

FRANCISZEK NOWAK

WSP w Bydgoszczy

POGLĄDY NA NAUCZANIE ORTOGRAFII OD DRUGIEJ POŁOWY XIX W.
DO WYBUCHU DRUGIEJ WOJNY ŚWIATOWEJ NA TLE ÓWCZESNYCH
KONCEPCJI PSYCHOLOGICZNYCH

Artykuł ukazuje wpływ psychologii na kształtowanie się metod nauczania ortografii. Problematykę zagadnienia ograniczono do okresu drugiej połowy XIX wieku i dwudziestolecia międzywojennego¹, ponieważ problem z dzisiejszego punktu widzenia opracowali P.Guz², E.Janwin³, T.Krajewski⁴, H.Krzysiak⁵, Z.Kubacki⁶, E.Polański⁷, N.Żynkin⁸.

Rozwój psychologii naukowej w Niemczech przy końcu XIX wieku, a więc zajęcie się powstawaniem i przebiegiem psychicznych procesów, spowodował krytyczną ocenę metod stosowanych w nauce pisowni oraz wprowadzenie nowych, opartych na prawach psychologii.

Zasadniczego przełomu dokonał tu Wilhelm August Lay / 1862-1926/ niemiecki pedagog, który oparł naukę ortografii na podstawach psychologicznych, a wszystkie swoje obserwacje zawarł w pracy "Führer durch den Rechtschreib-Unterricht" /Karlsruhe 1897/. Punktem wyjścia W.A.Laya do doświadczeń i obserwacji w nauczaniu pisowni, była tzw. teoria typów wyobrażeń oraz udział rozmaitych wyobrażeń w odzwierciedlaniu przeszłego doświadczenia obejmującego procesy utrwalania, przechowywania oraz odtwarzania tego, co uprzednio było przedmiotem spostrzegania, przeżywania lub działania. Nie każdy człowiek posiada jednakową pamięć i nie każdy odbiera wrażenia i przetwarza je w swoim umyśle w sposób jednakowy. Jedni lepiej pamiętają przedmioty realne, inni pojęcia

^x Niniejszy artykuł jest pozycją wyjściową do kilku następujących artykułów poświęconych nauczaniu ortografii.

abstrakcyjne. Jedni pamiętają lepiej wrażenia wzrokowe, tj. wyobrażają sobie wyraźnie co widzieli; inni słuchowe, tj. mogą sobie łatwo uzmysłowić głosy, dźwięki - inni jeszcze wrażenia ruchowe, tj. zachowują najlepiej w pamięci wykonywane przez siebie ruchy. Wśród uczniów ustalił Lay z tego punktu widzenia następujące typy pamięci: wzrokowy, gdy łatwiej zapamiętują i odtwarzają treści spostrzegane za pomocą wzroku; słuchowy, gdy wolą się uczyć treści przekazywanej za pośrednictwem mowy głośnej /np. czytanie, opowiadanie, wykład/. Rzadziej wykrywa się typ ruchowy /motoryczny/. Dzieci te zapamiętują łatwo zespoły ruchów. Ten typ pamięci występuje często w postaci mieszanej jako typ wzrokowo-ruchowy i pomaga przy uczeniu się pisania.⁹ Typy pamięci i wyobrażenia objawiają się u dzieci już wczesnie, jako cechy indywidualne ogólnej natury psychofizycznej dziecka, a rozwijają się pod wpływem okoliczności zewnętrznych jednostronnie, często w związku z niedostatkami fizycznymi, jak np. krótki wzrok, daltonizm, słaby słuch itp., jako rodzaj zainteresowania tą lub inną dziedziną przedmiotów i wrażeń, albo też jako talent lub niedostatek w tym lub innym kierunku myślenia lub odczuwania.

Lay zbadał celowość stosowanych wówczas metod nauczania pisowni. Postawił on problem:

Jaką wartość mają poszczególne ćwiczenia ortograficzne, które dotychczas rościły sobie pretensje do doskonałości /dyktando, czytanie, przepisywanie itp./?

W jakim zakresie obraz dźwiękowy, wzrokowy, wyobrażenia wzrokowe i słuchowe, wyobrażenia ruchów przy czytaniu i pisaniu wpływają na opanowanie ortografii ?

Czy lepiej oprzeć nauczanie ortografii na piśmie czy na druku? Odpowiednio do problemu ustalił cztery typy ćwiczeń do nauczania pisowni, które poddał badaniu.

1. Nauczanie pisowni przez słuchanie /wyobrażenia słuchowe/ odpowiadają dyktandu.
2. Nauczanie pisowni przez patrzenie /wyobrażenia wzrokowe/ odpowiadające czytaniu.
3. Nauczanie pisowni przez sylabizowanie /wyobrażenia ruchowo-mowne/.
4. Nauczanie pisowni przez przepisywanie /wyobrażenia ruchowo-pi-

semne/.

Z przeprowadzonego eksperymentu uzyskał Lay odpowiedzi na postawione pytania. Przeciętna liczba błędów przypadających na jedną osobę przedstawiała się następująco:

- I. Dyktando czysto słuchowe /bez ruchów narządów mowy/ - 3,04 błędu na 1 ucznia
- II. Dyktando z cichym powtarzaniem treści dyktowanej - 2,69 błędu na 1 ucznia
- III. Dyktando z głośnym powtarzaniem treści dyktowanej - 2,55 błędu na 1 ucznia
- IV. Dyktando poprzedzone bezgłośnym odczytaniem tekstu dyktowanego - 1,22 błędu na 1 ucznia
- V. Dyktando poprzedzone cichym powtarzaniem tekstu dyktowanego - 1,02 błędu na 1 ucznia
- VI. Dyktando poprzedzone głośnym powtarzaniem tekstu dyktowanego - 0,95 błędu na 1 ucznia
- VII. Dyktando poprzedzone głośnym odczytaniem sylabami /sylabizowanie/ - 1,02 błędu na 1 ucznia
- VIII. Przepisywanie po cichu - 0,54 błędu na 1 ucznia.¹⁰

Z doświadczeń Laya kolejność ćwiczeń ortograficznych według ich celowości była następująca: przepisywanie, sylabizowanie, czytanie, dyktando. Patrzenie okazało się 2-3 razy skuteczniejsze od czytania i 6 razy lepsze od dyktanda. Z tych samych ćwiczeń widać, że wyobrażanie ruchu narządów mowy /ciche mówienie/ i wyobrażanie dźwięku odgrywa znaczną rolę w pisaniu. Odpowiedź na pytanie czy lepiej w nauczaniu ortografii stosować pismo czy druk wykazał również w przeprowadzonym eksperymencie.¹¹ Pismo okazało się dwa razy lepszym środkiem poglądowym niż druk. Doświadczenia innych badaczy niemieckich¹² potwierdziły wyniki badań Laya, iż przepisywanie jest najskuteczniejszym ćwiczeniem w uczeniu ortografii.

