

ホロコースト教育から見えてくる「個人」の記憶の教育的活用  
—歴史学習教材としてのオーラル・ヒストリー—  
The Educational Use of Holocaust Survivor Memories:  
Oral History as Teaching Materials

柴田 政子（Masako SHIBATA）<sup>1</sup>

要旨

本稿の目的は、第二次世界大戦に関わる歴史学習において、生存者など「個人」の記憶や証言にもとづくオーラル・ヒストリーを教材とする有用性について考察することにある。現代史の語り部の講話は、文書資料中心の教科書では得られない学習効果が期待される。他方、個人の記憶の正確さ・客観性は常に課題とされ実践的活用には理論的理解が不可欠である。本稿ではオーラル・ヒストリーの教材としての有用性について、史学史上の議論を踏まえながらホロコースト教育を例に検討する。ホロコースト教育から学べる第一の理由は、その活用実績の多さである。第二に、ホロコーストは歴史上最も文書史料に裏付けされた虐殺である点にある。第三点は、ホロコーストという事象の人類史における特異性と—パラドックス的であるが—人権というテーマとしての普遍性にある。本考察は、日本を含めた戦争における非戦闘員の大量死に関わる歴史学習に示唆を与えるものと考えられる。

キーワード：歴史教育、オーラル・ヒストリー、「個人」の記憶、ホロコースト、人権

Abstract

The paper discusses the effectiveness of oral history as class materials in history education. A practical case is drawn from the educational use of Holocaust survivors' testimonies recorded by the US Holocaust Memorial Museum. Discussions on paradigm shift in historiography are also added to offer theoretical framework. Holocaust education provides wide application to education on the contemporary history of warfare and genocide. First, the testimonies of Holocaust survivors are broadly used for educational purposes around the world inside and outside Holocaust-related countries. Second, the Holocaust is the most substantially and accurately documented human history of genocide. Lastly, the distinctiveness of the Holocaust – the totality of intent and the means employed in this institutionalised mass genocide – paradoxically provides lessons of universal values about human rights. This paper concludes that the case of Holocaust education can offer lessons also to Japan which has a number of remaining problems in history education.

**Keywords:** History education, Oral history, Individuals' memory, the Holocaust, Human rights

<sup>1</sup> 筑波大学人文社会系 教授。メール：shibata.masako.ga@u.tsukuba.ac.jp

© 2023 筑波大学大学院人文社会ビジネス科学学術院人文社会科学部国際日本研究学位プログラム紀要 『国際日本研究』

## 1. 問題の所在

本稿の目的は、第二次世界大戦に関わる歴史学習において、生存者など「個人」の記憶や証言にもとづくオーラル・ヒストリー（口述資料）を、学習教材として活用する有用性と課題について、理論的議論と実践例をもとに考察することにある。現代史の語り部ともいわれる人びとの「生きた歴史」の講話は、文書資料中心の教科書では得られない、学習者の興味関心の高まりといった学習効果が期待され、修学旅行等の機会を通して用いられることも少なくない。学習者が戦争という歴史事象について、自分たちの生きる社会とのつながりを認識し「共感」し、内省的に考察する絶好の機会である。個人の記憶をもとに歴史事象を学ぶことで、複眼的視点で考え議論する余地を与える。他方、オーラル・ヒストリーを学習教材として導入するにあたっては、「個人」の記憶や認識の正確さ・客観性が問題となり、実践的活用には理論的理解が不可欠である。本稿ではオーラル・ヒストリーの有用性について、史学史上の議論と日本の学習指導要領における位置づけを踏まえ、その活用に関する研究実績が世界で最も蓄積されているホロコースト教育の事例として取り上げる。

ホロコースト教育の実績から学べる理由は、主に以下の3点ある。第一点は、活用実績の多さである。冷戦終結後の地政学的変化を背景とし1990年代以降、ホロコースト教育・研究関連機関はまさしく雨後の筍のように現れ、ホロコースト研究は現在歴史学のなかで最高の水準にある（Shibata 2018; 柴田 2020）。主にユダヤ系団体・個人からの寄付による潤沢な資金に支えられたこうしたホロコースト研究は世界的に展開され、膨大な記録が積極的に活用されている。第二に、オーラル・ヒストリーを学習教材として活用する際、最重要項目の一つは史実確認の重要性であるが、ホロコーストは歴史上最も文書史料に裏付けされた虐殺である点にある（USHMM n.d.2）。個人の記憶や証言を学習教材として用いるに際し、常に問題とされる客観性や事実との整合性という観点から、それを証明する文書史料の量と信頼性を備えたホロコースト教育研究の実績はモデルとしての汎用性が高い。第三点は、ホロコーストという事象のもつ特異性と一パラドックス的であるが一テーマとしての普遍性にある。ホロコーストの特異性は、民族虐殺の時間的・空間的規模の大きさに加え、国家の意思による一民族絶滅政策、高度な官僚機構を駆使しシステム化された虐殺、そのこと自体を最終的な帰結とする一貫性・計画性・綿密さ・継続性にあり、他に類を見ない。他方、その特異性ゆえにホロコーストは、人類史における悲劇のイコニック的存在（Diner 2000）として捉えられてきた。ホロコースト研究が、ドイツやイスラエルといったいわゆる「当事国」を超え、ドイツ周辺国をはじめとしたヨーロッパや南米などでも展開され、多くの公的資金が費やされていることは前述の通りであるが、そこでは人権思想・反民族差別主義・宗教や広く文化の多様性についての寛容といった人類にとって遍く重要なコンセプトが盛り込まれている。ホロコーストを起点としながら広く人権尊重を活動目的とするスウェーデンの The Living History Forum やベルギーの Kazerne Dossin Memorial、ひいては近年のジェノサイド研究の展開は、ホロコーストの禍根が人類になげかける普遍的メッセージを象徴している。

