

スタチューニンの文学教育論

——十九世紀におけるロシアの文学教育——

浜 本 純 逸

はじめに

ロシア、ソビエトを通じて、文学教育における最大の関心は内容と形式の統一であった。文学作品のもつ豊かな思想内容と言語芸術としての文学がもつ芸術性との二側面をどのように把握し、どのように文学教授の対象とするかの問題である。

ここでとりあげるスタチューニンは一八二六年十二月に生まれ、ペテルブルグ第三ギムナジウム卒業後、セント・ペテルブルグ大学で歴史と文献学を専攻して、ふたたび母校のペテルブルグ第三ギムナジウムに帰り、文学の教師となり、ベリンスキー、チェルヌイシェフスキー、ドブロリユーボフら革命的民主主義者たち、教育学者ではピロゴフ、ウシンスキーらの思想の影響を受けつつ世界観を形成し、六四年には『ロシア文学の教授について』を著わしたこの書はその後何度も版を重ねた。彼は晩年まで教育界に発言をつづけた。

ここでは彼の『ロシア文学の教授について』を中心に、(1)彼の文

学教育論がどのような内容のものであったか、(2)それが時代とどのような関わりにおいて生み出されたか、(3)そして、それはロシア・ソビエドの文学教育においてどのような歴史的意義をもっているか、などを考察してみたい。

十九世紀の六〇年代までにおけるロシアの文学の教育は、文学教育というより文学理論のつめこみといった性質をもっていた。

ソビエトにおける文学教育の研究者・グループコフによれば一八三三年の「教授計画規則」(УСТАВ ПРОГРАММ)は次のようになっていた。

「三学年 文法の学習

四学年 構文法、脚韻組立て、やさしい小詩の暗誦

五・六学年 文や短詩の論理的修辭的解釈の練習の伴う論理学と修辭学

七学年 模範的解釈による詩学習と短いロシア文学史」(③—

二二六)

文法、構文法、論理学と修辞学および文学史というふうに文学知識の教授が中心である。その教授法は、同じくグループコフによればきわめてスコラ的であった。

「その内容の根本は、文学作品の古くさい教典を知らせることにあり、表現の△工夫▽△配列▽△表現性▽のすべての規則に対する規則すくめの強制的な詩的古典主義にもたれかかることにある。

……中略……

樺暗記は中学生にとって何らかの他の教科書習得の方法を想像することが困難であるまでに習慣的になっていた。」(③—二六ペ)

ロトコヴィッチによれば、スタューニンはこのようなドグマ的な修辞や詩学をセント・ペテルブルグ第三ギムナジウムの生徒として学んだのであった。「修辞学と詩学——十九世紀の六〇年代まで中学校において教授されていた文学のドグマ的な部門。一八五一年にはいまだに国民教育者によって、無署名の教科書『文学の理論、ギムナジウムの課程』がギムナジウムでの義務的な使用のために発行されていた。スタューニンは、セント・ペテルブルグ第三ギムナジウムの生徒として、このスコラ的な教科書で学んだ。」(②—三八六ペ)

ドグマ的な内容のスコラ的な教授法がしだいに克服されていく過渡的な時代が五〇年ころから七〇年代であったと思われる。「規則すくめ」と「樺暗記」の文学教育を克服するために、五〇年代から七〇年代さらには八〇年代にかけて、いろいろな文学教育理論が主張され、試みられた。それらの理論的な営みを現在から見ると、グループコフによれば、次の三つの思潮に大きく分けられる。

「第一の思潮の代表者たちは、芸術文学の中に、主として思想と形象の富および力を評価し、文学作品の中に社会的——政治的訓育の手段を見いだした。この見解の支持者の理解する文学読みを条件つきで教化的——訓育的読みと呼ぶ。」

