

クリティカルシンキングの育成をめざす授業実践 —「羅生門」の授業での課題設定の工夫を中心に—

重永 和馬

思考力の育成は、学校教育の今日的課題になっている。思考力の育成をめざす授業実践で問題になるのは、どのような実践上の工夫を行っているかであり、その工夫がどの程度有効かということである。育成が求められている思考力の一つに、クリティカルシンキングがあげられる。本稿はクリティカルシンキングの育成をめざして行った自身の授業実践と、実践を考察することで明らかになった成果と今後の課題を示すことを目的とする。特に、課題設定の工夫について取立てて論じた。

1. はじめに

現行学習指導要領は、言語活動を通じて生徒の思考力・判断力・表現力等の育成を図ることとしている。また、国立教育政策研究所 2013 は、生徒に育成すべき資質・能力として 21 世紀型能力を提案している。21 世紀型能力は基礎力、思考力、実践力からなるが、思考力はその中心に位置づけられている。今後、小・中・高の教育活動を通じて育成が強く求められるのは、思考力である。この思考力とは、簡潔に言うと、課題解決に向けて各教科の知識や技能を活用する力のことである。

広島大学附属福山中・高等学校（以下、「本校」）は、2009 年度以降、文部科学省指定の研究開発として、クリティカルシンキングの育成を図る教育課程の開発を行ってきた。2015 年度から指定された SGH 校としての実践においても、クリティカルシンキングの育成を重視している。このクリティカルシンキングは、今後、育成が求められている思考力の一つである（注1）。

このような状況を受けて、私はクリティカルシンキングの育成をめざす授業実践を行ってきた。私はクリティカルシンキングを、本校の定義も参考にしつつ、自分の主張をよりよいものにするために論理的に、多面的に考える力。また、よりよいものをめざして自他の考えを評価する力だと考えている（注2）。具体的には、論理的思考力とは根拠に基づいて主張する力、多面的思考力とは自分とは異なる立場からも対象をとらえる力、評価力とは自他の考えが論理的なものか多面的なものか評価する力である。2015 年度の本校教育研究会の公開授業では、芥川龍之介「羅生門」を教材にして、クリティカルシンキングの育成をめざす授業を行った。本稿はこの授業を考察の対象とした。

2. 授業実践上の工夫

重永 2015 では、クリティカルシンキングの育成をめ

ざす授業実践上の工夫として、言語活動の種類、目標と評価、課題設定、活動中、教具について、それぞれ工夫をあげた。今年度、次の新たな工夫を行った。

（1）課題設定の工夫

思考力は活用型の学力である。思考力を育成しようとするならば、生徒に知識や技能を活用する場を与えることが必要になるし、そこでは生徒の能動的な活動が行われる必要がある。クリティカルシンキングに限らず、思考力の育成をめざす授業では、生徒の能動性を引き出すための学習課題の設定が重要になる。

思考力の育成をめざす授業を構想するときの問題になるのは、言語活動と教材文の関係である。思考力の育成をめざして言語活動を行うのだから、教材文は言語活動を行うために扱うことになる。この場合、教材文は「ために扱う」のだが、言語活動を行うことが同時に教材文を丁寧に扱うことにつながるよう注意している。「ために扱う」ことを重視しすぎて、教材文の扱いがいかげんになっては、国語科独自の知識や技能の育成がうまくいかないと考える。

教材文を丁寧に扱いつつ、生徒の能動的な学びを実現できるような学習課題のあり方を模索中である。そこで今年度は、書き手の表現に注目して初読の感想を書かせるようにした。具体的には、違和や疑問を感じる表現に注目するようにさせた。他の語でもよいはずなのに、なぜその語を選んだのか。その語がなくても文章の大意は変わらないのに、なぜそのような語を記したのか。そこには書き手の個性や意図が強く表れる。個性や意図が強く表れるのだから、そのような表現に注目することは、教材文の読み深めの入口になる。初読の感想で違和や疑問を感じる表現を指摘させ、「なぜそのような表現にしたのか」をクラス全体の学習課題にし、生徒同士が関わりあいながら能動的に課題解決を図ることが、読み深めるという教科独自の知識や技

