

# ドイツにおける「アウシュヴィッツ以後の教育」の理論と実践

— 赤ちゃんポスト研究の観点から —

柏木 恭典

## Theory and practice of “education after Auschwitz” in Germany: From the perspective of Babyklappe study

Yasunori KASHIWAGI

### Abstract

This paper attempts to describe theory and practice of ‘education after Auschwitz’ that is pointed out by Adorno in 1966. By finding the background of this education and the practice of each education after Auschwitz based on theory and thought of Matthias Heyl who has researched the acceptances of education after Auschwitz in Western countries, I try to describe the fundamental imprecations of this education in order to find out the relationship between education after Auschwitz and the thought of SterniPark. Finally, I would like to interpret the alternative meaning of the existence of Babyklappe (Babybox) based on the thought of education after Auschwitz.

### Key-Words

Education after Auschwitz, Life unworthy of life, Matthias Heyl, Babyklappe.

### はじめに

母親が匿名で「赤ちゃんポスト (Babyklappe)」に自身の赤ちゃんを預け入れることは、社会的に、倫理的に、法的に認められ得るものなのだろうか。世界各地に設置されている赤ちゃんポストは、その国々において、その認められ方も異なっている。ただし、いずれの国においても、赤ちゃんポストを何のためらいもなく設置を認めている、という現実はない。多くの国々で、その存在について迷い、戸惑い、困惑しつつも、完全に否認することもしていないのが現状である。日本においては、立法、司法、行政のいずれにおいても、いわば「思考停止状態」のまま、設置以後10年が過ぎ去った。赤ちゃんポスト発祥の地であるドイツにおいても、また日本においても、赤ちゃんポストは「あいまいな存在」として、すなわち「グレーゾーン」にあるものとして存在し続けている。ドイツでは匿名出産に代わるオルタナティブとして内密出産

が法制化されたものの、赤ちゃんポストは、社会的には受け入れられたとしても、倫理的にも法的にも受け入れるのが難しい。

社会的に、倫理的に、法的に完全に承認することが難しいにもかかわらず、赤ちゃんポストは、今なおドイツ全土に存在し続けている。そんな赤ちゃんポストには、「アウシュヴィッツ以後の教育 (Erziehung nach Auschwitz)」との深いかかわりがあった (柏木, 2018)。思考停止状態の日本はともかく、ドイツで赤ちゃんポストがわずか20年に満たない間で急速に全土に広がった背景には、単に司法や行政が動いたというだけでなく、その根底において、アウシュヴィッツ以後の教育の影響があり、それゆえに、赤ちゃんポストを受け入れる—受け入れざるを得ない—状況があったと言える可能性も出てきた。

本稿は、このアウシュヴィッツ以後の教育に焦点を合

わせ、これがいったいいかなるもので、実際にその教育はいかなる教育なのか、そしてどう語られ得るのかを解明する。そして、この解明を通じて、赤ちゃんポストに預けられる赤ちゃんの意味を再考し、その赤ちゃんポストの創設者であるシュテルニバルクのユルゲン・モイズィツヒの背景となっているアウシュヴィッツ以後の教育と赤ちゃんポストの内的な連関について解明していきたい。

### 第一節 ナチスと「生きるに値しない命」

アウシュヴィッツ以後の教育とは何かを論じる前に、その前提となる「生きるに値しない命 (Lebensunwertes Leben; Life unworthy of life)」について述べておかなければならない。アウシュヴィッツという語が今のわれわれに対して端的に示しているのは、「生きるに値しない命はあるのか」という問いである。生きるに値しない命は、「ナチス言語 (Sprache des Nationalsozialismus)」の一つであったが、今日的な問題、例えば「自殺」「人工妊娠中絶」「安楽死」「尊厳死」といった問題に接続し得るだろう。アウシュヴィッツの絶滅強制収容所で起こった凄惨な出来事は、単に史的な現実を示すだけでなく、われわれに繰り返し「生きるに値しない命はあるのか否か」と問いかける。もしこの問いをアウシュヴィッツ絶滅強制収容所だけに向けるならば、答えは「ノー」でしかあり得ない。だが、自殺や人工妊娠中絶、あるいは出生前診断、安楽死、尊厳死の問題にまで広げて考えると、答えは単純に「ノー」とは言えなくなる。

ここで私が想定しているのは、1920年、法学者カール＝ビンディング (Karl Binding) と精神科医アルフレート・ホッヘ (Alfred Hoche) が執筆した『生きるに値しない命を終わらせる行為の解禁—その基準と形式をめぐって—』というテキストの次の一文である。原語は「Die Freigabe der Vernichtung Lebensunwerten Lebens」であり、直訳すれば、「生きる価値のない命を絶滅することを解禁すること」となるだろうか。この中で、カール＝ビンディングは、次のように問うている。

私は生涯の終わりに臨んでもなお、ある一つの問題

に対してあえて自説を表明しておきたいのである。その問題は長年にわたって私の頭を悩ませてきた。しかし、多くの人たちは臆病にもそれを避けて通っている。なぜかと言えば、それが厄介極まりなく、解決などとても困難で望めないと思っているからである。したがって、「道徳や社会共同 (Sozial) に関する我々の観念に含まれている頑固な部分」がここで問われているのだという指摘も、あながち間違いではなかったことになる。…さて、その問題とはこうである。命[生/生命]を終わらせる行為 (Lebensvernichtung) が許されるのは、現行法がそうであるように緊急事態を除けば、相変わらず本人の自殺に限定されるべきか。それとも、他人[人類同朋]による殺害へと法的に拡大されるべきか、また、その場合にはどの程度の範囲までか。(カール＝ビンディング、1920=2001: 8)

