

# Joanna Kic-Drgas

---

## Rola refleksji w nauczaniu języków obcych

---

Lingwistyka Stosowana / Applied Linguistics / Angewandte Linguistik nr 2,  
113-120

---

2010

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

**Joanna KIC-DRGAS**

Uniwersytet im. A. Mickiewicza

## Rola refleksji w nauczaniu języków obcych

**0.** Niniejszy artykuł ma odpowiedzieć na pytanie, czym jest refleksja w nowoczesnej glottodydaktyce, czy jest w ogóle potrzebna, jakie zadania i funkcje przed nią stoją. R. Piłat (1999: 34) definiuje refleksję jako „źródło odpowiedzialnych sądów, narzędzie uczenia się, a także jako narzędzie samopoznania”. W świetle tego stwierdzenia okazuje się, że termin refleksja nie jest do końca jednoznaczny. Z jednej strony jest to bowiem narzędzie pozwalające na swoisty rekonesans własnych doświadczeń, analizę osiągnięć oraz dokonanie szeroko zakrojonych planów na przyszłość. Z drugiej jednak strony refleksja pozwala na globalne spojrzenie na całokształt danego problemu, wydanie osądu, być może znalezienie także możliwości rozwiązania zaistniałego problemu. Nie bez powodu autor cytatu zamieścił także określenie refleksji jako narzędzia uczenia się. Otóż refleksja jest nieodłącznym elementem dydaktyki, praktycznie w każdym procesie, który się na nią składa. Znaczenie refleksji można ująć w skali mikro i makro. W formie mikro dotyczy pojedynczej osoby biorącej udział w procesie dydaktycznym, może być to uczeń lub nauczyciel. W formie makro dotyczy natomiast całego systemu nauczania, rzutując tym samym na istniejącą w danym układzie glottodydaktycznym jednostkę.

**1.** Aby móc objąć i zrozumieć sens i cel refleksji w nauczaniu, należy przyjrzeć się bliżej i zanalizować istniejący w procesie nauczania języka obcego układ glottodydaktyczny, który stanowi swego rodzaju układ komunikacyjny (F. Grucza 1978: 10).

źródło informacji → kanał informacyjny → uczący się  
Sygnały (znaki)

Rysunek 1. Układ glottodydaktyczny według F. Gruczy (1978: 10).

Ważną cechą układu jest fakt polegający na tym, że układ ten musi uwzględnić „zmienną się rzeczywistość obiektywną i rzeczywistość glottodydaktyczną” (W. Pfeiffer 2001: 21). Układ glottodydaktyczny jest układem dynamicznym, podlegającym ciągłym zmianom, zapewniającym mu dostosowanie się do wymagań

świata zewnętrznego. Ten dynamizm jest niewątpliwie wynikiem refleksji dotyczącej całego procesu nauczania pozwalającej na reformułowanie założeń i ciągle dopasowywanie ich do otaczającej rzeczywistości. Brak refleksji powoduje ograniczenie dynamizmu i skuteczności procesu nauczania.

Najważniejszym ogniwem układu glottodydaktycznego jest osoba ucząca się, nauczyciel jest natomiast szczególnym rodzajem źródła informacji. Dynamizm układu powinien mieć na względzie osobę uczącego się, który również nie istnieje w danej rzeczywistości odizolowany od bodźców czy zmian. Stąd też sam proces uczenia się określa się jako proces aktywny, przebiegający w interakcji z otoczeniem (G. Lewicka 2007: 18).

Układ glottodydaktyczny nie jest odizolowanym, hermetycznie zamkniętym układem, ale dynamiczną, otwartą strukturą wchodzącą bezustannie w interakcje z otoczeniem (G. Lewicka 2007: 15). Pojedynczy układ jest częścią większej struktury, systemu, który konstytuuje także jego działanie. Wzajemne relacje pojedynczego układu i całego systemu wzajemnie oddziałują na siebie, inicjując wzajemne modyfikacje. W tym skomplikowanym mechanizmie bardzo łatwo zatracić to, co najistotniejsze – podmiot tego procesu, którym jest uczący się. Aby tego uniknąć, należy w sposób ustawiczny dokonywać refleksji, a poprzez nią weryfikacji celów.

