

イスラエル・パレスチナ共通歴史教材

— 複眼的叙述の分析 —

飛田麻也香

大学院生・日本学術振興会特別研究員

広島大学大学院国際協力研究科

〒739-8529 広島県東広島市鏡山1-5-1

myk.shh0920@gmail.com

1. はじめに

歴史科を中心とする各国の教科書が、自国の国民に隣国に対して優越感や敵対心を教えている、という問題は、すでに第一次世界大戦前から平和主義者や社会主義者によって指摘されてきた。こうした問題に関しては、国際連盟の知的協力国際委員会 (International Committee on Intellectual Cooperation, ICIC) が、1925年に各国に対してナショナリスティックにゆがめられた記述を相互に調査して修正するように促すカサレス決議をまとめたことから、早くから高い関心を集めていたことがうかがえる。二度の世界大戦後は、欧州、とくにドイツを中心として、教科書の国際比較研究や他国との対話のネットワークが形成されていった。「複数国の研究者や教員、また場合により行政の代表なども参加して国際的な会議を開き、各国の教科書中に存在する自国中心主義的な理解を相互に指摘し合うことを通して、客観的で公正な記述を追求する (近藤 1993, 3)」という活動は、「国際教科書改善」ないしは「国際 (歴史) 教科書対話」と呼ばれる。近年では、欧州だけでなく世界各国で歴史共同研究や対話活動が行われるようになっていく。ピンゲル (Pingel 2008) は、第二次世界大戦後の数十年間はヨーロッパが教科書の議論および二国家間、多国家間での共同研究の中心であったが、近年この焦点がアジアや中東に移ってきているとした。また、フックス (2013) も、「教科書研究は、まずは様々な教材の中のステレオタイプや敵イメージを点検するための勧告を提示することを目的とするものである」とし、「今日、そうした課題が特に重要な意味を持つ地域が3つある。第1にバルカン半島であり、第2に中近東、そして第3に潜在的な教科書対立が存在する東アジアである」とした (フックス 2013)。

剣持 (2009) は、共通教科書 (教材) を大きく2種類に分類した。すなわち、これまでの長い和解過程の一つの到達点として開発されるものを「和解到達モデル (和解の結果としての共通教科書・教材)」とし、紛争の傷跡が癒えない、あるいはいまだ紛争のただ中

にある国同士で作成されるものを「紛争解決モデル (和解の手段としての共通教科書・教材)」である⁽¹⁾。また、日本にとって中国や韓国との戦争は過去の出来事であるため「冷静に考えれば東アジアは和解到達モデルに近いはず (剣持 2009, 39)」であるという。一方で、中国や韓国にとって日本はいまだ紛争相手国に近い存在として認識されており、「紛争解決モデル」のような共通教科書が求められていることから、認識に大きな違いが生まれ、共通教科書構想が出発点からつまづくことになる指摘した (剣持 2009)。

このことから、東アジアにおける国際教科書対話は、実際には「和解到達モデル」と「紛争解決モデル」の間をさまよう位置にいるのではないかと考えられる。そうであるならば、双方のモデルの事例研究から学ぶ必要があるのではないか。「和解到達モデル」であるドイツ・フランス (独仏)、ドイツ・ポーランド (独波) 間の国際教科書対話等に関する先行研究は数多く存在し、多様な観点から行われてきた。これは、長きにわたる活動であることや、近年両国政府の後押しを得て正式な共通教科書が開発されたことなどが関係しているだろう。日本国内の研究をはじめとする先行研究では、こうした独仏、独波間の活動から東アジアにおける国際教科書対話への示唆や展望を得ようとするもの (剣持 2009; 西山 2012; 近藤 2013) や、ヨーロッパと東アジアの比較を行おうとするもの (近藤 2013) などが多数散見される。しかし一方で、「紛争解決モデル」にあたる国際教科書対話に関する先行研究の蓄積はいまだそれほど多くない。東アジアへの示唆について言及されているものは管見の限り頗る少ない。また、先行研究において、「歴史認識を共有することの意義」という点に立ち返るならば、紛争が直近 (旧ユーゴ諸国)、あるいは現在も進行中 (イスラエルとパレスチナ) の地域で行われている、共通歴史副教材作成の試みにも注目すべきであろう (剣持・西山 2008, 44)」とも指摘されている。こうしたことから、本稿では、「紛争解決モデル」にあたるイスラエル・パレスチナ間においておこなわれた歴史教科書対話とその成果である共通歴史教材に着目し、それぞれの視

点から書かれた歴史，すなわち複眼的叙述がどのようになされているかの分析からその特質を明らかにする。

本論の構成は以下のとおりである。まず，各国共通歴史教科書（教材）ならびにイスラエル・パレスチナ共通歴史教材に関する先行研究を，とくに叙述内容を取り上げたものに着目して整理する。次に，イスラエル・パレスチナ歴史教科書対話プロジェクトについて概観し，分析対象と方法について説明する。それから本稿で取り上げる各章の叙述内容の分析を行い，特質を明らかにする。最後に同共通歴史教材が東アジアにおける歴史教科書対話と共通歴史教材に与える示唆について検討する。

2. 先行研究の検討

以上の目的を達成するべく，筆者は（1）各国間における共通歴史教科書対話の研究，（2）イスラエル・パレスチナ間における歴史教科書対話の研究，に関して先行研究を精査した。

2.1. 各国間における共通歴史教科書対話の研究

ここでは，独仏共通歴史教科書ならびに東アジア共通歴史教材の叙述内容に言及した先行研究を中心に整理していく。剣持・西山（2008），西山（2012），近藤（2009，2013）は，それぞれの共通教科書における叙述の課題について指摘している。たとえば，図版資料に多くの紙幅が割かれているなかで，簡略化せざるを得なかったテキストに，不正確な表現や誤解を与える単純化が生じている（剣持・西山 2008）点や，独仏双方の歴史教育法を取り入れたことで「相手国寄りの教科書」として敬遠される傾向にある点（西山 2012）などである。一方，独仏共通歴史教科書について共通して指摘されているのは，ヨーロッパ中心的（剣持・西山 2008），もっといえば西欧主義的（近藤 2013）で東ヨーロッパを軽視している（西山 2012）という点である。類似の指摘は東アジア共通歴史教材においても見られる。近藤（2013）は『ヨーロッパの歴史』と『独仏共通教科書』、『東アジア共通歴史教材』における歴史記述の特徴についての比較で，東アジア共通歴史教材では，他の地域にも若干触れているとはいえ，日中韓の歴史がその記述を独占しているのは否定できないとした。また，東アジア共通歴史教材について検討している大日方（2013）や齋藤（2013）も同様の指摘をしており，「一概に東アジア史と位置付けることには留保が必要といえる（齋藤 2013）」としている。鄭（2013）は具体的な叙述を提示することで同様の指摘を行っている。たとえば「冷戦」に関する叙述において，朝鮮半島での「冷戦」が残存しているにもかかわらず，東アジアの冷戦構造が「事実上解体」と評価するのは米中関係にのみ注目した大国中心史観ではないか，という点，北朝鮮が東アジア地域の主体としての位置づけを与えられずに「向こう岸」へ