彼は、道徳や社会共同に関する観念でありつつも解決困難な問題として、「命を終わらせる行為が許されるのは、本人の自殺に限定されるべきか、それとも他人による殺害へと法的に拡大されるべきか」、と二者択一的に迫っている。1920年に出されたこの問いは、決して古めかしい過去のアーカイブではなく、現在においてもなおわれわれに迫りくるアポリアであると言えるだろう—なお、ここで「終わらせる行為」にあたる「Vernichtung」は、後に「収容所」と結びつき、「絶滅強制収容所」という語になる—。法学者であり哲学者であった彼は、俗にいう「憎悪」や「嫌悪」や「偏見」で、この問いを挙げたわけではなかった。彼は、真剣にこの問題に向き合っていた。「私が最も重点を置くのは法律上の厳密な取り扱いである」、と述べている (前掲、1920=2001: 9)。その上で、「人を殺害することは、現行法の場合でも緊急事態を除けば、今日どれほどまで解禁されるのか」と問い、更に「いまこそ最大の学問上の厳密さを発揮して、当該問題に対するこれまでのいい加減な取り組みを解消すべきである」と断言する (前掲、1920=2001: 11)。

この彼の記述から窺えるように、「アウシュヴィッツ」を語る際、アウシュヴィッツ絶滅強制収容所の「構想」は、単に主観的で個人的な嫌悪や感情的な憎悪によって生ま

れたのではなく、こうした綿密で厳密な法学的な或いは法哲学的な問いから出発した、ということに留意する必要がある。つまり、「野蛮」ではなく、「理性」による問いかけによって収容所への道を歩み始めたのである。しかも、この問いは、今日のわれわれの社会における様々な問題に接続しており、それに対する明確な答えも持ち合わせていない、ということも念頭に置かねばならないだろう。このことについて、山名は、「ナチズムを野蛮とみなし、＜抵抗＞をその対極にある理性とみなすだけでは、まだ十分ではない」と述べた上で、次のように指摘している。「真の『抵抗』と呼ぶべきものがあるとするれば、それは、『抵抗』そのものの存立を脅かすほどの自己省察と自己批判を備えていなければならない」（山名、2011: 282）。この指摘は、アウシュヴィッツの問題に限定されるものではない。今もなお世界中で実施されている「人工妊娠中絶」や、決して望む声が止むことのない「安楽死（Euthanasie）」の問題は、上の「生きるに値しない命」に直結するものであり、そして、われわれの「抵抗」の存立を脅かすような問題群の一つである。カール＝ベンディングの論を受けて執筆したアルフレート＝ホッヘも、そのことに気づいていた。「医師は実施診療のなかでやむをえず命を終わらせることがある（母体保護のために新生児を殺すことや、同じく実際上の理由から処置する妊娠中絶）。この種の手術が許されるとはどこにも明文化されていない」（前掲、1920=2001: 66）。この彼の問いの核心に、今なお解決できていない「命」をめぐる抵抗運動のメカニズムが働いていると言えるだろう。

また、この問題は赤ちゃんポスト論争にも直結する。すなわち、赤ちゃんポストに預けられた赤ちゃんに関して言えば、その赤ちゃんは生きるに値しない命だったのだろうか、と。また、赤ちゃんの遺棄・殺害を防ぐために生まれた赤ちゃんポストは、実際には、生きるに値しない命の保護に貢献していると言えるのか、それとも、生きるに値しない命を生み出してしまっているのか、と。赤ちゃんポストに反対する人々は、「赤ちゃんポストが増えたと、それによって捨てられる赤ちゃんの数が増える」と主張するが、もしその存在それ自体を否定するな

らば、彼らは、母親（ないしは父親）によって遺棄され殺害される赤ちゃんが「生きるに値しない命」であることを説明しなければならないはずである。少なくとも、遺棄・殺害した母親（ないしは父親）の減刑或いは無罪を主張しなければならないはずである。「赤ちゃんポストを廃止せよ、そして、殺害した親の罪を軽減せよ」、と。なぜならば、「生きるに値しない赤ちゃんは存在しない」という前提で赤ちゃんポストを設置した人々に対して、異を唱えているからであり、そうであるならば、赤ちゃんポストに反対する人々は、その時点で「生きるに値しない命」を認めていることになる。そうであるならば、その生きるに値しない他者（胎児・新生児）の命を絶った母親（ないしは父親）の罪を認めてはならないはずである。

