
 原著論文

一般大学・学部における教職課程教育の課題と実践（第4報） —教師論・教師像の歴史的展開とその現在—

荒尾 貞一

北里大学獣医学部

千葉 昌弘

元北里大学獣医学部

要旨

第Ⅰ節では、日本の教育の近代以降の歴史的展開に即して、教師論・教師像を明らかにしようとした。戦前に「聖職教師」が国家に要請され、長期間主流を占めた。この教師像を克服する思潮と実践も生じたが、大勢を占めず戦後を迎えた。戦後の代表的教師論は「教育労働者」であった。これが日本の戦後から今日までの教師の大勢を占めているとは言い難い。「教育労働者」とは異なる「専門職教師」論も登場しているのが今日の状況である。問題は、教育労働者や専門教師論をどれかを選択するのではなく、個々の教師が、教育理念を樹立し、「理想の教師」像を構想し、不断の努力を継続することである。教職課程教育では、その基盤を形成することが肝要である。

第Ⅱ節では、都教委の小学校教諭教職カリキュラムが首都圏の大学の教職カリキュラムに影響を与えているので、テキストマイニングを用いて分析した。その結果、教師資質の到達目標や内容と事前指導と実習中指導の内容が似通っていることが分かった。原因は「求める教師資質」の文頭部分に事前指導と実習中指導の内容が付け足されていることだった。ネットワーク分析によって以下のことを示した。組織の一員としての教師と児童、保護者、地域住民に対応する教師が分離していた。授業実践活動を支える知識、技能、能力のネットワークが重視されながら、児童一人一人に対応したキャリア教育と特別支援教育の分離傾向を示した。集団指導と個別指導の結合による学級指導と教育相談の基本的知識や技能の習得を要求している。しかし、特定の心理技法を指定して、時間と費用がかかるその習得と理解を教育実習生に要求するという問題点があった。

キーワード：教師論、教師像、教育史、教師の資質、小学校教諭教職カリキュラム、
テキストマイニング

はじめに

本共同研究の第1報¹では、戦後の大学における教員養成教育の原理・方法の成立とその後の教員養成教育政策の変遷を辿りつつ、北里大学における教職課程の成立、現行の教

職課程の内容と方法の概要を考察し、教育実習講義の特別講師に対する講義要望事項や講義の感想文を分析した。講義要望事項では生徒との関係の持ち方や実習開始前の準備・心構え、指導案作成が多く記述された。感想文で有益だとされた講義内容は、生徒との関係の持ち方、実習開始前の準備・心構えが多かった。

続く第2報²では、戦後の教員養成政策の展開の中での「教員の資質向上論」の主要な主張の変容を跡付けながら、近年の教員養成教育延長論と実践的指導力向上論を巡る問題状況の検討を試みた。

第3報³では、「教育実習」成立の歴史的原理的考察を試み、併せて今日的「教育実習」をめぐる政策動向を検討した。その具体的現れとしての「教育実習講義」の特徴を探るために、テキストマイニングを用いて、第1報で検討した教育実習講義の特別講師への講義要望事項と感想文を分析した。学習指導を計画通り進めるための方策への関心や計画通り進められない場合の不安、生徒との距離の取り方や関係の在り方への関心、実習生として遵守すべき服装や態度、事前の教材研究の必要性を自覚して緊張している学生の姿を彷彿とさせる結果だった。

本稿では、これまでの課題を引継ぎながら第I節においては、今日においてなお期待される教師の学識・教養・資質等の有り様を考える一つの方法として教師論・教師像の歴史的展開を、その典型事例を取り上げながら検討を試み、今日の理想の教師問題を考える。

近年、中央教育審議会が教師の資質について答申^{4,5}を発表したり、都道府県・政令指定都市教育委員会（以下「任免権者」）が「求める教員像」⁶を発表したりしている。「教員像」と謳いながら、実際には望ましい教師としての資質を示したものが多い。東京都教育委員会（以下「都教委」）は「小学校教諭教職課程カリキュラム」（以下「教職カリ」と略記）を発表した⁷。望ましい教師の資質ばかりではなく、それを形成するためのカリキュラムも示している。教師論・教師像は背景に退いたかのように見える。その資質の内容を検討すると、そこにある教師像が浮かび上がってくるだろう。そこで第II節においては、テキストマイニングを用いて、都教委の「教職カリ」の教育目標を分析し、教師の資質の各領域と教育目標の関係を検討する。さらに背景にある教師像を明らかにしたい。

第I節 教師論・教師像の歴史的検討

改めて述べるまでもなく教職教育研究の基本的課題は、資質の優れた教師を、いかなる内容と方法によって養成し得るのか、その原理・理論・制度等などの基本的内容構造を明らかにすることである。とは言え、その理想の教師とはいえ、時代・社会の推移とともに変遷を繰り返してきたことも史実である。こうした事情を考慮して本節では、わが国近代以降の教師の歴史に即しつつ、時代の代表的教師像とそれと関連しての当時代の代表的教師論を取り上げその歴史的検討を試みておきたいと思う。

1) 聖職教師像の形成

明治5年(1872)8月の「学制」頒布を起点として我が国の近代学校は誕生した。同時にこの「近代学校」教育の担い手に相応しい新たな「教師」の養成・創出が緊急に求められた。このことは「学制」頒布に先行して「小学教師教導場」の創設を計画し更に「学制」施行の「着手順序」の中で「師表学校」設置を優先的に着手すべしとした施策等の動向において確認し得る。幕藩体制下での藩校・私家塾・寺子屋などにおいて封建教学を担当した学頭・塾主・師匠等などとは異なった新たなタイプの「教師」の登場を不可避とした。しかも緊急にである。

しかし実際にはそれは不可能であった。教員養成機関の創設が遅滞したからである。従来の教育機関で一定の教育経験を有した士族や寺子屋師匠等を転用して「訓導」又は「教師」に代用する方式が採用された。寺子屋師匠には農民層も含まれているがその大半は下級の士族によって占められていたから当時代の教師は「士族型教師」或いは「師匠型教師」と呼称される。彼らは「学制」下の新しい教育課程や教授法等、「近代学校」において実践的に要請された教養・知識並びに方法・技術を備えての実践は当初から期待されつつも不可能であった。明治前期における教師の大半を占めていたのはこのような教師であった。師範学校編の「小学教師心得」(明治6年)も示され、教師として必要な心得と教育実践に必要な最低限必要とされる方法・技術等も提示されたが、それが当時の多くの教師の資質・技量を高めるほど浸透することはなかった。実態は寺子屋同然の教育実践であったと推定される。

明治10年代を前後して「自由民権」を思想原理として国会開設を政府に迫る一大政治運動が勃興する。この運動に少なからず、地方の教師が参加している。このような教師たちは、国が進める教育に抵抗して「自由教育」を主張し、その実践を試行し始める。このような教師集団を「民権教師」と呼称しておこう。

こうした動向を憂慮した政府はその全面的阻止の教員政策を推進する。明治14年(1881)6月制定の「小学校教員心得」がその具体的施策である。教員の遵守すべき事項16項目が具体的に列挙されたものであるが、冒頭に「人ヲ導キテ善良ナラシムルハ多識ナラシムルニ比スレハ更ニ緊要ナリトス・・教員タル者ハ・・殊ニ道德ノ教育ニカヲ用イ・・皇室ニ忠ニシテ国家ヲ愛シ父母ニ孝ニシテ長上ヲ敬シ朋友ニ信ニシテ卑幼ヲ慈シ・・」と、「人倫ノ大道」に尽くすことが教員の心得の基本であることが明示されている。以下、知育・体育等の留意点や学校管理・教員の自己研修の必要等が具体的に示され、基本的には「尊皇愛国ノ志気」を育てる徳育重視の教育実践の要を説くものとなっている。既に修身重視の教育政策が本格化していた時期の「教員心得」である。

以降、啓蒙教育が確実に後退して儒教道德重視の国家主義教育政策が確実に強化されていった。その延長上に文部大臣森有礼による明治19年(1886)「師範学校令」が位置づく。「師範学校令」第1条に「師範学校ハ教員トナルモノヲ養成スル所トス但生徒ヲシテ順良

信愛威重ノ氣質ヲ備ヘシムルコトニ注目スヘキモノトス」と規定された。所謂「三気質」の教師論である。森はこの「師範学校令」制定以前において「従順・友情・威儀」の3気質を提案している。ほぼ同趣旨と考えるが、教師を「僧侶」ないし「奴隷」とみだてて「生命ヲ擲テ教育ノ為メニ尽力スルノ決意」を求めた¹⁰。国家富強の基盤に教育の振興を位置付け、その担い手である教師の国家への全面的奉仕を要請した。戦前における「聖職教師像」創出の原型を示すとともに源流をなす施策といえよう。以降、「聖職教師像」を体現した師範タイプ教師が誕生していったのである。先の「教員心得」に続いての「品行検定規則」、更に「箝口令」（明治26年10月）等などの施策によって教員は完全に政治・社会から隔絶された存在とされた。こうした環境の中に置かれた「聖職教師」は、国家主義教育に献身する他はない。

2) 聖職教師像克服への志向

聖職教師が理想とされる時代の中にあつて国民教育の総体は「因襲固定の殻が出来教育者は煩瑣な形式に囚われかけ・・・動もすれば、教育の根本精神を遺れて形式化せんとする弊害を醸しつつある」状況が生じていると批判し、こうした状況を克服しようとする思潮と実践が歴史上に登場してきた。その代表的な事例が沢柳政太郎の「実際的教育学」等の提唱と彼による「成城小学校」の創設である。

