

研究論文

## 説明的文章指導における筆者概念の整理と検討

—秋田喜三郎の場合—

創価大学大学院 文学研究科教育学専攻

正 木 友 則

### 要 約

本稿は、秋田喜三郎が提唱した「作者想定法」に見られる「作者概念」の整理と検討を主眼としたものである。

「作者想定法」は、読解指導において、文章中から「作者」を想定する学習方法論である。秋田のいう「作者」とは、現実の作者（原作者）ではなく、読み手が想定する「仮想の作者」である。また、文章を書いた主体を「仮想の作者」と捉え、その「仮想の作者」が文章を書こうとした背景を描出するために「作者想定法」が導入されている。主に、この「仮想の作者」は現在でいうところの「語り手」と捉えることができる。

作者概念として、「仮想の作者」は、「文章への表れ方」として、「文中に現れる作者」「文中に現れない作者」「傍観者としての作者」の三つがあり、「想定要件」として、「位置」「身分・年齢」「態度」「境遇」「社会的地位」の五つがある。

このように本稿は、秋田の実践理論に見られる作者の位相を分類し、「作者概念」と位置づけ考察を行ったものである。

### I 研究の目的と問題の所在

説明的文章指導において、「筆者」に関わる考え方を「筆者概念」として考察した先行研究は、寺井正憲、長崎伸仁、河野順子、森田信義の論考があり、1990年代から本格的に始まっているといえる。

その中で寺井は、小田迪夫、藤井圀彦、西郷竹彦、森田信義の四氏に限定した形で、「筆者概念」の批判的検討を行っている<sup>1</sup>。一方、長崎は、説明的文章指導において、「読みの系統化」を行い、従来の「情報を読む」、「論理を読む」ことに加え、筆者

---

キーワード：作者概念、現実の作者、仮想の作者、語り手、理解と表現の接点

概念を導入した「筆者を読む」学習指導を提唱した<sup>2</sup>。さらに長崎は、筆者概念提唱者の論考を読みの目標から整理し、各論者が提唱した筆者概念に、幅の広さが認められることを指摘している<sup>3</sup>。

また河野は、秋田喜三郎、倉澤栄吉、森田信義らの筆者概念を踏まえた上で、対話による「セット教材」の学習指導を提唱し<sup>4</sup>、森田は、説明的文章指導における史的考察として、倉澤栄吉の「筆者想定法」論を考察した<sup>5</sup>。

以下の表は、1990年代に、「筆者概念」研究を行った寺井、長崎、河野、渋谷孝、森田の五氏と、その五氏が考察の対象として取り上げた筆者概念提唱者をまとめたものである。

表 1

筆者概念提唱者 考察者		秋田喜三郎	倉澤栄吉	小松善之助	沖山光	興水実	青木幹勇	藤井罔彦	西郷竹彦	小田迪夫	森田信義	長崎伸仁
寺井正憲	(1990)							○	○	○	○	
	(1992)		○			○					○	－
	(1997)		○	○		○	○	○		○	○	－
河野順子	(1996)	●	○						△	○	○	
渋谷孝	(1999)	●	○		○					○	○	○
森田信義	(1999)		○								－	
※△印は、河野が注記のみで触れていることを示している。 ●印は、本稿における考察対象であることを示している。												

長崎が指摘するように、筆者概念は各論者によって読みの対象や考え方に幅広さが見られるとともに、上記の表から分かるのは、考察者の視点によって筆者概念提唱者のどの提言を筆者概念として取り上げるかについても幅が見られるということである。

しかし、いまだこのような筆者概念の幅（類似点や相違点など）についての精緻な考察は行われていないのが現状である。

本研究の目的は、上記の問題意識のもと、わが国における説明的文章指導における筆者概念の整理と検討を行うことにある。本研究の見通しとして、上記の先行研究を踏まえつつ、大正期の秋田喜三郎から、小松善之助、倉澤栄吉、興水実、青木幹勇、藤井罔彦、西郷竹彦、小田迪夫、森田信義、長崎伸仁、河野順子までを筆者概念提唱者として取り上げ、各論者の筆者概念を整理・検討することを予定している。

本稿では、本研究の一環として、「創作的読方教授」を提唱した秋田喜三郎を考察対象に据える。秋田は、大正期に発表した『創作的読方教授』の中で、「作者想定法」

を世に提示した。

昭和40年代に、「筆者想定法」を提唱した倉澤栄吉は、秋田の「作者想定法」を「筆者想定法の源流」として意義づけている<sup>6</sup>。また、説明的文章指導では、河野が自身の実践理論を構築する上で秋田に触れている<sup>7</sup>。

しかし、秋田の「作者想定法」に対する取り上げ方は、「筆者想定法の源流」や「歴史から学ぶべき方法論」という位置づけであり、これまで筆者概念としてきめ細かな研究が行われてこなかったといってもよい。渋谷孝はこうした背景を次のように論ずる<sup>8</sup>。

その当時は、今日のような文学教材と説明文教材の他に、その両者の性質にまたがる「生活文」教材も少なくなかった。(…中略…) その点のジャンルの特徴と「作者想定」の導入の是非の問題についての、立ち入った考察がないのは、今日から見れば致し方のないところであるが、その先駆的意義を評価したい。

確かに、渋谷が指摘するように、秋田が「作者想定法」による実践を行っていた教材文の多くは生活表現文と呼ばれるものであり、現在でいうところの説明的文章ではない。

しかし、今後、説明的文章指導における筆者概念の検討を進めていく上で、「作者想定法」という方法論のみではなく、秋田の「作者概念」論をおさえておきたい<sup>9</sup>。

したがって、本稿では、「筆者概念」を意識した指導の源流としての、秋田の「作者概念」を考察する<sup>10</sup>。

## Ⅱ 創作的読方と作者の想

秋田が提唱した「創作的読方」には二つの中心的な学習方法論がある。一つ目は、「作者を想定し、文章を通して想の観方・考へ方・感じ方を玩味」<sup>11</sup>する「作者想定法」である。二つ目は、学習者である読み手を「作者の地位に立たせて、その表現に就て鑑識批判」<sup>12</sup>する「表現法の吟味」である。(元文で秋田が圈点表記した箇所は、引用者が省略した。以下同じ)

これらの「創作的読方」を支える「作者想定法」と「表現法の吟味」の発想は、次の秋田の文言に表れている<sup>13</sup>。

単純化せる文章を通して、複雑錯綜せる想を玩味させることは読方教授最後の到着点で、真の理解、真の読書の趣味は此処に啓培せられるのである。作者の想とは何ぞ、作者はそれを如何に観、如何に考へ、如何に感じたるか、そして如何に表現したるか、其処まで突き進んで味つてこそ真に徹底した読方教授と言ひ得るのである。

秋田は、作者の「想」を「思想感情」<sup>14</sup>と捉えているが、その作者の「想」を把握し、作者の「見方」「考え方」「感じ方」「表現の仕方」を味うために、「作者」という要素

を重視していることがわかる。このような発想から、作者想定法や表現法・構想（結構）の吟味へと展開されているのである。

さらに秋田は、読方教授において、「作者の想」を重視し、その「作者の想」を把握するためには、「作者」を読みの対象としなければならないとしている<sup>15</sup>。

さて読方教育は文章を通して作者の想を獲得することを目標としてゐる。だからその想を間違いなく確に把握するには、想を生んだ作者を知り、その生活を明かにすることが頻る肝要となるのである。

上記の引用中の「作者」とは、現実には文章を書いた作者を指しているのか、読み手によって想定される作者を指しているのかの判別がつきにくい。この作者の位相については、次のⅢで整理・検討する。

また、「作者を知ること」と「作者の生活を明らかにすること」が「作者の想の把握」へとどのようにつながるかという点について、明瞭な記述はなく疑問の残るところである。「作者の生活」を知ろうとする指導は、後のⅤで触れる、教材「コレカラ」の指導事例に垣間見ることができる。