アウシュヴィッツ以後の教育を語る際、われわれはまずこの目をそむけなくなる「生きるに値しない命」の論考から出発しなければならないのである。故に、訳者の森下・佐野もまた、「禁断の書として封印することで、今日、ナチズムと安楽死思想を易々と乗り越えられたかのごとき幻想が蔓延している」としながら、「正面から立ち向かい、とり巻くタブーや立ちこめる霧を打ち破ってこそ、現実・政治・歴史と切り結ぶ学問本来の責任が果たせるのではないか」と書いたのだろう（森下・佐野、2001: 181）。そして、それこそが山名の言う「『抵抗』そのものの存立を脅かすほどの自己省察と自己批判」の実践ではなかろうか。ここにこそ、「アウシュヴィッツ以後の教育」以後のアウシュヴィッツ以後の教育の理論と実践を明らかにすることと、その取り組みと赤ちゃんポストの関連を明らかにすることの意味も生まれてくることだろう。

## 第二節 アウシュヴィッツ以後の教育

本稿では、かつてアウシュヴィッツで起こったあの蛮行の詳細について論じることはしない。本稿で問題となるのは、第二次世界大戦後のアウシュヴィッツでの蛮行の「忘却」である。今井も指摘しているように、50年代末から西ドイツでは、「反ユダヤ主義の根強い残存をうかがわせる事件」が相次いで勃発する（今井、2015:

355)。だが、その「忘却」されかけた無数の殺戮の蛮行は、60年代にドイツの知識人たちの手によって再度呼び起こさせられ、「過去の総括」が試みられるようになる。そのきっかけの一つとなったのが、「アウシュヴィッツ以後の教育」という言葉であった。

アウシュヴィッツ以後の教育は、周知のとおり、1966年にユダヤ人の思想家・哲学者であるテオドル・W・アドルノ (Theodor W. Adorno) によって提唱された概念である (丸川、2015; 眞壁、2016; 柏木、2018)。アドルノは、亡命先のアメリカから1949年に西ドイツに帰還し、1958年にフランクフルト社会研究所の所長に就任する (細見、2014)。その8年後に、彼はラジオ番組でこのアウシュヴィッツ以後の教育について語ったのである。眞壁は、この教育について次のように述べている。

アドルノは50年代の経済復興に伴い当時進行しつつあった過去の忘却と、ふたたび起こりはじめた反ユダヤ主義的事件を危惧し、「過去の克服」のため、真の意味での民主主義教育とそのための教員養成の必要性を、ラジオという自分の文化産業批判では否定的に捉えがちだったマス・メディアをあえて使って強調する。…野蛮への転落は、理性による自然と人間の支配としての文明化過程そのものに組み込まれているため、これを避けることはきわめて難しい。しかし、それでも教育はこの傾向に抵抗しなければならないという。ではどのようにして防ぐのか。それは、まず、「アウシュヴィッツ」を可能にしてしまった教育の原理が「非同一的なもの」の「同一的なもの」への回収であった点を認識し、「同一的なもの」への回収に抗う精神、すなわち、社会や集団への安易な順応や同化に抵抗し、「主体への向き変え」を通して社会風潮に対する批判的意識を身に付け、自分の頭で考えることのできる「自律」した精神への教育を行うことで可能になるという。「主体への向き変え」とは自分の内なる偏見のメカニズムを徹底的に意識化することを意味する。(眞壁、2016: 640)

眞壁は、1971年に刊行された『Erziehung zur Mündigkeit』

(Suhrkamp) に収められている「Erziehung nach Auschwitz」の内容を「主体への向き変え」に焦点をあてて語っている。この原著は、2011年に、原千史・小田智敏・柿木伸之によって翻訳され、『自律への教育』という表題で刊行された。この邦訳書の「訳者解説」の中で、原は次のように述べている。

「アウシュヴィッツ以後の教育」では、冒頭でフロイトを引き、アウシュヴィッツにおいて極限に達した野蛮は、文明化の原理そのものに内在しており、野蛮に抗うことは絶望的なまでに困難であることが語られる。だが、アドルノはそうした暗澹たる気分を振り払って、それでもなお野蛮から脱するための方途を教育に見出そうとする。その際アドルノは二つのことを念頭に置いており、一つは幼年期初期の教育、そして、次に、教育による啓蒙を通して、人々に彼らを他律へと向かわせる社会状況を批判的に自覚させ、野蛮を許さない社会的文化的な雰囲気醸成することである[…]。野蛮に対抗するのに、永遠なる価値や理想に訴えかけても、また人と人との絆を持ち出しても効果はなく、ただ「自律」こそが、すなわち「反省し、自分で決定し、人に同調しない力」こそが、野蛮に抵抗しうる力になると訴える。(原、2011)

原も、アドルノの「アウシュヴィッツ以後の教育」のテキストを要約しているが、ここでは「幼年期初期の教育」と「教育による啓蒙」による自律的な自己の形成に力点を置いている。アウシュヴィッツ以後の教育は短いテキストであるが、どこに着眼するかによって、その捉え方は大きく異なると言えよう。

ただし、眞壁も原も、アウシュヴィッツに示される野蛮への転落に抵抗するための方途としての「教育」を挙げている。「野蛮に対抗する力」としての「自律」を教育することが、両者が捉えているところのアウシュヴィッツ以後の教育である。上述したカール＝ビンディングの文章は、一見、極めて論理的で理性的で、とても野蛮には感じない。だが、眞壁がアドルノを通じて言うように、野蛮は、理性による自然と人間の支配としての