第二の思潮は、文学テクニストの美的本質を第一プランに引きあげた。この見解の代表者たちの視点からの文学読みは、なによりもまず芸術的——美的読みである。

教授法学者の第三のグループは、文学読みの基礎として、プラン(諸部分の論理的結びつき)と作品の言語の分析をとりあげ、テクニスト学習の基礎的課題を生徒の思考と話すことの技能の発達に見いだした。第一、第二とは異なって、この第三の思潮は論理的——文体的と呼ぶ。」(①—一三ペ)

ウシンスキー、スタューニン、ピロゴフ、トルストイたちの主張が第一の「教化的——訓育的読み」に属し、オストロゴルスキーの論が第二の「芸術的——美的読み」に位置づけられる。国民教育省をはじめ、当時の一般の教授法研究者たち、教師たちは、ポリヴァノフに代表される第三の「論理的——文体的読み」に属していた。ということは、当時の普通の教師、また当局者たちの考え方は文学の形式面を重視して、内容面は意識的あるいは無意識的に軽くみていたことを想像させる。

このような三つの流れの時間的延長の上に、質的にはこれらの思潮の革命的飛躍の上に一九一七年以後のソビエトの文学教育理論が築かれていくのである。

一 スタューニンの論の特質

スタューニンは、農奴制の行なわれていたロシアにあって、その社会の近代化の担い手としての「近代的市民」の育成を教育の目標と考えていた。

スタューニンは各教科の授業に次の三つの陶冶的ならびに訓育的な意義を見出していた。「それぞれの教師は、その教科の中に生徒を幸せにするように働きかける三つの生きた力を見つづけるべきである。つまり、(1)彼は自然と人間に關しての眞の認識を生徒たちに伝え、(2)彼らを發達させ、(3)仕事(duty)に慣れさせるべきである。教材、その伝達と知覚、およびそれらに對する合理的な作業——これが教科に陶冶的ならびに訓育的意義を与えるための授業において結合されるべき三つの力である。これらを分離するかまたは他のものから一つだけを抽出することは、教授の眞の目的を理解しないこと、ならびに達成するのに必要なことを達しないことを意味する」(①—三二六ペ) この三つの要素の総合的な達成を授業に求めたのである。

文学科の授業には、二つの点でその特質を見いだしていた。その一つは、「文学科は美的ならびに国民的な作品が美的感覺を育てるといふ点に他の何よりも敬意を払うべきである。他の教科では、發達のこの側面を考慮してはいないのであるから、美的感情——これは教育活動における文学科の特殊性である」(①—三二〇ペ) という美的感情の教育である。いま一つは、文学作品をとおしての現在にいたる過去の生活の認識である。「市民的な働き手であるためには、市民的感情を育てることが必要であるだけでなく、その

過去を確実に認知することも必要である。さもなければ、たやすく個人的な興味に心を奪われるか、あるいは現代の社会の必要に不調和しはじめるか、あるいは、結局は、歴史は何ものをもたらさなかつたというような飛躍をなすことに努めるのである。」(②—三三一—三三二ペ) 彼は、文学作品が先進的な社会理想を具現していると考えており、市民的感情を育てると考えていた。

スタューニンは、言語芸術としての美的側面と社会理想の認知という知的側面とを文学教育の特質であると見なしていたのである。この二つの側面の融合した具現体(文学の授業)が教科としての文学教育の陶冶的ならびに訓育的意義を実現すると考えたのである。

二 作品解釈作業における知育・徳育・美育の統一

スタューニンは文学の授業の中に解釈作業をとり入れていた。「理想的ならびに現実的な側面の教示をとまなう内容の基礎的な解釈は、眞の詩的作品において常に内容に依存しているところの形式に關しての眞の美的評価をなすことの可能性を与える。このようにして、ここでは、知的、道徳的、および美的發達が——一つが他を助けあうものとして——統一されている。」(②—三三一—三二ペ) 内容の基礎的な解釈は知的追求といえよう。その知的追求が作品の「形式に關しての眞の美的評価をなすことの可能性」を与えるのである。解釈をとおして、また、解釈の結果として生徒たちに道徳的感情が育つ、と考えるのである。