### Ⅲ 「作者想定法」に見られる作者の位相

秋田が用いる「作者」という用語には、現実にはその文章を書いた「作者」（「現実の作者」とする）と、作者想定法に見られる「作者」（―読み手が文章中から想定する「仮想の作者」）の二種類が混在している。

なお秋田は、「仮想の作者」の想定について、次のような発言をしている<sup>16</sup>。

作者の想定は文章を調べるとき、文の意味を知るために必要である、文を調べる時に作者を想定して意味の上に影響しない時は、想定は不必要であります。作者の想定は文章により、それぞれ異つて来るものであります。

この発言は、秋田が1933年に行った講演記録によるものである。このような、作者の想定を文章の特性によって柔軟に行うべきとする考え方は、「作者想定法」を提唱した『創作的読方教授』では見られないものである。こうした背景について山本稔は、「作者想定法においても、教壇での実践が一般化されるにつれて、いろいろな弊害が現れてきた。秋田氏の提唱とはほど遠い想定を展開が容易に行われていったということから、『作者想定法』の非難が学者や実践者の中から高まっていった」<sup>17</sup>ために、秋田は「作者想定法」を修正し、説明を加えた経緯を指摘している。このことから、秋田は、文章の特性に沿って作者の想定を行うように説明したと考えられよう。秋田が作者想定法を修正した過程についての考察は、本稿の主旨から外れるため割愛し、『創作的読方教授』で提唱された作者想定法を中心に、作者概念の整理と検討を行うことにする。

(1) 「仮想の作者」の想定

秋田は、作者想定法で想定する「仮想の作者」の位相を次のように定義づける<sup>18</sup>。

創作的取扱とは文章教授に於て、第一作者を想定し、文章を通して想の観方・考へ方・感じ方を玩味させることである。此処でいふ作者とは、編纂者の如き作者をさすのでなく、その文章から想定し得べき仮想の作者の意である。例へば「オヤ牛ト子牛」（尋常小学国語読本巻二）の真の作者は、恩師前田恒治氏であるが、あの文章から想定すれば、八九歳の男児が作者と見られるのである。固より仮想であるが、真の作者の思想感情はこの仮想の作者の上に乗移つて居るから、真の作者を吟味すると同等の価値があるのである。

この説明からすると、秋田の考えは次のように整理できる。実際に「オヤ牛ト子牛」という文章を書いた「現実の作者」は「前田恒治」という人間である。しかし、文章中の表現等から推察される「仮想の作者」というのは、「八、九歳の男の子」が書き手であると捉えてみるのである。たとえその作者が「仮想の作者」という想像上の産物であったとしても、その「仮想の作者」を吟味することは、「前田恒治」という「現実の作者」を吟味することと同等の価値があるとしているのである。

さらに次の例からは、「仮想の作者」の役割が明確になる<sup>19</sup>。

【尋常小学国語読本巻一】

ニイサン ガ エ ラ カイテ キマス。ネエサン ガ ジ ラ カイテ キマス。

この文章を作者を想定せずに読めば、何だか落着がなく物足りない感じがするが、作者を想定して、次郎（七八歳）が外から帰つて来て、自分等の居間へ通ると、ニイサン（十一二歳）は富士山の絵を書いてゐる。ネエサン（十、九歳）はお手本の字を習つている。マサヲ（五歳位）は側に立つて、それを大人しく見てゐる。その兄弟の様子を見て、次郎はかう話したのであるとすれば、此の短い文章にも情味があつて、兄弟間の睦じさも想察せられるのである。

文章内容を「仮想の作者」である次郎が表現したものと捉えようとする意図が見える。つまり、その目的は、文章表現の背景を想定し描出することにあるといつてよい。それは秋田の次の言葉からもわかる<sup>20</sup>。

作者を想定することが、文章を理解する上に於て、極めて大切であることは前に述べた通りであるが、それは文章の背景を描出することであつて、それには作者を中心とすることが最も適切な方法であると思ふ。

このように、文章表現の背景を描出するためには、「仮想の作者」が、どのように文章中から想定されるのかという観点が必要になる。秋田は、「仮想の作者」の文章への現れ方を、「文中に現れる作者」「文中に現れざる作者」「傍観者としての作者」の三つに分けている。以下、順に確認したい。

## (2) 文章への現れ方

### (ア) 文中に現れる作者

まず、「文中に現れる作者」である<sup>21</sup>。

#### 【「ミヨチヤン」(尋常小学国語読本巻二)】

ミヨチヤン ガ イマ オカアサン ニ ダカレテ、オチチ ヲ ノンデ キマス、ミヨチヤン ハ マダ ーツ デス。ミヨチヤン ハ ワタクシ ノ イモウトデ、ワタクシ ハ ミヨチヤン ノ ネエサン デス。ワタクシ ハ マイ日 ミヨチヤン ノ オモリ ヲ シテ アゲマス。ワタクシ ガ アヤシテ アゲル ト、ミヨチヤン ハ カハイイ カホ ヲ シテ、小サナ テ ヲ ダシテ、ウマウマ ト イヒマス。

これは文中に作者が現はれてゐるもので、「ミヨチヤン ハ ワタクシ ノ イモウトデ、ワタクシ ハ ミヨチヤン ノ ネエサン デス。」此処に作者と主人公との関係が明かになつてゐて、此の文から作者は八歳位の女兒で、ミヨチヤンを此の上なく可愛がつてゐることが想定し得られるのである。

ここで用いられている例文から想定される「仮想の作者」とは、「ワタクシ」である。この「ワタクシ」は、視点論を用いていえば一人称視点ということができる。

しかしながら、この例文と秋田の説明のみでは、(ア)「文中に現れる作者」を一人称視点の視点人物のことを指すとは断定できない。

### (イ) 文中に現れない作者

次に「文中に現れない作者」についてである<sup>22</sup>。(下線部は引用者による)

#### 【「サクラ」(尋常小学読本巻三)】

コノ 二三日 ノ アタタカサ デ、サクラ ノ 花 ガ ミゴトニ サキマシタ。一パン キレイナ ノハ ツツミ ノ サクラ デス。花 ガ ドコ マデ モ サキツヅイテ、トホク カラ ミル ト、白イ マク ヲ ハツタ ヤウ デス。オミヤ ノ モリ ノ スギ ノ 木 ノ アヒダ カラ、白イ 花 ガ チラチラ ミエル ノ モ、ウツクシウ ゴザイマス。ガクカウ ノ モン ノ ワキ ノ シダレザクラ ハ、モウ 一ヒラ 二ヒラ チリハジメマシタ。ウラ ノ 二三本 ハ ヤヘザクラ デ、マダ サキマセン。

この文章は作者が文中に現れざるもの。随つて誰と限定することは出来ないけれども、文章上から成るべく内容と関係ある作者を想定するやうに導くことが大事である。本文の作者は尋二位の子供で、学校前の丘の上から眺めた桜の景色を書いたものと見るべきであらう。

教材「ミヨチヤン」の場合には、作者は、「八歳位の女兒で、ミヨチヤンを此の上なく可愛がつてゐる」ことが想定され、「サクラ」の場合には、「尋二位の子供で、学校前の丘の上から眺めた桜の景色を書いた」ことが想定される。

しかし、引用下線部の「白イ花ガチラチラミエルノモ、ウツクシウゴザイマス。」

の箇所には、「仮想の作者」による価値判断が文章中に出てしまっている。このように考えると、秋田が例文「サクラ」で説明しようとした「仮想の作者」を「文中に現れざる作者」として規定することが難しくなってしまう。

例文「ミヨチヤン」と例文「サクラ」との比較を用いて秋田が説明しようとしたことを推察すると、「仮想の作者」像を想定するための情報が、文章に直接出ているかどうかによって「文中に現れる作者」と「文中に現れない作者」との違いを捉え直すことができる。この観点で、(ア)「文中に現れる作者」の例文を見てみると、語り手が「ワタクシ」という一人称視点であることと、「ミヨチヤン」にとって「ワタクシ」は「ネエサン」であることが「仮想の作者」像を想定するための情報として示されて、両者の関係が文章中に表れているということである。