と追いやられてしまっている点などである。

一方，独仏共通歴史教科書のなかに「視点の交差」というコラムが設けられ，両国の間で解釈が異なる論点の歴史的背景に注意が促されている点について先行研究で着目され，一定の評価を得ている。独仏教科書の序文では，こうした歴史の「複眼的理解」こそが，世界のほかの地域にも通用しうる同書の「セールスポイント」であるとされているという。剣持・西山（2008）は独仏教科書においてこの「複眼的理解」は不十分であるとし，両者の間で同一内容にすることにこだわるあまり，内省的歴史意識の形成にとって有益な相違点の提示が欠けているとし，例として翻訳の問題を挙げている。近藤は記述の問題として独仏共通歴史教科書，および東アジア共通歴史教材における翻訳の問題に触れながらも，独仏共通歴史教科書と東アジア共通歴史教材との比較において前者の「複眼的理解」に一定の評価を与えている。すなわち，独仏教科書は文字や図像による多様な，場合によっては対立する内容の資料が提示され，学習者がそれらに関する課題に取り組むことが求められるのに対し，東アジア共通歴史教材はそれぞれの地域における共通の歴史理解を構成することを主な目的としており，「過去に多面的にアプローチすること，とりわけ学習者にそれを促すことに積極的とは言えない（近藤 2013, 15）」という指摘である。これに関連して鄭（2013）は，韓国が植民地時代を「日帝時代」と呼称する歴史認識を克服すべきものにとらえる日本人研究者に対して疑問を呈し，韓国において解放後も「日帝」という言葉が用いられてきた経緯に思いを寄せ，耳を傾けるべきではないだろうかとしている。また，近藤（2013）はさらに，重要な対立軸の一つとして「歴史の多面性に学習者・読者の目を向けさせるのか」それとも「国境を越えた共通の歴史理解を提示することを優先するのか」という観点を提示している。大日方（2013）や齋藤（2013）は『新しい東アジアの近現代史』の下巻第8章に関して，議論がまとまらないまま刊行に至ったことにより，同章原稿に対する各国からの問題点の指摘を記したコメントを付したことに一定の評価を与えている。それは，こうした「歴史を多面的にみるよう生徒に促す歴史教育」（近藤 2013）や「歴史の見方が国境の内側でいかに形作られてきたかを検討する」（大日方 2013）という歴史の「複眼的理解」に関わる観点が，各研究者の間で重要視されてきたためであると考えられるだろう。

2.2. イスラエル・パレスチナ間の歴史教科書対話に関する研究

イスラエル・パレスチナ間の歴史教科書対話に関する先行研究は，Adwan and Bar-On（2004），Naveh（2007），Steinberg and Bar-On（2009）などがあげられるが，これら3つの先行研究は，いずれも同プロジェクトを主催した「中東平和研究所（Peace Research Institute in the Middle East，以下 PRIME）」の関係者によるも

のであり、研究の中には報告書の様相が強いものも見られた。また、それぞれある一定の期間について言及したものが多く、プロジェクト全体を通して見たものや、ブックレット、あるいは共通歴史教材の内容を詳細に検討した研究は見られなかった。一方、プロジェクトの協力者であった「ゲオルク・エックハート国際教科書研究所 (Georg-Eckert-Institut Leibniz-Institut für Internationale Schulbuchforschung, 以下 GEI)」のリサーチフェローとして同プロジェクトに参加していた Achim Rohde は、イスラエル・パレスチナ共通歴史教材の特殊なスタイルやプロジェクトの過程について言及しつつ、2009年に3巻分のブックレットを統合して完成した教科書を分析した。(Rohde 2011; 2013)。Rohde は、共通歴史教材における二つのナラティブは二極化した国家主義的なナラティブとなっており、それぞれの社会に存在する多様性（例えばイスラエルに住むパレスチナ人の存在など）が十分に踏まえられていないと指摘した (Rohde, 2011)。また、それぞれのナラティブを並列させて叙述しているが、取り上げられているトピックなど、その内容は必ずしも対称的ではないとした。そのうえで、同共通歴史教材に関して、歴史家の観点からは、非明示的に織り合った二つの対立するナラティブを示した資料であるという以上の歴史学研究上の価値は認められないが、教育者の観点からは、イスラエル・パレスチナ紛争について教える際に多面的な見方を取り入れるための願ってもない刷新であると評価した (Rohde, 2013)。

3. 背景と分析方法

イスラエル・パレスチナ間の100年以上の長きにわたる対立は「解決困難な紛争 (Intractable Conflict)」と称されてきた。こうした状況は双方の教育内容に影響をもたらしていると指摘されている。それゆえ、歴史科や公民科をはじめとする、イスラエルおよびパレスチナの教科書に関しては数多くの研究が行われてきた。たとえば「聖地宗教評議会 (the Council of Religions Institutions of the Holy Land: CRIHL)」⁽²⁾ は、2010年にイスラエル、パレスチナの現行教科書の包括的な分析に着手し、その結果を2013年に報告書としてまとめている。同研究報告によると、両国の教科書とも、それぞれの相手国の宗教や文化、経済や社会状況に関する情報が著しく欠落しており、地図上にその存在が記載されない時すらあるという。同様の指摘はアドワンら (Adwan et al. 2016) のイスラエル、パレスチナ現行教科書における他者描写の比較研究でもなされ、他者を敵として扱い、他者の行為を自国コミュニティに対する否定的なものとして描く一方で、自国の行為は正当防衛、あるいは平和のための行動など肯定的なものとして描写していることが指摘されている。イスラエル・パレスチナ間の歴史教科書対話は、こうした現行教科書の現状を受け、最終的に双方の生徒が

互いの存在や考え方を知ることができるような教材を開発することを目的として行われたプロジェクトであった。本節ではプロジェクトと、プロジェクトの成果である共通歴史教材の概要について整理したのち、その分析方法について説明する。

3.1. イスラエル・パレスチナ歴史教科書対話の概要

本稿が対象とする共通歴史教材は、イスラエル人研究者ダン・バールオンと、パレスチナ人研究者サミ・アドワンによって共同で設立された非営利組織 PRIME が、GEI の協力を得て2002年から2009年まで行った歴史教科書対話プロジェクトによって開発されたものである (GEI の参入は2003年からとなっている)。同プロジェクトの目的は、イスラエル人教員、パレスチナ人教員が歴史教科書を「書く」という行為を通して自らを歴史の「消費者」から「生産者」に変化させるとともに、それを共有する過程を通して教員自身が「他者」の歴史認識を知ること、また完成した共通歴史教材を用いて生徒に自分たちとは異なる歴史認識の存在を学ばせることであった。同プロジェクトでは共通歴史教材の叙述を「ヒストリカル・ナラティブ」と呼んだ。「ヒストリカル・ナラティブ」という言葉の根底には、「歴史的事実は変わらないが、その解釈の仕方は人によって異なるものである。よって、様々な背景、思想を持つだれかの手によって歴史的事実が説明されたとき、それはヒストリカル・ナラティブになる」⁽³⁾ という考え方がある。

