊福 晋平（国際大学 GLOCOM 主幹研究員・准教授）

◆ 問題提起：

青少年 SNS 規制論と学校教育の周縁化

近年、青少年によるソーシャル・ネットワーキング・サービス（以下、SNS）の利用をめぐり、各国で規制を求める議論が急速に高まっている(*1)。その象徴的事例がオーストラリアにおける16歳未満のSNS利用制限であり、相前後して欧米諸国では年齢確認の義務化やプラットフォーム事業者への責任強化が相次いで検討されている。これらの動きは国内問題を超え、青少年のデジタル環境をいかに統治すべきか、という国際的課題として共有されつつある。

日本においても、子ども家庭庁を中心として青少年の SNS 利用規制の在り方が検討され始めている(*2)。背景には、SNS 経由の犯罪被害、ネットいじめの深刻化、心身の健康への影響に対する社会的懸念がある。これらの課題は既存の青少年保護施策(*3)や情報モラル教育では十分に対応できないとの認識を生み、より直接的な規制を求める声を後押ししてきた。

ただ、SNS 規制論は「利用を制限すれば問題は解消される」という単線的因果関係に依拠しがちである。本稿が問題とするのは、規制強化によって学校教育の役割が後景化し、「危険なものは制度的に遮断されるのだから、積極的に関与しなくてもよい」という認識が生じうる点である。学校教育が果たすべき役割が十分に検討されないまま周縁化される懸念に鑑み、本稿は青少年 SNS 規制が学校教育に与える影響を批判的に検討する。その上で、規制と教育を対立項ではなく相互補完的に再設計する視座として「内海／外海モデル」を提示し、段階的なデジタル・コミュニケーション能力育成の必要性を論じる。

◆ 規制論が依拠するリスク認識と

規制アプローチの限界

青少年 SNS 規制論の背景には、多様なリスク認識が複合的に存在する。第一に、SNS を介した犯罪被害の拡大である。闇バイトや特殊詐欺への加担、

性被害は深刻な社会問題となっている(*4)。第二に、生活・心理面への影響である。抑うつ・不安・自傷・自殺といったメンタルヘルスへの影響(*5)(*6)、社会的比較やネットいじめ(*7)、誹謗中傷による心理的負担が挙げられる。第三に、誤情報や過激コンテンツへの曝露、価値観形成への長期的影響といった情報環境に起因するリスクがある。第四に、写真・位置情報・交友関係の意図しない公開や、将来的な不利益につながるプライバシー侵害の可能性が指摘されている。

こうした複数の懸念を束ねた「子どもを守るためには利用を制限すべきだ」という主張には一定の合理性が認められる。実際、規制は犯罪や依存、いじめ、プライバシー侵害に対する抑止効果を持ちうる。しかし同時に、規制それ自体が教育的課題を解決するものではなく、むしろ教育の不在を覆い隠す危険性を内包している。

青少年 SNS 規制には主として二つのアプローチが想定される。一つはプラットフォーム事業者への規制強化であり、不適切コンテンツの削除体制や広告ターゲティングの制御を通じてオンライン環境の安全性を高める。もう一つは年齢確認や利用制限といった直接的アクセス規制であり、一定年齢未満の青少年を SNS 空間から切り離すことでリスク曝露を低減する。

プラットフォーム規制は、個々の利用者のリテラシーに依存せず構造的にリスクを低減できる点で効果が期待できる(*1)(*8)。しかし、グローバル事業者への規制は法域を越えた運用の困難を伴い、表現の自由や情報流通への影響も慎重に検討せねばならない。また、事業者の対応が形式的・事後的にとどまる場合、利用者が直面する具体的コミュニケーション課題に十分応答できない限界がある。

一方、年齢確認や利用制限は明確な対策に見えるが、実効性については様々な疑問が指摘されている(*9)。年齢確認の厳格化は個人情報収集という新たなリスクを伴い、年齢詐称を完全に防ぐことは困難である。より本質的な問題は、アクセス規制が「利用できない期間」を設けるのみで、その間に青少年が何を学ぶべきかを明確に示さない点にある。規制