能の育成にも、クリティカルシンキングの育成にもつながるだろうと考えた。

そのため、「羅生門」の単元の前に、吉原幸子「喪失ではなく」を教材にして、違和や疑問を感じる表現に注目して、書き手の考えを想像する授業を行った。

(2) 教具の工夫

クリティカルシンキングの育成をめざして、ワークシートの工夫を行ってきた。ワークシートでは、ひとまずの自分の考えを書かせた後に、交流を行い、その上で練り直した考えを書かせるように工夫をしている。これは多面的思考力と評価力の育成のためである。また、考えは根拠、説明、主張にわけて書かせている。これは論理的思考力の育成のためである。

新たな工夫として、級友と交流を行って意見を引用する欄に思考ツール(注3)を取り入れた。これは級友の意見を引用し、自分の考えを練り直す場面が、生徒が最も思考している場面であると見とっているからである。このことにより、多面的思考力と評価力をより高められると考えた。

3. 授業の実際と生徒の実際

(1) 教材について

芥川龍之介「羅生門」を教材文とした。「羅生門」はこれまで何度か扱ってきたが、今回は生徒が違和や疑問を感じるであろう表現が多くある点に、教材価値を認めている。違和や疑問を感じる表現をめぐって、「なぜ書き手はそうに表現したのか？」と課題設定をして、その課題解決を図る授業展開が行いやすい教材だと考えた(注4)。

(2) 先行研究・先行実践の検討

「羅生門」は、国語総合の全教科書に載っている程の定番教材である(注5)。そのため、「羅生門」に関する教材研究や実践研究は多くなされている。

教材研究の中で注目したのが、丹藤2010である。丹藤は「羅生門」の研究を、「暗い『羅生門』論」と「明るい『羅生門』論」に大別して整理している。「暗い『羅生門』論」は、吉田精一・駒尺善美・三好行雄らの「エゴイズム」「悪」「虚無」「無明の闇」論である。対して、「明るい『羅生門』論」は、関口安義・首藤基澄・海老井英次らの「革命の叫び」「解放の叫び」「ダイナミックな行動者」「生きぬく創造的な生き方への下人の覚醒を描いた作品」論である。

この両論を参考にし、中心人物である下人の人物像も、明るくとらえる読みと、暗くとらえる読みの、二

つの両極の読み方が可能だと考えている。両極の読みが可能だということは、教師がどちらかの立場に立つことで生徒を揺さぶることが可能だということである。

「羅生門」の語り手は、基本的には下人に重なりつつ語っている。そのため、生徒は下人を中心に「羅生門」を読むことになる。生徒は多くの場合、普通の男であった下人が盗人という悪に変化する話として、つまり暗い作品として「羅生門」を読む。一方で、死に傾きかけていた下人が、死の世界である羅生門から駆け下りてたくましく生きようと変化する話として、つまり明るい作品として「羅生門」を読むこともできる。生徒の読みを揺さぶり、深めるものとして、たくましく生きる下人像を授業中提示したいと考えた。

実践研究のうち、私が想定する課題解決型の授業と重なる実践として高木2014がある。6つのテーマを設定し、教師が一つ、生徒五グループがそれぞれ一つのテーマを担当し、考察し、発表しあう。その上で、芥川が何を描こうとしたのか推論させる授業である。6つのテーマは、①「作者」と名の語り手の特徴と役割、②「羅生門」という空間について、③比喩(直喩)表現の意図と効果について、④下人についての分析状況と心理の変化、⑤「下人の行方」を推測する、⑥『今昔物語集』と『羅生門』 原点との比較から見えるもの(教師担当のテーマ)である。