成城小創設に先立って沢柳は「教育者の精神」と題する書を公にした(明治28、1895)。(この書は後年にいたり「教師及び校長論」として再編された¹¹)。沢柳は教師に必要な要件の第一は、学識である。教授するに必要な深い知識と教育学・心理学についての深い学識である。第二に教育者に相応しい徳義を備えることである。具体的には品行・公正・剛毅・耐忍・寛恕・信義等などの徳義である。これら「教育者の精神」を備え全心を教育事業に心を傾け、教育を無上の快樂となす精神である。当時の師範学校における伝統的「聖職教師」論が、国家への全面的献身を説くのに対し沢柳は「教育者精神」の内発自得を説き、子どもへの献身を説いているという点で師範教育を批判した論と言えよう。いわゆる大正新教育運動を先導した代表的人物である。

この沢柳を思想的にも実践的にも継承したのが後に「玉川学園」を創設した小原国芳である。小原は数多くの教育論・教育書を著しているが、その中核に教師論が占めている¹²。「道徳教授革新論」の中で「理想の教師」論を展開しているが、その中で「理想の教師」の具備すべき要素を列挙しておこう。その(1)は、確固たる人生観(2)強い信念(3)人格尊重(4)深い経験(5)人生に対する価値認識(6)生きた人格(7)宗教観、以上の要素を備えていることが必須の要素であると言う。いささか人格・精神論に傾いた教師論であり、自らは教師論と峻別して「教師道」表題としている。小原の教育論は「全人教育」と称される¹³。それは人間として教育を通して「真・善・美・聖・健・富」等の人間的価値を獲得することであり、その価値の形成という重大な任務・責任を担う教師に過重なまでに期待した。「聖職教師」論を克服しようとした教師論と把握しておきたい。

より積極的に「聖職教師」論を克服しようとした教師論を以下に検討することとしたい。上述した沢柳や小原等によって大正新教育が展開していた1920年代、自由教育とは異質の教育運動が生じていた。大正9年(1920)8月、「日本教員組合啓明会」が結成される。次いで昭和5年(1930)「日本教育労働者組合」が結成される。一般の労働組合運動・組織等との連帯・連携を深めながら「教師」に加えて「教育労働者」という新しい概念が歴史上登場する。「聖職教師」を脱し、教師に労働者性を加えた呼称である。国際的「教育労働インターナショナル(エドキンテルン)」へ加盟(1929)という事情も関連した事態と思われる。この「啓明会」や「教労」等、関連の教員組織が母体となって戦後教職員組合が生まれる。全国教員組合・教全連・全教協等などの結成を経て、昭和22年(1947)6月結成の「日本教職員組合」(以下、日教組)である。

「日教組」は昭和27年(1952)6月、「教師の倫理綱領」を制定する。綱領は、その冒頭で「日本の教師は、半封建的な超国家主義体制のもとで、屈従の倫理を強いられてきた」と、戦前における我が国教師の有り様を総括しながら、その全面的な克服の要を説き戦後の新憲法・教育基本法の下での平和と民主主義教育の確立を希求する新たな教育を推進するための教師の倫理を定式化したものである。同綱領第8項において「教師は労働者である」と明記している。この規定には、戦前・戦中において「聖職教師」を強制されてきた教師のあり様についての痛切な批判と反省を込めて「教育労働者」の概念が使用されたものと解される。同項の解説文の一部を引いておこう。

「教師は学校を職場とする働く労働者である。教師は、労働が社会におけるいっさいの基礎であるが故に自己が労働者であることを誇りとする。・・・」。教師を労働者と規定し、その政治的・経済的・社会的地位を高めることが基盤となって教師の教育労働の質を高めることができるとの認識である。この時期、戦後新教育を見直して、再改革の必要が教育政策上模索されていた事情も考慮されねばならないであろう。注意して欲しいのは、「教労」などによって使用された「教育労働者」の概念が戦後に継承され再び用いられていることである。「聖職教師」論を克服し、「教育労働者」への教師論の転換を展望したものとも考えられる。ところでこの「日教組」の「教育労働者」論についてはILO・ユネスコが「教師の地位に関する勧告」において、教師が専門職能上の固有な権限と自由を有する、と「専門職教師」論を提案していたことも注意が肝要である。

この時期を前後して教師論をめぐる多様な賛否両論が展開されることとなった。その代表的主張が昭和49年(1974)4月の日本共産党の教師「聖職論」である。「教師の仕事は、きわめて精神的、文化的なものであり、その専門家たる教師の活動は、こどもの人格形成にも文化の発展にも直接の重大な影響をもっています。この意味では、教職はたしかに聖職といってよいでしょう」というのである。「日教組」は、「教師が労働者として、団結し、たたかい、学ぶことを通じてのみ(正しい教育を)保障されるのである。」と反論した。政府・文部省が「聖職教師」論を喧伝していた頃のことである。論争は着地点を見いだせぬまま

終焉していった¹⁴。重要なのは「聖職教師」・「教育労働者」、さらに「専門職教師」などと、いかなる概念を使用しようとも個々の概念に、教育の本質をいかに規定し、教師の職務（教育労働）・教育育実践活動の内実とその専門性の内実を社会科学・教育科学的究明するのか、これらの課題が残されているということである。教師論の深化と教師像の確立が必須で緊要な課題である。

第Ⅱ節「望まれる教師像」としての「望まれる教師の資質」の検討

1) 「望まれる教師像」としての「望まれる教師の資質」の提唱

「はじめに」で述べたように、近年、中央教育審議会や任免権者が「求める教員像」や「望まれる教師の資質」を発表してきた。また、都教委は「小学校教諭教職課程カリキュラム」を発表し、教師として必要な最小限の資質・能力を示し、教職課程の各領域のカリキュラム編成モデルと評価基準を示した。任免権者が大学の教員養成カリキュラムに要求を出すのはきわめてまれな事態であろう。

坂本昭によれば、1986年の臨時教育審議会「教育改革に関する二次答申」と1986年の教育職員養成審議会答申「教員の資質能力の向上方策等について」に端を発して「教師の資質」が問題となり、1989年の教育職員免許法改正によって「実践的指導力」に結実した¹⁵。

こうして任免権者は教員採用試験の際に「求める教師像」を発表した。これは大学のアドミッションポリシーと同等の機能を果たすものとなるだろう。文献6で文部科学省（以下「文科省」）は任免権者が求める教師像を以下のようにまとめた。

○教科等に関する優れた専門性と指導力、広く豊かな教養など

（66自治体中61自治体）

- ・ 広く豊かな教養と教科等に優れた専門性と技能を身に付けた方【山形県】
- ・ 豊かな人間性と社会性を持ち、学習指導に高い専門性を有する人【和歌山県】

○教育者としての使命感・責任感・情熱、子どもに対する深い愛情など

（66自治体中50自治体）

- ・ 使命感に燃え、やる気と情熱をもって教育にあたることができる活力に満ちた教師【茨城県】
- ・ 子どもへの愛情と教育に対する使命感を持つ人【岐阜県】

○豊かな人間性や社会人として良識、保護者・地域から信頼など

（66自治体中44自治体）

- ・ 職員、保護者、地域の人々と協力し合い、よりよい学校や地域社会を築こうとする。【群馬県】
- ・ 豊かな人間性と思いやりのある教師【東京都】

その他に

- ・組織の一員としての責任感や協調性があることや、円滑な人間関係が築けること
- ・社会の変化による課題や、子どもの変化を把握し、解決できること
- ・心身ともに健康であること・高い倫理観・積極性やチャレンジ精神・郷土愛など

これらの「求める教師像」には、任免権者の地域の特性があるのだろうか。関東地区私立大学教職課程研究連絡協議会第6部会教育実習におけるハラスメント防止研究部会は、任免権者の採用担当者に「貴教育委員会では、教員の適性について、どのようにお考えですか。」に自由記述させた文を、テキストマイニングを用いて分析した。その結果、どの任免権者もほぼ同じような教員の適性観を持っていることを示した。

たとえば、「高い専門性、幅広い教養を持つ教師」「実践的指導力を持つ教師」「学び続ける教師」「教育への情熱、使命感を持つ教師」「子どもに確かな学力をつける教師」「子どもに教育的愛情を持つ教師」等だった。中央教育審議会が発表した文献4の答申に影響を受けた回答が多いことを指摘した^{17,18,19}。

さて、都教委が発表した「小学校教諭教職課程カリキュラムについて」は、「東京都教育委員会が求める教師として最小限必要な資質・能力」（以下「都資質」と略記）として任免権者が「求める教師像」を詳細に示し、それらに基づいて教育実習事前指導の内容、教育実習中の指導内容を示している。更に教育実習成績評価表と教育実習評価票の例、学生用と大学用の「教職実践演習チェックシート」、教職に関する科目のカリキュラム編成モデル、カリキュラム編成モデル（カリキュラムマップ）を示すという点で異彩を放っている。

ここでは、「都資質」の分析を通じて、都教委が「求める教師像」と「教育実習事前指導の内容」（以下「実前」）「教育実習中の指導内容」（以下「実中」）の特徴と関係を明らかにする。

2) 「東京都教育委員会が求める教師として最小限必要な資質・能力」の構成

「都資質」は以下の領域と小項目から構成されている。

領域①「教師の在り方に関する領域」

- (1) 教師の仕事に対する使命感と豊かな人間性
- (2) 教師として必要な教養
- (3) コミュニケーション能力と対人関係力
- (4) 学校教育に関する法令等と学校教育の役割
- (5) 学校組織及びサービスの厳正