2. Refleksja w skali mikro dotyczy indywidualnych przemyśleń jednostki, na skutek których indywiduum pragnie kształtować proces dydaktyczny. Analizując kwestię refleksji w skali mikro, należy z góry podkreślić potrzebę podjęcia dwóch wątków w tym temacie, mianowicie perspektywy nauczyciela oraz perspektywy ucznia. Jak pisze J.F. Herbart (1967:34) „Intencją, jaką wychowawca powinien się kierować w swojej pracy, jest praktyczna refleksja, refleksja licząca się z regułami postępowania, będącymi funkcją zdobytej przez nas dotychczas wiedzy.” G. Lewicka (2007: 35) podkreśla, że w obecnym świecie nie ma miejsca dla nauczyciela w tradycyjnym tego słowa znaczeniu, gdyż, powtarzając za W. von Humboldtem (1903–1936), języka nie można nikogo nauczyć. W aspekcie powyższego stwierdzenia pojawia się pytanie, czym w takim razie ma zajmować się dzisiejszy nauczyciel, jaka jest jego rola. „Zadaniem nauczyciela (...) jest więc organizowanie i kierowanie procesem akwizycji języka drugiego” (G. Lewicka 2007: 36).

Nauczyciel przestaje być niedoścignionym wzorem, który narzuca określone rozwiązania, a staje się w myśl słów G. Lewickiej – partnerem do rozmów, przewodnikiem w procesie uczenia się. Właśnie ta zmiana w sposobie postrzegania nauczyciela powoduje zmianę w podejściu do samego procesu nauczania. Uczenie przestało być wykładaniem, a stało się procesem zindywidualizowanym, refleksyjnym, w którego centrum znajduje się uczeń. Takie podejście jest możliwe dzięki refleksji stwarzającej podstawy do uwzględnienia indywidualnych możliwości każdego ucznia i potraktowania go jako „system autopojetyczny” – samostanowiący (H. Maturana 1982). W przypadku nauczycieli kwestię refleksji można rozpatrywać na dwóch poziomach, a mianowicie jako refleksję nad działaniem oraz refleksję w działaniu (Z. Kwieciński, B. Świdorski 2007: 202). Według J. Deweya (1988: 29) proces refleksji zaczyna się wówczas, gdy nauczyciel natrafia na

problem. Refleksja jest więc reakcją na swego rodzaju niepokój, jakiego doznaje nauczyciel w konfrontacji z daną sytuacją.

W wyniku takiego zajścia nauczyciel ma do wyboru dwie drogi. Pierwsza polega na zatrzymaniu się w środku danego działania i dokonaniu refleksji na temat dalszego postępowania (*reflexion-on-action*), druga z kolei zakłada dokonywanie refleksji symultanicznie z podejmowanym działaniem oraz w miarę możliwości natychmiastowych modyfikacji (*reflexion-in-action*). Zwłaszcza ta druga forma gwarantuje możliwość wnikliwego postrzegania danej sytuacji tu i teraz oraz jej analizy. Na te symultanicznie dokonywane czynności składają się wielokrotnie elementy testowania, eksperymentowania, a czasami nawet błędzenia. D. Schön (1983: 55) podkreśla mające miejsce „ponowne obramowanie problemu” (*re-framing*), doświadczony nauczyciel jest w stanie zmodyfikować swoje działanie już po kilku sekundach, odczytując potrzeby danej grupy, z którą prowadzi zajęcia i całkowicie zespolić swoje działanie z refleksją. Krytyczna refleksja oraz ustawiczne poszukiwanie są cechami refleksyjnego modelu nauczania. Model ten charakteryzuje się ciągłym dążeniem do zmiany mającej na celu osiągnięcie jak najwyższej efektywności w procesie nauczania. Nauczyciel refleksyjny to taki, który nie tylko krytycznym okiem spogląda na swego ucznia, ale przede wszystkim swoiste poszukiwania rozpoczyna od własnej osoby. K. Zeichner i D. Liston (1996: 10) wskazują wśród cech refleksyjnego nauczyciela otwartość umysłu, odpowiedzialność, ale także twórczy niepokój. Otwartość skłania refleksyjnego nauczyciela do poznania charakteru problemu z więcej niż jednej perspektywy. Odpowiedzialność skutkuje ciągłym stawianiem pytań o cel i sens konkretnego działania, zmusza nauczycieli do sprawdzania i analizy wyników własnej pracy. Niepokój to cecha, która powoduje ciągłe poszukiwania, rozwój sfery osobistej.