この6つのテーマは「羅生門」を読むうえで、ぜひ注目させたい点である。また、各グループとも責任感を持って考察するだろうし、他グループの発表をしっかり聞くであろう。生徒の能動的な学びを大切にしたい実践である。高木実践を参考にしつつ、テーマそのものも生徒に探させたいと考えた。生徒の思考の流れに注目した場合、生徒自身に違和や疑問を感じる部分を探させ、それを学習課題にした方が、より課題意識を高められるだろうと考えたからである。

(3) 単元と授業の実際について

○単元目標

- ・「羅生門」に描かれた人物、情景、心情などの表現の仕方について疑問を持ち、文中の他の表現を根拠にしながら、書き手の意図を論理的・多面的に考える。
- ・書いた文章について論理的なものか、多面的に考えられたものかという点で自己評価や相互評価を行うことで、自分の表現に役立てるとともに、ものの見方・感じ方・考え方を豊かにする。

○単元の展開

展開	学習活動
	【教材】吉原幸子「喪失ではなく」

習得 2時間	・「喪失ではなく」を読んで、違和や疑問を感じる表現を見つけて、そのように表現した書き手の意図を想像する。
【教材】芥川龍之介「羅生門」	
導入 1.5時間	・通読をする。 ・初読の感想を書いて交流する。
展開1 2時間	門の下の場面を読む ・京都・羅生門・下人の状況をまとめる。 ・「作者」が下人について語りなおす効果について考える。 ・「作者」が顔を出したがる理由について考える。 ・くしゃみをして大儀そうに立ち上がった時の下人のつぶやきを想像する。 ・死人ばかりの門の上になって、寝ようとする下人の心情を考える。
展開2 4時間	門の上の場面を読む ・「作者」が下人を一人の男と呼ぶ理由について考える。 ・下人と老婆を不気味な動物にばかりたとえる理由について考える。 ・老婆を肉食鳥と鴉（死肉をつつく）という、死とつながりのある動物にたとえる理由について考える。 ・下人が安らかな得意と満足を感じる理由について考える。 ・老婆の平凡な答えに、下人が失望する理由について考える。 ・門の上でころころと心情を変える下人の人物像をまとめる。 ・にきびの変化が何を示すのか考える。 ・老婆の言い分に説得力があるかどうかを考える。 ・下人が何に立ち向かったのか、それを作者はどのように評価しているのかについて考える。（公開授業で扱ったのはこの部分）
展開3 1時間	門の下の場面を読む。 ・『今昔物語集』、当初の原稿、書き改めた原稿、教科書本文の違いをふまえて、「下人の行方は誰も知らない」とした理由について考える。
まとめ 1時間	・まとめの感想を書き、交流する。

「喪失ではなく」を教材にして、違和や疑問を感じる表現に注目し、そこから書き手の意図を想像する態度と技能を習得する時間を設けた。

そこで習得した態度と技能を、「羅生門」の初読の感想を書く際に活かすようにさせた。

「羅生門」の展開1から展開3は、生徒が初読の感想で注目している表現を、クラス全員の課題にして、お互いの考えを交流しつつ、解決する授業展開にした。その際、私の考えは生徒の参考になる程度に、生徒が考えている際につぶやく形で知らせた。

まとめでは、これまでの一連の学習をふまえて、「羅生門」を読んで考えたことをまとめの感想として書かせた。書く内容については、各自が考えたことを広く書かせたかったので絞ってはいない。