領域②「各教科等における実践的な指導力に関する領域」

- (1) 学習指導要領
- (2) 教材研究・教材解釈と授業づくり
- (3) 単元指導計画の作成及び改善
- (4) 指導方法・指導技術

- (5) 児童の学習状況の把握と評価
- (6) 授業力向上と授業改善
- (7) 特別支援教育
- (8) キャリア教育

領域③「学級経営に関する領域」

- (1) 学級経営の意義と学級づくり
- (2) 集団の把握と生活指導
- (3) 児童理解と教育相談
- (4) 保護者・地域との連携

小項目の下に「到達目標」と3項目の「内容」が示されている。また、「実前」および「実中」は各領域の小項目ごとに1つから3つの内容が示されている。文献6で文科省がまとめた任免権者が「求める教師像」に照らせば、領域①は「教育者としての使命感・責任感・情熱、子どもに対する深い愛情」、領域②は「教科等に関する優れた専門性と指導力、広く豊かな教養など」、領域③は「豊かな人間性や社会人として良識、保護者・地域から信頼など」に当たるだろう。

「都資質」「実前」および「実中」の指導内容の相互関係はどのようになっているのだろうか。単に資質や指導内容の文を読んだり、同じような内容の文を分類して集めて比較したりするだけでは、明らかにならないものがあるだろう。そこで、言語学や文学、マーケティングや医療、福祉、心理学などで多用されるようになったテキストマイニングを用いて、「都資質」と「実前」「実中」の指導内容の関係を検討する。

3) 分析の方法

(1) データファイルの作成

「都資質」の領域①、②、③ごとの到達目標と内容を集めて、3個のテキストファイル「在方.txt」「教科.txt」「学級.txt」を作成した。「実前」の指導内容を領域ごとに集めて、3個のテキストファイル「実前在方.txt」「実前教科.txt」「実前学級.txt」を作成した。「実中」の指導内容を領域ごとに集めて、「実中在方.txt」「実中教科.txt」「実中学級.txt」を作成した。都合9個のテキストファイルが作成され、これらを用いてテキストマイニングを実施した。

なお、到達目標や内容の記述内容は、句点「。」までを一文として扱った。

(2) 使用ソフトウェア

以下のソフトウェアを分析に用いた。

- ① R Development Core Teamが開発し、フリー統計ソフトウェアとして定評のあるR (Ver. 3.0.2) のマイクロソフト・ウィンドウズ・64bit 版¹⁹。
- ② フリー形態素分析ソフトウェアとして多方面で用いられているMeCab（和布蕪：めかぶ、開発者は工藤拓氏）とRを組み合わせたRmeCab²⁰
- ③ RパッケージMASS²¹

④ Rパッケージigraph²²

また、分析の際には文献23、24を参考にした。

(3) ユーザー辞書の整備

分析対象の文の特徴となる複合語や略語などを取り出すために、Mecabにはユーザー辞書機能があり、ユーザー辞書に、それらの語彙を登録した。例をいくつか以下に示す。

教育委員会、授業力向上、単元指導計画、教材研究、教材解釈、指導方法、指導技術、構成的エンカウンターグループ、PDCAサイクル、教育実習、模擬授業、法的根拠、地域住民、指導教員、管理職、…など。

分析対象の特徴となる複合語を際立たせるという点では有効だが、「授業力を向上させる」「指導の方法」「地域の住民」「エンカウンターグループ」などとは別の語彙として取り出されることもある。このことが、対応分析や語彙ネットワーク分析の結果に影響を与える可能性がある。

(4) 語彙の分析対象除外

「する」「行う」「的」などは、使用度数は多いものの、それ自身であり意味を持たず、「～する」「～を行う」「～的」というように、それぞれの語彙の前に来る語彙によって意味をなす。そこで、語彙の度数の算出と対応分析では、このような語彙を分析対象から除外した。除外した語彙は以下の通りであった。

する、いる、等、的、こと、ため、できる、せる（「守らせる」等の使役の「せる」）、行う、かかわる、さ（「よさ」「悪さ」などの「さ」）、させる、あがる、いく、すべて、られる

4) 結果と考察

(1) 各データファイルの文の数

表1 各データファイルの文の数

領域	都資質	実前	実中
教師の在り方（在方）	20	8	9
各教科等における実践的な指導力（教科）	32	12	12
学級経営（学級）	16	9	10

表1は各データファイルの文の数を示している。「都資質」の文数と比較して、「実前」「実中」の文数が半数近くに減少している。このことは、「都資質」に示された内容が精選されて「実前」「実中」の指導内容に表れていることを示すのかも知れない。

(2) 使用語彙数

3) — (1) で作成した9つの文書ファイルごとに使用語彙の度数分布表やそのグラフを示すと煩雑になるので、9つの文書ファイルに用いられている語彙の度数を合計したグラフを図1に示す。その際、名詞、動詞、形容詞だけを対象とした。

煩雑さを避けるために度数7以上の56語彙を示した。

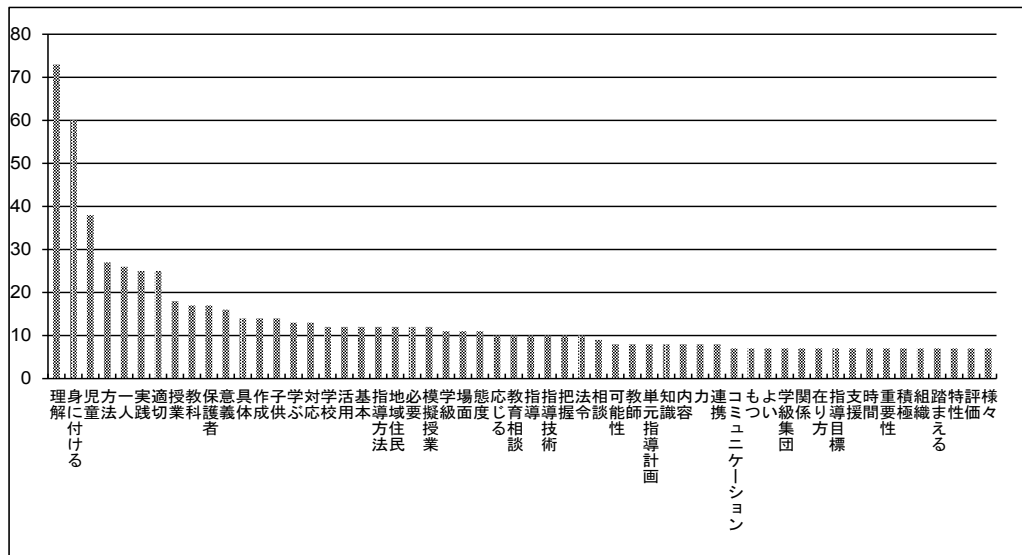


図1. 都教委「教職カリ」に用いられている語彙の使用度数

上位10番目までの語彙は「理解」「身につける」「児童」「方法」「一人」（「一人一人」の「一人」）「実践」「適切」「授業」「教科」「保護者」だった。本研究では同義語の統合を行わなかったために、ほぼ同じ意味で用いられている「児童」と「子ども」が分かれた。「児童」と「子ども」の合計度数は52で、合計でも3番目に使用度数の多い語彙となる。

教育上必要な様々に事項を理解し、様々な知識や技能を身につけて、教科の授業や教育実践に取り組み、保護者との関係を形成する教師像あるいは教師としての資質を要求していることが予想される。

(3) 各文書のクラスタ分析

(2) で算出した9つの文書ファイルごとの使用語彙の度数を統合すれば、文書と使用語彙の度数のクロス集計表となる。これを文書－ターム行列と呼ぶ。文書－ターム行列の例を表2に示した。それぞれの語彙の使用度数は、その語彙と文書の関係の深さあるいは密接性の指標となる。そこで、文書－ターム行列を用いて階層的クラスタ分析を行い、樹形図を描いた。それが図2である。なお、距離の算出にはCamberra距離を用いて、クラスタ分析の方法にはWard法を用いた。

なお、クラスタ分析と次項の対応分析では、9文書の合計度数が3以上の語彙182語を対象とした。

表2 文書一ターム行列の例

語彙	在方	在方実前	在方実中	教科	教科実前	教科実中	学級	学級実前	学級実中
理解	12	3	1	26	5	3	16	5	2
身に付ける	11	5	4	18	7	2	6	3	4
児童	3	1	2	8	5	6	3	4	6
方法	0	0	0	10	6	2	5	3	1
...

