

教科書研究は平和教育へ貢献できるか？*

ゲオルク・エッカート国際教科書研究所

ドイツ／ブラウンシュヴァイク

ファルク・ピングエル

I. 見解が対立する「過去」に関して共通理解を探す作業

教科書の国際比較研究とそこから帰結する教科書の修正作業の始まりは、第一次世界大戦の経験に遡ります。当時、教育——なかでも歴史教育——が敵のイメージ形成や、他の民族に対する偏見を広めたりステレオタイプを固定化しやすいということが明らかになりました。このような認識から、第一次大戦後国際社会は「国際連盟」を設立し、国際的な専門家委員会を設置し、相互に教科書を比べ、国際関係、特に近隣諸国との関係を改善することに益するような勧告を出すよう、加盟諸国に呼びかけました。

国際連盟は、教科書の国際比較を通じて、国家間の相互関係、即ち民族間の関係の記述から——当時の表現を使えば「毒を抜く」——作業を行い、敵国というイメージを壊し、平和な共存関係への展望を示すような記述を促すことを自らの課題としたのでした。従って教科書「比較」には教科書「修正」が、即ち、その教科書比較の参加者たちが合意のうえで勧告できるような教科書の記述変更が続くべきだとされたのです。

「国際教科書比較修正作業」の出発点には、教科書、特に歴史、地理、社会科など社会科目関係の教科書が平和教育に貢献しないことが多いのではないか、という認識がありました。教科書は事実を単に再現するものではありません。教科書はイデオロギーを媒介し、政治的傾向に従う性向を持っています。

—社会科の教科書は、科目が誕生した初期において、生徒が、やがてはその一員となっていく——その時々 of 国の——社会体制に批判的ではありませんでした。むしろ目的は、自国への忠誠心の育成や維持にあったのです。

—例えば、地理の教科書は、ある国がその権利を主張しても、他国からは問題視されているような領土を、自国の領土として既定されているかのように記述します。今日でも国境は通常、所与の事実で固定的であるかのように描かれています。自然なかたちなのだ、といわんばかりです。歴史的に形成され、合意によって画定されたものとして描かれることはありません。

—歴史の教科書は、通常、現在を、過去からの正当な帰結として評価し、さらに未来へと方向付けを与えることに貢献しています。

自民族や自国の利害が関わっている紛争の記述に関して、通常、生徒たちがその問題について自分で判断し選択する、或いは独自の解釈を行うような余地は与えられていません。もし生徒が、自分の国、社会、文化のなかで存在し続けようとするならば、教科書のなかに表明されている見解を、自己の考えに取り入れる他はないのです。それは最悪の場合、武力による対決を正当化する見解や、相手側と交渉して問題の解決を探るような方法を含まない見解であることが少なくありません。例えばクロアチアの教科書は、ユーゴスラビア国家連合からクロアチアが離れる事態を「解放戦争」と称し正当化しています。他方、セルビアの教科書は、クロアチア側の「国際法に違反する攻撃行動」を非難します。これは今日のヨーロッパで起きている事実なのです¹。この事例が示すように、「教科書が平和な文化の創

1 Wolfgang Höpken (Hrg.): *Öl ins Feuer? Schulbücher, ethnische Stereotypen und Gewalt in Südosteuropa / Oil on Fire? Textbooks, Ethnic Stereotypes and Violence in South Eastern Europe*. Hahnsche Buchhandlung; Hannover 1996. 次に再録 Augusta Dimou (ed.): „*Transition“ and the Politics of History Education*

出に貢献する」ことは、今日でも決して当たり前のことではないのです。

ところで既述のように、国際連盟の提案により一連の「教科書委員会」が誕生しました。そこでは専門家と教育者が共同で、学校で採用されている教科書を学術的に分析しその基盤に基づき勧告を出しました。学術的方法により、各委員会での合意の客観性は保証され、その結果、勧告が双方で尊重されることになります。このような委員会は、通常、各政府により組織され財政的にもまかなわれていました。そのことを通じて委員会は「公的」性格を備えたのです。このような前提のもとで、例えば30年代に、ドイツとフランスの間で最初の教科書対話が行われました²。しかしそのような教育界の努力は、第二次大戦への道を阻止することは出来ませんでした。

破壊的な結果をもたらした第二次の「世界」大戦後ユネスコが、民族の相互理解を促進するため、教科書を国際的に検討する義務をその定款に取り上げました。なかでも「ドイツ・ユネスコ委員会」は、戦後間もなく創設されたブラウンシュヴァイクの「ゲオルク・エックハート国際教科書研究所」と緊密な協力のもとで活動を行いました。多くの国々、なかでも西欧や北欧で、しかしまたアメリカでも戦後、相互理解のために多くの教科書対話が実践されています。今日でもなお二国間、或いは多国間の教科書対話は極めて緊急性の高いものです。例として最近その任務を終えたばかりのイタリアとスロヴェニアの教科書委員会が挙げられます。ここでも戦争が契機となり国家間で生じた大規模な犯罪が主題となりました。一つは、第二次大戦中ユーゴスラヴィアで、ファシスト政権下のイタリア占領軍が

in Southeast Europe. Vandenhoeck und Rupprecht: Göttingen 2008.

2 国際的な教科書修正の動きに関しては次のユネスコのガイドブックを参照して頂きたい。*UNESCO Guidebook on International Textbook Research and Revision*, ed. Falk Pingel, Hannover 1999; F. Pingel: *Can Truth Be Negotiated? History Textbook Revision as a Means to Reconciliation*. In: *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 617 (2008), No. 1: *The Politics of History in Comparative Perspective*, pp. 181–198.

行ったもので、もう一つは戦後、チトー大統領の新体制のもと、イタリア系住民に対して行われた犯罪でした。教科書委員会の諸プロジェクトは、多くの場合、現在の見方や視点に影響を与え続けてはいるが、事件自体はもはや終息しており、暴力の応酬も終わったような過去の対立を扱っています。

戦後わずかですが、教科書対話のプロジェクトが当時まだ世界を二分割していた冷戦の境界を超えて実施されました。このなかには1980年代のアメリカ・ソ連の教科書対話がありますが、これは後に頓挫しました³。他のプロジェクトはドイツ連邦共和国（当時の「西ドイツ」：訳者注）とポーランドの教科書対話です。その働きと後世への影響について今からお話します。ドイツ・ポーランド教科書対話は、双方の関係者が、学術的に今なお判断が異なり、政治的にも論争が続き厄介な議論を産みかねないような問題をめぐり、先ず一つの共通の解釈を探る試みを行うようなとき、よく引き合いに出されています。

第二次大戦後数十年を経過して開始された教科書委員会の対話の実際の流れから、次のような図式が引きだされます。

教科書対話の諸段階⁴

事前協議： プロジェクトの目的と方法の確認 教科書の交換

3 Howard D. Mehlinger: *Probleme der historischen Darstellung der USA und der UdSSR in amerikanischen und sowjetischen Schulbüchern: Vorläufige Ergebnisse des amerikanisch-sowjetischen Schulbuchuntersuchungsprojekts*. In: Internationale Schulbuchforschung, 2 (1980) 2, S. 5-18.

4 UNESCO Guidebook, p.25参照.

共通の教科書対話
(セミナー・会議形式)

分 析

分析結果の比較

歴史、地理、社会科で論争対象となったテーマに
付いて行われた相互の研究成果に関する講演

諸研究から得られた結論

共同勧告のとりまとめ

成果の公開

活動の継続：深化のための学術的諸会議の開催

教科書の執筆者、教員、指導要領策定者対象の研修

委員会は、両国の関係史が一つの共通の理解に辿りつけるように作業を行いました。従って共通の解釈が可能な事項を前面へ出して強調し、まだ異なる見解が続くような事項は抑えたりテーマとして取り上げない傾向にありました。それゆえにドイツ・ポーランド教科書勧告は、ドイツとポーランドの歴史と地理の授業や教科書で扱われるべき内容に関して一連の指針を作成したのです。その際ドイツ・ポーランド関係史で論争が続いている事項に関しても、解釈の方向性を明確に示していました。例えば、中世のポーランド領におけるドイツの植民地化を、最早、文明化の使命という観点からのみ見ないようにし（当時多くのドイツの教科書は、そのように記述していました）、同時に、軍事的侵略やポーランドの独立主権の抑圧などの観点——それらは多くの場合、植民地化と結びついており、ポーランドの教科書では記述の前面に出てきていたのです——に注目するように勧告したのです。ここで問題となっていることは、一方向のみではなく、双方向のプロセスを経た記述です。このような問題は、今日でも台湾や韓国における日本の占領を考えると、アクチュアルなものといえるのではないのでしょうか？

政治的に受け入れ可能な合意事項を見つけ、場合によっては政治的に解決不可能な問題を除外するという傾向により、教科書修正の事業は「教科書外交」という言葉を生む契機になりました。その表現は、相互理解を目指すという政治的な強い意志は、時に、学術的観点を凌駕することもある、といっているようです。

