

心理学科学生としての自己形成と教員養成 ——専門教育履修に伴う図表に対する意識変化調査からの検討——

田 中 裕*・北 原 靖 子**・桂 瑠 以***

The Relationship between the Teacher-Training Course and Identity-formation for Students in the Department of Psychology

Yu TANAKA, Yasuko KITAHARA, Rui KATSURA

要 旨

心理学と教員養成の関連は、特に教育心理学が教員養成の必修科目である点から緊密なものであると認識されている。しかしながら、心理学科に設置されている他の多数の専門科目も教員養成との関連は深い。

本論文では心理学系学科の基幹科目である基礎実験演習に着目した。基礎実験演習で数多く使用される図表作成に対する意識が、授業進行によってどのように変化していくかを、実際履修中の受講生への調査データに基づき検証を行った。さらに、本学のみならず多くの心理学系学科で取得可能な教科公民の求める諸能力と、今回確認する意識変化の関連について検証した。その結果、授業履修前に確認された図表への苦手・受身の意識が、履修開始によって思考判断ツールという認識に変わり、履修が進行により他者へ情報を伝えるツールとして定着していくことが確認された。この意識変化の結果は、科学としての心理学が基礎実験演習履修によって受講生の自己意識へ形成・定着していく過程を確認したものと考えられる。

また、基礎実験演習で行っている学習内容の根幹部分は、教員養成教育で求められている“情報の活用と作業的体験的学習”とはほぼ同一である。そのため、本調査結果で確認された図表に対する意識変化は、“科学的探究の精神、論理的思考や表現力、他者と共に生きる自己への視座”などの教科公民が求める諸能力が、心理学科専門科目である基礎実験演習でも育成されていることを確認したものといえる。さらに、基礎実験演習以外の心理学科専門科目においても、情報社会の位置づけなど教科公民に関わるものが複数あることが確認された。以上より、心理学科学生としての自己形成を深めることが教員養成教育にも有用であることが示唆された。

キーワード：心理学専門教育、教員養成、基礎実験演習、図表作成、教員教育

*教 授 生理心理学

**教 授 発達心理学

***准教授 社会心理学

はじめに

心理学の専門教育は多面性を備えている。その一例が教職課程の中での心理学の位置づけであろう。教員免許を取得する際には、教育心理学の履修がほとんどの大学・学科で必須である。この観点で教職課程履修者は、心理学と教職の関連を意識することが多い。しかし、教育心理学以外の心理学の科目内容および心理学で使用する専門教育技法も教職課程と密接に関わっている。本論文ではそれらの点を、実データに基づき明らかにする。

心理学科専門教育と教職課程

川村学園女子大学も含め、教科公民の教員免許状を取得可能とする心理学系学科が少なからず存在する。それは教科公民が有する“青年期の意義と課題を理解させ、豊かな自己形成に向けて、他者と共に生きる自己の生き方について考えさせる（文部科学省，2015）”という内容と心理学の科目内容に共通点が多いことが主要因と思われる。

心理学科の学科目としては、発達心理学や社会心理学、および青年心理学が内容的に教科公民に含まれている。川村学園女子大学文学部心理学科では、学科専門科目である発達心理学概論および社会心理学概論を中心とした16科目を、教科公民の教員免許施行規則に定められた「哲学・倫理学・宗教学・心理学」の区分に担当している（平成28年度現在）。これらの科目内容は心理学科の専門性を持ちながら、教科公民の教育内容を加味した授業が行われている。

心理学での専門教育技法と教科公民

平成20年1月に中央教育審議会は「幼稚園，小学校，中学校，高等学校および特別支援学校の学習指導要領等の改善について」という答申を行っている。その中で“思考力・判断力・表現力等の育成（文部科学省，2015）”が謳われている。これは全ての教科に反映可能なものであり、教科公民でもさまざまな観点で取り込むことが出来る学習指針と考えられる。

“思考力・判断力・表現力等の育成（文部科学省，2015）”については、心理学科で開講される多くの科目で行われていることはあまり注目されていない。日本では文科系学科に設置されていることがほとんどである心理学科であるが、理科系同様の科学的コンテンツが多数含まれている。そのため“科学的な探究（文部科学省，2015）”もごく普通に通常の授業で取り入れている。さらに文献資料だけでなく観察・実験・調査・検査・面接等の技法での実データ収集、および

