

Mieczysław Łobocki

Badania nad funkcjonalnością i skutecznością narady uczniowskiej

Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio F, Nauki Filozoficzne i Humanistyczne 22, 131-174

1967

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, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Z Katedry Języka Polskiego Wydziału Humanistycznego UMCS
Kierownik: prof. dr Leon Kaczmarek

J ó z e f K A N I A

**Problem badania zaburzeń języka w afazji
(uwagi do metodyki językoznawczej)**

Исследование расстройств речи при афазии (Замечания
к лингвистической методике)

Problème de l'examen des troubles du langage dans l'aphasie
(remarques relatives aux méthodes linguistiques)

W pracach poświęconych afazji wiele uwagi przywiązuje się do metodyki badania. Sytuacja ta ma swoje uzasadnienie w pewnych obiektywnych faktach, jak konieczność konstruowania sądów dotyczących istoty zaburzeń w oparciu o bardzo wybiórcze i najczęściej zmienne, a na pozór nie powiązane symptomy, złożoność samego przedmiotu badania, interdyscyplinarny charakter patologii mowy w ogóle, a afazji w szczególności, bogactwo komponentów afatycznych i symptomów towarzyszących oraz ich ilościowa i jakościowa dynamika itp. Mimo iż przedmiot badania jest wspólny — zaburzenia mowy o określonej etiologii, posiadające niepowtarzalne cechy specyficzne — badaczy, przedstawicieli różnych dyscyplin, interesują odmienne jego aspekty. Tak np. jeśli językoznawcę interesuje w afazji zaburzenie języka jako systemu znaków konwencjonalnych, służących do porozumiewania, to neuropsycholog stara się ustalić objawy zaburzenia mowy i stwierdzić ich charakter, a w oparciu o uzyskane dane określa miejsce uszkodzenia mózgu (diagnostyka) i poszukuje dróg i sposobów kompensacji zaburzeń. Upraszczając zagadnienie można powiedzieć, że badanie zakłóceń języka w afazji jest dla językoznawcy celem, dla neuropsychologa zaś środkiem. Stworzona dla tych częściowo różnych celów metodyka dostarcza danych, z których pograniczna dyscyplina najczęściej w pełni nie może korzystać, gdyż nie mieszczą się one w systemie jej pojęć, a przy tym

jaskrawo narzucają się wszelkie luki w tak zgromadzonym materiale. Ale nawet i wówczas, gdy neuropsycholog wyłącznie koncentruje się na zaburzeniach języka, ujawniają się różnice, będące rezultatem odmiennych poglądów teoretycznych na język. Psycholog bada głównie mowę, językoznawca zaś, mając do czynienia z przeróżnymi faktami mowy stara się badać coś zasadniczo różnego, mianowicie język. Konsekwencje tego faktu są nadzwyczaj doniosłe, ujawniają się m. in. już w odmiennym rozumieniu podstawowych terminów np. funkcji ekspresywnej i impresywnej języka.¹ Naszą konfrontację świadomie ograniczyliśmy do językoznawstwa i neuropsychologii, tj. do dyscyplin najbardziej pokrewnych w zespole nauk badających afazję, by tym jaskrawiej wykazać istniejące rozbieżności.

Z drugiej znów strony sam obraz patologiczny jest uzależniony od szeregu bardzo różnych czynników, których właściwa analiza w obrębie jednej dyscypliny jest często wręcz niemożliwa. Przedstawiciele różnych nauk badając afazję wnoszą do opracowań nie tylko własną terminologię, ale i specyficzny sposób badania (metody najczęściej mechanicznie przeniesione z własnych badań, bez uwzględnienia specyfiki nowego materiału), typ rozumowania przejawiający się w konstruowaniu hipotez, sposobie interpretacji itp. Obecnie warunkiem postępu badań afazji jest nieskrępowana apriorycznymi założeniami współpraca stron zainteresowanych. Tylko w ten sposób będzie można uniknąć, w badaniach afazji szczególnie niebezpiecznej, materiałowej i interpretacyjnej jednostronności. Naszym zdaniem współpraca taka winna obejmować wszystkie ogniwa procesu badawczego, etap wzajemnych konsultacji, przygotowanie metodyki badania, samo badanie i rejestrację (koniecznie uzupełniające się protokoły wszystkich osób uczestniczących w badaniu), interpretację uzyskanych materiałów, powtórne w miarę możliwości ich sprawdzenie i przekonsultowanie. Same wnioski winny być formułowane zawsze w dwu aspektach: a) sugestie dotyczące zaburzenia, jego typu, mechanizmu itp., b) wnioski dla normy, osobno w zakresie każdej dyscypliny. Współpracujący nie mogą stać sztywno na pozycji, które im wyznacza ich własna dyscyplina, winni wykazać elastyczność nie naruszającą jednak ścisłości naukowej. W tej współpracy językoznawców, psychologów, neuropsychologów, neurologów, neurochirurgów, neurofizjologów i teoretyków informacji szczególna rola przypada metodyce badania. W pierwszym okresie musi być ona suma-

¹ Znaczenie ujednoczenia terminologii we współpracy językoznawców i lekarzy było akcentowane w artykule G. Kandlera, por. *Zur Terminologie der zentralen Sprachstörungen. Ein Kernpunkt der Zusammenarbeit von Sprachwissenschaft und Sprachheilkunde*, „Zeitschrift für Phonetik und Allgemeine Sprachwissenschaft” 1959, z. 1—4, s. 145—160.

ryczna, winna uwzględniać w miarę możliwości wszystkie momenty interesujące poszczególne dyscypliny, na dalszych etapach współpracy postępująca integracja doprowadzi do praktycznych uproszczeń i ułatwień, co będzie bez szkody dla dokładności i ścisłości opracowania. Tak więc kompleksowy problem wymaga kompleksowego badania w warunkach harmonijnej współpracy. Jej pouczające przykłady można już odnotować zarówno w fonologii², jak i w gramatyce.³ Ale dziś jeszcze mimo wszystko nie można mówić o afazjologii, tj. o osobnej dyscyplinie badającej wyłącznie afazję, jako o realnej rzeczywistości.⁴

Wypowiedzi językoznawców odnoszące się do metodyki badania afazji są nieliczne i zadziwiająco podobne. Już u Szczerby (1945) znajdujemy niemal wszystkie charakterystyczne cechy metodyki językoznawczej:

„Trzeci typ języków, który według mnie wymagałby skrupulatnego badania — to język wszelkich afatyków. Sam tym nie zajmowałem się, ale stosunkowo dużo rozmyślałem o organizacji podobnych badań. Przede wszystkim trzeba uzyskać dostateczne materiały, tj. zapisy mowy (parole) afatyków. Byłoby dobrze, gdyby te zapisy można było robić na taśmie magnetofonowej przy pomocy bardzo czułego mikrofonu: byłyby to po pierwsze, całkiem wiarygodne teksty, a po drugie, pozwoliłoby to włączyć w zakres badań i fonetykę. Uzyskane teksty trzeba dać doświadczonemu językoznawcy, który oczywiście powinien być obecny przy samym zapisie tekstów, by mieć jak najwięcej danych dla ich rozumienia. Na podstawie tych tekstów lingwiści powinni próbować zestawić „system” (gramatykę i słownik) dialektu afatyka w momencie zapisu, podobnie jak na podstawie dialektologicznych tekstów mogą oni zestawić gramatykę i słownik danego dialektu. Zrozumiawszy system języka afatyka w całości i porównawszy go z normalnym, niekiedy będą oni w stanie zaobserwować przyczyny błędów w mowie afatyka, zalecać celowe środki dla usunięcia tych błędów i w wielu wypadkach zrozumieć związki między poszczególnymi elementami języka.”

„Tak oto znowu i praktyka leczenia zaburzeń mowy (których obecnie tak wiele w związku ze zranieniami i kontuzjami głowy) i nauka o języku wiele by zyskały na współpracy logopedów i lingwistów.”⁵

Zgodnie z wymaganiami współczesnej lingwistyki podstawę materiałową językoznawczych badań afazji mogą stanowić jedynie teksty wyprodukowane przez afatyków w warunkach spontanicznego (naturalnego) użycia języka w celach komunikatywnych. Odrzuca się zatem całkowicie eksperyment lingwistyczny, dlatego że nie oddaje on rze-

² Por. Th. Alajouanine, A. Ombredane, M. Durant: *Le syndrome de désintégration phonétique dans l'aphasie*, Paris 1939.

³ G. Kandler, F. Panse, A. Leischner: *Klinische und sprachwissenschaftliche Untersuchungen zum Agrammatismus*, Stuttgart 1952.

⁴ Taki termin proponuje m.in. W. W. Iwanow w rozprawie: *Lingwistika i issledowanija afazii* [w:] *Strukturno-tipologiczeskije issledowanija*, Moskwa 1962, s. 70—95.

⁵ L. W. Szczerba: *Oczerednyje problemy jazykowiedienija* [w:] *id.: Izbrannyje raboty po jazykowiedieniju i fonietike*, Leningrad 1958, s. 5—24.

czywistego stanu mowy afatyka, wyolbrzymiając lub maskując zaburzenia, które pojawiają się w spontanicznym mówieniu. Za istotny warunek prawidłowej analizy materiału patologicznego uznaje się — i zupełnie słusznie — bezpośredni kontakt lingwisty z badanym obiektem. Sama analiza niczym istotnym nie różni się od stosowanej w interpretacji tradycyjnego materiału. Tak więc uwaga językoznawców skupia się głównie na sposobach gromadzenia wiarygodnego materiału.

W traktowaniu tego zagadnienia często znajdujemy reperkusje poglądu, zgodnie z którym afazja jest pewnym odrębnym rodzajem języka, co szczególnie mocno uwidocznilo się w cytowanej wyżej wypowiedzi Szczerby. U podstaw takiego rozumienia zaburzeń afatycznych leży przeświadczenie, że są one czymś całkowicie stałym i trwałym. Problem stanu systemu językowego w afazji wymaga dopiero szczegółowych badań. Dla ludzi obeznanych z obwodową patologią języka cechą wyróżniającą afazję spośród zaburzeń peryferyjnych jest możliwość występowania zakłóceń obok tych samych elementów prawidłowo używanych, co dało też podstawę Iwanowowi nawet do wyróżniania dwóch stylów w mowie afatyka, jednego zgodnego z normą i drugiego, w którym uzewnętrzniają się zaburzenia.⁶ Nie wdając się w szczegółową ocenę merytoryczną tej obserwacji, co wymaga raczej osobnej pracy, należałoby zalecać dużą ostrożność w stosowaniu nazw i terminów używanych od dawna w ustalonym znaczeniu w językoznawstwie do faktów patologii mowy, gdyż to potencjalnie prowadzić może do nieporozumień, zwłaszcza gdy obraz zakłóceń języka nie jest w całej rozciągłości zbadany. Takie paralele wynikają najczęściej z chęci wykazania, że afazja stanowi poważny problem lingwistyczny i że analiza językoznawcza jest dla właściwego rozumienia zaburzeń nieodzowna.

W interpretacji faktów patologicznych szczególnie ważny jest punkt odniesienia, względem którego oceniać będziemy stwierdzone odstępstwa. Dla nas punktem odniesienia będzie język polski, w szczególności ta jego odmiana, którą dana jednostka posługiwała się przed zachorowaniem — język ogólny, dialekt itp. Fakt ten jest ważny zarówno przy badaniu systemu fonologicznego, jak i innych poziomów języka. Przy składni wyłonią się dalsze dodatkowe trudności wynikające z niedostatecznego opracowania tego działu w pewnych odmianach polszczyzny, np. w języku potocznym (mówionym), a siłą rzeczy takim materiałem dysponuje się przede wszystkim.

⁶ W. W. Iwanow: *op. cit.*, s. 74. Porównaj też uwagi G. Kandlera o tzw. „negative Stilistik” zawarte w artykule: *Linguistische Deutung zentraler Sprachstörungen* [w:] *Aktuelle Probleme der Phoniatrie und Logopädie*, vol. I, Basel — New York 1960, s. 201—207.

Zasadnicza trudność tkwi w tym, że lingwista badający afazję nie wie zgoła nic o języku pacjenta z okresu przed jego zachorowaniem, a koniecznie musi określić odmianę języka, którą chory się poprzednio posługiwał, a także jego indywidualne cechy językowe, równie ważne dla prawidłowej interpretacji zaburzeń języka. W fonologii nie trudno przecież o zbieżności między zakłóceniami afatycznymi, a faktami dialektalnymi, np. podobieństwo zewnętrzne między mazurzeniem w języku polskim i zaburzeniami w zasobie cech dystynktywnych przy spirantach typu *siš*, szczególnie uderzające w tych wypadkach, gdy dialekt cechuje pewne rozchwianie, charakterystyczne i dla zakłóceń afatycznych przy określonym stopniu nasilenia symptomów.

Fakt, że większość nosicieli gwary posługuje się również językiem literackim, jeszcze bardziej utrudnia ocenę zniekształceń. Tak np. chory HT, który dwukrotnie w trakcie kolejnych badań był zmuszony posłużyć się wyrazem *zegar* i dwukrotnie jego formą deminutywną *zegarek* produkuje:

- | | |
|-------------------------|--|
| 1) <i>zegar/zedan</i> , | 2) <i>zer, zerk, zezareze</i> ,zegareczek' |
| 3) <i>zygul/zyder</i> , | 4) <i>zygurek</i> |

Chory zna obydwie formy tego wyrazu, ogólnopolską i gwarową *zygar*, używa jednej lub drugiej z pewną konsekwencją, dokonując licznych korektur w ich składzie fonemowym. Odnoszenie zaburzeń tylko do jednej postaci (np. ogólnopolskiej) prowadzi do przyjęcia innych odpowiedniości fonemicznych, a tym samym do zmiany w układzie fonemów i we wszystkich ogólniejszych kalkulacjach (wyliczeniach statystycznych itp.). Podobnych przykładów można przytoczyć znacznie więcej i nie tylko z zakresu fonologii, lecz z całego języka. Dla pełniejszego ukazania problemu posłużymy się jeszcze jednym przykładem ze składni. Jest on o tyle charakterystyczny, że wskazuje na możliwość nadmiernego rozwinięcia się w przypadku afazji jakiejś cechy językowej dialektalnej. We wcześniejszym artykule⁷ zwracaliśmy uwagę, że w afazji, którą w terminologii R. Jakobsona można scharakteryzować jako afazję o zaburzonej substytucji i selekcji⁸, dochodzi do nadmiernych i bardzo często nieuzasadnionych nawiązań przy pomocy spójnika łącznego też: *„Chłopaczek też porządnie... i też do góry grają”, „Żona też jest Janina B., też żona moja”*. Ale przykłady te można również

⁷ Por. J. Kania, M. Klimkowski: *Próba językoznawczego opisu afazji*, „Logopedia”, Lublin 1968, s. 41—57.

⁸ Por. *Dwa aspekty języka i dwa typy zakłóceń afatycznych* [w:] R. Jakobson, M. Halle: *Podstawy języka*, Warszawa—Wrocław—Kraków 1964, s. 107—133.

traktować jako przejaw składni gwarowej.⁹ Wreszcie nie można zupełnie odrzucić i trzeciej możliwości, zgodnie z którą należałoby szereg tego rodzaju symptomów uznać za zautomatyzowane, utrwalone zwroty językowe, które zawsze były indywidualną cechą językową danego afatyka.

