中学生段階の「違和感」を活用した意見文の推敲活動に関する研究

小野田　磨　柚

1. 問題の所在

現在に至るまで「より良く」文章を書く方法が多くの実践者によって開発されているなか、今も尚、文章表現に対する学習者の忌避感が根強いのは何故か。

そこには、学び得た文章表現方法や技術を十分活用できない等の背景も考えられるが、「文章表現に関わりたくない・やりたくない」という拒否感・忌避感（「心理的抵抗感」）があると捉える。

このような学習者の心理的状況が長期化すると、学習参加への慢性的な意欲減退などの問題が起きる危険性があり、義務教育段階における早期の解決が肝要である。以上より、学習者の表現活動に対する情意的な問題を本研究の問題の所在とする。

2. 先行研究による問題の焦点化

大内（2001）は、一般的な文章表現の指導過程として知られる「取材・構想（構成）・記述・推敲」の流れが「大人の側からの発想」であることを問題視し、「表現学習の興味関心を高めるため」の「子どもの側からの発想」に根差した指導過程の必要性を主張する。

文章の表現内容が生まれる過程を捉えた論に、中西（1991）がある。

中西（1991）は、文章の表現の《方法》や《目的》から《内容》が導き出される過程に注目し、「熟達者としての書き手」は、「課題」を「答えやすい《問い》に変換」してそれに答えようとすることで「自動想起、あるいは思考が生まれ、「書くこと」の端緒が見えてくる」と仮定する。この仮説的モデルは十分意義あるものだが、「熟達者」ではない「書き手」には応用しづらく、文章表現活動の駆動力そのものにはなりえない。

これを受けて本研究では、学習者の「全員参加型」の「協働的」な「推

敲」を学習活動として構想する。また、学習者の表現活動に対する意欲の向上・賦活化を見込む。

なお、「全員参加」型の学習活動を考える際、寺田（2012）の論を援用する。寺田（2012）は、単に文章作品を理解するだけでは「読むという行為」は十分駆動しない可能性に言及し、「読むという行為」を「推進」させるために、学習者間の対話を前提とした「協働」的活動を構想し、読者反応を促す「仕掛け」として「読み方（解釈方略）」を学習者に提示する。

これを援用して、本研究では、推敲対象の作品を提示するだけでは「推敲」の「行為」は十分駆動できない危険性から、学習活動の「推進」の「仕掛け」として、読み手の誰もが理解しやすく、かつ活動を活発化させる効果が高いと考えられる「感覚」の「共有」段階を取り入れる。

その際、注目する「感覚」は、読み手が文章を読んだときに感じる『あれ？おかしい』という不調和感・不整合感であるとし、これを「違和感」の語で捉え、学習活動の際に活用する。

3. 用語の整理

(1)「推敲」と「批正」

まず「推敲」について、森田（2015）は「文章表現過程において産出された文章を吟味し、より良い文章に改めること」と定義する。

中西（2011）は、「間違い、ミスの＜訂正＞を主眼とする」推敲と、「〈よりよい、より優れた〉文章・作品に仕上げることを主眼とする」推敲の二種類を挙げ、「他人の優れた文章」を分析する必要性に言及しているが、具体的な実践例はない。

ほかに、佐渡島（2009）のように、協働的な推敲活動として、文章の書き手が「チューター」という読み手と対話しながら行う推敲もあるが、対象が大学生であり、義務教育段階の学習者にそのまま応用することは難しい。

また、「推敲」と類似する語に「批正」がある。「批正」の定義として、花田（1991）は「訂正・批正・添削なども推敲の範疇」と捉え、「自己批正は個人で、相互批正はお互いで、共同批正はグループや学級全体で行う」

とそれぞれ説明する。

以上の定義をふまえると、本研究で構想した学習活動は「共同批正」の形を取ることになる。だが、一般的な「共同批正」と異なる点として、本研究の学習活動では、「書き手」が話し合いの場にいないことと、「違和感」を契機とする推敲活動から、協働的問題解決の流れを含みつつ、「推敲するという行為の推進化・賦活化」を目指すこととする。