統計技法を駆使した分析を行っている。これは“資料の収集と活用”（文部科学省，2015）そのものであろう。“科学的な探究（文部科学省，2015）”の集められたデータ等の“資料の収集・活用（文部科学省，2015）”の際には，情報機器を使用している。情報機器を使ってまとめられたデータをプレゼンテーションすることも心理学の領域ではごく一般的に行われている。つまり“情報の活用と作業的・体験的な学習（文部科学省，2015）”が心理学教育の進行過程の中では根付いている。

教科公民における“青年期の意義と課題を理解させ，豊かな自己形成に向けて，他者と共に生きる自己の生き方について考えさせる（文部科学省，2015）”という内容を扱う際の方向性として，“各種の統計や意識調査の結果を利用したり，対話や討議，作文や調査などを通して指導したりすることも考えられる（文部科学省，2015）。”と示されている。前記のように心理学科専門科目には，統計や調査，および討議等が数多く組み込まれている。特に，このような科目内容特性が顕著な学科科目に基礎実験演習があげられる

基礎実験演習と教職課程

全国ほとんどの心理学系学科における必修科目に「普通（一般）実験演習」がある。この学科目は日本に心理学が導入された明治20年代から行われている（肥田野，2000）。川村学園女子大学文学部心理学科では基礎実験演習という名称で1988年の開学時から2年次の必修科目として開講されている。

基礎実験演習において，受講生は心理学の基本的知識を実験・演習を通じて学ぶ。この科目の履修が文系科目のイメージを持っていた心理学科学生に，“科学的な探究（文部科学省，2015）”が必須の学科であることを根付かせる機会ともなっている。実験を行う際には“情報の活用と作業的・体験的な学習（文部科学省，2015）”が当然伴う。実験の計画および実験結果をレポートとしてまとめる時点で“資料の収集と活用（文部科学省，2015）”も必須事項である。これらの学習体験は，心理学の専門科目内容および専門教育に必須の技法習得において重要な位置を占める。同時に基礎実験演習の履修経験は，教科公民も含めた教員養成課程においても有意義な科目であることは明らかである。

基礎実験演習では複数の実験課題をこなしていく。その際求められる知識・技能はさまざまであるが，“資料の収集と活用（文部科学省，2015）”はどの実験課題でも必要とされる。この“資料の収集と活用（文部科学省，2015）”において，基礎実験演習で頻繁に利用される技法にデータを図表に集約することがある。

データを図表にまとめることは統計的な技法の基礎として、小学校の教育課程から取り扱われている（文部科学省，2008）。データの図表化も含めた統計的技法については、一般向け書籍が多数出版されているだけでなく、官公庁が基礎的内容の情報発信（たとえば、総務省統計局，2010）もしている。それは小学校から受けている教育内容がその後の中等・高等教育で根付いていない証とも考えることもできる。

本稿ではこのデータの図表化に着目する。小学校教育から施されているはずの図表化の経験の有無、および基礎実験演習における図表化作業の経験による意識変化について検討することを目的とした調査研究を行う。くわえて、このような図表化の経験がそれ以降の専門教育にどのような影響を与えるか検証していく。文字より明確な情報提示も可能とする図表化されたデータの利用についての経験・意識の差異は、マルチメディアをより多用する今後の社会活動に多大な影響を与えると予想する。同時に“資料の収集と活用（文部科学省，2015）”を必須とする教科公民の教育にも多様な影響を与えると推察する。

（文責：田中裕）

問題と目的

本学心理学科カリキュラムにおいて、基礎実験演習は二年次に配当されている。一年次では心理学概論と心理学統計法のみを履修させ、“科学的な探求”としての心理学の基本姿勢と技術を習得させる。二学年における基礎実験演習の履修によって、一年次に培った姿勢と技術を用いレポートとしてまとめる体験学習を行うのである。心理学諸領域をひとつおり体験できるよう、本学では本演習を専門が異なる複数教員が担当し、学生グループをローテーションして、延べにして年間 10 テーマの実験・調査を実施している。さらに、学期のはじめと終わりには、レポートの書き方やまとめ方について全員で学ぶ導入実験も用意している。学生は多くの回において、自分たちが集めたデータをわかりやすく伝えるために、何らかの図表を作るよう要請される（表 1）。文系で「数的なもの」一般に苦手意識を持つ者が多いなか、数値を元に作成されることが多い図表については、学生たちはどのような意識をもっているのだろうか。また、本演習への参加を通して、図表作成への意識はどう変化するだろうか。