Wszystkie te fakty zmuszają do szczególnej ostrożności w kwalifikowaniu materiałów. Wszędzie, gdzie istnieją podejrzenia o zjawiska gwarowe lub zjawiska języka potocznego, trzeba dokładnych sprawdzeń. Na podkreślenie zasługuje to, że w grę wchodzi bardzo często zjawiska dość szczegółowe, co utrudnia lub niekiedy uniemożliwia nawet jednoznaczne rozstrzygnięcia na podstawie istniejących opracowań, tak np. odróżnienie gwarowych uproszczeń grup spółgłoskowych od takich samych deformacji fonologicznych u afatyków posługujących się dialektem południowo-wschodnio-małopolskim jest w wielu wypadkach niemożliwe.

W warunkach językowych w Polsce zaburzenia mowy u osób posługujących się dialektem nie stanowią tak ważnego problemu jak w innych krajach, gdzie różnice między obydwiema odmianami są znacznie większe, i gdzie raczej winny być rozpatrywane w ramach bilingwizmu oraz zaburzeń mowy u poliglotów.¹⁰ K. Goldstein, który szczegółowiej rozpatruje ten problem, poddając analizie stan powrotu mowy u dwu afatyków opisanych przez Minkowskiego, posługujących się dialektem szwajcarsko-germańskim oraz językiem wysokoniemieckim (Hochdeutsch), a także innymi jeszcze językami (obcymi), zwraca uwagę, że powrót języka wysokoniemieckiego w obu przypadkach przed dialektem jest wynikiem świadomej pracy reedukacyjnej, a nie stanowi jakiegoś wyjątku od ogólnej zasady najpełniejszego i najszybszego powrotu języka opanowanego najwcześniej. Zagadnienie wzajemnego stosunku języka literackiego i dialektu jest dla Goldsteina szczególnym przypadkiem rozróżnienia, które stało się centralnym ogniwem jego jednoczynnikowej koncepcji afazji — obniżenia postawy abstrakcyjnej w wyniku organicznych uszkodzeń substancji mózgowej. Dla Goldsteina „dialekt jest bardziej konkretnym językiem, bardziej biernie wynikającym z sytuacji niż świadome mówienie”.¹¹

Co się zaś tyczy utrważeń, to w badaniach afazji są one zarówno potrzebne do celów składniowych (bez intonacji nie sposób określić przy-

⁹ Zob. P. Bąk: *Dialektyzmy w mowie dzieci szkolnych z okolic Kramska*, „Rozprawy Komisji Językowej Łódzkiego Towarzystwa Naukowego” 1963, s. 33—43.

¹⁰ Ostatniemu problemowi specjalną rozprawę poświęcił I. Wald: *Afazja u poliglotów*, „Postępy Neurochirurgii, Neurologii i Psychiatrii Polskiej”, t. IV, Warszawa 1958, s. 183—211.

¹¹ K. Goldstein: *Language and Language Disturbances*. New York 1948, s. 143—146.

należności eliptycznych składników do odpowiednich wypowiedzi lub ich fragmentów), jak i fonologiczno-fonetycznych — badający nie jest w stanie zapisać całego bogactwa odrębności fonicznych, zwłaszcza w sytuacji, gdy afatyk ciągle dokonuje ulepszeń w zniekształconych wyrazach i wypowiedzeniach. Utrwalenia są również nieodzowne dla wszelkiego rodzaju badań eksperymentalno-fonetycznych, gdyż bezpośrednie ingerowanie w proces artykulacyjny jest z wielu względów utrudnione, a najczęściej w ogóle niemożliwe.

Obecność lingwisty przy rejestracji magnetofonowej, co przez wszystkich uznawane jest za konieczny warunek prawidłowej interpretacji materiału, tłumaczy się tym, że nawet przy najczulszych mikrofonach nie wszystko udaje się zapisać. Afatyk nie musi być dobrym spikerem, zresztą w warunkach organicznego uszkodzenia mózgu istnieje szereg czynników wydatnie obniżających wyrazistość mowy, a samo nagranie często odbywa się w sali chorego lub w pomieszczeniach do tego w pełni nie przystosowanych. Tak więc, mimo wszelkie środki zaradcze, niekiedy całych fragmentów zapisów nie udaje się odczytać i zidentyfikować w sposób nie budzący wątpliwości. Obraz słuchowy musi być koniecznie podbudowany pewnymi wrażeniami wizualnymi (optyczne artykulacje i towarzyszące artykulacji mimika, konsytuacja itp.) oraz uzupełniony w razie potrzeby bezpośrednimi zapisami. By i tu nie zdawać się na zawodną pamięć badającego, W. W. Iwanow proponuje filmowanie całego badania.¹²

Językoznanstwo poszukuje więc tekstów, które uznaje za jedyną podstawę opracowania zaburzeń. Założenie to jest na pewno słuszne pod warunkiem, że będą istniały od niego liczne odstępstwa pozwalające w uzasadnionych przypadkach sięgać do metod eksperymentalnych, które zostały wypracowane w niejęzykoznawczych metodykach badania afazji, a więc w metodyce neuropsychologicznej i neurofizjologicznej. W przeciwnym bowiem przypadku musielibyśmy zrezygnować z całego szeregu chorych, którzy aktywnie niewiele mówią lub w ogóle nie produkują nawet pojedynczych słów, ale rozumieją wiele lub prawie wszystko, co daje się w skromnych rozmiarach sprawdzić. Tak jest przy silnie wyrażonych symptomach afazji ruchowej. W tych przypadkach należałoby badanie poważnie ograniczyć czasowo, co pozostaje w sprzeczności z innymi ważnymi zaleceniami metodologicznymi, które nakazują badanie dynamiki zaburzeń, a tym samym postulują badania długofalowe. To ilościowe i jakościowe ograniczenie byłoby szkodliwe zarówno ze względów ogólnopoznawczych, jak i szczegółowo-teoretycznych i interpretacyjnych. Niezyciowość takiego stanowiska łatwo też wykazać

¹² Iwanow: *op. cit.*, s. 70.

i w terapii, którą należy rozpoczynać możliwie jak najwcześniej, a więc bardzo często w sytuacji, gdy kontakt z chorym jest wciąż niepełny i jednym z podstawowych zadań terapii jest przywrócenie tego kontaktu. Trudno sobie wyobrazić, a tym bardziej trudno programowo zakładać, że terapeuta będzie mógł efektywnie działać bez jakiegokolwiek rozoznania w charakterze obrazu zaburzenia. Lingwistyczna analiza winna temu celowi służyć.

Postulat badania zaburzeń afatycznych w trakcie posługiwania się językiem przez afatyka, zakłada *a priori*, że chory pozostaje w kontakcie werbalnym z otoczeniem. Tymczasem prócz zaburzeń języka *sensu stricto* istnieje w warunkach ogniskowych zaburzeń mózgu szereg dodatkowych czynników, np. ogólnie związanych z procesem chorobowym lub z psychiką i osobowością chorego, które bardzo poważnie obniżają jego aktywność językową. Stymulacja psychologiczna, która niebezpiecznie zbliża nas do eksperymentu lingwistycznego, wykazuje jak wielka jest rola tych czynników. Ale i nierzadko sam dialog, a więc forma dla porozumiewania językowego najbardziej typowa, nosi znamiona jawnej sztuczności i trzeba mieć wiele doświadczenia, by ciągle nadawać mu cechy naturalnej rozmowy. Bardzo często afatyk pozostaje w sytuacji wymuszonego nadawcy (odpowiada na stawiane pytania), sam aktywnie w tej rozmowie nie uczestniczy. Znacznie pomyślniejsze warunki badań są w przypadku spontanicznej rozmowy, w której badający nie bierze udziału, będąc jedynie jej obserwatorem. Ale i w tych zdawałoby się optymalnych warunkach parametry naturalnego procesu porozumiewania łatwo mogą być utracone, zwłaszcza wtedy, gdy nie-afatyk spostrzeże u swego interlokutora zaburzenia kodu, którym się posługują, i gdy każda nowa wypowiedź rozmówcy-afatyka uświadamia mu, że nie osiąga celu. Rozmówca nie-afatyk może w tej sytuacji, nie chcąc rezygnować w ogóle z kontaktu z afatykiem, uczestniczyć w tym procesie jednostronnie, eksponując bardzo mocno funkcję fatyczną ze szkodą funkcji komunikatywnej¹³, co nie odpowiada już warunkom naturalnej rozmowy. Oczywiście podnoszone tutaj obiekcje nie do wszystkich przypadków w jednakowym stopniu będą się odnosiły, niekiedy mogą w ogóle nie obowiązywać, tym niemniej w praktyce należy się z nimi poważnie liczyć i w analizie założeń metodyki językoznawczej nie może ich zabraknąć. Tak więc rygorystycznie stawiany przez niektórych językoznawców postulat, z którym tutaj podjęliśmy dyskusję, okazuje się swego rodzaju *idée fixe*.

¹³ Posługuję się tutaj pojęciem funkcji językowych w tym znaczeniu i w tym zakresie, jakie nadaje im R. Jakobson w artykule: *Poetyka w świetle językoznawstwa*, „Famiętnik Literacki” 1960, z. 2, s. 431—473.

Ale istnieje jeszcze inny powód, który zmusza do posłużenia się eksperymentem, oczywiście w rozsądnych granicach i proporcjach, nawet w przypadkach, gdy od chorego bylibyśmy w stanie zebrać pokaźną ilość tekstów. Zdarza się, że szereg objawów może być ukrytych i bezpośrednia obserwacja ich nie wykryje. Chory w potocznej rozmowie radzi sobie całkiem dobrze, kompensuje zaburzenia do tego stopnia, że w kolejnych badaniach nie stwierdza się żadnych ubytków. W tej sytuacji drobne uchybienia jesteśmy skłonni uznać za rezultat przejęczyzeń lub chwilowych zahamowań, tj. zjawisk nie wynikających bezpośrednio z zaburzeń języka. Ale wystarczy chorego postawić przed takim zadaniem, które wymaga w całym tego słowa znaczeniu aktywnego użycia języka, kiedy wypowiedź nie może być oparta o kontekst i konsytuację i musi być niejako na nowo utworzona z elementów nie należących do najbardziej utrwalonej i zautomatyzowanej warstwy, by przekonać się o zadziwiającej nieporadności chorego, który całkiem gładko prowadził z nami dialog. Zwykle więc badanie, ograniczone obiektywnymi przyczynami do najbardziej elementarnej użycia języka, nie daje nam tych rezultatów, których teoretycznie oczekiwaliśmy.

Częściowo już poruszyliśmy powyżej, z punktu widzenia metodologii nader ważne zagadnienie, mianowicie w jakim stopniu symptomy afazji obserwowane w bezpośrednim kontakcie z afatykiem są istotne dla danego typu afazji i w jakim stopniu są przyczyną obniżenia sprawności językowej afatyka. Warto tu przytoczyć znamienne wypowiedź A. R. Łurii:

„Nigdzie tak ostro nie rozchodzą się zewnętrzne przejawy i wewnętrzna istota, wewnętrzna struktura mechanizmu, jak w patologii specyficznie ludzkich systemów pracy mózgu.”¹⁴

Zagadnienie to pozostaje w ścisłym związku z funkcjonowaniem mózgu i z mózgową organizacją procesów związanych z porozumiewaniem językowym (koncepcja dynamicznej lokalizacji funkcji psychicznych, w której świetle wiele tych faktów znajduje całkiem prawdopodobne wytłumaczenie).

Niekiedy dyskutuje się, w jakim okresie w stosunku do zabiegu operacyjnego badanie dostarcza najbardziej obiektywnych danych o zaburzeniach mowy. Tym, którzy badanie takie podejmują w stosunkowo niedługim okresie od zabiegu, jeśli w jego następstwie rozwija się afazja, można zarzucić to, że obraz rzeczywistych zaburzeń jest tu spotę-

¹⁴ Zob. R. Łuria: *Principy izuczenija trawmaticzeskich afazji i ich wosstanowitielnoj terapii*, „Uczonyje zapiski Moskovskogo Gosudarstwiennogo Uniwiersitietia”, 111. Psychologija. Woprosy wosstanowienija psichofizjologiczeskich funkcji, t. 2, Moskwa 1947, s. 116—119.

gowany patofizjologią całego mózgu (wzmoczone hamowanie, inercja procesów psychicznych itp.). Rozumując w ten sposób należałoby przyjąć, że warunkom badania najbardziej odpowiadają afatycy, u których leczenie zostało w zasadzie zakończone, pozostały jednakże zaburzenia mowy. Ale równocześnie należy zauważyć, że okres czasu od chwili pojawienia się afazji do momentu zakończenia leczenia jest stosunkowo długi i zawsze nieobojętny dla ostatecznego obrazu języka afatyka. U takich pacjentów nie ma wprawdzie zniekształceń spowodowanych ogólnymi zmianami funkcjonalnymi mózgu, ale mogą być utrwalone przejawy autokorekcji i kompensacji, gdyż proces powtórnego zdobywania języka nie ma charakteru procesu, wobec którego afatyk jest bierny, tak że obserwowane zjawiska mogą już nie być tylko prostymi objawami.¹⁵ Do rzędu tych zjawisk zalicza E. S. Biejn nawet tak znamienny dla afazji ruchowej objaw jak „styl telegraficzny”.¹⁶ To samą obserwować można również i poza afazją, w innych typach zaburzeń mowy, a prawdopodobnie cecha ta ma charakter ogólnopatologiczny, wspólna jest bowiem dla wszystkich nosicieli wad mowy dążność do optymalnego przekazywania informacji. Potwierdzenie tego faktu znaleźć można w dyslalii, gdzie obserwujemy wtórne przekształcenia form wadliwych i powstawanie tzw. form rzadkich, osobliwych na tle pozostałych, zrywanie z substytutami techniką niefonologiczną itp.,¹⁷ oraz w jąkaniu, gdzie nieprzypadkowe następstwo coraz to trudniejszych form może być rozpatrywane również jako reakcja jąkającego się na nieudane próby przewyciężenia pierwotnych skurczów.¹⁸ W każdym więc okresie należy się liczyć z czynnikami ubocznymi, modyfikującymi podstawowy obraz zaburzenia. Jeśli weźmiemy pod uwagę, że badanie winno być ekstensywne w czasie, a równocześnie uznamy konieczność możliwie wczesnego rozpoczęcia pracy reedukacyjnej, to tym samym zarysowujący się problem traci na swej ważności. Sam proces terapeutyczny dostarcza również bardzo ważnych informacji o zaburzeniu i zawsze wydatnie wzbogaca obraz patologiczny, przesuwając punkt ciężkości ze zwykłej obserwacji na szeroko pojęty eksperyment.

Dotychczasowe wskazania metodyki językoznawczej ukształtowały się niemal w całkowitej izolacji od faktów klinicznych, jedynie w dro-

¹⁵ Rolę autokorekcji w procesie terapii afazji analizuje m. in. J. M. W e p m a n, por. *The Relationship between Self-Correction and Recovery from Aphasia*, „Journal of Speech and Hearing Disorders” 1958, nr 3, s. 302—305.

¹⁶ E. S. Biejn: *Afazija i puti jejo prieodolenija*, Leningrad 1964.

¹⁷ Por. J. T. Kania: *Wady realizacyjne (dyslalie) na tle procesu rozwojowego*, „Biuletyn Fonograficzny”, VIII (1967), s. 49—69.