Podajemy tutaj wyniki otrzymane przez A.Haggenmüllera i H.Fuchsa:

	Haggenmüller	Fuchs
1 Nauczanie pisowni przez słuchanie z zamkniętymi ustami	1,90	1,64
2 Nauczanie pisowni przez czytanie z zamkniętymi ustami	0,76	0,90
3 Nauczanie pisowni przez sylabizowanie	0,35	0,82
4 Nauczanie pisowni przez przepisywanie z zamkniętymi ustami	0,29	0,43. ¹³

Ale nie tylko ze względu na liczbę błędów, lecz z punktu czasu "wówiczenia się" i trwającego później rezultatu przepisywania, zwłaszcza tekstu pisanego, okazało się lepsze od pozostałych ćwiczeń ortograficznych, gdyż jest ono najsilniej związane z wyobrażeniami mięśniowo-ruchowymi wywołanymi czynnością ręki podczas pisania i wyobrażeniami wzrokowymi, które wchodzą we wzajemne trwałe związki.

Teoria nauczania ortografii według wskazań W.Laya oparta na osiągnięciach psychologii naukowej legła u podstaw metodycznej pracy za granicą i w Polsce.¹⁴ Dotarcie do Polski wyników badań Laya spowodowało krytyczną analizę ówczesnych metod uczenia ortografii, a w szczególności dyktanda w jego tradycyjnej postaci ulubionego ćwiczenia ortograficznego. Doświadczenia wielu lat, jak i badania psychologiczne przekonały o jednostronności tego ćwiczenia.¹⁵ Uważano, że nadmierne stosowanie dyktanda mija się z celem, ponieważ było ono marnowaniem drogiego czasu, gdyż uczeń pisał mechanicznie zasłyszane wyrazy, mechanicznie przepisywał "correctum", mechanicznie poprawiał błędy - w rezultacie wszystko to powodowało ciągłe popełnianie tych samych błędów mimo ciągłej pracy nauczyciela.

Plany nauczania po roku 1890 uwzględniały szereg ćwiczeń

służących opanowywaniu pisowni.¹⁶ Dominujące formy ortografii w tym czasie /przepisywanie, pisanie z pamięci, pisanie ze słuchu, analiza ortograficzna/ otrzymały bogatą bazę dydaktyczną, zostaną więc dokładniej omówione poniżej.

Z wszystkich ćwiczeń ortograficznych przepisywanie oceniano jako najskuteczniejsze. Stąd naukę ortografii oparto przede wszystkim na ćwiczeniach pisemnych, które miały doprowadzić do zmechanizowania wyobrażeń wchodzących w skład pisania ortograficznego. Naukę pisania rozpoczyna przecież dziecko od przepisywania, które przez dłuższy okres dominuje jako podstawowe ćwiczenie ortograficzne. Poza tym na wszystkich poziomach nauczania uczniowie przepisują bardzo wiele niezależnie od nauki języka polskiego i ortografii. Na ogół ten rodzaj ćwiczenia uchodził za najłatwiejszy i najprostszy. Długoletnie spostrzeżenia wykazały, że dzieci przepisywały z błędami. Przyczyna tego zjawiska tkwiła nie w istocie przepisywania, jako środka metodycznego, lecz w niewłaściwym sposobie jego stosowania. Błędy w przepisywaniu były wynikiem mechanicznego i bezmyślnego kopiowania, które przyniosło więcej szkody niż pożytku.

Programy nauczania oraz instrukcje dla nauczycieli szczegółowo wyliczały podstawowe formy przepisywania oraz podawały sposoby przeprowadzania ich na lekcji, natomiast wszelkie opracowania metodyczne uzasadniały celowość przepisywania jako ćwiczenia ortograficznego.

Wśród wielu rodzajów przepisywania zalecały programy szczególnie:

- a/ Przepisywanie wyrazów i krótkich zdań z tablicy i książki.
- b/ Przepisywanie w połączeniu z jakimś zdaniem zawierającym elementy bardziej samodzielnej pracy, np.: depisywanie opuszczonych liter i wyrazów, przepisywanie ze zmianą formy wyrazów w zależności od zmiany tematu /stół - stoły/, wybieranie z tekstu przykładów potwierdzających poznaną regułę, przepisywanie zdań, które zawierają wymagane dla celów ćwiczenia wyrazy, przepisywanie pewnych fragmentów tekstu i wyjaśnienie zapisów przez zapisanie reguły ortograficznej.

Obfity materiał ćwiczeń do przepisywania zawarty w podręcznikach przeznaczonych dla szkół¹⁷ ułożony bardzo systematycznie

według stopniowania trudności ortograficznych stanowił ćwiczenia trzech typów: jedne przeznaczone do przepisywania z książki lub tablicy podawały przykłady ilustrujące prawidła, z którym zapozna- no ucznia na lekcji; drugie - zmuszały ucznia do samodzielnego myślenia, dawania własnych przykładów na owe prawidła /tworzenie form podobnych, dopisywanie brakujących liter itp./; trzecie wreszcie, były przeznaczone do powtórzenia wyuczonego prawidła, o ile rzecz została zrozumiana i przyswojona.

Poprawnie przeprowadzone przepisywania musiało odpowiadać następującym warunkom:

- Wyrazy użyte do przepisywania, należało czerpać z materiału językowego opracowanego na lekcji. Materiał ten musiał być przyswojony przez dzieci pod względem treści, artykulacji i pod względem słuchowym.
- Przepisywać należało tylko "nowe" wyrazy, których uczniowie jeszcze nie uczyli się pisać. W ten sposób nie traciło się bezpożytecznie czasu, a uczniowie mogli sami kontrolować jak wzrasta ich umiejętności. Uczniowie sami, np. podkreślali ołówkiem we fragmencie przeznaczonym do przepisywania "nowe" wyrazy, a potem w domu je kopiowali.
- Zanim uczeń wyraz przepisał, musiał zwrócić uwagę /lub też nauczyciel zwracał mu uwagę/ na osobliwość pisowni danego wyrazu, porównując pod względem ortograficznym dany wyraz z innymi podobnymi.
- Jeden i ten sam wyraz kopiowano mniej więcej trzy razy
- Przepisywanie miało odbywać się jednym ciągiem, szczególnie u najmłodszych uczniów należało uważać by nie przepisywali literę po literze, każdą oddzielnie.
- Ćwiczenie do przepisywania musiało stanowić całość językową.