によって制度的に隔離された子どもたちが、一定年齢に達した時点で突然、複雑な社会的空間に直面する構図は、リスクの先送りに過ぎない。

規制アプローチは一定の効果と必要性を有するが、それ単独では青少年のデジタル環境における課題を包括的に解決しない。コミュニケーションの判断や他者との関係調整といった実践的能力は、規制によって自動的に獲得されるものではなく、規制が強化されるほど教育による補完が不可欠となる。

◆ 教育現場への「何もなくてよい」シグナル

ここで焦点となるのは、規制が学校教育に「何もなくてよい」という誤ったシグナルを送ってしまう懸念である。日本の学校教育において、SNSは長らく「校外で起こる厄介事」「家庭で管理されるべき領域」として扱われてきた。青少年インターネット環境整備法においても、学校は関係主体の一つとされるが、その役割は啓発や注意喚起にとどまりがちであった。ここに強力な規制論が重なることで、学校がSNS利用を教育課題として引き受ける動機はさらに弱まりうる。

この構造はデジタル・シティズンシップ教育の理念と根本的に齟齬をきたす。デジタル・シティズンシップは危険回避のための知識やルールを教えるのみならず、デジタル環境において社会に関与し、他者と協働し、公共性を担う能力の育成を目的とする(*10)。社会との接続を前提としない教育では、この目的を達成しえない。

規制によってSNSアクセスが制限される状況下で、学校が「使わせないこと」を安全確保の代替とみなせば、児童生徒はデジタル・コミュニケーションの実践的学習機会を奪われる。結果として、一定年齢に達し規制が解除された段階で、十分な準備を欠いたまま外部のSNS空間に放り出されることになる。これはリスクの低減ではなく、リスクの先送りに他ならない。

投稿の文脈を読み取る力、相手や場面に応じて表現を調整する力、衝突時に対話を行う力は、経験と振り返りを通じて形成される。これらは禁止や回避では獲得されず、安全に失敗し修正できる環境でこそ育まれる。学校がSNSを教育課題として扱わない場合、こうした学習機会は偶発的かつ不均等となり、家庭環境や個人資質によって経験の質と量が左右される。規制が一律に適用される一方で学習機会が保障されない状況は、教育の観点から看過できるものではない。

◆ デジタル・コミュニケーション能力は自然獲得されない

規制と教育を接続し直すためには、まず「子どもは使っていれば自然に慣れ、必要な能力は自ずと身につく」という暗黙の前提を問い直す必要がある。デジタル環境におけるコミュニケーション能力は自然発生的に獲得されるものではなく、明確に学習対象として設計されねばならない。

SNS上のやり取りは対面コミュニケーションと異なる固有の困難を伴う。発話の即時的フィードバックが得られにくく、表情や声色といった非言語情報が欠落する環境では、意図しない誤解や衝突が生じやすい。公開範囲の曖昧さや投稿の恒久的残存は判断の重みを増幅させる。こうした条件下で適切に振る舞うには、相手・文脈・公開性を同時に考慮する高度な判断が求められるが、これは利用経験の積み重ねだけで自動的に形成されない。

デジタル・コミュニケーション能力は発達段階と密接に関係している。児童生徒は年齢とともに、自己と他者の区別、視点取得、感情調整、規範理解といった能力を段階的に獲得する。SNS上での行為はこれらの発達的能力を前提とするため、年齢や経験に応じた段階的学習設計が不可欠である。

さらに、失敗から学ぶ機会の重要性が挙げられる。デジタル・コミュニケーションにおいては、意図しない誤解や摩擦、軽微なトラブルを経験し、それを振り返り修正する過程が能力形成にとって決定的に重要である。しかし学校がSNSを扱わない場合、こうした失敗は管理や支援の届かない場で生起し、深刻な問題へと発展する可能性が高まる。安全に失敗できる環境を欠いたままでは、学習としての経験は成立しない。

たとえば、オーストラリアの Best Practice Framework for Online Safety Education は、オンライン安全教育を注意喚起やルール伝達にとどめず、実践的経験と振り返りを通じた能力形成として位置づけている(*8)(*11)。学習者が主体的に判断し、行動し、その結果を省察する循環を教育に組み込むことが重視されており、これは規制による制度的遮断では代替できない教育的役割を明示している。