スタューニンは、第一の思潮に位置づけられる者の特長として、文学作品の内容および形象の与える力を重視するのであるが、「だが、われわれが文学科を道徳的な哲学またはモラルの課業に変えよ

うと欲していると考へてはいけぬ。そうではなくて、教師と生徒との對話は文學的な解釈の範圍からはみ出すべきではないのである。」(②—三二二—)と言つてゐる通りに、作品の中から單に道德的内容を取り出して、それを与えようと思へるのではない。

解釈作業はあくまで文學作品をとおして行なわれべきであるといふ。「どのような思想が、そしてどのように述べられてゐるか、著者は生活のどの面に触れてゐるか、そしてそれにどのように關係してゐるか、どのような性格を育ててゐるか、そしてそれと現実との結びつきをどのように見ているか、など。このような解釈から審美性を帯びた一般の理論的命題を引き出すことは難しくないであらう。記憶に留めるために一定の語句を暗記することはもはや抽象的であるとは思われないであらう。ここでまだ抽象的思考に慣れてゐない生徒の知力は一連の實際的な觀察によつて、そこまで段階的に達するであらう。……(中略)……このような論理的な結論づけと推論をとおして、生徒たちはしだいに本の中で抽象的思考をすることに慣れ、さらに本に興味を見出しさえする。そのことによつて自己の知的發達を証明しうるのである。」(②—三二二—)つまり、作品の解釈作業の目的は、文學作品を深く知ることにある。このよきな解釈作業が生徒に「美的評価をなす」可能性を与え、道德的感情を育てる、と考へるのである。

スタューニン、教科としての文學科の陶冶的ならびに訓育的意義は、文學作品の解釈作業によつて實現されると考へる。このように考へて、彼は、解釈作業において、「知的、道德的、および美的發達が——一つが他を助けあうものとして——統一されてゐる」と主張するのである。

文學の授業における、内容と形式の一元的な把握の理論化がスタューニンによつてなされてゐるのである。

三 作品分析法の探求

「われわれにとつて内容自体ではなく、それに対する作業、および詩的作品の解釈と結びついてゐるところの諸問題に対する生徒の作業が重要なのである。これが、われわれが眞の認識と呼ぶその意味である。なぜなら、それは人間自身を解明し、人間を知的に、道德的に、そして美的に發達させる諸力を含んでゐるから。」(②—三二二—)スタューニンの考へる文學の授業では、作品解釈の作業が中心的な位置を占める。

それでは、そのような作品解釈をどのように行なうべきかといふ問いを自らに課して、スタューニンは、作品解釈の方法を明らかにしようと試みた。プーシキンの『太尉の娘』、フォンビジンの『未成年』、ツルゲーネフの『ページンの野』などの作品研究がそれである。これらの試みは、まず彼が一八五九年—一八六〇年に發行してゐた新聞『ロシアの世界』に掲載され、のちに教材研究の視点から手が加えられて、『ロシア文學の教授について』にとり入れられた。

スタューニンの解釈の方法は作品形象をとおして作者の思想にせまることにあるようである。「それぞれの眞の美的作品は、それ自身の中に、生活、現実、それらと結びついてゐる多くの道德的社会的およびその他の諸問題を反映してゐる。このような作品を解明するばあい、われわれはそれなくしては美的評価さえも不可能であるところのその内容の詳細な検討を行なうべきである。したがつて、

それは諸事実か、人物とその性質か、詩人自身の理想かに関係している、生活の多面的な諸問題と関係を持ってにちがいない。基本的な彼の思想、現実への彼の関係、また彼の世界観を検討することになる。すべてこれらのことは、われわれを身近なそれぞれに興味ある問題へ、生活の問題へ向けるであろう。」(③—三二〇—)