教員たちは、バルフォア宣言が出された1917年から2000年代までの歴史を9つの章に分け、3つの章ごとに1つのブックレットを作成した。2003年に共通歴史教材の前身となる試行版ブックレットの第1巻が完成し、2007年までに3巻分のブックレットが完成し、その後2009年に3巻分のブックレットの内容を統合、編集した共通歴史教材が出版された。

3.2. 共通歴史教材の概要

イスラエル・パレスチナ間における歴史教科書対話プロジェクトによって作成された共通歴史教材は、次のような特徴を持つ。すなわち、共通歴史教材の見開きのページの右側 (青色) にイスラエル側のナラティブ、左側のページ (緑色) にパレスチナ側のナラティブを並置することで、生徒たちが双方の歴史の見方を学べるという新しい叙述スタイルをとっている (図1)。これは、現時点で両国の認識を一つのコンテキストにすることは困難であるという点と、それ以前に相手の歴史や文化について双方が教えられてこなかったという点を考慮した結果である。さらに、両者の間には書き込むことのできる空間が設けられ、生徒が双方のナラティブを読んで感じたことや、あるいは「第3のナラティブ」を書くことができるようになっている。



図1 共通歴史教材のレイアウト

出典: Ta'allum al-riwāyah al-tārikhīyah lil-ṭaraf al-ākār: al-Filastīniyūn wa-al-Isrā'īliyyūn (Learning the other's historical narrative: Palestinians and Israelis), 2009

3.3. 分析の対象と方法

先行研究では、独仏共通教科書の分析等から、編纂の段階ですでに有識者によって議論・叙述された「正しい」歴史を生徒が単に学ぶ、というのではなく、生徒自身が異なる歴史の見方を学ぶことで、歴史の「複眼的理解」を促すような教育の重要性が指摘されてきた(剣持・西山 2008; 近藤 2013; 大日方 2013)。本節第1項と第2項から、イスラエル・パレスチナ共通歴史教材はそれぞれの歴史的事実に対する見方である「ヒストリカル・ナラティブ」を別々に並置して叙述していることが分かる。それはすなわち、「歴史の多面性に学習者・読者の目を向けさせる(近藤 2013)」, 言い換えると「複眼的理解」を深めるための観点が示されていると考えられるだろう。その点は、Rohde (2013)の「教育者の観点からは、イスラエル・パレスチナ紛争について教える際に多面的な見方を取り入れるための願ってもない刷新である」という評価から

も明らかである。しかしながら、同共通歴史教材において、実際に複眼的理解を深めるための叙述がいかになされているのかについては、深く検討されていない。そこで、本稿ではイスラエル側・パレスチナ側の歴史叙述が、それぞれどのようになされているか、すなわち、イスラエル・パレスチナ共通歴史教材において示されている複眼的視点とはどのようなものかを分析する。

表1は、共通教科書のイスラエル、パレスチナ側それぞれの章タイトルを示したものである。共通歴史教材は全9章で構成され、時系列に沿って叙述されている。表を見ると、第1章、第6章、第8章は、それぞれに「バルフォア宣言」「1967年の第三次中東紛争」「パレスチナ人のインティファダ」⁽⁴⁾という同じ特定の出来事を、双方がタイトルにしていることから、双方が重要と考える出来事について叙述していると考えられる。よって、まずこの3つの章において、それぞれの叙述がどのようになされているかを検討する。加え

表1 イスラエル・パレスチナ共通歴史教材の章構成

	イスラエル	パレスチナ
1章	From the Balfour Declaration to the British Mandate in Palestine/ Eretz Yisrael	The Balfour Declaration, 2 Novemver 1917
2章	The Land of Israel and the Yishuv in the 1920s	Palestine in the 1920s
3章	The land of Israel between 1931 and 1947	The Palestinian-Israeli Conflict: The 1930s and 1940s
4章	The War of Independence and the Founding of the State of Israel	Al-Nakbah, 1948
5章	The State of Israel: The First Decades, 1950s and 1960s	Years of Homelessness and Despair: The 1950s and 1960s
6章	The Six-Day War of June 5-10, 1967	Israeli Aggression against Arab and Palestinian Lands: June 1967 war
7章	From the Six-Day War to the First Intifada: Israel in the 1970s and 1980s	Palestine and the Palestinians, 1967-1987
8章	Intifada	The Intifada of 1987
9章	The 1990s	Reaching for a Settlement: Agreements toward the Unknown

出典: Side by Side: Parallel Histories of Israel-Palestine (2009)をもとに筆者作成

て、イスラエル側、パレスチナ側それぞれにとって最も重要であると考えられる出来事を含む章を検討する必要があると考えられる。それはすなわち、イスラエルにとっての「ホロコースト」、パレスチナにとっての「ナクバ」である。ホロコーストはヘブライ語で「ショア」もしくは「ショアー」(Shoah)といい、ユダヤ人の歴史上最も衝撃的な出来事とされている。「ナクバ」とはアラビア語で「大破滅」や「大災厄」を意味する言葉であり、イスラエルの建国によってパレスチナ民族の国家が消失し、大量のパレスチナ難民が発生した事態のことを指す。よって、第3章ならびに第4章も加えて検討する。さらに、第4章は、そのタイトルからも全く正反対の立場からの歴史叙述となることが考えられるため、双方の歴史叙述がどのようになされているか検討することは重要であろう。これらの章を分析することで、「複眼的叙述」がどのようになされているかを検討する。分析においては各章の叙述の流れと、中心となる歴史的事実に関する双方の叙述内容、また使用されている説明資料について検討する。また、内容分析に加えて、叙述内容や叙述スタイルに関連のある聞き取り調査の結果を用いることとする⁽⁵⁾。

4. 共通歴史教材における重要な歴史的事実に関する叙述とその特質

本節では、実際にイスラエル・パレスチナ共通歴史教材の叙述内容を分析することで、その特質を明らかにする。具体的には、まず第3節第3項で選定した5つの章それぞれの叙述内容について整理し、後半でその特質についてまとめる。

4.1. 双方の章タイトルに用いられた歴史的事実

(1) 第1章「バルフォア宣言」—対立の始まりに際しての双方の叙述

イスラエル側の叙述は、ヨーロッパでシオニズム運動が盛んになるところから始まる。それから、この運動がおこることになった背景を説明している。その後、バルフォア宣言の文面が掲載され、なぜイギリスがこのような宣言を出すに至ったのかについての理由が考察されている。また、移民 (Aliyah) の様子を人数とともに紹介しつつ、移住先でのアラブ人たちとの衝突について触れている。ここでは、現在のイスラエル国内でも英雄として知られているヨセフ・トレンペルドールの最期の言葉「国のために死ぬことは素晴らしい」が紹介されている。なお、イスラエル側の叙述では、この土地を「イスラエルの地 (the Land of Israel)」と表現する。これは、ヘブライ語で「エレッツ・イスラエル (Eretz Israel)」といい、旧約聖書中で、神との間に約束された土地を指すユダヤ人の伝統的な考え方である。「イスラエルの地」という単語は、この章に限らず他の章でも用いられている。