○公開授業の展開

展開	学習活動	指導上の留意点
導入	・本時の内容の確認。	・「勇気」という表現に注目することを知らせる。
展開(1)	・盗人になるまでの下人と盗人になった下人について理解する。 (1) 門の下で「勇気」が欠けていた下人を理解する。 (2) 門の上で「勇気」がわいてきて、迷いを吹っ切る下人を理解する。 (3) 門の下へ駆け下りていく下人を理解する。	・門の下で、飢え死にするか、盗人になって生き延びるかに迷っている下人についてふりかえる。 ・死人と一緒に寝ようとする点で、むしろ飢え死に傾いていることをおさえる。 ・門の上で、老婆と出会い、迷いを吹っ切って、盗人になる「勇気」がわいてくる下人をおさえる。 ・門の下へ駆け下りていき、その後は誰も知らないことについておさえる。
展開(2)	・本時の課題を理解する。	・「盗人になる判断」でもよいのに、「勇気」と表現したのはなぜかについて、疑問を持たせる。 ・初読の感想を紹介し、下人の「勇気」の内容と、下人に対する「作者」の評価について考えていくことを知らせる。
<p>「勇気」って困難なことに立ち向かおうとする強い気持ちという意味だね。盗人になるだけではなく、生きる勇気と読んでくれている人がいます。下人は何に立ち向かったのだろう？ 「勇気」は良い場面で使う言葉だね。「作者」は下人を「勇気」があるってするけど、「作者」は下人のことを肯定しているのかな？ 否定しているのかな？</p>		
展開(3)	・課題について考える。 (1) ひとまずの自分の考えをまとめる。	・ワークシートは配布済み。 ・「○○に立ち向かおうとする下人を、作者は□□と評価している」の形で主張すること。「○○」は「生きること\それ以外」、「□□」

	(2) 交流する。	<p>は「肯定\それ以外」で考えることを確認する。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・ひとまずの自分の考えを交流し合う。 ・手をあげさせて、誰がどの立場に立っているかをお互いに確認させる。 ・他の生徒のワークシートを読んで、四つの立場それぞれの生徒が、それぞれどのような根拠を踏まえているか自分のシートにメモする。 ・多くの人が踏まえている根拠は真ん中にメモするように知らせる。 ・机間指導し、多くの生徒が踏まえている根拠について、指導者もクラス全体に知らせる。
	(3) 練り直す。	<ul style="list-style-type: none"> ・多くの人が踏まえていた根拠も参考にしつつ、再度考えさせる。
	(4) まとめの交流。	<ul style="list-style-type: none"> ・再度考えさせたものを、まとめの交流をする。
終結	<ul style="list-style-type: none"> ・まとめとして、ふりかえりを書く。 ・次時の内容の確認。 	<ul style="list-style-type: none"> ・本時の気づきや学びをふりかえりに書くよう知らせる。 ・次時はまとめをすることを知らせる。

初読の感想では、下人が盗人になるのを「勇気」と表現するのに違和や疑問を感じる生徒がいた。そこで、この部分を本時の課題にし、クラス全員で交流しながら解決する授業展開を構想した。クリティカルシンキングは展開(3)の部分で育成することになる。

授業の展開(1)では、数か所用いられている「勇気」を黒板上で整理した。その上で、展開(2)では、初読の感想を紹介しつつ課題設定を行った。展開(3)では、ワークシートを用いながら、ひとまずの自分の考えを書かせ、交流したうえで、練り直した最終的な考えを書かせた。最終的な考えを交流させたうえで、今日の活動のふりかえりを書かせた。終結のあたりで授業時間がきてしまい、最後はあわただしい展開になった。

