JICA 教師研修　学習指導案・授業実践報告書

【実践者】１

氏名	桑山裕佳子	学校名	都・道・府・県 私　立　　桜美林高等学校
担当教科等	世界史Ａ	対象学年（人数）	１年　G組（２９名）
実践年月日もしくは期間（時数）		２０２１年１２月４日（　１　時間）	

【実践概要】

1. 実践する教科・領域：　世界史Ａ		
2. 単元(活動)名：中東・インドの民族運動		
3. 授業テーマ（タイトル）と単元目標 授業テーマ：「クルド人からみたトルコ共和国の成立と今日の問題」 単元目標：　多文化共生社会に必要な視点とは何か、考える契機をつくる 関連する学習指導要領上の目標：　アジアの民族運動の理解を通し、20世紀前半の世界の動向と社会の特質について考察させ、今日の人類が直面する課題を歴史的観点から解決策を提示する。		
4. 単元の評価規準	①知識及び技能	課題の解決に必要な情報を教科書・資料集・インターネットで調べ、見つけ出す力。今までの授業や他教科で学んだ知識を結び付けて問題を理解する力。
	②思考力、判断力、表現力等	必要な情報を組み合わせて考察する思考力。グループで共有するための表現力。
	③学びに向かう力、人間性等	主体的に学ぶ姿勢。グループ内の多様な視点を理解しながら、課題を解決する力。
5. 単元設定の理由・単元の意義 （児童／生徒観、教材観、指導観）	【単元設定の理由】 JICA教員研修の中で、直接お話を伺ったクルド人の方からの「問いかけ」が、最も印象深かったため、歴史的観点から今日の問題を考察するテーマとしてクルド人という視点を設定した。教科書で扱うトルコ共和国成立部分を、クルド人の視点で捉えなおすことで、見え方の変わる歴史事象を体験してもらいたい。 【単元の意義】 多文化共生社会に必要な視点は、視点を変えて同じ事象を理解する力、そして積極的に他者の視点を想像する力であると考える。この力は一つの歴史事象を複数の視点で捉え、理解する力として歴史の授業で学ぶ意義がある。また、クルド人を取り巻く現在の日本社会を知ることで、現在の問題を歴史的観点で捉え考える契機とする。 【児童／生徒観】 本学級の生徒は、本学年13クラスのなかで2クラスが該当する国公立コースであり、30人弱の比較的少人数で構成されたクラスである。グループワークに際して積極的に意見交換し、今までに習った知識や方法を用いて課題解決のために考え、表現することができる。また、疑問に思ったことをグループ内で共有し、課題解決のための努力ができる。ただ、個人差もあるため、適宜教員が声掛けを行うことで、個人作業やグループ作業中のより円滑な学びが得られる。 【指導観】 個人で考えること、グループで情報共有しながら考えること、そして「なぜだろう？」と問うこと。これらを意識して授業に参加できるよう、個人作業中の質問や、グループ作業中の生徒同士の会話を積極的に拾っている。同時に、講義形式の授業では、知識を確実に理解するための説明を意識している。これらの点から、生徒が知識を理解し吸収する時間、個人で考える時間、グループで考える時間を意識しながら学べるよう指導している。	

6. 単元計画（全７時間）

第一次世界大戦後の東アジア、アメリカ、中東(トルコ)を扱う。学習方法としては、講義形式、調べ学習、ジグソー法を適宜用いる。

時	小単元名	学習のねらい	学習活動	資料など
1/2	辛亥革命	問い作り・問いの共有・問いの分類を行う	前半グループワーク 後半講義形式 孫文や孫文の理想を司馬遼太郎の講演記録から拾い出し、問いを作り出し、その答えをインターネットを用いて調べ、グループでまとめる	司馬遼太郎講演記録 (1984年朝日新聞掲載)
3/4	東アジアの民族運動 北伐	視点によって変わる歴史事象を意識する	講義形式 中国国民党と中国共産党、孫文・蔣介石・毛沢東の視点を意識し、戦間期の中国史を学ぶ	
5/6	世界恐慌	ジグソー法に慣れる	前半グループワーク 後半講義形式 グラフと資料と年表を用いて世界恐慌を分析する	1929年の各国の工業生産指数
7 本時	中東・インドの民族運動	視点によって変わる歴史事象を理解し、今日の問題を歴史的観点で考える	グループワーク 「7. 本時の展開」以降参照	「7. 本時の展開」以降参照

7. 本時の展開（7 時間目）

本時のねらい：トルコ共和国の成立に関して、列強の視点・トルコ人の視点・クルド人の視点をジグソー法で学ぶ。そして、今日の問題を歴史的観点で捉え、課題解決のために何が出来るか、「問い」を作り、考える契機とする。

