

ソビエト国語教育の原流

— ウシンスキー著「母語」及び『母語』指導書』について —

藤 原 和 好

Ⅰ、はじめに

カ・デ・ウシンスキー（一八二四～一八七〇）は、彼が視学官として勤めた、ペテルブルグのスマリヌイ学院に入学してくる生徒（九歳から一二歳くらいまでの間に入學してくる）のために、「子どもの世界」（一八六一）という初等読本を作った。（注一）「子どもの世界」第一版の構成は次のようになっていた。（第一章直観的物語と記述、第二章人間について、第三章動物について、第四章植物について、第五章無機物、第六章自然現象、第七章子どもの世界の方の概観、第八章論理学の初歩。スマリヌイ学院は中等学校であるので、「子どもの世界」の内容も、ロシア語の読み書きがある程度できることを前提としている。ところが、ウシンスキーの目から見ると、当時、初等読み書きのためのテキストとしてはじゅうぶんなものがあった。そこで彼は、新たに、「子どもの世界」の前期階としての初等読み書きテキストを作らねばならなかった。このような必要から生まれたのが「母語」（一八六四）である。

第一学年

綴字教科書（一方眼紙による図画、二筆記体アルファベット、

三 活字体アルファベット）

綴字教科書のあとの最初の読本（一 学用品とおもちゃ、おもちゃのにわとり、いっしょだときゅうくつだけど、ひとりではつまらない）三六 動物の声と動き、山羊が市場へ行った、きつねとおおかみ、つかまえられた鳥）

第二学年

第一編 まわりの世界 第一章 学校と家（一 学校）三九 兄イワニウシカと妹アリヨニウシカ、第二章 家畜（一 ビーシカ）
一二 ねこのペテン師、第三章 馬小舎・家畜小舎・鳥小舎（一 うま）一八 栗毛の馬、第四章 野菜畑と庭（一 野菜畑）一八 井戸に痰を吐くな、それは飲水だ、第五章 街路と道（一 街への招き）二五 へびとジプシー）第二編 四季 第一章 冬（一 冬は何をしでかしたか）一八 二月二日、第二章 春（一 春を待つ）二九 五月の朝、第三章 夏（一 夏）三七 八月六日、はえ、第四章 秋（一 秋のきざし）九 冬の魔法使い）第三編 横断練習 第三学年（実践的初等文法と選文読本）第一編 文法 一 単文の分析（一 文とは何か）六 力点、二（七 コンマ）一九 物主代名詞、三（二〇 動詞の三時制）四九 物主代名詞）四（五 一 名詞・形容詞・代名詞の変化）八〇 不定代名詞）五（八二）

八四 文の融合と結合(一〇〇) 副詞による文の結合(一〇〇)

六 分析と暗唱のための文章 (I 冬) XV 二人の農夫

文法用選文読本 一 文法の付録 (一、二匹のエビ) 二九 溪流

二 復習と練習のための文章 (三〇) カッコウとワシ) 四五 サル

タン王と息子グヴィドン、サルタンノヴィチの話

「母語」は、後述するような画期的な、優れた内容を含んでいたために非常な成功をおさめ、一八六四年に初版が出てから一九一七年の革命までに、実に一四六版を重ねた。

ウシンスキーは、「母語」と同時に「母語」指導書(以下「指導書」と言ふ)を出版している。というのは、当時のロシアの初等教育は、学校でも、家庭で行なわれることが多かったため、家庭教育を行なう母親のために、「母語」の使用法を説明する必要があったからである。したがって、「指導書」には次のような副題がついている。(教科書「母語」による母語教授にかんする両親と教師への助言)

「指導書」は、「母語」の特質とその指導法を詳しく説明している。したがって、以下、「指導書」を参考にしながら、「母語」の持っている歴史的意義を、以下の三点において明らかにしたいと思う。

一 直観の原理 二 説明読み 三 音声法

II、直観の原理

ウシンスキーは「指導書」で次のようなことを言っている。「子どもの話しコトバの発達を促進することは、疑いもなく、ロシア語教師のもっとも重要な基礎の一つである。話しコトバが練習によっ

