授業研究における記録のあり方
ー省察とのつながりに着目してー

徳永　俊太
（京都教育大学）

１．はじめに

本論文は、教育研究、とりわけ授業研究における記録のあり方について、省察とのつながりに着目して考察するものである。

日本における授業研究では、多くの、そして多様な記録が蓄積されてきた。その中には、刊行されているものも多くあり、優れた授業実践が多くの人々に共有されることで、日本の授業研究の発展に貢献してきた。授業研究における記録のあり方を考えていく際には、どのような記録にするのかということだけではなく、なぜそのような記録を取るのか、すなわち目的論と合わせて考えていく必要がある。本稿では、教職大学院で求められている省察を、記録を取る目的として想定し、そのための記録のあり方について、考察していく。

まず、授業研究における記録とはどのようなものなのかについて、これまでの授業研究の歴史から明らかにする。次に、記録をどのように授業研究に結びつけていくのかという視点から、ストップモーション方式の授業研究とその批判について整理をする。続いて、竹沢清の実践記録論から、具体的な実践を想定しながら、実践において記録をどのように作成するかを明らかにする。さらに、筆者が 2018 年度に行なった写真記録を使った授業研究について、筆者自身が省察を行う。最後に、これらの論述を踏まえて、授業研究における記録のあり方と教職大学院の授業やカリキュラムに対する示唆を得たい。

本論に入る前に、本稿が想定している省察(reflection)について、述べておきたい。石井英真は、ドナルト・ショーン(Donald Schön)の省察論や組織学習論を参照しながら、省察を以下のような二類型に整理した[1]。この二つの省察のうち、本稿では、自らの枠組みを問い直していく「問題探究的な省察」を想定して考察を進めていく。

表 1　「省察」の二類型

問題解決的省察	既存の枠組みを自明視したまま、出来事を解釈したり、問題発見・解決を遂行したりする（シングル・ループ学習)。
問題探究的省察	出来事や問題を捉える枠組み自体を吟味し、再構成する（ダブル・ループ学習)。

（石井英真「教員養成の高度化と教師の専門職像の再検討」、p.24 の図をもとに筆者が作成）

２．授業研究における記録

まずは、授業研究で使われる記録という言葉がどのような意味を含んでいるのかを整理しておく。広辞苑第７版[2]において、「記録」は以下のように説明されている。

① のちのちに伝える必要から、事実を書き記すこと。また、その文書。特に資料としての日記、部類記の類。
② 競技などの成績・結果。特に、その最高のもの。また、物事の状態・結果などを数値で表したもの。

ここで、記録①の「のちのちに伝える必要から」という部分に着目したい。記録という言葉には、伝えるという目的がある。授業研究における記録も、作成された後に、人と共有するという点が強調される。一方で、授業研究における記録を幅広く捉えていくと、一般的な記録とは違う意味を帯びてくる。授業研究で作成される記録には、映像記録、音声記録、写真記録、授業記録、実践記録などがある。このうち、映像記録、音声記録、写真記録は、あるメディアを使って、授業の様子を保存しておくものである。これらは、書かれたもの、すなわちテキストベースのものではない。授業記録は授業で何がおこったのかを記録しようとするものであり、狭義にはテキストベースのものを指す。広義に捉えると、映像記録、音声記録、写真記録なども授業記録と呼ばれる。それに対して、実践記録は、教師が行なった実践を、事後の省察などを踏まえながら、物語として再構成し、文章化したものである。無著成恭の『やまびこ学校』や東井義雄の『村を育てる学力』に代表される教師による著作は、実践記録と呼称されている。歴史としては、実践記録の方が古く、1960 年代ごろにソ連の教育学の影響を受けて、授業記録が作成されるようになった。教師の主観や考え方が記録に大きく反映されるという点において、実践記録は一般的な意味での記録とは違う意味を帯びている。