(4) 作品内の (1) 諸事実、(2) 人物とその性質、(3) 詩人自身の理想、(4) 生活の多面的な諸問題を手がかりに、基本的な作者の思想、現実への作者の関係、また作者の世界観を検討することを彼は考えている。

おそらくは、生徒たちの現実の問題を考えて生活の問題を究明しようとする彼の立場の現われと思われるが、彼は作家の生活と作品との関係の追求を重視している。「人間と外的世界との関係、つまり、どのような手段で自分の中に全外界を感知するか、そして、自己の内的活動をどのように表現するか、を明らかにする必要がある。それは、多様な人間関係つまりナイーブな・センチメンタルな・皮肉な・および諷刺的な、いろいろな感動と生活環境との影響による性格の形成、作家はどのような目的を持つことができ、どのようにそれを達成するか、どのような形式で自己の思想を表現しうるか、そしてそこには形式の美は含まれるのか、などである。」(④—三二六—)

(1) 多様な人間関係、(2) 性格の形成、(3) 作家の目的、(4) その達成方法、(5) 表現形式、(6) 形式美、の六つの作品分析の視点を析出している。

これは、当時の細部にわたって、語、文を話しかえるのみの語積的方法や、全体的な印象を話し合うのみの直観的方法に対して大きな進歩である。ここでは、近代的な作品研究の実証的方法が

方法として自覚されていることがわかる。また、ロシヤ・ソビエトの作品研究の方法の特質である作者および読者の実生活との結びつきとの関わりにおいて作品を解釈しようとする方法がうちだされていることもうかがえる。生活の反映として文学現象を見る反映理論のささぶれのような見解が見られ、唯物論的な作品研究の先駆をなす方法の自覚であると言えるかと思う。

もっとも、彼のばあい、このような方法論が十全にその作品解釈において生かされているかと注意してみると、そこには、やはり疑問なしといえないところもある。

たとえば、ここにツルゲーネフの『獵人日記』の中の短篇『ページンの野』のスタューニンによる解釈をとりあげてみる。この作品のあらすじは、一人の獵師が獵に出て道に迷い、不気味な灌木の繁みをさまよったあげく馬番の子どもたちが焚火をかこんでいる場に出あい、子どもたちのお化けの話などを聞きながら一夜を過ごす話である。

構成に注目して前半と後半に分けてみる。

その前半の次の部分を引用して検討していく。

「早くもコウモリが睨りについた梢の上を飛びまわっている。薄暗い空にあやしげな輪を描いて、身体をばたばた震わせながら……中略(スタューニン)……すべてのものが黒くなってゆき、小さな夜の鳥が柔らかな翼をひろげて、音もなく、低く飛んできたが、おびえたようにわきへそれ姿を消した。まわりの畑がほの白く見える。冷えてゆく空気の中に、足音がうつろに聞える。……中略(スタューニン)……窪地の中がそれほどひっそりと静まりかえり、その上には空があまりにも平べったく、あまりにもわびしげに

垂れ下がっているので、私の心は積み上げる思いであった。」(佐々木彰訳『獵人日記』岩波文庫一四三—一四八頁)

「薄暗い空に」「あやしげな輪を描いて」「冷えてゆく空気の中に」「それほどひっそりと静まりかえり、その上には空があまりにも平べったく、あまりにもわびしげに垂れ下がっているので私の心は積み上げる思いであった」などの描写や形容語句に注目している。そして、「この第一の場面で子どもたちに魅惑的な好意を持たれるあらゆるもの、子どもたちの想像力に神秘的に強く働きかけるあらゆるものが現われるように自然の各側面を描くことに作者が努力しているのである。」(①—一五一頁)と抽象化して解釈している。