一方で、例文「サクラ」の場合、「仮想の作者」は、淡々とサクラの説明をしているため、仮想の作者を想定する情報が、文章中に直接出ていないものといえる。そのことは、秋田が、「仮想の作者」のことを「誰と限定することは出来ない」<sup>23</sup>としていることから伺える。つまり、「文中に現れる作者」と「文中に現れない作者」との違いは、作者想定のための情報が文章に表れているかどうかということである。

#### (ウ) 傍観者としての作者

また、「傍観者としての作者」について、秋田は、「ささ舟」(尋常小学国語読本巻三)を例に、「この文章は作者が傍観者の位置にあつて、子供等の行動を眺めて描写したもので、所謂地の文は作者の言葉である。」<sup>24</sup>と説明をしている。しかし、この(ウ)「傍観者としての作者」も直接文章中には表れていないことから、(ウ)「傍観者としての作者」と(イ)「文中に現れない作者」との違いは、「仮想の作者」による価値判断が文章に出ていているかどうかと、文章の描写が平面的であるかどうかというところにある。

「仮想の作者」の文章への現れ方を確認すると、「仮想の作者」の役割とは、「語り手(話者)」に近いものがあるといえよう。渋谷は、「現在の用語で言うと、『話者』とも言うべきものである。」<sup>25</sup>と述べ、同様に西川暢也も、生活文教材での「仮想の作者」を「発話主体(話者)」と位置づけている<sup>26</sup>。つまり、「語り手(話者)」という存在が文章を書いたと捉えているため、「仮想の作者」と呼んでいる訳である。

このように、秋田が、「語り手」の役割を敢えて「作者」と呼んだ理由として、読方教授と綴方教授の連絡を考えていたことが推察される。詳しくは後で触れることにする。

以上、見てきたことから、「仮想の作者」についてまとめると次のようになるだろう。

表 2

仮想の作者	文中に現れる作者	・ 作者想定のための情報は、直接文章に出ている。
	文中に現れない作者	・ 作者想定のための情報は、直接文章に出ていない。 ・ 文章中に、作者の価値判断が出ている。
	傍観者としての作者	・ 文章中に、作者の価値判断は出ていない。 ・ 描写は平面的である。

### (3) 仮想の作者—語り手と視点—

さて、渋谷は、秋田の「作者想定法」に対して、次のように意義づけている<sup>27</sup>。

昨今では、秋田喜三郎の考え方とは、ほとんどつながりが意識されないところで、「視点」という観点に取って代わられている。

この渋谷の「視点という観点」との記述には、「作者想定法」に見られる「仮想の作者」という考え方が、視点論に置換できるものと誤解する危険性がある。秋田の言う「仮想の作者」つまり「語り手（話者）」の役割をもつもの一、と「視点」は同じものではないからである。

「視点」とは、「語り手（話者）の視点」というように、「語り手（話者）」の一部を指したものとイえる。ここでは、視点論とジェラル・ジュネットの分析から、秋田の論考を照射することで、「仮想の作者」の役割を浮き彫りにしたい。

以下の(3)-1では、井関義久、西郷竹彦による「視点」の定義を確認し、また、(3)-2では、「語り手」と「視点」について、ジェラル・ジュネットが分析・分類した論考を確認する。

#### (3)-1 視点の定義

ここでは、井関義久や西郷竹彦の考えている視点論を確認したい。

まず、井関義久は、分析批評の立場から「視点」を「話主の、作中場面に対するかわり方のこと」<sup>28</sup>とした上で、次のように紹介している<sup>29</sup>。（表3内の引用はすべて、井関の論述である）

表 3

一人称視点	話主が作中場面に登場し、作中人物として判断を下したりする。一人の人物（私）の目に限定するから、他人の心の中までは語れない。
三人称限定視点	話主は作中場面に登場せず、ある特定の人物の立場に限定して、その人物の目で物事を判断したりする。当人の心の中にだけ立ち入り、他の人物については外から眺めるだけになる。
三人称全知視点	話主は作中場面に登場せず、すべての作中人物の心の中に自由に出入する。
三人称客観視点	話主は作中場面に登場せず、作中人物たちの言動を描くだけで、誰の心の中にも触れない。事柄が個人的な考えや感情ぬきに述べられる。



一方、西郷は、登場人物を、その作品の世界を眺めて、語っている人物としての「視点人物」と視点人物によって見られる「対象人物」とに分けている。言い換えれば、どの人物に寄り添って物語をすすめていくのかを考える手がかりといえよう。

西郷が提唱した文芸学での視点論は、次のようにまとめられる<sup>30</sup>。

表 4

一人称	・「私」その人の体験を述べるもの ・「私」は紹介者、話者として、他者の体験を読者に語り伝えるもの	
	<b>【A】</b> 「一人称の視点は、『私』という人物の眼をとおして世界を眺めるもので、『私』という人物の内面をくぐった『私』の主観に彩られた世界といえますが、この場合の視点を《内の目》と名づけます。」	
二人称		なし（一般的にはまだ作品化されていない）
三人称	三人称客観	<b>【B】</b> 「三人称客観の視点は《外の目》と名づけますが、この場合は人物の姿、行動などを、外から描くことによって作品世界を表すことになります。」
	三人称限定	<b>【C】</b> 「三人称限定の視点は、特定の人物の内面をとおすとともにその人物の外面をも描く視点であって、たとえていえば三人称の客観と主観が統一されている視点ですから、《内の目》と《外の目》が重なったものといえます。」
	三人称全知	<b>【D】</b> 「三人称全知の視点は、すべての登場人物を外側と内側から自在に描きだす視点ですから、《内の目》と《外の目》が、あるときは区別され、あるときは重なり、また多くの場合にはあいまいとなります。」

これらの類型は、すべて「語り手がどの（視点）人物に寄り添っているか」という観点の類型といえる。ここでは、「語り手（話者）」と「視点人物」との違いは明確ではなく、むしろそのように分けず「視点人物」として捉えている。

「語り手」がどの「視点」から語っているのかという問題意識を「視点」と捉えれば、秋田が提唱した「仮想の作者」の役割とは、読み手に対して作品を読むための「視点」を提供する役割があったと考えることもできよう。

また井関は、「語り手（話者）」の定義を、「作者が作品を語らせるために設定した人物」として語り手と作者を分けている。

つまり、井関や西郷のいう視点論では、秋田のように「語り手」像の想定までは、考えられていないことがわかる。

さらに西郷は、視点の役割を次の図（左側）を用いながら次のように紹介する<sup>31</sup>。

作者はある一定の視点を設定して現実（対象）とむかいあい、それをとらえる。視点の媒介なしに現実と直接的にむかいあうのではない（創造の過程において）。かくて作者は設定された視点を媒介として言語による形象をおこなう（作品創造）。

読者のがわからいえば、直接文芸形象（作品）とむかいあうのではなく、視点

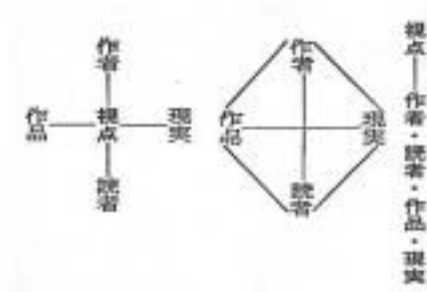


図1

を媒介して形象とむかいあうのであり、視点を媒介として、作者の観点をうかがい知ることもできます。読者は視点をとおして、現実認識・表現のありかたを把握することにもなります。

まさにその意味において、視点は、作者と現実、作者と作品、作者と読者、また、読者と作品、読者と現実、読者と作者の関係を媒介するものです。

上記に見られるように、西郷のいう「視点」の役割を、秋田のいう「仮想の作者」に置き換えて考えてみることはできない。つまり、作者（この場合は原作者）と作品、作者と読者、読者と作品、読者と作者という関係を媒介するものとして「仮想の作者」を位置づけることができないのである。渋谷が言うように、秋田の考え方とつながりがないところに視点論があるといえよう。