Zdaniem P. Freire (1973: 53) proces nauczania to budowanie, tworzenie, konstruowanie, ale także rozmyślanie, analiza, wyciąganie wniosków czy odwoływanie się do własnych doświadczeń. Z tego wynika, że proces nauczania to współistnienie i wzajemne uzupełnianie się akcji (działania i refleksji). Nauczyciel rozpoczyna swą pracę z dokładną świadomością nie tylko tego, co chce osiągnąć, poprawić, ale także dlaczego. Posiadając taką wiedzę, stara się diagnozować pracę ucznia poprzez stosowanie ankiet, wywiadu, eksperymentu czy monitoringu. J. Dewey (1988: 76) podkreśla, że nauczyciel nierefleksyjny to taki, który bezkrytycznie przyjmuje daną rzeczywistość, starając się przyjąć za pewnik rozwiązanie podane jako kolektywne wobec danego problemu. Często taki właśnie nauczyciel zatracza umiejętność spojrzenia na daną sytuację czy problem z kilku perspektyw. J. Edge (1994: 119) wspomina o umiejętności świadomego kształtowania swojego życia zawodowego, ale także podkreśla, że każdy nauczyciel powinien posiadać tzw. *self-awareness*, czyli umiejętność refleksji, analizy własnego działania oraz wysnuwania wniosków z porażek czy sukcesów. H.-J. Krumm (2003: 354) poszerza zakres refleksji nauczyciela języków obcych o przemyślenia dotyczące metod aktywizacji uczniów, przypisując nauczycielowi rolę animatora, doradcy uczącego się, który nie tylko zajmuje się poprawnością gramatyczną czy rozwojem poszczególnych sprawności uczniów, ale także aktywizuje do podjęcia samodzielnych refleksji na temat

braków i niedociągnięć w zakresie przedmiotu. Ważnym elementem tego zadania stojącego przed nauczycielem jest zachęcanie ucznia do podjęcia autonomicznej pracy w zakresie opanowania danego języka. Z kolei K. Dahlberg *et al.* (2001: 20) wskazuje na nowe spojrzenie na ucznia jako współtwórcę wiedzy i kultury, który istotną wagę przykłada do rozwoju umiejętności metakognitywnych, takich jak umiejętność rozwiązywania problemów oraz dążenie do samorozwoju.