教育学研究の中では、実践記録をどのように扱うのかが議論されてきた。実践記録と授業記録は授業の様子を記録したものという点では同じであるものの、実践記録は教師の主観を尊重する性質が強いのに対して、授業記録は授業の様子を客観的に記録しようとする性質が強いという違いがある。授業研究の議論においては、これらの性質は文芸性と科学性という言葉で表現されてきた。田中耕治は、実践記録に関する議論の変遷をまとめた文章の中で、二つの性質の関係をどのように考えるかで議論が行われてきたとしている。授業を客観視しようとする授業記録は、実践記録の文芸性を批判する中で登場した。後述するストップモーション方式も、そのような問題意識を背景として生まれてきた。そうした歴史を踏まえつつ、教育実践それ自体が文芸性と科学性を持っているものであり、実践記録も授業記録もその両者の性質を併せ持つ必要があるとしている[3]。つまり、文芸性と科学性は二者択一のものではない。実践記録に関する議論の歴史においては、実践記録を書くという行為そのものが、教師のよる内省を促す、本稿の課題意識に引きつけていうと、省察を促す役割を持っていることも指摘されてきた。

合わせて、授業研究における記録において重視されなければならないのは、記録と子どもとの関係である。まず、教師の解釈と子どもの思いとのズレという問題がある。この点に関して、村井敦志の研究は示唆的である。村井は、安井俊夫をはじめとする社会科の著名な教師たちの実践が、子どもたちが大人になった後にどのように影響しているのかという問いを立てた。そこで、授業を受けた経験を持つ成人たちにインタビューを行い、実践記録に書かれていた学びが、その後どのように彼らの中に落ちているのかを調査した。そのインタビューの中で語られているのは、実践記録に捉えられている子どもの姿と彼ら自身が感じていたことのズレである[4]。村井の研究手法については、実践の当事者を含めて様々あるものの、子どもの思いや考えを記録にどのように反映させるべきなのかという問いを投げかけてくる。

子どもということで、付け加えると、近年は記録における著作権や肖像権が問題になっている。ビデオを取る場合は、子どもの肖像権に配慮する必要がある。実践記録、授業記録、実践研究論文では、子どものワークシートや制作物などが教師の実践の根拠として提示される。これらのものの著作権は子どもたちにあるとする解釈が一般的である。記録を公開する場合は、教師は学校だけではなく、子どもたちに対しても許可を求めておくことが、事後のドラブルなど避けるためには必要になる。

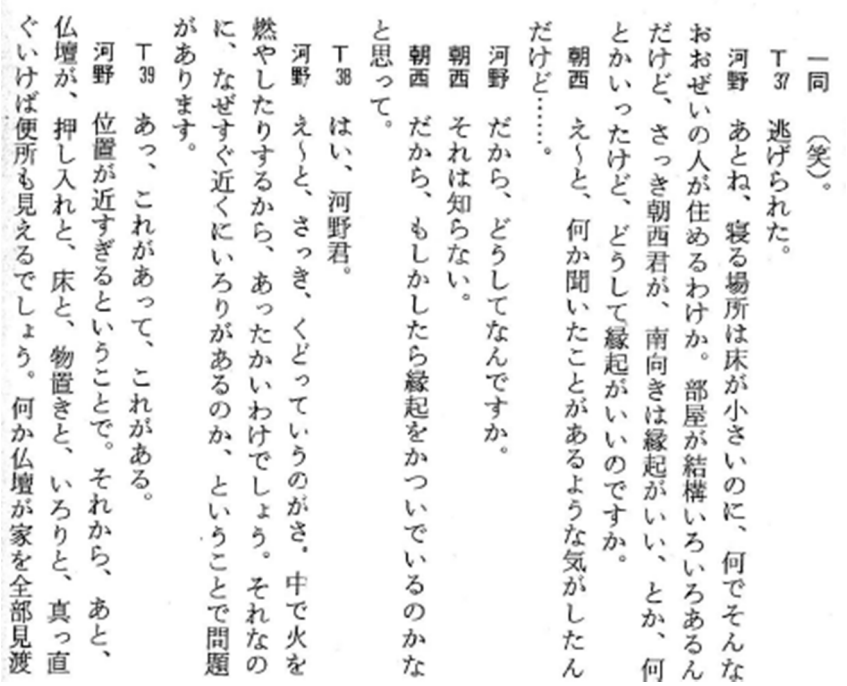
３．ストップモーション方式による授業研究とそれに対する批判

次に、記録と授業研究を結びつけて考えてみたい。記録は、授業研究においてどのように生かされるのであろうか。その例として、ストップモーション方式の授業研究会とそれに対する批判を取り上げる。ストップモーション方式とは、藤岡信勝によって提案され、彼の主催する授業づくりネットワークで実施されてきたものである。授業を撮影したビデオを参加者が視聴し、気になる場面でビデオを止め、議論を行うのが、一般的な流れである。藤岡がストップモーション方式を提案したのは、従来の授業研究のあり方に対する批判、およびいわゆる T-C 方式と呼ばれる記録の取り方への批判があったからである[5]。