パレスチナ側の叙述は、イスラエル側と同じくシオ

ニズムの起こりから始まり、「東アラブの分割」と題して、さきにフサイン・マクマホン協定とサイクス・ピコ協定について説明している。バルフォア宣言の説明ではこれを「イギリスとシオニズムとの不道德な婚姻関係」と前置きして文面を掲載し、その後も「このイギリスの植民地主義と植民地主義シオニスト運動の不道德な関係性は、パレスチナの人々、そして将来のアラブ諸国全体を犠牲にして実現した」という叙述が続いている。イスラエル側でも取り上げられていたアラブ人とユダヤ人の衝突に関する叙述では、パレスチナに住むアラブ人たちが、自分たちが追い出されるのではないかという恐れから国を守るために立ち上がったという考え方を示し、二つの事例を紹介している。

(2) 第6章「1967年の戦争」—戦争の勃発をめぐる認識の相違

イスラエル側では、「6日間戦争」というタイトルがつけられている。前半では、エジプトのナセル大統領のイスラエルに対する攻撃的な発言やヨルダン、シリアと言った周辺アラブ諸国からの圧力を受け、存亡の危機にさらされ、ホロコーストのトラウマを想起し、孤立したと感じたイスラエル人たちが、自分たちの身を守るために先手を打ってエジプトに攻撃を仕掛けたと説明されている。その後、思いがけず圧倒的勝利を収めて多くの土地を手に入れたことへの喜びが「この素晴らしい勝利をどうしたらいいだろうか？」などの叙述をもって表されるとともに、その後の土地の処遇を巡って生じた論争について説明が続いている。後半は、1967年戦争後の国連、アラブ世界、そしてパレスチナ人たちの動向について少しずつ言及されている。

パレスチナ側では「アラブならびにパレスチナ人の土地に対するイスラエルの武力侵略」というタイトルがつけられ、「武力侵略 (aggression)」という語を用いた意味について説明されている。というのも、イスラエル人教員たちから、この言葉を用いることについて、強い反発が出たためである⁽⁶⁾。周辺アラブ諸国からの敵意を感じ、自己の存亡をかけて先制攻撃に至ったと主張するイスラエルに対し、パレスチナ側は、イスラエルははじめから土地を拡大するつもりでアラブ諸国を攻撃したと主張する。戦争の様子は、エジプト、シリア、ヨルダンと言った国ごとの説明のほか、エルサレムをめぐる戦いの様子が説明されている。後半では、1967年後の占領された西岸地区とガザの様子として、イスラエルがパレスチナの経済だけでなく教育や文化にも口出しし、発展を妨げたと批判している。また、一方で、国内において損失や深い悲しみを描いた詩が発達したとして、1篇の詩を例として掲載している。

(3) 第8章「インティファダ」—抵抗される側とする側からみた叙述

イスラエル側の叙述では、イスラエル人のトラックがパレスチナ人の車と衝突し、4人のパレスチナ人が死亡したことで、パレスチナ人たちのこれまでの不満が爆発し、インティファダが始まったとしている。

そして、インティファダの勃発はイスラエルだけでなくヨルダンやPLO⁽⁷⁾までが驚いた予期せぬ出来事であったとしている。そして、石を投げて抵抗してくる子どもや女性を含む民衆に対してイスラエル軍がどう対処したらよいかわからず、困惑したことも説明されている。さらに、「世界中や、イスラエル国内からでさえ、パレスチナ人に対する政府の武力や軍隊の無慈悲な対応に批判が生じた(274頁)」という叙述からは、国内外からの批判を受け、パレスチナ人に対する対応を考え直さざるを得なくなったイスラエルの状況が読み取れる。後半では、インティファダが起こった理由を個人レベル、国家レベル、パレスチナのリーダーシップという3つの観点から考察するとともに、インティファダがイスラエル、パレスチナ双方にもたらした結果について説明している。結論では、インティファダが対話を加速させ、オスロ合意の署名に導いたとしている。

パレスチナ側では、インティファダの目的について表した詩を紹介するところから始まり、インティファダの背景となったイスラエルによる占領の状況について説明している。そして、イスラエル側でも言及されていた、インティファダの発端となったトラックと車の衝突事故については、「イスラエル人トラック運転手が、故意にアラブ人の車にぶつかり、何人かの通行人を殺し、ほかの者には重傷を負わせた

(277頁)」と説明され、事故であるとするイスラエルとは対立する形となっている。続いてインティファダの様子を説明するとともに、インティファダが様々な分野に影響を与えたこと、たとえば国連にパレスチナ問題の解決を急がせたことや、パレスチナ人の代表としてのPLOの立ち位置が強化されたことなどが挙げられている。またこのインティファダにおける両国の犠牲者数やパレスチナ側の具体的な負傷者数、破損した建物の数などが表として記載されている。また、この章では最初の詩のほかに2篇の詩と、3つの民謡からの引用が紹介されている。

本章では、どちらの叙述においてもパレスチナ人がイスラエル軍に向かって投石する代表的な写真が取り上げられているが、その構図は図のように微妙に異なっている(図2, 3)。図2のイスラエル側で用いられているインティファダの写真は、人々がこちらに向かって石を投げようとしているような構図であるが、図3のパレスチナ側で用いられている写真はイスラエル軍の戦車に向かって少年が石を投げようとしているのを後ろから見ているような構図となっている。これは、それぞれの立場を反映させているためであると考えられる。同じインティファダの写真であるが、抵抗を「する」側と「される」側の視点を考慮し、このように構図の異なる写真を選んだと考えられるだろう。



図2 インティファダの写真(上, イスラエル側)

図3 インティファダの写真(下, パレスチナ側)

出典: Side by Side: Parallel Histories of Israel-Palestine (2009)