また、最終的な展望として、学習者間の「推敲集団」および「文章表現集団」としての信頼の向上と、文章観の変革による「書き手としての自立」の展開も見込む。

(2) 先行研究の「違和感」の捉え方との比較

吉村（2004）は、認知言語学の視点から「違和感」という感覚を「変化を感じ取ることばの直観」とし、その対象は「音声・語彙・統語・意味・語用論など」の「ことばの仕組みとはたらき」にも及ぶと捉える。以上の内容を、本研究で扱う「違和感」の基盤として援用する。

内田は（1989）は、発話思考法を用いたプロトコル分析により、推敲時の「あれ？おかしい」の感覚の存在に注目した。内田は、この感覚を「ズレ」の感覚と名付け、「推敲は言語の表現と意図の調整過程で表現（語や文章）と意図が「ズレている」という感覚がきっかけになって生ずる」とし、「ズレの感覚が起こると、もっとぴったりした感覚がもてる対案の探索が起こる」と分析する。

以上、内田の「対象者の推敲活動の契機は「ズレ」の感覚」にある」という見方から、発想を転換して、「「ズレ」の感覚がある箇所から推敲の契機を探す」活動を構想し、「あれ？おかしい」の感覚の学習用語化を検討する。

なお、「ズレ」と「違和感」の語を、学習環境との親和性等の視点から検討し、本研究の学習活動で最も効果が期待できる語として「違和感」を用いる。

4. 研究方法の手順

①「学びの小論文グランプリ」受賞作（中学生作品全 60 作）の分析、

②予備調査（現職教師に対する聞き取り調査）、③対教師の試行的実践、④対生徒の試行的実践、⑤両試行的実践の分析と成果の集約という手順で検討する。

まず、「違和感」の有用性を実際の小論文分析（全 60 作品）により検討する。なお、対象作品は、京都府教育委員会が主催する「小論文グランプリ」という小論文コンクールの受賞作品である。応募対象は京都府の公立中学校であり、受賞作品は公共出版物として刊行されている。現在、8 年目の取り組みが進められ、例年約 600 点の校内選抜を経た作品が応募される。応募テーマは「教科学習から学んだこと」であり、中学生作品としての完成度も考慮して、本研究の推敲対象とする。

分析後、現職教師（計 7 名）を対象に聞き取り調査を行う。そこでは、現職教師の現場感覚もふまえた「違和感」の学習用語化の検討を行い、具体的な「違和感」を活用した授業構想も行う。

次いで、対生徒の試行的実践を行う前に予備調査を兼ねて、対教師の試行的実践を行った。そこでの実際の活動や成果物の分析から、対生徒の試行的実践をより明確に構想する。なお本稿では「対教師の試行的実践」と「対生徒の試行的実践」の成果と分析を中心に述べる。

5. 授業構想

本研究で取り上げる具体的な観点としては、

(1) 学習者間で「感覚」（「違和感」）を「共有」する
(2) 納得を前提に、相互に意見を「承認」し合う
(3)「違和感」の共有・承認から、話し合い活動を「推進」する
(4) 以上の段階をふまえた「協働的活動」より、他者の文章表現に関与することで、文章表現学習に積極的に参加する

以上の（1）から（4）の流れを取る。

具体的な試行的実践の手法としては、「ペア活動での「違和感」の感覚の理解→個人活動での「違和感」の探索→グループ活動での違和感」の集約→「違和感」の「原因理由」および「改善例」の検討」である。

仮説として、自身が文章を読んだ際に感じた「あれ？」という引っかかりの感覚を「違和感」という「謎」として捉える。なお、「違和感」を

うまく捉えられる学習者の中には、豊富な文章読解の経験がある場合などが考えられ、「違和感」を意識するにはどうするのか等の問題はあるが、本稿では学習者が現時点で持っている読みの感覚を活用し、そこから生まれた「違和感」に関する意見を学習者間で「共有」・「承認」することを重視する。

以下、試行的実践の分析から立論を試みる。

6. 対教師の試行的実践について

(1) 対教師の試行的実践の概要

ここでは、対生徒の試行的実践に向けて、予備調査を兼ねて実施した、対教師の試行的実践を取り上げる。

詳細は、2018 年 6 月 11 日、京都府公立中学校教員（以下、受講者）64 名を対象に行われた『平成 30 年度京都府教育委員会「言語活動の充実」講座』である。これは、先述の「小論文グランプリ」のさらなる発展を目的に行われた講座である。