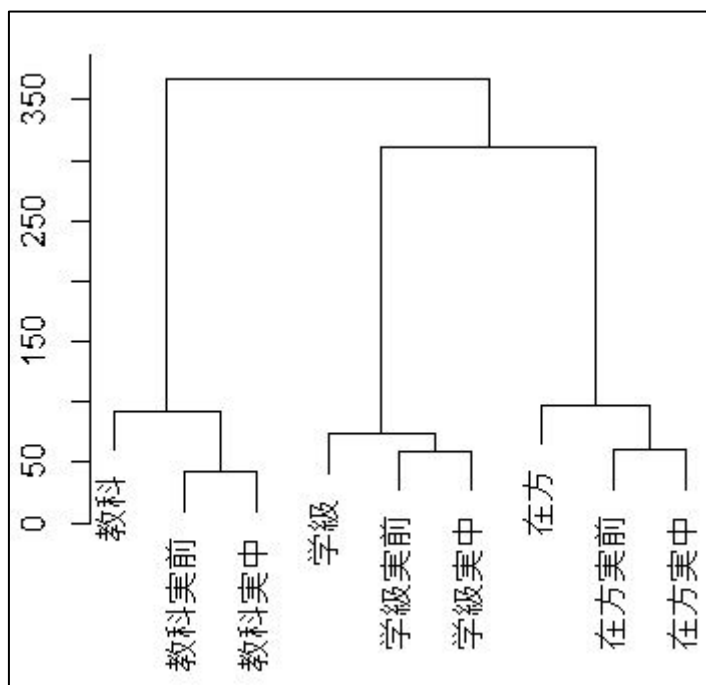


図2 各文書の関係を表す樹形図

領域②「各教科等における実践的な指導力に関する領域」が領域①「教師の在り方に関する領域」および領域③「学級経営に関する領域」から最初に分かれた。領域②には他の2領域とは顕著に異なる特徴があり、領域①と③には共通性と独自性があるのだろう。

各領域共に「実前」と「実中」を下位に含んでいた。各領域の「実前」「実中」の内容は、各領域の「都資質」と共通性を持ちながら異なる内容を含んでいるのだろう。

(4) 各文書と使用語彙の対応分析

文書一ターム行列は文書と使用語彙のクロス集計表である。クロス集計表を視覚化する方法には、数学的に等価な数量化理論Ⅲ類や対応分析がある。本論文では統計処理ソフトウェアRの文献で頻繁に紹介される対応分析を用いた。対応分析によって、領域と指導内容ごとの違いと共通性を示すことができるだろう。

① 全般的傾向

図3は対応分析全体の結果である。混雑しているが、灰色文字の「学級」「学級実前」「学

級実中」などは、それぞれ3分野の資質、事前指導、実習中指導の文書を示している。2つ以上語彙が重なって判読できない部分の語彙を四角で囲って示した。ただし、図の煩雑さを避けるために、領域①から③の部分にある非常に密集した部分の語彙については、後述のそれぞれの部分の拡大図で示した。

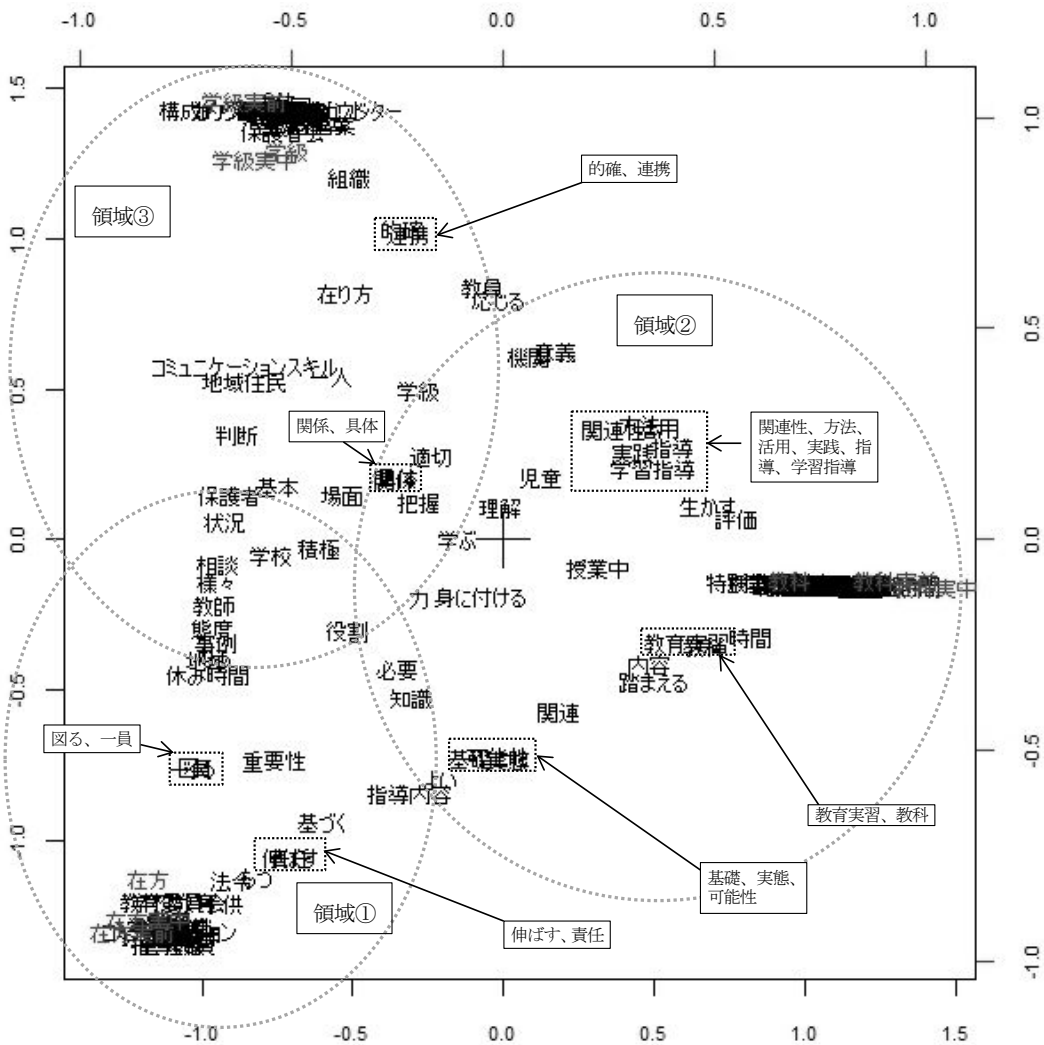


図3 9つの文書と使用語彙の対応分析

3つの領域が明確に分かれた。領域②が図の右端に寄り、領域①と領域③がグラフの左側に寄った。図2の樹形図で示したように、領域②の到達目標と内容は、領域①と③とは際だって異なっていることを示している。領域②は「授業中」「教科」「教育実習」「教科」「学習指導」「実践」「評価」など学習指導と評価に関連した語彙と関係が深い。一方、領

域①と③にはあるが、②にはない語彙があった。たとえば、「コミュニケーションスキル（コミュニケーション）」「地域住民（住民）」「保護者」「教師」「相談」「態度」「事例」「地域」「休み時間」などであった。

図3の中で「+」記号は、重心である。重心周辺にある語彙は、どの領域でも共通して出現する度数の多い語彙である。都教委小学教職カリキュラムのコア語彙である。「理解」を含む文数は68個、「身に付ける」は59個、「児童」は39個、「授業中（授業）」は35個、「力」は14個、「学ぶ」は9個あった。

② 領域①「教師の在り方に関する領域」の特徴

領域①の到達目標と内容、「実前」「実中」の指導内容の関係について検討する。図4は、図3の領域①の部分拡大したものである。

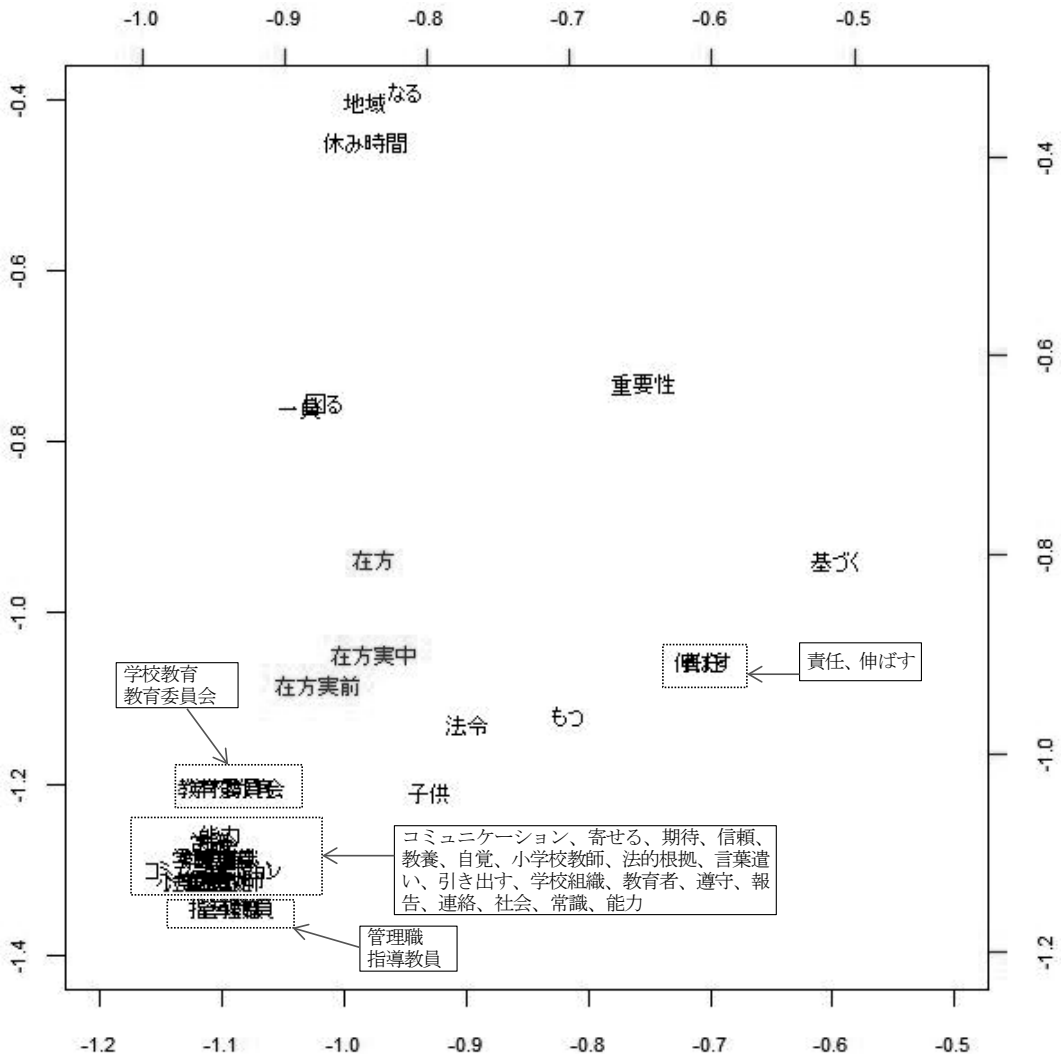


図4 領域①の部分の拡大図

密集していて判別できない部分の語彙を四角で囲って示した。密集部分にある語彙が「都資質」で示された「在方」よりも「実前」「実中」の近傍に配置され、「実前」により近く配置された。このことは、これらの語彙が、「東京都教育委員会が求める教師として最小限必要な資質・能力」よりも「教育実習事前指導の内容」「教育実習中の指導内容」に頻繁に現れることを示している。また、それらは「教育実習中の指導内容」よりも「教育実習事前指導の内容」により頻繁に現れることを示している。