4.2. それぞれにとって重要な歴史的事実、ならびに正反対の立場をとる歴史的事実

(1) 第3章「1930年代から1940年代」—ホロコーストに関するイスラエル側の叙述と、パレスチナ側における主な叙述内容

イスラエル側の叙述は、ユダヤ人共同体 (Yishuv) が順調に発展していった様子を具体的な人数や土地の面積を示しながら説明するところから始まっている。続いて、アラブ人の大規模な反乱やストライキが起こり、それを受けてイギリスが土地の分割案を提示したことが説明され、それに対してイスラエルは分割の割合を除き土地の分割自体には賛成したものの、パレスチナ人のリーダーたちが断固拒否したと述べられている。続く「反乱に対するユダヤ人の対応」では、ユダヤ人共同体の正式な軍事組織であるハガナー (Haganah) がパレスチナ人に対する報復攻撃や対立を激化させるような行為を望んでいなかったのに対し、ハガナーから派生したイルグン (Irgun) はパレスチナ人に対し対テロ活動を行い、市場や交通機関を攻撃するなどして、共同体の政策とは矛盾する活動が行われていたと述べている。それからおよそ6ページにわたり、ドイツにおけるナチスの台頭と、その後起きたヨーロッパのユダヤ人へのホロコーストについて説明されている。ユダヤ人がナチスから劣った危険な種族であることとみなされ、シナゴークが破壊され職を追われたことや、次々と強制収容所へ送還され、そこで強制労働をさせられ、寒さと飢えで死んでいくユダヤ人たちや、毒ガスによって一度に多くのユダヤ人が殺される様子などが克明に説明されている。後半部分では、建国に向けた動きが高まり、イギリスと衝突するようになった様子が説明されている。その後、国連の決議によって分割案が示され、共同体のユダヤ人たちが大きな喜びに包まれたことが述べられている。最後は、この決議のちアラブ人によって7人のユダヤ人が殺され、独立戦争が始まったとして締めくくられている。

パレスチナ側の叙述は「パレスチナ・イスラエル紛争：1930年代と1940年代」というタイトルに見られるように、ほとんどがイスラエルに対する反乱に関する説明になっている。イギリスが実際はユダヤ人の移民を止めるつもりはなかったと批判するところから始まり、1933年、1935年の反乱に続き、1936年の反乱は「大アラブ反乱」として、反乱がおこった背景や過程について特に詳しく説明している。分割案に関しては、パレスチナ側はそれを三つの理由から拒絶したとしている。その後、国連の決議で分割案が決定したことについては、「パレスチナ人たちは、ヨーロッパのキリスト教徒たちによって行われた重大な人間に対する罪のせいでユダヤ人が苦しんだことに対して、自分たちが苦難や試練のための犠牲を払わなければならない理由はどこにもないと思った (105-106頁)」といった、国際社会への不満を表す叙述がみられる。また説明資料として「パレスチナ」が芋虫で表されたユダヤ人移民

によって食い荒らされる様子を描いた風刺画 (図4) などが使われていることから、ユダヤ人の発展がパレスチナのアラブ人たちの犠牲の上で成り立っているという主張を、イスラエル側の叙述と対照的に叙述することで表しているとも考えられるだろう。



“Jewish immigration to Palestine”

図4 移民を表した風刺画

出典：Side by Side: Parallel Histories of Israel-Palestine (2009)

(2) 第4章「1948年の出来事」—正反対の立場における双方の叙述およびナクバをめぐる叙述

本章は、イスラエル側では「独立戦争」、パレスチナ側では「ナクバ」と対照的なタイトルがつけられ、共通歴史教材の中で最も重要な位置を占める章となっている。

イスラエル側の叙述はパレスチナのアラブ人とユダヤ人共同体との「市民戦争」に関する説明から始まり、ダレット計画⁽⁸⁾について説明されている。また、「アラブ人難民」と題して、ダレット計画の実行中にハガナーがアラブ人たちを村から追い出し始めたとしている。その際、「政治的なレベルでの命令は一切なく、軍隊がそれを決める自由を持っていた (118頁)」と説明されている。そして、ハガナーから分かれてできた過激派の軍事集団であるイルグンとレヒ (Lehi) によるデイル・ヤーシーン村での虐殺事件が起きたことに言及し、これを受けて、多くのアラブ人たちが恐れをなしたとしている。デイル・ヤーシーン事件に対しては、「イシューブの組織やユダヤ人の一般市民は、この大虐殺を激しく非難した (118,120頁)」というように「虐殺」という単語を用いて自国内グループの行為を批判する立場をとっている。また、続けて「この事件は、(ユダヤ人とアラブ人が) 混在する都市や村を征服する際のパレスチナ人の逃亡に、他のどの事件よりも大きな影響を与えた。」というように、自国の行為を「征服」と表現するとともに、ユダヤ人のこうした行為によってアラブ人たちが国外へ退避していったことを認めている。また、他の部分でも、アラブ人

たちが自分たちの土地を離れた理由について、恐れやアラブ人有志の乱暴な態度、ユダヤ人による暴力、ユダヤ人の軍隊による追放、個人的な思惑が関係しているとする叙述が見られる。アラブ人難民の発生をめぐる出来事については、「新しい歴史家⁽⁹⁾」を中心に多くの論争が起こっているが、この叙述においてはベニー・モリスの考え方を多く採用していると考えられるだろう。従来のイスラエル社会では、アラブ人たちが国外へ逃亡したのは、自発的なものであるか、アラブ人指導者がそうするように求めたものであるかという「自発退去論」の考え方を採用してきた。これは、イスラエル社会で構築されてきた伝統的な「建国神話」のひとつである（金城 2011）。しかし、この叙述はイスラエル側の軍隊による攻撃や、それに対する恐怖が逃亡を促したという趣旨を含んでいる。また、「政治的なレベルでの～」という叙述は、追放や追い立て、大量虐殺と言った行為が発生したのは、上官から始動されたものではなく、その場での場当たりの行為であるというモリスの主張と一致する（佐藤 2011）。

パレスチナ側の叙述では、ユダヤ人の軍隊がパレスチナ人の追放を二段階の戦略によって計画していたと主張している。イスラエル側で取り上げられていたデイル・ヤーシーンのみならず、その他の村におけるユダヤ人の破壊行為についても説明されており、「グリーンラインの内側にある418のパレスチナ人の村を破壊し、パレスチナ人の生活の象徴をすべて破壊し、パレスチナ人に対して行われた虐殺は、パレスチナ人がさらされた残虐行為の何よりの証拠であり、パレスチナ人を世界中に分散させる結果をもたらした（121,123頁）」と叙述されている。また、ナクバは「抑圧、怒り、殺人、逮捕、追放、そしてパレスチナ人に対する国際社会とアラブの陰謀の結果である（121頁）」として、周辺アラブ諸国や国際社会を批判している。また、同章では、デイル・ヤーシーン事件で生き残った人の体験談や、パレスチナ人難民に関連する詩、写真、絵画等が多く取り上げられている。

4.3. 共通歴史教材におけるイスラエル側およびパレスチナ側の叙述の特質

(1) 自国の行為の正当化や擁護

イスラエル、パレスチナ双方の叙述において自国の行為を正当化、あるいは擁護する表現がみられ、それが時として対立することがあった。たとえばイスラエルが、1967年戦争を自己防衛のためだとする姿勢は、イスラエルは新たな土地を求めて侵攻を行ったのだとするパレスチナ側の主張と真っ向から対立する。また、パレスチナ側がインティファダの契機としてユダヤ人とアラブ人の自動車事故を挙げ、これは故意に起こされたものであり、悪質な殺人事件だとする主張は、事故であるとするイスラエル側の主張と対立する。さらに、イギリスが提示した土地の分割案に対してイスラエルは分割の割合を除き土地の分割自体には賛成し