それまでの授業研究に対する藤岡の批判は、客観性に乏しく、あまり生産的な議論にならず、権威による発言によって左右されやすい、というものである。これは、1984 年に行われた有田和正と向山洋一による立ち合い授業における授業研究会が十分に深まらなかったことを念頭に置いている。それらの課題を克服するべく、ストップモーション方式では、実証性のメリット、生産性のメリット、平等参加のメリットがうたわれている。

T-C 方式の授業記録は、もともと授業研究における客観性の追求から生まれた。教師(Teacher)と子ども(Children)の言葉を逐語的に記録していくので、T-C 方式と呼ばれる。テープレーコーダーの普及により、この記録を作ることが容易になった。藤岡は、T-C 方式の授業記録はそこから授業の様子を読み取ることが難しく、授業研究に役立たないとする。教師の発言、子どもの発言のみで構成された T-C 方式の授業記録は、授業がその二つのみで構成されているという授業観を反映しており、言葉として発せられない授業の出来事が記録されないことになると

いうわけである。以下に示すのは、立ち合い授業での有田和正の授業記録である。この授業記録は、藤岡の著書においても批判の対象として取り上げられている。場面としては、江戸時代の農家の間取り図を見て、気づいたことを交流している場面になる。

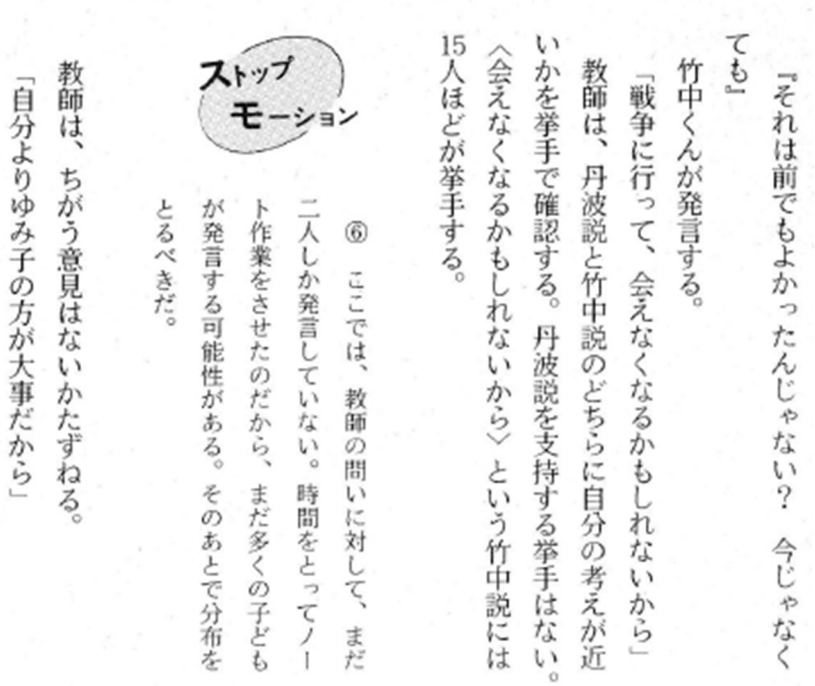


一同　（笑）。
T 37　逃げられた。
河野　あとね、寝る場所は床が小さいのに、何でそんなおおぜいの人が住めるわけか。部屋が結構いろいろあるんだけど、さっき朝西君が、南向きは縁起がいい、とか、何とかいったけど、どうして縁起がいいのですか。
朝西　え～と、何か聞いたことがあるような気がしたんだけど……。
河野　だから、どうしてなんですか。
朝西　それは知らない。
朝西　だから、もしかしたら縁起をかついでいるのかなと思って。
T 38　はい、河野君。
河野　え～と、さっき、くどっていうのがさ、中で火を燃やしたりするから、あったかいわけでしょう。それなのに、なぜすぐ近くにいろりがあるのか、ということで問題があります。
T 39　あっ、これがあって、これがある。
河野　位置が近すぎるということで。それから、あと、仏壇が、押し入れと、床と、物置きと、いろりと、真っ直ぐいけば便所も見えるでしょう。何か仏壇が家を全部見渡

