

ホロコースト史で考える歴史学習の学びの多様性

— “他人事の歴史、感覚からの脱却” —

岩崎 好成

On the Various Meanings of History Learning : Some Improvements in Lecturing
“History of Holocaust” from the Viewpoint of History Teacher Training

IWASAKI Takashige

(Received January 7, 2015)

キーワード：歴史学習、学ぶ意味、他人事の歴史、ホロコースト

はじめに

かつて筆者は、担当する講義「初等科社会（の歴史分野4回分）」の内容の主要部分を紹介し、かつ、その内容に関して講義終了後に受講生に向けて行ったアンケートの結果を分析したことがある。¹⁾

同講義は、小学校教諭免許状取得希望者に対して1年次後期に開講されているもので、いわゆる「教科に関する科目」のひとつに当る。講義内容の主要部分とは、「歴史学習からは、出来事それ自体以外に、どのようなことが学べるのか」という問いに対して、筆者が挙げた7個の回答及びその解説を指す。

アンケートは、この「歴史学習からの学び」7点に関し、A：7点のうち、授業で指摘されるまで気づいていなかったものをすべて挙げよ、B：7点のうち特に印象に残ったものをひとつ取り上げ、その理由等を述べよ、というものであった。ちなみに、アンケート回答者数は、2007年度からの3年分、計179名である。

項目Aに対する回答結果は、次のようになった。

- ・学び①「(歴史学習から)感動や驚きを得ることができる」を不承知だった者：49名(27%)
- ・学び②「現にある事象の起源や今日までの展開過程を知ることができる」を不承知だった者：24名(13%)
- ・学び③「過去と現在の比較によって“幸せ”、“豊かさ”、“進歩”等を再吟味することができる」を不承知だった者：100名(56%)
- ・学び④「過去をさかのぼることによって、自らがもつ『常識』『自明』『固定観念』を相対化する、揺さぶることができる」を不承知だった者：132名(74%)
- ・学び⑤「権力・支配等の概念の意味・成り立ちを、実例で理解することができる」を不承知だった者：105名(59%)
- ・学び⑥「個人あるいは社会レベルの様々な教訓を得ることができる」を不承知だった者：59名(33%)
- ・学び⑦「(論理的整合性と実証を大切に学習することによって)自分の意見を構築する力、他人を説得する力を身につけることができる」を不承知だった者：150名(84%)

以上の回答結果にもとづけば、この講義の受講生にとって、筆者が挙げた学びはその半分以上(学び③④⑤⑦)が、高校までの歴史学習において経験・獲得されていないことになる。教師(志望者)が、歴史学習からの学びには多様なものがあることを承知していなければ、“歴史=暗記科目”という見方の解消はもとより、バラエティに富んだ狙いやあり様の授業の構想は容易ではない。歴史を教える(学ぶ)意味もなかなか明瞭になってこないものと思われる。

この経験は、必然的に、筆者にある不安を惹起することとなった。すなわち、その殆どが「初等科社会」を受講しない中学校社会科教師志望者・高校地歴科教師志望者は大丈夫か、との不安である。彼らは、より専門的に歴史を教えようとする立場なのだから、歴史学習には多様な学びがあることを十分承知しているはず、と考えるのは楽観的に過ぎるのではないかと思われた。不安を払拭するには、彼らにもまた、歴史学習

からの学びの多様性を伝達することが必要となろう。本稿は、担当する専門講義「外国史Ⅰ」におけるその試みの中間報告である。

伝達の方法は、「初等科社会」とはやや異なる形となった。担当コマ数が4回ということから、「初等科社会」では歴史学習からの学びの多様性それ自体を正面から扱うことが主眼となり、筆者が学び7点を提示し、それに該当あるいは関連する小学校教科書(6年社会)の叙述を参照しながら、適宜解説していった。

これに対し、「外国史Ⅰ」では、14回程の時間をかけてホロコーストの歴史(—「なぜアウシュヴィッツの悲劇は生じたのか」)を学びつつ、途中、項目あるいはエピソードごとに計10回程立ち止まり、「今、史実とともに何を学んだのか」を問いかける形で進めていった。言うなれば、これまでの筆者のホロコースト史講義に、随時、歴史学習からの学びには多様なものがある、という視点からの補考を加えることで、ホロコーストの歴史を学ぶ講義から、ホロコーストの「歴史から、歴史に、歴史で学ぶ」講義への拡張を図ったわけである。

以下では、その講義内容を報告することにしたい。が、紙幅の関係上、本稿では学び10点のうち、先ずは、受講生(、すなわち社会科教師志望者)の少なからぬ部分が持っていると思われる「他人事(ひとごと)の歴史、余所事(よそごと)の西洋史、という感覚からの脱却に、特に有効と思われるもの4点を中心に論じることにする。

「なぜ学校では、自分が生まれるはるか以前の出来事を、時には遠い異国のそれを含めて学ばねばならないのか」との歴史学習の意味をめぐる生徒の疑問に答えるものを含まない限り、その歴史学習は「他人事、余所事」にならざるをえない。これに授業の方法ではなく学習内容の面から対処しようとする場合、生徒と歴史事象との間の距離を縮めるような学びのあり様が求められよう。それが、単に「歴史を学ぶ(=史実とその直接的意味を学ぶ)」だけでは充足されないのであれば、学びの多様性を駆使した「歴史から、歴史に、歴史で学ぶ」という授業内容の構成が検討されなければならない。上述の学び①に関わらせて言えば、生徒にとって他人事としか見なせなかった歴史事象(例えば、ホロコースト)も、そこに関わる人物を(例えば、身の危険を顧みずユダヤ人を助けた人々)を通して描くことによって、感動や驚きを得られた途端に、その事象と生徒との間の隔たりが一気に解消されることは、しばしば経験されることである。このような学びのあり様を教師志望者に経験してもらうことが、「外国史Ⅰ」の目的ということになる。

