

〈書評〉

## 田野大輔『ファシズムの教室 なぜ集団は 暴走するのか』(大月書店, 2020)

ホロコーストの複数性と「普通の人びと」の位相について

香川 七海

はじめに

現在、日本において流通している学術書や一般書のなかで、ファシズムを主題とする書籍は数多ある。しかし、ファシズムに関する国内での教育実践を記録した書籍は少ない。そうしたなかで、本書は、私立大学でのファシズムに関する体験学習の様子を記録した貴重な一冊である。総じて、多くの研究者は、各国の多様なファシズムについて、その構造をどのように分析することが可能なのかということに関心を向けてきた。しかし、分析から得られた知見を、どのように次世代の市民(=青少年)育成に活用できるのかという議論は、それほど深められているわけではない。本書は、そうした課題にも示唆を与える意欲的な一冊である。

戦争下における残虐行為は、過激なファシストや軍人のみならず、ごく「普通」の市民、あるいは、「善良な市民」<sup>1</sup>によっても担われうるということは、現代の日本社会でも徐々に知られるようになってきた史実である<sup>2</sup>。だが、著者である田野は、このような知識を活字資料や映像資料のみならず、体験学習によって学生に理解させようと試みる。高等教育現場でこうした教育実践が行われることは稀有であるが、学問や教授の自由の多様さを保障するうえでも、評者は、こうした創意工夫を高く評価したい。人員削減にとまなう授業科目数の減少、資格課程の質保障やコンプライアンス対応による授業内容の画一化など、高等教育の多様性が無自覚に損なわれつつある現代

において、本書のような取り組みは貴重だろう。

公刊後、本書の書評は、すでにいくつかの媒体に掲載されているが（春乃，2020：本田，2020：栗下，2020：田中，2021など）、総じて、それらは、教育実践の内容を好意的に評価するものとなっている。冒頭で指摘したように、評者自身も本書の意義は認めてはいる。ただ、実のところ、評者は、いくつかの点で本書に掲載された教育実践の内容に疑問を抱いている。本稿では、そうした評者の疑問を中心に、当該の著作を読み解きたい。

なお、本論に立ち入るまえに、書評にあたって、あらかじめ断っておきたいことがある。第一に、本書は学術書ではないので、出版に際して、仔細な記述の省略、表現の抽象化や簡略化が行われているはずである。したがって、本書に対して、評者が学術研究の知見を援用しながら内容を検討するというのは、書評の構造としては、ややいびつである。この場合、評者よりも、著者である田野ほうが不利な立場に置かれてしまう。第二に、実際の教育実践においては、本書の記述以上に優れた試みがなされている可能性もある。評者は本書の記述を手がかりに当該の教育実践の当否を議論するしかない。だが、現実の教室では、本書の記述以上に様々なリアリティがあって、評者の指摘が杞憂にすぎないとか、的外れなものになっている可能性もある。

けれども、第一の点については、たとえ、一般書であっても、その構成や表現そのものに著者の意図（＝ファシズムに関する教育観）が貫徹しているはずである。また、第二の点については、実際の教育実践の内容がどうであれ、読者は残された記述を通して現実を再構成するしかない。実際の教育実践には、もっと豊饒な展開があるのかもしれないが、読者としては、あくまでも、本書の記述に依拠して議論するほかないのである。とはいえ、田野自身、本書を通して、「教育関係者の方々には、これを授業案の参考に」〔p.72〕して欲しいという旨を書き残している。そうであるならば、「教育関係者」は、本書を頼りに「授業案」を構想することになるので、本文の記述のみに依拠した教育実践の検討も許容されているということになるだろう。そこで、著者の胸を借りつつ、本書について若干の議論を試みたい。

以下より本論に進むが、書評にあたって、本書からの引用箇所は、すべて、文末の「〔 〕」内に該当頁数を示しているということを、あらかじめ断っておく。

## 2. 教育実践の概要

最初に、本書の教育実践の目的について確認しておきたい。著者の田野よると、「権威に服従することで、人びとは他人の意思を代行する「道具的状态」に」陥り、

「自分の行動に対する責任から解放」され、「敵や異分子を思うまま攻撃する」〔p.52〕可能性がある。このような懸念から、著者は、「「集団の暴走」の恐ろしさを実感」し、「ファシズムに対する「免疫」をつけてもらうために」、「ファシズムの体験学習」を実践したという〔p.52〕。

田野は、過去にドイツの映画『THE WAVE ウェイヴ』（原題：Die Welle, Constantin Film AG, 2008）を視聴し、当該授業を構想するに至った〔p.53〕。この映画は、「ドイツの高校で教師がはじめた「独裁制」の体験授業が、生徒たちを過激な行動へと走らせていくさまを描いた映画で」〔p.53〕、原作は、トッド・ストラッサー（Todd Strasser：1950～）の小説『ザ・ウェーブ』（原題：The Wave, Dell Publishing, 1981）である。なお、原作は、アメリカ・カリフォルニア州パロアルトの公立高校で実際に行われた教育実践をもとにしている。

当該の映画では、ドイツ人の高校教師が「クラスを独裁国家に見立てた大胆な体験型の授業」〔p.54〕を行った。教師は、「自分のことを「様」づけで呼ぶよう指示し、発言の際には挙手と起立を義務」とした〔p.54〕。また、「クラスの仲間同士が助け合い、一致団結」すること、「共通の制服として白シャツを着ること」を要求した〔p.54〕。こうした仕掛けを通して、生徒たちはファシズムの道具となり、様々な逸脱行為を実践するようになる。

ただ、『THE WAVE ウェイヴ』の場合、最終的に、教師の「コントロールを失って」、クラスが「暴走」してしまった〔p.55〕。そこで、同じ轍を踏むことにならないようにするのが田野の「最大の懸念」となった〔p.55〕。田野は、体験学習の回数や時間を圧縮したり、授業後、Twitterを通して、学生らの様子を集中的にモニタリングするなどの対応を取っている〔p.149〕<sup>3</sup>。

続いて、実際の授業について説明しておこう。本書によると、授業は、甲南大学文学部1～2年生の配当科目「社会意識論」で実施され、受講者は、約250名だった〔p.59〕。授業は、「普通の人間が残虐な行動に走るのはなぜか」をテーマとし、シラバスには、「善良な人間でも、集団や組織の一員となると」、「残虐な行動に走ることがある」〔p.59〕。「人間をそうした行動に駆り立てるものは何か。そこにはどのような社会意識が作用しているのか」と書かれていた〔p.59〕。

授業のうち、本書の主題となっているファシズムの体験学習は、「90分×2回の特別授業」である〔p.63〕。「特別授業」に進む前には、スタンフォード監獄実験、ミルグラム実験などを取り上げて、「過激な暴力を生み出す社会的メカニズム」〔p.59〕が説明された。この過程で、ドイツの映画『Es [エス]』（原題：Das Experiment, Fanes Film ほか, 2001）、フランス・ドイツ・ベルギー・オーストリア・イスラエ

ルが共同制作した映画『スペシャリスト 自覚なき殺戮者』（原題：Un spécialiste, portrait d'un criminel moderne, Armelle Laborie, 1999）なども視聴したという〔p.62〕。「特別授業」以前の授業の論点は、「「権威への服従」こそが残虐行為の発生を説明する鍵」〔p.62〕というものであった。