てのみ発達するということを疑う人は、もちろんないだろう。したがって、ロシア語教師には、子どもに話しコトバの練習をあたえ、その練習を指導する義務がある。話しコトバは書きコトバの土台ともなるものであるから、それはかれの重要な義務といえるだろう。しかし、話しコトバは、思考に基礎をおくものである。したがって、ロシア語教師は、思考をよびおこし、その思考をコトバに表現させるような練習を子どもにあたえねばならない。ところで、子どもに何かの事物あるいはそれを描いたものを見せることもしないで、思考をよび起こしたり、子どもに自主的なコトバを求めることができるだろうか? それ故に、私は、直観教授をロシア語教師の義務のなかに数えられ、それを他の二つの課業——綴り方と読み方の教授——の前におくのである。もちろん、これら三つの課業は、同時に全集二」柴田義松訳 明治図書 一九六五 九六ペ)

ウシンスキーが、「直観教授をロシア語教師の義務のなかに数えられ、それを他の二つの課業——綴り方と読み方教授——の前に置く」と言う時、それは、直接には以下のような事を指す。「初等教育に従事しているロシア語教師には、子どもをその内容によって話しあいに向くことのできるような適当な絵を一〇枚ほど、どこかから手にいれることをおすすし得るにすぎない。それは、風景画でもよいし、動物や植物、国民生活のなかの何かの光景を描いたものでもよい。(同九九ペ)しかし、ウシンスキーは、このようなことだけが直観教授だと考えているわけではもちろんない。——「しかし、教師は、このような直観教授が、あるべき直観教授の姿だとは

考えないようにしなければならぬ。正しい直観教授は、自分自身の体系・規則・方法をもつ。」(同九九六)——「あるべき直観教授」とは何であるかを、ウシンスキーはここでは述べていない。しかし、後に説明読みの所で紹介する事実的文章を、「母語」第二部第一編に置いてこれを重視している事は、これが、「あるべき直観教授」の一つの姿であると考へていることは間違いない。事実、ウシンスキーは次のように述べている。「これら(事実的文章)は、まわりの現実の正しい直観によつて子どもたちにあたえられる単純な印象を簡單・明瞭に表現することに子どもたちを慣れさせる。まさにこれらの文章によつて、私が、まさにその必要性を述べた教授の直観性が可能となる。」(同一二七六)

また、ウシンスキーの文法教育の方法にも、その根底には直観の原理が横たわっているように見える。すなわち、「文法は、言語の論理以外の何ものでもない。すなわち、言語そのものは、一部の文法家たちが欺こうとしているような論理だけで創造されたものではけつしてなく、あらゆる論理をたえず引き裂くような感情や歴史の結論にはかならないのである。しかし、私たちが論理と言語とのあいだの関連を明らかにし、人の言語にできる限り多くの論理的要素をもちこもうとするときには、自然の事物や現象を観察することに基づく程にやりよい方法はない。なぜなら、言語のあらゆる論理は、それらの観察から出てきたものだからである。」(同一五六六)

「母語」は、大きく分けると、読本と文法とから成っているが、以上で分かるように、そのいづれにおいても、直観の原理が貫かれている。直観の原理を、第一の特質としてあげるのはその意味から

である。

直観教授は、すでに、ペスタロッチらによつて言われていることだし、ロシアにおいてもそれは知られていなかったわけではない。したがつて、ウシンスキーの苦心は、直観教授の理論を宣伝することにあつたのではなく、「母語」を、直観の原理に基づいていかに構成するかという点にあつたのである。例えば、「綴字教科書のある最初の読本」は、以下のような内容から成つてゐる。

「四、着物とはき物と下着

着物——ぼうし、外套、おび、フロックコート、燕尾服、大外套、毛皮外套、婦人外套、頭巾、婦人帽、サラファン

はき物——長靴、短靴、わらじ、オーバーシューズ、フェルト長靴、下着——ルバシカ、シャツ、枕掛けタオル、長靴下、テール掛け、ナプキン

わらじをはいた土百姓なしには、お蚕ぐるみの金持ちの人もいないだろう。——土百姓は、すきをもつて長靴をはき、村ではわらじ、教会でははだしだ。

謎——足もあるのに、頭で歩くもの。

かぶら(民語) (注、日本では、西郷竹彦氏が「大きなかぶ」として紹介しているので省略する。)

以上、「綴字教科書のある最初の読本」の第四課を例にとつてみたが、それは、①類と種にわけた物の名称 ②謎 ③謎 ④民語から成つてゐる。これらのものは、直観教授の観点から、以下のようにな意味づけることができる。①の名称は、いずれも、身近にある

