

日本語教師養成課程学生のパーソナリティ特性と その形成要因

——個人体験, 自己評価, 職業意識が及ぼす影響の検討より——

亀川 順代*

キーワード: 日本語教員, 養成教育, 性格形成, SD法, 質問紙調査

要 旨

本研究の目的は、日本語教師養成課程の学生が捉える自身のパーソナリティを明らかにし、その形成要因を社会的・心理的側面から検討し、学生の資質向上の支援を目指す養成教育に関する示唆を得ることにある。日本語教師の資質については「人間性」が重視されているものの、パーソナリティに関する実証的研究は日本語教育においてあまり行われていない。パーソナリティは職業との適合関係によって説明され、これまで職業心理学の分野でさまざまな集団のパーソナリティ傾向が明らかになっている。以上の目的を果たすため、質問紙調査を実施した。被調査者は、一般の日本語教師養成講座受講生と日本語教育を専攻する大学生・院生の223名である。質問項目は、先行研究を参考にパーソナリティに関してはSD法による17の形容詞対、形成要因に関しては外国語能力、海外在住経験、教授経験、理想の教師像、被教育体験、日本語教師の基本的資質・能力、日本語教師に対する適性感・志望度で構成された。回答を統計的に分析した結果、学生は自身を、意欲的で責任感も強く、公平でまじめで親切ではあるが、特に明るくはないと捉えていること、外国語学習経験、異文化体験、子どもの頃のリーダーシップ的役割や勉強・学校に対する肯定感、日本語教師の基本的資質・能力に関する自己評価の高さ、日本語教師に対する志向の強さは、パーソナリティ形成に影響を及ぼしていることを明らかにした。本考察より、養成教育において行われる第二言語習得理論学習や異文化トレーニングは、学生の資質向上の機会として寄与する可能性が示された。以上のことから養成教育では「社会・文化」「教育」「言語」に関わる領域が等価に位置づけられ、学生自身が自己と向き合い、能動性・自律性を見出していける内容の展開が必要であると考えられる。養成教育に関わる教師は、学生が自身に足りない部分があることに気づき、さまざまな要因との相互作用の中で自己意識を変化させていけるような場を与えていかなければならないであろう。

* KAMEGAWA Nobuyo: 同志社大学大学院文学研究科教育学専攻博士課程。

1. はじめに

日本語教師の資質に関する言説には、「人間性」に触れられているものが少なくない。日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議（2000）には、日本語教員としての基本的な資質・能力として、「実践的なコミュニケーション能力」「広く言語に対する深い関心と鋭い言語感覚」「自らの職業の専門性とその意義についての自覚と情熱」と並び、「豊かな国際的感覚と人間性」が挙げられている。この主張は、1975年の日本語教育推進施策調査会の報告や1987年の日本語教員検定制度に関する中間報告から受け継がれているものである。また、理想的な日本語教師像や日本語教師の条件、日本語教師に向いている人や態度に関して、「明るくて、柔軟性と忍耐力のある性格」（中西・茅野 2001）、「『親切』であること」（林 2002）、「好奇心と向上心」「おおらかさと明るさ」（佐々木 2003）、「明るく、ユーモア・サービス精神にあふれている」「何よりも想像力と熱意を」（エイ・アイ・ケイ教育情報部 2003）、「明るい性格の人」「親切で根気強い人」（高見澤 2004）などが常に言われており、日本語教師に求められる資質には一貫した性格傾向のあることがうかがえる。

国際日本語普及協会（1988）は、国内の日本語教育機関に対し「教師の条件」をどのように考えているのか調査し、「向上心、忍耐力、明るい」など人格面に関する要求度の高いことを明らかにした。そして、大学、予備教育、社会人教育など機関が違っても、人柄が重視される結果にあまり差は見られなかった。他にも、坂野（1999）による大学で学ぶアメリカ人日本語学習者を対象にした調査でも、半数程度の学生が「いい外国語教師像」の特徴に「忍耐強い」「親しみやすい」を選んでおり、「心が広い」「ユーモアがある」「公平」「頼りになる」などの項目は、同様に調査した日本人学生よりも有意に高く評価されていた。日本語教育がただの外国語教育という枠組みにとどまらないためには、専門知識や指導技術と同じように教師の「人間性」といった側面が強調されてもされすぎることではない。しかし、それがステレオタイプ的に語られることには問題があるのではないだろうか。川口・横溝（2005）が「資質は変えることができる。できないなら、ある一定の要素を持った人しか『いい先生』にはなれないということになる」と述べているように、自身を冷静かつ適確に評価でき、自己変革を厭わなければ、日本語教師としての資質を十分備えていると考える。

2. 先行研究と研究目的

性格は、職業選択行動、職業的成功や適応を説明する要因の1つと考えられている（向山 1998）。Holland（1973）によれば、一般に自分のパーソナリティ¹に見合うような職業を選んだ場合に

¹ パーソナリティ理論を確立したオールポート（Allport, G. W.）は、性格（character）とパーソナリ

最も満足度が高く、その時人はより安定したより順調な職業生活を送ることが予想されるという(クローセン 2000)。これは「マッチング・セオリー」と呼ばれており、キャリア発達における個人要因の影響力が着目された点に特徴がある(宗方 1998)。また、Holland (1973) は「人は身体的特徴、親や文化からの影響によって特定の活動を好むようになり、これがやがて強い興味となって一群の能力を発展させる。そして、興味や能力は次第にその人の傾性を作り上げることになる。一方、社会には類似した性格類型の人々によって占められた6つの環境があり、人は自分の性格類型と同じ環境を求めようになる」と考え、性格類型と環境についての6角形モデルを作成した²(向山 1998)。このように、パーソナリティと職業の適合関係が研究されてきた。

学校教育の分野において、1978年の中央教育審議会では教員の資質能力の向上は養成・採用・研修の過程を通じて図ることが重要であると答申されて以降、教師養成ないし準備教育のあり方の模索とそのための実態把握を目的として、教職志望の学生を対象にした調査研究が数多く行われている。林(1986)は、学生が自己の性格をどのように認知しているかは自己の教職適性感をどのように捉えているかと密接な関わりをもつとして、161名の児童学科学生が自己評価する性格と教職適性の関連性を調べた。その結果、学生は自分の性格を明るく誠実で責任感があり、協調性をもって礼儀正しく、他者に対して共感でき、公共心にも富んでいると捉えており、教職適性があるとする者はないとする者よりも、すべての性格に関する項目において有意に肯定的であることが分かった。また、教職適性感をよりよく説明する性格の項目は「明朗さ」「情緒の安定」「公共心」「協調性」「責任感」などであることが明らかにされている。

