

PRZYPISY

¹ Przez pojęcie sfery afektywnej (in. czynników afektywnych) rozumiany jest ogół uczuć i postaw jednostki, żywionych przez nią w stosunku do samej siebie i do otoczenia („... those of feelings and attitudes individuals hold toward themselves and their environments”) (Chastain 1976:176).

² Podejście to bywa też nazywane podejściem afektywnym (affective approach), integrującym (confluent approach), psychologicznym (psychological) lub emocjonalnym (emotional). Jego istotę definiuje G. Moskowitz w sposób następujący: „The terms used to describe this type of instruction are „affective, confluent, psychological, emotional” or „humanistic” education. All these try to accomplish similar aims – combining the subject matter to be learned with the feelings, emotions, experiences, and loves of the learners” (Moskowitz 1978:11).

³ Obie te sfery są zazwyczaj przedstawiane przez glottodydaktyków anglosaskich w ujęciu dychotomicznym, np. cognitive and affective aspects (Rivers 1983a:24), the intellectual and emotional dimensions (Moskowitz 1978:11) lub cognitive and affective domains (Brown 1987:100).

⁴ Filter afektywny – ogół afektywnych, emocjonalno-wolicjonalnych i innych czynników psychologicznych, które wywierają pozytywny lub negatywny wpływ na proces przyswajania języka obcego (Krashen, Terrell 1983:37-38).

⁵ „One policy is to make learning conform to teaching. (...) As agent, the teacher manipulates the environment, contrives to shape it into an ordered pattern which can be imprinted on the learner” (Widdowson 1983:7).

⁶ Relację tę określa E. Ericsson jako stosunek środka do celu („The objective is to bring about learning, the means are teaching”) (Ericsson 1986:42). Na pomocniczy charakter procesu nauczania w stosunku do procesu uczenia się wskazuje też pośrednio H. D. Brown w sformułowanej przez siebie definicji nauczania, która brzmi: (Teaching is showing or helping someone to learn, how to do something, giving instructions, guiding in the study of something, providing with knowledge, causing to know or understand” (podkr. moje - M.Sz.) (Brown 1987:6).

⁷ Bliższą charakterystykę tych funkcji znajdzie czytelnik w rozdziale IV, zatytułowanym „Motywacja a nauczyciel”.

⁸ Z tego względu aktywność mowna jest uważana za dominujący rodzaj działalności ucznia w średnim wieku szkolnym. W wieku przedszkolnym wiodącą formą działalności jest zabawa, w młodszym wieku szkolnym – nauka (rozumiana jako czynność zamierzonego uczenia się), zaś w starszym wieku szkolnym – działalność quasiprofesjonalna, przygotowanie do pełnienia przyszłych ról społeczno-zawodowych (ros. uczebno-profesjonalnaja diejatelnost’) (Andrijewskaja 1985:5, Milrud 1987:9).

⁹ W Słowniku Wyrazów Obcych PWN inteligencja definiowana jest jako „... zdolność rozumienia otaczających sytuacji i znajdowania na nie właściwych, celowych reakcji; zdolność rozumienia w ogóle; bystrość, pojętność” (Słownik Wyrazów Obcych PWN, Warszawa 1980, s. 310).

¹⁰ Przez pojęcie zdolności należy rozumieć ogół właściwości psychicznych człowieka, warunkujących pomyślne wykonanie określonej czynności (Gavora 1981/ 82:145).

¹¹ Jedne z definicji zdolności językowych wskazują na ich związek z końcowym rezultatem; np. L. Šusteková i P. Gavora pojmują zdolności językowe jako właściwości psychiczne człowieka **warunkujące skuteczne przyswojenie języka obcego** (podkr. moje – M.Sz.) (Gavora 1981/ 82:145, Šusteková 1982/ 83:293). Inne definicje akcentują zależność pomiędzy zdolnościami językowymi a czasem trwania nauki; np. L. A. Jacobovits określa uzdolnienia językowe jako **czas uczenia się** zużyty do pełnego przyswojenia materiału w optymalnych warunkach nauczania; im krótszy czas uczenia się, tym wyższy poziom zdolności (podkr. moje – M.Sz.) (cyt. za Anczewskim 1987:143).