以上の問題意識に基づき、本演習を受講した学生たちを対象として、学習当初と前期終了（6 レポート提出）後の 2 回にわたって、図表作成についての経験知識や印象について尋ねるものとした。

表1 基礎実験演習で行うテーマと用いる図表（平成27年度）

時期	実施形態	テーマ	図表
前期	全員	ストループ効果	任意工夫
		錯視	折れ線グラフ
		知能検査	散布図
	班別	重量弁別	折れ線グラフ
		記憶	系列位置曲線
		要求水準	折れ線グラフ
後期		反応時間	折れ線グラフ
		行動観察	円グラフ
		生理心理的測定	条件別平均値（標準偏差）の表
		マグニチュード推定法	
		パーソナルスペース	同心円グラフ

方 法

対象者 本学心理学科に在籍し、基礎実験演習（1）を受講した2年20名、および実験心理学概論（1）を受講した1年26名。

材料 平成28年度開講の基礎実験演習（1）において、3回にわたって以下の質問を用意した。

第一回：図表を作った経験と、図表に対して自分が抱いている印象について述べなさい
（基礎実験演習（1）初講義時）

第二回：導入実験を元に作成した初レポートを、10項目の簡単なチェックリストに準拠して自己採点しなさい（基礎実験演習（1）初回レポート講評時）

第三回：6回レポート作成を経験した現段階で、自分が抱いている図表の印象について述べなさい（基礎実験演習（1）最終講義時）

手続き いずれの質問も、全員が集まる回の講義中に提示した。質問を板書したうえ、配布したB5罫線紙に自由記述を求め、記入後提出してもらった。記名式で行い、記入時間は特に制限を設けなかったが、各回10から15分程度であった。基礎実験演習（1）受講者で調査に参

加したのは、第一回 20 (100%)、第二回は 19 (95.0%)、第三回は 18 (90.0%) であった。第一回質問については、参考として、実験心理学概論 (1) を受講していた心理学科 1 年生 26 名にも同時期に尋ねて、回答を得た。

結 果

年度当初でふりかえった図表作成経験 (第一回) について 年度開始に尋ねた「図表作成経験」について、自由記述内で「その頃自分は図表を作った」と言及のあった時期を確認したところ、大学 1 年生 2 年生どちらも 3 割が小学校、4 割が中学高校を挙げ、いずれも算数 (数学) や理科社会などの授業を中心に体験したとされた。大学で図表を経験したことへの言及は、講義が始まったばかりの 1 年生より 2 年生で高率であったが ($\chi^2(1) = 5.03, p < .05$)、2 年でも、図表経験への言及は中高並みの 4 割に留まっていた (図 1)。また作成した図表の中身について、図表の種類や作成ソフトを具体的に挙げているかに着目して分類したところ、学年間で内訳に有意な差はなく、種類とソフト双方について具体的に言及した者は両学年併せて 46 名中 3 名 (6.5%) と少数であった。いつどこで経験した程度の記述に留まる者がもっとも多く、次いで図表の種類だけ、ソフト (パソコン) だけについて述べていた (表 2)。

年度当初における図表への印象 (第一回) について 同じく第一回に尋ねた「図表の印象」としては、「一目見ただけで大体のことがわかるようまとめられていて便利 (2 年生)」「パッと見たとき、文で書かれるよりもグラフの方がわかりやすい (1 年生)」とする記述が両学年の半数以上に認められ、図表そのものに対しては概ね肯定的であった。しかしそれと同時に、「難

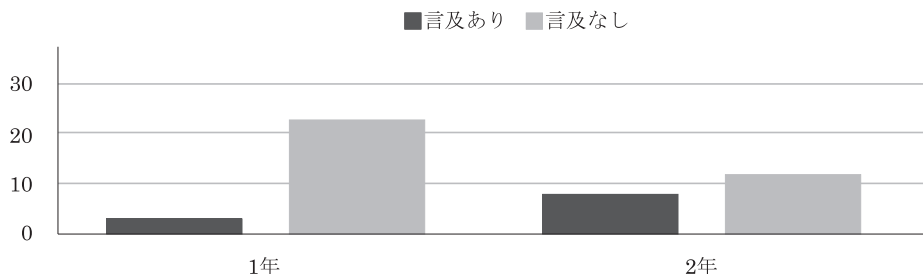


図 1 大学で図表について学んだとする言及の学年別度数分布

表2 図表作成経験の実際についての言及 (N=46)

