

時代錯誤

－ 誤解・誤答からさぐる生徒の歴史理解における課題－

ささかわ ひろし
笹川 裕史

抄録：歴史の授業は、生徒たちが新しい知見を獲得し、さらには歴史的思考を身につけることを目標としている。しかし実際には事実や解釈を誤解し、結果として歴史認識に混乱が生じている生徒が一定数存在する。本稿では、歴史学習における生徒の誤解を具体的に取り上げ、その原因や背景、さらにはその対処法についてのささやかな考察を報告する。

キーワード：暗記科目、誤解、誤答、歴史教育、歴史認識

1. はじめに

筆者はほぼ毎年、生徒に毎回の授業の感想や疑問をA5判～B6判の紙片（ワークシート）に書かせてきた。生徒の理解状況をできるだけ早く知るためと、生徒の感想や疑問を編集した教科通信（SOMETIMES）を次の授業時に配布するためである。教科通信では、生徒の代表的な感想や個性的な意見、あるいは疑問を紹介し、それらに対する筆者のコメントや疑問への回答などを載せている。また生徒の誤解についても指摘し、注意を呼びかけてきた。たとえば「ルイ16世の次は18世で、17世はいません」、あるいは「旧訳聖書ではなく旧約聖書です」など^{（註1）}。

ところが近年、生徒が提出する感想文に、これまでにない不可思議な誤解が散見されるようになってきた。筆者は、ワークシートにも赤ペンで簡単なコメントなどを記して返却しているが、そのコメントの書きように困惑するような事態である。また試験の答案を採点していると「なぜこのような間違いをするのだろう」と戸惑うことも少しずつだが、確実に増えてきた。それらは、たんなる勉強不足による誤答とは次元の異なる間違いである。おそらくその背後では生徒の“知のかたち”に大きな変化が起きていると思われる。

本稿では、歴史学習の過程で生まれる生徒の誤解の紹介、その原因や背景についての簡単な考察と現時点での筆者の対処法を報告する。具体的には、試験での誤答、授業後の感想文中の誤解、さらに授業時などに見られる勘違いを取りあげる。高校67期の1～2年次（2022～23年度）を対象としたが、適宜、その他の事例にも言及する。

2. 試験などに見られる誤答

試験では、生徒全員に同一の問題を出題するので、生徒個人にとどまらず、集団としての誤答の傾向とその原因を探ることができそうである。本節では、「時代区分」、「フランス革命暦」、「奴隷」、「インドでの英語教育」、そして「地図問題へのとりくみ」の5点について紹介する。

(1) 「時代区分」をめぐって

本校では、数年前に1・2学期の中間考査を廃し、定期考査としては、各学期末の学期考査だけを実施している。ただし2学期の中頃（10月中旬～下旬）に設定された特別時間割期間に、希望する教科は試験等を実施することが認められている。筆者は、この期間に「2学期中間レポート」と称した課題を試験形式で実施している（実施時間は、60～90分程度）。

2022年度の「2学期中間レポートの第2問」（以下、問Aと略）では、以下の出題をした^{（註2）}。

【問A】一般的な日本史の時代区分は下記のようにになっているが、その時代名は後世に名づけられたものである。各時代名をその命名のあり方によって大きく3つに分類し、それぞれの共通点を挙げよ。

旧石器 → 縄文 → 弥生 → 古墳 → 飛鳥 → 奈良 → 平安 → 鎌倉 → 室町 → 安土・桃山 → 江戸 → 明治 → 大正 → 昭和 → 平成 → 令和

数十年前は、歴史学の目的の一つとして時代区分が重視されていた。近年はかつてほど時代区分には大きな注意・関心が寄せられていないようだが、歴史の授業では戦国時代や明治時代などの時代名は当

然多用されている。この時代名は、後世の人間がその時代の特徴に注目して名づけたものであり、当時の人々が自分の生きていた時代名を知っていたわけではない。「私たちは紫式部を平安時代の女流作家だと考えていますが、彼女自身は自分が平安時代の人間だとは思っていませんよ」と筆者は授業のどこかで必ず説明している。すると「江戸時代や室町時代など、後から付けられた「〇〇時代」というのは何を基準に決められたのかなと思った」という感想があった。筆者は「日本の時代名は、かなりいい加減です。どういう点がいい加減か、考えてみてください」と返答する一方で、時代名がどのように命名されたのか、生徒たちに考察させようと考えた。それが問Aである。結果は、少し筆者の予想とは異なるものとなったので、「2学期中間レポート」は返却せずに12月中旬に再度、ほぼ同じ形式で問Aを生徒に課してみた。

当初、筆者が期待した答は以下である^(註3)。

- a. 旧石器～古墳 …その時代を代表する文物の名
- b. 飛鳥～江戸 …その時代の政治の中心地
- c. 明治～令和 …年号・元号

生徒の答を、とりあえず下記のように分類した。
 ○…時代名の分類が正しく、命名も理解している
 △…時代名の分類、または命名の理解が不十分
 ×…時代名の分類も、命名の理解も不適切
 ?…無回答

結果は以下の通りである（人数は10月→12月）。

a-○	b-○	c-○	24人	→	43人
a-○	b-○	c-△	42人	→	39人
a-○	b-○	c-×	2人	→	2人
a-○	b-△	c-○	7人	→	5人
a-○	b-△	c-△	8人	→	29人
a-○	b-△	c-×	2人		
a-○	b-×	c-○			1人
a-○	b-?	c-?	1人		
a-△	b-○	c-○	2人	→	2人
a-△	b-○	c-△	2人	→	3人
a-△	b-△	c-○	2人	→	3人
a-△	b-△	c-△	20人	→	12人
a-△	b-△	c-×	7人		
a-△	b-×	c-△	2人		
a-△	b-×	c-×			1人
a-△	b-?	c-?	1人		
a-×	b-△	c-○	1人		
a-×	b-△	c-△	1人	→	1人
a-×	b-×	c-△	4人		

a-×	b-×	c-×	8人	→	1人
a-×	b-×	c-?	1人		
a-×	b-?	c-?	1人		
a-?	b-△	c-○	1人		
a-?	b-?	c-×	1人		
a-?	b-?	c-?	12人		

生徒数は、10月の1回目が152人、12月の2回目が142人であった。まず1回目では少なからずいた無回答の生徒が、2回目では姿を消している。彼らは、1回目は、「2学期中間レポート」の第1問に時間を費やし、第2問（問A）の解答時間が足りなかったのだろう（2回目は、時間を保障した）。

次に、完答（a b cすべて○）と見なせる生徒が、1回目の24人から2回目は43人と倍近くに増えていた。「2学期中間レポート」は返却せず、その解説もしなかったが、レポート実施後に生徒間で何らかの情報交換（たとえば、答え合わせなど）が行なわれたと推測される。また準完答（a b cのうち○が2つ、△が1つ）の生徒が、1回目は51人で、2回目は46人だった。以下、個別にみていきたい。

a…時代名の共通点を「その時代の代表的な文物」と正しく説明している生徒が大半であった。しかし、正しく説明をしていたにも関わらず、時代名を分類した際に、飛鳥や奈良まで入れる生徒が少なくなかった。飛鳥や奈良を地名とは思わないのだろうか。

b…時代名の分類が不適切なものが多かった。少数だが、弥生が入っていたり（弥生式土器の語源となった弥生町を意識したのだろうか）、逆に平安や室町、安土・桃山が抜けていたりしていた（平安京に思いが至らず、平安をcに分類した生徒、また「室町、安土・桃山って何ですか」と書いた生徒もいた）。

時代名の共通点としては、「首都の地名」という答案がかなり多かった。誤りとするのは厳しいかもしれないが、政治の中心地（行政機関の所在地）＝首都ではない。しかし大半の生徒は、その区別には無頓着だった。さらに「武士が力を持っていた時代」、「幕府が支配した時代」と説明している生徒も多かった。「命名のあり方」という言葉が理解できなかったか、その部分を読み落としたか。命名の意味は、知らなければ文脈から理解して欲しいが、ときおり亡命を死亡と勘違いするような語彙力のない生徒もいるので、やむを得ないかもしれない。

c…時代名の分類が不適切なものは少なかったが、時代名の共通点を正しく記述できている生徒が

意外に少なかった。「天皇の名前」は惜しいが、「画数の少ない漢字」、「頭文字のアルファベットが重ならないようにしている」、「特徴のある物でも、地名でもない」といった記述が多かった。「縁起の良い漢字」と書いていた生徒のなかには、飛鳥や平安をcに分類していた者もいた。この問Aに取り組んだ67期生は、中学1年生のときに平成から令和への改元があり、元号や年号という言葉は頻繁に耳にしたはずだが、元号・年号を使えた生徒は、筆者の予想よりもずいぶん少なかった。その一方で「一世一元制に基づく年号」という説明や「後世ではなく、その時代の最初につけられた時代名」という的確な指摘もあった。

1回目（10月）にa b cのすべてが×だった生徒、ほぼ×だった生徒は「命名のあり方」の意味を理解していなかった。だが、そのことで図らずも彼らの時代観を知ることになった。数名の答案を列挙しておく。