### (3)-2 「焦点化」と「態」

(2)では、秋田が考えている「仮想の作者」とは、「語り手（話者）」として捉えることができることを確認した。ここでは、物語言説に対して精緻な分析を行ったジェラルド・ジュネットの論考を用いて、秋田の「仮想の作者」が、「語り手」として、どのように位置づけられるか検討したい。

ジュネットは、語り手と視点の混同を次のように批判する<sup>32</sup>。（圏点はママ表記。以下同じ）

本書において私が叙法と呼んでいるものと態と呼んでいるものとを混同しているのである。言い換えるなら、どの作中人物の視点が語りのパースペクティヴを方向づけているのか、という問題と、語り手は誰なのか、というまったく別の問題とが、あるいはより端的には、誰が見ているのか、という問題と、誰が語っているのか、という問題とが混同されているのだ。

さらにジュネットは一般的に言われる視点のことを「視覚性を払拭すべく」<sup>33</sup>、「焦点化 (focalisation)」と呼ぶ。それは、「視点」という術語には人間の目に譬える過度の視覚性があるためとしている。

ジュネットの整理から、「焦点化」とは、(1)「全知の作者による物語言説」＝「焦

点化ゼロ」, (2)「視点を持った物語言説」=「内的焦点化」, (3)「客観的な物語言説」=「外的焦点化」というように分類される<sup>34</sup>。(1)の「焦点化ゼロ」は、全知の語り手によって物語が進行するものといえる。ジュネットの定義する「焦点化」とは、「視点人物」とは異なるものであるため、西郷の視点論と比較することは難しいが、(2)「内的焦点化」は、西郷の言う「視点人物」に近く、《内の目》に相当するものであろう。つまり、作中の登場人物の視点から物語を進行させるものである。(3)「外的焦点化」は、西郷の言う《外の目》に相当するものであると考えられる。

「語り手」の問題と「視点」の問題とを区別するジュネットは、「態」という概念を提起している。この「態」は、いわば、「語り手は誰なのか」という観点を指している。ジュネットは、従来でいう「一人称」の語り手を一語り手が自分の語る物語内容の中に、作中人物として登場する場合を「等質物語世界の物語言説」とし、従来でいう「三人称」の語り手—語り手が自分の語る物語内容の中に登場しない場合を「異質物語世界の物語言説」と規定する<sup>35</sup>。

これらを踏まえた上で、ジュネットの分類から、語り手と視点の役割を持つ「仮想の作者」を、照射したのが以下の表になる。(なお、秋田の論考は、先に考察した限りのものとして比較している)

表 5

ジュネットの分類 秋田の論考 —文章への現れ方—		焦点化	態 (人称)
仮想の作者	文中に現れる作者	内的焦点化	等質物語世界の物語言説
	文中に現れない作者	内的焦点化	異質物語世界の物語言説
	傍観者としての作者	外的焦点化	異質物語世界の物語言説

#### (4) 作者想定の五要件

作者想定法は、文章表現の背景を描出するために、「語り手（話者）」という役割を持つ「仮想の作者」の存在を意識させ、その「作者」像を想定する方法とまとめることができる。秋田は、この「作者」像を想定する観点を、「想定の要件」として「身分・年齢」「位置」「態度」「事情・境遇」「社会的地位」をあげている。なお秋田は、この想定の一五要件は文章の特性によって柔軟に対応すべきもので、必ずしもこの五要件すべてを行わなくてもよいとしている<sup>36</sup>。

以下、順に確認し、検討していきたい。

##### (i) 作者の身分・年齢

次の秋田の説明からは、「(仮想の) 作者の生活」を想定しようとするものの一部と考えることができる<sup>37</sup>。

作者の身分、即ち親子兄弟朋友男女職業等の関係を調べることは、其の思想感情を理解する上に緊要な事である。又作者の年齢を調べることも亦大切である。子供には子供の思想、大人には大人の思想があつて、年齢によつて思想も自ら異なるものであるから、作者の年齢を明かにすれば、文章の想が成程と首肯し得られる。

## (ii) 作者の位置

秋田は、作者の位置を次のように説明する<sup>38</sup>。

作者が居る場所の想定である。作者の位置が明瞭になれば文章に落着が見えて、思想感情を確実に了解することが出来る。

【「十五や」(尋常小学国語読本巻三)】

十五や の 月 が ざしき の まん中 まで さして ぬます。夕はん が すむと、うち の もの は みんな えんがは へ 出ました。えんがは には、夕方 から いも や だいこん を つくゑ に のせて、お月さま に そなへて あります。今日 私 が 川 の 土手 から とつて 来た すすき も、花いけ に さして そなへて あります。(省略)

秋田は、「この文の作者の位置は縁側にあることは明かなことである。」<sup>39</sup>と述べ、作者が文中に表れるものとしてこの例を用いている。

なお、「位置」にも作者が文中に現れるものと現れないものがある。

## (iii) 作者の態度

秋田は作者の態度を「題材を表現する時の態度」<sup>40</sup>と定義し、態度には「知的なもの」と「情的なもの」の二種類があるとしている。態度が「情的なもの」で書かれた文章は、いわば文学的文章である。当時は、現在のように説明的文章や文学的文章というような文種ジャンルが明確でなかったものと推察されるため、作者の態度を想定する要件が必要であったといえよう。

「知的なもの」の例は次の説明の通りである<sup>41</sup>。

【「右ト左」(尋常小学国語読本巻三)】

ゴハン ヲ タベル トキ ニ、ハシ ヲ モツ 方 ノ 手 ハ 右 デ、チヤワン ヲ モツ 方 ノ 手 ハ 左 デス。足 ニモ 耳ニモ 右左 ガ アリ、目ニモ 右左 ガ アリマス。(略)

知的のものは作者が読者にあるものを得させようとする、特殊の目的を有っている。右の文では右と左の観念を確実にしようとする目的の下に、作者は読者即ち児童の日常経験する事物により右と左を説明してゐる。

作者の態度が「知的なもの」であるこの文章は、現在でいうところの説明的文章といえる。このような説明的文章は、位置、身分年齢、事情境遇、社会的地位といった想定要件に当てはまりにくいものと考えられる。つまり、説明という表現方法で

は、「仮想の作者」の想定ではなく、「作者＝現実に文章を書いた作者」と捉えるべきであろう。

#### (iv) 作者の事情・境遇

秋田の次の説明には、読み手である学習者を登場人物と似た「仮想の作者」という立場に同化させたいという意図が感じられる<sup>42</sup>。

作者の感情に真に共鳴させるには、その事情境遇を明かにしなければならぬ。

元来感情は主観的なもので、その人の位置に身を置かなければ同情の念も同感の念も起るものではない。

#### (v) 作者の社会的地位

次の秋田の論述には、疑問の残るところが多い<sup>43</sup>。

文学者や偉人傑士の手になれる作品を取扱ふには、真の作者を明かにし、其の社会的地位を説明して、作者の人格に触れさせることを忘れてはならぬ。その想を玩味することにより作者の人格に接することも大事であるが、作者の人格を知った後その想を味はふことも亦大切なことである。作者の社会的地位を知ることにより、読者は其の言其の思想に一種の価値を感じ、此の人にして始めて此の言あり、此の思想ありと首肯し、その作品に敬虔の念を払ふやうになるものである。

まず、学習者に「真の作者（つまり、現実の作者）」の「社会的地位を説明すること」と「作者の人格に触れること」とを同等に考えていることである。これでは、人格が「社会的地位」によって測られるものと捉えていることになる。また、社会的地位に代表される「作者の情報」を学習者が知った前後で、その読みがどのように変わるのかということについて論述されていない。

さらに、読者が、作者の社会的地位を知ること、作者の言や思想に対して価値を見出すとしているが、この発想は、作者というものを権威的存在として見ているものであり、そのため「作者そのもの」から学ぶ姿勢が強い。このような姿勢は時代的な背景も影響しているのであろうが、作者に対して批判的に読む発想が見られず、さらに、「作者そのもの」（現実の作者の情報）を追う兆候が見られるのである。