たものの、パレスチナ人のリーダーたちが断固拒否したという叙述のように、自国は柔軟な態度を示したが相手国が強硬な態度をとったという表現がみられることがあった。

(2) 自己内省的な叙述

イスラエル側の叙述では、第4章において、ユダヤ人の軍隊によるパレスチナ人の虐殺事件を批判する意見が出たことを示したり、従来のナラティブである「自発退去論」とは異なり、ユダヤ人がパレスチナ人に退去を促したことや、そうした計画があったことを認める「新しい歴史家」の考えを採用したりするなど、自己内省的な叙述がみられることがあった。

(3) 客観と主観

イスラエル側の叙述は、基本的に淡々とした調子で書かれ、たとえばイギリスがバルフォア宣言を出した理由など、様々な出来事に対して背景や理由が説明されている。イスラエル人にとって重要な出来事であるホロコーストに関しても、ナチスの行った残虐な行為については詳細に説明されているものの、感情的な表現はあまり用いられていない。一方、パレスチナ側の叙述はイスラエルとは対照的に感情的な表現が多く用いられていることが分かる。また、特に第4章（ナクバ）や第8章（インティファダ）など、パレスチナ側にとって重要と思われる出来事が書かれている章では、詩や人々の語りが多く用いられていた。これは、それぞれが現行の歴史教科書における従来の叙述スタイルを採用した結果であるとも考えられるだろう。すなわち、イスラエル・パレスチナ共通歴史教材においては、叙述内容のみならず叙述スタイルにおいても統一せずそれぞれの方法を用いていたと考えられる。

一方で、双方をめぐる社会状況が、執筆者である教員たち、とくにイスラエル人教員に影響を及ぼしていた可能性もある。イスラエル・パレスチナ間では占領—被占領の関係性がいまだに続いており、それぞれの社会の発展の程度も大きく異なっている。参加した教員たちは中道から左派の政治的思想をもち、パレスチナ人教員の現状に対し同情したり、「パレスチナ人たちと話し合うことで、私はしばしば、自分が相手を抑圧する立場にいることに対する恥や罪悪感を覚えた⁽¹⁰⁾」というような、自分たちの立場に対する罪悪感を口にしたりすることがあった。オブザーバーを務めたイスラエル人研究者への聞き取り調査で、イスラエル側にとって最も重要なはずの出来事である「ホロコースト」が、初稿の段階では少しも触れられていなかったため驚いたという話があった⁽¹¹⁾。このことから、イスラエル側が相手に対して感情的な表現を用いることに「占領する側」としてのある種の罪悪感を覚え、意識的に、もしくは無意識のうちにパレスチナ人たちに対して自分たちの「ヒストリカル・ナラティブ」を前面に出すことをためらうことがあったのではないかと考えられる。こうしたことは、双方の立場が非対称である場合に生じうる困難であるといえる。

(4) 栄光と抑圧

イスラエル側の叙述は発展や勝利など肯定的な内容がより多く取り上げられている。たとえば、第3章ではイギリスの支援を受けてヘブライ語の普及や土地の開拓とユダヤ人コミュニティの拡大、政党や軍隊の設立など、ユダヤ人が国家建設に向けて順調に進んでいった様子が叙述されている。また、1967年の「6日間戦争」における勝利や、1948年の建国宣言ののちに勃発したアラブ諸国との戦争の勝利について言及されている。

一方、パレスチナ側は不当な扱いに対する糾弾や経済状態の悪化など、悲観的な内容が多く取り上げられている。たとえば、第3章、6章において、パレスチナの経済、文化、教育の発展をシオニストやイスラエル人が阻害、あるいは破壊したという主張がみられる。

(5) 図表の用いられ方

図表の用いられ方に関しては、とくにパレスチナ側が顕著な特徴を表していると言えるだろう。主に写真が用いられているイスラエルと異なり、パレスチナ側の叙述では風刺画が多く用いられていると言える。第3章では主にシオニズムやユダヤ人の移民に反対する趣旨の風刺画が用いられ、第6章では主にアラブ諸国や国際社会に向けての不満を表す風刺画が用いられていた。また、詩や人々の語りが多く引用され、本文中にも感情的な叙述が多くみられることとの関連からも、メッセージ性を持った図が資料として多く取り上げられていると考えられるだろう。また、パレスチナ側においては表を用いて明確な数字を示すことにより、歴史叙述により客観性を持たせようとしていたとも考えられる。たとえば、インティファダの死傷者数を表した表では、死者数を男女や子どもの内訳とともに示したり、インティファダのけががもとになって引き起こされた障害の数、国外退去者や逮捕者、破壊された家や農園の数までも詳細に示したりすることによって、パレスチナ人がインティファダによって受けた様々な損害を強調していると考えられる。

(6) 互いに認めていない、あるいは自国内で議論が続いている出来事の掲載

イスラエル・パレスチナ共通歴史教材の中で、大きな意味があると考えられる点は、双方が否認してきた互いのナラティブである「ホロコースト」と「ナクバ」を双方の生徒が学べるようになってきている点であろう。とくに「ナクバ」は、パレスチナ人にとって「今日まで続くパレスチナ人の苦難を説明すると同時に、パレスチナ人難民の故郷への帰還の権利および補償を求める政治要求の根拠（金城 2011, 89）」となっている一方で、イスラエルにおいては認められていない。なぜなら、「イスラエルがナクバを承認すればパレスチナ人難民の故郷への帰還権の承認も迫られ、「ユダヤ人国家」の存亡が危機に瀕する（金城 2011, 90）」からである。それゆえ、2007年にパレスチナの国家建設を

容認する立場をとっていた、中道派であるカディマ党の第31次オルメルト内閣のタミール教育相（当時）が、ナクバの叙述を含む3年生用の教科書を承認したことは、イスラエル社会全体に大きな波紋を引き起こした。しかし、2009年3月に、中東和平に対して後ろ向きであり、パレスチナの国家建設には断固反対の意向を示す右派のリクード党への政権交代が起こると、第32次ネタニヤフ内閣のギデオン・サール（Gideon Sa'ar）教育相（当時）は「公立の教育制度においてイスラエル建国を大災厄と表現する理由がない。教育制度の目的はわが国の正当性を否定することでも、アラブ系イスラエル人の間に過激思想を広めることでもない」として、教科書における「ナクバ」の使用を禁止した。さらにネタニヤフ内閣の存続中には、予算原則法（Budget Principles Law (Amendment 39))- Reducing Budgetary Support for Activities Contrary to the Principles of the State, 通称ナクバ法）が可決された。この法律は、「財務大臣に対し、イスラエルがユダヤ人国家であることを否定したり、国旗や国家の象徴を傷つける行為を扇動した個人や団体に対して、国家予算の配分を停止するか削減する権限を付与するもの（立山, 2012）」であり、ナクバ関連のデモ行進等は、これに該当する。「建国以降社会的メカニズムとして機能してきた（金城 2011, 90）」現代まで続くイスラエルによるナクバの否認の潮流の中で、共通歴史教材の叙述に「ナクバ」や、国内で議論の続いている「新しい歴史家」の視点を取り入れたことは、ひとつの大きな試みであったと言えるだろう。

