

I・HEAP (対象: Metzger, S. A., & Harris, L. M. (Eds.). (2018). *The Wiley international handbook of history teaching and learning*. New York: Wiley-Blackwell.)

## 歴史教育における「困難な知識」とホロコースト教育

### Section 2, Chapter 14: “Difficult Knowledge” and the Holocaust in History Education

担当: 空 健太 (岐阜工業高等専門学校・ボストン大学)

ksora@bu.edu | sora@gifu-nct.ac.jp

#### 本章の著者

**Sara A. Levy** (所属: Wells College) \*写真左

<https://www.wells.edu/faculty-staff/sara-levy>

・研究関心: 社会正義、質的研究、社会文化理論、生徒の歴史的な理解と教室外での生活経験の関係



**Maia Sheppard** (所属: The George Washington University) \*写真右

<https://gsehd.gwu.edu/directory/maia-sheppard>

・研究関心: 社会科学教育における感情の役割、教師教育



#### ■用語

- ・ Difficult knowledge | 困難な知識
- ・ Traumatic histories | ショッキングな歴史
- ・ “difficult” histories | 困難な歴史
- ・ bystander | 傍観者
- ・ perpetrators | 加害者

**概要と結論:** 本稿は、ホロコースト教育に関連する先行研究の考察を通して、ショッキングな歴史あるいは困難な歴史がどのように理論化され、そうした困難な歴史の教授と学習の特殊性について分析する。本稿の結論は、大まかに次のように整理できる。ホロコースト教育の研究の成長は困難な歴史を考察するための事例を提供する; ホロコースト教育が道徳的推論・市民参加・人権教育と結びつけられることが広がる中で、他者の苦しみについて学ぶことが変革につながるという期待が強調されるようになった; しかし、暴力や抑圧といった困難な歴史について学習する際には、感情的な結びつきに注意を払わなければならない; 我々は困難な歴史について教室で学習する際の生徒の感情的な関与の不安定さを認識する必要があり、さらにそうした不安定さに開かれた学習環境を創造することが必要である。

#### ■議論 [p.365-]

- ・ 日本ではホロコーストはどのように教えられているか?
- ・ 日本における「困難な歴史」とはどのようなものが考えられるか? それをどのように扱うべき?

#### ■導入部 [p.365-]

- ・ ホロコーストは世界中の学校で最も頻繁に取り上げられているショッキングな出来事の1つ。歴史教育において独特な位置を占める。

**本稿の目的** ホロコースト教育に関する文献から、ショッキングな歴史がどのようにユニークな学習経験と成果を提供するものとして概念化されているかを考察する (苦しみや抑圧の歴史がどのように使用され、その教室での教授と学習の経験が歴史教育の目的を混乱させる可能性があるのかを理解する試みでもある)。

## ホロコースト教育に関する問い

(1) 提示：ホロコーストをどのように提示するのか、独特なものとして？普遍的なものとして？

(2) 地理：ホロコーストについて（例えば米国で）教えることの意味とは何か？

(3) 目的・理由：他人の苦しみを学習することから、何を学ぶことができるのか？

→これらの問いを考えるために、文献に着目する。

・ Britzman (1998) ... 「困難な知識 (difficult knowledge)」という用語の導入。

・ Pitt & Britzman (2003) ... 社会的トラウマによって残された痕跡を学ぶことの難しさ。

→感情が重要な役割を果たす。

・ Simon(2011)... 困難な知識に対する感情的な反応は、しばしば問題があり思考を制限するものとしてみなされる。しかし、それ以外の方法では生まれにくい思考やアイデアへと導くものでもある→「感情と思考の弁証法的な結合を要求する」

・ 困難な知識を扱うペダゴジーは、不安定で完全に理解されていない。ショッキングな歴史にある憎しみや暴力を変えようとする試みは不確かなまま。

⇒ホロコーストは世界中の学校カリキュラムで見られる歴史的出来事の1つ。生徒が他人の苦しみを思慮深く考慮することが期待されている。そのため、ホロコースト教育は歴史を「困難にする」可能性があり、重要な事例を提供する。