③ 領域②「各教科等における実践的な指導力に関する領域」の特徴

領域②の到達目標と内容、「実前」「実中」の指導内容の関係について検討する。図5は、図3の領域②の部分拡大したものである。

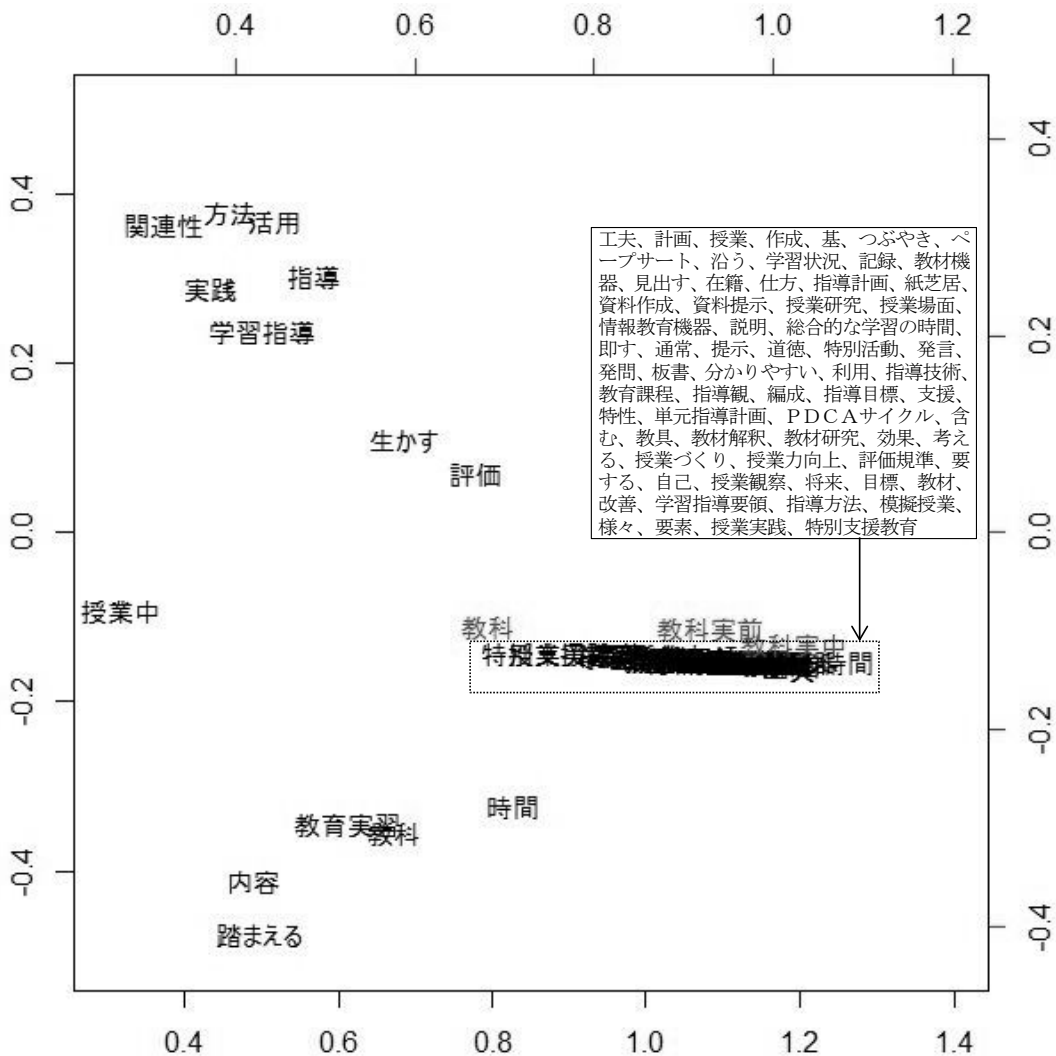
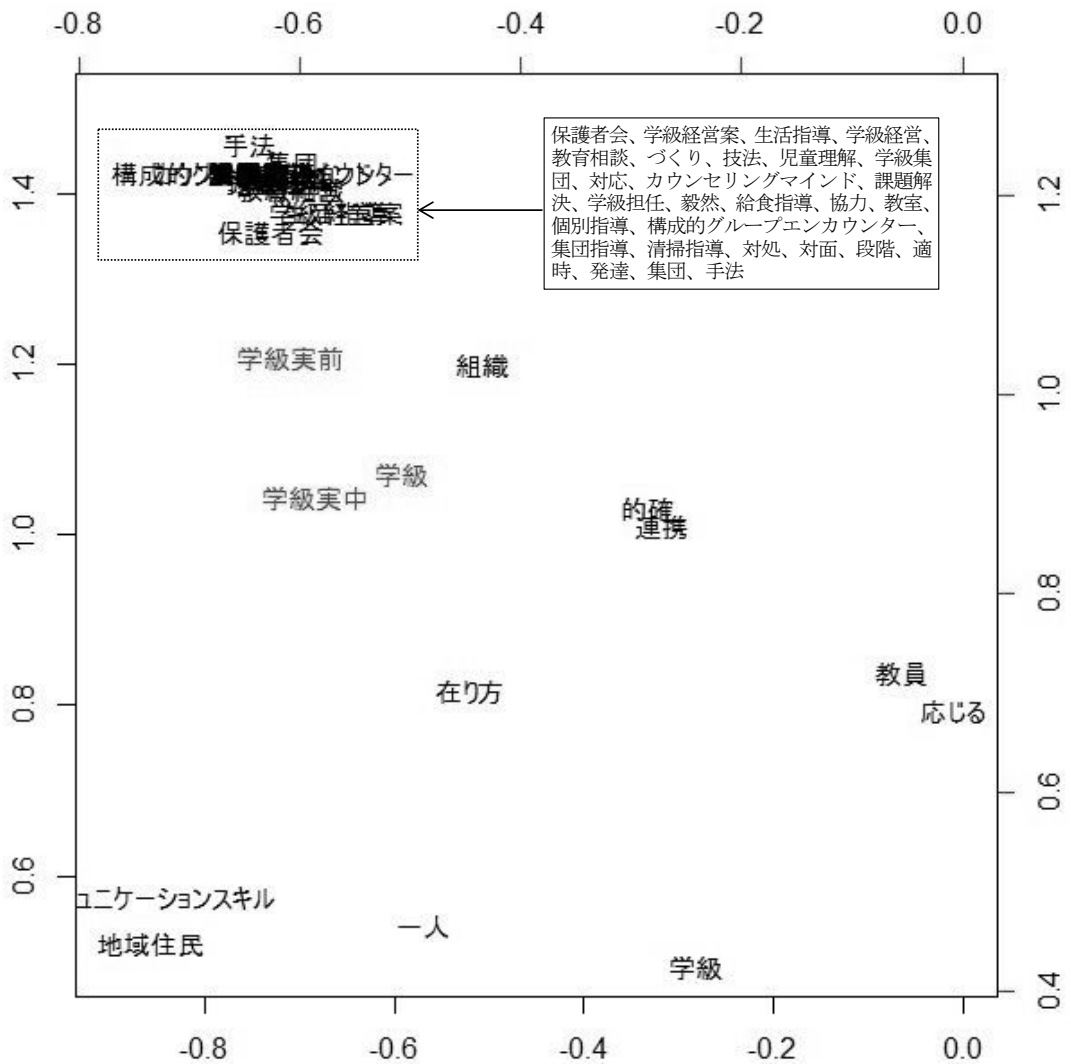


図5 領域②の部分の拡大図

密集していて判別できない部分の語彙を四角で囲って示した。密集部分にある語彙が「都資質」で示された「教科」よりも「実前」の近傍に配置された。このことは、これらの語彙が、「東京都教育委員会が求める教師として最小限必要な資質・能力」よりも「教育実習事前指導の内容」に頻繁に現れることを示している。つまり、教育実習事前指導では、「都資質」や教育実習中の指導内容よりも多様で詳細な事柄を指導することを求められることを意味していよう。

④ 領域③「学級経営に関する領域」の特徴

領域③の到達目標と内容、「実前」「実中」の指導内容の関係について検討する。図6は、図3の領域③の部分拡大したものである。



密集していて判別できない部分の語彙を四角で囲って示した。密集部分にある語彙が「都資質」で示された「学級」よりも「実前」「実中」の近傍に配置され、「実前」により近く配置された。このことは、これらの語彙が、「東京都教育委員会が求める教師として最小限必要な資質・能力」よりも「教育実習事前指導の内容」「教育実習中の指導内容」に頻繁に現れることを示している。

