

第二次大戦後のドイツ心理学

田中潜次郎

目次

- (一) 心理学を専攻することの意味
- (二) ディプロム制度の復活 心理学教育の連続性
- (三) メトーデン・シュトライト 心理学研究法の転換
- (四) 大学の制度的状況 大戦前後の連続性
- (五) 教育大学の心理学

(一) 心理学を専攻することの意味

(1) 戦争直後の状況 問題提起

一九八〇年にチューリヒで開かれたドイツ心理学会第三二回大会で、会長 (Roth, E.) が心理学の現状報告をすると共に、一世代前に心理学を学んだ者として、一九四〇年代のおわりから五〇年代のはじめにかけての心理学を次のように回想して、心理学が拡大した現在ではとても想像できないことだろうと述べている。

すなわち、一九五〇年頃には、一つの大学で心理学を専攻する学生はひとにぎりか、せいぜい二、三ダースであった。教授はどれも一人だけ (Ein-Mann-Institute) で、その教授が心理学全体をカバーしていた。例外はあるとしても、一般に設備は非常に貧弱であった。心理学は、多くの人にはもちろんのこと、教養のある人にも、それが何を意味するのかよくわからない学問分野であった。明確な学習計画はなかったが、一九四一年に導入されたディプロム試験規程にしたがって教育がおこなわれていた。この規程はみんながよいものだと思っていたわけではないが、あたりまえのものにはなっていた。心理学は、大学では地位を得る機会がわずかにあったにしても、そのほかの職場はほとんどなかったもので、心理学のほかに「パンの学問」も履習しておくように言われることが少なくなかった (Roth, 1981)。

心理学者のトラクセル (一九二四年生まれ) は自伝のなかで、自分の育った環境の語彙には「心理学」という言葉がなく、二〇歳になるまで知らなかったと言っている。戦争中はもちろん兵役についていたが、いろいろな幸運

があつて生き延びることができ、一九四五年には捕虜収容所にいた。そのとき一九二〇年代の通俗的な心理学入門書を手に入れ、二章か三章読んだところで脇においた。ここで「心理学」という概念にはじめて出合ったことになるが、それが学問であるという確信はもてなかった、ということである (Wehner, 1992)。

一九五〇年頃の心理学は、「教養ある人にも、それが何を意味するのかよくわからなく」 (Roth, 1981) ような目立たない分野であつた。一九五〇年代前半にドイツに行った日本の心理学者は、ドイツではとくに実験心理学が低迷していることを指摘して、その原因が一九三〇年代のゲシタルト学派の亡命にあることを示唆している (前田, 1954)。原因の説明は別にして、心理学が停滞しているという事実の指摘は的確であつた。学術審議会 (Wissenschaftsrat) は、ドイツ全体の学術水準を向上させるために、連邦政府と諸州政府の行政協定によつて一九五八年に設置された審議機関であるが、第一回の勧告を一九六〇年に連邦と州の政府に対しておこなつた。そのなかで心理学は、「きわめて保守的でおとなしい」という芳しくない評価を受けている (Graumann, 1972)。

トーマスが自伝で述べたところによると (Wehner, 1992)、ボンンの助手 (私講師) 時代 (1950-1953) には、主任のロータツカーが哲学演習室Aの主任を兼務していたため、トーマスは心理学の仕事を、行政事務を含めてほとんどまかされており、実験実習や教育心理学を除いて、ほとんどの講義 (一般心理学、差異心理学、発達心理学、社会心理学) を一人でやっていた。この状況は、いまでは無責任なしろうとの仕事と思われるかもしれないが、一九六〇年にエルランゲンからボンに正教授としてもとつたあとも続いた。状況が改善されるのは、一九六五年であつたということである。

ドイツの心理学がこのように小規模で停滞した状態にあつたことの原因は何か。戦争前に国民社会主義政府があつた非合理的な政策の結末なのか、第二次大戦による社会全体の疲弊のためか。それとも、心理学が大学や社会で

占める位置はもともと小さく、その戦争前の状況が戦争後も続いただけなのか。その原因の説明はもちろん重要であるが、本論では、事実がどうであったかを記述することに重点をおく。

なお、本論でドイツという場合は、西ドイツ（連邦共和国および西ベルリン）をさす。西ドイツという言葉は、東ドイツと比べるとときに使う。

(2) 心理学を専攻することの意味

のちの心理学拡大期に指導的な役割をはたすようになる心理学者が、一九五〇年頃にどんな事情で心理学を専攻することになったかを、メルツ (Merz, F.) とタウシュ (Tausch, R.) を例にして示す (Wehner, 1992)。

(a) メルツの場合

のちにマールブルクの教授になるメルツは、一九二四年にアメリカのシカゴでドイツ人移住者のあいだに生まれ、一九二七年に家族の都合でヨーロッパに帰った。はじめは母親の実家があるヴェルテンベルクにいたが、母親が亡くなったあと父親の出身地であるボヘミアのズデーテンラント（ドイツ人が多い地域）に移り、祖父がとりしきる大家族のなかで育った。父親の家系は手工業者であり、祖父は金細工師であった。基礎学校（国民学校）を出ると、進学しないなら奉公 (Lehre) に出すと言われ、消極的な気持でギムナジウムにはいった。

将来の仕事は医師ということになっていた。親類で大学出身者は少なかったが、みんな医師になっていたからである。どの大学にはいるのかも決められていて、どれも実家から半径百キロ程度の範囲にある大学であり、はじめは父親の友人がいるプラハ、つぎはライプチヒ、最後はたぶんエルランゲンということになっていた。家族

の技術と自然科学好みは、自分のギムナジウムの勉強にも影響が及んだ。まじめに勉強したのは生物、物理、とくに化学であり、上級学年では数学がこれに加わった。そのほかの科目は最小限の努力でかたづけていた。

ギムナジウムを卒業するちょうど一年前に勤労奉仕をして、そのあと卒業を認めるメモ (Reifevermerk) を受け取り、召集されて軍隊にはいった。学校の同級生で一人だけ志願して軍隊にはいった者がいたが、当時はその理由がわからなかった。しかし、敗戦後になって捕虜収容所にいた時に、志願すれば所属部隊を選ぶことができ、前線に行かずにすんだということを知った。つまり、大学入学資格保持者として衛生部隊にはいると、そこを大卒に行くまでの避難所にするのができた。しかし、それを知っていたとしても、自分はそうしなかつただろう。なぜなら、ドイツの勝利に貢献したいと願っていたからである。戦争中はロシア戦線で一回、西部戦線で一回負傷したが、後遺症は残らなかった。

敗戦後に捕虜収容所を出た時に、自分がかわいそうな被害者だと感じた。この気持は、場合によっては加害者でもあるという考え方があるのを知るまで長く続いた。実家がズデーテンラントにあったので、「故郷を追われた者 (Vertriebener)」、つまり難民になってしまい、亡くなった母親のヴェルテンベルクの実家に身を寄せて、林業や農業を経験した。そのあと、ギムナジウム卒業の学歴があつたので、一九四六年に近くの国民学校の代用教員になり、一年半つとめた。

国民学校では上級学年を担当したが、正規の授業計画はなく、ときには百人近くの児童に教えたり、学用品を調達したりした。校舎が焼けて、授業は旅館でしていた。とくに、児童によって大きな学力差があり、なかには戦争による混乱のために二年間も勉強していない児童がいて、仕事はたいへんであつた。しかし、児童と親は若い教師の努力をよく評価してくれた。

社会の様子が落ち着いてくると、代用教員にも教員ゼミナール〔五〕の(2)を参照〕の卒業資格が要求されるようになった。国民学校の仕事はやりがいがあつたが、昔ながらの教員ゼミナールに自分が入学することは想像でしなかつたので、代用教員をやめて大学にはいることにした。ギムナジウム時代からいつも念頭にあつたのは精神科医の職業であつたが、もちろん明確なイメージはもっていなかつた。

そのころ、大学にはいるのは簡単ではなかつた。ほとんど破壊された大学の校舎は、復員軍人であふれていた。町は外部の者をはいらせまいとして、移住許可証を発行していた。また、爆撃をさけて疎開していた住民が大挙して町に帰ろうとしており、そこで下宿先をさがすのは不可能に近かつた。医学部に登録するのも不可能に近かつた。医学部の扉の前には復員軍人が列をつくつていて、そのなかには戦争中に医学の学習を始め、前期課程(Vorphysikum)を修了していた人もいたからである。しかし、きびしい入学手続きのある現代とはちがつて、当時はこの大学にはいれなければ、別の大学を探すことができた。結局、自分の知り合いではなかつたが、戦友を知っていた芸術史の教授の口ききで、入学許可の権限をもつフランス語の教授に会い、ヴェルツブルクの哲学部の学籍を得ることができた。

はじめは医学部で精神医学を中心に学ぶつもりであつたのが、いろいろな事情で哲学部で心理学を学ぶことになった。その頃の自分には、精神医学と心理学のちがいがよくわからなかつた。こうして四年間(1947-1951)ほどヴェルツブルクで学び、認定心理士の学位を取得した。入学時はこの制度は廃止されて存在しなかつたが、修了時には復活していた。しかし、ディプロム制度にどんな意味があるかについて、学生のあいだに一致した考え方はなかつた。同級生のなかには、犯罪学の専門家になるのを目標にして、そのために心理学が役に立つと考える者がいた。しかし、自分としては心理学が職業になるとは考えていなかつたので、心理学のほか国民経

済学も学んだ。のちに外国為替相場に関するディプロム論文を書く（これは実現しなかった）、金持ちへの道が開けると思っていたからである。アルノルトがヴェルツブルクの教授になった一九五三年に助手になったが、その前に少しのあいだ商会職員の仕事を経験した。

ディプロム取得までずっとヴェルツブルクにいたのは、その頃は大学を移るのもたいへんで、きびしい入学許可、移住許可などが必要だったからである。しかし、ディプロムを取得したあと、再びいろいろな口ききによって、母親の実家近くのテュービンゲンで一学期だけ学ぶことができた。その心理学の教授職には専任がおらず、ギムナジウム時代から名前を知っていた精神医学のクレッチマーが兼任していた。哲学のシュプランガーはまだ教えていたが、夜おこなわれるゼミナールには通学時間の都合で出席できなかった。

(b) タウシュの場合

のちにハンブルクの教授になるタウシュ（一九二一年生まれ）は、二五歳になるまで大学生になることも、まして大学で研究するようになることも考えたことがなかった。父親はすでに亡くなっており、大学にはいるには奨学金が必要であったが、ヒットラー・ユーゲントの一員ではなかったため、それも望めなかったからである。一九三九年にアビトゥーア（高校卒業資格）をとると、その数ヶ月後には第二次大戦が始まり、兵役について六年間軍隊にいたので、戦争が終わるまで生きていたとは思えなかった。

一九四五年はじめに重傷を負い、敗戦後は捕虜収容所にいれられ、そのあとハノーファーの衛戍病院に入院した。その頃は松葉杖をついていたので、適当な仕事をみつけるのはむずかしかった。ある日看護婦が、ハノーファー教育大学〔五〕の(2)を参照に国民学校教員の短期養成課程ができて、政治的な問題のない学生を募集して

いることを知らせてくれたが、これに応じるのはためらった。学校時代に教師がきらいだったからである。しかしそう思いながらも、病院の地下室に保管されていたペスタロッチの本を読んだりもしていた。結局は教育大学にはいり、一年三ヶ月後に第一次教員試験を受けた。その頃は国民学校の非ナチ化のせいで、教員が不足していた。

同じ頃に教育大学の教授から、ニーダーザクセン州文部省の奨学金を得て大学で学び、ギムナジウム教官になるように勧められたが、このときもためらった。ギムナジウム教官になるだけのために、国民学校教員としての教育心理学的活動の可能性を捨ててまで、大学で四年間学ぶことはできないと思ったからである。教授は、一年だけでもよいから大学に行つてよく考えるようにと言った。

一九四七年にゲツチンゲンに入学した。ギムナジウム教官になるために必要な科目を三つ選択したが、どれも意味があるとは思えず、大学をやめようと思っていた。ある日、心理学のアレッシユ教授の講義を聴講した。それは、知覚と思考を中心にした生物学的で経験を重視した内容であり、おおいに引きつけられた。このあと心理学の学習に専念し、一週間に二冊の本を読み、講義と実習を八科目もとった。しかし、心理学を学ぶためには奨学金が必要であり、奨学金を得るためには教職科目をとらねばならず、これは非常につらいことであった。

三年後に心理学のディプロム試験を受け、州の文部省には教職科目ではなく心理学を学んで学校心理士になるうと思つたと報告した。強い非難をあびると覚悟していたら、意外にもわずか三年間で学業を修めたことを評価され、博士号取得のためにもう一年の余裕をあたえられた。こうして、両眼視による空間知覚に関する実験的研究で博士号を取得した。この時にはもう二九歳になっており、学生生活を終わらせねばならなかった。

しかし、国民学校教員と学校心理士として活動したいという願いは、役所の都合で受け入れてもらえず、師

であるアレッシユのはからいでドイツ研究協会の奨励員になった。まもなく、この協会の審査委員であったマルブルクのデューカー教授から助手職を提供され、本格的な研究にはいった。デューカーは厳格な実験心理学者であったが、教育心理学にも関心を向けていた。マルブルクでの二年間の助手生活で、経験的な教育心理学の研究を進めた。この頃、ロジャーズが一九四二年に書いた「カウンセリングと心理療法」を読み、来談者中心療法に関心を向けるようになった。

(二) デイプローム制度の復活 心理学教育の継続性

(1) 制度復活の経過

デイプローム試験規程は、国民社会主義期に制定された法令であったため、戦争後は失効していた「(一)の(2)のメルツの項を参照」。したがって、戦争直後に心理学を専攻しても、認定心理士の称号を得ることはできなかった。しかし、ドイツ心理学会の努力もあって、一九四七年にはイギリス占領地区で、一九四八年には南部のアメリカ占領地区で、デイプローム試験規程は、人種や世界観といった国民社会主義的な表現を削除して復活した(Gummersbach, 1986)。西ベルリンでは、ベルリン自由大学が設立された一九四九年に、クローがデイプロームが試験委員会の主査に就任している(Welck, 1956b)。南西ドイツのフランス占領地区では、ドイツ連邦共和国が成立した一九四九年に復活したと推察される。

東部では、一九四九年にドイツ民主共和国が成立し、一九五一年に大学が改革されて、翌五二年に若干の修正が

あった。心理学のディプロム試験規程が復活したのはそのあとであり (Lück, u.a., 1987, S.184)、制定時期は一九五三年であるともいうが (Gummersbach, 1986)、いずれにせよ一九五〇年代前半にはディプロム制度が復活して (Kossakowski, 1980)、卒業者への認定心理士の学位授与が可能になっている。

ただし、西ドイツとちがって東ドイツの教育内容は大きく変わり、社会科学が全学部の必修になったり、心理学では教育、臨床、労働心理学の職業実習が課せられたり、とくに教育心理学の理論がソビエト教育学の影響によって大きく変化した (Lück, u.a.)。東ドイツの心理学の変化については、当時の西ドイツの心理学者が批評している (Wellck, 1956a)。こうして、大戦中に制定されたディプロム試験規程は、戦争のあと数年のあいだに西ドイツだけでなく東ドイツでも復活した。

試験規程が施行されたのは一九四一年四月一日であったため、「ナチスの四月馬鹿」といつてこの制度をからかう者がいた (Hockel, 1984)。しかし、戦争後には西ドイツだけでなく東ドイツでも復活したことを考えると、これが国民社会主義の政治や思想に関係があるという認識はあまり強くなかったといえる (Thomae, 1976)。

政治との関係は別にして、これを大学の制度と機能の問題と考えた場合、帝制期からワイマール期にかけて導入されたディプロム制度 (認定技師や認定国民経済士など) はよい制度であるが、国民社会主義期のディプロム (認定気象士や認定心理士など) がわるい制度だという根拠は薄弱である。また、哲学部で一九世紀から事実上の卒業資格の機能をもっていた教官国家試験 (Prah, 1978) は、化学や経済学を専攻して企業に就職する者にとって意味がなく、これに代わる新しい資格としてディプロムが必要であった。これと同じように、気象学や心理学の専攻者が、学校ではなく官庁や公益団体に就職するには、ディプロム試験が必要であった。ディプロム制度は、第三帝国や東西ドイツの政治制度のちがいをこえた問題であったと思われる。

(2) デイプローム課程の設置状況

(a) 全体の状況

西ドイツでは一九五五年までに、総合的な大学一四校すべてに復活し、戦争後に設立された三つの大学（マインツ、ベルリン自由、ザールブリュッケン）にもこの課程がおかれた。戦争後デイプローム課程が廃止され、博士号も授与されなくなったギーゼンでは、一九六五年から心理学専攻で博士号が再び授与されるようになった（Geuer, 1987）。工科大学では、のちに西ドイツになる地域で、戦争中に心理学のデイプローム課程は三校（ベルリン、ブラウンシュワイク、ダルムシュタット）にあったが、復活したのはブラウンシュワイクだけである。一九七〇年代後半までには残りの二校でも復活し、そのほかの工科大学（アーヘン）にも設置された。ただし、大戦中も大戦後も心理学の課程をおかない工科大学（ハノーファーやシュトゥットガルトなど）もある（DFG, 1983）。

敗戦時の一九四五年には、のちの西ドイツ地域で一三人の心理学専攻者がデイプロームを取得しており、一大学あたりの平均は一人くらいであった。一九五五年にはこれが一五五人になり、一大学あたりの平均は九人くらいになっている。一九四五年から五五年にかけて累計して九〇八人がデイプロームを取得した。心理学課程があったのは一八校であるから、その十年間の一校あたりの年間平均修了者数は約五人である。ただし、すべての大でデイプローム制度が廃止されていた期間が二、三年あるし、新設大学ではデイプローム課程の設置が遅れたので一校あたりの修了数は五人より多い。たとえば、デイプローム試験委員会が設置されたのは、マインツが一九四八年、ベルリン自由大学が一九五一年、ザールブリュッケンが一九五五年である。一九五五年にデイプロ

ム取得者が多い大学を順にあげると、ミュンヘンが二九人、ゲッチンゲンが一九人、ボンが一四人、ベルリンが一三人、フライブルクとヴェルツブルクが二人、ハイデルベルクが一人であった (Wellck, 1956b)。この数は、一校あたりの心理学専攻の学生数が「ひとにぎりか、せいぜい二、三ダース」にすぎなかったという指摘 (Rohlf, 1981) にだいたい一致する。これを日本と比べると、日本の国立大学の心理学研究室の学生数と同じくらいであったかと推定される。

(b) 量的な地域差の解消

ドイツの心理学には古くから地域差があった。大戦後に西ドイツになる地域 (東ドイツを除く) を、マイン河を境にして南部 (バイエルン、バーデン・ヴェルテンベルク、ラインラント・プファルツ) と北部 (そのほかの州) に分け、南北の地域のすべての大学 (工科および商科大学を含む) で、心理学を専攻して取得した博士号の数を比べると、ワイマール期の一二年間 (1922-1933) は、北部が三六五件、南部が一三三件であり、北部は南部の三倍近くであった。国民社会主義期の一二年間 (1934-1945) は、北部が二二八件であるが、南部は一〇九件であり、北部の半分にすぎない。ところが、終戦後 (1946-1954) になると、北部が二二二件、南部が二二〇件となり、南北は同じくらいになっている (Geuter, 1987)。

ディプロム授与件数も、戦後十年ほど (1945-1955) の累計数で北部が四六五件、南部が四四三件であるし、一九五五年だけの件数も北部が八〇件、南部が八二件であった (Wellck, 1956b)。

戦争を境にして心理学の地域差がなくなったことについて、次のような説明が考えられる。第一は、社会全体の変化である。たとえば、敗戦にともなう難民の移動によって地域差がどんな面でも前より小さくなったこと、

あるいは東部の喪失をおぎなうために南部を強化した結果、人口も増加して大学も拡大したということも考えられる。しかし、南部の心理学が短期間に二倍になったのを、これで説明することには無理がある。

国民社会主義期の中央集権的な大学政策が地域差の縮小に拍車をかけ、それが戦争後の状況に反映した可能性も考えられる。しかし、西ドイツでは連邦制が強化され、地域差を助長するしくみができていた。そのため、一九六〇年代中期の心理学ディプロームの学習期間は、北のハンブルクでは八学期、南のハイデルベルクでは一〇学期と定められていた。したがって、政治制度の変化によって南北の地域差の解消を説明するのも問題がある。

量的な地域差の解消に直接の影響を及ぼしたのは、一九四一年のディプローム試験規程の制定であったと考えられる。この規程は原則としてすべての大学に「共通に適用され、拘束力をもつ」ものであったため (Michaelis, 1986)、どの州の大学であっても心理学専任の教授職をおき (試験規程一章一条)、心理学研究室を整備しなければならなかった。この点は、一九五五年の試験規程ガイドライン(二章一条)でも同じように定められていた。つまり、戦争後にディプローム制度が復活すると、どの大学にも心理学の課程がおかれ、ほぼ自動的に地域差がなくなるしくみになっていた。

(c) 内容的な地域差の発生

ディプローム制度は、戦争中に帝国文部大臣布告として統一的 (reichseinheitlich) に導入され、諸州文部省と大学に対して拘束力 (verbindlich) をもつものであった (Michaelis, 1986)。しかし、戦争後に西ドイツが成立する前に、イギリスおよびアメリカの占領地区で個別的に復活したことで、西ドイツが成立して州の権限と大学の自治権が強化されたことによって、試験規程の地域差が拡大する傾向が出てきた。

ディプロームは西ドイツ全体で使われる資格であるから、最小限の統一性を保つ必要があったが、一九六九年までの西ドイツ基本法では、大学制度にかかわる権限は連邦に対してあたえられていなかった。このため、西ドイツを構成する諸州の教育行政担当者の集まりである諸州文部大臣協議会(KMK)が、一九五五年に心理学ディプローム試験規程のモデルを示した。ただし、それは「拘束力のない合意事項」ととどまるものであった(Michaelis, 1986)。

一九六七年の時点では、大学それぞれの試験規程には次のようなちがいがあった。学習期間は、大学によって八学期の場合と一〇学期の場合があった。筆記宿題論文を前期試験におく場合と、本試験におく場合がある。試験科目としての表出心理学は、前期試験におく場合、本試験におく場合、完全に削除する場合がある。学外実習は、前期試験に一つおく場合、本試験に二つおく場合、三つとも本試験におく場合がある(Däumling, 1968)。一九六〇年の実験心理学教育に関する調査(Heckhausen, Kornadt & Müller, 1962)によると、実験の実習は、供覧形式、学生が実験者になった実験、学生が実験者の補助をしたり被験者になる不定期の実習など、大学によってまちまちであった。

(3) ドイツ語圏全体の状況

(a) 西ドイツ 心理学専攻にいたる手続きの変化

一九五五年のディプローム試験規程の前文には、心理学の専攻が許可されるまでの手続きが次のように記されている(Michaelis, 1986, S.410)。「心理学を専攻するにあたって、第一学期の最初の一ヶ月に、すべての志願者

は心理学研究室主任（試験委員会主査）に会ってよく話し合わなければならぬ。主査は、場合によって心理学の学習を思いとどまらせる権利を留保する。結果は志願者に書面で通知する。話し合いの際に能力試験をおこなうかどうかは、主査の判断による」。

この文章から推察すれば、大学で心理学の学習を望む者は、事実上すべて心理学を専攻することができた。この状況は一九六〇年代まで続き、当時は次のように認識されるのが普通であったと思われる。すなわち、ドイツで高等学校の卒業証明をもつ者は、「誰でも、いかなる種類の大学入学試験も受けずに、西ドイツにある一八の大学のうちのどれにでもはいることができる。しかし、施設がたりないために、医学部のように、新入生の数を制限する学部もある（*numerus clausus*）。しかし、心理学では、そのようなことはない」。ただし、学科長によっては新入生に面接をして、「心理学を専攻しないよう強くすすめる」こともあったということである（モースバッハ・モースバッハ、1968）。

一九六〇年代には、心理学をめぐる状況が前と変わらず続いているという認識がある一方、そのあとの状況の変化を的確に予想して、次のように考える心理学者もいた（Heckhausen, 1968）。「ノルトライン・ヴェストフアレン州で、心理学科の入学者が大学全体の入学者に占める割合は、一九五八年には〇・六%であったが、一九六二年には二・〇%、一九六八年には四・〇%になった。増加傾向は、この州や連邦共和国に限ったことではない。これは国際的な現象である」。

一九七〇年に西ドイツ学長会議（全国の大学の学長協議機関）は、心理学の志願者を千人と予測した（Heckhausen, 1983）。この数は、一九六三年の入学者数（一一四一人）と同じくらいの数であった（Michaelis, 1986）。一方、心理学研究室の側では、その三倍の志望者が来ると予測した。実際の入学者は二五〇〇人であった。一九

七二年に設置された中央学籍配分機関は、心理学の定員を一八〇〇人と定めた (Heckhausen, 1983)。しかし、志願者が定員をつねに上まわったため、定員もだんだんと増加していった。

定員制、つまりヌメルス・クラウズス (閉じられた数) による入学制限が組織的にこなされるのはドイツでは異例のことであり、国民社会主義期に非アーリア人と女性の入学数の上限を定めた例 (「学校と大学の過剰を排除する法律」) のほかにはなかった。しかし、一九七二年に連邦および諸州政府が共同で設置した中央学籍配分機関 (ZVS) は、志願者が多すぎる数種類の分野に入学定員制度を導入し、心理学もその一つになった。心理学に対する需要はそのあとも低下せず、その二〇年後の一九九〇年代にいたるまで、つねに収容能力を大幅に上まわる数種類の分野 (医学や建築学など) の一つであった。入学制限があるにもかかわらず、心理学専攻者は増加しつづけ、一九五〇年に七百人、六〇年に二千人弱であったものが (Métraux, 1985)、一九七〇年には一万人、八〇年には二万人弱になった (Michaëlis, 1986)。毎年の入学定員はこの過程で二千人から三千人と増加したが、志願者は定員の二、三倍という状態が続いている。

大学で心理学を専攻するには、一九五〇年代から六〇年代までは高校の卒業証書があればよかったが、七〇年代以後になると何らかの選抜手続きが使われるようになった。その手続きは時期や分野によってちがう。入学試験のようなものを使うこともあり、入学までの待機期間の長さでボーナス点をつけたりすることもあるが、心理学では高校の成績による選抜が中心であると思われる。