過程・時間	教員の働きかけ・発問および学習活動・指導形態	指導上の留意点（支援）	資料（教材）
導入 個人 (10 分)	3 人 1 グループでそれぞれのワークに取り組む ワーク A ① サイクス＝ピコ協定とは？ ② セーブル条約とは？ ③ ローザンヌ条約とは？ ワーク B ① クルド人とは？ ② トルコ共和国の成立は、クルド人にとってどのようなものであったと考えられますか？ ③ クルド人にとって、ムスタファ＝ケマルはどのような人物として語られていくと思いますか？	● 時間コントロール ● 生徒の疑問を拾い上げる。 ● 生徒同士の会話から理解のヒントを拾い上げる。	ワーク B クルド人視点でのトルコ共和国の成立(川上洋一『クルド人もうひとつの中東問題』(2002)) ワーク C 世界史 B 教科書からの抜粋でトルコ共和国の成立『詳説世界史 B』教科書(山川出版)

	ワーク C ① オスマン帝国の領土と首都イスタンブルを記入しよう。 ② ムスタファ＝ケマルによる一連の改革の狙いは何ですか？ ③ トルコ人にとって、ムスタファ＝ケマルはどのような人物として語られていくと思いますか？ 情報共有　1人2分×3回		
展開 グループ作業 (6分) 専門家会議 (10分) グループ作業 (6分)	それぞれのワークの専門家会議で情報共有と新たな問いに取り組む(10分) ワーク A　二つの地図からわかることは？ ワーク B　現在、日本で暮らすクルド人に何が起きているのでしょうか？ ワーク C　現在、日本政府がクルド人を難民として認めていないのはなぜでしょうか？ 最初のグループに戻り、各専門家会議での情報共有を行う　1人2分×3回	以下の解答に近づいているか、フォローして回る。 ワーク A セーブル条約とローザンヌ条約でクルド人への列強の対応が変わっている。 ワーク B 入国管理法により、現在クルド人が難民に認定されていない。そして法改正案では強制送還の可能性もある。 ワーク C トルコ政府とクルド人が対立しているため。トルコ政府はクルド人の独立を認めていないため。	 ワーク A 『クルド人を知るための 55 章』から抜粋した地図 ワーク B 朝日新聞 2021 年 4 月 19「入管法改正案『人生終わる』」 ワーク C 朝日新聞 2017 年 9 月 27 日「周辺国、波及懸念し反発」
まとめ (10分)	最終課題に取り組む 最終課題 独立運動はテロ扱いなのか？ 宿題の説明 疑問に思ったことを 1 つあげ、これについて考えたことを文章化する。	 Google classroom で配信したフォームで課題を提出するよう確認する。	

8. 評価規準に基づく本時の評価方法 ● 個人作業に積極的に取り組むことが出来ているか。 ● グループ作業では他者の発言を聞き、個人ワークで理解した情報と結びつけて課題解決のために考察できているか。 ● 最終課題では、答えのない問に対して、グループメンバーと意見交換しながら思考できているか。 ● 本時の宿題として、疑問に思ったことを１つ指摘し、考えたことを文章化できているか。 ● 複数の視点を用いて問題解決を具体的に考えることが出来ているか。(期末試験と連動)
9. 学習方法及び外部との連携 ● グループ活動に関して：2 学期から 3 名 1 グループの固定席を設定し、講義形式の授業時の簡単な問いにも 3 名で意見交換や情報共有を行う習慣をつけた。 ● 問い作りに関して：新聞記事用いて、問いを作る練習及び問いの分類(5W1H／考える問い／調べる問い)と問いの共有をグループで行う練習を行った。 ● iPad・資料集・教科書を用いて調べることの習慣をつけた。
10. 学校内外で国際理解教育・授業実践を広める取組 ● 次年度の歴史総合の１つの授業として全クラスで可能な授業とするため、よりシンプルで簡単な資料と問の検討。

【自己評価】

11. 苦労した点	● 「誰の視点の歴史なのか」という疑問をわかりやすく気がつく資料探し。 ● 3 人グループで課題に取り組む下地作り。特に、「情報共有」という時間では、3 分や 6 分という短い時間で、互いに何を伝えれば良いのか、判断し、実行することを習慣する点。 ● 「問う」ことの習慣化。疑問に思ったことを書き出しましょう、と漠然と指示を出してもなかなか進まないため、事前に、中国の辛亥革命の授業において 1 時間かけて「問う」練習を行った。一つの文章を読み、疑問に思ったことを「質より量」と伝えてひたすら書き出し、問いの形に整え、それらをグループ内で共有し分類する、という流れを丁寧に行った。
12. 改善点	● 一人の気づきや疑問をより丁寧に担当教員が拾い上げ、クラス全体に共有する時間的余裕があるとよい。 ● 新聞記事をもとにした現在の問題を扱う際に、より丁寧な説明をする必要がある。 ● 各ワークの取り組みのなかで良いものを、クラス全体で丁寧に確認する時間を持つ必要がある。同様に、各ワークの取り組みの中で、間違った解釈や視点を見つけ、なぜ違うのか、解説をする必要がある。 ● 最終課題である「独立戦争はテロなのか？」という問いは、今回の研修で私自身が直接クルド人の方から問われた経験を話して、生徒に取り組んでもらった。しかし、これを次年度以降に他の教員と共に展開する際、より一般的な導入が必要である点。

