

## 他者の経験を知ることの意味

—多様な確信(ビリーフ)を持つ教師と日本語コースのあり方に関する考察から—

大河原 尚

【キーワード】実践の理論としてのビリーフ、成長する教師、コースの一貫性と教師の多様性

### 1. はじめに

今回、本論文集では、本別科で授業を担当されている先生方に、ご自身のそれまでの教師生活を振り返っていただき、自らの言語観、言語学習・教育観といったご自身の語学教師としての言語教育・言語学習に対する「確信」(ビリーフ)あるいは信条ともいふべきものを語っていただくこととした。確信を語るということになると、勢い独り善がりに陥ってしまったり、抽象的な議論に終始しまったりすることが懸念される。そこで、できるだけそうしたことを避け、それをお読みになった他の先生方にもある程度その確信のあり様の一端でもご理解いただけるように、執筆を依頼した先生方には、できるだけこれまでのご自身の教育経験(あるいはもっと溯ってご自身の(語学)学習経験)に照らし合わせて語っていただけるようお願いした。

というのも、本別科では毎年日本語と英語をあわせて15名前後の教員がそれぞれの授業を担当しているが、特に教育の中心である日本語の授業において、さまざまな背景や教授経験を持った先生方によって、別科という一つの目標の下にコースが運営されている。そこには、そうした背景や経験さらには確信の違いから来ると思われる問題が常に発生している。

そこで、そうしたさまざまな経験や背景、そしてそれらに基づく確信を持った先生方同士がよく互いを知り合い、教師間のコミュニケーションをより密接に図ることができるようになるために、それぞれの先生方にご自身について語っていただくこととしたのである。では、こうした教師間での具体的な経験に基づいて自身の信ずるところを語り合っていただくという試みが、別科のコース全体としてみた時、また、そこで教える個々の教師の教師としての成長という点から考えた時、どのような意味があるのか。ここでは、別科を日本語のコースとして見た時の個々の教師とコースの目標や理念との関係、そして、その中での個々の教師のあり方について検討しながら、今回の試みの意味を考えたい。

### 2. 実践の理論としての確信(ビリーフ)

まず議論のはじめに、「確信」(ビリーフ)について少し考えておきたい。一般に人々が持っている言語学習の方法や効果などに対する考え方や価値観を“Beliefs”と呼ぶ。

(ここでは単に「確信」とする。)特に語学教育実践に携わっている教師にとっては、こうした確信がその教育実践の際の実際の行動に大きく影響していると考えられている。例えば、「言葉の学習は、文字よりも音声から始めた方がいい」と考えていけば、最初の日本語の授業では、五十音表を一文字ずつ提示することからではなく、たとえ学習者が日本語の音韻の通りに音声を理解できなくても、文字を介さず音声でのやり取りから(例えば「こんにちは」)始めるだろう。

こうした「確信」は教師のそれまでの教育実践の経験や、あるいは自身の言語学習経験などを通じて形成されてくると考えられる。これに関連して、石黒(2004: 9)は、実践者は「実践に埋め込まれた理論を持って」いて、それは実践者が実践の中で築きあげてきたものであるとしている。そうした実践の中から出来上がってきた実践の理論は、決して「素朴(naive)」なものではないが、必ずしも自覚的に用いられているわけではないし、複数の理論の間で整合性を欠いて使用されることもある。ここで言う「実践の理論」は、つまり教師個々人の場合で考えてみると、教師ひとりひとりが各々の実践の中でそれまでに形成してきた「確信」と考えることができる。

### 3. 別科における教師間の確信の違いから来る問題

ここで、本別科における確信の違いから発生すると考えられる実際の問題についてみておきたい。本別科では、日本語クラスをレベル別に三つに分け三名いる嘱託講師がそれぞれのクラスを年度ごとに順番に担任として受け持っている。別科全体として、あるいは各クラスの授業全体として一貫性を保って一年間各授業を進めていくためには、嘱託講師間あるいは各クラスの担当教師間で別科あるいはそのクラス全体としての目標や方針などについて共通の理解がなされている必要がある。そのための打ち合わせやミーティングも必要に応じてフォーマル、およびインフォーマルの場面で行われている。