(b) 東ドイツ

東ドイツでは、三つの大学（ベルリン、ライプチヒ、ドレスデン工科）に心理学のディプロム課程が復活した。しかし、ほかの四校（ハレ、イエナ、ロストク、グライフスワルト）では廃止されたままであり、心理学研究室は「教育学部という学部」（Wellek, 1956a）の一部になって独立性を失い、教員養成の部分的機能をもつことになった。この状況は一九六〇年代後半まで続いた（Dauning, 1967）。そのあとイエナにディプロム課程が復活し、この状況がドイツ再統一の時まで続いた。

はじめに連邦制をとっていた東ドイツはまもなく単一国家になり、心理学の学習期間は統一的に五年間と定められ、社会主義国の大学として「マルクス主義・レーニン主義の基礎」など社会科学の科目が必修になった。

東ドイツの心理学は上記のように教育内容に大きな変化があったが、ディプロム課程の規模も変わった。一九六〇年に西ドイツで心理学を専攻してディプロムを取得した者は一七一人であったが（Michaelis, 1986）、東ドイツはわずか一九人であり（Gummersbach, 1986）、西ドイツの九分の一であった。一大学あたりのディプロム授与件数は、西ドイツ（一八校）が九・五件、東ドイツ（三校）が六・三件となる。東ドイツはもともと心理学発祥の地であり、この地域の六校の大学（ドレスデン工科大学をのぞく）で心理学専攻によって博士号を取得した件数がドイツ全体に占める割合は、帝制期（1885-1918）が五〇%（三七八件中一八八件）、ワイマール期および国民社会主義期（1919-1945）が三四%（一二九四件中四四〇件）であった。一方、一九六〇年に東ドイツで認定心理士になった者の数はあわせて一九〇人であるから、このうち東ドイツ（一九人）の割合はわずか一〇%である。心理学で東ドイツ地域が占める割合は、戦争前と比べて数分の一に縮小したということになる。

心理学の東西の地域差はそれだけで考えるだけでなく、その母体である大学の規模との関係で見ても必要がある。一九六〇年頃の大学の規模は次のようである（Brockhaus, 1962）。大学の学生数は、西（一九六一年）が一七万六二六九人、東（一九六〇年）が三万三五四四人であるから、東は西の五分の一の規模である。工科大学の学生数は、西が四万八五九八人、東が二万二〇〇九人であるから、東は西の二分の一の規模である。心理学については、東は西の九分の一の規模であるから、大学全体との関係でも、東ドイツは西ドイツより小さい。

以上のような東西の地域差はどう説明するのがよいか。個人を重視する心理学が東ドイツの社会主義体制下で抑圧されたと考えるのは適当ではなく、心理学よりも重要な分野がほかにあったと考えるべきである。たとえば、工科大学の学生数は東西の人口比でも、東ドイツが明らかに多く、技術者の養成に力を入れていたことがわかる。

また、教育大学は、一九六〇年頃の西ドイツでは学位授与権をもつ学術大学には分類されていなかったが〔四〕を参照〕、東ドイツでは大学と同等の教育施設と認められており（Brockhaus, 1962；UNESCO, 1969）、大衆教育をおこなう教員の養成に力を入れていたことがわかる。一方、西ドイツの教育大学の多くが学位授与権を得て、大学と同格になるのは一九七〇年頃からであり、東ドイツより十数年おくられている。東ドイツでは心理学など人間に関する学問が軽視されたのではなく、人間に対する関心のあり方が西ドイツとはちがっていたということであろう。東ドイツの大学政策は、大戦後の学制改革で実業系専門学校と師範学校を大学に昇格させた日本の政策とよく似ており、社会主義に特有の政策ともいえない。

(c) オーストリア

オーストリアは一九三八年ドイツに併合され、一九四一年の心理学ディプローム試験規程はオーストリアにも適用されたので、三つの大学（ウィーン、グラーツ、インスブルック）にディプローム課程がつくられた。大戦後は試験規程が廃止され、オーストリアは独立した。ディプローム試験規程が復活することはなく、心理学の学習は、博士号が唯一の修了証書である一九四〇年以前の状態にもどった。

ただし、大戦中のディプローム試験規程の制定にもなつて、心理学の講師職の増員がおこなわれている（Geuter, 1984）。ローラッハーが一九四一年にインスブルックの講師になり、四三年にはウィーンの准教授になつたのは（Geuter, 1986）、この政策と関係があり、試験規程の制定によって少し充実した研究室の条件は、大戦後も引き継がれたと考えられる。心理学研究室の数は、そのあとザルツブルクでもできたのを除けば、一九四〇年代から八〇年代まで変わらず、西ドイツのように倍増するといふほどではなかった。ただし、一九八八／八九年度のウィーンの心理学専攻生の数は四千人であり（Wilhelm, 1989）、想像を絶する規模になっている。

心理学の量的な規模は以上のものであるが、教育内容はどうか。ドイツ心理学会はドイツ語圏の心理学会であるから、これに所属するドイツとオーストリアの心理学者は、研究面だけでなく教育面でも相互に影響を受ける。大戦後に廃止されていたディプローム試験制度は、のちにオーストリアの模範になった（Thomae, 1976）。一九七一年には、「精神科学および自然科学の学習方向に関する連邦法」が制定され、ドイツのディプロームに似た制度がつくられた。心理学はこれによって、学位を授与する独立の学科になった（Hermann, 1973）。一九七三年には連邦文部省が「心理学の学習方向のための学習規程」を発した（Roller, 1984）。この学習規程に定められた前期課程と本課程の構成と、試験科目の内容は、ドイツのディプロームとだいたい同じである。

(d) スイス

スイスは大战中も独立国であり、心理学の課程は、ドイツのデイプローム制度の影響を受けなかった。したがって、一九八〇年代までのドイツ系スイスの課程は昔ながらの「加算 (additiv) 方式」をとっており、主専攻の心理学のほかに副専攻をいくつかつかあるか、心理学以外の学問を学ぶつもりがなければ免除される場合もある。心理学教育の制度は州によつてちがいがああり、大学での心理学の学習が州の教育相談国家試験に結びつくところもある (Lang, 1984)。

心理学専攻の学生数の統計は一九七〇年代までの不明であり、一九七二年から教育学とあわせた数が報告されるようになり、心理学固有の学生数がわかるのは一九七八年からである。その統計によると、スイス全土の心理学専攻の学生数は、一九七八年が二三七四人、八四年が三〇四三人であった (Kornadt, 1985a)。一九八〇年代おわりの統計では、ドイツ系スイスの三大学 (バーゼル、ベルン、チューリヒ) の学生数はあわせて二千人強であり、このうち八〇%がチューリヒに在籍している (Wilhelm, 1989)。

心理士として就業する者の数も心理学固有の統計がない。一九六〇年に心理学と哲学が五七六人、七〇年に心理学と社会学が九二三人、一九八〇年には心理学と精神療法が二〇七四人で、社会学と政治学が二九一人であった (Kornadt, 1985a)。心理士が時と共に増加するのはこれによつて推量できるとしても、心理士という固有のカテゴリーがないこと自体が、スイスにおける心理学の制度化と職業化の段階がドイツとはかなりちがうことを示している。

(4) ディプローム試験規程の内容 変更と継続

(a) 内容の継続性

一九四一年に制定された試験規程は帝国共通の統一的な制度であったが、一九四九年までに西ドイツの各地に復活した試験規程は、連邦制のもとで地域差が生まれた。しかし、ディプロームは西ドイツ共通の資格であり、最小限の統一性が必要であるから、一九五五年に「心理学専攻者のディプローム試験規程」(一九五五年一月七日の諸州文部大臣協議会の決議)が提案された。一九六八年にこれが改正され、「心理学におけるディプローム試験大綱規程」(一九六八年六月六日の諸州文部大臣協議会決議)となった。一九七三年に大幅な改正がおこなわれ、新しい内容になった「心理学におけるディプローム試験大綱規程」(一九七三年二月二日の諸州文部大臣協議会決議)が導入された (DFG,1983; Michaelis & Stephan,1984; Michaelis,1986)。

試験規程の内容は、以上のように約十年ごとに変わってきたが、一九四一年の試験規程の「根本構造」は、一九七三年の大改正まで維持された (Michaelis,1986)。いわゆる旧制から新制への移行は、学生数や研究室の規模など量的な面だけでなく、カリキュラムなど質的な面でも、一九七〇年頃を境にして起こっており、日本のように敗戦をきっかけにしたものではなかった。一九四一年の試験規程が一九五五年、一九六八年、一九七三年にどのように修正され、どのように連続性を維持したのかを次に示す。

(b) 政治制度の変更にともなう試験規程の修正

敗戦を境にして、ドイツの政治制度は大きく変わった。これにともなって試験規程が修正されたのは当然であ

る。

たとえば、受験者にもとめられる条件の一つが、「人間の価値、責任意識、および国家と民族共同体に対する挺身 (Einsatzbereitschaft)」（一九四一年）が「性格的成熟」（一九五五年）という簡単な表現になっている。受験資格として一九四一年にあった「志願者、場合によりその妻が、ドイツ人またはそれに近い血統 (Blut) であること」という項目は一九五五年には削除されている。

前期試験の必修科目である「性格学および遺伝心理学」は、単に「性格学」になった。性格学の科目内容は、「性格構造の基本法則と、遺伝心理学および人種心理学的関連を考慮した人格の体質的および人種的な基本的諸形式」から、「性格構造の基本法則と、遺伝心理学を考慮した人格の基本的諸形式」になった。つまり、「人種心理学 (rassenseelenkundlich)」と「人種 (rassisch)」という概念が削除されている。

生物学的補助科学は、一九四一年には生物学の基礎（とくに遺伝生物学）、生理学、医学的心理学、一般精神病理学であったが、一九五五年には生物学と生理学だけになった。医学的心理学は一九四一年の制定直後に削除されていたし、一般精神病理学は一九五五年の試験規程では本試験の科目に移された。生物学の科目内容は、一九四一年には「生物学の基礎事項、発生生物学、遺伝生物学、人種学および人種衛生、血統学 (Stippenkunde)、および人口政策」であったが、一九五五年には「生物学の基礎事項、発生生物学、および遺伝生物学」となり、人種に関連する概念が削除された。

一九四一年の「哲学および世界観」は、一九五五年には「哲学」になった。一九四一年にこの科目が受験者にもとめたことは次の二つである。第一は、「自己の領域から哲学に接近する道を見つけるように、心理学の原理的諸問題と世界観の諸前提に精通すること、とくに心理学と哲学の歴史的関係を理解することである。また、一

表2-1 ディプローム試験科目の時代的変遷

(a) 試験までの学習期間

1941年	1955年	1968年	1973年
前期試験 4学期	5学期	4学期	4学期
本試験 2学期	3学期	4学期	5学期
(計) (6学期)	(8学期)	(8学期)	(9学期)

(b) 前期試験

一般心理学 発達心理学 性格学・遺伝心理学 表出心理学 生物学的補助科学 (生物学の基礎とくに 遺伝生物学、生理学、 一般精神病理学) 哲学および世界観	一般心理学 発達心理学 性格学 表出心理学 生物学的補助科学 (生物学、生理学) 哲学	(1) 心理学 一般心理学・方法論 発達心理学 差異心理学(人格 の心理学、性格学) (2) その他 生物学 生理学 哲学、社会学、また はその他の一科目	方法論 一般心理学Ⅰ 一般心理学Ⅱ 発達心理学 差異心理学・人格研究 社会心理学 生理心理学、または 心理学に意義のある 生理学
--	---	--	--

(c) 本試験

心理診断法 応用心理学 教育心理学および心 理教育学 文化および民族心理 学 1943年の改正(訓育 心理学、職業心理学、 産業心理学、経済心 理学)	心理診断法 応用心理学 教育心理学 深層心理学および心 理教育学 社会および民族心理 学 一般精神病理学	心理診断法 応用心理学 教育心理学 深層心理学 社会心理学 労働心理学(経済心 理学、法心理学、そ の他の応用心理学と の関連で) 精神病理学	心理学の科目を、方 法論(心理診断法や その他の方法と技 術)、応用、基礎の 深化という3つの重 点領域に分け、全体 で最低4科目、各重 点領域から最低1科 目を選択
--	---	--	---

(Michaelis, 1986)

人の重要な哲学者の主要著作間の関係を論証する能力があることが要求される。そのほか、哲学の基本概念に習熟し、哲学的な見方の歴史の変遷、とくに各時代の標準的な人間像の姿がどう変わったかを理解する」ことが望まれた。第二の課題は、「受験者は、国民社会主義の世界観を完全に理解した上で、自己の領域の理論的および実践的課題に接近しこれを解決すること」であった。「施行規則（試験規程二章二条について）」。これに対して、一九五五年の試験規程では第一の課題だけが残り、第二の世界観の課題はもちろん削除された。「施行規則（試験規程二章五条について）」。

哲学に関する規定については、一九五五年に国民社会主義の世界観についての規定が削除されたのは当然のことである。しかし、一九四一年の規定でも、心理学と哲学の歴史的關係や哲学そのものの意義に対する配慮が中心であつて、国民社会主義との關係は付随的に定められるだけであつたということにも注意する必要がある。

(c) 心理学の科目構成

前期試験および本試験の科目構成は、一九四一年から七三年までどう変わっていったか。表2-1は、その要点を図式化したものである。

科目の名称は、次のように変わっていった。一九四一年の「性格学および遺伝心理学」は、一九五五年に「性格学」、一九六八年に「差異心理学（人格の心理学、性格学）」、一九七三年に「差異心理学および人格研究」になった。一九四一年の「文化および民族心理学」は、一九五五年に「社会および民族心理学」、一九六八年に「社会心理学」になった。大戦後の長い時間をかけて、「人格」や「社会」というアメリカ的な概念が定着していったようにみえる。ただし、ドイツでも人格や社会という概念は、一般用語としてはもちろん、専門用語としても

以前から使われていた。たとえば、一九三八年にはロータツカーの「人格の成層論」が発表された (Rollacker, 1964)。

社会心理学の名称と概念は、学者により時代によって大きなちがいがあった (安倍, 1956)。一九二〇年にカールスルーエ工科大学で、ヘルパツハが応用心理学を担当する准教授に就任し、ドイツで最初の「社会心理学研究室」の主任になってくる (Geuter, 1984a, 1986)。ヘルパツハが一九四七年に述べたところでは、この研究室では、「人間の労働心理学と、近代的経営形式が特別に重視」された。運営費は年間わずか一五〇マルクであったが、ベンツ社からのかなりの助成があった (Lück, u.a., 1987; Lück, 1988)。この研究室の重点は、現在のような社会心理学ではなく、産業心理学であった。

ドイツで社会心理学の講座や研究室が本格的にできるのは一九六〇年代からである。それができるのは、もともと商科大学であった大学 (ケルン、マンハイム、ニュルンベルク) や新構想の大学 (ポッフム) の社会経済系の学部であって、哲学部や自然科学部ではなかった (Lück, u.a., 1987)。この時期の社会心理学は、社会学が大学で制度的基盤を確立するのに応じて出てきたものと考えられる [(三) の (5) を参照]。

一般心理学が全体に占める位置は、一九六八年から七三年にかけて大きく変化した。「一般心理学」は、一九六八年に「一般心理学および方法論」に変わり、口頭試問の時間が三〇分から一時間になり、ほかの科目の二倍になった。この科目は一九七三年になると、「方法論」、「一般心理学Ⅰ (知覚など)」、「一般心理学Ⅱ (学習や動機づけなど)」の三科目に分かれた。一九六八年から七三年にかけて、方法論という分野が強調されると共に、実験心理学系の分野が心理学全体に占める割合が大きくなっている。

前期試験と本試験の科目配分については、前期が基礎系で、本試験が応用系の科目という分け方が、一九四一

年から六八年まで続いていた。しかし、一九七三年の本試験の規定では、心理学全体を方法論、応用、基礎の三つの領域に分けて、各領域から最低一科目の選択が義務づけられた。前期試験と本試験はもともと理論と応用の区別であったが、七〇年代になると初級と上級の区別が変わったと考えられる。

(d) 関連科目の位置づけ

一九四一年の「哲学および世界観」、一九五五年の「哲学」は、心理学専攻者の必修科目であった。しかし、一九六八年には、「各地（各大学）の試験規程の定めるところによる」として、「哲学、社会学、または主査が心理学にとって有意義と認めた科目」を試験科目にすることができるということになった。一九七三年には科目指定からはずれた。つまり、哲学は心理学専攻者にとって、一九四〇年代から五〇年代まで必修科目であったが、六〇年代には選択必修のような科目になり、七〇年代には履修義務がなくなった。

生物学的補助科学（生物学、生理学、一般精神病理学）は、一九四一年には心理学専攻者の必修科目であったが、この科目は一九七三年には「生理心理学、または心理学に有意義な生理学」になり、生理心理学を学べば、ほかの関連科目をとる必要がなくなった。ただし、一九七三年の試験規程（三章一七条三項）には、ディプロム本試験の一つに、「心理学に隣接する専門領域から一科目を選択して試験を受けること」が課せられている。つまり、心理学でディプロムを取得して大学を修了するためには、はじめから心理学だけ（一科目を除く）を学んでいけばよいことになった。

このような狭く集中的なカリキュラムが大学教育として望ましいかどうか、一般教育のような数科目を副専攻の形で設定するのがよいのではないか、という意見はもちろんあってよい。しかし、学問は時代によって変わっ

ていくものであり、一九四一年から七三年までの試験科目構成の変化は、心理学そのものが求心化して、ほかの関連分野との距離が大きくなる傾向を反映していると考えられる。

(e) 形式の継続

試験には、口頭試問と筆記試験がある。前期試験は、一九四一年には心理学系の四科目の口頭試問があわせて二時間、生物学的補助科学があわせて一時間、哲学は三〇分であった。筆記試験は心理学系四科目から一つを選び、原則として八週間の準備期間で宿題論文 (häusliche Arbeit) の提出という形式でおこなわれた。これは学生の自立的な学問能力を試すものであり、主題は主査があたえる。

一九五五年の試験規程では、どの科目の口頭試問も三〇分になるが、実質的には一九四一年と同じである。一九六八年には「一般心理学および方法論」の口頭試問が六〇分になり、実質的に二科目分のあつかいを受けている。前期試験の宿題論文は削除された。なお、口頭試問は個別におこなうのが原則であったが、一九六八年には「可能であれば個別に」おこなうことになった。

本試験の形式は次のとおりである。一九四一年には、四科目それぞれについて三〇分の口頭試問をおこない、四科目から二科目を選択して、監督下 (Klausurarbeit) で各四時間の筆記試験をおこなった。一九五五年には、六科目それぞれについて三〇分の口頭試問をおこない、六科目から二科目を選択し、監督下で各五時間の筆記試験をおこなった。一九四一年と一九五五年の試験形式はだいたい同じである。

一九六八年には、六科目それぞれの口頭試問をおこなう。このうち、心理診断法および表出学が六〇分であり、ほかの五科目はそれぞれ三〇分である。これと共に、ディプローム論文と、心理診断法の検査事例についての監

督下の筆記試験 (Klausur) が新しく課せられている。ディプロム論文は、前の試験規程を大きくしたものである。論文は、心理学五科目から一つを選んで主題を決め、「ディプロム候補生独自の経験的調査」にもとづいて完成させなければならない。主題は、前期試験合格後の第二学期が終了するまでに決めておく。準備期間は六ヶ月から一年である。前にあつた宿題論文は八週間であるから、準備期間はその数倍に長くなった。

一九七三年の本試験では、各科目の試験をどんな形式(口頭か、筆記か、筆記および口頭か)でおこなうかは、各地の試験規程の定めによることになった。ディプロム論文 (Diplomarbeit) は、「候補生が、あたえられた期間内に彼の専門の一つの問題を、学問的方法によって自立的に調べることができる状態にあることを示す」ためにある(一八条一項)。ディプロム論文については、試験規程に独立した一条が設けられ、七項にわたって詳細に規定されている。

ディプロムは、学位ではあるが職業資格の性格が強いものであり、一定の問題について特別に深い理解を要求するものではなかった。しかし、ディプロム論文が一九七〇年頃から課せられるようになると、ディプロム試験は博士試験に次ぐ学問的な試験としての性格を強めたといえる。

(f) ディプロム課程の構造の不変性

ディプロム課程が前期と本試験の二段階で構成されることは、一九四一年から現在にいたるまで同じである。ただし、学習期間は、日本の学年制と比べると変幻自在であり、時代によって、大学によって、分野によって、さらには学生によっても相当なちがひがある。

しかし、統一的な基準は一応あり、次のようなことになっている。一九四一年の最低学習期間は、前期が四学

期、後期（本試験）が二学期で、あわせて六学期（三年）であった。しかし、六学期という期間は、戦時中で短期修了が期待されたためにそうなのであって、当時でも短いと考えられていた（Wellek, 1956b）。一九五五年は、前期が五学期、後期が三学期で、あわせて八学期（四年）であった。一九六八年は、前期と後期が共に四学期で、あわせて八学期（四年）であった。一九七三年は、前期が四学期、後期が五学期であり、あわせて九学期（四年半）になった。しかし、これは原則的な学習期間であって、実際の平均学習期間は時代が下るにつれて長くなる傾向がある。

ディプロム課程の内容については、このように時代による変化がある。国民社会主義期の試験規程にあった「人種心理学」は違和感のある概念であり、現代では受け入れられないものである。しかし、ディプロム課程の全体的構造は国民社会主義期につくられ、基本構造はそのあと変わらずに、現在まで続いてきたことにも留意する必要があると思われる。

(三) メトローデン・シュトライト 心理学研究法の転換

(1) ドイツ心理学の影響力の低下 オランダの場合

図3-1は、オランダの心理学雑誌に掲載された論文のなかで引用されるドイツ語文献が減少して、英語文献が増加していく過程と（Strien, 1990）、ドイツの心理学雑誌において非ドイツ語文献の引用が増加する過程を示す

（Métraux, 1985）。

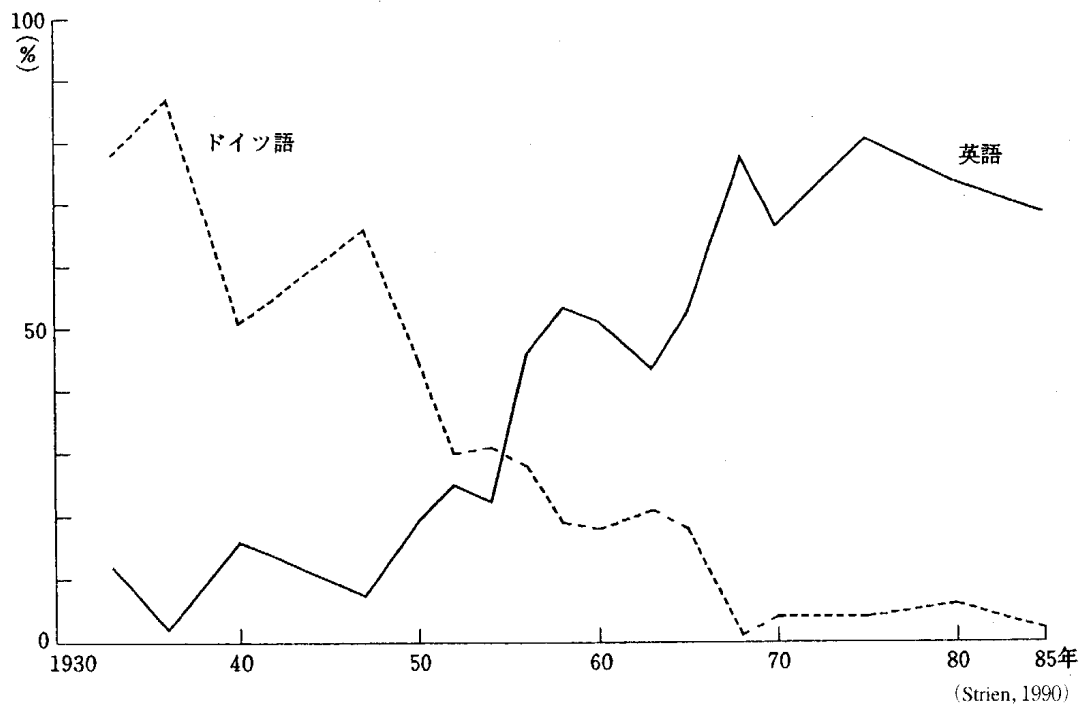


図3-1a オランダにおける英語とドイツ語の文献引用

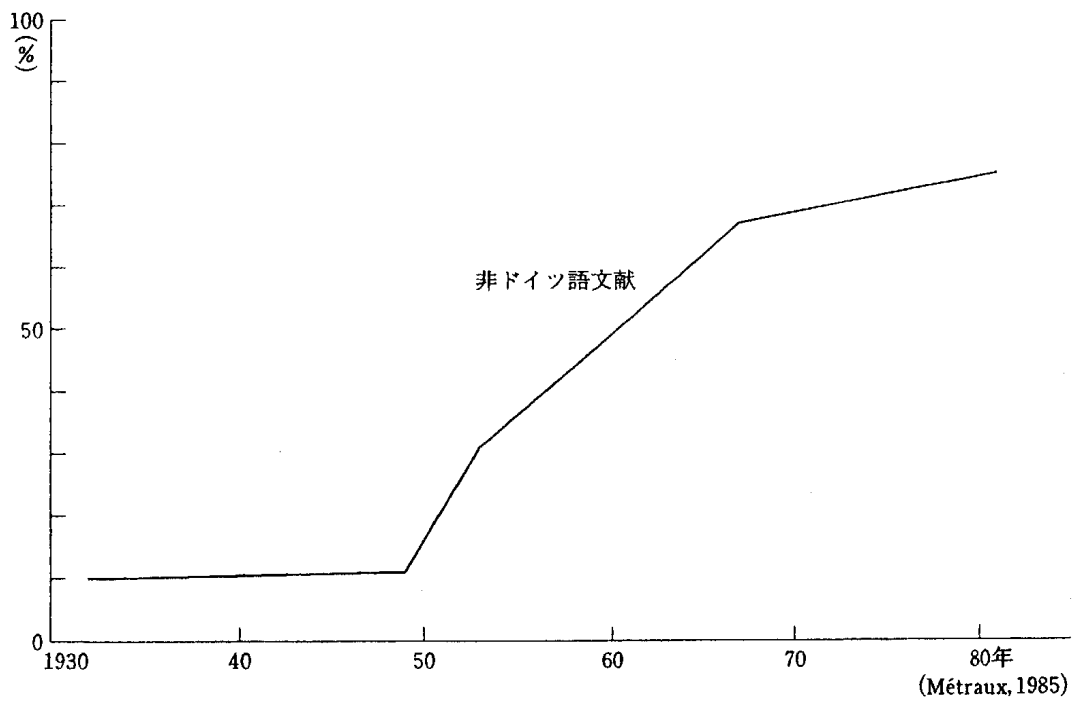


図3-1b ドイツにおける非ドイツ語文献の引用

(a) オランダの「準拠文化 (Referenz-Kultur)」

オランダはヨーロッパの三大文化圏（英語圏、フランス語圏、ドイツ語圏）に囲まれたところにあり、古くから隣の大文化圏から強い影響を受けてきた。一七世紀には英語圏との接触が多く、一八世紀にはフランス語圏からの影響が大きかった。一九世紀になるとドイツの影響力が強くなり、それは学問、技術、経済、文学、芸術、教育にわたる広いものであった。フランス語、英語、ドイツ語は今日までギムナジウムや実科学校の試験科目であるが、第二次大戦までは、英語やフランス語で書かれた本でも、ドイツ語訳で読むことが少なくなかった。大
学での学習を深めようとすれば、ドイツに行くのが普通であった。オランダ人にとって、ドイツは「準拠社会 (Referenz-Gesellschaft)」であり、「ドイツ文化は「準拠文化 (Referenz-Kultur)」であった (Strien, 1990)。」