表 6

文章への現れ方		想定		位置	境遇	身分・年齢	態度	社会的地位
作 者 想 の	文中に現れる作者	想定	想定	想定	想定	知的・情的	—	—
	文中に現れない作者	想定	想定	想定	想定	知的・情的	—	—
	傍観者としての作者	△	想定	想定	想定	知的・情的	—	—
作者そのもの（現実の作者）		—	—	—	—	知的・情的	○	○
※「—」は、想定の対象とならないことを指す。「△」は秋田の論述から判断しかねるものを指す。また、「作者そのもの」とは、「現実の作者の情報」を指す。								

これまで確認してきたように、読者によって想定される「仮想の作者」の諸相は、次のようにまとめることができよう。なお、この図では便宜上、縦軸を「文章への現れ方」、横軸を「想定要件」としている。

#### Ⅳ 表現法・構想（結構）の吟味

##### (1) 表現法の吟味

##### (1)-1 作者の工夫と苦勞

秋田は、表現法の吟味について、以下のように述べている<sup>44</sup>。

例へば「顔をあからめた」の句を取扱ふにも、「顔をあかくした」など、形式的解釈に満足せず、更に一步を進めて、「その人は何と思つて顔を赤くしたのか。」と追究し其の人は恥かしく思つたのである、それを作者は「顔をあからめた。」と顔色によつて表現したのであると、想にまで到達するのである。かくの如く、文章の形式を通して想に到達すれば、更に作者がその想を表現するに當つて、如何に工夫し苦心したか、その表現の跡を振り返つて眺めてみる。(…中略…) かく反省的に思考することは、表現に対する態度を養ひ、其の工夫考案を自覚させる上に忘るべからざる所であつて、即ち表現力を増進する所以に外ならない。

ここでいう作者とは、「仮想の作者」と考えてよい。確かに、「仮想の作者」は「語り手（話者）」としての役割を持っているが、秋田は、文章をその「仮想の作者」が書いたと捉えていることから、ここでは「仮想の作者」と「現実の作者」は重なっていると考えられる。

この「表現法の吟味」には、文章表現から推察される作者の表現の選択に注目させることで、表現の適否巧拙を吟味させようとする意図が感じられる。すなわち、読み手が、文章表現を追い続け、意味を把握することに努めるのではなく、文章中の表現から作者の表現意図を考えることによって、作者の工夫や苦勞を考えていくことをねらいとしているのである。

このような秋田の考え方を山本は、読方を「追創作」、綴方の活動を「原創作」とした上で、「読み方に於ける解釈過程は、つまり追創作の過程でもある。」と述べている<sup>45</sup>。この山本の見解を言い換えれば、「読む」という行為は、「綴方」と同様に、「創作の過程」であり、作者による文章表現の過程を振り返ることで、その表現法を吟味するということである。

さらに山本は、秋田の考えをまとめつつ次のように述べる<sup>46</sup>。

この追創作を秋田氏は、産みの悩みのない直線的過程と名づけている。

こうした直線的な追創作過程に創作的取扱いを取り入れることによって、作者を想定し、想を把握し、表現法を吟味して、更に、想に即する構想、想に即する

表現を味読して、作者の創作活動の追構成を期そうとしたのである。

文章表現から「作者の表現過程」を考えていく指導は、倉澤栄吉を中心とした香国研、青国研が提唱した「筆者想定法」論に通ずるものがある。秋田が『創作的読方教授』を世に出してから約50年後提唱された倉澤の次の考え方は、秋田の発想をより発展させたものといえる<sup>47</sup>。

できあがった文章を主たる対象とはしないで、むしろ、その文章が生産されていった過程に光をあてていこうとするのです。つまり、筆者の発想や着想を探ることから始めて、取材や選材の苦勞、構想のくふうのあとをたどることによって、その文章の世界を豊かに想定しようとするものです。

#### (1)-2 想の表出

表現法の吟味にあたり作者による表現上の工夫は、どのように文章中に出てくるのであろうか。秋田は、その判断として、「語句」「語法」「修辞」「結構」の四つの視点について言及している。（「結構」については、後の(2)で触れる。）

まず「語句」について、秋田は次のように説明している<sup>48</sup>。

お宮のすずがひつきりなしになつて居ます。

「ひつきりなし」を類似語の「たえまなく」、又は「つづけざま」等と置換へて見るに、お祭に鳴る鈴の音としては、何うしても「ひつきりなし」でないといふさはしくないやうに思はれる。

つまり、作者による語の選択について、他の言葉に置換できるが、作者が敢えて工夫し、その語を選択したと分かる語に着目していると言える。その上、秋田は、作者の選択に対して肯定的な立場をとっていることがわかる。

次は、「語法」についてである。秋田は、「表現を語法上から論ずるには、想の表出が語法の制約に合致することが必要条件となる。」<sup>49</sup>と述べている。つまり、語法に着目することで、拡散的になりうる作者の想が、どう制約されているのかを把握できるとしている。しかし、果たしてそのようになっているのであろうか。以下にその指導の事例を記す<sup>50</sup>。

山 カラ 出テ、モノ ヲ トツタリ、人 ヲ サラヒマス。

の表出を吟味するには、鬼は山から出てどんなことをするか、と発問して「モノヲトリマス」「人ヲサラヒマス」の答を得、かくの如く幾つかの事柄をあげる場合には、この言ひ方でよいかと押し詰めて行けば、

山 カラ 出テ、モノ ヲ トツタリ、人 ヲ サラツタリ シマス。

でなければならぬことも推解せしめられる。

秋田は、この「語法」への着目は、語法指導そのものであって、想をどのように描出するかについて、厳密で明確な指標が示されているわけではなく、授業者の教材文の分析視点というものに左右されうるものとなっているといえよう。

最後に、「修辞」である。秋田は、修辞を次のように捉えている<sup>51</sup>。

想の表出をして、出来得るだけ如実たらしめんため、修辞が必要となるのであつて、修辞は字句の如き末節の工夫ではない、想の表現の工夫が真の修辞であるのである。

また修辞の取扱いについて秋田は、「(イ) 比較によるもの」「(ロ) 感情に訴えるもの」「(ハ) 朗読によるもの」の三つをあげている<sup>52</sup>。これらは次のようにまとめることができる。

表 7

修辞の取扱い	主な修辞法
(イ) 比較によるもの	直喩法・擬態法・擬声法・断叙法
(ロ) 感情に訴えるもの	倒置法・反復法・詠嘆法・誇張法
(ハ) 朗読によるもの	頭韻法・脚韻法・対句法

## (2) 構想（結構）の吟味

構想（結構）の吟味は主に、生活表現文の中の「説明文」を対象に考えられている。秋田は、「結構」という用語について「文章の結構には冒頭・中要・結尾とか、起首・本文・末尾とか、又は追歩・頭括・尾括・散列等の方式がある。」<sup>53</sup>とした上で、結構の吟味について次のように述べる<sup>54</sup>。

作者が自己の想を表現せんとし、その表現をして最も適切有効たらしめんため、結構に就ていろいろ工夫考案を廻らした苦心の跡を仔細に調べることが結構吟味の仕事であると思ふ。

また、科学的文章指導での構想について次のようにも述べている<sup>55</sup>。

尋五の「動物ノ色ト形」この文章は何人が書いたかと云ふことは不必要であつて、作者を必要としない<sup>ママ</sup>、しかし斯る文章に作者想定が必要が全然ないかと云ふと、さうでないであります。それは、構想の方法を研究する時に必要であります。保護色、警戒色等を作者を変へると構想を変へるかも知れない、もつとつよく云へば、保護色警戒色を説明することに止めたかも知れないが、読本では自然の妙味を書いてある。結尾に到つて、『面白いではないか』と、自然の妙味を味はすために、保護色、警戒色を出してゐるのであります。

