

# 友達とのかかわりが苦手な子どもに対する ソーシャルスキルトレーニング (SST) の試み

- 奈良教育大学特別支援教育研究センターでの実践より -

植村里香、岩坂英巳、宮崎瑠璃子  
(奈良教育大学 特別支援教育研究センター)

Apply social skills training (SST) to children who has difficulties with interpersonal relationship practice report  
of Research Center for Special Needs Education, Nara University of Education

Satoka UEMURA, Hidemi IWASAKA, Ruriko MIYAZAKI  
(Research Center for Special Needs Education, Nara University of Education)

**要旨：**奈良教育大学特別支援教育研究センターで2007年度より特別な教育的ニーズを持つ子ども達を対象としたSSTプログラムを実施している。対象となる子ども達は、友だちと上手く遊べない、遊べていても続かない子ども達である。本研究では、そういった児を対象に学習セッションだけでなく、遊びセッションと親セッションを併用したSSTを実施し、対人的自己効力感および、社会的スキルの変化について検討することを目的とした。結果、統計的に有意な差は見られなかった。今後は、日常場面でも汎化を促進できるようにプログラムを改善していくことや学校・保護者との連携を図りながらプログラムを実施していく必要性が示唆された

**キーワード：**ソーシャルスキルズトレーニング social skills training ; SST、発達障害、社会的スキル獲得、自己効力感

## 1. はじめに

発達障害を持つ児童・生徒の多くは、学校や家庭など日常生活場面で「やろうと思ってもできない」、「やってみただけでも上手いれない」といった不適応な行動が起きやすい。また、見た目からもわかりにくい障害のため、周りからは理解も得にくく、そのため、良好な対人関係を築きにくいことが多い。

近年、発達障害等で対人面や・社会性の面で特別な教育的支援が必要な児童・生徒に対し、社会性の問題の改善と、適切な社会性を身につけるための、ソーシャルスキルトレーニング (以下SST) といった方法が知られており、発達障害等の児童・生徒へ、民間療育機関 (西岡, 1998 ; 小貫, 1998) 、大学 (是枝・小谷, 2006 ; 佐々木・加藤, 2003) といった専門的機関や団体によるSSTの実践報告がなされている。加えて、学校現場でも通級指導や通常学級での実践 (植村, 2007 ; 松田・後藤・佐藤, 2002) も始まっているが、ごく一部の学校や機関での取り組みであり、社会性や対人面での指導を多くの保護者や担任が希望している (馬場・繪内, 2006 ; 今井, 2000) にも関わらず、実際に、

SSTを受けることができにくい現状がある。

奈良教育大学特別支援教育研究センターにおいても、2007年度より発達障害等で特別な教育的支援が必要な児童を対象としたSSTプログラムを実施している (宮崎・岩坂・植村, 2008) 。これは、米国カリフォルニア大学 (UCLA) の注意欠陥/多動性障害 (以下AD/HD) を持つ子どもに対するSSTを、日本に適した形に改訂し、奈良県総合リハビリテーションセンターにて2002年度より開始されたプログラムに準じ、実施しているものである。(宮崎, 2004 ; 岩坂, 2006 ; 岩坂, 2007 ; 岩坂, 2008) このSSTは、学習タイムと、連続して行われる遊びタイムにて、より日常生活に近い場面でのスキルの習得を図るとともに、別室にて保護者が家庭でもサポートができるようにスキルの理解を促進するプログラムが組まれている。

本研究では、発達障害等で対人面や・社会性の面で特別な教育的支援が必要な児童・生徒に対し、SSTを実施すること、SST実施による効果、特に対人的自己効力感の変化および、社会的スキルの変化について検討することを目的とする。

## 2. 方法

### 2. 1. 対象

医療機関において、AD/HDもしくは高機能広汎性発達障害（以下HFPDD）と診断されている小学4年生から中学1年生までの男女8名（男児5名、女児3名）であった。

なお、参加対象児とその保護者に対しては、申込時に本SSTプログラムへの研究協力を依頼し、承諾を得た上でプログラムに参加してもらった。

### 2. 2. 実施期間と内容

SSTは、当センターにてX年6月からX+1年3月まで月1回、1回1時間30分のプログラムを合計10回実施した。

本センターでのSSTは、“イライラしてもイライラとした気持ちをコントロールしながら、自分の意見を言葉で主張し友だちと上手に遊び続けることができるようになること”を目標に、第一期（一回から三回）：適切なスキルの必要性と場面を読む、第二期（四回から六回）：遊びの始め方を学ぶ、第三期（七回から九回）：遊びの続け方を、を順に身につけていくように年間計画（Table 1）がたてられた。