しかし、そこで問題になるのは、例えば、別科の目標として「初級文法の定着」といったときに、それが、具体的に学生がどうなることを指しているのかということである。その解釈は教師によってあるいは教師の持つ確信によってさまざま、クラスで教師の質問に教師が期待するとおりに答えられることか、文法の練習問題の括弧の中に問題が想定している回答を書くことができることか、また、ある文法をその規則どおりに自由に使って話せるようになることか、など。また、そのためにクラスに行って教師は何をすればいいかということ、学生が間違えた文法規則の説明をすることか、練習問題を書かせて「間違い」を指摘し、訂正することか、あるいは、文法そのものの使い方よりも具体的な事柄について話す中で文法の違いに気づかせることか、など。それぞれの解釈は当の教師にしてみれば、それぞれに根拠があるのであるが、一つの言葉や用語の解釈やそれに付随する意味などが、教師間で必ずしも同じ、あるいは実際の場面で問題にならない程度の範囲の中に収まってはいないことがあるのである。このように互いに当然のこととして無自覚に信じていることは、いくら言葉を尽くしてもその違いは埋めようがない。そのうえ、日本語教育の分野でも、授業や日本語教育実践といったものの捉え方が、まだ確立しているわけではない。

当然、こうした教師間の確信の相違はそのコース運営に際しての行動や授業方法にも

反映される。結局、言葉では語り尽くせない、説明しきれないとわかっているにもかかわらず、ほかに方法がない。そして、そうした確信の相違が大きい教師が集まって運営するコースは、往々にして、日本語教育とは直接関係ない教師間の政治的な状況を作り出したり、教師間の考え方のぶつかり合いの場となったりしてしまう。そして、そうしたぶつかり合いの場は、互いがなかなかその違いの内容を理解し合うことが難しく感情的な衝突にも発展する可能性を持っている。さらにそのような場で何よりも問題なのは、えてして当の学生が置き去りにされがちであるということである。

では、どうしたらいいのか。同じあるいは似通った考え方や確信を持った教師同志が集まってコースを運営していけばいいのだろうか。しかし、そんなことが果たして可能なのだろうか。それとも、さまざまな背景や経験、それに基づく確信を持った教師同士でも、コースとしての一貫性を保って運営していくことは可能なのだろうか。

#### 4. 日本語コースと個々の教師との関係

ここでは、複数の教師が集まって運営される日本語コースとそこで各授業を行う教師との関係について見ておきたい。コースを運営あるいはコーディネートする側では、コースとしての一貫性あるいは統一性が必要になる。それは、少なくとも、コースとしての成果を知るためでもあるし、そのコースを設置している母体組織や社会に対する対外的な説明のためでもある。そうすると、日本語教育の効率性ということが重要となる。限られた期間で最大限の成果（例えば日本語能力試験の合格とか、大学・大学院進学とか）を出すために、最もコスト（労力）の少ない、運営しやすい教育体制が求められるのは当然である。そうした効率を追求した体制では、さまざまな異なる背景を持つ教師が大勢いるよりも、同種類の能力、知識、経験をそれぞれ同程度に備えた教師たちがそのコースの目標や理念に向かってコースを運営する方が効率的である。

確かに、日本語教育の分野においても、これまで、さまざまな教授法が提案されてきた。そこでは、個々の教師はそうした教授法の理念に従って実際に授業をする存在であった。したがって、教師一人一人はその教授法の理念を体現している存在であり、またコース全体から見てもそれが期待されていた。つまり、ある教授法の理念もとで行われるコースにおいては、そこで教える教師は皆一律な能力と技術が要求されたのである。そして、こうしたコースを実現するためには十分な教師のトレーニングが必要となる。このような、コースのあり方とそこで教える教師との関係は、コースの一貫性という点からするとわかりやすい。また、個々の教師にとっても、教室で自分がどのような授業をすればいいかということが明確に示されているので、そのことに習熟することが、教師としての能力を向上させること直結しているのである。

しかし、こうしたコースを実現していく上での問題は、どのような教授法あるいは教授理念をコースとして採用するかということである。どのような学生や状況においても万能な教授法があれば、これはそんなに難しい話ではない。

ところが、実際はそうではない。現実には、さまざまな日本語コースが存在し、それぞれの状況にあった教授法や理念がそれぞれに採用されている。そして、日本語教師は、そうした多様な複数のコースの間を、授業をいくつも抱えて移動しながら日々授業