(4) 生徒の実際について

生徒の実際として、Aさんのワークシートを引用する。Aさんは公開授業クラスの生徒である。

○「喪失ではなく」のワークシート

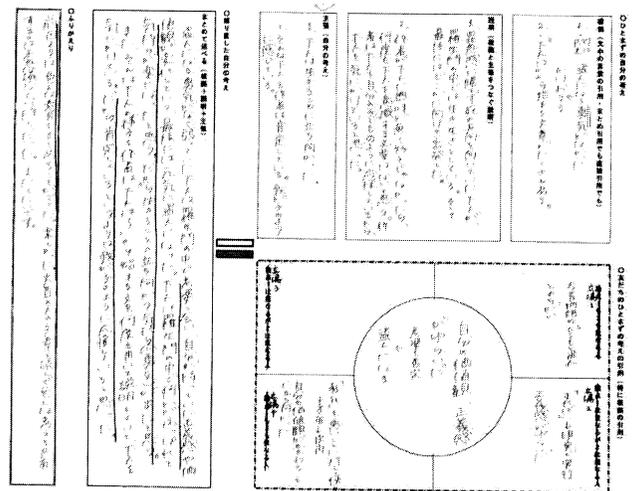
作者が「いちど」という表現にしたのは、子供時代は一度しかないというかなさを強調したいという思いがあるからだと考えます。／なぜなら本文中

にたくさん使われていて印象に残り、また「いちど」は真ん中のあたりの子供時代を思い出している部分で使われている言葉だからです。

○「羅生門」の初読の感想

44ページの「きっと、そうか」の部分を考えたい。短い言葉なのに、読点があるから、この言葉を言った下人の頭の中では、「きっと～だから、～だろう」みたいに、具体的に何かを考えていたのだと思う。しかも、「きっと、そうか」のあと、下人は今までとは大きく違う行動に出たから、この言葉には下人を大きく変化させる考えが含まれていると思う。どんな言葉が下人の頭の中に浮かんでいたのか、考えてみたい。

○公開授業で用いたワークシート



【ひとまずの自分の考え】

〈根拠〉

- 1, p37112 盗人になる勇気がなかった→かけおける
- 2, 「下人は」から始まる文章がたくさんある。

〈説明〉

- 1, 罪悪感に勝てず死の方向を向いていた下人が、羅生門の中では生き生きとしている。そして、最後にはどこかに向けて出発した。
- 2, 作者が下人に興味がなく好きじゃなかったら、何度も下人を意識する必要はないと思う。作者は下人を自分の子どものように応援しているから、下人を気にかけていると思った。

〈主張〉

- 1, 下人は生きること立ち向かった。
- 2, そんな下人を作者は肯定している。我が子のように感じている。

【友だちのひとまずの考えの引用】

- ・今昔物語集のもとの盗人との違い〔公開授業のクラスは、次時にやる予定であった『今昔物語集』と教科書本文の違いの授業を、公開授業の前時に

った]。

- ・「すれば」→現実で実行。
- ・正義感がゆらいだ。
- ・「勇気」を悪いことに対して使う→矛盾→皮肉
- ・自分の価値観が変わることに立ち向かった。

【友達の考えをふまえて特に大切なこと】

- ・自分の価値観・正義感がゆらいだ
- ・老婆を否定→盗人になる

【練り直した自分の考え】

盗人になる勇気がなく、弱っていた下人は、羅生門の中で老婆と出会い、自分が持っていた正義感や価値観が変化して、最後には元気に盗人になった。下人は羅生門の中で何かが吹っ切れて気持ちが楽になったと思う。だから生きることへ立ち向かう気持ち(=勇気)が出たと思う。／また、そんな下人の様子を作者は「下人は～」から始まる文を何度も用いて説明していて、下人を気にかけている。だから、肯定しているというよりは、わが子のように応援していると思った。

【ふりかえり】

前回よりはいろんな意見をまとめることができた。楽しかった。大昔の人の文章を読んで、いろんな考えを共有するのは不思議な気持ちだった。またしたいです。

○まとめの感想

「死」が目の前にある下人が主人公で、描かれているのは羅生門の中の下人と老婆の二人だけなのに、「羅生門」は、生きることや善悪の価値観などの大きなテーマについて書いてあった。／下人は「死」に傾いていたから、死体ごろがる羅生門へ行っただけ、心から死にたいとは思っていない。自分の価値観を一番大切に生きてきたのだと思う。そんな風に価値観や世の中の目に縛られて、命を犠牲にするのはどうなのかということが羅生門でのやりとりで描かれていると思った。私は下人が盗みをしてでも生きようと決めたのは良いことだと思う。