文明化過程そのものに組み込まれており、それを回避することは困難である。だが、その回避を可能にするためにこそ、教育が存在し、そのために教育は存在しなければならない、というのである。野蛮を内に組み込んだ理性的な文明化過程そのものと対峙することこそが、教育による啓蒙だ、と考えてよいだろう。だが、実際に、具体的にどのような教育がこのアウシュヴィッツ以後の教育なのだろうか。眞壁は、この教育が目指す「他者への共感や連帯を尊重し育むような教育」の重要性を認めつつも、「具体的提案を伴った教育論とはいいたい」と述べている（眞壁、2016: 641）。

ここで、アドルノ自身の言葉を思い出したい。すなわち、「アウシュヴィッツは二度とあってはならないというのは、教育への最優先の要請である（Die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, ist die allererste an Erziehung）」という言葉である。要請である以上、彼の言うアウシュヴィッツ以後の教育は、当然ながら、教育者・教育学者に対して向けられることになる。この教育への最優先の要請を真面目に受け取り、後にそれを実際の教育活動の中で具体的に考えようとしたのが、赤ちゃんポストを創設したシュテルニパルクのユルゲン・モイジツヒ（Jürgen Moysich）らであった（柏木、2018）。アウシュヴィッツが二度とあってはならないために、実際にいかに子どもたちに教育するか。これは、まさに実践的な問いとなるのである。次節で、このアウシュヴィッツ以後の教育の実践に焦点を合わせて、論じていきたい。なお日本では、アドルノ以降のドイツでのアウシュヴィッツ以後の教育については、ほぼ語られていない。アドルノが指摘した『アウシュヴィッツ以後の教育』以後のアウシュヴィッツ以後の教育が本稿の主題となる。

### 第三節 実践としての「アウシュヴィッツ以後の教育」

ユルゲン・モイジツヒと共に、ハンブルクで「アウシュヴィッツ以後の教育」の理論と実践について探求してきたのが、マティアス・ハイル（Matthias Heyl）である。ハイルは、1965年生まれの歴史学者兼教育学者であり、

既に『永遠のアンネ・フランク』という彼自身の著書が邦訳され、出版されている（Heyl, 2002=2003）。ハイルは、継続的にこのアウシュヴィッツ以後の教育についての研究を深め、1997年に『アウシュヴィッツ以後の教育－現状調査：ドイツ、オランダ、イスラエル、アメリカ（Erziehung nach Auschwitz: Eine Bestandsaufnahme-Deutschland, Niederlande, Israel, USA）』という論文集を公刊した。現在は、「ラーフェンスブリュック国際青少年交流センター（Internationale Jugendbegegnungsstätte Ravensbrück）」のセンター長を務めている。そこは、かつて「ラーフェンスブリュック強制収容所（Konzentrationslager Ravensbrück）」があった場所だ。実に430ページを超えるハイルの『アウシュヴィッツ以後の教育』は、その内容からしても、他に類を見ないアウシュヴィッツ以後の教育の理論と実践に関する突出した研究書となっている。本節では、このハイルの言説に基づいて、アドルノ以後の「アウシュヴィッツ以後の教育」について論じていきたい。

第一章の「導入」では、「アウシュヴィッツ以後の教育」にかかわる主要な概念を整理する。とりわけ、「アウシュヴィッツ」、「ホロコースト」、「シヨアー（Schoah）」、「フルバン（Churban / Verwüstung）」、その他口語的なもろもろの表記があり、それらがいつ、どのような文脈で、どのように現れ、そして、いかに使われてきたのかを検証し、その文脈化（kontextualisierung / contextualization）の必要性を説く。それを踏まえた上で、ドイツの学校教育における「アウシュヴィッツ以後の教育」と「ホロコースト教育」の違いについて説明する。その上で、「特に本研究が目指すのは、教育的に、ここではとりわけ学校教育の実践（in der schulischen Praxis）の中で、ナチスによるユダヤ人迫害とヨーロッパのユダヤ人の殺戮の歴史にかかわる上でのもろもろの条件と要求[の解明]である（Heyl, 1997: 21）。眞壁はアドルノのアウシュヴィッツ以後の教育について「具体的提案を伴った教育論とはいいたい」と述べていたが、ハイルはまさに「学校教育の実践」を想定したアウシュヴィッツ以後の教育を議論しているのである。しかも、アドルノが指摘したように、幼年期初期の教育に照準を合わせて

議論しており、その成果も1998年にモイズィツヒと共著の『ホロコースト—それは幼稚園と小学校のテーマか?』において具体的に示されている (Moysich&Heyl, 1998) <sup>1)</sup>。

第二章の「歴史的な追憶と記憶の形式と論拠」では、そもそも歴史がどのように残され、また忘却されるのかについて語られる。ハイルは、「歴史研究が明らかにすることに対して、集合的な記憶 (Kollektive Erinnerung) は、主体的な諸契機に基づいてレジスタントに自身を示すことができる」 (Heyl, 1997: 37) と言う。彼の視点に立つと、歴史の忘却を防ぐためには、「集合的な追憶 (das kollektive Gedächtnis)」、つまり「エトノス (Ethnos)」に基づいた集合的な歴史的意識を育てていく必要がある、ということになる (Heyl, 1997: 38)。この議論から、彼は、「『学習』も『研究』も、歴史的な記憶の基盤の一部である」として、「われわれが知らないことや分からないことについては、われわれは記憶することはできない (Was wir nicht kennen und nicht wissen, können wir nicht erinnern)」という命題を導き出している (前掲) <sup>2)</sup>。ゆえに、記憶するための「歴史的伝承 (die geichtliche Überlieferung)」の必要性を訴え、忘却されないための教育の可能性を探る。