ホロコーストの集団的記憶についての議論や継承は、戦後特に1960年代後半からドイツとイスラエルを中心に、教育的また政治・経済的・軍事的領域で展開されてきた。ホロコーストの歴史を個人の記憶を介して伝えるという視点の理論的説明は次節で述べる通りであるが、その手法には様々なものがある。例えば、日記や回想録といった私的著述である。従来史学界では歴史資料としては二流のエビデンスとされてきた一方で、著名な作品

をはじめ実際には広く用いられてきている。また犠牲者の個人・家族写真も歴史の個人化のための有効な教材として多用されており、世界中に展開されているホロコースト記念館の展示の特徴でもある。このような平物と呼ばれる歴史資料とともに、近年特に注目されているのがオーラル・ヒストリーである。注目の理由の一つは、ホロコースト生存者の死という不可避の前提をうけた活用の喫緊性である。また、それを補うものとしての記録・保存技術の飛躍的発展にともなう汎用性の高さも他の理由である。国家間・集団間で引き起こされる大量殺りく、戦中に起こる非戦闘員の大量死は、個々の人間の人權に深く関わり、その歴史から学ぶにあたり個人の記憶、オーラル・ヒストリーの歴史教材としての活用は注目に値する。

## 2. 理論的考察：個人の記憶、オーラル・ヒストリーをめぐる史学史上の議論

市井の人びとの記憶に歴史的価値を見出すという現在のオーラル・ヒストリーの概念は、19世紀後半以来のアナール学派の研究が布石となっているが、口述伝承の起源は当然古く、文書史料が絶対的価値をもって学問界で独占的地位を確立するはるか以前の無文字社会にまでさかのぼる。18世紀の啓蒙主義を経て、19世紀にジュール・ミシュレが『フランス革命の歴史』(1847-53)を書いた時でさえ、文書記録は資料の一つに過ぎないと考えられていたが、口承伝達の担い手の社会的地位低下と相まって、口承史料そのものの特権性が低くなり、西ヨーロッパ社会ではランケの伝統以降、文書史料の権威が堅固なものとなっていった(トンプソン2002, 第2章)。

その後の社会階層史において「歴史の担い手」が変化していくことで、オーラル・ヒストリーの学問的発展に見るパラダイムシフトにつながった。オーラル・ヒストリーをめぐるパラダイムシフトは、実は戦争と深く関わっている。社会の多数派やエリートが作る歴史ではない視点が歴史学に受け入れられる一つの契機は、国民的総動員体制で行われた第一次世界大戦であった。それまでの経済的契約に基づく傭兵や職業的軍人の域を超え、膨大な数の一般市民が戦闘員として加わり命を落とした最初の戦争である同大戦の後、「記憶は匿名性の限界を超え、名もなき死者の遺骸を前にして、共通の記憶における国民の団結が表明され」、個人の記憶と歴史は一致していった(ル・ゴフ1999, 141-145, 引用145; cf. Nora 1989, 8-9)。ル・ゴフ(1999, 145-146)は、写真など技術の発展にも後押しされたこうした動向を、記憶の民主化とよぶが、1950年代におけるアメリカ合衆国の高等教育機関におけるオーラル・ヒストリーの学問領域化も、同様の論理で理解できる。独裁体制の枢軸国を敵とした第二次世界大戦の場合、ことさら一介の兵士らの経験を取り上げることは、この戦争を「民主主義の勝利」として記憶するのに役立った(Horowitz 1995)。

このようにオーラル・ヒストリーが学問的注目を集めた一方で、特に1970年代、伝統的な文書史料に依拠する実証主義者らがそれに攻撃を浴びせたことは広く知られている通りである。1979年、Patrick O'Farrellは「イメージの世界、選択的な記憶、後で装飾されたまったくの主観...これはわれわれを一体どこに導くのだろうか?歴史にはではない、神話にだ」(Thompson 2011, 79から引用)と歴史学としての価値をきっぱり否定している。

しかし、その後の社会階層の構造的変化のなかで、先住民など少数民族や黒人、女性といった人々の声をとらえきれず、文書記録のみに依拠する従来の国家中心のグランドセオ

リーの限界は明らかとなっていき、個人の書簡や日記、写真、記憶をもとにしたオーラル・ヒストリーは歴史をひもとく重要な史料としての学問的価値を認められるようになった。

### 3. 日本の歴史教育におけるオーラル・ヒストリーの位置づけ：学習指導要領と博学連携の視点から

日本の歴史教育、とりわけ第二次世界大戦に関わるそれが、多くの課題を抱えていることは国内外で広く認められている。戦中、アジア近隣諸国や当地で戦闘する連合軍に対し大日本帝国の軍隊行った残虐行為に関しては、国家として遺憾の意が戦後幾度となく表明されてきたことは事実である。しかし歴史教科書論争にみられるように、それが国の教育政策に反映されているという国際的認識は非常に低い。1980年代に国際的議論となった歴史教科書論争を受け、近隣諸国条項といった政策も打ち出されたが、その継続性は乏しい。従軍慰安婦問題の捉え方とその対応は、いまだに日韓の国際的政治・外交関係の発展を妨げる大きな要因となっているのは、これを国家間の問題としてだけでなく人間個人の問題・悲劇として捉える視点が欠けていることが大きい。個人の記憶はオーラル・ヒストリーに限るものではないが、戦争の惨禍を理解するにあたり、個人の記憶に光をあてることで、国家間の歴史認識問題のわだかまりを少しずつ取り除いてきたホロコースト教育の知恵に学べる点が多い。

