

説明的文章指導に

関する一考察

— 学習者が主体的に説明的文章を読むことができる

ための「書き出し—結び」への着目—

山口 貞一

はじめに

従来の説明的文章の指導の反省点のひとつとして、段落構成の把握や要点のまとめ、要約といった学習が多く、反面、文章の内容に触れ、これを味わうことが比較的弱かったのではないかとという問題が挙げられる。この問題に対し、学習者が主体的に（説明的文章の内容に自己との関わりを見出だして）読んでいくことが改善につながるのではないかとという方向を考えた。そのために、筆者や文章と学習者をつなぐ「何か」をどう見付け出すかという課題を出発点とした。

一 レトリックへの着目

説明的文章の特質を見直したり、既成の指導方法（特に「対話読み」「筆者想定法」の二つに拠った）を吟味したりした結果、次の四つの仮説を立てた。

仮説

1 文学的文章とは異なり、説明的文章では叙述から直

接的ではなく、比喩的な表現であるが文章の「底に（筆者の主観を）読み取れる」という可能性があるのではないか。

2 説明的な文章を通して「未知を読む」ことの大切さが求められているが、既知を読むことのみに慣らされた現状では、急な転換は難しい。まず、筆者が述べる中の既知の部分を十分に読みこんだ上で、はじめて未知が読むことができる素地が作られるのではないか。

3 対話読みの検討の結果から、特に対話の内容の範囲を限定してしまうことなく、読者として疑問や印象を思い付くままに仮想筆者と行う対話こそが「必要性」の高い読みに導くのではないか。

4 筆者想定法の検討の結果から、さらにその指導過程を焦点化し、筆者の表現意図のあらわれを追究するという方向を明確にすることで、実践への応用もしやすいものになるのではないか。

このうち、1と2は学習者の立場に立って説明的文章の特質を見直したところから得られたもの、3と4は既成の指導法に拠ってこれを検証することで得られたものである。

これら四つの仮説が示すところに共通するのは、説明的文章を読むにあたり、既知の知識や経験を重ね合わせ、試みることや、仮想筆者との対話や、筆者による表現意図の想定といったことを手掛かりにしなが、文章から

伝達されるべき情報とともに「筆者」へと迫ろうとする方向である。

では、問題は「筆者」の何に迫るのか、どう迫るのか、である。説明的文章では情報の伝達が主たる目的になるため、筆者（の意図）が直接表面に表れることはまずない。しかし、純然たる『説明書き』でもない限りは、書こうとした（情報を伝えようとした）動機などに裏打ちされる筆者独自のねがい（意図）が直接叙述の上に表れるかわりに（あるいは、表せないからこそ）表現方法の中に含んで出現するものと考える。（もちろん文章によってその濃淡は当然あるが、この「出現」のあることがこれまでの検証から示唆された。）そうであるならば、着目すべきは筆者がいかなる表現方法を用いたか、そしてそれはいかなる意図の反映したものをかを追究するという点となろう。

「表現方法の中に含んで出現する」（と思われる）筆者のメッセージを、文章のどこに求めたらよいかが問われる。これは、

文章中、筆者は意図を託すためにどう効果的な表現方法を採ったか。

表現上の筆者の工夫はどのように見られ、どのような表現方法に託されているか

どのようなレトリックが用いられ、それがどう機能しているか

という問題の置き換えにより、観点が具体化できると考える。

ここでレトリックということばを用いた。レトリックへの着目が筆者主観を文章からとらえる手段の基本であるとしたい。ただしレトリックについては「伝達を効果的にするための技法」という汎用性の高い定義をそのまま受け入れるのではなく、説明的文章においては何の伝達をどう効果的にするかが明確にされねばならない。その定義を小田迪夫氏の『説明文教材の授業改革論』（明治図書）から採った。ここでは、レトリックについて国語学大辞典の示す「ことばを最も有効に使って、適切に美しく表現するための技法」という説明を前提としながらも、あえて近年の言語理論に見られるレトリック観にしたがうとし、レトリックを特定の表現技法などの限定せずに、言語表現一般に存在するもの、言語表現の本質に関わっているものと見る立場に立っている。

これまでの四つの仮説とともに、小田氏の主張や引用された実践例を参考にすると、次のようにまとめられる。説明的文書におけるレトリックとは、書き手にとってより有効な表現を目指す実践の具現であり、読み手に伝達される情報とともに存在し、文章全体を貫く筆者の意図（主観）をとらえるための手掛かりとなり得るもので