◆ 内海／外海モデル | 概念定義と歴史的背景

こうした認識に基づき、本稿では「内海／外海モデル」を提示する。内海とは、すなわち限定接続型SNSで学校という制度的に保護された環境のもとで、参加者や関係性が限定され、教員の見守りが及

ぶコミュニケーション空間を指す。一方、外海とは、開放型 SNS で不特定多数が参加し、規範や関係性が流動的で、アルゴリズムや商業的設計が強く影響する社会的 SNS 空間を意味する。この二分は価値判断ではなく、学習環境の性質を区別するための分析枠組みである。

内海／外海モデルの先駆として位置づけられるのが、1994 年より展開された Apple および国際大学 GLOCOM による「メディアキッズ」プロジェクトである(*12)。同プロジェクトでは全国の学校が限定接続型 SNS で結ばれ、子どもたち自身が主体となって他校の児童生徒と交流を行った。重要なのは、教員が前面に立って統制するのではなく、基本的には見守り役に徹し、子ども中心のコミュニケーションが継続的に運用された点である。失敗や行き違いを含む実際のやり取りが学習資源として扱われ、振り返りを通じて関係調整や公共性への理解が育まれた。

ただし、メディアキッズ実施当時のネットワーク環境は今日の商業 SNS と大きく異なっていた。広告やアルゴリズム推薦が前提となる設計は存在せず、学校主導で通信空間を比較的自由に構成できた。そのまま現代の SNS 環境に移植できるモデルではないが、保護された環境下で実践のコミュニケーション経験を積ませ、社会的空間への接続を見据えて学習を設計するという基本的発想は現在も有効である。

同様の問題意識は英国の教育 ICT 政策にも見られる。Becta は 2008 年の報告書において、Web2.0 時代の学習と e-safety を結びつける枠組みを提示し、学校内で運用される保護されたオンライン環境を「walled garden」として位置づけた(*13)。このアプローチでは、学校が管理・モデレートする閉域環境を学習の出発点としつつ、公共の Web 空間で必要となる判断力や責任を段階的に育成することが想定されている。Becta の報告が重要なのは、強く保護された環境に閉じ込めること自体を目的とせず、過度な保護は学習機会を奪う可能性があることも指摘している点である。内海を恒常的避難所とするのではなく、外海への移行を含めて設計すべきであるという含意を持つ。

◆ 現代的内海／外海モデルの設計原理

このような内海／外海モデルは、過去の実践に根差しつつも、現代の SNS 環境に適用するには再定義が必要である。現代の SNS は商業的アルゴリズム、広告モデル、可視性の競争、恒久的ログといった条件で構成され、参加の仕方自体が設計によって強く規定されている。この環境下で求められるモデルは、単に「校内に閉じた SNS 空間を設ける」ことではなく、外海につながる段階的移行（湾口）を明示的に組み込

んだ教育モデルである。

現代的内海／外海モデルの第一の要点は、「未経験なままでの公開」を避けることにある。従来、学校教育では校内でデジタル・コミュニケーションをほとんど扱わないまま、卒業や進級と同時に開放型 SNS への参加を事実上黙認する構図が生じてきた。しかしこのような移行は教育的接続ではなく、無防備な社会的放出に等しい。現代のモデルでは、公開範囲、参加者、目的、責任の所在を段階的に変化させることで、学習者が越境の意味を理解しながら外海へ向かうことを重視する。

第二に、内海は単なる「安全な避難所」ではなく「学習のための足場」として位置づけられる。内海におけるコミュニケーションは、トラブルを起こさないための訓練ではなく、判断・対話・調整・省察といった行為を経験的に学ぶ場である。教員による過度な統制ではなく、学習者自身がルールや目的を理解し、必要に応じて修正していくプロセスが重視される。内海は外海の代替ではなく、外海で必要となる行為を練習するための構造化された環境である。

第三に、移行の設計が不可欠である。内海から外海への移行は一回限りの出来事ではなく、複数の段階を経て進行する持続的プロセスとして捉えられるべきである。たとえば、参加者が限定された校内での発信から始まり、次に他校や地域とつながる半開放的空間へ移行し、最終的に不特定多数が参加する開放型 SNS へと至る。この過程で学習者は、公開性、観客、責任の範囲が変化することを体験的に理解していく。