4. Każdy uczeń wnosi do procesu nauczania swoje wcześniejsze doświadczenia, przemyślenia oraz opinie. Niezwykle istotne jest, aby nauczyciel nie ignorował tych doświadczeń, tylko potrafił nowe wiadomości zakotwiczyć w znanych już informacjach. Osiągnięcie tego jest możliwe poprzez stosowanie odpowiednich metod zwłaszcza na zajęciach z języka obcego. Sprzyja temu nie tylko budowanie przyjacielskiej, bezstresowej atmosfery, ale także prowadzenie dialogu czy nawet dyskusji z uczniami. Ważne są nie tylko rozmowy dotyczące bezpośrednio omawianego materiału, możliwości jego praktycznego zastosowania, ale też po prostu praktyczne ćwiczenia komunikacyjne, a także rozmowy na temat metod, technik uczenia się, wcześniejszych doświadczeń w uczeniu się wybranym sposobem. Takie „meta-rozmowy” służą przede wszystkim nauczycielowi w zapoznaniu się z grupą, jej możliwościami i potrzebami, ale także stwarzają możliwość wymiany doświadczeń i pomysłów. Metoda dyskusji nadaje się również do ewaluacji zajęć, wówczas uczniowie są bardziej skłonni do wyrażenia swoich opinii. Dyskusja zmusza do formułowania określonych tez, które wielokrotnie są podstawą do głębszej, bardziej wnikliwej analizy danego problemu. R. Caine i G. Caine (1991: 35) podkreślają istotę trzech podstawowych pytań: Co wiemy? Czego chcemy się dowiedzieć? Czego się już nauczyliśmy? (**K**WL activity – What do we **Know**? What do we **Want** to know? What have we **learned**?) Zadanie tych pytań może być wstępnym etapem rozwijania w uczniach potrzeby refleksji, która w późniejszym etapie może rozwinąć się w formę dyskusji. R. Caine i G. Caine (1991: 56) zachęcają także do rozwijania tzw. refleksyjnego pisania ćwiczonego indywidualnie lub w grupie, polegającego na swobodnej pisemnej wypowiedzi na określony temat na początku lub końcu zajęć. Wypowiedź pisemna staje się podstawą do nawiązania dialogu między nauczycielem a uczniem, bądź uczniami, w postaci dygresji lub spostrzeżeń, które nauczyciel zapisuje pod wypowiedzią. Forma ta nie podlega ocenie, a jest jedynie swego rodzaju impulsem do wymiany opinii. Formę tę można zmodyfikować zakładając forum internetowe i umożliwiając uczniom równoczesne wypowiedzi na dany temat.

Ważnym elementem nauczania refleksyjnego jest wprowadzenie i rozwijanie w uczniach potrzeby tworzenia własnego portfolio językowego. Portfolia, czy to w wersji tradycyjnej, czy elektronicznej, rozwijają potrzebę refleksji i krytycznej oceny własnych osądów, a co najważniejsze dają również możliwość analizy wcześniejszych refleksji i porównania ich z otaczającą rzeczywistością. B. Głowacka (2003: 111) podkreśla, że „portfolio może sprawić, że nauka języka stanie się również projektem osobistym ucznia”. Uczeń staje się dzięki niemu świadomym uczestnikiem procesu nauczania. Świadomym to znaczy gotowym na samodzielne stawianie sobie celów edukacyjnych i śledzenie postępów w ich osiągnięciu.

P. Bimmel i U. Rampillon (2000: 47) podkreślają, że refleksyjność procesu nauczania można zaszcześcić w uczniach poprzez zachęcenie ich do zaprojektowania planu uczenia się wraz z zadaniami do wykonania wzmacniającymi słabiej opanowane partie materiału. Realizację założonego planu przeprowadza i ocenia każdy uczeń samodzielnie, analizując, co się udało, a co nie. W. Okoń (1998: 56) zachęca nauczyciela refleksyjnego do korzystania z materiałów autentycznych, tekstów źródłowych. W nauce języka obcego mogą to być na przykład autentyczne ulotki informacyjne, reportaże z prasy czy nagrania autentycznych rozmówców niepoddane procesowi dydaktyzacji. Materiał autentyczny zwiększa motywację, ale także uczy samodzielności w wyciąganiu wniosków, odnajdywaniu w danym tekście istotnych informacji. „Uczeń nie korzysta z wyników cudzej pracy, lecz sam poszukuje potrzebnych wiadomości w dostępnych mu źródłach informacji, sam je opracowuje i przedstawia do oceny” (W. Okoń 1998: 35).