事実、政治と学術研究は、教科書委員会のような委員会においては、複雑な関係にあります。そのような委員会は、政治的次元で結成されますが、追求する目標は教育的次元にあり、方法は学術的次元にあるべき、とされます。1971年に開始され今日まで続くドイツ・ポーランド教科書委員会は（当時の他の多くの委員会と同様に）、政府機関から資金援助を受けていましたが、委員会自体は、自分たちは学術研究の機関である、という認識もっていました。この認識は今日でも変わりません。即ち、第一に求めたのは、ドイツ・ポーランド間の歴史に関して、両方で学問上納得のいく梗概と合意できる解釈を導き出すことでした。そこから引き出された『勧告』を、委員会は数年のあいだ、世間の関心を引くこともなければ妨害をされることもなく、1976年にまとめて発表することができたのです。『勧告』を発表してはじめて政治的議論が展開されました。その議論のおかげで『勧告』は両国において、多くの人々の関心を引くことができ有名にもなりましたが、同時に拒否や批難にも会いました。教育分野で、即ち、指導要領や教科書へと『勧告』が受け容れられていく歩みはゆるやかなもので、本格的な受容は、数年に亘る激しい議論が治まってから後のことでした。『勧告』の発表から10年経過して『1972年から1987年までのドイツ・ポーランド教科書委員会の教育分野と学術分野における成果に関して』⁵ が刊行されました。そして90年代になってようやく、授業のための具体的な方法を幅広く提案するようになりました。以上のようなプロセスは次のような段

5 Gemeinsame Deutsch-Polnische Schulbuchkommission, red. Wolfgang Jacobmeyer, Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung, Bd. 22/XII: Braunschweig 1989.

階に分けることが出来ます。

- 主に、政治的集団、教会関係者の団体、研究者集団により担われてきた基礎の段階
- 研究水準と関連させながら教科書の比較作業を行う、集中的な学術研究の段階
- 様々な見解が闘わされる政治的論争の段階
- 教育分野での受容や学術研究の深化の段階

これらの段階を区別することは、適切なやり方であるように思えます。と申しますのも東アジアの議論に関して私は、全てが同時に捉えられ、それらが内容的・時間的に区別されていないような印象を持つからです。そのような条件下では部分的な合意も難しく、段階を踏んでの前進も難しいでしょう。

ドイツ・ポーランドの『教科書勧告』のように問題は視されなかったものとして、ドイツ・フランスの教科書対話の作業があります。開始は第二次大戦後1940年代末の占領期にまで遡り、今日まで続いています。「独仏委員会」での共同作業を通じて常に接触を保っていた両国の研究者と教師が基礎を築いたのですが、その結果、唯一ともいえる果実をもたらしたのです。それは2006年に出版された独仏共通の歴史教科書です。両国の指導要領に沿っており、正規の教科書として採用されることを目指しています。この教科書作成のイニシアティヴをとったのは、両国の生徒交流を促進する機関である「独仏青少年協会」が主催した「独仏青少年会議」でした。青少年会議で共通教科書作成の提案がなされたのを指導的政治家に取り上げ、教科書作成の作業が始まりました。独仏の専門家委員会が結成され構想を練り、両国の出版社に公募をかけ、独仏一社ずつが権利を獲得し、共同で教科書を作成し、先ず現代史の巻が刊行されるに至りました。今日ま

でに2巻が出版されています⁶。そのなかから「過去の克服」のテーマ、即ちナチの時代やホロコーストを扱う際の方法的観点、即ち、歴史教育学（Geschichtsdidaktik）の原則を紹介したいと思います。

—「想起こす作業」には、それぞれの国の特徴があるかもしれませんが、想起自体は決して「一国家」のみが抱え込むようなものではありません。ホロコーストのような民族殺戮は国際的な広がりを持つもので、（同書の中の写真が示すように：訳者注）ドイツのみならず、ナチに占領された国々やイスラエル、アメリカ合衆国などに「想起こすための記念碑」が創られています。

—同書は、ナチの占領に対するフランスのレジスタンス運動のみでなく、対独協力についても記述しています。一方的で英雄視を促すような歴史像は避けられています。

—事実在即した過去の記述に至るまでに、困難な道を辿ったのは、フランス人だけではありません。凄惨な犯罪的行為の広がりを実際に自覚し、政治家が責任を公的に認め、国防軍や政治家、経済界の指導者、兵士、一般市民が、その犯罪に直接・間接に関与したという罪を認めるまでに、ドイツにおいても長い時間がかかりました。その罪は次の世代へ遺産として継承されるものではありません。しかし、犯罪者が裁かれ、犠牲者の尊厳が回復され、賠償されるべきである、という責任は継承されるのです。そのことを、後に有名になった、1970年当時の西ドイツ首相ヴィリー・ブランドがワルシャワのゲットー記念碑前で跪いた姿が有力に語っています。独仏教科書は同時に、今日でも、

6 現在出版されている2巻は次のものである。*Histoire/Geschichte, Europa und die Welt seit 1945*. Hrg. Guillaume Le Quintrec u.a., Ernst Klett Schulbuchverlag: Stuttgart 2006; *Europa und die Welt vom Wiener Kongress bis 1945*. Hrg. Daniel Henri u.a., Ernst Klett Schulbuchverlag: Stuttgart 2008；平行して同時にフランス版がパリのNathan社から出版されている。

ホロコーストを否定し過激な行動を行う若者がいることにも言及しています。

独仏歴史教科書は、国境を越えた共通の歴史記述が可能であるということを示しています。しかしそれは、歴史教育学的な共通の方法論を必要としています。それは——少なくともヨーロッパでは——多くの国が今日採用している歴史教育の方法です。即ち、教科書執筆者の文章、イラストなどの説明資料、原典資料などから、歴史の中で行動する当時の人々の、それぞれに異なった意味づけや体験、行動目標が見えてくるように構成する、という歴史教育の一つの方法論が基盤に存在するのです。

独仏教科書に対して、二カ国間の歴史教科書として、尚、国家の観点にたって書かれている、という非難がありました。この批判は部分的に該当しているかもしれません。というのも同書は、両国の指導要領に従い、独仏の歴史のみでなく、ヨーロッパや世界の歴史も扱っているからです。しかしさらに、次のように問うことは出来るでしょう。即ち、今後進められるヨーロッパ統合のプロセスを見ると、ヨーロッパ全体の、そしてグローバル化の観点から世界という次元を視野に入れた歴史記述を基盤にすべきではないか、ということです。実際、『ヨーロッパの歴史教科書』が望ましいとし、また可能だとする声もあります。

ヨーロッパの歴史家たちが中心になり、そのような教科書が書かれており、また多くの欧州諸国で翻訳されています（日本語訳もあります）⁷。しかしこれは正規の教科書として採用されてはいません。なぜなら欧州各国の指導要領に同じように対応することは難しいからです。しかしこの教科書は、今日でもまだ一国中心の視点で書かれることが多い歴史教科書に対し、補完的に使われています。ゲオルク・エッカート国際教科書研究所で

7 *Europäisches Geschichtsbuch*. Hrg. Frédéric Delouche u.a., Klett: Stuttgart 1992. 『ヨーロッパの歴史 欧州共通教科書』1994年東京書籍。東京学芸大学海外子女教育センターは『〈ヨーロッパの歴史〉を読む』を1997年3月に出版。

実施された教科書分析の結果からは、「ヨーロッパ歴史教育カリキュラム」のような共通のものを構成することは不可能ではない、といえます。ただしそれは、各地域や国の次元でさらに細かく分けて考えていく必要があるでしょう⁸。

もう少し独仏教科書のなかを見ましょう。そこには方法論的に新しいアプローチが見られます。それは近年、ドイツや他のヨーロッパの国で次第に多く採用されてきているアプローチです。

—教科書は多くの写真を取り入れています。それは生徒の関心や注意を呼び起こすためのものです。しかし同時にそれらの写真はメッセージを伝えています。それらの写真に対する感情的反応を教師は問うことが出来るでしょう。例えば（ワルシャワのゲットー記念碑前に跪く：訳者注）ヴィリー・ブランド元首相や右翼過激派の若者たち、或いは、ナチ政権の協力者たちの写真を見て、生徒はどのような感情を抱くでしょうか。生徒たちは、どちらかの側に感情移入をしたり、同一化したりするでしょうか？ そのような同一化は、生徒や教師の歴史的判断力の形成に、どのような影響を与えるでしょうか？

—歴史は複雑な葛藤を含むものです。一次元的でもなければ二者択一の選択でもありません。協力と抵抗は隣どうしに存在しています。生徒たちは「自分だったら一体、どちらの側にいたろうか？」と自問するでしょう。

—教科書の一部で、生徒たちは、人々の自伝的資料を読むようになっていきます。即ち生徒たちは、単に、歴史や経済の重大事件を学習するの

8 Falk Pingel (Hrg.): *Macht Europa Schule? Die Darstellung Europas in Schulbüchern der Europäischen Gemeinschaft*. Diesterweg: Frankfurt/M 1995; *The European home: representations of 20th century Europe in history textbooks*. Ed. Falk Pingel, Council of Europe: Strasbourg 2000 (フランス語版 *La Maison européenne: représentations de l'Europe du 20^e siècle dans les manuels d'histoire*).