この考えは、筆者の述べ方を意識する読みといえよう。秋田は、文章の結構に見られる作者の工夫や意図の観点からも追究しようとしていたことが分かる。

しかし、山本が「説明的教材における作者想定の実践は他のものに比べて少なく、実際例も残されていない。」<sup>56</sup>と指摘しているように、現在では、秋田が構想の吟味のためにどこまで「作者」を意識した実践を考えていたかという点を窺い知ることができない。



ただ、『創作的読方教授』には、説明文教材「アラビヤ馬」の指導案例が掲載されている。それを以下に示す<sup>57</sup>。(引用下線部は「表現法の吟味」について、引用二重下線部は「結構の吟味」についての部分を示す)

【指導案1】

第二時 第一単元の深究的取扱

一～四 (…略…)

五 精読 ―課題を検閲して文章を精査する。

- ・ 想の玩味／・朗読
- ・ 表現法の吟味

第一段…主想／第二段…客想

面白き話により、アラビヤ馬の良馬であることを、読者に諒解せしめんとした、作者の苦心を明かにする。

六～七 (…略…)

第三時 第二単元の深究的取扱

一～五 (…中略…)

六 精読 ・ 想の玩味

- ・ 表現法の吟味一名馬を産する理由…主想  
―旅行日記の一節…客想

(前教材と比較して作者の苦心を知らしめる)

第四時 結構の取扱

一 目的指示

アラビヤ馬のことを書くのに作者は如何に文章を組立てたか、その苦心の跡を調べよう。

二～三 (…略…)

四 結構の吟味

第一段 アラビヤ馬の長途の騎行にたへること (主想)

第二段 アラビヤ馬の達者なことを証明する話 (客想)

第三段 アラビヤ馬に名馬を産する所以 (副想)

名馬を産する理 (副想の主想)

旅行日記の一節 (副想の客想)

作者がアラビヤ馬の良馬であることを記さんとして、その証明のため興味ある話を引用し、更に証明的に良馬を産する所以を説いた、苦心の跡を味得せしめる。

五～六 (…略…)

V 実際の指導案

(1) 「コレカラ」の指導案

秋田のいう「作者想定法」や「表現法の吟味」の具体的な指導を確認したい。『創作的読方教授』に掲載されている文学的教材「コレカラ」の教授案例を以下に示す<sup>58</sup>。

(引用下線部は「作者の想定」について、引用二重下線部は「仮想の作者」の生活の部分に授業者が説明している箇所を指す)

【指導案 2】

教材 尋常小学国語読本巻二

ダンダン アタタカニ ナツテ キマシタ。ウメ ノ 花 ガ サキ出シマシタ。  
ケサ ウグヒス ガ ウメ ノ 木 デ、ホウホケキヨウ ト ナキマシタ。サクラ ガ  
サク ノ ハ コレ カラ デス。ナ ノ 花 ガ サク ノ モ コレ カラ デス。  
テフテフ ガ マフ ノ モ コレ カラ デス。

区分 第一時全文の読解 第二時全文の鑑賞

目的 読解を指導して春を待つ作者の心情に共鳴せしめ、希望に生きる春の日の享楽を想像せしめて文学的趣味を養ふ。

教法

一 予備的問答 / 二 目的指示 / 三 試読 / 四 語句内容の吟味

五 作者の吟味

教 「これは誰が書いたと思ひますか。」

甲児 「太郎さんです。」

乙児 「お花さんです。」

教 「さあ、誰にしませう。」かくて太郎と緞決する。

教 「太郎さんはどんなに思つて此の文を書いたと思ひますか。」

児 「春が早く来るとよいと思つてゐるのです。」

六 読方練習 / 七 聴写

第二時 鑑賞の取扱

一 目的指示 / 二 朗読

三 作者の決定

一同に太郎と決定せしめる。

四 自由音読

五 想の玩味

[1] 冬日の回想

[2] 初春の景物の描出

[3] 作者の仮想と春景色の想像

教 「其日の朝太郎さんがお父さんやお母さんと朝飯を食べてゐるとお庭の梅の木で、鶯がホウホケキヨウ！ と啼いたのです。するとお母さんが、

『おや、鶯が啼きましたわ、ほんとうによい声ですね。』とおつしやる後から太郎さんが、

『お父さん、もう梅も咲いてゐますよ。』と申しますと、お父さんはニコニコして、

『ああさうか、昔からウメニウグヒスといふからね。』と仰しやいました。太郎さんは嬉しくてたまりませんから、御飯を食べてすぐ学校へ行つて話してやらうと思つてゐますと、

『太郎さん、学校へ参りませう。』

お隣の正雄さんの声です。太郎さんは直ぐ袴をつけて、元気よく、『お父さん、お母さん、行つて参ります。』と挨拶をして表へ出ました。『僕ね、今朝鶯の声を聞いたよ。』と正雄さんに言ひますと、『ええ僕も藪の所で聞いたよ、いい声だね。』二人は喜び勇んで行きますと田圃路にさしかかりました。そこに一寸した土手があつて、こんな（板書）桜の木があります。葉は一枚もありませんが、よく見ると芽がブクブクブクとふくらんで居ます。その時太郎さんは今暫くしたらどんなになると思つたのですか。」

児 「サクラ ノ サク ノハ コレ カラ デス。」

教 「さう、もう暫くしたらこの桜には一面にきれいな花が咲くでせう、さうしたらその花の下で花摘をして遊ばうと思ふと太郎さんは嬉しくて嬉しくてたまりません。ふと田圃の中を見ると菜種がこんなに（板書）青々と茂つてゐます。蕾も出来てゐるのがあります。太郎さんはそれを見て今暫くしたらどんなになると思つたのでせう。」

児 「ナ ノ 花 ガ サク ノモ コレ カラ デス。」  
 教 「さう、一面に美しい黄色な花が咲くのももう直ぐだと思つたのです。さうしたらその上に何が舞ふでせう。」  
 児 「テフテフ ガ マフ ノ デス。」  
 教 「あの美しい可愛らしい蝶々がひらひらと菜種の花の上を飛び廻るのも間もないことです。かう太郎さんが思ふと、きれいな桜や菜花の景色やその上に舞ふ美しい蝶々の姿がありありと眼の前に見えるのです。」

〔4〕～〔5〕 (…中略…)

#### 六 朗読

#### 七 表現法の吟味

教 「太郎さんはそれから学校へ行くと、朝の時間が修身、その次が算術、それから読方、ひるから綴方がありました。先生は『今日は何でもよろしいから、皆さんの書きたい事をお書きなさい。』と仰しやいました。その時他の子供は何を書かうとこんなに（身振）頭を振つて居ましたが、太郎さんはア、あれを書かうと思はず手を拍ちました。さあ太郎さんは何を書かうと思つたのでせう。」

甲児 「ウメ ト ウグヒス です。」

乙児 「サクラ のことです。」

丙児 「ナ ノ 花 のことです。」

丁児 「テフテフ の舞ふことです。」

教 「さうです。太郎さんはそこで直ぐ鉛筆を執つてこんなに書きつけました。」

ダンドン アタタカニ ナリマシタ。ウメ ノ 花 ガ サキマシタ。ケサ  
 ウグヒス ガ ウメ ノ 木 デ ナキマシタ。サクラ ノ サク ノ ハ  
 コレ カラ デス。ナ ノ 花 ガ サク ノ モ コレ カラ デス。  
 テフテフ ノ マフ ノ モ コレ カラ デス。

教 「それから太郎さんは読み返して、よくない所を直したのです。皆さんも太郎さんのやうに之を直して御覧なさい。」

一児をして板上訂正を行はしめる。かくてサキマシタはサキ出シマシタでなければ此の場合の想を表現しないこと、更にホウホケキヨと鶯が啼いたのであるから、その声をそのまま書く方がよいことを説明する。次いでサクラ ノ サク ノ ハ コレ カラ デス。ナ ノ 花 ノ サク ノ モ コレ カラ デス。テフテフ ノ マフ ノ モ コレ カラ デスとコレカラに力を入れて暗示的に朗読して希望に満てる表現を味はしめ、更に文題に立ち返つて全体的に文を眺めさせる。