言及分類と該当者数 (割合)	言及の具体例
種類・ソフト言及なし 17 (37.0%)	中学の数学や社会で作成したくらいで、プライベートでは作成したことがない (2年)。
種類のみ言及 15 (32.6%)	小学校の時の算数や、中学高校の時の数学で、円グラフ、折れ線グラフ、ヒストグラムなどを作りました (1年)。
ソフトのみ言及 11 (23.9%)	高校の時、情報処理検定やワープロ検定を取ったので、パソコンで図表を作ることはできます。普段からエクセルをやっているの、表をつくるのは最近もやっています。ただ、図はしばらく作っていないので、少し忘れているかもしれません (2年)。
種類・ソフトとも言及 3 (6.5%)	(経験としては) 数学での円グラフや棒グラフ、表計算ソフトを使っのグラフの作成 (1年)。

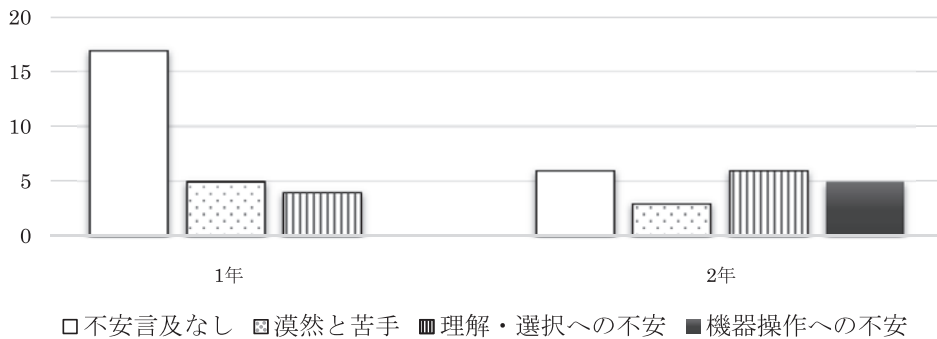


図2 図表について不安を感じる記述の学年別内容別度数分布

しい」「苦手、きらい」とする不安への言及も確認された。その出現割合には学年の効果が有意であり、1年生26名中9名(34.6%)に対し2年生20名中14名(70.0%)と、実際に作る立場に置かれた2年生群では不安の記述割合が倍増していた($\chi^2(1) = 5.66, p < .05$)。ただし2年でも便利との言及比率に差はなく(McNemar検定で $p = .388$)、図表に対し相反する印象がバラバラに生じていた。

2年生の図表に対する不安の内実を見ると、種類選定など基本理解に対する不安(例:「前から数学でも(中略)グラフをよみとったりするのが得意ではないので、自分で図表作成などできるのか不安です」)は20名中6名(30.0%)にあったのに対し、1年にはなかった機器操作への不安言及(例:「元からパソコンがすごく苦手な上に、図表を書くと考えると(中略)とても心配になってきました」)が20名中5名(25.0%)に現れた(図2)。

表3 基礎実験演習初回レポートのふりかえり観点とその通過（昇順）

点検項目	通過人数（比率）
方法あるいは結果の中に、図表を作成して掲載した*	18（94.7％）
目的・方法・結果・考察・文献・資料の小見出しを構成した	16（80.0％）
表紙に必要な情報を入れ、適切な位置にホチキス止めた	15（75.0％）
目的の中で、仮説について言及した	14（70.0％）
方法の中で、小見出しを用いて適切に情報を紹介した	11（57.9％）
段落を構成し、段落冒頭は一字下げて、文を作成した	11（57.9％）
文章は「である」調とし、基本的に過去形で統一した	10（52.6％）
結果を紹介するにあたり、平均と標準偏差の双方を伝えた	9（47.4％）
結果の中で、図表には、適切な位置に適切なタイトルをつけた*	8（42.1％）
考察の中で、文献がわかるように適切に紹介された	5（25.0％）