13. 成果が出た点	● 生徒の「気づき」がグループ内で議論や次に調べるものに繋がり、設定時間のギリギリまで主体的に学ぶことができた。 ● ケマル＝パシャという人物を取り上げることで、トルコ建国の英雄なのか、裏切り者なのか、という両極端な描かれ方を糸口に、誰にとっての歴史なのかを意識することができた。 ● 宿題の生徒の文章から、イスラエルの事例と結びつけて考察したり、支配する側とされる側の人間の歴史として考察したり、と予想以上に生徒の思考が広がった点。
14. 学びの軌跡（児童生徒の反応、感想文、作文、ノートなど）	授業内での宿題「今回の授業で疑問に思ったことを１つあげ、考えたことをまとめましょう。」 ● クルド人がテロリストとして見られていることに疑問を感じた。多国籍民族のクルド人が住む地域に線引きをしたのは連合国であり、クルド人は各国に散らされた被害者だと思う。イスラエル人の国は建国されているのに、大勢いるクルド人の国家が建国されなかった。ここから、宗教が一致していないと一国をつくることは難しいのではないかと考えた。クルド人が信じている宗教は様々だがイスラエル人はほぼユダヤ教を信じているからだ。 ● クルド人の独立運動は歴史を知らない人たちから見たらテロリズムになってしまい、歴史を知っている人から見たら独立運動となるところです。これは私達の班の考えですが、クルド人には国がないので国を作るために独立運動をしています。そのために紛争などが起こり、難民も多くいます。しかしクルド人たちは国を持たないので難民のように対応することができません。このように第二次世界大戦ごろから多くの歴史があるのに私達は知らずに独立運動をテロリズムと断定してしまっている部分もあるので、このような疑問が出ました。 ● 授業ではクルド人全体が国を作ることを望んでいるように感じましたが、クルド人の中にも民族意識があまりなかったり、建国を望んでいない人がいるのかな？と疑問に感じました。授業で習うことはどれも形式ばっていて、例外の小さな声まではあまり拾えないからです。今回の授業で私が１番感じたことは、主観と客観による歴史のズレです。ケマルは、トルコの人達からしたらいい人で、他国からみてもトルコをつくったひと、だと思います。でもクルド人からしたら裏切った酷い人です。他国の私も、クルド人サイドから歴史を学んだらケマルは酷いなと思いました。だからクルド人が武力をつかってまで建国したい気持ちもわかります。しかし、調べてみたところ攻撃対象に建国に非協力的な民間人なども入っており、PKK はテロリストという扱いを世界的にされています。客観的に考えると、現在の PKK は、昔のクルド人からみたケマルのようになってしまっているのではないでしょうか？自分の国のために他の人を傷つけてしまっていると思います。同じ歴史の出来事でもどの視点、立場から見るかによって変わってきます。また、その人の価値観でも善悪などが変わると思います。だから、イスラムの人たちのように、民族ごと怖いと思いこまれることがあるかもしれないと思いました。だから、その偏見を持たないために、もっと今のクルド人全体を知りたいと思いました。 ● 私はクルド人全員が過激な考え方ではないと考えた。テロリストされているのは、クルド人の一部であるだけで、目立つ人々の影響で全員がそうだと考えるのは良くない。また、報道によっても人々の印象は変わると思う。これはクルド人に関する問題だけでないと思う

し、他の問題にも関係することだと思う。

- トルコ共和国成立の歴史を知り、改めて疑問に思ったのが、辛亥革命のグループワークである班が出していて印象的だった「人は虐げられる存在からそうでなくなったら虐げてしまうのか」だった。独立を達成した国からも独立を試みる民族がいるというのはこれに近いことなのではないかと感じた。これに関して、私は虐げる側が虐げられる側のことを考えていないように、虐げられる側もまた虐げられる側のことが分からず、無意識のうちに虐げる側に回ってしまい連鎖が起こるのではないかと考えた。

期末試験問題　「多文化共生社会で生きていくために必要な視点とは何か。その中でも、歴史を学びながら得られるものについて、以下の指定用語を 2 つ用いてあなたの考えを論じなさい。なお、指定用語の組み合わせは自由であり、2 つ以上の用語を用いて論じてもよいものとする。」