¹² Temperament – zespół pewnych stałych cech psychicznych charakteryzujących życie emocjonalne człowieka, sposób zewnętrznego wyrażania emocji, zachowania się i działania (Słownik Wyrazów Obcych PWN, Warszawa 1980, s. 752).

¹³ Ekstrawersja – usposobienie przejawiające się w kierowaniu zainteresowań na świat zewnętrzny, we wzmożonej aktywności, w łatwości utrzymywania kontaktów z otoczeniem, towarzyskości, ogólnej zaradności, przedsiębiorczości i praktyczności (Słownik Wyrazów Obcych PWN, Warszawa 1980, s. 181).

¹⁴ Introwersja – cecha osobowości polegająca na braku zainteresowania światem zewnętrznym i praktyczną działalnością, skupieniu się na własnych przeżyciach wewnętrznych, zamykaniu się w sobie i niechęci do utrzymywania kontaktów z innymi ludźmi (Słownik Wyrazów Obcych PWN, Warszawa 1980, s. 313).

¹⁵ Poziom lęku (*ang.* anxiety), określane też jako strach, bojaźń, niepokój, trema lub napięcie, może być tro-
jakiego rodzaju:

1) poniżej normy (bagatelizujący rzeczywiste zagrożenia),

2) w normie (adekwatny do rzeczywistego zagrożenia) i

3) powyżej normy (nieadekwatny do rzeczywistego zagrożenia) (Stawowska 1983:49-50).

¹⁶ Warto w tym miejscu przypomnieć, że w środowisku artystycznym trema poprzedzająca publiczny występ
(aktorski, muzyczny, śpiewaczy, oratorski) jest często oceniana jako zjawisko pozytywne lub nawet jako
niezbędna przesłanka udanego występu.

¹⁷ Inne terminy: style poznawcze (Komorowska 1987:92), sposoby uczenia się (Figurowa 1976:46, Sobolew
1987:397), metody uczenia się (Desselmann 1988:149) lub taktyki przyswajania (Ericsson 1986:39).

¹⁸ Na wieloaspektowy charakter procesu uczenia się zwraca uwagę H. D. Brown, który wyróżnia jego nastę-
pujące komponenty: 1) uczenie się polega na przyswajaniu lub zdobywaniu czegoś; 2) uczenie się polega na
gromadzeniu umiejętności lub informacji; 3) u podłoża procesu zapamiętywania leżą systemy gromadzenia
informacji lub umiejętności, pamięć oraz organizacja struktur poznawczych; 4) uczenie się polega na świadomej
koncentracji uwagi i oddziaływaniu na procesy zachodzące wewnątrz lub zewnątrz organizmu; 5) uczenie się
wykazuje względnie trwały charakter, aczkolwiek jest podatne na zapomnianie; 6) uczenie się zakłada pewną
formę praktyki połączonej zapewne ze wzmocnianiem; 7) uczenie się polega na zmianie w zachowaniu
(Brown 1987:6).

¹⁹ Warunki te tworzy szereg oddzielnych komponentów, takich jak postawa i kwalifikacje nauczyciela, metody i
techniki nauczania, środki nauczania, warunki lokalowe i wyposażenie klasy, a także pozostali uczestnicy danego
kursu językowego, spośród których każdy jest obiektem oddzielnej oceny ze strony ucznia (Ellis 1986:103,
Laine 1987:10-13).

²⁰ W opinii R. C. Gardnera miarą intensywności motywacji jest ilość wysiłku włożonego przez jednostkę w
wykonanie danej czynności dla osiągnięcia wytkniętego celu (Gardner 1985:54).

²¹ Opinię tę podziela m.in. Ph. Lecomte, zdaniem którego znaczenie czynników dydaktycznych dla podtrzy-
mania motywacji uczenia się jest fundamentalne („Motivation didactique, qui nait du cours lui-meme est fun-
damentale” (Lecomte 1985:21). Okoliczność ta, stwierdza dalej tenże autor, stawia nauczycielowi języka obcego
bardzo wysokie wymagania. Powinien on tak zaplanować i zrealizować swoje lekcje, aby były one odbierane
przez uczniów jako „wydarzenie” („... il faut faire du course de langue un „événement”) (Lecomte 1985:23).