第四に、現代的内海／外海モデルは規制論と対立するものではなく、むしろそれを補完する位置にある。規制がリスクの上限を抑える役割を果たす一方で、内海／外海モデルは規制の内側で育成すべき能力と経験を明示する。規制によって時間的猶予が与えられるのであれば、その期間をいかに教育的に活用するかが問われる。

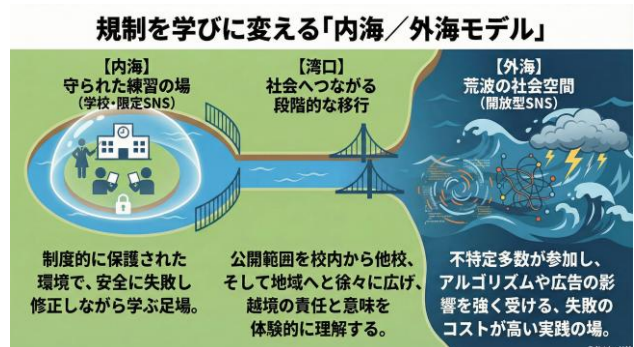


図 1 内海／外海の概念モデル

◆ SNS コミュニティ運用として育成すべき 六つの役割

現代的内海／外海モデルを教育実践として具体化するには、児童生徒を単なる SNS の受け身の利用者ではなく、コミュニティを維持・発展させる担い手として育成する視点が不可欠である。これらの役割は特定の職能を早期に固定するものではなく、発達段階に応じて部分的に経験され、相互に重なり合いながら学ばれることを想定している。

SNS コミュニティ運用として育成すべき役割は次の六点到整理できる。

表 1 SNS コミュニティ運用で育成すべき役割

フレーミング	コミュニケーションの目的やルール、前提条件を共有し、参加者が何を目指して関与するのかを明確にする行為
アドレッシング	相手や文脈、公開範囲を考慮した表現を選択し、誤解や衝突を招きにくい伝え方を工夫する能力
アイデンティティ管理	オンライン上での自己像や開示情報を調整し、自己表現と安全配慮のバランスを取る行為
ファシリテーション	対話や交流が円滑に進むよう支援し、参加の偏りや沈黙に配慮し、関係性を調整する役割
モデレーション	不適切な投稿や対立が生じた際に判断・介入し、ルールや価値を参照して場を守る行為を検討する役割
リフレクション	やり取りの過程や結果を振り返り、経験を次の行動や判断に生かす省察的行為

これら六つの役割はいずれも外海において自然に要求される行為であるが、外海では失敗のコストが高く、十分な支援を得にくい。内海／外海モデルは、これらの役割を内海で段階的に経験させることで、学習者が外海において無自覚な参加者ではなく、責任ある担い手として関与できるようにする点に意義がある。

◆ 規制と教育の相互補完

以上の検討を踏まえ、本稿が提案する内海／外海モデルは、青少年 SNS 規制時代における学校教育の役割を再定義する枠組みとして位置づけられる。このモデルの要点は、内海を恒常的避難所とするのではなく、外海への段階的移行を前提とした学習環境として設計する点にある。未経験で公開するのではなく、越境の過程そのものを教育の対象とすることで、規制では代替できない学習機会を保障することが可能となる。

規制と教育は対立するものではなく、相互に補完されるべき関係にある。規制はリスクの上限を構造的に抑える役割を果たし、青少年が過度に危険な環境に曝露されることを防ぐ。一方、教育は規制によって生じた時間的・制度的猶予を、実践的能力の育成へと転換する役割を担う。規制が「守る」機能であるならば、教育は「育てる」機能である。両者が連動して初めて、青少年は長期的な安全と社会参画の両立を実現できる。

規制時代における学校教育の責任とは、SNS を危険な外部環境として排除することではない。むしろ、規制によって得られた猶予期間において、児童生徒がデジタル・コミュニケーションに関する実践的能力を段階的に獲得できる学習環境を構築することである。