1. 歴史学習による「自明」の再考—ナチ親衛隊の「誠実」をめぐって

人物評価に際し、「誠実」という言葉が使われることがある。「誠実な対応に好感が持てた」「誠実な人柄がうかがわれた」の如く、一般に、誠実であることは肯定的に評価されることが多い。

受講生にも訊いてみた。誠実な人だと言われたらうれしいか、ほめられた感じがするか、誠実であるということにプラスイメージを持つか。2013年度受講生27名、2014年度受講生31名全員が、イエスとの回答であった。

さて、このアンケートを行った翌週の講義のテーマは、<ナチ親衛隊員の頭の中は?>と題するものである。ホロコースト、すなわち、600万とも言われる数のユダヤ人の大虐殺に、中心に関わった親衛隊という組織の思想やそのメンバーを取りまく環境はどのようなものであったのだろうか。これを、芝健介の一連の研究成果に拠りながら探っていった。²⁾

親衛隊最高指導者のハインリヒ・ヒムラーは、自らが統括する組織の自画像を次のように描いている。³⁾これは、ユダヤ人に対するガス殺・射殺がピークに達していた1943年10月の幹部向け演説の一節である。

「ユダヤ人の強制追放・絶滅を口にするだけならたやすいことだ。『ユダヤ人を根絶してやる・・・さあ、みんなでやろう』とはナチ党员誰も云々するところだ。・・・かく言う党员の中で(親衛隊以外)誰も実行を心がけた者はいなかったし、誰もこの実行に耐えられなかった。だが、ここに集まっている(親衛隊幹部)諸君のほとんどは、死体が百、五百、千と集め置かれている光景がどんなものか、おわかりであろう。こういう状態に直面しても持ち堪えることができ、取り乱さずにいられるということが、親衛隊をこれまで不屈のものにしてきたのだ。」

ヒムラーに言わせれば、親衛隊とは、ナチ党员を含む一般人には到底成し遂げることのできない、ユダヤ人という「劣等人種」の絶滅という「汚れ仕事」を実践できる者の集団であり、その意味で、ドイツ人という「優秀人種」における真のエリートであった。

そして、この自己規定に沿うべく、親衛隊員には早くから独特の徳目・モットーが要請されていた。1938年11月、親衛隊幹部を前にした訓示において、ヒムラーは次のように述べた。⁴⁾

「われわれが親衛隊の誠実Treue、服従Gehorsam、戦友愛Kameradschaftを口にする場合には、まさにこの三つの徳目において、最高指導者のわれわれこそが最良の模範を示さねばならない。」

また、親衛隊入隊時の誓言は次のようなものであった。⁵⁾

「私は、ドイツ国のフューラーFührer(総統)にして宰相のアドルフ・ヒトラー閣下に誠実と勇猛を誓います。私は死ぬまで閣下及び閣下の指定される上司に対して服従を誓います。神かけて。」

更に、先に引用した43年10月のヒムラーの演説においては、次のような発言も見られた。⁶⁾

「日々接する隊員の中でフューラーあるいは国に不誠実な(—これは頭の中で想像するだけに罪である)者と思しき親衛隊兵士を見つけた場合には、この兵士を隊から排除することを考慮しなければならない。」

「ひとつの原則が親衛隊兵士にとって絶対的な価値をもたなければならない。それは、われわれと血を同じくする者に対してのみ誠実であり、品位を保ち、忠誠を守り、よき同志となることである。他の者に対しては毫もそうする必要はない。・・・対戦車壕を掘らせて1万人のロシア人の女が酷使のために死のうと死ぬまいとどうでもよい。私の唯一の関心は壕がドイツのために完成することである。」

以上から、メンバーには、ヒトラー総統(及び国家あるいは人種)への自発的な全人格的忠誠を意味する「誠実」が求められ、それが、上からの命令に異議を申し立てない「服従」義務と結びついていたことがわかる。ちなみに、上掲資料には出てこないが、かつてヒトラーがナチスの政治暴力部隊である突撃隊の反抗に悩まされた時、組織上は突撃隊の傘下にありながら、ヒトラーの側に立って行動した親衛隊を称賛したことがある。その折のヒトラーの言葉は、「親衛隊諸君、諸君の名誉は誠実なり」というものであった。⁷⁾ すなわち、ヒトラーへの「誠実」が他から親衛隊を区別する「名誉Ehre」規範になっており、この意味でも親衛隊はエリート組織であった。そして、このような集団内にあるという共属感情が、「戦友愛」という言葉に集約されていた。

さて、授業においては、ここから「歴史学習からの学びには多様なものがある」という視点からの補考になる。いま受講生は、いくつかの資料によって、親衛隊員にとって最も重要な徳目のひとつが「誠実(である)」ということを知ることになった。

では、「誠実」とは何か。『広辞苑』を引けば、他人や仕事に対してまじめで真心がこもっていること、とあり、『大辞泉』では、私利私欲をまじえず真心をもって人や物事に対すること、と説明される。これらの説明を親衛隊に適用するならば、私利私欲をまじえず真心をもってヒトラーに対せ、ヒトラーの命令とあらば何事もまじめにやれ、ということになる。その結果が、子ども・女性・老人を含めたユダヤ人の射殺・ガス殺であった。もっとも、やや異なったタイプの国語辞典も存在する。『新明解国語辞典』は「誠実」を、言動にうそ・偽りやごまかしがなく常に自分の良心の命ずるままに行動する様子、と説明している。これにもとづく、「自分の良心のままに行動する」ので、場合によっては、ヒトラーの命令への拒否も可能ということになる。後述するように、実際に、ユダヤ人射殺命令を拒否した親衛隊員もわずかであるが存在した。が、大多数は命令に忠実であり、その意味では、親衛隊員はヒトラーに対してきわめて「誠実」であった。