ある、ということである。

さらに「レトリックの効果に着目する」という問題を、「説明的文章の書き出し部分に求める」という問題へと焦点化した。

ただし、「書き出し」の部分のみを単独で取り上げるのではなく、その文章全体の中での役割、文章の締め括りの部分との関係など、常に文章の一部であるという認識を失うことのないよう、特に「書きだし」と「結び」と呼応による効果という問題も大切にす。

検証に至るまでの、プロセスをまとめ直すこと以下のようになる。

・説明的文章におけるレトリックの中でも特にその「書き出し」部分（書き出しと結びの関係を含め）を大切にす（という手段が）

←
・レトリックの効果へ着目（の具体化であり、それが）

←
・教材と自己との接点に気付くことができる（方策の一つと考えられ、その実現が）

←
・説明的文章を主体的に読むことができる（という目標達成のために有効だろう）

一 書目と書出しとレトリック

検証にあたり、小・中学校の説明的文章教材二十三編（教材名は後出の表を参照。すべて光村図書教科書より採った）の書き出し部分を抽出した。「書き出し」とは、文章の部位を示すには抽象的な言い方だが、今回は形式段落の第一段落目をその対象としている。

これらの書き出しの部分を、できるだけレトリックという観点に立って読み直してみると、まず気がつくのは、題名の中で述べられた、その文章の内容を代表するかのような語（例・ミツパチ、キョウリュウ、トレーニング、金屋など）が、半数以上の文章のすでに冒頭に使われている点である。むしろ直接出てこないのは寓意性の強い、比喩的・象徴的につけられた題名の場合のようである。

（例・「またとない天敵」「自然の小さな診断役」など）このことは、限られた分量の中で表現し切らねばならない教科書教材という制約の中では、やはり当然の結果なのだろうかと考えられる。

一段落分の長さという観点から見ると、小学校教材はほとんどが百字程度、中学校教材でも当然分量的に増すのもの、二百字程度のものが多い。概して長いという印象を受けるものはない。意図的に短くまとめられたような感さえある。また、一番最初の文が極端に短いものも目につく。これも表現の簡潔さと明確さを、冒頭にあつてより強調するための手段ではないかと思われる。

また文体の面でも、小学校中学年では敬体が目立つが、高学年以降はほとんどの文章で常体の使用が一般的となる。そのため読み手に与える感覚的な親しみには若干欠けるものの、これも文章の端的さを際立たせる結果をもたらしているようである。学年を通して見た場合、敬体と常体の混在期は小学校四、五年生の間にあることがわかる。しかし、それがなぜなのかはこれだけの手がかりからは明確な結論は出すことができない。

次に内容の面より見ると、実に興味深いレトリックの数々が見えてくる。読者の反応を十分に考慮した結果として選択されたと思われる叙述の数々である。たとえば、本文の中で中心的に語ろうとする問題をストレートに投げかけているという書き出しをもつ文章が幾つかある。

説明をするための文章でありながら「説明をする」といった大上段に構えた筆者の姿勢はほとんど感じられず、むしろだれもが経験したり思い当たったりするような話題から始まっていたり、あるいはこれとは全く反対に、読み手が思わずオヤッと感じるような思いがけない話が飛び出すという切りだし方があったりで、どれもそれぞれに「読者の興味を引くような」書き出しである。文章に對し、漠然とではあるが何らかの魅力や親しみを感じ、これから本文を読んでみたいと、思わず先が気になるような書き方の文章が多い。しかし、そういったまとめ方では、あまりに曖昧である。

この漠然とした「読者の興味を引くような」効果をもたらす書き出しのレトリックとは、具体的にどのような表現上の工夫が施されたものなのだろうかという問題が具体的に追究されねばならない。

先に述べた三つの「書き出し方」をさらに整理すると、
 A 読者に対し、テーマに関わった疑問をストレートに投げかけているパターン（最初に比較的端的に問題の提起を行い、続いてその問題について順序よく答えていく文章構成の冒頭部分）

B 読者が驚いたり、面食らったりする意外なトピックから切り出すパターン（本論で問題にしようとするエピソードから意外性の高い話題を選び、そこから本論へと次第に結び付けていく文章構成の冒頭部分）