みではなく、人々がその時代をいかに生き、どのような選択を迫られたかも学ぶのです。そのようにして生徒たちは、常に、歴史的資料に即して考え、判断力を養うことを学ぶべきなのです。

このような歴史教育の核心は、歴史を学ぶということが、単に、歴史的事件の年号や有名人物の名を暗記することではなく、歴史事象を解釈できること、そして、それらが異なった経験を基にすると、異なって体験され、異なって解釈されるということが洞察できるようになることにあります。異なった解釈を比較することで相互理解が促され、同時に、自己の判断を批判的に問い返すことも求められます。

目的は、解釈の相違をお互いに議論できるようになることです。それは、生徒や教師が、異なった価値観の考え方に接し、対立する観点を議論の対象とし、そこから自分の意見を創っていく作業を前提とします。そのためには、ある程度まで、教科書というものが、単に「歴史的事実」を写しとったものではなく、我々が共に行っている真実を探す作業の一部である、という認識が許される、否、当然のものとされなければならないでしょう。

歴史を提示する、歴史的知識を創りだす、歴史的判断力を養う、これらの作業に関する実に多様な方法の存在とその研究は、独自の学問領域を産み出しました。それは「歴史教育学」(Geschichtsdidaktik)といわれるものです。この分野は、いかに歴史を教えるかという狭義の方法のみではなく、メディアや家族、友人の間で伝達される歴史的情報が受け取られる際の「態度」なども研究します。最近盛んに研究される領域として、授業観察があげられます。その目的は、歴史が、授業中、教師によりいかに伝達され、生徒によりいかに把握されるかということを明らかにすることにあります。教科書研究は、歴史教育学からの知見を教科書の国際比較に応用し、様々な国での歴史記述における記述の原則や視点の取り方などを研究します。

この問題は講演の第二のテーマに関わるもので、次に、教科書の国際比

較における最近の新しい展開へのご案内したいと思います。

Ⅱ. 対立と仲介

社会主義体制の崩壊とドイツの再統一の後、国際教科書改善作業は、さまざまにその存続の意義を問われてきました。世界を分割した対立の終息と共に、国際的な教科書改善も原則的にその目標を失った、或いは——言葉を変えると——目的を達成した、というものでした。

しかし「二つの世界」の終了が、必ずしも「一つの世界」を造らないことが明らかになりました。全てを統括した二大イデオロギーの対立の代わりに、多くの新しいナショナリズムが登場したのです。平和教育は決して用済みとなりませんでした。平和教育はむしろ、世界二分割の時代に負担であったイデオロギーから自己を解放し、より実践的になるための大きなチャンスを得たといえるのです。国際教科書比較は、そのような実践的分野の一つです。東欧において、しかし例えばアジアにおいても、グローバル化や国際化は、比較する眼差し、相手がものを見る際の視点を認める態度を含まねばならない、という認識が高まってきました。ヨーロッパでは東欧へ境界を開放することにより、自由で学術的基盤にもとづく教科書プロジェクトを、多元的価値観に基づき世界に開放された教科書比較や教科書作成の作業へと展開することが可能になりました。私たちの共同研究者の多くは、冷戦時代に不可能であったことを取り戻す作業にかかりました。国際連盟が20年代、国際教科書比較で試みたように、対等の立場で比較する、という原則を実践に移すことがようやく可能になったのです。

民族の相互理解を目指す国際教科書プロジェクトの対象や方法は、新しい国際的な枠組みや対立・葛藤の状況の変容のなかで、特徴的な変化を経験しました。それは次のような性質のものです。

— 二国間の、多くの場合、国や政府により委員が決められ、資金面でも

支援される「委員会」形式から、「非政府組織」（NGO）に支援される活動へと移行し、市民社会のなかで市民の参加が反映される組織へ変化していること

—過去の歴史の解釈をめぐる対立から、今日の、時にはまだ火を噴いている対立へという、とりあげる問題領域が変化していること

—国家間の対立から、一国内・一社会内の集団間の対立へ（「戦争から内戦へ」ということもできるでしょう）と問題領域が変化していること

社会主義の崩壊は多くの国境を開放しましたが、他方で新しい国境や、国の内外で新しい境界を造り出しました。時にそれらの境界は、暴力的手段で造られましたし、また造り続けられています。そのことをヨーロッパで強く感じたのは、南欧の旧ユーゴスラヴィアにおいて諸国家の建設が、戦争という自己主張の方法を取ることでしか実現されなかったという経験です。長年に亘るイスラエルとパレスティナの対立は、幾度となく交戦状態になりました。国境の開放と自由取引は、多くの合法・違法の移民を生み出し、既に克服されたかに見えた偏見の再燃をもたらしました。

1990年以降ゲオルク・エッカート研究所で発足したプロジェクトは、学術研究の成果を通じて、異なった見解の教科書を比較し修正するという課題ではなくなりました。新しく勃発した、或いはいつまでも続く対立の激しさから、先ずは、紛争における二つの、或いはより多くの関係集団を一箇所に集め、相互に異なった認識のあり方に気づかせることが、——見解の一致を追求する前に——、求められたのです。例えば、ボスニア・ヘルツェゴヴィナ、ルワンダ、チリ、カンボジアなどのように、内戦の後多くの集団に引き裂かれた社会では、見解の一致を求めることなど殆ど不可能です。実際、これらの国や社会のいくつかは、そもそも歴史を教えること自体を諦めるか（ルワンダ）、或いは、丁度終結に向ったばかりの、或いは向いつつある対立を歴史の学習から取り除く（ボスニア・ヘルツェゴヴィナ）というような処置さえ取りました。

このような事態を避けるためには、まだ熱い対立状況を扱うプロジェクトの冒頭で、お互いに異なり、和解できない歴史的事件の解釈を並立させるという、相互の立場を認める作業が不可欠です。互いの違いの克服ではなく、違いを承認することがプロジェクトの第一目標となるのです。具体例として「中近東平和研究所」が実施するプロジェクトをご紹介します。その研究所は、境界線に近いベツレヘム近郊にあります。

プロジェクトの課題は、イスラエルとパレスティナ双方の学校で使用可能な、20世紀のイスラエル・パレスティナ関係の教材作成です。——そんなことが可能か、と皆さんはお考えでしょう？ プロジェクトチームは最初から、二国関係について統一した歴史像や解釈を生み出すことは求めませんでした。それにも拘らず共通の教材を作るために、どのような方法が存在したでしょう？

それぞれ研究者と教員たちから成るパレスティナとイスラエル双方のグループは、先ず「自国」の立場で歴史を書きました。それから彼らはそれを交換し、議論しました。議論を通じて彼らは、互いの歴史認識について合意することなしに、相互に近づくことができました。彼らは即ち、相手が何故そのように書かざるを得ないのか、ということが理解できるまで議論したのです。彼らは相手の視点を受容したわけではありません。しかし、相手が必然的に異なった視点を取らざるを得ない、ということが理解できたのです。その結果、見開きで、一方のページ半分にイスラエル側の、他方のページ半分にパレスティナ側の歴史が書かれ、中央に空白の行が並ぶという歴史の教科書が作成されました。教師や生徒は授業で、両つの歴史記述を比べ、空白に、彼らの第三の歴史を書くように求められています⁹。

このようなプロジェクトチームに、政府の資金援助は期待できません。彼らは、紛争状態が終結し平和が訪れたとき、広範に受容されるであろう行動を先取りし実践しているのです。彼らは、政府が行動不能なところで、

9 *Learning Each Other's Historical Narrative: Palestinians and Israelis*. Peace Research in the Middle East: Beith Jallah 2003; Part Two: Beith Jallah 2006.

行動を開始したのです。

教科書プロジェクトは、このように、政治がまだ手をつけることが出来ない領域で行動の限界を広げることができるのです。そのようなプロジェクトは、政治的条件に逆らって永遠に続けられることはできないでしょう。しかし、平和共存のための均衡回復をめざす政治にとって基盤となるような態度の形成や方向づけに貢献することはできるのです。

そのような教科書プロジェクトは、政治的保護を受けていない教師、保護者、生徒に向っています。それは困難で、時に職務上のリスクを伴います。しかし同時に、教育者と研究者の間に共同で行動する新しい関係を創り出し、平和教育や平和政策を強化する方向に発展する可能性を秘めています。彼らは多くの場合、資金の助成や学術的・専門的な支援を、財団や国際的な機関から受けています。支援の話し合いの中心にある問いは、専門的な学術研究よりは、相互のコミュニケーション自体を図る問題です。両者は、何が共通の目標であるのか、また克服不可能と思われる相互の違いはどこにあるのか、という問いに対して、明確な考えを持っている必要があります。そのためには、多くの場合、出会いを設定し仲介する、中立的な第三者機関が必要とされています。そのようなプロジェクトのメンバーは、政府や文部省などの「国の代表」ではなく、自分たちの問題の解決を探る市民社会の代表者である、という自己理解をもっていることは明らかでしょう。

全ての関係する集団から承認される結論が得られるためには、それらの集団間に対等な関係が存在する必要性があります。伝統的な政府による委員会の教科書対話は、それぞれの国から選ばれた教育分野と学術分野の代表者として、政治的に結成された経緯からして、既に対等です。他方、そのような政治的背景がない集団では、先ず、誰もが排除されたり不利益を受けたりしない対等な関係を創らねばなりません。それは時に困難です。最後に、その問題に関して東アジアの教科書対話との関連を念頭に、述べていきたいと思います。