第三章の「アウシュヴィッツ論争—ショアーとの関連から」では、ヨーロッパのユダヤ人の「殺戮」や「絶滅」を意味する「ショアー (Schoah)」という語に着目しつつ、アウシュヴィッツ以後の教育における「アウシュヴィッツ以後 (nach Auschwitz)」と「連続性 (Kontinuität)」に関わる議論について概観する。とりわけショアーは、「証言者不在」のテーマである。彼はラーゼン (Larsen) の次の文章を引用している。「殺害されたユダヤ人、その犠牲者たちは、証言者として表に立つことはできない。その犠牲者たちは、拷問を受け、殺害され、ガス室に送り込まれ、灰となって燃やされた。彼らは、自分たちの不在 (Abwesenheit) をもって証言を行っている。だが、この不在は、多義的 (vieldeutig) である」 (Larsen, 1994: 71; Heyl, 1997: 53)。証言者不在の中で、ショアーはどう語られたのか。ハイルは、この章で、旧西ドイツ、オランダ、イスラエル、アメリカの「記憶」の言説を追ひ、ショアーがどのようにして知られ、受け止められ、戦後

の生存者たちがどう扱われ、どう語ったのかを明らかにする。

第四章の「アウシュヴィッツ以後の教育と教育の対象としてのアウシュヴィッツ」は、本稿の主題である「アウシュヴィッツ以後の教育」以後のアウシュヴィッツ以後の教育実践について論じる章であり、本書の中核となる部分と言えよう。その冒頭で、ハイルは、アウシュヴィッツ以後の教育がアドルノによって提唱されたことを指摘した上で、次のように語る。

…アウシュヴィッツ以後の教育は、(とりわけ学校の) 教育の中でショアーにはいかなる役割が与えられているのか、また、いかにしてショアーについて授業をするべきかどうかといった英語圏で問われているような「ホロコーストの授業 (Teaching the Holocaust)」や「ホロコースト教育 (Holocaust Education)」以上のことを意味している。…「アウシュヴィッツ以後の教育」という言葉は、あらゆるアウシュヴィッツ以後の教育に対して、アウシュヴィッツでの出来事の根本的なもろもろの含意 (die grundsätzlichen Implikationen des Auschwitz-Geschehens) を主題化し、同時にそれを際立たせるのである…。

このように、ハイルは他の教育では補えないアウシュヴィッツ以後の教育に固有な意味を見出していたと言っ てよいだろう。英語圏の「ホロコースト教育」とは異なる「根源的な諸含意」を主題化し、それを際立たせるのが、アウシュヴィッツ以後の教育に課せられる役割なのである。では、その根源的な諸含意とは何か。何がホロコースト教育と異なるのか。ハイルはここでイスラエルの歴史学者モシェ・ツインマーマン (Mosche Zimmermann) の問いを挙げる。「第二次世界大戦は起こったとして、もしアウシュヴィッツがなかったとしたら、それはいったいわれわれの歴史意識にとって何を意味したであろうか」と (Heyl, 1997: 120)。このツインマーマンの問いから、ハイルは、自身の問いとして、「アウシュヴィッツのない第二次世界大戦後の教育は、より厳密に言えば、ショアーのない第二次世界大戦後の教育は、何を意味し

ていたであろうか」と問いかける (Heyl, 1997: 120)。この問いは、アウシュヴィッツ以後の教育を語る上での前提条件となる。また、この観点から「教育の目標」を考える際に、通常、例えば「市民的勇気 (Civilcourage)」、「社会参加 (Engagement)」、「解放 (Emanzipation)」、「寛容 (Toleranz)」、「人間性 (Humanität)」、「拒否する能力 (Fähigkeit zur Verweigerung)」といった概念が教育の目標となり得るのだが、ハイルに言わせれば、これらは、「アウシュヴィッツ以前 (vor Auschwitz)」に既に掲げられていた教育の目標であって、アウシュヴィッツ「以後」の教育の目標とは言えないという。では、いったいアウシュヴィッツにはいかなる意味や含意があったのか。ハイルが見出した意味は、「歴史的な学び (historisches Lernen)」と「政治的人間形成 (politische Bildung)」と「道徳教育 (Moralerziehung)」の間にあるテーマを多様に見出して、それを位置づけることだ、と言う (Heyl, 1997: 121)。ここに二つの意味が潜んでいる。一つは、歴史、政治、道徳のクロスカリキュラム的なテーマの位置づけであり、もう一つは、学び (Lernen) と人間形成 (Bildung) と教育 (Erziehung) の間にあるテーマの位置づけである。その例としてハイルが挙げるのが、「殺害されたユダヤ人とのアナムネーシス的な連帯 (eine anamnetischen Solidarität mit den ermordeten Juden)」である (Heyl, 1997: 121)。すなわち、殺害されて今は存在していないユダヤ人と現に今存在しているわれわれの既得的な連帯をわれわれのうちに呼び起こすことである。かつて殺害されたユダヤ人とこの教育を通じて出会い、そしてそこにつながりを見つけ出すことこそが目指されるべきだと彼の言説から読み取れよう。それゆえに、上述したように、ハイルは2002年に『永遠のアンネ・フランク (Anne Frank)』を執筆し、現在を生きるわれわれにアンネを出会わそうとしたのだろう。彼は、この本の中で、「アンネの偶像化」とそれによって「ゲットーや強制労働収容所で何百万人もが体験した、完全に見捨てられた状態と野蛮性、避けることのできなかった選別と人種の絶滅を見ずにすませる」ための「アリバイ」として機能してしまう危険性が指摘されていることを踏まえた上で、次のように反論する (Heyl, 2002=2003: 201)。