Table 1: SST年間計画（\*：作業療法士担当のプログラム）

学習タイム	遊びタイム	親プログラム
① ルール説明・自己紹介	からだを思いっきり使う	オリエンテーション
② 場面や表情を読む	相手の動きをしっかりと見る	場面を見て先を読む
③ 行動の結果を予測する	相手の動きを感じる	遊びタイムのねらい(*)
④ 上手に誘う	大人を誘って遊びにチャレンジ	遊びの始め方
⑤ 理由をたずねる	ペアで相談しながら合わせてGo	遊びの続け方
⑥ やり方を教えてもらう	ペアで大人に尋ねる	学校との連携
⑦ ほめる	相手の運動を言葉でサポートする	身体感覚と対人スキル(*)
⑧ 怒りのコントロール	自分も動きながら相手をサポート	衝動コントロール
⑨ 断って意見を言う	ペアで共同作業にチャレンジ	学習タイムの見学
⑩ まとめ	卒業式(チームで共同作業にチャレンジ)	フィードバック

### 2. 3. 当センターでのSST

1回のSSTは、学習タイム（50分）遊びタイム（40分）の2つに分けられ、筆者が担当した学習タイムで、ワザ（ソーシャルスキル）を学び、その後の遊びタイムで作業療法士が、学習したワザを使って友だちと遊ぶプログラムを立案、実施した。また、学習タイムと

同時に

親プログラムを実施し、医師、もしくは作業療法士から保護者へ、今日の学習内容のポイントについて伝えられた。加えて、毎回のセッションごとに子どもたちへ宿題を出し、学習した&遊んだワザを家族と教諭に伝え、自宅や学校などの日常生活場面で実践し、自分の実践を振り返ってワークシートに記入をする手続きが取られた。

### 2. 4. 学習タイムの流れ

HW報告（Fig. 1）：前回学習したポイント、教諭と家族に伝え、ワザを日常生活で使ってみる。実践してみた感想などを自分で振り返りながら書いた後、頑張っていたところ（よかったところ）を先生や家族からコメントをもらう

ウォーミングアップ：作業療法士が担当し、“今日のスキルが学べるようにコンディション作り”

ルールの確認：毎回確認

導入：今日のスキルを確認

モデリング：スタッフによる失敗例の劇を見て、よりよい方法を考え、意見を発表する

ロールプレイ：前に出てきてよりよい方法を実際にチャレンジして、スタッフからのフィードバックを受ける

ワークシート記入：今日のポイントについて再確認宿題をもらう

ごほうびゲットといった手続きがとられた。

チャレンジ1：学習タイムで習った「理由(わけ)を聞く」ワザのポイント 家族のだれかにおしえてあげよう！	
① 教えた日時：	月 日 ( 曜日 )
② 誰に：	
チャレンジ2：友だちにじょうずに理由(わけ)を聞いてみよう！	
① いつ？	月 日 ( 曜日 )
② どこで？	
③ 誰に？	
④ どんな理由を聞いた？	
⑤ 理由を聞いたときには	
→ おこらずに聞いた？	【はい いいえ】
→ 自分の気持ちをつたえられた？	【はい いいえ】
⑥ 理由を聞いて、どんな気持ちになった？	

□ = 家族のコメント =

Fig. 1: HW例

### 2. 5. 遊びタイムの流れ

フリータイム

活動説明と学習タイムで学んだ内容確認

遊び実施

結果発表

フィードバック：学習タイム・遊びタイムを通してがんばっていたことを、スタッフから具体的に褒めてもらう

保護者は遊びタイムに参加したり、見学したりし、家庭で子どものスキル獲得に協力できるように体制を整えていく。

## 2. 6. 基本ルールとポイント制

本SSTでは、「じっくり見て・じっくり聴いて・はっきり言おう」という基本ルールと共に、以下のルールを徹底している。

- ・話すときには、手をあげてあてられてから話す。
- ・人の話は、黙って聞く。
- ・始まりと終わりの宣言はみんなでする。
- ・リーダーの指示や注意には従う。