井上(1989)は、教員の資質について「子どもが好きだ」「情熱心があれば」といった観念的な側面が強調されているきらいがあると指摘し、妥当かつ説得力のある考え方を十分に検討しなければならないと主張している。また、教師のパーソナリティのような情動的な側面は児童生徒の学習と何らかの関わりがあり、自らのそれを把握することは子どもたちの心理理解の手助けともなると考え、教育大学の学生171名が自身のパーソナリティについてどのように捉えているかを調べた。その結果、学生たちは自分のパーソナリティについてやや好意的に見ており、「陽気な」「活発な」「明るい」などの尺度ではかなり高いことが分かった。これら2つの先行研究から、教員養成系大学生が自己を比較的プラスに評価していることや、「明るさ」などその特性、適性感と性格の関連性などが示されたが、同様に日本語教師養成課程学生へ調査を行い、両者の結果を

ティ(personality)を概念の点から区別し、「パーソナリティとは、精神身体的組織をもった個人内の力動的体制であって、かれの環境に対するかれ独自の適応を決定するものである」と定義している(安塚 1983)。しかし、日本の心理学の領域において両者はほとんど同義のものとして扱われているため、本論でも広義に捉えることにする。

²「現実的(realistic)」「研究的(investigative)」「芸術的(artistic)」「社会的(social)」「企業的(enterprising)」「慣習的(conventional)」の6つで、教育の分野で能力を発揮するのは、社会的タイプとしている(向山 1998)。

比較することで、日本語教師を目指そうとしている学生が持つパーソナリティの把握が可能になるだけでなく、ひいては日本語教師の特徴や日本語教育の特質までも理解する手がかりを得られることが期待できよう。

外国語教育の分野においては、Cooper (2001) が個人の教授活動に対する好みにはパーソナリティタイプが関係すると考え、それを検証するため Myers-Briggs Type Indicator (MBTI) を用い、外国語教授コースに属する養成課程の大学生 38 人のパーソナリティを調べた。MBTI とは、個人のパーソナリティを「基本的姿勢: 外向型—内向型」「認知様式: 感覚型—洞察型」「判断様式: 思考型—感情型」「外界との関わり方: 判断型—知覚型」の 4 次元 8 型の組み合わせで 16 通りのタイプに分けて測定する方法である。その結果、「外向型—洞察型—感情型—知覚型」が最も多く、次に「外向型—洞察型—感情型—判断型」「外向型—感覚型—感情型—判断型」の順で続き、「内向型—洞察型—思考型—判断型」「内向型—感覚型—思考型—知覚型」はいないことが分かった。そして、組み合わせを外して見た場合、「外向型」と「感情型」が最も多く、次に「洞察型」「判断型」「知覚型」の順で続いた。Myers, McCaulley et al. (1998) の調査によれば、教育学専攻の学生には「外向型—洞察型—感情型—知覚型」「外向型—感覚型—感情型—判断型」が最も頻繁に見られることが分かっており、Cooper の結果と同様の傾向を表している。また、Hunt (1986) の収集した中高等学校の外国語教師と Heining-Boynton and Heining-Boynton (1994) の収集した小学校から大学まですべてのレベルの外国語教師も、「感情型」のパーソナリティを示すグループが最も多かったという。

このように、さまざまな分野でパーソナリティに関する研究が以前から行われているものの、管見の限りでは日本語教育において十分にされているとはいいがたい。よって、経験論に陥りがちな日本語教師の資質に関する実証的研究の蓄積を図る必要があると考える。また、日本語教師として最低限必要な専門的知識・能力の育成を目的としていた 1985 年の「標準的な教育内容」が、従来の画一的な養成内容を見直すため、2000 年に「新たな教育内容」へ大幅に改変されるなど、日本語教師養成を取り巻く状況は変化しつつある。このような背景が、養成教育においてどのような日本語教師を育てていくのかとの問いに対する答えを明確に示しにくくしていると言えよう。学校教員養成の役割として、「教師としての人格を向上させることの重要性、および継続教育と自己教育に対するレディネスと能力を開発することの重要性」が強調されているが(林 1986)、日本語教育においても教師養成は職業的準備としての機能だけでなく、継続的な職能成長を可能にする基礎的な資質の育成を果たしていかなければならない。

しかしながら、本研究は、ある特定の集団におけるパーソナリティ傾向を明らかにすることのみを目的とするものとは一線を画す。真にパーソナリティを理解し教育的見地から論じるには、現時点でのそれがどういうものであるのかを調べるだけでなく、どのように形成されたのか探ることも必要であると考えられる。なぜなら、パーソナリティを「学習等によってできあがった習慣的で

一貫した行動の傾向」と扱う立場に立てば、それは発達させることができると見なせるからである³。パーソナリティ形成の要因が明らかになれば、自身の思い描く将来の自己像を実現していく際の1つの指標になり得るものと思われる。過去と未来について検討するために、現在を把握しておく必要があることは言うまでもない。

以上のような意図のもとに、本研究の目的を次の2点に絞る。

- ① 日本語教師養成課程の学生は、自身のパーソナリティをどのように捉えているのか。その特徴を明らかにするため、井上(1989)における教員養成系学生のパーソナリティと比較検討する。
- ② そのパーソナリティは、どのような要因によって形成されていると考えられるか。個人に関する内的・外的な観点から分析することで、パーソナリティ形成を具体的に論じることを試みる。

そして、これら2点について考察を加え、日本語教師養成課程の学生における資質向上の支援を目指した養成教育内容や方法に関する示唆を得たい。

3. 研究方法

3-1. 調査対象者

日本語教師を志すもしくは日本語教師に興味を持つ集団を得るため、各種資格講座を開設する一般教育機関の420時間カリキュラムをベースにした日本語教師養成講座に通う受講生(以下「養成講座受講生」)、日本語教員課程を設置する私立女子大学の「日本語指導」「日本語教育論」「日本語教育理論と実習」など日本語教育関連授業を履修する1回生から3回生の大学生(以下「大学生」)、日本語教育学プログラムを設置する私立大学大学院の「日本語教育学」を履修する1年生の大学院生(以下「大学院生」)が選ばれた。

養成講座受講生に関して、有効回答数は102名(回収率68%)で、年齢は20代が60%、30代が25%、残りは10代と40代から60代になる。性別は85%が女性で、養成講座における学習期間は1ヶ月未満から12ヶ月と一定ではない。現在の職業も、会社員、大学生・大学院生、フリーター、主婦など多岐にわたっている。大学生に関して、有効回答数は不良データを除いた109名(96%)で、大多数が日本語教育分野を専攻もしくは希望している。大学院生に関して、有効回答数は12名(100%)で、年齢は20代から50代と幅があり、性別も2名を除き全員が女性で、日本語教育を専門としている。この中には、アジア圏出身の留学生3名も含まれる。以上、養成講