いずれにせよ、一週間前には、受講生は誠実という言葉にプラスイメージを抱くことを自明とみなし、「誠実な人は常に善人」に近い感覚をもっていた。が、殺人組織たる親衛隊のモットーも「誠実」であることを知るに至ったいま、これを無条件にホメ言葉として捉えたままでいいものかどうか、迷い始めざるをえない。

そこで、あらためてこの言葉を客観的に分析してみると、「誠実」の如き類の言葉は、使われる文脈、それが向けられる対象次第で、プラスマイナスいずれのイメージをも持ちうるということがわかってくる。このように、歴史学習は、自明だと思っていたことに再考を迫ることがある。これが本講における歴史からの学び・その1である。その際、「自明だと思っていた」を「常識だと思っていた」に置き換えることも勿論可能となる。換言すれば、過去をさかのぼり史実を知ること、我々が持っている固定観念があぶり出されることがある、ということになる。ちなみに、自明をゆさぶるような史実への直面は、「他人の歴史、感覚からの脱却に有効かと思われるが、直前にアンケートを行って「自明」をそれなりに受講生に実感させておいた方が、その効力を高めるのではなからうか。

2. 歴史学習による人間の行動理解—大量殺戮を可能にした“身近な理由、

学び・その2の提示・解説においても、実は、アンケートが出発点になっている。事前に、受講生に、次の2点を訊ねてみた。

ひとつは、「男らしさ」に関するもので、「誠実」についてのアンケートと同時に第3講終了時に訊ねてみた。あなたは、「男らしさ」ということを気にする方か、あなたが男性なら、「男らしくない人」と言われると傷つくか、女性なら、「男らしくない男性」は嫌いか。2013、2014年度計58名の回答は、「かなり気にする」が8名、「少し」が30名、「別に気にしない」が20名であった。これを男子学生に限れば、「かなり」6名、「少し」17名、「別に」13名であり、36名中23名が程度の差はあれ、「男らしくない」と言われれば傷つくと答えた。

いまひとつのアンケートは推論を求めるもので、第2講終了時に、次のように訊ねた。

「老人・女性・子どもを含めたユダヤ人600万人近くを、親衛隊員ならびに親衛隊の指揮下に入った警察部隊員は銃や有毒ガスで殺害した。とりわけ、無防備な人々を面と向かって射殺することなど、普通では出来ないことと思われる。(市民を守る警察官になったつもりが、いつの間にか親衛隊の命令系統に組み込まれた者もいる。が、彼らもまたホロコーストを実践した。)なぜ、このようなことが出来たと思うか、彼らが大量殺戮者たりえた理由を推測せよ。」

第1章で、〈ナチ親衛隊員の頭の中は?〉と題する講義内容の一端を紹介したが、同講義の前提にこのアンケートがあった。そこでは、受講生の様々な推論のうち、特に親衛隊の組織構造や考え方に関するものが、その真偽を検証されたのであった。ちなみに、受講生の回答で多かったのは、「ヒトラー政権下のドイツでは反ユダヤ主義教育が盛んに行われて、特に親衛隊内部では、それが洗脳レベルに達していたのではないか」、あるいは、「軍队的組織である親衛隊においては、上からの命令への服従が絶対であり、拒否した場合には、自分や家族が処罰されたのではないか」、のふたつである。

また、講義序盤にこのアンケートを設定したのは、先ずは、ホロコースト実行者になった者の立場に身を置いてもらうことで、受講生のより強い関心を喚起しようとの意図による。これを抜きにいきなり本論、すなわち、なぜホロコーストのような命令が上から出たのか、ヒトラー政権下における対ユダヤ人政策がアウシュヴィッツの悲劇に至るプロセス・背景はどのようなものであったのか、を史実をまじえて扱くと、問題関心の弱い受講生は“他人の歴史、感覚に陥りがちとなる。なお、講義終盤では、ナチス以前の反ユダヤ主義の起源と展開をたどるとともに、ホロコーストのさなか、ユダヤ人を救った人々がいたことを必ず紹介するようにしている。これも、“他人の歴史、感覚からの脱却に有効と考えている。

〈圧倒的多数の親衛隊員・警察部隊員は大量殺戮を実践した、なぜ?〉の回答として授業で提示したのは、次の6点である。

①狂信的な反ユダヤ主義と、戦時特有の麻痺・狂気・残忍性が彼らの下で結合した——ホロコーストは第2次大戦中の事象であり、平時ではまず起こりえなかったと思われる。また、反ユダヤ主義の受容については、たとえば、次のような警察部隊員の証言がある。⁸⁾

「命令が不正なものであると考えたことは一度もなかった、と私は主張します。・・・私は、すべてのユダヤ人は犯罪者であり、劣等人間である、そしてまた第1次大戦後のドイツの衰退の原因は彼らにあるといった宣伝を信じておりました。」

②第1章で述べたように、親衛隊員にとって上からの命令への「服従」は絶対であり、それが「誠実」にも「名誉」にもなった。

③ヒムラーが「アウシュヴィッツは前線任務」と述べていたように、親衛隊での勤務も通常の兵役と同じと考えた。つまり、虐殺も戦闘行為の一環と見なされた——実際、親衛隊は武装親衛隊という国防軍に並ぶ軍隊組織をもっており、同組織と絶滅収容所勤務との間には人的補給のパイプがつながっていた。⁹⁾ また、親衛隊は、東欧に居住するユダヤ人の無差別殺戮を占領地の「治安維持」(＝抵抗運動の排除)を名目に行うことがあり、非戦闘員の虐殺を戦争遂行上の一環に位置づけていた。