²² Motywacja bezpośrednia jest to pozytywny stosunek ucznia do czynności uczenia się w momencie jej wy-
konywania („Motivation immediate – une attitude positive de l'élève vis-à-vis de l'apprentissage au moment
de l'apprentissage”) (Puren 1985:73).

²³ Alternatywą podejścia demokratycznego (the democratic approach) jest z jednej strony podejście autorytarne
(the authoritarian approach), a z drugiej strony – podejście przyzwalające (the permissive approach). Podejście
autorytarne prowadzi do ukształtowania u uczniów postaw konformistycznych i wymuszenia zewnętrznych
form posłuszeństwa, którym towarzyszy wszakże uczucie wewnętrznego buntu i niechęci lub nawet wrogości.
Podejście przyzwalające jest także źródłem niepożądanych z wychowawczego punktu widzenia zachowań
uczniów, ponieważ ich demobilizuje, zniechęca do podejmowania poważniejszego wysiłku i uwalnia od
odpowiedzialności za swoje postępowanie (Chastain 1976:261).

²⁴ W ostatnich latach problem ten jest przedmiotem szczególnej troski ze strony specjalistów rosyjskich,
czeskich i słowackich, czego wyrazem są zamieszczone w serii osobnych artykułów obszerne zestawy
zwrotów i formuł związanych z prowadzeniem lekcji (por. np. „Inostrannyje jazyki w szkole” nry 2/1988,
4/1988, 6/1988, „Ruskij jazyk” nry 1-10/1986/87. Z polskich autorów zainteresowanie tym zagadnieniem
okazał J. Brzeziński, który zamieścił obszerny zestaw takich zwrotów w końcowej części swojej książki
„Nauczanie języków obcych dzieci”, WSiP Warszawa 1987, s. 170-183.

²⁵ Jak zauważają S. Pit Corder i R. Ellis, zjawisko dostosowania wypowiedzi do językowych możliwości od-
biorcy ma miejsce nie tylko w kontaktach nauczyciela języka obcego z uczniami, lecz także podczas zwracania
się rodziców czy w ogóle osób dorosłych do małego dziecka (mother talk), oraz w trakcie rozmowy cudzo-
ziemca z rodzimym użytkownikiem języka (foreigner talk). Podstawową różnicą dzielącą „teacher talk” z jednej
strony oraz „mother talk” i „foreigner talk” z drugiej strony jest stopień ich poprawności. W kontaktach rodziców z
dzieckiem oraz native speaker z cudzoziemcem są dopuszczalne i akceptowane odstępstwa, niekiedy znaczne,
od ogólnie przyjętych norm językowych, co nadaje im charakter swoistego pidginu lub interjęzyka, podczas
gdy w języku szkolnym tego rodzaju zabiegi są nie do przyjęcia (Pit Corder 1981:147, Ellis 1984:96).

²⁶ Np. J. I. Passow jest zdania, że mowa nauczyciela nie powinna zajmować więcej niż 10% ogólnego czasu
lekcyjnego (Passow 1988:42).

²⁷ Do specyficznych umiejętności w zakresie percepcji audialnej zaliczane są przede wszystkim:

- umiejętność koncentracji uwagi na tym, co jest przedmiotem ukierunkowanego słuchania,
- umiejętność selekcji materiału według określonych przedtem kryteriów,
- umiejętność przechowywania informacji w pamięci krótkotrwałej,
- umiejętność komprymacji informacji i robienia notatek,
- umiejętność szybkiego porównywania informacji z normą językową i ustalania rozbieżności,
- umiejętność audytywnej identyfikacji błędów własnych i błędów uczniów,
- umiejętność audytywnej autokorekcji (Zawadzka 1987:66).