第1回目の特別授業では、配布プリントを活用しながら、「教室でファシズムの成り立ち」を学習する〔p.72〕。「ファシズムにとって指導者の存在が不可欠であることを説明し、教師がその指導者＝「田野総統」となること」〔p.64〕が取り決められた。続いて、「教師＝指導者に忠誠を誓わせる敬礼（右手を斜め上に挙げて「ハイル、タノ！」と叫ぶ）を導入し、教室内で敬礼と行進の練習を何度もおこなって、集団の力の大きさを」受講生に体験させる〔p.64：p.78：p.81〕。また、教室を仮想の「田野帝国」と見立て、ファシズムには「標識として制服とロゴマークが重要であることを説明し、次回の授業に指定の制服（白シャツとジーパン）を着てくるよう」〔p.64〕指示された。

その後、第2回目の特別授業では、指定された制服である「白シャツ・ジーパンを着用した受講生たちが」、「田野帝国」の「ロゴマークを作成し」、それを胸に貼付する〔p.64〕。そして、「集団の目標として大学構内の「リア充（カップル）」の排除」が掲げられた〔p.64〕。そのあと、実際に、集団の敵役である「リア充」の排除を行うために、田野と受講生が「教室からグラウンドに」移動して、「野次馬が見守るなか、カップルを集団で取り囲み、拡声器の号令に合わせて「リア充爆発しろ！」と叫んで糾弾する」という「屋外実習」が実施された〔p.64〕。糾弾によって、合計「3組のカップルを退散させ、拍手で目標達成を宣言」し、「教室に戻って実習は終了」〔pp.64-65〕する。以上が本書に示された教育実践の概要である。田野は、「ファシズムの本質は、集団行動の過激化という普遍的な仕組みにあるのではないか」とし、「体験的な学習を通じてファシズムへの理解を深め、現実の政治・社会状況に対する鋭敏な感覚を育む」ことを教育実践の意義として語っている〔p.197〕。

### 3. 教育実践に対する疑問点

#### (1) ファシズムの射程の不明瞭さ

従来の書評では、田野による前述の教育実践は、「〈ファシズムの仕組みと成り立ちを集団行動の観点から社会的に解説〉した本」で、「同様の体験学習を企画する研究者にとってのマニュアルという点に加え、研究者が新たな方法を開発する際の先行事例として活用できる」（田中，2021 pp.278-280）。「本書は体験学習の様子を中心に、

ナチズムの成り立ちなどにも言及し、ファシズムとは何かについて理解できる内容（栗下，2020 p.114）などと肯定的に評価されてきた。ただ、冒頭でも示したように、当該の教育実践について、評者には、いくつかの疑問点がある。これより、評者による見解を列挙していきたい。

まず、第一の疑問点は、ファシズムの射程が判然としないことである。本書を通読したが、評者には、当該の教育実践におけるファシズムの位相が理解できなかった。この教育実践は、いつの時代の、いかなるファシズムを想定しているのだろうか。

田野は、授業のなかで、「田野帝国」に「ナチス式敬礼」を取り入れ、受講生に自身を「田野総統」と呼ばせている〔p.78〕。田野が語っているように、これらは、「いずれもナチスになったもの」である〔p.78〕。ただし、「第三帝国」の一般市民は、日常的に「指定の制服」〔p.64〕を身につけていたわけではない。だとすると、この場合、受講生は、ドイツの一般市民の立場からファシズムを体験しているわけではないということになる。他方、制服の着用として想起されるのは、たとえば、行動部隊や警察部隊、突撃隊（Sturmabteilung：SA）や親衛隊（Schutzstaffel：SS）、ヒトラーユーゲント（Hitlerjugend：HJ）などである。その意味で、受講生は、ナチス体制下において、制服の着用が義務づけられている特定の組織体の立場からファシズムを体験しているということになるだろう。

ただ、田野自身は、明確にそのように語ってはいない。本書の教育実践は、特定の組織体を想定するファシズムではなく、終始、虚構の「田野帝国」という存在をもとに学習が試みられている<sup>4</sup>。だが、授業では、繰り返して、ドイツが事例として示されているし〔pp.59-86〕、敬称や敬礼というシンボルによって、そのイメージが強化されてもいる。それゆえに、受講生は、体験学習がドイツのファシズムを模倣したものと認識する可能性が高いように思われる。実際に、本書の別の書評においても、当該の教育実践が「当時の人たちの心情を追体験しながらも没入しないギリギリの線を保つことが可能になっている」（春乃，2020 p.20）と評価されている（下線は評者によるもの）。あきらかに、体験学習がナチス・ドイツのファシズムを模倣したものだともみなされている<sup>5</sup>。

そこで、評者が懸念するのは、結果として、ドイツのファシズムが、制服や集団行動など、特定のキイ・ワードに依拠するかたちで、受講者に平板に理解されてしまうのではないかということである。ユダヤ人の迫害について、政治家や官僚、突撃隊や親衛隊、一般市民（＝ももとの支持政党、年齢や性別、出身階層や地域などによって、複数性はある）それぞれの態度は、異なるものである。たとえば、ユダヤ人の迫害に際して、国家保安警察本部ユダヤ人担当課（第IV局 B4）課長のアドルフ・アイ



ヒマン（Adolf Otto Eichmann：1906～1962）と、一般市民の行動原理を同一視して語ることはできないだろう。当時の官僚と一般市民の距離は大きい。どのような空間、組織体でのファシズムを体験しようとしているのか、位相に関する丁寧な説明がなければ、受講者が仔細を理解するのは難しいように思われる<sup>6</sup>。

なお、教育実践の結果として、受講生は、ファシズムの仕組みを体験的に理解し、①「集団の力の実感」、②「責任感の麻痺」、③「規範の変化」などが重要になると学び取ったようである〔pp.109-110〕。ただ、ファシズムの位相が曖昧であるとする、次のような課題が生まれることになるだろう。前述の内容と重なるが、ひとつには、④歴史的に、過去のドイツにおけるファシズムの構造が誤解される可能性である（＝制服や集団行動という説明のみで、ナチス体制下の人々によるユダヤ人の迫害の行動原理が説明されかねない）<sup>7</sup>。もうひとつには、⑤現代社会において、ファシズムの可能性をかえって発見しづらくなるという懸念である（＝現代の日本社会では、一般市民が常態的に制服を着用したり<sup>8</sup>、行進などの集団行動を行うことは、ほとんどない）<sup>9</sup>。

## （2）体験学習の主体と客体について

次に、第二の疑問点は、当該の教育実践が受講生になにを体験させたいのかが判然としないところにある。基本的に、この教育実践は、著者の想定するマニュアル通りに運営されている。一見、受講生は能動的に体験学習を行っているようにみえるが、実際はそうではない。この教育実践では、受講生による自主的、自律的行動の自由、思索の余地は限定されている<sup>10</sup>。