④命令を忌避することによって、出世の途を閉ざしたくない、と考える者もいた——実際、親衛隊は「能力」を示せば異常に出世できた組織であった。1939年1月の指導者会議に出席した11名の親衛隊大将の就任年令は平均40歳だという。¹⁰⁾ 射殺命令を拒否した警察部隊員の証言に次のようなものがある。¹¹⁾

「私は幾分年長でしたし、さらに予備役将校でした。私にとって・・・出世するなどということは重要

なことではなかったのです。なぜなら私は故郷で有望なビジネスを手にしていましたからです。他方、中隊の指揮官たちは、まだ若く、将来出世したがっていた職業警官でした。」

残りの2回答については、歴史学習からの学び・その2に関わることから、より詳細に報告したい。

⑤命令を忌避することは、エリート組織である親衛隊の一員として、あるいは、ひとりの男としてふさわしくないと考えた。すなわち、軟弱で臆病であるがゆえに、男らしさに欠けるがゆえに任務を遂行できないのだ、と見なされることに耐えられなかった——アウシュヴィッツ収容所長を務め、戦後ポーランドで絞首刑に処せられたルドルフ・ヘスは、次のように述べている。¹²⁾

「(最初に収容所監視任務についた時、)私は・・・ヒムラーの下におもむいて『自分は強制収容所任務には適しておりません。何となれば、自分は被拘留者達にあまりに多くの同情を感じるからであります』とはっきり言うべきだった。しかし、私は、そのための勇気を奮いおこせなかった。というのも、私は自分がさらし者になるのを欲しなかったし、自分の弱さを告白したくなかったからだ。・・・私には弱気は許されなかったから、収容所の人間の苦しみを無視しなければならなかった。弱気と見られぬためには、むしろ過酷だという評判をえようと思ったのだった。」

また、ある親衛隊将校は妻子に次のように書き送っている。¹³⁾

「すでに射殺の任務について書いたように・・・『ノー』とは言えなかったのです。しかし幸い、私は管理業務に適した男ということになり、射殺の任務から外してもらうことができました。管理業務にぴったりの男とは、臆病者ということなのです。それが、ここの考え方なのです。でも、あなたは父さんを信じてください。・・・父さんは、酷い殺しはしていません。」

あるいは、「戦友たちの嘲笑にもかかわらず、トラックの間で愚図愚図して任務をやり過ごしていた」警察部隊員は、次のように回想している。¹⁴⁾

「こうした作戦(=ユダヤ人狩り)に関して、だれも私に近づいてきませんでした。そうした作戦行動のために、将校たちは『男たち』を連れていったのです。彼らの目から見ると私は『男』ではありませんでした。私のような態度と行動を示した他の戦友たちも、そうした行動への参加を容赦されました。」中には、数回銃殺を執行し終えてから任務の交替を願い出た者もあり、次のように述べている。¹⁵⁾

「もし私に、おまえはなぜ最初の地点で他の隊員とともに銃殺を執行しえたのかという質問が向けられるなら」、「私は誰からも臆病者だと思われなくなかったからだ、と答えるに違いありません。」

これらの証言に、先述の「男らしさ」アンケートの結果を接合する時、受講生と史実との距離は一気に縮まることになるが、その点に関しては後述したい。

⑥集団の一員としての同調意識が強烈に作用した。すなわち、皆がやるなら自分もやらざるをえない、自分だけ拒絶して孤立したくない、あるいは、誰かがやらねばならない“汚れ仕事”を仲間押しつけて自分だけ抜けるわけにはいかない、それは、“汚れ仕事”を行う仲間を非難することにもなりかねない、と考えた——集団の同調圧力、集団への順応意識の問題については、ある警察予備大隊の足取りをたどったクリストファー・ブラウニングの研究があるので、ここではそれを引用する。ブラウニングは、隊列を離れて非順応の行動をとることは多くの隊員の理解を超えていた、彼らにとっては、射殺する方が容易であった、と述べて、次のように分析している。¹⁶⁾

「何故であろうか。第一に、列を乱すことによって、撃たない隊員は『汚れ仕事』を彼らの戦友に委ねることになったということである。個々人はユダヤ人を撃つ命令を受けなかったとしても、大隊としては撃たねばならなかったのだから、射殺を拒絶することは、組織として為さねばならない不快な義務の持ち分を拒絶することだったのである。それは結果的に、仲間に対して自己中心的な行動をとることを意味した。撃たなかった者たちは、孤立、拒絶、追放の危険を冒すことになった。・・・孤立化の脅威は、次に述べる問題によってさらに強められた。すなわち、列を離れることは、戦友に対する道徳的非難だと見られかねなかったのである。撃たなかった者は、自分が『あまりに善良』だからそうしたことはできない、と暗に示唆していることになりかねなかったのだ。撃たなかった者は、全員ではないが、直観的に、そのことによって生じかねない戦友への批判を和らげようとした。彼らは、自分たちが『あまりに善良』だからではなく、『弱すぎて』殺せないのだと主張したのである。」

このように、6個の回答を提示した後、受講生には、最後のふたつに注目することを求めた。ここからが、「歴史学習からの学びには多様なものがある」という視点からの補考となる。回答の⑤⑥は何を意味するか、ふたつの回答から何が学べるのか。すでに⑤の解説の折に、事前の「男らしさ」アンケートの結果を接合し

ているので、受講生には、この問いへの応答は比較的容易である。状況によっては、人は狂わなくても、洗脳されなくても、男らしさ意識や集団への同調圧力といった“身近な、動機で無抵抗の者を殺すことができる、というのがここでの学びとなる。講義では、これをやや強引に一般化して、歴史学習は人間の行動理解の一助になることもと表現し、学び・その2とした。