(b) 引用文献にあらわれた準拠文化の変化

準拠文化、つまりどの文化をよりどころにして研究がおこなわれているかは、オランダの代表的な心理学雑誌 (Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie en haar Grenzgebieden) で一九三三年から八五年までの約五十年間に掲載された論文に引用された文献が、どの言語（オランダ語、ドイツ語、フランス語、英語、その他）で書かれているかを指標にして示した。

ドイツ語の引用文献は、一九三三年が全体の七八%、三六年が八七%で圧倒的な割合を占めていたが、戦争中の一九四〇年には五〇%に減少した。大戦後になると、一九四七年が六六%、五〇年が四五%であるが、五〇年代前半は英語文献より引用率が高い。そのあとは英語文献より少なくなるが、六〇年代前半までは二〇%台にと

どまる。ドイツ語の引用率が決定的に減少するのは六〇年代後半からであり、五%以下まで低下する。

これに対して英語文献の引用率は、五〇年代後半に増加して過半数になり、六〇年代後半から七〇年代にかけて八〇%に達し、一九三〇年代のドイツ語文献の引用率と同じくらいになる (Strien, 1990)。また、ドイツでも一九五〇年まではわずか一〇%にすぎなかった非ドイツ語文献は五〇年代後半から急増し、七〇年代には七〇%台に達した (Meuraux, 1985)。ドイツ人にとっても、ドイツ文化は絶対的な準拠文化ではなくなった。現代オランダの心理学がアメリカの心理学と密接な関係をもつことは周知のことである。また、一九六〇年代から七〇年代にかけての大学における心理学の制度化は、オランダの方がはやくかったという見方がドイツにある (Graumann, 1972)。

(c) アメリカの政治的影響と文化的影響の時間差

こんなことがなぜ起こったのか。つまり、トーマスが一九八四年に述べたところによると、「心理学の中心がなぜ中央ヨーロッパ (ドイツ語圏) からアメリカに移ったのか」という問題設定は「今ではほとんど関心をもたれることはない」としても、当時のドイツの心理学者にとってただちに受け入れられることではなかった。しかし、これが心理学固有の問題ではなく、政治、学問、経済、文化のすべての面にわたることであり、いわば「文化と支配力 (Kultur und Macht)」の関係の問題と考えるべきだという (Lück, u.a., 1987)。

トーマスの指摘は全体としてはそのとおりだと思われる。しかし、「終戦と同時に米国心理学への同調をあざやかにしとげた日本心理学」(前田, 1954)とはちがって、ドイツに対してアメリカの政治経済的影響と文化的影響がおよぶ時期は十数年の時間差がある。したがって、一九五〇年代前半には、「米国心理学の受容をほとん

どおこなっていないドイツ心理学界の現状がどこことなく生彩を欠いていることは争われない事実であるが、各人が絶対的な信念のもとにおのおのの道を歩んでいる有様はさすがに学問的伝統の根深さを思わせる」(前田)よ
うな状況があった。

オランダ人にとっても第二次大戦までは、ドイツ心理学が準拠文化であった。この考え方は、大戦中にナチ・ドイツに占領された苦い経験があるにもかかわらず、大戦後もしばらく続いている。たとえば、一九五一年にアムステルダム心理学者 (Revesz, G.) は学生に対する講演で、アメリカ人のうわべだけの仕事熱心さや、理論的な裏づけのない数量的分析を見習うのではなく、ヨーロッパの伝統に忠実であるようにと呼びかけている。オランダでも、準拠文化がドイツからアメリカに変わるのには「大戦後ただちにではなく、一九五〇年代になってから」だといわれる (Strien)。

(d) 分野と理論による受容時期のちがい

オランダの心理学がアメリカの影響を受ける時期は分野によってちがう。産業心理学のアメリカ化が最もはやく、すでに一九五〇年に起こっている。臨床心理学はもっとおそく、しかもゆっくりであった。基礎的分野ではアメリカを受け入れるどころか、はじめはむしろ拒否する傾向があった。

産業心理学では産業界の姿勢の変化に対応して、アメリカの人間関係論による人事管理や、心理診断法による人員選抜の方法がとりいれられた。これに対して、人格、臨床、発達、教育の分野では、ドイツの影響がしばらく続いた。唯一の例外はカール・ロジャーズの非指示的会話療法である。これは一九五〇年より前に受容され、その時期はドイツより明らかにはやいといわれる。行動療法の受容はもっとおそく、心理測定法にもとづく診断

法はそもそも理解を得られなかった。教育学は今もなおドイツの精神科学的な学派への志向が強いということである。なお、以上のような結果の分析は、のちに大学教授になる代表的な心理学者約三〇人の学位論文の引用文献の分類によっておこなわれている (Strien)。

(2) ドイツにおけるアメリカ心理学の受容

(a) 教科書の受け入れ

第二次大戦後に、アメリカの心理学文献が受け入れられていく状況は次のようである (Métraux, 1985, 1986; Lick, n.a. 1987)。アメリカの学術文献は、ドイツの地域主義を克服するために、積極的に提供された。なかでも、アメリカ陸軍省の教育マニュアルに登録されていたラッチ (Luch, F.L.) の「心理学と生活」の一九四四年版は広く読まれた。ラッチの教科書は初版が一九三七年に発行され、のちのジンバルドが著者になって引き継ぎ、アメリカで「最も長寿を誇る代表的なテキスト」になったものである (Zimbardo, 1980, 邦訳 p.ii)。

実験心理学では、ドイツ語圏で「実験」と名のつく教科書が、一九三一年のリントウォルスキーの「実験心理学」の第五版と、一九三五年のブルンスウィクの「実験心理学供覧」しかなかった。この空白を、アメリカの教科書がうずめていった。当時使われた教科書を引用頻度の順にあげると、一九五四年のウッドワースとシユロスバーグの「実験心理学」、一九五一年のステイヴンスの「実験心理学ハンドブック」、一九五四年のギルフォードの「精神測定法」、一九五九年のクレッチとクラッチフィールドの「心理学要綱」、一九五三年のオズグッドの「実験心理学の方法と理論」などがあった (Lick, n.a.)。

ドイツ語圏の各地の研究室で心理学実習で使われた手引きは、英語の教科書が多かった。一九六一年のアンケート調査によると (Heckhausen, u.a., 1962)、ウッドワースとシュロスバーグの教科書が七校で、ブルンスウィクが五校、パウリとアルノルトが五校、ステイーヴンスが三校、フレイベス (Fröbes) が三校、フレス (Fraisse) が三校、メッツガーが二校、クレッチとクラッフィールドが二校、オズグッドが二校、マークス (Marx) が一校であり、残りの三校では特定の教科書を使っていなかった。英語の教科書を使うことがたいへん多く、一校(ボン)からは、学生の英語力が不十分だから、ドイツ語の手引きがほしいという回答があった。

(b) ドイツの心理学者の態度

一九五〇年代ドイツの心理学者は、ドイツにはいつてきたアメリカ心理学に対してどんな態度をとったか (Métraux, 1985)。一九五三年ケルンで開かれたドイツ心理学会第一九回大会では四つほどの主要報告 (Hauptreferate) がおこなわれた。その第一はレヴィンの学説を中心とするアメリカ社会心理学について (Thomas, H.)、第二は中欧および西欧の人格理論について (Revers, W.J.)、第三はこれまたレヴィン中心のアメリカ人格理論について (Bracken, H.v.)、第四は人格研究におけるドイツとアメリカの方法的なちがいについて (BrengeImann, J.C.) の報告であった。このうち三つがアメリカ心理学についての報告であり、どの報告でもアメリカとドイツの研究を平和裡に共存させたいという姿勢と、アメリカ心理学は元をたどればヨーロッパとドイツに源をもつから、ドイツ心理学と相入れないものではないという見方をとっていた。

この姿勢を最も端的に示したのがトーマスの報告であり、次のことに力点をおいていた。第一に、アメリカ的な社会心理学は存在せず、ましてアメリカ的な心理学も存在しない。第二に、アメリカの社会心理学の方向性はど

れも、今世紀はじめからの心理学全体の主要な議論を反映している。第三に、「われわれにとって多くの点で必要なアメリカ社会心理学の成果の受け入れ (Übernahme) は、純粹の共通財産の分割 (Auseinandersetzung) の結果としておこなわれうる」ものであり、「無批判な受け入れほど有害なものはなく、アメリカ心理学に対する先入観に固執することほど不幸なことではない」ということであつた。ただし、アメリカの行動主義についてまったく言及していないのは、そもそも言及するつもりがなかったからだとも考えられる。

ブラッケンもアメリカの人格心理学をヨーロッパ大陸の伝統がさらに発展したものと理解している。彼はとくに、実験と直観 (Anschauung) のつりあいのとれた折衷的方法に強く共感し、その主唱者であるオールポルトが一九二二年から二四年までドイツで実りの多い留學生生活をして、シュテルン、シュプランガー、ヴェルトハイマーの影響を受けたことに言及すると共に、オールポルトを、一方では精神分析に対して、他方では行動主義者に対して立ち向かう「十字軍の騎士」と位置づけている。

ブレンゲルマンはドイツとアメリカの人格診断法を比べ、論理的なドイツの方法に対して、アメリカの方法は操作的であること、とくにアメリカの因子分析がすべての検査に共通の因子を抽出することにより、先入観にとられない分析ができるという点ですぐれていると言っている。これに対して、ドイツの方法は直観的であるという点で欠点の多いものであるから、「真に厳密な操作的手続きによつて補完する必要がある」という。とはいえ、アメリカとドイツの人格心理学は相互に補完しあうことができる」と述べているが、その相互補完の方法がどんなものかについての言及はない。

メッツガーは実験心理学者として、一九五六年のドイツ心理学会第二〇回大会でおこなつた「現代の実験心理学の重点と発展」という報告で、実験的方法を無条件に擁護して次のように述べている。すなわち、実験的方法

によって、とくに心理学のように問題のある学問は、みずから誤りをただし、変転する時代精神に左右されることなく真の前進が可能になり、厳密な学問と学問以前の考えを区別することができる。ただし、非実験的な「情報源 (Auskunftsquellen)」に配慮することも重要である。また、ゲシタルト学派や、さらにいかなる時代も実験を拒否することのなかったドイツの伝統を思い出すことが必要である。しかし、アメリカで流行している数理統計的な方法への傾斜は批判されるべきであり、この種の方法であつかう問題と、得られる成果は取るにたらないものだという事であった (Métraux, 1985)。

ドイツの心理学者、とくに戦前戦後を通じてドイツ心理学をささえてきた比較的年長の学者は、「心理学ではドイツ人が指導的な立場にある」(Traxel, 1985, S. 156) という自信をもっていたので、「心理学の中心が中欧からアメリカに移った」(Thomae) という状況の激変は、すぐには受け入れられなかった[1]を参照)。メッツガーが一九四一年に書いた「心理学」は、大戦後に第二版が発行され、その序文には次のようなことが記されている (前田、1954)。すなわち、第一版の絶版後十余年にして第二版を出すことになり、当時は入手できなかった文献を収録し、修正した箇所もあるが、全体としてはほとんど変えていない。なぜなら、「著者 (メッツガー) の基本的態度の正当性を疑わしめる何物もこの間に存しなかったからだ」という。これについては、「彼 (メッツガー) のゆるぎない学問的態度は、ゲシタルトの最後を守る孤高のきびしさを痛感せしめると同時に、より広い意味で総じてドイツの学問的態度を直截に表明している」という指摘がある (前田)。

アメリカ心理学に対してドイツの学者がどんな面でも頑迷な態度をとったのではなく、むしろ選択的な受容がおこなわれた。たとえば、オールポートの人格論には、ドイツの学者は非常にはやくから注目していた。彼の「人格 心理学的解釈」(Allport, 1937) は前述のブラッケンがすでに一九四九年にドイツ語に翻訳している (Thomae,

1951 ; Rohracher, 1956)。トーマスがボンの私講師時代に書いた「人格 力動的解釈」という著書 (Thomae, 1951) の題名は、オールポートの著書名にならったものだと思われ、ただし、観点はオールポートとはちがって、過程と構造に着目し、方法上は自伝的方法を重視したと言っている (Wehner, 1992)。

ローラツハーは、オールポートが人格を適応との関係で定義するのは「典型的にアメリカ的な考え方」であり、ヨーロッパの心理学者であれば人格を感情や思考など心のなかの領域との関連で考えようと言いつつ、これを好意的に紹介している (Rohracher, 1956, 邦訳 p.257)。オールポートは一九六一年に、実務につく心理士の団体であるドイツ心理士組合(三)の(3)を参照」に招かれ、若い頃に一学期学んだハンブルクで、「心理実践における普遍的なもの」と題する講演をおこない、アメリカの法則定立的な統計学的な人格研究に対して、これ以上はないほどのげいしい批判をしている (Allport, 1962a, 1962b, 1968)。一九六〇年までに翻訳などを通じて、オールポートの人格論は大学の心理学者だけでなく、実務をおこなう心理士にもよく知られ、受け入れられていたと考えられる。

(c) 世代間の対立

一九八〇年のドイツ心理学会第三三回大会で、会長が一九五〇年代の状況を次のように回想している。すなわち、自分たちは年長の学生や年少の助手として、当時はまだ個人的な師弟間の信頼関係が残っていたから、先生には最大限の敬意を表しながら、それまでの思弁的で哲学志向の、もっとはつきり言えば形而上学的な「心理学 (Seelenkunde)」に批判的に対応した。当時のドイツ心理学は全体性心理学が中心であり、経験的な基礎が弱く、妥当性の根拠としては、現象学的な意味での「明証性 (Evidenz)」や、「知識経験の豊かな者」(Kundige) の合

意」が使われていた。これに対して若い世代は、アメリカの新実証主義的な科学論を受け入れ、明確に定義された操作化の可能な構成概念 (Konstrukte) を使って、行動を記述し、説明および予測をしたと言っている (Roth, 1981)。

メトードン・シュトライト (Methodenstreit) すなわち方法論争とは、一九五〇年代おわりから六〇年代はじめにかけておこなわれた心理学研究法をめぐる議論である (Geuter, 1990)。対立点はアメリカの方法論を受け入れることの是非にあった。若い世代はこれを受け入れようとして、年長の世代は反発することが多かった。この時期は、戦前からの教授が引退し、国民社会主義とは関係のない若い世代に交代する時でもあった。一九五三年にドイツ心理学界の会員数は一三一人であり、年齢構成では五十代が最も多かった。一九六〇年代に会員数が倍増し、最も多い年齢層が三十代になった。この頃には学会の定款が近代化されており「(四)の(3)を参照」、若い助手の意見を聞かなければ、学会の理事になることがむずかしくなっていた (Traxel, 1985)。

一九五〇年代の学会理事会にはライプチヒ関係者が多く、一九五七年の理事五人 (Sander, Rohracher, Wellek, Lersch, Rudert) のうち、ライプチヒに關係がないのはローラツハーだけであった。とくにヴェレクは一九三〇年代 (一九三七年) からの書記であり、大戦後も理事であった。したがって、メルツ「(一)を参照」など若い世代では、半分冗談であったが、ドイツ心理学会の代わりに「科学的心理学会」というものでもつくろうかという話があったし、過去のドイツ心理学との決別は、「一九五七年終わりにホーフシユテッターの教科書 (Hofstätter, 1957) が刊行された時に公式のものになった」という共通認識があったといわれる (Wehner, 1992, S.187-191)。

一九五九年の理事会 (Rohracher, Gottschaldt, Lersch, Metzger, Thomae) では、科学的心理学を重視するローラツハーが会長になった (Traxel, 1985)。一九六二年の理事会 (Metzger, Düker, Heckhausen, Wegener, Rohracher) に

は、実験心理学者集会〔4〕を参照〕の設立委員二名が加わった。会長には実験心理学者のメッツガーが就任した。新しく理事になったヘックハウゼン〔のち（1980—1982）のドイツ心理学会長〕は当時三七歳くらいで、メッツガーの研究室の助手であったが、そのあと新設のポッフム大学の教授になる。こうして一九六〇年代には長老教授は引退期を迎え、アメリカ心理学の影響を受けた若い世代が中心になり、経験的で操作主義的な研究法が重視されるようになっていく（Gummersbach, 1986）。この状況は、半世紀以上も前の一九〇四年に実験心理学会が設立され、ゲッチンゲンのミュラーが会長になり、ミュラーのもとで教授資格を取得したシューマン（当時はベルリンの助手）が会長の理事（書記）になったことを想起させるようなものであったと思われる。

なお、くりかえし指摘することであるが、ドイツで心理学研究法の転換が始まるのは戦争直後ではなく、それから十年以上たった一九六〇年前後である〔3〕を参照〕。

(3) 心理統計法をめぐる対立

(a) ホーフシユテッターとヴェレクの論争

方法論争は一九五三年から学会や専門誌上でおこなわれていたが、とくに有名なのは、人格診断法をめぐる一九五六年にあった論争であり、アメリカの統計法を身につけたホーフシユテッターと、ドイツ伝統の性格学者ヴェレクの間でおこなわれたものである（Hofstätter, 1956; Wellek, 1956）。

議論の争点は、人格診断の検査が、因子分析を中心とする統計法で処理するだけで完結するのか、それとも検査の判定は検査者の直観によって補完することが必要かということであった。両陣営の標語は、前者が操作主義、

因子分析、数学であるのに対し、後者は直観、明証感 (Evidenzgefühl)、直接観察であった。この論争は、実証的な自然科学的心理学と、思弁的な精神科学的心理学の対立として一般には理解されることが多い。しかし、対立点をていねいに整理すると、次のような側面があると指摘されている (Métraux, 1985)。

すなわち、人格を診断するためにはデータが不可欠であり、それが質問紙、テスト、問診 (Exploration)、面接などの方法によって集められるということは、どちらの立場からも異論がないことであった。したがって、データが必要か不要かをめぐって論争があったのではなく、これら各種のデータをどうやって総合化するかということ意見が対立した。前者は、因子分析を中心とする統計法を使って、総合判定を「論証的 (diskursiv)」にこなうことを主張した。これに対して後者は、人間の内面を数量的に総合することは不可能であるから、これを「直観的 (intuitiv)」にこなうべきだと考えた。

(b) 論争に対する反応

ローラツハーは心理統計法をめぐる議論について、当時次のような折衷的な評価をしている (Rohracher, 1956, 邦訳 p. 208)。すなわち「統計学的人格研究の最終的な評価」はまだできる段階ではなく、心理統計の推進者であるアイゼンクの構想は、「もしそれが実現できるものなら、高い確実性をもつ方法になる」ことは疑いないが、「すべての人格次元を把握するための信頼できるテスト」はまだ存在せず、「計算の方式についても統計的心理学者の間でまだ一致していない」のが現状である。

したがって、「テスト心理学的な統計学が心理学的な思考を追出すのではないか」という「英米系の学者の希望」と「大陸系の学者の心配」には根拠がない。むしろ、統計学的処理を意義あるものにするためには、その初

めにも終りにも「心理学的思考」が必要である。どんなテストも、「ふとした着想」から生まれたものであるし、因子の解釈にも心理学的な「直観」が必要である。「対抗意識ではなく、協力な共同作業だけが実り多い結果をもたらす」という姿勢で問題に対処することが肝心だということであった。

統計法と直観的方法を排他的ではなく相補的に位置づけるローラツハーの評価は、現代でも通用する穏当な考え方である。ただ、新しい心理統計法に若い心理学者が注目したのは、彼らにそうさせる余地がドイツ性格学にあったとも考えられる。つまり、性格学の個別検査では注目すべきものがあつたとしても、これらを総合するための合理的な手続きを工夫する努力があつたかどうかということである。

一九三〇年代に防衛軍でおこなわれた士官候補生の検査について、検査は真の軍事能力を見通すものでなければならぬが、心理士はこれを偶然やっているだけであり、それは学問にもとづくものではないという批判が軍人の間にあつた (Geuter, 1984, S. 234)。大戦中に陸軍と空軍で心理士の活動をしたことのある学者によると、防衛心理学の公然の秘密として、次のようなことがあつたといわれる (Heiss, 1964)。

防衛軍の検査所で、一人の士官候補生に対する三日間にわたる検査がおわると、心理士の前に山のような個別検査の結果がおかれた。しかし、心理士はこれらの結果を総合する方法を知らなかったため、個別検査の間に矛盾した結果があると、危機的な状態になった。しかし、総合判定はどうしてもしなければならぬ。そこで、とくに価値ありと判断される結果だけをとるか、「印象 (Eindrucksbild)」や「経験」によって総合判定をしていた。そのため、一定の尺度を使った経験科学的検査による測定という根本原則は守られていかなかったということである。

(c) 心理統計法に対する評価

統計的な人格研究の評価をめぐって議論が対立したのはドイツだけではない。日本でも、類型論と特性論の問題として（依田、1968）、個性記述的方法と法則定立的方法の問題として（北村、1968,1991）、くりかえし論じられてきた。ほかならぬアメリカでも、オールポートがドイツの心理士の前で一九六一年に、アメリカ的な心理統計法をはげしく批判したように〔2〕の(b)を参照）、心理統計に対する根強い反発があったことを見過ごすべきではない。

ヴェレクは操作主義的な方法を「えせアメリカ主義 (Pseudoamerikanismus)」と言い、ドイツ文化の自尊心にかかわる問題と考えて、これに対処した。方法論争は、ドイツ的な方法を守るか、それともドイツらしさをなくし (Entprovinzialisierung)、方法を再検討してアメリカ化または国際化に向かうべきかの選択の問題にかかわっていた。しかし、この議論が上述のように日本でもアメリカでもあったことを考えると、問題はドイツかアメリカかの選択ではなく、新旧の研究法の転換にかかわることであったといえる。

古い方法に問題があるという考え方が強くなると、これを克服するために新しい方法が提案される。こうして登場した因子分析など心理統計法が万全の方法であったかどうかは疑問があり、当時おこなわれた批判は今でも通用するものがある。しかし、新しい方法を批判するために古い方法の効用を説くよりは、別の新しい方法を提案すべきであったかとも思われる。一九五〇年代後半から六〇年代にかけては、心理学方法論の再検討が、ドイツだけでなくほかの国でもおこなわれる時期であった。

(d) 論争の要点

方法論争の対立点の一つにしぼられていたのではなく、いくつかの争点が錯綜していたと考えられる。第一は、人間を対象にして検査をすることの是非（了解か説明か）である。

第二は、もし検査が可能だと考えた場合に、検査の結果をどんな形で表現するか、これを概念であらわすのか、それとも数値であらわすのかである。たとえば、知能検査の結果を、「天才」という概念で示すのか、それとも「きわめて高い知能指数」という数値で示すのか。

天才がその人格の全体像をあらわすのに対して、高い知能指数は人格の一側面を限定して示すという点にちがいがあつた。一方、両者を名義尺度と間隔尺度の関係（Stevens, 1951）で考えれば、両者は共に尺度であるという点で一定の共通性がある。検査の結果の概念化が可能であるならば、これを尺度化または数量化することも可能になる。検査は適当だが、尺度化や数量化は不適當だというのは矛盾がある。検査がよければ尺度化もよいのであつて、問題になるのはどんな尺度化がよいかということである。

たとえば、間隔尺度が名義尺度より水準が高い尺度であるとしても、人間の特性をあらわすには名義尺度が適當だということもありうる。知能指数は順序尺度で十分であり、これを間隔尺度に高める必要はないという考え方があつた（Stevens, 1951）。順序尺度より間隔尺度が数値としては水準が高いという方法的側面と、それが現実の現象をどれほどうまく説明できるかというプラグマティックな側面は区別すべきであり、心理測定法では後者に重点をおくべきであろう。

第三の問題は、複数の検査を実施した場合に、これらを論証的（diskursiv）に総合するか、直観的（intuitiv）に総合するかである。因子分析が論証的な総合化の有力な方法として注目されたのは当然のことである。ただし、

その後の心理統計法の発展が、人間の心理特性に配慮したものであったかどうか、とくに個人差の問題にどんな配慮をしたのかについては疑問が残る。ヴェレクが操作主義を「物理主義 (Physikalismus)」とみなして批判したが (Métraux, 1985)、これは見当ちがいの指摘ではなかったと考えられる。

(e) 実験領域における心理測定法

人格診断に心理統計を使うことの是非をめぐる論争は、これに反対する学者 (ヴェレクラ) が学会の指導者であったために、心理学界全体の方向性をめぐる新旧の対立の様子を示していた。一方、若い心理学者を代表する一人であったメルツの自伝によると (Wehner, 1992)、ホーフシュテッターの方法が相関統計学が中心であったのに対し、実験を重んじる研究室 (ヴェルツブルク、ゲッチンゲン、マールブルク、フランクフルト、ミュンスター) では、人格心理学よりも一般心理学が中心であり、統計法は人格領域ほどの摩擦なしに実験心理学の問題に適用されていた。