5. Nauczanie jest wypadkową wielu różnorodnych sytuacji i celów, które składają się na całokształt procesu. Spontaniczny proces motywacji pozwala osiągać cele krótkotrwałe, niemniej jednak człowiek zdolny jest również do osiągnięcia złożonych celów, jak na przykład nauka języka obcego. Staje się to możliwe dzięki woli (por. T. Goschke 2002:272). Wola nie jest wynikiem spontanicznego, emocjonalnego impulsu, lecz działaniem poprzedzonym procesem dogłębnej refleksji. Istotna jest nie tylko wola osiągnięcia danego celu (opanowanie języka obcego), ale także środki i nakład sił niezbędny do jego osiągnięcia. Im dokładniej opisany i uświadomiony jest cel, tym bardziej prawdopodobne i możliwe jest jego osiągnięcie. W procesie uczenia wola przeplata się z motywacją, tworząc podstawę funkcjonowania jednostki w danym układzie glottodydaktycznym.

Faza początkowa procesu glottodydaktycznego charakteryzuje się ogromnym optymizmem podsycanym siłą motywacji. Wówczas uczący się i nauczający jest skłonny do większego wysiłku, gdyż czuje impuls działania. Z czasem motywacja słabnie i zostaje zastąpiona przez wolę, która objawia się coraz większą świadomością i rozważą w stawianiu sobie celów częściowych. Uczeń zaczyna analizować stan obecny oraz wcześniejsze wyobrażenia dotyczące osiągnięcia postawionego na początku procesu celu (istotna rola portfolio językowego w procesie uczenia się języka obcego). Z czasem dochodzi do dyskrepancji między motywacją a wolą, gdyż każde odstępnie od zaplanowanego wcześniej działania powoduje z jednej strony swobodę, a z drugiej poczucie niezrealizowania celu. Osiągnięcie wyznaczonego celu często związane jest z realizacją wielu pomniejszych celów częściowych. Ważne jest, aby uczący się miał świadomość, w którym momencie się znajduje i ile dzieli go jeszcze od osiągnięcia głównego celu. Wreszcie krótko przed osiągnięciem głównego celu następuje intensyfikacja działań związana z tzw. motywacją oczekiwania na efekty. W momencie określonym przez uczącego się jako koniec danego procesu (może być nim na przykład data egzaminu bądź wyjazdu zagranicznego) następuje moment oceny i analizy działania – tej części procesu refleksyjnego uczeń poświęca stosunkowo dużo czasu, gdyż jest to swoisty rozrachunek zysków i strat, który będzie owocował w przypadku podjęcia kolejnych działań. Często najistotniejsze dla ucznia staje się niekoniecznie osiągnięcie

zamierzonego celu, lecz trud i droga do osiągnięcia tego celu (por. S. Holstein i D. Wildenauer-Józsa 2008: 90).

S. Holstein i D. Wildenauer-Józsa (2008: 95) podkreślają znaczenie uczenia się jako procesu ciągłego, trwającego przez całe życie człowieka. B.G. Donmall (1985: 7) zwraca uwagę, że jedną z istotnych cech ucznia refleksyjnego jest jego świadomość językowa. Tę świadomość B.G. Donmall (1985: 97) definiuje jako zdolność do refleksji nad naturą języka i jego rolą w życiu społecznym. Świadomość językowa traktowana jest jako stan podwyższonej percepcji i wiedzy językowej osiągnięty przez jednostkę (B.G. Donmall 1985: 99). Świadomość językowa pozwala na przekształcenie „intuicyjnej kompetencji językowej” w świadomy, oparty na wiedzy sposób posługiwania się danym językiem. Istota świadomości językowej polega na tym, że nie jest ona ani efektem końcowym, ani początkowym, lecz stanowi „wielotorowy zespół działań, które mają na celu pobudzenie, uwrażliwienie i przygotowanie jednostki do świadomej percepcji języka na tle społecznym i kulturowym” (C. James i P. Garrett 1991: 4). Nieskończone możliwości refleksji na temat podejmowanych działań w zakresie akwizycji języka obcego dał uczniom Europejski System Opisu Kształcenia Językowego.