（雑誌「授業研究臨時増刊」1985 年 8 月、p. 16 より一部抜粋）

この授業の様子は映像記録としても残っており、筆者も過去にその映像を閲覧した。この授業記録と対応させて見ていくと、やはりテキストベースの記録には十分に現れていないような箇所が散見される。藤岡は、授業記録の背後にある授業記録観、授業観を問うていくべきであるとする。自分が作成した記録をメタ的に分析していくことは、省察を促す際にも有用な手法となり得るだろう。

T-C 方式に対して、藤岡が提案したストップモーション方式による授業記録は、次頁に示すようなものである。これは小学校 4 年生の国語「一つの花」の授業記録の一部で、登場人物の一人であるお父さんがいつもと違う発言をしたのはなぜかを子どもたちが議論している場面である。教師の発言は『』で記され、子どもの発言は「」で記されている。合わせて、状況の解説が加わっており、授業で何が起こったのかが読み取れるようになっている。さらに、「ストップモーション」という項目が挿入され、授業において議論されたことが示されている。授業が一時中断されて議論がなされるこの構成は、ストップモーション方式の授業研究会と同じである。つまり、この授業記録は授業の様子だけではなく、授業がどのように分析されたのかも知ることができるのである。


『それは前でもよかったんじゃない？　今じゃなくても』

竹中くんが発言する。

「戦争に行って、会えなくなるかもしれないから」

教師は、丹波説と竹中説のどちらに自分の考えが近いかを挙手で確認する。丹波説を支持する挙手はない。〈会えなくなるかもしれないから〉という竹中説には15人ほどが挙手する。

ストップモーション

⑥　ここでは、教師の問いに対して、まだ二人しか発言していない。時間をとってノート作業をさせたのだから、まだ多くの子どもが発言する可能性がある。そのあとで分布をとるべきだ。

教師は、ちがう意見はないかたずねる。

「自分よりゆみ子の方が大事だから」

（藤岡信勝『ストップモーション方式による授業研究の方法』p.98 より一部抜粋）

では､ストップモーション方式の授業記録はどのように作成されるのだろうか｡授業記録は、ストップモーション方式による授業研究会での議論を踏まえて行われる｡二杉孝司らによれば、それは以下のような手順で進められる[6]。

① 複数名で授業を観察する。（１～２名でビデオ撮影を行い、他の者はメモをとりながら観察する）
② 授業直後に、子どもたちの授業中の発言や他の行動についてのインタビューを、必要に応じて行う。
③ 授業後、授業者をまじえて、ストップモーション方式による授業検討会を行う。
④ 授業中のメモ、授業のビデオ、子どもたちへのインタビューのメモ、授業検討会のメモ等をもとに、ストップモーション方式による授業記録を作成する。
⑤ 作成した授業記録について、授業者を含め、何人かの人に読んでもらい、必要に応じて加筆・修正する。
⑥ 必要に応じて、完成した授業記録を活用して、論文・レポート等を書く。

ここで、注目したい点が 2 点ある。1 点目は、ストップモーション方式の授業記録は授業を見た他者によって作成されていることである。一般的に、実践記録が授業を行っている教師自身によって作成されるのに対して、授業記録は授業者自身が作成しているとは限らない。記録を作成することによって、教師の省察を促すという役割は後退していると言える。2 点目は、授業記録と呼ばれるものが、授業研究会を経て作成されているということである。つまり、授

業記録は授業研究会のための道具ではなく、授業研究会の成果物として生み出される。ただし、上述の手順の⑥にあるように、作成された授業記録によって、さらなる研究が進められるので、授業記録を作ること自体が目的となっているわけではない。

ストップモーション方式に代表される客観性を追求する授業研究は、1980 年代から 1990 年代の初頭にかけて、隆盛した。しかし、佐藤学は「『授業研究』は、教室を複雑な社会的文化的文脈から切り離し、『授業研究栄えて授業滅ぶ』という皮肉な現象を引き起こしてはこなかっただろうか」と強烈な批判を加えた。佐藤は、授業研究における教師の省察[7]を重視した。そして、授業研究の主体はあくまでも教師であり、「教育研究者自身が指導的な立場から抜け出して、教師たちに学びながら彼らと育ち合う関係を樹立することであり、さらには、教育以外の専門家の参加をあおぐことである」[8]と述べている。佐藤は別の著書において、教師自身が物語の作成を行うことの重要性を指摘している[9]。授業記録における客観性の追求は、記録と授業者を引き離す危険性を帯びてしまったと言い換えることができるだろう。