（*は図表作成に関わる項目）

初回レポートの自己採点（第二回）について 本演習の初期には、学生は実験調査の進め方について一通り説明を受けたのち、班に分かれて簡単な実験を行って、そのデータを元に報告を書いてみるよう指示を受けた（教員は、今回は試しなので自主的に取り組むこととして、書き方について詳しく述べず、図表もつけるとよいとは伝えたが、データのどの部分を元にどんな種類の図表を作るか、ソフトを用いるかなども特定しなかった）。学生はいったん報告を提出した後に、次の回でレポートの書き方について全体講評を受け、返却された自分の初回報告をチェックリストに従って自己採点した。その項目と通過率を、表3に示した。チェック10項目を総計した初回レポート平均得点は、6.2（標準偏差1.39）であった。チェックリスト中、「なんらかの図表を掲載した」に対しては19名中18名（94.7％）と最も通過率が高く、教員から勧められたとおりに図表作成に積極的に取り組んでいた。ただし「適切な位置に適切なタイトルをつける」は8（42.1％）に留まり、学ぶべきことが多い状態であった。図表以外8項目の通過合計平均もタイトル有無群間で異なる傾向があり（ $t(17) = 1.75, p < .1$ ）、図表にタイトルを抜かしてしまう者はアカデミック・スキル全般の習得にも課題があるのが伺えた（その後、全員は講評を参考に報告書を推敲し、正規レポートとして再提出した）。

レポート作成経験後の図表に対する印象変化（第三回）について 基礎実験演習に参加して6回実験調査レポートを作成した2年生が、改めて前期の締めくくりとして図表に対する自分の

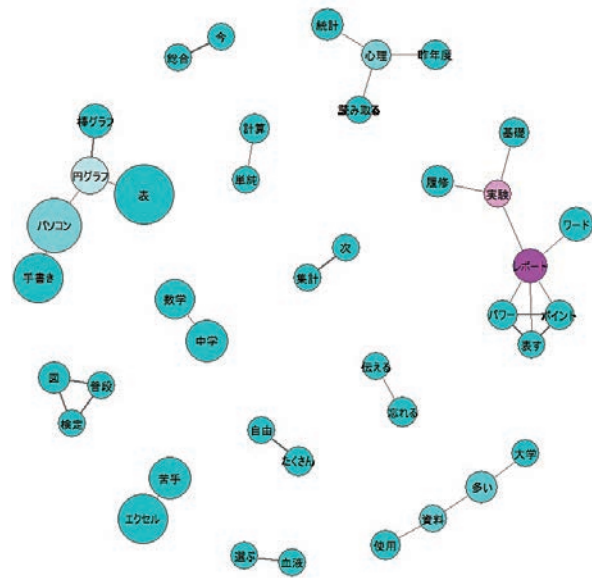
印象変化について述べた記述では、18名中11(61.1%)で「便利さが改めてわかった」「作れるようになってきた」など肯定的な記述が認められ、不安の記述は7(38.9%)と、当初より大幅に減少した。履修当初の記述と照合したところ、当初時点で5名から挙がった機器操作への不安は消失していた。しかし当初に図表の理解と活用に対して不安があった者と、漠然と図表作成に対して苦手意識を述べていた者8名中6名(75.0%)は、経験を積んだ後でも図表は難しいと述べていた(表4・事例A, B)。また当初は不安を述べなかった6名中1名(16.7%)からは、難しさがわかったとする記述が新たに生じた(事例C)。難しさの記述の内実としては、ソフトの扱い方以上に、図表本来の在り方と活用についての言及が多く、学習に伴う問題意識の深まりが生じていた(表4)。

2年生各回の全員分を統合した全体記述に対しKHCCorderを用いて共起ネットワークを作成してみると、こうした変化を反映して、第一回の記述では「パソコン」「エクセル・ワード・パワーポイント」などの即物的な単語が散見する連鎖であったものが、第三回では「思う」「わかる」「見る」「作る」などの動詞が多く現れ、学生の図表に向かう主体的な姿勢が伺われるものとなっていた(図5)。