²⁸ K. I. Sałomatow, S. P. Szatilow i A. S. Karpow zaliczają do tej kategorii następujące umiejętności cząstkowe:

1) Umiejętności konstrukcyjne:

- planowanie lekcji różnych typów,
- poprawne formułowanie celów lekcji,
- planowanie poszczególnych ogniw lekcyjnych oraz czynności swoich i uczniów,
- dobór i organizacja materiału nauczania w zależności od wytkniętych celów,
- dobór odpowiednich technik wprowadzania, objaśniania, utrwalania i kontroli.

2) Umiejętności organizatorskie:

- organizowanie ćwiczeń frontalnych, w parach, grupowych i chóralnych,
- organizowanie gier językowych i ćwiczeń typu inscenizacyjnego,
- umiejętność improwizacji w nieoczekiwanych sytuacjach,
- umiejętność szybkiego wynajdywania pomocników wśród uczniów dla realizacji niektórych ćwiczeń,
- umiejętność szybkiego rozdziału zadań wśród uczniów,
- organizowanie zajęć pozalekcyjnych (Sałomatow, Szatilow 1977:80, Karpow 1983:53-54).

²⁹ Z tego powodu cele nauczania sformułowane w kategoriach funkcjonalnych bywają nazywane celami behawioralnymi (behaviour objectives) (van Ek 1981:103), celami czynnościowymi (performance objectives) (Steiner 1975:4) lub nawet, dość obrazowo, celami „warunkującymi przeżycie” (useful survival skills) (Hornsey 1983:5).

³⁰ W charakterze przykładu podajemy cel krótkoterminowy, podany uczniom IX klasy uczących się języka angielskiego w dziesięcioletniej szkole średniej w Niemczech, przed przystąpieniem do pracy nad nowym paragrafem podręcznika pt. „British Agriculture” (cyfry w nawiasach odnoszą się do wymienionych powyżej aspektów celów komunikacyjnych): „Our next problem will be British agriculture. At the end of these lessons (3) everybody will be able to explain a guest from an English-speaking country differences (1) between British agriculture and agriculture in Germany (2), and you will also be able to be a guide (1) at the show (2) in Leipzig-Markleeberg” (Meinhardt 1978:195).

³¹ Przeprowadzenie drugiej części ankiety byłoby szczególnie celowe w starszych klasach szkoły średniej z uwagi na dość duży stopień konkretyzacji zainteresowań i planów życiowych uczniów tej grupy wiekowej.

³² P. Masquart przyrównuje te zestawy do swoistej umowy zawieranej pomiędzy nauczycielem a uczniami na czas danego roku szkolnego („Les objectifs d'évaluation (...) servent de base à une sorte de contrat”) (Masquart 1985:88).

³³ Przez pojęcie treści nauczania rozumiemy, idąc za przykładem L. I. Bim, wszelką informację ekstralingwistyczną, przekazywaną uczniom za pośrednictwem języka obcego w trakcie ćwiczeń w słuchaniu, mówieniu, czytaniu i pisaniu (Bim 1988:61).

³⁴ Treści nauczania spełniają poza funkcją motywującą kilka innych funkcji: funkcję realizowawczą (dostarczenie uczniom pewnego compendium wiedzy o kraju nauczanego języka), funkcję językową (zapoznanie ich z najważniejszymi elementami obowiązującego w danym kraju uzusu językowego) i funkcję wychowawczą (kształtowanie pożądanego z wychowawczego punktu widzenia nastawień i postaw) (Inhalte ... 1985:55).

³⁵ R. Johnstone definiuje personalizację treści nauczania następująco: „By this it is meant that pupils should receive encouragement to express increasing amount of information about themselves and to obtain similar information from others, not only of a neutral, factual sort, but also concerning feelings and attitudes (...) It requires that some of the time, though not all of the time, the teacher should deal directly rather than indirectly with the pupils' real lives” (Johnstone 1982:93-94).

³⁶ A oto kilka przykładów nieprzygotowanych reakcji językowych nauczyciela, mających zachęcić uczniów do mniej lub bardziej spontanicznych wypowiedzi: 1) It's unbearable heat, how many degrees are outside? 2) Hear the shrill sound – it's motor fire engine, there is a fire somewhere. 3) Look, look, the swallows are here, they returned from the southern warmer countries – the spring – time is here! 4) Yesterday was the football match, home team – visiting team, which side won? (Očenáš 1984/85:247-248).