また、「少年たちの話しあいそのものも、時おり自然の描写やそれらが少年たちによつて神秘的に働きかけているかの指摘によつて中断されている。」(①—一五二頁)ことをとりあげて、「すべてこのことは、自然の描写によつて作者がここで一定の目的に集中していたこと、それがたしかに物語の本質的部分をなしていることを示している。」(①—一五二—一五三頁)とも言っている。作者が神秘的な自然を描こうという目的に集中している、というのである。後半部については、科学の発達してない所では迷信がはびこる、という意見を抜き出している。「もう一つの部分(人間を描いている)は、一定の環境の中のおくれた考え方の人間生活に触れている。おくれた人たちに迷信上の恐怖を与えることによつて、自然は彼らの想像力に強く働きかける。科学の完全な欠除のもとでは、自然は諸現象の多様性を解釈する人間の志向に対したえず迷信を支持する。このことから人間のいろいろな歩みは生活への誤った関係にもとづいた側からの迷信をとまなっているものであり、しばしば

それによつて得られた偶然的幸福を壊し、あるいはそれを許されないものであることがわかる。したがって堅実な幸福はこういう環境では不可能なのである。これが作品の思想である。」(①—一五三頁)このように分析して、スタューニンは、堅実な幸福は迷信の信じられている環境にはありえない、ということとを作品の思想として、とり出し、迷信否定の教訓小説として『ページンの野』を把握しているのである。

ここでは、作品の実証的な検討が、途中から急に道徳的・教訓的な命題の析出へと折れまがっていることがわかる。「諸部分の分析から導かれ、すべての細部によつてたしかめられるべきである」(①—一五三頁)実証精神がくもっているといえよう。つまり、彼の作品分析の方法論は、その実践においては、まだその意図ほどには生かされていないといえる。

彼の「近代市民」を要求する性急な心が、彼の方法論を裏切った、といえよう。彼の啓蒙的合理主義志向が、作品の中に公式的な市民思想を探し出すことへ傾かせ、その作品解釈を一面的図式的にしているのである。おそらく、文化的に遅れた農業国ロシアに生きて、科学的合理主義に目ざめた啓蒙家の位置にいたということがそのような彼の姿勢を生み出していった背景をなしていたのである。スタューニンの啓蒙家としてのあせりが、このような理論と実践の背反をもたらしたと考えられる。

四 批判的対話による学習

教室において、作品を解釈していく具体的な教授・学習の方法として、スタューニンは批判的対話の方法を提唱している。生徒と

教師の対話によって文学の授業をすすめていくのである。作品分析の視点を学習する作品に適用して、生徒と教師が作品を観察し、検討しつつ対話を行なう。

「観察を集める可能性を与えられずに自分の意見を述べることを余儀なくされたとき、生徒は対象に対して十分知ることではできないのである。はたしてこれが批判であろうか？ わたくしの意見によれば判断とは多く集められた根拠をもとにした判断である。根拠を集め、それを厳密に考察することに慣れるのは厳密な思考ときびしい判断に慣れることを意味する。」(②—三三三—)とスタューニンには言っている。これは合理主義、実証主義の主張である。自分で資料を集めて自分の判断を行なう近代の独立市民育成の、文学教育における学習法であったともいえる。

このことを、「愛国心と偉人への尊敬の問題において、官憲の命令は何ら意義を持たず、また大きな力をもってそれを留めない。つまり、自分自身の確信が必要なのである。そして、それは対象のきびしい分析の結果に現われる。」(②—三三四—三三五)というスタューニンのことばと考え合わせると、スタューニンは、当時の、一方的な押しつけの注入教育が、無批判な人間の育成を要求する絶対王政のツァーリズムの所産であることに気づいていたようである。

根拠をもとにしての思考は、対話によってより確かにされ、深められ、発展させられる、とスタューニンは考える。「観察をとおして、そして、作品の形式と内容の間の、一定の人格と社会的生活との間の生きた結びつきを忘れないで、教師はたえず対話のおもしろさを保つ。一方、生徒は論理的な方法で一定の結論を引き出しなが