日本の歴史教育において個人の記憶が比較的身近な教材となっているもののなかに、戦争や原爆被害者たち、いわゆる語り部の講話がある。事実、日本の歴史教育においても、オーラル・ヒストリーに対する注目は高まっている。特に高等学校の歴史総合についてその有用性が説かれている。その背景としては、後述の通りオーラル・ヒストリーを通じて歴史を学ぶ際に必要な複眼的視野や思考が求められることが考えられる。歴史叙述には「諸資料の検証と論理性」（文部科学省2018, 83）が求められ、「過去を知る手がかりとなる様々な歴史資料」として「遺跡・遺構、碑文、日記、手紙、新聞・雑誌などの様々な文書、著述、文学・芸術作品、風刺画、ポスター、写真、映像」とならび「口述記録（オーラル・ヒストリー）」を駆使することが促されている（文部科学省2019, 138）。

総力戦となった第二次世界大戦に関わるテーマについては、中学校・高等学校ともに特に多角的・多面的な視野が求められ、世界の動きのなかで日本の戦争行為と戦争被害を位置付けることが重要とされている。例えば現行の中学校学習指導要領社会編は、「昭和初期から第二次世界大戦の終結までの我が国の政治・外交の動き、中国などアジア諸国との関係、欧米諸国の動き」について、「この事項の学習に関しては、世界の動きと我が国との関連に着目して取り扱うようにする。また、我が国が多くの国々、とりわけアジア諸国の人々に対して多大な損害を与えたこと、各地への空襲、沖縄戦、広島・長崎への原子爆弾の投下など、我が国の国民が大きな戦禍を被ったことなどから、大戦が人類全体に惨禍を及ぼしたことを理解」することで「国際協調と国際平和の実現に努めること」につなげる重要性を説いている（文部科学省2018, 117）。高等学校学習指導要領地理歴史編も同様で、世界と日本の動きを「多面的・多角的に考察」し、「この戦争が世界の諸国家・諸民族に未曾有の惨禍をもたらし、人類の文化と生活を破壊したこと、我が国が多くの国々、とりわけアジア諸国の人びとに対して多大な損害を与えたこと、我が国においても各地への空襲、沖縄戦、広島・長崎への原子爆弾の投下をはじめ空前の戦禍を被ったことに着目

させ、平和で民主的な国際社会の実現に努めることの重要性を自覚させる」重要性を謳っている(文部科学省2019, 165)。

オーラル・ヒストリーを学習教材として提供する場として、歴史資料館や博物館の役割は大きい。修学旅行で見学した歴史資料館・博物館において「語り部」の講話を聴く機会が多い。学校教育を取り巻く情勢の変化で経済的な問題や「偏向教育」といった批判を受けるなど現実には難しいこともあるという(清水2011, 47)。確かに広島平和記念資料館も長崎原爆資料館も統計を見る限り、総入館者数の伸び悩みは少子化で説明できるが、総入館者数に対する修学旅行等人数の割合は、明らかな減少傾向にある(勝本2009, 55-56; 北川2013, 7)。しかし、博学連携は、歴史学習において学校教育の一環として極めて重要である。博学連携が日本において強調されるようになった一つの重要な契機は、1989年に文部省が告示した小学校学習指導要領で博物館や郷土資料館等の活用が社会科の指導計画作成の配慮事項に示されたことであり、また中学校社会科や高等学校地理歴史でも学習資源としての博物館の活用が謳われた(駒見2014, 193-194)。その政策は現在に引き継がれ、現行の学習指導要領においても中学校社会編(文部科学省2018, 16)、高等学校地理・歴史編(文部科学省2019, 16)ともに、「博物館や資料館、図書館などの公共施設についても引き続き積極的に活用すること」が盛り込まれている。この方針は、「多面的・多角的な考察や深い理解」(文部科学省2019, 127)が求められるグローバル化する社会において一層促進されている。中学校社会科・歴史的分野の学習については、「文献や絵図、地図、統計など歴史学習に関わる様々な性格の資料や、作業的で具体的な経験を伴う学習によって得られる幅広い資料」を用い、「必要な資料を選択して有効に活用することで、社会的事象を一面的に捉えるのではなく、様々な角度から捉えることが可能になる」とされている(文部科学省2018, 84)。まさに博物館は「第二の教室」(神山2020, 26)としての活用が促され、博学連携は進んでいる(野々目・真島2019)。宮崎(2019, 309)は、歴史教育における博学連携の意義を次のように的確に捉えている:「世界が大きく変化するなかで、歴史の知識を知っているかどうかではなく、文化をつくるにはどのようにしたら良いか、市民運動を形成するにはどのように動いたら良いのか、フェイクニュースを見破るにはどうするのかなどスキルの体系として歴史教育を再構築する必要がある」。

学習指導要領にみる今後の歴史教育の方向性という観点について付言すると、自国の歴史と世界の歴史とを結びつけながら、近現代の歴史の大きな変化と関わらせて学習する重要性が説かれている(文部科学省2018, 136)。この視点は、今後グローバル社会で益々活躍することが期待される人々に向けた歴史教育に不可欠である。しかし現実の日本社会における世界史についてのグローバル・スタンダードの欠如は著しい。このことは、ナチ制服風コスチュームを舞台衣装に用いる、ブラック・ジョークとしてホロコーストを揶揄する、それらを社会が看過するという「絶対的な悪に向き合う意識の欠落」(日本経済新聞2021)が広く世界から非難されている諸例から明らかである。前者に関して言えば、謝罪に至った所属会社は世界で事業を展開するグローバル企業であり、後者の人選は、世界平和の祭典と謳うオリンピック・パラリンピックの組織委員会によるものであった。歴史教育の視点にグローバルな世界史観は欠かせず、ホロコースト教育の実績から学ぶ点は少なくない。