- i ー古代は近くの村どうしでの争いに勝つことで、権力を誇示した。中世は領地を奪い合うことによって、他国に力を見せることが多かった。近代では国同士が協力し合って世界中に影響を及ぼして戦いが多い。
- ii ー旧石器～縄文：共通点は狩猟中心の生活であったということ。弥生～室町：共通点は、道具を用いて計画をもって生活していた点。安土桃山～令和：共通点は道具だけでなく機械が生活に用いられるようになった点。
- iii ー旧世は発達した朝鮮を見習って生活していた。中世は戦国の世など混乱した時代だった。近世は海外から様々な技術や文化が入り、日本が大きく成長・発展した。
- iv ー旧石器～弥生：多少はあったかもしれないが、ほぼ貧富の差がなかったといえる。古墳～安土桃山：常に国内に敵がいる状態で国が完全に統一されていなかった。江戸～令和：やっとこの頃から世界に目を向けることができるようになってきた。
- v ー中世：自然にあるものを中心に稲作などをして生活していた時代。近世：戦争や天下争いが激しく、武士が活躍した時代。近代：武力をなくし、話し合いで政治を行なう時代。
- vi ー旧石器～平安：それぞれの地域の権力者が地域を支配する。鎌倉～江戸：幕府が国を支配する。明治～令和：幕府がなくなり政府が国を支配する。

12月に再度、問Aを生徒たちに課した際、筆者

は次の項目を付け加えた。

問題文中で意味のよく分からない言葉はありますか？ 意味のよく分からない言葉があるとしたら、どの言葉ですか？

命名の意味が分からないと表記した者は3名いたが、答案を見る限りこの3名は命名の意味を理解できていた。一方「意味の分からない言葉はない」と記述しているが、命名の意味を理解していない、無自覚な者が数名いた（間違いに無自覚であるから、同じ間違いを繰り返すわけだが…）。2回目（12月）でa b cのすべてが×の生徒は1名だった。しかし△もしくは×の生徒をチェックしてみると、

- i ー旧石器～平安：天皇中心の世の中が作られた。鎌倉～江戸：武士が登場して、武士中心の世の中が作られた。明治～令和：欧米の文化を取り入れ、グローバルな世の中が作られた。
- ii ー旧石器～古墳：その時代に使われた道具の名前が命名されている点。飛鳥～江戸：首都のあった地名が命名されている点。明治～令和：天皇が変わるごとに命名されている点。
- iii ー旧石器～古墳：まだ文明が発達しておらず、社会の仕組みができていない。飛鳥～江戸：社会の仕組みが出来て、社会的地位・カーストが出来始めた。明治～令和：技術が発展し、工業などが発展している。
- iv ー旧石器～弥生：貧富の差があまりなく、身分という概念があまりなかった。古墳～安土桃山：日本国内で争いが起こっている時代。江戸～令和：国際問題に目を向け、少しずつ世界平和に近づいている。
- v ー旧石器～古墳：第一次産業を中心として生活をしている。飛鳥～江戸：天皇や大名などの支配が始まり、争いが激化する。明治～令和：争いが終わり、話し合いが進む。元号がそのまま時代名。
- vi ー旧石器・縄文・弥生・古墳・飛鳥・奈良・安土桃山：幕府・政府以外による支配。平安・鎌倉・室町・江戸：幕府による支配。明治～令和：政府・軍部による支配。天皇が各時代に一人しかいない。
- vii ー旧石器～古墳：石器や古墳など、実際にあるものの特徴や名前が時代名に入っていること。飛鳥～江戸：その時代のふんいきや特徴が文字に表されているということ。明治～令和：科学などが進化して時代のふんいきが現代に近いということ。

1回目と2回目の答案例として取りあげた生徒 i ~ vii はそれぞれ同一人物である。

全般に時代名の分類はより正確になっているが、時代名の共通点に関して正答に近づいているのは、ii の生徒 1 人であった。また 1 回目で a b c のすべてが無回答であった生徒 vii の 2 回目は、a は適切に記述していたが、b・c が的外れとなっていた。

問Aの完答者および準完答者は2回目では過半数を超えていた。しかしそのような彼らであっても、上記の生徒 i ~ vii と似通った時代観を書く可能性は高いだろう。歴史の専門家ではない生徒が、適切な時代観を有し、それを的確に記述することは困難である。またいったん思い込んだ自分の時代観をあらためることは稀であろう。教師は、このような生徒たちとの「ズレ」を踏まえておくことが重要である。

(2) 「フランス革命暦」をめぐって

フランス革命の授業では、筆者は革命暦（共和暦）について丁寧に紹介してきた。具体的には、その平等性（元日が秋分の日であること、月の大きさをなくし毎月 30 日としていることなど）と世俗性（キリスト教に基づく祝祭日や諸聖人の日を廃止していること）に言及し、さらに「十進法に徹した時間の分割」を強調している。すなわち 1 日を 10 時間、1 時間を 100 分、1 分を 100 秒としたことである。かつては「十進法を徹底させて、1 日を 24 時間ではなく、10 時間にした」と解説をしたが、かならず「あとの 14 時間はどうなったのだろうか？」と疑問に思う生徒が出てくるので、いまは「24 時間制を廃止し、1 日を 10 等分する 10 時間制にした」と説明している。そして「これまで正午は 12 時でしたが、革命暦では 5 時となり、時間感覚が大きく変化しました。短縮時間割の日の学校生活が普段とは異なる感覚になるのと似ているね」と補足する。

フランス革命の試験では、この数年間、革命暦に関する計算問題を出題している。「2 学期中間レポートの第 3 問」（以下、問 B と略）では、以下の出題をした。

【問 B】 フランス革命の時代、国民国家の形成を目指した革命政府は革命暦（共和暦）を考案・採用した。従来の慣習やキリスト教の影響を排除するために 1 日 = 10 時間、1 時間 = 100 分、1 分 = 100 秒という単位を定めた。革命暦での 4 時 75 分は、現在の計時法では何時何分になるか？
午前午後が明確になるように 24 時間制で答えよ。

152 人の生徒のおもな答と人数を記しておく。

a. 7 時 55 分	6 人
b. 8 時 45 分	16 人
c. 10 時 21 分	9 人
d. 11 時 24 分	35 人
e. 13 時 11 分	32 人
f. 12 時以前	13 人
g. 12 時以後	21 人
h. 無回答	20 人

これまでの経験から、正解者数は 25% 前後だと予想していたが、結果は予想よりもやや少なめだった。正解は、d の 11 時 24 分である。

誤答がどの計算過程で生じているかという分析は、本稿では省略する。問 B で筆者が注目するのは誤答の e と g である。革命暦は 5 時が正午となる。したがって 4 時 75 分は、現在の計時法では少なくとも 12 時前の時刻であることに、e と g の生徒は気づいていただろうか。もちろん解答時間が限られていたので、誤りに気づいても訂正できなかったかもしれない。付け加えれば、たとえ午前中であっても、a や b は時刻が早すぎるという勘をはたらかせて欲しかった。

生徒たちには、目の前の問題をただ機械的／事務的に解くのではなく、自分の出した答が「正答としての許容範囲内」にあるか否かを察知するセンスを身につけてもらいたいと思う。

(3) 「奴隷」をめぐって

高校 1 年生に（実際は高校 2 年生でも）、地歴・公民科で一般的に使われる用語の意味を尋ねると、かなり怪しげな答えが返ってくる。共和制（政）はその典型である。筆者は、ながらく高校 2 ~ 3 年生の世界史を担当してきたが、2 年生の 4 月頃の授業で生徒に共和制（政）の意味を尋ねると、押し黙るか「皆で共に相談する政治」という返答が大半となる。共和という熟語の印象から説明をした結果である。そこで筆者は「世襲による君主制（政）に対して、主権者である国民が選挙などで自分たちの政治的な代表者（大統領や首相など）を決める政治形態」という基本を押さえる。

生徒の提出した感想文を読んでいると、「ロシア帝国では、国王が…」といった文を各クラス 2 ~ 3 人は書いてくる。皇帝が統治する国が帝国、国王が統治する国が王国、公が統治する国が公国…と君主号と国号の対応を授業で確認すると、数名の生徒は「目から鱗です」と感想を書いてくる。筆者には、国王と帝国というミスマッチに気づかない生徒の感

性が不思議でならない。図式的でも構わないので、生徒には概念の枠組を押さえて欲しいと思う。ただし正直に言うと、筆者は、大英帝国という言葉が授業で使うことが多い。生徒が君主と国号の対応に無頓着になるのを助長しているのかもしれない。

さて奴隷とは、生徒にとっては小学校の社会の授業から使ってきた用語であるが、あらためてどのような存在か尋ねてみると、ほとんどが「自由でない人」と答える。彼らには、日常生活のなかで用いる奴隷と、歴史の中に登場する奴隷との相違が定かでないことが多い（このことは、奴隷に限らないが）。「それだけ？ もう少し説明を詳しく」とうながすと「きつい仕事をさせられている」と付け加えてくる。もちろん奴隷といっても、時代と地域でそのあり様は異なるが、いちおう筆者は「自由がなく、主人の所有物として使役される人間」と説明し、「くだけた言い方をすれば、ただ働きをさせられる人間」と補足する。このような補足をするのは、学年の初めの頃（とは限らないが）の試験の答案や授業感想文の中で「奴隷を雇う」という類の表現が散見されるからである。雇ったら奴隷とはならないことを筆者は毎年強調している。