そもそも、座学の段階について言うと、受講生は、基本的に著者の示すファシズムの理解や定義をそのまま「正解」として受容しているように思われる（以下、引用部分に示した下線は評者によるもの）。たとえば、配布プリントの「独裁とは何か」という質問について、田野は、受講生に対して、「独りが裁くような政治体制」、「特定の個人や集団が絶対的な権力を握り、独断によって人びとを支配すること」という答えを〔pp.73-74〕教えている。また、「独裁に欠かせないもの」〔p.74〕という質問についても、田野は、「正しい答えに誘導し」ながら、「独りが裁くわけだから、独裁に不可欠なのは強い力をもった指導者」という趣旨の「正解を述べ」〔pp.74-77〕ている。さらに、「独裁を成立させるのに必要な条件」〔p.79〕という質問については、「なかなか正解が出ない様子を見て」、「ヒント」や「誘導を通じて」、「規律」「団結」といった回答を導出し、受講生に「正解」を示している〔p.80〕。その後、「制服とロゴマークの説明」〔p.83〕でも、「正しい答えに誘導して」、「答え」に到達している

〔pp.83-85〕。

一連の流れのなかで、田野は、いうなれば、これから行う体験活動の解釈の「正解」を、あらかじめ教えているということになるだろう。受講生は、基本的に、こうして事前に示された「正解」に沿って、自己の体験を解釈するようになるはずである。つまり、「規律」や「団結」のともなった集団行動や制服の着用、ロゴマークなどを独裁やファシズムと結びつけて解釈することになるのである。その意味で、このプロセスを経た体験学習では、受講生に与えられた思索の余地は、あまりないように思われる。

これに関連するが、実際の体験学習においても、評者には、受講生が能動的に活動していたとは思えなかった。たとえば、教室で行進の練習を行うさいに、田野は、階下の人々に「迷惑をかけてもかまわないと煽動」〔p.81〕している。ただ、実際のところ、田野は階下のカフェテリアには「事前に許可を取ってあるから大丈夫」と説明したうえで、カフェテリアにいる人々を蹴散らすために、「憎しみを込めて足を踏み鳴らして!」と発言している〔pp.81-82〕。ここで重要となるのは、事前の許可の有無だろう。受講生は、田野の発言を受けて、安心して行進を継続することになるはずである。また、屋外に出て、カップルを「リア充爆発しろ!」と糾弾する場面でも、「カップル役」は「事前に仕込んだサクラ」であり、許可は得られていた〔p.94〕。そして、「受講生の多くはそのことにうすうす気づいている」ともされている〔p.94〕。そうだとすると、受講生らがカップルを糾弾するのは、制服の着用や集団行動の結果などとは別の次元で、当人の許可を得ているという前提を抜きには考えられない。

ホロコースト研究のなかでは、本書でも取り上げられているミルグラム実験について、それはあくまでも実験であり、「被験者は、彼らの行動の結果、配役／犠牲者に身体的障害が残ることなど無いことを確信していた」との指摘がある（ブラウニング、1997=1992 pp.250-251）。他方、実験とは「対照的に、第三帝国の殺人者たちは警察国家のなかで生活し」、「そこでは、不服従の結果は過酷なものになる」可能性があって、彼らは、「犠牲者に苦痛を与えているだけでなく、人間の生命を破壊していることも知っていた」という（ブラウニング、1997=1992 p.251）。実験や体験学習と、現実の差異は、ここにある。もちろん、評者は、実験や体験学習を現実に接近させようという意図から、そう主張しているのではない。そうではなく、この体験学習において、当人の許可の有無をどのように理解するべきか、もっと受講者や読者に對する説明が必要だったのではないかと強調したいのである。

結局のところ、当該の教育実践において、受講者は、教員に用意された意味づけに従って、体験活動を実践するという存在である。しかも、受講者は、教員による諸々

の準備（＝事前の許可）を前提として、安全圏のなかで体験活動を行っている。そうだとすると、体験活動のそのものの意味や解釈は、あらかじめ大枠が決まっているので、受講者による行動や思索に関する選択の余地は少ない。田野は、当該の教育実践の説明において、「受講生の主体的な学びを重視するアクティブ・ラーニングの観点」についても言及しているが〔p.103〕、評者の感覚からすると、受講者は体験活動の主体とは言い難いように見える。座学をやめて、なんらかの身体動作を取り入れた授業が、ただちに、「主体的な学び」や「アクティブ・ラーニング」を意味するわけではないだろう。「主体的な学び」や「アクティブ・ラーニング」は、動作の有無で決まるわけではなく、問われるべきは、学習活動の内実である。

### （3）教育目的の到達度

第二の疑問点と関連するが、第三の疑問点は、当該の教育実践の目的が実現できているかどうか、不明瞭なところにある。田野は、④「実習を通じて、受講生は教師に指示されるまま」集団行動をしているうちに、「本来なら良心がとがめるような悪行に加担する」と結論づけている〔p.65〕。また、⑤体験学習の「過程で自分を含む集団の意識がどう変化するかを観察し、ファシズムの危険性がどこにあるかを認識するようになる」という〔p.65〕。④については、前述のように、提出された受講者の感想文の検討から、①「集団の力の実感」、②「責任感の麻痺」、③「規範の変化」という点が「集団行動にのめり込んでいく原因として」重要であると田野は強調している〔p.110〕。

ただ、「本来なら良心がとがめるような悪行に加担」〔p.65〕したのは、決してそればかりではないはずである。第二の疑問点の部分で詳述したが、このことは、「カップル」など、「悪行」の対象となる当人の許可を得ているかどうかという前提を抜きには考えられない。もし、階下のカフェテリアから直接担当者が教室にやってきて、苦情を述べたとしたら、どうなっていただろうか。あるいは、教員が「カップル」に許可を得ていないと説明したら、どうなっていただろうか。こうした状況に直面して、はじめて、本書にある「良心がとがめる」〔p.65〕という一文がリアリティを持つことになるはずである。少なくとも、事前の許可が充分に取られている状況下では、受講者にとって、行進も糾弾も、さして、「良心がとがめるような悪行」〔p.65〕とまでは認識されないのではないだろうか。授業の目的についての説明で、田野は、集団の暴走を「敵や異分子を思うまま攻撃する」〔p.52〕、「残酷な行動に走る」〔p.59〕と記述していたが、許可を得られた状態で、かつ、「リア充爆発しろ！」〔p.94〕とい



う、戯画的な糾弾に直面したときの受講生の行いは、「悪行」〔p.65〕、「攻撃」〔p.52〕、「残虐な行動」〔p.59〕のいずれにも当てはまらないように感じられる。実際、受講生は、「最初はリア充役の人たちがかわいそうに感じたが、授業だから糾弾してもいいんだと思って、途中から楽しくなってしまった」〔p.114〕と感想文のなかで回想している（下線は評者によるもの）。

また、ふたたび第二の疑問点と関連するところではあるが、前述したように、教育実践の流れのなかで、田野は、あらかじめ、受講者に対して、体験活動の解釈に関する「正解」を教えていた。座学の段階で、著者は、「規律」や「団結」をともなう集団行動、制服の着用やロゴマークの使用を、独裁やファシズムと結びつけて説明をしている。そのうえで、「この授業はファシズム、つまり独裁的な体制を全員で演じるロールプレイの授業」という説明も受講者に対して行っている〔p.77〕、そうであれば、受講者から提出される感想文が、こうした「正解」に忠実なものとなるのは、ごく自然なことではないだろうか。