その講座では、稿者より、全講義時間の 4 分の 1 の約 10 分間の講義を行う。その内容として、過去の受賞作を例に挙げながら、読み手の感覚である「違和感」から文章を推敲するという、意見文の推敲における新視点の提示と実際の教育実践における有用性を提案した。そこで挙げた「違和感」の観点は、内田（1989）の文章表現の推敲方略の観点をふまえて検討する。

具体的には、①語彙・文・段落レベルの「違和感」、②題名の「違和感」、③具体例の「違和感」、④話題転換（唐突感・突飛感）の「違和感」⑤論証・論述の「違和感」、⑥首尾の「違和感」、⑦文章構成の「違和感」の計 7 項目である。なお、例示以外の観点も積極的に取り入れてよいとした。この講義の後、受講者は前年度の受賞作（生徒作品）をグループで 1 作品ずつ担当してグループ討議を行う。

(2) 受講者（教師）による自由記述の分析

グループ討議後、受講者による自由記述が提出された。なお、記述の際は稿者による特別な指示等は行わず、受講者の自由意志によって記述

された。その記述内で「違和感」の語を明記した受講者は64名中60名（93.7%）である。この高い数字は「違和感」が今回の活動全体のキーワードとして十分機能し受容された結果として捉えられる。

《受講者（教師）の自由記述より引用》

・実際に生徒の作品で「違和感」に対応してみて、論理的な道筋を立てて検証することができた。今まで、**自分が一番苦手な分野**だと思っていたのが、うそのように納得することができた。/・**「違和感」というとらえ方が非常に分かりやすく、平易な表現**にしていただけたので、話し合いの際に**意見が出しやすい雰囲気**となっていました。/・**一人で**「おかしいな」と**思っていることも、数人で共有できることによって「違和感」に対応**することができた。/・「違和感」という視点から、読みをスタートできたことで、**グループでの話し合いが活発になったと感じ**ました。

この他にも、添削指導の活用や、単元学習としての可能性、他教科での活用、校内研修等での活用の可能性に言及されたものもある。

以上のような受講者の意見をふまえて、「違和感」を活用した推敲活動を実際の学習活動の検討を行う。

7. 対生徒の試行的実践

(1) 対生徒の試行的実践の概要

平成30年10月16日、京都府下の公立中学校の第2学年を対象に全1時間（特別時間割の影響で45分間）で試行的実践を行った。

推敲対象として、京都府教育委員会「小論文グランプリ」の受賞作の『ゴッホの愛した浮世絵』（2014）、『文字は何を伝えるか』（2018）を取り扱う。

(2) 生徒作品『ゴッホの愛した浮世絵』（2014）の分析

この作品は美術の教科学習の知識をもとに書かれた小論文である。絵画の例示もあり、学習者にとって未知の情報が多い作品である。

本文	「違和感」の例
ゴッホという画家の事を知っている人は多いだろう。では、彼が日本の浮世絵に大きな影響を受けていたことはご存じだろうか。 ゴッホの作品「タンギー爺さんの肖像」を見てみよう。真ん中におじいさんが座っていて、その背景に絵が飾ってある。しかし、この飾ってある絵がどうもおかしい。着物を着た女性や川辺の桜、更には、何やら富士山のように見える絵まである。これらの絵には、それぞれ元となる浮世絵が存在している。①何故浮世絵は、ここまで強い影響を与えるのだろう。 レオナルド・ダ・ヴィンチの「モナ・リザ」を見てみよう。②まるで写真かと見紛うほど、立体感がある。陰をつけ、現実と瓜二つに描くことで、このような立体感を出すことができるのだ。しかし、③飛び出てきそう、動き出しそう、という感じはしない。「モナ・リザ」は、額縁の中で静かに微笑んでいるだけなのだ。 対して、東洲斎写楽の浮世絵は「奴江戸兵衛」に、④写真のような感じは全くしない。陰を描いていいこともあるが、何より現実の形から大きく外れているからだ。それなのに、今にも額縁を破り、大きく見得を切るような	・導入。読み手との情報共有の段階。「では～」の前後の接続が急だが、許容か。 ・絵の中の「絵」の説明 ？①「何故～ここまで強い影響」の具体的な例示や言及があると良い。例・「浮世絵を自作に用いるほどの…」 ？②「写真」に「立体感がある」の表現 ？③「という感じはしない～微笑んでいるだけなのだ」は書き手の見方が強く反映・偏り ？④「写真のような感じ」は具体的に何か

