

# Was kommt danach?

## Mediale Erinnerung und Geschichtsbewusstsein am Ende der Zeitzugehörigkeit

**Martin Liepach**

Pädagogisches Zentrum Fritz Bauer Institut  
& Jüdisches Museum Frankfurt

### *Abstract*

Zeitzugehörigkeitgespräche sind in den vergangenen Jahren ein sehr wichtiger Baustein pädagogischer Arbeit in der Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus geworden. Viele Überlebende sind heute sehr alt; eine Befragung wird in absehbarer Zeit nicht mehr möglich sein. Eine Veränderung im Umgang und in der medialen Wahrnehmung der NS-Zeit ist absehbar. Was bleibt von den kommunikativen Erinnerungen der Zeitzugehörigen? Was gelangt in das kulturelle Gedächtnis der nachfolgenden Gesellschaft?

Ausgehend von dieser Frage untersucht der Beitrag die Bedeutung von Zeitzugehörigenaussagen für den Geschichtsunterricht, stellt verschiedene Zugangsformen in der Auseinandersetzung mit dem Holocaust und dem Nationalsozialismus dar und erörtert die Implikationen für den derzeitigen Geschichtsunterricht in Deutschland im Zusammenhang mit der Debatte um die Kompetenzen. Dabei wird auf die langjährige pädagogische Erfahrung im Oskar und Emilie Schindler Lernzentrum und im Fritz Bauer Institut zurückgegriffen.

Für wohl kaum ein anderes Thema gilt das Diktum „Lernen aus der Geschichte“ so sehr wie für die Epoche des „Nationalsozialismus“. In

diesem Fall soll Geschichtsunterricht nicht nur „objektives“ Faktenwissen vermitteln, sondern es geht auch um die Auseinandersetzung und Vermittlung von moralischen Werten. Die konkrete pädagogische Form der Handhabung im Unterricht ist aber ebenso strittig wie die grundsätzliche Frage des Umgangs mit Moral in der Geschichtswissenschaft.

Der Holocaust wird seit Ende der 80er Jahre immer mehr als Schlüsselereignis der europäischen Geschichte des 20. Jahrhunderts wahrgenommen. Die universalhistorische Dimension ist an der Tatsache abzulesen, dass selbst die Vereinten Nationen 2005 der Befreiung von Auschwitz gedachten. Pädagogische Konzepte versuchen mittlerweile die Überlegungen des universalhistorischen Zugriffs in die Praxis umzusetzen.

Welche Kompetenzen können Schüler im Umgang mit Zeitzeugen erwerben? Erinnerungen sind ohne Sprache in der Gegenwart nicht präsent. So gesehen verlangt die Beschäftigung mit Zeitzeugen eine narrative Kompetenz. Diese Kompetenz ist per se nicht urwüchsig und selbstverständlich vorhanden, sondern muss im Laufe eines Schülerlebens entwickelt und gefördert werden.

# 時代の証言の後にくるもの

— メディアによる記憶と歴史認識 —

フリッツ・パウアー研究所ユダヤ博物館教育部門長

マルティン・リーパッハ

「我々が社会や、この生きている世界について知っていること、それらはメディアを通じて得られた知識なのだ」

ニクラス・ルーマン『マスメディアと事実』1996年 Opladen、9ページ

## 1. はじめに

「スピルバーグの映画『シンドラーのリスト』は、それ自体一つの歴史的事件だ」。ドイツで最大かつ代表的な週刊紙「ツァイト」は、映画公開後まもなくこのように論評した。公開直後にのみ賞賛されるいくつかの歴史映画とは異なり、この映画に対するツァイト紙の評価は現実のものになったといえよう。今までに、このステイーヴン・スピルバーグの映画ほど、ホロコーストの受け取り方に幅広く影響を与えた映画はないだろう。

注目すべきことは、この映画は、生徒たちは学校の授業のみでなく、テレビ放映や貸しビデオ店を通じてよく知っている映画であるということだ。生徒はこの映画を教材として学ぶことを好んでいる。その学習動機には高いものがある。そのような動機は無視されるべきではないだろう。心理学的見地からも、映像を教育に活用する意義は大きい。

『シンドラーのリスト』に関して言えば、その内容的特色は、ホロコーストを特徴づけるテーマ領域をほぼ網羅していることにある。

それでは物語映画は、将来ホロコーストに関する認識のあり方を変え、

ホロコーストの概念を次第に規定していくことになるのだろうか？

メディアによりナチ時代との取り組み方や、認識のあり方が変わることは予測できる。このことは「記憶形象に関する研究」で「対話的記憶から、文化的記憶への変容」と称されている。それでは、時代の証言者たちの対話的記憶から何が残されていくのだろうか？ 後世における「文化的記憶」のなかに、何が継承されていくのだろうか？

「時代の証言」はここ数年来、ナチ時代に関する歴史教育の基本的教材として重視されてきた。生存する証言者の多くは今日高齢で、彼らとの対話は近い将来難しくなるだろう。

ホロコーストを生き延びた人々の証言は、すべての個人的証言がそうであるように、主観性と倫理性に特徴づけられている。史料批判的な歴史学の方法論は、この場合どこまで妥当性をもつだろうか？ 生き残った人々が辿ってきた運命に対する畏敬の念は、細心の心遣いを求めている。

## 2. 「オスカー&エミーリエ・シンドラー学習センター」 とフランクフルト

フランクフルトにある「オスカー&エミーリエ・シンドラー 学習センター」〔訳注：エミーリエはオスカーの妻で、彼のユダヤ人救済に大きく貢献した〕は、今は亡き新教の牧師、Dr. ディーター・トラウトヴァインにより命名された。オスカー・シンドラーは、1958年から1974年に亡くなるまでフランクフルト市に住み、最後は、フランクフルト中央駅の近くに住んだ。トラウトヴァインは1966年、ヤド・ヴァシェムで彼の名前と物語を知り、彼に注目した。その後、トラウトヴァインは、まだそのユダヤ人救済の行為が殆ど知られていなかった無名時代のシンドラーを探しあて、彼の話聞くようになった。やがて2人の間には友情が芽生えた<sup>1)</sup>。

---

1) Dieter Trautwein, *Oskar Schindler, ...immer neue Geschichten. Begegnungen mit*

2003年11月9日、フランクフルト・ユダヤ博物館は、その「支所」にあたるユダヤ人街の博物館の建物のなかに「オスカー&エミーリエ・シンドラー学習センター」を公式に開設した。こんにちの形のフランクフルト・ユダヤ博物館自体は1988年以来存続している。

「オスカー&エミーリエ・シンドラー学習センター」は、大小2つの部屋から構成されている。小部屋には1台のコンピュータと8台のワークステーションがあり、それぞれいくつかのデータバンクから資料が検索可能になっている。ここには例えば、「ベルネ広場記念碑のデータバンク」も収録されている。そこには、強制輸送されたフランクフルトのユダヤ人の個人的経歴（パーソナル・ヒストリー）が集められている。1996年、ユダヤ人街のユダヤ博物館近くで、フランクフルトの市民対象にある記念碑が引き渡された。その中核は、ナチ時代に追放され迫害されたフランクフルト在住のユダヤ人市民を想起させるもので、犠牲者の名前をアルファベット順に小さな鉄板に刻み、それを嵌め込んだレリーフを旧ユダヤ人墓地の外壁に取り付けたものであった。