- a) 関係集団が極めて強い自立した文化観、否、それどころか、優越感を持っている場合です。これは関係集団が、異なった文化的伝統や宗教に所属する場合に起こりやすい問題です。ヨーロッパ、特に西欧は、文化交流を通じてお互いに文化的豊さを培ってきたことに誇りを感じています。東アジアでは緊密な経済交流、一部には政治的関係の構築が進められてきたにも拘らず、文化的な自己理解の点では、お互いに強い境界線を引いているようです。各文化において、相互交流ではなく、独自の発展、独自の価値が強調されています。朝鮮・韓国から日本への文化の流れ（或いはその逆の流れ）などは、優越と弱さという関係で捉えられ、開放性と相互交流の観点から評価されていないようです。「文化的対等性」の不在は、相互にオープンな対話をする際の阻害要因です。
- b) 過去の、或いは今日までその影響が続くような犯罪行為の罪が、明確に裁かれたり告白されていない時、共通の教科書対話は極めて複雑な様相を呈します。万一、ドイツ・ポーランド教科書委員会のドイツ側委員が、第二次世界大戦におけるドイツ人の戦争犯罪を否定したり、18世紀末のポーランド国家の占領（ポーランド分割）を、国際的権力闘争の観点から正当化していたとすれば、ドイツ・ポーランドの教科書対話は、実行不可能であったでしょう。例えばボスニア・ヘルツェゴヴィナでは、今日でも、セルビアの政治家の一部が、戦争犯罪が行われたことを認めていません。また政府も被疑者を法廷に送ろうとしません。このように犠牲者が犠牲者として認知されず、犯罪者が明確にされない時、共通の対話は殆ど不可能です。まず、生じたことを認めることは、いかなる和解への道においても欠かせない前提です。確かに、日本の村山富市首相は1995年、公的に日本の戦争責任を認めています。しかしそれは具体的にみると、非常に概括的な表現で、戦争犯罪が行われた、と認めたものでした。そのため一方では、日本のナショナリスティックな政治家やメデイ

アから批判され、他方では、国外、特に中国や韓国で、あまりにも一般的で曖昧だ、と感じられています。

- c) 戦争の罪が明白に認知されていないという事態は、非政府間で努力されている教科書対話の（中国・）韓国・日本の対等な関係をも阻害してきました。多くの場合、日本の教科書が被告席に座り、韓国や中国の教科書は議論の対象外の扱いを受けています。そこには一方向的に変革の要求があるだけで、各自があらゆる方向で、即ち、自己の歴史をも含めて批判的に議論する、という開かれた関係の構築が不可能になっているようです。朝鮮の敵軍協力はテーマとされず、中国側参加者は通常、日中戦争と平行して生じ、日本軍の占領に対する抵抗運動を弱体化させた内戦時代の国内の犯罪的とされる行為については、あまり語ろうとしません。

最近になって、東アジア3国の教科書の著者や歴史家が、より対等な関係をもつようになりました。2国間、或いは3国間の最初の教科書も作成されました。国の次元でも2国間の教科書委員会が活動を始めました。大学も、より大きな関心を持ってこの問題に取り組み始めました。そのような動きを通じて、まだ続いている異なった見方や、文化交流の伝統があったにも拘らず相互に独立して自己の文化を主張する傾向に対して、真の交流が始まるでしょう。

他国のさまざまな経験をも参考にしながら、3国間で様々な試行を実践することは、国家の次元での政治的な合意を前提としなくても、教科書を少しずつ変えていくかもしれません¹⁰。

個人的印象では、韓国政府が、狭い一国主義的視点を乗り越える重要な一歩を踏み出したように思えます。韓国の歴史科の新指導要領では初めて、

10 最近の状況に関しては次を参照。Steffi Richter (ed.): *Contested Views of a Common Past. Revisions of History in Contemporary East Asia*. Campus Verlag: Frankfurt/M 2008.

東アジアが地域的な関連性で捉えられ、国家を超えた観点が可能になっています。しかし、三国に共通して、相互に異なった視点を教科書に記述するという方法の実現可能性は、今日でも極めて低いものです。なぜなら、対立する諸見解は、通常、記述されないからです。見解の対立の記述を構成原則とするような「歴史教育学」や「教授法」の展開が70年代以降、ヨーロッパ各国で見られましたが、東アジアでは私の知る限り、いまだに見られないようです。その限りにおいては、教科書対話は、諸見解の対立を許さず、一致した見解のみを求める要求の下で行われていくことになるでしょう。

(杉谷眞佐子訳)

*2007年12月3日学生対象に行われた関西大学での第2の講演を含む内容を反映し、論題は変更されている。



ゲオルク・エッカート国際教科書研究所
ドイツ、ブラウンシュヴァイク市
(杉谷提供)



ゲオルク・エッカート国際教科書研究所 図書室（杉谷提供）

『独仏共通の現代史教科書』（ドイツ語版）

*Histoire/Geschichte —
Europa und die Welt seit 1945*



GEORG ECKERT INSTITUTE FOR INTERNATIONAL TEXTBOOK RESEARCH



Falk Pingel
UNESCO Guidebook
on Textbook Research and Textbook Revision



UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION



ファルク・ピンゲル
『教科書研究と教科書修正のための
ユネスコ・ガイドブック』

Friedenserziehung durch internationale Schulbuchforschung? *

Falk Pingel

Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung
Braunschweig/Deutschland

I. Auf der Suche nach einem gemeinsamen Verständnis einer umstrittenen Vergangenheit

Der internationale Schulbuchvergleich und die aus ihm folgende Schulbuchrevision gehen zurück auf die Erfahrung des Ersten Weltkrieges. Damals war offensichtlich geworden, dass auch die Erziehung — und hier vor allem der Geschichtsunterricht — dazu beigetragen hatte, Feindbilder und stereotype Urteile über andere Völker zu verbreiten und zu verfestigen. Die internationale Völkergemeinschaft, die sich nach dem Kriege im „Völkerbund“ organisiert hatte, rief daher ihre Mitgliedstaaten auf, in internationalen Expertenkommissionen die Schulbücher miteinander zu vergleichen und Empfehlungen zu verabschieden, die darauf hinwirken sollten, die Darstellung der internationalen und insbesondere der nachbarschaftlichen Beziehungen zwischen den Staaten zu verbessern. Der Völkerbund machte es sich zur Aufgabe, durch internationalen Schulbuchvergleich darauf hinzuwirken, die Darstellung der internationalen Verhältnisse, also der Beziehung zwischen den Völkern, zu „entgiften“, wie es damals hieß, Feindbilder abzubauen und Perspektiven friedlichen Miteinanders zu fördern. Dem Schulbuchvergleich sollte also die Schulbuchrevision folgen, d.h. eine von

den beteiligten Partnern einvernehmlich empfohlene Veränderung der Schulbuchdarstellungen.

Am Beginn der *International vergleichenden Schulbuchrevision* stand also die Erkenntnis, dass Schulbücher, insbesondere solche für die sozialwissenschaftlichen Fächer wie Geschichte, Geographie und Sozialkunde, oft gerade nicht der Friedenserziehung dienlich sind. Denn Schulbücher geben nicht einfach Fakten wieder. Sie vermitteln auch Ideologien und folgen politischen Trends.

- Bücher für Sozialkunde waren in den Anfängen des Fachs nicht kritisch gegenüber dem — jeweils eigenen — politischen System, in das sie die Schüler einführen sollten. Ihr Zweck war ja gerade, Loyalität zu entwickeln oder zu erhalten.
- Geographieschulbücher stellten z. B. Gebiete, die vom eigenen Staat beansprucht wurden, aber umstritten waren, so dar, als wären sie bereits als zugehörig zu betrachten. Bis heute erscheinen Grenzen in der Regel als gegeben und fest, gleichsam natürlich, nicht als historisch geworden und durch Übereinkunft festgelegt.
- Geschichtsbücher tragen dazu bei, die Gegenwart durch die Vergangenheit zu legitimieren und damit Orientierungen auch für die Zukunft vorzugeben.

Die Darstellung eines Konflikts, der die Belange der jeweils eigenen Nation oder des eigenen Staates betrifft, lässt den Schülern oft gar keine Wahl einer eigenen Beurteilung und selbständigen Interpretation. Wollen sie sich nicht außerhalb ihrer eigenen Nation, ihres Staates, ihrer Kultur stellen, müssen sie sich die angebotene Sichtweise zu eigen machen, die schlimmstenfalls eine kriegerische Auseinandersetzung rechtfertigt oder jedenfalls

keine Strategien einer partnerschaftlichen Konfliktlösung in Aussicht stellt. So rechtfertigen z.B. kroatische Schulbücher die Loslösung Kroatiens aus dem jugoslawischen Staatsverband als „Befreiungskrieg“; dagegen klagen serbische Schulbücher die kroatische Seite einer völkerrechtswidrigen Aggression an, um nur ein zeitgenössisches Beispiel aus Europa zu nennen.¹ Es ist also auch in unserer Zeit noch nicht selbstverständlich, dass Schulbücher zu einer Kultur des Friedens beitragen.