## ■ ホロコースト教育の理論的根拠 (Rationales for Holocaust Education) [p.367-]

・ 世界中のホロコースト教育は、政治的・文化的な手段として行われ、ホロコーストを含める理由は変わり続けている。ナショナルなカリキュラムにホロコーストが含まれていようがまいが、ホロコーストを教える方法と理由についての決定を行う責任を持つのは教室の教師である。

・ ホロコースト教育について書かれたもののほとんどは、なぜ教師が関わる必要があるかに関するもの。理論的な問題がホロコースト教育の中心になっている。

・ なぜホロコーストの学習に生徒を参加させるのか？

→Friedlander (1979) ...ホロコーストの主題を教えることについて慎重に考えるよう勧めた。

→Tottenは、教師がホロコーストのカリキュラムを開発する際に適切に導く複数の理論的根拠を概説 (Parsons & Totten, 1991; Totten, 1997, 1998, 1999, 2001; Totten & Feinberg, 1995)。

→例えば、Totten & Feinberg (1995) からの例

・ 権力の使用と濫用、および市民や人間の権利を侵害する社会への影響について考えるため  
・ ホロコーストという事実から他の大量虐殺行為が避けられないという事実について洞察を得るため  
・ 人間があまりにも残酷に扱われ、人類に対する犯罪やジェノサイドが犯され続けている世界で、傍観者 (bystander) になることがどんな意味があるのかを熟考するため

・ 常に存在する理論的根拠...現在および将来の行動について決定を下すために、他人の過去の苦しみについて学ぶことに焦点を合わせること。

→なぜなら、こうした困難な歴史の探究には、強力な道徳的教訓が伴うため (Fine, 1995; Lindquist, 2011; Schweber, 2004)。

→Britzman (2000) ...生徒がアンネ・フランクの人生について学ぶ理由は、ただ日記をテキストとして読むのではなく、自分自身の時間の中で深刻な苦しみと社会的な不正に注意を向けるようになることである。

→この考え方は、道徳的な教訓を教えるということとは異なり、歴史へのより主観的な関与を可能にするということである。

→他の人の苦しみから学ぶように生徒に求めることは、道徳的な教訓を説明することではなく、世界の道徳的・倫理的なエージェントとして自分自身を想像する理由を生徒に提示する方向に向かっている (Britzman, 2000; Fine, 1995; Schweber, 2004)

・ また、困難な歴史を、生徒が行動に知識を適用する機会を提供するものとして、つまり変革のために教える教育者もいる。

・ 生徒に証言やトラウマの目撃証言と対話させる上での希望は、感情的で本物の学習体験が、生

徒自身と他者との関係や責任の見方を拡大することである。

→Felman (1992) ...大学レベルの授業での例を説明、「教授が何らかの危機に生じない場合、「本当のところ何も教えられていない」可能性がある。つまりホロコーストの出来事を正確に「認識」するだけで、真に学んでいない」

→教室で生徒が学ぶことによってショックを受け、行動へと移る機会を作り出す。しかし、危機と行動の繋がり是不明確である。

→Garrett (2012) は、生徒を危機に導く責任あるペダゴジーは、「前例のない歴史的な破裂」から見たり学ぶことへの抵抗を明らかにするかもしれないと推測。

→Simon & Eppert (1997) ...トラウマの証言からの学習は別の人の苦しみに遭遇し明確な教訓が存在しない他者の経験の再表現に遭遇し影響すされる時のみ生じうると主張。

→LaCapra (2001)...ショッキングな出来事について学ぶ探求のアプローチによる道徳的な反応は、正しい行動や間違った行動についての判断や命令から逃れるのではなく、行動につながる問いや理解を求めるプロセスになる。

⇒こうした共感的な不安定は、歴史のカリキュラムにホロコーストを含めることへの理論的根拠と衝突する。

・過去の社会的なトラウマに立ち向かうための教育的根拠

→Tarc (2011)...修復カリキュラム (reparative curriculum) 「緊張した社会的集団全体およびその間の修復的な関係を発展させ維持する」を提案。