…だが、『アンネの日記』は本来、ホロコーストの惨劇を記したものではない。日記には死と迫害の迫り来る隠れ家で、心細い正常さを保とうという試みが——アンネはBBCのニュースや“外”から迫害や殺人については聞いているが——描かれているだけなので、彼女がホロコーストの証人になることはできなかった。日記はアンネを絶滅の大竜巻に巻き込むことになる逮捕の時点で終わっている。

この反論に、「ホロコースト教育」と「アウシュヴィッツ以後の教育」の質的な違いが示されていると言えるだろう。ハイルは、アンネの日記に対して、「ホロコーストの惨劇を記したものではない」と言い切る。このホロコーストの惨劇を知識として学ぶのがホロコースト教育であるとすれば、そうではなく、アンネという実際に存在し、ユダヤ人だからという理由だけで殺害された女の子と出会い、その彼女の残した日記を読み、それを通して既得的な連帯に気づいていくそのプロセスそのものこそ、アウシュヴィッツ以後の教育の根本的な含意を学ぶことなのである。こうしたアウシュヴィッツ以後の教育の根本的な含意について述べた後、第四章でハイルは、アウシュヴィッツでの出来事の世代間の伝承問題を取り上げ、ドイツにおける教育の対象 (Gegenstand der Erziehung) としてのアウシュヴィッツの考察を行い、学校で子どもたちがナチスやホロコーストに向き合う上での基本的な枠組みを提示する。すなわち「特に学校でのナチスやホロコーストとの対決は、本研究で『文脈化』として包括した複雑な社会的な出来事の一部である。その対決は、歴史的な学びと政治的人間形成と道徳教育の間に、すなわち、教育学的要求と社会政治的要求と倫理的な要求の間に位置づけられる」と述べる (Heyl, 1997: 137)。そして、具体的なアウシュヴィッツ以後の教育に関する授業の計画やその方法及び教科書のテキスト解釈について吟味し、ドイツ、オランダ、イスラエル、アメリカ各国における教育対象としてのアウシュヴィッツの捉え方や扱いの違いについて言及する——とりわけイスラエルでのショアーについての家族内の語りについての分析は注目に値しよう (Heyl, 1997: 193) —。

その後、第五章の「もろもろの次元とパースペクティブ—構造化し構造化されるショアーとの対決に関する教育学的考察」では、学校教育の中でどのようにショアーを構造化し、どのようにそれを提示し、それをいかに子どもたちの学びに結び付けていくのかについての方法論的検討がなされ、第六章の「ホロコーストというテーマの授業の単元—ある例示的な比較」では、実際の授業の中で扱われる教材やテキストの分析が試みられ、またその国際比較が行われる。そして、最終章である第七章の「総合的結論と展望」は、本書（本研究）の要約と結論とこれからの展望について述べられている。<sup>3</sup>

#### 第四節 「アウシュヴィッツ以後の教育」と 赤ちゃんポストの連関

以上のハイルの「アウシュヴィッツ以後の教育」を踏まえた上で、本稿の考察として、「アウシュヴィッツ以後の教育」と赤ちゃんポストの連関について論じることにした。

赤ちゃんポストを創設したユルゲン・モイズィツヒは、アウシュヴィッツ以後の教育の研究及び実践を行った後に、1999年から2000年にかけて「児童遺棄」「児童殺害」の問題の解決への道を探るべく、娘のライラ（Leila）と共に「捨て子プロジェクト」を立ち上げ、活動を始めた。既に明らかにしたことだが、赤ちゃんポストを含む捨て子プロジェクトは、かつてユダヤ人の子どもたちが学んでいたかつてのユダヤ人幼稚園との出会いに基づくプロジェクトだった（柏木、2013）。モイズィツヒは、教育学のフィールドに留まるのをやめ、かつてのユダヤ人がそうしたように、地域の貧しい子どもたちの社会教育学的支援に着手し、その成果こそが捨て子プロジェクトにはじまる新たな教育学的取り組みであった。

本稿で取り上げたハイルは、そのモイズィツヒと共に、90年代後半に「アウシュヴィッツ以後の教育」の研究及びその実践に取り組んだ（Moysich & Heyl, 1998）。2000年に赤ちゃんポストを創設し、「赤ちゃんの命」に向き合ったモイズィツヒに対して、ハイルは、ラーフェンスブリュック国際青少年交流センターのセンター長として、アウシュヴィッツ以後の教育の実践を試みながら、