奴隷に関しては、2022年度の1年3学期の学期考査で次のような出題をした。

【問C】 奴隷解放宣言に関連して。南北戦争後、解放奴隷が合衆国の資本主義を大きく発展させることにつながった。単純に工場労働者の人口が増大したこと以外に大きな要因があった。簡潔に記せ。

授業では「解放奴隷たちの南部での生活は、南北戦争前と変わらないか、むしろ厳しくなった場合も多かった。その結果、北部に仕事を求めて移動する黒人たちが数多く現われました。これまで黒人も平等だと主張していた北部の人々は、実際に南部から黒人たちが移動してくると、残念ながら彼らを白人と公平に扱わず、白人よりも低賃金での労働を強要します。人件費が安くなったこともあり、合衆国の工業生産は増大していきました」と説明をしている。

問Cの正解例は「黒人は白人よりも低賃金での労働を強いられたため」であった。正解者は151人中83人だった。無回答者が21人。誤答の大多数が「奴隷を安い賃金で雇えたため」という主旨であった。

今回の学期考査の答案返却後に「Reテスト」と称する課題を実施してみた。これは、いわゆる再テストではなく、多数の生徒に共通した誤答や、筆者が問題だと感じた誤答について生徒たちに誤答の原因

を考察をさせるものである。問Cに関しては、下記の問Dを課した。

【問D】 答案「黒人奴隷を白人よりも低賃金で雇ったから」が不可の理由を考察せよ。

筆者の期待した答は「奴隷解放後なので、黒人奴隷ではなく、黒人（解放奴隷）と書くべきだから」であった。129人中51人が正答だった。誤答には「a：白人の方が給料が高かったから」、「b：白人も低賃金で働くことがあったから」、「c：倫理的に問題があったから」などがあつた。aは言い換えただけ。bには例外的な事象を一般化するという無理があり、cは題意が理解できていない。そして37人が「奴隷には賃金を支払わないから」「奴隷は雇うのではなく、ただ働きをさせるから」と答えていた。奴隷解放後という社会状況を見逃し、「黒人奴隷を雇う」という部分にだけ注目したことが間違いにつながったといえよう。

ところが、問Cと問Dの関係を見てみると意外なことがみえてくる。問Cの正解者51人の問Dの答案を見ると正解者は33人とどまり、誤答だった18人中17人が「奴隷には賃金を支払わないから」と答えている。なぜこのようなことが生じるのか。問Dの、南北戦争後という時代背景が、これらの生徒の考察から抜けているからだろう。生徒たちの誤答や誤解の背景には、問題の前提条件や対象であるものごとの前後関係を無視して、当該の文言情報に範囲を狭めて答えようとする心理があるのかもしれない。

問Dに関しては、後日「「奴隷を雇うことはあり得ない。雇わずに（給料無しで）ただ働きさせるから奴隷なのだ」と授業では説明してきました。そもそも出題は奴隷解放後の話です。元奴隷とか解放奴隷ならOKです」と教科通信にコメントを載せた。

(4) 「インドでの英語教育」をめぐって
前述の学期考査では、次のような出題もした。

【問E】 数百の言語が存在する多言語地域インドで英語教育が強要されたのは、イギリスの植民地統治を効率よく進めるためであったが、結果としてはこの英語教育がインドの独立運動にも大きなプラスとなった。その理由を考察し、簡潔に記せ。

筆者の正解例は「英語が共通語となり、独立に向けての世論形成が可能となった」であった。波線部分をポイントとして1点ずつの配点とした。151人中、完答者が8人であった。部分点のある者は41

人で、誤答者が87人。無回答者が15人であった。

誤答者と無回答者が全体の3分の2以上であったのは、出題者として非常に残念だった。代表的な誤答は「a：英語は世界で一番多く使われている言葉なので、他国との交渉が便利になったから」、「b：独立するなら、世界標準の言葉が必要だったから」、「c：アメリカに独立を協力してもらえるようになったから」など。aやbのように、世界言語としての英語の便利さに触れ、英語の使用自体がインド独立をもたらしたと考えている生徒が一定数いた。cの発想には驚いた。その他には、「d：英語を学ぶことでイギリス人と独立についての話し合いができるようになったから」、「e：英語を話すことで、イギリス人から好感を持たれるようになったから」など。d・eは、英語を使うことでイギリスの歓心を買ひ、独立につながったという主旨だろう。また「英語に言語が統一されたことで、インド人の団結力がつよまったから」という答もあった。

「Reテスト」では問Eに関して、次の2つの質問を生徒に課してみた。

【問F】 答案「英語を学ぶことでイギリス人と会話できたから」が不可の理由を考察せよ。

【問G】 答案「言語が英語に統一されたことで団結力が高まったから」が不可の理由を考察せよ。

問Fに関しての筆者の期待した答は「イギリス人と会話が可能になることと、独立とは直接は関係がないから」であった。129人中43人が正答だった（無回答者が4人）。誤答の代表的なものは「もともとイギリス人とは会話出来ていたから」、「イギリス人と会話する必要はないから」、「イギリス人が話をしてくれるとは限らないから」、「イギリス人以外とも話せるようになったことを無視しているから」などであった。「会話の中身が問題だから」という微妙な答もあったが、基本的に英会話という小さな範囲での考察しかなく、インド独立という大きな枠組みでの考察がなかった。

問Gでは、筆者は「インドの言語は、英語に統一されていないから」という答を期待していた。「統一」という言葉の意味をどのようにとるかで大きく変わるが、問Eの誤答者のなかに「多言語国家インドで、言語が英語に統一された」と誤解をしているものが少なくないように思えた。問題文の冒頭に「数百の言語が存在する多言語地域インドで」と記したことが仇となったのだろうか。しかし筆者は、19世紀後半のイギリスのインド支配の説明をした際に「現代でもインドは世界最大の多言語国家で、方言も含めると軽く千をこえる言葉が使われて

おり、インドの紙幣には17の公用語が書かれています。インドの国会では、国際会議のように同時通訳が行なわれています」と強調してきたのだが。問Gの正答者は、129人中19人だった（無回答者は0人）。誤答の大半は「言語の統一と団結力とは無関係」であった。この文言自体の正誤判断は少し悩ましい。しかし筆者は「言語の統一」が事実と反しているので誤答とした。正しい事実認識を前提として適切な判断をすべきだと考えるからである。また「インドの統一言語が英語になり、インド人のイギリスへの反発が大きくなった」と、英語への言語統一がイギリス人への反発を強めたという答が多かったことが意外だった。もしかしたら、戦前の日本政府の朝鮮への同化政策（日本語強制）からの連想かもしれない。

問Eの完答者と部分正解者49人と問F・問Gの相関をみてみたい（○は完答者、△は部分正解者、×は誤答者、？は無回答者、欠は欠席者）。

問E－○	問F－○	問G－×	4人
問E－○	問F－×	問G－×	3人
問E－△	問F－○	問G－○	4人
問E－△	問F－○	問G－×	10人
問E－△	問F－×	問G－○	1人
問E－△	問F－×	問G－×	18人
問E－△	問F－？	問G－×	1人
問E－△	問F－欠	問G－欠	8人

逆に、問Fと問Gの双方を正解した7名の問Eの内訳は、部分正解者が4人で、誤答者が3人であった。この数字から見る限り、問Eと問F・Gの間には具体的な相関は無いように思われる。換言すれば、問Eに関しては、生徒たちは何らかの明確なイメージを持たず場当たりの問題に解いていたのかもしれない。

(5)「地図問題へのとりくみ」をめぐって

「場当たりの」という観点とは少し異なるが、2022年度の1年3学期の学期考査の問題を紹介してみたい。地図を参照し、文中の[①-a]～[①-c]に当てはまる地名を答える問題であった（本稿では、地図は省略する）。問題文の該当部分を掲載しておく。（1）・（2）に入る適語は、語群から記号で選ぶ問題としていた——（1）には「東インド会社」、（2）には「ラッフルズ」が入る。

1819年、（1）の職員で後に行政官となった（2）が、[①-a]の南端にあるシンガポー

ルを獲得した。そしてイギリスは、以前から獲得していた〔①-b〕、その後獲得した〔①-c〕の3つを海峡植民地と称して重視していく。

正解は、a-マレー半島、b-ペナン、c-マラッカである。授業ではイギリスの海峡植民地に触れず、今回の考査で初めて取り上げた。しかし地図には地名や正解に必要な情報が記されているので、得点源になることを期待していた。しかし、実際には誤答者が多くなり、「Reテスト」の課題とした。

【問H】〔①-a〕～〔①-c〕の3問について
Q 1. 地図を見ましたか？（どれかに○を）
しっかり見た（つもり） ・ ざっくり見た
・ ほとんど見なかった ・ その他
Q 2. 地図の凡例中の「イギリス海峡植民地」という項目を確認しましたか？（どれかに○を）
しっかり見た（つもり） ・ ざっくり見た
・ ほとんど見なかった ・ その他
Q 3. 〔①-a〕～〔①-c〕のうち1問でも間違えた人は、その原因／理由を記せ。