→思考と感情を絡み合わせ、非常に主観的な歴史的説明をもたらす困難な知識との個人的な出会いが必要。

## ■ホロコーストのカリキュラム (Holocaust Curriculum) [p.370-]

・世界中のカリキュラムにおけるホロコーストの位置は、過去数十年間で変化している。

→Bromley & Russell (2010) ...69カ国について465の教科書分析を行った (1970-2008年に発行された教科書について)。

→2つの主要な物語の構成がある。

・ホロコーストは、西洋の物語の中心的な道徳的な出来事であるため、生徒にとって重要なものとして提示される。

・ホロコーストは、グローバルに受け入れられない例として、「寛容と平和の普遍的に関連する教訓の教授にとって重要」なものとして提示される

・人権教育のツールとしてのホロコースト教育

→Eckmann (2015) ...ホロコースト教育は人権教育のツールとなっている

→Bromley & Russell (2010) ...道徳的に自立したグローバルな市民の育成を意図しているけれども、ホロコーストは政治的な理由からオフィシャルなカリキュラムに (国家が認める教科書の形で) 含まれていることを指摘→例、EUで尊敬と地位を獲得する方法

→チュニジアの例：教科書がホロコーストや他の地域で発生する他の人権侵害に焦点を当てている→理論的に、チュニジア内での人権侵害が省略されることで、生徒は人権侵害を自国のことと捉えない。

⇒なぜ、ある出来事がグローバルな文化的シンボルになり、他の出来事は国の問題のままなのか？

[ドイツ]

・Boschki, Reichmann, & Schwendemann (2010) ...ドイツでのホロコースト教育の台頭は1966年以降であり、ホロコースト教育が行われるのは様々な場所 (学校や成人教育や宗教教育や映画など) であり、これは世界の他の場所とも類似している。

[ポーランド]

・Gross (2014) ...ポーランドの若者が、ポーランド人の苦しみにについての知識をポーランドのユダヤ人におけるナチスとポーランドの協力の写真に適用したことを指摘。

[ウクライナ]

・Dietsch (2012) ...政治的な配慮が新興の民主主義国におけるホロコーストのナラティブの構築に大きな役割を果たすことを観察。独立から2006年までのウクライナの教科書で、ホロコーストはウクラ

イナ人以外によって行われたものであり、ナチスの占領はウクライナのユダヤ人・非ユダヤ人の双方にとって等しく抑圧的だった→WW2中のウクライナのユダヤ人の特定の苦しみを軽視し、歴史の教授を通じた国民的アイデンティティの発展という目標が達成されている。

・Rosengarten (2015) ...ウクライナの歴史教科書への理解を踏まえて、異なる視点で見ることを推奨  
→「時代遅れの政治的教養に役立つように作られた裏返しの逆さまのナラティブを変えるとき」  
[イスラエル]

・Gross (2015) ...イスラエルのホロコーストのナラティブの変化は、ナショナルなアイデンティティ・政治権力・国際的な地位の問題と結びついていることを説明。

・Porat (2004) ...1950年代から1990年代までのイスラエルのホロコースト教育の進展について分析し、国家の変化がホロコーストのカリキュラムにどのように影響するかを示した。

→Porat (2004) の提起する難しく重大な問い：「ジレンマは、今日の我々にとって深刻なままである。我々は、人間の心が理解できない出来事について、若い生徒にどのように教えることができるのか？伝えることができない出来事をどうやって伝えるのか？」

⇒歴史は、どのように・いつ・なぜ、「困難な」ものになるのか？という問いを考えるヒントに。

### ■ホロコースト教育の組織 (Holocaust Education Organizations) [p.373-]

・ホロコースト、ジェノサイド、人権侵害、これらに関連するトピックについて教えることに熱心な様々な組織は、世界中でホロコーストを教えるための幅広い理論的根拠、リソース、およびサポートを提供する。

#### 【IHRA：The International Holocaust Remembrance Alliance】

・ベルリン

・理論的根拠…「ホロコーストは、20世紀だけでなく、人類の全歴史においても分岐点の出来事で、全人類を殺害し、その文化を消滅させる前例のない試みであった。ホロコーストは、文明の基礎に根本的に挑戦したため、学習されるべき」

→焦点は、「人々全体を殺害する前例のない試み」にある。したがって、迫害された人の経験ではなく、加害者 (perpetrators) の行動に重要な焦点がある。そのため、生徒は、加害者の悪を理解するために他者の苦しみについて学ぶ。