学習タイムではこれらのルールを守り参加できていると、1ポイント獲得、守られない場合は1ポイント没収されるポイント制を実施している。スタッフ1名がジャッジをし、子ども達の名前がかかれた小さなホワイトボードにマグネット(ポイント)を貼り付けていく(Fig.2)という形式をとっている。決められた



Fig.2: ジャッジボード

ルールを守り頑張れていることに対して即時にプラスの評価を行い、また、自分の行動がすぐ目に見えてわかる結果(得点、減点)として出るようにしている。

## 2. 7. 学校との連携

本研究の開始後、保護者と本人の了承の上、開始、終了時期にあわせて、対象児の通う学校に筆者が訪問した。

開始時には、筆者が対象児の在籍する学校へ訪問した。学習時間及び中休みや掃除時間などの比較的自由な時間帯の行動観察を行うとともに、教諭から学校での様子や今後の課題について聞き取り、相互連携を図った。学校訪問の際には、当センターでのSSTについての説明・アンケートへの協力依頼・日常生活での汎化を促進するためにHWへの協力依頼も同時に行った。また、終了時にも開始時と同様の行動観察とSST時の様子や変化について学校へ説明を行った。

## 3. 評価方法

本人を対象とし、特性やニーズを把握するために心理・作業療法面から個別評価をSST開始前に行った。本稿では筆者が行った心理面の評価の目的・内容とその結果について報告する。

### 3. 1. 感覚面・運動面の評価

評価内容

- 南カリフォルニア版感覚統合検査(一部抜粋)
- 臨床観察
- 日本版感覚インベントリー

### 3. 2. 心理面の評価

評価内容

- 対人的自己効力感尺度、
- 社会的スキル尺度
- 行動を振り返るアンケート

の三種類の質問紙を、開始前：X年5月、終了時：X+1年3月、フォロー時：X+1年7月の合計3回実施した。全ての質問紙は、自己評価にて「ぜんぜんしていない(1点)」から「いつもしている(4点)」の4件法による評定を行い、値が高いほど自己効力感やスキルの高さを表している。

実際のSSTでは、対象児に実施した質問紙以外に保護者、教諭を対象とした質問紙も実施しているが、有効回答率が低いため、本稿では、計3回の評価をすべて実施できた8名中、7名の対象児の結果を中心に報告していく。

## 3. 3. 質問紙による評定

対人的自己効力感尺度(松尾、1998)

この尺度は、児童の自己効力感の程度の測定を目的とし作成された尺度で、15項目の質問内容(何人かの友だちが遊ぼうとしているとき自分も一緒に遊んでよいか尋ねる。だれかがあなたを困らせようとしているとき「やらないで」と言うなど)から成り立っている。

社会的スキル尺度(渡邊、2000)

この尺度は、29項目の質問内容から成り立っており、友だちが失敗したときにはげます(友だちとの関係)、友だちがいじわるをしたり、悪口を言ってきても無視する。(葛藤解決)先生の話を中心して聞く(先生との関係)、自分の意見をはっきり言う(主張性)、クラスの決まりを守る(ルールを守る)の6つの下位尺度に分かれるものである。標準化時には、友だちをほめると定義されていた下位因子名を、因子名と、質問項目との不一致がみられたため、本研究では友だちとの関係と変更した。

自分の行動をふりかえるアンケート(河村、2001)

この尺度は、友達の気分を害さないように配慮したり、既存の関係を維持したりする(配慮のスキル)と、自分から新たな人間関係を形成したり深めたりする(関わりのスキル)の2つの下位尺度に分かれる計30項目の質問から成り立っている。

## 4. 結果

本研究では、データの分析にSPSS for windows ver. 16.0を用い、分散分析を行った。なお、本研究での有意水準は全て、 $p < .05$ である。

### 4. 1. 自己効力感尺度

対人的自己効力感尺度は分散分析の結果、合計点において有意な得点の変化がみられなかった。(F(2,12) = 0.48, n.s.)