たとえば、田野は、受講者による感想文のうち、次のようなものを抜粋して紹介している。「同じ制服を着ると一個人としての感覚が麻痺し、集団で動いているという意識が働くようになった」〔p.113〕。「自分は」「虐待行為をおこなわないと思っていたが、この授業に参加してそれは間違いだと気づいた」〔p.115〕。「野次馬の人〔屋外実習のさいに聴衆が集まってきた——評者註〕が集団に入り込んできたとき、『あんたら制服着てないから入れへんで』と思った。制服の力の大きさを実感した」〔p.117〕。——これらの見解は、あらかじめ示された「正解」に沿っているものであり、体験学習を通して初めて発見、獲得された感想とは、かならずしも評価できない。「ロールプレイの授業」〔p.77〕であるから、どちらかといえば、あらかじめ示された「正解」を再発見、再確認、再検証、再評価したことで生まれえた感想ではないかと評者は認識している。ただし、本書のなかでは、受講生の感想文の位置づけは曖昧で、ここで触れたような分析はなされていない。そうした分析なしに、⑧体験学習の「過程で自分を含む集団の意識がどう変化するかを観察し、ファシズムの危険性がどこにあるかを認識するようになる」〔p.65〕とは結論づけられない。

#### （４）糾弾＝ホロコースト？

第四の疑問点は、屋外での恋人に対する糾弾が、具体的になにを模しているのかが不明瞭なところにある。当該の教育実践は、ナチス・ドイツを模倣したファシズムの授業と思われるが、そうであるとすると、この場合の糾弾は、ユダヤ人に対する迫害

(= 身体的, 精神的な加害行為など), ホロコーストを模したもののなのだろうか。本書を通読しても, このあたりの関連は判然としなかった。

田野は, 本書のなかで, ファシズムと逸脱行為の関係について, 次のような説明を繰り返し, 行っている(下線は, いずれも評者によるもの)。<sup>①</sup>「冷酷なサディストや狂信的な人種主義者だけが暴力をふるうのでは」なく, 「権威に従って行動するという状況そのものが, 必然的に暴力を生み出す」〔p.62〕。<sup>②</sup>「権威と服従という社会関係さえあればどこでも, 他人を傷つけるような暴力的な行動が生じ」, 「普通の間人を残虐な行動に走らせる」〔p.62〕。<sup>③</sup>「制服を着て指導者に忠誠を誓い, 命令に従って敵を攻撃するだけで, 人はたやすく解放感や高揚感を」持ち, 「暴力的な行動に出ようとも」, 「命令なので自分の責任が問われることはない」〔p.65〕。<sup>④</sup>「実習を通じて, 受講生は教師に指示されるまま集団に合わせて行動しているうちに, 本来なら良心がとがめるような悪行に加担する」〔p.65〕。本書には, 類似の指摘がそのほかにもみられるが, とりあえず, ここでは, 上記4点の説明のみを引用した。

重要になるのは, いずれも, 加害行為が, 「暴力」〔p.62〕や「残虐な行為」〔p.62〕, 「悪行」〔p.65〕などと表現され, 具体的になにを意味するのかが不明瞭なことである。恋人らに対する糾弾も, 「悪行」〔p.65〕にカテゴライズされているものと思われるが, ファシズムにおける多種多様な加害行為と, 恋人に対する糾弾という具体的行為の間には, 距離がある。特に, ユダヤ人に対する加害行為も, 陰口のような流言飛語のレベルもあれば, 当人と相対して行われる暴言や暴力もある。また, 実際にユダヤ人に銃口を向けて自身の手で殺害を試みるというレベルもあれば, 絶滅収容所での大量殺人もある。あるいは, ユダヤ人の移送や絶滅計画など, 書類の決裁のみで, 「机上の殺戮者」(ブラウニング, 1997=1992 p.263)となり, ほとんどユダヤ人と顔をあわせないところで殺害に関与するという場合もあるだろう。ユダヤ人の資産の剥奪や分配による恩恵を受けた人々などは, 直接, ユダヤ人と相対していたわけではないが, こちらも迫害の加害者として数えられる<sup>11</sup>。

他方, 当該の教育実践の場合, 加害行為は, 「指導者から指示されたから」, 「みんなもやっているから」〔p.124〕可能となったというストーリーで話が進むが, ユダヤ人に対する暴言を口にすることと, 直接ユダヤ人に銃口を向けて, 頭部を吹き飛ばすこと<sup>12</sup>。あるいは, ユダヤ人の強制連行に関する書類の決裁を行うことには, やはり, 相当の距離がある。すべては, 許されざる加害行為ではあるが, だからといって, 加害行為それぞれのシチュエーションや当事者のメンタリティの多様さを同一視することはできない。たとえば, 「机上の殺戮者」と, 現場で「ユダヤ人の大量虐殺」(ブラウニング, 1997=1992 p.238)を行った者との差異について, ホロコースト研究は,

次のように説明している（下線は評者によるもの）。

〔「机上の殺戮者」の場合——評者註〕彼らの仕事はしばしば、殺戮行程全体で見ればごくわずかな処置から成り立っており、彼らはそれをまったく日常的な仕事として遂行し、彼らの処置によって左右される犠牲者を決して目前にすることはなかった。断片化され、日常的手順となり、非人格化されてもいたので、官僚ないし専門家の仕事は——たとえそれがユダヤ人財産の没収、移送列車の時刻表作成、法律の起草、電報送信、ユダヤ人リストの編集を含んでいたとしても——、大量殺戮のリアリティと直面することなしに遂行されうるものだったのである。もちろん、こうした快適さは第一〇一警察予備大隊の隊員〔ユダヤ人の大量虐殺〕の命令を受けた人々——評者註〕が味わうことのできなかつたものである。警官たちは、至近距離で射殺した犠牲者の血を浴び、文字通り真赤に染まっていたのだ（ブラウニング、1997=1992 p.238）。

そして、後者の加害行為の当事者たちは、ユダヤ人を射殺したあと、「森のなかに逃げ込み、胃液を吐き出し」たり、「こっそり」その場から姿を消したり、「酒を浴びるように飲んだ」という（ブラウニング、1997=1992 pp.104-105）<sup>13</sup>。これが、現場で加害行為に及んだ人々のリアリティであったように思う。だからといって、当然、彼らの加害行為は免罪されることはないが。

これに対して、当該の教育実践では、加害行為の実際と、ファシズムの位相は不明瞭であった。また、体験学習では、事実上、全員が一枚岩の行動を取るよう設計されていた。そのうえ、その行動の解釈も、おおむね、事前の「正解」に沿ったものであったように思われる。以上の理由から、ドイツにおけるファシズムの様相は、すべて、「指導者から指示されたから」、「みんなもやっているから」〔p.124〕といった範囲で受講者に理解されてしまうのではないかという懸念が残る。

なお、現場で「ユダヤ人の大量虐殺」（ブラウニング、1997=1992 p.238）を行った一部の者は、当初、仕事内容に嫌悪感や戸惑いを覚えていた。しかし、「それは、基本的な警察規律や体制一般の権威を疑わせる程のもの」にはならなかったという（ブラウニング、1997=1992 p.117）。加害行為に嫌悪感や戸惑いを覚えながらも、なぜ、多数の加害者が規律や体制の権威に服従していったのか。その機微を理解することこそ、ファシズムと「普通の人びと」の架橋にほかならないと評者は考えている。その学習は、制服や集団行動に収斂させて展開はできない。