⑤ 密集部分の語彙が「実前」「実中」の近傍に現れる理由

密集部分の語彙が、「都資質」で示された到達目標や内容よりも「実前」「実中」の近傍に現れるのはなぜなのか。「都資質」「実前」「実中」の記述をばらばらに見ては分からない。そこで、それぞれの文の領域と「都資質」の到達目標や内容なのか、「実前」の内容なのか、「実中」の内容なのかを示す符号を各文末に付けて、MS-DOSのコンソールコマンド「sort < ファイル名 > 結果の書き出しファイル名」を用いて、文を並べ替えた。このコマンドによって文頭の文字の日本語コードの昇順に並べ替えができる。

すると、興味深いことが分かった。「実前」「実中」の内容は、「都資質」に示されている到達目標や内容の後に、より詳細な記述を付け足したものが多いということである。以下領域ごとに3例ずつ示す。

(i) 領域①「教師の在り方に関する領域」

都資質 教育者としての責任と誇りをもち、子供や保護者、社会が寄せる信頼と期待を具体的に理解している。

実前 教育者としての自覚と責任をもち、子供や保護者、社会が寄せる信頼と期待を具体的に理解している。

実中 教育者としての自覚と責任をもち、学級の子供や保護者、学校が所在する地域社会が寄せる信頼と期待を具体的に理解し、教育実習を使命感と熱意をもって行っている。

都資質 各教科等の指導内容にかかわる基礎的・基本的な知識や、小学校教育に関する課題や動向等に関する知識を身に付けようとしている。

実前 すべての教科の指導内容にかかわる基礎的・基本的な知識を身に付けている。

実中 授業準備のために、すべての教科の指導内容にかかわる基礎的・基本的な知識を進んで身に付けようとしている。

都資質 小学校教師に求められる常識を身に付けている。

実前 小学校教師に求められる常識や教養を身に付けている。

実中 小学校教師として必要となる挨拶や身だしなみ、言葉遣い等の社会常識や教養を身に付けている。

全37文中、11組、合計29文がほぼ文頭で始まっていた。

(ii) 領域②「各教科等における実践的な指導力に関する領域」

- 都資質 授業力向上のためのP D C Aサイクルについて理解し、模擬授業や教育実習の授業研究等でその方法を実践的に身に付けようとしている。
- 実前 授業力向上のためのP D C Aサイクルについて理解し、授業研究等でその方法を実践的に学んでいる。
- 実中 授業力向上のためのP D C Aサイクルについて理解し、授業研究等で実践的に活用しようとしている。
- 都資質 道徳の時間や総合的な学習の時間、特別活動等において、児童に将来を考えさせたり、自己の可能性を見出させたりする等の具体的な指導方法を身に付けようとしている。
- 実前 道徳の時間や総合的な学習の時間、特別活動等や日常の指導において、児童に将来を考えさせたり、友達のよさや可能性を見出させたりする等の具体的な指導方法を学んでいる。
- 実中 道徳の時間や総合的な学習の時間、特別活動等や日常の指導において、児童に将来を考えさせたり、自己の可能性を見出させたりする等、工夫した授業を行おうとしている。
- 都資質 情報教育機器を活用した資料提示や資料作成の方法を理解し、授業場面で適切に利用するための指導技術を理解し、身に付けようとしている。
- 実前 情報教育機器を活用した資料提示や資料作成の方法を理解し、授業場面で適切に利用するための指導技術を身に付けている。
- 実中 情報教育機器を活用した資料提示や資料作成の方法を理解し、授業場面で適切に利用するための指導技術を身に付けようとしている。

全56文中、19組、48文がほぼ同じ文頭で開始されていた。

(iii) 領域③「学級経営に関する領域」

- 都資質 状況に応じて適時に的確な判断を行い、教師として毅然とした態度をとることの意義を理解し、適切なほめ方や叱り方等の対応方法を身に付けようとしている。
- 実前 状況に応じて適時・的確な判断を行い、教師として毅然とした態度を取り、適切なほめ方や叱り方等、対応方法を身に付けようとしている。
- 実中 状況に応じて適時・的確な判断を行い、教師として毅然とした態度を取り、適切にほめたり叱ったりしようとしている。
- 都資質 保護者や地域住民等と対面する様々な場面（学校行事、保護者会、家庭訪問、個人面談、問題発生時等）を想定し、ロールプレイなどの演習を通じて、学級担任として適切に対応する方法を実践的に身に付けようとしている。
- 実前 保護者や地域住民等と対面する様々な場面で、学級担任として適切に対応する方

法を学んでいる。

実中 保護者や地域住民等と対面する様々な場面（実習中の学校行事や保護者会等）で、学級担任として適切に対応する力を身に付けようとしている。

都資質 学級集団を把握し、一人一人の児童と適切に対応し、相談に対処できる基本的なコミュニケーションスキルを身に付けようとしている。

実前 学級集団を把握し、一人一人の児童と適切に対応し、相談に対処できる基本的なコミュニケーションスキルを身に付けようとしている。

実中 学級集団を把握し、一人一人の児童と適切に対応し、相談等に対処しようとしている。

全35文中、11組、27文の文頭がほぼ同じだった。

以上のように、「都資質」の到達目標や内容に記載されている文頭部に、「実前」「実中」の指導内容を継ぎ足しているために、語彙の密集部が「実前」「実中」の近くに配置されたと考えられる。このことによって、「都資質」と「実前」「実中」の記述内容がほぼ同じように見え、明確な違いがないように見える原因になるのではないだろうか。

(5) 三領域の使用語彙のネットワーク分析

例えば「教育者としての責任と誇りをもち、子供や保護者、社会が寄せる信頼と期待を具体的に理解している。」という文の名詞、動詞、形容詞を取り出すと、「教育者→責任→誇り→持つ→子供→保護者→社会→寄せる→信頼→期待→具体→的→理解→する」という語彙のつながりを示すことができる。このつながりを2語ずつ取り出すと、「教育者→責任」「責任→誇り」「誇り→持つ」「持つ→子供」「子供→保護者」「保護者→社会」「社会→寄せる」「寄せる→信頼」「信頼→期待」「期待→具体」「的→理解」「理解→する」となる。これをバイグラムという。同一のバイグラムの度数は語彙同士のつながりの強さの指標となり、このつながりを図示すれば、語彙同士のネットワークを示すことができる。このネットワークを分析することで、ある文書の特徴を示すことができる。

そこで、以下に都教委教職カリの資質の各領域の到達目標と内容、「実前」「実中」の内容の語彙ネットワークを分析する。

① 領域①「教師の在り方に関する領域」

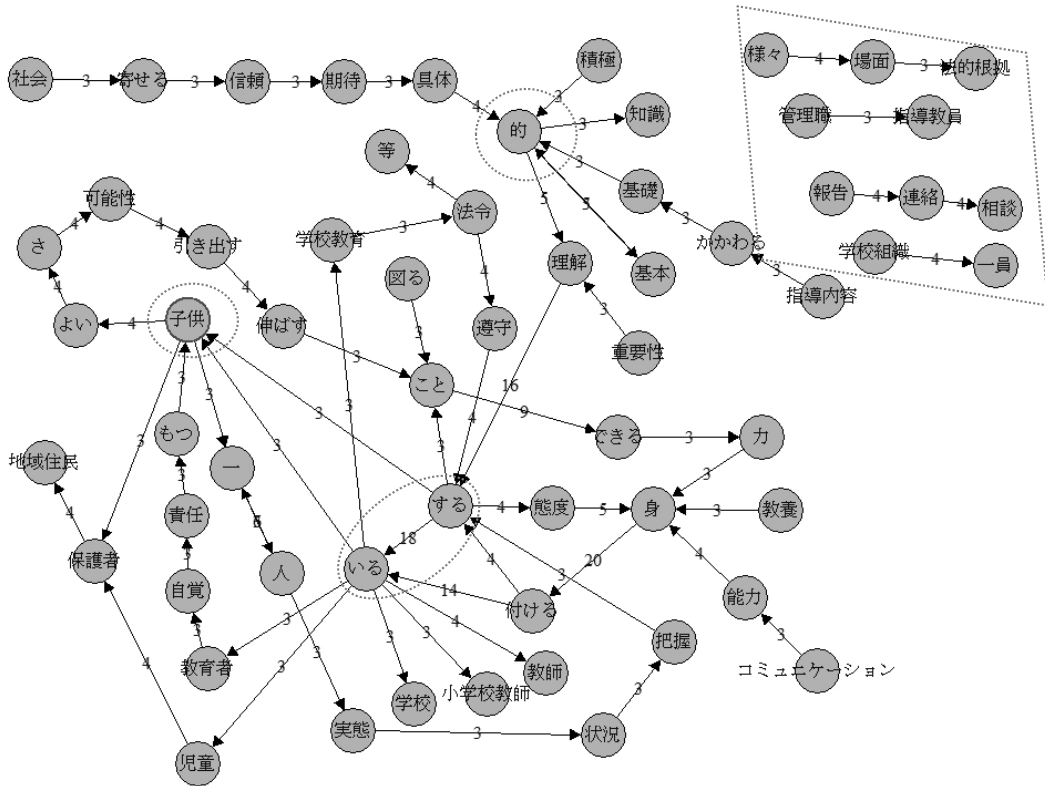


図7. 領域①「教師の在り方に関する領域」の語彙ネットワーク

図7は、領域①「教師の在り方に関する領域」の語彙ネットワークである。煩雑さ为了避免のために度数3以上のネットワークを示した。

右上、平行四辺形の鎖線で囲んだ部分は、学校組織の一員として在り方についての記述だが、他の記述から切り離されているように見える。

その左には「的」に入るネットワークとそれから発するネットワークがある。「社会が寄せる信頼や期待を具体的に理解している教師（小学校教師）」「積極的理解」「基礎的基本的知識」「指導内容にかかわる基礎的知識」といった内容が見える。「的」の左下に「子供」を中心とするネットワークがある。「子供」と「児童」の同義語統一を行わなかったが、「児童」は「保護者」「地域住民」に向かうネットワークを形成し、「子供」は「(子供の)よさ、可能性を引き出し、伸ばす」と「(子供)一人一人の実態、状況を把握する」に繋がるネットワークがある。また、「教育者としての自覚と責任をもつ」から「子供」に向かうネットワークがある。児童に対する教師の態度、心構えを示す内容だと言えよう。「する」「いる」（「している」）を中心とするネットワークは教師が持つべき具体的な能力と義務に関するものである。こうした能力や義務は、「児童」や「子供」「保護者」「地域住民」との関係で