Aus der vom Völkerbund angeregten Initiative gingen eine Reihe von „Schulbuchkommissionen“ hervor; in denen sich Fachwissenschaftler und Pädagogen zusammenfanden, um auf Grund einer wissenschaftlichen Analyse der in den Schulen benutzten Lehrwerke die Empfehlungen zu formulieren. Die wissenschaftliche Methode sollte die Objektivität der Übereinkunft gewährleisten und damit die Voraussetzung für die wechselseitige Anerkennung der Empfehlungen schaffen. Diese Kommissionen wurden in der Regel von den Regierungen einberufen und finanziert. Sie hatten damit einen „offiziellen“ Charakter. Unter diesen Prämissen fanden z.B. bereits in den dreißiger Jahren zum ersten Mal deutsch-französische Schulbuchgespräche statt.² Doch konnten solche Versuche der Völkerverständigung auf dem Gebiet der Bildung den Weg in den Zweiten Weltkrieg nicht verhindern.

1 Wolfgang Höpken (Hrg.): *Öl ins Feuer? Schulbücher, ethnische Stereotypen und Gewalt in Südosteuropa / Oil on Fire? Textbooks, Ethnic Stereotypes and Violence in South Eastern Europe*. Hahnsche Buchhandlung: Hannover 1996; demnächst erscheint Augusta Dimou (ed.): *„Transition“ and the Politics of History Education in Southeast Europe*. Vandenhoeck und Rupprecht: Göttingen 2008.

2 Einen Überblick über den Weg der internationalen Schulbuchrevision bietet das *UNESCO Guidebook on International Textbook Research and Revision*. ed. Falk Pingel, Hahnsche Buchhandlung: Hannover 1999; ders: *Can Truth Be Negotiated? History Textbook Revision as a Means to Reconciliation*. In: The Annals of the American Academy of Political and Social Science, vol. 617 (2008), No. 1: *The Politics of History in Comparative Perspective*, pp. 181-198.

Nach diesem zweiten verheerenden „Welt“-Krieg nahm die UNESCO die Verpflichtung zur internationalen Schulbucharbeit im Sinne der Völkerverständigung in ihre Satzung auf. Die UNESCO, und insbesondere die Deutsche UNESCO Kommission, hat dabei eng mit dem *Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung* in Braunschweig zusammengearbeitet, dessen Gründungsgeschichte bis in die unmittelbaren Nachkriegsjahre zurückreicht. Viele Länder, vor allem in Nord- und Westeuropa, aber auch in Amerika, führten in den Jahrzehnten nach dem Kriege Schulbuchgespräche durch, um das gegenseitige Verständnis zu fördern. Bis heute ist diese Form bi- oder multilateraler Schulbucharbeit aktuell geblieben; als Beispiel dafür kann die italienisch-slovenische Schulbuchkommission genannt werden, die erst jüngst ihre Arbeit beendet hat. Auch hier ging es u.a. um die Behandlung von Kriegs- und staatlich veranlassten Massenverbrechen, die einerseits die faschistische italienische Besatzungsmacht in Jugoslawien während des Zweiten Weltkrieges begangen hatte und die andererseits nach dem Kriege durch die neuen, titolistischen Machthaber an Menschen italienischer Herkunft verübt worden waren. Die meisten dieser Projekte allerdings behandelten vergangene Konflikte, die zwar noch die gegenseitige Wahrnehmungen beeinflussten, die aber selbst nicht mehr offen und insbesondere nicht mehr gewaltsam ausgetragen wurden.

Nur wenige Projekte versuchten, die Blockgrenzen der damaligen geteilten, bipolaren Welt zu überwinden. Zu diesen gehören die amerikanisch-sowjetischen Schulbuchgespräche aus den 1980er Jahren, die scheiterten³, und die

3 Howard D. Mehlinger: *Probleme der historischen Darstellung der USA und der UdSSR in amerikanischen und sowjetischen Schulbüchern: Vorläufige Ergebnisse des amerikanisch-sowjetischen Schulbuchuntersuchungsprojekts*. In: Internationale Schulbuchforschung, 2 (1980) 2, S. 5-18.

westdeutsch-polnischen Schulbuchgespräche, über deren Wirkungen und Nachwirkungen wir heute reden. Auf die deutsch-polnischen Schulbuchempfehlungen werden bis heute oft beispielhaft hingewiesen, wenn zwei Parteien erstmals versuchen, eine gemeinsame Interpretation für ein Problem zu finden, das sowohl in der Wissenschaft noch unterschiedlich beurteilt wird als auch politisch weiterhin virulent und umstritten ist. Aus den gemeinsamen Schulbuchkonsultationen, die in den Jahrzehnten nach dem Zweiten Weltkrieg stattfanden, lässt sich ein Schema ableiten:

Stadien von Schulbuchkonsultationen⁴

Vorgespräche:
Festlegung der Ziele und Methoden
des Projekts
Austausch der Schulbücher

Gemeinsame Schulbuchgespräche
(Seminare/Konferenzen)
Analysen
Vergleich der Analysen
Wissenschaftliche Vorträge zu umstrittenen Themen
der Geschichte, Geographie und Gesellschaft der
beteiligten Partner
Ausarbeitung der Schlussfolgerungen
Verabschiedung gemeinsamer Empfehlungen

Publikation der Ergebnisse
Folgeaktivitäten: Vertiefende wissenschaftliche
Konferenzen, Fortbildung für Schulbuchautoren, Lehrer,
Lehrplanexperten

4 Nach *UNESCO Guidebook*, p. 25.

Die Kommissionen arbeiteten darauf hin, zu einer gemeinsamen Interpretation der Beziehungsgeschichte, die die beteiligten Länder verband, zu gelangen; sie tendierten daher dazu, Gemeinsamkeiten zu unterstreichen und in den Vordergrund zu rücken, noch bestehende Differenzen aber eher zu unterdrücken oder nicht zu thematisieren. So bilden die deutsch-polnischen Schulbuchempfehlungen einen Leitfaden zu den Inhalten, die im deutschen und polnischen Geschichts- und Geographieunterricht und den entsprechenden Schulbüchern behandelt werden sollten. Sie legen dabei auch Leitlinien der Interpretation zu umstrittenen Abschnitten der deutsch-polnischen Beziehungsgeschichte fest, so etwa die Empfehlung, die deutsche Kolonisation auf polnischem Gebiet im Mittelalter nicht nur als zivilisatorische Mission zu sehen (wie dies die meisten deutschen Schulbücher taten), sondern auch die Aspekte der militärischen Expansion und der Unterdrückung polnischer Eigenständigkeit zu würdigen, mit der die Kolonisation oft verbunden war und die in den polnischen Schulbüchern im Vordergrund der Darstellung standen. Es handelte sich hier also um einen gegenseitigen, und nicht einseitigen Prozess der Beeinflussung – diese Problemstellung ist sicherlich heute noch von hoher Aktualität etwa für die Bewertung der japanischen Besetzung von Taiwan oder Korea.

Die Tendenz, zu einer Einigung zu gelangen, die politisch akzeptiert werden kann, und dabei eventuell politisch nicht lösbare Probleme auszuklammern, hat dazu geführt, Schulbuchrevision auch als „Schulbuchdiplomatie“ zu bezeichnen und damit auszudrücken, dass der politische Verständigungswille über die wissenschaftliche Redlichkeit Überhand gewinnen kann.

Sicherlich gehen Politik und Wissenschaft ein kompliziertes Verhältnis in solchen Kommissionen ein, die politisch eingesetzt sind, ein pädagogisches Ziel verfolgen und wissenschaftlich arbeiten sollen. Auch wenn die deutsch-polnischen Schulbuchgespräche (ähnlich wie viele andere zu dieser Zeit),

die 1971 begannen und bis heute fortgeführt werden, von Regierungsinstitutionen mit initiiert worden sind, so verstand – und versteht — sich die Kommission doch als ein Organ, das in seiner Arbeit den Grundsätzen wissenschaftlicher Tätigkeit verpflichtet ist. Es ging in erster Linie darum, einen von beiden Seiten wissenschaftlich vertretbaren Abriss und eine einvernehmliche Interpretation des deutsch-polnischen Verhältnisses herauszuarbeiten. Die daraus resultierenden „Empfehlungen“ hat die Kommission weitgehend unbeobachtet und ungestört von der Politik nach mehrjähriger Arbeit 1976 vorlegen können. Erst dann begann die politische Debatte, die den Empfehlungen zwar große Aufmerksamkeit und Bekanntheit in beiden Ländern, oft aber auch Ablehnung und Kritiker verschafft hat. Pädagogisch, d.h. in den Lehrplänen und Schulbüchern, haben sich die Empfehlungen nur Schritt für Schritt durchgesetzt, und im wesentlichen erst, nachdem die jahrelange politische Debatte an Heftigkeit abnahm. Etwa zehn Jahre nach der Veröffentlichung der Empfehlungen legte die Deutsch-Polnische Schulbuchkommission eine Bewertung ihrer Wirkung unter dem Titel vor „Zum pädagogischen und zum wissenschaftlichen Ertrag der deutsch-polnischen Schulbuchkonferenzen der Historiker 1972-1987“.⁵ Erst in den neunziger Jahren begann sie im größeren Maße auch konkrete Anregungen für den Unterricht vorzulegen, so dass sich verschiedene Phasen ihrer Arbeit unterscheiden lassen:

- die stark von politischen, kirchlichen und wissenschaftlichen Gruppierungen getragene Gründungsphase
- die Zeit konzentrierter wissenschaftlicher Arbeit (Vergleich der

5 Gemeinsame Deutsch-Polnische Schulbuchkommission, red. Wolfgang Jacobmeyer, Schriftenreihe des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung, Bd. 22/ XII: Braunschweig 1989.