C 読者にとって日常的な、だれにでも思い当たる話題から始めるパターン（文章の中心とする話題のレベルまで読者を漸増的に誘導した上で本論に入ろうとする文章構成の冒頭部分）

といった形に類型化ができればよい。なお、この分類方法には文章を読む際の読者の反応をいかに想定したかという「筆者の視点」から見たという傾向が強い特徴がある。それによる分類の結果は、次の通りである。

教材名		学年			
1	ありの行列	小3	A	B	C
2	みつばちのダンス	小3	○		○

23	三十五億年の命	中3		○	
22	金星大気の教えるもの	中3			○
21	犬に名前のない社会	中3		○	
20	シャーロック・ホームズの推理	中3			
19	シンデレラの時計	中2		○	
18	トレーニングの適量	中2			○
17	ひろがる砂漠	中2		○	
16	わたし…(略)…あなたがいる	中1			○
15	本当に必要なものは	中1		○	
14	自然の小さな診断役	中1		○	
13	心のメッセージ	中1		○	
12	ちよつと立ち止まって	中1			○
11	植物のにおい	中1		○	
10	自然を守る	小6			○
9	またとない天敵	小6		○	○
8	ねむりについて	小5			○
7	記おくについて	小5			○
6	大陸は動いている	小5		○	
5	からだを守る皮ふ	小4			○
4	キョウリュウウの話	小4		○	
3	チンパンジーと道具	小3			○

二一 老朽窓

抽出した教材の書き出しパターンは、ほぼA、B、C
いずれかに類型化されていくことがわかる。

まず、A・B・Cと名付けた書き出しパターン三種の
中での偏りの多少から見ていきたい。二十三の事例中、
A・B・Cのパターンを含んだものは(同一作品の中に
重複している場合も含め)それぞれA一六、B一十、C
一十である。この数だけを見るならば、パターンAこそ
若干少なめではあるものの、三つのパターンには特に際
立った偏りといったものはなく、ほぼまんべんなく使用
されているといっても差支えなからう。各パターンは、
決して少数の特定された作品にのみ用いられている特殊
なレトリックではないわけである。

しかし、この数の上では同じように用いられているか
に見えるレトリックの三パターンも、それぞれを学年と
の対比で見るとどうか。まずは六作品が該当してい
るパターンAの場合であるが、この六作品は学年で見れ
ば五作品までが小学校の教材である。そして、残る一作
品が中学校一学年である。つまり、どちらかという対
象学年の低い場合に多用されているレトリックであると
見ることが出来る。これに比して、ほぼ対照的な結果を
表しているのがパターンBである。十作品に認められた
だが、このうち小学校の教材はわずか三つに過ぎず、残
り七作品はすべて中学校の教材に、学年を問わずほぼま

んべんなく集中しているのである。このパターンは比較的高い学年の教材に多く使用される傾向があるといえよう。パターンCはどうか。これもBと同じく十作品で用いられているが、その内訳は、偏りをもったパターンA、Bと異なり、小学校教材五、中学校教材五と同数である。特筆すべきは、学年ごとの分布を見ると小学校三学年から中学校三学年にわたり、今回調査の対象とした学年のすべてに一作品は該当する教材が見られる点である。パターンCは小・中学校の別はもちろん、学年を問わず広く用いられる唯一のレトリックであるといえる。

では、なぜそのような結果が見られるかである。これを書くにはまずパターンA、B相互の関係がヒントを与えてくれそうである。パターンAは、読者に対してテーマに関わった疑問をストレートに投げかけているという書き出しである。これがどちらかという学年の低い教材に多く見られている。その原因は、当該学年の生徒たちに対して、できるだけ構成や論旨が明快な説明的文章を与えようという配慮によるものと考えられる。説明的文章指導の幾つかの側面のうちのひとつである、知識・情報の伝達性、および表現の論理性を理解することの達成に関わる要素であろう。

ところが、パターンAの書き出しが減ってくるのと並行して増えていくのは、読者の意表を突くとビックを冒頭から提示するというパターンBである。これは、知的

な興味や好奇心が高まってくる成長の段階を考慮し、読み手の反応や文章に対する取組み方を勘案したものと考えられる。説明的文章でありながら、一種の謎解きに挑むような感覚をもって読んでいくことも可能である。また、学年が上がるにつれて、当然ながら学習者の知識の量も質も豊かに増してくる。ある程度の知識をもち、それが活用できるようになれば、たとえ文章の書き出しの時点から多少、考えさせるような内容を含んだ叙述に出会ったとしても、これまでに得た知識を応用しながら、それに対して読み手なりにいくつかの仮説を立ててみるということも可能であろう。また、中学生になれば、書き出しの部分で投げかけられた謎をもとにして、これに続く本文で展開される「説明の方向」についての予想を自由に立ててみるということも可能になろう。