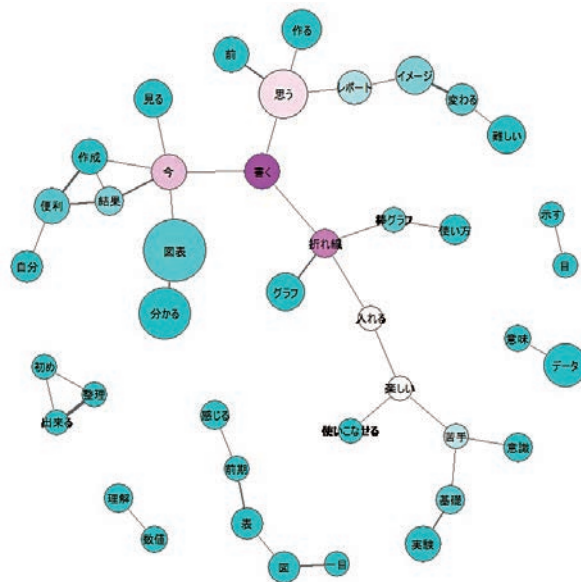
表4 図表作成への不安・難しさについて述べた者の前後記述例

事例	初回	経験後	得点
初回では理解と活用への不安(5)・経験後にも難しさについて言及(3)			
A	図表は便利なものだけど、自分で作成するのは難しいし面倒。でも今はパソコンとか便利なものがあるから、簡単に作成できるかな。	わかりやすい、見やすい図表を作るのは難しい。今までは数学の答えとかをただグラフにしたりと、見る側のことを考えたことがなかった。	4
初回では漠然とした不安(3)・経験後にも難しさについて言及(3)			
B	あることについて比較しやすくなるので、とても便利だと思います。作成することに対する自信はありません。	図表は「データをわかりやすく示してくれるもの」というイメージでした。しかし、その図表が何を言いたいのか理解できないと、目の前に図表があっても意味がないということがわかり、「データをわかりやすく示してくれるけど、解釈が難しいもの」というイメージに変わりました。	8
初回では不安なし(6)・経験後に新たに難しさについて言及(1)			
C	中学1年の時から授業で図表を作っています。高校生になり部活の副部長になったとき、表を作成することが多くありました。	今までは図表を見ている側で「便利なもの」だったが、自分や他人が見て結果がわかりやすいように図表を作る難しさを学んだ。自分で作成することで、便利なものから、作成するのが難しいものへと変化した。	6

() は出現度数、得点は第二回自己採点結果



学習当初



学習後

図3 図表作成の経験と印象についての記述における共起ネットワークの時期比較

考 察

図表に接した経験と印象に対する初期回答からは、学生たちは図表を便利なものとして肯定的にとらえているが、いざ基礎実験演習が始まって「作る側」の立場になると、難しい、嫌など不安が高まってくる様子が確認された。逆に言えば、小学生の頃から授業内で作ってみる経験を重ねてきたにも関わらず、それまでは図表のわかりやすさを「享受する側」の気楽な姿勢であったといえよう。大学進学後、専門科目として心理統計法（また一般選択科目として情報処理）を履修してきた2年生の時点でも、図表の作り方や作った内容について具体性に欠けた記述に留まる者が、1年生と同程度に多かった。また演習初の報告書作成時点でも、確かに図表を作って載せはしたものの、半数以上が表題も付けそこねていた様子から、これまでも指示されたとおり素直に手を動かしてきたが、自分で見やすく工夫する経験には乏しかったのが伺えた。

このようなおぼつかない状況からの出発であっても、図形作成の不安や難しさ言及の前後比較からは、基礎実験演習の半期履修を通して、学生の図表に対する意識が「作る側」に回っただけでなく、さらに深まっていったことが伺えた（図5）。

深まりの第一として、「作る」から「使う」意識への育ちが挙げられる。当初はパソコンや統計ソフトの機器操作への不安があったのに対し、後では図表を使って結果を伝える・考察に活かすことの難しさへの言及が主になっていた。基礎実験演習では、自分たちで取ったデータに基づいて目的・方法・結果・考察の一連を組み立てる作業中に図表作成が位置づくので、“論理的思考力や表現力”の道具としての図表の役割がしっかりと意識できたのだと考えられる。深まりの第二として、「作る」から「提供する」意識への育ちが挙げられる。わかりやすく作るのは難しいとする言及には、“受け取る他者”への責任を感じている様子が伺えた。本学の本演習は複数教員担当制で、違うテーマ・違う図表を扱いながらも、「伝わるように書く」