ベルネ広場での記念館開設以来、ユダヤ博物館は、ドイツで唯一のプロジェクトを続けている。それは、輸送され殺害された12,000人以上のユダヤ人の生涯を調査・再現することである。データバンクには、家族、教育歴、職業、住所そして社会での活動が、科学的に検討された資料に基づきデジタル化され記入されている。

それらのデジタル化された資料は、誕生年、誕生地、フランクフルト在住時代の住所、通学した学校を指標に整理され、検索可能である。さらに詳細な情報が追加されている事例もある。利用者は特定のキーワードで、強制収容所や絶滅収容所、或いは追放や迫害に関係する諸概念の短い説明を読むことができる。

犠牲者の写真が存在する場合は、それも収録されている。データバンク

は常に追加・補充される利点がある。昨年、記念碑のリストに、約1,500人の名が新たに加えられた。これは現在も続く学術プロジェクトの成果である。

このようにしてナチ体制の犠牲者は、ベルネ広場の記念碑のデータベースとともに「顔」を得て、個人としての生活やその苦難の歴史が再現されるのである。無名の犠牲者は「個人」へと連れ戻され、忘却から救われるのである<sup>2)</sup>。

デジタルメディアの第2の重要な事例は、ショアー財団による「シンドラーのリスト」生存者のインタビューの記録である。1994年、スピルバーグにより創設された「ショアーの生存者に関する歴史映像財団」は、全世界56か国、32言語、5万人以上のインタビューを行った。膨大な資料の多くがまだ整理されていない。

ショアー財団の記録の中に約150名の「シンドラーのリスト」生存者がいて、詳細な証言を残している。ユダヤ博物館では、そのなかの50のインタビューをみることができる。フランクフルトに関するビデオ・インタビューも収集・整理されており、なかには数度にわたるインタビューで9時間の記録もある。

インタビューはいくつかのシークエンスに分けられており、個別テーマでも検索可能である。利用者はお互いに邪魔にならないようにヘッドフォンを使い証言を聞くことができる。また生徒たちは、インタビューを使い自律学習ができるようになっている。

---

2) 同プロジェクトに関しては次の文献が詳しい。Georg Heuberger, Heike Drummer, Jutta Zwilling, „Ensemble der Erinnerung“. Gedenkstätte Neuer Börneplatz, Namenfries am Alten Jüdischen Friedhof, Datenbank im Museum Judengasse. In: Monica Kingreen (Hg.), *„Nach der Kristallnacht“. Jüdisches Leben und antijüdische Politik in Frankfurt am Main 1938–1945*, Frankfurt/Main, New York 1999, S. 457–469.

### 3. 「フリッツ・バウアー研究所」と証言者ビデオの作成

1995年——ナチ国家の強制及び絶滅収容所からの解放50年後、ヘッセン州、フランクフルト市およびフリッツ・バウアー研究所支援協議会の3団体の協力のもと「ホロコーストの歴史と影響に関する研究と記録のためのセンター：フリッツ・バウアー研究所」が設立された。研究所は、戦後ドイツの民主化の過程で司法改革者として活躍し、アウシュヴィッツ裁判（付属資料2参照）の開始に貢献したヘッセン州検事長、フリッツ・バウアーの名に因む。

フリッツ・バウアー研究所も、時代の証言者のビデオを授業用資料として収集している<sup>3)</sup>。ビデオ・インタビューは1995年より続けられているが、その発端はライン・マイン地方で長い間実施されてきた、いくつかの地方史研究に従事する諸グループの仕事である。『フランクフルトにおけるユダヤ人の足跡』（1993）や「歴史と対峙する」などの諸プロジェクトにより、1980年初めより、教育活動としてオーラル・ヒストリー・グループの運動が開始されていた。

プロジェクトの目的は当初より、学校での授業で活用されるべく、興味深く、かつ重要なテーマに関して、人々の異なった視点の語りを素材に、主観的視点が含まれた教材資料を制作することにあつた。プロジェクトを通じて、各地域で同様のプロジェクトの立ち上げも目指された。インタビューに際しては、オープンで自己の経歴に基づく語りの方法が採用された。

### 4. 「時代の証言」ビデオを教材として使用する事例

それでは「時代の証言」のビデオは、授業の現場でどのように使用されるのだろうか？ ここでは授業で扱う際の主要な2つの方法について述べ

---

3) <http://www.fritz-bauer-institut.de/video-interviews.html>

たい。この2つの方法は同時に、ナチズムやホロコーストに対する2つのアプローチを示している。第1は史料批判的な分析、第2は倫理的カテゴリーからのアプローチである。

#### 4.1 史料批判的分析

- ワークショップ1：映画「シンドラーのリスト」—— 虚構と真実

歴史の授業で非常に重要な証言デオは、ミチェスラフ（以下、ミーテク）・ベンパーのインタビューである。

1943年3月にクラカウのゲッターが解体された時、ミーテク・ベンパーはユダヤ人協会の書記であった。解体作業の司令官はアーモン・ゲートであった。ゲートは、1943年2月より1944年9月までクラカウ近郊、プワシヨフの強制収容所の所長で、到着前から「ルブリンの殺戮犬」として恐れられていた。3月の第3週、ベンパーはドイツ語力や速記の能力を買われ、ゲートの書記として560日間働くことになった。自らの意思ではなかったが、ユダヤ人が強制収容所所長の書記として勤務することは極めて異例のことであった。

ベンパーはその結果、ゲート所長とベルリンの担当機関との交信を見ることができ、そこから「勝利に貢献する産業」に従事するユダヤ人のみが生存できることを知った。ベンパーはシンドラーにエナメル工場で、一部、砲弾の外殻製造を行い、労働者を強制輸送から救うことを提案した。以上のような事情からベンパーの証言は、当時の状況を語る極めて重要な歴史的資料である。

スピルバーグは、トーマス・キニーリーの「シンドラーのリスト」を映画化する際、イザク・スターンという架空の人物を造ることで、この若いミーテク・ベンパーと、当時のシンドラーの信頼を得て工場経営を担当した実在のユダヤ人、イザク・スターンとを表現した<sup>4)</sup>。映画化のためにスピ

---

4) Thomas Keneally, *Schindlers List*. Simon and Schuster 1982.