6. Europejski System Opisu Kształcenia Językowego jest pierwszym bardzo obszernym dokumentem umożliwiającym rozwijanie sprawności językowych i podejmowanie świadomych decyzji edukacyjnych zarówno nauczycielom, jak i uczącym się. Dokument ten jest wynikiem wieloletnich badań i analiz, które miały na celu przygotowanie „poradnika” wspierającego niezależne myślenie, ocenianie i działanie w zakresie kształcenia językowego. Europejski System Opisu Kształcenia Językowego w sposób bardzo dokładny opisuje kompetencje językowe niezbędne do komunikowania się w języku obcym. System pozwolił na ujednoczenie standardów i wymagań związanych z opanowaniem danego języka obcego, umożliwiając nauczycielom i uczniom obiektywną ocenę i sprawdzenie umiejętności językowych. Bardzo ważny stał się podział ogólnej kompetencji językowej na poszczególne sprawności, co umożliwi uczącym się dokładną weryfikację i refleksję w odniesieniu do postawionych sobie celów. Oznacza to, że każdy uczeń powinien rozwijać sprawności adekwatne do jego potrzeb.

System Opisu Kształcenia Językowego stał się od samego początku źródłem refleksji nie tylko na temat języków obcych, ale także na temat języka ojczystego. Często znajomość jednego języka obcego może owocować transferem na grunt nowego języka. Struktury gramatyczno-leksykalne istniejące w zakresie jednego języka mogą istnieć w formie bardzo podobnej także w zakresie innego.

Okazuje się, że kluczem do opanowania języka obcego może stać się wiedza lingwistyczna poznana już na gruncie języka ojczystego. Niezbędna jest tu jednak umiejętność refleksji. Dokument skłania zarówno uczących się, jak i nauczycieli, do przemyśleń, na które być może nigdy nie zwróciliby uwagi, a także uświadamia istnienie zjawisk mających wpływ na uczenie się (H. Komorowska 2003: 77).

7. Europejski System Opisu Kształcenia Językowego stał się także narzędziem pozwalającym na refleksję w skali makro. Twórcy dokumentu zachęcają do holistycznego spojrzenia na nauczanie i uczenie się języków obcych. Dzięki wspomnia-

nemu już wcześniej ujednoliceniu poziomów opanowania języka możliwa stała się międzynarodowa uznawalność certyfikatów językowych, a także uwrażliwienie na kwestie międzykulturowe. Dzięki dokumentowi zmianie uległy priorytety stawiane w nauczaniu języków obcych w obrębie państwa. Istotą stało się przygotowanie samodzielnych, myślących użytkowników języka, którzy gotowi są do samodzielnych refleksji na temat podejmowanego działania.

8. Refleksja odgrywa ogromne znaczenie w życiu człowieka, nie tylko na polu osobistym, ale także zawodowym czy edukacyjnym. Nauka, jak i nauczanie języka obcego to obszary, które powinny być tej refleksji poddane w sposób szczególny. Świadome podejmowanie decyzji, krytyczne wyciąganie wniosków z realizacji zamierzonych celów umożliwia realizację zamierzeń. Refleksja pozwala na zrozumienie budowy i funkcjonowania języka oraz świadome zastosowanie go w celu komunikacyjnym. Refleksja jest także podstawą skutecznej samooceny i sterowania własnym procesem edukacyjnym w zależności od indywidualnych potrzeb.