ら自らの知力でたえず作業し、人間生活のあれこれの側面を説明する新しい概念の獲得の中に自己の作業の目的を見いだすのである」(②—三二六—)対話の過程をとおして、生徒は、人間について、人間生活について、あれこれと考え、新しい見方、新しい概念を身につけていくのである。それは近代的な市民としての自己の世界観を形成していく思考法でもあった。

「教師の指導による教室におけるこれらの作業の後に、生徒たちに家庭作業が残っている。それは全般的な努力でなされた全結論を厳密な結びつきで文章に叙述し、たとえば形式で対話的なものから独自のなものへ変えることである。そして、それは彼に全問題と結論をさらに熟考する可能性を与え、時として、彼が教室対話の対象となしうる新しい問題を生むであろう。教室解釈の型の他に、生徒に教室で読まない何らかの小さな作品を考察することが委ねられ、自分の観察で文章に叙述させる。」(②—三二七—)

対話による授業は、「自分の観察で文章に叙述する」作文によって終結する。

文学を言葉の芸術として扱おうとするスタューニンの考えは、当然のこととして、教材には作品の抜萃ではなく作品全体を与えることを要求する。「数百の作品の抜萃よりも、十分にできるだけ詳しく解釈して、二、三の作品を読む方がよい。」(②—三二八—)当時の教科書は、数百の作品からの抜萃を集めたものからなっていたが、それは修辭法を調べたり名文を暗誦したりするには適している、人間について、人間生活について観察し・検討し・対話することはできなかつたからである。

スタューニンのいう、「仕事に慣れ」ることは、文学の授業においては具体的にはこのような対話の営みにおいて実現するのである。

まとめ——文学教育史上の位置——

ロトコヴィッチによれば、スタユーニンは授業の形態を方法論的に主張しただけではない。「スタユーニンによる文学の批判的原则の弁護は、六〇年代に行なわれ、教育学的・社会的——政治的意義とは別に、その後の十年間にも続けられた。スタユーニンは授業の方法論的な目的になかった形態を主張しただけではない。反動的な政府官僚の後見から教育を独立させるために、文学作品の解釈に官僚的な内容ではなく教師が自己のそれを含める権利のために、『警察的教育学』の有害な影響から生徒を解放するために闘ったのである。」(②—二八ペ)このようにロトコヴィッチはスタユーニンの活動を官憲との闘いとして扱っている。

ゴループコフによれば、ロシヤ十九世紀の七〇—九〇年代は帝政下に形式的にギリシヤ正教を信仰している時代であった。「十九世紀の七〇—九〇年代においては、文学を一般的訓育の重要な手段の一つであるとする見解がひきつづき支配していて、このことは直接に新しいプログラムと教科書に反映している。……中略……学校へは市民でなく、国家と工業にとって必要な官吏ならびにものごとを几帳面に行なう者の準備教育をすることが執拗に要求されていた。文学教育においては、君主制の感覺、排外的愛国主義、形式的信心深さを助成することが第一プランに引き出された。」(③—四三ペ)

このような全般的な時代の流れに接続する六〇—七〇年代にスタユーニンの文学教育論は、この流れに抗して教育ならびに文学教育の官僚支配からの独立を求めて展開されたのである。

文学教育理論史の観点から、その特質として次の三つのことを指摘しうるかと思う。

- (1) 近代的市民の育成を教育の目標としたスタユーニンは、文学教育において個人の独自性を育てることを志向していた。
- (2) 文学教授における内容と形式の問題をスタユーニンは、作品の解釈作業において一元的に把握した。
- (3) 六〇年代から七〇年代にあって、文学作品を形象に即して実証的に合理的に検討していく方法の主張は、一つには、文学研究上の進歩を示すものであり、いま一つには当時の官僚的教育支配に対する抵抗の意味をもあわせもっていたのである。