なお、「男らしさ」アンケートの実施に際しては、人によって男らしさの意味内容に差異がありうることから、男らしさを気にするか否かを訊ねた折に、同時に、「いま、どんな人をイメージして答えたか、男らしい人ってどんな人か」についても書いてもらっている。結果の披露に際しては、様々なイメージのうち、強い・怯まないで受けて立つ・いさぎよい・言い訳しない・多弁を弄さない等が、ホロコースト実行者達の下で求められたものと一致するのではないかと指摘した。

また、講義では、学び・その2を引き出した上述の「ここでの学び」の内容をもとに、更にふたつの考察を促してみた。ひとつは、「状況によっては」の「状況」とは何かの確認である。これは、「戦争(においては)」を指す。ここから、こういう人殺しを強いるのが、あるいは、理不尽な上からの命令ひとつで「普通」の人びとが「普通」でなくなるのが、戦争というものをもつ本質のひとつではないかと考えることが可能となろう。いまひとつは、回答の①②が示すように、戦時下の「狂気」や親衛隊内外の「洗脳」に近い反ユダヤ主義の蔓延も確かに虐殺と深い関わりをもつが、それだけで理解してしまうことから生じる問題性の確認である。⑤⑥が示すわれわれにとって“身近な、動機”の存在を無視して「狂人」とか「異常者」で片づけると、それは“他人事”となろう。「狂人」「異常者」によるものだとすれば、それは理解不能になるからである。これは、現代社会における“異常事”を見る際にも必要な視点ではなからうか。

これら2点の考察から、講義では、かなり漠然とした言い回しになるが、歴史学習はモノの見方を深めてくれることもあるのでは、と付言しておいた。いずれにせよ、ここで学び・その2(とその補足)として概括したものは、前章や次章で扱う学びに比べて一般化の度が高すぎるきらいがあるが、“他人事の歴史、感覚からの脱却を主目的に提示してみた次第である。

3. 歴史学習による概念の意味理解—ホロコーストにおける「道徳」と「倫理」

ホロコーストの渦中に、自らの身の危険を顧みずユダヤ人を救った人々がいた。前述した如く、こういう人々の存在は、われわれに(歴史学習からの学びのひとつである)感動や驚きを与えるものであり、それを通して、“他人事の歴史、感覚からの脱却は大いに促進される。その意味で、本稿で扱うに十分ふさわしい素材と言えよう。が、ここで学び・その3として述べてみたいのは「感動や驚き」ではない。ユダヤ人を支援・救助した人々のふるまいの動機(を語る言葉)に着目し、これを前章で分析した虐殺実行者たちのそれ、特に集団への順応意識に対比させて考察する時、もうひとつの学びが見えてくる。

『ホロコースト全史』を著したマイケル・ベーレンバウムが、これらの人びとについて描いている。¹⁷⁾

「ユダヤ人の苦況に加担する者、無関心な者だけではなかった。ナチに占領されたヨーロッパ諸国では、生命の危険を顧みず、ユダヤ人を助けた多くの人々がいた。ユダヤ人への支援は千差万別であり、個人による支援や家族ぐるみ、あるいは近所の人びとや友人と協力して、ユダヤ人を助けようとした場合もあった。一致団結してユダヤ人をかくまったコミュニティーもあり、たとえばデンマークでは、国民全体がデンマーク国籍のユダヤ人の(収容所への)移送を阻止した。」

そして、「こういったユダヤ人への支援の動機は何だったのか」と問い、ベーレンバウムは次のように述べる。

「ある者は同情から、ある者はユダヤ人に反感を抱きながらも殺人や大量虐殺に対する憤りから、またある者は友情や人間同士の深い絆から、ユダヤ人に手を差し伸べた。・・・政治的信念や宗教的価値観から手を差し伸べる人もいた。ある者は、死の危険にさらされる人をとにもかくにも助けねばならないという倫理観に従って、ユダヤ人を助けた。また、選択の余地などなく、手を差し伸べることは当然であり、自分の良心に従ったまでのことだという者もいた。」

ここでは、「倫理観に従って」、「自分の良心に従ったまで」という、個人レベルの動機を物語る言葉に注目しておきたい。続けてベーレンバウムは、マリオン・ヴァン・ビンスバーゲン・プリチャードというオランダ人女学生の事例を紹介している。彼女は、ユダヤ人学生たちのためにアリア人の身分証明書や配給カードを手に入れ、隠れ家を手配して食料や衣服を運び、更にはユダヤ人の赤ん坊を非ユダヤ人として登録

し、医療を受けられるようにもした。後年、彼女は、当時の心境を次のように語っている。¹⁸⁾

「そうすることしか思い浮かびませんでした。孤児院の前であんな(一ナチスがユダヤ人の子どもたちの腕や脚、髪の毛をつかんでトラックに投げ入れ、子どもを取り戻そうと出てきた二人の女性もトラックに乗せて連れ去った)光景を見たあとでは、そうしないではいられなかったのです。人間らしく行動することが自分の義務だと思いました。見て見ぬふりをしたら、一生悔いになって残ります。死ぬまで後悔するのは嫌でした。」

ヴァン・ビンスバーゲンは、両親から、困っている人には手を貸すものだ、という信条を教えられて育っていた。最後に、彼女は言う。「自分に正直に生きるには、自分の信念に従って行動するしかないのです。」

ユダヤ人に対して正反対の行動をとった人々の姿勢を確認することから、学びの多様性の視点からの補考は開始する。前章で見たように、射殺実行者の動機のひとつは、「集団から孤立したくない」、「仲間に負担を押しつけて逃げたくない」の如き集団(=仲間)への順応意識であった。他方、救いの手を差し伸べた人は、見て見ぬふりをする人々が圧倒的な中で、あくまで「自分の信念に従って行動」したのであった。このように対比した時、何が見えてくるのか、これを先ず、受講生とともに考えてみた。