を行うのが現実である。そこでは、採用されている教授法や教授理念を理解し、それに基づいて授業ができる適応力と知識及び技術が求められる。教師はもはや、授業でどう教えたらいいかということだけを考えているのでは済まなくなった。コースの状況とそこでの教授理念を理解し、自分の授業をその中にどう位置づけることができるかという能力が求められる。授業という世界だけでなく、コースという全体から自分の授業を見る視野の広さが必要となるのである。そこでは、学生にとって「いい授業」をすることだけが求められているのではない。コースコーディネーターから見ても「いい授業」をして信頼を勝ちとる必要がある。しかし、それらが必ずしも一致するとは思えないことを発見した場合、教師は深刻なジレンマに陥ってしまう。学生には人気のある先生でも、コーディネーターからの評価は低くなってしまい、ひいてはそれが、その教師にとっての死活問題にもなるかもしれないからである。

ここまでのことを踏まえて、再度コース運営の立場から考えてみたい。個々の教師にとってさまざまなコースが存在するのと同時に、コースコーディネーターから見ても、さまざまな背景を持った教師がいて、彼らに頼らなければコース運営が難しい現実があることも事実である。一つの理想的な理念にもとづいて、それに合った学生と教師でコースを考えるとというのは、もはや非現実的と言わざるを得ない。まず、コースコーディネーターは、ある理念の下にコースデザインする場合、ある程度一様な能力を持った教師ではなく、さまざまな考え方や背景を持った教師がそのコースを担っていくことを前提にせざるを得ないのである。

## 5. コースの中における教師の実践と成長

コースコーディネーターにとっても、個々の教師にとっても互いの多様性を認識して、その上で互いの多様性に互いに対応できるようにならなければならない。まず、教師としてはどうしたらいいのだろうか。前項でも述べたが、個々の教師は、狭い自分の教室の世界にとどまっているのではなく、より広い視野の中で自分の授業を位置づけることが必要になってくる。

近年、日本語教育の分野においても、教師の養成ということから教師の成長ということに関心が移ってきた。そこでは、自らの実践を振り返り、内省することによる教師としての成長が強調されている。そして、そうした教師の内省そのものの研究や、内省を促すための方法なども提案されている。こうした議論は、教師の養成に関心があつたときの発想から見ると、少しわかりにくいだろう。というのは、成長したときの教師像や成長の方向性というものが必ずしも示されず、ただ「成長する」ことが強調されるからである。しかし、ここで、自らの実践を振り返ることで、自らの考え方、信条や傾向性に気づき、より広い視野を獲得し、より多様な日本語教育のあり方に対応できるような知識や技術を身につけていくことを「成長」だと考えれば、日々の授業は、個々の教師にとって自ら成長するための契機であふれていると見ることもできる。それに気づいて、どのように利用するかは、その教師自身にかかっているのである。その意味で、教師自身が成長できるかどうかは、教師個々の責任においてなされるべき問題ということになる。したがって、教師はたとえさまざまな条件のもとで授業をしなければならない

としても、実際に教える学生あるいは授業に対して、主体的になって実践に取り組むことが重要となるだろう。

ここで「実践」という言葉を少し意識して使用した。それは、普段から半ば習慣的に行われている作業を言うのではない。ましてや、単なる行為でもない。それは、関わるべき目前にある状況に対して、どのように関わろうとするかというその行為者本人の意思の反映のもとに行われるものとして実践を考えたいと思うからである。そこには、当然どう関わろうかという意思を支える、これまでの経験の蓄積やその結果としての確信があるだろうし、次々と変化する未知の状況との対話も生まれてくるであろう。そして、そうした状況との対話の経験そのものがまた、次の実践を支える準備となっているのである。つまり、そうした実践の不断の繰り返しにこそ、先ほど述べた教師としての「成長」への道があるのではないだろうか。

ここで、次に日本語コースの視点から、もう一度この教師の「成長」という問題を考えてみたい。日本語教育の場において、「教師の成長」ということが言われはじめて以来、いかに教えるかという、いわゆる技術論にばかり終始せず、教師そのもののあり方を問題にし始めたという点で、それまでの日本語教育のあり方に対する議論が、一つ異なる次元のものになったと言ってもいいだろう。しかし、そうした教師の「成長」に関する議論は、個人の教師にばかり注目していて、そうした「成長する」教師が集まって共同作業として行なわれる日本語コースのあり方にはあまり注意が払われてきたとは言いがたい。