気がしてくるのだ。この⑤躍動感の原因は何か。それはデフォルメである。⑥デフォルメすることによって、印象付けるべきところを実際よりも誇張して描くことができる。結果、動きの中心となる部分を見る人に強く印象付け、止まっている絵に躍動感を与えているのだ。	？⑤「原因」→例「理由」 ？⑥「デフォルメ」の説明・定義が一文でもあると分かりやすい
⑦浮世絵が伝わるまで、西洋の絵は、静かで額に嵌まりきった印象のものが多かった。だからこそ、非常にいきいきとした表情・生命感のある浮世絵は、ゴッホを始めとする多くの画家に影響を与えたのだ。	？⑦「浮世絵が伝わるまで～多かった」の論述不足感、「ゴッホ」以外の「多くの画家」の具体例
⑧しかし、立ち止まって、こうは思わないだろうか。浮世絵が世界に影響を与えていたのは過去の事ではないのか、と。	？⑧既習『ちょっと立ち止まって』の表現の機能 **★学習者の「？」集中**
では、先に挙げた浮世絵の特徴を、もう一度考えてみよう。⑨「平面的」「デフォルメ」「躍動感」などだ。これらのワードを、浮世絵と共通して持っているものが、実はある。	？⑨キーワードとして挙げられた「平面的」は、文中に登場しない。 →「立体的」は言及あり
それは漫画である。あまり陰をつけず平面的にデフォルメされ、動き出しそうな躍動感がある。見事に浮世絵と符合が一致している。そして、⑩日本の漫画は、今や世界で愛される一大文化となっているのだ。	？⑩「日本の漫画～一大文化」の論証（論述）が一般論に依拠しており、不十分で唐突感を生む。
このように、ゴッホの愛した浮世絵は、漫画という文化に形を変えながらも、今尚世界で愛されているのだ。	最後の主張を生かすために、最初から論証を積み重ねる必要性。

(2) 生徒作品『文字は何を伝えるか』(2018) の分析

この作品は「文字」をテーマに書かれたもので、学習者にとって身近

で既有情報の多い作品である。

本文	「違和感」の例
パソコンやスマートフォンが普及した時代、よく目にする文字と言えば機械で打ち出された「活字」だろう。扱いやすく、何よりきれいだ。しかし私は、今再び「手書き文字」が注目されているという記事を読んだ。世の中に活字があふれる中、再び注目されているという①手書き文字の魅力とは何なのだろうか。 活字が統一された字体・フォントであるのに対して手書き文字が唯一無二の形を持っている。書いた人や状況、誰に向けて書くかなどで②同じ文字でも形が変わってくる。これこそが手書き文字一番の魅力である。 今でもメッセージカードや手紙は手書きで書く人が多い。その理由として「手書きの方が気持ちが伝わる」と言われているのを良く聞く。③**このことに対し、人は文字を書くのにかけられた時間を推測することでその文字や文に込められた思いを感じ取っている、とする実証実験結果を報告した研究会もあるという。**全て統一されている活字では「書く（打つ）のにかけた時間」など表現できない。なのでこのことが手書き文字の魅力の一つだと言えるのだ。	・「活字」と「手書き文字」の比較による論展開 ？① 題名の『文字』と「手書き文字」では読み手に与える印象が異なる。主なテーマは「手書き文字」 ？②「同じ文字でも」が少し分かりにくい。「走り書き」など「形が変わる」の詳細があると良い ③一文が長く、「～とする」まで読まないと引用と分からない。「実証実験結果」はあまり見慣れない語の並び **★学習者の「？」集中**