そのほかパターンBを詳細にみると、パターンAのような、本文で説明しようとするテーマに関わった疑問をストレートに投げかけている書き出しの形へと置き換えることも可能であるという点がわかる。この点を考えれば、これはパターンAの発展型とも見ることもできるだろう。この二つのレトリックパターンの入れ替わり現象は、パターンAをパターンBが継承しながら、小学校高学年から中学校における説明的文章の「書き出し」の一つの定番として位置付いてきているものと考えられる。もう一つ、説明的文章の書き出しにみるパターンとし

て、 $A \cdot B \cdot 2$ つのレトリックパターンによる入れ替わり現象と並行するように存在するパターンCがある。読者にとって日常的な、だれもが思い当たる話題の提示から始めるパターンで、こうした導入から始めて本来の文章で扱おうとする世界まで徐々に読者の意識を近付けていこうとする点に特徴がある。このパターンの存在と、パターンA、Bの関係を考察した、学年との相関関係のあり方という同じ視点で見ると、パターンAの減少とそれに伴って逆増加するパターンBの関係は、先に学習者の発達の段階と関係が深いものと見たが、パターンCが、各学年にあつてまんべんなく見られるという事実からは、パターンCが学習者の発達の段階にはさほど影響を受けられるものではなく、むしろ、使用のしかた如何によつてはどんな学年にも応用の利くレトリックであると考えることができよう。

三 パターンの中の二パターンが重複して用いられている場合 ($A+B \cdot B+C$ など) にも言及しておきたい。これは二十三の作品中の四作品が該当する。今回、書き出しのパターンを三つの種類に分けたのは便宜的な意味合いも強いので、一つの文章に二つ以上のパターンが混在する場合があつても決しておかしくはない。この四作品の重複の内容は「またとない天敵」を除き $A+C$ である。読者にとって日常的な話題を進めながらその中で、テーマに関わつた疑問を明確に述べるパターンである。

この $A+C$ という組み合わせは、冒頭から読者の興味や関心を高めるといふ点において冒頭で文章で説くことを端的に述べるといふ点が融合し、読者にとっては非常に懇切な配慮がなされた書き出しといえる。これはこれらの教材が、いずれも小学校の教材であることでも裏付けられるだろう。

それでは、パターン $A \cdot B \cdot C$ において「書き出し—結び」での呼応の関係がどう関連しているのかという点ではどうか。二十三教材のうち、文章の結びの部分に、『説明』とは一線を画する、筆者の主張といったものが見られ、さらに書き出しの中に秘められたキーワードともいえる一語に着目して追つた場合、そこに書き出しとの呼応が認められる教材は十一作品である。(先の表ではG体で示した) その数は今回、対象とした教材の約半数にのぼり、また、そのほとんどが中学校教材であることが確認できる。そこでこれらの教材に対し、先に調査した書き出しパターンの分類 ($A \cdot B \cdot C$) をそれぞれあてはめてみる。すると、十一の教材の書き出しには、パターンBとパターンCしか該当しないということになる。つまり、今回の調査対象に限って言うならば、説明的文章の結びに筆者の主張が見られ、それに書き出しとの呼応が認められる場合、その文章の書き出しが備えているレトリックはパターンBとパターンCである、という事実が指摘できる。また逆にいえば、説明的文章の

書き出しレトリックのパターンB、パターンCは、その結びにそれと呼応した筆者の主張がとらえられる可能性が高いという性質をもったレトリックである、ということでもある。

パターンB、あるいはパターンCに共通する性質は、パターンAのように文章冒頭で端的に問題を提起する方法ではないということだ。むしろ、多分に筆者のもつ対読者意識が反映したレトリックなのである。それは単に読者の意識にはたらかかけて文章へ引き込むという役目を担うだけではなく、以降の本文での「説明」の中ではあまり表面化しない筆者個人による主張、ひいては筆者の表現意図の把握につながっていくことの十分可能な「芽」を備えた書き出しであると考えられる。