ものであり、しかも、手に取って見ることが出来るものである。生徒は、まず、手に取って見ることが出来るものの名称から学習を始める。②、③の諺、謎に対して、ウシンスキーは次のような意義を与えている。「わが国の諺は、わが国の文法にもっともしばしば矛盾している。ほとんどすべての主要なロシアの諺が、文法規則を嘲弄している。しかし、わが国の諺は文法的解剖にはむいていないとしても、子どもを国語の生きた源泉に導き、子どもの精神にこの言語の手心を無意識のうちに教えるのには最良の手段ではないだろうか。」(同一一九ペ)「子どもにとって興味ある生き生きとした謎は、それに関連するすべての説明とともに子どもの記憶に固くよこたわるために、このような話しあいには子どもの知識に深く定着する。」(同一二〇ペ)このように、諺、謎は、子どもの精神に、生き生きと、直接に働きかけるがゆえに、実物教授の次に位置づけられているのである。また、民話についても、ウシンスキーは次のような意義を与えている。「民話は子どもに興味をひくだけでなく、また単語や言い回しを絶えずくり返すことによつて初等読み方そのもののですぐれた練習となるだけでなく、その生き生きとした細部の国民的表現全体が子どもの記憶のなかにきわめてすみやかに記憶される。」(同一二一ペ)

「母語」は、これらのほかに、詩や挿絵、説明文等をその内容としているが、それらはいずれも、子どもにとって身近なものであり、しかも、子どもの精神に生き生きと働きかけるようなものばかりである。すなわち、「母語」には、直観の原理を貫くという基本的な姿勢があるわけである。

II、説明読み(解釈読み——注2)

「ソビエト教育科学辞典」によれば、説明読みとは以下のようなものである。「低学年の生徒たちに、自覚的に、正しく、すらすらと、表現豊かに読む技能を発達させること、彼らに自然と社会についての初歩の知識を伝えること、そしてまた子どもに美育をほどこすことを目的とする教授の手法のシステムである。」(「ソビエト教育科学辞典」明治図書 昭三八・一一 二七六ペ)

説明読みという名称からは、説明的文章の読みという印象を受けがちだが、説明読みは、説明的文章、文学的文章の両方の読みその内容としている。ウシンスキーも、もちろんその両様の読みについて言及しているのであるが、「指導書」では、説明的文章の指導にとくに力点を置いて述べられている。

ウシンスキーは、説明的文章を事実的文章と呼んでいるが、彼は、事実的文章の扱い方を以下のように説明している。

○「はじめ、生徒がまだ読んだ内容のあつかいに慣れないときは、話しあいがつねに読み方に先行しなければならない。その後は、読み方が話しあいに先行してもよい。話しあいと読み方が終わったら、正確なはっきりとした質問によつて、読んだことのすべての内容を生徒の答のなかによび出し、それを話しあいから引き出されたことによつて補充し、最後に、これらの質問と解答によつて綴り方の練習をおこなう。」(「ウシンスキー教育学全集」二二二八ペ)

○「学校」と題する文章の読み方を取ろう。

教師は、授業を話しあいによつてはじめる。クラス全体にむかつて、子どもたちがまえの授業で何をしたかをたずね、子どもたちの

解答のなかにこれから読む文章のほとんどがあらわれるように、話しあいをする。これらについておこなわれる読み方は、説明によって中断されることはない。なぜなら、必要なことはすべて、まえの話しあいのなかで説明されているからである。読み方はつきのようになされる。はじめ、一人の生徒がいくつかの文を読む(文章全体は短い文からなっている)。ついで第二の生徒が、第一の生徒の止まったところから、読みをつづけ、こうして、さらに二、三人の生徒によって文章全体を読み通す。読み方で、可能な限りの明瞭な発音が得られたら、教師はつきのような種類の質問をする。教室には誰がいますか? 先生はどこに坐っていますか? 生徒はどこに坐っていますか? 先生のそばには何がありますか? 黒板には何で字を書きますか? 生徒の前にはどんな板がありますか? など。これらの質問に学級のすべての生徒が正しく、大きな声で、速く答えるようになったら、教師は、質問のいくつかをつぎのように結びつけることができる。先生はどこに、生徒はどこに坐っていますか? 先生のそばには何があり、生徒の前の机の上には何がありますか? 黒板には何で字を書き、石盤には何で字を書きますか? など。

これがすめば、生徒は質問なしでも、文章全体をくり返すことができる。

このあと、本に書かれてある学校でされていることと生徒がいる実際の学校でされていることの比較をする。この比較から子ども頭には、現実やかれのまわりのことからしてともに、読んだ文章についての明瞭な表象が生まれる。