¹⁸ Ch. Van Riper: *Speech Correction. Principles and Methods*, New Jersey 1963.

dze teoretycznych rozważań. Metodyki niejęzykoznawcze powstawały i rozwijały się w długotrwałej praktyce diagnostyczno-badawczej, operując przeto takim zasobem prób, który w pełni może być zastosowany do każdego typu afazji. Przy pomocy tych prób można stosunkowo szybko określić typ afazji i zlokalizować (z dużym prawdopodobieństwem) uszkodzenie.¹⁹ Postulując rozszerzenie metodyki językoznawczej o eksperyment lingwistyczny, co jak wyżej wykazaliśmy jest zwykłą koniecznością, trzeba w pierwszym rzędzie rozpatrzyć w jakim stopniu mogą być przejęte próby stosowane w metodykach niejęzykoznawczych. Nie wdając się w szczegóły, które doprowadzić by nas musiały do wyczerpującego opisu tych prób, zwrócimy uwagę na stosowane najczęściej badanie nazywania, powtarzania i rozumienia m o w y.²⁰ Oczywiście każda z wymienionych czynności badana jest przy pomocy zestawu szczegółowych prób o różnym stopniu skomplikowania, które pozwalają w ramach tak stworzonego systemu śledzić zmiany zachodzące w poszczególnych przypadkach. W tego rodzaju próbach wykorzystuje się czynności, które w normalnym języku samodzielnie wyodrębnić się nie dają (powtarzanie, nazywanie) i są różne od elementów budowy języka lub też jednostki, które wprawdzie mieszczą się w procesie normalnego porozumiewania językowego, ale badane są poza jego granicami (rozumienie mowy). Przejęciu tej metodyki przez językoznawców przeszkadzają więc całkiem obiektywne przyczyny, a gdy jeszcze stwierdzone zostaną rozbieżności między wynikami spontanicznego mówienia, a niektórymi próbami, sprawa wydaje się z góry przesądzona. Ten właśnie ostatni moment wystarcza wielu językoznawcom, by w sposób jednoznaczny odrzucać wszelką myśl o eksperymentowaniu w badaniach afazji. Tymczasem rozbieżności konstataowane nie są czymś przypadkowym. W pewnym typie afazji (ogólnie-czuciowej) powtarzające się stale różnice między spontaniczną wypowiedzią afatyka a powtarzaniem traktowane są jako ważna przesłanka diagnostyczna. Wniosek ostateczny byłby więc taki: w badaniach afazji należy stosować w miarę możliwości metodykę kompleksową i z jej pomocą uzyskać jak najwięcej danych dla wyjaśnienia spotykanych deforma-

¹⁹ Por. np. odznaczającą się dużą zwartością i ekonomicznością metodykę A. R. Łurii. Przedstawił ją autor kilkakrotnie, najpełniej zaś w pracy: *Wysszije korkowuje funkcji czelowieka i ich naruszenija pri lokalnych poraženijach mozga*, Moskwa 1962.

²⁰ O metodyce neurofizjologicznej daje dobre wyobrażenie praca H. Kozniewskiej: *Wprowadzenie w metodykę badań afazji. Zaburzenia mowy przy uszkodzeniach okolicy skroniowej oraz styku ciemieniowo-skroniowo-potylicznego dolnego dominującej półkuli mózgu* [w:] *Zbiór Prac Państwowego Instytutu Psychoneurologicznego*, Warszawa 1955, s. 29—70.

cji, wszelkie ograniczenia badania do wąskiego zasobu prób są niewłaściwe przede wszystkim dlatego, że dostarczają fragmentarycznego materiału sugerującego jednostronne rozwiązania.

Językoznawstwo oczywiście nie może przejąć biernie prób eksperymentu lingwistycznego. Przede wszystkim musi być wyjaśniona i z językoznawczego punktu widzenia zinterpretowana rola w procesie porozumiewania językowego poszczególnych ogniw badanych w eksperymencie oraz skorelowanie uzyskanych w ten sposób informacji z określonymi podsystemami lub elementami budowy języka, np. nazywanie a leksyka i semantyka. To jedna strona zagadnienia. Druga wiąże się z nieodzowną modyfikacją prób eksperymentalnych. W ramach metodyki niejęzykoznawczej, próby te mają charakter elementarny, jakkolwiek mogą być w różnych sposób komplikowane (próby sensybilizowane, np. powtarzanie zwykle obok powtarzania z dystrakcją), to jednak nie obejmują całego interesującego językoznawcę materiału. Tak np. powtarzanie sylab opozycyjnych badane jest w dość wąskim zakresie, badanie różnicowania fonemów dla celów językoznawczych przy użyciu tej próby wiąże się nieuchronnie z koniecznością poszerzenia jej do bardzo dużej ilości sylab opozycyjnych, które by objęły cały zasób opozycji.

Podobnemu rozszerzeniu winno podlegać i nazywanie. Winno ono objąć różne warstwy leksyki, a nie ograniczać się wyłącznie do ekspozowania rzeczowników. Często podkreśla się, że w zaburzeniach powtarzania można obserwować różnorodne symptomy, zaś zaburzenia nazywania są mniej skomplikowane od strony obrazu patologicznego. Nie negując w całej rozciągłości słuszności powyższych obserwacji należy zauważyć, że już w samej metodyce badania tkwią przesłanki ujawniającej się dysproporcji: zaburzenia nazywania badane są przy pomocy jednej nieskomplikowanej próby, zaś badanie powtarzania obejmuje różne elementy (powtarzanie głosek, sylab, sylab opozycyjnych, wyrazów o budowie prostej i złożonej, kompleksów logotomowych, grup wyrazowych, zdań), w różnych układach i kombinacjach. Uzyskane w tych warunkach informacje o zaburzeniach poszczególnych czynności w dużym stopniu są uzależnione od samej metodyki badania.²¹ Dla metodologii językoznawczej fakt ten ma szczególne znaczenie, bowiem rozbudowywanie prób eksperymentalnych związane jest z potencjalnym niebezpieczeństwem uzależnienia obserwowanych faktów od kwestionariusza. W tej sytuacji wydaje się rzeczą nadzwyczaj ważną, by zestawy do przyszłego kwestionariusza zostały kontrolnie dokładnie sprawdzone w różnych sytuacjach. Dotyczy to tych zwłaszcza prób, które odznaczają

²¹ Do podobnego wniosku dochodzi też M. Maruszewski, por. *Afazja. Zagadnienia teorii i terapii*, Warszawa 1966, s. 282 i nn.

się większym stopniem złożoności. W metodyce niejęzykoznawczej z góry zakłada się, że przedkładane w badaniach zadanie dla wszystkich ludzi przedstawia ten sam stopień trudności. Tego nie można absolutnie przenosić na rozbudowane kwestionariusze językoznawcze. Tak np. w rozszerzonym zasobie sylab opozycyjnych znajdują się i takie, które przypominają swoim brzmieniem wyrazy języka. Te kompleksy dźwięków są z reguły oddawane lepiej od tych samych sylab ułożonych w odwrotnej kolejności: chory KK zestaw sylab *dza-sa* powtarza zawsze jako *za-sa*, ale układ *sa-dza* zawsze prawidłowo. Szeroko są znane fakty, że chory, który nie potrafi powtórzyć dwu sylab opozycyjnych, radzi sobie dobrze z 3. i 4. sylabowymi wyrazami. Trudno oczywiście przewidzieć i z góry odpowiedzieć na pytanie, w jakim stopniu podobieństwo jakiegoś zestawu sylab opozycyjnych do normalnego wyrazu języka polskiego decyduje o takim, a nie innym kierunku przekształcenia ich w percepcji²², ale z czynnikiem tym należy bardzo poważnie się liczyć.

Uważamy również za stosowne poświęcić nieco uwagi pismu chorych i charakterowi uzyskiwanych stąd informacji o zaburzeniach systemu fonologicznego, a to dlatego, że obserwacja pisma chorych staje się integralną częścią metodyki językoznawczej. W tym zakresie łatwo stwierdzić, że tam, gdzie pismo nie jest pierwotnie zaburzone, błędy spotykane w języku pisanym chorego w zasadzie pokrywają się z zakłóceniami obserwowanymi w mówieniu, występują jednak w postaci bardziej nasilonej i utrzymują się znacznie dłużej. Czym należy tłumaczyć te różnice? Odpowiedź może być tylko jedna: różnice są spowodowane odmiennym charakterem procesów mówienia i pisania, nie mogą zaś wchodzić w grę czynniki, które różnią język mówiony i pisany w normie, gdyż te realizują się w otwartych podsystemach języka. Pismo jest procesem więcej skomplikowanym, dokonuje się w drodze licznych transformacji, które wymagają analizy i syntezy składowych elementów oraz utrzymania wydzielonych i zidentyfikowanych jednostek w nieciągłym porządku następczym, aż do chwili ich graficznego utrwalenia. W przypadku afazji pismo jest zdeautomatyzowane, czemu prócz zaburzeń mowy sprzyja szereg zjawisk zewnętrznych, większy lub mniejszy niedowład kończyny górnej, a w konsekwencji konieczność podjęcia nauki pisania lewą ręką itp. Mówienie natomiast przebiega względnie automatycznie i nie daje tylu okazji do wypaczeń. Z drugiej znów strony pismo, które charakteryzują pauzy międzywyrazowe i które może

²² Np. chory BF powtarza zestawy sylab opozycyjnych identyfikując je z odpowiednimi wyrazami języka: *sia-dza* — *sadza*; *ba-pa* — 1) *ba-ka*, 2) *bap-ka*, 3) *ba-pka* tak; *ba-pa-ba* — 1) *ba-pka* *ba*, 2) *bapka* *ba*.

być dowolnie przerwane²³ stwarza większe możliwości korygowania pojawiających się błędów. Ale obok tych różnic daleko większe wynikają z faktu, że obie realizacje są odmiennymi systemami znakowymi (znaki akustyczne w mowie i wzrokowo-przestrzenne w piśmie), i że elementy obydwu systemów nie zawsze sobie odpowiadają „nie tylko na poziomie fonemów i grafemów, o czym już niejednokrotnie pisano, ale i na poziomie większych jednostek — słów”.²³

Deformacje fonologiczne i proces ich przewycięzania w mowie afatyka są w pewnym stopniu ograniczone jego możliwościami artykulacyjnymi (np. w grupach spółgłoskowych, w uzależnionym otoczeniu fonetycznym), choć trzeba z góry uprzedzić, że uwarunkowania te nie muszą pokrywać się z normą. W piśmie tego rodzaju ograniczenia schodzą na dalszy plan. Prócz tego stopień opanowania czynności pisania podlega wahaniom indywidualnym w dużej zależności od wykształcenia, typu pracy itp.

Skoro język pisany jest względnie samodzielnym systemem należy oczekiwać, że w afazji będziemy mieli do czynienia również ze specyficznymi przejawami zaburzenia tego systemu, np. stosowanie zasad fonetycznej zamiast dominującej w polskiej ortografii zasady morfologicznej. Ujawnią się także analogiczne procesy hiperpoprawnościowe — przejaw niewłaściwego korzystania z reguł obowiązujących w systemie. Udział tych czynników w ostatecznym obrazie zniekształceń nie da się jednoznacznie ocenić, a to głównie dlatego, że w grę wchodzi zawsze czynniki indywidualne oraz dlatego, że konfrontacja z językiem mówionym nie może być wyczerpująca — zakłócenia w obu formach nie obejmują całej produkcji chorego i przeważnie odznaczają się dużą zmiennością.

Badanie zniekształceń fonetycznych w oparciu o pismo chorego wymaga ponadto uwzględnienia, i to w stopniu daleko większym niż przy innych próbach, stanu opanowania tej funkcji w ogóle przez danego osobnika. W rzeczywistości jest to zadanie dużo łatwiejsze od ustalenia indywidualnych cech językowych afatyka, ponieważ przeprowadzony wywiad z rodziną w zupełności wystarcza. Potrzeba ustalenia stopnia opanowania ortografii wynika także z faktu, że zautomatyzowane pismo ma wpływ na sposób rozwiązywania innych prób, np. fonetycznej analizy i syntezy wyrazów (wymienianie liter w wyrazie). Rola pisma w rozwoju tzw. słuchu fonematycznego polega — jak to sformułowali psycholodzy — na tym, że z chwilą rozpoczęcia nauki pisania „fonematyczna

²³ T. N. Nikołajewa: *Pismiennaja rzecz i spiecifika jejo izuczenija*, „Woprosy Jazykoznanija” 1961, nr 3, s. 78—86.

strona mowy staje się przedmiotem świadomej analizy, staje się obiektem poznania, jak wszystkie inne zjawiska otaczającego świata".²⁴

Z naszych obserwacji nad stosowaniem prób fonetycznej analizy wyrazów niedwuznanie wynika, że początkowo chorzy rozbijają wyrazy na sylaby, a następnie w obrębie sylab wyodrębniają poszczególne fonemy. W tych przypadkach, gdy obraz zapisanego słowa nie jest podstawą rozwiązywania takiej próby, wydzielanie fonemów z potoku mowy odbywa się w oparciu o analizę procesu artykulacyjnego. Toteż tam, gdzie w obrębie sylaby fonemy powstają przy minimalnej modyfikacji ruchowej, gdy przez cały czas trwania sylaby występuje mniej więcej podobny układ narządów, trudności są największe, np. w sylabie śliwy wyrazu śli m a k. Rozstrzygające okazują się tutaj elementy ruchowe, będące międzysegmentowymi odcinkami potoku mowy.

Jako źródło poznania zaburzeń wykorzystuje się dość często wypowiedzi samych chorych na temat własnych trudności. Odznaczają się one zawsze dużą plastycznością i są uwzględniane głównie w interpretacji zakłóceń, gdyż zawierają pewne sugestie co do wewnętrznych przyczyn zaburzenia i pozwalają na wgląd poza zewnętrzną warstwę symptomów, tj. w mechanizm operacji związanych ze stosowaniem języka. Ten typ informacji ma duże znaczenie przede wszystkim dla leksyki i semantyki. Dla systemu fonologicznego instruktywne i w wielu przypadkach rozstrzygające mogą być informacje uzyskane z obserwacji symptomów towarzyszących procesowi mówienia. To jeszcze dodatkowy argument za tym, by lingwista pozostawał w kontakcie bezpośrednim z badanym obiektem. Trzeba zauważyć, że odpowiedzi na bezpośrednie pytania kierowane do chorych w rodzaju: „co pani(panu) przeszkadza w mówieniu” są raczej stereotypowe: „wymówić po prostu”, „zaczynam się”, „teraz to seplunię”, „nie pamiętam”, „o tu już nie pamiętam”, a ocena własnych trudności przybiera postać wnikliwej analizy dopiero wówczas, gdy chory w trakcie mówienia napotyka na konkretną trudność, którą stara się przezwyciężyć, lub jeśli zostanie postawiony przed przerastającym jego możliwości zadaniem. Obraz taki jest całkowicie zrozumiały — chory zajmuje wobec własnych zaburzeń postawę użytkownika, a nie obserwatora i badacza. Ponadto chory w warunkach zaburzonego języka nie zawsze jest w stanie opisywać własne trudności i nie zawsze w pełni zdaje sobie z nich sprawę. Są to fakty zbyt oczywiste, by szczegółowiej nad nimi się zastanawiać.