【指定用語】　トルコ人　クルド人　国民党　共産党　漢民族(漢人)　満州人

⑦ ありきたりだが、やはり相手の立場にたつということだと思う。また、ムスタファ・ケマルがトルコ人の国を作るためクルド人に協力してもらっていたときのように、違う文化や習慣、みため、宗教、言語…など「違う」ところも沢山あり、そこに目がいきがちだが、「共通点」や「同じ願い」に目を向け、協力するべきだと思う。その点、「国のため」に戦っていたクルド人やトルコ人は、そのときは良好な関係が築けていたのだと思う。自分とちがう「集団」としてみるとどうしても理解できないのかもしれない。しかし、同じ日本人で、同じ地域に住んでいる友だちやクラスメイトは、自分との考え方や文化のちがい、ズレをうけいれているように感じる。それは、1人ひとりを「個人」としてみているからではないだろうか。偏見やうわさを信じず、集団という枠でみず、あくまで個人同士で関わったとき、どちらが常識、などはないと思う。個人で共通点をみいだし、そこから仲良くなることは、日本人間だけでなく、多文化社会の中でも大切な術だと思う。

	問7 多文化共生社会で生きていくために私は、自分を中心として何事も考えて行動していくのではなく、相手の立場や色々な人の気持ちになって物事を考えることが大切だと授業で学んだ。その授業とは、トルコ人とクルド人についての授業である。 トルコ人は自分たちの存在を認められる国ができた一方、 クルド人は、抑圧の対象となり迫害されてしまった。クルド人の話す言語には方言があり、クルド人全てが共通した言語をもっていないため、クルド人だけ、クルド人を中心とした国家をつくることができず、現在も苦しんでいることを知った。 トルコ人やクルド人の視点から歴史の流れを見てみると、 歴史中の様々な事象に対し感じ方が異なった。 このように色々な人種に自分を当てはめて考えることが 多文化共生社会で生きていくために必要な視点だと、トルコ人と クルド人から得ることができた。
	7 クルド人の迫害問題のように、難民のあり方を考えていく、様々な視点が必要だと考える。クルド人は国を持たず、住む場所はそれぞれだが、特にトルコに集まっている。トルコ人はクルド人を迫害するというニュースが今でも飛び込んで来るが、それはトルコだけでなく、ほとんどの国が同じような目でクルド人を見ているのではないか。 クルド人は、トルコ周辺での戦いに敗れ、国を失い今に至るが 世界で共に生きていくために、一つの考え方に促われずに、すべての人が民族に関係なく生きていくという視点が必要だと考えられる。
	多文化共生社会で生きていくためには、自分と異なる人や民族を排除するのではなく、互いに理解し合う必要があると思う。歴史を見ても、オスマン帝国がケマル=パシャによってトルコ共和国に樹立した際に、トルコ人とは異なる民族であったクルド人たちは、ローザンヌ条約ではクルディアンすら明記されなくなった。これはクルド人からしたら、トルコ人たちに排除されたと考えるだろう。クルド人たちは今も国を持たず、苦しい生活をしいられ、難民になる人も多い。このようなときに、「排除」ではなく「共生」という選択をするには互いの価値観や文化、違いを理解し、認め合う必要があると考える。

15. 授業者による自由記述	今回の研修を世界史の授業としてどのように取り込むか考えた際、クルド人の方と朝鮮学校の校長先生からお話を伺った経験が、最も取り扱いたいテーマであった。国内研修でありながら、両社ともに当事者であり、かつ日本語で話を伺うことの出来る、この研修でなければ成立しないような貴重な機会であった。同時に、歴史の授業を扱う際に最も大切となる「誰にとっての歴史なのか」、という視点が際立つテーマでもあった。 授業を作成するにあたり最も注意をした点は、今回の授業は生徒にとって学びの契機であり、授業だけで簡潔させないようにする点であった。その結果、生徒は宿題や期末試験を通して、授業を契機に知った事実から興味関心を広げ、考察し、文章にまとめることができたように思う。 今後の課題は、違う国の歴史を 2 つの視点から見た経験を、自分のたちを取り巻く社会に置き換え、「自分事化」することである。

参考資料：宮島喬、鈴木江理子『外国人労働者受け入れを問う』(2014)
鴇沢哲雄『日本で生きるクルド人』(2019)
『クルド人を知るための 55 章』(2019)
川上洋一『クルド人もうひとつの中東問題』(2002)
小島剛一『トルコのもう一つの顔』(1991)
朝日新聞 2021 年 4 月 19「入管法改正案『人生終わる』」
朝日新聞 2017 年 9 月 27 日「周辺国、波及懸念し反発」
『詳説世界史 B』教科書(山川出版)