³ この考えは「特性論」と呼ばれ、遺伝的分類を基礎にパーソナリティを固定的で静的な存在とみなし、それゆえパーソナリティの発達という概念を排する「類型論」と区別される(青柳・杉山 1996)。

座受講生，大学生・大学院生を合わせた 223 名が今回の被調査者である。

3-2. 調査内容

パーソナリティについて，SD 法(個人が抱く印象やイメージを相反する形容詞対によって測定する方法)を採用した。形容詞は，井上(1989, 1993)をもとに 17 項目を選定した。これらは，「情熱心」「社交性」「親近性」「堅実性」「活動性」の 5 次元からなる上位概念で説明され(井上 1993)，日本語教師に関するパーソナリティを包括し得ると判断できる⁴。回答は，例えば「意欲的な—無気力な」という対極の間を「とても・かなり・やや・どちらでもない・やや・かなり・とても」の 7 段階評定で求めた。

また，パーソナリティ形成については，「養育環境」「学習経験」「学校体験」「コンピテンス」「内発的動機付け」「自己価値」「対人関係の認知」「文化」などの社会的・心理的な側面からこれまで研究されてきている(青柳・杉山 1996)。そこで，パーソナリティ形成の要因をさまざまな角度から検討するため，学校教員や日本語教師養成に関する先行研究・文献を参考に，以下の質問項目を設定した。

- ① 外国語能力: 英語能力を「よくできる・まあまあできる・あまりできない・ぜんぜんできない」の 4 段階で自己評価し，その他の言語についても記述，評価を求めた。
- ② 海外在住経験: 「あり・なし」で回答し，ある場合は国名と期間を記述，目的を「留学・仕事・ワーキングホリデー・家族の都合・その他」で選択するものとした。
- ③ 教授経験: 「あり・なし」で回答し，ある場合はその種別を「家庭教師・教育実習・インストラクター・その他」で選択するものとした。
- ④ 理想の教師像: 「いる・いない・わからない」で回答し，いる場合は人物の記述を求めた。
- ⑤ 被教育体験: 子どもの頃，どんな生徒であったか問うため，「先生と仲が良かった」「リーダー的存在(学級委員など)だった」「勉強が好きだった」「学校が好きだった」「優等生だった」の 5 項目を，「とても・やや・どちらでもない・あまり・ぜんぜん」の 5 段階評定で回答するものとした。
- ⑥ 資質・能力の自己評価: 日本語教師になるための基本的な資質・能力をどの程度身に付けているか問うため，前述の日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議(2000)から「言語教育者として必要とされる実践的なコミュニケーション能力を有している」「日本語ばかりでなく広く言語に対して深い関心と鋭い言語感覚を有している」「国際的な活動を行う教育者として豊かな国際的感覚と人間性を備えている」「自らの職業の専門性とその意義につ

⁴ 市販されている日本語教師ガイドを一瞥すると，「明るさ，積極性，柔軟さ，理性，まじめさ，熱意，リーダーシップ，協調性，好奇心(チャレンジ精神)，前向き，気遣い，思いやり」などが挙げられている。

いての自覚と情熱を有している」の4項目を、「とても当てはまる・やや当てはまる・どちらでもない・あまり当てはまらない・ぜんぜん当てはまらない」の5段階評定で回答するものとした。

- ⑦ 適性感: 自身が日本語教師に向いていると思うかを、「とても向いている・やや向いている・どちらでもない・あまり向いていない・ぜんぜん向いていない」の5段階評定で回答するものとした。
- ⑧ 志望度: 将来、日本語教師になりたいと思うかを、「とてもになりたい・ややになりたい・どちらでもない・あまりなりたくない・ぜんぜんなりたくない」の5段階評定で回答するものとした。

その他、養成講座受講生には、基本的属性を問うフェイス項目を設け、実習経験の有無とその対象レベル(初級・中上級)、日本語教師について考え始めた時期に関する回答も求めた。なお、同時に「日本語教育を学ぶ動機・契機」「日本語教師の知識・能力として必要だと思う科目」などに関する質問項目も設けたが、今回は分析の対象外とするため言及しない。

3-3. 調査手続

養成講座受講生に対して、上述した内容の質問紙を筆者が直接もしくは調査協力者が配布し、回答は各自の空いている時間に行われた。後日、筆者に直接手渡すか窓口に提出するよう指示して回収した。このため、回答に要する時間は任意であった。回答はすべて無記名である。大学生・大学院生に対して、調査協力者の担当する授業の一部において質問紙が配布され、一斉集団方式による質問紙への回答が行われた。質問紙はその場で回収された。所要時間は10~15分程度であった。この場合も、回答はすべて無記名である。

3-4. 分析方法

日本語教師養成課程学生が捉える自身のパーソナリティについて検討するため、得られた回答を左から順に7点から1点で得点化した。そして、各項目の評定平均値と標準偏差を算出し、教育大学生との差異を見るため t 検定を行った。また、日本語教師養成課程学生におけるパーソナリティの形成に要因として関わっていると思われる事柄の影響について検討するため、それぞれの質問内容の評定平均値と標準偏差を算出し、各群の差異を見るため、 t 検定もしくは分散分析を行った。関連性の検討には、ピアソンの積率相関分析を行った。

4. 結果と考察

4-1. パーソナリティ特性

日本語教師養成課程学生のパーソナリティにおける平均値と標準偏差を図1に示す。なお、教育大学生（井上 1989）の平均的なプロフィールを比較のため同時に示した。

それぞれの平均値を見てみると、「外向性」「開放性」「明るさ」「おもしろさ」以外において、日本語教師養成課程学生の方が教育大学生よりも高く評価していることが分かる。t 検定の結果、「公平性 ($t(392) = -3.36$)」において 0.1% 水準で、「責任感 ($t(392) = -3.15$)」「親切さ ($t(392) = -2.60$)」「慎重さ ($t(392) = -2.77$)」「理性 ($t(392) = -3.17$)」「まじめさ ($t(392) =$