Table 2 : 对人的自己効力感尺度の平均値 (下段 : 標準偏差)

	開始時	終了時	フォロー時
合計	48.43	44.14	45.57
	6.70	11.51	15.35

#### 4. 2. 社会的スキル尺度

社会的スキル尺度は分散分析の結果、合計得点、各因子で、有意な差は見られなかった ( $F(2,12)=0.91, n.s.$ )。

Table 3 : 社会的スキル尺度の平均値 (下段 : 標準偏差)

本人	開始時	終了時	フォロー時
合計	90.86	82.57	84.43
	30.09	19.65	25.66
友だちとの関係	32.14	28.29	29.57
	11.16	8.60	9.33
ルールを守る	18.43	15.86	16.71
	6.55	3.93	5.35
集団への働きかけ	10.29	9.86	9.57
	3.40	2.12	3.16
先生との関係	9.00	8.57	8.71
	3.16	2.15	3.09
葛藤解決	11.43	10.71	10.53
	4.47	3.64	3.60
主張性	9.57	9.29	9.29
	2.37	1.70	2.93

#### 4. 3. 行動を振り返るアンケート

行動を振り返るアンケートも分散分析の結果、合計得点、各因子において、有意な差はみられなかった ( $F(2,12)=0.96, n.s.$ )。

Table 4 : 行動を振り返るアンケートの平均値 (下段 : 標準偏差)

本人	開始時	終了時	フォロー時
合計	96.00	92.71	99.14
	27.25	18.41	16.02
配慮のスキル	51.71	46.43	52.00
	16.93	11.31	10.52
関わりのスキル	44.29	45.29	47.14
	11.43	7.37	5.87

### 5. 事例

A児:(小5男児)医療機関にてAD/HDの診断を受けている。

SST申し込み時の保護者の主訴:友達と遊ぶ機会が多いが、その分トラブルも多い。また、自分の思いがかなわない場合、突然怒り出すことがある。

開始時の学校での様子:担任・クラスメイト共にA児の特徴を理解し、関わってくれている様子。しかし、

掃除に全く参加していなかったり、授業中に気になったことを突然、大きな声で質問するA児に対して、一部の児童からは「もう、5年生なのに・・・」という声も聞かれた。

Table : 5 A児のSSTでの様子

期間	様子	スタッフによる個別の関わり
第一期	他の参加児などへのちょっかい(口笛・暴言)や「自分はこうしたい」という一方的な主張が多く見られる。声の大きさの調整ができずに、他の参加児から「うるさい」と言われる。姿勢や集中を保持して50分の学習タイムを過ごすことが難しい。	適切な声の大きさについて確認し、個別に評価をする。机や椅子を動かさないように床に固定する。
第二期	ロールプレイで、全く話しかけるタイミングが計れず衝動的に行動してしまう、上手くできなかった他児に「下手やなあ」と率直に言うてしまうことが数回見られたが、回を重ねるごとに「あっ」という気づきや、一呼吸おいて発言をすることができるようになる。姿勢の保持は難しいが、集中は保ち続けることができるようになる。	ロールプレイ前に個別にスタッフとリハーサルを行い、グッドモデルを再確認する。加えて、本人の気づきや、タイミングがよかった時には重点的に賞賛する。
第三期	ロールプレイ時に「いつもの調子でやってしまった。もう一回やり直してもいい？」と気づきスタッフに許可を得る。ロールプレイに参加しにくい他児に対して励ましの声かけをする。	個別の関わりが不要となる。

開始時から第二期前半まで、スタッフが一對一でA児につき、対応する必要があった、SST場面でのA児の言動は徐々に変化が見られ、第三期には、スタッフによる個別のかかわりも不要となった。(Table : 5) 終了時の学校訪問では、以前は全く参加をしていなかった掃除に参加をすることができるようになっており、授業内のグループ活動では、周りの友だちを気遣い、順番を譲ったり、片付けなどの作業を協力したりする場面が観察できた。また、A児の担任からも、自分がズルして友だちに責められても、折り合いをつけることができるようになってきたなど報告を受けており、SST時の様子と同様に学校での様子も変化をしている



ことがうかがえた。

加えて、質問紙による評価でも開始前はやや高すぎた自己評価（ほぼ全ての質問項目で「いつもしている」と回答）であったが、終了時やフォロー時の質問紙では自分の普段の様子をじっくりと振り返りながら、回答することができるようになった。

## 6. 考察

本研究の目的は、対人関係面で特別な教育的ニーズを持つ児童を対象としソーシャルスキルトレーニング (SST) を実施することであった。また、SST実施による効果、特に社会的スキル、行動をふりかえるアンケートの変化および、对人的自己効力感の変化について検討することを目的とした。