ルバーグは、登場人物を削ったのだ。

ミーテク・ペンパーのインタビュー：……親衛隊員のフーヤー<sup>5)</sup>は、スピルバーグの映画でもそうだが、ゲートと並び最も酷いことをした奴だ。私はスピルバーグに尋ねた。「なぜすべての残虐行為をフーヤーに集約したのだ、他にも名前を挙げることができる、少なくとも1ダース位のフーヤーが収容所にはいたのに」と。

スピルバーグはしかし「映画を作品として集中させ、受容者にしっかりと意味を理解してもらうためには、登場人物を絞らねばならない。さもないと印象がぼんやりしてしまう」と述べた。したがって彼は映画では、シンドラーとゲートという2人の人物に集約して描き、他の多くの登場人物は数名にまとめたのだ。スターンとペンパーのように。スピルバーグは、スターンとペンパーが最初から一緒にシンドラーのところにいたわけではないことや、別の仕事をしていたことを知っている。スターンは強制収容所の作業所の事務長だったし、私はゲートの速記係だった。しかしその2人が、登場人物をなるべく限定し凝縮して物語るために、同一の人物にされたのだ。（ミーテク・ペンパー、インタビュー資料. Disc2; Datei 9; 20 : 58)

ペンパーは証言のなかで、他にも映画の中の、彼の個人的な記憶と異なる点について言及している。ワークショップではこの点をめぐり生徒たちの大討論が生じた。歴史映画は、信憑性を失うことなしに、歴史的事実をどこまで取り入れ、また削ることができるのか？ 歴史に関する物語映画はどこまで事実性を追うべきなのか、という議論に生徒たちは熱心に取り組んだ。

## 4.2 倫理のカテゴリーと行動

- ・ワークショップ2：「オスカー・シンドラーとは誰だったのか？」

これは、オスカー・シンドラーの生涯、言い換えれば、彼の人となり

---

5) アルベルト・フーヤーは、プワシヨフ強制収容所の下級官吏であった。

近づき、その再構成を試みるセッションである。生徒たちは、ある人物を題材とする場合、様々な見方が結果として出てくることを知ることになる（個人的主観性の問題）。市民社会の道徳観によれば、シンドラーは決して模範的な救済者ではなかった。彼は、高級品に包まれ裕福な紳士として人生を享受し多くの女性と交際した人物、ドイツ軍のスパイ、成功した実業家の顔を併せ持っていた。16歳で彼は、自分の成績証明書を偽造した罪で退校処分になっている。妻エミーリエとは、特に1945年以降、対立し傷つけあう関係であった。

生徒たちからは、当時ユダヤ人救済にあたるような人は、特別な人格的特徴が求められるのか？という疑問も出ていた。シンドラーの場合、当初は自己の利益のため、後には、既に強制収容所に送られていたユダヤ人女性集団を自社工場の労働者として救出するために、ナチ高官と取引をしている。その背後には、解決できないディレンマが存在する。他方で、オスカーとエミーリエ・シンドラーの行為は「当時は、誰も何もできなかったのだから……」というような大多数の意見に反論するよい事例でもある。しかし同時に、当時、支援行動や救済行動は、例外的な行為であったことも忘れられるべきではない。

ビデオ「ベンパーのインタビュー」から

ミーテク・ベンパー：ブリュンリッツの近くに海軍の物資集積所があり、そこには紺色と辛子色の生地が大量に存在していた。シンドラーが交渉したかどうかは知らないが、我々は多くの生地をそこから工場用地に運び込んだ。その生地を切り分け、スーツや部屋着、寝間着を作り、最低限の日常生活を可能にし、それらをいつでも着ていた。その時の紺色のスーツを戦後の混乱期も着たし、長い間その時の寝巻を着たものだ。シンドラーが、自分の工場用地に強制労働者のための収容所を造りながら、「強制労働収容所」には相応しくなく、他の工場主は実践しなかったあらゆることを、我々のために手を尽くしてくれたことを忘れない。だから私はシンドラーのこ

とを語るときは、彼の良い面のみを語りたい。それ以外のこと——多くの女性との付き合いなど——忘れてもよいのだ。ある講演で「シンドラーが多くの女性と付き合い、酒呑みであったというのは本当か？」と聞かれた時、「あの当時、沈みかかった私たちに手を差し伸べて命を救ってくれる人を選ぶことはできなかった。我々のために岸辺で上着を脱ぎ、水の中に飛び込もうとする人を見て『飛び込む前に、あなたが奥さんに忠実で、お酒を飲まない人物かどうか教えて下さい』といえる状況ではなかったのだ」と答えると、多くの聴衆は納得する。私たちは悪魔に近いとんでもない人間たちと渡り合っていたのだ。戦後シンドラーの事業がすべて失敗したこととは、関係ないことだ。

(ミーテク・ベンパー、インタビュー資料：Disc2; Dateil3; 23 : 25)

このベンパーの証言は、シンドラーの人格の曖昧な面を明らかにしている。それは、彼の偉業を示すビデオ展示の際にも問題となった。

展示資料の中核には、シンドラーのリストの生存者の証言がある。彼らの証言内容は、当時の生活のありかたや生き延びることができた様々な事情に深く関わっている。同時に、それぞれの生存者が、ホロコーストやシンドラー夫妻との関係をどのように想起するかにも関わっている。展示されるのは、必ずしもシンドラーを高く評価する証言ばかりではない。なぜならここでは、聖人伝や神話を展示するわけではないからである。証言の多様さは、シンドラーの人格の多様性を示唆している。

## 5. 「時代の証言ビデオ」には、相互に異なる性質がみられるか？

アレイダ・アスマンは、時代の証言を4つの基本タイプに分ける。その際、証言とは、外へ向けられた表出行為とみなされる。「想起と異なり、外部へ向けかなりのパフォーマンス性を伴う行為でもある」<sup>6)</sup>。以下の4タイプ

---

6) Aleida Assmann, Vier Grundtypen von Zeugenschaft, In: Jahrbuch 2007 zur

プは、マックス・ウエーバーのいう理念上のタイプである。

法的証言者、宗教的証言者、歴史的証言者、倫理的証言者

#### a. 法的証言者

法的証言者は、刑事訴訟や民事訴訟に登場する。証言者は外部の第三者的人物として訴訟に関わる。法廷で彼は自分から選んだのではなく、与えられた役割として証言する。ここではある事件の後で、真実を探求し発見することが求められている。証言は厳格な聴聞、あるいは尋問の様式で行われる。中核にあるのは証言内容であり、証言者個人ではない。それゆえ、例えばナチの犠牲者は自分のことが問題であっても、情報の出し方を自分で決定できず、特定の順番で出される質問に答えるのみである。

#### b. 宗教的証言者

宗教的証言者は、ここでは少し離れたところにいてもらおう。ただ次のことは述べておきたい。宗教上のテロによる自殺行為者により、宗教的証言者には政治的に意味が付け加えられた。

#### c. 歴史的証言者

アスマンが述べるように、歴史的証言者は、ある事件と、その事件を時間的・空間的に離れた人との間をつなぐミッシング・リンクである。歴史的証言者の証言は、単なる情報伝達ではなく、真実性があると保証された発言である。その証言は、歴史を記述する者の歴史を再構築する仕事のなかに流れ込む。歴史的証言なしの歴史記述など考えられない。それにもかかわらず、歴史的証言者の扱いは、歴史記述の専門家にとって議論的となりやすい。ある事件直後に得られた証言は、50年後の証言とは異なって評価されるべきだろう。ホロコーストに関連しては非常に多くの犠牲となった者の証言がある。これらの証言は歴史的証言としては全く新しいタイプを産み出している。それは、次の「倫理的証言者」のタイプである。