#### 【ISHS: The International School for Holocaust Studies】

・エルサレムのヤド・ヴァシェムにある世界ホロコースト記念センターの教育部門

・倫理的・道徳的な市民の育成を目指す

・教師が「情報を獲得し、その主題に対処するための感情的な準備ができた」後にのみ、ホロコースト単元を開始するべきであると指摘。ただし、そのための方法へのガイダンスは明確ではなく、生徒の感情の動揺については指摘していない。生徒の主観的、感情的な出会いよりも、認知目標を優先。

#### 【USHMM：The United States Holocaust Memorial Museum】

・ワシントンDC

・理論的根拠…「ホロコーストは基本的な道徳的争点を調べるための最も効果的な主題の1つを提供。この歴史に対する構造化された調査は、人間の行動を調査するための重要な教訓をもたらす。また、責任ある市民になることの意味を調べることである」

→道徳と合理性に焦点を当てたホロコーストの学習

・人々がホロコーストのさまざまな段階に応じてどのように行動したか、そしてなぜ彼らがそのように行動したか、人々が将来どのように行動すべきかについての議論を促進する手段として、探求することに主に焦点を当てている。感情的関与よりも認知的関与に集中している。

・USHMMは生徒の感情的な反応を認識し、教師がこの反応に気づき最適な教育的選択をすることを奨励。

#### 【FHAO：Facing History and Ourselves】

・マサチューセッツ州ボストン。

・FHAOは道徳的および倫理的要素を歴史教育に取り入れようとする、強力な専門職開発組織と

して発展。

- ・FHAOは、教師と生徒に、苦痛、トラウマ、抑圧、虐待の歴史に感情的に関わるよう求める。
- ・FHAOの主な焦点は、ジェノサイドへの横暴からの侵害を防ぐために、生徒が将来行うことができる行動にある。この目標は、危険にさらされている人々への共感 (empathy) を生徒に発達させることにあり、それには他者の苦しみとの感情的な関与が必要である。

⇒それぞれの組織は、ホロコースト教育を支援するユニークな立場にあり、他のショッキングな歴史にはないレベルで、教師と生徒にリソースを提供している。しかし、ホロコーストについての学習に伴う困難、苦しみ・抑圧・憎悪の歴史に固有の感情的な出会いは明白であり暗示されているが、完全には対処されていない。

### ■ホロコーストについての教授と学習 (Teaching and Learning About the Holocaust) [pp.376-]

- ・Boschki, Reichmann, & Schwendemann (2010) ...ドイツで行われたいくつかの定量的および定性的研究を要約。ドイツの若者の多くはこの歴史に精通しているが、非常に異なる方法で考えていることを明らかにしている。これは著者にとっては問題として見なされる。

→生徒の感情的関与と、認識の関与に焦点を当てた教育の文脈での感情的な関与の構造やサポートが欠如していることを指摘。

- ・Meseth & Proske (2010) ... 「歴史的事実を学ぶという目標に加えて、特にドイツのナチス時代に関する歴史の教訓は、ホロコーストの犠牲者との同一性や迫害されたマイノリティへの共感や暴力や差別の拒絶など、教師が道徳的立場を伝えるという特別な要求に直面している」

・ドイツでホロコーストを教えるための固有の目的としての道徳に焦点を当てることは、ドイツでこの歴史を「困難」にしている要因の核心である。この歴史の学習で生徒がホロコーストが不道徳であることを理解し、将来そのようなことを防ぐための正義と行動の感覚を持つことが期待される。したがって、このことがどのように起こるかが重要