#### BIBLIOGRAFIA

- AHRENHOLZ B., OOMEN-WELKE I. (2008) *Deutsch als Zweitsprache* Schneider Verlag, Hohengehren.
- BAUSCH K., CHRIST H., KRUMM H.-J. (2003) *Handbuch Fremdsprachenunterricht* A. Francke Verlag, Tübingen und Basel Dahlberg.
- BIMMEL P., RAMPILLON U. (2000) *Lernerautonomie und Lernstrategien*, Langenscheidt, Berlin.
- CAINE, R., CAINE, G. (1991) *Making Connections*, Addison-Wesley Innovative Learning Publications, London.
- CODN (2003) *Europejski System Opisu Kształcenia językowego (uczenie się, nauczanie, ocenianie)*, Warszawa.
- DAHLBERG K., DREW N., NYSTRÖM N. (2001) *Reflektive lifeworld research* Studentlitteratur, Lund.
- DEWEY J. (1988) *Jak myślimy*, tłum. Z. Bagstenówna, Warszawa.
- DONMALL B.G. (1985) *Language Awareness: NCLE Papers and Reports* Centre for Information on Language Teaching and Research, London.
- EDGE J. (1994) *Empowerment: Principles and procedures in teaching education*, „Triangle” 12, Paris, s. 113–134.
- FREIRE P. (1973) *Education for critical consciousness*, Seabury Press, New York.
- GŁOWACKA B. (2003) *Europejskie portfolio językowe – dlaczego warto*, „Języki Obce w Szkole” nr 6/2003, numer specjalny, s. 111–114.
- GOSCHKE T. (2002) *Volition und kognitive Kontrolle* w: Müsseler J. (red.) *Allgemeine Psychologie*, Berlin Spektrum s. 270–335.
- GRUCZA F. (1978) *Glottodydaktyka w świetle modeli komunikacji językowej* w: Grucza F. (red.) *Teoria komunikacji językowej a glottodydaktyka*, Warszawa, s. 7-26.
- GRUCZA F. (red). (1978) *Teoria komunikacji językowej a glottodydaktyka*, Warszawa.
- HERBART J. F. (1967) *Pisma pedagogiczne*, Wrocław.
- HOLSTEIN S., WILDENAUER-JÓZSA D. (2008) *Wissenskonstruktion und Lernmotivation* w: Ahrenholz B., Oomen-Welke I. *Deutsch als Zweitsprache* Schneider Verlag, Hohengehren s. 81–95.
- HUMBOLDT W., von (1903–1936) *Gesammelte Schriften*, Berlin.



- JAMES C., GARRETT P. (1991) *Language Awareness in the classroom* Longman, London.
- KOMOROWSKA H. (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego w kształceniu nauczycieli*, CODN Warszawa.
- KRUMM H.-J. (2003) *Fremdsprachenlehrer* w: Bausch K., Christ H., Krumm H.-J. *Handbuch Fremdsprachenunterricht* A. Francke Verlag, Tübingen und Basel Dahlberg s.352–358.
- KWIECIŃSKI Z., ŚWIDERSKI B. (2007) *Pedagogika*, t. 2, PWN, Warszawa.
- LEWICKA G. (2007) *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*. Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocław.
- MATURANA H. (1982) *Erkennen. Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit*, Braunschweig.
- MÜSSELER J. (red.) (2002) *Allgemeine Psychologie*, Spektrum, Berlin.
- OKOŃ W. (1998) *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa.
- PARIS S.G., AYRES L.R., (1997) *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, Warszawa.
- PFEIFFER W. (2001) *Nauka języków obcych*, Poznań.
- PIŁAT R. (1999) *Umysł jako model świata* IF i S PAN, Warszawa.
- SCHÖN, D. (1983) *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*, Temple Smith, London.
- ZEICHNER K., LISTON D. (1996) *Reflective teaching: an introduction* Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.

#### THE ROLE OF REFLECTION IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Reflection plays a significant role in the education. The aim of this paper is to explore the importance of reflection in foreign language teaching. Only conscious decisions, drawing critical conclusions from the achieved goals and constant analysis can lead to certain efforts in the didactic process. The author remarks on the correlation between the basic assumptions concerning foreign language teaching made by the Council of Europe and the constant reflection. The article focuses on the wide range of possible activities encouraging learners to reflect on foreign language acquisition. It also demonstrates the profits deriving from the critical analysis of the reached aims in order to make L2 acceptability judgments. The division of the reflection scope into micro and macro visualizes the relevance of the topic studies not only at the national but also at the global level.

**Słowa kluczowe:** refleksja, analiza, portfolio językowe, świadomość językowa, standardy, Europejski System Opisu Kształcenia Językowego, skala makro, skala mikro, akwizycja, samoocena