④このことに関連して、⑤昔の自分が書いた字を見ることでそのときの感情や気分を思い出すことが出来るという魅力もある。 また、手書き文字そのものではなく、「文字を書く」という行為に目を向けるとさらに沢山の魅力を見つけることが出来る。⑥例えば集中力が身に付く、暗記をする時の効率が上がる、などである。ひらがな・カタカナ・漢字の使い分けや、⑦止め・はね・はらいという指先の細かい動きを要求される「書く」という行為。スマートフォンやパソコンで文字を「打つ」ことより頭を使うことが分かる。勉強をする時は手を動かした方がいいと言われる理由だろう。 手書き文字はこのように沢山の魅力にあふれている。「活字を打つ方が楽だから」というような理由で、手書き文字の魅力を生かさずに活字を使ってしまうことはもったいないと私は考える。⑧**しかし活字には活字の魅力があるので、その二つを上手に使い分けできるようになることが現代を生きる私達にとって大切なことだろう。⑨「自分はこの文字で、この文章で何を伝えたいのか。」と考え、使い分ける。**⑩「情報」を伝える時には活字が、「気持ち」を伝える時には手書き文字が、それぞれ私達の文章に力を添えてくれることだろう。	？④直前の「このことに関連して」の指示内容がやや捉えづらく、⑤「昔の～」も意味が捉えにくい ？⑥「（書くことで）集中力が～」と始めるとより丁寧 ？⑦「指先の細かい動き」とスマートフォン等で「打つ」動きの比較 ？⑧⑨は意味が重複している。「使い分け」の語が繰り返される **★学習者の「？」集中** ？⑩「情報」は「活字」が良いという論証が無い。結論が最初の問いに合わない

(4) 授業の展開

全１時間・45 分授業の学習活動は、以下の流れで行った。

1. **導入（5 分）** 今回の学習活動の説明
2. **展開（35 分）**ペア活動→個人活動→グループ活動
   ①**ペア活動**：シナリオ教材の活用によるロールプレイ
   ②**個人活動**：推敲対象の作品の黙読
      ・「あれ？」と思ったら、随時本文に「？」を付ける
      ・「あれ？」の原因理由が分からなくても「？」を付けてよい
   ③**グループ活動**：グループ（4 ～ 5 人）での話し合い
      ・推敲対象作品の要旨の確認
      ・「あれ？」の報告・集計
      ・「あれ？」が最も重なった箇所を 1 つ選択
      ・「あれ？」の原因・理由の考察及び改善例の検討
   ④**代表者発表**：簡単な話し合い内容の発表
3. **まとめ（5 分）** アンケートの回答と振り返りシート

用意したワークシートは、推敲作品の全文が印刷された個人用と、本文を拡大印刷したグループ用のものである。

学習のキーワードとなる「違和感」については、学習活動での扱いやすさを考慮して「あれ？の感覚」として提示する。その際、日常生活で感じる「あれ？」をテーマにオリジナルのシナリオ教材を作成した。これをペア活動でのロールプレイとして導入する。

なお、本稿では具体的な推敲結果は分析しないが、全グループが話し合い活動後に一定の推敲成果を得ていた。以下、本活動に対するアンケートの回答と自由記述を見る。

(5) アンケートの回答と自由記述

今回の実践では、学習後にアンケートと自由記述欄を設けた振り返りシートを活用する。アンケートでは、「違和感」に関する簡単な質問と授業後の感想を問う項目を設ける。

「違和感」に関する設問では、73 人中 66 人（90.4％）が「違和感」という語を知っており、日常会話などで「違和感」という言葉を使ったことがある人は、73 人中 59 人（80.8%）である。これにより「違和感」の

学習用語化の実現の可能性を得た。※表1、記入漏れ1名

表1　アンケート回答の割合（少数点第2位以下は切り捨て）

質問項目	人数（計72名）		
・今回の活動について	○	△	×
⑴よかった、どちらでもない、よくなかった	55名 (76.3%)	16名 (22.2%)	1名 (1.3%)
⑵面白かった、どちらでもない、面白くなかった	46名 (63.8%)	25名 (34.7%)	1名 (1.3%)
⑶簡単だった、どちらでもない、難しかった	3名 (4.1%)	21名 (29.1%)	48名 (66.6%)
・学習の活用について	○	△	×
⑷また使いたい、どちらでもない、使いたくない	42名 (58.3%)	27名 (37.5%)	3名 (4.1%)

表より「○」（肯定的回答）のデータを引用すると、「よかった」76.3%、「面白かった」63.8%、「今後も使いたい」58.3%である。また最も多い回答パターンは「よかった･面白かった･難しかった」の計40名（全体の55.5%）であった。以上の肯定的回答の高さは、本活動が学習者にとって積極的に受容された成果である。

また、一般に「難しい」学習活動は「よくない・面白くない」という否定的意見を得やすいように予想されるが、今回のように「よかった・面白かった」という過半数の回答を得たことは、活動の難しさを上回る「違和感」の「共有･承認」による学習活動の良さ･面白さ（「推進」力）があったとして仮説的に捉えられる。