その研究を続けている。二人の歩む道は、21世紀に入り、分かれていったと言ってよいだろう。モイズィツヒは、赤ちゃんポストの創設以後、匿名出産の実施、相談支援の拡充、更には難民児童支援施設の創設、自身の教育学に基づく教員養成校の創設へと規模を拡大させた（柏木、2013; 蓮田・柏木、2016）。

90年代に集中して取り組んだアウシュヴィッツ以後の教育と00年代に集中して取り組んだ赤ちゃんポストの間には、いかなる連関があるのか。そこには、何らかの論理的な一貫性はあるのだろうか。一方で、「生きるに値しない命」として退けられ残忍な方法で殺害された無数のユダヤ人が（かつて）存在し、その一方で、なんとかかぎりぎりのところで保護され守られた赤ちゃんポストの赤ちゃんが（現在）存在する。この両者の間に、いったいいかなる連関があるのだろうか。

前節で明らかにしたように、アウシュヴィッツ以後の教育には、「殺害されたユダヤ人とのアナムネーシ的な連帯」という根本的な含意があった。その例として、アンネ・フランクの存在があり、彼女とのアナムネーシ的な連帯を「学び」「人間形成」「教育」の間で築くことこそ、他でもない「アウシュヴィッツ以後の教育」の意味であり、意義であった。他方、赤ちゃんポストに預けられる赤ちゃんは、ぎりぎりのところで生き延びることのできた「生存者（survivor）」と見なすことができるだろう。生存者であるがゆえに、ハイルの言うアナムネーシ的、つまり想起的な存在ではないが、逆にその想起的な連帯が個々人の内に入り込んでいるがゆえに、生と死の間をさまよい、赤ちゃんポストによって救われた赤ちゃんの命が何よりも尊いものと感じられる、とも言えないだろうか。誰かが死んで発見されることほど悲しいことはない。そして、その生存者である赤ちゃんとの連帯を築くことも、「アウシュヴィッツ以後の教育」の主要テーマではないかもしれないが、この教育の先にある教育学的な使命と言えるのではないだろうか。

2000年4月8日にハンブルク・アルトナのゲーテ幼稚園の片隅に設置された赤ちゃんポストは、その後、次々に設置されていき、実に100カ所に達するまでドイツ全土に広まった。その背景には、キリスト教系の支援団



体の影響—とりわけ人工妊娠中絶の停止及び「モーセ (Mose)」に象徴される捨て子へのまなごし—があったことは明らかだが、それだけではない。紛れもないドイツでこの赤ちゃんポストが広まった理由は、「二度とアウシュヴィッツはあってはならない」というドイツ人の強い決意にあったのではないか。かつて、ドイツ人は、ユダヤ人が無残に殺されていく現実から目を背け、沈黙し、そして、命令に従った。その過去と向き合い、その過去を克服する努力を続けたからこそ、公共トイレやゴミステーションで発見される赤ちゃんの遺体を無くすために、赤ちゃんポスト設置に向けて具体的に動くことができたのではないか。ハイルは「アウシュヴィッツ以前」からあったものとして退けたが、モイブツヒは、「市民の勇気 (Civilcourage)」を自身の哲学として掲げ、赤ちゃんポストの設置に踏み切った (柏木, 2013: 223)。その後にかけて、批判を恐れずに赤ちゃんポストを設置した人々もまた、市民の勇気をもつ人々だったと言えよう。この市民の勇気には、アウシュヴィッツにかかわる重要な意味が込められている。この語を現在に呼び起こしたのは、フロッセンビュルク強制収容所で処刑されたキリスト教神学者のディートリヒ・ボンヘッファー (Dietrich Bonhoeffer) だった。彼とこの語について、對馬は次のように述べている。「彼は自らの反ナチ活動一〇年間を総括し、この言葉にナチズムに従順ではなく異議を唱える勇気、自立せんとする勇気という意味をこめた。彼はナチ期に生きる人々にその勇気を切望した」 (對馬, 2015: 257)。

## おわりに

ハンプルクの郊外のローテンブルクスオルト地区に、ブレンフーザー・ダム (Bullenhuser Damm) という通りがある。そこには、かつてブレンフーザー・ダム学校があった—現在は、追悼施設 (Gedenkstätte) となっている<sup>4-</sup>。その学校の地下室のボイラー室で、1945年4月20日、5歳から12歳までの男女計20人の子どもたちが、ナチス親衛隊医師のアルフレート・トルツェビンスキ (Alfred Trzebinski) らによってモルヒネを投与され、つるし首にされ、そして殺害された (Schwarberg,

1988=1991: 65-74)。「医師」であったトルツェビンスキによって、20人の幼い子どもたちの命が絶たれたのである。

この地下室に、アンナ・ヴァルブルク学校の高校生らによって制作された当時の一般ドイツ人を風刺するモニュメントが展示されている。そのモニュメントの題名は、「影の照明 (Die Beleuchtung des Schattens)」と名付けられた。この作品には、三人の成人男性と一人の子どもが登場しており、そこに簡素な言葉が添えられている。小さな子どもが「ここで何が起ったの?」と問いかける。二人の男性が「俺たちのせいなのか?」と問う。最後の一人の男性が「俺たちのせいじゃない。命令だったんだよ」と応える。それだけの「会話」なのだが、実際に20人の子どもたちが殺害された現場でこのモニュメントを見ることで、自分がその歴史の当事者なのだという事に気づかされる。そして、何も考えず、あるいは委縮して、ただ命令に従うことの帰結がこの現場で起ったことなのだ、と教えられる。