³⁷ Poniżej przytaczamy za L. Dołgowa kilka przykładów ćwiczeń tego typu:

1) I'd like you to listen to a description of a literary hero. Guess the name of the author and the title of the book. Is he your favourite author? Why?

2) What's your favourite author (poet)? Prove that his books are worth reading.

3) Advise us to take ... in the library and say why is it necessary to read it (Dołgowa 1988:11).

³⁸ A oto kilka przykładów ćwiczeń w mówieniu odwołujących się bezpośrednio do wiadomości uczniów z zakresu historii i geografii:

1) I'd like you to take a pointer and show us the way Columbus made to America. Describe it, please.

2) Have you read any books about great travellers? Advise us to read it. Prove that it is worth reading.

3) Imagine that you meet ... after his trip to What will you ask him about? (Dołgowa 1988:11).

³⁹ Poniżej przytaczamy kilka zaproponowanych przez A. M. Lorente i P. Sans Sancheza zadań matematycznych:

1) Un touriste expagnol en France veut changer 35 000 ptas en france. Combien de francs devra-t-il recevoir?

2) Monique achète 2 cahiers à 3 F l'unité, 4 gommes à 1 F et 5 stylos feutre à 2 F. Aura-t-elle assez d'argent pour payer avec 25 F?

3) Isabelle pense a un nombre. Elle y ajoute 8 et trouve 23. A quel nombre a-t-elle pensé? (Lorente, Sans Sanchez 1986:36).

⁴⁰ Wyjątek stanowią jedynie kursy językowe o bardzo wąskich celach nauczania, np. kurs dla kelnerów lub sprzedawców sklepowych (sprawność mówienia) lub kursy dla pracowników naukowych (sprawność czytania ze zrozumieniem literatury fachowej).

⁴¹ Asonans – odmiana rymu niezupełnego, w którym obowiązuje tylko zgodność samogłosek w ostatniej lub w dwóch ostatnich sylabach wersów.

Aliteracja – powtarzanie jednej lub kilku początkowych głosek w kolejnych wyrazach, przeważnie w zakresie jednego zdania lub wersu (Słownik Wyrazów Obcych PWN, Warszawa 1980, s. 21, 51).

⁴² Por. „Języki Obce w Szkole” nry 4/1985, s. 308, 2/1986, s. 133 i 3/1986, s. 211.

⁴³ A oto fragment takiej ankiety, opracowanej przez R. S. Disick i noszącej nazwę „Individual Interest Inventory”:

1) Singing. Where? What? 2) Art. Medium? Subjects? 3) Electronics. What? 4) Sports. Which? 5) TV. Favorite programs? 6) Hobbies. What? (collections?) 7) Play an instrument. Which? 8) Music. What kind? 9) Acting. In what? What roles? 10) Cooking. What? 11) Sewing / needlework. What? 12) Handicrafts. Which? 13) Reading. What type? 14) Photography. What kind? What subject? 15) Travel. Where? Etc. (Disick 1975:190).

⁴⁴ Poniżej przytaczamy za I. Pýchovą przykład takiej ankiety:

Dlaczego chcesz uczyć się języka angielskiego (francuskiego, niemieckiego itd.): tak – nie

1) Znajomość tego języka będzie mi potrzebna w czytaniu literatury fachowej.

2) Znajomość tego języka będzie mi potrzebna w moim przyszłym zawodzie (obowiązki, podróże, kontakty z cudzoziemcami).

3) Chcę być człowiekiem wykształconym.

4) Chcę się porozumiewać w tym języku podczas wyjazdów turystycznych za granicę.

5) Znajomość tego języka będzie mi potrzebna podczas studiów.

6) Chcę czytać w oryginale literaturę piękną.

7) Chcę korespondować w tym języku.

8) Chcę, aby ten język był moim przyszłym zawodem (filolog, tłumacz).