Schulbücher mit Bezug auf den Stand der Forschung)

- die kontrovers geführte politische Debatte
- die pädagogische Anwendung und wissenschaftliche Vertiefung

Diese Phasen zu unterscheiden erscheint mir hier besonders angebracht, da ich das Gefühl habe, dass in der Debatte in Ostasien stets alle Aspekte zusammenkommen und es nicht gelingt, sie inhaltlich und zeitlich zu trennen. Unter solchen Bedingungen sind Teillösungen aber schwer zu erhalten und ein schrittweises Vorgehen ist kaum möglich.

Weniger umstritten als die deutsch-polnischen Schulbuchempfehlungen sind die Ergebnisse der deutsch-französischen Schulbucharbeit gewesen, die bis in die Nachkriegszeit am Ende der 1940er Jahre zurückreicht und bis in die Gegenwart hineinwirkt. Der ständige Kontakt zwischen Wissenschaftlern und Lehrern aus beiden Ländern, die in der deutsch-französischen Kommission zusammengearbeitet haben, hat das Fundament für ein einzigartiges Ergebnis geschaffen, das im Jahr 2006 der Öffentlichkeit vorgestellt wurde: Ein deutsch-französisches Geschichtsbuch, das den Lehrplänen beider Länder folgt und als reguläres Schulbuch in beiden Ländern eingesetzt werden soll. Die Initiative zu diesem Buch ging vom deutsch-französischen Jugendparlamenten aus – einer Einrichtung im Rahmen des deutsch-französischen Jugendwerkes, das den Schüleraustausch zwischen beiden Ländern fördert. Leitende Politiker haben den Vorschlag der Jugendlichen aufgegriffen, ein gemeinsames Geschichtsbuch zu entwickeln. Eine deutsch-französische Expertenkommission hat daraufhin das Konzept eines solchen Buches entworfen und einen Wettbewerb ausgeschrieben, den je ein deutscher und französischer Verlag gewonnen haben, die nun gemeinsam das

Buch produzieren, von dem bisher zwei Bände vorliegen⁶. Ich will Ihnen daraus einige geschichtsdidaktische Prinzipien vorstellen, nach denen das Thema der „Vergangenheitsbewältigung“, also die Darstellung von Nationalsozialismus und Holocaust, im Buch behandelt wird:

- Erinnerung mag national geprägt sein, aber sie ist kein „nationaler“ Besitz. Ein Völkermord wie der Holocaust hat eine internationale Dimension, wie sich an den Erinnerungsstätten an den Holocaust in Deutschland, in den vom Nationalsozialismus besetzten Ländern, oder auch in Israel oder in den USA zeigen lässt.
- Das Buch zeigt nicht nur den französischen Widerstand gegen die nationalsozialistische Besetzung, sondern auch die Kollaboration; die Vermittlung einseitiger, heroisierender nationaler Geschichtsbilder wird vermieden.
- Aber nicht nur die Franzosen hatten es schwer einen Weg der Erinnerung zu finden, der den Tatsachen gerecht wird. Auch in Deutschland hat es lange gedauert, bis das ungeheure Ausmaß der Verbrechen wirklich bewusst geworden ist und deutsche Politiker die Schuld öffentlich anerkannt haben, die deutsche Militärs, Politiker, Wirtschaftsführer, Soldaten und Zivilisten sich mit der Ausführung von und durch die Beteiligung an Verbrechen auf sich geladen haben. Zwar ist die Schuld nicht vererbbar an die kommenden Generationen, aber die Verantwortung dafür, dass Täter bestraft und Opfer gewürdigt und entschädigt werden, bleibt. Das drückt der berühmt gewordene Kniefall

6 Bisher erschienen sind *Histoire/Geschichte, Europa und die Welt seit 1945*. Hrg. Guillaume Le Quintec u.a., Ernst Klett Schulbuchverlag: Stuttgart 2006; *Europa und die Welt vom Wiener Kongress bis 1945*. Hrg. Daniel Henri u.a., Ernst Klett Schulbuchverlag: Stuttgart 2008; die parallelen französischen Ausgaben sind jeweils zeitgleich im Verlag Nathan, Paris, erschienen.

des damaligen Bundeskanzlers Willy Brandt vor dem Denkmal für die Kämpfer des Warschauer Ghettos aus. Das Buch verschweigt aber nicht, dass es auch heute noch in Deutschland – auch unter Jugendlichen – Gruppen gibt, die den Holocaust leugnen und rechtsextremistische Propaganda betreiben.

Das deutsch-französische Schulbuch ist ein Beleg dafür, dass eine gemeinsame Geschichtsdarstellung über nationale Grenzen hinweg möglich ist; allerdings bedarf es dazu didaktischer Mittel, die bereits in den Geschichtsbüchern vieler Länder – zumindest in Europa – Einsatz finden. Autorentext, Illustrationen, Quellen sollen die Möglichkeit eröffnen unterschiedliche Interpretationen, Erfahrungen und Zielsetzungen der in der Geschichte Handelnden widerzuspiegeln.

Man hat dem deutsch-französischen Schulbuch vorgeworfen, dass es als ein bi-nationales Geschichtsbuch eben immer noch einem nationalen Zugang zur Geschichte verhaftet bleibe. Dieses trifft sicherlich nur bedingt zu, da das Buch nicht nur die deutsch-französische Geschichte, sondern ebenso europäische und Weltgeschichte behandelt, wie es die Lehrpläne in beiden Ländern vorsehen. Dennoch lässt sich fragen, ob es angesichts des weiter betriebenen Prozesses der europäischen Einigung nicht an der Zeit wäre, die europäische – und in der Perspektive auch eine globale – Dimension zur Grundlage der Geschichtsdarstellung zu machen. In der Tat gibt es eine Diskussion über die Wünschbarkeit und Machbarkeit eines „Europäischen Geschichtsbuches“. Ein Team europäischer Autoren hat bereits ein solches Buch geschrieben, das inzwischen in vielen europäischen Sprachen vorliegt (und im übrigen auch ins Japanische übersetzt worden ist).⁷ Allerdings ist

7 *Europäisches Geschichtsbuch*. Hrg. Frédéric Delouche u.a., Klett: Stuttgart 1992. Das

dieses „Europäische Geschichtsbuch“ noch nicht als reguläres Schulbuch gemeint, da es nicht alle Lehrpläne der europäischen Länder in gleicher Weise abdecken kann. Aber es kann als Ergänzung zu dem oft noch national zentrierten Unterricht dienen. Schulbuchanalysen, die vom Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung durchgeführt worden sind, zeigen, dass sich durchaus ein europäisches Geschichtscurriculum konstruieren lassen könnte, das freilich jeweils regional oder national weiter spezifiziert werden müsste.⁸

Verweilen wir noch etwas bei den Ausschnitten aus dem deutsch-französischen Buch, denn sie weisen auf neue methodische Zugänge hin, die seit einiger Zeit mehr und mehr im Geschichtsunterricht in Deutschland und anderen europäischen Ländern angewandt werden.

- Der Text wird erweitert durch eine Vielzahl von Abbildungen. Diese Abbildungen sollen die Neugier und Aufmerksamkeit der Schüler wecken, sie tragen aber gleichzeitig oft auch eine bestimmte Botschaft. Die Lehrer können zum Beispiel nach den Emotionen fragen, die die Bilder von Willy Brandt, von den Rechtsextremisten oder Kollaborateuren bei den Schülern auslösen. Neigen die Schüler dazu, sich mit der einen oder anderen Seite zu identifizieren? Wie beeinflussen solche Identifikationen das historische Beurteilungsvermögen von Schülern und auch von Lehrern?

„Center for the Education of Children Overseas“, Tokyo Gakugei University, hat dazu im März 1997 einen Band in japanischer Sprache herausgegeben mit dem Titel „Geschichte Europas: Eine Anatomie“.

8 Falk Pingel (Hrsg.): *Macht Europa Schule? Die Darstellung Europas in Schulbüchern der Europäischen Gemeinschaft*. Diesterweg: Frankfurt/M. 1995; *The European home: representations of 20th century Europe in history textbooks*. Ed. Falk Pingel, Council of Europe: Strasbourg 2000 (französische Ausgabe: *La Maison européenne: représentations de l'Europe du 20^e siècle dans les manuels d'histoire*).

- Geschichte ist kontrovers. Es gibt nicht nur eine Seite oder ein „Entweder – Oder“. Kollaboration *und* Widerstand stehen nebeneinander. Die Schüler werden angeregt sich zu fragen, auf welcher Seite hätten sie gestanden?
- Auf speziellen Schulbuchseiten werden die Schüler mit autobiographischen Quellen konfrontiert, die es ihnen ermöglichen soll, nicht nur die großen politischen oder wirtschaftlichen Ereignisse zu lernen, sondern auch zu erfahren, wie die Menschen gelebt haben, welche Entscheidungen sie haben treffen müssen. Schüler sollen lernen, selbständig an historischen Materialien zu arbeiten und sich ein Urteil zu bilden.