---

Geschichte und Wirkung des Holocaust. Fritz Bauer Institut (Hg.) *Zeugenschaft des Holocaust. Zwischen Traum, Tradierung und Ermittlung.*, S. 34.

d. 倫理的証言者

倫理的証言者の証言は他の証言と同様の特徴を持つが、根本的に異なる性質を体現し、次の3側面を重視する。それは、真実が具体化される証言、倫理的判断の構築、真実に起源する使命感である。

倫理的証言者の場合は、犠牲者と証言者が同一人物である。彼は証言する犯罪を自分の体で体験している。第1に彼の証言の真実性と権威は、ホロコーストという暴力によるトラウマの体験と、未表出のその暴力の直接の経験に起源する。第2に倫理的証言者の証言は、法廷という閉ざされた制度の中ではなく、倫理的共同体としての広範な社会の中で生じる。第3の特徴は、真実が発する表出への使命観にある。それは、犯罪者の行為を隠ぺいする必要性に対し、その対極に位置する。完璧な犯罪は、全く跡を残さない。「今日、誰が一体アルメニア人のことを思い起こすだろうか?」。1939年、ポーランド侵攻の年にヒトラーはこのように嘲り述べている<sup>7)</sup>。

以上の証言のタイポロジーに従うと、ミーテク・ペンパーのインタビューは、他の多くのビデオ証言が倫理的証言であるのに対し、歴史的証言の特徴を示す。ペンパーは歴史家のように、多くの過去の歴史的情報を自己の証言の中に取り入れている。

2005年、ペンパーの手になる『救いへの道——シンドラーのリスト。真実の物語』が出版された<sup>8)</sup>。彼はそのなかで、事件を内から語るのみでなく、それらを整理し説明を探している。そのように体験の証言が歴史的・社会的文脈のなかに位置づけられることにより、彼の著書は生徒たちにとっても理解されやすくなっている。彼は、ドイツ語の〈ich〉(訳注:私)という一人称の語り口を使い、要所要所で発言を字義通り再現しており、シンドラーの稀有な生涯の物語を、独特な緻密さで書き上げている。

---

7) Assmann, ebd.

8) Mieczyslaw (Mietek) Pemper *Der rettende Weg — Schindlers Liste. Die wahre Geschichte*. Aufgezeichnet von Viktoria Hertling und Marie Elisabeth Müller. Hoffmann & Campe Hamburg 2005, S. 287.

## 6. 歴史の証言と学校での歴史教育——指導要領との関わり

### 6.1 ドイツの指導要領や学校の現場におけるナチズムの扱い

ナチズムはドイツの歴史教育においては中核テーマの一つである。ナチの時代ほど「歴史から学ぶ」という箴言を具体化できる時代はないだろう。ドイツ連邦共和国の政治風土ではこんにち、右派の過激主義が議会で果たす役割は大きくない。右派過激主義者の数はここ数年26,000人から31,000人と推測されている<sup>9)</sup>。当然であるが、過激派の政治的動機に基づく犯罪行為や暴力行為には厳しく対応すべきである。過激派の中核集団を取り巻くシンパの集団はしかし、最近のフリードリヒ・エーベルト財団の研究が示したように、社会の中で増加する傾向にある<sup>10)</sup>。

政治や歴史は、過激派や人権抑圧的な思想と取り組むべきであると考えられる。歴史教育は、単に「客観的な」事実に関する知識を伝えるのみでなく、倫理的責任の次元の問題と取り組み、それを伝えていくことが重要である。このような取り組みはもちろん、他の時代においても大切である。

2010年11月、ドイツで最大の週刊紙『ツアイト』は、今日の青少年のナチ時代への態度を調査し、「ナチの時代は依然として今日の青少年に深い印象を与えている。しかし、上からの命令として『当事者意識』を植え付けられたくはない」というタイトルのもとで、調査報告を発表した<sup>11)</sup>。図1は、回答例の一つである。

質問された青少年の37%が「世代を越えた歴史的記憶の責任」に強い賛同を示し、30%が「どちらかといえば賛成」と述べている。23%が責任を「どちらかといえば否定」しており、9%のみが、完全に否定している。

それでは、教科としての「歴史」の指導要領はどのようになっているの

---

9) [http://www.verfassungsschutz.de/de/arbeitsfelder/af\\_rechtsextremismus/zahlen\\_und\\_fakten/zuf\\_gesamtuebersicht.html](http://www.verfassungsschutz.de/de/arbeitsfelder/af_rechtsextremismus/zahlen_und_fakten/zuf_gesamtuebersicht.html)

10) <http://library.fes.de/pdf-files/do/07504.pdf>

11) [www.zeit.de/2010/45/Erinnern-NS-Zeit-Jugendliche](http://www.zeit.de/2010/45/Erinnern-NS-Zeit-Jugendliche)

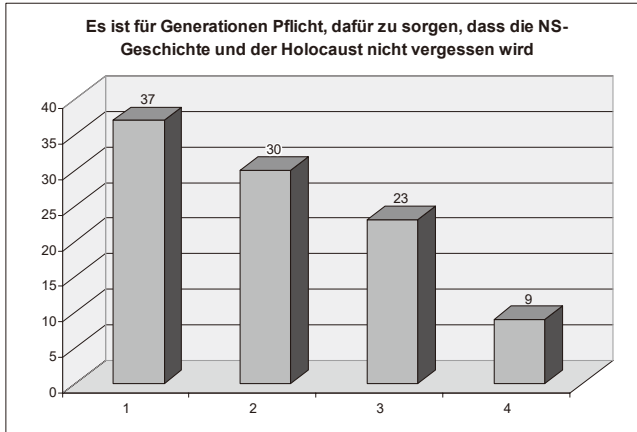


図1 「ナチ時代の歴史とホロコーストを忘れないように努めることは、世代を越えて続く義務である」という問いへの回答

1. 全くそう思う
2. どちらかといえばそう思う
3. どちらかといえば、そうは思わない
4. 全く思わない

であろうか？

ドイツでは文部行政権は各州に所属する。ここではフランクフルトが属するヘッセン州をみていきたい。

ギムナジウム〔訳注：進学コースの中学・高校の一貫校、81ページの資料参照〕の上級学年では、半年間が「ワイマール共和国とナチズムの時代における近代化と反近代化の動き」に当てられる。その具体例は、ヘッセン州統一高等学校修了試験〔訳注：大学入学資格試験に対応〕のテーマで次のように具体化されている。