メルツ自身は一九五八年頃に、攻撃性を調べるために、友人や親に対する行動についての質問紙を作成し、当時のドイツではまだ使われなかった分散分析を適用した。トラクセルの自伝によると (Wehner, 1992)、ギルフォードの「精神測定法」で知ったサーストンの比較判断の法則にもとづいて、感情の強さについての約一五〇〇個の判断を集め、感情の尺度構成に関する論文を、一九五九年にヨーロッパで最初に発表した。

なお、日本に心理統計法が導入された時期は、ドイツよりおそくない。ギルフォードの「精神測定法」は、九州大学出身の心理学者が一九五七年の日本心理学会設立三〇周年と九州大学心理学教室設立三〇周年を記念して、これを翻訳して出版した「秋重 (監訳)、1959」。一九六一年には東京大学の心理学者が中心となって、心

理統計の教科書が刊行されている（肥田野・瀬屋・大川、1961；田中、1961）。教科書は若い大学院生などが読むので、その後の研究の方向性に対する影響は専門論文より大きかったと思われる。ただ、心理統計を「教室で初学者に講義してみると、あんがいな事柄が理解のさまたげ」になっており、「心理学、教育学で発達した統計的手法」が外部からの借り物ではないにもかかわらず、「自分たちの共有財産と考える意識が薄い」ことが問題点の一つであると考えられていた（肥田野ほか）。心理統計法に対しては、ドイツでは長老が強く反発したが、日本では長老もさることながら、初学者が消極的抵抗をしていたということになる。

(4) 「実験心理学者集会」の形成

(a) 実験心理学の低迷

一九五〇年代前半にドイツを訪れた日本の実験心理学者は、西ドイツの一五校の総合大学のうち、「実験心理学に重点をおく正教授をもった大学がわずかに四大学（Göttingen, Marburg, Frankfurt, Münster）」にすぎず、ほかは精神科学的心理学が優勢であり、実験心理学が「戦争前に比して発展していないことはもちろん、むしろ衰退の傾向をさえ示している」と指摘している（前田、1954）。

同じ指摘はドイツにもある。たとえば、一九五五年の西ドイツで一七人の心理学正教授のうち、実験的方法をとるのはわずかに五人（Metzger, Rausch, Wilde, Düker, Mierke）であったこと（Lück, u.a., 1987）、ゲシタルト心理学者が四人（Metzger, Rausch, Wilde, Witte）で、そのほかの多くは全体性心理学や性格学の伝統を引き継ぐ学者であったことが指摘されている（Mattes, 1985）。

一九五〇年代に少壮の心理学者であった人物も、自伝で当時を回想して同じことを述べている(Wehner, 1992)。たとえば、メルツによると、一般心理学の問題を実験的に研究する研究室はヴェルツブルクのほかに、ゲッチンゲン、マールブルク、フランクフルト、ミュンスタールがあった。ロートによると、大戦後はとくに南ドイツ(Mainz, Heidelberg, Freiburg, München)では、クリューガー系統の第二次ライプチヒ学派(Wellek, Rudert, Heiss, Lersch)が中心であり、実験的で数量的な研究法は心理学の方法としては不適切だという考え方が強かったという。第二次大戦後のドイツでは、このように少数の研究室で実験的研究がはじめられたものの、主流になるのは非経験的な学説であって、当時のキーワードは全体性、成層論、表出、了解、性格、類型であった(Traxel, 1985)。

なぜ実験心理学が低迷していたかについては、次の二つの考え方があられる。一つは、学問に対する国民社会主義の非合理的な態度が、経験的な心理学、とくに実験心理学に悪影響をあたえたという説である。これは、原因としての政治と、結果としての学問を直接に結びつける説明であり、アメリカに多い考え方である(Boring, 1950; Wolman, 1979)。日本にも、国民社会主義体制によってゲシタルト心理学者が亡命を強いられたことが、ドイツの実験心理学の衰退をまねいたのではないかという指摘がある(前田, 1954)。

もう一つは、実験心理学の停滞は国民社会主義期に突然起こったことではなく、それはワイマル期から進行していた学説の転換過程の一部であるという説であって、ドイツではこの考え方が多いように思われる。すなわち、「実験的な心理学研究は今世紀の時間の流れのなかで、その発祥の地(ドイツ)ではきわめて特異な運命をたどって」いる。実験心理学は短期間に世界に広く普及した反面、本家本元のドイツではすでに一九二〇年代から、実験心理学よりは精神科学的な了解心理学が優勢になっていた。この状況は国民社会主義期を経て大戦後も続いた。一九五二年に、心理学者をめざす青年が実験心理学を専攻したいと言うと、要素的で自然科学的な心理

学がすでに克服されたと考えていた先輩はたいそう驚いて、「きみは実験心理学に興味があるのか。しかし、今
どきどこで実験をやっているのだ。そう言えば、アメリカではね」と言ったという (Traxel, 1985, S. 106)。

(b) 「実験心理学者集会」(一九五九年マールブルク)

トラクセルは、ドイツにおける実験心理学の再建の経過について次のように述べている (Traxel, 1985; Lück, u.
a., 1987)。実験心理学的研究は、はじめは少数の研究室で別箇におこなわれていたが、一九五三年に新しい「実
験および応用心理学雑誌」が発行されることになり、五〇年代なかばには散発的ではあるが、研究室間の交流が
おこなわれるようになった。たとえば、マールブルクでは、ドイツ人、イギリス人、アメリカ人の心理学者の講
演が夜おこなわれ、若い研究者や学生がこれに関心をもった。それらをすべて思い出すことはできないが、一九
五七年夏学期に、当時はテュービンゲンにいたヴィッテ (Witte, W.) が「関係系 (Bezugssysteme)」についての講
演をしたことはよくおぼえている。

ヴィッテの講演のあと、実験心理学者の定期的な会合を設けようという案が出てきたが、教授 (Düker) の意
向では、会合は集中的で実りの多いものでなければならず、そのためには実際に実験心理学の研究をしている者
に対象を限定し、彼らを招待するという形にすることであった。ただし、これをドイツ心理学会内部の「実
験心理学」という部会にするつもりはなかった。その反対に、ドイツ心理学会の大きな大会と競争するつもりも
なかった。これを正規の学会大会よりは単なる集会 (Tagung experimentell arbeitender Psychologen) として、一年
に一度 (ドイツ心理学会は二年に一度)、はじめはマールブルクで開き、次回は別の場所で開くことになった。
第一回集会の結果をみなければわからないとしても、将来これを独立の団体 (Vereinigung) にして、「フェヒナ

ー協会 (Gustav-Theodor-Fechner-Gesellschaft)」という名前でもつけようかということが話題になった。

招待状はいくつかの実験心理学志向の研究室の主任あてに送り、実験心理学に関心をもつ研究室員をつれてくるよう依頼した。集会の開催時期は一九五九年四月二七〜二九日であり、集まったのはマールブルクの者を除いて三〇人ほどであった。彼らがこの集会の「設立会員 (Gründungsmitglieder)」ということになる。このほか、マールブルクの上級学生と博士候補生も出席していた。

講演は二一件であった。第一日の午後は、それぞれの大学でおこなわれていた実験実習と統計法の教育内容が主題であった。ヴェルツブルクとハンブルクの実験実習の現状報告と、これについての他研究室との質疑応答、マールブルクの統計法の教育についての報告があった。

第二日午前の主題は基礎研究の方法と成果であり、運動感覚の残効、カテゴリー尺度、個人差の測定、客観速度と知覚速度の関係、皮膚電気抵抗、要求水準の尺度化の報告があった。午後の主題が応用研究の方法と成果であり、交通心理学、適性および精神能力の検査、臨床研究、映画が青少年に及ぼす影響などの報告があった。三日の午前は、各研究室の重点課題にかかわる方法と装置の問題についての情報交換がおこなわれた。マールブルクとマンハイムからは薬理心理学、ミュンスターから動機づけ、ゲッチンゲンからはこの研究室における実験的研究の紹介、マックス・プランク研究所の実験心理学の紹介、マールブルクから感情研究などの報告があった。

(c) 実験心理学者集会の影響

実験心理学者集会は毎年一回開かれ、一九八〇年代なかばには二五回を数えた。第一回には三〇人程度であった出席者はそのあと増加し、第二回は五六人、第三回は「およそ一〇〇人」、第四回は「ほとんど一〇〇人」、

第五回は「一五〇人くらい」になった。ただし、講演数はいつも二〇件くらいであった。

開催地は第一回がマールブルクであったが、第二回以後はそのほかの実験志向の研究室が主催することになった。一九六〇年の第二回はヴュルツブルク（主任はArnold）、六一年の第三回がフランクフルト（Rausch）、六二年の第四回がミュンスター（Metzger）、六三年の第五回がテュービンゲン（Witte）、六四年の第六回がゲッティンゲン（Gottschaldt）で開かれた。そのあとは実験心理学が片隅におかれていた研究室がこの集会を主催するようになった。集会は当初予想もしない速さで拡大し、参加者は数百人になった。この集会は、まだ学位を取得していない者（Doktorand）にも発表の機会をあたえたので、研究者の経路をめざす者に対して、助手に任用される機会をあたえる場所（Assistentenbörse）になるという副産物もあった。実験心理学がふたたびドイツ心理学の中心に復帰する経過はきわめて迅速であった。一九五九年の集会の結成からわずか二、三年で、ドイツ心理学会理事会の構成は、ヴェレクなど全体性心理学者中心から、メッツガーなど実験心理学者中心になった〔2〕の(c)を参照〕。ドイツ心理学の方向転換はおどろくべき速さで実現したが、これに格別の抵抗があったわけではなく、「反乱（Rebellion）」というほどのものではなかったということである（Traxel, 1985）。

(5) 実験心理学の教育 アンケート調査

実験心理学者集会の第一の目的は、最新の研究成果を発表するというよりは、それを可能にする制度的基盤を強化することであったと考えられる。第一回集会の第一の主題は、各研究室の実験実習と統計法の教育がどのようにおこなわれているかということであった。第二回集会では、三人の参加者（Heckhausen, Kornadt, Müller）が、ドイ

ツ語圏全体における実験的基礎教育の状況に関する調査を引き受け、第三回集会で、「ドイツ語圏（一九六一年）の心理学研究室における実験的基礎教育の現状」という調査結果が報告された (Traxel, 1985)。この口頭発表は若干の手直しをして、ドイツ心理学会の機関誌 (Psychologische Rundschau) に掲載された (Heckhausen, u.a., 1962)。この報告は、次のような内容である。

(a) 定義

「実験心理学的基礎教育」とは、講義以外の形式 (Übungen, Kurse, Praktika) でおこなわれる実践教育のことである。対象は、知覚、記憶、思考、学習、動機づけ、(素朴な) 表出理解、人格・社会・発達心理学の基礎的過程に限定される。これに対して、心理診断法の教育、知覚や記憶が対象であってもテスト法が使われる場合、応用心理学、心理統計法の教育は調査対象から除外される。

実験的基礎教育は「供覧 (Demonstrationsübung)」、「実習 (Praktikum)」、「不定期活動 (Gelegenheitstätigkeit)」の三つに分けられる。回答する側は、このうちのどれかを選んで答え、それに注釈をつける。供覧は、実習参加者を一つのグループにまとめておこなう場合である。実習は、実習生が一人または数人の被験者に対して実験をおこなう場合である。不定期活動は、正規の教育課程とは別に、研究室の内外でおこなわれる研究活動に参加し、被験者になるか、実験者の補助者になって協力する場合である。

(b) 調査の経過

アンケートは、心理学専攻教育 (ディプロム課程など) をおこなうドイツ語圏の大学二五校すべてに送っ

た（工科大学一校を含む西ドイツの大学、東西のベルリン大学、中部ドイツのライプチヒとドレスデン、オーストリアのウィーン、グラーツ、インスブルック、スイスのベルンとチューリヒ）。このうち、チューリヒの教育は講義だけでおこなわれていたので、分析から除外した。教授職が欠員のゲッチンゲンでは必要最小限の教育しかなく、アンケートに答えられなかった。そのほか、ある研究室は、質問者には「その権限」がないはずだと言つて回答を拒否した。別の研究室は、質問が不完全で矛盾があると言つて回答を保留したので、分析の対象になつたのは計二二校の回答である。

(c) 全体の状況

実験的基礎教育をまったくしていない大学が二校（フライブルク、ハイデルベルク）であり、このうちフライブルクは実習をする準備をしていた。供覧だけの大学が三校、実習だけが三校、実習と不定期活動をしているのが八校である。供覧、実習、不定期活動すべてをする大学が五校（ベルン、ボン、フランクフルト、ミュンスター、マインツ）であるから、実習をする大学はあわせて一六校になる。

ただし、実習と供覧の区別がはっきりしないので、学生を最低二つのグループに分けていることを実習といえる条件として、一つのグループの学生数が七人以上の場合は実習とはみなさず、実習と供覧の中間の「供覧的実習 (Demonstrationspraktikum)」とするならば、狭義の実習をおこなっていたのは一六校から一〇校に減少する。

この分類でみると、供覧だけの大学が三校、供覧の実習だけが二校、供覧の実習と不定期活動が二校、供覧の実習、供覧および不定期活動が二校である。実習をおこなう一〇校のうち、実習だけが一校、実習と不定期活動が六校、実習、供覧および不定期活動が三校（ベルン、フランクフルト、ミュンスター）であった。

(d) 教育形式別の状況

供覧は講義と実習の中間形式である。これをおこなうのはたいてい正教授であり、場合によって助手か補助員がつく。教科書はないことが多く、宿題や試験による成績評価もあまりない。ウィーンでは供覧を二〇〇人の学生に対しておこなっているが、これほど学生が多ければ実習は不可能である。めずらしいところでは、心理測定の実習をする大学が三校あり、手引きとしてギルフォードの「精神測定法」が使われている。

実習の指導は、助手の協力のもとに教授がおこなうのが原則であるが、実際にはほとんど助手の仕事になっている。一六校中三校では助手がおこない、一〇校では補助員が担当している。学生数は大半が二〇〜四〇人であり、最少が一〇人、最多が一二〇人である。実習グループの規模が問題であるが、一つのグループが四人以上の大学は一〇校であった。実験者一人と被験者一人というグループ分けは、部屋、人員、装置の都合でむずかしい。教科書はアメリカの手引きを使うことが少なくない。ボンの研究室からは、学生の英語力が不十分だからドイツ語の手引きがほしいという回答があった。

不定期活動は、博士候補生や研究員がおこなう実験に、学生が被験者や補助者として参加する場合である。その呼び方は大学によってちがうが (*Arbeitsstunden, Praktische Arbeiten im Institut, Praktische Übungen zur Psychologie*)、二二校中一九校でおこなわれていた。これが必修になっているのは一一校である。このうち五校が毎学期の、四校が入学から前期試験までの、残りの二校が初級課程を修了した者 (*Fortgeschrittene*) だけの義務であった。活動の回数が定められているのは五校であり、最少は四〇回 (マインツ)、最多はなんと二四〇回 (ハンブルク) であった。この数は研究室の事情を明らかに反映しており、被験者と補助者が慢性的に不足していることを示す。

(e) 論文における実験

ディプローム課程をおく東西ドイツの大学一七校に限って、ディプローム前期試験の宿題論文〔二〕の(4)を参照〕で、実験的研究がどれほど要求されるかを質問すると、実験を「つねに」要求していると答えた大学が三校（西ベルリン、ミュンスター、ザールブリュッケン）、「たいてい」が三校（ボン、テュービンゲン、ヴェルツブルク）、「ときどき」が六校（ブラウンシュヴァイク、ハイデルベルク、キール、マールブルク、ミュンヘン、マインツ）、「まれに」が三校（フライブルク、フランクフルト、ハンブルク）、「全然」が二校（東ベルリン、ドレスデン）であった。実験的研究のほかどんな形式の宿題論文があるかといえは、文献研究が一〇校、経験的研究が五校であった。

(f) 教育条件

一致して出てきた回答は、部屋数の不足、とくに実験装置をとりつけておく部屋がないことであった。また、半数の研究室が人員（講師、助手、補助員）の不足をうったえた。実験装置の不備をいうところも多い。工作室（Werkstatt）のことをいう大学が三校あり、工作室がない、あるが小さい、もういっばいだ、ということであった。

(g) 提言

著者は、心理学における実験的基礎教育の「最低条件」として、次のことを提言している。ディプローム課程の前期試験までに、学生は自力で実験ができるようになること、つまり、実験の(1)準備をして、(2)きちんと実行

し、(3)結果を批判的に評価し、明快かつ包括的に述べて、基礎的な実験法を実例によって (exemplarisch) 知って応用することができなければならない。ただし、独自の問題設定、方法、実験計画までは要求しない。

この目的を達成するためには、週三時間 (Wochenstunden) の実験実習を二学期間おこなうこと、学生を小さなグループに分け、できれば一グループを二人 (実験者と被験者) にすること、実験実習への入門として、供覧を一学期おこなうのが望まれるということであった (Heckhausen, u.a., 1962)。

以上のアンケート調査は、心理学における実験教育と、それを実現するための条件について、実験心理学に無関心であった研究室、大学、政府に対して注意をうながす意味があったと考えられる。また、ドイツにおける実験心理学の状況を教育面でみると、当時の日本の心理学研究室と比べても、決して恵まれたものではなかったことがわかる。

(四) 大学の制度的状況 大戦前後の連続性

(1) 大戦後の大学

(a) 大学制度の維持

西側占領地区では一九四八年に、「大学改革に関する審査報告 (Blaues Gutachten zur Hochschulreform)」が発表され、このなかで大学は「昔からの本質的に健全な伝統のない手」とみなされた (Gummersbach, 1986; Lück, u.a., 1987)。したがって、西ドイツの大学は、日本のようにアメリカを模範にした新しい制度を採用することは

なく、国民社会主義体制以前の教養市民層（中産階級）のエリートを中心にした古い制度を復活させる形で再出発した。すなわち、階層的構造をもつ学問制度（正教授と研究室の制度）、研究と教育の統一、学問および研究の自由が復活し、学問と政治は厳格に区別されるようになった。改革は、新しい制度の採用ではなく、古い制度の復活という形でおこなわれた。量的な面では、国民社会主義期に削減されていた規模を、一九三〇年頃の規模にもどすことが目標になった。

心理学についても、第二次大戦後の十数年間は、一つの大学に一人の教授と一つの研究室という以前と変わりのない状況が続いた。一九五〇年前後のドイツ心理学が停滞していたという指摘（前田、1954）は的確であるが、それが戦前の独裁政治の結末であったかどうかは疑問である。西ドイツにあった大学の量的停滞の状況は、戦勝国で非独裁国であったフランスにもあった（UNESCO, 1969）。

政治や戦争が社会に及ぼす影響はきわめて大きい。しかし、社会のすべての面を説明するほど万能の概念とみなすのは適当ではない。それが社会に及ぼした影響は、それぞれの問題ごとに、個別的に考える必要がある。大学については、ある面では根本的な変化があり、別の面では戦後の一九五〇年代は戦前の継続である。この連続性は、制度の変化がないドイツやアメリカだけではなく、根本的な学制改革がおこなわれた日本でさえもある。

(b) 学生数の連続性

図4-1は、一九二〇年から六〇年までのドイツと日本の学生数を示す。ドイツは、戦前が大学および工科大学の在学者（Titze, 1987）。戦後は西ドイツ（西ベルリンを含む）の「大学および同等の学位授与機関」の在学者の数である（UNESCO, 1969）。当時のドイツの人口は、一九三三年が六六〇〇万人、一九五〇年の西ドイツ

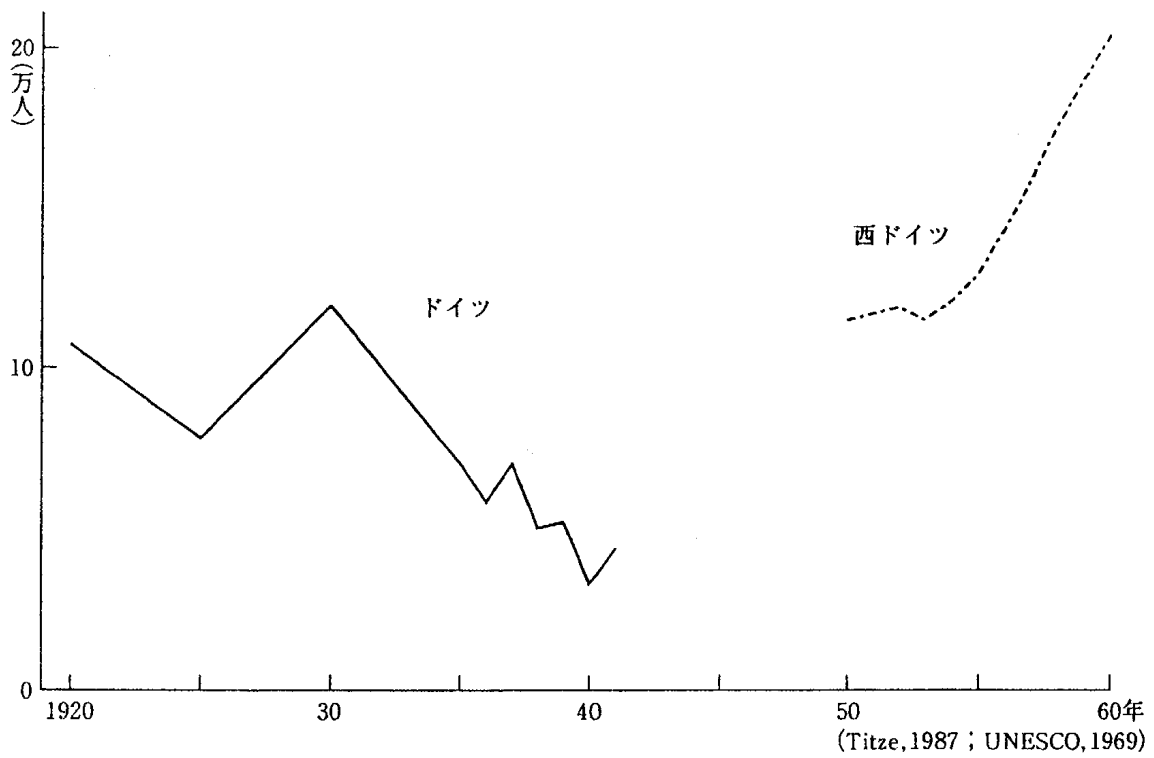


図4-1a ドイツの学生数 1920-1960

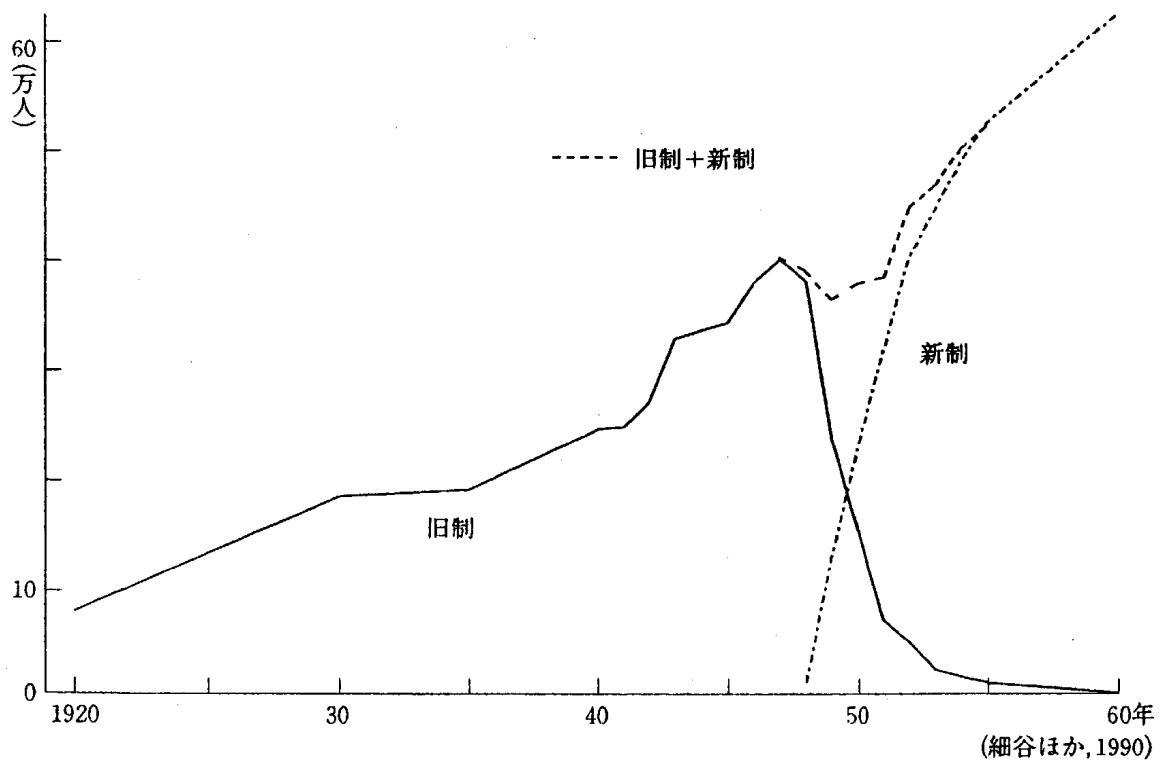


図4-1b 日本の旧制高等教育と新制大学の学生数

が五〇〇〇万人であった。

学生数は一九三〇年の一二万人が頂点であり、一九三三年の国民社会主義体制成立直後に制定された「学校および大学の過剰を排する法律」によって減少し（山本、1985）、第二次大戦が始まった一九三九年には四万人になった。大戦後は戦前の最盛期の一二万人の水準以下の状態がしばらく続いた。増加の傾向が始まったのは、戦争後十年たった一九五五年からであり、それまでは戦前の水準にとどまっていた。

一方、日本の高等教育（大学、高校、実業専門学校、専門学校、高等師範学校）の在学者（在籍者）は、第一次大戦後の高等教育改革によって、一九二〇年代に二倍以上に急増したあとはしばらく停滞していたが、一九三九年（昭和一四年）から増加の傾向が起こり、この傾向は戦後の一九四七年（昭和二二年）まで続いた。このあと学制改革がおこなわれ、新旧の交代期に停滞したあと、新制大学（短期大学を除く）の学生数が増加していく（細谷ほか、1990）。