W badaniach nad tworzeniem się i utrwalaniem wyobrażeń wykazano, że w nauczaniu pisowni nieobojętne jest to, czy do ćwiczeń ortograficznych używamy tekstów drukowanych czy pisanych.¹⁸ Z tej też racji przepisywanie miało się odbywać z tekstu, w którym litery postacią swoją zbliżają się do kształtów liter pisanych, gdyż w ten sposób łatwiej utrwała się w pamięci ten rodzaj wrażeń wzrokowych, które się kojarzą bezpośrednio z wyobrazeniami pisanymi. Przy przepisywaniu z tekstu, w którym litery mają

kształt liter drukowanych, przebieg skojarzeniowy jest o jedno ogniwo dłuższy, bo tu wrażenia wzrokowe, związane z literami drukowanymi przekładać uczniowie muszą na wyobrażenie liter w postaci pisanej. Powyższe założenia psychologiczne starano się zastosować w podręcznikach do nauczania ortografii. I tak podręczniki Z. Perkowskiej i M. Hertzberżanki "Nauka poprawnego pisania" /Warszawa - 1914/ oraz S. Lubicz-Majewskiego "Nauka pisowni polskiej" /Warszawa - 1917/ drukowane były literami pisanymi. Z psychologicznego punktu widzenia przepisywanie liter pisanych wyrażało jednostronny typ wzrokowo-ruchowy i na pewno nie wystarczało zadeklarowanym słuchowcom.

Z proponowanych przez podręczniki szkolne ćwiczeń ortograficznych na przepisywanie należy zakwestionować następujący typ ćwiczenia:

Przepisz co następuje i postaw właściwe litery:

osiołki ciągnęły cię $\frac{\dot{z}}{sz}$ kie wó $\frac{s}{z}$ ki "19

Zestawienie dwóch przeciwieństw jest niezaprzeczalnie potrzebne do objaśnienia uczniom danego zjawiska tak lingwistycznego, jak i każdego innego, ale gdy chodzi o utrwalenie go w umyśle, lepiej unikać metody, która łatwo mogłaby w wyobraźni spowodować zlanie się dwóch obrazów, podanych bezpośrednio po sobie w czasie i przestrzeni. Ponieważ praktyka wykazuje, że umiejętność ortograficzna zależy nie tylko od znajomości prawideł ortograficznych, lecz w wielu wypadkach i od pamięci wzrokowej, przeto należy starać się, aby obrazy podawane były wyraźnie i stanowiły oddzielne całości.

Drugą po przepisywaniu metodą nauczania ortografii było pisanie z pamięci i ze słuchu.²⁰ Istota pisania z pamięci polegała na tym, że uczeń musiał uchwycić należycie graficzny obraz zdania, fragment zdania czy wyrazu. Najpierw więc dziecko obserwowało i odczytywało odpowiedni wyraz lub zdania w podręczniku, na tablicy lub na kartce. Następnie nauczyciel zwracał uczniom uwagę na pisownię wyrazów, wskazywał i omawiał trudności, potem zakrywał tekst, a następnie uczniowie pisali go z pamięci. Po napisaniu sprawdzali zapis, pod kierunkiem nauczyciela omawiali i poprawiali

dany tekst.

Przeprowadzając ćwiczenia w pisaniu z pamięci, starano się uważnie dobrać zarówno sam materiał do ćwiczeń, jak i moment dydaktyczny w toku lekcji. Jeżeli chodzi o materiał, który przeznaczono do pisania z pamięci, to ważną rzeczą było, aby wybrany tekst zawierał te zjawiska ortograficzne, które aktualnie w klasie przerabiano.

Ćwiczenia z pamięci przeprowadzono przy nowo opracowanej zasadzie ortograficznej albo w czasie opracowywania jakiejś zasady jako ćwiczenia wdrażające. Najwięcej jednak pisanie z pamięci bywało stosowane jako utrwalenie omówionej zasady ortograficznej. Pisanie z pamięci wyzyskiwano do powtórzenia paru zasad ortograficznych, ale wówczas tekst musiał zawierać kilka różnych przykładów z przerabianego materiału.

Do ćwiczeń związanych z pisaniem ze słuchu oraz z pamięci należały różnego rodzaju dyktanda, w których obydwie elementy: wzrokowy i słuchowy występują obok siebie. W zależności od celu dyktanda różniły programy i plany nauczania dwa zasadnicze jego typy: dyktanda utrwalające, wyrabiające i utrwalające nawyki ortograficzne i dyktanda sprawdziany, kontrolujące wyniki.²¹

Stosowanie różnorodnych materiałów dyktand miało doniosłe znaczenie dydaktyczne, wzbogacało formy ćwiczeń, wprowadzało urozmaicenie, w tym na pozór tak monotonnym dziale języka polskiego, jakim jest ortografia i pozwalało na wielokrotne powtórzenie tego samego zagadnienia.

Wprowadzenie różnorodnych form dyktanda wymagało sporo trudu od nauczycieli, nie w każdym bowiem podręczniku znajdowali oni odpowiedni materiał tekstowy. Często musieli sami wyszukiwać teksty lub je napisać.

Dla większej przejrzystości charakteryzowanych dyktand przyjmując współczesną terminologię ujęliśmy ówczesne typy dyktand w następującą tabelę:

Dyktando utrwalające	Dyktando sprawdzające
1 Dyktando objaśniające a/ wzrokowe b/ słuchowe	1 Dyktando objaśniają- ce sprawdzające
2 Dyktando wybranych	2 Inne formy dyktand sprawdzających

Każdy rodzaj dyktanda utrwalającego opierał się na pamięci wzrokowej bądź na słuchowej. Cel ich był wspólny: przez zapobieganie błędom - wyrabianie i utrwalanie nawyków.

W dyktandach utrwalających można było korzystać z tekstów ciągłych jak i oddzielnych zdań; natomiast dyktanda sprawdzające musiały stanowić całość treściwą, by mieć charakter bardziej naturalny. Miało to znaczenie dla celów sprawdzenia obrazowego w jakim stopniu uczeń opanował ortografię. Przy dyktandach utrwalających posługiwanie się zdaniami lub tekstami zależało do charakteru ćwiczenia. Zdania mają tę zaletę, że skupiają uwagę ucznia na wyrazie zawierającym problem ortograficzny, teksty zaś mogą rozpraszać przez zainteresowanie treścią. Jednak powiązanie z pewną treścią i zainteresowaniami dziecka ułatwia zapamiętanie formy zapisu przez odpowiednie skojarzenia.

W zależności od sposobu przeprowadzania dyktando utrwalające występowało w postaci kilku wariantów, a mianowicie jako dyktando objaśniające oraz dyktando wybranych reguł.