綴り方の練習は、教師が、すでに子どもによって口頭で解かれたいくつかの質問を黒板に書き、生徒がその質問にたいする解答を書くことによってなされる。これはほとんどまちがいないしおこなわれる。なぜなら、文章だけでなく、単語の輪郭までが、まだ生徒の記憶に生き生きと存在し、かさなる反復によって記憶の中に根づいているからである。」「二一九―一三〇ペ)

以上が、ソビエトで説明読みと呼ばれているものの初歩的な形態である。「母語」に盛り込まれている教材は低学年用のものであるから、説明読みの作業も、書かれてある事実の分析が中心となっているが、学年が進むにしたがって、当然、分析の作業も複雑になるものと予想される。

現在から考えると、しごく当り前のこのような読みに、いったいどのような意義があるかは、次のようなことを知っていなければ理解できないだろう。「私が教育に実際にたずさわっているとき、私たちの学校の低学年に入学する多くの子どもたちを試験したことがある。ところが、この子どもたちなかで、真面目な学習にいくらかでも正しく準備されてきているものはきわめてすくなかった。富裕な家庭の一〇歳の子どもさえが、やっと本が読めたり、すらすらと本を読めはしても、読んだことについてどのような説明もあたえることができず、ごく簡単な文さえいくらかでも正しく、大きな誤りなしにきれいな字で書くことのできないことが多かった。読んだことの内容を口頭で順序たてて話したり、単純な思想を人によくわかるように書くことのできる子どもは、まれな例外だった。」(同八〇)

文章の内容がわからず、ただ棒暗記しているにすぎないというような生徒の状態は、日本でもそうであったように、一つは、教材の内容があまりに生徒の生活や感情からかけ離れてしまっていること、そしてもう一つは、ひたすら機械的に暗記させることに終始した教授法の未熟さからきているものと思われる。したがって、ウシンスキーにとっては、教材と教授法の二つともが、新たに創造されなければならぬ課題としてあったのである。

ウシンスキーの創造した読みの方法は、今日どのような評価を受けているのか？

イエ・ア・アダモヴィッチは次のように言っている。「ウシンスキーの提起した説明読みの課題は、われわれソビエトの学校においても有効である。」(「イエ・ア・アダモヴィッチ、小学校における説明読み」)柴田義松訳「教育・国語(3)」麦書房 一九六五・一一一〇七(一)「小学校における読み方教育の課題は、ウシンスキーによって、はじめて明瞭に定義された。かれは、読み方教育の問題をなによりも、子どもに実際の知識をあたえるという国民学校の一般の課題の見地から考察した。」(同一一〇七)

また、イエ・イ・コレネフスキーは次のように言っている。「母語指導書」には、〈説明読み〉という術語は見あたらない。初等学校の読み方にかかわって、教師の望ましい姿勢を考察する際に、ウシンスキーは、〈説明読み (объяснительное чтение)〉と〈術語は使っていない。ただ、〈解釈読み (толковое чтение)〉とこの術語を使っているのみである。(中略)「子どもの世界」の教材に関しては、説明読みについてはっきりと述べており、この本を、

直観教授とかかわって、もともと説明読みのために作ったのに、なぜウシンスキーが、一八六四年の「母語指導書」ではこの用語を使っていないのか、ということについて仮説をたてることはきわめて困難である。ウシンスキーの見解によると、読みの性格に関しては、中学校初等学年と初等学校との間での本質的な差異はない。ウシンスキーが、「子どもの世界」にかかわって、中学校初等学年の読みにおいて名づけた説明読みと同じ内容のものである。「(ロシア初等学校における説明読み(一八六〇—一九一七))」イエ・イ・コレネフスキー ソ連邦教育科学アカデミー一九五〇 六五(一)

このように、ウシンスキーの提起した読みの方法は、今日の説明読みの先駆的なものとして高く評価されている。このような読みの方法を彼が創造しえたのは、子どもをよく見つめ、子どもの発達の道すじを科学的に探究していたからである。すなわちロモノソフ以来の優れた言語学者たちが容易に作りえなかったような初等読本を彼が作りえたのは、教育学的なアプローチがあったからである。

III、音 声 法

ウシンスキーは、音声学習の一例として、以下のような例を挙げている。「生徒を腰掛けに坐らせたまま教師は言う。「さあ、みなさんよく聞いて、どんな音が出すでしょう」そして、大きく長く、aの音を出す。「ワーニャ、同じ音を出してごらん、ミーチャ……」