捉えられていると考えられる。

一方で右上鎖線平行四辺形の部分のネットワークは、学校組織の一員としての指揮命令システムに関する記述であり、管理職や指導教員の指揮命令に服することと法的根拠の理解を求めている。学校組織は教職員組織ばかりではなく、児童の組織、保護者組織、地域住民組織もその構成要素である。近年、学校評議会など地域住民の学校参加の機会が増え、中央教育審議会は「コミュニティスクール」を提案している。この部分だけ分離しているのは、この点から問題があると思われる。

② 領域②「各教科等における実践的な指導力に関する領域」

図8は領域②「各教科等における実践的な指導力に関する領域」の語彙ネットワークを示している。この領域の文数は56であり、3領域中最大であった。そのため度数3以上のバイグラムを使用すると、煩雑になりすぎたので度数4以上のバイグラムを使用した。

右上より右回りに「等」、「身」、「付ける」、「理解」、「ため」、「する」、「いる」を中心とする語彙ネットワークが形成されている。「等」を中心とするネットワークは「模擬授業等」「教科等」「する等」という語彙の繋がり、「等」に向かうネットワークと「等」を発して「等（を）理解する」「等（を）実践する」「等目標内容」「等特性に応じる指導法、指導技術」へと向かうネットワークがある。

「身」「付ける」は「身につける」である。「方法を身につける」「具体的、効果的指導方法を身につける」「～する（ことを）身につける」というように、「身につける」に向かうネットワークがある。指導方法に関係した語彙ネットワークであろう。

「理解」に向かうネットワークは「PDCAサイクルを理解する」「教材研究、教材解釈の意義を理解する」「方法を理解する」であり、評価法や教授法、意義の理解にかかわるネットワークである。

「単元指導計画を作成する」「活用する」「実践する」「理解する」「授業力向上」から「ため」向かっている。「する」「いる」は「している」という文節が単語レベルまで分解されたものであろう。授業実践活動を支える知識、技能、能力のネットワークだと考えられる。

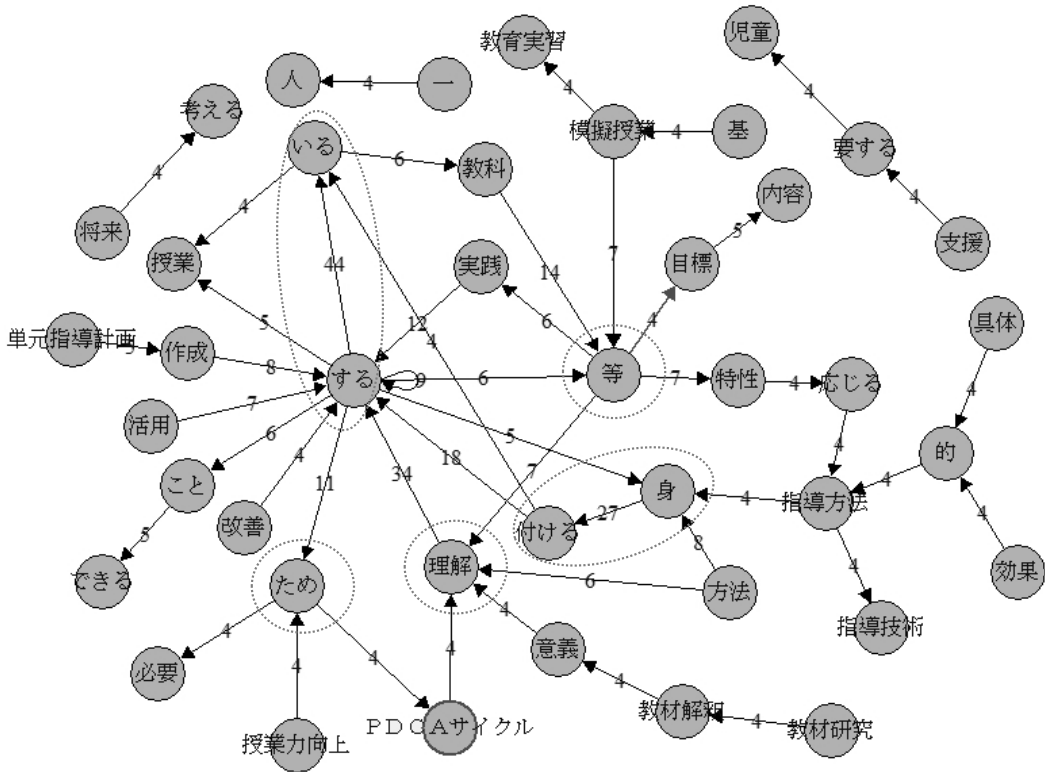


図8. 領域②「各教科等における実践的な指導力に関する領域」の語彙ネットワーク

さて、図8左上方の「将来」—「考える」「一人（一人一人）」、右上方の（特別な）「支援」—「要する」—「児童」のネットワークが離れている。「将来（を）考える」進路指導やキャリア教育に関連する記述である。また、「一人一人」は「児童一人一人のよさや可能性を伸ばすキャリア教育の視点に立った進路指導」「児童一人一人が将来に対して夢や希望をもち」とキャリア教育と関連した記述の中で用いられている。小学校で進路指導と教科指導を関連づけることの難しさを示唆している。「支援を要する児童」は「支援を要する児童への適切な支援を行うために」という文言で3カ所に現れるが、度数4以上のバイグラムに基づく分析では教科指導に関連した語彙とはネットワークを形成していない。

③ 領域③「学級経営に関する領域」

図9は領域③「学級経営に関する領域」の語彙ネットワークを示している。この領域では度数3以上のバイグラムに基づいてネットワーク図を作成した。図中央上「理解」、「する」「いる」（している）、「等」、「的」、「教育相談」、「応じる」「児童」に入ってきたり、それから発したりする矢印が多い。

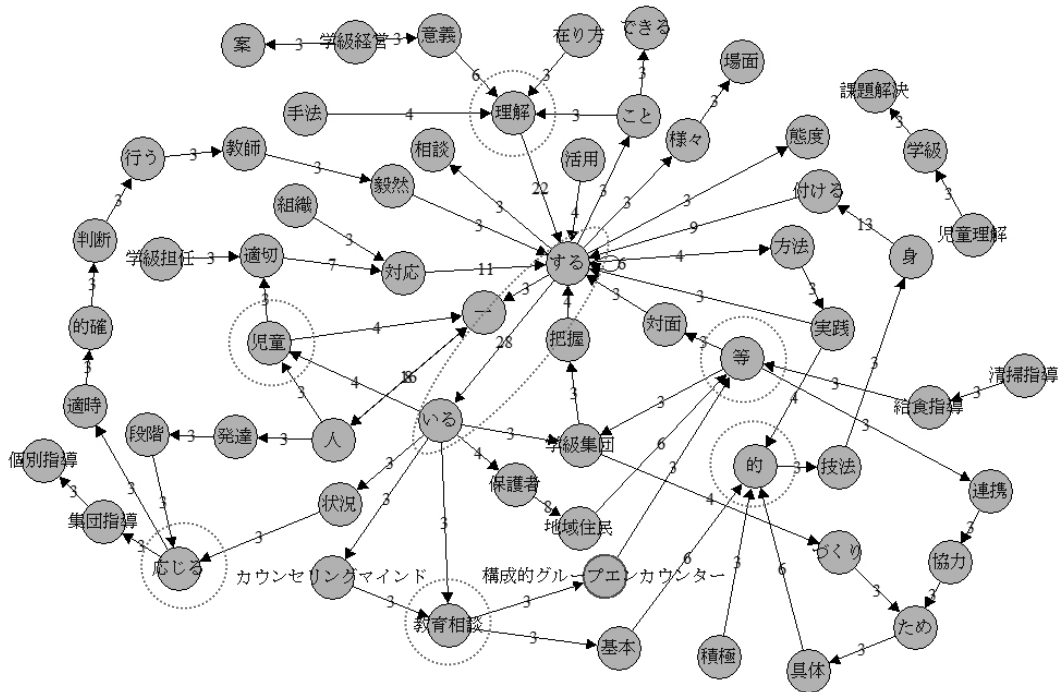


図9. 領域③「学級経営に関する領域」の語彙ネットワーク

「理解」に入ってくる矢印から「学級経営の意義を理解する」「在り方を理解する」「手法を理解する」など、理念的理解と同時に具体的な手法の理解までを求めていることが分かる。「している」に集中する矢印には、「(教育相談や構成的グループエンカウンター等の手法を)活用する」「(保護者や地域住民等と)対面する」「児童に対応する」「組織的に対応する」「毅然とする」「学級集団を把握する」など、児童、保護者、地域住民との関係を示す語彙がネットワークを形成している。