- ワイマール時代の民主主義的共和体制 対 ナチズムの指導者国家体制
- 資本主義の近代化政策 対 ナチズムの経済・社会政策
- ワイマール共和国の外交政策 対 ナチズムの外交政策と第二次世界大戦
- ヨーロッパ・ユダヤ人の迫害と殺戮

上級学年より下の学年は3種類の学校タイプに分けられるが、そこでも時間数の基準があり、[訳注：職業コース] 基幹学校では20（授業）時間、実科学校では22時間が予定されている。ギムナジウムでは16時間が当てられているが、上級学年進級前に「ワイマール共和国1918-1933：民主主義者なしの民主主義」のテーマでナチズムの政党の形成過程が11時間をかけて扱われる。

ヘッセン州の指導要領では、テーマの特殊性について次のように述べられている。

「他のテーマと同様、十分な知識に裏付けられた歴史的判断力の育成が主要目標であるが、そのみでなく、このテーマに関しては、さらに、ドイツ人一人ひとりに特別な責任があることを認識することが重要である」<sup>12)</sup>。

このような教育目標の背景には「アウシュビッツ後の教育はいかにあるべきか」という戦後ドイツ社会で論じられた歴史的問いかけがある。ナチズムを扱う際には、有形・無形に不可分な概念が含まれている。それは「罪と責任」という概念である。

歴史研究において倫理観の位置づけは、当然ながら議論的となっている。歴史家、リチャード・エヴァンスは「例えば1914年から1945年の間に見られるような大量殺戮の時代を研究する歴史家に、倫理的判断を禁ずるのは困難であろう。しかしながら倫理的見解は、歴史の研究を通じて最も適切に表現されるのだ」と述べている<sup>13)</sup>。歴史の授業現場では、倫理観の育成と歴史を学ぶ場との絡み合いで時に困難な事態がみられる<sup>14)</sup>。

教育の目標として態度の形成や態度変容が問われる時、その課題は、授業の中で事実や史料の分析を行うのみでは達成されえないだろう。最近「フ

---

12) Lehrplan Geschichte Hessen, 2010, S. 41.

13) Richard J. Evans, *Fakten und Fiktionen. Über die Grundlagen der historischen Erkenntnis*, Frankfurt am Main/New York 1999, S. 57.

14) Matthias Proske, »Moralerziehung im Geschichtsunterricht?« In: Gautschi, Peter (Hg.): *Geschichtsdidaktik empirisch*. Bern 2008, 参照。



ランクフルター・アルゲマイネ」紙で一人の教師は「当事者意識」を重視する教育を批判した<sup>15)</sup>。

このような意見に対し、バイエルン州の教員アンケートから出てきた「倫理の問題とすることは止めよう！」という声もある<sup>16)</sup>。しかしこの声は、ナチズムの問題を教育の現場で扱う際の感情的プロセスを問題にしているわけではないのだ。

こんにち、多くの調査に基づくナチズムの受容研究では「世代と移民」の2つの契機が受容を特徴付ける要因として明らかになっている<sup>17)</sup>。ドイツの戦後3～4世代目は、ナチ独裁体制から距離をとっているようだ。加えて、急増した移民家庭の子供たちに、ドイツ史の困難な領域に対する問題意識をどのようにして育成するかという新しい課題がある。2008年の国勢調査では、移民の背景を持つ人々は19%に上っている。学習者の年齢層では28%にもなる<sup>18)</sup>。

専門家集団の議論や世論は、ここ数年、ナチスに関する議論の位相を変化させてきた。ヨーロッパにおけるユダヤ人殺戮の歴史はドイツの国境を

- 
- 15) Wer nur Betroffenheit erzeugen will, schreckt die Schüler ab. Vom schwierigen Umgang mit dem Nationalsozialismus im Geschichtsunterricht hessischer Schulen berichtet Hubert Hecker, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 16. September 2010, S. 7. [題の要約: 「当事者意識」のみを追求する授業では、生徒は萎縮してしまう——歴史授業におけるナチズムの扱いの困難性について。ヘッセン州の学校からの報告]
  - 16) Holocaust Education. Wie Schüler und Lehrer den Unterricht zum Thema Nationalsozialismus und Holocaust erleben. Einsichten und Perspektiven. *Bayerische Zeitschrift für Politik und Geschichte. Themenheft 1/08*. S. 28. [題の要約「ホロコーストの教育。生徒や教師はナチズムやホロコーストの授業をどのように体験しているか。現況と展望」]
  - 17) このテーマに関する研究概要は次を参照: Meik Zülsdorff-Kersting, *Sechzig Jahre danach: Eine Studie zur geschichtskulturellen Sozialisation*. Münster, Hamburg, 2007.
  - 18) 「移民の背景を持つ人」とは「1949年以降の今日のドイツ連邦共和国への移住者、ドイツで生まれた外国人、少なくとも一方の親がドイツへの移住者か、或いはドイツで生まれた外国人であるドイツ人」。引用は次による: Carlos Kölbl; *Historisches Erinnern an Schulen im Zeichen von Migration und Globalisierung*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 25-26/2010; *Zukunft der Erinnerung*, S. 28.

越えその射程を広げた。80年代終わりよりホロコーストは、次第に20世紀のヨーロッパ歴史を刻印づけるものとして広がっていった。その普遍的意味付けは、2005年国連自体が、アウシュビッツの解放を記念したことから窺われよう。

歴史教育ではこのような普遍的意味付けを実践に移すことを試みている。フリッツ・パウアー研究所のプロジェクト「歴史と対峙する」は、例えば多民族のクラスを学習の際の障害としてではなく、チャンスとして捉える可能性を追求している。時代に対応した市民社会観に応じて、ホロコーストの学習は異なった世代の見方を入れてきたように、異なった民族の視点を取り入れ、広げていくべきであるとする。その際授業では、民族による出自の相違より、共存する現在における問題の共通性の方が強調される。フランクフルトのユダヤ博物館で、フランクフルトからのユダヤ人強制輸送に関する展示を見た生徒を対象に実施されたアンケート調査からは、「移民労働者の子供たちは、特徴的な歴史的観点を持つ」というテーゼが否定されるような結果が得られた。このテーゼの背後には、多元的社会的なかで、個人や集団ごとに異なった歴史認識が生まれるに違いない、という考えがみられる<sup>19)</sup>。

再度、先ほどのフランクフルター・アルゲマイネ紙への投稿に戻ろう。投稿者の教員は、ナチ時代の受容史を再検討しようと提言する。「ドイツのナチ独裁体制時代に、省察を深めながら取り組む」という、ヘッセン州の指導要領にあるような学習目標は、テーマを扱った後、対立する異なった見解を提示することによってのみ実現できるだろう。この歴史教員の提案は、今日の歴史教育の議論に対応している。歴史——いや歴史文化との取り組みは、ここ数年、歴史教育との取り組みになってきている。

---

19) Martin Liepach, Nationalsozialismus - ein deutsches Thema? Einstellung und Rezeption junger Migranten. *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik* 2007, S. 197-212.