佐藤の主張は、その後の授業研究のあり方に大きな影響を与えた。授業づくりネットワークにおいても、客観性という言葉の捉え直しが見られる。上述した二杉らは、ストップモーション方式の授業記録における客観性について、「機械的に作成したという意味ではなく、他者が検証可能だという意味で追求されるべきである」[10]としている。

４．竹沢清の実践記録論

授業研究における記録が教師の省察につながっていくためには、記録の担い手が教師自身である必要がある。一方で、科学性の追求がなければ、主観に陥ってしまい、自身の枠組みを問い直す機会が少なくなってしまう。このジレンマをどのように解決していくべきであろうか。また記録の作成は、実践においてどのように活用されていくべきであろうか。そこで注目したいのが、上述の田中耕治によって高く評価されている竹沢清である。竹沢は、藤岡がいう記録観（竹沢は実践記録という言葉を使う）、授業観を踏まえた考察を実践家の立場から行い、実践記録を執筆しながら、愛知県のろう学校で実践を行なった。彼の著書『子どもが見えてくる実践の記録』[11]を見ながら、考察をしていきたい。

まず彼の実践記録を見てみよう。以下の文章は上述の著書に掲載された実践記録「“天敵”がかけがえのない友に変わるとき」から抜粋したものである。

> ── 運動会
> 俊作は、小一の運動会のとき、音楽がかかるたびに、グランドに額を打ちつけていた。血がにじむほどに。母親が、（いっそ運動会が中止になればいい）と思うほどであった。
> その彼が、小六の今、運動会の最終種目、赤白リレーで、通常学級（ろう学校の）も交えた白組のアンカーとして走ろうとしていた。
> 私は、「最悪の事態」を懸念して、身を固くしていた。今は、一点差で白が勝っている。だが、得点二点のリレーで負け、総合でひっくり返される ──。これに俊作は耐え切れるだろうか。

よーい、ドン。一年、二年…五年と、白組は、二、三メートルのリードで、俊作にバトンタッチした。
（ああ、ぬかされる）。何しろ、赤のアンカーは、通常学級の幸夫、児童会長をつとめるほどの子だ。
だが俊作は、練習で見せたこともない勢いで、懸命に逃げる。自閉の彼が、二度、三度と、後ろをふりむき、他者を意識しながら走る。会場が歓声に包まれる。
俊作がゴールに飛び込む。「勝った！」。私は彼の頭を抱きかかえた。小一の彼を知る誰が、今日の姿を予想しえただろうか。
（これは、白組の勝利などではない。これまでの教育の勝利だ）
二日後、母親から感想が届いた。
「感激と感動をたっぷりと味わわせてもらった最高の一日でした」
（竹沢清『子ども見えてくる実践の記録』pp.93-94。）

文芸性と科学性という枠組みで考えると、竹沢の記録は文芸性に寄ったものであることは、明白である。一方で、「主観で切り取り、客観でつめる」という竹沢の言葉が示しているように、教師の主観のみに固執しているわけではない。この「客観でつめる」ことは、「証拠だてる他の事実の裏付け」によって行われる。すなわち、自らの解釈が妥当であるのかを、複数の事実で示していくのである。

竹沢は、実践記録の書き方についても述べている。特に「構想」と呼ばれている部分が重要であろう。それは、「子どもの事実を結びつけ、実践全体の中で位置づけてみる」、「実践の構造化」と表現されている。この結びつけによって、実践全体の主題（テーマ）が決定し、「瞬間的に切り取ってきた事実を長期的・全体的に位置づけ直す」ことになる。この考え方を参照すると、授業記録が1時間の授業を焦点に合わせようとしているのに対して、実践記録は長期的な実践に焦点を合わせようとしていることが見えてくる。

「実践の構造化」に関して着目しておきたいことは、竹沢は、「実践の構造化」が困難な場合は、仲間の手を借りることを推奨していることである。竹沢自身も他者の実践記録を読み、構造化の援助を行なっている。「受け手の、読み取り、聞き取りようによって、すぐれた実践記録になっていく」と述べているように、他者と共同して実践記録を作成していくことは、記録が価値を持つ際の必要条件として捉えられている。実践記録は他者に開かれ、改訂の可能性を残すものとして捉えられている。