旧制の高等教育と新制大学の学生数を合わせると（図の点線部）、旧制と新制への移行は意外に連続的である。学制改革が大学の大衆化をもたらしたという見方は、旧制大学との比較ではたしかに妥当であろう。しかし、旧制の高等教育全体との関係では、戦後の量的拡大は戦前の一九三九年からの増加傾向の延長とみることも可能である。

(c) 女性の増加傾向

学生の増加と共に、学生のなかで女性の占める割合が増加することは現代の大学の特徴であるが、その傾向はいつどのようにならわれたのか。図4-1-2は、一九二〇年から六〇年までのドイツと日本の大学または高等教育

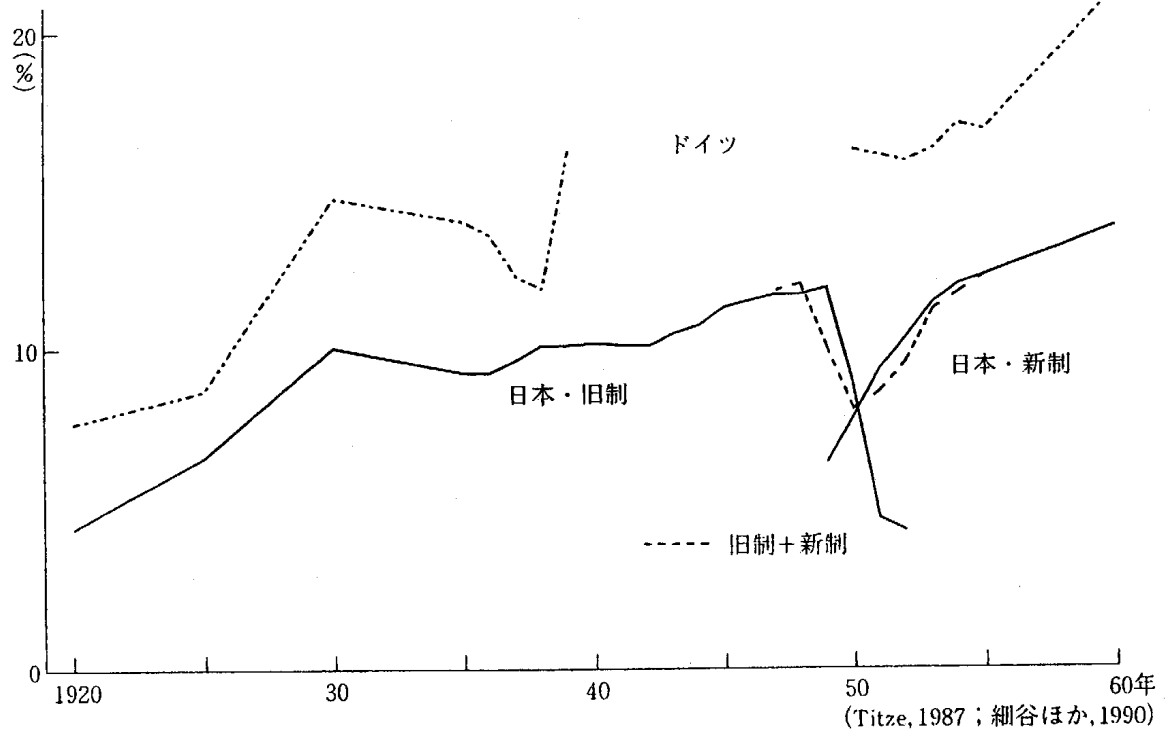


図4-2 高等教育における女性の割合

に在学する女性の割合を示す (Tize, UNESCO, 細谷ほか)。

ドイツの大学および工科大学に在学する女性の割合は、一九二〇年に八%であり、そのあと急増して一九三一年には一六%近くになったといわれるが、一九三三年からの国民社会主義期になって減少した。その結果、一九三七年～三八年には一二%弱まで低下したが、一九三九年の開戦と同時に最盛期の一六%の水準にもどった。なお、国民社会主義期には全体の学生数が大幅に削減されただけでなく〔a〕を参照〕、女性の割合も一〇%をこえないように制限する方針がとられたが (山本, 1985)、図に示すように減少は実際には一二～一四%の水準にとどまった。もし一九三一年の一六%を、独裁政治による抑制力がはたらない場合の自然な水準だと仮定するならば、戦後の女性の割合は一六%の水準に数年間とどまっていた。そのあと一九五四年ないし五六年からゆつくりと立ち上がり、一九六〇年には二〇%をこえた。

日本の高等教育における女性の割合は、一九二〇年代後半に5%から一〇%に急増したあと停滞し、一九四三年 (昭和一八年) から戦後にかけて一〇%から一二%に増加した。しかし、学制改革にもなって女性は8%に減少し、改革前の一二%の水準を回復するのは一九五四年からである。日本の学制改革は学習の権利を男女平等にしたという点では画期的なことであったが、現実には数年のあいだ女性の高等教育進出を抑制する作用があった。その理由としては、女性が東京大学など最高水準の大学に進学することが制度的に可能になったとしても、実際にそのような大学に進学することは非常に少なく、むしろ女子専門学校などが大学になったことが女性の進学機会を制限する作用をした、ということが考えられる。

第一次大戦後の高等教育改革による女子専門学校の設置は、明らかに女性の高等教育進出をうながす直接的効果があった。これに対して、第二次大戦後の改革は一時的ではあるが、女性の進学を抑制する条件になり、大学

よりは短期大学がこの需要にこたえていく。学制改革が女性の進出に及ぼした影響はそれほど画期的なものではなかった。長期型の大学には男性、短期型の専門学校には女性という戦前の住み分けのしくみは、戦後の四年制大学と短大の区別に引き継がれた。

(d) 博士号の授与件数

博士号の授与件数を指標にして大学の状態をみると、次のようになる。西ドイツにおける一九五二年から五五年までの年平均の授与件数は七千件であったが、一九五六年から五九年までの年平均が六千件となり、すこし減少している (Nord, 1965)。同じ時期のアメリカの博士号授与件数も、年平均が八千件から九千件にすこし増加する程度である (NSF, 1982)。一九五〇年前半の学生数の停滞傾向は、五〇年代後半の博士号授与件数の停滞の原因になっている。なお、一九四九年のアメリカの学生数は二六六万人、学士号取得者は四三万人であつて (NSF, 1982)、西ドイツの二〇倍をこえる規模である。これに対して、アメリカの博士号取得者は、ドイツよりいくらか多い程度である。アメリカの大学の発展は、広さを達成していたが、高さの面ではまだ十分ではなかったといえる。

(e) 個別大学の状況 ボンとテュービンゲン

表4-1は、北部のボンと南部のテュービンゲンについて、一九三〇年と五五年の教授数と学生数を示す (Ellwein, 1985)。両大学とも、戦争後の学生数は戦争前より増加したが、教授数は戦争前の規模を回復していない。これを日本と比べると、たとえば東北大学では戦争後の学部増設と学制改革によって、学生定員が三倍、

表4-1. 第二次大戦前後の大学の規模 ボンとテュービンゲン.

大 学		1930年	1955年
ボン	教授	176	117
	学生	6,167	7,122
テュービンゲン	教授	118	104
	学生	2,983	5,177

(Ellwein, 1985)

表4-2. 哲学部門と化学の教授陣 第二次大戦前後.

分 野		1931年		1953年
		ドイツ	西ドイツ*	西ドイツ
哲 学 部 門	正教授	67	45	57
	全 体	242	146	238
化 学	正教授	90	57	58
	全 体	298	179	288
大 学	正教授	1,721	1,102	1,318
	全 体	5,889	3,529	5,408

*のちの西ドイツ地域

(Ferber, 1956)

教授定員が二倍強になった（東北大学五十年史）。

(f) 個別分野の状況 哲学分野と化学

表4-2は、哲学分野（哲学、心理学、教育学）と化学について、一九三一年と五三年の正教授と学術要員全体の数を示す（Ferber,1956）。数値は、大学だけ（工科大学などを除く）のものである。一九三一年については、当時のドイツ全体と、のちに西ドイツになる地域の大学の数値を示した。一九五三年の学術要員（五四〇八人）は一九三一年と比べて、のちの西ドイツ地域（三五二九人）より多く、当時のドイツ全体の（五八八九人）の九二%の規模になっていた。一方、正教授（一三一八人）は、のちの西ドイツ地域（一一〇二人）より多いが、ドイツ全体（一七二一人）の七七%の規模にとどまる。この傾向は、個別分野（哲学部門と化学）についても同じである。

心理学者の正教授は、一九三三年一月に一五人であったと推定されているが（Gelter,1984）、一九五三年には一二人になっている（Plesner,1956）。この減少率はほかの分野も同じであって、心理学だけが政治と戦争による被害を受けたわけではない。

(2) 心理学研究室の規模

(a) 戦前の規模 日本の心理学者の指摘（小保内、1941）

日本が第二次大戦に参戦する時に、小保内虎夫は各国とくにドイツにおける国防心理学を紹介し、日本の国防

心理学は「遺憾ながらドイツ、アメリカに較べると遜色が認められ」、とくに「基礎となる一般心理学の方面において格段の逕庭（へだたり）が存する」のは、心理学に対して大学と文部当局が「理解を持たない」ことによるとしてゐる。すなわち、「ドイツの大学では応用心理学講座を有することは珍しくないし、殊に大部分の工科大学では応用心理学の講義が行なはれてゐる」のに対して、日本では「全国の大学を通じて応用心理学の講座は一つも存在しない」ために、「学生は在学時代に応用心理学の訓練を殆ど受けることなしに卒業し、社会に出て率然として（だしぬけに）複雑な実践問題に当面しなければならぬ」というのが「わが応用心理学の現状」であり、このような不満足な状態は、日本ではそもそも心理学全体が大事にされていないことからすると、次のように述べてゐる。

「いつたい、わが国では応用心理学に限らず抑々（そもそも）心理学なるものが既に甚だしく冷遇されてゐる。曾て筆者は心理学が学界において占める位置を知る目的をもつて、大学の教授数（或は講座数）について、アメリカ、ドイツ、日本の事情を比較したことがある。その結論だけをいへば、アメリカの大学では哲学、哲学史、美学、論理、倫理、教育哲学等を含めた広義の哲学の教授数は全部を合しても心理学の八割となるに過ぎない。他の自然科学との比率を見るに、生理学（薬理学も含めて）は心理学の六割、物理学は一・四倍、化学は二倍である（これは十数年前のことであり、現在では心理学の方がもっと多くなつてゐるらしい）。ドイツの大学においては広義の哲学の教授は心理学の一・三倍、生理学は心理学と略々同数、物理学は一・六倍、化学は二・六倍である、然るに東京帝国大学についてこれを調べてみると、広義の哲学教授数（講座数）は心理学の一・二乃至二〇倍、生理学は四倍、物理学は一二倍となつてゐる。東京帝大はいかなる点から見ても心理学を極端に冷遇してゐることがこれで判る」のであり、「このやうに極端に不利な条件下におかれたのではいくら努力したところで

とても外国に追付けるものではない」と述べたあと、「論が国防心理学から逸脱した嫌があるが、併し国防心理学を真に強力な学問に仕上げようとすれば、この問題に触れざるを得ないので敢て一言してみた次第である」と結んでいる。

小保内が指摘した「心理学を極端に冷遇してゐる」という日本の実情は、アメリカと比べるとそうだったと考えられるが、ドイツと比べるとどうだったか。次項〔b〕と〔c〕を参照〕で述べるように、戦前の状態を引き継いだ一九五〇年代のドイツにおける心理学研究室の平均的規模は、日本の旧帝国大学の心理学講座とだいたい同じである。この点では、日本の心理学がドイツと比べて冷遇されていたとはいえない。一方、日本の哲学部門（哲学、哲学史、論理学、倫理学、美学、宗教学など）の規模は、小保内が指摘したように非常に大きく、日本の模範であったドイツの規模（一大学あたり哲学系の教授が三人強）の三倍くらいであった。したがって、哲学部門における心理学の割合は、ドイツが四分の一程度であるのに対して、日本は一〇分の一前後になる。心理学の冷遇という指摘は、この点では妥当である。ただし、大学全体における日本の心理学の位置はドイツとだいたい同じであるから、哲学部門が厚遇された結果、哲学部門の内部で心理学が相対的に「冷遇」されたと考えるべきであろう。

ドイツの大学の哲学者はフランスやイギリスと比べて多く、二倍から三倍であったといわれるが、哲学者の多いドイツと比べても、日本の帝国大学の哲学部門はさらに大きかった。なぜ日本では哲学を厚遇したのかということの理由は不明であるが、日本の文学部哲学部門がドイツの神学部にあたる分野（仏教史など）までカバーしたためかと思われるが、それを差し引いてもなお大きい。

つぎに、小保内の計算では、ドイツの物理学と化学が少なめに示されている。これは大学だけで計算し、工科

大学を除いたためではないかと推察される。ドイツの工科大学は、時代が下るにつれて工学部から理工学部のよ
うな形に総合化していき、理学系(数学、物理学、化学)の学者が大学と同じくらい工科大学にいた。たとえば、
一九三一年に物理学の正教授は、大学が五二人、工科大学が五三人である。これに対して、哲学・心理学・教育
学の正教授は、大学が六七人、その他の大学が五人であった(Ferber, 1956)。一九三三年のドイツには一五人の
心理学教授がいたと推定されており(Geiler, 1984)、これと物理学教授の比は、日本とそれほど変わらなかった
と推定される。心理学と理学系を学生数で比べるとどうか。詫摩(1960)によると、「西独には現在一七の総合
大学があり、一九五八年冬学期の学生総数は「約一三万」人であり、このうち「心理学を専攻する学生数」(ザ
ールラントと西ベルリンを除く)は「計一〇二八人」であり、化学は六五八六人、物理学は四五八一一人であった。

小保内はさらに、日本の心理学者がアメリカと比べていかに少ないかということを強調して、「全国の帝大心
理学教授の全部を合しても辛うじてコロンビア大学一校の心理学教授数に達するに過ぎない有様である」と述べ
ている。これと同じような指摘を、アメリカの学者が一九六〇年代のヨーロッパの心理学についておこなってい
る。すなわち、アメリカの大学は非常に大きく、心理学の学士号を千以上も出すところもあり、「ある大学の心
理学科の正教授数は、西欧の国の全体数を上まわる」(Berlyne, 1968)ということであった。一九六〇年代になっ
てもヨーロッパの心理学は、アメリカと比べて非常に小さいとみられていた。ドイツの心理学は日本で考えるほ
ど大きくはなく、一九六〇年代までは一講座分の規模であった。それは政治と戦争によって小さくなったのでは
なく、もともと小さかったと考えるべきである。ドイツの哲学部では、ギムナジウムの主要教科である語学部門
(Philologie) が圧倒的に大きく、哲学部門の学生数はその数分の一であり(Tize, 1987)、心理学はさらに哲学
部門の四分の一程度を占めるにすぎなかったと推定される。ただし、哲学部門の教授数が主専攻の学生数のわり

に少なくなかったのは (Ferber, 1956)、哲学が諸学問の基礎として位置づけられ、副専攻として選択されることが多かったからかと推察される。

(b) 大学の心理学者

表 4-3 は、一九五三／五四年度の学術要員の定員 (Soll) の構成を、心理学と、その関連分野である哲学、教育学、生理学、精神医学について示したものである (Busch, 1956)。「講師など」という枠には、専任の予算つき講師 (Diäten-dozenten)、上級助手、上級医師、学術官 (Wissenschaftliche Beamte) が含まれる。私講師や講師嘱託は定員にはない地位であるから、この表には含まれない。

心理学の正教授 (一二人) は哲学 (三一人) の半分弱であり、哲学分野 (哲学、心理学、教育学) の四分の一である。心理学の教授が生理学や精神医学と比べてすこし少ないのは、哲学部のある大学が一八校中一六校であったからである。心理学、生理学、精神医学の正教授は、だいたい一校に一人である。ただし、心理学では正教授のいない大学があり、その役割は准教授がはたしている。精神医学の講師と助手が多いのは臨床医学の特徴である。哲学の正教授は一校に二人であり、助手を除けばどの地位も心理学の二倍をこえる規模である。

表 4-4 は、一九五三年のドイツ (Busch, 1956) と、一九五二年の日本の大学にいた心理学者 (朝倉、1987) の数を比べたものである。ドイツは工科大学などを含む大学全体、日本は短期大学を含む大学全体である。一九五〇年代前半に、日本の大学の心理学者は正教授相当職も学術要員全体も、ドイツの約十倍の規模であった。日本の学制改革は大学全体を拡大しただけではなく、心理学のような新しい分野の制度的条件を強化したという意義があったといえる。

表4-3. 教授陣の分野別構成 1953/54年度

分 野	正 教 授	准 教 授	講 師 等	学 術 助 手	計
心 理 学	12	2	8	23	45
教 育 学	10	7	2	10	29
哲 学	31	10	15	21	77
生 理 学	17	2	16	40	75
精 神 医 学	19	5	32	152	208

(Plessner, 1956)

表4-4. 大学の心理学者 ドイツ (1953年) と日本 (1952年)

国	正教授	全 体
ド イ ツ	13	53
日 本	160	489

(Busch, 1956 : 朝倉, 1987b)

(c) 心理学研究室の規模

表4-5は、一九五三／五四年の心理学研究室の構成を大きさの順に示したものである (Busch, 1956)。ベルリン (自由大学) など四校の規模は、ワイマル期の大きな研究室 (ライプチヒ、ハンブルク、ベルリン) と同じくらいであり、それを上まわるほどではない。一方、キールの規模は最も小さく、正教授一人の定員だけである。これはいかにも不完全な状態にみえるが、帝制期にはこれが普通の姿であった。一九世紀中に助手定員がついたのはライプチヒやベルリンなどごく少数の大学だけであり、研究室さえもない大学が少なくなかった。

なお、ボンに講師と助手の定員があるのに教授定員がないのは、トーマの自伝によると次の事情による (Wehner, 1992)。ボンの心理学研究室の主任であったロータッカーは一九二九年から哲学正教授であったが、一九五四年に引退して (Geier, 1986)、それと同時に教授定員は哲学に返された。戦前はイエナの心理学正教授であったザンダーは、戦後数年して東ドイツから西ドイツに移住し、連邦の財源で設けられたボンの「暫定教授職 [KW (künftig wegfallend)-Professur]」に一九五四年に就任し、一九五九年に引退した。この年に、州 (ノルトライン・ヴェストファーレン) の財源による正規の心理学固有の教授職がボンに初めて設けられた。この教授職に着任したが、ボンの私講師からエルランゲンの正教授になっていたトーマであった。ボンのように古い伝統のある大学では、哲学とは別に心理学固有の教授職を設けるのはかえってむずかしいという事情があったということである (Thomae, 1976)。

フランクフルトに教授定員がないのは、一九三三年にゲシタルト学派のヴェルトハイマーが解任されたときに、「哲学、とくに心理学」の教授職が廃止されたからである。一九四一年に心理学ディプロム試験規程が制定されても、この状況は変わらず、研究室に正規の主任がいない状態が戦後になっても続いた。ラウシュ (一九〇六

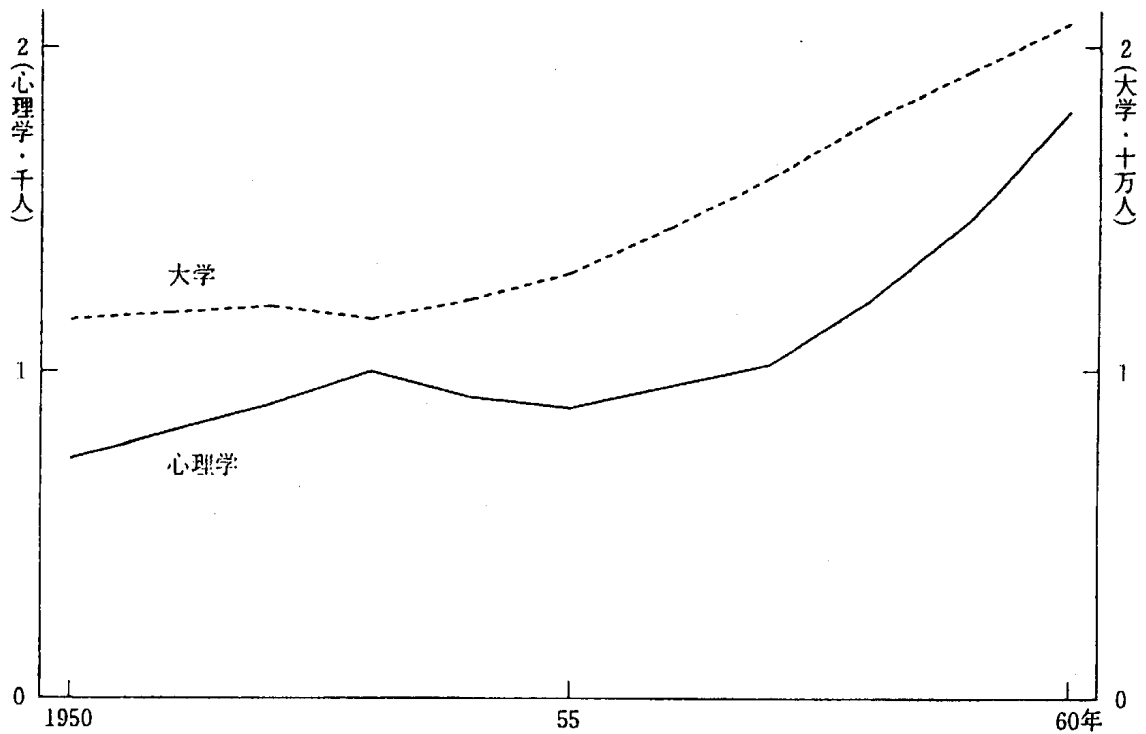
表4-5. 心理学研究室の定員 1953/54年

大 学	正	准	講	助	計	大 学	正	准	講	助	計
ベルリン自由	1	-	1	2	4	ケルン	-	1	1	-	2
ヴュルツブルク	1	-	1	2	4	ボン	-	-	1	1	2
ハンブルク	1	-	1*	3	5*	フランクフルト	-	-	-	2	2
ミュンヘン	1	-	-	3	4	キール	1	-	-	-	1
マインツ	1	-	1	1	3	(小計)	12	2	8	23	45
ハイデルベルク	1	-	1	1	3	ニュルンベルク商科	1	1	-	1	3
ゲッチンゲン	1	-	-	2	3	マンハイム商科	-	1	1	-	2
ミュンスター	1	-	-	2	3	ブラウンシュワイグ工科	(1)	1	-	1	2
マールブルク	(1)	1	-	2	3	ダルムシュタット工科	-	-	-	1	1
フライブルク	1	-	1	-	2	(小計)	1	3	1	3	8
テュービンゲン	1	-	-	1	2	(総額)	13	5	9	26	53
エルランゲン	1	-	-	1	2						

*医学部所属の筆跡学担当

(Busch, 1956)

() は、准教授定員で現員が正教授の場合



(Métraux, 1985 ; UNESCO, 1969)

図4-3 1950年代ドイツの学生増加 大学と心理学

年生まれ)は、ヴェルトハイマー在任時からずっとフランクフルトにいて、主任代理のメッツガーが一九四二年にミュンスターに転出したあと、実質的に研究室の運営にたずさわっていたが、職務にふさわしい地位につくのはおそく、准教授になったのは一九五四年、正教授になるのは一九六四年である(Geiser, 1986)。その理由は、心理学者のための教授定員が一九三三年から廃止されていたことである。フランクフルトの心理学研究室は、国民社会主義体制下の心理学者に対する弾圧の影響が最も長く続いたところであるともいえるし、その時代にたまたま起こった学部内の勢力争いが戦後も続いたともいえる。

なお、一九五三／五四年度の大学別統計によると(Busch, 1956)、フランクフルトの精神科学I(哲学・教育学・心理学)の定員は、正教授が三人、准教授が一人であり、現員も同じであった。西ドイツの大学一六校全体の哲学部門の総定員は正教授が五三人で、准教授が一九人であったから、フランクフルトはだいたい平均的な規模である。このなかに教育学正教授一人が含まれるが、心理学教授の定員はなく、残りの教授職(正教授二人、准教授一人)は哲学者が占めていたと推察される。哲学部門の教授職が四つあれば、そのうちの一つは心理学だというのが普通であるが、そうは考えない大学があったということ自体が、一九五〇年代の大学における心理学の位置の不確かさをあらわしている。しかし、ボンやフランクフルトのように、心理学教授がない大学に教授職を新設するという動きは、一九五〇年代中期からあった。ただ、それは欠員の補充に近い形であって、前と比べて拡大したというほどではなかった。

心理学の定員が大学だけでなく工科大学や商科大学にもあることについては、次のような事情がある。

第一に、ワイマール期から実業系大学には心理工学や産業心理学の研究室がつけられ、専任の心理学者がいた。たとえば、ベルリン工科大学にはモーデ(Moede, W.)がおり、マンハイム商科大学には一九三三年までゼルツ(Selz,

○)がいた。第二に、国民社会主義期に制定されたディプロム試験規程によると、すべての大学および工科大学に心理学のディプロム課程をおくことが可能になり、大学のほかに五つの工科大学にディプロム試験委員会がつくられている。第三に、大戦後は、西ドイツではブラウンシュウィク工科大学に、東ドイツではドレスデン工科大学に心理学のディプロム課程が復活している。歴史的には、心理学が工学や商学とまったく無関係だとは考えられていなかった〔(一)の(3)を参照〕。

(3) 教育課程としての心理学の規模

(a) 学生数

一九五三／五四年度に西ドイツの大学で哲学部門に在籍する学生は、心理学が九〇九人、哲学が四一七人、教育学が二二五人であった (Plessner, 1956)。心理学を専攻する学生がすべてディプロム課程に入っていたとするなら、この課程をおく大学は一八校であったから、心理学の学生は一校あたり平均五〇人であったことになる。この時期の入学から修了までの平均所要年数を四年(八学期)としてみると、日本の学年制に換算すれば、心理学の学生数は一学年あたり一二、三人であった。

一九四五年から五五年三月までに西ドイツの大学一八校で認定心理士(ディプロム)の学位を取得したものの累計は九〇八人であり、心理学を専攻して博士号を取得した者は三二三人であった (Wellck, 1956b)。一校平均では、ディプロムが約五〇件、博士号が約一七件である。一校あたり年平均のディプロムは約五人、博士は一〜二人ということになる。ただし、この時期(1945-1955)にはディプロム制度が廃止された時が二〜四