## 6.2 指導項目中心主義から歴史的コンピテンシーの育成へ

コンピテンシーとは、一度学習したモデルに則った行動を越え、創造的に問題解決ができる能力を意味する。コンピテンシーを巡る議論は複雑で、様々なコンピテンシーモデルが提言されている。歴史教育学者のパンデルは次のような、歴史学習に中核的なコンピテンシーを挙げている<sup>20)</sup>。

- ジャンル能力：歴史的事象が描かれている文書、図、事物のジャンル、カテゴリーの相違を区別し、その信憑性の度合いや経験的な妥当性について考察する能力
- 解釈のコンピテンシー：時代的背景に即した意味を考慮して理解する能力
- ナラティブ・コンピテンシー：歴史を語り、また語られた歴史を理解する能力
- 歴史文化的コンピテンシー：科学的見地、美的見地、レトリカルな見地、事実に反する見地など、それぞれの立場からの意味構成を区別できる能力

ヘッセン州では、最近、歴史教育に対して「ナラティブ・コンピテンシー」を中核におく能力モデルを採用した。そのモデルは、スイスの歴史教育学者ペーター・ガウチュの理論に基づくものである<sup>21)</sup>。

鍵となるコンピテンシーは、ナラティブ・コンピテンシーで、パンデルの概念規定と似てヘッセン・モデルは、歴史学習の一步一步は、ナラティブ・コンピテンシーに即して進められるとする。それは歴史教材を理解する能力、そこから有意義な形で自己にとっての歴史を創り、それを語るこ

---

20) Hans-Jürgen Pandel, Kompetenzen entwickeln — Modelle und Standards für das Fach Geschichte; in: *hero.dot. Das Magazin für den Geschichtsunterricht*; Cornelsen, Berlin 04/2008, S. 3-5.

21) Peter Gautschi: *Guter Geschichtsunterricht. Grundlagen, Erkenntnisse, Hinweise*. Schwalbach/Ts. 2009.



図2 歴史的能力モデルの構成要因と相互関係

Narrative Kompetenz: 語りのコンピテンシー (ナラティブ・コンピテンシー)

Wahrnehmungskompetenz: 知覚のコンピテンシー

Analysekompetenz: 分析のコンピテンシー

Urteilskompetenz: 判断のコンピテンシー

Orientierungskompetenz: 方向付けのコンピテンシー

とができる能力である。この意味でナラティブ・コンピテンシーは、方向付けを得る、理解する、分析する、判断する、という相互に関連する歴史教科の4コンピテンシーのメタ次元の能力といえる<sup>22)</sup>。

言語で語る力を形成するプロセスとしての歴史学習は、歴史学分野における「言語への回帰」と関わり歴史教育でも次第に注目されてきている。言語と歴史の学習の関係は本質的なところで通じている。言語という歴史的記憶の媒体がないところでは歴史は存在しないだろう。

そのような歴史教育の基本理念に対応し、評価のための歴史のテストではマルチプルチョイス式の質問は一貫して避けられている。マルチプルチョイスではなく、チェックリストの形では、生徒一人ひとりが学習した事項をチェックすることを目的に、そのためのリストを各単元の終わりに掲げる歴史教科書が数冊存在する。しかし、そのようなチェックリストの質問も「何時、何が生じたか？」という事項に関する断片的な問いを越え、歴史理解に必要な基本的な専門概念について、各時代の知識を有している

22) *Bildungsstandards und Entwicklungsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I. Geschichte. Entwurf* August 2010, S. 14.

かを確認するような問いである。

高等学校卒業試験（大学入学資格試験）では、「歴史的事象の事項的知識」が問われるのではなく、史料を使いあることを証明する能力が求められる。通常、ある史料を使い論証する際、3分野での言語能力が要求される。それらは①再現（知識、事項、関連性の再現など）、②再体制化（史料を課題の観点から解釈し再体制化して論じるなど）、③転移的应用（歴史的発言・文書を「適切性」の観点から調査し論じるなど）である。

### 6.3 歴史的コンピテンシーとしての時代の証人への問いかけ

言語なしに、過去の思い出は語られることはできない。時代の証人との取り組みは、ナラティブ・コンピテンシーを必要とする。この能力は自然発生的に備わっているものではなく、生徒のなかで成長させ、育てていかねばならない。史料の言語は、それについて説明する言語とは異なる。その説明言語は、生徒が日常生活で使う言語とも異なる。歴史学習における理解のプロセスは、したがって言語のトランスフォーメーションといえる<sup>23)</sup>。このことは時代の証人との対話や証言ビデオを扱う際にも該当する。証言者は自己のナラティブの世界を繰り広げる。その語りを、一人ひとりの生徒が、まずはそれぞれに意味構成せねばならない。

加えて時代の証言者の語りと証言ビデオは、質的に異なるところがある。証言者の場合、それは〔訳注：対話状況などを通じて〕社会的現実として真実性があり、他者の認識も反映している。証言ビデオは、何よりもまず、歴史的資料である。報告は、証言者から解き放たれ作業の対象となる。しかし、このような相違にもかかわらず、双方は歴史の授業で、ナラティブ・コンピテンシーを育成するための良い教材となりえる。双方とも、証言者の発言内容を当時の文脈において理解し、他の同時代の史料と関連付ける

---

23) Olaf Hartung, Die „sich ewig wiederholende Arbeit“ des Geschichtsbewusstseins — Sprache als Medium des historischen Lernens. In: *Zeitschrift für Geschichtsdidaktik*, 9. Jg., 2010, S. 180–190.

必要がある。時代の証言は、その内容が歴史的に正しいか誤っているか、という観点からのみでなく、一人の証言者が語る歴史的なナラティブとして敬意を払われ評価されるとき、その可能性がさらに広がる。そこでは、証言者の解釈が、証言者の意味構成とメッセージ性が中心的な役割を担うのである。

時代の証言は、一方の「過去」及びその過去に根ざす証言者の経験と、もう一方の、過去に関する歴史的ナラティブとしての「歴史」の間に横たわる歴史理論上の洞察——それは歴史的問いかけにより生じるものだが——を促す大きな可能性を秘めている。

## 7. まとめ

証言ビデオの重要性は、今後一層高まるだろう。ビデオは証言者たちの遺言と理解できるものである。歴史教育の場ではしかし、それらは歴史の特徴的な一断面であり、主観的な視点を提供するテキストとして理解される。「事実に基づいた記録」と「体験された生涯の一時期」——即ち、絶対的な主観性——という2つの機能の間に横たわる緊張関係こそが、証言ビデオがもつ挑戦的な課題であり、また強みであるといえよう<sup>24)</sup>。

様々な領域で視覚情報が勢力を増すこんにち、いわば「ビジュアル情報」の時代に、映像というメディアは歴史認識や印象形成に影響を与えている。そのことを批判的に観察する力を育てることは重要であろう。時代の証言ビデオはそのための貴重な学習メディアといえよう。