以上により、次の点を結論付けたい。

説明的文章の書き出しパターンである、①読者の意表を突くような意外な謎を提示して説明を開始するレトリック（パターンB）、②読者にとってなじみの深い、ごく日常的な話題から始まって徐々に説明に近付けていくレトリック（パターンC）は、その中の中核をなす語に着目し、文章の結びとの関係を追うのならば、そこに「書き出し―結び」での呼応が認められる。そして、その二者の間には文章全体を貫く「説明（知識や情報の伝達）」とは性質の異なった筆者の主張を読み取ることができると。

四 実践応用への可能性

学習者が「主体的に説明的文章を読むことができるようになる」という大きな課題を前にして、「教材と自己との接点に気付くことができれば」という一つの角度からの追究を試みてきた。その「接点」を書き出しのレトリックや書き出しと結びとの呼応に求めてきたが、これにより見出だすことができたのは、説明的文章全体を貫いている「知識、情報の伝達」のラインとは質の違ったもう一本のラインの存在である。

それは、説明的文章の「書き出し」と「結び」との呼応からとらえることのできるラインである。そして、筆者による読者に対するメッセージともいえる文章の表現意図といったものである。これが説明的文章の、時には書き出しの中に現れてみたり、表面的には叙述の上からは見えなくなっても常に「説明」と表裏一体であったり、結びの部分では筆者の主張として直接的に叙述に現れたりするのである。そしてまたこの存在が、説明的文章と説明書きとの差異を明確にしている大きな要因であろう。

さて、説明的文章に見ることができると二つのラインの存在を、山下宏氏による「よりあわせ方式」による主題のとらえ方（『心に培う文学教育の構造』溪水社刊、第一章「方法の基底」の中の中核を成す第三節「主題論の諸相」に詳説されている）を参考にして、授業実践における構図をつくってみたとしたらばどうなるか。具体

的な応用がなされるには、どのような考案がなされるのかという点を整理したい。

「よりあわせ方式」の主眼は、従来から注目されてきた作品論的主題と、そこに「教材」として扱う際の見方ともいえる「学習者との連携項(教材的視点)」を同時にとらえることにあった。その方法も、例えていうなら、両者を単純に「重ね合わせる」のではなく、渾然として一体化したように『よりあわせる』ことである。その『よりあわせ』とらえ方を、説明的文章から得ることができる二つのメッセージラインにあてはめてみる。

そうした場合、文学作品において従来からその中核に据えられてきた作品論的主題が、説明的文章が本来もつものとされてきた「知識・情報の伝達のためのライン」ということになろう。これは、従来から各文章における最も重要な機能であると目されてきたという意味もあるが、授業という場を離れ、教材という視点がなくても、読み取りが可能な、文章を形成する要素であるという点でも共通している。そして『よりあわせ』方式では特に注目されるべき、学習者との連携項(教材的視点)こそが筆者による読者に対するメッセージともいえる文章の表現意図といったものと合致するだろう。レトリックに反映された(レトリックによりとらえることのできる)筆者の表現意図は、これまでに見てきたように学習者と教材とを結び付ける強い絆となり得る。

そこで『よりあわせる』ための構図の素描を試みたい。学習者が自己と教材との接点に気付くことができることを目指し、説明的文章に施されたレトリックの中でも

「書き出し」部分への着目によって、知識・情報の伝達とともにそこに筆者の表現意図をも読み取れることが検証された。また、表現意図は、書き出し部分でこそ垣間見られるものの、やがて叙述からは消えていき、結びに至ると筆者の主張を伴って表出し、書き出しとの呼応により一層明確になる場合が多いということであった。知識・情報の伝達が一本のラインとするならなら、それと『よりあわせて』表裏一体のような形で表現意図を伝えるラインがあるといえる。つまり、説明的文章を通して伝えられるメッセージは、次のように二本のライン(あるいは裏表の関係になった一本と見立てもよい)があると考えられる。

書き出し

(知識・情報の)伝達…顕在的存在

筆者の表現意図…潜在的な存在

結び

説明的文章の本来の機能である、読み手に対して知識・情報の伝達と、その陰に隠れるようにして存在している筆者の表現意図。この二者の関係は、もともと一体を成しているものでありながら、例えてみれば表面に対す