#### 4. 「個人」の記憶や証言をもとにした歴史教育についての基本的理解

既述の通り、歴史の「個人化」の目的は、学習者が歴史事象について、自分たちの生きる社会とのつながりを認識し「共感」し、内省的に考察することである。個人化・個別化された歴史には、それを複眼的視点で考え議論するアプローチが必要である。

複雑に絡み合った文脈の理解を欠く二項対立的解釈にもとづく歴史の学習は、史実についての全体像の把握を遠ざけ、学習者の知的満足を満たさず興味関心をそぐことになる。グランドセオリーや学問的歴史記述には常に「プロット化」の可能性が潜み、「正しい歴史」と修正主義の線引きが必ずしも明確でない（ホワイト 1999）。歴史事象を命題化しそこから教訓を学ぶという歴史観に否定的なマラス（2017, 71-74）は、ピエール・ノラの言を引用し、政治的に単純化された歴史解釈、つまり「議会好みの歴史」が押し付けられる「記憶の義務化」の危険性を指摘する。Bergen（2012, 12）は、「正義の勝利」といった決まり文句（cliché）を繰り返す歴史教育は、さながら国家が政治的行事として行う「記念式典」のようだと呼破する。歴史教育の政治的メッセージ化への警鐘は、実はホロコースト教育も例外ではなく、ホロコーストの犠牲を「ライフ・ジャケットのように」盾にした政策を展開していると非難されるイスラエルに対しては特にかまびすしい（Bekerman & Zembylas 2012, 163）。いずれにしても、如上のような歴史教育の命題化への懐疑論の根底にあるのは、やはり事象の極端な単純化の問題である。

教科書中心の文書資料ではなく、個人の記憶や証言に基づく歴史学習について、先行研究から見えてくる基本的理解を整理した。

##### 4. 1 史実確認 (chronological understanding)

個人の記憶や証言は、実証主義者の批判にたち戻るまでもなく、主観的・相対的・選択的である。例えば、ホロコースト生存者にとってそれ以前の生活は相対化され、かなり「バラ色 (rosy)」に表現される (Moisan et al. 2012, 9)。様々な理由で個人の記憶は選択的でもある。あるホロコースト生存者は、アウシュヴィッツへ列車で連行された3日間の記憶はまったくない (Moisan et al. 2012, 7)。こうした個人の記憶を学習教材とするにあたり、事前の学習として史実を正確に確認し理解しておくことは絶対条件である。第二次世界大戦の歴史に関しては、戦争を体験していないという意味では教員も生徒も対等であり、教える側の基本的歴史事実についての理解は欠かせない。筆者が現地調査した日本の歴史博物館・資料館でも、学習者の予習不足が指摘されていた。証言など講話の後でしばしば用いられる「感想を述べる」機会や「オープン・ディスカッション」があるが、教授側の知見不足はしばしばそれを制御不可能で危険なものにしてしまう (Cowan & Maitles 2017, 88)。生存者の証言をはじめ、現地への見学旅行や様々な副教材を活用するにあたり、教師側に基本的な知識不足は問題であり、ロンドン大学のホロコースト教育センターなどはそうした現場の声に応える形で設立された教師教育に特化した教育研究機関がある。

##### 4. 2 文脈理解 (contextualisation)

基本的な史実の確認の次に重要であるのは、個々の事象をつなぎあわせる文脈の理解である。とりわけ戦争・迫害・差別といった人間の所業を理解するには、事象とそれを取り巻いた政治的・経済的・社会的現実すなわち文脈を捉えることは不可欠である。文脈の理解には大きく分けて2つあり、全体を取り巻く文脈の理解と、個人を取り巻いた状況であ

る。ヨーロッパ社会における反ユダヤ主義の歴史などの文脈理解なしには複雑な問いに答えられない (Meinecke 2016, 33-44; Gray 2015, 1-8)。また、断片的な個人の記憶を羅列しても全体像は見えず、事象全体をとらえるものではない。課題は、事実や概念の正確な把握とそれを取りまく文脈の理解である。個別の状況と全体文脈との関連性、個別の経験・事象がどのような全体的動きのなかで起こったのか理解するのに必要である。

#### 4. 3 概念的理解 (conceptual understanding)

同様の理由で、概念についての理解は重要である。文脈や概念の理解が伴わない学習は、抽象的なイメージや単純な二項対立的捉え方にとどまり、事象の本質的理解を遠ざける。例えば、「ホロコーストとはナチス・ドイツによる民族差別主義に基づいた600万人のユダヤ人の虐殺」という表現を用いる場合、より正確な説明が必要となる。「ナチス・ドイツによる」というのは正確か (実際には多くの共犯者・国や傍観者・国が関与した)、虐殺は「民族差別主義」だけが要因か (政治的・経済的・宗教的要因はどうか)、「ユダヤ人」とは一体誰のことを指していたのかなど、複雑な問いに答えられないだけでなく、事象の矮小化や誤解を招く (Meinecke 2016, 33-44; Gray 2015, 1-8)。

#### 4. 4 個人化 (personalisation) ・個別化 (particularisation)

ホロコーストは最も多くの文書記録が残っている大量虐殺の歴史であるが、史実を客観的に証明するこれらの記録のほとんどは加害側組織によって作成されたものである。この歴史事象の全体像を理解するには、個人の視点から見ることは不可欠であり、戦争を生き延びた人びとの経験と記憶に基づく証言はそれを補完する重要なものである。