Badanie zaburzeń językowych, szczególnie wówczas gdy prowadzi się je regularnie, musi zawierać wyraźne komponenty terapeutyczne.

²⁴ A. N. Rajewskij: *Psychologija rieczj w sowietskoj psichologiczeskoj naukie za 40 let*, Kijew 1958, s. 65 i nn.

Nie wolno chorego traktować wyłącznie jako źródła informacji o zaburzeniach mowy. Taka postawa z góry zakłada ciągle balansowanie na granicach możliwości językowych pacjenta, obnaża w sposób zdecydowany jego wady i niekorzystnie zmienia proporcję wykonanych i niewykonanych prób. Badania nie mogą więc być prowadzone sztywno w ramach schematu: informator — eksplorator, bo w ten sposób zostanie utracony kontakt z chorym. Nieodzownym składnikiem każdego badania są elementy reedukacyjne i psychoterapeutyczne. Sami chorzy o odpowiednim stopniu zachowania zdolności językowych stwarzają ku temu dogodne warunki, które badający musi wykorzystać. Czyste badanie bez dodatkowych momentów reedukacyjnych może być prowadzone na początku badań w celach diagnostycznych lub też w ramach tzw. badań okresowych.

Poruszyliśmy w ten sposób szereg przeważnie ogólnych problemów związanych z metodyką badania afazji. Zagadnienia te są obecnie na czasie, bo w związku z zainteresowaniem się językoznawstwa tą problematyką szeroko są dyskutowane założenia lingwistycznej metodyki badania afazji. Staraliśmy się przede wszystkim wykazać, że dotychczasowe założenia metodyki językoznawczej nie zawsze liczą się z konkretną rzeczywistością kliniczną. Ograniczenie badania do rejestracji spontanicznych produkcji pacjenta z góry eliminowałoby językoznawców z całokształtu badań istoty poszczególnych symptomów. Rozpatrzyliśmy przeto możliwość zastosowania prób eksperymentalnych, uznając niejednorodność uzyskanego w ten sposób materiału w porównaniu z naturalnym użyciem języka. Próby eksperymentalne winny zostać poddane analizie językoznawczej oraz konfrontacji z innym materiałem. Ważne okazuje się zwrócenie uwagi na uzależnienie wyników badania od konstrukcji samej próby (kwestionariusza).²⁵ Dalszego uściślenia problematyki badawczej językoznawczego studium afazji oczekiwać należy od teorii informacji (wykorzystanie cybernetycznych modeli komunikacji językowej). Zagadnienia te będą przedmiotem osobnej pracy.

²⁵ W tej sprawie por. też uwagi G. Kandlera (*Linguistische Deutung...*) o kwestionariuszu gramatycznym do badania stopnia zachowania morfemu -s w języku angielskim, wykorzystanym w pracy H. Googlass i J. Hunt: *Grammatical complexity and aphasic speech*, „Word”, 14 (1958), s. 197 i nn.

РЕЗЮМЕ

Автор работы изучает возможность применения лингвистического эксперимента в языковедческих исследованиях афазии, т.е. возможность исследовать язык и степень сохранения его элементов вне нормального процесса общения. Многие из исследователей эту возможность исключают. Они утверждают, что единственной основой лингвистического описания афазии являются тексты, собираемые у больных, которые произвели их при активном применении языка. Следует признать, что это мнение в основном правильно — для языковедов эти тексты очень ценны, но в конкретных условиях их трудно реализовать. Принимая во внимание экстенсивность исследований во времени, исследование динамики расстройств, раннюю терапию и учитывая все типы афазии и степени интенсивности ее симптомов (в том числе полная афазия и тяжелая двигательная афазия), легко обнаружить, что ригористическое применение этих постулатов выделило бы языковедение из целостности исследований афазии и отрицательно повлияло бы на интерпретацию расстройств речи. Терапию некоторых типов афазии нужно начинать с возвращения самых элементарных контактов с окружающей средой (учитывая „иерархию” знаков можно отметить, что вначале контакт с больным в некоторых случаях не достигает даже уровня а п с л я). Также диалог с больным — наиболее типичная для языкового общения форма — может иметь знаки явной искусственности (афатик остается в ситуации вынужденного подателя — он отвечает на задаваемые ему вопросы). Нужно иметь большой опыт, чтобы этому диалогу надавать параметры естественного процесса. Кроме того, в диалоге афатика с неафатиком наблюдается разная степень доминанции языковых функций у подателя и получателя, например, афатик концентрируется на коммуникативной функции, а неафатик, не будучи в состоянии расшифровать деформированный текст больного, участвует в процессе общения наполовину, так как неафатик настраивается исключительно на контактоустанавливающую функцию языка.

Следует обратить внимание еще на один важный момент в языковедческом анализе текста, созданного афатиком. Больной в разговоре может великолепно компенсировать собственные расстройства, так как разговорная речь, которой они пользуются при беседе, создает для этого благоприятные условия.

Все это говорит о том, что при исследовании афазии нельзя обойтись без некоторых экспериментальных проб, разработанных в нейропсихологической и нейрофизиологической методиках. Однако эти пробы не могут переноситься в лингвистические исследования афазии. Необходимо, во-первых, их критическая, с языковедческой точки зре-

ния, оценка, а во-вторых, разработать и смодифицировать их так, чтобы можно было при их помощи получить информацию о состоянии всех элементов определенной системы языка, а в третьих, следует их проверить на богатом сравнительном материале.

Очень важной предпосылкой к лингвистическим исследованиям афазии является определение пункта отношения, в соответствии с которым должны оцениваться отдельные деформации (общенациональный язык, региональная разновидность языка, диалект и т.д.).

По мнению автора, при интерпретации афазии можно, правда с большой осторожностью, воспользоваться высказываниями самих больных на тему своих расстройств. Полученная таким образом информация прежде всего имеет значение для лексики и семантики, частично и для морфологии; для фонологической системы большое значение имеет наблюдение симптомов, сопровождающих артикуляционный процесс.

Афазия является типичной смежной дисциплиной. В настоящее время условием для дальнейшего изучения как афазии, так и других смежных дисциплин является неограниченное априорными положениями и предубеждениями сотрудничество ученых, занимающихся этими вопросами. Большое значение в этом сотрудничестве имеет методика исследований.

R É S U M É

L'auteur du travail tend à trouver la réponse à la question si dans les examens linguistiques de l'aphasie on peut appliquer l'expériment linguistique, c.-à-d. l'examen du langage et le degré de conservation de ses éléments outre le processus normal de s'entendre avec les autres. Plusieurs chercheurs rejettent cette possibilité. Ils affirment que l'unique fondement de la description linguistique de l'aphasie ce sont les textes reçus des malades les ayant produits en se servant activement du langage. Il faut constater que cette attitude est en principe juste, vu que les textes produits par les malades ont la plus grande valeur pour les linguistes. Cette opinion ne peut pourtant pas être justifiée pleinement. Ayant pris en considération l'extensibilité des examens dans le temps, l'examen de la dynamique des troubles, la thérapie précoce, la mise en évidence dans les examens de tous les types d'aphasie à des grades divers d'intensité des symptômes (y compris aussi l'aphasie totale et l'aphasie motrice grave), on peut démontrer facilement que l'application rigoureuse de ces postulats aurait éliminé la linguistique de l'ensemble de recherches

sur l'aphasie et aurait exercé une mauvaise influence sur l'interprétation des troubles du langage. La thérapie de certains types d'aphasie doit être souvent commencée par le retablisement du contact le plus élémentaire avec l'entourage (ayant pris en considération la hiérarchie des signes il est possible de constater qu'au début le contact avec le malade dans certains cas n'atteint même pas le niveau d'appel). Le dialogue avec le malade, étant une forme la plus typique d'entente linguistique, peut, lui aussi, être empreint de facticité notoire (l'aphatique, restant dans la situation d'un émetteur extorqué, répond aux questions posées). Il faut avoir beaucoup d'expérience pour restituer à ce dialogue les paramètres d'un processus naturel. En plus, dans le dialogue d'un aphasique avec un non-aphatique peut être observé un degré divers de domination des fonctions linguistiques chez l'émetteur et le récepteur: p.ex. l'aphatique se concentre sur la fonction communicatrice, le non-aphatique, ne pouvant pas décoder le texte déformé produit par le malade, participe à moitié dans le processus d'entente et s'oriente presque exclusivement à la fonction phatique.

Il est nécessaire d'attirer l'attention à un autre moment important dans l'analyse linguistique du texte produit par l'aphatique. Dans la conversation le malade peut parfaitement compenser ses troubles propres car la variété commune de la langue dont se servent l'émetteur et le récepteur en fournit des conditions favorables.

Toutes ces considérations démontrent alors que dans les examens de l'aphasie on ne peut pas se passer de certains essais expérimentaux élaborés par les méthodes non-linguistiques d'examiner l'aphasie, donc par les méthodes neuropsychologique et neurophysiologique. Les essais faits dans ces méthodes ne peuvent pourtant pas être appliqués mécaniquement dans l'étude linguistique de l'aphasie: tout d'abord ils doivent être évalués critiquement du point de vue linguistique, ensuite — développés et modifiés de sorte qu'avec leur aide on puisse obtenir des informations sur l'état de tous les éléments d'un sous-système défini du langage et, enfin — vérifiés d'une façon expérimentale sur le matériel comparatif abondant.

Une prémisses importante dans les examens linguistiques de l'aphasie est fournie par la définition précise du point de repère par rapport auquel doivent être évaluées les déformations particulières (langue généralement parlée, variété régionale de la langue, dialecte, etc.).

Dans l'interprétation de l'aphasie on peut, bien qu'avec une grande précaution, mettre à profit des opinions des malades eux-mêmes au sujet de leurs troubles. Les informations ainsi obtenues ont une importance avant tout pour le lexique et la sémantique, et partiellement

aussi pour la morphologie; l'observation des symptômes accompagnant le processus d'articulation a une grande importance pour le système phonologique.

L'aphasie est un domaine typiquement limitrophe. Actuellement une collaboration des représentants des disciplines intéressées, non limitée par des principes aprioriques et des préjugés, est une condition du progrès dans les recherches sur l'aphasie, pareillement que sur d'autres disciplines limitrophes. Dans cette collaboration un rôle important est joué par les méthodes de recherches.

ANNALES
UNIVERSITATIS MARIAE CURIE-SKŁODOWSKA
LUBLIN — POLONIA

VOL. XXII, 8

SECTIO F

1967

Z Katedry Pedagogiki Wydziału Humanistycznego UMCS
Kierownik: prof. dr Konstanty Lech

Mieczysław ŁOBOCKI

Badania nad funkcjonalnością i skutecznością narady uczniowskiej

Исследования функциональности и эффективности собрания учащихся

Recherches sur le caractère fonctionnel et sur l'efficacité de la conférence
des élèves

Wszyscy na ogół nauczyciele dokonują co pewien czas podsumowania wyników szkolnych uczniów w klasie, której są wychowawcami. Nie wszyscy jednak — jak można sądzić — czynią to w sposób metodycznie poprawny. W omawianiu osiągnięć uczniów, jak również ich niepowodzeń i przyszłych planów działania nie zawsze stwarza się odpowiednie warunki swobodnego w nim udziału samych uczniów. Nauczyciel po większej części narzuca swą opinię klasie i w zasadzie mało lub wcale nie liczy się z jej własnym zdaniem. Postawa taka rzutuje na atmosferę klasy szkolnej, która z reguły nie sprzyja „samorządności” uczniów i tym samym nie wyrabia w nich poczucia odpowiedzialności za to, co dzieje się w klasie. Dlatego też nie jest rzeczą obojętną, w jaki sposób omawia się z uczniami ich osiągnięcia, niepowodzenia i plany na najbliższą przyszłość. Pomocą w usprawnianiu omawianej ogólnej problematyki klasy szkolnej może być odwołanie się do tzw. samorządnych zebrań uczniowskich¹, zwanych inaczej naradami uczniowskimi. Polegają one na wypowiedaniu się poszczególnych uczniów na temat różnych

¹ M. Łobocki: *Samorządne zebrania uczniowskie*, „Nowa Szkoła” 1965, nr 2, s. 24—30.

spraw klasy pod kątem ich odpowiedniej oceny i wartościowania oraz podejmowania decyzji co do przyszłego lub natychmiastowego konstruktywnego ich rozwiązania.

Koncepcja tak rozumianych zebrań lub narad uczniowskich sięga do bogatej tradycji pedagogicznej w zakresie różnych form życia samorządowego uczniów, zwłaszcza zaś do form organizacyjnych samorządu, opisanych w książce R. Taubenszłaga pt.: *Samorząd uczniowski jako czynnik wychowania społecznego*.² Nawiązuje ona również do idei społeczno-wychowawczego samorządu młodzieży w ujęciu A. Kamińskiego, a w szczególności do głównego jego założenia w tej dziedzinie, mianowicie, że „samorząd to nie aktyw młodzieży, lecz cała młodzieżowa społeczność”.³ Z polskich pedagogów warto ponadto wymienić tu J. Wójcika⁴ i L. Bandurę⁵, zgodnie z poglądami których decyzje, dotyczące różnych spraw w ramach życia samorządowego, uczniowie podejmują na specjalnych zebraniach klasowych. Pomysł samorządnych zebrań uczniowskich znajduje także pewne swe uzasadnienie w literaturze zagranicznej, m.in. w dziełach A. Makarenki⁶, dla którego np. najważniejszym organem samorządowym było ogólne zebranie wychowanków, i w książce Ad. Ferrière'a⁷, będącej podsumowaniem światowego dorobku w zakresie wprowadzania niektórych form organizacji samorządu uczniowskiego w różnych krajach. Opracowaniu koncepcji narad uczniowskich sprzyjały również pośrednio wyniki licznych badań nad skutecznością dyskusji grupowej m. in. K. Lewina i jego współ-

² R. Taubenszlag: *Samorząd uczniowski jako czynnik wychowania społecznego. Teoria — praktyka. Zalety — wady. Wskazania*, Warszawa 1960.

³ A. Kamiński: *Samorząd młodzieży jako metoda wychowawcza*, Warszawa 1965, s. 27 i n. Por. także A. Kamiński: *Aktywizacja i uspołecznianie uczniów w szkołach podstawowej*, Warszawa 1960.

⁴ J. Wójcik: *Samorząd uczniowski 29 szkoły powszechnej w Warszawie*. [w:] *Samorząd uczniowski w Polsce w latach 1918—1939. Część I. Z doświadczeń nauczycieli*, praca zbiorowa pod redakcją H. Kasprowiczowej, Warszawa 1960, s. 55—100.

⁵ L. Bandura: *Przykład realizacji samorządu uczniowskiego w szkole podstawowej w Bydgoszczy*. [w:] *Samorząd uczniowski w Polsce w latach 1918—1939*, s. 101—122.

⁶ A. Makarenko: *Dzieła*, tomy I—VII, Warszawa 1955—1957.