Die Quintessenz hieraus ist, dass Geschichte zu verstehen nicht nur daraus besteht, die Daten von Ereignissen und wichtigen Persönlichkeiten auswendig zu lernen, sondern in der Lage zu sein, Geschichte zu interpretieren, und Einsicht darin zu gewinnen, dass Geschichte auf Grund unterschiedlicher Erfahrungen auch unterschiedlich erlebt und gedeutet wird. Der Vergleich der Deutungen soll das gegenseitige Verständnis fördern und dazu auffordern, die eigenen Urteile kritisch zu hinterfragen.

Das Ziel soll es sein, Differenzen diskutierbar zu machen. Das setzt voraus, dass Schüler und Lehrer fähig sind, sich unterschiedlichen Bewertungen auszusetzen, konträre Argumente zu diskutieren und eine eigene Meinungsbildung zu erreichen. Bis zu einem gewissen Grade darf oder muss sogar einsichtig werden, dass ein Schulbuch nicht einfach die Wirklichkeit abbildet, sondern auch nur Teil unserer gemeinsamen Wahrheitssuche ist.

Die vielfältigen Möglichkeiten, Geschichte zu präsentieren, geschichtliches Wissen zu erzeugen und historisches Urteilsvermögen auszubilden, haben

zum Entstehen einer eigenen wissenschaftlichen Disziplin geführt, der Geschichtsdidaktik. Diese Disziplin behandelt nicht nur die Methoden, wie man Geschichte unterrichtet, sondern sie untersucht auch das Interesse, das Menschen an der Geschichte haben, und die Voreinstellungen, mit der sie historischen Informationen begegnen, die ihnen über die Medien, den Familien- oder Freundeskreis vermittelt werden. In neuester Zeit wendet sich geschichtsdidaktische Forschung verstärkt der Unterrichtsbeobachtung zu, um konkret zu erfahren, wie Geschichte im Unterricht von den Lehrern vermittelt und von den Schülern aufgefasst wird. Die Schulbuchforschung wendet diese Erkenntnisse aus der Geschichtsdidaktik auf ihren Gegenstandsbereich, das Schulbuch, im internationalen Vergleich an und fragt nach den Darstellungsprinzipien und den Wahrnehmungsperspektiven, die sich in Schulbüchern unterschiedlicher Länder finden.

Diese Bemerkung leitet über zum zweiten Teil meines Vortrags, in dem ich Einblick in einige neuere Entwicklungen des internationalen Schulbuchvergleichs geben möchte.

II. Kontroversität und Mediation

Nach Auflösung des sozialistischen Blockes und der deutschen Wiedervereinigung ist der internationalen Schulbuchrevision verschiedentlich ihr weiteres Existenzrecht bestritten worden. Mit dem Ende der weltumfassenden Spaltung habe die internationale Schulbuchverbesserung im Grunde genommen ihr Ziel verloren, oder — positiv formuliert — ihre Aufgabe erfüllt.

Doch es hat sich sehr schnell gezeigt, dass mit der Aufhebung der „zwei Welten“ die „eine Welt“ nicht erreicht ist. An die Stelle des alles beherrschenden ideologischen Gegensatzes ist eine Vielzahl *neuer Nationalismen*

getreten. *Friedenspädagogik* ist also keineswegs überflüssig geworden, sie hat vielmehr eine größere Chance erhalten, praktisch zu werden und sich von den ideologischen Auseinandersetzungen zu lösen, mit denen sie zur Zeit der geteilten Welt oft belastet wurde. Der internationale Schulbuchvergleich ist ein solches praktisches Feld. In Osteuropa wie auch z. B. in Asien ist die Einsicht darin gewachsen, dass *Globalisierung und Internationalisierung* den vergleichenden Blick, die Anerkennung der Perspektive des jeweils anderen einschließen müssen. Die Grenzöffnung nach Osten hat freie, auf wissenschaftlicher Basis durchgeführte Schulbuchprojekte, einen pluralistischen und wertoffenen Schulbuchvergleich sowie eine entsprechende Schulbuchproduktion ja überhaupt erst möglich gemacht. Viele unserer Partner im Osten möchten nun nachholen, was ihnen in den Jahren des Kalten Krieges verwehrt war. Eine Kultur des Vergleichs und der Anerkennung der prinzipiellen Gleichheit, wie sie der Völkerbund in den 20er Jahren in den ersten Schritten zur internationalen Schulbuchrevision angestrebt hat, kann sich erst jetzt entfalten.

Gegenstand und Methoden von internationalen Schulbuchprojekten mit dem Ziele der Völkerverständigung haben sich entsprechend den neuen internationalen Rahmenbedingungen und Konfliktlagen in bemerkenswerter Weise verändert. Diese Veränderungen lassen sich folgendermaßen charakterisieren:

- von bilateralen, oft offiziellen, von den Regierungen eingesetzten und finanzierten „Kommissionen“ zu Expertengruppen, die von Nicht-Regierungsorganisationen (NGO) unterstützt werden und ein Zeichen zivilgesellschaftlichen Engagements sind,
- von Kontroversen über die Vergangenheit zur Auseinandersetzung über gegenwärtige, oft noch gewaltsam ausgetragene Konflikte,

- von Konflikten zwischen Staaten zu Konflikten zwischen Gruppen innerhalb eines Staates oder einer Gesellschaft (oder vom Krieg zum Bürgerkrieg).

Der Zusammenbruch des Sozialismus hat zwar viele Grenzen geöffnet, er hat aber auch zur Ausbildung von neuen Grenzen, äußeren und inneren Abgrenzungen geführt, die häufig gewaltsam ausgetragen wurden oder noch werden. In Europa haben wir das schmerzlich bemerkt etwa in Südosteuropa, wo sich neue Staaten, die aus dem alten Jugoslawien entstanden, nur durch Kriege haben behaupten können. Lang schwelende Konflikte wie der israelisch-palästinensische Gegensatz haben sich gewaltsam entladen. Offene Grenzen und freier Handel führen zu Migrationsbewegungen legaler wie illegaler Art, die oft überwunden geglaubte Vorurteile neu beleben. In den Projekten, die seit den 1990er Jahren am Georg-Eckert-Institut entstanden sind, geht es oft nicht mehr darum, wissenschaftlich anerkannten Positionen im Vergleich der unterschiedlichen Schulbuchdarstellungen zum Durchbruch zu verhelfen. Die Heftigkeit noch frischer oder anhaltender Konflikte macht es erst einmal notwendig, überhaupt beide (oder mehrere) Seiten zusammenzubringen und die unterschiedlichen Bewertungen bewusst zu machen, ohne bereits eine Einigung erzielen zu wollen. Denn letzteres ist in vielen gespaltenen Gesellschaften nach einem Bürgerkrieg wie etwa in Bosnien und Herzegowina, in Ruanda, Chile oder Kambodscha kaum möglich. Tatsächlich haben denn auch einige dieser Gesellschaften entweder darauf verzichtet, überhaupt Geschichte zu unterrichten (wie in Ruanda), oder aber beschlossen, den gerade beendeten oder noch schwelenden Konflikt aus dem Geschichtsunterricht auszuklammern (wie in Bosnien und Herzegowina).

Soll zu so einschneidenden Konsequenzen nicht gegriffen werden, so steht am Anfang eines Projektes, das eine noch offene Konfliktsituation behandelt, die gegenseitige Anerkennung, dass unterschiedliche, nicht miteinander zu versöhnende Deutungen der Geschichte sich gegenüberstehen. Nicht die *Überwindung* der Differenz, sondern ihre *Anerkennung* ist das erste Projektziel. Als Beispiel möchte ich Ihnen ein Projekt nennen, das vom „Friedenforschungsinstitut für den Nahen Osten“ betrieben wird, welches in der Nähe von Bethlehem in Palästina an der israelisch-palästinensischen Grenze liegt. Das Projekt möchte Unterrichtsmaterialien zum israelisch-palästinensischen Verhältnis im 20. Jahrhundert entwickeln, die sowohl in israelischen als auch palästinensischen Schulen unterrichtet werden können – ein nahezu unmögliches Vorhaben?