Wartość dydaktyczna dyktanda objaśniającego polegało na tym, że prowadziło ono do utrwalania zdobytych umiejętności ortograficznych przez zapobieganie błędom w pisany tekście a przez objaśnianie wzmacniało świadomy stosunek ucznia do poprawności zapisów. Dyktando objaśniające stosowano przy nauczaniu wszelkich typów zapisów. Miało charakter zapobiegawczy, gdy wyjaśnianie zapisów występowało przed napisaniem lub w czasie pisania; miało charakter sprawdzianu, gdy wyjaśnienia występowały po napisaniu tekstu.

Dyktanda objaśniające przywajały uczniom materiał ortograficzny w oparciu o pamięć wzrokową lub słuchową. Wzrok i słuch był

więc w nich czynnikiem decydującym przy wyrabianiu nawyku ortograficznego. Jednak w realizacji miały one z reguły charakter mieszany: słuchowo-wzrokowy lub wzrokowo-słuchowy, w zależności od przewagi jednego z czynników.

Dyktando objaśniające, które w przywajaniu materiału ortograficznego opierało się głównie na pamięci słuchowej, wyrabiało słuch u dziecka, uczyło rozumienia treści danego tekstu i na podstawie spostrzeżeń słuchowych utrzymywało poprawne zapisy. Uczyło też rozróżniania tych sposobów wymowy, do opanowania których konieczna jest wrażliwość słuchu.

Ten typ dyktanda stosowano przeważnie w pierwszych latach nauczania do zapisów opartych na zasadzie fonetycznej i obok przepisywania uznawano je na tym poziomie za ważne i celowe, uczniowie bowiem jeszcze nie zawsze uświadamiają sobie, co i dlaczego w określony sposób się pisze.

Celem dyktanda objaśniającego, w którym przeważał czynnik wzrokowy, było wyrobienie poprawnych percepcji wzrokowych i na ich podstawie motorycznych. Stanowiło ono z jednej strony przejście do innych, trudniejszych form dyktanda, z drugiej zaś było formą ćwiczenia, które występowało w całym procesie nauczania ortografii.

Dyktando objaśniające z przewagą czynnika wzrokowego były ważnym typem ćwiczeń w nauczaniu ortografii, w szczególności przy utrwalaniu zapisów opartych na zasadzie historycznej i konwencjonalnej.

Dyktando wybranych reguł było środkiem utrwalenia nawyku ortograficznego. Stosowało się je wszakże tylko w tych wypadkach, gdy opracowane zagadnienia ortograficzne zostały należycie utrwalone. Charakterystyczne dla tego typu dyktanda było zapisywanie przez uczniów tylko tych części podawanego tekstu, które obejmowały przykłady zastosowania odpowiednich reguł. Wybór mógł więc polegać na zapisie pojedynczych wyrazów lub ich połączeń i związków. Wartość dydaktyczna dyktanda wybranych reguł była duża. Wykluczało ono całkowicie mechaniczne pisanie, zmuszało natomiast ucznia do zmobilizowania nie tylko wiadomości ortograficznych, ale i uwagi, uczyło świadomego stosunku do dyktowanego tekstu, wskutek czego uczeń łatwo sobie przyswajał i utrzymywał reguły i za-

pisy. Jednak ze względu na to, że dyktando wybranych reguł i form wymagało szybkiej orientacji, wnikliwości i uwagi, było ono trudne. Nauczyciel musiał uczniów do tej pracy odpowiednio przygotować.

Dyktando sprawdzające, które służyło do kontroli wyników było ćwiczeniem ortograficznym opartym na słuchu i pamięci. Pamięć wzrokowa i słuchowa odgrywały w nim zasadniczą rolę, stąd wyrazy używane w tym typie dyktanda uczniowie wielokrotnie już widzieli i pisali. Dyktando sprawdzające jako ćwiczenie ortograficzne, mobilizowało wiedzę ucznia, jego zdolności myślenia, uczyło go opanowania i skupienia uwagi. Przeprowadzone właściwie miało walory dydaktyczne i dawało znakomite wyniki.

Szkoła współczesna otrzymała na stałe do swego dorobku dokładne opracowane dwa sposoby uczenia pisowni, prześledzone powyżej, ale prymarność tych metod nie została do końca ustalona i dlatego też w dwudziestoleciu międzywojennym rozgorzał spór pomiędzy językoznawcami i metodykami na temat przydatności obu metod w nauczaniu ortografii.

Stanisław Szober zajął stanowisko, które stało się dominujące w okresie międzywojennym. Za jedynie słuszną metodę uważał przepisywanie, gdyż "czynność pisania jest czynnością automatyczną, opartą na przyzwyczajeniach i kierowana bywa nałogiem".²² Występował zdecydowanie przeciw metodzie dyktanda, gdyż ta, jego zdaniem, "wystawia dzieci na niebezpieczeństwo popełniania błędów i utrwalenia w ten sposób nałogu nieortograficznego pisania".²³ Podobne stanowisko zajął T.Pasierbiński w pracy "Ortografia w szkole powszechnej i średniej" /Warszawa 1938/. Autor położył szczególny nacisk na pamięciowe opanowanie wyrazów.²⁴ Również J.Biliński uważa przepisywanie za najlepszy środek wytwarzania nawyków dobrego pisania, aczkolwiek wartość tego rodzaju ćwiczenia uzasadnia on silniej niż S.Szober i T.Pasierbiński. "Podstawą pisania - pisze Biliński - nie są ani wyobrażenia wzrokowe /jak wyraz napisany wygląda/, ani słuchowe /jak brzmi/, ani wymawianie /jakich ruchów potrzeba, by utworzyć wyraz głosowo/ - wszystko to można dobrze wiedzieć, a jednak nie mieć pewności, gdy chodzi o napisanie; podstawą są wyobrażenia mięśniowo-ruchowe związane z czynnością ręki podczas pisania. Chodzi o to, by przez

częste łączenie ruchów ręki z obrazem wzrokowym wyrazu nastąpiło takie zrośnięcie się obu czynników, iżby czynność pisania stała się automatyczna, nieświadoma, aby stała się nawykiem, nałogiem".²⁵

Inni autorzy prac metodycznych zajmują stanowisko raczej pośrednie. Słuszną wydaje się postawa W. Osterloffa, autora "Metodyki języka ojczystego" /Warszawa 1925/. Uważa on, że najważniejszym celem w nauczaniu ortografii jest zapobieganie błędom i że powinny temu służyć wszelkie środki, a więc i przepisywanie i dyktanda. Bardzo słusznie zauważa, że nauczania ortografii nie wolno oddzielać od nauczania gramatyki. Postulat ten jest w całkowitej zgodzie z dzisiejszą zasadą metodyki postulującą ścisłe powiązanie wszelkich działów nauczania języka polskiego.