(7) 双方の叙述をめぐる議論と叙述の変化

イスラエル・パレスチナ共通歴史教材においては、互いの歴史認識を知るという目的から、それぞれの歴史のとらえ方を叙述しているが、全ての叙述がそのまま掲載されたわけではなく、その叙述の在り方が議論となり、双方の話し合いの結果表現が修正されたり、叙述そのものが削除されたりしたものが存在する。

たとえばイスラエル側の「しかしながら、国境は静かではなかった。故郷へ帰ろうとするパレスチナ人と、イスラエル市民を殺すためにイスラエル国内に侵入しようとする試みがみられた」という叙述やパレスチナの「これは、ユダヤ人へのホロコーストに対する贖罪が、パレスチナ人に対する新たなホロコーストを作り出すことによって行われたことを意味する」という叙述は、双方の話し合いの過程で削除された。しかし、先述したように1967年のパレスチナ側の表現である「武力侵略（aggression）」は、イスラエル側の激しい反発を受けつつも、最終的には修正されることなく掲載されている。話し合いにより叙述内容が変更される一方で、どうしても譲れないと判断された場合は変更されず、しこりを残したままの箇所もあることがわかった。

5. おわりに

イスラエル・パレスチナ間における歴史教科書対話プロジェクトによって開発された共通歴史教材は、イスラエル側、パレスチナ側の叙述それぞれに特質が見られた。それは、同共通歴史教材が、行き過ぎた表現を避けながらも、互いの「ヒストリカル・ナラティブ」を尊重し、それぞれの視点から見た自国の歴史を叙述することを第一にしていたためである。両国が当時置かれた状況からも、双方共通の歴史理解を共有する教科書、あるいは教材の作成が不可能であったことは明白であるが、その結果として、歴史的事実に対する二つの異なる、時には対立する歴史叙述から生徒の「複眼的理解」を促す共通歴史教材が生まれたと評価することもできるだろう。

叙述内容の分析から、いくつかの特質が明らかになった。これらから、東アジア共通歴史教材に対する示唆を検討すると、次の四点が挙げられる。第一に、対立する、あるいはそれぞれが否認したり、いまだ議論されたりしている歴史叙述を掲載することの意義である。イスラエル・パレスチナ共通歴史教材においては、「ホロコースト」や「ナクバ」といった、双方があえて学ぼうとしてこなかった歴史をそれぞれで叙述することで、生徒が学ぶことができるようになっている。たとえば鄭(2013)の指摘していたような「日帝」の表現をめぐる議論においても、その改善や克服を促すだけでなく、なぜそのような表現が用いられるようになったのか、経緯や背景を学ぶことにも意義があるだろう。第二に、複眼的視点はイスラエル、パレスチナ双方のみならず、それぞれの叙述の中にも見られたことである。たとえばイスラエルの叙述では、従来の国内における主要な考え方と対立することから、いまだ議論されている「新しい歴史家」の考え方を取り上げている。このように、双方の視点のみならず、自国内における異なる視点を取り上げることも、「複眼的理解」を深めるうえで重要であると考えられる。第三に、叙述内容のみならず、叙述スタイルもそれぞれの方法をとりうる。先行研究において、独仏共通歴史教科書の課題の一つとして、双方の歴史教科書のスタイルを混在させたことで、「相手国寄りの教科書」として敬遠される傾向があったと指摘されていた。それぞれの叙述スタイルを分けて叙述することで、相手の歴史教科書の叙述スタイルも学びつつ、自国の叙述スタイルを用いて学ぶことができるのではないかと。そして最後に、「複眼的視点」を学ばせることに重点を置きつつも、編纂の段階で、それぞれの叙述をそのまま受け入れるのではなく、双方議論を重ねることで表現が修正されたり、削除されたりする可能性があること。双方の歴史認識を客観的に学ぶことは重要であるが、表現の仕方によっては、学習者の感情を大きく逆なでしたり、傷つけたりする叙述が出てくる可能性もある。ただし、イスラエル・パレスチナ歴史教科書対

話においても1967年の戦争に対する表現をめぐる議論となり、結局しこりを残したままとなったように、「複眼的叙述」と学習者への配慮を両立させることは簡単ではない。

先行研究の指摘にもあったように、歴史の「複眼的理解」すなわち、歴史の多面的見方を生徒に促すことや、共通の歴史事実がそれぞれにとってどう見えているか、国ごとに歴史認識を規定する歴史像が異なることなどへの理解がなければ、共通教科書(教材)としては不十分である。もちろん、東アジア共通歴史教材作成における対話活動において、人々が各国の持つ歴史認識に耳を傾け、議論を重ねてきたことは言うまでもないだろう。しかしながら、先行研究や共通歴史教材を読むことを通して、そうした「複眼的理解」を促す活動の大半が対話の参加者、執筆者のレベルで完結し、『新しい東アジアの近現代史』下巻第8章のような特別な箇所を除いて、読み手、すなわち学習者のレベルでは積極的に促されてこなかったのではないかと。これまで作成されてきた東アジア共通歴史教材は近藤(2013)が示すところの「国境を越えた共通の歴史理解を提示することを優先する」という立場をとるものであったが、「歴史の多面性に学習者・読者の目を向けさせるのか」という立場をとる共通歴史教材の作成を試みることも視野に入れることが重要であるだろう。もちろん、多面的な見方の提唱が「パートナーから責任逃れの試みと誤解される可能性(近藤 2013, 17)」に十分留意するべきであり、必ずしもイスラエル・パレスチナ共通歴史教材のようにすべての歴史叙述を並列させて描かなければならないということはない。しかしながら、歴史的事実について異なる、あるいは対立する各国の見方をあえて提示することで、読み手や学習者自身にいま一度議論し考えさせる「複眼的理解」を促すという叙述方法は、東アジア共通歴史教材に新たな可能性を拓くための示唆をもたらさるものとなるだろう。

【注】

- (1) 剣持(2009)において和解到達モデルは「独仏モデル」とも表現されており、「紛争解決モデル」の例としてイスラエル・パレスチナ歴史教科書対話もあげられていた。
- (2) 諸宗教間対話を目指し、イスラエル、パレスチナにおけるキリスト教・イスラーム教・ユダヤ教三つの宗教の最高指導者によって2005年にエルサレムで設立された団体。
- (3) 2017年10月21日 パレスチナ人研究者への聞き取り調査のフィールドノート参照
- (4) イスラエルによるパレスチナにおける占領に対する民衆の抗議活動。
- (5) 2017年10月から12月にかけて実施した現地調査、および2018年6月から2019年5月までイスラエルに1年間留学していた際に実施した補足的な現地調査における、プロジェクト関係者への聞き取り調査による。