Aは初読の感想で、「きっと、そうか」という下人の発言に注目している。通常この発言は「まちががなく、おまえ自身の言った通りか」といった意味で解釈するところだが、Aは読点があるところに注目した。間があるのだから、「きっと～だから、～だろう」という下人の思考がめぐらされていたのではないかと推測している。この表現に注目した生徒は一人だけだったので、授業で課題にすることはなかったが、教材文を丁寧に読んで、違和や疑問を感じる表現を見出している。「喪失ではなく」で習得した態度と技能を活かしている。

公開授業のワークシートでは、文中の表現を根拠にし、説明を加え、主張を導いている。この点で自分の

読み(主張)を論理的に説明することができている。また、他の生徒との交流の中で、「自分の価値観や正義感がゆらいだ」という自分の気づいていなかった考えに触れ、鋭い読みだと感じている。だからこそ、練り直す際に、柔軟にその考えを取り込んで自分の読みをまとめなおしている。この点で、下人を多面的にとらえることができている。

まとめの感想では、下人に同化する中で見出した問題と、その問題に対する自分なりの応答をしている。この点で、文学作品を読む基本的な姿勢が身につけていると言える。

4. 成果と今後の課題

本実践の成果と今後の課題を、生徒の書いたふりかえりと、公開授業の後に行われた授業検討会でのやりとりをふまえて、次のようにまとめたい。

(1) 成果

疑問や違和を感じる表現、つまり学習課題を生徒自身に探させることは、生徒の能動的な学びを引き出すことにつながった。交流活動では、積極的に他の生徒のワークシートを読んだり、話し合ったりしていた。

また、疑問や違和を感じる表現に注目させることは、教材文を丁寧に読む力と態度を育成するのに有効である。「一つ一つの表現に疑問を持つと、いろんなことが考えられるとわかりました。普通にさらっと読むのではなく、「なんで、この表現なんだろう?」と思うことが、大切だとわかりました」というふりかえりがある。「なんで、この表現なんだろう?」と思いつつ読むことは、「一つ一つの表現」を丁寧に読むことにつながる。初読の感想の中には、先のAさんのように、私が違和も疑問も感じなかった表現に丁寧に注目した感想がいくつかあった。

違和や疑問を感じる表現から、教材文を読み深めていく過程は精読である。精読することは退屈しがちで避けがちなことであるが、生徒は積極的に取り組むことができた。「一度だけ「羅生門」を読んだことがあったけど、読みを深くすると、こうも様々な読み方が出てくるのかと思って、おもしろかった。[以下略]」「ある一文に対して、人それぞれ様々な考えがあって面白かった。特に「下人の行方は誰も知らない」という部分に対し、私は作者が下人を見捨てたと否定的にとらえていたが、下人を解放したと考えている人もいたのには驚いた」というふりかえりをふまえると、精読という国語科独自の読みの態度と能力の育成につながったと判断している。同時に、自分とは違う級友の読みへの驚き、発見や納得が、精読する動機づけになった

のではないかと考える。学習課題は正解が一つに絞れるものよりも、お互いの異なる考えを交流させつつ、自分なりの考えを深めるものの方が、生徒の能動性をより引き出すことにつながりうる。

この課題設定の工夫は、クリティカルシンキングの育成につながった。ワークシートをもとにすると、時間不足で書き切れなかった生徒がいるものの、クリティカルシンキングを育成することができたと判断している。根拠、説明、主張の枠組みで自分の読みをまとめることができていた。また、友達の根拠や主張を引用することもできていた。自分とは異なる読みをもとに作品を読みなおすことと、自分の考えを練り直すことができていたと判断している。この点にも、異なる考えがあり得る課題設定ということが寄与している。