⁷ Ad. Ferrière: *Samorząd uczniowski we wspólnotach młodzieżowych* Warszawa 1962. Por. także: *Id.: Samorząd uczniowski — sztuka kształtowania obywateli dla narodu i ludzkości*, Lwów b.d.w.

pracowników⁸, J. Levine'a i J. Butlera⁹, L. Cocha i J. R. P. Frencha¹⁰, W. McKeachie'a¹¹, M. M. Kosticka¹² i innych.¹³

Niniejszy artykuł dotyczy tylko jednego typu narady uczniowskiej, mianowicie narady produkcyjnej. Nazywa się ją tak w odróżnieniu od narady wychowawczej, zajmującej się przede wszystkim sprawianymi przez uczniów trudnościami wychowawczymi i w odróżnieniu od narady ideowo-społecznej, której tematem są zagadnienia społeczno-moralne, ideowo-polityczne i filozoficzno-światopoglądowe.¹⁴ Nazwa „uczniowskiej narady produkcyjnej” może budzić pewne zastrzeżenia. Ma ona — podobnie jak pozostałe narady — znaczenie umowne. Nie jest jednak przypadkowa. Przypomina naradę produkcyjną w zakładzie pracy. Pomijając zasadnicze różnice, jakie istnieją między uczniowskimi i robotniczymi naradami produkcyjnymi (np. pod względem omawianej na nich tematyki) mają one niektóre cechy wspólne. Łączy je przede wszystkim troska o poprawę sytuacji w miejscu pracy poprzez osobiste zaangażowanie się każdego ucznia lub robotnika w dokonanie pożądanych tam zmian i ulepszeń. Troska taka powinna stanowić główny cel wszelkiej narady, co dostatecznie — zdaje się — usprawiedliwia posługiwanie się taką nazwą także w warunkach życia szkolnego.

Uczniowskie narady produkcyjne mogą dotyczyć bądź to ogólnej problematyki klasy lub szkoły albo też zarówno problematyki klasy, jak i szkoły, bądź też różnych szczegółowych ich problemów. Tak np. narady, związane z ogólną problematyką klasy szkolnej, sygnalizują jedynie sprawy klasowe, które domagają się — w przeświadczeniu uczniów — niezwłocznego rozwiązania. Narady zaś o szczegółowej problematyce klasy szkolnej są najczęściej kontynuacją poprzednich narad i zmierzają do natychmiastowego rozwiązania omawianych na nich problemów. Przedmiotem rozważań obecnego artykułu są uczniowskie na-

⁸ K. Lewin: *Group Decision and Social Change* [w:] E. E. Maccoby, T. M. Newcomb, Eugene L. Hartley [eds.]: *Readings in Social Psychology*, New York 1958, Holt, s. 197—211.

⁹ J. Levine and J. Butler: *Lecture vs. Group Discussion in Changing Behavior*, „*Journal of Applied Psychology*” 1952, vol. 36, s. 29—33.

¹⁰ L. Coch and J. R. P. French: *Overcoming Resistance to Change*, „*Human Relations*” 1948, vol. 1, s. 512—532.

¹¹ W. McKeachie: *Individual Conformity to Attitudes of Classroom Groups*, „*Journal of Abnormal and Social Psychology*” 1954, vol. 49, s. 282—289.

¹² M. M. Kostick: *An Experiment in Group Decision*, „*The Journal of Teacher Education*” 1957, vol. 8, s. 67—72.

¹³ R. F. Maier: *Problem — solving Discussions and Conferences: Leadership Methods and Skills*, New York 1963.

¹⁴ Każdy z poszczególnych typów narad uczniowskich przedstawiłem obszerniej w skrypcie pt.: *Techniki wychowawcze na usługach szkoły*, Lublin 1969.

rady produkcyjne, dotyczące wyłącznie problematyki klasowej. Narady te omawiane są zwłaszcza pod względem ich funkcjonalności i skuteczności oddziaływań wychowawczych.

I. OPIS NARADY

Narada produkcyjna o ogólnej problematyce klasy szkolnej obejmuje następujące części: 1) sformułowanie i uzasadnienie celu narady, 2) wypowiedzi uczniów na temat dodatnich stron życia w klasie, 3) wypowiedzi uczniów na temat ujemnych stron życia w klasie, 4) zgłaszanie propozycji ewentualnych zmian w klasie, 5) ogólne podsumowanie oraz próba uhierarchizowania omawianych w naradzie problemów według aktualnej ich ważności w opinii uczniów i nauczycieli, 6) podjęcie wspólnej decyzji w sprawie przyszłych rozwiązań niektórych sygnalizowanych problemów.

Dokładny opis poszczególnych faz narady można znaleźć w artykule pt.: *Uczniowskie narady produkcyjne*.¹⁵ Przeto ograniczę się tu jedynie do krótkiego ich omówienia.

Sformułowanie i uzasadnienie celu narady należy do kompetencji nauczyciela. Nie powinien on jednak niczego narzucać klasie. Wysunięty przez niego temat narady wymaga akceptacji uczniów. Dlatego też daleki powinien być od sformułowań apodyktycznych. To samo dotyczy uzasadnienia celu narady, którego punktem wyjścia może być pewna konkretna sytuacja, przemawiająca za zorganizowaniem narady produkcyjnej. Na sytuację taką składa się przeważnie początek lub koniec każdego okresu szkolnego.

Sformułowany przez nauczyciela problem narady może przybrać postać następujących pytań: 1) Z czego jesteśmy zadowoleni w naszej klasie? 2) Z czego nie jesteśmy zadowoleni w naszej klasie? 3) Co należałoby zmienić w naszej klasie, a co nowego w niej zorganizować? Pytania te można wpisać na tablicy. Ponadto w tej części narady dobrze jest zobowiązać uczniów do zachowania dyskrecji co do omawianych w niej zagadnień.

Część druga narady, dotycząca wypowiedzi uczniów na temat dodatnich stron życia klasy, obejmuje odpowiedzi na pierwsze podane wyżej pytanie. Pytanie to może brzmieć także następująco: „co podoba się nam w naszej klasie?” lub „co dobrego klasa nasza zrobiła w ostatnim okresie szkolnym?” itp.

Pierwszeństwo omawiania spraw klasowych, poczynając od zasygnalizowania dodatnich stron życia klasy ma swe psychologiczne uzasad-

¹⁵ M. Łobocki: *Uczniowskie narady produkcyjne*, „Wychowanie” 1966, nr 15, s. 7—11 i nr 16, s. 6—10.

nienie. Przede wszystkim sprzyja ono tzw. „dodatniemu wzmocnieniu”¹⁶ w sferze działania i przeżyć uczniów, związanych z ich pracą i życiem w klasie. Dzięki temu powstaje tam pozytywny klimat emocjonalny, co w konsekwencji sprawia, że uczniowie rozpatrują sprawy klasowe w sposób bardziej optymistyczny i jednoznacznie liczący się z realiami życia i wydarzeń szkolnych czy warunków, w jakich się uczą. Niełatwo też ulegają sugestiom, jakoby „wszystko trzeba w klasie zmienić i ulepszyć”. Dostrzegają pozytywne klasy i uczą się niejako cieszyć się z cudzych wyników, mianowicie z powodzeń i osiągnięć poszczególnych kolegów, jak i całej klasy.

W tej części narady powinien zabrać głos także nauczyciel, podkreślając różne pozytywne aspekty życia klasy, które w swych wypowiedziach przeoczyli uczniowie. Może zwrócić uwagę np. na uczniów, którzy w ostatnim czasie wykazali poprawę w nauce, zachowaniu czy pracy społecznej. W każdym razie nie należy w tej części narady szczędzić pochwał pod adresem uczniów, klasy i szkoły, nie dopuszczając oczywiście do wyrażania pochwał niezgodnych z faktycznym stanem rzeczy.

Trzecia część narady produkcyjnej, obejmująca wypowiedzi uczniów na temat ujemnych stron życia klasy, stanowi odpowiedzi na pytanie: „z czego nie jesteśmy zadowoleni w naszej klasie?” lub „co nie podoba się nam w naszej klasie?” itp. Wypowiedzi tego rodzaju umożliwiają uczniom lepszą orientację w sprawie określonych braków i błędów, popełnianych przez nich w pracy szkolnej, zachowaniu i działalności społecznej.

Podczas tej części narady należy zwrócić szczególną uwagę na to, aby wypowiedzi uczniów dotyczyły ogólnych spraw klasy, tj. aby nie zawierały żadnych aluzji pod adresem konkretnych osób z klasy. W przeciwnym razie omawianie spraw klasowych przerodziłoby się w akt wzajemnych oskarżeń, co nie byłoby zgodne z istotnym celem takich narad.

Czwarta część narady produkcyjnej dotyczy zgłaszania przez uczniów propozycji ewentualnych zmian i ulepszeń w klasie. Zgłaszane propozycje dobrze jest wypisać na tablicy. Ułatwia to ich zapamiętanie oraz podnosi ich rangę i znaczenie w oczach uczniów i nauczycieli.

W następnej części narady nauczyciel lub któryś z uczniów podsumowuje jej dotychczasowy przebieg oraz określa z pomocą całej klasy stopień ważności poszczególnych problemów dla wprowadzenia niektó-

¹⁶ „Wzmocnieniem nazywa się — pisze T. Tomaszewski — taki wpływ ważnych dla podmiotu skutków jego reakcji lub czynności, który powoduje powstanie tendencji do wykonywania jej w określonych warunkach”, T. Tomaszewski: *Wstęp do psychologii*, Warszawa 1963, s. 151.

rych ulepszeń i zmian w życiu klasowym lub szkolnym. W tym celu można zapytać klasę o to, które wypisane na tablicy propozycje ulepszeń i zmian należy podkreślić raz, dwa lub trzy razy. W ten sposób otrzymamy rejestr spraw ważnych i mniej ważnych. Sprawy najpilniejsze staramy się rozwiązać w pierwszej kolejności.

W ostatniej części narady produkcyjnej określa się dokładnie termin, w jakim klasa zobowiązuje się do konkretnych poszukiwań właściwych rozwiązań w sprawie sygnalizowanych problemów lub też podejmuje się decyzję co do wprowadzenia w życie klasy określonych zmian i ulepszeń. Zewnętrznym aktem podjętej decyzji może być jawne głosowanie uczniów.

Tak więc uczniowska narada produkcyjna omawianego typu nie rozwiązuje w zasadzie żadnych problemów. Zadanie jej polega szczególnie na ujawnianiu opinii uczniów o swej klasie, i to zarówno w sprawach pozytywnych jak i negatywnych, oraz na zgłaszaniu propozycji zmian i ulepszeń w zakresie pracy szkolnej, zachowania i działalności społecznej uczniów.

II. CEL BADAŃ

Uczeniowskie narady produkcyjne o zarysowanym wyżej ich przebiegu podlegały określonym badaniom. Celem tych badań było przede wszystkim sprawdzenie uczniowskich narad produkcyjnych pod względem ich funkcjonalności i skuteczności.

Z funkcjonalnością narady produkcyjnej łączy się ogólna sprawność prawidłowego jej przebiegu, a w szczególności to wszystko, co decyduje o sprawnym jej funkcjonowaniu. Tak więc za podstawowy sprawdzian należytej funkcjonalności narady uznano następujące warunki sprawnego jej przebiegu: 1) czynny w niej udział ze strony co najmniej jednej trzeciej uczniów danej klasy; 2) zachowanie odpowiednich proporcji pomiędzy ilością wypowiedzi uczniów na temat pozytywnych i negatywnych stron życia klasy; 3) szczere wypowiedzianie się uczniów na tematy przewidziane w poszczególnych fazach narady; 4) uwzględnianie w wypowiedziach uczniów spraw istotnie ważnych dla dalszych konstruktywnych przeobrażeń życia klasowego lub szkolnego; 5) odpowiednie uhierarchizowanie zgłaszanych propozycji uczniów i zabezpieczenie rozwiązania szczególnie najbardziej istotnych problemów zasygnalizowanych na naradzie. Powyższe warunki stanowią jedną z podstawowych hipotez roboczych, dotyczącej funkcjonalności uczniowskich narad produkcyjnych.

Inna hipoteza robocza, związana z uczniowskimi naradami produkcyjnymi, dotyczy — jak już wiadomo — ich skuteczności. Miarą skutecz-

ności narad produkcyjnych jest przede wszystkim wpływ, jaki wywierają one na swych uczestników pod względem kształtowania w nich określonych opinii i przekonań (1), jak również pod względem ogólnego zaktywizowania społecznego poszczególnych uczniów i całej klasy (2). Kryterium skuteczności narad produkcyjnych może być również możliwość poznania przez nauczyciela opinii uczniów na temat różnych problemów klasowych i szkolnych (3), możliwość kontrolowania własnej pracy z uczniami w świetle ich wypowiedzi zwłaszcza co do zgłaszanych propozycji (4), jak również możliwość wyzwalaania u uczniów pragnienia dokonania zmian i ulepszeń w klasie (5).

Zweryfikowanie dwóch powyższych hipotez stanowiło zasadniczy cel przeprowadzonych badań nad funkcjonalnością i skutecznością uczniowskich narad produkcyjnych.

III. PRZEBIEG BADAŃ

Badania miały miejsce w koedukacyjnych klasach V—VIII szkół podstawowych. Przeprowadzono je w roku szkolnym 1966/1967 (za wyjątkiem czwartego okresu). Odbyły się one w 7 szkołach, w tym w dwóch szkołach, lubelskich i pięciu szkołach puławskich. Brali w nich udział uczniowie z 52 klas, w tym uczniowie z 12 klas piątych, 15 klas szóstych, 15 klas siódmych i 10 klas ósmych. Ogółem uczestniczyło w nich 1567 uczniów, w tym 738 dziewcząt i 829 chłopców.

W każdej klasie przeprowadzono jedną tylko naradę produkcyjną, której przebieg nagrywano na taśmie magnetofonowej lub zapisywano. Notowaniem wypowiedzi uczniów zajmował się przeważnie wychowawca danej klasy. Naradą kierowałem osobiście.

Na wstępie wyjaśniano uczniom potrzebę omawiania spraw klasy w świetle tego, co się w niej podoba i nie podoba oraz zaproponowano taki właśnie temat lekcji, którą prowadzono w ramach „godziny wychowawczej”. Celowość takiej lekcji uzasadniano przede wszystkim tym, że wszelka planowa działalność wymaga uwzględnienia tego, co już zrobiono i tego, czego jeszcze nie zrobiono, jak również zgłaszania różnych propozycji zmian i ulepszeń, które mogłyby stanowić główne wytyczne do dalszego usprawnienia życia i pracy w klasie. Uczniowie z reguły zgodzili się na zasugerowany im temat.

Następnie uczniowie odpowiadali na dwa pytania: 1) czy warto zmienić (ulepszyć) cokolwiek w klasie? i 2) czy łatwo zmienić (ulepszyć) cokolwiek w klasie? Odpowiadano w postaci znakowania. Np. w przypadku pierwszego pytania dwa plusy oznaczały: „bardzo warto”; jeden plus: „warto, ale nie bardzo”; zero: „wszystko mi jedno”; jeden minus: „raczej nie warto”; dwa minusy: „stanowczo nie warto”. Podobne znakowa-

nie przyjęto również w przypadku drugiego pytania. Sposób znakowania wypisywano na tablicy wraz z jego oznaczeniem. Odpowiedzi uczniów były anonimowe. Proszono ich ponadto o podanie swej przynależności do określonej płci.

Z kolei przystąpiono do właściwej narady, która przebiegała zgodnie z przedstawionym wyżej tokiem jej przebiegu. Podczas narady jeden z uczniów zapisywał nazwiska i imiona osób z klasy, które brały w niej czynny udział, tj. wypowiadały się publicznie. Zaznaczał przy tym, ile razy i w jakiej części narady wypowiadała się dana osoba. Przed każdą częścią narady proszono uczniów o wspólne przedyskutowanie możliwych odpowiedzi na postawione im pytania. Dyskusja taka odbywała się pomiędzy siedzącymi obok siebie uczniami lub w zespołach. Trwała ona zasadniczo nie dłużej niż dwie minuty. Po każdej części następowało krótkie podsumowanie wypowiedzi uczniów. Każda narada mieściła się w jednej godzinie lekcyjnej.