なぜドイツで赤ちゃんポストが全土に広まり、そして「なぜ日本で二つ目の赤ちゃんポストができないのか」という問いの答えも、ここにあるのかもしれない。

## 引用文献

- Adorno, Theodor W. (1966=1971) *Erziehung nach Auschwitz, Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker*. 1959-1969, Suhrkamp. (「アウシュヴィッツ以後の教育」『自律への教育』原千史・小田智敏・柿木伸之訳, 中央公論社, 2011年).
- Binding, K., Hoche, A. (1920) *Die Freigabe der Vernichtung lebensunwerten Lebens. Ihr Maß und ihre Form*. Felix Meiner, Leipzig (『生きるに値しない命』とは誰のことか), 森下直貴・佐野誠訳著, 窓社, 2001年)
- 蓮田太二・柏木恭典 (2016) 名前のない母子を見つめて—日本のこのとりのゆりかご—ドイツの赤ちゃんポスト, 北大路書房.
- Heyl, M. (1997) *Erziehung nach Auschwitz: Eine Bestandsaufnahme -Deutschland, Niederlande, Israel, USA*. KRÄMER.

- Heyl, M. (2002) *Anne Frank*. Rowohlt Taschenbuch Verlag  
 (『永遠のアンネ・フランク』松本みどり訳, 集英社, 2003年).
- 細見和之 (2014) フランクフルト学派—ホルクハイマー、アドルノから21世紀の「批判理論」へ, 中央公論社.
- 今井康雄 (2016) メディア・美・教育—現代ドイツ教育思想史の試み, 東京大学出版会.
- 柏木恭典 (2013) 赤ちゃんポストと緊急下の女性—未完の母子救済プロジェクト—, 北大路書房.
- 柏木恭典 (2018) 赤ちゃんポスト以前のユルゲン・モイツイヒの幼児教育論—ドイツの反権威主義的教育学とアウシュヴィッツ以後の教育—, 保育学研究56 (3), 日本保育学会.
- Larsen, Ö. (1994) *Auschwitz und die Notwendigkeit der Erinnerung*. IN: Kulke / Lederer.
- 九川誠司 (2015) アドルノの「アウシュヴィッツ以後の教育」を巡って, 早稲田教育評論29 (1), 47-65.
- Moysich, J., Heyl M. (1998) *Der Holocaust: Ein Thema für Kindergarten und Grundschule?*. KRÄMER.
- 眞壁宏幹 (2016) 第二次世界大戦後の教育思想と教育学, 眞壁宏幹編, 西洋日本教育史, 慶應義塾大学出版会.
- Schwarberg, G. (1988) *Der SS-Arzt und die Kinder vom Bullenhuser Damm*. Steidl Verlag. (『子どもたちは泣いたか—ナチズムと医学』, 石井正人訳, 大月書店, 1991年)
- 對馬達雄 (2015) ヒトラーに抵抗した人々—反ナチ市民の勇氣とは何か, 中央公論新社.
- 山名淳 (2011) 追悼施設における「過去の克服」—<第二次的抵抗>としての「追悼施設教育学」について, 對馬達雄編著, ドイツ 過去の克服と人間形成, 昭和堂.

だけが問うことができる」ということと、「知らないことは記憶することができない」ということは、コインの表裏のようなものであろう。

<sup>3</sup> 第五章以降も、「アウシュヴィッツ以後の教育」の理論と実践を捉える上で重要な点が幾つもあるが、これらについては、今後の研究課題とし、別の機会に論じたい。本稿では、いわゆる「アウシュヴィッツ以後の教育」以後の「アウシュヴィッツ以後の教育」の地平を描くに留めたい。

<sup>4</sup> Gedenkstätteは「記念館」と訳す方が分かりやすいかもしれない。だが、山名は、「追悼施設教育学 (Gedenkstättenpädagogik)」を念頭に置き、この語を「追憶施設」と訳出しており、それを踏襲した。「『追悼施設教育学』とは、追悼施設、なかでもナチズムに関する『記憶の場所』につくられた追悼施設において過去の記憶を喚起するためになされるような教育的な実践およびそのことに関する理論のことをいう」(山名, 2011: 256)。ブレンファー・ダム学校の地下室に展示されているアンナ・ヴァルブルク学校の子どもによる風刺的モニュメントの制作もまた、この追悼施設教育学の実践の一つと見てよいだろう。

<sup>1</sup> この書は、1997年6月にハンブルクで行われた国際会議での報告書が元になっている。ハイルとモイツイヒが集中的にこの問題に取り組んでいたのは、この1997年頃であり、その3年後にモイツイヒは自身の幼稚園に赤ちゃんポストを設置する。

<sup>2</sup> モイツイヒも、このアウシュヴィッツ以後の教育を語る上で、「なぜ自分がそれを語るのかを知っている人だけが、何のために自分は語るのかという問いを自ら取り込むことができる」と述べている (柏木, 2018: 87)。「知っている者