地図問題の a～c の3問の正答数ごとに、問Hの Q 1, Q 2 の各項目の人数を示しておく。

	正答数	3	2	1	0
	人数	55人	9人	66人	27人
Q 1.					
しっかり見た		32人	3人	19人	2人
ざっくり見た		7人	5人	27人	17人
ほとんど見なかった		2人	1人	7人	4人
その他		7人	0人	1人	0人
問Hを欠席		7人	0人	12人	4人
Q 2.					
しっかり見た		32人	3人	7人	2人
ざっくり見た		4人	3人	19人	9人
ほとんど見なかった		4人	3人	25人	12人
その他		8人	0人	3人	0人
問Hを欠席		7人	0人	12人	4人

当然だが、地図およびその凡例を「しっかり見た」生徒が高得点となっている。とはいえQ 1とQ 2を比較すると、地図を「しっかり見た」生徒が56人なのに対し、凡例を「しっかり見た」生徒は44人であった。

一方、地図を「ほとんど見なかった」生徒14人、凡例を「ほとんど見なかった」生徒44人は、どのような方法で解答するつもりだったのだろうか。地

図の中には、ペナンなどが植民地となった年代も記載されていたのだが。

問HのQ 3の代表的な回答を紹介する。

- i-地図をちらっと見て、問題を解くのに必要ないと思ってしまい、勘で解いた。結局、地図を見れてなかった…正答数0
- ii-地図をあまり見ておらず、国名で答えるのか、地域名で答えるのかが、はっきりわかっていなかったから…正答数1
- iii-地図をよく読んでなかったから。自分が持っている知識だけで解こうとしたから…正答数1
- iv-地名が思い浮かばなかったから…正答数1
- v-本文中に〔①-b〕、〔①-c〕が海峡植民地であると書かれているのに、マレー半島以外のところを書いていて、本文をよく読めていなかったから…正答数1
- vi-ある程度の歴史のあらすじは覚えることができるように努力したが、地図上の場所について完璧に覚えることはできなかった…正答数2
- vii-全問正解しました。知識が無くても解ける問題だったので、ラッキーと思いました…正答数3
- viii-合っていた。問題と地図を照らし合わせて見れば、知識がなくても解けると思う…正答数3
- ix-問題文中に「地図を見て」のような記述がないため、もし面倒がって地図に目を通さなければ、答があることに気づかず、間違ってしまうと思います…正答数2

iiに関しては、地図を見れば、国名ではなく都市名で答えることが理解できたはずである。iii・iv・viのような記述が多かったが、この問題は知識がなくても正解できるものであった。viiとviiiは、筆者の出題の意図を代言してくれたが、Q 3の「1問でも間違えた人は、その原因／理由を記せ」という前提を無視している…。またixには、はっとさせられた。確かに筆者は、問題文中に「地図を見て」という注意書きをしなかったが、入試問題ではない校内の定期考査でも、そこまで丁寧に記さなければならないのだろうか。

いずれにせよ、問題文を読まずに自分の思い込みで問題を解こうとする、地図問題で地図を見ずに答えようとする生徒が予想外に多かったことに驚いた。

3. 感想文などから発覚する誤解

考査での誤答が生徒集団の「傾向」を示すのに対し、授業感想文の中に見られる誤解は、あくまでも

その感想を書いた生徒個人のものである。そして生徒たちの誤解というのは、きわめて多種多様で个性的である。しかし、その誤解がある種の一般性を有する場合がある。たとえば「シルクロード（絹の道）は整備された道路」、さらには「シルクロードとは絹が敷きつめられた道路」という誤解である。現実のシルクロードとは交易圏の連なりを示す概念であり、リアルな道路を指す言葉ではない（このような誤解は、教科書や図説に載っているシルクロードの経路を記した地図に一因があると筆者は考えている。道路地図とは意味が異なることを生徒に理解させる必要がある）。

シルクロードは、生徒たちにとって、言葉は知っているが（覚えたが）実態をイメージできない歴史用語といえよう。しかし近年、筆者は、これとは異なる誤解にしばしば直面している。以下に、様々な誤解を含む生徒の授業感想と筆者のコメントを紹介していく（原則として本節では、教科通信に掲載し、生徒全体に共有化＝フィードバックしたものに限定する）。そしてそれらの誤解を便宜的に分類し、簡単な考察を試みたい。

(1) 字面追従型

- ①女真族は（略）女性比率が高かったのかと思ったり、族長が女性だったのかと思ったりする。
- ②労働党という政党には、当たり前前に労働者たちが投票するので、第一党になるのは必然的だと思った。
- ③ルイ=フィリップとルイ=ナポレオンは親戚ですか？

前述の共和制（政）やシルクロードもこの類型に該当するだろう。言葉を字面そのまま受け取ることによって生じる誤解で比較的多く、また誤解の背景を教師としては納得しやすい類型である。そして字面追従型は、我われが文字を使う限りある程度は避けられないように思える。

①には「漢民族が、北方遊牧民「ジュシェン」の民族名の発音に当てはめた漢字が「女真」です。つまり「女真」は当て字で、女性比率や女性族長等とはまったく無関係です」、②には「だからといって労働党がずーっと第一党であり続けたわけでもない」というコメントを返した。③は、ヨーロッパ人の名前の付け方を忘れていた（理解していない）ことから生じた誤解である。同僚の英語科の教師も呆れていた。これには「日本なら「田中太郎と山田太郎は親戚ですか？」という質問になります」と返答した。

(2) 瞬間反射型

- ①昔は船で2か月もかかるのが驚きでした。そんな回り道せずに陸から行けばよかったです。
- ②今、日本は、発展できずに横ばいの状況になっています。今の日本も鎖国をすれば、少しは発展出来るのかなと考えました。

これらは、教師の説明を聞いて疑問や問題を感じた一部分について、前後関係や社会状況を考えることなく結論を出した誤解である。ワークシート提出前に再度、読み返せば不適切な内容に気づくと筆者は思うが、提出した生徒は読み返さずに放置したのか、あるいは読み返しても気づかなかったのか。

①は「18世紀頃、北アメリカ植民地と本国イギリスとの間での移動手段は帆船でした。早くて1か月強、天候が悪ければ2か月以上かかりました」という説明に対する感想である。筆者は「ワークシートには、授業を受けて考えたことや疑問に思ったことをどんどん書いて欲しい」と生徒に伝えているが、さすがにこの感想には唖然とした。この生徒は「船での移動が長期なら、なぜ陸路にしないのか」と反射的に思ったことを記したのだろうか。筆者は次のようにコメントをした…「最初の「思いつき」や「素朴な疑問」は大切です。しかし次に、それらが「有意味」であるか否かを確認することが重要です。ヨーロッパとアメリカは陸続きですか？」。

②は「鎖国によって日本社会の発展が遅れたと決めつけることはできません。鎖国中でも諸外国から様々な情報や技術等を日本社会は取り入れ、独自の発展をしていました。それゆえに開国後の急速な近代化（西欧化）が可能となったのです」という筆者の説明に対する感想であった。筆者は「日本の経済活動の範囲が国内にとどまらなくなったという「前提条件」の変化が抜けています」とコメントした。

(3) 短絡思考型

- ①鯨の死体を油だけとって捨てるなんて、腐りそうなものだけど、埋めるために日本に開港を求めているのだろうか。
- ②国民が蘭学を学び始めた理由が西洋の文化を知るためとあったけれど、それはつまり鎖国を終わらせたいという幕府の希望があったからかなと思いました。
- ③開国後に読み書きそろばんに加えて英語も学習させるべきだったと思う。
- ④教科書には長州藩は5人を密留学させたがあったが、どうやって船を操作させたか気になった。

瞬間反射型が、教師の説明の文言に鸚鵡返しに反応した誤解とするならば、この短絡思考型は、いったん説明を受け入れるのだが、次の考察段階で短慮が起きてしまったものである。

①は「アメリカ合衆国が日本に開国を求めた一因に捕鯨船の安全確保（燃料や食糧等の補給）がありました。現代では世界各国から日本の捕鯨が批判されていますが、当時のアメリカ人の捕鯨の目的は鯨油の獲得だけでした。油や肉や骨などほぼ100パーセント無駄なく鯨を活用していた日本とは大きく異なっていたのです」という説明に対する感想である。採油後の鯨の体を海に捨てるのは、海洋放棄で不法行為になると、この生徒は考えていたのかもしれないが、鯨を埋葬する土地を確保するために日本に開国を求めるという発想には驚いた。筆者のコメントは「港まで持って帰る？ ふつうは海洋に捨てるでしょう」。

②は「8代将軍徳川吉宗の時代にキリスト教に関係のない洋書の輸入が許されました。いわゆる鎖国時代でも、西欧の学問や技術に日本人がまったく無知だったわけではないのです」という説明に対する感想だった。この生徒は、洋書の輸入解禁を開国ための準備と考えたのだろう。このような短絡的な思考を生徒はしばしばしてしまう。筆者のコメントは「ではペリー来航前に開国すればよかったのでは？」。また、この生徒は感想文の中で「国民」という言葉を当然のように用いているが、江戸時代の日本社会にはまだ国民は存在しない。「国民というものは、近代国家が成立する過程でつくられた概念です。詳しくは明治維新のときに説明します」とその次の授業で生徒たちに伝えた。