#### 4. おわりに——改良の方途——

##### (1) 残された課題

評者自身は、こうした教育実践を実施しようとは思わない。ただ、当該の教育実践を、本書に示された流れや形態をもとにしながら改良する方途は多数存在するだろう。これまで評者が提示した疑問点も、そうした改良で、おおむね解消されるものと考えられる。最後に、この点に触れて、書評を終えたい。

まず、本稿で示した本書への疑問点は、総じて、次の論点に収斂する。①ファシズムの射程が判然としない（＝どのような位相のファシズムを想定しているのかわからない。ナチス・ドイツにおけるファシズムの様相が一面的に理解されかねない）。②糾弾という加害行為がなにを模倣しているものなのか判然としない（＝ホロコーストの複数性と加害者の位相が等閑視されかねない）。③受講生による自主的、自律的行動の自由、思索の余地が制限されている（＝参加者の複数性や位相が捨象されてしまう。同時に、これは、ファシズム体制下における人々の複数性や位相をも捨象するものである）。

本書の教育実践の目的が、「「集団の暴走」の恐ろしさを実感させ、ファシズムに対する「免疫」をつけてもらうために」[p.52] 実施されたのだとしたら、以上の論点は、看過できないもののはずである。なぜならば、当該の教育実践がナチスを模倣したものでありながら、体験学習は、当時のファシズムとは、かならずしも一致しない世界観を提示しているからである。ホロコースト研究のなかには、次のような指摘がある。

国民が宣伝とテロ [この場合の「テロ」とは、一般市民による密告を意味する——評者註] の二重戦略に服従していた一種の軍事演習場として、ドイツ全体を想像してはならない。洗脳とたんなる感情操作として単純にみるだけでは、ナチの宣伝はよく理解できない。…… [中略] …… 六〇〇〇万人以上のドイツ国民を洗脳したとする考え方自体、言い換えると、まるでドイツ人が軍事演習場にいるかのようにあつかわれたとする見方は、とても信じられず、さっさと捨てるべきである（ジェラテリー，2008 = 2001 p.310）。

人々が、いかなるメンタリティからユダヤ人に対する加害行為に及んだのかは、ホロコースト研究によって、それぞれの立場がある。ただ、優れたホロコースト研究は、いずれも、ある特定の説明に焦点化せずに、ナチスのファシズムについての考察

を試みている<sup>14</sup>。

また、よく知られているように、そもそも、実際のホロコーストの加害者たちの行動には、「指導者から指示されたから」、「みんなもやっているから」〔p.124〕という趣旨以上に複雑な動機と背景がある。しばしば、理由として言及されるのは、「戦時特有の残忍性、人種差別主義、職務の断片化と日常的手順化、犯罪者の特別選抜、出世第一主義、命令への服従、権威崇拜、イデオロギー的教化、体制順応」（ブラウニング、1997=1992 p.234）。あるいは、「暴力の手段（皮下注射、鞭や銃など）」の所持、「イデオロギー的大義への情熱的な傾倒、義務に対する反道徳的な理解、忠誠と守秘義務」の共有（ロー、2016 = 2013, p.194）などである。時に、「良き」人生を送りたいという「普通」の願望を抱き、人生においてこうした基準でもって選択をしてきた結果、ホロコーストの加害者という場所に行きついてしまった」という指摘すらある（武井、2016 p.264）<sup>15</sup>。

しかし、体験学習では、ストーリーの解釈に「正解」が暗に示され、行動に対する事前の許可も与えられていた。加害者（＝受講者）の動機には、複数性のある差異が生まれにくい。「ホロコースト犯行者の動機探求は、特定の方向に制限されてはならない。研究者の探求は多項式〔三つ以上の回答の選択肢のうち一つを選ばせる〕の試験ではない。あるいは、少なくとも、常に何か他の選択もあるに違いない」（ブラウニング、2019=1992 p.355）。だが、当該の教育実践では、そうした選択の複数性については、ほとんど触れられていない。それでは、加害者たちが、いかなる狂気や葛藤、愚かさなどをもってホロコースト（＝「残虐な行動」〔p.59〕）に関与したのかというリアリティを学ぶことができないだろう<sup>16</sup>。

## （2）いくつかの方途

次に、当該の教育実践の改良についてみていきたい。改良の方途としては、第一に、ファシズムの位相を特定することが求められる。制服や集団行動にこだわりがあるのだとしたら、たとえば、受講者が若年層であることをも考慮して、突撃隊やヒトラーユージェントなどの組織体を模倣してもよいのかもしれない。特定の組織体に依拠することで、体験学習におけるファシズムは、ミクロレベルの集団で展開されることになる。そのために、「田野総統」〔p.78〕と受講生の近すぎる距離感（＝物理的・精神的距離感）も不自然ではなくなるだろう。こうした配慮によって、実際に、どのような位相の人々に感情移入し、ファシズムを追体験するのかということを確認することができるはずである。また、教育実践の終盤、すなわち、体験学習の終了後、受



講生が体験した組織体のファシズムは、ナチス・ドイツにおけるどのような位相のものであるのかを確認し、全体のなかの位置づけを理解しておく必要もあるだろう。

第二に、受講生の思い込みや期待を裏切り、「梯子をはずす」という働きかけを導入したい。今回の集団行動は、階下のカフェテリアや恋人らに事前の許可を得たうえで展開されている。しかし、本当に許可を得ているかどうかは、田野の申告を信じるほかない。そのことに、疑いを持った受講生は、どの程度、いたのだろうか。少なくとも、本書を通読するかぎり、そうした受講生の存在は記録されていない。すべての集団行動を終えたあとで、実際は許可を得ていなかったとか、一部の恋人には許可を得ていなかったのか、本当に糾弾された人もいるなどと、「梯子をはずす」発言を行ってみてはどうだろう。これは、受講者の思考の「ゆきぶり」を意図するものである。反応が気になる場所である。許可の有無について、そもそも疑念さえ抱かずに集団行動に参加していたのだとしたら、それ自体が大学教員、あるいは大学の授業という権威への追従を示すひとつの査証でもある。そのことを炙り出したい。

第三に、集団のなかに位相の複数性をつくりたい。今回の教育実践では、著者以外には、受講生全員が「田野帝国」〔p.91〕構成員として、ほぼ、平等、対等な立場に置かれている。しかし、集団のなかに、軍人や官僚、国民などの立場はもちろん、職階の差異もないファシズムは想像しにくい。そこで、受講生の言動、服装、持ち物などをチェックする監視係、集団行動の記録係、総括を担当する管理職、スパイ役などの役職を設置する。そして、役職についている者には、制服の着用を免除するとか（記録係）、私服で糾弾の様子を周囲から観察する（スパイ役）、教室で待機し、直接糾弾には参加しないなど（管理職）、それぞれに特権を与えてはどうだろうか。ここで重要なのは、集団のなかに位相の複数性を持ち込むことである。糾弾に参与しているという点では、受講者全員は同じであるものの、位相の複数性ができあがることで、それぞれの受講生に見える景色は微妙に異なってくるはずである。