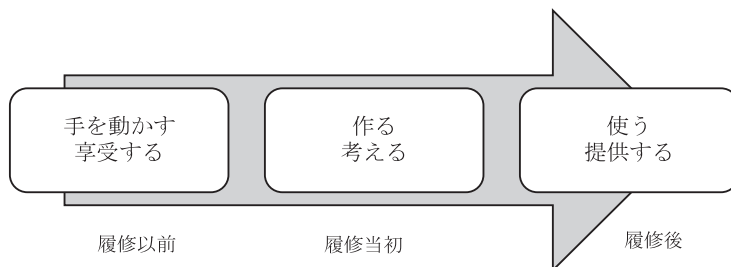


図4 「基礎実験演習」の履修に伴う図表に対する意識の変化モデル

ことの大切さについて各教員が口々に述べてきたことも、責任の自覚化に貢献していると思われる。こうした意識の深まりを示唆する言及は、アカデミック・スキルが高くない事例からも確認できていることから、本演習のまなびの効果には普遍性があるものと期待できる。

以上述べたように、図表作成を切り口とした本調査結果からは、心理学専門科目である基礎実験演習が“情報の活用と作業的体験的学習”の機会を提供していることが確認された。基礎実験の履修機会は、科学としての心理学を深める履修者の自己形成に大きな影響を及ぼしている。と同時に教育心理学とはまた違う形態のまなびを通して、教科公民が求める諸能力（科学的探究の精神，論理的思考や表現力，他者と共に生きる自己への視座）育成に寄与していることも明らかであろう。

（文責：北原靖子）

総合考察 ―その他心理学科専門科目と教科公民との関連から―

以上の調査による検討から、心理学専門科目である基礎実験演習が“情報の活用と作業的体験的学習”の機会であることが確認された。この結果は、日本に心理学が導入されて以来、本学のみならず心理学科の基幹科目（肥田野，2000）になっている基礎実験演習が、教職課程の中でも重要な位置づけであることを確認したものといえる。この基礎実験演習は、心理学学生が心理学の専門性を身に付ける自己を形成する機会である。同時に本検討の結果は、教職課程履修への自己形成の一機会であることが示唆されたといえよう。

本学心理学科では前記のように教科公民の教職課程を設置している。この課程で求められている「科学的探究の精神，論理的思考や表現力，他者と共に生きる自己への視座」は基礎実験演習に十分盛り込まれているが、本学心理学科ではその他の科目でも教科公民に関する講義も行われている。

たとえば、学習指導要領において教科公民の一分野である「現代社会」の学習内容の1つとして、「現代社会と人間としての在り方生き方」が挙げられている。これは、現代社会は科学技術の発展と普及に伴い、急速に進展している一方、様々な社会問題が引き起こされていることを学ぶ機会として取り入れられたものである。そこでは具体的に「現代社会について、倫理，社会，文化，政治，法，経済，国際社会など多様な角度から理解させるとともに，自己とのかかわりに着目して，現代社会に生きる人間としての在り方生き方について考察させる。」ことが指摘されている。こうした点を踏まえると，現代社会の中でも，とりわけ今日発展が著しい情報社会の在り方や問題について考察することは教科公民において重要な課題と考えられる。

本学心理学科で開講されている専門科目「社会心理学特殊講義Ⅱ」は、情報社会に関連した内容が多く取り上げられている。そこで以下に、社会心理学特殊講義Ⅱの特色と教科公民との関連について述べる。

まず、教科公民の学習目標として「現代の社会について主体的に考察させ、理解を深めさせる（文部科学省，2015）」ことが挙げられており、社会心理学特殊講義Ⅱはこの点について、実証的なデータや受講者の身の回りの事象に基づいて検討している。特に受講者が、自己を取り巻く情報メディアや情報を、どのように選択し、発信・受信していけばよいかなどについて多角的かつ客観的なデータに基づいて考察し、自らの生き方を振り返ることは、この学習目標に沿った学習内容と考えられる。