比較考察から明らかになるのは、われわれの行動を決定する規準(一特に善悪のそれ)には二つある、ということである。ひとつは、内心では自分はそれをしたくない、それは良くないことだと思う、が、皆がするので自分もする、というあり方。あるいは、周りの者がするのに自分だけしないのは良くない、仲間に迷惑をかけることになる、だから自分もする、というあり方。つまり、周りの人たちのために良かれと思ってふるまうということである。この場合、行動を決定する拠り所は自分ではなく周りであり、その集団にとって良いと見なされるのが善となる。このような善悪についての集団内のコンセンサスを一言で表す言葉は何か。それが「道徳」である。

いまひとつは、周りではそれをするなど言う、が、自分は自分の奥底の声、良心に従ってそれをする、というあり方。あるいは、皆がしているがそれは悪いことだ、自分は他人に何と思われようとしたくない、というあり方。この場合、ふるまいの規準はあくまで自分にあり、自分の信ずるところに従うことが善となる。このような周りの規準に依拠しない個人の良心・決断を一言でどう表現するか。それが「倫理」である。¹⁹⁾

付言しておけば、このような「道徳」「倫理」のとらえ方は決して特殊ではない。たとえば、作家・評論家の佐藤優は次のように述べている。²⁰⁾「倫理と道徳は異なります。道徳とは善悪についての一般的基準のこと。これに対して倫理とは、特定の人が個別具体的な状況でとる決断のことです」。また、社会学者の橋爪大三郎は、「倫理とは個人的なもので、道徳は集団的・社会的なもの」だとして、次のように説明している。²¹⁾すなわち、道徳は、普通の人間にとって実行可能なものであり、大部分の人ができないというようなことは道徳として要求しない。他方、倫理は、一部の人間しかできないことであっても要求する。その意味で個人的である。「倫理を意識するというのは、他の人はこう行動しているが、私には私のルールや格律があつて、そういうことはとてもできない。それをしてしまえば、私は私でなくなる、そう考える場合」を指す。

なお、先に、周りの規準に依拠しない個人の良心・決断が倫理である、と述べたが、しばしば、この「個人の良心」を強固に支えるのが「宗教的価値観」である。ヨーロッパの場合、それはGodのまなざしを感じながら、その命令に従って生きることを最優先することを指す。それが、来世で神とともに永遠に生きる(=天国に行く)という人生最高の目標の達成につながることになる。したがって、迫害が公然化するなか、ユダヤ人を助けた信心深い人々の下に、神が命じられた隣人愛を実践しようとする私を神は見守って下さる、という思いがあつたと見なすことは十分可能であろう。ボルドー(仏)駐在のポルトガル領事であつたソウサ・メンデスは、1940年、政府の方針に反してユダヤ人を含む数千人の難民に入国査証を与え続け、後に解雇されたが、「キリスト教徒として行動することしか、私にはできない」と語っていたという。²²⁾

「個人の良心」に関してもう一点補足しておけば、この「個人の良心」(一ひいては「倫理」)が、客観的に見て常に良いもの正しいものであるかどうかは定かではない。ここまで、ユダヤ人を助けた人々にこの言葉を使ってきたため誤解を生じやすいが、たとえば、次のように、ヒトラーもまた「良心の人」であることを自任していた。²³⁾

「私は自分を不羈奔放、独立独歩の人間と考えている……。私は自分自身の良心に従って行動するのみである。そしてその良心がもつ至上命令はただひとつ——我がfolk(民族)である。」

ただ、本講の受講生にとっては、この補足は不要かも知れない。すでに、学び・その1で、「誠実」という

言葉の用法分析を通して、同じことを学んでいるからである。要は、橋爪が言うように、「倫理とは個人的なもので、道徳は集団的なものだ」ということである。その意味で、ユダヤ人を救おうとする行為は、当時のドイツにおいては倫理的、デンマークにおいては多分に道徳的なものになる。

さて、授業では、このように道徳と倫理に関する一定の認識を獲得したのだが、そこに至るプロセスを振り返る時、歴史学習からの学び・その3が見えてくる。すなわち、道徳と倫理は別物であり、それぞれ固有の意味をもっているということを理解できたのは、われわれの行動を決定する(善悪の)規準には二様のものがあることに気づいたからであった。そして、その気づきをもたらす出発点となったのは、ホロコーストのさなか、ユダヤ人に対して正反対の行動をとる人々がいた、という史実を知ったことにある。換言すれば、受講生が、たとえば橋爪の道徳と倫理の違いについての説明に得心がいったのは、説明の巧みさもさることながら、史実＝具体的事例をそこに適用できたことが大きい。

われわれは言葉の意味が不明の時、通常まずは辞典に頼る。が、特に国語辞典で「道徳」や「倫理」のような抽象度の高い言葉・概念を引いた場合、その説明が腑に落ちないことも多い。試みに『広辞苑』に「倫理」の意味を尋ねると、人倫のみち、実際道徳の規範となる原理、道徳、という答えが返ってくる。『新明解国語辞典』は、「倫理」とは、行動の規範としての道徳観や善悪の基準であると言う。これらを素直に受けとめれば、倫理と道徳は同じものになってしまう。のみならず、言葉の意味は相変わらず不明である。説明が具体性に欠けるからである。例示を抜きにして「人倫のみち」や「善悪の基準」と言われても、理解するのは容易ではない。

その点、歴史学習は具体的事例の宝庫と言える。「人倫のみち」にはずれたふるまい、適ったふるまい、あまたの例が歴史上には見い出せる。学習の場で、(たまたま)そのような史実を前にした時、一旦立ち止まって教師が説明を加えさえすれば、少なくとも「人倫のみち」の意味は一気に明瞭になる。と同時に、より重要なことになるが、史実によっては、「人倫のみち」における「善悪の基準」を単一と見なすことが不可能になることに気づくだろう。そのような史実を前にした時こそ、教師が倫理と道徳の違いを説くチャンスとなる。