Die Gruppe hat von vornherein die Idee aufgegeben, dass sie eine einheitliche Geschichte und Deutung dieses Verhältnisses entwickeln könnte. Welcher Ausweg bestand aber dann, dennoch gemeinsames Material zu erarbeiten? Die palästinensische Gruppe ebenso wie die israelische (beide bestehen aus Wissenschaftlern und Lehrern) haben erst einmal jeweils die Geschichte aus ihrer „nationalen“ Sichtweise niedergeschrieben; dann haben sie ihre Geschichten ausgetauscht, miteinander diskutiert und sind sich hierbei schon ein Stück näher gekommen, ohne dass sie die beiden Geschichten hätten vereinigen können. Aber sie haben so lange miteinander diskutiert, bis sie verstanden haben, warum die andere Seite anders schreiben muss; sie haben nicht die Sichtweise des Anderen akzeptiert, aber eingesehen, dass beide Seiten notwendigerweise unterschiedliche Sichtweisen haben. Das Ergebnis ist ein Buch, das auf der einen Hälfte einer Doppelseite die israelische, auf der anderen Seite die palästinensische Version zeigt. In der Mitte sind leere Zeilen. Lehrer und Schüler sollen beide Versionen im Unterricht vergleichen und sind aufgefordert, möglicher-

weise ihre eigene, dritte Version in die leeren Zeilen zu schreiben.⁹

Projekte wie diese können oft nicht auf die Unterstützung von Regierungen hoffen; sie versuchen ein Beispiel zu geben, das weite Verbreitung sicherlich erst dann finden kann, wenn Frieden erreicht ist. Sie agieren da, wo Regierungen nicht fähig sind zu handeln. Schulbuchprojekte können auf diese Weise einen Horizont öffnen, den die Politik noch gar nicht eingelöst hat. Sie können sicherlich nicht dauerhaft gegen die politischen Rahmenbedingungen wirken. Aber sie können mit dazu beitragen, Verhaltensweisen und Orientierungen zu schaffen, die für eine Politik des friedlichen Ausgleiches fundamental sind. Sie wenden sich direkt an Lehrer, Eltern, Schüler ohne den Schutz der Politik. Das ist oft schwierig, sogar mit beruflichem Risiko verbunden, aber es baut unter Pädagogen und Wissenschaftlern neue Strukturen gemeinsamen Handelns auf, die eine Friedenserziehung und -politik stärken können. Finanzielle Unterstützung und wissenschaftliche Expertise erhalten sie daher oft von Stiftungen oder internationalen Organisationen. Nicht so sehr die Fachwissenschaft steht im Vordergrund der Beratungen, sondern der Prozess der Kommunikation selbst. Beide Seiten müssen erst Vertrauen miteinander erwerben, um sich offen begegnen und austauschen zu können. Beide Seiten müssen klar definieren, welche gemeinsamen Ziele sie haben, und wo vielleicht unüberwindliche Differenzen in der Einschätzung liegen. Oft bedarf es einer dritten, neutralen Institution, die die Begegnung vermittelt und als Mediator dient. Es versteht sich, dass die Mitglieder einer solchen Gruppe sich nicht als Repräsentanten „ihres“ Staates oder Erziehungsministeriums verstehen, sondern Exponenten einer Zivilgesellschaft sind, die nach eigenen Lösungen

9 *Learning Each Other's Historical Narrative: Palestinians and Israelis*. Peace Research in the Middle East: Beith Jallah 2003; Part Two: Beith Jallah 2006.

suchen.

Ein von allen beteiligten Seiten anerkanntes Ergebnis kann nur erzielt werden, wenn Symmetrie zwischen den Beteiligten herrscht, d.h. alle Seiten gleiches Gewicht im gemeinsamen Gespräch haben. In den traditionellen, von Regierungen unterstützten Gesprächen wird die Gleichheit schon durch die politische Konstruktion von Kommissionen gewährleistet, die als wissenschaftlich-pädagogische Repräsentanten von Staaten angesehen werden, die sich gleichberechtigt gegenüber stehen. In Gruppen, denen die politische Anerkennung fehlt, müssen die Mitglieder selbst eine symmetrische Gesprächskultur finden, in der keiner benachteiligt oder ausgegrenzt wird. Das ist mitunter schwierig. Auf einige erschwerende Faktoren möchte ich eingehen und dabei zum Schluss auf die ostasiatische Schulbuchdebatte Bezug nehmen.

- a) Die beteiligten Seiten haben ein starkes kulturelles Autonomie- oder gar Überlegenheitsgefühl. Das geschieht oft, wenn sich Gruppen begegnen, die unterschiedlichen Kulturen oder Religionen angehören. Europa, zumal Westeuropa, ist stolz auf den kulturellen Austausch und die gegenseitige Befruchtung. Trotz der engen wirtschaftlichen, und zum Teil auch politischen Verbindungen, die die ostasiatischen Staaten miteinander eingegangen sind, grenzen sie sich dagegen in ihrem kulturellen Selbstverständnis stärker gegeneinander ab; nicht Austausch, sondern Eigenentwicklung und Eigenwert in der Kultur werden betont. Kulturtransfer, etwa von Korea nach Japan (oder umgekehrt) wird als Zeichen von Überlegenheit und Schwäche, nicht von Offenheit und Austausch gewertet. Das Fehlen von „kultureller Symmetrie“ erschwert gegenseitige Offenheit.
- b) Wenn die Schuld an Verbrechen, die in der Vergangenheit begangen

wurden oder bis in die Gegenwart hineinreichen, nicht klar verteilt oder eingestanden ist, sind gemeinsame Schulbuchgespräche kompliziert. Die deutsch-polnischen Gespräche hätten sicherlich nicht geführt werden können, hätten die deutschen Mitglieder die deutsche Schuld an Kriegsverbrechen im Zweiten Weltkrieg geleugnet oder die Zerschlagung des polnischen Staates am Ende des 18. Jahrhunderts („polnische Teilungen“) machtpolitisch gerechtfertigt. In Bosnien und Herzegowina zum Beispiel weigern sich zum Teil bis heute serbische Politiker, einzugestehen, dass überhaupt Kriegsverbrechen begangen worden sind, und die Regierung bemüht sich nicht, der Verbrechen Verdächtige den Gerichten auszuliefern. Wo aber Opfer nicht als Opfer anerkannt und Täter nicht benannt werden können, ist ein gemeinsames Gespräch kaum möglich. Anerkennung dessen, was geschehen ist, geht jeder Versöhnung voraus. Der japanische Premierminister Tomiichi Murayama hat zwar 1995 öffentlich die Kriegsschuld Japans eingestanden, konkret hat die japanische Regierung aber nur sehr pauschal auch zugestanden, dass Kriegsverbrechen verübt worden sind. Diese Äußerungen werden auf der einen Seite als zu weitgehend von nationalistischen Politikern und Medien in Japan kritisiert, auf der anderen Seite im Ausland, insbesondere in China und Korea, als zu allgemein und undeutlich empfunden.

- c) Die ungelöste Schuldfrage hat eine Symmetrie des Dialogs auch in den nicht-staatlichen (chinesisch-) koreanisch-japanischen Gruppen bisher weitgehend verhindert. In der Regel sind die japanischen Schulbücher auf der Anklagebank, und die Schulbücher der anderen Beteiligten, etwa Koreas oder Chinas, werden nicht in die Debatte einbezogen. Es besteht ein einseitiges Verlangen nach Änderung und keine Offenheit auf allen Seiten, auch die jeweils eigene Geschichte kritisch zu disku-

tieren. Beispiele koreanischer Kollaboration werden nicht thematisiert; die chinesischen Partner sind in der Regel nicht bereit, über eigene Verbrechen im Zuge des Bürgerkrieges zu sprechen, der gleichzeitig mit dem chinesisch-japanischen Krieg stattfand und den Widerstand gegen die japanische Besetzung geschwächt hat.

Erst in den letzten Jahren gestalten sich einzelne Treffen zwischen Schulbuchforschern und Historikern der drei ostasiatischen Staaten symmetrischer. Die ersten gemeinsamen, bi- oder tri-nationalen Schulbücher sind entstanden. Offizielle, bi-nationale Historikerkommissionen haben ihre Arbeit aufgenommen. Die Universitäten schalten sich verstärkt in Schulbuchgespräche ein. So könnte es zu einem echten Austausch über die unterschiedlichen Wahrnehmungen und die Tendenzen zu kultureller Abgrenzung kommen, die weiter bestehen, obwohl alle drei Länder auf eine lange Geschichte gegenseitiger kultureller Beeinflussung zurückblicken können. Eine Vielzahl solcher Aktivitäten unter Berücksichtigung internationaler Erfahrungen könnte die Schulbücher Schritt für Schritt ändern, ohne dass dies eine zwischenstaatliche Einigung auf politischer Ebene voraussetzen müsste.¹⁰

Die koreanische Regierung hat meines Erachtens einen ersten wichtigen Schritt hin zu einer Überwindung einer engen nationalstaatlichen Perspektive getan, indem der neue Lehrplan erstmals im Geschichtsunterricht Ostasien als regionalen Zusammenhang thematisiert und damit eine supranationale Perspektive ermöglicht. Freilich bleiben bisher in allen drei Ländern die Möglichkeiten sehr eingeschränkt, bestehende unterschiedliche

10 Zum gegenwärtigen Stand siehe Steffi Richter (ed.): *Contested Views of a Common Past. Revisions of History in Contemporary East Asia*. Campus Verlag: Frankfurt/M 2008.

Sichtweisen im Schulbuch darzustellen. Kontroverse Meinungen werden in der Regel nicht dargestellt. Eine geschichtsdidaktische Wende, wie sie in vielen Ländern Westeuropas seit den 70er Jahren stattfand und die die Darstellung kontroverser Einschätzungen erlaubt, deutet sich in Ostasien, soweit ich sehe, noch nicht an. Insofern stehen Schulbuchgespräche hier weiterhin unter dem Zwang der Einigung und nicht der Kontroversität.

* Der Titel des Beitrags bezieht sich auch auf den zweiten Vortrag des Verfassers für die Studenten am 3. 12. 2007 an der Kansai Universität.