なお回答結果については両クラス比較しても大幅な差異や偏りは見られなかった。以下、学習者の感想の記述内容を引用する。

《学習者の自由記述より引用》

①自分が変だなと感じなかったところでも人に指摘されると、確かにと共感できるから、自分ではあまりおかなかった視点において読めるスキルが身についていきそうだなとも思いました。（「違和感」の「共感」「承認」）

②「あれ？」と思う所を探すのは意外に難しかったけれど、楽しくみんなと話し合って理由と改善法を考えられたのでよかったと思いました。これからもやってみたいと思いました。国語苦手だけどとても興味を持ってできました。（話し合い活動の「協働性」「文章表現学習に対する意欲」）

③話を聞いていたら、簡単かな…と思っていたけれど、実際にさがしてみたらけっこう難しかったです。でも、楽しかったので、ためしてみたいなと思いました。それに、国語の文章は長くて難しいしニガテだったけれどこういう気持ちになれたので良かったです。（「心理的抵抗感」の緩和からの「文章表現学習に対する肯定感」）

④文章を探しても、「あれ？」と思うところがなくて、すごく難しかったです。班の人のおかげで一つ見つけられたけれど、自分では見つけられなかったので、次見つけるときは、自力で一つは見つけたいと思います。（「協働性」「文章表現学習に対する意欲」から「自立」性）

8. 成果と課題

まず仮説として、学習者である「子ども」の視点より情意面の問題点（文章表現に対する「心理的抵抗感」）を捉え、学習者が自身の感覚でもって文章表現の場に参加するために「読み手」の感覚として捉えやすい「あれ？おかしい」という「違和感」の感覚に着目し、文章表現学習を行うことを構想した。

その際、「違和感」の「共有・承認」による「協働性」から活動全体の「推進する力」を仮説的に捉えた。このような学習活動に参加することを通して、最終的には、学習者間の信頼につながり、自身の文章表現と向き合う「意欲」として形成されることを見込んだ。

主な成果としては、本活動に対する学習者の高い支持と、自由記述からも捉えられる「違和感」の「共有・承認」によって「推進」された「協

働的問題解決」学習の在り方である。そして「違和感」の共有のしやすさから、「全員参加」型の学習の可能性が得られた。

課題として、さらに学習者が参加できるような「違和感」の捉え方や活動を検討する必要がある。なお本稿では、第2学年を主な対象としたが、これ以降、第3学年が書いた小論文を匿名で配布し、第1学年の学習者が「違和感」から「？」を付ける活動を行い、両学年が自身の文章表現を見返す契機となった学習活動も行った。

今後も、「違和感」学習のさらなる学習意義の検討を行っていく。

（向日市立勝山中学校常勤講師）

引用文献

・大内善一（2001）「表現の指導過程」日本国語教育学会編『国語教育辞典』朝倉書店 338-399.
・中西淳（1991）「文章生成過程とその指導―「書くこと」が定まる過程の仮説モデルを中心に」『国語科教育』第38巻、全国大学国語教育学会
・寺田守（2012）『読むという行為を推進する力』溪水社 7-8.
・森田香緒里（2015）「推考（推敲）」高木まさき・寺井正憲・中村敦雄・山元隆春編『国語科重要用語辞典』明治図書出版 96-97.
・中西一弘（2011）「書くことの教育」日本国語教育学会編『国語教育総合辞典』朝倉書店
・佐渡島紗織（2009）「自立した書き手を育てる―対話による書き直し―」『国語科教育』第66巻、全国大学国語教育学会
・花田修一（1991）「推敲」国語教育研究所編『国語教育研究大辞典 普及版』明治図書出版 532-533. 710
・内田伸子（1989）「子どもの推敲方略の発達―作文における自己内対話の過程―」『お茶の水女子大学人文科学紀要』第42巻、お茶の水女子大学 87-101.
・吉村公宏（2004）『はじめての認知言語学』研究社 1-4.
・生徒作品（2014, 2018）「ゴッホの愛した浮世絵」「文字は何を伝えるか」京都府教育委員会編『第1回小論文グランプリ入賞作品集』、同編『第5回小論文グランプリ入賞作品集』