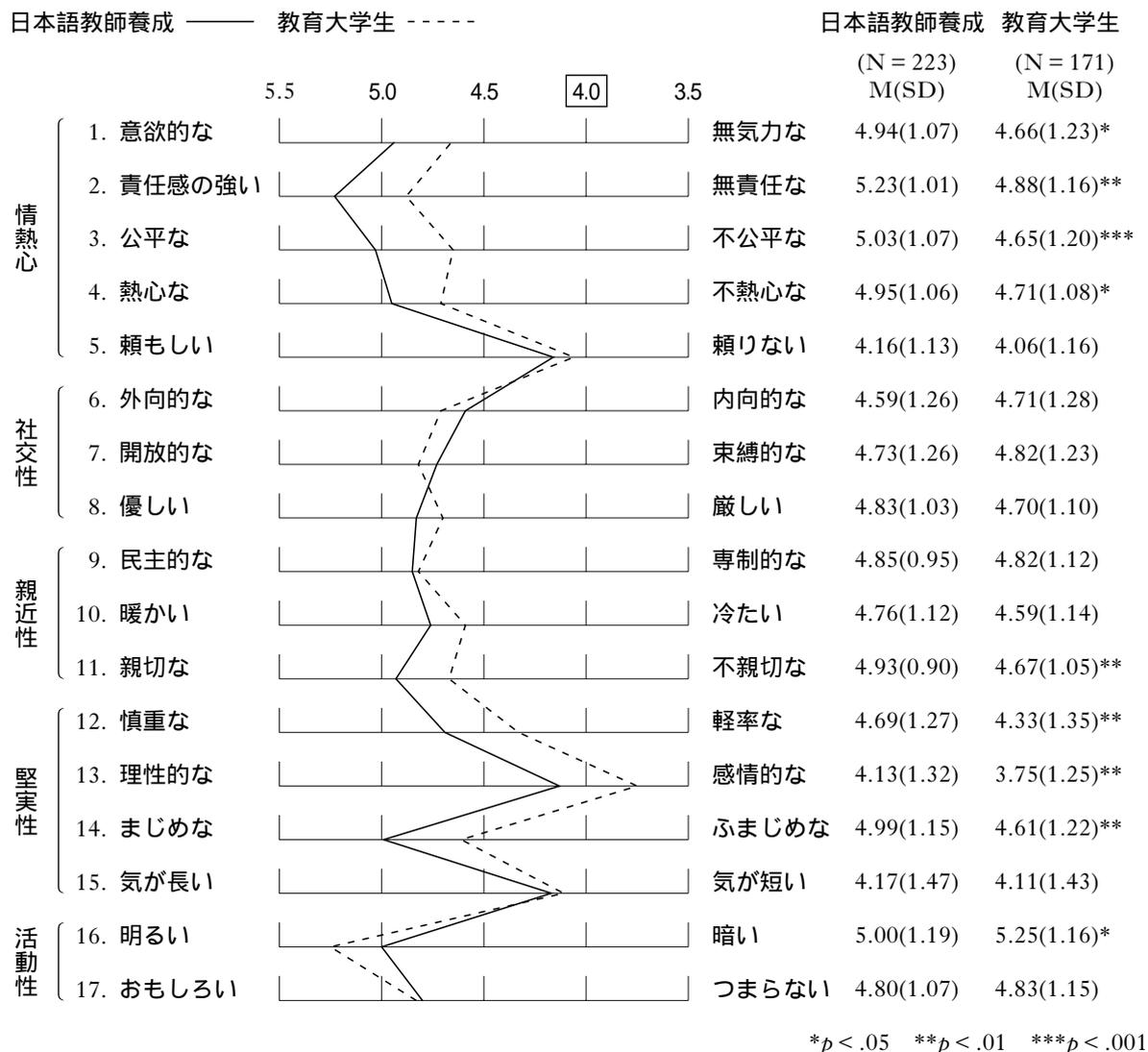


図1 日本語教師養成課程学生と教育大学生（井上 1989）のパーソナリティ平均値(標準偏差)

−3.17)」において1%水準で、「意欲性 ($t(392) = -2.55$)」「熱心さ ($t(392) = -2.18$)」において5%水準で有意差のあることが認められた。特に「情熱心」「堅実性」の次元において日本語教師養成課程学生の評定値は高かったが、今新たな日本語教育パラダイムのもとで日本語教師に求められているのは「自己研修型教師(岡崎 1991)」や「自己教育力(川口・横溝 2005)」など、何事にも主体的かつ着実に取り組もうとする態度や姿勢であり、情熱や堅実さはその原動力になると考えられる。そのため、学生がこの部分を維持しさらに伸ばしていけるような教育体制の整備が必要になってくるであろう。

日本語教師の人間性に関する言説に必ずと言っていいほど現れる「明るさ」や「おもしろさ」においては、むしろ教育大学生の方が高く評価していることが分かった。「明るさ ($t(392) = -2.08$)」においては、5%水準で有意差のあることが認められている。また、「外向性」「開放性」においても、有意差はないものの教育大学生の方に高い評価が見られた。このことは、日本語教師養成課程学生にこれらの要素が欠けていると解釈するよりも、学生の現時点での自己認識に過ぎないため、学生がそれらパーソナリティの表す意味を理解していないがゆえの評価である可能性も考えられる。そういったことから、外国語教師にとっての「明るさ」が実際にどう授業に反映されるのか実習指導などにおいて示し、「外向性」が多様な文化を背負う学習者に対峙する際、いかに重要な要素であるかを指導を通して唱えていかなければならないと言えよう。

4-2. パーソナリティ形成要因

英語能力に関する自己評価、海外在住経験・教授経験・理想の教師像の有無別に検討したパーソナリティ平均値と標準偏差を表1に示す。

① 外国語能力: 英語能力に対する自己評価に関して「よく・まあまあできる」と回答した者を得意群(98名)、「あまり・ぜんぜんできない」を回答した者を不得意群(123名)としてそれぞれのパーソナリティ平均値を見てみると、「理性」以外において、得意群の方が不得意群よりも高く評価していることが分かる。差異を見るため t 検定を行ったところ、「暖かさ」「親切さ」においては0.1%水準で、「意欲性」「責任感」「頼もしさ」「外向性」「開放性」「優しさ」「明るさ」「おもしろさ」においては1%水準で、「公平さ」「熱心さ」「気の長さ」においては5%水準で有意差のあることが認められた。

英語を得意とするか否かで「親近性」の次元において顕著な違いが見られたが、英語など外国語を学習・習得する際にはその過程において不安や緊張感などが生じるものであり、そのような経験は物事に対する耐性や寛容性に作用することもあると考えられる。また、「意欲性」や「責任感」「頼もしさ」が英語を得意とする者において高く評価されていたことは、少なくとも1つの外国語に精通しているという自信が「情熱心」の次元にもつながることを示唆していると思われる。他にも、「社交性」「活動性」の次元において英語を得意とする者の評定値が高かったが、外国語