竹沢の実践記録を書くことを通した実践は、まさしく「問題探究的な省察」であるといってよい。竹沢の提起している、実践記録の作成における長期的な視野に立った「実践の構造化」、他者との協同、実践記録の書き直し、といった取り組みが省察を促す上で重要である。

５．写真を使った授業研究会の構想

これまで整理してきた論点をもとにして、筆者が主催した授業研究会のあり方について省察してみたい。例として、A高校とB中学校でのものを取り上げる。両校とも筆者が関わって日が浅いということもあり、まずは子どもの学びの様子を共有し、自らの授業の枠組みと問い直すという省察を行うことを目的とした。

二校での研修にあたり、筆者の問題意識としてあったのは、何を根拠として、授業研究を行うのかということである。互いに共有できるものがなければ、話のきっかけは掴みにくく、主観を述べるのみに終わってしまう危険性もある。授業見学の後の校内研修ということもあり、実践記録や授業記録を準備する時間を十分に取ることはできない。さらに、教科を超えた話し合いが構想されていたので、教科内容を中心にすることもやや難しかった。

広義の授業記録であるビデオを活用することも考えた。しかし、ストップモーション方式のようにビデオを止めて議論を行うと、ビデオの視聴に時間がかかってしまい、十分な議論が深められるところまでたどりつかない。授業の特定の時間だけを見るというやり方も考えられるものの、これは全体像が把握しにくい。過去に指導案を配布した上で、早送りで場面を飛ばしていく方法を試したことある。しかし、これは次の場面に行くまでに参加者の緊張が続きにくいという欠点があった。

そこで、筆者が実践したのが、写真記録を使った授業研究会である。写真を使ったのは、授業の様子を掴むことができ、なおかつ閲覧する時間をビデオよりも減らすことができる。A 高校およびB 中学校で行なった研究会の様子を紹介しながら、その長所と短所を考察していく。

【A 高校：教科を超えた研究会の可能性】

A 高校では、アクティブ・ラーニングをテーマに、計 3 回の授業研究会を行なった。写真を使った研究会を行なったのは、2 回目からである。第 1 回の研究会では、子ども目線から授業観察を行い、どのような学びが望ましいのかを事後検討会において交流することを事前に伝えた。高等学校における授業研究には、教科という大きな壁がある。話が教科内容により過ぎると、噛み合った話が難しくなる。そこで、研究会では、教科内容の理解が難しいということは、子ども目線に立って授業が見やすいという発想を転換するべきであると伝えた。

研究会の流れとして、まずモニターに映した写真を順に見ながら、授業者に授業について振り返ってもらう。これは、写真について語ることで、写真を記録として意味付けていく作業である。写真の中には、授業者が見逃していた授業の事実もあり、子どもに対する捉え方が変わった場面もあった。その後、グループワークを行い、写真を見ながら、子どもの学びの様子について、自分の見方などを交流してもらった。グループワークの際には、写真を保存したタブレットを各グループに配布した。複製と管理が容易なことも、写真を使う利点である。最後に、全体での交流を行い、子どもにどのような学習がふさわしいのかを話し合った。

写真の面白いところは、ビデオなどに比べて、撮影者の意図が感じられやすいところである。最終回では、撮影者が気にしている子どもなどが意識的に撮影され、彼らの学びについて議論がなされた。

【B 中学校：長期的な視野にたった授業研究】

B 中学校は、各学年が全て 10 名以下の小規模校である。校長からの依頼で、「主体的・対話的で深い学び」をテーマに、12 月 25 日に研究会を行った。研究会に先立って授業見学をお願いし、この時にすべての生徒の学びの様子を観察することができた。研究会の当日も授業参観を行い、その様子も踏まえながら、研究会を行なった。

この研究会でねらっていたのは、「主体的・対話的で深い学び」を長期的な視野で捉えることである。2016 年度に執筆した拙論[12]において、筆者は「主体的・対話的で深い学び」を 1 時間の授業ではなく、単元レベル以上で捉えていくことの必要性を主張した。それに合わせて、「主体的な学び」、「対話的な学び」、「深い学び」を「主体的になる学び」、「対話的になる学び」、「深くなる学び」と捉え直している。