③は「明治以降の日本の急速な近代化が成功した背景には、江戸時代にすでに日本社会では識字率が高かったことがあります。都市部や農村部でも寺子屋で学ぶ子供が多く、7～8割の人が簡単な読み書きはできたと思われます」という説明に対する感想である。この生徒は、英語教師が多数存在する現代社会の状況をそのまま江戸時代にスライドさせている。大なり小なり、生徒は、当時の社会環境を無視して現代社会と同一視するタイムスリーパーである。このような誤った認識に陥らないようにすることが歴史学習の目的の一つではあるが。筆者は「それが英語を教えるのですか？」とコメントをした。

④は「長州藩は攘夷を推進する一方、幕府に伏せて井上馨や伊藤博文をふくむ5人をイギリスに留学させました。そして欧米列強の軍事力を知った彼らの帰国後、長州藩は攘夷から倒幕に方針を変更しました」という説明に対する感想であった。この生徒

は、密航・密留学という説明を聞き、留学生が自ら船を操ってヨーロッパに渡航したと考えたのだろう。もしかしたら咸臨丸の航海をイメージしていたのかもしれない。筆者のコメントは「彼らは船員ではない…上海からイギリス行の船に乗りました」。

(4) 長期影響型

- ①現在でも反日運動が韓国で起こっているのは、日韓協約が原因なのかと思った。
- ②福島の中で、中国が輸入の禁止を行なっているが、それも反日の意志があるのかなと思ひ、それが強まったのが、学生運動（註：五・四運動のこと）の頃からかと思った。

20年ほど前になるが、17世紀前半の三十年戦争でドイツが荒廃したことを説明した後、ある生徒が「三十年戦争のせいでヒトラーが出てきたことがよく分かった」と感想文を書いていたことに愕然とした。当時は「好意的に考えれば、生徒は自分の知っていることに何とかつなげようとしたのかもしれない。しかし300年もの隔たりに違和感はないのだろうか」と思ったが、やがて多くの生徒が同様のミスマッチをしていることに気づいた。歴史の教師は（遠い）過去の出来事との因果関係を理解したうえで、その出来事が現代にまで影響を及ぼしていることを強調する。一方、生徒はそのような因果関係の有無はなかなか判断できないが、教師に倣って、関係ありそうだと判断した出来事をつないでしまうのである。これは通史をしっかりと理解していくことで解決できる誤解であり、必修科目以外の歴史の授業を選択しない生徒（つまり特定の時代の学習範囲に留まる生徒）にとっては困難といえる。歴史学習における宿痾かもしれない。

①には「もっと多くの事柄がこの後に起きています」、②には「違うでしょう。過去の出来事が影響をあたえているか否かの判断は難しいです。鳥の目と虫の目の双方が大切です」とコメントをした。

(5) 時代錯誤型

- ①日本はヴァイマル憲法をもとにしているから国家総動員法ができたんだと思った。
- ②関東大震災は9月なのに、三・一独立運動が起こるまで半年かかっているのが気になった。

時代錯誤型の誤解は以前から見られたが、近年増加傾向が著しい。授業で様々な出来事を説明した際に、その説明の順番通りに実際の出来事も起きていると思ひ込む生徒が増えているような気がする。

あるいは、自分の知っている出来事を自分が納得しやすいうように（事実とは無関係に）結びつける「作話」の敷居が下がったのだろうか。この時代錯誤型の誤解は、歴史の教師にとっては最も困る誤解の一つといえよう。

①の「日本」は、前後の文脈から「大日本帝国憲法」と考えられた。そこで「このような感想が各クラス数名いました。とても残念です。ビスマルクによって1871年に建国されたドイツ帝国の憲法の影響を受けたのが1889年の大日本帝国憲法。1919年制定のヴァイマル憲法は第一次世界大戦（&ドイツ11月革命）でのドイツ帝国滅亡後にできたドイツ共和国の憲法です。時代の流れが理解できていない…」と返答した。

②に関しては「また時間軸を無視して物語っている」というコメントを付けたが、さらに後日、生徒たちにアンケートをしてみた。

【問I】「関東大震災は9月なのに、三・一独立運動が起こるまで半年かかっているのが気になった」という感想がありました。関東大震災は1923年、三・一独立運動は1919年の出来事です。ときおり下線部のように時代の流れを全く無視した感想が皆さんのなかに出てきます。このような「ミス」を防ぐ方法を考えて、記してください。

回答は大きく2つに分かれた。「年表を見るなどして、それぞれの出来事の年号を確かめること（覚えておくこと）」と「その出来事の原因と結果、つまり因果関係をしっかりと把握しておくこと」である。もちろん、この2つを並べて書いている者も多かった。

3人の生徒の意見を記しておく。「災害は原因を考慮することができないが、事件は原因を考慮することができるので、なぜその事件が起きたかを考えて、1つ1つ事柄をつなげていくことが大切だと思う。暗記として覚えるのではなく、原因をつかむことで流れを考えていくことがミスを防ぐ方法になると思う。「それぞれの出来事の「背景」と「結果」をしっかりと理解する必要があると思う。今回のケースでは、関東大震災の「結果」と三・一独立運動の「背景」を同一のものと考えてしまっているが、それぞれを理解していれば混同することはないと考える。「歴史上の事柄を流れて覚えずに、単語だけで覚えてしまっているからそのような考えになってしまっているのだと思う」。

(6) 既習忘却型

①織田信長のときにポルトガルから鉄砲は伝わっていたけど、戦争で人に向けて使っていなかったこ

とに驚いた。

②韓国は、戦後になるまで普通選挙すら行なわれていなかったことにも驚いた。

生徒が小中学校での既習事項を忘れていることも誤解の大きな原因である。筆者は、生徒は何も覚えていない…という前提で授業をするように心がけている。「これを知らないの？」と失望しないためである。とはいえ「うーん、これは覚えておいた方がよいよ」と唸ることはしばしばである。

鉄砲伝来は1543年とされており、①の「信長のときに」という言葉は誤りではないが、違和感がある。戦国時代後期の意味にとればよいだろう。しかし「戦争で人に向けて使っていなかった」という文言には驚いた。①は「刀狩で農民たちの武器がすべて没収されたと考えてはいけません。江戸時代の農村には、じつは田畑を荒らすイノシシやシカを追い払う鉄砲が、農具の扱いで大量に保有されていました。しかし江戸時代の百姓一揆では鉄砲はほとんど使用されていません。農民・領主の双方で、人に向けて発砲してはいけないという無言の約束ができていたのです」という説明に対する感想である。一揆に鉄砲が使われなかったという予想外の説明を受けて、この生徒は、一揆≒戦争という図式を戦国時代にも当てはめたのだろう。授業では生徒の固定観念をひっくり返して、歴史像が更新されることが重要だと考えているが、鉄砲が武器であるという基本事項まで崩されては本末転倒である（信長に言及しているので、この生徒が、江戸時代の一揆のことを戦争と書いた可能性は薄いと思う）。筆者は「長篠の合戦は習ってない？」とコメントをした。

朝鮮半島が日本の植民地であったことは、さすがに高校生ならばほとんどが知っている。しかしそれを具体化するのは困難なようである。②は、各国の男女参政権獲得年の一覧表を見たときの生徒の感想である。戦前の韓国（朝鮮）の選挙権に関する詳細を知らなくても、植民地であったために選挙権がなかったようだ…という想像力を働かせて欲しかった。②に関しては後日、生徒たちにアンケートをしてみた。

【問J】「韓国は、戦後になるまで普通選挙すら行なわれていなかったことにも驚いた」に対して、私は「1945年まで韓国朝鮮が日本の植民地だったことを、しっかり理解できていない…。このような感想が多くて残念でした」という評を付けました。下線部のような感想が出てくる原因／背景を調べて、記してください。

問Jでは、半数近くの生徒が、下線部の生徒の感想ではなく、私のコメントの意図について感想を書いていた。アンケートの文面をしっかりと読んでいないことがよく分かる。そのような回答状況の中で、説得力のあった生徒たちの回答を挙げておく。

- i：朝鮮が日本の植民地であったという情報が頭から抜け落ちている。もしくは植民地であっても自治を行なわせていたと、他国の植民地と混同してしまったため。
- ii：今の時代の印象だけでいくと、韓国は若者の流行の先端であり、進んでいるイメージが強い。そのため、植民地であったことなどは考えずに、このような感想を述べたのだと思う。
- iii：普通選挙がそれぞれの国でいつから始まったのかという表を見ただけで、他の国との比較を行なったからだと思う。なぜ韓国が遅かったのかを考える前に、韓国は遅かったんだという意識だけで見てしまったからだと思う。
- iv：逆になぜ戦後になってから普通選挙が開始されたのかを考えれば、すぐに分かりそうなことだと思った。

iの「他国の植民地」とは、イギリスの自治領ニュージーランドを指している。授業では、イギリス本国よりも植民地であったニュージーランドの方が女性参政権の保障が早かったことを伝えていた。iiは、分野によっては日本よりも著しく発展している現代韓国の社会・経済状況にとらわれすぎて、植民地時代の状況が考察から抜けてしまったという説明である。これは、ある種の時代錯誤型の誤りと言えるかもしれない。iiiは、目の前の資料（一覧表）の数字（年号）に即物的に反応してしまったという解釈で、瞬間反射型に近い。ivは、資料読解をする際の重要なヒントでもある。ただし1948年がアジア・太平洋戦争後であると気づく必要がある。