Po zakończeniu narady uczniowie raz jeszcze odpowiadali na pytania, które postawiono im przed jej właściwym rozpoczęciem. Odpowiadali również za pomocą znakowania. Ponadto zastosowano wobec nich następujące pytania:

1. Czy chcielibyście, aby przeprowadzono w przyszłości podobną naradę w waszej klasie?
2. Jeśli chcielibyście ją przeprowadzić, to dlaczego, a jeśli wam wszystko jedno lub nie chcielibyście jej przeprowadzić, to też dlaczego?
3. Czy narada pozwoliła wam lepiej zorientować się w sprawach waszej klasy?
4. Czy narada taka może — waszym zdaniem — przyczynić się do zmiany i urozmaicenia życia i pracy w waszej klasie?

Pytania powyższe (za wyjątkiem drugiego) wymagały odpowiedzi w postaci znakowania w skali pięciostopniowej. Oto możliwe odpowiedzi: ++ („bardzo”); + („mniej niż bardzo”); 0 („nie mam zdania”); — („raczej nie”); — — („stanowczo nie”).

Zasięgnięto również opinii w sprawie uczniowskiej narady produkcyjnej u nauczycieli, którzy w niej uczestniczyli. W tym celu sporządzono kwestionariusz zawierający następujące pytania:

1. Jak Pan(i) ocenia naradę z punktu widzenia potrzeb klasy i szkoły?
2. Czy zamierza Pan(i) przeprowadzić taką naradę u siebie w klasie?
3. Czy dzięki naradzie poznał Pan(i) lepiej opinie uczniów, dotyczące spraw klasowych i szkolnych?
4. Czy narada wzbudziła w Panu(i) refleksję nad własną postawą wychowawczą wobec uczniów?
5. Jakie są — zdaniem Pana(i) — strony dodatnie, a jakie są jej strony ujemne?

Wszystkie pytania poza ostatnim wymagały podkreślenia jednej z wyszczególnionych odpowiedzi w ramach skali pięciostopniowej. Tak

np. na pytanie pierwsze możliwymi odpowiedziami były: 1) „bardzo pożyteczna”, 2) „pożyteczna, ale nie bardzo”, 3) „nie mam zdania”, 4) „raczej niepożyteczna”, 5) „bardzo niepożyteczna”.

Mankamentem przeprowadzonych badań jest to, że nie prześledzono dokładnie praktycznego oddźwięku poszczególnej narady w rzeczywistym usprawnieniu przez nią pracy i życia uczniów. Obserwacja taka możliwa jest — zdaje się — raczej w ramach eksperymentu globalnego, który miał miejsce w Szkole Podstawowej nr 18 w Lublinie.

IV. ANALIZA MATERIAŁU BADAŃ

Przeprowadzone badania pozwoliły zgromadzić materiał, umożliwiający omówienie uczniowskich narad produkcyjnych pod względem funkcjonalności i skuteczności ich oddziaływań wychowawczych.

1. ANALIZA Z UWAGI NA FUNKCJONALNOŚĆ NARADY

Podczas narad, uwzględnionych w badaniach, zabrało głos publicznie z wszystkich ich uczestników 44,7% osób, przy czym 41% spośród wszystkich biorących w nich udział dziewcząt i 48,1% spośród wszystkich uczestniczących w nich chłopców. Najliczniej wypowiadali się uczniowie klas piątych i szóstych. W klasach piątych podczas narady wypowiadało się przeciętnie 57% uczniów; w klasach szóstych — 49,4%; w klasach siódmych — 36,4%, a w klasach ósmych — 34,6%.

Z podanych obliczeń wynika, że bardziej czynnymi uczestnikami narad produkcyjnych są chłopcy.

Szczególne ożywienie narad produkcyjnych w klasach piątych i szóstych nie świadczy bynajmniej o większej aktywności społecznej uczniów tych klas. Dzieje się tak prawdopodobnie wskutek mniejszego na ogół krytycyzmu u uczniów w tym wieku w stosunku do własnych wypowiedzi, niż ma to miejsce u uczniów z najstarszych klas szkoły podstawowej. Uczniowie klas siódmych i ósmych unikają z reguły żywiołowych reakcji słownych; mają zawsze — jak się zdaje — szereg wątpliwości co do słuszności lub też celowości swych wypowiedzi wobec całej klasy. Dlatego też ich udział w naradach wymaga większej niż w klasach młodszych zachęty ze strony inspiratora narady.

Dobrą funkcjonalność narady potwierdza nie tylko globalna ilość osób, zabierających w niej głos, lecz również liczba osób, wypowiadających się w poszczególnych częściach narady. Najwięcej osób wypowiadało się na temat dodatnich stron życia klasy (36,5%); następnie w trzeciej części, tj. na temat ujemnych stron życia klasy (32,8%). W czwartej części narady wypowiedziało się ogółem 30,8% jej uczest-

Tab. 1. Liczba wypowiadających się uczniów podczas narad produkcyjnych z uwzględnieniem płci i klasy.

Nombre des élèves ayant participé à des discussions sur les problèmes d'organisation d'activités scolaires, compte tenu du sexe et de la classe.

Liczba poszczególnych klas	Liczba uczestników narady	Liczba wypowiadających się osób			
		Część II	Część III	Część IV	Części II, III, IV
12 klas piątych	Dziewczynki N = 164	82 50%	63 38,4%	57 34,7%	88 53,6%
	Chłopcy N = 215	120 55,8%	95 44,1%	92 42,7%	128 59,5%
	Razem N = 379	202 53,2%	158 41,7%	149 39,3%	216 56,9%
15 klas szóstych	Dziewczynki N = 191	68 35,6%	53 27,7%	49 25,6%	78 40,8%
	Chłopcy N = 256	95 37,1%	100 39%	113 44,1%	143 55,8%
	Razem N = 447	163 36,4%	153 34,2%	162 36,2%	221 49,4%
15 klas siódmych	Dziewczynki N = 220	55 25%	55 25%	39 17,7%	77 35%
	Chłopcy N = 227	57 25,1%	64 28,1%	57 25,1%	86 37,8%
	Razem N = 447	112 25%	119 26,6%	96 21,4%	163 36,4%
10 klas ósmych	Dziewczynki N = 163	60 36,8%	42 25,7%	34 20,8%	60 36,8%
	Chłopcy N = 131	35 26,7%	42 32%	42 32%	42 32%
	Razem N = 294	95 32,3%	84 28,5%	76 25,8%	102 34,6%
52 klas V, VI, VII, VIII	Dziewczynki N = 739	265 35,9%	213 28,8%	179 24,2%	303 41%
	Chłopcy N = 829	307 37%	301 36,3%	304 36,6%	399 48,1%
	Razem N = 1568	572 36,5%	514 32,8%	483 30,8%	702 44,7%

ników. Tak kształtują się wypowiedzi uczniów w poszczególnych częściach narady w ich ogólnym podsumowaniu. Pewne odchylenia stanowią chłopcy. Np. w klasach szóstych najwięcej chłopców wypowiedziało się w czwartej części narady, a w klasach siódmych — w trzeciej jej części. Na ogół nie stwierdzono większych różnicowań pod względem ilości wypowiadających się osób w poszczególnych częściach narady. Bliższe dane na ten temat przedstawia tabela nr 1.

Dowodem sprawności działania uczniowskich narad produkcyjnych jest nie tylko liczba osób, zabierających głos podczas jej trwania, lecz również i to, ile razy dana osoba wypowiedziała się w czasie całej narady, jak i w poszczególnych jej częściach. Otóż okazało się, że czynny uczestnik narady w klasach piątych i szóstych zabiera głos podczas całej narady przeciętnie 4 do 5 razy, podczas gdy w klasach siódmych i ósmych zabiera głos około 3 razy. W ten sposób na każdej naradzie produkcyjnej ilość wypowiedzi uczniów przewyższała przeważnie liczbę wszystkich uczniów w klasie. I tak w klasach piątych i szóstych, licząc statystycznie, przewyższała liczebność klasy o przeszło 2,5 razy, a w klasach siódmych i ósmych o przeszło 1,5 razy.

Powyższy stan rzeczy świadczy z jednej strony o dużym możliwie zaangażowaniu się uczniów w naradzie, z drugiej zaś strony sygnalizuje beczynność wielu uczniów w sensie niezabierania przez nich głosu w ogóle. Jest to sytuacja normalna. Nie ma w zasadzie bowiem lekcji, na której każdy uczeń zechciałby wypowiedzieć się dobrowolnie. Oczywiście stan taki powinien być dla wychowawcy klasowego sygnałem w sprawie zmobilizowania do czynnego udziału także uczniów, którzy głosu nie zabierają. Z drugiej strony bierne uczestnictwo ucznia podczas narady może być tylko pozorne. Jak wykazała obserwacja potoczna uczniów w klasie, wszyscy niemal oni byli zainteresowani naradą. Świadczy o tym np. wspólna ożywiona dyskusja pomiędzy uczniami, poprzedzająca poszczególną część narady, oraz pewne ich dyskretne komentarze na temat wypowiedzi kolegów lub koleżanek.

Na podstawie obserwacji uczniów i sposobu ich wypowiedzi można także z całą pewnością powiedzieć, że wypowiadają się oni na ogół szczerze. Nauczyciele, będący świadkami tych narad, niemal jednomyślnie podkreślali szczerść wypowiedzi uczniów. Jedna tylko nauczycielka spośród 49 osób zwróciła uwagę na pewną tendencyjność wypowiedzi uczniów podczas tego rodzaju narad. Pod względem szczerości wypowiedzi uczniów nie zauważono w zasadzie różnic pomiędzy uczniami klas młodszych i starszych. Różnice takie zarysowują się pod względem spontaniczności wypowiadania się uczniów. Uczniowie zwłaszcza klas piątych reagują bardziej spontanicznie niż np. uczniowie klas siódmych. Im klasa starsza, tym mniejszą przejawia spontaniczność w swych wy-

powiedziach. Spowodowane jest to z pewnością 'sygnalizowanym już wzrostem krytycyzmu u uczniów klas wyższych.

Innym kryterium poprawnej funkcjonalności narady są sygnalizowane w wypowiedziach uczniów problemy, dotyczące klasy i szkoły.

W drugiej części narady, dotyczącej pozytywnych stron życia klasy, najczęściej omawianym przez uczniów tematem są różne formy uatrakcyjnienia życia klasy i szkoły. Do form tych zalicza się w pierwszym rzędzie wycieczki o charakterze krajoznawczym, wieczorki taneczne, rozgrywki sportowe i imprezy artystyczne. Niektórzy uczniowie podkreślają rolę lodowisk przyszkolnych dla urozmaicenia życia w szkole oraz wychodzenie z całą klasą poza miasto np. do lasu.

Podobnie częstym tematem podczas narad produkcyjnych jest problem współżycia między uczniami. Zwraca się tu uwagę na to, że uczniów łączy ze sobą „koleżeństwo” i „przyjaźń”, że klasa jest „zgrana” i „solidarna”, że uczniowie „trzymają ze sobą sztamę” itp.

Innym częstym tematem narady jest postawa nauczycieli, u których podoba się uczniom zwłaszcza przestrzeganie przez nich zasady sprawiedliwości i traktowanie wszystkich w sposób jednakowy. Najwięcej uczniów wypowiada się na ten temat w klasach piątych.

Następna grupa zagadnień, omawianych możliwie często podczas narad, są problemy, związane z „wyposażeniem” klasy i szkoły, czystością, porządkiem i wyglądem klasy oraz działalnością społecznie użyteczną uczniów.

W omawianiu „wyposażenia” klasy i szkoły uczniowie zwracają uwagę na nowowypbudowany budynek szkolny i jego pomieszczenia, wśród których wymieniają często salę gimnastyczną, bibliotekę i klasopracownię. Wypowiedzi ich dotyczą także różnych szczegółów urządzeń szkolnych oraz pomocy naukowych.

Co do czystości, porządku i wyglądu klasy najwięcej uwag uczniów odnosi się do ogólnego stanu estetycznego jej wnętrza.

Działalność społecznie użyteczną uczniowie dostrzegają przede wszystkim w redagowaniu przez nich gazetki ściennej, sporządzaniu pomocy naukowych, upiększaniu klasy i w zbieraniu makulatury.

Kolejnym tematem są zagadnienia, dotyczące sposobu prowadzenia lekcji i pomocy koleżeńskiej w nauce. W sposobach prowadzenia lekcji podoba się uczniom w szczególności urozmaicenie toku lekcyjnego za pomocą wysłuchania audycji telewizyjnej lub radiowej czy też obejrzenia filmu. Zwracają uwagę również na pracę zespołową podczas lekcji i na możliwość posługiwania się pomocami naukowymi.

Wysoko cenią sobie pomoc koleżeńską w nauce. Jak wynika jednak z ich wypowiedzi — jest to pomoc nieorganizowana i przypadkowa.

Do tematów rzadziej omawianych, niż poprzednie, należą dobre wyniki w nauce i ogólna żywotność organizacji szkolnych. W związku z wypowiedziami tego rodzaju uczniowie wykazują swe zadowolenie zwłaszcza z uzyskania lepszych, niż w poprzednim okresie „stopni” oraz z możliwości uczestnictwa w harcerstwie i różnych kółkach zainteresowań.

Tematem najmniej poruszonym podczas narady jest pozytywna działalność samorządu klasowego i właściwe zachowanie się uczniów na lekcji. Świadczy to — zdaje się — o tym, że w klasach, w których przeprowadzono badania, samorząd był zjawiskiem raczej tylko formalnie istniejącym, a zachowanie się uczniów podczas lekcji jest albo zbyt drastyczne, albo też traktowane jako rzecz nader oczywista.

Ogółem można powiedzieć, że treść wypowiedzi uczniów w sprawie dodatknych stron życia klasy jest różnorodna i na ogół stwarza obiektywny obraz klasy w świetle jej pozytywów. Zakres i ilość tych wypowiedzi ilustruje tabela nr 2.

W trzeciej części narady produkcyjnej najczęściej omawianym tematem są problemy, dotyczące zbyt małej atrakcyjności życia klasy, zaniedbywania się uczniów w nauce i niewłaściwe ich zachowanie się podczas lekcji.

Uczniowie narzekają przede wszystkim na to, że organizacja pracy i życia szkoły nie liczy się dostatecznie z ich indywidualnymi potrzebami. Wskutek tego — jak twierdzą oni — zniechęcają się do poszczególnych przedmiotów i szkoły w ogóle. Możliwość zmiany pod tym względem widzą zwłaszcza w urozmaiceniu pracy i życia szkoły poprzez organizowanie częstszych — niż dotąd — wycieczek, imprez kulturalno-rozrywkowych, zawodów sportowych i spotkań z ciekawymi ludźmi oraz poprzez zwiedzanie różnych zakładów pracy.