では、さまざまな確信や能力を持った教師が構成する日本語コースというものをどう考えたらいいいのだろうか。そこでは、確信や能力が多様というだけでなく、それぞれ成長の途上にある教師が集まっているわけだから、その成長の具合にも多様性が見られるだろう。まさに多次的に多様な教師たちを前提とする日本語コースということになる。ここで、一つの懸念が浮かび上がる。それは、そうしたさまざまな教師たちが集まって構成するコースとしての一貫性や教育効率が低下するのではないかということである。コースとして何を教育するのが不明確で、各授業が相互の連係を失いバラバラのコースになりかねないからである。

もちろんこれは極端な心配かもしれないが、ここでまず、次の二つの点を確認しておかなければならない。まず第一に、多様な教師を前提としてコースの運営を考えなければならぬという現実があるということである。というよりも、教師の「成長」ということを受け入れた時点で、教師自体が多様性を持っているということの前提に立って日本語教育のあり方を考えているということになる。そして、もう一つ確認しておかなければならないことは、日本語コースは単なる授業の寄せ集めではなく、一つの理念や目標のもとに構成された授業が互いに連動してコース全体としての機能を発揮しているということである。この二つのことは、互いに相反する方向性を持っているにもかかわらず、この矛盾した二つの要素を内包しているのが実際の日本語コースということになる。そこで、コースコーディネーターとしては、コースのカリキュラム上の目標や授業内容を判断し、決定すると同時に、この多様な教師とコースとしての一貫性のスペクトラムの間のどこに実現可能性を見出すかということが重要となる。それは、まさにマ

ニュアラル的な正解がどこかにあるといったものではなく、コースのおかれた社会的環境や組織内での位置などの様々な状況を判断して決定していかなければならない。このことは、まさにコースコーディネーターにとっての「実践」である。

しかし、ここでコーディネーターは必要以上に悲観的になる必要はないと考える。それは、コース全体を考え日本語教育を行っているのは、コーディネーターひとりではないからである。最終的な判断をするのはコーディネーターでも、その判断に至るまでには高いレベルにまで成長した教師たちがいる。彼らはコーディネーターの決定のもとただ従わされるだけのロボットのような存在ではなく、主体的にコースやクラス全体の運営にも関心を払い、自らも成長しようとしている教師なのである。そこで重要になってくるのは、全てを決め、各教師に指示するだけのコーディネーターではなく、そうした各教師たちといかに協力関係を築き、そのコースが置かれている状況や目標に沿ったコース運営ができるかということである。

## 6. 自らの経験を振り返ることと他者の経験を聞くこと

最後に、今回行った各教師による、自らの経験を振り返るという試みの意味を、そうした「成長」する教師であるための方法の一つとして考えてみたい。つまり、自らの経験を振り返ることがどのように「成長」に結びついていくのか、さらにそれを聞く側から、他者の経験を聞くことをどのように自らの「成長」へと結び付けていけるのかということである。

先に、「成長」ということを、日本語教師として視野を広げ、さまざまな状況においてもその状況にあわせて対応できる知識と技術を身につけることとして考えた。視野を広げるといえるのは、それまで注意を払ってこなかった事象に新たに意味を見出し、それらの意味を取り込んだ形で、それまでの世界観（ここでは日本語教育観）を新しく再構成することである。このことは、とりもなおさず教師自身がそれまで構築してきた自身の確信を意識し、見直しをするところから始まる。そして、岡崎（1999）が指摘するように、自らの経験を振り返ることは、自分自身の確信の形を意識してみることの重要なきっかけになるのである。しかし、だからといって振り返るということがただ単に過去の経験を思い出すことに終わってしまっただけでは意味がない。それが、教師一人一人の現在の具体的な実践と結び付けて、自らの確信が問題にされなければならない。岡崎（1999）は、日本語教師養成の分野での哲学の転換の動きの中で「内省」が注目されるようになったとして、内省について、常にその内省を行う本人の確信が問われるプロセスであり、「単なる記録や想起ではなく、当事者である教師の確信を通して粹づけられ整理され、その意味では新たに創造された現実と言えらるものである」（岡崎、1999:155）としている。