9) Chcę spełnić oczekiwania moich rodziców.

10) Chcę rozumieć dialogi w filmach zagranicznych, teksty piosenek itp.

11) Inne przyczyny (podaj) (Pýchová 1981/82:201).

⁴⁵ M. J. Demjanienko, K. A. Łazarienko i S. W. Mielnik definiują kluczowe w dydaktyce języków obcych pojęcia wiadomości, umiejętności i nawyku w sposób następujący:

Wiadomości – są to:

- znaki językowe różnych poziomów oraz reguły posługiwania się nimi w mowie, a także

- pojęcia językoznawcze i ich określenia.

Nawyk – jest to zdolność do wykonania określonej operacji językowej w sposób podświadomy, automatyczny.

Umiejętność – jest to zdolność do wykonania określonego działania językowego, mającego na celu rozwiązanie określonego zadania komunikacyjnego na bazie wypracowanych uprzednio nawyków (Demjanienko i in. 1984:107-110).

⁴⁶ Oba terminy: „nawyk mechaniczny” i „nawyk generatywny” zostały przez nas zaczerpnięte z pracy W. Martona „Optymalizacja nauczania języków obcych w szkole” WSiP Warszawa 1979, s. 23.

⁴⁷ Zależność ta znalazła swoje odbicie w wielu definicjach sytuacji komunikacyjnej, jakie można napotkać w literaturze glottodydaktycznej. Np. G. A. Turij definiuje sytuację komunikacyjną jako ogół czynników zewnętrznych, pobudzających do wyrażenia swoich myśli i zastosowania przy tym określonego materiału językowego (Turij 1976:39), E. Richterich – jako ogół warunków ekstralingwistycznych, które determinują przebieg komunikacji w danym momencie, w danym miejscu i z udziałem danych uczestników (Richterich 1976:32), R. P. Milrud – jako ogół pozajęzykowych zjawisk i warunków wymuszających określoną reakcję językową (Milrud 1982:38), a K. M. Berman i W. A. Buchbinder oraz N. Gros i H. Portine – jako ogół okoliczności (in. elementów ekstralingwistycznych), w jakich przebiega akt komunikacji językowej (Berman, Buchbinder 1964:10, Gros, Portine 1976:6).

⁴⁸ Por. W. Woźniewicz: Metodyka lekcji języka rosyjskiego, WSiP Warszawa 1987, s. 59.

⁴⁹ Termin „sytuacja ćwiczebna” (*ros.* uczebnaja situacija) jest powszechnie stosowany w rosyjskiej literaturze glottodydaktycznej. Spośród rozmaitych definicji tego terminu wybraliśmy definicję autorstwa G. W. Rogowej, w której szczególnie mocno została podkreślona dydaktyczna funkcja sytuacji ćwiczebnej. Definicja ta brzmi następująco: „Sytuacja ćwiczebna jest to (...) jeden ze sposobów aktywizacji uczących się. Są to specjalnie stworzone warunki, okoliczności, system wzajemnych stosunków pomiędzy współrozmówcami w celu dydaktyczno-wychowawczego oddziaływania na uczących się podczas realizowania przez nich czynności mownych w języku obcym” (Rogowa 1984:61).

⁵⁰ Moment kompensacyjny – końcowe ogniwo lekcji, którego celem jest zaspokojenie podświadomego dążenia uczniów do udziału w innej formie aktywności po 35-40 minutach intensywnej pracy, koncentracji uwagi i aktywności umysłowej, a które nierzadko znajduje ujście w impulsywnych i niepożądanych reakcjach (np. w ostentacyjnym zamykaniu książek i pakowaniu ich do teczek). Moment kompensacyjny ma zatem spełniać trojaką funkcję: 1) estetyczną (np. w przypadku słuchania utworów poetyckich lub muzycznych), 2) relaksową (np. poprzez śpiewanie piosenek lub uczestnictwo w grach językowych) i 3) integracyjną (poprzez współuczestnictwo w różnych formach aktywnego relaksu) (Woźniewicz 1987:121-122).