Zagadnienie ortografii znalazło właściwe oświetlenie w pracy Konrada Dźwiewieckiego.²⁶ Zagadnienie to stawia on na płaszczyźnie bardzo szerokiej, nie ogranicza się do jakiejś jednej metody nauczania, lecz zaleca stosowanie różnych środków jak przepisywanie, czytanie, słuchanie i powtarzanie. Poprawność pisowni uzależnia od ogólnego wykształcenia językowego, a dalej od rozwoju umysłowego ucznia, jego pamięci i spostrzegawczości.

Nowe spojrzenie na istotę błędu ortograficznego daje praca I. Kikena "Badania eksperymentalne nad ortografią" /Warszawa 1935/. Według Kikena nieporadność zapisów może występować w dwóch postaciach: błędu i omyłki. Każde z tych odstępstw ma inne źródło i wymaga innych zabiegów dydaktycznych. Błąd jest objawem braku wiedzy. Uczeń nie wie, że dany wyraz tak, a nie inaczej się pisze. Omyłki mogą powstawać pomimo posiadania przez ucznia określonych wiadomości. Błędy ortograficzne popełniane przez uczniów mogą być wywołane nieprawidłowym funkcjonowaniem analizatorów bądź wskutek niewłaściwego oddziaływania dydaktycznego.

Kiken odróżnia trzy rodzaje błędów ortograficznych: znajdowania się w błędzie, błąd w wahania, błąd z braku zastanawiania lub z powodu fałszywej reakcji.

Znajdowanie się w błędzie, jest równoznaczne z przekonaniem o słuszności błędnej formy zapisu z powodu nieznamomości pewnych faktów lub z powodu błędnych mniemań. Ten rodzaj błędów, zdaniem Kikena, jest najrzadszy. W przeciwieństwie do "znajdowania się w błędzie" wszystkie inne rodzaje błędów są wynikiem osłabienia

funkcji psychicznych.

Błąd z powodu wahania jest wynikiem osłabienia pamięci i uwagi. Uczeń zna regułę ortograficzną, ale nie jest pewien, czy i jak ją zastosować.

Niedomagania pewnych funkcji psychicznych /spostrzegania, pamięci, myślenia, uwagi, woli/przyczynia się do powstawania trzeciego rodzaju błędu. Uczeń nie wie jak należy pisać, nie pamięta, nie myśli. Powodem jest lekceważąca postawa wobec poprawnego zapisu. Osłabienie myśli poddaje ucznia wpływowi różnych automatyzmów psychicznych, które powodują dany rodzaj błędów. Wśród błędów tych typowe są persewercje i antycypacje. Z błędem persewercyjnym spotykamy się wtedy, gdy jakiś element szeregu kojarzy się z elementem występującym wcześniej w szeregu, kiedy np. w szeregu A.B.C.D.E., ... z członem D łączy się A. "Litera raz napisana powraca potem na niewłaściwym miejscu"²⁷ np. strzelców - strzelców. Błąd persewercyjny jest więc skojarzeniem wstecznym.

Antycypacja natomiast zachodzi wówczas, gdy z jakimś elementem kojarzy się inny, który w eksponowanym szeregu wystąpił znacznie później, gdy np. z członem D łączy się człon G. "Litera, która dopiero później miała wystąpić, zjawia się na miejscu wcześniejszym"²⁸ np. sprzedale komplet. W obu przypadkach fałszywe skojarzenia są spowodowane przez elementy wyróżniające się intensywniej spośród pozostałych; w pierwszym powtarzają się uporczywie, w drugim dają o sobie znać wcześniej.

Na nieco innym podłożu powstają omyłki. Są one wynikiem zmęczenia, choroby, wyczerpania, pośpiechu, zaabsorbowania uwagi uczniów czymś innym poza tematem pracy, niekiedy lekceważącego stosunku do poprawności zapisu oraz braku zainteresowania pracą. Często również skłonność do omyłek świadczy o nerwowości ucznia, o rozproszonej uwadze lub jakichś innych zaburzeniach psychicznych. Do najpospolitszych omyłek zalicza Kiken opuszczanie liter, zamianę jednych na drugie, niedopisywanie znaków /kropki nad i, przecinka nad ś, zakończeń przy nosowych ą ę, niekiedy pomijanie znaków przestankowych/²⁹. Rozgraniczenie błędu od omyłki jest niekiedy w praktyce trudne. Opuszczanie liter Kiken uważa za omyłkę, tymczasem, gdy uczeń napisze wyraz uczennica i opuścił jedno n, to nie wiemy, czy to omyłka, czy też uczeń nie wiedział, że nale-

ży napisać dwa n. Usunięcie błędów ortograficznych, stwierdza Kiken, staje się możliwe po opanowaniu podstaw ortografii i zdobyciu nawyków; natomiast walka z omyłkami wymaga dużej wyrozumiałości nauczyciela z jednej strony, z drugiej - pobudzenia wrażliwości ucznia na staranność zapisu. Uczniowie traktują często omyłki jako niewielkie i nieważne odstępstwa. Zakorzenione jednak w pierwszych latach nauczania niedbalstwo czyni walkę z nimi na wyższym poziomie nauczania wręcz beznadziejną.

W celu zapobieżenia omyłkom radzi Kiken zapewnić uczniowi odpowiednie warunki pracy: ciszę i spokój. Należy też wymagać starannego pisania i zwracać uwagę na prawidłowy kształt liter.

Badania psychologiczne nad ortografią przeprowadzone przez Kikena pozwoliły mu na sformułowanie kilku praktycznych wskazówek metodycznych dla nauczycieli ortografii.

- Pierwszym i najważniejszym zadaniem nauczyciela pisowni jest zainteresowanie ucznia problemem ortograficznym, ponieważ przeszło połowa błędów należy do błędów zrobionych bez zastanowienia, z braku zrozumienia problemu ortograficznego i wysiłku opanowania pisowni. Dzieci piszą tym poprawniej, im bardziej zdają sobie sprawę z trudności ortograficznej, im bardziej opanowały problem ortograficzny.

- Poprawa błędów jest tym skuteczniejsza, im więcej pola zostawia się do pracy dziecka, im więcej wymaga ona badania, porównania, szukania.

- Należy zwrócić specjalną uwagę na wyrazy o zbiegu kilku podobnych spółgłosek, jak np. inny, oddał, i na te, w których znajdują się jednocześnie dwa znaki różne na oznaczenie jednego dźwięku, jak np. żołnierz, przerażony, umów. itp. Przy wyrazach takich zachodzi bowiem duża możliwość błędu z powodu perseweracji.

- Należy zwracać uwagę na uporczywość błędów w danej klasie i u danego ucznia i więcej uwagi poświęcić błędom bardziej uporczywym.

- Nie powinno się bagatelizować omyłek, które świadczą o braku staranności i są miernikiem błędów zrobionych bez zastanowienia się.