例えばホロコーストに関して言えば、犠牲者数の「600万人」という数字だけが強調されると、犠牲の実態がかえって見えなくなってしまう。強制収容所・絶滅収容所で命を奪われたユダヤ人たちをあたかも一枚岩の集団であったかのような表現は、当時の現実を捉えていない。David Lindquist (2006, 215) は、犠牲者の数について「膨大な数字を扱う場合、その事象にまつわる個人の話と関連づけられない限り、生徒はそれを単に統計のような大きな数字としてしか捉えきれず、実際に犠牲になった人びとに思いをはせることはできない」とし、事象の個人化の必要性を説く。同様の論調は、学校教育の現場にもみられ、エルサレムのヤド・ヴァシェム (イスラエル国立ホロコースト記念館) への見学旅行を引率した英国スコットランドの高等学校歴史教師 Lisa Reid (2012) は、「多くの生徒は日常のなかで経験することのないこの大きな数字から、具体的に起きた悲劇を理解することは困難である」と *The Guardian* 紙に寄稿している。個人化の重要性については、「山積みされた遺体の写真は惨たらしいという感情の方が沸き立ち、生徒にトラウマを与えるだけでなく、彼らはその出来事と自分との関係を断ち関心を失ってしまう。しかし、犠牲者個人やその家族の話については興味をもち、感情移入や共感ができる」と述懐している (Reid 2012)。

イメージ化された歴史と決まりきった説明に対し、知的に満足できない学習者が「疲れきってしまう ('Holocaust fatigue')」 (Schweber 2006) のはホロコースト教育に限ったことではなく、広島で生まれ育ち「平和教育でさんざん原爆について聞かされている」人たちのなかに「『もう、うんざり』と思う人も多い」 (富恵 2017, 19-20) のは厳しい現実である。

## 5. 米国ホロコースト記念館での実践

1993年ワシントンDCに設立されたUSHMMは、ホロコースト博物館としても世界最大級であるが、個人の証言記録の規模も世界有数の規模を誇る。文書・写真・映像・録音・個人的遺品など、2022年10月10日時点で総数267,130点の記録を所蔵し(USHMM n.d.5)、オーラル・ヒストリー・アーカイブス(Jeff and Toby Herr Oral History Archive)は、80,786件の音声または映像による「個人の歴史」を館の内外でアクセス可能なオンラインサイトで提供している(USHMM n.d.6)。学習者が生存者の生の声を実際に聴き質疑応答できることはもとより貴重であるが、証言者の高齢化や死という不可避の現実への対応として、証言の記録と活用のデジタル化が構築されている点も他に先駆け模範を示している。こうした館の基本的理念やそれに基づく活動は、前節で議論した個人の記憶から学ぶ歴史教育の基本的理解において通底する。

### 5. 1 史実理解

事実を正確に理解することはとりわけ強調されており、口承史料として構築された証言の活用が奨励されている。オーラル・ヒストリーとは、企画の立ち上げ・文脈の設定・質問の選択・実際の聞き取り・記録編集・史料としての保存という周到に計画された一連の全プロセスを含む(トンプソン 2002, 335-455)。USHMMでは、こうした聞き取りの準備についてのガイドラインを設けている。また、インタビューは「科学(science)」ではなく「熟練の技(art)」だと捉え、文書史料を補完するものであるとしている(USHMM 2007: v-vi)。この考えに基づき、証言者の記憶の明瞭さやその記憶を一貫性のある話として描写できる能力を優先している(USHMM 2007, 2)。こうしたすべての点を踏まえ、ホロコーストの生存者・目撃者の証言は学習教材として用いられている。

筆者が以前受講した歴史教師用セミナーでも、「ナチス政権権力構造」「最終解決の思想」などの講義に加え、ラビによる「ユダヤ教」のあゆみや教義の説明など、事実確認と文脈理解が徹底的にはかれる(USHMM 2010)。ホロコーストはヨーロッパの長い歴史を把握せずに理解できない。文脈の理解はとりもなおさず、「犠牲者」をひとまとめにしてしまわない重要な知的作業(particularization)でもある(USHMM n.d.4)。

### 5. 2 文脈理解

USHMMの基本原則にもあるように、「複雑な問題に単純な答えは避けなければならない」(USHMM n.d.4)(以下、英文引用の邦訳は筆者による)。断片的な個人の記憶から歴史を学ぶため、同館ではそれをつなぎ合わせる史実と、それを取り巻く文脈についての情報を合わせて提供する(USHMM n.d.3)。断片的な個人の記憶から歴史を学ぶため、同館ではそれをつなぎ合わせる史実と、それを取り巻く文脈についての情報を合わせて提供する(USHMM n.d.3)。文脈理解(contextualization)の重視である。個人の記録は4つの視点：①略伝、②1933-1938年に経験したこと、③大戦中の経験、④結末とそれを取り巻く状況の説明、でまとめられており、各人がおかれた様々な状況を把握することにより、どれ一つとして同じ経験はないことが理解できる(USHMM n.d.1)。

### 5.3 概念理解

人類の悲惨な歴史を教えるとき、強く印象づけるための事象の単純化やイメージによる一般化という一種の誘惑に負けステレオタイプに陥ってしまいそうになるが、それは事象の理解を妨げる(USHMM n.d.4)。概念定義の重要性は第二節でも言及した通りであるが、USHMMでは例えば「強制収容所」と「絶滅収容所」、「偏見」と「差別」、「罪」と「責任」の違いなど正確な言葉の理解を促し、そこを出発点として学習者自身はイメージではなく、概念理解に基づく自らの考えを議論に展開することができるとしている(argumentation, universalisation)。「レジスタンス」にしても、堅固な思想に基づく組織だった武装抵抗と一般的にはイメージされがちであるが、現実には個人が自分のおかれた立場で様々な行動や表現によって実行されている。言語的概念理解の広がりには歴史事象そのものへの理解へと、それについて自らの考えを構築し議論に展開する力につながる。