教師は、生徒が大きくはっきりと、oやeに移ったりしないで、この音を発音するよう要求する。

教師、こんどは私が別の音を出すよ。——o、これを君、いってごらん、君、君、これで、私たちは二つの音aとoを知ったね。私たちはいくつの音を知ってますか、ワーニャ？ 最初のは何、二番目のはなに？ はじめに最初のを、つぎに二番目のを言いなさい。みんなで順に言いましょう。一人がa、つぎの人がo、三番目の人はまたaというように、第一列の人が二番目の音、第三列の人が最初の音、など。」「ウシンスキー教育全集」二〇五頁「音声学習から書き方および読み方へ移行するにあたっては、つぎのような方法をとるとよい。

教師、さあ私が単語を言うよ——y-a-r-a 最初の音はHかねyかね。y-a-r-a? よろしい、ではいちばん終わりの音は? y-a-r-a? では、まんなかは何? y-a-r-a? ここにはいくつの音がありますか? はじめの音は何? 二番目のは? 三番目のは? y-a-r-a という単語では? e-k-a-t という単語では? o-c-h という単語では? o-c-h-a という単語では? o-a という単語ではどの音を書くことができますか? ポージ、ワーニャ、黒板へ行って、書きなさい。うん、ここにははじめの音と三番目の音があるね。しかし二番目の音がない。二番目の音は何ですか? それはどこにおくのかな? それを書くことができますか? できない? よろしい、では私が教えてあげましょう。o-c-h—これはたいへんやさしい字です。こういうふうを書くのですよ。」「同一〇一〇九頁)

これが、分析・総合音声法と呼ばれるものの一部である。分析・総合音声法は、以下のような手順でなされる。①母音・子音を観察し、それらを習得したあとで、②ことばは語から成り、語は音節と

音韻とから成り立っていることを教え、次いで、③語の音韻的分析④語の書き方⑤筆記体の読み方⑥同じ単語、句の活字体の読み方⑦筆記体アルファベットに無かった新しい単語・句の活字体の読み方と書き直し⑧何かのお話から、知っている文字や単語を発見する。⑨活字体アルファベットの文字カルタによる単語の合成。

このような手順は、彼の、以下のような文法教育観に基づく。「人間が自分自身の言語を観察した結果が文法なのであって、文法の結果が言語なのではないのだから、文法学習のもっとも合理的な方法というのは、子どもの注意を彼がどのように話しているかに向けさせること、そして子どもが模倣によって習得した自分のコトバ（それは、しかしもとは自意識によって創造されたものであるが）において無意識的にしたがっている文法規則を、子ども自身が観察するのをたんに指導することであろう。」「同一五九一—一六〇頁）」

説明読みの基底にあった直観教授の精神は、ここでも生きているといえるだろう。

ウシンスキーによって生み出された分析・総合法の意義を明らかにするために、ロシヤにおける文法教育の歴史を概観しておく必要がある。

ロシヤの文法教育は、他のヨーロッパ諸国がそうであったように、文字組立法から始まった。文字組立法というのは、一六世紀—一七世紀に行なわれた方法であるが、その代表的なテキストであるイワン・ヒョードロフの文法教科書を見ると、次のようになっている。イワン・ヒョードロフの文法教科書は、A、文字 B、音節 C、語 D、文章の四部から成っている。Aの文字は、キリール文字四

五字のアルファベットから始まっている。第一表はアルファベット順、第二表はそれの逆、第三表は縦に並べかえたものである。Bの音節は、一子音＋一母音、二子音＋一母音の二グループから成っている。音節の指導は次のようになされる。たとえばBaという音節だと、まず、Bという文字の読み方を復習する。すなわち「Bjkn」(ブーキ)。次にaという文字の読み方を復習する。すなわち「aa」(アズ)。「しかる後に、B+aは「Ba」(バ)と読むということをおぼえる。以下同様に、「Bam」(ビージ)＋「aa」(アズ)は「Ba」(バ)。「Pharomb」(フラホーリ)＋「aa」(アズ)は「ra」(ガ)としようになる。これらの学習はきわめて機械的である。すなわち、「ブーキ」＋「アズ」が「バ」という音になる必然性はどこにもないのに、それを覚え込まなければならないからである。Cの語は、動詞、形容詞、動詞被働形格変化、力点および直接法・命令法の区別正書法とから成っている。語の学習も、文字、音節の学習で行なったのと同じ手順を繰り返す。たとえば、Pamaという語だとP(ルツィ)という文字の読み方、a(アズ)という文字の読み方を復習し、P+aがpa(ラ)であるということをおぼえる。次いでM(ムイスレチ)という文字の読み方、a(アズ)という文字の読み方を復習し、M+aはMa(マ)であったことを復習する。そして、Pa+MaがPama(ラーマ)であるということをおぼえるのである。