(7) 常識安穏型

- ①マリー=アントワネットが「パンがなければケーキを食べればいいじゃない」と言ったのは、知っていたが…。
- ②クリスマスはイエスの誕生日ということで、幼稚園の頃からケーキを食べてきたのに、いまさら違うと言われても困ります。

生徒たちの有する歴史像には、世間一般の常識が大きな影響を与えている。ドラマや漫画、小説などの登場人物や出来事が真実だと多くの人々は思い込んでいる。マリー=アントワネットの言葉やクリス

マスのお祝いなどはその典型だろう。通俗的な歴史像（筆者は、これを素朴歴史学と名づけている）の共有は日常生活での良好なコミュニケーションの前提としてとして大切だが、学習の場においては困りものである。

①の「パンがなければケーキを食べればいいじゃない」という言葉は、ルソーの『告白』が初出とされており、マリー=アントワネット本人の口から出た言葉ではない。彼女を貶めるために、庶民生活を知らぬお姫様ならばこのようなことを言ってもおかしくはない…と君主制の反対者によって革命後に捏造されたエピソードである。教科通信には「完全な「でたらめ」です。アントワネットへの反感から、他人の発言が彼女の言葉とされてしまいました」とコメントを載せた。

②については、クリスマスに限らず、キリスト教に関しては通俗的な理解が数多くあるように思う（古代ローマでは奴隷身分からキリスト教が広まっていった、魔女裁判は中世に熾烈を極めたなど）。12月25日のクリスマスは降誕祭という日本語訳の通り、イエスの誕生日であると信じている人が多い。しかし実際にはイエスの誕生日は不明である。古代ゲルマン人社会においては、冬至であった12月25日は一年の始まりとされ、この日に新年を祝っていた。カトリック教会は、異教徒であったゲルマン人にキリスト教を広めていく過程で、ゲルマン人の習俗を取り込み、新年のお祝いをキリスト教の行事へと改変したのである。なおクリスマス前日のイヴが祝われるのは、古代地中海社会では一日の始まりを前日の日没から（つまりクリスマスの場合には24日の日没から）としていた名残りである。

(8) 認識不足型

- ①黒人奴隷には給料が払われていない…奴隷は給料なしでどうやって生活していたのか。
- ②日本軍が樺太攻略をした理由について、(略)なぜロシア本土を攻撃することが講和条約で有利になるのか疑問に思いました。
- ③識字率の問題解決を教育からではなく、文字の変更というのが柔軟な発想で良いと思った。
- ④林則徐は大富豪だと考えた。(略)対価としてアヘン業者にお茶をあげたというのは大富豪でないと出来ないことだし、大富豪でもここまで良心的な人はいないと思った。

地歴・公民科では人間社会の様々な出来事や現象を学習するが、現実社会の経験の乏しい高校生には、そもそも人間社会のあり様がよく分かっていな

い。そのために大人が当然と考えることがらが、彼らには謎となる。そのような謎（≒認識不足）は、社会のありように対する誤解、あるいは無知と言えるだろう。生徒たちには、授業のみならず、読書や様々な社会体験を通じて自ら解消して欲しいと思う。

①は「奴隷とは、自由がなく、主人の所有物として使役される…くだけた言い方をすれば、ただ働きをさせられる人間」という説明では、まだ理解できなかった生徒の感想である。授業では「酷い言い方ですが、奴隷は家畜のような存在です」という説明を付け加えることも多いが、この生徒は、家畜の飼育を想像できなかったのだろうか。筆者は「奴隷は奴隷小屋で生活をしていました。主人が最低限の生活保障をしたのです」とコメントしたが、理解できただろうか？

②について「日露戦争終盤に合衆国のセオドア＝ローズヴェルトが両国の間に入り、ポーツマス講和会議を呼びかけました。そこで日本は、講和条約の内容をできるだけ有利にするためロシア本土を攻撃し、日本本土を攻撃していないロシアとの差を大きくしようとしたのです。後にローズヴェルトは、わざわざ日露戦争の終結に尽力した功績でノーベル平和賞を受賞しました」と筆者は説明した。この説明を聞き漏らしていたのなら仕方がないが、聞いたうえでの感想であるなら、当該生徒の社会性は幼いと思う。筆者のコメントは「講和会議は裁判と異なり、第三者を入れずに当事国の間で行なうのが基本です。したがって戦況の優位な国が、有利な講和条件を提案します」。

③は、ケマル＝アタテュルクの文字改革に関する感想である。従来のアラビア文字のままでは、トルコ国民の識字率を素早く高めることができないと考えたケマルは、ラテン文字をアレンジした現在のトルコ文字を導入した。授業では、ケマルが公園で道行く人に自らトルコ文字を黒板に書いて教えている写真の説明をした。ケマル本人のパフォーマンスが印象に残ったので、学校でもトルコ文字の教育が始まっていることがイメージできなかったのかもしれない。文字改革は社会改革、そして教育改革でもある。また学校制度だけでなく、学習内容も教育改革の対象であることを生徒には理解して欲しいと思う。「文字の変更そのものが大きな教育改革だと思いませんか？」と筆者はコメントを返した。

④は、アヘン貿易厳禁論者の林則徐が、広東のアヘン商人からアヘンを没収した際に、対価として茶を与えたという説明に対する感想である。筆者は、林則徐は欽差大臣としてアヘン貿易禁止に関する全

権を道光帝より託されたと説明したが、この生徒は「全権を託される」という意味が分からず、林則徐の行為を彼自身の個人的努力と考えたのであろう。④と似た「林則徐はアヘンを3週間かけて回収したうえに、その会社にたくさんのお金を払ったのが、太っ腹でいいなと思った」という感想もあったので、双方に対して「林則徐は大富豪ですが、官僚として仕事をしました。アヘンを処理する会社などなく、役人に命じて実行。それらの費用は国庫から出ています」とコメントをした。

小中学校での歴史学習の影響であろうか、生徒の中には歴史的な事件に登場する人物を「偉人」としてとらえる傾向が強い。さらに言えば、良い人・悪い人という二分法で人物を評価しがちである（また出来事ならば、良い事件・悪い事件…）。このような二者択一的な発想も、筆者に言わせれば素朴歴史学的一端である。

なお高校2年生でも、イギリス首相のことを大統領と書く生徒が各クラスに複数名いる。認識不足なのか、それ以前の問題なのか…。

(9) 比喩不能型

- ①社会主義者鎮圧法がムチなのが、よく分からなかった。労働者はみんな社会主義者に入るのか？
- ②フェイクニュースが20世紀前半から存在していたことが驚きでした。

授業では、しばしば比喩を用いて説明をする。その際に「比喩とは、説明されるもの本体ではなく、それに似たものを例に挙げるので限界はありますが、イメージするには役立つでしょう」と前置きをすることがある。とくに外交関係を人間関係に置き換えて説明する場合は注意が必要だと思っている。生徒の中には、自分の感情や利害関係を最優先してしまうために、外交関係を人間関係に置き換えると、その喩えにバイアスが生じることがあるからである。

さて①は、ドイツ統一後のビスマルクの労働者対策に関する感想である。ビスマルクは社会主義政党に対しては、社会主義者鎮圧法を制定し、集会・結社・出版・デモなどを取り締まる一方で、労働者の社会保障政策（医療保険法・災害保険法・養老保険法制定）を推し進めた。労働者の自主的・自立的な社会運動を否定し、上からの福祉制度を整備したビスマルクの労働者対策の二面性を一般に「アメとムチ」と呼んでいるが、この生徒には、その比喩が分からなかったようである。筆者は「労働運動には大なり小なり社会主義的要素が加わります。逆に社会

保障政策自体が社会主義的であることに気づかなかったですか？」というコメントを返した。

1923年にイギリスで成立した労働党政権は、コミンテルンがイギリス共産党に武装蜂起を指示したという怪文書が新聞に載ったことで崩壊した。②は、この事件に関して、「今でいうなら、フェイクニュースになりますね」という筆者の説明に対する感想である。「フェイクニュースという言葉はともかく、古代から嘘・デマ・噂によって政治や社会が大きく変化することは頻繁にありました」というコメントを返した。

①と②は、認識不足型の誤解でもあるが、比喻という修辞法が理解できていないようなので、比喻不能型という別項目にしてみた。この2つの感想は、たまたま当該授業での比喻をうまく理解できなかった事例だと筆者は考えているが、実際はどうだろうか。

かなり以前、ある生徒が筆者に質問をした。体育大会が実施された直後で、授業では南北戦争を扱っていた。質問は「戦争は、どのように始まり、どのように終わるのですか。また勝敗はどのように判断するのですか」というものであった。質問の意図が理解できなかった筆者に、生徒は「体育大会のように、戦争が始まる時は審判が合図をし、終わるときも審判が終了を宣言し、勝敗も審判が判定するのですか？ いったい誰が審判になるのですか？」と再び尋ねた。筆者は「戦争に審判はいないよ。南北戦争の頃は、相手の国に「今から戦争を始めます」という合図、つまり宣戦布告などせず、いきなり戦争を始めていたと思う。そして戦っている国の指導者が、これ以上戦争がつづいたら自分の国は立ち直れなくなると考えたときに相手に降参するから、審判はいないなあ」と答えた。