学習者の共感を得ようとするあまり事象を理想化したり脚色したり(romanticizing)しないことで、これはしばしば学習者の批判的考察を停止させてしまう(USHMM n.d.4)。この点は第二節で言及した歴史事象の命題化や、ある特定の人物のヒーロー・ヒロイン化への疑問とも関わる点で、多くの研究でも指摘されている。生存者の話をあたかも聖人伝(hagiology)のごとく受け止め、物語の主人公として英雄化してしまうことは事象の理解を遠ざける(Matthäus 2009)。また、証言者の話を聴く教室は、不可避なほどに情緒的・感情的雰囲気になる(Lower 2009)。これには、証言者と同様に学習者にも心的負担を課す。悲惨な経験や情景を強調することで、「学習者の情緒の傷つきやすさを利用すること」に陥ってしまうのは避けなければならない(USHMM n.d.4)。心的側面は、証言者と聴き手の間にある期待値の齟齬にもみられ、多くの証言には生存者が負ったトラウマの影響が強く(Matthäus 2009, 64; Wieviorka 2006, xii)、予め学習者にそのことを理解させることは重要である。

### 5.4 個人化・個別化

同館が重要視するのは、その銘“Behind every name a story”が表す通り、関わった一人ひとりの「個人」の歴史としてのホロコーストである(personalisation)。常設展示場では、犠牲者や生存者についての個人情報カード(identification cards)を受け取り、個人史としてのホロコーストを学ぶ。これは館の職員が生存者130人に行った面談調査をもとに作成され、記録されている個人はその家族・親類や知人を含め600人近くに及ぶ(USHMM n.d.1)。教育部門では生徒の学習用に、特に同年代の子どもたちに限定した記録も作成している。これを館内見学に合わせて使う場合もあれば、教室で教員が独自に活用する場合もあるが、後者の場合は各個人記録が学習者の年齢等属性に適するか注意深く吟味することを奨励している。個人カードの使い方の一例としては、生徒一人につき一人分の個人カードの受け取り、読み終わったら生徒間で相互に交換し複数の個々の状況についての記録を学ぶ方法がある。こうすることで学習者は、様々な個別の経験について学び、事象の複雑さについて実感することができる(USHMM n.d.1)。

単純化の回避にもつながるが「痛みの比較」をしないことである(USHMM n.d.4)。ホロコーストは、被害側と傍観者・加担者も含めた加害側とにいた膨大な数の人間が、各々がおかれた状況において、その時々判断し決断した人間行動すべてを包括する歴史事象であり、その文脈的複雑さについての理解を怠り、安易に他の事例と単純比較してもいずれの事象の理解にもつながらないとされる。

実はフランスでは類似の試みが行われたが、この教育案は撤回を余儀なくされた。2008年、サルコジ大統領がホロコースト教育の一環として、個人化歴史学習を5年生の教育課程に導入しようと試みた。しかし、教育界など広く社会から批判を浴びることとなった。案は、すべての5年生の児童が、ホロコーストで犠牲となった11,000人のフランス人の子どもの中から学習対象を一人えらび、その個人が歩んだ経験について学ぶというものであった。特に精神医学界は、そのような身近すぎる追体験学習はむしろ学習者にとってトラウマになるとして懸念を示した。この論争の背景には、サルコジ大統領によるイスラエル寄りの政策とならび、フランス社会で増加するアラブ系移民への対抗策といった強い政治色が読み取れたことも確かである(New York Times 2008)。加えて既述の通り、大戦といった壮大な歴史の中に生きた個人の記憶を理解するには複雑な文脈の理解と複眼的視点が求められるので、同案における導入学習年齢が低かったことも、学習者の心的負担が強調された一因であると考えられる。個人の記憶を通じた歴史学習には、上記(1)～(3)のような周到な準備が必要とされる。

## 6. 結論

ホロコーストが現在のように世界的規模で拡大した最大の要因のひとつは、ホロコーストを単なる一つの歴史事象として捉えるのではなく、人権尊重・平等・反民族主義・多様性への寛容といった、そこから引き出せる教育的テーマを通じた普遍的な価値を見出されてきたからである。またその価値観に基づく理念をもって、多くの取り組みがなされてきたことにある。ホロコースト教育についての取り組みは、情報伝達に留まらない、社会の成員としての生き方を学ぶ歴史教育に多くの示唆を含んでいる。

本稿では米国ホロコースト記念館を例にとりあげたが、そこでは膨大な数の記録が収集され保存、活用されている。その規模が比類ないのは単に数値上の観点にとどまらず、継続的に更新されているという高い活用性にある。本稿も改訂するごとに同館の記録数を確認するが、日々改められているといっても過言ではない。同館をはじめ、本稿では取り上げなかったがエルサレムにあるヤド・ヴァシェム(国立ホロコースト記念館)など専属研究所をかかえる機関は多く、ホロコースト研究に費やされる人的・金銭的資源たるや他の追従を許さない。そして、こうした記録活動や保存、それらの教育的活用を可能にしているのが、記録そのものの多さである。主な犠牲者であるユダヤ人の戦後世界政治・経済で発揮する権力や財力がその背景にはあるのだが、見逃してはならないのは加害側の記録の多さと綿密さである。この点は、ホロコーストの特異性にも関連することである。冒頭で述べた通り、一貫性をもって計画的に行われた大量殺戮を可能にしたものは、国家の意思とそれを動かす高度な近代官僚システムであり、その計画の継続性を維持するため自らの計画と行動を多くの文書・写真・映像に残した。また、ホロコーストが行われたわけでもなく戦中直接か関りがなかったアメリカ合衆国が、公的資金を投じて大規模なホロコースト記念館と研究所を設立したことからもみてとれるように、ホロコーストの禍根から学ぼうとする国は当事国にとどまらない。戦後米国社会で高まったユダヤ人やユダヤ人団体の社会的・経済的地位がその背景にあることは否めないが、南極を除くすべての大陸に設立されているホロコースト記念館や研究所の存在が、この歴史事象がもつ人類史における普遍性とその教育的活用の汎用性をあらわしている。本稿では、こうしたホロコーストの主要な特徴をとらえながら、その教育経験に学ぶべく、近年注目されている個人の歴史を通じた歴史教育をオーラル・ヒストリーの活用を事例として議論してきた。