表1 英語能力, 海外在住経験, 教授経験, 理想の教師像の違いにおけるパーソナリティ平均値(標準偏差)

| | 英語得意 (N = 98) | 英語不得意 (N = 123) | t 値 | 海外在住有 (N = 82) | 海外在住無 (N = 134) | t 値 |
|-----------|------------------|--------------------|---------|-------------------|--------------------|--------|
| 1. 意欲性 | 5.14(1.11) | 4.76(0.99) | 2.67** | 5.18(0.92) | 4.81(1.13) | 2.51* |
| 2. 責任感 | 5.42(0.92) | 5.05(1.04) | 2.76** | 5.29(0.92) | 5.19(1.09) | |
| 3. 公平性 | 5.20(0.99) | 4.89(1.10) | 2.22* | 5.21(1.09) | 4.93(1.06) | |
| 4. 熱心さ | 5.13(1.11) | 4.77(0.98) | 2.56* | 5.20(1.00) | 4.79(1.08) | 2.75** |
| 5. 頼もしさ | 4.41(1.12) | 3.94(1.08) | 3.13** | 4.32(0.97) | 4.13(1.20) | |
| 6. 外向性 | 4.88(1.20) | 4.35(1.24) | 3.18** | 4.83(1.18) | 4.45(1.29) | 2.18* |
| 7. 開放性 | 4.97(1.26) | 4.51(1.21) | 2.74** | 5.10(1.11) | 4.57(1.26) | 3.14** |
| 8. 優しさ | 5.09(1.03) | 4.62(1.00) | 3.47** | 4.99(1.12) | 4.75(0.98) | |
| 9. 民主性 | 4.91(0.94) | 4.77(0.94) | | 4.87(0.94) | 4.84(0.97) | |
| 10. 暖かさ | 5.09(1.16) | 4.49(1.01) | 4.14*** | 5.05(1.10) | 4.60(1.10) | 2.89** |
| 11. 親切さ | 5.19(0.90) | 4.69(0.81) | 4.35*** | 5.12(0.93) | 4.82(0.86) | 2.42* |
| 12. 慎重さ | 4.77(1.33) | 4.60(1.21) | | 4.69(1.40) | 4.72(1.16) | |
| 13. 理性 | 4.11(1.45) | 4.12(1.21) | | 4.27(1.33) | 4.04(1.30) | |
| 14. まじめさ | 5.07(1.13) | 4.90(1.16) | | 4.83(1.30) | 5.07(1.03) | |
| 15. 気の長さ | 4.39(1.44) | 3.98(1.48) | 2.08* | 4.37(1.57) | 4.00(1.42) | |
| 16. 明るさ | 5.26(1.10) | 4.77(1.23) | 3.05** | 5.21(1.13) | 4.89(1.22) | |
| 17. おもしろさ | 5.03(1.10) | 4.58(0.97) | 3.26** | 4.99(1.06) | 4.71(1.06) | |

| | 教授経験有 (N = 74) | 教授経験無 (N = 147) | t 値 | 理想教師有 (N = 92) | 理想教師無 (N = 51) | 理想教師不明 (N = 75) |
|-----------|-------------------|--------------------|-------|-------------------|-------------------|--------------------|
| 1. 意欲性 | 5.11(1.03) | 4.84(1.07) | | 5.03(1.08) | 4.75(1.18) | 4.95(0.98) |
| 2. 責任感 | 5.28(1.00) | 5.19(1.02) | | 5.30(1.01) | 5.06(0.97) | 5.28(1.03) |
| 3. 公平性 | 5.19(1.18) | 4.96(1.01) | | 5.01(1.17) | 4.96(1.04) | 5.07(0.99) |
| 4. 熱心さ | 5.09(1.02) | 4.86(1.07) | | 5.04(1.11) | 4.71(1.08) | 4.99(0.98) |
| 5. 頼もしさ | 4.30(0.98) | 4.07(1.18) | | 4.17(1.17) | 4.04(1.13) | 4.27(1.11) |
| 6. 外向性 | 4.69(1.25) | 4.53(1.25) | | 4.62(1.32) | 4.49(1.27) | 4.59(1.21) |
| 7. 開放性 | 4.89(1.08) | 4.65(1.32) | | 4.55(1.28) | 4.94(1.17) | 4.81(1.30) |
| 8. 優しさ | 4.95(0.96) | 4.80(0.99) | | 4.93(1.12) | 4.65(1.04) | 4.80(0.93) |
| 9. 民主性 | 4.96(0.88) | 4.79(0.98) | | 4.83(0.90) | 4.84(0.99) | 4.89(1.02) |
| 10. 暖かさ | 4.86(1.06) | 4.71(1.14) | | 4.87(1.12) | 4.51(1.29) | 4.79(0.98) |
| 11. 親切さ | 4.95(0.86) | 4.92(0.92) | | 5.01(0.86) | 4.73(0.96) | 4.96(0.89) |
| 12. 慎重さ | 4.82(1.19) | 4.63(1.28) | | 4.83(1.27) | 4.48(1.29) | 4.72(1.24) |
| 13. 理性 | 4.39(1.26) | 4.02(1.31) | 2.01* | 4.04(1.32) | 4.33(1.40) | 4.11(1.18) |
| 14. まじめさ | 5.08(1.12) | 4.95(1.16) | | 5.17(1.05) | 4.75(1.23) | 4.92(1.15) |
| 15. 気の長さ | 4.41(1.44) | 4.09(1.45) | | 4.09(1.44) | 4.08(1.59) | 4.32(1.47) |
| 16. 明るさ | 4.84(1.28) | 5.07(1.14) | | 5.14(1.11) | 4.86(1.43) | 4.91(1.14) |
| 17. おもしろさ | 4.70(0.99) | 4.84(1.09) | | 4.89(1.11) | 4.75(1.18) | 4.73(0.93) |

* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

教育というものがいかに人間の成長や発達に寄与するかがうかがえる。このように、英語などの外国語学習・習得は、日本語教師に必要な指導知識・技術という側面だけでなく、学習者心理の理解や人間形成にとっても重要であると言える。

② 海外在住経験: ある者(82名)とない者(134名)のパーソナリティ平均値を見てみると、「慎重さ」「まじめさ」以外において、ある者の方がいない者よりも高く評価していることが分かる。差異を見るため t 検定を行ったところ、「熱心さ」「開放性」「暖かさ」において1%水準で、「意欲性」「外向性」「親切さ」において5%水準で有意差のあることが認められた。

「熱心さ」「意欲性」「開放性」「外向性」を海外在住経験者は高く評価していたが、人は異文化接触という状況下で自文化と他文化に対する自覚的態度を築き始め、さまざまな葛藤を経てそれぞれの文化への理解を深めていくとされている。このような自己変容のプロセスは、結果を見ると「情熱心」や「社交性」などへ有効に働いていると考えられる。また、「暖かさ」「親切さ」において海外在住経験者の評定値が高かったのは、自身の異文化適応の経験知から共感的態度や相互尊重の意識が自然と身に付いていることの現れであるとも受け取れる。これは、海外に住み異文化を体験するという行為が、アイデンティティの確立やステレオタイプからの脱却、他者に対する受容的態度の形成などに有益であることを示唆している。