要は、具体的事例を出発点とするか否かということであろう。国語辞典の不備をもたらした原因(のひとつ)は、おそらく、「倫理」にせよ「道徳」にせよ、それに該当すると思われる具体的諸事例を選び出し、そこから共通する内容を抽出して語の説明とする、(そして、そう説明されるものを一語にまとめる)という概念の生成の一般的プロセスを経ることなく執筆されていることにある。

他方、歴史学習は、その性質上、史実＝具体的事例から出発する。旧稿でも述べたが、徳川家光の大名たちに対する一連の統制政策をたどった後に、教師が大名支配の説明を加えるならば、小学生にも「支配」の意味が理解されるのである。以上要するに、歴史学習により事例・具体例を知ること、道徳や倫理のような抽象度の高い概念の意味・成り立ちが理解しやすくなる。これが学び・その3になる。

ちなみに、ここで特に対象とするのは専門用語ではなく、社会を語る際に必要でありながらその意味内容が曖昧にされがちな一般的用語——たとえば、倫理、道徳、支配、権力、民主主義——である。この種の言葉の理解を促すような例示と解説を提供できた時、受け手(である受講生あるいは生徒)にとって、歴史学習は自らの知の涵養を実感させるものとなり、「他人事、余所事」の域から脱するのではなかろうか。

4. 歴史学習から感動や驚きを得る—あるバレーボール監督の体験

すでに前章の冒頭でも述べたことだが、われわれは歴史学習を通して感動や驚きを得ることがある。ユダヤ人を助けた人々の営みや言葉から、それらを感じた受講生もいたに違いない。が、それとは別に、スポーツ好きの受講生に何か感じさせるものがあるかも知れないと考え、ふたつの文章を紹介してみた。

ひとつは、2005年7月に3回にわたって新聞紙上に掲載されたもので、執筆者はスポーツジャーナリストの吉井妙子である。²⁴⁾

「『目の前でたくさんの人たちが殺されました。僕のような子供は真っ先に殺戮の対象になった。でも、恐怖と絶望の中で必死に生きる術を考えた。最も有効な手段は、あらゆる感情を殺すことでした。』東北パイオニア監督のアーリー・セリンジャー(68)はそう語る。2歳半から8歳まで、ゲットーと強制収容所で死を直視してきた少年が今、バレーボールの優勝請負人として日本で指揮を採る。」

セリンジャー氏は1937年にポーランドに生まれたユダヤ人で、39年9月のナチスのポーランド侵攻後、母親

とともにクラクフ郊外のゲットーに6歳まで押し込められ、43年以降はドイツ北部のベルゲン・ベルゼン収容所で過酷な暮らしを強いられた。解放された後は、イスラエルで青年期を過ごしバレーボール選手として活躍、その後は監督として米国女子やオランダ男子を率いて五輪でメダルを獲得した。89年からは日本の実業団女子チームを指導し、Vリーグや全日本選手権で優勝させている。(2005年をもって監督を退任。)吉井は次のように記す。

「その栄光への指導法と、幼年時代の極限状況の中で学んだ生きる術は、分かちがたく結びついている。勝負の世界で最終的に問われるのは、人間の叡智と生命力だ。相手を研究する洞察力と勝ち続ける知恵、そして絶対に諦めない精神力を選手に植え付ける。」

セリンジャー氏が好んで使う言葉は、「ネバー、ネバー・ギブアップ」である。35歳のある選手は言う。「セリンジャーさんは、選手に限界を作らせない。『出来ない』と言うと『いや、あなたは出来る』と必ず言い返される。彼の言葉のマジックに操られ、ジャンプ力が15センチも伸びました。自分でも信じられなかった」。この、ある意味で次元の違う「ネバー・ギブアップ」の背後にあるセリンジャー氏の壮絶な体験の一端を、聞き書きした吉井は次のように記している。収容所での体験である。

「与えられる食べ物は、一日一切れのパンと水のようなスープだけ。餓死、凍死、病死、銃弾に倒れる人。死は日常だった。火葬するために運ばれたトラックの死体の中には、まだ動いている人が何人もいた。地獄絵だった。そんな環境下で、骨と皮だけの姿になりながらも、セリンジャー親子は2年近く生き延びた。『僕が死んだら母も死ぬとわかっていたので、生きる意志だけは失わなかった。知恵を働かせ、生死を分ける因果関係を観察した。恐怖、寒さ、空腹など、感情、感覚すべてを殺すのが重要でした。』」

後年、氏の関心がバレーボールに向いたのはなぜか。1945年4月、射殺される寸前に連合国軍に救出された8歳のセリンジャー氏は、リハビリ生活を終えた後、父を捜すためにドイツに残る母と別れ、多くの孤児たちとともにイスラエルに向かった。

「途中パリに寄り、凱旋門をパレードすると、バスの中にたくさんのお金が投げ込まれた。『初めてお金を持った子供が真っ先に買うものは何だと思いませんか。普通、お菓子とかおもちゃとか絵本ですよ。でも僕が買ったのは護身用のナイフでした』。しかし、平和な時代にナイフは必要ない。自分を守る武器はナイフではなく、知識だと思いつく。同時に、悲惨な体験の記憶は封印した。『母が存命中は一度も収容所の話をしたことがなかった』という。しかし、記憶を閉じても、身体に残照は消せない。『極悪の環境下で生死を分けたのは何だったのか』。セリンジャーの興味は身体そのものや身体を動かすスポーツに向かった。」