→Meseth & Proske (2010) ... 4人の教師のケーススタディ

- ・1人目：生徒は望んでいたが、教師は生徒を道徳的に不快な問題に関与させなかった。
- ・2人目：生徒から特定の感情を引き出すことを期待してしまうことで生じる教育上の問題を示した。
- ・3人目：生徒のホロコーストとナチスの体制についての事前の知識が、どのように教室におけるディスコースに影響したかに焦点を当てる。生徒がどのくらいナチスについて学習するのか尋ね、教師がセメスター全てを使うと答えると、生徒は不満を示した。生徒はただ長いことに不満を持っていたのか、それとも「ホロコースト疲れ」(Schweber, 2006b) を表現していたのだろうか？
- ・4人目：生徒の事前知識がホロコーストに関連するトピックについて魅力的で関連性のある議論を行うのにどのように役立つかの例を提供。生徒はヒトラーの権力の上昇についての映画を見て、何がナチスの状態をもたらしたかについて話し合った。生徒たちは、ヒトラーがデマゴーグであるかどうか、人々が彼に従うことを選んだ理由について議論する際、映画から得た知識、彼らの事前の知識、そして彼ら自身の道徳を適用した。教師は、この議論のための空間と時間を作成するという教育的な決定を下した

⇒Meseth & Proskeは、教室の開放性や議論に十分な時間が割り当てられ、オープンエンドな問いに焦点が当てられていることから、4人目の事例をホロコースト教育の成功例とみなしている。

- ・ドイツという場所で行われるホロコースト教育は、大きな示唆をもたらす＝エンパシーや記憶や将来の警戒といった国家と教室における目標を達成するための生徒の能力についての問いを提示。

- ・Schweberは米国でのホロコースト教育についての実証研究を提供 (Schweber, 2004, 2006a, 2006b, 2008; Schweber & Irwin, 2003)。→ホロコーストの教授と学習に伴う複雑さを提示し、教師がホロコーストのカリキュラムで何を教えるかについて学ぶ必要を示す。

- ・Barr et al. (2015) ...FHAOのファシリテーターの専門職開発とそれに参加しシラバスを作成した教師への大規模な定量的研究。

・ Donnelly (2006) ...USHMMが委託した調査を実施。アメリカのホロコースト教育の状況、大多数が人権の観点からホロコーストにアプローチしていた。

・ Schweber (2006b) ...人権侵害の唯一または主要な例としてのホロコーストや、道徳的または倫理的なパースペクティブからのジェノサイドに焦点を当て続けることは、教室にいる生徒たちに存在する物語を回避したり省略したりすることになってしまわないか。→教育学的な目的のためにホロコーストの枠組みが使用されることへの疑問。

⇒歴史の授業で学んだことや学んだことで何をするかについて生徒がどのように理解するのかに、アイデンティティや文脈が深く影響する。したがって、教師は生徒が歴史の教室に持ち込む多様なアイデンティティと解釈を導くことに苦勞する中で、困難で論争的な歴史についての感情的な議論を実施することは非常に難しくなっている。

### ■ 困難な知識：これからの道 (Difficult Knowledge: A Path Forward) [pp.381-]

・ Zembylas (2014) ...教師と生徒がカリキュラムで困難な知識に遭遇したときの感情的な負担に注意を促している。

→過去の残虐な行為の議論や、感情やナショナリズムや倫理や政治の間の関係についての議論を通じて、仲間と共にコミュニティを構築する教室の創造。道徳的な反応や行動が奨励される革新的な空間を作り出す必要性。

・ ホロコーストについて学ぶことは、道徳的推論、倫理的思考、社会正義へのコミットメント、または市民の関与の増加を反映する行動につながることを示す限られた研究がある (Barr et al., 2015; Fine, 1995; Schweber, 2004)。

→教室における学習の脆弱性や不確実性が認識され、サポートされる必要がある。

→困難な歴史の教授と学習の中心となる特徴は感情的な反応である。

→他者の苦しみから学ぶという大きな社会的目標に伴う内部の対立を認識することが必要。

→歴史的な苦しみを目撃する可能性がある学習環境で起こりうる危機を認識する、責任あるペダゴジー (Garrett (2012)) が必要。

・ 教師は、困難な歴史の中心にある争点について話すことができる必要がある、例えば人種・宗教・階級・ジェンダーなど。

・ 歴史教育における困難な知識の重要性を説明することの意味はとても広い。

・ 今後の研究として、これまでの理論的根拠やカリキュラム、リソースの開発に加え、

→教師がどのように教えているかや生徒が何を学んでいるか

→感情が果たす役割に注意を向ける

→教師を支援する専門職開発の重要性は大きく、柔軟な評価を開発することが必要

\* 参考引用文献の詳細は原文を参照