この責任を果たすためには、三つの転換が必要となる。第一に、SNS を「校外の厄介事」から「教育課題」へと位置づけ直すことである。従来の消極的関与から脱却し、デジタル・コミュニケーションを正式な学習内容として組み込む必要がある。第二に、安全な内海環境の整備である。既存の学習管理システムや教育用 SNS(*14)、あるいは限定公開設定を活用した商業 SNS の教育的利用など、複数の選択肢がありうる。重要なのは、参加者と公開範囲が限定され、教員の適切な見守りと介入が可能な環境を段階的に設計することである。第三に、教員の専門性開発である。内海／外海モデルの運用には、デジタル・コミュニケーションに関する教員自身の理解と、失敗を学習資源として扱うファシリテーション能力が求められる。

青少年 SNS 規制論が国際的に高まる現在こそ、学校教育が受動的に周縁化されるのではなく、能動的に内海／外海モデルのような段階的学習の枠組みを提示することが求められる。本稿で提示した内海／外海モデルは完成された処方箋ではなく、規制と教育を接続し直すための一つの視座である。重要なのは、青少年のデジタル環境をめぐる議論におい

て、「規制か放任か」という二項対立を超え、「規制をいかに教育的機会へと転換するか」という問いを共有することである。学校教育がこの問いに応答することで初めて、規制は長期的な青少年の成長と社会参画に資するものとなる。

*1 Australian Government (2024) Online Safety Amendment (Social Media Minimum Age) Act 2024.

https://www.aph.gov.au/Parliamentary_Business/Bills_Legislation/Bills_Search_Results/Result?bld=r7284

*2 こども家庭庁・青少年インターネット環境の整備等に関する検討会等,

<https://www.cfa.go.jp/councils/internet-kaigi>

*3 青少年が安全に安心してインターネットを利用できる環境の整備等に関する法律,

<https://laws.e-gov.go.jp/law/420AC1000000079>

*4 Walsh, K. et al (2025) Prevalence and characteristics of online child sexual victimization: Findings from the Australian Child Maltreatment Study. Child abuse & neglect, 160, 107186.

<https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2024.107186>

*5 Orben, A., Przybylski, A. K. (2019) The association between adolescent well-being and digital technology use. Nat Hum Behav 3, 173–182.

*6 Memon, A. M., Sharma, S. G., Mohite, S. S., & Jain, S. (2018) The role of online social networking on deliberate self-harm and suicidality in adolescents: A systematized review of literature. Indian journal of psychiatry, 60(4), 384–392.

https://doi.org/10.4103/psychiatry.IndianJPsychiatry_414_17

*7 Laura Marciano, Peter J Schulz, Anne-Linda Camerini (2020) Cyberbullying Perpetration and Victimization in Youth: A Meta-Analysis of Longitudinal Studies, Journal of Computer-Mediated Communication, Volume 25, Issue 2, pp163–181,

<https://doi.org/10.1093/jcmc/zmz031>

*8 eSafety Commissioner (2023) Best Practice Framework for Online Safety Education: Implementation guide, Australian Government,

<https://www.esafety.gov.au/sites/default/files/2021-07/BPF%20-%20Implementation%20guide.pdf>

*9 eSafety Commissioner (2026) Social Media Age Restrictions, Australian Government.

<https://www.esafety.gov.au/about-us/industry-regulation/social-media-age-restrictions>

*10 坂本旬・芳賀高洋・豊福晋平・今度珠美・林一真 (2020) デジタル・シティズンシップ：コンピュータ 1 人 1 台時代の善き使い手をめざす学び, 大月書店

*11 eSafety Commissioner (2023) Best Practice Framework for Online Safety Education Reports, Australian Government.

<https://www.esafety.gov.au/research/best-practice-framework->

[for-online-safety-education-reports](#)

*12 新谷隆・内村竹志(1997) メディアキッズの冒険, NTT 出版

*13 Becta(2008) Web 2.0 technologies for learning: The current landscape – opportunities, challenges and tensions.

https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/1474/1/becta_2008_web2_current_landscape_litrev.pdf

*14 古矢 岳史, 二川 佳祐, 海老沢 穰, 豊福 晋平(2025) 先生のための Padlet 入門 子どもの気づきと学びを育むコミュニケーションツール, インプレス