参考資料

ウラヂミール・ヤコヴレヴィッチ・スタユーニンの略年譜

一八二六年 十二月十六日生。コストロムスキー県。父は商人。スタユーニンの生後に没落。スタユーニンは豊かなはき物商人の祖父にひきとられる。

アンネンスキー・ドイツ語学校入学。二年後退学。

セント・ペテルブルグ第三ギムナジウムの二年生に転入。文学教師A・C・ウランフと親しくなり、卒業まで親しむ。図書館にひまを見て通い、歴史の本を多く読む。

一八四六年 ギムナジウム卒業

(二〇歳) セント・ペテルブルグ大学入学。哲学科で歴史——文

献学専攻。

一八四八年 「古い世界と新しい世界の芸術および文学」を發表
(二二歳) (『読書文庫』)。

大学卒業後しばらく個人教授を行なう。

一八五二年 五〇年代の後半、とくにロシアにおける革命的狀況の
(二六歳) 数年(一八五九—六一)にスタューニンの社会的ならび
に教育学的諸見解が形成された。ペリンスキーの影響を
受ける。

一八五九年 新聞『ロシアの世界』を發行。反農奴制の立場をとる。
～ チェルヌスイエフスキーの「経済活動と立法者」に応
六〇年 答、支持。後に著書『ロシア文学の教授について』に入
(三三歳) れられた多くの作品解釈は、最初は別の形で『ロシア的
～ 世界』に載せられた。ヴィシユネグラドスキー女学校に
(四三歳) おいても働く。

論文「わが国のギムナジウムについての意見」。論文
「『国民教育省雑誌』の新しいプログラムについて——
雑誌編集者カ・デ・ウシンスキーの新しいプログラムに
関して——」

一八六四年 『ロシア文学の教授について』初版發行。一八六八年
(三九歳) 第二版發行。一八七四年第三版發行。一八七九年第四版
發行。一九一三年第八版發行。

一八七二年 政府上層部と意見衝突。第三ギムナジウムを免職され
(四六歳) る。ニコラエフスキー孤児インスチチュート(モスク
ワ)の視学官になる。女子孤児の教師への教育に熱心に
あたる。論文「カ・デ・ウシンスキー」

一八七三年 ペテルブルグ第三ギムナジウム五〇年祭典に招かれ
(四八歳) る。彼の式典への参加は教師と生徒との先進的な分子に
よって、反動的な古典主義とその宣布者・大臣デ・ア・

トルストイに対する独特のデモストレーションとして利
用された。

一八七四年 ニコラエフスキー孤児インスチチュートを追放され
(四九歳) る。

一八七九年 『文学理論学習用指導指針の選文集』一・二部刊。
(五四歳)

一八八四年 新設のエム・エヌ・スタューニナ女子ギムナジウムに
(五九歳) おいて、視学官ならびに教師として働く。

一八八八年 十二月四日没(六三歳)

参考文献

- (1) ヴェ・ヴェ・ゴループロフ著「革命前の中学校における文学教
授」V. YA. STOUNIN. *Izbrannye pedagogicheskie so
chineniya* ロシア共和国教育科学アカデミヤ出版所一九四六年
- (2) エヌ・ア・コンスタンチノフ監修、ヤ・ア・ロトコヴィツチ
序「ヴェ・ヤ・スタューニン教育学選集」『Prepodavanie litera
tyrvi v dorevolucionnoi srednei škole』ロシア共和国
教育科学アカデミヤ出版所一九五四年
- (3) ヴェ・ヴェ・ゴループロフ著「文学教授法」『Metodika
prepodavaniya literaturnykh proizvedenii』国立教育図書出版所一九六二年
(引用は番号によって示した。)

付記 これは、教育史学会第九回大会(一九六五・一〇・一八)に
おいて報告したものに手を加えて清稿としたものである。

一九六七・八・四 (広島大学助手)