年あるし、廃止期間は地域（英米仏の各占領地区）によってちががあるので、ディプロームの一枚一年あたりの計算は不正確であり、低めの見積りになっている。一方、博士制度は戦前戦後を通じて継続的であるから、この数値は信頼できる。

ディプローム制度がすべての地域で復活していた一九五五年には、一八校で一六二人が認定心理士になっており（Wellek）、一校あたりの平均は九人になる。多いところでは、ミュンヘンが二十九人、ゲッチンゲンが十九人である。一九六〇年代の資料によると（Michaelis, 1986, S.371）、一九六〇年のディプローム取得者は一七一人、六一年は一五一人、六二年は一八五人であった。

総じて、一九五〇年代の心理学課程の規模は、一校あたりの在学者は五〇人以上、修了者は一〇人弱であったと推定される。なお、終戦時の一九四五年は、まだディプローム制度が廃止されなかったもので、のちの西ドイツ地域の数校で合計一三人が認定心理士になっている。このうちゲッチンゲンが八人であり、そのほかの大学は一二人であった（Wellek）。

(b) 学生数の時系列的特徴

図4-3は、一九五〇年代の心理学専攻の学生数の増減を時系列的に示したものである。大学全体の学生数（UNESCO, 1969）は、一九五三年から増加傾向に転換し、これが一九六〇年代になっても続く。心理学を専攻する学生数（Métraux, 1985）は一九五三年から数年間停滞する。大学全体の増加が一九五三年から始まるのに対して、心理学は全体より四年間おくれ、一九五七年から増加傾向に転じ、六〇年代になると増加傾向が加速する。心理学の学生数が大学全体に占める割合も一九五七年に増加傾向に転じ、一九六〇年代にはいると大戦後は

じめて一％になり、そのあと二％に近づいていく。

学生数の増減を心理学に対する社会の態度の変化の目安としてみるなら、その変化は一九五〇年代後半に始まったといえる。この時期は心理学に対する需要が増加する時期であるが、供給するべき心理学の内容も変化する時期でもある。すなわち、アメリカを模範にした心理学研究法の近代化をめぐって、新旧世代の間で方法論争がおこなわれた〔二〕の(3)を参照〕。

(c) アメリカとの学生数の比較

ドイツの心理学専攻者が多いか少ないかを、アメリカと比べて考えてみる。一九五五年のドイツで心理学を専攻しディプロームを取得した者は一六二人である (Wellek, 1956b)。これに対して、同じ一九五五年にアメリカで心理学を専攻して大学を修了した者は、学士が五五三二人、修士が一二九三人、博士が六八八人である (NSF, 1982)。ドイツのディプローム取得者は、アメリカのどの学位の取得者よりも少ない。しかし、ドイツはアメリカと比べて人口がもちろん少なく、当時は大学進学率も低かったため、修了者の絶対数を直接比べるのは問題がある。むしろ、心理学専攻者が大学生全体に占める割合によって、心理学の規模を示すのがよい。

図4-4は、一九五〇年代のドイツで心理学を専攻する学生が大学生全体に占める割合と (Métraux, 1985; UNESCO, 1969)、アメリカで心理学の学士号取得者が学士全体に占める割合を比べたものである (NSF, 1982)。ドイツの心理学専攻者は、一九五〇年に七三九人であったが、五〇年代後半に増加して、一九六〇年には一七九七人になり、その一〇年間に二倍強になった。ただし、五〇年代後半は大学全体の学生数が増加する時期でもあり、その一〇年間に二〇万人強から二〇万人強へ二倍近く増加したので、心理学が全体に占める割合はあまり変

ならず、〇・七%前後にとどまる。一方、アメリカの心理学の学士は、一九五〇年代前半に減少し、五〇年代後半に増加傾向を示すが、大学全体の傾向も同じであるから、心理学が全体に占める割合はドイツと同様にあまり変わらない。ただし、その割合は二%前後であり、ドイツの二〜三倍である。

図4-5は、一九五〇年代のドイツとアメリカで、心理学を専攻して博士号を取得した者が博士号取得者全体に占める割合を示す (Geuter, 1987; Nord, 1965; NSF, 1982)。ドイツの心理学の博士号取得者は〇・七%程度であり、在学生の割合と同じである。一方、アメリカでは心理学の博士号の割合は七・〇%であり、ドイツと比べて非常に多い。

(d) 大学の〇・七%を占める心理学

ドイツでは、心理学の専攻者も博士も、全体に占める割合は〇・七%であるが、教授についても同じである。一九五三/五四年度の大学(工科大学などを含む)における心理学の正教授の定員は一人、大学全体の正教授は一八六七人であるから、心理学の正教授が全体に占める割合は〇・七%である。准教授、講師、助手などを含む学術要員は、心理学が五三人、全体が八一五〇人であるから、心理学の割合は〇・六五%であった。

心理学が大学で占める位置は、学生数と博士数だけでなく、教授陣でも〇・七%程度であった。これと比べると、アメリカの心理学の割合を学士の数でみると二%くらいである。アメリカにおける心理学の制度的基盤はドイツと比べて、すでに一九五〇年代にかなり安定していた。

心理学の専攻者は一九五七年から増加傾向があったが、急激に増加するのは一九六〇年代後半から七〇年代にかけてである。増加の時期と傾向は、ドイツでもアメリカでも同じであり、心理学専攻者が全体に占める割合は

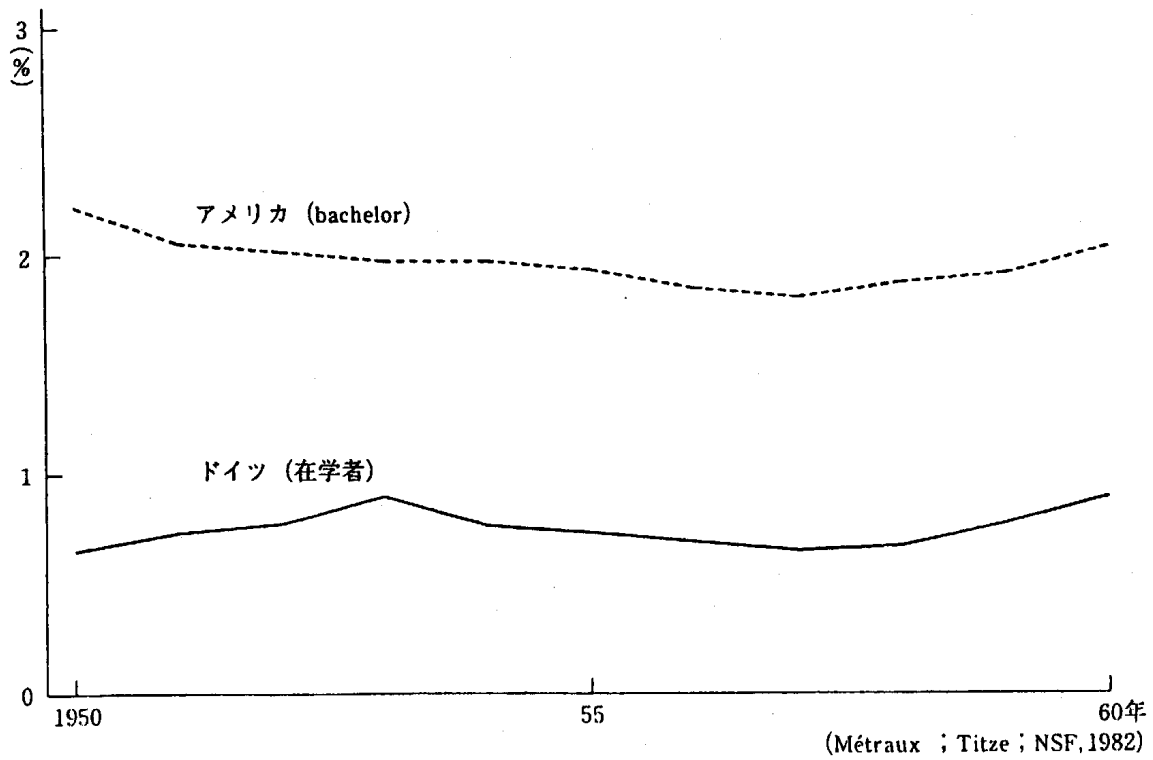


図 4 - 4 心理学専攻者が全体に占める割合

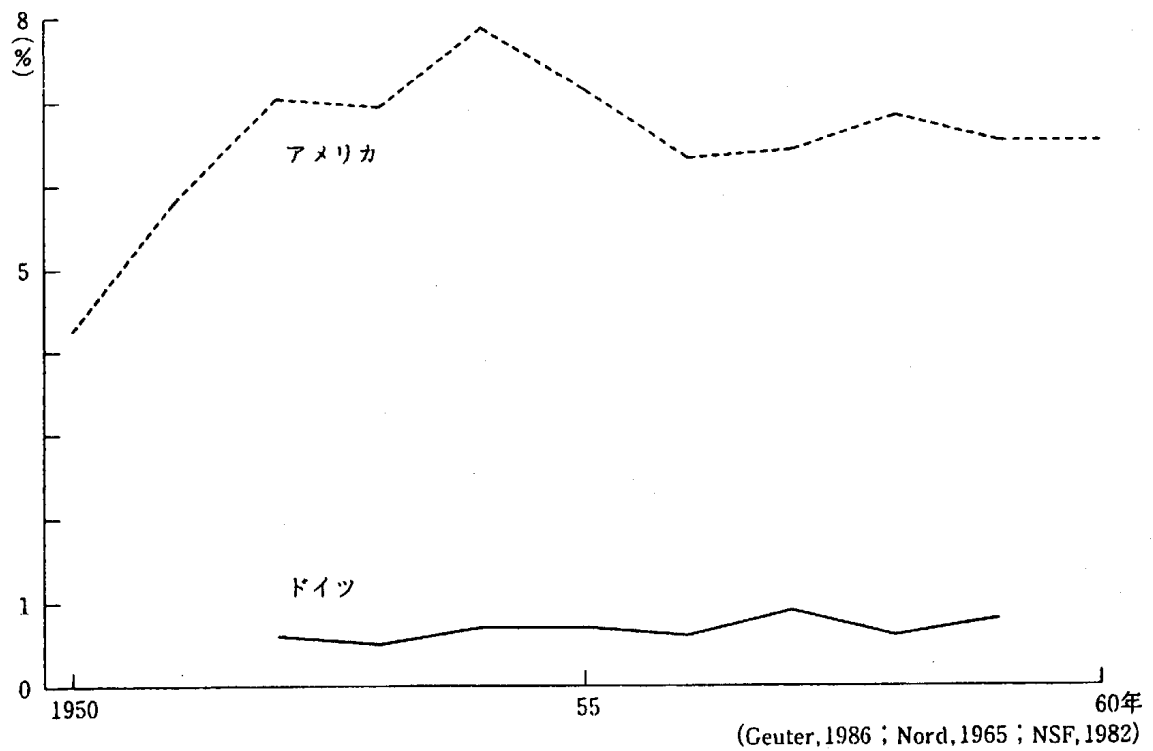


図 4 - 5 心理学の博士号の全体に占める割合 ドイツとアメリカ

二、三倍になった。ドイツの心理学専攻者は、一九六〇年に二〇五五人であったが、一九七二年には一万一四四二人になった。この間に大学生（教育大学を除く）の総数は、一九六〇年が二二万六六七三人、一九七二年が四六万四八二九人であった（Michaelis, 1986）。心理学専攻者が大学生全体に占める割合は、〇・九%から二・五%に増加した。

一方、アメリカで心理学を専攻して学士号を取得した者は、一九六〇年が八一一人、一九七二年が四万三四二人である。大学全体の学士号取得者は、一九六〇年が三九万四八八九人、一九七二年が九三万七八八四人であった（NSF, 1982）。心理学が全体に占める割合は、二・一%から四・六%に増加している。

(4) 心理学会の構成

(a) ドイツ心理学会とドイツ心理士組合

現代ドイツの心理学会は、研究教育面と職業面の二つに分かれている。一つは、心理学の研究と教育をおこなう心理学者の団体であるドイツ心理学会（Deutsche Gesellschaft für Psychologie）である。その前身は、一九〇四年に設立された実験心理学会であり、現在の名称になったのは一九二九年である。もう一つはドイツ心理士組合（Berufsverband Deutscher Psychologen）であり、実務につく心理士の職業別組合（Berufsverband）として、一九四六年に設立された。

ドイツ心理学会とドイツ心理士組合は相互に独立した団体（社団法人）であるが、一九五九年に両団体の上部団体としてドイツ心理士団体連合（Föderation Deutscher Psychologenvereinigungen）をつくっている。ドイツ心理

士団体連合の定款（二条）には、この連合が、①国際団体においてドイツの心理士を代表すること、②心理士全体の利益と用件を、とくに行政機関に対して引き受けること、③心理士の基本問題、とくに心理士の養成（Ausbildung）および研修（Fortbildung）ならびに学問上および職業上の企画について両団体が協力することが定められている（Lüer, 1991）。「心理学の展望（Psychologische Rundschau）」という季刊雑誌は、ドイツ心理学会の機関誌（offizielles Organ）であると共に、ドイツ心理士組合の情報誌（Informationsorgan）でもある。

ドイツ心理学会とドイツ心理士組合の性格は、それぞれの定款における団体の目的を定めた条項をみるとよくわかる（Lück, u.a., 1987）。

ドイツ心理学会（Deutsche Gesellschaft für Psychologie e.V.）定款（抜粋）

一条 名称

ドイツ心理学会は、教育および研究をおこなう心理士の団体である。学会は権利能力のある団体（rechtsfähiger Verein）である。

二条 目標

(1) 学会は、学問的な心理学の振興と普及につとめる。学会は、公課（Abgabe）法の「税制上の優遇措置を受ける目的」の章における排他的および直接的な公益目的を、とくに以下のことを通じて追求する。

一 原則として二年に一回の大会の開催

- 二 大学および研究施設ならびに社会における心理学の位置の確保と拡充
- 三 心理学の全体領域の内部的な意思疎通の奨励
- 四 専門雑誌、ハンドブック、専門情報および文献解題ならびに文献資料の世話
- 五 心理学の職業組合およびその他の学術団体との共同活動
- 六 実務につく心理士の学問的研修に対する協力

この団体は私心なく活動する。団体は第一次的には、自己の経済的目的を追求しない。会員は、団体の資金からいかなる寄付も受けない。

ドイツ心理士組合 (Berufsverband Deutscher Psychologen e.V.) 定款 (抜粋)

一条 名称

この組合は、「ドイツ心理士組合」という名称で、裁判所に社団法人 (eingetragener Verein) として登録されている。

二条 目的および課題

組合は、心理士の職業身分の利益を代表し、その会員の職業上の利益を代表する。組合は、学問的な心理学を理論面と実践面において奨励する。

組合はその目的を、以下のことを通じて追求する。

- 一 研究および職業経験の交換に資する大会および研究集会、
- 二 専門文献、とくに専門雑誌の発行または世話、
- 三 検査器材の点検、交換および監督、
- 四 専門領域の情報の公開と普及、
- 五 適当な報酬のある認定心理士職の調達とあっせんに対する協力、
- 六 開業 (freipraktizierend) する心理士の援助と、学歴の不十分な人物から彼らを保護すること、
- 七 職業規程 (免許規程) および職業会議所 (Berufskammer) という形式による心理士の身分の国家的承認の実現。

(b) 終戦までの心理学会

ドイツ心理学会は、第二次大戦が終わるまで、心理学の研究、教育および職業上の利益を総合的に代表する団体であった。第二次大戦中に、ベルリン工科大学のモーデ (Moede, W.) がドイツ心理学会とは別に、「応用心理学会 (Verband für Angewandte Psychologie)」を設立するという提案をした。これは、ドイツ心理学会から強い抗議を受けた。帝国政府も心理学会の分裂を望まず、モーデにドイツ心理学会に残るように勧めた。モーデとドイツ心理学会のクローの間では対立が長く続いたが、結局はモーデが屈することになった。もともとは学者を中心とする学会であったドイツ心理学会は、これによって心理学者と実務につく心理士の統一団体になった。その背景には、モーデが代表した心理工学は実験心理学の遺物 (Relikt) であったから、これがよみがえるのは許さないという思弁的心理学の大勢力があったという見方がある (Lier, 1991)。

なお、一九四〇年九月にドイツ心理学会理事会が中心になって作成したデイプローム試験規程草案に対して、メーデは一九四一年三月に産業心理学を重視した対案を示したが、結局は採用されなかった (Geuter, 1984)。メーデは一九三八年から四〇年までドイツ心理学会の理事であったが、戦争中は「ドイツ実践心理士会 (Verband der deutschen praktischen Psychologen)」の会長であった (Geuter, 1986)。この会が前述の「応用心理学会」(Lüer, 1991) と同じものであったかどうかはわからない。

ドイツ心理学会がもともと学者中心であったのは、帝制期には大学教師のほかには学位をもつ心理学専門家がいなかったためである。国民社会主義期に、実務につく心理士が学会に加入するようになったのは、防衛軍などで心理士が増加したからである。この変化は、明確な学問的または政治的な意思決定によって達成されたというよりは、時代や社会の自然な流れに沿って、いわば雑然と起こったことではないかと思われる。

(c) 第二次大戦後の心理学会の分離と協調

大戦後になると、ドイツ心理士組合が心理学の職業上の利益を代表する団体として、教育と研究を代表するドイツ心理学会とは別に発足した。心理士団体の分離と協調の経過は次のようである (Lüer, 1991)。

一九四八年九月のゲツチンゲン発の書簡には、一九四五年に軍政部 (占領軍) の命令で「ほかのすべての学会と共に解散」(Wellek, A.) やせられつづいた (Lück, u.a., 1987, S.148) ドイツ心理学会は、一九四七年に定款を改正して発足したと書いてあった。これは、ゲツチンゲンのアレッシェが中心になって北部のイギリス占領地区につくった学会である。そのあと一九四八年にヴェルツブルクのカフカが中心になり、南部のアメリカ占領地区にも心理学会ができた。これより前の一九四六年には、実践心理士が中心になって、ドイツ心理士組合が設立された。

西ドイツ建国後の一九四九年一〇月には北部と南部の心理学会が統合され、昔の形に近いドイツ心理学会が発足した。初代の会長はアレツシユであり、一九五一年にはカフカに交代した。ドイツ心理学会の統合に際しては、アレツシユは当初から占領地区をこえた学問的な学会の設立が第一義であると考えた。メツツガーも一九四八年一二月にアレツシユにあてた書簡で、心理士の団体は学問 (wissenschaftlich) と職業 (berufständig) に分けるのがよいと言って、この考え方に賛成している。一方、カフカは、地域間の統合よりもドイツ心理士会との関係を深めたいという意向であったという。

一九四九年のミュンヘンでの会員集会で、アレツシユらがつくった北部の定款を基本にした定款の草案ができた。そのあと、カフカらがつくった南部の定款の条項を追加して、一九五三年一〇月のケルンの会員集会で、新しい定款ができあがった。これによると、ドイツ心理学会は学問的な学会であると共に、ドイツ心理士組合と協力して職業上の課題を遂行することになった。

(d) 一九六〇年前後の動き

一九五九年に、ドイツ心理学会とドイツ心理士組合は、上部団体としてドイツ心理士団体連合をつくった〔a)を参照〕。これによって、二つの団体の独立と連携という対立する目的を達成することが可能になった。現代からみると、うまい解決策が示されたのであるが、それでもなお二つの団体を完全に合併しようとする活動がしばらくあった。

一九六二年に、ドイツ心理学会は近代的な定款を可決した。これによると、ドイツ心理学会は学問的な専門学会となり、職業上の代表権を放棄した。また、会員集会の定足数を二〇%と定めた。ドイツ心理学会を社団法人

(Verein)として、ゲッチンゲン区裁判所に登録した。この定款はそのあと何度か改正されたが、基本的な骨格は一九九〇年まで保たれた。

一方、東ドイツでは一九六二年一〇月に、「東ドイツ心理学会 (Gesellschaft für Psychologie der DDR)」が設立された。この学会は、はじめは学問的な学会にすることになっていたが、そのうち職業組合になっていった。第一回のモットーは「社会的生産力としての心理学」であった。東ドイツ心理学会には、二つの特徴があった。一つは、もちろん党 (SED) の掲げる政治的目的を達成することであった。もう一つは、表面的には政治に従属したが、巧みに基礎研究をもぐりこませたことである。東ドイツはこれによって、認知心理学や労働心理学の分野で国際的な水準に達した (Lüer, 1991) といわれる。

(e) 転換の時期

ドイツ心理学が大きく変わるのは、第二次大戦が終わった一九四五年ではなく、東西ドイツの分裂が決定的になった一九六一年頃である。この変化は学会の構成だけでなく、教育研究の内容にもあらわれた。一九五九年のドイツ心理学会理事会の構成 (Rohracher, Gottschaldt, Lersch, Metzger, Thomae) は性格学者が中心 (Metzger, Düker, Heckhausen, Wegener, Rohracher) になっている (Geuter, 1986)。また、ドイツ語圏全体の心理学教育の点検が、とくに実験実習についておこなわれた (Heckhausen, Kornadt & Müller, 1962)。研究面でも、ドイツ心理学を国際規格にあわせる動きが活発になり、いわゆる「方法論争」がおこなわれた〔(三)の(3)を参照〕。模範になったのももちろんアメリカの心理学であり、経験的で実験的な研究、体系的な方法論、とりわけ数理統計学的なデータ分析法がとりいれられた (Lüer, 1991)。

一九六〇年頃はドイツ社会全体の大きな転換期であったが、これが直接にドイツ心理学を変えたのではなく、この時期に心理学者の新旧の世代交代があったためだといわれる〔三〕の(3)を参照〕。たとえば、一九六二年にドイツ心理学会の理事になり、のちに会長(1980-82)になるヘックハウゼン(1926-1988)は、大戦後にメッツガーのもとで学んだ新進の実験心理学者であった(Gollwitzer, u.a., 1989)。

一九六〇年にドイツ心理士組合が全会員に送ったアンケートで、これに回答した会員は五三六人であった。その年齢構成は、三〇代(三一歳から四〇歳まで)が一二%、四〇代が二〇%、五〇代が一三%、六一歳以上が六%であった。大戦後に心理学の学習を開始または終了した者が回答者の半数をこえていた。また、五三六人の回答者のうち、少なくとも七〇%はディプロームの称号をもっていた(Métraux, 1985)。ディプロームは一九四一年に導入されているが、大半は第二次大戦後に取得したものと考えられる。

(5) 心理士の職場

(a) 全体の状況

大学の心理学の教育と研究は、第二次大戦を境にして変わらなかった。これは人事についても同じである。党員でなかった教授は、もちろんその地位にとどまった。党員であった教授(Kroh, Rudert, Sander, Wilde)も、ソ連占領地区から西側占領地区の大学に移って、ひきつづき教授職についた。たとえば、クローは東側地区にあるベルリン大学から西側地区に新設されたベルリン自由大学に一九四九年に移り、正教授で心理学研究室主任になった。一方、政治的理由で教授職を解かれた心理学者も少数ながらいいた(Anschütz, Fischer, G.H., Pfahler)。ただ

し、フアーラーは一九五二年にテュービンゲンで教育活動に復帰している (Geuter, 1984, S.454)。

これに対して、実務につく心理士の境遇は大きく変わった。なぜなら、一九四五年を境にしてドイツの社会が根本的に再編成されたからである。防衛心理学は一九四二年に陸軍と空軍で廃止されていたが、海軍には残っていた。しかし、敗戦によって防衛軍がなくなったので、自動的に防衛心理学もなくなった。これと同じように、国民社会主義系の国民福祉協会 (NSV) の教育相談も、国民社会主義系の統一組合であるドイツ労働戦線 (DAF) の労働心理学研究所も、設置母体そのものの廃止によってなくなった。実践心理士を中心とするドイツ心理士組合が、大学の心理学者を中心とするドイツ心理学会よりも一、二年はやく発足したのは、切実な職業上の理由があったからであると思われる。

(b) ドイツ心理士組合 (Berufsverband deutscher Psychologen, BDP)

一九四六年に二二人の会員 (Michaelis, 1986) で結成されたドイツ心理士組合は、実務につく心理士が新しい職場をどこにもとめるかという問題に対処するという目的をもっていた。設立時の六人の理事のうち三人の元の職場は、ドイツ労働戦線 (Jacobsen, W.)、陸軍 (Simoneit, M.)、空軍 (Skawran, P.R.) であった。この時期の心理士の職場は、国民社会主義期以来の教育相談と職業相談が中心であった。防衛心理学も西ドイツの再軍備によって復活した。臨床心理学は、一九七〇年代から心理学の中心的な職業領域に成長し、八〇年代には全体の四〇%を占めるようになるが (Michaelis, 1986)、一九五〇年代の活動は「非常にためらいがち」なものであった (Geuter, 1984, S.453)。

表4-6は、おもに一九五〇年代における心理士の数を、ドイツ心理学会とドイツ心理士組合の会員の数、デ

イプロームの累積数 (Michaelis, 1986)、心理学専攻学生の数 (Métraux, 1985) によって示したものである。ドイツ心理士組合の会員数は、一九五〇年から六〇年までに二倍強になる (五二〇人から一三三一人へ)。ドイツの累積数は、一九五四年から六二年までに二倍になる (九〇八人から一八二一人へ)。心理学を専攻する学生は、一九五七年から持続的な増加傾向に転換する。

(c) 分野別の展開

個別分野の展開状況は次のようである (Mates, 1985)。

教育相談所の数は、一九五〇年に五〇ヶ所であったが、一九六〇年に二三〇ヶ所になった。職場では、医師、精神療法士、プシヒャゴゲ (深層心理学の追加教育を受けた教育者) と競合していたが、一つの相談所に少なくとも一人の認定心理士がおり、主任をつとめることが少なくなかった。

労働および経営心理学には、一九五一年に二五人ないし三〇人の心理士がいたが、一九五九/六〇年度には二五人になった。その職場は相談施設や自営であったが、一九五〇年半ばから企業の内部に移り、一九五八年には八〇人の心理士が企業にいた。