⁵¹ Z tego powodu nie podzielamy stanowiska Z. Skrundowej, która opowiada się za wprowadzaniem nowych zjawisk językowych na bazie jednostek frazowych – pojedynczych wzorców zdaniowych lub kilku nie powiązanych ze sobą zdań zawierających dane zjawisko językowe (Skrundowa 1985:43-44).

⁵² Jak pisze H. Komorowska, faza objaśniania może zostać pominięta w następujących przypadkach:

- w nauczaniu dzieci z przewagą pamięci mechanicznej,
- w odniesieniu do uczniów szczególnie zdolnych,
- podczas wprowadzania materiału o niskim lub zerowym natężeniu interferencji ze strony języka ojczystego lub materiału o niewielkim stopniu trudności,
- przy wprowadzaniu materiału, który powinien podlegać możliwie najszerszej generalizacji,
- w przypadku niewielkiej liczby uczniów w grupie językowej i
- dużego zasobu pomocy naukowych (Komorowska 1980:154).

⁵³ W. Marton wyjaśnia pojęcie algorytmu następująco: „... przez algorytm w dydaktyce rozumiemy zoptymalizowany zespół wskazówek postępowania, które ściśle określają, jakie czynności należy wykonać i w jakiej kolejności, aby bezbłędnie osiągnąć wyznaczony cel” (Marton 1979:90).

⁵⁴ Z tego względu niektórzy badacze, jak np. R. Titone, traktują znaczenie słowa jako sumę wszelkich skojarzeń, jakie wzbudza w umyśle użytkownika języka dana jednostka leksykalna, nagromadzonych w wyniku indywidualnego doświadczenia i podlegających ustawicznej modyfikacji i wzbogacaniu (Titone 1964:67).

⁵⁵ Wszelkie poczynania nauczycieli, idące w tym kierunku, są niekiedy określane mianem intelektualizacji procesu nauczania (Leontjew 1975-75). Postulat intelektualizacji ćwiczebnej działalności uczniów stanowi zarazem jeszcze jeden argument na rzecz całkowitej eliminacji z procesu dydaktycznego dryli mechanicznych.

⁵⁶ Przedmioty językowe i niejęzykowe różnią się przede wszystkim pod względem realizowanych przez siebie celów i zadań. Głównym celem przedmiotów niejęzykowych (np. historii, geografii, fizyki, biologii i in.) jest przekazanie uczniom określonej wiedzy na temat danego wycinka rzeczywistości, podczas gdy przedmioty językowe (języki obce) stawiają sobie za cel ukształtowanie w umysłach uczniów określonej sumy nawyków i umiejętności mownych.

⁵⁷ Heureka (*gr.* *heúresis* = odnalezienie) – sposób organizowania nauki szkolnej polegający na naprowadzaniu uczniów na drogę samodzielnych poszukiwań i mniej lub więcej samodzielnego rozwiązywania zagadnień, wymagający aktywnej postawy ucznia i rozwijający samodzielną jego myśl (Słownik Wyrazów Obcych PWN, Warszawa 1980, s. 277).

⁵⁸ Przez pojęcie sytuacji problemowej należy rozumieć sytuację, która stawia uczącego się w obliczu konieczności przezwyciężenia określonej trudności – teoretycznej lub praktycznej – i posiada przy tym określoną wartość motywacyjną, tzn. występują w charakterze wewnętrznej, a nie narzuconej z zewnątrz sprężyny działania.

⁵⁹ Podstawowymi technikami rozwijającymi domysł językowy są: analiza słowotwórcza wyrazu, analiza kontekstu językowego i pozajęzykowego (sytuacyjnego), porównanie z językiem ojczystym lub z innym znanym uczniowi językiem oraz odwołanie się do wiedzy merytorycznej, pozajęzykowej (tj. do znajomości danego tematu) (Masiagina 1970:137-148, Berman 1977:122-140, Veselý 1981/82:435).

⁶⁰ W skład słownika potencjalnego wchodziły wyrazy pochodne, nie znane uczniowi, lecz łatwo rozpoznawalne w oparciu o znane mu rdzenie i afiksy.