当時はアスペルガー症候群の生徒に対する理解や応接が学校現場で議論され始めた頃だった。この生徒は決して教師をからかおうとする人物ではなかったので、もしかしたら…と考えて接した。でなければ「冗談はいい加減にしないよ！」と不適切な対応をしていたかもしれない。アスペルガー症候群の生徒は、100人に一人とも、1000人に一人とも言われている。詳細は不明だが、比喻を理解することに困難を抱えている生徒がいるのは事実である。そしてどのように対応するかが大きな課題である。

(10) その他

①平均寿命といっても、誰か一人が早くなくなっていれば、それだけで低くなるのだから、あまり当てにしない方がよいと思った。

②ソヴィエト政権が（略）中国から好かれたいからと昔したことを廃止するというのは、私からしたら許せないと思います。

③「テルミドール9日の反動」は、7月29日に起きているのに“9日”ということは、9日間も反動があったということなのだろうか？

字面追従型から比喻不能型まで、生徒の歴史理解・認識に関する誤解を分類してきたが、それ以外は「その他」の誤解と一括しておく。

工業化（産業革命）が急速に進んだ19世紀前半のイングランドの都市部では、下層階級の平均寿命が15歳という低年齢になっていた。①は、ここで言及されている平均寿命についての注意…「乳幼児死亡率が異様に高かったために、平均寿命が15歳となったのであり、30歳以上、40歳以上生きた人がほとんどいなかったと考えるのは大きな間違いで、統計の数字に騙されてはいけません」に対する感想である。この感想を誤解と決めつけるのは少し酷かもしれないが、「平均値・最頻値などの意味を理解し、適切に利用できる力は重要です」とコメントをした。

ロシア革命によって成立したソヴィエト政権は、中国政府に対して帝政ロシア時代の不平等条約の廃棄を提案した。それが1919年のカラハン宣言である。もっともその宣言は、たんに帝国主義否定の立場を貫くという理想のためだけではなかった。ソヴィエト政権が中国に対して友好的であることを示し、諸外国の革命干渉戦争（シベリア出兵）に中国が加わることを抑えるという目的もあった。②は、そのカラハン宣言に対する感想である。この生徒は、不平等条約廃棄の意味を完全に取り違えていた。もしかしたら「昔したことを廃止する」というのは、「今回のカラハン宣言によって、帝政ロシアの不平等条約締結にいたるまでの中国に対する様々な不当行為、そして不平等条約による中国の損失をなかったことにする」という意味かもしれないが、そうであるならばあまりにも言葉足らずである。とりあえず今回は「不平等条約が続いていた方が良かったですか？」というコメントを返した。

③の「テルミドール9日」とは、1794年に起きた山岳派の指導者ロベスピエールに対するクーデタの日付である。革命暦のテルミドール9日とは、現在の暦では7月29日である。この生徒は、テルミドールという月の名前を、7月29日を指す言葉だと勘違いしたのだろうか。いずれにせよ、自分の書く文に違和感はなかったのだろうか。筆者は「革命暦の月の名前で、テルミドール（熱月）9日は7月

27日、ブリュメール（霧月）18日は11月9日です。事件名に日付を入れると、毎年その日に何があったか意識しますよね」とコメントをした。

毎回の授業感想文を読んでいると、授業での説明を完全に誤解している生徒が各クラスに1割弱は存在するように思える（実際はもう少し多いかもしれない）。生徒自身の早とちりなのか、何か強い思い込みによるものなのか、あるいは悪文のために生徒の真意が筆者に伝わらないのかは不明だが。

誤解を避けるための生徒側の方策は「a：授業をしっかりと聞くこと」と「b：自分の書いた文を読み返すこと」であろう。

aに関しては、教員の説明を理解するための「集中力」と「国語力」と「基礎学力」が必要である。「基礎学力」とは、小中学校での既習事項＋社会的常識である。筆者は、誤解をする生徒の大半が授業での説明をしっかりと追えていないと感じている。授業での説明量が多く、そのスピードが速いことも一因だが、生徒たちの社会への関心が全般的に弱まっていることも大きい。授業で学んでいなくてもこの程度は知っていて当然という、かつての「高校生レベルの常識」が失われているために誤解が生じるのである。

筆者個人の印象批評であるが、授業感想文を読み続けてきたこの20年の間、生徒の作文力は確実に低下している。誤字だけではなく、悪筆（とくに男子）が増え、筆圧が弱くなっている。また主述関係が整わない悪文も増えている。bにより、初歩的な勘違いや誤字・誤文をある程度は防げるだろう。

たとえば本稿を執筆している現在、授業では第二次世界大戦の終盤を扱っている。すると「ナチスだったアインシュタインが、よくアメリカに亡命してきたな」とか「イギリスがいったん無条件降伏をしてから。連合国側に参戦してドイツと戦い始めたことに驚きました」というような感想に遭遇する。

アインシュタインに関してはaが当てはまる。彼がユダヤ系だったと知って驚いていた生徒は多かったが、ナチスの一員と勘違いをしていた者は、この生徒だけだろう。もし説明がそのように聞こえたなら、奇妙だと思う判断力が必要である。

一方、イギリスに関してはbが当てはまるだろう。それにしても第二次世界大戦の授業をずっと受けてきて、なぜイギリスとイタリアを間違えるのだろう。前任校では、ともにカタカナ3文字でイとドが入っているという理由でインドとドイツの区別が苦手な生徒がいた（もしかすると、その生徒は書字障害だったかもしれない）。今回のイギリスとイタ

リアは、ともにカタカナ4文字でイとリが入っている。単純な書き間違いだろうとは思いますが、筆者には謎である。

とにかく横文字（カタカナ語）が覚えられないと訴える生徒が多い。社会への興味関心が希薄な生徒にとっては、固有名詞は具体的なイメージを伴わない記号と化しており、その区別がずいぶんと煩わしいものとなっているのかもしれない。

本節では、授業感想文に見られる誤解を類型化してきた。最後に総括的なコメントを付しておく。

[A] 生徒自身が注意をすればある程度は防ぐことのできる誤解が瞬間反射型と時代錯誤型、さらに短絡思考型と既習忘却型である。

[B] 生徒には避けることがやや困難な誤解が、字面追従型と長期影響型といえよう。

[C] 生徒の社会認識の程度に応じて生じる誤解が、常識安穩型や認識不足型。これらの誤解は、まさに授業を通じて解決されるべき誤解といえるだろう。

上記の3つには属さない、あるいは逆に重複する誤解も多々ある。重要なことは誤解の分類を尽くすことではなく、誤解の原因や背景に留意することである。また教師は、授業で用いる比喻を苦手とする生徒の存在を意識しておくことが重要であろう。

4. 授業時などの遣り取りから垣間見る誤解

近年、授業中の生徒からの質問や意見がめっきり減ってしまったことを筆者は残念に思っている。筆者が早口で授業を進めるため生徒に質問をする余裕がないのは、自業自得である（授業後の質問は、ときおりあるが）。その一方で、生徒たちが社会に対する様々な興味関心を持たなくなり、疑問や質問を思いつかなくなったこともあるだろう。

丁々発止の遣り取りからはほど遠いが、筆者は授業での発問に対する生徒の答え（とくに誤答）や授業中の生徒の発言には注意をしている。授業感想には、筆者の無慈悲な？コメントが付されたり、（氏名を伏せてはいるが）教科通信の記事となったりする場合があるので、書く内容を抑えている生徒がいるかもしれない。しかし授業での突発的な発言は、生徒たちの本音の発露といえる。筆者は、そのような本音を、できるだけ以後の授業で活用するよう心がけている。本節では、「イエス=キリスト」、「イスラームの礼拝」、「アルファベット」、「江戸城」の4つについて紹介する。

(1) 「イエス=キリスト」について

イエス=キリストという言葉に関しては「これは

キリスト教徒の信仰告白です。「私はイエスをキリスト（救世主）として信仰しています」という意味です。私の友人が、かつてアメリカ人と雑談をしているときに、なにげなくイエス=キリストと言ったら、そのアメリカ人が「あなたはキリスト教徒だったのですか？」と驚き、そのような質問を受けた友人も驚くということがありました。教科書は宗教書ではないのでイエスと書き、イエス=キリストとは書いていないはずですよ」というのが筆者の定番の説明である。

あるとき「イエス=キリストは、イエスが名前で、キリストが苗字だと思ってた！」と生徒が声をあげた。たしかにヨーロッパ人の氏名は、名前=苗字なので、そう誤解をする背景は納得できたが…。これ以降は「イエス=キリストを、イエスが名前、キリストが苗字と考えてはいけません」と説明に一言つけ加えている。

(2) 「イスラームの礼拝」について

かつて日本からもっとも遠い文化圏といわれたイスラーム世界については、中東情勢の変動による波はあるが、少しずつ日本社会の中でも理解の幅が広がっているように感じる。そしてムスリムの生活一般を説明する際に、筆者は六信五行について少し丁寧に触れるように心がけている。

五行の一つの礼拝について「ムスリムは、夜明け前、正午、午後三時ごろ、日没後、就寝前の5回、毎日礼拝をしています」と言ったとき、ある生徒が「一日5回も、いったい何をお願いしているのやる？」と隣の生徒に話しかけた。