Zaniedbywanie się uczniów w nauce tłumaczą przeważnie „lenistwem”. Uczniom „leniwym” zarzucają, że nie odrabiają zadań domowych samodzielnie. Niektórzy uczniowie zwracają uwagę na zdarzające się od czasu do czasu „ucieczki” z lekcji i wagary oraz spóźnienia się na lekcje. Również i tego rodzaju postępowanie kolegów skłonni są tłumaczyć „lenistwem”. Zasadniczy symptom lenistwa widzą w obojętności uczniów wobec obowiązków szkolnych. Jako sposób przeciwdziałania mu proponują samopomoc koleżeńską i „współzawodnictwo o lepsze stopnie”.

Niewłaściwe zachowanie się podczas lekcji polega — jak twierdzą uczniowie — na tzw. „wygłupach”, „docinkach”, niepotrzebnych szepczeniach i rozmowach, a także na okłamywaniu nauczycieli. Następstwem tego — ich zdaniem — jest „zły humor” nauczyciela, niemożność dokładnego rozumienia treści lekcji i „gorsze stopnie”.

Tab. 2. Zakres i liczba omawianych podczas narad produkcyjnych tematów co do dodatkich stron życia klasy z uwzględnieniem klas V - VIII

Contenu et nombre des problèmes, analysés lors des discussions sur les côtés positifs de la vie de la classe, compte tenu de classes Ve - VIIIe

L.p.	Dodatknie strony życia klasy	Kl. V N = 12	Kl. VI N = 15	Kl. VII N = 15	Kl. VIII N = 10	Ogółem N = 52
1	Uatrakcyjnienie życia klasowego i szkolnego	10 83,3 ^o / _o	15 100 ^o / _o	14 93,3 ^o / _o	10 100 ^o / _o	49 94,2 ^o / _o
2	Zgodne współżycie (klasa zgrana)	11 91,6 ^o / _o	12 80 ^o / _o	12 80 ^o / _o	10 100 ^o / _o	45 86,5 ^o / _o
3	Postawa nauczycieli	12 100 ^o / _o	12 80 ^o / _o	11 73,3 ^o / _o	8 80 ^o / _o	43 82,6 ^o / _o
4	Wyposażenie klasy i szkoły	12 100 ^o / _o	8 53,3 ^o / _o	6 40 ^o / _o	10 100 ^o / _o	36 69,2 ^o / _o
6	Czystość, porządek i wygląd klasy	12 100 ^o / _o	8 53,3 ^o / _o	7 46,6 ^o / _o	6 60 ^o / _o	33 63,4 ^o / _o
6	Działalność społecznie użyteczna	4 33,3 ^o / _o	8 53,3 ^o / _o	13 86,6 ^o / _o	8 80 ^o / _o	33 63,4 ^o / _o
7	Ciekawe lekcje	3 25 ^o / _o	5 33,3 ^o / _o	11 73,3 ^o / _o	7 70 ^o / _o	26 50 ^o / _o
8	Samopomoc koleżeńska	2 16,6 ^o / _o	12 80 ^o / _o	9 60 ^o / _o	3 30 ^o / _o	26 50 ^o / _o
9	Dobre wyniki w nauce	5 41,6 ^o / _o	6 40 ^o / _o	2 13,3 ^o / _o	6 60 ^o / _o	19 36,5 ^o / _o
10	Żywotność organizacji szkolnych	3 25 ^o / _o	5 33,3 ^o / _o	9 60 ^o / _o	2 20 ^o / _o	19 36,5 ^o / _o
11	Działalność samorządu klasowego	3 25 ^o / _o	2 13,3 ^o / _o	4 26,6 ^o / _o	2 20 ^o / _o	11 21,1 ^o / _o
12	Zachowanie podczas lekcji	—	—	2 13,3 ^o / _o	6 60 ^o / _o	9 17,3 ^o / _o

Częstym na ogół tematem narad produkcyjnych są zagadnienia, związane z niewłaściwym zachowaniem się uczniów w czasie pozalekcyjnym, niedostateczna dbałość o czystość porządek i wygląd klasy oraz z niewykonywaniem prac społecznie użytecznych.

Przejawem niewłaściwego zachowania się w czasie pozalekcyjnym jest — według nich — niewychodzenie z klasy, zaśmiecanie jej, bieganie po ławkach, wyzwiska, częste skargi, rzucanie papierkami itp. Zwracają na to uwagę szczególnie uczniowie klasy piątej i szóstej. Uczniowie

klas starszych podkreślają szczególnie antagonistyczne stosunki pomiędzy chłopcami i dziewczętami. Niektórzy uczniowie skarżą się na niedotrzymywanie przez swych rówieśników obietnic i na palenie papierosów.

Nieprzestrzeganie zaleceń co do dbałości o czystość, porządek i wygląd klasy tłumaczą tym, że przychodząc na lekcje zastają często klasę zaśmieconą. Są także świadomi różnych własnych zaniedbań pod tym względem.

Niewykonywanie prac społecznie użytecznych uważają uczniowie za przejaw zamykania się w kręgu spraw wyłącznie osobistych, z wyraźnym uchylaniem się przed społecznym zaangażowaniem się w realizację wspólnych celów klasowych lub szkolnych.

Częstym tematem trzeciej części porad produkcyjnych są także takie problemy, jak brak zgodnego współzycia w klasie i pomocy koleżeńskiej w nauce oraz żale, skierowane przez uczniów pod adresem nauczycieli i kierownictwa szkoły.

Przez brak zgodnego współzycia w klasie należy rozumieć klasę „niezgraną” i „niesolidarną”, w której panują stosunki niezdrowej i niepożądanego rywalizacji między uczniami. Jest to klasa rozbita wewnętrznie, pozbawiona wspólnych dążeń. Każdy z uczniów dba w zasadzie tylko o własne dobro. Uczniowie mówiąc o braku właściwego współzycia w klasie, mają na myśli przeważnie tylko część klasy; składają się na nią ci uczniowie, którzy nie chcą podporządkować się „woli” większości.

Brak dostatecznej pomocy koleżeńskiej w nauce przejawia się — jak sygnalizują uczniowie — nie tylko w wadliwej jej organizacji, ale także i w aspołecznej postawie chłopców i dziewcząt.

Żale i pretensje wobec nauczycieli i kierownictwa szkoły zgłaszają przede wszystkim klasy starsze. Dotyczą one takich spraw, jak niesprawiedliwe stawianie przez nauczycieli ocen, zachowanie się ich pod wpływem przysłowiowego „humoru”, przesadny rygor na lekcjach, niemożność korzystania poza lekcjami wychowania fizycznego z sali gimnastycznej, niedostateczne docenianie przez nauczycieli i kierownictwo szkoły urozmaiceń życia szkolnego. Z wypowiedzi uczniów wynika, że — ich zdaniem — nauczyciele i kierownictwo szkoły powinni im wszystko zorganizować. Jest to postawa wybitnie konsumpcyjna, powstała — zdaje się — wskutek wadliwej organizacji pracy i życia uczniów, nie odwołująca się dostatecznie do ich własnej inicjatywy i pomysłowości.

Inne problemy, poruszane podczas uczniowskiej narady produkcyjnej — to nieposzanowanie sprzętu i mienia szkolnego, niewywiązywanie się przez dyżurnych ze swych obowiązków i nieciekawe lekcje.

Tab. 3. Zakres i liczba omawianych podczas narad produkcyjnych tematów co do ujemnych stron życia klasy z uwzględnieniem klas V - VIII
 Contenu et nombre des problèmes analysés lors des discussions sur les côtés négatifs de la vie de la classe, compte tenu des classes Ve - VIIIe

L.p.	Ujemne strony życia klasy	Kl. V N = 12	Kl. VI N = 15	Kl. VII N = 15	Kl. VIII N = 10	Ogółem N = 52
1	Mało urozmaicone życie klasy	4 33,3%	12 80%	15 100%	10 100%	41 78,8%
2	Zaniedbywanie się w nauce	10 83,3%	12 80%	12 80%	7 70%	41 78,8%
3	Niewłaściwe zachowanie się podczas lekcji	12 100%	14 93,3%	11 73,3%	4 40%	41 78,8%
4	Niewłaściwe zachowanie się w czasie pozalekcyjnym	12 100%	15 100%	6 40%	3 30%	36 69,2%
5	Niedbanie o czystość, porządek i wygląd klasy	8 66,6%	9 60%	9 60%	4 40%	30 57,6%
6	Niewykonywanie prac społecznie użytecznych	5 41,6%	7 46,6%	11 73,3%	7 70%	30 57,6%
7	Brak zgodnego współżycia (klasa niezgrana)	10 83,3%	9 60%	6 40%	2 20%	27 51,9%
8	Brak pomocy koleżeńskiej w nauce	4 33,3%	7 46,6%	8 53,3%	7 70%	26 50%
9	Żale pod adresem nauczycieli i kierownictwa szkoły	2 16,6%	3 20%	12 80%	8 80%	25 48%
10	Nieposzanowanie sprzętu i mienia szkolnego	9 75%	7 46,6%	4 26,6%	2 20%	22 42,3%
11	Niewywiązywanie się przez dyżurnych ze swych obowiązków	4 33,3%	9 60%	6 40%	2 20%	21 40,3%
12	Nieciekawe lekcje	2 16,6%	5 33,3%	7 46,6%	6 60%	20 38,4%
13	Brak żywotności organizacji szkolnych	4 33,3%	6 40%	4 26,6%	2 20%	16 30,7%
14	Niesprawność samorządu szkolnego	4 33,3%	4 26,6%	2 13,3%	1 10%	11 21,1%
15	Trudności z zebraniem składek	1 8,3%	4 26,6%	3 20%	1 10%	9 17,3%

Na nieposzanowanie sprzętu i mienia szkolnego zwracają uwagę szczególnie uczniowie klas piątych. Mówią, oni o pisaniu po ławkach i ścianach, o obrywaniu klamek, niszczeniu gazetek ściennych itp.

Dyżurnym zarzuca się ogólną niedbałość o czystość i porządek w klasie, niewycieranie tablicy, niepodlewanie kwiatów, nieprzewietrzanie klasy i inne niedociągnięcia.

Nieciekawe lekcje polegają — według nich — na nudnym i przewlekłym „wykładzie” nauczyciela, na nieodwoływaniu się do pomocy naukowych, a zwłaszcza środków audiowizualnych oraz na tworzeniu sztucznego dystansu między nauczycielem a klasą. Rzadkim na ogół tematem narad produkcyjnych jest brak żywotności organizacji szkolnych i niesprawność samorządu klasowego. Tematem najmniej omawianym podczas narady są trudności, jakie sprawia uczniom zbieranie „składek”.

Wyrażone wyżej opinie uczniów są — jak należy przypuszczać — wyrazem rzeczywistych ich niepokojów. Zakres i ilość tych opinii przedstawia tabela nr 3.

Czwarta część uczniowskiej narady produkcyjnej — jak już wiadomo — obejmuje propozycje zmian i ulepszeń w życiu klasy i szkoły, zgłaszane przez uczniów. Na podstawie ich wypowiedzi okazało się, że propozycje te związane są przede wszystkim z pragnieniem urozmaicenia życia szkolnego oraz podniesienia poziomu klasy pod względem nauki i zachowania. Propozycje te wysuwane są nie tylko najczęściej, ale również uważane są przez uczniów za bardzo istotne, będące w stanie wpłynąć na poprawę ogólnej sytuacji klasy.

Inne propozycje dotyczą zorganizowania wśród uczniów pomocy koleżeńkiej w nauce, większego zaangażowania uczniów w wykonanie prac społecznie użytecznych i zadbania o czystość, porządek i wygląd klasy. Do wymienionych propozycji uczniowie przywiązują na ogół dużą wagę. Świadczy o tym ich zamiar uszczegółowienia wysuwanych propozycji oraz zajęcia się nimi w sposób konkretny na najbliższych godzinach wychowawczych.

Poza tym zgłaszano takie propozycje, jak usprawnienie lub utworzenie organizacji szkolnych, usprawnienie działalności dyżurnych, zadbanie o sprzęt i mienie szkolne oraz usprawnienie samorządu klasowego.

Propozycje te traktują uczniowie jako mniej ważne.

Ilustracją zgłoszonych w naradzie produkcyjnej propozycji jest tabela nr 4.

Bliższe zapoznanie się z wypowiedziami uczniów podczas narady produkcyjnej przekonuje nie tylko o możliwości wysuwania przez uczniów różnorodnych i istotnych problemów klasy, lecz także o nastawieniu ich na możliwie obiektywne odtworzenie sytuacji klasy lub szkoły. Świadczą o tym takie m. in. wyrażenia uczniów, jak „nieraz”, „czasami”.

Tab. 4. Zakres i liczba zgłaszanych podczas narad produkcyjnych propozycji co do zmian i ulepszeń w życiu klasy z uwzględnieniem klas V - VIII

Contenu et nombre des problèmes analysés lors des discussions sur les propositions relativement aux changements et améliorations dans la vie de la classe, compte tenu des classes V^e - VIII^e

L.p.	Propozycje zmian i ulepszeń w życiu klasy	Kl. V N = 12	Kl. VI N = 15	Kl. VII N = 15	Kl. VIII N = 10	Ogółem N = 52
1	Urozmaicić życie w szkole	6 50%	14 93,3%	15 100%	10 100%	45 86,5%
2	Lepiej uczyć się	9 75%	13 86,6%	12 80%	7 70%	41 78,8%
3	Lepiej zachowywać się	12 100%	15 100%	10 66,6%	4 40%	41 78,8%
4	Pomagać sobie wzajemnie w nauce	3 25%	10 66,6%	9 60%	7 70%	29 55,7%
5	Wykonywać prace społecznie użyteczne	4 33,3%	7 46,6%	10 60%	6 60%	27 51,9%
6	Dbać o czystość, porządek i wygląd klasy	8 66,6%	7 46,6%	6 40%	4 40%	25 48%
7	Usprawnić lub utworzyć organizacje szkolne	4 33,3%	7 46,6%	4 26,6%	2 20%	17 32,6%
8	Usprawnić działalność dyżurnych	4 33,3%	9 60%	2 13,3%	—	15 28-8%
9	Zadbać o sprzęt i miejsce szkolne	7 58,3%	4 26,6%	—	—	11 21,1%
10	Usprawnić samorząd klasowy	2 16,6%	3 20%	2 13,3%	—	7 13,4%

„rzadko”, „niektórzy”, „na ogół” itp. Świadectwem tego są również niektóre dialogi uczniów. Oto przykład takich dialogów:

W klasie VI:

- Niektórzy uczniowie przeszkadzają w prowadzeniu lekcji (chłopiec).
- Przeszkadzają, ale nie na wszystkich lekcjach (chłopiec).
- Nieraz się nawet trafia, że się kłóć z nauczycielem (dziewczynka).

W klasie VII:

- Wszystko nam się nie podoba (dziewczynka).
- Wszystko to nie, bo mówiliśmy już, co się nam podoba (chłopiec).

Tak więc — jak się zdaje — wypowiedzi uczniów podczas narady produkcyjnej dowodzą dobrej na ogół jej funkcjonalności.

2. ANALIZA Z UWAGI NA SKUTECZNOŚĆ NARADY

Wykazanie skuteczności uczniowskich narad produkcyjnych, jak w ogóle wszelkich środków oddziaływań wychowawczych, nie jest sprawą łatwą. Ciągłe jeszcze brak rzetelnych metod badań, za pomocą których można by dokładnie zarejestrować spowodowane przez określone zmienne niezależne zmiany i przeobrażenia w psychice osób badanych. Nie oznacza to bynajmniej, że należałoby rezygnować z tego rodzaju badań w ogóle; należy jednak zdać sobie sprawę z ich względnej na ogół rzetelności i trafności.