③ 教授経験: ある者(74名)とない者(147名)のパーソナリティ平均値を見てみると、「明るさ」「おもしろさ」以外において、ある者の方がいない者よりも高く評価していることが分かる。上記と同様の手順により、「理性」において5%水準で有意差のあることが認められた。

④ 理想の教師像: いる者(92名)といない者(51名)、わからない者(75名)のパーソナリティ平均値を見てみると、「公平さ」「頼もしさ」「開放性」「民主性」「理性」「気の長さ」以外において、いる者の方がいない者とわからない者よりも高く評価していることが分かる。差異を見るため一元配置の分散分析を行ったところ、有意差は現れなかった。

教授経験や理想の教師像は、英語能力や海外在住経験ほどパーソナリティに対する影響度が強くないことが示されたが、それは教授経験や理想の教師像の内容にばらつきが見られることに起因すると考えられる。人に何かものを教えた経験を持っている者74名のうち、25名(養成講座受講生21名、大学生2名、大学院生2名)がボランティアとして日本語を教えた経験があると答えているが、同程度で家庭教師が挙げられており、その他にも塾講師や教育実習を経験している者がいるなど、教授形態は一様ではなかった。また、自分の理想とする教師がいる者92名のうち、15名(養成講座受講生14名、大学生1名)が現在の担当講師つまり日本語教師としての理想像を答えているが、同程度で英語教師を含む語学教師や、その他にも高校の担任などさまざまな教師を挙げていた。これら教授形態や理想像の違いによって分析すれば、また新たな知見が得られると思われるが、今回は変数が揃わず不可能なため推測の域を出ない。

次に、被教育体験、資質・能力の自己評価、適性感、志望度とパーソナリティとの関連性を検

討した相関係数を表 2 に示す。

⑤ 被教育体験: 回答の「とても」から「ぜんぜん」までを 5 点から 1 点で得点化し、パーソナリティ回答値との相関係数を求めた。その結果、子どもの頃「リーダー的存在だった」ことと「意欲性」「責任感」「頼もしさ」「外向性」「民主性」「暖かさ」「親切さ」「明るさ」「おもしろさ」との間で 1% 水準、「熱心さ」「理性」との間で 5% 水準の有意な正の相関が認められた。その中で相関係数の高いものは、「意欲性 ($r = .27$)」「責任感 ($r = .27$)」「頼もしさ ($r = .25$)」であった。また、「勉強が好きだった」ことと「頼もしさ」「まじめさ」との間で 1% 水準、「責任感」「公平性」「熱心さ」「民主性」との間で 5% 水準の有意な正の相関が認められた。特に、相関係数の高いものはなかった。他にも、「学校が好きだった」ことと「外向性」「明るさ」「おもしろさ」との間で 1% 水準、「意欲性」との間で 5% 水準の有意な正の相関が認められた。その中で相関係数の高いものは、「明るさ ($r = .28$)」「外向性 ($r = .26$)」であった。

子どもの頃リーダー的存在であったとしている者や勉強が好きだったとしている者ほど、「情熱心」や「親近性」の次元において高く評価していたが、教師を目指す者は子どもの頃から「責任感」「民主性」など教師に必要な役割を習得していることが考えられる。教育は人間対人間の営みであり、教師は時に人としてのあり方を示さなければならない。親しみやすさや熱意が、集団をまとめ率いていこうとする身の置き方や、新たな知識を得ることを楽しく思う心の持ち方いかんで培われる可能性のあることは注目に値するであろう。また、リーダー的存在であっただけでなく学校が好きだったとしている者は、自身を「外向的」で「明るい」「おもしろい」人間だと見なすことが分かったが、学校というものに対する肯定感が「社交性」や「活動性」の次元にプラスに作用していると推測できる。これらのことは、学校生活を通じた実体験がさまざまな社会性を養うことを裏付けているとも言える。

⑥ 資質・能力の自己評価: 回答の「とても当てはまる」から「ぜんぜん当てはまらない」までを 5 点から 1 点で得点化し、パーソナリティ回答値との相関を求めた。その結果、「コミュニケーション能力」「言語感覚」「国際的感覚」「情熱」といった資質・能力に関する 4 項目すべてと、パーソナリティ 17 項目中 11~13 項目との間に 1~5% 水準で有意な正の相関が認められた。特に、「意欲性」「公平性」「頼もしさ」「親切さ」においては、すべての資質・能力に関する自己評価と 1% 水準で有意な正の相関が認められた。その中で相関係数の高いものは、「国際的感覚」と「民主性 ($r = .28$)」「親切さ ($r = .28$)」「おもしろさ ($r = .26$)」、「情熱」と「熱心さ ($r = .31$)」「暖かさ ($r = .27$)」「意欲性 ($r = .26$)」であった。

日本語教師の基本的な資質・能力としての 4 つの要素があると思う者ほど、「情熱心」や「親近性」の次元を構成するすべての項目において高い評定値が見られた。つまり、自身に日本語教師としての基本的資質・能力が備わっていると考える者は、熱意や親しみやすさにおいても自己を高く評価していると言える。日本語教師養成の教育内容は言語学や教授法などの理論、日本語そ