Zasadniczym zadaniem w nauczaniu ortografii, zdaniem Kikena jest zwrócenie uwagi na istnienie problemu ortograficznego, dalszym zaś etapem pracy - kształtowanie umiejętności dostrzegania

tego problemu.

Na proces zapamiętywania reguł ortograficznych i materiału wyrazowego mają duży wpływ czynniki emocjonalne, jak zainteresowania, ambicja, wzbudzona dbałość o język ojczysty, radość z osiągniętych wyników. Zapamiętanie wyrazów związanych z ciekawą tematyką czytanki, z interesującym ćwiczeniem gramtycznym lub słownikowym będzie trwalsze od mechanicznego wkuwania reguł i zestawu wyrazów.

Rzeczony językoznawstwa oraz wkroczenie psychologii do nauki pisowni pozwolił zrozumieć dydaktykom pisowni, że poza ćwiczeniami służącymi wyłącznie nauczaniu ortografii istnieją jeszcze inne sposoby pracy nad poprawnością ortograficzną, związane z całością nauczania języka polskiego, więc z gramtyką, ćwiczeniami słownikowymi oraz ze wszystkimi formami wypowiedzi pisemnych. Przecież pismo operując wyrazami, zdaniami oraz ich połączeniami z konieczności wiąże się ze wszystkimi typami wypowiedzi ucznia. Ćwiczenia, których celem było utrwalenie pewnej formy gramtycznej, były jednocześnie ćwiczeniami utrwalającymi pisownię, np.

przy omawianiu pisowni przyrostka -arz -erz rzeczowników rodzaju męskiego uczniowie poznawali regułę ortograficzną, że przyrostki te pisze się przez rz;

przy opracowaniu odmiany czasownika uczniowie wyszukiwali we wskazanym tekście formę 3. osoby czasu przeszłego lub niewłaściwie i w ten sposób utrwalali pisownię typu przyszedł, przyszedłszy.

Ćwiczenia ortograficzno-gramtyczne mogły występować dopiero wtedy, gdy uczniowie zapoznali się z odpowiednim zjawiskiem.

Ćwiczenia wzbogacające słownictwo ucznia były również okazją do wyrabiania poprawności ortograficznej. Wszystkie prace zmierzające do utrwalenia słownictwa wymagają z reguły ćwiczeń pisemnych, które ułatwiają proces zapamiętania oraz włączenia poznanych wyrazów do czynnego zapasu słownego ucznia. Ten typ ćwiczenia ortograficznego wyrażał się: w ćwiczeniu słownikowym polegającym na dobieraniu wyrazów o znaczeniu przeciwnym, w którym należało na miejsce wyrazu łatwego wprowadzić wyraz o zapisie ortograficz-

nym trudnym zgoda - kłótnia; w ćwiczeniu z synonimami - wyszukiwanie synonimu, którego zapis stanowił pewien problem ortograficzny /posiedzenie- konferencja/; uzupełnieniem tekstu opuszczonymi wyrazami.

Ćwiczenia ortograficzne występowały też przy pisaniu wypracowań, gdy uczniowie uprzednio przygotowane wyrazy zastosowali w wypracowaniu lub przy korekcie pisemnej.

Psychologia zaważyła bardzo na docenianiu w nauce pisowni roli analizy ortograficznej, wyrabiającej spostrzegawczość, prowadzącej do umiejętnej kontroli swego pisania oraz zrozumienia i opanowania zasad ortografii. Analiza ortograficzna ucznia została uznana za podstawowe ćwiczenie, mające na celu wyrobienie świadomego stosunku do poprawności w pisaniu.

Wykorzystanie wyników psychologii w metodyce nauczania ortografii miało duże znaczenie w metodyce nauczania ortografii. Fakt ten wpłynął na ocenę dotychczas obowiązujących w tym zakresie metod nauczania. Rezultatem tego było wprowadzenie bardziej zróżnicowanych ćwiczeń przy opracowaniu materiału ortograficznego, a przede wszystkim praktyczne uwzględnienie w dydaktyce ortografii stwierdzonej zależności między opanowaniem ortografii przez uczniów a ich właściwościami psychofizycznymi.

PRZYPISY

- ¹ O wykorzystaniu psychologii w dydaktyce ortografii w tym okresie piszą: M.Froelichowa, J.Ledóchowska, "Metodyka nauczania ortografii w szkole ogólnokształcącej", Warszawa 1961, s.35-46; W.Lipowaki, W.Szczygieł, "Nauczanie gramatyki i ortografii w kl. V-VII", Warszawa 1962, s.104-106
- ² P.Guz, Nawyk ortograficzny w świetle literatury pedagogiczno-psychologicznej oraz własnych badań, Biuletyn Nauczyciela Opolskiego. Zarząd Okręgu ZNP w Opolu. Wydział Pedagogiczny 1962, nr 3
- ³ F.Janwin, Stany emocjonalne a nauka ortografii, Praca Szkolna 1946/47, nr 8

- 4 T.Krajewski, Analiza lekcji ortografii w świetle nauki Pawłowa, "Życie Szkoły" 1954, nr 7-8
- 5 H.Krzyżak, Praktyczne konsekwencje nowszych badań nad ortografią, /w:/ Rozwijanie sprawności wypowiedzi uczniów w szkole podstawowej, red. S.Rzęsikowski, Z.Uryga, Kraków 1976
- 6 Z.Kubacki, Eksperymentalne zbadanie rozbieżności między wymową i pisownią w kl. II - IV szkoły podstawowej, Zeszyty Naukowe WSP w Opolu, Seria B.: Studia i Rozprawy, nr 9, Opole 1965
- 7 E.Polański, Badania nad ortografią uczniów, Katowice 1976
- 8 N.Żynkin, Psychologiczne przesłanki opracowania zasad ortografii, "Psychologia Wychowawcza" 1961, nr 1
- 9 W.A.Lay, Führer durch den Rechtschreibunterricht, gegründet auf psychologische Versuche und verbunden mit einer Kritik des ersten Sach und Sprachunterrichts, Dritte Auflage, Leipzig 1905, s.81: "Nicht bloss die sensorischen Vorstellungen: Klangbild und Schriftbild, sondern namentlich auch die Bewegungsvorstellungen: Sprachbewegungsvorstellung und Schreibelegungsvorstellung: haben einen hervorragenden Anteil an Rechtschreiben".
- 10 Ibidem, s.98
- 11 Ibidem, s. 86
- 12 Por. M.Lobsiem, Ueber die Grundlagen des Rechtschreibunterrichts, Dresden 1900; - A.Itschner, Lays Rechtschreibreform " Jahrbuch des Vereins für Wissenschaftliche Pädagogik 1900; - H.Fuchs, A.Haggenmüller, Studien und Versuche über die Erlernung der Orthographie. Berlin 1898 /Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebite der pädagogischen Psychologie u. Physiologie, t. 2, z.4/
- 13 H.Fuchs, A.Haggenmüller, op.cit., s.47
- 14 F.Łagowski, O nauczaniu pisowni, Warszawa 1894; - K.Janżuł, Amerikanskaja szkola, očerki metodow amerikanskoj pedagogii.