ホロコーストのような戦争という複雑な文脈中で起きた人道主義といった人類に普遍的な価値観が絡む問題をテーマとした歴史学習には、包括的な理解が必要である。それに際し、「証言」という個々人の経験や個別の事から教材として学習者に提供することは、上述例のように学習者の興味関心を引き出すことができるという学習効果とともに、教科書にある太字記載重要単語の文字列からはとうてい導き出せない多くの題材を学習者の議論に供する。このことは、「暗記学習」と批判される社会科とりわけ歴史的分野の学習に有効であると考えられる。事象を様々な角度からまたそれに至る過程をも含みながら理解を促すことは、単純化された二項対立的議論から批判的思考に基づく議論(argumentation)へ発展させる一つの有効な教育方法であると考えられる。

特に第二次世界大戦中に関する歴史教育は、国内のみならず国際社会において政治的問題としても議論されるきわめて難しい課題の多いテーマである。ヨーロッパとアジアを主な戦場とした同大戦は、戦闘行為そのものとしての問題のほかに、様々な場所と様態で行われた「人道に反する犯罪」とその犠牲から学ぶべき多くの共通問題を包含している学習テーマである。戦後長きにわたり広く世界で取り組み築かれてきたホロコースト教育の知見と実践は、課題の多い日本の大戦関連の歴史教育に資する示唆は多いと考える。

戦争や迫害の経験を次の世代の人びとに語り伝えることは重要である。歴史科の「未来への道標」としての最も大切な社会的役割の一つである。第二次世界大戦に関しては、これを証言できる人の数が少なくなっていくという現実を前に、以前よりも一層その重要性が認識されており、語り部の講話は筆者の調査現場でもマスメディアの報道でも目にすることが多い。こうした貴重な講話を、社会科の歴史学習の教材としてより有効に用いるという趣旨で、その教育的効果と課題について、先行研究・理論的枠組み・実践例に基づき検討した。ホロコーストは日本と直接的関りが薄いと、ホロコースト教育から日本の歴史教育現場で直接役立つことは少ないといった、偏狭で時代錯誤の歴史観や教育観は、グローバル社会で活躍する次世代の人びとに向けての教育を構想するにあたり適正な視点でないのは、冒頭の事例をあげるまでもなく明らかである。

先行研究からも実践例からもともに見えてきた重要課題は、事実とそれを取りまく政治的・経済的・社会的文脈の理解である。個人の記憶はもとより断片的である。そこから事象の全体像を理解するには、正確な知識に裏打ちされた文脈の理解が欠かせない。この観点から、証言の歴史学習教材としての使用には、学習者の年齢と内容の適性化が必要である。ホロコースト教育を必修化している国の多くは、後期中等教育段階と規定しているが、ホロコースト博物館・資料館での教育プログラムも同年齢層を対象にしており、博物館によってはUSHMMのように、一部の展示について低年齢の子どもは大人の介助なしには物理的に見られないようなしくみを設けているところもある。ホロコーストに関する限り、少なくとも古代・中世をへた現在までのヨーロッパ史の学習が前提となっており、この歴史的文脈を理解することなしに、ホロコーストやヨーロッパ社会に根付く反ユダヤ主義(Antisemitism)を理解することは難しい。「複雑な問題に単純な答え」を出しても事象の理解にはつながらず、そこには共感もなく未来への学びもない。単純思考や固定的イメージから引き出される未来への道標は、先行研究が指摘する通り事象の理解を遠ざける。

学習者が歴史への共感をはぐくむには、それを自らが生きる社会の問題として捉える「個人化」というプロセスが重要となる。この意味で、その事象を経験した人びとの講話は、時代の証言ともいえるべき貴重な学びの糧である。

[謝辞]

現地調査にご協力頂いたChristina Chavarria 氏に深謝いたします。

## 参考文献

- 神山知徳(2020)「博物館 博学連携ノスゝメ: 博物館の外で内で」『社会科教育』57(3): 26-29.
- 勝本晃介(2009)「長崎原爆資料館を訪れる修学旅行生の実態に関する研究--『語り部』の目および広島平和記念資料館の実例を通して」『観光学論集』4:51-60.
- 北川建次(2013)「広島を訪ねる修学旅行生の動向について」『広島平和記念資料館資料調査研究会研究報告』9:1-20.
- 駒見和夫(2014)『博物館教育の原理と活動: すべての人の学びのために』学文社.
- 清水健(2011)「全校で取り組んだ広島への『平和の修学旅行』」『ひろば: 京都の教育』167: 47-51.
- 柴田政子(2020)「自国史としてのホロコースト教育 —『当事国』から『傍観者』周辺国への広がり—」『比較教育学研究』60: 25-46.
- 富恵洋次郎(2017)『カウンターの向こうの8月6日: 広島バー スワロウテイル「語り部の会」の4000日』光文社.
- トンプソン、P.(2002)『記憶から歴史へ—オーラル・ヒストリーの世界』青木書店.
- 野々目将之&真島聖子(2019)「課題意識をもって歴史を追究する中学校社会科授業: 刈谷市歴史博物館との博学連携を通して」『探究』, 30: 9-16.
- ホワイト、H.(1999)「歴史のプロット化と真実の問題」S.フリードランダー編『アウシュヴィッツと表象の限界』未来社: 57-89.
- マラス、R.マイケル.(2017)『ホロコーストに教訓はあるか ホロコースト研究の軌跡』えにし書房.
- 宮崎亮太(2019)「モノからメッセージを読み取る歴史教育における『博学連携』」前川修一, 梨子田喬, 皆川雅樹編『歴史教育「再」入門: 歴史総合・日本史探究・世界史探究への"挑戦"』清水書院: 302-309.
- 文部科学省(2018)『中学校学習指導要領(平成29年告示)解説 社会編』東洋館出版社.
- 文部科学省(2019)『高等学校学習指導要領(平成30年告示)解説 地理歴史編』東洋館出版社.
- 日本経済新聞(2021)「春秋」7月27日:1.
- ル・ゴフ、J.(1999)『歴史と記憶』法政大学出版局.