表2 被教育体験，資質・能力の自己評価，適性感，志望度とパーソナリティとの相関係数

| | 先生と仲良し | リーダー | 勉強好き | 学校好き | 優等生 | シヨ ン能力 | コ ミュ ニケ ー | 言語 感覚 | 国際 的感 覚 | 情熱 |
|-----------|--------|-------|-------|-------|-------|-----------|--------------------|----------|---------------|----|
| 1. 意欲性 | .18** | .27** | .12 | .16* | .08 | .19** | .25** | .24** | .26** | |
| 2. 責任感 | .07 | .27** | .14* | .07 | .16* | .14* | .17* | .13 | .15* | |
| 3. 公平性 | .01 | .06 | .14* | .04 | .07 | .20** | .18** | .19** | .25** | |
| 4. 熱心さ | .07 | .14* | .15* | .09 | .08 | .16* | .25** | .20** | .31** | |
| 5. 頼もしさ | .00 | .25** | .20** | .08 | .11 | .23** | .25** | .25** | .20** | |
| 6. 外向性 | .15* | .20** | -.01 | .26** | .05 | .23** | .12 | .25** | .13 | |
| 7. 開放性 | -.05 | .03 | -.00 | .05 | -.06 | .12 | .12 | .23** | .06 | |
| 8. 優しさ | -.01 | .05 | .02 | .06 | .01 | .11 | .13* | .20** | .19** | |
| 9. 民主性 | -.04 | .18** | .17* | -.06 | .10 | .24** | .16* | .28** | .23** | |
| 10. 暖かさ | .11 | .19** | .03 | .12 | .03 | .16* | .18** | .18** | .27** | |
| 11. 親切さ | .08 | .19** | .12 | .04 | .09 | .18** | .21** | .28** | .24** | |
| 12. 慎重さ | .07 | .10 | .09 | .09 | .18** | .11 | .13 | .12 | .21** | |
| 13. 理性 | .08 | .14* | .08 | -.04 | .01 | .04 | -.02 | .02 | .05 | |
| 14. まじめさ | -.06 | .02 | .18** | -.02 | .21** | .12 | .17* | .10 | .17** | |
| 15. 気の長さ | .00 | .08 | .11 | .07 | .04 | .14* | .09 | .13 | .15* | |
| 16. 明るさ | .25** | .22** | -.02 | .28** | -.01 | .12 | .11 | .17* | .12 | |
| 17. おもしろさ | .13 | .21** | .09 | .23** | .04 | .21** | .17* | .26** | .16* | |

| | 適性感 | 志望度 |
|-----------|-------|-------|
| 1. 意欲性 | .26** | .12 |
| 2. 責任感 | .17* | .02 |
| 3. 公平性 | .16* | .21** |
| 4. 熱心さ | .26** | .20** |
| 5. 頼もしさ | .22** | .02 |
| 6. 外向性 | .12 | .06 |
| 7. 開放性 | .07 | .11 |
| 8. 優しさ | .20** | .20** |
| 9. 民主性 | .22** | .11 |
| 10. 暖かさ | .25** | .21** |
| 11. 親切さ | .27** | .22** |
| 12. 慎重さ | .24** | .15* |
| 13. 理性 | .11 | .08 |
| 14. まじめさ | .20** | .08 |
| 15. 気の長さ | .15* | .17* |
| 16. 明るさ | .12 | .06 |
| 17. おもしろさ | .18** | .04 |

* $p < .05$ ** $p < .01$

のものの知識や指導技術などに偏りがちであるが、これら日本語教育に関する専門性を高める一方で、日本語教師の基本的な資質・能力の観点から、学生自らが自身に対する意識を喚起できるような内容を組み入れていくことも重要であろう。他にも、「国際的感覚」があるとする者は自身を「民主的」で「親切」で「おもしろい」人間だと見なし、「情熱心」「社交性」「親近性」「活動性」の次元においても高く評価することが示されたが、「国際的」という言葉の解釈に困難をともなうこともあるため、このことは「豊かな国際的感覚」を備えた人物の具体像を考えていくうえでも役立つと思われる。

⑦ 適性感: 回答の「とても向いている」から「ぜんぜん向いていない」までを5点から1点で得点化し、パーソナリティ回答値との相関を求めた。その結果、「意欲性」「熱心さ」「頼もしさ」「優しさ」「民主性」「暖かさ」「親切さ」「慎重さ」「まじめさ」「おもしろさ」との間で1%水準、「責任感」「公平性」「気の長さ」との間では5%水準の有意な正の相関が認められた。その中で相関係数の高いものは、「親切さ ($r = .27$)」「意欲性 ($r = .26$)」「熱心さ ($r = .26$)」「暖かさ ($r = .25$)」であった。

⑧ 志望度: 回答の「とてもなりたい」から「ぜんぜんなりたくない」までを5点から1点で得点化し、パーソナリティ回答値との相関を求めた。その結果、「公平性」「熱心さ」「優しさ」「暖かさ」「親切さ」との間で1%水準、「慎重さ」「気の長さ」との間で5%水準の有意な正の相関が認められた。その中で相関係数の高いものは、「親切さ ($r = .22$)」「公平性 ($r = .21$)」「暖かさ ($r = .21$)」であった。

自身を日本語教師に向いていると思う者ほど、「情熱心」「親近性」「堅実性」の次元において高く評価することが示された。そして、特に自分の中に親しみやすさや熱意を認めている者ほど、日本語教師に対する適性感を高めていた。このことは⑥で述べた結果とも符号しており、「情熱心」や「親近性」が日本語教師の適性を説明するキーワードになり得ると考える。他にも、適性感に関する意識は「堅実性」とも強い相関を示しており、学生が日本語教育とひたむきに取り組んでいることの証左であるとも読み取れる。養成に携わる者はそのような学生の意志を真摯に受け止めていかなければならないであろう。また、将来、日本語教師になりたいと思うかどうかは、適性感ほど相関関係が認められなかったが、日本語教師に対する適性感と志望度は1%水準で有意な正の相関がある ($r = .58$) ことが分かっているため、日本語教師に対する志望度と、適性感にそれほど大きな違いはないと言ってよいであろう。

日本語教師を志す者には自身を「親切」「公平」で「暖かい」と見なしている者が多いことが示された。

5. まとめと今後の課題

本研究は、日本語教師養成課程学生の捉えるパーソナリティを検討し、その形成要因について分析・考察を行った。結果に示したように、① 日本語教師養成課程学生は自身を、意欲的で責任感も強く、公平でまじめで親切であると捉えているが、特に明るいとは捉えていない、② 英語などの外国語学習や習得経験、海外に住むことなどの異文化体験、子どもの頃に身に付けた集団におけるリーダーシップ的な役割と勉強や学校に対する肯定感、日本語教師の基本的資質・能力とされる「コミュニケーション能力」「言語感覚」「国際的感覚」「情熱」に関する自己評価の高さ、日本語教師を志向する強さは、日本語教師養成課程学生のパーソナリティ形成に何らかの影響を及ぼしていることを明らかにした。

今回、日本語教師養成課程学生のパーソナリティを検討するため、井上（1989）における教育大学生のデータを用いたが、実施された時期に15年以上の隔たりがあり、学生全体の意識や回答時の構えに変化が起きている可能性がある。SD尺度の形容詞についてもほぼ同様のものを使用しているが、質問紙の構成や調査手続が異なるため回答時にバイアスがかかり、先行研究の結果と差異が生じたことも十分考えられる。しかし、日本語教育を学ぶ学生が自身のパーソナリティをどう捉えているか、一定の傾向は示せたと言ってよからう。また、これらはすべて学生の主観的な評定のみであり、客観的な事実を測定しているとは言えないかもしれないが、教師に必要な資質を獲得していくためには、まず自分をよく知ることから始めなければならない。そのための機会を供し、なおかつ学生が認識する現実との関わりにおいて自己のパーソナリティを抽出したという意味においては、本研究の目的は果たせたと見なせるであろう。