違和や疑問を感じる表現を学習課題にすることで、生徒の能動性を引き出すことができた。その能動性のもとに、教科独自の知識や技能の育成とクリティカルシンキングの育成を図ることができた。さらに、他の生徒と関わりあうことで驚きや発見をしたいという気持ちだが、生徒の学習意欲を高め、能動性を引き出している可能性を発見することができた。

(2) 今後の課題

思考力を育成しようとする、生徒の能動的な学びが必要になる。この場合、教科の知識を唯一絶対の真理とみなして生徒に教え、覚えさせる授業スタイルはとりにくい。唯一絶対の真理ではなく、多くの人に納得してもらえる知識や意見を構成させる授業スタイルになる。そこでは、他の学習者に納得可能であるか否かが、知識や意見の妥当性を決めることになる。そのため、複数の知識や意見がともに正解であるということがありうる。また、結果としての知識や意見よりも、それを構成する過程が適切であるか否かという側面が重いことになる。本実践も、唯一の正解がある授業ではなく、納得可能なものがいずれも正解という授業である。また、その正解を導く過程でクリティカルシンキングを育成しようとした授業である。このような授業観、知識観に立った場合、定期試験のみで評価するのは難しい。どのような評価法がありうるか、今後の課題としたい。

今年度から、ワークシートに思考ツールを取り入れる工夫を始めた。公開授業のワークシートでは、他の生徒の考えをメモする欄に取り入れている。生徒の書いたものをふまえると、クリティカルシンキングの育成にどの程度寄与したかは、現段階では判断できない。生徒の思考力育成につながるよう工夫を図り、今後とも継続して取り入れていく予定である。

注

- 1, 21世紀型能力では、「論理的・批判的思考力」としている。文部科学省2014では「クリティカル・シンキング」としている。文献により表記の違いがある。私は本校の定義をふまえて、「クリティカルシンキング」とし、後述のように内容を定義している。
- 2, 本校はクリティカルシンキングを、適切な規準や根拠に基づいた、論理的で偏りのない思考。より良い解決に向けて複眼的に思考し、より深く考えることと定義している。
- 3, 思考ツールについては、田村・黒上2013と2014を参考にさせていただいた。
- 4, 本校高校1年生で採用している教科書は、筑摩書房の『精選 国語総合 現代文編』である。
- 5, 「羅生門」が定番教材になっていく経過と現状については、幸田2013が詳しく論じている。

参考引用文献

- ・幸田国広, 2013, 「「定番教材」の誕生 「羅生門」教材史研究の空隙」『国語科教育 第74集』, 全国大学国語教育学会, pp.14-21
- ・国立教育政策研究所, 2013, 『教育課程の編成に関する基礎的研究報告書5 社会の変化に対応する資質や能力を育成する教育課程編成の基本原則〔改訂版〕』, 国立教育政策研究所
- ・重永和馬, 2015, 「クリティカルシンキングの育成を目指す言語活動の実践 —中学1年「少年の日の思い出」の授業を中心に—」『国語教育研究 56号』, 広島大学国語教育学会, pp.166-178
- ・高木浩, 2014, 「校種の独自性及び校種間の接続を意識した授業 国語科における思考力・表現力を高めるための具体的な手立て」明治書院編『高等学校国語科 授業実践報告集 現代文編I 小説編』, 明治書院, pp.37-44
- ・田村学・黒上晴夫, 2013, 『「思考ツール」の授業』, 小学館
- ・田村学・黒上晴夫, 2014, 『中学校 思考ツール』, 小学館
- ・丹藤博文, 2010, 「「羅生門」(芥川龍之介)の授業実践史 『羅生門』の行方は誰も知らない」田中宏幸・坂口京子編『文学の授業づくりハンドブック —授業実践史をふまえて 第4巻 中・高等学校編』, 溪水社, pp.118-137
- ・文部科学省, 2014, 『言語活動の充実に関する指導事例集 高等学校版』, 教育出版