W przeprowadzonych badaniach nad uczniowskimi naradami produkcyjnymi za podstawowy sprawdzian ich skuteczności uznano wpływ tych

Tab. 5. Średnie oceny uczniów, stawianych w odpowiedzi na pytanie: „czy warto cokolwiek zmienić (ulepszyć) w klasie? (I) i „czy łatwo cokolwiek zmienić (ulepszyć) w klasie?” (II) przed i po naradzie produkcyjnej z uwzględnieniem płci, klasy i odchylenia standardowego (sigmy).

Notes moyennes des élèves, établies en réponse aux questions: „vaut-il la peine de changer (améliorer) quoi que ce soit dans la classe?” (I) et „est-il facile de changer (améliorer) quoi que ce soit dans la classe?” (II) posées avant et après la discussion sur les problèmes d'organisation des activités scolaires, compte tenu du sexe, de la classe et de l'écart standard

Pytania	Klasy	Kolejność ocen	Dziewczynki	Chłopcy	Ogółem	Sigma	
I	V	przed	4,11	3,97	4,05	1,05	
		po	4,75	4,4	4,56	0,85	
	VI	przed	4,23	4,08	4,17	1,02	
		po	4,85	4,74	4,81	0,50	
	VII	przed	4,12	4	4,06	0,99	
		po	4,77	4,31	4,53	0,97	
	VIII	przed	4,18	4,4	4,32	0,88	
		po	4,32	4,8	4,52	0,59	
	II	V	przed	3,08	3,01	3,04	1,22
			po	3,26	3,45	3,3	1,14
VI		przed	3,13	3,21	3,17	1,41	
		po	3,96	3,83	3,9	1,34	
VII		przed	3,25	2,69	2,96	1,22	
		po	3,5	2,98	3,24	1,18	
VIII		przed	3,12	3,6	3,32	1,16	
		po	3,97	3,95	3,9	1,26	

narad na zmianę opinii uczniów w sprawie celowości i możliwości dokonywania zmian i ulepszeń w klasie. Okazało się, że opinie uczniów w tej sprawie uległy przeobrażeniom pod wpływem uczestnictwa w naradach produkcyjnych. Wskaźniki tych przeobrażeń ilustruje tabela nr 5.

Na podstawie danych, zawartych w tabeli, wynika, że średnia przyrostu wskaźników, dotyczących odpowiedzi uczniów na pytania: „czy warto cokolwiek zmienić (ulepszyć) w klasie?“, wynosi 0,45, a na pytanie: „czy łatwo cokolwiek zmienić (ulepszyć) w klasie? — wynosi 0,5. Świadczy to o względnie dużym wpływie narad produkcyjnych na zmianę opinii uczniów. Potwierdzeniem tego jest zupełnie minimalny lub żaden przyrost wskaźników, czy wręcz ujemny przyrost w przypadku, gdy na każde z tych pytań uczniowie odpowiadali przed i po lekcjach z różnych przedmiotów nauczania.

Na podstawie stwierdzonego wpływu narady produkcyjnej na zmianę opinii uczniów można z pewnym prawdopodobieństwem wносить również o jej wpływie na kształtowanie przekonań, zakładając, że przekonania różnią się od opinii przede wszystkim wysokim stopniem ich akceptacji z naszej strony.¹⁷

Istotnym wskaźnikiem skuteczności narad produkcyjnych jest przede wszystkim usprawnienie organizacji pracy i życia uczniów jako dalszych następstw poczynań wychowawczych, których punktem wyjścia są podjęte decyzje w sprawie konkretnej realizacji wysuniętych na naradach propozycji. Jakość i ilość zgłaszanych propozycji nie jest wprawdzie równoznaczna z ich rzeczywistą realizacją. Niemniej jednak stanowią one pewnego rodzaju zobowiązanie do większej dbałości o sprawy klasy i szkoły tak ze strony uczniów, jak i nauczycieli. W przeprowadzonych badaniach narady produkcyjne były wstępem do szczegółowego omawiania (na kolejnych godzinach wychowawczych) zagadnień, związanych z nauką i zachowaniem się uczniów. Były również początkiem ożywienia działalności społecznej uczniów dzięki podziałowi klasy na zespoły, które podjęły się wykonać określone prace społecznie użyteczne.

O skuteczności narady produkcyjnej świadczy również to, że umożliwia ona poznanie przez nauczycieli opinii uczniów na temat problemów klasy i szkoły. Spośród nauczycieli, będących świadkami takiej narady 56% z nich orzekło, że stosunkowo dobrze zorientowało się w opiniach uczniów podczas narady; 38% — bardzo dobrze, a 6% z nich stwierdziło, że opinie podawane przez uczniów w czasie narady były im już raczej znane.

¹⁷ I. Kurcz: *Wprowadzenie do problematyki badań nad opinią publiczną i zagadnień pokrewnych*. [w:] *Materiały do nauczania psychologii. Psychologia rozwojowa, wychowawcza i społeczna*, pod redakcją L. Wołoszynowej, tom 1, seria III, Warszawa 1964, s. 327—337.

Narada produkcyjna stwarza również możliwość lepszego zorientowania się uczniów w zakresie pilnych spraw klasy i szkoły, co stanowi także pewien dowód jej skuteczności. O tym w pełni przekonanych jest ogółem 47% uczniów. W stopniu „mniej niż bardzo” przekonanych jest 44% uczniów; 6% uczniów nie ma w tej sprawie własnego zdania; 2% uczniów nie widzi raczej możliwości lepszego zorientowania się w sprawach swej klasy; a tylko 1% z nich odrzuca całkowicie taką możliwość.

Innym kryterium skuteczności narady produkcyjnej jest możliwość wzbudzenia refleksji u nauczycieli nad własną postawą wychowawczą wobec uczniów. W tej sprawie większość nauczycieli (57%) orzekło, że narada produkcyjna wzbudziła w nich taką refleksję w stopniu „bardzo”, a pozostali nauczyciele (43%) stwierdzili u siebie refleksję w tej sprawie w stopniu „mniej niż bardzo”.

Pewnym dowodem skuteczności i zarazem funkcjonalności narady produkcyjnej jest również ocena jej celowości w odczuciu nauczycieli i uczniów. 78% nauczycieli uznało ją za „bardzo pożyteczną”, 22% z nich za „pożyteczną, ale nie bardzo”. Nikt z nauczycieli nie ocenił jej negatywnie. Spośród uczniów za niezbędnym przeprowadzeniem w klasie narady produkcyjnej opowiedziało się 77% osób; 15% z nich wyraziło chęć uczestniczenia w niej w stopniu „mniej niż bardzo”, a 6% uczniów wyraziło swój obojętny stosunek wobec takiej narady. Przeciwno wprowadzaniu narad produkcyjnych opowiedziało się ogółem 2% uczniów.

Nauczyciele do dodatnich stron narady produkcyjnej zaliczają przede wszystkim szczerą wypowiedź uczniów, możliwość lepszego zorientowania się uczniów w tym, „co dobre i złe w klasie” oraz prowokowanie ich do zastanawiania się nad sprawami klasy lub szkoły. Ujemne strony narady widzą nauczyciele w tym, że uczniowie nie zawsze ujawniają na niej wszystkie ważne sprawy klasowe. W związku z tym mówią o konieczności sugerowania dzieciom zagadnień, których nie omawiano, a które wydają się istotne z wychowawczego punktu widzenia.

Uczniowie uzasadniając swą chęć ponownego uczestniczenia w podobnej naradzie, podkreślają jej wpływ na zainteresowanie się uczniów sprawami klasy. Mówią też o możliwości wprowadzenia dzięki niej różnych zmian i ulepszeń w klasie, zwłaszcza zaś gdy podda się kontroli, społecznej podjęte podczas narady decyzje. Ponadto podkreślają możliwość swobodnego w zasadzie wypowiedzania się uczniów podczas narady na temat różnych przyjemnych i bolesnych spraw swej klasy. Wielu uczniów proponuje przeprowadzenie takiej narady ponownie przede wszystkim celem sprawdzenia, czy zobowiązania, jakie wzięli na siebie uczniowie, zostały wykonane. Uczniowie przeciwni naradzie lub „obojętni” nie motywują swego stanowiska.

Skuteczność uczniowskich narad produkcyjnych potwierdza w pewnej mierze zamiar przeprowadzenia ich przez nauczycieli w najbliższej przyszłości. Zamiar taki wyrazili wszyscy nauczyciele, w tym 95% z nich wyraziło stanowczą chęć przeprowadzenia takich narad.

O skuteczności narady produkcyjnej przekonani są także uczniowie. Spośród nich 55% osób przekonanych jest o stanowczym wpływie narad produkcyjnych na uatrakcyjnienie życia klasy; 40% uczniów w stopniu „mniej niż bardzo”, a 3% chłopców nie ma zdania w tej sprawie. Pozostali zaś uczniowie (2%) nie dostrzegają raczej w naradzie takiego wpływu.

V. UWAGI KOŃCOWE

Przeprowadzone badania nad uczniowskimi naradami produkcyjnymi pozwalają stwierdzić, że narady te, jakkolwiek rejestrują jedynie zastany stan rzeczy w klasie szkolnej (nie rozwiązując w zasadzie żadnych problemów), mogą odegrać ważną rolę w życiu klasy. Dzieje się tak przede wszystkim dlatego, że przebiegają one sprawnie i są skuteczne pod względem wychowawczym. Uczniowie wypowiadają się na nich chętnie i szczerze, mówią na temat, wyciągają właściwe wnioski i podejmują ważne decyzje. Omawiany na naradzie temat absorbuje uczniów; dotyczy spraw im bliskich. Istotną zaletą tych narad jest zwłaszcza to, że są w stanie wpływać na zmianę opinii uczniów i że aktywizują ich w działalności społecznej, przyczyniając się w ten sposób do dokonywania przez nich konkretnych zmian i ulepszeń w klasie. Pozwalają one również na coraz lepsze poznanie uczniów przez nauczyciela, a zwłaszcza ich opinii w określonych sprawach klasy. Ułatwiają mu samokontrolę nad własną z nimi pracą oraz budzą różne refleksje i pomysły zarówno u nauczyciela, jak i uczniów.

Problemem otwartym w świetle powyższych badań pozostaje nadal częstość zastosowania narad produkcyjnych. Na podstawie badań w ramach eksperymentu globalnego w tej dziedzinie okazało się, że narady takie najlepiej przeprowadzić nie częściej niż 3—4 razy w ciągu roku szkolnego. Okazją zwołania takiej narady — jak już wspomniano — może być np. zakończenie lub rozpoczęcie każdego okresu nauki szkolnej.

Ważną rzeczą w zapewnieniu należytej funkcjonalności i skuteczności uczniowskiej narady produkcyjnej jest odpowiednie zabezpieczenie wykonania podjętych podczas niej decyzji. Wiąże się z tym potrzeba systematycznej kontroli uczniów i zachęty ich do spełniania swych obowiązków szkolnych, a przede wszystkim konieczność stworzenia im warunków, umożliwiających zachowanie się klasy w myśl powziętych na naradzie postanowień.

РЕЗЮМЕ

В работе представлены исследования воспитательной эффективности классного собрания, называемого собранием учащихся. Это собрание особенного типа. Оно заключается в высказываниях учащихся на темы различных занятий класса с их оценкой, а также принятием решений как для будущего, так и для безотлагательного разрешения разбираемых проблем. Собрание состоит из 1) формулировки и обоснования цели собрания; 2) высказывания учащихся на тему положительных сторон жизни класса; 3) высказывания учащихся на тему отрицательных сторон жизни класса; 4) внесения предложений о возможных изменениях в классе; 5) общее суммирование и попытки упорядочивания, по мнению учащихся и учителя, разбираемых на собрании проблем по их актуальной важности; 6) принятие общего решения для урегулирования в будущем некоторых сигнализированных проблем. Во время исследований собраний такого типа учащиеся отвечали на три вопроса: 1) чем довольны в нашем классе? 2) чем недовольны в нашем классе? 3) что следует изменить и вновь организовать в нашем классе?

Исследования проводились в V—VIII классах неполных средних школ в 1966—1967 учебном году. Они охватили 1567 учащихся из 52 классов 7 городских школ. Во время исследований пытались проверить две гипотезы: 1) проходят ли собрания учащихся как следует, т.е. высказываются ли на них учащиеся охотно и прямо, говорят ли на поставленную тему, делают ли соответствующие выводы и принимают ли обязывающие решения; 2) являются ли собрания учащихся эффективными в воспитательном отношении, т.е. влияют ли они на формирование мнений и убеждений учащихся, активизируют ли их общественную деятельность, помогают ли учителю в познании учащихся, дают ли возможность контролировать ему собственную работу и вызывают ли у учащихся желание проведения перемен в классе. Эти гипотезы проверяли в условиях естественного эксперимента. Отдельные переменные исследовали с помощью наблюдений, шкалы оценок, анкет и опросов. Высказывания учащихся на собрании записывали на магнитофонную ленту или протоколировали. Результаты исследований подтвердили правильность поставленных гипотез.

R É S U M É

L'article a pour but la présentation des recherches sur l'efficacité éducative de la réunion de la classe, dite conférence des élèves. C'est une conférence d'un caractère tout particulier, pendant laquelle les

élèves prennent la parole sur les divers sujets concernant leur classe, donnant leur évaluation et décidant de la solution immédiate ou future des questions examinées. Elle comprend les parties suivantes: définition et motivation du but de la conférence; opinions des élèves sur les côtés positifs et négatifs de la vie en classe; propositions d'éventuels changements dans la classe; conclusion générale et essai de systématisation des problèmes ayant été objet de la conférence, selon leur importance actuelle suivant l'opinion des élèves et du professeur; décision prise en commun relativement aux futures solutions de certains problèmes signalés. Pendant les conférences de ce type faites lors des recherches présentées dans cet article, les élèves répondaient aux questions fondamentales, en précisant de quoi ils étaient ou n'étaient pas contents dans leur classe, qu'est-ce qu'il fallait y changer et quelle innovation fallait-il y introduire.

Les recherches avaient lieu dans les classes mixtes de la V^e à la VIII^e des écoles primaires, pendant l'année scolaire 1966/1967, dans 7 écoles en ville, avec la participation de 1567 élèves provenant de 52 classes. On essayait de vérifier deux hypothèses, à savoir: 1) si les conférences des élèves se passent comme il faut, c.-à-d. si les participants y prennent la parole volontiers et sincèrement, se prononcent aux sujets prévus, tirent des conclusions convenables et prennent des décisions qui obligent; 2) si ces conférences sont efficaces du point de vue éducatif, c.-à-d. si elles influent la formation des opinions et des convictions des élèves, si elles rendent les élèves socialement plus actifs, permettent au professeur leur meilleure connaissance, lui facilitant le contrôle de son travail avec eux et si elles font naître chez les élèves le désir de faire des modifications dans leur classe. Les hypothèses citées ont été vérifiées dans les conditions de l'expérience naturelle. Les variables particulières ont été examinées par la voie de l'observation, de l'échelle de notes, des enquêtes et des interviews. Les opinions des élèves expérimentées pendant les conférences ont été notées ou enregistrées sur les bandes magnétiques. Les résultats des recherches ont affirmé la justesse des hypothèses présentées.