また、社会心理学特殊講義Ⅱでは、情報社会の抱える問題や、私たちを取り巻く情報メディアの現状と課題などについて、様々な観点から検討している。それにより、情報社会における生き方について考える機会を提起し、さらに主体的に情報を活用することのできる能力や、各種メディアに対するリテラシー、メディアを有効に活用していく方法などを考察する。これは、現代社会の目標として掲げられている「人間の尊重と科学的な探究の精神に基づいて、広い視野に立って、現代の社会と人間についての理解を深めさせ、現代社会の基本的な問題について主体的に考察し公正に判断するとともに自ら人間としての在り方・生き方について考察する力の基礎を養い、良識ある公民として必要な能力と態度を育てる（文部科学省，2015）」ことを実践するものと考えられる。

このような点から、社会心理学特殊講義Ⅱは、教科公民の求める“情報の活用と作業的体験的学習”の背景にある情報社会の位置づけについて学ぶ機会でもあり、その結果「科学的探究の精神，論理的思考や表現力，他者と共に生きる自己への視座」を深めるとともに、受講者が現代の情報社会での生き方を模索し、今後のあり方を検討していく上で意義のあるものと考えられる。

以上から、本学心理学科に設置されている専門科目履修は、心理学科学生としての自己形成を進めると同時に、教科公民も含めた教職課程にも重要な役割を果たしていることが確認されたといえる。

（文責：桂瑠以）

まとめ 一心理学科学生の自己形成と教職課程一

本論文において、心理学科学生が専門科目教育によって情報発信をする能力を身につけつつ、心理学へのまなびを深めていく過程の一端が確認された。この過程は、すなわち心理学科学生としての自己を形成する過程でもあろう。専門科目「基礎実験演習」による図表作成経験や専門科目「社会心理学特殊講義Ⅱ」におけるメディア教育が、心理学の専門教育内容の枠組みを越えた情報発信するための教育効果を持つことが確認された。このことから心理学の専門教育が、専門課程教育を越えた総合的学習でもあると考えられよう。つまり、心理学科学生はこのような教育の中で専門科目に関する知識・技術を身につけつつ、心理学以外でも活かすことのできる経験を重ねていることが認められたといえる。このようなまなびが、専門教育の枠組みを超えた多様な経験を心理学科学生にもたらし、より多彩な自己形成していっていると考ええる。

今回確認された心理学科専門教育過程で習得している情報発信能力は、教職課程の教育においても必要な内容である。本論文で着目した専門科目である基礎実験演習および社会心理学特殊講義Ⅱは、本学心理学科において取得可能な教科公民の教員免許施行規則に定められた「哲学・倫理学・宗教学・心理学」の区分に配当外の科目である。すなわち、本学心理学科の教職課程配当科目以外の専門科目が教職課程に十二分に寄与する内容を持つことを、本研究結果は示すものである。

教育現場の多様性に対応するために文部科学省は法令改正を模索し（たとえば、文部科学省、2016）、より質の高い教員養成を目指している。そのような法改正では、教職課程教育における履修科目内容を教職に特化してする傾向にあると判断する。しかし、本論文で確認されたように直接教職課程教育に関わらない大学専門科目でも、教職課程教育科目と同等の教育効果を持つものがある。特に心理学系の専門科目には教職課程教育に間接的に寄与するものは多いと考える。大学教育はユニバーサルであるはずである。より幅広い視野を大学で持つ経験も、教員養成には必要と考える。以上の論考を踏まえ、教職課程教育以外の専門科目が教員養成において有用であり、今後も教職課程科目以外の教科も教員養成教育に何かしらの関連を持つシステムを維持すべきであると結論づける。

（文責：田中裕）

引用参考文献

- 総務省統計局 2010 なるほど統計学園 総務省統計局 2010 年
〈<http://www.stat.go.jp/naruhodo/index.htm>〉(2016 年 9 月 11 日)
- 肥田野直 2000 わが国の心理学実験室と実験演習 荻阪直行(編著)
実験心理学の誕生と展開 第3章 京都大学出版会
- 文部科学省 2008 小学校学習指導要領解説 算数編
- 文部科学省 2015 高等学校学習指導要領解説 公民編(第三版)
- 文部科学省 2016 教育公務員特例法等の一部を改正する法律案
〈http://www.mext.go.jp/b_menu/houan/an/detail/1377981.htm〉(2016 年 10 月 24 日)