一八世紀になると、音節法という方法が現われた。この方法は、文字学習でなく、音節の学習から始めるところに特徴がある。たとえば(Ma-ma), (Ma-ra-ma)の「マ・マ」(マ・ラー・シャ)と一音節ずつ学んでいくから、文字組立法のように、まる

で何のことかわからぬほどに語をゆがめてしまうという欠点はなくなったが、この方法は、音韻、音節についての概念を与えないので、語を音節や音韻に分解することができなかった。

一九世紀になると、分析的音声法や総合音声法が現われた。分析的音声法は、まず、文を語に分解して語のさまざまな形態を憶える、次に語を音節に分解して音節のさまざまな形態を憶える、そして最後に、音節を音韻・文字に分解してそれを憶えるという方法である。総合音声法は逆に、音韻と文字の学習から始める。いくつかの文字と音韻を憶えたら、それらを組み合わせて音節および語を作る、その後、生徒は新しい音韻と文字を憶え、それらを組み合わせて音節、語を作るという方法である。

ペリンスキー(一八一―一八四八)の文法教科書〔初等教授用ロシア語文法の基礎〕一八三八は、それらから一歩抜きん出て、分析・総合音声法の原型ともいふべきものとなっている。「初等教授用ロシア語文法の基礎」は、以下のような構成になっている。

第一部 分析的文法(エチモロギヤ)
 第一章 文法についての一般的概念
 第二章 エチモロギヤ

第三区 第一区分 一般的エチモロギヤ
 第三章 語の一般的特性

第二区分 特殊エチモロギヤ
 第四章 第二区分 特殊エチモロギヤ
 品詞の意義と特性

第五章 品詞の変化について
 第六章 小詞について

第Ⅷ章 その起源と表示に關しての、品詞と小詞の間の相互關係（エチモロギヤは語源論という意味であるが、ここでは、音韻論と形態論のことを言っている。）

ペリンスキーは、第一章第一五項で、「文法の分析的部分はエチモロギヤまたはスローボロイズベジエニエとよばれ、それは、語源、語の変化、語の意味を取り扱う。」と述べ、同一七項では、「総合文法は、シntaxスまたはスローボソチエニエとよばれる。それは、判断の表現のための、語の結合の法則を取り扱う。」と述べている。したがって、ペリンスキーの構想によると、当然エチモロギヤとシntaxススの二つの柱（分析と総合）によってこの文法書は成り立つはずであったが、何らかの理由で、エチモロギヤだけで終ってしまった。そのため、この文法書は、一見、分析法だけに基礎を置いているかのように見えるが、ペリンスキーの構想の中では、分析と総合が統一されていた、もしくはしようとしていた、と思われるのである。

分析法と総合法とを實際に統合したのは、ウシンスキーの「母語」であった。ウシンスキーによって考案された、分析・総合音声法は、分析法、総合法のそれぞれの長所をとり入れたうえに、音韻、文字、語、文などの概念をきっちり教えることになっているので、ある段階にまで到達した生徒は、自覚的に学習することができるようになる点に、そのもっとも優れた特質がある。それゆえこの分析、総合法は、今日のソビエトの文法教育に、ほとんどそのまま取り入れられたと言つてよいのである。

V. おわり

ウシンスキーの説明読みや音声法は、今日のソビエトの初等國語教育に多くの貢獻をしているのはもちろんのことであるが、わが國の國語教育にも影響を与えてきた。特に、その音声法は、教科研の文法教育に強い影響を与えており、比較國語教育の観点から、その影響關係を考察することも、今後必要となってくるであろう。

注1 「子どもの世界」の内容については、「國語科教育 第二五集」（全国大学國語教育学会編集）に詳しく紹介した。

注2 *Объяснительное чтение* は、その内容から考えて、解釈読みと訳されたほうが解りやすいのではないかと考えるが、一般には、説明読みと訳されているので、さらに多くの文献にあたってうえで訳を決定したいと思う。

一九八〇・三・二八 （三重大学教育学部助教授）