ここで一つ注意しておきたいことがある。それは、自らの信ずるところを対象化するということは、決して簡単な作業ではないということである。というのは、教育に対する確信は、その教師の教師としてのアイデンティティーそのものと深く密接に関係していると考えられるからである。自らの確信を吟味の対象とすることは、ややもすれば自らのこれまでの教師としての自信を否定することにもつながりかねない。しかし、一度

かつての自身の確信として信じていたものを対象化できたときには、既に別の次元に立って自らの経験を再構成しようとしていることになるのではないか。そして、そうした自身のアイデンティティと向き合わざるを得ない「辛い」プロセスが自分の確信を問う作業には付き物であることを忘れてはならない。ただ、そこでそのプロセスをおろそかにすることもできる。そうしたプロセスは自分が自分に課す課題であって、誰からも強要され得るものではないからである。しかし、それを避けていては、自らが直面している状況を現在の自分の確信に沿って解釈することしかできないであろう。それでは、実践を振り返ることの意味は半減してしまう。

さらに、「内省」によって自らの確信が対象化（意識化）され、さらに再構成されていく過程では、その教師の、その時点での利用可能なあらゆる知識が総動員されると考えられる。それらには、自らの実践における経験や観察から得られた知識だけにとどまらず、他者の実践における経験やさまざまな文献などの外部からの情報によって構成した知識も活用されるであろう。自身の実践での経験を振り返ることから、自らの確信について問い始めた教師にとって、他者の経験や諸文献などの外部からの知識は、自身振り返り「内省」を進める上での重要な「資源」の一つとなりうるであろう。ここに、他者（教師）の実践の振り返りに耳を傾ける意味が出てくる。しかし、あるひとりの他者の語る経験から読みとる意味は、それを聞く者によって必ずしも一様ではないだろう。他者の経験を聞いて、それと同様の実践を行うのではないから、自らの実践状況がその他者のそれと共通性がないからと言ってそこにあまり実践的な意味を見い出せないということではないだろう。実践者それぞれ実践の振り返りや、さらには、その実践そのものとも、それぞれの形で響き合う可能性を持っているはずである。つまり、ある他者の経験の中に、自身の実践における経験との共通点や共通の問題が見出せたとき、自分にとって、その他者の経験は、そこに見出した共通点と同様のあり方で、自らの実践を強化したり（そして、自信が持てるようになったり）、疑問を投げかけたりしてくれる。

ここで、最後にもう一度確認しておかなければならないことは、他者の経験を聞くことがいかに自分自身の実践に有益かということ、それを聞くそれぞれ（の教師）もまた、いかに「成長」しようと日々努力を続けている教師であるかということと密接に関係があるということである。

## 7. おわりに

今号では、別科を担当する各先生方に自らの教育観や学習間について、できるだけ具体的な経験に基づいて語っていただくこととした。これは、語っていただいた先生ご本人だけでなく、それを読む他の先生方にとっても、大いに刺激になることであろうと考えたからである。

今回執筆をお願いした井上（日本語）、吉田（英語）、清水（日本語）だけでなく、寄稿いただいた増山（日本語）、周（日本語）の各先生方も、それぞれの教育実践を振り返り、それを自分なりに捉え直すことで、そこでの問題点の指摘や考え得る解決の方法などの提案、あるいはそれらの思索の過程を示している。吉田・増山の両先生は、コンピューターを利用した授業という共通の話題について、それぞれの実践の状況に即した

異なる視点から取り上げている。吉田先生は日本人学生の授業での経験をもとに別科での英語授業において学生の主体的な授業参加を促そうとする実践、一方、増山先生は、コンピューター利用の学習法(CALL)の実践的試みを、それが行われた日本語コース全体からの視点も踏まえて振り返っている。清水先生は、日々別科の留学生と接し、留学生の置かれている環境を見つめる実践の中から、一つ一つの授業という単位ではなく、日本語教育全般的なあり方を、日本社会とのつながりの視点と一教師という立場から何ができるのかという点から探ろうとしている。井上先生は「学習者側に立った」教育及びその中の「学習者側に立った」教師ということから、ご自身の経験をもとに、日本語「教師」としてのあり方を考察している。周先生は、「あとがき」にあるように、中国におけるご自身の日本語教育実践の中から湧き上がった問題意識から、新聞コラムの整理・分析をしている。