## 英語文献

- Bekerman, Z. and Zembylas, M. 2011. "Teaching Contested Narratives: Identity, Memory and Reconciliation in Peace Education and Beyond." Cambridge University Press.
- Bergen, D. L. 2012. Studying the Holocaust: Is History Commemoration? In D. Stone (ed.) "The Holocaust & Historical Methodology." New York: Berghahn Books, pp. 158-177.

- Cowan, P. and Maitles, H. 2017. "Understanding and Teaching Holocaust Education". London: Sage Publications.
- Diner, D. 2000. "Beyond the Conceivable: Studies on Germany, Nazism, and the Holocaust." Berkeley: University of California Press.
- Gray, M. 2015. "Teaching the Holocaust: Practical Approaches for Ages 11-18." London: Routledge.
- Horowitz, R. 1995. Oral History and the Story of America and World War II. *The Journal of American History*, 82/2: 617-624.
- Lindquist, D. H. 2006. Guidelines for Teaching the Holocaust: Avoiding common pedagogical errors. *The Social Studies*, September/October: 215-221.
- Lower, W. 2009. Distant Encounter: An Auschwitz survivor in the college classroom. In J. Matthäus (ed.) "Approaching an Auschwitz Survivor: Holocaust Testimony and its Transformations." Oxford University Press, pp. 95-117.
- Matthäus, J. 2009. Displacing Memory: The transformations of an early interview. In J. Matthäus (ed.) "Approaching an Auschwitz Survivor: Holocaust Testimony and its Transformations." Oxford University Press: 49-72.
- Meinecke, W. E. 2016. Myths and Misconceptions About the Holocaust. In S. Totten & S. Feinberg (eds.) "Essentials of Holocaust Education: Fundamental Issues and Approaches." New York: Routledge: 33-47.
- Moisan, S., Andor, E. & Strickler, C. 2012 Stories of Holocaust Survivors as an Educational Tool – Uses and Challenges, *Oral History Forum*, 32: 1-15.
- New York Times (16 February 2008). By Making Holocaust Personal to Pupils, Sarkozy Stirs Anger.  
<https://www.proquest.com/central/docview/2222700644/fulltext/4FAA63CA0CF94111PQ/1?accountid=25225> (2022年7月4日閲覧)
- Nora, P. 1989. "Between Memory and History: Les lieux de mémoire." *Representations* 26 (Spring): 7-24.
- Reid, L. 2012. Teaching the Holocaust: The power of personal stories. "The Guardian", 15 October. <https://www.theguardian.com/teacher-network/teacher-blog/2012/oct/15/teaching-holocaust-stories-second-world-war> (2022年7月4日閲覧).
- Schweber, S. 2006. Holocaust Fatigue. In *Teaching Today*, Social Education, 70 (1): 44-49.
- Shibata, M. 2018. Holocaust Education in Transition: A transnational perspective. In S. Carney and M. Schweisfurth (eds.) "Equity in and through Education: Changing contexts, consequences, and contestations." Rotterdam: Sense Publishers: 59-74.
- Thompson, A. 2011. Memory and Remembering in Oral History. In D. A. Ritchie (ed.) "The Oxford Handbook of Oral History." Oxford: Oxford University Press: 77-95.
- USHMM. 2007. Oral History Interview Guideline. Washington D.C.: United States Holocaust Memorial Museum.
- USHMM. 2010. Teaching the Holocaust: Resources and reflections (Seminar for history teachers organized by the North Carolina Center for the Advancement of Teaching, 14-19 November). Washington D.C.: United States Holocaust Memorial Museum.
- USHMM. 2022. President's Budget Request: October 1, 2022 – September 30, 2023.  
<https://www.ushmm.org/m/pdfs/USHMM-FY2023-Presidents-Request.pdf> (2022年7月4日閲覧).
- USHMM (n.d.1) Division of Education Resources for the Classroom: Identification Cards.  
<https://www.ushmm.org/m/pdfs/20000825-idcards.pdf> (2022年7月4日閲覧).

- USHMM (n.d.2) Documenting Numbers of Victims of the Holocaust and Nazi Persecution. <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/documenting-numbers-of-victims-of-the-holocaust-and-nazi-persecution> (2022年7月4日閲覧).
- USHMM (n.d.3) Experiencing History: Holocaust Sources in Context. <https://perspectives.ushmm.org/> (2022年7月4日閲覧).
- USHMM (n.d.4) Guideline for Teaching about the Holocaust. <https://www.ushmm.org/teach/fundamentals/guidelines-for-teaching-the-holocaust#AVOID%20SIMPLE%20ANSWERS%20TO%20COMPLEX%20QUESTIONS> (2022年7月4日閲覧).
- USHMM (n.d.5) Search Our Collections. <https://collections.ushmm.org/search/> (2022年10月10日閲覧)
- USHMM (n.d.6) Search Our Collections. [https://collections.ushmm.org/search/?f%5Brecord\\_type\\_facet%5D%5B%5D=Oral+History](https://collections.ushmm.org/search/?f%5Brecord_type_facet%5D%5B%5D=Oral+History) (2022年10月10日閲覧).
- Wieviorka, A. 2006. "The Era of the Witness." Ithaca: Cornell University Press.