「等」に集中する矢印を逆にたどると「清掃指導、給食指導」「構成的グループエンカウンター」「保護者地域住民」から繋がっている。「的」に集中する矢印をたどると「実践」「基本」「積極」「具体」「技法」など教育実践にかかわる語彙と結びついていることが分かる。

「教育相談」に集中する矢印をたどると「カウンセリングマインド」「構成的グループエンカウンター」「基本的技法」に結びつき、教育相談の基本的な知識と技法の習得を求めている。「応じる」に集中する矢印をたどると「一人一人の発達段階に応じた集団指導と個別指導」「一人一人の発達段階に応じて適時、的確な判断を行う教師」という生徒指導上の原則を示している。「教育相談」「応じる」は集団指導と個別指導による生徒指導に関する語彙のネットワークとなっている。

「児童」に集中する矢印をたどると「一人一人の児童に適切に対応する」「児童一人一人の発達段階に応じた」という文脈で、個を重視した集団・個別指導の使い分けが強調されて

いることが分かる。一人一人の児童への対応が重視されている一方で、児童理解—学級—課題解決のネットワークが孤立している。この語彙ネットワークは「教育相談や構成的グループエンカウンター等の手法を理解し、児童理解や学級の課題解決の具体的な場面において活用する方法を実践的に身に付けようとしている。」「教育相談や構成的グループエンカウンター等の手法を理解し、児童理解や学級の課題解決の具体的な場面において活用する方法を実践的に学んでいる。」「児童からの悩みや不安等の相談を受けたとき、担当する教員の指導のもとで、教育相談や構成的グループエンカウンター等の方法を、児童理解や学級の課題解決のために実践的に活用しようとしている。」「教育相談の意義を理解し、基本的な教育相談の技法を学び、児童理解に生かすことができる。」ように文の末尾近くに表れるので、分離しているように見えるのかも知れない。

一方で「構成的グループエンカウンター」という特定の手法が指定されていることに注意を払わねばならない。構成的グループエンカウンターは非構成的グループエンカウンターよりも初心者使用起来と言われており、教育委員会等が主催する研修でも用いられている。共に自己啓発セミナーなどでも用いられている。しかし、グループエンカウンターでは、その実施法を誤ると深刻な事態を招くこともある²⁵。

教師自身がそれと意識しないで、何らかの心理学的な技法を用いたり、検査をしたりしている場面を目撃することがしばしばある。重大な問題を引き起こすこともあるし、無事に終わることもあるし、無事に終わったとしても問題を残す可能性が考えられる。その一例として教師がそれと意識しないで、ソシオメトリックテスト実施して、その結果を開示する意味を持つ教育実践を行った例を筆者が紹介した²⁶。

学生時代には特定の心理技法の理解や使用に偏るのではなく、生徒指導や教育相談に関する講義でそれぞれの技法や検査の長所と短所について広い知識を持ち、教育実践に用いられたときの問題を考察するようなことが必要なのではないだろうか。構成的グループエンカウンターを用いるのなら、訓練期間が必要であり、それを1単位の教育実習事前・事後指導で実施することはほぼ不可能と考えられる。

最後に、学級経営においては「毅然とした態度」と受容的な「カウンセリングマインド」の両方を持つことを教師に要求している。教育実習生のみならず現役の教師でも両者の同居と使い分けに悩むのではないだろうか。

まとめ

本第4報の第I節においては、近代以降の我が国の教育の歴史的展開に即しつつ、当時代の教師論・教師像を一定程度明らかにすることを試みた。その結果、戦前においては圧倒的に「聖職教師」が国家的に要請され、その「教師像」が主流を占めた時期が長期に及んでいたことが明らかとなった。そうした教師像を克服しようとした思潮と実践も一時期生じていたが、大勢とはならず戦後を迎えることとなった。戦後における代表的な教師

論は「教育労働者」であるが、この論が実態として我が国戦後から今日にいたる時期の教師の大勢を占めているとは言い難い。「教育労働者」とは異なる「専門職教師」論も登場しているのが今日の状況である。問題は、教育労働者や専門教師論のいずれかを選択することだけでなく、個々の教師が、教育理念を樹立し、個々の「理想の教師」像を構想し、そこに至る不断の努力を継続する他はない。教職課程教育においては、そのための基盤を意図的に形成することに留意することが肝要である。

これを承けて第Ⅱ節では、国家による「聖職教師」像と「教育労働者」「専門職教師」との対立を押しつけるかのように、「教師の資質」論が1980年代半ば以降に登場し、任免権者が「求める教師像」を発表したり、都教委が小学校教諭教職カリキュラムを発表したりしたことを示した。とりわけ後者は、首都圏の大学の教職カリキュラムに影響を与えているので、テキストマイニングを用いて分析を行った。

クラスター分析と対応分析から、都教委が求める教師資質の到達目標や内容と事前指導と実習中指導の内容が非常に似通っていて区別しづらいことが明らかになった。その原因は「求める教師資質」のそれぞれの内容の文頭部分に事前指導と実習中指導の内容が付け足されていることにあることが想像された。

ネットワーク分析の結果、以下のことが明らかになった。「教師の在り方に関する領域」では、組織の一員としての教師の在り方と児童、保護者、地域住民に対応する教師の在り方が分離していた。「各教科等における実践的な指導力に関する領域」では、授業実践活動を支える知識、技能、能力のネットワークが重視されていた。一方で、児童一人一人に対応したキャリア教育と特別支援教育が教科の指導から分離している傾向を示した。最後に「学級経営に関する領域」では、集団指導と個別指導の組み合わせた学級指導と教育相談の基本的知識や技能の習得を要求している。しかし、特定の心理技法を指定して、ある程度時間と費用がかかる習得と理解を教育実習生に要求するという問題点があった。

このような分析が、今後の教師論・教師像、教師の資質を巡る議論と研究に貢献することを祈る。

参考文献

1. 千葉昌弘、荒尾貞一 2011 「一般大学・学部における教職課程教育の課題と実践—北里大学獣医（畜産）学部を事例として—」『北里大学一般教育研究紀要』 15号 71-90
2. 千葉昌弘、荒尾貞一 2012 「一般大学・学部における教職課程教育の課題と実践（第2報）—教員の資質向上論と教職教育をめぐる諸問題—」『北里大学一般教育紀要』 17号 111-132
3. 荒尾貞一、千葉昌弘 2014 「一般大学・学部における教職課程教育の課題と実践（第3報）『教育実習』に関する政策動向と実践的課題」『北里大学一般教育紀要』 19号 113-134
4. 中央教育審議会 2012 「教職生活の全体を通じた教員の資質能力の総合的な向上方策について（答申）」
5. 中央教育審議会 2015 「これからの学校教育を担う教員の資質能力の向上について～学び合い、高め合う教員育成コミュニティの構築に向けて～（答申）」
6. 文部科学省 2011 「都道府県・指定都市教育委員会が求める教員像」『中央教育審議会 教員の資質能力向上特別部会 基本制度ワーキンググループ（第2回） 配付資料2-3』
7. 東京都教育委員会 2010 「小学校教諭教職課程カリキュラムについて」
8. 寺崎昌男 1965 「教師像の展開」（海後ほか『近代日本教育論集』⑥）
9. 中内敏夫他 1974 「教師像の探求」（『日本の教師』⑤）
10. 海後他 1965 「森有礼の思想と教育政策」（『東京大学教育学部紀要』⑧）
11. 沢柳政太郎 1940 「教師・校長論」（『沢柳政太郎選集』②）
12. 小原国芳 1980 「理想の学校」（『小原国芳全集』⑤）
13. 小原国芳 1980 「全人教育」（『小原国芳全集』③）
14. 日本教職員組合 1989 『日教組四十年史』①通史編②資料編
15. 坂本昭 2009 「教師教育制度の改革動向—『大学における教員養成』の視点から—」『福岡大学研究論集A』 9巻4号 15-24
16. 内海崎貴子、岡明秀忠、改田明子、藏原三雪、荒尾貞一 2014 「教員採用試験における適性検査問題に関する実態調査2」『2013年度関東地区私立大学教職課程研究連絡協議会第6部会・教育実習におけるハラスメント防止研究部会報告書』
17. 内海崎貴子、岡明秀忠、改田明子、藏原三雪、戸塚唯氏、荒尾貞一 2015 「教員採用試験における適性検査問題に関する実態調査3」『2014年度関東地区私立大学教職課程研究連絡協議会第6部会・教育実習におけるハラスメント防止研究部会報告書』

18. 荒尾貞一 2015 「『MMPI』と望まれる教師像—教員採用試験における適性検査問題—都道府県・政令指定都市教育委員会への実態調査から—」『全国私立大学教職課程研究連絡協議会第35回研究大会第9分科会』 2015年5月31日 『全国私立大学教職課程研究連絡協議会第35回研究大会プログラム』 p. 12
19. R Development Core Team 2012 R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing, Vienna, Austria. ISBN 3-900051-07-0, URL <http://www.R-project.org/>.
20. Ishida, M. 2012 RMeCab: interface to MeCab. R package version 0.994.
21. Venables, W. N. & Ripley, B. D. 2002 Modern Applied Statistics with S. Fourth Edition. Springer New York ISBN 0-387-9545
22. Csardi G, Nepusz T 2006 The igraph software package for complex network research, Inter Journal, Complex Systems 1695 <http://igraph.org>
23. 石田基広 2008「Rによるテキストマイニング入門」 森北出版
24. 伊藤尚枝 2010「『甘えの心理』に迫る Rでテキストを分析」 北樹出版
25. 福本博文 1996『心をあやつる男たち』 文藝春秋
26. 荒尾貞一 2003「『心の教育』と心理主義、『こころ』主義」『生活指導研究』 20 26-37