第三の議論と密接に関係することのなるのだが、第四に、それぞれの立場から、受講生たちがどのように糾弾に参加していたのかを、仔細に共有することが求められる。個々人が、集団行動に参与するなかで、いかなる思考を行っていたのか。あるいは、いかなる実践を創出していたのかなどを書き出してもらう必要がある。いうなれば、これは、糾弾を実行する「<sup>エスノメソッド</sup>人びどの方法」<sup>17</sup>を書き出し、共有するための試みである。直接の糾弾に参加したとしても、たとえば、他人の肩に隠れたり、歩幅を調整して、糾弾のさいに最前列に出ないように工夫をしていた受講生はいないのだろうか。教室から移動するさいに、受講生ではない学部生に顔をみられないように、みずからの長髪で顔を隠したりする受講生はいなかったのだろうか。自分よりも声の小さ

い知人に、「もっと声を出せ」と、小声で呟いたり、心のなかでそう思った受講生はいないのだろうか。または、自分に恋人がいながらも、熱心に糾弾をしていた受講生はいなかったのだろうか。こうした個々人のストーリーを共有することで、複数性のあるファシズムへの関与の実態を明らかにすることができるだろう。また、事前に、職位による位相の複数性をつくっておいたので、制服や集団行動の輪から、やや遠いところで糾弾に関与した受講生とのずれも気になるところである。いずれにしても、こうした「<sup>エスノメソッド</sup>人びとの方法」の語りを通して、ばれないように糾弾から離脱する方法、加害行為を止める余地などを発見することも可能かもしれない。少なくとも、評者は、自分自身がもし類似の教育実践を行うのだとしたら、そこまでの到達を理想にしたいと考えている。

第五に、ドイツにおける当時の軍人や官僚、国民など、それぞれの立場の回想（＝史資料）を読み、人々がいかなる様態でファシズムに関与し、ユダヤ人に対する迫害を行っていたのかを検証する。このとき、前述の第四の議論のさいに提示された受講生による「<sup>エスノメソッド</sup>人びとの方法」と交叉させて、過去の人々の回想のなかに、受講生が自分自身を発見できれば、理想である。重要なのは、歴史のなかに、自分自身の姿を発見すること。つまり、過去の加害者のなかに、自分自身の姿を発見することである<sup>18</sup>。制服の着用や集団行動を通して、つくられた「戯画性」〔p.142〕を残しつつも、よりリアリティを追究したいというのが、評者の立場である。

第三から第五までの議論で、評者が執拗に「<sup>エスノメソッド</sup>人びとの方法」にこだわるのは、制服や集団行動によって、ナチスのファシズムが一般化されて議論されるのを忌避したいという思いが前提にある。そして、その背景にあるのは、田野が言うように、「特定の状況では誰もが残忍な行動を取る可能性がある」〔p.196〕としたら、そこからどのように逃られるのかを考えるためにも、「<sup>エスノメソッド</sup>人びとの方法」を通して、個人の責任で、いかなる選択を行うことができるのかを考える必要があると思うからである。ホロコースト研究は、以下のように指摘している。

もちろん、どんな人間の行動も非常に複雑な現象である。そして、その複雑な現象を「説明」しようとする歴史家は、ある種の尊大な態度をとっていることになる。約五〇〇人ものが係わっていれば〔ホロコーストに関与した警察予備大隊のこと＝引用文献の研究対象であった——評者註〕、彼らの集合的行動を一般的に説明しようとすることは、いっそう危険なことでさえある。……〔中略〕……警察予備隊員は選択に直面し、多くの隊員が恐ろしい行動にコミットした。とはいえ、殺戮した者は、同じ状況に置かれれば誰でも自分たちと同じことをしただろうとして、免罪

されることはありえない。なぜなら、同じ大隊員のなかにさえ、幾人かは殺戮を拒否し、他の者は後から殺戮をやめたのであった。人間の責任は、究極的には個人の問題である（ブラウニング、1997=1992 pp.268-269）。

以上が本書を通読したうえでの評者による疑問点、および、改良の方途である。著者である田野は、こうした教育実践を発表し、肯定的な評価のみならず、批判的な評価にも自身をさらしている。それに対して、評者は、あくまでも、一読者として、ささやかな感想を文章にまとめたにすぎない。著者の気概に最大限の敬意を示しつつ、本稿を閉じたい。

なお、評者は、ドイツ近現代史やホロコースト研究などではなく、教育学・社会学分野を専攻する学徒である。ただ、国民を創出する装置としての近代学校（＝近代教育）が近代国家とともに歩みはじめたとすると、その対岸には、近代国家のひとつの悲劇的な帰結として、ファシズムやナチスの台頭を対置することが可能だという立場を採用している。

しかし、教育学分野では、自覚的にこうした論点が議論されているとは言い難い。大学における教育学分野の一般的な授業科目では、近代教育の始まりについては重点的に扱われるが、ファシズムやナチスの台頭が言及されることは少ない。特に教職課程の授業科目などでは、皆無のはずである。総じて、教育学分野の授業科目は、人間の教えと育ちの善良な可能性を語りたがる傾向があり、人間の教えと育ちの破滅的、破壊的、絶望的な可能性が話題にされることは少ない<sup>19</sup>。そうした背景があるためか、現在のところ、教育学分野の研究者や実践者から、本書の感想や書評が提示されることは稀である。教育学分野のより多くの関係者によって、今後、本書が読み解かれることを願ってやまない。

#### 【註釈】

- 1 クリストファー・R・ブラウニング [谷喬夫 訳著] 『増補 普通の人びと』 (筑摩書房 [ちくま学芸文庫], 2019) 帯文。
- 2 最近では、「銃後の女性たち ～戦争にのめり込んだ“普通の人々”～」(NHK スペシャル, 2021年8月14日放送) など、近年のホロコースト研究と親和的な視座の番組も制作されている。また、ドイツ・ルクセンブルク・フランスが共同制作した映画『ハンナ・アーレント』(原題: Hannah Arendt, Heimatfilm, 2012) の公開以降、日本でも、『100分 de 名著』(NHK 教育テレビ, 2017年9月放送) などを中心に、アーレントによる「悪の凡庸

さ)、「凡庸な悪」という概念が紹介されるようになっている。ただし、彼女の代名詞のようになっているこの概念であるが、“Eichmann in Jerusalem: A Report on the Banality of Evil”のなかで、「悪の凡庸さ」という記述は、ほとんど登場しない。また、そもそも、これは官僚の職務を出発点とする概念であり、一般市民の行動原理の説明などに際限なく援用できるものではないだろう。