#### 八 暗誦

このように、秋田の実践において、「仮想の作者」を想定し「表現法の吟味」を行う目的は、文章の背景を描出することや作者の表現過程や文章の表現構造に着目させることにある。

また、文章の背景として、作者の生活や作者が文章表現しようと思った動機を授業者が説明する箇所（引用二重下線部）がある。ここには、学習者である読み手に、学習の必然性を持たせることで、主体性を喚起させようという意図があるといえよう。

## (2) 題名読み

秋田は授業の冒頭部分において、「題名指導」を行っている。その中で代表的な二つの実践を取り上げる<sup>59</sup>。

【「水族館」 卷八・二十四】  
「水族館」と板書し、読み方を練習、その意義を明かにし、この水族館にはどんな動物が居るかを調べようと本文の指導に入る。  
【「古代の遺物」 卷十二・三】  
「古代の遺物」を提出、その字義上の意味を明かにし、古代の遺物にはどんなものがあるか、また遺物はどうしなければならぬかと通読に入る。

上記の題名指導のうち、下線部の箇所は、字義上の意味を明らかにする目的で、波線部の箇所は、通読する上での問題意識を喚起させる目的で行われている。この二つの目的のうち、前者は、長崎伸仁が行った「題名読み」の類型の、「語彙・語句指導的に扱う読み」であり、後者は、「内容を予想（期待）させる読み」と通ずるところであろう<sup>60</sup>。

しかし、秋田が行った題名指導の中では、「題名読みで意識する作者（筆者）」という形（長崎の類型で言えば「題名の働きを考えさせる読み」）で筆者を意識させることについては、体系立てて述べている箇所は見当たらない。

## Ⅵ 「作者想定法」に見られる作者概念の検討

### (1) 理解と表現の接点

秋田は、読方教授の目標を以下の三点にまとめている<sup>61</sup>。

〔イ〕標準語を取得させ、言語発表の能力を養ふこと  
〔ロ〕文字文章の知識を与へ、文章を読解鑑賞する能力を養ふこと  
〔ハ〕日常生活に必須なる常識を授くと共に、国民的精神及び文学的趣味を養ふこと

読方教授における三つの目標のうち、読解力や鑑賞力のみではなく、〔イ〕では、言語発表能力、すなわち表現力を養うことをあげ、読方教授での目標を文章の理解や鑑賞だけに置かず、読方教授と綴方教授の両者を連絡させようとした。秋田はこの両者の連絡について、次のように述べている<sup>62</sup>。

読方と綴方とを連絡させるには、先づ綴方の本質を明瞭にしておく必要がある。綴方指導は前にも述べたやうに自分自身の観方・考へ方・感じ方を自分自身の言葉で文章に表現させることである。故に綴方指導から読方教授に何物を要求するかと言へば、それは事象物象の観方・考へ方・感じ方を授けて、児童の思想感情を啓培し、それを文章にまで表現するに必要な文字・語句・修辭・結構等を児童の物と為すことであらう。それであるから、読方教授に於て作者の観方・考へ方・感じ方を知らせ、その表現の形式として文字・語句・修辭等の吟味をなす

ことは勿論読方教授の仕事であるが、又一面から言へば、綴方指導の基礎的能力を築き上げるものと言ふことが出来ると思ふ。

山本が、「秋田の創作的取扱いの理論は、作者想定法を基盤にしながら一つは、文章本位の読み方研究に指向し、今一つは創作本位の読本文による綴方教育へと展開していったのである。」<sup>63</sup>と述べているように、秋田は、読方教授の中で、作者の想の把握に努めながらも、綴方教授を意識していたといえる。小森も「読むことの学習指導としての作者想定法は、文章の理解とともに、表現力を修得させることも眼目としていた」と同様の指摘をしている<sup>64</sup>。

ここに、秋田の作者概念の特徴がある。「作者想定法」や「表現法の吟味」では、「作者の表現」から「作者の想」を把握する読方教授から、「児童の想」を表現させる綴方教授へと連絡させる媒介として捉えていたのである。理解と表現との接点を設けるために作者概念を用いたと考えることができる。

倉澤は、「理解と表現の接点」という発想は、時代的な背景によって変わることを次のように示唆している<sup>65</sup>。

つまり、秋田喜三郎に源を発する筆者想定は、読むと書くということが二分されていた、わが国のカリキュラム状況の中で、つながなくてはならないということのために、児童・生徒という学習者というところに焦点を合わせていかざるを得なかった。それと、今日私たちが言っている「読解と作文の接点」とは明らかに意味が違うわけです。昔は児童中心主義の筆者想定で、今日われわれが読解指導過程の中で言っていることとは基本的に違うのです。

## (2) 文章ジャンルの特性

読方と綴方の両者の連絡を可能にするのは、当時の生活表現文という文種的な特性によるところが大きい。『創作的読方教授』に掲載されている秋田の実践記録や指導案を概観してみると、作者想定法を用いている教材文の多くは、生活表現文と呼ばれるものである。秋田の作者概念の発想には、生活表現文という文章の特性が大きく影響している。小森は次のような見解を示す<sup>66</sup>。

この第三期国定国語教科書にみられる文章の作品の特徴・特質が、秋田氏の文章観の内実形成に影響を与えたものと考えられる。また、作者想定法の有効性や必要性の説明を、この第三期国定国語教科書に数多く求めていることから、読むことの対象である読本（教科書）の特徴・特質が、作者想定法成立の必然性につながっているといえよう。

## (3) 作者から学ぶ姿勢

表現形式や修辞を学ぶことで、綴方等の創作活動の際、表現力を育成しようという意図が感じられる。秋田の作者概念には、作者を学ぶ対象としても捉えていることが

わかる<sup>67</sup>。

何となれば作者の文章即ち言葉を咀嚼体認させるのであるから、国語の教授が徹底する訳である。作者の言葉が純正な国語であることは言ふまでもない。

いわば、作者による表現に肯定的な態度を示し、作者から学ぶという意識が多分にあったことを伺うことができる。

このように、作者を肯定的に捉える傾向は、「作者の想」の把握にも、有効性のみが認められるとは考えにくい。寺井正憲が提起する「筆者概念強調の問題点」とも関わるものといえよう<sup>68</sup>。

## 結 語

秋田の実践理論の中には、現在の説明的文章指導でいうところの「筆者の思想背景・意見・立場」などを想定、吟味、批判や評価するところまでは考えられていない。

しかし、秋田の「作者概念」論は、「作者想定法」という実践理論や「作者」の位相に着目した真新しさだけでなく、作者の表現上の苦労や工夫、表現の動機や文章が書かれた背景を想定しようとするものであった。ただ、これまでの考察で見えてきたことは、秋田の考え方は、倉澤らによる「筆者想定法」だけでなく、現在まで続く説明的文章指導における「筆者概念」の源流であるということである。

今後、説明的文章指導における筆者概念の整理と検討を行うことで、筆者概念の有効性と導入に際しての留意点を考察していきたい。

## 注

- 1 寺井正憲「説明的文章の読解指導論における『筆者』概念の批判的検討」『読書科学』第34号（1990年）pp.110-120参照
- 2 長崎伸仁『説明的文章の読みの系統』（1992年、素人社）
- 3 長崎は、『新しく拓く説明的文章の授業』（1997年、明治図書）pp.141-142で以下の一覧表を示し、次のように述べている。（以下の表は、引用者がデフォルメした）

読み手の反応		論者名	興水実	小松善之助	倉澤栄吉	青木幹勇	小田迪夫	森田信義
知識・情報に関わって	資料の使い方に対して		◇		◇			
	提供した対象に対して またはそれに対する信憑性		◎	◎		◇		◎
	情報に対する筆者の認識に対して			◎	◇		◎	◇
論理展開や表現に関わって	用語の使い方に対して		◇		◇	◇		
	表現の吟味について			◇		◎	◇	◎
	表現構造に対して				◇	◇	◇	◇
	表現の意図に対して		◎		◎	◎	◎	
	説得性に対して		◇		◇	◇	◇	◎
筆者に関わって	推論の出し方や仕方に対して		◇		◇			
	意見や判断に対して		◎	◇	◎	◎		◎
	筆者の立場や思想などに対して		◇		◇	◇		◇
	筆者そのものに対して				◇	◇		
学習者に与える学習効果 ※◇印は主な反応 ◎印は重視する反応			思考力	科学的認識力	感動の追体験	思考力	論理的思考力	論理的認識力