Petersburg 1908; W.Jurgis, Nauka języka ojczystego w szkole. "Nowe Tory" 1912, z.3; K.Drzewiecki, Zarys metodyki języka polskiego, Warszawa 1914, W.Małachowski, Oczerki po metodike, Moskwa 1928; Tegoż, Metodika prawopisania w rozrabortke germanskich metodistow, "Russij Jazyk w Sowietsoj Szkole" 1930, z. 4

- 15 Najbardziej krytycznie o dyktandzie mówią: "Instrukcja dla nauczycieli języka polskiego" z 25 lutego 1905 roku oraz S.Paluchowski w "Projekcie nowego planu nauki języka polskiego". "Muzeum" 1910, t.3 . Dodatek 5
- 16 H.Grabowicz, Wskazówki metodyczne do nauki języka polskiego w gimnazjum niższem, Sambor 1892; Plany naukowe dla szkół ludowych pospolitych jedno -, dwu -, trzy -, i czteroklasowych wraz z instrukcją, Lwów 1893; Plany naukowe dla szkół ludowych pospolitych wraz z instrukcją, Lwów 1893; Plan naukowy wydany rozporządzeniem c.k. Rady Szkolnej Krajowej z dn. 7 marca 1893 . Lwów 1893; Plan nauki języka polskiego w gimnazjach galicyjskich - instrukcja dla nauczycieli tego przedmiotu, zatwierdzona rozporządzeniem ministerialnym, z dn. 25 lutego 1905. Lwów 1905; C.Bogucka, Program i sposób nauczania języka polskiego w szkole elementarnej. Stopień pierwszy. Warszawa 1906 ; Regulamin dla szkół ludowych pospolitych i wydziałowych Królestwa Galicji i Lodomerrii wraz z Wielkim Księstwem Krakowskim, Lwów 1907 ; Program gimnazjum państwowego, Gimnazjum niższe, Język polski i historia, Języki nowożytny, Warszawa 1910; Gimnazjum Realne w Zakopanem posiadające prawa szkół publicznych w roku szkolnym 1913/1914. Zakopane 1914; Program dla szkół początkowych z 4-ro i 6-cio letnim kursem nauczania opracowany na podstawie programu M.Brzezińskiego i przyjęty przez Radę Szkolną Ziemi Lubelskiej, Lublin 1915; W.Weyhert - Szymanowska, Program i wskazówki metodyczne do wykładu języka polskiego w szkole początkowej, Dąbrowa Górnicza 1915; Wykaz i program tymczasowy Szkoły Edwarda Aleksandra Rontelera w Warszawie, Warszawa 1918; Program szkoły powszechnej jednoklasowej czterodziałowej i dwuklasowej cztero i pięcio oddziałowej, Cz.III, Język polski,

Warszawa 1918; Program gimnazjum państwowego, Gimnazjum niższe, Warszawa 1919; Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych, Język polski, Warszawa 1920; Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych, Język polski, Warszawa 1922; Wskazówki metodyczne do "Programu gimnazjum państwowego", Język polski, Warszawa 1923; Program szkoły czteroklasowej propedeutycznej z klasą wstępną i elementarną /gimnazjum niższego/ o zakresie nauczania typowej szkoły powszechnej. Warszawa 1924; Instrukcja dotycząca zmian w materiale nauczania w siedmioklasowych publicznych szkołach i gimnazjach państwowych w roku szkolnym 1929/30, Warszawa 1929; Program nauki w publicznych szkołach powszechnych, Lwów 1931; Instrukcja dotycząca programu nauki w oddziale I publicznych szkół powszechnych i zmian w programach nauki w oddziałach V i VI publicznych szkół powszechnych oraz w klasie II gimnazjów państwowych, DUMWRiOP 1932, nr 5, s.184-211; Program nauki w oddziałach I, V i VI publicznych szkół powszechnych oraz w klasie II gimnazjów państwowych na rok szkolny 1932/33, Warszawa 1932; Program nauki w publicznych szkołach powszechnych i szkołach ćwiczeń województwa śląskiego ważny od dnia 1 września 1932, Instrukcja i plan godzin, Gazeta Urzędowa Województwa Śląskiego 1932, nr 31/5, s. 15-21; - Instrukcja dotycząca programów nauki w oddziałach I, II i V publicznych szkół powszechnych oraz program nauki w klasie i gimnazjum państwowego według nowego ustroju, DUKOSB 1933, nr 5, s.231-346; Instrukcja dotycząca programów nauki w oddziałach I, II i V publicznych szkół powszechnych i zmian w programach nauki w oddziałach III, IV, VI i VII publicznych szkół powszechnych; Tarnopol 1933; Program nauki w publicznych szkołach powszechnych trzeciego stopnia, Język polski, Projekt, Lwów 1933; Program nauki w publicznych szkołach powszechnych III stopnia z polskim językiem nauczania, Język polski, Warszawa-Lwów 1935; Program nauki w publicznych szkołach powszechnych drugiego stopnia z polskim językiem nauczania, Lwów 1936

¹⁷ W.Czeczot, Praktyczny podręcznik gramatyki języka polskiego dla młodzieży szkolnej, Kraków 1891; C.Bogucka, C.Niewiadomska, M.Pruska, J.Warnkówna, Podręcznik do systematycznego dyk-