受講生に紹介したいまひとつの文章は、作家の村上龍の次のようなエッセイである。²⁵⁾

「わたしにとってもっとも印象に残るサッカーのエピソードは、1942年にナチスドイツの代表チームと対戦したウクライナのディナモ・キエフに関するものだ。当時ウクライナはナチスの占領下にあった。ウクライナの民衆は、飢えや恐怖と戦い、暗殺や拷問や強制収容所への移送などに怯えながら暮らしていた。そういう状況下で、ウクライナの名門クラブ、ディナモ・キエフはナチスドイツの代表チームと対戦したのだ。

万が一勝ったりしたら、命はないと思え、選手たちはそう警告されていた。だがディナモ・キエフは勝ってしまった。負けるしかないとあきらめ、飢えと寒さと恐怖でぼろぼろになってゲームを始めた選手たちだったが、彼らはプライドを捨てることができなかった。またサッカーはウクライナの人々の希望であっただろう。

試合後ユニフォームのまま選手たちは銃殺された。現在、ウクライナにはそのときのチームを讃える記念碑が建っているそうだ。・・・ウクライナの人々は1942年のゲームを決して忘れることはないだろうと思う。親から子へと語り継がれているはずだ。欧州サッカーは、そうやって百年以上の歴史を刻んでいる。」

これら2点を紹介した後、特に補考を行うことなく、歴史学習からの学び・その4として、次のようにまとめた。過去の人物や人々の営みを伝える歴史学習から、感動や驚きを、生きる上での指針や励ましを、あるいは(同郷・同国人としての)誇りをもらうことがある。

付言すれば、ここで挙げた感動や励まし、誇り等は学習者それぞれが自ら獲得するものであって、教師が強いるべきものではない。したがって、本講義においても、ふたつの文章をただ紹介しただけである。仮に、

受講生が、セリンジャー氏の「ネバー・ギブアップ」やディナモ・キエフの「プライド」に心を動かされるものがあつたとしても、そこから先、受講生が何を思い考えるかは彼らの自由であろう。銘記すべきは、ある種の史実は、学習者に感動や驚きを与え、そこから自発的な思考を促しうるということである。再三述べているように、過去の人々のふるまいが心に響いた時、学習者にとって、歴史はもはや「他人事」の域を脱していることになる。が、加えてそもそも、何かと詰め込まれがちな学校教育の場で、心を動かされ、場合によってはそこから自由に思い考えることを許される時間というのは、実に貴重なひとときとも言えるのではなかろうか。人間の営みを観察する歴史学習は、そのような時間を提供しうるのである。

おわりに

以上、講義「外国史Ⅰ」で筆者が挙げた歴史学習からの学び10点のうち、「他人事の歴史、余所事の西洋史」という感覚からの脱却に特に有効と思われるもの4点について報告した。その際、学び・その4で利用した村上龍のエッセイからは、また別の学びを引き出すことが可能である。と言うのも、折角の感動や驚きを多少損ねることになるのだが、一文には、事実関係において若干の誤りがあるからである。たとえば、「試合後ユニフォームのまま選手たちは銃殺された」というのは事実ではない。そのように伝えられてきたのは、そこに、いわゆる「神話化」「英雄化」がなされてきたからに他ならない。そして、「神話」の実態を暴くのもまた歴史学習の重要な役目なのである。この点を含め、残りの学び6点については、稿をあらためて論じることにしたい。

注

- 1) 岩崎好成：歴史学習から何を学んで来たか—大学生にとっての既知の学び未知の学び，山口大学教育学部附属実践総合センター研究紀要，29，pp.93-104，2010.
- 2) 芝健介：武装SS，講談社，1995。同：ホロコースト，中公新書，2008。同：武装親衛隊とジェノサイド，有志舎，2008。他2論稿を参考にした。
- 3) 芝健介：ヒムラーとハイドリヒ，歴史読本ワールド，9，新人物往来社，p.196，1987.
- 4) 芝健介：ナチ親衛隊の思想と行動に関する一覚書，国学院雑誌，85-8，p.4，1984。Treueは「忠誠」とも訳しうるが，本講では，講義の趣旨に沿うニュアンスをもつ「誠実」の語をそのまま採用した。
- 5) 芝：ナチ親衛隊の思想と行動に関する一覚書，p.5.
- 6) 同，p.6。芝：ヒムラーとハイドリヒ，pp.195-6.
- 7) 芝：ナチ親衛隊の思想と行動に関する一覚書，p.5.
- 8) D. J. ゴールドハーゲン：普通のドイツ人とホロコースト，ミネルヴァ書房，p.232，2007.
- 9) 芝：武装SS，p.10。10) 芝：ヒムラーとハイドリヒ，p.194.
- 11) C. ブラウニング：普通の人びと，筑摩書房，p.118，1997.
- 12) 芝：ナチ親衛隊の思想と行動に関する一覚書，p.8.
- 13) M. ベーレンバウム：ホロコースト全史，創元社，p.208，1996.
- 14) ブラウニング，p.192。15) 同，p.114。16) 同，p.264.
- 17) ベーレンバウム，p.323。18) 同，p.324-5.
- 19) 海老坂武：倫理とアイデンティティ（河合・鶴見：倫理と道徳，岩波書店，1997所収），pp.45-68を参考にまとめた。
- 20) 佐藤優：はじめての宗教論・右巻，NHK出版（生活人新書），p.242，2009.
- 21) 橋爪大三郎：人間にとって法とは何か，PHP新書，p.18，2003.
- 22) B. ロガスキー：アンネ・フランクはなぜ殺されたのか，岩波書店，p.206，1992.
- 23) C. クーンズ：ナチと民族原理主義，青灯社，p.13，2006.
- 24) 朝日新聞：逆風満帆，2005年7月9日，16，23日付朝刊.
- 25) 村上龍：奇跡的なカタルシス（フィジカル・インテンシティⅡ），光文社，pp.10-11，1999.