### 付属資料 1. オスカー・シンドラーとは誰だったのか？

彼は1939年から1944年までクラカウのザブロイーツイエでエナメル工場

---

24) [http://www.fritz-bauer-institut.de/fileadmin/user\\_upload/uploadsFBI/pdf/Dateien/video-interviews.pdf](http://www.fritz-bauer-institut.de/fileadmin/user_upload/uploadsFBI/pdf/Dateien/video-interviews.pdf)

を経営し、軍隊用の食器を生産していた。その間、クラカウのゲッターに強制移住させられたユダヤ人のうち、1,000名を工場の強制労働者として採用することに成功した。2010年、工場の跡には、シンドラー記念博物館が開設された。それは主に1939年から1945年までのエナメル工場を展示しているが、一部、シンドラー個人に関する展示もある。

1943年クラカウのゲッターが最終的に解体された時、シンドラーの労働者を含むゲッター住人達は、近郊に建設されたプワシュフの強制労働収容所へ収監された。その所長が残酷さで有名なアーモン・ゲートであった。ゲートや軍需工業部門の高官たちとの特別な関係を通じて、シンドラーは、彼のザブロイツイエの工場の従業員を再度自分の工場で雇用し、その後、彼らのための収容施設を自社の用地内に建て、プワシュフから連れ出すことにも成功した。1944年、ソ連赤軍の進軍を前にプワシュフは解体され、シンドラーの工場労働者を含めユダヤ人労働者は全員、アウシュビッツなどの強制収容所へ移送されることになった。シンドラーは自社工場を軍需工場として〔訳注：オーストリアの、彼の生まれ故郷近くの〕ブリュンリッツへ移設することを思いつき、自社工場の労働者が全員その新しい工場で働くことを認めさせた。シンドラーはそのために、「彼の」ユダヤ人強制労働者を多額の資金で「購入」し、ドイツの占領地域では他に例を見ない方法で、すでにグロス・ローゼンやアウシュビッツなどの強制収容所へ移送されていた約800名の男性と約300名の女性のユダヤ人を、ブリュンリッツの新しい工場へ連れ戻すことに成功したのである。女性労働者を連れ戻すために彼は多額の賄賂を使い、ベルリンとアウシュビッツを幾度となく往復せねばならなかった。

ブリュンリッツの新工場は、名目上（エナメルを利用した）砲弾外殻生産を行ったが、実質的には生産性の低さの見本のようなものであった。1945年2月シンドラーは、さらに約100人の囚人を受け入れる。彼らは、〔訳注：ソ連軍進軍を前にした収容所解体のために〕アウシュビッツからブリュンリッツへ移送されたが放棄され、摂氏5度のなかワゴン車に詰められ10日間放置さ

れたままだった。彼らの救出には、エミーリエ・シンドラーの功績が大きく、凍死寸前で病身の人々を受け入れ看護したのである。死者は、ユダヤ教の儀式に則って埋葬された。

オスカーとエミーリエ・シンドラーは彼らの生命を危険にさらし、第二次世界大戦中獲得した財産をユダヤ人救済のため投げ出した。オスカーは国防軍や友人のナチ政府高官との関係を利用し、ポーランドにいる親衛隊高官たちと取引をした。彼はその間、数回、収賄の疑いで逮捕されているが、ベルリンの官庁との関係を利用し釈放されてきた。

第二次大戦後、シンドラー夫妻は最初レーゲンスブルクとミュンヘンに住んだが、ユダヤ人組織の支援で、1949年アルゼンチンに移住する。そこでニュートリアの繁殖を手掛けるが失敗し、オスカーは数年後ドイツへ帰国し、エミーリエは現地に残る。彼は帰国後、セメント工場等の事業に失敗し、その後イェルサレムの「ドイツ・ヘブライ大学の友の会」の仕事に従事した。経済的には常に、彼に救われ、今日でも使用される自称「シンドラーのユダヤ人」の援助を得て生活を送っていた。1961年以来イスラエルとフランクフルトを半年ごとに往復する生活を続け、1974年にフランクフルトで死亡した。今日世界中に、6,000人の「シンドラーのユダヤ人」やその子孫がいる。ヤド・ヴァシェムは1964年オスカーに、1994年エミーリエに「諸国民の中の正義の人」の賞を授けた。

## 付属資料2 法的証言者—アウシュビッツ裁判の例

フランクフルトのアウシュビッツ裁判は、ドイツの裁判史でも一度限りの特殊な事例である。戦後、既に1949年までに様々な裁判が実施され、4,500人が第3帝国時代の犯罪により裁かれていた。しかしその殆どは、ホロコーストとは無関係であった。アウシュビッツ裁判で初めて、一つの中核的な収容所における組織的な殺戮行為が、具体的な顔を持った人々や具体的な行動で事細かに明らかにされたのである。このような膨大な内実の裁判を可能にしたのは、ヘッセン州検事長のフリッツ・バウアー（1903-



1968) の努力である。彼を 2 人の若い検事、フリッツ・フォーゲルとヨアヒム・キューグラーが支えた。彼らは 1959 年半ば以降、検察当局の事件説明の手続き (4Js 444/59) の中で、次第にアウシュビッツでの事実関係を明らかにしていった。

1963 年 12 月 20 日、フランクフルトの中心地レーマーで裁判は開始された。20 人の被告人は、1940 年から 45 年までの間、強制及び絶滅収容所アウシュビッツで「数度にわたる一人または数名の自発的行為で殺人を犯した」、あるいは「犯罪の遂行に当たり、助言や行動を通じて自覚して幫助を行った」(フランクフルト州裁判所「公判開始決定書」より)。

アウシュビッツ裁判では地位の低い親衛隊 (SS) 隊員が訴訟の対象となった。最高位の高官はロベルト・ムルカとカール・ヘッカーであった。1947 年ポーランドで死刑宣告を受けた収容所所長ルドルフ・ヘストと、未決拘留中に死亡したりヒヤルト・ベアーは、裁判当時、最早収監できなかった。被告人の多くは、アウシュビッツでの殺戮行為に加担したことを否認した。

法廷では 357 人の証言者から証言が得られた。そのうち 211 名はアウシュビッツの生存者で、多くはポーランドの出身であった。主審の際、疑問視された殺戮行為の場所を特定するために、特命をうけた判事が検事と弁護士を引き連れ、被告 (フランツ・ルーカス) とともに 1964 年 12 月、現地視察を行ったこともある。冷戦のさなか、アウシュビッツ裁判のため「鉄のカーテン」の背後で行われたこの歴史的行為は、当時の報道で国際的な話題となった。

・アウシュビッツ裁判での証言事例：マグダ・シャボー<sup>25)</sup>

裁判長：アウシュビッツに到着したとき、だれが車輛の扉を開け、降りるように言ったか覚えていますか？

---

25) Monica Kingreen, *Der Auschwitz-Prozess 1963-1965. Geschichte, Bedeutung und Wirkung. Pädagogische Materialien*, Nr. 8. Fritz Bauer Institut, Frankfurt 2004.