tanda, Wyd. 3, Warszawa 1898 i wyd. nast.; A. Jeske, Gramatyka języka polskiego, Warszawa 1901; K. Drzewiecki, Pisownia polska - wykład elementarny z ćwiczeniami i dyktandami, Warszawa 1902; M. Dzierżanowska, Pisownia polska w ćwiczeniach, Warszawa 1904; - S. Thomas, Początki dyktanda, Warszawa 1906; C. Bogucka, C. Niewiadomska, J. Warnkówna, Pierwsze ćwiczenia do nauki poprawnego pisania, Wyd. 3 Warszawa 1907 i wyd. nast.; S. Baczyńska, Patrzę i opisuję, Książka do ćwiczeń gramatycznych, ortograficznych i stylistycznych na oddział IV szkół powszechnych, Warszawa 1913 i wyd. nast.; Z. Perkowska, M. Hertzberżanka, Nauka poprawnego pisania, Warszawa 1914 i wyd. nast.; Tychże Dyktanda do "Nauki poprawnego pisania", Warszawa - Lwów 1917 i wyd. nast.; S. Lubicz - Majewski, Nauka pisowni polskiej, Podręcznik dla szkół początkowych i niższych klas szkół średnich, Warszawa 1917; C. Bogucka, C. Niewiadomska, J. Warnkówna, Pierwsze ćwiczenia do nauki poprawnego pisania, Stopień 2, Warszawa 1918; S. Szober, C. Niewiadomska, C. Bogucka, Nauka pisowni we wzorach i ćwiczeniach, Zeszyt 1a i 1b. Warszawa 1918; R. Brzezińska, Początki poprawnego pisania, Stopień pierwszy. Warszawa 1918; stopień drugi. Warszawa 1919; Stopień trzeci, Warszawa 1919; Stopień czwarty, Warszawa 1919; Stopień piąty, Warszawa 1920; S. Jankowski, Pisownia polska w ćwiczeniach, Warszawa - Włocławek 1918; C. Bogucka, C. Niewiadomska, J. Warnkówna, Pierwsze ćwiczenia do nauki poprawnego pisania, stopień pierwszy, Warszawa 1918, Stopień II, Warszawa 1918, Stopień III, Warszawa 1921; Stopień IV, Warszawa 1919; C. Bogucka, C. Niewiadomska, J. Warnkówna, Podręcznik do ćwiczeń ortograficznych i systematycznego dyktanda, Warszawa - Lublin 1919 i wyd. nast.; L. Osiecka, Dyktanda. Warszawa - Łódź 1919 i wyd. nast.; S. Szober, C. Niewiadomska, C. Bogucka, Nauka pisowni we wzorach i ćwiczeniach. Zeszyt 2a. Warszawa 1919; Zeszyt 2b. Kraków 1919; Zeszyt 3a. Warszawa 1920; Zeszyt 3b. Warszawa 1921; Część I. Warszawa 1933; Część V. Warszawa 1934; Część II, III, IV. Warszawa 1935; Ciż. Nauka pisowni, Podręcznik dla klasy II, Warszawa 1938; Z. Perkowska, M. Hertzberżanka, Nauka poprawnego pisania, Część I i II, Warszawa 1920, Część III, IV i V, Warszawa 1921; M. Dzierżanow-

ska, Pisownia polska w ćwiczeniach, Część I, Warszawa 1921; Część II, Warszawa 1920; S.Baczyńska, A.Oderfeldówna, Patrzą i opisują, Część I, Warszawa 1921; Część II, Warszawa 1925; Część III, Warszawa 1930; K.Drzewiecki, Pisownia polska, Warszawa 1923; M.Gardzielówna, Ćwiczenia ortograficzne, Kraków 1932; A.Dargielowa, A.Oderfeldówna, Chcę pisać, Część I, Warszawa 1930; S.Jodłowski, Ćwiczenia ortograficzne dla VI klasy szkoły powszechnej Lwów-Warszawa 1935; A.Bakowa, Z.Perkowska, Pisownia polska w ćwiczeniach dla klasy III szkół powszechnych, Warszawa 1938; J.Kubicka, ćwiczenia ortograficzne dla II klasy szkoły powszechnej, Wilno 1937; Dla III klasy, Wilno 1938; Dla IV klasy, Wilno 1938; S.Szober, T.Szczerba, Ucz się pisać poprawnie, Podręcznik pisowni dla klasy V szkół powszechnych, Warszawa 1937; Ciż. Nauka pisowni dla III klasy szkoły powszechnej, Warszawa 1938; M.Froelichowa, J.Ledóchowska, Podręcznik do ćwiczeń w pisaniu dla klasy V szkoły powszechnej, Lwów 1938; B.Wieczorkiewicz, Ćwiczenia ortograficzne, Podręcznik dla uczniów szkoły powszechnej stopnia trzeciego i drugiego, Klasa V, Poznań 1938; J.Rytlowa, Ćwiczenia ortograficzne dla II klasy szkół powszechnych wszystkich stopni, Lwów 1939; dla klasy III szkół powszechnych trzeciego i drugiego stopnia, Lwów 1939; Dla klasy IV, Lwów 1939

- 18 Por. wyniku badań: W.Lay, Op.cit., s. 133-135; K.Drzewiecki, Zarys metodyki języka polskiego, Warszawa 1922, s. 70-71
- 19 S.Lubicz - Majewski, op.cit., s.3
- 20 Zob. przypis 16
- 21 Ibidem
- 22 S.Szober, Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego, Warszawa 1923, s. 136
- 23 Ibidem, s. 135
- 24 Należy zaznaczyć, że S.Szober w późniejszych swych wypowiedziach znacznie złagodził swój pogląd, a T.Pasierbiński w pracy "Nau-

czenie ortografii, Próby doświadczenia i wskazówki metodyczne"
/Warszawa 1951/ wycofuje się z zajmowanego stanowiska

- 25 J. Biliński, Nauczanie języka polskiego w niższym gimnazjum
i w wyższych klasach szkół powszechnych, Poznań 1929, s.180-
181
- 26 K. Drzewiecki, Zarys metodyki języka polskiego, Warszawa 1914
- 27 I. Kiken, Badania eksperymentalne nad ortografią, Warszawa
1935, s.10
- 28 Ibidem, s.14
- 29 Ibidem, s.18

OPINIONS ON TEACHING SPELLING: FROM THE SECOND HALF OF
THE 19 TH CENTURY TO THE BEGINNING OF THE SECOND WORLD
WAR

Summary

The author tries to present the way in which achievements in psychology have influenced the formation of methods in orthography. The considerations are limited to the period of the second half of XIX th.c., and to the twenty - year time between the two World Wars. Studies of the german XIX th c. educationist W.A.Lay, on the creation and course of psychic processes, have greatly influenced the rise of new methods in orthography didactics, and have also criticized the methods used in teaching writing at that time. His studies in orthography are based on psychological principles. In his experiments and observations in teaching writing, as the starting point, he has taken on the theory of notional models. He has divided children into three memory groups: visual, auditory and motor. Considering various notions, he has settled four different drills in teaching writing. They are listening, observation of the text, syllabizing and copying. The results of his studies have proved that written letters are twice more efficient in teaching writing, than the printed ones. Although the theory of notional models has not been accepted it has become the basis for critical analysis of methods in teaching Polish orthography, and particularly of the traditional dictation form. The next method of teaching orthography, beside copying, was writing by memory, by ear-fixing, and control dictations. Both copying and dictation methods had been the matter of contestation on the subject of their usefulness in teaching orthography among the linguists and methodologists who lived between the two World Wars time. K.Drzewiecki presented the right approach to the matter, who maintained that various methods should be used.

Initiation of different drills usage and the regard of proved relationship between the orthography command of pupils and their psycho-physical features were effect of the proper utilization of the results of psychological studies in methodology of teaching orthography.