「知識・情報」に関わった中で筆者を問題としたり、「論理展開や表現」に関わった中で筆者を問題としたり、また、筆者の意見や立場、或いは筆者そのものを追究する中で「筆者を読む」行為が行われているのである。

- 4 河野順子『対話による説明的文章セット教材の学習指導』（1996年，明治図書）pp. 24-32
- 5 森田信義「説明的文章指導論の史的研究Ⅴ—倉沢栄吉氏の『筆者想定法の理論』について—」『広島大学学校教育学部紀要 第1部』第21巻（1999年）
- 6 倉澤は『筆者想定法の理論と実践』（1972年，共文社）pp. 35-36で、「今日私たちが筆者想定といっている，そのことばの源流は，私の今の調べでは，田上新吉よりも前，秋田喜三郎にさかのぼることができる」と述べている。
- 7 河野は，前掲書（注4に同じ）p. 24で，「筆者概念の考え方の注目すべき点は，筆者概念の考え方を持ち出すことによって，形式と内容を止揚させようとすることである。このことは，秋田喜三郎の言葉にも見える。」としている。
- 8 渋谷孝『説明文教材の新しい教え方』（1999年，明治図書）p. 82
- 9 秋田は書き手のことを「作者」として記述しているため，本稿では「作者概念」とする。
- 10 芦田恵之助は，大正五年に出された『読み方教授』\*において，文章を読むことについて，「即ち文字の現はす語句に相当する自己の観念を思ひうかべ，それを文字の示す文の形式に連ねて，『作者の思想・感情はかくあるべし。』と想定するのである。余は想定

するといふ。」と述べている。さらに、『読み方教授』には、芦田が「作者の書きぶり」や「作者の工夫」を読み手に着目させている実践例がある。

しかし、芦田が、これらのことについて、体系立てて述べている箇所が見当たらないため、本稿では、秋田の作者概念を「筆者概念」を意識した指導の源流として位置づけた。※引用者は、『近代国語教育論大系 5 大正期Ⅱ』（1975年、光村図書）に拠った。  
pp.32-44

- 11 初出は、秋田喜三郎『創作的讀方教授』（1919年、明治図書）であるが、引用者は『近代国語教育論大系 7 大正期Ⅱ』（1975年、光村図書）に拠った。p.33
- 12 注11に同じ。p.35
- 13 注11に同じ。pp.97-98
- 14 注11に同じ。p.97で秋田は、次のようにも述べる。「散文にせよ、韻文にせよ、其の文中に含まれてある想、即ち思想感情は極めて複雑なものであるが、それを表現した文章は極めて単純なものである。作者が観、考へ、感じて得た複雑錯綜せる想は、文章を中心としてその周囲に渦紋を巻いてゐるのである。その想が単純化せられ凝結したものが文章である。」
- 15 秋田喜三郎『修訂國語の新學習法』（1922年、明治図書）p.153
- 16 秋田喜三郎「國語教育の新傾向と其の指導」『現代の讀方教育』（1933年、大分県教育会）p.33
- 17 山本稔『創作的国語教育の展開』（1992年、サンライズ印刷出版部）p.27
- 18 注11に同じ。p.33
- 19 注11に同じ。p.33
- 20 注11に同じ。p.39
- 21 注11に同じ。pp.39-40
- 22 注11に同じ。p.40
- 23 注11に同じ。p.40
- 24 注11に同じ。p.41
- 25 注8に同じ。p.81
- 26 西川暢也「韻文教材と作者想定論—秋田喜三郎の韻文教材における実践から—」『滋賀大國文』第36巻（1998年）p.78
- 27 国語教育研究所編『国語教育研究大辞典』（1988年、明治図書）p.693
- 28 注27に同じ。p.760
- 29 注27に同じ。p.760
- 30 【A】から【D】の引用はすべて、西郷竹彦監修／文芸研編『文芸授業入門講座16 文芸教育基本用語辞典』（1984年、明治図書）pp.27-28である。
- 31 西郷竹彦『西郷竹彦文藝著作集 第17巻』（1975年、明治図書）pp.340-341
- 32 ジェラルド・ジュネット著／花輪光、和泉涼一訳『物語のディスクール』（1985年、水



- 声社) p. 217
- 33 注32に同じ。p. 223
- 34 注32に同じ。pp. 220-222
- 35 注32に同じ。pp. 287-288
- 36 注15に同じ。p. 156
- 37 注11に同じ。p. 42
- 38 注11に同じ。p. 44
- 39 注11に同じ。p. 45
- 40 注11に同じ。p. 48
- 41 注11に同じ。p. 48
- 42 注11に同じ。p. 50
- 43 注11に同じ。p. 52
- 44 注11に同じ。pp. 35-36
- 45 山本稔「秋田喜三郎『国語教育実践理論』の現代的意義（４）—理解と表現—」『滋賀大國文』第14巻（1976年）p. 67
- 46 注17に同じ。p. 40
- 47 注 6 に同じ。p. 151
- 48 注11に同じ。p. 133
- 49 注11に同じ。p. 137
- 50 注11に同じ。p. 138
- 51 注11に同じ。p. 147
- 52 注11に同じ。pp. 147-150
- 53 注11に同じ。p. 153
- 54 注11に同じ。p. 154
- 55 注16に同じ。p. 33
- 56 山本稔「秋田喜三郎『国語教育実践理論』の現代的意義（６）—国語読本説明的教材の位置づけと指導実践—」『滋賀大國文』第16巻（1978年）p. 41
- 57 注11に同じ。pp. 186-193
- 58 注11に同じ。pp. 170-178
- 59 「水族館」（巻八・二十四）に関しては、『小学国語読本指導書 尋常科用 卷七至十二， 2 』（1936～1938年，明治図書）p. 454  
「古代の遺物」（巻十二・三）に関しては、『小学国語読本指導書 尋常科用 卷七至十二， 6 』（1936～1938年，明治図書）p. 45
- 60 注 3 に同じ。pp. 33-35
- 61 注11に同じ。p. 29
- 62 注11に同じ。p. 38

- 63 注45に同じ。p. 66
- 64 小森茂「読むことの学習指導論―筆者想定法・論を中心に―」中国四国教育学会『教育学研究紀要』第25巻（1980年）pp. 211-212
- 65 注 6 に同じ。p. 36
- 66 注64に同じ。p. 213
- 67 注11に同じ。pp. 36-37
- 68 注 1 に同じく、寺井は筆者概念強調による問題点について指摘している。

〔付記〕 本稿は、第119回全国大学国語教育学会における自由研究発表「説明的文章指導における筆者概念の検討―秋田喜三郎の場合―」に加筆，修正を加えまとめたものである。

**A Study of the Theory “Author Concept” in  
Expository Text Teaching  
—On the Theory of “Assuming Authors of Texts”  
by Kisaburo AKITA—**

**Tomonori MASAKI**

**(Graduate student, Soka Graduate School of Letters, Education major)**

The purpose of this paper is to explicate the characteristics and problems of “Author Concept” on the Theory of “Sakusha-Sotei-Ho”. Its theory means a method of reading assuming authors of texts. AKITA’s theory is a method of assuming “virtual author”, which means a role of “narrator in texts”-not “real author”-, in order to assume author’s backgrounds in writing texts. The term “virtual author” includes aspect and point of view. One is the aspect of implying texts. (“Internal texts, External texts, Expectant attitude”) The other is points of view for assuming author. (“Position, Status and Age, Attitude, Circumstance, Social status”) In this paper, AKITA’s theory is analyzed from the following points of view : “Author Concept” in aspects of author.

**Keywords :** author concept, real author, assumed author (virtual author), narrator in texts, common ground between reading and writing