礼拝と祈願は似て非なるものである。受験生の合格祈願ではないが、生徒の日常感覚では、神様にお祈りをするのは何かをお願いするときである。礼拝とは、お願いをすることではなく、自分が神を信仰していることを証明する所作であることを生徒には理解して欲しい。そこで以後は「礼拝と祈願の違いは分かる？」と尋ねるようにしている。ついでにラマダーンの断食について説明する際には「断食と絶食の違いは分かる？」と質問するようになった。

(3) 「アルファベット」について

ケマル=アタテュルクの文字改革を説明していた際に「これまで使用していたアラビア文字が複雑なので、より簡明なラテン文字、つまりアルファベットに切り替えました」と説明をしていると、「英語に替えた？」という声が聞こえた。中学の歴史の授業でもアルファベットの起源は学んでいるが、この生徒は、アルファベットを英語特有の文字と思い込

んでいたらしい。

あまり表面化しないが、生徒一人ひとりが思いがけない、個性的な誤解を抱えていると考えておくことは、教師の心構えとして大切かもしれない。

なお筆者は、ほとんどの生徒が「書き言葉（文字）」と「話し言葉」の区別が無頓着であることが、あるときから気がかりとなったので、その区別には注意をうながしている。

(4) 「江戸城」について

戊辰戦争の説明をしているときに、ふと胸騒ぎがして「今の皇居は、もともと何だったか知っている？」と尋ねたことがある。机一列分の生徒が首を横に振り続けたので「正直に手を挙げて欲しいのだけど、江戸城が今の皇居となっていることを知らなかった人…」と訊くと、3割以上の生徒が挙手をした。中学の社会科で「江戸城の無血開城 → 江戸から東京への改名 → 京都から東京への明治天皇の行幸（遷都）」を習っていても、それが現代につながる一連の出来事としては理解できていないことがわかった。

授業後、職員室で同僚にこの件を話すと「大阪の高校生だからピンとこなかったのかな。東京の高校生なら分かっているのでは？」とか「昔はテレビ番組で週に1回は時代劇が放送されていたけれど、いまは専門チャンネルでしか時代劇を観られないのが大きいね」などの会話が行きかった。教室での学習事項と生徒たちの日常生活とが結びついていないことを痛感する。

高校生がテレビを観なくなって久しい。新聞もあまり読まないだろう。新聞・テレビなどのマスコミが大部分の高校生の前では立ち枯れとなり、筆者にはほとんど無縁のYouTubeの動画などが彼らの情報源となっている。それは生徒の個人的な興味関心の範囲では重要だろうが、より大きな人間集団（社会）における情報の共有には結びつかないと思われる。そのような分断状況のもとで歴史学習をどのように進めればいいのか、課題は山積している。

5. おわりに

誤解は、一般的に望ましくないものである。実生活での誤解にもとづく行為は、周囲に混乱や迷惑を及ぼすのでできるだけ防がなければならない。しかし授業における誤解を一概に「排除すべきもの」と見なすのはどうだろうか。

学習成果をはかる試験においては、正解に価値がある。誤答が多ければ成績不良、さらには不合格と

なるから、誤答（＝誤解）とは忌まわしいものでしかない。予備校や受験参考書では、より高得点となるための正答の書き方を指南してくれる。

では授業という学習過程ではどうだろうか。生徒たちは授業中の質問に対しては沈黙を保ったり、「分かりません」と答えたりして誤解の危機を回避する。しかし授業という場においては、生徒に誤解をする権利を認めるべきかもしれない。本来、学びとは誤解をいったん不問とするところから始まる知的活動だったはずである。また当然のことながら、すべての誤解を予防することは不可能である。授業では誰もが誤解し得ると考えた方がよいだろう。教師はもっと誤解に対して寛容になり、生徒たちが正解への脅迫観念によって萎縮することを防ぎたいものである。

生徒たちの誤解を、逆に学習の深化に役立てるような発想の転換が必要かもしれない。つまり一人の生徒の誤解を、その個人の失敗に帰すのではなく、授業の場で全体化して、他の生徒たちが同様の誤解をすることを防ぐのである。たんに誤答を正して正答に置き換えるのではなく、その誤答が生まれた思考過程そのものを再確認させれば、生徒たちにより高度な理解を促すことになるだろう。

最近の筆者の教科通信は、生徒の多様な意見を紹介するという従来の役割にとどまらず、授業で生じた誤解とその問題点を生徒たちに気づかせる場ともなっている。また前述した「Reテスト」や随時のアンケート類をときおり実施して、誤解の生じる原因を生徒たちに考察させている。ささやかだが、このような取り組みが今後さらに重要になっていく気がする。ただしそのためには、教師は誤解の質、その背景に留意する必要がある。また生徒には、正しく誤解をして欲しい。瞬間反射型や短絡思考型、そして時代錯誤型の誤解を減らす努力をしてもらいたい。

本稿では、試験問題・授業後の感想文、さらに授業中の生徒の発言にみられる誤解を取りあげた。しかし歴史学習の場においては、さらに様々な「誤解」が生じている。たとえば誤解と呼ぶべきかどうか悩ましいが、近年はいわゆるヘイトスピーチに影響を受けた意見や質問が生徒の感想文のなかに散見される。大半は「先生は、〇〇の考えをどう思いますか」とか「〇〇のような事実があったと思っていたのですが、先生の話と違うので驚いた」というものだが、なかには「〇〇だから、これはその人たちの自己責任ですよ」と、事実とは異なることを正しいと信じて自分の意見を展開する感想文もある。

このような場合、筆者は、やんわりと反例を示したりしているが、より有効な対処法・予防策を考えていくことは今後の大きな課題である^(註4)。

近頃は生徒を褒めて意欲を引き出すことが重視されている。筆者も、生徒の長所や努力を認めることにやぶさかではないが、安易に生徒を褒めるのは当人を軽んじている気がするし、「ほめ殺し」となるのも避けたいと思っている。その結果、ワークシートに生徒たちが記した誤解の数々には、つい辛辣なコメントを付してしまうことになる。時代錯誤の対応だろうか。ただ生徒からは外交辞令かも知れないが「間違いをしっかりと指摘してくれるので有難いです」という感想が記されることもある。あともうしばらくの間、このスタイルで歴史の授業を続けたいと思う。

註

1. 教科通信SOMETIMESについては、笹川裕史「世界史の教科通信の作成とその活用」『研究集録』第48集（大阪教育大学附属天王寺中・高等学校・2006年）pp. 19-42 を参照。
2. 問Aは、2022年度の大阪府社会科研究会の歴史総合標準問題の大問2の問4をアレンジしたものである。
3. たとえば手元にある中学校の教科書の「時代区分のいろいろ」という小項目には「② 〇〇時代…縄文時代・弥生時代のように、生活の特徴から名付けたり、鎌倉時代・江戸時代のように、政治の中心地から名付けたり、明治時代・大正時代のように、元号で区分したりする方法です」と記述されている。『社会科中学生の歴史 日本の歩みと世界の動き』（帝国書院・2021年）p. 4を参照。
4. 2023年度の冬休みの課題として、生徒には次の書籍の読書を課してみた。小野寺拓也・田野大輔『検証 ナチスは「良いこと」もしたのか?』（岩波ブックレット・2023年）。

Unveiling Historical Misconception

— Insights and Implications for History Education —

SASAGAWA Hiroshi

Abstract: History classes aim to acquire new knowledge and cultivate historical thinking. However, misconceptions often obscure students' perceptions of historical events and interpretations. This paper examines concrete instances of students' misconceptions in history, offering a concise analysis of their origins and underlying factors.

The misconceptions encountered commonly during the learning process are categorized into three primary categories.

[A] Misconceptions that can be prevented to some extent if students are careful.

[B] Misconceptions that are difficult for students to avoid.

[C] Misconceptions that emerge depending on students' level of social awareness.

Misconceptions in Type [A], such as anachronistic errors, result from oversight or insufficient familiarity with the subject matter. For example, due to its reference to the Weimar Constitution, the Constitution of the Empire of Japan, enacted in 1889, is erroneously associated with a document created later, in 1919. This is an anachronistic error.

Misconceptions in Type [B], exemplified by students linking unrelated historical events, often emerge due to a lack of depth in historical study. For instance, a student remarked, "I now comprehend that the emergence of the dictator Hitler was caused by the devastation of Germany during the Thirty Years' War," upon learning about the impacts of the war in the first half of the 17th century. This highlights how students often make connections without assessing the strength or existence of a cause-and-effect relationship. Such misconceptions are prevalent in historical studies.

Misconceptions in Type [C], such as attributing false quotes to historical figures, derive from popular misconceptions perpetuated over time. For example, there is a story that Marie Antoinette, upon learning that the peasants were lacking bread, their staple food, remarked, 'Well, let them eat brioche.' However, in reality, she never uttered those words. This episode was fabricated after the Revolution by opponents of the monarchy to undermine her reputation."

Unlike tests that merely measure what you've learned, making mistakes is a natural part of learning. It gives us chances to understand things better and think more deeply. When we talk about mistakes together, it creates a culture where learning from them is important. This helps students get better at understanding history in a more detailed way. It's crucial for teachers to provide precise feedback tailored to the nature and context of misconceptions, categorized as [A]-[C]. Additionally, students are encouraged to actively strive to prevent misconceptions of Type [A] resulting from inattentiveness or other factors.

Key Words: Subject requiring memorization, misconception, Erroneous response, History Education, Historical Awareness