職業相談では、州の労働官署のほかに新設の連邦労働省 (連邦労働紹介および失業保険施設) にも心理士の職場ができた。一九五三年には連邦労働省固有の認定心理士の経路 (Laufbahn) を定める規則がつけられた (Geuter, 1984)。一九五五年からは諸州の労働官署で心理学的職業適性検査が組織的に開発されるようになり、五〇年代のおわりまでに認定心理士の定員が二〇〇人になった。なお、一九五三年にヴェルツブルクの正教授に就任したアルノルトは、戦前は防衛心理士であったが、一九四五年にバイエルン州の労働官署につとめ、一九五二年に連

邦労働省の主任心理士になっている。

一九五七年には、最も伝統的な実践領域である防衛心理学が、新しい連邦防衛軍に復活した。この時ばかりは、ドイツ心理学会とドイツ心理士組合が一致団結したという (Mates, 1985)。防衛心理学復活の経過は次のようである (Geuter, 1984, S.455)。一九五一／五二年度に西ドイツの再軍備がはじめて公式に表明されると、ドイツ心理士組合の会長 (ブラウンシュウィク工科大学のヘルヴィヒ教授) は連邦首相府の安全保障担当官に対して、防衛心理学部門の計画と設置について協力を申し出た。彼はこの時ためらうことなく、国民社会主義期のドイツ軍の名称である「ヴェーアマハト (deutsche Wehrmacht)」という言葉を使った。連邦防衛省で心理学雑誌が一九六七年に発行されたが、「防衛心理学報告 (Wehrpsychologische Mitteilungen)」という昔と同じ名前であった。一九七二年の特集号には、一九三七年の「防衛心理士経路規則」や、一九三六年の「防衛軍心理試験所に関する指図」の抜粋が掲載された。昔の防衛心理学についての論文もあり、かつての指導者であるジモナイトが「ドイツ防衛心理学 1927—1942」という論文を書いている。

(d) 心理学の職業展望

一九五六年に詳細な大学統計が公表された (Plessner, 1956)。そのなかに、大学の各分野がどんな職業展望をもっているかについてのアンケート調査がある。調査結果によると、とくに精神科学の分野では固有の職業領域がない。出版社や、新しいところで放送局などが考えられるとしても、明確な職業経路 (Laufbahn) にはなっていない。歴史・語学系では、大学の学者のほかの経路として学校の教師になる道があるが、教師になるにはまず第一次国家試験に合格して修習生 (Referendar) になり、そのあと第二次国家試験を受けなければならない。こ

れは、大学で研究生生活を経験した者には大きな負担になる。これに加えて、学校の教師になれるのは三二歳までであり、これを過ぎると大学から学校に転進することができない。ドイツでは一般に大学と学校の関係が疎遠になっており、この間の人事交流がうまくいっていない。精神科学の職業展望がまったく芳しくないのは、こんなところにも原因がある。

ただし、心理学は精神科学の分野では例外的に良好であるとして、一九五〇年代半ばの状況を次のように報告している (Plessner, 1956)。心理学の職場は、教育相談、職業相談、産業心理学、精神療法の領域にあり、収入は平均的な大学修了者より上というほどではないところである。就職の見込みはあり、前よりよくなる傾向がある。アンケートでは、「就職はとくに産業界で良好である。三年前は就職はむずかしかったが、いまはまったくそんなことはなく、そのうち需要に応じられなくなるのではないか」という回答があった。就職の展望が開けると、学問はますます「実践志向 (Praxisnähe)」の傾向が強くなり、「学生が実践との関係を強くもつことは、われわれの学問の本質である」という考え方があつた。

しかし、実践志向が強く就職も良好だということは諸刃の剣 (zweischneidig) であつて、大学には優秀な人材が残らないという問題が出てくる。「優秀な人材は四、五人くらいであり、たいていは実務界に出ていく。彼らは学者になる能力があるが、貧しくて金がすぐに必要だから、大学にとどめることはできない。大学に残るのは、もともと二流 (zweite Qualität) の人物である」という回答があつた。研究室が、有能な者に助手のポストをあたえられず、月二六〇マルクの補助要員 (Mitarbeiter) にしておくとしても、彼らに将来の展望をもたせることはできない。一方、実務界に行けば、この三、四倍の収入がある。

大学の研究室の人的条件については、次のような意見がある。たとえば、心理学の特徴として、国民社会主義

表4-6. 心理士の増加過程

年 度	学 会 員	組 合 員	累積修了者*	心理学専攻生	
				Métraux	Michaelis
1946	—	22	—	—	—
47	—	—	—	—	—
48	—	—	—	—	—
49	—	118	—	—	—
50	—	520	—	739	—
51	—	600	—	825	—
52	—	657	—	909	—
53	131	707	—	1,000	—
54	154	757	908	927	—
55	—	—	—	908	—
56	197	—	—	—	—
57	—	—	—	1,028	—
58	238	—	—	1,226	—
59	—	—	—	1,472	—
60	265	1,231	1,485	1,797	2,055
61	—	—	1,636	—	2,465
62	—	1,485	1,821	—	2,949

*ディプローム取得者 (Geuter, 1986, Métraux, 1985 ; Michaelis, 1986)

表4-7. 課程別修了者 1988/89年度

専 攻	ディプローム	マギスター
哲 学	—	289
政治学	383	482
社会学	760	223
教育学	1,797	259
心理学	1,923	—

(WR, 1989)

期の弾圧で、多くのすぐれた学者が国外に亡命しただけでなく、彼らはたいてい助手も連れていったので、一世代分が空白になっており、これを埋めることはできないという。

また、研究室の条件が不備であり、正教授から補助助手までのスタッフ全員の負担が過重になっている。教育には、教授資格のない者を使うこともある。研究法や設備が専門化して、いくら努力しても二、三人の講師ではとても心理学全体をカバーすることができない。一方、アメリカでは小さな大学でも、心理学の正教授が五人、講師が二八人もいるということであった。

(6) 隣接分野の状況

(a) 教育学と哲学

心理学に対するアンケート〔4〕の(d)を参照〕と並んで、教育学と哲学に対するアンケートには次のような回答がある (Plessner, 1956)。

「教育学の後進育成の状況をどう考えるか」という質問に対して、「まったくひどい。後進が講座につく可能性はほとんどない。教育学は哲学と密接な関係があるために、才能のある若者は哲学を選んでしまう」という答えがあった。また、「教育学はあなたも知っているように、大学では珍奇なもの (Kuriösum) とみられている。神さえも知らないかもしれないが、教育学は隣の哲学や心理学と仲がわるいのだ。この三つの分野は昔から分かれていたのではなく、今でもきれいに分かれていない。体も心も教育学の専門にならずに去っていく者が多いのは、(哲学と心理学の) 椅子の間にぶらさがった気分になるからだ」という回答もあった。

学問としての教育学の問題は、次のような点にある。第一に、独立した学問としての歴史が浅く、隣の哲学や心理学との関係に問題がある。第二に、学問としての教育学は、思想（世界観）、信仰、政治のような学問外の問題と無関係であることがむずかしく、とくに国民社会主義期に大きな失敗があったため、これを避けようとするれば教育学からも離れていくことが多い。第三に、研究室の条件が劣悪で、教授職はあっても助手職がないことがある〔2)の(a)を参照〕。助手職がある場合でも、助手が雑務に追われ、研究の時間をとることができず、助手職を去る者もいる。

職業としての教育学の最大の問題は、教育学を専攻しても学校の教師になれないことである。つまり、教育学専攻の修了証は博士号だけである。一方、学校の教師になる者は、ドイツ語や歴史などを専攻して、国家試験を受けて大学を修了する。教育分野の理論と実践のあいだには、このような厚い壁がある。教育学専攻者は大学教師のほかになるものがないことが大きな問題である。

哲学については、次のような見方があった。哲学は、それを専攻しなければならぬ固有の職業が大学教師のほかにはないという意味で、精神科学の職業問題が集中的に出る「理想型(idealtypisch)」である。哲学を学べば、「すべてを得るか何も得ないか (alles oder nichts)、卓越しているが何もなし (voztiglich aber nichts)」ということになる。

哲学は職業面で問題をかかえているだけでなく、ほかの学問との関係にも問題がある。つまり、哲学がどんな意味で「学問 (Wissenschaft)」であるのか、ほかの学問を「学問」というなら、それと同じ意味で「学問」と呼べるかどうか、個別の諸学問とどんな関係をもっているのかということである。アンケートに対しては、「哲学と学問の分離は、哲学にとっても諸学問にとっても不幸なこと」だという回答があった。

(b) 社会科学分野のディプロム

心理学のディプロム制度は、国民社会主義期の一九四一年にすべての大学に導入された。これに対して、社会学、政治学、教育学のような社会科学分野にディプロム制度が導入されるのは大戦後であり、制度化の過程は順調ではなかった。問題は、ディプロム制度が実現しても、それに内容をあたえる職業化がまだ達成されないことにあった。これらの分野のディプロムの制度化の経過は次のようである (Geuter 1984)。

社会学は、第二次大戦前には哲学の部分領域 (社会哲学) か、国民経済学の部分領域 (経験的社会科学) であり、社会問題を実践的に解決する社会工学的な方法をもっていなかったし、大学には特別の課程や試験もなかった。

社会学者 (Lepsius, Schelsky) は、社会学が国民経済学部で副専攻の位置にとどまることの問題を指摘して、一九五〇年代には「認定社会士 (Diplom-Soziologe)」の課程をつくろうと努力した。その結果、一九五五年にフルランクフルトで、一九五六年にベルリンで最初の社会学ディプロム試験規程が制定された。これはそのほかの大学にも普及したが、心理学のようにすべての大学に導入されることはなかった。この過程を修了した者の職業としては、開発社会学、地域計画、都市計画などが考えられた。

一九六八年に、社会学ディプロム試験大綱規程が各大学の試験規程の模範として制定されたが、認定心理士のように名称は統一されなかった。「認定社会士」という名の学位をあたえる大学もあり、そのほかに「認定社会経済士 (Diplom-Sozialwirt)」、「認定社会科学士 (Diplom-Sozialwissenschaftler)」、「社会科学に重点をおく認定国民経済士 (Diplom-Volkswirt sozialwissenschaftlicher Richtung)」の課程をおく大学もあり、社会学のディプロ

ーム課程のない大学もあった。

政治学のディプロームの起源は、一九三〇年（ベルリンのドイツ政治大学）までさかのぼるが、実質的には第二次大戦後にある。一九六二年にベルリン自由大学で最初のディプローム試験規程がつくられ、「認定政治士（Diplom-Politologe）」の学位が授与された。修了後の進路として行政職が考えられたが、行政職の中心は法学部の出身者であった。政治学が法学とは別に固有の理論と方法をもつのはむずかしかった。したがって、政治学のディプローム課程が設けられるのは少数の大学にとどまった。

教育学は、将来のギムナジウム教官に一般的な教育学の知識をあたえる基礎部門として、大学では伝統的に強い立場にあった。しかし、教育学を主専攻にする者に博士号をあたえることはできても、教育学固有の職業はなかったから、大学には教育学固有の課程もなかった。

しかし、一九六〇年代になると学校制度の改革が始まり、ほとんど準備のなかった教育学に期待が集まった。

一九六九年三月には、行政側を代表する諸州文部大臣協議会と、大学を代表する西ドイツ学長会議は、教育学ディプローム試験大綱規程をつくった。この決定は、教育大学の位置づけの変更や、総合制大学（Gesamthochschule）の新設などの大学制度の改革とも関係があった。こうして供給する側の都合でつくられた「認定教育士（Diplom-Pädagoge）」は、「伝統的な国家試験を通じてなる教師とはちがって、これを受け入れる職業市場からの需要がなく、一九七〇年代のおわりには失業者が急増したという（Geuter, 1984）。なお、この試験規程では心理学が必修科目の一つになっていたので、当時のドイツ心理学会の会長が、これに対する対応を考える必要があると言っている（Graumann, 1972）。

(c) 心理学隣接分野の大学修了形態

表4-7は、一九八八／八九年度（八八／八九年冬学期と八九年夏学期）における心理学、哲学、政治学、社会学（Soziologie, Sozialwissenschaft）、教育学の大学修了者数を示す（WR, 1989）。

マギスターは、大学の修了証明が博士号だけであった分野（心理学も一九四一年まではそうであった）に、精神科学分野を中心に一九六〇年から導入された学位であり、英米系のマスターにあたる。ディプロームが称号に専門家の名前（Diplom-Psychologe, Diplom-Ingenieur, u.a.）をつけて、大学の学位であると同時に、その分野の専門家であることを示す職業資格としての機能をもつものに対して、マギスターは学問を修めたことを示す純粹の学位であるから、専門名をつけず、単に「マギスター [Magister (Artium)]」と書く。

心理学やその隣接諸分野の学習が職業とどんな関係をもっているかは、どちらの課程で大学を修了する学生が多いかで知ることができる。哲学にはディプローム課程がなく、専攻者は二八九人がマギスターの学位を取得して大学を修了した。これに対して、心理学の専攻者は一九二三人がディプロームを取得して大学を修了した。なお、心理学のマギスター課程は少数の大学にあるが、修了者が皆無に近いので、課程を廃止する大学がある（Michaelis, 1986; Wilhelm, 1989）。哲学は最も学問性が強いものに対して、心理学は最も職業性が強く、政治学、社会学、教育学はその中間にあるといえる。なお、教育学のディプローム課程の修了者は一九七〇年代には失業が多かったということであるが〔bを参照〕、この資料では両課程をあわせた数（二〇五六人）は、心理学の修了者（一九二三人）より多いし、ディプロームを取得する者は、政治学や社会学よりもはるかに多い。

(五) 教育大学の心理学

(1) 教員養成所 歴史、規模、位置

一九五〇年代前半には、大学につとめるドイツの心理学者は日本に比べてはるかに少ない(表4-4)。日本の心理学者が多いのは、心理学を専攻する学生の教育のほかに、心理学を専攻しない一般教育課程と教員養成課程の学生に、心理学入門や発達心理学概論などを教えていたからである。

(a) 日本との比較

ドイツの心理学者は、心理学を専攻する少数の学生に教えるのが主な仕事であった。日本の一般教育にあたる課程は、戦争前と同じようにギムナジウム上級段階にあった。ギムナジウムの主要教科は、古典語、近代語、歴史、数学、自然科学であり、心理学はなかった。そもそも大学に心理学のディプロム課程をつくったのは、その専攻者のために、ギムナジウムとは別の職場(軍、官庁、公益団体、企業)を開拓するのが目的であった。

教員養成課程はどうか。日本の師範学校は明治期に中等学校水準の学校になり、第二次大戦中に専門学校の水準になったあと、一九四九年の学制改革によって学芸大学として大学と同格になるか、学芸学部として大学の他学部と同格になった。心理学者は、ここで一般教育や教員養成を担当する教員として、大学生の増加と共に増加した。これに対してドイツ(西ドイツ)では、教員養成所が多くの州で大学と同格になるのは、日本より十数年

おかれて一九七〇年近くであった。一九五〇年代には教員養成所にとめる心理学者は日本とちがってきわめて少なく、もしいたとしても大学の心理学者と同じとは認められなかった。

日本の心理学者がドイツよりもはるかに多いといっても、心理学を専攻する学生だけに心理学を教える心理学者は、ドイツより多くはなかった。これを考慮すると、ドイツと日本の心理学の制度的な条件に根本的なちがいがなかったと考えることはもちろん可能である。しかし、ドイツの大学の数十人の心理学者がドイツの心理学を代表し、日本の大学の数百人の心理学者も日本の心理学を代表していた。この点で両者は同じ役割をもっていた。ドイツの心理学者は、やはり日本より少なかったとみるべきである。

(b) ドイツの教員養成所

ドイツでは、大学の発展とは対照的に、初等教育や民衆教育の教員養成の制度化はおそい。小学校の教育は「退役した下士官にでも任せて」おけばよいという「徳川期の浪人による寺子屋教育」に近い考えが、二〇世紀になっても根強く続いていた(山本、1985,p.135)。この傾向は第二次大戦後も続き、一九六〇年頃の教育大学の規模は、その十数年前の日本の師範学校と比べても小さかった。ただし、これはドイツだけのことではなく、ほかの西欧諸国(フランスやイタリア)も同じ傾向であった〔c)を参照〕。

ドイツの教員養成制度の歴史は、だいたい次のようである(Meyers,1980; Geuter,1984; Führ,1988)。初等教育の教員養成はアカデミックな制度でおこなうべきだという提案は、すでに一八四八年に出ている。一九一九年のワイマール憲法にも、「教員養成制度を、高等教育(höhere Bildung)の一般原則にしたがって、ドイツ全体で統一的(reichseinheitlich)に法制化する」と明記されていたが、これにもとづいて提出された教員養成に関する

るライヒの法案は、議会より前の閣議も通過しなかった。医師養成の帝国共通の原則が一九世紀の終わりにできていたのとは対照的に、教員養成の統一化は実現せず、このあとはむしろ多様化の方向に向かった。

南ドイツ（バイエルン、ヴュルテンベルク）では、昔ながらの教員ゼミナール（Lehrerseminar）が存続した。中部ドイツなど（ハンブルク、テューリンゲン、ブラウンシュワイク、ザクセン、ヘッセン）では、四学期から六学期制の教員養成課程が大学に付設された。プロイセンでは一九二六年に、シュプランガーの構想にもとづいて、四学期の教育アカデミー（pädagogische Akademie）が、大学とは別に設置された。

プロイセンの教育アカデミーは一九三三年三月六日に、「教員養成大学（Hochschule für Lehrerbildung）」になった。ほかの州でもプロイセンを模範にして教員養成制度が改められ、一九三六年には教員養成大学は約二五校になっていた。しかし、教員養成大学は、一九三八年に就学期間が四学期から二学期に短縮され、一九四一年には名称が「教員養成施設（Lehrerbildungsanstalt）」に変わって高等教育ではなくなり（entwissenschaftlicht）（Geuter, 1984）、帝制期の教員ゼミナールのような水準にもどった。

(c) 第二次大戦後

戦後になると、教員養成制度はプロイセンの教育アカデミーを基本にして再出発したが、州によるちがいが大きく、施設の名称はさまざまであった。すなわち、教育大学（ニーダーザクセン、シュレスウィヒ・ホルシュタイン、ベルリン、ブレーメン）、教育アカデミー（ノルトライン・ヴェストファーレン、ラインラント・プファルツ）、大学付属の教育研究所（ハンブルク）があった（Brockhaus, 1955, 1962）。一方、東ドイツでは、生徒の学年によって別の施設で教員養成がおこなわれており、初級担当学年（一、四学年）が教員養成研究所、中級担

当(五〜八学年)が教育研究所、それより上級担当が大学の教育学部かそれと同格の教育大学であった(Brockhaus, 1962; Meyers Neues Lexikon, 1962)。なお、ハンで言う「研究所」は、インステイトウートの訳語である。

一九六〇年代中期の資料(Nord, 1965)によると、各州の教育大学は、バーデン・ヴュルテンベルクが八校、ベルリンが一校、ブレーメンが一校、ニーダーザクセンが八校、ラインラント・プファルツが六校、ザールラントが二校、シユレスウィヒ・ホルシュタインが二校であった。バイエルンでは、大学付属の教育大学が七校、教会立の教育大学が一校であった。ヘッセンでは、大学二校(フランクフルトとギーセン)にそれぞれ教育大学(Hochschule für Erziehung)が付設されていた。ハンブルクでは、大学付属の教育研究所(インステイトウト)があった。ノルトライン・ヴェストファーレンでは、大学とは独立した三つの教育大学があり、それぞれに五つの分校がおかれていた。

この時期に教員養成所は名称を変えながら(Seminar, Ansat, Institut)、大半が「教育大学(Pädagogische Hochschule)」という名前になり、就学期間が四学期から六学期に延長された。そのカリキュラムには、従来からの教科教育科目のほかに、基礎科学科目(一般教育学、学校教育学、教育心理学、社会学、政治学)が加えられて(Meyers, 1980)、これを担当する心理学者が教育大学で任用されるようになった。

一九六九年から教育大学は多くの州で大学と同格になり、教育学部として大学に合併されるか、独立して総合的な大学になるようになった。そのため、独立の教育大学の学生数は一九七〇年代前半を頂点にして減少していき、八〇年代には非常に少なくなっている。すなわち、一九七二年は学生数が約七万人、教官数が六千人であったが、一九八二年にはそれぞれ、二万人と千五百人に減少した(Michaelis, 1986)。大学に合併されなかった教育大学も、これに入学するには大学と同じように大学入学資格(アビトゥーア)が必要になったように(Fuhr,

1988)、多くは大学と同格になっている。

日本の教員養成制度の近代化が一九五〇年前後の学制改革で一気に実現したのに対して、ドイツの場合は一九六〇年代から七〇年代にかけて近代化が実現したといえる。日本の数倍の時間がかかったのは、ドイツが連邦国家であり、とくに初等中等の学校制度に関連の深い教員養成については州それぞれの考えがあり、州間の合意を形成するのが簡単ではなかったからであろう。

(d) 教員養成所の位置と規模

表5-1は、一九六〇年のヨーロッパの学校教育制度における初等教育の教員養成所の位置と規模を示している(UNESCO,1969)。比較対照の基準として、日本の昭和一七年(中等教育)と昭和二二年(高等教育)の師範学校の規模を示した(細谷ほか、1990)。

イタリアの学校(五八五校)は中等教育の位置にあり、大学(四三校)とは明確に区別されている。フランスの学校の大半(一六五校)は中等教育であり、一部(二六校)だけが高等教育に分類されており、大学(一六校)に付設された施設と思われるが、その位置は大学と同格ではない。

ドイツの学校は東西とも高等教育に分類されているが、大学とは区別される。これを一九四七年の日本と比べると、次のようになる。東ドイツの学生数は、人口比では日本とだいたい同じである。一方、西ドイツの学生数は人口比では日本と同じくらいであるが、学校数(七七校)が日本(五五校)より多い。教員数は、西ドイツが二八〇一人、日本が三八七〇人であり、人口比では同じくらいである。しかし、一つの学校の規模については、

表5-1. 教員養成所（師範学校）の規模 1960年.

		高等教育		中等教育	
		学校数	学生数	学校数	学生数
日本	昭和17年			103	46,721
	昭和23年 (本科)	55	61,207 (42,229)		
	東ドイツ	9	8,354		
	西ドイツ	77	33,061		
	フランス	16	3,191	165	28,934
イタリア	公立			194	78,049
	私立			340	35,823

(UNESCO, 1969; 細谷ほか、1990)

一校あたりの平均学生数は、西ドイツが四〇〇人強で、日本が七〇〇人（本科）から一一〇〇人（予科などを含む）である。教員の平均数は、西ドイツが三〇人強で、日本が七〇人であった。一九六〇年の西ドイツの教員養成校の規模を日本と比べると、高等教育としての師範学校（昭和三二年）の半分くらいであり、中等教育時代（昭和一七年）と同じくらいであった。

一九六〇年の西ドイツの教員養成所は、州によっては教育大学と呼ばれていたとしても、一九四七年の日本の師範学校の半分くらいの規模であった。これは西ドイツだけの状態ではなかった。フランスの中等教育水準の学校の平均的規模は学生数が一七五人、教員数が九人であり、ドイツよりもさらに小さく、村の小さな学校を思わせるような規模であった。イタリアには公立と私立の教員養成所があり、公立の校数は全体の三六%であるが、学生数は六九%、教員数は六二%を占める。イタリアの教員養成所は、公立校が西ドイツと、私立校がフランスと同じくらいの規模であった。一九五〇年の西ドイツの教員養成所の制度的条件は脆弱なものであったが、ほかの西欧諸国と比べて教員養成制度の近代化が遅れたということはない。

(2) 教育大学の心理学者

教員養成所は一九二〇年代から七〇年代にかけて大きな変化をした施設である。心理学者がそこに勤務する場合も、その意味は時代によってちがう。それぞれの時代の心理学者にとってこの施設がどんな意味をもっていたかを見てみる（Geuter, 1984, 1986）。

(a) 初期の教育心理学者

メルス女史 (Moers, M.) は一八七七年生まれで、一九一四年からボンとベルリンで哲学、数学、自然科学を学び、一九一八年ボンで哲学博士になった。翌一九一九年に数学、物理学、科学、哲学入門の国家試験を受けたあと、教員、ベルリン工科大学の実践心理学助手、ボンの医学部の臨床心理学助手になる。一九二一年からボンの職業官署の主任、二八年に教授資格を取得、三〇年からポイテン (シュレージエン地方) の教員養成大学〔(2)の(b)を参照〕の心理学教授、四〇年からベルリンにあるドイツ労働戦線の労働心理学および労働教育学研究所職員になった。大戦後は一九四八年にボンの応用心理学講師嘱託、一九六二年にドイツ心理学会名誉会員になった。

シュリーベ・リップト女史 (Schliebe-Lippert, E.) は一八九八年生まれで、一九二〇年にライプチヒの女子教員ゼミナールを卒業して国民学校教員になり、そのあとライプチヒ大学で植物学、動物学、心理学、教育学を学んだ。一九二六年に学位を取得して、女子社会教育ゼミナールの学術教員となり、同時に大学のザンダーのもとで私助手 (Privatassistentin) をつとめた。一九二九年にギーセンの実験心理学および教育学の助手、三二年に教授資格を取得して私講師になった。一九四一年から四五年まで、教員養成大学、教員養成施設、国民社会主義教員養成施設で心理学などの講師をつとめた。大戦後はマインツの心理学私講師になると共に、一九四六年から六三年までヘッセン州文部省の省参事官 (Ministerialrätin) をつとめた。

ヘツァー女史 (Hezer, H.) は、第二次大戦中の心理士による教育相談の草分け的な存在である。彼女は、一八九九年生まれで、福祉司 (Fürsorgerin) をしたあと、ウィーンで心理学、哲学、人類学、民族学を学んで、一九二七年学位を取得して心理学研究室の助手になり、三一年エルビング (東プロイセン地方) 教育アカデミーの

心理学および社会教育学の教授になった。一九三四年に児童を酷使と虐待から守る会の心理判定員、四〇年に国民社会主義系の国民福祉協会の少年援助の仕事をした。大戦後は一九四七年に、ヘッセン州のヴァイルブルク教育研究所〔2〕の(b)を参照〕の講師になり、四八年からマールブルク大学の講師嘱託を兼ね、五〇年にヴァイルブルクの定員外教授、五一年に終身官吏 (Beamten auf Lebenszeit)、五三年に准教授、五九年に正教授になり、六一年にはギーセン大学付属教育大学の教育心理学の正教授になった。この時にヴァイルブルクは廃止され〔c)を参照〕、その機能は近くのギーセン大学に移されたかと思われる。そのあと一九六四年に同教育大学の校長になり、八二年にドイツ心理学会名誉会員になった。