- 3 けれども、ドイツとは異なり、「日本では、小学校の運動会などで集団行動」を体験することが多く、「中学・高校で制服の着用も一般化しているため、独裁制の授業にも一定の免疫がある」と著者は想定している〔p.56〕。また、「大学では授業が週に1回しかなく、受講生が多数で相互の関係も密接でないため」〔p.56〕、暴走の可能性も低いという。
- 4 虚構の事例だとしても、そもそも、ファシズムを単一のシチュエーションから説明することには注意が必要である。特に、当該の教育実践は、強いインパクトを持っている。制服や集団行動などを中心とする、ある特定の説明を取り上げることで、それがファシズムの全体像と誤解される恐れがあるだろう。なお、ファシズムを教材とするのであれば、ファシズムの要件を、①過去の美化、②プロパガンダ、③反知性主義、④被害者意識など、複数の文脈(=10本の柱)から検討したスタンリー(2020=2018)が好著である。
- 5 仮に、この教育実践が、ナチスとは完全に関係のない虚構の事例なのであれば、その旨を受講生と読者に明示して欲しい。また、受講生が混同しないように、他国のファシズムの事例を組み込むなどして、ナチスと他国との情報量の比率を調整する必要があるだろう。
- 6 ナチス体制下の1940年代の動向としても、「「筋金入りの信者」の反ユダヤ主義が一般住民の反ユダヤ的態度と同一ではなかったこと」は、幾人かの研究者の見解の一致をみているという(ブラウニング, 2019=1992 p.321)。
- 7 ホロコースト研究は、次のように指摘している(下線は評者によるもの)。「いくつかの点で〔ホロコーストに関する研究者のスタンスには——評者註〕違いはあるが、……〔略〕……殺戮者の動機を〔抹殺主義的反ユダヤ主義のような〕単一原因で説明することはできず、複雑で多面的に説明するしかないとする点で意見の一致をみている。これらの研究者たちは、状況的要因や習性的要因を文化的、イデオロギー的要因と組み合わせ、また総合しており、これらの要因を間違った二分法に追い込むことはしていない」(ブラウニング, 2019=1992 p.385)
- 8 2010年代に進み、制服が管理教育や権威に対する服従の象徴であった時代は、すでに過去のものになりつつある。「なんちゃって制服」の定着などがそれを示す典型的な事例だろう。民間企業も制服を廃止するようになっている。
- 9 川喜田(2019)は、1990年代にドイツで異例の売り上げをみせたダニエル・J・ゴールドハーゲン(Daniel Jonah Goldhagen: 1959～)の著作、『普通のドイツ人とホロコーストヒトラーの自発的死刑執行人たち』(ミネルヴァ書房, 2007)について、次のように指摘して

いる。ゴールドハーゲンの著作は、「ドイツの少なからぬ層に好意的、一部は熱狂的といえるほどに受け入れられた」が、それは、著者が「ホロコーストの原因をドイツ特有の「抹殺的な反ユダヤ主義」に求め」たところにある（川喜田，2019 p.66）。「戦後のドイツにはそのような狂信的イデオロギーはもはや存在しないという前提のもとに議論」が展開されるので、「すでにそれが存在しないのであるならば、人びとは完全に「過去」の話としてホロコーストとそれに関わった社会を批判できる」（川喜田，2019 p.66）。川喜田の指摘は、あくまでもゴールドハーゲンの著作に向けられたものであるが、ここであえて引用した。ある歴史像を示した著作が当該の社会に受容されるのには、それなりの事情と経緯がある。本書の場合、それが日本社会に一定程度受容されたのは、ナチスのファシズムというよりも、「小中学校をはじめ、社会のどこにでもこの構造 [制服や集団行動による集団の暴走——評者註] があることを気づききっかけを与える」〔p.192〕一冊だからではないだろうか。制服の着用、運動会や学級会〔p.191〕、あるいは、企業などの組織体の性格と、本書の提示するファシズム像は、親和的だろう。ただし、そのファシズム像が妥当かどうかは別として。

- 10 ただ、田野は、体験学習において、「教師が用意したシナリオに沿って進行すること」は、「受講生から自由な思考を奪うように見えるが、実際には逆の働きをする」と指摘している〔pp.152-153〕。しかし、その根拠や仔細は、ほとんど説明されていない。
- 11 加害者の射程は広いが、当時、「疑いなく、国民の少なからぬ部分がユダヤ人迫害への関与によって、もはや解消することのできない関係をナチ政権と結んでいた」（バヨール&ポール，2011=2006 p.104）。また、「集団殺人の組織とは、絶滅の機構を構成しているすべての組織である。加害者とは、なんらかの方法でユダヤ人大量虐殺に意識的に貢献し、一般に集団虐殺の組織で働いているすべての者で」、「それは、ユダヤ人の生命を奪ったすべての人びと、また、最終的致死状況の場を設け、それによってユダヤ人に死をもたらすこととなっていたすべての者を含む」とゴールドハーゲンは総括している（ゴールドハーゲン，2007=1996 p.211）。
- 12 ユダヤ人を射殺した銃殺部隊のある男性は、戦後、ユダヤ人に銃口を向けた当時のことを、次のように回顧している。「ユダヤ人に対する残酷な扱いに心を乱され、まったく動転していたので、狙ったところより上を」撃ったところ、「そのユダヤ人の後頭部頭蓋骨はすべて吹っ飛んでしまい」、それが近くにいた「軍曹の顔に」かかった（ブラウニング，1997=1992 p.102）。この経験のあと、この男性は、「これ以上耐えられ」ないと思って、「任を解いてくれるように」上官に申し出たという（ブラウニング，1997=1992 p.102）。
- 13 ブラウニングが研究対象とした第101警察予備大隊の大多数は、軍務経験もなく、「以前には共産党や社会民主党を支持していたに違いない」という（ブラウニング，1997=1992 p.78）。また、年齢的にも「隊員たちは、ナチ時代のものとは違う政治的基準や道徳的規



範を知っていた人びとで、「大量殺戮者」としては「好都合なグループであったとはとうてい思えない」と指摘されている（ブラウニング，1997=1992 p.78）。彼らの戸惑いには、こうした出自の背景があった。ただし、それにもかかわらず、同隊によるユダヤ人の殺害人数は、総計で約 38,000 人であり、「極度にナチ化され、徹底的な訓練と教化を受けた若者から構成された」他の大隊と比較しても、遜色がない（ブラウニング，2017=2019 pp.369-371）。なぜだろうか。ブラウニングは、①隊員がユダヤ人を撃つという「汚れ仕事」を忌避すると、それを「戦友に委ねることになる」ので、「仲間に対して自己中心的な行動をとること」となる、②「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ない」と示唆することになりかねなかった、③「男ではない」、「臆病」という謗りを受ける可能性があったなどの理由を殺戮遂行の動機として挙げている（ブラウニング，1997=1992 pp.262-265）。こうした人間の機微を通して、ファシズムを考えていく必要があるのではないだろうか。

- 14 たとえば、ドイツ人女性とユダヤ人の迫害について論究したロワー（2016 p.26）なども、著作の冒頭で、「すべての」ドイツ人女性を一般化することは当然避けなければならない」との注意を示している。そのうえで、ロワーは、以下のように語る（下線は評者によるもの）。

「共犯者」や「加害者」という犯罪者のカテゴリーに当てはめても、システムがどのように機能していたのか、また一般女性がホロコーストをどのように目撃し、これに関与したのかを説明することにはならない。ナチ体制において権力がどこにあったのかをより広く検討し、誰が誰に対し、どこで何をしていたかをより正確に把握することで、真実がさらに見えてくる（ロワー，2016=2013 p.26）。