研究会の準備として、学校には写真の精選をお願いした。B 中学校では、管理職がよく写真を撮っており、多くの写真があった。その中から、学びの姿として印象に残っている写真を選んでもらい、研究会で使用することとした。デジタルカメラの普及によって、写真は気軽な記録手段として重宝されている。それゆえに、大量の写真が残るので、研究会で使用しようとするには、自分たちの課題に合わせて、写真の選択を行わなければならない。これはデータを記録として残していく作業であるとも言える。

こちらの写真においても、意図を持った構図が多々あり、その構図を撮影者が説明をすることによって、子どもの見方などが共有されていった。この説明を聞くことによって、筆者のように子どもの学びに参加できていないものも、文脈を共有しながら、話に参加することができた。さらに、1 時間の授業ではなく、1 年間の学びについて話し合うことができたことも、写真を使った授業研究会の可能性を示すものであると言える。

二つの学校で行った授業研究会では、写真を記録としてみなし、それを活用して、子どもたちの学びについて省察を深めるということを意図していた。しかし、以下のような課題が残った。1 点目は、A 高校で授業研究会を行った際に、長期的な視点で実践について語るのか、1 時間の授業について分析するのか、どちらにするのかをファシリテーターである筆者が意識できていなかったことである。2 点目は、竹沢が指摘していたように、その省察に基づいて、記録をよりよいものにしていくという視点が欠落していた。例えば、そこから文章をつくることは時間がかかることであるが、残しておきたい写真を選んだり、写真に説明のテキストを加えたり、写真にタイトルをつけるといったことであれば、比較的少ない労力で行うことができるだろう。授業研究会のゴールを見えやすくなり、その成果を共有しやすくなるとも考えられる。

６．おわりに

本稿では、授業研究における記録のあり方について、省察とのつながりに着目して考察してきた。省察を促すような記録であるためには、文芸性と科学性の両者を追求していくことが必

要である。その際には、文芸性の追求においても、科学性の追求においても、他者の存在が重要であり、そのために記録は読まれることを意識して作成されなければならない。その際に、授業者の省察を促すのであれば、記録作成の担い手はあくまでも授業者であるべきである。

優れた記録それ自体には大きな価値があるものの、記録を書くことそれ自体にも省察を促すという点において重要な意味がある。しかし、書くことを最終的な目的としてしまうと、省察したことが内化されない。以上のことから、授業研究における記録は、常に改訂の可能性に開かれたものとして捉えられるべきであろう。

最後に、教職大学院における記録と省察のあり方について考察しておきたい。教職大学院において院生が作成する記録としては、実習日誌、広義に記録を捉えるのであれば、修了論文が考えられる。記録を作成することで、自らの実践について省察を行うことは、これまでも行われてきたであろう。さらに省察を深めていくためには、他者がそれを読むことによって、それらを改訂していくことであろう。実習日誌を互いに読み合うことによって、竹沢のいう「実践の構造化」を問い直し、もう一度書き直していくような機会をカリキュラムの中に位置付けていくことが考えられる。

注

[1] 石井英真(2014)「教員養成の高度化と教師の専門職像の再検討」『日本教師教育学会年報』第 23 号、pp.20-29。
[2] 新村出編（2018)『広辞苑　第 7 版』岩波書店。
[3] 田中耕治（2009)「『実践記録』の性格と方法をめぐって」田中耕治編『時代を拓いた教師たちⅡ　－実践から教育を問い直す－』pp.14-24。
[4] 村井淳志（1996)『学力から意味へ　－安井・本多・久津見・鈴木各教室の元生徒の聞き取りから－』草土文化。
[5] 藤岡信勝（1991)『ストップモーション方式による授業研究の方法』学事出版。
[6] 二杉孝司・藤川大祐・上條晴夫編（2002)『21 世紀の授業　授業分析の基礎技術』学事出版、pp.108-109。
[7] 注 8 及び 9 の著書では「反省」という言葉が使われている
[8] 佐藤学（1997)『教師というアポリア　－反省的実践へ－』世織書房。特に「『パンドラの箱』を開く＜『授業研究』批判＞」pp.25-56。
[9] 稲垣忠彦・佐藤学（1996)『授業研究入門』岩波書店、p.130。
[10] 二杉孝司・藤川大祐・上條晴夫編、前掲書、p.101。
[11] 竹沢清（2005)『子どもが見えてくる実践の記録』全障研出版部。
[12] 徳永俊太（2017)「主体的・対話的で深い学びを実践するための論点－多様な教育実践を参照して－」『京都教育大学大学院連合教職実践研究科年報』第 6 号、pp.1-12。