寄稿されたそれぞれの先生方がそれぞれの課題を持って、それぞれの視点から普段の教育実践を行っていることの一部が、今回の先生方のご報告は示しているのではないだろうか。そこでは、様々なご自身の実践状況を捉えるための方法が用いられ、それに対する解釈の際にも授業のレベル、コースデザイン全体のレベル、さらには日本の社会といったレベルにまで目を向け視野を広げて問題の本質を捉えようとしている。今回寄せられた各先生方ご自身による実践の振り返りは、形式も方法も内容も不統一だが、それはまさに教師の多様性の現われと見ることもできる。

しかしここで、今回のような試みがすぐさま教師間のコミュニケーションや相互理解に直結すると考えるのは少し楽観的で、拙速過ぎるかもしれない。むしろ、こうした多様性があらわになったこと、そしてその中でひとりひとりの教師が教育実践を日々行っていることをまず認識するその出発点には、少なくともなったのではないだろうか。

また、今回寄せられたものは、それらを一読しただけでは、その筆者(つまり実践者自身)の教育や学習に対する確信が、それとして表現されていないものもあった。しかし、それらは自身の確信にまで掘り下げず、ただ事実の報告を行っただけというものではない。自分の確信を自覚することはなかなか難しい。それは、実践を見つめる自分自身そのものだからである。ただ、状況の捉え方、何を問題として考えているか、どんな解決策がありうるかといった思索の中に、具体的な形として確信が表現されているのである。実践を振り返り内省することは常にその実践者の確信が問われているのである(岡崎、1999)。

最後に、こうした試みが、そもそも別科が抱える問題の一つである教師間のコミュニケーションの不足や不十分な相互の理解を多少なりとも解消し、別科で教育実践に携わる先生方の個々人の日々の自己「成長」のご努力に少しでも資すればと考えている。そのために、少し回りくどい説明になったかもしれないが、様々な能力、知識、背景、経験にもとにした異なる確信を持つひとりひとりの教師と、そうした教師たちを束ねた一つの日本語コースとしてのあり方を、個々の教師の「成長」という点に注目して考えて直すことで、今回の試みの意義を探ってきた。

確かに、日本語コースはそこで学習する学生の存在を前提として成り立つものだが、それと同時に教師も日本語コースを構成する大きな要素の一つであり、教師もまたコー

スにおける日々の実践の中で自ら「成長」できる、日本語コースの「参加者」でもある。したがって、教師個々の成長を支援し、より促せるような取り組みが、日本語コースの中に備わっている必要があるのではないかと考える。

今後、こうした取り組みをきっかけに教師間の相互の理解が進み、さらには別科全体としての教育がより活発さを増していくことを期待している。

#### 【参考文献】

- 石黒広昭 (2004) 「フィールドの学としての日本語教育実践研究」『日本語教育』120、1 - 12 頁。
- 大河原尚 (2002) 「日本語教育日記の自己分析から見た「内省」」『世界の日本語教育』12、国際交流基金日本語国際センター、79 - 94 頁。
- 大河原尚 (2003) 「「実践報告」の可能性 —教師の成長という観点からの考察—」『別科日本語教育』7、大東文化大学別科日本語研修課程、31 - 40 頁。
- 岡崎敏雄、岡崎眸 (1997) 『日本語教育の実習：理論と実践』アルク。
- 岡崎眸 (1999) 「学習者と教師の言語学習についての確信」『日本語教育と日本語学習 —学習ストラテジー論にむけて—』宮崎里司、J.V.ネウストプニー編、くろしお出版、147 - 158 頁。
- 川口義一、横溝紳一郎 (2005) 『成長する教師のための 日本語教育ガイドブック (上・下)』ひつじ書房。
- 田辺繁治 (2003) 『生き方の人類学 実践とは何か』講談社現代新書。
- 細川英雄 (2005) 「実践研究とは何か —「私はどのような教室をめざすのか」という問い—」『日本語教育』126、1 - 頁。
- 横溝紳一郎 (2000) 『日本語教師のためのアクション・リサーチ』凡人社。
- Aoki, Naoko (2004) Life after presentation: How we might best discuss and evaluate narrative - based research with/by teachers 『阪大日本語研究』16、19 - 36 頁。
- Shön, Donald (1983) The Reflective Praictioner : How Professional Think in Action, Basic Books.
- Wallance, J. Michael (1990) *Training Foreign Language Teachers —A reflective approach*, Cambridge University Press.