A児の事例のように、SST時の様子や学校での観察では変化が見られ、成長したとスタッフたちが感じる対象児は他にも存在した。しかし、全ての質問紙において統計的に有意な差がみられず、質問紙の結果から本SSTでの変化はみられない結果となった。この理由として、3つの要因が考えられた。1点目は、参加人数が少ないため、A児のように、1部の子どもがつけた結果（例えば、全ての質問項目を“できている”と評価）が大きく全体の結果に影響を与えている可能性である。2点目は、開始時の対象児たちの自己評価が元々、高かった可能性である。松尾（1998）によると、5年生の自己効力感の平均値は、男44.4、女44.6であった。それに比べ本研究対象児の開始時の自己効力感の平均値は48.4となっている。発達障害を持つ子どもたちの多くが持つ、自己認知の歪みの問題も影響しているのではないかと考えられた。

そして、3点目が学習したスキルが日常生活で十分に汎化できていない可能性である。SST内のロールプレイという設定された場面の中で上手にスキルを活用することができていても、周りからの賞賛や、フィードバックが少ない日常生活の中で、学習した知識を活用できていたかというやはり難しいと考えられる。また、活用できたとしても、SST時のように頑張りに対するフィードバックを即座に得ることは難しいと考えられる。

一方で、岩坂（2008）の報告によると、奈良県立総合リハビリテーションセンターでの取り組みでは、本研究と同様に自己効力感に有意な変化はみられなかったものの、社会的スキルにおいては統計的に有意な得点の変化がみられている。本研究とリハビリテーションセンターでのSSTの実施の頻度は異なっているものの、リハビリテーションセンターに準じたプログラム内容で本研究も実施しており、今後は日常場面でも汎化をより促進し社会的スキルの向上に繋がるよう、プログラムを改善していく必要性が示唆された。

## 7. 今後の課題

質問紙による結果と、事例を通して、今後の課題について考察していきたい。

まず、本研究の今後の課題として、汎化の問題が挙げられる。佐藤（1996）はSSTの効果を、汎化・維持させるための条件として、社会的スキルの使用が支持され、承認される環境作りが必要であると述べている。日常生活の中でも学習したスキルを使い、本人の頑張りが認められる環境が汎化の促進には重要であるということである。今後、対象児の汎化をより促進するために、一日の多くを過ごす学校との連携を強化していくことが重要である。前後2回実施していた学校訪問のみでなく、毎回のSSTの様子や内容について担任（学校）に伝える、学校でのエピソードなどを定期的に聞き取るなど、担任（学校）との連携をより強化しながらプログラムを実践していく必要がある。

学校との連携の強化とともに、実施頻度に合わせた宿題内容を工夫することも今後の課題である。本SSTでの宿題は学習したスキルを、1回もしくは2回実践し保護者や担任からコメントをもらおうと達成という形式であった。しかし、宿題にはチャレンジしたものの、スキルが上手く使い切れず“上手いかなかった”という子ども達からの宿題報告も見られた。そういった際には、保護者や担任からのコメントも厳しく書かれることが多く、せっかくチャレンジしてみたにも関わらず“上手いかなかった”気持ちだけが残っている可能性が考えられる。よって、今後のSSTでは、何度でも学習したスキルにチャレンジすることができ、対象児それぞれの頑張りに対して、より保護者や担任から称賛が得られるようなホームワークシートの作成をすることが必要である。また、一部の児童のホームワークを見ると、宿題を実施した日に即座に記入するのではなく、一か月分まとめてシートに記入している様子もうかがえた。子ども達がどのようなタイミング（保護者の声かけがあつてからか、自分から進んでなのか）でHWを実施し、ワークシートへ記入しているのか保護者から聞き取り、日常場面での汎化に向けた、効果的なHWの実施方法についても検討していかなければいけないと考えられた。

また、当センターのプログラムは10回で修了となっており、継続したフォローを続けていくことは難しい。学習した内容をより一層定着させていくためには、SST実施前後の結果について保護者の了解のもと、年度内に個別支援レポートとして学校へ伝え、学校内での支援を継続してもらうことも必要であると思われる。