- 15 ロワー（2016=2013 p.197）は、このことについて、「当時、ごく日常的なことと壮大なことは並存していた」という端的な指摘を残している。
- 16 戦後日本において、社会科教育では、しばしば、こうした論点が教育実践の課題として議論されてきた。たとえば、1970年代の段階で、「スパルタクスの反乱」を教材とした中学校教師の安井俊夫は、授業では、「苦しい生活→反乱というふうには直線的にとらえて、反乱を起こすまでに至る苦しさ、悩み、葛藤にまで」迫ることができず、授業中、そのことに「気付いて、反乱とはどんなことをするのか、そこに行きつくまでにどんなことが必要か、と考えさせたのではあるが、子どもはすでに『反乱を起こす』ということを前提に考えているため、私の考えていたところには近づいてこなかった」という反省を残している（歴史教育者協議会 編著，1997 p.190）。本書の教育実践の場合、受講生には、最初から、

暗に「正解」が示され、ファシズムを实践する立場に置かれているのだから、ファシズムの楽しさや喜びは別としても、当事者の「苦しさ、悩み、葛藤」などの感情は、軽視されがちだろう。

- 17 この「<sup>エスノメソッド</sup>人々の方法」を研究対象するのがエスノメソドロロジーである。エスノメソドロロジーとは、社会学者のハロルド・ガーフィンケル（Harold Garfinkel：1917～2011）によって創始された「人々（ethno）の方法（methodology）についての研究」を意味する。この研究は、日常生活のなかで、人々が、どのようにして秩序を見たり（seeing）、記述したり（describing）、説明したり（explaining）しているのかということ明らかにする。好井（1999 pp.5-6）は、エスノメソドロロジーの説明として、地下街の「雑踏空間」を事例に挙げている。「雑踏空間」は、「ただ大量のひとびとが集まってできあがっているのでは」なく、「集まり去っていくひとびと」が、「空間を占めるいくばくかの時間に、適切に歩いたり、人を待ったり、他人との距離をとったりするなど、さまざまな「方法」を微細に実践しつつ、雑踏の秩序を創造」するものだが、そうした「<sup>エスノメソッド</sup>人々の方法」の分析と検討への試みが生エスノメソドロロジーであるという（好井，1999 pp.5-6）。
- 18 「第三帝国」における密告のエピソードなどは、特に典型的なものではないだろうか。当時の人々は、アドルフ・ヒトラー（Adolf Hitler：1889～1945）に対する忠誠心やユダヤ人への嫌悪という次元ばかりではなく、明らかに、「利己的利用」を動機として密告を行っていた（ジェラテリー，2008=2001 p.233）。たとえば、「夫婦喧嘩のせいで夫婦がおたがいを密告し」、「夫または妻が離婚を考えている場合」に、どちらかが密告し、「父親が自分の暮らし向きをよくするために、ただ息子を家から追い出したかったから」密告をしたという記録が残されている（ジェラテリー，2008=2001 pp.233-234）。しかし、密告は、「ナチ狂信者」の忠実なそれであっても、「利己的利用」であっても、結果的に「独裁制を機能させた」（ジェラテリー，2008=2001 p.314）。こうした視座こそ、教育実践で問われるべき核心であったように感じる。なお、類似の見解は、近年のホロコースト研究やドイツ研究にも数多くみられる。たとえば、密告以外のところでは、性的道徳・性的行動について、「総統に子供を贈るよう要求されて育った」ナチス体制下の一部の少女たちは、「それを利用してみずからの不品行を正当化」（田野，2012 p.203）していたという。
- 19 近年では、そうした動向が変化しつつあるが、従来は、学校教育の外側における人間の教えと育ちについて言及されることすら少ない傾向があった。

## 【文献】

- クリストファー・ブラウニング [谷喬夫 訳著] 『普通の人びと ホロコーストと第 101 警察予備大隊』(筑摩書房, 1997) (= Christopher R. Browning., 1992, *Ordinary Men ; Reserve Police Battalion 101 and the Final Solution in Poland*, Harper Perennial : New York)
- クリストファー・R・ブラウニング [谷喬夫 訳著] 『増補 普通の人びと ホロコーストと第 101 警察予備大隊』(筑摩書房 [ちくま学芸文庫], 2019) (= Christopher R. Browning., 2017 *Ordinary Men ; Reserve Police Battalion 101 and the Final Solution in Poland*, New York : revised edition)
- ダニエル・J・ゴールドハーゲン [望田幸男 監訳・北村浩/土井浩/高橋博子/本田稔 訳著] 『普通のドイツ人とホロコースト ヒトラーの自発的死刑執行人たち』(ミネルヴァ書房, 2007) (= Daniel Jonah Goldhagen., 1996, *Hitler's Willing Executioners ; Ordinary Germans and the Holocaust* : New York)
- フランク・バヨール&ディーター・ポール [中村浩平・中村仁 訳著] 『ホロコーストを知らなかったという嘘 ドイツ市民はどこまで知っていたのか』(現代書館, 2011) (= Frank Bajohr/Dieter pohl., 2006, *Holocaust als offenes Geheimnis ; Die Deutschen, die NS-Fuehrung und die Alliierten* : Munich)
- 春乃花 「「追体験の模倣」に潜む危険性『ファシズムの教室』と対比しながら考える」『週刊金曜日』(第 28 巻第 34 号, 金曜日, 2020) pp.20-21.
- 本田由紀 「「ファシズムの教室」書評 興奮・歓喜の危険 体験して学ぶ」『朝日新聞』(2020 年 6 月 20 日付)
- ジェイソン・スタンリー [棚橋志行 訳著] 『ファシズムはどこからやってくるか』(青土社, 2020) (= Jason Stanley., 2018, *How Propaganda Works* : New York)
- 川喜田敦子 『ドイツの歴史教育』(白水社, 2019)
- 栗下直也 「(話題の本) 厳選ノンフィクション ファシズムの教室 なぜ集団は暴走するのか」『週刊東洋経済』(第 6932 号, 東洋経済新聞社, 2020) p.114.
- 歴史教育者協議会 編著 『歴史教育五〇年のあゆみと課題』(未来社, 1997)
- ロバート・ジェラテリー [根岸隆夫 訳著] 『ヒトラーを支持したドイツ国民』(みすず書房, 2008) (= Robert Gellately., 2001, *Backing Hitler ; Consent And Coercion In Nazi Germany, 1933-1945* : Oxford)
- 武井彩佳 「監訳者解題」(ウェンディ・ロワー [武井彩佳 監訳・石川ミカ訳著] 『ヒトラーの娘たち ホロコーストに加担したドイツ女性』明石書店, 2016) pp.262-269.

田中信一郎「田野大輔『ファシズムの教室 なぜ集団は暴走するのか』『年報政治学』  
(2021-1号, 日本政治学会, 2021) pp.278-281.

田野大輔『愛と欲望のナチズム』(講談社 [講談社選書メチエ], 2012)

ウェンディ・ロワー [武井彩佳 監訳・石川ミカ訳著]『ヒトラーの娘たち ホロコーストに加担したドイツ女性』(明石書店, 2016) (=Wendy Lower.,2013, *Hitler's Furies ; German Women in the Nazi Killing Fields* : Boston)

好井裕明『批判的エスノメソドロジーの語り 差別の日常を読み解く』(新曜社, 1999)