一般的に言われるように、日本語教師の資質としての人間性には「情熱心」「社交性」「親近性」「堅実性」「活動性」どれもが不可欠であり、これらをバランスよく伸ばしていく必要があることに議論の余地はない。しかし、今回、学生が自身にすべて備わっていないと答えていることは問題ではなく、自身に足りない部分があるということに対する気付きこそが重要であると考えられる。なぜなら、結果にもあったように、パーソナリティは現実社会におけるさまざまな要因との相互作用の中で変化させることができるからである。そのことを学生に伝えられるのは、養成教育を行う教師に他ならないであろう。

また、日本語教師養成課程学生が「情熱心」においては高く自己を評価していることが分かったが、今持ち合わせているその熱意をうまく生かしながら、資質向上を促す養成教育の具体的方策が見出されなければならないと考える。本考察より養成教育の現場に還元できると思われた案のいくつかを述べると、第二言語習得理論など外国語学習・習得時に生じる心理・思考のメカニズムを学んだり、異文化トレーニングなど自文化や相手の文化に対する理解を深めたりする機会をより多く設けることなどである。日本語教師養成課程の改定にともない日本語教育能力検定試

験の出題範囲も大幅に変更され、「言語習得や発達」「異文化間・コミュニケーション教育」などを問うものも増えてきている。そのため、教育課程のプログラムが以前の検定試験に合わせたものであるなら、それを見直していく必要もあると思われる。

しかし、このことはこれまで行われてきた教育が不毛であることを意味するのではない。日本語や日本語の教授に関する知識・能力が日本語教師の基礎であることはこれからも変わらない。ただ、それに特化するのではなく「新たな教育内容」に掲げられたとおり、「社会・文化」「教育」「言語」に関わる領域が等価に位置づけられ進められるべきであろう。いずれにせよ、学生自身が自己と向き合い、能動性・自律性を見出していける教育内容の展開が求められる。教育観を築くことになる養成段階は将来の教師生活の質を左右する重要な鍵を握っているという。何よりも、教師は養成教育の意義を理解し、学生一人一人の自己形成のあり様を見守りながら、一人一人の成長を促していく存在であり続けなければならない。

今回は日本語教師養成課程学生のパーソナリティに焦点を当てたが、今後は専門性も議論に入れた日本語教師のパーソナリティ特性を検討していく必要性が示唆される。すなわち、「人柄」や「やる気」に終始することなく、専門的な知識や技術を学習者とのコミュニケーションにおいて適切に発揮できる資質・能力はどのようにパーソナリティと結びついているかを追究していくことである。そのため、日本語教師の捉えるパーソナリティと今回明らかにした結果を比較し、また同様にその形成要因を探ることで、専門家としての日本語教師の特性について解明していくことが考えられる。学習者の多様化という局面を迎えた日本語教育において、日本語教師そのものの意味や価値は問われ続けられなければならない非常に大切なテーマである。引き続き、日本語教師養成や研修に関する実証研究の積み重ねが重要であると思われる。

謝 辞

今回の調査にご協力いただいた学生の皆さん、また快く調査依頼に応じてくださった関係者の方々にこの場をお借りして心よりお礼申し上げます。

参 考 文 献

- 青柳 肇・杉山憲司（1996）『パーソナリティ形成の心理学』、福村出版。
- 井上正明（1989）「教員養成系大学生からみた教師のパーソナリティ特性の評価」『福岡教育大学紀要』38号，4分冊，135-150。
- （1993）『教師の認知的力量と情意的力量の評価に関する教育心理学的研究：自己評価と他者評価による分析を通して』、風間書房。
- エイ・アイ・ケイ教育情報部（2003）『日本語教師になるには』、ペリかん社。
- 岡崎敏雄（1991）「教授能力向上の捉え方」，人見楠郎他『日本語教師の自己評価・自己研修システムの開発をめざして』，4-17。
- 川口義一・横溝紳一郎（2005）『日本語教育ガイドブック上』，ひつじ書房。

- クローセン, J. A. (2000) 佐藤慶幸・小島 茂訳 『ライフコースの社会学』, 早稲田大学出版部 .
- 国際日本語普及協会 (1988) 「特集 機関が望む教師とは: この多様化の時代に」 『AJALT』 11号, 8-13 .
- 坂野永理 (1999) 「学習者から見た『いい教師像』: 日米学習者の比較」 『関西外国語大学留学生別科日本語教育論集』 9号, 75-83 .
- 佐々木瑞枝 (2003) 『生きた日本語を教えるくふう: 日本語教師をめざす人へ』, 小学館 .
- 林謙太郎 (2002) 「日本語教授法」, 清水義昭編 『概説日本語学・日本語教育』, おうふう .
- 林 孝 (1986) 「教職志望意識の形成に関する一考察: 教職適性感の分析考察を中心として」 『徳島文理大学研究紀要』 31号, 21-42 .
- 中西家栄子・茅野直子 (2001) 『実践日本語教授法』, バベル・プレス .
- 日本語教員の養成に関する調査研究協力者会議 (2000) 『日本語教育のための教員養成について』 .
- 向山泰代 (1998) 「FFPQ と SDS 職業適性自己診断テストとの関係」, 辻平治郎編 『5 因子性格検査の理論と実際: こころをはかる 5 つのものさし』, 北大路書房, 181-196 .
- 宗方比佐子 (1998) 「キャリア発達」, 青木孝悦編 『性格心理学ハンドブック』, 福村出版, 864-865 .
- 安塚俊行 (1983) 「特性理論」, 長島貞夫監 『性格心理学ハンドブック』, 金子書房, 62-68 .
- Cooper, T. C. 2001. Foreign Language Teaching Style and Personality. *FOREIGN LANGUAGE ANNALS* 34, 4: 301-317.
- Heining-Boynton, A. L. & Heining-Boynton, D. B. 1994. Learning styles, personality, and the foreign language teacher. In R. M. Terry (ed.), *Dimension: Language '94, changing images in foreign languages*. Valdosta, GA: The Southern Conference on Language Teaching.
- Holland, J. L. 1973. *Making vocational choices: a theory of careers*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Hunt, M. 1986. Teachers: Foreign language in junior and senior high school. In G. P. Macdaid, N. G. McCaulley, and R. I. Kainz (eds.), *Atlas of type tables*. Gainesville, FL: Center for Application of Psychological Type. 240.
- Myers, I. B., McCaulley, M. H., Quenk, N. L., & Hammer, A. L. 1998. *MBTI Manual: A guide to the development and use of the Myers-Briggs type indicator*, 3rd ed. Palo Alto, CA: Consulting Psychology Type, Inc.