- ⁽⁶⁾ 2017年12月に実施したイスラエル人研究者への聞き取り調査による。
- ⁽⁷⁾ 正式名はパレスチナ解放機構 (Palestine Liberation Organization)。1964年に諸パレスチナ解放組織の統合機関として結成された。1974年にパレスチナ人の唯一の正当な代表として承認され、国連オブザーバー組織の資格を得た。
- ⁽⁸⁾ ダレット計画 (Dalet とはヘブライ語で「4番目」を意味する) は、ハガナーが1948年2月に、アラブ人の侵入に備え作成したとされる計画である (佐藤, 2011)。
- ⁽⁹⁾ 「新しい歴史家 (ニューヒストリアン)」とは、パレスチナ難民問題の発生や、イギリスのパレスチナ政策などイスラエル建国をめぐるこれまでの公的な言説に異を唱える歴史学者を指す。代表的な論客はベニー・モリスやアヴィ・シユライム、イラン・パペなど。
- ⁽¹⁰⁾ 2017年10月に実施したイスラエル人教員への聞き取り調査による。
- ⁽¹¹⁾ 2017年12月に実施したイスラエル人研究者への聞き取り調査による。

【参考文献】

- 大日方純夫 (2013), 日中韓3国の共同作業から見えてくるもの—『未来をひらく歴史』から『新しい東アジアの近現代史』へ—, 『歴史学研究』, 910, 2-10.
- 金城美幸 (2011), 出来事の否認に抗う—パレスチナ人の「ナクバ」の語りの挑戦—, 『Core ethics : コア・エシックス』, 7, 立命館大学大学院先端総合学術研究科, 2011年, 89-97.
- 剣持久木 (2009), 仏独共通歴史教科書の射程—使用現場調査と東アジアへの展望, 『歴史認識共有の地平: 独仏共通教科書と日中韓の試み』, 明石書店, 13-47.
- 剣持久木・西山暁義 (2008), 歴史認識共有の可能性—仏独共通歴史教科書の実験—, 『歴史学研究』, 840, 38-45.
- 近藤孝弘 (1993), 『ドイツ現代史と国際教科書改善: ポスト国民国家の歴史意識』, 名古屋大学出版会.
- 近藤孝弘 (2009), 欧州統合と歴史教育—ドイツ・フランス歴史教科書をどう読むか—, 『学術の動向』, 14(3), 82-84.
- 近藤孝弘 (2013), 多国間歴史教材の分析視点: ヨーロッパと東アジアの比較から (小特集 国境を越える歴史認識を求めて: 日中韓3国共同歴史編纂委員会編『新しい東アジアの近現代史』から学ぶこと), 『歴史学研究』, 910, 11-17.
- 齋藤一晴 (2013), 東アジア共通歴史教材の作成から東アジア史へ—国境を超えた歴史学と歴史教育の協働から考える—, 『歴史学研究』, 906, 45-55.
- 佐藤寛和 (2011) パレスチナ難民問題の起源について—ダレット計画をめぐる論争—, 『岡山大学大学院社会文化科学研究科紀要』, 31, 121-139.
- 鄭栄桓 (2013), 「国境を超える歴史認識」とは何か—『新しい東アジアの近現代史』を読む—, 『歴史学研究』, 910, 26-34.
- 立山良司 (2012), 右傾化するイスラエル社会—背景にある脅威認識や安全保障観の変化—, 『経済志林』, 79(4), 17-37.
- 西山暁義 (2012), 二国間教科書の可能性と限界—独仏共通歴史教科書の事例から—, 『歴史学研究』, 899, 52-59.
- フックスエックハート (2013), ドイツにおける教科書研究, 『カリキュラム研究』, 22, 63-70.
- Adwan, S., and Bar-on, D. (2004), *Peace Building under Fire: Palestinian/Israeli Wye River Project*, Beit Jala, Peace Reserach Institute in the Middle East (PRIME).
- Adwan, S., et al. (2012), *Side by Side: Parallel Histories of Israel-Palestine*, New York, The New Press.
- Adwan, S., et al. (2016), Portrayal of the Other in Palestinian and Israeli Schoolbooks: A Comparative Study, *Political Psychology*, 37(2), 201-217.
- the Council of Religious Institutions of the Holy Land (CRIHL). (2013), "Victims of Our Own Narratives?" *Portrayal of the "Other" in Israeli and Palestinian School Books*. http://d7hjlxx5r7f3h.cloudfront.net/Israeli-Palestinian_School_Book_Study_Report-English.pdf
- Naveh, E. (2007), Recognition as preamble to reconciliation: A two narratives approach in a Palestinian-Israeli history textbook, *Horizons Universitaires*, 3 (4), 173-188
- Pingel, F. (2008), Can Truth Be Negotiated? History Textbook Revision as a Means to Reconciliation, *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 617 (1), 181-198.
- Rohde, A. (2013), Learning each other's historical narrative - a road map to peace in Israel/Palestine? K, Karina V., and L, Simone eds., *History Education and Post-Conflict Reconciliation: Reconsidering joint textbook projects*, Routledge, 177-191
- Steinberg, Shoshana., and Bar-On, Dan. (2009), The Other Side of the Story: Israeli and Palestinian Teachers Write a History Textbook Together, *Harvard Education Review*, 79 (1), 104-112.
- Stöber, G. (2013), From textbook comparison to common textbooks? Changing patterns in international textbook revision. K, Karina V., and L, Simone eds., *History Education and Post-Conflict Reconciliation: Reconsidering joint textbook projects*, Routledge, 26-51.

Analysis of Multiple Narratives in Israeli-Palestinian Common Historical Material

Mayaka HIDA

Graduate Student, Research Fellowship for Young Scientists

Graduate School for International Development and Cooperation

Hiroshima University

1-5-1 Kagamiyama, Higashi Hiroshima, 739-8529

myk.shh0920@gmail.com

The use of dialogues in international history textbooks began in Germany and other European countries and is now being implemented worldwide, including in East Asia. Research into history textbooks of several countries such like Europe, reveals the use of “reconciliation reaching” or “conflict resolution” models. However, East Asian history textbook dialogues lie between these. In this paper, I analyze the common history teaching material created using the history textbook dialogue between Israel and Palestine to clarify its characteristics. This history teaching material is characteristic because the historical narratives of the Israeli and Palestinian sides are presented on a two-page spread. Also, the characteristics of the description on each side can be identified. For example, while the Israeli narrative mentions positive economic and social development, the Palestinian side denounces unfair treatment and deterioration of the financial situation. From my analysis, I propose: First, the inclusion of controversial historical narratives is meaningful. Second, multiple perspectives are found in the descriptions and narratives of both Israel and Palestine. Third, the narrative content and style can be different. Lastly, while the emphasis is on teaching “multiple perspectives,” it is possible that the expressions may be modified through discussions between the two sides, rather than accepting each narrative as it was at the stage of compilation. Incorporating descriptions, different perspectives, and conflicting opinions that encourage readers to argue and reconsider can cultivate new possibilities for East Asian common history teaching materials.