(b) 防衛軍から教育大学へ移った心理学者

ノイハウス (Neuhaus, W.H.) は一八九三年生まれで、一九一四年に学校につとめたあと陸軍に入り、二一年からミュンスターとマールブルクで哲学を学び、二五年にマールブルクで学位を取得した。同年七月にベルリンの国防省の心理士になり、一〇月にはケーニヒスベルクの国防省適性検査所の主任になった。一九二七年にゲッチンゲンの助手になり、二九年に教授資格を取得して私講師になり、三三年に再び国防軍の心理士になった。大戦後は、一九四七年からフレンスブルク教育大学 (シュレスウイヒ・ホルシュタイン州にあり、一九九〇年代まで存続) の「心理学および初等教育学を考慮した教育科学」の教授に就任した。

ミールケ (Mierke, K.) は一八九六年生まれで、一九一二年から教員養成教育を受け、一四年に第一次教員試験に合格したあと軍隊に志願した。第一次大戦後は国民学校教員と国防軍専門学校教員をつとめ、一九年に第二次教員試験に合格した。一九二一年からゲッチンゲンで心理学、教育学、基礎医学の学習を始めたが、教職にもど

り、そのあと大学で再び学習をはじめた。一九三三年にアッハのもとで哲学博士を取得し、三四年から防衛心理士になり、三五年から海軍（キール）に配属され、主任心理士になって終戦まで在任した。第二次大戦後は、一九四六年から四九年までシュレスウイヒ・ホルシュタイン州労働官署の主任、四八年にキール大学の定員外教授、四九年に准教授になった。同年キール教育大学（一九九〇年代まで存続）の教授兼校長になり、五三年にキール大学の「心理学および教育学」の正教授に就任し、五四年にはドイツ心理士組合〔四〕の（4）を参照」の理事になっている。

(c) 一九六〇年代の教育心理学者

タウシユ〔一〕の（2）を参照」は、一九五一年にゲツチンゲンで学位を取得し、マールブルクの助手を二年間つとめたあと、五四年にヘッセン州のヴァイルブルク教育研究所〔a〕を参照」で教員養成にかかわる心理学者として講師になった。しかし、州文部省がこの学校を廃止する予定であったので、一九六〇年マールブルク大学に、錯視と恒常現象の関係に関する実験的研究を教授資格論文として提出して、私講師になった。そのあと、キール教育大学とハノーファー教育大学からも話が あったが、ノルトライン・ヴェストファーレン州の教育大学（ケツトウイヒ・ドゥイスブルク）の招へいに応じ、一九六一年に教授になった。そこは、教育心理学の研究室が新設され、職員が三人であり、予算も多かつたからである。そのあとアメリカに行つて、マールブルクの助手時代から著書を通じて注目していたロジャーズに会い、研究領域を教育心理学から臨床心理学に広げた。一九六四年にはケルン大学の教授待遇の学術官（wissenschaftlicher Rat）になり、半年後にはハンブルク大学の正教授に就任した（Wehner, 1992）。

一九八二年にドイツ心理学会の会長になるコルナート (Kornadt, H.-J.) は一九二八年生まれで、一九五七年にヴュルツブルク大学の助手、六一年にザールブリュッケン教育大学の講師、六四年に教授になったあと、六八年にザールブリュッケン大学の正教授に就任した。

一九八四年にドイツ心理学会の会長になるヴァイナート (Weinert, F.E.) は一九三〇年生まれで、一九六七年にヴュルツブルク大学付属バンベルク教育大学の教授、六八年にハイデルベルク大学の正教授になり、八〇年にはミュンヘンのマックス・プランク心理学研究所の教授兼所長に就任した (Weinert, 1986)。

心理学者が一九三〇年代に教員養成所 (教育アカデミーや教員養成大学など) でついた地位は安定したものはなかったが〔a〕を参照〕、一九六〇年代の教育大学の教授職は州によるちがいがあっても、大学の助手から正教授になるまでの中間の位置にある安定したものになっていた。以下に示すトラクセルとロートの職歴をみると、教育大学の地位が十年くらいの間急速に上昇し、大学に近づいていくのがわかる。

(d) 教育大学の地位の上昇過程

心理学者の自伝にもとづいて (Wehner, 1992)、教育大学の地位が上昇して、大学に近づいていく様子を見る。のちに心理学史研究に独創的な観点を導入したトラクセル (Traxel, 1985) は一九二四年生まれで、一九五四年からマールブルクのデューカー教授のもとで助手をつとめ〔雑務の多い〕研究室主任などになるものではない〕という教授の教えに共感し、研究に専念できる講師職 (Ditendozentur) につくことを目標にしていた。そして、教授の努力で念願の講師になることができた。

そのころ、バイエルン州で新しい教員養成法が制定され、教育大学は大学付属の施設になった。「基礎科学(心

理学を含む」は、教授資格をもつ学者が担当することになっていた。エルランゲン大学付属バイロイト教育大学から、准教授としての招へいの話があったときはだいたい迷った。なぜなら、大学の講師でいるのがよいと前から思っていたが、バイロイトの話を通つたとして、一生マールブルクにいられる保証もなかったからである。結局、一九六二年に家族をつれてバイロイトに行くことになったが、マールブルクでは実験心理学の研究に専念しており、教師の経験もまったくなかったので、教員養成課程の学生に教える自信はなかった。仕事は多く、教育心理学、発達心理学、心理学診断法の講義をしたが、これは新しい方向づけをするという点で有意義であった。そのうち、教員養成には、認定心理士の養成に劣らない意義があると思うようになった。

そのころ、学術審議会の勧告が出され、大きな大学を中心にして心理学の正教授職が七つも増員されることになった。助手として長くつとめたマールブルクから、デューカーに次ぐ第二の正教授職の話があったが、新しい場所で独立して再出発するのがよいと考えて断り、一九六四年にキールの招へい（正教授兼心理学研究室主任）に応じた。キールでは、一般心理学と心理学史の講義のほかに、方法論にも関わり、実験実習にも積極的に参加した。そのうち大学紛争（Studentenrevolt）が起こり、教授は言葉による攻撃と侮辱や、殺害するという匿名の脅迫も受けた。一九六九／七〇年冬学期には研究室を閉鎖し、授業を中止した。ただし、ディプロム候補生（後半の本課程の学生）には、研究室にはいり図書館を使って論文を完成させることができるように配慮した。学生運動に深く関わったのは入学したばかりの学生が多く、顔見知りの上級の学生はそうでもなかったからである。

一九七一年に、エルランゲン・ニュルンベルク大学付属バイロイト教育大学に正教授として戻った。大学から教育大学に移るのは異例のことであったが、ここで休息と余裕を得た。この前後にレーゲンスブルク大学とヴェルツブルク大学から招へいがあったが、バイロイトから動くつもりはなかった。まもなく、バイロイト教育大学

はエルランゲンから独立して、総合的なバイロイト大学に昇格した。一九八一年にはパッサウ大学の教授になり、学部とは独立に新設された近代心理学研究所の所長として、心理学史の研究に専念することになった(Werist wer, 1986; Wehner, 1992)。

一九七八年にドイツ心理学会の会長になるロート(Roth, E.)は一九二六年生まれで、北フランスでの数年間の捕虜生活のあと、一九四九年ヴェルツブルクに入学し、五四年にディプロームを取得したあと、アルノルト教授のもとで一九五六年まで連邦労働省の適性検査の委託研究をしながら、五七年に博士号を取得した。

そのころ研究室の講師(Revers, W.-J.)にレーゲンスブルクの教育アカデミーから招へいがあり、彼と一緒に行かないかと言ったので行ってみることにしたが、アルノルト教授はプロテスタントの人間がカトリック系の教員を養成できるのかと疑った。当時の教員養成所は宗派性が強かったからである。レーゲンスブルクに行き、ミュンヘンの文部省に行ってもうまくいかず、ヴェルツブルクへ帰る途中で、エルランゲンに立ち寄ってトーマ教授に会うと、すぐに採用されたという。なぜ就職を急いだかといえば、一九五四年に結婚して三人の子供(あとでもう一人加わる)がいたからである。まもなくトーマが助手を連れてボンに移ったため、その後長いあいだ、研究室で正規に任用された唯一の心理学者であった。ただ、教授職がずっと空席であり、自分が教授資格を取得したのは一九六七年であった。

一九六八年にエルランゲン・ニュルンベルク大学付属ニュルンベルク教育大学の正教授になった。教師の職業は人間の発達と社会の発展には重要であり、教員養成の領域では心理学が大きな可能性があると考えたからである。そのころ学生運動が頂点に達していたが、エルランゲン・ニュルンベルクではそれほどではなかった。学生や助手に対して権威的にならないように心がけたが、学生運動の指導者が「権威的」になっているのには腹が立

った。

一九七〇年にオーストリアのザルツブルク大学の招へいに応じた。この大学は一九六二年に再建された小さな大学で、心理学研究室はヴェルツブルクの先輩 (Revers, W.-J.) が赴任してきた一九六五年に新設されたばかりであった。

(3) 一九七〇年頃の教育大学における心理学

(a) 教育大学の位置

一九五〇年代の大学資料 (Plessner, 1956) には、大学 (Universität) 一八校 (医科大学一校を含む) と、工科大学九校および商科大学などその他の単科系の大学 (Hochschule) 七校があげられているが、教育大学はこれに含まれていない。一九六〇年代の大学資料 (Nord, 1965) には、大学一八校、大学と同格の単科系の大学として工科大学九校、そのほか医科、獣医、農業、経済の大学がそれぞれ一校ある。これとは別に、神学大学一七校、教育大学五四校 (大学付属の教育大学、教育大学の分校もそれぞれ一校とする) が名前だけ記されている。

一九六〇年の卒業生の資料 (UNESCO, 1969) では、人文系の学生一三七七人が「四ないし五年の学習を必要とする国家学士試験で卒業」したのに対して、教育系の学生七七七四人は三年間の学習で卒業したとある。教育大学の学習期間は三年間で、大学より一〜二年短い。

(b) 教授陣

一九六〇年から八三年までの統計 (Michaelis, 1986) では、大学および総合大学 (Gesamthochschule) とならんで、教育大学の学生数と教員数が示されている。

表5-12は、一九七二年の教育大学全体の正教授相当職 (C4等級) と、准教授および講師相当職 (C3およびC2等級)、助手、学術員 (wissenschaftlicher Mitarbeiter) を含む学術要員全体の数と、比較のための大学の数を、心理学、社会学 (Soziologie und Sozialwissenschaft)、生物学について示したものである。心理学の正教授相当職 (以下正教授と呼ぶ) は三〇人であり、教育大学全体の四六一人の六%強である。心理学の学術要員は一七八人であり、全体の六〇一五人の三%である。心理学は教員養成のカリキュラムに新しく導入され、教員の数、中等教育の主要教科である生物学より多くなっている。心理学と共に導入された社会学に正教授がいないのは、それ自体が制度化の状態を示すが、翌七三年には二八人の正教授が生まれている。

一方、大学および総合制大学 (Gesamthochschule) の状況はどうか。心理学の正教授は七八人で、社会学より少なく、生物学の三分の一強である。学術要員全体は、心理学が六〇六人であり、社会学よりやや多く、生物学の半分強である。心理学が大学全体に占める割合は一%強であり、一九六〇年の〇・七%の二倍近くになっているが、社会学と同じくらいで、生物学の半分程度である。

一九七二年の教育大学と大学の正教授はそれぞれ三〇人と七八人、学術要員はそれぞれ一七八人と六〇六人である。教育大学の心理学者が大学制度全体に占める割合は、二〇%台であった。一九七〇年頃の教育大学が心理学の制度化にはたした役割は、一九五〇年頃の日本の学芸学部がはたした役割に類似している。

(c) 学生数

表5-2. 教育大学と大学の分野別人員構成 1972年.

	教 授	准・講	助 手	学 術 員
教育大学				
心理学	30	36	66	46
社会学	—	21	25	11
生物学	22	18	35	30
全 体	461	1,571	1,077	2,906
大 学				
心理学	78	51	227	250
社会学	93	81	185	205
生物学	208	318	596	573
全 体	5,564	5,621	20,837	18,527

(Michaelis, 1986)

表5-3. 教育大学の入学生と在学生 1972年と1982年.

	1972年		1982年	
	入 学	在 学	入 学	在 学
心 理 学	21	68	82	221
社 会 学	5	27	60	140
生 物 学	1,559	4,551	160	596
全 体	23,358	67,166	4,564	18,724
大 学	118,525	464,829	193,967	907,005

(Michaelis, 1986)

表5-13は、教育大学の入学生と在学生の数を、一九七二年と八二年について示す。一九六〇年の教員数と在 student 数はそれぞれ三千人弱と三万人強であったが、「(2)の(d)を参照」、一九七二年にはそれぞれ約六千人と七万人強に倍増している。一方、一九七二年から八二年にかけて、入学生が二万人強から五千人弱に、在 student が七万人弱から二万人弱に激減している。これは教員養成課程の学生が少なくなったのではなく、多くの教育大学が大いに合併されて教育学部になったからだと思われる。

一九七二年の専攻別の学生数は、生物学が非常に多く、心理学と社会学が非常に少ない。これは、教授が多い(表5-12)のとは対照的である。一九八二年になると、全体数と生物学専攻生が激減する一方、心理学と社会学の専攻生はむしろ増加して生物学の数に近づいている。これは、すべての学生のための基礎科目であった心理学と社会学が中等教育の教科目になる傾向が出てきたからだと思われる。なお、教育大学には心理学のディプロム課程はないから、ここで心理学を専攻したものは認定心理士になるのではなく、学校関係で学校心理士になるか、心理学教科を担当する教員になる。また、学校教育における心理学の位置づけは、州によってちがう

(Michaelis, 1986)。

引用文献

- 安倍淳吉(1956)社会心理学。共立出版。
- ACE(American Council on Education)(1998)Fact book on higher education. Oryx Press.
- Allport, G. W. (1937)Personality : A psychological interpretation. Holt. 詫摩武俊・青木孝悦・近藤由紀子・堀正 (共訳)(1982)パーソンナリティー心理学的解釈。新曜社。
- Allport, G. W. (1962 a)Das Allgemeine und das Eigenartige in der psychologischen Praxis. Psychologische Beiträge,6,630-650.
- Allport, G. W. (1962 b)The general and the unique in psychological science. Journal of Personality,30,405-422.
- Allport, G. W. (1968)The person in psychology. Beacon Press. 依田新・星野命・宮本美沙子(訳)(1977)心理学における人間。培風館。
- 朝倉和子(1987 a)大学での心理学履修の現況調査。心理学研究` 58,126-130.
- 朝倉和子(1987 b)日本心理学会の会員構成の推移。心理学研究` 58,271-273.
- Ash, M. G.&Geuter, U. (Hrsg.)(1985)Geschichte der deutschen Psychologie im 20. Jahrhundert : Ein Überblick. Westdeutscher Verlag.
- Baumann, U. (1995)Bericht zur Lage der deutschsprachigen Psychologie 1994 : Fakten und Perspektiven. Psychologische Rundschau,46,3-17.
- Berlyne, D. E. (1968)American and European psychology. American Psychologist,23,447-452.
- Boring, E. G. (1950)A history of experimental psychology. 2nd ed. Appleton-Crofts.
- Busch, A. (1956)Stellenplan und Lehrkörperstruktur der Universitäten und Hochschulen in der Bundesrepublik und Berlin(West)1953/54. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Däumling, A. (1967)25 Jahre Diplompsychologie : Kritische Betrachtungen zur Entwicklung eines Berufsstandes. Psychologische Rundschau,18,251-262.
- DFG(Deutsche Forschungsgemeinschaft)(1983)Psychologie in Deutschland. Verlag Chemie.
- Ellwein, T. (1985)Die deutsche Universität : Vom Mittelalter bis zur Gegenwart. Athenäum.
- Ferber, C. v. (1956)Die Entwicklung des Lehrkörpers der deutschen Universitäten und Hochschulen 1864-1954. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Führ, C. (1988)Schulen und Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Inter Nationes. 天野正治・木戸裕・長島啓記(訳)(1996)ドイツの学校と大学。玉川大学出版部。

- Geuter, U.(1984)Die Professionalisierung der deutschen Psychologie im Nationalsozialismus. Suhrkamp.
- Geuter, U.(1986)Daten zur Geschichte der deutschen Psychologie. Band 1. Verlag für Psychologie.
- Geuter, U.(1987)Daten zur Geschichte der deutschen Psychologie, Band 2. Verlag für Psychologie.
- Geuter, U.(1990)Aus den Wurzelschichten alter Vorteile—Eine Antwort auf Werner Traxels Thesen zur Psychologie im Nationalsozialismus. In Schorr, A. & Wehner, E.G.(Hrsg.),S.217-228.
- Gollwitzer, P.M., Schneider, K. & Weinert, F.E.(1989)Nachruf auf Heinz Heckhausen. Psychologische Rundschau,40,99-102.
- Graumann, C.E.(1972)The state of psychology. International Journal of psychology.7, 123-134 ; 199-204.
- Guilford, J.P.(1954)Psychometric methods,2nd ed. McGraw-Hill. 秋重義治(監訳)(1959)精神測定法。培風館。
- Gummersbach, W.(1986)Psychologie in Deutschland seit 1945. In Rexilius, G. & Grubitzsch, S.(Hrsg.),S.59-77.
- Heckhausen, H.(1968)Die Ausbildungskapazität im Fach Psychologie. Psychologische Rundschau,41, 144-154.
- Heckhausen, H.(1983)Zur Lage der Psychologie. Psychologische Rundschau,34,1-20.
- Heckhausen, H., Kornadt, H.-J. & Müller, K.(1962)Der gegenwärtige Stand der experimentellen Grundausbildung an den psychologischen Universitätsinstituten des deutschen Sprachgebiets(1961). Psychologische Rundschau, 13,62-68.
- Heiss, R.(Hrsg.)(1963)Psychologische Diagnostik. In Handbuch der Psychologie,6.Band, S.3-16(Einleitung). Verlag für Psychologie.
- Herrmann, T.(1973)Zur Lage der Psychologie. Psychologische Rundschau,24,1-19.
- Herrmann, T. & Lantermann, E.-D.(Hrsg.)(1985)Persönlichkeitspsychologie. Urban & Schwarzenberg.
- 肥田野直・瀬谷正敏・大川信明(1961)心理教育統計学。培風館。
- Hockel, M.(1984)Ausbildungsziel : Psychologie. Der Beruf des Diplom-Psychologen im Spiegel berufständiger Positionen seit 1941. In Michaelis, W. & Stephan, E.(Hrsg.),S.280-294.
- Hofstätter, P.R.(1956)Zur Frage der Intuition in der Psychodiagnostik. Studium Generale,9(10),527-537.
- Hofstätter, P.R.(1957)Psychologie. Fischer Bücherei(Das Fischer Lexikon).
- 細谷俊夫・奥田真丈・河野重夫・今野嘉清(1990)新教育学大辞典、第八卷(統計・年表・索引)。第一法規。
- Jüttemann, G.(Hrsg.)(1988)Wegbereiter der historischen Psychologie. Beltz—Psychologie-Verlags Union.
- カント全集・第一六卷『 pp.421-442(「学部之争」)に関する準備原稿』。理想社。

北村晴朗(1968)人間形成の心理。協同出版。

北村晴朗(1991)自我の心理・統考。川島書店。

Kornadt, H.-J.(1985 a)Zur Lage der Psychologie. Psychologische Rundschau,36,1-15.

Kornadt, H.-J.(1985 b)ドイツにおける心理学の発展と現況[読摩武俊訳]。心理学研究 56,52-56.

Kossakowski, A.(1980)Psychology in the German Democratic Republic. American Psychologist,35,450-460.

Kroh, O.(1941)Ein bedeutsamer Schritt in der deutschen Psychologie : Werden und Absicht der neuen Prüfungsordnung. Zeitschrift für Psychologie,151,1-32.

Kroh, O.(1943)Zum Ausbau der Prüfungsordnung für Diplom-Psychologen. Zeitschrift für Psychologie,155,1-15.

Lang, A.(1980)Über das Psychologiestudium in der Schweiz. In Stephan, E.(Hrsg.),S.85-105.

Lück, H.E.(1988)Willy Hellpach. Geopsychie, Völker- und Sozialpsychologie in historischem Kontext. In Jüttemann, G.(Hg.),S.263-272.

Lück, H.E., Grünwald, H., Geuter, U., Miller, R. & Rechten, W.(1987)Sozialgeschichte der Psychologie. Leske und Budrich.

Lüer, G.(1991)Psychologie im Spiegel ihrer wissenschaftlichen Gesellschaft. Psychologische Rundschau,42, 1-11.

Lunt, I. & Poortinga, Y.H.(1996)Internationalizing psychology : The case of Europe. American Psychologist,51, 504-508.

前田嘉明(1954)現代ドイツ心理学の動向。応用心理学(編)心理学講座第一巻 Ⅱ-1,pp.1-10.

Mattes, P.(1985)Psychologie im westlichen Nachkriegsdeutschland—Fachliche Kontinuität und gesellschaftliche Restauration. In Ash, M.G. & Geuter, U.(Hrsg.),S.201-224.

Métraux, A.(1985)Der Methodenstreit und die Amerikanisierung der Psychologie in der Bundesrepublik 1950-1970. In Ash, M.G. & Geuter, U. (Hrsg.),S.225-251.

Métraux, A.(1986)Zur geschichtlichen Entwicklung der Psychologie in Ost- und Westeuropa und in Amerika. In Rexilius, G. & Grubitzsch, S.(Hrsg.)Psychologie,S.620-639.Rowohlt.

Michaelis, W.(1986)Psychologieausbildung im Wandel. Profil Verlag.

Michaelis, W. & Stephan, E.(Hrsg.)(1984)Ausbildungsreform Psychologie. Verlag für Psychologie.

ホースバットン・ホースバットン(1968)ドイツにおける心理学教育。心理学研究 39,97-100.

NSFI(U.S.):National Science Foundation(1982)Science and engineering degrees,1950-1980 : A source book.

- Nord, F.E.(1965)Das wissenschaftliche Leben in Deutschland. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.
- 小保内虎夫(1941)国防心理学の現況。現代心理学第七卷(国防心理学) pp.1-69.河出書房。
- Plessner, H.(1956)Untersuchungen zur Lage der deutschen Hochschullehrer. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Prahl, H.W.(1978)Sozialgeschichte des Hochschulwesens. Kösel-Verlag. 山本尤(訳)(1988)大学制度の社会史。法政大学出版社。
- Raab, E.(1980)Überlegungen zur Lage der Psychologie in Österreich und zur Integration von Ausbildung und Praxis. In Stephan, E.(Hrsg.), S.71-84.
- Rohracher, H.(1956)Kleine Charakterkunde. Urban & Schwarzenberg. 宮本忠雄(訳)(1966)性格学入門。みすず書房。
- Rolleit, B.(1984)Psychologieausbildung in Österreich. In Michaelis, W. & Stephan, E.(Hrsg.),S.234-239.
- Roth, E.(1981)Zur Lage der Psychologie. Psychologische Rundschau,32,1-15.
- Rothacker, E.(1964)Die Schichten der Persönlichkeit. Bouvier Verlag. 北村晴朗(監訳)(大久保幸郎・石川信一・針生亨)(1995)人格の成層論。法政大学出版社。
- Schorr, A.& Wehner, E.G(Hrsg.)(1990)Psychologiegeschichte heute. Verlag für Psychologie.
- Spada, H.(1997)Lage und Entwicklung der Psychologie in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Psychologische Rundschau,48,1-15.
- Stephan, E.(Hrsg.)(1980)Ausbildung und Weiterbildung in Psychologie. Beltz.
- Stevens, S.S.(1951)Mathematics, measurement, and psychophysics. In Stevens, S.S.(Ed.)Handbook of experimental psychology, pp.1-49. Wiley. 吉田正昭(編訳)(1968)計量心理学リーディングス、第二章。誠信書房。
- Strien, P.J.v.(1990)Die Rezeption der deutschen Psychologie in den Niederlanden. In Schorr, A. & Wehner, E.G. (Hrsg.),S.261-274. 詫摩武俊(1960)独こならびにオーストリア心理学界の現況。心理学研究 31,76-80.
- 田中良久(1961)心理学的測定法。東京大学出版会。
- Thomae, H.(1951)Persönlichkeit : Eine dynamische Interpretation. Bouvier Verlag.
- Thomae, H.(1976)Psychologie in der modernen Gesellschaft. Hoffmann und Campe. 石田幸平(訳)(1980)心理学と社会 その歴史と課題。新曜社。
- Titze, H.(1987)Das Hochschulstudium in Preußen und Deutschland. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Traxel, W.(1985)Geschichte für die Gegenwart. Passavia Universitätsverlag.

- UNESCO(1969)世界の高等教育。財団法人学校教育研究所。
- Wehner, E.G.(Hrsg.)(1992)Psychologie in Selbstdarstellungen, Band 3. Verlag Hans Huber.
- Wellek, A.(1956 a)West- und ostdeutsche Reform des Diplom-Psychologen. Psychologische Rundschau,7,66-70.
- Wellek, A.(1956 b)Bestandsaufnahme der diplomierten und promovierten Psychologen in der Bundesrepublik und im Saarland. Psychologische Rundschau,7,334-336.
- Wellek, A.(1956 c)Mathematik, Intuition und Raten. Studium Generale,9(10),537-555.
- Wilhelm, H.(1989)Studienführer Psychologie. Lexika Verlag.
- WR(Wissenschaftsrat)(1989)Fachstudiendauer an Universitäten 1989.
- Wolman, B.B.(1979)International directory of psychology. Plenum Press.
- 山本尤(1985)ナチズムと大学 国家権力と大学の自由。中央公論社。
- 依田新(1961)性格の概念と性格研究の諸問題。戸川行男・長島貞夫・正木正・本明寛・依田新(編)性格心理学講座、第一章。金子書房。
- 依田新(1968)性格心理学。金子書房。
- Zimbardo, P.G.(1980)Essentials of psychology and life,10th ed. Scott, Foresman and Company.古畑和孝・平井久(監訳)(1983)現代心理学。サイエンス社。