加えて、評価の方法についても再度検討をしていかなければならない。A児のように学校やSST場面でも変化が見られていたにも関わらず、本SSTではスタッフによる客観評価を実施しておらず、スタッフによる

観察で変化が見られても、実際にスキルが向上したか否かについては客観的に判断することが難しい結果となった。今後はスタッフによる客観評価も同時に実施し、SSTによる子ども達の変化を検討していかなければいけないと考えられた。

最後に、平成19年度より特別支援教育が本格的に始まり、少しずつ学校現場でもSSTを知っている先生は増えている（久保，2008）が、各学校を訪問する中で学校でのSSTに対する認知度はまだまだ低い印象を受けた。今後は、本センターでの取り組みの効果や結果を学校・地域に発信していきながら、学校でも簡単に取り組めるSSTを開発し広めていくことも特別支援教育研究センターとしての課題であると考えられる。

## 8. 謝辞

本研究にご協力いただいた、児童・生徒、保護者の皆様、担任の先生方に深く感謝申し上げます。

また、朝早くからのプログラムに、休日を返上し参加して下さったスタッフの方々へも深くお礼申し上げます。

## 9. 引用文献

- 1) 馬場広充，繪内 利啓：LD・ADHD・高機能自閉症等のための実現性のある特別支援教室（仮称）のあり方に関する一考察 - モデル教室（すばる）の実践と利用者である保護者・担任のアンケート調査から - LD（学習障害）- 研究と実践 - 15, 2（2006）234-244
- 2) 江口悠：U市立教育研究所における集団指導の取り組み LD（学習障害）- 研究と実践 - 6, 2（1998）38-47
- 3) 今井依子：今、親が求めている学校の対応&教師，（2000）実践障害児教育
- 4) 岩坂英巳：行動療法、特にソーシャルスキルトレーニング（SST） 斉藤万比古ら編 改訂版 注意欠陥/多動性障害 - AD/HD - の診断・治療ガイドライン（2006）
- 5) 岩坂英巳：AD/HDに対するソーシャルスキルトレーニング（SST）の効果 第48回日本児童青年精神医学会総会抄録集（2007）165
- 6) 岩坂英巳：軽度発達障害への行動療法 臨床精神薬理 VOL.11（2008）165-170
- 7) 河村茂雄：エンカウンターで学校が変わる小学校編（2001）図書文化社
- 8) 久保桂子：小学校における心の居場所としての学級づくりについて 奈良教育大学教育学研究科修士論文（2008）
- 9) 是枝佳世，小谷裕実：軽度発達障害児に対するソーシャルスキルトレーニングの効果 - 社会的コンピテンスの視点から - LD（学習障害）- 研究と実践 - 15, 2（2006）160-170
- 10) 松田純，後藤吉道，佐藤正二：児童への集団社会的スキル訓練（2）- 多動不注意傾向の児童を含むクラスにおける実践 - 日本カウンセリング学会第35回大会発表論文集（2002）
- 11) 松尾直博：児童の対人不安傾向と公的自己意識、对人的自己効力感との関係 教育心理学研究 46（1998）21-30
- 12) 宮崎瑠璃子，岩坂英巳，植村里香：集団行動が苦手な子どもに対するSSTプログラムにおける作業療法士の役割 奈良教育大学教育実践総合センター紀要 17（2008）243-249
- 13) 宮崎義博：AD/HD児に対するSSTの中での作業療法士の役割 第24回近畿作業療法学会抄録集（2004）121-123
- 14) 西岡有香：西宮YMCAにおける土曜教室の取り組み LD（学習障害）- 研究と実践 - 6, 2（1998）21-31
- 15) 小貫悟：西東京YMCAにおける“ASCA（あすか）”の取り組み LD（学習障害）- 研究と実践 - 6, 2（1998）32-37
- 16) 佐々木全，加藤 義男ら：[エブリ教室]における実践報告 - 高機能広汎性発達障害児に対する、劇活動によるソーシャルスキル指導の試み - LD（学習障害）- 研究と実践 - 12, 1（2003）15-23
- 17) 植村里香：特別な教育的ニーズを持つ児童へのソーシャルスキルトレーニングの取り組み 奈良教育大学教育学研究科修士論文（2007）
- 18) 渡邊朋子：児童用社会的スキル尺度作成の試み 宮崎大学大学院教育学研究科修士論文（2000）