シャボー：それは助手として働いていた囚人たちです。彼らは、荷物をそこにおいて降りるように言いました。そしてすぐに5列に整列され…  
[訳注：シャボーはハンガリー在住であったため、ドイツ語はあまり流暢ではなく  
言いよんどんだと思われる]

裁判長：させられました。

シャボー：そうです。整列させられました。女性と男性は別々に、です。私は従妹と一緒に並んでいました。2歳の子を抱えていた従妹は、若かったけれど弱っていたので、私が子を抱きました。列に並んでいると一人の囚人が来て、私の子供か、と聞きました。「いいえ」と答えると子を「あなたの母親」に返すよう言われました。子連れは恐らく軽い仕事にあたるだろうと思い、子を従妹に返しました。囚人はもっと年寄りの女性に子供をカエスと思ったのでしょうか。

裁判長：返す？

シャボー：返す、そうです。返すと思ったのでしょうか。そこで私は、私の母に言いました「高齢だと言ったら？　そして子の面倒を見て、従妹は仕事にでる、と言ったら？」

裁判長：それで？

シャボー：その時、そばにいたドイツ人の親衛隊将校が、優しく、しかもハンガリー語で話しかけたので「お母さん、子供と一緒にいる方がいいよ。高齢だと言ったら」と言いました。

裁判長：なるほど。

シャボー：そこで私は列から引き出され、それ以来彼らに会うことは2度とありませんでした。

当時、メディアは183日間続いた裁判を注意深く追った。この間約2万人が証言を聞いた。裁判の報告からは、アウシュビッツの監督者たちの上司への忠実さと残忍性、そして裁判に登場する生存者たちの苦悩が明らかになった。犯罪者たちから謝罪の声は聞かれなかった。彼らは軍隊の命令

遵守義務を挙げた。また反共産主義の戦いが、いかなる残酷さも正当化する  
ると主張した。

「殺人者は、君や僕のような普通の人間なのだ」と週刊誌『シュテルン』  
は、被告たちの横顔を紹介した。これこそがこの裁判のメッセージであっ  
た。ドイツ社会とナチの犯罪は、きれいに切り離すことができないのだ。  
「自分たちもヒトラーや空爆の犠牲者であり、戦後の東欧からの追放の犠牲  
者なのだ」という戦後の一般の人々の思いこみは、フランクフルト裁判に  
より、次第に疑わしいものになっていった。

ミュンヘン現代史研究所の専門家による鑑定書も重要な意味を持ち、裁  
判の歴史的基盤として貴重な役割を果たした。1963年4月に提出された陪  
審裁判の告訴状で検察は、ナチ国家の迫害と殺戮の政策を、包括的に一貫  
性を持って描き出した。それは戦後初めて、豊富な史料に基づき、アウシ  
ュビッツ―ビルケナウ強制及び絶滅収容所の歴史を明らかにする作業でも  
あった。

1965年8月、陪審裁判所は判決を下した。それは殆どの場合、想定しう  
る最低限のものであった。20人の被告のうち、17人が有罪になり、3人は  
無罪であった。6人が終身刑で、他は、――ムルカのように――14年から  
3年半の自由剥奪刑であった。

アウシュビッツ裁判からは、当時のドイツ連邦共和国がナチ犯罪の追及  
にあまり熱心でなかったことを覆い隠すことはできない。しかし、アウシ  
ュビッツはそれ以降、ドイツ人にとって空白ではなく、歴史的に共有され  
る「記憶の場」となったのである。アウシュビッツは、ナチ体制下での不  
正国家の象徴であり、想像を絶する犯罪のメタファーとなった。

## 参考文献・主要ウェブサイト

Assmann, Aleida, 2007, Vier Grundtypen von Zeugenschaft, In: Jahrbuch 2007. Zur  
Geschichte und Wirkung des Holocaust. Fritz Bauer Institut (Hg.) *Zeugenschaft des  
Holocaust. Zwischen Traum, Tradierung und Ermittlung.*

- Keneally, Thomas, 1982, *Schindlers List*. Simon and Schuster 1982.
- Kingreen, Monica (Hg.), *“Nach der Kristallnacht”. Jüdisches Leben und antijüdische Politik in Frankfurt am Main 1938–1945*, Frankfurt/Main, New York 1999.
- Pemper, Mieczyslaw (Mietek), 2005, *Der rettende Weg – Schindlers Liste. Die wahre Geschichte*. Aufgezeichnet von Viktoria Hertling und Marie Elisabeth Müller. Hoffmann & Campe, Hamburg.
- Trautwein, Dieter, 2000, *Oskar Schindler, . . . immer neue Geschichten. Begegnungen mit dem Retter von mehr als 1200 Juden*. Frankfurt/Main.
- <http://www.fritz-bauer-institut.de/video-interviews.html>
- [http://www.fritz-bauer-institut.de/fileadmin/user\\_upload/uploadsFBI/pdfDateien/video-interviews.pdf](http://www.fritz-bauer-institut.de/fileadmin/user_upload/uploadsFBI/pdfDateien/video-interviews.pdf)

(杉谷眞佐子 訳)

## 「時代の証言の後に来るもの——メディアによる記憶と歴史認識」

## 1) ドイツの学校制度（中等段階：5-10学年，進学コースのみ5-12学年）

デュアルシステムによる職業教 訓練と普通教育	職業専門学校，職 業専門上級学校等	〈高等学校修了資格〉 中等／上級課程Ⅱ（10－12年） ----- ギムナジウム 中等課程Ⅰ （8年制へ移行中）	ア ビ トゥ ア 取 得 可  綜 合 学 校
	〈中級修了資格〉 実科学校 （6年制）		
〈基幹学校修了資格〉 （10年生も可能） 基幹学校 （5～6年制）	オリエンテーション段 階（5－6学年）		
小 学 校（6－10歳，4年制）			

## 2) 総合学校・ギムナジウム前期課程（5-10年制）の授業時数（ヘッセン州）

学年	5	6	7	8	9	10	総時数（科目別）
ドイツ語	5	5	4	3	4	4	25/23*
第1外国語	5	5	4	4	3	3	24/21
第2外国語			5	4	3	3	15/16
数学	4	4	4	4	4	4	24/22
体育	3	3	3	3	2	2	16/14
宗教／倫理	2	2	2	2	2	2	12/10
芸術	2	2	2		2		8/7
音楽	2	2		2		2	8/7
生物	2	2	2		2		8/7
化学				2	2	2	6/6
物理			2	2		3	7/7
地理	2	2		1	1		6/5
歴史		2		2	2	2	8/7
政治・経済			2	1	2	2	7/7
選択科目／第3外国語					/3	/3	6/6
クラスルーム	1						1/1
総時数（学年別）	28	29	30	30	31	31	179/160
					/32	/32	

\*斜線の後の数値は、9年制から8年制へ移行後のギムナジウムの授業時数

（2008年6月20日付ヘッセン州文部省令より杉谷作成）





犠牲者の名前が埋め込まれたユダヤ人墓地の壁  
(写真提供はマルティン・リーパッハ氏)