る裏面、陽に対して陰、顕在するものに対しての潜在するものといった関係となる。ここで知識・情報の伝達ラインと筆者の表現意図がとらえられるラインについて、前者を「顕在メッセージ」、後者を「潜在メッセージ」と名付けた。

これにより実践にあたって、顕在メッセージとともに、説明的文章における潜在メッセージを、分離ではなく、一つの文章と融合したものとしてとらえ、学習者が、顕在メッセージを理解するのと同時に潜在メッセージを読み取っていけるような指導が望まれるだろう。それが説明的文章指導における、説明的文章本来の機能に、学習者との連携項（教材的視点）を考え合わせた実践にながっていくものと考えられるからである。

さて、こうした「潜在メッセージ」への着目から、筆者の表現意図に気づいていくことができるという方向を、授業実践に応用していくことが最終的には要求されてくるが、その具体的な方策はどのようなものか。それをまとめてみると以下のようなことになる。

まず、説明的文章を読む指導の際には、書き出し（第1段落）の部分で一度、立ち止まってみることである。ここで叙述から読み取れるだけのものを、できるだけ読み取ってみることである。もちろん単に回数を多く読むということではなく、その具体的な方法として、一問一答ではなく、叙述をもとに学習者が思いつく限りを仮想

筆者と対話を続け、そこでの、筆者の示す方向や立場を理解していくというものがある。さらに、筆者想定法を焦点化した結果として、筆者が書き出しにいかなる工夫をしているかを探る、または内容的に段落を代表するキーワードに着目するという方法もある。レトリックに感応するのもそのための手段の一つである。いずれにしても、やがて結びの部分と呼応して筆者の表現意図がとらえられる端緒となる「書き出し」部分を大切にすることである。

また、文章によって書き出しと結びが呼応しているということを利用するならば、むしろ発想を逆転させ、初めに結びの部分を読んでもし、そこに表出された筆者の主張をまず理解し、次に書き出しへと戻り、ここを十分に読み込むことで、そこに秘められた文章に対する筆者の表現意図に気づいていく、という方法も考え得る。そうすることにより、学習者は既に最初の通読の段階から、文章の要旨とともにそれを支える筆者の意識へと気持ちに向けていくことが可能となる。

従来の説明的文章読解の指導では、論理的な文章の構成の特色を理解するため、形式段落ごとに内容を要約したり、小見出しをつけたり、大きな意味段落に分け直してみるなどの学習活動が盛んに行われていた。しかし、そうした学習の中では「書き出し」や第一段落などの負う役目というのは、単に「問題提起をする段落」である

とされる場合が多く、そこに見られるレトリックなどは、どちらかというところ軽視される傾向にあった。けれども、敢えてそうした指導を脱却し、筆者のねがいがレトリックに託されて反映している「書き出し」の部分を積極的に読むということに意義を見出だしていく指導が重要となるものと考ええる。

「書き出し」と「結び」とが内容の上で呼応し、そこに筆者の表現意図（潜在メッセージ）が見出だせることを学習者が発見できれば、説明的文章も血の通った文章であることがわかり、従来からある文章構成の確認や内容の要約の学習も、学習者が、無味乾燥な作業のように感じることとは少なくなるのではないだろうか。

おわりに

最後に本研究を通し、今後への課題や問題となった事項を二点挙げる。

まず、検証の焦点を書き出しや結びの部分にしぼったため、文章全体としてのとらえが弱かったということがある。確かに書き出しの部分などは、文章の題名とともにレトリックの宝庫というべき重要な箇所には違いないのだが、本研究で求めてきた筆者による表現意図も、説明的文章のごく限られた一部分からしか抽出できないとは限らない。むしろ異なった観点から検証することによって新たな発見もあろうと思われる。今後、文章全体を視野

に入れた検証を行っていくことが必要になるだろう。

次に、今回は検証をすべて教科書教材に拠ったが、これは一般の説明的文章の中でもかなり特殊な性質をもった文章ではないかということである。つまり、教科書教材なるがゆえのさまざまな制約（分量、構成、内容等）を有している。書き出し部分にみるレトリックも、書き出し・結びの呼応も、筆者の表現意図の反映した結果であると同時に、一面でこうした制約の下に期せずして生み出された産物であるという可能性も考え得る。

*本稿は同名の平成7年度学位論文から要点的に再構成したものです。論文の作成にあたり、御指導をいただきました山下宏先生、益地憲一先生に深く御礼を申し上げます。

（小川村立小川中学校教諭）